

新卒学生

教育実践研究の課題	氏名
伝え合う活動を通して児童の学習意欲を高める授業づくり	花房 祐史
中学校数学科におけるICT活用に関する研究	浅沼 雄太
思考を深め合う授業づくり —算数科の実践を中心として—	阿部 育子
数学的思考力・表現力を伸ばす授業構成に関する研究	磯野 嵩
子どもたちが安心、協力しあえる集団づくりのための実践課題	亀山 朗
「学びの共同体」をつくる授業実践	武岡 真澄
教師のコミュニケーションに関する実践的研究	田本 知見
主体的に学ぶ授業 —児童の主体的な音楽活動を通じた音楽科の授業構成—	西谷 賢治
特別な支援を必要とする児童の在籍する通常学級における学級づくり ～道徳の時間を軸として～	雛倉 弥生
生徒が主体的に課題解決に取り組む理科の授業 —科学的な思考力を養う実験の在り方—	松本 郁弥
体験の経験化による知識・価値の効果的な指導方法に関する研究 ～授業における「話し合い活動」の活性化を通して～	森 敦子
養護教諭の職務内容と連携の在り方に関する研究 —関係者の共通認識を育てる学校保健委員会の活性化を目指して—	森田 那央子
めあてを効果的に活用し児童の行動を変容させる手立てについて —ループリックを取り入れためあてカード—	矢地 晴彦
言語力を育成するための授業の研究 —古文と漢文の授業実践より—	山本 龍一郎

現職学生

教育実践研究の課題	氏名
併設型中高一貫教育校における中高の連携と学力向上への取り組み	泉 浩明
学校を活性化させる組織・運営の在り方 —小規模校における協働的集団づくりを通して—	田村 嘉啓
活用力を高める学習指導の在り方 —言語活動（書く）の充実を通して—	中井 良徳
教師の職能成長を促す学年経営に関する研究	中野 浩彰
学校の課題生成と共有による協働的な学校組織づくり —ミドルリーダーの取組を通して—	松岡 栄治
ミドルリーダーとしての教師力向上をめざして —「数学的コミュニケーション力」を育成するモデル授業の構想を通して—	圓井 大介
教師の力量形成を促す校内研究のマネジメントに関する研究 —ミドルリーダーとしての働きに注目して—	丸池 順子
特別支援学校におけるキャリア教育の推進に関する研究	實村 達也

伝え合う活動を通して児童の学習意欲を高める授業づくり

22422085 花房 祐史

概要

学習意欲の低下という教育課題に対し、児童に達成感や満足感をもたせる授業実践研究として、「伝え合う活動」を取り入れた授業を行った。その結果、児童なりに試行錯誤しながら、積極的にどの学習活動にも取り組むことができるようになってきた。教師が単元を通して授業を構成し、その中で児童が表現物をつくり、それをを用いて他者と「伝え合う」ことが効果的であるという成果を得た。一方で、学習内容の習得度合いに差がある児童同士の「伝え合う活動」には課題が残されている。

キーワード：伝え合う活動 話し合う活動 学習意欲 表現物 三者連携

I はじめに

新学習指導要領の実施により、学校現場では育成すべき学力が話題になっていた。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。そして、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ようになった。

しかし、筆者は大学や教職大学院での実習を通して思考力を育成するためには、「主体的に学習に取り組む態度」が欠かせないと感じた。「主体的に学習に取り組む態度」＝高い学習意欲と考え、これを「どのようにして高め、維持していくのか」という課題意識を持つようになった。そして、教職大学院の実習を行う中で、自己課題を「伝え合う活動を通して児童の学習意欲を高める授業づくり」と設定することにした。

II 目的

本研究では、「伝え合う活動」を通して児童の学習意欲を高める授業づくりについて、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、基本的に目指す児童像は同じである。最終的には、児童たちが「これを解決したい」と思うような学習課題を自分たちで設定し、それを解決するための学習活動に意欲的に取り組めるようになってほしい。そして、単元が終わった時に児童が「次の学習に早く取り組みたい」と感じるようにしたいと考え、本研究に取り組んでいくことにした。

Ⅲ 実践研究の方法と内容

1 1年次実践研究

課題解決実習では、算数科と生活科で授業実践の機会を得た。

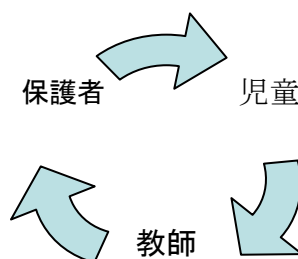
- ・算数科「ドルフィンのみほう学校 ふえたりへったり」(全3時間)
「計算のじゅんじょ」(1時間)

- ・生活科「どきどきわくわくまちたんけん」(2時間) 計6時間

生活科は2時間続きで授業を行い、1時間目の授業を受けてすぐに反省点を改善するという経験をすることができた。

単元を通して授業を行った算数科「ドルフィンのみほう学校 ふえたりへったり」では、単元を通して児童全員に身に付けさせなければならない内容と、学習進度の速い児童への対応を考えて指導内容を考えた。このことにより、これ以前の実践で見られた学習活動を終えるのが速く、時間を持って余す児童の姿は少なくなったように感じる。また、具体物を用いて立式する、式を児童の言葉で説明させる、ワークシートの内容を意図的に変化させるなどにより、学習進度が遅く算数に苦手意識をもっている児童についても比較的困難なく習得できたようである。しかし、複数の解き方を考えさせる場面でその提示の仕方が適切でなかったために児童が混乱する状況が見られ、教材研究によって適切な指導ができるようにする必要があると感じた。

生活科「どきどきわくわくまちたんけん」では、探検を計画する場面で、なるべく多くの児童が発言できる機会を設けるようにした。そのために、一人で考える、グループで考え話し合う、クラスで発表し全体で共有するという構成をし、発言することで児童が満足感や達成感を持つことができるようにした。また、具体的な活動場面が想像しやすいように、目的地のパンフレットや道中の写真をテレビを使って提示した。これにより、一人では考えにくいこともグループで出し合うことができるようになり、探検の約束について自分の意見を積極的に発言する児童が多く見られた。しかし、話し合いをうまく進められないグループへの適切な支援やそのために学習への参加意欲が低下している児童への指導が十分にできなかったため、そのようなグループや児童への指導のあり方を考え、クラス全体として満足感や達成感が得られる授業を行えるようになることが今後の課題と考えるようになった。



【三者連携】

2 2年次実践研究

高松市立大野小学校での授業実践記録(年間3回行った研究授業を中心に考察を行う)

(1) 社会科「くらしを守る 事故や事件からくらしを守る」・・・5月

まずは、以下のことに留意して単元を進めていくことにした。

[i] ペアでの話し合いを継続的に行う。

→いきなりクラス全体やグループでの話し合いを行うと、発言者が限定的になってしまうため。

[ii] 写真などの資料や実際のインタビュー動画を用意し、話し合いのテーマを明確にする。

→板書やノートだけをもとに毎回進めていくと、テーマが分かりにくく、学習の習得度の遅い児童がついていけなくなるため。

(2) 社会科「きょう土をひらく 水とのたたかい」・・・10月

5月の単元での課題を、どう克服していくか考え、本単元では以下のようなことに留意して授業を行っていった。

[i] 単元の導入時に最後に友だちや家族に紹介する「香川県の偉人パンフレット」を作成することをめあてにする。

→常に目的意識をもつことができ、表現物を通して友だちや家族に「伝え合う」ことができる。

[ii] 単元を貫いて活動を明確にし、資料からの読み取りやペア・グループでの話し合いを毎時間行う。

→単なる暗記を促すのではなく、何人かで意見をまとめていくので、「できないからやらない」ということを減らしていく。そこから、学習意欲の高まりを期待する。

(3) 国語科「くらしの中の和と洋」・・・11月

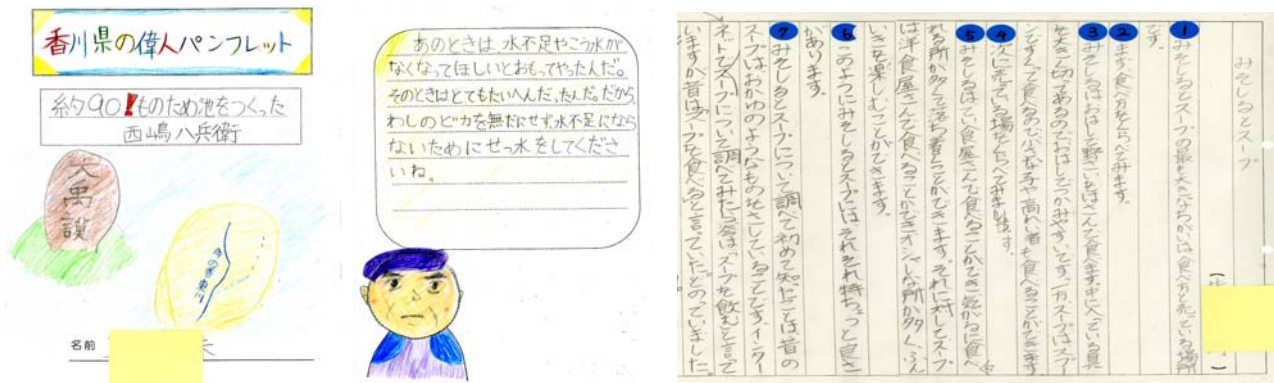
表現物を作成し、それを「伝え合う活動」に組み入れることで一定の成果を得たことから、社会科だけでなく、国語科でも実践してみることにした。そして、今回は「書く活動」を通して児童に積極的に学習に取り組んでもらいたいと思い、本単元を選んだ。その際、以下のようなことを意識して取り組んだ。

[i] オリジナル「くらしの中の和と洋」を作成することを最終的なめあてとする。

→実際に家族にインタビューし、それをもとに文章を書いていくため、身近なテーマとなり、児童の学習への意欲の高まりを期待する。

[ii] 書いた文章を異なるテーマの児童と伝え合い、書くことの楽しさを実感させる。

→伝え合うことで、書くことのよさを知らせる。本単元だけでなく、次回以降も書くことに積極的に取り組めるようにする。



IV 分析と結果

「この資料から“分かること”を書きなさい」と問いかけるのではなく、「この資料から“分かることや気付いたこと、思ったこと”を書きなさい」と毎回問いかけるようにした。そうすることで、多くの児童がノートに自分の意見を書き込むことができていた。

一方で、自分の意見を話すことがなかなかできない児童もいた。その原因として、資料から何も読み取ることができない、ノートに書いたことを隣の児童に話すことができない、相手の意見を聞くだけでは言っている内容を理解できないといったことが挙げられる。児童によって上手く交流できなかった理由は異なるが、それを改善していく必要があると考え、それを次への課題とした。

二回目の実践では、めあては基本的に「パンフレットを作る」ということにし、そのための本時のめあてを考えるという風にした。そして、ペアやグループでの話し合いを毎時間取り入れ、単元が進むにつれて、自分が選んだ偉人ごとに分かれての話し合いも行った。それにより、活動の仕方にも慣れ、児童同士が相互に伝え合う姿が見られるようになった。学習への取り組み方からみると、本単元では一定の成果が得られたように感じた。

三回目の実践では、モデル文を視写し、文章構成を分析することで、実際にオリジナルの文を書く時に教師からの指示は必要なくなった。児童たちは、熱心に書く活動に取り組み、想定していた時間よりも早く文章を書き終えることができていた。その後の伝え合う活動では、相手児童のテーマが異なるため、興味をもって話を聞き、自分との同じ部分や違う部分を実感することができていた。「もっと書きたい」という思いを抱かせることができたことで、違う単元でも同様に意欲的に取り組むことができるのではないだろうか。

VI おわりに

筆者は、児童の学習意欲を自分の教える力だけで高めようと考えていた。しかし、実際は児童のもつ力を意図的に引き出し、保護者も巻き込みながら授業を行っていくことが有効であった。いかに年間を通して単元の学習活動を計画していくかが重要になっていくと感じた。教職大学院の2年間では、実習校の先生や勤務校の先生をはじめとする多くの教職員の方々に様々な経験をすることができた。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。

中学校数学科における ICT 活用に関する研究

22423068 浅沼 雄太

概要

中学校数学科の授業における数学の課題について、ICT 活用を通して解決することを目指した。1 年次の研究成果として、学習に対する生徒の興味・関心の向上など成果を得ることができたものの、教員の分かりやすい説明に終始した授業では生徒自身が考え、その考えを深化、発展する活動が出来ていないという課題が明らかになった。そこで、私は、ICT 活用の主体を生徒に移し、観察・操作・思考実験などの数学的活動を通して、帰納的、演繹的に思考し論理的に説明し、伝え合う力を育成するための ICT 活用授業を実践し、本当の ICT 活用を活用する数学の授業を探究した。

キーワード 中学校数学 ICT 活用 数学的表現 説明し伝え合う

I 研究の動機

私は、教員として数学科の授業を実践するにあたり、学部時代に身につけた情報機器の知識や技能を生かすことができなかと考えていた。その後、岡山大学教職大学院へ進学し教員としての専門性を高める中で、新学習指導要領において一層の情報教育及び教科指導における ICT 活用の充実が求められていることを知った。そこで、上記、概要の授業実践から、学校現場の視点にたつ中学校数学「ICT 活用」の実践的研究を探究する真の自己課題として、生徒が観察・操作・思考実験などの数学的活動を通して、帰納的、演繹的に思考し論理的に説明し、伝え合う力を育成するための ICT 活用を設定した。

II 研究の目的

研究の目的は、次の3つである。

① ICT 教育の社会的背景

高度情報化が進展する中で、情報や情報手段を適切に活用できる能力や、情報社会の進展に主体的に対応できる能力がすべての国民に求められるようになってきていること。

② 求められる学力の変化と ICT 教育

IT から ICT へと発展してきた高度情報化社会において、学校教育で求められる学力観が変化してきた。それに伴い、学習指導要領改訂において授業の中で ICT を効果的に活用し、指導方法の改善を図りながら生徒の学力向上につなげていくことが示されたこと。

③ ICT 教育と自己課題

上記の研究動機で示した真の自己課題解決に向かい、言語活動、理数教育の充実に向けた魅力的な数学の授業づくりを目指すこと。

Ⅲ 実践研究の方法と内容

1. 1年次におけるICT活用の数学科授業実践研究1

(1) 自己課題

具体的な事象について、ICTを活用してイメージ化し、生徒が問題を解決し、数量や図形の知識を理解するICT活用

(2) 単元名(題材名)

中学校第1学年 数学 方程式(方程式の利用:速さ・時間・道のりの問題)

(3) 利用ICT機器とソフトウェア

パソコン, プロジェクタ, マグネット式ホワイトボード, プレゼンテーションソフト

(4) 生徒のつまずきと課題

全国学力・学習状況調査の結果, 教育課程実施状況調査における質問紙調査の結果

できあがった方程式を解くことはできるが, 自ら方程式をつくる過程でつまずいている。方程式を利用することの有用性を感じていないという傾向がある。

(5) 指導の重点

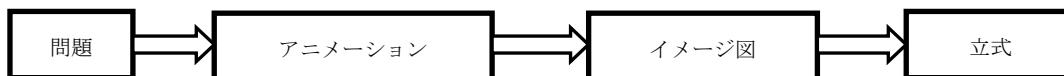
- ① 問題からイメージ図を作図し, 数量の関係を捉えること。
- ② 目的の数量を文字式で表し, 立式すること。

(6) ICT活用のねらい

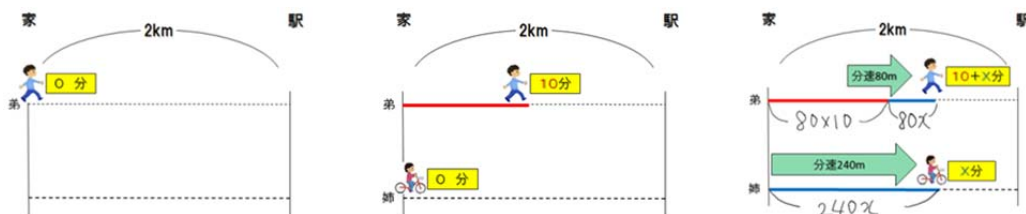
指導の重点において, 通常授業で指導される方法の課題を3つ考えた。

- ① 問題, イメージ図, 式がつながらず立式までに至らない生徒がいること。
- ② 時間軸のプロセスをイメージ図として作図することが難しいこと。
- ③ 10分間+X分間とX分間が視覚的に等しい長さになっているということ。

上記の課題に対して, ICT活用で課題解決を図った。有効であった。



- ① 生徒が事象を動的にとらえることができれば, イメージ図を作図するための手掛かりとすることができると考え, 教師がアニメーションを使って生徒と一緒に数量の関係を確認する活動を入れた。
- ② 目的の数量を文字で表し視覚的に立式を支援する役割を果たすために, アニメーション, イメージ図の線分の下に時間の量ではなく距離の量を記した。



(7) 2年次に向けての授業改善の方向

【1年次におけるICT活用の数学科授業実践研究1の課題】

- ② 教員が活用するICTから生徒が活用するICTへの転換
- ② 説明し、伝え合う力を育成するためのICT活用の工夫・改善



【2年次におけるICT活用の数学科授業改善の実践研究に向けての具体的方策】

- ① 生徒が活用するICT活用のデジタルコンテンツの開発・選定
- ② ICTを活用して帰納的、演繹的に思考する場の設定
- ③ 数学的な表現、筋道立てて論理的に表現する工夫
- ④ ICT活用して説明し、伝え合う場の設定

2. 2年次におけるICT活用の数学科授業実践研究2

(1) 自己課題

生徒が観察・操作・思考実験などの数学的活動を通して、帰納的、演繹的に思考し論理的に説明し、伝え合う力を育成するための生徒によるICT活用

(2) 単元名(題材名)

中学校第2学年 数学 一次関数(一次関数の利用: テニスのサーブについてのICT活用の問題)

(3) 利用ICT機器とソフトウェア

パソコン(各班1台)、プロジェクタ、マグネット式ホワイトボード、数学関数グラフ作成ソフト「GRAPES」、パワーポイント、動画

(4) 生徒のつまずきと課題

全国学力・学習状況調査の結果、教育課程実施状況調査における質問紙調査の結果



具体的な事象から伴って変わる二つの数量を取り出し、関数関係見出したり、数学的に解釈、判断し、数学的表現を用いて説明したりすることが非常に苦手である。また、一次関数の事象を表、式、グラフを関連させて考えることが苦手である。事象の考察に一次関数を活用することの有用性を感じていない。

(5) 指導の重点

生徒のつまずきと課題、2年次に向けての授業改善の方向を踏まえ、ICTを活用した指導の重点を次の3つに定めた。

- ① ICT活用して具体的な事象の中から一次関数を見いだすことができるようにする。
- ② ICTを活用して一次関数の表、式、グラフ、イメージ図をつなぎ相互に活用する。
- ③ ICTを活用して数学的表現を用いて筋道立てて説明し伝え合うこと。

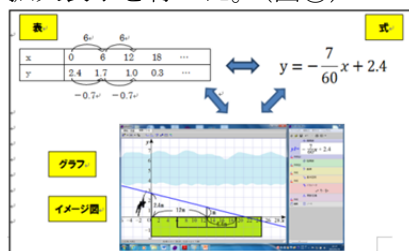
(6) ICT活用のねらい

- ① 生徒がテニスのサーブという具体的事象の中から伴って変わる2つの数量をとり

- だし、一次関数を捉えるために、動画で実際の映像見せる活動を入れた。(図①)
- ② 一次関数のグラフ、表、式、イメージ図をつなぎ効果的に相互活用できることを期待し、生徒が数学関数グラフ作成ソフトを活用し、即時的、視覚的にグラフを作成する活動を入れた。(図②)
 - ③ 他者への説明活動において、数学関数グラフ作成ソフトを活用し作成したグラフを数学的表現のツールとして活用することを期待して、各班1台のパソコンの配付、スクリーンでの拡大表示を行った。(図③)



図①



図②



図③

IV ポートフォリオによる ICT 活用授業実践研究の分析

実践2のポートフォリオである授業観察の記録、授業評価アンケートをもとに、ICT活用授業の分析を行い、次の4つのことが分かった。

- ① 生徒は具体的事象において一次関数を利用することの有用性を感じた。
- ③ 生徒はパソコンを利用してグラフにすることで考えが深まった。
- ③ 生徒は交流活動を経て授業内容を理解することができた。
- ④ 生徒はグラフを使っのわかりやすい説明があまりできなかった。

V ポートフォリオによる ICT 活用授業実践研究の省察

ICT活用授業の分析から見えた成果と課題について省察し、まとめると次のようになる。

【成果】

- ① ICT活用による適切な課題設定により、有用性を実感でき、意欲的な活動を促すことができる。
- ② ICT活用により、表、式、グラフ、イメージ図を相互に関係付け考えることができる。
- ③ ICTを活用した交流活動によって集団としての知識理解を深めることができる。

【課題】

- ① ICT活用による数学的表現を用いて筋道立てて説明し伝え合うことを求める指導の一層の工夫改善。
- ② 人間関係形成としてのICT活用によるコミュニケーションの場の拡張。

VI 今後の教育実践研究の展望

ICT活用による授業実践研究を通して、さらに探究し続けることの重要性を感じた。今後は、2年間の成果をもとに、他学年、他領域で事例研究を積極的に探究する所存である。

思考を深めあう授業づくり

—算数科の実践を中心として—

22423069 阿部 育子

概要

子どもが自分達の考えの中から、より良いものを選び、選んだ理由を説明し合う授業を組み立てることで、前時より一步深めた考え方ができるようになることをねらった。しかし、互いに考えを深め合う授業は困難な様相を示した。分析の結果、授業者の“教材内容自体の解釈”“子どもの側に立った教材解釈”の2つの課題が根底にあり、授業の困難な様相を引き起こしていることが分かった。今後、授業者の教材解釈力を高めることが求められる。

キーワード 数学的な考え方 練り上げの場面 教材解釈

I. 目的

自分が学部生だった頃の授業は、学習内容を伝えることだけに目が向いていたため、一方的な教え込みになってしまっていた。子ども達がみんなで考え、学びを深めることができる授業をしたいと思い、自己課題を「思考を深め合う授業づくり」と定めた。教職大学院の実習で授業実践を重ねたが、結果、自分の思った授業を実現することの困難さを示した。そこで、再度教職大学院での授業実践を振り返り、授業者である自分自身の課題を明らかにすることを目的とした。

II. 文献研究：「思考を深め合う」とは

(1) 数学的な思考力

算数科の内容は、単元構成から見ても、カリキュラム構成から見ても、前の学習を土台として新しい知識が見出せるようになっている。つまり、系統性をもっているため、前の学習と今後の学習をふまえ、本時でどんな知識を獲得すべきか明確にする必要がある。したがって、本時で獲得すべき内容を定めた後、その内容を獲得するために発揮されるべき思考力を、数学的な考え方を全24種類示している片桐（2004）をもとに定めた。

(2) 知的発達の様相

佐伯（2004）は、認識が形成される過程を次のように捉えている。佐伯は、人は「公理・定理—反公理・反定理」という対立するものを内に抱えたままモノを見ているとしている。つまり、事実を照らして、対立するもののうち、どちらが正しいかといった目で見ているのである。そして、事実の観察の結果、正しい方が選び取られ、事実に対する認識が形成されるとしている。

一方で、藤村（2008）は文献研究から、仲間との協同が子どもの学習に有効であるとしている。その理由に互いのスキルを模倣し学習する機会、他者に説明することによる理解の精緻化、議論への参加による理解の向上などが指摘されていることを挙げている。また、他者と課題解決過程を共有することにより、お互いの考えを統合したり、それぞれの考えを比較したり、相手の考え

に照らして自身の考えを評価したりできると述べている。そして、考えを精緻化するためには、互いの考えに対して積極的に考え、発言することであると示している。

以上のことから、自分と他者の考えを説明し合い、検討する中で、事物の1つの見方を練り上げることが、知的発達を促進すると考えた。

(3) 「思考を深め合う」とは：算数科の授業の中で

「自分の考えを説明し、自己と他者の考えを検討し合う過程で、数学的な考え方を発揮し、数学的な考え方のもとに、事象の姿を明らかにしていくこと」と定義した。

(4) 授業構想

本授業実践では、既習事項や生活経験に立脚して、子どもから2, 3の考え方が出てくると想定された。したがって、練り上げの場面でいくつか考え方を出し、互いの考えの理解を図ることにした。そして、どちらが良いか検討させる中で、数学的な考え方のもとに事象を捉えることに拍車をかけることとした。

Ⅲ. 実践の方法と内容

1. 公約数の見つけ方の工夫：18と24の公約数を工夫して求める（第5学年）

(1) 目標とする思考力・授業構成

本時は前時と比べて、「18の約数だけを書く見つけ方」が新たに載せられている。この見つけ方は、両方の約数を書く見つけ方よりも思考の手間が省け、早く求められる。(図1)

前時と同じ見つけ方

18の約数 ① ② ③ ⑥ 9 18
24の約数 ① ② ③ 4 ⑥ 8 12 24

18の約数と24の約数をかいて、その中から同じ数を見つけました。

本時の新たな見つけ方

18の約数 ① ② ③ ⑥ × 18

18の約数の中から24の約数を見つけました。

また子どもから「18と24の約数の両方を書く見つけ方」「24の約数のみを書く見つけ方」「18の約数のみを書く見つけ方」の3つが出てくると想定した。従って、練り上げで3つの見つけ方の理解を図った後、「早く求められるのはどちらか」を視点に比較検討させ、説明し合う中で、片桐(2004)の“思考・労力を節約する”という態度に関する数学的な思考力を発揮させながら、約数の数が少ない整数から求めれば良いことを捉えることを意図した。

(2) 授業の結果

- ①18と24の約数を両方書く見つけ方以外の見つけ方を考えた子どもは殆どおらず、授業者の方から、18の約数のみを書く見つけ方を提示した。
- ②18の約数について○と×の意味を問うたが、A児のみが「18と24の約数に○、そうじゃないのに×」と結果のみを述べ、18の約数のみを書く見つけ方の理解に難航を示した。
- ③両方の考え方を吟味するまで至らなかった。

(3) 授業者の課題

i) 単元の構成を踏まえた見通しの持たせ方

- (2) ①の様子が現れたのは、導入の場面で見通しが持てなかったためであると考えられる。見通

しを持っていけば、練り上げの場面で多様な子どもの考え方を引き出すことができたと思われる。授業者は、「昨日やったような見つけ方だけでなく、他の見つけ方も考えてみて」と促した。しかし、単元の系統から考えると、「公倍数の見つけ方の工夫」の部分で大きな数から見つける方法を学んでいるので、公倍数の求め方を想起させれば良かった。

ii) 教材の本来の意味に基づいた適切な指導

(2) ①の様子が出てきたのは、約数を誤った見方で捉えていたことが要因として挙げられる。18の約数の中から24の約数を見つけるためには、約数の意味に立脚した約数の求め方を押さえる必要がある。前時までで、子どもは約数の2つの求め方を学習している。1つは、約数の意味に立脚した割り算で求めるものである。もう1つは、割り算はかけ算の式で表せることに立脚したかけ算で求めるものである。2つの求め方のうち、本時では約数の意味に基づいたものを提示しなければ、18の約数の中から24の約数割り算で見つけることが困難になる。授業者は、この教材解釈が不足していたため、A児は結果の様相しか述べられず、他の子どもも理解が難しくなると考えられる。

iii) 子どもの意見の適切な吟味

18の約数と24の約数の両方を書いて見つける時に、最初子どもにそれぞれの約数を書かせていった。その時に、授業者は子どもがなぜその約数を記述することなく吟味することなく次の段階に進んでいる。したがって、この時にも適切な求め方を子どもに説明させながら、行っていくと共通理解を図ることに到達したと思われる。

iv) 本時と前時とのギャップの把握（子どもにとっての難しさ）

18の約数を見つける見つけ方は本時の新たな内容である。今まで両方の約数を見比べながら公約数を見つけていた子どもにとって、突如18の約数だけを示され、○と×の意味を問われても、18の約数だけから24の約数を想起することが難しかったと考えられる。したがって、24の約数を想起させるために、24の約数の部分を空欄にした表を提示する必要がある。

2. 40+30の計算の仕方（第1学年）

(1) 目標とする思考力・授業構成

前単元で十進位取り記数法による数構成の見方を学んでいる。したがって、片桐(2004)の“単位の考え”により、目標とする思考力を「10が4つと10が3つで10が7つ。70」と10を単位として計算の仕方を考えることができることと設定した。子どもから数え上げをする考え方と、10を単位とする考え方の2つが出てくると想定した。その2つの違いを明確にし、どちらの考えが良いかを検討させることで、目標とする思考力を促進することを意図した。

(2) 授業の結果

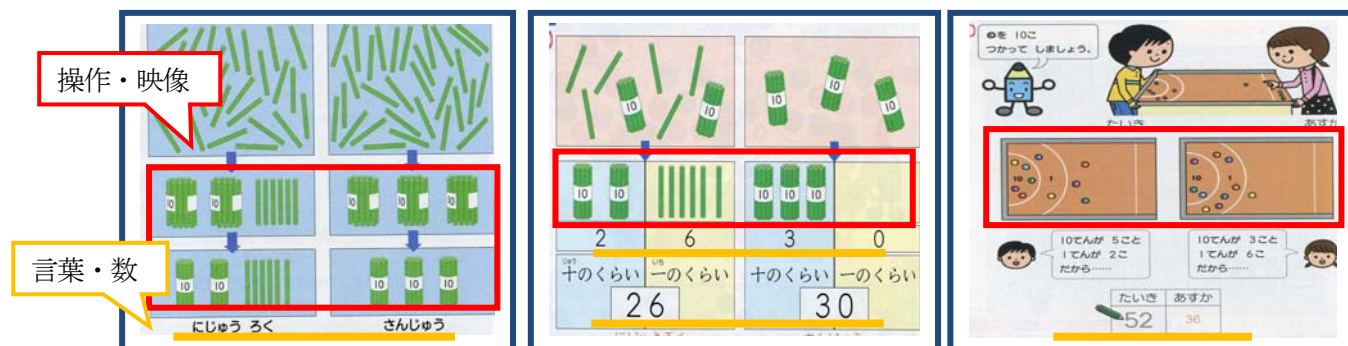
- ・数え上げの後、B児が「 $4+3=7$ だから、70」と10を単位にして考えることのできる考え方を提示したが、そこから子ども達の反応が殆どなくなってきた。
- ・数え上げと10を単位にした考えの違いを問うところも、どちらが良いかを問うところも、子どもの反応は殆どなく終わった。

(3) 授業者の課題

i) 前単元に習った具体物の活用の仕方（子どもにとっての難しさ）

本時は、前単元を踏まえた所である。そこで、十進位取り記数法として2位数を捉える時、10

のまとまりを1と見る見方が必要になる。これは、今までとは異なる見方であり、十進位取り記数法を習い始めた者にとって、難しい見方であると考えられる。前単元を見ると、具体的操作・視覚的な映像と言葉・数を行き来しながら、数構成をつかませている。(図2)



授業者の場合、黒板に数え棒は提示したものの、発問し、理解している子どもが言葉で答えるといった、映像を介さないやりとりであった。したがって、10を1と見る見方を習い始めた子どもにとって、授業者と発表した子どもたちのやりとりが把握しきれなかったと考えられる。

ii) カリキュラム体系を踏まえた視点

数え上げの考えと10を単位にした考えの違いを問うた。子どもは10を単位にした考え方を「計算でやった」と発言した。しかし、授業者はその意見を取り下げ、「4つのかたまりと3つのかたまりで考えた」と10を1と見る見方をさらに推し進めた見方を発言させた。そして、どちらの考え方が良いかという場面で、早さの観点から10を単位とする考え方を選ばせた。どちらの考え方が良いかという場面では、子どもが「正確に出来るから数え上げの方がいい」という意見を述べていたが、授業者の方で考え方2の方が良いことをまとめた。

授業者の「4つのかたまりと3つのかたまり」「早さの観点」は誤りである。子どもにとって、10を単位に考える良さが感じられない。さらに桁数の大きい整数になっても、小数でも、分数でも「単位のいくつ分」で考えると、1位数の計算と同じように計算できるので、今後の学習への転移が困難になってしまう。ここは、10を単位にして考えると、1桁の数と同じように計算ができることを押さえた上で、どちらが良いか選ばせるべきであった。

IV 考察

2つの授業を分析した結果、授業者の「1単元の構成をふまえた見通しの持たせ方」「2教材本来の意味に基づいた適切な指導」「3子どもの意見の適切な吟味」「4本時と前時のギャップの把握」「5前単元に習った具体物の活用の仕方」「6カリキュラム体系をふまえた視点」の6つの課題が出てきた。これらの課題を“教材内容自体の解釈”“子どもの側に立った教材解釈”の2つに分けることができる。“教材内容自体の解釈”には、2, 6が当てはまり、「語句自体の意味」、「カリキュラムを貫くポイント」を押さえることに課題がある。“子どもの側に立った教材解釈”には、1, 3, 4, 5が当てはまり、特に「見通しを持たせるための教材理解」「共通理解のポイントを明確にする教材理解」「子どもにとっての難しさを把握するための教材理解」の課題がある。よって、今後明らかとなった教材解釈力を高めることが求められる。

数学的思考力・表現力を伸ばす授業構成に関する研究

学籍番号 22423071 氏名 磯野 嵩

概要

新しい学力観である考える力・表現する力は補間関係として捉えられている。算数で育むべき数学的思考力・表現力は問題解決に至るまでの推論した過程を数理的に明らかにする力である。そこで、その力を育むために問題解決時の考えの把握を映像的に説明し・伝え合うことを通して、筋道や根拠を数量や図形の学習経験から明らかにしていくことができるかについて授業実践を行った。その結果、映像的な説明・伝え合いをする児童の中に根拠や筋道を持って考え説明する姿が見られ、伝え合う中で児童が既存の学習事項を強く意識し、数理的に深め・発展させることができた。

キーワード 数学的思考力・表現力 ビジュアルコミュニケーション
考えの深化・発展

I はじめに

平成20年度改定の学習指導要領では、思考力・判断力・表現力の育成を重視している。これは、知識基盤型社会、グローバル化の時代において、知識・技能を習得するだけでなく、主体的に知識を活用することが求められているためである。また、この時代には、自己の考えを持つだけでなく他者と考えを共有しお互いに協力しながら考えを深め・発展させる児童を育てていく必要があると考える。特に、考える力と表現する力とは互いに補完しあう関係にあると捉えられており、これらの力を育成するために言語表現の充実が図られている。

しかし、教育実践研究より算数における言語活動を取り入れた授業では、問題解決に至った理由が答えられない姿や言語のみによる説明・伝え合いの活動からでは共有し難い姿があることがわかった。また、現場教師へのインタビューでは、自分の考えをまとめられない児童やどのような説明活動が学力向上につながるのかわからないことが挙げられている。そのため、これらの課題は、現場の指導者も抱えている課題であると考えられる。

II 目的

授業において、問題解決をする児童の把握を場面絵や図に矢印や内容をかき込むことで、自己の考えを分析することができるか。また、図などを使って映像的に説明することを通して、筋道から根拠に迫り数学的思考力・表現力を伸ばすことができるかについて実践研究することを目的とする。

Ⅲ 実践研究の方法と内容

1 1年次実践研究

(1) 実践研究の方法

① 場面絵や図にかき込ませながら説明にすることで、考えを分析させる。

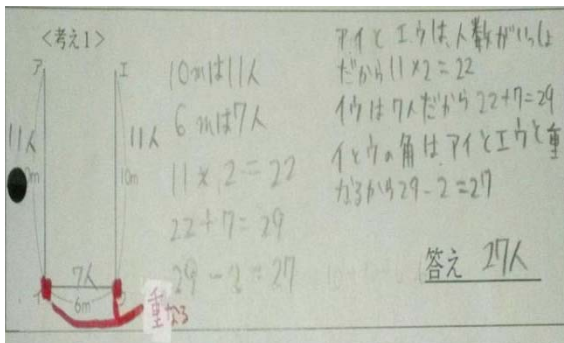
授業実践研究より、児童は自力解決時に問題解決の過程(筋道や根拠)を意識的に考えている児童が少ないことがわかった。広岡がブルーナーの知的発達段階を「Ⅰ行動的把握 Ⅱ映像的把握 Ⅲ記号的把握」(広岡, 1977)と示すように、考えを把握するためには、問題解決の考えを実際に行動することにより理解する(=行動的把握)、場面絵や操作の様子を見ることによって理解する(=映像的把握)、式や数などの言葉から理解する(記号的把握)段階があると考え。そこで、図に矢印や言葉をかきこませることやそれを見ることを通して行動的・映像的に把握し、問題解決の筋道を分析できるようにした。

2 1年次実践研究の内容

事例Ⅰ 第5学年「人文字の人数を思考・表現する授業」

植木算「間の数+1=子どもの数」を基にして、1m おきにならんでつくるUの人文字の人数を求める方法を考えて、説明することを課題とした。自力解決時には、児童に共通の図を与えて、それに印や言葉を描きこみながら式や説明を書いていくように促した。

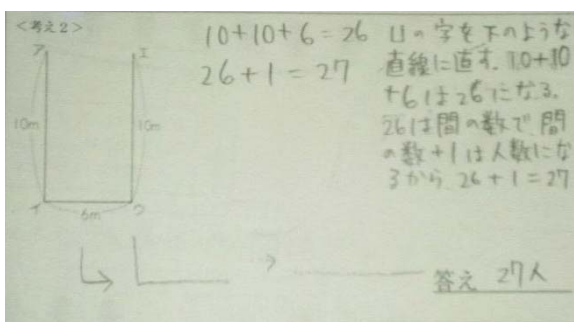
<区間ごとに求める考え>



この児童は図の区間ごとに人数をかき入れ、アイとウエの区間が同じ長さであることから、式をまとめて計算を簡単にしている。また、重なる部分に印をつけ、それをもとに除外することを考えている。

重なる部分に何も印を入れていなかった児童の多くは、重複して計算していた。

<一本の直線に変える考え>



Uの字から一本の直線になる様子を絵で描き、一本の直線として見ようとしている。そのため、式では初めにUの字の長さの合計を出して、人文字の人数を求めている。

また、数字の「26」を全体の間の数と言い換え、「26+1」の立式に「間の数+1」を根拠としてつないでいる。

図への描きこみと説明が対応することから、考えの筋道を分析するために図へのかき込みが助けになったと考える。また、図への描きこみがなく説明にした多くの児童は、<区間ごとに求める考え>で重なりに気づけていなかった。そのため、図に描きこむことで行動的・映像的に把握させることは、自己の考えを分析することにつながったと考える。

2 2年次実践研究

(1) 実践研究の方法

① ビジュアルコミュニケーション（身体的・映像的な説明・伝え合い）

児童の言葉のみの説明では言葉にすることやお互いに共有することは難しかった。そこで、波多野(1991)が「映像的コミュニケーションは、かたちを実物にとりながら、かんじんなことは何一つとりこぼさずにコミュニケーションしてくれる。」とするようにビジュアルコミュニケーション(視覚に訴えながら説明・伝え合い)を取り入れる必要がある。ただし、ただ視覚物を伴わせて説明させればよいのではなく、操作しながら説明・伝え合うことや見てわかるように指で示しながら説明・伝え合うことが必要であると考え。なぜならば、波多野(1991)が「身体的レトリックは、…、子どもにおいてはコトバと共存してはじめて意味を持っている。」とするように、児童による身体的表現とことばを同時に表現させることにより、授業の中で意味を持たせ共有することができるからである。

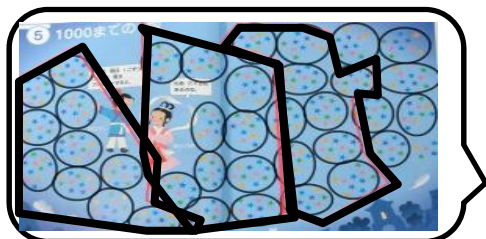
(2) 実践研究の内容

事例Ⅱ 第2学年 100より大きい数「数える過程を思考・表現する授業」



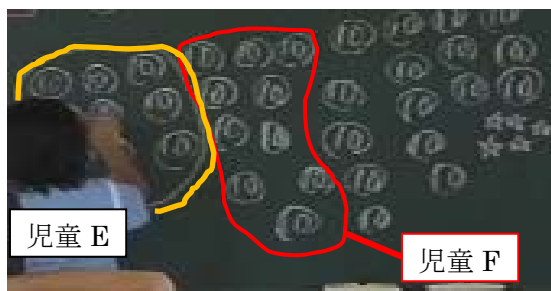
第1学年で「10のまとまりが10個で100になる」を学習しているが、365個の星を工夫して数えることを問題とすると、知識を活用している児童は少なかった。考えの筋道をビジュアルコミュニケーションで分析的に捉えさせ、「10のまとまりが10個で100になる」という根拠に迫り、十進法を強く自覚させて数理的な思考力・表現力に深化・発展させることが本時の狙いである。

① 図にかきこむことで筋道を説明するようになった場面



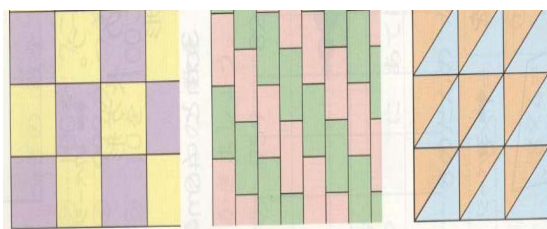
言葉のみの説明では、「100で丸した」であったが、かきこませながら言葉にすると、「10で丸をしてから…10、20、…90、100」と10ずつ数えて丸を囲み、「100で丸して、…」と筋道を説明することができた。

② 指で示しながら説明した児童(映像+説明)により説明の連鎖(伝え合い)が起きた場面



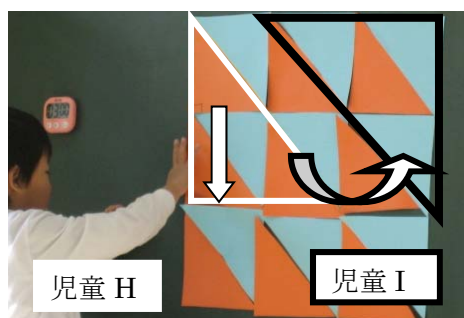
児童D「10、20、30、…100で100。」で黄色に囲みながら説明すると、児童Eは指で示しながら「⑩が10個あるから。」と⑩を1つとして捉えるように言い換えた。また、児童Fは「他にも使えそう。10が1、2、3、…、10個で100」と考えを理解し、使うことができた。

事例Ⅲ 「敷き詰め模様から図形の見方を思考・表現する授業」



本時では、敷き詰めた模様の中から、大きさや向きを変えて図形を見て説明させることで図形に対する見方を深化・発展させることを狙いとした。

① 知識の利用と見方の深化・発展が見られた場面



この模様の中に、「他にも知っている形はないか。」と発問したところ、児童 H は、直角三角形の大きさを変えることを指で示し「ここに、1本2本3本の直線があって、ここに直角があるから直角三角形。」と説明している。児童 I は、『ここにも、直角三角形があって、…』と直角三角形の向きを変えて見方を説明した。

IV 分析と結果

1 場面絵や図にかき込むことについて

3つの事例より、場面絵や図に書きこむことで解決方法の筋道や根拠を思考・表現しやすくなったと考える。事例Ⅰでは、言葉にできない筋道を絵の変化によって表し、説明部分でもその内容を取り入れている。事例Ⅱでは、児童 C の発言の変化に見られるように、自分の考えた過程をたどることができる。事例Ⅲでは、根拠となる部分を意識して説明することができるためである。

2 ビジュアルコミュニケーションについて

事例Ⅱ・Ⅲより自他の考えをビジュアルコミュニケーションすることで深化・発展しやすくなったと考える。事例Ⅱの児童 I のように、同じ動きであっても、言葉を変えて意味や見方を変えることで、既存の学習知識を強く意識することができるようになった。また、事例Ⅲより、他者の意見に関連させて考えることができやすかったためである。

V 考察

数学的思考力・表現力を伸ばすために、課題を解決するだけでなく、筋道や根拠に迫り学ぼうとする児童を育てていかなければならない。そのため、考えを共有しやすいように場面絵や図などを効果的に使ってビジュアルコミュニケーションさせることが重要である。

VI おわりに

ビジュアルコミュニケーションを通して考えを深め・発展的に考えることができた。このような授業により、数学的な思考力・表現力を伸ばしていきたい。

子どもたちが安心、協力しあえる集団づくりのための実践課題

学籍番号 22423072 亀山 朗

概要

私は、様々な悩みや苦しみを抱えている子どもたちを支えていくためには、子どもたちが集団の中で、安心して生活し、協力することを通して、自己実現を図っていくための諸能力や人間関係を習得していく必要があると仮説した。そのための方法として『子ども集団づくり』に着目し、『教師と子どもがつながる「子ども集団づくり」』、『子ども同士がつながる「子ども集団づくり」』、『「子ども集団づくり」を支える大人相互のつながり』という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、相互作用的に機能し、児童理解を深め、教師と子ども、子ども同士の関係構築に有効であるということが分かった。子どもたちの安心のためには、活動への見通しや自己開示と共感的理解を繰り返し、集団の中で承認され、役割を果たすことで得る関係構築が効果的だということが分かった。しかし協力しあうことに関しては不十分であり、共通の目標を持ち、取り組んでいくための活動の工夫を考え、実践していくことが今後の課題だと考えられる。

キーワード： 子ども集団づくり、児童理解、グループエンカウンター(SGE)、大人相互のかかわり、活動の見通し

I 研究の目的

いじめや不登校、虐待、非行、劣等感等といった様々な悩みや苦しみを抱えている子どもたちを支えていきたいと思っている。またこうした問題は国レベルで対策を検討していかなければならない社会問題となっており、このような現状を踏まえ、現行の「小学校学習指導要領 総則編(平成20年改訂)」では、『日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。』と記載されており、子どもたち一人ひとりが尊重され、集団の中で好ましい人間関係を築き、自己実現をしていくための力を育むことが求められている。こうした教師と児童の信頼関係、児童相互の好ましい人間関係を育てるための学級経営の実践方法を探ることを目的とし、研究を進めた。

II 研究の概要

1. 文献研究

宗像(1936)は学級経営について『此語は内容の著るしい伸縮をもって使用されてゐる。』と指摘しており、学級経営は今日においても、人によって多様な意味で用いられ、明確な定義がなされていない。そんな様々な学級経営論を比較し「学級経営とは何を指すのか。」について検討したところ、大きく以下の3つの見解があると知った。

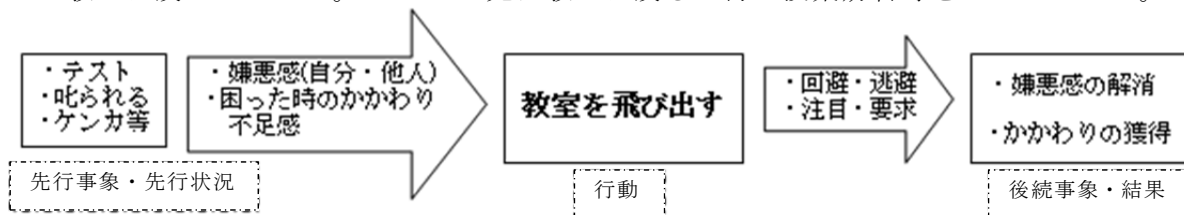
I. 「学級経営・機能論」 (宮田丈夫など)	II. 「学級経営＝経営主体活動論」 (細谷俊夫など)	III. 「学級教育＝学級経営論」 (片岡徳雄など)
教科指導自体を除いた、教授効果の向上、学級活動や学級内生活の統合の条件整備	教師の立場から、教授を主体とする活動を除いたすべての活動 (I. の条件整備＋特別活動と生活指導)	学級での教育活動や学級担任としての職務すべてを総称するもの (「学級集団づくり」を支持)

これらをふまえて、学級担任の職務として教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てることで支持的・平和的な集団をつくり出すことを学級経営とみなし、その実践課題として「子ども集団づくり」に着目することにした。

そして、「子ども集団づくり」の取り組みを、①『教師と子どもがつながる「子ども集団づくり」』、②『子ども同士がつながる「子ども集団づくり」』、③『「子ども集団づくり」を支える大人相互のつながり』という3つに分けて、実践・検証を行った。

2. 『教師と子どもがつながる「子ども集団づくり」』の実践

〈1〉課題発見実習で授業中に教室をよく飛び出すA児と個別に関わる機会が多くあった。A児の気持ちを聞き出すため「何が嫌だったの？」と直接的に聞くと『知らん。もうあっち行け。』となかなか気持ちを言ってくれなかった。次の週に担任教師に叱られ、同じように教室を飛び出した際に、まず私は「昨日のテレビ何見た？」などと私的な会話から入った。しばらく話す中で母親の話題になり「何でお母さんA児を叱るのかな？」と尋ねると、A児は『分からないけど、多分私が悪い子にならないように。』『先生にもっときつく叱って欲しい。』などと自分の考えや願い等を徐々に語ってくれた。そして「先生もA児のために叱ってくれたんだね。」「今度はその気持ちを先生に口で伝えてみような。」などと私自身の思い等もA児に伝え、A児は落ち着いて教室に戻っていった。しかしA児は教室に戻ると再び授業妨害等をしてしまった。



母子家庭のA児には安心できる大人との関係が必要であり、教師と子どもの信頼関係を築く中で、公的な対話だけではなく、親密な私的対話を行うことが重要であると考えた。また、ここでの私のかかわりは、後続事象・結果としてA児の教室を飛び出す行動を強化してしまっていると考えた。こうした行動分析を通して、子どもの行動の背後にある心理を考え、児童理解を深めることが必要である。

〈2〉2年次の勤務校で、一斉下校の際に、B児が班から離れた場所で、砂を外に向かって投げたり、自分の手を地面に擦り切れるほどこすりつけたりしていた。他の教員が話を聞こうと近づくと、全速力で逃げ回り、話を聞くことができなかった。私はしばらく様子を見守り、B児の行動が落ち着いてから、B児に話を聞きに行った。「みんなと一緒に帰れないほど辛いことがあったの？」と聞くとB児は、涙を流しながら語った。すぐに関係していた児童も呼び、ALS法則という互いの同意の上で、互いの意見を聞きあい、解決策を提案する話し合いを行った。「まずBの話聞いて、それから君の話聞くけどいいかな？」と聞き、2人が同意したので、事実とその時のお互いの気持ちを共感的に聞いた。その上で「じゃあお互いにそんな気持ちにならないように、どうしたらいいかな？」と2人で解決策を考えるように言った。そして「じゃあ今度からは自分達で解決したり、他の人が同じようなことで悩んでいたらアドバイスしたりできそうかな？」と聞くと「うん。」とお互いにすっきりした顔で答えた。

このALS法則を続けることで、子ども同士で問題を解決することができるようになった。このことから、その子が落ち着いた状態で、まず共感的に気持ちを聞くことやALS法則を用い、教師が介入することで、当人同士が解決策を話し合ったり、選択したりすることができたという事実が、教師と児童の信頼関係につながると考えた。

〈3〉2年次の勤務校で、掃除をしようとしないうC児に「今何の時間かな。どうしなければいけないかな。」と声をかけたが、一向に掃除をしようとしなかった。次の日に、「ここの汚れをCがキレイにしてくれたら、先生すごく嬉しいな。」と言うと、すぐに掃除をし始めたので「すぐ動いてくれて先生感動した。」とすかさず伝えた。こうしたやりとりを進めていると、C児は普段から率先して掃除を頑張るようになった。

このことから、教師が一般論として好ましい行動を促すのではなく、I-メッセージとして、教師がしてくれて嬉しい行動として伝えていくことが、自己開示につながり、教師と子どもの信頼関係構築につながると感じた。

3. 『子ども同士がつながる「子ども集団づくり」』の実践

〈1〉課題解決実習において、様々な学年・クラスの観察をさせていただき、学級集団運営に対する具体的な工夫として、以下のような共通点があることに気づいた。

- ①同じことを反復することでパターン化して行う(活動の見通し)
- ②対教師、子ども同士のやりとりが成立する手立て(聞く態度、表現力、関係構築)
- ③表現方法のひな型(話型や記述方法等)を具体化して示している(表現方法の習得)
- ④学習準備が整うような手立てがある(確認システム、評価システム等)
- ⑤基準や一貫性が明確化されている(見通し)

これらにより活動に見通しを持つことができ、自分の意見を聞いてくれて、存在が認められている実感を持つことが安心感や所属感に繋がっていると考える。とりわけ②、③により、聞く態度や表現力を身につけることは、集団づくりに大きく関わると考えた。

〈2〉2年次の学級開き2日目、学活で『ねえどっちがいい?』という、自分が好きな物を2択のうち1つ選択し、選んだ理由を一言つけ、いろんな友達と交流する厚生のグループエンカウンター(SGE)を行った。子どもたちは楽しそうに活動を行い、振り返りでは「友達の考えをよく知ることができて嬉しかった。」「同じ犬が好きでも、それぞれ理由が違うことがおもしろかった。」などといった感想が出てきた。その後、初日から緊張気味だったクラスの雰囲気明るくなり、休み時間に様々な友達同士で会話をする姿が見られた。こうした活動が、自分の考えを安心して出すことや、他人の意見を聞くこと、興味を持って他人と関わることに繋がると感じた。

〈3〉2年次には、様々な教科の中で、話し合い活動を行ってきた。まずペア学習を中心に、友達同士でのかかわりに慣れるようにした。また自分の考えを表現することができるように『まず()について考えると、()である。次に()だから、()。』といった話型を示し、取り組んだ。そこから徐々に話型を示さずに、自由に意見を交流するようにした。そしてグループ学習では、司会、記録、発表、タイムキーパーと一人一役を輪番制で決めて行ってきた。1学期には、自分の考えがなかなか言い出せない児童や、他人とかかわることを拒絶していた児童が見られ、アンケートの「友達とかかわり、考えを出し合いながら学習することが楽しい」と答えた児童が84%だったのに対して、2学期終わりには96%の児童が「楽しい」と答えていた。また授業中以外にも困った友達に対して声をかけたり、手助けをしたりする姿が多く見られるようになった。このことから、話型によって表現の仕方がわかり、安心して自分の意見を出すことができたこと、話し合いの役割を毎回決めたことで、集団の中での存在感や責任感を感じ、積極的に話し合い活動に取り組むことにつながったのだと考える。またこうした活動を継続的に行うことによって、子どもたちが見通しを持てるようになり、安心して取り組むことにつながったのではないかと思う。

4. 『「子ども集団づくり」を支える大人相互のつながり』の実践

〈1〉読み書きの力や作業スピードに課題のあるD児は、国語のテストになると、最初から手もつけず、友達にちょっかいを出したり、教室を飛び出したりすることがあった。そこで「Dが国語を苦手と思っているのは先生も知っているけど、最初から頑張らないのはダメだ。」と厳しく言った。すると『だって絶対できない。』『全部埋めなければダメなんだ。』と泣きながら訴えてきた。このことを普段の授業での様子とともに、保護者に電話で伝え、「家では絶対に宿題などは全部埋めるように言っています。」と言うので、「家では自分のペースで宿題を全部するようにし、学校では自分ができる部分を頑張るとやるということはどうでしょうか。」と提案した。すると保護者の方も納得され、「私からもDに言うておきます。」と言ってくださった。また個人懇談を通して、家庭での兄弟喧嘩を仲裁する際に、相手の立場と自分の行動について考えてから、話し合わせてみることを提案した。その後、D児は国語のテスト

でも、自分のわかるところだけは頑張って解くようになった。また普段の授業も落ち着いて受けることができるようになり、クラス全体も、以前より落ち着いて授業に取り組むことができるようになった。

このことから、学校での様子や家での様子を保護者と共有し、お互いにどんな役割でその子のために接していくかを共通理解し、実践するための大人相互のつながりが、子ども集団づくりを支えることにつながると実感した。また保護者と接する際には、常に子育てへのねぎらいと尊敬の念を伝え、ともに取り組む姿勢を示すことが重要だと思った。

〈2〉E児は自分の考えや気持ちを表現すること、友達とかかわることが苦手である。国語や社会の書く活動で書き方がわからない時や、親しい友達以外と話し合いをする時には、手悪さやシカト、離席することがあった。私はその都度必ず保護者に電話連絡し、今後のことについて共通理解するようにした。その中で、母子家庭のE児は家庭でも話をするのがあまりないこと、嫌なことがあっても、保護者は話を聞くのではなく、本人の気がまぎれるまで放っておく対応をとっていることを知った。そして給食で苦手な物が出た時、何も食べずに教室を飛び出し、逃げ回っているのを引き止めた際に『またお母さんに連絡するの？もう嫌だ！お母さんもウンザリだといつも言ってるんだ!!家でも嫌な時には食べなくていいのに。』と涙ながらに訴えてきた。私はE児と、今回のことで母親に連絡しないことを約束した後、食の大切さやありがたさ、集団で生活する上で我慢しなければいけないこともあることを指導した。そしてその後、保護者への連絡はせず、学校においてE児の気持ちをラベリングしたり、自己表現できたことを褒めたりし続けた。また集団生活について強調して伝え続けた。そして保護者には、できるようになったこと、それはなぜできたかを伝えていった。すると学校で落ち着いて学習でき、給食も残さず食べることができるようになってきた。またE児の母親から「最近では家でも学校が楽しいと話をするが増えてきました。」というお話をお聞きした。私はこのことから、ただ連絡を取ればいいのではなく、連絡する内容や方法を、相手によって考える必要があると実感した。また保護者も子育ての方法に悩んでおり、その方法について学校での出来事としてお伝えすることで、提案していくことが重要であると思った。

Ⅲ 考察

教師と子ども、子ども同士、子どもを支える大人相互のつながりについて、実践を重ねてきた結果、この3つのアプローチが「安心、協力できる集団づくり」に有効であることがわかった。

教師と子どもの信頼関係を築くために、私的な対話と公的な対話との使い分け、I-メッセージによる自己開示、ALS法則を用いた共感的な理解、行動分析による機能的な行動理解が重要だと感じた。子ども同士の関係構築においては、活動の見通しによる安心感、自分の思いや考えを伝えることができる表現力の指導、自分と他者が考えや思いを素直に表現し、承認される活動の工夫、集団の中での役割を果たすことで得る所属感や達成感が重要だと実感した。子どもを支える大人相互のつながりにおいては、保護者や他の教員との情報交換による多面的な児童理解、子どもとのかかわり方や支援方法について提案をしていくことが必要だと痛感した。

またALS法則を用いることが、子ども同士の関係構築につながることで、保護者との共通理解が、多面的な児童理解につながることで、集団でのかかわり方を学ぶことが個々の表現力を高めることにつながることで、3つの視点それぞれが、相互作用的に機能していることを学ぶことができた。この3つの視点のバランスを大切に、子どもたち一人ひとりが安心して、協力しあうことで、自己実現をしていくための力を身につけ、高めあっているような集団づくりに取り組んでいきたい。

そのための課題として、特に協力し合うことに対する活動が不十分であったと考える。SGEを継続的・計画的に行うことや、話し合い活動の話型や役割分担の段階を考えること、学級集団として目標を持ち、その目標の達成度を示すことなど、集団としての目的意識や、達成のための手段等を共有することができる活動やシステムを考え、実践と考察を繰り返しながら、研究をすすめていきたい。

「学びの共同体」をつくる授業実践

22423073 武岡真澄

概要

21世紀は「知識基盤社会」の時代であると言われ、知識を基盤とし、新たなアイデアを生み出すことや他者と協同しながら生きていくことが求められている。そこで、授業においても、子ども同士がコミュニケーションを図ることで、より高い思考を身につけたり、お互いの良さを知ったりすることが大切であるという考えのもと、小グループを取り入れた学び合いの授業実践を行った。その結果、学力の低い子どもが授業についてきやすくなったり、友達と話すことで自分の考えを確かなものにして学びを深めたりする様子が見られた。一方で、「学ぶ値打ちのある課題」を設定する難しさや、効果的な学級経営を行うことなど、新たな課題も見つかった。

キーワード 協同 学び合い 小グループ 学ぶ値打ちのある課題

I 研究目的

学習指導要領などによると、生きる力の育成には、思考力・判断力・表現力や言語に関する能力、他者と関わる能力などが必要とされている。これらは一人で身につけられるものではなく、子ども同士の「語り」「お話し」を通して、仲間とともに身につけていくものではないかと考えられる。なぜなら、思考はことばで成り立っており、人はことばを語りながら思考しているからだ。安心してことばを語るができる（ことばを受け取ってくれる）他者の存在があれば、子どもは自分なりに語る（思考する）ことができ、これが学びを深めると考えられる。さらに、お話しすることにより、子どもたちが関わり合い、学びを深めるだけでなく、お互いのことを改めて知るきっかけにもなりうる。このような理由から、小グループを取り入れた学び合いの授業を行い、学び合いが成立する条件を探ることとした。

II 実践研究の方法と内容

1. 研究の方法

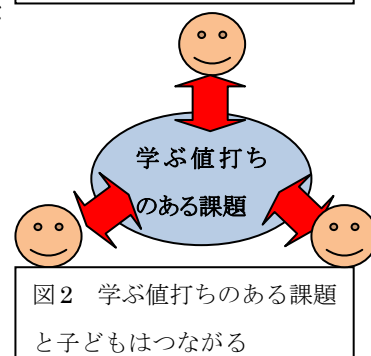
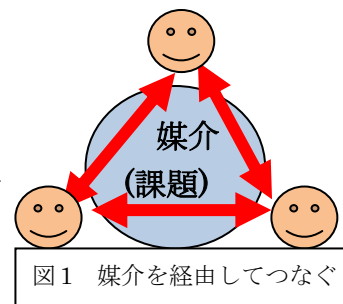
実習校において授業実践を行い、ビデオカメラと写真による記録に加え、参観者及び授業者がエピソード記録を行った。これらの記録と先行研究を元に、どのような場面において学び合いが成立したのか、また成立しなかったのかについての分析を行った。

2. 理論の枠組み

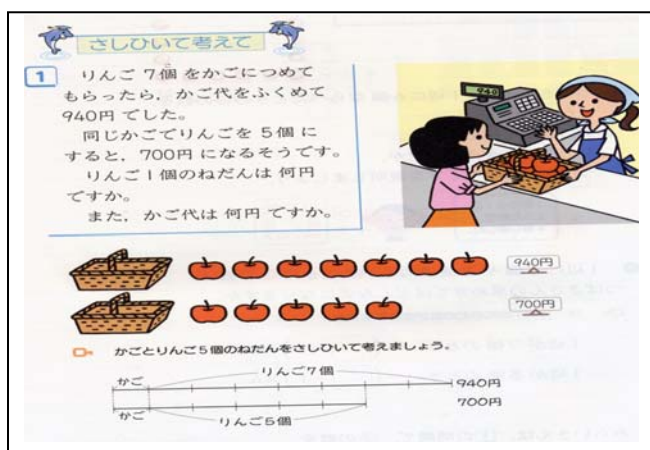
佐藤暁氏は、学び合いとは「答えが一つとは限らない、答えが定まらないかもしれない問

いをめぐって、教師と子ども、そして子ども同士が対話を重ねる営みである。」「どの子ども自分のことばで語り、それを互いが聴き合うことによって、一人ひとりが自分の考えを深める営みなのである。」と述べている。

さらに、佐藤氏によると、「学び合い」の授業は「学ぶ値打ちのある課題」を媒介として子どもをつなぎ（図1）、最終的にそれが個の学びに還元されることを目指している。子ども同士をつなぐためには、媒介となる課題が、それぞれの子どもとしっかり結びついていなくてはならない（図2）。また、そのためには、その課題が「学ぶ値打ちのある課題」でなくてはならない。「学ぶ値打ちのある課題」を媒介に子ども同士につながり、聴き合う。他者のことばに耳を傾け、仲間と対話することによって、自らの学びは深まる。こうして「学び合い」は個に還元される。これが学び合いの仕組みである。



3. 1年次実践研究—5年・算数「同じものに目をつけて 差し引いて考えて」—



学び合いの活性をねらって、以下の事項に留意した。

- ・立式の手がかりになるように、図や線分図を見て、全体の値段の差はりんご2個分の値段であることをつかませるまでは全体指導とする。
- ・自力では題意を理解するのが難しい子どもがいることが予想されるため、立式して問題を解く場面から、班活動を取り入れる。

・話し合いが進みにくい班に対しては、分からないところを友達に尋ねたり、なぜそのような立式になったのか友達に説明したりするように声かけをする。

①授業実践の結果と読み解き

i) エピソード1「友達と話すことで題意をつかんだり、立式の意味を理解したりする」

1班では、書き上がった式をお互いに見せ合っていた。しかし、未だに題意がつかみきれていないAさんは、隣のBさんに「なんで？」と尋ねた。Bさんは、教科書の絵をもとに、全体の値段の差がりんご2個分の値段になることを、Aさんに説明した。

B「りんご2つで240円だから、1個分は2で割ればいいから…」

A「あー！！分かった！！（計算をして）120じゃ！！先生、りんご120円じゃろ？」

➤ エピソード1の読み解き

学び合いは、「みんなと同じ答えが出せた」という安心感を子どもに与えることができる。Aさんの場合、全体指導の場で確認した「全体の値段の差はりんご2個分の値段である」

ということがつかみきれていなかったなので、りんごの値段を出すことができずにいた。ここでBさんの助けを借りて、ようやくみんなが分かっているところまで辿り着けた。

ii) エピソード2「もう少しで解けそうだから教えて欲しい」

6班では、C君が最初に問題を解くことができていた。DさんとEさんも、もう少しで解けそうだ。

C「りんご1つのねだんは120円で…」

E「だから、(かご代は) $(120 \times 7) - 940$ じゃないの？」

C「だから、 $940 - (120 \times 7)$ 」

D「じゃあ、かご代出したんよな」

C「そう。で、かご代は100円」

D「OK」



➤ エピソード2の読み解き

6班では、男女が交じり合って話し合っていた。それは、この問題が、どの子どもにとっても少し難しく、やりごたえのある「学ぶ値打ちのある課題」だったためだと考えられる。DさんやEさんにとっても、この問題は難しかったが、もう少しで解けそうな見通しはもっているため、早くできているC君に教えてもらってでもやってみたいという気持ちが強かったのだろう。尋ねられたC君は、解けた喜びを伝えたいので、なんとかDさんとEさんに伝えようと頑張った。「もう少し!」という気持ちが、子どもをつないだ。

②学び合いが成立する5つのポイント

1年次の授業実践を佐藤暁氏の指摘を踏まえて振り返ると、右に挙げる5つのポイントがあることが分かった。

2年次の授業実践は、このポイントを観点に授業を見てみる。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">i) 学ぶ値打ちのある課題ii) 「同じ」ことの安心iii) 安心してつながれる先があるiv) つながる媒介があるv) 友達の話聞くのはおもしろい |
|---|

4. 2年次実践研究—6年・社会「金閣と銀閣を調べる」—

学び合いをねらって、以下の事項に留意した。

- ・授業の初めに京都の観光マップから金閣と銀閣の場所を探す活動を取り入れる。
- ・ワークシートに金閣と銀閣の特徴などを書き入れるといった個人作業の場面も班の形態のままにし、友達と相談しても良いことにする。
- ・授業の最後に、学習したことを踏まえて、「できあがった金閣や銀閣を見て、足利義満と足利義政はそれぞれ何と言ったか」を自由に考えさせる活動を取り入れる。

<授業実践の結果と読み解き>

➤ i) エピソード3「つながるための媒体がある(やることを示す教材)」

机を班の形にして、京都の観光マップを広げ、金閣と銀閣の場所を探す場面。2班のFさんは、マップが配られると、班の中でも率先して金閣の場所を探し始めた。

F「なあ、金閣どこ?みんな、探して。」

G 「ないなあ…」

F 「この地図には載ってないんじゃない？」

G 「あった!!」

F 「ほんまじゃ!!あった!!」



➤ エピソード3の読み解き

Fさんは、時々、教師の指示を聞き逃して何をすべきか分からずに、学習から離れかけてしまいそうなきがある。しかし、「観光マップ」という具体的なものが、何をすべきか示し、Fさんの興味をそそり、友達と協力してでもなんとか見つけたいという気持ちにさせたものと思われる。

ii) エピソード4「同じことの安心から個の学びへ」

授業の終盤、出来上がった金閣と銀閣を見て、義満と義政は何と言ったか考える場面。3班のHさんとIさんは、お互いのワークシートを突き合わせていた。

H 「金閣が600億かかったっていうの使えるよな」

I 「(銀閣ができた時代に) 戦乱があったっていうのも使えそう」

➤ エピソード4の読み解き

義満と義政のセリフは、「今日の授業で分かったことを踏まえて書く」ということにしていたため、今日の授業で大事なことを吟味する必要があった。だから、HさんとIさんは、お互いのワークシートがきちんと書けているか確認しながら、今日のポイントを一緒に振り返っていた。ワークシートに書き漏らしがない(同じワークシートができあがっている)ことを確かめ、安心した後に、個の学び(自分でセリフを考える)へと発展していった。

Ⅲ 成果と課題

授業に小グループを取り入れることで、全体の場では発言しにくい子どもも話しやすくなった。とくに、話し合いの時間を長くとるよりも、子どもが分かりにくいと感じているところで、1分程度の短い話し合いを取り入れたら、個人で考える時間にグループになって、分からないところをいつでも友達に尋ねることができるようにしたりすると、子ども同士の関わりがよく見られ、無駄なおしゃべりも少なかった。また、友達と話すことによって自分の考えをより確かなものにして、学びを深める様子も見られた。子ども同士が学び合っているときには、分かっていることを伝えるよりも、伝えながら、ことばを選び、洗練させ、自分自身に還元させるような様子が多かった。聴いている子どもも、友達の語りによって学ぶ意欲を高めていた。しかし、このような学び合いを生むのに不可欠な「学ぶ値打ちのある課題」を見つけることが、一番難しい。クラスの実態を見極め、課題を設定することや、授業だけでなく効果的に学級経営を行っていくことが今後の課題である。

参考文献

佐藤暁(2009)『子どもも教師も元気が出る授業づくりの実践ライブ』(学習研究社)

佐藤学(2006)『学校の挑戦 学びの共同体をつくる』(小学館) 他

教師のコミュニケーションに関する実践的研究

22423075 田本 知見

概要

教師のコミュニケーションに注目して研究を行った。コミュニケーションの機能 3 つ (Teaching・Coaching・Chat) と指導言に着目して、授業における教師のコミュニケーションの分析を行った。また、授業外においても (特別活動 (給食時間) と休み時間)、コミュニケーション機能を用いて分析を行った。その結果、授業での教師の指導言のあり方として、Teaching・Coaching を結びつけて指導言を考え、導入とまとめでは Teaching を意識することが分かった。また、授業外では Chat の中に、Teaching・Coaching を結びつけることが大切であることが分かった。

キーワード コミュニケーション 指導言 Teaching Coaching 助言

I はじめに

中央教育審議会が答申した「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等の改善について」や小学校学習指導要領総則、岡山県教育庁指導課「言葉の力 学校園全体で取り組める事例集」、身近なところでは、石井中学校区における「表現する力の育成」の取り組み、それらにおいて言語活動が重視されている。児童の言葉の力を高めるためには教師の言葉の力が必要であると述べられていることから、教師のことばに注目して、研究を進めていくことにした。

II 目的と方法

授業内外で求められる教師のコミュニケーションの在り方、方法について明らかにする。

教師のコミュニケーションを 3 つの機能に分類し、授業と授業外の児童とのコミュニケーション活動をすることで分析し、どのような教師のコミュニケーションが求められるか考察する。

III 実践研究の方法と内容

1. 教師のコミュニケーション機能の類型化

教師が子どもに対して行うコミュニケーションを、その目的ごとに 3 つに分類した。

- (1) Teaching : 教師が教えるコミュニケーション機能
- (2) Coaching : 児童が潜在的に持っている意欲・能力の顕在化を促すコミュニケーション機能
- (3) Chat : 共通の話題でおしゃべりすること

2. 授業における教師のコミュニケーション分析

(1) 指導言の分類

大西忠治氏の『発問上達法』、折出健二氏の『学習集団の指導過程論』をもとに、授業における教師のことばを「指導言」と定義し、主要なことば=提言と、主要なことばを補助することば=助言とに分けた。そして、大西氏が述べているように発問、説明、指示に分けた。さらに、発問をゆれる発問、大きな発問、動かない発問、説明を教材内容の提示、教材の理解方法の提示、教師の判断の提示、指示を一指示一行動、多指示行動、説明だけで行動の 3 つずつに

分けた。また、折出氏が述べている評価言を付け加え、それを Teaching と Coaching の 2 つに分類した。それが表 1 (略) である。

(2) 実践事例の分析

1) 第 6 学年 社会科「3. 武士による政治のはじまり 元と戦う」

〈第 1 場面 導入 元という国がせめて来ることを理解する〉

・・・・・・・・略・・・・・・・・

T4「ここで、この地図を見て欲しいのだけど、元の広さはこんなに大きい。日本はこれくらい。」

S5A「大きい！！」 T5「すごい。大きいよね。」 S6A「でかい。」

T6「大きいね。しかも、攻めてくる人数も多いね。」 S7A「なぜ、攻めて来るのですか？」

T7「なぜだと思う？」 S8C「・・・・国の領土を広げるため。」

T8「そうだね。広げるために、攻めてきた。こうして、土地をどんどん広げているから、日本も自分ものにしようと、元が攻めて来た。最初これだけの広さだった元が、こんなに大きくなったのが分かるね。日本も領土にしようと思って攻めてくるのだけど。元軍 4 万人に対して、日本軍 5 千人～ 6 千人。」

S9B「(日本は) 少ない！！」・・・・略・・・・・・・・ S12A「でも、勝ったのかな？どうなんだろう？」

「導入」の場面である。本時に学ぶこと(めあて)を共有し、学習への意欲、関心を高めるところである。ここでは、2つのポイントがあったと考えられる。

- ①説明の教材の提示をすることにより、児童たちに課題意識を持たせることができた。
- ②直接次につながる発問を児童に問いかけなくても、児童が会話の中で、次の場面へ向けての課題を作り出すことができた。

2) 第 4 学年 理科「12 物のあたたまり方 物のせいしつを調べよう」

2 時間続きの授業を行った。1 時間目には、水のあたたまり方を調べるため、試験管を下の方からと上の方からの 2 つの方法であたためて示温シートで水の温度の変化を調べた。今回取り上げた場面は、その後の 2 時間目の導入場面である。

T1「試験管の下の方を温めた時と上の方を温めた時を調べたけれど、何か不思議だなんて思ったことはありませんか？」

S2A「下を温めているのに上から温まるのはなぜかな？と思った。」〈あと 2 人が同じ内容を発表〉

T4「ワークシートにたくさんの人が書いていたね。下から温めてるのに、(下の方を指しながら)ここから温まりそうだね。」

・・・・・・・・略・・・・・・・・

S4C「上の方から温めたら上から下にだんだん温まるのではなく、上だけが温かくなって、下は温かくならなかった。」

T5「そうだね。上から下に順に温まると予想した人も多かったけれど、なかなか下は温かくなかった。でも、ずっと温めていたらどうなった？」

S5F「下も赤くなったよ。」 S6G「長くあためると下も温まる。」

T6「そう。全体が最後には温まるよね。でも、水は下の方から温めても上の方から温めても上から温かくなるよね？どうして上から温かくなるのだろう？・・・・Dくん」 S7D「熱が上にあがって行って上のほうが温まる・・・・」

T7「熱が上にあがっていく？どういうことかな？」 S8D「下にあった水が温まって上にあがって行くから上から温まる。」

T8「なるほど。下で温まった水があがっていくから上から温まる・・・・」

S9A「えっ！それは・・・・」 T9「手を挙げて発表しましょう。」 S10A「はい。」 T10「Aさん」

S11A「あの Dくんが言ったのは、なんかおかしいと思います。」

T11 「どこが？」 S12A 「だって、温められた水は上にいくから、うーん・・・上にあがっていくから・・・」
 T12 「そう。Dくんは、温められた水が上に上がるっていう意見だったね。」
 S13A 「うん。でも、下の水があたたまって上に上がるからDくんがいったのはおかしい。」
 T13 「下の水が温まって上にあがるから・・・どうしておかしいとAさんは思うの？」
 S14A 「温められた水が上にいくっていうことは、下から順番に赤く変わるのじゃないかな？」
 T14 「温まった水が上にあがるってことは上から温まるのではなくて、下から示温シートが変化するはずってこと？」
 S15A 「うん。」 T15 「なるほど。2人の話を聞いて思ったけど、結局水は温めたら試験管の中で動いているってこと？」
 S16 全員 「うん。動いている。」 T16 「では、どのように水が動いているのかを調べてみよう！めあてを書きます。」・・・
 T17 「水がどのように動いているかどうすれば分かると思う？」
 S18E 「水の中に水に溶けるものを入れて・・・。いや、溶けちゃダメだ。水に溶けないものをいれて温めてみると分かると思います。」
 T19 「なるほど。水の中に溶けない物をいれて水がどのように動いているか見るってことね。」 S19E 「うん。」
 T20 「じゃあ、今回はこれを使おうと思います。これ何か分かる??」 S20 数人 「おがくず!!」

ここでは、3つポイントがあると考えた。

- ①T1 「何か不思議だなんて思ったことはありませんか？」というゆれる発問があることで、児童自身が感じたことを自由に話げできた。
- ②児童が考えを上手に言葉にできない時、教師が追質問を行うことで言いたいことを明確にしている。
- ③T15 「水は温めたら試験管の中で動いているってこと？」と発言したことで、相反するAとDの意見の共通点を見出し、本時のめあてである「水を熱した時の動きを調べよう」に話を方向付けた。

(3) 授業における指導言のあり方

1) ゆれる発問のポイント

① ゆれる発問のつくり方

- i 「どうして」「なぜ」のような疑問詞をいれて、理由や方法を問いかける。
 いろんな種類の答えが考えられる問い方であるため、話が活発になりやすい。
- ii 社会・国語→自分が登場人物・歴史上の人物ならどうするか？と問いかける。
 算数・理科→自分なりの感じ方や考え方を問いかける。
 自分だったらどうするか、どのように感じたのかを問うことで、どの発言も正解であるため、苦手意識のある児童も発言しやすくなる。
- iii 矛盾・意外性をついた質問を問いかける。(普通ならこうなるはずなのにどうして?)
 普通と違うことが起こると児童も不思議だなと興味を持ちやすくなる。

② ゆれる発問の指導案での位置づけ

- i 授業の流れ・節目に即して、ゆれる発問を位置づける。
- ii ゆれる発問に対する多様な意見を予想することが大切である。

2) 学びを進め深める助言のポイント

- i 子どもの考えを言葉にするのを支援する助言 →他の児童も意見を理解しやすくなり、その意見を受けての発言も出やすい。

- ii 少数派が発言するのを支援する助言→多数派の児童は、もう一度自分の意見を振り返る機会になり、児童同士のコミュニケーションが活発になりやすい。
- iii 子どもの思考を広げたり方向づけたりする助言→児童自身のまとめにつながる気づきを促す。
- iv 一人の子どもの発言をクラス全体へ広げ、共有する助言→教師と児童のコミュニケーションだけで終わってしまうのではなく、クラスの児童が思考できる機会になる。

3) 導入とまとめにおける説明のポイント

- i 導入での教材の内容の提示で本時のねらいと動機づけ
- ii 子どもの考え・言葉をつかっただけのまとめ方(教師の判断の提示)

3. 授業外におけるコミュニケーションの分析

事例 1 給食時間 (事例 2 休み時間は省略)

4時間目に体育で友達と喧嘩をしまい、A児は機嫌が悪かった。給食時間も、「給食もいらない。」と言っていた。徐々に落ち着き席につくと、寂しくなったようだ。A児は、背を向けて食べている私に手で「パンッ」と音を立てて興味を引いてきた。私が、振り向くと背を向けて「僕はやってないよ」という顔をしていた。	
T「うわっ、冬なのに蚊がおるの？」	A「・・・」「パンッパンッパンッ」〈手を叩く〉
T「あらっ、またおったん。たくさんいるねー。」	A「そうじゃ、冬なのにたくさん蚊がおったんよ。」
T「へえー、それは大変だわ。」	A「パンッ」
T「誰がやったかバレバレよ。(笑)」	A「(笑)」〈給食を食べ始める。〉

- i 「うるさいよ。静かに給食を食べましょう。」という声掛けをするのではなくて、あえて「うわっ、冬なのに蚊がおるの？」と返すことで、A児との会話(コミュニケーション)をうまく続けることができたようである。
- ii 「誰がやったのかバレバレよ。」と言葉をかけることでエスカレートするのを抑制した。

IV. まとめ

授業、授業外における Teaching と Coaching の関係をまとめた。

1. 授業

(1) 絶えず Teaching と Coaching を結びつけて指導言を考えることが大切である。

Teaching だけの授業になると、得意な児童が多く発言する授業になりがちである。そのため、Coaching も交えながら、授業を構成していくことが大切である。

(2) 導入とまとめでは、Teaching 機能を意識すること。

本時におさえるべきことを伝えるには Teaching 機能が有効である。

2. 授業外

(1) Chat の中に、Teaching と Coaching を結びつけることが大切である。

目的意識は特にない Chat の中で、教師が機を見て Teaching や Coaching を結びつけながら授業外においても教師はコミュニケーションをすることが大切である。

主要参考文献

- ・大西忠治「発問上達法 - 授業づくり上達法 PART2 -」民衆社(1982)
- ・折出健二「学習集団の指導課程論」明治図書(1988)

主体的に学ぶ授業

—児童の主体的な音楽活動を通した音楽科の授業構成—

22423078 西谷賢治

概要

「児童が自ら考え判断し表現できる授業を計画し、児童の視点に立って支援をし授業を進める」という自己課題のもと、音楽科において児童が思いをもち、その思いを実現する活動を取り入れた授業を実践するという考えをもって授業観察や実践及び省察を行ってきた。その中で思いのもたせ方の工夫や思いを実現させるための表現活動につながる見通しの大切さがわかってきた。歌唱領域を中心に実践を行ったため領域の偏りがあり、実践例も不足しているため、今後の課題として器楽領域、鑑賞領域でも実践を重ね指導法の一般化を図りたい。

キーワード 主体的な学び 思考力・判断力・表現力 音楽活動 思い

I 研究の目的

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

これからの知識基盤社会を生き抜いていくには、自ら課題をもってその課題を解決していく活動を通して、児童の思考力・判断力・表現力を育むことが重要である。音楽科においては、子ども自ら音楽のよさを感じ、思いをもって表現することが大きなねらいとされる。本研究では、そのねらいを達成するために表現領域（特に歌唱領域）に焦点を当てて、児童の主体的な音楽活動を通した音楽科の授業構成を考えていきたい。

II 理論研究

1 主体的な学び

中教審答申（H20年1月）において、自ら考え学んでいく力は、実際に児童が課題に直面し主体的に学ぶ経験を通して養われると示されている。このことと、前述の学校教育法に示された学力を総合的に考え、児童が主体的に学ぶ姿を次のように考える。

自ら学ぶ目的をもち、進んで考えたり判断したり表したりしていく中で見方、考え方、表し方を深めていく子ども

2 主体的な学びにするために

児童が自ら学ぶ目的をもち進んで学ぶためには児童の動機づけが必要である。動機づけには内発的動機づけ及び外発的動機づけがあるが、主体的に学ぶためには目的とする行動やその対象に興味関心をもつ内発的動機づけが重要となる。新奇なるものに対する好奇心、

探索欲求などが内発的動機づけとなるが、現実からかけ離れすぎているものや自分の信念を覆すものに対しては回避される傾向があることがヘップ（Hebb, D. O.）により示されている。このことから、児童の知的好奇心を喚起する適切な課題の設定が必要になる。

また、バンデューラ（A. Bandura）によると、自分の行動が賞罰どちらを導くかという「結果期待」と結果を出せる行動を自分の能力で遂行可能かという「可能期待」が示されている。特に「可能期待は遂行行為に大きな意義が有り、可能期待が強いほど驚異に満ちた課題をうまく処理できる可能性が高くなる」とされる。適切な課題の条件は自分ならできるという見通しをもたせることが大切だと考える。

さらに、「成し遂げられた結果が自己満足の源泉となりさらなる行動に向かわせる」という自己強化も主体的な学びには重要である。できたという満足感がまたやってみようという達成動機につながるように、指導と評価を適切に行っていかなければならない。

3 主体的な学びを創造する音楽科の授業

(1) 音楽科において主体的に学ぶ子どもの姿

音楽科における主体的な学びのために音楽活動を充実させた授業を構築したいと考えた。

音楽活動とは学習指導要領音楽科にあるように、「児童が思いや意図をもって音楽を表現し・・・児童一人一人が感性を豊かに働かせながら活動に取り組む」ことである。このことを踏まえ音楽科（歌唱領域）において主体的に学ぶ子どもの姿を私は次のように考えた。

音楽活動を通して自ら思いをもち、それを実現するために表現方法を工夫していく子ども

(2) 音楽科（歌唱領域）において思いをもち、表現を工夫するとは

音楽科では、自分の思いを実現しようとしてよりよい表現へと追求していくことが大切である。思いをもつとは「歌ったり聴いたり身体表現したりする活動を通して楽曲などの特徴をとらえ、音楽的な表現への思いをもつ」ことである。

表現方法を工夫するとはもった思いを実現するために、音楽活動を繰り返す中で次第に音楽の要素に着目し、音量の加減や音の処理の仕方などを工夫することである。

Ⅲ 実践研究の方法と内容

(1) 1、2年時を通しての実践と分析

① 思いをもつことによさと思いのもたせ方

第4学年音楽科 「とんび」 ねらい：とんぴの様子を表そうと強弱や声の質を工夫する。

ア 題材観と教材観

自分が思い浮かべた情景を歌い方を工夫して表現するという題材を設定し、教材曲として「とんび」を取り上げた。「とんび」は3フレーズ目のとんぴの鳴き声の描写の部分で、とんぴの飛ぶ様子を自分なりに想像しながら、声の強弱や質などを工夫できる楽曲である。

イ もたせる思いともたせるための工夫

第1時で旋律線の抑揚に合わせた歌い方を工夫した子どもに本時ではまず、「とんびは何羽で鳴いているのだろうか」という問いを投げかけることで、とんぴのおかれている状況を想像させるようにする。次にその問いに対して自分なりにとんぴの様子をイメージして

歌わせる中で、例1のように声の質を変えるなどしてきたところで、「鳴き声を工夫して歌うことでとんびの様子を表そう」という思いをもたせるようにする。

例1 ピンヨローピンヨロー ピンヨローピンヨロー
太い声(親) 高い声(子) (親) (子)

ウ 思いをもち表現を工夫する子どもの姿

このように表現の工夫の見通しを含んだ思いをもたせることにより、声の質だけでなく例2のように声の強弱をつけて、近づいたり遠ざかったりしてかたりして円を描いて飛ぶとんびの様子を表そうとしたり、例3のようにとんびが鳴きながら近づいてきてゆったりと通り過ぎ遠ざかっていく様子を表したりするなどの工夫が見られた。

例2 ピンヨローピンヨローピンヨローピンヨロー
p < *f* > *p* < *f* > *p*

例3 ピンヨローピンヨローピンヨローピンヨロー
p < < *f* > > *p*

② 思いを実現させるための工夫

第5学年音楽科 教材曲「静かにねむれ」

ねらい：それぞれの決めた「(場所)の静かに眠れ」を表現しようと音色などを工夫する。

ア 題材観と教材観

ここでは和音の移り変わり(和声)を感じ取るようにするという題材を設定した。教材曲「静かにねむれ」は和音がほぼ1小節に1つで構成されており、和音の移り変わりを感じやすい。また、歌詞の主人を失い別れを惜しむ心情から、懐かしい主人を思い浮かべる場所を子どもに想像させることで、その場所を表すために音色などを変えるという表現の工夫が期待できる楽曲である。

イ もたせる思い

それぞれの想像した「○○の場所を表現しよう」という思いをもたせる。

ウ 思いを実現するための工夫と実現した達成感

音色や音高、速さなどを変えた「静かにねむれ」の演奏を聴かせ、主人を思い浮かべる場所を表現するための工夫の観点に気づかせることで、子どもが工夫しやすくする。

工夫を紹介する場面では厳かな様子を表すためにビブラートを使うといった、他のグループにはない工夫をしているグループを教師が紹介することで、新しい工夫に気づきやすくし、自分たちの工夫に生かせるようにする。このことにより、自分なりに想像した場所を表現できたという達成感やまた工夫してみようという意欲をもたせることができる。

(2) 2年時の実践と省察

第4学年音楽科 教材曲「パレードホッホー」 ねらい：はずむ感じとなめらかな感じを感じ取り歌い方を工夫する。

① 題材観と教材観

歌詞や旋律に着目してはずむ感じやなめらかな感じを感じ取り、表現を工夫することを題材に設定した。教材曲「パレードホッホー」は前半がはずむ旋律をもち、後半はなめらかな旋律をもつということを感じ取りやすい楽曲である。

② もたせる思い

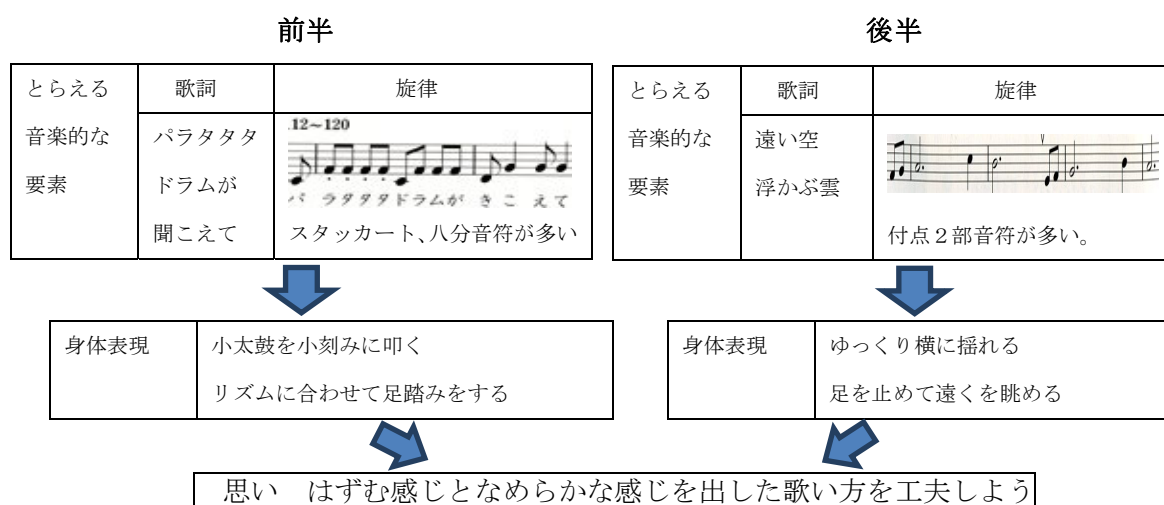
「はずむ感じとなめらかな感じを出した歌い方を工夫しよう」という思いをもたせる。

③ 思いのもたせ方の工夫

- ・子どもにパレードホッホーを歌わせて自由に身体表現する活動を通して、歌詞から場面の移り変わりとらえさせ、旋律からリズムの変化をとらえられるようにする。
- ・身体表現をする中で、下記のようなはずむ感じやなめらかな感じにつながる動きをとらえ称揚することで、前半と後半の動きの違いに気づきやすくさせる。

④ とらえる音楽的な要素と思いの関係

前後半で次のような曲の特徴をとらえさせることで思いをもたせるようにする。



⑤ 思いを実現していく子どもの姿

パラタタタ、ホッホーといった歌詞の部分で、音と音の間を切って一つ一つの音を強調するスタッカート唱、一方なめらかな旋律は音をつなげて歌おうとするレガート唱につながる工夫をする姿が見られるようになる。

IV 分析と結果

児童の主體的な音楽活動を促すためには、適切な思いをもたせること、その思いを実現するため活動を工夫することが重要であることが分かってきた。

① 思いをもたせること

子どもが楽曲の特徴をとらえ思いをもてたとき、歌い方を工夫し表現する意欲が高まる。また、楽曲の特徴を捉えることは思いを実現するための見通しにつながる事が分かった。

② 思いを実現すること

思いに含まれた表現の見通しをもとに自由に工夫させる中で、楽曲のよさにつながる工夫を意図的に取り上げたり、子どもだけでは気づかない工夫に気づかせたりする支援により、思いに沿った表現活動ができ、子どもの達成感につながっていくことも実感できた。

V 成果と課題

主體的に学ぶことのできる音楽科の授業構成を自分なりにはっきりさせることができた。しかし歌唱領域を中心に実践を行ったため、領域に偏りがあり実践も不足している。今後の課題として、器楽領域や鑑賞領域においても検証を行い指導法の一般化を図りたい。

特別な支援を必要とする児童の在籍する通常学級における学級づくり ～道德の時間を軸として～

22423079 雛倉弥生

概要

特別なニーズを必要とする児童は通常学級に約 6.3%の割合で在籍していると言われている。彼らに対する個別支援が重要なことはもちろん、彼らが学級の中に受け入れられて過ごすことのできる学級風土の構築も重要なことではないかと考えた。そこで、コールバーグ, L. のジャスト・コミュニティの考え方を基にした道德授業を実践し、検証を行ったところ、道德の時間を軸にした話し合い活動は、学級の構造や暗黙のルールを組み換え、その結果個別の支援をより効果的に行うことができることを確認した。

キーワード 特別支援教育 道德の時間 学級づくり 話し合い活動

I はじめに

筆者は学部時代に特別支援専攻に所属し発達障害をもつ児童は通常学級に在籍していることが多く、見た目ではその困難さに気づきにくいいため教師の適切な支援がなければ学級集団の中に受け入れられにくいという現状を知った。また、場合によってははじめの対象になりかねず、実際そうしたケースが多く指摘されている。

教職大学院での実習を通して個別の支援だけではなく、周りの児童が自分と他者の違いに気づき、違っていることも一つの個性であると認めて互いに受容し合うということも必要なのではないかと感じるようになった。

II 研究の目的

平成 19 年 4 月 1 日、文部科学省から「特別支援教育の推進について」という通知が出された。そこでは特別な支援が必要な児童生徒への対応だけにとどまらず、共に学習する周りの児童生徒や、さらには社会全体が他者との違いを受容し認め合うことのできるように働きかけを行っていくことも特別支援教育の重要な課題であるとされている。

学級集団には、その集合意識（デュルケム, E.）のうちに生まれる無数の暗黙のルールがある。そのルールを組みかえていくことで、自他の違いを受容できる学級づくりができるのではないかと考えた。そこで本研究では、集団としての学級のあり方という観点から道德の時間の役割を考え、すべての児童が受け入れられて過ごすことができるような居心地の良い学級にするための方策について探求していくこととした。

III 実践研究の方法と内容

1. 道德の時間における話し合い活動の基盤となる考え方

本研究では、コールバーグ, L. の「ジャスト・コミュニティ」（後期コールバーグの構想）の考え方を基盤として授業構成を行っている。「ジャスト・コミュニティ」とは、学級集団

を一つの社会として考え、集団をよりよくすることで一人一人の道徳性を高めていこうという考え方である。本研究では「ジャスト・コミュニティ」を基にした授業を行うことで、道徳の学習を通して学級の暗黙のルールを組み換え、より高次の考え方を実現していくことができるのではないかと考えた。そこで、児童の利害関係が反映されない資料を教師の側が提示し、資料の中にある問題点について道徳的価値に基づき、合意を目指して話し合うことで、自分たちの学級のあり方や考え方を見直していくことを課題に設定した。

2. 1年次の実践研究

①授業実践

1年次は実習校の道徳の年間指導計画の内容項目に準じて授業を実施した。授業では発言の規律に関する4つのルールを提示し、このルールに基づいた話し合いを徹底して指導するようにした。

②授業の会話分析

授業の話し合い部分を逐語し、教師と児童の発言を0～5の6段階で評価した。0段階は教師の発言、1から5段階は児童の発言である。1, 2段階は教師とのやり取りであり、2段階は理由を述べている。3, 4段階は児童相互のやり取りであり、4段階は理由がついている。5段階は、話し合いの方向性に関わる児童の発言である。

③社会的視点(役割)取得検査(セルマン, R. L.)

子どもたちの道徳的発達段階を測定する方法としてセルマン, R. L.の社会的視(役割)取得検査が挙げられる。この検査は、コールバーグ, L.の道徳性の発達理論を基にし、葛藤課題を提示し、いくつかの質問に答えることで、子どもたちがどの程度の役割取得能力(他者の視点に立って心情や思いを推し量り、対人関係に生かす能力)を有しているのかを把握するための検査である。

〈検査の方法〉

葛藤場面の資料を用いる。資料を一読後、登場人物、できごとを中心に内容を確認する。児童は確認後、資料に関する4つの質問への回答をワークシートに記入する。4つの質問への答えから児童が自分とどのくらい離れた他者の視点に立って考えることができるのかを0～4の5段階で判断する。自己中心的な考え方の第0,1段階から、社会的視点をもつ3,4段階まで、役割取得の視点が段階を追って広がっていく度合いをみるのである。

3. 2年次の実践研究

①授業実践

年度の初めに、前年度と同様の話し合いを中心とした授業を実施した。しかし、資料の内容把握の時点で発表する児童が固定しており、学級の雰囲気も自由に意見を言うことができるようなものではなかった。

高学年という発達の特性と学級内での様子を考慮して、学級全体での話し合い活動に取り組む前にグループエンカウンターを取り入れ、男女混合の小集団内で自由に発言できる雰囲気を作ることにした。以下は、実施した授業の一覧である。ペア活動が中心のものを

水色，グループ活動が中心のものを黄色，全体での話し合い活動が中心のものを桃色で色分けしている。

5/16	ぼくは後悔しない 4-(3) 公正公平, 正義	10/3	千里の道も一歩から 1-(2)理想・勇気・努力
5/30	ハートぴったりはだあれ 2-(3)信頼・男女の友情	10/10	あいさつってそんなに大事? 2-(1)礼儀
6/6	いっしょにさがして 2-(2)思いやり	10/17	奇跡の一本松 3-(3)感動と畏敬
6/13	わたしのまちをじまみます 4-(7)郷土愛・愛国心	10/24	無人島SOS 2-(4)寛容・謙虚
6/20	漂流ごみのゆくえ 3-(2)自然愛と環境保全	11/14	「働く」って何だろう 4-(4)勤労, 社会への奉仕
6/27	門番のマルコ 3-(1).生命尊重	12/5	まんがに命を 1-(5)真理の尊重と創意工夫
7/4	そのきまり, 何のため? 4-(1)公德心・規則の尊重, 権利・義務	12/12	感動したこと, それがぼくの作品 1-(6)個性の伸長
7/11	ルール決め方, これでいいのかな 4-(1) 公德心・規則の尊重	12/19	正月料理 4-(7)郷土愛・愛国心
9/5	手品師 1-(4) 誠実・明朗	1/9	どうすればいいの 4-(3)集団への参加と責任
9/12	あいづちことば 4-(8)国際理解・親善と人類愛	1/16	転校生がやってきた 4-(2)公正公平, 正義

②社会的視点(役割)取得検査

前年度と同様に，5月中旬と1月中旬の2回，社会的視点(役割)取得検査を行った。

IV 分析と結果

①個人の発達

1年目の実践では，全体での話し合い活動を行い，授業後に話し合い場面のビデオ分析及び逐語による発話分析を行った。以下のグラフは，9月と2月の話し合い場面のやりとりを6段階で評価したものである。

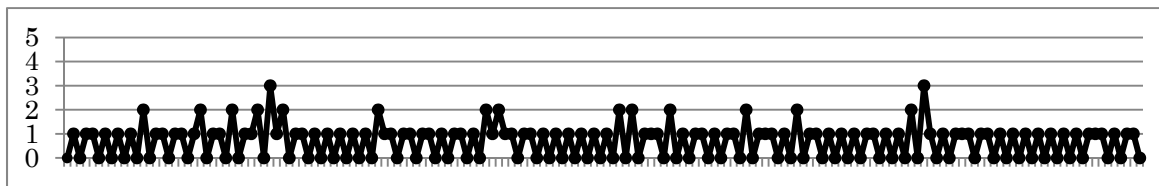


Figure 1 9月21日「やくそくの本」

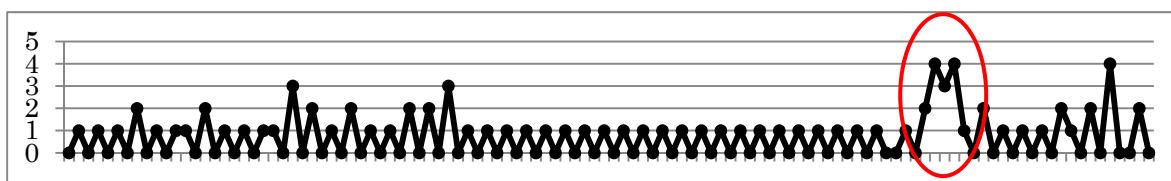


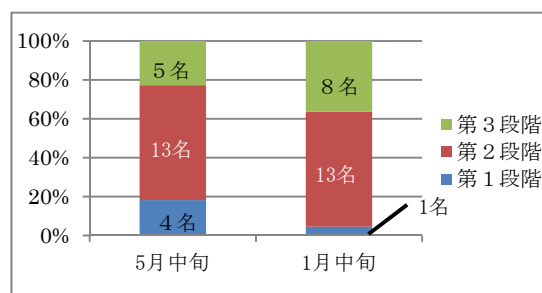
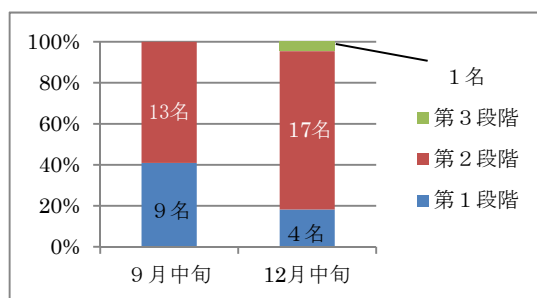
Figure 2 2月1日「人間愛の金メダル」

話し合い活動を初めて行ったときのグラフでは，児童と教師のやり取りや児童の発言は多いが，同じ質問に別の児童が答えることや，授業とは関係のない話がほとんどだった。しかし，学年が終わりに近づいたころの授業は，児童相互のやり取りは少ないが前の児童の発言に付け加えをしたり，他の児童の発言に補足して理由を言うこともできていることから，話し合いの質が向上したと言える。

1年次の実践では，話し合い活動を行ったことで，役割取得の段階に向上が見られた児童

が多かった。9月当初と12月中旬を比較すると、第1段階の児童が減り、第2段階の児童が増えたことが分かる。また、第3段階の児童も出てきた。このことから、話し合いによる意見の交流は児童の役割取得能力の発達に効果があったと言える。

右のグラフは2年次の役割取得検査の結果である。グラフから第1段階の児童が減り、第3段階の児童が増えたことが分かる。個人としては役割取得能力が向上した児童も多いが、学級全体としては、まだ第2段階の児童が多くを占めていることが分かる。



②学級の変化

1年次に実践を行った学級では、授業中に個別の支援を行おうとすると、学級の児童の「〇〇君だけずるい」という声、また個別指導に当たっている児童からの、「他の人に文句を言われるから来なくていい」というような反応を受けることがしばしばあった。しかし、道徳の時間において話し合い活動を継続して行っていくと学級が変化していくにつれ、様々な授業の中で支援に入りやすくなった。それは、支援を受ける周りの子どもたちが、支援を受ける子どもが「困っている」ということに気づくことができたからではないかと考える。

2年次の実践では、構成的グループエンカウンターの実践を加えることで、道徳授業での話し合いに活発さが増しただけでなく、普段かかわりの少ない人とも関わることができ、結果的に排他的なグループが流動的になり、男女の交流も以前よりは活発になり、望ましくない行動については児童同士で注意し合う様子が見られるようになった。

V 考察

1年次の実践では学級全体での話し合い活動を行うことで、学級の構造を変革し、暗黙のルールを組み換えていくことができた。学級が変化していくにつれ、個別の支援にも入りやすくなった。2年次の実践では、少人数から全体へ段階を追って話し合い活動を行うことで、固定していた人間関係をほぐし、学級全体が働きかけ合って児童の望ましくない行動を制止することができるようになった。修了後も、学校の様々な活動の中ですべての児童の居場所となるよう道徳教育を基盤においた学級づくりに取り組んでいきたい。

参考文献

渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、2002。

渡邊満・田野武彦「コミュニケーション的行為理論による道徳教育基礎理論の研究(2)」『兵庫教育大学研究紀要』

第21巻第1分冊、2001。

日本道徳性心理学研究会編著『道徳性心理学—道徳性教育のための心理学—』北大路書房、1992。

生徒が主体的に課題解決に取り組む理科の授業 －科学的な思考力を養う実験の在り方－

学籍番号 22423081 松本郁弥

概要

子どもたちの学力向上という喫緊の課題に対し、中学校理科では生徒の科学的な思考力を養っていくことが求められている。しかし、理科の授業の中核をなすはずの“実験”が、生徒の科学的な思考力を養うものになっていないという実情がある。そこで、私は科学的な思考力を養う実験の在り方を追究する必要性を感じた。1年次に「理科における課題解決学習の過程」を自分なりに考案し、2年次に勤務校で実践研究を行ったところ、科学的な思考力を養う実験を行うには生徒が自分なりの確かな課題をもって実験を行う必要があることを感じた。そこで、生徒に課題をもたせるための授業デザインについて研究を行った。

キーワード 科学的な思考力 課題解決学習 仮説 実験方法 確かな課題

I はじめに

国際的な学力調査や全国学力・学習調査の結果を見ると、現代の日本の中学生は知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等に課題があることを示している。中学校理科においてこの問題に対して取り組むためには、生徒の科学的な思考力を養っていかなくてはならない。しかし、理科の授業の核となる“実験”が、ただ結果を確かめるだけで終わっていて、生徒の科学的な思考力を養うためのものになっていないということを課題発見実習のときから感じていた。思考とは生徒自らの営みであり、生徒から引き出すものである。そこで、私は生徒が主体的に課題解決に取り組む理科の授業を構想し、科学的な思考力を養う実験の在り方に焦点を当て研究を行った。

II 目的

生徒の科学的な思考力を養う実験の在り方についての考えを深め、それを実践していくための授業デザインや指導法を考えていく。

III 実践研究の方法と内容

紙面の都合上、1年次の理論研究と2年次の実践研究に絞って記載する。

1 1年次理論研究

【理科における課題解決学習の過程】

(1) 「科学」とは

「科学とは何か」という問いに対し、以下の研究者の発言を参考に考えてみた。

『科学は、「仮説」と「検証」のくりかえしである。自然現象を説明する仮説を立て、その仮説を実験や観察によって、検証する。そして検証にたえぬき「正しい」と認められた仮説は理論となる。その理論をもとにまた新たな仮説を立て、検証していく。』（2011 松田壮一郎）

『むろん実験できない分野もありますが、科学が確立されるためには、実験的な証明が不可欠です』（2011 池内了）

このように、「科学」とは、ある自然現象に対する仮説を立て、それを実験等を通して検証し(またはどのような実験をすれば確認できるかを示し)、理論化していく認識活動である。そこで、自分なりに「科学の過程」を図1のように定義した。

(2) 「科学的な思考力」とは

(1)から、一般的な「科学的な思考力」とは、『自然現象に対する仮説を立て、それを観察・実験によって検証していくまでの過程において必要な力』であると私は考えている。これを学校教育の理科における「科学的な思考力」として言い換えると、『既習の知識・技能を活用し、観察・実験課題を発見・解決する過程において必要な力』であると定義し、「科学的な思考力」を養う理科の授業を考えていくことにした。

(3) 「理科における課題解決学習の過程」

学習指導要領総則でも示されているように、活用力を養うには『知識及び技能を活用した問題解決的な学習』が必要である。また、「科学的な思考力」とは、学力の三つの要素のうちの「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」にあたるものであり、「習得」、「活用」、「探求」の中の「活用」に対応している。そこで、(1)の科学の定義を元に、「科学の過程」を G.Polya(1947)の「問題解決の4段階」に取り込むことを考え、「理科における課題解決学習の過程」として下のように構想した。

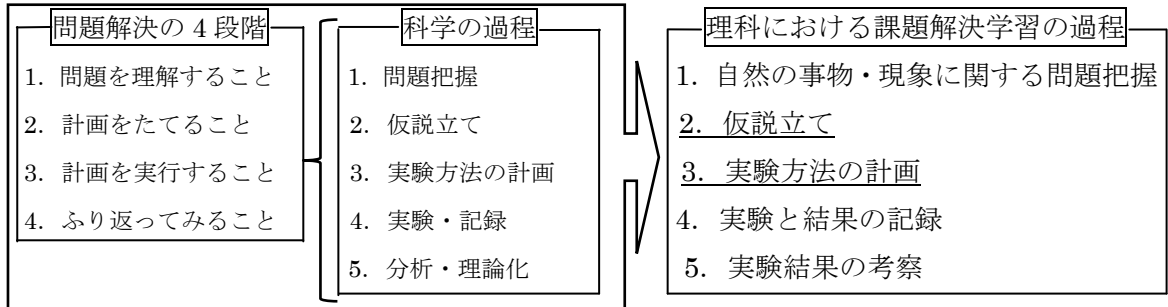


図1. 「問題解決の4段階」、「科学の過程」と「理科における課題解決学習の過程」の関係

「理科における課題解決学習の過程」の全てを生徒主体で毎時間学ばせることが望ましいと考えているが、現実には内容的・時間的に困難である。従って、単元ごとに「理科における課題解決学習の過程」のどの活動を生徒が主体的に行うことが効果的であるか吟味し、活動に軽重をつけながら実践化を図ることが必要である。「科学的な思考力」を養うには、「2. 仮説立て」、「3. 実験方法の計画」のどちらかに重点を置き考えていく過程の中で、生徒に自分なりの確かな課題をつかませることが重要であると考えている。

2 勤務校における2年次実践研究

上記で述べた『理科における課題解決学習の過程』の理論の検証と修正を行うため、勤務校で授業実践を繰り返した。その中から第2学年「酸化と還元」という単元の二つの授業を取り上げて検討する。一つ目は、「2. 仮説立て」に重点を置いた授業実践である。二つ目は、「3. 実験方法の計画」に重点を置いた授業実践である。

① 「2. 仮説立て」に重点を置いた授業実践

「炭素の酸化による質量変化」(第二次 第四時)

課題解決する生徒の姿

炭素を加熱したときの質量変化を、既習の「物体を加熱すると酸化が起こり、酸素と結びついた原子の分だけ質量が変化する」という知識などを利用して仮説を立てる。仮説に基づいた実験により「炭素を加熱すると酸素と結びついて二酸化炭素になるから質量は小さくなる」という現象をとらえることを通して自分の仮説を検証していく。

本時の「課題解決学習の過程」

- (1) 炭素を加熱したときの質量変化は、銅を加熱したときと同じなのかを考える。
- (2-1) 炭素を加熱した場合の質量変化の仮説を個人で立てる。
- (2-2) 個人の仮説をクラス全体で発表する。
- (2-3) 個人の仮説を班で出し合い仮説の根拠を明確にする。
- (3) 実験方法を確認する。
- (4) 実験を行い、実験結果を記録する。
- (5) 実験結果を考察する。

② 「3. 実験方法の計画」に重点を置いた授業実践

「スチールウールの燃焼」(第二次 第五時)

課題解決する生徒の姿

「鉄を加熱すると空気中の酸素と結びつき酸化鉄になる」という仮説が正しいかを調べるため、既習の「金属は酸化されると金属の性質を失う」という知識などを活用して実験方法を考える。考えた方法で実験を行うことで、「鉄を加熱すると酸化されて別の物質に変わる」という現象が検証され、酸化という自然現象への知識を深めていく。

本時の「課題解決学習の過程」

- (1) 鉄を燃やすことはできるのか、燃やすとどうなるのかを考える。
- (2) 鉄を加熱したときの物質の変化について仮説を立てる。
- (3-1) 仮説を検証するための実験方法を個人で考える。
- (3-2) 実験方法を班で出し合い実験方法が適切であるかを話し合う。
- (3-3) 実験方法を決定し、実験の計画を立てる。
- (4) 実験を行い、実験結果を記録する。
- (5) 実験結果を考察する。

IV 結果と分析

① 「2. 仮説立て」に重点を置いた授業実践について

次の二通りの仮説が立てられた。

①「炭素は酸化すると重くなる」(「銅は加熱すると酸化銅になって重くなったから今回も酸素が結びついた分だけ重くなる」という前時の考えをそのまま適用しようとした仮説)

②「炭素は酸化すると軽くなる」(「炭素は酸化すると二酸化炭素になるから空気中に逃げていって軽くなる」と炭素は酸化すると二酸化炭素になるという既習の知識を活用して新しい事象を説明しようとした仮説)

②の仮説を立てた生徒は科学的に炭素の質量変化を捉えることができ

おり、②の仮説を聞いた他方の生徒も自分たちとは違う仮説に興味をもち、仮説の修正を試みる生徒もいた。仮説が二つに分かれたことから、生徒は自分の仮説の根拠をより意識して、自分の課題を明確にすることができていた。

仮説	質量は増えると思う。
理由	酸化するときには酸素が入るから。
実験結果	木炭を熱すると… 色は、黒色→白色になった。 質量は、 $8.79g \rightarrow 7.69g$ になった。 $1.10g$ 減った。 加熱した木炭を石灰水の中に入ると 白くにごった。
考察	炭素を加熱すると酸化して二酸化炭素がとれる。その二酸化炭素が空気中に逃げるから炭素の質量が減ったのが分かった。 Good!!

図2.生徒のワークシートの記録

② 「3. 実験方法の計画」に重点を置いた授業実践について

この実験では、既習の「銅を加熱すると酸化銅になる」という知識を活用し、「鉄を加熱すると酸化し酸化鉄になる」という仮説をほとんどの生徒が立てることができていた。仮説を検証する方法として、「化合により別の物質に変化する」という硫化鉄や酸化銅の実験を想起し、「見た目の違い」、「電気を通すか」、「磁石にくっつくか」、「手触りの違い」、「塩酸をかけたときの違い」などといった方法を、多くの生徒が考えることができていた。自分なりの実験方法をもつことができたことにより、その方法で自分の仮説を検証しようという確かな課題をもつことができていた。

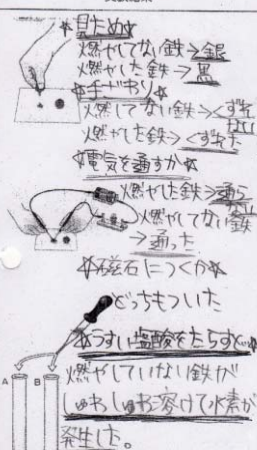
実験目的	鉄が別の物質に変わったことを確かめる
仮説	鉄が燃焼されると酸化して酸化鉄になる
実験方法	対照実験(硫化鉄)と燃焼した鉄に電気が通るかどうか、水素が出るか、磁石にくっつくか、手触りの違い、塩酸をたらす
実験結果	
考察	<p>燃やした鉄はくさくさホロボロくずれたので、よくのびる金属の性質と違う性質の物質ができた。</p> <p>また、燃やした鉄に電気が通らないのも金属の性質と違う物質で、磁石にとっつきつたのは、反対に、してないからだと思った。</p> <p>⇒鉄が別の物質に分れた。</p>

図 3. 生徒のワークシートの記録

V 考察

算数では課題解決の根拠を図や数式に求め、国語では自分の考えの根拠を文章に求めるように、理科の授業で課題解決学習を行うためには、課題解決の根拠は実験結果に求めることが理想的であると考えた。実験結果を課題解決の根拠にするためには、生徒が自分なりの確かな課題をもって実験に取り組むことが重要である。確かな課題をもつためには、単に黒板に「実験目的は…」と書くだけでは不十分であり、「仮説を立て」たり、「実験方法の計画」を立てたりする中で、それぞれの根拠を明確にしていくことが必要となる。「理科における課題解決学習の過程」の「2. 仮説立て」と「3. 実験方法の計画」の二つの活動においては、単元ごとにどちらの活動を生徒が主体的に行うことが効果的であるか吟味し、活動に軽重をつけながら実践していく必要がある。それらの活動を通して自分なりの確かな課題が明確化されると、生徒が主体的に課題解決に取り組むことができ、科学的な思考力を養うことがつながるという手応えを感じている。

また、自分なりの確かな課題をもつことができていれば、実験結果が自分の予想していたものとは違うものになったときにもきちんと振り返りをすることができる。なぜなら、その原因として自分の仮説の根拠に間違いはなかったかと仮説に振り返ることができ、仮説の根拠が正しいのならば実験方法の根拠に間違いはなかったのかと順に振り返ることができる。さらに、どちらの根拠も正しければ、実験技能に不十分さがあつたのではないかと振り返ることができる。この振り返りこそが、また科学的な思考力を養うための重要な活動になると考えている。

VI おわりに

科学的な思考力を養うための実験とは、課題解決の根拠となる実験であることであり、それは自分なりの確かな課題をもって実験に取り組むことである。「理科における課題解決学習の過程」に沿いながら「2. 仮説立て」と「3. 実験方法の計画」のいずれかに重点を置いた活動をさせることで、自分なりの確かな課題をもたせることができた。その結果、生徒が主体的に課題解決に取り組んでいる姿を見ることができ、科学的な思考力を養う理科の授業となる手応えを感じている。今後は、多領域でも「理科における課題解決学習の過程」を取り入れた授業が可能であるかを追究していき、科学的な思考力を養うための授業デザインの更なる発展を目指して研究を続けていきたい。

体験の経験化による知識・価値の効果的な指導方法に関する研究

～授業における「話し合い活動」の活性化を通して～

学籍番号：22423085

名 前：森 敦子

概要

小学校での実習を通して、体験したことを学びに活かせていないと感じる場面が多々あった。学校生活や日常生活における体験は客観性に乏しく主観的なものである。その体験を学びに活かすには、科学的概念である経験に変換する必要があると考えた。体験を経験化するためには、知性による概念的な見直しと再構成が必要である。授業では、知識の教授と合わせ、体験を再構成する手段として「話し合い活動」を取り入れた。そして、その話し合い活動の成果の検証を行った。

キーワード：体験 経験 話し合い活動

はじめに

体験の経験化について研究を進めるにあたって、どの体験において経験化していくのかという対象を絞る必要があった。児童は日々の生活の中で様々な体験をしている。そのすべてを経験化するのではなく、一つの的に絞って研究を進めた。1年次、2年次ともに児童の課題であると感じた、「他者の視点に立ち、気持ちや立場を考えること」を中心に、体験の経験化について研究に取り組んだ。

I. 目的

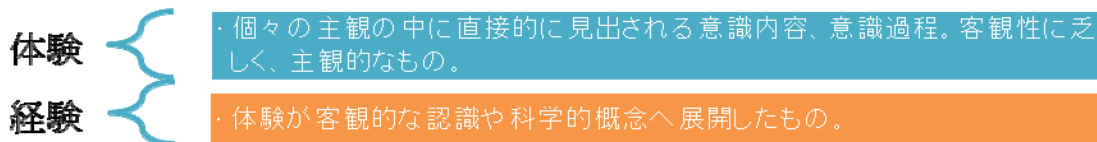
児童は日々の生活の中で様々な体験をしている。その体験は個々の主観の中に見出されるものであるため、客観性に乏しく他者と共有しにくい。その体験を他者と共有できる客観的な科学的概念である経験に変換することの必要性を感じた。なぜなら、児童の体験で得た知識や価値は様々で、その体験にのみ基づいて行動すれば自分勝手な行動に繋がることもありうる。また、すべての児童が同じ体験をしているわけではないので、相手の気持ちや言動の理由を理解することができずに、トラブルにつながることもある。1年目の実習を通してこういった場面を数多く見てきた。そこで、クラス全員で同じ体験をして、その体験をみんなで経験化していき、体験の経験化を行うことで児童にはどのような変化が見られるのかを「社会的視点取得検査」を用いて検証することとした。

II. 実践研究の方法と内容

1. 理論の概要

①定義

この研究において「体験」と「経験」について定義を行った。



②体験の経験化を行うための手段

体験の経験化を行うための手段として「話し合い活動」を授業や活動において取り入れた。

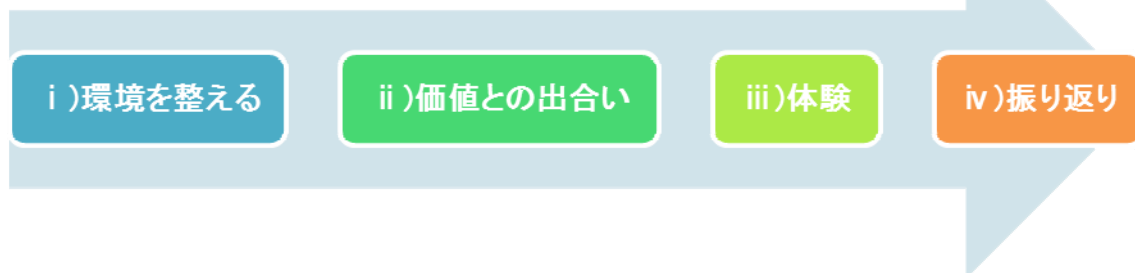
話し合い活動



- ①自己の体験の「脱中心化」を図るとともに、他者の体験を「間接体験」することができる。
- ②他者と討議することで、お互いが主体的に経験の普遍性について吟味したり、調整したりすることができる。

2. 1年次実践研究

1年次は岡山市立A小学校第6学年で実習を行った。



1年目に実習を行った学級の児童は、6年生でありながら4歳から6歳の発達段階である第1段階の児童が25.7%いるということも分かった。つまり、主観的な考えをもっており、相手の立場に立って考えることができにくい児童が4分の1を占めているということになる。また、半数以上の児童が相手の立場に立って考えることのできる第2段階にいるものの、第三者の視点は獲得していないという事実が明らかになった。

i)環境を整える

本学級の児童は、間違いを嫌う特性があり、自分の意見が学級に受け入れられない不安を抱えていた。第6学年という発達段階から考えても難しい学年であった。そこで、意見の最後に理由をのべる指導や、構成的グループエンカウンターを取り入れた授業を行い、お互いを認め合い、意見が述べやすい環境づくりを行った。

ii)価値との出会い

「A小まつり」を控えていたため、この「A小まつり」を中心とした授業づくりを行った。「A小まつり」までに4-(3)社会的役割の自覚と責任の授業を2回実施した。

iii)体験

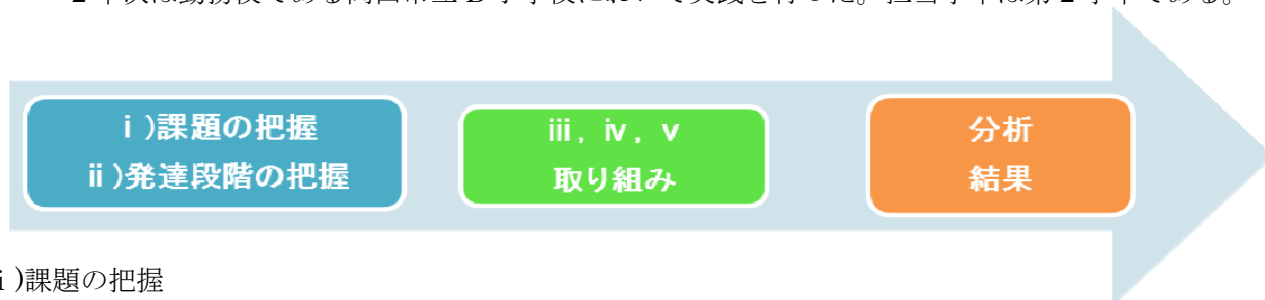
「A小まつり」という学校祭を利用して、最高学年として自分たちだけが楽しむための祭りではなく第三者の視点も考えた店づくりに一緒に取り組んできた。準備の時間が5時間、と本番を体験として位置付けた。

iv)振り返り

体験を通して学んだことを経験化するために、道徳の授業を行った。ここでは4-(2)公正公平・正義の授業を実施し、第三者の立場に立って考えることについて話し合いを行った。

3. 2年次実践研究

2年次は勤務校である岡山市立B小学校において実践を行った。担当学年は第2学年である。



i)課題の把握

第2学年の児童と出会ったとき、外で遊ぶのが好きで明るい児童だという印象を受けた。しかし、児童の言動を見ていると自己中心的な発言や自分勝手な行動が目立ち、それがトラブルに繋がっていた。また、何度同じように担任が仲介に入って仲直りをしても相手のことを考えることができず、同じトラブルを繰り返していた。そこで体験を経験化し、相手の気持ちや立場を考えて発言したり、行動したり

することができるような児童像を目指して研究に取り組んだ。

ii)発達段階の把握

「社会的視点取得検査」を1学期5月に実施し、児童の道徳性発達段階を把握した。

iii)話し合いのルールを指導

体験を経験化するための手段として「話し合い活動」を用いたが、「話し合いのルール」を徹底することで、児童の話し合う力を育てていった。

iv)班遊びとグループ活動

相手の気持ちや立場を考えて発言したり行動したりする場を多く設定した。それによって児童は多くの他者とぶつかる体験をすることになった。今までは、休み時間の特定の児童との関わりで衝突が生じていたものが、もっと多くの他者と関わることで衝突の原因も多種多様となった。このような多くの体験が経験化するための材料となった。

v)道徳の授業

道徳の授業では視点の移り変わりを中心に授業を行った。登場人物の視点を丁寧に追い、気持ちや立場について全体で話し合っていくことで、他者の気持ちや立場をどう理解すればいいかを学んでいった。

III. 分析と結果

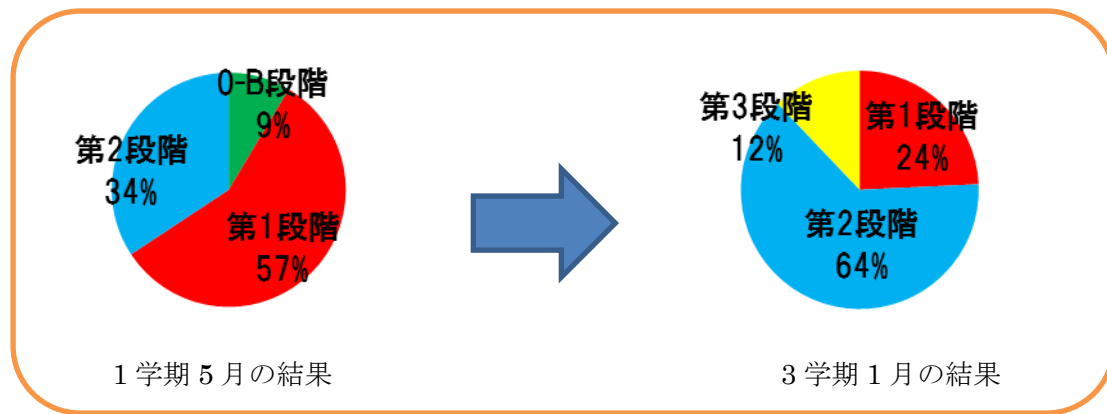
実践を通して、他者の視点に立ち、気持ちや立場を考えることができるようになったかどうかということについて「社会的視点取得検査」の結果を比較した。

i)1年次の分析と結果(第6学年)



1学期7月の結果と、2学期12月の結果を比較すると、第1段階の児童が減り、第三者の視点に立つて考えられるようになる段階である第3段階の児童が増加していることが分かる。この取り組みを通して、児童にも変化が現れた。「A小まつり」にリーダーとして立候補したA児は、初めのうち自分の主観を基に行動していた。自分自身がつくり出したリーダー像に従って行動したため、相手の立場に立つことができず、自分勝手な行動が目立っていた。しかし、「A小まつり」の前に取り組んだ道徳の授業後にA児に変化が見られた。ワークシートの記述にも「自分ひとりで作るのではなくてみんなで作ることが大切」と書いているように、A児の中に「みんな」という意識が芽生え、相手の立場に立つて行動することがリーダーとして大切だと認識したのである。これを機に、A児は学級の児童との関係も徐々に良好になっていった。しかし、いまだに第1段階の児童が11.4%いることや第2段階で留まり、第3段階まで引き上げられていない児童が多くいる。本来、6年生の児童は10歳から12歳の発達段階である第3段階が平均であり、中には社会的視点をもてる第4段階の児童もいる。一時の環境の設定や、授業、一回の行事だけで「他者の気持ちや立場を考える」体験を経験化することは難しかったと考える。2年次の実践では、1年次に感じた課題を活かして研究に取り組むこととした。

ii)2年次の分析と結果(第2学年)



2 年生の平均的な発達段階は第 1 段階であるといわれている。1 学期に測定した結果、4 歳から 6 歳の発達段階であるといわれる自己中心的段階の児童が 9%いたことが分かった。また、8 歳から 10 歳の発達段階である第 2 段階の児童が 34%いる。5 月の時点では、学級としての発達段階は平均よりも高いと言えるが、自己中心的な視点の 0-B 段階の児童の引き上げや、これから第 1 段階の児童を第 2 段階にいかにつまげていくかが課題であった。そこで、「相手の立場や気持ちを考える」場面を多く設け、児童に共通の体験を得る機会を設定した。また、経験化するための手段である話し合いの練習も同時に重ねてきた。班やグループで物事を決めるときに、多数決やじゃんけんで決めることはせず、いかなる時も話し合いをして解決するよう指導を行った。また、意見が言いやすく、また自分の意見が受け入れられる学級づくりにも取り組んできた。3 学期に測定した結果、段階が引き上げられただけではなく、もう一つ上の段階である第 3 段階の児童も現れた。児童間でトラブルが起きた時、第三者が介入してトラブルを解決したり、お互いの気持ちを言い合つて仲直りしたり場面が見られるようになった。また、相手の気持ちと状況に応じて話し合いを進めていく場面も見られた。

IV. 考察

研究では主に「他者の立場に立つて発言したり、行動したりすること」を中心にまとめた。2 年次の検査の結果に大きな変化が生じたのは、学級経営と授業づくりを合わせて行い、徹底したルールや計画に基づいて実践したことが関係していると考えられる。2 年生の児童にとって「相手の立場や気持ちを考える」ことは難しく、思い通りにいかずに泣いたり、友達と衝突したりする場面が何度も見られた。しかし、同じ体験をして、その体験をもとに話し合い、経験化することで、次に同じような場面に出合ったとき、児童は得た経験をもとに考えて行動することができていた。

おわりに

1 年次の実習で、教育現場に定期的に入ることで児童の実態把握を行ってきた。2 年次に教師として教壇に立つ際、1 年次での実習の経験が役に立った。教育現場をしっかりと見つめて、理論と実践を往還していくことがこれからも必要となってくる。この研究をこの 2 年間で終わらせるのではなく、さらに深化させていきたい。

参考文献

- 高田明典 現代思想のコミュニケーション的転回 筑摩書房 2011
- ヴィゴツキー 思考と言語 新読書者 2008
- 渡辺雅子 納得の構造 東洋館出版社 2004
- 中村和夫 ヴィゴツキー心理学 新読書社 2009
- 小笠原道雄 他 2 名 道徳教育の可能性 福村出版 2012
- 林 忠幸 体験的活動の理論と展開 東信堂 2001
- 市村尚久 他 3 名 経験の意味世界をひらく 東信堂 2003

養護教諭の職務内容と連携の在り方に関する研究

—関係者の共通認識を育てる学校保健委員会の活性化を目指して—

22423086 森田那央子

概要

養護教諭の職務内容と連携に焦点をあて、実習では養護教諭の職務内容の実態について、養護教諭への聴き取りでは職務上必要な連携の実態について調査し、文献調査によってその内容を深めた。

これらの取り組みを通じて、学校保健活動推進のためには、児童生徒の健康課題に対する関係者の共通認識が必要であり、共通認識を図る場としての「組織活動」、その中でも学校保健委員会が果たす役割は大きいと考えた。そこで、実習校における学校保健活動の成果と課題を明らかにするため、児童の定期健康診断の結果を経年比較し、学校保健委員会で示すことができるよう実践を行った。

キーワード 養護教諭 職務内容 連携 学校保健委員会 共通認識

I. はじめに

近年、子どもたちを取り巻く環境は大きく変化しており、その中で起こる現代の健康課題は、学校として計画的、組織的な対応が必要不可欠である。こうした中、児童生徒の「養護をつかさどる」養護教諭として期待される役割も変化している。学校保健活動推進のために養護教諭が職務を遂行する上で、コーディネーターとして中心に立ち、多くの場面で関係者同士を繋ぐ役割が期待されるようになっているのである。

そこで本研究では、「養護教諭の職務内容と連携の在り方」を自己課題に設定し、実習での観察・実践、養護教諭への聴き取り、文献調査、実習校の定期健康診断結果の分析等により、自己課題解決を目指した。

II. 目的

本研究は、重要度を増してきている養護教諭の職務内容と連携の実態を明らかにするとともに、児童生徒の健康課題解決のためのすべての関係者との連携の在り方を考察することを目的とする。学校保健活動の中でも、とりわけ学校保健委員会に着目し、養護教諭が関係者との連携の中核的存在として学校保健活動を推進し活性化するための方策について取り組むこととした。

III. 実践研究の方法

(1) 養護教諭の職務内容の実践の実態調査

調査方法は、O 小学校における実習で養護教諭の職務内容について観察ならびに実践することにより調査を行った。調査時期は、①課題発見実習(平成 23 年 4 月～平成 23 年 7 月)、②課題解決実習(平成 23 年 8 月～平成 23 年 9 月)、③課題解決充実のための実習(平成 23 年 10 月～平成 24 年 3 月)の 3 期に分けて実施した。

(2) 連携の実態調査

平成 24 年 2 月～3 月において、実習校の養護教諭に限らず、A 市内の小学校 5 校(6 名)、中学校 2 校(2 名)、高等学校 3 校(3 名)、特別支援学校 1 校(2 名)の養護教諭を対象に、養護教諭が職務上実践している連携について聴き取り調査を実施した。対象者の経験年数と校種は表 1 の通りである。

調査内容は、①救急処置、②保健指導及び保健学習、③健康相談の 3 項目についてそれぞれ、i. 連携の実態、ii. 困難さを感じるのところ、iii. 工夫したところ、について半構成的インタビューにより面接を行い、結果をまとめた。

表 1 対象者の特性

	経験年数	校種
1	32年	小学校
2	4年	小学校
3	1年	小学校
4	1年	小学校
5	38年	小学校
6	27年	小学校
7	6年	中学校
8	33年	中学校
9	17年	高等学校
10	22年	高等学校
11	30年	高等学校
12	27年	特別支援学校
13	1年	特別支援学校

(3) 文献調査

養護教諭の職務内容に関する文献を選出し、①養護教諭の職務内容について、②保健管理について、③保健教育について、④組織活動について、⑤連携について、の 5 項目の内容に関する調査を行った。ただし、ここでは紙面の都合上、①と⑤の結果のみ掲載する。

(4) 経年比較による定期健康診断の実態把握と分析

学校保健活動や学校の抱える健康課題について関係者の共通認識を図るため、学校保健委員会の活用を目的に、平成 19 年度から平成 24 年度までの 6 年間における O 小学校の全校生徒の身体計測・健康診断の結果を経年的に比較することで実態把握及び分析を行った。

IV. 結果

(1) 養護教諭の職務内容の実践の実態調査

実習で観察・実践できた主な職務内容は①健康診断、②救急処置、③保健指導・保健学習、④1 日保健室経営である。それぞれ、関係者と適切な連携をとることの必要性を再確認した。特に学級担任との連携から保護者や関係機関と繋がることも多いことがわかった。

(2) 連携の実態調査

①救急処置

養護教諭の判断のもと、医療機関への搬送を要する大きな傷病の際には、管理職や学級担任と相談し、学級担任が保護者へ連絡するが多かった。軽微な症状や処置については、情報を学級担任と共有することは共通していたが、中学や高校では連絡カードを用いて情報共有している場合が多く、小学校や特別支援学校では養護教諭と学級担任が直接話をし、情報共有することが多かった。

②健康相談

児童生徒への支援は学級担任が中心となっており、養護教諭は、連携のパイプ役、サポート、といった役割を果たすよう努めているとの意見が校種に関わらずみられた。そのため、ケース会など、学級担任や管理職等と話し合う機会を大事にしていた。

③保健指導・保健学習

小学校では、打ち合わせの時間が足りないという養護教諭が多数いたが、高校では指導に入る時間自体がないという意見が多かった。短時間で簡潔に打ち合わせができるようにしておくことや、資料提供できるように準備しておくことなどが工夫点として挙げられた。

(3) 文献調査

①養護教諭の職務内容について

養護教諭の専門領域における職務内容として、①学校保健計画及び学校安全計画、②保健管理、③保健教育、④健康相談、⑤保健室経営、⑥保健組織活動、⑦その他、が示されている。養護教諭はその職務の特質から、いじめや児童虐待などの早期発見・早期対応を図ることが期待されており、子どもの健康づくりを効果的に推進するためには、学校保健活動のセンター的役割を果たす保健室経営の充実を図ることが求められている。

⑤連携について

平成20年中央教育審議会答申では、学校内外の連携を推進する際に「養護教諭はコーディネーターの役割を担う必要がある」と記されており、学校保健活動を推進するにあたって、養護教諭は中核的な役割として期待されている。しかし、連携をとるためには関係者が互いの役割を理解することが必要である一方で、実際にはそれが必ずしもできていない現状がある。森田¹⁾は、養護教諭と一般教諭には相互の職務に関する役割認知にずれがあり、それがやりづらさに繋がることから、養護教諭自身も積極的に周囲に対して理解を求める必要があると指摘している。

(4) 経年比較による定期健康診断の実態把握と分析

①身体計測：全体的には、肥満（肥満度20%以上）の児童は年々減少し、るい瘦（肥満度-20%以下）の児童は増加傾向である。現4年生は、今年、肥満の児童が倍増している。

②視力：過去6年間の6年生を比較すると、視力は低下している。

③歯科：歯の保健指導を重点的に行い始めた平成21年度辺りから、治療が必要な児童の割合は全体的に減少している。未処置歯のある者は減少傾向にあり、県や全国と比較しても低い値である。歯肉の状態は減少傾向にはあるものの、値は県や全国と同等であり、未処置歯のある者と比べると高い割合にあると言える。

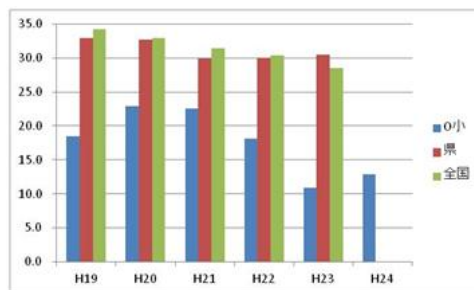


図1 未処置歯のある者の県・全国との比較

V. 考察

(1) 養護教諭の職務内容

保健管理は児童生徒の実態及び健康課題の把握、保健教育は児童生徒の知識や理解を深め、実践できるようにする活動、組織活動は、関係者が連携をとって取り組む活動である。これら3領域の中でも、組織活動は他の領域を支える重要な役割を果たしている。そして、組織活動のひとつである学校保健委員会は、関係者をつなぐ中核的な組織であり、学校保健活動、健康課題に対する共通認識を図る場として非常に有効的であることがわかった。

(2) 連携の在り方

13名の養護教諭からの聴き取りから、学校や養護教諭によって様々な取り組みが行われ、連携の形もそれぞれであることがわかった。

その中で、日頃のコミュニケーションをとることによって、活動がうまくいくという意見が多くみられた。日常的な交流によって、人間関係を構築でき、互いの認識や活動を理解することに繋がる。そこから、相談や取り組みがしやすくなる利点生まれるのである。

連携をとるということは、自分の役割を果たしつつ、関係者が一体となって取り組むことである。その際に重要となるもののひとつが役割分担、しかも、お互いの役割や認識を理解したうえでの組織的な取り組みを行うための体制づくりが重要であると考えた。

(3) 共通認識を育てる学校保健委員会の活性化

○ 小学校の健康診断を経年的に比較した分析により、健康課題が明らかとなった。結果からわかる○ 小学校の健康課題は主に、①4年生の肥満早期発見、②視力低下の進行、③歯肉の状態への着目の必要性、の3つが挙げられる。一方、歯科に関しては保健指導による成果が明らかにみられた。学校保健委員会でこれらの成果及び課題を提示することで、学校関係者、保護者、学校医、学校歯科医、学校薬剤師、その他、専門家等の共通認識を図り、連携して課題解決に取り組みやすくなると考えられる。

VI. おわりに

本研究では、学校保健活動及び健康課題について関係者が共通認識することが最も重要であるが、養護教諭と一般教諭の間に相互の役割認知にずれがあり、それが職務上の障害となりうるということを感じた。しかし、養護教諭と一般教諭とでは視点が違い、多少の認識のずれが生じるのはごく自然である。ずれを全くなくそうとするよりも、その認識の違いを互いがわかったうえで、それぞれが果たすことのできる役割を確認し合うことが必要ではないかと考えられる。よって、健康課題に対する共通認識を育て、互いに役割を果たしながら学校全体で取り組むことのできる体制づくりが養護教諭に求められる。

そのひとつの取り組みとして、学校保健委員会を活性化することが有効であるということがわかった。本研究を通して得ることができた養護教諭としての専門性と多角的な視点は、今後現場で働くにあたって役立つものであろう。これらを忘れることなく、さらに発展させることができるように研鑽を積んでいきたい。

参考文献

- 1) 森田光子：養護教諭の職務と新たな役割，女子栄養大学紀要 Vol.29, 109-120, 1998

めあてを効果的に活用し児童の行動を変容させる手立てについて —ループリックを取り入れためあてカード—

22423087

矢地 晴彦

概要

小学校では日常的に、めあてを使って行動や態度の変容を促す指導が行われている。しかし実習での観察などから、「めあてだけでは自己評価が難しく、自身の課題を把握しにくい」などの様々な課題があり、指導の工夫が必要だと感じた。そこで、文献研究などをもとにループリックを取り入れためあてカードとフィードバックカードを作成し、有効な工夫の手立てを明らかにした。実践の結果、児童の行動や意識に一定の変容が見られたことから、行動等の変容を促すためには、児童が成果と課題を実感できる手立てを講じる必要があるとわかった。

キーワード：めあてカード ループリック 自己評価 自己充實的達成動機

I. 自己課題の変遷

大学院入学時、「学級経営・子ども理解・生徒指導のための方策に関する理解の深化と実践」という漠然とした課題を設定していた。実習等において課題の具体化を図る中で、掃除時間などで児童の行動をよりよい姿へと変容させることの難しさを感じた。そこで課題を「児童の行動や態度を変容させる指導の実践」に具体化・焦点化し、この課題の解決に向けた研究を行うこととした。

II. 目的

児童の行動や態度を変容させる指導場面の一つに、「今月のめあて」等を用いた指導がある。帰りの会での振り返り活動等で指導が行われているが、実習での観察等から、めあてを十分に活用し児童の行動を変容させることは難しいと感じた。そこで本研究では、「行動・態度等に関するめあてを効果的に活用し、児童の行動を変容させる新しい手立てを考案し、効果を検証」しながら、「児童の行動変容を促す上で必要な視点を明らかにする」ことを目的とした。

III. 実践研究の方法と内容

1.1 年次実践研究— 実習における実践—

課題解決実習において、小学2年生を対象にスピーチ指導を行い、児童の行動変容を促す指導のあり方を探った。

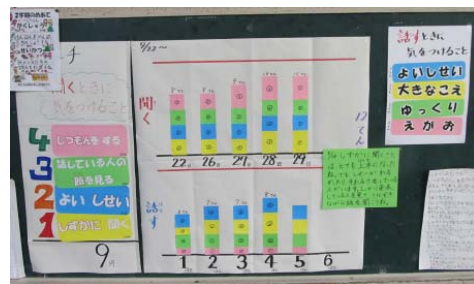


図1 評価のフィードバック用掲示物

実践初日に評価項目を児童に示し、図1の掲示物で評価のフィードバックを行った。その結果、「もっと上手に話せるようになろう」といった目的意識をもってスピーチに取り組む児童が課題発見実習時より増えた。このことから、評価を指導に生かす手立てを講じることが、児童の活動に対する目的や自身の行動に対する課題や成果を明確にさせ、行動変容を促す上で有効であることが示唆された。

2. 2 年次実践研究

実習での観察などから分析しためあてを活用した指導の課題点と、実践や文献研究を照らし合わせた結果、「めあてカード」と「フィードバックカード」を活用した指導・手立てが有効であると考えられた。そこで2種類のカードを作成し、非常勤講師として算数少人数指導を行った6年生の児童12人を対象に、実践した（平成24年11月20日から12月14日（火～金曜日））。

2.1 めあてカードの作成

課題を明確にし、児童の自己評価活動を充実させることを主な目的として、次の要素で構成した。カードによる自己評価は、基本的に毎日実施した。

めあて 教師が設定しためあてを提示するようにした。本実践研究では、「積極的に授業を受けよう」というめあてを提示した。実践開始までの指導の中で、発表をする児童に偏りがあることやしばしば友だちが発表している時に私語をして話に集中できていないことなどが、課題として挙げられたからである。

ループリック めあてをもとにループリックを設定することで、課題の明確化、自己評価の充実を図った。ループリックの作成にあたっては、関西大学初等部(2012)が示した「各段階における子どもの状態をより具体的に表記し、誰が見ても判定が一致するようにする」、「ループリックの作成に子どもが何らかの形で関わる」というポイントを押さえた。具体的には前述のめあてと上述の児童の課題をもとに、「話すこと（発表）」と「聞くこと」について、ループリックを作成した。ループリックは一部を括弧で穴抜きにした。ループリックの穴埋めをさせること、2つのループリックから選択させることで、教師と児童の思いが混ざった評価基準となるにした。

また成果を把握しやすいように、自己評価記入欄を図2のような折れ線グラフ状に構成した。

質問紙調査 めあてカードの効果を検証するために、「達成動機測定尺度」(堀野・森, 1991)の下位尺度「自己充實的達成動機」の質問項目13個を設けた(4件法)。ループリックによる自己評価とともに、1日3~4個の質問に回答するよう児童に求めた。



図2 めあてカードのサンプル (上半分)

2.2 フィードバックカードの作成

成果と課題を明確に示すことで、めあて達成に対する意欲を高めたり、目的意識を持たせたりすることを主な目的として、次の要素で構成した。

グラフ めあてカードによる児童の1週間ごとの自己評価を数値化し（具体的な手順は後述する）、横軸が「週」、縦軸が自己評価の棒グラフを示した。めあてカードが1週間内での変動であるため、中長期的に取り組みの成果を把握できるようにした。また自己評価の精度を高めるために、教師も児童が設定したルーブリックで評価を行い、同様のグラフでフィードバックした。

コメント ルーブリックによる自己評価だけでは、成果や課題を十分把握できない可能性を考慮し、成果と課題をコメントとして具体的に示すようにした。

2.3 カードを活用した指導

以上のようなカードを活用することで、個々の児童が明確にした課題や課題解決に向けた取り組みの状況を把握し指導に生かすことや、効率的に個別に指導を行うことができるようになった。具体例を以下に示す。

課題や成果の把握を生かした指導としては、クラス全体の前での称揚を行った。めあてカードから児童のルーブリックを把握し、AやSを達成できていた際には積極的に称揚した。こうすることで、教師が求めている姿を児童にはっきり示したり、児童が「もっとできるようになりたい」と意欲を高めたりすることをねらった。

効率的な個別指導としては、フィードバックカードでのコメントが挙げられる。児童の自己評価のグラフなどを根拠と挙げながら、できていたことやよかったこと、課題点を示すようにした。特に課題点を示す際には、ルーブリックの設定が適切に行われるよう留意した。適切なルーブリックの設定を促すことが、児童に課題意識をもたせる上で重要な手続きだと考えたからである。例えば「話す」ルーブリックを設定していたA児は、実践前から発表に対して積極的であったため、Sの自己評価をつけることが多かった。筆者としては、「聞く」ルーブリックに取り組んで欲しかった。そこで自己評価の多くが「S」であることを根拠に挙げながら「聞く」ルーブリックに変えることを提案するコメントを添えた。

IV. 結果と分析

観察した児童の様子や数値化したルーブリックの評価や質問紙調査の結果から、手立ての効果について検証を行った。質問紙調査は「とてもあてはまる」：3点～「全然あてはまらない」：0点として数値化し、各週で合計点（最高：39点、最低：0点）を算出した。合計点が高いほど自己充實的達成動機が高いと言える。

1. 観察

「話す」ルーブリックを選択した児童は、めあてカードを導入することで実践前より発表や挙手の回数が増えるなどの変容が見られた。このことから、本手立てが児童

の行動変容を促す効果を持っていると考えられる。またこの変化は、「聞く」ルーブリックを選択していた児童にも見られた。「聞く」ルーブリックを選択した児童の多くは、実践前発表や挙手をするのが少なかった。しかしカード導入後は、発表できそうだと感じた時に積極的に挙手をするなどの変化が見られた。「発表」は変容の様子がよくわかるため、変容していく周囲の児童の様子を見て、「自分もがんばって発表してみよう」と思う児童が増えたと考えられる。このことから、望ましい変容をした児童を周囲の児童に注目させる手立ても有効であると示唆された。

2. 自己評価と質問紙調査

児童の自己評価の各週の平均値から近似直線を描き出し、傾きが正の数になっている自己評価上昇群（6人）とそれ以外の自己評価低下群（4人）に分けた。それぞれの群で質問紙調査の合計点について、1要因（時点：1週目と4週目）参加

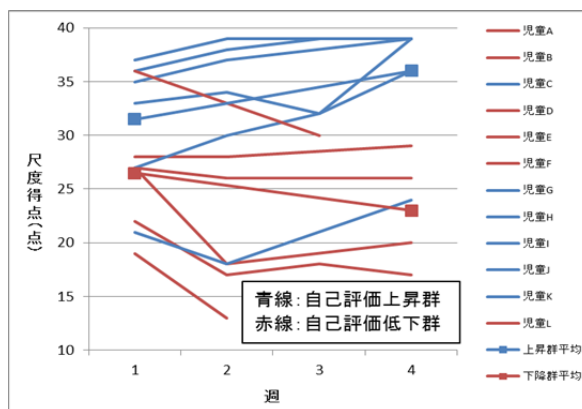


図3 自己充實的達成動機の変化

者内計画で分散分析を行った。その結果、自己評価上昇群では、1週目と4週目の合計点の間に有意差が見られた ($F(1,5)=18.13, p<.01$)。一方、自己評価低下群は有意差が見られなかった ($F(1,3)=2.7, p>.10$)。児童にはフィードバックカードで、週ごとの自己評価の平均値を示している。したがって、自己評価上昇群はフィードバックカードで自分のめあて達成に向けた取り組みの成果を実感できた児童だと考えられる。このことから、自身の取り組みの成果を感じられた児童は自己充實的達成動機が向上したと言え、フィードバックカードで成果を実感させることが、行動変容に関連する意識の変容につながるということが明らかとなった。

V. 考察と今後の課題

以上の結果から、本手立では児童の自己充實的達成動機を高め、一定の行動変容を促すことができる手立てであったと言える。このような結果となった要因は、3つ考えられる。1つ目はルーブリックなどによって課題が明確に示されたこと、2つ目は評価のフィードバックで自身の変容を実感させられたこと、3つ目は児童の課題や変容を十分に把握した上で指導できるようになったことである。課題や成果を明確に示せたことが、児童の行動変容を自然と誘発する状況を作り出すとともに、教師の指導をより具体的なものとしたため、上述の結果が現れたと考えられる。したがって、児童の行動変容を促す上で「課題と成果を明確に示すこと」を根底に置いた指導が重要であると考えられる。

実践をしてはじめて気づく課題が多かった。また実践期間が約1ヶ月と短く、十分検証できたとは言いがたい。引き続き、行動変容を促す指導について考えていきたい。

言語力を育成するための授業の研究

—古文と漢文の授業実践より—

22423088 山本龍一郎

概要

本研究では言語力の育成をするために必要な授業の研究を行い、主に高等学校の国語の古典における言語力を育成するために必要な指導上の手立てを考察した。本報告においては、今年度担当した漢文の授業においてプリントを通して課題を提示する授業を行うことにより生徒が自身の理解度を把握する点で効果があることが分かった。しかしながら、プリントを通した課題学習にはスペースの消費が激しくなるなどの新たな課題も浮き彫りになったため本報告ではこれらの実践研究の考察を詳細に述べたい。

キーワード 国語 漢文 プリント学習 理解度の把握 訓読のきまり

I はじめに

平成 25 年施行の高等学校学習指導要領には「言語活動の充実」が主な改訂の要点として挙げられており、言語活動を取り入れた授業を主眼として研究を始めた。言語力育成協力者会議によると、

言語力は、知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とのコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を意味するものとする。

と定義されており、国語教科において言語力を育成することが望まれることを鑑みて今回言語力の育成について研究を行った。

II 目的

言語力育成協力者会議の定義する「他者とのコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」は「読むこと」においては「他者」を書き手ととらえられるため、「書き手の意図を読み取るため書き手の言語運用方法を理解する能力」と考えられる。作品の書き手とコミュニケーションを行うためには作品に対する知識や背景などと感性、情緒等の表現をもとに論理的思考に基づいて書き手の意図を読み取る必要があり、書き手の意図を読み取るのに必要な条件をそろえること、つまり「読むのに必要な条件をそろえる」ための手立てはいかなるものが考えられるか考察することを自己課題とした。

Ⅲ 実践研究の方法と内容

1 1年次実践研究

1年次の実践研究では教材「徒然草」の「公世の二位のせうとに」の章段を扱った授業にて教材研究を土台とした発問による言語力の育成を図った。この点についての報告はすでに行っているため考察の結果だけにとどめておく。この実習における考察では教材研究に裏付けされた発問を行うことで生徒は改めて本文に即して内容を読み取る学習意欲が喚起されたという効果があり、基本的な文法事項に注力しすぎたために内容を考える時間を豊富にとれなかったことが新たな課題として浮かび上がった。この課題を克服するために2年次の漢文の授業の実践研究ではプリントを通した学習に関する報告を述べたい。

2 2年次実践研究

2.1 漢文・訓読のきまりの授業

漢文における言語力の基盤となるのは漢文を訓読する力といえる。漢文を読むのに訓読のきまりを理解することを避けることはできないため訓読のきまりを指導することは漢文において言語力を育成することにつながる。

そこで2年次の実践研究では小林國男氏が「高等学校国語科教育の実践」にて述べておられるプリントによる課題学習の効果をもとに自分の授業で必要と思われる工夫を加えたプリントを用意して授業を行った。小林氏のプリントによる課題学習は、プリントに教材に関する課題を書いておき、生徒に考えさせるというものであるが、自分が授業をしている限りにおいて生徒が「正解でないものを書きたがらない」傾向が見られたため、自分の解答と板書する正答の両方を記述できるスペースをとり、解答と正答を書く欄を設けて生徒が自分の理解度を把握するのに役立てようとした次第である。自身がどこで間違えたかを確認できることは自身がどこまで理解できているかを理解できることに直結するため、このように解答と正答を書く場所を確保したプリントによる課題学習は学習内容の深い理解を促すのに効果があることがうかがわれた。

例	問題	例	問題	例	問題	⑤	④	③	②	①	LEVEL A B C D ↓ A C B D A B C D ↓ A C D B
A	A	A	A	A	A	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E	
B	B	B	B	B	B	解答	解答	解答	解答	解答	
C	C	C	C	C	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
D	D	D	D	D	D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E	E	E	E	E	E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F	F	F	F	F	F	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
G	G	G	G	G	G	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
答	答	答	答	答	答	正解	正解	正解	正解	正解	
						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

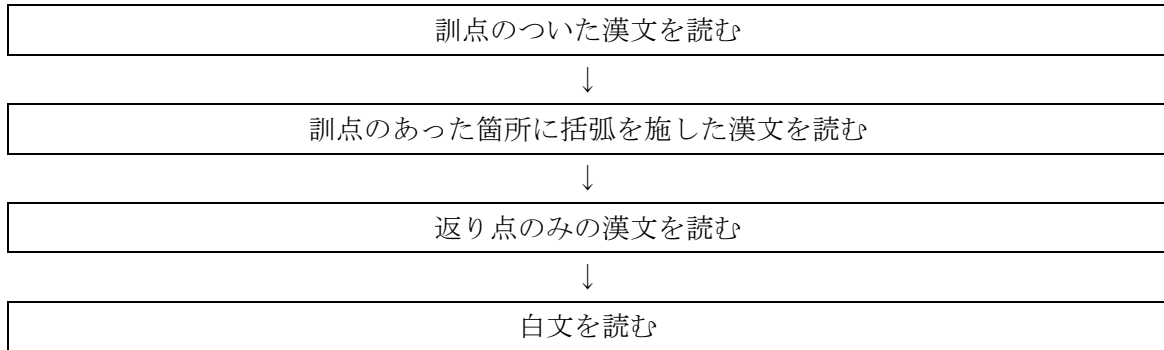
左に示すように自分の解答を書く場所と正答を書く場所を設けたことで生徒は安心して自分の解答を記述することができ、正答と自分の解答を比較して自分の理解のどこが不足しているかが分かるようにプリントに工夫を施したところ、正答を示した際に自分の解答と比較して質問を交わしている場面が見られた。

この授業を行う際、グループ学習を取り入れた効果もあったと思われるが、自分の解答を準備して意見を交わすことが

できたことが意見交換を円滑に進められた要因で会ったと思われる。

2.2 漢文・音読の手立て

続いて漢文を音読する際の手立てに関して述べたい。対象となるクラスは歴史的仮名遣いを歴史的仮名遣いそのまま音読してしまう生徒が少なくとも半数はいる状態であり、いきなり白文に挑戦させると学習意欲が著しく低下してしまうことが容易に予想できた。そのため、白文に挑戦するまで細かくステップを踏んで白文の音読に挑戦できる生徒はするという形で音読の手立てを施した。



実際のプリントの抜粋を以下に示す。

<p>ステップ四</p> <p>宋人有閔其苗之不長而揠之者。茫茫然歸。謂其人曰、今日病矣。予助苗長矣。其子趨而往視之、苗則槁矣。</p>	<p>ステップ三</p> <p>宋人有閔其苗之不長而揠之者。茫茫然歸。謂其人曰、「今日病矣。予助苗長矣。」其子趨而往視之、苗則槁矣。</p>	<p>ステップ二</p> <p>宋人有閔其苗之不長而揠之者。茫茫然歸。謂其人曰、「今日病矣。予助苗長矣。」其子趨而往視之、苗則槁矣。</p>	<p>ステップ一</p> <p>宋人有閔其苗之不長而揠之者。茫茫然歸。謂其人曰、「今日病矣。予助苗長矣。」其子趨而往視之、苗則槁矣。</p>
--	--	--	--

このプリントの工夫は今年度勤務している総社高校の先生の工夫を参考にさせていただいた。

授業の中で指名読みをさせる際、書き下し文を見ながらで良いと指示したにもかかわらず訓読文を見て音読をしようとした生徒がいたことはうれしい誤算であり、材料がそろっていれば難易度の高いものに挑戦するよう学習意欲が喚起される生徒もいることが分かった点は本実践の大きな成果であると言える。

IV 成果と課題

今回の研究ではっきりと手ごたえを感じた点は二つ、

- | |
|--|
| 1: 解答蘭と正答蘭を設けたプリントは自身の理解度の把握に有用である。 |
| 2: 音読のレベルを段階的に提示することで生徒の学習意欲を喚起できる場合もある。 |

ということであり、プリントによる課題学習には工夫次第で生徒の学習の大きな手助けになることが分かった。

しかしながら、全てのプリントに解答蘭と正答蘭を設けるとスペースの消費が激しくなりプリントが煩雑になってしまうというデメリットもある。理解度の把握には効果があるが、学習内容の整理に関しては劣ったものにならざるを得ない。さらにプリントの作成に時間がかかることもデメリットである。

音読の手立てに関しても書き下し文を自分で書くまでにはいたっていない上に、あいかわらず歴史的仮名遣いを表記のまま発音してしまう生徒もいたため漢文を読む力が育めたとは言い難い。

何より本研究の目的であった言語力の育成に関して、言語力を育成するための手立てに関する成果はあったものの、書き手の意図を読み取るような内容にまで至っていないため、まだまだ研究は始まったばかりであると言わざるを得ない。内容理解から踏み込んで作者とのコミュニケーションを図るための手立てを考察することが今後の課題となる。

V おわりに

課題は多く残されているものの、報告した内容の成果が挙げられたのは教職大学院での豊富な実習経験があり、十分なサポート体制と設備が整っていたためでもあり、教授陣のご助言があったおかげであるため、この場をお借りして深く感謝を申し上げたい。

参考文献（本報告で引用したもの）

言語力育成協力者会議

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryu/07081717/004.htm

小林國雄「高等学校国語科教育の実践」 大修館書店 1981.6.20

併設型中高一貫教育校における中高の連携と学力向上への取り組み

22423070 泉 浩明

概要

中高一貫校である現任校では、高校の学習内容の先取り教育を行っている併設中学校との学習指導の連続性が低いことが課題となっている。本研究では、この課題に対して先行研究、先進校の事例に学びながら、数学の習熟度別講座のカリキュラムの改善、職員研修の充実、教員の意識調査の分析等を通して中高の一体化へ向けての実践を行った。その結果、中高の教員間で指導の連続性が高まり、高校 1 年数学では前年度より学力の向上が見られた。また、数学以外の教科において中高の連携を強化することが課題として残った。

キーワード 中高一貫 先取り教育 習熟度別講座 指導の連続性 学力向上

I はじめに

現任校の岡山県立倉敷天城高等学校は、2007年に中学校が併設され中高一貫教育校となった。高校は全クラスで、内進生、外進生の混合クラス体制を敷いている。高校 1 年生の講座編成は、主に内進生が選択する「深化」、主に外進生が選択する「速修」、「標準」に分かれており、「速修」は「深化」の内容を 1 年ないし 2 年かけて学ぶ講座としている。

併設中学校では、国語、数学、英語の 3 教科で、教育課程の基準の特例を利用した高校の学習内容の先取り教育を行っている。このため、高校入学後は内進生、外進生が異なるカリキュラム下で学習している。特に内進生に関して、中学から高校への接続において次の 2 つの問題が生じている。第 1 に、中高教員が互いの指導内容・方法を把握できず、中高の授業指導の連続性が低いことである。第 2 に、そのため内進生に授業に対する戸惑いやつまづきが見られることである。

II 研究の目的と方法

研究の目的

中高間で指導内容を引き継ぐシステムを構築し、授業指導上の問題点を共有・改善していく過程を通して中高連携を強化することにより、生徒の学力を向上させることを目的とする。

研究の方法

この目的を達成するためには「教員の意識」、「カリキュラム」、「教員研修」の 3 つの領域での「中高の一体化」が必要であると考えた。この「3 つの一体化」を目指す取り組みを行い、その成果については教員アンケート、聞き取り調査などを行って明らかにする。そして、生徒の学力向上にどのように結びついたのかを、全国模擬試験の結果を通して検証する。

III 実践研究の方法

1 1 年次実践研究

(1) 先行研究・実践の調査

ベネッセ教育研究開発センター(2007)が行った公立中高一貫教育校 26 校からのアンケート調査によると、18 校(69%)が先取り教育を行っており、10 校(38%)が内進生と外進生の混合クラスを採用

していることがわかった。井島(2005)は公立中高一貫教育校 42 校を対象にしたアンケート調査において、先取り学習を行っている学校は 64%にのぼるが、併設型の場合思い切った先取り学習は外進生との対応を難しくすることを指摘した。井島は静岡県の併設型中高一貫教育校の中高教員からの意識調査も実施し、文科省の方針通りのゆとりや生き方指導を重視する中学校と、進学実績を重視する高校との教育観の違いを明らかにしている。

また、中高一貫教育校における中高連携を調査するため、京都府立洛北高等学校と静岡県立浜松西高等学校を訪問した。これら先進校の訪問から、現任校でも中高の教員が合同で打ち合わせや作業をすることを通して、指導内容や生徒情報を共有するシステムづくりが必要であると考えた。

(2) 現任校の実態把握

教員アンケート、教員からの聞き取り調査、中学 3 年数学の先取り教育への参加観察などにより中高教員の意識の違い、授業指導の実態を把握した。授業の相互参観については「授業を見に行きたくても行けない」教員が中高ともに多いこと、学習指導観については「他校と比べ授業の準備や教材研究が大変だと思う」中学の教員が高校に比べ多いこと、さらに先取り教育の部分については「生徒の理解度を把握している」は高校側の方が少ないことが明らかとなった。また、中学 3 年の数学の授業では、生徒を飽きさせない細かな配慮がなされている半面、応用発展的な学習内容が不足していることがわかった。

(3) 中高一体化へ向けての方略

中高一体化には次の「3 つの一体化」が重要であると考えた。

・教員の意識の一体化

中高の教員が校務分掌に関するだけでなく、生徒の学校生活や学力についても日常的に意見交換することにより、中高が一体の組織として機能することを目指す。

・カリキュラムの一体化

中高の教員が授業スタイルの違いをこえて互いの指導方法を学び合い、指導内容の引き継ぎがスムーズに行われることを目指す。

・教員研修の一体化

中高の教員が定期的に全体あるいは各教科で研修を持つことにより、6 年間を見据えた指導方法を共有できることを目指す。

このための具体的な方略として①中高の授業観察、②中高教員の聞き取り調査、③学力分析、④教科内でのカリキュラム改善システムの構築に取り組んだ。

2 2 年次実践研究

(1) 一体化を進めるための学力向上委員会の組織

中高の一体化を学校全体として推進するため「学力向上委員会」を組織した。進路指導課、教務課と連携し、①各講座の学力検証、②中高合同の教員研修の実施、③中高合同の教科会議、④授業の相互参観週間の立案等を行い、⑤月 1 回程度委員会を開き各課での取り組みの状況について報告、協議した。

(2) カリキュラムの一体化を進める取り組み

国語、数学、英語の 3 教科で中高合同の教科会議を開き、先取り教育の内容および中高接続に関するカリキュラム上の問題点を協議した。さらに数学では中高の授業担当者による少人数会議を何

度も開き、中高教員が先取り部分の引き継ぎ内容や、中3～高1の学習内容について細かく協議することにより、中高の指導法の違いを認識し授業改善に生かすことができた。

この結果、数学においては、まず中学3年の指導内容を一部入れ替えることにより高校への接続をスムーズにした。次に、高校へ引き継ぎそして次年度の指導者に継承すべき指導内容を、単元ごとにまとめた記録を作成することとした。国語、英語でも、先取り部分に関してその指導記録を踏まえた協議を全教員で行い、高校レベルの副教材の、中学での配付時期とその指導法について教科としての合意点を見いだそうという試みがなされ、今後も課題や問題点の共有に努めていくことを確認した。

(3) 教員研修の一体化を進める取り組み

中高合同での教員研修を「中高6年間を通しての学習習慣の確立」をテーマに、ワークショップ形式で実施した。学習指導や生徒の学習に対するモチベーションをいかに維持させるかといった中高共通の話題により、互いの指導法や家庭学習に対する考え方の違いについての理解を深めることができた。

また、中高が互いに授業が見に行きたくても行けない現状を踏まえ、中高で相互に授業を参観できる機会「校内授業公開週間」を設けた。実施後に簡単なアンケートを行ったが、「高校は教員主導の専門的な授業で、中学ではクラス全体の生徒が関心を持てるように心がけている」(中学校)、「工夫され活動的な授業を受けてきた生徒を受け入れるのだという認識を高校側がもっと持つべき」(高校)という感想から、授業内容について中高双方が理解を深めることができたと考える。

IV 結果と考察

(1) 教員の意識の変化

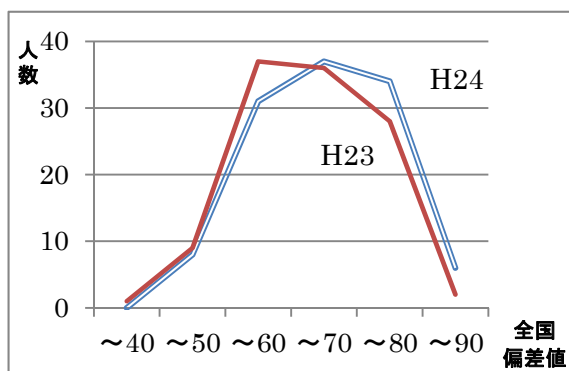
平成24年8月に、2回目の教員意識アンケートを実施した。前年度の項目の中から9項目を選びそれに新たな1項目を追加した計10項目での質問紙形式とした。前年度と同様、5件法で評価し、評価点が高いほど教員の意識が高い項目として中高別に平均値を算出し分析した。高校側では「先取り教育を行っている教科では先取りの指導内容を中学校から高校に詳しく伝えることが大切だと思う」など中高の連携に関係が深い7つの項目中6つの項目で平均値の上昇がみられた(下表)。特に「先取り教育の部分の生徒の理解度を把握している」ではH23 2.89→H24 3.63と大幅に平均が上昇しており、中高の連携に関して高校教員の意識が高くなってきたことがうかがえる。一方中学側では7項目中4項目で上昇がみられた。残りの3項目についてはアンケート後の聞き取り調査により、この数年間で中学の先取りスタイルがだんだん出来上がっている半面、教科によってはスタイル確立の途中であり、先取りの成果に対して不安を抱いている教員もいることが背景にあることがわかった。

質問項目	高校で平均値が上昇した項目		中学		高校	
	H23 平均	H24 平均	H23 平均	H24 平均	H23 平均	H24 平均
本校の中では中高が互いの授業を見に行くべきだと思う。	4.24	4.42	4.17	4.23		
先取り教育を行っている教科では先取りの指導内容を中学校から高校に詳しく伝えることが大切だと思う。	4.24	4.63	4.21	4.40		
自分の教科の中では、中高の教員間で意思の疎通が図れていると思う。	2.95	3.28	2.91	3.05		
先取り教育は、現時点で一定の成果を上げていると思う。	3.95	3.58	3.59	3.62		
6年間を見通した本校のカリキュラムの議論を中高合同で深めた方がよいと思う。	4.29	4.58	3.96	4.17		
先取り教育の部分については生徒の理解度を把握している。	3.92	3.50	2.89	3.63		

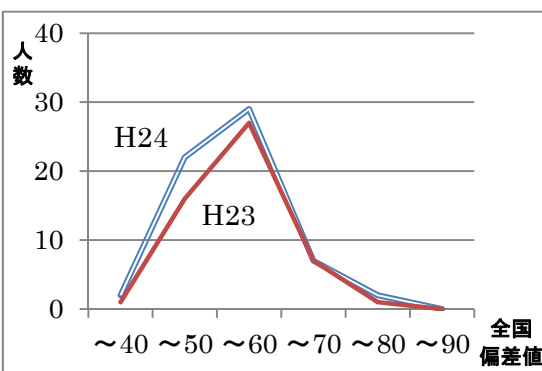
(2) 高校1年数学の学力推移

高校1年7月に行われる全国模擬試験の数学のデータを、平成23年と平成24年とで比較し検証した。下の度数分布グラフのように「深化」では各学力層で学力の上昇がみられた。「速修」，「標準」では前年度と選択者の数が異なるため，中下位層がそれぞれ逆の結果となっているが，合計するとほとんどの層で学力の向上が見られた。

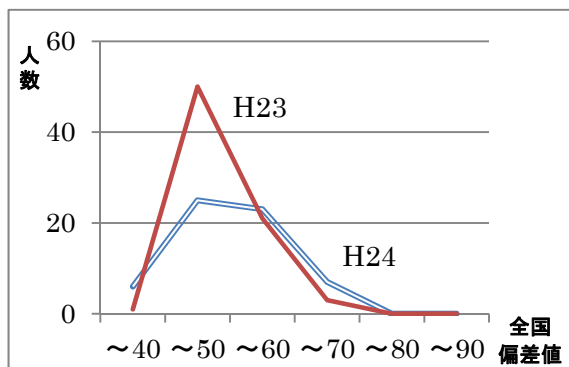
高校1年7月全国模試「深化」数学の学力推移



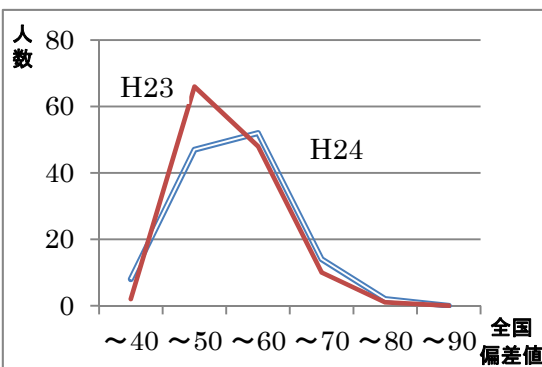
高校1年7月全国模試「速修」数学の学力推移



高校1年7月全国模試「標準」数学の学力推移



「速修」数学+「標準」数学 計での学力推移



V おわりに

中高間での指導内容を引き継ぐシステムを構築することを本研究の大きな柱としてきた。学力向上委員会と各課，教科との連携により，各教科において中高合同でカリキュラム改善への協議や研修の機会を増やす仕組みを作ることができた。こうした中高一体化を目指す取り組みは，生徒の学力形成に役立つことがわかった。今後は，このような取り組みを行うことで他教科あるいは総合的な学習の時間においても中高連携が強化されるのか検証していく。

引用文献

- ・ベネッセ教育研究開発センター（2007）「公立中高一貫校へのアンケート調査」『VIEW21』に掲載されたものを引用
- ・井島秀樹（2005）「公立中高一貫教育校の現状と課題」教育行財政論叢

学校を活性化させる組織・運営の在り方

—小規模校における協働的集団づくりを通して—

22423074 田村嘉啓

概要

学校評価や目標管理とともに、組織マネジメントの考え方が導入されてきたが、それらが期待通りに機能し、学校の組織としての力を形成・強化することに必ずしも至っていない。本研究では、学校組織マネジメントの理論的な検討を踏まえ、現任校における問題点改善を図るための働きかけを行った。こうした実践の中では、「ビジョン共有」「個業化の解消」で一定の成果を得ることができた。また、学校の経営方針に基づき、教職員の組織的な取組を促すためには、ミドルリーダーが、カリキュラムマネジメントの視点を持ち、分掌業務や校内研究を進めていくことが重要であることが明らかとなった。

キーワード 学校組織マネジメント 個業 協働性 同僚性 納得感

I 課題設定

現在、学校には、特色ある教育活動の展開、つまり、自主的・自律的な取組が求められている。そのため、学校評価・目標管理など、組織マネジメントの考え方に基づく施策が導入された。しかし、現実の学校では、慣習支配や行政依存体質、ことなかれ主義といった問題が根強く、学校が直面する様々な課題の解決に組織として対応できるよう変革することはなかなか難しい。加えて、学校は、取り巻く環境の変化による課題の変化、精神疾患を患う教職員の増加など、新しい課題も抱えるようになってきた。慣習支配やことなかれ主義の学校運営では、立ち行かなくなり、質的な変化をせざるを得ない状況にある。こうした状況を踏まえ、学校を活性化させ、学校が抱える諸課題を解決していくための組織・運営の在り方について考察し、それを踏まえた実践を行う必要があると考えた。

そこで、本研究では、現在の学校組織マネジメントの問題点を明らかにするとともに、それを改善するための方策について考案する。その上で、現任校において、マネジメントサイクルを回すことを意識した実践を通して、学校現場に即した、実践可能な「学校組織マネジメントの在り方」を見出すことを目的とする。

II 研究内容

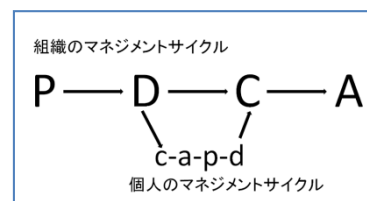
1. ビジョン共有の在り方

組織の活性化・組織的な取組の促進には、ビジョンの共有化が必要不可欠であるが、年度初めに校長がビジョンを提示したとしても教職員の理解が深まらず、共有化には至

らない。そこで、本研究では「学校のビジョンの共有化」を図る時間と機会を得るため、学校の現状を把握する取組を前年度12月から開始した。これは、P-D-C-Aのマネジメントサイクルを考えるにあたり、教職員による(P)への納得感を高めるため、C-Aから始めようとするものである。

2. マネジメントサイクル

学校が、組織として機能しない原因の1つとして、組織の目標と個人の目標とのずれがあることが指摘できる。その解消のため、組織と個人のサイクルが一致して回るものと考えのではなく、組織のサイクルと個人のサイクルが組み合わせられながら連動するモデルを考



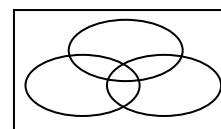
えた。組織の(P)を受け、個人のc-aがスタートする2つのサイクルを回すことによる、目標の共有化を図るものである。

3. 評価の在り方

本研究では、評価がマネジメントサイクルにおいて重要な位置を占めており、ビジョン実現の鍵を握ると考えた。そこで、個人や組織の取組の進捗状況・方向性の確認等を行うため、日常的に行う評価(小さいc)と個人や組織のP(学校評価や目標管理を含む)に対して行う評価(大きいC)を合わせて取り入れることにした。

4. 協働性を高める組織の在り方

協働性を高める組織として、プロジェクトチームの在り方について提案する。右図に示したのは、プロジェクトチームによる協働化モデルである。円の重なりは、複数のプロジェクトチームに参加するメンバーがいることを示している。プロジェクト間の距離が縮まり、協働的な取組を促すことがねらいである。



5. 意思疎通のためのシステムの在り方

ビジョン実現のための取組を確実に進めるためには、フォーマルな話し合いだけで意思疎通は十分に図れない。インフォーマルな話し合いの時間の確保とフォーマルな話し合いとインフォーマルなものとの往還のためのシステム作りを考えた。

Ⅲ 実際の取組

1. ビジョン共有から個人の目標へ

平成23年11月に、町教委から、それまでの校内研究の方向性を変える提案(「特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり」)がなされたことを契機に、次年度の目標設定が始まった。「外」からの提案は、職員間に混乱をもたらした。しかし、これを学校を変えるチャンスととらえ、特別支援教育に対する共通理解を深めるための研修を企画したり、インフォーマルな時間を意識して活用することにより、今までに共有している児童に対する認識や取組を新しい提案に合うように意味付けをしたりするようになった。こうした働きかけは、学校が今まで取り組んできたこととの整合性や納得性へとつながり、

次年度の方向性としての共通理解へとつながった。何かを共有し、同じ方向を向くためには、常に教職員の間で意識できるように話題にし続けること、色々な話の中で関連付けて考え続けることが大切であった。イメージを共有し、お互いの考えを深めあうためには、ある程度の時間が必要であることが分かった。

新しい年度が始まり、目の前のことが忙しくなってくると、取組に対する認識は薄れがちであった。そのため、自己目標シート配布時の説明、学級経営案作成にあたっての説明などに時間を割くことは必要なことであった。また、教員は、新しい年度が始まってから、担当の学年が決まり、校務分掌が告げられるため、組織の目標と各自の1年間の目標・取組をアジャストするための時間が十分にあるとは言えない。そのため、教員は、前年度より学校の現状と改善の方向性についての共通理解を深めておき、年度始めに前掲の図のように（P）が示された時点で、各自が自分の置かれた状況を見つめ、当該年度の実践を見通す準備がなされていることが必要であるといえる。

2. 校内研究を装置とし、小さいcにより、目標の連鎖を図る

本研究では、ビジョンや重点的な取組などは、校長より一度だけ説明・掲げられただけでは、組織的な取組には発展しないことを指摘した。そのため、実践では、校内研究を重視し、学校の経営方針に沿った授業案の作成や授業後の反省とともに、インフォーマルな話し合いの時間の中に修正、方向性の確認を行った。教員個々のマネジメントサイクルにある小さいcの必要性を説明したが、大変重要だと思った。つまり、個人のマネジメントサイクルは、小さいcを起点とすることにより、組織としての目標（大きなP）との連鎖を図り、常に循環することが可能になる。

また、校内研究には「協働化モデル」として、プロジェクトチームで取り組むこととし、全体での共通理解のもと、それぞれが責任をもち、推進するという方法をとった。放課後の時間等に、部会の進捗状況や取り組みの方向性の修正といった話題がさかんに出されていた。「インフォーマルな話し合いの時間の確保」「複数のプロジェクトチームに参加するメンバーがいる形態をとったこと」により、職員間の取組の透明性が高まり、取組に対する納得性が高まったと考えている。

校内研究をビジョン達成のための装置と考え、共通理解を図ろうとしたことは、個々に方向性を意識させ、組織としての動きを活性化させる力になると感じた。

IV 成果

1. ビジョンの共有という課題に対して

「教育目標は全教職員の共通理解のもとに進められたか」という問いに対し、アンケートの結果は、数値的に肯定的な評価へと変化した。また、自由記述では「学校経営計画書と自己目標項目とを関連させ、各自が取り組むことができた。」「重点が明確になり分かりやすかった。」「重点が具体的に示され分かりやすかった。」というものだった。校内研究についても教育目標の共通理解と同様にかなり数値的に改善された。ビジ

ョンの共有という課題に対しては「学校経営計画書」に、より具体的な記述を取り入れたこと「学校経営計画書」とリンクさせた校内研究を中心に据え、常に小さいcを入れながら、連鎖的に取組を進めたことが効果的だったと考えている。自由記述においても全職員が足並みをそろえて取り組むことができたと感じている職員が多い。また「研修成果が教育活動に生かされたか」という質問に対しても数値的に改善された。個々の教員が納得したうえで、研究に取り組むことができているので、研究における成果を生かそう、取り入れようという気持ちが生まれたのであろうと考えている。12月にスタートしたビジョン共有への取組、つまり、C-Aを起点としたマネジメントサイクルが効果的であったと考える。

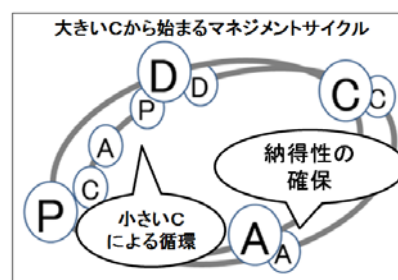
2. 個業化の課題に対して

「校内研究の研究組織・方法は適切であったか」という問いに対する回答も大変肯定的な方向へと変わっている。部会（プロジェクトチーム）の取組が一定の成果を上げた要因として「全体会でプロジェクトチームの方向性を明確にし、その後の取組については、それぞれに責任をもたせたこと」「インフォーマルな話し合いの時間の確保」「複数のプロジェクトチームに参加するメンバーがいる形態をとったこと」の3点を考えた。

3. マネジメントサイクルに関する課題に対して

本研究の成果としての学校組織マネジメントサイクルのモデルを示す。このモデルのポイントは次の通りである。

- ① カリキュラムマネジメントの視点の導入
- ② 大きいCから始まるサイクル
- ③ 個人と組織のサイクルのアジャストための工夫
- ④ ビジョン達成の装置としての校内研究の活用と小さいcによる循環



カリキュラムマネジメントの視点を与えることにより、必然性、納得性をもった取組にすることができる。そして、校内研究を装置とすることが、小さいcによる不断の点検につながり、サイクルの循環に強い推進力を与えてくれると考えている。

V 課題

C-A段階の難しさという課題

Cを1年間の実践の終着地点ととらえ、ある程度の成果を感じると「やり終えた」感をもってしまい、次の取組へのモチベーションが希薄になってくると感じた。取組の質を高め、より高いレベルの教育活動を展開するためには、C-A段階は、より重要な意味をもつと考える。本研究で提案するマネジメントサイクルの始まりは、Cである。C-A段階で、次なる取組に対する納得性、モチベーションを高める必要があるからだ。スパイラルな循環に意味がある。循環を促すため、管理職やミドルリーダーは、C-A段階を学校の現状や問題点の共通理解を深める機会としてうまく活用することが、学校活性化の鍵であると感じた。

活用力を高める学習指導の在り方 —言語活動（書く）の充実を通して—

22423076 中 井 良 徳

概要

今日、学力の向上が喫緊の課題となっている。「小学校学習指導要領」では、言語活動の充実が大きな特色として示され、国語科以外の各教科においても言語活動を扱うことが求められている。そこで、児童の思考力、判断力、表現力等を育成するために、授業づくりを見直し、特に「書く活動」を効果的に位置付けた指導の在り方を具体化し、授業実践を行った。その結果、教師は、簡潔な授業プランを作成することによって、授業を構造化して捉えることができるようになった。また、児童のノートに思考過程の記述が見られた。さらに、児童の意識調査から、自分の考えを書くことに対する困難さは減ってきていると考えられる。

キーワード 言語活動の充実 書く活動 学力向上 活用力 授業の構造化

I はじめに

平成 23 年度岡山県学力・学習状況調査の結果から、岡山県の中学校第 1 学年の生徒は「日常的な事象について科学的に説明する理科の設問」「自分が判断した根拠を説明する社会・数学の設問」での正答率が低いことから、思考力・表現力を問う設問に課題があることが明らかになった。また、「自分の考えを人に説明したり、文章に書いたりすることが難しい」と回答した生徒ほど正答率が低いことから、思考や表現のスキルと学力との相関が見られた。これらの傾向は勤務校の中学校区、勤務校においても同様で、より顕著である。

平成 20 年 1 月に出された中央教育審議会の答申の教育内容に関する主な改善事項の第一に言語活動の充実が示された。これを受けて、新しい「小学校学習指導要領」では、言語活動の充実が大きな特色として示され、国語科以外の各教科においても言語活動を扱うことが求められている。

そこで、本研究では、小学校の授業実践を通して、思考力、判断力、表現力を育成するための授業像や、その基盤となる言語スキルを明確にし、言語活動、特に「書く活動」の充実を軸とした授業づくりを進めていく。「書く活動」によって、自分の考えを明確にしたり、整理したりすることができると考えた。あるいは、他の言語活動と組み合わせることで、児童生徒の思考をより活発にできると考えた。児童の思考力、判断力、表現力等を育成するために、授業づくりを見直し、「書く活動」を効果的に位置付けた学習過程を構築していくことが大切であると考え、本研究テーマを設定した。

II 目的

- 思考力、判断力、表現力を育成するための目指す授業像や、児童が学習を進めるために必要な言語スキルを明確にする。(理論)
- 思考力、判断力、表現力を育成するための言語活動の充実を軸とした授業づくりを行い、効果的な教師の指導の在り方を具体化する。(実践)
- 理論と実践をつなぐ研修システムを構築する。(研修)

III 実践研究の方法と内容

1 1年次実践研究

(1) 先行研究

宮城県教育研修センター平成 20 年度学力向上グループは、「書く活動」を「要素構成型」と「文章記述型」の2つのタイプに分け、学習過程に効果的に位置付けた授業づくりを提案している。岡山県教育委員会は、本県の課題を克服するために、重点的に取り組む授業改革の視点を示し、具体的な書くことに関する指導事例を示した。文部科学省も、数式などを含む広い意味での言語を基盤とした言語活動を充実させることで思考力・判断力・表現力の育成を目指し、記録、要約、説明、論述等の言語活動を発達段階に応じて行うことが重要だと述べている。また、亀岡による「ふきだし法」、中村による「授業感想」、向山によるノートの書き方のスキル指導といった「書く活動」を取り入れた多くの実践が行われている。

(2) 活用力を高める4つの「学習活動」と授業プラン

学習課題を解決するために必要な情報を「読み取り・整理」し、読み取ったことを「表現・説明」し、考えたことを伝え合って「話し合い」、再構成して「振り返り」活動を、知識・技能の活用を図る学習活動ととらえ、一単位時間の学習過程に位置付けた(図1)。

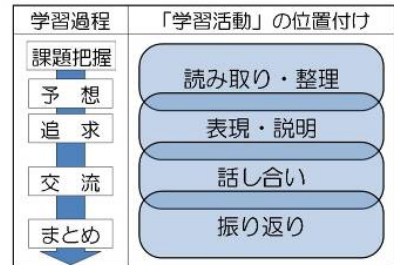


図1 学習過程に位置付けた「学習活動」

4つの学習活動に書く活動を取り入れた授業プランを以下に提示する(図2)。

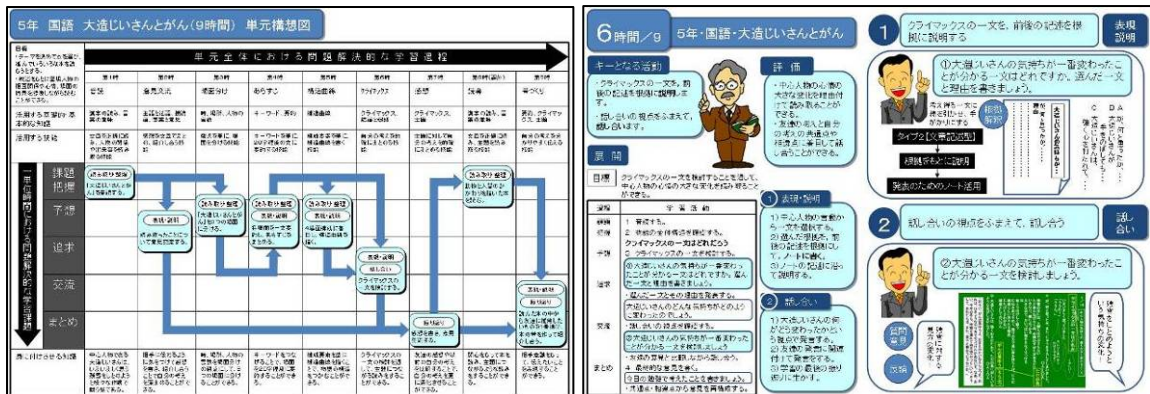


図2 授業プランの様式(左:単元構想図、右:一単位時間における指導展開例)

2 2年次実践研究

(1) 実践研究の具体的ケースとその分析①—グループで説明し合うための書く—

5月に研究授業を行った。第6学年国語科「自分の脳を自分で育てる」(学校図書)の第2時、本論Iを読み、脳の働きをまとめることが主な学習活動である。文章中から脳の働きがわかる部分を抜き出し、要点が分かりやすいようにノートに箇条書きでまとめる活動と、そのノートを活用してペアで教科書の図と照らし合わせて説明をさせる活動が大きな活動であった。

箇条書きでまとめる活動では、児童は文章から脳の働きを箇条書きでノートにまとめようとしていたが、時間内にまとめることができず、一つ目の実験結果の検討のみになった。「脳の働きをノートにまとめましょう」といった発問・指示は曖昧であった。例えば、「脳が活発に働いている場所を書き出しましょう」と発問・指示を具体的にする必要があった。

しかし、ノートの記述と図を照らし合わせてペアで説明し合う活動では、教科書の図を指し示しながら、文章に書かれていることを視覚的に確認することができていた。

(2) 実践研究の具体的ケースとその分析②—相手意識をもって説明するための書く—

第6学年算数科「拡大図と縮図」(学校図書)の第9時、縮図から実際の距離を求める問題を各自で解き、その記述したノートを実物投影機で大きく映し、ノートを指し示しながら説明をした。

言語だけでは伝わりにくい部分を補うことができるので、説明する児童にとって、聞く児童にとっても分かりやすいものになった。また、日頃からこのような活動を繰り返しているので、ノートへの記述も相手を意識したものになっている記述が増えてきている。

(3) 実践研究の具体的ケースとその分析③—学習のまとめとしての書く—

単元のまとめとして、ノート2ページにまとめる活動を取り入れた。ノート2ページという条件を出し、レイアウト等は児童に任せた(図3)。教師は、ポイントを示し、8点以上を合格としていた(図4)。

意欲的に取り組む児童が多かった。回数を重ね

1	タイトル	2ページ全体のタイトルがあるか。
2	見やすさ	見やすくすっきりまとめられているか。
3	工夫	読み手を惹きつける面白さや工夫があるか。
4	イラスト	イラストを使っているか。
5	図	図や表を使っているか。
6	マス	ノートのマスをきちんと利用しているか。
7	丁寧さ	文字を丁寧に書いているか。
8	詳しさ	大切なことを詳しく書いているか。
9	キーワード	単元の重要語句・重要事項を書いているか。
10	考え	自分の考えや感想を書いているか。

図4 ノートまとめのポイント



図3 学習のまとめのノート例

るたびにマンネリ化するので、教室にノートのコピーを掲示するコーナーを作ったり、学級通信でノートを紹介したりすることで意欲的にノート作りを行った。

また、新聞形式のまとめや自学ノート等でも、このまとめ方が生かされていた。

IV 分析と結果

○児童のノートへの記述から

日付、めあて、ゆったりと書くといったノートの使い方等の定着が見られた。板書を写すだけでなく、自分の考えを書き込む記述も見られた(図5)。そのような時間を意図的に設定していた結果である。また、感想に授業中の思考を振り返る記述も見られるようになった。

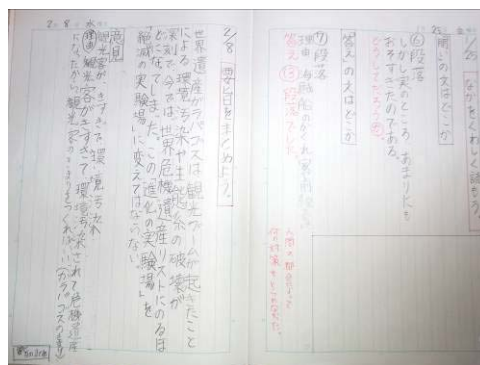


図5 自分の考えが書き込まれたノート例

○児童の意識調査から

児童の意識調査の項目「学校の授業などで、自分の考えをほかの人に説明したり、文章に書いたりするのは難しい」で、「難しいと思う」と答える児童が減り、「難しいと思わない」と答える児童が増えた。自分の考えを書くということに対する苦手意識が改善されている(図6)。

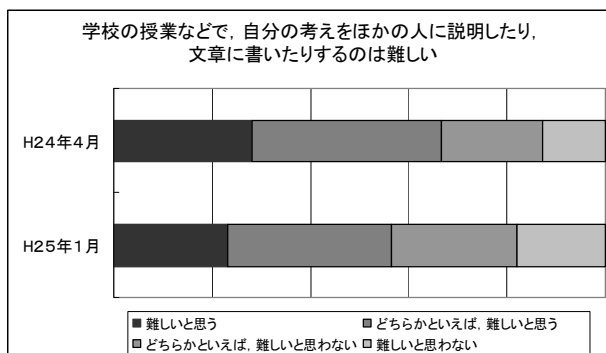


図6 説明や書くことについての児童の意識調査

しかし、ある程度の分量を書くことができるか

の項目については、大きな違いは見られなかった。

○授業の様子から

中心発問の際には必ず自分の考えを書かせるようにした。そのことで、発言のチャンスはなくても、全員に記述という発表の機会を与えることができ、全員が参加意識をもって授業に参加することができていた。



図7 互いの記述をもとに意見交換をする児童

V 考察

自分の考えを書くということは、児童にとって苦痛を伴うものではあるが、思考の場面を保障するものとなっていた。また、継続した指導により、児童の書くことへの困難さといった意識も減少した。しかし、いつ、何を書かせるのか、どうして書かせるのか、そのための手立てはといったことが不明瞭だと活動あつて学びなしの状況になってしまう。つまり、授業を構造化して見るということが必要である。そのためにも、学習活動に書く活動を取り入れた簡潔な授業プランは、授業を構造化して見ることに有意義であった。

VI おわりに

本研究で、自己の実践を省察する機会を多く得た。多くは思うようにいかず、悩むことが多かったが、授業実践を省察する機会が多くあれば、教師の成長につながると思う。今後は、校内研修でも、気軽に実践を多く省察できるシステム作りを進めていきたい。

教師の職能成長を促す学年経営に関する研究

22423077 中野 浩彰

概要

学年経営は、学校組織の基本単位であり、学年経営の改善を考えることは、協働及び組織マネジメントを学ぶ良い機会となり得る。本研究では、教師の職能成長の重要な一側面として「学校教育目標を意識し、その達成に向けて行動することができるようになる」ことや、「他の学級のことも当事者意識をもち、チームとして対応することができるようになる」ことに焦点を当て、その職能成長を促すにはどのような学年経営を行えばよいか方策を探り、実践及び検証を行った。目標を共有し、省察を重視した学年会を行うことにより、協働に対する意識の高まりが見られるようになった。

キーワード 職能成長 学年経営 協働 目標の共有 省察

I 研究の目的

現在、社会状況の急激な変化や子どもの変化を背景にして、学校教育における課題も一層複雑・多様化し、学校は日々多様で困難なニーズへの対応に迫られ、学級担任一人ひとりの力だけでは解決できない問題が増えている。現任校においても、教員が個々に自らの理解と判断に基づいた活動を展開することがあり、組織としての対応ができないことがある。その原因として集団としての目標意識の希薄さ、教師集団の年齢構成のアンバランスさによるコミュニケーション不足、自分の学級だけでなく他の学級のことに對してもチームとして課題に取り組むといった協働意識の不足などが挙げられる。こうした状態が続くと、組織としての活力は減退していく可能性が高い。

現任校は大規模校であるため、学年経営の果たす役割は大きい。学年経営は、学年教育目標に向けて、学年の教師集団がそれぞれの特性や能力を発揮するとともに、チームとしてともに高め合い支え合う協働的風土を大切にしながら、学年主任を中心に教育活動の計画・実施・評価・改善を行うものである。その学年経営の改善を考えることは、若手教師に限らず、中堅・ベテラン教師においても、組織マネジメントを学ぶよい機会となり得る。

今回教師の職能成長を促すにはどのような学年経営を行えばよいか考察していきたいと考え、本研究テーマを設定した。

II 文献及び先行研究

教師の成長の理論的立場及び構造については、淵上（2010）が丁寧に解説している。また、学年主任が行う援助の内容については、天笠（1998）がその著作において詳しく述べ

ている。学年教育目標に関する先行研究では、太田（2005）、目標作成時における手立てに関して述べている。また、佐藤・児島（2007）は、教員の「内省」に着目し、チームにおいて相手の課題を理解しようとする態度が、実践への意欲化につながると述べている。

Ⅲ 現任校の現状分析

現任校における学年経営の実態把握及び課題発見を行うため学年主任へのインタビューと各学年の学年会への参加を行った。行った結果、以下の点が課題であることが分かった。

【学年教育目標】

- ① 学年教育目標に対する意識が低い。
- ② 学年教育目標の表現の抽象度が高く、吟味されていない。
- ③ 学年教育目標を具現化しようとする取組が行われていない。

【学年会】

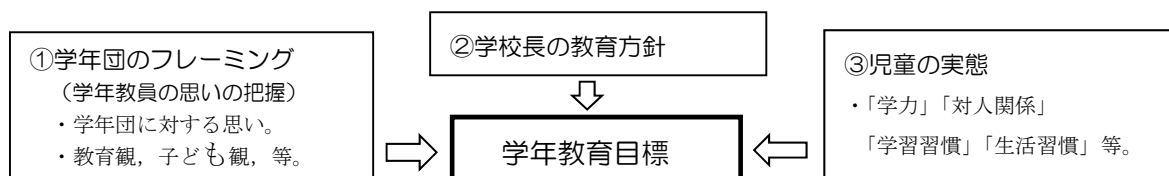
- ① 学年会が定期的に行われていない。
- ② 報告・連絡事項が多く、協議がなされていない。
- ③ 発言者に偏りが見られる。
- ④ 学年教育目標に対しての取組について話し合われていない。

Ⅳ 実践

「学年教育目標に対する意識」及び「協働に対する意識」の高まりを目指し、学年教育目標の作成及び学年会の改善を行い、その成果を検証した。

1 学年教育目標に関して

学年教育目標は以下の3要素を重視して作成した。



①「学年団のフレーミング」(学年教員の思いの把握)

学年教育目標をいかに教員に意識付けるかが課題であるため、第1回目の学年会において学年組織に対する思いや教育観について話し合いを行った。相手意識をもつことや参画意欲を高めることも課題であるため、質問を中心に意見を引き出したり、それぞれの意見を関連付けたりするよう配慮を行った。

②「学校長の教育方針の把握」

学年教育目標と学校教育目標との関連を図るため、学年教員全員で学校長の教育方針を聞く会を設定した。事前に「学年団のフレーミング」を行っていたので、学校長の話をもただ聞くだけにとどまらず、学年団として進むべき方向を随時学校長に確認することができ有益であった。

③「児童の実態把握」

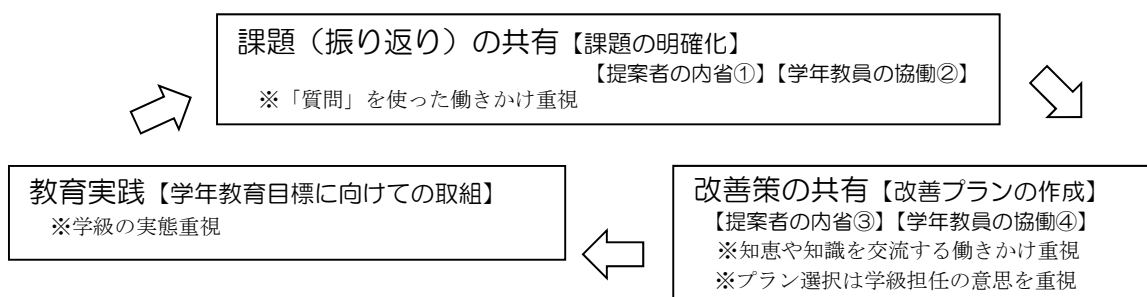
学年教育目標が児童の実態と乖離したものにならぬよう、各学年教員による児童の実態把握はもとより、前担任や保護者からも情報収集を行ったり、児童に意識調査を行ったり

した。また、児童の実態で課題と思えることは模造紙を利用し、構造化を図った。

上記の3要素をもとにして学年教育目標をつくることで、学年の課題が明確になるとともに、進むべき方向性に対する共通理解が深まった

2 学年会に関して

学年会は学年教育目標を常に意識し、参画意欲を高めるために、各自の課題について質問を重視し、その後、改善策について模造紙を利用し可視化・構造化を図りながら話し合うという協議中心のスタイルをとった。また「話し合いのグランドルール」（例：一人1回以上は発言する。等）を常に確認し、学年教員の発言の機会の確保を図った。



①「課題（振り返り）の共有」

学年教員は課題提案者に質問を行うことで、課題を明確にするとともに学年組織に積極的にかかわろうとする態度を身に付けることができ、課題提案者は質問に答えることで自己の実践に対する省察を深めることができるという考えから「質問」を重視した。そうすることで、それぞれの課題に対する意識が「他人事」から「自分事」へと変容を遂げた。

②「改善策の共有」

出された改善策については、付箋紙・模造紙を活用し「共通概念で括る」「文脈を捉え、つなげる」といった過程を経ることにより、年齢・経験年数を超えて互いの意見の関係付けを行った。そのことにより、チームとしての一体感及び協働への意識が高まった。

V インタビュー調査の結果

今回の取組により、今回職能成長の重要な一側面と考える「学年教育目標に対する意識」や「協働に対する意識」が高まったと言えるかどうか検証するために、8月と12月に40代ベテラン教諭と新採用2年目の教諭にインタビュー調査を行った。インタビューの結果、「学年教育目標に対する意識の変容」に効果的だったのは、①学校長の教育方針を聞き学年教育目標との関連を図ったこと、②児童の実態について情報を共有したこと、③学年教育目標の重点化を図り、価値及び目指す児童像をその都度共有したこと、等であることが分かった。また、「協働に対する意識の変容」に効果的だったのは、①他学級の課題に対して「質問」を重視し注目したこと、②改善策を文字に表し可視化・構造化したこと、③「分からないことが分からないと言える」「失敗を受け入れる」雰囲気であること、等であることが分かった。

VI 考察

今回、学年教育目標の作成プロセスの共有、及び各学年教員の課題及び改善策の共有を図ることで、今回職能成長の重要な一側面と考える「学年教育目標に対する意識」や「協働に対する意識」の高まりを図った。学年経営の中核的位置をなす学年会は、他者からの「質問」を重視し、内省の深まりを目指した。内省は個人の中で行われるが、他者によって自分の置かれている状況・背景に寄り添って働きかけられると、より深化し、共通の目標に対する意識が高まることが今回の取組により確認できた。また、他者にとっては、相手の立場に立って働きかけることで協働の意識を高めていくことになることも分かった。他者の働きかけがなく自分の物の見方や枠組みに囚われていたのでは、自分の都合のよいものしか見えず、大切なものを見失う可能性がある。質問を重視した話し合いを学年会に取り入れることで、自分の物の見方について吟味・修正が行うことができるとともに、チームとして取り組むことの重要性に気付き行動することができるようになることが今回の取組により確認できた。

今回の取組により、どのような教師の職能成長が見られたのか、「自分に対する意識」「他者に対する意識」「学級に対する意識」「学年に対する意識」の4つの観点からまとめたのが、次の表である。

①自分に対する意識

- ◆自己を俯瞰してみることができる。
- ◆自分が抱えている悩みは他者も同様の場合があることを気付くことができる。
- ◆分かっているつもりだが、実はよく分かっていないことに気付くことができる。

②他者に対する意識

- ◆他者の考えを知り、受け入れることで、自己の教育実践に幅ができることが実感できる。
- ◆他者の力になることで、有能感を感じることもできる。
- ◆他者の意見を吸い上げることの大切さを実感することができる。

③学級に対する意識

- ◆自己の学級に対して客観的に見ることができる。
- ◆「子どもに委ねる」「子どもの違いを認める」ことの大切さを感じることもできる。

④学年に対する意識

- ◆協働して行うことの意義を感じることもできる。
- ◆「失敗を受け入れる」「分からないことは分からない」と言える良さを実感できる。
- ◆チームとして取り組むときの優先順位について考えることができる。

今回、学年経営に焦点を当てて、学年における協働への意識を高める取組を行ったが、学年教師の協働を学校全体の協働へ結び付けるにはどのようにすればよいか今後引き続き考えていきたい。

【参考文献】

淵上克義 2010『よくわかる学校教育心理学』森敏昭・青木多寿子・淵上克義編ミネルヴァ書房

天笠茂 1998『スクールリーダーとしての主任』東洋館出版社

太田修司 2005「目標管理の考え方を基にした教員の意欲向上の手立て」『平成17年度長期研修「研究報告」』静岡県教育センター

佐藤佐和子・児島秀貴 2007「内省を促し協働への意識を高める話し合いの工夫」群馬県教育センター、239集

学校の課題生成と共有による協働的な学校組織づくり —ミドルリーダーの取組を通して—

22423080 松岡 栄治

概要

学校が持っている教育改善力を抑制させている要因として、個業型組織という問題が指摘されている。そこで、課題生成による課題づくりを重視し、その共有によって、教師間にR-PDCAサイクルの中で同じ目標を達成しようとする協働を生み出す。それによる学校の組織化を目的とした。ミドルリーダーが核になって進展させることで実現を目指した。出発点の共有は意味があり、教師同士の協働文化も見られ始めたが、課題を共有するための摺り合わせの難しさ、さらには、個々の教師の指導論レベルでの価値の共有が必要であることが明らかになった。

キーワード 個業型学校組織 課題生成 課題 共有 R-PDCAサイクル

I 研究の目的

本研究の目的は、課題生成による組織的な課題の共有により、教師間に同じ目標を達成しようとする協働を生み出すことによって、個業型学校組織の現状から、協働的な学校組織づくりを行うものである。

現任校は、小規模校で、教科や校務分掌を一人が担当せざるを得ない。各教員に裁量が任されるため、それぞれが自己完結しており、情報の交流や共有が行われにくい面がある。いわゆる個業型学校組織である。こうした状況では、学校として目指す姿や成果に対する意識が希薄になり、学校が組織として十分に機能していない面がある。

同僚教員に尋ねてみると、自分たちで話し合っただけで決めた校内研究の「目指す生徒像」は、毎時間意識して取り組んでいるが「学校教育目標」や「指導の重点」など、本来、拠り所にするべき上位目標は、聞かれてもすぐに答えられない。という声があった。そもそも人は、自分たちの実感から課題として出てきたものの方が当事者意識をもつことができ、自分から考えたことの方がやる気が出るものである。しかし、現状では、職員みんなでデータを見たり、認識を出し合ったりして(Research)学校の課題をつくること(Plan)はあまり意識されておらず、そのため、場や機会もない。

重要な価値としての学校のビジョン・目標を共有し、教職員それぞれの自律性を尊重しつつ協働的な取組を通じてその実現を図る考え方の先行研究として、佐古・中川(2005)は、学校の課題生成の過程を教員が共有し、設定された課題と教員の経験している具体的な子どもの実態、姿とのつながりが実感されれば、課題は共有され、課題の解決に向けた自律的な取組等を通じて協働意識が高まり、学校の組織化と教育改善力が高まることを明らかにしている⁽¹⁾。本研究はその立場に立つものであるが、(図1)のようなR-PDCAサイクルの中で、特に課題生成プロセスが重要であると考え、そこに重点を置いて行った。

①生徒の実態を、全教職員で互いの見方の違いを生かして掘り起こし、出し合い、客観的なデータ等も参考にしながら捉えていく(R)。②それに対して「こうなってほしい」との願いを含め、学校の課題をつくっていき過程(P)，すなわち、全教職員のコミットによる課題生成プロセス共有の場を設定する。組織的な出発点の共有が「目の前にいる子どもの成長のため」という教師間に共通

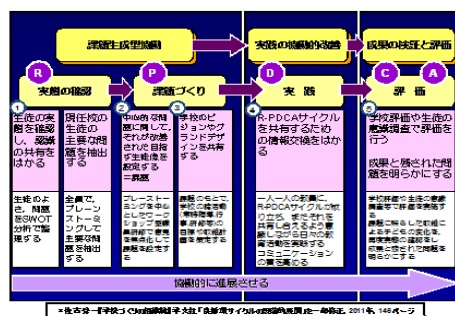


図1 課題生成と共有による協働的な組織づくり

の動機を生み出すとともに、重要な価値として課題が共有され、協働性の原点となる。それを行うための重要なプロセスが課題生成である。③教職員それぞれが、課題の解決に向けた共通する目標や方策の設定を行う。④日々の授業や学校行事等で、課題を媒介として共有を図りながら実践していく(D)。⑤学校評価と生徒の意識調査等で評価を行い(C) (A)，課題に照らした取組による生徒と教師の変化を確認し、成果と残された問題を明確にする。

課題生成による課題づくりを重視し、その共有によって、教師間に同じ目標を達成しようとする協働を生み出すことにより、学校の組織化を図ることを目的とした。そのために、以下の3つのことをミドルリーダーが核になって進めることでその実現を目指した。

- (1) より実態に合った課題をつくるために、課題生成プロセスで、生徒の実態に関する確認だけに留まらず、そこから教師側の省察に繋がるようにファシリテーションする。
- (2) 課題の共有を図るために、情報の交流やコミュニケーションの質を高める工夫をする。
- (3) 協働化を促進するために、マネージメントチームを設置し、取組のフィードバック等をする。

II 実践研究の方法と内容

1 より実態に合った課題をつくるために

1) 課題生成ミーティング I (生徒の実態確認のためのSWOT分析：平成24年1月5日)

校長の意向を踏まえ、前教職員による平成24年度学校経営計画作成のための課題生成を提案した。ねらいは、見方の違いを生かして掘り起こし、客観的なデータも参考にしながら生徒の実態を捉えていくことである。「先生方から見た今の東児中の子どもたちって？」というテーマで各自の思いを出しSWOT分析を行った。資料は学力状況調査結果、高校からのフィードバック、生徒の意識調査である。意見が合わない、視点の違い、自分や人のこだわり等に気づくプロセスが大事なことを説明し始めた。ファシリテーションでは「例えば？」と尋ねるなど具体化や一般化し全員でイメージを共有できるようにした。問題を発見した際に自らの省察に向くような言葉かけも行い、個々の気づきと解釈の交流を行った。

「主体性がない」「素直で従順」等の概念化されたものから「一斉型授業が受動的な姿勢を生む」という中心的な問題が出された。若い教師たちは「教師の心がけがあれば、少しでも子どもの実態を変えることができる。」と捉えており、教師の取組の省察が見られた。また「研修で明らかになったことを今後どこに重点を置き改善していけばよいか考えていく必要がある。」の意見等で、課題へ焦点化する話し合いがさらに必要であることが

わかったが、まず出発点が共有されたことが今までにない点として大きな意味があった。

2) 課題生成ミーティングⅡ(実態から課題へ焦点化するための研修：平成24年1月23日)

中心的な問題から、それが改善された姿、すなわち目指す生徒像＝課題を全員で探った。ブレインストーミングによる意見交換から、次第に目指す生徒像＝課題を「個々が夢を持ち、主体的に学習に臨む」とし、そのための方策が「授業改善を通じた主体性の育成」で大旨共有が図られた。その結果、この課題生成プロセスでの職員の意見を汲み取った内容の学校経営計画となった。具体的には「内外の環境分析」に分析結果が加えられた。また、【学校経営の重点と基本方針】が、7項目から課題生成で意見が集中した4項目に絞られ、よく反映された文言が入れられた。さらに学校評価の評価規準にも反映された。

ところが、後日、研修の振り返りカードの意見を見ると「みなさん同じような『とらえ』をされているので、意見をまとめることで同じ方向を向けるのでは。」という意見がある一方で「いろいろな価値観があるので、目指す方向を一つにまとめるのは難しいと思う。」という意見があり、必ずしも一定の合意形成にまでは至っておらず、課題生成プロセスの段階を踏むだけでは課題の共有が十分図れるものではないことがわかった。要因の1つとして、フォーマルな話し合いの場では、緊張感や異論を挟みにくいと感じ、発言を控える職員も多いことが覗えた。職員ごとに抱えているイメージが幾分異なると思われるので、課題の共有を図る方策や機会を検討し、認識を揃えていく必要があることがわかった。

2 課題の共有を図るために

情報の交流やコミュニケーションの活性化を高める工夫に関しては、課題の共有を図っていくために、職員会議で話し合うだけでなく、意見交換の場として重要な、インフォーマルな話し合いも活用して共有を図る工夫をした。取り組むべき課題についてや、課題そのものが実感と合っているかを話し合ったりした。その際、課題の共有に常に焦点が合うよう意図的なテーマ設定や誘導を行う工夫をした。

1月の課題生成ミーティングⅠ・Ⅱで課題の共有が大旨図られてはいたが、時間の経過とともに、違和感を感じる職員の声も聞かれていたため、話し合う必要を感じていた。新年度、これらの話し合いの繰り返しを経て、課題を「個々が主体的に学習に臨み、互いの良さを認めあえる」とし、その方策として、『学びあう』授業づくりの推進」と、「家庭学習の充実」の2つが5月の職員会議に於いて設定され、課題の共有が改めて図られた。

小集団のインフォーマルな話し合いでは、本音が出し易く、みんなが積極的に発言し、納得いくところまで議論が進展すれば一定の合意が図れ、共有が進むことが確認できた。

3 協働化を促進するために

協働化を促進するマネジメントチームの設置は、既存の学力向上推進委員会を活用することにした。役割は、職員会議、授業研修会、インフォーマルな話し合い等の場における職員の話し合いの成果、交換された知識、認識等をまとめ、全職員にフィードバックして共有化を行い、職員同士が授業づくりや行事等で協働を図りやすくするものである。

教科担任制をとる中学校の授業研修会は、授業を見る視点をはじめ、様々な共有の図りにくさがある。そこで、『学びあう』授業づくりの推進」の柱である授業研修会で、研

究主題（＝課題）の共有をいかに図っていくかを推進委員会で訴え、検討を行った。授業者の考えた研究主題への迫り方を、みんなで共有し易くするための方策を話し合い、授業者からの「一言説明」という案を出した。研究主題との関連から予想される生徒の変容が実際に見られたか等を説明してもらい、授業を見る視点と研究協議の論点を明確にし、共有を図りながら研修することがねらいである。昨年度に比べ、協議での意見内容を見ると、お互いに考えていることの近いところで話ができたり、理解し合う場面が増えてきた。

また、研究協議で出た研究主題に迫るための知識や意見のフィードバック機能を推進委員会に持たせる提案を行った。研究主題の共有化を進め、職員同士が授業づくりや行事等で協働を図りやすくするためである。昨年度からワークショップ型の研究協議を行うようになったが、せつかく出された知識や意見もその場限りであった。参加者が、自分の授業改善にも今日の話を活用してみようという意欲が出るよう、成果を還元する仕組みを作った。

平成25年1月には、推進委員がファシリテーターとなり平成25年度に向けての課題生成ミーティングⅠを全教職員で行った。3年間の授業づくりの取組から見た子どもの実態、教師の実態の確認を行った。現在は、そこで出されたことを基に推進委員会で、焦点化をしている最中である。課題の原案づくりを行い、3月の職員会議に提案する予定である。

Ⅲ 分析と結果

教師同士が自主的に授業公開する姿が見られるようになった。異教科においても課題が媒介となり、教師間に同じ目標を達成しようとする協働を生み、その解決に向けた取組の自律的な設定といえる。小さな変化だが協働文化と考えられる。校長の聞き取りからも課題に取り組むための授業展開の工夫、指導方法の改善を行う教師それぞれの自律的な取組が明らかになった。また、中堅教師が若い教師に授業公開するなど人材育成効果も表出された。本実践を通じて教師にこのような変化が現れた点は目的の1つを達成したといえる。

学校アセスメントデータのより必要性の高いものの収集と分析、質問紙の質問項目の検討が必要である。教職員のデータの収集・分析・活用力のいずれの力量も不足している。

Ⅳ 考察

共有を図ることの難しさを実感した。繰り返し図っても尚、共有までには至らない。動機や価値観が共有されたという職員の発言が聞かれたとしても、イメージが違っていたり、同調的に過ぎなかったりする。その後の振り返りの記述や、課題の解決に向けて話し合うと、そのずれに気づかされる。全教職員による課題生成は今後も重視し、加えて、話し合いの場などを設定・工夫することで、絶えず共有を図っていくことが重要である。また、取組を後押しするキーマンがいなければ、どのような取組も進展していかないことも分かった。ミドルリーダーが、そのファシリテーターであることが改めて確認できた。

さらには、課題が個人的な信念とのずれを感じている職員は他律感を感じ、組織全体としての協働に繋がりにくいこともわかった。組織化を阻害する要因の一つになっている。個々の教師の指導論レベルでの価値の共有が必要であるということも感じた。

ミドルリーダーとしての教師力向上をめざして

－「数学的コミュニケーション力」を育成するモデル授業の構想を通して－

学籍番号：22423082

氏名：圓井大介

概要

ミドルリーダーとしての教師力を向上していくために、「教師力」の要素の一つである「授業力」に焦点を絞り、研究を進めていった。

1年次は、現在、児童に求められている力を向上させるためのモデル授業を構想し実践・省察していくことで、自分自身の授業力向上について考えていった。

2年次前期では、若手教員が授業の本質的な内容にはほとんど目が向かず、授業技術等の技術論ばかりに目が向くことを発見した。そこで、後期は、熟練教員を巻き込みながら、モデル授業を通して、若手教員の育成に目を向け研究を進めていった。成果として、モデル授業の公開により、思考力育成の重要性を意識する割合が高くなることが分かった。また、若手教員が考える授業力向上の方策と数学的思考力・表現力の育成を重視したモデル授業の公開が一致し、授業改善の意識が高まってきた。しかし、熟練・若手教員ともに、チームとして取り組む意識は低く、新たな改善策を構築することがミドルリーダーとしての私の課題である。

キーワード：ミドルリーダー、教師力向上、若手教員の育成、小学校算数

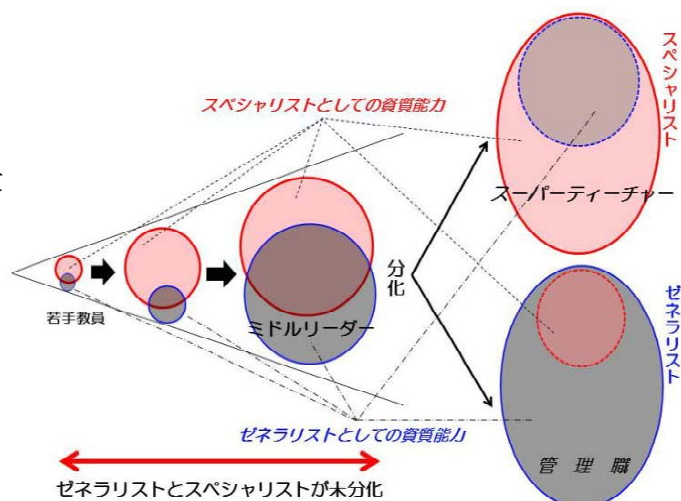
I はじめに

2012年の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議のまとめ)」において、中央教育審議会は、これからの教員に求められる資質能力を「自主的に学び続ける力」「専門職としての高度な知識・技能」「総合的な人間力」の3つに大きく整理している。次いで、取り組むべき課題を示した。この課題の3つ目及び4つ目から、「初任者や若手教員の実践的指導力等の基礎的な力が十分身につけていないこと」、「教員全体が実践的指導力を高めるとともに、社会の急速な進展の中で知識・技能が陳腐化しないよう絶えざる刷新が必要であり、「学び続ける教員像」を確立する必要性があること」が読み取れる。これらから、ミドルリーダーが先頭に立ち、「学び続ける教員像」のモデルとなるべく、現状に満足せず、単なる教科書通りの授業を進めるのではなく、児童に求められている力を具現化していく魅力ある授業を構想し、取り組むことを通じて、ミドルリーダーとしての授業力や若手教員を育成する力を向上させていく必要がある。

II ミドルリーダーとしての資質能力と課題

ミドルリーダーの資質能力として、管理職の学校経営をサポートするという「ゼネラル

スト」としての資質能力だけが強調されがちだが、若手教員の教師力育成といった教育のスペシャリストとしての資質能力が、ミドルリーダーには、重要な能力であり、大局的にみて学校経営に大きく関連してくると考えている。それは、「授業が変われば、学校が変わる」からである。学校全体の教師力が上がり、児童の学力が伸びていることを保護者や地域が実感することが、学校の信頼を勝ち取る一番の近道と考えているからである。ミドルリーダーが「授業改善」を果たし、学校全体に「授業改善」を浸透させることが「教育改善」に繋がっていく。学校といったチームの教師力を向上させる中心的役割がミドルリーダーであることから、スペシャリストのミドルリーダーとしての「教師力」を向上させることが喫緊の課題である。



Ⅲ 目的と方法

本研究において「教師力」とは、「学級運営力」「人間関係力」「生活指導力」「授業力」の総称と考えている。本研究では、教師力の中心的役割を担っている「授業力」に視点をおき、算数科において「数学的コミュニケーション力」を育成するモデル授業を構想し、実践していくことを通して、ミドルリーダーとしての教師力向上について考えていく。

Ⅳ 実践研究の内容と課題

1 1年次実践研究の内容とその分析

1年次は、「授業力」の向上には、授業を進めていく上での技術的なものよりも、教材の本質をとらえた上で、授業を構成していく「授業開発力」と、行った授業を省察し、よりよいものに改善していく「授業改善力」が不可欠であるという考えのもと、教材の本質をとらえた提案性のある魅力的なモデル授業を構想し、第5学年「分数」、第4学年「分数」、第3学年「□を用いた式」で、実践・省察・改善した。

1年次の研究から、本研究を生かし、提案性のある魅力的なモデル授業を考え、実践・省察していくことで、自分自身の授業力が向上していくという実感を得た。しかし、1年次は、実践を単独で行ったが、モデル授業の改善案の検証は、通常、1年以上待たなくてはならないことが課題である。これを他教員と共同して行えば、この問題が改善されることが考えられるだけでなく、若手教員を含む他の教員の授業力向上も見込まれる。

また、ミドルリーダーの役割は、自分だけが授業のスペシャリストになればよいというものではなく、若手教員の育成も役割の一つである。しかし、若手教員の育成はミドルリー

ダーだけの役割でもなく、熟練教員の力も借りることが必要であると考え、2年次は、1年次と同様にモデル授業の構想を考えていくが、他教員も巻き込んでいながら若手教員の育成という視点で、本研究を進めていくようにした。

2 2年次 実践研究の過程とその分析

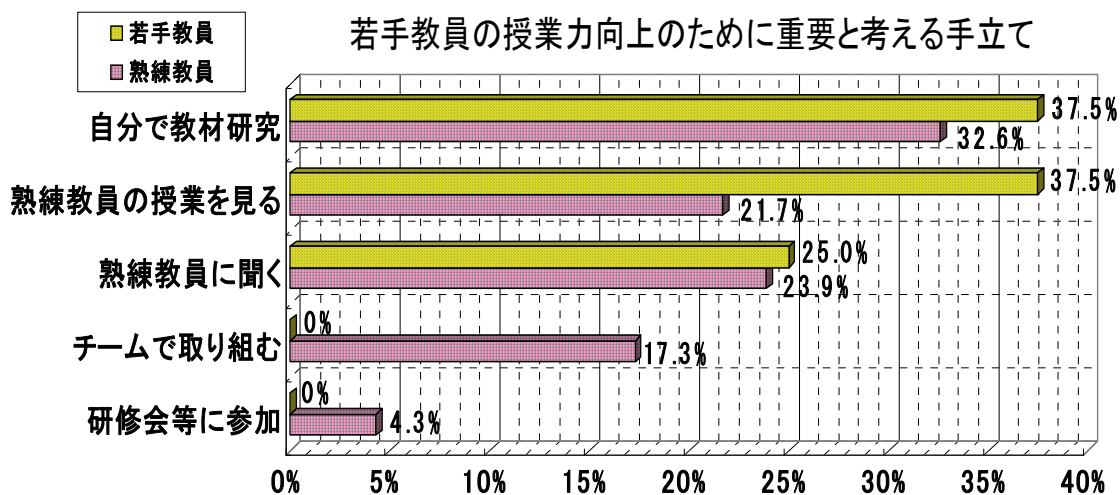
(1) モデル授業の公開を通して

2年次の前期に、第6学年 単元「対称図形」における「整った形」の授業を公開し、授業を参観した教員にアンケートを取って分析した。その結果、5年以内の若手教員たちは、教材のもつ本質やモデル授業の提案内容に関する記述はなく、授業技術や展開法等に目を奪われがちであることが分かった。それに対し、熟練教員は、若手教員とは違い、教材の内容面に関する記述や、授業をよりよくするための改善の視点についての記述が多く見られた。このことから、5年以内の若手教員は授業技術や展開法といった技術的側面に目を奪われがちなことや、熟練教員は教材の内容面や改善面に視点がいくとといった分析をした。「若手教員は技術的な側面よりも、数学的な見方・考え方の育成を意識させること」「熟練教員はその授業におけるテーマや視点をはっきりさせること」がそれぞれの授業力を向上させていく手がかりになると考え、第5学年 単元「分数」における「商分数」と4年「□と△を用いた式」において、モデル授業を構想し、教員に公開を行った。

クラス等の都合などで参観できなかった教員に対しても、授業で培いたい見方・考え方や、それらの見方・考え方を培わなければならない意図を、指導案とともに配布し、どの教員も授業技術や展開法ではなく、数学的思考力の育成に目を向けていかなければ、児童に確かな学力が身についていかないことを意識づけるようにしていった。

(2) 若手教員の授業力向上の意識と熟練教員の若手育成に関する意識調査を通して

若手・熟練教員を対象に、若手教員の授業力向上に関する意識についてのアンケートを実施した。調査の結果、若手教員が、自分の授業力を向上させなければいけないという意識は非常に高い。熟練教員においても、若手教員の授業力向上が必要であると強く意識していると答えた割合は、43.7%で、若手教員の育成を強く意識している都答えた割合



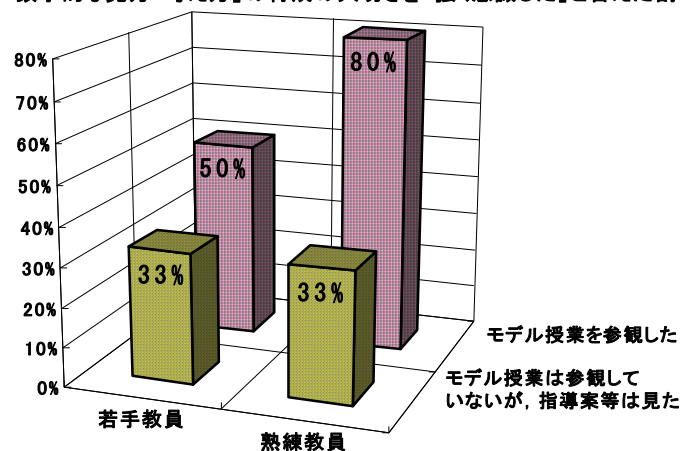
は、若手教員の育成を強く意識していると答えた割合は47.8%で、若手教員の授業力向上の育成に関する意識は約4割強で決して高いとはいえない。その上、熟練教員で、「自分自身の授業を参観させることで学ばせたい」と強く感じているのは4.3%、教材分析や指導について機会を見つけて話をしていると強く思っているのは8.6%と非常に低い。

また、熟練・若手教員のそれぞれに「若手教員の授業力向上の方策として重要だと考える手立て」を二つ挙げてもらったところ、上記のような結果となった。若手教員の考える授業力向上の手立てに、「熟練教員の授業を見る」が最も多く挙げられたことから、モデル授業の公開は若手教員の求めているものと一致しているといえる。しかし、若手教員に「チームでの取り組み」が授業力向上の重要な手立てであるとの意識は全くない。熟練教員でさえ、「チームでの取り組み」が17.3%にとどまっていることから、授業力向上の方策として「チーム力」が重要であるとの認識が非常に薄い傾向にあることが分かる。

(3) モデル授業の公開を通しての省察

モデル授業による教員の意識の変容を調査した。モデル授業によって「数学的な見方・考え方」の育成の大切さを「強く意識した」と答えた割合は右の通りである。モデル授業を参観せず、モデル授業案を見るだけで、「数学的な見方・考え方」の育成の重要性を33%もの若手・熟練教員が強く意識できたと答えていることから、公開したモデル授業に若手教員の数学的思考力の育成

「数学的な見方・考え方」の育成の大切さを「強く意識した」と答えた割合の重要性を認識させる一定の効果があることがうかがえる。しかも、モデル授業参観の有無で、若手教員で約20ポイント、熟練教員で約50ポイントも違いがあり、若手・熟練教員ともに、モデル授業を参観した方が有効であると考えられる。



IV 考察

積極的に若手教員にモデル授業を公開していたことが、若手教員のニーズにあったということや、若手教員が「数学的な見方・考え方」の育成を強く意識するようになったことは大きな成果である。

課題としては、授業力向上の方策の意識が個人研究レベルにとどまっており、「チーム力」という意識が、熟練・若手教員ともに非常に低い。中央教育審議会答申や経済産業省の提唱する「社会人基礎力」等から、チームとして取り組む力が求められているにもかかわらず、「チーム力」の意識が低いことは大きな課題であり、ミドルリーダーとしてチームとしての意識を高めるために新たな改善策を構築していくことが今後の課題である。

教師の力量形成を促す校内研究のマネジメントに関する研究 — ミドルリーダーとしての働きに注目して —

22423083 丸池 順子

概要

小学校の校内研究において、組織的知識創造（ナレッジマネジメント）理論をてがかりに、「方向性の共有」及び「知識創造スパイラルの促進」の二つの視点から、校内研究のマネジメントに関する研究を行った。その結果、共通の目的意識をもった全員参加の研究となり、個々の授業改善につなげることができた。教師一人一人が、視点を明確にしてものを見ることと、組織の中で目標を達成するためには具体的な姿を想定し共通認識のもとで課題に向き合うことが大切であると改めて気づき、子どもの学びと自分たちの学びの姿が往還できていることを実感した。課題として、効率のよい計画と効果的なファシリテーションが明らかになった。

キーワード：校内研究マネジメント 暗黙知 形式知 組織的知識創造 方向性 知識創造スパイラル

I 研究の目的

今日、諸課題を抱える学校現場は、自主的・自律的に協働して課題解決に向かうことが求められており、そのためには、教師一人一人がより高い専門性や実践的な指導力を身に付けることが不可欠とされている。「教師の質の向上のためには、職場の同僚同士のチームワークを重視し、全員のレベルを向上させる視点と、個々の教師の能力を評価し、向上を図っていく視点の両方を適切に組み合わせることが重要である(平成17年中教審答申)」と言われている。このことから、本研究では、組織全体のレベルアップと個々の能力向上の両面から校内研究の進め方を考えた。

現任校の教師は、個々の能力は高く前向きに授業研究に取り組んでいる。しかし、研究主題の捉え方に個人差があり、日々の授業実践も独自の考え方で行われている様子も見られる。また、ベテラン教師の長年培ってきた価値観や若手教師の新鮮な価値観がうまく咬み合っていない現状もある(図1)。これらの現状から、課題を「研究の方向性の共有」「互いを高め合う協働的な組織づくり」の二点とした。協働的な組織をつくる手がかりとしているのは、「組織的知識創造モデル(SECIモデル)」(野中, 1996, 1999, 2003)である。これは、わが国の企業の強さが暗黙知と形式知の相互循環(図2)に基づく組織的知識の創造にあることを示している。ベテラン教師の指導上のノウハウやコツ、若手教師の新鮮な考え方などの個々の知(暗黙知)を言葉や文字

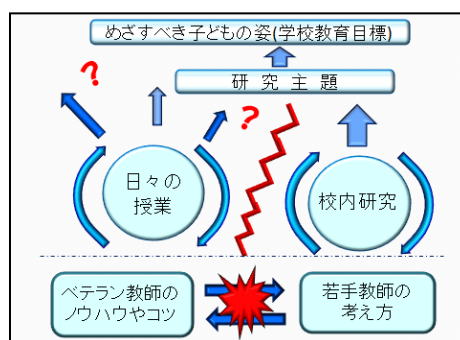


図1 現任校の現状

で表現（形式知）し、それを結集し吟味する中で新たな知を創造することは、校内研究のマネジントを考える上でも示唆的であると考える。また、小島(2007)は、個人と組織の

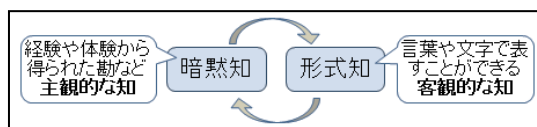


図2 知の相互循環(暗黙知と形式知)

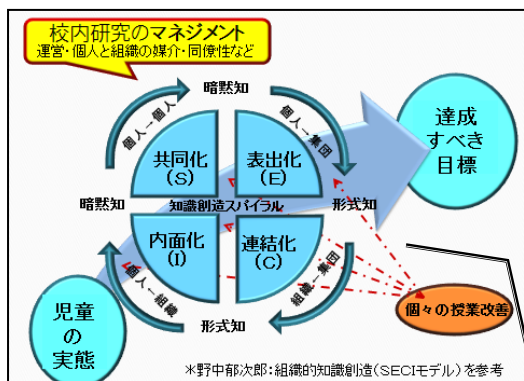
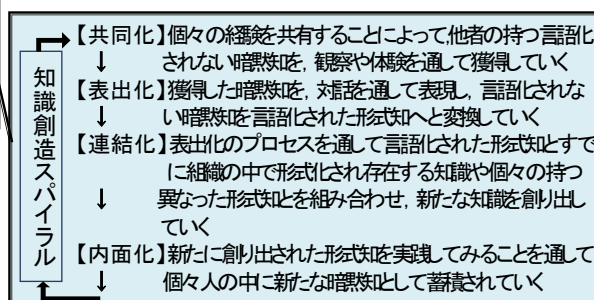


図3 SECIモデルをもとにした組織づくり

間に融合的で相互補完的なつながりをつくるため両者を媒介させる存在がミドルリーダーであると指摘している。そこで、SECIモデルをもとにした組織づくり(図3)をベースに、ミドルリーダーとしての働きに注目して、校内研究のマネジントの在り方を検討した。



II 実践研究の方法と内容

1 1年次実践研究

「研究の方向性の共有」について、達成すべき目標を明らかにし研究協議の進め方を工夫した。「授業を見る視点の明示」「ワークショップ型協議での焦点化した話し合い」「一人一人の学びにつながるような振り返りシートの作成」などを提案した。研究主題と日々の授業実践とを関連づけた振り返りが見られつつも、達成すべき目標に向けて一人一人が今後どのように授業を展開していくか具体的な振り返りまではなかった。授業を見る視点、つまりめざすべき子どもの姿が具体的でなかったことも考えられる。このことから、研究の方向性をより具体化して共有する手立てが必要であることが分かった。

「知識創造スパイラル」について、個々の授業観(暗黙知)を分類・整理し(形式知)、同時に他の教師の考えや価値観にも触れることで、自分の授業を見つめなおし視野を広める機会になったことが伺えたが、それを取り入れ実践しようとするところまでは見られなかった。得られた方策を新たな暗黙知として内面化する手立てが必要であることも分かった。

2 2年次実践研究

(1) 方向性の共有

全員が同じ方向を目指して校内研究に取り組む(図4)ために、研究主題の具体化(児童の実態調査や研究内容等のアンケート結果をもとにした話し合い、ワークショップでの意見交換、低中高学年部会ごとに目指す姿を検討)と、授業を見る視点の明確化(視点を指導案の項目に明記、研究通信での周知等)を図った。

(2) 知識創造スパイラルの促進

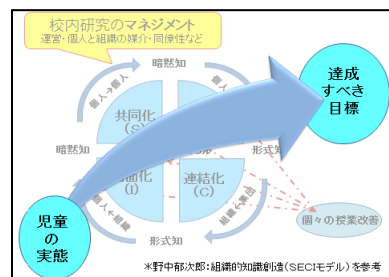
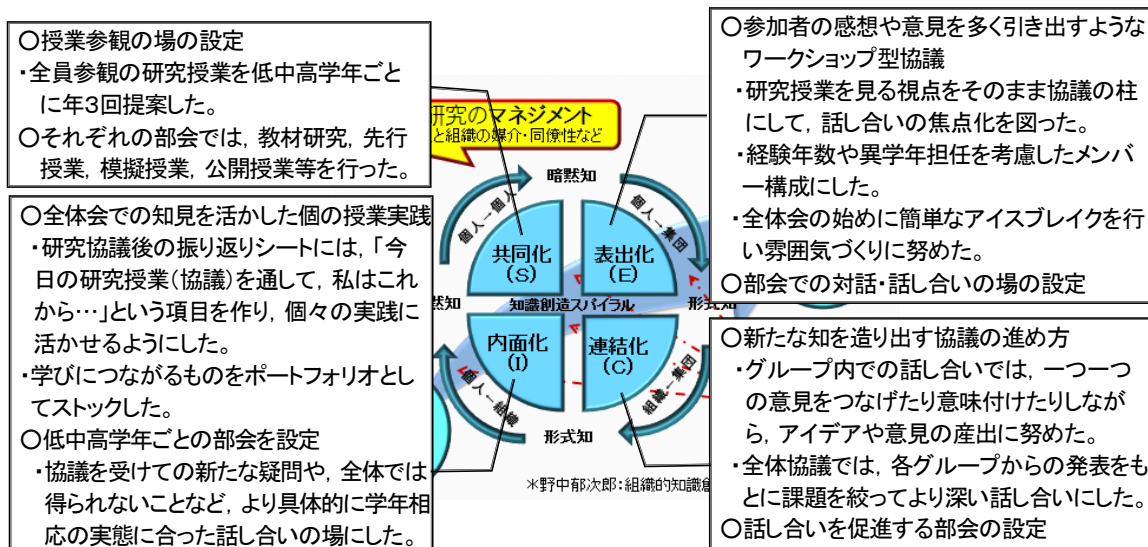


図4 方向性の共有

研究授業及び協議を一人一人の学びにし、日々の授業実践につなげるために、知識創造スパイラルを意識した取り組み（授業参観の設定、ワークショップ型協議の工夫、部会の設定等）を行った（図5）。



○授業参観の場の設定
・全員参観の研究授業を低中高学年ごとに年3回提案した。
○それぞれの部会では、教材研究、先行授業、模擬授業、公開授業等を行った。

○全体会での知見を活かした個の授業実践
・研究協議後の振り返りシートには、「今日の研究授業(協議)を通して、私はこれから…」という項目を作り、個々の実践に活かせるようにした。
・学びにつながるものをポートフォリオとしてストックした。
○低中高学年ごとの部会を設定
・協議を受けての新たな疑問や、全体では得られないことなど、より具体的に学年相応の実態に合った話し合いの場にした。

○参加者の感想や意見を多く引き出すようなワークショップ型協議
・研究授業を見る視点をそのまま協議の柱にして、話し合いの焦点化を図った。
・経験年数や異学年担任を考慮したメンバー構成にした。
・全体会の始めに簡単なアイスブレイクを行い雰囲気づくりに努めた。
○部会での対話・話し合いの場の設定

○新たな知を造り出す協議の進め方
・グループ内での話し合いでは、一つ一つの意見をつなげたり意味付けたりしながら、アイデアや意見の産出に努めた。
・全体協議では、各グループからの発表をもとに課題を絞ってより深い話し合いをした。
○話し合いを促進する部会の設定

図5 知識創造スパイラルの促進

III 結果と分析

校内研究に関する意識調査（25項目、5件法で、H23.9月、H24.7月、H24.12月に実施）と記述のアンケート（H24.12月に実施）の結果から、その分析を行った。

1 方向性の共有を図る視点からみた結果と分析

「達成目標が明らかで研究授業を見る視点が明確である」「授業実践が校内研究を踏まえたものになっている」の項目で肯定的な回答が増え、「目指す子どもの姿が具体化できたのでイメージし易くなった」「ゴールが明確になりよかった」などの記述があった。これらことから、ワークショップと部会での検討により研究主題を児童の具体の姿(行動レベル)で示したことが、授業を見る視点を明確にして指導案の項目に入れ、事前に研究通信で知らせたことが有効であったことが分かる。また、「年度半ばには、若干(目標の)ズレを感じた」の記述から、より児童の実態に合ったものにする必要があることも分かった。

2 知識創造スパイラルを促進する視点からみた結果と分析

「全体会で話し合うことで、新しいアイデアが浮かんでくる」「全体会は意見を言いやすい雰囲気である」の項目で肯定的な回答が増えた。また、「何を見るのかをはっきりさせて参観でき、よかった」、研究協議は「自分の考えを述べられるし、同じ考えを共有したり新たな考えを吸収したりできた」「ベテランから若手まで、同じ土俵の上に立って話し合いを進めることができた」との記述があった。振り返りシート・部会は「これから自分がこうしたいという視点は個人が力量アップするのにとても大切なので意味がある」「部会では、発達段階に応じた指導や対策が考えられた」などの記述があった。これらことから、共同化するためには、共通の視点をもって参観できる授業の場を設定すること、表出化・連結化しやすくするために、話し合いの焦点化、メンバー構成の考慮などの

協議の工夫と、多様な意見を引き出しつなげていくファシリテーションが大切であることが分かった。また、内面化の充実を図ることが課題であったが、振り返りカードだけでは、形式知のレベルでとどまり十分とは言えなかった。内面化に向けて、新たな暗黙知として蓄積することが求められ、そのための手段として、小回りが利く部会を設定し、ワンクッションおくことが有効であった。全体会では得られない一歩深い話題や新たな疑問について、より実態に合った指導やタイムリーな話し合いにより、形式知（振り返りシート）が具体的になり、実践に移しやすくなった。

3 二つの視点で校内研究のマネジメントを行った結果と分析

「校内研究が自分の授業力の向上につながっている」の項目では、「当てはまる」との回答が増えた。しんどさを感じている教師もいるが、校内研究を自分たちの研究と捉えることができ(学びにつながり)、意欲的に取り組むことができていることが分かった。また、「授業力アップは組織の力よりも個人の努力に寄る」の項では、「当てはまる」「だいたい当てはまる」が減り、「どちらとも言えない」との回答が増えた。「発言しやすい体制の中で知の創造を行うことなどを協働的な組織と捉え、その大切さを実感した」や、「身近で教えてもらうと実践につながり、やる気につながった」の記述からも、授業力の向上は、個人の努力のみならず、組織の力が反映していることも意識してきていることが分かった。

IV 考察

本研究を通して、教師一人一人が成人学習者として、子どもの学びの姿と自分たちの学びの姿を往還しながら、個々には授業力の向上とともに、授業改善力が向上してきたと考える。具体的には、視点を明確にしたものの見方ができるようになったことでリサーチする力が付き、的確な児童理解や実態把握ができる教師が増えてきている。また、他の教師の価値観・授業観に触れることによる省察から、自身の授業力の現状や実態の見直しができ、自らの課題を生成することにつながった教師もいる。

他方では、一人一人の教師が互いの授業改善を支援していることや、共通の目的意識をもって課題や改善点中心の協議ができ、立場や学年相応に置き換えての考察ができていることから、全員参加の研究となり、組織全体のレベルアップが図れたと考える。

研究主任等ミドルリーダーとしての働きに関しては、グループや全体協議の進め方や部会でのリーダー役を通して、教師一人一人の暗黙知を引き出しつなげるようなファシリテーション力が重要であると考えられる。また、教科等の授業実践力や教育課程・教育方法に関する理解などの専門的な知識を持ち合わせていること、同僚に対しても立場や経験、価値観の違いからの多様性を尊重できることも大切であると実感した。

今後の課題としては、十分な話し合いができる時間設定や無理のない取り組みなど、効率のよい校内研究の在り方を考えていくことと、ミドルリーダーとしての力量をアップし個々の知識創造をより促進することである。さらに、校内研究にかかわらず教育活動すべてにおいて、「方向性の共有」と「知識創造スパイラル」の二つの視点を意識した取り組みをすることで、学校全体の協働的な組織づくりを推進し、一層の活性化につなげていきたい。

特別支援学校におけるキャリア教育の推進に関する研究

22423084 實村 達也

概要

本研究では、現任校の特別支援学校におけるキャリア教育についての取り組みを通して、小学部段階から高等部までの継続性、系統性を踏まえた学校全体での一貫したキャリア教育の推進を行う方策について検討した。具体的には、文献研究や教職員に対するアンケート調査、2010年度の教育課程の反省内容をもとに、現任校のキャリア教育にかかわる課題を明らかにした。また、各学部・学年間の系統性や関連性を示したキャリア教育全体計画及び、キャリア発達段階・指導内容表の作成、キャリア教育の視点での授業実践を行った。本研究へ取り組みが現任校のキャリア教育の推進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：キャリア教育 キャリア教育部会 キャリア教育の視点 授業づくり

I はじめに

現任校では、知的障害部門と肢体不自由部門の児童生徒を対象とし、自立と社会参加を目指して教育活動に取り組んでいる。高等部卒業後の進路先は、一般就労または福祉的就労が主であり、障害の程度とはかかわりなく、卒業後は「働くこと」が生活の中心となる。現任校では、これまでも将来を見通したキャリア教育、職業教育に取り組んできている。しかし、一つの学校でありながら、2つの部門と小学部・中学部・高等部の3つの学部で組織されていることもあり、キャリア教育推進にかかわる学校全体の教職員の共通理解、連携は必ずしも十分とは言えず、小学部段階から卒業後の「働く生活」を意図し、学校全体で一貫した教育活動を行うことが重要であると考えられる。つまり、小学部から高等部までの継続性、系統性を踏まえた学校全体での一貫したキャリア教育の推進が重要な課題であると考えられる。

現任校のキャリア教育を推進していくために、現状から問題点を把握し、その解決に向けた検討を行うことにより、特別支援学校におけるキャリア教育推進の在り方について検討したいと考えている。

II 目的

平成18年に改正された教育基本法や翌年改正された学校教育法では、新たに設けられた義務教育の目標の一つとして「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が定められ、小学校からの体系的なキャリア教育実践に対する法的根拠となっている。また、特別支援学校高等部学習指導要領においては、「キャリア教育の推進」について記載され、同じく改訂された小学校及び中学校指導要領においてもキャリア教育に関する記述が加わった。

現任校では、「人とのつながりを大切にしながら、自分らしく社会に参加しようとする心豊かな人間を育てる。」という教育目標を掲げ、自立と社会参加を目指して教育活動に取り組んでお

り、卒業後の「働く生活」を意図したキャリア教育は重要な位置を占めている。しかし、キャリア教育推進にかかわる学校全体の教職員の共通理解、連携は必ずしも十分とは言えない状況にある。そこで本研究では、小学部段階から高等部までの継続性、系統性を踏まえた学校全体での一貫したキャリア教育の推進を行う効果的な方策について検討することを目的とする。

Ⅲ 実践研究への取り組み

1 現状分析と課題

2011年度は、各種文献等より、特別支援教育において、児童生徒のニーズに応じた勤労観・職業観を育成するキャリア教育の重要性及び、小学部・中学部・高等部の独自性と学部間の系統性を明確にした教育課程改善の必要性等を確認した。さらに、現任校のキャリア教育にかかわる課題を明らかにするため、現任校に所属する約130名の教職員（知的小学部・知的中学部・知的高等部・肢体不自由部門・寄宿舎）を対象とした質問紙による意識調査を実施した。回収率は約44%（130名中57名）であった。内容は、質問1「キャリア教育のとらえ方」、質問2「キャリア教育の開始時期」、質問3「キャリア教育をどの教育活動で行うのがよいか」、質問4「その他（自由記入）」の5つである。これらの文献による検討と意識調査、さらに、各学部で行われた2010年度の教育課程の反省内容をキャリア教育の視点から検討した結果、①小学部・中学部・高等部12年間における職業教育・進路指導等をキャリア教育の視点から系統的にとらえるキャリア教育全体計画（案）の作成、②キャリア発達段階・指導内容表（案）の改訂、③キャリア教育の視点で行う授業実践の3点を今後検討すべき具体的課題とした。

2010年度までキャリア教育全体計画が作成されていなかったため、2011年度に他校の特別支援学校等のキャリア教育全体計画を参考にして試案を作成し、2011年度末に進路担当者会へ提案した。また、同じく進路担当者会にキャリア発達段階・指導内容表（試案）を提案し、検討をした。その後、進路担当者会からキャリア発達段階・指導内容表（試案）が全教職員に配布し、提案された。

2 課題解決の方策

2年次の実践研究については、以下の6点である。

（1）キャリア教育推進のための組織

現任校では、2012年度より校内分掌にキャリア教育部が設けられ、主任を中心としたキャリア教育推進体制が整備された。筆者は、中学部の学級担任であり、校内分掌では、キャリア教育部会に所属し、そのまとめ役を担っており、これらの立場から本研究にも取り組んだ。

（2）キャリア教育全体計画の作成

2012年4月、職員会議でキャリア教育全体計画を提示し、説明を行った。また、第1回のキャリア教育部会でキャリア発達段階・指導内容表との関連性について共通理解を図った。

（3）キャリア発達段階・指導内容表（案）の改訂

2012年度、第1回のキャリア教育部会でキャリア発達段階・指導内容表（試案）を示して検討するとともに、指導内容表に具体的指導内容を新たに追加していくことを提案した。その際、基礎的・汎用的能力の内容が、学習活動にどのように関わっているのかを検討することは、キャリア

教育の視点で教育活動を見直すことにつながることを確認した。

(4) キャリア教育の視点で行う授業づくり

キャリア教育の視点で行う授業づくりは、児童生徒個々のキャリア発達を支援するものであり、「実態把握」、「目標設定」、「評価」をキャリア教育の視点から行うものである。授業の結果を踏まえ、次時の授業改善点を確認するとともに、他の授業や生活場面との関連性等についても検討することが必要である。本研究では「職業及び生活にかかわる基礎的な能力を土台に、それらを統合して働くことに応用する能力獲得の時期」である中学部において、キャリア発達段階・指導内容表と照らし合わせながら、生徒個々の課題を設定し、授業を実施した。本時の全体目標、個別の目標、それぞれの学習課題をキャリア教育の視点で示した学習指導案を作成して授業を行い、結果について検討を加えた。

(5) 教職員の意識調査(2012年)

10月中旬、現任校に所属する約140名の教職員を対象とした質問紙による意識調査を実施した。回収率は約74%（140名中103名）であった。質問項目は、2011年に実施した意識調査とほぼ同じ内容である。

(6) 広報誌「知っとく誕生寺」の発行

2012年度より、広報誌「しっとく誕生寺」において、各学部のキャリア教育にかかわる記事を編集して載せ、教職員や保護者へ配布した。記事の内容は、係活動や作業学習、春・秋の作業週間、産業現場等における実習等である。各学部の担当者がキャリア教育の視点で記事を編集し、既にN○9からN○14まで（2012年12月現在）発行している。

3 取り組みの結果と考察

(1) キャリア教育推進のための組織

キャリア教育部会は、1月末まで計6回実施した。部会で検討する内容によっては、「キャリア教育」と「進路指導・予後指導」の2つのグループに分かれて会を進めた。11月に、キャリア教育部会担当者16名に対してアンケート調査を実施した。この結果も踏まえると、定期的に各学部の情報交換を行うことで、キャリア教育に関する各学部の取り組みについての共通理解が図られたことが本取り組みの成果と言える。

(2) キャリア教育全体計画の作成

キャリア教育の指標となるキャリア教育全体計画を作成し、職員会議で提案できたことは、キャリア教育についての全教職員の共通理解を図ることができ、意義があったと考える。また、キャリア教育全体計画の中に、基礎的・汎用的能力「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」の4つの能力を組み入れ、キャリア発達段階・指導内容表との関連性を示したことにより、キャリア教育全体計画をより実地的なものとしてとらえることができたと考える。

(3) キャリア発達段階・指導内容表（案）の改訂

2010年度まで現任校で作成されていた「キャリア教育指導内容表」を改訂し、知的障害部門各学部におけるキャリア教育の連続性、関連性を示したキャリア発達段階・指導内容表を作成することができた。

(4) キャリア教育の視点で行う授業づくり

現任校では、教職員全員が研究授業を行っており、2012年10月に行われる職場体験実習を対象として授業づくりに取り組んだ。現任校では、職場体験実習が特別活動に位置付けられており、授業では、職場体験のねらいや目的を明確にし、生き方の指導を含めた事前・事後学習の充実、職場体験の実施における質的向上を図るように配慮して行った。特に、事後学習をキャリア教育の視点で立案し、実施した。学習指導案作成の段階で、キャリア教育の視点を踏まえ、本時の全体目標、個別の目標、それぞれの学習課題を設定することができ、キャリア教育の視点で行う授業づくりの進め方の具体例を示すことができ、他の教職員の今後の授業づくりへの活用が期待される。

(5) 教職員の意識調査(2012年)

アンケート調査の結果を各学部へ配布し、回覧した。質問2の「キャリア教育の開始時期」の調査結果について、2011年と2012年の割合を表1に示す。就学前と小学部を合わせると、2011年は65%、2012年は80%となり、就学前または小学部の早い段階からキャリア教育を始めるのがよいとする意見が増えている。質問3では、「キャリア教育を教育活動全般で行う」、「日常生活の活動の中で行う」という意見が全体の約7割となった。また、アンケート調査の回収率が約74%と大幅に増加し、教職員の意識の高まりが推測されるとともに、様々な考えや意見を得ることができた。

表1 意識調査「キャリア教育の開始時期」

(6) 広報誌「知っとく誕生寺」の発行

キャリア教育の推進を考えると上で欠かすことができない

	就学前	小学部	中学部	高等部	卒業後
2011年6月	18%	47%	28%	7%	0%
2012年10月	35%	45%	19%	1%	0%

こととして、保護者のキャリア教育への理解と協力が挙げられる。保護者のキャリア教育の理解と協力を得るため、広報誌「しっとく誕生寺」に各学部のキャリア教育にかかわる記事を編集して載せ、保護者や教職員に配布した。キャリア教育にかかわる各学部の教育活動を保護者や教職員に知らせる機会を得ることができたのは大きな成果である。また、編集する担当者もキャリア教育の視点で学習内容を検討する機会となり、キャリア教育やその必要性について理解を促すことができたと考えられる。

IV まとめ

キャリア教育部会は、「情報交換の場」にとどまり、キャリア教育推進の具体的な検討は十分できなかった。しかし、教職員は確実にキャリア教育の重要性、必要性を認識し始めている。この意識変化を来年度以降も持続させていく継続的な取り組みが必要と考える。そのために、①キャリア教育全体計画の教職員の再確認と再検討、②肢体不自由部門のキャリア発達段階・指導内容表の作成、③校内研究と連携したキャリア教育の視点で行う授業づくり、④広報誌「知っとく誕生寺」のキャリア教育の視点での編集と定期的な発行等が今後の課題と考える。また、2013年度から知的障害部門高等部が本校から少し離れた地域に移転することになっており、来年度以降、小学部、中学部、高等部の連携が難しくなることが予想される。来年度のキャリア教育推進のための組織についての検討も必要であると思われる。