

新卒学生

教育実践研究の課題	氏名
説明し、伝え合う実践的な算数の授業づくり	大橋 勇太
生徒が言葉に注目する授業の展開とその工夫 —国語科の授業実践を通して—	尾形 美紀
子どもにとって居心地のよい学級を目指して ～集団を意識したはたらきかけを中心に～	片岡 佑太
子どもの主体的学習を実現する授業設計の条件的要素	小石原 健
数学への学習意欲を喚起する授業研究	中尾 祐輔
生徒に思考させる授業づくり ～社会科の授業を中心に～	野村 龍
小学校における発達段階に即した生徒指導についての研究 ～問題行動が目立つ子どもとのかかわりを通して～	守安 諒平
児童の自尊感情を高めるための教師からの働きかけ	山本 怜
数学の授業を通して生徒の居場所をつくること	吉田 和正

現職学生

教育実践研究の課題	氏名
生徒の向上心をさらに高めるための指導について	石田 勝進
高等学校の組織マネジメントに関する研究 —民間出身校長の実践分析によるミドルリーダーの在り方の考察—	河本 尚樹
中学校区における教科、校種を越えた教員研修体制づくりに関する研究 —生徒の学び合いに着目した授業研究を中心として—	小橋 典明
学校組織活性化に関する実証的研究 —多忙度を指標とした学校改善—	小林 義忠
協働的職場風土の構築による学校組織活性化の実証的研究 —教務主任の具体的取り組みを通して—	杉本 伸一
知的障害特別支援学校の授業づくりの過程における現状分析とその改善に関する研究	仲達 啓一
地域と協働して子どもの社会力を育成する学校づくりの研究 —妹尾版教育コミュニティをめざして—	中原 修二
別な支援を要する児童とその担任に対する効果的な校内教育支援システムの構築 ～ 授業支援と情報共有の視点から ～	本田 和明
確かな学力向上をめざす算数科実践研究 —「思考力を育成する」授業づくりを中心に—	山本 賢介
通常学級の担任がつくる授業のユニバーサルデザイン —特別支援教育の視点を取り入れた国語科の「わかる授業づくり」—	山本 利香

説明し、伝え合う実践的な算数の授業づくり

22421075 大橋 勇太

概要

知識基盤社会化、グローバル化の進展著しい中であって、効果的に社会参加するために、他者、社会に積極的に関わる力が求められている。算数科を得意分野とする教師として、算数科において、言語活動の充実の観点から、どのような取り組みを行えばよいのか興味・関心を持った。過去行われたOECDの「PISA型読解力」、全国学力調査でも、「理解する」「利用する」「熟考する」といった読解力は良好ではない。

教職大学院の授業を通して、言語活動の充実の観点から、自分の考えを説明し、お互いに伝え合う力を育む理論を学び、課題解決実習でその実践を行ったが、説明する活動も満足にできなかった。2年次は、赴任した倉敷市立連島東小学校で4年生の担任として、問題を解決し、自分の考えを説明し、伝え合う算数的活動の実践を行った。はじめは失敗の連続であったが、説明し、伝え合う活動をさせるため授業改善の視点を獲得ことができ、今後の課題が明らかになった。

キーワード 言語活動の充実 算数的活動 説明 数学的コミュニケーション

I はじめに

PISA型読解力の成績は、日本の子どもたちは良好ではない。PISA型読解力の成績が良好では無いと、どんな問題点があるのかを、はじめに明確にして捉えておきたい。

「PISA型読解力」の定義は、次の通りである。

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会参加するため、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力

この定義の前半に、なぜ、PISA型読解力を重視するかが明確に述べられている。第1は、子どもが自分の目標を達成するためである。第2は、知識や可能性を発達させるためであり、第3は効果的に社会参加するためであると明示している。地球規模で情報化が進んでいる今、他者や社会に積極的に関わる力が求められている。効果的に社会参加するには、お互いに自分の意志を説明し、伝えあって、同じ社会の一員として協働してよりよい生活や社会をつくる素地を小学校段階から培うことが大切である。

算数科においては、問題解決の仕方を考え、自分の考えを友だちに分かりやすく説明し、伝え合う活動を通して、お互いの考えを質問、意見、反論、共感、修正しながら数量や図形の知識や数学的な考え方を深化発展させ、それらを共有していくことが大切である。

Ⅱ 研究の目的

算数科の目標は次のように示されている。

算数的活動を通して、数量や図形についての基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てるとともに、算数的活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き、進んで生活や学習に活用しようとする態度を育てる。

上記目標のうち、本研究は、知識・技能を活用して筋道を立てて思考し、表現する能力を育てることに関する研究である。新しい学習指導要領では、数学的な思考力と表現力を表裏一体として捉える新しい学力観を示している。よって、子どもが具体物を用いて筋道を立てて考え、言葉、数、式、図等を用いて、自分の考えたことを説明し、伝え合う活動を通して、算数の理解を深めるとともに、この活動により友だちと積極的に関わり、人間関係を構築する力を培うことを目指すものである。

Ⅲ 1年次の実践的研究内容

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

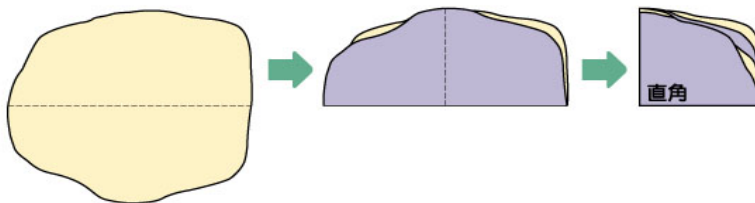
1年次課題発見実習では、算数の授業場面と友だち関係を構築する生活場面の双方で、担任教諭の児童への関わり方や児童同士をどのようにかかわらせているかを観察した。自分は、授業をする機会はあまり得られなかったので、子どもと人間関係を築くために、遊びを通して、とにかく多くの子どもと関わった。一度だけ第3学年の「かくれた数はいくつ」という思考法の授業をした。思考法単元であったが、図を書いて考えさせる授業なのに、教師が説明して終わる授業になり、子どもに問題解決の仕方を説明し、伝え合わせる活動の難しさを感じた。

課題解決実習では、自己課題である「児童が自分で考え、説明し、伝え合う授業づくり」について考えた。授業場面は第3学年「形を調べよう」での「直角」の概念指導である。

⚠ 上のような図形のかどの形をしらべよう。

ア 下のように紙をおると、**あ**のかどの形ができます。

紙をおって、その形をつくってみよう。



上記のように、児童に不定形の紙を配り、はがきの角の形を作り、その角の形の作り方を、紙を折る操作的な活動を通して説明させる活動を取り込んだ。

A児 紙を真ん中であります。つぎに、線を重ねております。

B児 線ってどの線なのですか

A児 折り目の線だよ。折り目の線をこのようにきちんと重ねております。

直角の授業では、不定形の紙という具体物があり、説明する側も具体物を操作しながら説明するので、説明しやすかったと思われる。また、聞き手の側も、具体物を操作しながらビジュアルに説明するので、分かりやすかったものとする。よって、この授業では説明力に関する授業の仕方の確かな手応えがあった。

2 【課題発見・課題解決実習】を通した、更なる「自己課題」の発見

第3学年「形を調べよう」での「直角」の概念指導では、具体物を操作すれば、児童は自分の考えを持ちやすく、しかも、どのように考えたかを説明しやすいこと明らかになった。

しかしながら、A児が説明すれば、ほとんど全ての児童が分かったといい、伝え合う授業にはなりにくかった。このような授業では、どのように児童同士が関わり、伝え合わせるような授業にすればよいのか、課題として残った。

自分が目指す算数の授業は、多くの児童が、質問、意見、付け足し、反論、修正意見等が、ジグザクに出され、児童がお互いになるほどという考えを創り上げて行く授業なのである。

IV 2年次の実践的研究内容

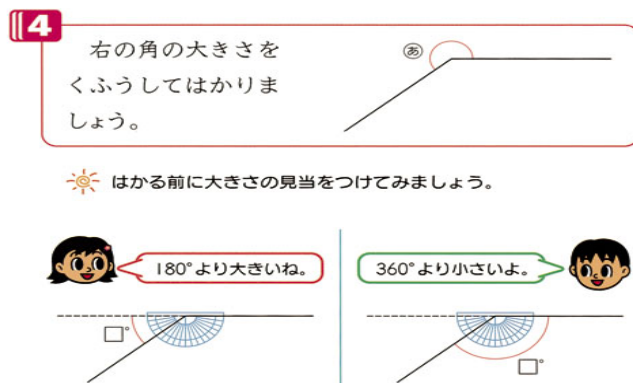
1 2年次における自己課題への取り組みの基本的な考え

2年次は、赴任した倉敷市立連島東小学校で4年生の担任として、「問題を解決し、自分の考えを説明し、伝え合う算数の授業づくり」を基本的な考えの第1とした。児童は教師が説明すればするほど、受け身的になり、説明する意欲がかけるからである。第2は、1年次の成功体験から、具体物を使って思考させ、具体物を使って説明し、伝え合い授業を構成することとした。

2 2年次における自己課題への取り組み

(1) 失敗した授業実践

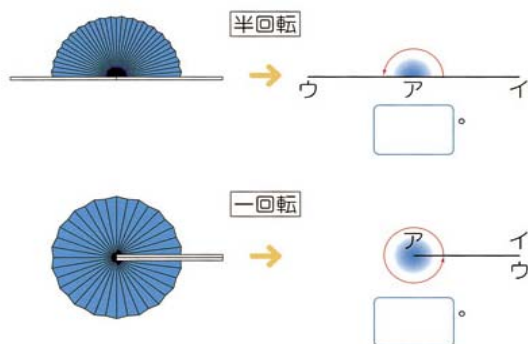
第4学年、1学期教材の「角とその大きさ」で180度より大きい角を工夫して測り、そのはかり方を説明し、伝え合う授業を実践した。



進んでいる児童は、角の大きさを難なく180度より大きいとか360度より小さいとかを、線を延ばして予想することができた。しかし、遅れがちな児童は、進んでいる児童の説明を聞き取り、児童同士の双方向の意見のやりとりを構成する授業にならず、授業を失敗した。

(2) 失敗した授業実践から学ぶ

授業を省察し、失敗の要因を考えた。失敗の要因は、具体物を使って考え、説明する基本方針を実現できていない点であることに気付いた。



左の扇を使って、230度の角を作らせ、その活動をもとに180度より大きい、360度より小さいと予想する活動を仕組めば、児童は容易に考え、説明することも容易ではないかと考えた。失敗から児童には具体物をつかって考え、説明させることの重要性を学んだ。

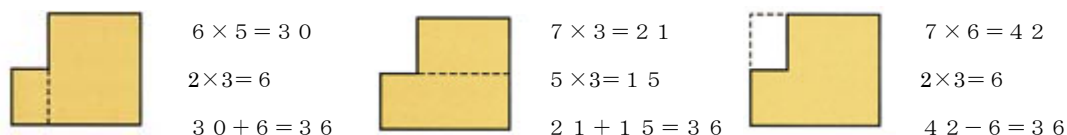
(3) 成功した事例研究

第4学年の「面積」、L字型の面積を工夫して求め、図形を使って説明し、伝え合う授業を実践した。この授業では、L字型の面積を3つ印刷した学習プリントを配布し、1人で多様に考え、見出した考えを、図や長方形の面積の公式を根拠に説明し、伝え合わせる授業に成功した。

考え1 たてに分割

考え2 よこに分割

考え3 補完してひく



児童は、自分の考えを図を使って説明する。多様に考えさせたので、他にも考えがあると積極的に自分の考えを説明する。説明した段階で、似た考えや自分の考えと違う考えがあるかと問うと、比較して「長方形に分けるところが同じ」「長方形でないのに、長方形と見てひくところが違う」などと意見を双方向に出し合って、それぞれの考えの特徴を共通理解し、それぞれの考えのよさを実感的に理解していった。目指す授業ができた。

V 考察

知識基盤社会化、グローバル化の社会を生きるためには、自分の意志や考えを他者、社会に表現していくことが不可欠である。算数科は、基礎とする数量や図形の根拠が他教科に比べて明確であり、説明の仕方も帰納的、演繹的、論理的に構成しやすい要素を有している。すなわち、算数科ほど自分の考えを論理的に説明し、伝え合う力を培いやすい教科は他にはない。図形領域では図を使って説明しやすいが、抽象的な数と計算の領域では、どんな具体物を使って論理的に説明し、伝え合わせればよいか今後の課題である。

生徒が言葉に注目する授業の展開とその工夫

国語科の授業実践を通して

22421076 尾形美紀

概要

学習指導要領の改訂で言語活動が重視され、「言葉の力」の育成が求められている。自己課題を焦点化していく過程で、生徒に言葉に注目させる難しさと必要性を感じるようになった。生徒の学習状況を把握し、生徒が言葉に注目するための授業展開の工夫を行い、いくつかの授業を実践した。授業実践を通して、「言葉」を教えることが「言葉の力」を獲得させることではなく、生徒の学習を支えるだけの専門的な知識の重要性を感じた。生徒の欲求や要求に基づいた授業が展開できるよう授業に対する意識や指導力を身に付けていくことが当面の課題である。

キーワード 言葉 系統性 授業 学習指導要領

I はじめに

高等学校の国語科の教師を目指す筆者が「言葉の力」に着目したのは学習指導要領の改訂にあたって言語活動が重視されるようになり、岡山県教育庁指導課が学校園全体で取り組む事例集「言葉の力」を刊行するなど言葉の教育が注目されるようになったからである。国語科の授業で言葉を重視することは、自明のことである。しかし、当時の筆者にとって、生徒に「言葉の力」を意識した授業をイメージすることはできなかった。そこで、国語科の教師としての授業力を身に付けるために「生徒が言葉の力を獲得するための授業実践」をテーマに掲げ、様々な授業の展開を試みた。ここでは、2年間を通して実施した中学校・高等学校での授業をもとに、自らの授業の課題を分析し、自らが目指すべき授業の方向性についてまとめることにした。

II 「言葉の力」のとらえ方

「言葉の力」「国語力」「言語力」など様々に表されているが、近年これらの力が注目されるようになった背景には、言葉を取りまく環境の変化が挙げられる。価値観の多様化等によって意思疎通が困難な時代であること。また、都市化や少子化など家族の在り方が変容し、家庭や地域が有していた子供たちへの言語教育力が低下していることを問題として指摘する声もある。文化庁による平成19年度「国語に関する世論調査」の「日本人全般の国語力についての課題」を尋ねた問いと「自分自身の国語力について自信の持てない点」

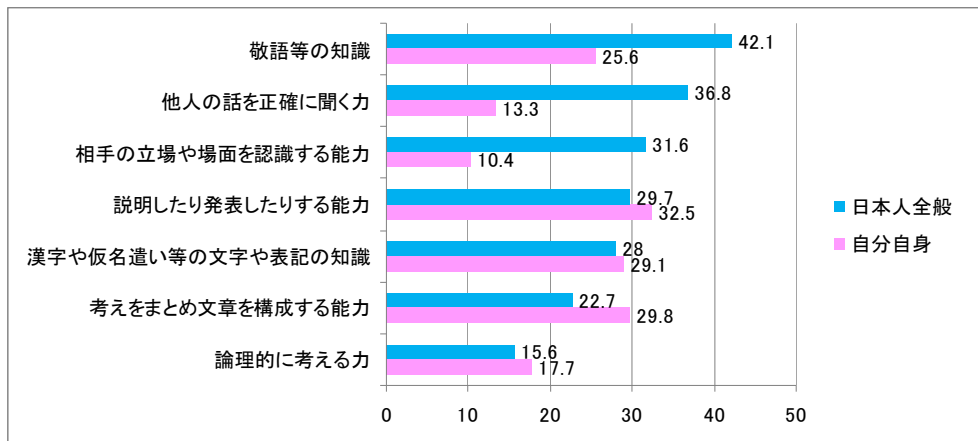


図 文化庁による平成19年度「国語に関する世論調査」

を尋ねた問いの結果を上図に示す。日本人全般としては「敬語等の知識」を課題として挙げている人が多いが、自分自身の課題としては「説明したり発表したりする能力」「考えをまとめ文章を構成する能力」「漢字や仮名遣い等の文字や表記の知識」といったものを挙げている人が多い。この調査からすると、日本人が自身に求めている「言葉の力」とはこれらの力と考えることもできる。

前出の事例集では、「言葉の力」を下図に示すような「言葉を読み取る力」「言葉を活用する力」「言葉でつなぐ力」の3つと定義し、全ての教育活動や生活を通じて意識的に育てていくことが大切であるとしている。

表 岡山県教育庁指導課の事例集による「言葉の力」の定義

言葉を読み取る力	<ul style="list-style-type: none"> 豊かな語彙の文脈に応じて使いこなす。 文章構成や理論展開を踏まえて内容理解する。 文章や式、グラフ等から情報を読み取って活用する。
言葉を活用する力	<ul style="list-style-type: none"> 各教科における用語を使って概念や考えを説明する。 目的や意図、条件などに応じて自分の考えを表現する。 資料を活用して、自分の考えを表現したり意見交換したりする。
言葉でつなぐ力	<ul style="list-style-type: none"> 言葉を使って自己表現や他者理解をし、広い視野と豊かな人間関係を築く。 意見の違う人と積極的に議論をして協同的に問題解決をする。

課題発見実習でこうした定義を基に学校生活や授業の中での生徒の発言や書かれた文章から言葉の使用状況を観察してみると、互いの存在を確認し合うための言葉としては多様な言葉を必要としなかったり、自らの考えや思いを伝える道具として言葉が十分に機能していなかったりする状況が見られた。そのため、筆者の授業力を考慮し、言葉に注目させるための授業の展開を工夫し、実践に臨むことにした。

Ⅲ 言葉に注目させる授業の実践とその考察

課題発見実習、課題解決実習はもとより、その後も中学校・高等学校で多くの国語の授業実践を経験する機会を与えていただいた。ここでは、その中の一部の授業を取り上げ、そこでの気づきや課題について述べる。

1 中学校第2学年 単元「人間のきずな」の「字のないはがき」の授業実践

本授業では、生徒が言葉に注目して読んだり考えたりするように、着目すべき言葉を例示し授業を展開するよう試みた。例えば、本文1行目の「筆まめ」という言葉から父親の人柄を想像させたり、手紙に書かれた「貴女」という言葉から父親の娘を思う気持ちを考えさせたりするようにした。直感的なイメージで結論を急ごうとする傾向



写真 授業風景

のある生徒に、「筆まめ」は父親の性格や心情を考える上できっかけとなる言葉であり、「貴女」はかつて「おい、邦子！」と呼び捨てにしていた父親と今は離れて暮らす娘の関係が読み取れる言葉であることを読み取らせたいと考えていた。

授業を実践してみると、「筆まめ」や「貴女」という言葉は生徒にとって馴染みがないだけに、むしろ関心を持ちやすいと考えていたが、その言葉の意味を理解させることに時間がとられ、意図した人柄を想像させたり父娘の関係を考えさせたりすることが十分にできなかった。ところが、授業の中で父親が娘を「おもう」を板書する際に、「思う」か「想う」かにこだわりを見せるなど、生徒が言葉に注目する場面も見られた。

2 高等学校第1学年 古文『徒然草』「高名の木登り」の授業実践

生徒にとって古文で使われる言葉は難しいと感じられるものが多い。そこで、生徒が普段使用している「を」「に」などの助詞に着目させて意味を考えさせるようにした。「高名の木登り」で使用されているこれらの助詞は現代と同じはたらきをもつ。「高名の木登りといひし男、人をおきてて、高き木に登らせて梢を切らせしに、…」という文章で、木登り名人は実際に気に登っているのか、登っていないのかを判断させることから授業を導入した。また、単一の言葉だけではなく、文章の長短や断定的な表現から筆者がもっとも言いたいことは何かを問うた。

授業を実践してみると、一部の言葉や表現に視点を当てた授業の展開は、厳密な訳を行うことが当然ととらえていた生徒にとって戸惑いや不安を感じる授業に映ったようである。助詞や文章の長短、断定的な表現といった言葉を手がかりに、名もなき木登り名人の言葉に感銘を受けた兼好の人間観察の鋭さに迫りたいと考えていたが、結果的に生徒にとって難解な授業になるという結果に終わった。

3 高等学校第1学年 古文「うたう心」の授業実践

百人一首の恋の歌における「思ふ」という「言葉」を通じて、現代における恋と、百人一首の世界における恋の扱われ方の違いに気づき、ものの見方や感じ方を豊かにすること

ができるようにするという切り口で授業を展開した。ここでは、着目すべき言葉を例示するのでなく、生徒自身が言葉に着目できるよう授業を展開しようと考えた。そこで、恋の歌 43 首の中に多く使われている「言葉」を生徒が探すという学習活動を位置付けた。百人一種の恋の歌では、「思ふ」(16 例)「かな」(9 例)等が多く使われている。授業を実践してみると、「かな」を見つけた生徒が「文末に多い」と発言した。古文の「かな」は初めて登場した言葉で、終助詞であることを生徒は知らない。しかし、活動の場を設定したことで探した言葉について、自分からその特徴をとらえようとする姿が見られたのではないだろうか。反省すべき点としては、「思ふ」の意味をとらえさせることで終わっている、生徒、が考えるための時間を確保する必要がある、学習活動が適切かどうか検討する必要があるなど、様々な指摘をいただいた。

4 授業全体を通じての考察

筆者は、生徒が言葉に注目する授業の展開を目指して授業実践に取り組んできた。中心となる言葉を選び、それをもとに授業を構成したが、最終的にその言葉を教えようとする意識の強い授業であったと分析している。生徒が言葉に注目できるようにすることが、「言葉の力」を獲得させるための最初の一步だと考えていたが、結果的に言葉を教えることに執着するようになってしまった。多くの言葉を知らせるのではなく、一つ一つの言葉が理解できる場を提供し、理解した言葉を使える場を保障することが課題である。

IV 教職大学院の2年間を通して学んだこと

専門的な知識はあっても、子どものことを知らないために、どんな授業をすれば子どもの学びになるのか、どの知識・技能が子どもにとって必要なかがわからない、そんな不安、自分の授業力への自信のなさが、教職大学院進学のも動機だった。実践的な指導力を身に付けたい。そんな思いで実習を重ね、授業中での生徒の様子を観察したり、授業実践の中で自分にとっては予想外の生徒の反応に出会ったりするうちに、持っているはずの専門知識の不十分さを再認識するようになった。教育学部や研究科の国語に関する講義を聴講させていただいたり、授業の内容を書籍で確認したりした。理論と実践の往還というのが教職大学院での学びの大きな柱の1つだが、身をもってその重要性を認識することができた。専門的な知識があつての実践的な指導力であり、実践的な指導力があつての専門的な知識であると強く感じた。生徒の期待に応えられるような授業が展開できるような教師になるためにも、生徒とともに学びをつくることができるよう力量を高めていきたいと考えている。

V おわりに

最後になりましたが、市立岡山中央中学校、県立岡山南高等学校の先生方、教職サポート情報室など教職実践を支えて下さった職員の皆様、また二年間の学びを導いて下さった教職大学院の先生方に厚く御礼を申し上げます。

子どもにとって居心地のよい学級を目指して

～集団を意識したはたらきかけを中心に～

学籍番号 22421077 氏名 片岡佑太

概要

近年、集団生活に困難を抱える子どもの存在が深刻化し、社会問題となっている。そこで、『全員遊び』を通じた集団づくりを実践するための力を身につけることを自己課題として、実習に取り組むことにした。その結果、悩みや苦しみを共有し、支えてくれる人が周りにいると感じられるようなはたらきかけを行っていくことで、「自分もクラスメイトも大切である」と思える学級の雰囲気をつくっていくことの重要性が明らかになった。

キーワード 学級 居場所 全員遊び 集団づくり つながり 育ち合い

I 研究テーマについて

学級集団に適応することは、より大きな集団及び人間社会に適応していくために大きな意味を持つといえる。さらに、集団との相乗効果で育むことのできる力もある。しかし、近年、集団生活に困難を抱える子どもの存在が深刻化し、社会問題となっている。学級には様々な特徴を持つ集団が複雑に入り組んでいるため、教師の集団に対するはたらきかけなしではどうにもならないことが多い。

そこで、私は、できるだけ多くの子どもにとって居心地のよい学級集団の形成を追求し、希望に満ちた目で自分の未来を見つめることができるようにするとともに、自らのもつ個性や可能性を存分に発揮できるようにしていきたいと思う。

II 実践内容

○課題発見実習

1. 「課題発見実習」の目的

- a)学級集団の実態把握を行う。
- b)クラスになじめずにいる児童の理解や支援の在り方を探る。
- c)自己課題の設定と課題解決のための方法について検討する。

2. 「課題発見実習」での取り組み

- a)男女間の交流はあまりみられない。さらに、私的グループが多く存在し、自分の属する私的グループ以外の者に対しては、やや排他的であった。

発達段階でいえば、ギャング・エイジに当たるため、同じ特徴をもった者同士が集まりやすい。だが、高学年、さらにその先にある社会適応のためには、異質な他者に対して排他的である状況はあまり好ましくない。異質・同等な人間関係に意義を見い出せるようになることが望ましい。

b)どのグループにも属していない子どもの多くは、孤立していることに不安を感じ、私のところに交流を求めてきていた。私に安心感を求めているようだった。

自分を認めてくれる、受け入れてくれる存在を求めているのだろう。教師に依存するだけでなく、自分は自分でいいんだという心を育むとともに、学級集団の中で好ましい人間関係をつくるようにする必要がある。

c)文献や講義、教職大学院での談義を通して、集団と集団（もしくは個人）は、一方のスキルを高めていくことで、互いに歩み寄ることができるようになるというわけではなく、共通する目標を設定することが重要だということ学んだ。

子ども自身がたてた「遊びで結ぼう」という学級目標のもと、「全員遊び」を中心に活動を展開していくことにした。学習の場から離れることで、授業では見ることのできない個性を発揮しやすいであろうし、また、活動自体の楽しさから、普段関わりの少ないクラスメイトとも関わりやすいだろう。さらに、子どもたちの「全員遊び」の様子や人間関係などの情報をもとに個や集団に対してはたらきかけることができると考えた。

○課題解決実習

【自己課題】

「『全員遊び』を通した集団づくりを実践するための力を身につける」

【実践する上での留意点】

- ①自分たちの手で「全員遊び」を盛りたてているという意識がもてるよう、「全員遊び」の活動を教師主導から「遊び係」主導に移行していく。
- ②「よいところノート」（子ども一人ひとりのよいところを書く）を活用し、「あなたのことをちゃんとみているよ」というメッセージを発信するようにする。また、他者の良いところを認め、積極的にノートに書いていくよう励行する。
- ③子どもたちの悩みや苦しみにしっかりと寄り添うとともに、教師が子どもの心情を代弁したりしながら、子ども同士をつなぐパイプ役になる。
- ④子ども達同士が異なる価値観から意見を言い、お互いの許容範囲を共有することができるように、遊びを行う前に約束事やきまりを考える「話し合い」や実際に遊びを行後で、よりみんなが気持ちよく、かつ、楽しむことができるようにするかを考える「ふりかえり」の時間を設ける。

- ⑤遊びで活躍している子どものみならず、積極的に活動に参加したり、遊びを提案したり、決まりや約束事の改善を求めたりしている子どもも賞賛することで、自由に意見を言い合える雰囲気をつくりだすとともに、自分や他者の良いところに気づくきっかけをつくっていく。

【実践構想とねらい】

＜第1段階：教師主導の遊び＞

能力差が目立たない遊びや普段関わりの少ない子どもとも協力せざるを得ない遊びなどを仕組んだり、私も輪に入って遊びを盛り上げたりすることで、学級集団で関わり合う喜びを子どもが体験できるようにする。

＜第2段階：「遊び係」主導の遊び＞

「全員遊び」の準備や進行を任せることで、「遊び係」のリーダーシップと責任感を育むとともに、私が外から人間関係の観察や声かけができるようにする。

＜第3段階：教師主導の話し合い→「遊び係」主導の遊び→教師主導のふりかえり＞

これまでの遊びの中で出てきた不満や客観的に見た現状を伝え、これからもみんなが気持ちよくそして、楽しく「全員遊び」ができるようにみんなで考えていこうと提案することで、話し合いやふりかえりの意義を実感できるようにする。

＜第4段階：話し合い→遊び→ふりかえり（「遊び係」主導、以下、一連の活動と表記）＞

今まで以上に学級全体で連携を行わないといけないということを意識させることで、より意見の交流が活発になるようにする。

＜第5段階：子どもの企画⇒一連の活動＞

自分たちの手で遊びを作ったり、工夫したり、実際にその遊びを楽しんだりすることで、より学級集団の一体感を高めていくことができるようにする。

【実践の成果】

- ①学習場面や単独、小集団で遊ぶ際には見ることでできなかった表情や交流を見ることができた。
- ②学期末に「遊び大賞」を決めたのだが、私が紹介した遊びではなく、子どもたち発案の遊びになった。やはり、教師から与えられるよりも、自分たちで創意工夫したいという意識が強いということが分かった。
- ③活動に参加することで、見えにくくなる子どもの一面もあるし、もめごとやトラブルが起こった際に状況の把握がしにくいので、時に外から客観的に見ることも大切だと感じた。
- ④子どもたちの手にゆだねていくにつれ、自分たちで「全員遊び」を盛り上げようとする姿が少しずつ見られるようになるとともに、個に対する指導や支援の幅が広がった。
- ⑤自分を表現する中で、「自分は体を動かすことが好きだ。」「遊びのイラストを描いて、自分も協力できている。」などと自己を再認識する子どもの姿が見られた。
- ⑥話し合いやふりかえりにおいて個々が抱く様々な思いに触れたことで、クラスメイトの

失敗に対して励ましの言葉をかけたり、うまく参加できないでいる子どもへの非難からその子を擁護する子どもの姿も見られた。

【実践の課題】

- ①教師が割り込みすぎると教育的意味合いが強くなり、子どもの活動意欲が下がることが分かった。
- ②子どもに意見を交流し合うという経験が少なかったため、話し合いやふりかえりの結論が特定の子どもの意見になりがちであった。授業の中でグループ活動を積極的に取り入れられたり、班や当番活動といった小集団で話し合う機会を設けたりして、あらかじめ子どもの中に土台をつくっておくべきだった。
- ③「遊び係」を主導にした際、決まった手順を設けていなかったため、準備や進行に戸惑っている場面も見られた。特に、話し合いやふりかえりの場面では、なかなか建設的なものにならなかった。
- ④集団の抱えている課題に対して、自分にもできることがあるという実感が伴っていないと、改善しようという行動にまでは至りにくいということが分かった。
- ⑤表情や行動、子どもとの対話からくみ取ることが評価の中心であったが、評価の観点や手段が充実していれば、十分なフィードバックができ、自分の価値を自身で実感しやすいとともに、クラスメイトに認識させやすいのではないかと感じた。

IV まとめ

本研究を通して、居心地のよい学級集団を形成するために、次の3点が重要であることが明らかとなった。

①学級集団の意識を共有したうえで、活動を共にし、お互いの意見を交流させること

自分とは異なる特徴を持つ他者であっても協働することで、結果的に高い次元で自己実現でき、かつ、学級での生活を有意義なものにできるという実感を形成するためには、全員が参加でき、楽しさを共有できる活動が有効である。

②教師が与えるよりも、子どもたちが自分たちで創意工夫し、実施できるようにすること

子どもたちは教師から与えられるよりも、自分たちで創意工夫したいという意識が強いため、最初は教師が導くが、次第に係を中心に、そして全員の話し合いとで、子どもたちの自治的活動を組織していくことが有効である。

③集団ばかり見ていると見落としがちな一人ひとりにも目を向けること

集団的活動にうまく参加できない子どもにも目を向け、支援していく必要がある。積極的に子ども一人ひとりと向き合う時間や機会を設け、子どもの言葉に真摯に耳を傾け、子どもとともに歩む姿勢も忘れないようにする。

子どもの主体的学習を実現する授業設計の条件的要素

22421078 小石原 健

概要

教職大学院に入学する前の段階で、筆者にとっての課題は授業づくりについての基本的な知識や考え方が不足していることだった。この2年間を通して、子どもが主体的に取り組む授業をどのようにして設計するかを中心的な課題とし、教材と学習活動の設定に重点を置いた授業実践により検証を行った。その結果、授業を設計する、あるいは設計した授業を検証するための視点を幾つか得ることができ、実際の授業実践でその妥当性・重要性を確認した。検証が不十分な視点もあり、他の数多くの課題と共に、今後解決していくべき課題となった。

キーワード 小学校 授業設計 主体性 教材 学習活動

I はじめに

教員免許取得のための教育実習では、授業実践は行いが、単元レベルで計画を立てることはほとんどない。そのため、一から授業計画を立てるとなると、学習者である子どもの立場から学習内容の全体をとらえ、子どもが主体的に学習できるようにするにどのようなことに留意し、どのように授業を設計していけばよいのか、その具体的な手立てを探る必要があった。授業の中で、子どもが何をどう考え、どのような力を身に付けていくのかを念頭に置かなければならない。それまでの筆者の反省から、「授業の流し方」ではなく、「学習（思考）の流れ方」から授業をつくるための基本的視点を確立する。それが、本研究の当初の目的意識であった。

教職大学院1年次の教育実習においては、単元計画を立てるところから授業実践を行い、考察を重ねた。そこから得られた視点を、2年次は学校現場において、一教員として勤務しながら実践・検証した。本研究では、2年間の授業実践を学習指導案をもとに考察し、子ども主体の授業づくりについての視点をまとめている。

II 教職大学院における教育実習での実践

1 授業設計段階における課題の焦点化

課題発見実習前半は、主に授業観察や机間指導により、児童の思考の流れを見るようにした。その結果、児童の様子やノートの記述内容などから、授業の中で児童がいつも何かを考えているわけではないことに気付いた。そうになると、どの活動で何を考えさせるのかを授業設計の段階で明らかにしておかなければならない。また、学習内容と実生活や実体

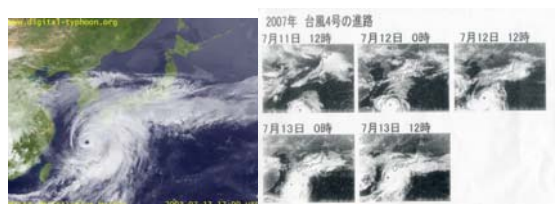
験とに関わりがあった時に児童の学習意欲の向上が見られたことから、どのような時に児童と結びきが生じるのかを考慮して教材を用意する必要があると考えた。そのため、児童が主体的に取り組める教材と学習活動を授業に組み込むことを、この時期の課題とした。

課題発見実習後半は、それまでの考察をもとに2度の授業実践を行った。社会科の授業で、児童と密接な関係がある食料生産に関する内容を扱うため、主体的に考える姿が見られるのではないかと考えた。しかし実際に行ってみると、児童は確かに考えてはいるが、深まっていないという実感があった。そこから、次のような反省を得た。

- 必要な教材や思考活動があれば学習が主体的になるわけではなく、主体的となる活動の内容と位置付けを明確にする必要があること。
- 学習には、考えるだけでなく深める段階が必要であり、そのためには手掛かりとなる教材が必要であること。

2 課題解決に向けた授業実践

課題解決実習では、先述の反省をもとに授業を設計し、12回の授業実践を行った。これらの授業では、内容から最も深めさせたい部分を思考・作業活動として設定した。また、ただ提示するのではなく、児童の能力や経験に鑑み、教材なども開発した。



左：台風の進路（動画として使用）

右：進路プロット用画像（作業用）

プロットにより見出した進路を、動画で確認するものである。

図1 開発した教材の例

実際の授業では、児童とつながる教材と意欲的に取り組める活動に関しては、一定の成果を得た。しかし問題となったのは、やはり考えを「深める」段階であった。児童が必要感をもって教材に働き掛けることは少なく、捉えるものへの見通しが立たなかった。また、捉えようにも考えが浮かばない、根拠がなく思考が迷走するといった事態もあった。

よって、ここまでの授業実践から、以下のことが必要であるという考えた。

- その授業で考え、捉えるもの（ねらい）を明らかにすること。
- 思考や活動における理由や根拠があること。

Ⅲ 考察

1年次における授業実践で得た反省・考察は、授業設計における視点としては、未だ漠然としていた。そこで、授業設計において満たすべき要素があるはずであると考え、文献から得られた考察と合わせ、子ども主体の学習を成立させる条件を整理し、以下の4点を見出した。

- ① 子どもがその学習に必要性・関係性を感じていること。

これは、学習の結果として得られるものに、子どもが価値を見出せるということである。これには、新しい計算法を覚えるような道具的価値と、思考・検証の過程そのものを面白いと感じる学問的価値がある。奈須（1997）によれば、主体的な授業づくりには、期待と価値が必要であるとされている。期待とは、課題の解決にあたり、「できそう」という見通しをもてることである。つまり、授業設計にあたっては、できそうだという見通しをもてる活動を設定し、その結果の価値を伝えられれば良いということになる。

② 子どものもっている知識・技能や経験をもとに学習が進められること。

課題解決実習の授業では、根拠がないことで思考が迷走することが問題となった。思考でも作業でも、拠り所となる知識や技能、あるいはそれを得る手段を、児童がもっているということが、主体的学習の前提となるのではないか。つまり設計前に、どのような能力や知識をもっているかという状況の把握と、どのような活動ができそうかという想定を、明確にしておかなければならない。

③ 自己の判断によって学習活動が展開できること。

授業の全てを児童に任せることは無理である。学習内容に応じて、授業のどこを主体的学習として児童に任せるかを決定する必要がある。しかしいずれにせよ、その部分では、児童は自身の判断で動き、学習を方向付け、その結果を受け入れる責任を負うことになる。

④ 学習の結果として、課題に対する答えや新たな知識・技能・体験が得られること。

これは、先述の価値と重なるところが大きい。見出した課題に対し、知的好奇心の充足や向上心からくる達成感・成就是、その学習での意欲となるとともに、次の学習への主体的態度も引き出すことになる。また、周りの環境や他者との関わりの中で、既存の知識・技能などの範囲を出るものを得ることで、学習における思考や判断の幅を拓けていくことができる。ここにも、学習に対する価値を見出すところがある。

子ども主体の学習の条件的要素として、これら4点を重視することにし、2年次における授業実践の仮説とした。

IV 学校現場実践における考察の検証

2年次は、公立学校に赴任し、担任教員として勤務しながら実践を行った。実践授業は初任者研修を兼ねて行ったため、その学習指導案やそこでの指導講評・授業反省が、課題を検証する材料となった。本研究では、実践回数や、先述の条件的要素の検証のしやすさから、算数科の授業を取り上げた。

以下に、本研究で取り上げた授業と、条件的要素との関連、検証・考察を示す。

表1 実践授業における各条件的要素との関連事項

	単元名 1000 までの数	単元名 長さ	単元名 かさ
①	金銭模型による課題把握と操作	実生活の場面での普遍単位の必要性と関心	実生活の場面での普遍単位の必要性と関心

	単元名 1000 までの数	単元名 長さ	単元名 かさ
②	数を一定のまとまりとして捉える。(既習)	長さの測定と計算 定規の使用・量感	普遍単位の必要性 〔長さ〕で既習)
③	大きな数をどのようにして数えるか	測定の難しい物体への解決の試み (既習事項応用)	/
④	/	測定と計算で身の回りの物の長さが分かる	

※網掛けは課題が残った部分、斜線部は検証不十分の部分。

V 結果と分析

1 「1000 までの数」

金銭模型を使用したことで、児童は親しみをもって、かつ具体物の操作によって学習を進めることができた。しかし、どのようにして大きな数を捉えるかということについて、既習事項の確認が不十分な状態で活動させたため、收拾がつかなくなった。このことから、児童に活動を任せる際には、その活動で児童が発揮すべき能力を確認する段階が必要であると考えられる。主体的であるとは、好きに活動することではなく、設定された目標に向けて、その経路を選択しながら進めることであるといえる。

2 「長さ」

実生活に即した内容でありながら、長さまでは分かっていないという、知的好奇心と必要感をもたせることのできる内容であった。既習事項の応用については、机間指導の中で気付かせることで、測定法を工夫したり、正確に測定したりすることができた児童もいた。しかし、活動前に確認したり、活動後に全体で振り返ったりする時間が不十分であった。このため、「測った」で終わってしまった児童も少なくない。

3 「かさ」

「長さ」の単元と類似する内容であることから、導入や普遍単位を捉えることは円滑にできた。更に、目標がシンプルであったことで、「単位によって身の回りの物のかさを表せるようになった」という成果を、児童が意識しやすかった。条件的要素の検証としては、概ね一定の成果を得たと言える。ただし、児童自身の判断による学習の進め方、「授業のどこを主体的活動として位置付けるか」ということについては、検証が不十分である。

VI おわりに

本研究で見出した条件的要素については、実践授業の中である程度その重要性を確認することができた。しかし、「自己の判断によって学習活動が展開できること」という要素については、検証も不十分であり、課題も残っている。今後は、学習の方向性を児童の手で構築していく授業も設計してみたい。そのためには、授業実践や初任者研修を通して得た、未だ数多くの課題を解決していかなければならない。

数学への学習意欲を喚起する授業研究

22421083 中尾 祐輔

概要

現在、子どもたちの「理数離れ」が進んでおり、学習意欲の低下、知識はあっても、活用したり表現したりできないことが課題となっている。そのことは、国際学力調査（PISA、TIMSS）、全国学力調査の結果において指摘されている。私は、それらを解決するために「数学への学習意欲を喚起する授業研究」を進めてきた。中学校数学科の目標で重視されている、「数学的活動の充実」、「説明し伝え合う力」の向上を意識し、授業実践の中に、グループ学習、全体に表現する場などを積極的に取り入れ、実践研究してきた。

キーワード PISA 理数離れ 学習意欲 数学的コミュニケーション
グループ学習

I 各種アセスメントと課題の把握

表1はPISA（主に、知識や技能等を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するもの）の数学的リテラシーの各年度における順位と得点である。見ての通り、日本の順位、得点は下がっており、トップレベルとは言いづらい。

表2はTIMSS（学校のカリキュラムで学んだ知識や技能等がどの程度習得されているかを評価するもの）の質問紙調査（数学の勉強は楽しい）の日本とトップレベルに位置しているアジア諸国の結果である。日本が国際平均値を大きく下回っていることが分かる。

表3は全国学力調査の算数・数学に関する質問（算数・数学の授業はよく分かるか、算数・数学で学習したことは、将来、社会に出たとき役に立つと思うか）の結果である。どちらの質問も中学校3年生の「当てはまる」、「どちらかといえば、当てはまる」、と答えた生徒の割合の低さに課題が見られる。

表1 PISA（順位、得点）

数学的リテラシー 2000年調査		数学的リテラシー 2003年調査		数学的リテラシー 2006年調査		数学的リテラシー 2009年調査	
1. 日本	557	1. 香港	550	1. 台湾	549	1. 上海	600
2. 韓国	547	2. フィンランド	544	2. フィンランド	548	2. シンガポール	562
3. ニュージーランド	537	3. 韓国	542	3. 香港	547	3. 香港	555
4. フィンランド	536	4. オランダ	538	4. 韓国	547	4. 韓国	546

5. オーストラリア	533	5. リヒテンシュタイン	536	5. オランダ	531	5. 台湾	543
6. カナダ	533	6. 日本	534	6. スイス	530	6. フィンランド	541
7. スイス	529	7. カナダ	532	7. カナダ	527	7. リヒテンシュタイン	536
8. イギリス	529	8. ベルギー	529	8. マカオ	525	8. スイス	534
9. ベルギー	520	9. マカオ	527	9. リヒテンシュタイン	525	9. 日本	529
10. フランス	517	10. スイス	527	10. 日本	523	10. カナダ	527

表2 TIMSS 数学の勉強は楽しい(中学校2年生)

	「強くそう思う」と答えた 児童の割合 (%)				「そう思う」と答えた 児童の割合 (%)			
	2007年	2003年	1999年	1995年	2007年	2003年	1999年	1995年
シンガポール	34	33	28	25	41	42	52	53
香港	16	15	19	15	45	45	50	50
日本	9	9	6	5	30	30	33	41
韓国	9	9	5	8	30	34	27	33
国際平均値	35	29	25	17	32	36	44	46

表3 全国学力調査 算数・数学に関する質問(①当てはまる、②どちらかといえば、当てはまる、と答えた生徒の割合(%))

	算数・数学の授業の内容は よく分かるか				算数・数学の授業で学習したことは、 将来、社会に出たとき役に立つと思うか			
	小学校6年生		中学校3年生		小学校6年生		中学校3年生	
	①	②	①	②	①	②	①	②
19年度	41.3	35.9	26.5	37.5	68.3	21.9	36.0	32.9
20年度	43.2	35.3	27.5	38.3	62.5	25.0	30.9	34.5
21年度	44.7	34.5	27.2	38.0	63.8	24.3	30.6	34.4
22年度	42.5	35.7	28.3	38.0	65.3	23.8	33.4	34.2

II 中学校数学科の目標と「数学的活動」

2012年(平成24年)度から完全実施される新中学校学習指導要領の数学科の目標は中央教育審議会の答申に示された5つの改善の基本方針を踏まえて、次のように示されている。

①数学的活動を通して、数量や図形などに関する基礎的概念や原理・法則についての理解を深め、数学的な表現や処理の仕方を習得し、事象を数理的に考察し②表現する能力を高めるとともに、数学的活動の楽しさや数学のよさを実感し、それらを活用して考えたり

判断したりしようとする態度を育てる。

今回の改訂で、①数学的活動を通して、②表現する能力が目標に付け加えられた。数学的活動とは、「生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学にかかわりのある様々な営み」と定義されている。ここで「目的意識をもって主体的に取り組む」とは、新たな性質や考え方を見いだそうとしたり、具体的な課題を解決しようとしたりすることである。表現する能力とは、中学校数学科において、日常的なものに止まらず、様々な事象を数理的にとらえ、考察し、表現したり処理したりする能力のことであり、数学的活動の中心部分の一つである。すなわち、数学的活動の楽しさやよさを実感させることにより、数学への学習意欲を喚起することができると思う。

Ⅲ 基本的な考え方

① 数学的コミュニケーションの重視

私は、Ⅱ 中学校数学科の目標でも触れた表現する能力の向上を重視したいと考える。生徒一人ひとりに数学的に思考し、表現させるだけでなく、教師として生徒同士に説明し、伝え合う場を提供することにより、数学的な考えを発展させ、それを共有することができると思う。この共有こそがコミュニケーションである。

② グループ学習の導入

グループ学習とは一斉授業と個別学習の間に位置するものであり、クラスの生徒をいくつかのグループに分け、グループのメンバーの協力によって進められる学習法である。上に挙げた① 数学的コミュニケーションの充実のためにグループ学習を積極的に導入していきたいと考える。こうすることで、全ての生徒に自分の考えを説明し、伝え合う活動を保証し、表現力を育成したい。また、自分の考えの正しさを説明し伝え合うことができれば、その成功体験により、学習意欲が喚起されると考える。

Ⅳ 実践内容

岡山市立岡山中央中学校 2 年 B 組での授業実践を取り上げる。教材は連立方程式の利用の問題で、展開は授業実践を行う前に予定していたものである。

○教材

全長が 14 km のコースを、スタートから A 地点までは自転車で進み、A 地点からさきは、自転車を降りて走ります。自転車では時速 20 km、降りてからは時速 10 km で走ると、スタートからゴールまで 1 時間かかりました。自転車で進んだ道のりと走った道のりを、それぞれ求めなさい。

○展開

1 問題をノートに写す。

2 課題を把握する。

(①分かっていること、②求めたいこと、③そのためにはどうすればよいか)

☆連立方程式を立て、意味を説明したり、解き方を共有したりしよう。

3 各自で問題を解いてみる。

☆机間指導 (言葉の式、線分図で書くとどうなるか。)

4 班のみんなに説明したり、話し合わせたりする。(グループ学習)

5 連立方程式、その式の意味、解き方を発表させる。

6 問3を解く。

7 本時のまとめをする。

IV 分析と考察

① グループ学習の成果と課題

基本的にどの班からも生徒たちが意欲的に話し合う様子を観察することができた。理解できている生徒から理解できていない生徒への説明の様子が特に目に入った。課題としては、説明を聞くだけになってしまう生徒の存在である。机間指導し、説明を聞いて理解したことを自分の言葉で再度他の生徒に表現したり説明したりさせるようにすることで解決したい。

② 数学的コミュニケーションの分析と成果

生徒同士の話し合いの中で、自分の考えを線分図や言葉の式を用いて説明している生徒がいた。① グループ学習の成果と課題でも挙げたが、説明を聞いて理解したことを自分の言葉で再度他の生徒に表現したり説明したりすることができれば、数学的な考えを共有することができたと考える。

次は生徒に連立方程式の意味を説明させた時の一部である。

T 「次に、この式 ($\frac{x}{20} + \frac{y}{10} = 1$) の意味を説明できる人？」 (発問)

C 「x が距離で・・・」

T (すぐに) 「そうだね。じゃあこの分母の 20 は？」

この場面では、生徒の沈黙に対してすぐに私が手助けをしてしまった。発表に困っている生徒を他の生徒につなげるチャンスであり、同じ班の生徒に発表させたり、再度グループ学習の時間をとったりすれば、より数学的な考えを共有できたと考える。

VI 今後の課題

「数学への学習意欲を喚起する授業研究」を進めてきたが、学習意欲を高めるためには、教師が生徒一人ひとりにはたらきかけるだけではなく、グループ学習などを通して、生徒同士を関わらせることが重要であると改めて感じる事ができた。これから現場に出ても、数学的コミュニケーションの向上を意識し生徒同士をつなげ、数学への学習意欲を喚起することができるような授業をしていきたい。

生徒に思考させる授業づくり～社会科の授業を中心に～

学籍番号：22421086 氏名：野村 龍

概要

新学習指導要領は、社会科の改善方針で社会的事象に対し思考させることを求めている。森分孝治氏の思考力についての理論をてがかりに、社会的事象について探究させる授業を実践し分析した結果、教授書を使用し絵画資料やダイアグラムを使用する授業構成と、思考の流れを迫思考するためのワークシートおよび板書の検討という課題が明らかになった。

キーワード 思考力 授業分析 目標設定 学習課題

I はじめに

平成20年に公表された新学習指導要領は、同年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」を受け改訂されたものである。その答申において、社会科の改善の基本方針として示されたのは、①社会科の目標である社会的な見方や考え方をより重視すること、②解釈、説明、論述する力の育成を行い読解力の不足という課題を解決すること、③社会で生じている様々な問題に関心を持ち、自分の生活との関係を理解したうえで問題解決に取り組むこと、の3点である。特に②については、ただ知識を習得するのではなく、それらの知識を使って自分なりに判断し意思決定をするプロセスが重要になってきたとされる。基礎となる学力として社会的な見方や考え方を身に付けさせるとともに、それらを使って自分なりの考えを持ち、他者に説明することや、社会に主体的に参画していくことが重視されているのである。また、答申ではこれらの能力育成の方法として、知識の習得、活用、探究という学習活動を設定している。生徒が知識を習得したうえで無理なくそれを用いて社会的事象について思考し、自分なりの考えをもつことが求められているのである。

以上のことから、生徒に社会的事象について思考させる授業を実践するために授業構成に着目し、課題解決実習の授業実践や文献検討を行うことを通して、効果的な授業構成の在り方について検討することにしたのである。

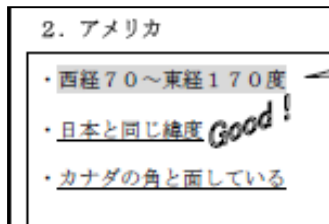
II 目的と方法

課題解決実習で実施した授業実践の課題や森分孝治氏の思考力についての理論を手がかりに生徒に社会的事象について思考させるための授業構成方法を整理した。さらに、その整理した方法に則った授業実践を岡山大学附属中学校で行い、課題を検討した。

Ⅲ 実践内容

1. 課題解決実習の検討

課題解決実習では、生徒に社会的事象について思考させるため、授業を個別的知識・基礎的知識を習得するための前半部と、習得した知識を使って社会的事象について思考させる後半部に分割して実践した。後半部の活動では、習得した知識を他者に説明する、自分なりの意見を書く、社会的事象について理由を論述する、などの言語活動を行い、社会的事象について思考させることをねらった。



左の図は、地理的分野「日本の位置」において、日本の関係位置と絶対位置を習得した後で、日本から見た世界の国々の位置について説明させるグループ活動を行い、それらの記録をフィードバックしたものである。図のグループは日本の位置を基点にしてアメリカの位置を説明しており、習得した日本の位置

図 1 課題解決実習の記録

関係を活用していることがわかる。このように解釈を作らせたり説明させたりする活動は、社会的な事象について思考させる上で有効であることが明らかになった。

しかし、実践の課題として、基礎的知識を学習するのが教科書からワークシートに単語を抜き出すだけの活動になっていたこと、教材の精選が不十分であったこと、グループワークにおける段取りを考える必要があったこと、の3点が浮かび上がった。

よって、生徒に思考させるための授業構成の検討、思考力についての理論、学習活動を円滑に進めるための工夫が必要であるとわかったのである。

2. 文献による検討～森分氏の思考力についての理論を手がかりにして～

森分孝治氏は、社会科における思考を「社会的事象を客観的に、より深く広く、より間違いなく少なく捉える力」とであると定義している。

例えば、地球温暖化が社会にどのような影響をもたらすのか思考するとしよう。海面上昇や異常気象という環境への変化や、京都議定書など温暖化対策としての国際条約、CO2排出権の取引という新しいビジネスの誕生など、様々な影響が考えられるであろう。このように事象を考える際、深く広く捉えていく力が思考力である。新聞や文献などの資料に載せられている事実から、客観的で妥当な見方や考え方を得る。そのようにして獲得した見方や考え方を、他者と検証し確認する。このような流れにより、社会的事象の様々な側面を広く、影響を深く、より客観的で間違い少なくなることができるようになるのである。

社会的事象に対し思考するための課題である「問い」を設定し、資料によって検証させることで、広く深い思考によってその答えを探求することで、事象について分かりたいことを明らかにするのが、思考力育成の授業づくりに必要になるのである。

「問い」は、明らかにしたい社会的事象の側面により、事実に基づく思考と理論的思考に分けられる。

思考の対象	思考を求められる問いの基本型【問い】	答えの内容: 思考によって明らかにされる、事象について分かりたいこと【答え】	
社会的事象または 社会的事象の [生起] [状態] [変化] [問題] ↑ いかに (how)	なぜ (why)	原因、条件、 目的、理由	構造 変動
	どうなるか (then)	結果、影響、機能、 意義、方策	
	なにか (what)	個性、本質	
	↓	↓	↓
	授業・学習の主題	学習課題	授業・学習の目標

図 2 「事実的思考の分類」 森分孝治 (1997)

理論的思考とは、特定の事象の把握を通して、他の多くの事象の理解・説明をねらいとする思考である。特定の事象を説明するために理論や法則を見つけ検証する思考である。理論的思考を求めるためには、生徒に求めさせたい事例の典型事例である事象を選択し、理論を求めるような問いを設定する。その後、その理論を使い他の事象を説明させることが必要である。

3. 岡山大学附属中学校での授業実践および分析

課題解決実習での課題、および森分氏による理論を踏まえ、歴史分野「第一次世界大戦とベルサイユ条約」において、「なぜ日本が不利な条件で軍縮を行ったのか」理由について

Q.なぜ、日本に対しこのような要求がなされたのだろうか？	
ついこの間まで小国だった日本がすぐに強くなっているのを、それ以上強くなるのを防ぐため。	日本がそのまま力をつけていくのを世界が恐れたので。
日本の進出を抑えるため、日本の戦力を落とそうとした。	最近、日本が影響力を持ち始めていたので、さらなる拡大を防ぐために。
日本の戦力を落とすため、海軍に限定されたのは、日本が島国で海軍を弱くしたら日本も弱くなるのを外国が知っていたから。	日清戦争や日英同盟、第一次世界大戦で植民地を広げたため、その勢力を抑えるために。
アメリカやイギリスが、日本が強くなるのを恐れたため。	第一次世界大戦で日本が勝って、ドイツのもっていた中国の利権を手中に収めたから。

図 3 附属中学校実線の記録

話し合い活動させるための工夫を行った。

この実践により得られたのが上の表である。生徒たちは第一次世界大戦直後の日本が勢力を拡大させ、戦勝国から恐れられていた背景をつかんでおり、本時のねらいはほぼ達成出来たと判断することができる。また、ホワイトボードも生徒の話し合い活動を円滑に進める上で大きく貢献しており、有効性を実感することができた。

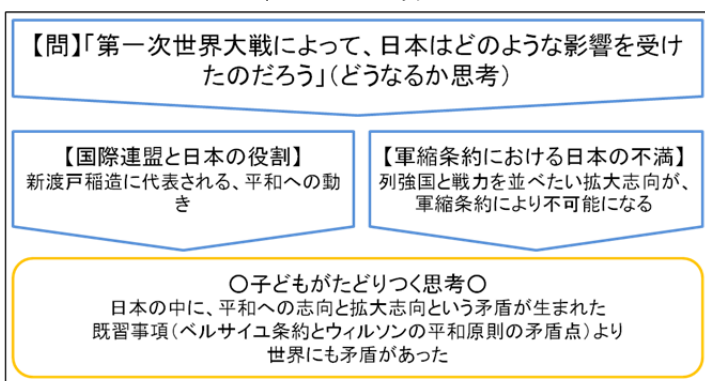
しかし、課題として導入と「問い」の内容のつながりが弱かったことが挙げられる。本

事実的思考とは、特定の事象を理解し説明するための思考である。①社会的事象の原因・条件・目的・理由を説明する「なぜか思考」、②結果・影響・機能・意義・方策を説明する「どうなるか思考」、③個性や本質を説明する「なにか思考」、④構造や変動を明らかにする「連続的思考」、⑤歴史的思考に分類することができる。

グループで話し合わせる「なぜか思考」の授業を実践した。

まず、授業で国際連盟の役割と軍縮条約の流れについて資料を参照しながら押さえていき、最後の話し合い活動で①これまでのノートや教科書、資料集を見て考えること、②最初に自分で意見をノートに書き、グループで話し合うこと、の二点を指示してグループワークを行った。また、マグネット式のホワイトボードを使用し、円滑に

時の「なぜ、日本に対しこのような要求がなされたのだろうか？」という「問い」と国際連盟のつながりが生徒にとって分かりづらいものになっているのである。



そこで、再検討したのが、左の改善案である。「第一次世界大戦によって、日本はどのような影響を受けたのだろうか」という「どうなるか思考」の授業として再構成することで、学習内容のつながりが見えやすくなり、より多くの生徒が思考しやすくなったと考える。

図 4 「第一次世界大戦とベルサイユ条約」改善案

また、その他の課題として、(1)学習時間が長くなりすぎたこと、(2)資料や補助発問が主発問と構造化できていなかったこと、(3)板書が思考の流れを確認するためのしかけとして不十分だったこと、(4)導入の時点で「問い」を意識付ける必要があったこと、の4点が浮かび上がった。

IV 今後の課題

附属中学校での実践を踏まえ、生徒の思考の流れに則した授業構成の必要性を感じた。よって、それらの改善点として以下の4点が必要ではないかと考える。

- A) 単元レベルでの授業構成。
- B) 教授書を使用し、発問や補助発問、資料を生徒が思考する流れに沿って構造化する。
- C) 個々の生徒が追思考できるよう、思考の流れがわかるワークシートや板書の検討。
- D) 絵画資料やダイアグラムを導入で使用し、学習課題を意識づける。

V おわりに

本研究を通し、社会科授業における思考力についての整理を行うとともに、自らの授業構成の課題について発見することができた。また、森分氏の理論を実践する際、設定した「問い」によって生徒がどのような思考するのかシミュレートすることの大切さを実感した。今後は上記の課題を踏まえ、教授書を使用し絵画資料やダイアグラムを使用する授業構成と、思考の流れを追思考するためのワークシートおよび板書の検討を行い、生徒に社会的事象に対して思考させるための授業構成について、今後も検討していきたい。

参考文献

森分孝治.(1997年).「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義偏向の克服のために—」.『社会科研究』第47号,1-10. その他

小学校における発達段階に即した生徒指導についての研究

～問題行動が目立つ子どもとのかかわりを通して～

22421088 守安 諒平

概要

小学校での実習において、問題行動が目立つ子ども（以下、Aとする）との出会いがあった。Aを巡る事例がきっかけで私の子どもの見方は変わり、子どもの心に寄り添う生徒指導の必要性を感じたことで、私はこのテーマをもつに至った。ゆえに、研究の中心は小学校における実習での活動である。Aとのかかわり、問題行動の対応や、高学年の子どもの発達の特徴である友人関係の重要性をふまえた授業実践などに取り組んできた。

その結果、問題行動が目立つ子どもへの生徒指導においては、発達の特徴をふまえてそれにふさわしい取り組みをすることと、問題行動の裏にある子どもの思いに寄り添うことが重要であるということが明らかになった。

キーワード：生徒指導、発達段階、問題行動、子ども理解

I はじめに

平成 22 年 9 月に文部科学省から「平成 21 年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の結果が公表された。小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は約 6 万 1 千件となり、小・中学校においては過去最高の件数にのぼった。なかでも「生徒間暴力」は最も大きな割合を占めている。また、岡山県においては児童・生徒 1000 人当たりの暴力行為の発生件数が全国で 5 番目に多い。小学校における暴力行為の発生件数は減少しているものの、学校内の発生率は 13.8%で、全国平均（7.6%）の倍近い。さらに全国的な傾向と同様に、生徒間暴力が占める割合がもっとも大きい。

このように、暴力行為、いじめ、出席停止、自殺といった児童・生徒の問題行動は、複雑化と低年齢化が進んでいることがわかった。そのため、小学校段階から問題行動の対応・指導にしっかりと取り組む必要がある。

また、2年間を通じて、小学校で実習に取り組むなかで、低学年の頃から暴力行為、授業妨害等の問題行動が目立ち、学校全体が注目している高学年男児Aと出会った。彼とかかわったり彼の問題行動に対応したりしていくなかで、問題行動の裏にある子どもの思いに寄り添う生徒指導のあり方を学ぶ必要性を感じた。

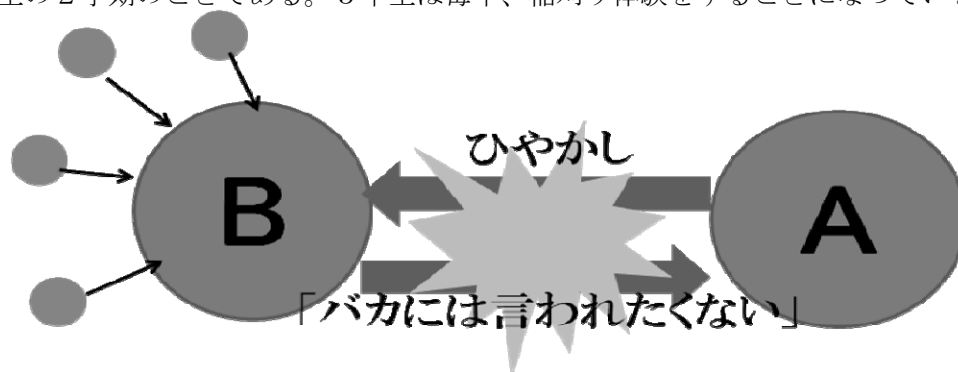
II 教育実習での実践事例

平成 21 年度は 5 年生、平成 22 年度は 6 年生の学級で実習に取り組んできた。2年間で、

子どもとのかかわり、授業実践、学校行事の参加・指導、校外学習・宿泊学習の引率等たいへん多くのことを経験し、学びを深めてきた。そのなかで、問題行動、特に暴力行為が目立つAとのかかわりが、私の実習における取り組みの中心となっていた。実習での実践の1つとして、以下に私が直接対応にあたったAを巡る事例を挙げる。

【実践事例 稲刈り事件】

5年生の2学期のことである。5年生は毎年、稲刈り体験をすることになっている。



(●子どもから聞いてわかったこと)

(○私が直接したこと)

<ul style="list-style-type: none"> ●数人の子どもが男児Bをからかっていた。 ●活動を終えたAもBをからかう。 ●Bは「バカには言われたくない」とAに言う。 ●Aはそのことに怒りを爆発させ、取り組み合いの後、馬乗りになってBに暴力を加える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○現場に駆けつけた私は、AをBから引き離す。 ○私は「何があったんか教えてほしいな」「殴るばかりだったらわからんよ」とAを落ち着かせようとする。 ○押さえ込んでいたが私への暴力は止まらない。 ○Aは離れた所に座り、Bは病院で治療を受けた。
---	--

病院からBが帰ってきて、学級全体で事実の確認をしながら話を進めていった。担任の先生の指導が終わった後、AとBはお互いに謝った。少ししてから、Aは私にも謝りにきた。自分でもいけないことをしてしまったというようなAの表情が印象的だった。

Ⅲ 実践事例の考察

(1) 傷付いているAの思いを理解し、居場所を形成する

少年期(9~11歳)の頃から、周囲と比較して自分の能力を把握することが可能になってくる。そのため、「勉強ができない自分」という学習面での否定的評価が自己肯定感を低下させることがある。この発達的特徴の通りに、Aも周囲と比べて勉強できない自分に劣等感を抱えていた。しかし、Aは「バカ」と言われたことが悔しく、ひどく傷付いた。その感情をコントロールできず、暴力として表出したのだろう。

暴力事件を起こしたときのAの様子は、暴力で相手を押さえつけて勝ち誇っているようなものではなく、どこか寂しそうなものであった。友人とつながっていたいのに、また暴力をふるってしまったという罪悪感や無力感を抱えているようだった。この日の子どもの

日記から、Aに対して以前から不満を抱いていることがわかった。Aも自分の暴力によって距離が広まってしまったことを察していたからこそその寂しい表情だったのだろう。

高学年にあたる前思春期（11～13歳）の発達的特徴として、同質性をもった友人関係が必要不可欠となり、友人関係の密着性が強まるということがある。問題行動が目立つ子どもは、友人とのつながりを求めているものの、どのようにかかわればよいかわからないために、そのフラストレーションが問題行動として表現されてしまうという悪循環に陥りがちである。問題行動をどうして起こしたのかと要因を考えるのではなく、何のためにしたのかという目的を考えるようにすることで、例えば他の子どもから注目・関心をひきたい、力を誇示したいという思いや、さらにその裏側にある、友人とつながりたい、学級に所属したいという思いが見えてくる。そのため、友人から認められる・評価される活動の重要性を感じ、それに関する授業実践も行った。

また、Aのように「勉強ができない自分」に否定的な感情をもち、人よりできない自分が見え始める時期に、学習面での否定的評価を受けることでプライドが傷つけられていくと、ますます力（暴力）による支配によって自分の力・存在を確認しなければならない心理状態に追い詰められていくようになる。適切な行動に肯定的評価を与え続け、「力による支配は必要ないんだよ」と安心して自己の存在を感じられる居場所を形成していく取り組みが必要である。

友人関係の密着性ということに関連して、高学年の子どもは私的グループを形成するが、その私的グループを否定することは、所属欲求の否定ともなりかねない。グループに所属しているということを生かし、他の子どもの力も借りながら、その子どもを表舞台に押し上げていくようにする。学級全体から見える場でその子どもを活躍させたならば、必然的に注目・関心は集まる。教師は他の子どもも含め、随時肯定的な評価を与えることによって、他の子どもの見る目を変えていく必要がある。

日記にあった他の子どものAに対する思いのように、問題行動を起こす子どもに否定的な感情を抱いている子どもは多い。みんなとつながることができる機会をつくってやるために、私的グループを生かして居場所を与えることは、高学年の子どもにとって非常に重要なことである。

（2）問題行動に冷静に対応し、思いを言葉で表現させる

問題行動への個別的対応として、これまで問題行動によって教師や大人に肯定的に受け入れられた経験が少ない子どものつらさに寄り添い、共感的に受け止めることが、問題行動の対応としてまず必要である。Aの暴力行為のように、怒りをもって向かってくる子どもへの対応において、その子どもに対する叱責や非難は効果がない。問題行動を起こした子どもは、何らかのつらさを抱え、傷付いているため、その子どもの感情をさらに傷付けることになってしまうからである。

私は暴力をやめさせようとAを押さえ込むのに必死で、このようなことは意識できてい

なかったが、決して叱るようなことはしなかった。問題行動を起こした子どもがもっているネガティブな感情に寄り添うようにし、感情を表現することに安心感をもたせるようにしたい。

また、問題行動として訴えている子どもの思いを、言葉で語らせ、対話することも重要なことである。問題行動が目立つ子どもは、その行動の裏で怒りや不安、寂しさを抱いている。ゆえに、反抗的態度をとることが多くあったとしても、内心では自分と向かい合っ
て相手をしてほしいと望んでいるため、自分の気持ちを聞いてもらえることに安心感を覚えるようになる。さらに、例えば暴力でしか感情を表現できない子どもの表現力を豊かにするために、思いを語らせ、言葉にできない部分を教師が補うことで感情表現を育てていくことも必要である。Aに対しては「何があったのかな」という声かけをしたものの、対話をすることはできなかった。落ち着かせて、間を置いてから対話する必要がある。

叱る指導だけではなく、子どもを育てていくためにも、問題行動を起こした子どもの感情に寄り添い、共感的に子どもを受け止め、子どもの思いを聞こう・知ろうという態度で対話をするのが問題行動への対応として大切であると考えられる。

IV 2年間の学びを振り返って——おわりに

子どもたちとのかかわりがきっかけで私の子ども観は大きく変化した。「困った子ども」こそ「困っている子ども」だというものである。勉強したい、友人とつながりたいが、できないというつらさに寄り添うことの必要性を強く感じた。一方で、「暴力をふるうという行為は許されない」という毅然とした態度による指導も不可欠である。

この2年間は子どもから多くのことを学ぶことができた。特にかかわりの中心となったAは、第二次性徴の悩みを打ち明けてきたり、稲刈り事件後には特によく声をかけて遊ぼうとしたりするなど、私を頼ってくれており、良い関係を築くことができた。好記録を残すことができた陸上記録会をきっかけに自信をもち、その後学習に対しても、「かけ算はできるけど、割り算がなあ」「九九できるからなんでも聞いてみ」などと自分で言うようになり、できるところから頑張っていこうというAの意欲を感じている。

実習生という立場だったが、問題行動の裏でつらさを抱えている子どもとつながることができたのは自信になった。一方で、一人の子どもに集中しすぎてしまい、全体を捉えることはできなかった。子どもたちとのかかわりから得たものを普遍化し、担任として学級全体の子どものために生かしていかなければならない。集団のなかで一人一人の子どもに寄り添った生徒指導ができるようにしたい。

主要参考文献

- ・岡山県教育庁指導課「平成21年度いじめ、不登校、暴力行為、高等学校中途退学の状況」2010年
- ・楠凡之「いじめと児童虐待の臨床教育学」ミネルヴァ書房、2002年
- ・文部科学省「生徒指導提要」2010年

児童の自尊感情を高めるための教師からの働きかけ

22421091 山本 怜

概要

現代の子どもたちは自尊感情が低いと言われている。そこで、児童の自尊感情を高めるために特別活動の時間において構成的グループエンカウンター (SGE) の「いいところみつけ」を約1ヶ月間継続して行った。そして、多くの児童の自尊感情の高まりを確認した。しかし、自尊感情の高さを持続するためには継続的に実践を行うことが必要であるという課題が明らかとなった。

キーワード 自尊感情 構成的グループエンカウンター 樹木画 特別活動

I 問題と目的

現代の子どもたちは様々な問題を抱えており、これらの問題に共通する要因の一つとして自尊感情の低さがよく挙げられている。実習校の配属学級の多くの児童たちは、道徳の授業で『心のノート』にある「自分のすきなところ」を書くことができず、彼らにも自尊感情の低さや、自己に対する肯定的な言葉を明確に表現することができにくい現状があることがわかった。

古荘 (2009) によれば、今の日本の子どもたちの自尊感情は、小学校3, 4年生ぐらいから低下しはじめて、中学校・高校とずっと下がりっぱなしという傾向がある。小学校の中学年段階は、他者との比較を通して自分が必ずしも万能ではないことに気づき、全面的な自己肯定から抜け出していくころである。また集団の中の自分、他者と比べての自分など、自己に対して周囲の人間と比較しての相対的な評価をしていくころでもあり、その評価によっては自尊感情が低くなりやすい時期なのである。

このようなことから、実習校の配属学級において児童の自尊感情を高める実践を行うことは必要かつ有意義であると考えた。そして、他者から肯定的な評価やフィードバックをたくさんもらえる構成的グループエンカウンター (SGE) を実施することを着想した。

SGE は、一定の枠組みの中でリーダーの指示により、心理的課題であるエクササイズを用いたグループ活動を行い、自己理解や他者理解等、人間関係を促進することをねらった心理学的な教育方法である。この基本的な構造は、リーダー (担任教師) が中心となってエクササイズを行い、それをフィードバックして全体で共有し、最後には自分の中で新たな気づきを生み出す、というものである (國分、1981)。

本実践では「いいところみつけ」というエクササイズを集中的に行い、教師の観察や児童のふり返りの記述、樹木画から自尊感情の変化を検討することとした。このような実践を通して、児童の自尊感情が高まることを確かめることと、指導上の課題を明らかにする

ことが本実践の目的である。

Ⅱ 実践内容

1. 児童の現状把握

課題解決実習の一週目には、児童の自尊感情の現状を把握するために、自分と周りの児童の「いいところみつけ」を行った。やはり自分についてはなかなか書けずにおり、児童からは「自分のいいところを見つけるのは難しい」という感想が多く出てきた。そこで、他者から認められることによって自分を認めることができるように、週ごとに段階を踏んで実践を行うことに決めた。

2. 「いいところみつけ」の実践

(1) 「いいところみつけ」

課題解決実習（5週間）の間、朝の会・帰りの会、学活の時間を中心とした特別活動の時間を使わせていただき、特別活動の目標に沿って「いいところみつけ」を継続して行った。自分や他者を毎日注意深く見ていき、その中でそれぞれにどのような“いいところ”があるのか、互いが見つけていく、という活動である。「いいところみつけ」をする際には、どうしていいところなのか、理由も書くように促した。

そして、図1のように「いいところみつけ」の用紙を作成して児童に配り、自分や他者について書かせていった。運動会では図2のような運動会用の「いいところみつけ」の用紙を用意し、保護者の方々にも協力をお願いして児童のいいところを書いてもらった。さらに、これらを一週間ごとに冊子としてまとめて、児童各自に配付していった（図3）。

(2) フィードバック

独自性のある視点を持って書くことができている例を紹介し、児童に理由を書く視点を持つヒントを与えるようにした。

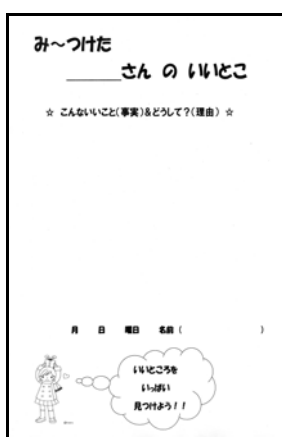


図1 通常のカード

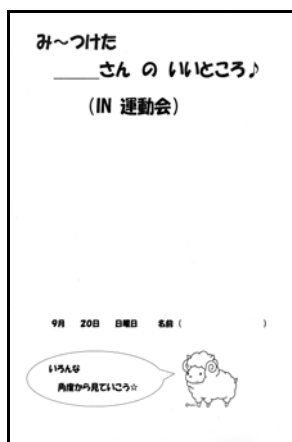


図2 運動会用



図3 冊子

(3) 感想 (シェアリング)

児童が活動に対してどのように感じているか、友達に自分のいいところを見つけてもらうことに対してどう感じているかを互いに知るために、活動に関する感想を書かせるとともに、発表させてシェアリングとした。

3. 樹木画

児童の自尊感情の高まりを知る一端として、樹木画を描かせることとした。これは、一週目・三週目・五週目 (実践最終日) の計3回行った。教示等の実施手順は、高橋 (1986) に基づいて行ったが、PDI (描画後インタビュー) は行わなかった。

Ⅲ 結果と考察

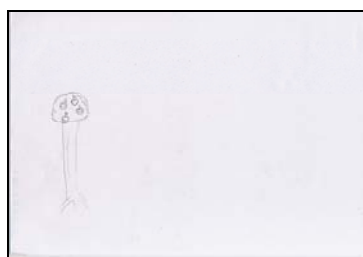
1. 教師による観察と感想に見られた児童の変化

実践を始めた際には、他者に関するいいところは書けていたのだが、自分に関する事柄についてはどの児童も書くことに難しさを感じているようだった。そこで、他者に書いてもらった自分のいいところをヒントにして、「自分にはこんないいところがあったのだ」と自分のいいところを見つけることができるように段階を踏んで実践を行った。すると、実践の最後には、どの児童も自分に関するいいところを書くことができるようになっていった。最後の感想では、児童から「自分では気がつかないいいところがたくさんあった」「普通にしているけど、こんなにいいところがあって驚いた」「これからもみんなのいいところを見つけていきたい」という言葉がいくつも出てきた。他者からの受容的な態度や肯定的な言葉がきっかけとなり、自分自身の良さに対する認知が深まり、広まったように感じる。今までは“石ころ”だと思っていたことが、実は“宝石”なのだと気付いたということであろう。

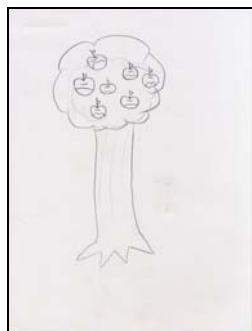
2. 樹木画に見られた変化

どの児童にも程度の差はあれ、樹木画に変化があらわれた。その中でも特に変化が顕著だったのが、下記の樹木画である。

この児童は普段から内気であり、授業などでも積極的に挙手をすることがなかった。最初のSGEの実践においても、自己に関する長所を書くことができずにいた。一回目の樹木



一回目



二回目



三回目

画では紙面に対して小さな樹木が隅の方に描かれていることから、萎縮した自己イメージを抱いていると考えられた。二回目には木が大きく、筆圧も強く、存在感自体が大きくなっている。書く場所も中心に移動しており、集団内で自己存在感を増しつつあると思われた。このころSGEの実践では、他者からの肯定的な言葉を参考として、自分自身のいいところを書くことができるようになっていた。そして三回目の樹木画では用紙いっぱいの大きさの木を描くようになった。教師側からの注意として「鉛筆のみで描くように」と毎回教示していたにも関わらず、色を塗っている。このように実に色を塗ったことについては、自分をもっと表現したい、という気持ちの表れではないかと考える。この児童は、最後の「自分のいいところみつけ」では毎日異なる視点をもって書くことができていた。最後の感想においても「たくさんいいところを見つけられるようになりました」というように、自分の成長についても感じていたようである。この例は、他者から肯定的な言葉をもらうことによって、自分のよさに気づき、自尊感情の高まりが顕著にあらわれた例であると言えよう。

3. まとめ

五週間の実践を通して、児童によって成長はさまざまであるが、結果的にはどの児童も自己について肯定的な言葉を書くことができるようになっていった。他者から肯定的な言葉をもらうことをヒントとして、自分のよいところに気づき、そして自己を肯定的に捉えることができるようになる、というように段階を踏んで行ったことが功を奏したのではないかと考える。このように短期間ではあるが、段階的に実践を進めることによって、児童の自尊感情を高めることは可能であるということがわかった。しかし、ここで高まった自尊感情は、自己有用感など相対的な評価に基づく「社会的自尊感情」の要素が多かったと思われる。本来なら、短所や失敗を含めてあるがままの自分自身を肯定的に受け入れる「基本的自尊感情」を高めることが望ましいが、これは一朝一夕にできるものではない。したがって、児童の自尊感情を高める取り組みは、「社会的自尊感情」と「基本的自尊感情」の双方を高めることを視野に入れて、長期的、総合的に行うことが必要である。そのためには、「教育活動全体を通して行うこと」と「継続的に行うこと」が必要であり、児童の自尊感情を高めることを意図しながらいかに日々の教育実践を行っていくかが、今後の私の課題であると考えられる。

謝辞

実習校の先生方から多くの協力を得て、本研究を進めることができました。また、この実践を行うにあたって、担任の先生と入念に協議して、学級経営の一端として組み込んでいただきました。研究だけでなく、授業実践や学級経営、宿泊研修の引率など様々な経験をさせていただき、自分自身成長できたように感じます。ありがとうございました。

数学の授業を通して生徒の居場所をつくること

22421092 吉田 和正

概要

教育実習等を通して、数学の授業内に居場所を感じられていないと思われる生徒たちに出会った。そこで、少しでも生徒たちが数学の授業に居場所を感じられるようにしたいと考え、協同学習を手がかりに居場所をつくるための条件を検討した。その結果、「協同的な取り組み」「魅力ある教材・課題」「生徒をつなげる言葉かけ」が必要だという結論に至り、この3つを観点として自分の授業実践を検討し、今後の私に必要な実践的な課題を明らかにした。

キーワード 居場所 協同的な取り組み 教材 課題 言葉かけ

I 問題と目的

課題発見実習で3年生の女子生徒と出会った。彼女は教科書やノートを持って来ておらず、伏せてしまってやる気のないように見えた。ここで、私は持っていた紙に簡単な問題を書き、解き方を説明して課題を与え、ともに解くことを試みた。すると、彼女は意外にも真剣に問題に取り組み、40分間ずっと私と問題を解き続けた。その時の彼女の顔はとてもいきいきしていた。授業後、私が彼女に「よくがんばったね。」と言うと、これまでの時間には見られない笑顔を見せた。

授業に集中していない、やる気のなさそうに見える生徒も本当は授業に参加したいと思っていることを実感した。このエピソードを契機として、私はどうすれば生徒たちに数学の授業の中で居場所をつくることができるのかという課題意識を持つようになった。そこで、私は自己課題を「数学の授業を通して生徒の居場所をつくること」とした。

本報告は、中学校の数学の授業でどうすれば生徒の居場所をつくることができるか、それを明らかにすることを目的とする。

II 授業の中における居場所

1 居場所の条件

生徒の学校への適応を表現するためのキーワードである居場所の条件は「生徒指導提要」や「生徒指導資料 第22集 登校拒否問題への取り組みについて 一小学校・中学校編」等によって、次のようにまとめることができた。

授業の中で生徒が居場所を感じることは授業の中で自己存在感をもつことをいう。つまり、次の3つの条件を生徒が感じられることである。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 授業に主体的に参加していること② 学習活動の中で必要とされていると実感できること③ わかる喜びを持てること |
|---|

2 居場所の阻害要因

居場所の条件に対して、授業の中には居場所をつくることに対する阻害要因がある。それは佐藤・佐藤（2003）から次のように示すことができる。

- ・生徒が授業内容を理解することが難しい
- ・授業内での生徒同士、生徒と教師のつながりが薄い
- ・教師主体の授業になっている（教師の独りよがりの授業）
- ・失敗、間違いが許されない
- ・わからないことが恥ずかしいと生徒が感じてしまう

3 授業の中に居場所をつくるための手段

生徒が居場所を感じるためには居場所の条件を満たし、かつ、居場所の阻害要因を取り除く必要がある。

佐藤（2006）によると、一人一人の学びを成立させ、学びを高いレベルに導くためには協同的な学びが不可欠である。この考えに基づいて実践をしている岡山市立岡輝中学校では居場所の阻害要因が取り除かれ、居場所の条件が満たされている授業が展開されていた。そこでは、教師は生徒をつなぐために教材・課題を準備し、豊田（2010）の指摘するつぶやきや声をうまく拾い、他の生徒につなげる言葉をかけながら協同学習を成立させていた。そうした教師の工夫や佐藤（2006）が述べている学びについての考えなどから、私は授業内に居場所をつくるための条件として「協同的な取り組み」「魅力ある教材・課題」「生徒をつなげる言葉かけ」の3つのことが必要だと考えた。

Ⅲ 実践内容

以上の考えをもとに授業実践を行い、上述の3つの条件を観点としてそれを分析した。次に示すのは分析の対象とした授業事例である。

事例1

直線が通る1つの座標と傾きを手がかりに一次関数の式を求める課題をグループ演習の形で取り組ませた。ここで言うグループ演習とは、3人もしくは4人の男女別のグループで机を合わせ、グループ全員が課題を解くためにお互いに質問したり、教えたりする活動である。

私がこの課題を解説していると、ある男子生徒が「全然わからんし」と半ばあきらめたような声で言った。それに対し、私は「説明をよく聞いて」と言って説明を続けた。一通り説明を終えた後グループ演習をさせると、その生徒はわからなかったのが悔しかったのか同じグループの生徒に「なんでこうなるん？」と何度も尋ね、グループの生徒もそれに応えていた。こうして男子生徒は納得できるまで教えてもらい、ついには「わかった、

よっしゃー」と手をたたき、ガッツポーズをした。

事例 2

おこづかいを例にとった問題を教材として、比と比例式の授業を 2 学級で行った。

兄はおこづかいを 2000 円、弟はおこづかいを 500 円もらっていました。おこづかいが上がることになりました。公平に二人とも 1000 円ずつ上げて兄は 3000 円、弟は 1500 円にしようと思いました。しかし、兄が「不公平だー!!!」と言いました。なぜ、兄は不公平だと言ったのでしょうか？

そして、兄のおこづかいをいくりにすれば兄は納得するのでしょうか？

導入で私の無駄な言葉が多く、だらっとした雰囲気のまま授業が進んでいった。また、テンポが悪かったため生徒の考える様子があまりなく、生徒が数学的活動を楽しんでいる様子も見られなかった。実習校の教頭先生から問題の数字を変えるだけでこの問題はおもしろくなることと無駄な言葉を減らしてポイントとなる場所に時間をかけることをアドバイスしていただいた。そこで、もう 1 つの学級の授業では次のように問題を修正した。

兄はおこづかいを 2000 円、弟はおこづかいを 800 円もらっていました。おこづかいが上がることになりました。公平に二人とも 1000 円ずつ上げて兄は 3000 円、弟は 1800 円にしようと思いました。しかし、兄が「不公平だー!!!」と言いました。なぜ、兄は不公平だと言ったのでしょうか？

そして、兄のおこづかいをいくりにすれば兄は納得するのでしょうか？

この授業実践後、教頭先生から「導入で上手く惹きつけることができたから生徒が 50 分がんばれたのよ。前の授業とはあなたの印象が全然違ったわ。」と評価していただいた。実際に問題を見た生徒は「なんで？」という言葉を出しながらすぐに考え始めるなど興味を示し、一生懸命考える姿がうかがえた。金額を修正することで生徒の知的な好奇心を引き起こすことができた。

IV 考察

1 協同的な取り組みについて

事例 1 に示した生徒は協同的な取り組みを通して授業に主体的に参加し、同じグループの生徒とつながりを持ち、そして最終的にわかる喜びを得ていた。

事例 1 のようにそこでは「学び合う関係」が成立しており、協同的な取り組みが生徒の居場所をつくるためにも重要だとわかった。しかし、グループにすれば学び合いが上手くいくわけではない。別の授業ではできるからといって一人で問題を解いてそれでおしまいという生徒、「わからないからもういい」と言ってしようとしないう生徒もいた。また、私が佐藤 (2006) の指摘する「教え合う関係」と「学び合う関係」を区別できず、「できた人はできない人に教えてあげて」と指示したがために「教え合う関係」にとどまった例もあった。「教え合う関係」はお節介の一方的な関係であり、それに対して「学び合う関係」はさりげない優しさの関係で、わからない生徒からの問いかけによって成立する。したが

って私は『「ねえ、ここどうするの？」と尋ねてごらん。』と生徒たちに「学び合う関係」を促すべきだったと言える。

さらに、グループにすると生徒がだらけてしまうこともあったし、学習とは関係ない話を始めるグループが出ることもあった。「活性化した学び合い」と「おしゃべり」は別物であり、それを見極めてグループ演習の時間配分を操作することが課題となった。おしゃべりのためのグループ学習ではなく、学び合いのためのグループ学習にしないといけない。

2 魅力ある教材・課題について

事例2から教材自体の魅力と生徒の思考がスムーズに行われるような問いかけや応答が必要なことがわかる。事例2では教頭先生のアドバイスのもとに行った、金額の修正と私の授業展開の変化が生徒の認知的葛藤（「どっちだろう？(which)」 「なぜだろう？(why)」という揺れ）を生んでいる。村松（2010）は認知的葛藤をもたらす課題を与えることの必要性を示し、教師の発問の仕方・課題の提示の仕方を重要視している。つまり、魅力ある教材を魅力ある課題にするには、教師が生徒に認知的葛藤をもたらすように課題を提示できるかが重要なポイントの一つである。

3 生徒をつなげる言葉かけについて

事例1の生徒の「全然わからんし」に対し、私は「説明をよく聞いて」と言ってしまった。それを聞いて、「全然わからんし」と言った生徒もそれを聞いた生徒もそれ以上思考をすることができなくなったであろう。それは学びを切ってしまう言葉である。この時「同じような所がわからない人いる？わかる人はいる？（わかる人を指名して）わからない人に説明してあげて。わからない人はよく聞いておいてね。」と言っていれば、他の生徒を巻き込んだ数学的思考の重なりができたであろう。

「わからん」というようなつぶやきの発言は多い。そのつぶやきを教師は何気なく切り捨ててしまうことがある。もちろん脱線しそうな発言はうまく受け流すことも必要だが、一見脱線するような発言でも実は学習内容を深めることがある。教師側の感度を上げて学びにつながる生徒のつぶやきを拾い、生徒をつなげる言葉かけで他の生徒へとつないでいく心がけを忘れないことが生徒の居場所感につながるのだと考える。

居場所をつくるための条件として「協同的な取り組み」「魅力ある教材・課題」「教師の言葉かけ」に注目し実践してきた。授業の中にこの3つの条件が調うことで生徒の居場所をつくることを確信した。3つの条件は相互に関連し、どれが大切というわけではなく、どれも生徒の居場所をつくるために必要である。そこで、4月からの現場では次のことを意識して授業に臨みたい。

- ・協同的な取り組みを行う機会が増えるように工夫する。
- ・魅力ある教材をつくり、魅力ある課題として生徒に提示する。
- ・生徒の学びにつながる言葉かけをする。

そして、本報告で得た学びを活かして数学の授業内に一人でも多くの生徒の居場所をつくれるように努力していきたい。

生徒の向上心をさらに高めるための指導について

22421074 石田勝進

概要

本研究は、現任校の長年の課題である、問題行動をする生徒の行動を改善し、意欲を高めることに視点をあてる取り組みである。生徒の主体性のある行動を起点として、望ましい僅かな変化を可視化し、生徒の意欲や学力の向上を図る指導を実践した。

とかくネガティブな評価を受けやすい生徒が行うポジティブな行動の変化や実態を客観的に描き出し、そのポジティブな情報を個別に説明することにより、一部の生徒には、主体性のある行動が見られるようになった。

キーワード 向上心 主体性 ポジティブな行動 問題行動 変化の可視化

I はじめに

近年、多くの学校の課題として、基本的な生活習慣の乱れや学力の低下が挙げられる。

現任校においても同様、過去8年間での課題は、年度や各学年によって多少の違いはあるものの、生活面においては、基本的な生活習慣が身に付いていない生徒や集団生活のルールが守れない生徒が目立つ傾向にあった。主に服装の乱れ、不要物、様々な問題行動、友人関係等に課題を抱えていた。

また、学習面においては、基礎学力が定着しておらず、普段の授業内容が十分には理解できない生徒も見受けられ、家庭学習が定着していない生徒や授業の準備物が揃わない生徒、授業中に私語をしたり、校内をふらついたり、授業を妨害する生徒も存在していた。

そのために生徒の主体性のある行動を起点として、生徒の意欲の向上、学力の向上を図る指導に力を入れることを重視する取り組みを本研究の中心とした。

II 目的

現任校のような状況の中で、当初、本研究は、問題行動をする生徒の望ましくない影響を低減させることに着目し、特に授業中にも関わらず、授業に入らない生徒の存在をなくすことに焦点をあてた。問題行動をする生徒が、周囲の生徒に与える影響は、大変大きく、「授業中は、他人に迷惑をかけず、教室に入って着席し、授業を受けること」を徹底するには、本校にとって、どのような指導方法が効果的であるかを研究していくこととした。

学校現場では多くの場合、問題行動をする生徒に対しては、相対的な評価に基づいて指導がなされるために、望ましくない行為に目が行きがちである。つまり、本人や保護者に

は、ネガティブな情報の提供が多くなるのが実情である。

そこで、問題行動をする生徒には、相対的な評価ではなく、できるだけ個人の変化に着目することが望ましいと考えた。仮に望ましい変化がわずかであっても、それを取り上げ、ポジティブな評価をすることで、わずかな変化が徐々に積み上げられ、大きな変化につながることを期待した。現任校にとって効果的であると思われる方法を実践し、本校が抱える教育課題を少しでも改善していくことが根本的な目的である。

Ⅲ 方法および実践内容

1 問題点の明確化

まず、「現任校教師が抱える問題点のアンケート調査」「本校の生徒たちが学校生活に求めていることのアンケート調査」「問題行動をしていた在校生へのインタビュー」を行い、多数の視点で、本校の問題点を明確化した。

特に在校生へのインタビューでは、「勉強は分からないし、静かな雰囲気のある教室に入りにくい」「みんなと話し合いをするような授業なら入りやすい」という回答があった。勉強の必要性は認識していても、授業についていけない生徒や授業に入りにくい生徒が存在しているのである。生徒たちは、変わりたいという意識はもっている。

そこで僅かでも個人のポジティブな変化に着目し、その変化を本人に伝えるために「出欠状況チェック表」「話し合い活動を多くする授業」「マイクロステップ計測法による漢字ドリル」の実践を計画した。

2 出欠状況チェック表による状況の可視化

当初は、授業中に校内をふらつく行為をする生徒を対象として行う計画であった。授業への出席状況・授業中の様子・できていたことなどを細かくチェックすれば、短期間での生徒のポジティブな行動が、見えてくる可能性は十分にある。たとえ僅かであったとしてもポジティブな行動の変化を生徒本人や保護者に伝えていくことで、僅かな変化の積み重ねが、徐々に大きな変化につながることを期待した。

また、出席状況を可視化することで、生徒は教師が常に気にして見ていることを実感し、授業に出席することへの喚起にもつながると思われた。わずかな変化であっても、生徒にとって自分の良い行いに気づいてくれる教師は、大切な存在と成りうる。

出席状況のチェックシートを作成し、岡山大学寺澤研究室の協力を得て、結果を読み取るスキャナーも準備していたが、22年度は、授業を抜ける・対教師暴力・校舎破壊・校内での喫煙などの行為をする生徒は存在せず、実施しなかった。

3 マイクロステップ計測法による漢字ドリル

昨年度まで実施し、今まで積み上げてきたマイクロステップ計測法の効果を、今後も活用していきたいと考え、問題行動生徒を対象に実施することとした。

問題行動生徒は、学力が低い場合が多い。授業中の集中力を欠いた発言や行動をする生

徒、学力が十分には定着していない生徒に対して、基礎学力の充実を少しでも図ることに
より、普段の学校生活や授業態度にもよい影響を及ぼすという波及効果を期待するもの
である。また、漢字ドリルの結果は、一人一人の状況がグラフによって可視化され、本人が
確かめられるために、学習意欲を向上させる効果があると考えた。

そのためマイクロステップ計測法を利用して、個人で予習・復習が行えるような漢字の
教材を作成することにした。自主的に予習・復習をある程度行えるようになれば、授業に
取り組む態度が改善されたり、学習意欲の向上も見込めると思われた。

4 授業における話し合い活動を増やす工夫

各学校とも学校全体での学習規律や各教科ごとでの学習規律を決め、生徒の実情も踏ま
えながら、工夫した授業が行われている。

教科の特性にもある程度、関係していると思えるが、特に教科書を中心に授業を展開す
ることが多い5教科（国語・数学・社会・理科・英語）は、静かな雰囲気のある教室環境で授
業が行われることが多くなる。落ち着いた雰囲気の中で授業を展開した方が、生徒にとって学
力の定着には有効であると思われる面はある。

しかし、公立中学校では、いろいろな学習レベルの生徒が存在する中で、一斉授業が行
われる。生徒全員が授業に参加するためには、講義形式の授業だけではなく、グループで
考えたり、教え合ったりする展開の授業形式も取り入れることが有効であると考えた。

また、今年度から現任校で実施している「教えて考えさせる授業」の取り組みも参考に
し、各教科の授業において、グループでの話し合い活動を多めに取り入れることとした。

IV 分析と結果

1 マイクロステップ計測法による漢字ドリル

現任校の教諭が亡くなることにより急遽、担当することになった野球部の部員を対象に、
普段の練習時間内に漢字ドリルを行った。（現在も継続中）これは、自主性を重視した取
り組みである。

フィードバックのデータが送られてきて、1回目の漢字ドリルの結果を手にしてから、
取り組み方が不真面目だった生徒の中で、真剣に漢字ドリルに取り組むようになった生徒
が現れた。データの見方は説明したが、「きちんとするように」という指導はしていない。

図1 客観テスト成績の向上

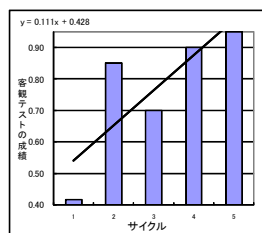


図2 個人の客観テスト成績

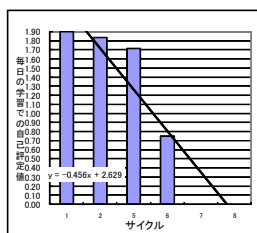


図1のグラフは、マイクロステップ計測法漢字ドリルの客観テスト、成績変化の平均を示したものである。過去1ヶ月分の成績は、ほぼ全員が右肩上がりに上昇している。しかし、図2のようにだんだんと成績が下降する生徒も存在する。このように本人の取り組み方が、グラフに現れる

のである。生徒が頑張っていること（成績が上昇している部分や漢字ドリルに取り組んだ回数など）に対しては、データ返却時に一言コメントを書いて返している。

2 意識調査

関心のある言葉を選ぶ形の意識調査や文章表現で答える意識調査も作成し、生徒の意識の変化を追うことにした。変化のある部員には声をかけて褒めたり、アドバイスしている。

その中で、玉野市野球選抜チームのメンバーに選ばれた生徒の一人は、意識調査から野球の練習に限らず、学習面でも意欲が向上したことがわかった。このことから改めて本人にとってのポジティブな情報が、向上心に結びつくことがわかる。

3 話し合い活動の重要性

生徒全員が、授業に参加するためには、参加しやすい教室の雰囲気のあることやグループで考えたり、話し合いができるような環境があることが一つの条件だと考えられる。

各授業で話し合い活動を多く取り入れた結果、授業終了時に書く「振り返りシート」では、「グループで話し合えて、みんなの考えがよくわかった」「友達に説明すると、自分がわかっていることとあまりわかっていないことの区別ができる」「話し合うと楽しい」などの意見が出され、授業に対しての興味や関心が向上することがわかった。

V 考察

生徒たちの僅かでもポジティブな変化を取り上げて可視化し、それを伝えることにより、望ましい方向への行動の変化が現れるような取り組みは、今後も継続していきたい。

中学校にはいろいろな生徒が存在する。野球部で行っている漢字ドリルにおいても、ドリルの結果から、さらに張り切って取り組む生徒、いつも通り自分なりにコツコツと地道に取り組む生徒、できるはずなのに真剣に取り組まない生徒、自分はやってもできないと諦めている生徒など様々である。

今回の取り組みにおいて、可視化されたポジティブな情報から望ましい方向へ行動が変化する生徒もいた。ほとんど行動に変化のない生徒もいる。しかし、行動自体には変化がみられなくても、与えられた結果から今の自分と向き合うことができるだけでも、内面的な変化は期待できる。自分の実際の状態に直面させ、その状態と向き合わせることで、自ら変わっていこうとする意識を高めさせるだけでも十分な価値があると考えられる。

学校では、生徒が主体である。生徒各自が目標を持ち、主体的に活動できるように教師は、指導や支援をしていかなければならない。

本研究の取り組みは、数年で結論が出るような取り組みではない。教師である限り、現場の様々な課題と向き合っていかなければならない。本研究で得たことをもとに、今後も現場において、生徒と向き合っていきたい。

高等学校の組織マネジメントに関する研究

—民間出身校長の実践分析によるミドルリーダーの在り方の考察—

22421079 河本 尚樹

概要

学校組織の機能向上や活性化のために、民間出身校長から学ぶべきものが多くあると考えた。大規模校特有の縦割り組織体制に於いて、横の連携を意識するためには、組織と組織、さらには人と人をつなぐ要になる人、つまり有為なミドルリーダーの存在が不可欠と考えられた。そこで、文献研究や民間出身校長、元教育長へのインタビューをもとに、普段のコミュニケーション、校内研修から、有為なミドルリーダーの在り方を検証した。ミドルリーダー個々は、横の連携を意識し始めているが、もう一步踏み出すところの提案までには至らなかった。

キーワード 民間出身校長 ミドルリーダー 虫の目 鳥の目 魚の目

I はじめに

近年のグローバル化、情報化、都市化、少子化など社会構造の急速かつ大きな変化や、国民の意識や価値観の多様化に伴い、学校教育に対する要請がこれまでになく多様で高度なものになってきている。そして、より自主性・自律性を発揮し、校長のリーダーシップのもと組織的・機動的に学校運営が行われ、児童生徒の実態や実情に応じた特色ある学校づくりの推進が求められるようになった。

これを受けて、教育に関する理念や識見を有し、地域や学校の状況・課題を的確に把握しながら、職員の意欲を引き出し、関係機関との連携・折衝等を適切に行うことができる資質を持つ優れた人材を校長として確保していくことが課題となり、2001年4月から民間出身校長の導入が始まった。

しかし、実際には校長であるスクールリーダーの働き掛けだけでは、前述のような社会の要請に対応しきれものではない。組織的かつ機能的な学校運営が行われてこそ可能である。そしてそこには、学校組織の中核を担う有為なミドルリーダーの存在と共に、そのミドルリーダーの働き掛けが必要不可欠であると考えた。

そこで本研究では、高等学校の組織マネジメントに於ける有為なミドルリーダーの在り方を検証し解明していく中で、実際の学校運営で活用していくために真面目な無駄話やコーチング、そして校内研修を行った。

II 目的

勢いがあり、組織がよく機能している学校運営には、ミドルリーダーの様々な働きが不可欠であると考えた。その為、本研究は民間出身校長の分析を通して、高等学校に於ける組織マネジメントの在り方を解明し、ミドルリーダーという立場から、活気に満ちた活力のある学校現場を実現する鍵を探ることを最大の目的とした。その上で、民間出身校長等のマネジメントとして有為な点を、ミドルリーダーとしての自分がどのように引き出していけるかということにスポットをあて、組織の中でのミドルリーダーの在り方やマネジメントについて考察する。

III 実践内容

(1) 文献等の研究

本研究の実践を進めるにあたって、何よりも量的なものより質的なものを考慮した。つまり、数値等による比較検討というのではなく、現場の先生方から得られた生の声等を取り上げることで、よりリアリティのある内容にする意図があった。実践を行う前に、事前準備として文献等による研究を行った。

(2) インタビュー

民間出身校長等のマネジメントとして有為な点を、ミドルリーダーとしての自分がどのように引き出せるかということにスポットをあて、組織の中でのミドルリーダーの在り方やマネジメントについて考察する為に実施した。

- ◆対象 現職の民間出身の岡山県立高等学校長 1 名。
退職元民間出身の岡山県立高等学校長 1 名。
元岡山県教育長（民間出身校長導入時の教育長）。

- ◆実施期間 平成 21 年 10 月～平成 22 年 2 月。

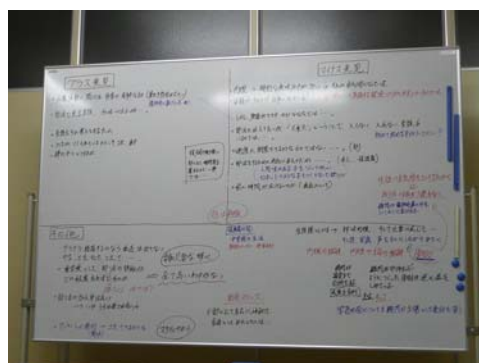
(3) コーチング研修

ミドルリーダーにとって必要なものが、コーチングの中にあるのではないかと考えた。そこで、いきなり意見交換会を実施するのではなく、事前にコーチングの校内研修を行い、それぞれの教員がコーチングを理解し、またそのスキルを身に付け、実践していくことで、交換会がよりスムーズに行えることを期待した。そして何よりも、コーチングを知ってもらった上で意見交換会を行うことによって、いきなり改革に向けて何かをするというのではなく、段階を経て、コーチングのメリットを活かしながら継続的にミドルリーダーの意識の改革がなされていくことに意味があると考えた。



(4) 意見交換会

平成22年12月21日(火), 外部評価, 自己評価結果を受けるかたちで, 部活動に関する意見交換会を実施した。当初はKJ方なども考えていたが, 今回はまだそれ以前の段階であると判断し, 今回の意見交換会では「プラス意見」, 「マイナス意見」, 「その他」というように簡単に分類し, ホワイトボードで目視できるようにして行った。



IV 分析と結果

インタビューや自身のこれまでの教職経験の中から, 一見トップダウンとして見ることができる指示, 命令系等の中には, 現実にはこれよりももっと細かい指示, 命令, 連絡等の流れが存在することに気付いた。そして図1のようにイメージした。

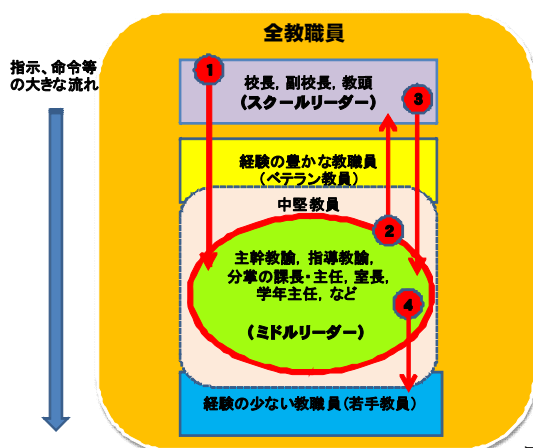


図1

実際に, なにかプロジェクトを動かしていくときには, スクールリーダーとミドルリーダーのやり取りが幾度となく行われる。つまり, 一見トップダウンに見えるが, 実はミドルリーダーを中心としたボトムアップがそこに存在するということである。

また, スクールリーダーとしての民間出身校長が考え, 実践している学校経営(マネジメント)の要素と, ミドルリーダーに求める要素には多くの共通する

ポイントがみられた。共通する有為な要素を分類すると以下ようになった。

〔人的な要素〕

- (人①) 人間性
- (人②) コミュニケーション能力 (やる気を引き出すコミュニケーション)
- (人③) コーディネート力
- (人④) つなぐ力

〔仕事志向的な要素〕

- (仕①) 柔軟性 (斬新な発想)
- (仕②) 人材育成
- (仕③) 専門性 (教科指導, 分掌の仕事, 他)
- (仕④) スピーディーな対応 (スピーディーな課題特定や課題解決に向けた実行力)

V 考察

実践研究より, トップマネジメント, ミドルマネジメント, ローワーマネジメントと, そのマネジメント階層は違っても, それぞれのポジションで求められる要素は共通しているものが多いことが分かった。つまりは, フラクタルな関係にあるということである。そして, それぞれの階層でマネジメント意識を持ち, 目的や方向性を全教職員が把握・理解し, それぞれが自律的に作用していかなければならない。

学校組織の中のあらゆる場面で現場指揮をとり, 要となるのはミドルリーダーである。そのミドルリーダーは, 前述のような民間出身校長等が持つマネジメント力の有為な点を知り, 理解し, 自らのマネジメントに対する意識やマネジメント力を高め, そしてその力を発揮することが強く求められる。この研究から, どのマネジメント階層に於いても個人としての人間性, つまり自己マネジメントと組織マネジメントの両方をバランス良く持ちあわせていることが重要であることがみえてきた。個であろうと, 組織であろうと, 同様のマネジメント力が必要なのである。

それぞれの場でよりよい人の関係の中で職務が遂行されることは, 組織全体がより活性化する大きな原動力であり, 資源である。以上から, マネジメント力はスクールリーダーだけに必要なものではなく, ミドルリーダーをはじめ, 全ての教職員に必要なものであると考える。

VI おわりに

この2年間で多くを学び, そして自分の研究を通して確信したことがある。コーチングが一例であるが, 「保健体育科の教員だからこそ見えるものがある」ということである。それ故に, その保健体育科教員がこれまでの経験に知識・理論を併せ持ち, 組織マネジメントに携わっていくことは, 大いに意味があると考え。筆者にとって, この2年間の最大の収穫は, 「虫の目, 鳥の目, 魚の目」を高い次元で養うことができたことかも知れない。

ミドルリーダーの在り方を求めたこの2年間にわたる研究や実践が現任校にどのような影響を与えたかは定かではない。もしくは何も変わっていないのかも知れない。しかし, 少なくとも私が様々な実践と称してアクションを起こしたり, また普段の「真面目な無駄話」によって多くの教職員と関わる中で, 現任校のミドルリーダーはもとより, その他の教職員にも何かしらの意識変革や刺激になったと考えたい。そして, この2年間の研究・実践から, 今やっとミドルリーダーとしてのスタートラインに立ち, これからが本当の意味での教員の資質向上や意識改革, 学校改善につながる実践であると確信している。

中学校区における教科、校種を越えた教員研修体制づくりに関する研究 —生徒の学び合いに着目した授業研究を中心として—

22421080 小橋典明

概要

笠岡市立新吉中学校では「学び合いのある授業」づくりを通じた学力の向上を目指し、中学校区における教科と校種を越えた教員研修体制の確立に向けた実践を行った。その結果、各教員の授業改革への意識が高まり、学習集団の良好な変容を期待できるようになった。その実践から授業研究においては子どもの学びの事実に関心を向けることが必要であり、そのためには、「学び合い」と学力の関係について共通理解することと、教師自身が「学び合い」の有効性を実感し合う研修システムと内容の工夫が必要であることがわかった。

キーワード 学び合い 学力 授業研究 教科を越えた教員研修体制
小・中連携 協働的職場風土

1 現任校の現状分析と研究テーマの設定

笠岡市立新吉中学校では「授業についていけない」「学びから逃げる」生徒の存在や、全体的に「思考力、判断力、表現力」が育ちにくいといった課題が恒常的にあった。そこで「学び合いのある授業」を通し、「生きた学び」と「学ぶ喜び」を生み出し、「集中して学習に取り組む集団づくり」を目指すこととなった。

(1) 実態の把握

「学び合いのある授業」づくりをすすめるために、平成21年度に授業や教員の意識についてその実態を調べた。

1) 新吉中学校、吉田小学校、新山小学校の参与観察

平成21年度に毎週1回程度、新吉中学校にて参与観察を行った。また、中学校区の2小学校では連続した5日間の参与観察をそれぞれで行った。小学校が行う研究授業と研究協議にも参加した。その結果、3校が行っている授業について「学び合いのある授業」づくりの視点から、いくつかのポイントとなる課題が見つかった。それらを各教員が自己の授業改革をしていくための要素としてまとめ『「学び合いのある授業」に向けての重点項目リスト』を作成した。このリストは後に研究授業や校内研修で活用した。

新吉中学校における「学び合いのある授業」に向けての重点項目リスト

1	コミュニケーションの条件、スキルについて (1) 学習集団の雰囲気づくり (2) 話し合う習慣とスキル (3) 他者との関わりかた
2	学び合いの成立について (1) 本時における学びの設定 (2) 具体的な学び合いの内容 (3) 教師と学習集団の対話とその時の学び (4) グループの話し合い場面での個々の学び
3	授業展開、手法について (1) 学び合いの内容と時間 (2) 学習活動の意図 (3) 授業に学び合いの場面を設定しようとする意識とアイデア
4	教師の意識、力量について (1) 授業がどう進むかではなく、子どもがどう学んでいるかという視点 (2) 「教えたい」から「学ばせたい」へ (3) 学びのチャンスを活かす (4) 学ぶ場としての空気作り (5) 事実から学んで実践する意識

2) 教員の意識についての予備調査

新吉中学校においてそれぞれの教員の「学び合いのある授業」に関する認識と、必要感について平成21年6月下旬にアンケートによる予備調査を行った。その結果、学力についての課題意識は高いが、「学び合い」が効果的であるかどうかは確信を持っていない教員や、どのように実践すればいいのか具体的なイメージを持っていない教員が多いことがわかった。また、小学校との連携の必要感も高いことがわかった。

(2) 研究の目的

1) 「学び合いのある授業」づくりに向けての校内研修体制

「学び合いのある授業」づくりをすすめるために、「学び合い」の必要性についての共通認識のもと、実践力を高めていく取り組みの工夫をした。その際、次の3つのことに重点をおき校内研修体制の構築を計画・実践しその成果を検証することとした。

- ① 教科を越えて「学び合い」のある授業の必要性について実感し合える授業研究体制
- ② 個々の教員の実践力向上に向けた研修の積み上げ
- ③ 日常的に研修し合う協働的職場風土の創出

2) 校種を越えた研修体制作りについて

子どもたちが「学び合う」ためには「学び合う力」を集団として持つことが必要である。そのためには、中学校の3年間だけではなく、小学校からの発達段階に合わせた育成が望まれる。そこで、次の3つのことに重点をおき、中学校区の2小学校と連携していく方法を計画し、その成果を検証することとした。

- ① 研究推進組織の創設と運用
- ② 「学び合いのある授業」の必要性を共有する授業研究体制について
- ③ 校種を越えた協働性を創出する研修体制

2 実践の内容

(1) 教科を越えて協働的に授業研究できる校内研修体制づくり

1) 「学び合う授業」イメージの共有

平成21・22年度に5回の教員研修会を行った。そこでは、授業における「学び合い」の必要性について理論的な共通理解をした後、それを模擬授業やワークショップにおいて実感し合える内容の工夫をした。研修後には、小グループでの活動を体験し合ったことで、「学び合いによって分かっていくことの楽しさを実感でき、必要性が理解できた。」との感想が多く残された。

2) 子どもの学びの見取りをもとにした研究協議

年4回行った公開研究会では、研究授業において全教員が子どもの学びの事実を中心に観察することにより、教科を越えて同じ立場で研修に参加することができた。研究会ではその日の研修テーマを設定しておき、授業後の研究協議では、そのテーマに合わせた場面を紹介し合い意見交換を行うようにした。これにより限られた時間で建設的な協議を行う

ことができるようになった。さらに、研修内容とその評価を履歴として記録に残し、それを参考に次の研究会のテーマを定めた。このことにより、校内研修のPDCAサイクルが生まれ、研究会ごとに発展的な研修の積み上げをすることができた。

3) 教科を越えた指導案の検討

指導案検討は複数の教科の教員で構成する推進委員会において行った。このことにより、教科を越えて「学び合い」の視点を共有することができ、また、授業者だけに負担感を与えず協働意識をもって研究授業を行うことができた。次に、指導案検討を模擬授業的に行った。このことにより、学習者役の教員は専門外の教科であっても、学習者の立場としての率直な疑問・意見を持つことができ、それを授業者に伝えることができた。また、授業者は教師側からの一方的な見方ではなく、学習者の視点で指導計画を捉え直すことができ、授業研究を学習者の学びの質に注目していく基盤作りとなった。そして何よりも授業研究を楽しんでいるようになり、これが、授業研究の協働化を促進する原動力となった。



4) 授業研究の日常化

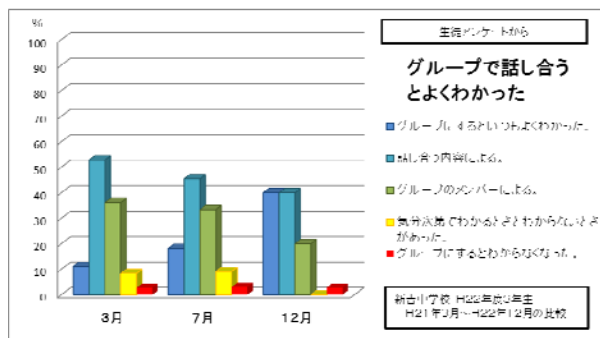
「学び合いのある授業」を日常化するためには、日常的に授業研究が行われる教員集団の形成をめざさなければならない。そこで、その日自分の授業を公開し意見をもらいたい場合、職員室にある時間割が書かれているホワイトボードに印をつけることにした。これをウェルカムマークと名付けた。この印があるときには余裕のある教員が参観に行き、その後、授業者に気づいたこと伝えることとした。ウェルカムマークは、授業研究に向けた会話が職員室内で増え、協働的職場風土作りのきっかけとなった。



次に、個人の研修の積み重ねを記録するための「研修の履歴」を作成した。「研修の履歴」には、学期ごとに自分のテーマを設定し、それに対して授業における具体的な目標、方法、評価を記録する。これは研究会に限らず、普段の自他の授業についても記録できるようにした。これにより、各教員が自分の課題に応じた授業改善に主体的に取り組むことができるようになった。

5) 生徒の実態をふまえた授業研究

授業改善の成果と課題を把握するために、各学期末にアンケートによる生徒の実態把握を行い、その分析をもとに具体的な手立てを工夫した。例えば、全校的な課題として「わからないことやできないことは恥ずかしいことではなく、学び合いすすめるために大切なこと」という価値観を共有させることが必要であると考え、そのための「授



業開き」を新年度に全校一斉に行った。また、「学び合う内容」が「学び合い」の成立に大きく影響していることから、各教員が授業内容の工夫に重点をおくことで、授業を「楽しい」「わかった」と感じる生徒の増加につなげることができた。

(2) 校種を越えた研修体制作りについて

1) 「学び合いのある授業」イメージの共有

長期休業中に行う研修会を小・中合同で行った。また、各校で行う研究授業の実施日時を連絡し合い、相互参加の機会を増やした。その際、中学校と同じく学習者の学びの事実を見取る方法で参観を行った。こうしたことを繰り返すことで、「学び合い」の必要性を共有することができた。

2) 小・中の教員の協働意識の創出

小・中合同研修会では、「授業部会」「家庭学習部会」に分かれ、子どもの学習状況についての情報交換を行った。また、中学校教員が数日間、小学校で終日を過ごす小学校勤務体験も行った。こうした取り組みは、授業実践や子どもの実態について具体的に語り合い、同じ目線で見えていくきっかけとなっている。また、これらの取り組み後の感想には、校種を越えた教員の交流について肯定的な感想が多く、協働意識の高まりが感じられた。

3 成果と課題（全体的考察）

(1) 教科を越えて学び合いのある授業についての授業研究を行なっていくために

本研究では教科を越えて授業研究する上で、「学び合いのある授業」の必要性和イメージを実感し合うことが重要であることが分かった。また、そのためには管理職のリーダーシップのもとミドルリーダーである研究主任が効果的な研修内容を計画するとともに、全体的なコーディネータ役として各教員へのコーチングやファシリテーションをバランスよく行い、教師集団として研修体制をボトムアップしていく重要性も確認できた。

(2) 個々の教員の研究を継続していくために

教員研修体制のシステムを維持するだけでなく、本質的な学校改善を継続して行うためには、個々の教員が自己の課題を意識化しPDCAサイクルのもと主体的に研修をすすめていくことが効果的であることがわかった。そうした研修意欲の維持・向上は協働的職場風土に支えられており、その創出と維持が学校改善に向けて欠かせないものであることも本研究で明らかになった。

(3) 校種を越えて授業研究を行なっていくために

校種を越えた研修体制を構築するためには、まず、実態についての課題意識とそれに対する「学び合いのある授業」の必要感を共有することが重要であることがわかった。そこで、共同で研修を行う機会と内容を計画し、教員同士が対話し合う協働場面をより多く設定することが有効であると考えられる。そのためには小・中学校の連携についてコーディネートする役割は不可欠であり、その人員の配置とコーディネートの内容と方法の確立が今後の課題である。

学校組織活性化に関する実証的研究

－多忙度を指標とした学校改善－

22421081 小林 義忠

概要

学校現場が抱える多忙感の中身は何であるかについて考察し、「多忙度」＝「ストレス」×「時間」÷「軽減要因」という式を作り、この「多忙度」を一つの指標として多忙感を数値化することを試みた。その結果、「ストレス」と「時間」だけを単独で多忙感との相関をとることに比べ、「多忙度」として計算された数値の方が、より多忙感との相関が強いことが、確認された。

また、「軽減要因」を高めて多忙感を緩和することを目的に、ストレスマネジメント研修や同僚性を高める研修を実施した結果、あまり多忙感が増したと感じないで、「授業力アップ支援事業」の研究指定に係る研究を進めることができた。

キーワード 多忙感 勤務時間 ストレス 同僚性 校内研修

I はじめに

最近の社会状況の変化に伴い、学校現場の多忙さは増す一方である。例えば、個々の生徒のニーズに合わせた教育の実施や様々な価値観を持った保護者への対応、不登校やいじめ問題の解決、学校の危機管理体制の見直し、地域や児童相談所など外部機関との連携など、子どもの教育に係わるすべての分野を学校教育で担うことが求められている。

このような中で、「子どもと向き合う時間」を確保し、よりよい教育を目指して学校改善を実施していくためには、組織を構成する教職員の多忙感の軽減を図ることは必要不可欠である。

しかし、従来言われてきた「多忙感の解消」といった抽象的で、感覚的な捉え方では、具体的な教職員の多忙感を解消することは難しい。

そこで、多忙感の中身は何であるかについて考察し、多忙感を数値的に表すことを試みることとした。そして、その結果を元に具体的な多忙感解消の方策を考え、実行することで、教職員の多忙感を緩和し、学校改善を行って、組織の活性化を図りたい。

II 研究の目的

多忙感の要素となるものは何かについての考察から、多忙度＝ストレス×時間÷軽減要因という式を作り、この多忙度を一つの指標として多忙感を数値的に表すことを試みる。

また、アンケートによって得られたデータから個人の分析チャートを作成し、これを元に多忙感についてのインタビューを実施することで、数値では表すことのできない多忙感

についても調査する。

さらに、これらの調査を元に、具体的な多忙感解消の方策を考えて実践し、その効果について考察する。

Ⅲ 研究の内容

1 調査とインタビューを中心とした理論的な研究（初年度）

現任校の多忙感について実態調査を実施したところ、「忙しくて教材研究の時間が十分にとれない。」「学習に遅れがちな子どもに対して、補充学習に取り組む余裕がない。」と8割以上の教員が回答した。また、アンケート結果を返す際には、「疲れが次の日に残る。」「なんか面白いことはないかな?」「忙しいといっても、ほかの学校と比べたらましな方」「この学校はいい人ばかりでやりやすい。」などの発言がみられた。

このように、現任校でも、先行研究で示されているように、時間からくる多忙感を感じ、ストレスを持ちながらも、職場風土や同僚のサポートにより、多忙感が軽減されているという実態がうかがえる結果となった。

そこで、多忙感に影響を与える要因として、「ストレス」と「時間」と「軽減要因」を取り上げて、多忙度＝ストレス×時間÷軽減要因という式を作り、この多忙度が数値的に多忙感を表す一つの指標としてなりうるかについて検討した。

担任教師15名の調査の結果、「ストレス」と「時間」だけを単独で多忙感との相関をとることに比べ、多忙度として計算された数値の方が、より多忙感との相関が強いことが、下の表のように、相関係数の差の検定結果から、確認された。

- ・「ストレスと多忙感」の相関係数と「時間と多忙感」の相関係数の差の検定
有意差なし
- ・「ストレスと多忙感」の相関係数と「多忙度と多忙感」の相関係数の差の検定
有意差が認められた（ $p < .01$ ）
- ・「時間と多忙感」の相関係数と「多忙度と多忙感」の相関係数の差の検定
有意差が認められた（ $p < .01$ ）

さらに、多忙度と多忙感について、どちらの数値が大きくなるかを元に、多忙度が多忙感を上回った上位2項目「教科指導」「部活動」の平均値と多忙感が多忙度を上回った上位3項目「会議・出張・研修」「事務・報告書作成」「保護者対応・PTA活動・地域連携」の平均値について検討した結果、多忙感には有意さが見られなかったが、多忙度については有意差（ $p < .05$ ）が見られた。

また、担任教師を、「ストレスと多忙感の相関関係が強いグループ」、「時間と多忙感の相関関係が強いグループ」、「多忙度という数値にすることによって相関関係が生まれるグループ」の3つに分けることができた。

これらの違いがどこからくるのかについて、個人分析チャートを元にしたインタビューを実施し、調査した結果、グループごとに次のような特徴があることが分かった。

<ストレスと多忙感の相関関係が強いグループ>

- ・関心・意欲の高い仕事やとてもやりがいを感じている仕事には、時間をいくらかけてもストレスをほとんど感じないが、意義を感じてない仕事や不得意な分野の仕事をするには、強いストレスを感じる。

<時間と多忙感の相関関係が強いグループ>

- ・予定外の仕事が入り、自分の計画を乱されることに強いストレスを感じる。また、余分な時間がかかってしまったときに、忙しかったと感じる。

<多忙度という数値にすることによって相関関係が生まれるグループ>

・どの仕事にも、あまり強いストレスは感じないが、いやなことに縛られることにはストレスを感じる。いやなことでも早く解決すればあまり忙しかったとは感じない。さらに、多忙度という数値では表しきれない多忙感については、次のようなものが挙げられた。

- ・見通しのつかない仕事があると忙しいと感じる。
- ・同じ仕事でも、後で報告をしないといけないような仕事は、忙しいと感じる。
- ・進んでする仕事は忙しいと思わないが、やらされる仕事は多忙感を感じる。
- ・自分だけが忙しくしているときは多忙感を余計に感じる。不公平感が多忙感になる。

2 理論的な研究を元にした実践的な研究（次年度の現任校での実践）

現任校では、「授業力アップ支援事業」による研究指定を受け、研究に取り組むこととなった。この研究指定によって多忙化に拍車がかからないように、大学での多忙感研究の成果を生かして提言をし、実践を行うこととした。

具体的には、時間を効率的に利用する研修のあり方の研究、ストレスを和らげるためのストレスマネジメント研修、職場の同僚性を高めるための研修の実施である。そして、「多忙感を増やさずに充実した研修をする」ことを目標とし、次のような研修を実施した。

月	日	研修内容等	多忙感軽減の視点
6	2	研究テーマ，研修計画の決定	多忙感の増さない充実した研修にすることについての共通理解
7	7	部会ごとの具体的な研究計画の決定	具体的な研修内容の決定（ストレスマネジメント、模擬授業など）
8	9	同僚性と校内研修の意義	同僚性についての理解
8	24	ストレスマネジメント 講師 岡山大学准教授 渡邊淳一 先生	ストレスについての理解。ストレス軽減スキルの取得。
9	2	模擬授業 授業者 小林義忠	授業者をサポートする授業研修の進め方の研修
10	19	公開授業	授業者へのサポート体制の確立
12	24	部会ごとの中間報告，反省	職場風土，集団効力感，対人交流システムアンケートの結果報告
1	12	研修のまとめ，最終報告会へ向けての準備	研修充実度と多忙感アンケートの結果報告

その結果、研修を終えるに当たって実施した意識調査では次のような結果が得られた。

- ・研修の意義についての調査では、「少し感じる」「かなり感じる」「とても感じる」と回答

した教師が80%を超えた。

- ・第4回校内研修会（ストレスマネジメント研修）、第5回校内研修会（模擬授業）、第1回公開授業については、半数以上の教員が、「かなり感じる」または「とても感じる」と回答しており、他の研修よりも意義を認めていた。
- ・多忙感調査では、昨年比べて「とても忙しくなった」との回答はなく、「あまり変わらない」、「ほとんど変わらない」、「かわらない」と回答した教師が、あわせて80%を超えた。

以上のように、「授業力アップ支援事業」に伴う校内研修の時間を確保するために、昨年よりは7回も多く研修日を取りながらも、忙しさは、「あまり変わらない」「ほとんど変わらない」「かわらない」と感じた教師が、80%を超える結果となった。また、校内研修の意義を感じる教師が80%以上いた。

IV 考察と今後の課題

本研究では、多忙度を一つの指標として多忙感を数値的に表すことを試みた結果、「時間」と「ストレス」だけを単独で多忙感との相関をとることに比べ、「多忙度」として計算された数値の方が、より多忙感との相関が強いことが、確認できた。

さらに、教師にとっては職務に直接関係があるかどうか曖昧な部分に属する仕事について、多忙感には有意さが見られなかったが、多忙度にすることによって有意差が見られることが分かった。

また、担任教師を、「ストレスと多忙感の相関関係が強いグループ」、「時間と多忙感の相関関係が強いグループ」、「多忙度という数値にすることによって相関関係が生まれるグループ」の3つに分けることができた。

これらのことから、多忙感を表す一つの指標として多忙度を用いることの可能性を示すことができたと考える。

実践においては、研究結果から多忙感解消のためには「軽減要因」を高めることが有効であることが確かめられたことで、校内研修によるストレスマネジメントと同僚性の確立という具体的な取り組みを計画し実施することができた。このことによって、「多忙感を増やさずに充実した研修をする」という当初の目標を達成できた。このことは、多忙度を元にした多忙感解消の取り組みの実践が、ある程度の多忙感を押さえることが可能であることを示している。

しかし、多忙さを解消するためには、学校が請け負っている仕事の総量を減少させる必要があるが、仕事量の軽減については校内で取り組めることはごく限られている。このことは、校内での個人研究の限界を示すものである。

今回の調査は、データ数が少ないので、一般的な原理として認められるためには、もっと多数のデータが必要である。また、組織の活性化と多忙感の減少は相互依存関係があることが予想される。このことについては今後の研究課題としたい。

協働的職場風土の構築による学校組織活性化の実証的研究 —教務主任の具体的取り組みを通して—

22421082 杉本 伸一

概要

従来、学校組織の改善には、教師集団の協働化によるチーム作りと協働化を通じた教職員の意識化が重要であることが指摘されてきた(淵上, 2005; 古川, 2010 他)。けれども学校組織の教師集団がどのような構造化を経ながら、協働化によるチーム作りが形成されているのかについて、時系列的な視点から実証的に検討した研究は行われてこなかった(淵上, 2009, 2010)。そこで本研究は、一般組織において協働化の指標として捉えられている集団効力感、対人交流型記憶の形成を通じたチームの構造化に関する先行研究(Ilegan ら, 2008)を参考にして、学校組織の協働化によるチーム作りについて時系列的に検討することを目的とした。

キーワード 協働的職場風土 学校組織活性化 教務主任の具体的方策
教師集団効力感 対人交流型記憶

I 問題の所在

現任校の学校組織が直面する課題は深刻さを増している。いじめ、不登校、学級崩壊、学習障害、発達障害、学力低下等、学校組織が抱える問題は極めて広範囲にわたっている。個々の教職員レベルで課題解決をするように日々努力はしているが、学校全体の課題解決には至ってはいない。また、教職員が自分自身の困り感を出したり、課題解決に向けて他者へ働きかけたりすることがまだまだ十分でない。協働的な学校組織になっているとはいえない。

そこで、客観的に現任校の学校組織の検証を行い、職場風土の改善点を明確にした上で、協働的職場風土に向けて教務主任が具体的方策を行う必要があると考えた。教務主任の「リーダーシップ力」「コミュニケーション力」「マネジメント力」の要素を含んだ具体的方策を実施することにより学校組織がどのように変容していくのかを時系列で実証的研究を行った。また、本取り組みは学校組織のチーム形成期(初期段階)として必要な「相互の信頼」「知識・行動・態度の共有」「組織の構造化」にも重点を置いて取り組んだ。

II 研究の目的

- (1) 先行研究の職場風土に関する尺度を活用して現任校の職場検証を行い、協働的職場風土を構築するための教務主任の具体的方策を思案・実施する。
- (2) 協働的職場風土を構築するための教務主任の具体的方策が、学校組織活性化にどのような影響を及ぼすのかを実証的に検討する。

Ⅲ 実践の内容

1) 協働的職場風土構築に向けての取り組みの構造化

学校組織の協働的職場風土構築に向けての教務主任の具体的方策を構造化した。

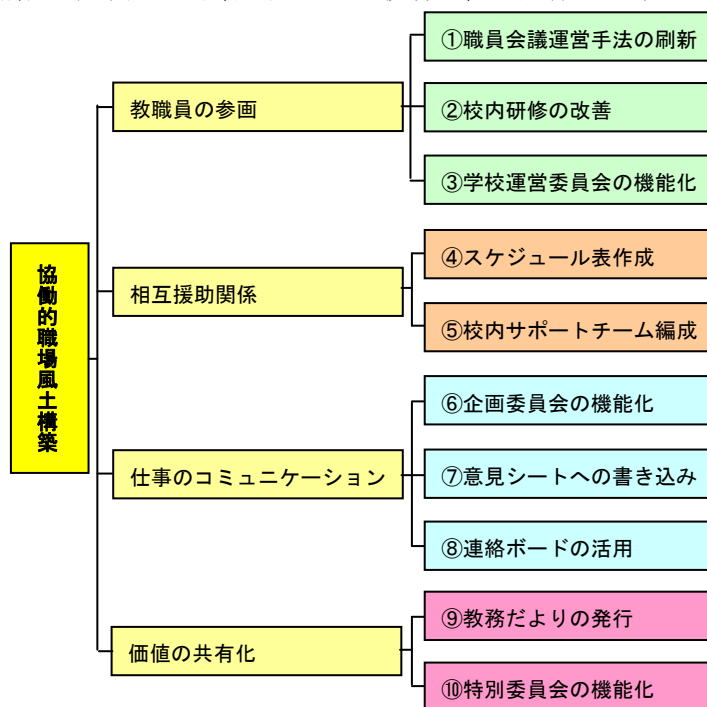


Fig. 1 協働的職場風土構築に向けての教務主任の具体的取り組みの構造化

2) 協働的職場風土構築のための4つの視点

協働的職場風土構築のための視点として「教職員の参画」「相互援助関係」「仕事のコミュニケーション」「価値の共有化」と位置づけた。

(1) 教職員の参画

学校課題改善に対する教職員の参画意識、当事者意識は低いため、積極的に学校経営参画ができるようなシステムの構築として位置づけた。学校課題改善に向けての具体化を図り、意図的・計画的に教育活動を展開できることを目的とした。

(2) 相互援助関係

教師個人では解決できない山積された学校課題に対して教職員が相互の信頼関係にもとづき、チームもしくは組織的に取り組み、学校改善や課題解決をしていくこととして位置づけた。教職員間の同僚性を育むことを目的とした。

(3) 仕事のコミュニケーション

学校教育活動が円滑に運営されるために、教職員一人一人の考えや意見を出し合い交流・協議を行う場として位置づけた。学校課題解決策等対して相互理解を深めていくことを目的とした。

(4) 価値の共有化

教職員一人一人の価値観を共有し各教育活動の目標・方法(手段)・評価を確認したり、学校課題を明確にしたりする場として位置づけた。学校組織としてのスタンスや

方向性をすることを目的とした。

3) 教務主任の具体的方策の実施

教務主任は、教職員の間であって、多様な意見をまとめ、企画・連絡・調整をし、指導助言を行う役割や管理職とチームのメンバーとの間であってパイプ役を務める重要なポジションに位置する。これを踏まえて、協働的職場風土構築のための4つの視点をもとに Fig. 1 の①～⑩の具体的方策を教務主任の立場で実施した。ミドルリーダーとして教務主任の「リーダーシップ力」「コミュニケーション力」「マネジメント力」を發揮した。

IV 結果と分析

第1～3回目の学校組織に関する意識調査結果を Table 1～4 に示す（管理職・主任層・一般教職員別にデータ処理）。

Table 1 協働的職場風土と同調的職場風土の得点（一般教職員 n=10）

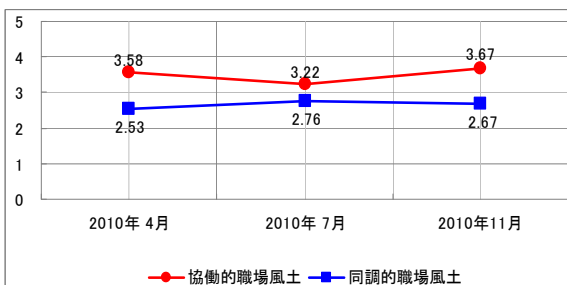


Table 2 教師集団効力感の得点（一般教職員 n=10）

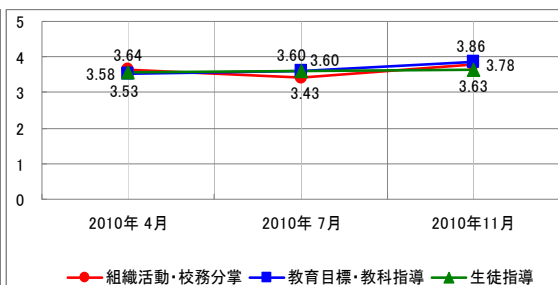


Table 3 対人交流型記憶の得点（一般教職員 n=10）

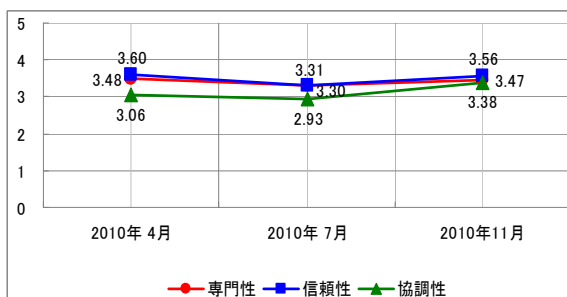
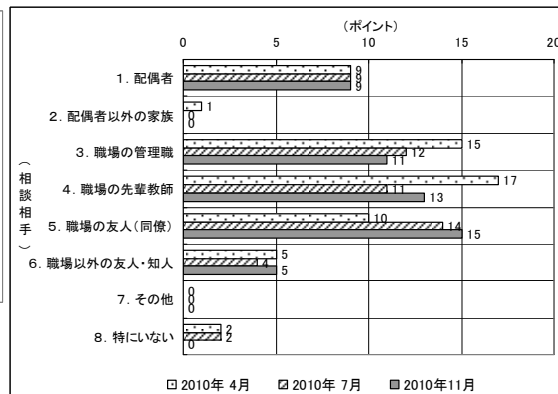


Table 4 相談相手の指数（一般教職員 n=10）



本研究では、教務主任の具体的方策の実施を通して、学校組織において以下の5点が明らかになった。

- ①学校課題解決に向けて日常的なコミュニケーションや情報の共有を深め合い同僚性が高まってきたことによって、職場風土が同調的職場風土から協働的職場風土へ変容していくことが明らかになった。
- ②学校課題に対して、職員会議の協議事項では活発な意見がでるようになったこと、特別委員会（特別支援委員会・生徒指導委員会・教育相談委員会）が機能化し始めたこと、校内研修の推進により主体的な公開授業が実施されていること、ケース会議を行って校内サポートチームが編成され機能化してきていることによって、教師集団効力感が高まっていることが明らかになった。

③企画委員会が定例化され各主任から活発な意見が出るようになってきていること、教職員間や管理職と教職員間で「報告・連絡・相談・確認」の意識化ができるようになってきていること、少数職種を含めた各ポジションの考えや願いを相互に伝え合うことができる機会が増えていること、定期的な教務便り「こらぼ」の発行が、情報共有の場の一つとして位置づけられてきていることによって対人交流型記憶が構造化されてきていることが明らかになった。

④困ったときの相談相手が職場の先輩教師・職場の友人（同僚）・管理職に集中してきていること、チームや組織で学校課題解決を行っていることから、学校組織内で相互の信頼が高まってきていることが明らかになった。

⑤会議等の参加機会、同僚との助け合い、仕事のコミュニケーション、情報の共有が高まってきていることから、協働的職場風土が構築され学校組織が活性化されてきていることが明らかになった。

また、協働的職場風土を構築するための教務主任の具体的方策として、調査結果から教職員の参画の視点で「学校運営委員会の機能化」、相互援助関係の視点で「校内サポートチーム編成」、仕事のコミュニケーションの視点で「企画委員会の機能化」「意見シートの書き込み」、価値の共有化の視点で「教務便りの発行」「特別委員会の機能化」が学校組織（教職員）に有効性があると実証することができたと考える。

V 成果と課題

本研究の成果は、第一に、協働的職場風土を構築するための教務主任の具体的方策は、チーム形成期において教職員の参画意識を高めること、相互援助関係を構築すること、仕事のコミュニケーションを円滑にすること、様々な情報に対して価値の共有化を図ることに有効であることを確認したことである。第二に、協働的職場風土を構築するための教務主任の具体的方策が、教職員のチームワークや組織的な活動を促進し、共有メンタルモデルと対人交流型記憶を形成させていることが確認でき、学校組織が活性化してきていることであると考える。

今後の課題としては、第一に、学校力を更に高めていくチーム機能期へ転換していくための教務主任の具体的方策を思案・実施すること、第二に、教職員の協働意識をきっかけに学力向上を目指して授業研究を中心に授業力や教師力を高めていく必要があること、第三に、円滑な学校運営のために構造化された校務分掌の再編成を行っていく必要があることの3点があげられる。

<主な参考文献>

- 1) 淵上克義 2005 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 2) 淵上克義他編 2009 スクールリーダーの原点 金子書房
- 3) 小島弘道・淵上克義・露口健司 2010 スクールリーダーシップ 学文社
- 4) 古川久敬 2010 人的資源マネジメント 白桃書房

知的障害特別支援学校の授業づくりの過程における 現状分析とその改善に関する研究

22421084 仲達啓一

概要

知的障害を対象とする特別支援学校では、個々の児童生徒の教育的ニーズを把握した上で、個々に応じた指導内容、指導方法が選択される。集団の授業においてもその通りであるが、題材や単元の設定、授業展開等の授業づくりの過程では、個別指導の場面とは異なる創意工夫が一層必要とされ、教師の専門性が強く求められると言える。本研究では、現場の教師に対して聞き取り調査を行い、教師が抱える授業づくりの過程における課題を把握し、その軽減を図るための一方法として、授業づくりの際に参考となる「授業づくりの手引き」を作成して配布した。その結果、現場の教師から高い評価を得ることができたとともに、手引きをさらに活用しやすいものにするための改善点をまとめることができた。

キーワード 特別支援教育 特別支援学校 知的障害 授業づくり 冊子

I はじめに

知的障害を対象とする特別支援学校で行われている授業では、通常の小中学校等のように、各学年に用意されている教科書等を使って一斉指導が行われることは少ない。一般には、個々の児童生徒の障害の程度や学習特性などの実態を考慮し、一人一人の児童生徒に応じて学習内容を選択、組織化しつつ、それを授業として、集団の場で指導することになる。児童生徒にとって必要な学習内容はどうか、興味関心のある教材教具はどのようなものか、授業場面ではどのような展開をするか、具体的な支援を誰にどのように行うのか、複数の教師がどのような連携を行いながら指導を進めるか等、その授業を実践する過程においては多くの工夫と十分な検討が必要とされる。これは、特別支援学校で行われる授業の特徴の一つであると言える。

特別支援学校の現場では、そのような授業が日々実践されているが、教師は、「児童生徒の個々のニーズに合致するような教材を準備するのが難しい」、「一部、参加が難しい児童生徒に対して、十分な働きかけができない」、「複数の教師の指導体制（以後、TTとする）で連携して行うための検討が難しい」等、授業づくりの過程において、様々な難しさを感じている。そこで、本研究では、現場の教師が抱える授業づくりの過程での課題はどのようなものなのか、その課題を改善するためには、どのような方策が必要なのかを明らかにしていきたいと考えた。

II 研究の目的

本研究は、知的障害特別支援学校で取り組まれている集団の授業について、現任校を対象に、その授業づくりの過程における現状を教師の視点から分析し、課題を明らかにする。さらにその課題の改善に向けた方策を現任校において実施・評価することを通して、知的障害特別支援学校における授業づくりの改善の在り方について検討する。

III 実践

1 授業づくりの過程における現状分析と課題の明確化

現任校での授業づくりの過程における課題を把握するために、各教師に聞き取り調査を実施した。主な質問内容は、『日頃授業を行う際、どのような難しさを感じているのか』とし、調査を76名（全教職員の89%）に実施し、個々の回答内容について整理した。整理に当たっては、各教師の聞き取り内容を記録し、要旨をまとめ、同じ内容、或いは類似した内容ごとに分類した。その結果の一部を以下に示す。

○教育課程の在り方に関する困難性

例)・生活単元学習と遊びの指導と生活科のとらえ方が難しい。

○卒業後に必要な指導内容に関する困難性

例)・重度の生徒には、将来、どのような力をつければいいのか難しい。

○実態差のある学習集団での授業に関する困難性

例)・集団の能力差があり、一部の児童には難し過ぎ、一方で一部の児童には簡単過ぎる内容になってしまうため、どのレベルに合わせていいのか分からない。

○障害の程度が重度、及び軽度で配慮が必要な児童生徒への対応に関する困難性

例)・障害の程度が重度の生徒の授業の参加が難しい。
・軽度だが集中が途切れる等の配慮が必要な生徒への対応が難しい。

○T Tで授業について話をする等の評価、情報交換に関する困難性

例)・担当者がきちんとわかり合えているとどんな授業でも上手くいく。しかし、関係がうまくいかないと思うのではない。

授業づくりの過程に関わる困難性（一部抜粋）

聞き取り調査の結果、明らかになった困難性は様々であり、また、一人の教師が複数の困難性を挙げていた。さらにそれぞれの困難性の原因や背景等を考えると、互に通じるものがあったり、関連するものがあったりした。そのため、聞き取り結果を全て正確に分類することが難しかった。しかしながら、それらの困難性の中で、特に多く挙げたものは、「学習集団内の実態差が大きく、個々の児童生徒に適切な課題を集団の場で設定することが難しい（実態差への対応）」と「T T体制で情報交換や授業反省をすることが難しい（T T連携）」であった。明らかになったこの2点の課題を踏まえ、その課題の軽減に向け、どのような方策がよいのかについて検討した。

2 課題の解決に向けた検討

教師が抱える困難性の軽減に向けた方策として、筆者の特別支援教育コーディネーターとしての役割を活かし、指導上の困難事例への介入や校内研修等での取り組み等を行った。また、現任校の実情を踏まえ、授業づくりの過程における困難性解決のために参考となるような冊子「授業づくりの手引き」を作成し、配布することにした。本研究では、冊子の作成に関わることについて報告する。

3 「授業づくりの手引き」の作成と評価

「授業づくりの手引き」の作成に当たっては、授業づくりの過程に関する事柄について、聞き取り調査の結果に基づき、次の点に留意してまとめていくようにした。

- ・聞き取り調査の結果を踏まえて、「実態差への適切な配慮」、「TT連携」に関する事柄を中心に編成する。
- ・現任校の教師が知りたいと思われる内容を絵や図を取り入れ、分かりやすく提示する。
- ・一方的に作成して配布するのではなく、作成したものを教師から評価を受け、冊子の内容を改善しながら、より現任校の実情に応じたものにしていく。
- ・現場の要望に応じ、必要な内容を追加していく。

—手引きの構成—

(A4 26ページ程度)

1. 手引き作成までの経緯

聞き取り調査の結果、手引きの使い方等

2. 授業づくりの基本的手順

知的障害の障害特性、授業づくりの考え方等

3. 実態差を考慮した授業の在り方

4. TT連携を進めていくために必要なポイント

5. 特別支援教育に携わる教師にとって必要な資質

作成した手引きの一部を図1に示す。それぞれの項目ごとに評価を記入しやすいように記入枠を設けた。手引きは2010年9月に作成し、職員会議等で手引きの活用と評価に関する説明を行い、全教師(80名)に配布した。その後、一ヶ月の評価期間を設け、10月に手引きを回収した(回収率75%)。評価結果の一部を表1に示す。

評価結果は、概ね「よい」とするものが多かった。また、評価が未記入のものも若干あったが、これは、冊子の全てでなく、一部分のみの評価でも提出が可能、としたことに加え、「同僚の教師が書いたものを評価しにくい」、「部分でなく、最後にまとめて評価した」というものや評価記入をする代わりに欄外に賛同的意見を書いたものなどが多数みられた。さらに、意見の記入欄には、多くの意見があり、「他の文献より読みやすい、分かり

表1 冊子の評価（一部）

N = 60

冊子の記載内容	○	△	×	未記入	他
聞き取り調査の結果と手引きの内容構成					
・聞き取り調査から					
・困難性の改善に向けて	43	6	1	9	1
授業に関する基礎的な知識、情報の土壌づくり					
・情報の土壌づくりとは？	45	3	2	10	
・授業を行うための手順	46	2	2	9	1
・基本的な知識	49	1	3	7	
・知的障害の障害特性	48	3	1	8	
・障害特性を考慮した授業の在り方	48	1	2	9	
・授業で目指すもの	41	7	1	10	1
・授業を創る	52	0	1	7	
実態差への適切な対応について					
・実態差とは何か	51	1	0	8	
・実態差をプラスに考慮する①	53	0	1	6	
・実態差をプラスに考慮する②	53	1	0	6	
・授業展開の工夫とアイデア	48	3	2	7	

注) ○：よい △：もっと具体的に ×：改善が必要を示す

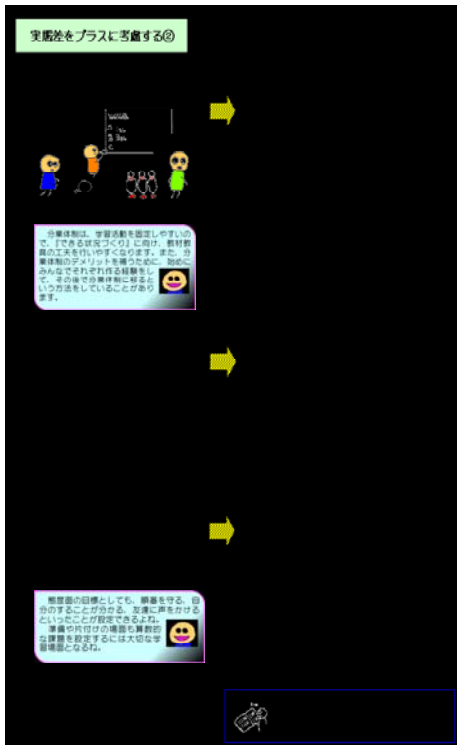


図1 冊子（一部）

やすい」、「共感を覚えた」、「具体的で参考になった」、「手元に置いておきたい」等が多くみられた。また、「もっと具体的な授業アイデアを知りたい」「授業の難しさよりも授業の楽しさをもっと前面に出して欲しい」「自分の意見はその内容と少し違うので、表現を修正して欲しい」等の冊子の改善に向けた意見もあった。

V 今後の課題

授業づくり冊子は、知的障害特別支援学校である現任校において、多くの教師の賛同を得ることができた。しかし、修正点もあり、今後も改善を続け、現任校の教師の実情に応じたものにしていく必要がある。また、冊子は教師が抱える困難性に視点を当てて構成したため、授業づくりの際の参考になるものであったが、実際の授業の中で児童生徒の指導に効果的であったかどうかについては、今後の課題と考えられる。

VI おわりに

本研究では現任校の教師が抱える課題を把握することから取り組んだが、その課題は他の知的障害特別支援学校においても共通する点が多くあると考えられる。現任校での取り組みをさらに発展させ、課題の改善に向けた方策に今後も取り組んでいく必要があるだろう。

地域と協働して子どもの社会力を育成する学校づくりの研究

－妹尾版教育コミュニティをめざして－

22421085 中原 修二

概要

本校では、生徒の社会性や自主性が乏しいことや地域との関わりが薄いことが課題と感じられた。そこで、社会力という考え方を柱に、教育コミュニティの考え方にも依拠しながら地域と協働して子どもの社会力を育てる学校づくりの在り方について検討した。その際、生徒会を中心として子どもが主体的に地域連携活動に参画し、地域と積極的に関わるように実践を行った。その結果、生徒や地域住民、教師から好意的な感想が寄せられ、良好な関係が得られた。今後は、学校評価や教育課程編成等も含めて、取り組みをより意義あるものにしていきたい。

キーワード 社会力 社会力の構成要素 地域連携・協働 教育コミュニティ
子どもの参画

I はじめに

現任校では、けじめがつけられない子や社会性に乏しい子が少なからず見かけられた。また、素直で純朴な子も多いが、自主性が見られず、リーダーとなる子が育っていないようにも感じられた。このような問題への解決策として、門脇（1999）は、子どもの社会力の育成・強化が急務と訴えている。社会力とは、門脇が作った造語で「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作りかえていくために必要な資質や能力」である。

社会力の育成には、大人との関わりが重要とされているが、本校では大人と関わる地域との連携や学校運営に関しても気になる点が見かけられた。地域と関わる場面は多いものの共に子育てについて考えるような学校と地域住民とのつながりはあまり見られなかった。PTAの協力は得られる一方、地域、保護者から学校や生徒への不満や要望を聞くことも多く、その対応に腐心することもある。

このような状況から、本研究では、地域の子どもは地域が育てるという考えのもと、学校、家庭、地域が一体となって、子どもの社会力を育成しながら妹尾地区に相応しい教育コミュニティとしての学校づくりを考えていくものとする。その際、生徒会やPTA、地域の各団体が連携し、子どもと大人が一緒になって行事を企画・運営することで、将来地域の担い手となって活躍できるような自立し、主体的な社会参加のできる子どもを育てることを目指したい。

Ⅱ 社会力について

「社会力 (social competence)」とは、門脇が作った造語で「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作りかえていくために必要な資質や能力」と定義されている。似たような言葉に「社会性 (sociability)」があるが、「社会性」とは一般的に認識された言葉で「社会を構成する個人がその社会に適応している状態」のことであり、ここでいう社会力とは決定的に違うものとされている。

門脇は、「子どもが”社会力”のある利他的な人間として育っていくには、乳幼児期から大人の愛情に満ちたケアを徹底して受けることが何よりも重要だということ意識してほしい」と述べている。続けて、「社会力のおおもとは、他人に対する関心であり、愛着であり、信頼感であり、このようなおおもとは、多様な他者との交わり、とりわけ大人たちと交わす適切な応答の、長期にわたる、息の長い繰り返しによってはぐくまれる」とも述べている。

さらに、社会力は門脇 (2006) によって 5 つの構成要素に分けられている。その 5 つの構成要素とは、第 1 因子「大人への信頼と親近感」、第 2 因子「他者への配慮と思いやり」、第 3 因子「旺盛な知的好奇心」、第 4 因子「見知らぬ人への関心」、第 5 因子「人間への信頼感」である。また、中西ら (2007) は、門脇が試案として提示したこの仮説的構成概念モデルから子どもの社会力モデルについて追究し、項目分析、探索的因子分析、検証的因子分析を通して、最終的には、16 項目からなる 3 因子構造を得ている。よって、5 次元 22 項目からなる仮説的構成概念モデル (基本モデル) が、最終的には 3 次元 16 項目からなる「修正モデル」となり、第 1 因子を「他者への配慮と思いやり」、第 2 因子を「大人との相互作用 (かかわり)」第 3 因子を「好奇心・挑戦意欲」と命名している。本研究でも、これらの構成要素を参考にして実践をすすめた。

Ⅲ 実践内容

門脇 (2006) による社会力の構成要素に基づいて既存あるいは新規の地域連携活動を検討し、教育コミュニティと子ども参画の視点も取り入れながら取り組みを考え、実践した。

1 子どもの活動

(1) 地域の方をオブザーバーとして招いた生徒総会

①概要

生徒総会に地域の方を招き、地域の方に学校の様子を知ってもらおうと同時に、今の活動や今後どのような連携ができるかについて意見や感想を発表してもらった。

②目的

- 1) 生徒一人ひとりが生徒会の存在意義を再確認し、意見を出し合うことで学校生活を改善する契機とする。
- 2) 学校評議員の方や P T A, 地域の方にもオブザーバーとして参加してもらい、学校運営



図1 生徒総会

についてともに考えてもらう場とする。

③成果と課題

生徒の日頃の活動をより詳しく理解してもらえて、活動に協力を得られやすくなった。地域協働学校を見据えて、教育課程をともに考える意識づくりの場ともなったのではないかと思う。課題として、年間の行事などとも見合わせて出席してもらう人を決め、早めに案内をするなど計画的に実施していきたい。

(2) 公民館や妹尾地区7校園、さらに特別支援学校や少年院等と連携した地域密着型文化祭

①概要

従来校内行事として行っていた学芸祭を地域に開いて、PTA有志や公民館講座の方によるステージ、グループホームみらいや岡山南特別支援学校、少年院の展示などを取り入れ、教育コミュニティの校区フェスタをめざした取り組みを行った。

②目的

- 1) 生徒の日常の文化的な学習成果や活動状況を発表する機会とし、協力の精神や創造する能力を高める。
- 2) 学芸祭を通して地域との交流を深め、生徒の社会力や主体性を育てる。
- 3) 文化的な活動の中で、思考力、判断力、表現力を育成する。

③成果と課題

生徒にとってもよい刺激を受けたようで、メリハリのある行事となった。地域住民からも賛同の意見が寄せられ、来年度に向けてはずみをつくものとなった。

表1 生徒の感想

・ 今回の学芸祭では、学校だけでなく、地域の方々も連携した学芸祭だったので、妹尾のよさがとても実感できた学芸祭だったと思います。
--

2 大人の活動

(1) 教師による地域の教育力の向上も視野に入れた地域教育講演会

①概要

妹尾地区育成協議会の事業である地域教育講演会で、「妹尾版スクール・コミュニティの可能性」と題して、千葉県習志野市秋津コミュニティの実践から子育てや学校づくりについて互いに学ぶ機会を設け、意見交換を行った。

②目的

学校と地域とがどのような関わりを持てばよいのかをまちづくりの視点を含めて考え、子育てや学校づくりにいかすとともに、地域連携・協働の意識を高める。

③成果と課題

妹尾地区として今後のどのような考えや取り組みが必要かを話し合うよい機会となった。もう少し多くの人に参加して考えてもらえるとなおよかった。

IV 分析結果と考察

1 生徒のアンケート調査から

7月と2月の社会力全体の得点と3つの因子得点(平均値)に対して対応のある t 検定を行った。その結果を表2に示す。全体では、7月と2月 ($t(338)=-.53$, $p=.96$ n. s.) に差がみられなかった。「他者への配慮と思いやり」因子では、7月

表2 t 検定結果

社会力 因子	平均値(標準偏差)		t値
	7月(n=338)	2月(n=338)	
全体	46.62 (10.72)	46.59 (10.16)	-0.53 n.s. 有意差なし
他者への配慮と思いやり	11.35 (3.56)	11.77 (3.61)	-2.35 * 7月<2月
大人との相互作用(かかわり)	12.84 (3.27)	12.58 (3.14)	-1.58 n.s. 有意差なし
好奇心・挑戦意欲	6.04 (2.11)	6.22 (2.09)	-1.66 ↑ 7月<2月

と2月 ($t(338)=-1.58$, $p=.02<.05$) が有意であった。次に、「大人との相互作用(かかわり)」因子を用いて対応のある t 検定を行った。その結果、7月と2月 ($t(338)=1.65$, $p=.11$ n. s.) に差がなかった。「好奇心・挑戦意欲」因子を用いて対応のある t 検定を行った。その結果、7月と2月 ($t(338)=1.65$, $p=.099<.10$) であり、有意傾向がみられた。

これらの結果から、全体での変化が見られなかったのは、門脇も述べているように、そもそも社会力は「長期にわたる、息の長い繰り返しによってはぐくまれる」ことに起因しているように思う。今後の課題として、ひきつづき実践、およびアンケート調査を行っていき、子どもたちの社会力の向上に取り組んでいきたい。また、因子別の検定に有意差が見られたのは、7月の前に地域と関わりの大きな行事がいくつかあり、2月頃にはあまり関わる機会もなかったため、7月の関わり直後に意識が高まり、2月の関わりのない時期には意識が下がっていたようにも考えられる。

2 地域住民、教師のアンケート調査から
 厳密な調査とは言えないが、本校の活動に関わりのある地域住民と教師に地域連携に関するアンケート調査を4段階の評価基準に従って行い、その結果を検討した。

地域住民と教職員の意識を比較したものを図2に示す。その結果、「積極的な地域連携」や「地域にあった活動」、「生徒との信頼関係」で地域住民と教職員の意識の間に差があるように感じられた。これは、地域住民より教職員の方が自身の取り組みに対して過大評価しているようにはうかがえる。地域住民は、教職員が思っている以上にもっと頑張してほしいと考えており、これを地域からのエールとして受け取り、もっと積極的に地域連携活動に取り組んでいく必要があると考えられる。

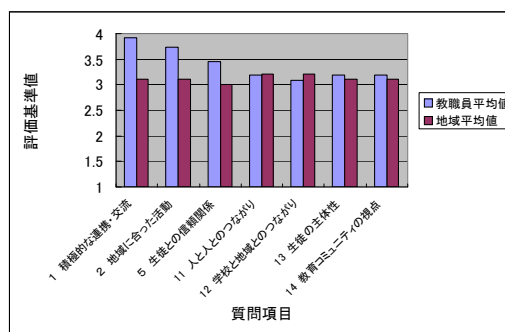


図2 地域住民と教職員のアンケート結果の比較

V おわりに

取り組みの結果、生徒や地域住民、教職員ともよい反応が得られた。しかしながら、まだ学校全体や地域全体として取り組んでいるとは言えず、地域と教職員の意識にも差が見られた。今後も学校評価や教育課程の編成を十分に機能させ、妹尾中学校区としてのブランドデザインも明確にしながら子どもの自立を考えた地域連携を進めていきたいと思う。

特別な支援を要する児童とその担任に対する効果的な校内教育支援システムの構築

～ 授業支援と情報共有の視点から ～

22421087 本田和明

概要

本研究では、通常学級において特別な支援を要する児童が安心して過ごせるように、授業での支援と情報共有の2つの側面から、担任が自信をもって指導できるような校内教育支援システムの提案を試みた。具体的には、文献研究や面談、勤務校職員へのアンケート・授業研究の実施・検討を通して、授業尺度表、チェックシート、授業分析シート等を作成した。また、情報共有における現状をとらえるとともに効果的な方策について検討した。実践を通して、学校評価児童アンケートによる肯定的評価が90%以上の高い値を示す一方、授業支援システムで作成した授業尺度の活用上の問題が指摘されるなど、成果と課題が見られた。

キーワード 特別支援教育 授業力 授業分析 情報共有 教育支援システム

I 研究の目的

文部科学省が2002年に実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、LD、ADHD、高機能自閉症を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約6パーセントの割合で通常の学級に在籍するとされている。また、文部省が1999年11月9日出した「学級経営の充実に関する調査研究」の概要では、「学級崩壊は、ある一つの原因によって結果が生まれるような単純な対応関係ではない」としながらも、要因として「学級担任の指導力不足の問題や学校の対応の問題、子どもの生活や人間関係の変化及び家庭・地域社会の教育力の低下等が考えられる」としている。実際に参観した他校で、学級がうまく機能していない状況を目の当たりにすることがあった。その要因の一つは、特別な支援を要すると言われる児童に対する担任の対応であると考えられた。このような学級崩壊までいかななくても、多くの学校では、特別な支援を要する児童に対して、適切な指導ができないで困っている教師や、そのために困っている児童がいる。本研究では、特別な支援を要する児童が安心して学校生活を送り、担任も自信をもって対応できるような校内支援システムを構築し、その有効性について検討することを目的とする。

II 研究の方法

図1に示したように、本研究には2本の柱があり、その1つは授業支援システムであり、他の1つは情報共有システムである。授業を取りあげたのは、特別な支援を要する児童が安

心して学校生活を送り、担任も自信をもって対応できるようにするには、一日の学校生活の中で占める時間が一番長い授業を取りあげる必要があると考えたからである。また、情報の共有を取りあげたのは、情報を共有することで、トラブルを未然に防ぐことができる場面を何度か目にしたたり、面談した教員から情報共有の必要性に関する話を多く聞いたりしたことによる。研究の方法は、文献や面談、アンケート等により核となるフレームを作成し、それを基にして授業力の向上や情報の共有を図るためのシステムを作成する。作成したシステムに基づいた実践を行い、その中で出てきた問題点等を踏まえ、作成時と同様に文献や面談、アンケート等によって改善していくというサイクルで進めていく。

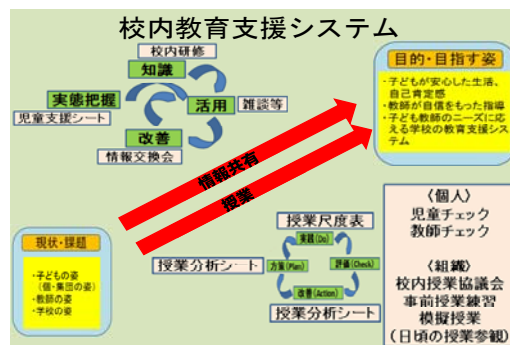


図1 校内教育支援システム

Ⅲ 実践内容

1 授業支援システム

授業支援システムで核となるフレームは、授業尺度表（図2）である。この尺度表を作成するために、授業で大切となることを書き出し、その中で特別な支援を要する児童にとって重要なことについて検討した。さらに、担任が日頃の授業を振り返ることができるように教師チェックを作成した。また、担任の目からでなく児童の目を通して授業を振り返ることができるように児童チェックも作成した。これらのフレームは、特別な支援を要する児童に対して授業で配慮する観点を決めることを意図して作成したものである。

授業の 流れ	授業尺度表 1 実態を把握する力 (実態把握の内容)	授業尺度表 2 授業(教室)を設計する力 授業を分析する力	授業尺度表 3 授業での発問や指示 教師のこぼ
子どもの姿 (個・集団の姿) 教師の姿 学校の姿	①子どもが自分自身をどう思っているのかを把握しようとして心かけているか。(自己肯定感、自信、不安心、プラス評価、マイナス評価、)	①その子らしさ(特徴、難がい、長所短所、得意不得意、興味関心)をどう生かすか。	①日頃にあった発問や指示か。
子どもの無関心 の可能性がある 引き出し 地味な活動 の展開	②子どもが学習事項を習得しているのか。	②その子らしさを生かすために集団をどう生かすか。	②日頃の発問がふれないか。
基礎的な読み・書き・計算等の能力	③子どもが基礎事項を習得しているのか。	③実態と目標に合わせて、どのような教材を用意するか。	③日頃からの発問が分かりやすいか。
			④日頃からの声が後まで届くか。

図2 授業尺度表（一部）

こうすることにより、個々の教師が授業をする上での自分自身の強みや弱みを把握することができる。さらに、それを授業に反映し、授業を通して分析的な評価をするために授業分析シートを作成した。最初に作成した授業分析シートでは、授業参観者から評価の難しさと特別な配慮を要する個々の児童に対しての配慮が不明確であること等の指摘を受け、改善したものが授業分析シートである。これらのフレームを活用し PDCA サイクルで授業力の向上を図るのが授業支援システムである。

「時間に余裕のあるときなら、じっくりと尺度表を見たり、教師チェックをしたりすることもできるが、なかなかそのような余裕がない」という同僚の声から作成したのが、簡易版の教師チェックである。これは、授業尺度表から自分の授業を振り返るのではなく、授業尺度表のどこを見ればよいのかがすぐ分かる。15分程度の校内研修でも利用することができた。「簡単に授業を振り返ることができる」という声が多数聞かれた。しかし、「自分が授業で気をつけたいと思っていたこととずれがある」という声も聞かれた。勤務校の教員に一

番利用されたのは、児童チェックである。「子どもの声に叱咤激励される」、「自分ではできなかつても子どもはそう思っていなかった」等、授業を真摯に振り返る姿が見られた。

筆者の場合を例にすると、簡易版教師チェックシートを利用した結果「G の4」が観点となった。授業尺度表では、G：「自分自身がわかる、できることが確かめられる段階」の4：「授業での対応力」である。この「G の4」中には3つの項目があり、筆者は①「一人のもれなく全員が分かったかを確認する手立てをとったか」を選んだ。さらに、特別な配慮を要する児童の一人は自己肯定感が低く、児童チェックでも否定的な回答が複数あったため、「ほめ」を授業のキーワードにして、授業分析シートを作成して授業に臨んだ。また、もう一人の特別な配慮を要する児童には、文章題を解くことができるという自信をもたせたいと考えた。そこで、算数の文章題用の授業尺度表を作成し、指導が難しいとされている文章題で次のような提案を試みた。筆者の授業仮説は、「文章題の解き方をパターン化し、全体で解く体験をした後、グループや個別で類似問題を解くことにより、文章題を解く自信をもたせることができる」であった。しかし、全体で解く体験をしても、特別な配慮を要する二人には、板書を算数ノートに写すのが精一杯であった。一人のもれなく全員が分かったかについて、ノートや児童のつぶやき、練習問題から確認しようとしていた。しかし、写すのがやつのノートからも、グループでの話し合いがやや苦手な二人のつぶやきからも、分かったことを確認することはできなかった。また、最後の練習問題は、自力ではなく教師からの支援を得ながら解くことができる状態であった。配慮を要する児童の日記には次のように書かれていた。「きょうは、とつてもどきどきしました。いっぱいむずかしいところもいっぱいありました。(中略)ずとかかくのがむずかしかったです。しきもかくのがむずかしかったです。」授業後の児童チェックや日記は、教師に深い反省を促す材料になる。反省を促すだけでなく、指導改善に結びつくように授業分析シートをさらに改善したり、新たな授業改善の方法を模索したりしなければならない。そのためには、授業改善に結びつく他校の取り組み等を参考に、勤務校にふさわしいシステムの検討が必要である。

2 情報共有システム

情報共有システムで核となるフレームは、情報交換会(特別支援校内委員会)である。この会の持ち方やこの会で使われる児童支援シート等を工夫改善し、経験等に左右されないで児童の実態を的確に把握できるようにすること、どの児童も安心して学校生活を送れるように、有益な情報を職員全体で共有し活用していけるようなシステムを構築することを模索してきた。インターネット時代の現在、リアルタイムで情報を共有できるシステムとしてツイッターが流行っている。このまま勤務校ですぐに取り入れることはできないため、ツイッターノート(つぶやきノート)を職員の目にとまるところに置き情報共有を図ったり、雑談のシステム化を検討したり、専門機関との情報交換の在り方を検討したりするなど、多方面から情報共有システムの方法を探ってきた。

それまで、情報共有のみであった情報交換会が、方針の共有化を検討したり、特別支援の専門家を交えての意見交換の場になったりとするなど、できる範囲でその内容を深めていっ

た。また、担任任せで特別な支援を要する児童の観点を個々にチェックできるようにしていなかったのを改め、個別の氏名欄を設けた児童支援シートを使うことで、特別の配慮を要する児童について共通理解を図るようにした。しかし、児童支援シートでは、例えば、「音読困難」というのがどのような様相なのかが明確でないという指摘もなされた。確かに、国語の1ページでいくつまちがえたら音読困難というのかを具体的に示したものではない。そこで、文字数を考慮したり、新出漢字に着目したりする中で、全く違った視点から音読困難を具体的に把握する方法も検討した。例えば、文字の読み方に着目した読む時の目の動きをとらえる透明板の作成である。稀に音読するとき、首を上下左右に振る児童がいる。このような児童は、句読点を無視したり行を飛ばして読んだりなど多くの場合音読が困難である。児童支援シートの項目1つとっても、児童の実態を把握する具体的な方法はいくつかあり、より使いやすい的確に実態を把握できる方法の試行錯誤を繰り返しているのが現状である。

IV 成果と課題

授業支援システムで核となるフレームとして作成した授業尺度表は、同僚から「自分の授業のどこに気をつけたらよいのかが分かる」という賛同を得た。一方で、「もっと気軽に使えるようにならないのか」等、すべての教員が利用しやすいシステムにはなっていない。児童チェックシートは、勤務校の全学級で利用された。実施が簡単で、しかも子どもの声が反映され、教師にとって頑張ろうという気概に結びつくことから支持が得られたと思われる。授業支援システムの成果の検証は難しいが、本年度の12月に実施した学校評価児童アンケートで「勉強することが楽しいですか」に対する肯定的回答は91パーセントであった。同保護者アンケートの「先生は、子どもの良いところや努力しているところを認めてくれているか」では95%が当てはまると回答していた。児童や保護者の高い好評価を得ている一方、現状に満足していない9%の児童と5%の保護者がいるのも事実である。今後、学校生活に安心や自信をもてるように、100パーセントの回答を目指して工夫改善を図っていきたい。

情報共有システムについては、システムというよりも問題点を把握し、少しずつ改善を図る取り組みとなった。そのため明確な成果を示すことは難しい。しかし、学校評価教職員アンケートでは「共通理解を深め、信頼関係に基づいて教育活動を行っているか」、「気軽に相談・助言し合える体制か」で、どちらも4段階評価で3.9の結果となっている。本研究がその一因になっていたら嬉しい限りである。今後は、職員の異動があってもこの数値が変わらないように、うまく機能している勤務校のよさを学校のシステムとして位置づけるための取り組みが必要である。

本研究が特別な支援を要する児童とその担任に対して効果的な校内教育支援システムとして機能するのか、2年間の研究では明確な答えを出すに至っていない。しかし、本研究が目指したことは、特別な配慮を要する児童の安心や担任の自信につながるという現代社会が要請する課題に正対するものとしてその意義は大きいと考えている。今後も工夫改善を図りながら、機能するシステムの構築を目指した取り組みを行っていきたい。

確かな学力向上をめざす算数科実践研究

－「思考力を育成する」授業づくりを中心に－

22421089 山本 賢介

概要

本研究は、思考力を育成するためには、授業を児童主体の深い学習に変革することが必要であるという仮説を立て、算数科の授業研究を中核に研究を進めた。具体的には6年「分数のかけ算」の実践を通して、授業の中でどのように思考力を育成していくのか追究した。

また、単元終了時に学力定着の到達目標を設定した算数テストを行い、評価することで実践の検証を行った。実践の結果、思考方法や解決方法を児童自身が柔軟かつ確実に使えるレベルに至るまでに、単元を通して指導を行う必要性が明らかになった。

キーワード：小学校算数 思考力・表現力 学び合い

I 研究目的と研究仮説

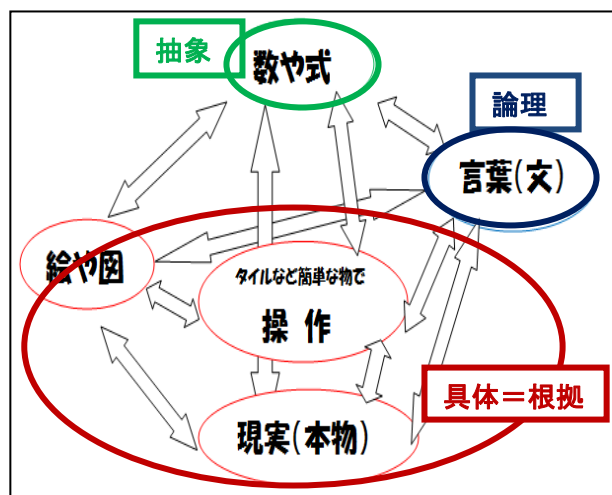
複雑化・多様化する変化の激しい時代にあって、変化に主体的に対応する力の育成が求められている。変化に主体的に対応する力の原動力となるのは、思考力である。しかし、学力として身につけさせることは難しい。それは、児童の頭の中で起きている思考錯誤をともなった連続的な思考であるからである。また、児童は、問題に対する自分の考えをもち、自分の考えを他者と交流することで思考力はさらに高まる。コミュニケーション活動の中で、互いを理解し、納得し、新たな自分の考えを創っていく。これが、変化に対応する力であり、人間性を育成することにつながる。具体的に、①自分の考えを明確にもつこと、②自分の考えを表現すること、③学び合いながら本質に迫ること、④振り返ることで自分の考えをさらに深めることの指導の工夫・改善の在り方を明らかにすることを目的とした。

II 実践内容

「思考力を育成する」授業改善の視点

(1) 自分の考えをもつために

児童が思考するには、現実（本物）や操作、絵や図などの思考の根拠とそれをつなぎ合わせる言葉（文）つまり論理が必要である。そして一般的な数や式へ思考を高めることが必要である。「根拠」「論理」「抽象」この3つの表現方法を関連させて自分の考えをもつことを繰り返した。



(2) 自分の考えを表現するために (ノート指導=思考と表現は一体)

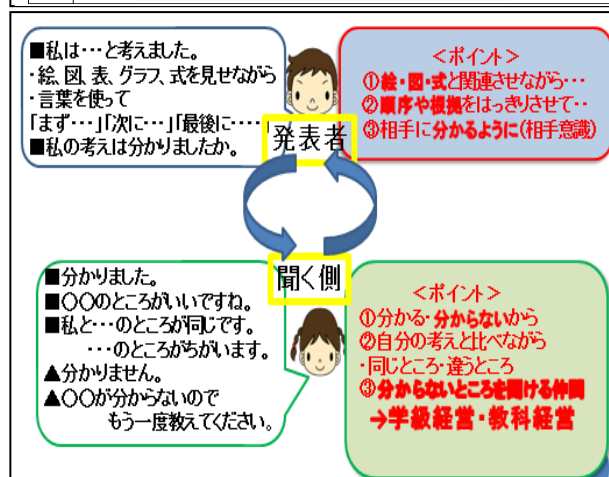
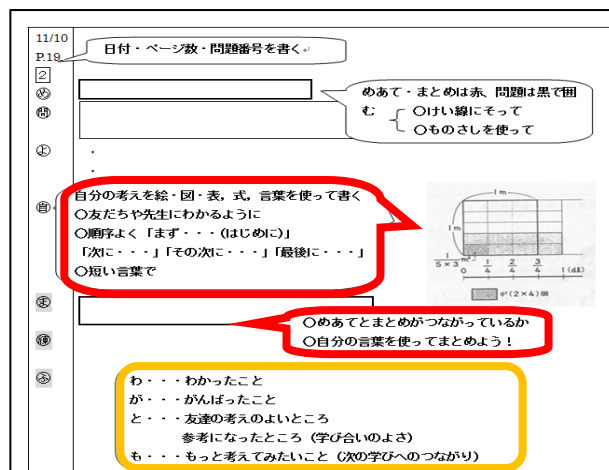
ノートの使い方に慣れてくると、見通しをもって学習を進めやすくなる。また、表現することで自分の考えが明らかになり思考も深まる。

ふりかえりの場面では、「わ・が・と・も」という振り返りの視点を提示し、自分の言葉で自分の思考を振り返るよう指導した。

(3) 他と交流するために

互いの発表を聞き合おうとするが、容認しすぎて羅列にとどまる場合が多い。そこで、他者の考えを視点を明確にして聴き合い、比較・関連づけて考える指導を行うことにした。

説明から学び合いに変革していくために、相手が分かっているか確認をしたり、分からないことを質問したりして本時の目標に迫るよう指導の深まりが必要である。



Ⅲ 授業の実際 6年「分数のかけ算」

○本時の目標

(分数) × (分数) の答えの求め方を面積図や計算のきまりなどを使って考え、説明することができる。

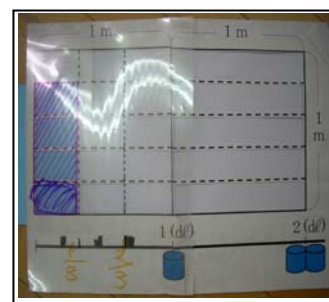
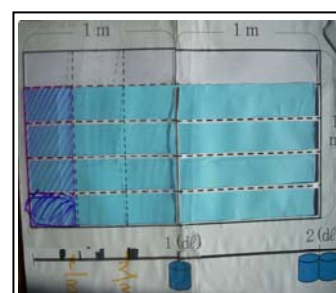
○授業分析

(問題) 青いペンキは、1 dl 当たり $4/5$ m² ぬれます。このペンキ $1/3$ dl では、何 m² ぬれるでし

(1) 自分の考えをもつ場面

① 教具の工夫 = (分数) × (分数) の立式の困難さを乗り越える

問題文を読み、「式は何になるか?」と尋ねたところ、「 $4/5 \div 1/3$ 」「 $4/5 \times 1/3$ 」の2つの考えがでた。「分数をかける」ことに抵抗を感じるようになった。理由として、児童の意識の中に「かけ算は、数が大きくなる計算」というイメージが強いこと、さらに、前単元で(分数) ÷ (整数) を学習しており混乱したことが考えられる。他の児童も、正しく立式はできているものの、黒板に提示した面積図をみて、「かけているのに答えが小さくなる」ことに抵抗があるように感じた。そこで、既習「 $4/5 \times 2$ 」を振り返り、教具を用いて(ぬれる面積を2 dl の場所に動かして)面積図から数量関係を全体で確認することができた。さらに、 $1/3$ dl の場所に教具を移動し、かける数が真分数になると、答えはもとの数(被乗数)より小さくなることを視覚的につかむことができた。



(2) 自分の考えを表現する場面

児童の解決方法は、面積図12人、計算のきまり10人、数直線3人（内1人はめもりを合わす方法）であった。面積図を使ったり、かける数を整数にしたり、かける数・かけられる数両方とも整数にして既習の計算のきまりをもとに計算したりする考えをノートに記述することで自分の考えを表現しやすくした。その際、面積図と式の関連や既習の計算のきまりとの関連をはっきりさせるよう助言した。

(3) 他と交流する場面<学び合う場の設定（説明タイム）>

ホワイトボードをもち、自力解決できた児童からランダムなペアに自分の考えを順に説明していた。聴く側も説明を共感的に聴いていた。しかし、それが「学び合いになっているか。」と考えると今一步の面も考えられる。それは、ただの説明のし合いで終わっていたからである。説明から学び合いに変革していくために、相手が分かっているか確認をしたり、分からないことを質問したりして本時の目標に迫るよう指導の深まりが必要である。

(4) 自分の考えを見つめ直す場面<わ・が・と・も>

児童の振り返りから、友だちとの学び合いからたくさんのことを学びとっていることが分かった。算数科特有の論理的思考力、さらに考えることの楽しさを感じることができた児童も多い。友だちの考えのよさに気づき、友だち理解にもつながっていることを感じた。

IV 学力定着の検証 ～学力が定着しているのか、実践へどう生かすか～

単元終了後、市販の単元テストと合わせて自作の算数テストを実施した。この問題は「こここコース」「わくわくコース」「ぐんぐんコース」に分かれて学習したすべての児童（57人）を対象とした。問題ごとに分析、検証しこれからの実践への方策を探っていきたい。

(1) 赤いペンキは1dl当たり $2/5$ ㎡ぬれます。このペンキ $1/3$ dlでは何㎡ぬれるでしょうか。

①式をかこう。

<正答> $2/5 \times 1/3 \dots 53$ 人 (93%)

<誤答> $3/1 \times 5/2 \dots$ 2人 (3.5%) $2/5 \div 1/3 \dots$ 2人 (3.5%)

②図をかいて答えを求めよう。

<正答> 33人

面積図 27人
数直線 6人

<誤答> 20人

面積図 18人
数直線 2人

<無答> 4人

面積図による解決

(45人)

<正答> 27人

<誤答> 18人

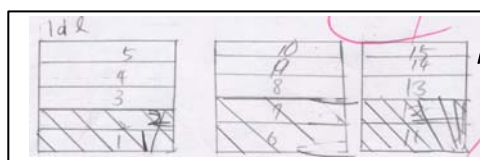
・ $2/5 \div 1/3$ (2人)

・ $2/5 \times 3$ としている (3人)

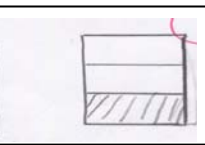
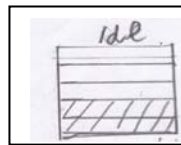
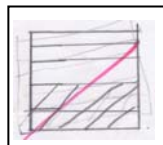
・ $2/5 \rightarrow 2/6 \times 1/3$ (1人)

・ $2/5 \times 1/3 \rightarrow 1/2$ (1人)

・ $2/5$ は図にできるが $1/3$ をどうすればよいかわからない (11人)



1dlで $2/5$ ㎡ぬれる。 $1/3$ dlでは・・・面積とペンキの量の2つの関係でとらえられない。

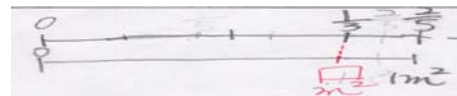


数直線による解決

<正答> 6人・めもりをいれた数直線（1人） ・対応関係が理解できている（5人）

<誤答> 2人

ぬれる面積，ペンキの量が
ごっちゃになっている。



考察 問題②より<面積図・数直線の考えから>

誤答した児童（面積図）に「どこが難しかったの？」と尋ねてみると、「 $2/5 \text{ m}^2$ は図にできるんだけど、 $1/3 \text{ dl}$ をどう表したらよいか分からなかった。」と返ってきた。児童にとって、図をかく際、1つの事象を2つの関係で表すこと、つまり、ぬれる面積とペンキの量の2つの関係でとらえることに難しさがあることが分かった。

授業では教科書にある面積図（めもり有）に色をぬって課題解決を行った。しかし、テストでは、自分で面積図をかいた上で、 m^2 と dl のめもりをつける必要がある。2つの量に対応させた図を自分だけの力で表現する力にまでは至っていないことが考えられる。

今後、単元前半では教科書（めもり有）で解決するが、後半には自分で面積図をかいてめもりをつけて解決する、といったように段階的に指導することが必要である。本単元では、解決方法が面積図から抽象的な数直線へと展開する。数直線でも2つの量の関係性をきちんと示し（本質を見極め）、児童が分かる・できるレベルから使えるレベルになるよう単元の見通しをもって指導することが必要である。

V 成果と課題

1年目では、文献研究、本校の学力・学習意欲に関する実態調査を行い、先行研究から思考力を育成する授業づくりの仮説を立てた。そして2年目では、授業研究を中心に「思考力を育成する」授業の在り方を探ってきた。

成果として、授業が児童主体のものになり、自分の考えをもち、表現し、学び合うなかで自分の学びを深くする姿が多く見られるようになった。単元後の感想には、「私がやろうとしてもうまくできなかったことをやっている人がいて、その人の説明を聞いてそのやり方がわかった。すごく考えて問題の解き方が分かった時はうれしかった。」等の記述があったり、自主学習ノートにもう一度学習内容（分からなかったこと）に挑戦したりする児童もいた。課題として、算数テストの結果から、児童が自分自身で柔軟かつ確実に使えるレベルまで思考方法や解決方法になるよう、単元レベルで「わかる」「習熟」「使える」のサイクルを実現する必要性が明らかになった。

今後も、児童一人一人が考える楽しさを味わうことができるよう数学的な思考力・表現力を育成する授業づくりについて、研究を進めていきたい。

通常学級の担任がつくる授業のユニバーサルデザイン ー特別支援教育の視点を取り入れた国語科の「わかる授業づくり」ー

22421090 山本利香

概要

通常学級には特別な支援を要する児童が在籍している。その中で、全員がわかる授業づくり・全員が参加できる授業づくりが現在の大きな教育課題の一つになっている。本研究では、その課題に対して、授業のユニバーサルデザインを模索した。先行研究や現任校の校内研修、初任者研修等から学びながら、特別支援教育の視点（学習課題・学び方の構造化・つなぐ視点を持った教師の言葉・リライト教材）を取り入れた国語科の「わかる授業づくり」の実践を行った。その結果、児童が学習の見通しを持ち、自分の考えを持つことで主体的に学習に参加することができた。一方で、児童同士がつながり合い教材の価値を高めていくための教師の具体的な支援が課題として残った。

キー・ワード： 授業のユニバーサルデザイン 構造化 学習課題 つなぐ言葉
リライト教材

I はじめに

現在、障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢が大きく変化している。平成 14 年に通常学級で行われた全国実態調査において、約 6 %程度の割合で特別な教育支援を要する児童・生徒がいることがわかっている。一人一人の教育的ニーズに応じた特別な支援が必要になってきている。

現任校において、平成 18 年度より特別支援教育コーディネーターが位置づけられた。翌年、法改正により、特別支援教育が実施されるようになり、本校でもケース会議を持つたり、巡回訪問を利用したりするようになった。また、個別の指導計画を通常学級でも作成するようになり、その翌年、個別の教育支援計画も作ることとなった。

特別支援学級については、筆者が現任校に転勤した当時から、入級する児童が多く、熱心な教師集団による先進的な取り組みが行われていた。しかし、それを通常学級に還元していくシステムや、作成した資料の日常の学校生活への活かし方、次年度への効果的なつなぎ方等には課題が残されている。

特に、児童が学校で大半の時間を過ごす授業については、今後、さらに改善していくことが必要であると思われる。

II 目的

授業の時間について筆者は、

- ①児童に学力をつける場である。(習得、活用、探求の場)
- ②児童自身に自己肯定感や自己有能感を感じさせる場である。
- ③児童に人の温かさや良さ(つながる楽しさや喜び)を実感させる場である。

と考えている。日本の授業形態は、一斉指導が基本である。前述した3つの場を提供するためには、集団で学ぶメリットを教師が大いに活用する技術が問われる。その際、今、最も問われているのは、児童一人一人の学びが違うという認識を持ち、児童一人一人の学びの実態を把握し、一斉指導の中にあっても適切な指導と必要な支援ができる感性と技術であると考え。日々の授業の改善に特別支援教育の視点をいかしていくことは、児童一人一人を大切にすることにつながる。また、一人一人を大切にすることによって、全員参加の授業を教師が目指すことになり、全体の学力を高めていくことにもつながると言える。

発達障害について学び、多様化した特性に合った支援や指導を知り、子どもたちの思いに寄り添い、適切な対応をしていくことが必要である。具体的な手立てを通して、一人一人に応じた授業の支援・指導の工夫を探っていきたい。また、全ての子どもたちが充実して学校生活を送ることができるようにするために、まず、授業の基盤となる温かい集団をつくり、その集団における、授業のユニバーサルデザインを具現化する取り組みを行っていきたくと考えている。

そこで、本研究では、一人一人の教育的ニーズを踏まえ、温かい集団作りを基盤とした、授業のユニバーサルデザインの在り方を探ることを目的として取り組む。

III 実践内容

1 通常学級の担任がつくる授業のユニバーサルデザインのとらえ方：次頁(1)(2)

2 ユニバーサルデザインによる国語科の授業(前期)「3年国語科『つり橋わたれ』」

今年度は、筆者は、3・4年生の副担任という立場で担任ではなかったが、3年生の担任が初任者であり、指導教員という立場で3年生の学級に関わることができた。3年生は、1年生の時担任した子どもたちであり、児童や保護者との人間関係がある程度できており、関わりやすかった。教科の担当は、算数の少人数指導(5・6年生)と書写(3・4年生)であった。校務分掌では、特別支援教育コーディネーターと校内研修等を担当した。

「つり橋わたれ」の授業は、4月20日(火)から5月12日(水)の期間、校内初任者研修の指導教員の示範授業として行った。5月7日(金)は、3校時目に自主公開授業として校内の教員に参観を呼びかけて実施した。

3 ユニバーサルデザインによる国語科の授業(後期)「3年国語科『モチモチの木』」

4月～5月に行った3年国語科「つり橋わたれ」の授業での成果と課題をいかして、11月22日から12月15日の期間、「モチモチの木」の授業を行った。

校内研修の部会内公開ということで、授業公開を12月6日に行った。人権参観日前日の忙しいときであったが、校内の多くの教員の協力を得て、実施することができた。

(1) 授業のユニバーサルデザイン

表1 「特別支援教育の視点をもった授業」の定義

<p>①一人一人の子どもの学びを保障する (障害の有無に関わらず)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童理解をすること (日常の児童の実態把握・個別の指導計画と教育支援教育も参考にして) ・教師の適切な指導と必要な支援 (理解しにくいことを理解しやすくする手立て・確かな学力をつける支援) ・授業中の構造化 (見通しがもてる・活動内容がわかる) <p>②全員参加の授業作り (全員を「学びのステージ」に上げる)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペア学習・グループ学習の活用 ・一斉指導の中で子どもがつながる (安心して聴き合える・依存し合える・貢献し合える)
--



図2 通常学級の担任がつくる授業のユニバーサルデザイン

(2) 国語科のユニバーサルデザインの柱

①めあて (学習課題)

一人一人の子どもが自分の考えをもちたくなるようにしていく。児童自身が学習に参加するためには、めあてに対しての自分の考えをもつことが大切になる。教師の側から言うと、全員が参加できる課題の設定である。そのような課題の設定のために、児童側からは、初発の感想や授業での振り返りがあり、教師側は、教材研究からの目標がある。それを合わせて焦点化し、子どもが学びたくなる課題として設定していく。

②構造化 (学び方)

1. 前時の振り返り(児童のノートから)
2. めあて(学習課題)の確認
3. 音読(リライト教材と教科書)
4. めあて(学習課題)について自分の考えをもつ。
 - ①自分の考えを書く
 - ①根拠になる記述にアンダーライン(教科書)
 - ②登場人物の気持ちをノートに書く
5. 二人組での話し合い(聞く・話す・深める)
6. 全体での話し合い
7. 全体で深める
8. 学習の振り返り。自分の考えを深める。

③つなぐ視点をもった教師の言葉

授業の中で、自分が大事にされている、友達と話し合うことで学習内容がわかる、できる、楽しいと感じたり、人としての価値を学んだりできる充実感、教師のコーディネートする言葉の力が大きいと考える。教師がしゃべりすぎるのではなく、児童が自分の力で気づくことができたと思えるような教師の言葉(指示、説明、発問)が児童の自主性や意欲を育むと考える。

また、意欲の出る励ましや賞賛、気持ちの集中できる声を意識して、困難さをもった児童にかけていきたい。

④支援の工夫

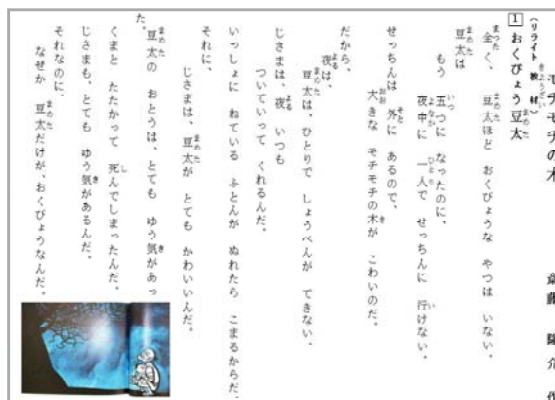


図3 リライト教材「モチモチの木」

IV 考察

1. めあて（学習課題）

- ①子どもが考えをもちたくなるめあての設定の重要性。
- ②教師のねらいと児童の思いを融合させて設定することの必要性。
- ③めあてを提示するタイミングの検討。

2. 構造化（学び方）

- ①学習の仕方を子どもたちとともに作り、定着していくことの重要性。
- ②板書の構造化の工夫。
- ③物語文において、目に見えない登場人物の心情をとらえさせる工夫。

3. つなぐ視点をもった教師の言葉

- ①教師の児童に対する肯定的な実態把握とその背後にあるものを理解することの大切さ。
- ②実践していく中で高まる具体的な支援・手立て・工夫。
- ③言語環境や生活環境を整えて、集団の価値や対応の仕方を高めることの重要性。
- ④子ども同士で話し合いを深めることができるコーディネートの必要性。

4. 支援の工夫

- ①子どもに役立つリライト教材の必要性。
- ②効果的に使用できるように、子どもとともにを行う改善の大切さ。
- ③具体的な支援・手立て・工夫の引き出しを増やすことの必要性。

V おわりに

実践報告書を作成することで、研究としての多くの課題に気付くことができた。

しかし、今回のように自分の実践に必要な文献に目を通したり、他の学校の公開授業を参観させていただいたり、自分の実践を丁寧に振り返ったりできたことは、自分にとって本当に貴重で意義深いものである。

今は、霧のかかったスタート地点に、少し光が当たり、進むべき道が目の前に見えてきた心境である。今回の研究をスタートに、自分の目指す授業のユニバーサルデザインの実現を求め続けていきたいと思う。

参考文献

- 高山恵子編 松久真美・米田和子（2009）発達障害の子どもとあったかクラスづくりー通常の学級で無理なくできるユニバーサルデザイナー。 明治図書。
- 教科教育に特別支援教育の視点を取り入れる授業のユニバーサルデザイン研究会（2010）授業のユニバーサルデザイン。 東洋館出版社。
- 光元聰江・岡本淑明（2006）外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材。 ふくろう出版。