

## P 2 新卒院生 教育実践研究最終報告会

日 時 平成 26 年 2 月 22 日 (土) 8 : 20 ~ 12 : 00  
場 所 教育学部 講義棟 1 階 5101 室

1. 始めのあいさつ 8 : 20 ~ 8 : 25  
2. 報告会 8 : 25 ~ 11 : 00  
●新卒学生 1 人 : 12 分 (内 5 分は質疑応答・交代)

発表者	自己課題	時程	頁
井上 沙耶	授業における自己指導能力の育成について -生徒指導の三機能を生かした授業づくり-	8 : 25 ~ 8 : 37	1
日下 亮	ESD の理念を踏まえた教育実践の在り方	8 : 37 ~ 8 : 49	5
榎本 圭佑	基礎的・基本的な知識・技能の習得を効果的に促すことのできる 授業づくり	8 : 49 ~ 9 : 01	9
島 康人	了解を志向する社会認識形成に関する実践的研究 -ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に基づいて-	9 : 01 ~ 9 : 13	13
武市 知大	理科における科学と人間生活の関連を意識した授業づくり	9 : 13 ~ 9 : 25	17
田邊 知代	算数的活動をコアにした数学的な考え方を育成する授業デザイン	9 : 25 ~ 9 : 37	21
出口 貴絵	中学生の自己肯定感を育む指導力の向上	9 : 37 ~ 9 : 49	25
《 休憩 9 : 49 ~ 10 : 00 》			
福島 康介	思考力・判断力・表現力を身につけられる授業づくり -小学校 理科の授業を通して-	10 : 00 ~ 10 : 12	29
福永 義行	習熟度別少人数指導の在り方	10 : 12 ~ 10 : 24	33
藤本 大喜	過去の学習経験の想起により理解を深める授業実践	10 : 24 ~ 10 : 36	37
的山 直幸	子どもが学習意欲を持って取り組むことができる授業づくり	10 : 36 ~ 10 : 48	41
米井 千恵	魅力的な国語授業開発に関する研究 ~生徒による討論の活性化を通して~	10 : 48 ~ 11 : 00	45

3. 指導助言 11 : 00 ~ 11 : 10  
4. 終わりのあいさつ 11 : 10 ~ 11 : 15  
《 休憩 5 分間 》  
5. 教育実践研究運営協議会 11 : 20 ~ 11 : 50

## P 2 現職院生 教育実践研究最終報告会

日 時 平成 26 年 2 月 22 日 (土) 8 : 20 ~ 12 : 00

場 所 教育学部 本館 2 階 202・203 室

1. 始めのあいさつ 8 : 20 ~ 8 : 25
2. 報告会 8 : 25 ~ 10 : 59

●現職教員学生 1 人 : 16 分 (内 5 分は質疑応答・交代)

発表者	自己課題	時程	頁
青木 奈緒美	学び合う教師集団の育成 一校内研修の活性化を通して一	8 : 25 ~ 8 : 41	49
赤尾 敏一	教育活動全体で行う自立活動の指導の在り方について	8 : 41 ~ 8 : 57	53
小川 智裕	学力向上に資する ICT 活用授業の実践的研究 - ICT 活用能力を伸ばすケースメソッドの研究開発 -	8 : 57 ~ 9 : 13	57
小坂 宣利	説明力の基盤づくりに向けたノート指導に関する研究 ~言語活動の充実に向けた体系的ノート指導~	9 : 13 ~ 9 : 29	61
西田 寛子	グローバル人材育成に向けた中高一貫教育の推進 ~ミドル・アップダウン・マネジメントを通して~	9 : 29 ~ 9 : 45	65
《 休憩 9 : 45 ~ 9 : 55 》			
八田 卓二	小学校における保幼小連携推進システムの構築 - 保幼小交流単元学習づくりの過程を通して -	9 : 55 ~ 10 : 11	69
日笠 寛子	小学校国語科における「読み」の力の育成 ~ユニバーサルデザインの視点から~	10 : 11 ~ 10 : 27	73
三村 美紀	グローバル教育課題に取り組む学校体制の構築 ~デュアル志向の視点から~	10 : 27 ~ 10 : 43	77
本岡 千草	健康的な生活を実践できる力を育む保健教育の在り方について ~ 養護教諭が中核的役割を担う保健指導を通して ~	10 : 43 ~ 10 : 59	81

3. 指導助言 10 : 59 ~ 11 : 10
4. 終わりのあいさつ 11 : 10 ~ 11 : 15  
《 休憩 5 分間 》
5. 教育実践研究運営協議会 11 : 20 ~ 11 : 50

# 授業における自己指導能力の育成について ー生徒指導の三機能を生かした授業づくりー

学籍番号 22424071 氏名 井上 沙耶

## 概要

本研究は、坂本(2002)の考えをもとに、生徒指導の三機能を活かした授業づくりについて自己の理解を明確にし、それを生かした手だてを考案した。また、生徒指導の三機能を生かして授業は、児童の自己指導能力と学ぶ意欲の向上につながり、授業の中で児童が意欲的に学習に取り組んでいる姿が見られると考えた。授業実践の結果、自己決定・自己存在感に関して、一人一人が自分の考えをもつ支援を行うことで、話し合いに意欲的に参加できている様子が見られた。

キーワード： 自己指導能力 生徒指導の三機能(自己決定・自己存在感・共感的な人間関係)

## I はじめに

授業づくりにおいて、私が目指す児童像とは、自分の考えをもち、それを他者に向けて生き生きと表現することができる児童である。しかし、子どもたちが自分の考えをもちたり、発表したりするためには、個人の自信や能力を伸ばすことが重要であり、自信は、他者からの肯定的な評価や集団からの承認により高まっていくと考える。そして、他者を認め合い、励まし合う集団を育成することが、個の自信や決定力を身につけることにつながると考えた。私の考える個人の力を伸ばしながら、集団としても高まっていく能力として、生徒指導においてその育成を目指す「自己指導能力」が当てはまると考えた。「自己指導能力」とは、坂本(1999)によると、「その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で考え、決めて、実行する能力」であると定義しており、この能力を育てることが、私の育てたい児童像に迫ることができると考えた。

## II 目的

自己指導能力を育成する三つの機能(自己決定、自己存在感、共感的な人間関係)についての自己理解を深めるとともに、三つの機能を生かした授業づくりの視点を明らかにすることを目的とする。

## III 研究の方針

### 1 生徒指導の三機能と学ぶ意欲

#### (1) 生徒指導の三機能

文部科学省(2010)『生徒指導提要』(以下提要とする。)では、個々の児童生徒の自己指導能力を育成するためには、日々の教育活動において、①自己決定の場を与え、自己の可能性の開発を援助すること、②児童生徒に自己存在感を与えること、③共感的な人間関係を育成することの三点に特に留意することが求められていると示されている。

坂本(2002)は、「児童生徒に自己決定の場を用意すること」「児童生徒に自己存在感を与えること」「児童生徒との人間的ふれあいを基盤にすること」の三つの主要な機能として、教育課程の中に作用させる必要があるとし、学校生活の中心は授業であることから、三つの機能を授業で生かすことは、自己指導能力を育成する上で大変重要であると述べている。

坂本(2002)の考えをもとに、自己の解釈を加え、示したものが、表1である。三つの機能「自己決定の場を用意する」「自己存在感を与える」「共感的な人間関係を育成する」が一つも欠けることなく相互に機能し合うことで、自己指導能力が高まるのだと考える。

表1 生徒指導の三機能の3つの要素

坂本(2002)の考えに基づいた自己解釈	
自己決定	子どもが自ら課題を見つけ、課題へのアプローチ方法を自ら選択して課題に取り組み、自分が課題で取り組む過程で考えたことの根拠を理由づけて述べたり、書いたりして、考えを表現すること。
自己存在感	一人一人が課題をつかみ、課題を解決するための方法や手段を、既習事項等を用いながら、見通しをもって考える過程で、自分の考えに対して、教師や他の児童から肯定的評価を得られること。
共感的な関係づくり	集団の中で、児童が互いのよさを認め合うことができ、自発的な思いや考えが尊重されるとともに、自由な意見交換が行われ、共感的に理解し合う人間関係を築くこと。

(2) 学ぶ意欲と生徒指導の三機能

ア 学ぶ意欲(内発的学習意欲)

桜井(2009)は学習意欲を大きく2つに分類しており、学習活動それ自体が目標であり、学習に対して自律的で自ら取り組むことを「内発的学習意欲」、学習活動それ自体は目標ではなく学習活動以外に重要な目標(外的な目標)があり、学習活動はそれを達成するための手段であり、他者からのプレッシャーによって仕方なく学習に取り組む場合を「外発的学習意欲」とし、内発的学習意欲とは、「自ら学ぶ意欲」とほぼ同じであると述べている。

また桜井(1997)は、学ぶ意欲を支える要素として、自己決定感、有能感、他者受容感の三つがあるとし、これらの要素が高まることにより、「一生懸命勉強しよう」「次は、この勉強でもしてみようか」という気持ちが生じると述べている。

イ 学ぶ意欲を支える三要素と生徒指導の三機能

岩手県立総合教育センター(2007)は、図1に示すように、桜井が挙げる三つの要素(自己決定感、有用感、他者受容感)は、生徒指導の三機能である「自己決定」「自己存在感」「共感的人間関係」にそれぞれ置き換えることができると示している。

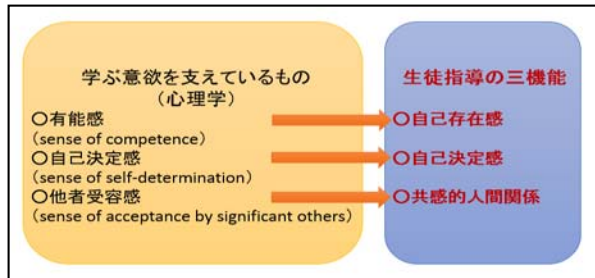


図1 学ぶ意欲を支える三要素と生徒指導の三機能

このことから、学ぶ意欲を支える三つの要素と生徒指導の三機能はそれぞれ関連性が深く、生徒指導の三機能を生かした授業づくりを行うことは、学ぶ意欲の向上にもつながるといえる意義があると考えられる。

2 生徒指導の三機能を生かした授業モデル

生徒指導の三機能を生かした授業モデルの作成にあたり、問題解決型学習の基本的な展開(つかむ, 自力解決, 集団解決, まとめ)に基づいて作成を行った。

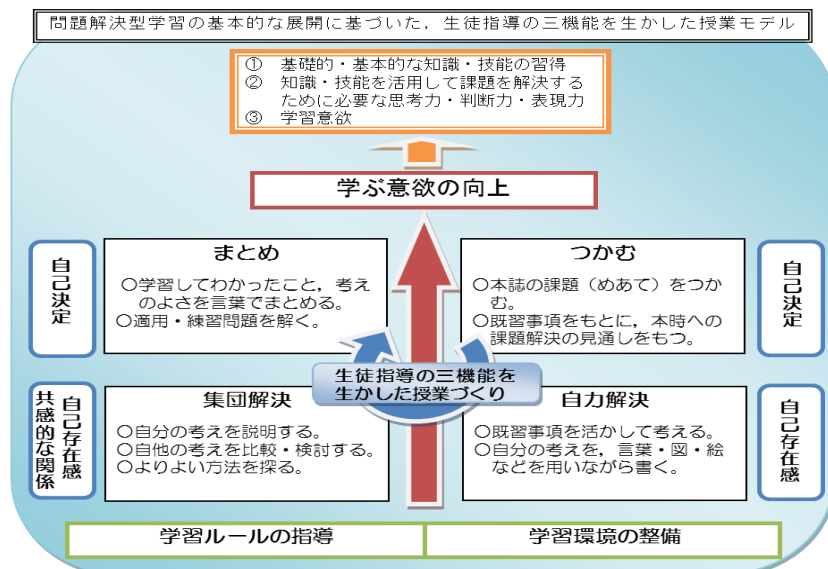


図2 問題解決型学習の基本的な展開に基づいた、生徒指導の三機能を生かした授業モデル

## IV 授業実践と結果

### 1 授業実践（教育実践研究Ⅱ）

本年度は勤務校で実習を行った。

○実践授業 第5学年 社会科「水産業」

めあて：【将来の水産業はどう変わっていきだろうか。続きを考えよう。】

○本時目標 これまでの学習や資料、話し合いの内容をもとに、将来の漁獲量について根拠を明確にしながら判断できる。

【社会的な思考・判断・表現】

○授業概要（導入） 2005年までの漁獲量の変化のグラフを見せ、これからの漁獲量は増えていくか、減っていくかを予想させ、その変化をグラフに書き込ませるようにした。

（展開） 予想した根拠となる資料を自分で選択しながら、ワークシートに予想した理由を書き込めるようにした。書き込んだワークシートをもとに、自分が将来の漁獲量について自分が予想した理由について発表し合い、自分の考えに付け加えたり、質問をしたりするようにした。

（まとめ） 学習して分かったことをワークシートに書く。



図4 本時で使用したワークシートの一部

図3 本時の授業概要

表2 生徒指導の三機能を生かす本時の手立て

手立て・工夫	
自己決定	① 近年までの漁獲量を示したグラフを提示し、20年後の漁獲量の変化の予想をグラフに書き込めるようにする。 ② 自分の予想の根拠となる、前時までで学習した資料を用意し、選択して使用できるようにする。 ③ 自分の予想したグラフを見せながら、自分の予想の根拠となる資料を用いながら、自分が予想した理由について話し合う。 ④ 話し合いの後に、改めて自分の考えをまとめ直す時間を設ける。
自己存在感	① 20年後の漁獲量の変化の予想をグラフに書き込むことで、一人一人が自分の考えをもつことができるようにする。 ② 前時までの既習事項を用いて、根拠を明らかにしながら自分の予想した理由を述べられるようにする。 ③ 机間指導を通して良いところやがんばっている姿などについて具体的に評価したり、ほめたりする。 ④ 話し合いを通して、自分の考えを発言したり、相手に質問したりする時間を設ける。 ⑤ グループの中で特に自分の意見について根拠を明らかにしながら述べられていた人を一人選び、前で教材提示装置を用いながら全体に発表する時間を設ける。
共感的な関係づくり	① 意見交流ができたグループは、お互いに質問をしたり、自分の考えの根拠を付け加えたりしてもよいことを伝える。 ② 机を移動させ、互いに顔を合わせて発言しやすいように、場の工夫をする。

### 2 授業分析

表2に示した生徒指導の三機能を生かす手立てに基づいて授業の分析を行った。

#### 【自己決定】

- ① 本時の課題は「将来の漁獲量を予想する」ことであり、まず始めに2005年までの漁獲量を示したグラフを提示することで、漁獲量が20年後にはどうなるのかについて児童が予想し、クラス全員がグラフに書き込むことができていた。
- ② 児童は自分が予想した理由について、前時までで学習した資料を用いながら、自分の考えをワークシートに書き込むことができた。最低でも一つ、最大で四つの資料を用いながら、全員が書くことができていた。

#### 【自己存在感】

- ① 児童は将来の漁獲量について、全員がグラフに書き込むことができた。また、グラフに予想を書くことで、似たグラフはあっても同じグラフはなく、一人一人が異なった意見をもつことがで

きていた。

- ② 自分の予想の根拠となる資料は、本時まで学習した資料を用いることで、資料の意味を理解しながら、概ね全員の児童が予想した理由を述べることができていた（図5）。



図5 児童のワークシート②

### 【共感的な人間関係】

- ① 一人一人が順番に意見を発表していき、発表後に質問とつけ足しの時間を設けることで、同じ考えだった児童は、別の資料を自分の考えに加えたり、違う考えだった児童は、資料をもとに、話し合いをしたりしている様子が見られた。
- ② グループで話し合いをする際、声が小さくて聞こえにくい発表になってしまっている児童や、自分のワークシートを埋めながら話を聞く児童が見られた。しかし、質問をする際も、男子間あるいは女子間での質問にとどまってしまう班も見られた。

## V 実践授業の考察

生徒指導の三機能を生かした実践授業から得られた成果としては次の三点が挙げられる。

- 課題に対する予想を言葉だけでなく、グラフに表すようにしたこと全員の児童が自分の考えをもつことができるだけでなく、一人一人の意見をより表現されやすくなるのが分かり、自分の考えをもたせるための支援の手がかりを得ることができた。【自己決定】
- 既習事項を用いて自分の考えの根拠を述べられるようにワークシートや資料の用意を工夫することで、児童が自信をもって自分の意見を述べられるようになることを実感できた。【自己存在感】
- 自分の考えを書いたワークシートをもとに、グループ内で発表し、話し合う活動を取り入れることで、他者の考えを知ったり、自分の考えを広げたりすることができる児童を育成することにつながると実感できた。【共感的な人間関係】

このように、実践授業を通して、生徒指導の三機能の自己理解が深まっていき、具体的な手立てを考えることができるようになった。また、手立てを用いることにより、児童が自分の考えをもち、ワークシートへ書き込んでいくなどの学ぶ意欲の向上を見ることができた。

実践授業から得られた課題としては、次の二点が挙げられる。

- 既習事項が十分に定着しておらず、自分の考えの根拠を説明することに困難さを感じている児童が見られた。個別への支援とともに、導入で前時まで使用した資料を用いながら、既習事項の振り返りを行うことが必要であると考えた。【自己決定】【自己存在感】
- 互いに質問し合ったり、反対意見を述べ合ったりするなどの話し合い活動が活性化していないグループが見られた。グループの中で互いに意見を自由に述べ合えるようにするために、グループで意見をまとめる話し合いの進め方を児童に習得させることが必要であると考えた。【共感的な人間関係】

## VI おわりに

本研究に取り組んだことにより、授業づくりに生徒指導の三機能を活かすための手立てを整理することができた。

生徒指導の三機能は、学びあう学習集団の元で初めて機能するものである。今後は、学習ルールの定着と学習環境の整備を一貫して行い、好ましい人間関係を基盤とする風土づくりも大切にして、生徒指導の三機能を生かした授業の更なる深化を図りたい。

(主な引用・参考文献) 坂本昇一(2002)『子どもをとりまく問題と教育—⑩生徒指導の在り方』開隆堂出版  
桜井茂男(1997)『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房



図 1. ESD カレンダー

2. 総合学習型のカリキュラム

ESD のカリキュラムについて川田力 (2012) は 4 形態に分けている。その中で、私は総合学習型のカリキュラムに着目した。総合学習型は、各教科の学習を基盤として ESD を総合的な学習の時間で実践するというものである。ESD に関する横断的・総合的な内容に探究的・主体的・創造的・協同的方法で取り組むには、総合的な学習の時間は好適で、この形態は総合的な学習の時間が学校教育法の各教科等の授業時数の中に規定されている実践形態である。そこで、この総合学習型のカリキュラムを基に勤務校においてカリキュラムを構成した。

●ESD で付けたい力

自律心…相手の人格や考え方を尊重し、自分の生き方を振り返る  
 思考力・判断力・表現力…相手の立場に立って考えたり、判断したりする  
 責任意識…人とのコミュニケーションの大切さに気付き、他者に積極的に関わっていく

単元を通して、多様な人々と共に生きるということについて考え、自分たちの手で住みよい社会を創っていこうとする意識や実践力を養うことが目的である。

●ESD の教育内容のつながり

月	国語	かえで学習	道徳・特活	児童の意識の流れ
9	「だれもがかかわり合えるように」 点字をきっかけに自分たちの調べたいバリアフリーの工夫をポスターセッションで伝える。	「やさしい町」 ○目の見えない体験（ブラインドウォーク）をする。 ○車いす体験をする。 ○点字体験をする。 ○今までの活動や感想を思い出しながら、自分の課題を決める。（自分たちにできることはないか、～してみたい、鹿田小学校にも～があったらいい等）	「不思議なぼくの気持ち」 困っている人を思いやり、親切にしようとする	○世の中の困っている人たちのための工夫がたくさんあるな。 ○実際に体験してみると、困っている人の気持ちがよくわかるな。日々の当たり前前のが難しい。
10				○自分たちの生活はさまざまな人たちとつながっているんだな。
11				○相手の立場に立った親切が本当の思いやりだ。こんな思いやりがどんどん広がるといいな。
12		○相手に伝わりやすい手話や点字を用いた案内板や本を作成し、その結果をプレゼンテーションする。	院内学級について知り、コミュニケーションをする。	○自分たちに何かできることはないだろうか。

図 2. 勤務校における総合学習型のカリキュラム



#### IV 分析と結果

児童の福祉への意識の変容を追跡する目的で、事前・事後に4項目でアンケート調査を実施した。図3より単元の導入の国語科で、点字や車いすなどの住みよい町にするための工夫について理解させ、コンセプトマップを用いることにより、まだまだ工夫は不十分で限界があるという【有限性】についての考えを深めたと考えられる。「現在、やさしい町になっているか。」という問いに対し、事前調査では半分以上の児童が「はい」と回答していた。しかし、事後調査では約8割の児童がもっと工夫をしなければならないという意識に変容している。また、図4より「自分たちの生活を見直したか。」という問いに対し、事前では約8割の児童が「わからない」や「いいえ」に回答していた。しかし、事後は8割弱の児童が自分の生活を見直し、新たな町をつくりあげるために、生涯にわたって、一人一人がその責任と義務を自覚し、自ら進んで行動することが大切であるという【自律心】を意識することができた。そして、図5より「やさしい町について自分たちにできることはあるか。」という問いに対し、事前は「はい」と回答した児童が2割弱であった。しかし、事後ではほぼすべての児童が「はい」と回答している。道徳「不思議なぼくの気持ち」で地域には健常者だけでなく、高齢者や障害者など様々な環境に身を置かれた人々の存在に気付くことができた。それにより、日ごろから自分と自分を取り巻く「人」「地域」の協力が大切であるという【連帯性】に気付き、地域や社会との「つながりを尊重する態度」を理解したことがわかる。児童は自分たちで作上げた工夫をみんなで話し合い、院内学級に紹介したいと提案し、実行に移した。これらは人とのコミュニケーションの大切さに気付き、他者に積極的に関わっていく【責任意識】の高まりの裏付けであると考えられる。

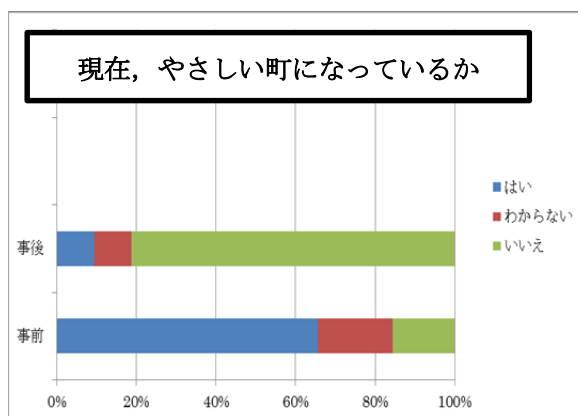


図3. アンケート結果

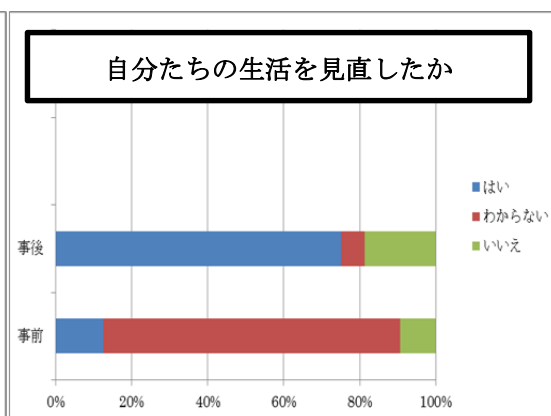


図4. アンケート結果

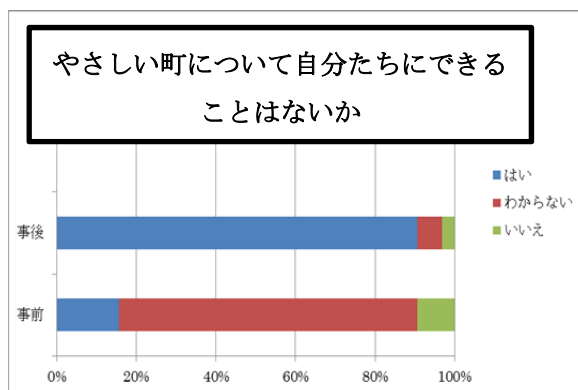


図5. アンケート結果

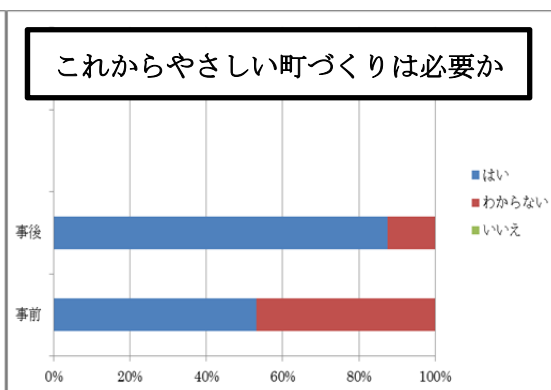


図6. アンケート結果

## V 考察

### 1. 教科との関連

一年次の課題発見実習・課題解決実習を通して、一つの大きな問題と出会うことができた。それは、学校教育と生活体験との結びつきである。広い視野で物事を見ることによって、その中で自分の立ち位置を自覚し、自分とのつながりを考えて行動できる児童を育てることが大切である。ESDの実践はその中心を担っているのだと改めて感じた。その実践を行うための勤務校における実践研究では、一年次にはない現場ならではの問題に多く直面することができた。ESDを小学校で取り入れるためには総合学習型が重要であることが分かった。ESDに関する横断的・総合的な内容を、探究的・主体的・創造的・協同的方法で取り組むには、総合的な学習の時間が学校教育法の各教科等の授業時数の中に規定されている実践形態である。総合的な学習の時間が削減され、少ない時数になっているからこそ、クロスカリキュラムで他の教科等と関連させながら質の高いものにしていく必要がある。ESDカレンダーを作成し、どのように関わりあっているのかを探り、ESDに関する横断的・総合的な内容を、総合学習型のカリキュラムで様々な教科と関連させながら探究的・主体的・創造的・協同的方法で取り組ませ、検討していくことによって、児童の【自律心】と【責任意識】を高めることに有効であることが分かった。

### 2. サービス・ラーニングの導入

#### 2-1. サービス・ラーニングとは

教育実践の今後の在り方としては、自分たちの学びを地域に広げるところまで持っていくことが重要であると感じた。学んだことを学校の中で完結させるのではなく、地域に広げていくことにより、身に付けさせたい力もより磨かれたものになる。そのためにアメリカの教育的手法サービス・ラーニングを単元の発展の段階に取り入れるべきであろう。サービス・ラーニングとは、地域社会の課題解決を目指した社会的活動（サービス活動）に子どもを積極的に関与させ、子どもの市民性（シティズンシップ）を発達させることをねらいとした一つの教育方法である。

#### 2-2. ESDとサービス・ラーニングの関連

ESDの視点に立った学習指導を進める上での留意事項として、身に付けた能力や態度を行動に移していくことや、実生活・実社会における実践につなげていくことが大切であると記されている。サービス・ラーニングの手法を取り入れることにより、課題の探究・解決の過程で「自ら実践する力」を養うことができる。また、その実践は自分たちが住む地域にとっても価値のあるものとなる。上記でも述べたように児童のサービス活動を展開するには、地域との連携が必要になってくる。今後は、地域との効果的な連携の仕方を探っていくことも検討する必要がある。

#### 2-3. 振り返りの重要性

サービス・ラーニングにおいて大切なことは、教室で学んだ学問的な知識・技能を社会的活動の中で最大限に生かすこと、活動現場へ足を運ぶことを一度きりで終わりにせず何度も繰り返すこと、活動の中で見たこと・聞いたこと・感じたことをしっかりと振り返ることなどである。我が国においては、単元の最後に手紙を書いたり、お礼を書いたりする程度で終わっている場合が多い。筆者の実践でも院内学級へのお礼のポスター作成で終わってしまった。しかし、授業時間の度にワークシートを用いて振り返りを行わせた。前の時間と比較させ、本時での新しい学びともしっかりと知りたいたいという追及を具体化することにより、次時への課題意識も高まるのである。この繰り返しによって、学びも深まるとともに地域に貢献したいという気持ちも高まり、充実したサービス活動を展開することができる。それがESDの充実につながるのである。

## VI おわりに

今後は、サービス・ラーニングの手法を取り入れたESDの教育実践を追究していき、更なる発展を目指して研究を続けていきたい。

# 基礎的・基本的な知識・技能の習得を効果的に 促すことのできる授業づくり

学籍番号 22424075 氏名 榎本 圭佑

## 概要

思考力・判断力・表現力等の育成を図る学習活動を充実させるためには、活用に必要な基礎的・基本的な知識・技能の習得を図ることが必要である。そこで、北（2011）の理論をもとに、社会科の学習活動に即した3つの知識（「用語・語句レベルの知識」、「具体的知識」、「概念的知識」）を位置付けた単元を構想し、単元の中の一単位時間に焦点を当てた授業実践を行った。そして、授業実践で見られた課題を考察し、問題解決的な学習を通して、活用するために必要な「具体的知識」の習得を促すための効果的なアプローチの方法を検討した。

キーワード 問題解決的な学習 知識・技能 具体的知識 概念的知識

## I はじめに

平成20年の中央教育審議会答申において、「自ら学び、自ら考える力の育成」といった「生きる力」の理念は、基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視した上で、思考力・判断力・表現力等を育むことを目標としていると述べている。

思考力・判断力・表現力等の育成を図るための学習活動を充実させるためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得を促すことのできる授業づくりを行うことが必要であると考えられる。しかし、私自身、習得に関する生徒の姿やその姿を踏まえて構想する授業づくりのポイントが明確になっていない。そこで、基礎的・基本的な知識・技能の習得を促すことのできる授業づくりに焦点を当て、本研究を行うこととした。

## II 目的

思考力・判断力・表現力等の育成を図るために、活用に必要な基礎的・基本的な知識・技能の習得を促すことのできる授業づくりについて、理論研究をもとに授業構想を行い、実践することを通して、より効果的なアプローチの方法を明確にする。

## III 教育実践研究の方法と内容

### (1) 社会科の学習活動に即した3つの知識

基礎的・基本的な知識・技能は、社会科における評価の観点として、「社会的事象についての知識・理解」（以下「知識・理解」とする）、「資料活用の技能」の2つに分けられている。北は、その2つの観点のうち、「知識・理解」に焦点を当てて考えることで、子どもたちに習得させたい内容（知識）が明確になると述べている。そして、北は、習得させたい内容（知識）として、社会科の学習活動に即した3つの知識を位置づけている。それは、下位から「用語・語句レベルの知識」、「具体的知識」、「概念的知識」の順に構造的に構成している。

#### ① 「用語・語句レベルの知識」

観察、調査をする際に必要となり、「具体的知識」を導き出すための知識である。

②「具体的知識」

一単位時間ごとに考察した社会的事象の意義や特色・課題を具体的に説明したものであり、「概念的知識」を導き出すための活用に必要な知識である。

③「概念的知識」

単元や小単元の指導目標，評価規準で示された知識・理解の内容と一致し、「具体的知識」を活用することによって知識が比較・関連・統合され，導き出される知識である。

これら3つの知識を踏まえ，私は，知識の構造について，図1のように整理した。このように，思考力・判断力・表現力等の育成を図る学習活動の中で，一単位時間ごとの「具体的知識」を活用できなければ，単元で最終的に捉えさせたい「概念的知識」の習得を図ることができない。そのため，活用するために必要な「具体的知識」の習得に焦点を当てた授業づくりを明確にする必要がある。

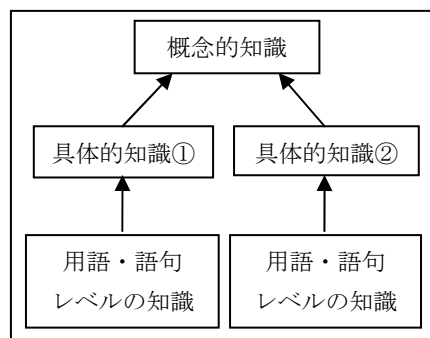


図1 知識の構造図

(2) 問題解決的な学習

北(2011)は，上記の知識の効果的な習得を図っていくために，問題解決的な学習過程に位置づけて指導することを重視している。子どもが主体的に知識を獲得するための学習過程について，北は，表1のように整理している。

①学習問題を設定する。(問題をつかむ)
②学習問題を迫りし解決する。(調べる)
③学習問題の結論を吟味する。(まとめる)

表1 問題解決的な学習過程

生徒の主体的な学びを促すために，予想や疑問から学習問題を設定する。設定した学習問題を追究するために，必要な資料を収集し，読み取ったことをもとに，話し合いをしたり，発表をしたりする。そして，意見を共有し，修正，補完することで，自分の考えをまとめて問題を解決し，「具体的知識」を自ら導き出すことができるような支援を行うことが必要である。

(3) 単元の構想

「概念的知識」を導き出すための活用に必要な「具体的知識」の習得を促していくために，単元の中の一単位時間に焦点を当てた授業づくりが必要である。福岡教育大学附属小倉小学校では，図2に示す単元構想をもとに，問題の解決を行っている。

生徒が単元を貫いて解決したいと考える大きな問題(中心問題)を見出し，一単位時間ごとにスモールステップの問題(分析問題)を設定する。そして，各分析問題で習得した知識を活用し，新たな知識を導き出していくという習得と活用のスパイラルの中で分析問題を繰り返し，中心問題を解決していく。

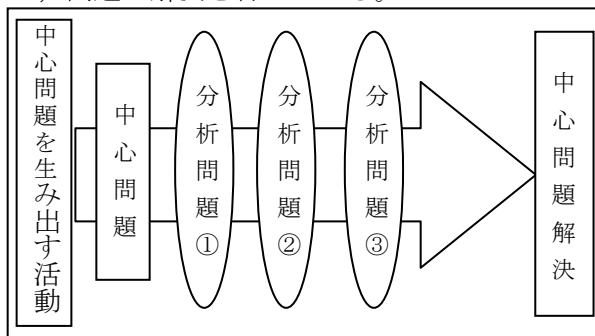


図2 単元の構想

分析問題を通して，導き出す知識は，中心問題を解決していくための活用に必要な知識となるため，北の提唱する3つの知識に即して考えると，「具体的知識」に当たるものであると考えられる。分析問題①で導き出された

「具体的知識」を分析問題②や③において活用し、新たな「具体的知識」を導き出したり、集約したりすることで、中心問題を解決して、「概念的知識」を導き出すことにつながる。

#### IV 教育実践研究における授業実践

前述を踏まえ、第1学年地理的分野における世界の諸地域の「アジア州」の単元で、習得させたい「概念的知識」、「具体的知識」、単元を貫く中心問題を設定し、表2にまとめた。

「概念的知識」	アジア州に人口が多くなるのは、自然的条件による農業の発達や、工業の発達による企業流入等が関係しており、沿岸部や平地で人口が多く集中している反面、内陸部や発展途上の国との経済格差が広がっている。
中心問題	なぜ、アジア州の人口は他の州に比べ、多くなっているのだろうか。
分析問題①における「具体的知識」	沿岸部や平地といった農業が発達している地域では、自然的条件が良く、生産性が高いため、人々の生活が向上し、人口が多くなる。
分析問題②における「具体的知識」	安価な労働力や鉱産資源が豊富なため、工業が発達し、それに伴い、商業が発展して、人口が多くなる。
分析問題③における「具体的知識」	物価が安く、安価な労働力が豊富であるため、日本等の企業が多く流入し、人口増加に繋がっている反面、開発途上国における子どもの労働力等、人口が多くなる要因にもなっている。

表2 本単元における中心問題と習得させたい知識

本研究では、分析問題①に焦点を当てた授業づくりを行うこととした。ここで導き出す「具体的知識」の沿岸部や平地というキーワードをもとに、分析問題②や③では、工業の視点から考察する。そして、分析問題①、②、③を通して、人口が多くなる要因には、農業と工業の発達が関係しているという「概念的知識」につなげたい。このことを踏まえ、授業実践を行った。

単元名	3章 世界の諸地域
本時の目標	○農業が発展している地域と人口分布の共通点から、資料を通して、自然的条件が良く、農業が発達している地域では、人口が多くなり、人口密度が高くなっているということを理解している。[社会的事象についての知識・理解]
学習活動の内容	<p>①学習問題を設定する。(問題をつかむ) 300万人以上の都市を示したドットマップから、人口が集中している地域やその理由を予想させ、「人口が多くなるのは、農業と関係があるのではないか」という仮説を立てることで、本時の学習問題をつかませる。</p> <p>②学習問題を追求し解決する。(調べる) 人口と農業に共通している沿岸部や平地等の「用語・語句レベルの知識」に着目させ、複数の資料から、人口と農業が関係している理由や根拠を調べる。そして、調べたことを発表し、自分の意見を修正したり、補完したりする。</p> <p>③学習問題の結論を吟味する。(まとめる) 全体で共有した意見をもとに、本時のまとめを記述させる。</p>

#### V 結果と考察

(1) 一単位時間の授業実践について

①学習問題を設定する。(問題をつかむ)

ドットマップと地形の様子分かる資料を比較し、どのような地域に人口が多く集中しているのかを発表させることで、人口分布の特色が明確になり、それをもとに仮説を立てることができた。そのため、視点を明確に持って資料で調べていた生徒の姿から、本時の

「具体的知識」を追求する見通しを持たせることができたと考える。

## ②学習問題を追求し解決する。(調べる)

多くの生徒は、見通しを持っていたため、資料から事象を具体的に調べることはできていたのだが、「用語・語句レベルの知識」を活用している生徒が少なかったことが記述より見られた。それは、調べたことをもとに、人口と農業の関連を図る視点を持たせることができず、それぞれの事象が個別的な知識に留まったためであると考えられる。そのため、それぞれの事象の共通点を考えさせる等、関連を図る視点を持ち、「用語・語句レベルの知識」を集約して、事象相互の関連性を明確にできる学習活動を取り入れる必要があると考える。

## ③学習問題の結論を吟味する。(まとめる)

ワークシートにおいて、農業が発達している理由のみを記述している生徒が多かった。これは、自分の言葉で文章にまとめる際に、本時で立てた仮説に立ち返ることがなかったために、何をまとめればよいのかという視点が不明確であったためと考える。そのため、本時では、「具体的知識」を十分に習得させることができなかった。まとめでは、めあてや仮説に立ち返り、本時で調べた内容をもとに、視点を明確に持たせた上で、記述させることが必要であると考えられる。

### (2) 単元について

単元における中心問題を解決する授業において、授業中の生徒の思考の様子や記述から、各分析問題で習得した「具体的知識」を活用し、「概念的知識」を導き出すことが十分にできなかった。その要因として2つ考えられる。1つ目は、「概念的知識」を導き出すために、それぞれの「具体的知識」の関連を図れなかったことである。本単元では、これまでのキーワードを白地図の中に整理し、「具体的知識」を使って、文章で説明させる方法をとったのだが、白地図の中で共通、関連することを見つけることができず、それぞれの関連性を記述できていない生徒が多く見られた。そのため、白地図に整理した内容をもとに、話し合いや発表を通して、共通点等を共有し、それぞれの関連性を捉えさせる学習活動を行った上で、文章化させていくことが必要であると考えられる。

2つ目は、一単位時間ごとの「具体的知識」の習得が不十分であったことである。単元のまとめとして、「概念的知識」を記述させる際に、各分析問題における「具体的知識」を使って、記述できていない生徒の姿が見られた。そのため、一単位時間ごとに「具体的知識」の確実な習得を促す更なる具体的な手立てを検討する必要があると考える。

## VI おわりに

単元の構想において、「具体的知識」を活用する学習活動を構造的に位置づけることが指導内容の重点化、焦点化を図ることにつながることを実感した。また、一単位時間ごとに習得させたい「具体的知識」を明確にし、習得するプロセスを問題解決的な学習過程に即して具体的に考えることが、一単位時間における授業の構想を明確にすることにつながったと考える。今後も、「具体的知識」の習得を促していくためのより効果的な手立てを検討し、知識相互の関連性を明確にして、「概念的知識」の習得を図っていきたい。

(参考文献)

北俊夫 (2011) 『社会科の学力をつくる“知識の構造図”－“何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント』 明治図書

福岡教育大学附属小倉小学校 (2013) 『創造的に思考する子どもを育てる－学習材・単元展開・言語活動の仕組み方』 明治図書

# 了解を志向する社会認識形成に関する実践的研究 - ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に基づいて -

学籍番号 22424077 氏名 島 康人

## 概要

現実世界の子ども達の間関係調整能力を育む場の喪失という状況を踏まえ、子ども達に「議論」、「意思決定」、「社会参加」を体験させ、直接的に市民的資質の育成を図っていく必要がある。そこで筆者は J. ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を取り入れた歴史授業を提案している。行為理論では、教育は、①文化的社会的な知の伝承と同時に、②社会的集団への帰属性(社会的統合)と自己アイデンティティの形成として捉えられる。知識の獲得と共に、市民を育てる教育が可能となる。そこで、本研究では、了解志向型の学習活動によって、社会の規範や制度の妥当性、客観的世界における知識の真理性を共同で再構成する場として歴史授業の構想とその評価方法の具体化を行なった。

キーワード: コミュニケーション的行為の理論 J. ハーバーマス 討議 了解志向型 規範構造の組み替え

## I はじめに

市民的資質の育成は社会科だけでなく、学校教育全般において行われるべきものである。学校生活は、学級活動や課外活動など民主主義のルールや手続きに則って営まれ、子ども達は学校生活を営んでいくうちに、民主主義的価値を身につけ、市民的資質の基礎を形成することが期待されている。しかし、現実の学校現場を見ると、「いじめ問題」や「学級崩壊」など喫緊の課題や、ケータイ・スマートフォンやネット世界などヴァーチャルなコミュニティの発達による子どもたちの現実世界の間関係の希薄化など、子どもたちの関係調整能力を育む場が失われつつある。社会科は社会認識の事実認識の部分のみに引き下がるのではなく、積極的に価値や規範が問われるような課題を設定し、子ども達に「議論」、「意思決定」、「社会参加」を体験させ、直接的に市民的資質の育成を図っていく必要がある。

## II 研究の目的

それでは歴史学習においては具体的にどのような能力を育成することが求められるだろうか。筆者は、歴史学習では、討論や議論などを通して、より厳密な思考ができる子ども達を育てる必要があると考えている。学校での歴史教育は「専門家を育てる歴史教育」ではなく、「市民を育てる歴史教育」であり、ここでの市民的資質とは、具体的には【政治的リテラシー、コミュニティへの参画、社会的倫理的責任】を身につけることである<sup>i</sup>と考えている。発表者は、それを具体化するために、ドイツの社会哲学者、J.ハーバーマス(1929-)が提唱する「コミュニケーション的行為の理論」(以下、行為理論)に着目した<sup>ii</sup>。行為理論では、成員間の了解を志向する相互主体的な相互行為(コミュニケーション)によって①文化的社会的な知の伝承が行なわれると同時に、②社会的集団への帰属性(社会的統合)、③自己アイデンティティの形成(社会化)が行なわれるとされる。つまり、行為理論を社会科教育に取り入れることで、知識の獲得と共に、市民を育てる社会科教育に直接的につながり得ると考えているのである。

## III コミュニケーション的行為の理論を取り入れた社会科授業の構想

### (1) 「了解」志向型の社会科授業

ハーバーマスは人間の行為を「成果志向型行為」と「了解志向型行為」に分類している。コミュニケーション的行為とは、言語を媒介にしたコミュニケーションにより、主体相互の了解を目指す了解志向型の行為である。了解とは「言語能力と行為能力をそなえた主体の間で一致が達成される過程」であり、「共通に納得し合うこと」に基づく。了解は、言語

を媒介にするコミュニケーション的行為によって、お互いが掲げる言語内容(意味構造)の妥当性要求が相互に承認されることにより達成される。ハーバーマスは、世界を①客観的世界、②社会的世界、③主観的世界の三種類にわけており、この三つの世界に三つの妥当性要求がそれぞれ対応しており、①真理性、②正当性、③誠実性の妥当性の諸要求があげられる。コミュニケーション的行為によって、当事者双方は、世界の中の何かについてお互いに了解しあうが、その了解は、その何かが、真か偽かといった「真理性」の妥当性要求には限定されず、了解は正当性や誠実性の妥当性要求にも関わる。発話者は、先の三つの世界のいずれかに関係する発言をし、その発言を通して真理性要求、正当性要求、誠実性要求を聞き手に提示し、聞き手はその妥当性要求に対して、イエスあるいはノーなど態度を示す。このような討議(ディスクルス)を通して、当事者双方はある世界についての一定の了解事項に到達することができる。つまり、討議に基盤を置く学習は、行為理論によって客観的世界と社会的世界の再構築を行うことで、主観的世界(自己の認識)の組み替えが行なわれることになる。これを踏まえると社会科授業は討議を通して了解を目指すことで、社会的な事実の構成と自己形成を同時に行なうことができる科目であると捉え直すことができる。ではその授業において、討議をどのように具体化できるのが課題である。

## (2) コミュニケーション的合理性と理論的・実践的討議(ディスクルス)

討議によって目指される合理性は、技術的な合理性ではなく、普遍性を含むコミュニケーション的合理性である。ハーバーマスは、コミュニケーション的合理性と討議との関係について、「コミュニケーションによって獲得される合意は究極的には根拠に基づかなければならない。このコミュニケーション的实践に参加する人々の合理性は、彼らが適切な状況のもとで自己の発言を根拠付けられうるかどうかで測られる。だからコミュニケーション的日常実践の中に合理性を内在するためには、これを正当化する手段として議論の实践を行わなければならない。」この指摘にあるように、行為理論においては、討議が重要な位置を示している。このように了解志向したコミュニケーションの過程を新しい学習パラダイムとして構想すると、以下三点の再構築を想定できる。コミュニケーション的行為の理論は、了解を目的としてコミュニケーションによって、①文化的社会的な知の伝承が行なわれると同時に、②社会的集団への帰属性(社会的統合)、③自己の同一性の形成(社会化)もなされるという生活世界の再生産機能である。このように了解志向したコミュニケーションを授業過程として構想することが必要になるが、その際、子ども達の学習活動をどのように展開するのが重要になる。

## IV 「コミュニケーション的行為の理論」に基づく「了解志向型」の学習活動

筆者は、了解志向したコミュニケーション過程を組み込んだ相互主体的な授業を「了解志向型」の学習活動と称し、担当教科である高等学校の日本史、公民において授業の開発を行なった。生徒の合理的判断ができるようになるためには議論が必要である。これまでも社会科授業において、「話し合い」や「討論」活動が取り入れられてきた。これは民主主義を標榜する社会において不可欠であり、社会科が討論の技能の向上に積極的な役割を果たすべきであるという考えによるものである。しかし、これまでの社会科における議論の合理性は目的合理性の観点から捉えられており、成果志向的なコミュニケーション形態であるディベートが行なわれている<sup>iii</sup>。それに対して筆者はコミュニケーション的合理性の観点から合理性を捉え、討議の場を、了解志向的なコミュニケーションによる共同的な意思決定の場として構想する。それによって了解志向型の学習活動を通して、知識伝達型の学習を知識獲得型の学習へと改善するだけではなく、教室空間の規範構造の再構築も図ることができると考えている。そのために授業における討議の場は、理論的討議だけでなく、道徳的・価値判断を含んだ発言が問題となる実践的討議として構想されねばならない。実践的討議とは、仮説として検証にかけられる規範が妥当か否かを吟味する「手続き」の実践である。そこにおいて参加者は、客観的世界、社会的世界、主観的世界のいずれかに関



わる妥当性要求を掲げて、根拠ある発言に基づいた合理性の追求を行なう。そして規範の妥当性は、次の条件を満たすものivである場合にのみ正当であるとされる。

**【討議原則(D)】**

「各々の妥当性を有する規範が当事者すべての一致を見るのは、当事者のすべてがもつばら実践的討議に参加できる場合である。」

**【普遍化原則(U)】**

「すべての妥当な規範は、各々の個々人の利害を充足させるために規範に普遍的に従うことか生ずると予期される結果や副次効果が、あらゆる当事者によって強制なく受け入れられるという条件を満足しなければならない。」

授業で解決策や評価を巡って判断が分かれるような実際の社会問題や歴史的な論争を取り上げ、根拠を示しながら討議を行なわせる。授業で扱う社会問題や歴史的な論争問題は、生徒にとって比較的身近な問題や歴史的に評価の分かれる人物を取り上げることにする。そのことによって、生徒は根拠を掲げながら話し合うなかで、自ずと「客観的世界」と「社会的世界」に関わる事柄をテーマ化していくものと考えられる。それらがテーマ化されることによって、生徒たちの日常的な生活実践の基盤となっている真理性や価値、規範の妥当性が再検討され、「了解」が達成されることによってそれらが共有されていく。そうした状況を創り出せることができるならば、学習活動を通して、文化的知識や教室社会の規範の再構成が可能になるのではないかと考える。そして討議のプロセスとして、トゥールミン・モデルを用い議論の精緻化を目指す。以下、討議を基盤とする歴史授業のモデルを提案する。

**V 具体的な歴史授業モデル**

以上の視点を踏まえて、歴史授業を次のように構成する。

(1)学習原理	了解を目指す行為理論に基づき、理論的討議、実践的討議を通じて、生徒が互いの妥当性をめぐって議論することができる場をつくり出すこと。
(2)目標	客観的世界、社会的世界の再構築を目指し、より厳密な知識を獲得し、議論を通して互いの妥当性を戦わせることによる、規範構造の組み換え。
(3)内容	「議論の理論」に基づき、トゥールミン・モデルを用いてより厳密な思考を行なえるようにする。理論的討議では、子ども集団の間の相互主体的な関係の中で、了解を目指す話し合いを展開し、資料からより厳密な知識を確定する作業を行なう。実践的討議において歴史的事実に関する価値を取り扱い、お互いが資料とトゥールミン・モデルを用いながら、より厳密な討議を三種類の妥当要求を交わしながら、合意に至る。
(4)方法	歴史において対立や論争があった事柄について学び(過去)つつ、今日の状況に場を移して考え(現在)、再び歴史のなかにもどして評価する(過去)。
(5)学習活動	理論的討議(仮説設定→帰納的推論⇔演繹的推論)⇒実践的討議(討議→合意)

ハーバーマスの討議原則【D】と普遍化原則【U】に基づいて、理想的発話状況に基盤をおく討議の授業は構想しなければならない。渡邊はこれらを<話し合いのルール>として以下のように具体化しているv。

**<話し合いのルール>**

- ① だれでも自分の意見を言うことを邪魔されない。
- ② 自分の意見には理由をつけて言う。
- ③ 他の人の意見には、賛成か反対か保留など自分の態度を表明する。その際の理由をはっきり言う。
- ④ 理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
- ⑤ 意見は変えてもよい。但しその理由を言う。
- ⑥ みんなが納得できる理由をもつ意見は、みんなそれに従わなければならない。

## VI 行為理論に基づいた授業実践の評価方法

授業の評価の観点として三点あげる。

- ①「生徒－生徒」の相互主体的な学習の場は創りあげられていたか。
- ②知識の共同的再構成は行われたのか。
- ③生徒の規範構造の組み替えは行われたのか。

- i 主観的役割取得(第1段階)
- ii 自己反省的役割取得(第2段階)
- iii 相互的役割取得(第3段階)
- iv 社会および慣習システムの役割取得(第4段階)

そして、R.セルマンの「社会的視点取得検査」を実施する。R.セルマンによれば、役割取得能力(社会的パースペクティブ)の発達は四段階に分けられる(右図)<sup>vi</sup>。この検査を、時期において実践授業前後に行なうことにより、社会的パースペクティブの変容が見られるかどうかを確認する。ハーバーマスの理論に従うならば、社会的パースペクティブの変容は、コールバーグの道徳性の発達段階、およびハーバーマスによる相互行為の発達段階と対応している。またハーバーマスは、道徳性の発達および相互行為の三つの段階(前慣習的段階、慣習的段階、脱慣習的段階)と「未開社会(部族社会)」「伝統社会(国家に組織された社会)」「近代社会」における意識構造とを関連づけて捉えている。成員のパースペクティブ構造の変容が測ることができれば、教室社会の規範構造が高次の段階へと変容しているかどうかを判定できる。

## VII 本研究の意義と課題

授業論の提案を通して、理論的・実践的討議を組み込んだ了解志向型の学習活動を設定することによって、生徒同士の相互主体的な活動による文化的知の再構成を可能にし、伝達型の学びの問題点を克服できること、また教室という社会の規範構造を組み替えることに資するものであることを明らかにしてきた。筆者は、了解志向の学習活動を、生徒のパースペクティブ構造の変容を促す場として位置づけようと試みた。また、筆者は、了解志向型の学習活動を、社会の規範や制度の妥当性、客観的世界における知識の真理性を共同で再構成する場となるように構想した。それは、社会における道徳規範や法制度、社会的文化的知識を「規範の定立や規範の根拠づけの形式的な手続き」によって正当化する取り組みを、教室で教師と生徒達が授業のなかで実際に行なっていくという試みであった。了解志向型の学習活動に参加する中で、生徒達は、教室社会における成員はそれぞれ異質な他者であることに気づき、互いの認識や価値観には違いがあることを理解することになるだろう。そして互いの行為を調整するなかで、合意によって裏付けられた規範や知識を共有することができると思う。

## VIII おわりに

この2年間、了解を志向する社会認識形成に関する実践的研究を企図し、ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に依拠して、言語活動を基盤においた社会認識形成の授業方略を構築しようとした。今後も引き続き、現学習指導要領が求めている言語活動の重視を十分に意識しつつ、授業にコミュニケーション的行為を組み込むことで、知識の伝達に陥りがちであった社会科授業を創造的なものとしていける授業開発に取り組みたい。

引用・参考文献

- i バーナード・クリックほか著(鈴木ら訳)、長沼豊、大久保正弘ら編『社会を変える教育 Citizenship Education～英国のシティズンシップ教育とクリックレポートから～』、キーステージ21、2012
- ii J.ハーバーマス(岩倉、藤沢、徳永ら訳)『コミュニケーション的行為の理論(中)』、未来社、1986
- iii 佐長健司「議論による社会問題解決学習」『社会系教科教育学研究』第13号、2001、pp.1-8。
- iv J.ハーバーマス(清水、朝倉ら訳)『討議倫理』、法政大学出版局、2005
- v 渡邊満『「いじめ問題」と道徳教育—学級の人間関係を育てる道徳授業—』、ERP、2013
- vi 日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学—道徳教育のための心理学』、北大路書房、1992

# 理科における科学と人間生活の関連を意識した授業づくり

学籍番号 22425078 氏名： 武市 知大

## 概要

新学習指導要領の理科においては、学ぶ意義や有用性を実感する機会をもたせ、科学への関心を高めることや、科学的な思考力・表現力の育成が求められている。

高等学校では、生徒が自ら課題を見つけ、情報を収集・整理し、発信する力が乏しい現状に鑑み、理科授業において新聞を活用し、生徒の情報活用力や読解力を育む取り組みを行った。その結果、生徒の感想から理科の学習意欲の向上や、読解力・情報活用力の向上、地球環境への問題意識・当事者意識の向上に確かにつながる可能性があり、生徒の現状能力を考慮しながら適切に活用すれば、知識のみならず読解力・表現力・メディアリテラシが向上できそうであることもわかった。

キーワード： NIE 日常生活 読解力 情報活用力 理科の有用性

## I はじめに

21世紀は「知識基盤社会」と言われており、高度情報通信社会の渦中にあって、未来を担う子どもには膨大な情報の中から適切な情報を選択し、処理・活用し発信する能力が要請される。変化の激しいこの時代をこれから生きてゆく子どもたちには、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことが重要になってくる。また、OECDが行う国際学力到達度調査（PISA）の結果より、我が国の生徒には以下の課題が見られることが明らかとなり、学習指導要領が改訂された。[\[1\]](#)

- ① 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題
- ② 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景として課程での学習時間などの学習意欲、学習習慣、生活習慣に課題
- ③ 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題

今回の学習指導要領の改訂は、言語活動と理数教育の充実が特徴のひとつである。平成20年1月17日の中央教育審議会の答申によれば、理科で充実させたい言語活動は以下のとおりである。[\[2\]](#)

- A) 的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成すること
- B) 発達の段階に応じて、記録、要約、説明、論述といった言語活動を行う能力を培うこと。
- C) 観察・実験のレポートに置いて、視点を明確にして、観察した事象の差異点や共通点をとらえて記録・報告すること
- D) 比較や分類、関連付けといった考えるための技法、機能的な考え方や演繹的な考え方などを活用して説明すること
- E) 仮説を立て観察・実験を行い、その結果を評価し、まとめて表現すること。

## II 課題発見

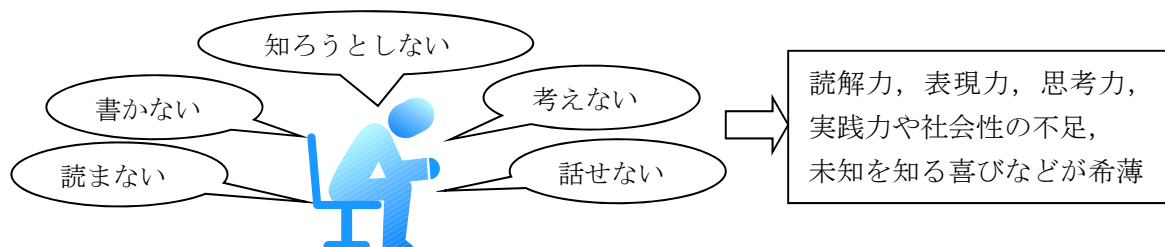
以上の背景から、高等学校や中学校における理科教育が抱える課題や生徒の現状を調べ、解決策を模索した。なお、本稿では、高等学校での実践のみについて記述した。

生徒の学習意欲を高めつつ、思考力・読解力を高める授業づくりを行うにはどのような方法が効果的かを探り、例えば、以下の課題が見られた。

- 実験授業は、生徒の取り組みや感想を見る限りは、興味・関心を高めることに成功しており、学習意欲を高める方策としては、有効である。
- しかし、考察ができない、「楽しかった」で実験を終えてしまうこと、実験を行うこと自体が目的（作業することの楽しさ）となってしまうのではないかなど、科学的な見方や考え方が養われているかどうかはわからない。また、いつも実験を取り入れることもできない。
- 内容は多岐にわたるが、ひとつの話題に十分な時間を取れず、浅く広く扱わなければならない。必然的に生徒の思考時間が削られ、考えなくてもすぐに誰か（先生）が答えを出してくれるだろうという授業になってしまう。
- 日常生活と関連が必要になる科目だが、教材提示装置の無い普通教室では、生徒は教科書の写真から身近な科学を感じることになる。

## III 教育実践研究の方法と内容

以上のように、生徒が自ら課題を見つけ、情報を収集・整理し、発信する力が乏しいことが明らかになったことで、理科授業において新聞を活用し、生徒の情報活用力や読解力を育む取り組みを行いたいと思った。



新聞は一般に、表1のような特質があるとされる[3]。また、他のメディアに比べて、(1)考える力・熟考する力、(2)判断する力・参加する力、(3)表現する力などの効果も期待できる。生徒に活字を読む機会を与るとともに、身近なニュースを教材として取り入れ、教科書にとどまらない

一 覧	さまざま な記事を 紙面上で一覧できる	詳 細	特に論説記事 で物事の経緯 を詳しく知ることができる
記録性	いつでも何度でも読める。 切り抜いたり、整理したり		
保存性	することができる		

表1. 他のメディアと比較した際の新聞の特質

い幅広い興味・関心・意欲を育てるNIEを実施すれば、学習に大きな効果が期待できそうである。すなわち適切な情報に触れる機会を多くし、それらを分析・考察することは、多様な資質能力や知識の獲得のみならず、思考力、判断力、表現力、そして学習意欲を高めるのに役立つと考えた。

<取り組み>

1年生の「科学と人間生活」、2年生の「化学I」においてそれぞれ1回ずつ、新聞記事を学習に取り入れる授業実践を行った。

	授業内容	新聞記事
科学と人間生活	<p>【目標】日常生活や社会で利用されている科学技術をエネルギー変換の視点から理解させ、熱やエネルギーについての科学的な見方や考え方を育成するとともに、興味・関心を高める。</p> <p>【学習項目】</p> <p>仕事とエネルギー：仕事の定義（中学校で学習）<math>W=Fs</math> を復習。エネルギーの一例として位置エネルギー・運動エネルギーを挙げ、エネルギーと仕事との関係を説明。</p> <p>仕事と熱：ジュールが熱と仕事の関係を発見した実験を紹介、calとJの関係について説明。</p> <p>ジュール熱と電力：ジュールの法則（<math>Q=VI</math>）,電力量（<math>W=VI</math>）,仕事率＝電力（<math>P=W/t=VI</math>）について説明。新聞記事にこれらに関連する単位があるので、授業で習ったことが使えるか、変換練習。</p>	<p>朝日新聞 2012年 9月20日 「工夫も楽し 5アンペアの 夏」</p>
化学I	<p>【目標】新聞の内容を読み進める中で、これまでに学習した内容を活用しながら文章にすることができる。また、酸・塩基の授業を受けたことにより、この分野の新聞記事が読めるようになったことを実感する。</p> <p>【学習項目】新聞記事を活用した、酸と塩基の復習</p> <p>酸性雨に関する特集記事を生徒に読ませ、要約させた。しばらく個人作業をさせた後、隣の人と交換して、よいところは取り入れるという活動を入れた。また、よく書けているものは、口頭発表させた。</p> <p>記事のキーワードである酸性雨から、既に学習を終えた酸塩基の定義やpH、電離式について復習。酸性雨の被害や地球規模の汚染にも触れた。</p>	<p>朝日新聞 2011年 2月10日 「酸性雨 汚 染 地球を巡 る」</p>

#### IV 成果と課題

今回使用した新聞記事は2回とも朝日新聞社の特集記事である。報道記事ではないために、授業内容に深く関連する記事を選ぶことができた。新聞記事から分かることを考えるのではなく、授業をしたことによって新聞記事がより深く分かるようになったと思わせることに重点を置いた。

科学と人間生活で用いた新聞記事は、記者が5Aで2ヶ月間生活をしてきた実感が書かれた特集記事である。記事内に出てくる様々な単位の意味が本時の内容を学習することで理解でき、変換ができるようになるはずである。様々な電気製品の電流・電力を求めることで興味関心を高め、学習内容の定着を図ることを目標にした。新聞記事に出てくる数値を別の単位に置き換える練習問題を解かすことで、評価を行った。その結果、基礎練習問題も解けていたことで、学習内容の定着と活用は達成できたと判断した。しかし、学習した公式を移項して連立させなければ解けない問題には、躓く生徒が多かったことから、学習内容を少し発展させて考える力がついたかどうかは疑問が残るところである。

化学 I では、酸性雨についての特集記事を扱った。酸と塩基についての学習は一通り終えているため、復習である。生徒の活動で最初に新聞記事の要約をさせたが、正解のようなものがあると身構えてしまったためであろうか、なかなか筆が進まない様子だった。精巧な文章であるばかりか、特集記事であるゆえに複数の内容が同記事内に記載してあった。そのため視点が違っていると、それぞれ異なる要約にもなることが予想できたため、一通り書く時間を与えた後、隣の人々の要約と見比べてみるという活動を取り入れることで、他の人の視点に気づかせつつ生徒の読解力・表現力を育む工夫をした。授業の評価は、生徒が新聞を読み解く授業を受けてどう思ったのか、感想を書かせることで行った。生徒がワークシートに記した感想の中で多かった意見を以下に抜粋した。

感想	評価（身に付いた能力）
化学で習ったことを関連づけて学べた。身近な問題と化学をつなげて授業を受けたのは新鮮でわかりやすく、化学は身近なものなのだわかって楽しむことができ、すんなり知識が入った。	知識の定着 情報活用力の向上 単元を超えた総合的思考の向上
身近なところで学習した内容が使えた。普段の授業でやっていることの大切さがわかった。	理科の有用性
昔は知識が乏しくてわからなかったと思われる新聞記事を今日読んでわかったことがうれしかった。	読解力 理科の有用性
環境問題は全世界の問題として考えなければならない。無縁だと思っていたけど、他人事じゃないと思った。	地球環境への問題意識・ 当事者意識の向上

以上の感想から、化学の学習意欲の向上や、読解力・情報活用力の向上、地球環境への問題意識・当事者意識の向上に確かに繋がったと判断した。NIE が十分に機能した授業だということができる。

高校理科では、普段の生活に結びつけて考える機会が十分に取れないため、NIE 実践は大変効果的であることが分かった。復習・発展といくつものアレンジが可能で、生徒の現状能力を考慮しながら適切に活用すれば、知識のみならず読解力・表現力・メディアリテラシが向上できそうであることがわかった。

NIE 実践を行うためには、教師も子どもも日常から新聞に目を通し、理科と身の回りの現象や出来事をリンクさせる必要がある。今回は読解力や思考力、「これまでに学んだ知識を自力で生かした」という成功体験に重点を置いたため、結果的に NIE となったが、理科における教材は、ときには他のメディア、フィールドでの観察、実験など、生徒の意欲や発達段階に応じてもっと幅広く柔軟に探すべきであろう。

#### 【引用・参考文献】

- [1] 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説 理科編 理数編』
- [2] 中央教育審議会（2008）『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』文部科学省
- [3] 日本 NIE 学会（2008）『情報読解力を育てる NIE ハンドブック』明治図書

# 算数的活動をコアにした数学的な考え方を育成する授業デザイン

学籍番号 22424079 氏名 田邊 知代

## 概要

IEA 国際数学・理科教育調査より、日本の子どもは、他国と比較して、算数の学習が「楽しい」と感じている子どもの割合が少ないという現状が明らかになった。そのため、算数的活動を通して数学的な考え方を育成し、算数の「楽しさ」を感じられるような授業デザインを行いたいと考えた。そこで、算数的活動の意義や目的、数学的な考え方について明らかにするとともに、EIS 原理を基に算数的活動を整理し、子ども達が算数の「楽しさ」を感じて、数学的な考え方を育成することができるような授業デザインを行った。その結果、数学的な思考力・表現力といった数学的な考え方を引き出す算数的活動が有効であるという示唆を得た。今後は、算数的活動の事例を増やし、さらに探究していきたい。

キーワード：算数的活動 数学的な考え方 EIS 原理 算数の「楽しさ」

## I 問題の所在

小学校学習指導要領(2008)において、算数科の目標として、「算数的活動を通して」様々な能力を育成することが明記されており、実際に身体を動かす体験的な活動や、具体物を操作する操作的な活動、自分の考えを説明する言語活動等の、算数の授業における様々な活動を指す算数的活動が重要視されている。しかし、現在の算数教育では、算数的活動を重視すべきことは明白な事項であるが、「その算数的活動でどのような力を育成するのか」や「どのような算数的活動を行うのか」といった、算数的活動の目的や方法を体系化した授業デザインは確立されていないように感じる。また、算数の授業では、数学的な考え方を育成することが求められているが、数学的な考え方とはどのようなものなのかが明確ではない。

そこで、算数的活動について、算数的活動の目的、学習内容、学習方法や、活動的・体験的に学習することの効果、算数的活動を内面化する等の視点から考察して捉えるとともに、数学的な考え方について、片桐重男著の『数学的な考え方とその指導』や、指導要録作成に当たっての評価の観点(2010)の記述を基に明らかにする。そして、授業の中で行う様々な算数的活動が、それぞれどのような数学的な考え方を育成するのかを明確にして、算数的活動を体系化し数学的な考え方を育成する授業デザインを行うことを私の教育実践研究の目的とした。

## II 算数的活動を重視する背景について

子ども達が、算数を楽しく学ぶために、体験的な活動や具体物の操作等の操作的な活動といった算数的活動を取り入れた授業が求められているが、それは、算数の学習内容に関係のない「楽しさ」であってはならない。算数には、いろいろな考えを統合したり整理したりして考える中に、審美的な面白さがあり、子ども達が自ら見つけ出したり、創り出したりして考えることで、算数の「楽しさ」を感じられるような算数的活動が重要となる。

そのため、子ども達が活動を通して規則性を見出したり、算数の不思議さや美しさを感じ

じたりすることができるような教材をもとに、授業を構成しなければならない。また、自分の考えを説明するとともに、色々と考えを出し合い、見直すことができるような算数的活動を設け、子どもの中にある優れたアイディアに光を当てて、子ども達の考えを引き出し、考えを深めていく事に「楽しさ」を感じられるような指導を行うことが大切であると考える。

### Ⅲ 文献研究

#### (1)算数的活動の目的と意義

算数的活動の内容には、「作業的・体験的な活動など身体を使ったり、具体物を用いたりする活動」、「算数に関する課題について考えたり、算数の知識をもとに発展的・応用的に考えたりする活動」、「考えたことなどを表現したり、説明したりする活動」等様々な活動がある。それらの算数的活動を通して、子ども達が、算数の「楽しさ」を感じて、実感的に学習を進め、主体的に算数を学ぶことができるようにするとともに、思考力、判断力、表現力等を高めていくことが、算数的活動の重要な意義である。

そのためには、子ども達が、問題を解決する必要性を感じ、既存の知識や経験をもとに、主体的に問題を解決していくことができるような算数的活動を取り入れるとともに、算数的活動を効果的に位置づけた授業を構成することが大切である。そして、子ども達が自分の考えを持ち、それを伝えることができるような算数的活動を考察しなければならない。算数的活動を通して、子ども達が思考力、表現力をどのように育成していくかに重点を当てて、授業構想を行って授業デザインすることが重要であると考えられる。

#### (2)数学的な考え方とは

数学的な考え方は、数と式、量と測定、図形、数量関係のどの領域の学習内容において育成する重要な考え方である。数学的な考え方は、従来の数学的な思考力に加えて、数学的な表現力が新しく付加された新しい観点で捉える必要がある。

数学的な考え方とは、日常の事象を数理的に捉え、見通しを持ち、筋道を立てて考え、表現したり、そのことから考えを深めたりする等の、数学的な思考力、数学的な表現力のことである。数学的な思考力は、問題の解決に向けて、既存の知識を整理し、新しい知識を組み入れる等、Polya (1954) のいう帰納的、類推的、演繹的に考えて思考を深めていく力のことを指す。これらの3つの考え方は、それぞれ単元や授業の中で行うことが求められるが、単体としてではなく、相互に関連させながら、理解を深めていくことが重要である。また、数学的な表現力は、数学的表現である、言葉や文章、算数の用語や記号、数、式、図、表、グラフ等を用いて問題解決に当たり、自分なりに思考したことを説明する等の表現する力のことである。考えを表現し合うことで、多様な考えを検討し、よりよい考えを求めて、考えを高め合ったり、創り上げたりすることが大切である。

授業において、どのような数学的な考え方を育成することができるのか明確にして、授業づくりを行っていくことが重要となる。

### Ⅳ EIS原理に基づいた授業実践

#### (1)ブルーナーの「EIS原理」

ブルーナーは、認知心理学の観点から、子どもの思考は、様々な表現方法によって見ることができ、E(行動的表象)、I(映像的表象)、S(記号的表象)の3つに区分でき、しかもそ



の順で発達し、内面化していくと述べている。Eの行動的表象は、具体物を操作したり、実際に体を動かしたりすることで思考を表現する段階である。Iの映像的表象は、図やグラフに書いたりして思考を表現する段階、Sの記号的表象とは、式等の記号によって思考を表現する段階である。3つの思考表象は、E、I、Sの順に理解されやすい表現であるが、学習を進めていく中で、子どもの思考はどの段階から起こるのか、子ども一人一人や学習の内容によって異なるため、E、I、Sの表象は、図1のような構造であると捉え、それぞれの思考表象を相互に関連させて内面化を図ることが重要である。

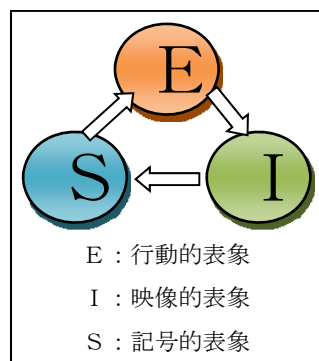


図1

## (2)EIS 原理に基づいた授業実践

授業実践は、「第3学年『あまりのあるわり算』第7時 あまりを考えて」で行った。本時までには、子ども達は、数図ブロックの操作や、簡単な図に書く、式の意味から考える等の方法で、あまりのあるわり算の計算や、あまりの大きさについての学習を行ってきた。そこで、本時では、あまりの処理の仕方について、既習の方法を基に自分なりの解決方法を持ち、考えを説明し合うことができるような授業を構想した。そして、E、I、S どの段階の思考表象で考えた子どもも、問題をどのようにとらえて解決につながったのか説明する算数的活動を行うことを通して、自ら数学的に思考・表現する楽しさを実感し、数学的な考え方を育成することができるような授業構想を行った。以下に、本時の問題と、予想される子どもの算数的活動と数学的な考え方を整理した。

問題		17人の子どもが、長いす1きやくに4人ずつすわっていきます。 みんなすわるには、長いすが何きやくいりますか。		
	E (行動的表象)	I (映像的表象)	S (記号的表象)	
算数的			$17 \div 4 = \textcircled{4} \text{あまり} 1$ $\textcircled{4} + 1 = 5$	
活動	人数を17個の数図ブロックとして、数図ブロックの操作で考える。 <b>予想される子どもの説明</b> 17個の数図ブロックを4個ずつ組にしていくと、4組と1個に分けられる。1つの組を1つの長いすと考え、4組と1個だから、長いすは全部で5きやくが必要です。	人数を17個の○として図に書いて考える。  <b>予想される子どもの説明</b> 17人を17個の○にして考えて、1きやくに座れる人数を丸で囲んでいくと、4きやくでは1人座れないので、長いすは全部で5きやくいることが分かります。	立てた式の意味をおさえて考える。  <b>予想される子どもの説明</b> 17人を4人ずつ分けると「4あまり1」になっている。「4あまり1」は、長いす4きやくと1人余るということだから、長いすの数は全部で4きやく+1きやく=5きやくが必要です。	
数学的な 考え方	今までの学習を生かし、人数を数図ブロックに置き換え、1きやくに座れる人数を、組を作ることを通して、操作的に思考・表現処理する考え方。	人数を17個の○(簡単な記号)として、1きやくに座れる人数を囲んで図にかいて考えを整理して、映像的、視覚的に思考・表現処理する考え方。	立てた式をもとに、演算決定の理由や式の意味を明らかにして、言語・記号を用いて思考・表現処理する考え方。	

## V 授業実践の省察

授業実践では、まず、問題を提示すると、子ども達は、わり算を使って考えて立式し、「 $17 \div 4 = 4$ あまり1」と考えを進めた。しかし、問われていることが「全員が座るためのいすのきやく数」であること分かれると、どう考えたらよいか戸惑う姿が見られ、問題解決のシュチュエーションを構成することができた。

子ども達は、「4あまり1」という式から、「いすは4きやくで、1人あまる」という式の意味は理解できていたが、そこから問題を解決することはできない。

そこで、時間を設け、数図ブロックの操作や、簡単な図にかいて考えた前時までの学習を想起させて、「全員が座るためのいすのきやく数」を考えさせ、ペアで考えを説明し合う活動を行った。数図ブロックでの操作的な活動や図にかくことで考えたことで、子ども達は、「いすは4きやくで、1人あまる」という意味をさらに深めることはできていたが、「4きやく」と「5きやく」に意見が分かれた。

「4きやく」と考えた子ども、「5きやく」と考えた子どもそれぞれ理由をブロック操作を基に考えを説明させたところ、「問題に、みんなすわるにはとあるので、1人にもいすがいるから、5きやく」という子どもの説明があった。具体物の操作と共に、問題に立ち返って説明することができていたため、他の子ども達も、いすの数は「5きやく」であると納得していた。

本時で、子ども達は、まず、式を立ててその答えの意味から考えていったため、Sの段階から思考が始まっていると言える。そして、式の意味を基に、具体物の操作や図に表すことで問題を考えていたことから、Sの表象から始まった思考を、EやIの表象に立ち返って可逆的に思考を進めていったことが分かる。そのことから、E、I、Sのそれぞれの思考表象は三者一体となって深化されるため、可逆性をもたせることが重要である。そして、子ども達にとって理解しやすい、Eの具体的な操作による算数的活動を基にしながらかえていくことができるように授業を構想することが大切であると感じた。また、子ども達の自力解決の場面では、既習事項や問題自体に立ち返る、リフレクションの姿勢を持つことの必要性を指導すべきであると感じた。

## VI 成果と今後の課題

成果として、EIS原理をもとにした授業において、各学年のどの領域の学習内容においても、E、I、Sの、どの思考表象で問題解決を行った子どもも、具体物を使って思考表現する段階から抽象的な言語・記号を使って思考・表現する段階へと高め、数学的な考え方を育成することができるような授業づくりが重要であるという示唆を得た。

今後の課題としては、子ども達が、自分の考えを持ち、説明すること等を通して、よりよい考えを見つけ出したり創り上げたりする中で、算数の「楽しさ」を感じ、主体的に問題の解決に取り組むことができるような、効果的な算数的活動を通して、数学的な思考力・表現力を育成することができる授業構成を、他のケーススタディーを基に、更に探究していきたいと考える。

# 中学生の自己肯定感を育む指導力の向上

学籍番号 22424080 氏名 出口 貴絵

## 概要

生徒の自己肯定感向上のための教師のかかわりを明らかにするために、実習において教師のかかわりを観察し、実践に取り組んだ。生徒の自己肯定感を向上させる教師のかかわり方、英語の授業のあり方を考察した結果、教師が生徒を多面的に把握し、受容的・共感的なかわりをする、そして、英語授業において自己表現活動を位置づけて5つの観点からカリキュラムを構築することの必要性を明らかにすることができた。

キーワード： 自己肯定感 指導力 中学校英語 自己表現活動 指導計画

## I. 研究の目的と方法

日本の子どもは自己肯定感が低いことが明らかにされている。「生きる力」の育成が求められている今、全ての生活の基盤である自己肯定感を高め、安心感と自信をもって学校生活を過ごすことができる生徒をどのように指導することができるか考えたい。

目的：自己肯定感を育むための生徒理解の方法、かかわり方を探る。

自己肯定感を育むための英語の授業指導のあり方を探る。

方法：実習での授業内外の観察を通して、自己肯定感向上の有効な指導・支援を探る。

観察で分かった指導法を、継続的に実践に取り組む中で検証する。

## II. 実践研究の内容

### 1) 1年次の取り組み

自己肯定感を育むための教師の指導・支援について【1】生徒への関わり方、【2】授業づくり、の2つの観点から以下のポイントを導き出すことができた。

#### 【1】生徒とのかかわり方

- (1)教師が生徒の多面的な把握ができるよう教師が生徒と共に時間を共有すること
- (2)受容的・共感的な関わりをし、生徒に期待して励ますこと
- (3)生徒が安心して学校生活をおくることができる居場所をつくること

#### 【2】授業づくり： 「生徒が自己表現したくなる活動」を軸に

- (1)生徒が表現したくなる課題・学習活動の開発
- (2)生徒が参加し、表現し合う場の設定
- (3)生徒自ら「わかった」という自分を実感できる場の設定

生徒の自己肯定感を授業で育むには、授業中に生徒が自己表現し、それが受け止められるようなコミュニケーション活動が必要であることがわかった。そのためには「生徒が自己表現したくなる活動」を軸にした授業づくりが大切である。

## 2) 2年次の取り組み

これまでの実習を通して、生徒の自己肯定感を育むことができる英語の授業として重要なポイントを示すことができた一方、生徒の自己肯定感を育てるためには単発の授業計画を観察あるいは実践することだけでは不十分であり、長期的な3年間を見とおした授業計画が必要であるということがわかった。また、確かな学力として基礎的・基本的な知識・技能が求められているが、それを達成するためには、既習事項を活用する能力は必要不可欠である。しかし、その能力は長い見通しの中で、系統性をもって獲得されるものである。

以上のことから、2年次は「①3年間を見通した英語カリキュラムの開発」「②日常的な生徒とのつながり」を大きな課題とし、①では田尻悟郎先生のカリキュラム案を参考にしながら、石井中学校で週4日12時間の非常勤講師として、更なる実践に取り組んだ。

## 3) 自己肯定感を育む英語授業のカリキュラム開発に向けて

教科書会社によっては年間指導計画の中に内容項目のねらいが示されているにもかかわらず、実際の授業では文法のみが焦点が当てられたものが多い。「文法中心」のスタイルでは、文法が「わかる・できる」のみの観点で評価され、英語で自己表現することや異文化理解、英語と自分との関係を学ぶことなどがなおざりにされがちである。これでは英語の授業を通じて生徒の自己肯定感を高めることは難しい。そこで、「文法中心」のスタイルを乗り越えられるようなカリキュラムの開発を考え、まず田尻先生の授業実践や英語カリキュラムを参考にした。田尻先生は、バックワードデザインによるカリキュラム開発で使える英語を習得させること、そして関心・意欲・態度など心の成長も系統的に深めるカリキュラムを提案している。

## 4) カリキュラム開発に向けての5つの観点

これまでの研究から、生徒が表現したくなる活動を取り入れた英語カリキュラムには以下の5つの観点が必要であることがわかった。

- ① トピックや題材の選択・配列の工夫
- ② 既習の文法学習と結びつけた自己表現活動
- ③ 意図的・計画的・継続的なアウトプットの重視
- ④ 授業での自己評価・相互評価による「わかった・できた」の確認と蓄積
- ⑤ 表現活動やアウトプットを「誰に・どこで・どうやって」させるかの工夫

①英語はコミュニケーションのツールであり、生徒がまず何を英語で表現したいのかを考えることが大切である。人が関係を深めていく過程のように、学習者にとって身近で必要感に応じた題材から、世界規模の大きな題材にまで拡張していく必要がある。

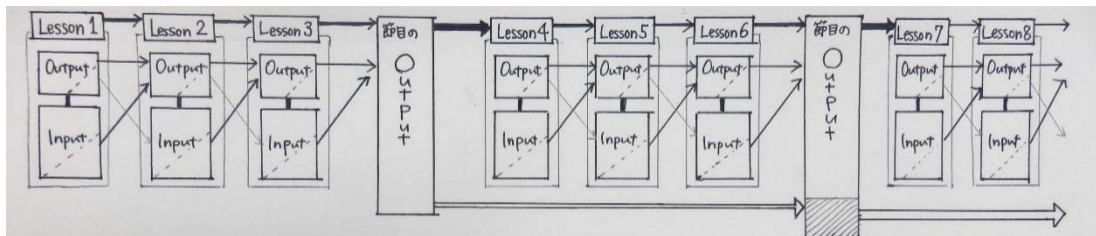
②節目節目に既習の文法学習と結びつけた表現活動を計画的に位置づける。その際、生徒の「伝えたい・表現したい」という気持ちを軸にする。

### 実践例：『大切な人に、自分だけのクリスマスカードを贈ろう！』

「既習事項を使い、大切な人に感謝の気持ちを伝えるクリスマスカードを書くことができる。」ことを大きなねらいとし、課題充実実習で既習事項を用いて自己表現し、カードを作成する実践授業を行った。



- ③アウトプットを意図的・計画的・継続的に行うことで、生徒はフィードバックを受け取ることができる。このことが生徒の自己肯定感を高めるきっかけになり、自身の習得状況を把握することにもなる。また下図のように、アウトプットにも日々の小さなアウトプットから、②で示したような節目の表現活動でのアウトプットがある。これらのアウトプットを上手に組み合わせることで、学びを深め、自己肯定感を高める。



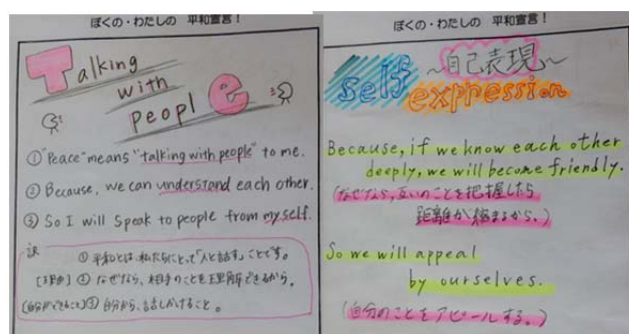
- ④「Daily Sheet」を使って、生徒は毎時「わかった・できた」ことを自己評価し、それを蓄積できる。コメント欄には次につながるプラスのコメントをフィードバックすることで、「やっぱり今日もわからなかった」というマイナスの気持ちを蓄積させない。

Date	発表	Today's Aim(今日の目標)	評価①	ひとご感想(今日できたこと)	チェック欄
			評価②	何でもコーナー	返信欄
11/1	0	In-Readingの問題が自分でとける!	4	問題はとけたが、単語があげていたりしてたー	わかったー! まさか自分でとける! 拍手をあげたい! すごい! 褒めたい!
			4	先生、いつもめちゃめちゃいい返信ありがとう! 毎日、先生の返信コメントをみて元気がでます♡ ありがとうねー(こ*笑)	私も、心あたりのコメントをどうもありがとう! (^^) 何かの疑問も教えてください! 先生にはたいていお返事します! 一緒にがんばりましょう!

- ⑤生徒が「自己表現してみたい」と思うことができる課題や活動であるためには、「誰に・どこで・どうやって」表現活動やアウトプットをさせるかの工夫が必要である。そのための工夫として、他教科や学校行事などに関連づけるクロスカリキュラムの開発が挙げられる。今回は、生徒の広島研修や四つ葉祭(学校祭)との関連を考え、「LESSON4 Read “The Story of Sadako”」での実践に臨んだ。実際のねらいと流れは以下の通りである。

第1時	第2時	第3時	第4時
<p>(1)「本文の内容を想像しながら聞き、Readの大まかな内容を理解することができる」</p> <p>1. 「原爆の子の像」の写真などから、本文の内容を推測する。</p> <p>2. 佐々木禎子さんについての話を聞く。リスニングをし、聞いた内容について話し合う。</p> <p>(2)問題をし、確認する。</p> <p>(3)ピクチャーカードの並びかえを行う。</p> <p>(4)プリントをもとに、タイトルづけを行い、教科書のおおまかな内容を確認する。</p>	<p>「内容についての質問に答えることで、Readの内容を深めることができる」</p> <p>1. 本文の内容理解を深める。</p> <p>(1)本文の Listening を通して、大まかな内容を思い出す。</p> <p>(2)新出単語について確認をする。</p> <p>(3)プリントをもとに、教科書のおおまかな内容を確認する。</p> <p>(4)リーディングの問題をすることで、内容理解を深める。</p>	<p>「世界に広がる禎子さんの影響について知ることができる」</p> <p>1. リーディングの問題の答え合わせをし、内容理解を深める。</p> <p>2. Try の問題を参考に、自分たちの考えを話し合う。</p> <p>(1)禎子さんの気持ちについてグループで話し合う。</p> <p>(2)禎子さんの周りの人の行動についてグループで話し合う。</p> <p>3. 禎子さんのお話が、世界にどのような影響を与えているのかを知る。</p>	<p>「世界に広がる禎子さんの影響を知って考えた自分にとっての平和を表現できる」</p> <p>1. 禎子さんの話を聞いて考えた平和について表現する。</p> <p>(1)自分たちの平和宣言を思い出し、より自分の「平和」をイメージできるようにする。</p> <p>(2)自分にとっての平和とは何か英単語1文字で考える。</p> <p>(3)説明する文を考える。</p> <p>(4)言葉やイラストを用いて A5サイズの紙一枚に表現する。</p> <p>2. 四つ葉祭で展示できるように準備をする。</p>

今回の実践では、実際に生徒の広島研修での経験と学びとを結び付けられるように、その場の写真や実際に生徒が行った平和宣言を紹介するなどの工夫を行った。また、禎子さんの思いが今の社会にも世界的に影響を与えていることを、写真などを用いて紹介する工夫も取り入れた。今回の成果として、生徒のつまずきを意識しサポートする手立てを取り入れたことで、生徒の頑張りを引き出すことができたことに加え、一連の活動を順序立てて行い、広島研修時に学んだ佐々木禎子さんの実話を英語の授業を通して再び学ぶことで、禎子さんの話が世界に与える影響を学び、生徒の実体験を実社会の実生活に結び付けることができた。そして、最後に今までの学びを「ぼくの・わたしの平和宣言」として形にし、その作品を通して、生徒が自分だけの達成感のみならず他の生徒の称賛を得ることができた。さらに四つ葉祭で展示を行ったことから、広島研修をこれから経験するだろう他学年の生徒や教員、また保護者に自分たちの平和への思いを発信することができたと考えられる。これまで教室を越えて学んだ成果を、英語で目に見える形に表現でき、四つ葉祭を通して自分の身近でリアルな人間関係に発信できたことが、相互のプラスのフィードバックを生み、この実践で自己肯定感を高めていくために有効であったとわかった。



### Ⅲ. 今後の展望

- 1) 自己肯定感を育むための授業実践の観点から、文法事項と表現したい気持ちとのつながりを意識したアウトプットの機会を取り入れるなど、5つの観点からの3年間の英語授業のカリキュラムを編成していくこと。伝えたい人に伝えたいことを伝えられ、表現的にも内容的にも豊かな表現活動を行うことができ、英語表現の楽しさを実感でき、そのフィードバックを通して生徒の自己肯定感の向上が目指せるようにしたい。
- 2) 授業の内外で生徒の心の成長や発達にも焦点を当てて実践・研究していくこと。英語の授業において Daily Sheet のような生徒の心の成長を把握できるような取り組みを、学級担任として日常的に取り組み、共感的な生徒との人間関係を築いていきたい。
- 3) 生徒の自己肯定感向上のために、クロスカリキュラム的に全教育課程を通した自己肯定感の育成が全校的に進められるようにすること。教科指導だけではなく、特別活動、道徳や学級づくり等で幅広く生徒理解を深め、全教育課程で自己肯定感向上が取り込まれるように、教育課程編成に参画していきたい。

#### <参考文献>

- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説』  
 横溝紳一郎 (2010) 『生徒の心に火をつける—英語教師田尻悟郎の挑戦』 教育出版  
 田尻悟郎 (2009) 『(英語) 授業改』 教育出版  
 太田洋 (2012) 『英語の授業が変わる 50 のポイント』 光村図書出版

# 思考力・判断力・表現力を身につけられる授業づくり —小学校 理科の授業を通して—

学籍番号 22424084 氏名 福島 康介

## 概要

国内外の各種アセスメントから、思考力・判断力・表現力といったいわゆる活用に課題があることが指摘されている。中央教育審議会の答申(H.20)において、理科の改善の基本方針の第1にも「科学的な認識の定着を図り、科学的な見方・考え方を養うことができるように改善を図る」と明記されている。そこで、本報告では、小学校の理科の授業に焦点をあてて、思考力・判断力・表現力が身につけられる授業について、その学習過程と指導のポイントを明らかにしていく。

キーワード：理科教育 思考力・判断力・表現力 問題解決

## I はじめに

平成20年の中央教育審議会の答申は重点指導事項の一つに思考力・判断力・表現力の育成が挙げられた。これは直近の国際的な学力調査や全国学力・学習状況調査などの結果から、我が国の子どもの学力は一定の基礎的・基本的な知識・技能は身につけているものの、それらを活用する力に課題があることが明らかになったからである。

また同答申における理科の改善の基本方針には、「子どもたちが知的好奇心や探究心をもって、自然に親しみ、目的意識をもった観察・実験を行うことにより、科学的に調べる能力や態度を育てるとともに、科学的な認識の定着を図り、科学的な見方や考え方を養うことができるように改善を図る」ともある。

以上のことから、本報告では、科学的な見方・考え方を養う理科の授業に焦点をあてて、思考力・判断力・表現力を育成するための授業を考えていきたい。

## II 目的

科学的思考力・判断力・表現力を育成する理科の授業を行うために、まず科学的思考力を明らかにし、次にそれを発揮するための理科の学習過程とその過程における指導のポイントについて実践を通して考えていく。

## III 理論研究

### 1. 科学的思考力について

理科における思考力は科学的思考力と呼ばれている。まず、科学的思考力がどのようなものであるかを明確にするために、文献研究を行った。

村山(2013)は、「そもそも人間が思考するのは、何らかの問題が生じ、それを解決しなければならないなくなったときである。人間が思考する力は問題解決に取り組む過程で自ら育つものであり、教え育てるものではない」と述べている。

また、その問題解決は次のような8つのステップで展開されるべきだとしている。①自然事象への働きかけ、②問題の把握・設定、③予想・仮説の設定、④検証計画の立案、⑤

観察・実験の実施、⑥結果の処理、⑦考察の展開、⑧結論の導出(図1)。その中で①～④を観察・実験の『意味付け』、⑥～⑧を観察・実験の『価値付け』だと捉え、「この意味付けや価値付けこそが『思考』である」と述べている。

これによるとまず①～④では、子どもの持っている見方や考え方とのズレや生活経験の掘り起こしや既習事項の振り返りにより気付きや疑問を持たせ、問題をつかませる。既有経験や既習事項を基盤として予想・仮説の設定し、実験方法を考える。これらが観察・実験の目的を明確にさせ、観察・実験の意味付けをすることだと考える。

次に⑥～⑧では、子どもが出した観察・実験の結果やそこでもった考えを共有化し、最初に持った予想・仮説と照合させながら考察したり、観察・実験の結果における共通性や傾向性に注目させたりすることで、科学的な言葉や概念を習得できるようにする。これらが観察・実験を意図的・目的的な活動にさせ、観察・実験の価値付けをすることだと考える。

このような村山のいう意味付けや価値付けを思考の基軸として、科学的思考力を次のように考えることとした。



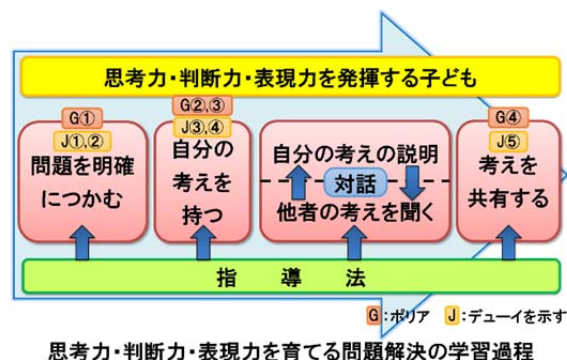
図1

自然の事物・現象に関わる中で既有経験や既知の概念を基にして問題を見出し、その問題を解決するための観察・実験の方法を考え、観察・実験を通して、得られた結果を整理し考察することで、新しい概念を獲得していく、その過程において発揮される思考の

## 2. 問題解決学習について

### (1) 思考力・判断力・表現力を育てる問題解決の過程

G.ポリア(1954)は問題解決を行っていくときに①問題を理解すること、②計画を立てること、③計画を実行すること、④ふり返って見るのが大切であると述べている。また、J.デューイ(1933)は反省的思考が働く活動は、次の5つの局面であるとしている。①示唆、すなわち、そこにおいて精神は可能な解決に向けて飛躍すること、②感じられた困難あるいは疑惑を知的に整理し、解決されるべき問題、すなわち答えが探さなければならない疑問にすること、③示唆を指導観念、すなわち仮説として次々に使用すること。すなわち事実についての素材を集めて観察や他の働きを開始し、導くこと、④一つの観念や仮定として、観念や仮定に精神的に工夫して作り上げること、⑤仮説を実際のあるいは想像上での行動によって検証することである。その中で「構成者の間で相手の思考について思考するという相互探求的なコミュニケーションが重要である」とし、「相手の思考を洞察して働きかける、あるいは反応できる思考に知性は示される」としており、知性的な思考は公共的な側面を有すると考えられている。思考力、表



思考力・判断力・表現力を育てる問題解決の学習過程

図2



現力の育成には、まさに授業場面におけるコミュニケーションの場の必要性があると捉え、図2のような学習過程を構想した。

## (2) 科学的思考力・判断力・表現力を育てる問題解決の学習過程と指導のポイント

図2を先述した村山(2013)の理科における問題解決の学習過程に当てはめ、理科における科学的思考力・判断力・表現力を育てる問題解決の学習過程として、位置づけ直すと図3のようになると考えた。ここではそれぞれの学習過程における指導のポイントを述べることとする。

### ① 問題を明確につかむ

ここでは、子どもが自然の事物・現象と関わる中で、気づきや疑問を持たせ、その気づきや疑問を基にして、整理し問題意識をつかませることが重要である。これが思考のスタートである。

### ② 自分の考えを持つ

問題解決の学習過程の中には「予想を設定する」と「観察・実験し、その結果から考える」という2つの段階が存在する。

「予想を設定する」段階では、自分なりの観察・実験の方法を考えたり、結果を予測したりさせることが重要である。このとき、自分なりに子ども自らの既有経験や既知の概念を根拠にしなが、予想を立てる中に思考が生まれるものとする。また観察・実験の方法を考えるときには、自然の事物・現象の差異点や共通点に気付いたり、比較したり、変化させる要因と変化させない要因を区別しながら観察・実験などを計画的に行っていく条件制御などを活用できるように考え、解決の見通しを持つことが大切である。

「観察・実験し、その結果から考える」段階では、観察・実験の方法と結果を振り返らせて、比較したり、関係付けたり、推論したりしながら問題に対する自分なりの結論を出すことが重要である。比較、関係付け、推論がまさに思考そのものであるからである。

### ③ 自分の考えの説明⇔他者の考えを聞く

ここでは、自分なりに出した結論を根拠を明確にして筋道立てて表現していくことが重要である。その際、思考のプロセスを言葉だけでなく、図や表を用いて相手に伝えることが必要である。このわかりやすい説明がまさに論理的な思考である。また他者からの考えを聞き、様々な意見に触れることで、自分の考えとの共通点や差異点が明確になり、デュエイのいう「相手の思考について思考する」行為が行われるようになる。

### ④ 科学的概念を共有する

ここでは、みんなで出し合った結論から科学的な言語や概念を習得し、それを自然の事物・現象に適用し説明できるようにしていくことが重要である。ここでの説明の中でまた思考が働く。

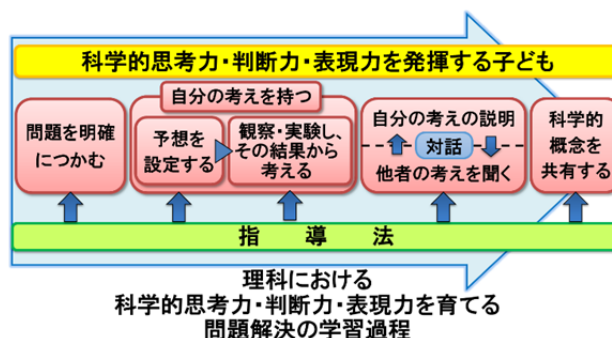


図3

## IV 授業実践

第5学年「物の溶け方」(第2次 第4・5時)

食塩を水に溶かしていく中で、溶けなくなる現象に出会った子どもに「もっと食塩を溶かす方法はないか」という問題意識を持たせた後、科学的思考力を発揮させるポイントを4つの過程で述べることにする(図4)。

### ① 自分の考えを持つ

まず「予想を立てる」段階では、「温かいコーヒーに砂糖を入れるとすぐに溶ける」、「冷たい牛乳にミルメークを入れると溶けにくい」など既有経験を想起させて、「温度を上げるともっと溶ける」、「水の量を増やすともっと溶ける」のではないかと推論させるようにする。次にこれを検証するために、「温度を変化させる時には、水の量を一定にする」、「水の量を変化させる時には、温度を一定にする」という条件制御の考えから実験方法を考えさせるようにする。さらに「実験し、その結果から考える」段階では、図5のような表から「水の量を変えると、溶ける食塩の量も変わる」、「温度を変えても、溶ける食塩の量はほとんど変わらない」という結論を自分なりの言葉でまとめられるようにする。

### ② 自分の考えの説明⇔他者の考えを聞く

「温度を一定にして水の量を変えると、溶ける食塩の量も変わる」という結論を、図6のような表を活用しながら具体的な数値を使って、筋道立てて説明させる。このとき「水の量を変えると、溶ける食塩の量も変わる」というやや曖昧な表現から取り上げ、対話の中で「水の量が2倍、3倍になると、溶ける食塩の量も2倍、3倍になる」という水の量と食塩の量の規則性に気付かせていくようにする。

### ③ 科学的概念を共有する

対話によって次第に明確になってきた新しい概念を科学的な知識としてきちんとまとめていくようにする。また獲得した科学的な知識を確かなものとするために「プールの中にはどれだけの食塩が溶かすことができるか」と問いかけ、1m×25m×10mのプールに入る水の量は250000Lであり、およそ85tの食塩を溶かすことができることを明らかにし、その規則性のよさを改めて認識させるようにする。

## V 考察

子どもの科学的思考力・判断力・表現力を育成するために、「問題を明確につかむ」、「自分の考えを持つ(予想を立てる段階、観察・実験をし、その結果から考える段階)」、「自分の考えの説明⇔他者の考えを聞く」、「科学的概念を共有する」という問題解決の学習過程をていねいに踏ませ、そこで適切な指導ができると、子ども達の思考が発揮されることが少しずつわかってきた。

今後は、様々な学年の単元で実践を重ねながら、事例を増やし、指導方法の一般化をめざしていきたい。

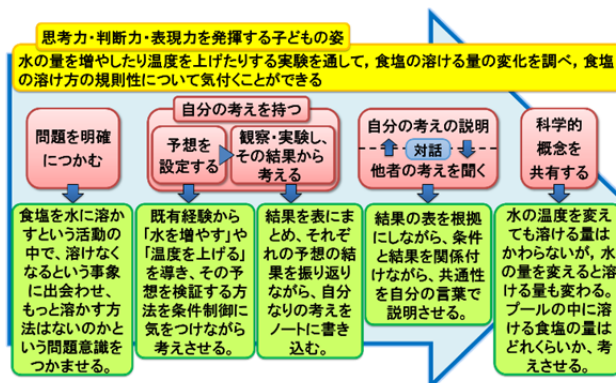


図4 各過程における指導のポイント

「温度一定－水の量の変化」			
水の量(mL)	50	100	150
食塩の量(杯)	5	10	15

「水の量一定－温度の変化」			
温度(℃)	10	30	50
食塩の量(杯)	5	5	6

図5

水の量(mL)	50	100	150
食塩の量(杯)	5	10	15

Diagram showing arrows indicating relationships: 50 to 100 is labeled "2倍", 100 to 150 is labeled "3倍", 5 to 10 is labeled "2倍", and 10 to 15 is labeled "3倍".

図6

# 習熟度別少人数指導の在り方

学籍番号 22425085 氏名 福永 義行

## 概要

習熟度別少人数指導はきめ細やかな個に応じた指導の方策の一つとして文部科学省により推進されてきた。しかし、実施するためには加配教員や教室の確保が必要であり、国や地方自治体の教育に充てる予算も限られている。すべての学校において実施できていない現状であり、差別的な印象からか加配教員がいるにもかかわらず単なる少人数指導にとどまっている学校もある。習熟度別少人数指導は確かに学力向上に成果をもたらし、先述した課題も改善の余地がある。私は一人習熟度別少人数指導と教師間の協働的な取り組みにより改善の方策を実践しようとした。

**キーワード:** 習熟度別少人数指導 個に応じた指導 学力向上 一人習熟度別少人数授業 教師間の協働的な取り組み

## I はじめに

今日の中学校数学教育の課題として子どもの学力低下問題がある。この課題を受けて文部科学省ではゆとり教育の見直しと同時にきめ細やかな個に応じた指導を推進してきた。その成果として、2012年のOECDによる国際学力調査では「読解力」「科学応用力」「数学応用力」において前回の2009年に比べて順位を上げて学力向上の確かな兆しを見せた。きめ細やかな個に応じた指導の方策の1つである習熟度別少人数指導は確かに学力向上に有用であるが、改善できる課題があるのも確かなことである。私は習熟度別少人数指導の課題に対して、「一人習熟度別少人数指導」を現任校の教員との「協働的な取り組み」による改善を試みようとして教育実践研究を続けてきた。

## II 目的

本研究の目的は、中学校数学における生徒の学力向上である。中学校数学は生徒の学力格差が現れやすい教科である。学力格差が生じる事により既習事項の習熟度が低い生徒は授業の進度について行けなくなり、逆に学力上位層の生徒にとっては退屈な授業となり学習意欲の低下をもたらす。学力格差に対応するため習熟度に応じた授業を行うことで、学力低位層の生徒には基礎・基本の定着を、学力上位層の生徒には発展的な問題に取り組みせることにより思考力・判断力・表現力を高めていくことを狙う。また、習熟度別少人数指導の課題改善への試みとして「一人習熟度別少人数授業」の実践による成果と課題を明らかにするとともに、教師間の「協働的な取り組み」により学校組織としてデマンドサイドに応じた岡山県の中学校数学教育の改善と充実を目指し、生徒・保護者・地域から信頼を得るきっかけをつかむ実践研究を目的としている。

### Ⅲ 一人習熟度別少人数授業とは

一人習熟度別少人数授業とはこれまで複数の教師と複数の教室を必要としていた習熟度別少人数授業の課題を一人の教師が1つの教室で習熟度に応じた指導を実践することで改善を試みる指導方法である。

一人習熟度別少人数授業は習熟度別選択問題を取り入れることで行われる。習熟度別の問題を生徒の実態に応じてそれぞれ用意し、生徒に問題を同時に提示する。生徒は問題を実際に見てからいずれかの問題を自己選択して取り組む。生徒の自己決定、コース選択の自由性により習熟度別の抱える差別感の払拭と生徒の自己評価能力・自己肯定感の向上、学習意欲の向上も図る。生徒は自身の現状に適した問題に取り組むことで生徒は能力を十分に発揮し、数学の学力を高めていく。

### Ⅳ 教育実践研究の方法と内容

#### 1 1年次の取り組み

1年次では、学部時代にシミュレーションに留まっていた一人習熟度別少人数授業の授業実践を行った。定着場面と問題解決場面の実践を行い、習熟度別選択問題の発展的な問題を選んだ生徒は自身の力で学習を進めて、疑問が生じた際には自発的に周りの生徒と相談するなど生徒同士の協同的な良好な学びの姿を見せた。基礎・基本の定着を図る問題を選んだ生徒を重点的に、机間指導による個別指導を行ったが、選択した生徒全員を概ね満足できる達成度まで指導することはできなかった。アプローチの方法を、達成できた生徒とそうでない生徒とを交流的にグループを再編成させる生徒同士の協同的な学びへ促すことで、改善ができないか課題として挙げる。

習熟度別選択問題に対して生徒へのアンケートを実施した結果、肯定的な意見が7割を超えたことから生徒からは受け入れられ学習意欲の向上が図れる指導方法と判断した。生徒の意欲的な数学の授業への取り組みから次第に学力向上についても期待できると考える。

#### 2.1 2年次現任校での習熟度別少人数授業の実施

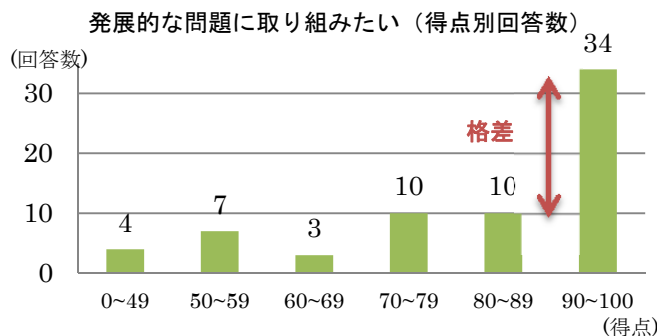
平成25年度より現任校では第一学年数学科の授業において少人数授業が実施する承認を得た。私は単なる少人数授業よりも習熟度別少人数授業の方が学力向上に効果があることまとめた資料を併せ同学年の数学の授業を担当する先生方と協議して共通理解を得た後、数学科主任を通じて校長より習熟度別少人数授業の実施と習熟度別少人数授業実施における事前アンケートの実施の承認を受け、同僚の先生方と協働した取り組みによるデマンドサイドに応じた一人習熟度別少人数指導の実践に踏み出した。

#### 2.2 事前アンケートの結果

事前アンケートは生徒と保護者の両方に対して行い、教師・生徒・保護者それぞれのニーズに対して客観的に分析を行った。

保護者に対するアンケート結果は習熟度別少人数授業に学力向上の期待感を表した。「習熟度別少人数授業に何を期待するか」において、1。練習問題を解く時間を多くして欲しい 2。前の時間に学習した内容を振り返る時間を多くして欲しい 3。発展的な問題に取り組ませたい の3項目に回答が多く集まり、反復的な学習を通して学力向上と学

習の定着をさせたいという願いが見える。また、自由記述の項目には基礎学力の定着に向けての強い願いを記入している保護者も多い。保護者からは我が子が数学ができるようになればと習熟度別少人数授業に理解を示して頂けていると分析する。



生徒に対するアンケートは単元テストの結果と同時に集計することで得点層によりアンケートの結果に傾向があるか分析した(図①)。この格差を学習意欲の対象の違いと分析し、発展的な内容と教科書レベルの内容とで習熟度別選択問題を設定した。

### 2.3 授業実践

習熟度別選択問題を導入した一人習熟度別少人数授業の実践を行った。授業は「中学校数学1年 平面図形 円の性質 円の弦の性質」を利用して割れた土器の破片から土器を復元した際に全体の大きさはどのくらいになるか推測することが目標である。本時の目標と主旨を伝えた後に本時の目標を達成する要点となる円の弦の性質を全体で再確認させる。その後、【実践コース】【基礎コース】を提示し、自己決定させた後に学習活動に入る。

#### 【実践コース】

生徒3～4人に右写真①のような縁のある破片を1つと作業用の画用紙を配布し、グループで協同して土器の復元予想図を作成させる。円の弦の性質を授業の始めに復習しているので、これを利用して問題解決に臨めばいいという見通しが立つ。土器の破片の縁を扇型の弧として見る数学的な見方・考え方ができるかがポイントである。また、弧の部分のみからでも円の弦の性質を利用できるという演繹的な推論も必要となる。



〈生徒の様子〉

どのグループも画用紙に土器の縁を当てて扇型の弧を作画していた。そこから定規とコンパスを用いて弦の垂直二等分線を2本作図して中心点を求めた後、コンパスで復元した場合の全体の大きさを作図したグループが多く、本時の目標を十分に達成できていた。弧の部分と同様に作図した後、さらに画用紙に土器の縁を次々と当てて全体の大きさを推測しようとしたグループもあったが、作業を見ていた生徒が他のグループの活動を観察し、それをグループのメンバーに伝えて作業の途中から円の弦の性質を利用した本時の目標にあった活動に軌道修正していた。中には定規で計測した値から土器の破片は復元した土器全体の何%を占めるか既習の扇型の公式を用いて求めているグループもあった。

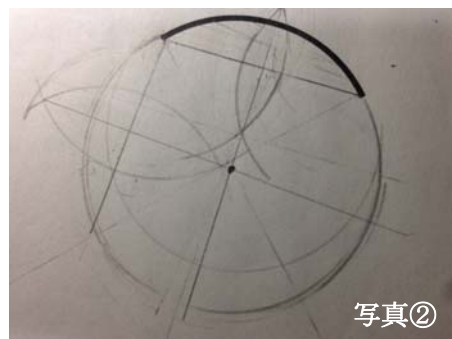
#### 【基礎コース】

ワークシートに沿って学習する。ワークシートには課題を解決するために必要な円の弦の性質をまとめた図と円の弦の性質を利用して円の中心を求める例題を載せている。実践コースとの大きな違いは土器の破片の写真を載せ、縁の部分の概形としておうぎ形の弧の図を載せている。生徒は短い弧であっても円の弦の性質を利用して円の中心を求めると同様におうぎ形の中心点を見つける。縁を概形にしておうぎ形の弧として見る段階までワ

ークシートに示すことで本時の目標である円の弦の性質を利用して円の中心を作図することに集中できるようにした。

〈生徒の様子〉

多く見られた姿は扇型の弧の両端を結んだ弦を引き、弦の垂直二等分線を作図してコンパスの針を垂直二等分線上に目分量で当てて何度も円を作図して全体を推測しようとした姿である(写真②)。調度良い大きさの円を書いた後に弦をもう一本作図して垂直二等分線を引き中心点を確認しているが、正しくは弧に2本の弦を作図し、それぞれの垂直二等分線を引いた交点が中心点となる。



## V 分析と結果

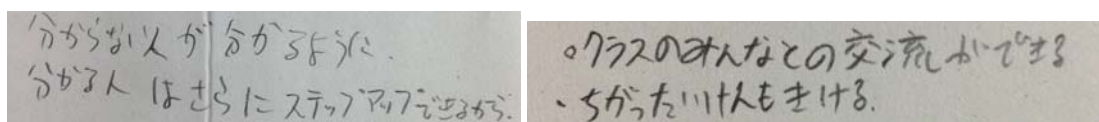
実践コースでは土器の破片が全体の何%を占めるかを既習事項を活用して求める探究活動を生徒が主体的に学ぶ姿、周りの生徒の活動を観察してグループのメンバーに伝えて作業の軌道修正を図るなど本時の目標を達成する以上の学習の様子を見ることができた。基礎コースでは、本時の目標が達成できている生徒と課題に困難を示している生徒を混ぜたグルーピングを机間指導の中で行い、生徒同士の協同的な学びにより全員が目標を達成できるように支援を行った。また、個別指導も同時に行い、グルーピングを重ねて行うことで全員が目標を達成することができた。

本授業のまとめと同時に一人習熟度別少人数授業に関するアンケートを行った。

質問事項 「今日のように1つのクラスで2つのコースで学習する方法をどう思いますか」

(1) 良いと思う 47% (2) やや良いと思う 46% (3) 良くないと思う 7%

97%の生徒が肯定的な意見を示した。また、その理由として以下のような記述が挙げられた。



これらの学習の様子とアンケートが示す肯定的な意見から生徒は習熟度別選択問題に意欲的な取り組みを示したと言える。

## VI 考察

一人習熟度別少人数指導は生徒に意欲的な取り組みを促し、生徒は主体的に探究活動を行ったり、生徒同士の協同的な学びにより学習の振るわない生徒も課題を概ね達成できたりと満足できる学習の姿を見せた。この意欲的な取り組みから学力向上にも期待できる指導方法の一つであると言える。

一人習熟度別少人数指導の教材開発を行い、事例をもっと増やすことが課題である。そのためには、本研究で獲得した教員間の協働的な取り組みに向けてのノウハウを活かし、新採用教員であっても学校組織の連携を意識した教育を行い、岡山県中学校数学教育の学力向上と信頼ある学校づくりを行う一端を担いたい。

# 過去の学習経験の想起により理解を深める授業実践

学籍番号 22424086 氏名 藤本 大喜

## 概要

1年次の実習では、小学校で学習した事柄を深めていけるような問題解決型の授業の導入として言語のみで生徒に復習をさせたところ、生徒が学習経験を十分思い出せなかった。その後の授業実践や理論研究を続けていく中で、体験の重要性と具体物を用いた学習経験の重要性が示唆された。2年次後期の授業実践では、中学校3年の天体の授業の導入において、生徒らが小学校で実際に用いた教科書のコピーを用い、小学校の学習想起を行わせたところ、従来行われるような言語中心の復習に比べて、有意に多くの学習経験を想起し、中学校の学習に役立て、学習の理解につながることができたという回答を得た。

キーワード： 学習経験 想起 感覚情報 知識 理解

## I 自己課題の変遷

大学院入学当時、現代の教育課題として、科学に関する人間社会には存在する諸問題に対して、すべての人間が適切に理解し、不条理や不合理なことに対して意欲的に学習、解決する態度を養うことの大切さを意識するようになった。そのような課題を解決する理科教育を目指し、問題解決的な学習を目指す授業で、必要な知識の復習・整理を言語中心のワークシートで行っていたところ、十分に生徒が知識を引き上げることができない実態に直面し、生徒の学習の理解を深めるための手立ての必要性を痛感した。学習の理解を深める授業実践に課題を焦点化し、この課題の解決に向けた方向で研究を進めることになった。

## II 目的

学習指導要領の教科の目標の記述にあるように、理科の学習においては、観察・実験といった体験によって得られた情報を、既存の知識を活用して、生徒が自らの力で知識を獲得し、理解を深めて体系化していくことが大切である。しかし、実習を通して単純な言語的情報による復習では、生徒の知識の活用には役に立ちにくい事実が明らかになった。そこで、本研究では「ヒトの知識は何によって構成され、理解はどのようにして深まっていくのか」という理論的視点を交えながら、「生徒の過去に獲得した学習経験や知識を、中学校での学習の際に引き上げ、意識させて結びつける実践を考案、効果を検証」しながら、「生徒がスムーズに知識の獲得や理解を深めるために必要な視点を明らかとする」ことを目的とした。

## III 教育実践研究の方法と内容

### 1. 1年次実践研究

#### ①課題解決実習

中学2年生の理科で、小学校で学習した事柄を深めていけるような問題解決型の学習を試みた。導入で次のような復習の欄をワークシートに設けた。

## ●消化のしくみのおさらい

○ご飯をかんでいくと甘くなる

ご飯に含まれる\_\_\_\_\_ (物質名)が、かむことによって口から出る  
\_\_\_\_\_ (消化液の名前)によって分解されて甘い物質(麦芽糖など)になる。

授業後のアンケートには、「ご飯をかむと本当に甘くなるのか?」といった疑問や、「豆腐やお肉をかんでも甘くならないのはなぜ?」といった発問に対して、「とうふをかんだことがないからわからなかった。」と疑問が書かれていた。どちらも体験したことのない事柄について学習で扱うことに、疑問を抱いているようだった。問題解決型の学習では、導入における体験的な活動の必要性が示唆されるとともに、小学校の学習を言語的に復習することは、その情報を問題解決に活用させにくく、導入として効果が薄いことが示唆された。

## ②充実活動

同じく中学2年生の理科で、小学校で学習した事柄の理解を深めていけるような学習を体験的にさせることを試みた。特に、電気の学習においては小学校の学習が定性的な学習が多いのに対して中学校では定量的な学習が多く含まれている。この違いによって学習につながりを持ちにくいと考えた。小学校の発電と電気エネルギーの2つを生徒が体系的にとらえられるように、次の2つの実験を授業に取り入れた。

実験①：電気が作られていることを体験する(手回し発電機で豆電球を点灯させる)。

実験②：作られる電気を計測して、豆電球の電力と豆電球の明るさの関係を考える。

実験①は小学校でよく行われている活動の1つであり、学習を想起させるために行わせた。②は「電流計、電圧計」といった中学校の電流の性質の学習の際に良く使用されたものである。すると、今まで以上に生徒の感想からは、「手動発電で電流と電圧が測れるのがすごいと思った。」のような狙い通りの感想や授業に対して興味を持ったと思われる肯定的な意見が見られた。しかし、「○○が楽しかった。」、「○○が分かった」と淡泊な記述をした生徒がいる。授業を通してどのような理解が行われたか、判断が難しかった。導入において具体物を用いて学習の想起をすることの有用性を明らかにするとともに、小学校の学習の想起が学習の理解に与える効果を検証することにした。

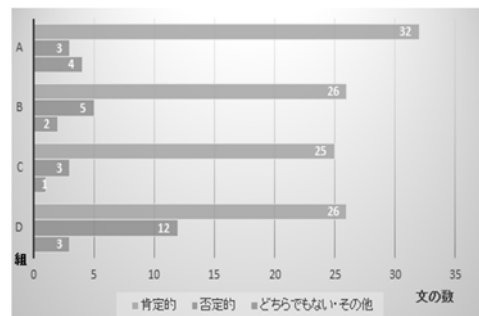


図1 充実活動のアンケート結果

## 2. 理論研究

今一度、知識、理解、体験、経験はどのような関係にあるのかを理論的に検討した。

①小・中学校学習指導要領理科編に記載されている「理解」について

表1は、小・中学校学習指導要領解説理科編の目標に記載されている「理解」についてまとめたものである。①と②は、体験的に学習することを支持した記述であるのに対し、③と④は学習者の認識レベルへと移行する。「理解を深める」とは、知識の体系化であり、具体的には学習経験同士や実生活でのエピソードを関連付けることであると考えられる。



表1 学習指導要領解説理科編に書かれている「理解」

校種	目標の文言	解説編の説明
小	実感を伴った理解	①具体的な体験を通して形づくられる理解
		②主体的な問題解決を通して得られる理解
		③実際の自然や生活との関係への認識を含む理解
中	理解を深める	④知識の体系化・有用性の実感（③の解説に同様の語句有）

③経験によって人が獲得する情報

学びの素となるのは体験である。しかし、その経験自体によって学習者が獲得する情報が具体的に何であるかについては、十分議論されていない。それに対して、経験によって獲得される情報が言語的な情報ではなく、感覚情報であるという視点が提案され、寺澤（2013）は「感覚情報は消えるわけではなく、思い出せないレベルで確実に蓄えられ、人間の判断に影響を及ぼしうるということが明らかになってきた。この事実は知識の源泉として感覚情報を記憶表象内に仮定しなければならない（後略）」としている。また、上田・寺澤（2006）では、符号化やリハーサルがほぼ困難な、無作為に作られた4秒ほどのメロディに対する好意度評定を実験参加者に課し、それから2ヶ月後に間接再認テスト（寺澤・太田，1993）と呼ばれる潜在記憶課題を実施し、2ヶ月前の驚くほど大きな学習の効果を検出している。

④まとめと考察

以上のことから図2のように、感覚情報と知識、体験、経験らの関係を考えた。そして理解するとは、体験によって得られた感覚情報から構成された知識が、一般化された情報と同等の意味をもつ、あるいは学習者が表現できる状態であると考えられる。実際の授業において、言語のみでの復習は、既存の感覚情報を引き上げる手立てとして働きにくく、以前学習した知識が生徒の意識下に現れづらいと考えた。そのため、生徒の学習経験を引き上げる手立てとして、生徒が小学校で実際に使った教科書や学習キットなどの具体物の提示が有効であると考えた。つまりメロディの実験同様、生徒が過去に出会った具体物を提示、活用することで、感覚情報を引き上げ、本時の学習と合わせて理解を深めることの出来る授業実践につながると考えた。

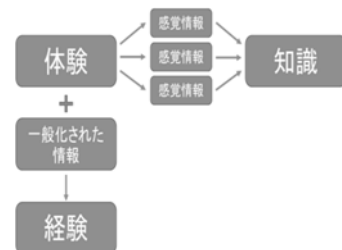


図2 体験，経験，感覚情報，知識の関係

3. 2年次研究授業

AとB、2つの学級を対象に、導入にて以下のような復習を行わせる対照実験を行った。

A組（言語復習群）：班でレディネスチェックシートの空欄を埋める。（15分）

→答え合わせ（5分）

B組（具体物活用群）：空欄の解答が書かれたレディネスチェックシートを見流す。（3分）

→班で単元と関わりのある教科書のコピーを見る（17分）

B組のレディネスチェックシートには生徒が今まで見たことがある小学校理科の教科書の図表を入れ、A組のシートには、似た図表を生徒が見たことのない他の教材から引用、挿入した。これは、図表の有無が結果に表れにくくするための工夫である。なおシートは新しい科学3年教師用指導書（東京書籍）の付属資料を参考にした。

#### IV 分析と結果の考察

導入で小学校の復習をした日のアンケートに、下記項目①～④を、7日後に項目⑤～⑩の回答を求めた。①は3段階評定法、②～⑦は5段階評定法、⑧～⑩は4段階評定法である。

- 項目① 教科書を見るという復習を通して、小学校の天体の授業で行った活動（実験・観察など）を思い出しましたか。
- 項目② この復習は今日の学習をする上で役立ったと思いますか？
- 項目③ この復習を行うことで今日の授業の理解が深まりましたか？
- 項目④ この復習を行うことで、今日の授業の楽しさは変わったと思いますか？
- 項目⑤ 教科書を見ながら行った小学校の復習は、天体の動きの学習をする上で役立ったと思いますか？
- 項目⑥ この復習を行うことで、天体の動きの授業の理解が深まりましたか？
- 項目⑦ この復習を行うことで、天体の動きの授業の楽しさは変わったと思いますか？
- 項目⑧ 太陽の1日の動きが生じる理由を説明できる。
- 項目⑨ 北の空の星の動き、天頂付近の星の動き、南の空の星の動きが違う理由を説明できる。
- 項目⑩ 同じ時刻に見える星座の位置が変わる理由や、季節によって見える星座が変わる理由を説明できる。

A組、B組でそれぞれの項目ご

表2 アンケート結果

とに1要因参加者内計画で分散分析を行ったところ①、⑤、⑥、⑧において有意な主効果が認められた（①(F(1,56)=17.41, p<.01), ⑤(F(1,52)=16.10, p<.01), ⑥(F(1,52)=5.14, p<.05), ⑧(F(1,52)=3.44, p<.10)）。

	項目①**	項目②	項目③	項目④	項目⑤**
A組	1.48(0.68)	3.24(0.90)	3.32(0.89)	3.21(0.92)	2.69(0.88)
B組	2.25(0.69)	3.64(0.93)	3.64(0.89)	3.57(0.68)	3.71(0.93)
	項目⑥*	項目⑦	項目⑧+	項目⑨	項目⑩
A組	3.10(0.92)	3.31(0.91)	2.55(0.89)	2.45(0.93)	2.52(0.81)
B組	3.71(0.98)	3.29(0.93)	3.00(0.82)	2.79(0.96)	2.79(0.91)

項目①では、教科書には小学校で行われる活動が直接書かれているので、見ることによる思い出し易さはあると考えられる。しかし、それよりも言語復習群が小学校の活動をほとんど思い出せていないことに注目したい。ワークシートに書かれているような言語による情報だけでは、今までの経験を思い出しにくいと考えられる。さらに項目②と項目⑤を比較すると、具体物活用群の生徒は教科書を読むことで、7日間のどの場面の学習で役立ったと感じているかは定かではないものの、学習経験の想起が行われ7日間の学習に役立っていると言える。一方で、言語復習群では、小学校での復習自体は行えたが、学習に役立てにくいと感じていると考えられる。復習直後は役立つと思っていた生徒も思った以上に役立てられていないという実態が見て取れる。そして、項目③および⑥に関しても、具体物活用群の生徒のほうが、より多くの学習経験を活用し、中学校の学習の理解を深めたと考えられる。天体の単元では、時間概念や空間概念を形成し、天体の位置関係や運動について相対的にとらえる見方や考え方が必要とされる。小学校での観察・実験や日々の生活経験が思考の材料として利用されるため、全体として生徒が同じ経験をしていても、思考の際に意識させることは大きな意味を持つと言える。

以上のことから、導入において生徒の学習経験を教科書等の生徒がふれてきた具体物を用いて想起させることは、学習の理解を促すことができる手立てであったといえる。逆に、空欄を埋めていくような復習の形態はあまり学習の理解を促す効果はなかったといえる。天体の授業の導入部の復習で、過去に用いた具体物を教材として用いることの有効性が示された。

#### V 今後の課題

今後は、生徒の学習経験を生かしながら、知識・理解の確実な定着を図る授業デザインの確立を目指しながら、探究を中心とした学習活動において思考力・判断力・表現力など育む際に言語的な情報を有効的に扱う手立てなどを探っていきたい。

# 子どもが学習意欲を持って取り組むことができる授業づくり

学籍番号 22424087 氏名 的山 直幸

## 概要

知識基盤型社会といわれる 21 世紀のこれからの将来を担う子どもたちにとって、変化の激しい社会の中で絶えず知識・技能を更新していくためには、自ら学ぼうとする意欲を十分に育てておく必要がある、自ら学ぼうとするためにはその原動力となる学習意欲をより高めることこそが子どもたちに最も必要な力であると考えた。学習意欲は日々の授業の中で育むことが大切であると考え、そのための理論を構築し、実践することとした。

キーワード：学習意欲 課題を掴む 見通し よさの感得

## I 学習意欲とは

学習意欲という言葉は教育の場において頻繁に使われている言葉である。学習指導用語辞典(2006)には、「学習意欲とは、学びたいとか、学ばなければならないという気持ちのことである。」と定義されている。しかし、心理学では学習意欲について明確な定義付がされていないため、さらに詳しく調べることにした。

まず、「学習」について考えてみる。学習とは、一般に心理学では「練習や勉強といった体験の結果として生じる行動や能力の永続的な変化、あるいは知識、行動パターン、能力の獲得プロセス」と定義される(Shuell, 1986)。この定義のポイントは Schunk によると次の三点にある。①学習とは行動や能力が変化すること、あるいはそれらが獲得されることである。②学習とは一時的なものではなく長続きする変化、すなわち獲得である。③練習する、他者の行動を観察するなどといった体験によって学習は生じる。①では、何かができるようになる、分かること、自分なりの考えを作り出すことが挙げられる。②では、一旦学習したらその変化は不可逆的で、後戻りすることがないことを示す。③の体験には、意図的な体験も含まれるが、偶発的で無意図的なものも含まれる (Schunk, 2000)。

また、学習で何が獲得されるのかについては「知識(宣言的知識、手続き的知識)、技能(知的技能、運動技能)、態度(特定の事物、事象、人物などに対する人の行動に影響を及ぼす内的状態)」だと考えている(Gagne,1977)。この書かれている内容は、われわれが普段実践している授業レベルに直結する内容であるように思われる。

次に、「意欲」について考える。「意欲」とは『「〇〇を成し遂げよう」とする意志と「〇〇したい」という欲求、すなわち「意」と「欲」の複合心理状態あるいはその心理的機能を意味している(板野, 1976 ; 中沢, 1976 ; 奈須, 1985 ; 河合, 1985 など)』と報告されている。すなわち「意欲」とは、「やりたい」という強い希求を行為の原動力として意図的、計画的に目的の実現までやり抜こうとする心理現象を指している。ここでは「意」と「欲」で表される意志も希求もどちらも必要であることが大切になる。意志が欠けていたり、「やりたい」という強い希求がなかったりすれば意欲ではないのである。

これらのことから学習意欲を自分なりに次のように定義づけた。『学習意欲とは、知識、

技能，考え方，態度を獲得するために対象に関わる中で，「やってみたい」「考えてみたい」「もっと工夫したい」という自らの意志や欲求に支えられた積極的に学ぼうとする心理状態。』

## Ⅱ 学習意欲を育てるための授業づくり

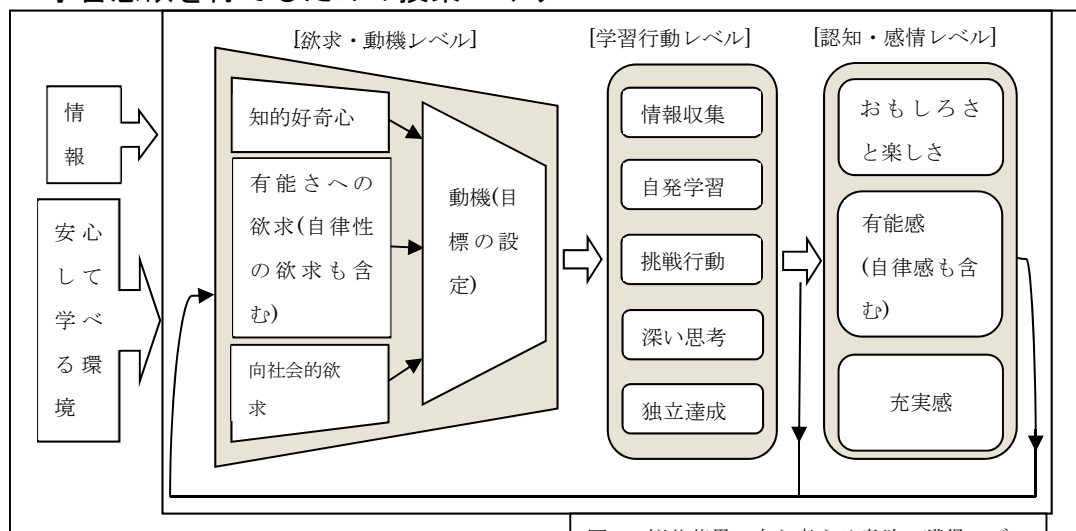


図1 桜井茂男 自ら考える意欲の獲得モデル

子どもが学習意欲を持って取り組むことができる授業づくりを考えるにあたり，桜井茂男のキャリア発達の視点における自ら学ぶ意欲の獲得モデルを参考にした。まず，桜井のモデルにおける「欲求・動機レベル」は授業の「導入」，「学習行動レベル」は授業の「展開」，「認知・感情レベル」は授業の「まとめ」のように想定し，図2のように授業場面とそれぞれの場面において発揮される学習意欲のモデルを作成した。

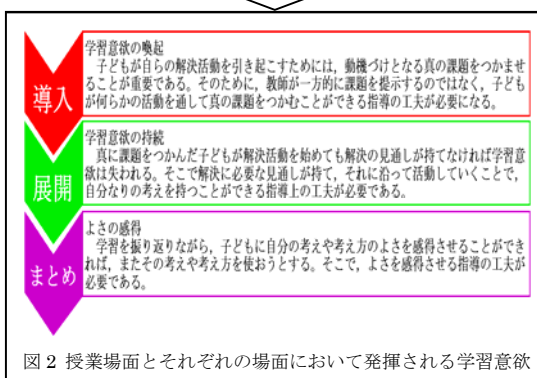


図2 授業場面とそれぞれの場面において発揮される学習意欲

まず「導入」においては，子どもが何らかの活動を通して課題をつかむことが大切になる。この課題をつかむことにはこれまでの実践から2種類あることがわかってきた。一つは，1時間の授業における課題である『本時の課題』。もう一つは，単元を通した課題である『単元の課題』である。これらのうち子どもが学習意欲を持って取り組むことができるためには単元を通した大きな課題をつかんだ上で，その解決のために1時間1時間の授業における課題をはっきりとつかむことが大切になると考えている。

また「展開」においては，つかんだ課題の解決への見通しが持てなければ学習意欲は持続することができないと考えている。なぜ，見通しが大切になるかについては松原及びセリグマンの考えが参考になる。まず，松原は『事を処するのに何も考えることなく，あれこれとでたら目にやってみて偶然成功することを指して試行錯誤ということがある。素人にはこのような使い方が多いかもしれない。しかし，この場合と正反対なのは，十分に「見通し」をたて確信を持ってあたってみて，しかも誤っていたときである。この場合はさらに「見通し」を立て直して出直す。このこともまた試行錯誤という(松原，1990)』といい、

思考において見通しの重要性を述べている。また、セリグマン(Seligman, 1967)は失敗経験の繰り返しが学習性無力感の獲得につながると考えており、見通しをもたず試行錯誤を繰り返した結果、必要以上に失敗を経験することの危険性を述べている。

□最後に、「まとめ」の段階では、自発的な課題解決活動の結果、課題が達成され、自分の考えや考え方のよさに気づくことで、また同じように自分の考えを持ち考え方を使おうとする意欲へとつながると考えられる。これは、先述したように桜井の動機づけのプロセスモデルにおける認知・感情レベルであり、またバンデューラのいう自己効力感を高めることで意欲を次の学習意欲へと結びつけることにつながると考えられる(Bandura, 1997)。

以上のような理論から構想した図 2「授業場面とそれぞれの場面において発揮される学習意欲」を基に授業をデザインして理科の実践を行った。以下にその実践について述べる。

### Ⅲ 授業の実際

#### 実践① 【学習意欲を喚起する授業実践】

##### 第 4 学年「動物の体のつくりと運動」

この単元では、骨や筋肉のつくりを調べることを通して体のつくりについて知ることが目標である。しかし、骨や筋肉のつくりを調べようと教師が一方的に提示しても、なぜ骨や筋肉を調べる必要があるのか、つくりとは何か、子どもには皆目見当がつかない。そこで、まず子どもに人間の骨と骨をつないでいる肘や膝の関節に着目させ、関節は人が動くために大切な働きをしていることに気づかせる必要があると考えた。そのため、ボール紙を使って作ったロボット(手や足)を子どもにつけさせ(図 3)、歩く、走る、跳ぶ、階段を上などの動きを体験させるようにした。そして、うまく動けなくなったのは普段自由に曲げられる部分(関節)が曲げられなくなったことが原因であることに気づかせ後、骨や筋肉のことを体のつくりと呼ぶことを知らせた。



図 3 活動の様子

ここを捉えて、単元の課題「体のつくりを調べていこう」をつかませるようにした。この課題をもとに、これから調べていきたいことについて尋ねると、「肘や膝以外に関節がどこにあるのか調べたい。」「体の骨や筋肉について詳しく調べたい。」「関節と骨は関係があるのか調べたい。」というこの単元のこれからの学習内容を子ども自らが見通すことができた。このことにより、この単元を意欲的に学習することができた。

#### 実践② 【学習意欲を持続する授業実践】

##### 第 4 学年 「水のすがたとゆくえ」

雨が降った後の水たまりのある校庭の写真と、晴れが続いた時の水たまりのない校庭の写真を比べて、「消えた水たまりの水はどこへいったのだろうか」という課題をつかんだ子どもは、既有体験や既習の「蒸発」という考えをもとに「水たまりの水は蒸発したのではないか」と考え、「①蒸発するなら入れ物の水は時間が経てば減るはずだ」「②蒸発するなら水は姿を変えるから覆いをすれば水滴がつくはずだ」「③日向の方が日陰よりも早くなくなるとはずだ」という見通しを持ち、次のような課題解決のための実験方法を考えた。「日向と日陰に 2 つずつ同じ大きさのビーカーを置き、同じ量の水を入れてはじめの位置に印をつける。日向と日陰にはそれぞれ覆いをしたビーカーと覆いをしてい



図 4 考えた実験の様子

ないビーカーをおく」(図4)

方法の見通しを持ち、結果を予想しながら実験方法を考えることができた子どもはその後の観察・実験を意欲的に行うことができた。

### 実践③ 【よさを感じさせる授業実践】

第5学年 「ものの溶け方」

「食塩は水にどのくらい溶けるのだろうか」という課題を解決していく中で、溶かす水の量と溶かすことができる食塩の量がほぼ比例していることに気づいた子どもに、この規則性を使って調べてみたいことを問いかけたところ、お風呂いっぱいに入れたときにどのくらいの食塩が溶けるか調べてみたいという反応があった。そこで、自分の家のお風呂に入る水の量を測定・計算し、食塩をどのくらい溶かすことができるか調べることにした。学んだことを使えば、調べてみたいことを調べることができるというよさを感じることができた子どもは、自分の考え方のよさやまた同じように課題を解決していきたいという学習意欲を持つことにつながることができたと考えられる。



図5 お風呂に塩は何kg溶けるか。

## IV 教育実践研究と授業実践を通しての成果

- 実践①より、学習意欲を喚起することができる授業実践においては、単元の課題を掴んだ子どもは次時の学習で、単元の課題に振り返って「肘や膝以外にどこに関節があるのか調べよう」という本時の課題を自らつかむことができた。これにより、解決活動においては教科書や骨格標本と比較しながら自分の身体を触り積極的に関節を探していく姿が見られた。このことから、単元の課題づくりが次時からの学習意欲を喚起することになったのではないかと考える。
- 実践②より、3つの見通しをもとに実験方法を考えた子どもたちは、授業時間に限らず、朝登校してすぐや休み時間などにビーカーの水の様子を観察し「予想通り減っている!」「減るのに時間が思ったよりもかかるんだな」「ラップに水滴がついている。」など教師の指示を待つことなく自ら調べている姿が認められた。このことから見通しを持って実験方法を考え、結果を予想することができた子どもは、学習意欲を持続させることができたのではないかと考える。
- 実践③より、自分の家の風呂には何kgくらいの食塩を溶かすことができるのかという疑問を持った子どもが、自ら見つけた決まりを使って風呂にはおよそ0kgの食塩を溶かすことができることを求められたことに驚きを示していた。これはまさに食塩の学習を通して見出した定量的な規則性のよさを感じているものだと考える。  
以上のことから、授業場面を3つに分け、それぞれの場面における学習意欲は学習意欲を喚起し、学習意欲を持続し、学習のよさを感じさせることができたと考えている。

## V 今後の課題

今後は勤務校においてこの理論に基づいた実践を重ねながら、子どもの学習意欲を高められるような授業構想力、確かな指導力を身に付けていきたいと思う。

# 魅力的な国語授業開発に関する研究 ～生徒による討論の活性化を通して～

22424090 米井 千恵

## 概要

学校教育の中で国語教育の持つ役割は非常に大きいですが、教え込みによる授業が生徒の自ら考える力を阻害している。生徒が自分で課題意識を持って思考し、主張するには、生徒同士による話し合いの機会を授業内で設け、取り組まねばならない。それが生きた形になるのは、授業内で話し合いのルールを指導し、生徒がグラウンド・ルールを作り出し、それに従い、話し合うことである。適切な課題設定を行い、論拠を明確にしたツールミン・モデルによる話し合いで生徒の考える力は伸びていくと考えられる。そのような授業を行うことで、生徒が自ら考える過程で思考が深まり、文章理解ができ、作者の伝えたいことが十分に理解できる魅力的な国語授業が展開できる。

キーワード： 話し合い グラウンド・ルール 課題設定 ツールミン・モデル

## I はじめに

既存の学校教育が抱える問題の一つとして、知識の教示に重点を置きがちで、生徒が自分の意見を主張したり、知識の活用を図る能力がつきにくい状況があった。そこから脱却すべく、学習指導要領は、思考力・判断力・表現力を身につけ、豊かな心を持ち、生きる力を育む教育の重視へと移行した。各教科で批評・論述・討論の機会を設けることが明文化され、言語活動の充実が図られている。特に国語教育においては、話し合う機会を設け、生徒自らが考え、主張できるような指導を行わなければならない。しかしながら、教科書を中心に授業が進み、教員の一方的な説明を生徒はひたすら座って聞いているという国語授業が未だ多いように思う。国語教育を通して、ものの見方や感じ方、考え方が深まりを見せ、日常生活に活かせるよう授業に力を入れたいが、そのような取り組みが試みられているものの、国語教育全体へ浸透するには時間を要するという状況である。教師は、話し合うにふさわしい課題設定を行い、生徒が教材を通して主体的に思考する指導を充実させなければならない。

## II 目的

昨今では、生徒が主体的に考える教育を重視する方向へ徐々に向かいつつあるが、それでもやはり教師中心の教え込みから離れられていない現場の実情がある。古典の教育において言えば、助動詞の意味、活用などの古典文法をおさえ、それを用いて古典教材文を解釈する訓詁注釈型学習が大学進学中心の教育課程編成校では多く持たれている傾向にある。文章を解釈し、問いに答えられなければ得点につながらないからである。しかし、そのような方法では、高等学校学習指導要領古典の目標である「古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典についての理解や関心を深めることによって人生を豊かにする態度を育てる」ことはできない。解釈作業として

捉えられる古典学習は受験が終われば私たちの生活とはかかわりの乏しい言語として忘れ去られる。現代文も同様に、内容を理解し、解釈し、ものの見方、感じ方、考え方を深めることを重視するのではなく、いかに早く的確に設問に答えるかという方法を教えることに力を注いでいる。本来は、教材を通し読み方を学び、進んで読書をしたり、考えることによって人生を豊かにするものであるが、大切な部分を飛ばし、解法を教え込んでしまっただけではないか。よい教材に出会い、よい読み方をし、筆者の主張に対し自分の考えを持つようとする、その読み方ができて現代文は生きた意味を持つ。生徒が自ら本来の読み方をするのは難しい。教育現場でのリードがあってそれに気づいた生徒は読み方を考えていく。

授業で生徒を引き付けるためには、考える場面を作り出し、教え込みの授業から脱する必要がある。本来の目的である、今後につながる学習、且つ自ら考える力を育てる学習となるには、授業を工夫し生徒自身が答えを導き出す方法にシフトしなければならない。自ら問題意識を持ち、課題に取り組むことのできる力を育て、そこに知識が合わされば、生涯を通じて読書から生きた知識を得ようとしたり、書くこと、読むことにもつながるのではないだろうか。国語授業はそうあるべきである。

### Ⅲ 分析

#### < 討論を活性化させる国語授業開発 > 【現代文授業の提案】

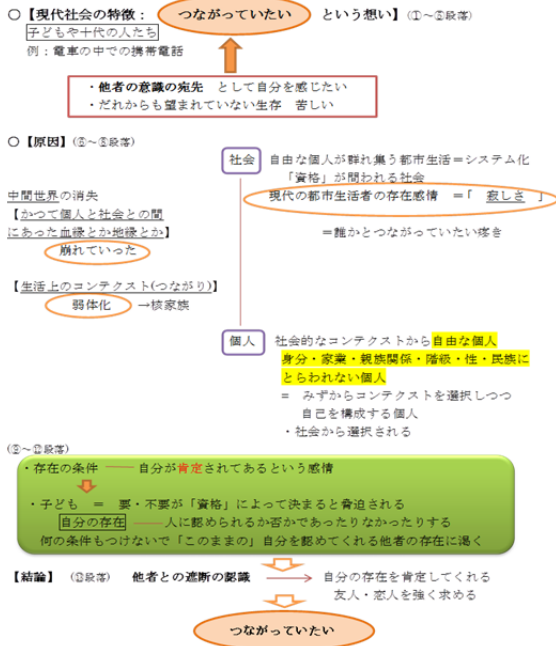
話し合いにより生徒が考える過程で思考が深まり、課題を解決していくことで国語の持つ奥行きを感じることができると考えるが、その課題設定が重要である。私たちの身近な例に引き付けて考えるなどの工夫をし、話し合うことを通して生徒自身が考え、その過程で思考の深まりが感じられる課題を用意する必要がある。

次に挙げるのは、鷲田清一の、現代社会の中で若者に直結する話題でもある『「つながり」と「ぬくもり」』であり、これを教材とし、授業構成を考えてみた。この教材の要旨は、「近代の都市社会で生きる若者たちは、自分の存在に不安を感じている。他者との遮断の認識からくる「寂しさ」が、だれかとつながりたいという疼きとなって表れている」ということである。

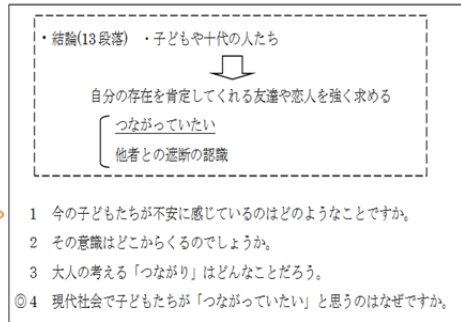
生徒が自分たちの問題として筆者の見解を捉えることができるようにするために、論理構造を図式化して読み取らせ、最後の時間で、筆者の伝えたいメッセージを話し合いによって理解し、自分たちのものとしていく流れを作り出した。シンクシートを用いて生徒自身に内容を考えさせ、それをもとに、クラス内で作成したグラウンド・ルールに従って話し合い活動を行う。シンクシートは、「自分たちで考えたことや個人的な意見を表現するのに役立ち、パーソナル、クリエイティブ、クリティカルな問いに対する答えを導く配布シートである。」(有元) 生徒自身が、図によって流れをつかみ、話し合うことで、「人はどうしてつながりたがるのか」という結論である問いを自分たちの問題として扱うことができ、理解が深まると考えられる。次頁の図は、4時間めの話し合いの時間の流れを示したものである。授業展開の工夫を事例として挙げる。



鷲田清一 『「つながり」と「ぬくもり」』



○シンク・シートの例 (結論部分13段落を主として)



○クラスの話し合いによって作成したグラウンド・ルールの提示

例：1 自分の意見を言うときは根拠を示す。  
 2 他人の意見を尊重する。

○トゥールミン・モデル にしたがって話し合う (シンクシート4について)

S1: 「じぶんをじぶんとして」「このままで」肯定してくれる友達や恋人を強く求めるから「つながっていたい」と感じる。  
 → 「つながっていたい」という言葉も「そこ」から出てきている…とあるから。

S2: 前の段落の「なんの条件もつけないで「このままの」じぶんを認めてくれる他者の存在に渴く」の部分も必要なのでは？  
 → 13段落冒頭に「だから」という接続詞がある。

↑

論拠を示す

IV 教育実践研究の方法と内容

小集団の学びについて研究している Neil Mercer は、話し合いを活動の中心におく Thinking Together(協働思考)プログラムにおいて、授業における教師の発言と生徒同士の発言を分析している。教室における話し合い場面のタイプとして1 論争的会話 2 累積的会話 3 探索的会話の3類型を挙げている。中でも3の探索的会話は、最も生産的な議論のタイプとされている。このプログラムの特徴の一つとして、グループ活動の価値や意義について学習者自身に思考させていることが挙げられる。グループ活動をどのように行うべきか、教室における話し合いのルールを学習者自身が話し合い、作り出すことが初めに組み込まれる。今後の授業で、設定された課題を協働で話し合っていくための共有したルール作りである。Mercerはこのルールを「グラウンド・ルール」と呼び、このルールが共有されている時に探索的会話が生み出されるとしている。Mercerは、探索的会話を支えるグラウンド・ルールを7つ設定しており、例えば「反論が受け入れられる」といったものである。このような段階を経た学習を行うことで、学習者がルールを意識しながら話し合うことが可能となるだけでなく、ルールの効果が実感でき、探索的会話が生成されやすくなる。

実際に話し合う過程で、補助的に用いることで生徒が自ら考えるために効果的だと考えられるのが「シンク・シート」と呼ばれる配布資料である。これは学習の中で、生徒自身の考えを引き出し、主題に引き付けていくために用いる。このシートを活用しながら、話し合うにふさわしい課題を設定し、話し合い活動を授業内に組み込む。

話し合いの際、主張をするためには、どうしてそう言えるかという、なんらかの根拠が必要となる。そこでトゥールミンの議論モデルに従い話し合いを行っていく。トゥールミンの議論モデルでは、主張は根拠を拠りどころとし、さらに論拠を介して導かれる。

論拠は、主張と根拠(または事実)を結合させる役目を担うものであり、議論において最も中心的な役割をする。

これによって生徒同士の話し合いから思考のプロセスが明らかになり、生徒自身が学びを確立できると考えた。そして、何より大切なのは考えようとすることである。考える価値のある課題、主題につながる課題として話し合いを位置づければ、話し合いの意義をつかみとることができる。また、自分たちで出した答えや、その過程を通して深く理解できる。

## クラスでの話し合い活動



## V 考察

Mercerの提示する「グラウンド・ルール」を各教室独自のものとして作成し、そのルールに従いながら話し合いを行っていく。どうしてそう考えるのか、自分の意見を持ち、論拠を明確にして発表することの重要性を認識させる。他人の意見を聞き、どのように自分で解釈するか考える機会でもある。ツールミン・モデルに従い、論拠を明確にし、主張を行える力を養いたい。しかし、高校の教科書を題材とした課題設定では、進んで考えることが難しい内容も含まれる。その際、教材をいかにわかりやすく、且つ身近なものとして取り扱うかが大切になってくる。1つのパターンとして課題設定を考えるのではなく、課題に応じて生徒が考えようとする力を生み出す課題設定を常に考えていかねばならない。生徒が考えなくなる、考えようとする課題を提示する。「なぜだろう」と思う事柄、また、身近に自分たちがかかわる問題などである。シンクシートでの工夫など、教科書教材をもとに独自の工夫により、生徒が考えることで答えを導いていく過程を重視した授業を行うことが大切である。

## VI おわりに

この研究を通して、国語の授業では、教科書の内容をおさえ、文字通りに教えることに終始するのではなく、授業が生きた形になるよう生徒の興味・関心を引き付けることのできる課題設定を行う重要性を認識した。生徒が自分たちのこととして国語を捉え、生活に活かすことのできる、生きた国語授業を展開するには、グラウンド・ルールを授業内で作成し、適切な課題設定のもとに話し合う状況を作り出すことである。その際にツールミン・モデルに従い論拠をしっかりと持ち、話し合えることが、国語授業のみならず生活全般に活かされてくるのだということを生徒自身に認識させたい。その基盤は国語教育にこそある。

### 参考文献

- ・有元秀文訳 T.E.ラファエル L.S.パルト / K.ハイフィールド 著 『言語力を育てるブッククラブ』ニルヴァ書房
- ・福澤一吉『議論のレッスン』 NHK 生活人新書 2002
- ・上山伸幸「協働的な話し合いを生み出すための指導方法の検討」2013 研究発表資料

# 学び合う教師集団の育成 ―校内研修の活性化を通して―

学籍番号 22424069 氏名 青木 奈緒美

## 概要

本研究の目的は、中学校の校内研修の活性化を通して、学び合う教師集団の育成について考察することである。今まで獲得した知識や積み重ねてきた経験を振り返って新しい構造にまとめあげる「省察」、実態や他者や自分との「対話」の二つの視点から校内研修の在り方を検討した。その結果、教師たちは他教科を見るよさを語り始め、新しい発想を取り入れた実践を試みることに結びつきやすくなったと考える。今後、生徒の実態把握や焦点化した課題を話し合う手立てと効率の良い計画が明らかになった。

キーワード：学び合う教師集団 対話 省察 言語化 校内研修

## I はじめに

中学校教育の役割は、よりよい人生を過ごすための力や社会に参画する市民になるためのベースとなる力を身に付けさせることと考える。しかし、多くの学校で、学力構造は二極化しており、問題行動が起きている現状がある。現任校も例外ではなく、不登校の対応が十分でないことや低学力が課題である。一般的に中学校は、生徒指導、部活動指導、進路指導を中心に運営されている。中学生たちにとって学校で過ごす時間の大半は授業が占めるわけであり、3つの指導が中心では本来の学びが実現しているかは疑わしい。生徒が学ぶ意義や喜びを実感するために、一人ひとりの生徒に焦点を当てた「生きる力」を、授業を中心とした学校生活を通して培いたいと考える。そのために、教育の直接の担い手である教員の授業に関する資質向上が求められる。学び続ける生徒を育てていくためには、教師自ら授業改善に向けて学び合わなくてはならない。

## II 研究の目的

現任校の教師は、何事にも真面目に取り組んでいる。しかし、授業改善は個に任せられ、本来互いに高め合い学び合える校内研修は形骸化している。研究主題「学力の向上を目指して～基礎学力の定着を図るための工夫～」は共通認識されておらず、研修計画は立てているが参画意識は低い。校内の公開授業への参加者は少なく協議会は行われていないという実態がある。経験年数や教科を超えて授業をみることは難しいと考えている教師もいる。

校内研修は、インフォーマルな研修も含めて、個々がもつよさを出し合って、互恵的に高め合えるよさがある。学び合う組織により、教師は自分の成長を求め、主体的に学び続ける力をもつようになる。本研究では、学校課題を改善するために、教師集団が学び合うためにはどのような校内研修を行えばよいか具体的な手立てを探り、校内研修の改善を行うことを目的としている。

## III 「学び合う教師集団」のイメージ

学び合う教師集団とはどのような姿をいうのだろうか。

- ・校内研修の目的を共通認識して、何の力を付けようとするのかを明確にして取り組んでいる。
- ・自分の授業を他教科の同じ集団の授業と比較して、これからの自分の授業を見直すことができる。
- ・自分の授業をよりよくするために、他者からの多様な考えを受け止めて、自分の授業にどうやって取り入れられるかを考えることができる。

以上のことより、教師が「学び合う」集団になるには、「省察」と深い省察を導くための「対話」

が重要だと考える。

### 【省察】

ALACT モデルにおける省察のプロセスを概念化したコルトハーゲン (F. Korthagen) は、「省察」の定義として、「新しい段階への移行を促すためには、人は自身がすでに獲得した知識や、今まで積み重ねてきた経験を振り返り、それらをなんとか新しい構造にまとめ上げなくてはなりません。」(2010, p. 215) と述べる。「省察」とは、過去の実践から次の実践へ向けて知を再構成することである。実践の中から課題を焦点化し、過去や現在を分析することによって新しい実践を切り開いていくことである。

### 【対話】

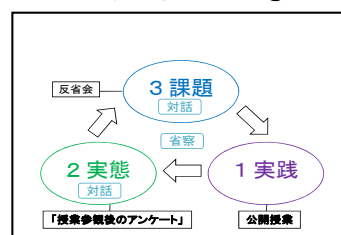
鹿毛 (2004) は、「対話とは、他者性 (他者が自分とは全く異質な存在であるということ) を前提としたコミュニケーションの営みである。」(鹿毛, p.p. 209-210) と述べる。他者との対話により自分とは違った多様な考えを聞き合うことで、新たな価値に気づき自分の考えを深めていくのが「対話」である。教師は実践の中や実践後に他者以外に自分の思考と対話をしながら省察を行っている。

### <「実践」「実態」「課題」のサイクル：個が学ぶモデル①>

教師が学び合う前提として、自分を成長させるのは自分であることを認識して、個々人が日々の授業を省察して改善していくことが必要である。そのために、個が学ぶとはどういうことであるかを考えて作ったモデルが図1である。「実践」では、改善策に基づいた授業を展開する。授業内で起こっている事柄について省察して授業展開に活かす。「実態」では、生徒の具体的な姿からよさと問題点を挙げて省察する。「課題」では、問題点を焦点化して本質的な課題を把握する。「実態」と「課題」では、他者からの視点を取り入れられる対話によって自分の考えを深めていくことができる。と考える。

実際の校内研修でみていくと、個々の授業改善を促すために公開授業をした。授業を見る視点を挙げて教科を超えて参観できるようにした。(実践) 自らは意識できなかったことや見過ごされがちな行為や事実を、他者の目を通して見えるようにするために「授業参観後のアンケート」を実施した。(実態) 他者との対話によって深い省察を促すためにインフォーマルな反省会を実施した。(課題)

図1 個が学ぶモデル①



## IV 1年次の成果と課題

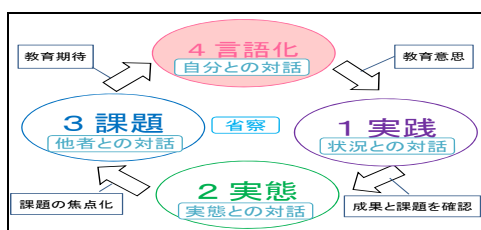
授業者は、過去の授業を振り返り自分の指導を考え直して公開授業を行った。公開授業は自分の授業を省察する良い機会となったが、その数はごく少数である。(実践)「授業参観後のアンケート」は、授業を見る視点が明確でなかったため書きづらいものとなった。書かれた内容も授業の良さを書くことが中心となったため、具体的に課題を見つけて次の授業改善をするための実践者の省察には結び付きにくい。(実態) 実践者がねらいを達成するための支援の在り方について具体的な改善策を出し合うことのできたインフォーマルな反省会もあった。しかし、反省会への参観者の数は限られていたため、他者と対話して課題を焦点化し、そこから新たなものを取り入れて授業を改善しようとする省察ができた教師はごく一部にとどまった。(課題) 1年目は、省察の捉えが曖昧で他者との対話だけをイメージして取り組みを考えていた点や校内研修の目的を共通認識せずに取り組んでいた点も課題として挙げられる。

## V 2年目の「学び合う教師集団のモデル」

1年目の「個が学ぶモデル」では、実践—実態—課題の流れを繰り返すことで個が学ぶモデルと

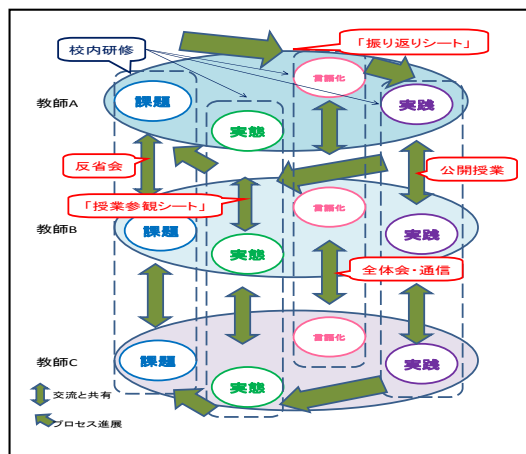
した。しかし、このモデルでは、どのような新しいアプローチができるか考えることはできるが実践には結び付きにくい。授業を見た後自分の授業の改善に繋がるための手立てが必要である。そのため、「言語化」を入れて新たな「個が学ぶモデル②」(図2)とした。改善ではなく「言語化」としたのは、この段階での「言語化」は重要だと考えたからである。自分の過去を振り返って自分がこれから取り入れようと思うことを言語化して記録にとどめることは、省察がより進んで自覚化できるため、実践に繋がりがやすいと考える。対話については、教師は他者との対話だけでなく色々な場面で対話をしていることに気づいた。教師は実態との対話、他者との対話、自分との対話しながら省察をすることが重要だと考える。

図2 個が学ぶモデル②



学び合う教師集団になるためには、個が学ぶサイクルの交流と共有を必要とし、全体で継続的に循環させていくことが重要である。そのモデルが図3となる。これによって、互いに授業を参観し合い(実践)、生徒の具体的な姿から成果や課題を確認し合い(実態)、生徒の課題を焦点化し改善点を出し合う。生徒の名前を挙げながらつまづきやよさに触れ、授業者1人では気づけない実態を伝え合って、生徒の課題から教師の取り組むべき課題へ導いていく。(課題) 記録したことを全体会や研修通信で共有することで、個々のアプローチの選択肢が拡大する。新しい発想を生み出して授業の再構成を促すと考える。(言語化) 学び合う教師集団になるには、授業を見合う機会と実態を把握する仕組み、授業や実態把握のもとに行われる課題生成の機会と自覚化するための言語化の仕組みが連結し、サイクル化することが必要である。1年目は、教師が省察するとはどういうことかという捉えが曖昧なまま取り組みを考えていた。教師はどのような問いを持てば省察が促されるかという課題があった。2年目は、省察を促すための「問い」をもつことのできるような取り組みを考えた。質問項目は、コルトハーヘンの「ALACTモデルに基づく省察促進のための質問項目」(2010, p. 244, 図8.1)を参考にしている。

図3 「学び合う教師集団」モデル



(佐古の学校組織における協働の基本モデル参照)

	省察を促すための「問い」	省察や対話を促すための取り組み
1 実践	<ul style="list-style-type: none"> <li>何を達成したかったのか?</li> <li>特に何に注意したかったのか?</li> <li>何を試してみたかったのか?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>全員が年1回以上公開授業を行った。</li> <li>教科を中心とした7部会(音楽と技術家庭科と美術は1つの部会)に所属して、部会内で相互に授業を参観した。</li> </ul>
2 実態	<ul style="list-style-type: none"> <li>具体的な出来事どういうものだったのか?(生徒たちが何をたくて、何をしていた、何を思い、何を感じていたと思うか?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業を見る視点を明確にした「授業参観シート」を用いることで、実態把握が教科を超えてできるようにした。</li> <li>教師の支援に対して生徒の反応はどうだったのかについて、具体的に捉えて付箋によさと改善点を書くようにした。</li> </ul>
3 課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>本質的な問題は何か?</li> <li>ポジティブな発見はあったか?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>部会内での反省会の時間を確保し、自分の考えを表出しやすいように少人数のグループ編成にした。</li> <li>授業を見る視点から本時案によさと改善点に分けた付箋でまとめていくことで、課題を焦点化しやすくした。</li> </ul>

4 言語化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・別の選択肢としてどのようなものが考えられるか？</li> <li>・それぞれの選択肢の利点と欠点は？</li> <li>・どのようにしようと決心したか？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・反省会后に自分がこれからどうしていくかを「振り返りシート」に記録して個々の実践に繋げるようにした。</li> <li>・「振り返りシート」の内容は、部会ごとにまとめたり、通信に掲載したりして全体で共有した。</li> </ul>
----------	---	--

## VI 結果と分析

今年度は、研究主題「学ぶ意欲を高める授業の創造—思考力・表現力の育成—」を共通認識して取り組んだ。各教科における思考力・表現力の捉えを年度当初に話し合い、個々の実践を見直すこともした。分析は、成功・失敗エピソードと校内研修に関する記述式のアンケート（H25.12月に実施）の結果から行った。

### 成功エピソード：ポジティブな発見をしていく教師たち

授業者は、グループ内やペアで互いに的確なアドバイスや補助をすることで意欲的に取り組んで美しい倒立前転をさせたいと考えていた。（1実践）生徒たちは、教師の指示をよく聞いてなんとかめあてを達成しようと取り組み始めた。生徒の模範演技やポイント示すことで美しい倒立前転のイメージをもつことができている。しかし、互いに励まし合いアドバイスや補助をして一生懸命取り組むが達成率は低い。（2実態）反省会では、前段階の指導に時間をかけることが必要で、スモールステップでの指導の大切であるという指摘があった。また、具体的なアドバイスをしてもフォームの改善に繋がらない生徒への手立てについて話し合われた。視覚的で即時のフィードバックは、マット運動の指導には有効なので積極的にビデオカメラ等を活用していくことが案として出された。教師たちは教科を超えて、今後VTR等を使って自分がどんな動きをしているのかを意識させる手立てを取り入れていこうと考えている。

（3課題）授業者は、「振り返りシート」に、倒立前転の前段階の頭倒立や壁倒立の指導に時間をかけてから、倒立前転の指導に移行したいと書く。（4言語化）

反省会のはじめに授業者は、よくできていたことについてだけ述べていたが、他者との対話によって授業をよりよくするための改善点に気づいている。「教科内で話をすることができたのがよかった。継続したい」「班活動を大切にしていくこと。個人の学習力とともに他者との意見交換、確認も大切なこと。これは教員にもあてはまる」との記述から、自分とは違う他者の考えを知ることが省察を促し授業を改善する上で重要と考えていることがうかがわれる。反省会の参加者は、教科を超えて個々の授業改善に向けて、これから何ができるかを考えようとする力がついていると考える。

### 失敗エピソード：生徒の具体的な姿で語れない教師たち

実態を捉えるときに、生徒が分かりにくい様子だったことを教師は漠然と捉えてしまいがちである。反省会でも生徒の名前を挙げて授業のよさや改善点が語られることはあまりなかった。（2実態）

「学期に一度公開授業をし、教科を超えて参観し意見交換することを継続したい」という記述がある。教科を超えて学び合うためにも、生徒の具体的な姿で語り合い省察をすることが重要となることがわかった。

## VII 考察

教師がグループや全体で学び合うことを始めたというのが実感である。教科で時間をもって話し合う時間がもてたことを楽しいという教師がいる。他教科を見るよさを実感した教師が語り始めたことで、次年度は教科を超えて学び合いたいという意見も出てきた。これから自分はどうしたいということを言語化して積み重ねたことで、新しい発想が実践に結びつきやすくなったと考える。

今後の課題は、生徒の実態を丁寧に把握するための手立てや焦点化した課題についての話し合いのための手立てが必要である。一過性のもので終わらせないために、互恵的に学び合う教師集団の循環を継続して行うための規模や内容を考える必要がある。

# 教育活動全体で行う自立活動の指導の在り方について

学籍番号 22424070 氏名 赤尾 敏一

## 概要

知的障害特別支援学校の教育活動全体で行う自立活動の指導の在り方について検討するため、現任校の個別の指導計画の記述内容の分析、自立活動の目標を達成するために実践した授業の分析、教員へのアンケート調査等を行った。個別の指導計画の分析の結果、自立活動の目標の表記レベルに差が大きいこと等が示された。授業分析の結果、設計過程において、自立活動目標も明示することの意義を確認すると共に、支援や配慮の仕方により目標達成できる可能性を示した。また、アンケート調査の結果、目標や指導内容の設定の仕方に関する研修の必要性等が示唆された。

**キーワード** 知的障害 特別支援学校 自立活動の指導 教科等を合わせた指導

## I はじめに

1999年の学習指導要領の改訂において、「自立活動」は、「養護・訓練」とされていた名称のみならず、目標や内容の一部が改められた。この時、自立活動に関する個別の指導計画の作成についても規定された。2009年の学習指導要領の改訂においては、ICFの理念等を踏まえて自立活動をとらえることの必要性と、自立活動の個別の指導計画の作成のための具体的な手順例が示された。自立活動の内容も、従来の5区分22項目から6区分26項目に再編成された。各地の知的障害の特別支援学校においては、専任教員を配置し、時間における指導の充実を図る取り組みも増えているが、現任校においては、2011年度より、自立活動の専任教員の配置を止めており、各学部で行われている授業における各教員による一層の指導の充実が求められている。

自立活動の指導について現任校の取り組みを見直すと、自立活動の目標設定と指導に対する教職員の意識やとらえ方の違い等が見られる。また、岡山県教育委員会が行っている教員の専門性の向上のための「自立活動指導力向上事業」が2011年度から実施されており、自立活動の指導は特別支援教育に携わる教員に求められる専門性の重要な柱であるとも言える。このような背景から、現任校において、自立活動の指導をより充実させていくことは重要な課題であると考えられる。

## II 研究の目的

現任校においては、昨年度から自立活動に関する研修を数多く重ねるとともに、文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」の例示を参考にして、自立活動の個別の指導計画の書式を修正した。修正された書式によって作成された個別の指導計画の記述内容を分析するとともに、教職員への聞き取り調査を行った結果、個別の指導計画の作成過程（実態把握→長期目標設定→短期目標設定→具体的指導指導内容設定）において、内容的な繋がりにくさや記述内容の妥当性、表記等にかかわる課題等が見られた。

そこで、本研究では、修正した書式によって作成された自立活動の個別の指導計画を分析することによって、目標や具体的指導内容に関する課題を整理して示すと共に、現任校教員に対してアンケート調査を実施し、書式等の改善に向けた検討を行う。また、教科等を合わせた指導において自立活動の目標を明確にした授業設計や展開することにより、自立活動の目標設定や学習指導案への示し方、授業の中で行う支援等、教育活動全体で行う自立活動の指導の在り方について検討する。

### Ⅲ 研究の方法

#### 1. 学習指導案の作成と授業展開に基づく検証

現任校で修正された書式に基づいて作成された児童生徒個々の自立活動の個別の指導計画に設定された個別目標を達成する取り組みの中から、小学部における教科等を合わせた指導の一つである「グループ学習」等を取り上げ、授業の設計過程と展開過程について分析する。まず、対象授業の学習指導案を作成し、作成過程において、自立活動の個別の指導計画の記載内容や学習指導案への目標の表し方等について検討する。次に、作成した学習指導案に沿った授業を展開し、学習活動における児童の反応から、児童の目標の達成状況や目標の妥当性、具体的支援や配慮について考察することにより、教科等を合わせた指導における自立活動の指導の在り方について検討し、実践上の課題を明確にする。

#### 2. アンケート調査による課題の整理

現任校教員に対し、以下の4点から自立活動に関する意識調査を行い、自立活動のとらえ方、教育課程や指導上の課題等について整理する。

- ・自立活動の必要性に関する教員の意識や教育活動での取り組み方、頻度、指導形態等
- ・自立活動の指導に関する個別の指導計画の中に記述した取り組みや実際の指導場面
- ・教員が高めたいと考えている自立活動に関する専門性や取り組む上での課題
- ・現在使用している自立活動の個別の指導計画の良い点と改善点

調査結果をもとに、自立活動の教育課程上の課題を明確にするとともに、必要な改善策について検討し、教育課程の検討の際の資料とする。また、本校で使用している自立活動の個別の指導計画の書式について、適切性や改善点等を整理し、自立活動における個別の指導計画を、より実際的で使いやすくするために検討する際の資料とする。

### Ⅳ 授業研究とアンケート調査

#### 1. 教科等を合わせた指導における授業研究

筆者が現在籍を置いている小学部では、教科等合わせた指導として、日常生活の指導、生活単元学習、「グループ学習」を行っている。これらの中から、今回「グループ学習」を取り上げて2回授業を行った。「グループ学習」は、太田のステージ評価（太田，1992）によって2年生～6年生の全児童を、認知発達段階が同程度になるように縦割りにグループ編成して行う学習であり、対象グループの児童数は8名である。「グループ学習」のねらいは、「集団活動の中で一人一人の課題に応じて、知的能力やコミュニケーション、社会性の基礎を育てること」としている。

1回目の授業では、グループ学習の目標に基づいて、本時の目標及び活動内容を設定するとともに、グループ学習の目標と合わせ、自立活動における個別の指導計画の目標に基づき、本学習活動の中で達成させようと考えた自立活動の目標を併記する形で学習指導案を作成し、実践を行った。2回目は、学習指導案にグループ学習の目標だけを明記し、自立活動の目標は示さず、学習活動の中で行う支援や配慮を中心に記述した。

これら2回の授業で確かめられた主な成果は、次の3点である。

・「グループ学習」のねらいから設定した学習活動の中に、自立活動の目標達成のために必要となる支援や配慮点を記して設計することができた。また、各学習活動において個々の実態に即した課題を設定し、様々な配慮によって取り組んだ結果、単元を通して目標を達成することができた。

・自立活動の目標を明示した学習指導案を作成することにより、複数の指導者が目標や手立て、指導計画を意識し、共有することができた。

・自立活動の目標を示すことで、3人の指導者各々が、共通の指導方針により、個々の目標達成に向けた効果的な支援をすることができた。

また、主な課題は次の3点にまとめることができる。

- ・設計過程において、対象児童全員の自立活動の目標を把握することが困難であった。



- ・自立活動における個別の指導計画の長期目標や短期目標は場面限定的なものが多く、指導場面も限定され、扱えない学習活動が多く存在した。
- ・2回目の授業では、各児童対教師とのやりとりが中心となり、集団の中で児童相互がやりとりする場面設定が不十分であった。集団での学習の意義を踏まえて、今後検討する必要がある。

## 2. アンケート調査結果の分析

### (1) 自立活動の指導について

- ・自立活動の必要性
 

図1で示したように、「どの児童生徒にとっても重要で必要な指導である」という回答は79.5%、「特に必要な児童生徒には重点的に指導する必要がある」は20.5%であり、自立活動の指導の重要性は、ほとんどの教員が認識していると考えられる。

- ・自立活動に取り組む場面
 

図2に示したように、「一対一の時間を設けて」の回答が20.5%、「教科等を合わせた指導で」が7.7%、「教育活動全体を通じて」59.0%という結果であった。

- ・自立活動の望ましい学習形態
 

図3で示したように、「個別指導」23.1%、「個別指導と集団指導を組み合わせて」64.1%であった。自立活動担当者が抽出して指導していた3年前までの形態を望む声も2割程度あるものの、現在の教育課程の中で個別対応する時間も確保されていることから、多くの教員が現状の中で指導ができていると考えている。ただし、それぞれの授業における指導内容と今後の授業の進め方については、再検討する必要があると考える。

### (2) 自立活動に対する意識・考え方について

- ・高めたいと考える自立活動の専門性
 

回答の多かった上位6つは、「適切な実態把握をすること」66.7%、「具体的な指導内容を設定すること」53.8%、「児童生徒の教育的ニーズを見極めること」51.3%、「具体的な指導目標を設定すること」35.9%、「他の各教科や領域及び教科等を合わせた指導と密接な関連を持たせること」28.2%、「適切な評価をすること」20.5%であった。身に付けたいと考える力は、裏を返せば現在教員が困っていることや迷っていることに繋がると言える。結果を見ると、実態把握に不安を抱いており、教育的ニーズという児童生徒の中心的な課題が何であるのか、そこから具体的な指導内容を設定していくことの難しさ等が、50%を超えている。反面、筆者が重要な視点と考えている他の各教科や教科等を合わせた指導と密接に関連させることについては、3割弱であった。このことは、自立活動の目標が日々の学習活動と関連付けて設定されていない可能性も考えられる。もしそうであるならば、自立活動の個別の指導計画を分析した結果、限定した場面での目標が多かったことを示すものと言えよう。

- ・自立活動の指導で困っていること
 

選択肢の中から3つ以内で選ぶようにしたところ、回答の多かった上位5つは、「個々に十分な指導時間が取れない」69.2%、「個々の課題の応じた指導ができない」33.3%、「指導体制が作れない」25.6%、「集団指導のため個々の課題に合わない」20.5%、「教育活動全体を通じた指導の具体的成果が分からない」15.4%であった。

### (3) 現任校の自立活動の個別の指導計画について

現任校の書式については、おおむね必要性、有効性を感じている教員が多いと言えるが、

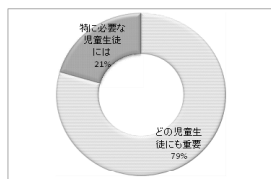


図1 自立活動の重要性

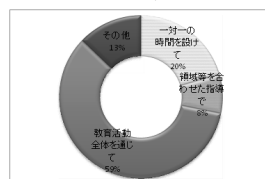


図2 自立活動をどのような場面で取り組んでいるか

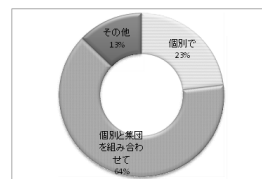


図3 自立活動の指導としてどのような形態が好ましいか

同時に、書きづらさも感じているという結果であった。そのため、書き方を分かりやすくするために記述例を示すことや書き方、考えていく道筋を丁寧に伝えること、複数の教員で検討する時間を設けること等が必要と考える。また、本校の他の個別の指導計画や教育支援計画等と合わせ、内容面や作成時期を含め、個々の計画の整合性や関連性について総合的に検討することも必要と考える。

## V まとめ

自立活動の目標を授業の中で意識して取り組むために、学習指導案の中に授業目標とは別に自立活動の目標を明記して授業に取り組んだ。目標を示すことで、目標達成に向けた場面設定ができ、合わせて個々の児童の実態に適した支援の方法や配慮を考えることに繋がった。その結果、単元を通して、指導者全員が個々の目標を意識して関わりを継続し、目標達成に向けて取り組むことができた。同じ授業でも、活動内容や構成によって目標に直接迫ることができなかつた場合もあり、活動の内容や構成を考える上で個々の目標を明確にしておくことが大切であり、そうすることが自立活動の目標達成に繋がると考える。また、授業においては、指導者が、児童生徒の実態をどれだけ把握できているかも重要であった。学年を超えた縦割り集団の場合、実態を詳細に把握できない中で指導することもあり、目標の再確認や支援についての細かな打ち合わせ時間の確保が必要である。

自立活動の個別の指導計画については、必要なときに対象とする児童生徒の情報を得ることのできる環境の整備が必要と考える。また、自立活動の個別の指導計画に記す目標については、様々な授業の中で、目標を具体化し、指導できるようにするためには、指導が特定場面に限定されないようにするために、ある程度は抽象的な目標にする必要があると考える。そのためには、「具体的な指導内容・指導場面・評価」の欄の活用の仕方についての検討や、担任の指導によって完結するものではなく、様々な学習・生活場面で取り組むことを想定した上で目標や具体的指導内容を考えることが必要である。

教員に対するアンケート調査で明らかになったことは、自立活動の指導の重要性は、ほとんどの教員が認識し、教育活動全体を通して指導にあたっているととらえていたことである。しかし、作成された複数の学習指導案を見ると、それらの学習場面で自立活動の目標を取り上げているものは見られず、教員の意識と実際の指導には違いも見られた。現任校の教員が、自立活動の指導について身に付けたいと考えている力は、現在困っていることや迷っていることと言えるものであり、これらの内容を研修し、自信を持って取り組むことができるようにしていくことが必要である。その中で、3割弱しか挙がっていなかった「他の各教科や教科等を合わせた指導と密接な関連を持たせること」について、その重要性の共通理解を図っていくことが必要であると考えられる。

## VI おわりに（今後の課題）

本研究を通して、現任校の自立活動の指導に関して今後取り組むべき課題が明らかになった。それは、教員の意識と実際の取り組みとのズレの中に見られるものである。つまり、「自立活動とは」という自立活動のとらえ方について、教員によって違いが大きいことである。自立活動の指導について、現在行っている研修の持ち方を改善することにより、教員の意識や専門性を高めることが必要と考える。合わせて、自立活動の個別の指導計画を作成する過程において、教員の作成にかかわる不安要素を取り除くために、関係する教員と一緒に考える時間を確保することも必要である。また、本研究の中で得られた知見を本校の教員に正確に伝え、いくつかの授業において授業改善に取り組んで行くことも必要と考える。自立活動の個別の指導計画とその他の個別の指導計画や教育支援計画との関連性や整合性について検討することも必要である。

参考文献は、紙面の関係上省略させていただきます。

# 学力向上に資する ICT 活用授業の実践的研究

## ー ICT 活用能力を伸ばすケースメソッドの研究開発ー

学籍番号 22424072 氏名 小川 智裕

### 概要

前年度の学力調査や観察の結果から各学年の算数科の弱点を抽出し、共通点を分析すると、「文章を正しく読み取り，演算決定する力」「単位のしくみを知り，必要に応じて換算することができる力」が低いことが明らかになった。習得と活用に分けて分析してみると，活用が多くて学年で低い傾向にある。観察による診取りでは，一部の児童しか筋道立てて説明することができない現状にある。教員に対する ICT を活用した授業についてのアンケートでは，児童の説明力を高めるのに有効であるという意見が多かった。そこで，ICT 活用した授業，とりわけ，ICT を活用した数学的コミュニケーションを通して，数学的な考え方を養うことを目標に課題提案しようと考えた。

説明活動 数学的コミュニケーション 数学的な考え方 ICT 活用授業 校内研修

### I 目的

前年度の校内研究から，自力解決が手つかずになる児童が依然みられること，集団解決が一部の児童の考えにより展開することがあり，クラス全員の学びにつながっていないことが反省に挙げられた。5月に実施した算数についてのアンケートでは，「理由をつけて説明することができる」「友だちの意見を聞いて，自分の考えを見直すことができる」の値が低かった。学力調査や観察の結果から各学年の算数科の弱点を抽出し，共通点を分析すると，「文章を正しく読み取り，演算決定する力」「単位のしくみを知り，必要に応じて換算することができる力」が低いことが明らかになった。学習課題と既習の技能を関連付けて，日常の言語をはじめ，数，式，表，グラフなど様々な表現の手段を用いて考えること，お互いの考えを伝え合う中で，数学的な考え方を深めたり，広げたりする力を養う必要性が感じられる。それらを受けて，今年度の本校の研究主題を「自分の考えをもち，友だちと伝え合う子どもの育成～算数科を通して～」と設定した。

### II 方法

- (1) 現任校の ICT 活用授業の実態把握と課題分析（1年次4月～7月）
- (2) ICT 活用能力を伸ばす算数科授業モデルの具体化，試案授業実践とその省察（1年次8月～3月）
- (3) 校内研修のマネジメントの実践とその成果の検証（2年次4月～2月）
- (4) ICT 活用能力を伸ばす組織的な算数科授業モデルの実践とその成果の検証（2年次4月～2月）
- (5) 先行研究の検討（1年次4月～2年次2月）

### III 実践とその成果の検証

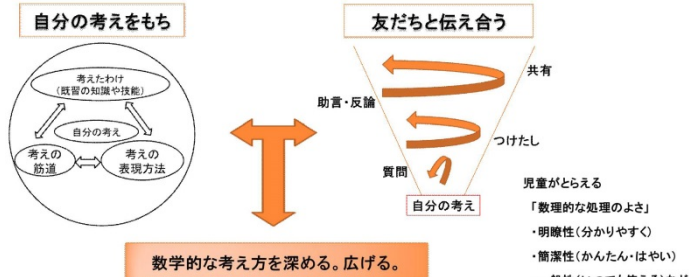
#### (1) 研究の実際

4月～5月に前年度の校内研究を受けて，今年度の構想を練った。校内研究と自己の研究を連動させるためにモデルを修正して提案した（図1）。自己の研究との兼ね合いを考えると，自分の考えを構成する場での根拠が具体物の操作や図になり得る，可視化した図の

### 3 研究主題のとらえ方

- (1) 自分の考えをもつとは  
新しい学習課題と既習の知識や技能を関連付けて、日常の言語をはじめ、数、式、図、表、グラフなど様々な表現の手段を用いて考えることととらえる。
- (2) 友だちと伝え合うとは  
友だちと伝え合うとは、お互いの考えに関わり合う中で、数学的な考え方を深めたり、広げたりすることととらえる。

【参考】



(参考文献)  
 黒崎東洋郎 (2009). 説明し、伝え合う算数の授業実践研究 日本数学教育学会誌, 91, pp.2-11  
 黒崎東洋郎(2011).「数学的な考え方」を育成する授業改善 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 147, pp103-111

図 1

### 5 研究仮説と研究の重点

研究仮説

数学的な思考力・表現力を重視した授業を展開することにより、自分の考えをもち、友だちと伝え合う子どもを育てることができるととらえる。

研究の重点

- (1) 自分の考えをもたせるための工夫
  - ・学習課題を明確にとらえる問題提示の工夫
  - ・子どもの自力解決を支える支援の工夫  
(具体物や図などの活用、既習の知識・技能の活用。)
- (2) 伝え合う活動の場での支援の工夫
  - ・学習形態の工夫 (ペア・グループ、机の配置)
  - ・考えたことを表現する方法の工夫 (具体物の操作、図・式・言葉)
  - ・子どもの考えをつなぐ支援の工夫

ある児童の考え方を他の児童に説明させる。  
 式や図だけ提示して、考え方を読み取らせる。  
 途中まで本人に考えを発表させて、その後、どう考えたのかを、他の子どもに発表させる。  
 教師が違う考えの立場 (誤った考えの立場) を主張し、子どもたちに考えの違いや誤りを説明させる。

図 2

「算数についてのアンケート」から、研究主題の軸となる説明力、伝え合う力が低いことが明らかになった。

7月に第1回目の全体研修を実施した。授業を見る視点が明確になるように研究の重点の「自分の考えをもたせるための工夫」、「伝え合う活動の場での支援の工夫」の各々から授業者に見てほしい視点を1点ずつ決めてもらった。事後協議会では、成果や課題は出てきたが、課題を改善するための手立てについての発言は少なかった。一方、研究の方向性に対する共通理解はできたのではないかと考える。

8月の校内研修では、全研を受けての研究の進め方の見直しを図った。①7月の全体研修の振り返り、②研究授業を次の授業にどう生かすかを検討、③研究仮説と研究の重点の再確認、④研究授業で提案する評価の観点の焦点化、⑤基本的なノートの使い方の修正、⑥学習規律についての研修とその作成を実施した。事後協議会を受けてのレポートを授業者本人が作成していたが、次の研究授業に効果的につなぐために研究主任がまとめ、成果や課題を受けた方向性を明確にすることにした。また、「数学的な考え方」を評価の観点とする授業にしぼって授業提案をするように決定した。

9月には、ミニ研修を実施した。4月と9月に行った「算数についてのアンケート」の中の研究テーマに準ずる項目についてクラスごとにデータを把握してもらい、それらにつ

活用という点から ICT での提示は必須である。また、伝え合う場でのコミュニケーションを促進する道具として ICT は効果的である。研究構想の段階で研究推進委員会を5度実施した。研究構想を話し合う段階では、一つの言葉の解釈にも個々のズレがあり、それらを一つずつ解決した。最終段階では、文書自体をプロジェクターで映し出し、修正したり、加筆したりして完成させた。一人ひとりが研究の推進役として研究の目的・目標が共通理解できるように努めた。

5月に「算数についてのアンケート」を全校児童に実施した。5月、9月、2月の3回実施して児童の変容を確認するとともに、教員の指導に生かすことが目的であった。

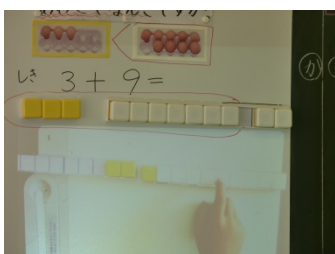
6月初旬に研究構想を全体会に提案し、確定した(図2)。また、5月に実施した

いての「日ごろの取り組み」や「改善点」を考慮してもらった。出てきた案を精選し、教員に配付、共通理解を図った。また、今年度は全体研修が2回、部研が一人1回ということで授業研究が始まった。授業と授業をつなぐ過程で、「数学的な考え方の評価」について難しいとの意見が出た。数学的な考え方を活用する児童の具体的な姿を考え、指導案に反映するようにした。また、自分の考えをもたせるためには、レディネスを洗い出しておく必要があることから、12月の全体研修では、単元計画の中に各時間の評価計画を盛り込むようにした。加えて、「数学的な考え方の意味」や「操作や図を活用することの価値」についての参考資料を全体に配付した。

12月、2回目の全体研修を実施した。魅力ある授業づくりで関わってくださっている外部講師から、伝え合うことはできるようになっている。より教材に踏み込んだ授業改善を意識すべきとの示唆を得た。

## (2) 成果の検証

2月、全体研修、部研が終了した。「説明」「操作や図の活用」「伝え合う力」を強く意識して「数学的な考え方」を深めたり、広げたりする児童の育成に力を入れてきた。教員の実践にも徐々にそれらが反映されてきた。同時にICTの効果的な活用も見られた。10



の授業研究がなされたが、その中でICTを活用した授業は8事例あった。課題把握のために2事例、振り返りのために1事例、児童同士の伝え合いのために6事例あった。展開部の伝え合う活動のための活用が有効であることが実践から明らかとなった。1年生では、「たし算」「ひき算」で操作したことを言葉や式に結び付けるための「操作」。2年生では、「計算の仕方を工夫しよう」で自力解決した「図や言葉」を指さしながら説明した。3年生では、「わり算を考えよう」で商とあまりを調べ、その関係性を示しながら説明した。また、「三角形のなかまを調べよう」では、三角形の辺の長さを調べ、弁別の仕方を吟味した。4年生の「小数のかけ算とわり算を考えよう」では、友だちが考えた一つの図にみんなで必要なことをかき込んで図を完成させた後、説明について吟味した。操作や図を活用して説明を精緻化する過程でICT活用は不可欠であった。

「授業研究の反省と今後の研究について」の校内研修を実施した。結果は下記である。

- 成果
  - ・伝え合う力が全学年を通じて上がった。
  - ・学習規律を作成し、保護者に文書で通知したことで、落ち着いて学習を進めることができた。
  - ・数学的な考え方を評価の観点とすることで、数学的な用語、操作や図の活用など普段の授業でも重視すべき視点がわかった。

## ○課題と今後の研究

- ・個の学びを見取ると、伝え合う活動によってわからない児童が、わかるようになってはいるが、「わからない」とは言えても、「どこまでがわかっている、どこがわからないのか」を言えるような児童は育っていない。また、わからない児童が聞く側に固定している実態がある。今年度の研究した数学的な考え方の育成を軸として、個の考えのたせ方に焦点化した研究をすべきである。その際、既習の知識や技能の活用を強く意識する。

- ・ 数学的な考え方を評価の観点にしたことで、評価を過剰に意識した。他の観点でも数学的な考え方を生かすことはできるので、観点をしばらば実践していければよい。
- ・ 本年度は、全体研修を昨年度の1回から2回に増やした。来年度は低、中、高で1事例ずつ全体研修を実施し、より学年部の研究を生かし、全体での共通理解を活性化していくべきである。その際、系統性をもたせるのなら「領域」をしばりこんでもよいのではないか。
- ・ 学力向上か学校の弱みかの研究の目的を明確にすべきである。

研修会で出た意見を踏まえて、自己の省察を深めた。

- ・ 研修時間の確保と会議の進め方

研修時間の確保が難しかった。教育課程の反省では、研修時間を確保する手立てが提案され、改善につながる可能性がある。また、会議の時間を厳守する、数日前に提案する、前年度との変更点だけ発言するなどの効果的な会議のもち方も実践され始めた。指導案検討や事後協議会で質問や意見が言えなかった場合には、インフォーマルな場で話をするなどの様相も見られるようになった。

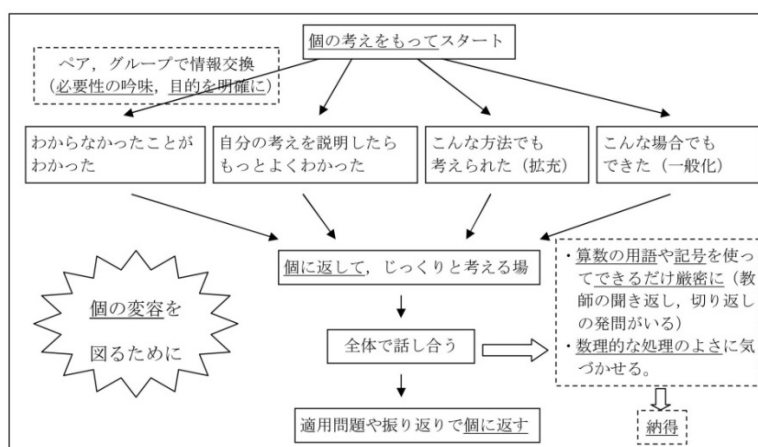
- ・ 研究組織の在り方

取り組みやすい組織であった。研究に直接関わる教員12名の内、研究推進の組織を校長、教頭、教務主任、研究主任、低・中・高学年部の代表の7名とした。低・中・高学年の代表を1名ずつ位置付けたことで、事後協議会で意見を黒板にまとめたり、グループでの話し合いを進行したりするなど役割分担が容易にでき、運営がスムーズになった。実行力のあるミドルが代表であったことも、これからの研究を見据えると有効であった。

- ・ 研究仮説と研究の重点を軸に

事後協議会や指導案検討のときには、研究仮説と研究の重点を軸に話し合いを進めた。そうすることで、研修が効果的に進んだ。目的や目標が明確になり、改善への発言も多々見られるようになった。

- ・ 数学的な考え方を深めたり、広げたりするためには、個々の児童が考えをもてるように支援し、それを深化・発展させる授業過程が必要である。全教員でこれから検討していければと考える。



#### IV これからの展望

- ICT 授業モデルを基礎に、他の教員と協働して算数科に留まらず、他教科を巻き込んだICT活用授業の組織的、体系的な構想

# 説明力の基盤づくりに向けたノート指導に関する研究

## ～言語活動の充実に向けた体系的ノート指導～

学籍番号 22425076 氏名 小坂 宣利

### 概要

校内の学力向上の取り組みを、授業改善の側面からアプローチしていく。授業での課題を「自分の考えを持つ」場面と「考えを伝え合う」場面の関連ととらえ、それらの場面で活動の中核となる「ノート」の機能に注目をした。教科の特質、学習方略の特質、国語科の「話すこと・聞くこと」「書くこと」の目標の3つの観点を児童の実態と照らし合わせてノート指導を行った。本年度は特に、第2年生の算数科の授業を核にして、組織的に他教科、他学年の広げることができる道筋をつけることを目的として検証してきた。

キーワード：スタンダード化 具体的な操作 探求的使い方 コミュニケーション機能

### I はじめに

学習指導要領総説では、各種調査から「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題」があるとしている。そのため、思考力・判断力・表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語環境を整え、言語活動の充実を図ることに配慮することが求められている。

現任校の学力調査などを分析すると、どの学年も全国平均に達しておらず、授業改善は急務の課題である。そこで、平成23年度から「授業のスタンダード化」に取り組み、どの子どもも学習の見通しを持てるようになった。しかし、平成24年度に行ったアセスメントでも十分に課題が解決されたとは言い難い状況にあった。

現任校の組織的な分析・省察の結果、「自分の考えを持つ」場面と「考えを伝え合う」場面に課題があり、この2つの場面をつなぎ、活性化するノートの機能に注目した。

### II 目的

ノート指導の教育的意義を検討し、次のように整理した。

- ① 分の考えをノートにかくことで、「自分の考えを持つ」場面の活性化を促す。
- ② ノートを基に相互コミュニケーションを促すことで、伝え合う活動の活性化を促す。
- ③ ノートが「自分の考えを持つ」と「考えを伝え合う」場面をつなぐ機能を果たす。

特に、①～③の活動を工夫して充実させ、児童の思考力・判断力・表現力の育成を図り、ト指導の効果を検証することを目的とした。



図1 片上小スタンダード

### Ⅲ 教育実践研究の方法と内容

#### 1 1年次実践研究の内容とその分析

##### (1) 全国学力学習状況調査の分析

表1 平成24年度全国学力学習状況調査 正答率(左)とB問題の無解答率(右)

	全国	本校	問題	全国	本校
算数A	73.5	66.4	4(3)	10.8	24.8
算数B	59.2	54.8	5(3)	10.5	43.8

本校は、全国とくらべて正答率は低い。とりわけ、B問題の記述式の全5問の全てで無解答率が全国とくらべて高い。4(3)の正答率は、全国の正答率よりも高いにも関わらず、無解答率は全国よりも高い。植阪は、無解答率の高い理由として、①学習方略を積極的に活用しようとする発達の弱さ、②なぜそうなるかの理由や原理の理解が不十分のために応用的な問題に対応することができなくなること、などを挙げた。これらのことと同時に、子どもたちは日ごろの授業から、「自信がない」、「まちがっていたらいけない」という意識があり、自分の考えを書けないでいることが分かってきた。

##### (2) アンケート(4年生以上の児童93名 算数担当教員10名 数字は%)の分析

	授業のめあてを書く		振り返りを書く		考えを言葉でノートに書く		考えを説明する		友達に質問や意見を言う		考えの説明に図を使う	
	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師
1	90	90	67	30	21	0	18	30	18	10	15	20
2	9	10	21	50	55	80	39	60	49	60	56	80
3	1	0	11	0	24	20	36	10	21	10	21	0
4	0	0	1	20	0	0	7	0	12	20	8	0
指数	1.1	1.1	1.5	2.1	2.0	2.3	2.4	1.8	2.3	2.4	2.2	1.8

「めあてを書く」、などのスタンダードの流れに沿ったものについては、定着していた。しかし、「自分の考えを持つ」場面や「考えを伝え合う」場面での具体的な活動の定着度は今少しであった。授業観察でもペアトークやグループ学習が少なく、説明の機会が十分に持たれていないことが分かった。

##### (3) 学習ノートの機能

東井は、学習ノートの機能を次の4つに分類している。

- ①練習帳的使い方・・・書き取りや計算の練習。
- ②備忘録的使い方・・・板書を写し取る。
- ③整理保存的使い方・・・調べたこと、分かったこと、感じたことをノートに整理する。
- ④探求的使い方・・・書きながら考え、考えながら書くことで問題を発見する。

これを受けて、横須賀は、①②を基礎に③④へと発展させる過程をノート指導とした。③④のようなノートでは、「生活の論理」と「教科の論理」を結びつけることができ、あることを十分に自分のものにし、他人にも伝えることができるようになるとしている。

本研究では、横須賀の主張に沿った「ノート指導」と同時に、新たに「コミュニケーションとしての使い方」を提案した。自分の考えを伝えるための手段として、また友だちの考えを取り入れるための手段として自他の考えをつなぎ、さらに深い理解に高める役割を



「コミュニケーションとしての使い方」としたいからである

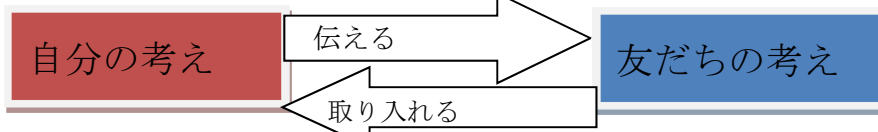


図2 ノートのコミュニケーションとしての使い方

#### (4) 説明を意識したノート指導の系統表の作成

国語科の「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の特質と算数的コミュニケーションの特質とを関連付けてノート指導の系統表を作成した。汎用的学力と算数科の特質をふまえた学力の融合を図り、より質の高いコミュニケーション力の育成を目指した。

低学年：「めあて」、「まとめ」など、ノートの型の定着、自分がしたこと、見たことを文字や絵、図で表す。

中学年：相手に説明することを意識し、自分の考えを確かにする。友だちと自分の考えを比べ、よさを取り入れる。

高学年：友だちの考えを評価したり、自分の考えと結びつけてよりよい考えを生み出したりする。

## 2 2年次の実践研究の内容と分析

### (1) 取り組みの概要

現任校に復帰した第2学年では、学年の課題や児童の実態から具体的な活動により実感を持たせながら、ノート記述に結びつけることを重視して検証を行った。

国語科との関連で、低学年では、「経験したことを」書く、話すこと、事柄の順序に従って書くこと、よいところを基に伝え合う説明活動にしている。その上で、①自分が操作したことをノートに絵や図で表す（可視化、探求的機能）、②自分が操作したことを操作した順番にノートにことばで書く（論理性、探求的機能）、③友だちに説明する（コミュニケーション的機能）、というように高めて行くことにした。

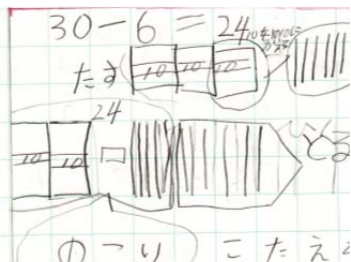
### (2) 授業の実際

#### ①操作したことを絵や図に表す力

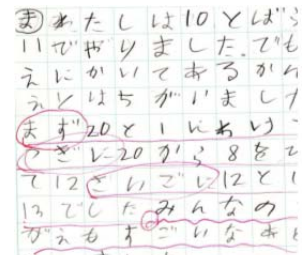
自分の操作を絵や図に表すために、最初は絵や図が入ったワークシート形式にしたりノートに絵や図を貼り付けて渡したりして書き込みやすくした。しかし当初は、答えだけ書き込むことができなかった。矢印を使って書くようになると、操作の過程がわかやすくなってきた。慣れてくると自分で、絵や図を進んで書くようになった。

#### ②ことばでノートに書く力

児童のノートには図や絵の横に短いことばを書くものが多く見られた（図1）。その有効性認めながら、「まず」、「次に」、「最後に」のように時系列でまとめるようにした。



左：図3 指導前のノート



右：図4 指導後のノート

### ③友だちに説明し、伝え合う力

#### ○話形について

授業中に散見していた友だちとくらべることば、理由を表すことばを「目指せ発表名人」にまとめ、教室に貼るとともに、称揚していった。特に、「友だちとくらべること」に目が向くようになった児童が増えてきた。

#### ○ペアトークについて

より多くの児童に説明の機会を与えるために、ペアトークを実施した。当初は、操作をし合いながら説明するようにし、徐々にノートに書いた図を使ってペアトークができるようにしていく。操作を通して友だちの説明を聞くことで考えの整理ができるようになったり、お互いの共通点を見つけて自信を深めたりすることができるようになった。

#### (3) 授業アンケートとその後の授業改善

1学期の授業の成果を検証するために2年生を対象に算数の授業でおこなう活動についてのアンケートを行った。

表1 算数授業アンケート（7月19日実施 実施人数17人：単位は人）

調査項目	とてもよくできた	できた	ふつう	あまりできなかった	全くできなかった
自分の考えを書く	14	2	0	0	1
友だちの考えに 意見を言う	3	4	5	4	1

「自分の考えを図やことばで書く」ことは一定の成果を得られたが、「発表し合う」ことで課題は大きい。

そこみ、ペアトークの中で友だちのノートに「すばらしい」や「がんばったね」のシールを貼るようにした。これは、岡山大学附属小学校の高学年で行われた実践を参考にした。ノートに貼るという行為がノートを友だちに見せることにもなること、友だちの考えを評価することなどからノートのコミュニケーションとしての機能も高まると考えた。実践を取り入れた後のアンケートでは少しずつ改善がみられてきた。

## IV 成果と今後の課題

ノート指導を教科の特質、国語科の特質、学年の特質の3つの視点から適切な方法を考えていくことで、第2学年の児童にも一定のノートを書く力をつけることができた。中には、ノートに図や説明を書いたり、振り返りを書いたりすることを楽しみにしている児童も出てきた。今後は、話し合いの場面でのより有効な可視化の方法を、教科の枠を越えて探っていくとともに「算数で学習したことを生かす」ことへも研究を進めていきたい。

こうした私の実践の学校への広がりには、公開授業の後に行われた他学年の公開授業3回のうち、特別支援学級を除いた2学年でグループ学習やペアトークが実践されるなどの量的な効果はあった。しかし、図の利用や系統性が甘く、目指す思考力・表現力と乖離している現状も散見され、今後より精緻な提案をしていきたい。

また、授業反省会も、ノートや子どものつぶやきなどをもとに子どもの思考をみとるものへと変えていき、組織的に教師が思考力を見る力を鍛え、評価基準の統一化を図っていく場となるように改善をしていきたい。

# グローバル人材育成に向けた中高一貫教育の推進

## ～ミドル・アップダウン・マネジメントを通して～

学籍番号 22424081 氏名 西田 寛子

### 概要

学校経営の重点として本校が導入した「SOZAN グローバル人材育成プロジェクト」(以下「新プロジェクト」と言う。)は、昨年度、高校を中心に取組が進行した。グローバル人材育成に向けた中高一貫教育を推進するためには、中学校においても新プロジェクトを始動させることが必要と考え、教科研究を通して、「6年間で育成する本校ならではのグローバル人材」と「その資質」について検討することを中学校で提案し、実践するとともに、その取組を高校にも接続した。その際、ミドル・アップダウン・マネジメントを通して、「ビジョンの共有」と「組織の活性化」を図ったことにより、グローバル人材育成に向けた本校の新たな方向性を中・高一体の組織で検討することができるようになった。

キーワード：中高一貫教育 グローバル人材育成 ミドル・アップダウン・マネジメント  
ビジョンの共有 組織の活性化

### I 研究の背景

併設型中高一貫教育校である本校は、中学校開校から10年を経て、昨年度、新プロジェクトを導入した。これは、過去10年の取組を総括し、今後10年先に向けて学校改革を行うものである。グローバル社会において国際的に活躍できる人材を育成するため、学校ビジョンに掲げる目指す生徒像「高い志・確かな学力・豊かな人間性をもつ生徒」を、グローバル人材として必要な5つの資質「コミュニケーション能力」「リーダーシップ」「社会貢献の意識」「幅広く深い教養」「専門性(ICT活用力・英語力等)」に具体化・焦点化して設定している。昨年度は、高校において各種事業が展開されたが、新プロジェクトのねらいや5つの資質の共通理解がないまま事業が進行しており、中学校においては新しい具体的な取組がない状態であった。新プロジェクト導入により、本校の経営・教育活動を新たな視点で捉え直し、中・高校の教職員がこれまで以上に連携・協力を図って、今後の方向性を検討することが大切だと考える。

### II 目的

本研究では、ミドルリーダー(以下「ミドル」と言う。)が中心となっていく、ミドル・アップダウン・マネジメントを通して、「ビジョンの共有」と「組織の活性化」を図り、グローバル人材育成に向けた中高一貫教育を推進することを目的とする。

具体的には、中学校において、新プロジェクトを始動させ、教科研究を通して「中高一貫教育校である本校ならではのグローバル人材とその資質の育成」等、プロジェクトのベースについての検討を行う。また、中学校での取組を高校に接続することにより、中・高校が一層連携・協力して組織目標を達成できるようにする。

### III 教育実践研究の方法と内容

#### 1 学校内外からの現任校の現状把握(一年次の取組)

新プロジェクトを通して、中高一貫教育を推進する上での現状を把握するために、本校の管理職・ミドルとの面談、中・高全教科の研究計画書や学校自己評価の分析等を行った。その結果、問題点として、大きく次の2点を把握した。

- ① 管理職から提示された新プロジェクトのねらいや主旨等について、教職員間の共通理解が図られておらず、全員が行う日々の教育活動と結びついていない。
- ② 中学校では、新プロジェクト推進のための組織・プランがなく、事業は実働していない。

そこで、ミドルとして、上記問題を解決するためには、1)管理職の経営観・教育観を理解すること、2)本校の経営・教育活動を学校内外から多角的に捉え直すこと、3)「グローバル人材育成」「中高一貫教育」に関して、最新情報を国内外から入手することが必要と考え、以下の取組を行った。

企業・行政機関を含む学校外の管理職9名への対面による半構造化インタビュー：本校の経営や教育活動について、「中・高校が対等な組織となって、率直な意見交換をすることが必要」等、多くの助言を得た。結果については、冊子にまとめ、管理職に提供するとともに、その一部を校内研修会に活用した。

「操山の未来を語ろう」研修会（本校内外環境 SWOT 分析）の企画・実施、結果の分析：「教員間でビジョンが共有されていない」等、教員の率直な意見を聞く機会となった。生徒の実態把握や教職員の考えの共有等、研修結果を分析し、管理職に提供したところ、今年度の中学校経営計画に反映された。

県外の国際バカロレアの認定校と、ドイツの初等・中等教育学校（2校）の視察：管理職のトップダウンによる戦略の指示と教員からのボトム・アップによる斬新な案が機能している具体的な取組についての情報を得た。取材結果は、本校管理職・ミドルに提供した。



授業観察



校長へのインタビュー

\* 写真はドイツ「Mittelschule an der Gardinistrasse」への訪問

## 2 課題の設定

上記取組で得られた知見により、問題解決のための本研究の課題を次の2点に設定した。

### (1) 「ビジョンの共有」

新プロジェクトのもとの全教育活動は、学校ビジョン達成のためである。ここで述べる「ビジョンの共有」とは、教職員が新プロジェクトのねらいや主旨等について十分理解し、共通の目的をもってビジョン実現に向かうことである。そのためには、学校ビジョン・新プロジェクトと日々の教育活動の関係を全員が理解し、主体的な取組とすること、また、取組のベースとなる「グローバル人材としての5つの資質」の検討から始める必要がある。

### (2) 「組織の活性化」

組織の活性化とは、主体的・自発的に、協働しながら、学校ビジョンを達成しようとする状態にすることである。そのために、まずは新プロジェクトについて、中・高校が並列で対等に取り組むことのできる組織とすること、そして、ビジョン達成のために、新プロジェクトに関して率直で建設的な意見交換を行うことができるようにすることである。

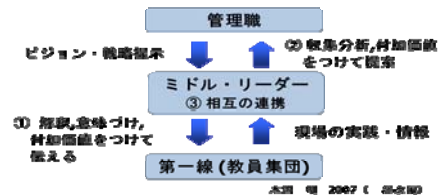
## 3 課題解決の方法

### (1) 学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメント（下図参照）

本校の課題解決のためには、ミドル・アップダウン・マネジメントが有効であると考えた。

本研究でのミドル・アップダウン・マネジメントとは、

①管理職が提示する新プロジェクトの主旨を、ミドルが解釈・意味づけ、付加価値をつけて教員集団に伝えること、そして、②教員集団から様々な意見を拾い上げ、分析し、付加価値をつけて管理職に提案することである。③ミドルが互いに連携しながら、学校の核となり、「組織の活性化」を図ってこそ、ビジョンの達成が可能となる。



### (2) ミドル・アップダウン・マネジメント実践の工夫（二年次の取組）

ミドル・アップダウン・マネジメントの3つのポイントにおける主な実践の工夫とそのねらいは、次のとおりである。（\*「 」内は、主なねらい）

#### ① 管理職が提示した新プロジェクトの主旨に付加価値をつけて伝えるための工夫

研究の方向性の提案（本校初の教科横断型研究）：学校ビジョン・新プロジェクト、新プロジェクトに係る中高の取組と中学校の新規取組の関係がわかるように、図にして全員に示した。「ビジョンの共有」

グローバル人材育成という新たな視点・共通の切り口で行う教科研究：指導案にグローバル人材としての資質を伸張するための工夫点を全教員が記入することを提案した。グローバル人材として本校が設定する5つの資質の中で、今年度特に伸張すべき資質を教科ごとに1～2つ選択してもらい、その伸張のための改善策を検討できるようにした。以前から行っている中高合同の各教科別研究（縦の組織の活性化）に加え、教科横断型の教科研究（横の組織の活性化）を行うことをねらいとした。「組織の活性化」

第1回校内研究会の開催：最初の提案授業と、その後の研究協議内容の企画・グループ協議の運営を行った。授業公開は、2時間続きの2クラスで実施することにより、どちらかの授業を全教員が参観できるようにした。授業では、参観者が生徒と1対1でコミュニケーションを図ることのできる場を設定し、その後の協議で、グローバル人材としての生徒の資質を具体的に協議できるようにした。「組織の活性化」



コミュニケーションを図りたいと思える場の設定



副校長と対話する生徒



授業後の教科横断型の協議



全体での共有

校内研究通信「グローバル・コミュニケーション通信」の発行（毎月）：グローバル人材育成や中高一貫教育推進に向けて、成果をあげるために大切な考え方を記載した。これをもとに新プロジェクトや学校ビジョンについての建設的な意見交換が進むことをねらいとした。「組織の活性化」「ビジョンの共有」

**② 教員集団からの様々な意見・取組に、付加価値をつけて管理職に提案するための工夫**

中高が対等な組織となるよう管理職に依頼：中高が並列で対等な組織となるよう、グローバル人材育成に関する組織の改編を、昨年度管理職に依頼した。今年度当初、改編された組織図が管理職から示された。「組織の活性化」

第2回校内研究会の開催：公開授業後の教科横断型グループ協議では、教科研究を通して、本校の今後の方向性を考えられるように協議題を工夫した。本校生徒の実態として、自己肯定感が低いことが課題となっているが、その改善策の一つとして、海外研修等により視野を広げる取組の案が出され、管理職への提案につながった。協議の結果をまとめ、管理職やミドルが出席する中高一貫教育推進会議にも配布した。「ビジョンの共有」「組織の活性化」

教職員意識調査（中学校）の作成・実施：教職員が記載した今年度の具体的な取組や今後の具体的な案についてまとめることで、管理職が学校経営を考える際の参考となるようにした。「ビジョンの共有」

**③ ミドル同士の連携・協力の工夫**

研究組織の構築：中学校でも新プロジェクトが実働するよう、組織を立ちあげた。上記①②の実践は全て、他のミドルとの連携で行った。「組織の活性化」

年間行程表の作成と高校組織への提案：中学校の新たな取組を中高一貫教育推進会議や、カリキュラム構想委員会（中高合同の教科研究会）に、他のミドルと協力して提案した。「ビジョンの共有」

**(3) 取組の発展**

上記実践を進める中で、全教員が指導案を書き、グローバル人材としての資質育成のための公開授業を行った。また、教科研究は、その枠組みを超えた取組へと広がり、多くの教職員から、次々にユニークな企画が実行に移された。主な取組は、次のとおりである。

- ・ 「グローバル人材育成に力を入れる大学(AIU)」に通う本校卒業生の講演会（音楽科教諭企画）
- ・ 海外留学体験講演会（英語科教諭企画）
- ・ 劇作家・平田オリザ氏による「コミュニケーション講演会」（中学校副校長企画） 等

**IV 結果と分析**

研究実践について、「教職員意識調査」と「学校自己評価」の結果から分析する。

まず、「教職員意識調査」について、質問紙形式では、1問を除く全ての項目で肯定的回答（「全くそう思う」「ややそう思う」）の割合が増加した。記述形式では、各教科で設定した資質育成の方策・具体的な授業改善の取組や、目の前の教育活動から本校の今後の進むべき方向性を考える意見の記載が増加した。本研究で設定した2つの課題を観点とする結果と分析は次のとおりである。

「**ビジョンの共有**」：第2回調査で肯定的回答の割合が高いのは、「本校が目指すグローバル人材としての5つの資質の意味を考えている(95%)」「その資質を高めるための教科指導の改善を行っている(86%)」である。2回の調査の比較で、肯定的回答が最も増加したのは、「新プロジェクトの今後の方向性を理解している(25%増)」である。このことから、新プロジェクトの主旨の共通理解が進み、実践につながったと推察される。

「**組織の活性化**」：2回の調査を比較して、肯定的回答が最も増加したのは、「新プロジェクトに関する、高校教員との率直な意見交換(34%増)」である。このことから、中・高校教員の意見交換が進んでいることが示唆される。

**教職員意識調査（中学校）の概要**

対象	中学校全教職員（回収率 100%）		実施時期	H24・8月, H25・1月
形式	I 4件法の質問紙形式		II 記述形式	
質問項目	(第1回・第2回) ・ 「ビジョン共有」に関する項目 8問 ・ 「組織の活性化」に関する項目 4問 等 全 15問	(第1回) 「グローバル人材として、本校生徒に不足する点・伸ばしたい点」 「新プロジェクトで、中高一貫教育を推進するために必要なこと」等 (第2回) 「グローバル人材育成のために各教科・個人で今年度行った取組」及び 「その取組を通しての生徒の変容」 「新プロジェクトで中高一貫教育を推進するために今後必要なこと」等		

次に、学校自己評価（中・高全生徒対象）についてであるが、中学校には、グローバル人材育成に係る質問項目が、今年度初めて追加された。中学生対象の結果は、全4項目と

も肯定的回答の割合が高い。教職員が、グローバル人材の資質の検討を中心に取組を進めた成果と考える。課題として、高校生対象の結果は、肯定的回答が低くなっている項目が、4項目中3項目ある。中・高校が互いの取組の成果を共有すること、特に資質の育成を意識した取組とすることで、来年度の改善に向けたたいと考える。

学校自己評価（中・高校生対象）抜粋〔グローバル人材育成に係る全4項目〕

H24・12月実施

質 問 項 目	中学	高校	
	H. 25	H. 24	H. 25
学校はグローバル化した国際社会で活躍できる人材を育成しようとしている。	92.0	65.5	69.4
学校は生徒の「コミュニケーション能力」を育成しようとしている。	92.6	74.6	72.2
学校は生徒の「リーダーシップ」を育成しようとしている。	87.8	72.9	68.9
学校は「社会に貢献する人材」を育成しようとしている。	92.9	82.1	80.8

\* 「 」内は、本校で設定した資質（実際の調査用紙には「 」を付していない） 数字は肯定的回答の割合

## V 考察と今後の展望

IVの結果と分析について、設定課題である「ビジョンの共有」「組織の活性化」と、その解決のための手法である「ミドル・アップダウン・マネジメント」の観点から考察するとともに、教職大学院での学びから、今後の展望を述べる。

### 「ビジョンの共有」「組織の活性化」

「ビジョンの共有」が進んだのは、事業をビルド・アップするのではなく、プロジェクトのベース、つまり、本校が設定したグローバル人材としての資質の検討からスタートさせたからと考える。また、「組織の活性化」が進んだのは、全教員が抵抗感や負担感なく始められ、日々の教育活動の中で主体的に取り組みやすい教科研究から始めたこと、そして、教科研究を通して、本校が目指すところや学校経営についての協議がしやすい教科横断型にしたためと考えられる。第1回の研究協議では、互いの取組の意見交換に終始したが、第2回の研究協議では、他の教科からの学びを担当教科の授業改善につなげようとする発言や、グローバル人材としての生徒の実態から、今後の取組を考える発言もあった。

さらに、学校全体での取組が一気に加速することとなったのは、校長から、新プロジェクトを発展・拡充する方針が出されたためである。中高一体のセクションごとの会議が設定され、多くの教職員の意見を吸い上げる体制ができた。中・高を接続する要の組織である中高一貫教育推進会議は、以前、互いの行事の打ち合わせ等、事務的連絡に終始していたが、グローバル人材育成に向けて、中・長期スパンで、全員が本校経営を考える組織へと進化した。今後のプラン作成の過程で、「中高の教員がこのように一緒になって率直な意見交換をしていること自体が、本校にとって大きな前進だ。」との意見もあった。

### 「ミドル・アップダウン・マネジメント」

上記の成果は、ミドル・アップダウン・マネジメントが効果的であったためと考える。今年度当初、中学校での新規企画について、高校へ提案した際、特に教科横断型の研究に関しては、高校側の理解を得るのがたいへん難しいことを痛感した。中学校の他のミドルと相談し、まずは中学校で取り組み、それを高校へ接続することとした。

今後の課題は、中・高校の管理職やミドルと共に、来年度の具体的なプランを作成すること、また、教員集団から、より多くの意見を収集し、プランを実行に移すことである。

### 「教職大学院での学び」から

管理職だけでなく、教員全員が学校経営への参画意識をもって日々の教育活動にあたることができるよう試行錯誤してきた。現任校に赴任して日が浅いので、組織への働きかけは困難を極めたが、うまくいかない時は、他に手段や方法がないかと、多角的・多面的に考えるようになったことが、教職大学院入学後の自分自身の成長である。「現任校での経験が少ないということは、新たな視点で取組を考案できる」と捉え、校内での働きかけが難しければ、校外、時には海外でも取材をして、その結果を学校に還元しようと努めた。

新しい取組を始動するにあたって、その目的や主旨の共通理解と、それが遂行できる組織にすることは重要である。しかしながら、研究実践2年目である今年度、中高合わせて4名の管理職の内3名が異動となった。昨年度、前校長から打ち出された、学校改革の戦略が引き継がれにくいのではないかと危惧し、新校長赴任2日目には、自ら直接校長室を訪ね、これまでの研究の経緯や本校の課題・教員の思いを伝えた。研究実践については、常に温かく見守り、協力・支援してくださった管理職や同僚に心から感謝している。中高一体となった組織での、グローバル人材育成に向けた本格的取組は、いよいよこれからである。今後も、中・高校の教職員と一層連携・協力して、本校教育の更なる深化・発展のために尽力したい。

（主要参考文献）「ステップ・アップ 学校組織マネジメント」木岡一明 第一法規 2007  
「学校改善と校内研修の設計」北神正行・木原俊行・佐野享子 学文社

# 小学校における保幼小連携推進システムの構築

## — 保幼小交流単元学習づくりの過程を通して —

学籍番号 22424082 氏名 八田 卓二

### 概要

保幼小連携を推進するために様々な取り組みが行われている。現在、これらの取り組みは、繰り返されるうちに形骸化し、本来の目的である、連続性や一貫性を実現する教育改善に繋がっていないという課題があることが分かった。交流活動は、幼児教育に直接ふれることで、自らの教育との違いに気付き、新たな見方考え方を得ることのできる貴重な機会である。保幼小連携を推進し、教育改善に繋げるためには、交流活動を省察的に実践することを通して、教科、領域等に位置づけ、教育課程に位置づけられた交流単元学習を作成し、示すことが必要であることが実践を通して明らかになった。さらに、継続していくための取り組みのあり方が課題となる。

キーワード：保幼小連携 交流単元学習 省察的実践 教育改善

### I 研究の目的

本研究の目的は、保幼小連携の取組みにより、幼児教育と小学校教育の独自性を生かしながら円滑な接続を図ることで、子どもの成長を連続したものと捉え、教育の連続性・一貫性を可能にする小学校における教育改善を促す「保幼小連携推進システム」を構築することである。

現任校では、児童の実態として、主体性を育むことが課題の一つに上げられる。幼児教育は、幼児の主体的な活動を促す中で、展開される教育である。この幼児教育の理解から得られる知見は、小学校教育において主体性を育む示唆を与えてくれると考えられる。また、幼児教育からの連続性・一貫性を可能にする教育改善により、幼児教育で育まれた主体性を生かす教育活動を展開することで、児童の主体性を効果的に育むことができると考えられる。しかし、保幼小連携の様々な取り組みが行われているにもかかわらず、連続性・一貫性を可能にする教育改善が行われていないため、「連携教育が推進しているという実感がもてない」という現象が見られる。

接続・連携にはレベルがあり、客観的に現状を分析し、今後どのような方向を目指すのかを知っておくことも必要である。(木下 2010)そこで、「接続・連携の6つのレベル」(木下 2010)や、「保幼小連携段階表」(2009 和田信行)をもとに、現任校における「芳泉小学校保幼小連携教育の段階表」(図1)を作成した。現在、現任校は、保育園と幼稚園と交流する取り組みが教育課程に位置づけられないままイベント的に実施されている第2段階(交流活動イベント段階)にある。次の第3段階(カリキュラム実施段階)に進むためには、現在行われている取り組みを一つずつ教育課程に位置づけてカリキュラムを作成する必要がある。交流単元学習とは、交流する場を生かし、「計画」、「実施」、「振り返り」といった児童の意識の流れに沿った単元で構成された学習である。この交流単元学習づくりの過程は、保幼小連携教育の意義を理解した上で進めて行かなければ、連携教育として実施することができない。また、

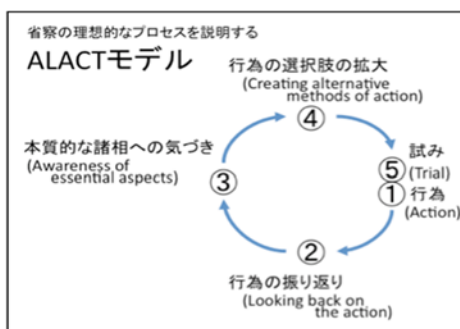
「保幼小連携段階表」 保小の連携実践事例集より抜粋 (2009 和田信行)	「芳泉小学校保幼小連携段階表」
<b>第4段階・発展</b> <b>全市的な連携・接続</b> <b>カリキュラム作成・実施段階</b> ・全市的な保幼小連携・接続カリキュラムの作成・実施 ・カリキュラム評価、改善	<b>第4段階・発展 「岡山型一貫教育実施段階」</b> ・アブローチカリキュラムとスタートプログラムの接続 ・交流単元学習の評価、改善サイクル
<b>第3段階</b> <b>互恵性を求めた連続段階</b> <b>接続カリキュラム実施段階</b> ・スタートカリキュラムの実施 ・保幼教員との連携指導 ・指導案の作成 ・保幼教員との事前打合せ ・連携授業の実施 (1年生から6年生各教科領域)	<b>第3段階 「カリキュラム実施段階」</b> ・スタートカリキュラムの実施 ・交流単元学習における保幼教員との連携指導(チームティーチング) ・「わかしあそび」「交流給食」の交流単元学習化(教科等の位置づけ・指導案の作成) ・保幼教員との指導案検討会の実施 ・校内授業公開、校内研究協議会の保幼教員の参加 ・校内研究(幼児教育の視点に立った授業改善)の実施 ・公開保育・協議会への小学校教員の参加 ・地域協働学校への位置づけ
<b>第2段階</b> <b>交流段階</b> ・相互交流活動へ ・小学校行事への招待 ・保育園・幼稚園児の授業への招待 ・生活科、招待から連携授業へ	<b>第2段階 「交流活動イベント段階」</b> ・保幼小連絡会 ・学習発表会リハーサルへの招待 ・交流給食(5年生) ・生活科「わかしあそび」(1年生) ・スタートカリキュラムの試行 ・学校園連携教育全体計画の提案 ・就学引継ぎ会 ・幼小合同研修会 ・幼小合同運動訓練 ・事前打ち合わせ会 ・幼小合同プール掃除
<b>第1段階</b> <b>初めの一歩段階</b> ・授業公開案内の配布 ・保育所、幼稚園の学校利用を促進 ・近隣保育所、幼稚園の確認	<b>第1段階 「初めの一歩段階」</b> ・主な連携対象園の選定 ・「芳泉幼稚園」「かわいい保育園」「ひばり保育園」 ・就学引継ぎ会 ・授業公開案内の配布 ・幼稚園プール使用

(図1)「芳泉小学校保幼小連携段階表」

このカリキュラムを作成する過程こそが保幼小連携の目的である連携による教育改善の一つとなると考える。そこで、交流単元学習づくりの過程に着目し、交流活動から、交流単元学習に移行する過程を通して、保幼小連携が推進する姿を求めた。

現任校は、交流活動イベント段階にあり様々な交流活動を実施している。第5学年の「交流給食」は保幼小の交流活動の一つとして実施されてきた。しかし、この「交流給食」は、カリキュラムを作成する段階（カリキュラム実施段階）に進まないままに継続実施されてきている。これまで行事に位置づけられた「交流給食」は準備の時間も設定されないままにイベントとして実施されている。「交流給食」は児童と幼児が直接関わる体験的な活動である。この体験的な活動を組み込んだ交流単元学習は自ら課題を見つけ考え主体的に判断し問題を解決する資質や能力を育む総合的な学習の時間の学習活動の一つとなる可能性がある。すなわち児童が幼児の様子を見取りながら臨機応変に対応する体験的な活動は、総合的な学習の時間の価値ある学習活動となりえるのだ。しかし総合的な学習の時間のカリキュラムを作成するためには、「交流給食」を自らの教育に位置づけ生かそうとする流れを作り出す必要がある。この流れを作り出すためには、「交流給食」を省察的に実践し、より確かな経験による学びから気づきを誘発し、改善案を導き出すプロセスが必要だと考える。

取り組み（行為）から得られた知見や視点を教育課程に位置づけカリキュラム作成に結びつけるためには、チームによる省察の場が重要になる。チームによる省察は、互の気づきを共有し、更なる気づきを誘発するだけではなく、チームは、改善を推進する数々の力となる。そこで、チームによる省察の場に経験による学びの理想的なプロセスを提唱したリアリストリック・アプローチ（コルトハーヘン 1985）のALACTモデル（図2）を導入した。ALACTモデルの5つの局面（「行為」「行為の振り返り」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」「試行」）は行為と省察が代わる代わる行われていることを示している。ALACTモデルは省察という手段によって経験からの学びを起こすことを促し「本質的な諸相への気づき」では新たな知見を誘発する意図的な働きかけとなる。交流活動の「打合わせ」「計画」「実践」「実践後の振り返り」にあてはめて省察的に実践することで、交流活動の改善案を誘発し交流単元学習（カリキュラム）作成への流れを図った。



（図2）ALACTモデル

## II 教育実践研究の方法と内容

### 1 1年次の実践研究

「交流給食」の実態を把握するために実施後にアンケート調査を行った。アンケートの結果から、同じ活動を共に行っていても、小学校教師と幼稚園教師の間には大きな意識の違いが見られた。

小学校は、交流給食での児童の様子や活動について、「結構楽しんでいて、よくなっていた。」と肯定的に捉えている一方で、幼稚園は、「ゲームを工夫してくれていたが、少し難しいものもあった。」といった課題点を見いだしていた。また、環境面においても、「交流するには家庭科室の机が大きすぎて、児童園児の間に距離感がうまれてしまう。」「小学校の環境に慣れることがひとつのねらいであるのなら、特別教室ではなく、普通教室が好ましいのでは？」といった課題を見いだしていた。「打合せ前に昨年5年担任の先生に様子を聞いてほしいかった。」といった小学校の取り組みに改善が見られないことへの指摘もあった。

この反省は次年度に引き継ぐことになったが、交流単元学習づくり（カリキュラム作成）への流れは作り出すことができなかった。それは、保幼小連携の意義を踏まえた活動後の振り返り方が十分でなかったため、具体的な改善点の創出ばかりに終始し、交流活動による児童の成長にまで気づきが至らなかったためである。すなわち、実施した教師が交流給食の価値を十分に実感することができなかったため、価値ある交流給食の活動を教育に活かしたいという思いまで高めることができなかったためと思われる。

### 2 2年次の実践研究

交流給食の交流単元学習づくりへの流れを作り出すためには、保幼小連携の意義や必要性の理解を図ることや、第5学年の学年会に「ALACTモデル」を導入し、省察的に実践することを通して、交流活動の意義を十分に感じ取ることが必要であると考えた。

#### i) 保幼小連携の意義や必要性の理解を図る取り組み

##### 「幼小合同研修会の実施」

前年度の現務校の「保幼小連携に関するアンケート」の結果、全ての職員が保幼小連携は



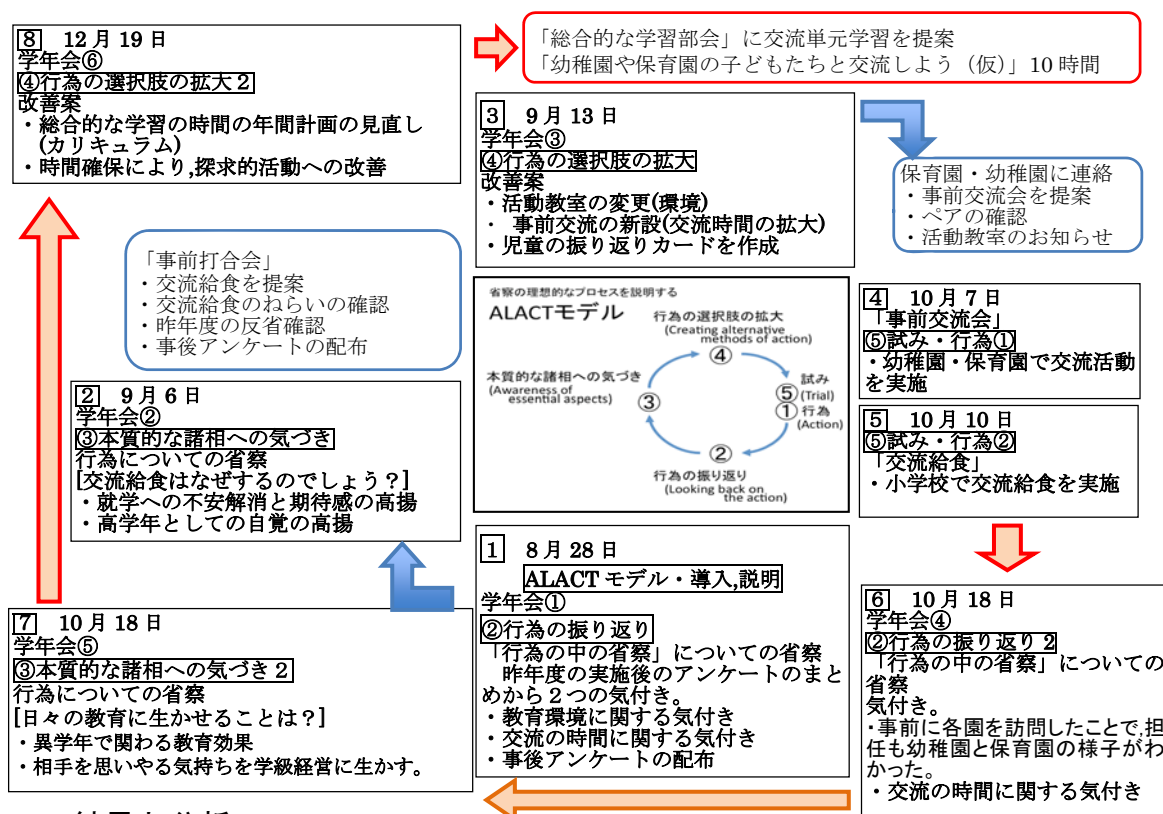
必要だと答えている。しかし、幼児教育に対する理解や具体的な取り組みについての理解は低く、幼児教育と小学校教育のあり方には大きな隔たりがあり、保幼小連携を進めていくためには、まず、学校園全体で互いの教育のあり方について理解し合うことが必要であると考えた。そこで、まず、幼児教育や本校での保幼小連携に関わる取り組みについての理解を図るために、「幼稚園との合同研修会」を実施した。

合同研修会では、まず、「本校での保幼小連携の取り組み」と「省察的实践」について説明した。その後、幼稚園での幼児教育の実態を映像により視聴した。幼児や教師の実際の姿や言葉のやりとりを視聴しながら気付いたことを付箋に記入し、視聴後グループで気付きの共有化を図った。この映像視聴による幼児教育の疑似体験を用いて、様々な気づきが生まれる、省察的な実践を体験した。

## ii) 第5学年「交流給食」に「ALACTモデル」を導入する取り組み 「第5学年交流活動「交流給食」の実施」

「交流給食」への取り組みが、省察的な実践となるように、チームによる省察の場である第5学年の学年会に、ALACTモデルを用いた。

昨年度の実施後のアンケートを確認する学年会①「行為の振り返り」からALACTモデルはスタートし、2サイクル目の学年会⑥「行為の選択肢の拡大2」までを交流単元学習の作成への流れと捉えている。



## III 結果と分析

現任校における保幼小連携に関する質問紙によるアンケート(H.24.12, H.25.12に実施)と現任校、幼稚園、保育園で実施した質問紙による交流給食の事後アンケート(H.24.10, H.25.10に実施)幼小合同研修会後に行った記述式アンケート(H.25.7に実施)の結果から分析を行った。

### 1 保幼小連携の意義や必要性の理解を図る取り組みについての結果と分析

合同研修後の記述式アンケート(H.25.7に実施)から、研修後、「振り返りカード」により研修の目的や研修の方法について、検証した。

記述式アンケートは、研修を受けた60%から提出され、そのうち、89%が今回の研修についておおむね満足することができているという回答を得た。

「幼稚園はただ遊びに行くところと思っていたが、教師の意図をもって活動していることが分かった。」など、幼児教育についての理解が図られたことを示す記述や、「幼児教育に対する興味関心が高まり、幼小連携教育を進めて行きたいという思いをもつことができた。」

といった、連携推進に関わる記述など表面的な保幼小連携への理解を示す振り返りが見られた。さらに、「・・・ほめることを中心にした指導を改めてしていきたいと思った。」や「今回の気づいたことや、ぜひ小学校現場でも取り入れていきたいと思ったことを今後いかしていきたいです。」「幼稚園のことをもっと知って、小学校の教育にあたる必要性を感じた。」「小学校のやり方を押し通している部分もあると思うので、知っておくことがまず大切だと思った。」などの、日々の教育活動を振り返り、改善への意欲が感じられる記述がみられた。

また、H. 24. と H. 25. の 12 月に実施した保幼小連携に関するアンケートから、保幼小連携は必要の項目は、50%から 63%に、教育観に関する項目で「引き出す」「やや引き出す」が、39%から 45%に上昇した。しかし、11 月に隣接する幼稚園で行われた公開保育には、「クラスを空けることができない。」「見に行きたかったが時間がなかった。」等の理由で、参加者が 9 名にとどまってしまった。意識は高まっても、実施する時間の確保など、実施に向けての更なる取り組みが必要である。

## 2 第 5 学年「交流給食」に「ALACT モデル」を導入する取り組みについての結果と分析

交流活動から交流単元学習作成（カリキュラムの作成）の流れをより確かなものにするために、ALACT モデルを用いた。

5 年生の学年団の中には、昨年度の交流給食を実施している担任はいないため、昨年度の事後アンケートをもとに、ALACT モデルの②「行為の振り返り」からスタートした。③「本質的な諸相への気づき」では、「なぜ交流給食を行うのでしょうか？」という問いかけに対して、チームの一人ひとりが考える場をもつことで、保幼小連携の意義に立ち返り、「よいよい活動にするためにはどうしたらいいのか？」という意識「本質的な諸相への気づき」が働いた。結果、教科等の位置づけもされず、時間数も確保されていない中で、より児童にとって価値のある活動へ高めるために、交流給食の計画をたて、事前に保育園や幼稚園に出向いて、幼児と関わる「事前交流会」を新設し、実施した。(④「試行」①「行為」)②「行為の振り返り」事後アンケートでは、「もっと時間を確保すれば児童にとってより良い活動になる。」といった振り返りがみられ、「総合的な学習の時間に位置づけて、探求的な活動になるようにする。」といった来年度実施に向けてのカリキュラム作成への流れをつくった。また、「本質的な諸相への気づき 2」での「日々の教育に生かせることは？」の問いに対して、児童と幼児の関わる姿から、「異学年で関わる教育効果」への気づきが誘発され、学年間交流の活用等、小学校教育における今後の教育改善への可能性が見られた。

また、幼稚園からは、「5 年生の姿を通して教師の思い願い目的が感じられました。」「児童の接し方がとてもよかったです。事前に年長児に対するかかわり方をしっかり指導して下さっていたおかげだと思います。」といった取り組みの改善に触れた記述も見られた。

## IV 考察

本研究を通して、保幼小連携の取り組みは、まず互いの教育のあり方を知ることによって自らの教育を見直し、保幼小連携の取り組みを改善することを通して、始めてその意義や教育効果を実感することができることが分かった。この実感は、行為した者が得られ、実践を伝え聞くだけでは、得ることができない。省察的実践を通してはじめて得られるのであるから、省察的実践となるような枠組みが必要になってくる。チームによる省察の場は、互いの気づきを共有することでさらに各個人に新たな気づきを促す有意義な場である。学年会に ALACT モデルを導入することでこのチームによる省察をより確かにすることができた。しかし、一方で大規模校である現任校において、直接取り組みに関わらない職員にとっては、保幼小連携の取り組みとして何が行われ、どのような意義があるのかが伝わらない。今回の取り組みで、来年度から第 5 年の総合的な学習の時間に「交流給食」の取り組みが位置づけられ、「幼稚園や保育園の子どもたちと交流しよう（仮）」10 時間としてカリキュラムが作成された。このカリキュラムは、保幼小連絡会（1 月 31 日実施）で提案され、幼稚園の教育課程の検討へとつながった。これらの取り組みが、教育課程に保幼小連携として位置づけられるよう、これまで曖昧であった学校教育目標の「地域との連携」「学校間連携」と保幼小連携との関わりを示し、現在取り組まれている活動を「学校間連携教育全体計画」として支える必要がある。さらに、生活科における交流単元学習「むかしあそび」「体験入学」も本年度 2 月実施、来年度の幼小合同研修会の実施に向けて始動している。第 2 段階「交流活動イベント段階」の取り組みを、一つずつ保育園・幼稚園と連携をとりながら、教育課程に位置づける営みを通して、いかにして直接取り組みに関わらない職員に気づきを共有することができるのかが今後の課題である。そして、これらの取り組みを通して、次の第 3 段階「カリキュラム実施段階」に移行し、さらに「計画」「実施」「改善」を保幼小が協働することを通して、第 4 段階「岡山型一貫教育実施段階」へと進むことが求められる。

# 小学校国語科における「読み」の力の育成

## ～ユニバーサルデザインの視点から～

学籍番号 22424083 氏名 日笠 寛子

### 概要

本研究では、小学校国語科において「読み」の力を育成するための授業をデザインし、授業実践を通して授業の在り方について検討することを目的とした。まず、ユニバーサルデザインの視点から、第6学年の児童37名を対象に「きつねの窓」の単元において児童が主語や述語を的確に捉えながら読んでいく授業をデザインした。その結果を踏まえ、さらに有効な授業デザインに修正し、第4学年の児童35名を対象に「ポレポレ」「ごんぎつね」の単元において授業を行い、その効果を確認した。その結果、授業時のノート記述や指導の前後で実施した質問紙調査の結果に変容がみられ、本取り組みの効果が推測された。

キーワード 小学校国語科 ユニバーサルデザイン 読みの力 「構文マップ」

### I はじめに

2008年3月に告示された小学校学習指導要領においては、言語に関する能力の育成を重視し、各教科において言語活動の充実を図ることが強調されている。とりわけ、国語科における言語活動は、各教科の言語活動の基盤とされている。

しかし、2012年度に実施された全国学力・学習状況調査の結果では、国語科の力のうち「読むこと」に関する力に課題があることが明らかになった。そこで、現任校においても、国語科における児童の「読むこと」の力を分析したところ、標準学力調査(NRT)、岡山県学力・学習状況調査などから、「読むこと」に関する力に課題があることが明らかになった。これらの背景より、本研究では小学校国語科において「読み」の力を育成するための授業をデザインし、授業実践を通してその効果を検証することを目的とした。その際、現任校の実態から特別な配慮が必要な児童への対応も考慮し、ユニバーサルデザイン(以下UD)の視点を取り入れることにした。

### II 研究の目的と方法

前項で述べた背景より、本研究では小学校国語科において「読み」の力を育成するための授業をデザインし、授業実践を通してその効果を検証することを目的とした。なお、本研究では、「読み」の力について、「読んで理解するだけでなく、課題を解決するその過程で思考を行い自分の表現をすること」と規定する。まず、「読み」に関わる現任校児童の実態を把握する。児童の実態把握の方法としては、前述した全国学力状況調査の他に、児童を対象とする質問調査、実際の授業における児童の学習状況の観察を中心とした。次に、先行研究及び現任校児童の実態を踏まえ、「読み」の力を育成するための授業デザインを考案する。その際、特別支援教育の視点を加味しながら検討していくことにした。さらに、考案した授業デザインに沿った授業を実施し、授業における児童の学習状況及び授業前後に行う質問調査の結果等を基に、「読み」の力を育成するための授業の在り方について検討

する。

表 1 因子と質問項目

因子	質問項目
読解	①場面に合わせて、はやさ(ゆっくり・はやく)を変えて読んでいる。
	②登場人物の気持ちを考えながら読んでいる。
	③場面を思いかべながら読んでいる。
	④登場人物と自分の気持ちをくらべながら読んでいる。
	⑤場面のうつり変わりに気をつけて読んでいる。
	⑥登場人物の気持ちの変化に気をつけて読んでいる。
構文	⑦主語に気をつけて読んでいる。
	⑧述語に気をつけて読んでいる。
	⑨主語と述語のつながりを考えながら読んでいる。
意欲	⑩物語文を読むのが好きである。
	⑪せつ明文より物語文を読むのが好きである。
	⑫物語文を読むのは楽しい。
聞く	⑬自分と友だちの考えをくらべながら聞いている。
	⑭友達の話に集中して聞いている。
	⑮先生のしつ問に集中して聞いている。
	⑯先生のしつ問を一度聞くと、その意味がわかる。
	⑰友だちの発表を一度聞くと、その意味がわかる。
	⑱自分の考えを書いているとき、りゆうも書いている。
	⑲自分の考えを書くとき、相手(友だちや先生)にわかるように書いている。
⑳自分の考えを書いた後、もう一度読み直している。	

### Ⅲ 課題分析と授業デザインの考案

児童の実態を把握するために、「読み」の学習に関する 32 項目からなる質問紙を作成し、2012 年 6 月に第 3～6 学年の児童 136 名を対象に調査した。各項目について 5 件法で回答を求め、回答の得点化に際しては、選択肢に付した数字をそのまま用いることにした。得られた回答をもとに因子分析を行った結果、5 つの因子を抽出することができた。各因子と質問項目を表 1 に示す。また、各因子を構成する質問項目の得点の平均値を算出したところ、読解：3.11、

構文：2.96、意欲：3.94、聞く：3.48、書く：3.48 となった。現任校における児童の実態から、児童に「読み」の力をつけるためには、主語や述語を的確に捉えて読ませる必要があると考えた。これは、「読み」の力は、文法力などに支えられているという野地(1976)の考えとも一致している。塚田(2005)は、児童が自分の知識や考えを拡充・整理できるように、蜘蛛の巣状に語句を結んで図式化させる「意味マップ法」を提案しており、こ

こでは、この考えを参考にした「構文マップ」を取り入れた実践を行った。語句を図式化させることにより、児童は主語・述語の関係を的確かつ視覚的に捉えることができ、桂(2010)が述べている UD の視点「授業の視覚化」からも有効ではないかと考えた。本実践は、現任校教諭に依頼して 2013 年 1 月に、第 6 学年の児童 37 名を対象に「きつねの窓」の単元において実施した。この実践において、児童は主人公の「ぼく」を主語とし、それに対応する述語を捉えながら「構文マップ」を作成した。その後、述語として捉えた主人公の行動の理由を読み取り、その内容を「構文マップ」に繋げて記述していった。児童の作成した「構文マップ」の例を図 1 に示す。各場面の読み取りの最後には、主人公の気持ちがどのように変化したのかを「構文マップ」を活用してワークシートに記述した。

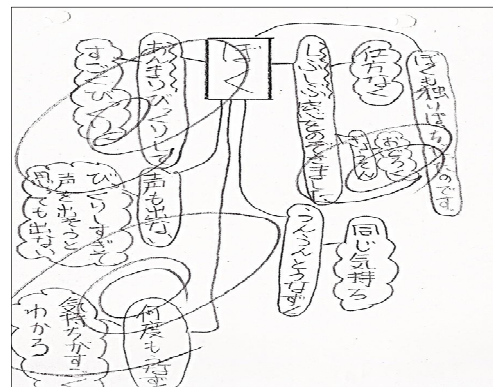


図 1 児童が書いた「構文マップ」

効果の検証は、授業実践の前後に実施した質問紙への回答の分析により行った。その結果、実践前では、読解：3.01、構文：2.88 であったのに対し、実践後では、読解：3.37、構文：3.40 という結果と得点が上昇しており、「構文マップ」の取り組みによる効果が推測される。文章を読む時に主語・述語などの構文を捉えながら読むことを意識することで、読み取りに効果が見られたのではないかと考えられる。しかしながら、この授業デザインが発達段階の異なる児童に対して有効であるか否かについては検討していない。国語科の「読みの力」の育成について広く検討するためには、同様の実践を他学年の児童に対しても行う必要があると考える。

## IV 授業実践と授業デザインの検討

### 1. 実践研究Ⅰ

#### (1) 実態把握

児童の実態を把握するために、前年度と同様の質問紙調査を、2013年6月に第4学年の児童35名を対象に行った。その結果、読解：3.16，構文：2.88，意欲：3.67，聞く：3.42，書く：3.20となった。主語や述語を的確に捉えて読ませる必要があり、「構文マップ」を毎時間活用して授業を行うことにした。

#### (2) 授業実践の概要

本実践では、2013年7月、第4学年の児童35名を対象に「ポレポレ」の単元において全9時間の授業を実施した。「主人公の人がらを言葉や行動から読み取ろう」をめあてに各場面の読み取りを行った。第1時であらすじをつかみ、第2時～第8時において、主人公を「構文マップ」の中心に置き、その周囲に各自が考えた人柄を書き込ませるようにした。その後、その事が読み取れた理由となる言葉や行動を文章から書き抜き、その内容を「構文マップ」に繋げて記述していった。まとめの第9時「主人公を紹介しよう」では、「構文マップ」を活用して主人公の人がらについて読み取れたことを記述させた。

#### (3) 成果と課題

書き出す言葉が短かったこともあり、普段の授業よりも多くの言葉を見つけて書くことができ、第9時では、「構文マップ」に書いた言葉を用いて記述することができ、人物の読み取りに繋がっていると考える。また、授業実践の前後に実施した質問紙への回答の分析も行った。全体的に得点が上昇していたが、中でも、実践前では、読解：3.16，構文：2.88であったのに対し、実践後は、読解：3.43，構文：3.32と得点が上昇していた。このような児童の変容から、「構文マップ」による取り組みの効果が推測される。しかし、文章から根拠を導き出す時に単語や短文で書くことはできるが、それらを繋げて文を記述することが苦手な児童に対して十分な時間を設定することができなかった。学習した事柄を用いて記述するための時間を確保することが必要だと考える。学級の全ての児童が具体的な言葉を自分で書くことができるようになるためには、「一人ひとりが全体指導の中で学習課題をつかみ活動できる授業デザイン」について検討することが必要である。

### 2. 実践研究Ⅱ

#### (1) 授業デザインの改善

##### ア. 単元構成と授業構成の改善

前述の課題を受けて、単元構成と授業構成の改善を行った。単元構成の改善により、記述の時間を十分に設定するため、「構文マップ」の活用は第4時のみとした。授業構成の改善として、児童が自分の考えを書き、さらに書いたことをもう一度読み直し推敲し加筆できるよう、記述の時間の十分な設定を行った。

##### イ. 共有化・焦点化

学習教材の全体像を全員が把握するために単元導入時に白石（2011）が提案している物語教材の「10の観点」を参考にし、本実践では「5つの観点：時・場所・登場人物、中心人物、語り手、あらすじ」を取り上げた。次に、記述することが苦手な児童の支援として各時間の授業の始めに、前時のまとめを児童が発表し、その中の言葉を用いながら前時の

振り返りを行い、どのような言葉を選び、どのような書き方をすればよいのかを具体的に示した。これらは、桂（2010）が述べているUDの視点「授業の共有化」からも有効ではないかと考えた。また、作品を読み進め、まとめを行う際、主人公に焦点をあて読みとりの記述を行った。これは、UDの視点「授業の焦点化」からも有効であると考えた。

## (2) 授業実践の概要

本実践は、2013年11月、前回と同じく第4学年児童35名を対象に「ごんぎつね」の単元において実施した。「主人公の心情の動きを読みとろう」をめあてに各場面の読み取りを行った。第1、2時であらすじをつかみ、第3時では、「5つの観点」を用いて「学習の共通土俵」を作り、第4時では「構文マップ」を用いて主人公の人物像をおさえた。第5時～第10時においては、主人公に焦点をあて読みとった事をノートに書いていき、第11時では「兵十の視点から物語を書こう」として、視点を兵十に切りかえて読み取れたことを書き、第12時は「ごんぎつね」を学習しての感想を記述した。

## (3) 成果

効果の検証は、授業実践の前後に実施した質問紙への回答の分析とノート記述の内容により行った。

図2は実践前後の質問項目の得点の平均値をグラフにしたものである。実践前では、読解：3.38、構文：3.26であったのに対し、実践後では読解：3.65、構文：3.31になり得点が上昇している。また、ノート

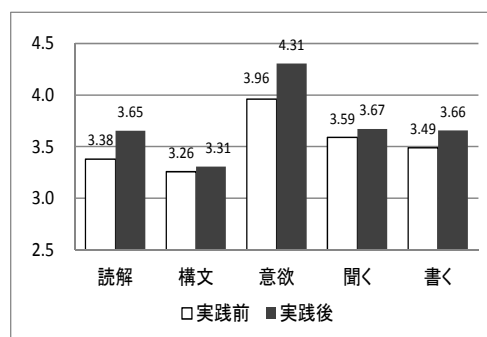


図2 事前・事後調査

記述においては、初めは視点が語り手と主人公とが混在していた児童も、2～3回記述を継続して行う中で主人公に焦点化され、この時間に読みとりたいキーワードや主人公の内言を書いたりすることができるようになった。さらに、児童の中には、作品の叙述に基づきながら作品には書かれていない表現を使って記述している者も見られた。最後の感想では、主人公が本当はどんな人物なのか、何を相手に求めていたのかを書いていたり、主人公へ寄り添う記述になっていたりする者も見られた。これは、主人公へ焦点をあて読み進め気持ちの変化を捉えたことにより、その様に児童が表現できたのではないかと考えられる。

また、全体的には、積極的にまとめを記述する児童が多くみられた。これらは、記述する際の手立てとして、前時にまとめたことを全体で振り返ったことにより、キーワードや書き方が明確になり記述しやすくなったと考えられる。

## V. 終わりに

「読み」の力の育成のための指導法として、「授業の視覚化」からも有効と考える「構文マップ」や、「共有化と焦点化」も取り入れた授業実践を行い、その効果について検討した結果、考案した授業デザインによる一定の効果が見られた。今後の課題としては、今回の「構文マップ」の活用は人物像の読み取りの場面のみで行ったが、一番有効な場面や活用のタイミングなどについて検討することが必要である。また、その他の作品を対象とした活用はできておらず、他の作品についても同じような読み取りができるのかについても確かめることが必要である。今後も、児童へのさらに有効な授業デザインについて検討し、実践していくことが必要であると考えられる。

# グローバル教育課題に取り組む学校体制の構築 ～デュアル志向の視点から～

学籍番号 22424088 氏名 三村美紀

## 概要

グローバル化を背景に、多様な価値観を持った他者とよりよい社会を形成するために必要とされる「生きる力」や「キーコンピテンシー」を身に付けた、地球規模の視野を持つ人材を育成することは、我が国のみならず、世界共通の教育課題である。現任校の倉敷青陵高等学校は、岡山県を代表する進学校として次代をリードするグローバル人材の育成をミッションに掲げ、教育の改善と充実を図っている。本研究では、生徒の自己実現と社会参画がより高いレベルで叶えられるよう、自律性や主体性、課題解決能力や人間関係形成能力といった「グローバルスタンダード学力」を育成することを目標の重点とし、協働的職場風土の下に取り組みを進める学校体制の構築を目指した。キャリア教育やシティズンシップ教育の理念を軸に教育活動の見直しを図り、学習指導研究室と国語指導の立場から提案・情報発信し、具体的実践を展開してきた。その過程で諸々に生起する課題については、学校組織と教師個人、生徒の立場と教師の立場、社会の要請と生徒個々の思いなどの双方向から、すなわちデュアル志向の視点からアプローチすることを試みた。

キーワード：グローバル人材 キーコンピテンシー 協働的職場風土  
キャリア教育 シティズンシップ教育

## I はじめに

現任校は、県を代表する進学校として常に進学実績が注目される立場にあり、「高質な学力の養成」を学校経営目標の柱としている。しかし、その「高質な学力」を受験のための教科学力とする一元的なとらえ方では、グローバル化や知識基盤社会化といった時代の変化、知的好奇心や主体性の減退といった生徒の資質変化に対応できない。また近年、本校勤務歴の浅い教員や若手教員が増えたことに伴い、高い指導力をどう維持・継続していくかといった問題も出てきた。この解決を目指して、教科や学年、校務分掌による分断から脱却し、「協働」の意識とシステムを醸成・構築することが学校の課題であり、教員全体が共有できる理念や方策を構想し、具体的な取組を働きかけることが私自身の課題である。

## II 目的

本校教育が真に目指すべきは、大学合格をゴールとした進学指導にあるのではなく、変化の激しい社会を生き抜く力を身に付けた、たくましい地球市民を育むことにある。生徒自身がその学びの意味を理解し、主体的に学ぶ姿勢を獲得できれば、それは大学における学問探究の基盤となると同時に、自ら生きる道をつかみとる原動力になる。生徒の自己探求と自己実現を支援し、社会への参画や国際貢献の意識萌芽をうながすためには、キャリア教育とシティズンシップ教育の視点から教育課程を工夫・改善するとともに、授業の在り方に対する教員の意識を変える必要がある。教師主導の一方向型・一斉教授型の授業から脱却すること、学校内外における体験的な学習の場を創出することの二点を提案・実践し、教科や学年への広がり、延いては学校全体への広がりとなることを企図する。

## III 教育実践研究の方法と内容

### 1 シャドウイング実習を通じた現状把握

1年次の昨年は、週一回、現任校においてシャドウイング実習を行った。退職前の3年間を本校の課題解決に尽力した前任の校長は、生徒の育成を通じて教師の職能成長をねらうOJTとして「グローバルスタンダード学力育成プログラム」を立ち上げた。指導教諭と教科主任をメンバーとする「学習指導研究係会」は、その推進役として特設された組織だったが、会の意義や活動目的について共通理解を見出せない部分も多く、教科単位の授業研究という新たな取組に対する負担感がくすぶっていた。新任の教頭は、校長の方針を教員の実践へとつなぐ役割を担い、支援のための助言や情報発信に当たった。

9月中旬に行った授業観察では、教師による長い説明と丁寧な板書を生徒が静かに聴き、正確に写しているように見えるが、発言や活動の機会が少ないために集中力は散漫になり、肝心の思考力を働かせていないことを見取った。

1月中旬には、全教員と1年生徒を対象にアンケート調査を実施し、「グローバル社会を

生きる一市民に必要と考える素養」, 「その中で自分(本校生徒)に不足する素養」, 「不足する素養を伸長するために有効な学習活動」について質問した。分析により, 必要でありながら不足する力は, 第一に双方が「コミュニケーション能力」, 第二に教員は「主体性」を, 生徒は「行動力」・「チャレンジ精神」を選んで, つまりは「自ら動き出す力」を意識していることがわかった。生徒の記述回答の中に, 自ら企画したり運営したりする機会や友だちと深い考察や議論をする場がほしいという意見が多くあったことは, 具体的な実践案を考察する上での示唆となった。教員からも手を出し過ぎずに見守り待つこと, 時に失敗もしながら生徒が自主的に活動することが必要といった回答があり, 授業形態や教育活動全体の見直しを図る理由と背景になった。

## 2 教職大学院の学びと先行研究を通じた考察

本研究を開始した当初, 課題解決のためには学校の中に合意を形成するための「対話」が必要であることを実感し, ハーバーマスの説く「間主観性」や「コミュニケーション行為」について研究した。中岡によれば, コミュニケーション行為の役割は, 第一に了解(意思疎通)を可能にすることにより, 文化的伝統を受け継いだり, 更新したりすること, 第二に言葉による行為調整に従事し, 人々の社会的連帯を作り出すこと, 第三に個々の人間が社会の中で成長し, 自分なりの人格的同一性を達成する「社会化」のために中心的役割を演じること, という三点にある。「グローバル人材」や「グローバルスタンダード学力」をどう定義するかといった共通理解を生むためにも, その育成を目指した授業や教育活動を展開する手法としても, コミュニケーション行為の理解は有効だと考えた。

現代社会における教育の意味を考えたとき, 今, 学校に求められるのは, 知識基盤社会やグローバル社会を生き抜くために必要な「自律性」や「主体性」, 「課題解決能力」や「人間関係形成能力」といった力を育成することである。これらは, 学習指導要領が理念として掲げる「生きる力」と OECD が定義する「キーコンピテンシー」とに共通する要素であり, 我が国が取り組むべき教育の課題は, 世界共通のグローバルな教育課題だと言うことができる。昨今注目されるキャリア教育とシティズンシップ教育は, こうした課題に取り組むための方法論として, 研究する意義が大きいものであった。杉本らが紹介するイギリス3C教育(Culture Education, Career Education, Citizenship Education)の取組は, 高い教養を持つグローバルリーダーの育成が, 学校のみならず地域社会との連携のもとに実現可能であることを再確認させてくれた。また, 対話と主体的な学習をうながす授業形態として協同学習の理念と方法を取り入れ, アメリカブッククラブのディスカッションを通じた指導法と融合させ, 読解力や思考力を深める授業を構想しようと考えた。

これらの文献研究に加え, 学び合いやグローバル人材の育成を研究する県内外の先進校を訪問して具体的な取組について見聞したことが, 本研究提案のベースとなった。

## 3 具体的提案と実践の展開

現任校における実践は, 平成24年3月末, 校内研修でこれまでの研究経過を発表したところからスタートし, アンケート結果に基づく現状分析や実践提案には賛同が得られた。今年度新しく赴任した校長は, 学校経営計画の「高質な学力養成」を重点目標とし, 授業力の向上と教育課程の見直しを求めた。進学実績が例年を下回ったことを危機ととらえ, 学習にしっかり向き合う環境を整えることが重要と考えたためである。家庭学習の時間確保や難関大志望者の指導強化で基礎基本の確実な習得と活用力・応用力の拡充を図るとともに, 新事業「グローバル・サイエンス・OKAYAMA」(外国人講師による理科の授業)やICTの活用などの取組が始まった。その中で, 学習指導研究係会の役割を引き継いで新たに校務分掌の一つとなった「学習指導研究室」は, 授業改善・学校改革の中心を担う役割を期待された。本研究は, この学習指導研究室をフィールドにして情報の発信と提案を行い, 教科や学年の連携の下に, カリキュラムマネジメントを展開した。

### (1) 国語の授業における協同学習の導入

担当する第2学年の現代文と漢文の授業で, ペアワーク, グループ討論から全体発表へと展開する協同学習を行い, 他学年国語科および他教科への広がりをおねらった。ブッククラブからヒントを得た教材プリント「シンクシート」(WorkではなくThinkをうながす)の問いによって個人の思考を深めさせ, 他者の意見を受容しつつ, より高次の読解にたどりつくことを目指して討議モデルを開発した。

10月上旬に実施した公開授業は, 全国語科教員と他教科教員を合わせて16名の参観があり, 級友とのコミュニケーションを通して読解を深化させる生徒の姿に, 協同学習の



意義を実感したとの感想を得た。協同で取り組ませる課題をどう設定するか、そのための教材教具をどう考案するかという点で参考になったと、第1学年世界史の授業でも協同学習の研究授業が実施された。

同学年を担当する教諭の理解と協力を得て、すべての単元でシンクシートを用いた協同学習を展開しており、生徒の授業アンケートでは、発言することに積極的になり、討議を通じて合意を形成する学習に楽しさや意味を感じるという意見が多く見られた。

#### 参観した同僚教員からのコメント

<国語科女性>生徒たちの書くシンクシートの充実ぶりに感動した。今回の授業に至るまでの読解がしっかりできていればこそだと思う。最初に示す本時の目標とその示し方が明確で、生徒の意欲をかき立てるのに有効であった。生徒から出てくる様々な意見を、一つの方向性を持たせてまとめられ、生徒は自分たちで考えを練り上げたという実感が持てていると思う。

<国語科男性>生徒がみんな意欲的に教材と向き合っていて、全体の場でも前向きな発言がされる、開かれた雰囲気が何より一番よかった。日頃からの授業のやり方が、このような雰囲気づくりにつながるのだろう。

<地歴公民科男性>グループの話し合いの場面では、生徒の発言の内容が深く驚いた。適切な場を設定できれば、本校の生徒ならどのクラスでも質の高い授業ができるだろうと感じる。是非、このような活動を取り入れたい。



協同学習公開授業（現代文）



国際ゼミ 日本文化紹介



教育ゼミ 学習支援

## (2) 総合的な学習の時間におけるゼミ活動の改善

10年来続いてきた第2学年総合的な学習の時間における教師主導型のゼミ活動を、生徒が自主的・自治的に運営するゼミ活動に改めることを提案した。地域連携や体験学習を盛り込むという条件を踏まえ、生徒は意欲的な活動を展開した。1学期には探究したいテーマ領域によって12のゼミを編成し、リーダーを選出して活動の方法や内容を計画した。2学期は外部講師の講演会や実験・実習、フィールドワークやボランティアなどの校外学習を経験しており、3学期は活動報告の個人レポートを作成し、ゼミごとの成果を全体に還元する発表会を実施する。「国際ゼミ」の国際交流イベントへの参加や在住外国人との交流、「教育ゼミ」の近隣幼保園での保育実習や小中学校での学習支援等、学びの関心と将来の進路に強く結びつきつつ、社会貢献活動への端緒となる取組もあった。

#### ゼミ活動 生徒のポートフォリオから

<国際ゼミ女子>普段では経験できないようなことがたくさん経験できた。机に向かって勉強するだけでは得られない、人として必要なものを手に入れることができた。コミュニケーション能力やリーダー性を高めることができ、人前で自分の意見をはっきり言う勇氣も持てるようになった。

<教育ゼミ女子>コミュニケーション能力は大いに高まった。班で一つの目的に向かって協力して取り組む中で、自分の意見を根拠をもって相手に伝えるという経験を多く持った。その結果、どのようにすれば相手に伝わりやすく話せるかを学ぶことができた。打ち合わせの電話や校外の人と直接ふれあう機会もコミュニケーション能力の向上に役だった。

<教育ゼミ男子>これまで関わることのなかった地域の方々にアポイントメントを取ることから、話し合いの場を設けることまで、自分たち生徒だけで行ったのは初めてで、貴重な経験ができた。どのような話し方、行動をすればいいのかを考えさせられて、社会性を身に付けることができた。

## IV 分析と結果

本研究は、教務課・学習指導研究室・国語科・第2学年に働きかけ、ともに相談・調整しながら、順調に実現することができた。管理職の支援やミドルリーダーの協力を得て、取組は課室・教科・学年を巻き込むものとなり、協働の学校体制構築といった点については一定の成果があった。しかし、学校全体の授業改善という点については、相互の授業参

観や他校の公開授業への参加は活性化せず、研修に対する意欲を十分に高めることはできなかったと言わざるを得ない。来年度は、教科を越えた研究テーマを設定し、計画的かつ継続的な研修が行われるよう、新たな方策を考えていく必要がある。

生徒は、授業の中で級友と意見交換する機会が圧倒的に増え、発言や発表をすることへの抵抗は減ったものと思われる。ゼミ活動は、クラスを越えて興味関心を同じくする仲間との出会いをつくり、知らない大人と話したり交渉したりする機会を与えた。さまざまな場面で生徒が書いた文章には、集団における自己の役割や地域・世界との結びつきを体感して、主体的に学ぶ意味に気づいたという記述が数多く見られる。ゼミ活動を振り返ったアンケートの回答は、生徒・教員ともにコミュニケーション能力や自主性、学習意欲の向上を実感している割合が非常に高く、生徒の内的変容に十分な手応えを感じている。

## V 考察

本研究は、デュアル志向の視点から考察することで、「教育」を社会の要請にも生徒の思いにも応えるべきもの、「学力」を教科学力とキーコンピテンシーの両面を合わせた力、「学校」を生徒と教員がともにつくる学びの場と定義し、複数の取組を同時に提案・実践してきた。ここまで順調に研究を進めて来れたことについては、いくつかの要因があると考えられる。一つは、赴任10年目となった自身の経験に基づく経験知と、教職大学院における学びで獲得した理論知が融合されて、発言に説得力を与えられたものだと考えたい。二つには、学校を取り巻く環境や生徒の資質の変化に対して、現状維持では立ち行かないとする危機意識を共有でき、よりよい教育を施したいという熱意に突き動かされる同僚に恵まれたことが大きい。三つには、打てば響く素直さと何事にも前向きに取り組む誠実さで、学習に真摯に向き合う生徒に囲まれた幸せによるものである。

現任校の赴任当初、ただ教科指導と進学指導の力に秀でれば、十分に役割を果たせると考えていたところから、協働の授業研究や学年・教科を越えた連携、複数の校務分掌による包括的な課題の検討を呼びかける立場になった。「グローバル教育課題」というテーマ設定は大きなものだったが、21世紀を牽引するリーダーの育成を目指す本校でこそ、取り組む意義があると考えられる。授業改善と学校改革の歯車を常に回し続けるために、今後はさらに協働を働きかける範囲を広げていく必要があり、システム面においても、職場風土や学校文化醸成の面においても、管理職のトップダウンと教員集団のボトムアップが上手くかみ合った組織をつくるための結節点として、自分の力を発揮できるよう努めていきたい。

## VI おわりに

グローバル化への対応やキャリア教育の充実は、我が国や岡山県が重点とする課題である。平成25年3月に提出された国立教育政策研究所のプロジェクト研究報告書「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」は、興味深い。学習指導要領における「学力の三要素」を、課題解決のための資質・能力といった視点で再構成し、「21世紀型能力」として新しい学力観を提案している。その能力は、「思考力」を中核として、それを支える「基礎力」、その使い方を方向づける「実践力」という三層構造で構成され、諸外国で求められている能力観とも一致すると言う。「21世紀型スキル」としては、人に伝えるため自分なりの考えを持つ「コミュニケーションスキル」、違う考えを統合して答えを出せるようになる「イノベーションスキル」、話し合いを通じて自分の考えをよくする「コラボレーションスキル」が取り上げられており、正に本研究において追及してきた学力との合致が見られる。今後は、この21世紀型の能力とスキルを高める教育活動を創造していくことが、今日的意義のある研究を継続することになると考えている。

### 主な参考文献

- 中岡成文 (2003) 『現代思想の冒険者たち ハーバーマス コミュニケーション行為』
- ドミニク・S. ライチェン・ローラ・H. サルガニク編、立田慶裕監訳 (2001) 『キーコンピテンシー 国際標準の学力をめざして』
- バーナード・クリック、関口正司監訳 (2011) 『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』
- 杉本厚夫・高乗秀明・水山光春著 (2008) 『教育の3C時代 イギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育』
- T. E. ラファエル・L. S. パルド・K. ハイフィールド、有元秀文訳 (2012) 『言語力を育てるブッククラブ ディスカッションを通じた新たな指導法』

# 健康的な生活を実践できる力を育む保健教育の在り方について 養護教諭が中核的役割を担う保健指導を通して

22424089 本岡 千草

## 概要

本研究では、子どもたちの生活習慣、特に睡眠の課題を改善するために、養護教諭として、どのように保健教育を推進し、実践していくべきかを明らかにすることを目的として研究を行ってきた。

学校保健活動の中核的役割を担っている養護教諭<sup>1)</sup>が、組織的な学校保健推進体制の構築に積極的に関わる体制をベースに、学校保健活動の一環として、養護教諭が担当する保健指導を実施したり、保護者啓発を行ったりすることで、健康的な生活を実践しようとする意欲と態度の育成に繋がるのが分かった。しかし、個の課題が大きい子どもたちの行動変容は集団指導だけでは難しく、個別の保健指導を今後どう進めていくかが課題である。

キーワード 中核的役割 学校保健推進 学校保健計画 保健指導 健康的な生活習慣

## I 課題の所在

近年、社会環境や生活環境の急激な変化に伴い、大人社会の夜型化傾向は子どもたちの生活にも及び、遅寝・睡眠不足等の生活習慣の乱れの問題を引き起こし、不定愁訴、生活習慣病の低年齢化、メンタルヘルスの問題等、心身の健康問題の要因となり、子どもたちの抱える心身の健康問題をより複雑かつ顕在化・深刻化させている。

さらに先行研究より、生活習慣はほぼに小児期から青少年期にかけて決まる、生活習慣の課題がいったん発生、発症すると、成長するにつれて固定化し、質的にも量的にも進行し、その後の対応が難しいという特性があることから、学校において子どもたちの生活習慣、特に睡眠の課題を解決すること（一次予防の健康教育）は、発育・発達の著しい時期である児童生徒期の急務と言える。

## II 実践研究テーマ設定の理由

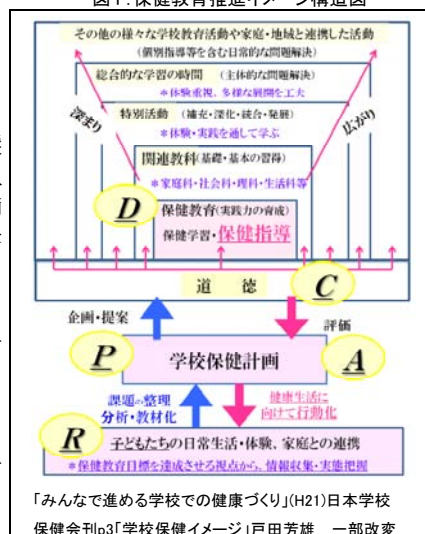
現任校では、深刻な健康課題は表面化していないが、遅寝に代表される生活習慣の乱れ等、個人の生活スタイルや行動選択に起因する健康課題を抱えている子どもたちがいる。

このような実態をふまえ、保体審答申（1997）で示されているように、保健室での子どもたちのケガや病気への対応、精神面のケアなど、健康課題が発生してから対応する受け身的な活動（二次予防）だけでなく、健康課題が発生する前の予防的な健康づくり（一次予防）に養護教諭の専門性を一層生かすことが課題解決の糸口となると考える。

これまで、養護教諭として年4回の発育測定時に45分を確保し、保健室から教室へ出向むいて実施する保健指導（集団を対象とした保健指導）に継続して取り組んできた。

しかし、子どもたちは、教授した知識は覚えているものの、自らの健康課題を改善し健康的な生活に向けて行動するまでには至らず、現任校が抱えている課題は解決されていない。そこで、この課題を解決するために、養護教諭が中核的役割を担う保健指導を通して、健康的な生活を実践できる力を育む保健教育を、どのように推進し、実践していくべきかを明らかにすることを目的として研究を行うことにした。

図1: 保健教育推進イメージ構造図



## III 現任校での課題分析実習を通して

中教審答申（2008.1）<sup>1)</sup>では、複雑かつ顕在化・深刻化している子どもの健康課題を解決するためには組織的・計画的な学校保健が基本となること、養護教諭は、学校保健活動の推進にあたって中核的な役割を果たし重要な責務を担っていること等を提言している。

現任校での週一回の課題分析実習を通して、子どもたちに健康な生活を送るために必要な知識や技術を習得させ、身近な健康問題を自分で解決できる能力を育てるためには、養護教諭が担当する保健指導は、図1のように学校保健計画に位置づけ、その取組の一環として実践することが重要であることに気づいた。

一年次は、この構造図を基に、組織的に学校保健活動が推進出来るように次のような実践を行った。

「みんなで進める学校での健康づくり」(H21)日本学校保健会刊p3「学校保健イメージ」戸田芳雄 一部改変

### 1 重点課題（R）の明確化

現任校の子どもたちの生活実態を詳細に把握するために、オッズ比分析を使ってデータの整理・分析を行った。（図2）その結果、「夜型化生活は低年齢化し、そのことが体調不良の一因となっている」ことをより明らかにすることができた。

### 2 学校保健計画（P）の改善案の作成

組織的・計画的に養護教諭が担当する保健指導を実施するために「学校保健計画」を見直し、改善案を作成した。

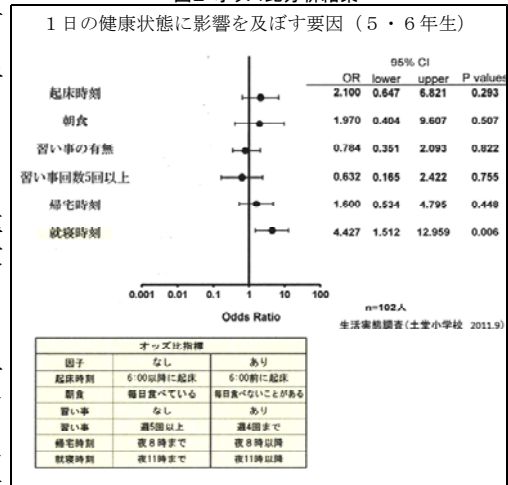
### 3 保健室経営計画（P）の作成

学校保健計画は、教職員で取り組む総合的な計画であるが、保健室経営計画は、学校保健計画を踏まえた上で養護教諭が取り組む計画である。

養護教諭が、学校保健活動全体に中核的役割を果たし保健教育を推進するためには、保健室経営計画を立て、組織的・計画的に保健室経営をしていく必要がある。（中教審答申2008.1<sup>1</sup>）

これまでの保健室経営計画を見直すために、再度、学校教育目標、学校保健目標をふまえ、子どもたちの健康課題の解決に向けた保健室経営目標を設定し、目標達成のための具体的方策と評価計画が分かる保健室経営計画に作成し直した。

図2 オッズ比分析結果



## IV 実践研究の構想

### 1 実践研究の仮説

組織的に学校保健活動を推進できる体制のなかで、学校保健計画に基づいて計画的に保健教育（養護教諭が担当する保健指導）を実践し、保護者啓発を行うことで、児童に健康的な生活を実践できる力を育むことができる。

### 2 実践研究の全体構想図

実践研究の全体構想図は、図3のとおりである。

### 3 保健指導構想図

健康行動理論や行動変容技法を導入した保健学習、ライフスキル教育の先行研究や文献及び保健学習についての全国調査結果が示唆する保健教育の留意点から、小学校期の心身の発育・発達や健康上の特性を踏まえて図4のような保健教育を行うことで、健康の価値を認識し、健康生活に向けて実行しようとする意欲〔山崎(2006)健康の内的統制意欲〕と態度を育成することができ、健康生活に向けて実行できると考える。

図3 実践研究の全体構想

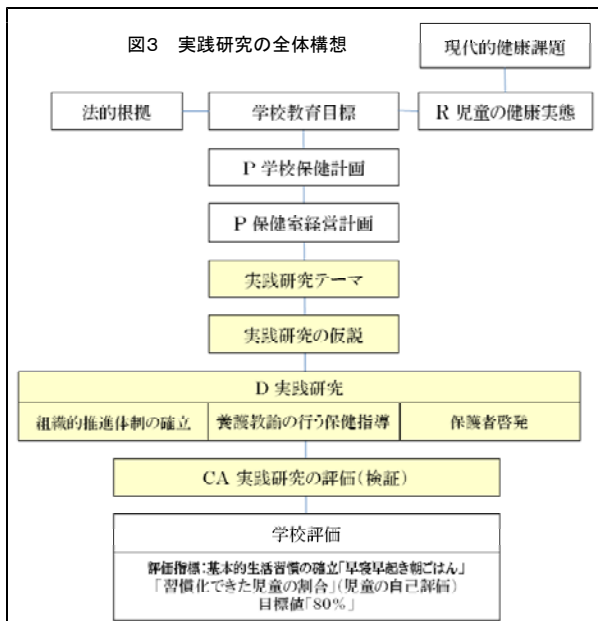
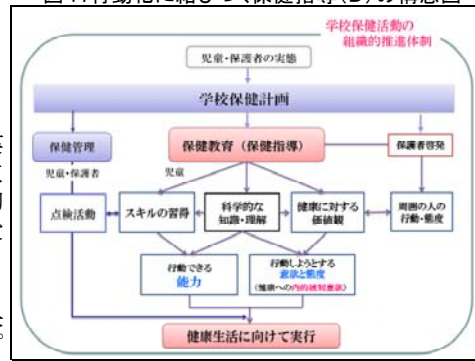


図4: 行動化に結びつく保健指導(D)の構想図



「健康教育への招待」高橋浩之著P43[図2-4]改変

## V 実践研究（D）（二年度）

### 1 組織的推進体制の確立

#### (1) 保健教育を教育課程に位置づける

研究二年目に入る前、子どもたちが抱えている健康課題を解決していくためには、一次予防から三次予防までをマルチレベルアプローチ(多層的・同時的・構造的)的に学校保健活動を推進する必要があることを校長に提案した。その後、この提案は理解を得られ、今年度の学校経営計画の中に「健やかな体の重点目標」として「保健指導・安全指導の徹底」「学校保健計画の確実な実施」に加えて「マルチレベルアプローチによる健康教育」として位置づけられた。

## (2) 組織的に推進できる学校保健活動の基盤作り

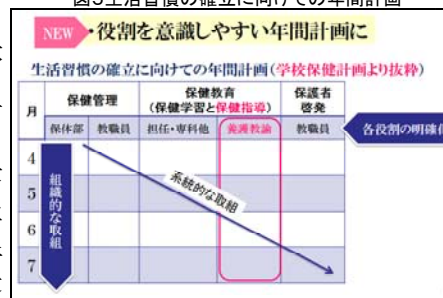
### a. 実働可能な学校保健計画(P)

年度初めに改善した学校保健計画(案)を保健体育部に提案することにより、全教職員で計画(案)の内容とシラバスとの整合性について確認、修正することができ、今年度の学校保健計画として採用されるに至った。また、健やかな体の重点課題を解決するために、学校保健計画から「生活習慣の確立に向けての取組」を抜き出し、年間の取組が一面で可視化でき、役割を意識しやすい活動別の計画表を新たに作成。その後、保体部員と共に計画や取組内容の見直しを行った。(図5)

### b. 教職員の協働意識の構築

組織的に学校保健活動を推進していくためには、全教職員に協働意識が構築されることが大前提となる。学校保健計画の周知、学校保健に対する理解と協働意識の高揚を図ることを目的に、新たに学期に一回校内研修の時間を確保し研修を実施した。

図5生活習慣の確立に向けての年間計画



## 2 養護教諭が行う保健指導(集団)

健康課題「生活習慣、特に睡眠の課題」の改善にむけ、学校保健計画に基づき、「生活習慣の確立に向けての取組」の一環として、9月の発育測定時に保健指導を実施した。

### (1) 実施計画

実践研究対象学年：第6学年1組(1学級27人)

実施日：平成25年9月6日(金)発育測定時(裁量45分)

題材名：体調管理の重要性～「トップアスリートの生き方」から学ぶ

### (2) 保健指導のねらい

- ・「夢、目標の実現」と関連させながら、健康の重要性(体調管理)の認識を高める。
- ・短期目標に向かって実践する取組「早寝早起き朝ごはん点検活動」に繋げることにより、自分の生活をふり返って目標を立て、自分の生活課題を改善しようとする意欲と態度を育てる。

### (3) 保健指導の工夫

指導に当たっては、図4をもとに、健康の価値を認識し、健康生活に向けて実行しようとする意欲と態度を育成することができるように、アトキンソンらの期待価値理論をベースに「これをやることは意味(価値)がある!」と思える価値目標(短期目標)を持たせたい。早寝早起き朝ごはん点検活動の活動を仕組んだ。

## 3 保護者啓発

保護者は子どもの生活習慣を整える役割と、子どもに適切な生活習慣を教える役割をもっており、保護者が実際に行う行動は子どものモデルとなる。特に、小学校期の健康行動は、発達段階的に保護者の影響を受けやすいので、保護者啓発することは、健康課題解決するために必要不可欠であり、重要な意義がある。(図4)

保護者がわが子の生活習慣をどのように捉えているか、健康に対してどのような意識・価値観を持っているか等を把握するために、保護者対象に「児童の生活習慣実態調査」を実施し(9月)、その結果を基に参観日(11月)の保護者懇談会で保護者啓発を行った。

## VI 実践研究の結果と分析(C)

### 1 組織的推進体制の確立

学期に一回危機管理研修の時間確保ができた。教職員が高い必要性を感じている危機管理研修の一部に、未然防止の危機管理として必ず学校保健活動に関する内容を取り入れることで、学校保健活動に対する理解が深まり、教職員の協働意識の向上に繋がった。

しかし、保健体育部員とその他の教職員とでは、協働意識には差がみられることから、単発的な取組で終わらせず、来年度は、学校保健安全計画の中に位置づけ、組織的・計画的に推進できるように働きかける必要がある。さらに、より充実した研修にしていくために、取組後の評価アンケートを定着させ、研修の目標が達成できたかどうか検証していく必要がある。

### 2 養護教諭が行う保健指導(集団)

保健指導後の評価指標として、「健康への内的統制意欲」が高まったかどうか質問紙[山崎(2006)]を使い効果測定を行った。

保健指導前、後の内的統制意欲の変容結果は、いずれの項目においても事後の評定平均は上昇した。(図6) t検定の結果、①と⑤の項目については有意差が認められた。特に

⑤睡眠の項目は、有意水準1%で事前と事後の有意差が認められた。保健指導の取組により、①規則正しい生活がしたいと⑤夜は早く寝たいの項目については、健康への内的統制意欲が高まり、取組の成果があったと言える。

図6 健康への内的統制意欲の変容(4段階評定) N=26人

6-1	保健指導前		保健指導後		P値	優位水準 P<* 0.05 P,**0.01
	Mean	(SD)	Mean	(SD)		
①規則正しい生活をした	3.43	0.84	3.73	0.59	0.044	*
②病気になったら早く良くなるように努力したい	3.43	0.84	3.65	0.55	0.113	
③病気にならないように気をつけたい	3.69	0.46	3.73	0.44	0.372	
④自分の健康は自分で守りたい	3.61	0.49	3.69	0.54	0.263	
⑤夜は早く寝たい	3.31	0.82	3.65	0.68	0.002	**
⑥食べるものには気をつけたい	3.58	0.74	3.69	0.67	0.208	
⑦じゆうぶんに運動をしたい	3.62	0.78	3.69	0.72	0.268	

「健康への内的統制意欲質問紙：山崎，2006」を使用

たのは、指導以前より内的統制意欲が高い集団であるため、指導後大きな変容がみられなかったと考えられる。指導後、健康の内的統制意欲④⑥の二項目とも低下していた児童(A児)がいた。A児については、個別のアプローチに取り組んでいる。

### 3 保護者啓発

保護者対象の「児童の生活習慣実態調査」から、保護者の健康観、健康知識・理解度が低いものではないことが分かった。児童対象の「生活習慣実態調査」からは、一見元気そうに見えるが、自覚症状として「体調不良」「寝不足感」を感じている子どもたちが多く、その要因は、学年によって特徴があることが分かった。さらに、児童と保護者対象の二つの調査結果を比較することで、新たに、4年生以下の学年では、学校と保護者が目標としている就寝時刻に相違があるのではないかということや、朝子どもたちがなかなか起きないため保護者が毎朝苦労している実態があることが分かった。

そこで、11月の保護者懇談会では、基本的な生活習慣の定着に向けて啓発する時間を確保し、これらの実態調査結果を基に、家庭における支援の協力を依頼した。

取組の効果指標として、保護者懇談会後、啓発資料の理解が得られたかどうかを問うアンケートを実施した。

図7: 保護者啓発資料の理解度(4段階評定)

保護者啓発資料① (アンケート結果と分析) 回収率58.0%						
	懇談参加		懇談不参加		P値	優位水準 P<* 0.05
	Mean	n(人数)	Mean	n(人数)		
5・6年	3.50	48	3.07	15	0.330	*
3・4年	3.29	47	3.50	10	0.149	
1・2年	3.37	46	3.29	7	0.470	

等分散検定後、t検定を行った結果、啓発資料①については5・6年生が有意水準5%で有意差が認められ、懇談会での啓発活動が有効だったと言える。(図7)

啓発資料②については、3・4年生が有意水準5%で有意差が認められたが、3・4年生では資料①②とも懇談不参加の方が評価平均が高い結果となった。保護者啓発の客観的評価指標については、再検討する必要があり課題が残った。

保護者啓発資料② (マンガ資料)						
	懇談参加		懇談不参加		P値	優位水準 P<* 0.05 P,**0.01
	Mean	n(人数)	Mean	n(人数)		
5・6年	3.48	48	3.13	15	0.056	
3・4年	3.34	47	3.70	10	0.030	*
1・2年	3.37	46	3.29	7	0.393	

## Ⅶ 考察 (A)

現在、年度末に向けて取組の評価・分析の途中であるが、月別学校評価の達成率は目標値の80%に到達せず、取組の成果として数値に表れるまでに至っていない。(図8)

しかし、本研究において、実践を自己評価するだけでなく、他者評価や客観的評価指標を用いて評価することにより、次のような取組の成果と課題を把握できたことは、成果であると考えられる。

図8: 学校評価(月別)

6年1組 n=28	割合 (%)	人数 (人)	全校平均 (n=283)
4月	67.9	19	79.9
5月	67.9	19	81.2
6月	67.9	19	81.2
7月	64.3	18	78.2
9月	64.3	18	80.7
10月	60.7	17	73.7
11月	60.7	17	73.7
12月	64.3	18	72.5
平均	64.8	18.1	77.6

- ・養護教諭が、教職員の学校保健活動に対する理解と協働意識の向上と組織的な学校保健推進体制の構築に積極的に関わり、その体制をベースに、学校保健計画に基づき、保健管理の活動と連動させて保健指導を実施することにより、重点をおいて取り組んだ項目(規則正しいリズムと早寝)については、健康への内的統制意欲が高まった。
- ・保健指導後「健康への内的統制意欲」が高まったかどうか効果測定をすることにより、個別の保健指導を必要とする児童を客観的に把握することができた。生活習慣の課題が大きい子どもたちの行動変容は、集団の保健指導だけでは難しいので、個別の保健指導をどう進めていくか検討する必要がある。
- ・取組を正確に評価・分析するための客観的評価指標をどう設定するかということについては、引き続き検討する必要がある。

今後、これらのことを踏まえて、最終の取組の評価・分析をもとに取組の見直しを行い、子どもたちの健康課題解決にむけて実践研究を継続していきたい。

参考・引用文献 1) 文部科学省 2008.1 中央教育審議会 「スポーツ青少年分科会学校健康・安全部会(答申)」