

新卒学生

教育実践研究の課題	氏名
中学校理科における表現力を高める工夫 —レポート等の記述指導を中心に—	米川 梨沙
言語活動を生かす算数の授業実践研究	池本 彩
すべての子どもの学びを保障する授業デザイン	出射 恵利子
発表意欲を高めるための指導の工夫	今井 康介
高等学校における最適な「数学的活動」を位置づけた授業構想	岡村 忠幸
教師-児童の関係構築に関する実践研究	川崎 由貴
言語活動を充実させた算数科の授業実践とその理論の深化 ～リアリスティックアプローチによる数学的表現力の育成～	岸本 純平
分かる喜びが得られる授業づくり —数学科を中心に—	佐々木 優
児童が意欲を持って学習に取り組む手立てについて	田中 伸幸
子どもが考える学習活動の位置づけと支援の在り方	服部 あゆみ
小学校におけるキャリア教育に関する教育実践研究	吉野 明宏
<いのち>を大切に作る心を育てる教材開発 ～教科と道徳をつないだ<いのち>の学習を中心にして～	吉見 有貴

現職学生

教育実践研究の課題	氏名
学力を保障する学校づくり —学校内外のリソースを活用した学力保障システムの構築を中心に—	古山 一義
ニード循環システムによる中学校の特別支援教育	水野 仁美
学校保健活動の重要性を学校評価に位置付けるための研究 —保健室経営計画を基盤として—	新開 美和子
学校の協働的風土の形成における校務の情報化の果たす役割についての研究 ～ICTを用いた情報共有とそのシステムの構築および運用方法に関する考察～	三好 正直
特別支援教育の視点で行う通常学級の支援 —校内委員会・ケース会議の機能化に関わる取り組み—	鷹取 貴支
保育園・幼稚園と小学校低学年の発達と教育をつなぐ —関係発達に着目したカリキュラムとカンファレンスの実践研究—	野田 忠宜
学校組織の活性化と協働体制の確立に関する研究 —主幹教諭の具体的取組を通して—	難波 雅子
聴覚障害教育を行う特別支援学校のセンター的機能に関する研究 —A校における地域支援の展開—	高見 晴寿
新しい「数学的な考え方」の育成に関する指導方法の研究	磯田 宙也

中学校理科における表現力を高める工夫

— レポート等の記述指導を中心に —

22421093 米川 梨沙

概要

学校における実習や着任後の授業を通して、生徒らが理科の記述問題に対して避ける傾向のあることが分かった。そこで、言語活動の充実という主旨のもと、実験・観察レポートにおける表現力を高めるための探索的な実践を行った。その結果、考察の模範例を部分的に示して完成させ添削指導すること、生徒が書いた優秀なレポートを掲示することなどの工夫により、筋道立てて思考し記述することができるようになることがわかった。同時に、そのようにして身に付けた表現力を定着させることが今後の課題となった。

キーワード 中学校理科 言語活動 記述指導 レポート 表現力

I はじめに

報告者は現在、茨城県笠間市立笠間中学校の教諭である。本報告は、平成21～23年度の3年間の実践の内容についてまとめたものである。実践研究を行った中学校は、岡山県岡山市立石井中学校（平成21年度）と茨城県笠間市立笠間中学校（平成22・23年度）である。

平成24年度4月より実施される学習指導要領（中学校）では、思考力・判断力・表現力等の育成の重視が改訂のポイントとなり、いずれの教科にも言語活動の充実を図るように示された。また、平成23年には「言語活動の充実に関する指導事例集」が示され、各教科の取り組みが問われている。

課題発見実習にて、授業参画やテストの採点等を行い、生徒たちが文章を記入する問題に対して避ける傾向があることがわかった。ワークや問題集、プリント、テスト問題等、記述式の問題は必ずといってよいほど空欄が多い。その理由を生徒に尋ねると、「わからん」「めんどろ」などという声が返ってきた。また、記入していても正答に遠い場合もあった。茨城県の中学校に着任してからも同じような状況で、この現状を何とかしたいという思いから、自己課題の設定に至った。

II 目的

本研究では、生徒の表現力（特に記述する力）を高める手立てについて、実践・検討していく。実践を行う過程で、課題や考え方が変化している部分があるが、基本的に目指す生徒像は同じである。最終的には、テスト等の記述問題に対して、自信をもって解答を書

くことができるようになること、そして、何も書かれていない白紙から、生徒自身によってレポートをつくりあげることができるようになって欲しいと考えている。

Ⅲ 実践内容

1 実験・観察レポートの作成

(1) レポートの書式づくり

毎回、観察・実験で使用するレポート用紙は、私が作成している。何をどこにかけばよいか明確にするとともに、自己評価の部分に簡単な問題を入れたりしながら、変化をもたせている。レポートでは、穴埋め形式の部分を意識してつくっている。これは、どのような文章で表せばよいか、範例を示したかったからである。それを少しずつ減らすように意識している。また、穴埋め文章がレポート用紙にない場合にも、レポート作成時に板書と指示を行っている。

(2) レポートの記述指導

平成 22 年度にできなかった反省を踏まえ、平成 23 年度は提出後なるべく早く評価して生徒に返却することを目標にした。また、今年度から理科室に優秀なレポートを各学級から 6 枚ずつ掲示するようにした。観察・実験の度に提出されるレポートの採点は、大きな負担である。しかし、生徒の学びを見取ることができる重要なツールでもある。少し余裕があれば、丸と点数だけでなく、コメントや訂正など添削指導も行うようにしている。

次の段階として行ったことは、「何をどう書けばよいのか」をわかるようにすることである。掲示されたレポートを見て、生徒たちのレポートの記述は少し向上したように感じた。おそらく、自分のレポートにはない「何か」を知り、真似したためである。私はその「何か」が重要だと感じて調べたところ、ほとんどの生徒にとって、それは「論理的な思考」や「根拠」であった。例えば、「予想は△と考えたが、実験結果より□であることがわかった。」や「結果より、～ということがわかった。それは、…と考えられるからである。」などといった記述がそれに当たる。そこで、実験後のレポートを作成する時間に助言するようにした。

- ①実験結果を確認する・・・班ごともしくは全体で発表させる。
- ②考察を考えてレポートに記入する・・・基本的に個人で行う。
- ③考察を発表する・・・班内もしくは全体またはその両方で行う。他の生徒の発表を聞いて修正や追加も可能。
- ④全体でまとめる・・・生徒からでてきた考察をもとに、一般化する。
- ⑤感想と自己評価をレポートに記入し、提出する

このように進む授業の中で、②の段階で考察に何を書くか指示するようにした。まず、「考察は結果からわかったことを書く」ということを何回も伝えるようにした。中には、教科書などから得た知識を口にする生徒もいる。その場合には「今回の実験からわかったこと」であることを強調した。次に、「わかったことから考えたこと」も書くように指示した。こ

これらの指示によって、「今回の実験から何がわかったのか」を考えて書く生徒が増えた。

2 その他授業での工夫

今年度は、記述するためには基礎となる知識がある程度必要であると考え、他にも学力定着・向上のためにいくつかの手立てを行った。例えば、班構成の工夫、年間計画・単元構成の工夫、小テスト・パフォーマンステストの実施等である。

IV 分析と結果

1 レポートの書式

穴埋めや板書による指導の繰り返しにより、生徒たちは慣れて2学期はほとんどの生徒が、結果の確認をした時点で考察を書き始めることができるようになってきた。また予想の欄にも、ただ空欄をつくるのではなく、何について考えればよいのかレポートに示しておくことで、生徒たち自身で記入できるようになってきた。

3学期は、少し形式を変えて、結果と考察を一緒にしたレポート用紙を試みている。年度最後のレポートでは、外枠のみのレポート用紙に生徒自ら構成を考えさせて作成できるようにしたいと考えている。それによって、2年間の私の取り組みの成果と次年度の課題や方向性が現れる予定である。

2 レポート指導

1学期に最も効果があったと考えられることは、優秀なレポートを掲示したことである。理科室に来る度にそのコーナーを見に行く生徒が増えた。また、掲示されると「やったー」「はられた」と喜ぶ姿が多い。掲示されなかった生徒たちは「いいな」「次はがんばろう」「今日のレポートは10点とるからね」などと意欲が高まっている様子が見られた。そして、色ペンを多く使ってみたり、文字を丁寧に書いたりとそれぞれが考えて工夫するようになった。中には、レポートを作成する時間に「先生、これでいい？」と考察等を書いて見せる生徒も出てきた。レポートに対する意欲が高まることは、記述することに対して積極的に取り組む第一段階として、成果があったと考えられる。

指導を続けている中で、結果を文章に直してまとめるという考察も多かった。つまり、「結果の現象自体がわかった」ということである。そのような生徒にとって、不十分であると考えられることは、

①課題を理解して実験に臨むこと

②得られた情報から総合的に考える力（科学的思考）

である。①の場合は、授業の前半部分の改善も必要となるが、このレポート作成の時間の中では「課題や予想と結果を結びつけて書く」ということも呼びかけるようにした。②については、具体的な手立てをすることがまだできていない。

3 レポートの記述による生徒の変容

以下にレポートの考察部分を示す。

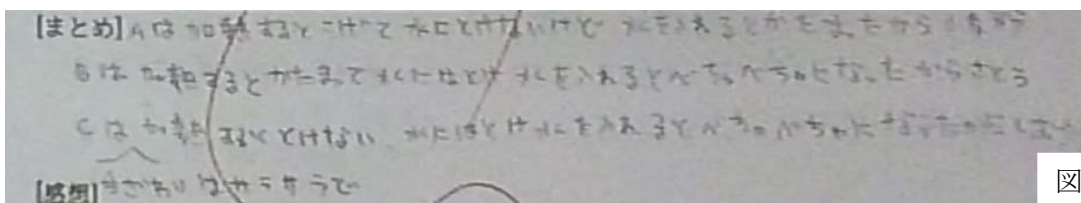


図 1

図 1 は、平成 22 年 2 学期の生徒レポートである。1 つずつ理由づけをしながら白色粉末の正体を断定することができている。ただし、文章としては述語がなく、不十分とも言える。

図 2 は、平成 23 年 1 学期の生徒レポートである。予想と結果を比較しており、課題を理解した上で実験やレポート作成に取り組んでいることがわかる。また、使用した器具にも着目できている。結果からわかったことについても記述できた。

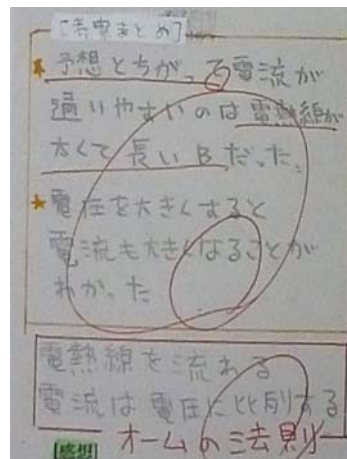


図 2

図 3 は、平成 23 年 2 学期の生徒レポートである。2 学期の考察では簡条書きのようであったが、今回の方が考察全体を 1 つの文章のまとまりと捉えられている。既習の化学反応式も使うことができた。

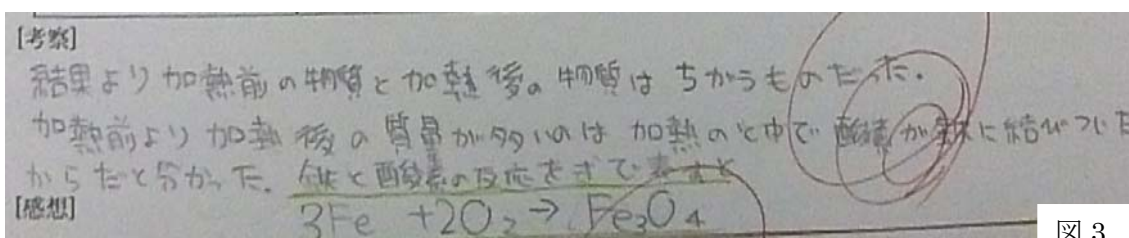


図 3

V 考察

平成 23 年度から、レポートの形式や書く内容など示しながら指導してきた結果、どの生徒も同じように書くようになった。また、その文章も筋道立てた形になってきた。今回の取り組みで、継続的に示して生徒が慣れればできることがわかった。しかし、書き方の訓練だけでは表現力の向上にはならないので、今後は一人ひとりに気づきや発見などを見つけて記述できるように指導していきたい。

VI おわりに

生徒たちは、覚えているようですぐに忘れてしまうことも多い。今年度より 1 月に実施されることとなった県の学力診断テストは、私が「できるだろう」と思う問題ばかりが出題されたが、冬休みが終わって実施してみると、想像以上にできなかった。また、長期休業の直後の授業では、「先生、考察って何て書けばいいの？」という生徒の声を聞くことが多い。少しずつの積み重ねがやがて実を結ぶと信じて、今後も試行錯誤しながら教材研究や指導にあたっていきたい。

言語活動を生かす算数の授業実践研究

22422068 池本 彩

概要

「生きる力」の育成という教育課題に対し、言語活動を生かす算数の授業実践研究として、説明する活動を取り入れた授業を第4学年でおこなった。その結果、児童なりに試行錯誤しながらも、筋道を立てて説明することができるという成果を得、言語活動を生かす算数の授業を構成できた。

キーワード：言語活動 言葉・図・数・式等による説明 算数的活動 授業実践

I. 研究目的

21世紀の学力観は、「生きる力」だといわれている。知識基盤社会化、グローバル化に対応する「生きる力」の育成では、いかに社会が変化しようと「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」が必要不可欠であるといわれている。特に、知識・技能の習得教育よりも「思考力・判断力・表現力」を重視した活用力が重視されている。これは、PISA調査で「読解力」が弱く、全国学力調査でも記述式の問題に課題があるためと考える。

よって、算数の学習課題を自ら考え、見出した自分の考えを説明し、伝え合う力を育成することで、言語活用能力を育成する授業力を身につけたいと考え、本テーマを設定した。

II. 研究方法

i. 教育実践Ⅰから

教育実践研究Ⅰでは、地域協働学校での課題発見実習を通して、「言語活動を生かす算数の授業実践研究」のテーマが、自己課題に最適かどうか、平素の算数科の授業観察、自主立案による算数科の授業を通して、実践的に分析・検討した。

ii. 教育実践Ⅱから

教育実践研究Ⅱでは、「言語活動を生かす算数の授業実践研究」をテーマに設定し、課題解決実習に取り組んだ。授業実践研究では、算数科の目標に「算数的活動を通して」とあるように、算数的活動を重視して取り組んだ。算数的活動は、「①数量や図形概念を創るために具体的な活動」「②既習事項を活用して新しい図形概念や原理をつくる活動」「③問題解決の仕方を考え、自分の考えを説明し、伝え合う活動」の3つのカテゴリーが示されているが、特に③を重視して取り組んだ。そして、第5学年「小数の計算のしかたを考えよう」の(整数)÷(小数)の授業では、具体物や図を使って考え、それらを使

って説明することは可能であることが分かった。しかし、説明の苦手な児童にどのように表現させたらよいかが課題として残った。

iii. 教育実践Ⅲから

具体的な活動を通して自分の考えを見出し、言葉・数・式・図などを使って筋道を立てて説明できれば、算数科で言語活動の充実を図ることができるのではないかと仮説を立て、赴任校で実践を行う。教育実践研究Ⅱの課題に関して、算数的活動を核にした授業研究を通して、行動的に自分の考えを見出し、説明する活動の在り方を探究し、言語活動を生かす算数の授業モデルを探究していくことにした。

III. 研究内容

i. 算数科での「言語活動の充実」

中央教育院議会答申（2008）には、「言語活動の充実」「理数教育の重視」が挙げられている。両観点ともに、算数・数学科の特性を生かした言語活動の充実とは、「帰納的、演繹的に考え、説明し伝えあう活動」であると例示が示されている。算数科では、類推的に考えることも多々あり、類推思考、帰納的思考、演繹思考を発達段階に応じて行わせ、説明させるようにすることが大切であると考ええる。

ii. 算数科で言語活動を図る必要性の分析

(1) キャリア教育の一端を担う算数

キャリア教育（経済通産省：2008）での「一歩進んだ力」として、自分の考えを説明し巻き込む力の育成が必要である。算数科では、自分の考えを説明し、聞いている皆が納得するというような活動を取り入れる。

(2) 人間力の育成を担う算数

人間力の構成要素（人間力育成戦略会議：2005）には、人間関係構築力が要素として挙げられている。算数科の授業を通して、友達に自分の考えを説明し伝えあうことで育成することができると考ええる。

(3) 新しい「生きる力」の育成

「生きる力」には、思考力・判断力・表現力の三者を一体として達成する方向性が示されている。

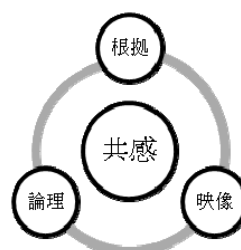
iii. 言語活動の充実を図る算数科の授業構想

(1) 自分の考えを説明する活動の場を問題解決学習に設定する。

(2) 課題把握→自力解決→説明する→練り上げる→まとめるという授業構成では、「説明する」活動内で、ペア・グループ学習活動を取り入れ、お互いの考えを説明する場を設定する。

(3) 算数的説明力の要素

- ① 根拠をもって説明する
- ② 筋道を立てて説明する（論理）



③ 視覚にうったえる

この3つがそろって共感が生まれ、実感的に理解されると考える。

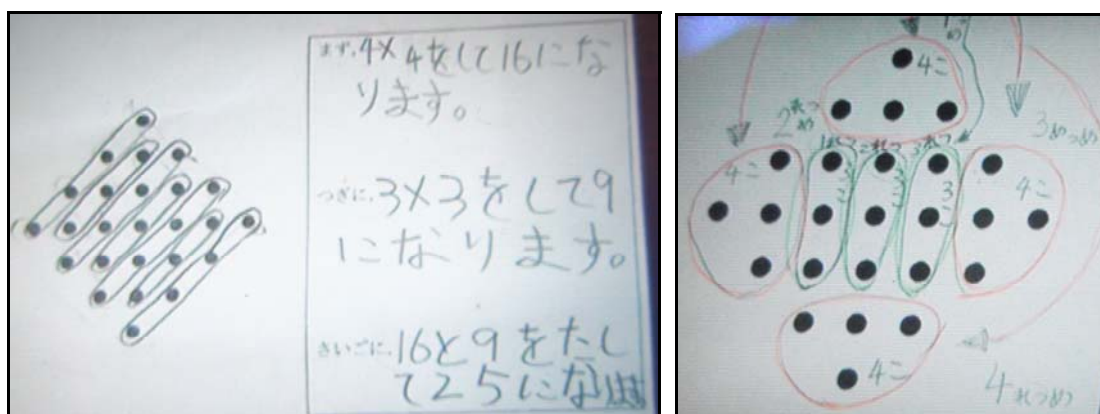
iv. 授業実践のモデルケース

(1) 概要：第4学年「式のよみ」一式を図に表して説明するー

おはじきの数を $4 \times 4 + 3 \times 3 = 25$ という式で求めたとき、図をつかって式を説明するという課題を解決する。ここでの目標は、式からおはじきの個数の求め方を理解し、説明することができることである。支援としては、ワークシートの説明を書く欄に「まず・次に・最後に」という言葉を入れたり、におはじきの絵を入れたりした。説明する活動は、グループ→集団→ペアの3回をおこない、グループで考えを整理することで、集団解決での自信をもたせ、さらにペアで一人一人が児童なりによりよい説明のしかたを確認する活動を取り入れた。

(2) 展開の実際

自力解決では、右側のワークシートに沿って説明を文字にした。その際に、左側のおはじきの図を線で囲む。児童の中には、右側の言葉と左側の図を矢印で結んでいたりと、図に書きこんだりしていたりした。



説明をすることに対して、苦手意識をもっている児童が多かったのだが、この授業では、意欲的に取り組む姿が見られた。説明する際には、聞いている児童の方を見ながら説明できる児童もいる一方で、ワークシートを読みながらの児童もいた。多数の児童が自分なりに図を用い、順序立てた説明することができていた。

(3) 省察

授業の感想を書いた中に、次のようなものがあった。

- ① 私は、文章や説明が嫌いでした。でも、先生が〇〇くんのこんなところがわかりやすいとか、〇〇した方がいいよねといろいろ言ってくれたから、こうすればいいとわかった。
- ② 〇〇くんや・〇〇さんみたいに、詳しく説明したいです。
- ③ 説明も「まず」「次に」「最後に」をつかって説明したりするとわかりやすかった。

④ 同じ形でも、囲んでいるのといないのではとても違った。囲んでいた方がすごくわかりやすかった。

①のように、教師がよいモデルを示すことで、わかりやすい説明のしかたを理解した児童や、②のように他児童の発表を聞く中で、説明する活動に意欲をもった児童もいたようだ。また、③④のように、わかりやすい説明をするには、順序立てることや視覚的に示す必要があり、その方法に目が向いている児童の姿も多く見られた。児童によって、段階は様々であるが、多くの児童が相手を意識して説明しようとしている。

しかし、まだワークシートを読むことが精一杯の児童もいたり、聞く態度が十分でない児童もいたりする。説明するだけにとどまるのではなく、友達の説明に、質問・付け足し・賛成など、児童同士の相互の話し合い活動を進めていきたい。

IV. 研究の成果と課題

(1) 成果

「まず」「次に」「最後に」等の言葉を使って順序よく説明できるようになった。授業中の積み重ねが表れてきているのではないだろうか。その際に、児童は、算数の用語や図などを意識しながら使うこともできていた。また、自力解決やペア・グループでの活動を多く取り入れる中で、児童の発表のよいところだけではなく、それを聞いている児童の態度のよいところにも目を向けさせるようにしたことで、聞く態度も育ってきた。また、机間指導では、個に応じた支援をおこなってきた。児童の実態に合わせ、どの児童にどの程度支援を行うのかを意識して支援することで、集団解決の際に全員が自分の考えをもって参加できるようにした。

第4学年という、具体から抽象へ移行していく段階として、具体物を提示することで視覚的にとらえさせ、それを抽象的なものにつなげていくという、具体と抽象を関連づけた授業を心がけた。例えば、割り切る筆算では、筆算からロールケーキに視点を戻し、児童が割り切る意味や、割り進むときの計算の意味を理解できるよう工夫することができた。また、説明を書く児童のノートにも変化が現れ、図や絵をつかって説明しようとする姿が数多く見られるようになってきた。

(2) 課題

既習事項や資料などから根拠を示すことはできるのだが、筋道を立てて話すことが容易でない児童がいる。また、説明する活動はできていたが、説明し合う活動までには至っていないことが多い。そのため、教師は児童同士や全体での考えのつながりを意識しながら、児童の発言を最後まで聞き、それを全体に広げるような返し方をする必要がある。今後の進め方として、児童が全体に対して説明したり、児童同士が自分の考えを一方的に説明したりする活動ではなく、児童の考えをつないでいくことのできる活動を取り入れる必要がある。そのような活動をしていくことにより、発表している児童の思考が深まり、発表を聴いている児童の理解を高めることにつながっていくと考える。

すべての子どもの学びを保障する授業デザイン

22422070 出射 恵利子

概要

学級には特別な支援の必要な児童だけではなく、家庭環境や学力の差、特性や価値観の異なる多様な児童が在籍している。学校教育における授業では、授業内容の充実と同時に、学習に参加するすべての子どもの学びの保障が要求される。そこで、あらゆる児童を受け入れることを可能とする授業デザインについて文献検討、観察、実践、考察をおこなった。

その結果、「根底となる教育的雰囲気」「教師の視点からすべての子どもの学びを保障するシステム」「子どもの視点からすべての子どもの学びを保障するシステム」「教師と子ども両者を支えるもの」という4つの要素が重要であることが分かり、この視点を踏まえた一年間の授業実践にいくらかの手応えと成果を感じた。しかし、アンケートの結果すべての子どもの満足にはいたっておらず、今後も検討の余地がある。

キーワード すべての子どもの学び 視覚的 一人ひとり 児童理解 明瞭

I はじめに

学部での授業実践では授業をスムーズに流すことと教材研究にばかり目がむき、「中間層」と言われる児童を対象に授業を行い、その他の層の子どもを十分に捉えられていなかった。しかし、実践を重ねる度に自らの授業で学びを保障しきれていない子どもがいることを感じた。「分かった」と頷き、目を輝かせて学習に取り組んだ子どものそばで、隣の子もそう思ったのか。多くの笑顔に惑わされ、途中でノートを取れなくなる子ども、意欲を失う子どもに気付かなかったのではないだろうか。だとしたらその児童は45分もの間、どんな思いで席に座っていたのだろうか。いつの間にか子どもから離れて工夫のために工夫していたのではないだろうか。

このような反省を抱えて教職大学院での課題発見実習が始まった。そこで、ある一人の教師に出会った。その教師の教室では一人も取りこぼされることなく、すべての児童が学習に生き生きと取り組んでいた。教師の話し方、シンプルな中にあふれる授業の工夫や信念、人間性や雰囲気その全てが多様な児童の学びを保障するための要素となり、その学級を魅力ある教室にさせていた。授業をするからには、授業後にすべての子どもに何らかの新たな力が付いていなければならない。そのために、学習内容の充実は言うまでもなく、すべての子どもに“学びやすい”と感じさせるための多様な術が求められ

る。したがって、「すべての子どもの学びを保障する授業デザイン」の創造について実践・考察を通して検討することとした。

Ⅱ すべての子どもの学びを保障するために

以下に取り上げるのは、理科・家庭科の専科として H23 年度に非常勤講師として勤務した小学校における実践の一例である。

1 教育的雰囲気づくりの根底にある児童理解

子どもの学びを考える際その根底となる環境をつくり出すことも重要である。ここでいう教育的雰囲気とは、すべての子どもの学びを支えるための土台のことである。それは、「安心・安全・快適で明るく楽しい授業環境」や、「学びへの姿勢」「学習集団」「授業ルール」づくり、「程よい緊張感」「教師のファッション」など多岐にわたる。しかし、何よりも先立って重要なのは、深く適切な「児童理解」であろう。教材も方法も児童を知ることから生まれ出る。ここでは、児童理解に絞って述べることにする。

すべての子どもの学びを保障するためには、学級のすべての子どもの深い理解が必要である。特に学習について言えば、親より勝って子どもを知る必要がある。筆者が考える、すべての子どもの学びを保障するための児童理解の8つの視点を以下にまとめる。

- ① 児童の能力の把握。(学力に限定した能力でなく、何が得意で何が課題か。)
例：正確にこなすことができるが時間がかかる・漢字は得意だが、送り仮名を間違ふ、等。
- ② これまでの学習への取り組みの把握。
- ③ 一人の時と集団の時の児童の違いの理解。
- ④ 児童同士の間関係の理解。
- ⑤ 児童が教師をどう理解しているかの理解。
- ⑥ 児童の好みや特性の把握。
- ⑦ 家庭環境等周辺事項の把握。
- ⑧ 教師は児童を完全に理解していないことの理解。

児童を理解するというのは、本当に難しいことである。児童は成長し、そして日々違う。だからこそ、どんな理解も決めつけてはいけない。そのために、⑧の視点が必要である。授業内外において、これらの視点を持ち、教師は永遠に児童理解に務める必要があると考えている。そして、その理解を学習に生かすために還元しなければならない。

2 教師の視点からすべての子どもの学びを保障するシステム

実践例1：「活動の進度を共通理解できるカードシステム。」

授業の中では、様々な活動が行われている。多数の児童が在籍する学級において、全員の進行状況を正確に把握することは難しいが、教師にとって各班や子どもが活動の流れの中でどの



位置にいるかを把握することは、適切な助言や指導をする上でとても重要なことである。そのために、黒板でそれぞれの活動の進行状況を児童・教師が互いに把握できるシステムを考えた。写真は、理科の授業におけるモーターカーの製作の場面である。はじめに製作のポイントを全員で確認した後はそれぞれが班ごとに各々の進捗で車作りに取り組む。説明書に書いてある製作の手順と黒板の番号は一致している。

この製作ですべての子どもがモーターカーを完成するためのルールが1つある。

班の全員ができなければ次の段階に進めない

というものである。このことで、教師が黒板を確認した際に、その班の全員の状況を正確に把握することができる。そして、進捗の遅い班から指導にいけばよい。

元々は、「①学習進捗の把握」のために考えたシステムであるが実践するうちに、他にもいくつかのメリットがあることが分かった。そのメリットを以下にまとめる。

- ① 学習進捗の把握。
- ② 児童と教師の信頼関係をつくる。
- ③ 進捗のはやい児童、遅い児童の両方に対応できる。(教え合いのシステムをうむ。)
- ④ 班全員が終わらないと次に進めない。→自然に活動に必死に取り組む状況をうむ。
- ⑤ 授業に適度な緊張感をうむ。
- ⑥ “やりたいことだけでなく やるべきことをやる” という学びへの姿勢を育てる。

3 子どもの視点からすべての子どもの学びを保障するシステム

実践例2：「一人ひとりに違う教材を」

第4学年の理科の「夏の星」(1学期)の単元である。この単元での学習は、2学期に行われる「月と星の動き」の学習の序章となるものであり、児童が星に興味を持つことが学習のねらいとなる単元である。この星調べは夏休みの宿題であるが、あらかじめ授業で取り組むことで、児童が見通しを持てるようにした。司書の先生の全面的な協力のおかげで、星に関する本や図鑑など十分な教材を用意して図書室は迎えてくれた。もちろん、ただ教材があるだけではすべての子どもの学びにはつながらない。そのために、以下の2点を配慮した。



①一人ひとりの児童理解に基づき、本の難易度や児童の興味にそった本を手渡す。

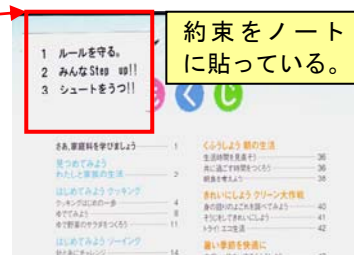
本を読むこと、文章を理解することが拙い児童には、できる限り文字が少なく絵の多い本を、星座の物語に興味を示していた児童にはそれに関する本を手渡した。

②同時に質の異なる本を配置し児童の興味や知識を広げる。

読みたい本だけ読んでいては知識が偏るため、隣には少し見方や視点の異なる本を配置し、児童の知識を広げられるよう配慮した。また、隣の児童の読んでいる本が気になる傾向があるため、あえて見て欲しい児童の隣の児童に興味を広げる本を渡したりもした。

4 教師と子ども両者を支えるもの

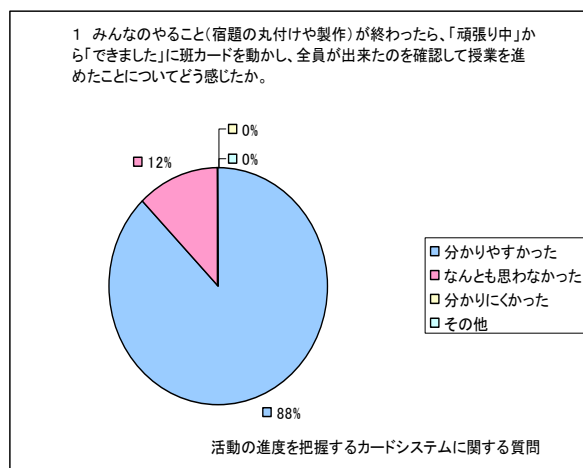
- ① 共通の目標をもつこと。(3つの約束と頑張りカード)
- ② すべての子どもが学びに参加していると実感できる授業を続けること。
- ③ 教師がすべての子どもが伸びると信じ続けること。



Ⅲ 子供の反応—分析と考察—

一年間を通して「すべての子どもの学びを保障する」ための様々な方法を授業に取り入れてきた。右は、実践例1で取り上げた「活動の進度を把握するカードシステム」に関するアンケートの結果である。対象児童は5年生33名である。この結果から約9割の児童が「分かりやすかった」と回答していることが分かり、また、「分かりにくかった」児童がいない

ことから、一定の成果があったと捉えてよいだろう。しかし、約1割の児童は「なんとも思わなかった」と回答している。この、「なんとも思わない」というのは、もともと困難を抱えていないため、何の抵抗もなく取り組めたと肯定的に捉えればよいのか、あるいは否定的にとらえるべきなのか、見極めができていない。また、初めからこのシステムを使用しているので、児童が「分かりやすさ」を比較する対象は筆者以外の教師の授業となっていると考えられる。そうなると、教科が異なるため、このシステムの効果がどこまでなのか妥当性に欠ける部分があるかもしれない。いずれにしても、今後は、この1割の児童が「分かりやすかった」と感じられる授業をするための授業を検討する必要がある。



Ⅳ おわりに

本研究を通して、すべての子どもの学びを保障する授業デザインの構成要素は多岐に渡り、また、その方法論は常に授業内容の充実と相互作用をなすものであることが明らかになった。また、目の前の児童に合わせてその手法は変化する。しかし、簡単・明快・安心・安全で柔軟性を兼ね備えているという根底の部分はいかなる場合でも共通する要素である。これらの要素は、無用な負担を排除し、学習の本質に力を注げる授業を創り出す近道である。子どもにとって“すべきことが分かる”授業は魅力的になる。さらに、すべての子どもが学べる授業は学級を変えていく力も兼ね備えていることを実践を通して実感した。今後も、自らの力量を高め子どもの学びに責任を持ち続けたい。

発表意欲を高めるための指導の工夫

22422071 今井 康介

概要

課題発見実習を通して、発表に対する学級担任の指導の工夫や児童の変容を目の当たりにし、児童の発表意欲を高めたいという課題意識をもった。そこで、発表についての自己効力と結果予期を共に高めるという考えのもと、学級づくりと授業での手だてについて、指導の工夫を考え、実践を行った。その結果、安心して発表できる雰囲気のもと、児童が発表の手がかりをもつことで、発表意欲が高まることが分かった。一方、発表意欲に関わる要因は自己効力と結果予期のみならず、児童の学習意欲が高まる課題をいかにもたせられるかなども重要であるという今後の課題が明らかになった。

キーワード 発表意欲 自己効力 結果予期 関係づくり

I 問題と目的

課題発見実習の担当クラスの5年生は、4月当初、教師の発問に手を挙げて答えるのはいつも決まった児童であり、なかなか自分の意見が言えない児童が多いと感じていた。ところが、5月に入ると、発表する場面で、徐々に手を挙げる児童が増えてきた。これは、児童が発表しやすい雰囲気づくりなど、学級担任の工夫の成果であると思われた。

実習が始まり2カ月が経過した6月の中旬に、国語の授業実践の機会をいただいた。題材が詩であったので、児童の豊かな発想をより多く引き出すために、なるべく多く発言できるような授業をしようと考えた。簡単な発問をした初めの導入の段階では、児童の手がよく挙がっていた。しかし、自分の考えを問うような発問になると、全く手が挙がらなくなった。結局、その時間は、列ごとに指名するという形式で発表させることしかできなかった。私の授業では、発問が適切でなかったということだけでなく、学習活動の成果を他者に伝えようとする発表意欲を高める指導の工夫が欠けていたと考えられる。

数字や単語で答えられるような簡単な発問に対しては、答えが明確であるためか多くの手が挙がる。しかし、自分の考えや感想を発表するという場面では、なかなか手が挙がらない。せっかく良い考えをもっている、それが学級全体に広まらないことには、児童が考えを深め合う機会を失ってしまうことになる。そこで、本報告では、児童の発表意欲を高めるためにどのような指導の工夫ができるか、それを明らかにすることを目的とする。

II 児童の発表意欲に関わる要因

発表に関わる内的要因について、藤生（1991）は、バンデューラ（Bandura）の考えのもと、挙手の主要規定要因を2つ挙げている。

- ・自己効力…ある行動をうまくできるかどうか
- ・結果予期…ある行動がどんな結果を引き起こすか

すなわち、自己効力が高い児童とは、発表をすることに自信をもっている児童である。また、結果予

期が高い児童とは、発表をすることで周りに認めてもらえるなど、ポジティブな結果を予期できている児童である。そして、自己効力と結果予期がともにポジティブであることが、積極的な発表行動に結びつくのである。

また、バンデューラは、自己効力を高めるため要因のうち、特に重要なものとして、自分で行動して必要な行動を達成できたという経験を得ること（遂行行動の達成）と、他人のうまくできている行動を観察すること（代理的经验）を挙げている。そこで、こうした経験を得ることができ、自己効力と結果予期が高まるような指導を工夫し、実践を行った。

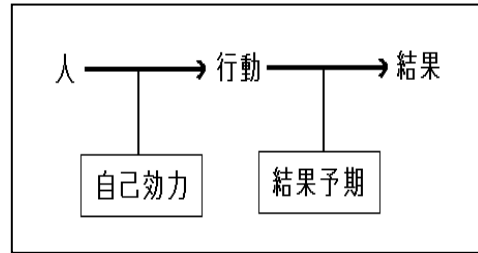


図 自己効力と結果予期の関係

III 課題解決実習での実践

自己効力を高めるという考えのもと、課題解決実習で授業実践を行った。単元は5年生国語「人と『もの』との付き合い方」（計13時間）であり、内容は、ゴミ問題に関して自分でテーマを設定し、調べ学習、資料作り、発表を行うというものである。

1 自己効力を高めるための工夫

・初めの活動は、調べ学習・原稿作りである。まず、調べ学習では青と黄の2色の付箋を用意し、調べて分かったことを青の付箋に、自分で考えたことを黄の付箋にそれぞれ書きためていく。そして、書き貯めた付箋を発表する順番に並べ替える。また、次の資料作りでは、1人あたり模造紙半分を配り、それぞれ発表用の資料を作った。視覚的に分かりやすくするため、絵やグラフを効果的に使うことを指導した。発表に必要な思考を整理して作り上げた原稿や資料をもとに発表することで、遂行行動の達成をねらった。

・発表会を行う前に、練習を行った。方法は、一人ずつ班のメンバーの前で話し、聞いていたメンバーは声の大きさや話す速さなどに関しアドバイスを送るというものである。他人の発表を見ることで、代理的经验をすることができるようにした。

・発表会は4グループに分け、発表、メモ、質疑応答をする時間を確保した。今回はポスターセッション形式による発表会を行い、教室の四隅でそれぞれ発表を行った。

2 成果と課題

原稿作りでは、付箋を並べ替える活動を通して、聞き手が分かりやすくなるように文章の組み立てを工夫することができていた。発表の練習では、初めは声が小さい児童が多かったが、アドバイスする側とされる側の双方に立つことで、発表するときの注意点をより

意識できるようになった（代理的経験）。そして、本番では、練習の時より堂々と発表している児童が多く、アドバイスを送り合った成果をみることができた。発表会前には、「みんなの前で発表するのは嫌だ」と不安を訴える児童が何人かいたが、発表会後に感想を聞くと、「あまり緊張しなかった」「練習通り話せた」「やってみてよかった」という声が多かった。発表を通して自信を持つことができた（遂行行動の達成）と考える。

ただ、児童の発表の成功体験は、学級担任が作り上げた良好な児童同士の関係による安心して発表できる雰囲気が土台となっていた。このことから、発表意欲を高めるためには、授業での手だての工夫だけではなく、学級づくりの工夫も不可欠であると感じた。

IV 赴任校での実践

2年次は、公立学校に赴任し、第3学年の学級担任となった。課題解決実習での経験から、まずは学級づくりを工夫して取り組み、それをベースにして授業での手だての工夫を行った。

1 学級づくり

（1）教師と児童の関係づくり

まずは、児童の結果予期が高まるようにするために、児童の発表を聞く際、うなずきや繰り返しなど傾聴の姿勢を心がけ、児童の発表を大切にした。その姿勢は、授業だけではなく、休み時間の児童との会話でも同様にした。

（2）児童相互の関係づくり

毎朝、日直が決められた題についてのスピーチを行ったり、帰りの会では「児童同士で良いところを見つけ発表し合ったりすることを通して、児童相互の良好な関係づくりを目指し、結果予期を高めるようにした。

2 授業での取り組み

（1）発表の手がかりをもたせるための工夫

「何をどのように言えば良いのか分からない」という児童には、①書きこんだ考え、②他の児童の発表の仕方が発表をするための手がかりになると考えた。そこで、発表をするための考えを書きやすいワークシートの工夫や机間指導により、ワークシートに自分の考えをしっかりと書かせた後に発表させる。そうすることにより、書き込んだことを手がかりに自信をもって発表することができるようにした（遂行行動の達成）。また、発表が得意な児童の良いところを称揚することで、得意ではない児童にどのように発表すればよいのか見通しを持たせやすくした（代理的経験）。

（2）班活動を通して発表の経験を積む場の設定

ノートやワークシートなどにまとめた自分の考えを、まずは班の中で交流することで、全体の場で発表することに抵抗を感じている児童も発表できるようにした。さらに、交流した内容をクラス全体に発表する機会を全員に用意し、遂行行動の達成をねらった。

（3）児童の発表をつなぐ

結果予期を高めるために、考えをうまく言えない児童がいると、周りの児童に「〇〇さんの続きを言えますか」「どのようなことを言いたいのか分かりますか」というように投げかけ、意見をつなぎ、ポジティブな結果を予期できるようにした。

V 考察

児童とのコミュニケーションを大切にすることで、児童が「先生がしっかり聞いてくれる」という思いをもち、それが発表意欲のベースになったと考える。初めは発表をするときに教師の方ばかりを見てしまい、周りの児童を意識しながら発表することができない児童もいたが、朝のスピーチでの質問タイムを通して、児童同士のコミュニケーションが活発になった。また、帰りの会では、お互いに認め合い、温かい雰囲気の中でのびのびと発表できた。そして、児童同士の関係が良好になり、「みんなが聞いてくれる」という思いのもと、発表できるようになったと考える。これらのことから、学級の雰囲気は児童の発表意欲に大きな影響を与えること、結果予期を高めるために、安心して発表できる雰囲気づくりが大切であることを確認することができた。

発表の手がかりをもたせるための工夫では、ワークシートの図などをもとに一人一人に考えさせ、机間指導では、「おもしろい考えですね」というように、考え方の良さを認めることで、自分の考えに自信をもって書き込み、それを手がかりに発表することができるようにした。また、児童の発表において、「はじめに…次に…」と順序立てて説明していたり、「〇〇さんと似ていて…」と他の考えと比べていたりすることを称揚することで、「あのよう

に発表すれば良い」という見通しをもたせることができた。これらのことから、遂行行動の達成と代理的経験により、児童の自己効力が高まったと考える。班活動では、児童は交流を繰り返すことで徐々に少人数の中での発表に慣れ、班の中では抵抗感なく発表できるようになった（遂行行動の達成）。さらに、班の代表の児童の発表により、班の中で発表した自分の考えが全体に広まり、自分の考えが周りの児童に認められるという満足感を体験することができた。また、児童の発表をつなぐ声かけを続けることで、周りの児童が助けてあげようと一生懸命発表し、「上手く言えなくても周りの人が助けてくれる」という安心感が生まれた。これらの活動は、児童同士の関係づくりにもつながり、結果予期が高まったと考える。

2年間の取り組みを通して、自己効力と結果予期を高めるための指導の工夫を考え、実践を重ねてきたことで、児童が意欲的に発表する姿が少しずつ増えてきたように思う。ただ、単に発表を多くすることが考えを深め合うことにつながるとは限らないということも実感した。児童の発表意欲を高め、さらに考えを深め合うためには、本研究で考えてきた自己効力と結果予期のみならず、課題のもたせかた、ねらいに迫るような発問の練り上げなど、教材のもつ魅力を引き出せるような授業づくりが重要である。教材研究を重ねることで、発表を通してさらに考えを深めることができるようにしていきたい。

高等学校における最適な「数学的活動」を位置づけた授業構想

22422072 岡村 忠幸

概要

社会では、「PISA型読解力」など生徒に求められる力が変わってきている。一方で、高等学校の授業は、講義中心の授業が多く、その形式の授業が、現在まであまり変わっていないという現状がある。この現状から、私は高等学校の授業は、大きく変わる「転換期」がきているのではないかと考えていた。本報告では、「数学的活動」に焦点を当てて、数学の基礎・基本を創る力を生徒に育む授業を考えていく。

そこで、1年次教育実践研究Ⅰ、Ⅱの岡山操山高校と高松農業高校へ実習で、どのような数学的活動が実践されているのかを知り、自分の課題を見つけた。それは、生徒に「基礎的・基本的な知識・技能の習得」を実現させる授業をすることである。そして、私は、学習指導要領を手がかりにし、「習得」の実現には、「数学的活動」が必要であると考えようになった。そして、2年次の教育実践研究Ⅲにおいて、勤務校である岡山工業高校で、私が考えた授業構想を実践した。理論を修正し、具体的な手だてを考えるきっかけをくれたのは、もっぱら生徒のコメント、反応であった。

この報告書では、「どのような数学的活動が高等学校の授業に最適であるのか」ということ、それを授業に「どのように位置づけ、どのような手だてを講じるのか」ということについて、理論と実践の往還を繰り返して、省察を行いまとめた内容を報告する。

キーワード 数学的活動 授業構想 省察 習得・活用・探求

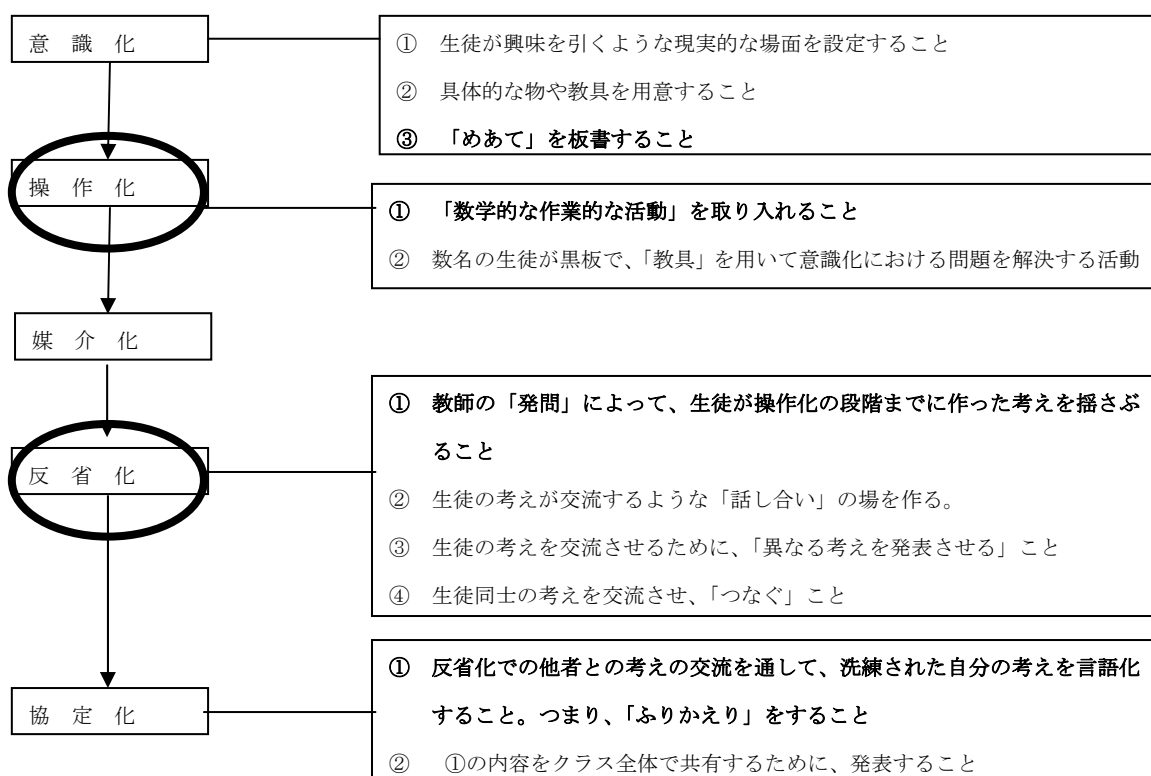
I. 研究の目的

高等学校の授業の現状は、講義形式が中心であり、知識の効率のよい伝達を目的としている。このような授業では、「習得」、「活用」、「探究」がどれもバラバラであり、乖離しているという現状がある。私は、「習得」と「探究」が結びつくために「活用」があり、「活用」が「習得」と「探究」を結ぶことで、3者が有機的につながっていくと考えている。だから、「活用」させていくための「土台」として、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」が生徒には必要であると考えている。また、その実現の方法論は、「数学的活動」であると考えている。そこで、本研究では、小学校、中学校を想定して提示された授業モデルである中原忠男(1995)の「構成的アプローチの授業過程モデル」を手がかりにし、高等学校の授業を考えていく。したがって、本研究の目的は、

- ①高等学校では、「どのような数学的活動が授業に最適であるのか」ということ
- ②それを授業に「どのように位置づけ、どのような手だてを講じるのか」ということを明らかにしていくことの以上の2点である。

II. 高等学校における最適な「数学的活動」を位置づけた授業構想

中原の「構成的アプローチの授業過程モデル」は、意識化、操作化、媒介化、反省化、協定化の 5 段階からなる。大まかに説明すると、意識化は、「授業の導入」、操作化は「問題解決を通して、概念の原型を作る段階」、媒介化は、「類題の問題解決」、反省化は「他者との関わりによって概念の深化・発展をさせる段階」、協定化は「振り返りを行う段階」である。私は、高等学校の授業では、授業進度等の関係から、特に重視すべき段階を「操作化」、「反省化」の段階であると捉え、各段階における具体的な手だてを以下の図のように考えた。



III. 研究の実践 - 岡山工業高等学校における実践と仮説 -

岡山工業高校では、私は、岡山工業高校の生徒に最適な数学的活動について 3 つの仮説を立て、それらを私の提示した授業構想に明確に位置づけ、授業を実践した。

(1) 仮説

仮説① 数学的な作業的活動

仮説② 既習事項を活用して、新たな内容へ既習事項が深化・発展する活動

仮説③ 数学的な表現を用いて、意見を発表し、考えを交流させる活動

仮説①の「作業的活動」とは、基礎的・基本的な知識・技能を活用して、「同じ手順でさまざまな問題が解決できる」など作業的にこなしていけるような活動を考えている。同じ

手順で、反復する中で、「基礎・基本の習得をすること」と「基礎・基本の活用することによって考え方の深化・発展」をねらっている。

仮説②の活動は、既習事項を活用することによって、活用している最中にさまざまなことに気づき、知らず知らずのうちに考え方・見方が自然に深化・発展するような活動のことである。既に知っている内容を活用しながら、新たな内容へとこれまでの考え方・見方が深化・発展していくような活動が授業には必要であると考えている。

仮説③については、授業の中に生徒が意見や考えを発表、発言できる場、時間を設定するということである。生徒は他人の意見や考えを自分と比較することを通して、自らの考え方を数理的に深化・発展させることができると私は考えている。

(2) 二次関数の実践

この実践では、以下のような流れの授業構想の中に、仮説①～③の活動を組み込んだ。

意識化・・・① $y = 2x^2$ のグラフの特徴を復習する。

② $y = 2x^2 \pm 3$, $y = 2(x \pm 3)^2$ のグラフについて調べることを伝える。

↓

操作化・・・③ $y = 2x^2 \pm 3$ の表を作り、グラフを作る活動・・・・・・・・・・ **仮説①, ②**

↓

反省化・・・④ $y = 2x^2$ のグラフと比較して、気づいた関係を書く活動

⑤ 気がついたこと発表し、考えを交流させる活動・・・・・・・・・・ **仮説②, ③**

↓

協定化・・・⑥ 式の q をみれば y 軸方向へ平行移動したかがわかることをまとめる

⑦ 授業の振り返りを書かせる。(自由記述の授業評価用紙、書いた後で回収)

(3) 授業の実際 —具体的な手だてを考察—

授業では、生徒は自然に二次関数 $y = 2x^2$, $y = 2x^2 \pm 3$ のグラフを書くことができた。そして、生徒はグラフを見て、自分の気がついた内容をワークシートに記述する事ができていた。式の $y = 2x^2 \pm 3$ の「 ± 3 」の部分が「 y 軸方向への平行移動」を表していることを理解した様子であった。これらの生徒の様子が起きた原因は、以下の手だてにあったのではないかと考えている

手だて① 作業の細分化

手だて② 表とグラフと式をつなげる発問「○○さんの考えは表(式)でいうとどこのことですか？」

手だての①は、仮説①、②をより効果的にするために講じた。本来1問の問題を、「 x に値を代入して y の値を求める」、「表を作る」、「座標上に点をプロットする」という3つの活動に細分化した。このことにより、代入すること、点をプロットすることを繰り返し行うことによって、「グラフを作る」という基礎的・基本的な技能を習得できたと考えられる。

また、このような技能は、既習事項である。しかし、扱う関数 $y = 2x^2 \pm 3$ は、生徒にとっては未知の新しい内容である。このように、「グラフを作る」という既習の技能を活用することで、未知の関数のグラフも同様の方法で作ることができることに生徒は気づき、生徒の二次関数の考えは深化・発展していった。

手だて③は、仮説③の活動を充実させるために講じた。生徒の多くは、「グラフから」二次関数 $y = 2x^2 + 3$ を、 $y = 2x^2$ を y 軸方向に $+3$ だけ平行移動したものであると理解できるが、「式からグラフを読み取ること」ができないようだ。このような実態を踏まえて、手だて③を講じて、「グラフへ着目から、式への着目」を図った。けれども、グラフからいきなり、式へ着目することは生徒にとっては、容易ではなかったので、「グラフ→表→式」の順に手だて③のように発問し、着目するところを移すよう指導した。このように、「教師の働きかけ」、「生徒同士の考えの交流」が行われることで、生徒の二次関数の考えは深化・発展したと考えている。

(4) 授業実践の省察 - 生徒のコメントから仮説を評価

生徒A：「教科書中心でないので、興味を持って取り組めたと思う。表を書くなど、一人で作業する事で頭に入りやすいと思う。」

生徒B：「他人の意見が分かり、新しいことに気がついた。」

以上のことから、仮説①、②、③ともに、一定の成果があった。生徒Aは仮説①、②に関する内容である。作業的活動、既習事項の活用によって「個人思考」が働かされ、生徒は「頭を使っている」と実感している様子である。私は、このような認知が得られるときにこそ、自分の考えが深化・発展しているのではないかと考えている。また、生徒Bは仮説③に関する内容である。生徒Bの「他人の意見が分かり」という記述から私は、授業の中で他の生徒と考えを交流させることを通して、生徒は自らの考えを他者の考えを受けて、生徒の二次関数の考えは深化・発展していくという手ごたえを感じた。生徒同士の自然な交流を図るだけでなく、積極的に教師が発問するなどの働きかけも、他者との考えの交流には必要であると考えられるようになった。

IV. 成果と今後の教師としての自己成長への期待

私は、教職大学院の2年間を通して、理論を実践すると失敗することがあるが、失敗を「省察」することで、ただの失敗ではなく、次の成功につながる失敗へと変えられることを学ぶことができた。このような「PDCA サイクルに基づく研究の方法」を身につけられたことは、私の大きな自信となっている。また、新学習指導要領が全面的に施行する前に、数学的活動を重視した授業について、授業を考えられたことも自信となっている。私の実践をもとに、周囲の教員が「このような授業もあるのか!」と考えて、新指導要領の方針である数学的活動を重視した授業を創造していくきっかけとなればと考えている。2年間で得た「省察」という方法を継続し、私の指導力の更なる向上を図っていきたい。

教師 - 児童の関係構築に関する実践研究

22422073 川崎 由貴

概要

筆者は、問題行動が目立つ児童や自己開示のない児童との関係構築に課題を感じていた。そこで、仮説的に関係構築に必要であると考えられる相互理解、身体活動、ソーシャル/コミュニケーションスキルの3つの視点を設定し、実践・検証を行った。

その結果、3つの視点は教師 - 児童の関係構築に有効であることが明らかになった。相互理解では、教師は自己開示や場面理解を積み重ね、児童の肯定的側面を共感的に理解していくことが必要であると分かった。身体活動では、自己開示のない児童も活動の設定の仕方を工夫することで、自ら参加できる活動になることが示された。ソーシャル/コミュニケーションスキルでは、段階を追った継続的なスキル指導の必要性が示唆された。

キーワード 身体活動 相互理解 ソーシャルスキル コミュニケーション

I 研究の目的

筆者は、学部での教育実習を通して、人との付き合い方が分からず言葉を荒らす児童や自分を表現できないでいる児童との関係の築き方に課題を感じていた。そこで、教職大学院での2年間を通して、教師が児童と温かい関係を構築するための働きかけを見出す実践研究ができるように3つの視点を仮説的に設定した。

まず、関係構築には、互いに理解し合うことが大切であると考え、「心でつながる相互理解」を第一の視点として設定した。相互とは、教師の児童理解、児童の教師理解に加え、児童同士の理解も含んで実践した。

つぎに、関係構築には、身体的コミュニケーションも大切であり、言葉では表現できない児童、つながれない児童とも身体活動を通して関係を構築することができると考え、「体でつながる楽しい活動」を第二の視点として設定した。

さらに、関係構築には、人とのつながり方・付き合い方を丁寧に教え、豊かなコミュニケーションスキルを高めることが必要であると考え、「頭でつながるソーシャル/コミュニケーションスキル」を第三の視点として設定した。

そこで、本研究では①3つの視点での実践が教師 - 児童の関係構築に有効であるかどうかを明らかにすること、②3つの視点をを用いてどのように実践をすれば教師 - 児童の関係を構築することができるかを明らかにすることを目的とした。

この目的を達成するために本研究では、1年次は、学校における実習等を通して、低・中学年の児童と関わり、身体活動を取り入れた授業実践や朝の会の指導等を行い、考察した。2年次は、第2学年の学級担任として一年間を通して実践・検証を重ねた。

Ⅱ 実践研究の概要

1. 相互理解

相互理解は関係構築のために必要不可欠な視点であるということが明らかになった。

(1) 教師の豊かな児童理解のために

①「場面」理解から「児童」理解へ

課題解決実習における算数科の授業実践では、指導案作成時に想定していた児童と授業中の目の前にいる児童の姿とを照らし合わせることができなかった。「ながさくらべ」では、複数の鉛筆を使って鉛筆何本分かで長さを比較している児童がいたが、想定していた間接比較の考え方と結びつけて評価・指導することができなかった（写真1）。省察の結果、授業中の児童理解に



写真1 算数科「ながさくらべ」の授業風景

は、児童の様子や発言に秘められた思いを汲み取ることができるような日頃からの継続的な児童理解が必要であることが分かった。このことから、児童を断片的に理解しようとするのではなく、一人ひとりの児童の成長、思考、学びに継続的に寄り添いながら、その児童の今を理解しようと努めることが重要だと考えられた。

②肯定的側面への共感的理解

2年次は、学級担任として児童の問題行動を何度も指導した。その中でA児は、授業態度を注意されて、暴れ出してしまった。その後の個別指導では何も話さなくなったA児であったが、対応の悪かったところを認め、A児の普段の良いところを称揚すると、涙を流してうなずいていた。このことから、児童の問題行動を否定するばかりでは問題の解決にはならないことが分かった。日頃の連続的な児童理解から児童の行動の理由を冷静に考え、共感的に理解しようと努めることが児童と心でつながる児童理解であると考えられた。

(2) 児童による豊かな教師理解のために

2年次の学級開きでは、「どきっ子のきまり」と題し、児童に教師の願いを話した。また、掲示物を利用し、学級の歩みや向かうべき目標を視覚的に提示していった。学級の中には、「先生、私は今きまり1を頑張っているんだよ。」と話してくれる児童もおり、教師の願いを伝えていくことで児童は教師を理解し、その願いに寄り添ってくれることが分かった。教師の明確な願いや目標と1年間を通した継続的な提示や語りが児童の教師理解に重要であると考えられた。

(3) 児童同士の理解

課題解決実習の体育科の「とびっこ遊び」の授業実践では、授業の後半に跳び方を紹介したが、授業を振り返る「学習カード」では、友達の話方についての記述は発表した本人またはその発表について発言をした本人に留まっていた。しかし、2年次の体ほぐしの授業実践では、体を同調させ、一緒に楽しさを味わうことができるように授業を構成したところ、友達に関する記述が大半を占めていた。このことから、低学年の児童にとって、共感・共有も言葉ではなく、体を媒介として理解をはかることが有効だと推察された。

2. 体を動かす楽しい活動

2年次に実施した体育科体ほぐしの授業実践では、授業前後でアンケート調査を実施した。その結果、「先生には話せる」(+0.3)、「仲良くなった」(+0.6)等教師との関係も児童間との関係も良くなり、身体活動は、関係構築に効果を示すことが明らかになった(図1)。また、算数科「三角形と四角形」の授業実践では、多様な場面に身体活動を取り入れたところ、児童の学び合いが活発になるとともに、学習内容の習得・定着・深化・動機づけ等にも効果が見られた。

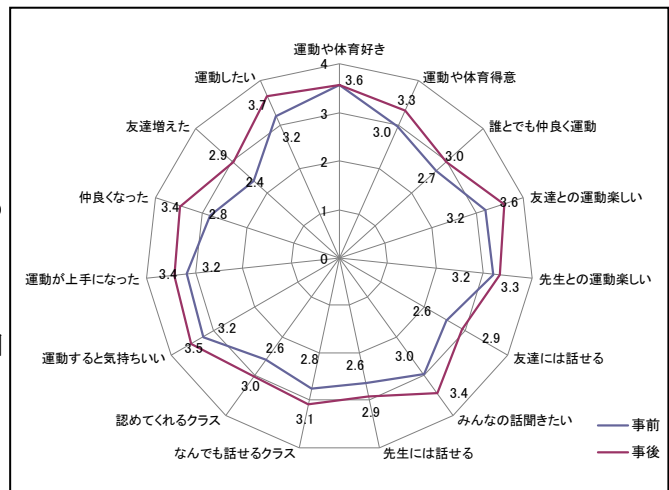


図1 体育科「体ほぐし」実施前後のアンケート調査結果

〈自己開示のない児童への効果〉

2年次の体ほぐしの授業実践では、特に自己開示のない児童に焦点を当てて授業を構成した。

【事例1】教師との関係を築いたB児

B児には、積極的に活動できるよう指導し続けてきたが、その一環として体ほぐしの授業を行ったところ、教師や友達と関わりながら活動する様子が多く見られた。学習カードにも授業中の自分の活動を正直に反省することができ、体を動かす楽しさや積極的に人と関わる楽しさを、授業を重ねるごとに感じていた(資料)。体を動かす楽しい活動が児童の身体と心を開いていくことが示された。

【事例2】児童同士の関係を築いたC児

C児は、集団の中での表現活動に取り組むことができない反面、学習カードには「楽しかった」「思い切り動けた」と記述していた。しかし、第4時の新聞紙になりきる活動では、自分が新聞紙を動かすとペアの児童がそれ以上の動きで反応を返してくれて、関わりが自然に生まれる活動であったため、活発に新聞紙の操作をすることができた(写真2)。このことから、児童同士で高まり合うことのできるグループ構成の上で、技能を必要としない取り組みやすい活動、魅力的な教材・教具を媒介にした関わりのある活動、相手からの反応が必ず返ってくる活動、適度な制限や明確な課題設定による分かりやすい活動が、児童にとって「楽しい」と感じることのできる身体活動であると推察された。

資料 学習カードで見るB児の変化



写真2 体育科「体ほぐし」でのC児の活動の様子

3. ソーシャル／コミュニケーションスキル

1 年次には、朝の会の日直のスピーチを中心に話す・聞く指導を行った。その結果、話し始めに決まり文句を設定したり、共通のルールを決めたりして話しやすくする指導、話すと聞いてくれる、聞くと話してくれるという呼応関係を成立させる指導によって、安心してコミュニケーションする力を育てることができるとことが分かった。

2 年次には自己表現力のスキルを取り上げて授業実践をした。友達への話し方をモデリングを通して仲間分けしたり、リハーサルによって複数体験したりした。その結果、友達とのトラブルが多く、教師の指導も素直に受け入れることができないことのある児童も、授業後の学習カードには「わたしは、いつもおこりんぼうたいぷだけど今日やってみてやっぱりすっきりたいぷがいいと思いました。りゅうは自分がいいたいことをすなおにいえるから。」と書き、授業を通して温かい言葉掛けの良さを感じていた。また、自己開示のなかった B 児の学習カードには「1 年生のときは、はずかしくてあんまりはっぴょうのときできなかったけど、2 年生になってぜんきがおわりそうになったときには、はっぴょうがいっぱいできたので、できたときは、とてもうれしかったです。だからわたしは、1 年生のときはだんまりタイプで 2 年生ではすっきりタイプになりました。」と書かれており、積極的に他者に働きかける良さと成長した自分を認識することができていた。

しかし、どの児童も授業中に学習したスキルが日常生活に生かされることは少なく、段階を追って継続的にスキルを育成していくこと、ソーシャルスキル教育を計画的にカリキュラムに位置づけることの必要性が明らかになった。

III まとめ

2 年間の研究を振り返って、自分の信念を持って教育活動をしていく大切さを感じた。身体活動を中心とした授業実践や学級経営に一年目から挑戦することができ、自分らしさの発揮できる実践に自信が持てた。

また、関係構築は、相手がいて、働きかけて、反応が返ってきて始めて成立するものだということを実感した。教師の自己開示を聞いて言葉を返してくれたり、教師が設定した活動に取り組んでくれたりする児童がいる幸せに気付くことができただけでも、この 2 年間の学びは価値ある学びであったに違いない。問題行動が多い児童も、自己開示のない児童も学級の全ての児童が大切でかわいと思える今の気持ちを忘れずに、その子まるごとと向き合い、全ての児童とつながることのできる教師を目指していきたい。

IV 参考文献

- 1) 佐藤暁 子どもも教師も元気が出る授業づくりの実践ライブ 学研教育出版 2009.
- 2) 杉山重利, 池田延行ほか 楽しくできる授業「体ほぐし」の運動 小学館 2009
- 3) 村田芳子, 川口啓ほか 「体ほぐしの運動」活動アイデア集 教育出版 2010.
- 4) 高田哲史 コミュニケーションとしての身体運動 出版サービスセンター 2008.
- 5) 齋藤孝 教師＝身体という技術 - 構え・感知力・技化 世織書房 1997.
- 6) 竹内敏晴 からだが語ることばα+教師のための身ぶりことば学 評論社 1987.
- 7) 菅原和孝, 野村雅一 コミュニケーションとしての身体 大修館書店 1996.

言語活動を充実させた算数科の授業実践とその理論の深化

～リアリスティックアプローチによる数学的表現力の育成～

22422074 岸本 純平

概要

21世紀は、知識基盤社会の時代、グローバル社会の時代とよばれている。こうした時代の中にあって子どもたちが何のために数量や図形を学習するのかを考えた時、知識を習得すること以上に、自分の考えをもち、他者や社会に説明し伝え合う力を育成することが重要なのではないかと考えた。そこで本研究では、まず言語活動を充実させた算数科の授業における先行研究や実践から自己の理論を構築した。次にその理論を深化させるために教育実践研究Ⅰ・Ⅱで学校現場の視点に立って主題を検討した。続く教育実践研究Ⅲでは、説明し、伝え合う活動を重視した算数の授業実践研究を通して、自己の理論の再構築を図った。

キーワード 言語活動 つぶやき ビジュアル・コミュニケーション
反省的思考 算数的コミュニケーション能力

I 研究の目的

研究主題において、以下の2点が本研究の目的である。

- ①言語活動を充実させた算数の授業実践を行うために、実践に裏付けられた理論を構築する。
- ②その理論を達成するための方略を構想し、授業実践と理論を結びつける。

まず、言語活動が必要だと考える理由は、子どもたちが現代社会を主体的に生き抜くためには、常に自分の考えを持ち、その考えをできるだけ意図通りに他者に伝達することや、他者の考えを受容的に理解し、協働的精神で共に生きるというコミュニケーション能力が不可欠であり、そのコミュニケーション能力の最たる手段は言語であるからである。

次に、言語活動を用いたコミュニケーション能力を算数科で育成しようと考えた理由は以下の2点である。

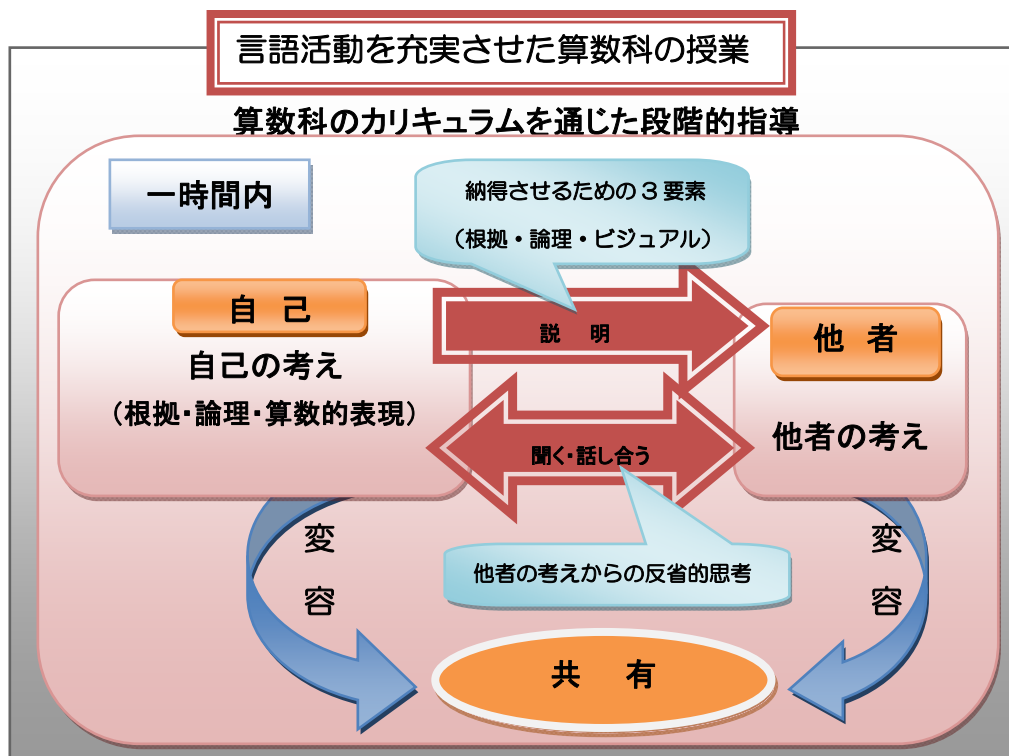
- ・算数科は論理的思考力・判断力・表現力を養うために最適な教科である点
- ・算数科で自分の考えを根拠をもち、筋道立てて、図やことば、数、式を用いて説明することで、他者と協働する力を伸ばせる点

最後に、理論の深化が必要な理由は、多くの先行研究を読んだり、実践研究に参加したりして、これまで持っていた自己の理論を常に変容していかなければ、変化の時代を主体的に生きる子どもたちと同様に私自身も成長することができないと考えたからである。

II 研究の方針

1. 言語活動を充実させるための算数科授業モデル

私が考える言語活動を充実させるための算数授業モデルは下記の図の通りである。



2. 算数科授業モデルの具体化とその方略

算数科授業の一時間内における授業の流れを具現化するとともに、その方略を構想した。

問題解決の流れ	言語活動に関する学習活動	方略
①問題把握	○問題を理解し，課題を共有する。 ○既習事項を想起し，見通しを話し合う。	【方略Ⅰ】グループワーク
②自力解決	○根拠を明確にし，筋道立てて考える。 ○数，式だけでなく，ことば，図，表，グラフなどの算数的表現を駆使して思考する。	【方略Ⅱ】つぶやき指導
③話し合い	○自己の考えを根拠を明確にし，算数的表現を用いながら筋道立てて説明する。 ○他者の考えを聞く中で，自分の考えと比較・検討し，自分の考えを深化・発展させる。	【方略Ⅲ】ビジュアル・コミュニケーション 【方略Ⅳ】反省的思考
④適応題を解く	○よりよい考えをもとに，適応題を解き，考えを一層深化・発展させる。	【方略Ⅴ】繰り返し指導
⑤ふり回り	○自分の考えを説明する活動の自己評価，他者評価を行う。	【方略Ⅵ】他者評価

Ⅲ 授業実践と省察

1. 教育実践研究Ⅰ（課題発見）

教職実践研究Ⅰでは、当初の自己課題を『言語活動を充実させた算数の授業研究』としていた。その課題を解決するために実践したのが、【方略Ⅴ】の適応題を解く場面における算数的表現力を定着させるための繰り返し指導である。モデルの説明をもとに、児童が根拠と論理を用いて説明ができたかを実証的に取り組んだ。結果は表1の通りである。児童19人中、14人が説明のモデルを基に、根拠と論理のある説明が書けていた。この結果から、児童は説明のモデルをもとに繰り返し指導を行うことで、算数的表現力のある説明を書くことができると判断した。しかし、型にはまった説明モデルでは技術的指導に留まり、自己の目指す説明する授業になっていないと考え、さらに算数の授業実践と自己の理論つなぎ、深化させるという本研究の主題を探究することに至った。

表1 繰り返し指導の結果 N=19

項目	人数	児童(人)
①根拠を明確に書くことができる		3
②三段論法を使うことができる		2
③根拠と論理の両方用いて説明できている		14

2. 教育実践研究Ⅱ（課題解決）

教職実践研究Ⅱでは、【方略Ⅱ】と【方略Ⅵ】を重視して実践を行った。

(1) 自力解決場面における自分の考えをもつためのつぶやき指導【方略Ⅱ】

【実施授業 4年 面積「学習の動機付け」】

この授業では自分自身の考えを持たせるために、型にはめた説明をするのではなく、着想したことをつぶやきレベル(ex.「切ってみる」や「1マスずつ数えてみる」)で書かせるようにし、算数的活動を通して調べさせた。結果は図2から分かるように、つぶやきレベルから指導することによって児童に自分の考えを構築させるとともに、その考えを表現させることができた。また、つぶやきという未熟な表現から起こる児童のコミュニケーションの連鎖がみられたことは期待以上の成果であった。

図2 重ねて比べる考え

【つぶやき】
「実際に重ねてみる」



(2) ふり回り場面における反省的思考を促すための他者評価【方略Ⅵ】

【実施授業 4年 面積「L字型の図形」】

この授業では、話し合うことで他者の考えと自己の考えを比較し、反省的思考をすることで自己の考えをよりよい考えへと変容させようというねらいをもっていった。しかし、児童は自分の考えを伝えることはできても、友だちの考えを受け入れるということが苦手であるということが発見実習で明らかになっていたため、反省的思考の前段階として、友だちの考えを聞いたり、その考えに対してフィードバックしたりするという活動を取り入れることを意識した。最後の感想の場面で、「友だちの意見を聞いて、この考えは自分にはなかったと思うことをノートに書きましょう。」と発言することによって、児童は積極的に他者の意見を聞くことができたり、自分の考えに取り入れてみようという考えに至ったりするという成果が得られた。

3. 教育実践研究Ⅲ（課題探究）

教育実践研究Ⅲでは、話し合い場面の【方略Ⅲ】と【方略Ⅳ】を重視した実践を行った。

【実施授業 4年 面積「L字型の図形」】

(1) 自分の考えを伝える際のビジュアル・コミュニケーション【方略Ⅲ】

課題解決の反省を活かし、より操作的な活動で視覚的に分かりやすいという説明を意識させるためビジュアル・コミュニケーションに基づく指導を実践した。図3のように、図形を切り離したり、つけたしたりすることを操作を用いて児童に説明させたことで、課題解決実習時の授業よりも児童の理解度は高いことが明らかになった。また図を用いることで、数や式、ことばの説明と関連付けやすいという成果がみられた。

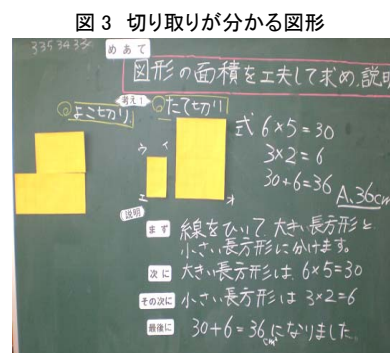


図3 切り取りが分かる図形

(2) 話し合いにおける自分の考えを変容させるための反省的思考を促す指導【方略Ⅳ】

話し合い場面では、小グループの形態を用いた。その際、友だちの考えを受けて、

- ・同意（「Aさんの考えと同じで、この所で半分に分けて上と下に分けました。」）
- ・付け足し（「Bさんにちょっと付け足して、大きい長方形と小さい長方形を公式で計算します。」）
- ・質問（「Cさんの『☆マークがあるとして』というのはどういうことですか？」）
- ・反論（「Dさんは5×6と言ったけど、長方形（の公式）はたて×横だから6×5だと思います。」）

などの表現を使い、自分の考えと比較・検討しながら、よいところは自分の考えにも取り入れるという指導を行った。まとめに「（Eさんの考えの）切って移動は、かんたんで、式も説明もすくなくだったので、考え③（切って移動する考え）にしたほうがよかったかなと思います。」などの友だちの考えと自己の考えを比較・検討し、友だちの考えの数理的な処理のよさに気づき、それを表現できた児童がみられたことは、この方略の成果であった。

IV 研究の成果と課題

1. 成果

つぶやき指導と他者評価により、自分の考えをもち、それを表現することの基礎と反省的思考を促すための基礎を児童に育成することができた。さらにこのような授業で、自己の考えをより分かりやすく伝えるための算数的表現を用いた説明のビジュアル化や他者との関わる力を育成できることが明らかになった。

2. 課題

今後の課題は、本研究の理論や方略を検証するためのケースを増やすということである。具体的には、【方略Ⅰ】の実証、他学年での【方略Ⅱ】～【方略Ⅵ】の実証、さらに、算数科のカリキュラムを通じた段階的指導の実証などである。これらを来年度から教育現場で実践、説明する力や伝え合う力の育成に関する理論の妥当性や合理性を検討していく中で、自己の理論を再構成し、言語活用の充実を図る算数の授業力を向上させていきたい。

分かる喜びが得られる授業づくり

－数学科を中心に－

2242076 佐々木 優

概要

生徒との関わりから分かるということについて考察したことと、佐伯胖が述べる分かるという定義を手がかりに、分かるということを規定（2通り）した。

その規定に基づき、2年生の選択数学で授業実践を行い、授業を分析し、生徒のアンケート結果について考察を通して成果と課題を明らかにした。

キーワード 分かる 授業分析 課題学習 見通し 発問

I 課題と目的

私は数学に苦手意識を感じている生徒を一人でも多く救い、数学の授業を通して充実感をもたせたいという思いがある。その思いを持ち、1年生の時に課題解決実習に取り組んだ。しかし、様々な課題が浮かび上がってきた。

そのため、課題探究実習では、どうすれば生徒に充実感をもたせる授業ができるのだろうかと模索した。あまり学力が高くない生徒が、授業で「はい、はい、なるほどね、分かった」と言葉を発したときがあった。授業が終わった後、その生徒は「今日の授業、なんかやった気がするよな」と友達同士で話していた。この時、生徒が「今日の授業は分かった」と感じる事ができた授業こそ生徒に充実感をもたせることができるのではないだろうかと考えた。また、学習指導要領の改善についての答申の中に、「学習意欲の向上や学習習慣の確立のためには、つまずきやすい内容をはじめとした基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図り、分かる喜びを実感させることが重要である」ということが記されている。

これらのことから、生徒にとって「分かる」ということは学習意欲の向上、充実感をもたせることができるなどの効果があると考えようになった。そこで、私は「分かる喜びが得られる授業づくり－数学科を中心に－」と題して研究を進めることにした。

本報告では、生徒に分かる喜びが得られる授業を実践し、それについての成果と課題について考察をする。

II 数学科における分かるとは

事例1

例えば、 $3x + 5x$ を簡単にしなさいという問題。生徒たちは「答えは何になりますか」と

いう教師の問いに対して、挙手をして各々、答えることができる。しかし、「なぜ計算すると $8x$ になるのか」という問いに対しては、生徒は悩み、ほとんど挙手をしない。仮に先ほど計算を解いて正解した生徒を指名して同じ質問をしてみても「なるものはなる。答えが
あるのだからいいじゃん」といったような発言が返ってくるのが現状である。

事例 2

傾きと1点の座標が分かるときどのようにして一次関数の式を求めるかという問題(図1の問3)でも生徒たちの悩む姿を見ることができた。問2については、例題でも同じような問題を解いていたので、ほとんどの生徒はできた。しかし、問3については「何をしたらいいか分からない」と多くの生徒がつぶやき手を止めてしまった。生徒にとっては新しいタイプの問題だと感じたのであろう。

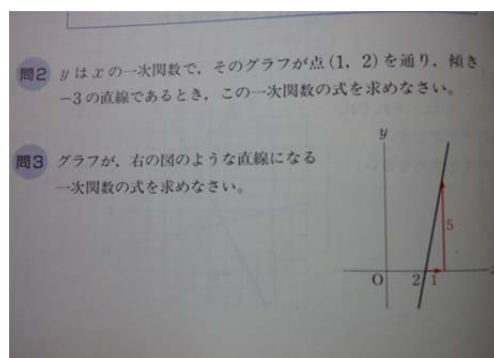


図1：一次関数の問題

つまり、このようなケースの生徒たちは解いたことのあるパターンの問題なら手順や考え方を覚えてい
るからこそできるのであって、新しいタイプの問題だとどのように考えた
らいいの
か分からなくなり手が止まってしまう、言わばできるけど分からないというケースである。

一方で、授業での説明を理解しよく分かったと思っているのに、いざ問題を解くと途中で間違えたり、ここから先の計算の仕方などが分からなかったりと、分かるけどできないケースも存在する。

また、佐伯胖は分かるということ「外部から入ってくる情報を取捨選択し、変形し、操作を加えたあげく、なんらかの形になったところで”わかった”という実感をいただくものである。(中略)何かですでにわかっていない限り、新しい事態が分かるということはいえ
ない。」と主張している。分かるには先行知識の存在、本人自身による再構成の2つが
必要なのである。

以上のことから、本研究では数学科におけるわかるということを次のように規定することにする。

- | |
|---|
| (1) 公式や定理などの意味を理解することができること
(2) 原理の活用の仕方が分かり、問題を解決する見通しがたつこと |
|---|

III 実践内容

以上の規定に基づき、2年生の選択数学で授業実践をした。

1 公式や定理などの意味を理解することができる授業

－「数学マジック・倍数の秘密」－

9の倍数の特質を用いた数学マジックを3回行った。3回行うことで、生徒がマジックの準備をし終えた数はそれぞれ9の倍数になっていると規則性に気づけるよう配慮した。そ

うしたことで、「なぜ、全部9の倍数になっているのか。もしかしたら、9の倍数に何か秘密があるのかもしれない」という想いを生徒に持たせた。そして、そこから生まれた「なぜ」という疑問から9の倍数の特質の予想をたて、文字式を用いて証明する活動を取り入れた授業実践である。

生徒たちは文字式については1,2年生のときに学習をしている。しかし、文字式の計算であれば問題を解くことができるが、文章を読み取り文字式に表すことに関しては苦手意識を持っている。また、文字式を用いて論証するような問題になると、どのように書き始めたらいいのか分からないといったような理由で思考が止まってしまう生徒が多い。そのため、本実践ではなるべく多くの生徒が論証に対して苦手意識をもたず、授業に取り組めるよう虫食いのワークシートを取り入れた。また、お互いに質問や相談をしたり、教え合ったりすることをしながら、課題解決に取り組めるようグループ学習(3人)を取り入れた。

2 原理の活用の仕方が分かり、問題を解決する見通しがたつ授業

－「ひらめき数学」－

生徒が今まで学習してきたことを用いて、問題解決の見通しをもって発展問題を自力解決できることを目指した。プリント問題を解かせるといった授業実践である。

工夫した点は主に2点ある。1点目は導入部で基礎的・基本的な問題を個人で解かせ、今までの学習を想起させたことである。もう1点は、生徒に自力解決を促すプリント問題の工夫である。その工夫とは基礎問題を活用すれば、発展問題は解けるということに気づくことのできる問題づくりである。

応用問題は少々難易度が高いかもしれないと感じたので、数学マジックの実践と同じようにグループ学習(3人)を取り入れた。さらに、ほとんどの生徒の思考が止まっていたり、問題解決の見通しがたてられないと感じた場合などでは、一斉指導に切り替えた。一斉指導では生徒が問題解決の見通しがたてられることを期して、特に発問に重点を置いて取り組んだ。

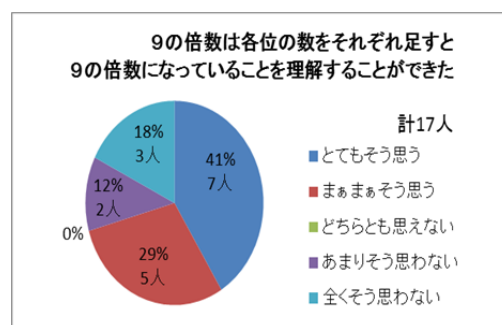
IV 授業分析と考察

【授業実践1の授業分析と考察】

多くの生徒が9の倍数の特質を理解することができたことがこのグラフからうかがえる。

授業の導入部で、数学を使ったマジックを行ったことはとても効果的であったと感じる。生徒の興味・関心を高めさせ「なぜ」という疑問をもたせることができたことや、数学が少し苦手な生徒に活躍の場をもたせ、その生徒を中心に周りの生徒を巻き込んで授業を展開することができたからである。

しかし、このアンケートから理解できなかった生徒もいることを忘れてはいけない。その要因としては、授業のまとめ部分(論証の解説)が疎かになってしまったことだと考えて



いる。授業の展開部では生徒に論証をさせたのだが、ほとんどの生徒がつまりいてしまった。展開部で一斉指導に切り替えるべきだと判断できず、個別指導に多くの時間をとってしまった。次回は時間配分に配慮し、生徒が数学マジックを演じるといった活動を取り入れたような授業をしてみたい。そうすることで、生徒が倍数の特質を活用しながら「他の倍数にも何か秘密あるのかもしれない」といった自ら学ぶ力をさらに生徒に身につけることができると考えられる。

【授業実践2の授業分析と考察】

生徒にとってプリント問題の工夫だけで発展問題を自力解決することは少々難しかった、ということがAのグラフからうかがえる。しかし、Bのグラフを見ると、私の発問などが問題解決の手がかりになり、多くの生徒が見通しをもてたことがうかがえる。このような大きな変化が出た要因として2点考えられる。

1点目は私の「発問」が生徒の頭の中で、導入部で想起したことと結びつき問題解決の見通しがもてたのだろう。つまり、プリント問題の工夫があって、それからさらに発問を加えることで、より生徒に問題解決の見通しをもたせ自力解決を促すことになったといえるだろう。

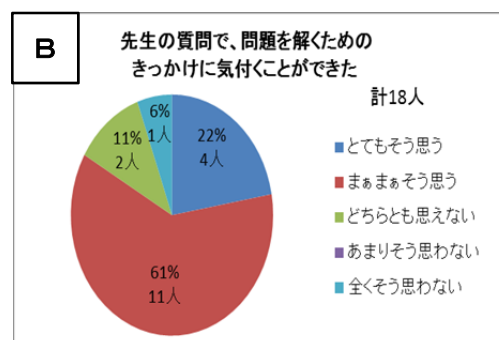
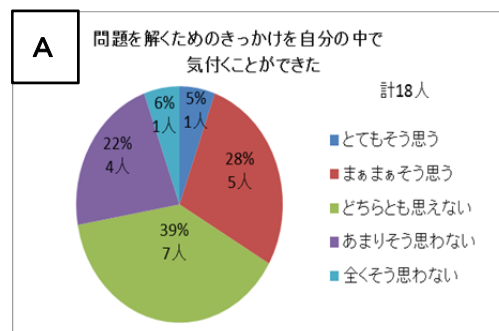
もう1点は、問題によっては、発問というよりは、「これを用いて考えたらできるかもよ」という「ヒント」を与えたためであろう。しかし、ヒントを与えるということについては注意すべき点もある。「これを用いたらできるかも」ということを教師が直接教えているわけだから、問題解決の見通しがもてたときの分かる喜びは少し小さい。自分から気付いたことは記憶に残りやすく達成感もある。そのことは、今後の学習意欲の向上にもつながるからである。「発問」と比べると「ヒント」はそうした点で劣る。

これらのことから、授業で生徒にきちんと基礎基本を習得させ活用（演習）する機会があることで、教師のちょっとした支援（発問など）で、生徒は問題解決の見通しをもって取り組めるようになると思う。

V まとめ

本実践を通して、私は上記に述べた2つの分かるという規定はどちらも欠かせないものであり、習得と活用の考えと同じように車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが重要ではないだろうかと感じた。

今後も、生徒に分かる喜びを得させる視点を常に持ち続けて探求していきたい。



児童が意欲を持って学習に取り組む手立てについて

学籍番号 22422081 氏名 田中 伸幸

概要

児童が意欲を持って学習に取り組むための手立てを明らかにしようと、課題発見実習や課題解決実習を通して導入の仕方を検討したり、学校現場で行われている授業を基に「めあて」について調査したり、少人数指導で授業構成を工夫して実践したりするなど、様々な取り組みを行った。その結果、「できそうだ」という見通しと「できた、分かった」という達成感が、児童に学習意欲をもたせたり、継続させたりする上で大きく影響することが明らかになり、児童が意欲をもって学習に取り組むための手立てがどのようにあるべきかをテーマに、今後どのように取り組めばよいかという手がかりをつかむことができた。

キーワード 学習意欲 振り返り 見通し めあて 達成感

I はじめに

平成 20 年 1 月の中央教育審議会の答申「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」で、学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立てを確立するという観点に立った学習指導要領改訂の基本的な考え方が示された。その一つに、学習意欲の向上や学習習慣の確立がある。学習意欲を学力の重要な要素として位置付け、4つの観点を踏まえた対応を求めている。筆者には、これまでに学部で経験した教育実習で、児童の学習意欲に救われることはあっても、児童の学習意欲を高めるような授業を行うことができなかったという反省があった。そのため、教職大学院の実習では、授業の導入を工夫して児童が意欲的に学習に取り組めるようにすることを目指して授業実践を行った。しかし、実際に授業を行ってみると、導入の段階での意欲が、必ずしも授業全体を通じて児童の学習を支える意欲になるわけではなかった。筆者は、幸運にも実習校に少人数指導という立場で、教職大学院の2年目にも引き続き学校現場を体験する機会をいただいた。ここでは、児童が意欲をもって学習に取り組むことができるよう試みた手立てとその考察について述べる。

II 取り組みの目的

児童の学習意欲を高めるために工夫した授業を実践したり、授業を分析したりすることによって、児童が意欲をもって学習に取り組むための手立てがどのようにあるべきかを検討し、今後の取り組への手がかりをつかむ。

Ⅲ 課題発見実習，課題解決実習での取り組み

教職大学院の実習では，課題発見実習で算数を，課題解決実習では国語の授業を行った。これらの授業では，「児童が意欲的に取り組むことができる授業の導入」となるよう，次の二つの視点から手立てを試みた。

① 授業の導入部分において，日常生活や自分自身，既習事項と関連するものを取り上げ，内容がしっかりと伝わるように掲示物や資料を準備する。

② 授業のねらいを明確にし，学習のめあてによって児童に学習の見通しを持たせる。

単元を通して授業を行う機会をいただいた国語の授業「作品と出会う，作者と出会う『やまなし』『イーハトーヴの夢』」では，具体的に次のような手立てを行った。

① 文章から表現が読み取ることが難しそうな場面や言葉について，それらを理解することができるようにするための補助資料を用意する。

② 読書紹介を通して，児童が学習の見通しをもつことができるようにする。

実践を行ってみると，①については掲示物，教材提示装置，コンピュータ等を使用し，教科書の挿絵を黒板に貼ったり，文中の情景や様子を表す写真を投影したり，実物を提示したりしたが，投影したり提示した瞬間は雰囲気は盛り上がるが，その盛り上がりは学習意欲として持続する様子は見られなかった。導入における手立ては，本来持たせるべき授業の中心場面での意欲を高めることにはつながらなかった。さらに，国語科という視点から考えると，写真や実物を見せるという行為は，文章から情景や様子を想像するという本来の面白さを味わう機会を奪ってしまったように感じる。文章を理解したり想像したりしやすくすることで学習意欲を高めようとしたこの試みは，学習の面白さを薄れさせてしまい，結果的に学習意欲を高めることにならなかったと言えよう。また，②の単元末に読書紹介を位置付け，児童が目的意識を明確にして，見通しをもって学習を進めることができるようにしようと考えた試みは，その意図を児童に十分に伝えることができなかったため，期待したほどの効果は見られなかった。ただ，作者が言いたかったことを考え，作者の人物像を描くという点においては，それなりの意味を持たせることができたとは思っている。いずれにしても，学習のめあてによって児童に学習の見通しを持たせるためには，1時間ごとの学習のめあてをいかに持たせるかが重要であると考えられるようになった。

Ⅳ 学習指導案による「めあて」の検討

小学校で行う授業には，学習の「めあて」というものが位置付けられている場合が多い。筆者の実践でも，この学習の「めあて」は必ず位置付けてきた。しかし，実践を振り返って見ると，授業者からの授業内容の告知としての役割を持たせていることに気付いた。これでは，児童の学習意欲を喚起するという働きをもたせることはできない。では，どのような「めあて」である必要があるのだろうか。その手がかりを得るために，実際に行われている授業で，位置付けられている「めあて」がどのような特徴を備えているのかを調査してみることにした。調査の対象としたのは，学校現場で配付されている指導案集，書籍

等に掲載されている国語、社会、算数、理科の約 400 の学習指導案である。

示されている「めあて」の文末に注目してみると、教科による特徴が表れている。国語では「読もう」「みつけよう」「考えよう」の順に多く、算数では「考えよう」が圧倒的な割合を占め、いずれもどのような行動をすればよいのかを示しているものが多い。これに対して、社会と理科では「～だろう・だろうか。」といった疑問や課題をそのままめあてにしているものが多く、「～を調べよう」といった具体的な行動を示すものは少数派である。前者のめあての内容に注目してみると、「～を」のような対象のみが示されているものと、併せて「～して」のように方法が示されているものとに分かれる。

学習のめあては、何を、どのようにして、何をするのかが明確である方が、児童の学習への意欲が生まれやすいに違いない。実際に、学習指導案には、めあてに含まれていなくても、めあてを決める過程で、行動すべき対象や方法を確認しているケースが多い。実習の授業の中で試みた「② 授業のねらいを明確にし、学習のめあてによって児童に学習の見通しを持たせる。」とは、本来 1 時間 1 時間のめあての成立の過程で丁寧に行うべきものであったのである。

表 1 対象とした学習指導案

教科	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
国語	11	12	17	13	13	32	98
算数	13	16	22	16	19	20	106
理科			12	23	16	19	70
社会			38	16	14	42	110

V 授業実践について

教職大学院の 2 年目は、少人数指導という立場で算数の習熟度別授業を経験する機会をいただいた。児童が意欲的に学習に取り組むための手立てを考えてきた筆者にとって、貴重な経験をする場となった。知識・技能の習得が十分とはいえず、算数の授業に意欲的に取り組みにくい状況にある児童に対する指導には、学習意欲をもたせるための一層の手立てが必要になると思われた。ここでは、第 3 学年の「分数」での、実践の内容を報告する。

1 児童の習得の状況

分数は、第 2 学年で学習している。学習指導に入る前に、習熟度別で担当する算数に苦手意識を持つ児童 7 名について、既習の内容についての習得状況を把握する必要があると考え、第 2 学年の教科書を基にどれくらいの知識・技能をもっているか調査を行った。分数の定義については、ほとんどの児童が理解できておらず、第 2 学年の主な学習活動である $1/\bigcirc$ に色を塗ることができない児童もいるということが分かった。そのため、この学習をベースにした第 3 学年の授業をそのまま展開すれば、多くの児童が困難さを感じ、学習意欲をもつことは難しいであろうことが容易に想像できた。

表 2 児童の習得の状況

番号	問題	正答
1	もとの大きさを同じように 2 つ分けた 1 つ分をなんと言うか。	0/7
2	四分の一を $1/4$ と書けるか。	1/7
3	$1/2$ に色を塗る。	5/7
4	$1/4$ に色を塗る。	4/7
5	$1/8$ に色を塗る。	4/7
6	$1/2$ のような数を何と言うか。	0/7

2 意欲的に学習に取り組むための工夫

そこで、本単元の最初の時間の授業を、次の3つ部分で構成し、それぞれ1/3ずつ時間を配分することにした。

- ① 第2学年の学習を用いて、これから学習する分数はできそうだという見通しを持たせる部分
- ② 第2学年で学習したことを生かして本時の学習に取り組む部分
- ③ 本時学習内容が分かった、できたと実感する部分

3 実践についての考察

まず、授業の1/3の時間を割いて行った①の部分で、忘れてたり理解できないでいたりする第2学年の学習を、できる児童を意図的に指名したり、児童が覚えていることを前提にして説明したりして、今ならできるという気持ちを持たせるようにした。このことにより、授業が始まるとすぐに意欲を失ってしまうA児が、これくらいなら「分かる」と自慢



げに発言するなど、分数そのものに対して抱く不安を取り除くことができた。また、②の本時の学習に取り組む部分においても、第2学年の学習内容が黒板の左1/3に書かれていることで、普段は活動の見通しを立てにくいB児が「折ればいいんじゃない？」と発表するなど、それらを手がかりに進んで学習に取り組む様子が見られた。さらに、③のできるという実感をもたせる部分では、①の部分と同様に色を塗るという6つの問題を提示したことにより、いつもは恐る恐る問題に向かうC児が最後まで問題をやり遂げて「これだけできたらいいの？」と発言したり、「もっと問題はないの？」と発言するD児に、これまでにはない学習への意欲を感じ取ることができた。本単元では、①の部分の前時の内容として、一貫してこの展開で授業を構成するようにした。「無理だ」「できそうにない」という言葉を口にする児童にとって、「できそうだ」「できた、分かった」という体験を繰り返し味わうことができるようにすることが、児童が意欲をもって学習に取り組むためにもっとも大切な手立てであることを実感した。

VI おわりに

自己課題を明らかにしながら取り組む中で、「できそうだ」という見通しと「できた、分かった」という達成感が重要であるという最も基本的なことに気付くという結果となった。教職大学院の2年間では、実習校の先生をはじめとする多くの教職員の方々に支えられ、様々な経験をすることができた。特に三門小学校では、習熟度別サポーターという貴重な体験の機会を与您いただき、責任の重さを感じることもできた。今後は、この2年間の日々を忘れることなく、ひとつひとつ謙虚に努力を積み重ねていきたい。

子どもが考える学習活動の位置づけと支援の在り方

22422084 服部 あゆみ

概要

児童が考える授業の実現を目指し、課題解決実習での実践、現場の教員の授業の分析を通して、子どもが考える学習活動の位置づけや支援の在り方について検討を行い、考えるべきところを明確にする、考えるための情報を児童が使えるようにするという、取り組むべき課題への手がかりを明らかにすることができた。

キーワード 思考力 学習活動 支援 授業構成

I はじめに

教職大学院へ進学した当時、新しい学習指導要領の実施を控え、教育現場では育成すべき学力が話題となっていた。学校教育法第30条第2項で、「基礎的な知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力」、「主体的に学習に取り組む態度」の3つが学力として定義されたが、OECDの2003年PISA調査の読解力や2007年の全国学力・学習状況調査の「活用」に関する問題等で指摘された課題を受けて、思考力の育成のための学習活動が注目されるようになり、観点別学習状況の評価の第2観点の「思考・判断・表現」への変更がこれに拍車をかけることになった。そのような状況の中で、これまでの体験に子どもが考えるという授業づくりの視点が欠如していたと感じた筆者は、「児童が考える授業にするにはどうしたらよいか」という課題意識を持つようになった。そして、教職大学院の課題発見実習を行う中で、自己課題を「子どもが考える学習活動の位置づけと支援の在り方」と設定することにした。

II 研究の目的

子どもが考えるという視点で授業を実践したり、授業を分析したりすることによって、子どもが考える学習活動の位置づけと支援の在り方について検討を行い、自らが取り組むべき課題への手がかりを明らかにする。

III 子どもが考えるという視点での授業実践と授業分析

1 課題解決実習での授業実践

課題解決実習において、第2学年の国語科「おおきなあれ」で、子どもが考えるという視点で2単位時間の授業を2クラスで実践した。

- (1) 単元名「おおきなあれ」（詩）
- (2) 単元目標 語句のつながりや言葉の響きを楽しみ、声に出して読むことができる。

(3) 指導計画 第1時 「おおきくなあれ」の面白い言葉やリズムに着目し、読み方を工夫する。

第2時 「おおきくなあれ」の一部を変えて詩をつくり、つくった詩を読んで楽しさを紹介する。

(4) 子どもが考える学習活動の位置づけと支援の工夫

本単元では、次の3つの視点から子どもが考える学習活動の位置づけと支援の工夫を試み、授業を行った。

- ① 子どもが考えるための授業構成
- ② 子どもが考える場面の位置づけ
- ③ 子どもが考えるきっかけづくり



第1時の詩を読むことを中心とした授業では、声に出して読むことと感じたことを発表することとを組み合わせた授業構成、友達と自分の読みを比較して考える場面の位置づけ、考えるきっかけを与えるための板書の工夫を試みた。

第2時の詩をつくることを中心とした授業では、まず、楽しい詩になるよう言葉を考えることと考えた詩を読んで楽しさを紹介する学習活動を組み合わせた授業を構成した。

語句のつながりや言葉の響きを楽しみ、声に出して読むことができる。

擬態語のおもしろさを味わい、想像を広げながら読むことができる。



楽しい詩になる言葉を考え、詩をつくったり読んだりする楽しさを味わうことができる。

<読む>

<つくる>

図1 子どもが考えるための授業構成

本来、第2学年の本授業では、詩をつくることは求められていない。第2時は、詩をつくることで考える機会を与えたいと考え、設定したものである。

次に、子どもが考える場面として、「おおきくなあれ」の一部を空欄にしたものを示し、そこに言葉を入れて楽しい詩にすることができないか投げ掛け、ワークシートを用いて言葉を考えさせる学習活動を位置づけた。

第2学年の子どもにとって、一から詩をつくることは難しく、考える意欲を持ちにくい。

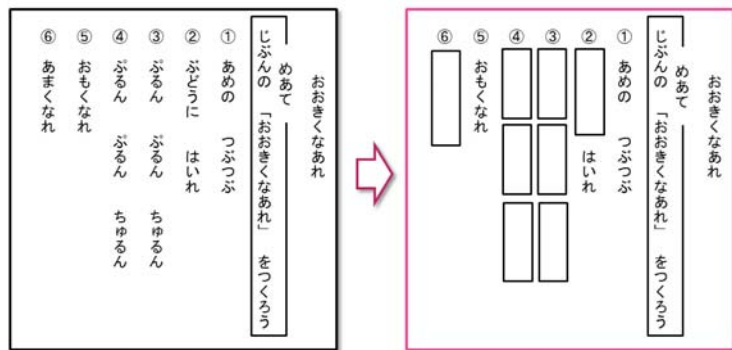


図2 子どもが考えるための場面の位置づけ

そこで、詩の一部を空欄にし、読んで楽しい「おおきなあれ」をまねることができるようにすることで、自分にもできそうだという気持ちを持たせ、考えようとする意欲を持たせたいと考えた。

さらに、言葉を考える順番を指示し、子どもが考えるきっかけをつかむことができるようにした。雨の粒が入るもの、雨の粒が入る様子を表す言葉、雨の入ったものへの願いと、言葉を入れる空欄が多いため、子どもが戸惑うことのないようにしたいと考えた。

(5) 実践の考察

「最初は難しいと思ったけど、簡単だった。」「詩を書いて楽しかった。自分で詩をもっといっぱいつくって、みんなに読んでほしい。」というように、最初は難しさを感じる児童もいたが、最終的には52人の児童が空欄に入れる言葉を考え、それを読むことが楽しいと感じている。また、「おもしろい音をつくるのが楽しかった。」「ポトポトって本当になっている感じがして楽しかった。」という詩の特徴をとらえたものや、「パインに本当に雨の粒々が入っているのを考えたら簡単だった。」「もしトマトがとてもおいしかったらいいなー。」のように詩の世界に入り込んだ感想をもつ児童もいた。全ての児童が空欄に言葉を入れることができおり、授業のねらいは概ね達成できたものとする。この実践を通して、考える場面を明確にすることや考えるためには情報が必要なことを実感することができた。しかし、空欄を埋めるという形式的な活動形態に依存する実践であった、板書による情報の整理に問題があった、空欄に動物などを入れる児童が数名いるなど考える条件が十分に伝わっていなかった、考えを表現するための時間を十分に保障することができなかつたなど、様々な課題も明らかになった。

2 現場の教員の実践授業からの学び

通常の授業の学習活動で、児童の考えることを促すためには、どのような手立てを取る必要があるのでしょうか。学習活動を考える活動として位置づけ方や、具体的な支援の手がかりを得るために、現職の教員の実践授業を分析した。

(1) 分析対象 第5学年 国語「大造じいさんとがん」

(研修用ビデオ 小学校国語Ⅰ「読むこと」三省堂)

(2) 分析場面 第3段落「大造じいさんの残雪に対する考えが大きく変わったところをさがし、その時の気持ちを考える。」(学習のめあて)

(3) 授業実践に見られた学習活動の位置づけと支援の工夫

本実践では、学習活動を考える活動として位置づけ、支援するための手立てとして、主に次のものが挙げられる。

- ・大造じいさんの残雪に対する気持ちを考えさせるために、大造じいさんの残雪に対する考えが大きく変わったところをさがすという行為を求める学習のめあてにしている。
- ・見つけた考えが大きく変わったところと、そのときの気持ちを、児童にノートに書かせることで、一人一人の児童が考える時間を保障している。
- ・まず、考えが大きく変わったところを発表させ、短冊にして板書に位置づけ、

友達の考えと比較，整理できるようにし，考えるべき部分に焦点を当てることができるようにしている。

- ・できるだけ自由に考えを発表できるようにし，考えが途中で変わることも容認している。
- ・児童の考えが2つの部分に集約された段階で，「一番変わったところ」という条件で再考を促している。

(4) 自身の実践と比較しての考察

本実践を自身の実践と比較して最も大きな違いは，考えるための学習活動に関する細かい指示が少ないことである。筆者の実践が考えるための空欄をつくり，考える順番を指示した上でワークシートを用いて考えさせているのに対して，現場の教員の実践では，活動のめあてを考えやすいものにししたり，児童の自由な考えの表現の中で考えが深まっていくよう板書を工夫したり，間接的に指示をしたりするなど，児童が考えやすい状況づくりに努めている。考える場面を明確にする，考えるための情報を与えるという意図は同じでも，その方法に大きな違いがあることが明らかになった。

IV 成果と課題

子どもが考えるという視点で授業を実践したり，授業を分析したりすることによって，考えるべきところを明確にすること，考えるための情報を児童が使えるようにすることの重要性と，そのための子どもが考える学習活動の位置づけと支援の在り方について，自らが取り組むべき課題への手がかりを明らかにすることができた。その過程で，考える学習活動に時間をかけているが，表現する時間が保障されていないという新たな課題も見えてきた。

平成18年8月号の初等教育資料に，「思考力と表現力は共に言語を介入させて成り立ち，分けることができないものである。つまり，考えたことは一定の言語表現にしない限り，自覚化や高次化はできないし伝えることもできない。」という一節があった。児童が考える授業を実現するためには，表現と思考との関係を踏まえた取り組みを考える必要があるだろう。

V 終わりに

教職大学院の2年間で，多くのことを学んだ。理論と実践を往還するという学びのサイクルは，教師としての学びは学校現場の経験があつてこそ実を結ぶものだということであろう。子どもがあつてこそその授業であり，教師である。児童が考える授業を実現するための授業力を身に付けようと取り組んできた2年間であつたが，児童生徒に考えることを期待する教師は，自身も考え続ける教師でなければならない。振り返ってみると，この間に会った実習校をはじめとして学校現場の多くの教職員の方々や児童生徒，教職大学院の教職員の方々や仲間の皆さんに，教師を目指すことの意味を考える機会を与えていただいた2年間であつた。支えてくださった全ての皆さんに，心から感謝を申し上げたい。

小学校におけるキャリア教育に関する教育実践研究

22422088 吉野明宏

概要

若者の社会人・職業人としての自立を支援するために、小学校段階からキャリア教育を推進することが求められている。本研究では、文献研究を通してキャリア教育の全体像について明らかにしたうえで、小学校での実習においてキャリア教育の視点を持って実践した授業及び特別活動の分析・考察を行った。その結果、小学校におけるキャリア教育では、全教育活動を通して取り組むことが重要であること、そしてそのためには発達段階を踏まえながら、基礎的・汎用的能力の育成に取り組むことが重要であることが明らかになった。

キーワード キャリア教育 小学校 発達段階 基礎的・汎用的能力

I 研究の目的とキャリア教育の目標について

筆者は「児童同士のコミュニケーションのあり方」という自己課題のもと、大学院の実習に取り組んできた。課題発見実習・課題解決実習を通して、児童同士のコミュニケーションを生み出すには、他者にかかわろうとする力と自分で考えて行動する力を児童一人一人に育むことが重要と気づき、そのためにはキャリア教育の視点をもつことが有効ではないかと考えた。そこで、小学校におけるキャリア教育実践のための指針を得ることを本研究の目的とした。

キャリア教育は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会、2011）と定義されている。キャリア発達は、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」から成り立つ「基礎的・汎用的能力」（表1）の発達とされている。これらの能力を、様々な教育活動を通して、子どもたちの発達に応じて育成することが求められている。

表1 基礎的・汎用的能力（中央教育審議会、2011）

人間関係形成・社会形成能力	自己理解・自己管理能力	課題対応能力	キャリアプランニング能力
多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力	自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力	仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力	「働くこと」を担う意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力
具体的要素（例）	具体的要素（例）	具体的要素（例）	具体的要素（例）
他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップなど	自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動など	情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善など	学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善など

II 小学校におけるキャリア教育実践の全体像

1 キャリア教育の位置付けについて

三村（2004）は、キャリア教育を各教科や道徳などの「領域」ではなく、生徒指導や進路指導などのような教育活動全般にかかわる「機能」として捉えるべきだと提言している。その意味で、全教育活動を通じたキャリア教育実践が大切だといえる（図1）。

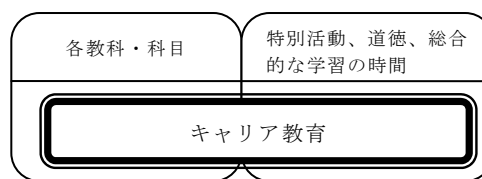


図1 各教科・領域とキャリア教育との関係（文部科学省、2006）

2 キャリア教育実践の方法

全教育活動を通してキャリア教育を実践するために、まずは各発達段階において育てたい資質や能力を、基礎的・汎用的能力を参考にしながら具体的に設定することが必要である。表2は、その例である。

表2 各発達段階で育てたい資質や能力の例（「勤労観・職業観を育む学習プログラムの枠組み（例）」（文部科学省、2011年）を参考に作成）

低学年	中学年	高学年
<ul style="list-style-type: none"> 自分の好きなことや嫌なことをはっきり言う。 身近で働く人々の様子がわかり興味・関心をもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意見や気持ちをわかりやすく表現する。 友だちの気持ちや考えを理解しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の長所や欠点に気づき、自分らしさを発揮する。 身近な産業・職業の様子やその変化がわかる。

続いて、これらの力を育むために、教育内容・方法の明確化や工夫を行う。例えば、自他の理解に関する力を育成するために、学級活動の時間に構成的グループエンカウンターの手法を取り入れるといった具合である。

本来ならばこれらに加えて全体計画や年間指導計画の作成等も行われなければならないのだが、実習生という筆者の立場を踏まえ、本研究では行わなかった。

筆者は2年間、第3学年・第4学年と中学年の学級に配属し、上記のことを意識しながら様々な実践に取り組んできた。そこで次に、それらの実践の工夫について分析・考察し、その成果についてキャリア教育の視点からまとめる。

III 実践内容

1 社会科「交番の警察官の仕事」の授業実践

本実践では、働くことの意義について考えさせることをねらいとして取り組んだ。基礎的・汎用的能力との関連では「キャリアプランニング能力」に関係している。中教審答申においてこの能力は、「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置づけることのできる力と説明されているが、小学生にとって「働くことの意義を理解する」というのは抽象的すぎて難しいことである。そこで、本時では「警察官の仕事」という具体的な「働くこと」を取り上げ、その具体的事例から働くことの意義について考えさせた。

そのための工夫として、発問の工夫を行った。具体的には、仕事をしている人の心情面に焦点を当て、「警察官はどんな願いをもちながら仕事をしていると思いますか」

という発問を行った。

実践後、「私たちが安全に暮らせるために、1日中働いてくれているから、感謝したい」「みんなの安全を守ってくれてすごいと思う」などの感想が多く見られた。これらの感想から、児童たちは「みんなのために、町の人たちの安全を守るために仕事をしている」という警察官の仕事の意義を見出し、肯定的なイメージをもつようになったといえる。このように、小学校の段階で仕事に対して肯定的なイメージをもつことで、仕事への関心が高まり、勤労観の育成につながっていくと考えられる。

2 構成的グループエンカウンター「好きなもの、なあに？」の実践

学級活動の時間を活用して、構成的グループエンカウターの1つである「この指とまれ！」をアレンジした「好きなもの、なあに？」の実践を行った。本実践のねらいは、自分の好みなどを自己主張することで自己理解を深めること（自己理解能力）と、友だちの考えを理解しようとする（他者理解能力）である。

活動の流れは、ワークシート（図2）に書きこんだものと同じものを書いている友だちを探し、その理由を交流し合うというものである。

実践後の児童の感想には「あまり知らない友だちのことがよくわかってよかった」などの意見があり、これまでの固定的な人間関係からの脱却の可能性を見ることができた。また、「同じでも理由が違うことがわかった」という感想もあり、児童たちは「同質の中の異質性」にも気づくことができていた。

本実践は、育てたい力を明確にしたうえで、その育成のための指導法として、自己理解・他者理解の促進に効果のある構成的グループエンカウンターを取り入れた実践である。このように、基礎的・汎用的能力の視点で育てたい力を明確にし、その実現に向けて指導することで、構成的グループエンカウンターがキャリア教育につながることを学んだ。

3 全日経営「今日のめあて」の実践

課題解決充実のための実習において第3学年の全日経営を行う際に、「自己管理能力」の育成を目指した実践を行った。本実践では、時間が来ても次の準備ができていないことが多いという児童の実態から、「今日のめあて」を「すばやく動こう」と設定した。このめあてを達成するために、視覚化によるめあての共有化や、達成の見通しがもてるように行動の場を具体的に示すという工夫を行った。このような工夫を通じて、多くの児童が普段以上に素早い行動を意識しており、相互に「早く並ぼう」などと声かけをする姿も見られた。

本実践で育成を目指した「自己管理能力」とは、人々と協働するために自らの思考や感情を律することのできる力であり、集団生活や集団行動、協働のための基礎とな

好きなもの、なあに？		
3年 組 []		
① テーマに沿ったものから1つ自分のいい点と悪い点を挙げて、互に書き込みます。理由も書いてください。② 自分の好きなものは何ですか？③ 自分の好きなものをみんなに紹介させてもらったら手をつないで回ります。1人の順番です。④ 集まったメンバーで選んだ話題を話し合います。⑤ 家庭で話し合ってください。		
テーマ	自分はこれだ	そのわけ（理由は）・・・
好きな季節		
好きな食べ物		
好きな実業		
好きな職業		

図2 ワークシート

る能力である。日常的な学級経営を通して、基礎的・汎用的能力の育成をめざすキャリア教育が実践できることがわかった。他にも、係や当番活動においてもキャリア教育ができると考えている。

IV まとめ

本研究を通して、今後小学校におけるキャリア教育を実践するための指針を得ることができた。以下、実践の際に大切だと考えたことについて、3点述べる。

1点目は、全ての教科・領域を通して「基礎的・汎用的能力」の育成を中心としたキャリア教育を行うことである。本研究でも社会科、学級活動（構成的グループエンカウンター）、全日経営（学級経営）を通して実践を行うことができた。

キャリア教育は単なる職業に就くために行う教育ではなく、就業後の生活も視野に入れた、社会で自立して生きていくことのできる力を育む教育である。全教育活動を通じて基礎的・汎用的能力を育成し、そのための基盤を育むことが、小学校では大切である。

2点目は、基礎的・汎用的能力と各教科・領域の固有性を関連させることである。つまり、キャリア教育の視点をもつことは大切だが、各教科・領域のねらいからあまりにも逸脱したものにならないよう注意するということである。例えば、全日経営「今日のめあて」の実践も、本来はキャリア教育を前面に押し出したものではない。あくまで学級経営の一環として、「すばやく動く力」の育成を目指したのである。そして、そこに「自己管理能力の育成」というキャリア教育の視点を組み込んだのである。その結果として、集団として育てたい力を育成することができると同時に、個人にキャリア教育に関する力を育成することが可能となるのである。

3点目は、児童の発達段階を踏まえた指導を行うということである。実践した構成的グループエンカウターの対象は、ギャングエイジをはじめとする仲間集団の形成が見られる少年期の発達段階にある。そのような児童たちには、人間関係づくりに関する力の育成が大切であると考え、具体的には異質な他者を受け入れる力を育むことを目的として取り組んだ。このように、発達段階を踏まえたうえで育てたい力を具体的に設定し、実践に取り組むことが大切である。

<主要参考文献>

- ①中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」2011年。
- ②三村隆男『図解はじめる小学校キャリア教育』実業之日本社、2004年。
- ③文部科学省「小学校キャリア教育の手引き 改訂版」2011年。
- ④文部科学省「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引き―児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために―」2006年。

〈いのち〉を大切に作る心を育てる教材開発

～教科と道徳をつないだ〈いのち〉の学習を中心にして～

22422089 吉見 有貴

概要

変化の激しい時代の中で、子どもたちは様々な課題に直面している。それらの課題の中でも〈いのち〉に関わる諸問題が深刻な状況にある。これらの諸問題に対応していくためには、改めて〈いのち〉の教育を見直し、課題の本質につながる教育実践を開発していくことが求められる。本研究においては、〈いのち〉が持つ二つの課題に焦点を置き、それらにふさわしい教材の開発と実践に取り組んだ。

キーワード 生 生命 いのち 総合単元的道徳学習 話し合い

I 問題の所在と研究の目的

変化の激しい時代の中で、子どもたちの生活にも大きな変化の波が襲いかかっている。今、私たちの社会には、命がいくらでも湧き出すゲーム、命が簡単に失われていくアニメなどが溢れ、テレビからは毎日のように凶悪事件や重大事故で命が失われたという報道が聞こえてくる。このような“生命”を見失ってしまうような社会に生きる子どもたちに、「いのちを大切に」と何度言っても効果は期待できないのではないだろうか。

平成16年に長崎県佐世保市で起こった、小学生による同級生殺害事件を受けて長崎県教育委員会が行った「生と死」に関する意識調査では、「死んだ人が生き返ると思いますか。」という質問に対して、小学校6年生の13.1%が「生き返る」と答えたという。

2011年3月11日に起こった未曾有の大災害、東日本大震災では、2月2日現在15,846人が死亡し、行方不明者も未だ3,321人にのぼっている。阪神淡路大震災以降各地で防災のための取り組みが行われてきたにもかかわらず、20,000人近くの尊い生命が失われてしまったのだ。東日本大震災は低学年児童らの下校時刻に起きている。学校以外の場所でこのような大災害に直面したとき、児童が自ら考え行動し、命を守ることができるような防災教育、〈いのち〉の教育を施してきたのだろうか。

本研究では、これまで行われてきた“生命尊重”の授業を、時代の変化に対応し、より子どもたちの課題に即したものにするために、効果的な教材開発を行うことを目的とする。

II 学校教育のなかで“生命尊重”を学ぶ意義

平成20年3月に改訂・告示された小学校学習指導要領において特に重要視されている道徳の内容の一つが、「自他の生命を尊重する心の育成」である。生命尊重が重要であることは、私たちの誰もが分かっているにもかかわらず、平成22年度、147人の小・中・高の児

童生徒が自ら命を断っている。

岡山市立大野小学校第2学年2組における課題発見実習時、児童は1学期の生活科で「生きものをかおう」という単元を学習した。そこでは実際に身近な生き物を自ら採集し、飼い方や育て方をよく調べた上で、教室で生き物を飼った。しかし、はじめ興味を持って一生懸命世話を行っていた児童たちが、日が経つにつれて生き物を放置し死なせ、また、死骸を放置している様子を見て、学校現場でよく聞く「いのちを大切に」という言葉が児童の心を素通りしてはいないかと考えた。そうならないためには、単に心情のレベルにとどまるのではなく、なぜ大切にしなければいけないのかなど、児童同士の議論の中で、知的に考えることのできる生命尊重の学習をすることが求められる。

今回の実践では、生活科や理科と道徳とを連結させて、「**総合単元的な道徳の学習**」（文部科学省元調査官 押谷由夫）を計画し実践した。

学習指導要領において道徳は、「学校の教育活動全体を通じて行う」ことが示されている。“生命尊重”の学習を計画する際には、道徳の時間の学習だけでは不十分であり、各教科や総合的な学習の時間、特別活動と緊密に関連させながら展開する必要がある。

道徳などの学習の中で、〈いのち〉を考え、深めるものとして、以下のような視点が挙げられる。

〈いのち〉を考え・深める視点

- ① 〈いのち〉の神秘性（たくましさと不思議さ）
- ② 〈いのち〉の有限性・非可逆性（不可避な死と一回性）
- ③ 〈いのち〉の相互依存性（横のつながり）
- ④ 〈いのち〉の連続性（縦のつながり）
- ⑤ 〈いのち〉の超越性（人間の力を超え、与えられたもの）

Ⅲ 授業実践構築の課題

以上の考えをもとに教材開発を行い、2つの小学校・学年で実践した。その際、2つの課題に取り組んだ。一つは〈いのち〉の課題に効果的に出会える教材の開発、もう一つはそれによって深く考えることができる学習活動の開発であった。

(1)岡山市立大野小学校 第2学年

生活科：「いきものをかおう」「あしたへジャンプ」

道徳：絵本「いのちのまつり ヌチヌグスージ」

朝の会：〈いのち〉をさまざまな方向から見つめることのできる絵本の読み聞かせ

岡山市立大野小学校では、平成22年4月から平成23年3月までの課題発見実習及び課題解決実習内において、第2学年2組を対象に実践を行った。主に生活科と道徳の時間の学習を連結させ、“生命尊重”の授業を行った。1学期に学習した生活科の単元「いきものをかおう」で明らかになった児童の課題を踏まえ、道徳の授業では「**いのちを考え・深める視点**」のうち、④**〈いのち〉の連続性(縦のつながり)**に焦点を当て、**絵本「いのちのまつり」**を用いた学習を計画・実践した。学習指導要領解説には、生命尊重を学ぶ際、「**小学校低学年では生命の尊さについて知的に理解するよりも、生活の中で生きていることを感じ取ることが中心とな**

る」と記述されている。しかし今回の実践では、児童らにとって身近な絵本を使った道徳の時間の授業を行い、あえて知的に思考させながら生命の尊さに迫ることを目指した。「**再現構成法**」を採用し、命の縦のつながりについて一つ一つの事柄を丁寧に読み解いていく活動を中心に据え、自分の命が多くの命とつながってきたことを考えさせるようにした。

この絵本には児童らと近い年齢の主人公コウちゃんが登場し、児童らは知らず知らずのうちにこの主人公に自分を重ねながら物語を読み進めることができる。また、絵本の特性として、文字や音声からだけでなく、挿絵からも理解を促すことができる。特に、この絵本には命の無限のつながりを感じさせる大きな挿絵(写真①)が入っていることから、低学年の児童であっても無理なく知的な思考を促すことができると考え、実践した。



写真① 絵本「いのちのまつり」より

(2)美作市立美作第一小学校 第3学年

理科：「植物の一生」「チョウを育てよう」

道徳：映像資料「オーシャンズ」より

美作市立美作第一小学校では、平成23年4月より現在まで非常勤講師として勤務しており、その勤務内において、第3学年2組を対象とし、理科と道徳の時間の学習を連結させた“生命尊重”の授業実践を行った。

第3学年は理科を初めて学習する学年であり、学習内容には児童に身近な植物や動物を育てる単元が大きく位置づけられている。実際に児童らは、ハウセンカやマリーゴールドを、種から枯れるまで育て、植物の命が種を通して次の代へつながってゆくことを学んだ。また、卵や幼虫からチョウを育て、きちんと世話をしても半数近くが死んでしまうことを知り、生命が成長していくことが容易ではないことも学んでいる。

これらの学習を踏まえ、11月に行った道徳の授業では、「いのちを考え・深める視点」のうち、①(いのち)の神秘性(たくましさと不思議さ)、③(いのち)の相互依存性(横のつながり)に焦



写真② 映像資料『オーシャンズ』より

点をあて、映像資料『オーシャンズ』を用いて「命」そのもののたくましさや「生命」の輝きに触れさせるような学習を計画・実践した。この映画「オーシャンズ」は、広い海で日々繰り広げられている驚くべき生命の営みを垣間見ることができるドキュメンタリープロジェクト映画である。私たちの想像を超えた海の生き物のあるがままの姿を、

迫力ある映像から読み取らせることを通して、児童の心を揺さぶり、今までとは違った角度から生命について考えさせたいというねらいから、本授業では、無数に泳ぐイワシが、多くの捕食者に襲われながらも、群れ全体でたくましく生きようとする場面を使用した（写真②）。映像は児童にとってストレスの大きいものであることが予想されたため、授業の最後に教師の説話を取り入れることで、ストレスの軽減を図った。

IV 実践の成果と課題

「イワシは弱いんだね。だからつながって生きていんだよね。」

この言葉は美作第一小学校で行った「オーシャンズ」の授業の際に、ある児童からこぼれたものである。授業で取り上げたのは、意思を持った生き物が協力して敵に挑む勇気ある姿という感動的なものではなく、単なる自然の営みである。しかし、その自然のあるがままの姿、生き物がその本能から見せるたくましく生きる姿は、児童の心をとらえ、その事実以上のものを思考させた可能性があると言えるのではないだろうか。

渡邊（2012）は「〈いのち〉の教育」の〈いのち〉には2つの側面があるという。一つは、生物学の語源を表す【bios】である。これは生きるということの文化・社会への広がりを示し、よりよく生きようとする人間らしさにつながる考え方である。一方、動物学の語源を表す【zoe】は、種的な生命、生命の根源的な意味を持つ。

今までの生命尊重の授業で重視されていたのはどちらかと言えば【bios】の考え方であり、大野小学校で行った「いのちのまつり」の授業実践もこちら側に当てはまると言える。しかし、子どもたちの諸問題や、昨年の東日本大震災を受け、もう一つの側面【zoe】にも目を向けた“生命尊重”の授業において、改めて「生命」の根源に迫るような学習を組み込むべきだと考えるようになった。これからの“生命尊重”の学習は、〈いのち〉の2つの考え方の両方を総合・統合しながら進めていく必要があるのではないだろうか。

今後の課題であるが、授業実践では効果的な授業展開のために取り入れた話し合い活動について、児童同士の話し合いへと発展しにくかったこと、児童の考えをより深められるような切り返しの発問ができなかったことなど、不十分な部分も多かった。それらを含め、総合的な授業の質の向上についても今後、さまざまな授業の中で取り組んでいきたいと考える。

<主な参考文献>

- ①渡邊満「『〈いのち〉の教育』をどのように構想するか」、いのちの教育実践研究会『第2回シンポジウム in 大阪、いのちの教育実践交流会』2012。
- ②渡邊満・吉見有貴「教科（生活科）や他の活動（絵本の読み聞かせ）と連動させた道徳の時間における『いのちの教育』」、同上 2011。
- ③草場一嘉・平安座資尚『いのちのまつり「ヌチヌグスージ」』サンマーク出版 2004。
- ④ジャック・ペラン&ジャック・クルーゾー『DVD オーシャンズ』フランス 2009。

「学力」を保障する学校づくり

—学校内外のリソースを活用した学力保障システムの構築を中心に—

2 2 4 2 2 0 7 5 古山 一義

概要

本研究は、二極化した学力構造における下位層生徒に焦点を絞り、これらの生徒の基礎学力を定着させる学校としてのシステムを構築し、学習意欲を高めることを目指した取り組みである。学校外の人材・教育資源を積極的に活用した学力補充機会の設定や学習到達度の個別把握、学力下位層生徒を対象とした学習指導カンファレンスや学習相談の実施などをシステムティックに実践した。その結果、学力下位層生徒の学習に対する意識に好転の傾向が見られるようになった。また、教職員の授業づくりに向けた協働的な取り組みも始まった。

キーワード 学力下位生徒 基礎学力定着 学校内外のリソース
学力保障システム 学習意欲

I はじめに

産業構造の変化にともなって知識基盤社会へと移行している日本社会において、「生きる力」としての学力をすべての子どもに身につけさせることが、学校教育に求められている。しかし多くの学校では、学力構造は二極化しており、特に基礎的な学力が定着していない子どもも少なくないというのが現状であり、現任校も例外ではない。

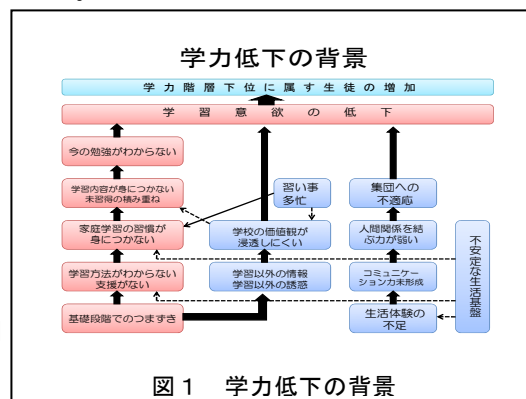
このような課題に対して、改訂された学習指導要領は、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力の育成のバランスをとる」ことを基本としつつも、知識・技能の未習得に対しては、個別指導や補充的な学習を積極的に取り入れるように求めている。

そこで、本研究では、学力構造の下位層に属す生徒に学力（特に知識・技能）を身につけさせる（＝学力を保障する）ための学校内外のリソースを活用した学校総体としてのシステムづくりとその実践を中心課題にすることとした。

II 課題の明確化と研究の目的

二極化している学力構造の背景を、下位層生徒の考えや意識からつかみ取るため、面接調査を行った。その結果を整理すると、図1のように構造化することができた。

多くの生徒が「勉強がわかるようになりたい」という思いをもっているものの、基礎段階でつ



まずいており、学習方法がわからなかったり、教えてくれる人がいなかったりという状況があることが明らかになった。一方、これまで現任校においては、こうした状況に対する取り組みは、教師の個人的な取り組みや力量に負う面が大きかった。

そこで、学校外のリソースを活用しながら学校総体で学力下位層生徒の基礎学力定着（積み残しの解消）を図るシステムを構築することを通して、学習意欲を高めることを本研究の目的とした。そして、その効果の検証を通して、すべての生徒の学力を保障する学校の成立要因について考察する。

Ⅲ 実践内容

学力下位層生徒の学力保障を進める取り組みを、図2のように4つのカテゴリに分けて構想した。

1 学力補充の機会

学力下位層の生徒の多くに、「勉強を教えてくれる人がいない」という状況があることから、学力補充の機会として、地域住民の支援を受けて行う放課後学習会を行った。この学習会は、補足的な学習はもちろん、下位層生徒にとって多様な学習モデルとの「出会いの場」、ホッとできる「居場所」として機能

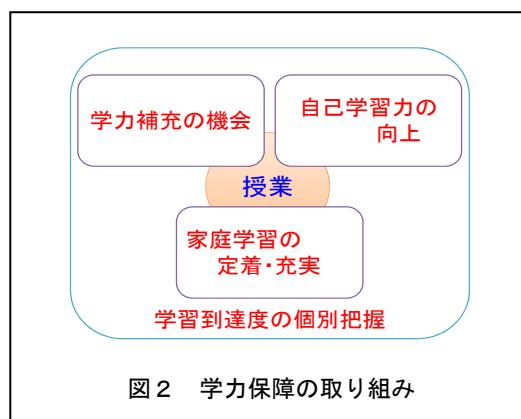


図2 学力保障の取り組み

することをねらって構想したものである。また、学習理解の基礎となる知識の習得のためのドリル学習を、夕学習として毎日行うようにした。マイクロステップ計測法によって継続的に結果をフィードバックすることで、生徒が自身の微細な変化（成長）を実感でき、単調になりがちなドリル学習にも意欲をもって取り組めると考えた。なお、年度途中からは、ドリルのデータを読み取り、岡山大学に送信する環境を各教室に設置し、夕学習時以外にもドリル学習に取り組めるようにした。

2 家庭学習の定着・充実

学力下位層生徒のみならず多くの生徒が「勉強方法がわからない」という思いを持っている。こうした状況があることから、生徒が自分に合った学習方略を身につけ、家庭学習の習慣化・充実を図ることを目的として『学習の手引き』を改訂した。この手引きは、学級活動のテキストとして、また、家庭学習を行う際の参考書として活用するようにした。

3 自己学習力の向上

学習者が自分の学習を振り返り、何ができて何ができていないか、できなかったものができるようにするにはどうしたらよいかを自分で客観的に判断し、調整する力が、自ら学ぶ姿勢を維持するために必要であるとの考えから、「学習診断カード」を作成し、それを用いて全教科で継続的に学習に関する自己調整力の育成・向上に努めた。

4 学習到達度の個別把握

学力下位層生徒の学力・学習状況や学力保障システムの有効性等について、多面的に理解し、指導の方針策定及び改善を図ることを目的に「学習指導カンファレンス」を定期的
に実施した。カンファレンスは、対象者を各学年1～2名に絞り、平素の授業の様子や学
習に関する意識調査（毎日のドリル学習に付随して行う意識調査）のデータを用いて継続
的に行い、対象生徒の変化の様子がわかるようにした。

IV 結果と分析

本研究では、学力下位層生徒の基礎学力定着（積み残し解消）と学習意欲の向上を目的
に、多様な取り組みを実践した。紙幅の都合により、ここでその成否を個別に論じるこ
とはできないが、学力実態と学習に対する意識の変化について以下に述べていく。

1 学力実態について

校内で実施した定期考査における素点を資料として用い、本年度の3・2年生について、
2010年度と2011年度の5教科の平均点合計の度数分布を比較したものが図3である。この
データは、本実践を通じ
て定期考査の得点分布の
二極化に変化が見られな
いことを示している。下
位層に着目して比較して
みると、特に最低得点層
の生徒が固定しており、
定期考査の結果からは、
これらの生徒の学力に向
上は見られないと言える。
これは、本年度の実践が、
おもに学力下位層生徒の
基礎学力定着（前学年ま
での積み残しの解消）に

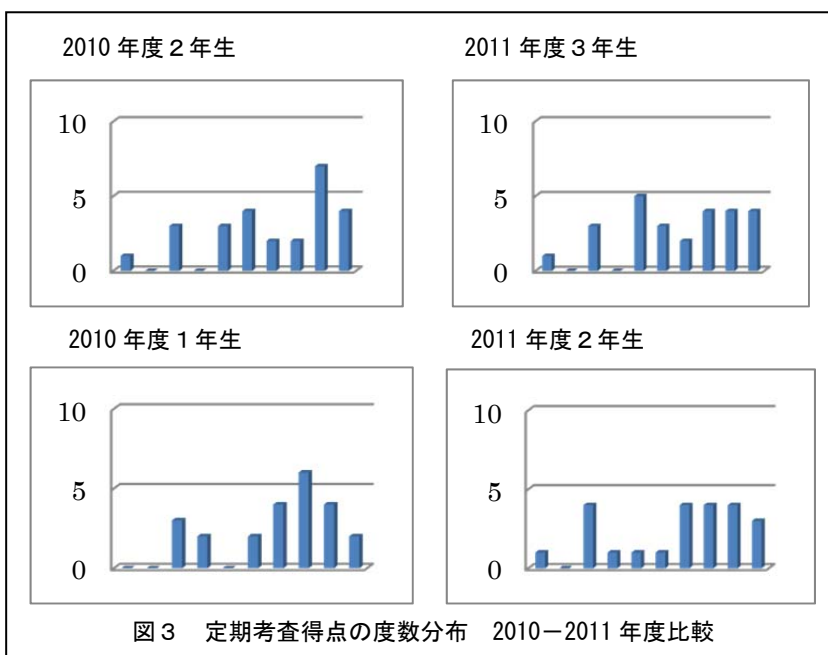


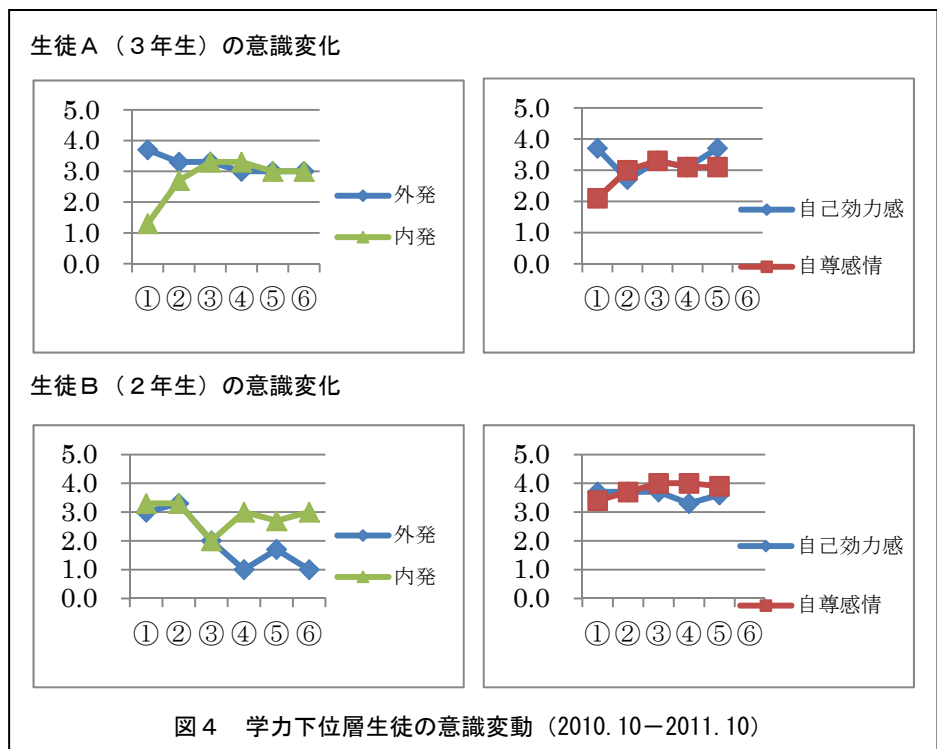
図3 定期考査得点の度数分布 2010-2011年度比較

主眼を置いたものであり、“現在の”学習内容の理解にまで届いていないことによるもので
あると思われる。

2 学習に対する意識

本研究では、すべての生徒の学習に対する意識調査を、定期的・継続的に行い、意識変
動を縦断的にとらえ、学力保障実践の効果の検討材料としてきた。図4は、本研究の検証
軸に据えていた生徒の意識変動を表したものである。これを見ると、A・Bともに学習に
対する外発的動機づけは低下し、内発的動機づけは上昇から横ばい傾向にある。また、多
少の変動はあるものの自己効力感は4ポイント近い高得点を維持している。こうした傾向
は、学力下位層生徒の多くに見られる。これは、学力補充等の取り組みを通して、学習に

関して「できた」と感じるが増え、学習に対する自己効力感に作用したことによるものであると考えられる。この意味においては、本実践を通じて、学力下位層生徒の学習意欲の上昇を実現するところまでは至っていないが、概ね学習意欲の低下を防ぐことはできていると言ってよいと考える。



V まとめ

本実践を通じて、学力下位層生徒の学力実態が一朝一夕に向上することはなかったが、これらの生徒の学習意欲に向上が見られたことが成果として挙げられる。また、本実践を通じて教職員に次のような変化があらわれたことは特筆すべきことと考える。学校外リソースを取り入れた取り組みを通じて生徒が見せた変化は、教職員の学校を開くことの心理的バリアを取り除き、安心と心強さを感じさせた。さらに、学力下位層生徒の実態や意識を検証軸に据えたことによって教職員の意識統一が図られ、授業づくりが協働的に進められるようになったことは非常に意義深い。

最後に、権利としての学力をすべての生徒に保障する学校の成立要因について、本実践を通じて本校教職員で確認したことを4点にまとめる。

- ①生徒の具体を語る学校（生徒の実態を個別にとらえる）
- ②ベクトルの合った学校（教職員の意識をそろえる）
- ③開かれた学校（学校を開き、多様な教育資源を活用する）
- ④つながる学校（多様な人となつがり、人的ネットワークのハブになる）

この4点は、学校におけるすべての教育活動を効果的に進めるうえで共通して言えることなのかもしれない。しかし、現任校が直面している課題から出発して、それを解決する営みを創り上げ、全教職員で共通実践する中で、そのことにたどり着いたことの意義はたいへん大きい。こうした認識を教職員が実感としてもつことこそが、学力保障をはじめとする教育活動の効果や持続可能性を高めていくことにつながると考える。

ニード循環システムによる中学校の特別支援教育

22422086 水野仁美

概要

中学校における特別支援教育には、生徒の学習意欲の低下や教師の支援への不安・負担感から支援システムが継続して運用されにくいという課題があった。そこで、システム内に生徒・教師の意識を位置づけ、学習・支援の成果をフィードバックするサイクルを複数設定するとともに、生徒のニードを記入した「支援シート」を活用することで、負担感が少なく継続して運用されるシステムが構築されるのではないかと考えた。その結果、教科担任が自ら支援の方向性を見出すことが可能になり、生徒の学習に取り組む姿勢にも改善が見られた。今後の実践の中で、ケース会議等の会議をシステム内にバランスよく位置づけるとともに、教師の日常研修としてより有効に機能する情報について検討していく必要がある。

キーワード 中学校 特別支援教育 支援シート ニードの循環

I はじめに

これまで、中学校は小学校に比べて特別支援教育の校内システムが構築されにくいといわれてきた。また、これまでの小・中学校における支援システムについての実践研究の多くは、教育カリキュラムの中に個別指導の時間を設けたり、ケース会議の在り方や内容を検討したりするものであった。これらの実践は、学習の積み残しからすでに学年相当の学習に取り組みにくくなっている生徒や、会議や研修に対しての負担感を強くもつ教師が少なからず存在する中学校においては、システムの継続した運用という点で大きな課題が残されていた。そこで、教師間で意識のばらつきが大きい現任校に合った負担感の少ない校内支援システムを構築する必要があると考えた。

II 目的

本研究は、授業への無気力、学力不振、授業放棄、不登校傾向等の学校への不適応が見られる生徒に対する校内支援システムを構築し、実践することを目的とする。

これら不適応が見られる生徒は、学習面や生活面において、これまで多くの失敗経験を重ねていることから自尊感情が低下していることが多く、それが学びからの逃避や大人への反抗につながっているとも考えられる。不適応行動を軽減するためには、生徒を取り巻く環境を見直すことが重要であるが、学習への動機づけを高めることにおいても安心して学習に取り組める環境を整えることは重要であるとされている。そこで、生徒自身の学習意欲・自己効力感を高めるための取組と並行して、教師の支援への意識を高めるための取

組を行い、学校生活の中で生徒を取り巻いている物的・人的環境を整えていく。

教師の支援への意欲を高めることが校内支援システムの有効運用につながり、システムの有効運用が生徒の学習意欲を高める、生徒の意欲の高まりが教師の支援への意欲をさらに高めることにつながるという生徒と教師の意識の循環を作り上げることで、生徒・教師の意識が相互に影響し合いながら特別支援教育の支援システムが有効に運用され、その結果、生徒の不適応行動が低減していくことを目指すものである。

Ⅲ 実践内容

1 対象生徒の選定と「支援シート」の作成

対象とした生徒は、失敗経験がその後の行動に大きく影響し、過去において学校生活や学習からの逃避が見られた生徒である。平成23年度4月当初は、学習や対人関係に対する不安を強く訴え、授業放棄、教科担任への反抗等が頻繁に見られた。平成23年度は、18名の生徒の支援シートを作成している。

2 ニード循環システム

学校生活の中に、複数のフィードバックサイクルを設定するとともに、生徒のニードが記入された「支援シート」を活用することで生徒の学習サイクルと教師の支援サイクルが結びつく環境を作り、これをニード循環システムと名付けた。

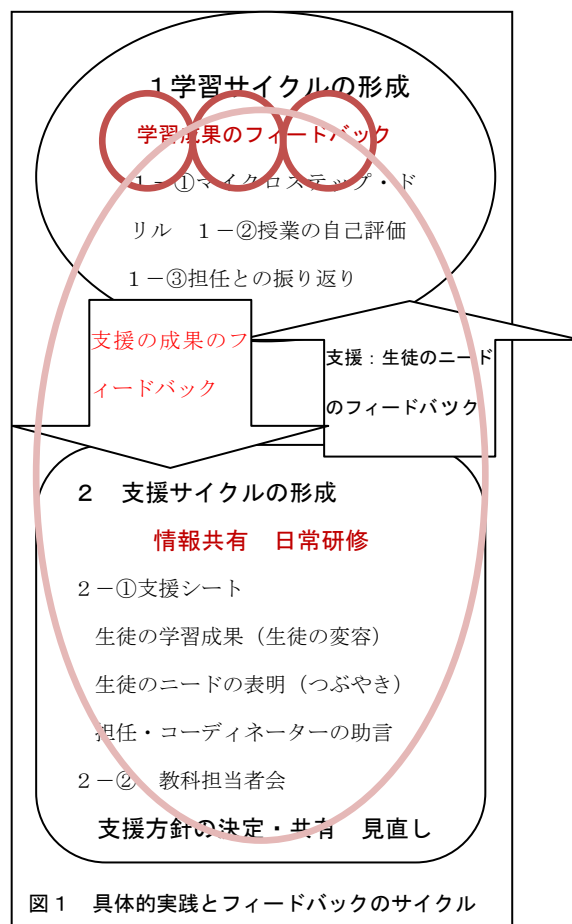
(1) 生徒の学習サイクル形成

生徒の学習サイクルを形成することを目指した実践では、「マイクロステップ・ドリル」「授業での自己評価」「担任との振り返り」という3つのフィードバックのサイクルを設定した。マイクロステップ・ドリルでは、学習の継続と自己効力感の上昇を、授業での意欲・達成度の自己評価では、生徒の行動修正への動機づけの維持を、担任教師との振り返りでは自己のニードを適切に表明する力の育成を目指した。

(2) 教師の支援サイクルの形成とニード循環システムの構築

「支援シート」を活用して、生徒についての共通理解や特別支援教育に関する日常研修を促し、教師の支援への意欲を向上させる。「支援シート」によって支援の成果を教師にフィードバックすることにより教師の支援サイクルと生徒の学習サイクルを連関させていく。

「支援シート」は、5月（作成時）、7月、9月、11月、2月に回覧するが、どのような記載内容が教師の気づきや研修にとって有効であるかを検討するため、7月、10月の回覧後に教科担任者会を行って「支援シート」の記載内容について話し合うこととした。



IV 結果と考察

1 生徒の学習サイクル形成

対象生徒は、現在、授業放棄や教師への反抗はほとんど見られなくなり、学習への取組に質的な改善が見られた。マイクロステップ・ドリルでは、対象生徒だけでなくこれまでの失敗経験から継続して学習することが困難であった生徒が、半年以上継続して意欲的にドリル学習に取り組むことができ、学習の継続という点で成果があった。意欲・達成度の自己評価においては、意欲についての自己評価がほとんどの教科で上昇したが、行動改善につながる要因としては、これまで自己のニーズを表明できなかつたり、主観的に自己のニーズを表明してしまうために教師に否定的にとらえられたりしていた生徒が、授業の目標を尋ねるという行動をきっかけとして教師とのコミュニケーションの機会を得、そこから教師との関わりを増やしていったことがあったと思われる。担任との振り返りでは、自己のニーズについての話し合いを繰り返すことで、他者に認められる形での自己のニーズを表明することができるようになってきた。自己評価と振り返りによって、生徒が行動改善に主体的に取り組むようになってきていると考えられる。

表1 振り返りの前後での生徒のコメントの変化の一例

振り返りを始める前のコメント	振り返り開始後のコメント
音楽なんてやっても将来の役に立たないから意味がない。 体育は疲れるから嫌。おもしろくないからやりたくない。	音楽の先生が吹きやすい楽譜を準備してくれると言っていたのががんばろうと思う。曲を通して吹くのが楽しみ。 サッカーは、ドリブルやシュートなどの見本を示してくれないとどうやっていいかわからない。

2 教師の支援サイクルの形成とニードの循環

「支援シート」に関するアンケートの結果では、8割の教師が「支援シート」を読むことによって生徒についての新たな気づきがあったと答えている（図1）。また、表2は教師によって書き込まれた気づきの一例である。11月の回覧後の「支援シート」の記入内容を見ると、担任との生活の振り返りの中で表明された生徒の声（生徒のニード）と、加筆された生徒の声に対する担任または特別支援教育コーディネーターの見立てを参考に、教科担任が自ら支援の方向性を見出していることがわかる。11月の回覧に書き込まれていた生徒のニードは教科担任の具体的な支援の結果であり、この結果に対する担任・コーディネーターのコメントが具体性をもった研修内容となって教科担任の気づきを促したものと考えられる。また、11月の回覧のコメントの中には、他の教科では見られない生徒の様子も記入されており、他の教師の新たな気づきに結び付いていた。

表2 回覧後に支援シートに記入された教師の気づきの一例

【技術】意欲的に作業をします。授業の目標を毎回聞き、より高い目標になるようにいうと頑張りを見せている。針金細工では自分で材料を用意して熱心に作業をしている。

【保体】ソフトボールでとても楽しそうに活動している様子が見られて嬉しく思います。段階的にステップアップできるようにメニューを考えていかなければならないと思っています。

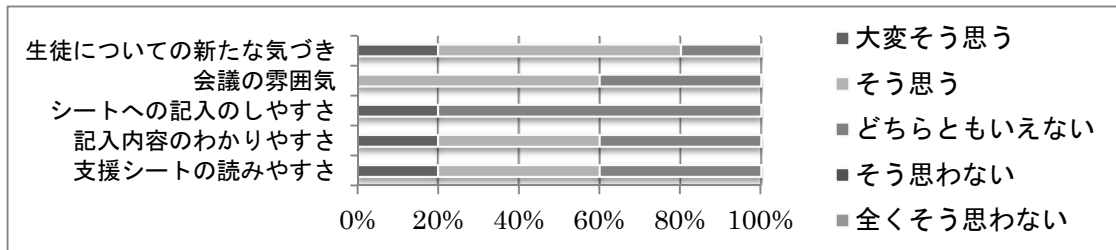


図 1 「支援シート」に関するアンケートの結果

V ニード循環システムについての全体的検討

現任校におけるこれまでの担任・教科担任・生徒のやりとりは、それぞれの間で他との関係性が希薄なまま進められていた。しかし、「ニード循環システム」では、「生徒のニード」がシステムの核となる可視化された情報となって担任・教科担任・生徒の三者が関わる一つの大きなサイクルが形成されている。ここでは、「支援シート」は単に情報共有の資料というだけでなく、特別支援教育に関する研修、教師の意識の可視化及び支援の成果のフィードバックという様々な機能をもつものとなり、教師の具体的な支援行動となって生徒にフィードバックされている。この後、さらに生徒の行動が変容していけば、「支援シート」に記載する内容に教師の支援に対するよりポジティブな評価と見立てを記入することが可能になり、教師の支援がさらに継続していくことが期待されるであろう。

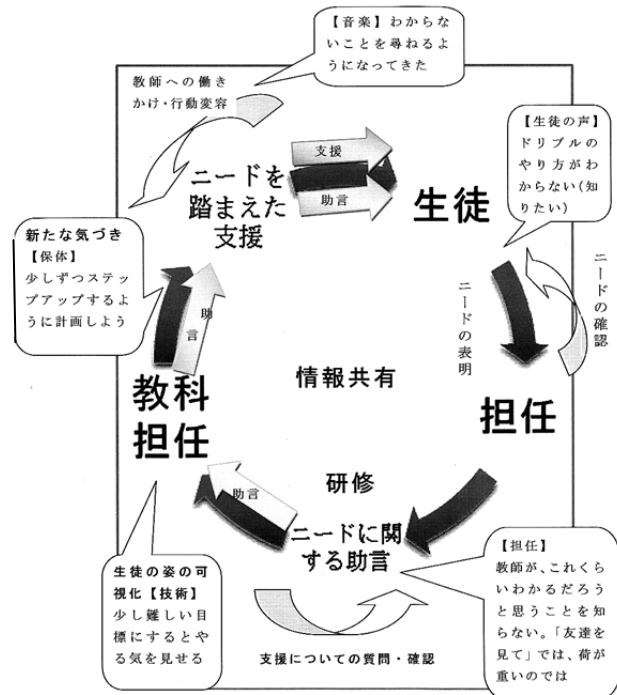


図 2 ニード循環システム

VI おわりに

教師は、学校生活の様々な場面において困難さをもつ生徒と向き合っている。特に多くの教師が日常的に生徒にかかわる中学校では、生徒についての情報共有は重要であるとされている。そして、これまでの情報共有は、実際の指導の場、フォーマルな会議の場、職員室での雑談等、場を共有することで行われてきた。本実践研究は、情報共有や研修において「何を共有するか」を明確にすれば、必ずしも場を共有する必要はないという一つの提案である。今後、「何を共有するか」を追及していくことで、この実践研究が少数の生徒についての実践、特別支援教育での実践にとどまらず、学校全体にユニバーサルに広がる可能性をもつと捉え、現任校にふさわしい生徒支援のあり方を今後も模索しながらさらなる研鑽を積んでいきたいと考えている。

学校保健活動の重要性を学校評価に位置付けるための研究

—保健室経営計画を基盤として—

22422077 新開 美和子

概要

中教審答申(H20)において、学校保健を重視した学校経営が求められているが、高等学校においては、子どもの健康づくりや学校保健活動の推進に関する取組への関心が低い現状がある。学校評価導入とともに推進されている組織マネジメントに準拠した課題解決型保健室経営計画の作成と実践を試み、学校保健活動を学校経営(学校評価)の一つに位置付け、組織的に展開されることを目的として取り組んだ。課題解決型保健室経営計画の活用は、評価計画を軸に学校保健経営や学校評価に一連の流れとして関係性を持たせながら実践できることが確認できた。

キーワード 学校経営 学校保健活動 保健室経営計画 学校評価

I はじめに

社会や生活環境の変化に伴い、子どもたちが抱える心身の健康問題も時代とともに様変わりしてきた。現代においては、メンタルヘルスに関する問題、未成年の喫煙・飲酒、青少年の薬物乱用、性に関する問題、生活習慣の乱れ、アレルギー疾患の増加、児童虐待や発達障害のある子どもへの支援、災害や事故・事件に伴う心のケアなどその課題は多様化・深刻化している。これら直面する健康課題に対して、養護教諭として個別の支援や学校全体で行う健康教育の推進に取り組んできた。その中で、これまで学校教育目標や学校経営計画にきちんと位置付けられていた学校保健活動が減少したのではないかと、特に高等学校ではその傾向が強く「高等学校において学校保健活動は必要ないのか」と感じていた。平成23年3月に発生した東日本大震災は、生活環境への影響はもちろん人生観にも影響を及ぼしており、その余波は大きい。表面上は何の変化も見られない生徒の何気ない言葉にハッとすることがあり、浸み込むような心身への影響の深刻さとこれから長期に渡り見守っていく必要性を感じている。子どもたちが健康で幸せに生涯をおくるために、学校が、自分が、できることは何か、学校保健を拠りどころに取り組みたい。

II 目的

学校においては、学校教育目標や児童生徒の健康課題への取り組みの達成など、個人の力だけでは困難な活動や長・中期的展望の下で展開されるべき活動がある。近年、これらの活動を効率よく推進するために、学校経営においてもPDCAサイクルを取り入れ組織

的に取り組む学校評価システムが機能しつつあるが、学校教育の基本を支える児童生徒の健康に関する取組や活動を注視すると、必ずしも学校経営に位置付いているとは言えない。中央教育審議会スポーツ・青少年部会学校健康・安全部会の答申（平成20年1月。以下「答申」という。）において、（1）子どもの今日的な心身の健康・安全の課題解決を学校全体で取り組むこと（2）教職員それぞれの役割の明確化（3）学校・家庭・地域の連携体制の確立（4）法整備、について盛り込まれている。また、校長・教頭等の役割として、学校経営を円滑にかつ効果的に実施していくためには、子どもの健康づくりが重要であることから、校長のリーダーシップの下、学校保健を重視した学校経営を行うことが求められると示された。養護教諭についても「子どもの健康づくりを効果的に進めるためには、（中略）養護教諭は保健室経営計画を立て、教職員に周知を図り連携していくことが望まれる。」と提言された。このことを受け「保健室経営計画作成の手引（平成21年4月、財団法人日本学校保健会発行）」が作成され、学校評価に準拠した課題解決型保健室経営計画（該当年度内で実施する事項の計画であることが強調されている）が新たに示された。本研究では、課題解決型保健室経営計画の充実を基盤に学校保健活動の重要性を学校評価に位置づけることを目的とする。

Ⅲ 研究の経過

1 先行研究等

先行研究では、学校経営に基づいた学校保健活動を組織的に展開するための研究や実践報告が多く見られたが、保健室経営から学校保健活動の評価や学校経営計画に連続させた先行研究は見当たらない。風間(2007)は、学校経営のグランドデザインを受けて保健室経営案を作成し、【重点目標】【具体的方策】【評価計画】が明記した重点活動表を取り入れている。また、留目(2010)は、「学校保健を重視した学校経営に関する研究」において、学校保健を重視した学校経営には、学校における組織価値ならびに組織体制の開発が欠かせない要素であるとし、養護教諭の組織開発力の重要性に触れている。さらに、校長が教員の裁量を重視する行動をとった場合、ミドルリーダーの活躍の機会が生まれ学校改善が促進されるということに基づき、学校組織における養護教諭のミドルリーダー化が必要であると考えられると述べている。

2 学校評価に関する現状把握等

A市学校評価システムに係る資料から、A市では平成22年度から全方位型の学校経営計画から課題解決型学校経営計画へ見直しすることが示され、学校の現状に応じてどちらかを選択し教育委員会へ報告する仕組みであることが分かった。現任校では、課題解決型学校経営計画を採択しているが、他校の経営計画に見直しが反映されているかどうかについては、収集した資料からは読み取ることができなかった。

文部科学省が実施した「学校評価等実施状況調査結果（平成20年度間）」によると、自己評価の評価項目は様々であるが、教育目標(89.0%)、学習指導(88.5%)、安全管理(86.0%)

と回答した割合が多く、保健管理は 78.8%である。また、外部アンケート等の項目は、学校教育活動への満足度 (88.8%)、学校行事 (83.7%)、授業 (83.5%) が多く、保健管理は 52.9%であった。

3 保健室経営計画・学校保健活動・学校評価に関する質問紙調査 (養護教諭)

A 市及び隣接する市町の養護教諭に行った質問紙調査 (回収率：68.1%) の結果、保健室経営計画の作成率は 64.1% (200 人)、経験年数別の作成率では、10 年以下 (71%、54 人) が最も高く、次に 11~20 年 (69%、53 人)、31 年以上 (63%、

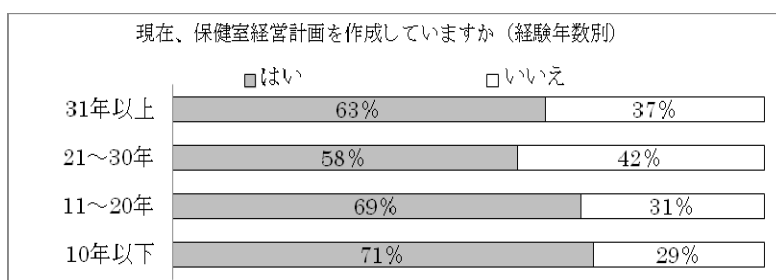


図1 保健室経営計画について

34 人) であった。さらに保健室経営計画作成者のうち、

学校経営計画を反映させていると回答した割合は 86%、保健室経営計画の評価を行っているという回答した割合は 38%であった。

4 学校保健活動・保健室経営計画と学校評価に関する面接調査 (学校長)

前述したように、校長・教頭等の役割として学校保健を重視した学校経営を行うことが求められている (答申) ことから、その現状を把握するため現職校長に面接調査を実施した。その結果、「健康」は教育の基本・源であるという意識は持つが、必ずしも学校評価の重点項目に設定されないと認識していること、学校経営において養護教諭や保健主事が学校の課題について主体的に企画・提案することへの期待などが明らかになった。

IV 本年度の実践研究の取組

1 学校の現状と課題

分掌の前年度末評価において、学校保健計画の策定及び学校保健委員会の設置がされていない点について問題を提議した。生徒の心身の健康問題を解決するために、学校保健活動の基盤となる学校保健計画の策定が必須であり、学校保健安全法にも規定されているが、現任校では策定されていなかった。学校保健委員会については、学校医や保護者をメンバーとする新しい組織の設置になることから、本校の「将来構想プロジェクト会議」で全国等の設置状況や近隣校の現状をもとに検討した。校長のリーダーシップの下、平成 23 年度学校保健計画が策定され、学校保健委員会は平成 24 年度から設置されることが決定した。

2 学校経営計画—学校保健計画—保健室経営計画

A 市学校評価システムに準拠し、学校経営・学校保健・保健室の 3 つの経営計画を策定した。表 1 に、各経営計画の一部を抜粋し関連性を表してみた。学校経営計画の中期目標を学校保健目標に設定し、「心身の健康に関心を持ち自ら健康生活を実現するための支援を充実する」という保健室経営目標を設定した。学校経営計画の具体的方策は学校全体の取組

であり、学校保健計画の個に応じた具体的な実践へつながる。学校経営評価の成果指標に関連した項目を学校保健計画のプロセス評価指標につなげ、保健主事や分掌部会など関連組織が取り組む。保健室経営計画は養護教諭が主体となり実践する。

	領域	目標	具体的方策	プロセスの評価指標・評価基準		中間	年度	成果の評価指標・評価基準		中間	年度
経営計画	学力の向上	心身の健康の保持増進に主体的に努める姿勢を培う。 (短期経営目標)	主体的に健康づくりのできる生徒を育成する。 必要で実施される健康観察を基に、	4	毎朝必ず健康観察を行い、健康観察表を回収した。	中間評価	年度末評価	4	健康相談・保健指導の必要な生徒に対して、取り組みを行った結果、8割程度の生徒に改善が見られた。	中間評価	年度末評価
				3	ほぼ毎朝健康観察を行い、健康観察表を回収した。			3	健康相談・保健指導の必要な生徒に対して、取り組みを行った結果、およそ半数の生徒に改善が見られた。		
				2	登校日の半分程度で、健康観察を行い、健康観察表を回収した。			2	健康相談・保健指導の必要な生徒に対して、取り組みを行った結果、改善が見られる生徒がいた。		
				1	登校日の3分の1程度で、健康観察を行い、健康観察表を回収した。			1	健康相談・保健指導の必要な生徒に対して、取り組みを行ったが、生徒に改善が見られなかった。		
学校保健計画	健康について理解を深め、自己管理できる生徒の育成(中期)	健康観察の計画と実施 教育相談・健康相談 組織活動	健康観察の計画と実施 教育相談・健康相談 組織活動(教育相談担当者会、臨時教育相談委員会)	健康相談対象者の把握		中間評価	年度末評価	計画に基づき実施するとともに、緊急対応に際して、速やかに体制を整え、必要な支援をすることができた。		中間評価	年度末評価
				生徒への指導				配慮が必要な生徒を早期に発見し、二次災害を未然にふせぐことができた。			
				教育相談・健康相談の実施							
保健室経営計画	深める(短期目標)	学校保健活動に関する理解を深める(短期目標)	情報の共有(①)健康観察結果を基に生徒の支援について連携する	4	結果の集約と共有・全体への周知	中間評価	年度末評価	4	欠席日数10日以上の子の減少。	中間評価	年度末評価
				3	健康相談活動の実施			3	健康観察結果から健康相談実施につながる子の増加		
				2	担任・教育相談担当との連携			2	健康観察結果に関する関心・意識の高まりがある。		
				1	健康観察実施と結果活用方針の周知			1	健康観察実施状況		

表1 3つの経営評価—経営計画と評価計画—

V 考察

前述の「保健室経営計画作成の手引」において例示された保健室経営計画では、評価に関しては簡略化している。課題解決型保健室経営計画を試行した結果、計画と評価は初めから一体であるべきで、また今後の課題は別記できることが望ましいと考える。効果的な改善策の提案実践には、現状と課題の分析を十分に行う(事前評価)ことが重要である。単年度計画は日常の実践(経営や執務)の充実につながり、学校生活の質がより高められることが期待できること、3つの経営評価が相互に補完し合うことで組織的に機能し学校保健活動を学校評価に位置付けられることがわかった。今後、さらに課題解決に即した評価指標・評価基準の考案・検討が課題である。子どもの健やかな成長のため、他校に課題解決型保健室経営計画を活用した実践を広げ、経営計画と学校保健活動の充実を図りたい。

学校の協働的風土の形成における校務の情報化の 果たす役割についての研究

～ICTを用いた情報共有とそのシステムの構築および運用方法に関する考察～

22422087 三好正直

概要

校務の情報化の本来の目的は、学校の質の向上である。そして学校の質を決定するのは、教師集団の質である。本研究では、教師集団の特徴を示す「協働的風土」に着目し、校務の情報化（グループウェアの導入）の前後で学校の協働的風土と、学校風土に強く影響される教師の集団効力感の変化を測定した。その結果、ツールの有効性は非常に高く評価された一方で、学校風土や集団効力感にはほとんど影響がない事が明らかになった。また同時に、岡山市の学校が抱えている校務の情報化に関する問題点や課題をインタビュー調査から明らかにし、今後の岡山市における効果的な校務の情報化の具体的な手法について提言を行った。

キーワード 協働的風土 集団効力感 校務の情報化 グループウェア 岡山市

I はじめに

近年、校務の情報化に関する研究はすでに成熟段階を迎え、多くのベンダーが参入する普及の時代を迎えようとしている。しかし、そういったシステムの採用が必ずしも学校の質の向上には直接的に影響を与えていないことも指摘されるようになってきた。そもそも、学校という組織は規範的な力による道徳的な関係から成り立つ規範的組織であり（Etzioni,A.,1961）、その組織課程からみても組織の目標の客観的な測定が困難であり、その存在基盤や存在理由が脆弱である事が指摘できる（淵上,2004）。このような組織において、単に業務の効率化を進めるだけでは組織の強化は進みにくく、組織の規範が向上する事も期待することはできない。そこで注目されるのが、組織を形成する教師の学校組織コミットメントである。教師個々人が学校組織の運営に積極的に関わろうとする意識の向上が集団の力を向上させ、ひいては学校の質の向上につながると考えられるのである。そして、個々の教師にそういった意識をもたらす要因となるのが学校の協働的風土なのである。学校の協働的風土は、教師の協働的効力感を形成する基本であり、また教師集団の力を示す集団効力感の形成にもつながる重要な要素である。こういった協働的な関係を形成するためには、管理職や教師の間で行われるソーシャルサポートが重要な役割を果たすと考えられている（淵上ら、2004）。つまり、今までの情報化への取り組みではこういった学校風土や効力感の向上という視点が欠けていたのではないかと考えられるのである。

Ⅱ 目的

- (1)校務にグループウェアを導入することで、教職員間のコミュニケーションの活性化を図り、学校の協働的風土と集団効力感の向上を目指す。(現任校での実践研究)
- (2)全国の実践研究と岡山市での実態を比較し、今後の岡山市における校務の情報化の方向性についての提言を行う。(岡山市への研究成果の還元)

Ⅲ 実践

(1)文献調査とインタビュー調査（1年目）

- ①学校風土や効力感に関する先行研究や文献等により、学校風土と教師の効力感についての概念をまとめる。
- ②全国の校務の情報化に関する先行研究や報告書、岡山市内の情報化推進リーダーへのインタビュー等により、校務の情報化に関する日本及び岡山市の現状をまとめる。

(2)実践研究と考察（2年目）

- ①現任校にグループウェアを導入し、活用推進とコミュニケーションの活性化を図る。
- ②現任校での質問紙調査（事前・中間・最終）を行い、現任校の学校風土と教師の個人および集団効力感の変化、および校務の情報化に関する意識の変化を調査する。
- ③調査や検証結果から、今後の岡山市における校務の情報化の方向性についての方策について考察する。

Ⅳ 調査および実践研究の結果と分析

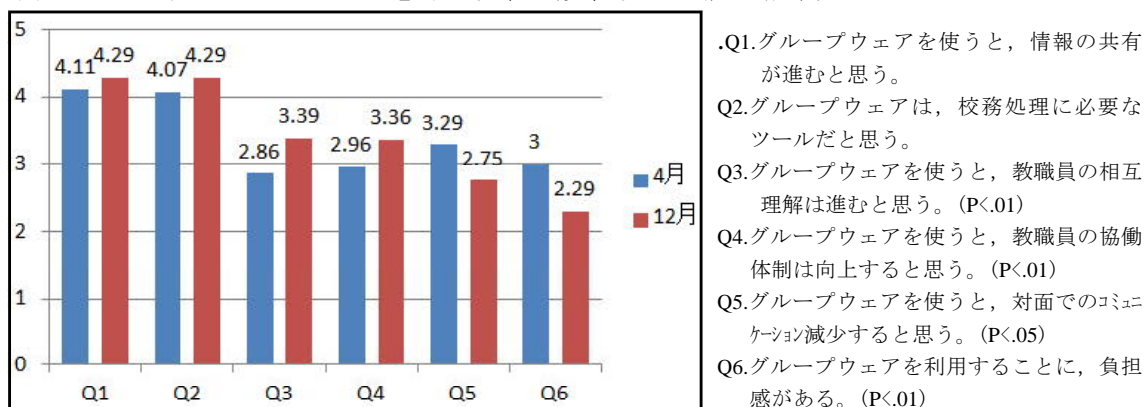
(1)インタビュー調査による岡山市の校務の情報化に関する現状（公立中学校）

岡山市内で過去に学校の情報化に積極的に取り組んできた情報化推進リーダーへのインタビュー調査を行った結果、以下のような共通点が浮かび上がってきた。

- ・学校に十分な設備がなく、環境を構築するための予算も足りない。(経済的な問題)
- ・情報化を推進するスキルを持ったスタッフが足りない。(人材不足)
- ・情報化を推進するためのコンセンサスが学校にない。(共通認識の欠如)
- ・取り組みを継続させるためのサポートがない。(制度の不備)

これらの課題に対し、様々な工夫を凝らしながら対応してきた実績も明らかになった。しかし、各校が独自に努力をした結果、特定の教員に仕事が集中したり、学校ごとに情報化の方針がまちまちになり、結果として学校間格差を生んでしまっているのも事実である。こういった問題は岡山市に限ったものではなく、文部科学省も「教育の情報化のビジョン」(2011)においてその解決に取り組む方針を打ち出しているが、具体的な施策については各自治体に任されているため、なかなか進んでいないのが現実である。

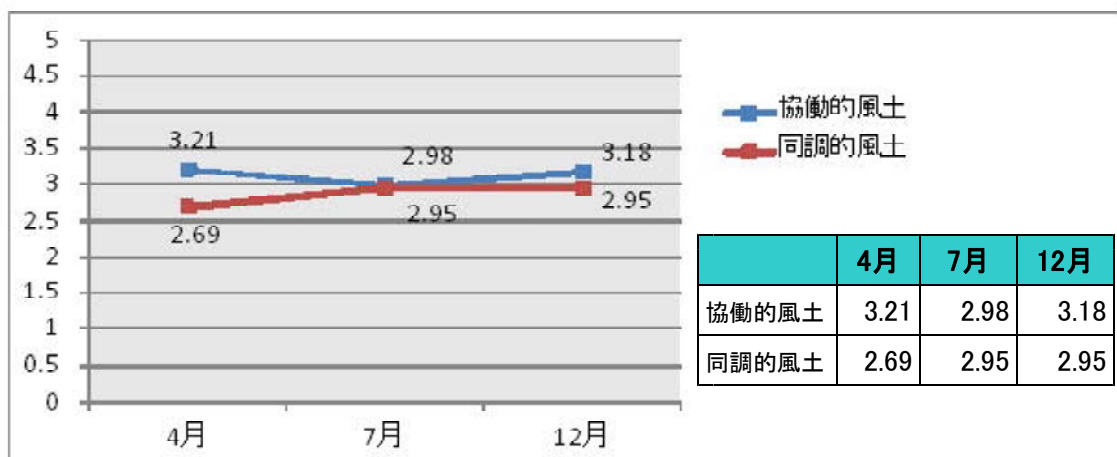
(2) グループウェアについての意識の変化（現任校での調査結果）



図Ⅰ 4月と12月での項目の平均値の変化

グループウェアを導入した年の4月と12月に実施した、教職員を対象とした質問紙調査の結果を見てみると、特に高い値を示したのが、情報共有での利便性(Q1)とツールの必要性である(Q2)。これらより、グループウェアの有効性について教職員は高く評価していることが明らかになった。また、教員の相互理解の促進(Q3)、協働体制の向上(Q4)については向上傾向(P<.01)が見られる一方で、対面でのコミュニケーションの減少に対する危惧(Q4)やツール利用への抵抗感(Q6)については、ともに減少している(P<.05)事が明らかになった。これらの結果より、利用を継続する中からツール活用の可能性についての認識が深まると共に、場面による使い分けが自然にすすんできたことが見受けられた。

(3) 学校風土の変化（現任校での調査結果）



図Ⅱ 学校の協働的風土と同調的風土の変化

学校風土を測定するために、淵上ら(2004)による職場の雰囲気測定する8項目を利用した。協働的風土を示す項目および同調的風土を示す項目の4月・7月・12月の平均値の推移を調べたところ、有意な変化は見られなかった(集団効力感についても同様)。この間、学校においてはグループウェア活用に関する校内研修を3度実施しているが、小規模な研修だったためそれらの効果もほとんど無かったと考えられる。

V 考察

学校の情報化は、現在の学校にとって重要な課題である。しかし、単に情報化を進めただけでは学校の質の改善という本質的な改善にはつながりにくいことが改めて明らかになった。学校の質の向上とは、教師集団の質の向上である。教師が互いに助け合い、協働的な関係を結ぶことがその基本であり、その基礎となるのが教員間の協働的なコミュニケーションである。本研究では ICT を活用し、教員間の協働的なコミュニケーションの活性化を試みたが、学校組織においてこういった形での ICT 活用は進みにくいことが分かった。しかし一方で、教員間の相互理解や協働体制は向上するという実感を教員に与えたことも事実である。実はこれが、今まで校務の情報化の効果として学校の質が改善した証拠として提示されてきた数字の正体だったのだが、その実は教師間の協働的なコミュニケーションの活性化は進んでおらず学校の協働的風土の向上も起きていない可能性があったということである。しかし、校務の情報化が学校の質の向上に効果が無いと判断するのは尚早であると考えている。実際、社会においては ICT を活用したコミュニケーション（e-mail・SNS・Twitter 等）は急激に増加しており、人間関係における新しい文化を形成しつつある。つまり、今後の学校の情報化において ICT が教師間の協働的なコミュニケーションにどう貢献できるかを視点に活用を進めていくことが重要であると考えられるのである。

V 岡山市への提言

現在、岡山市では研修設備の充実や教育ポータルサイトの運営など、ICT スキルの向上に関する様々な取り組みを行っている。しかし、現在の研修体制では時間的コストも大きく、教師の内発的意欲や効力感の向上にはつながりにくいことが指摘できる。また、学校の情報化への統一ビジョンが見えにくく、現場に負担がかかっているのも事実である。これらを改善し、さらなる学校の情報化を推進するための提案を以下に示していく。

(1) 業務改善のための岡山市統一システムの導入

- ・学校 CIO (Chief Information Officer) の配置と職員室内 LAN の標準化
- ・SaaS (Software as a Service) 形式での校務専用グループウェアの導入
- ・生徒情報管理システム及び業務管理（事務的処理）システムの導入

(2) 教職員の質の向上のための教職員 SNS (Social Network Service) の導入

- ・新人教育研修等におけるオンライン OJT ポータルの構築
- ・教職員間のコミュニケーションポータルの構築
- ・将来の ICT 活用推進リーダーの育成

(3) 学校情報ポータル構築のための CMS (Contents Management System) の導入

- ・地域協働学校の情報ポータルとしての活用推進
- ・学校のアカウントビリティの実践とガバナンスの充実
- ・学校ウェブのセキュリティー向上とサイト構築の負担軽減

特別支援教育の視点で行う通常学級の支援

—校内委員会・ケース会議の機能化に関わる取り組み—

22422079 鷹取貴支

概要

現任校においても、通常の学級に特別な支援を必要とする児童が複数在籍している。今回、通常の学級にかかわる効果的な支援を行うために、校内委員会やケース会議の機能化を図る取り組みを行った。その結果、校内委員会の取り組みにおいては、配慮や支援の必要な児童について教職員の共通理解を促進することができ、また、ケース会議においては、他の職員から助言や関わりを得ることにより、課題に即応できるなどの成果が得られた。一方で、ケース会議を繰り返して行っても問題が改善しないケースがあり、子どもの理解や対応にかかわる課題も残された。

キーワード 特別支援教育 通常の学級 校内委員会 ケース会議 機能化

I 研究の目的

先行研究を見ると、安藤ら（2006）は愛知県三河地方での調査結果をもとに、「特別支援体制の構築の鍵は、実質的に機能する校内委員会の運営である。」と述べている。また、拓殖（2008）は国の政策や学校現場での取り組み事例から、小中学校における特別支援教育の今後の課題として「支援体制の機能化をいかに図っていくか」という点を述べている。岡山県においても、特別支援教育推進プラン（2009）の中で、特別支援教育における課題として、通常の学級の学級経営や授業における、個々の特別な教育的ニーズに応じた適切な指導・支援が挙げられている。現任校には通常の学級に、広汎性発達障害やアスペルガー等の診断を受けている児童など、特別な支援を必要とする児童が複数在籍しており、支援のあり方が課題となっている。したがって、通常の学級の特別支援教育体制、特にその中心となる校内委員会やケース会議の機能を高めていくことが重要な課題であると考えられる。

本研究では、まず現任校での現在の特別支援教育体制、とくに通常の学級についての支援の現状と課題を整理し、分析する。次に、現任校での通常の学級にかかわる特別支援教育体制、特にその中心となる校内委員会やケース会議の機能化について検討する。さらに、機能化に向けた取り組みを行い、その結果を整理、分析することにより、校内委員会及びケース会議を中心とした通常の学級に対する効果的な支援の在り方について検討することを目的とする。

II 校内委員会及びケース会議における機能化

1. 校内委員会

先行研究をもとに校内委員会の機能化についてまとめたのが表1である。本研究では、通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童に対し、校内委員会に求められている内容が達成できたときに、校内委員会が機能したととらえる。

2. ケース会議

ケース会議の目的は、特別な支援を要する児童の困難さを見たと、必要な支援の内容や方法について検討することと言える。先行研究をもとにケース会議の機能化についてまとめたのが表2である。ここでは、ケース会議に求められている役割を実際に果たすことをケース会議が機能したととらえる。なお、本研究では、従来から行われているフォーマルなケース会議に加え、多様な問題に即応することが求められることから新たにインフォーマルなケース会議を提案した。

表1 校内委員会の機能化

校内委員会で行われる内容	校内委員会に求められる機能
<ul style="list-style-type: none"> ・ 早期の気づきと実態把握 ・ 支援方策の具体化とその評価 ・ 校内のリソースをもとに必要な支援チームの結成 ・ 連携についての共通理解 ・ 外部の専門機関や保護者との連携 ・ 理解・啓発 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 校内支援体制のマネジメント ・ 校内の人的資源を中心としたチーム援助促進 ・ 校内教職員間での連絡・調整機能 ・ 問題を分析・判断・評価するといったコンサルテーション
校内委員会によって期待される効果	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 個々の児童生徒が抱える困難さの改善 ・ 個々の教師の意識の変化 ・ 特別な教育的支援が必要な児童生徒の情報の共有化 ・ 他機関との効果的な連携 	

表2 ケース会議の機能化

求められる役割	効果
① 複眼的な対象児童生徒の背景の理解	・ 効果的な役割分担と見守り体制の構築
② ニーズに適した具体的な支援方法の決定	・ 担任の孤立や不安感の減少
③ 役割分担と状況に応じた実行・評価	・ 参加者の意識の変容や気づきの創出

III 取り組みの結果と考察

1. 校内委員会に関わる取り組み

2011年度4月～12月に実際に行われた校内委員会は全5回であり、主な内容は、「校内特別支援計画」、「保小、小中連携」、「ニーズの把握と整理」、「経過情報の把握と評価」、「次年度に向けた特別支援計画編成」等である。筆者は、特別支援教育コーディネーターをサポートする立場で本研究に取り組んだ。会議で話し合われた内容については、報告文書を作成して教職員に配布し、職員会議で説明するなどして共通理解を図った。

現任校では校内委員会の役割や開催スケジュール、参加メンバーなどが毎年大きく異なっていたため、今回2010年度に作成した「校内委員会・ケース会議の目標達成のための道筋・手順」に沿って取り組んだ。しかし、「実施時期が遅れる」「校内委員会で話し合う時間が十分でなかった」などの課題が見られた。実施時期が遅れた理由は、必要な資料の作成が遅れたため、学校現場の多忙化をその原因として挙げるができる。

表 3 把握したケース会議の実施回数

ケース会議\対象児童の在籍	通常の学級	特別支援学級	合計
フォーマルなケース会議	24	5	29
インフォーマルなケース会議	25	25	50

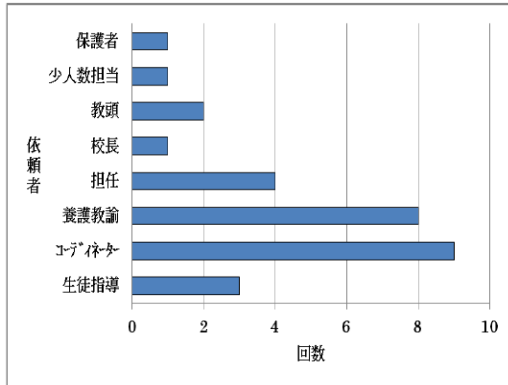


図 1 フォーマルなケース会議の依頼者

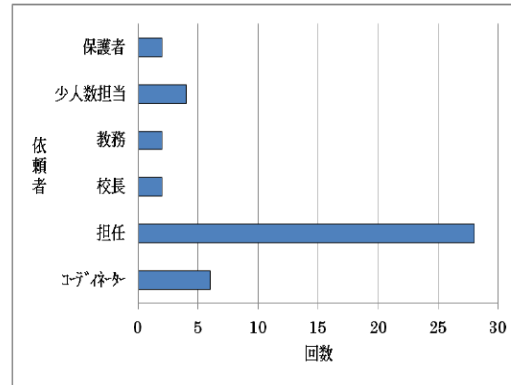


図 2 インフォーマルなケース会議の依頼者

2. ケース会議の機能化に向けた取り組み

11 月末時点で把握したケース会議の実施回数を表 3 に示す。フォーマルなケース会議では、会議で話し合われる内容に応じ、特別支援教育コーディネーターや養護教諭、生徒指導担当が関わりのある人に連絡し、日程調整を行ってケース会議を実施した。また、全体の教職員の見守りや配慮が必要な事例などについては、会議の内容を職員会議で報告し、教職員間で共通理解を図った。ケース会議開催の依頼者は図 1 に示す。特別支援教育コーディネーターが最も多かった。また、インフォーマルなケース会議は、事前に日程調整を行わないため、誰かが声をかけるところからいつの間にか始まり、終わるといった、いわば流動的な形であった。司会者を決めるわけでもなく、思い思いに考えや意見を述べあう様子が見られた。依頼者は児童の状況と課題について話すとともに、具体的な指導方法のアイデアが数多く出されていた。インフォーマルなケース会議で話し合われた課題が深刻な場合には、フォーマルなケース会議で話し合うケースもあり、雑談や、情報交換に留まらない話し合いになっていた。インフォーマルなケース会議開催の依頼者は図 2 に示す。担任が最も多く、全体の半数以上であった。

現任校では課題解決のシステムとして、ケース会議が中心的な方策として行われていたと言える。ケース会議で保護者を含めた話し合いが行われたことや、ケース会議で話し合った結果として、外部機関との連携、リソースルームの利用、少数学習の支援体制など、対象児童のニーズに合わせた支援が行われて

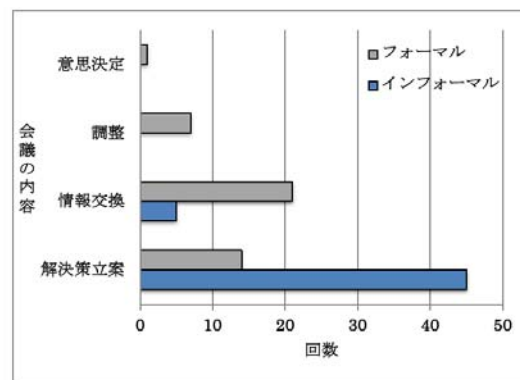


図 3 会議の内容

いた。その話し合われた内容を分類し、図 3 に示す。フォーマルなケース会議は情報交換が最も多く、インフォーマルなケース会議はほとんどが解決策立案であり、課題解決をその主な目的と考えた場合、インフォーマルなケース会議がよりその機能を果たしていると言える。

3. 聞き取り調査の結果と考察

2011 年 11 月 25 日から 12 月 1 日までの期間に、現任校で教職員から聞き取り調査を行った。その結果、通常の学級担任は、校内委員会の活動によって、配慮や支援の必要な児童の情報把握や関わり方についての共通理解ができ、その結果として他学級児童に対する意識や配慮ができ、該当児童の情報を他学級担任に伝えることも行っていた。また、受け持ちの児童に対する支援の必要性が判断でき、支援の見通しや、心理的安心をもたらしていた。フォーマルなケース会議では、通常の学級担任は該当児童の情報把握、他の職員との関係を作ることができ、協働意識や安心感、余裕や見通しなども得ることができていた。さらに、インフォーマルなケース会議によって、通常の学級担任はより多くの情報や他の職員からの助言などを得ることができ、課題に即応できたとしている。

4. アンケート調査の結果

現任校に所属する教職員に対して、2011 年 4 月 27 日と 2011 年 12 月 1 日の 2 回、同じ内容のアンケート調査を行った。調査項目は、気づき、支援と配慮、学級経営や授業での工夫、保護者との連携の 4 つであり、それを複数の下位項目に分けた。肯定的評価が上がったのは、支援と配慮や保護者との連携の項目に多く、気づき、学級経営や授業での工夫の項目の中に評価が逆に下がったものが見られた。

IV まとめ

校内委員会やケース会議に求められている内容を、組織的支援として行うことができたという点において、機能化を図ることができたとと言える。これは、校内委員会とケース会議による、早期の気づきから支援の具体化、外部の専門機関や保護者との連携など、具体的な取り組みの実際を根拠としたとらえである。現任校における校内委員会は主に意思決定の会議であり、ケース会議は情報交換・解決策立案の会議の機能を果たしていたと言える。また、多忙な毎日を過ごしている教員にとって、短時間で、子ども理解が深まる会議が望まれていることを踏まえると、インフォーマルなケース会議の現状を明らかにできたことは、本研究の成果と考える。一方、特別な支援が求められている児童に必要な支援が提供できたかどうかという観点でみた場合、ケース会議をしても問題が改善しないケースがあった。校内委員会やケース会議で話し合われた対象児童のニーズの理解や指導方法に問題があるのか、今後検証していく必要がある。また、筆者の役割として、共通理解が常にお互いの好循環の関係を引き起こすために、子どもたちとの関係をつなぐことが求められている。一方的な思い込みではなく、子どもたちの声が聞こえる「子どもの捉え」を身につけていくことが望まれるのであり、今後の課題と考えている。

保育園・幼稚園と小学校低学年の発達と教育をつなぐ

—関係発達に着目したカリキュラムとカンファレンスの実践研究—

22422083 野田忠宜

概要

現任校で見られる小学校入学に際しての子どもたちの不安や戸惑い、そこから生じる問題行動等を解消するため、保育園・幼稚園と小学校低学年の発達と教育をつなげることを試みた。具体的には、関係発達に着目した保育園・幼稚園と小学校が接続する時期の教育活動の工夫や子ども理解の実践を、保幼小で連携ながら取り組むことである。この取組の成果として、保幼小で子どもの発達観を共有すること、保育・教育活動への相互理解と協働化を図ること、それらを計画的に実施していくことの重要性が明らかになった。また、この取組を次年度以降も継続していくこと、他学年と関連を図ること、さらに保幼小が連携できる体制を確立していくことが必要であることも分かった。

キーワード：保幼小連携・関係発達・接続期・小学校入門期・カンファレンス

I 本研究の目的と方法

(1) 現任校の現状と課題

毎年、新入生の中に見られる不安や戸惑い、ときには問題行動は、保育園や幼稚園と小学校との間で、子どもの発達観や保育・教育の実践に大きな隔たりがあったり、子どもの発達を保障するための連携体制が不十分であったりするからだと考えられる。

(2) 研究の目的と4つ取組の提案

子どもたちの発達を関係発達の視点でとらえ、その発達をとらえる場を保育園や幼稚園、小学校の生活とし、保育士・教職員が適切で確かな働きかけをすることによって、子どもたちの豊かな発達をうながすことができると考え、本実践研究の目的を設定した。

期待に胸をふくらませ、元気いっぱい小学校生活をスタートしようとするすべての子どもたちを小学校の生活や新しい人間関係の中へまた小学校文化へと円滑に適応させたり、適切に働きかけることによって子どもの発達をよりよいものへとうながしたりするために、保育園と幼稚園の保育士・教員と小学校の教職員が連携して子どもを育てる意識をもちながら、よりよい子どもの発達をうながそうとする体制をつくる。

この目的を達成するために、次の4つの取組を提案し、実践していった。

- ① 関係発達を遂げる子どもの姿を段階的に描いたモデルの開発
- ② 保育園や幼稚園と小学校の保育・教育活動が円滑に接続されたカリキュラムの作成
- ③ 子どもを多角的・多面的に理解し、課題や克服方法を明確にするシステムの構築
- ④ 保育士・教職員が協働して連続性のある子どもの発達を保障していく保幼小の連携

II 実践の内容

(1) 関係発達の段階的特徴モデルの開発

子どもの発達に関する文献及び幼小・保幼小連携等の先行研究及び実践の調査研究、現任校や近隣の保育園・幼稚園等へのフィールドワークなどを参考にしながら検討を重ね、関係発達を遂げる子どもの姿を段階的に描いたモデルを作成した。子どもの関係発達の姿をとらえる視点は「自己」「他者」「集団」とし、その特徴を描きやすいように、中・小項目を設定した。実際の関係発達の段階的特徴モデルは、図の通りである。

図1) 関係発達の段階的特徴モデルの一部

視点	中項目	小項目	3歳	4歳	5歳前半	接続期 (5歳後半～1年生)	小学校2年生
自己	意識		自分の思い通りにしたがる。	自分の意思したり、自分で決断もつよみ始める。	できることを自覚したり、自分で決断し、責任をもち始める。	自分の思い通りに行動し、自分の思いをもち始める。	友人の存在を確立し、自分の思いをもち始める。
		他者	対象	大人・教師	子ども	かかわり	行為
			いつも自分のそばにいて、目撃している人。	自分の意思は、いつも通り、言葉で伝えたり、行動し始める。	安心しよう、理解に入ったり、決断し始める。	自分の思い通りに行動し、自分の思いをもち始める。	友人の存在を確立し、自分の思いをもち始める。
			一緒にいる友達に興味を示す。	遊びたい、かかわりたいという気持ちになる。	友達のかかわりの中に、自分も参加し始める。	お互いに思いやり、助け合う気持ちになる。	お互いに思いやりをもち始める。
			自分を出し切って遊ぶ。	一緒に活動し、スラングや言葉遊びをする。	自分の思いで中心にして行動し始める。	自分の思いで中心にして行動し始める。	相手の行動を判断し、自分の行動を決める。

(2) 小学校入門期カリキュラムの作成と実践

子どもの関係発達に着目しながら、接続期の小学校の教育活動を工夫したものである。小学校入学からの3週間で、園生活から段階的に小学校の生活へ適応が図れるようにした。1週目をⅠ期【エキストラカリキュラム】として子どもたちが小学校生活への不安を解消し安心できるように、2週目をⅡ期【移行カリキュラム】として1日の生活に見通しをもち進んで活動に挑戦したり友達とのかかわりを広げたりできるように、3週目をⅢ期【通常カリキュラム】として小学校生活を自覚し、自分自身の中に定着させることができるようにすることをねらいとしている。Ⅰ期は様々な行事や活動等と出会ながら教師と子どもたちで保育園や幼稚園で育んできた関係性を丁寧に確かめる取組を生活単元的に扱うことにした。毎日異なった小学校生活との出会いをテーマにし、子どもたちの意識を大切にしながら実践できるようにしてある。各日目のテーマと大切に子ども意識は、図の通りである。

図2) 各日目のテーマと子どもの意識

日目	テーマと意識	内容
1日目	テーマ	小学校との出会い
	子どもの意識	入学式を中心とした活動を通して、「小学校って楽しい」「わくわくドキドキがいっぱい」「明日も小学校へ来るよ」という意識をもつ。
2日目	テーマ	担任との出会い
	子どもの意識	担任の自己紹介タイム大会、校舎内のたんけん、給食時間を中心とした活動を通して、信頼できる大人の存在、自分の居場所、基本的なきまりや約束、生活習慣を獲得しながら、安心して学校生活を送ることができるという意識をもつ。
3日目	テーマ	友達との出会い
	子どもの意識	自己紹介、教室たんけん、好きな絵を描くことを中心とした活動を通して、自分の周囲の友達に関心を寄せたかわり、たくさんの中で生活するためのきまりや約束、方法を獲得しながら、これまでよりも関係性を広げようとする意識をもつ。
4日目	テーマ	活動場所との出会い
	子どもの意識	学校たんけん、ものづくり、歌や踊りや特別教室での活動などを通して、経験したことのない活動場所や活動するときのきまり、そこでの使うことを経験しながら、小学校生活をより充実させていくことが期待できるという意識をもつ。
5日目	テーマ	教科・活動との出会い
	子どもの意識	初めての教科学習を中心としたこの日のすべての活動を通して、友達といっしょに同じことを学ぶことの楽しさやそのときのきまりなどを学び、自分の力を存分に発揮しながら学習を進めることができそうだと意識する。

Ⅱ期は小学校生活を送る上で最も基礎となる約束やルールまた低学年ならではの小学校の生活を多く取り入れている。Ⅲ期は普段の小学校に近い生活を送ることができるように活動を位置付けてある。実施前には、校内研修や保幼説明会等で目的や内容について共通理解を図ったり、校内指導・支援の体制を整えたりした。そして、1年団（1年担任、特別支援 Co.、支援員等）で協働しながら、入学式から、このカリキュラムを実践していった。そこでは、期待する子どもの意識・姿が次々と現れ、人や集団と豊かにかかわる子どもたちの生き生きとした姿が見られた。

(3) 子ども理解のカンファレンスの体制づくりと実践

個別に指導・支援が必要な子どもに対して、身近な教職員が集まって情報や指導・支

援の方針を共有し、それぞれの取組を継続して行うことが目的である。まず、本年度初めに1年団（1年担任、特別支援Co.、支援員）で、このカンファレンスについて共通理解を図った。前年度中に開発した実施マニュアルや記録シート、カンファレンスの試行で明らかになった効果を紹介した。しかし、実践が始まったのは、小学校入門期カリキュラム終了後からである。気になる子どもの姿が見えてくると、立場を問わず気軽に声をかけ合い、実施マニュアルを

図3) カンファレンスの進め方

気になること (0～3)	(担任より) ・気になること/児童の様子(生活面・行動/対人関係面・学習面など) ・これまでの取組(本人へ・周囲へ(子ども、教職員、保護者、地域など)・環境など)
意見交換 (3～13)	(担任&学年団・関係教職員) ・子どもの姿についての情報提供やQ&A意見交換
指導・支援の方針 (13～20)	(担任&学年団・関係教職員) ・指導・支援の方針について総括、共有
共通理解 (終礼、研修、会議等)	(担任&学年団・関係教職員) ・カンファレンスの内容や今後の実践への共通理解事項を全体に報告

活用しながら、1回30分程度で、情報交換や指導・支援の方針を共有し、それぞれに取組を進め、後日また取組の結果の報告を兼ねてカンファレンスを実施するというスタイルをとった。

実際のカンファレンスの進め方は図の通りである。

(4) 保幼小の連携体制づくりの実践

保育園や幼稚園と小学校の保育士・教職員が協働し、子どもの発達を連続的に保障したり、子ども理解を深め、指導・支援を充実させたりすることを目指して取り組んだ。

① 保幼小連絡会（前年度3月、本年度6月、10月、1月実施）

主に保育園2名（園長・主任保育士）、幼稚園2名（園長・5歳児学級担任）、小学校5名（校長・教務主任・1年各担任・特別支援Co.）が参加し、発達観の共有、保育や教育への相互理解、交流活動の協働化を目指して、計画的に実施された。

② 保幼小合同研修会（本年度8月実施）

保育園、幼稚園、小学校の保育士・教職員が参加し、それぞれの保育や教育の実践を報告し合い、意見や感想を交換しながら交流を深め、相互理解を図った。

③ 保幼小交流活動（本年度7月、10月、2月実施）

主に担任レベルで協働しながら、保幼小の子どもたちの交流活動を実践した。交流活動実施前後では、活動計画及び準備、次回の交流活動に向けて協議を行った。

Ⅲ 実践の評価

(1) 小学校入門期カリキュラムの実践の評価

① 子どもの姿とカリキュラムに関する評価

I期では、子どもたちの表情が不安から安心へと変わっていくのが分かった。これは、園生活と小学校生活の大きな違いを、適切にテーマとして設定し、子どもの意識を大切にしながら経験させていくことができたからである。子どもの意識が指導・支援と結び付くように教師の意識をカリキュラム表に示したことも見逃してはならない。II期では、子どもの安心感とともに期待感が高まる姿が見られた。これは、チャイムや時程等を意識したり友達への接し方や言葉遣いを考えたり生活の約束を知ったりする活動を実態に応じて設定したからである。III期では、主体的な生活者としての自覚

がうかがえた。これは、1週間や1日の生活をふり返る場や主体的な活動の場を保障することによって達成された。これらことから、今後の小学校の生活でも、自分の力を発揮しながら集団の中で豊かな関係発達を経験する子どもたちが育ったと考える。

① 教職員間の協働と保護者との関係に関する評価

この取組の目的や内容についての共通理解、カリキュラム表を活用しての実践によって、実際に子どもたちにかかわる1年団の指導・支援の足並みがそろい、実践の協働化を図ることができた。また入学時期の特別な指導・支援の重要性を、管理職や他の教職員と共有でき、年度初めの行事等の組替や異学年交流活動の実施等で様々なサポートを得ることができた。さらに子どもたちの小学校への適応がしっかり図れている事実を保護者へ紹介することで、安心感と小学校への信頼感を得ることができた。

(2) 子ども理解のカンファレンスの評価

実施マニュアルを活用したカンファレンスの実践によって、参加者全員で対象の子どもの情報や指導・支援の方針をすばやく共有することができた。その際、関係発達の段階的特徴モデルは、多面的に子どもの発達をとらえたり、指導・支援に関する意見交換を活性化したりする効果をうみ出だした。また記録シートへ、周囲との関係性を記入することで、子どもの事実や指導・支援の方針を共有することに役立ったとともに、次のカンファレンスでの有効な資料となった。そして、参加者一人一人の子どもの姿をとらえる視野が広がったり、子どもを理解する力が豊かになったりもした。

(3) 保幼小の連携体制づくりの評価

計画的に保幼小連絡会や保幼小合同研修会を実施することで、現任校や近隣の保育園や幼稚園の保育士・教職員が連携の必要性や有効性を強く認識するようになった。顔見知りになったり、子どもの発達や指導・支援を共有したり、保育・教育活動への相互理解が深まったりするにつれて、それぞれの保育・教育活動が豊かになった。また保幼小交流活動の実践においては、ねらいや内容の検討、そして準備・実践・ふり返りまでの取組を協働して行うようになっていった。

IV 今後の実践課題

本実践研究では、多くの成果を上げることができたが、同時に課題も明らかになった。一つめは、この取組を教育課程に位置付け、継続していくことである。二つめは、本年度の実践を生かして、関係発達に着目ながら、学年間及び中学校との接続の時期の教育活動を工夫することである。三つめは、連携を拡大し、協働の質を高め、保幼小の連携体制を強化することである。

V 主要参考文献

- 新保真紀子『小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム』明治図書、2010年
- 心理科学研究会編『小学生の生活とこころの発達』福村出版、2009年
- 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ー』かもがわ出版、2009年

学校組織の活性化と協働体制の確立に関する研究

-主幹教諭の具体的取組を通して-

22422082 難波 雅子

概要

組織的・機動的な学校運営の実現に向け、平成 20 年度から「新たな職」の一つとして主幹教諭の配置が始まったが、主幹教諭に関する研究はまだ十分に展開されていない。そこで、主幹教諭インタビュー調査によりその取組や成果を明らかにするとともに、ミドルリーダー少人数会等、連携・協働に効果的であると考えられる取組を現任校で実践し、その成果を検証した。取組により、ミドルリーダー同士の情報共有や横の連携が進み、諸課題への迅速な対応が可能となったが、縦の連携がまだ不十分で、学校全体の組織の活性化にまでは至らなかった。

キーワード 主幹教諭 ミドルリーダー 組織の活性化 同僚性の構築 目的の共有

I 研究の目的

現在の学校現場において、個性的で魅力的な学校づくり、開かれた学校づくり、いじめ・不登校、危機管理、学校評価などの多様化・複雑化した諸課題に対応するためには、個々の教師の力量向上とともに、教職員同士の協働により、学校の組織力を高めることが不可欠である。しかし、教師の仕事は「個業性」が強いことに加え、近年は多忙化による教職員同士のコミュニケーション不足により、学校が抱える課題に対して組織的な対応ができていない現状がある。4 学科 1 コースを有する現任校においても、各学科は特色ある教育活動を行っているが、ややもするとセクト主義に陥りやすく、学校が組織として十分に機能していない面がある。

このような課題を解決するために、平成 20 年度から「新たな職」の一つとして主幹教諭の配置が可能になり、岡山県でも平成 21 年度から配置が始まった。しかし、主幹教諭に関する研究はまだ十分に行われておらず、その役割や取組に対する認知が進んでいない。そこで、本研究では、主幹教諭の事例研究やインタビュー調査を行い、その考察を通して学校組織の活性化と協働体制の確立に向けた方策を探り、現任校での実践を通して学校改善を行うとともに、主幹教諭の在り方について検討する。

II 現任校の現状分析

1 教員の意識調査（平成 22 年 8 月下旬実施）

学校経営診断研究会制作「学校経営診断カード（総合編）」を用いて、全教員（管理職、

事務職員，非常勤講師を除く）を対象に意識調査を実施した。分析モデルは「意欲喪失型」にやや近い「平均型」で，改善ポイントは『モラルの高揚を図ること』であった。

2 ミドルリーダー聞き取り調査（平成 22 年 9～12 月実施）

課長（教務，生徒，総務，進路，厚生，図書）6 名，学科長（コース長を含む）5 名，学年主任 3 名を対象に，現任校の課題について聞き取り調査を実施した。その結果，「分掌間・学科間の横の連携不足」「情報共有・意見交換の場の欠如」「組織力の欠如（個の力に依存）」「同僚性の欠如」「目指す学校像・生徒像が不明瞭」等が課題として挙げられた。

III 主幹教諭インタビュー調査

岡山県立高等学校の主幹教諭 8 名に，インタビュー調査を実施した。連携・協働促進のための取組として，8 校中 7 校で課長会，学年主任会等の少人数会を実施していた。これにより情報共有や活発な意見交換が可能になり，連携・協働に一定の効果があつたと主幹教諭自身は評価していた。一方で，課題として，課長の職を兼ねている場合は，課長の校務との線引きが難しいことが挙げられた。また，単科の学校では，少人数会の他に，課会・学年会議・教科会議も時間割の中に組み込まれ，情報共有や意見交換の場がシステム化されていたが，現任校のように複数学科を有する学校では，その特性上，システム化が難しいことがわかった。

IV 実践

現任校において組織の活性化と協働体制の確立を目指し，①連携強化のための連絡調整システムの構築，②協働的職場風土の構築，③目的の明確化・共有化の 3 点の取組を主幹教諭として行った。また，実践後，管理職・ミドルリーダー・赴任 1 年目教員にインタビュー調査を実施し，その成果を検証した。

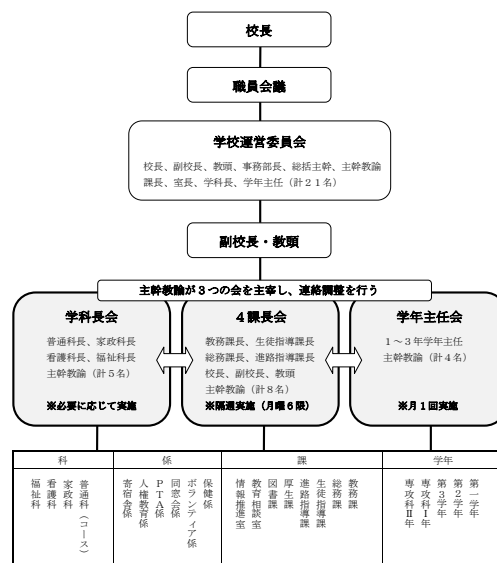
1 連携強化のためのミドルリーダー少人数会

(1)取組の内容

現任校では，月 1 回，運営委員会（21 名）と職員会議（約 70 名）が行われているが，人数が多く，本音で活発に意見を言い合える場とはなっていない。そこで，先行研究及び主幹教諭インタビュー調査で，連携・協働促進に効果があると考えられた「ミドルリーダー少人数会」を現任校の実態に合わせて行い，連絡調整のシステム化を図った。負担感を最小限にするため，可能な限り時程内に実施した。

(2)成果と課題

少人数会の実施により，今まで積み残されてきた課題について分掌・学年・学科を越え



た情報共有・意見交換が可能になり、課題解決に向け迅速な対応ができるようになった。今後、会の位置づけや持ち方等、改善の必要はあるが、今まで個人の力量に任されていた連絡調整をシステム化し、人が替わっても連携できる最低限の体制は築くことができた。

しかし、学校全体の組織の活性化にまでは至らなかった。特に、課内の情報共有が不十分で、ミドルリーダーと他の教員との意識のずれが見られた。また、ミドルリーダー同士も、まだ本音を出し合える関係になっているとは言い難い。連携・協働をさらに進めるためには、ミドルリーダーによる課内の情報共有・意見調整やインフォーマルなコミュニケーションによる信頼関係構築が今後重要となる。スムーズな連絡調整、機能的な会議を目指して、来年度から少人数会を一つに統合し、議題によって会議のメンバーを変えることを計画している。

2 協働的職場風土構築のための校内研修

(1)取組の内容

連携・協働促進のためには、職場の同僚性の構築が不可欠であるため、同僚性の形成に関する研修を教育相談室と連携して実施した。事前に全教職員にアンケートを行い、その結果を講師に伝え、現任校の実態に合わせた内容で研修会を実施していただいた。また、アンケート結果を全教職員に事前に配布し、課題意識を持って研修会に参加してもらった。

(2)成果と課題

同僚性の形成について全教職員で考えるきっかけとなった。本年度の学校経営目標の一つに「風通しのよい職場環境づくり」が掲げられたこともあり、同僚性の構築を意識した動きが各学年を中心に始まっている。親睦会への参加者も増え、「勤務時間外に同僚と過ごす」ことが、『仕事の延長』から『元気をもらえる時間』へと変化している様子が見られた。インフォーマルな関わりは心の垣根を低くし、本音を出せる人間関係をつくりだす。それが、仕事上においても、相談し・相談される、教え・教えられる、助け・助けられる、励まし・励まされる人間関係をつくりだし、教職員のモラルの向上、学校の組織力の向上につながる。同僚性の構築に向けた現在の動きは、意識の高い個々の学年主任の働きかけによるところが大きいですが、全教職員が同僚性の構築を意識できるよう今後も継続的に研修を行っていききたい。

3 普通科改革案の作成を通じた目的の明確化・共有化

(1)取組の内容

現任校は、県教育庁学校教育振興課の「活力ある高等学校づくり推進事業」の指定を受け、校内に活力小委員会を設けて普通科改革案の作成に取り組んでいる。本年度、この会の運営を引き継ぎ、普通科長と協力しながら普通科改革案を作成することになった。学年8クラス中5クラスが変わることは学校にとって大きな変革である。そこで、これをチャンスと捉え、現任校の課題である目指す方向性の明確化・共有化に取り組むことにした。

活力小委員会では、活発な意見交換、参画意識を重視し、ここでも、「少人数のワーキンググループ（3～4人）」を活用した。毎回グループ別課題を課し、案を持って会議に参加

してもらった。グループは、普通科長と相談の上、教科、分掌、人間関係等を考慮して決めた。また、個々の得意分野を生かせるよう、課題に応じてメンバーを変えた。

次に、活力小委員会で明確になった目指す方向性を全教職員に示し、各教科に教育課程の検討を依頼した。ここでは、「ボトムアップ」を意識し、各教科が納得できる教育課程になるように、粘り強く活力小委員会と各教科の意見調整を行いながら、目指す方向性の共有化を図った。

(2)成果と課題

ワーキンググループの活用は大変効果的であった。少人数での話し合いにより個々が持つ情報や経験知が集約され、一つの案として具現化された。会議ではこの案をたたき台として議論が深まり、当初の予定より短期間で改革の方向性が決まった。

一方で、全教職員で目指す方向性を共有し、教育課程を編成するには大変な時間を要した。ここで、共有化の妨げとなったのが、個々の教員の経験知である。高校では、学校（普通科、職業科等）により目指す方向性が大きく異なる。今までの経験（勤務校）により教育の上で重要と考える点も教員によって違いが見られ、目指す方向性の共有化は困難を極めた。今後も引き続き、直接的な対話を通して、互いの経験を出し合い分かち合いながら思いを共有していく必要がある。

V 総合考察

1 学校組織の活性化と協働体制の確立のために

- (1)各分掌・学年・学科の所属人数が多い大規模校・複数学科を有する学校では、ミドルリーダー少人数会をはじめとする少人数のワーキンググループの活用が、横の連携強化や迅速な意思決定・課題解決に効果的であることが確認できた。
- (2)ミドルリーダーに他の教員の「困り感」が伝わっていないことが、情報共有が進まない要因の一つと考えられる。今後、課内の連携（縦の連携）を進めていくためには、「困り感」の共有が一つの鍵となる。
- (3)目的の共有化には、経験知の融合が重要であることがわかった。これを進めるためには、日々の対話を通して、互いの経験を出し合い分かち合うことが必要であり、同僚性構築、勤務負担軽減など対話を促すための環境整備と仕掛けが今後の課題である。

2 主幹教諭が機能するために

- (1)他の教職員の「認知」を進める管理職の戦略が不可欠である。課長や主任との違いを明確にし、主幹教諭に何を期待するかを具現化して全教職員に示す必要がある。現任校では、「職員朝礼の司会」や「普通科改革プロジェクト」を任されたことにより、比較的早く認知が進んだ。「分掌・学年所属なし」も、学校全体を見渡し調整する上で役立った。
- (2)他の教職員からの「信頼」が最も重要であると考えられる。日頃からフォーマル・インフォーマル両面での関わりを大切にするとともに、主幹教諭に求められる力（「情報収集力」「迅速な対応力（フットワーク）」「調整力」）の向上に努めていきたい。

聴覚障害教育を行う特別支援学校のセンター的機能に関する研究

—A校における地域支援の展開—

22422080 高見 晴寿

概要

本研究では、筆者が勤務する聴覚障害特別支援学校における取組を通して、地域のニーズを反映したセンター的機能の展開と学校組織のあり方について検討した。具体的には、文献研究や関係者に対するニーズ調査、現任校の意識調査をもとに、学校を取り巻く現状を把握するとともに、現任校が果たすべきセンター的機能を定義した。次に、県内唯一の聴覚障害特別支援学校の観点からセンター的機能を充実・展開するための改善プランを作成し、実施した。実施結果の検討を通して、作成した改善プランが現任校のセンター的機能の充実に寄与したことを確かめるとともに、今後の課題を明らかにした。

キーワード 聴覚障害児 センター的機能 聴覚障害特別支援学校
ニーズ調査 改善プラン

I 研究の目的

2006年の学校教育法等の一部改正により「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、特別支援学校は在籍する幼児児童生徒に対する教育を行うとともに、地域における特別支援教育のセンター的機能を果たすことが法的に規定された。聴覚障害児を取り巻く教育環境は、新生児聴覚スクリーニングの実施状況や難聴児を対象とした療育機関（以下、「難聴児療育機関」と記す）等の有無、難聴特別支援学級や難聴通級指導教室の設置状況など、都道府県、あるいは、市町村によって大きく異なっており、各地の聴覚障害教育を行う特別支援学校（以下、「聴覚障害特別支援学校」と記す）においては、地域の現状とニーズに合った取組を展開することが大きな課題となっている。

本研究では、聴覚障害特別支援学校であるA校を取り巻く学校内外の環境を分析し、A校が担うべき地域におけるセンター的機能を明らかにするとともに、県内唯一の聴覚障害特別支援学校として、地域のニーズを反映したセンター的機能（地域支援）の展開と、学校としてセンター的機能の発揮に組織的に取り組むことができるようにするための学校組織のあり方について検討することを目的とする。

II 研究の方法

2010年度は、各種文献等により、特別支援学校に求められるセンター的機能について検

討し、A校が果たすべきセンター的機能を定義する。さらに、A校に期待されるセンター的機能の内容を明らかにするため、県内の難聴特別支援学級在籍児童生徒及び難聴通級指導教室利用児童の保護者と担任、並びに、県内特別支援学校を対象に質問紙による調査、及び、県内唯一の難聴児療育機関に対する面接及び質問紙による調査を実施する。また、センター的機能を担う側であるA校の教職員のセンター的機能に関わる意識を明らかにするため、質問紙による調査を実施する。これらの文献検討及び各種調査の結果等を踏まえ、2011年度のA校におけるセンター的機能に関わる改善プラン（以下、「改善プラン」と記す）を作成し、提案する。2011年度は、提案した改善プランのうち、実施可能な内容を実施し、その結果について考察する。

Ⅲ 実践の内容

1 A校の現状分析と課題

関係者に対する質問紙等による調査（ニーズ調査）の結果から、難聴児をもつ保護者や担任教員においては、①支援を必要とする保護者や担任に対し、A校の相談窓口としての機能やセンター的機能に関する支援内容が十分に伝わっていない、②学習面や生活面の困難さは、難聴特別支援学級担任が最も強く感じている、③A校に期待する支援内容は「施設・設備の提供」を除くすべての調査支援項目にニーズがあること、及び、対象によって期待する内容に違いがあり、教員が相談や情報提供に関する期待度が高いのに対し、保護者は情報提供のほか「在籍校の教職員に対する障害についての啓発」に高いニーズがあることが明らかとなった。また難聴児療育機関においては、①就学後の通常の学級等への適応状況について不安を抱いていること、②A校に対して難聴児の教育に携わる教職員への支援を期待していることが分かった。

また、センター的機能を担うA校においては、9割以上の教職員が一定程度、地域に対するセンター的機能を果たしていると考え、半数以上の教職員が今後さらにセンター的機能を充実させる必要があると考える一方で、約4割が今後の取組については「現状程度」もしくは「精選・縮小が必要」と考えていることが分かった。また、約1/4の教職員が、センター的機能について「よく分からない」「実態が見えない」と答えていた。

2 A校が果たすべきセンター的機能についての検討

各種の答申や先行研究など、文献研究の結果より、「特別支援学校のセンター的機能」については、「特別支援学校の専門性を生かしながら、地域の学校や本人、保護者を支援する機能」と定義した。また、「特別支援学校に期待されるセンター的機能」については、主張する人によって様々なとらえ方があるものの、①学校支援機能、②相談・情報提供機能、③指導・支援機能、④啓発推進機能、⑤連絡・調整機能、⑥施設・設備提供機能の6つの機能に整理することができた。そして、ニーズ調査等の結果も踏まえ、A校が地域に対して果たすべきセンター的機能については、「これまでA校が培ってきた聴覚障害教育や特別支援教育に関わる高い専門性を生かしながら、県内の小・中学校等を支援していくこと」

と定義し、その内容を、①学校支援機能、②相談・情報提供機能、③指導・支援機能、④啓発推進機能、⑤連絡・調整機能の5機能とした。

3 改善プランの作成・実施・考察

改善プランの作成は、A校の現状分析の結果などから明らかとなった具体的課題をもとに、①地域のニーズや要望に応えられるセンター的機能の充実を目指す、②県内唯一の聴覚障害特別支援学校としてのセンター的機能の展開・充実を図る、③外部からの相談に迅速かつ適切に対応するための校内体制の整備を図る、という3つの目的から検討を行った。作成した改善プランの第1次案は、A校のコーディネーター会による検討及び管理職による指導を受けたのち、第2次案を作成した。第2次案については、校内の特別支援教育委員会内に設置された「センター的役割についての検討部会」、及び、特別支援教育委員会において検討を行い、その結果を踏まえて最終案を作成した。

(1) 地域のニーズや要望に応える

教員及び保護者に対する聴覚障害教育についての情報提供の取組として、通信「聴覚障害児支援だより」を3回発行し、聴覚障害児が在籍する小・中学校等に配布した。通信の作成にあたっては、聴覚障害児の教育に携わる教員の半数以上が聴覚障害児を担当した経験が2年未満であるというA県における聴覚障害教育の現状、及び、保護者へのニーズ調査から明らかとなった「担任等に対する理解啓発」を加味するとともに、教員や保護者に対する聴覚障害教育に関わる情報提供やA校のセンター的機能についての理解啓発を行う観点から内容を構成した。配布した支援だよりについては、難聴特別支援学級のすべての担任が知っていたが、通常の学級担任の50%、保護者の約63%が知らなかった。この背景には、通信の宛名を学校長名とした通信の配布方法が影響していたと思われる。

また、聴覚障害児の教育に携わる教職員を対象に、聴覚障害の特性や教育支援方法などについて、難聴の疑似体験などを通して学ぶ公開講座を新たに企画・開催した。講座終了後に実施したアンケート調査では、「分かりやすく、基礎を学ぶことができた」「実際に体験し、不自由さがよく分かった」など、当該講座に対する肯定的な感想が多く寄せられた。聴覚障害の特性の理解や子どもが抱える学習・生活上の困難さ、その支援の必要性について研修を深めるといった点において、一定の効果があったと考える。

(2) 県内唯一の聴覚障害特別支援学校として

啓発・情報提供に関する取組として、A校が行う支援内容を周知するための新たなリーフレットを作成し、県内の聴覚障害児が在籍する学校や医療・福祉機関などの関係機関等に配布するとともに、これまであまり知られていなかった巡回相談事業を周知するための文書を作成し、聴覚障害児が在籍する小・中学校に配布した。また、インターネットを通して、A校が取り組むセンター的機能の概要を分かりやすく検索するとともに、聴覚障害教育に関する情報提供を行うことができるようにするため、ウェブページの更新を行った。

支援が受けにくい地域等に居住する要支援者への支援として、2010年10月に県中北部2か所に相談支援室を開設し、2011年12月31日までに、7人の乳幼児に対する支援を行っ

た。支援した乳幼児は、全員難聴児療育機関との療育契約を結んでおり、居住地は県北部の者が2人で、残り5人は県西部の居住者であった。当初、想定していなかった県西部に居住する乳幼児の利用が増える現状を踏まえ、支援室開設の目的と照らしながら今後どのように支援室を運営していくか、検討していく必要がある。

センター的機能を発揮する上で必要な関係機関等とのネットワークづくりとして、難聴児療育機関や関係団体との情報交換会の開催や、これまで十分な関係づくりが行えていなかった県北地域の関係者に対する情報提供を行った。このような関係機関等とのネットワークづくりは、聴覚障害児が在籍する学校に対する啓発活動や情報提供を効果的に行ったり、地域の課題やニーズを把握したりする点から、重要な取組であったと考える。

(3) 外部からの相談に迅速かつ適切に対応するための校内体制の整備

相談窓口の明確化に関する取組として、リーフレットの作成やウェブページの更新に際して、相談窓口を「コーディネーター」に一本化し、そのことを明確に記載することとした。また、インターネットが普及した今日において、要支援者が容易に相談支援先についての情報を入手することができる環境をつくるため、様々な角度から検討した結果、2012年度より「聴覚障害教育相談支援室」という名称を対外的に使用することにした。この効果については、2012年度以降、改めて検証を行う必要がある。

地域支援を包括的に企画・運営するための体制整備に関する取組については、2011年度における教員配置や担当者間の日程調整の困難さなどの理由から、実施の取り止め、もしくは、計画の一部変更を行わざるを得なかった。そのため、センター的機能全体についての包括的な計画の立案・運営をすることはできなかった。今後も学校として組織的に取り組むことができる体制整備について検討することは重要であると考えられる。

校内関係分掌との連携強化に関する取組として、年度当初の職員会議において、A校が地域に対して果たすセンター的機能の基本的な考え方とその内容、及び、センター的機能を担う関係分掌の業務内容についての確認を行い、教職員の共通理解を図った。この取組に対する事後アンケートの結果より、これらの取組を通して、教職員が、A校が果たすべきセンター的機能、及び、地域支援に関わる関係分掌の業務・役割が明確になったととらえていることが分かり、校内において協力体制を築く上から重要な取組であったと言える。

IV 成果と課題

本研究の成果は、①A県における聴覚障害児の教育・療育に関わる人たちのニーズが明らかとなったこと、②A校が地域に対して果たすセンター的機能の基本的考え方やその内容を校内外に対して明確に示すことができたこと、③県内唯一の聴覚障害特別支援学校として、センター的機能（地域支援）の充実に取り組むことができたことの3点である。

今後の課題としては、①今後も継続して地域の教育的ニーズを把握し続けること、②A校における校外からの相談窓口「聴覚障害教育相談支援室」の効果の検証、③センター的機能（地域支援）を包括的に企画・運営するための体制整備の3点挙げられる。

新しい「数学的な考え方」の育成に関する指導方法の研究

22422069 磯田 宙也

概要

新学習指導要領（2008）では、「思考力」「判断力」「表現力」を三者一体として捉えて指導することが強調され、これを「数学的な考え方」としている。こうした新しい「数学的な考え方」を育成する授業を探究するために第4学年「小数のわり算」の授業を通して授業実践研究した。成果として、いくつかの授業改善の方略を得ることができ、説明する活動を充実させていくことは、理解を促進するだけでなく児童の自己肯定感を高めることが分かった。また、ミドルリーダーとして、数学的な考え方の育成の方略を本校の他の教員に反映させ共有できるという感触を得た。

キーワード：数学的な考え方 説明する 算数的活動 思考力・表現力

I はじめに

21世紀社会において知識基盤社会化やグローバル化に対応するために、「生きる力」をはぐくむことはますます重要になってきている。2012年度から小学校で完全実施された学習指導要領では、この「生きる力」の原動力となる思考力・判断力・表現力等の育成が強調されている。また、理数教育の充実、言語活動の充実が求められる中で算数科の役割は、物事を論理的に考えたり多面的に見たり考えたりする思考力に加え、それらを「説明する」「伝え合う」といった表現力を育成することが喫緊の課題となっている。

II 研究の目的

1 学校の現状分析と課題

本校では、全国学力・学習状況調査や教研式CRTの結果等から算数科の学力の実態を総合的な視点から分析した。すると、「知識・技能」の得点率は高いものの、「数学的な考え方」はどの学年も得点率が低い傾向にあった。また、選択式や短答式の問題に比べ記述式の問題の正答率が非常に低かった。さらに、各学年の平素の授業観察等から、既習事項を活用して自分の考えをもち、それを図や式などを使って論理的に説明し、伝え合うことのできる児童はどの学年でも数名に留まって良好ではないことが分かった。これらのことから、思考力・判断力・表現力の育成は、本校の喫緊の授業課題であり、校内研修においても算数科をコアの研究対象として取り組むことにしている。

2 研究テーマの設定

言語活動の充実から思考力・判断力・表現力の育成に関する指導方法の研究を行うこと

が本校の授業研究の喫緊の課題となっている。そこで、新しい「数学的な考え方」を育成していくために、研究テーマを「数学的な考え方の育成に関する指導方法の研究」とし、数学的な考え方を育成する有効な方略を開発し、実証的に検証していくことにした。

Ⅲ 研究の方法と内容

1 数学的な考え方と研究の方法

新学習指導要領実施に伴い新たに整理された評価の観点では、数学的な考え方に表現力が加わり、思考力・判断力と共に表現力を一体的に達成していく方向性が明示されている。この新しく変更となった「数学的な考え方」の学習評価を踏まえ、算数の授業実践教育研究を中核として探っていく。

2 数学的な考え方を育成する戦略的方策の構想

(1) 算数的活動の工夫

算数科の目標に「算数的活動を通して・・・」からも分かるように、算数的活動は数学的な考え方を育成する核となっている。算数的活動は、児童が目的意識をもって主体的に①具体物を用いる活動、②知識をもとに発展的・応用的に考える活動を重視している。

(2) 考えたことなどを表現したり、説明したりする活動

「説明する活動」は、数学的な思考力・判断力・表現力を一体化する活動として、特に強調されている。筋道を立てて説明することで、ロジカルシンキングは、進化・発展するものとする。

Ⅳ 授業実践

4年「小数のわり算」をケースにした授業

1 授業の構想

計算の指導に当たっては「計算の意味について理解すること」「計算の仕方を考えること」「用いること(計算の習熟・活用)」の3つができるようになることが大切なねらいである。除法の筆算を使いこなす段階になると、計算は形式的に行われる。本ケースでは、「計算の仕方」を子ども自らが「0.1のいくつ分」という数学的な考え方を活用して考え、自分の考えを説明し伝え合うといった思考力・判断力・表現力を育成する授業を構想した。

2 指導方法の工夫改善

(1) 0.1を可視化する算数的活動の工夫

小数の計算の仕方を視覚に訴えて思考できるようにブロックを使う算数的活動を取り込む。これにより、0.1のいくつ分という考えをブロック操作を根拠に進めたり、説明したりしやすくする。

(2) 説明の場の設定

一斉指導だけでなく、小集団で説明する場を設定する。児童は抵抗感なく説明しやすくなり、「どうしてそう思ったの」などと理由や根拠を問いやすい。そうすることにより児童は、筋道を立てて図や式を使って説明し、別の考えにも着目しやすくなる。これは本人や別の児童にとって思考を広げ、深めることにもつながる。

(3) 説明できない児童への対応

全員の児童が自分の考えを分かりやすく説明できるわけではなく、単なる聞き手となってしまう児童も多い。根拠を持って論理的に説明できる児童の言葉を、①短く区切って同じことを言う②繰り返し言う③別の言い方に置き換えて言う④続きを言うなどの方法を用いながら、説明する力を高めていけるようにする。

(4) 言葉の価値付け

児童のつぶやきや言葉を黒板に吹き出しとして板書する。「もし(仮定)」や「例えば」などの言葉を使って板書し価値付けることにより、児童の思考、理解を深めたり、1時間の学習の流れを再確認したりすることができるようになる。

(5) 単位の考えのよさを数理的に捉えさせる

小数の相対的な見方とは、例えば、「7.2は0.1が72こ集まった数」とみる見方である。ある位の単位に着目してそのいくつ分とみる見方である。合理的・能率的(かんたん)、有用性・統一性(いつでも使える)といった数理的な処理の観点から、 $7.2 \div 3$ の計算の仕方を、位毎に計算するよりも、「0.1が $72 \div 3$ 」と考えるよさを実感的に捉えさせたい。

3 授業展開の実際の概要

○本時の目標「7.2÷3の計算の仕方を考え、説明しよう」

○授業分析

(1) 計算の仕方を考える

前時の学習内容($3.6 \div 3$)を解決した「分けて計算する」方法では、上手くいきそうにないことを多くの児童が見通しの段階でつかんだ。「どうやったら整数になるかな」「前の時間のこと思い出してごらん」「何が72個あるということかな」という問いかけから0.1のいくつ分という見方を想起させ、自力解決に入った。24人中21人は $72 \div 3$ という整数のわり算として計算の仕方を考えていたので、「みんな $72 \div 3$ の計算をしているけどどうして」と揺さぶった。そこから、7.2Lを72dLとして計算する考えと対比させて、「0.1のいくつ分」という考えのよさを深めていった。

(2) 単位の考えのよさについて

7.2Lを7Lと0.2Lに分けて計算する仕方は、わり算を考えていく上では大切な考え方であり筆算形式に直結するものである。しかし、いつでも使える計算方法ではなく手間もかかる。いくつかの考えが出そろったところで、それぞれの考えを比較整理した。

T：それぞれの考えを見比べて、気付くことはないかな。

C：どれも $72 \div 3$ の計算になっている。

C：dLにする方法も0.1が72こと考える方法もしている計算は同じだ。

C：考え方が全然違う。

T：どういうことかな

C：dLにする考えは、また問題に合うようにLに直さないといけないので面倒です。

C：0.1を単位にする考えは、いちいち直さなくてよいので考えがすっきりしているよ。

4 授業の省察

校内の授業参観教員から「友達の考えを説明する活動があった方がよかった。」と指摘された。話し合いの場面では様々な意見が出たが、自分の考えを自分で説明するだけでなく、「この友達の考えを説明できますか。」と投げかけた方が、より深い理解や思考の進化・発展につながると感じた。また「よさを感じるのは数問してからでないといけないのでは。」という指摘も受けた。今回、1問で結論付けるよりも、数例を取り上げ、帰納的に $6.3 \div 7$ 等の計算をしてから改めて単位の考えのよさに気付かせていく方がよかった。

V 成果と課題

1年目は、現任校の校内研究授業を多角的に分析するとともに、文献研究や実態調査、先行研究等から数学的な考え方を育成する授業についてモデルを作成した。2年目は、授業研究を中心に数学的な考え方を育成する方略を探ってきた。そして、数学的な考え方を伸ばす方策として、①「算数的活動」を積極的に工夫して取り込む、②話し合い活動の前に説明する場を設定するなどの工夫をしてきた。その結果、児童が意欲を持って思考活動に取り組んだり、友達とかかわり合いながら学ぼうとする姿が見られるようになった。授業後の感想に「説明がだんだんできるようになってきて自信ができました。」「説明がすらすら言えたので楽しくなってきた。」「前は説明を書くのがむずかしかったけど、今日自分で説明を書くことができた。分かってくたら楽しい。」などの記述が見られるようになった。説明し伝え合う活動を授業の主体におくことは、表現力を高めていくだけでなく、自分に自信を持ち、自己肯定感を高める作用があると感じた。課題としては、領域ごとの授業モデルの作成や長期的な評価計画の作成等が挙げられる。新しい数学的な考え方育成のための教育実践研究の更なる工夫改善を行っていきたいと考える。

VI おわりに

この2年間で、理論と実践の往還の重要性を再認識することができた。本研究の取り組みは、数年で結論が出るものではないが、教師である限り追究し続けたい取り組みである。今後も事例を増やししながら、授業改善を行っていきたい。そして、ミドルリーダーとして微力ではあるが、学校課題である思考力・判断力・表現力の育成に貢献したい。