

P2 新卒院生 教育実践研究最終報告会

平成 29 年 2 月 18 日 (土) 8:30 ~ 12:00

教育学部本館 4 階 404 室 (中・高・特)、407 室 (小)

- 8:15 ~ 受付 (本館 4 階 エレベーター前)
- 8:30 ~ はじめの挨拶
- 8:35 ~ 報告会 1 人:20 分 (発表 12 分、質疑応答 7 分、交代 1 分)
- 10:55 ~ 指導助言
- 11:15 ~ おわりの挨拶
- 11:20 ~ 移動等
- 11:30 ~ 協議会 (407 室)
- 12:00 閉会

----- < 班と発表時間 > -----

中・高・特 (本館 404 室)

発表者	自己課題	時程
赤木 佑紀	数学的コミュニケーションの充実をめざした授業づくり	8:35 ~ 8:55 1
沖 義孝	数学的活動をコアにした数学的思考力を育む授業づくり	8:55 ~ 9:15 5
尾崎 昂	コミュニケーション能力を高める外国語授業づくり	9:15 ~ 9:35 11
河合 美穂	知的障害特別支援学校小学部における主体的な取り組みを促す授業づくり — 目的の意識化に着目して—	9:35 ~ 9:55 19
佐藤 洋	数学の概念や原理・法則を習得する授業デザイン	9:55 ~ 10:15 27
末永 真晟	科学的思考力を育む授業デザイン — 実証性を重視した観察・実験をコアにして—	10:15 ~ 10:35 35
山下 大介	数学的活動を通して帰納・演繹的な思考力を育成する実践研究 — 構成的アプローチを中心にして—	10:35 ~ 10:55 43

小 (本館 407 室)

発表者	自己課題	時程
河野 臣紀	学級の人間関係を育てる授業づくり — 話し合い活動を軸にして—	8:35 ~ 8:55 49
瀬崎 紗也加	認め合い支え合う集団づくり ~ 学びに向かう力を育む学び合いの授業を通して~	8:55 ~ 9:15 53
中塚 雄亮	言語コミュニケーション能力を育む授業づくりの在り方	9:15 ~ 9:35 59
藤井 ゆき	国語科における「学びと評価の一体化」を目指した授業デザイン	9:35 ~ 9:55 67
松下 豊	反省的思考によって深い理解を促す算数科授業	9:55 ~ 10:15 75
森元 彩恵	論理的判断力を育む授業デザイン — 理解と表現の往還を通して—	10:15 ~ 10:35 79
山口 沙織	「わかる学力」を育てる授業づくり — 問いの生成に着目した小学校理科の実践—	10:35 ~ 10:55 87

P 2 現職院生 教育実践研究最終報告会

平成 29 年 2 月 18 日 (土) 13:00 ~ 17:00

教育学部本館 4 階 407 室

- 12:45 ~ 受付 (教育学部本館 4 階 407 室前)
13:00 ~ はじめの挨拶
13:05 ~ 報告会 1 人:20 分 (発表 12 分、質疑応答 7 分、交代 1 分)
16:10 ~ 指導助言
16:20 ~ おわりの挨拶
 休憩 (5 分間)
16:30 ~ 協議会
17:00 閉会

----- < 発表時間 > -----

発表者	現任校	自己課題	時程
井上 峰	大和小学校	児童の課題生成を通して、主体的に学校改善していく教師集団育成の研究	13:05 ~ 13:25 91
井上 典子	山陽小学校	「気になる児童」へ早期に対応するためのチーム支援と養護教諭の役割 — 見取りのチェックリストの活用を通して —	13:25 ~ 13:45 99
岩尾 友恵	平井小学校	同僚性を育み、道徳の教科化を円滑に推進する校内体制の構築 ～ 「考え、議論する」対話型授業とその意義の共有化を通して～	13:45 ~ 14:05 107
太田 泰子	藤野小学校	学校統廃合を契機とした地域の養護教諭の協働体制づくり	14:05 ~ 14:25 117
岡村 みちる	玉野光南高等学校	専門性を生かして協働的に教育活動を展開できる学校組織づくり — 「進化能力」を備えた「組織力」の向上をめざして —	14:25 ~ 14:45 125
休憩 (5 分間)			
片山 健治	木之子中学校	考え、議論する問題解決型道徳授業による学校課題の改善	14:50 ~ 15:10 133
小寺 展代	西備支援学校	特別支援学校における組織としての教育力向上に関する研究 ～ キャリア教育の推進を軸として～	15:10 ~ 15:30 141
坂 孝博	新庄中学校	「社会に開かれた教育課程」の実現を目指したカリキュラム開発 — 総合的な学習の時間を中心とした「ふるさと新庄学」の創造を通して —	15:30 ~ 15:50 149
福永 陽子	中島小学校	教師集団の学びを支える校内研修マネジメント	15:50 ~ 16:10 159

数学的コミュニケーションの充実をめざした授業づくり

学生番号 22427063 氏名 赤木 佑紀

【概要】本研究の目的は、数学的な見方・考え方を深めるための、数学的コミュニケーションの在り方を明らかにすることである。数学的コミュニケーションとは、「簡潔・明確・統合」の観点をもとに、他者と考えを交流することでよりよい問題解決の方法や新しい考えの創造を目指すものである。実践における教師の働きかけとして、話し合いの新しい観点をもてる問い直しと、考えを分化させ集団の中に対立構造をつくることによって、数学的コミュニケーションの充実を図ることができた。また、その合意形成の中で、①学習経験を振り返る問い直しと②考えがどのように変容したかの問い直しによって、数学的な見方・考え方がより深まるという示唆を得た。
キーワード：数学的コミュニケーション 「簡潔・明確・統合」 問い直し 対立構造

1. はじめに

(1) 社会の変化に主体的に対応するために

先行きの見えない変動の時代においては、社会の変化自体をよりよい方向へ向かわせることができるような力が一人ひとりに求められている。その力とは、他者と協働しながらよりよい問題解決の方法や新しい知識を創造していく力である。OECD(2003)が、キー・コンピテンシーの中核に「思慮深さ」を位置づけ、社会の発展のために、個人が深く考え行動することを強調しているように、授業の中では、個人の考えを深め、共有することで、他者や集団の考えも深めていくことが重要であろう。

(2) 授業における問題の所在

中央教育審議会答申(2016)はアクティブ・ラーニングの視点として、対話的な学びを強調している。しかし、実際の数学科の授業では、ペア学習やグループ学習を授業の中に位置づけるだけになっていないだろうか。つまり、教師が「みんなで話し合ってみよう。」と促すだけで、どのように話し合いを深めていけばよいかわからないまま形式的に話し合い活動が行われていることも少なくない。これでは、個人の考えやひいては集団の考えが深まる対話的な学びとは言い難い現状にある。

(3) 研究の目的

(1)、(2)をふまえて、本研究の目的は、学びの深まりの鍵になるとされている数学的な見方・考え方を深めるために、授業で展開されるべき数学的コミュニケーションについて検討し、その在り方を明らかにすることである。

2. 数学的コミュニケーションの基本構想

(1) 数学的な見方・考え方の重要性とその育成

中央教育審議会答申(2016)は、「見方・考え方」を働かせた学びを通じて、資質・能力が育まれ、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになる、という相互の関係にある。」と述べ、数学科の授業においては、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」という数学的な見方・考え方を深めることを強調している。変動の社会を生きていくためには、知識の習得も大切ではあるが、よりよい問題解決の方法や新しい知識を創造していくための見方・考え方を深めることを重視していくことが求められる。

この数学的な考え方の育成のために中島(2015)は、数学の特性である抽象性・論理性・形式性の基盤となる「簡潔・明確・統合」の観点によって考えを練り上げることで創造的な活動を行うことを指摘している。しかし、このような観点はひとりだと気付きにくい。中原(1995)が、自分の考えを反省し、整合性、機能性、効率性などの検討を促進したり、新しい考えの発生、自分の考えの変容、発展、再構成を促進したりするためには「構成的相互作用」として他者が必要であると述べているように、同じ観点を共有したり、新たな観点を目を向けたりして考えを練り上げていくために、他者とのコミュニケーションが重要な役割を果たすと考える。

(2) 数学科で展開されるべき数学的コミュニケーション

個人や集団の数学的な見方・考え方を深めることを目的として、数学科の本質に迫るためには、「簡潔・明確・統合」の観点でよりよい問題解決の方法や新しい知識を創造していくことが必要である。その創造的な活動は、他者とのコミュニケーションが不可欠である。つまり、授業で展開されるべき数学的コミュニケーションとは、「簡潔・明確・統合」の観点をもとに、他者と考えを交流することでよりよい問題解決の方法や新しい考えの創造を目指すものと規定することができる。他者と協働して、それぞれの単元における簡潔さ、明確さ、統合的な考えとは何かを理解していく過程で数学的な見方・考え方が深まるのである。

3. 数学的コミュニケーション充実のための教師の働きかけ

(1) 【介入による充実】生徒が「簡潔・明確・統合」の観点をもつための問い直し

本稿では問題の所在として、話し合い活動の形骸化を指摘したが、国立教育政策研究所(2016)は、深い理解に至るような対話の場には、参加者の間で答えを出したい問いが共有されているという条件があると述べている。そこで、数学的コミュニケーションを充実させるためには「もっと簡単にできないか」や「本当に正しいか」や「他の場合でもうまくいくか、同じ考えとしてまとめられないか」のような、生徒が「簡潔・明確・統合」の観点をもつための問い直しが有効であると考える。もちろんこのような観点が、生徒主体で出てくることが望ましいが、最初のうちは教師が問い直すことで、それらの観点をもとに考えを練り上げる経験をさせておく必要がある。それは、この経験が態度の形成につながると考えるからである。

(2) 【場の保証による充実】考えを分化させ、集団の中に対立構造をつくる

数学的コミュニケーションの規定の中の、「考えの交流」とは、具体的に言うと、異論・反論が挙げられる。この異論・反論によって、合意形成の手がかりとなる論点を焦点化することにつながる。また、異論・反論が合意形成の過程で、既習事項をもとにした論理的な説明に発展することで、考えの深まりと共有も期待できる。このような異論・反論を促し、合意形成を図る対話的な学びを実現するためには、国立教育政策研究所(2016)が、深い理解に至るようなもうひとつの対話の場の条件として「互いの考えや、考えの違いが見えやすい」という条件を挙げているように、考えを分化させ、集団の中に対立構造をつくるのが有効であろう。

数学的コミュニケーションの充実した対話的な学びの実現を目指すために、上述の2点を主な指導の工夫として実践に取り組み、数学的コミュニケーションの在り方を検討する。

4. 授業実践 (中学校第2学年 図形の調べ方 「証明の進め方」)

(1) 授業の概要

本時の目標	点OがABの中点であり、 $l \parallel m$ ならば、 $AP=BQ$ であることを三角形の合同を活用し、根拠を正しく示しながら、説明し伝え合うことで証明できる。		
授業の流れ	導入		右図の直線nを作図したあと、等しくなりそうな辺・角・かたちをすべて予想させることで、すぐに等しいとは言い切れない「 $AP=BQ$ を証明しよう。」とめあてを生成する。
	展開		仮定と既習事項から正しいといえることがらをもとに、今回使えそうな三角形の合同条件の見通しを立て、証明(考え①)を完成させる。
	振り返り		<ul style="list-style-type: none"> 考え②(根拠があいまい)と考え③(条件過多)を提示し、比較することで考え①との違いを共有する。 考え①と考え②、考え①と考え③の違いから、それぞれどちらの方が良い考えか個人で考え、班で話し合わせる。 全体共有の場面において、班で話し合ったことを説明し伝え合うことで証明の進め方における簡潔さ、明確さとは何かを理解する。

(2) 指導の工夫

①生徒が「簡潔・明確・統合」の観点をもつための問い直し

グループ活動において、右図の〈理由〉が埋まっていない班には「どちらが見やすい証明か(簡潔の観点)」や、証明で用いられていることがらについて「本当に正しいか(明確の観点)」という問い直しをする。そうすることで、話し合いの観点をもてるようにして数学的な見方・考え方を深める数学的コミュニケーションを促す。

②考えを分化させ、集団の中に対立構造をつくる

自分たちがつくった証明以外にも考えを2つ提示し、「どちらの方が良い証明か」その理由も考えさせる活動を設定することで、考えを分化させる。そして、全体共有の場面の、特に考え①と考え②の比較において、どちらを選んだか挙手させることで、集団の中に対立構造をつくる。そこで、異論・反論を促し、それぞれが「簡潔」の観点か、「明確」の観点かどちらの基準で選んでいるかのような考えの違いを明らかにする。これにより、論点を $PO=QO$ の妥当性に焦点化し、合意形成に導くことで、証明の進め方における明確さとは、「正しく根拠を示すこと」であると理解できるようにする。

(3) 実践の分析と成果

①グループ活動での考えの変容

班①はプロトコル冒頭の C1 の発言からわかるように、「簡潔」の観点で比較・吟味している。そこで、考え①と考え②の違いである $PO=QO$ の条件について、「 $PO=QO$ って自信をもっていえる？」と妥当性を揺さぶる問い直しをすることで、 $PO=QO$ を支える根拠を振り返らせた。そうすることで、班①は、C1 の「簡単とかそういうことじゃない。」のように「明確」の観点を持ち、証明において正しい根拠を示すことの必要性を理解し、数学的な見方・考え方を深めることができている。このことから、ワークシート等の埋まり具合によって、生徒たちの本時の理解度を把握し、新たな観点をもてる問い直しをすることが、数学的コミュニケーションの充実にとって有効であるといえよう。

②全体共有での異論・反論による数学的な見方・考え方の深化と共有

考え①派と考え②派が対立している状況をつくることで、まず多数派の考え②派から、異論として C4 「条件が少ない。①は…(中略)、②は「O は AB の中点」と「対頂角は等しい」の2つだけ。」と、「簡潔」の観点からのよさとして、証明に用いられていることがらの根拠の少なさの主張を引き出すことができた。また、その考えに対して、考え①派は C1・2 の「点 O が PQ の中点になるとは言われていない」発言からわかるように、考え②派の主張を支える $PO=QO$ を批判的に捉え、反論をしている。その反論が、さらに考え②派の C5 の「でもさ、中点だから、辺の真ん中だから PQ の中点にもなる」という考えを引き出すことで、論点を「 $PO=QO$ は AB の中点である点 O を直線が通ればいえるのか」という点に焦点化できた。

Figure 1: Comparison of three proofs (考え①, ②, ③) for $PO=QO$. The diagrams show the same geometric setup: a line segment AB with midpoint O , and a line PQ passing through O . The proofs use the congruence of $\triangle AOP$ and $\triangle BOQ$.

- 考え①:**
 - 仮定より、点OはABの中点だから $AO=BO$ ①
 - $\ell // m$ から錯角が等しいので $\angle PAO = \angle QBO$ ②
 - 対頂角は等しいから $\angle AOP = \angle BOQ$ ③
 - ①, ②, ③より1組の辺とその両端の角がそれぞれ等しいので $\triangle AOP \cong \triangle BOQ$
 - 合同な図形の対応する辺の長さはそれぞれ等しいので、 $AP=BQ$
- 考え②:**
 - 仮定より、点OはABの中点だから $AO=BO$ ①
 - $PO=QO$ ②
 - 対頂角は等しいから $\angle AOP = \angle BOQ$ ③
 - ①, ②, ③より2組の辺とその間の角がそれぞれ等しいので $\triangle AOP \cong \triangle BOQ$
 - 合同な図形の対応する辺の長さはそれぞれ等しいので、 $AP=BQ$
- 考え③:**
 - 仮定より、点OはABの中点だから $AO=BO$ ①
 - $\ell // m$ から錯角が等しいので $\angle PAO = \angle QBO$ ②
 - 対頂角は等しいから $\angle APO = \angle BQO$ ③
 - $\angle AOP = \angle BOQ$ ④
 - $\angle AQP = \angle BOP$ ⑤
 - ①, ②, ④より1組の辺とその両端の角がそれぞれ等しいので $\triangle AOP \cong \triangle BOQ$
 - 合同な図形の対応する辺の長さはそれぞれ等しいので、 $AP=BQ$

Figure 1 caption: 図1: 考え①と考え②(根拠があいまい)、考え③(条件過多)を比べるワークシート

班①のプロトコル: 問い直しによる「簡潔」から「明確」の観点への変容

C1 見やすい方... どちらも証明できる。
(みんなの話を聞いて) ②は1つの理由でいけるから
②の方が良いかな。〈中略〉
T なるほど。①と②の違いは何だっけ？
C1 $PO=QO$ を使っている。
T $PO=QO$ って自信もっていえる？
C1 いえる。点Oが中点だから。
C2 ABとPQの中点？
C3 ABの中点。
C1 いけんのん？
T さあ、話し合ってみて。
C1 え、じゃあこれ①じゃな。簡単とかそういうことじゃない。
C2 全然違った。
C3 たしかに。ABの中点でPQの中点とは書いていない。

全体共有のプロトコル①: 対立構造によって生まれた異論・反論による論点の焦点化

T まず、考え①と考え②の証明を比べてどっちがいい？
じゃあ挙手制でいこう。(①派1班のみ、②派残り8班)
T 新しく出てきた②のよさってなに？
C4 条件が少ない。①は「OはABの中点」「 $\ell // m$ より錯角は等しい」「対頂角は等しい」の3つだけ、②は「OはABの中点」と「対頂角は等しい」の2つだけ。
T たしかに。じゃあ①派の人、反論してみて。
C2 点OがPQの中点になるとは限らないから。
C1 点OはABの中点だから、PQの中点とは言われていない。
T さあ、どう？
C5 でもさ、中点だから、辺の真ん中だからPQの中点にもなる。
T ああ、結局 $PO=QO$ は本当に使っているの？ってことだね。

つまり、クラスで「明確」の観点を共有することができたともいえよう。このように、考えを分化させ、集団の中に対立構造をつくることで生まれる異論・反論によって、論点が明確になり、合意形成へと導くことで、数学的な見方・考え方を深めるための本質に着目させることができた。

(4) 実践の分析と課題

理論研究の段階では、異論・反論を通じた合意形成に導けば、あとは生徒たちが説明し、伝え合う過程で「証明の進め方における明確さとは、根拠を正しく示すことである」とクラスに認められると考えていたが、C5「どっちでもいいよ」の発言からもわかるように、実際は不十分であった。「考え①の根拠はどう？」と自分たちがつくった証明について振り返らせることで、多数の生徒が考え①に意見を変えたが、あくまでも「3つともみんな納得した根拠」という教師による価値づけによって考えを変容させただけである。これでは、数学的コミュニケーションの前提である協働性を働かせたとは言い難い。

全体共有のプロトコル②: 教師の価値づけによる合意形成

T じゃあ、こっち。自分たちのつくったやつを見てみようか。
①の根拠はどう？
C6 「AO=BO」「∠PAO=∠QBO」は仮定からわかるもの。
T じゃあ3つ目は？
C6 もともと証明されていること。
T もともとみんなが習っているやつ使ったから絶対に正しいって言えるよな。3つともみんな納得した根拠。どっちがいいと思う？
C6 ①だ。①。(他多数の生徒も同意)
C5 どっちでもいいよ。

【課題①】論理の精緻化の問題

C5 が納得できなかったのは、今回の証明で $PQ=QO$ を条件として使ってはいけない理由が合意形成の場において語られなかったからである。これが語られるためには、既習事項である証明の定義「すでに正しいと認められたことがらを根拠として、仮定から結論を導くこと」が重要である。異論・反論が、合意形成の過程で「 $PQ=QO$ は、 $\triangle AOP \equiv \triangle BOQ$ を示して初めて正しいと認められるから、それらの三角形の合同を示すときには使えない」のような、既習事項を活用した説明に発展するためには、辺の長さが等しいことを証明するために三角形の合同を示したという学習経験を、生徒たちに想起させることが必要であろう。例えば、生徒たちが、 $PQ=QO$ の根拠として「点 O は AB の中点だから、それを通る PQ の中点にもなる」という感覚的な説明に留まっている段階で、「長さが等しいことを示すための、他の説明はないか？」というような、**学習経験を振り返らせる問い直し**を行うことが考えられる。つまり、合意を図るためには、既習事項をもとにした論理的な考え方が不可欠であり、そのためには今までの学習経験を振り返ることが重要であるといえるだろう。

【課題②】考えが深まるプロセスの自覚化と共有

C6 のように、異論・反論による合意形成を通して、数学的な見方・考え方を深めるための新たな観点到に気づき、考えを変容させた生徒もいる。本実践では至らなかったが、**考えがどのように変容したか問い直し説明を促す**ことで、自己の考えを捉えなおし、修正を図ったプロセスを自覚させ、深い理解につなげることができると考える。また、**考えを変えることができていない生徒に、考えを変容させた生徒の立場になって説明のし直しをさせる**ことで、考えが深まるプロセスを共有できる。このように、自己の考えが深まり、他者にもその深まりが共有されるような対話的な学びによって、本時だと証明の進め方における明確さとは何かを理解する過程で、数学的な見方・考え方を深めていくことができるだろう。

5. 数学的コミュニケーションの在り方のまとめと今後の展望

数学的コミュニケーションの在り方を以下の表にまとめる。

	班活動	全体共有①	全体共有②
教師	新しい観点をもつための問い直し。	考えを分化させるような学習活動を設定し、集団の中に対立構造をつくる。	・学習経験を振り返る問い直し。 ・考えがどのように変容したか問い直し、説明を促す。 また、考えが変容していない生徒に説明し直させる。
生徒	「簡潔・明確・統合」の観点をもつ。	異論・反論によって合意形成のための論点を明確にする。	・既習事項をもとに論理的な説明をする。 ・説明によって、考えが深まるプロセスを自覚し、それを他者による説明のし直しによって、共有することで個人だけでなく集団の考えも深める。

本稿で明らかにした数学的コミュニケーションの在り方を、他の単元においても実践し、省察を重ねることで研究を練り上げ、より深い対話的な学びを実現していくことが今後の課題である。

数学的活動をコアにした数学的思考力を育む授業づくり

学生番号 22427070 氏名 沖 義孝

<概要>

本研究の目的は、中学校数学科において、数学的思考力を育む授業づくりの在り方を明らかにすることである。数学的思考力を育む授業とは、生徒が数学的活動を通して実感的に理解し、活用するプロセスを大切にした授業である。本研究では、数学的活動の工夫として、先行研究である再発明やEIS原理に着目し、外的な活動で得た気づきを基に、言語化・記号化することを目指し、授業実践・省察を行った。

キーワード：中学校数学 数学的思考力 数学的活動 EIS原理 再発明

1. 問題の所在と研究の目的

知識基盤社会である現代では、既存の知識をただ当てはめただけでは解決できない課題に直面する場面がよく見られる。この変動の激しい社会をよりよく生きるために、国立教育政策研究所(2013)は、21世紀型能力の中核に「思考力」を掲げ、自分の考えを持ち、協働しながらより良い解や新しい知識を創りあげることが求めている。

しかし教育現場においては、思考力の重要性が認識されつつも、知識・技能の習得に終始している現状が見て取れる。全国学力・学習状況調査の数学B問題の平均正答率は、直近5年間では5割程度に留まっており、依然として「活用力」に問題があることがわかる。そのために、これからの数学の授業では、数学的活動を通して、計算力を育むだけでなく、どのような式を組み立てるか、また、計算されたものをどのように活用するのかなどという数学的に考える力(数学的思考力)を育てていく必要がある。現行の学習指導要領(2008)では、数学的活動は知識・技能の習得、数学的に考える力の育成、数学の楽しさを実感させるために重要な役割があることを示唆している。したがって、数学的思考力を育むために、数学的活動の工夫が必要であると考える。

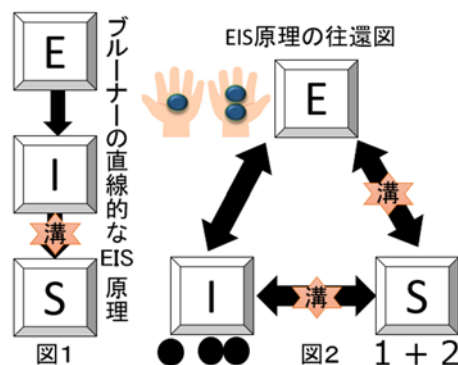
2. 先行研究

(1) フロイデンタールの「再発明」

フロイデンタール(1973)は、数学を「活動としての数学」と「既成としての数学」とに對置させ、我々が教えるべきは「活動としての数学」であることを示唆している。また、授業者は生徒に、数学を「再発明」させるための教材分析が必要であることを述べている。「活動としての数学」とは、実際に観察・操作・実験等をして、この時の気づきを振り返っていくことで、概念を形成したり拡張したりする数学である。現代のような変化の激しい時代に求められるのは、より良い解や新しい知識をつくり、次の問いを見つけていくために必要な創造性である。すなわち、知識を創りあげるプロセスを大切にした指導をする必要がある。わからない問題を、既知と結びつけることで新たなものを創り出すという経験を、数学という教科を通じて経験させることが「再発明」であり、極めて重要である。授業者は生徒に試行錯誤させ、自分から「気付いた!」と思わせるようなシチュエーションを構成しなければならない。

(2) ブルーナーの「EIS 原理」

数学的思考力は知識を創り出し、活用する過程で育まれる力である。生徒の数学的思考を促すためには、生徒がどのように数学の内容を認識するのかに着目し、検討する必要がある。広岡(1969)によるとブルーナーは、「子どもの認知様式は3つの区分で、行動的把握(E)→映像的把握(I)→記号的把握(S)の順で発達していく(図1)」と提唱した。これはSに向かって抽象度が高まることを意味している。しかし、単に直線的であると考えのではなく、図2のように、



常にE・I・Sを往還できる状態こそ、数学的活動が内面化されている姿である。すなわち、目指すべき数学的活動が内面化されている姿とは、外的な数学的活動を振り返って言語化し、記号化され、常に三者を往還(念頭操作)できる状態であると考え。しかし、EIとSの間には抽象度の急な高まりによる溝があることから、IとSの段階を明確に持ち、段階を引き上げるための手立てや数学的活動を明らかにすることで、EIとSの溝を埋めていきたい。

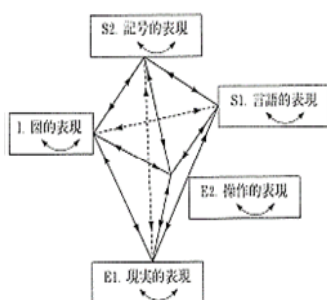


図3. 中原の表現体系

EIS 原理を派生させて中原(1995)は、数学的な表現力を育むことを目的に、表現体系として図3を提唱した。思考と表現は表裏一体であるため、表現力を高めることが思考力を高めることだと考えることもできる。しかし、数学的思考力を「原理・法則を使って、知識を創り出し、その知識を活用する過程に育まれる力」であると考え。したがって、子どもの認知に着目した根本であるブルーナーのEIS原理の方が研究主題と合致するため、EIS原理を主とする。

3. 本研究の基本的な考え

平成20年学習指導要領数学編では、数学的活動を「生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学にかかわりのある様々な営み」と定義づけている。数学的活動は広く定義されているが、明らかなことは、「目的意識をもって主体的に取り組む」とは、新たな性質や考え方を見いだそうとしたり、具体的な課題を解決しようとするなどすることである。すなわち、生徒が「もっと調べたい」「こう動かしたらもっとうまくいくかもしれない」という探究学習を示唆している。また、数学的活動には、3つの重視すべき活動が示されている。

①数学を創る活動…実際に操作・観察を通じて、数学の概念や法則を創り出す活動であり、生徒が自律的に理解できることが目標であり、習得教育の目指すべき活動であると言えよう。

②数学を活用する活動…新規の数理的事象と既存の知識・技能を関連付けて、問題を発展的に解決する活動である。①の活動を習得教育の目指すべき活動としてみれば、②の活動は思考力重視の授業の目指すべき活動であると言えよう。したがって、本研究は、この数学を活用する活動に重きを置く。

③説明し、伝え合う活動(振り返り)…学びを深めるためには、自分の考え方や友達の方の考え方を比較し、それぞれの考えを批判的に見直すことで差異を明らかにし、分析的に捉え再

考する必要がある。この数学的な考えの変容こそが数学的思考の深化であり、数学的な表現力の育成を目的としていると言えよう。

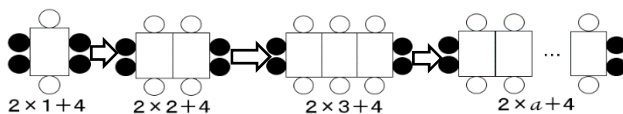
①②③の活動からわかることは、数学的活動とは外的な活動であるとは述べていない。むしろ、内的な活動が深い学びを促すことを示唆している。また、①②③はそれぞれ独立した数学的活動ではなく、関連性がある。しかし、1授業の中で、①②③のどの数学的活動をコアにするかで、育まれる数学的思考力も変わる。本研究で目指す数学的活動は、体験的・操作的である外的な活動から内的な活動へと移り変わり、最後に活用する活動を取り入れ、全生徒が言語化・記号化する中で、数学的思考力を育める活動である。そこで本研究では、数学を活用する活動を取り入れるために、「わかる」と「使える」のギャップを埋める先行研究として再発明とEIS原理に着目し、「数学的思考力」を育む授業を実践・省察した。

4. 実践研究の構想・実践・省察

事例1 中学校第1学年 第2章「文字式」1次1時（文字式の導入）

(1) 事例1の授業構想

本事例1の目的は、「きまりに着目して、関数的な見方を活用して、文字式 $2a+4$ で表し、文字式を目的に応じて活用する能力を育むこと」である。その方法として、文字式 $2a+4$ を創り出すプロセスとして、EISを基礎にした数学的活動を行う。EISのSである $2 \times a + 4$ という抽象度の高い文字式を実感的に理解させるためには、具体から抽象への橋渡しの役割をするI（映像的表象）を刺激し、「気付き」を感じ取らせる必要がある。川寄(1997)が図的認識を促す図の見方の指導をする際の視点として「部分と全体」、「変化と不変」「強調と無視」の3つを掲げていることから、本実践では「変化と不変」に着目して授業実践を行った。



(2) 事例1の授業実践

①E→I（図・表を完成させ、見て考える）

生徒が図に人数を○で書き込むことで、「机が1台増えると人数が2人増える」というきまりに気付くことができた。その結果机が8台の時の人数を求めることができた。また、きまりに気付いた時、比例と似ているという理由から「机の台数が大きな値になったとき、表を埋めていくのは非合理的であるから、きまりに着目して言葉の式で表そう」という、2つの数量の対応の様子を探究するという本質的な見通しを「めあて」として生成することができた。「比例に似ている」という発言は、変数と定数に着目する関数的な見方ができており、既知と関連付けて考えられた発言である。したがって統合的に考えていることから数学的思考力が育まれていると考えられる。

②I⇔S（図を基に式を立て、視覚的に説明する）

「机の台数が1台増えたら、人数が2人増えるのを図から探そう」と活動を促し、机が1台・2台・3台の時の増えた机に対する人数を比較させることで、変数に着目することができた。しかし変数に着目するだけでは、「 $2 \times$ 机の台数」までの式でしか表すことができない班もいた。そのため再度、図で「机が増えても、人数が変わらない



<2班>

<6班>

所に印をつけましょう」と視点を与えることで、「定数」に着目させることができ、生徒の数学的な見方が広げることができた。

(3) 事例1の省察

【成果】生徒がEISのSである「人数=2×機の台数+4」を創り出すプロセスを大切にしたい指導を行った。その結果、生徒は自分の考えをもつことができ、実感的に理解する姿が見え、数学的思考力の向上が見受けられた。またIとSの溝は、Sの根拠に当たるIを批判的に捉えることで、溝を埋めることができた。すなわち、SでのつまづきをSで考え続けるのではなく、抽象度の低いIで再検討することが数学的な見方を広げ、より数学的思考力を深化させることができたと考えられる。そのため、IとSの段階を明確にしておくことが、数学的思考力を育む指導の架け橋となるであろう。

【課題】課題は2点ある。1つ目の課題は、全体の場合で「かける数・かけられる数」に着目して、2班と6班の「機の台数×2」と「2×機の台数」という対立を基に、人数=2×機の台数+4と表せばよいという合意形成には至らなかった。原因は、生徒が「2つの答えは同じ」と発言した時、批判的に捉え直す有効な発問・活動ができなかったことである。再案として、人数を求める式を生徒たちで構成させるために、再度人数を求めるための図を書き、図を見て考える活動を取り入れたい。この活動こそEISの往還であった。

2つ目の課題は、「活用する活動」を適切に位置付けられなかったことである。最後に、機が50台、100台の時に座れる人数を求めさせたが、この活動は創りあげた文字式に入れるだけであり、本事例で獲得した考え方を活用したとは言い難い。この再案として、「変化と不変」に着目して解けるような類題を用意すれば、より数学的思考力を育めたと考える。

事例2 中学校第1学年 第7章「空間図形」、1次5時（正多面体の生成条件）

(1) 事例2の授業構想

本単元は、「今までと何が違うのか。また、何が同じなのか」という対比（帰納的な考え）を引き起こし、数学的思考力を育むのに適した題材と考えられるため、3時での授業を構想した。

1次4時	正多面体の定義の中の「どの頂点でも、集まる面の数は同じ」ということを、正三角形を使って四面体、六面体、八面体、十面体を作成し、帰納的に考え仲間分けすることで、発見させた。
1次5時	本事例2 ：正多面体は5種類しかないことを根拠を基に発見する。
1次6時	頂点の数、辺の数、面の数を基に帰納的に考えさせ、きまりを発見させる。(オイラーの多面体定理)

本事例2の目的は、「正多面体の生成条件を創り出し、条件を活用して、論理的思考力を育むこと」である。その方法として、まず、実際に正多面体を作る外的な数学的活動を取り入れる。「すべての頂点で、集まる面の数が同じ」という正多面体の定義を、実際に正多面体をEISのEに関わる操作的活動の中で実感させる。次に、EISのIに当たる視覚化で、1つの頂点に集まる面の数に着目させる。次にEISのSに進み、「1つの頂点の周りの角が360°未満なら作れる」と言語化させ、Sを活用し、発展的に考えることで「正多面体は5種類しかない」ことを実感的に捉えさせる。

(2) 事例2の授業実践

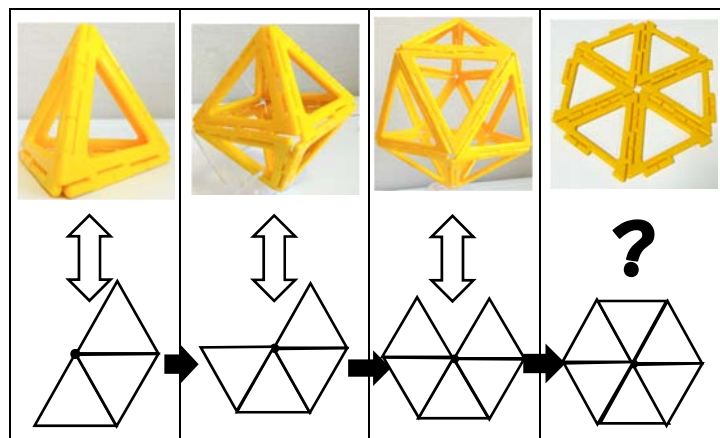
①実際に正三角形を用いて、正多面体を作る活動（E）25分

まず、1つの頂点の周りに集まる面の数を3枚、4枚、5枚として正多面体を作っていく中で、前時で学んだ「すべての頂点で、集まる面の数は同じ」という定義を実感させた。

②正三角形が6枚だと作れない理由を図を見て考える活動（EI→S）5分

次に、1つの頂点の周りに集まる面の数を6枚で作ってみると、「できない」という発言が出てきた。なぜ作れないのかを問うと、「折り曲げられないから」といった数学的な根拠というよりは感覚的であるものの、実感したことを基に、説明していた。

次に、黒板に三角形を貼り、視覚化することで、1人の生徒が「1つの頂点の周りに隙間がないから作れない」という発言をし、多くの生徒がうなずいていた。隙間がないというのは、1つの頂点の周りに集まる角に着目しているということである。「折り曲げられない」とい



う発言からの変容を見ると、数学的な表現が出来ている。作る活動で得た直観と、見て考える活動から得た「気づき」を根拠に、説明できていることから、数学的な見方ができており、数学的思考力（帰納的に考える力）を育むことができたと考えられる。

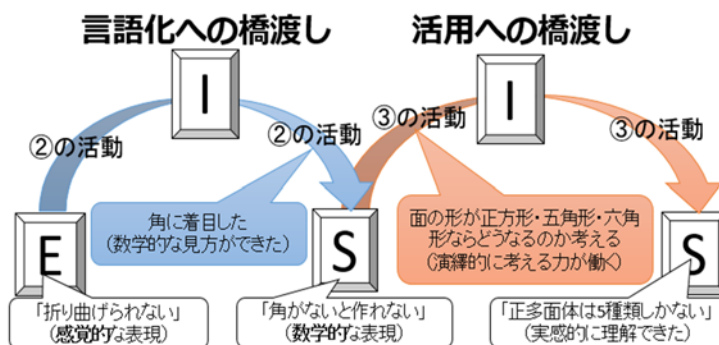
③②で得た考えを活用して、発展的に正方形、正五角形、正六角形だと正多面体ができるのかを検討していく活動（SI→S） 20分

次に、「1つの頂点の周りに隙間がないから作れない」という考えを活用して、発展的な活動を行った。図を見て考える場面では、グループで面の形が正三角形以外でも「1つの頂点の周りに角があれば作れる」という根拠を基に、演繹的に考えることで、作れるか作れないかの判断ができていた。実際に作らなくても、正方形や正五角形を敷き詰めた図だけで判断できるということは、頂点に集まる角度に着目できている姿である。すなわち、数学的な見方を深めており、数学的思考力（演繹的に考える力）も深化させたといえるだろう。

(3) 事例2の省察

【成果】本事例は操作的活動を図で振り返り、生成条件を言語化し、生成条件を基に演繹的に考えることができた。これはEのイメージを頭に描き、言語化していることから、数学的活動の内面化ができ、演繹的に考える力を育めたと考えられる。

EとSは乖離しやすいが、Iが橋渡しの役割となり、生徒は自分たちで正多面体の生成条件を創りあげることができた。これは、正多面体を作る活動（E）から、正多面体は5種類しかないと実感させる（S）ためにはIが重要な役割を担っていることがわかった。



【課題】課題は2点ある。1つ目の課題は、1人の気づきを全体に広げることができなかつたことである。②の活動の時、図を出して考えさせる場面で、1人の生徒の「1つの頂点の周りに隙間がないから作れない」という発言をうのみにし、無批判的に流したことである。その結果、③の活動で何名かの生徒は理解できず、目標を達成することができなかった。再案として、図を出す前にグループで考えさせ、手立てとして図を用いるべきだった。グループで「隙間がないと作れない」ことに気付かせてから、全体で確認し、正方形・正五角形・正六角形と発展させることで、全生徒が数学的思考力を育めたと考える。

2つ目の課題は、時間が足りず、正六面体・正十二面体を作れなかつたため、私が作ったものを提示したことである。③の活動で、作れるか作れないかを判断した後、実際に作って確かめることが数学を創る活動であり、実感的に5種類しかないことを理解できただろう。再案として、前時に正多面体の作り方を行い、本時では正四面体と正八面体をやらず、正二十面体から作らせるべきだった。

5. 2つの実践から得られた成果

(1) 数学的活動の有効性

2年間の実践研究を通して、生徒は外的な数学的活動の方が思考しやすいことがわかった。さらに、「外的な活動から内的な活動へ」という数学的活動は、生徒が思考しやすいことから、「数学的思考力」を育むための活動として有効だと考える。しかし、あくまでも外的な活動は内的な活動を進めるための基盤である。この「外的な活動から内的な活動へ」というのが「Teaching から Learning へ」の基盤となりえるのではないだろうか。数学的思考力を育むためには、数学的活動の工夫が重要であることがわかった。また、「どんな活動をするか」だけでなく、「どのように言語化・記号化させていくか」が重要となる。「生徒が数学的知識を創る活動（再発明）」をすることで、言語・数・式などを用いて抽象的なレベルでも、数学的に考える場を構成でき、「知識を活用する活動」を効果的に行うことができるとわかった。

(2) EIS 原理の有効性

アクティブラーニングと言われているからといって、外的な活動ばかりに目が行くと、操作的活動や図に書いて可視化する活動に留まってしまい、パークレーの指摘した「活動あって学びなし」という浅い学びになってしまう恐れがある。深い学びにするためには、EIS 原理に当てはめて、E と S が乖離しないような授業を行うことが重要になる。すなわち、EIS 原理は教材研究の核にする必要がある。また、数学的思考力を育むことを念頭において EIS 原理を用いてきたが、その側面として、生徒が主体的に学びやすいことがわかった。

6. 今後の展望

課題は2年間通しても生徒－生徒の批判的な再考ができなかつたことである。生徒－教員だと、生徒は批判的に再考するのではなく、無批判に受け止めてしまう。より数学的に考えるためのシチュエーションを構成するためには生徒－生徒の対話的な学びが必要である。今後も理論と実践の往還を図りながら、表層的な数学的活動だけでなく、内的な数学的活動をもコアにした数学的思考力を育む授業づくりを検討していきたい。

7. 引用・参考文献

広岡亮蔵(1969)『ブルーナー研究』 明治図書 / 中原忠男(1995)『構成的アプローチの研究』 聖文社 / 文部科学省(2016)「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議まとめ」 / 磯田正美(2015)『算数・数学教育における数学的活動による学習過程の構成』 共立出版 / 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説数学編』 / Hans Freudenthal(1973), *Mathematics As An Educational Task*, D.Reidel Publishing Company (pp. 44, 114-120)

コミュニケーション能力を高める外国語授業づくり

学生番号 22427071 氏名 尾崎 昂

本研究は、コミュニケーション能力の向上に資する授業の在り方を検討することを目的としている。本稿では、まず、コミュニケーション能力を「外国語テキストから送り手の考えを的確に読み取り交渉する力」と捉え、言語の違いを超えて筆者の意図を読み取るリーディングに焦点を当てた。次に、「そこにいない英文の筆者」を想定し、筆者の論証過程を批判的に読む授業実践を分析した。結果、論証に着目することで、学習者が、英語の言語的特性を踏まえて筆者の主張や表現の意図を解釈することを促したことが分かった。また、英文の解釈をめぐる学習者同士が対話を深めることでより妥当な英文の読みが可能となることが分かった。

キーワード：言語教育，高等学校外国語科，コミュニケーション能力，対話

1. 研究の目的

本研究の目的は、コミュニケーション能力を高めるための高等学校外国語科の授業のあり方を検討することである。

高等学校外国語科の目指すべきコミュニケーション能力は、単なる情報交換に留まらず、外国語を媒介に、発話者と聞き手相互の考えのズレを顕わにし、妥協点を紡ぎ出したり、歩み寄る対話を行う力である。この能力論に基づくと、授業は、母語と外国語の言語的差異を超えて、凡ゆるテキストから筆者の暗示的な主張や表現の意図などの暗示的な情報を的確に読み取る力を育成すべきである。

しかし、現状では、会話の力など、表層的な言語情報を扱う力ばかりが強調され、話題や相手などの文脈に即した「的確な理解、適切な表現」という外国語コミュニケーションの成立に欠かせない暗示的な情報を扱う能力育成は不十分である。この現状の背後には、言語はコミュニケーションのツールであるという、言語を静的な道具として捉える言語観・コミュニケーション観がある。

言語哲学の観点から検討すると、言語は単なる記号、ツールに留まらず、私達の思考を規定するものである。Wittgenstein(1995)は慣習（生活形式）に基づいたことば同士の連関を「言語ゲームSprachspiel」と呼び、ことばの意味が状況などの文脈によって決定されることを指摘

している。また、Wittgenstein(1989)は、言語と思考の関係について次のような思考実験を提示している。「次のことを試してみるといい。まず、[今日は本当に素晴らしい天気だ]という文を言う。次に、この文の思考内容を考えるのだ。ただし文なしで、純粹に。」(s.112, 拙訳) この思考実験は、「言語そのものが思考の乗り物である」(s.107, 拙訳)という彼の指摘通り、言語が思考を規定していることを示している。私達は、言語を道具として自由に用いているのではなく、私達の属する共同体のルールに基づいた言語によってしか思考できないのである。

以上の言語論を踏まえると、外国語コミュニケーションを、単純に考えや情報の交換と捉えることはできない。外国語コミュニケーションの相手は、言語そのもの、背景文化といった共通基盤がない「他者」であり、「お察し」のような互いの共通基盤に依拠した意思疎通は成立し得ない。野家(1985)も「対話の目的とは、〈自己異化〉と〈相互異化〉を通じて、既存の「合理性」に裂け目を生じさせ、新たな〈差異〉を生じさせること、あるいは多元的な合理性が交錯する〈場〉を開くこと」(p.168)と述べ、コミュニケーションの本質が、参加している者同士が相互の認識のズレを埋めようとして行う対話にあることを指摘している。

外国語コミュニケーションにおいては、相互の思考言語が異なるという根本的なズレが存

在する。例えば、英語と日本語の言語的差異について目を向けると、安藤（1986）は「スル言語（英語）／ナル言語（日本語）」（p.256）という用語で、日本語と英語の物事の捉え方の違いを指摘している。例えば、日本語では「（私達は）穴を開けることで硬貨を判別しやすくなる」のように状態動詞「ナル」が多く使われ、主語は省略されやすい。これは、〈全体の様子〉をまとめた記述である。一方、英語では、The holes of coins enable us to tell the differences.のように、the holes of coinsという無生物主語がenable「可能にする」という構文である。これは、全体の様子を記述するのではなく、〈個人（個体）の行為〉という分析的な記述である。この〈全体〉と〈個〉という表現レベルの違いは、背景にある日本語の論理と欧米言語の論理の違いの現れである。外国語教育は、このような言語の比較を通して、自他の言語的特性を学び、自らの思考をも客観視する精緻な思考を養うことにあるのだ。この思考こそが「他者」とのズレを埋める対話的なコミュニケーションの基礎である。この思考力を育むためには、授業の中で、筆者のテキストから明示的情報（文字通りの意味）の理解だけでなく、筆者の立場や意図などの暗示的情報を推論する読みを起し、言語の違いによる認識のズレを顕在化しなければならない。

以上のことから、外国語を媒介にした対話的なコミュニケーションを成立させる力は、言語による考え方の違いを超え、自他の主張を理解する思考力にあると言えよう。そして、高等学校外国語科を含む言語教育は、言語の構造や機能の学習を通して、「他者」とのコミュニケーションを成立せしめる精緻な思考力を育成することを目標としたい。

そこで、本研究では、高等学校外国語科の目標とするコミュニケーション能力を「外国語テキストから送り手の考えを的確に読み取り交渉する力」と捉え、テキストの明示的な情報から筆者の主張や表現の意図を読み取る対話的な授業のあり方を検討する。

2. 目指される授業像

テキストの読解においては、テキストの論理構成を吟味し、筆者の主張や表現の意図などの暗示的な情報を推論する読みが行われなければならない。論理に注目することで、テキスト中の語彙や文法の機能や意味が理解され、筆者の暗示的な情報にアクセスできるのである。

これまで、「外国語文章の正確な理解」を目指し、文法解説と訳読が多く行われてきた。確かに、訳読は外国語テキストを読解する姿の一つであるが、訳読がテキストの暗示的情報への推論を促す保証はなく、また「読み方」そのものを指導しているとも言えない。目指されるのは、母語と外国語の言語的差異を超えてテキストの暗示的な情報までアクセスする深い読みである。

例えば、田中・島田・紺渡（2011）や田中・辻（2015）が示すように、テキスト内容についての推論を促す推論発問を活用する実践もある。推論発問とは、テキストには直接書かれていない暗示的な情報をテキストと学習者の背景知識を基に推測させる発問である。確かに、推論発問はテキストのより深い読みを促しているだろう。しかし、内容発問はテキストの内容に依存しているため、あるテキストでの内容発問は別のテキストでは適応できない。よって、内容理解を目指した推論発問だけでは、凡ゆるテキストに対応出来るコミュニケーション能力は十分に育成できるとは言えない。

また、山岡（2013）は推論発問が内容理解を促すことを認めつつ、テキストの論理構成に着目させる形式発問の活用を提案している。これは、実践の中から紡ぎ出された理論の提案である。テキストの論理構成に着目することは様々なテキストに適用できる上に、テキストから筆者の意図を的確に読み取るという本研究が目指すコミュニケーション能力の育成に資すると言える。

論理に目を向けることは、語彙や文法などの言語材料の学習にも有効である。これまで、語彙や文法の学習は単語カードによる暗記や教

師による一方的な解説に頼る傾向があった。しかし、ことばの意味は文脈依存的であり、語彙や文法もテキストの文脈の中で意味や働きを持つのである。論理に着目することで、言語材料の文脈上の意味や働きを理解させることができるのである。

また、生徒同士がテキストの解釈をめぐって議論する中で、生徒が自らの読みを振り返ることも必要である。議論の中で生徒が自らの読みを振り返ることは、無自覚なバイアスを曝け出し、より妥当な読みを可能にする上に、母語と外国語の違いを気づかせる機会となる。

以上のことから、外国語でのコミュニケーション能力を育成する上では、テキストを筆者の論証過程の妥当性を吟味する読みを展開し、生徒同士が自らの読みの振り返りを行うことで、言語的差異を超えた読みを行うことができると言える。

3. 論証に着目した読みの実際

ここでは、2016年7月1日に行ったコミュニケーション英語Ⅱ（3,4年生18人）の授業を取り上げる。

教材（Lesson 2: Manga Overseas part 1, *Comet Communication English II, Tokyo shoseki*）は、日本の漫画が世界へ広まっている様子を紹介している文章であり、新出の文法として分詞構文 participle constructionが挙げられる。

一般的に、テキストを正確に理解させようと、全文和訳や訳先渡しが行われがちである。しかし、説明的文章の読みにおいては、論証という筆者が読者に訴えかけるために構成した物語に注目することが、文法や語彙などの文脈での機能や意味を理解することを促し、テキストをよりの確に読むことができる。実践では、論証の妥当性を吟味し、筆者の主張を批評することを目標とした。

筆者は、「一億冊以上のマンガが世界で売れている。また、マンガは30カ国以上で翻訳されており、今やマンガという語はinternationalである」という論拠から「マンガはglobalになっ

ている」と結論付けている。単語に注目すると、論拠internationalと結論globalで語が変えられている。ここから「マンガは、国家間inter-nationに広まり、地球globe規模になっている」という主張が単語レベルで推察できよう。そこで、internationalとglobalの違いに着目し、筆者が単語を使い分けた意図を推察させることにした。

教師はまず、論証過程の吟味をさせるために「論拠と結論の関係に納得する？」と問うた（これは、パラグラフ同士の論理的関係性を問う形式発問である）。すると、生徒は次のように発言した。

S1:漫画という言葉が広まっているだけで、漫画自体が世界的になっているとは思えない。

T: なるほど、納得側の意見は？

S2:大概の文化はその地域に留まるけど、30か国に翻訳されるほど広まるのはすごい。

T:では、一億冊や30カ国という数は多くないと思う人は？

S1:シェイクスピアの例もあったけど、まだまだ世界的な数ではないと思う。

プロトコル①

ここまでの発言で、生徒はまだ、globalとinternationalを同じ「世界的」という日本語の意味で捉え、「論拠が「世界的」と言えるか？」という観点から意見を述べている。そこで、教師は、international (inter + nation + al = 国の間) / global (globe + al = 地球全体) という語の成り立ちの違いを紹介した。これにより、授業は、筆者が論拠と結論でinternationalとglobalを使い分ける意図を推論する段階へ移った。

次に、教師が「論拠（一億冊以上のマンガが世界で売れている。また、マンガは30カ国以上で翻訳されており、今やマンガという言葉はinternationalである）から、結論‘Manga has become global’と言える？」と問うと、下のやり取りが行われた。

S3:納得...だから賛成。広がっていく過程を本論で話していて、結論で世界的になっているっていうのは、これから広がっていくっていう...序章を

言っているんだと思う。

S2: 自分が考えたのと違ったなあ。(小声)

T: S3さんは文全体を見てそう考えたんだね。じゃあ反対意見は？

S4: 反対です。globalの「国際的」の範囲が30か国で収まらないと思うから。

T: なるほど。30か国ではglobalとは言えないと。じゃあ、1億冊もglobalではないってことかな？

S1: うーん、「売れている」より「売られている」の方が正しい。

S2: あー、書店に並んでます、みたいなの。

S4: 売ってる側の意見が強い気がする。

プロトコル②

このやり取りの中でS3,4(網掛け部分)が賛否を表明しており、その背景にはS3,4なりのinternationalとglobalを使い分けた筆者の意図についての解釈が読み取れる。

S3の発言からは、「筆者は、マンガのinternational(国家間)な広まりがglobal(地球規模)になったと主張をするためにinternationalとglobalを使い分けている」という解釈が見取れる。

S4も「筆者が、internationalな広まりがglobalに至ったことを強調している」と解釈した上で「筆者が提示した論拠はinternational規模に留まり、globalだと結論づけるには弱い」と論拠の弱さを指摘している。

また、プロトコル後半のS1,2,4のやり取りからは、筆者の「一億冊売られている」という論拠の書き方に〈マンガの広まりを評価する筆者の忖意性〉を見出していることが伺える。この反応からも、生徒が筆者の単語の使い分けや文の書きぶりの意図を解釈しようとしていることが読み取れる。

しかし、プロトコルからは賛成/反対の相互の意見交換は見られず、解釈が述べられるに留まっている。また、下に挙げる生徒が提出した意見にも、対立を止揚した解釈や、結論を‘Manga can become global’「地球規模になる可能性がある」のように論理的に妥当なものに書き換える提案も見られない。

S1: I disagree with the text. Because manga is sold in specific countries.

S2: I agree with the text. Because if manga is translated in more than 30 countries many people can read it.

S3: I agree with this text. Because I think the whole sentence tells manga will spread the world in the future.

S4: I object to this text. Because manga isn't because but international.

S5: I think that manga is global. Because grammar of the sentence is perfect form but it's because whole of the sentence is going to tell 'manga is spreading.'

S6: I favour this text. Because this text tells that manga will spread all over the world.

生徒の提出したノートより

この実践では、形式発問によって、語の使い分け(表現性)と筆者の主張の関係の妥当性を吟味する読みが促されていたことが示されている。この時、生徒の中に起こっていたのは、「筆者がinternationalとglobalを使い分ける意図は何か」という自己内対話である。自己内対話とはテキストと背景知識を基に「そこにいない筆者(筆者像)」を想定し、その主張や表現の意図を忖度することである。本実践においては、internationalとglobalという一見似た意味の単語の使い分けに着目したことで、生徒は、この二語を使い分ける筆者との語意についての認識のズレを発見し、このズレを架橋する解釈を行うことができたのである。外国語コミュニケーションでは、相互に共通の背景が期待できないため、筆者の意図を推論する上では、本実践で示した語の使われ方に着目することで、認識のズレを顕在化することができるのである。

以上のことから、論証を吟味する読みは、生徒の中に、筆者像を想定した自己内対話を引き起こし、外国語テキストの深い読解を可能にしたと言えよう。

4. 対話の必要性

一方で、3.の実践は、生徒の解釈を述べるに留まり、互いの解釈を吟味する議論は起こらなかった。そのため、生徒は自らの解釈の妥当性

を吟味するための振り返りは行われなかった。柳瀬（1990）は、コミュニケーション能力を育成する上では、学習者が自らの理解を発話という形で表出し、その妥当性を吟味する必要がある、と対話の必要性を指摘している。本実践では、結果的に、筆者の主張に対して賛成と反対で意見は分かれたが、この背景には生徒同士の筆者像のズレがある。本授業に足りなかったのは、このズレを埋め、対立の妥協点や全く別の観点を見出そうとする対話である。教師は、対立する意見が出た際にこれらを止揚するための議論を起こす必要があった。

教師による生徒の談話への介入の意味について、Cazden（2001）は「個と集団の関係性こそ生徒の学びの要であり（中略）教師の反応が生徒の言葉に意味を付与する」（拙訳、p.60）と述べ、説明を求めたり、対立意見を交流させる談話の整理が自分の考え方を振り返らせる契機となることを示している。本実践では、S3,4の解釈（網掛け部）に対して「この意見へは賛成？」や「S3はS4の意見に対してどう反論する？」といった対立意見の交換を促したり、S2「自分が考えたのと違ったなあ」に対して「どう違うのか説明をお願いします」など詳細な説明を求める教師の介入ができた。

5. 対話を取り入れた読みの実際

ここでは、2016年12月16日に行ったコミュニケーション英語Ⅱ（3.と同じクラス）の授業を取り上げる。

教材（Lesson 5: Why is it that shape? *Comet Communication English II, Tokyo shoseki*）は、モノの形（穴あきの硬貨、観覧車のゴンドラ、+と-のネジ）とその形の理由について述べた説明文で、関係代名詞whatが新出の文法である。

筆者は、日本の硬化に穴があるのは、〈見分けやすさ〉と〈金属の節約〉を実現するためである、という主張を展開している。しかし、〈見分けやすさ〉と〈金属の節約〉が別々に説明されているため「見分けやすく《かつ》金属の節約になる」という穴を開ける一石二鳥の長所が

うまく伝えられていない。

そこで、本時では、論証に着目し筆者の主張を読み取った後、筆者の主張に沿った補筆を行わせることとした。また、前項の反省を踏まえ、生徒同士で筆者の主張について議論させることで、自らの読みの振り返りを促し、より妥当な読みを吟味させることとした。

まず、教師は、「見分けるためだったら穴以外にも形はあるのでは？」と筆者の主張の妥当性を問うた。すると、生徒からは、色colour、大きさsize、厚みthickness、刻々engraveといった形状があり得るという指摘が挙がった。この発言から、生徒は、筆者の書き振りでは穴以外にも〈見分けやすさ〉を実現する形を認めてしまうことに気づいたと言えよう。そこで、教師は、筆者の表現は妥当かどうかを問うた。

T: この英文は「穴の良さを伝えられている？」
 S1: 見分けるとか、節約とか具体的なことは書いてあるんですけど、穴が重要なんだっていう強調に欠ける。
 S2: 他の要素にしない、っていう理由がない。
 T: なるほど。(S3に向けて) 今の意見はどういうことかわかった？
 S3: 他にも見分ける要素があるのに、どうして穴という形状が選ばれたのかについて説明がない。

プロトコル③

生徒の発言に目を向けると、S1は、「筆者は穴のメリットを主張したい」ということを踏まえ、具体例を説明してもなお主張が効果的に強調されていないという表現性の問題を指摘している。S2,3も、「見分ける要素は穴以外にもある中で、穴を重要視する理由の説明が不足している」という表現性の問題を指摘している。

この発言から、論証に着目する読みによって、生徒が筆者の主張を踏まえて、「主張（硬貨の穴は優れた形状だ）を十分に強調できていない」という表現性の問題を指摘していることが見て取れる。

次に教師は、プリントを配布し、「それじゃあ、筆者の言い足りないことばを補ってあげて」と筆者の主張が十分に強調されるような補筆

を指示した。下は、生徒が描いた補筆（日本語）である。

- S1: 「よって、資源も節約でき、見分けることができ、一石二鳥になるのだ」
S2: 「穴を開けることによって資源は節約でき見分けることもできて良い」
S3: 「その穴によって違いを見分けられることは、合理的だ」
S4: 「よって、穴をつくることで、金属の節約と他との判別を可能にした」

提出したプリントより

S1,2,4は硬貨の穴が〈他の硬貨との判別がつきやすい〉と〈金属の節約が可能〉という二つのメリットを同時にもたらすという表現を提案している。S3は「合理的」というメリットを示すことばを書いているものの、S1,2,4が指摘するような一石二鳥の良さを述べているわけではない。

この反応から、生徒が、筆者の主張を補強する表現を吟味し、「穴が二つの利点を同時にもたらす」という筆者の暗示的な主張を読み取ったことが示されている。しかし、まだ生徒は自らの読みを振り返る段階に立っていない。

そこで、教師は、生徒の反応を転写したプリントを配布し、「良いと思う補筆はどれ？また、そう思う理由は？」と問い、生徒が互いの補筆を吟味し合う対話を促した。すると、生徒からは、「〈一石二鳥〉という言葉は、二つのメリットを同時に説明しており、穴の良さを強調できている」という発言があった。ここで、教師は生徒の発言をまとめ、「二つのメリットが一言で説明できること」という補筆の方向性を示し、英語での補筆を指示した。結果、生徒は以下のような補筆を書いた。

- S1: We can save metal and tell the difference by the hole.
S2: Killing two birds with one stone. We can save metal and tell the difference by the hole.
S3: We can save metal and tell the difference by the holes. We can get two profits by opening hole.
S4: In short, they can save resources and they can tell. The hole can get two profits.

再度提出したプリントより

S1,2,4は「穴は〈一石二鳥〉である」や「穴によって二つのメリットを同時に得られる」という趣旨の補筆をしていることから、的確に筆者の主張を読み取り、補筆を（文法上の間違いはあるものの）していることが分かる。

ここで、S3に注目すると、一文目では接続詞 and を用いて「穴によって、〈他の硬貨と判別でき〉また〈金属の節約が可能〉」と述べ、二文目では「穴を開けることで二つの利益を得られる」と述べている。これらの記述は、前段階では述べられていなかった「穴の〈一石二鳥〉性」であり、S3が、対話の中で、自らの読みを振り返り、「筆者は穴が〈一石二鳥〉であると主張している」というより深いテキスト理解に至ったことを示していると言えよう。

本実践で、教師は、筆者の主張をよりの確に理解させるために、より妥当な表現を巡る対話を起こした。この対話は、生徒同士の解釈のズレを顕在化させ、自らの読みを振り返る機会となった。しかし、単に様々な意見を紹介しただけでは対話は起こりえなかった。本実践では、「良いと思う補筆とその理由」を問うたことがズレを埋めようとする対話を起こしたのである。Mercer(2002)は「理由を問うことで生徒に自らの思考の振り返りを促す」(p.7, 拙訳)と述べているが、本実践では「〈一石二鳥〉という言葉は、二つのメリットを同時に説明しており、穴の良さを強調できている」という説明をさせることで、生徒が自らの読みを振り返る機会だけでなく、S3がより深い読み方に出会う機会を与えたのである。また、この時、S3は対話を通して、他の生徒が指摘した「穴は〈一石二鳥〉である」という解釈に納得し、「穴によって違いを見分けられることは、合理的だ」という解釈から「穴によって、違いを見分けられる（その上、金属の節約もできる）から合理的だ」というより深い解釈を採用したのである。これは、S3が自他の解釈を客観的に評価し、より論理的に妥当な解釈を選んだということを示している。Mercer & Howe(2012)は「対話とは、参加者の意見が傾聴され、取り上げられ、価値あ

る意見を皆で共同的に検討し考えを深める会話の形式である」(p.14,拙訳)と述べ、学習者が互いの意見を評価する対話の重要性を指摘しているが、本実践におけるS3の解釈の深化の背後には、自他の意見への客観的評価があったことが示唆される。

以上のことから、論証に注目し筆者の主張を解釈し、「なぜその解釈に至ったのか」を説明し合う対話を行うことで、学習者が互いの解釈を評価し合い、より妥当な読みを解釈に至ることができたと見えよう。

6. 対話の課題

しかし、本実践では、生徒が互いに英語で書いた補筆を検討し合うという議論は行われていない。実際、生徒の提出した補筆の中には文法的な誤りが散見されており、誤りの程度によっては筆者の主張から逸脱した英文になる可能性もある。結果的に、教師が英文の添削を行ったことは、「筆者の主張に沿った適切な表現」を生徒が吟味し評価し合う機会を奪っており、教師による一方的な文法解説と本質的には変わらない。生徒同士が互いの英文を検討する対話を起こし「使われている英語の文法や語彙が筆者の主張を支持する上で適切かどうか」を吟味させることで、英語の言語的特性の学習と同時に、筆者のさらに細かい表現性に注目させることができるだろう。本実践であれば、生徒が書いた英文をテキストに当てはめ、主語や語法が一致するかどうかを検討するという議論ができた。日本語と英語の言語的特性を踏まえて、筆者の書き振りを検討することで、テキストの理解がより深めることができたのだ。

7. 成果と課題

本稿では、言語哲学の観点から高等学校外国語科で目指されるコミュニケーション能力を「外国語テキストから送り手の考えを的確に読み取り交渉する力」と捉え、論証に着目した読みの実践の検討を行った。結果、論証に着目する読みは、生徒が、筆者の暗示的な主張や表

現性の問題を読み取ることを促したことが分かった。外国語コミュニケーションにおいては相手との共通の言語的背景がない(同じ言語ゲームを共有しない)ため、外国語テキストの読みは書いてある文字情報の直訳に偏りがちで、暗示的な情報を読み飛ばしがちだった。しかし、論理構成、すなわち語と語、文と文、節と節の関係に目を向けることで、生徒は、テキストの暗示的な情報にも目を向けることができたのである。また、論証に目を向ける読みは、様々なテキストに適用でき生徒が凡ゆるテキストを読み解く力を育成する上で有効と見えよう。実践では、論証に着目した読みを通して、筆者の論理的飛躍や表現性の問題を指摘し補筆する生徒の姿を見ることができた。これは、外国語科が目指す「送り手の考えを的確に読み取り交渉する力」の現れと見えよう。

また、互いの解釈を検討し合う対話が、より深い読みを促したことも分かった。互いの解釈を比較検討し「なぜその解釈に至ったのか」を説明し合う対話が、「論理的に妥当かどうか」という観点から自他の読みを評価する機会を与えたのである。

しかし、本実践では、互いの作成した英文の妥当性を検討する対話に至らなかったところに課題がある。外国語教育の本義は、言語の比較を通して言語の仕組みを学び、精緻な思考を養うことであるが、実践では、「日本語からそのまま英訳した補筆」に留まっており、生徒が、英語の文法、語法、文体について考察する機会を得られなかった。実践では、テキストに補筆した英文を当てはめさせるなど、英語としての妥当性を問わせ、言語の仕組みの学習と、より深いテキスト読解ができた可能性がある。

8. 終わりに

以上、高等学校外国語科のコミュニケーション能力(外国語テキストから送り手の考えを的確に読み取り交渉する力)の育成に資する授業の検討を行ってきた結果、筆者の論証過程を吟味する読みと、読みの妥当性を検討する対話の

必要性が明らかになった。

外国語教育は、1970年代以降コミュニケーション能力という目標論を掲げてきたが、その多くは、言語の特性やコミュニケーションの本質的な姿の一部を捉えたものであった。我が国においても1977年の平泉・渡部論争のような英語教育の目標を実用か教養のどちらと置くべきかという論争が長らく行われきた。しかし、哲学的観点から言語やコミュニケーションのあり方を検討すれば、実用（実際に言語を使う力）も教養（精緻な思考力）も欠かせない力であり、認識のズレを埋める対話的なコミュニケーション能力を目指す上では、二者の対立は止揚されるのだ。授業において、「ここにいない筆者」を「他者」として措定し、テキストの論証を吟味する読解を、「他者」とのコミュニケーションと位置付けることで、外国語と母語の特性を踏まえた外国語学習が可能となる。この学びこそ、言語教育が目指す「他者」とのコミュニケーションを可能にする精緻な思考であり、外国語コミュニケーション能力の本質なのである。これは、コミュニケーションを手段としたコミュニケーション能力育成の授業論と言えよう。柳瀬（1990）も「teaching language for communication（コミュニケーションを目指した言語教育）に加えてlearning to communicate through communication（コミュニケーションを通じたコミュニケーションの学習）」というテーゼをも提唱したい」と述べ、手段としてのコミュニケーションが言語教育において行われる必要性を指摘している。本稿は、まさに、コミュニケーション能力を育成するために「論証に着目した読み」と「生徒同士の対話」というコミュニケーションを授業の中で行うことを提案するものである。しかし、手段としてのコミュニケーションの全てを生徒に任せてしまうことはできない。教師が、生徒同士の議論を起こし、「理由や詳細の説明」を求める介入を行う必要があるのである。教師による談話への介入が、生徒の振り返りをもたらす上で重要であることは、Mercer(2002)も「子どもが探究的な

対話の形式を内化する(略)」(p.18,拙訳)と指摘している。教師が対話を「より妥当な解釈を求める」方向へ整理することで、子ども達が、教師の問い方や論理的な説明を交わす議論のルールを自己内対話に適用するのである。この授業論における教師の役割は、論証に着目させる発問や談話の整理を通して、生徒の中に「そこにいない筆者像」、すなわち「他者」を現出させることにあるのだ。

《引用文献》

- ・ 安藤貞雄,『英語の論理・日本語の論理 -対照言語学的研究-』,大修館書店,1986
- ・ 田中武夫/島田勝正/紺渡弘幸(編),『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』,三省堂,2011
- ・ 田中武夫/辻智生,「推論発問および評価発問を活用した英語リーディング指導の実践 -高等学校における1年間の実践事例を通して-」,山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 No.20 (pp.159-171),2015
- ・ 野家啓一,「言語と実践」,『新岩波講座 哲学 2 -経験 言語 認識-』(pp.139-171),岩波書店,1985
- ・ 柳瀬陽介,「コミュニケーションは情報伝達か」,『教育学研究紀要35巻 第二部』(pp.205-210),中国四国教育学会,1990
- ・ 山岡大基,「高校英語「読むこと」における発問の方向転換 -「内容発問」から「形式発問」へ:教育実習生への指針-」,広島大学附属中・高等学校 中等教育研究紀要 第60号 (pp.47-62),2013
- ・ Courtney B. Cazden, *Classroom Discourse* (p.60), Heinemann, 2011
- ・ Neil Mercer, and Christine Howe, “Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory”, *Learning, Culture and Social Interaction* (pp. 12-21), Elsevier, 2012
- ・ Neil Mercer, “Developing Dialogues”, *Learning for life in the 21st century* (pp. 141-153), Oxford, 2002
- ・ Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Grammatik, Ludwig Wittgenstein Werkausgabe Band 4* (s. 107, 112), Suhrkamp, 1989
- ・ Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen, Ludwig Wittgenstein Werkausgabe Band 1* (s.23), Suhrkamp, 1995

知的障害特別支援学校小学部における主体的な取り組みを促す 授業づくり—目的の意識化に着目して—

学生番号 22427073 氏名 河合 美穂

概要

本研究は、知的障害特別支援学校小学部の集団で行なう授業において、児童が主体的に学習に取り組む授業づくりの在り方について検討することを目的とする。児童の主体的な取り組みを評価するために、ビデオ分析によって児童の思考過程を捉え、「課題解決過程」と照らし合わせて分析を行なった。さらに、児童評価を根拠として指導評価を行い、主体的な取り組みを促すための支援について検討した。その結果、主体的な取り組みを促す支援として、「全児童が理解し、興味を持つことができる活動テーマの設定」「個々の実態を踏まえた支援」「実態に即した個別目標の設定」が重要であることが示唆された。

キーワード：知的障害特別支援学校 主体的な学習の過程 課題解決過程

I 問題の所在と目的

次期学習指導要領の改訂に当たり、2016年12月21日に中央教育審議会より答申が出された。その中に、児童生徒が学びの見通しを持って粘り強く取り組み、学習活動を振り返って次につなげるという、主体的な学習の過程の実現を目指した授業づくりが挙げられている。児童生徒が何を目的とし、目的達成に向けてどのように思考を深めているか、粘り強く取り組んでいるかといった、学習への「取り組み方」が重視されていると言える。

よりよい授業づくりについて、岡山県総合教育センター(2011)は「学習評価を通じて、学習指導の在り方を見直すことや個に応じた指導の充実を図ること」が重要であると示している。しかし、前述の答申において、主体的な取り組みについての学習評価は表面的な形式の評価に陥りやすいと指摘されており、指導の改善に難しさが生じていると推測される。特に特別支援学校では、児童生徒の言葉だけでなく行動から意思を汲み取って評価する必要があるため、主体的な取り組みについての評価は困難な作業と言える。児童生徒の主体的な学習の過程の実現に向かう姿を確実に評価する方法を検討し、学習評価を指導改善に生かしていく必要があると考えられる。

本研究では、知的障害特別支援学校の集団の授業において、児童が主体的に学習に取り組む授業づくりの在り方について検討することを目的とする。

II 方法

1. 課題解決過程

主体的な学習の過程における児童生徒の具体的な行動について考えるために、岡山大学教育学部附属養護学校(1992)の示す「課題解決過程」の考え方を参考にした。岡山大学教育学部附属養護学校は「行動は一定の流れに沿って行われており、行動を起こすことで新しい状況を生み、新たな行動の流れを引き起こす」と示している。図1は、課題解決の場面における基本的な行動の流れである課題解決過程を示したものである。学習場面における児童生徒の行動が、図1に示す課題解決過程に即したものであったかを確かめることで、児童生徒

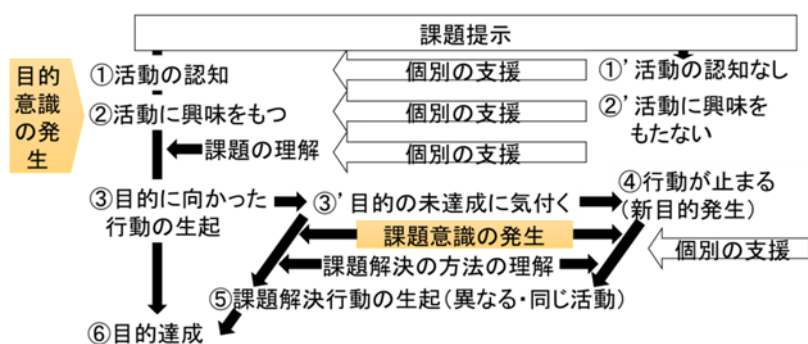


図1 課題解決過程

の主体的な取り組みに関する評価をすることができると考えた。

図1の目的意識と課題意識については、指導の方策を考えやすくするために、目的意識をまとめた大きな意識の流れとし、この目的を達成する際に課題となる事柄を解決しようとする意識の流れを課題意識として区別している(岡山大学教育学部附属養護学校, 1992)。なお、目的意識と課題意識が未分化な場合には、目的意識として扱うこととする。

2. 授業分析

まず、授業場面を録画し、行動分析表を作成する。これは、対象児の全ての行動と周囲の状況を時間の流れに沿って書き起こし、文脈から総合的に判断して、授業場面における対象児の思考の流れを捉えようとするものである。次に、課題意識表を作成する。これは、行動分析表で推測された児童の思考を、図1と照合して目的意識ごとにまとめることで、授業場面における対象児の課題解決過程を捉えようとするものである。さらに、授業分析で得られた情報を根拠として、対象児の主体的に学習に取り組む態度を評価する。その際、評価基準である個別目標の達成状況についても確認する。最後に、指導の評価を行う。


3. 対象の授業・児童

知的障害特別支援学校小学部の中学年の児童6名を対象として実施した生活単元学習の2つの授業を対象とする。授業1は第1次第1時、授業2は第1次第2時の授業を分析対象とした。授業1は、「全員で電車に乗りたい」という目的意識を持ち、教師の用意した先頭車両だけでは全員で乗ることができないと気づき、解決に向けて自分なりの方法を考え、行動に移していく学習活動を設定した。教師の想定した解決方法としては、材料置き場にある段ボールを取って来て組み立て、3つの車体を作ること、車体が離れないように繋ぐことであった。さらに、車体が出来上がった後に、電車を装飾する活動を行った。授業2は、祭に向けた準備として、児童から「服が必要だ」という意見が出たため、真っ白のはっぴに装飾する活動を設定した。さらに、完成したはっぴを着てステージで発表会をした。

2つの授業における分析の対象をA児、B児の2名とした。課題理解に関して、A児は言葉による指示をある程度理解でき、B児は具体的な物を見たり扱ったりしながら理解することができる。人との関わりに関しては、A児は教師に自分から援助を求めることができ、友達の様子にも関心を示すが、一方的な働きかけになることが多い。B児も教師に自分から相談することはできるが、友達に自分から働きかけることは比較的少ない。その他、A児は注意の持続、B児は課題への注視に課題があり、配慮が必要と考えられる。

III 結果

表1 授業1の概要

本時の全体目標	・2組の電車を作りたいと思い、主体的に活動に取り組むことができる。 ・教師や友達と関わったり課題場面で解決の仕方を考えたりして活動に取り組むことができる。
個別目標(B児)	・教師の問い掛けをきっかけに自分がしたいことを考え、自分から材料を組み合わせたり、繋いだりして取り組むことができる。 ・自分から教師に援助を求めたり、近くで友達の様子を見たりしながら材料を使って電車を作ることができる。
環境設定	

1. 「授業1」の結果

授業1の概要を表1に示す。ここでは、主にB児について、適宜他児と比較しながら結果を示し、B児の主体的な学習への取り組みについて検討する。

表2は、B児の目的意識の流れをまとめたものである。他児の提案により生じた目的意識⑥「布を持つ」に基づく行動は、布をテープで留める理由が分かっていなかったため、布を持つ目的が意識されておらず、目的意識⑦「皆で電車に乗ろう」を達成するために必要な課題として意識されていなかった。一方、課題意識②【電車をテープで修理しよう】は、車体はほとんど繋がっており、剥がれたテープを張り直すと車体が繋がって電車が完成することが想像でき、目的意識⑦を達成するために必要な課題として意識されていたと考えられる。物的な状況が変化した結果、課題理解がなされた場面と言える。

B児が目的意識⑦「皆で電車に乗ろう」を持った時、同時にA児も同じ目的意識を発生させていた。A児は即時に課題意識【車体を用意しよう】を持ち、行動を起こした。一方、B児は即時に目的意識⑦に関する課題理解ができず、無関係の目的意識⑥が発生した。その間に、A児らによって課題がほとんど解決されてしまった。

電車を装飾する場面では、B児は電車の完成形が想像できず、目的意識⑧「車輪を取り付けよう」に基づいて行動したと推測された。なお、他児は目的意識⑨「実在する電車に似せるために模様を作ろう」に基づいて行動しており、活動テーマの共有は見られなかった。

図2は、授業1における目的達成、課題解決の状況を、図3は課題解決の方法、図4は目的意識に影響を及ぼしたと推測される要因を示したものである。図2より、B児は、全て目的達成、課題解決していることが分かる。図3より、B児は、A児と比べ、自分で別の方法を考えて行動する傾向が強く、A児は教師に相談・依頼をすることで解決を目指す傾向が強いことが分かる。図4より、A児、B児ともに、教師による全体の課題提示が目的意識に影響を及ぼしている場合の最も多いことが分かる。次に多いのは、B児の場合、教師による個別の課題提示、人以外の物的要因であり、A児の場合、人以外の物的要因や他児の間接的な言動であることが分かる。

表1に示されたB児の個別目標の達成状況をみると、目標「教師の問い掛けをきっかけに自分がしたいことを考える」については、表2に示したように、明確な目的意識⑦を持つことができ、達成されたと評価することができる。目標「自分から材料を組み合わせたり、繋いだりして取り組むことができる」に関しては、目的意識⑦は受動的であったが、課題意識②は自発的であり、完成の見通しが立ち、課題意識が芽生えたとすぐに自分から行動を起こしていると評価することができる。目標「自分から教師に援助を求める」に関しては、図3に示したように達成されたと評価することができる。目標「近くで友達の様子を見たりしながら材料を使って電車を作る」に関しては、表2、図3に示したように、目的意識⑦⑧に関して、友達のやり方を取り入れて課題を解決する場面は見られず、目標未達成と評

表2 授業1の課題意識表 (B児)

個別目標達成に関わる目的意識(C)(G)	個別目標と無関係な目的意識(A)(B)(D)(E)(F)	目的意識に影響を及ぼしたと推測される事象
	<p>① 何の音が当てよう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 挙手して「パリンピックの音」と言う。 ○ 正解を知る。 	教師が電車の音を流し、何の音が尋ねる。
	<p>② 電車に一人で乗ろう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 電車に乗ろうとする(狭くて入れない)。 ・ 他児に声を掛ける。 ○ 空いている時に電車に乗る。 	教師が電車の先頭車両を見せ、全員乗るよう促す。
<p>③ 皆で電車に乗ろう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「皆で乗れないよ」と教師に言う。 		全員で乗ろうとしたが乗れなかった。
	<p>④ 電車に一人で乗ろう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 電車に乗る。 	電車を見る。
	<p>⑤ 列車を取りに行こう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 階段下に行く。 ○ 段ボールを運ぶ。 	「階段下に列車があるみたい」と声を掛ける。
	<p>⑥ 教師に電車の組み立て方を教えよう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 間違った電車の組み立て方をしている教師に「違う」と言う(教師に伝わらない)。 ・ 正しい組み立て方をして教師に見せる(教師に伝わらない)。 ○ 教師に「こうだよ」と声を掛けて注意を引く(教師に伝わる)。 	教師が間違った組み立て方をしている。
<p>⑦ 【車体に乗ろう】 ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 全員で車体に乗る(歩くと車体同士が離れる)。 		教師が「皆で乗ってみよう」と声を掛ける。
	<p>⑧ 布を持とう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (A児「布を持って」) 布を持つ(途中で手を離す)。 ○ (A児「布を持って」) 布を持つ。 ・ (A児「布を持って」) 布を持つ。 ○ (A児「布を持って」) 布を持つ。 	A児が提案する。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 他児が電車に乗っていないことに気づき、「皆電車に乗ってみよう」と声を掛ける。 		1名の他児が乗車する。
<p>⑨ 【電車をテープで修理しよう】 ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教師につながっていない箇所を伝え、「テープ」と言う。 ・ テープを貼る。 ・ 教師につながっていない箇所を伝え、「テープ」と言う。 ・ (A児が代わりに「貼る」と言う。) 提案を断る。 ○ テープを貼る。 		電車の全体像が見えてくる。教師が「繋がっていないところがある？」と尋ねる。目の前のテープが剥がれている。教師が「切符を拝見します」と言う。
<p>⑩ 【皆で電車に乗ろう】 ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 皆で電車に乗って歩く。 		教師が「切符を拝見します」と言う。
<p>⑪ 車輪を取り付けよう ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 車輪の軸を穴に通す。 ・ (車輪が固定されない) テープで貼る。 ○ テープを切って長さを調節する。 ・ (教師が「車輪を取り付けよう」と言う。) 提案を断る。 ・ クリップを外す。 ○ 車輪の軸を穴に差し込む。 		教師が装飾の材料を提示し、使いたい材料の選択を促す。

※□は目的意識, 【 】は課題意識, 「・」で示した行動は課題解決に至らなかった行動, 「○」で示した行動は課題解決に至った行動, 赤字は、目的の未達成を受けて起こした課題解決行動を表す。

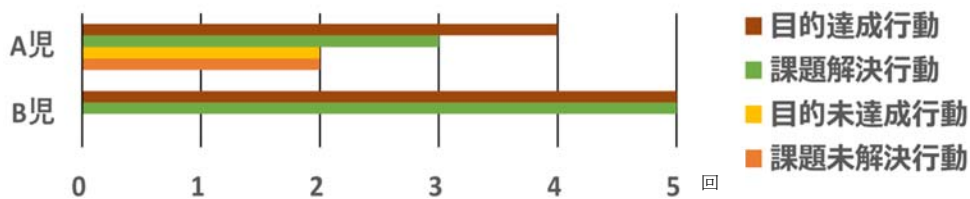


図2 目的達成, 課題解決の状況「授業1」

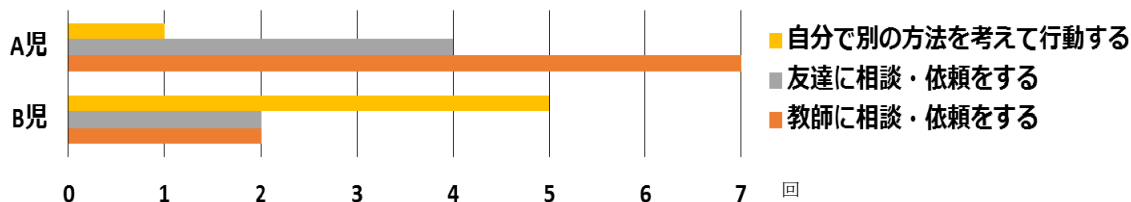


図3 課題解決の方法「授業1」

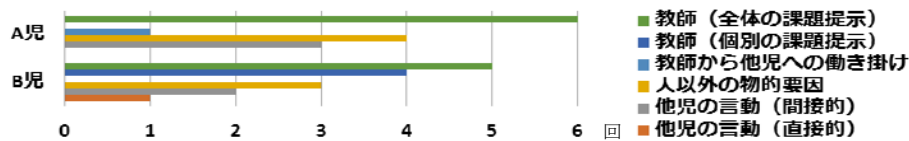


図4 目的意識に影響を及ぼしたと推測される事象「授業1」

価される。

個別目標以外の視点からB児の主体的な取り組みをみると、図3で示したように、課題未解決の場合、自分で他の方法を考えて行動していることが分かる。目的達成状況を捉え、適宜その状況に対応しながら目的達成に向けて粘り強く努力していることが分かる。

2. 「授業2」の結果

授業2の概要を表3に示す。ここでは、主にB児について、適宜他児と比較しながら結果を示し、B児の主体的な学習への取り組みについて検討する。

表3 授業2の概要

本時の全体目標	・お神輿を担ぐ時に着るはっぴを装飾する活動に見通しを持ち、意欲的に活動に取り組むことができる。 ・教師や友達が活動する様子を見たり、教師や友達に自分から働き掛けたりして、課題解決しながら活動に取り組むことができる。
個別目標 (B児)	・材料や友達の様子を手掛かりにしてはっぴを飾ることを理解し、自分がしたいことを考えながら活動に取り組むことができる。 ・教師に援助を求めたり、近くの友達の様子を見たりして、自分が着たいはっぴを考えて活動に取り組むことができる。
環境設定	

表4は、B児の目的意識の流れをまとめたものである。目的意識④「服に絵を描こう」を持ち、描きたい内容を変化させながら授業後半まで持続させており、課題意識④6において目的達成を自覚していると推測される。その間、教師の働き掛けにより目的意識⑥⑦⑧⑨が生じており、目的意識⑩については課題解決の途中で目的意識④に変化している。なお、A児は「祭の服を作ろう」という目的意識を持っており、A児、B児は「材料・用具を使って服を装飾する」という活動テーマを共有したと推測された。また、B児は目的意識④の目的達成行動として自分から絵の説明をし、教師や他児から拍手や感想をもらっていた。

図5は、授業2における目的達成、課題解決の状況を、図6は課題解決の方法、図7は目的意識に影響を及ぼしたと推測される要因を示したものである。図5より、B児は目的達成行動が多く、課題解決行動が少ないことが分かる。図6より、B児は、友達のやり方を取り入れて解決をしようとする姿が見られたことが分かる。A児、B児ともに教師に相談・依頼をすることで解決を目指すことが多かった。図7より、B児は、教師の課題提示によって目的意識が影響を受けていること、A児は、人以外の物的要因や教師の他児への働きかけを間接的に見聞きすることが目的意識に大きく影響していたことが分かる。A児の場合、それらの影響で活動への集中が阻害される場面も見られた。

表3に示したB児の個別目標の達成状況を見ると、目標「材料や友達の様子を手がかりにしてはっぴを飾ることを理解する」については、表4に示したように、白い服に絵を描くという課題理解に留まっていることから、未達成と評価できる。目標「(祭に向けて)自分がしたいことを考えながら活動に取り組む」については、祭に無関係の内容を考えて取り組んでおり、達成と評価するのは難しい。目標「教師に援助を求めたり、近くの友達の様子を見たりして、自分が着たいはっぴを考えて活動に取り組む」については、図6でその姿を確認でき、達成と評価することができる。

表4 授業2の課題意識表 (B児)

個別目標達成に関わる目的意識(A)	個別目標と無関係な目的意識(B)(C)(D)(E)(F)(G)(H)(I)	課題意識に影響を及ぼしたと推測されるもの
<p>④ 服に絵(虫刺されとオリンピック)を描こう ←</p> <p>④1 【はっぴを貰おう】 ←</p> <p>○ 良い姿勢で待つ(教師ははっぴを渡す)。</p> <p>④2 【自分の席に座ろう】 ←</p> <p>・自分の顔写真のある机を探す(見つからない)。 ○ 教師に自分の机がないことを伝える(教えてもらう)。</p> <p>④3 【ペンで絵を描こう(虫刺され)】</p> <p>・絵を描くために腕まくりをする。 ・ペンを貰うために他児をまねて教師に要求する(教師にペンのある場所を教えてもらう)。 ・自分の席にペンを持ち帰る。 ○ペンではっぴに絵を描く。</p>	<p>④ シールを貼ろう ←</p> <p>○シールを貼る。</p> <p>④ 他児のはっぴを見に行こう ←</p> <p>○他児の傍に行ってみる。</p> <p>④ ハンコを使おう ←</p> <p>・用具置き場でインクを探す(見つからない)。 ・教師にハンコを知っているか尋ねる(教師はハンコを持っている人に貸してと頼もうと提案する)。 ・他児に貸してと頼む(他児は貸さない)。 ・教師と赤いインクを持つ人を探す。</p>	<p>教師がはっぴを見せる。教師が「良い姿勢の人からはっぴを渡す」と言う。教師が「自分の席あるかな」と言う。</p> <p>教師がシールを貼ることを提案する。教師が他児のはっぴを見ようと提案する。</p> <p>教師が他児のようにハンコを押すことを提案する。</p>
<p>④4 【ペンで絵を描こう(好きな先生)】 ←</p> <p>・受け取って席に戻って使おうとする。</p> <p>○ペンではっぴに絵を描く。</p> <p>④5 【ペンで絵を描こう(地震)】</p> <p>・ペンではっぴに絵を描く。</p> <p>○ペンではっぴに絵を描く。</p> <p>④6 【ペンで絵を描こう(記号)】 ←</p> <p>○ペンではっぴに絵を描く。</p>	<p>④ 赤いインクを持つ人を探そう ←</p> <p>○「もらう」と言って他児からインクを受け取り持ち帰る(すぐに使おうとしない)。</p> <p>④ ハンコを使おう ←</p> <p>○3度ハンコを押す。</p> <p>④ 片付けよう ←</p> <p>○用具を片付ける。</p> <p>④ はっぴを着よう ←</p> <p>○はっぴを着る。</p> <p>④ 鏡で姿を見よう ←</p> <p>○鏡に映す。</p> <p>④ 発表しよう ←</p> <p>○ステージに乗ってはっぴを見せ、自分から描いた絵について説明する(他児が拍手をしたり、教師が感想を言ったりする)。</p>	<p>他児が赤いインクでなく赤ペンを手渡す。</p> <p>教師が「インクもらわなくて大丈夫」と尋ねる。</p> <p>教師がハンコを使うよう提案する。</p> <p>教師が「他に何か描く?」と尋ねる。教師が「終わった人は片付けよう」と言う。教師がはっぴを着ることを提案する。</p> <p>教師が鏡で見ようと提案する。教師が発表を提案する。</p>

※□は目的意識, 【 】は課題意識, 「・」で示した行動は課題解決に至らなかった行動, 「○」で示した行動は課題解決に至った行動, 赤字は、目的の未達成を受けて起こした課題解決行動を表す。

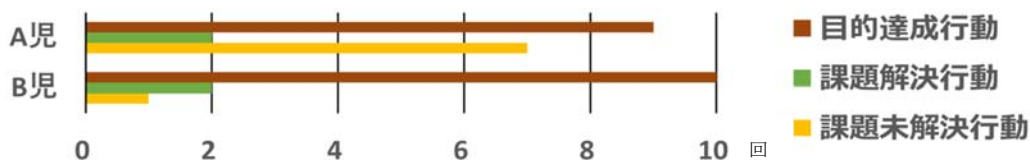


図5 目的達成, 課題解決の状況「授業2」

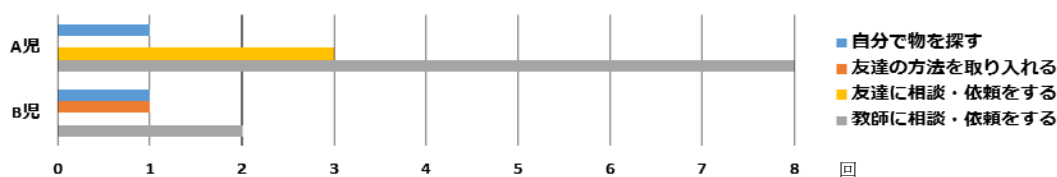


図6 課題解決の方法「授業2」

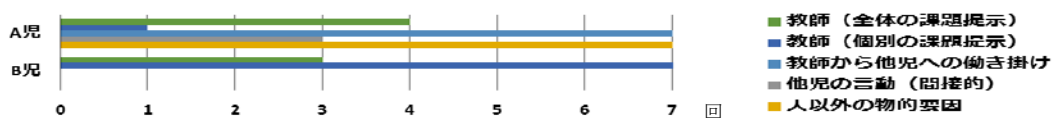


図7 目的意識に影響を及ぼしたと推測される事象「授業2」

B児の個別目標以外の視点から主体的な取り組みをみると、表4、図7で示したように、B児は環境に左右されることなく、自分の目的を意識し続けることができ、目的達成に向けて集中して取り組んでいることが分かる。

IV 考察

1. 「授業1」に関する指導の評価と授業改善に向けた検討

電車を装飾する場面では、個々に目的意識の発生を促し(表2)、各児童が活動に参加できたことは評価できる。一方で、活動テーマが共有されず、児童は他児の活動を見ても意味が分からず、各々の目的達成後も互いの成果の認め合いが難しかった可能性がある。本授業の中で、実際に1つの車体に全員で乗れない体験をさせた場面では、**全員で乗れる電車を作る**という目的を共有し、新たな車体を用意するという課題が想起できていた。素材を見せるに留まらず、児童に共有して欲しいテーマが伝わるような課題提示が必要であると言える。

また、目的意識に影響を及ぼした要因の分析から、A児、B児の個別支援としてモデルとなる友達の様子が見やすい環境設定や場の構造化が有効であることが示唆された(図4)。

さらに、新たな車体を用意する場面では、課題理解の実態差から集団活動の流れに乗れない児童が見られた。課題理解の仕方によってグループを想定し、あらかじめ材料の置き場を複数用意しておく支援を取り入れるなど、授業構成の工夫の必要性が示唆された。

2. 「授業2」に関する指導の評価と授業改善に向けた検討

授業1で得られた示唆を踏まえ、授業2を設計し、実施した。全員が、服を作って着て楽しんだ経験があることから、全員が材料・用具を用いると真っ白の服に変化を与えられるという見通しを持つことができると想定し、活動テーマの設定をした。また、同じ材料(真っ白の服)や共通の用具(ペンやハンコ)を与えることで、他児と活動を共有していることを意識化させ、他児と自分の服の変化を見て比較することで新たな課題意識が生じると考え、材料や用具を設定した。実際の授業では、**材料・用具を使って服を装飾する**という活動テーマの共有を促すことができ、B児が自分から他児の方法を取り入れて課題解決したり、A児が自分から他児の使っている用具を見てまねたりする姿が見られた。また、B児は目的達成を自覚するだけでなく、目的達成を他児と共有することもできた。このように、全員が活動テーマを共有することにより、各児童が自分の目的達成に向けて行動するだけでなく、お互いに影響を及ぼし合いながら課題を解決したり、他児から評価されたりする場面が生じたと考えられる。一方で、A児が他児の影響で活動への集中が阻害されるといった負の影響も見られたことから、個別目標に即して児童相互の影響を統制することも必要と考えられる。

B児は服に祭とは無関係な絵を描いていたため、絵を描く以外の活動(祭のシールを貼る、ハンコで模様を付ける)に注目させる支援を行なうことで、祭に関する目的意識を持たせようとした。しかし、絵を描く以外の活動を始めても途中でそれを止めて絵を描く活動に戻っており、祭の具体的なイメージが持てず、教師の支援の意味が分からなかったと考えられる。その結果、教師が期待した目的意識と、実際に児童が持った目的意識で齟齬が見られた。認

知や経験等の実態に即した個別目標の設定が重要であると考えられる。

また、A児、B児の個別支援として、児童の関係性を考慮した座席の位置の工夫や、活動ごとに空間を分ける工夫、材料の置き方の工夫を行った。その結果、A児が物的・人的環境を手掛かりに目的意識を発生させる姿(図7)や、B児が自分から必要な物を探し出す姿や他児から課題解決方法を学ぶ姿(図6)が見られた。さらに、課題理解の仕方や行動特性によってグループを想定し、共通の材料や用具を使用するグループと、自分専用の材料や用具を使用するグループを設定した。その結果、集団活動の流れに乗れない児童は見られなかった。授業1の評価に基づいた支援の有効性が示唆される。

3. 主体的な取り組みを促すための支援

本研究を通して、主体的な取り組みを促す支援として以下の3点が重要であると考えられる。

1点目は、全児童が理解し、興味を持つことができる活動テーマの設定である。授業2より、認知発達や興味関心、経験等の違いにより目的意識の持ち方の違いがあったとしても、全員に活動テーマの理解を促し、児童相互の影響が生じることで、他児の存在が課題解決過程(図1)の「課題の理解」や「課題解決の方法の理解」、「目的達成」の自覚に関する個別の支援として機能する可能性が示唆された。2つの授業において共有できた活動テーマの特徴として、結果への見通しが持ちやすいこと、児童にとって好ましい経験のある話題であることが挙げられる。授業1の「全員で乗れる電車を作る」場面では、全員が「車体を増やすと全員が電車に乗れる」という見通しを持つことができたと考えられる。また、過去に段ボール製のバスに入って動かした経験があることから、「皆で乗り物を動かしたい」という思いを共有しやすかったと考えられる。

2点目は、個々の実態を踏まえた支援の工夫である。目的意識の発生を促した要因は個々で異なっており(図4、図7)、効果的な課題提示の具体的方法は個々の児童によって異なっていた。各児童の実態や児童相互の関係性に関する情報収集をして分析し、それを課題提示や授業展開の工夫といった支援の考案に活かすことも有効であると考えられる。

3点目は、実態に即した個別目標の設定である。授業2において、B児に期待した目的意識と実際に持てた目的意識とで齟齬が生じ、B児にとって課題理解が難しい状況での活動を強いる結果となった。各児童の実態と教科・領域の目標から個別目標を設定し、集団で同じ活動をしている場面においても、常に個別目標を踏まえた支援を行なう必要がある。授業後は、児童の目的意識の流れを確かめ、事前の想定との齟齬がなかったか振り返り、教科・領域における個別目標の適切さの検討を行い、授業改善を行うことの重要性が再確認された。

V おわりに

本研究では、ビデオ分析によって児童の思考過程を捉え、図1に示した「課題解決過程」と照らし合わせて分析し、児童の主体的な取り組みに関する評価をした。さらに、児童評価に基づいて指導評価を行うことで、指導改善に向けた示唆を得ることができた。「課題解決過程」の視点は、「主体的な取り組み」を目指す授業づくりを評価するために有効であり、今後特別支援教育に求められる授業づくりに対して示唆を与えるものであると言えよう。

主な文献

- 岡山県総合教育センター(2011)学習評価ガイドブック(小学校編)。
- 岡山大学教育学部附属養護学校(1992)研究紀要第10号。
- 小池敏英・北島善夫(2001)知的障害の心理学。北大路書房。 他

学級の人間関係を育てる授業づくり —話し合い活動を軸にして—

学生番号 22427074 氏名 河野 臣紀

概要

本研究は、1年時の研究を振り返り再構成する内容になっている。まず、今日における子どもたちの人間関係に由来する問題への解決のために人間関係形成力を高める必要があると考えた。そのためには子どもたちが自分の考えを一方向的に相手に押しついたり、無批判に受け入れるのではなく、お互いの意見や考えを話し合うことが必要であると考えた。そこで、リップマン(2014)の理論を参考に探求の共同体として学級を位置づけた。また、山元(2007)らの理論をもとに話し合い活動の方略を定め、低学年における話し合い活動の姿を構想した。それらをもとに授業実践を行い、教師の役割や人間関係を育てるために必要な要素を明らかにしていった。

キーワード：探求の共同体 人間関係づくり 小学校低学年 話し合い活動

I 研究目的

近年では、いじめに代表されるように子どもたちの人間関係に由来する問題が深刻化している。少子化、核家族化、情報化、遊びの内容の変化などの社会生活の変化は子どもの人間関係の希薄さを助長し、人間関係が十分に育まれていないと考えられる。

このような現状の中で、国立教育政策研究所(2013)が示す21世紀型学力である実践力の1つに「人間関係形成力」が挙げられている。これからの社会において子どもたちが様々な他者と人間関係を育て、協力して物事を進めることは必須の能力となっていると言えるだろう。

そこで、筆者は学級の人間関係を育てる授業を行う必要があると考えた。人間関係を育てるためには他者の話をただ無批判に受け入れるのではなく、相手の意見や考えを聞いたうえで、自分の考えをつくりあげたり、集団の中で協働できることが必要であると考えた。そこで筆者は授業において、話し合い活動を軸に置くことで、人間関係を育てる授業づくりができると考えた。

集団においてはじめて共同で生活を始める低学年段階においてこそ、人間関係を育てていく素地を養う必要がある。そこで本研究においては、小学校低学年において実践し、その考察を行う。

II 探求の共同体

学級とは単なる同年齢の子どもたちを集めた場ではない。そこで子どもたちは1日の大半を共に過ごし、知識だけでなく集団生活様式等を学んでいく。リップマン(2014)は学級を探求の共同体として位置づけている。探求の共同体とは「生徒たちが敬意を持ちつつ互いに意見を聞き、互いの意見を生かしながら、理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見だし、それまでの話から推論して補い合い、互いの前提を明らかにするということ」である。つまり、共同体としての結びつきは、同じ問いに対してそれぞれの児童が意見を出し合い、練り上げていくときに強くなっていくのである。また、リップマン(2014)は共同体の始まりとして「問うこと」の重要性を述べている。共同体として結びつくためには、共通の問いを自覚することが必要である。

III 話し合い活動の方略

国立教育政策研究所(2013)は「子どもが答えたい「問い」を共通に持つことによって 育

成が期待される思考力と、それに対応する学習活動例(案)」は右図のように示している。ここで話し合いにおいては④「自分や他者の異なる考えと比較し、関連づける」ことが話し合いにおける学習活動の中で育成される思考力であるとしている。つまり、話し合う活動を行うためには、何を話し合っているのか児童全員が認識するとともに、何と自分の意見を比べているのか、自分の意見が話し合いのなかでどこに関連しているか意識することが必要であると考えられる。

	下位能力	想定できる学習活動
①	問いに対して、情報を収集する	読解、視聴、観察、実験等
②	情報を既有知識と結びつけ、自分の出発点となる考えを創る	予想、問題解決、図式化、モデル化、自己説明等
③	自分や他者の異なる考えと比較し、関連づける	話し合い、概念地図化等
④	複数の考えを統合し、よりよい解や知識・モデルを発見・構成する	発表、クロストーク、レポート等
⑤	解や知識を適用し、次の問いや仮説、学ぶべきことを見つける	振り返り、質問生成、調べ学習等

山元(2007)は、小学校2年生の発達特性を踏まえた上で「累積的コミュニケーション」として、低学年の児童の様子を表している。「累積的コミュニケーション」とは「発話する各々の主体が他と自を区別する自立性を備えて意見を交わすのではなく、むしろ各自が相手の発言に対して累加的に発言を積み上げていく展開を見せる話し合い。」と山元(2007)は述べている。これは、個人で一つの本時のめあてに対する考えを深めていくのではなく、学級全体で考えを深めていくことであると考えられる。

さらに、山元(2007)は「累積的コミュニケーションにも「拡散型」と「連鎖型」がある。小学2年生の拡散型累積コミュニケーションは、相手の意見に影響を受けて、自分の意見が生まれるものの、そこには発展があまり見られず、繰り返しによる相手の意見の取り込み、言い換え、相手発言のどこかが鍵となって触発されてはいるのだろうが、表面的には全く関係のない別のアイデアの表出が見られる。」と説明している。子どもたちは各々が意見を述べている段階から、前の意見を踏まえて述べることや、同じような言い換えをして述べることで、意見のつながりを意識して話し合うことができると考える。

以上を基に話し合い活動の方略として以下の3点に着目して2つの授業実践を分析していく。

- ① 児童が話し合う内容を学級全体で共有できること。
- ② 児童がこれまでの話し合いにおける発言のつながりを意識できるようにすること。
- ③ 児童は自分の意見を他者の意見と比べられるような手がかりを教師が与えること、もしくは比べられるように促すこと。

IV 授業実践

授業実践① 小学校第2学年 国語科「大すきなもの、教えたい」(全4時)

本授業実践は全4時の中の第2時の授業実践である。大好きなものを伝えるためには大好きなもの(こと)だけでなく、そのわけが必要であることを児童が実感することで、理由つけて説明できるようになることを目標とした。

授業実践①の省察

<①児童が話し合う内容を学級全体で共有できること>

本実践においては導入部においてはプロトコルのようにすすめた。導入において筆者が好きなものを説明せずに終わらせると児童はそれだけでは説明にならないことに気づくことができていた。このことから学級全体で「問い」を持つためには教師の示す例と児童が考え

授業実践①におけるプロトコル ボートの写真を提示 T:先生の大好きなものはボートです。これで発表を終わります。 C: えっ T:なんで今えっていったの? C:僕が発表しますって言ってない。 C:なんで好きなのかいってない。

る説明するために必要なことの差異を自覚させることが有効であることが分かった。

〈②児童がこれまでの話し合いにおける発言のつながりを意識できるようにすること〉

本実践においては好きなものとのわけを発表させたが、それぞれが好きなものとのわけをいうだけにとどまり、ただの意見を言い合うだけになった。それは、児童同士のつながりのない分断された授業になったのではないだろうか。

〈③児童は自分の意見を他者の意見と比べられるような手がかりを教師が与えること、もしくは比べられるように促すこと〉

今回の実践で「お互いの良かった点を話し合ってみましょう」と発問しペアで話し合わせた。良かったという言葉が漠然としすぎて、児童が何をもちょう良かったとするのか分かりにくいものであったと考える。ただお互いの意見を比べるのではなく、何を基準として比べるのかという比較の視点を与えることが必要であったと考える。そうすることで、自分と相手の違いがわかり、より自分の考えを増やすことができたのではないかと考える。

授業実践①全体の省察

本実践において話し合い活動はペアで行わせるものと考えていたが、ペアでの話し合い活動はお互いの意見を言い合うだけにとどまった。また、お互いの意見を言い合うと授業に関係のない話をする児童も多く、筆者の介入が必要な場面が見られた。そこで、筆者は話し合い活動とはペアやグループなどの形態ではなく、学級全体での授業自体を話し合い活動として位置付ける必要があるのではないかと考えた。

授業実践② 小学校第2学年 道徳科「ぴよんたくんのゴール」(文溪堂)

本授業実践は最後までやりぬこうとする意欲を高めることをねらいとして行った。本資料は再現構成法を用いて実践を行い、資料を場面ごとに区切って提示し、それぞれの場面の状況下での主人公の思いや行為の在り方を話し合ったり、今後の展開を予想して、臨場感を持たせながら展開し、中心価値に迫った。場面ごとの提示の段階で、中心発問に向かうための状況把握や基本発問、補助発問を織り込みながら展開し、資料の語り聞かせ後に、中心価値に迫りやすくすることができると考えた。

授業実践②の省察

〈①児童が話し合う内容を学級全体で共有できること〉

導入部において、児童の実生活から諦めそうになった経験を想起させることができたが、そこから「あきらめないようにするためにはどうしたらいいか考える」というめあては教師の誘導が強いものになってしまった。経験を想起させた後の児童が経験のどこに問題を見つけるかを支援する発問が必要であったと考える。

〈②児童がこれまでの話し合いにおける発言のつながりを意識できるようにすること〉

プロトコルからわかるように①に対する C1 の応答に対して②のように学級に投げ返し C2 のように深めることができたが③でまた①と同

授業実践②プロトコル

T:なんでぴよんた君はまた走り出したのだろうか?…①

C1:こりんちゃんみたいにがんばってみよう。

T:なんでこりんちゃんみたいにがんばろうと思ったんだろう?…

②

C2:負けたけど最後まで頑張ろうとしてたから

T:他には。なんでぴよんた君は走り出したんだろう。…③

C3:最後だけど、最後だけゴールまで走りたいから

じ発問を投げ返していた。これでは、学級全体で深めていた考えをまた振り出しに戻していた。ここでは C2 の意見からさらに深められるような問いかけを③ですべきであったと考えた。

〈③児童は自分の意見を他者の意見と比べられるような手がかりを教師が与えること、もし

くは比べられるように促すこと>

本時では「Aさんは嫌だなーって思ったっていつてくれたけど、なんで嫌だなーって思ったんだろう」というように、誰の意見かを明示して意見を比べられるように促した。そこで他の児童は「私は…」というように自分の立場を明示した形で考えを述べる事ができていた。比較の対象を明示することで自分の考えと他者の考えを分けて話すことができたと考えた。

授業実践①全体の省察

本実践において、プロトコルからもわかるように筆者は「どうしてそう思ったのか」「なぜそのように考えたのか」というような自分の意見に対する根拠を明確にするような発問を多く多用していた。児童が自分の意見を持てるということは話し合い活動に参加するための準備ができたということであると考え。本実践においては、中心発問「なぜぴよんた君はもう一度走り出したのか」…①と授業終盤において「頑張ったぴよんたくんに手紙を書く」…②という発問で2回記述を行った。以下に示すのはその2回における児童の意見である。

	①の発問における児童の記載	②の発問における児童の記載
児童 C1	こりんちゃんの背中をみてたらがんばっているのがわかったから自分も頑張らないといけないと思ったから走り出した。	途中で止まったけど走り出したのはえらいね。
児童 C2	1位にならないけど最後まで走りたいな。	ちょっとあきらめたけどすぐにあきらめずに走ったね。あきらめないのがいいんだよ。
児童 C3	ころくんたちに抜かされたら走るのはやめようと思ったけど、最後になりたくないからまた走りはじめた。	最後になっても走り続けてえらいね。でも勝つのがいいんじゃないんだよ。大切なのはあきらめずに最後まで走りきることだよ。

中心発問部での記述では、C2は1位になることにこだわることで最後まで走るほうが大切という葛藤、C3の児童は最後になりたくないという理由であったが、終末部の記述において両者ともあきらめずに最後まで走り切ることに価値を置いたのがわかる。これは話し合いによって自分の意見を変容させたのではないかと考えた。しかし、C1はこりんちゃんの頑張りに気づいていたものの、あきらめないことが大切ということまで自覚させることができなかつた。それは筆者が基準とした児童の意見に対しての支援ができなかつたからであると考えた。基準となる意見の児童も考えられる発問を用意する必要があつたと考えた。

V 成果と課題

話し合い活動を軸におくことで、他者の考えをもとに自分の考えを高めることができていた児童の姿が現れた。それは、児童らが人間関係を育てていく素地を養うことにつながつたのではないかと考える。

2年間においては、1つの授業の中で話し合い活動により人間関係を育てること目標とし、実践を行った。教師が児童同士をつなぐ役割を仲介すること、比較の基準を明示することで児童が自分の意見を話しやすくなり、話し合い活動を通じて他者の考えと自分の考えをもとに新しい考えをつくりあげていく姿を見ることができたが、教師としての発問は足りない部分が多くあつた。児童の意見を取り上げる際、基準となる児童はどのように自分の考えを高めていくのか、また、年間を通じて授業で培つた人間関係がどのように作用してくるのかを今後現場での実践を基に考察していきたい。

参考文献

- マシュー・リップマン著、河野哲也他監訳『探求の共同体-考えるための教室-』玉川大学出版部、2014年
 山元悦子「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発-小学2年生の発達特性をふまえて-」
 『全国大学国語教育学会発表要旨集』第112巻、2007年、91、94頁

数学の概念や原理・法則を習得する授業デザイン

学生番号 22427077 氏名 佐藤 洋

概要

本研究の目的は、数学の概念や原理・法則（新しい知識）を子どもが主体的に考え、創り出していく授業デザインを検討するものである。こうした授業では、新しい知識の創り方、創り出すために必要な既習の知識を論理立てて使っていくような知識の使い方を学び、生きて働く知識として習得することが目指されなければならない。

本稿では、中原（1995）の構成的アプローチを基にし、「意識化，操作化，媒介化，反省化，協定化」と区分した手法を基にした授業構成の検証を試みた。子ども一人ひとりが主体的に知識を創り出し習得していく授業デザインの在り方を、改めて考え直すことが重要であり、有効な授業デザインであることを述べる。

キーワード：中学校数学 概念や原理・法則 構成的アプローチ 生きて働く知識

1. 知識の位置付け（あるべき姿）

変動が激しい知識基盤社会では、自分が持っている固定された知識では解決できない状況が考えられる。そのため、ただ単に知っている固定された知識は、変化する社会では、必ず役立つものとは限らない。そのため、自らの既有知識を新しい情報と結びつけ、新しい知識を創り出すという学びは、教育的には非常に価値がある。

コルトハーヘン（2010）によると、ロジャーズ（1947）は、「知識を創造し続けることが重要である（p. 57）」と知識を創造することの重要性を指摘し、同時に、「学び方を学び、適応し続ける方法を学び、安定した知識などない知り、知識を求め続けることだけが安定性の基盤となりうる（p. 57）」と主張する。安定（固定）された知識ではなく、子ども自身が、変化に対し、主体的に対応していく力を身に着けることは、子ども自身が問題を解決していくための最適解（新しい知識）を創りあげ、変化の激しい社会を生き抜くことになる。

2. 問題の所在

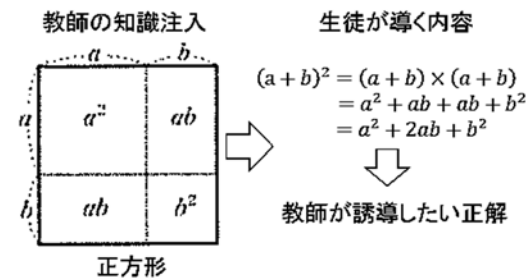
「考える」ことが重要視された学校現場では、話し合い活動が多く行われるようになった。しかし、その学習の中で、教師・生徒の知識注入が起こり、知識形成が十分でない場面がみられる。

（1）教師の知識注入

例えば、 $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ が成り立つ理由を、話し合う場面を取り挙げる。

「 $(a + b)$ を1辺として見ると、どんな図形になるか？」という教師の問いかけで、生徒の大半は、「正方形」と気付くだろう。

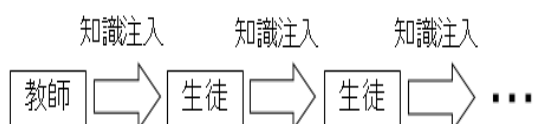
「正方形の考えを使って、理由を話し合ってみよう」と指示をしても、正方形という図形を使っていくという教師誘導の知識注入がすでに生徒に行われてしまっている。



(2) 子ども同士の知識注入

上記のような、教師が提示した「正方形」という見方を理解ができる人は、それに沿って問題解決に向かうことができるだろう。

一方で、理解ができなかった人は、班活動などで、教師の知識注入を受けて理解した生徒から知識を受容する形となり、生徒から生徒へと教師が誘導とした知識注入が行われる。子どもたちは、教師の求める正解にたどり着いただけであると言える。



変化する社会では、固定された知識が必ず役立つとは限らない。つまり、現状の授業では、子ども一人ひとりが、自分なりに新しい知識を創り出す力が育まれず、子どもが自分なりに変化に対応する最適解を創る力は育まれない。

このことから、現状の授業で習得される固定的な知識では不十分である。

習得すべき真の数学的知識とは何か、改めて考え直すことが重要であるだろう。

3. 本研究の目的

コルトハーヘン (2010) によると、フロイデンタール (1978) は、「数学とは子どもたちに転移されるべき「すでに作られた教科」ではなく、「これから作られるべき教科」(p. 29)」であると指摘している。

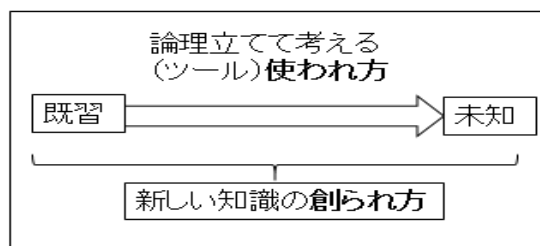
例えば、円周角と中心角の関係を考えるという未知の問題に対して、作図・実測を通して、「円周角は中心角の半分である」

という子どもなりの予想が生まれる。そして、既習の知識を用いて、証明することで論理的・形式的に一般化し、円周角の定理として創っていく活動などが考えられる。

また、フロイデンタール (1991) は、数学教授の際に、教師から一方的に数学的知識 (数学の概念や原理・法則) を教えることを問題視している。活動の中で、子ども自身が数学的知識を発明し直し (再発明)、新しい知識として創り出す学びの重要性を示唆している。

これからの数学教育では、固定された知識を習得するのではなく、知識の使い方・創り方を学び、生きて働く知識 (図1) として習得する授業デザインの在り方を考えることが重要であると言える。

【図1】生きて働く知識 (再発明)



そこで、本研究の目的は、数学の概念や原理・法則 (新しい知識) を、子どもが主体的に創り出していく授業デザインを検討するものとする。

このような授業では、既習事項を活用し、未知なるものを明らかにし、課題を解決していくためには、単元と単元のつながりをより強く意識することが求められる。

また、数学教育実践における習得におけるカリキュラム・マネジメントの提案性にもなる。

4. 研究の基本的な考え

中学校学習指導要領解説数学編(2008)では、「生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学にかかわりのある様々な営み(p.15)」と定義している。また、「目的意識をもって主体的に取り組むとは、新たな性質や考え方を見いだそうとしたり、具体的な課題を解決しようとする(p.15)」としている。そして、数学的活動は以下の3つの柱から成立している。

1. 既習の数学を基にして数や図形の性質などを見だし発展させる活動
2. 日常生活や社会で数学を利用する活動
3. 数学的な表現を用いて根拠を明らかにし筋道立てて説明し合う活動である。

特に、本研究は、既習を基に新しい数学の知識を創り出す活動である1つ目の柱をコアとする。

5. 知識を構成するための授業の基本構成の検討

数学的活動は、基本的には問題解決の形で行なければならない。問題解決的学習における過程として、ポリア(1954)は、「①問題を理解する、②計画を立てる、③計画を実行する、④振り返る(pp.9-20)」(表1)と4区分した学習過程を提唱している。

【表1 ポリア(1954)の問題解決の過程】

① 問題を理解する。 正しいといえる方法を見つけるといった問題だと知る。(未知は何か、条件は何か)
② 計画を立てる。 今まで習った何が使えるか考える。
③ 計画を実行する 計画を実行して、結果を導く。
④ ふり返る。 結果としてなぜ正しいと示せるのか①、②、③を検討し、根拠を明確にする。

この手法を基に、平成28年6月に「根号をふくむ式の計算」において、「 $\sqrt{a} \times \sqrt{b} = \sqrt{a \times b}$ 」はなぜ成り立つのかを示す授業を実践し、このプロセスにおける②→③に進む段階の課題が明らかになる。

実際のプロトコルを以下に記し、述べる。

【プロトコル】計画を立てる段階

T : $\sqrt{2} \times \sqrt{5} = \sqrt{2 \times 5}$ が等式だと
確かめる方法は何かありそう？
S2 : 両辺を2乗すればいいと思います。
:
T : 一般的に成り立つと示すにはどうすればいいかな？

S2が、「両辺を2乗する」という視点に立てたのかを考察していく。

平方根の定義(概念)は、 $x^2 = a$ と成り立つときの x の値のことである。 $\sqrt{2} \times \sqrt{5}$ は、2つの数を掛けたものを、 $x = \sqrt{2} \times \sqrt{5}$ と1つのものとして見ることで、「2乗する」という形になる。 $\sqrt{2 \times 5}$ も同様である。

平方根(概念)

$$x^2 = a \quad \Leftrightarrow \quad (\sqrt{2} \times \sqrt{5})^2 = a$$

↓
2乗するという視点に立つ

$$x = \sqrt{2} \times \sqrt{5}$$

1つのものとする

2乗するという発言をしたS2は、自身の中にある平方根の概念に立ち返れたという成果があった。

一方で、生徒が、 $\sqrt{a} \times \sqrt{b} = \sqrt{a \times b}$ になるだろうという視点に立たせることはできず、教師誘導となり、課題として残った。これは、 $\sqrt{2} \times \sqrt{5} = \sqrt{2 \times 5}$ を示したことだけにとどまり、 $\sqrt{4} \times \sqrt{9} = \sqrt{4 \times 9}$ などの他の事例も示し、一般的にも $\sqrt{a} \times \sqrt{b} = \sqrt{a \times b}$ が成り立つという数学の知識を生成することが不十分だったからである。

ポリア(1954)のプロセスを踏んで、知識を形成することは大切である。しかし、このプロセスを単に形式的に踏めば問題可決に

向かうわけではないことがこの学習過程の課題であった。特に②→③に進む段階に課題がある。このような段階に進むための準備段階として、中原(1995)は構成的アプローチにおける1つの過程である「媒介化」を位置付けている。

構成的アプローチ(中原, 1995)とは、子どもが主体的に数学的知識(数学の概念や原理・法則)を構成していくような授業を目指すことを意図しているものである。

以下では、数学的知識の構成過程の基本的な段階から示す。

まず、自分自身で構成したもの(知識を創る)を、まとめて個人から全体共有するという**協定**をしていく。基本的には、操作(作図・実測)などを通して、自分なりに、「このような知識が創られるだろう」と予想し、既習の知識を論理立てるように使うことで、

構成→協定

の流れとなる。その構成は、基本的には、操作的活動を反省することによってなされるものであるので、

操作 → 反省 → 協定

という流れとなる。

また、操作的活動は無目的になされるものではなく、その授業において構成しようとする知識の発生源に対して、ある種の問題を解決しようとなされるものである。

したがって、操作的活動によって、数学的知識の構成や、それに関わる問題への**意識化**がなされることになる。

数学的知識の構成過程は、理論的には、 意識化→操作化→反省化→協定化

という段階が設定される。

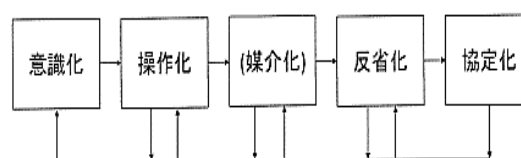
しかし、この過程は必ずしも形式的に一方向に進むわけではない。例えば、「三角形の内角の和は 180° である。」という知識を創り出す活動を考える。実際に、1つの三角形を作図・実測すると、 180° になることがわかる**操作化**の段階と、記号を用いて、どんな三角形の場合でも成り立つと示す**反省化**の段階では、具体から一般という飛躍があ

る。このため、中原(1995)は、構成過程において、操作化と反省化との間に飛躍があることを主張している。

そこで、一方向に形式的に進む構成過程ではなく、操作化から反省化などにある飛躍に対して、反省化に近づくためのアプローチの提案として、中原(1995)は、反省化に進まない場合、教師の介入(媒介)によって、意識化や操作化の段階に生徒自身が立ち返り、何が問題(未知)なのか、何が条件としてあるのか、どんな見直しを持てばいいのか子ども自身が見直し、整理して反省化に進むようにする段階を「媒介化」と位置付けている。

中原(1995)は、これらの課題を改善するために、操作化と反省化との適切に媒介する段階である「媒介化」を設定し、授業構成を図3のように示した。

【図3】 数学的知識の構成過程モデル



6. 授業実践研究の構想

平成29年1月に行った「円周角と中心角」の第1・2校時の授業の場面を取りあげ、検討する。これまでに円の中心角などの円の性質を学んでいる。

本単元では、新しい円の性質として円周角と中心角の関係(円周角の定理)について学ぶものである。

第1校時は、円の図に円周角と中心角の作図・実測を通して、「同じ弧に対する円周角の大きさはすべて等しいこと」や「円周角は中心角の大きさの半分である」という予想させることができる。また、作図・実測で得た予想はあくまで具体的な事例を基に帰

納的に考えた直観的なものである。

一般的な知識として成り立つことを示す方法として証明の必要性を持たせていく。

第2校時は、証明の構想を考え、なぜ成り立つのか根拠を明確にし、証明をすることで生徒の予想したものが「円周角の定理」となることを学ばせていく原理を創り出す学習である。

授業の目標は、作図・実測を通して、円周角と中心角の関係を予想し、なぜ成り立つのか根拠を明確にして証明することで「円周角の定理」として位置付けることである。

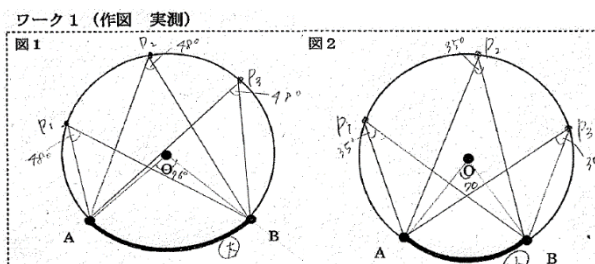
そこで、表2のように中原(1995)の構成的アプローチを基に枠組みした授業を組み立て、実践した。

【表2】実践の構成的アプローチの枠組み

意識化	本時の学習は、何を学ぶのか、何を示したいのか見通しを立て、構成しようとする 数学的知識と出会い、意識する 段階。ここでは、既習の円の性質を復習し、本時では未知の円の性質を意識する。
操作化	操作(作図・実測など)を通して、自分なりの 予想 を立てるなど、 知識の原型 をつくる段階。ここでは、作図・実測を通して、円周角は中心角の半分になるという関係を 予想 することである。
媒介化	操作化(具体)から反省化(一般)に進むために、必要に応じて、なぜそうと言えるのか成り立つ根拠を子どもが見出すなど反省化に近づける段階。ここでは、証明の構想を考えるために、「なぜ、二等辺三角形になるのか」と問いかけ、既習の「三角形の外角の性質(根拠)

	を子どもが見出す。
反省化	操作化や媒介化の活動を振り返り、自身で創り出した予想を 一般的な 数学的知識を構成する段階。ここでは、証明の構想を立て、証明をする。
協定化	証明(構成)で成り立った知識を、まとめて 個から全体に共有 し、 協定 する段階。ここでは、問題を解くことで、円周角の定理という知識として 協定 する。

7. 授業の題材と教材分析



本時の題材は、円周角と中心角の関係を予想し、それを証明することで、一般的に成り立つ「円周角の定理」として学んでいくものである。

上図は、生徒がワークシートに、作図・実測した円周角と中心角である。

図1・図2のように、弧の長さが違う2つの円に、いくつかの円周角を作図・実測することで、「同じ弧に対する円周角の大きさは等しい」ことが予想できる。

また、既習である中心角を導入し、円周角と中心角の大きさの間にある関係について、作図・実測を通して、「1つの弧に対する円周角の大きさは、その弧に対する中心角の大きさの半分だ」という関係があるという予想を立てることが目的である。

円周角と中心角の大きさの間にある関係を証明することで、2つの予想が成り立つことがわかり、円周角の定理としてまとめていく教材である。

8. 授業の実際と省察

(1) 第1校時

意識化 円の性質の復習として、円にはどんな特徴があるか問いかけ、半径がすべて等しいなどの生徒の発言があった。本時から新しい円の性質を学ぶことを伝え、円の性質において意識を向けさせた。

操作化 円周角の定義を学び、与えられた2つの弧に対して、いくつかの円周角を作図・実測をし、弧と円周角においてどんな性質があるかを予想させた。その時の様子を以下に記す。

○「同じ弧に対する円周角の大きさは等しい」と予想する場面（第1校時）

【プロトコル】

T : 弧の長さが小さくなると円周角の大きさはどうなっている？

S1 : 円周角も小さくなっている。

S2 : 弧の長さが変わると、円周角の大きさも変わっている。

T : 実は、変わっていないものもあります。何でしょう？

S3 : 円周角。

T : え？でも弧の長さが変わると、円周角の大きさは変わっているよ？

S3 : 弧の長さは違うけど、その弧に対する円周角の大きさは同じです。

T : 今、S3が発言したことわかった？確認したいのでS4さん教えて下さい。

S4 : 同じ弧の長さにおける円周角の大きさは全部同じだから、変わらないと思います。

T : では、ワークシートの「円周角について何が言えるでしょうか？」の空欄に各自で書いてみましょう。

【生徒のワークシート】

Q. 円周角について何が言えるでしょうか？

予想
弧が大きくなると、角も大きくなる。
弧が小さいと、角も小さくなる。
1つの弧に対する円周角はすべて等しい。

実際の生徒の発言やワークシートを見ていくと、「同じ（1つの）弧に対する円周角の大きさは等しい」ことを予想している。

S4の発言には「全部同じ」という作図・実測から得た具体例の円周角の大きさは、すべて同じであるという事実から、帰納的に推論することで、直観的に予想していることがわかる。これは、意識→操作化に進んだと言える。このことから、子ども自身が知識の原型（概念）となる予想を創り、帰納的に知識の原型を創り出す（原理）を習得することに成功した。

操作化 既習である中心角を復習し、円周角と中心角を作図・実測させ、円周角と中心角にはどんな関係があるのか発問し、生徒に予想させた。その時の様子を以下に記す。

○「円周角と中心角の大きさの間にある関係」を予想する場面

T : 円周角と中心角にはどんな関係がありそうですか？

S1 : 円周角は中心角の半分である。
(他の生徒も多様な表現をした。)

【生徒のワークシート】

Q. 円周角と中心角にはどんな関係がありそうですか？

自分の考え
中心角が円周角の2倍。
円周角は中心角の1/2倍。
この関係がありそうです。

予想
(円周角) = 1/2 (中心角)
中心角
6:1:2
この関係。

生徒の発言やワークシートから円周角と中心角の大きさの間にある関係を予想していることがわかる。意識化→操作化の段階に進み、子どもたちなりに、「円周角の定理」の知識の原型（概念）を創り出し、帰納的に推論する創り方（原理・法則）を習得することができた。

媒介化 予想した（円周角）= 1/2（中心角）の関係を確かめる方法を考える場面である。教師から「どんな場合でも成り立つのか」と問いかけた。意味がよくわからないという生徒の発言があったので、次のように教師から問いかけた。

T : いくつか円周角を作図しましたが、円周角ってこれだけですか？
 S6 : 違う。
 T : どのくらいありますか？
 S7 : たくさんというか無限につくれる？
 T : どんな場合でも成り立つのかな？
 S8 : 全部、実測すればいける？
 S9 : いや、無理やろ。無数にあるし。
 T : じゃあ、全部成り立つって言える方法って何だろう？
 S10 : 文字を使う？

S5が、S4を批判的に見ていることから、実測では一般的に成り立つことができないことを主張していることがわかる。また、S6は、文字には一般性があり、成り立つことを示すための道具であることに気付いている。しかし、証明という専門用語は生徒から発言されなかったが、一般性という意味では証明という方法に行き着いているのであり、媒介化を通して、操作化→反省化と進んだと言えるだろう。このことから、一般的に成り立つことを示すためには証明が必要であることが意識され、円周角の定理を創り出す手法(原理)を子どもたちなりに創りあげることになった。

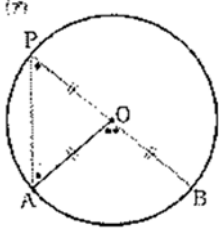
(2) 第2校時

反省化 第1校時で予想した(円周角) = 1/2 (中心角)を示す方法は証明であることを知った。第2校時からは証明の構想を考え、班で話し合いをする場面になる。

まず証明の代表図は右図の3つに分かれることを学ばせ、教師から1つ代表図を決め、証明の構想を班活動で考えさせた。

しかし、全体的に進んでいない様子があった。一度、媒介化の段階を踏んだ。

媒介化 「△OPAはどんな図形になるか」と問いかけ、二等辺三角形という予想が生まれた。その後、三角形の外角の性質を復習し、

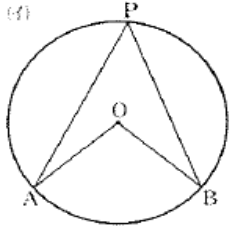


なぜかを問うと、班で $\angle AOB = \angle OPA + \angle OAP$ という等式が成り立つことが出始めた。しかし、成り立った根拠を基に(円周角) = 1/2 (中心角)証明の結論にまではつながらず、補助として全体的な証明を解説し、教師誘導の形になった。

反省化

1つ目の証明図の仕方を基に、

右図のような2つ目の証明図を提示し、その証明の構想を考えさせた。しかし、全体的に作業が進んでいない様子だった。そこで、次の問いかけを行い、媒介化の段階を踏んだ。



それに対して以下のような様子と班のホワイトボードの記述がみられた。

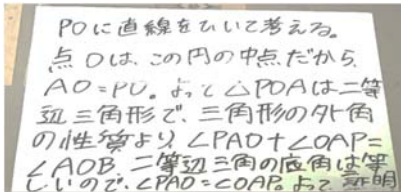
媒介化

T : この証明図でなんか二等辺三角形っぽいところある？
 S : ……。(発問がよくわからない。)
 T : ちなみに二等辺三角形を見つけた班っている？(何人かが挙手した。)
 T : どういうふうに分けたらいいかな？
 S11さん、お願いします。
 ---S11が黒板の図に補助線を引く---
 T : なぜ、二等辺三角形になるのか話合ってください。

教師の問いかけに対して、2つ目の証明図から二等辺三角形になるところがあるという考えを持つ班がいくつかあった。しかし、全体的に共有されていなかったため、S10さんに、補助線POを引いてもらおうと、挙手していない他の班の人が反応を示した。これは反省化の段階でつまづいていた状況から媒介化を踏んだことで、再び反省化の段階に入ったと言えるだろう。

反省化媒介化の段階を踏んだ後、演繹的に考え、9つの班ごとに以下のような証明を言語化している場合と非言語化した場合の2つの活動の結果が得られた。

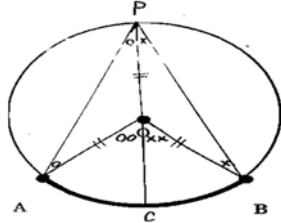
【ホワイトボード】言語化（4つの班）



言語化している班を見ると、媒介化を踏むことで、既習事項である円の半径はすべて等しいことから、二等辺三角形であることを示し、三角形の外角の性質を用いて証明を演繹的に示していることがわかる。つまり、予想が正しいと証明したことで、新しい概念や原理・法則として知識を構成したと言えるだろう。

【A3プリント】非言語化（5つの班）

学習班<証明図>



一方で、図のA3プリントに○や×などの記号を用いて、二等辺三角形であることを示し、三角形の外角の性質を用いていることがわかる。しかし、証明の結論である「円周角は中心角の半分である」のところまで論理をつなげたとは断言できない。

言語化が難しかった原因は、1つ目の証明図における証明方法が教師誘導になったことが考えられる。その場面で、生徒が言語化・記号化した証明の仕方の例を把握していれば証明の構想はつかめていただろう。言語化できなかったということはその例を理解する段階でつまづいていると言える。

1つ目の証明の段階で、結論として示したいものは何かを再確認すべきであった。

9. 研究の成果と今後の課題と展望

成果

授業デザインとして、問題解決過程では、子ども自身が、一般的な証明の構想を創り出すことが課題であった。そこで、「媒介化」の在り方を検討することにした。

その結果、操作化→反省化に進む場面で、証明の構想を立てる際に、「媒介化」を踏むことで、「操作化」の段階で、子ども自身が創りあげた予想が、証明すべき内容であると気付いたことや、既習事項を使って、そこから成り立つ内容を記号化・言語化する活動となった。つまり、「媒介化」とは、子ども自身がわかっていることを明らかにし、わからないことを明確化し、それらを子どもに言語化・記号化させ、創り出させる重要性があり、確かな数学の概念や原理・法則を習得することにつながるのである。

今後の課題と展望

「媒介化」は、一歩間違えると教師誘導に陥りやすい。そのため、教師自身が、子どもたちに「何を学ばせるのか」、「何を気付かせたいのか」を明確にして授業に臨むことが求められる。そのためには、各単元で何を学ぶのか、それを学ぶためにはどんな既習事項が使われるのかという系統性を意識した教材分析が重要となる。これからの数学教育では、断片的に知識を与えていくカリキュラムではなく、学習の積み重ねを意識したカリキュラム・マネジメントが重要となっていくのである。

<引用文献>

- (1) F・コルトハーヘン著、「教師教育学—理論と実践をつなぐリアステック・アプローチ」、学文社、2010
- (2) G・Polya, 柿内賢信訳著『いかにして問題をとくか』, 丸善出版, 1954
- (3) 中原忠男, 『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』, 聖文新社, 1995
- (4) 文部科学省, 「中学校学習指導要領解説数学編」, 教育株式出版, 2008

科学的思考力を育む授業デザイン —実証性を重視した観察・実験をコアにして—

学生番号 22427078 氏名 末永 真晟

【概要】 本研究の目的は、科学的思考力を育む高等学校「化学」の授業デザインの在り方を検討することである。科学的思考力とは、問題解決学習において、生徒が推論を深めながら仮説を実証する過程で育まれる思考力である。特に、仮説を深めるための「アブダクション」と、仮説の妥当性を吟味する「演繹的推論」を生徒から引き出すことを重視し、授業実践を行った。その結果、授業デザインの要素として (1) 観察の視点を深める仮説設定、(2) 仮説の妥当性を吟味する振り返りの場を組織することが生徒の科学的思考力を育み、ひいては汎用的な問題解決能力や自律的に学ぶ生徒が育つことが示唆された。

キーワード：科学的思考力 高等学校「化学」 問題解決学習 実証性 推論

1 研究の目的と課題

1.1 科学的思考力を育む意味

本研究の目的は、科学的思考力を育む高等学校「化学」の授業デザインの在り方を検討することである。

OECD は、「科学的リテラシー」を「現象を科学的に説明する」、「科学的探究を評価して計画する」、「現象を科学的に解釈する」という 3 つのコンピテンシーとして位置づけ、こうしたコンピテンシーの育成が理科教育の中心課題であるとしている。¹⁾この 3 つのコンピテンシーは、科学的な探究場面における、問題解決の能力として位置づけることができよう。

OECD は、これら 3 つのコンピテンシーが、3 つの知識によって支えられているとしている。1 つ目は、自然界に関する概念や、理論に関する「内容に関する知識」である。2 つ目は、実験における条件制御の方法などに関する「手続きに関する知識」である。例えば、測定誤差を減らすために、同じ条件で何度か測定を行い、平均値をデータとして使用することなどが、こうした知識と関わる。3 つ目は、問題解決のために、探究の過

程で仮説を設定することや、実験・観察を行うこと、考察場面で議論することの意義の理解に関わる「認識に関する知識」である。各コンピテンシーを発揮する上で、これらの知識は相互補完的に活用される必要がある。例えば、科学的現象を説明するためには、理論や情報を想起して活用するだけでなく、説明の根拠となる理論や情報及びそうした情報を得た科学的な探究の方法の妥当性を批判的に吟味する必要があるからだ。つまり、科学的リテラシーは、知識を活用することで初めて発揮されるのだ。そして、こうしたコンピテンシーを発揮する上で中核となる思考力こそ、科学的思考力である。

学習指導要領では、高等学校「化学」の授業において、「原子、分子、イオン」などの微視的な粒子をもとに、物質とその変化をとらえる見方や考え方を育むことが求められている。また、物質とその変化に関する基本的な原理・法則を他の科目とも関連させて、自然界の事物・現象を分析的、総合的に考察する能力まで高めなければならないとされている。²⁾

例えば、高等学校「生物」分野においては、たんぱく質や DNA など、生物の身体を構成する組織の分子構造を学ぶ上で、化学の知識は欠かせない。知識を体系的に積み上げていくことで、自然事象に対する生徒の見方や考え方は、より自然科学の原理に迫っていく。こうした見方や考え方の深まりこそ、高等学校「化学」で育むべき力であり、これは市民としても必要な力である。例えば、食品添加物、日常生活で使用する薬品、原子力など、様々な形で化学は我々の生活と関わる。

しかし、そうした身の回りの物質の安全性が十分に検討されないまま、使用されている例が多く存在するように思われる。そうした物質の是非を批判的に見直す際には、原理や安全性の検査方法から検討していくことが必要となろう。こうした観点からも、理科教育において、より自然科学の原理に迫る分野へと学習を深めていくことは必要なことである。庄司（1978）も、科学的思考のうち、自然科学の原理に迫る思考を「原理的思考」として位置づけ、原理や法則などの抽象的な概念を具体化するために体系化された知識が必要である³⁾ことを指摘している。

1.2 高等学校の理科教育の現状

PISA 調査においては、「知識の活用」の面で課題があることが示唆されている。藤村（2012）は、PISA2006 調査の理科の問題分析から、日本の生徒（高校一年生）は、多様な解釈が可能な問題や、様々な知識を関連付けて考えることが必要な問題に関しての苦手意識が高いと述べている。さらにこうした原因には、解法を覚えて早く正確に問題を解くことが目的とされた「暗記・再生」型の

学習観に根差した授業があると推測している。⁴⁾

そこで、PISA2015 調査における「論述問題」⁵⁾の日本の正答率と無答率を分析すると、無答率が高い問題は、無答率が低い問題と比べて、必ずしも正答率が低いわけではないことが分かった。また、公開されている問題例を分析すると、問題文中に解答の根拠となるデータが示されている場合は無答率が低い、根拠となるデータが示されておらず、多様な解釈が必要とされる問題に関しては無答率が高いことが示唆される。こうしたことを踏まえると、藤村（2012）が指摘したように、日本の高校生は既存の知識を一問一答式に当てはめることや、与えられたデータの読み取りには特化しているものの、見方や考え方を変えながら自然事象が生じる根拠を掘り下げて考えることに苦手意識がある生徒が多いことが示唆される。こうした課題があるのは、高等学校の理科の授業において、問題解決学習が定着していないからだと思定できる。

1.3 問題解決学習の現状分析

科学的思考力は、問題解決学習において育成される思考力である。角屋（2013）⁶⁾や村山（2013）⁷⁾は、小学校の理科学習において、問題解決学習の過程を「[①自然事象への働きかけ、②問題の把握、③予想・仮説の設定、④検証計画の立案、⑤観察・実験、⑥結果の整理、⑦考察、⑧結論の導出]などのステップに分けて科学的な概念形成を行うべきである。（P. 14）」と述べている。こうした科学的な概念形成の過程で思考を深めていくことで、科学的思考力は育まれる。角屋（2013）と村山（2013）も、問題解決学習の過程で、仮説が実験や考察を通じて証明さ

れていく論証のプロセスが論理的思考力を育むと述べている。

つまり、理科における問題解決学習の本質とは、生徒の仮説をより妥当なものへと深めることで、新たな科学的な概念の形成を図ることである。このような問題解決学習を行うにあたり、高等学校「化学」の授業において障壁になっているものは、「仮説の設定」であると考えられる。PISA2015 調査において、生徒を対象に実施された質問紙調査でも、授業中に「先生が手順や考え方の手本を見せる」という回答が OECD 平均以上であるのに対し、「実験の手順を生徒自身で考える」や、「生徒は、アイデアを調査で確かめられるよう求められる」などの質問項目は OECD 平均を 5～10%程度下回っており、探究活動が生徒主体で行われていない現状がうかがえる。

高等学校「化学」の授業では、生徒は「原子、分子、イオン」などの直接観察できない科学的な概念を用いて、自然事象が生じるプロセスをとらえなければならない。「仮説の設定」を行うに当たり、科学的な概念をもとに仮説を立てることは、生徒にとって困難なことである。

中野 (1958) は、理科における問題解決学習において、「問題解決学習の本質的な困難点は、豊富な知識がなければ問題がすらすらと解き得ないという点にある。(P. 24)」⁸⁾と述べている。高等学校の化学では、仮説の設定や考察の実施など、自然事象が生じるプロセスを生徒が解釈しようとする場面において、前提となる科学的な概念が必要となるのが困難さの原因となり、実験や観察の位置づけが、生徒に知識を定着させることだけに終始した授業も多く存在すると

考えられる。

以上のことから、高等学校「化学」の授業の課題は以下の 2 点である。

- ① 生徒の思考を深める観察・実験の実施
- ② 新たな科学的な概念の一般化につながる思考の深まり

こうした課題を踏まえ、本研究では科学的思考力を育む高等学校「化学」の授業デザインを検討する。

2 科学的思考力の内実

2.1 推論

角屋 (2014) は、理科における問題解決学習の過程で、「類推的思考」、「帰納的推論」、「演繹的推論」の 3 つの科学的思考が育つと述べている。類推的思考とは、追及する事象と似た事象を既存の経験から探し、適用させようとする思考である。帰納的推論とは、多くの事実を集め、それらの共通性から一般的な法則を形成する推論である。演繹的推論とは、法則を事象に適用し、その動きや働きを予測する推論形式である。⁹⁾

こうした推論に加え、米盛 (2007) は「アブダクション」という、観察した事象に対する説明仮説を形成する推論が、科学的な発見において重要な役割を果たすと指摘している。例えば、「陸地のずっと内側で魚の化石が見つかるのはなぜか」という問いに対して、「魚の化石が見つかった一帯が海であった」あるいは、「この魚の化石らしきものは、太陽光線の異変によって生じたものではないか」など、様々な説明仮説を立て、その中から最もらしい仮説を採択することがアブダクションである。¹⁰⁾これは、見方や考え方を変えながら自然事象をとらえている姿であり、科学的思考の深化にとって重要

な役割を果たす。

2.2 「実証性」, 「再現性」, 「客観性」

小学校学習指導要領¹¹⁾によると, 「科学的」であるとは, 「実証性」, 「再現性」, 「客観性」を満たすことであると述べられており, 「仮説の設定」に関しては「実証性」についての説明でふれられている。「実証性」とは, 考えられた仮説が観察, 実験などによって検討することができるという条件である。高等学校「化学」では, 「原子, 分子, イオン」などの直接観察できない概念をもとに実験結果の解釈を行うことが求められる。したがって, 実験結果を実際に観察したことから解釈するだけではなく, 微視的な見方で思考を深めていかなければならない。アブダクションとは, 観察した事象を多面的な見方で解釈する推論の形式であると見ることができ, 仮説を深めていくためには重要な推論である。

以上のことから分かるように, 高等学校「化学」では, 実証の過程において, 生徒の科学的な見方や考え方は育まれる。そして, 「実証性」や「再現性」が保障されることで, 生徒は実験結果や, その解釈が妥当であることを認識でき, 「客観性」が保障される。つまり, 問題解決学習において, 科学的思考力を育成するには, 「実証性」を中心として, 「再現性」, 「客観性」を満たすことが不可欠である。

そして, 科学的思考力の内実とは, 「類推的思考」, 「演繹的推論」, 「帰納的推論」, 「アブダクション」などの推論をもとに, 新たな科学的な概念を構成していくことである。問題解決学習の過程で, こうした推論を働かせ, 科学的な見方や考え方を深めていくことが, 科学的思考力を育むことになること

期待される。

3 科学的思考力を育む授業の具体

3.2.1 授業実践①の基本的な授業デザイン

ここでは, 平成28年6月に実践した, 高等学校, 化学基礎の「気体の温度と熱運動の関係」の授業を取り上げ, 科学的思考力を育む授業の在り方を検討する。本時の学習内容は, 空気の体積が温度によって変化するのは, 空気を構成する粒子(窒素分子や酸素分子など)の熱運動の激しさが変化するためであることを学ぶことである。実験では図1のように透明ラップをかぶせた試験管を湯と氷水に入れ, 透明ラップに生じた変化を観察, 記録させた。また, 実験結果が生じた理由を考察させた。

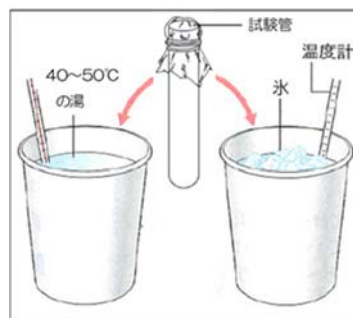
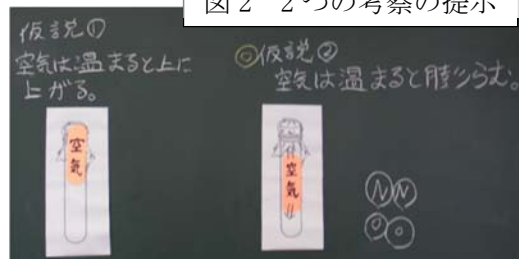


図1 実験

3.2.2 アブダクションによる科学的な見方の深まり

生徒の考察を分析すると, 透明ラップが膨らんだ理由は, 空気が温まると「上昇するため」と, 「膨張するため」の大きく二つに分かれた。そこで, この二つの考察が出てきたことを提示し, どちらの要因によって透明ラップが膨らんだのか, 検証実験を行うこととした。

図2 2つの考察の提示



検証実験では、試験管を逆向きにし、試験管の底に熱した雑巾をかぶせた時に透明ラップが膨らむかどうかを検証した。検証実験を行う前、授業者が「もし、ラップが膨らんだらどっちの仮説が正しいということになる？」と発問したところ、ほとんどの生徒は「2番」と答えた。こうしたことから、生徒は直接観察した事象から、直接観察できない空気の体積変化を明確に捉えていることが分かる。2つの仮説が提示されたことにより、生徒はアブダクションによって多面的な視点から実験結果を観察でき、実験結果をより詳細に分析することができたのだと見ることができる。

3.2.3 授業実践②の基本的な授業デザイン

次に、平成28年12月19日に行った高等学校、化学基礎の「イオン結晶の性質」の授業実践をもとに、科学的思考力を育む授業デザインの在り方を検討する。ここでは、学習指導要領上の「イオン結合でできた物質の性質を理解させる」という目標に基づいて授業の構想を行った。直接観察できないイオンが物質の性質とどのように関連しているかを理解できるようになることが、本時の学習内容である。したがって、本時の授業目標は、「イオンの動きと電気伝導性の関係を説明できる」こととし、授業実践を行った。既習事項として、生徒は「純水には電流が流れない」ことと、「塩化ナトリウムを水に溶かすと、ナトリウムイオンと塩化物イオンに分かれ、それぞれのイオンが各電極に電気を運ぶ役割をするため、水溶液中に電流が流れるようになる」ことを学んでいる。

本時では、酢酸ナトリウムというイオン結晶を使用し、「融解させた状態（加熱により液体にした状態）」と、「固体の状態」で電流が流れるかを実験で調べ、イオンの動きとどのような関係性があるかを考察できるように、授業計画を行った。考察の際、電流が流れるようになるために、イオンが電極間を移動できることが必要であることを想起できるように、導入では演示実験によって酢酸ナトリウム水溶液が電流を流すことを生徒に観察させ、水溶液中のイオンの動きを考えさせた。その後、「融解した酢酸ナトリウム」と、「固体の酢酸ナトリウム」が電流を流すか予想し、実験と考察を行った。

3.2.4 類推による科学的な見方の生成

以下のプロトコル分析は、実験の考察場面で生徒が話し合いを行う様子である。

S1「どっち？(選択肢の上？下?)」
S2「上じゃろ。」
S1「よな。上よな。」
S2「明らかに、さっき(授業の導入)の実験結果から明らかじゃが。」
S1「通したんじゃけんな。」

S1は、実際の実験結果とは違う結果になると予想をしていた。しかし、実験の考察の場面では、導入で行った演示実験とその考察からの類推によって、イオンの動きを考察していることが分かる。クラス内のほかの生徒も、イオンが動き回っているのは融解した酢酸ナトリウムであることを示す選択肢を選んでいった。これを見ても、実験結果をより科学的に観察する視点を持つことで、生徒は思考を深めることが示唆される。

3.2.5 アブダクションによる多面的な視点からの考察の深まり

以下のプロトコル分析は、個々の生徒が考察した内容を発表する場面での授業者と

生徒のやり取りである。

T「S3君、何でこういう風にしたの？
(プリントを提示)」
S3「動いてないから、がっちり固まっている状態っていう。」
T「なるほど。固体は動いていなくて、イオンががっちり固まっている状態なんだね。」
S3「陰イオンと陽イオン自体生まれてないんですかね。水で溶解してないの。」

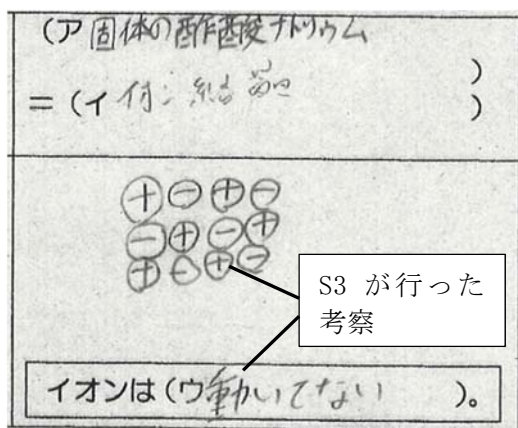


図3 S3のワークシート(抜粋)

陰イオンと陽イオン自体が生まれていないという考察は、事実としては誤りである。しかし、S3は類推をもとにして考察を行っていたS1やS2よりも、イオンについて、多面的な見方で思考を深めていると言えよう。こうしたことから、探究の過程で「類推」を「アブダクション」へと深めていくことは価値がある。

そして、「類推」を「アブダクション」へと深めることは、生徒たちが実験や観察を行いながら思考を深めていくために必要であるという示唆を与えてくれている。実験の際には、生徒が「何を調べなければならないのか」や、「何を観察しなければならないのか」を明確に持っていることが、考察を深めていくためには重要である。とりわけ、高

等学校「化学」では、実験結果から微視的な概念との関連性を見いだす必要があり、より微視的な見方で観察をしていくことが重要である。授業実践①でも示したとおり、生徒はアブダクションによって多面的な視点で観察を行うことで、直接観察可能なものから直接観察できないものを捉えていった。類推がアブダクションへと変容する過程は、自然事象を一面的な視点から多面的な視点で観察する思考の変容であり、科学的思考の深化であることに他ならない。

3.2.7 演繹的思考による科学的概念の一般化

以下のプロトコル分析は、S3の発言を受けて、既習事項から考察の妥当性を吟味する場面での授業者と生徒とのやり取りである。

T「固体のときのイオンの状態って、No. 33のプリント(過去のプリント)のどのへんに書いている？」
S2「③」
T「(プリント提示)これ、何結晶っていうんだっけ？」
S4「イオン結晶」
T「うん。固体の酢酸ナトリウムって、イオン結晶なんですよ？ということとはこれ、イオンが動ける状態かな？」
S1「動けないですね。」
S2「動けない。」

イオンという直接観察できない概念に基づいて実験結果を解釈することは、高等学校「化学」における醍醐味である。そして、イオンが直接観察できないからこそ、仮説の妥当性を吟味する必要がある。仮説の妥当性を吟味する際、重要となるのは演繹的推論である。ここで言う演繹的推論とは、既に一般化された既習事項と照らし合わせた

ときに、仮説が矛盾なく成り立つかどうかを吟味することである。プロトコル分析を見て分かるように、生徒は既習事項をもとに実験結果を振り返っても、仮説が実験結果を矛盾なく説明できることに気付いている。また、こうした姿は、生徒がイオンと実験結果との関連を見いだすことができた姿であると見るができる。

4 科学的思考力を育む授業デザインの要素

授業実践の省察から、高等学校「化学」の授業においては、問題解決学習の過程で生徒が推論を深めながら探究を進めていく必要があることが明らかになった。生徒が科学的思考力を深めていくのに重要であるのは、仮説の設定場面と、実験の考察場面である。これら2つの場面を抽出し、科学的思考力を育むために必要なことを考察する。

(1) 観察の視点を深める仮説設定

実験での生徒の気づきを豊かにし、科学的な見方を深められるかどうかは、実験・観察時の視点によって左右される。授業実践②では、導入で行った演示実験が手がかりとなり、実験結果とイオンの動きの関連を類推的に思考した生徒が多かった。そして、さらに視点を豊かにするのはアブダクションである。庄司(1978)も、予想を立てることが、実験から生徒の気づきを引き出すことにつながり、個々の主観的な考えを客観化していくためには、自分の予想と実験結果との比較が必要であると指摘している。

また、こうした仮説の深まりは、生徒が問いを深めている姿でもある。フィンク(2011)は、学習の質を高めるために、「意義ある学習経験」の必要性を指摘している。そして、学習が終わっても主題について自律的に学

ぶ生徒や生涯に渡って学び続ける生徒を育てるために、意義ある学習経験の要素として「学び方を学ぶ」ことを位置づけている。

12)

生徒が問いを見出すことや、問いを深めることは、主体的に探究を深めている姿であり、これはまさに学び方を学んでいることに他ならない。また、問いを深めることは、問題解決能力の育成という観点からも、重要なことであると言えよう。なぜなら、真に育成すべき問題解決能力とは、単に既存の知識や情報を当てはめて問題を解決しようとするのではなく、見方や考え方を変えながら試行錯誤の末に最適の方法を発見していくことであるからだ。つまり、アブダクションは、導き出した結論の正否に関わらず、生じた問題に対して生徒が主体的に関わるという点で重要な推論である。理科とは探究が中心となる教科である。だからこそ、主体的に探究を深めていく生徒を育成するために、問題解決学習の過程でこうした問いの深まりを作る必要があるのだ。

(2) 仮説の妥当性を吟味する振り返り

理科における問題解決学習に関しては、角屋(2013)や村山(2013)が述べるように、「①自然事象への働きかけ、②問題の把握、③予想・仮説の設定、④検証計画の立案、⑤観察・実験、⑥結果の整理、⑦考察、⑧結論の導出」といったステップに沿って直線的に行われてきた。

しかしながら、生徒の考察が一般化されるためには、直接観察したことから実験結果を解釈するだけに留まるのではなく、「原子、分子、イオン」など、直接観察することはできない概念をもとに、実験結果を振り返ることが必要である。つまり、高等学校「化学」

の授業において、問題解決学習は直線的に行うよりも、むしろ仮説の設定と検証との往還により、科学的な概念の一般化へと向かうのである。問題解決の過程で積み上げてきた推論を客観的に振り返る推論が、「演繹的推論」であると言える。以上のことを図示すると、問題解決学習は、図4のような過程で進んでいくこととなる。

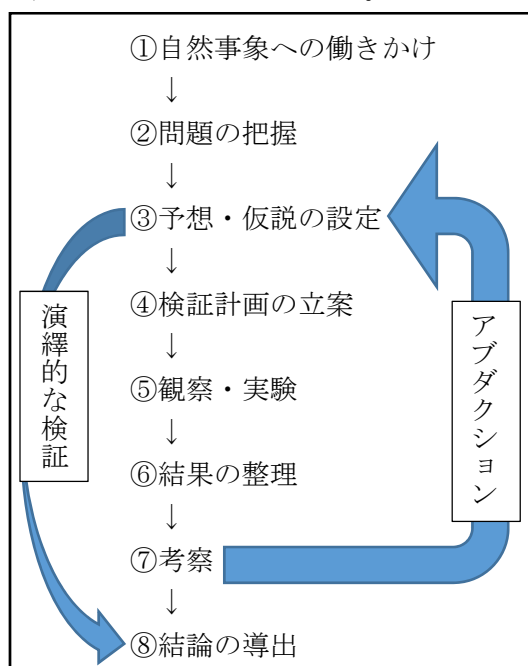


図4 問題解決学習の理論モデル

戸田山 (2011) も、「類推的思考、帰納的推論、アブダクションなどの非演繹的推論で得られた結論はあくまで「仮説」であり、これらの推論とは別の検証を行う必要がある。(P. 97)」¹³⁾と述べている。生徒が行った考察の妥当性を教師が価値付けるのではなく、生徒が主体的に科学的な概念を構成していくためには、非演繹的推論によって導かれた仮説の妥当性を演繹的に吟味する必要があると言えよう。

5 研究の成果と課題

本研究では、問題解決学習の過程での推論の深まりが科学的思考力を育み、ひいては汎用的な問題解決能力や自立的に学ぶ生徒が育つことが示唆された。しかし、生徒が主体的に探究を深めていくためには、「問いの持たせ方」、「対話の質」などの観点からもさらに授業分析ができる。また、「カリキュラムの設計」という観点から授業デザインを見直すことも可能であるため、今後も理論と実践を往還しながら授業実践研究を追求していく。

参考・引用文献

- 1) OECD (2016) 「PISA2015年調査 評価の枠組み—OECD生徒の学習到達度調査—」, 明石書店
- 2) 文部科学省 (2009) 「高等学校学習指導要領解説 理科編 理数編」, 実教出版
- 3) 庄司和晃 (1978) 「科学的思考力とは何か」, 明治図書,
- 4) 藤村宣之 (2012) 「数学的・科学的リテラシーの心理学—こどもの学力はどう高まるか」, 有斐閣
- 5) 国立教育政策研究所 (2016) 「生きるための知識と技能—OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2015年調査国際結果報告書—」, 明石書店
- 6) 角屋重樹 (2013) 「なぜ、理科を教えるのか 理科教育がわかる教科書」, 文溪堂
- 7) 村山哲哉 (2013) 「「自分事の問題解決」をめざす理科授業」, 図書文化社, P. 14
- 8) 中野栗夫 (1958) 「理科における科学的思考力の育成法」, 柳原書店, P. 24
- 9) 角屋重樹 (2014) 「学びが深まる“活用”授業アイデア集 理科教育が分かる教科書 (活用編)」, 文溪堂
- 10) 米盛裕二 (2007) 「アブダクション 仮説と発見の論理」, 勁草書房
- 11) 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領解説 理科編」, 大日本図書
- 12) L. ディー・フィンク (2011) 「学習経験をつくる大学授業法」, 玉川大学出版部
- 13) 戸田山和久 (2011) 「「科学的思考」のレッスン 学校で教えてくれないサイエンス」, NHK出版, P. 97

【図の引用】「新編 化学基礎」, 東京書籍

認め合い支え合う集団づくり ～学びに向かう力を育む学び合いの授業を通して～

学生番号 22427079 氏名 瀬崎 紗也加

概要

現代は先行きの見えない変化の激しい時代であり、新しい考えを創造する力が必要だ。そのため協同的な学びが求められている。様々な児童の実態から認め合い支え合う集団づくりの必要性を感じ、この自己課題を設定した。特に「学びに向かう力」に着目し、実践仮説を4つ設定し授業実践によって検証を行った。すると、認め合い支え合う集団づくりのために重要となるポイントが2点明らかとなった。1点目は、「学びに向かう力」が引き出されるプロセスを理解すること。2点目は、授業を行う際の教師の教育観の転換である。新しい時代を児童が生き生きと自己を発揮して生きていけるよう、「学びに向かう力」を含めた「資質・能力」の育成を大切にして、教育活動全体で集団づくりを行っていききたい。

キーワード：認め合い支え合う集団づくり 学びに向かう力 学びあい 協同学習

I はじめに

現代は先行きの見えない変化の激しい時代であり、専門家も答えを持たないほど複雑で世界規模の問題による影響を一人一人が受ける時代である。そのため、誰かが答えを出してくれるのを待ったり、誰かが見つけた答えと言われるものを記憶したりするのではなく、一人一人が考えや知恵を持ち寄り、主体的に答えを出す力や、多様性を活かして協同的に問題を解き新しい考えを創造できる力がより一層求められている。このような社会的背景から、認め合い支え合う集団を育成し、協同的学びを充実させることが必要だと考えた。

また、筆者はこれまで実習や非常勤勤務などにおいて、「どうせ無理だ」と諦めたり自信を失ったりしている児童、「自分さえできればよいのだ」と考えて学びが個に閉じている児童、集中力が続かず学びに参加すること自体が難しい児童など授業の中で困っている多くの児童と出会ってきた。そして、このように困っている児童もそうでない児童も共に生き生きと学びに参加できるような授業ができる教師になりたいと考えた。さらに、学部生時代には教育心理学を専攻し、ピア・サポートについて研究していたこともあり、様々な児童の実態を目にして、更に児童同士の関係づくりを重視したい、児童が自分の可能性を信じて安心できる居場所づくりをしたいという想いが強くなった。そこで、研究テーマを「認め合い支え合う集団づくり」と設定し、実践研究に取り組んだ。

II 目的

集団づくりは学校教育全体を通して取り組むものであるが、本研究では学校における教育活動の大半の時間を占める授業に焦点を当て、「授業における認め合い支え合う集団づくり」について研究する。その際、「学びに向かう力」に着目する。文部科学省「新学習指導要領（案）」（2017）は、新しい時代に育成すべき資質・能力として「知識・技能」「思考力・判

断力・表現力」に加えて、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』」を示した。「学びに向かう力・人間性等」とは、主体的に学習に取り組む態度、自己の感情や行動を統制する能力、「メタ認知」力、多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協同する力、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの非認知的＝態度的な力のことである。

このような次期学習指導要領の提起を踏まえると、授業における集団づくりの目的・目標もまた「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」という観点から見直す必要があると考える。特に、これまでに無かった「学びに向かう力」をどう位置づけるかが課題である。今まで目にしてきた児童の実態から、育成すべき「学びに向かう力」として「認め合う力」「支え合う力」の2点が特に必要なのではないかと考えた。

そこで本研究では、「認め合う力」と「支え合う力」を育む、授業における集団づくりのあり方を明らかにすることを目的とする。これまでの実習経験の省察や文献研究から実践仮説を設定し、その有効性の検証を行う。これを通して、認め合い支え合う集団づくりを行うためのポイントを整理し、更に実践に求められる教師のあり方を検討したい。

Ⅲ 認め合い支え合う集団づくりのための実践仮説

認め合い支え合う集団づくりのための実践仮説を以下の通り設定した。

- 仮説1：認め合うために一人一人の違いを肯定的に捉えることが大切ではないか。
 仮説2：支え合うためにアドバイスしあう学習活動を行うことが有効ではないか。
 仮説3：認め合い支え合う関わり方のスキルを獲得させたらいいのではないか。
 仮説4：認め合い支え合う集団として共有できるものを増やしていったらいいのではないか。

Ⅳ 実践と仮説の検証

仮説1：認め合うために一人一人の違いを肯定的に捉えることが大切ではないか。
<p>実践1：第4学年国語科「のはらうた」～野原の住人のプロフィールを作ろう～</p> <p>工夫①：読みの違いが必然的に出てくる学習課題の設定</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学習課題：のはらうたの詩を読んで、野原の住人のプロフィールをつくろう。</p> <p>のはらうたは個性豊かな野原の住人が登場する詩集であるため、野原の住人の人物像を詩から多様に感じ取ることができる題材である。複数の登場人物の中から気に入った人物について、それぞれの読み取りをプロフィールとして示す学習課題は多様な人物像を引き出すことができると考えた。</p> <p>工夫②：一人ひとりの違った読みを同じ形式に表現するワークシートの開発</p> <p>多様に感じ取った人物像を児童が表現できるように、プロフィール形式のワークシートを開発した。このワークシートを相互に読み合うことによって、同じ詩を読んだにもかかわらず違うプロフィールが描かれたことに気付くことができ、児童は一人一人の感じ方・捉え方が異なることに気づくと考えた。</p> <p>工夫③：相互に説明・質問をする学習活動の設定</p> <p>プロフィールを作成して一人一人の感じ方・捉え方の違いに気づくと、なぜ「違う」のかを知りたくなり、互いに質問し合うことができる。相互に質問・説明をすることで詩の読みが広がり、人物像の解釈が深まっていく。こうした学習活動で一人ひとりの違いを味わうことができると考えた。</p>

成果①：プロフィールで違いが浮き彫りになり、他者認識が広がった。

プロフィールという形式に表現することで、野原の住人の人物像の捉え方が一人一人違うということに気がつき、「違うこと」が質問をする意欲へとつながった。つまり、プロフィールという形式に自分の考えを表現する課題は、「違い」を肯定的にとらえることにつながるものであった。これは実際に他者に質問という形で関わろうとする態度にあらわれた。

成果②：ありのままを受け止める学習活動となり、正解を求める「息苦しさ」を克服した。

考えが違って当たり前という前提に立ったプロフィールの作成という学習活動は、正解を求めなければならないという「息苦しさ」を克服する学習活動となった。教師が正解を求めるのではなく、一人一人の考えの違いを契機にして協同学習が深まるよう設定した。このことで、表現することが苦手な児童や自信を失っていた児童も自信をもって学習に取り組むことができた。それぞれの違いを受け止め合せて、学習に活かすこの授業は認め合い支え合う集団につながる実践となった。

成果③：国語科における文学的な文章の解釈（認知的能力）の育成ができた。

表現技法の効果を共有したことにより、互いの読みの違いが生まれた理由をわかり合うことができた。また、表現技法に着目して読んだことで、最初の読みと表現技法を学んだ後の読みとの間で読みの変容が起きた児童がみられた。表現技法の効果の共有により、学習指導要領にある「ウ 文学的な文章の解釈に関する指導事項」を育むことにつながった。

<振り返りシートの記述>

「表現技法を使って読むと読み方が変わることが分かった。」

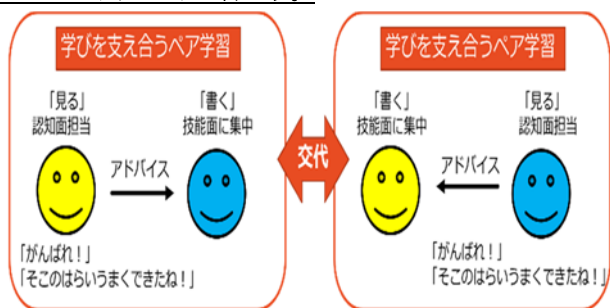
「表現技法を使って読むと最初の自分の意見と今日の授業後の自分の意見が変わりました。」

仮説2：支え合うためにアドバイスしあう学習活動を行うことが有効ではないか。

実践2-1：第2学年書写「カタカナの総復習」はらいに気をつけて書こう。

工夫

本来一人でを行うことが多い書写の「書く」学習活動をペアで役割分担をして進めた。(一人が書き、もう一人がアドバイスをするペア学習)



成果①：アドバイスを聞きながら丁寧に書くという「書写」の技能を育成することができた。

アドバイスを聞きながら丁寧に書くことができ、一人で書いていたときよりも文字が整った児童がみられた。(技能面＝認知面での成果)

成果②：ペアのために頑張ろうという学びに向かう力を引き出した。

「友達のために役に立ちたいという思い」や「友達に上手になってほしいという思い」がちゃんと相手にアドバイスをしようという態度へとつながった。逆に友達が一生懸命教えてくれるから頑張ろうと思う態度も育む実践となった。(学びに向かう力＝非認知面での成果)

課題

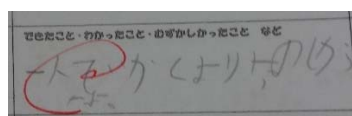
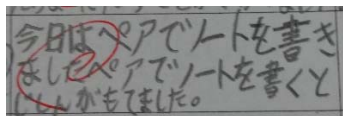
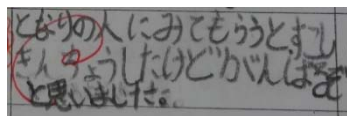
- ・隣の児童に書いている過程を見られることを負担に感じ、学びに向かうことが妨げられてしまった児童がいた。アドバイスし合う学習活動が児童にとってどのような価値があるのかを教師だけが理解しているのではなく児童と共有することを丁寧にを行う必要があった。

実践2-2：第2学年書写「画の間に気をつけて書こう」

実践2-1の課題を踏まえ、価値共有をした上で同じ学習方法の実践を行った。

成果：価値の共有によりペアで互いに学びに向かうことができた児童が増えた。

- ・価値を共有したうえでのペア活動は、児童の取り組みの姿勢に大きな違いがあった。優しい言葉づかいになり、最後まで寄り添い続けることができるようになった。
- ・振り返りシートの記述から、児童がペアでこの活動を行うことの良さを実感していることが分かる。



仮説3：認め合い支え合う関わり方のスキルを獲得させたらいいのではないか。

実践3：第2学年国語科「あったらいいな、こんなもの」

本時は児童が気持ちの良い聴き方（聴き方のスキル）について考え、その良さを理解し、実感することを目指した授業である。単元の中に、スキルの良さを実感する授業として本時を位置づけた。最終的に「あったらいいな、こんなもの」と思う道具について発表する際にスキルを活かすという実践である。

工夫①：悪い聴き方の例を示して悪い点を指摘する学習活動



悪い聴き方の例として、「最後まで話を聞かず話を遮る」「目を見て聞いていない」「体を向けて聞いていない」の3つを示した。同じ2年生のたけしくんとゆうこちゃんを登場させることで、児童が自分自身の経験文脈と重ね合わせ悪い点を指摘したくなると考えた。

工夫②：モデル活動で悪い聴き方をされた際の嫌な気持ちを実感させる。

実際に教師がたけしくん役、児童にゆうこちゃん役で悪い聴き方例の場面を実践する。これにより、実際に悪い聴き方をされたらとてもいやな気持ちになるということを実感的に理解できると考えた。

工夫③：実際にペア学習で聴き方のスキルを活用する場面を作る。

たけしくんとゆうこちゃんの話で終わるのではなく、実際に自分が考えた「あったらいいな、こんなもの」と思う道具について説明するペアの人の発表を「聴く」実践の場を設定した。

成果①：聴き方のスキルの良さを実感することができた。

①～③の工夫により、児童は相手が気持ち良く話すための聴き方の良さを実感することができた。このスキルを習慣化させるための一つのきっかけとしてこの授業は効果的であったと考えている。

成果②：実践後の書写の授業における指導に活かせる共有物となった。

この実践で「聴き方のスキル」を学び共有したことで、後の書写において友達が発表している際の聴き方の指導に活かすことができた。

このようなスキルが習慣化されるまでには時間がかかる。そのため、まずはきっかけとしてその良さを実感できる場面をつくり出し、日常的にスキル習得を目指した指導を継続していくことが大切である。

仮説4：認め合い支え合う集団として共有できるものを増やしていったらいいのではないかな。

実践4：第2学年 姿勢を整えるための歌「♪書写の合言葉」を毎回みんなで歌う。

みんなで正しい姿勢を共有するために「♪書写の合言葉」という曲を作った。「書く」活動の前に必ず姿勢を整えるために歌うという授業スタイルを4月から継続した。

「♪書写の合言葉」

書写の合言葉 できると文字がきれいになる

書写の合言葉 歌って確認だ

足はペタ 背中はピン

おなかと背中にゲーひとつ

※さあ始めよう持ち方はOK? (後に、「パーを重ねてパツ姿勢はOK!」に発展する)

深呼吸をして

さあ 1 2 3

} 呼吸を整えて集中力を高める

成果①：歌を取り入れたことで書写を好きだと感じる児童が増えた。

書写に歌を取り入れることで書写を「好き」だと思う児童が増えた。書写に関するアンケートで書写が「とても好き」「好き」と答えた理由として「歌を歌えるから。」「歌で姿勢を整えるのが楽しいから。」「歌を歌いながら始めるのが楽しいから。」「歌が大好きだから、書写で歌えて嬉しいから。」という記述がみられた。この中には1年生の時の書写を「とてもきれい」だと感じている児童が含まれていた。

成果②：孤独で作業的な「書く」学習からの脱却に成功した。

「書写」は一人で行うことが求められがちであり、書くことが苦手な児童にとっては「うまく書けない」「いつも直しばかりしなければならぬ」と自信を失いやすい。そこにクラスみんなで姿勢を整える場面として歌を導入したことで、書写の時間内に「みんなで」という集団意識や「一緒に」という安心感を作ることができた。

成果③：歌が「書く」活動への集中スイッチの役割を果たすようになった。

歌が「書く」活動への集中スイッチの役割を果たし、字も整いやすくなった。実際に書写の授業に関するアンケートにおいて歌がある書写について尋ねた結果、「歌を歌うと、急に字を書きたくなります。」や「すっきりした気持ちで書写を始められるからとても好きです。」「歌で姿勢がきれいになったら字がきれいに書けるから好きです。」という記述があった。また、実際の児童の様子を見ても、歌を歌った後は教室に「集中して書こうという落ち着いた雰囲気」が生まれるようになった。

成果④：「深呼吸をして呼吸を整える」という歌詞がこの歌の効果を高めた。

歌を共有すれば何の歌でもよいということではない。教科書の指導書には桃太郎の歌に合わせて姿勢を整える実践が紹介されている。しかし、桃太郎の歌に合わせると最後に「おー!」と言いたくなり、落ち着いた気持ちで書くことができない。そこで、歌そのものの工夫として、「深呼吸をして呼吸を整える」という歌詞を入れた。これが効果的であった。「深呼吸をして呼吸を整える」ことが、成果③の集中スイッチとなり、児童が文字を書く前の「すっきりした気持ち」を引き出したと考えられる。

V 考察

本研究は、認め合い支え合う集団づくりについて「学びに向かう力」に着目して、4つの実践仮説の有効性を検証した。それぞれの実践により得られた成果を整理すると、授業において認め合い支え合う集団づくりのために重要な点は以下の2点であることが分かった。

まず1点目は、「学びに向かう力」が引き出されるプロセスを理解し、そのプロセスにそくした指導を行うことである。

本研究によって、「学びに向かう力」は「①私は私でいいんだ（自己肯定感）」から「②相手は相手でいいんだ（他者受容感）」へと発展することで認め合う力となり、さらに「③相手の力になりたい（相互支持欲）」「一緒に頑張りたい（協同的努力欲）」が引き出されることで支え合う力へと発展していくことが明らかとなった。まず、①の段階で教師が一人ひとりの違いを受け止め「①私は私でいいんだ」という自己肯定感を育むことが重要だ。そして②の段階は、児童同士が違いを肯定的に受容する段階である。実践1は児童同士が違いを受け止め合うことで学びを深めたが、これは②の段階に相当するものであった。③の段階を引き出すのが、様々な学びあいの学習活動である。アドバイスをし合う活動では、「相手の力になりたい」という相互支持欲を引き出し、歌で姿勢を整える活動は「一緒に頑張りたい」という協同的努力欲を引き出した。



2点目は、認め合い支え合う集団づくりの実践を行うためには、教師自身が教育観を捉え直す必要があることである。学習観については「学習とはできるだけ多くの知識を習得することだ」という考え方から「主体的に知識を創造していくものだ」という考え方へ、授業観については「授業とは教師が児童に教え込むもの」ではなく「児童と児童をつなぐもの」へ、児童観については「学力が高いー低い児童、できるーできない」から「一人一人違って当たり前・間違えて当たり前」という考え方へと大きく転換する必要がある。1点目で述べたように、教師の教育観は特に「学びに向かう力」が引き出される第1段階に大きく影響する。まず、教師自身が自己の教育観を見直さなければならないのである。

VI おわりに

変化が激しく予想のつかない時代の中で、児童が生き生きと自己を発揮して生きていけるよう、「学びに向かう力」を含めた資質・能力の育成を大切にしていきたい。4月から、授業だけではなく、特別活動や道徳を含めて教育活動全体を通して学級集団づくりをしていきたい。

2年間の教職大学院での学びは非常に充実したものであった。学部を卒業した時点では教師になることに対して不安が大きかったが、その不安を期待に変えることができた。この研究を通して学んだことを今後も教育実践に活かして「一人一人を大切にできる」教師になれるよう、これから一層学校現場で精進していきたい。

【文献】

- 杉江修治 (2014) 『協同学習入門 基本の理解と 51 の工夫』ナカニシヤ出版
 国立教育政策研究所編 (2016) 『国研ライブラリー 資質・能力 (理論編)』東洋館出版社
 文部科学省 (2017) 「新期学習指導要領 (案)」
 三宅幹子・瀬崎紗也加・松浦和輝 (2016) 「小学校における仲間による対立解消に焦点を当てたピア・サポート・トレーニングの効果の検討」岡山大学大学院教育学研究集録

言語コミュニケーション能力を育む授業づくりの在り方

学生番号 22427080 氏名 中塚 雄亮

【概要】 本稿の目的は、言語コミュニケーション能力を育む授業づくりの在り方を検討することである。目指す授業において営まれるべきコミュニケーションは、他者との協働の中で、自己の認識を深化・拡充していけるものである。そのために、級友や教師、教材などの他者とどのように出会い、関わらせていくべきかを明らかにした。またそうした「他者」の在り方を明らかにするとともに、どのようにした学び合いを促進する「他者」が立ち上がるのか、またどのように「他者」と関わる力を培っていけばよいのかを検討した。

キーワード： 国語科, 授業論, 読みの授業, 言語コミュニケーション能力, 他者

I 国語科の授業のあるべき姿

本稿の目的は、言語コミュニケーション能力を育む授業づくりの在り方を検討することである。

現状の授業のコミュニケーション活動において、話し合うこと自体が目的化し、言葉のやり取りに終始することも少なくはないだろう。しかし、このようなコミュニケーション活動では、言葉を伝えることを重視するあまり、話しながら考えたり、自分の考えと比べながら聞いたりすることがなかなか難しい。対話とは思考を働かせるためにあると言えるが、そうした思考を介在した対話ができない現状がある。

例えば森田(2010)は、コミュニケーションについて、以下のように述べている。

言葉による認識機能と伝達(通じ合い=コミュニケーション)機能とを、二者択一という方法ではなく、統合、構造化しなくてはならないであろう。(p. 6)

森田(2010)は、現状のコミュニケーション活動が伝達に傾倒しているという問題を抱えていることを指摘しているとともに、本来のコミュニケーション活動の在り方について示唆している。本来のコミュニケーション活動とは、対話の中で、言葉をやり取りするとともに、他者の言葉を解釈する中で、その根源である他者の認識を自己

が獲得していくものである。田近(2009)は認識について以下のように説明している。

認識とは、もの・ことを関係的にとらえ(認知し)、思考・創造の働きによって一つの思想(認識内容)を構成する行為(内言による活動)である。(p. 7)

他者の認識を獲得していくということは、他者が物事をどのように見て、どのように考えるのかというものの見方・考え方を獲得するということである。他者の認識に触れることで、自らの認識に足りない部分を補ったり、良い部分を補強したりし、よりよい認識を育んでいくことができると言える。

国語科、とりわけ読むことの授業においては、この認識こそが読みの根源であり、読みを形成するプロセスである。教室には級友や教師といった他者が存在し、それぞれが多様な認識を行う。また、森田(2011)が、

「教材を絶対的な存在としてあるがまま受容するというのではなく、論理的な観点から吟味・評価して、よりよいもの(納得できるもの)に修正していくという工夫があってもよい(p. 12)」と指摘するように、教材の書き手であっても、一つの認識を持った他者として、その認識を獲得したり、働きかけたりできるのである。このように多様な他者との出会いの中で、ことばを用いて、認識を深化・拡充すること及び、他者の認識を

自分のものとしていく力が国語科で育むべき力である。

さらに国語科の授業は、教材をより深く読むことを目的とするとともに、どのように読んだかを学んでいくことが重要である。それはつまり、級友や教師、教材から見える書き手との望ましい言語コミュニケーション活動を営む力であり、そうした力として、言語コミュニケーション能力がある。教室で読むという経験を通して、適切に他者と出会い、関わる力を育むことが、国語科教育のあるべき授業の姿である。

Ⅱ 言語コミュニケーション活動を推進する「他者」の存在

授業の中で子どもたちは、級友・教師・教材といった他者と出会う。子どもたちは他者からの言葉に認識を揺さぶられ、自己の認識を深化・拡充させていくことができる。ここに他者と協働して学ぶ意義があろう。

しかしながら、他者は無条件に子どもたちに学びをもたらすわけではないことは自明である。本稿では、以後、子どもたちに意義ある学びをもたらす存在として、「他者」と表記し、他者と区別する。

佐藤(1999)は、子どもたちが無条件に学び合うわけではない原因について以下のように述べている。

他者が意味していること、規則として持っていることと自分のそれとが同じである、つまり共有しているということを初めから前提にすることは、あくまで希望ではない (p. 115)

佐藤(1999)の指摘からも明らかのように、子どもたちは、自分と他者は、同じ立場であるということを当然のことの様に捉え、対話へと臨む現実がある。そのため、子どもたちは、それぞれが自分の立場から認識し、

相手に伝えたり、聞いたりすることしかできないのである。逆に言えば、子どもたちが、級友や教師の他者らしさ(以下「他者性」)に気付くことで、互いの立場の違いに着目できるようになると言えよう。高橋(2016)は「他者性」について以下のように述べている。

課題を意識し、その課題を解決するために他者と関わる中で、他者の意見との相違点が明確になる。その時、「わからないこと」や「知らないこと」などの「他者性」を獲得する。その「他者性」を解釈して、自己の中に取り入れることができた時、子どもたちは言語を獲得することができるのである。(pp. 22-23)

高橋(2016)は、他者の「言語」を獲得していくことで、自身の言語を拡充していくことを述べている。ここでの「言語」とは語彙のことではなく、外言や内言のことであろう。田島(2013)は、外言を「社会的交流において使用された言語」、内言を「子ども自身の意識を媒介とする思考」と説明している。高橋(2016)は、田島(2013)をもとにして、こうした他者の表現や思考の異質性を「他者性」と呼び、他者との関わりの中で、それらを獲得し、よりよい表現を模索したり、深く考えたりすることができる可能性を示唆していると言える。

しかしながら、こうした表現や思考といった異質性の根源には、他者の認識があろう。どのような見方から事象を捉え、どのような考え方により思考や表現を展開していくのかにずれがあるからこそ、表現や思考に「他者性」が表れると考える。このように考えると、「他者」との間にある「他者性」は表現や思考の根源にある認識にあると考えられる。また、そうした「他者」との関わりのなかで「他者性」を獲得するということ

は、「他者」の認識を自分のものとするこ
とで拡充するとともに、「他者」との違いから、
自分の認識の在り様を理解し、深化させる
ことであるとも言える。本研究では、「他者」
との間の認識の差異を「他者性」とし、自己
の認識の深化・拡充に資するものであると
定義する。

M・バフチン(1996)は、「他者」との出会い
方について以下のように述べている。

話者は自分の言葉を、それを規定してい
る視野と共に、理解者の異なる視野の中
に定位しようと努め、この視野の中の諸要素
と対話的關係に入る。話者は異なる他者の
視野に入りこみ、自己の言表を他者の領域
で、その聞き手の統覚的な背景の上に構成
するのである。(p. 49)

M・バフチン(1996)は、他者との対話の
際は、「異なる他者の視野に入りこみ」と述
べる。これは、他者の言葉を手掛かりに、
「他者」がどのように認識を持つのか、どう
すれば自分の言葉はより伝わりやすいかを
模索できる可能性を言及している。またこ
のことは、自己は他者の言葉を聞くとき
も、その認識を思い描き、何を伝えよう
としているのかを判断することが大切であ
ることを指摘している。このことから、子
どもたちが「他者」を意識する際、他者
の認識に意識を向けることが分かる。つ
まり、子どもたちは認識という「他者性」
に意識を向けるとき、初めて「他者」を
意識するのであり、他者の言葉はその手
掛かりになると言える。このことから、
他者の「言語」ではなく、その根源であ
る認識が「他者性」であるという定義は、
妥当性が高いと言える。

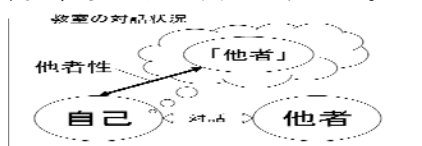


図1：自己・他者・「他者」の関係

「他者」との出会いをこのように考える
と、級友や教師のように教室に実在する「他
者」だけでなく、教材から見え隠れする書き
手とも、言葉を介して出会うことができる。
これは、実際に自己と対峙するわけではな
く、あくまで自己が想定することで出会う
他者であるため、想定「他者」と呼ぶこと
とする。

このように子どもたちの出会う他者は
様々であるが、子どもたちの認識を揺さぶ
ったり、新しい認識を提供したりというよ
うな「他者」には、なりえていない実態があ
る。それは、他者との間で対話している際
に、他者がどのようなものの見方・考え方を
持っているのかを思い描きながら対話して
いないためであろう。他者が「他者」にな
るためには、そうした認識に意識を向け、そ
の姿を思い描くことが必要であると言える。

Ⅲ 授業実践から見えてくる「他者」 との出会い

次に、平成29年度1月に勝央町立勝間
田小学校の第2学年において梅澤千波教諭
行われた国語科の授業実践を検討する。本
小学校は、「自ら学び、共に伸びる児童の
育成～子どもの意欲を引き出し、友達との
関わり合いの中で思考が深まる授業づくり
～」という研究主題を掲げ、共に学び合う
子どもたちの姿をあるべき姿として、実践
研究をされている。授業者である梅澤教諭
も、子どもたちの疑問を全体へ問い直し、
課題を明確にしながら、子どもたちの話し
合いを推進していた。観察させていただ
いた授業は、「ニャーゴ」(『新編 あたらし
い国語二下』、東京書籍、平成25年度4月
検定済)という文学的文章教材である。こ
の物語は、3匹のねずみとねこの物語であ

る。ねこはねずみを食べようと近づいてくるのだが、3匹のねずみは、ねこが自分たちを食べようとしていることを知らぬまま、ねこと接する。通常とは異なる反応に、ねこは驚きつつ、ねずみ達の優しさに、心打たれ、ねずみを食べぬまま帰っていくという内容である。本来捕食関係である両者の関係が、物語が展開するにしたがい、変化していくところに、子どもたちは面白さを感じながら読みを進めていく。

本実践では、ねずみ達とねこが共に桃狩りに行った後の場面を取り上げている。ねこがこれまで、ねずみを驚かせるという意図で鳴いていた「ニャーゴ」という鳴き声が、ねずみ達に桃をもらう場面では、小さな声に変わっているという場面を中心に読みを進めていた。さらにこの場面の挿絵には、瞳にうっすらと涙が浮かべるねこの姿が描かれている。以下のプロトコルは、この場面でのねこの気持ちを考えるための話し合いである。

T: たま (ねこ) の所に書き込んだ人は紹介して。
C1: ありがとうございます。
C2: 親切だから、(ねずみを) 食べないで、桃を食べよう。
C4: 作戦失敗しちゃった。
C: うーん。
T: うーんとうんうんの人がいるけど、意見言って。ニャーゴが作戦失敗(という意味)だから、ありがとうではない。でも他の人が言っているのは。
C: やさしい。
T: やさしいから、ありがとう。どっちなんだろう、どっか証拠はないかな?
C: ある! うーん。
T: 話し合いタイムをとりましょうか? 今(考えが) 二つ出て困っているんです。ありがとうございますという気持ちと、がっかりだって気持ちなんだけど、どっちだろう? お隣

さんと相談どうぞ。

(1分間の相談後)

T: はい、それではどんなお話になりましたか。

C5: ねこは涙も出てるし、三匹が持っている桃もぜーんぶねこにあげて。

T: ねずみがだよ。ねずみが桃をぜーんぶあげたから。

C5: 今はねずみを食べる気はしていない。

T: では、反対意見のC4くん

C4: 4場面では(?)

5場面では、ねずみが食べられるように(桃をあまり食べないように) しているから。

T: みなさんどう?

C: 今は違う。

T: 前は(食べようという気持ち) あったじゃんって言ってるよ

C6: 涙を流しているし、もらった桃も持って帰っているし、今はありがたいから、もう食べたいとは思っていない。

多くの子どもたちは、ねずみ達がねこの家族の為に、桃を全てあげたという事実から、ねこがねずみを優しいと思っていると判断していた。しかし、C4の発話により、子どもたちは考えを対立させている。C4は、ねことねずみが出会う場面まで遡って読み、当初からねこがねずみを食べるために行動していたことを根拠に、「作戦失敗」という読みを行っている。これは、ねずみは、ねこのことを知らないという関係性を理解し、対峙しているねずみ達が、これまでのねずみとは違う親切的な対応をしたため、食べることができなくなったという読みをしている可能性もあり、重要な発話であると考えられる。

子どもたちの考えの対立を見取った授業者は、「ありがとう」と「がっかり」という、相反する気持ちを二つ取り上げて、子どもたちの直面している課題を明確にしたのち、教材を読み直させている。この後の子どもたちの発話からも分かるように、子

どもたちは、自身の考えを場面や描写されている事実を根拠に説明している。これは、教師が課題を整理したことによって、自分とは違う立場の人の考え方が共有されていると見て取れる。解釈の対象となっている「ねこがねずみを食わずに立ち去る場面」を共有し、その根拠となる場面の違いに目を向けることで、なぜ、友達は「がっかり」だと読むのだろうか、またはその逆を推測し、理由を示しながら批判したり、自分の説明を補強したりして、相手を納得させようとしているのである。

このように、子どもたちは課題とそれに対する立場を共有することで、互いの読みの共通部分と異なる部分を把握し、考えを練り合わせていった。これは、「他者」の認識と自己の認識から、教材を読み直したことにより、子どもたちの認識が深化・拡充し、よりよい読みへ向かったと言える。

この実践から、子どもたちはただ言葉を交わし合うだけで学び合うのではないことが分かる。橋爪(1985)は、ヴィトゲンシュタインの考えをふまえ、以下のように述べている。

われわれは一方で、様々な私的体験をしており、体験の生じる場としての内面をもっている。また一方で、私的体験を表出する、形式化された振る舞い(言語ゲーム)を持っている。(p. 34)

読むことの授業において、この「私的体験」とは、文章になんらかの感情を抱くということであり、「形式化された振る舞い(言語ゲーム)」とは、子どもたちが読むという振る舞いにおける暗黙のルールであると解釈できる。橋爪(1985)によると、ヴィトゲンシュタインは、「言語ゲーム」が、「私的体験」の根本であると述べてい

る。読みにおける暗黙のルールとは、言葉は前後の文脈から意味を持つこと、書かれていることは事実として扱うこと等である。例えば、文章の一部分から意味を見出している子と、前後の文脈から、一部分に意味を見出している子とでは、相互に前提とするルールが異なるため、互いの読みは理解することができない。

つまり、「言語ゲーム」というルールであり前提があり、そこに従い読むからこそ、子どもたちは互いの読みを理解することができるとともに、自他の読みの相違、また、どこから違いが生まれているのかを明らかにすることができるのである。

梅澤教諭の実践及び、この「言語ゲーム」の考え方から、子どもたちは、互いに共有しているものがあるからこそ、学び合えるのであり、違いが分かると言える。本来的なコミュニケーション活動を推進するためには、ただ違いを取り上げればよいのではない。「他者」の言葉に含まれる同質性に目を向け、そこから見える「他者性」という異質性を把握し、自己の認識を揺さぶる必要があると言える。

IV 言語コミュニケーションの諸相

国語科の授業の現状から、以下のような教材との関わり方が見られるだろう。

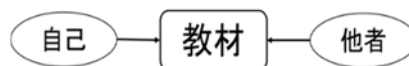


図2：直接的な関わり方

自己と教材が直接関わることで、子どもたちは自分の読みを形成することができる。この関わり方自体は、何ら問題もない。ただ、こうして形成された読みを、言い合うことに終始すること授業は、現状の課題として述べている。そこで、前章で取

り上げた実践を省察すると、教材と直接的な関わりに終始しないコミュニケーションの姿が見えてくる。

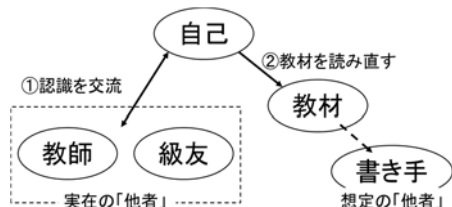


図3：他者を介した教材との関わり

授業実践「ニャーゴ」において、授業者は、子どもたちの読みをやり取りさせる中で、立場の違う読みを提示させ、課題を明確化させた後、教材を読み直させていた。このことで、子どもたちは「他者」の認識を念頭に置きながら読み、自己と「他者」の認識をせめぎ合わせ、読みを深めることができた。これは、言語コミュニケーションを推進した読みの授業として位置づけることができよう。

もちろん、こうした言語コミュニケーション活動は、発問や板書等により、教師が媒介となり、推進される。しかし、子どもたちの学びは、教室の外にも広がっている。そのように考えた時、子どもたち自身で、「他者」との関わり方を工夫し、自ら課題を見付けていく力が求められる。子どもたちが教室の外でも学び続けるための能力として、言語コミュニケーション能力を位置づけていくべきであると言えよう。

言語コミュニケーション能力を育むためには、子どもたちが言語コミュニケーションをどのように推進していったかを振り返ることが重要である。宮本(2015)は、「教室における他者とは、読みを語るための「装置」である」と位置付けた後、松友(2014)、森(2014)の論を概観し、以下のように述べている。

読みの交流活動を組織する意味は、「他

者」との出会いを演出することであり、「他者」と出会うこと自体が、学習者自身が自らの読みを洗練させていくための、また自らの方略使用の実態をモニタリングし、より高度化させていくための「手段」として位置づけられることになるのである。(p. 359)

宮本(2015)の述べる「自らの方略使用の実態」とは、まさに教材との関わり方のことである。このことは、子どもたちが「他者」との出会いにより、コミュニケーションを推進するだけでなく、そのプロセスの質を高めることができることを示唆していると解釈できる。

自身のコミュニケーションを振り返ることで、子どもたちは、コミュニケーションの方略とも呼べるべきものを獲得することができる可能性がある。それは読みの授業においては、教材との関わり方であり、読みの方略とも呼べよう。コミュニケーションの場を一つの社会として考えた時、コミュニケーションの振り返りを以下のように図示することができる。

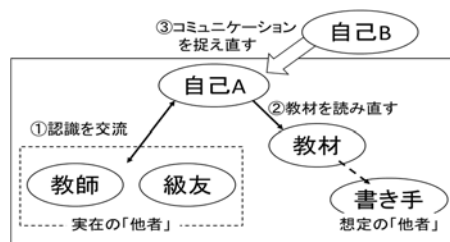


図4：学びを振り返るコミュニケーション

実在の「他者」および想定「他者」とコミュニケーションを図る自己を自己Aとするならば、対話を振り返る自己Bは、自己Aよりも未来の時間軸に存在する自己である。自己Bは過去の対話場面に身を置く自己Aを振り返ることで、社会的つながりの中で「他者性」を分析的に見ることができる。そうした中で、自己Aと自己Bのずれ、つまり級友や教師、教材などの「他者」との

コミュニケーションで何を学んだのかを自覚的に振り返ることとなる。これは、コミュニケーションの「場」を振り返ることと言い換えることもできる。反省的に振り返るとは、こうした「他者」との相互作用を考慮し、過去の自己を「他者」としたコミュニケーションであり、それは自身の変化を見取ることなのである。

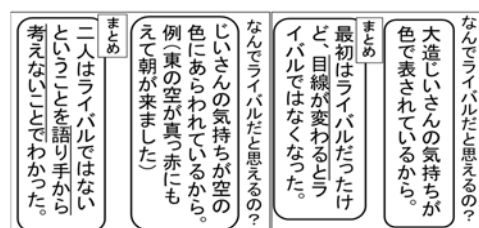
V 言語コミュニケーション能力を 培うために

ここでは、平成27年9月に行った国語科の授業実践を取り上げ、振り返りによる言語コミュニケーション能力の高まりを説明する。本教材は「大造じいさんとガン」(『国語五 銀河』, 光村図書, 平成26年3月5日 文部科学省検定済) という文学的文章教材である。本教材は、残雪と名付けられた特別な雁と、猟師である大造じいさんの生き生きとした交流を描いている作品である。大造じいさんはいつか残雪を仕留めてやろうとあらゆる策を講じる。しかし、その策が何度も破られるうちに、大造じいさんの中で、残雪を忌々しいと思う気持ちが、畏敬の念へと変化していく。こうした物語展開の中で、子どもたちは語り手である大造じいさんの目線に入り込み、大造じいさんと残雪の関係を長年のライバルかのように捉え、読みを進めていく。本実践では、「大造じいさんと残雪は本当にライバルなのだろうか」という問いから、子どもたちの読みを揺さぶった。

その後、子どもたちは、両者の行動を整理していく中で、大造じいさんは残雪を捕らえようとしていたことに対し、残雪はただ仲間を守るために行動していたにすぎない

ことに気付き、両者の関係はライバルではないと読み直した。しかし、ここで読みを終えないために、教師は「なんで(大造じいさんと残雪は)ライバルだと思えるの?」と問うた。子どもたちは、自分たちが「両者はライバル関係である」と読まされていた原因を、情景描写や、残雪を示す表現の変化(「いまましい」から「英雄」)から見出した。これは、作者の書きぶりから作者の意図に迫り、教材を読む姿であると解釈できる。

この後、本実践の中で、どのように読んだか、どのような読みとなったかをまとめさせ、授業を振り返らせた。この結果、授業のまとめとして、子どもたちは以下のようなワークシートを提出している。

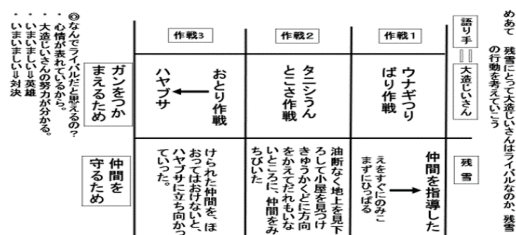


ワークシート①②

子どもたちは、大造じいさんと残雪の関係を読み直すだけでなく、なぜそう読み直すことができたのかという方略にも注目して、授業での学びをまとめている。ワークシート①②に見られる「語り手から考えないと」「目線が変わると」という言葉がその証左である。これは、作者の書きぶりに着目し、教材を読み直させた結果である。

本実践においては、振り返りを促す手立てとして、板書の構造が有効であった。初めに物語の語り手を位置づけて、その後、大造じいさんと残雪を“語るもの”と“語られるもの”を対比し、板書を構成することで、子どもたちに、残雪は語られる存在

であることに気付かせた。こうした対比が、両者の関係の捉え直しを促した。



本実践での板書の構造

さらに子どもたちは、板書から授業を振り返ることで、過去の自分（自己A）に作者がどのような影響を与えているかを捉えている。両者の関係をライバルであるとした自己Aは、語り手を意識して読むという方略を持っておらず、この点が現在振り返っている自己（自己B）との「他者性」である。つまり、振り返りにより、自己Aのもつ「他者性」に意識を向けることで、本時の学びを自覚し、方略を獲得できると言える。ここから、板書はただ授業での発言を記録するものでも、教師が教えたいことを明示するためのものでもないことが分かる。板書は、子どもたちの思考の過程を可視化し、本時の学びを位置づける役割があると言えよう。

何を学んだかをまとめることで授業を終えるのではなく、どう学んだのかを振り返ることで、子どもは授業においてなされた言語コミュニケーションを捉えることができる。「他者」との関わりを振り返らせ、その方略を獲得していく授業こそ、言語コミュニケーション能力を育む授業である。

VI 終わりに

これまで、教師は、読みの授業の中で、教室の中で一つのよりよい読みをまとめ上げようとしてきた。しかしながら、一つの読みに収斂することよりも、そこまでの過

程であるコミュニケーションが、子どもたちの認識を揺さぶり、読むことの授業における重要性を明らかにした。本稿で省察した授業において、子どもたちはよりよい読みとは何かを追求する中で、自らの読みをより深いものにしていった。これこそが国語科でなされるべき授業の在り方である。さらにそこから、教室で行われてきた、読むという行為及び、その「場」を振り返ることで、方略の獲得を目指す姿も見せた。

本稿では、こうした子どもの学び方そのものが、学力として培われるべき言語コミュニケーション能力であると位置づけた。こうした学力観のもと、授業を構成するにあたり、どのようにして「他者」を立ち上がらせるか、またどのように学びを振り返らせるかを検討していかななくてはならない。そうした手立てとして、教師の発問や問い直し、板書の構造化などが考えられよう。目指すべき子どもの姿を授業の中でどう立ち上がらせるかという指導論をより具体的に構想していくことが今後の課題である。

引用文献

- (1) 森田信義, 2010, 「国語科教育の意義・目標と構造」, 『新訂 国語科教育学の基礎』, 溪水社, p. 6
- (2) 田近洵一, 2009, 「国語科の体系」, 『小学校 国語科授業研究 第四版』, 田近洵一・大熊徹・塚田泰彦編, 教育出版, p. 7.
- (3) 森田信義, 2011, 『「評価読み」による説明的文章の教育』, 溪水社, pp. 12.
- (4) 佐藤公治, 1999, 『対話の中の学びと成長』, 金子書房, p. 115.
- (5) 高橋由衣, 2016, 「主体的・協働的な学びの場を組織する授業デザインのあり方」, 『教育実践研究最終報告書』, 岡山大学大学院教育学研究科, pp. 22-23.
- (6) 田島充士, 2013, 「異質さと共創するための大学教育—ヴィゴツキーの言語論から越境の意義を考える—」, 『京都大学高等教育研究 19号』, p. 76.
- (7) ミハエル・バフチン, 1996, 『小説の言葉』, 伊東一郎訳, 新時代社, p. 49.
- (8) 橋爪大三郎, 1985, 『言語ゲームと社会理論』, 勁草書房, p. 34.
- (9) 宮本浩治, 2015, 「読むことの学習における教師の役割—指導言によって形成される読みの多様性と学習の深まり—」, 『国語科教育学研究の創生と展開』, 『国語教育学研究の創成と展開』編集委員会編, p. 359.

国語科における「学びと評価の一体化」を目指した授業デザイン

学生番号 22427082 氏名 藤井 ゆき

〈概要〉本研究の目的は、国語科における「学びと評価の一体化」を目指した授業デザインについて検討することである。授業では、学習者が読みの過程を反省的に捉え直すことによって、自己や集団の読みを深めていく必要がある。学習者一人ひとりを経験する主体として位置付けた学びの場を教師が組織することによって、読みの相互評価を通して、自らの読みの過程を反省的に捉え直し、集団でより妥当な読みを構築しようとする学習者の姿を見出すことができた。こうした場を組織するために、教師は、学習者の学びの成果と課題を評価し、適切な介入をしたり、自身の指導改善を行ったりする必要がある。また、相互評価の場において、教師は問い直しや振り返りを促す問いを行うことによって、学習者に読みをより精緻に言語化することを求めることができた。教師とは、常に問い続けることによって、評価の対象を顕在化させる存在であると結論付けることができる。

キーワード…学びと評価の一体化、読みの相互評価、見取りと介入、自己評価

I. 「学びと評価の一体化」を目指す意味

i) 国語科で育成すべき力とその方法

本研究の目的は、「学びと評価の一体化」を目指した授業デザインを検討することである。「学びと評価の一体化」とは、学習者を評価する主体として位置づけることで読みの過程を反省的に捉え直させ、学習者の論理的思考力を育むことを目的としている。

論理的思考力とは、言語を使って論理的に思考する力である。言語は人々の思考を支えており、他者とのやりとりの基盤である。言語に関する力を育成する中核である国語科において、とりわけ論理に着目した指導を行うことが求められている。そして、論理的思考力を育成するためには、必然的に、言語を使って他者と考えを伝えあう言語活動の充実が求められることになる。

宮本(2012)は、教育評価には「評価する主体」と「評価される主体」が存在するとした上で、常に教師が学習者を評価するという「固定的な関係性」にあった従来の教育評価について次のように指摘し、学習者に学びを評価させることの必要性について言及している。

教師と学習者の関係が「固定的な関係性」に陥る限り、学習の結果は、学習者一人ひとりの問題として焦点化されたままであり、教育評価が本来的に持っている機能としての指導の改善の方向性を探る営みは問題化されないままとなる。(中略)評価にかかわるさまざまな主体を論じることは、「固定的な関係性」の編み直しを図ることであり、学習者一人ひとりを経験する主体に位置づける試みに他ならない。(pp. 124～125)

また、宮本(2015)は、「教室で読む」とい

うことについて、学習者の存在と教師の役割をもとに次のように言及している。

このことは、教室における「他者」が、単に読みを披瀝させ、説明させるための「装置」であるだけでなく、読みが形成された根拠をも説明させ、その妥当性を判断するための「評価者」として位置づけることも意味している。(中略)しかしながら、単に教室の中に「他者」がいるからといって、協働的な学びが成立するわけではない。教師としては、学びの「手段」としての「他者」との出会いをいかに演出するのが指導の内実として問われることになる。(pp. 359～360)

これらのことから、目指すべき言語活動は、互いの考えを評価しあうことで、妥当性の高い論理で構成された考えを構築していくような活動である。「読むこと」の授業においては、一人ひとりの異なる解釈を学習者同士が語り合うことによって、その背景にある読みの過程が論理的に妥当かどうかを互いに評価し合う学習活動が求められるのである。このような相互評価の場において、学習者は、根拠や理由を示しながら自分の読みを筋道立てて語ったり、他者の読みを本文に照らし合わせて価値づけ、妥当性を判断したりすることになる。読みを語り合うことを通して、学習者は、自己の読みの過程を反省的に捉え直すことになる。また、他者と解釈を磨き合うことで、より論理的な読みを構築していくことになるのである。

学習者を評価者として位置づけた相互評価の場を組織することにより、学習者自身が論理に着目して学ぶことになり、論理的思考力が育まれるといえよう。

ii) 現状と課題

国語科の「読むこと」の学習では、文章の

読み取りに終始する授業が未だに少なくないという現状がある。文章の読み取りに終始する授業とは、書かれてあることをただ確認していっただけに留まる授業のことである。たとえば、説明的文章を読むことの学習であれば、筆者が書いたことを正確に読みとらせることが目的とされるような授業をあげることができる。

このような授業において、学習者は、教師が規定した内容を読み取ることに終始し、結果的に教師によって評価される立場に立たされている。教師の読みをいかに読み取れるかが評価されることになるが、読み手が書いてあることを経験や知識に照らしあわせながら意味づけていくことによって、批評したり評価したりする本質的な読みが求められているわけではない。教師の定めた「正答」を読み取っていく時、学習者が根拠や理由を明確にして、自分なりに考えを表現することはまずありえず、自己の読みの過程が構成される過程に目を向けることがない。つまり、こうした学習において、学習者の中で問い直しや振り返りがなされることはなく、「自分の読みを具体的に言語化して述べることによってより論理的な読みを構築していく」ことは起こりえないため、読みの深まりは期待できない。

以上のことから明らかなように、現場では、未だ教師主導の読解主義ともいえる授業から抜け出せていないというのが現状なのである。しかし、自ら課題を発見・探求・解決していく主体的な学習者を育てようとするならば、教師は、教える存在ではなく、教材を使って学習者と共に学ぶ存在であるべきである。本稿では、学習者を互いの読みを評価する評価者として位置付けることによって、筆者(作者)の考えを批評するような「生産的な読み手」の育成を目指していく。

II. 評価を取り入れた学びの場における学習者

i) 読みの深まり

宮本(2016)は、相互評価を取り入れた学びの場における学習者の存在と読みの深まり

りについて次のように指摘している。

読みを語り合い、相互評価が行われる教室においては、他者としての学習者の存在は、読みの『批評家』として存在することになるし、読みの批評の中で、正誤に留まらない、妥当性や納得を観点として批評が行われることが想像できよう。すなわち、理由や根拠を明確にしたよりよい読みの追求が行われることになる。(発表資料 p.2)

読みの深まりとは、解釈の背景にある読みの過程の妥当性を高めていく中で形成されるものである。一人一人の異なる解釈を学習者同士が語り合うことにより、その背景にある読みの過程が明らかになる。語り合いを通じて発見された共通性や異質性、あるいは読みの妥当性をもとに、学習者は自他の読みを比較し、本文に即して他者の読みを価値付けて妥当性を判断する。この妥当性とは、解釈を語り合うことで明らかになる読みの過程において用いられた読みの方略の妥当性である。そして、互いの読みを評価しあう中で、学習者は読みの方略を吟味し、読みの過程をより論理的に妥当なものへとつくり変えることで、より妥当な解釈を構築するのである。

ii) 読みを語り合うことによって、よりよい読みの追究を行っていく学習者の姿

ここでは、読みを語り合うことによって、よりよい読みの追究を行っていく学習者の姿について詳しく述べていくこととする。

まず、他者に読みを語る時、理解してもらうためには根拠を挙げて説明する必要がある。根拠を挙げて説明しようとする時、学習者は自己の読みの過程を振り返ることになる。つまり、読みを語ることで、学習者には主体的に読まざるを得ないという、読むことの必然性が生まれ、学習者は自己の読みを振り返り、評価することになるのである。

次に、他者の読みをきく時、学習者は本文に即して他者の読みを価値付け、妥当性を評価する。これによって、学習者は他者の読みの過程を振り返ることになる。そして、自他の解釈を比較することによって、自己の読みの過程を振り返ることになるのである。

つまり、読みを語り合う場において、学習者は常に語り合いを通して明らかになる共

通性や異質性、読みの妥当性をもとに自己の読みの過程を振り返っていくことになるのだといえよう。

iii) 「きくこと」による学び

森美智代(2001)は、「聞くこと」による「学び」について、「結果として獲得するものではなく、行為の過程で生成されるものであると捉えている。」と述べた上で、「他者」と「対面」して「聞く」ことの重要性を次のように指摘している。

それまでには思いも寄らなかった概念や感覚に「対面」することによって、これまでの「私」が揺さぶられ、崩されて、初めて「学び」は成立しようと考えてるのである。(中略)私の考える「学び」は、理解できない、認識不可能な相手を、認識不可能なままに受け入れてしまうことによって、これまで認識可能であった物事が揺さぶられてしまうことからはじまる。これまでの「私」を「超えて」いくことなのである。(p. 67)

この指摘は、「自己」とは生活経験や既有知識を異にする、級友という「他者」が提示した読みと出会うことによって、学習者自身の認識が深化・拡充することを示唆しているといえよう。

読みは生活経験や既有知識に支えられている。そして、まったく同一の生活経験や既有知識をもつ人はまずいない。つまり、生活経験や既有知識を異にする「他者」が提示する読みとは、本来、学習者にとって理解できないはずのものなのである。もちろん、共感できるという意味で「わかる」ことはあるだろう。しかし、結果としての読みがわかるからといって、その読みに至る過程が「同じ」で「わかる」とは限らない。読みが「理解できない」「納得できない」場合は、尚更、読みの過程を理解することは困難である。読みに共感できる場合も、そうでない場合も、読みの過程を言語化することで「他者」との差異に気づかせ、学習者の認識を揺さぶることで、学習者の認識を深化・拡充していくことが求められる。

このことから、読みを構築する過程を「きき」あうことで、学習者の中に「自己」と「他者」の比較を喚起していく必要があると言えよう。これは、相手の読みの過程「相手が

どうしてそう考えたのか」を考えることであると同時に、「自分がどうしてそう考えたのか」を考えることでもある。自己の読みの過程を反省的に捉え直す行為が読みを深めるということについては上述したとおりである。このことから、自己の読みの過程を振り返る行為として、「きく」ことがもたらす学びは大きいと言える。

iv) 読みを深めることを志向する授業において目指されるべき「きく」姿の在り方

ではここで、そもそも「きく」とはどのような状態のことを指すのか、読みを深めていくために求められる「きく」姿のあり方を明らかにしたい。森(2001)が「聞く」と表現している一方で、穂田(2008)は、「きくこと」について、ILA(1995)の次の定義に照らし合わせながら「聞く」「聴く」「訊く」の3つの概念を定義している。

「きくこととは、音声言語、及び非言語情報を受信し、それに意味づけをし、反応するプロセス」(原文英語、訳は穂田による)

穂田は、これを「聴く(listen)」の定義として使用し、それと比較して「聞く(hear)」は「単に音の刺激を受けること」、「訊く(ask/inquire)」は「質問する」という意味に加え、「聴いている際に『なぜそう言えるのか』『本当に言いたいことは何なのか』などと、自己に問いかけながら聴くこと」であると定義している。この定義を踏まえて、高橋(2016)は、『「聴く」ことを行うだけでは、他者の意見を受け入れるだけの受動的な学びになってしまっている』と述べ、主体的・協働的な学びの基礎として「訊く」力を育成する必要性を指摘している。読みを集団で深めることを目指す授業においては、主体的・協働的に読んでいく姿勢が求められる。したがって、読みを深めることを志向する授業においても、「訊く」力の育成を目指すべきである。

これは、学びが「行為の過程で生成されるもの」であるという森(2001)の言及にも同様の指摘を見出すことができる。「他者」と「対面」して「きく」ことによって生成され

る学びとは、すなわち、相互評価が行われる授業における学びであるといえよう。評価者としての学習者は、まさに級友の提示した読みに対して自分なりに意味づけしながら「聴」いたり、あるいは、なぜそのような読みになるのか疑問をもって「訊」いたりしながら「他者」と「対面」するのである。理解し得ないはずの「他者」の読みを評価しようとする行為は、学習者に「他者」の読みの過程を振り返らせることになり、この評価の過程で、学習者は必然的に自己の読みの過程を振り返ることにもなるのである。目指されるべき「きく」姿とは、「他者」の読みを評価するために自分なりに意味づけて聴いたり、その意味付けを基に訊いたりするような姿である。続いて、具体的に「きき」あう場としての授業について検討していく。

Ⅲ. 学習者を評価者として位置づけた授業における評価を支える要素

学習者を評価者とした授業において、学びを深める評価を実現するために、以下に示す要素を授業に位置づけることとした。

i) 評価しあうための問い＝読みの観点

学習者が読みを互いに評価しあうためには、同じ問いに対する読みを提示させることが求められる。同じ問いに対する読みを提示させるからこそ、比較できるのである。

ここで言う問いとは、学習指導要領の指導事項と教材とを照らし合わせ、学ばせるべき読み方を方向付けるために設定するものである。相互評価を取り入れた授業では、この設定した読み方を読みの観点として学習者に読みを提示・相互評価させることで、読みを深めることになる。

ii) 書く活動を取り入れる意味＝読みの顕在化

読みを語り合うこと、そしてききあうことが学習者に読みの過程を振り返らせることになるということを明らかにしてきた。

しかし、単に話し言葉で考えを提示しあうだけでは、読みの過程を振り返っていくことは難しい。そこで、評価の材料となるのが読みを書く活動である。読みを書くこと

で、個人の中にあった読みが顕在化する。これによって、学習者は、本人でさえ自覚していなかった読みの過程を振り返ることができ、読みの共有が可能になるのである。読みの顕在化により、学習者は、他者の読みの過程を評価したり、自己の読みの過程を自覚し、振り返ったりすることができる。すなわち、書く活動を取り入れることの意味は、学習者が自己の読みを位置づけ、読みを語りだす契機をつくることで、学習者自身による読みの過程の捉え直しを促すものと位置づけることができる。

iii) 論証の質を観点とした評価による読みの深さの可視化

第Ⅱ章で述べたように、読みの過程がより論理的であるほど読みは深まっている。このことから、論証の質を観点として読みを評価することで、読みの深まりを可視化できるといえる。

指導と学びの変容という観点から、論証の質を観点とした評価を行った授業の具体について分析する。取り上げる授業は、平成28年12月12日に岡山市立K小学校1年4組(42名)を対象に行った授業である。教材は「ずうっと、ずっと、大すきだよ」(一年国語「ともだち」, 光村図書, 平成26年3月5日文科省検定済)という文学的文章である。

本教材は、一番身近で育った愛犬「エルフ」の死を通して、動物は人間より先に死を迎えることや死というものはどうすることもできないことに気付いた「ぼく」が、自分より先に死んでしまう動物に対する自分の愛情の伝え方を考え、決定付けていく物語である。物語は「ぼく」が「エルフ」との思い出を回想する形をとって、様々な叙述から、「ぼく」が「エルフ」のことを親友のように大切に思っていることや、ずっと一緒にいられると思っていた「エルフ」が少しずつ自分より早く老いて弱っていくことに気づいた「ぼく」の姿を読み取ることができる。

前時では「なぜ、「ぼく」はエルフに「ずうっと大すきだよ」と言うのだろう」についての個人の読みを書かせる活動を行った。

本実践では、書かれた読みを河野(2013)の「論証の質のカテゴリー(表1)」に照らし合わせて分類・評価し、レベル2~4の読み不足している情報を相互評価によって集団で付け加えていくことで、レベル5の読みの構築を目指していた。

レベル1	主張のみを述べている。	表1
レベル2	主張と事実を関連づけようとしているが、事実をそのまま理由づけにしたり、根拠のない恣意的な理由づけをしたりしている。	
レベル3	主張との関連づけは十分ではないが、根拠となる事実の意味を明確にしようとしている。	
レベル4	主張に関連して事実の意味を明確にしようとしているが、理由づけの説明がない。	
レベル5	主張をサポートするために、事実の意味を明確にして理由づけを行っている。	

ある学習者Aの書いた読み「いっしょにくらしたりしたいから『ずうっと大すきだよ』という」には、一緒に暮らしたりしたい「のに」、暮らせなくなるから「ずうっと大すきだよ」と言うのだ、という認識を見取ることができる。ここから、この学習者は、迫り来る「エルフ」の死を避けることはできないという事実を読み取っているだけでなく、登場人物を俯瞰して、迫る「エルフ」との別れに気づいた「ぼく」の姿を読み取り、「ずうっと大すきだよ」と「エルフ」に伝えている「ぼく」の行動を意味づけていることがわかる。「ぼく」や「エルフ」に同化して読む学習者が多い中、Aの読みは登場人物が置かれた状況を俯瞰した上で解釈しているという点でより論理的に妥当な読みとして位置づけることができる。

しかし、Aの書いた読み自体は、「エルフ」がもうすぐ死ぬという事実をそのまま理由付けにしており、論証の質としてはレベル2である。他の学習者に、「Aはどのように読んだか。また、その読みの過程は妥当であるか」とAの読みを評価させることによって、論証の質が高い読みを構築していくことが求められる。論証の質を高めていくために読みの過程をより詳しく言語化することが、読みの過程を論理的に妥当なものへとつくりかえていくということである。

例えば、「エルフ」に死が迫っていることは、恐らくこの作品の読み手には暗黙のうちに共有される「自明のこと」であろう。しかし、鶴田(2014)の「自分の考えを丁寧に言

語化するときに必要なってくるのが、論理的思考力・表現力である」という指摘や、宇佐美(2003)の『「論理的に考える」とは『具体的に考える』ことである」という指摘からも明らかなように、登場人物の行動に意味づけ、読み深めていくためには、いかに自明のものだったとしても、詳しく言語化することが読みの過程を論理的に妥当なものにつくりかえるために必要である。教師が学習者に読みの過程を精緻に言語化することを求めることで、学習者は必然的に論理的に読みを深めていくことになるのである。

このことは、裏を返せば、論証の質を観点として評価することによって、「何が読めていて、何が読めていないか」が明らかになると言えよう。これによって、教師は学習者の学びの成果と課題を見取ることになるため、次時の学習活動に具体的に生かしたり、自身の指導改善に生かすことができるようになる。一方、学習者自身にとっても、特に「何が読めていないか」が明らかになることは、何を明らかにするために読むのかという、読むことの目的を見出させることになると言えよう。加えて、学習者にとって、読みの目的が教師から提示されたものでないと言うことは、主体的な学びという点で非常に大きな意味をもつ。更に、読みの目的が「級友の読みを詳しく言語化していく」ことになった場合、それは結果として協働的な学びの場を組織することにもなるのである。

以上のことから、論証を観点とした読みの評価は、相互評価の場において読みの深さを可視化するためだけのものではなく、学びの質を保証するためのものとしても有効なものとして位置づけることができる。

IV. 教育評価

i) 評価の目的

教育評価については、点数化された成績や評定として捉えられることが少なくない。これについて、宮本(2012)は次のような指摘によって、教育評価における絶対評価の必要性について言及している。

これは、客観性や信頼性を志向して導入された相対評価のもたらした弊害として考えることもできる。相対評価は、ある特定の集団内の相対的な位置により個人を判断するものであり、目標への達成の水準を示すものではないからである。(p.119)

本来、教育評価の目的は、学習者の学びを学習指導要領に定められた指導事項と照らし合わせることで実態を捉え、指導の改善に生かすことにある。このような学習者一人一人の学びの実態把握は、絶対評価として行われる。

文部科学省(2010)の「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、教育評価について次のように示されている。

- 学習指導に係る PDCA サイクルの中で、学習評価を通じ、授業の改善や学校の教育活動全体の改善を図ることが重要であり、以下の3つの考え方を中心に学習評価を改善。
 - 【1】きめの細かな指導の充実や児童生徒一人一人の学習の定着を図ることのできる「目標に準拠した評価」による「観点別学習状況の評価」や「評定」を着実に実施。(学習評価の在り方の大枠は維持し、深化を図る。)
 - 【2】学習評価においても学習指導要領等の改正の趣旨を反映。
 - 【3】学校等の創意工夫を生かす現場主義を重視した学習評価の促進。

ここからわかるように、教育評価とは、単に評定を行うためのものでも、学習者の学習状況の実態把握に留まるものでもない。学習者一人一人の学びの成果や問題点を洗い出すことで、学習活動に具体的に生かすと同時に、学習者に学習内容を確実に定着させることを目指して、よりよい指導方法を探究していく営みであると位置づけることができる。

ii) 学びの場における評価の意味

教育評価論として、これまで様々な研究者によって「指導と評価の一体化」と「学びと評価の一体化」に関する研究が行われてきた。ここでは、育成すべき学習者の姿から、学びの場で行われるべき教育評価を明らかにしていく。

相互評価を取り入れた授業では、学習者は、読みを語り合うことによって、読みの過程を捉え直し、よりよい読みの追究を行っていくことになる。読みの深まりとは、読みの過程で用いられた方略の妥当性を吟味し、読みの過程をより論理的なものへと改変し

ていく中で形成されるものである。

このような学習において学習者に求められるのは、授業で学びえた読み方や論理的な考え方を能動的に「積み重ね」、「活用」していく力である。特定の教材にのみ働く読みの力では、よりよい読みの追究を行うことはできない。教材を超えて真に「読む」力を育むためには、学習者自身によって獲得した「読み方」が評価され、学習者の中に位置づかなければならない。「自己の読み方を評価し、価値づけていく」学習者の姿について、相互評価を取り入れた授業の具体を示しながら述べていくこととする。

iii) 読み方を自己評価し、価値付ける学習者

ここでは、平成28年11月21日に岡山市立K小学校第三学年で参観させていただいた授業を取り上げて検討する。教材は「モチモチの木」(三年国語「あおぞら」、光村図書、平成26年3月5日文科省検定済)という文学的文章教材である。

本教材は、臆病な「豆太」が「じさま」のために、厳しい寒さの晩に必死に勇気をふりしぼって医者を呼びにいき、勇気ある子どもにしか見ることができない「灯がともったモチモチの木」を見ることができたという物語である。小見出しによって五つの場面に区切られており、語り手によって、「豆太」に温かな愛情を注ぐ「じさま」の優しさと、「モチモチの木」に対して昼間は強気な態度をとるのに、夜になると怖がる「豆太」の臆病さが語られている。

授業では、「じさま」の優しさと「豆太」の臆病さを読みの観点として、学習者は①文中の表現に着目したり、文章をつないだりして書きこみを行い、②学級全体で根拠や理由を述べながら、優しさや臆病さがわかる本文を意味づけていった。ここで注目したいのは、全体で読み深める段階から振り返りにかけての次のプロトコルである。

- C1: 一行目の「臆病」と最後のところでもう一度「こんなにも臆病」から、豆太の臆病さがわかる。
- T: こっつなげて読んだ人いる？^①(数名挙手)
- C2: 何度も「臆病」って言ってるから人一倍臆病ってことだと思う。

C3:最後の文は「どうして豆太だけがこんなにも臆病なんだろうー。」と書いてあるから「どうして～なんだろう」って人に言われるほど臆病②。
 T:人に言われるほどって言ってくれたけど、誰が言ってるの。③
 C:じさま。
 C:豆太が自分で思ってる。
 T:豆太自身がそう思っているの。じゃあ他のとこみたいにかぎ括弧ついてるんじゃないの。
 C:ついてない。
 T:ついてない文をなんて言うんだったっけ。
 C:地の文。
 T:地の文ってそれって誰が言ってるの?④
 C4:じさまと豆太のことをよく知ってる人。⑤
 C5:作者。
 C:作者じゃなくて、ナレーターみたいな⑥。
 T:うんうん、ナレーター。こういうのを、「語り」って言います。(中略)
 T:今日したこと、すべて、何からわかった? («会話文」「行動描写」等、読みの方略がかかれたカードを示す)会話文あった?
 C:ない!行動描写はあった。あと地の文。語り。
 T:さっき言った「語り」ね。これも新しいカードに加えようか。では、今日のまとめはどうする?
 C6:行動描写や語りから、豆太の臆病さや、じさまの優しさが見つかった。

このプロトコルからは、学習者が評価者として位置づけられることによって、読みを深め、読み方を自己評価して価値付けていく学びの場の成立を見出すことができる。学習者の学びの内実と、学びの場を組織した教師の存在について明らかにしていく。

C1, C2, C3 はそれぞれ 1 行目と最終行目に着目して豆太の「臆病さ」を読み取っている。C1 は意味づけることなく書かれてあることを挙げているのに対して、C2 は繰り返される表現に着目して「人一倍」臆病であると意味づけた自己の読みを提示すると共に、C1 の読みに足りない「理由付け」を補っている。ここから、C1 の読みを「理由付けが足りない」と評価している C2 の姿を読み取ることができよう。また、C3 は文章の表現に着目することで、登場人物と視点を異にし、「豆太」と「じさま」を俯瞰する「語り手」の存在を見出している。書かれてあることをただ述べた C1 の読みに、意味づけや着眼点を異にする C2・C3 の発言が積み重なることにより、結果として学習者たちは「豆太」の臆病さを伝えようとする「語り手」の存在に気づき、登場人物を俯瞰する「語り手」の立場に立って読もうとすることになったのである。これまで学習者のもっていた読みの視点は作者/登場人物の

二つだったが、今回の授業で「語り」について学ぶことで、学習者は新たな読みの視点を獲得したのである。これは、相互評価によって理解を深めていく学習者の姿であると位置づけることができる。

そして、こうした相互評価の場を組織するために、教師は下線部①のように読みの語り合いを促したり、下線部③や④のように「誰が」言っているのかを問うことで、学習者が、学ぶべき読み方(本実践では「語り手」の存在に着目した読み)を獲得するための課題を生成している。これは、C3 の発言②から、「登場人物を俯瞰する語り手の視点に気づいている」という成果と、それが「C3 にとって感覚的な気づきに過ぎない」という課題を見取ったことによるものである。

また、振り返りの段階では、学習者は学びの過程を評価し、「どのように読んだ結果、何がわかったか」を反省的に捉え直すことになった。これによって、学習者は獲得した読み方を振り返ることになり、「語り手」の視点という新たな読み方を自覚的に学び取ることになったのである。

iv) 「語り手」の存在を学ぶ意味

国語科において「語り手」の存在を学ぶ意味は、語り手の意図に寄り添い、読む自己を自覚し、作者の認識に気づくことである。山元(2014)は、「読むこと」について次のように言及し、書き手の意図や認識を評価しながら読むことの必要性を指摘している。

筆者(作者)の工夫に関心を持たず、目の前の文章の内容にだけ目を向けていた場合に、あるいは書かれたことの「真偽」だけを問題としながら文章を理解しようとした場合に、読者は筆者(作者)の言葉や考えに単純に同調してしまうことが少なくありません。あるいは、筆者(作者)の生み出した文章からじかに情報を取り出すことばかり精を出して、自分にしかつくり出せない意味をつくり出すことなく読み終えてしまうかもしれません。(p.66)

これを踏まえると、国語科の目標にある「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成」のうち「正確に理解する」とは、書かれてあることを書かれてある通りに読み取ることではなく、書かれてあることを意味づけ、批評・評価することによって、書き

手の認識を理解することであるといえる。

文学的文章を読むことは、虚構の世界を読み取ることであり、虚構の世界には登場人物と、それを語る語り手が存在し、語り手によって読者が読み取る登場人物像は操作されている。語り手が何を、どのように語っているかを読み取ることによって、自分がどのように読まされていたのかを自覚する時、学習者の読みの質は作者の意図や認識を読み取ることへと変容していくのである。これは、説明的文章で言えば、論理構成を読み取ることが筆者の意図や認識を捉えることになるということについても、同様の読みの質の変容を指摘することができる。このように、語り手の存在を明らかにすることは、読みの質を高めることになる。書き手の認識を読み取り、批評・評価していくような本質的な読みを行う学習者を育成することになるのである。

v) 評価者としての学習者

相互評価によって学習者は読みを振り返り、よりよい読みを追究することになる。こうした学びの過程における教師の評価と介入は相互評価の場を形成し、学びの質を支えるものである。しかし、学習者に授業で獲得した力を自覚させるためには、学びの過程を充実させるだけでなく、学びの過程を学習者自身に認識させることが求められる。

以上のことから明らかになるのは、相互評価をするから学習者が評価者として位置づくのではなく、読みの過程の妥当性を相互評価することによって、自己の読み方を評価することになるから学習者が評価者として位置づくのだということである。宮本(2012)は、「学びの履歴」という表現を用いて、学習者が「教材がもつ構造と自分自身が獲得してきた方略とを結びつけ」る学習の蓄積の重要性を指摘している。目指すべき「学びと評価の一体化」とは、学習者が学びをメタ認知して積み重ねていくことを目的としている。

V. 学習者を評価者として位置づけた授業デザイン

評価者として位置づけられた学習者は、評価の対象として①教材 ②読みの過程 ③自己の学びの3つを評価することになる。

これら3点への評価を授業毎にポートフォリオとしてまとめていくことによって、学習者の中に学びが蓄積されていくことになり、よりよい読み方を選び取る読み手を育成することになる。

評価の場を組織し、読みを深めるための適切な介入を行うために、教師は学習者の学びの成果と課題を評価しなければならない。適切な介入とは、読みの共通性や異質性に着目させることで、自他の解釈の比較を促し、読みの過程の問い直しや振り返りをさせる評価言である。また、読みをより精緻に言語化することを求めることで、評価の対象を顕在化させる評価言でもある。とりわけ、精緻な言語化を求める評価言は、学習者自身に論理的なものを見方や考え方を育む上で欠かすことのできない要素である。

VI. 「学びと評価の一体化」とは

「学びと評価の一体化」とは、教師による評価を廃することではなく、学習者に学べた力を評価させることである。

学習者が学び自体を評価することによって、学習者は、新たな課題を発見するとともに、自覚的に学びを積み重ねていくことになる。このように、常に深まっていく学びの連続性を授業の中で組織することが教師の役割であり、このような学びを組織することこそが求められるのである。

【引用文献】
宮本浩治, 2012, 「授業を構想すること・授業を実践すること—評価をもとにした授業構築の実際—」, 『教師を目指す人のための教育方法・技術論』小柳和喜雄・小野賢太郎・平井尊士・宮本浩治編, 学芸図書, p. 119 pp. 124~125
宮本浩治, 2015, 「読むことの学習における教師の役割」, 『国語教育学研究の創成と展開』『国語教育学研究の創成と展開』編集委員会 pp. 359~360
宮本浩治, 2016, 「学びと評価の一体化を目指す意味(二つの、もう一つの存在)」, 『国語科における「学びと評価の一体化」を目指した授業デザイン』藤井ゆき・宮本浩治, 日本教育実践学会第19回研究大会, 発表資料 p. 2
森美智代, 2001, 「『語られる身体』としての『聞くこと』: 『聞くこと』の学びの生成」, 全国大学国語教育学会, 国語科教育 49号, p. 67
鶴田照子, 2009, 「聞く」「聴く」「訊く」: 3つの「きく力」を育む取り組み」, Obirin today: 教育の現場から 9号, 97-112
高橋由衣, 2016, 「主体的・協働的な学びの場を組織する授業デザインのあり方」, 岡山大学大学院 教職実践専攻 教育実践研究 最終報告書, p. 31
河野順子, 2013, 「言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成—各教科の言語活動に「根拠」「理由付け」「主張」の三点セットを用いた学習指導の提案—」, 漢水社, p. 14
鶴田清司, 2014, 「言語活動の現状と課題」, 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』鶴田清司・河野順子編, 明治図書, p. 18
宇佐美寛, 2003, 『宇佐美寛問題意識集 6 論理的思考力をどう育てるか』, 明治図書, p. 87
文部科学省, 2010, 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」
山元隆春, 2014, 「読者反応を核とした『読解力』育成の足場づくり」, p. 66

反省的思考によって深い理解を促す算数科授業

学生番号 22427083 氏名 松下 豊

概要

本研究は、子どもたちの深い理解を促す算数科授業の在り方を検討することを目的としている。算数において、知識・理解の深化には自らの見方・考え方をふり返る反省的思考が大きく影響することから、教師からの「問い直し」によって子どもたちの反省的思考を生起させ、自らの見方・考え方を捉え直しながら理解を深める授業を実践・省察した。その結果、子どもたちが数学的な見方・考え方を捉え直し、既習知識と未習知識を関連づけながら深く理解していく姿が見られた。このことから「問い直し」が反省的思考を活性化させ、深い理解を促すことに有効であることが分かった。

キーワード：算数科 授業論 深い理解 反省的思考 問い直し

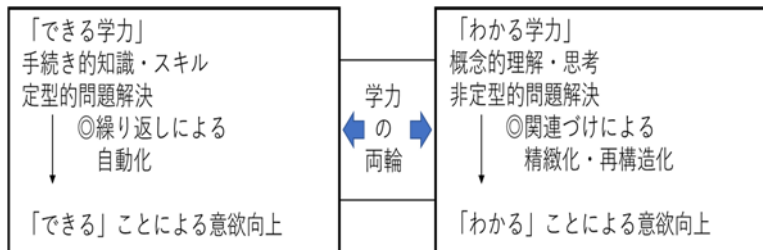
I はじめに

変化の激しい現代においては、単に知識を覚えていることより、自ら調べたことを使って考え、情報や知識をまとめて新しい考えを生み出す力、正解の定まっていない課題に答えを自ら作り出していく力が重要となる。しかし、平成 28 年度全国学力・学習状況調査では、算数科の平均正答率は依然として「知識」に関する A 問題に比べて、「活用」に関する B 問題が低い。これは、子どもたちの理解が「知っている・できる」という浅い理解に留まっており、「わかる」「使える」という深い理解を得ることができていない現状があることを示唆している。深い理解は知識伝達型授業では到達できない。また、考え方の説明をもとめる授業であったとしても、妥当性を深く吟味することなく、全員が「いいです。」などと同意してしまっただけでは不十分である。このような現状を打破し、深い理解を促すためには、子どもたちの浅い見方・考え方を問い直し、再度捉え直させていく必要がある。本研究では、自らの活動や思考をふり返る思考である「反省的思考」に着目し、「問い直し」によって反省的思考を活性化させることで深い理解を促す算数科授業づくりについて検討していく。

II 深い理解に関わる「問い」と「反省的思考」

(1) 深い理解と「問い」の関連性

藤村 (2012) によると、「深い理解」とは「知識の関連づけという探究活動を通じて形成される概念的理解 (わかる学力)」であるという。特に算数は学習内容の系統性が高く、新しい内容を学習したり問題解決をしたりする際、既習の知識が用いられることが多い。それ故に、一つひとつの学習内容を個別で覚えたり、単に手続き的に理解したりするだけでなく、既知と未知を結び付けながら藤村の述べる概念的理解を図っていく必要がある。しかし、ただ漠然と学びに向かうだけでは深い理解を得ることはできない。田島 (2015) は、学習者が「分かったつもり」から「分かる」へと移行するためには「なぜ?」「どうして?」という学習者が対象に対して抱く情動が重要であるとしている。つまり、子どもたちの学びは「なぜ?」「どうして?」という「問い」によって個人の内的文脈から解釈できるもの



藤村, 2012

とならなければならないのである。よって本研究における深い理解を次のように定義することとした。

「絶えざる問いによって学習者の内的文脈の視点から解釈され、知識と知識が関連づけられることで知識構造が精緻化・再構造化された状態（概念的理解）」

（２）問うことによる反省的思考の生起

反省的思考は深い理解を得るために不可欠である。算数の授業において、反省的思考によって見出した自分の考えを振り返ることは、算数の知識・理解を深化させること、数学的な見方・考え方を発展させることに大きく影響するからである。算数科の授業では、子どもたちは自らの考え方を他者に説明することで反省的思考を働かせると考えられる。自分自身の言葉で着想や思考を表すことにより、自分の考えを再認識することができるからである。しかし、ただ各々の考えを発表するだけの説明活動では、反省的思考を働かせ深く理解する場として不十分であろう。そこに子どもたちに個人的な文脈からの解釈を促す「問い」が関わる必要がある。堀江・羽野(1997)は、デューイの反省的思考を特徴づける推論とは「問題提起する (questioning)」ことであると述べている。問題提起つまり、「問うこと」は反省的思考を働かせることである。問題解決の中である一定の結論に至ったときそこに安定するのではなく、再度自らの見方・考え方を問い捉え直していくことが、対象についての意味理解を深めていくことに繋がるのである。

（３）算数科における「問い直し」の重要性

一般的に子どもたちは自分自身に問いかけ、ふり返って深く思考することが苦手である。よって個人での反省的思考は熟考することが不十分になりやすく、理解や思考の深化・発展が浅くなりがちである。そこで反省的思考を促す他者の存在が必要となる。他者との関わりの中での反省的思考では、自己と異なる見方・考え方をもちいた他者との出会いや、改めて見方・考え方の根拠を問われることによって自らを省みる契機となり、修正・強化していくことで理解及び思考を深化・発展させていくことができると考えられる。杉山(2012)は、「生徒があることに答えたとき、教師は反問し、きり返し、そして、おのずから問うべき問いを問う役を担わなければならない。」と教師からの問い直しによって子どもたちの考えを深めさせることの重要性を述べている。また、黒崎(2009)も「送り手と受け手が相互に「考えの根拠を問う」「他の知識・技能との関連を問う」「数理的処理のよさを問う」などの問い直しによって同化と調節を繰り返しながらよりよい数理を探究し、思考力、判断力、表現力を深化・発展させる。」と授業コミュニケーションにおける他者からの問い直しの重要性とその視点を述べている。子どもたちの中には、直観的な思考や、作業的な処理によって答えを導き出し満足する者がいる。しかし、算数の授業では他者からの問い直しによって反省的思考を生起させ、数学的な見方・考え方の根拠や妥当性を吟味していくことで理解を深めていくことが重要なのである。本実践では、教師からの「問い直し」によって子どもたちに、自らの見方・考え方を捉え直させ、反省的に思考しながら理解を深める授業実践について述べていく。


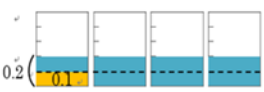
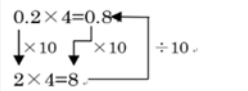
Ⅲ 授業実践（第4学年：「小数×整数」）

（１）本教材について

本時のねらいは、(小数) × (整数) の計算の仕方について考え、その計算の仕方を説明できることである。しばしば子どもたちは、「 0.2×4 は 2×4 をして 8, 0. をつけて答えは 0.8」と機械的な計算処理によって答えを求めることがある。それでは根拠が不十分であるし、(小数) × (整数) の意味理解として浅い。本時での深い理解を図るためには「0.1 を単位とした考え方」(数の相対的な見方) に高めていく必要がある。0.2 を 0.1 の 2 個分と考えることで、既習である 2×4 の計算に帰着することができる。この考え方は 20×4 , 200×4 の計算の 10, 100 を単位として計算する考え方とも同様であるし、(小数) + (小数) の学習での「0.1 が (○+○) こ」とも関連する。このように「0.1 を単位とした考え方」の意味理解を深めることで、考え方が統

合的に拡張されていく。つまり、既習知識と本時の知識が関連づけられ、知識構造が精緻化・再構造化していく概念的理解がなされていくのである。

(2) 授業展開

①課題をつかむ。	②0.2×4の計算の仕方を考え、説明する。	③考え方を整理する。	④0.3×4, 0.5×8の計算の仕方を考え、説明する
 □ × 4 L □=2のとき2×4→○ □=0.2のとき0.2×4→△ □=1.3のとき1.3×4→△ 答えを予想する。 0.2×4=0.8 なぜ0.8になるの?	<0.2ってどんな数?> ア. 0.1が2個 イ. 0.2=2÷10  0.2は0.1が2個 それらが4つで0.8	0.1を単位とした考え方 まず、0.2は0.1が2こ 次に、0.2×4は0.1が(2×4)こ さいごに、0.1が8こで0.8 だから、0.2×4=0.8 10倍して10でわる考え方 	0.3×4 まず、0.3は0.1が3こ 次に、0.3×4は0.1が(3×4)こ さいごに、0.1が12こで1.2 だから、0.3×4=1.2 0.5×8 まず、0.5は0.1が5こ 次に、0.5×8は0.1が(5×8)こ さいごに、0.1が40こで4 だから、0.5×8=4 0.3×4=0.12? or1.2? 0.5×8=0.40? or4?

(3) 理解を深める問い直し

a. 考え方の根拠を問う

導入では一般的に、既習である 2×4 から類推し、かけられる数が小数の場合でも立式できることを確認した後「 0.2×4 の計算の仕方を考えよう」という課題が設定される。しかし、子どもたちは未習である 0.2×4 についても直観的に0.8と答えることが予想されるし、その考え方でよいと思っている場合がある。そこで「なぜ0.8になるのか」と根拠を問うことで、あえて機械的な計算処理の考え方を引き出し、「 0.2×4 は 2×4 をして8, 0.をつけて答えは0.8」という考え方の根拠を問い直す。そして、その根拠や妥当性の不十分さを共通認識させることで、「 $0.2 \times 4 = 0.8$ になるわけを考えて説明しよう」という課題をつかませ、「0.1を単位とした考え方」の理解を深めていくきっかけとなるようにする。

b. 結果の妥当性を問う

「0.1を単位とした考え方」を用いて 0.3×4 , 0.5×8 の計算の仕方を考える活動を設定し、理解を確実なものに出来るようにした。 0.3×4 では、答えを0.12と誤ることが多い。0.1を単位とした考え方が理解できていない場合、「 3×4 で12, 0.をつけて0.12」と機械的に処理してしまうからである。そこで、「 $0.3 \times 4 = 0.12? 1.2?$ 」と問うようにする。これにより浅い考え方に留まっている者、すでに一応の理解はできている者のどちらも再度「0.1を単位とした考え方」に立ち戻らせ、どちらが正しい答えか根拠を明確にして説明させることで小数についての既習知識と関連づけながら理解を深めることができるようにする。

IV 結果の考察

a. 考え方の根拠を問うた場面

学習活動①の中で教師からの「どうして0.8って考えたの?」という問い直しに対してC1, C2は機械的な計算処理の説明を行った。また、ほとんどの子どもたちがこの考え方に同意する様子であった。これに対してC3はその説明では理由にならないと指摘している。C3は 0.2×4 の式が出た際に「 $0.2 + 0.2 + 0.2 + 0.2$ 」と累加の考え方をしていたためである。しかし、ほとんどの者が機械的な計算処理について疑問をもっていないことから彼らの考え方を崩す必要がある。そこで「なら 20×4 は二四が8で0をつけて08か」と浅い考え方を揺さ振る問い直しを行った。C4は当初、C1, C2と同様に機械的な計算処理の考え方を述べていた。反応から読み取れるように、教師からの問い直しの結果、自己の考え方を捉え直し、その根拠の不十分さに気づいたと考えられる。また、機械的な計算処理を

T: 「(0.2×4について) どうして0.8って考えたの?」
 C1: 「二四が8。」
 T: 「2×4をして8か。この後は?」
 C1: 「0.をつける。」
 C2: 「0. がない。」
 T: 「0.をつける。なるほど。」
 C3: 「だめだよ理由にならん。」
 T: 「なら20×4は0を消して二四が8, 0をつけて08?」
 C3: 「ちがう」
 T: 「さっきの説明ならこれでいいことになるけど。」
 C4: 「あ〜。」

していた他の子どもたちも同様に、(小数)×(整数)の意味理解を深めるための課題をつかみ、浅い考え方に安定していた状態から、深く理解しようとする状態へと変容した様子が見られた。

b. 結果の妥当性を問うた場面

学習活動④では、「 $0.3 \times 4 = 0.12$ 」としている者もいた。「0.1が何こ」の考え方の内化が不十分であるからと考えられる。そこでその誤答を取り上げ、なぜ0.12ではないのかと問い直した。教師からの問い直しに対してC2は、0.1が1を10こに分けた1つ分であるという既習をもとに説明した。またC3はC2の説明を用いて、0.1の12こ分が1.2になることを説明した。C2、C3は数の相対的な見方が身につけており「0.1を単位とした考え方」を理解している。

T: 「(0.3×4について) 0.12じゃないの?」
C2: 「0.1は1を10こに分けた1つ分だから、12の中の10こは1になるんよ。」
C3: 「意味わかった。」
T: 「わかった?もう一度説明して?」
C3: 「0.1は1を10こに分けた1つ分だから、12こだったら10と2だから、10は1で、2は0.1が2こ分だから1.2。」
T: 「なるほど。じゃあ0.12はちがうんだ。0.1が10こで1か。だから(12こで)1.2なんだね。」
C5: 「(頷きながら自分の記述を修正する)」

問い直しによって再度反省的に捉え直し既習知識と関連づけて説明することで、概念的理解を深めていったと考えられる。C5は0.12と誤った考え方をしてきた者である。自らの誤答を修正するだけであれば、 0.3×4 の計算の仕方の説明が出た段階で修正することも可能だったであろう。しかし、教師からの問い直しが自らの考えの妥当性を省みる契機となり、他者からの既習を関連づけた説明を受けて納得していった。それにより、単に記述を直したのではなく、0.1を単位とした考え方へと反省的に修正したと考えられる。また、「0.1が10こで1」という既習知識とも関連づけながら概念的理解を深めていったものと考えられる。

V 課題と今後の展望

機械的な計算処理をよしとしていた子どもたちが問い直しによって反省的に捉え直し、「0.1を単位とした考え方」を既習知識と関連づけながら深めることで考え方が統合的に拡張されていったことから、本研究で目指す深い理解に近づくことができたと考える。また、「問い直し」が問い直された個人の反省的思考を促すだけでなく、集団の反省的思考をも活性化させ、子ども同士が見方・考え方を共有させながら深く理解していくことに有効であると考えられる。教師は子どもたちが浅い考え方に安定してしまう瞬間を見取り、その根拠や妥当性を問い直すことで捉え直させ、深い理解へと導くことが重要であると言えよう。黒崎(2016)は、Stockero & Van Zoest(2013)の提唱する、「授業中の出来事によって、児童が数学的な考え方を拡張・変容させるために教師が指導の修正を行う場面(Pivotal Teaching Moment:PTM)」を援用し、算数におけるPTMの事例(①数理が未発達な自覚の瞬間②内面化が必要な瞬間③構造を分析し、理解を深める瞬間)を示している。これはそのまま問い直しが必要な場面と捉えることができる。教師がこのような瞬間・分岐点を逃すことなく問い直すことで、子どもたちは反省的思考を働かせ理解を深めていくことができるだろう。算数科におけるPTMを指標とすることで、深い理解を促す問い直しのポイントをより明確に設定することができる。また、本研究では教師からの問い直しに終始している。教師が問い続ける存在であることは確かに重要であるが、最終的には子どもたちが相互に問い直しの役を担い自ら理解を深めていけることを目指す必要がある。子どもたち自身が問い続ける学習者となり、反省的思考を働かせて理解を深めていける学びの在り方について今後も追究していきたい。

引用・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』第91巻第12号
同上(2016)「一アクティブラーニングからディープラーニングへのパラダイム転換—数学的な理解や考え方を深める場をターゲットとして」岡山大学算数・数学教育学会『パピルス』第23号
杉山吉茂(2012)『確かな算数・数学教育をもとめて』東洋館出版社
田島充(2015)「わかるとは」『教育心理学年報』Vol. 54
堀江伸・羽野ゆつ子(1997)「ジョン・デューイにおける反省的思考の理論と教師論—連続的ディスコースの習慣形成と教師の役割をめぐって—」滋賀大学教育学部『教育科学』No. 47

論理的判断力を育む授業デザイン

—理解と表現の往還を通して—

学生番号 22427084 氏名 森元 彩恵

概要

本研究の目的は、論理的判断力を育む授業デザインのあり方を明らかにすることである。論理的判断力とは、自らの思考を振り返り、ものごとをより適切に伝える力のことである。この力を育成するための授業デザインとして、国語科の授業において判断を問うことを始点とし、問いの内容と順序性を検討してきた。その結果、教材の特性、学習者の発達段階を踏まえ、適切な言葉で発問していくことの重要性が明らかになった。

キーワード：論理的思考力・表現力、判断を問う問い、論証、読みの方略、物語、視点

I 判断に焦点を当てる理由

i. 「思考力・判断力・表現力」重視の内実

文部科学省(2010)¹は、思考力、判断力、表現力を育むために、「基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動」や「言語活動」の重要性を指摘してきた。これは、平成20年中央教育審議会答申において「教科では、基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させることが必要である。」²と提言されたことに対応しており、論理的思考力・表現力を育成することの重要性が読み取れる。

言語は、習得、活用、探究の全ての活動の基盤であり、論理的思考力・判断力の育成のために、実際に言語を活用する言語活動の場が重視されたのである。内田伸子(2015)

³は、「自分も納得し相手も説得できるかどうかは、第一に、他者に説明するときどれ

だけ頭を使って推論を働かせ、合理的な判断を行うことができるか、第二に、妥当な証拠や論拠をあげて論理的な表現を算出できるかどうか成否の鍵を握っている」と述べ、ただ分かったことや感じたことを話し合うのではなく、発話の意図を推論し、提示するのにふさわしい根拠を判断することが、理解することであり、説明することであると指摘している。推論とは、テキストの発信者の意図を適切に汲み取ろうとする思考のことであり、論証とは、根拠を明確にすることで、推論の正しさを証明することである。

論理的に思考し、表現することができるかどうかは、妥当な推論の過程を踏み、考えを伝えるために適切な根拠を判断することができるかどうかにかかっているのである。

本研究では、「言語に関する能力を育成する中核的な教科」(学習指導要領解説 総則編より)である国語科に焦点を当て、論理的判断力を育む授業デザインを検討していく。

ii. 国語科で育成すべき力

国語科で育成すべき力の基本は、「国語を適切に表現し、正確に理解する能力」(文部

科学省, 2010)⁴であり、そのことを通して「伝え合う力」を高めることが目指されている。「伝え合う」姿とは、相手や場の状況を理解し、適切な表現を用いて意思疎通を図ることである。人は、相手の発した言葉を理解しようとするだけで、その場の状況についての理解を深めることができない。したがって、「伝え合う」ためには、理解と表現を往還する必要がある。

人の理解は、言葉で表現された辞書的な意味合いだけで行われるのではない。話し方や言葉のニュアンス、身振りなど、「文を超えたレベルの言語事象」を、テキストから読み取る必要があるのである。これは、国語科の教科目標にある「思考力」や「想像力」に近いものである。

国語科では、思考や想像は、「言語を手掛かり」として行われることが目指されている。言語を手掛かりとするとは、言葉の使いかたや文のつながりといったレベルで、発話者や書き手の意図を推論することである。

国語科で育成すべき力の基本は「伝え合う力」であるが、そのためには、テキストを捉え、推論する力としての思考力・想像力・言語感覚といったものが重要なのである。言語の働きに意識的になることで、言語理解が深まり、言語表現は適切なものになっていく。その結果、言語に対する認識が高まり、「国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」ことにもなるであろう。

伝え合う力を高めるためには、無意識に行っている推論の過程を捉えなおし、判断までの過程を論理的に形成しなおす力としての論理的判断力が必要になる。だからこそ、学習者が判断を行う場として、理解と表現を往還する場面に焦点を当てるのである。

iii. 読みの授業のあり方と理想の読者像

読みの授業の目的は、よりよい読者を育成することにある。「よりよい読者」とは、

自ら読みの「方略」を選択し、解釈を変容・深化させていくことのできる読者である。

山元隆春(1994)⁵は、読みの方略を「各々の読者が自らの読みの目標を果たすために意識的に選びとる行動のこと」としている。

「方略」は、「方法」とは異なり、学習者自身が、自己の読みの目的を自覚し、その上で理解内容と照らし合わせて課題を見出し、読み直すまでの一連の思考であり、その結果行う行動のことである。

自己の読みの目標を自覚することが、理解を深めていくことになる、という点で、読みの方略の習得を想定した授業デザインが考えられるのである。本稿では、説明文であれば「筆者の主張を読み取る」や「事例の順序性について理由を考える」などといった、「何をどのように読むか」という読みの観点のことを「読みの方略」と呼ぶ。

そこで、「自己の読みの目標を自覚」させるためには、自己と異なる見方・考え方をもつ、他者が欠かせない。

従来から、読みの指導では、学習者がテキストを読んで行う反応行為に着目し、学習者にその要因を書かれてある「事実」に求めさせるという形で、読みを説明させ、適切な読み方を指導してきた。

しかし、同時に、学習者の自由な読みを尊重する余り、誤読が受け入れられたり、深い読みが適切に評価されなかったりするという状況が起こってきたことも事実である。

この要因は、学習者自身が読みを反省的に捉えなおすための「振り返りの場」がないことにある。授業では、読んだ結果だけを提示させるのではなく、誰々はどう読んだのか、自分との違いは何か、のように、一人一人の学習者が、自分と特定の他者、もしくは学級で培った読みの関係の中で、自分の読み方を捉えなおし、新たな事実を捉えていく場が必要である。そうして、見えてきた読みは、多くの学習者にとって納得できる読

みとなるだろう。

河野順子 (2012) ⁶が説明的文章の読みにおいて「学習者の内部に『なるほど、わかった』という瞬間が訪れたり、『なぜ、そうなるのだ』『どうしてだ』という葛藤(感情的経験)が引き起こされたりすることによって、始めて論理を捉える技能が育成されていく」と指摘している。

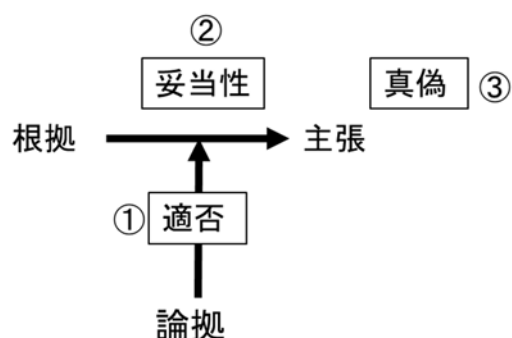
「どこから何が分かるか」ではなく、「なぜそこからそのようなことが分かるのか」というように、判断を問うことを出発点とし、読みの過程を提示しあうことが、学習者の読み方を変容させていくために必要であろう。そうして、解釈とテキストのつながりの妥当性を議論していくことを通して、テキストから読み取れる事実を明らかにしていくことのできるような学びの過程をデザインすることが求められていると言える。

本研究では、論理的判断力を育む授業デザインの要素として、学習者に読みを具体的に提示させ、学習者自身がその過程を論理的に構築していくための判断を問う発問の内容と順序性について、検討していく。

II 理解と表現を往還する場を組織するために

i. 根拠の妥当性の評価

人の判断は様々である。言語論理教育を提唱する井上尚美 (2014) ⁷は、判断の種類について①情報の中身がホントかウソかの真偽性、②考えの筋道が正しいか正しくない



いかの妥当性、③情報はどの程度確かであるか、また現実と照らし合わせて適切であるかという適合性を挙げている。

論理的判断力を育むうえでは、論証指導によってこれらの判断を行う力を育むべきであろう。ある主張に対して、その根拠となる客観的データと両者の結びつきを説明する議論の分析モデルを提唱した Toulmin, S. のモデルのうち、①は主張の妥当性、②は根拠となる客観的データの客観性、③は論拠の妥当性を表しているといえる。

論証は、主張の真偽性を問うために行われる。主張の真偽性は根拠の妥当性で判断され、根拠の妥当性は論拠の適切性で判断できる。したがって、その評価規準となるのは論拠であり、論拠の適切性を検証することによって、根拠と主張の関連性を評価していくことができる。

鶴田清司 (2015) ⁸は、読みの理由として、客観的なデータとしての根拠と、個人の考えの道筋を表す理由づけとを区別することが、学習を対話的・協働的なものにするために有効であるとして、「根拠・理由・主張の3点セット」を言語活動の場で活用することを提唱している。

論証によって読みを共有していくとは、解釈の前提にあるものの見方・考え方を共有していくということであり、そのために事実としての根拠と理由づけの異同を明らかにしなければいけないのである。

しかし、学習者にとって、根拠と理由づけを区別して述べることは容易ではない。「本文にそのまま書いてあるから。」という理由も、「なぜそう思ったのか」という問いに対しては一つの答えになるからである。学習者にとって、筆者や作者の書くものはほとんど絶対であり、それを享受しているという構えのもとに読む傾向は強い。

授業では、まず判断を問い、根拠としての事実との適合性を言語化させることで、そ

の根拠の妥当性を評価していくことが、テキスト理解をもたらし、より妥当な根拠を挙げて説明する力につながっていくはずである。

ii. 読みの構えの水準

学習者の論理的判断力を育成していくためには、学習者が選択する読みの方略の深度を評価し、新たな方略を習得できるようにすることが必要になる。そのために、学習者が何を読み取ろうとしているのかという読みに向かう姿勢を「読みの構え」とし、読みの構えの定着を図る。

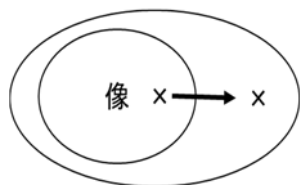
読みの構えには、水準がある。それは、解釈を行うために、どれだけ推論を重ねる必要があるかによって判断できる。なぜなら、読みにおいては、テキストを通してしか想像できない書き手に対して、その書きぶりを評価しながら読むという行為が、最もテキストにはたらきかけて読むという行為だからである。

山元 (1995) ⁹は、物語の読みでテキストとの対話を行うためには、「テキストの書き手の存在を意識して、見えざる書き手との対話を進めながら読む」読みとしての〈ポイント駆動〉の読みを行うことの必要性を指摘した上で、ランガーの提唱した4つの読みの姿勢のうちで、最も高次の読み方は、「像の外に出て、経験を客観化する」ことであると述べている。

「像」とは、「理解」しているものや「疑問」「予測」なども含んだものである。つまり

自分がテキストに働きかけ、テキストから働きかけられた読みの事実を捉えなおし、自分の読み方やテキストの特性を評価するということである。

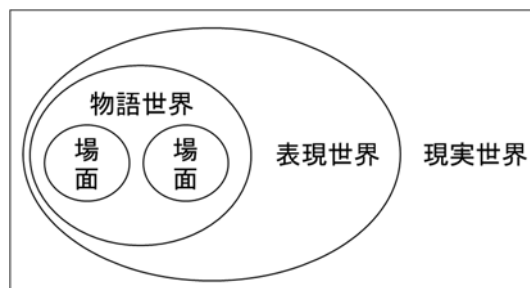
本研究においても、テキストを評価して



いく立場に立つ読者の姿を目指し、児童・生徒の発達段階を考慮した読みの構えの水準を定めていく。

iii. 物語における視点と読みの構えの評価

難波博孝 (1995) ¹⁰は、物語的文章テキストの理解について、井島氏の物語分析の枠組を援用し、物語が「物語世界」「表現世界」「現実世界」という世界を持つと想定したとき、それぞれの世界で言語解釈はどのように行われるのかについて、その様相を示している。



この物語の世界構造を読みの授業に活用したとき、現実世界は授業の場として位置づけられる。したがって、読みを振り返る場としての理解と表現を往還する場を組織するとは、物語世界と表現世界をどう対象化していくのかということなのである。

したがって、読者としての学習者を一つ高次の視点に立たせると想定することで、物語世界を対象化すると同時に、語りの構造に書き手のどのような意図が読み取れるかという表現世界を捉え直していくことができる。

そこで、授業デザインのあり方として、まず、学習者に、読んだ結果としての判断を問い、その判断の正しさを検証するために、根拠と理由づけを分けて説明させる。次に、読みの方略を提示し、それを使わせることによって議論を深めていく。これは、読みの方略を「教える」こととは異なる。例えば、一

つ高次の構えにあたる方略を提示することによって、物語世界を相対的に捉えて、人物の関係性や人物像を判断するという学習者が現れたとき、その学級の読みの構えが引き上がるはずだからである。

Ⅲ 論理的判断力を育む授業デザイン

i. 人物像を問うことの意味

小学二年生の授業（平成 28 年 12 月 5 日実施）を取り上げ、教材の特性と発問のあり方について検討する。「わたしはおねえさん」（『国語 二下 赤とんぼ』, 光村図書, 平成 26 年 3 月 5 日 文部科学省検定済）は、年下の子にとって、やさしく立派でありたいと思ってがんばる小学二年生の「すみれちゃん」と、お姉ちゃんの真似をするのが好きな妹のかりんちゃんが登場する文学的文章教材である。物語の始めと終わり、すみれちゃんのおねえさんらしさは明らかに変容する。これは、物語の後半ですみれちゃんがおねえさんらしくあろうと「がんばらない」からである。にもかかわらず妹の行為を許し、妹を認めることのできたすみれちゃんの姿に、読者はおねえさんらしさを感じる。

すみれちゃんと同じ年齢の学習者たちにとって、すみれちゃんのがんばろうとする気持ちや葛藤する気持ちは想像しやすいものだろう。だからこそ、すみれちゃんの成長を言語化することは難しい。それを言語化させることで、それぞれの学習者のおねえさん観が明らかになっていった。

授業では、「すみれちゃんは『おねえさん』だけど『おねえさんらしい』ですか」と判断を問い、各々の学習者におねえさんらしい・らしくないといえる「わけ」を、本文を打ったワークシートに書きこませた。

C1: 妹がいっしょうけんめいかいた絵を けしたらおねえさんらしくないけど、いっしょうけんめいかいた絵を けさなかったから、やさしい。

C2: すみれちゃんはかりんちゃんがいっしょうけんめいかいた絵を けさずに次のページを開いたのがおねえさんらしいです。

C3: ふつうの人はけすかかもしれないけど、すみれちゃんは次のページにいったからやさしい。

T: すみれちゃんは次のページにいつ何をしようと思ったんだろうね。

C4: 次のページにいつ勉強をしようと思いました。

C1 は、絵を「けさなかった」という事実を根拠とし、「妹がいっしょうけんめいかいた」ことを理由に挙げている。妹のかりんちゃんが「いっしょうけんめいかいた」ことは C1 による解釈である。ここで、なぜそれが分かるかを指導者は問うべきであった。そうすることで、かりんちゃんはすみれちゃんの真似をしたがっていたという、すみれちゃんがかりんちゃんを許したことを裏付ける根拠が明らかになった。また C1 は、「いっしょうけんめい」かいたものを消すのは「おねえさんらしくない」ことを当たり前とする現実世界の他者に対して話している。C2 もまた、同じように理由づけているが、新たなテキストを補った。しかし、「次のページを開いた」ことが「おねえさんらしい」理由まで答えさせておらず、C1 との違いが明らかになっていない。

しかし、C3 は、C1・C2・C3 の発言を受けて、物語世界を捉えている。C4 は、すみれちゃんの行動を意味づけている。「おねえさんらしい」か「おねえさんらしくない」かと、登場人物の人物像を判断させる問いに

よって、確かに学習者は自己の読みの像を相対化し、解釈していた。

しかし、そのよさが、学習者自身に明確になっていない。読みを詳しく表出させ、振り返りをさせる場面を作る必要があったことが課題である。

ii. 論拠と根拠の区別によって明らかになる読みの異同

読みをペアで比較させ、判断の根拠として線を引いたところが同じものを問うた。

T: 隣の人とお話してごらん。
同じところある? C5・C6 ペア。
C5: 「コスモスになんかちっとも見えないぐちゃぐちゃの絵がかわいく見えてきました。」のところがおなじでした。
T: なぜこれがおねえさんらしいの?
C5: コスモスになんかちっとも見えないぐちゃぐちゃの絵がかわいく見えてきたから。
T: C6 さんはなぜおねえさんらしいと思ったの?
C6a: かわいくて泣きそうなかんじだから。
T: ぐちゃぐちゃの絵がかわいく見えてくるっておかしくない?
C6b: コスモスの絵っていつてるけど、ぐちゃぐちゃの絵だから、コスモスに見えないけど、それがコスモスって言うから、ぐちゃぐちゃの絵がコスモスにしか見えないから、おもしろい。

C6b は、「かわいく見えてきた」すみれちゃん的心情を推論し、「コスモスにしか見えない」と意味づけている。

授業の始めには、すみれちゃんがかりんちゃんの絵を「けさなかった」ことを「おねえさんらしい」と意味づけていた学習者たちであった。しかし、「次のページをひらいた」ことや「かわいく見えてきた」理由を説

明することとなった。他者との関わりを通して、自らの読みの像を明確にしていった学習者の姿が読み取れる。

iii. 語りの構造と読みの授業

小学四年生の授業（平成 28 年 6 月 27 日実施）を取り上げ、教材の特性と発問のあり方について検討する。

「一つの花」（『国語 四上 かがやき』、光村図書、平成 26 年 3 月 5 日 文部科学省検定済）は、戦争の激しい時代に、体が丈夫でないお父さんと、お母さんと、まだ幼い、娘のゆみ子が登場する文学的文章教材である。時代は「まだ戦争のはげしかったころ」から「十年の年月」が過ぎるまでである。戦時中の物語は、両親がゆみ子に何かをしてあげる三つの場面で構成されている。

まず「お母さんが食べものを『一つだけ』と言いながらゆみ子にあげる場面」、次に「お父さんがゆみ子を『一つだけ』と言いながらあやす場面」、最後に「お父さんがゆみ子に一輪の花を『一つだけ』と言いながらあげる場面」である。語りの構造は、第一・第二場面であえてゆみ子の表情を語らず、第三場面ではゆみ子が喜ぶ表情を語ることである。第一場面では、ゆみ子はお母さんに食べものをもらう。また、第二場面では、父親は決して食べものを与えない。「一つだけ」も続いていない。ただ、第三場面では、お母さんはゆみ子におにぎりを与え、満足するが、ゆみ子は再び「一つだけ」と泣き始める。そうして、お父さんが食糧難の中でプラットホームのすみに咲いている一輪のコスモスの花を与えたとき、ゆみ子は喜び、一つだけと言わなくなる。このことから、語りの構造の意図は、「一つだけ」を「かまってほしい」などといったコミュニケーションの手段として読者に捉えさせることである。

読者は、この語り手の語りの影響を受け、お父さんの行為の背景にある判断よりも、

食べものをあげるというお母さんの具体的な行動の意味を捉える。つまり、ゆみ子にとって「一つだけ」は「おなかがすいた」という意味の言葉なのだと判断する。これが、読者の想定する物語の世界である。

しかし、場面ごとの語りの構造を比較して捉えると、語り手の意図が浮かび上がってくる。そこで、大人の行動を受けて反応するゆみ子の姿を、場面ごとに捉えて比較し、ゆみ子の行動の理由を推論した。このことが語り手の意識を解明していくことになる。

本時では、「ゆみ子がお父さんに一輪のコスモスの花を渡されてとても喜んだ」のはなぜかを考えていった。C1は、「何か気付くことはありますか。」と、読みを捉え直させるための教師の言葉に対して、「お母さんやお父さんはゆみ子のことが心配で、『一つだけちょうだい』としか言わなくて、戦争のときも、(ゆみ子は)『一つだけちょうだい』とお父さんのためのおにぎりを全部食べてしまっただけで、お母さんが怒らなかった理由は、お父さんに泣いている姿を見せたくなかったから。」と、お母さんの立場に立って、物語の様子を捉えていた。また、C1はゆみ子を「わがまま」な人物と判断している。これは、語り手が、戦時中の生活を「そのころは、おまんじゅうだの、キャラメルだの、チョコレートだの、そんな物はどこへ行ってでもありませんでした。」「毎日、てきの飛行機が飛んで来て、ばくだんを落としました。」と、語り出していることに起因する。読者は、物語の冒頭で、きびしい状況においても食べものをねだる「わがまま」なゆみ子像を描くのである。これは、語りの世界と現実世界を区別できていない読みである。

そこで、「ゆみ子にとっての『一つだけ』の意味」を問うことで、物語世界を明確にし、表現世界を相対化していくことを考えた。授業後、「ゆみ子にとって『一つだけ』は、はっきり覚えた最初の言葉で、『一つだけ

ちょうだい』といえどもなんでももらえて思っていて、いつも言っている。」という学習者の発言からは、物語世界と現実世界を区別しきれていないことが読み取れる。

これは、「一つだけ」の意味を明確にし、共有することができなかったことによる。

T: ゆみ子はどんなときにさ、一つだけって言っとった？

そんなときに、他の人は何をしてくれる？

C1: ゆみ子が「一つだけちょうだい」と言うときは、おなかをすかせたり何かをほしいとき。

Ta: そんなときに、他の人は何をしてくれる？

C2: えっと、食べ物をあげたり、自分のものから一つだけあげたり、何かきれいなものを、コスモスとかをゆみ子にあげる。

C1は、ゆみ子の「一つだけ」は食べもの以外のものを要求する意味があることを読み取っている。しかし、Taの「他の人」「してくれる」という表現が「誰が」「何をした」かを分析する観点を曖昧にしている。C2は、大人がゆみ子に対して行った行動だけを取り出し、「誰が」という点が明確になっていない。したがって、第三場面のお父さんの行動の特異性が明らかにならなかったのである。

当初、語り手の言葉に引きずられ、冒頭以外の場面で「一つだけ」と読んだときにも「一つだけちょうだい」と補って「おなかがへった」のだと判断していた学習者たちであったが、場面ごとの語りの構造を捉えなおし、比較することによって、「食べものがほしい」以外の意味があると読み取っている。しかし、こうした子どもたちの読みを見取り、語りの構造へ意識を向けさせるための焦点化した問いを行う必要があった。

IV 研究の成果とこれからの展望

i. 研究の成果

論理的判断力を育む授業デザインのあり方として、語りの構造に着目して判断を問う問いのあり方が明らかになった。

それは、まず、読者の視点を変えることで、物語世界、表現世界を相対化するための問いづくりである。次に、読みの過程を捉えなおす場を組織するための問い直しである。表現世界を想定できたとき、作者像が現れ、その意図を推論することを目的とした読みを行うことができる。

その教材の語りの構造を捉え、判断を提示させるために何をどのような順番で問うべきかを想定しなければいけない。

また、学習者の発達段階を加味した問い方を決定することの重要性が明らかになった。議論を活発にするためには、適切なタイミングで論拠の不足を指摘したり、問い返したりすることが必要であった。同時に、学習者が判断を詳しく表出できるような手立てでも必要である。

テキストに線を引くよう指示をするのも、理由を「説明しよう」とするのと、「考えよう」では、後者のほうがより豊かな読みが提示されたであろう。発達段階と教材の

特性に合わせた発問づくりが求められていると言える。

ii. 展望

読みの場を物語世界・表現世界・現実世界の3つの枠組みで捉えたとき、物語世界を正確に理解することが正しい読み取りだとしていては、学習者に読みの過程を捉えなおさせる場は組織されない。なぜなら、物語世界は、読んで理解していることと、現実世界との区別が明確になったときに、初めて成り立つものだからである。

協働して読みを振り返る場が、論理的判断力を育む上で重要である。物語の世界を豊かに想像するとは、現実世界の中に物語世界をどのように位置づけるかということなのである。読みの方略の習得を図るためには、理解と表現を往還することが重要になる。また、授業の最後に読みを振り返るような時間を設けることで、読みの方略の習得を図ることが欠かせない。

教材の特性を踏まえた問いのあり方を考え、その上で学習者の理解と表現を往還するための手立てを打っていくことを想定していかなければならない。

引用参考文献

- 1 文部科学省, 2013, 「小学校学習指導要領解説 総則編」, p. 62
- 2 中央教育審議会, 2010, 「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 (答申)」
- 3 内田伸子・鹿毛雅治・河野順子『『対話』で広がる子どもの学び』, 明示図書, 2016, p. 7
- 4 文部科学省, 2010, 「小学校学習指導要領解説 国語編」 p. 6
- 5 山元隆春, 1994, 「広島大学学校教育学部紀要. 第一部 16」
- 6 鶴田清司・河野順子 (編著) 2012, 『国語科における対話型学びの授業をつくる』, p. 21, 明示図書
- 7 井上尚美, 2007, 『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理— (増補新版)』, pp. 83-87
- 8 鶴田清司・河野順子 (編著), 2014 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』, p. 37, 明示図書
- 9 山元隆春, 「読者論の具体的展開」, 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 (編), 1995, 『「読者論」に立つ読みの指導 中学校編』 (pp. 165-181), 東洋館出版社
- 10 難波博孝, 「テキストと読者との対話のために—読者論と言語論の豊かな出会いに向けて—」, 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 (編), 1995, 『「読者論」に立つ読みの指導 小学校高学年編』 (pp. 175-189), 東洋館出版社

「わかる学力」を育てる授業づくり —問いの生成に着目した小学校理科の実践—

学生番号 22427085 氏名 山口 沙織

【概要】本研究の目的は、児童の知識構造の再構成をともなう「わかる学力」を獲得させるための「価値ある問い」を追究することである。そのために本論では、児童が学習内容と最初に出会う場面に着目し、「学習内容と既存の知識構造との「異常」からなること」、「知識や概念の核に向かう対話を生み出すための視点形成につながるもの」という2つの条件を満たした「問い」を児童・教材・他者との対話により生成させ、それを「価値ある問い」として探究の出発点に位置付ける授業実践の実践モデルを示した。

キーワード：わかる学力 活用力 問い 対話

1. 問題の所在と本研究の目的

(1) 活用可能な知識習得における現状と課題

知識基盤社会に向かうとされている今日においては、より多くの知識を蓄積していくだけでなく、学習者自身が知識の価値や意味を理解しながら、活用する力の獲得につながる知識構造を築いていくことが求められる。しかし、自らの指導を含めた日々の授業場面を振り返った時、活用力を育むことを目指しながらも、空欄補充により断片的な知識のみを習得させたり、学習した解き方がそのまま当てはまるような定型的な問題を繰り返し解かせたりすることによって、学んだことを再生する力の育成にとどまっているケースも少なくない。

2007年のTIMSS調査の小学校理科の結果について、藤村(2012)は、「学校で直接学習する手続き的知識・スキルや事実に基づく知識に関する日本の小学生の水準は高い一方で、概念理解や因果的説明を要する問題の正答率は国際レベルかそれ以下で、課題を残している」と分析しているが、この結果には、上記のような指導の傾向も関与していると考えられる。また、藤村はこの分析の中で、再生する力を「できる学力」、活用する力を「わかる学力」として明確に区分し、「わかる学力」を高めていくプロセスには、「概念的理解の進化により、さまざまな場面に利用可能な柔軟性をもつ認知的枠組みが形成される」という状況が必要であると述べている。上記の視点から授業を捉え直すと、「わかる学力」の育成につながる指導を行うつもりが、「できる学力」を高めるような指導となっているケースが少なからずあるといえる。

(2) 「わかる学力」を育成するための要素—知識構造の再構成を促す「問い」の必要性—

藤村は、「わかる学力」を育成する仕組みを作るためには、「既存の知識構造の精緻化や再構成化」が必要であると述べている。また、理科教育の立場から森本(1994)は、知識の枠組みが構成される状況について、児童が「教師の論理である問いかけに即応して、自らの問いを構成し、その活動に取り組む」とき、彼らの中に情報に意味を与える枠組みが構成され始めると述べている。

このことから、児童の学びの入り口には、彼らの既存の知識構造を新たな知識構造へ再構成していくような「問い」の存在が必要であることがわかる。そこで本研究では、活用する力の獲得につながる知識構造を形成するための「問い」に焦点をあて、その「問い」の生成の構造を図式化した上で、授業を基に実践的な生成のプロセスを提示することとする。

2. 「わかる学力」を育成する「問い」の生成モデル

(1) 「わかる学力」を育む「問い」とは

住田(1995)は、「これまでの知的構造のあてはめではエラーになってしまう」状況においては、「理解の文脈に対して、問題の〈異常〉を解決することを目指した一連の〈問い〉を發し、それに答えることによって、その〈異常〉を「説明」し、それ以降はもう〈異常〉と認識されないように、自身の知識構造にそれを組み込む一連の手続き」が行われると述べ

ている。ここで述べられている「異常」とは、新奇な経験、言い換えれば、既存の知識構造から供給される推論や予想に反する状況である。これを、授業に即して言うと、学びの入り口の「問い」は、既存の知識構造では解決できない「異常」に出会った際に発せられるものであり、児童がその「問い」に答えていくことで、新たに獲得した知識の意味を他の知識と関連付け「異常」に対応できるような知識構造を作り出すようなものでなければならない。

以上のことを踏まえて、「わかる学力」を育むための「問い」が成り立つ要件として、本論では「①新規の学習内容と児童の既存の知識構造との対話から生成された「異常」からなること」、「②知識や概念の核に向かう対話を生み出すための視点形成につながるもの」の2点を設定し、それが含まれた「問い」を「わかる学力を育むことにつながる価値ある問い」（以下、「価値ある問い」と記す。）として論を進めることにする。

（2）「価値ある問い」の生成と対話における他者の役割

「価値ある問い」により導かれる学びでは、新規の学習内容と既存の知識構造との対話が成立する。そこでは、学習者は学習内容と自己との対話を通して、既存の知識構造では解決できない不十分さや曖昧さの存在を自覚し、知識構造の再構築に向かう。しかし、自己と学習内容との最初の対話の段階では、何が原因で「異常」が生じているのかということに気づく児童は少ない。そのため、学習内容に対するそれぞれの考えを他者と比較することで、曖昧な箇所はどこにあるのかなど、「異常」が生じる原因を自らの知識構造に立ち返りながら自覚する必要がある。この自覚を促すためには、他者との対話が特に重要になる。大塚（1985）は、児童が直面した事象を通して疑問、驚き、矛盾、感動をもった段階では、児童自身が学びの意味を見出した「問題」とはみなされず、それらを抱いたまま「子供たち相互がかかわり合うなかで自分の関係的位置の自覚ができた段階」において真の「問題」となると述べているが、このように、他者との対話は、学級集団における個と個のかかわり合いの中で、自分と他者の考えの異同を捉えて、自分の考えの不十分さを自覚させる役割を果たし、様々な形で自覚される「異常」を児童にとっての真の「問題」へと変換させていくのである。

これまでの考察から「価値ある問い」の生成の構造をモデル化すると、図1のようになる。まず、児童(図中A児、B児、C児)は、自己・学習内容・他者という三つのものとの対話を通して、自らの知識構造の曖昧さによる「異常」を生成する。その後、それぞれの知識構造からなる曖昧さの部分を他者と比較することで、その「異常」が生じている原因を自らの知識構造にそって「問題」化していく(関係位置の自覚)。この過程を経て、児童は学習内容に対する「価値ある問い」を生成するという仕組みである。次章では、この「価値ある問い」を生成する対話モデルを用いた授業実践について論述する。

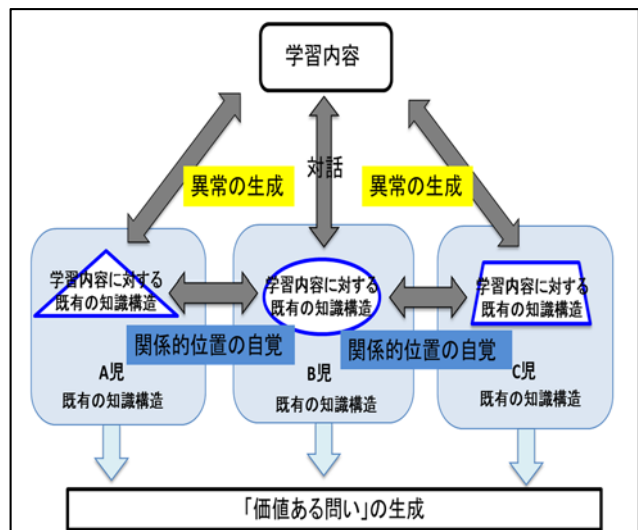



図1 「価値ある問い」生成の構造

3. 授業実践 — 小学校3年 理科「磁石につけよう」 —

本時で習得させたい知識構造の要素は、「磁石に引きつけられる物とそうでない物を区別する視点」である。これまでの理論を踏まえると、単に「磁石に引きつけられる物は鉄である」という出来上がった知識を正しい結果として与えるのではなく、児童が持っている既存の知識と学習内容との対話を生み出すことが求められる。そのためには、教師はあらかじめ学習内容に対する児童の既存の知識を想定しておく必要がある。(以下、枠内参照。)

想定される 既有的知識 の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・身のまわりの磁石の利用（生活経験） （例）筆箱，ランドセル，マグネット，方位磁針等 ・磁石に引きつけられる物とそうでない物とがある（生活経験） ・電気を通す物（金属）と通さない物とがある（既習事項） 		区別の視点が曖昧 科学的根拠は不十分
-----------------------	--	---	-----------------------

この状況から最も簡単な形で示される問いは，教師による「どのような物が磁石に引きつけられるのだろうか。」というものである。しかし，これでは「わかる学力」を育成する問いとしては不十分である。なぜなら，そこには先に挙げた「価値ある問い」の2つの要件を組み込むための児童自身によるプロセスが含まれていないからである。実際の授業では，次のような2つのプロセスを経ることで，「価値ある問い」の生成をめざした。

（1）価値ある問いへの第一のプロセス—「異常」の自覚

授業においては，「価値ある問い」の生成に向けて，児童の「異常」を自覚させるために以下の2つの手立てを取り入れることとした。（図2参照）「手立て①：紙，クリップ，一円玉という材質の異なる具体物を提示し，磁石に引きつけられるかどうかの予想を立てさせること」，「手立て②：その予想の根拠を問うこと」。実際の場面では，手立て①において，すべての児童が自分の考えを基に予想をたてることができていた。このことから，どの児童も，既有的知識として磁石に引きつけられるかどうかを区別する何らかの根拠をもっていたことがわかる。

しかし，この段階では，児童同士の予想の交流は「一円玉は引きつけられる，いや引きつけられない」といったように，結果だけのやりとりで終始しており，自分自身の区別についての判断を成り立たせている根拠（区別する視点）に目を向けることができていない。さらに，このときの，T「人によって分けている物が違うってことは，そこがあやふやなこと？」C「いや，分かっているよ（あやふやでない）」というやりとりからも，区別する物が他の児童と異なっているという事実が生じていても，自分の区別についての判断を支える「視点」が揺るがなければ，「異常」を生成することは難しいことが明らかになった。したがって，「価値ある問い」を生成するには，手立て①に引き続き，手立て②に該当する第二のプロセスが必要となる。

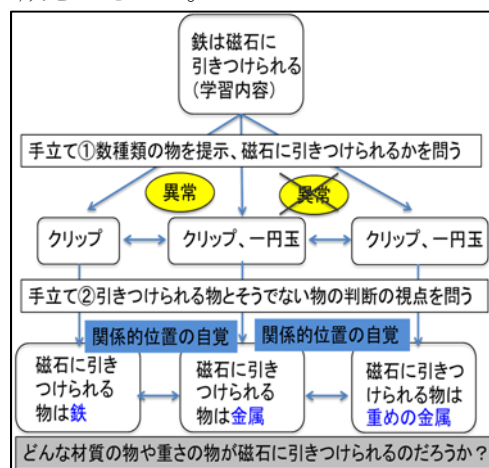


図2 価値ある問い生成の手立てと児童の反応

（2）価値ある問いの生成に向けた第二のプロセス—関係位置の自覚を促す視点形成

次に，手立て②の段階として，区別する視点に着目させることで，手立て①で揺るがなかった「視点」へのアプローチを試みた。これが，「価値ある問い」の生成構造図（図2）の中の「関係的位置の自覚」の箇所に該当する。この時の教師—児童のプロトコルは次のようなものであった。（図3）

T	分け方の理由を教えて。
C1	鉄や銅とかのちょっと重めの金属は磁石につきそうなんだけど，でも同じ金属でも軽めのアルミニウムとかはつきそうにないし，紙は金属でないからつきそうになかった。
T	C1さんの考えは磁石につくのは金属で，さらにその中でも重めの金属がつくとということ？
C1	10円玉も金属で銅だけど，それは重いけど，1円玉はアルミニウムで，金属なのに軽いからつかない。
T	金属っていう素材だけじゃなくて， <u>重さ</u> にも着目したんだ。C2さん，あなたは？
C2	まず，紙は <u>素材</u> が木なのでつかない。1円玉はアルミニウムなので，C1さんと同じ考えで， <u>軽い</u> のでつかないと思う。クリップは <u>少しだけ重み</u> があるのでつくと思います。
T	C2さんも物の <u>素材</u> とか <u>重さ</u> で見ているってこと？ C3さんは？
C3	クリップの <u>素材</u> は鉄でできていて，1円玉や紙は違うから，鉄が磁石につくと思います。
T	重さではなくて，鉄っていう <u>素材</u> が関係しそう？

図3 手立て②における教師—児童プロトコル

このプロトコルからは，それぞれの児童の中で「区別の視点」が構築されつつある様子が

見えてくる。ここでは、C1の発言の内容を基に、教師が「素材」や「重さ」という言葉を用いて全体に返すことで、全員が自分の根拠を他者と比較することができるような共通の視点の形成を促している。それを受けて、続くC2、C3は、「素材」や「重み」という言葉を用いて考えを述べているが、これは関係的位置の自覚、即ち自分自身の考えの相対化を行うための視点を取り込まれたことを意味する。児童は、手立て①でみられた他者の判断との異同が、紙やクリップ等の物それ自体の異同ではなく、その物の材質など「視点」の異同によるものであることを理解したのである。

表1は、手立て②の前後による児童の区別の視点の変化の状況を表したものであるが、これによると、当初は視点として「鉄」や「金属」などの「素材」のみに着目していた児童が多かったが、手立て②の後では、「素材」に加えて「重さ」の視点を新しく獲得した児童がかなり増えたことがわかる。最終的には、「重さ」の視点は排除されるものであるが、ここで重要なことは、児童が手立て②において、自分自身の考えと他者の考えを比較し、自分自身に不足していると認識した要素を他者の考えから取り入れたという事実であり、このことは、「価値ある問い」の生成に必要な対話を生み出すための視点形成が行われたことを意味する。

表1 手立て②、及び、実験による児童の考えの変化

区別の視点	手立て②前	手立て②後	実験後
鉄・・・・・・・・・・素材	15人	9人	31人
金属（鉄・アルミニウム・銅）・・素材	12人	8人	0人
鉄・銅・・・・・・・・・・素材・重さ	3人	13人	0人
その他、無記述	2人	2人	1人

(3) 「価値ある問い」への到達

以上、手立て①、②により、児童の生活経験と既習事項に基づく曖昧さを含む知識は、学習内容との間に生じる「異常の生成」と「関係的位置の自覚」の2つを経由して、「どんな材質の物や重さの物が磁石に引きつけられるのだろうか」という問いへと変容した。この問いこそが学習内容に対する「価値ある問い」であるといえる。そして、この「問い」を出発点として探究していくことで、児童の既存の知識構造からなる曖昧な事象の捉え方が、実験結果、及び考察からなる科学的な視点や根拠へと変わっていくのである。

しかし、ここで生成された「価値ある問い」と同じ文言を授業のはじめにそのまま示したり、他のクラスで行う同じ授業に当てはめたりしたとしても、「価値ある問い」とはならない。なぜならば、「価値ある問い」とは、あらかじめ存在するものではなく、児童・学習内容・他者との対話の中で「異常の生成」、「関係的位置の自覚」という二つのプロセスを経て、初めて作られるものであるからである。もちろん、目の前の児童の既存の知識構造や学習内容によって、どのように対話をデザインすべきかという検討を加えていくことが必要であることは言うまでもない。

なお、「価値ある問い」として生成された問いは授業における「めあて」の設定と密接に関連付けられるものである。その際、生成された問いをそのまま「めあて」とするのではなく、関係的位置の自覚によって明らかとなった「視点」と「その解決へのアプローチ」を含めたものを「めあて」とすることで、「めあて」自体が、本時の目標に至るための「道しるべ」としてより適切に機能すると考える。

4. 課題と今後の実践に向けた展望

本実践により、自己・学習内容・他者との対話によって、「異常の生成」、及び「関係的位置の自覚」を経た「価値ある問い」の生成による授業モデルを示すことができた。今回の実践研究では導入部に焦点を当てたが、探究過程での児童の対話的な学びが授業の成否に大きく影響することは明らかである。今後も「価値ある問い」の追究を続けるとともに、導入部で生成した「問い」が探究過程を通してどのように知識構造の再構成をもたらすのかなどについて「対話」と「関係的位置の自覚」の關係に着目しながらさらに考察を深めていきたい。

数学的活動を通して帰納・演繹的な思考力を育成する実践研究 - 構成的アプローチを中心にして -

学生番号 22427086 氏名 山下 大介

本研究は、帰納・演繹的な思考力を育成することを目的としたものである。子どもによる数学的知識の構成を可能とする場を設定することが教師の重要な役割であると考え、構成的アプローチを中心にして実践研究を行った。その結果、直観的(類推)・帰納的に洞察したことを、内面化、一般化した上で、それに基づいて演繹的に処理することで、創造的な問題解決を遂行する生徒の姿が見られるようになった。

キーワード 数学科 授業論 帰納・演繹 構成的アプローチ 創造的な問題解決

1. 研究の目的

21世紀の社会は、知識基盤社会であり、新しい知識・情報・技術が活動の基盤として飛躍的に重要性を増していく。とりわけ最近では、その知識・情報・技術をめぐる変化の早さが加速度的となり、学校で学んだ知識や技能を定型的に適用できる問題は少ない。変化の激しい時代に求められるのは、正しいとされる既存の知識を複製することではなく、既存の知識だけでは解決できない問題に直面したときに、問題解決に必要な新しい知識を自ら創造していく力である。

ところが、文部科学省が以下に指摘しているように、教育課程実施状況調査や国際調査によると「基礎的な計算技能の定着については低下傾向は見られなかったが、計算の意味を理解すること」や「事柄や場面を数学的に解釈すること、数学的な見方や考え方を生かして問題を解決すること」に課題が見られた。この問題の要因として、教師主体の知識伝達型授業が挙げられる。いわゆる、教え込みの授業では生徒の数学的な考え方は育たない。

数学教育の目的について、中島(1981)は「数学にふさわしい創造的な活動を体験させ、それを通して創造的に考察し処理する能力や態度をのばすようにすることが、しだいに重要な意味をもってくる」と述べ、言い換えれば、「算数・数学にふさわしい創造的な問題解決を遂行することを目指している。」と述べている。問題解決の過程では、帰納・演繹・類推などの推論が行われ、全体として筋道の通ったものになっていなければならない。しかしながら、創造的な活動では、証明などにみられる厳密な説明だけを求めるわけではなく、「かりにこう考えてみよう」というような発想や、そうしたことにもとづいた試行錯誤があって然るべきである。このことに関して中島は『『創造的』な活動では、何かしら新しいことを引き出すことにねらいがあるわけであるから、『論理的』といっても、それを演繹的な推論だけに限定することは、もちろん無理なわけである。』と述べている。

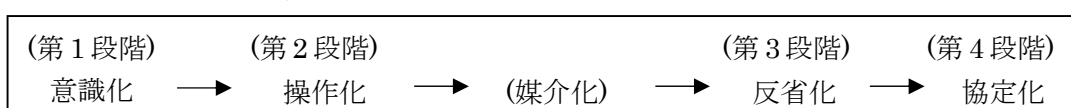
つまり、重要なポイントでは、直観的(類推)・帰納的に洞察したことを、内面化・一般化した上で、それに基づいて演繹的に処理するような推論の仕方が創造的な活動の本質に触れることになるわけである。

これらのことから、「帰納・演繹的な思考力」を育成することを本研究の目的として設定した。

2. 構成的アプローチを中心に

先述したように、帰納・演繹的な思考力は「数学にふさわしい創造的な活動」を通して培われるものである。創造的な活動であるからには、子どもが主体となって、試行錯誤を繰り返しながら能動的に数学的知識を構成していかなければならない。その際に、教師の役割として重要なのは、子どもによる数学的知識の構成を可能とする場を設定することと言える。ここに、筆者が構成的アプローチを中心に研究を進めた1つの理由がある。構成的アプローチとは中原(1995)の提唱する問題解決型の授業モデルであり、『数学的知識は、子どもたち一人ひとりによって心的に構成され、その構成されたものがある集団において洗練され、協定されていくとする認識論』に基礎をおくものである。

構成的アプローチでは、授業過程は次の4つの段階に分けられる。



第1段階「意識化」は、構成しようとする数学的知識の発生源との出会い、そこから問題を意識化し、その解決へ向けての見通しを立てる段階である。

第2段階「操作化」は問題に関する見通しに基づいて、その解決をめざして操作的活動を行い、構成しようとする知識の原型をつくり出す段階である。

「媒介化」は、操作化と反省化の間に大きなギャップがある場合に設定される段階である。両者のギャップを埋めるために、問題と関連しているけれども新たな内容をもつ問題に取り組んだり、操作化の段階に類似した活動を行ったり、反省化の段階に近く、当該知識の本質的部分の一端を抽象したりする。

第3段階「反省化」は、操作化や媒介化の段階における活動を振り返って数学的抽象、数学的一般化を行い、数学的知識を構成する段階である。ここでは、反省的思考が重要な働きをする。

第4段階「協定化」は、構成した知識を整理し、整合性、適合性などを検討し、そして生存可能な知識を協定する。

・本研究における構成的アプローチの位置づけ

本研究において帰納・演繹的な思考力を育成するという観点からみると、特にポイントとなるのは「反省化」と「協定化」の段階である。「反省化」では構成的アプローチの中核的な方法原理に位置付けられる「反省的思考」が重要な働きをする。中原は構成的アプローチにおいて「操作的活動を反省して、その本質を抽象し、一般化する思考」を反省的思考といい、「反省的思考は、直観的思考と相補的關係にある」と特徴づけている。また、「協定化」では「構成した知識の根拠や理由づけを考え、協議することにもなるので、思考に関してはいわゆる論理的思考も主要な働きをする」と述べている。つまり、それまでは直観的思考によって捉えられていたものを、「反省化」の段階で反省的思考によってその本質を抽象し、内面化や一般化したあと、「協定化」の段階で論理的思考によって理論づけるのである。これはまさに、「直観的(類推)・帰納的に洞察したことを、内面化、一般化した上で、それに基づいて演繹的に処理するような推論の仕方」と一致するものであり、構成的アプローチによる授業が創造的な活動の本質に触れることを示している。

3. 教育実践研究

2つの実践事例をもとに考察を進める。

実践事例Ⅰ・・・中学校第1学年 領域「数と式」 『文字式の計算』
 実践事例Ⅱ・・・中学校第1学年 領域「図形」 『基本の作図』

○実践事例Ⅰについて

(1) 授業の構想

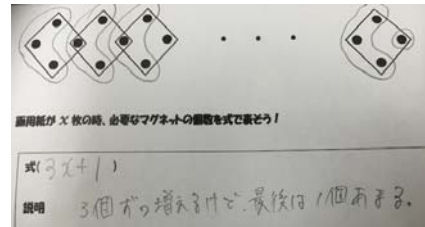
本時は、画用紙の枚数ともなって個数が増えるマグネットについて、画用紙が x 枚のときマグネットの個数はどのような式で表せるかということを考え、伝え合うのが主な学習活動である。単元としては文字式の計算の導入部分にあたり、「同類項は簡単にまとめることができる」ことを学習する場面である。形式的な計算技能の習得に指導の重点が置かれ、式の多様性や意味についての学習はおろそかになりがちな単元であると言える。マグネットの個数を表す式を考えさせたり、自分が考えた式を他者に説明したり、他者の意見を聞いて自分の中で反省したりする活動を通して、生徒の帰納・演繹的な思考力を育成しようというのが本時のねらいである。

意識化	画用紙の枚数を文字で置くことでマグネットの個数を式で表せることに気付く
操作化	マグネットの個数を表す式を考える
媒介化	画用紙とマグネットを図に表す
反省化	自分が立てた式の説明を考える
協定化	自分が考えた式を説明したり、他者が考えた式の意味を考えたりする

(2) 実践とその考察

・帰納的な推論をする生徒の姿

右の写真は生徒のワークシートである。図を用いて、画用紙が1枚増えるごとに、マグネットの数が3個ずつ増えることと、 x 枚目の画用紙には3個セットに加えマグネットが1個余ることに気づき、それを式として $3x+1$ と表している。また、その思考を言語化できている姿は、演繹的に処理できている姿でもある。



・演繹的な推論をする生徒の姿

S1 「ほかにもあります。 $4x-x+1$ 」
T 「 $-x$ はどこから出てきたん？」
S1 「 $-x$ は・・・えっと。(答えに困る)」
S2 「俺わかる。4つ4つあるけど、重なってるから・・・わからん。」
T 「じゃあ他、誰か言いたいことわかるって人おる？」
S3 「はい。重なっているところを考えずに1枚に4つつて考えて、それが x 枚って計算して、でもそれだと連結の、重なっている部分のところが違うから、個数が、だから $-x$ の個数+1」
S1 「え、ようわからん」

S2 「 $4x$ は一枚に使うマグネットの個数のことなんじゃけど、この場合だったら、3枚だとして $4 \times 3 = 12$ 。12 だけど、それだったら違う答えになってしまうから、紙の右の部分が交わってて、その部分が一個多いんよってことになるから、1つ2つ3つ分と引くけど、でも最後の部分は他の紙と交わってないから、この一つ分は足さんといけんから、この場合だったら $4 \times 3 - 3 + 1$ で 10。」

S1 「わかった！」

S1 は他の考え方として $4x - x + 1$ を立式したが、 $-x$ がどういう考えで導かれたか問うと答えに困っていた。そこで、S2 が助け舟を出したのだが、S2 も頭の中ではイメージができていたものの、うまくそれを言語化できないといった様子だった。実はこの S2 は机間巡視の段階では $4x - x + 1$ という式は立式していなかった。つまり、不完全ではあるものの、協定化において S1 の発表を通して、S2 が新たな見方を創造した場面であるといえる。

2 回目の S2 の説明は、図や具体的な数値を用いて行われた。図を使うことにより説明が視覚化され、具体的な数値を使うことにより一般化されたものが単純化された。1 回目の自身の説明を反省的に捉えなおしたり、S3 の説明を参考にしたりすることで、S2 が問題を十分に演繹的に処理できるようになったと考えられる。

これらの考察から、自分が考えた式を他者に説明したり、他者の意見を聞いて自分の中で反省したりする活動を通して、生徒の演繹的な思考力が育成されたと考える。

(3) 課題

授業を通して、操作化における操作的活動の意義を再認識する必要があると感じた。本時でいう操作的活動というのは、実際に画用紙とマグネットを操作することや、図を活用して考えることを指す。指導案の検討段階では、論理的な説明は難しいが、立式自体は念頭操作でも十分可能であり、そこまでの手立てとして教師側から操作的活動を設定するのは過度なスモールステップになると考えていた。実際、説明欄は空欄であるが、立式は出来ているという生徒は多かった。しかしながら、操作的活動というのは課題の解決を目指してだけ行われるのではなく、反省的思考の対象にもなるものである。本時において具体的に述べると、立式のための操作的活動と捉えていたが、たとえ立式が出来ている生徒であっても式の説明をするために、操作的活動を通してもう一度立式の段階に立ち返るという過程を用意する必要があった。帰納・演繹的な思考という観点からは、反省化における反省的思考が重要なポイントとなるが、その思考の対象となるのは操作化における操作的活動である。操作的活動をうまく取り入れることで、自分が考えた式に説明を付け加えられる生徒を増やすことができると考える。

○実践事例Ⅱについて

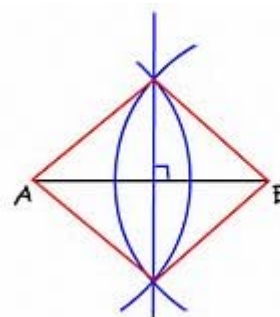
(1) 授業の構想

「基本の作図」では垂直二等分線や角の二等分線、垂線など、基本的な図形の作図方法を知り、具体的な場面で活用することになる。しかしながら、作図の手順を教え込むことに終始し、作図の方法やその根拠を自分で考えることはおろそかになりがちな単元であると言える。そこで本実践では、反省化において「作図した直線が、なぜ垂直二等分線になるのか。」と問うことで反省的思考を促し、また、協定化において、その説明を求めることで生徒の演繹的な思考力を育成しようとした。

意識化	条件に合う場所を見つけるために垂直二等分線の作図が必要なことを押さえる
操作化	実際にコンパスと定規を使い、垂直二等分線の作図を試みる
媒介化	ひし形の性質を確認し、それを作図のヒント・根拠とする
反省化	垂直二等分線になっていると言える理由を考える
協定化	垂直二等分線になっていることを説明し、作図の手順を文章でまとめる

(2)実践とその考察

操作化の段階で多くの生徒は垂直二等分線の作図ができていた。しかし、「なぜ、この直線が垂直二等分線になっていると言えるのか。」と問うと、ほとんどの生徒が説明に困っており、論理的に説明できる生徒はいなかった。このことから、作図ができていた生徒であっても、それは塾等で作図手順を先行して学習していたか、「とりあえず線分の端にコンパスの針を刺して、二つ円を描いてみよう。」という直観的な発想から



作図に至ったものであると考えられる。この時点では、演繹的に処理できていないと言える。

そこで、作図は出来るが説明はできないというギャップを埋めるためにひし形の対角線に着目させるようにした。すると生徒は「ひし形の一つの対角線は、もう一方の対角線の垂直二等分線になる」ということに気付き、自身の作図にひし形を見出そうとした。

T「どこにひし形あるん？」

S1「2つの円の交点と、AとBを結んでできるところ。」

T「確かに四角形があるけど、なんでひし形ってわかるん？」

S1「4つの辺が等しいから。」

T「え、なんで長さが等しいってわかるん？見た目で言ってない？」

S2「そうそうそう。そこがわからんのよ。」

生徒は作図の中にひし形となる四角形をすぐに見つけて、だから垂直二等分線と言える結論づけようとした。そこで次は「なぜこの四角形がひし形と言えるのか。」というのを問うと、はじめは返答に困っていたが、コンパスの幅を変えてないということから4つの辺がすべて同じ長さ、つまりひし形の定義を満たすことを説明していた。

この一連の流れを踏まえて、まとめとして再度、「なぜ、この直線が垂直二等分線になっていると言えるのか。」ということ、作図の手順と照らし合わせながら説明することを求めた。その結果、生徒は作図方法とその手順で作図ができるという根拠を説明することができた。

手順①：線分の両端を中心にして半径の等しい2つの円を描く。

⇒線分の両端と2つの円の交点をそれぞれ頂点とする4つの辺の長さが等しい四角形、つまりひし形をつくる。

手順②：2つの円の交点を通る直線をひく。

⇒ひし形の対角線をひく。

(ひし形の対角線はもう一方の対角線を垂直に二等分するという性質を使う。)

この姿から、演繹的な思考力が育成されたと結論づける。また、次時以降では「角の二等分線」や「垂線」の作図を学習していったのだが、生徒はひし形の性質を根拠とすることを自ら予想し作図していった。その作図に対する説明も同様である。それは、本時で学習した垂直二等分線の作図を既知のものとして活用する姿であり、この姿からも生徒の演繹的な思考力が育成されたことがわかる。

(3) 課題

構成的アプローチをもとに授業を進めていったが、媒介化の在り方について今後の検討課題が残った。「作図は出来るが説明はできない。」この生徒の姿は、操作化と反省化にギャップがあることを示している。そのため、そのギャップを埋めるべく媒介化として教師が「ひし形の対角線」を提示し、ひし形の性質を想起させた。本来は、既習事項であるひし形の性質を活用すれば作図の説明が可能となることに、生徒自ら気付いてもらうことが理想であるが、そこにギャップの存在を認める場合、何らかの形で教師が介入することは避けられないのではないだろうか。教師がどういった方法でどのくらい介入するかということは、生徒の実態や学習する単位によってもさまざまであろう。構成的アプローチにおける媒介化の在り方については今後の検討課題である。

4. 研究の成果と今後の課題

2つの実践事例を通して、構成的アプローチを中心にして帰納・演繹的な思考力を育むことは有意義であるという示唆を得た。また、2つの実践事例は領域が異なるものであり、領域を超えて有効であることを示している。

課題としては、構成的アプローチは生徒自らが数学的知識を構成するところにねらいがあり、帰納的・演繹的な推論を必要とするので、そういった観点からは程度の高いものであり、学力差への対応が必要と考えられることである。この課題の解決に向けて、フィードバックの視点を取り入れて研究を進めることを考えている。構成的アプローチの5つの段階を一方向のものとして捉えるのではなく、必要に応じて前の段階に戻ることでより理解を深める効果を期待する。また、媒介化の在り方を含めた生徒どうしの相互作用の観点からも検討の余地があると本実践を通して感じた。これらの課題を中心に、帰納・演繹的な思考力を育成する授業を今後も模索していきたい。

主な引用・参考文献

中島健三『算数・数学教育と数学的な考え方』1982年 東洋館出版社

中原忠男『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』1995年 聖文新社

児童の課題生成を通して、 主体的に学校改善していく教師集団育成の研究

学生番号 22427064 氏名 井上 峰

概要

学校改善を行うためには、児童の真の課題を見つける必要がある。そのためには、全職員が色々な視点で児童の実態を見直し、めざす児童像をより具体化していくことが必要であると考えた。また、学校改善が主体的かつ継続的に行われることの必要性も感じた。そこで佐古（2011）の教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの「課題生成」の知見を援用した学校改善の取組について考察した。

その結果、現任校の児童の実態把握と今までの教育活動を振り返ることから始めて職員が必要感を持って取組を行うと、主体的に学校改善していく教師集団へ向かうことが分かった。

キーワード：課題生成 めざす児童像 良循環サイクル 主体的な学校改善

I. 研究の目的

現任校の学校教育目標は「自ら学び 心豊かに たくましく生きる 大和っ子の育成」である。そして「自主・協力・誠実」を合い言葉に、「自ら学び、自ら考え行動する子」「仲良く、思いやりのある子」「まじめに、最後までがんばる子」をめざす児童像として掲げている。吉備高原の自然に恵まれた、全校児童62名の小規模小学校である。児童は素直で、言われたことは一生懸命取り組み、同学年だけでなく異学年とも仲良く助け合う姿がよく見られる。おとなしい性格の児童が多く、自分から進んで行動できるようになることが課題であると考えた教員が少なくなかった。

現任校は平成25年度～26年度と学力向上の研究指定を受けて、算数科を中心に取組を行ってきた。NRT学力検査の経年分析の結果、学力低位の児童層が多く、まずは基礎基本の徹底が最優先課題であった。学力検査の分析だけでなく教育センターの先生方からも、活用する力を育成するには、引き出しに知識を詰めておくことが必要であると指導された。児童が主体的に学習する授業の必要性も感じていたが、まずは知識を詰めること（習得型の授業）から取組を行った。習得型の授業を展開することで、児童の基礎学力は徐々に向上してきた。

本研究を始めた平成27年度、「学校の課題は何か」の問いかけに対して、複数の教員から「児童の主体性の育成」という反応が見られた。各担任は学級の児童の実態をよく捉えていたが、学校全体の児童の実態の捉えと児童の主体性の捉え方は個々に異なっていた。また、教員は協力的で、提案に対して協調して取組をしようとする姿勢が見られ、本研究を始めるに当たっては、「具体的にどうしたらよいか」「次はどうするの」といった受動的な声も少なくなかった。このことから、教員自身が主体的に活動するためには、担当者や提案者が中心で物事が進展していただくだけでなく、誰もが対等な立場で主体的、継続的に学校改善していく組織へ向かう必要性を強く感じた。

現任校の児童の実態と、教師の児童の捉えから、児童の課題は「基礎的・基本的な知識・技能の習得をして、授業中だけでなく教育活動全体で主体的に活動している児童集団の育成」ではないかと考えられた。そして、その課題解決に向けて、「全校児童の実態を共有し合い、めざす児童像に向けて日々の教育活動を改善しながら取組を主体的にする教員集団」をめざしていくとよいのではないかと考えた。そこで佐古（2011）の教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの「課題生成」の知見を援用して良循環サイクルを成立させ、主体的に学校改善していく教師集団を育成することを研究の目的とした。

II. 研究の枠組み

(1) 課題生成のよさを生かした取組

「課題生成」の知見を援用するよさは、与えられた課題に、やらされ感をもって新たな取組をするのに比べ、自分たちの教育活動を振り返り、自分たちで生成した課題（「課題生成」で生成された課題）に取り組むことは、必要感に応じて主体的に教育改善されるという違いが考えられることである。佐古（2011）によると課題生成とは「児童の現状の認識から、『なんとかしたい』『伸ばしたい』という教師の教育期待が形成される。つまり、児童の実態に対して、『子どもがこうなってほしい』『こんなことができるようになってほしい』等の児童に対する『課題』を形成する（問題→課題への転換）。さらに、それに対応させて、教員側の課題（取組課題＝指導方法の改善方策など）を形成する」¹⁾ ことである。これをもとに現任校での取組を考えた。まず、児童の実態把握（Research）を学級だけでなく全校の児童について全教職員で行い共有する。次に児童の実態だけでなく、めざす児童像を具体化することで、児童ができるようになってほしいこと（児童の課題）が見えやすくなる。そして、児童の課題へ向けて、なぜこのような児童の実態なのか、今までの教育活動を振り返り、改善すべきこと（教師がなすべきこと）を考える。これが、教師の課題である。自分たちの教育活動を振り返り、自分たちで生成した課題は、必要感だけでなく、具体的な取組の内容や手順も考えやすく、主体的に改善されると考えられる。そのために、この課題生成に重点を置き、児童の実態把握とめざす児童像の具体化と共有をしっかりとっていくことが重要である。

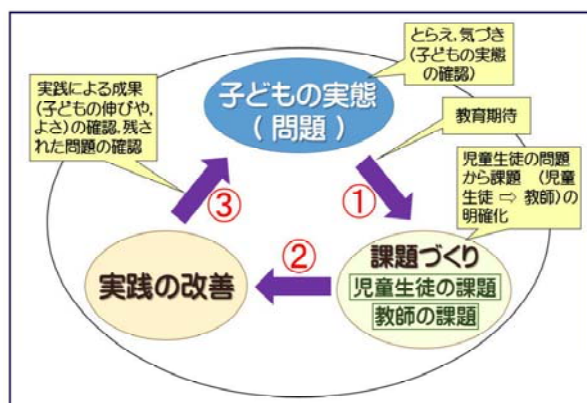


図1 教育活動の良循環サイクル 佐古・宮根(2011)筆者加筆

(2) 課題生成を通して良循環サイクルの成立をめざす

課題生成を通して主体的に教育活動に取り組む状態を図式的に示したものが「教育活動の良循環サイクル」（図1）である。このプロセスを経て形成された教師の課題を具体的場面で遂行（実践の改善）し、実践の成果を再度児童の実態把握によって検証し、次の課題につなげる。良循環サイクルの成立には次の3点が重要である。図1の①のパスは、「子どもの問題から教育期待の形成を経て教師自らが設定した課題をつくること」②のパスは、「教師自らが児童の課題に対応したものとして選択した取組であるということ」③のパスは、「教育活動の変革・改善を子どもの変容によって捉えること」で成立する。

それぞれの教員の中に良循環サイクルが成立しやすくなることと、実態、課題、実践等に関する情報や知識の共有が教師集団の中に実現することをねらって、良循環サイクルを図2のように集団的に展開する

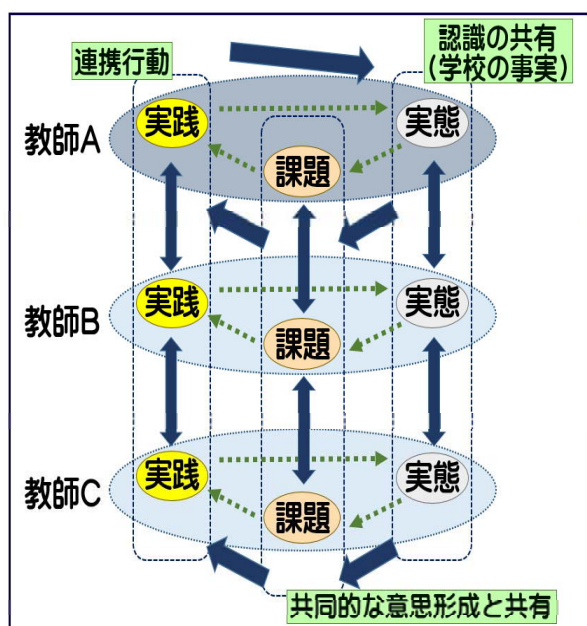


図2 良循環サイクルの集団的展開 佐古・宮根(2011)

ことを取り入れる。佐古（2011）の知見では、良循環サイクルが学校組織のレベルで成立できれば個々の教員の教育活動への自律的な関わりを損なうことを抑制しつつ学校の組織を活性化する可能性を有するとされている。

図2のように良循環サイクルが集団的に展開されるためには、集団への支援が必要になってくる。そこで、客観的な資料を集団で分析する等、「認識の共有」が行われやすいようにする。ワークショップ型の研修を行い、誰もが主体的に取り組めるようにする。「認識の共有」や「協働的な意思形成と共有」をチームで支援できるよう組織を整える。「連携行動」が推進されるよう、お互いの取組が見えやすくするために、情報交換の場としての研修を行う。先生方の取組や成果を見える化したもの（シート）を使う。取組が発信できる場を設ける。このようにして、良循環サイクルの集団的展開をめざす。

Ⅲ. 実践研究の方法と内容

（1）現任校における課題生成と良循環サイクル（1年次の取り組み）

現任校における児童の実態把握として、NRT学力テストや全国学力学習状況調査の分析を研修したり、アンケートをしたりして児童の捉えの調査を行った。そして各教員の、児童の実態の捉えと、めざす児童像の具体化から、「児童の課題」と「教師の課題」を生成することをねらって、「学校改善研修」の名目で2回の校内研修を行った。1回目は、「主体性が育った児童像について」のブレインストーミングを行った後、出てきた意見をカテゴリー分けした（低学年と高学年のグループに分かれて活動）。低学年担任は「やらないといけない事が言われなくても自分でできる児童」、高学年担任は「自分で考え、工夫して行動できる児童」と「主体性」の捉え方に特徴が見られた。2回目は、1回目の「めざす児童像」の意見の中の「授業における主体性」に絞ってカテゴリー分けをし、「児童が授業中こんなことができるようになってほしい」といった「課題づくり」における「児童の課題」を生成した。これらの研修では、図1の良循環サイクルの①のパス成立をねらって、教師自らが設定した課題であることの自覚ができるよう、研修で教師が書いた付箋を元に話し合いを行った。具体的には、学習規律を基盤として「意欲がある子」「学び合いができる子」「伝えることができる子」「自分で、集団で課題解決できる子」のめざす児童像ができてきた。その後、今までの教育活動を振り返りながら、図1の良循環サイクルの②のパス成立をねらって、各自で「授業で話形のモデルを示す」「人の考えと比べて書き込みをさせる」「教材研究をして、話し合いの場を仕組む」などの取組を決め、「教師の課題」を生成した。9月に1ヶ月間、生成された「教師の課題」（教師がしていかななくてはいけないこと）を各自で取り組んだ。10月に成果と課題を共有した後、11月に継続や改善された取組を再度1ヶ月間取り組んだ。その成果と課題を集約して、各担任の取組をまとめて共有した。個々の教師が振り返りをしたため、成果が見えなかった担任もいた。個々の教師の取組であったため、図1の良循環サイクルの③のパス、「教育活動の変革・改善を子どもの変容によって捉えること」の成立が困難であった。そして見えてきた主体性の育った児童像に向けて取組を進めるには、日々の授業改善や校内研究の中で取組を進めていくとよいことが見えてきた。

（2）良循環サイクルの集団的展開をめざす（2年次の取り組み）

本年度、人事異動で2名の教員が赴任して来た。全職員で昨年度の取組の振り返りと、今年度の取組について共通理解できるよう研修を行った。

また、昨年度より2年間の国語科の研究指定を受けた。「進んで言葉にかかわり、読み味わう子どもを育てる授業づくり」の研究が進み、徐々に、児童が主体的に学ぶ授業への転換が始まった。

良循環サイクルが集団的に展開されながら、学校改善が進むことをねらって、本年度の取組を次のように考えた。

- ①全校児童の実態とめざす児童像の共有のために
 - ・児童の実態把握（NRT学力検査，全国学力学習状況調査の分析を共有）（継続）
 - ・学力向上プランの作成と共通理解の研修（継続）
 - ・校内研究の学力向上部で実態調査（取組の計画とアンケート調査）（2年次）
 - ・全校の児童の実態と各担任の取り組みの共有（継続）
- ②主体的に学校改善していく教師集団の育成のために
 - ・校内研究の学力向上部で児童の実態や実践，成果の共有推進（2年次）
 - ・6年児童を活用した委員会活動や学校行事の改革（2年次）
 - ・高学年の取組や，高学年の児童が変容した姿から発信（2年次）
（児童の変容認識から，教師の意識改革）
 - ・児童の変容を日常で話題に（継続）
 - ・校内研究の活性化と，小回りがきいて誰もが参加しやすくするための組織改革
（研究推進委員会の組織改革，研究推進のための人的配置の提案）（2年次）

IV. 研究の経過

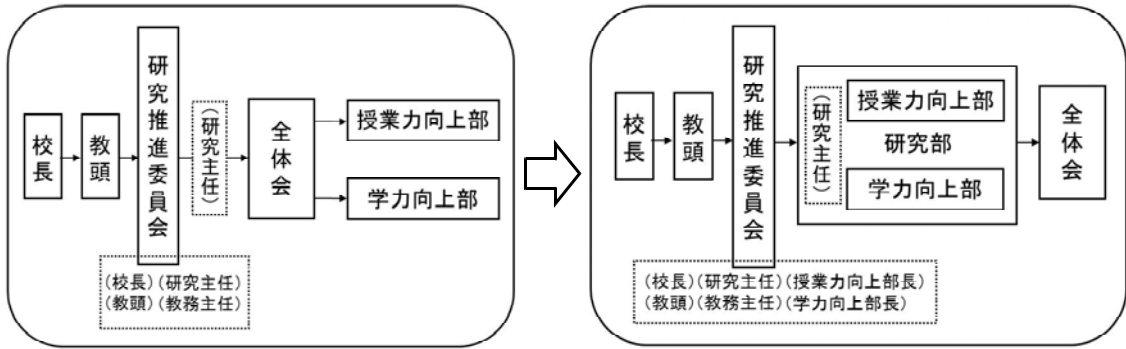
(1) 個の良循環サイクルから集団の良循環サイクルへ向けて

研究2年次の本年度も，NRT学力検査，全国学力学習状況調査等の分析を行った。全国学力学習状況調査は，設問ごとに全職員で校内採点と分析の分担を決めて取組を行った。自校が分析した結果を校内研修で共有し，学力向上プランを作成した。分析をしていく中で，国語や算数の単元や内容の具体的な課題も見えてきたが，児童が主体的に学ぶ力の育成の必要性も見えた。そして，国語の研究指定を受け，授業の中で主体的に学ぶ児童の育成も取り組むことになった。これを良循環サイクルの集団的展開の「認識の共有」から「共同的な意思形成と共有」へ向かったものと位置づける。

また，取組を始めて4年目になる学習タイムについて見直しが必要なのではないかという意見が聞かれるようになってきた。そこで，今年度2学期には，学力向上部で学習タイムの教師の取組を共有し，振り返り改善していくこと（良循環サイクルの「実践の改善」）をねらって研修を行った。3つの学習タイム（国語タイム，計算タイム，パワーアップタイム）の取組内容をアンケートで調査し，その効果についての情報交換の研修を行った。目的（何の力をつける取組なのか）がずれていたこと，より効果的な方法（評価シールや記録表の使い方の工夫）が見えてきたこと，子ども達の変容が見えてきたことなどの成果があった。そして，児童の変容により，取組を改善していく必要性も見えてきた。全校児童の実態や取組の成果も話し合わせ，改善に向かって集団の良循環サイクルが回ったと考えられる。

(2) 主体的に学校改善していく教師集団へ向けて

①組織改革



(従来の研究組織)

(改善された研究組織)

今まで、現任校の校内研究推進委員会は、校長、教頭、教務主任、研究主任で行われていた。そして研究主任は授業力向上部に属していた。本年度、校内研究の推進体制を変えて、授業力向上部と学力向上部の統括として研究主任を配置して研究部を作った。また、校内研究推進委員会は、今までのメンバーに加えて、授業力向上部長と学力向上部長も加わるようになった。その結果、研究推進委員会とそれぞれの部会がつながり、活動の提案が研究推進委員会でスムーズに話し合われたり、研究推進で決まったことが部会の取組に反映しやすくなった。また、研究主任を核として研究部として取組を共通理解しておく、協力して全体会を運営することができ、組織として動くことができるようになった。

今年度、国語科の研究指定で授業公開をする教員について、みんなで研究が深められるように、町の国語部会の教員ではない方がよいのではないかと提案もした。授業者は教材研究等で他の同僚に質問や疑問を投げかけ、他の教員との関わりも活性化できたように見られた。このことも組織を刺激する一因となったと考える。

②児童の変容から教員へのはたらきかけ

研究1年次は、現場に客観的に関わり、教員へのアンケートや実践の依頼をする取組であった。2年次は、6年生担任、児童会担当というの立場を利用して、他の教員への働きかけを行ってみた。教員は仕事に追われ多忙な日々を過ごしている。その教職員に負担をかけないように、学校改善に向けて意識の改革ができないかと考えた。やはり、児童の実態とめざす児童像、そして児童の変容の認識が、主体的な学校改善へ向けての原動力のように考えられた。現任校は学校行事や委員会活動等でも、言われたことは素直にできるが、自分たちで考えて行動することができにくい児童の実態がある。児童も、教職員も前年度踏襲の雰囲気強い。そこで今年度、6年生担任として、児童の主体性育成を授業にとどめることなく、学校の教育活動全体に広げ、教師集団の教育活動の改善に向けた協働的な取組にもっていけるよう児童会や6年生から発信することも行った。

○ 運動会の取組（5月）・・・スローガンの作成と応援合戦の練習

児童が主体的に活動するには、児童が「自分達の運動会」という意識をもつことが重要であると考え、児童会の活動方針をもとに、運動会に向けて自分たちができることを考えさせた。そして、全校児童に「運動会に向けてスローガンをつくってはどうか。スローガンがあると、全校のみんなが一つの目標に向かっていける。」という取組に決まった。次に、自分たちが運動会を成功させるために必要なものは何かを考え、児童会でスローガンのキーワードを「全力」「笑顔」「勇気」「やる気」等と出して、アンケートを行う計画を立てた。今までになかった取組で、運動会に向けた職員会議への起案もなかった。そこで、児童会からの提案として早速に起案書を作成して校長に起案した。児童会が考えた新たな取組として校長への起案となったことを児童会に伝え、自分達が運動会に大きく関わっている意識づけを行った。この取組を、児童会担当の5・6年生担任の中で良循環サイクルの「課題づくり」、集団的展開の「協働的な意思形成と共有」が行われたと位置づける。スローガンは『「元気」「勇気」「やる気」「笑顔」出せ出せ！大和っ子』に決まり、運動会でも横断幕を作成して掲げ、児童の挨拶でも全校に呼びかけた。運動会の新たな取組として教職員の行事反省で「スローガンに向かって児童が主体的に練習に取り組んでいた。」等の意見が複数あった。今回の取組をきっかけとして次の活動へ生かすことと、全校児童の振り返りによって各担任に実践による成果の確認（図1良循環サイクルの③のパス成立）をねらって、全校児童にも振り返りを促した。その中で「スローガンをつくったことで、みんながそれに向かってがんばれた」「あきらめないで協力し合ってきた」等の意見が出た。児童の達成感から、児童の主体的な動きが確認され良循環サイクルが成立したと考えられる。児童会役員は主体的に活動して、それが全校児童へ波及する取組になったのではないかと考えた。

また、児童が主体的に活動するには、児童に任せて教師が見守ることも大切であると考えた。運動会のスローガンのもとで、6年児童が紅白に分かれて応援合戦の計画を立

てた。6年児童が下級生に自分達で応援の仕方を教えている様子を見て、教員も児童を見守り、6年児童が主体的に指導できるよう、応援合戦に向けてできるようになったことと残った課題を子ども達で話し合っ下級生に伝えるよう支援した。これは6年担任が依頼したことではなく、児童の様子を見て教師集団が子ども達の主体性育成を考えて行ったことである。図2の良循環サイクルの集団的展開において、連携行動を通して児童の変容の認識を共有したと考える。

○ 学習発表会の取組（11月）・・・児童が主体的に取り組んだ学習発表会の劇

現任校の児童は、どの学年も学習発表会の劇や音楽発表は決まったものに一生懸命取り組む。担任が励まし、評価していくことで、児童は演技を工夫し改善している。今まで以上に、児童が主体的に活動するためには、児童が「自分達の劇」であるという意識をもつことが重要であると考えた。例年教師が台本集の中から選んで劇を行っていたが、学習発表会の劇作りに向けて、子ども達に企画の段階から意見を出させ、劇を考えさせた。大きな流れを子ども達と考え、それぞれの場面を子ども達がグループで考え、できた物を担任と台本にまとめていく。子ども達から出てきた意見をしっかり認め、自分達で作り上げた意識がもてるように台本作りを支援した。その様子を、さりげなく職員室で話題にしながら、途中経過を伝えた。時間がかかったが完成した。児童は、自分たちで作り上げたという意識をもって主体的に練習したり小道具を準備したりして、本番堂々と演技することができた。保護者にも「子ども達が自分達の手で作り上げた作品」として劇を見てもらい「主体性の育った子ども像」を発表する機会になった。

○ 日々の活動の中で・・・委員会の放送や児童朝礼

児童会の児童に放送や発表内容の原稿を任せ（趣旨を伝え、完成したものをチェックする）、終わった後で評価を伝えていくと、徐々に子ども達は自分たちで発表内容を考えるようになってきた。

これらの児童の変容から、委員会の担当教師の児童に対する関わり方が変わってきた。今までなら、放送原稿を渡していた教員も、「・・・のことを呼びかけて。放送原稿ができたから見せてね。」等と言うようになった。

6年児童の変容から教員へのはたらきかけを試みた結果、教員の児童への声かけなど少しずつ変化は見られたが、行動が大きく変わることはないようであった。

V. 本研究の成果と課題

(1) 先生方への聞き取り調査

本研究の取組を通して職員の意識に変容があったかを調べ、また今後も取組が継続していくことをねらって、職員に聞き取り調査を行った。他の教員に取組が伝わったり、全職員で取組んでいる意識をもたせることをねらって、複数の教員がいる職員室で順に個別の聞き取り調査を行った。

◎児童の主体性を育成するために取り組んだこととその成果（一部抜粋）

- ・給食委員会で子どもがやりたいことをさせてやりたいと思った。たくさん意見を出させて、責任者と期限を決めて任せた。自分たちでやった観がもてるようにした。そうすると担当が思っている以上に、児童が自主的に劇の練習などをやっていた。また、子どもたちが、自分たちで聞きに来るようになった。今までは集会の劇の台本を先生が作り練習日程を決めて提示していたが、変容してきた。
- ・できるだけ叱らないようにした。また、指示を少なくした。そのことで、自分達で問題を解決しようとするようになった。
- ・引き出しを増やすために、やって見せ、言ってみせる、させてみる、できたことを評価するというサイクルをした。学習発表会でやったことを元に総合の発表会で実践させた。70点で合格、あと30点をどうやるか考えさせ、その7割を目指させるよう心がけた。ハイパーQ Uの調査で「まとまりがなく、個人が楽しんでいる」

学級集団が、「親和的に取り組む」集団に変容した。

- ・健康委員会で子どもたちが自分たちで意見を出し合えるようになった。今までは、自分が発表の原稿を作って与えていたが、子どもたちに発表の原稿を作らせるようになった。1学期、委員長中心に話し合いが回せなかったが、2学期から子どもができるようになったので任せるようになった。どうしたらよいか投げかけたら、2学期からできるようになった。

◎児童をよりよく育てるために自分自身が変わったこと

- ・主体性の芽を見つけるように意識しだした。意識して声かけする様になった。
- ・どうやったら主体性を伸ばすことができるようになるか考えるようになった。体育担当として、子どもたちが楽しんで体力づくりや豊かな心が育つように行事の在り方やがんばりカードを工夫するようになった。(今までは現状維持であった。)
- ・失敗してもよい環境で、子どもたちは安心して育つ。大きな目で、大きな心で子どもたちを受け止めるようになった。
- ・今年度2年目で自分に余裕もできたので、子どもたちがどれだけできるか分からなかったのも、自分でやっていたが、子どもたちに任せた方がアイデアがよいので任せるようになった。昨年度から「児童の主体性育成」をやっているもので何かしないといけないと思ったので、放送原稿を作っても、自分たちで考える場も残した。放送では、子どもたちに「自分で考えるミッション」を与える様になった。

◎6年生を見て思ったこと、影響を受けたこと

- ・6年生ががんばっているから、無駄にならないように協力させようと児童へ働きかけた。
- ・6年生によって5年生が開花され、図書委員の5年生が1人ずつコメントが言えたり、本の選び方など相手のことを考えるようになった。
- ・6年生は自分の意志をもってよく動いている。学級の子も達は6年生の言動(委員会や行事の様子)を見て、敏感に感じ取っている。(よく分かる、楽しい、すごい) こういう風になれたらと思っている。
- ・場をわかまえて発言ができる(どういうことで育ってきたのか分からないが)主体的に取り組ませるには時間がかかる。よくやってきたなあ。
- ・急に振られて(臨機応変に)できるようになったと思う。6年生が学校全体のことを考えて発言するので、全校児童のきらきらチェックなどの意識が高まった。

◎学習タイムで感じたこと

- ・成果は不明だが、ルーティンワークが身につけていて、自分たちで準備や○付けができる。合格シールなどもやる気が出ている。
- ・準備が大変だが、子ども達のやりたがり観から、記録が伸びると児童は喜んでいるのを見ると、やる価値はあると思う。
- ・色々な問題にあたれるので、伸びてきている。
- ・あいまいでなく足並みはそろっているが、準備が大変。

(2) 見えてきた成果と課題

6年担任として、あるいは児童会担当として、児童の変容を伝えるようにしていくと、職員も少なからず変容したり意識が変わったりしていくことが見えてきた。この研究は、「児童の課題は何か」の課題生成から始まった1年次の取組の上に、2年次の取組を継続してきた。2年次に転勤してこられた先生方に1年次の取組の経緯を説明した。しかし、児童への取組を通して効力感を感じられている先生方と同じ取組をしても効力感より負担感の方が大きいようであった。4月の新年度スタート時の共通認識の重要性を改めて実感した。

研究組織の改革で、授業力向上部と学力向上部が活動しやすくなったが、責任も重くなった。現場では、出来る人に任せれば安心という傾向が強いが、「誰かを育てる」「誰

かを中心にみんなで取り組む」ということで、実は周りも育つということを実感した。

これらの取組は、校長先生の大きな支援の下で行ったことで、良循環サイクルの集団的展開のシステム構築には至っていない。強い指導力の中に、ボトムアップを大切にされる校長先生であったことが研究の成果につながったと考えられる。

現任校の児童の課題は「児童の主体性の育成」で始まった研究実践。実践が進んでいく中で「児童の主体性を伸ばすには教員が主体的にならないといけない。」という声が職員から何度も聞かれた。「子どもが変われば、先生も変わる。」言い換えれば「子どもが変わってれば、先生も何かを変えたはず」裏を返せば、「先生がかわれば子ども達も変わってくる」。大きく変わるのには抵抗がある。まずは自分たちが行っている教育活動を見直してみる。その時に必要なのは児童の実態とめざす子ども像の具現化である。どこの学校でも行われる教育課程の反省。この時に必要なのは、児童の実態とめざす子ども像であることが見えてきた。

VI. 考察

研究をする前の教育活動を振り返ると、児童の実態把握は就学前の知能検査から始まりNRT学力検査、全国学力学習状況調査、ハイパーQ Uなど多くの客観的調査や分析によって行われている。そして、学校教育目標に沿って学級目標が立てられ、担任が色々な取組を行い振り返りを行っている。近年では、自己目標シートの作成、振り返りや面談なども行われている。しかし、新たな取組を考えて行うので、負担感ややらされ感も大きい。

そこで、現任校で行った佐古(2011)の「課題生成」の知見と現任校の取組を照らし合わせてみる。児童の現状からめざす児童像を具体的に作り、めざす児童像へ向けて新たな取組を考えるのではなく、今までの教育活動を振り返り改善をしていくことで、教育活動が改善される。研究1年目、現任校でも学校改善研修として振り返る活動してみた。めざす児童像と児童の現状を明確にした振り返りができて自己始発的な課題が生成できた。そして、個々の取組をして良循環サイクルを成立させた。教育課程の反省を毎年行っているが、めざす児童像と児童の現状を明確にできていなかったことを改めて実感した。研究2年目、校内研究を核として良循環サイクルを集団的に展開することを試みようとしたができなかった。何とか良循環サイクルを成立させようと、児童会や行事を通して職員に働きかけた。十分な成果が得られなかったが、自己始発的な課題を生成することで、児童も教師も主体的に取り組むことが見えた。また、良循環サイクルを継続していくためには、成果が見えたり感じられたりすること(効力感の形成)が重要であることも実感した。そして同じベクトルで進み、みんなで振り返ることで、効力感も形成されやすくなったと考える。

【注】

- 1) 佐古秀一、宮根修「学校における内発的改善力を高めるための組織開発(学校組織開発)の展開と類型—価値的目標生成型の学校組織開発の展開をふまえて—」『鳴門教育大学研究紀要 第26巻』2011年 p.129

【参考文献】

- ・佐古秀一、中川桂子「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究—小規模小学校を対象として—」『日本教育経営学会紀要 第47号』2005年
- ・佐古秀一、竹崎有紀子「斬新的な学校組織開発の方法論の構築とその実践的有効性に関する事例研究」『日本教育経営学会紀要 第53号』2011年

「気になる児童」へ早期に対応するためのチーム支援と養護教諭の役割

—見取りのチェックリストの活用を通して—

学生番号 22427065 氏名 井上 典子

概要

本研究は、学級担任の気づきから作成した「見取りのチェックリスト」(以下、チェックリスト)の活用を通して、学級担任が同じ規準で児童を見取り、集団に適応しづらい児童の状態の深刻化を未然に防止することを目的としている。現任校では、登校しぶりや授業中の離席、学校行事への不参加などの児童への対応が、主に学級担任の判断によって行われており、誰かに相談するタイミングも様々であった。そこで、チェックリストから「気になる児童」を早期に発見し、チーム支援につなぐ校内相談システムを構築した。課題として、今後は経年的に児童の様子を把握している養護教諭等、関係教員が年度を越えた対応や引継ぎを改善し、校内相談システムの周知徹底を図り、子どもが楽しいと感じられる学校生活に取り組む。

キーワード: 気になる児童 見取りのチェックリスト 校内相談システム 養護教諭の役割

I 研究の目的

岡山県教育庁義務教育課生徒指導推進室(以下、「生徒指導推進室」という)の『平成27年度児童生徒の問題行動等に関する調査結果』(2016)によると、小学校における不登校児童の出現率は、岡山県ではH25年度0.43%(全国0.36%)、H26年度0.39%(全国0.45%)、H27年度0.46%(全国0.42%)であり、現任校ではH25年度1.85%、H26年度0.26%、H27年度0.28%であった。

先の生徒指導推進室の調査結果の「成果」に書かれているように、小学校の*登校支援員配置校においては、不登校児童数は減少している。現任校でも例外ではなく、登校支援員が配置され、登校しぶりや不登校傾向の児童に担任と共に働きかけることで、不登校児の人数は減っている。こうした中、ソフト面が整備されても、母子分離不安、学校への不安感、家庭教育力の低さ等、考えられる要因が改善されたとは言い難い。

現任校のH26年度学校経営方針は「自己肯定感を育て、主体的に活動できるようにし、学力を向上させる」であり、具体的な経営計画の中には、重点的な取組として「子どもが向上心をもって主体的に学ぼうとする学校」「子どもが生活を主体的に改善していこうとする学校」が掲げられていた。したがって、学力を向上させるためには、主に主体的な学習の実践、主体的な生活改善とおして、児童の自己肯定感を高めて、主体的にたくましく活動できる児童を育成することが大切であると捉えられている。その実現に向かうための課題の一つに、不登校傾向の児童や自己肯定感が低いと思われる児童が多かったことがあげられる。登校しぶり、授業中の離席、学校行事の練習の不参加等、集団に適応しづらい児童が目立っていた。H25、26年度の学校評価アンケート(全児童対象H25年度n=377、H26年度n=392)の結果、「学校へ行くのが楽しいですか」という質問に対する否定的な回答はそれぞれ5%、8%、「自分には、よいところがあると思いますか」という質問に対する否定的な回答はそれぞれ8%、12%であった。このことから、不安やストレスを感じ不登校や集団不適応等につながる恐れのある児童が、各クラスに少なくとも2、3人ずついるという実態があった。

本研究では「気になる児童」の定義を「不登校」「登校しぶり」「遅刻が多い」「集団不適応(教室に入れない、離席が多い、朝会に行くことができない)」等の行動をとる児童とした。現任校の特徴を踏まえた児童の見取りをするために、学級担任の日々の児童観察を通して学校独自のチェックリストを作成し、教職員が同じ規準で児童を見取り、「気になる児童」の早期発見につなぎたいと考えた。*登校支援員…不登校傾向にある児童に対して登校を促し、集団への適応支援や、保護者等に対する相談支援をする者

Ⅱ 教育実践研究の方法と内容

1 課題分析と研究の方向性 (1年次の取組)

(1) 学級担任の「気になる児童」の見取りの傾向

「気になる児童」への学級担任の見取りや対応、現任校の支援体制の傾向を掴むために、H27年8月、現任校在勤中に学級担任の経験がある教師18名にアンケートを実施した。アンケートの結果、いつもと違う「児童の様子の変化」で不安を感じた教師は9名だった。ここでいう「児童の様子の変化」とは、「初期対応の基本は『子どもの変化(子どもの出すサイン)に気づく』ことである」と生徒指導推進室の『不登校対策資料』(2014)に記されているため、「気になる児童」の前段階とする。「児童の様子の変化とは、どのような様子だったか」の問いには、「離席」「授業妨害」「集中力がない」等の「特徴的な行動」、「元気がない」「体調不良の訴え」等の「健康面」があった。

また、アンケートを実施した時点で、現在「気になる児童」がいると回答した教師は14名であった。「どのようなところが気になるか」の問いには、「欠席、遅刻が多い」等の「出席状況」、「授業中の離席が多い、場の状況が読みにくい」等の「特徴的な行動」、「健康観察での体の異常の訴え、保健室によく行く」等の「健康面」、「一人で過ごすことが多い、トラブルが多い」等の「人間関係」であった。これらは、教師の「気になる児童」を見取る場合の視点であると考えられる。

(2) 学級担任と養護教諭の見取りの視点

養護教諭と学級担任がかかわった児童をより深く知るために、(1)のアンケートでは、担任をした「気になる児童」を1名にしぼって回答してもらった。回答のあった「気になる児童」は14名だった。この14名の中から、養護教諭が着任したH25年度から2年間に対応した8名の児童に着目した。この8名の児童を担当した教師10名にインタビューを実施した(H27年12月～H28年1月)。インタビューは、調査対象者の感覚や体験を語ってもらうために半構造化面接を行った。インタビュー内容は、「気になる児童」を担当している時の欠席・遅刻の背景や特徴、登校しぶりや離席等の様子についてであり、気づいたことの回答を得た。その中には、「学習の様子」「学力」「子どもの特徴的な行動」等の回答は多いが、健康面に関する回答が少ない。さらに、養護教諭がもっている情報(健康観察時の訴え、保健室入室状況等)を基に尋ね直すことで、健康面に関する回答が得られた。

(3) 共通理解を図るチェックリストの作成

生徒指導推進室は『不登校対策資料』(2014)で『新たな不登校を生まない』ための取組を行うためには、『子どもたちの変化(サイン)』を見逃さず、早期に支援することが大切。「不登校児童生徒の対人関係の特徴の背景にある『過敏さ』や『堅さ』の要因を、特別支援教育の観点も踏まえて十分に見立てた上で、適切な支援を行うことが必要。」と述べている。児童を把握するためのチェックリストは、文部科学省の『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査』(2003)(以下、「全国実態調査」という)の質問項目や生徒指導推進室の『不登校対策資料』(2014)の「不登校の状態像チェックリスト」があるが、別々のチェックリストを使うとなると、学級担任の時間的負担が考えられる。小野・庄司¹⁾は、通常の学級に在籍する発達

障害の疑いのある児童の困難さを見過ごさずに捉えるために一次チェックリストを作成する研究を行っており、一次チェックのために学校独自の「気づきのポイントシート」を作成している。小野・庄司¹⁾は「簡便な一次チェックを行い、陽性となった児童・生徒に対して、さらに二次チェックを行う方法が実際的ではないか」と述べており、二次チェックに文部科学省(2003)の『全国実態調査』の質問項目を利用している。

このような考え方を「気になる児童」の早期発見に役立て、さらに学級担任が、気軽にチェックできる「見取りのチェックリスト」(図1)を作成することとした。チェックリストの作成には、インタビューから得た学級担任の語りから、「気になる児童」に関連するコードを抽出し、カテゴリー化した。回答は「学習の様子」「学力」「子どもの特徴的な行動」等であった。これらに養護教諭が健康観察の集計や保健室来室時の様子から得た情報を加えた。47のコードを18の小カテゴリー、7の中カテゴリーにまとめ、これらを「学校」「子ども」「家庭」の大カテゴリーに分類した。

チェックリストの目的は、①早期発見に役立たせる。②経験知に左右されないための規準とする。③学級担任の児童理解につなぐ。④児童の傾向をつかみ、次へのスクリーニングを行う。⑤次年度への引継ぎの資料にする。以上の5点をチェックリストの目的とし、二年次に実践をする。

(4) 校内相談システムの可視化

(4) 校内相談システムの可視化

西山²⁾は、「学級担任などの一般教師がすべての児童生徒の支援の『窓口』となる。(中略)一般教師は、自らの力量で援助できる範囲であるかどうかという点において、被援助者をアセスメントすることが必要となる。」と述べている。また「学級担任と教育相談担当者が行う教育相談活動階層的援助システム」(図2)には、「日常観察で捉えた課題に学級担任等の直接支援者が見立て支援する」と記している。このことは、チェックリストを基に、学級担任が児童を日常的に観察することで、児童の課題を捉え、1次的援助としてすべての子どもを対象に学級づくりに活かすことができると考える。

さらに、西山²⁾は、一般教師の守備範囲を超えたと判断された事案は、教育相談担当者と連携し、教育相談担当者の専門性の範囲を超えたものは、校内でチームを組むか、専門家を交えた援助チームを形成する、と述べている。この2次的援助、3次的援助を現任校の既存の相談の流

場面	項目	チェック	実測日		
学 校	学習面の困難さ	子ども自身	学年毎のつまずきがある(あった) 学習についていけない 困難忘れが多い		
		一斉授業で不安定	席い所に入ったり、高い所が上がったりする		
		学校行事の参加	学校行事の参加が不安。または参加できない 保護者から離れられない 行事が終わった後、生活リズムが崩れる		
	担任との関係性	児童理解	他の力に頼じた家庭学習の内容に悩むことがある		
		意思の疎通	指示がとりにくい(難解が繰り返される) 反抗的な態度を見せる 教師の反応を待つ		
		注目欲求	健康観察などで訴えが多い 反応が過剰。担任を責める 欠席・遅刻の多い曜日がある		
	学校生活	欠席・遅刻の状況	授業中の欠席をきっかけに休みを引越す		
		登校前のようす	朝になると顔に不機嫌を返せる 人間関係のトラブルについて作り話をする		
		時期のようす	年度初めの緊張が強い 冬に遅刻が多い 2学期の行事が終わったころに遅刻が増える		
	子 ど も	人・もの・こと などへの こだわり	友だち	自分の非を認めにくい 嫌悪感に陥りやすい 嫌悪感に陥りやすい 嫌悪感に陥りやすい	
			学習面	学習へのこだわり(ノートの書き方、学習用具のそろいなど) 音に過敏である 他児が叱られているのが気になる	
		特徴的な行動	遊び時間へのこだわりがある 保健室に執拗に立ち寄る 目を合わせない		
健康状態		体のだるさ 気分が暗い(泣き顔・顔色・倦怠感などを訴える) 気分の急激な変動がある 指先(心臓部、足先など)を震がしている			
家 庭		しつけ	生活習慣の乱れ	夜更かましゲームをしている 自由に過ごせる家の方が好き	
	学習習慣の欠如		宿題をする習慣がない 読書が好きではない		
	母親の関与		母親の関与で子どもの話が聞けない 学校させるために物を与える 必要以上に叱ることが多い きょうだい(兄弟姉妹)・不登校である		
	きょうだいの影響	登校しぶり	年の離れたきょうだいがあり、まっすぐである		
		親のかかわり	特定のきょうだいのペースに合わせていない生活である この数年の間にきょうだいが誕生した		

図1 「気になる児童」の見取りのチェックリスト

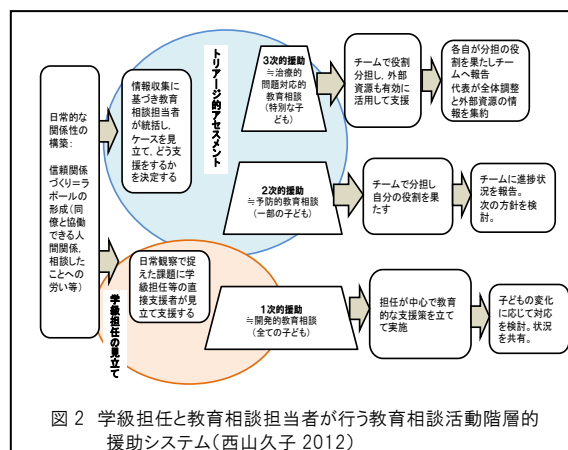


図2 学級担任と教育相談担当者が行う教育相談活動階層的援助システム(西山久子 2012)

これにあてはめ、校内相談システムのフローチャート(図 3)を作成した。

図 3 の「初期対応」で、学級担任がチェックリストの項目から「気になる児童」に気づき、担任を中心に関係教員(学年主任、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーター、いじめ不登校担当)や養護教諭とで、児童の状態の情報共有を行う。そして、見守りか、スクールカウンセラー(以下、「SC」という)につなげるかを判断し、チーム対応が必要な場合は、初期対応のメンバーに加えて SC の専門的な知見をもらう「チーム対応①」を行う。このチーム対応①で支援計画や対応の方針を立て、管理職がコンサルテーションをする。拡大支援が必要な場合は「チーム対応②」で校内ケース会を開いたり、緊急度によっては「チーム対応③」で外部の専門機関を交えたケース会議を開いたりする。

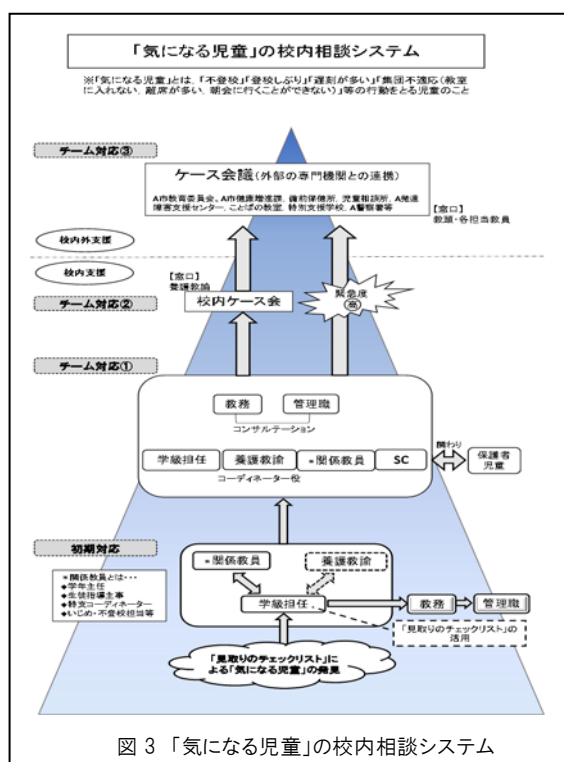


図 3 「気になる児童」の校内相談システム

この校内相談システムを可視化したねらいは、採用間もない教師や転勤してきた教師が、現任校の相談システムが視覚的に捉えられることである。先述のアンケート結果から、児童の様子の変化で不安に感じたことのある教師全員が校内の誰かに相談をしており、「気になる児童」に直接かかわって対応したのは、「担任と担任以外の教師」という複数の教師の場合が多く、8割であった。しかし、誰にどのタイミングで相談するかは担任裁量によるものが大きく、学級担任によっては、抱え込む時間が長く、対応が遅れるのではないかと考えた。

養護教諭は、「職務の特質から、児童生徒の心身の健康問題を発見しやすい立場にある」。³⁾ここでいう職務の特質とは「全校の子どもを対象としており、入学時から経年的に成長・発達を経年的に見ることができる」「職務の多くは学級担任をはじめとする教職員や保護者との連携の下に職務を遂行される」。³⁾これらを活かし、校内相談システムの中で考えられる養護教諭の役割は、コーディネーター役として、情報提供を行ったり、同様に経年的に児童とかかわっている関係教員と情報交換をしながら、支援計画を共に考えたりすることにある。

2 実践研究(2年次の取組)

(1) チェックリストの活用と取組

H27年度末にチェックリストの活用と校内相談システムの実施に向けた取組の概要を企画委員会にかけ、理解と承認を得た。そして、H28年度4月初めにチェックリストの具体的な活用方法とチェック後の対応について教育相談部のいじめ不登校担当(教務主任)の教師と相談をした。

その後、管理職、主幹教諭、教務主任、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーターが参加する特別支援教育委員会、生徒指導委員会でそれぞれチェックリストの説明を行った。学級担任が行うチェックは年3回とし、1回目は5月の連休明け、2回目は夏休み明け、3回目は冬休み明けの実施である。また、定期に開催する年2回の教育相談週間中や学級担任が気になる児童がいた場合は、適宜児童を把握することも併せて示し、これらの活用計画と目的を5月の職員打

ち合わせ会(晩会)で全教職員に周知した。チェック後の対応方法は、「気になる児童については学年や関係教員で情報共有をし、対応を検討する」「前年度から引き続き対応が必要な児童については、担任を中心に対処策を立て、全教職員で情報共有をする。また、必要に応じてケース会を開く」という内容であった。

1回目(5月)にチェックした際には、64名の児童が挙がった。2回目(10月)のチェックでは87名となり5月と比べて児童に変化が見られた。2学期の運動会を終え、児童の心身に変化が現れたり、担任の児童理解が深まり始めたりした結果だと考える。

(2) チェックリストの活用と校内相談システム

① 養護教諭の気づきから SC につないだ事例

経験年数2年目の学級担任のクラスの女儿(2年生)の事例である。本児は1回目(5月)のチェックリストで挙がっており、チェックのあった項目は「学習についていけない」「健康観察の訴えが多い」「原因が明らかでない、頭痛・腹痛・倦怠感などを訴える」等、不定愁訴や保健室来室の多い児童であった。

ア 校内相談システム「初期対応」(9月)

健康観察の主訴は「腹痛」「頭痛」が多く、保健室の来室は、1学期は7月に1回、主訴は「気持ちが悪く」、2学期は9月に3回、主訴は「腹痛」。9月に総合病院へ行き、検査の結果、異常はなしであった。養護教諭は、器質的除外により、しばらく様子を見ることを学級担任へアドバイスした。

イ 校内相談システム「チーム対応①」(11月)

11月に2回、保健室の来室があり、主訴は「腹痛」「胸のあたりの痛み」であった。養護教諭から専門家(SC)への相談を提案し、学級担任から保護者に連絡し、了解を得た。月に2回のSCの面談では、箱庭をしたり絵画療法をしたりして自分の内面を表出することをした。造形が好きなこの女儿は、SCの面談時間を楽しみにするようになり、学級担任の話によると、教室で笑顔が多く見られるようになった。その後、面談で「病気以外で、しんどくなることはない」とSCに言っている。

② チェックリストの多面的な活用

チェックリストからチーム対応につないだ事例もあるが、全ての気づきがチェックリストから始まるわけではない。H28年度に新しくSCにつないだ14事例のうち6事例は、学級担任が児童とのかわりで見つけたことから、学級担任・保護者・教育相談担当者(養護教諭:以下「担当者」という)で相談したり、学級担任が行う懇談で保護者からの相談を受けて担当者がSCにつないだりした。こうした場合は、後から学級担任がチェックリストの記入を行い、児童の様子を見取るための振り返りや次年度に引継ぐための資料として活かせると考える。チェックリストには、児童の対応をした日付を記入する欄を設けて、状況をより把握しやすい工夫をした。

③ 校内ケース会までの期間が長く、チーム対応が遅れた事例

「チーム対応②」の校内ケース会を行った事例では、見守りの期間が長くなりチーム対応が遅れたと考えられる事例があった。前年度の学級担任は保護者と連携を取りながら医療機関へつなぎ、児童との関係を築き、支援をしていた。新年度に学級担任が替わり、5月にその児童をチェックすると、いくつも該当する項目があったが、信頼関係構築の時期であること、学級担任が前担任から支援方法を訊いてかかわっているという理由で、関係教員は見守りすることとした。学級担任からケース会の依頼があったのは、5か月後の10月であった。この頃は、学習発表会の練習をしている時期で時間割変更が多く、合奏の練習の音が児童にとっては刺激となり、他の児童にも影響が出るまでに児童の状態が深刻化していた。

(3) 汎用性を高めるためのチェックリストの項目検討

チェックリストの項目は、養護教諭がかかわった児童 8 名の様子について教師 10 名のインタビューの回答から得たワードをカテゴリー化したものである。さらに、汎用的なものにするために、校内研修で教職員の意見を聞き、学級担任が書いた自由記述等をもとに、来年度に向けて項目の検討を行った。

① 校内研修における検討

H28 年 7 月の校内研修では、学級担任が 1 回目のチェックをした後に項目検討を行うことで、教師の日々の児童観察の視点が反映できると考え、経験年数に偏りがないように学級担任と担任以外の教師を混ぜたグループ構成にし、「加除するもの、その理由」を話し合ってもらった。

結果は、「学校」「子ども」「家庭」の大カテゴリーの中で、「学校」と「家庭」の項目に意見が多かった。「家庭」については「担任が把握しきれない」という理由が挙がっており、児童の状態が深刻化する前は、家庭の中の様子を保護者と話したり、把握したりする機会がないのではないかと考える。

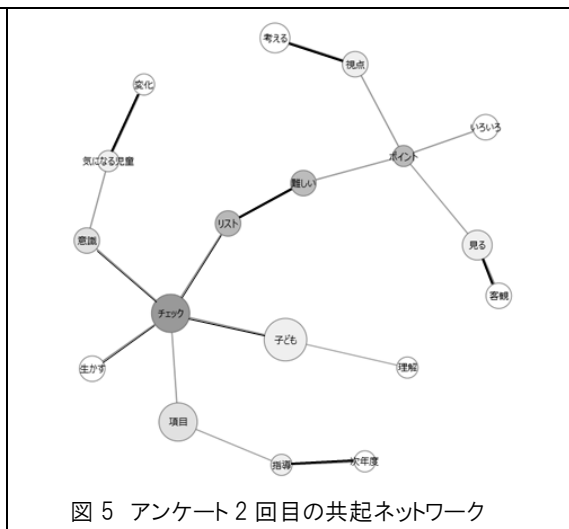
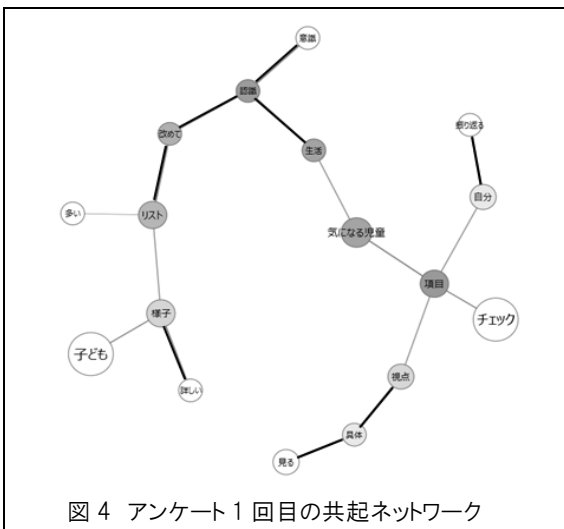
② チェックリストの自由記述からの検討

児童の様子によっては、チェック項目にあてはまらないこともあるので、自由記述の欄を設けている。学級担任がチェックした際に自由記述の欄に書かれたものは、54 項目あった。特に中カテゴリーの「学習面の困難さ」「人・もの・ことなどへのこだわり」の欄への記述が多く、合わせて 38 項目あった。その内容を文部科学省の『全国実態調査』(2003)の質問項目と照合すると、21 項目が合致した。54 項目中 16 項目は、中カテゴリーの「しつけ」「健康状態」「学校生活」等であった。

Ⅲ 分析と結果

1 チェックリスト活用についての学級担任の評価

チェックリストが学級担任にとって役に立ったのかどうかを訊ねるために、H28 年度の学級担任 15 名を対象に質問紙調査を 2 回実施した(H28 年 6 月, H29 年 1 月)。チェックリストがどのくらい役に立ったのか 0~100 点で得点化してもらい、その理由を自由記述により回答を求めた。平均値は、1 回目 67.7 点, 2 回目 71 点であった。



点数の理由の自由記述の分析には、KH Coder (Ver. 2) の「共起ネットワーク」のコマンドを用いた(強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画されている。語の色分けは、それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているかを示しており、色

の濃いものほど中心性が高くなることを示す)。1 回目の理由(図 4)では、「改めて」「認識」「様子」の語のつながりがあり、「改めて子どもたちの様子を詳しくとらえようという気持ちになった」「注意しておきたい児童を改めて認識できた」の記述があった。また、「項目」「視点」「具体」の語のつながりでは、「項目があったので、さまざまな視点で気になる子を見ることができた」「項目が具体的に書かれていたので、見る視点がよくわかった」の記述があった。これらのことから、規準を設けることで、児童の見取り方が経験知に左右されないということがわかる。また、2 回目の理由(図 5)では、「変化」「気になる児童」の語のつながりがあり、「年度初めと比べて、子どもの変化があったりすることに気づけた」「チェックすることで、気になる児童の変化がわかった」の記述があった。また、近い意味で「前と今を比較できる」という記述もあり、記録することで、学級担任の記憶ではなく小さな変化や違いでも振り返って確認できると言える。また、「次年度」の語は「次年度に引き継ぐには有効だと思う」「次年度、担任へもつなげることができる」同じ意味で「学年の引継ぎでは生かすことができるかもしれない」という記述があり、チェックリストの目的の一つである次年度への引継ぎ資料として、学級担任も活用しようとしていることがわかる。

2 チェックリストと校内相談システムの活用からわかる成果と課題

H27 年 8 月のアンケートで「現在、気になる児童がいますか」の問いに「いいえ」と回答した教師 3 名にインタビューをした(H29 年1月)。この 3 名は、H28 年度に使用したチェックリストでは数名の児童が挙がっているが、昨年度は「気になる児童」がいないと回答しており、その違いが何かを把握するためにインタビューした。

教師 A(20 代)は、アンケート実施時は初任であった。約 2 年間、研修や周りの教師からのアドバイスから学び、「気になることが増えた」と回答している。また、チェックリストの項目を見て「体調面、健康観察でも、毎回訴えてくるのは、何かあるかもしれないと思って見ないといけない、と思うようになった」と答えた。チェックリストの活用が、同僚との相談ツールになり、担任の児童の見取りにつながっている。

教師 B(40 代)は、H27 年度のアンケートの質問、「気になる児童」には「あてはまる児童はいなかった」と回答した。定義に当てはまらなかったが、「気になる児童」がいなかったわけではなく、「校内教育支援委員会に挙げる児童について気になっていた」と答えた。担任が見取る児童の気になるサインにはアンケートの定義に入らない状態があることがわかった。

教師 C(50 代)は、「H27 年度は、低学年を担当し、小さなことでも保護者に連絡していたので、深刻化する前に対応ができていたため『気になる児童』はいなかった」と答えた。経験知を活かした、早期対応に心掛けている教師像が伺えた。

こうした教師らの声から、初任者教師へのサポートの仕方や教師の経験知を活かした多様な対応が、教師の児童理解と対応力につながるという課題が明確になった。教師の見取りの向上には、学級担任の見取りに加え、養護教諭がもっている保健室の来室状況や健康観察の主訴から気づいたことや、家庭環境の様子を関係教員と情報交換したもの等を学級担任に情報提供をしたり、幅広い児童の見取りに役立てたりする必要性を強く感じた。そのため、校内研修で行ったチェックリストの項目検討や、学級担任の気づきを基にし、今後は、教育相談部と特別支援教育コーディネーターとで検討する作業部会をもち、来年度に向けて学級担任等の意見を取り入れながら目的に向けた活用につながるチェックリストに改善したい。

前述した「校内ケース会までの期間が長くチーム対応が遅れた事例」(Ⅱ-2-(2)-③)では、校内ケース会を開く時期について「あまり児童理解ができていない 1 学期や担任の困っていない時に開くよりは、10 月に開いてもらえて助かった」という声と、逆に「もう少し早い段階で開く方がよかった」という声があった。校内相談システムの可視化は、採用間もない教師や転勤してきた教師でも校内の相談するシステムを知り、いち早くチーム対応につなぐねらいがあった。そこで、校内相

談システムのより一層の周知徹底と、養護教諭だけでなく、同様に経年的に児童の様子を把握している特別支援教育コーディネーター等の関係教員が、年度を越えた対応や引継ぎを改善することで、校内ケース会につなげる適切な時期の見極めができるようになる。

IV 考察

チェックリストについて「年度初めと比べて、子どもの変化があることに気づいた」「感覚だけで子どもの理解を追うのではなく、ものさしがある感じ」という意見を聞くことができた。チェックリストの目的である「②経験知に左右されないための規準とする」「③学級担任の児童理解につなぐ」が達成されたといえる。さらに、「手間がかからず、チェック・確認・推移がわかる」という意見を聞くことができた。学級担任が負担感なくチェックできるからこそ、継続して利用できると考える。継続していくうちに次第に教師の児童理解が深まり、チーム支援の学校力が定着していくことを期待したい。

現任校では、養護教諭の特質を活かし教育相談担当者としてコーディネーター役を担っている。学校によっては、教育相談担当を教諭が担っている場合があるが、こうした場合も養護教諭は関係教員として経年的に得ている児童や家庭環境等の情報提供を行う必要がある。しかし、どちらの場合でも、コーディネーター役のファシリテーターとしての役割は重責である。コーディネーター役の主観で、チーム対応につなぐ判断をすることが懸念される。チェックリストの目的に「④児童の傾向をつかみ、次へのスクリーニングを行う」を挙げているが、今年度、十分なスクリーニングができなかったのは、コーディネーター役の主観によるもので判断したからと言える。チェックリストに挙げた児童を校内委員会のメンバーの関係教員とで、校内相談システムにのっとりスクリーニングするためには、①ファシリテーターとしての力量向上に務めること。②校内相談システムが体系的に行うことができること。③既存の校内委員会の活性化を図り、チーム対応を行う年間を見通した校内相談システムの研修を含めた運営を目指すこと、以上3点の必要性がある。

H28年度、登校しぶりの児童は1人であり、集団に適応しづらい児童は何人かいるが学級担任を始め関係教員によって個に合った適切な支援がなされている。H28年度の学校評価アンケートの「学校へ行くのが楽しいですか」に対する否定的な回答は4%(H26年度8%)、「自分には、よいところがあると思いますか」に対する否定的な回答は7%(H26年度12%)であった。今回のチェックリストが早期発見にどのくらい役立ったかを測ることはできないが、全教職員の児童把握をするための規準となり、学級経営の一助になったのではないかと考える。

V おわりに

現任校に赴任して、保健室から見る児童の姿には、登校しぶりや集団不適応の児童が気になっていたが、対応が後手になり、児童も学級担任も保護者も疲弊しているように感じた。学級担任の児童の見取りを踏まえて作成したチェックリストの活用は、担任が児童を観察するうえで理解を得られた。学級担任がチェックリストという同じ規準で少なくとも年3回児童把握を行い、今後も継続することで「気になる児童」を早期に発見し、児童の状態の深刻化を未然に防止することで、学校評価アンケートの「学校に行くのが楽しいですか」の肯定的な回答が増えることに期待する。今後は、養護教諭として教育相談担当者としての力量アップに日々努力し、多くの学校の現状・取組等の情報を得て、全教職員が感覚ではない児童理解につながる見取ができるようなチェックリストの開発と普及の研究を継続する。

【参考文献】

- 1) 小野次朗, 庄司清弥「通常の学級に在籍する発達障害のある児童への早期気づき
—「気づきのポイントシート」作成の試みを通して—」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, No.22, 2012
- 2) 西山久子『学校における教育相談の定着をめざして』ナカニシヤ出版 2012, pp.147-149
- 3) 文部科学省『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き』2011

同僚性を育み、道徳の教科化を円滑に推進する校内体制の構築

～「考え、議論する」対話型授業とその意義の共有化を通して～

学生番号 22426067 氏名 岩尾 友恵

概要

「いじめ問題の克服」を期待され平成30年に教科化される「特別の教科 道徳」は、移行が円滑に進められ、道徳的实践に繋がる指導が行われることが求められている。本研究では、道徳教育推進教師の役割を明確にし、教科化の意図を踏まえて組織的に道徳教育を推進する校内体制をどのように作っていくかを探る。また、道徳授業の多様な指導法や「考え、議論する」対話型授業への質的改善の意義が、教師集団に根ざすようにOJLを実施し、児童の姿の変容を見取る枠組をどう共有することができたかを考察する。その結果、組織的に道徳教育を推進するには、道徳教育推進教師の役割を明確化し、コーディネーターとして全教職員を巻き込み授業改善のサポートを中心に学び合う風土を創ってRPDCAサイクルで道徳教育のマネジメントを行うことが有効であることが分かった。
キーワード：道徳教育推進 OJL 分掌間協働 対話型授業 発達段階ルーブリック

I 研究の目的

文部科学省の問題行動調査によると、平成27年度に起きた小学校の暴力行為が過去最多1万7137件となり、「繰り返し暴力をふるう子や感情のコントロールがうまくできない子が増え、些細なことで暴力にいたる」と分析している。また、「貧困などの課題を抱える家庭が増え入学前に言葉で意思を伝えさせるなどの家庭教育が十分でないケースが目立つ」という。

このようないじめ、暴力行為、学級崩壊等の今日の教育的課題に対応するには、対症療法的な対応だけでは解決しない。教師が価値を教えるもの、子どもは価値を学ぶものという教育システムでは、今日の多様な課題に対応できない。そこで道徳教育の役割として「現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成する」(新学習指導要領)ためには「子ども自らが問題状況を積極的に解決していこうとするシステム」に転換を図る必要がある。

現任校の児童は全体的に明るく素直である。一方、QUの調査では集団になじめず非承認群の自己肯定感の低い児童がいたり、規律が守りにくかったり、自分のよさを発揮できなかったり、学習意欲が極端に低かったりするという学級集団の現状も見られる。

現任校は、学校教育目標「明日を楽しみにできる学校」の指導の重点として「人を大切にする子」と「いきいきと学ぶ子」の育成を掲げているが、その課題達成には、道徳教育や人権教育の充実と、教科化に対応する授業改善による組織的アプローチが必要だと考えた。そこで本研究の目的は、次の2点とする。

- (1) 道徳教育推進教師の役割を明確化することで、教科化の意図を踏まえて道徳教育を円滑に推進する校内体制を構築し、全職員で同じ方向を向いて、児童の道徳的実践力を育成すること

道徳教育推進に関わる体制作りは学校間で格差がある。道徳教育推進教師が具体的にどの課題でどの役割を果たしたらよいか不明確であり、授業支援においても各教師でキャリアや能力が違うためすべての教師に応じた働きかけが難しい面がある。また現任校の課題としては、人権教育、生徒指導、道徳教育、校内研究等それぞれが独立し、それぞれが全体計画を作成し取組をしており、分掌間の協働がなされていない状況があった。これらの改善には、道徳教育推進教師がその役割を明確にもち、学校教育活動全体を見て計画的にRPDCAサイクルで行う道

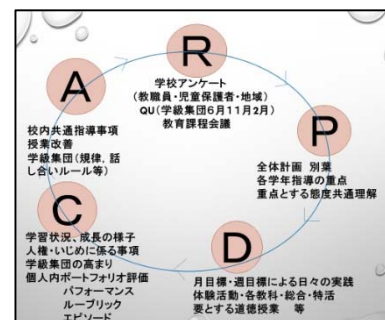


図1 道徳教育のRPDCAサイクル

徳教育推進の校内体制を作ることが必要だと考えた。

(2) 「考え、議論する」対話型道徳授業への質的改善を図り、その有効性を明らかにすること

教科化のきっかけになったいじめ問題の解消や 21 世紀型スキルともいうコンピテンシーの観点から、道徳授業の質的改善を目指し「子ども自身の問題意識の生成から、問題の解決をめざして多様な考えを出し合っていく」対話型授業の意義について共有化する。考慮に入れるべき案件としては、若手教師の校内での学びの場の少なさや、授業研究をする上で、発達段階の連続性で子どもの伸びを見取り実感できる評価規準の未共有、授業の評価を価値付け言語化する能力の向上等が挙げられる。そのため教師の授業意識の変革をめざし質的改善を図っていくことで、学級集団の高まり（支持的風土の醸成）、認め合いによる自己肯定感の向上、社会的視点取得能力の高まりによる人間関係調整力の向上など児童の変容につなげたいと考えた。

II 道徳教育推進教師の現状と役割

道徳教育推進教師は、「校長の方針の下に校内道徳推進体制づくりの中心となり、全教師の参画、分担、協力のもとに充実を図っていく」という役割に位置づけられているが、実際にはファシリテーターとしての役割を十分に果たせてはいない。各教師が進んで役割を果たすためにも機能的な協働体制を整えていく必要がある。そこで教科化を契機として、実効性のある校内体制を構築していきたいと考え、推進教師の役割を以下の4観点とした。

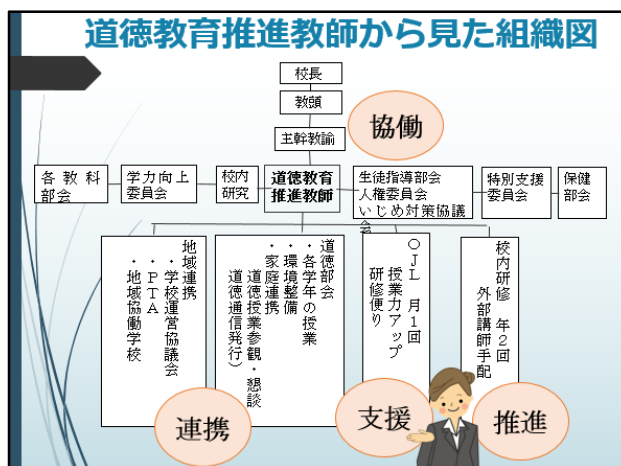


図2 道徳教育組織図

(1) 推進

学校全体の教育目標の構想を練り、めざす道徳的態度・指導の重点目標・教科化に向けてできること等を明らかにし教職員全員が参画できるような企画、立案をすることで、組織的な取組を促進する。(RPDCA サイクル)

(2) 支援

教科化に関する情報の提供と授業の質的改善に向けて学び合う場を提供する。(OJL年8回) 授業づくりにおける個人相談を受け助言する。

(3) 分掌間の協働 ～道徳のカリキュラムマネジメントの視点で～

人権教育担当、生徒指導主事、授業研究と絡む研究主任とは、めざす児童像を共有し、教育活動全体を通じて指導の重点に沿った取り組みを協働で行う。いじめ問題、規範意識など生徒指導や人権教育との連携を図り、年間を通して計画的な指導体制が取れるよう年度初めや学期ごとに話し合い、改善を行いながら取り組む。

(4) 保護者、地域との連携

PTA 総会や道徳通信発行による授業実践例や体験活動等道徳教育における情報を発信する。このうち「(2) 支援」の具体的内容である「対話型授業と OJL」について以下の章で詳しく述べる。

III 対話型授業と OJL

(1) 「考え、議論する」道徳授業の理論 —「教室という社会」に根ざす「討議による道徳授業」—

では、めざす授業はどのようなものか。これまで学校教育の中では、大人社会の価値・規範を伝達という形で内面化することが多く、子ども自身がボトムアップ的に価値・規範を築いていこうとする面が少なかった。しかし、児童主体の道徳的価値の学びが必要だと考える。つまり、子どもたちが過ごす学級の中で、子どもたち自身が、新しい場（トポス）を作り出ししていくことが課

題といえる。そして教師は、主体的なコミュニケーション力を発揮できるようにファシリテートし、道徳教育を通して子どもたちの社会的関係を発達段階に対応したものに組み替え、更新していくという役割を担う。渡邊は、「教室に根ざす道徳授業」「討議による道徳授業論」を提唱している。その中で「人と人が日常生活の中でかかわり合っていて、そのかかわりのなかでいろいろな問題が起きそれをなんとかしようと一緒に解決に取り組む中で、自分のあり方を考え直し、その結果自分の内側も変容が起きてくるのではないか」としている。つまり、道徳は「社会的側面」と「一人一人の自立した自分という内側の部分としての側面」と両面をもっているが、今まで多く行われてきた道徳授業では「社会的側面」への意識が薄かったという。

社会の変化を考える時、これからは、民族・言語・宗教等の多様性の中で、利害や文化の違いを克服し答えがない問題の解決に向けて、自分の考えを述べ、相手や集団との討議を踏まえて、より最適解の合意を目指すという能力が必要不可欠となる。したがって、道徳科の授業でも、課題について議論する中で、判断の根拠について納得してもらうために苦心したり、合意をめざして質問したり、共通点を見つけたり折り合いをつけたりする等の経験をしていくことが大切である。これは、文科省のいう「道徳の質的転換によるいじめ防止に向けて」の問題解決的な学習とつながる。多様な指導法のうちの一つとして、問題解決的な学習を道徳科で取り組むことは、教科化の特徴である。そして登場人物への自我関与が中心の学習においても「話し合いながら省察する」対話型授業では、めあて（テーマ）に対する問題解決への取組を通じて児童自らが納得できる新たな価値を創造する。そこでの価値の見直しは、学級集団の場（トボス）の変容につながり、学びが実生活に生きてくると考えた。

(2) 道徳科の質的転換「対話型授業」

このように今、質の高い多様な指導方法を展開することが求められており、道徳科において育むべき資質能力についての理解を広く共有することや、多様な指導法を共有することが必要となる。文科省専門家会議の資料によると、「特に問題解決的な学習では、他者と対話し問題解決を図っていく中で新たな価値の創造の可能性や、問題解決の先に新たな問いが生まれるといったプロセスが重要であり、そこで起きる対話自体にも道徳的価値があることを共有する。単に話し合いに終わらず、多面的・多角的思考を

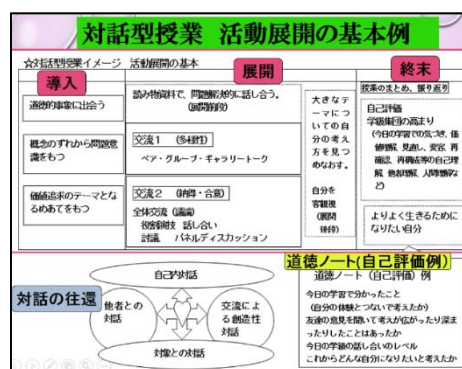


図3 対話型授業活動展開の例

促す主題を設定し、道徳的問題を自分のこととして捉え、議論・探究していくプロセスが重要となる」という。この「考え、議論する」授業は、道徳科のみならず全教科で求められる対話型授業の考え方につながっている。そういう授業を行うには、どの教科においても支持的風土のもと、思考ツール等を活用しながら言語活動を工夫し、児童主体の問題解決学習を志向する必要があるからだ。ここでいう対話とは、「対象との対話」「他者との対話」「交流による創造性対話」「自己内対話」を指す。発達段階ごとのめざす児童の対話の姿をルーブリックに表し、指導方法を工夫し、評価の枠組とする。

発達段階別指導方法	「考え、議論する」対話型授業における発達ルーブリックに対応する指導方法の工夫
レベル1 (低学年) 主体的役割取得 図字型	「考え、議論する」対話型授業における発達ルーブリックに対応する指導方法の工夫 対象との対話 (他者との対話) 社会性対話 資料提示の工夫 紙芝居 動画 パネルアター 音響 動作性 ペア・グループ 納得した友達のことを取り入れる。 発表から価値観へ 話し合いのルール提示 話し合いレベルの提示 話し合っただけで話し合う。分からないことは質問する。 自分の考えの差異を分かって話す。 賛成反対の立場を明らかにして理由をもちて話す。 根拠をもとに話し合う。 進捗に沿って話し合う。
レベル2 (中・高学年) 二人称視点の対話的関係 図字型	自己対話 これまでとつづらぬ自分の生き方を見つめる・価値観の整理 道徳ノート(自己評価)の工夫 ・主人公になりきって、気持ちを理由をつけて、話し言葉で書く。 ・図・マーク 気づきを表す色鉛筆 表紙 心のものさし (自分) 自分の立場や考えを表すスケール チャート 割合を表す数値 道徳ノート(自己評価)の工夫 納得できた友達のことを書き添った。
レベル3 (高学年) 三人称視点の対話的関係 図字型	行動の判断別グループ 話し合いのルール提示 話し合いのルール提示 根拠の妥当性、合理性を話し合う。 共通点を見出す。 折り合いをつける。 了解得を大切に合意へ

図4 対話型授業における発達段階に対応した指導方法の工夫例

道徳性 発達段階 (コールパー グ)	役割取得 能力発達 段階(セル マン、渡辺 2011)	「考え、議論する」対話型授業における 児童のめざす姿の発達段階 (ルーブリック)			
		対象との対話 (登場人物の生き方との対話、 道徳的価値)	他者との対話 (社会性対話)	交流による創造性対話 (価値を創造する)	自己内対話(今までとこ れからの自分の生き方を見 つめる・価値理解の深まり)
I 前慣習的水準 0段階 自己欲求希求志 向 罰回避従順志向 1段階 他律的な道徳性 大人に無条件に 不服従	レベル1 (3~5歳) 自己中心的役 割取得	・登場人物になりきって、 登場人物の行為の特徴を 感性的(快不快を判断基 準)につかむことができ る。 ・資料の登場人物の行為や 気もちについて、共感、疑 問をもとに、比べたりわけ を考えたりして、個人の視 点で直感的に語ったり、書 いたりすることができる。	・友達の考えを聞いたり、 自分の考えを話し言葉 で伝えあったりする ことができる。 【通じ合う】 自分の思いをもって、楽し みながら伝え合うことが できる。主人公に共感し、 一人一人の思いを生きて 出し合う。	・教師の支援を軸に道徳 的価値をとらえるために、 話し合うことができる。 今までの生活を振り返り、 自分の行為について、 価値への達成度を、言葉 や図で表すことができる。 ・授業で捉えた道徳的 価値について今までの自 分を振り返り、見直した り、これからなりたい、 よりよい自分の姿を描 いたりすることができる。	
	レベル2 (6~7歳) 主観的役割取 得 具体的な個人 的視点	・資料の登場人物の行為や 気もちについて、共感や疑 問をもとに、比べたり理 由を考えたりして、主観 的に語ったり書いたりす ることができる。 ・他者からの視点を重視 して、主人公の行為の特 徴を感性的につかみ、主 観的に気もちと行為を 結びつけて考えることが できる。	・友達の考えを聞き、自 分の道徳ノートに書き 足したり、取り入れたり し、自分が捉えた登場 人物の判断の理由や心 情を分かりやすく語 ったりすることができる。 【響き合う】自分の考 えをもち共に話し合 うなかで、互いの考 えを受け止め合い、自 分の考えに生かそうと することができる。	・教師の支援をもとに、 全体での交流を通して、 道徳的価値を捉え、個 々の考えを広げること ができる。 ・自分の立場を明らか にし、判断の理由を心 情だけでなく、集団中 での基準や他者からの 視点をもって、主観 的で個人的な言葉で はあるが本音で語り 合えることができる。 ・今までの生活を振り返 り自分の行為について、 価値への達成度を、関 連的な学習の中で記 録したり図で表したり することができる。 ・授業で捉えた道徳 的価値について今まで の自分の行為を見直し、 よりよい生き方をめざ して課題をもつことが できる。	
II 慣習的水準 3段階 对人的規範の道 徳性 良い志向 利他主義	レベル3 (8~11歳) 二人称相応的 役割取得 他者との関係 における視点	・登場人物の行為に 対する感動や違和感 をもとに、根拠を考 えながら第三者の 登場人物の視点も 取り入れて、心情 や判断を語ったり 書いたりすることが できる。 ・主人公や様々な 登場人物の葛藤を 自らの道徳性から 感性的につかみ、心 の変容や行為の全 体的な特徴を捉え ることができる。	・登場人物の判断や心 情の特徴を表す言 語を、各根拠を述 べながら書いたり 語ったりすること ができる。 【創り出す】根拠 をもって話し合い、 新たな考えや解決 策を創り出すこと ができる。より妥 当性のある合理的 考えに気づき、高 まり合う。	・全体討議等によ って、行為につ いての判断の多 様な根拠の妥当 性についてその 結果も踏まえて、 話し合い、より 合理的で、より 普遍的な道徳 的価値を創り 出すことができ る。 ・友達の考えの よさを取り入れ、 納得や了解を大 切に、話し合い を進めること ができる。 ・今までの生活を 振り返り、登場 人物のように感 じたり考えたり したことを想起 して語ったり、 価値への達成 度を言葉やグ ラフで表すこ とができる。 ・授業の中で 捉えた道徳 的価値につ いて、自分の 考え方の 変容や、集 団として の価値 創造のよ さに気づ く。 ・これからの よりよい 生き方につ いて方向 性と展 望をもつ ことが できる。	
	レベル4 (12~14歳) 三人称的役 割取得	・登場人物の行為に 対する感動や違和感 をもとに、根拠を考 えながら第三者の 登場人物の視点も 取り入れて、心情 や判断を語ったり 書いたりすることが できる。 ・主人公や様々な 登場人物の葛藤を 自らの道徳性から 感性的につかみ、心 の変容や行為の全 体的な特徴を捉え ることができる。	・登場人物の判断や心 情の特徴を表す言 語を、各根拠を述 べながら書いたり 語ったりすること ができる。 【創り出す】根拠 をもって話し合い、 新たな考えや解決 策を創り出すこと ができる。より妥 当性のある合理的 考えに気づき、高 まり合う。	・全体討議等によ って、行為につ いての判断の多 様な根拠の妥当 性についてその 結果も踏まえて、 話し合い、より 合理的で、より 普遍的な道徳 的価値を創り 出すことができ る。 ・友達の考えの よさを取り入れ、 納得や了解を大 切に、話し合い を進めること ができる。 ・今までの生活を 振り返り、登場 人物のように感 じたり考えたり したことを想起 して語ったり、 価値への達成 度を言葉やグ ラフで表すこ とができる。 ・授業の中で 捉えた道徳 的価値につ いて、自分の 考え方の 変容や、集 団として の価値 創造のよ さに気づ く。 ・これからの よりよい 生き方につ いて方向 性と展 望をもつ ことが できる。	
4段階 社会システムの 道徳性	レベル4 (15~18歳) 一般化された 他者としての 役割取得				

表1 考え議論する対話型授業における児童のめざす姿の発達段階(ルーブリック)

(3) OJL (ミドルリーダー育成研修)

しかし、研修なしにその考えを現場に広げていくことは難しい。対話による授業における困難な問題点として、教師側からは「教授法についての知識スキルの欠如」「授業の中での柔軟性のある対応力の欠如」があげられ、子ども側の問題としては「自己表現のスキルの欠如」「意見表出に対する消極的態度」があげられる。改善のためには、教師の子どもに対するかかわり方や関係性のとり方(発言のつなぎ方, 切り返し)等について、実践から省察する学びの場を確保し、長期的な実

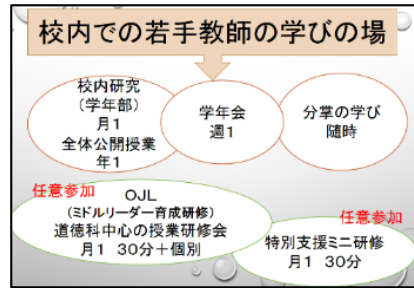


図5 校内での学びの場

践研修が必要と考えた。そこで、「対話型授業」の意義と在り方を教師間で共有化するべき具体とし、授業を見合い、教師同士の対話による授業研究を通して、課題を改善していきたいと考えた。各自が「試し、児童の変化を実感して初めて新たな信念が生まれ活用されるようになる」(秋田)という。したがって、行為レベルで試みながら対話型授業の在り方について語り合い、改善していくことができるように、若手教師を対象にしたOJLの計画を立て、現任教での実践に臨むこととした。

組織の中で、若手を育てることが、多くの学校で喫緊の課題となっているが、現任教においては、このOJL(ミドルリーダー育成研修：今年度は教科化される道徳)や特別支援教育のミニ研修を窓口

に、学年間や分掌間以外にも組織として若手教師の学びを支えている体制をとっている。OJLで授業について対話する内容は「自分を振り返る視点」「子どもを見る視点」「自分と子どもの関係を見る視点」での省察にする。この視点が、授業の評価を価値づけ言語化するものにつながると考えた。また、「認知レベルから行為レベル」となるよう実践的に教師の学びを進めることにし、1学期は、認知レベルでの学びを促し、教科化に向けての改訂の意図や対話による授業の重要性を認識する。2学期以降は「楽しい授業ができた」という実感がもてるよう、実践を見合い創造的・批判的な対話により省察を繰り返す中で、児童との関係性が変容したり効果的な状況を実感したりする体験を各教師が積む行為レベルの学びに移る。このように、認知レベルと行為レベルとの間を往還する省察的な学びを試行錯誤的に繰り返し、1年という長期のスパ

IV 本年度の道徳教育推進の取組

道徳教育全体計画のもとRPDCAサイクルで、推進できるように道徳教育推進教師としての年間計画を作成し、4観点(推進・支援・協働・連携)を意識して取り組んだ。

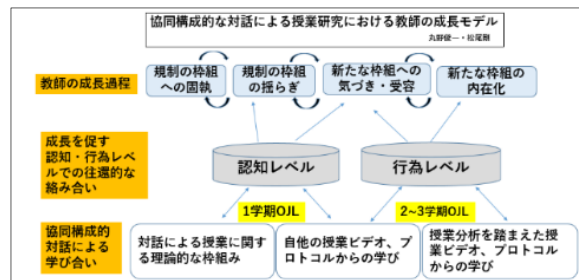


図6 協同構成的な対話による授業研究における教師の成長モデル

自分を振り返る視点	授業観や授業スタイルの変化 教師のねらいに過度な誘導 児童の発言をつなぐ手だて(リボインクや切り返しなど) 授業全体を見通した関連付けや働きかけ(思考の深まり) 理論知と実践知の融合
児童をみる視点	個性的な学びへの注目(分からない場合のつぶやき) 児童の思考の流れに着目 発言のつながりへの着目 児童に疑問や状況を変える核となる児童に着目
自分と児童の関係をみる視点	45分の授業の学びの責任 児童が話したくなる聴き方、意図の汲み取り 主体性と教えることのバランス 間(児童の考える時間の確保) 児童の思考の流れに沿った授業

表2 教師の対話と学び

「授業の研究 教師の学習」キャサリンルイス 秋田喜代美編
第5章「対話を通じた教師の対話と学習」を参照

	職員会議・校内研修での道徳教育推進に係る説明内容
昨11月(研)	校内研修「学習指導要領改訂の方向性」(岩尾)「道徳の教科化」(渡邊教授)
4月(職)	道徳重点目標、指導の重点とする道徳的態度、教科化について、「考え議論する」授業、OJL年8回参加の呼びかけ
6月(研)	めざす対話型授業と児童の姿の発達段階と見取りについて
9月(職)	道徳重点目標の反省と振り返り、夏季研達講習(押谷先生・島先生)、めざす授業、2学期のOJLについて
12月(職)	いじめに対応する問題解決的な学習の呼びかけ、各学年に授業の案配布

表3 道徳教育推進内容

A 推進

職員会議で全教職員に指導の重点や授業の質的転換の話をもつて、毎学期するよう心がけ、意識づけができるようにした。教材の登場人物の共感的な読みの話し合いに終始せず、早い時間帯に価値についての話し合いに入り自己の生き方を問い考えさせるようにすることや、授業記録になっている板書から脱却をすること、またいじめ問題に対応する問題解決的な学習について説明する時間がもてたことは、授業改善の意識の変化につながっている。

B 支援 (OJL)

月1回のOJLや個別のかかわりで多くの先生方と交流した。1学期は20人弱の先生方が参加され、伝達中心の学びをし、2学期は授業実践を公開しあおうとしたが、公開は負担と感じるようだった。2学期のOJL参加人数はおよそ10人で、採用年数5年未満の先生方(5人)を中心には、積極的に授業の案を考え質問をしに来てよいことを伝え、個別に関わりをもつようにした。作った指導案は、質的転換というより授業づくりの悩みが多く、価値項目の理解やめあてをどうするか、振り返りはどうするか、何を考えさせ話し合わせたいのかということや、発問やワークシートの作り方について話題になることが多かった。授業をどういう順番で考えていくかということを書き出しながら一緒に教材研究をすると、役に立つと喜ばれ、次回からそのやり方で教材研究をしてきていた。また、推進教師自身がクラスを開き公開することで、その授業について話し合ったり、同学年で交換授業をし、異クラスで児童の反応が様々であることを話題にしたりして、児童の様子から省察をすることができた。OJLを勤務時間内に入れ込み体制の枠組を作ってよかったことは、少しの時間でも学び合う場を提供できたということと、OJLでは、異学年が集って話し合うため、OJLの時間以外にもミドルと若手、若手同士、管理職と若手等、学年を超えて授業について話し合う様子が見られるようになったことである。

授業についての学びは、同学年ですするというイメージが崩れ、若手教師が積極的に様々な先生の所で授業について話すようになった。また、児童との関わり方の相談もミニ研修を企画されている特別支援の先生に相談するなど同僚間のコミュニケーションが増えた。教職員アンケートの結果では、「教員の間で授業方法等について検討する機会を積極的に持っている」の項目が75% (昨年) → 97.3% (今年) に大幅アップしていることから成果であるといえる。今年度は、教科化される道徳を窓口としてOJLを実施したが、若手教師にとっては、道徳を学ぶことで、日々の学級経営にいきる話し合いができたことや、全国大会(家庭科H30)に向けて校内研究で取り組んでいる言語活動の充実や問題解決学習を柱とする「主体的・対話的・対話的・深い学び」の授業につながる「対話型授業」についての考え方を学ぶことができたという点で有効であったと考える。

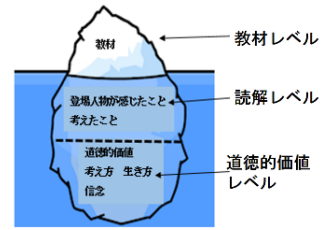


図7 道徳授業対話内容レベル
畿央大学 島先生の説明より



(若手同士)



(若手と中堅)

OJL 月1回年間計8回 1回40分		ルーブリックの作成 共有
4月 第1回	0点 オフエーション 自己課題の決定 「道徳授業実践-道徳への問い、考え、生き方」 「考え、議論する道徳科って?」-授業参観の視点、協議、省察、学習意欲の基盤作り	
5月 第2回	道徳性発達段階と対話型授業 「考え、議論する道徳科って?」-授業参観の視点、協議、省察の視点	
6月 第3回	「資料分析を一緒にしよう!」-その後の授業参観、協議、省察 各組「考え、議論する道徳科」にチャレンジ!-授業、参観、紹介、協議、省察	
7月 第4回	授業、協議、省察... 対話型授業実践後編、授業参観の振り返り 「問題解決的な道徳授業作り」-ルーブリック作成準備中	
8月 第5回	学年内 「道徳授業で参観、協議を考えよう」	
9月 第6回	「対話型授業における参観の役割(導入編)」 児童自らの問題意識生成から道徳的価値生成へ-授業、協議、省察-	
10月 第7回	「対話型授業における参観の役割(対話型活性化の発展編)」 児童の発問的、協同的な議論を生み出すための発問、切り返し-授業、協議、省察-	
11月 第8回	「対話型授業における参観の役割(自己対話編)」-授業、協議、省察- 「参観を通して?」-日々の生活に活かすために(ルーブリック・ポートフォリオ)	
12月 第9回	「気持ちをもてる授業から考えを主張する授業へ」-対話型授業、協議、省察- 共有できたことと成果を共有しよう。	

図8 OJL の計画

導入における問題意識の生成	
「行為の比較→心情の比較」自分の道徳的行為ができる時とできないときがあるのは自分の心情の何が違うのか理由を比較する。	〇〇ができる自分になるにはどんな心が大切か考えよう
「自己の同一行為→他者の心情行為比較」親や自分(自己)の同一行為→自己の心情比較	〇〇によって大切なこととは何か考えよう
「自己の同一行為→他者の心情行為比較」親や自分(自己)の同一行為→自己の心情比較	気持ちの変化のヒミツを考えよう(体験活動前後)
「自己の同一行為→他者の心情行為比較」親や自分(自己)の同一行為→自己の心情比較	本物の〇〇について考えよう
「自己の同一行為→他者の心情行為比較」親や自分(自己)の同一行為→自己の心情比較	〇〇を自分になるためのヒミツを考えよう
「自己の自分→他者の自分」今の自分と理想を比較しギャップをどう埋めるかを考えよう	
「今の自分→よりよい自分」人間理解(書き) 主人公のように〇〇できるもがあるが、今までの道徳的行為のプラス面を互いに認め合い、さらによくするためにはどうしたらよいか想像をもつ。	

図9 授業の導入時のめあて生成

道徳性発達段階の分析表	
セルマン 社会的視点取得発達段階より	
段階0 (3~6歳)	自己中心的役割取得
段階1 (6~7歳)	主観的役割取得
段階2 (8~11歳)	二人称相応的役割取得
段階3 (12~14歳)	統一的役割取得

この発達段階の児童はこういう考え方をしよう。

図10 道徳性発達段階分析表

課題は、OJLの中で、児童の発達段階から対話の姿のイメージを共有し、ルーブリックと照らし合わせて省察することが少なかったことである。まだ自分の担当している学年しか指導経験がない若手教師にとっては、1年と6年の姿はかなりの開きがあり、その段階を踏まえることが難しい。それは、道徳の指導法がいつも同じで学年が上がるにつれて児童の受けがよくない原因と言われていることにも繋がっている。めあての作り方が話題になることが多かったが、これも発達段階と関わってくるので、ルーブリックの左の道徳性発達段階を話題にする計画が必要だった。

また、多忙で短時間しか枠組が取れず、個別のかかわりは時間外になってしまうことである。2学期以降は、各学年の校内研公開授業や1人1回の授業公開等もあり、学年の仕事（行事や生徒指導、保護者対応）にも追われ、授業を見合い省察する時間の確保が難しい。それほどこの学校でも同じだろう。しかし、増加する若手教師にとって校外に出ていくのは負担が多いと推察するため、校内の学びを充実させる手立てを考えることは必須である。

C 分掌間の協働

分掌間の協働とは、道徳教育に関わる生徒指導部会・人権部会・各教科部会・各学年会等に働きかけ、取組を通して、学校全体の道徳意識を高めていくことをねらうものである。現任校で改善すべきことは、様々な分掌と、学校教育目標や共通の道徳的課題をもとに、情報を共有し指導の一貫性を確認するコミュニケーションをこまめにもつことである。生徒指導部会とは、「あいさつ強化月間」や「いじめアンケート」の内容、道徳的視点を取り入れた

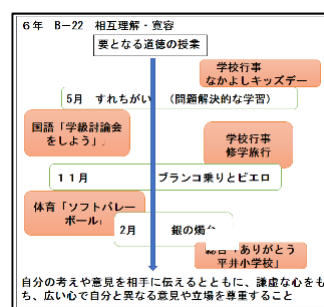


図 1 道徳クロスカリキュラム

「月目標の改善」について・各学年とは「学年集会での年間を通しての計画的な話題」作成について・人権部会とは「人権週間の取組」の具体について・道徳部には「別業の見直し（新設内容項目の追加、いじめ対応の教材や問題解決的な学習を行う教材のチェック等）」を行うよう働きかけた。また、研究主任とは、「話し合いをつなぐ言葉」を教師自身が使うことができるようになることが、児童が豊かな言葉の担い手になることにつながるという意味で、「児童の発言をつなぐ教師の言葉」を意識して授業づくりをすることを確認した。教科化を機に各学校の教育課題や特色を生かした、道徳科を要としたカリキュラムマネジメントの視点も重視されている。道徳教育は学校教育全体で活性化を図る役割を担うため、各分掌と協働し道徳との関わりの中で指導の手だてを考えることで、全職員を巻き込み、その中で指導観の共有化がはかれると考える。

D 保護者、地域連携

学校全体で道徳教育を推進する校内体制にするために家庭、地域と連携して効果を高めたい。

そこで学校で取り組む具体について情報を発信していこうと考えた。PTA総会で、めざす児童の姿・道徳授業づくり・指導の重点について説明したり、道徳通信を発行し、各学年の授業や体験活動の紹介・児童が頑張っている様子を「〇〇

図 12 道徳通信

っ子のきらり」として紹介し、「Do Talk」として家族で話し合える問いかけをする内容構成で配布したりした。

道徳通信の作成でも、各学年の授業紹介は輪番制にし、各学年の道徳部の教師に任せたり、人権週間のお知らせでは人権担当にコメントを任せたり、「〇〇っ子のきらり」では各学年にインタビューして内容を決めたりするなど、様々な学年や分掌を巻き込むことができたようにした。保護者の声として、「様子が分かるので楽しみにしている」「昔と違って授業が変わってきていると思った。授業で教えるというより子どもに考えさせたり話し合ったりすることが多いのですね」という感想や、『なぜあいさつしなきゃいけないの。恥ずかしいし、大人も言わない』『知らない人にしないといけない理由が分からない』と、道徳的価値に対して、児童が抱く率直な疑問を伝えてくださる方もいた。また「Do Talk」の内容を家族で考え、母子の意見を書いて提出した方もいた。今後、道徳的課題について家庭や地域も一緒に考えていくという意味では発信内容を考えていく必要はある。道徳教育については、学校で何をしているのか発信しなければ伝わりにくい面があるため、情報を発信していくことは継続したい。

V 児童の道徳性の高まり・学級集団の高まり（学校アンケート、QUより）

学校アンケートによる教職員・児童の道徳に関連する項目の意識変容を考察した。今年度は重点とする道徳的態度を「明るいあいさつ・大きな返事・温かい言葉遣い」とし、「人とかかわりを大切にし、共によりよく生きる児童」の姿を目指して取り組んだ。教職員の意識では、「思いやりの心、人を大切にする子に育ってきている」と肯定的にとらえる割合が増えている。しかし「責任ある行動がとれるか、差別を許さない人権尊重の精神が育っているか」との問いは下がっており、児童の意識を見ても「嫌なことを言われたりされたりする」と捉えている子がまだ多い。1学期から人権的な問題についてアンテナを高くし、問題場面に

ついて議論する中で「差別は許さない、いじめは許さない」雰囲気为学校全体に作っていく必要がある。今年度は12月が人権週間であることと、3学期にいじめ防止にかかわる問題解決的な学習での授業の実施を各学年によびかけているため、11月のアンケートには反映されていない。2学期までの若手の授業を見る限りでは、なかなか授業を変えることは難しいが、価値項目に関わる何をつかませるために話し合わせたいのかを考え、めあて作りができるようにはなってきた。成果はすぐにでるものではないが、「考え、議論する」対話型授業を目指すと、教室の中に児童主体のルールを築こうとすることはできる。QUで学級集団の様子を見取ると若手教師の学級は、6月と11月で1クラスのみ、かたさのある学級集団から親和的なまとまりのある学級集団に変わった。その他は、かたさのある学級集団、満足できる子とそうでない子とに分離した学級集団、学習規律と人間関係が不安定な学級集団が継続し、親和的なまとまりのある学級集団でも非承認群の人数が増加していた。変化の見られたクラスは毎週道徳の授業について熱心に質問に来ていたクラスだ。道徳の要素だけではないが、道徳の授業づくりは他教科にも反映する。そういう意味で役立つ面があったのではないかと推察する。

教職員：あなたの学校では、道徳教育の充実を通して、子どもたちの思いやりの心が育ってきていると感じる。	H27 72.5%	H28 81.1%
あなたの学校では、子どもたちが学校生活において自ら判断し責任ある行動をとることができる。	50.0%	45.9%
「ひとを大切に」する子どもに育ってきている。	77.5%	83.8%
「いきいきと学ぶ」子に育ってきている。	52.5%	75.7%
人権教育を推進し児童に差別を許さない態度、人権尊重の精神を育てることができている。	77.5%	64.9%
児童：私は人が困っていたら進んで助けている。	85.1%	85.7%
私は地域の人に進んであいさつをしている。	84.7%	86.3%
私は嫌なことを言われたりされたりすることはない	62.1%	58.2%
私はオアシス運動を頑張っている	76.9%	79.6%

表4 学校アンケートより抜粋

VI 実践結果と考察

(1) 校内の道徳教育推進体制構築

重点目標達成のためには、カリキュラムマネジメント的な視点で構想を考え、RPDCAサイクルで、

各学年会で見直しを進めながら行わないと、道徳授業単発では効果は表れにくい。道徳授業での学びは、日々のくらしや各教科、特別活動等が実践の場として関連的に行われてこそ道徳的行為につながっていくからだ。アンケートで「人を大切に作る心、思いやりの心が育ってきている」の項目が8割を超えたのは、教師の中に指導の意識付けができてきている成果と考える。また昨年度「異学年の同僚とのコミュニケーションがとれている」33%、「他クラスへの気軽な授業参観がある」41%だったことの改善がなされ、校内研究やOJLがきっかけになり97.3%が「積極的に授業を検討する機会をもっている」と回答している点が一番の成果といえる。

推進教師の役割を明確にして実践した結果、実感したのは、道徳教育推進の成否を決めるのは、やはり教科化が求めている質的改善による道徳授業の充実が進められたかどうかだということである。教科化を円滑に推進するうえでも、授業が変わらなければ何も変わらない。授業の質的改善については、昨年のアンケートでも課題にあげている教師が多かった。OJLに取り組んでみて、推進教師の授業の支援の在り方を考えることが、各教師の道徳授業力を高めることにつながり、授業に関わる同僚との対話の中で、身につけさせたい力やめざす対話の姿等が共有化されていくと感じた。しかし、それは一筋縄ではいかず時間もかかる。和井内(宇都宮大学)作成の道徳授業力チェックシートを若手教師に実施したところ、一人一人の課題が違うことも明らかになった。したがって「チェックシート→個人課題の明確化→授業づくり→授業実践→振り返り」のサイクルで個に応じたサポートをし、次の授業にどうつなげていくかを考えるようにした。2学期は個別に若手教師から授業相談を受けたため、この流れがサポートに有効だった。

(2) 教科化でねらう授業の質的転換(対話型授業)の意義の共有化

OJLの教師間対話の中で、共通する授業の悩みは、「1つの発問に対して発言が少ない、表面的な意見しか出てこず話し合いが深まらない、分かりきったことを尋ね考えた展開例通りにゴールを作って授業をしてしまう、最後は教師がまとめ価値を押し付けている、日々の道徳的行為につながっていかない」等があがってきた。今までもよく言われてきたこの道徳授業の負のスパイラルを打開するのが「考え、議論する」対話型授業ではないかということで学びへの動機付けをした。

1学期のOJLでは、1つの教材でもねらいに応じて多様な授業展開ができること、改訂の意図と授業改善の必要性を示したところ「考えを交流できる授業にしよう、子ども主体の授業にしよう」と今までの授業を転換しようという思い(対話型授業の言語化)を抱いていた。また自分の授業を見つめ、できていないこと、挑戦したいことを教師間で対話することで、めざす授業を共有していた。例えば「授業を見に行くと初めて見る授業展開だった。導入でイメージマップを使っていたので自分もやってみると普段発言の少ない子も発表でき今日の授業で何を考えていこうかが分かりやすかった。こうやって授業の話し合いを、個へ返し実生活につなげていくのだと分かった」とか、意見に固執して負かそうとする雰囲気になることに対して「子供の考えを変えさせるための授業ではない(他者との話し合いを通して多様な考えに気づく)」というのを聞いて、対立する意見が出た時どうしていいか分からず授業が停滞していたが、きまりが大事だと分かりきったことを言わせるのではなく、なぜ必要かその理由とかどういう心が大切かということを話し合えばよかった」と、OJLの話し合いを、次回からの自分の授業転換につなげて考えていた。

また、6年の授業を見た後「児童は伝えたい気持ちがすごくあり話題からそれずに語ろうとしている。そうなるには学年の姿(低:思いをためて 中:発信し響き合い 高:考えを創り上げまとめていく)のイメージを共有して発達段階を追っての指導を各学年で心がけていくことが大事だと感じた」という声もあった。このようにOJLの教師間対話が「考え、議論する」対話型授業の在り方や、発達段階でめざしていくものを共有し授業を価値づけていくことに役立っていると感じた。2学期以降、個々の授業づくりや自分の実践を紹介し合う形式でOJLでの省察を行った。そこでは自分で教材研究した授業について説明し、授業での児童の思考の流れとのギャップ、何が効果的で問題だったか等を言語化することができていた。中堅からアドバイスをもらったり、うまくいったと思ってもねらいとする価値項目とずれていたことが指摘で分かったりなど対話が弾み「今度

はこの教材で考えてみようと思っている」と次への意欲をもつことができていた。OJLでの教師間の対話の姿が、児童のめざす対話の姿だとも感じた。こうした取組を通じて、教科化でねらう「考え、議論する」対話型授業の意義の共有化がどのように図られたか、人により個人差はあるが、若手教師2人のインタビューから考察する。

A 教諭は、1学期の「男子が…とか女子が…」と不満を言ったり、話す人が固定していたりする状態から、道徳だけでなく他教科でも対話型授業を心がけた結果、教室内でトラブルが減ったとしている。QUの結果もかたさのある集団から親和的なまとまりのある集団に変わり、授業に話し合い活動を入れると「しゃべったことがない」という人が出ず、学級集団の変化につながったと考えていた。

B 教諭は、初めての6年生担任で女子の対応に悩みながらの学級経営をしているが、その日々の中でも教材研究を熱心に行う。道徳授業を変えたいと意欲的に質問に来て共に教材研究をしたため、その教材で何を考えさせたいか、対話型にするためにどんな授業の組み立てにし、効果的な指導法は何を選択するかという教材観や指導観の話をよくした。授業の実際は、学級経営との関連もあり対話型授業がうまく展開できず「他教科にその考えを使う余裕がなかった」と言うが、共有した指導観を「4月から展開していく」と意欲的である。

2教諭の共通点として、中心発問を深く扱うようになったこと、対話の姿をイメージしていること、発達段階から児童の姿を見取っていることがあげられ、4月当初からの変容が伺えた。

VII 今後の課題

どこの学校でも道徳の教科化を円滑に推進するためには、道徳教育推進教師の4つの役割のうち道徳授業の質的転換を進める「支援」の役割の重要性が高い。その推進方策の一つとして、道徳性と社会的視点取得能力の発達段階から、対話型授業での児童の姿をルーブリックに表し、イメージする対話の姿が共有化できればと考えていた。しかし2学期以降、授業案を考える時間はもてたが、授業を見合う時間がとりにくく実際の子どもの姿をみて複数で見取ることが足りなかった。今後も引き続き、実践的省察の中でこそ活用していきたい。また若手教師にとっては、担任したことのない学年の対話の姿がイメージしにくいため積極的な異学年の公開が必要だと考えている。その他「分掌の協働」や「家庭・地域連携」の面では、道徳教育推進教師が多くを背負うのではなく、一人でも多くの教師を取組に巻き込んでいくことで、重点目標の具現化にせまっていくという、コーディネーターとしての役割を積極的に果たすことが必要になると考えている。

【引用参考文献】

- ・秋田喜代美『対話が生まれる教室～居場所感と夢中を保障する授業～』教育開発研究所、2015
- ・秋田喜代美 キヤサリン・ルイス 編著『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディーへのいざない』明石書店、2008
- ・文部科学省『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について』(道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議資料)
- ・渡邊満・山口圭介・山口意友『新教科「道徳」の理論と実践』玉川大学出版部2017、3月
- ・渡邊満・押谷由夫・渡邊隆信・小川哲哉編『「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育』北大路書房、2016
- ・渡邊 満『「いじめ問題」と道徳教育～学級の間人間関係を育てる道徳授業～』ERP、2013

A教諭(5年生担任)…4年目女性
今までは発問が多く比重がどれも同じだったが、OJLで授業の流し方が分かり、中心発問でしっかり考えるようになった。また話し合いを他教科のどの授業にも入れるように意識した。1学期は意見のぶつかり合いがあり教師が仲裁に入っていたが2学期以降は皆が納得するような折衷案を考えて進めるようになった。「なるほど」とか「思いつかなかった」というつぶやきも聞かれる。「対話の姿」は「グループではみんな自分の考えをもって話ができ、反対の意見も取り入れ、違っても理由を主張できる姿」とイメージしている。OJLでルーブリックを見て、発達段階が違うから、社会的にみて一般的な考えを言う人がいても、受け入れられる子と受け入れられず自分の思いを中心に話す子がいると思った。課題は、問われている意味が分からず自分の考えをもてない子の支援を考えること、OJLで道徳授業の流し方を一緒に学ばせてもらって、何を考えさせたいかにより組み立て方を自分で決め、教材によって中心発問をどこにするか考えられるようになったと思う。

B教諭(6年生担任)…4年目男性
今までは指導書通りで文章の流れで読み進めていた。OJLで学んで、授業の流れを考える時、より中心場面を焦点化して考えられるようになった。子どもの思考の流れをいろいろな視点で考え、前より深めようと思うところを授業でしっかり扱うようになった。グループで何が大切かという道徳的価値の深いところについて話し合わせたのが初めてで、教材での話し合いが生きて価値について話し合いも活発になると思った。めざす対話の姿は「行為に対して客観的にも見ることができて自分の考えをもって話し合う姿」をイメージした。一方通行になるのではなく「そういう考えもあるな」と他者理解し考えを広げたり深めたりするのが理想。多様な意見が出ることを期待するが「同じ」ということに安心して意見が出にくいことが課題。ルーブリックの発達段階を見ると、この子は今の段階だと発言の姿から見取れた。OJLでよかったのは授業づくりの仕方が学べたことで、教材研究し指導案を自分で書いてみたことを話し合っていると自分が思いつかなかった視点をいっぱい聞かせてもらうことができた。岩尾先生の教材研究のノートをまねて書いてみることで、授業作りの方法が分かるようになってきた。

図13 インタビューによる若手教師のプロトコル

学校統廃合を契機とした地域の養護教諭の協働体制づくり

学生番号 22427068 氏名 太田 泰子

概要

学校統廃合といった直面する問題に町として対応する必要性から、コミュニティ・エンパワメントの技法を用いて、地域の養護教諭の協働体制を構築し、そこで得られた専門的見知や成果を新しい学校・地域づくりに役立てていく取組を行った。

近年の学校では、異なる立場の多様な意見を相互に聞き合い、検討することによって、合意形成していくといった優れたチームワークを通じて、学校としての業績・成果を高めていかなければならない。協働体制の下で形づくられた養護教諭の立場からの意見は、学校に適切なコンフリクトの発生とその戦略的・協調的な解消をもたらすプロセスの起点となりうるものであり、優れたチーム学校の形成に有効であった。そうした学校の意見は、学校保健に関する高い専門性をもった地域の養護教諭集団の協働性を高め、より学校の教育力の向上に貢献することができる体制づくりに資する互恵的なものである。

キーワード：コミュニティ・エンパワメント コンフリクト 学校統廃合 高い業績のチーム

I はじめに

報告者の現任校のA小学校は、平成29年4月1日、近隣の4小学校と統合して新しい学校になる。その際、「学校統廃合の負の影響」をできるだけ回避し子どもたちが健康で安全に過ごせるように条件を整備するといった問題に直面した。当初この問題に専門的・協働的に対処するための体制づくりをめざしたが、A町の学校の教職員集団が、『A町の子どもを育てる』という共通のビジョンをもち、主体的・協働的に学校改善・意識改革を追究する」ことに寄与する必要性を強く意識するようになった。そのため、学校全体の教育活動につながる課題について自覚し、学校全体を意識した学校改善・意識改革の必要性について追究する方が、遠回りに見えても子どもたちの健康・安全、ひいては地域の信頼の実現に向けて大きな意味を持つとの考えに基づいている。よって、報告者は、養護教諭を含む学校全体がチームとして取組むためのプロセスの中で変化する「コンフリクト(衝突、葛藤、対立、緊張など)」に着目し、コミュニティ・エンパワメントの技法を用いて、地域・学校として育みたい子どもの資質・能力を共有し、高い業績を生み出す教職員集団を形成することに寄与する「学校組織マネジメント」のあり方を検討した。

II 目的

A町では、町内に7つある小学校を平成29年4月より3校に統合することが計画されている。これは、「子ども同士が個性をぶつけ合い、多種多様なものの考え方に触れる中で、思考・判断・表現等の諸能力を身につける教育課程の編成・実施の条件となる適正な規模の実現をめざした統合」であり、子ども、保護者及び地域住民に信頼される学校を再構築する好機とも考えられる。そのためには、学校統廃合を契機として、「地域における養護教諭の協働体制の構築」を進め、それを踏まえて「主体的・協働的に新しい学校・地域づくりを進める教職員集団の形成」を促進することが必要である。

A町の養護教諭が他の教職員とともに、A町ならびに学校としての目標達成能力を効果的に育む組織を構成する（高い業績をあげるチームになる）ための実践を通じ、学校が教育活動を継続的に改善していく上で必要な視座を見出すことを試みる。

Ⅲ 教育実践研究の方法と内容

本研究は、P. センゲの『学習する組織』の考え方を踏まえつつ、安梅の「コミュニティ・エンパワメントの技法」を用いて、A町の養護教諭と各校の全教職員が、学校統廃合に伴う諸課題に対応する当事者意識を強く持ちながら、「A町の子どもを育てる」という目的・目標を達成するための活動に、継続的・組織的に取り組むための手立てを検討するものである。

そこで、研究内容を①A町の養護教諭における協働体制の構築、②現任校における学校統廃合の課題の理解と状況の理解から対応策を検討する教職員づくり、③地域の当該小学校における「新しい学校・地域」つくりに向けた主体的・協働的取組の促進の3点とした。

また、次のような活動を意図的に計画して、コミュニティメンバーの「主体的な関わり」と「連帯感（組織性）」を実現するコミュニティ・エンパワメントの技法を用いて、学校・地域づくりの課題解決とそのプロセスを探求することとした。

(ア) 養護教諭の意思をコミュニティ・エンパワメントの技法で引き出すとともに、当事者意識を高める。

(イ) 論争的に協議するコンフリクト（教職員の間には存在する考え方の相違から生じる衝突・葛藤・対立）の機会を設け、複数の職員を参加させる。

(ウ) 関わり合いの合意プロセスの中からより適切な対策案を立案・実施していく。

課題提案

1 年次の研究により、直面する問題について、教職員の意思を引き出すことにより、考え方の相違から生じるコンフリクトを表出させ、その克服を協働して進めようとするプロセスを通じて、学校が抱える課題を主体的に設定共有し、当事者意識を醸成させる。

このことは、学校の統廃合に向けた準備を進めていく中で、自らの意思を互いに表明し、生じたコンフリクトを克服、合意形成していくプロセスを意図的に作り出す必要性を示唆している。統廃合をめぐる意見交換の中で、すべての教職員が当事者意識を高め、否定的な意見であっても同僚教職員等に表明し関わり合うことで、教育活動に携わる集団としての提案性のあるビジョンが共有されていく。その合意形成のプロセスをたどること、その関わり合いの中から適切な対策案を立案・実施していくことが重要であろう。

2 年次には、報告者自身が養護教諭並びに現任校の教職員として、和気町の子どもをどう育てるかについてのコミュニケーションを図りながら、「新しい学校・地域」つくりの当事者性をもった教職員の協働体制を構築していく。

（平成 28 年 3 月課題提案より）

Ⅳ 分析と結果

課題検証後も課題提案で提案した内容を実践しながら、つまり、自らの意思を互いに表明し、生じたコンフリクトを克服、合意形成していくプロセスを意図的に作り出すという実践をしながら行ったプロセスの記録をコミュニティ・エンパワメントの技法に載せて分析

することにした。

図1 「領域別にみた各段階のエンパワメント技術」

段階・機能別エンパワメント技術		創造 (創造・創発・ 変革技術など)	適応 (適応・調整・協調・ 伝達技術)	維持 (維持・実施・追求・ 統制技術など)	発展 (展開・影響・ 統合技術など)
	テーマ	・共通する価値のあるテーマ開発	・参加根拠の提示 ・共有価値の提示 ・科学的根拠の明示	・価値の確立 ・適宜価値の提供	・拡大に向けた再定義と合意
	コミュニティ	・コアメンバーの信頼関係構築 ・メンバーの連結 ・コミュニティ・コーディネーターの設置	・信頼関係の強化 ・高頻度の交流機会の設定	・境界の明確化 ・個と全体のバランス化 ・価値評価 ・コミュニティ・コーディネーターの資格貸与	・多重構造への発展 ・新しいコミュニティ・コーディネーターの養成
	活動	・具体的な意味ある活動探求 ・目に見える活動提示	・具体的な活動設定 ・活動拠点の設置 ・秘訣の共有	・活動の体系化 ・役割と責任明確化 ・刺激的な先端活動 ・鼓動的な活動 ・知恵の体系化と蓄積	・新規活動と発展への動機づけ
	「学校統廃合で危険だ」子どもたちの心の健康問題という明確な課題がある →「学校統廃合は新しい学校を構築する機会と捉え全教職員が当事者意識を持って主体的に関わる	相互の大切さについて知り、地域の養護教諭と協働して共通のビジョンを制作。 →報告者は現任校にいる養護教諭と共にビジョンを持ち対話によって学校保健を改善	学校保健委員会のステークホルダーの変化がある。ビジョンを持つ必要性に気づく。 メンバーから、逆に「ビジョンの大切さ」を指摘される。	各校で刻々と変わる現状について、「実践しながら」討議し、「一般化した状況」を合意し、必要なことを提案していく。	
コンフリクト		担当者が意図的に設定するコンフリクト	コミュニティの逆提案に基づくコンフリクト	担当者の想定を超えるコンフリクト	

1. 「領域別にみた各段階のエンパワメント技術」に実践を当てはめ、コンフリクトとの関係を価値づける

コンフリクトの発生とその戦略的・協調的な解消を図る中で実践を価値づけると、図1のようにコンフリクトの質的な変化が認められた。

2. エンパワメント技術モデルに基づく「養護教諭の協働体制づくりコミュニティ・エンパワメント目標・戦略設計：アセスメント、インプット」に実践を跡づける

コミュニティ・エンパワメントを用いた発展のため有効な「発展エンパワメント戦略」を表すこととする。コンフリクトを戦略的に発生させることを「戦略」に位置づけると、関わる養護教諭の意識や能力の向上、積極的な新しい学



図2 「コミュニティ・エンパワメント目的・戦略設計」

校構築への参加を促し、養護教諭の教育活動に対する満足度の向上と、「執務はゆとりを持って楽しみながらできる」状況をもたらすと考える。また、成果により学校から高い評価を受けることによって、教育活動が向上し、「子どもの健やかな成長とその環境の保障」に波及するものであると考える。A町の養護教諭における協働体制の構築（①）における実践は、具体的な「エンパワメント技術に基づく目的・戦略設計」として、図2のように示すことができた。安梅は「このようなステップを踏むことで、妥当性の高い根拠に基づき影響要因を体系的に押さえながら、コミュニティの背景要因を加味しつつ、確実に問題や課題を解決し、成果を得る。コミュニティ・エンパワメントの目的・戦略設計が可能になる」（P38）と「エンパワメント技術に基づく目的・戦略設計」の妥当性を示している。今回は実践の跡付けで戦略図を示し、戦略的コンフリクトの必要性を示すものとなった。

3. エンパワメント技術モデルに基づく「評価設定（養護教諭の協働体制づくりコミュニティ・エンパワメント）」でプロセスを評価する

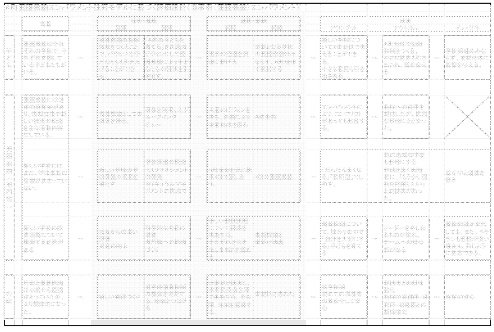
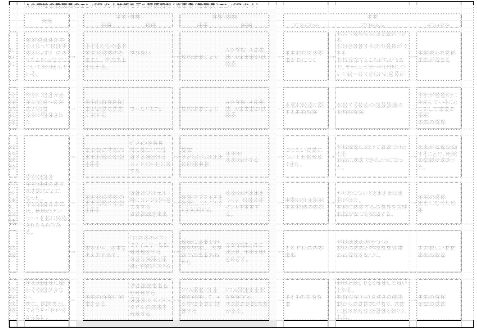
「エンパワメント技術モデル評価設計（当事者エンパワメント）」（図3）により、「コミュニティ・エンパワメントが学校全体や地域・学校として育みたい子どもの資質・能力を共有して行く手順として、『目標・戦略→過程・組織→成果』の基本的なサイクルに『背景』となるコミュニティの状況や問題・過程を前提としてマトリックスの形で流れを整理するものである。特に『成果』の部分を「アウトプット」「アウトカム」「インパクト」に分けて記述することでプロジェクトの意義を体系的に把握する」（安梅 P40）ことができる。

当事者を「地域の養護教諭」としてコミュニティ・エンパワメントの評価設計の形にまとめた。A町養護教諭における協働体制の構築（図3-①）の成果は、過程・組織活動により得られる結果について「アウトプット」「アウトカム」「インパクト」の順に並べて整理した「成果」の部分に注目すれば、アウトカムとして、「各校への影響を期待したがうまくいかなかった」「研修でのリーダーを申し出ることがあった」「教育計画の作成を急ぐ報告者に『もう少し現状を把握したい』と逆提案」するなど、コンフリクトの発生とその解消プロセスに質的な変化がみられたことが注目される。

次に、当事者を「A小学校の教職員」とし、コミュニティ・エンパワメントの評価設計（図3）にまとめた。現任校における学校統廃合の課題の理解と状況の理解から対応策を検討する教職員づくり（図3-②）は、アウトカムとして「自由に発言できるようになった。やり方についてさまざまな意見が出た。事前に練習する必要性を主幹教諭が気づき実践する。」「例年と同じでなく改善して良いと知る。家庭の協力の大切さの確認。保護者からの逆提案が有り、内容を基本的な生活習慣も取り入れる。」「改善する校舎の施設設備の合理的配慮に向けて意欲づけとなる。」「学校改善の芽をつくる。現状の把握と学校教育目標の必要性を気づく。」「自分で適切な生活を選択できる。生活を改善する次の提案ができる。学校によってねらいが違うので、チャレンジカードの枠について統一はできないと意見が出る。」など、学校教育目標と現状の捉え方の変化、教職員のステークホルダーの変化、提案の変化などがみられた。

エンパワメント技術モデルに基づく評価設計(当事者エンパワメント)									
背景	目的・戦略		過程・組織		アウトプット	成果 アウトカム	インパクト		
	目標	戦略	過程	組織					
	→				→			→	
	→				→			→	
	→				→			→	

図3 「エンパワメント技術モデルに基づく評価設計」

 <p>図3—① A町の養護教諭</p>	 <p>図3—② A小学校</p>
--	--

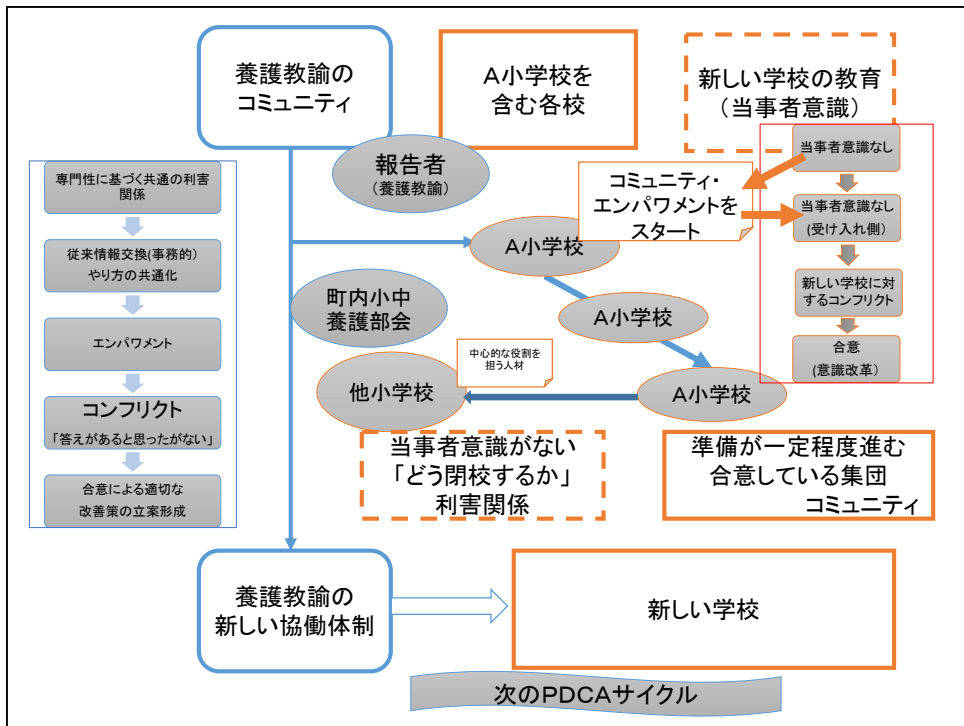


図4 A小学校と地域の養護教諭との「関わり合い」のプロセス

4. A小学校と地域の養護教諭の関わり合いのプロセス

A町の養護教諭における協働体制の構築（図3-①）と現任校における学校統廃合の課題の理解と状況の理解から対応策を検討する教職員づくり（図3-②）のプロセスを価値づけると次の表のようになる。「コミュニティ・エンパワメントのシステム構造において複眼的な視点で課題解決する」（安梅 p22）とされるような、「関わり合いながら発展する」プロセス（図4）がみられた。

なお、今回の実践では、地域の当該小学校における「新しい学校・地域」づくりに向けた主体的・協働的取組の促進（③）について、報告者の現任校は、校舎を改築して新しい学校の設置場所となることから比較的当事者意識を持ちやすい状況であった。これに対して、他校の対象校では、校風を大切に「いかにして閉校するか」に力点を置かれた取組が志向される傾向が顕著であり当事者意識を持ちにくかったと考える。現任校を含めた対象校の教職員の多くは新しい学校に異動する可能性を持った者であり、「新しい学校の教育活動の充実に関する中核となる組織をおく」ことを提案する必要があると考えた。

V 考察

本研究で取り上げたA町における学校統廃合を契機とした取組から、次のような成果と課題を見出すことができる。

1. 地域における養護教諭の協働体制の構築

統廃合の対象校に勤務する養護教諭は、統廃合に伴う児童生徒の「負の影響」に対する必要性から、直面する問題を容易に共有することが可能であった一方で、その解決に向けた方策を効率的に決定・実行しようとする傾向が顕著であった。これは、養護教諭の専門性に基づく集団（コミュニティ）の同質性によるものであり、新しい学校の設置校に勤務する養護教諭の業務として認識されることに結びついていった。しかし、誰が新しい学校の養護教諭として任用されるかが不明な中、すべての養護教諭の当事者意識や納得性が高められなければならないことから、コミュニティ・エンパワメントの技法を用いて、育成したいA町の子どもたちの姿について意見交換し、そこで、発生したコンフリクトの解消を通じたビジョンの合意形成に取り組んだ。発生したコンフリクトは、それぞれ勤務する学校の独自性によるものであり、A町の養護教諭の集団の多様性を引き出していったと指摘できる。これにより統廃合によって表出される新しい学校・地域づくりという観点から、改善すべき課題が明確となり、その解決に向けた手立てに関するコンフリクトの発生と解決を図ろうとする合意形成プロセスが受け入れられるようになった。

2. 主体的・協働的に新しい学校・地域づくりを進める教職員集団の形成促進

報告者が勤務するA小学校では、新しい学校の設置場所ということもあり、早くから学校統廃合の問題に対応する必要性が認識されていた。しかし、新しい学校のミッション、ビジョン、重点目標が示されていない状況においては、その必要性を認識しつつも、それぞれの分掌の中で具体的に対応することは不可能であった。そこで、報告者は、地域の養護教諭との協働によって得られた情報や合意形成された内容を、校内研修等で提示し、新しい学校が直面する問題を共有し、その問題に対するメンバー個々の多様な意見を顕在化していく取組を促した。これによって、学校統廃合に関するメンバーの間の意見交換が徐々

に活性化していくことになった。これは、養護教諭からの意見が、学校の教育活動全般を推進している教務主任の業務に反映されることとなったことによって、所属するメンバー教職員全体での取組が可能になったものと指摘できる。特に報告者と教務主任の間で意見交換や連携、協力が活性化し、統廃合に向けた所属メンバーへの働きかけを協働で行っていくことになった。これは統廃合の対象となる学校の教務主任同士の連絡調整・意見交換の場・機会が設けられていたことから、他校の事情や特性を共有し、それを踏まえた協議・協働が可能であったことが要因の一つとなっている。

ただし、A小学校以外の学校においては、必ずしも新しい学校・地域づくりに関する話し合いが活発に行われたわけでない。むしろそこでは現在の学校を「いかに閉校するか」という問題意識が共有され、統廃合に向けた短期的な対応に注意が向けられていたようである。

3. 協働体制になった組織と学校との互恵的な関係の創出

新しい学校の設置場所となる現任校を中心とすれば、他校の養護教諭からの情報やそれを踏まえた合意形成を経て示された養護教諭からの提案等は、同質性の高い現任校の教職員メンバーに、異なる視点・視野からの課題を提供するものであり、新しい学校づくりに向けたイメージを共有し、課題を把握する上で有効であった。また、町内の養護教諭の集団においても、刻々変わるそれぞれの学校の事情や課題について情報交換し意見交換することは、新しい学校に対する養護教諭の当事者意識を高め、それぞれの意思を具体的な提案に反映させようとする動きとなり先に述べたとおり発生するコンフリクトに質的な変容をもたらすこととなった。

これにより、町内の養護教諭の集団と現任校の互恵的な関係がサイクルとして成立することになった。これは自分の強み・価値観を他者と相対化することによって明確化し、「自らの実践を通じて得られた経験則（暗黙知）を同僚らと伝え合い、一般化しながら共有する」学び続ける教員集団（学習する組織）の形成に必要な条件であると考えられる。

4. 管理職のリーダーシップの発揮

新しい学校づくりに向けた直接的な取組は、現任校並びに統廃合の対象校の管理職によって合意された学校経営計画（案）の提示によって加速して進められることとなった。これは、学校が抱える課題の解決にはやはり管理職によるリーダーシップが不可欠であることを示している。その際管理職のリーダーシップが効果的に発揮され、適切に課題の解決につなげるためには、管理職による指示の前に、解決すべき課題に関するイメージを共有し、それを巡るコンフリクトの発生とコンフリクトの解消をメンバー同士の関わり合いの中で行っていく教職員集団が形成されていることが望ましい。本研究の取組はこうした教職員集団を形づくる準備として有効であったといえる。

こうした成果と次年度に向けた課題は明らかになったが、一方で、新しい地域づくりへの関わりについては十分な実践ができたとは言えない。今後、学校と地域の互恵性のある関係に向けて、今回実践研究したコミュニティ・エンパワメントの技法を用いて、学校と地域が関わり合いの中でそれぞれの違いを認め合い戦略的にコンフリクトを利用して進めていく学校・地域づくりを提案していく必要がある。

新しい学校は新しい地域の拠点としての役割を担っていかなければならないと考える。

なぜならば、学校の統廃合は、従来の小学校学区を単位とした地域の事情や特性に応じたコンフリクトの発生を助長しやすいからである。こうしたコンフリクトは必ずしも建設的ではない場合が想定され、それを戦略的・協調的に解消できなければ、地域の学校としての信頼を失うことになりかねない。養護教諭である報告者は、学校保健を中心とした子どもたちの「心とからだの健康」を地域と関わり合いながら実現していくことを手がかりにして新しい地域づくりに貢献することが課題である。

VI おわりに

このたびのA町における学校統廃合は、当初より、「子ども同士が個性をぶつけ合い、多種多様なものの考え方に触れる中で、思考・判断・表現等の諸能力を身につける教育課程の編成・実施の条件となる適正な規模の実現」をめざし、提案・実施されたものである。これは、学校統廃合が子ども、保護者及び地域住民に信頼される学校づくりを不可欠として、教育を受ける側の論理に立った「親や子どもの求める質の高い教育の実現」に向けた取組にならなければいけないことを意味している。従って、学校は、自らの取組を保護者や地域住民に適切に説明する必要がある、子どもにつけさせたい資質・能力を明確にして、それを実現するために必要な条件を組織的に整備していくマネジメント（人づくり、地域づくり、戦略づくり）を一体的に行っていくことが不可欠となる。

こうしたマネジメントを適切に行うためには、かねてより学校の所属する教育委員会とビジョンを共有しその実現に向けて組織的に取組んでいくことが必要であるといわれている。しかし、ビジョンの共有に向けて教育委員会や管理職がそれを提示するだけでは、教職員に当事者意識や納得性が十分に得られず、管理職やメンバーの異動などにもなって組織的な取組が行われなくなる危険性ははらむことになる。これは、組織としての学校が個々のメンバーによって担当される業務を個別に執り行うワーキング・グループの状態にとどまり、他のメンバーの成果に責任を負うことがないためであるといえる。

実際、学校保健・保健室経営などを担当する養護教諭に対し、その専門性の高さを理由として他の教職員から任せられるところが多く個業に陥りやすい。そのようなワーキング・グループを脱するためには、教職員間の中に適切なコンフリクトが発生している状態を意図的につくり出す必要がある。これによりそのコンフリクトを適切に解消する中で、共通の目的、達成すべき目標、そのためのアプローチを共有し、連帯責任を果たせる補完的なスキルを備えた状態になると考える。管理職やメンバーの交代等があっても、共有可能な目的を継続的に更新し、課題の解決を進めていくことができる「高い業績を生み出すチームとしての学校づくり」が行われなければいけない。そのためには地域と学校の互恵的な関係によって、さらに適切なコンフリクトを発生させることができるようになることで、一層学校の教育力の向上に貢献できると考える。

文献

- 安梅勲江 (2005) : 『コミュニティ・エンパワメントの技法 当事者主体の新しいシステムづくり』 医業出版株式会社
P・センゲ (2015) : 『学習する学校』 英知出版 P・センゲ (2011) : 『学習する組織』 英治出版
ジョン・R・カツエンバック (1994) : 『「高業績チーム」の知恵 企業を革新する自己実現型組織』
文部科学省 (2015) : 「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引き～少子化に対応した活力ある学校づくりにむけて～」 平成27年1月19日
和気町 (2014) : 「和気町立学校・園の適正規模、適正配置等のあり方について」 答申2月26日
高瀬淳 (2017) : 「人材育成と学力向上」 教育時報

専門性を生かして協働的に教育活動を展開できる学校組織づくり

－「進化能力」を備えた「組織力」の向上をめざして－

学生番号 22427069 氏名 岡村 みちる

概要

高等学校を取り巻く環境の変化はめまぐるしく、現任校でも早急な対応が求められている。現任校の組織的な課題に着目し、水本(2006)の「学校の組織の三層構造の理論」を援用して、学科の専門性を最大限に生かしつつ、協働的に教育活動を展開できる校内体制を確立することで、環境の変化や危機に迅速かつ柔軟に対応できる進化能力を備えた組織力の向上を図る。

学校の組織の三層構造 進化能力 組織力

I はじめに

近年、高等学校を取り巻く環境の変化はめまぐるしく、県南ののどかな田園風景の中に位置する現任校でも、知識基盤社会やグローバル化、情報化をふまえた新しい学力観に基づく新学習指導要領の実施や高等学校基礎学力テスト（仮称）、大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の実施に合わせた、カリキュラムの見直しに迫られている。また、特色ある取り組みや魅力づくり、開かれた学校づくりなどに向けても、迅速かつ柔軟な対応が求められている。

現任校には普通科、情報科、体育科という3つの学科があり、生徒は素直で明るく、元気がよい。部活動が盛んなイメージがあるとよく言われるとおり、体育科はもちろん全員が運動部に所属しているが、普通科、情報科でも8割を超える生徒が部活動に所属し、文武両道をめざして日々努力している。本校で学ぶことに充実感や満足感を持っている生徒の割合も高い。教職員も各学科の特徴に合わせた教科指導や進路指導をはじめ、さまざまな分野で専門性を生かした指導に余念がない。特に学科指導においては学校が3つあるようだとされるほど、その専門性は高い。各専門学科で育てたい生徒像は具体的であるため、目標や取り組みの共通理解もしやすいが、セクト主義や不干渉につながったり、前例主義やマンネリズム、形骸化に陥ったりするなどの不都合の原因ともなりやすい。一方で、学校全体の方向性は抽象的であり、短期的なスパンでの結果が現れにくいことから、目標や取り組みについて共通理解しにくい部分もある。組織化傾向を探るアンケート調査からは、表面的にはまとまっているものの、集団としての多様性が生かせていない「同調的な教師集団」（淵上, 2005）の傾向も見えてきた。そこで長期的な視点が必要ではあるが、キャリア教育の見直しを通して、意図的に学校全体の方向性を明らかにし、専門性を生かして協働的に教育活動が展開できる体制の確立を図ることとした。

3つの学科があることは、現任校の独自にして最大の特徴である。学科や教科の枠を越えてもっと意見を交わし合うことができれば、本校独自の魅力ある特色の創造へ、さらには周囲の環境の変化に振り回されない組織力の構築へつながると考える。

II 目的

本研究は、水本(2006)の「学校の組織の三層構造」の理論を援用し、学科の専門性を最大限に生かしつつ、協働的に教育活動を展開できる校内体制を確立することで、環境の変化や危機に柔軟に対応できる進化能力を備えた組織力の向上を図ることを目的とする。

III 教育実践研究の方法と内容

1 研究の枠組

水本(2006)は、組織とは「装置、相互行為、個人が相互に影響を及ぼしながら文化を形成して成り立つものである」としている(図1)。ここで示されている「装置」は、組織の構造、権限関係、公式目標など、「相互行為」は、コミュニケーション、直接的な協力、「個人」は、モラル(意欲)、力量・専門性、価値観・教育観、個人の目標などである。経営資源として、人、物、金、知識、時間、空間などがあり、それらの資源を活用して、「個人、

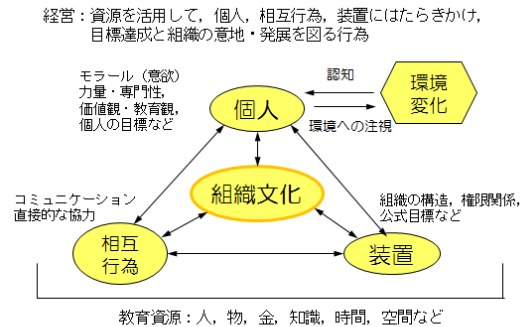


図1 組織の成り立ち (水本 2006)

相互行為、装置にはたらきかけ、目標達成と組織の維持・発展を図る行為」が経営であるとし、「組織力は装置、相互行為、個人、組織文化がうまくかみ合って展開するとき高まる」としている。「組織文化」は、一連の活動の中で成り立つ「ある種のルール」であり、直接変えることはできないが、逆に「装置」や「相互行為」、「個人」の在り方に影響を与えている。

次に、学校の組織力について、「教育力(学校としての教科指導、生徒指導、進路指導などの力量)」、「教育改善能力(学校として授業改善を中心とする教育活動の改善を進める能力)」、「進化能力(学校として改善能力を高める能力=組織自体を更新する能力)」の三層構造としている(図2)。第一層「教育力」、第二層「教育改善能力」の場合、「個人」「相互行為」「装置」が適切にかみ合うことが重要になるが、第三層「進化能力」では、組織そのものを作り変えることが課題になる。例えば「第二層の改善能力が低い場合や環境の変化に対応していない場合、それ自体を改善する組織力が問われる」としている。マネジメント・サイクル(図3)と照らし合わせると、第一層、第二層では、評価の後「計画」の見直しから改善を図るのに対し(フィードバックループ1)、第三層「進化能力」では、ミッションや環境分析といった根本的な部分に

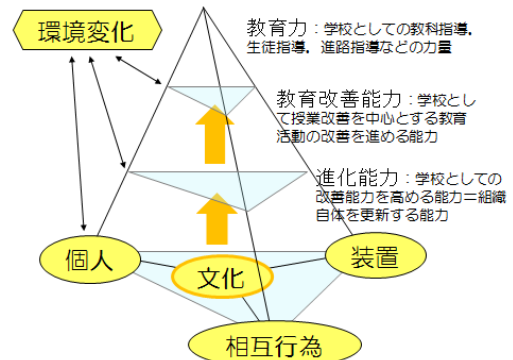


図2 学校の組織力の三層構造 (水本 2006)

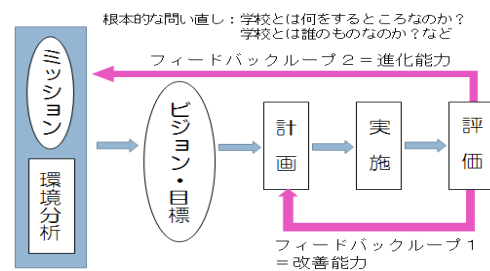


図3 学校の組織力とマネジメント・サイクル (水本 2006)

までさかのぼって再検討を行い、学校のビジョンや目標を更新していく力が求められる（フィードバックループ2）。

この「学校の組織の三層構造」の理論を現任校のさまざまな活動に援用し、「個人」「装置」「相互行為」をうまくかみあわせること、それぞれの活動同士を関連づけて全体の方向性を明確にすることを特に意識して、組織力の向上を図る。

2 学校の組織力を高めるために

学校の組織力を高めるためには「個人」、「相互行為」、「装置」、それを支える「資源の開発と配分の見直し」の4つをターゲットとした戦略がある（水本，2006）。それらは相互不可分な関係で、変革の影響は全体に及ばなければならず、結果的に「組織文化」が更新されることが求められる。

また水本は、組織力を高める要因として、学校改革における創発性を挙げている。創発性とは「組織活動が個人にはない力を生み出したり、予期できない結果をもたらしたりする性質」である。偶然性が高く、常時期待できるものではないが、それまでの慣習や価値観を見直す大きなきっかけになる。ただし「予期できない結果をもたらす」ため、危機管理能力を高めることも必要となる。また北神（2010）は、創発は計画的にできるものではないが、コミュニケーションや情報・知識の相互交流などにより、それが起きやすい状況を意識的につくることは可能であるとする。多様な活動を積み重ねながらも、その内容や方向性をこまめに示していくことにより、「教師が相互に情報を共有しながら共通理解を深め、忌憚のない意見を交わし合いながら、開かれた学校づくりを目指して協力し合う」協働的風土（淵上, 2005）の醸成を図り、深層から教育改善能力、教育力を支えていく。

上記をふまえて、組織力が高まるとは、次の3つのような状態を示すと考える。一つめは、さまざまな活動の方向性が統一されている状態である。一つひとつの活動の質がいくら高くても、方向性がばらついていては、セクト主義に陥りかねない。特に高等学校では分掌制が取られているため、方向性の確認は欠かせない。二つめは、質の高い活動ができている状態である。目に見える成果が出なくても、「個人」や組織全体に充実感があり、さらなるやる気が生まれたり、新たな課題が見つかったりすることで、次への主体的な活動につながればよいと考える。三つめは、環境の変化に対して柔軟な対応が可能な状態である。自由に意見が述べられるような雰囲気ではなかったり、変化を恐れたりする文化を持つ組織では、柔軟な対応は難しい。更新する力、更新することを恐れない力、根本を問い直す力を発揮することが、環境の変化に応じた対応を可能にする。この三つめの状態こそ「学校の組織の三層構造」における第三層「進化能力」の段階に到達しているものと考えられる。

IV 現任校の課題分析と実践研究（1年次）

1 現状分析

組織化傾向に関するアンケート（H27.9実施／マークシート方式／63名回答）

佐古（2006）、淵上・西村（2004）の知見をもとに、現任校の組織化傾向を知るために、教職員へのアンケートを実施した。まず教科指導をはじめ、教育目標や学校課題の理解などにおいて、個業化傾向が顕著に見られた。これは自分の専門に関する内容について、責

任感やこだわりを持って取り組もうとする意志や態度の表れである一方、それが閉鎖的に作用している状況でもあると思われる。学級経営に関して個業化傾向が低いのは、高等学校の特徴である教科担任制や分掌制の影響であり、担任だけの囲い込みの生徒指導にはなりにくいことが考えられる。協働化傾向については、同僚に対して進んで援助・応援する、協力できる職場の雰囲気づくりにも配慮されているなどの項目が高い。しかし、会議で意見を述べたり、課題を指摘しあったりするなどの数値は低く、自分の範囲を超えらる部分に関しては消極的な姿勢が見られることから、「同調的な教師集団」(淵上, 2005)であると思われる。統制化傾向はあまり強くない。

以上のことから、専門的な視点が生かせる意見交換の場の設定やコミュニケーションの方法を工夫することが、表面的な同調傾向の改善を図るのに有効であると思われる。

2 ビジョン検討委員会への参加

昨年度、校内組織の縦横の連携を図るために、ビジョン検討委員会が設置された。管理職、ミドルリーダー(教務課長、進路指導課長、総務課長、生徒課長、厚生課長、図書資料課長、普通科長、情報科長、体育科長、各年次主任)で構成される。

まずSWOT分析の手法を使い、課題の生成を行った。分掌の枠を超えて現状を認識し、課題意識を共有することで、業務の分断化を抑制する効果をねらった。しかし会議では、SWOTの内容が拡散したまま、特に課題の生成はなされず、来年度の重点的な取り組みの検討へ入ろうとした。これでは課題意識が共有できないため、出された意見から生徒に関する内容を筆者が意図的に拾い上げ、強みと弱みを可視化した分析案を提示して、協議のたたき台とした。課題が焦点化され始め、内容が具体的な方策の検討に及ぶと、専門性をふまえた情報提供や意見交換が活発になった。ここで出された意見を、①卒業生・PTAを社会人講師に迎えてのキャリア教育、②3科それぞれの活動・実績のPR強化、③授業力向上、④組織力向上の4つにまとめ、早速今年度重点目標の中へ組み入れた。

これまで重点目標については、既に決定されたものが示されていたが、ミドルリーダーが一堂に会して課題の生成を行ったことで、各分掌での取り組みについても検討段階で共有することができた。方向性の統一につながると思う。しかし「学校の組織力の三層構造」に照らし合わせると、まだ課題解決を中心とする第二層「教育改善能力」の段階であったと考える。進化能力を高める「装置」として本委員会を強化するには、分掌間の連携や取り組みの是非についてなど、これまでの枠組自体の見直しや、根本的なところに立ち返って学校の在り方を再検討する視点を持つことが必要である。

V 現任校における教育実践研究(2年次)

1 研究の枠組みのとらえ直し

昨年度は「装置」として、ビジョン検討委員会に特に注目していた。しかし、課題生成を通して全体での方向性の確認は図れたものの、質の高い活動や柔軟な対応が可能な状態になり得ていたかどうかは疑問である。

学校全体の組織力を高めるためには、ミドルリーダーに働きかけるだけでは不十分である。そこで、「学校の組織の三層構造」をもっと大きくとらえ、重点目標をふまえて具体化され、より多くの教職員が関わるができる取り組みを「装置」ととらえることにした。

「①卒業生・PTAを社会人講師に迎えるためのキャリア教育」をふまえたキャリア教育推進事業、「③授業力向上」をふまえたOJTチーム研修や公開授業に関する研修などを中心とする各種校内研修に特に注目する。また昨年度に引き続き、「④組織力向上」をふまえたビジョン検討委員会にも注目する。

2 具体的な実践と内容の分析

(1) キャリア教育推進事業

今年度、重点目標をふまえてキャリア教育推進事業をスタートさせた。チームとして、年次主任、総合的な学習の時間担当者、進路指導担当者（いずれも1・2年次）、普通科長を招集した。進路指導課長と教務課長には、オブザーバーとして要所で参加してもらうこととした。年度当初に会議を持ち、キャリア教育を通して普通科の特色を出すこと、特に総合的な学習の時間の見直しを図ることを説明した。また、学校経営予算事業の重点枠で予算を確保する際に現任校のキャリア教育の柱とした「生涯にわたって学び続ける意欲の向上」、「自らの考えを的確に伝えられるコミュニケーション能力の育成」、「自分と社会との関わりを意識した勤労観・職業観の確立」という方向性についても継続して協議していきたい旨を説明した。話し合いの中で、現任校においても普通科は進学指導が中心であるため、キャリア教育を見直す必要は感じないとの意見も根強かった。しかし1年次主任や普通科長から「生徒にいろんな経験をさせてやりたい」「どのように生きていきたいか考えさせたい」などで、進学に結びつけたいなどの意見が出され、1年次の総合的な学習の時間の見直しを中心に進めていくこととした。

① キャリア教育推進事業アンケート（H28.6実施／記述・マークシート方式／47名回答）

学校全体でキャリア教育について考えるきっかけとするために、あらためて教職員アンケートを行った。現任校の魅力として、「3つの学科があること」「多様性あること」が多く挙げられた。生徒に身につけさせたい力は「学力」「自ら考え行動する力」「チャレンジする力」など、教職員に必要なことについては、「専門性の向上」「授業力の向上」「生徒とのコミュニケーション」「生徒の手本になる」などの回答が多かった。教職員が自分たち自身に対しても、絶え間ない向上心と主体性を求めている様子が見えた。

また今回のアンケートでは、「普段は遠慮しているが、本当は言いたいことがたくさんある」（購買職員）、「授業とは違う生徒の姿を毎日見ている、思うところがある」（事務職員）、「先生方と一緒に学校づくりに参加したいと思っていた。アンケートに参加させてくれてうれしい」（司書）などといった意見が聞かれ、校内においてもまだまだ貴重な資源があることがわかった。

② 1年次「総合的な学習の時間」のカリキュラム見直し

当面のキャリア目標をふまえて、1年次総合的な学習の時間において、卒業生や地域で活躍する社会人を講師に招いての講演会や、探究活動とその成果発表などを見直した。たとえば例年実施している進路校外研修には、探究活動と成果発表の要素を色濃く盛り込んだ。各学科で研修先をいくつか指定し、知りたいことを事前にグループで話し合わせてから研修に行かせた。成果としてポスターを作成させ、プレ発表と称して文化祭で展示した。その後、1年次全学科が一堂に会して行ったポスターセッションでは、60枚を超えるポスターが体育館の壁面いっぱい貼られ、生徒同士のやりとりが活発に行われた。事後の

生徒の感想からは、これまで知らなかった学部や学科の内容に触れたり、他学科の進路の多様性を知ったりすることで、確実に視野が広がったようすをうかがうことができた。

〈生徒の感想〉

内容に関するもの	情報系に興味が無かったが面白いと思った。
	農学部は農業だけしかしないと聞いていましたが、農業だけでなく林業、水産業、畜産も学べることを知りました。
発表の仕方に関するもの	ポスターがわかりやすかった。グラフがあってよかった。
	どこの部分を説明しているかを指さしていたのでわかりやすかった。グラフを一目見ただけで就職率など重要なところがわかった。細かい説明と、見やすくまとめたポスターで内容が頭に良く入った。
自分の志望に重ね合わせて考えたものの	文学部とはどんなことを学ぶのか知らなかったので知れてよかったです。教員は教育学部からしかないと聞いていたが、文学部からでもいけるのを知って、夢がない人でも入りやすいと思いました。
	法学部に行くには英語が大切であることがわかった。
	ほかに気になっている学部も知れてよかった。

この探究活動では、筆者が提案した案について、担当者が自分の学科や担当クラスに関係なく意見交換をして、カリキュラムを作成した。活動が順調に行われ、事後の生徒の感想には積極的な記述が多く見られたことから、教職員も充実感が得られた。現在は次の探究活動に入っているが、司書の先生も一緒に取り組んでいる。教職員への資料の提示や探究活動における図書館の関わり方について積極的な提案が得られ、大きな戦力になっている。また「相互行為」の工夫の一つとして、1年次団の分かりやすい場所に資料や関係書籍を置き、いつでも意見交換ができるような環境も整えた。さらに今回は、授業を実際に行う担任にも事前の協議に加わってもらい、生徒の実態をふまえつつ、現任校のキャリア教育の方向性を確認しながら、カリキュラム作成を行っている。

来年度からはN I Eを取り入れながら、普通科は総合的な学習の時間でのさらなる探究活動へ、情報科は課題研究へ、体育科は学科で課している卒業論文へとつながるように系統性のある内容や方法を検討していく予定である。

③キャリア教育全体計画の作成

現任校にはこれまで進路指導計画はあったが、キャリア教育全体計画はなかった。そこで筆者が原案を作成し、提案することとした。作成に当たっては、人権教育や道德教育、いじめ防止基本方針などを参考にし、現任校の方向性がばらつくことのないように心がけた。1年次の探究活動や来年度のN I Eについて協議するとき、キャリア教育全体計画案を意識的に提案し、意見を求めている。来年度当初に職員会議などで正式に提案したいと考えている。

(2) 各種校内研修

今年度、現任校ではアクティブ・ラーニング研修やICT活用研修、OJTチーム研修、授業公開などを行い、重点目標の一つである教職員の授業力向上に努めてきた。今年初めに取り入れられたものや急に実施せざるを得なくなったものもあり、貴重な時間が割かれ

ることに対して、当然のことながら教職員の反発はあった。しかし研修を重ねるにつれて、その反応に変化が見られた。軸になったのは、OJTチーム研修であった。

4月にOJTチームを立ち上げ、公開授業や他の研修とも連携して実施することとした。5月の校内公開授業、ICT活用研修、7月のICT活用強化週間を経て、9～11月にOJTチーム研修（4回）を行った。OJTチーム研修1回目は「学校経営目標の実現に資する授業づくり」とした。実は1年次総合的な学習の時間の方向性について話し合うきっかけとしたいと考えて企画した研修だったが、授業づくりのヒントにもなるということで、OJTチーム研修と絡めて実施した。1回目の研修の内容を受けて、2回目は若手の先生方から「授業をする上で大切にしていること」「教科、部活動を通して何を伝えるか」「生徒にどう夢を語るか」などについて先輩の先生から学びたいという声が上がった。3回目の研修は、10月に「アクティブ・ラーニングを促すための授業と評価」という内容で行った。11月の公開授業（校外にも公開）に向けた授業づくりにもつながるということで、多くの教職員が参加した。4回目の研修は2回目に出てきた若手の質問にベテランが答える形で、グループワークを行った。日頃感じている思いや教育観などをぶつけあい、盛況であった。

また、インフォーマルな取り組みではあるが、毎週水曜の昼休みを利用して、参加自由な意見交換会を企画・実施している。毎週5～10名程度の参加がある。忌憚のない意見を交わし合える協働的風土の基盤になりえる場であると考えている。気軽に疑問やアイデアを口にできる場であり、学校改善のきっかけになる可能性も秘めていると期待している。

(3) ビジョン検討委員会

今年度は本委員会も2年目を迎え、より具体的に学校の方向性について協議することが期待された。新しい学力観を意識したカリキュラム・マネジメント全体構想図の作成や、かねてから懸案事項であった広報活動や制服改訂などの諸課題について話し合った。さらに昨年度同様、今年度の評価をふまえて来年度重点目標を協議している。内容は盛りだくさんであるが、会議が週時程に組み込めないなど時間の調整が難しかったこともあり、踏み込んだ「相互行為」になりにくかった。グループ協議などの手法も随時取り入れたが、多忙なミドルリーダーにおいては、事前に協議題を示し、会議ではすぐに協議に入る方がよかったと思われる。また会議の目的やゴール地点をもっとはっきり示しておけば、それに向けて有意義な協議ができたものもあると反省している。今後はミドルリーダーの知見を生かした協議ができるように、協議題を精選して、会議の目的を明確にしなければならないと考える。

3 2年次の教育実践研究の成果と課題

キャリア教育推進事業については、生徒からの前向きなフィードバックも得られたことから、教職員に充実感と来年度の取り組みへの課題意識が生まれた。方向性の共通理解もしやすく、学科を越えた協働体制が築けたと考える。年次団という比較的コンパクトな組織で動いたことと、直接生徒の反応が得られる取り組みであったことが大きかったと思われる。教職員への事後の聞き取り調査からは、「例年に比べて、活動のねらいや目的がはっきりした活動だったと思います」「従来（のもの）よりかなり充実した取り組みになってい

と思います」などの方向性が明確になったことに対する評価があった一方、「年によって内容ややり方が異なるのでなく、毎年同じことができるような校内の体制づくりが必要だと思う」「来年度、再来年度に引き継ぎ、本校のスタンダードになるようにしたい（改善を加えながら）」など、体制づくりや継続性などの課題に目を向ける意見もあった。方向性の統一、質の高い活動への意欲、自由かつ建設的な意見が述べられる雰囲気醸成など、1年次団の中で徐々に組織力が高まりつつあることが感じられる。

一方、職員研修は、OJTチーム研修を軸にしたことで一貫性は得られたが、必要がなければ参加したくないとの意見も多く聞かれ、ある程度強制的なものにならざるを得ない状況であった。ビジョン検討委員会は、目に見える成果が出にくいことや運営委員会とは違って本委員会の位置づけがわかりにくいことなどから、充実感は得難かった。方向性の確認はできるが、時間の制約などにより自由に意見が述べられる雰囲気づくりや、更新すべきことを焦点化することができなかった。

以上のことから、どの取り組みにおいても方向性の統一を図ることは比較的容易だが、質の高い活動とするための意欲を喚起するような働きかけが難しいことがわかった。また柔軟な対応へ向けて、自由な意見交換と根本を問い直すことに加え、組織を主管する者がしっかりと意図を持って「相互行為」を行わなければ、第三層「進化能力」の段階まで及ばない。現状は、校内に三層構造がいくつもできているイメージだが、今後はそれらを学校全体の方向性にどのように価値づけ、連動させるか、また大きな三層構造へと統合していくかということが課題になると考える。

VI 今後の展望

今年度は主幹教諭という立場で、校務に関わった。現任校において主幹教諭は校務分掌や年次所属がないため、キャリア教育推進事業には特に集中して取り組むことができた。しかしこの事業自体は主幹教諭本来の取り組みではないため、次年度は本事業を自立した取り組みにしていくことが大きな課題となる。

現任校は開校33年を迎え、今まさに方向性を再検討する時期にきている。環境の変化に対する柔軟な対応は、進化能力を育むことから始まる。教職員一人ひとりの意見が肯定的に受容される環境づくりを意図的に行い、更新する力、更新することを恐れない力、根本を問い直す力をつけて組織力を上げていかなければならないと考える。

【参考文献】

- 北神正行（2010）「第9章 学校改善と校内研修の設計・経営」『学校改善と校内研修の設計』、学文社、pp. 165-166
- 佐古秀一（2006）「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究 一個業化、協働化、統制化の比較を通して一」『鳴門教育大学研究紀要』（21）、pp. 41-54
- 淵上克義・西村一生（2004）「教師の協働的効力感に関する実証的研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』（46）、pp. 1-12
- 淵上克義（2005）「第5章 教師集団」『学校組織の心理学』、日本文化科学社、pp. 97-132
- 水本徳明（2006）「第2章 スクールマネジメントの理論」篠原清昭編著『スクールマネジメント 新しい学校経営の方法と実践』、ミネルヴァ書房、pp. 27-42

考え、議論する問題解決型道徳授業による学校課題の改善

学生番号 22427072 氏名 片山 健治

概要

現任校の生徒における問題行動が頻発している状況を改善するためには、未然防止効果が期待される道徳教育の充実が不可欠である。そこで、生徒が生活している社会である教室で行われる道徳の授業を、生徒の発達段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題について、根拠を論理的にみんなで追求していく「考え、議論する」道徳へと転換を図る。具体的には、討議の論理構造モデルとしてトゥールミン・モデルを参照し、話し合いのルールに基づく実践的討議を中心とした問題解決型道徳授業を構想し、導入・実践していく。さらに、各学年団の道徳担当教員を中心として構成する道徳教育推進チームと連携して授業後の振り返りを行うこと等で、成果の確認と授業改善を進め、道徳教育の充実を図る。

キーワード：考え、議論する 問題解決型道徳授業 トゥールミン・モデル
話し合いのルール 道徳教育推進チーム

I. はじめに

1 研究の背景

現任校は、岡山県南西部に位置する公立中学校であるが、小規模校にもかかわらず、これまで、生徒による問題行動が頻発しており、しかも多様化・複雑化している。そのため、学校経営の方針の1つとして、「信頼と思いやりに支えられた温かみのある学級・学校づくりに努める」ことを掲げており、教職員は一体となって取組を進めているが、問題行動が発生した際の特定の場面での対応に終始することが多く、すべての子供たちに対する予防的な取組にまでは至っていない。

また、生徒による問題行動が発生する背景として、「規範意識の希薄化」「家庭・学校・地域社会の一員としての役割と責任の自覚の欠如」「人間関係を築く力の育成が十分でないこと」等の諸課題が存在すると考えられた。

一方で、現任校においては、平成24・25年度には「魅力ある学校づくり調査研究事業」として、集団づくりや授業づくり、環境づくり、小・中連携を推進し、平成27・28年度には「魅力ある授業づくり徹底事業」として、岡山型学習指導のスタンダードの活用をはじめとする研究活動を推進している。このように、教職員全体で生徒の学力向上を目指して学習活動を中心とした教育活動の改善を図る体制づくりは進められている。しかし、学校教育活動全体、特に道徳教育を通して、お互いを思いやり、尊重し、生命や人権を大切にすることを育成し、友情の尊さや信頼の醸成、生きることの素晴らしさや喜び等について適切に指導することについては十分な取組ができていない状況であった。

ここで、学校を取り巻く社会情勢に目を向けると、道徳教育の充実やいじめ防止・問題行動の未然防止効果への期待から、新学習指導要領では、従前の「道徳の時間」が新たに「特別の教科 道徳」として位置づけられた。さらに、昨年12月に発表された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」においても、「子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要である」²⁾と示されている。

今後、新学習指導要領にも示されているように、これからの学校教育は、学校のすべての教科領域での学習が、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)へと転換していく。このことはすべての学習の課題になり、誰一人として教職員は避けて通れない。そして、道徳教育においても、これまで成果はあるものの課題も多かった「道徳の時間」から脱却し、新教科となる「特別の教科 道徳」で「考え、議論する道徳」に転換していくことが、学校の教育活動全体で行う全学習が「主体的・対話的で深い学び」に転換する新学習指導要領推進の大きな力になると考えられる。

2 研究の目的

現任校は中学校であり、教科担任制であることから、教科の研修を中心に据えると、学校を挙げた研究推進体制にはなりにくいという現状がある。加えて、道徳の授業はやるべきだ、やらなければいけないという必要感・使命感があるにもかかわらず、自分の専門教科ではないため、大多数の教員が弱みであると感じていた。

そのため、道徳の授業を研究の主たる内容に据えることで、学習指導、学級経営、生徒指導も含めて道徳教育をどう展開していくべきか、というように報告者を含めた教職員全体の意識改革を進めていくことができると考えた。

さらに、今回の学習指導要領の改訂の経緯の中でも、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るものである」¹⁾と示されている。

本研究では、従来の道徳授業が、読み物教材における登場人物の心情理解中心の学習に偏り、生徒の行為へとつながっていない現状への反省も踏まえて、これらの学校課題を改善すべく、実践的討議を中心とした「考え、議論する問題解決型道徳授業」を構想し実践する。この授業においては、討議を通じて、生徒に自分の考えを振り返らせ、見直しの必要性に気づかせることで、自分の考えをより合理的なものに変えていく。これにより、子供たちが生活している社会が理性的なものになっていき、それと並行して、子供自身のもつ価値観もより普遍性をもった価値観に近づいていく。

そこで、本研究のテーマを「考え、議論する問題解決型道徳授業による学校課題の改善」と設定した。

Ⅱ. 学校課題の改善を目指す「考え、議論する問題解決型道徳授業」の構想

現代における子供を取り巻く社会の変化によって生じている課題は、研究の背景や研究の目的でもふれたように、本校においても顕著に表れている。そのため、後述する学校課題分析アンケートや社会的視点取得検査等で浮かび上がった本校の学校課題を解決すべく、道徳教育の充実を図るため、「考え、議論する問題解決型道徳授業」を構想し、中学校では平成31年度から本格実施となる「特別の教科 道徳」の先行実施を行うことにした。

なお、実践的討議を中心とした道徳授業を適切に展開するためには、討議の論理構造モデルと討議となるためのルールが必要であると考え、前者については「トゥールミン・モデル」³⁾を参照し、後者については渡邊(2002)の「話し合いのルール」⁴⁾を活用した。

1 討議の論理構造モデルとしてのトゥールミン・モデル

トゥールミン・モデルは事実(Data)・論拠(Warrant)・主張(Claim)の3つを議論の基本要素としている。さらに、主張をする際には、論拠が正しいことを支持する根拠(Backing)が欠かせない(図1)。

今回、構想した「考え、議論する問題解決型道徳授業」では、生徒は議論の中で、「根拠を明確にした判断」を行うのであるが、明確な根拠をグループで考え合うことで全体での討議がしやすくなる。

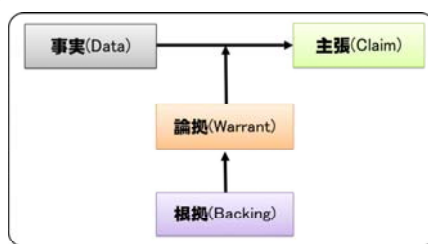


図1 トゥールミン・モデル

2 討議となるためのルールとしての「話し合いのルール」

授業において、生徒が展開する学習活動は、授業の中で設定されている問題を解決するために、生徒が取るべき行為をその理由(論拠、根拠)を明確にしながら追求する話し合い活動(討議)である。討議を通じて、自分の考えをより合理的なものに変えていき、生徒が生活している社会を理性的なものに変えていく。それと並行して、子供自身のもつ価値観もより普遍性をもった価値観に近づけていく。

表1 話し合いのルール

- ①だれも自分の意見を言うことをじゃまされてはならない。
- ②自分の意見は理由を必ず付けて言う。
- ③他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする。その際、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意見を変えてもよい。ただしその理由を言うこと。
- ⑥みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない。

これらを達成する話し合いには、ルールに従った話し合いへの日常的な取組の積み重ねが必要である。そのルールとして、表1に示す「話し合いのルール」を設定し、活用する。

3 「考え、議論する問題解決型道徳授業」の授業展開

この授業においては、教師が一方的に伝えるだけではなく、生徒が主体的に考え、議論し、道徳的価値を真正面から考える時間となるように工夫する。具体的には、登場人物の気持ちを考える活動を行ったり、体験的な活動を取り入れたりするだけでなく、その行為の意義や結果を考え合い、その考えの根拠についても追求させることが求められる。

ここで、「考え、議論する問題解決型道徳授業」における授業展開の一例を挙げる。

- ①資料を提示・課題把握：主人公の直面している課題を把握する。
- ②解決の模索：一人一人が「どうすべきか」という葛藤課題に取り組む。
- ③根拠を明確にした判断：自分の判断とその根拠を決める。
- ④討議(話し合い)：すでに出ている数多くの理由を絞り込んでいき、「どうすべきか」を決めていく。
- ⑤合意・了解：みんなが納得するクラスの考えをつくる。

さらに、この問題解決型道徳授業をつくる上での主な留意点を以下に示す。

- ・意見の異なる他者の考えとその根拠について注目させるために、学習過程において、実践的討議を中心にして授業を展開する。
- ・問題の解決策について、第三者の視点を与えて考えさせることで、社会全体(一般的他者)に至るまで広い社会的視点からの役割取得を生徒に促す。
- ・登場人物のとった行為の結果、どういう状況になるか考えさせる。
(発問の例)「●●が〇〇したら、(その結果は)どうなるだろうか。」
- ・グループで話し合った結果を全体で発表させ、その考えの根拠についても追求させる。
(発問の例)「〇〇した(する)とき、●●はどうすべきか。また、なぜそう思うか。」

Ⅲ. 学校課題の分析

研究1年次は、まず、学校課題分析アンケート(教職員対象、平成27年5月実施、n=21)と、道徳意識アンケート及び中学生版社会的視点取得検査⁵⁾(第1学年対象、平成27年11月実施、n=64)から、教職員意識や生徒の意識・実態把握を行い、課題を明らかにした。

研究2年次においても、道徳意識アンケート及び社会的視点取得検査(第1学年対象、平成28年5月実施、n=63)を実施し、生徒の実態把握を行っており、分析結果をもとに教員間でその認識を共有している。

学校課題分析アンケートを分析した結果、生徒においては「規範意識」「家庭・学校・地域社会の一員としての役割と責任の自覚」「人間関係を築く力」の低下が顕著であると、教職員自身が実感していることが分かった。

一方、道徳意識アンケート結果を分析すると、「規範意識」「家庭・学校・地域社会の一員としての役割と責任の自覚」「人間関係を築く力」に関する調査項目では、いずれも否定的な回答が半数近くを占めていた。これにより、生徒も教職員同様、「規範意識」「家庭・学校・地域社会の一員としての役割と責任の自覚」「人間関係を築く力」については、自分自身に課題があると自覚していることが分かった。

次に、平成27年度1年生の発達段階の分布を確認するため、平成27年11月に社会的視点取得検査を実施し、結果を分析したところ、一般的な傾向と比較して、0, 1, 2段階の生徒が多かった。特に2段階の「双方の視点を考慮し、関係づけることができない」生徒が最も多く、3段階の「第三者の視点から自己と他者の思考や感情を調節できる」生徒は半分以下であった(図2)。これは、本年度の1年生についても、ほぼ同様の結果であった(図3)。

すなわち、現任校の生徒全体において、「自他の観点の違いを意識し、お互いの観点に関係させ、協調させること」等に課題があるため、対人間に生じた葛藤の解決や、高いレベルの道徳的判断を行う前提となる発達段階、特に他人の気持ちや立場を推測する能力を全体として上昇させる必要性があるといえる。

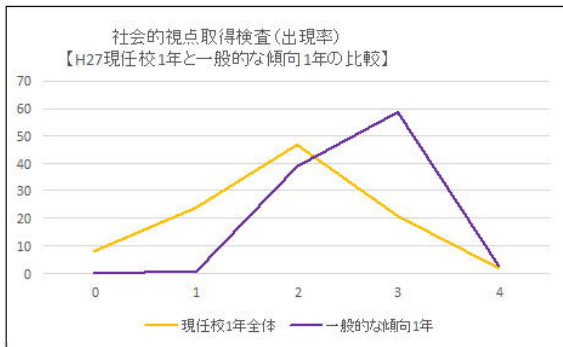


図2 社会的視点取得検査結果(第1回・H27年度1年生)

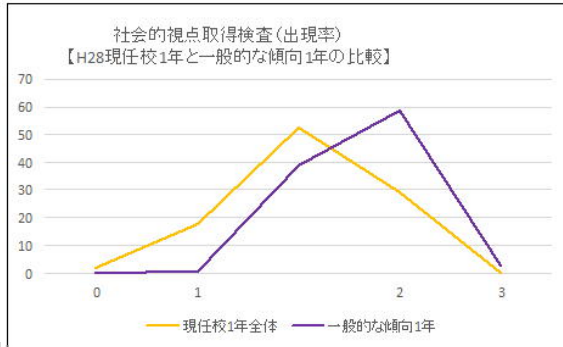


図3 社会的視点取得検査結果(第1回・H28年度1年生)

IV. 研究実践の内容と方法

1 「考え、議論する問題解決型道徳授業」の授業実践

学校課題の分析結果を踏まえた上で、「考え、議論する問題解決型道徳授業」の授業展開及び授業づくりの留意点を念頭に置いて、授業実践を行った。

まず、研究1年次は教職大学院での現任教実習において、全学年全学級の生徒を対象として、「考え、議論する問題解決型道徳授業」の先行実施を行い、成果を検証した。なお、この授業は教職員に全て公開した。

ここで、授業の一例として第1学年で行った「正義ってなに？」を挙げる。図4は、この授業で用いた討議の論理構造モデルを、トゥールミン・モデルを用いて図式化したものである。この授業では、クラスをまとめるため、代表としていささか強引にクラスを引っ張るキャロルと、それに反発してキャロルを無視するルーシーたちとの対立点を明確にしなが、二つの正義のそれぞれの主張内容を明らかにする討議が行われる。この討議を通じて、キャロルのやり方に抗議するために、集団の一員を無視したり、排除してもよいという主張の正しさの根拠を問、自分の考えを振り返らせる。そして、自分の考えの見直しの必要性に気づかせることで、自らの考えをより合理的なものに変えていくことを授業のねらいとした。

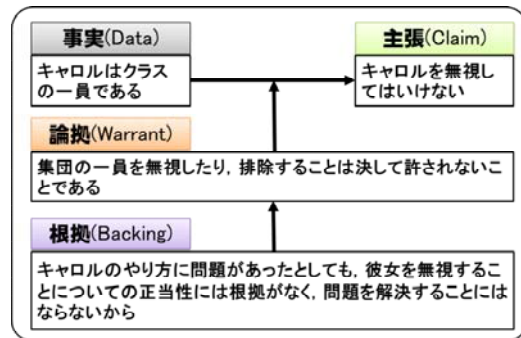


図4 トールミン・モデル「正義ってなに？」

この授業においては、第2時で、話し合いが途中で停滞してしまいそうになったとき、授業者がA君(普段は本をずっと読んでいるようなおとなしい子)に「前回の授業の後、どう思った？」と発言を促したところ、彼は自分の考えや迷いを一生懸命みんなに伝えようとした。すると、何人かの生徒がA君の考えに対する自分の考えを述べ、それをきっかけにして生徒同士で意見交流が活発に行われるようになった。そして、展開後段において、「よいクラスにするためには、このクラスのみんなはどうすべきだろうか？」と発問を行ったところ、「(ルーシーの)考えには賛成なんだけど、もう少し(キャロルを)無視したりとかせずに、話し合いで解決する」といった発言が出始め、みんなが納得するような解決策をみんなで見つけ、それを尊重しようとする態度が見られた。このように、討議を通じて生徒は他者の意見に耳を傾け、その考えの妥当性について真剣に考え、自分の考えの妥当性についても吟味することで、自らの考えを見直そうとしていた(図5)。



図5 「正義ってなに？」の授業風景

研究2年次は、検査により明らかとなった生徒の実態を踏まえつつ、教職大学院および

現任教実習での1年間の学びを生かして、研究1年次に実践を行った授業も各学年の道徳年間指導計画に組み込んでいる。報告者は道徳教育推進教師として、担当学級(特別支援学級【知的障害】)での授業実践を行うだけでなく、自身が率先して他学年・学級においても授業実践・公開を行っていくことにした。

2年次に実践した授業の一例として、「いじめに対する罰則は必要か」を挙げる。なお、この授業実践を行う以前に、研究1年次、1年生を対象に、同じ教材で授業実践を既に行っている。そのときは、「生徒の発言が出づらい」「『いじめの行為をした者に法に則してきちんと罰するべきだ』と主張する小山さんを支持する生徒が多くなりがちである」といった課題が多く見られた。そこで、研究2年次には、生徒の発達段階等の諸要素を鑑みて、対象学年を1年生から3年生に変更して授業実践を行った。その際、双方の主張を明確化して読み取りやすくするために、教材を一部改変して使用した。

結果としては、前年度の授業と比較して、生徒の発言は積極的であり、「いじめの行為をした者に罰則を科すことには(いじめを無くすのに)実効性があるのか疑問であり、いじめを起させないことの方が大切だ」と主張する原さんを支持する生徒が小山さんを支持する生徒とほぼ同数となった。その要因としては、対象の生徒及び学年が変わったこともあるが、何より授業者である報告者が1年次よりもさらに発問を吟味したこと、そして自身の教材理解が深まったことが挙げられると考える。一例を挙げると、新聞記事に記された原さんの主張が中学生にはやや難解であったため、平易な表現に改変したり、主張を明確化したりしたことで、生徒は2人の主張を比較しやすくなったと考えられる。

この授業では、第三者のモデルを黒板に提示し、視点を与えて考えさせることで、周囲の人々だけでなく、社会全体(一般的他者)に至るまで広い社会的視点からの役割取得を生徒に促した。そして、小山さんと原さんのどちらの主張が正しいのかという一元的な思考に留めるのではなく、双方の主張の正しさの根拠を問い、自分の考えを振り返らせた。その上で、みんなが納得するクラスの考えをまとめることを目指したのであるが、時間的に厳しく、その段階までは到達し得なかった。しかしながら、ワークシートに記入した生徒の記述を見ると、自分と異なる他者の主張をもとに自らの考えが変容したという生徒が少なからず見受けられた。この点については、「話し合い活動を通して自分の考えを見直すことができる」という、この授業のねらいをある程度達成できたのではないかと考える。

2 道徳教育推進チームとしての取組

研究2年次は、道徳教育推進教師自身が率先して他学年・学級においても授業実践・公開を行っていくと同時に、各学年団の道徳担当教員を中心として構成する道徳教育推進チームと連携して授業後の振り返りを行うことで、成果の確認と授業改善を進めている。また、全教職員で共有できるように道徳資料ファイル(図6)を作成し、自由に閲覧できるように環境整備も行った。



図6 道徳資料ファイル

ここで、現任教の道徳教育を抜本的に刷新するためには、教職員が「道徳科」として位置づけられたことをポジティブに捉え、道徳科の特性を踏まえた指導について改善、充実を図る必要がある。そのためには、道徳教育推進チームを構成する教職員の力量形成が不可欠である。ただし、教職員自身が、日々の授業実践での課題や学びに気づき、意識化し、次時に生かしていく実践的指導力がその前提となる。これを向上させるために、道徳教育推進教師自身が率先して授業公開を行いつつ、推進教師の支援のもと、教職員が生徒と同じ地平で生き方を考え、議論する問題解決型道徳授業を道徳教育推進チームで構想し、実践していった。その結果、教職員同士で、従来の心情理解中心であった道徳授業を、今後、どのように問題解決型道徳授業へとシフトしていくかということや、行為の意義を考えさせるための発問づくりについて話し合う機会が増えた。

一例を挙げると、報告者が公開授業を行った学級で、その学級の担任教師や他の教職員が参観していたのであるが、授業後に生徒から「他人の立場に立って考えたことがなかったのが新鮮だった」「立場が違ふと考え方も変わることに驚いた」等の発言があった。これらの発言をもとに、教職員間においても、授業の振り返りを行ったり、次時の授業での

発問をどのように変えていくかということ話し合ったりすることがその後も継続して行われるようになった。

さらに、公開授業だけでなく、道徳教育をテーマにした校内研修においても、報告者自身が道徳教材「二通の手紙」を用いて模擬授業を行った。このとき、従来の心情理解中心の道徳授業と問題解決型道徳授業での発問を比較することで、意見の異なる他者の考えとその根拠について注目させることの重要性などの認識を共有し、教職員同士が考え合う場を設定した(図7)。

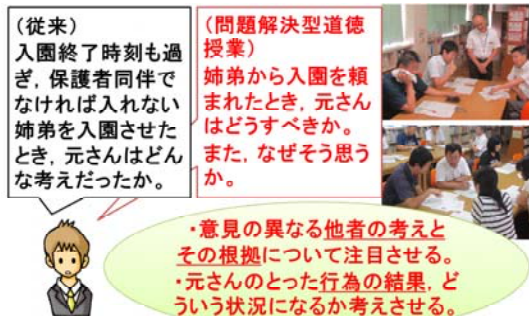


図7 校内研修(道徳教育)での模擬授業発問例

具体的には、問題の解決策について、第三者の視点(元さん以外の従業員や動物園の入園者など)を与えて考えさせることで、社会全体(一般的他者)に至るまで広い社会的視点からの役割取得を生徒に促すことができることを示した。また、「姉弟から入園を頼まれたとき、元さんはどうすべきか。」と発問することで、元さんのとった行為の結果、どのような状況になるか考えさせることができることを提示した。加えて、「また、なぜそう思うか。」と追発問を行い、グループで話し合った結果を全体で発表させることで、その考えの根拠についても追求させ、意見の異なる他者の考えとその根拠について注目させることができることを確認した。

時間も限られた研修であったが、質疑応答や協議の場において、それぞれの発問によって想定される生徒の発言の違いについて意見を述べたり、授業づくりについて質問したりと、活発な話し合いがもたれた。

3 校種間連携で推進する道徳教育における取組

道徳教育推進チームの活性化を図るため、これまでの研究実践に加えて、井原市内の小中学校における道徳教育推進教師を対象とした、小中合同道徳教育研修(図8)で行った上で、井原市内の小中学校の教



図8 井原市小中合同道徳教育研修の様子



図9 公開授業「命の順番」の様子

員に道徳授業「命の順番(第2時)」を公開し(図9)、授業後に現任校教職員及び市内の小中学校の道徳担当教員らによる協議の場をつくった。そして、子供の実態や発達段階を踏まえて授業を振り返り、改善につなげていくことにした。さらに、協議会での成果(小学校での子供の実態など)を現任校の教職員同士で共有し、その後の授業づくり等で活用していった。

これにより、現任校の教職員は学校外の教職員から刺激を受け、共同で子供の課題に向き合い、解決策について語り合うことで、自らの指導観の妥当性を吟味し、これまでの道徳教育実践の在り方・考え方を捉え直す必要があると実感できるように変えていくことができると考えた(図10)。



図10 道徳教育実践の在り方・考え方の捉え直し

公開授業後の協議会では、校区内の小学校の教員から、「卒業した児童が中学校に入学しても、積極的に発言しているようすを見て、うれしく感じた。」といったお話があった。ともすれば、どの学校においても、入学時の小中連絡会でしか子供の実態を共有すること

ができてない状況であると思われる。今後、こういった公開授業や小中合同道徳教育研修などで、実態把握と情報共有、手立ての工夫についての協議を行い、より効果的な実践へとつなげていくことができればと考えている。

また、公開授業後、市内の中学校の先生からは、「資料の詳細について教えてほしい」「本校での実践に使用する際に、留意すべき点があれば教えてほしい」といった相談があった。その後、関連する教材についての資料提供を行ったり、簡単な助言を行わせていただいたりした。本校だけでなく、他校の教職員における道徳教育についての指導力向上に寄与できたのではないかと考える。

さらに、現任校においても、日々の授業づくり・授業実践の中で、目の前にいる生徒を主観的に捉えるだけでなく、過去の生徒（児童）の実態を踏まえた上で、どのような生徒に育てていくかということや、子供の発達段階や授業の中で示すべき視点について教職員同士で協議する機会が増えている。

加えて、学力の向上や生徒指導面について協議する、現任校中学校区小中合同研修会においても、小中学校の教員が相互に子供の課題や特性を共通理解する機会があった。その際、子供の発達段階に応じた道徳教育を実践することが重要であり、子供たちが自らの可能性を發揮し、自らの手で未来を切り拓くことができる力を身に付けさせる必要があるという認識が見られるようになってきた。

V. 結果と考察

以上の取組を行い、2回目となる学校課題分析アンケート(教職員対象、平成29年1月、n=19)と社会的視点取得検査・道徳意識アンケート(生徒対象、平成29年1・2月、2年生 n=58・1年生 n=57)を実施した。これにより、教職員意識と生徒意識・実態の変容をみとることにした。

1 学校課題分析アンケートから見る教職員意識の変容

学校課題分析アンケート(第2回)を分析した結果、第1回と比較して、教職員は生徒の「家庭・学校・地域社会の一員としての役割と責任の自覚」や「人間関係を築く力」についてはある程度身につけていると捉えているものの、「規範意識」を身につけさせることについては十分ではないと実感していることが分かった。

2 道徳意識アンケート・社会的視点取得検査から見る生徒意識・実態の変容

一方、道徳意識アンケート(第2回・2年生)結果を分析すると、第1回と比較して、「規範意識」と「人間関係を築く力」に関する調査項目において肯定的な回答の割合が上昇した。ただし、「家庭・学校・地域社会の一員としての役割と責任の自覚」に関する項目については、否定的な回答が増加した項目があった。これにより、生徒自身は「規範意識」「人間関係を築く力」については、身につけつつあると自覚しているものの、「家庭・学校・地域社会の一員としての役割と責任」については、あまり自覚していないことが分かった。また、1年生については、ほとんどの項目において肯定的な回答の割合は2年生より高かったが、第1回からその割合が減少した項目も多かった。

次に、社会的視点取得検査(第2回)結果を分析したところ、2年生全体では、第1回結果(1年次)と比べると、1段階の生徒が3分の1ほどになり、3段階の生徒が約17%ほど増加している。しかしながら、一般的な傾向2年と比較すると、0～2段階の生徒が多く、3及び4段階の生徒がそれぞれ約25%、約10%少なかった(図11)。また、1年生全体では、第1回結果と比べて、1段階の生徒が大幅に減り、3段階の生徒が倍増している。ただし、一般的な傾向1年と比較すると、第2段階の生徒は8%程度多く、3段階の生徒も9%ほど少ない(図12)。

すなわち、「他者の思考や感情を主観的に判断してしまい、他者の視点に立って考えることができにくい」という課題が、2年生においては若干解決されつつあるが、十分なレベルにまでは上昇させることができていないといえる(特に3段階以上)。1年生においてはある程度解決されつつあるが、一般的な傾向のレベルにまでは達していない。これに

より、今後も引き続き、現任校の生徒全体において、他人の気持ちや立場を推測させる能力を全体として上昇させるような指導・支援を行う必要があるといえる。

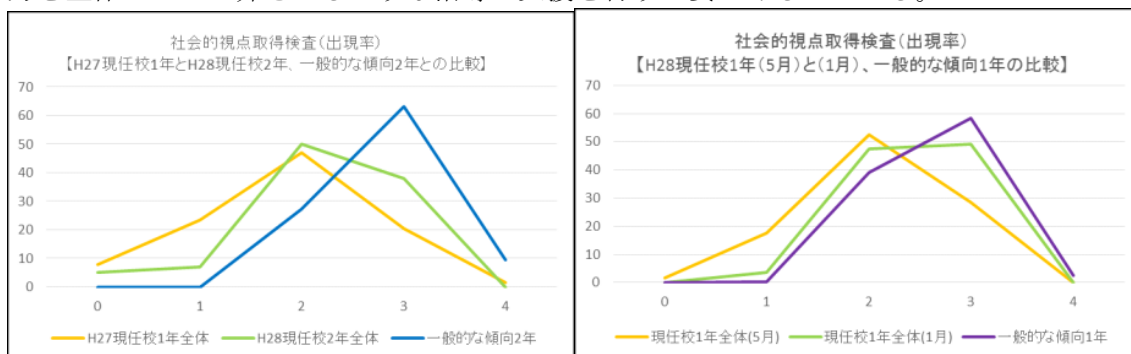


図11 社会的視点取得検査結果(第2回・H28年度2年生)

図12 社会的視点取得検査結果(第2回・H28年度1年生)

VI. おわりに

本研究では、現任校の生徒における問題行動が頻発している状況の改善を目指し、未然防止効果が期待される道徳教育の充実が不可欠であると考え、心情理解中心であった道徳の授業を、生徒の発達段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題について、根拠を論理的にみんなで追求していく「考え、議論する」道徳へと転換を図った。さらに、各学年団の道徳担当教員を中心として構成する道徳教育推進チームと連携して授業後の振り返りを行うことで、成果の確認と授業改善を進め、道徳教育を推進していった。

振り返ってみるに、現任校の生徒課題の多くは、生徒の自己中心性が高いことが遠因となっていると考えられる。現任校の教職員も検査結果等により現状を再認識することで道徳教育の必要性を実感し、道徳授業をはじめとした教育実践を着実に進めるに至っている。また、これまで行ってきた授業実践の結果、生徒の多くは徐々にではあるが自分のことばで語るができるようになっており、他者の意見を聞き、そのやりとりをクラスみんなで真剣に捉えることができるようになってきている。さらに、現任校の生徒における問題行動が頻発している状況は以前と比較して改善してきており、微々たるものではあるが、これまでに実践してきた道徳教育がそれに寄与してきたのではないかと考えている。

しかしながら、現任校の学校課題の多くは改善の余地を残しており、これまで行ってきた研究実践はようやくスタートラインについた段階であるといえる。研究自体が推進教師主導であるがゆえに、研究の取組を根付かせることにも課題があり、学校全体で道徳教育を推進する体制づくりへの移行が急務である。教職員も、生徒の実態や学校を取り巻く社会情勢に目を向け、自らの専門教科の強みを生かしつつ、日々改善を行う必要に迫られている。さらに、教育活動全体を通じて行う道徳教育の実践を通じて、これからの社会を担う彼ら一人ひとりが課題に向き合い、それらに主体的に取り組み、自ら判断する力をもつことができるようにすることが求められている。今後は、研究の取組を定着させる手立てについても考えていくと同時に、教職員が生徒と同じ地平で生き方を考え、議論する問題解決型道徳授業を核とした教育活動を一步ずつ、そして、着実に実践していきたい。

引用・参考文献：

- 1) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」, 2015年7月
 - 2) 文部科学省中央教育審議会「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及び必要な方策等について(答申)」, 2016年12月21日
 - 3) 福澤一吉『議論のレッスン』生活人新書, 2002年
 - 4) 渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸『新世紀・道徳教育の創造』東信堂, 2002年
 - 5) 荒木紀幸・松尾廣文「中学生版社会的視点取得検査の開発」『兵庫教育大学研究紀要』第12巻 第1分冊, 1992年
- ・渡邊満「学校の道徳教育と道徳授業の可能性を拓く」教育哲学会『教育哲学研究』第112号, 2015年
- ・渡邊満, 押谷由夫, 渡邊隆信, 小川哲哉 編『シリーズ「特別の教科 道徳」を考える1 「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育』北大路書房, 2016年
- ・渡邊満, 押谷由夫, 渡邊隆信, 小川哲哉 編『シリーズ「特別の教科 道徳」を考える3 中学校における「特別の教科 道徳」の実践』北大路書房, 2016年
- ・渡邊満, 山口圭介, 山口意友 編『玉川大学教職専門シリーズ 新教科「道徳」の理論と実践』玉川大学出版部, 2017年

特別支援学校における組織としての教育力向上に関する研究

～キャリア教育の推進を軸として～

学生番号 22427075

氏名 小寺 展代

概要

本研究は、特別支援学校における教職員の多様性（経歴、経験等）に着目し、組織としての教育力を向上しようとするものである。そのため、「組織的知識創造のプロセス」（野中・竹内、1996）を援用し、個々の教職員に内在している知識を組織の知識として共有する場としてキャリア教育を取り上げ、その在り方を検討・改善することとした。提案授業と授業研究を実践研究の柱とし、各プロセスにおいて果たした役割を検証した。組織的知識創造のプロセスに援用したことで、現任校の課題が明確となり、プロセスの中の内面化を促進する手立ての必要性が示唆された。

キーワード：特別支援学校 組織的知識創造 キャリア教育

I 研究の目的

近年、現任校では、知的障害部門高等部の生徒数が増加傾向にあるとともに、その実態も多様化しており、組織としての教育力の向上を図ることが課題となっている。また、知的障害部門高等部の教職員のうち、現任校勤務3年以内の者が58.6%、特別支援学校での勤務が初めての者は48.2%、他校種での勤務を経験している者が69%であり、教職員としての経歴や経験が様々で、特別支援教育に対する考え方は多様である。

特別支援学校では、複数の教職員によってチームが組まれ授業が行われている。チームで授業を行うには、より細やかな個に応じた指導ができるよう的確な実態把握、適切な課題や目標の設定を行い、チームで共有しておくことが重要である。多様な考え方、知識をもった教職員が、それぞれの考え方や知識を共有することは、より効果的な授業を行う要素に成り得ると考える。しかし、現任校では、多様な教職員がいる良さを生かし切れず、単に複数の教職員の集まりとしてのチームになっている現状も見られる。

一方、現任校の卒業生を見ると、職場の人間関係に悩んだり、生活習慣が乱れたりすることで、退職あるいは転職する者が見られる。また、産業現場等における実習においても指導者や同僚とのコミュニケーションを上手くとることが難しいことが課題として指摘されることもある。

生徒が、将来の願いをもち、自分らしい生き方を実現するために、キャリア教育は重要な役割を担っている。しかし、現任校では、これまでキャリア教育に関わる取り組みは、必ずしも十分に進んでいるとは言えない。特別支援学校におけるキャリア教育において、本人の「願い」はその中核をなすものである。尾崎・菊地(2013)は、「本人の願いを重視す

る『キャリア発達を支援する教育』は支援する側の見方にも変化をもたらし、教職員自身が自己の在り方や『教える』ことの意味についての問い直しにもつながっていく。そのことによって指導の有り様、児童生徒との関係性が変わっていくことを示唆している。」としており、キャリア教育の推進は、児童生徒のキャリア発達を促すだけでなく、教職員自らのキャリア発達をも促すものとも言える。また、キャリア教育の意義は「一人一人のキャリア発達や個としての自立を促すという視点から、従来の教育の在り方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示すもの」（国立特別支援教育総合研究所、2011）であり、キャリア教育を推進することで、「児童生徒のキャリア発達を支援する」という共通の視点をもつことができ、指導のねらいを共有しやすくなると言える。キャリア教育の視点を持つことは、授業をチームで行う際に、より効果的な授業を行う要素になり得ると考えられる。

これらのことから、本研究では、キャリア教育の推進を軸として、個々の教職員の知識を活かし、組織としての教育力を向上するための方策を見出すことを目的とした。

II 教育実践研究の方法と内容

1 現任校の実態から見えてきた課題

知的障害部門高等部の特色ある学習として「生活学習」が挙げられる。「生活学習」とは、教科・領域を合わせた指導の形態をとっており、地域生活、家庭生活、職業生活、余暇生活に必要な力やそれらの基盤となる力を育てる学習である。この学習では、生活学習は、社会への移行期である高等部の時期に学んでおくべき内容を題材として選定し、3 学年を見通して計画的、段階的に学習することができるようにされている。しかし、実際は、1 年間に行う学習内容の選定は各学年に委ねられており、その学年に所属する教師の持っている知識や経験により学習内容を定めることも多く見られていた。1 年ごとに学習内容を考えるため、3 学年を見通して計画的、段階的に学習することが難しくなっていた。教務主任もこのことを問題と捉えており、「生活学習のカリキュラム作りをして欲しい。」という要望が出されていた。そこで、本研究開始当初、研究のテーマを「生活学習のカリキュラム作り」としていた。しかし、今まで行われた生活学習の内容分析や授業観察を行っていくうちに、カリキュラムが整っていないことが問題ではなく、「どのような生徒を育てたいのか」というビジョンや生徒の実態、授業についての具体的イメージの共有ができていないことが根本的な問題であると考えに至った。また、卒業生の中に職場の人間関係や生活習慣の乱れなどにより退職や転職する者がいたり、在校生に対して産業現場等の実習においてコミュニケーション上の課題を指摘されることがあったりした。そこで、本研究は「生活学習のカリキュラム作り」ではなく、キャリア教育の推進に目的を見出すこととした。

キャリア教育の推進においては、校内推進体制の整備はもちろんのこと、全教職員がキャリア教育の理念や意義を共通理解し、学校の特色や生徒の実態に合わせた取り組みを、教育活動全体を通じ、計画的、組織的に行うことが重要である。しかし、昨年度、現任校教職員を対象として行ったキャリア教育に関するアンケート調査では、回答に共通する語彙や概念は見られず、教職員間の意識のばらつきの大きいことが推測された。

平成 27 年度に、キャリア教育推進委員会が発足し、所属校独自の「社会的・職業的自立と社会参加に向けて育てたい力一覧表」（以下、育てたい力一覧表）が作成された。しかし、その作成に携わったのはキャリア教育推進委員会の一部の教職員のみであり、その意図や活用方法などは十分に説明されておらず、ただ配布をされたのみとなっていた。

また、現任校は、平成 26 年度より校内研究として、「よりよい授業をめざして」という研究テーマのもと、授業研究を行い、授業改善に取り組んでいる。しかし、授業観察では、

チームでの対話・実践・振り返りが行われ、生徒の実態に即した学習内容・方法で、目標が明確な授業も見られたが、主指導者と副指導者が授業における生徒の実態や授業の構成等について十分な話し合いができておらず、生徒の実態に即した目標、内容かどうかを判断することが難しいものも見られた。

以上のことより、現任校の教育力の向上には、授業改善が重要な役割を果たすと考え、本研究では、キャリア教育の視点を踏まえた授業研究を中心に取り上げることとした。

2 研究の枠組み

本研究を進めるにあたり、多様な教職員の存在を現任校の強みと捉え、個々の教職員に内在している知識を組織の知識に高め、組織としての教育力を向上するための手段として、図1に示した組織的知識創造のプロセス「SECIモデル」を援用する。「SECIモデル」には、個人の暗黙知からグループの暗黙知を創造する「共同化」、暗黙知から形式知を創造する「表出化」、個別の形式知から体系的な形式知を創造する「連結化」、形式知から暗黙知を創造する「内面化」の四つの知識変換モードがあるとされている。

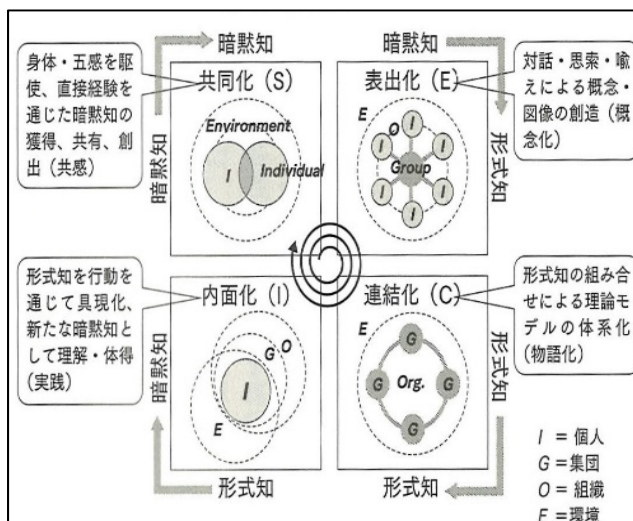


図1 SECIモデル 組織的知識創造の一般原理 (出典 野中・勝見 2015, 44 頁)

現任校における教職員の多様性は個人の知の多様性も示している。多様な個人知 (暗黙知) が教職員間で共有され、組織全体の知となることは組織としての教育力の向上につながるものであると考えられる。野中・竹中(1996)によると、組織的知識創造において、「知識を創造するのは個人だけ」であり、「組織は個人を抜きにして知識を創り出すことはできない。」とされ、「組織的知識創造は、個人によって創り出される知識を組織的に増幅し、組織の知識ネットワークに結晶化するプロセス」であり、「このような現象は相互に作用し合う人びとの集団の中で起こる。」とされている。また、知識は「暗黙知 (特定状況に関する個人的な知識、形式化したり他人に伝えたりするのが難しい)」と「形式知 (形式的・論理的言語によって伝達できる知識)」に区別され、「暗黙知が形式知へ」「また、逆に暗黙知へ変換されるときにこそ、組織の『知』が創られる」とされている。知的障害部門高等部では、チームでの授業、また縦割りの授業が多い。そのため、主指導者が授業のねらい (個人の暗黙知) をチームに話すことをきっかけに、副指導者の考え (個人の暗黙知) が引き出され、ねらいを共有して授業を行い、授業後に再びチームで次時の授業に向けてその成果と課題を話し合い、改善をしながら授業を行っていくことで組織的知識創造のプロセスを回すことが可能である。

以上の事より、授業研究の一連の流れを、組織的知識創造のプロセスによって進めることで、授業改善を促し、組織としての教育力の向上を目指すこととした。

3 1年次の教育実践研究の取り組み

(1) 知的障害高等部職員に対するアンケートの実施

育てたい生徒像に関する記述式のアンケート、育てたい力に関する選択式アンケートを実施した。卒業生の様子や進路先からの情報を踏まえると、ライフキャリアの観点でのキ

キャリア教育の重要性が挙げられるが、アンケートの回答を見ると、育てたい生徒像をワークキャリアの観点でのみ記述した教職員は約4分の1を占めていた。また、回答に教職員に共通した語彙やイメージは見られず、教職員間の意識のばらつきが表れていた。これらのことより、キャリア教育に対する暗黙知の共同化→表出化→連結化→内面化の必要性が考えられた。

(2) 授業観察

生徒朝礼，委員会活動，作業学習，生活学習，課題別学習の授業観察を行った。生徒の様子とともに，授業の内容を知ることができた。チームでの対話→実践→振り返りが行われており，生徒の実態に即した学習内容・方法で，狙いが明確な授業も多く見られたが，主指導者と副指導者による授業における生徒の実態や授業の構成等について十分な話し合いができておらず，生徒の実態に即した目標，内容かどうかを判別することが難しいものもあった。これらのことより，授業を組織的知識創造の一連の流れを促す場として機能させるために，授業づくりのプロセスを全体で共有する必要があると考えた。

(3) 高等部会・学年会への参加

高等部会に参加し，部会で話されている内容の分析を行った。また，学年主任へのインタビューを行い，学年会で話されている内容を把握した。高等部会の内容は，一方的な情報伝達が主であった。また，発言する教職員はある程度限られていた。学年会は，どの学年も定期的な開催はしておらず，行事の前に集中して開催していることがわかった。また，その内容や回数は学年間で大きなばらつきがあり，そのことに不安を感じている教職員もいた。これらのことより高等部会・学年会ともに，共同化→表出化を促進する場として十分に機能していないことが確かめられた。

4 2年次の教育実践研究の取り組み

まず，キャリア教育の推進に関わる4つの分掌（キャリア教育推進委員会，研究，研修，自立活動）の主任が集まり，それぞれの分掌がキャリア教育の推進のために果たす役割を確認した。次に，校内研究の一つとして，1学期にキャリア教育の視点から筆者が提案授業を行った。2学期には，知的障害部門高等部として授業研究を2回行った。提案授業と授業研究が組織としての教育力の向上につながるよう，図2に示した知識創造のコンテンツ（野中，2015）を基に，現任校の教職員の活動を図3のように分類した。これらの中から共同化，表出化，連結化，内面化に最も影響を及ぼしたと考えられる，提案授業，授業研究，自立活動シート作成研修，提案授業事後検討会（全体），授業研究事後検討会（部内），研究通信配布について報告する。

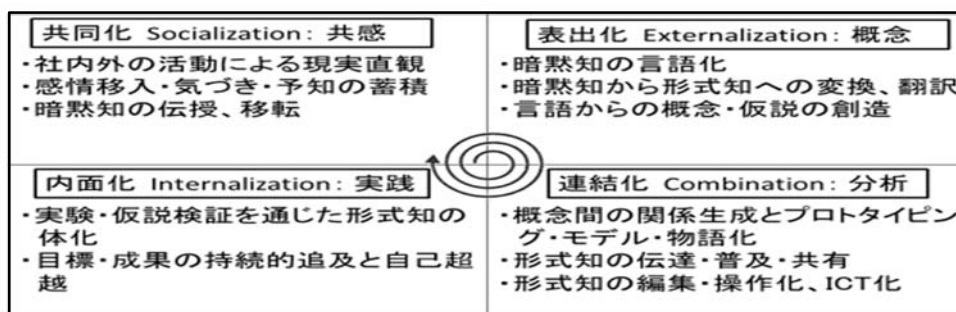


図2 知識創造のコンテンツ（出典 野中・勝見 2015, 44 頁）

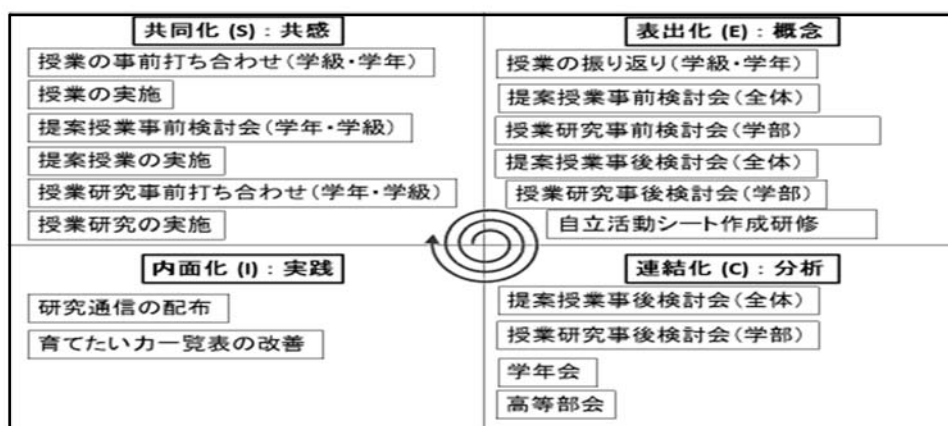


図3 知識創造のコンテンツを基とした教師の活動の分類

(1) 提案授業 (共同化)

提案授業で扱う題材や授業の進め方等について、生徒の実態に基づき学年や学級で事前検討会を行った。さらに、学校全体での事前検討会も行い、授業のねらいやキャリア教育とのつながりを教職員間で共有した。その際、授業研究に使用する「授業改善シート」を提案し、「育てたいカー一覧表」とのつながりや提案授業を参観する際の視点が明確になるようにした。提案授業事前検討会を学校全体で行った際に、教職員の中から、「育てたいカー一覧表について何の説明もない。どういうものなのか教えてほしい。」という意見がでた。これをきっかけに、「育てたいカー一覧表」ができた経緯、ねらいについて話をする事ができ、「育てたいカー一覧表は授業のねらいをより明確にするために使用するものである。」「完成したものではなく、使用しながら、教職員みんなで検討し改善していく。」「提案授業や授業研究がその場となることを期待している。」ということを確認することができた。このことにより、「育てたいカー一覧表」への教職員の理解を進めることができた。

全ての教職員が内容を把握し、提案授業後の検討会で自分の考えや意見が語れるように、参観できなかった教職員に対し、提案授業後の一週間、提案授業を録画したVTRを視聴できる場を設定した。全ての教職員が知的障害部門高等部の授業を観察したことにより、自分の所属学部で行われている授業のつながりを考える機会になった。

(2) 授業研究 (共同化)

10月に採用2年目の若手教職員が高等部2年生を対象に「2学期現場実習の準備をしよう」という題材で、12月には40代後半のベテラン教職員が高等部3年生を対象に「より良い人間関係を築くために必要なことを知ろう」という題材で、授業研究を行った。各学年とも、授業で扱う題材や進め方などを生徒の実態に照らし合わせ、学級・学年で事前検討会を行った。その際、高等部研究係も会に参加するようにし、広い視点で授業について考えられるようにした。その後、学部での事前検討会を開き、授業者の考えやねらいを学部全体で共有した。事前検討会には他学部の教職員も参加し、他学部の考えを聞くと同時に、知的障害部門高等部の授業を他学部の教職員に知ってもらう機会とした。授業研究においても、授業の様子を撮影したVTRを視聴できる場を設定し、全ての教職員が授業を観察できるようにした。筆者が1年生を対象に行った提案授業を受け、それぞれの学年で授業研究を行ったことにより、学習の縦のつながりを意識するきっかけとなった。また、教職経験の違う教職員が授業研究を行ったことで、授業の構成や授業の流し方など、それぞれの年代の良さを知ることができた。

(3) 自立活動シート作成研修（表出化）

知的障害部門高等部の研修として行った。各学級で対象生徒1名を選定し、学級単位で対象生徒の学習上又は生活上の困難さについて話し合い、自立活動シートを作成した。この取り組みを通して、生徒の捉え方、指導方針、指導の際に大切にすべきことなど、個々の教職員の考えを語り合い、指導の方向性をすり合わせることで、一人の生徒の指導をチームとして行う機会が増えた。また、キャリア教育に必要である、個々の実態を把握するための視点を教職員間で共有するきっかけともなった。

(4) 提案授業事後検討会（表出化→連結化）

提案授業事後の検討会を、他学部とのつながりや卒業後の生徒の生活へのつながりを考慮した授業づくりを考えるチャンスと捉え、部門や学部に関係なく、管理職も含めた教職員を縦割りのグループ（1グループ、10～12名程度）にして検討会を行った。その中で、さらに3～4名程度の小グループを作り、全ての教職員が自分の考えを語れるようにした。その際、各自の考えが整理され、話し合いが深まるよう、個々に記入した「授業改善シート」を基に、「気づきを共有するシート」を各自で記入しながら話し合いを進めることとした。また、グループのメンバー編成を、学部や年代、特別支援教育経験年数を考慮して行うことで、多様な考えがグループ内で共有されるよう配慮した。実際の話し合いでは、具体的な高等部の指導内容を挙げ、小・中学部の指導とのつながりを話し合う姿が見られた。また、「気づきを共有するシート」の中の「今後の授業改善の具体的な取り組み」の記入欄には、「卒業後の姿をイメージして授業を行う」「生徒の実態を細かく把握し、教職員間で共有する」「教材、教具、指導法の工夫」などが書かれていた。一方で、「子どもをしっかりほめる」「3年生になった時にどのように生かされているかが楽しみ」などの記述にとどまっているものも見られた。

(5) 授業研究事後検討会（表出化→連結化）

提案授業と同様に、個々に記入した「授業改善シート」を基に、「気づきを共有するシート」を各自で記入しながら話し合いを進めることとした。授業研究事前検討会に参加した他学部の教職員にも参加してもらい、小グループ（3～4人）のグループを編成した。グループのメンバー編成には所属学年や年代、特別支援教育経験年数を考慮することで、話し合いの中で学年間の学びのつながりに気付いたり、多様な考えがグループ内で共有されたりするよう配慮した。また、他学部の教職員にも話し合いに参加してもらうことで、小学部・中学部からの学びのつながりや高等部では思いつかない授業の視点などが出てき、話し合いを深める一因となった。途中で話し合いのグループを組み換え、前のグループの考えを自分の言葉で他グループのメンバーに話すようにすることで、より多くの考えを共有することができた。

(6) 研究通信の配布（内面化）

高等部研究係に依頼し、4月に各部門・学部で行ったキャリア教育の捉えに関するアンケートの結果を研究通信の中に記載し、全部門・学部の教職員に配布した。各部門・学部の研究担当教職員が学部会等で、全教職員がアンケート結果を確かめる時間を設け、学部間のつながりを意識できるようにした。また、提案授業や授業研究を日々の教育実践につながるため、それぞれの事後検討会で出された意見を記入して配布し、他グループの話し合いの内容が全体で共有できるようにした。しかし、その内容が教職員間の話題にあがり

日々の教育実践に反映されるまでには至っていない。

Ⅲ 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

組織的知識創造の各プロセスにおける教職員個々、あるいは知的障害部門高等部全体に共同化、表出化、連結化、内面化が起こったかを把握するための観点を図4に示す。これらの観点に沿って、教育実践研究への取り組み結果について検討する。

(1) 共同化

「授業改善シート」に授業観察の3つの視点(目標の達成に向けて効果的だった点・改善点、自分が普段行っている授業とのつながり、生活へのつながり)

を明確に示したことで、多くの教職員から「授業を見る視点が分かりやすかった。」との感想が出ており、視点を明確に示しておくことの重要性が確かめられた。このことが授業観察での気づきに影響を及ぼすものと考えられる。今まで、授業研究事前検討会は、実施する学級や学年で行うことが多く、校内研究のテーマに沿ったものばかりではない現状にあった。しかし、学級や学年で行う事前検討会に高等部研究係が関わることで、校内研究テーマを意識した話し合いができるだけでなく、高等部研究係が話し合いのファシリテーターとなって話し合いの質を高め、授業のねらいの共有につながったと考える。

(2) 表出化

表出化において、今年度、取り入れた「授業改善シート」と「気づきを共有するシート」の果たした役割は大きかったと考える。提案授業事後検討会、研究授業事後検討会ともに、個々に記入した「授業改善シート」を基に、「気づきを共有するシート」に沿って小グループ(3~4人)で話し合いを進めたことにより、グループ内のすべての人が発言をする機会を得られ、話し合いが活発になったことは、大きな成果として挙げられる。また、ここ数年間は行われていなかった研究授業事前検討会を実施したことは、話し合いを活発にした要因の1つと考えている。実際の話し合いの様子を見て、教務主任が、「授業について、みんなでこんなに話しができたのは、僕がここへ来て以来(13年間)始めてだ。」と、言っていたことから、各教職員が自らの気づきを発言できていたことが分かる。しかし、単に授業の感想を言う教員や、メモを取らずにただ漠然と話を聞き自分と関連付けることができず、話した内容が具体的にイメージできていない様子の教職員が見られた。このように、話し合いは活発に行われるようになったが、その質を上げる工夫が必要であると考える。

(3) 連結化

授業研究事後検討会で、「児童生徒が働く喜びを感じられるためにはどうすればいいか。」という話になりあるグループでは、小学部の係活動(役割)がその原点であり、他者が喜んだり、他者から感謝されたりする喜びから出発し、中学部・高等部の作業学習で自分がやりがいを感じるようにしていけばよいのではないかと、小学部・中学部・高等部のつながりを意識した話し合いがなされていた。

また、生徒の姿を具体的にイメージする「高等部卒業時にはどのようになっていて欲しい」という

<p style="text-align: center;">共同化 (S)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業者のねらいを理解して、授業を観察しているか。 ・授業のねらいを共有し、チームとして授業を行っているか。 ・他者に、授業に関する自分の考えや思いを伝えようとしているか。 	<p style="text-align: center;">表出化 (E)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業者のねらいに関連した、自らの気づきを発言できているか。 ・グループ内の全ての人が自由に発言でき、その発言を自分と関連づけて聞いているか。
<p style="text-align: center;">内面化 (I)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者からの学びを得ているか。 ・他者からの学びを自分に関連づけているか。 	<p style="text-align: center;">連結化 (C)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校としてのキャリア教育の在り方が作り出されているか。 ・キャリア教育の視点での授業を具体的にイメージできているか。

図4 評価指標

質問に対して、4月には「誰からも可愛がられる子。」や「主体的に発言できる。」など、漠然とした答えが多く、教職員間で共通した概念は見られなかった。12月には、約 56%の教職員が、「ほかの人とうまく関わることができる。」や「社会のルールやマナーを守ることができる。」など社会生活技能に関する内容を具体的に挙げていた。

このように、キャリア教育についての理解と、「どのような生徒を育てたいか」というビジョンの共有が進んだと考える。

(4) 内面化

研究通信は、高等部研究係が作成し、1年間に3回、全教職員に配布された。その内容は、アンケート結果や授業研究事後検討会で話された内容をまとめたものであった。しかし、研究通信の配布が内面化として十分機能したとは言えず、その理由は次のように考える。第一は、内容であり、話された内容をまとめただけで、そこに新たな情報はほとんど無く、多くの教職員に必要性を感じさせることができなかつた。第二に、配布の時期であり、事後検討会の直後ではなく、行われた一か月以上後に配布されることもあり、教職員の意識や関心が薄れていたことが考えられる。第三に、配布の回数で、年間3回という少ない回数であったため、イベント的な配布となり、教職員にとって「教育活動のヒントになるもの」という存在になれなかつたと考える。したがって、研究通信の内容については、今後、授業研究事後検討会で話された内容だけでなく、それが日々の教育活動にどのようにつながっているかを明確に示すなど、教職員にとって有益な情報となるようにすることが必要と考える。さらに、その情報を教職員が得たいと思っているタイミングで発行したり、2週間に一回行われている部会で、研究通信の内容について話をする機会を設けたりするなど、研究通信が教職員の教育活動のヒントとなるものにしていくことが必要と考える。

2 今後の課題

本研究において、組織的知識創造のプロセス「SECIモデル」を援用したことにより、所属校の取り組みの中でどのプロセスに課題があるのかを整理することができ、特に内面化を促進する手立てが必要であることが分かった。「連結化→内面化→共同化」を進めるためには、得た体系的な形式知を個人の暗黙知へ昇華させる必要がある。今後、連結化で生まれた形式知が自分にとって必要な知識であり、有益な知識だと考えられるように「共同化→表出化→連結化」のそれぞれのプロセスの質を上げることも重要である。

しかし、実践研究を進めていくうちに、図3に示したように、教職員の活動が組織的知識創造のプロセスに明確に位置付けられない活動があることに気付いた。それぞれの活動が、いくつかのプロセスをまたぐ形で存在しており、切れ目なくつながって組織的知識創造のプロセスが回っていると考えられる。教職員の様々な活動を組織的知識創造の4つのプロセスの視点で捉えなおすことによって、活動を通して教職員が得る知識の質が変わってくると思う。

今回、「教育力」を構成する要素の1つである「授業力」に注目して実践研究を行った。「授業力」には、「授業に関する実態把握力」「授業構成力」「授業実施力」「評価力」が含まれているが、本研究では児童生徒への「評価力」に対する視点がなかった。特別支援教育においても、この視点は大きな課題となっており、その在り方が議論されているところである。今後、「評価力」についての検討が必要であると思う。

文献

- ・野中郁次郎・勝美明(2015) 全員経営 自律分散イノベーション企業 成功の本質. 日本経済新聞出版社.
- ・尾崎祐三・菊地一文(2013) 知的障害特別支援学校のキャリア教育の手引き-実践編. ジーアス教育新社.
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジーアス教育新社.
- ・野中郁次郎・竹内弘高(1996) 知識創造企業. 東洋経済新報社.

「社会に開かれた教育課程」の実現を目指したカリキュラム開発 — 総合的な学習の時間を中心とした「ふるさと新庄学」の創造を通して —

学生番号 22427076 氏名 坂 孝博

概 要

本校は、「総合的な学習の時間」を中心に、カリキュラム・マネジメントを意識した実践によって、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指している。そこで本研究では、総合的な学習の時間を体験的な学習から、「サービス・ラーニングの手法」「小中・地域・学校間連携」を取り入れた、継続的で探究的な学習への転換に取り組んでいる。そこでの、郷土愛や学びを社会に生かそうと主体的に課題を見付け、解決していこうとする態度を育てるための学習活動全体を「ふるさと新庄学」と位置づけ、その実践化を試みると共に、この活動全体が教師の学びや成長を促し、学校改善に資することの考察も行う。

キーワード：社会に開かれた教育課程 カリキュラム・マネジメント ポートフォリオ評価
サービス・ラーニング 小中連携・地域連携・学校間連携

I 問題の所在

1. カリキュラム・マネジメントが求められる背景

カリキュラム・マネジメントは、1998(平成 10)年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」で各学校に自律的学校経営が求められ、同年告示された学習指導要領において総合的な学習の時間の導入を核とした教育課程の基準の大綱化・弾力化が示されたことから始まる。その後、学習指導要領に示していない内容を加えて指導できること、総合的な学習の時間の目標と内容を各学校が定め、全体計画を作成することや、新たな教育課題への対応などが求められた。2008(平成 20)年の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では、「各学校においては、このような諸条件を適切に活用して、教育課程や指導方法等を不断に見直すことにより効果的な教育活動を充実させるといったカリキュラム・マネジメントを確立することが求められる」(p.144)と、改めてその必要性を明記している。そして、2016(平成 28)年の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、「今回の改訂は、各学校が学習指導要領等を手掛かりに、この「カリキュラム・マネジメント」を実現し、学校教育の改善・充実の好循環を生み出していくことを目指すものである。」(p.23)と、さらに一段と重要性を強調している。

このように、カリキュラム・マネジメントは、学校の裁量権拡大の動きの中、学校課題の解決を目指し、教科等横断的な視点から教育活動を見直し、学校全体としての取組を通じて、学校改善の中核として機能し、子どもたちにとってより充実した教育を提供するものとして重要視されている。

2. 「社会に開かれた教育課程」の実現を目指したカリキュラム・マネジメント

1998(平成 10)年の答申で「開かれた学校づくり」という方向性が示されてから 20 年近く経ている。その間、学校と保護者、学校と地域との関係は段階的に見直されてきた。相次いで学校を地域社会に開いていくべきだという方向性が出されてきた背景として、昔は無条件で信頼・信用されていた「学校」が、そうではなくなってきたという面がある。学校が抱える問題が、多様化・複雑化しているという現状、子どもの学力低下・社会的自立の困難という現状、学校関係者・教員の不祥事の増加や指導力の低下という現状などが、信頼・信用されなくなった理由であろう。また、目まぐるしく移る社会情勢や、個人主義の度を高めた地域・家庭環境の変化、そして人工知能に代表される技術革新にともない、今日の学校に求められる役割が、以前とは少し違ってきている。こうした状況の変化のなかで、学校が抱える問題を解決するとともに、閉鎖的になってしまった学校からの脱却として、学校はどうあればいいのか。それは、「開かれた学校づくり」が目指した、家庭や社会と連携・協力する学校づくりを一步すすめて、これからの時代を生きていくために必要な力とは何か

を学校と社会とが共有し、共に育んでいくことを目指した、いわゆる「社会に開かれた教育課程」を実現させることである。そのためには、保護者や地域のニーズに応じた学校教育を展開しようとするところから始めなければならない。そして、子どもたちの実態や地域の実情等を踏まえ、目指す子どもの姿を共に描き設定した、学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施し、評価し、改善していく「カリキュラム・マネジメント」を確立することが必要であり、強く求められている。

3. 本校を取り巻く現状

本校は、県北に位置する全校生徒 24 名のへき地小規模校である。その長所として、自然環境に恵まれのびのびと育ち、地域の人々との触れ合いの中で一人ひとりが大切に育てられている。子ども一人ひとりを把握しやすく、生活指導や学習指導などがきめ細やかに行え、思いやりの心や基礎基本が身につけやすい。が挙げられる。しかしながら、へき地性ゆえの短所として、①限られた社会の中で、限られた人と係わることが多く、積極的に対人関係を深め合う機会がほぼない。②情報が不足し、幅広く思考し判断しにくい。③乳幼児期から多くの時間を一緒に過ごしているため、きちんと話さなくても単語だけで伝わることに伴う、語彙力・表現力・発表力の不足が起こりやすい。小規模性ゆえの短所として、①人間関係の固定化に伴い、社会性や向上心が育ちにくい。②授業の中で多様な考えが出たり、討議や論証が活発化したりすることが少ない。また、家庭的な雰囲気の中での学校生活を反映し、依頼心が強く、積極性、計画性が乏しい。などが挙げられる。

II 経過

1 年目の研究当初、卒業後と在学中の生徒の実態を基に職員会議を重ね、学校課題は、コミュニケーション能力の伸長であるとの認識に立っていた。そして、小中連携を中心に「コミュニケーション能力」を伸長させることで課題の解決を図ろうと考えた。しかし、検討を進めるうちに、小中連携で交流や体験活動を行うだけでそこに学びが生まれ、力が付いていくものではなく、これだけでは不十分であることに気が付いた。そもそもいくらコミュニケーション能力を伸ばしても、物事が他人まかせであったり、すぐにあきらめたり、人とつながろうとする意欲のない状態では、効果が望めないからである。だから、様々な人(異世代・異年齢・異集団)とつながり創造する学習を通して、壁に当たっても助け合うことで乗り越えられることを経験させたり、未知なことや困難なことに出くわしたとき、どうすればいいか考え判断し、よりよく問題を解決しようとする態度を養ったりすることで、少々のことではへこたれない、いわゆるたくましさ育てる必要があるとの考えに至った。これは、学校教育目標および小中連携で掲げている目指す子ども像ともつながっている。

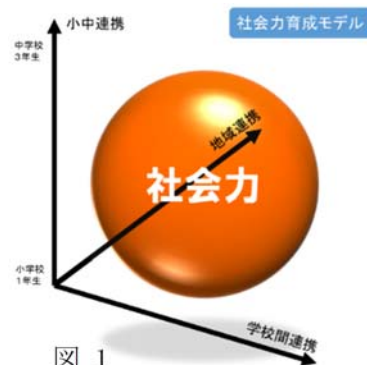


図 1

この目標を達成するために、子どもたちの「社会力」を伸ばす必要があると考えた。この「社会力」とは、「人が人とつながり社会をつくる力のことであり、さらにはよりよい社会をつくらうという意欲のことであり、よりよい社会を思い描く構想力であり、構想したことを実際に実現する実行力である」(門脇 2006,p.18)としている。そこで、9 年間を見通した小中連携、異世代からの学びを得る地域連携、異年齢・異集団から学び合う学校間連携を構築し、この連携を 3 本の軸で立体的に捉え、学習を進めることが必要であり、効果があると考えた。(図 1)しかしながら、研究を進める中で「社会力」は、まだまだ研究途中の力の概念であると思われた。なぜならば、この門脇の「社会力」という概念の意義は、現在の社会に合った社会性を身につけることに焦点があてられていたのではなく、社会に積極的に関わり、変革していく人間主体の側面に焦点をあてた点にあった。にもかかわらず、木村、青木(2015)が指摘しているように、「社会力」はその意義にふさわしいかたちで概念化されているとは言い難いからである。そこで、「社会力」だけに依拠していた研究を見直し、学校課題で

ある卒業後の新しい社会での変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わるための、体験を通じた探究的な学習のできるカリキュラムの開発を行うこととした。そして、そこに地域の方と共に学校の教育活動全体で取り組むための仕組みを創り、実施し、評価し、改善するための研究を改めて目指すこととした。

Ⅲ 研究の目的

本研究の目的は、総合的な学習の時間を中心とした「ふるさと新庄学」の創造を通して、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指したカリキュラムを開発することである。と同時に、教師が上記の学びの場を具現化するための活動を通して、教師自身の学びや成長を促すことを、もう一つの大きな目的としている。さらに、それらのことが学校改善に資することの考察も行う。

Ⅳ 主題設定の理由

本校卒業後の適応に関する問題は、その程度の差はあるにしても昔から存在し、特に最近では、喫緊の課題となっている。その原因は、中学校と高等学校との間に大きな壁が存在するのではなく、それを段差として捉え乗り越えるための十分な力を、中学校卒業時までには育てていなかったからだと考えた。しかしながら、従来のように学校だけでその解決を図ることは、不可能であると現状が証明している。だからこそ、この問題の解決を図るためには、学校単独で取り組むのではなく、地域をパートナーとして目指す子ども像を共有し、連携・協働するためのカリキュラムを開発することが、求められているとの考えに至った。

Ⅴ 教育実践研究

1. カリキュラム・マネジメントモデル

カリキュラム・マネジメントについて、田村(2010)は、「学校の教育目標を具現化するために、評価から始まるカリキュラムのマネジメントサイクルに、組織文化を含めた学校内外の諸条件のマネジメントを対応させ、これを組織的に動態化させる課題解決的な営み」と定義している。

右の図2は、全体像や要素間の関連を捉えるために提示した、田村(2016,p.37)のカリキュラム・マネジメントモデルである。この図を参考にし、本校での研究を進めることとした。

2. 子どもの育みたい力

答申によると、「社会に開かれた教育課程」は、次の3点にまとめられている。

- ①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自分の人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育ていくこと。
- ③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。である。

カリキュラムを開発するにあたって、上記①～③の理念を達成するために、以下の5つのことを考慮した。(i)自分の生まれ育った村を題材にし、地域の人々をパートナーとした学習活動を取り

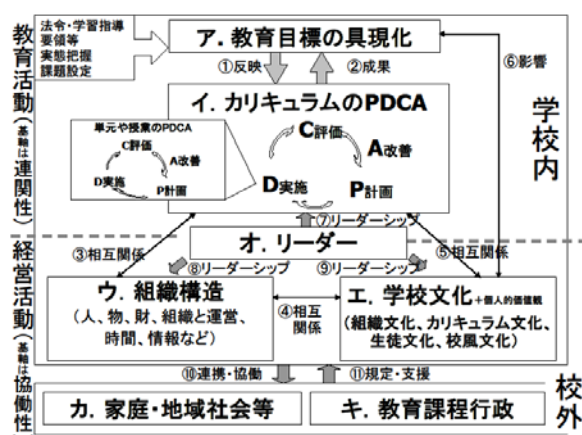


図2

入れることで、村や地域に対する誇りを、学びながら育てていくことができるようになること。(ii) 自分自身の活動によって何かを変えたり、社会をよりよしたりできることを、実感できる体験を積み重ねられること。(iii) これらのことを通して社会の形成者としての自覚と自尊心と自信を獲得し、自分なりの意見や考えをもち、社会参加に向けてそれらを表現していく機会を設定すること。(iv) 実社会の課題の解決を図るために、教科での学びを活用しようと試行錯誤し、その体験を通して学びと体験がつながるだけでなく往還すること。(v) 地域の「ヒト」・「モノ」・「コト」といった資源を一方的に利活用するのではなく、パートナーとして一緒に活動することである。

これらのことを踏まえつつ、教育目標をよりよく実現するために、隣接する小学校との小中連携事業を活かし、児童・生徒の実態を探ることで、昨年度までのカリキュラムを評価することから始めた。そして、保護者や地域の願い・社会が求めるこれからの力を基に会議を重ね、学校課題の解決に資する、子どもの育みたい力を4領域・10の観点とした。その力と校内定義を設定したものが、右表1に示したものである。そして、これらの力を育むためには、学校教育全体で取り組むのはもちろんだ

領域	観点	校内定義
課題発見・課題解決する力	批判的思考力	自分の思い込みを入れず、複数の視点から客観的に考えを進められる力。
	課題発見力	目指す姿と現状とのギャップから課題を発見し、課題の原因を突き詰めようとする力。
	創造力	過去の経験や知識を組み合わせる新しい考えを作り出す力
自己実現・自己表現する力	自己理解力	自分の現状・立場、感情、思考パターンを知り、行動指針を形成する力
	自律的活動力	依存や受け身的な言動から脱却し、主体的に自ら考え行動に移す力
	論理的表現力	自分の考察や意見、判断を筋道立てて思考し、その内容を言語を用いて正確に伝える力
情報活用する力	情報活用力	目的に応じて必要な情報を収集し、それを処理・判断し、そこから創造し発信・伝達できる力
	ICT活用能力	情報機器を課題発見・解決・表現のための道具として効果的に役立てることのできる力
他者と協働する力	人間関係形成力	他者と不足を補い合い、よさを伸ばし合いつつ、課題を解決していく力
	地域理解力	地域のことを深く知るためにまわりの人と積極的に関わろうとする力

表 1

が、その中でも特に総合的な学習の時間を体験的な学習から、人とのかかわりを重視し、その中で自己の考えを変容または深化させ、他者との協働を図ろうとする必要のある、探究的な学習に転換することが有効であるという仮説に立ち、研究に着手した。つまり、地域(村全体)を題材にし、サービス・ラーニングの手法を用いた問題解決的な学習が、発展的に繰り返されていく学習を構想した。

3. サービス・ラーニング

サービス・ラーニングとは、奉仕活動(Service)と教科で学んだ学習(Learning)とを組み合わせた体験的な教育方法をさす。学校で学んだ知識を、地域のニーズに合わせてどう活用すべきか考え、自分たち自身で奉仕的活動を実行し、それをふりかえることでさらに学習を深めるとともに意欲を上げ、このことを通じて様々な力を伸ばそうとするものである。この教育方法により、学校と地域との連携が取りやすくなり、目指す子ども像を学校と地域とで共有し、共に協働して子どもの育成を図ることがより可能になる。つまり、「社会に開かれた教育課程」を実現しうる有効な教育方法の一つとして、「サービス・ラーニング」が十分にその役割を果たし、機能するのである。このサービス・ラーニングではふり返りがとても重要であり、欠かすことができない。なぜならば、このふり返りによって、「サービス」と「ラーニング」を結び、教科と総合的な学習の時間をつなげる効果があるからである。この教育方法を導入するにあたり、生徒だけでなく教師への周知が必要になる。だからこそ、岡山大学大学院教授に依頼し全校生徒と教職員を対象に講義を行うことで、その概要や大切なポイントを学ぶと同時に、ルーブリックという評価方法についても知る機会とした。

4. 「ふるさと新庄学」

連携している小学校では、児童の発達段階に合わせて、村内を実際に見学したり調べたり地域の方と触れ合ったりすることで興味を湧かせ、よさや特色や歴史・伝統・文化を知るきっかけとしている。これらの体験を通じた学習により、心を揺さぶることで心に残りやすくなり、郷土に対する誇りや愛着や自信の核となり得ると考え、ふるさと学習が行われている。また、学年が上がるにつれ、「地域素材」そのものを学ぶ段階から徐々に物の見方や考え方、生き方を学ぶ部分が多くなり、最

終的には、それを表現し発信できる児童の育成を目指している。そして、この小学校での学びや体験を通して培われた郷土愛や知識を基盤とし、中学校では将来において地域を創造していけるような、自己の生き方の確立を目指している。

そこでの郷土を大切に作る心や、主体的に課題を見付け、解決していこうとする態度を育てるための一連の学習活動全体を「ふるさと新庄学」と位置づけ、その創造とカリキュラムの開発・実践を行うこととした。この郷土を素材とした「ふるさと新庄学」という教材の開発にあたって、これまでの体験的な活動をできるだけ生かすとともに、特別活動や地域・学校行事や教科とも関連させ、総合的な学習の時間を核としたクロスカリキュラムで行うことにした。そして、課題設定－情報の収集・整理・分析－課題解決－まとめ・表現－省察という一連のプロセスを含む活動が、3年間かけてスパイラルに繰り返され(図3)、質的に発展していくような学習活動としての「探究的な学習」になることを意識した。また、今年度だけのイベントとならず毎年修正しつつ発展していくために、現行の指導要領だけでなく次期学習指導要領にもつなげられるように配慮した。

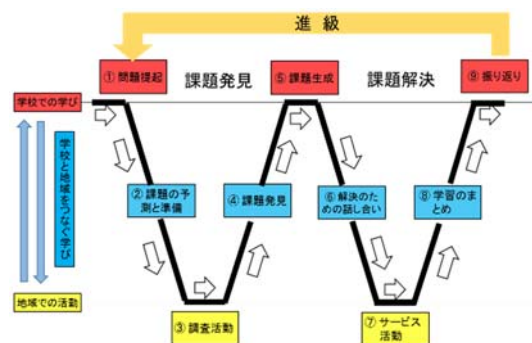


図3 参考文献:川本友彦

そのために、解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続きを効率的にこなしたりすることにとどまらず、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくかを考え、自分なりに試行錯誤し新たな価値を生み出せるようなテーマを設定することにした。今年度は、少子高齢化がどんどん進む村の現状を明らかにし、生徒それぞれがこれから目指すべき村の姿と現状との差を村の課題として位置づけさせた。その課題解決にあたって、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、他者と協働しながら自ら問いを立てて解決を図ることを計画した。そこに、サービス・ラーニングの手法を用いて、様々な角度からその解決方法を縦割り班で考え実行させることで、他者との協働や上級生が下級生を導く縦や横のつながりを持てるようにした。さらに、課題解決を目指して地域とつながることで異世代との交流を持ち、岡山大学や高等学校、他県の中学校との連携した学習で、異年齢、異集団との豊かな関わりのなかでつながりを体験するとともに、視野を広げられるようにカリキュラムを構成した。

この「ふるさと新庄学」は、単に地域のことを学ぶ「知識・理解」の習得や、郷土を好きになり誇りに思うことだけを目指す単純な意味でのふるさと学習ではない。表1に示した力の育成を図り、これらを手段として自己の生き方を考え、新しい時代を主体的に拓くことができる資質や態度である、「生きる力」を育てることもねらいとしている。そして、その集大成として学習発表会での発表結果を基に選ばれた班が、村の委員会(村長から各課の課長まで、全村議会議員で構成)で提言活動を行うこととした。この提言を受けて、村行政が実際に行動を起こすという一連のことで、「社会に開かれた教育課程」の理念の具現化を図った。さらに、「ふるさと新庄学」を小中連携の柱の一つとして位置づけ、9年間を見通した指導を行うこととした。

5. 学校組織と学校組織文化

小中連携については、これまでも教科や道徳の学習において行ってきた。しかしながら、小学校と中学校の交流・連携が児童生徒だけでなく、教職員にとっても十分ではなかったため、指導方針や指導方法にもずれがあり、児童生徒が小中の9年間を成長の段階に応じて学習していける環境は、十分ではなかったといえる。そこで、今年度より小中の両校長が中心となり構想した、小中連携組織を立ち上げ(図4)、毎月行われる企画会議によって機能的な運営することで、切れ目のない子どもへの指導にとどまらず、教師の職能成長を促す役目をも果たすようにしている。またそ

れだけにとどまらず、校内の校務分掌を見直し、それぞれの担当で行うことを精査し文章化することで明確化し、業務のつながりや位置付けが捉えやすくなるように、改善を図っている。この様に、今年度から改編した組織で取り組むことで、「社会に開かれた教育課程」の実現へと向かう、新しい学校組織文化が形成されるように、年 30 回を超える校内研修を計画した。そして、この学校組織文化が中学校だけでなく小中



図 4

で共有する必要性もあるとの考えから、小中合同で行う研修も 10 回以上行うこととした。さらに、岡山大学大学院准教授を助言者として年 3 回依頼し、中学校の全科目、小学校では各教員の国語で研究授業を行い、実践知と研究知を結び、授業改善を図るきっかけとした。この取り組みを来年度以降も行うことで、経年で生徒だけでなく教師の変容に対しても助言をもらい、継続的に授業改善をしようとする教員の成長に資することをねらっている。また、研究授業の授業構成・指導案作りを小中連携組織の学力向上班と研究主任が一緒に行うこととした。これにより、教員同士の小中の教材を通じた交流学习が行える場とし、小中連携組織文化を形成していく中心となるように図った。

6. 家庭・地域社会づくり

村の課題を発見し主体的に解決することを題材にした学習には、その質の充実のために、地域での体験を中心とした様々な学習活動が必要である。そこで、岡山大学大学院の教授に、地域づくりは学校づくりであるとの視点で、「ソーシャル・キャピタル」をキーワードにして、教員はもちろん地域の方や保護者を対象としたPTA主催による講演を依頼することにした。

VI 評価

1. 子どもの育みたい力の評価

子どもの育みたい力である 4 領域・10 観点については、取り組み前である 4 月から提言活動を行った 11 月末までで、調査することにした。調査方法は、自己評価と担当教員(生徒 4 人に 1 人の教員)による評価スタイルとした。地域貢献活動を行うにあたっては、ルーブリック評価の方法を参考に、各班で基準を決めてその達成を評価している。これと、毎時間のふり返りをその資料として、ポートフォリオ評価で行った。その結果が下の表 2 である。

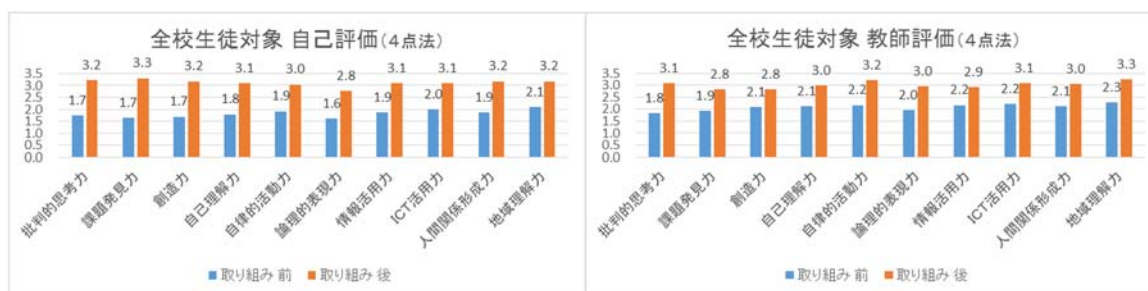


表 2

2. 教員による評価

(1) 教員自身の変容 (アンケート記述より)

- ・生徒にどんどん指示を出すのではなく、自ら考え、動くように仕向けられるようになった。
- ・複数の視点から見る重要性を改めて感じ、教科に生かすことを考えるようになった。
- ・批判的思考という考え方を授業中にも取り入れて、生徒に考えさせるようになった。
- ・思考ツールを活用して生徒の考えを深めたり、比較したりという授業が作れた。
- ・教科指導や特別活動の中で、「ふるさと新庄学」との

つながりを意識するなど、教科横断的な発想で考えられるようになった。・班の指導のなかで、班員一人ひとりタイプが違うので、あえて班長に言わせる部分や、班長に伝えさせて後から自分が言う、最初から自分が言うなど、どのように伝えればいいのか、より深くより慎重に考えるようになった。

(2) 生徒の学校生活における変容（評価会議より）

・自分の考えを場合分けや分類して書いたり、キーワードを使って説明したりするなど、記述式問題に答える生徒が増えた。・授業で指示をしなくても、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、理科の実験結果や数学・社会の図やグラフを読み取り、自分なりの解釈や考察を説明したりするようになった。・「私の主張」作文では、半数以上が「ふるさと新庄学」にまつわることを書き、その中で学んだことをどう生かしていくか、将来を見据えた内容や、来年度どんなことに取り組みたいかなど、自己を向上させようとした前向きな主張になっていた。・相手に伝わりやすくまた、より分かりやすくするために話し方を意識したり、演繹的な表現をしたりする者が増えた。・高校受験対策の面接練習では、発言に対して「どうしてですか？」という質問を繰り返すと、従来ならばしどろもどろになっていたが、そういったことがほとんどなく、自分の言葉でその理由や根拠を返せるようになった。・学校生活全般で、困ったときにすぐ人に頼っていた者達が、自分で考えてみようとした。・委員会活動や部活動で、完全な前例踏襲ではなく、いろいろなことに挑戦しようとする前向きに取り組むようになった。英語の書き取り宿題でも、英語で日記を書こうと挑戦する者が増え着実にレベルも上がっている。・美術の鑑賞では、初見の作品に対しても感じたことや、自分なりの分析などをたくさん書けるようになってきている。また、他者の作品と比べてみたり、自分の作品を俯瞰して分析したりするなど、以前よりも視野が広がっている。・理科では、従来に比べて倍の生徒が、実験前の予想を自分で考えて書けるようになってきている。・数学では、特に図形分野であきらめずに自力で解決しようとする者が多くなった。また、補助線の引き方では帰納的ではなく、演繹的に考えて引けるようになってきている。・3年生が班を引っ張っていた姿からあこがれや刺激を受けた2年生が、来年度のことを考え始めている。・3年生が「ふるさと新庄学」の班長になってから、良い意味で後輩に厳しくなったと感じられた。例えば、頼んだ役割や仕事をやっていなかったり、課題に対して試行錯誤しているときに怠けたり、遊んでいたりする班員に、しっかりと注意をし、きちんとやるように促すなど、上手な叱り方や諭し方を学んでいた。・ふり返り時には、以前のような感想ではなく、活動前に自分たちで評価基準を設定し、その達成のためにどうすればよいかを自ら考えて行動出来たり、客観的に自分を評価できたりするようになった。

3. 地域による評価（保護者アンケート・学校づくり評議委員・村議会議員など）

保護者のアンケートによると、「ふるさと新庄学」の取り組みに対してほとんど全員が、高い評価をしている。評議委員、行政及び議会議員の方々からの評価もとても高い。・若い世代からの視点でいろいろと考えていることが、自分たちとは違っている面もあり、とても新鮮でよい刺激となっている。・新庄村の良さを再発見することができ、この良さをどう活用できるか考えたくなった。・生徒たちの提案は、突拍子もない夢物語ではなく、実現できる可能性のある具体的な内容であり、実効性も期待できるなどの評価を得ている。また、村おこしを行っているの方々からも、この子たちが将来村に帰って来なくなるだけでなく、帰ってきたときにこんな村にしたいと考えたことが、実際にチャレンジできる土壌を作っておきたくなった。など他にもたくさんあり、そのどれもがかなりの高い評価を得た。

Ⅶ 考察

1. 本研究の意義

カリキュラム・マネジメントは、前述したように次期学習指導要領でもますます重要性が強調され、その中心となるカリキュラムの開発を目的とした研究は、年々蓄積されてきている。しかしながら、これらの先行研究には、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し・推進する「カリキュラムの開発」という視点に立ったものが、ほとんど見当たらないという現状がある。つまり、「社会に開かれた教育

課程」の実現を目指したカリキュラム開発の研究は、これからのものであるといえる。本研究では、「社会に開かれた教育課程」とカリキュラム開発、さらにはそこに地域連携・小中連携・学校間連携とを結びつけて行う。だからこそ、そこに研究の意義があり、独自性が生まれてくると考えている。

2. カリキュラムモデルの改善

「社会に開かれた教育課程」には、急激に変化する予測不能な社会に柔軟に対応するために、教育課程もまた社会とのつながりを大切に、「育みたい資質・能力の在り方」、「よりよい社会を創るための目標」、を学校と社会とが共有し、「連携・協働」する教育課程という意味がある。つまり、学ぶことと社会とのつながりを意識したカリキュラムをつくり、それを学校内だけで行う閉じた運営から、地域とビジョン(目指す子ども像)の「共有」を土台に、お互いに「連携・協働」をしながら運営するといった、開かれたものにしていくべきだとの理念が込められている。しかしながら、従来のカリキュラム開発の視点は、学校のために地域を活用して行うというものであり、地域人材・ボランティアから積極的に協力を得るといったものが大半であった。言い換えれば、地域から学校への「支援」が中心であり、その意味で地域とつながる必要性を説いていると解釈するからこそ、カリキュラム開発でも学校が地域素材を必要な時にだけ、一方的に「活用」するととれる構想が行われていたと考えられる。これでは、地域と学校がパートナーとして、共に子どもを育て、共に地域を創ろうとすることで、地域の教育力が向上し、持続可能な地域社会をつくるということにつながらない。子どもにとって大切な学習の場である教育資源や学習環境である地域社会が、本来持っていた教育機能を発揮し、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支えていく活動が必要なのである。

そこで、「ふるさと新庄学」のカリキュラム開発を、田村(2016)のカリキュラム・マネジメントモデルを用いて、「社会に開かれた教育課程」の実現を図るには、地域社会とビジョンやマネジメントを「共有」といった視点を田村のカリキュラム・マネジメントモデルに付け加え、「支援」から「連携・協働」への転換を図る必要があると結論付けた。そのために、熊谷(2017)を参考に、地域から学校への一方向の取り組み(支援)に偏りがちだったものを、子どもたちがその学びの過程で、地域に積極的にかかわり地域に貢献することを通して、学校から地域への方向を生み出し、この双方向性のある取り組みが、さらなる協働をすすめ、両者が互いに必要とする存在となり得るのだと考えられる。さらに、子どもたちが地域と地域、学校と地域とを結ぶ架け橋となるだけでなく、地域からも必要とされ「あて」にされる存在となり得、「市民性」が育まれるのと同時に、自己有用感や自己肯定感の向上も望めるのである。また、ビジョンの共有をより根付かせるためにも、「情報発信」も付け加える必要があると考えている。子どもがその学習成果を保護者・地域に発信することで、ビジョンの共有が地域で進み、その成果を保護者・地域の人たちから認められることで、学習活動について達成感をもつとともに、地域にとっても地域活性化に向けての一つの起爆剤となり得るのである。このようにして、地域と学校がビジョンを共有することで歩み寄り、互いに信頼し合い、支え合う「連携・協働」の関係がつけられると考えたからである。さらにもう少し付け加えるなら、学校が核となり地域をつなぎ、その方々が学校のパートナーとなりえるような、地域づくりの視点も必要であると考えた。

3. 評価結果の分析

総合的な学習の時間で、地域を素材とし自分の興味や関心のある事柄について、探究していくスタイルのカリキュラムの先行研究はたくさんある。その視点で本研究を捉えると、子どもにつけた力が身に付くのは当然であると言えなくもない。しかしながら、自己評価と教師による評価がこの様に大きく伸びを示すだけでなく、生徒自身が主体的に学びに向かい、学習したことを活用して、地域課題の解決に生かそうとしていた要因を探ることにした。

(1) 地域ニーズとの合致による規模の拡大

ふるさと学習や探究的学習の先行研究では、学校という閉じた世界だけで完結している例が多く、また、規模を広げても中学校区内での学習にとどまり、実社会に直接的な影響を与えるまでに

至った例が少なかった。本研究では、中学校区内での活動ではあるが、1つの行政単位である村がそのまま学区である環境を生かし、学校教育で目指す生徒像を、村行政を窓口とした社会や地域そして保護者と共有し、連携しながら実現させようとしたところに強みがある。これにより、生徒にとっての現実性が生まれるとともに、自身が属する地域社会のニーズ(地域課題)に応えよう(課題解決)とすることで、他の誰でもない自分自身の物語として主体的になれ、より学習効果が高まり様々な力を育むことができたと考えられる。言い換えるなら、自分たちの活動によって何かを変えられたり、社会をよりよくできたりすることを実感できる体験として、地域での体験学習を基にした村への提言活動を取り入れ、それを行政が可能な部分で実行しようとする、この一連の流れが育成の効果を高めたと考えられる。つまり、何を知っているかにとどまらず、実社会で知っていることを使って、豊かな関わりのなかで何ができるようになるか試行錯誤させ、実社会を実際に変えようとする必要があるとあり有効だったと考えられる。

(2) 小中連携・地域連携・学校間連携

前項で述べた学校と地域と保護者のつながりを横軸として捉えると、その広がりには村内にとどまらず、隣市や他県との連携へとつながりを広げることとなる。これにより、2・3年生は隣市での職場体験学習を通じて、ふるさとを離れ村民以外から見た新庄村を知ることができ、別の視点で考えるよい機会となる。また、各学年で実施している校外学習には学校間連携を取り入れ、1年生が岡山大学、2年生が広島県の宮島中学校、3年生が沖縄県の多良間中学校と交流し、そのねらいを共有することで連携を図り、「ふるさと新庄学」にまた別の視点からのアプローチをもたらすことができた。これに加えて、子どもの発達を踏まえた縦軸としての3つの連携で、異学年・異年齢・異世代間での学びあいの場をつくることで、幅広い視野に立って地域の未来だけでなく、自らのキャリア形成を考えるよい機会となった。これらの連携により様々な角度から生徒たちに刺激を与えることで、より意欲が高められたと考えられる。

(3) 教師にとっての学びの場

今年度の取り組みを実施する中で、私を含めて全教員が地域について、学習手法について、評価方法について、これからの学校の在りようについて、など多くのことを学ぶことができた。この知識ベースの学びをどのように活用して授業を改善し、生徒に還元していくかを試行錯誤するなかで、教師が教師を育てるといった同僚性や、自分自身がこれまでに経てきたもの・深めてきた事を身近な存在に伝承(指導したり・関心を占めず)することによって、親密な存在を自分たち自身でつくり出していきたいという世代性が生まれ、校長をリーダーとし、チームとして取り組もうとするようになった。そこには、教務主任のミドルリーダーとしての力(職能成長)が大きく関与していることが挙げられる。例えば、教員それぞれの思いや価値観は様々であるが、研究主任の示すカリキュラムに対して、子どものためになることであれば、「まずはやってみよう」という意識が高く、その視点で他に働きかけることで、新たなことにも挑戦する「組織文化」の定着に意を用いていたからである。この挑戦しようとする教師達の姿が、生徒の挑戦しようという意欲に少なからず影響を与え、生徒が前述したような変容を遂げることで、さらに教師のやる気につながりお互いが成長するといった、良い循環が生み出されていったのだと考えられる。

(4) 外部講師との協働

教諭の半数以上が50歳代である本校では、その豊富なキャリアからそれぞれがたくさんの経験知をもっている。しかしながら、すべてにおいて万能ではない。そこで、大事なところではその都度地域の熟練者や専門家に、地域コーディネーターを通じて依頼することで、適任者とつながることができ、地域理解や伝統文化の継承などで、その効果は顕著であった。この様に、内容によっては外部の方に依頼することで、従来から実証されている様に、教師だけで行ったとき以上の効果を期待することができる。しかし、そのためには一方的にお願いするのではなく、地域コーディネータ

一と教育目標を共有することが必要であり大切である。今年度はそれができていたからこそ、外部講師とベクトルを合わせやすくなり、それを基にそれぞれの立場でできることを考え、共に協働して生徒に関わることができ、生徒の意欲がより高まったのだと考えられる。

4. ミドルリーダー

学校の組織文化とは、その学校の教職員に暗黙のうちに共有されているものの見方や考え方、行動様式のことである。これに代々地域や保護者と築いてきた関係と、卒業生たちから脈々と受け継がれてきた校風を加えたものが「学校文化」である。この「学校文化」が本事業に消極的・否定的であると教育課程をどのように改訂しても、全く良い効果は望めない。そして、「学校文化」の中心をなす学校の組織文化を常に改善させないと、新たなカリキュラムを開発しても、すぐに形骸化してしまう恐れがある。したがって、教員の意識改革を図りつつ、新しい学力観にも対応した授業が創造できるなど、教員自体の継続的な職能成長が必要である。つまり、学校課題を解決するために立てた教育目標を実現するためには、カリキュラムを改訂するだけでなく、その効果を上げるために組織を改編し、教職員の意識改革や成長を促す研修や実践、それを実施していく文化を創造できるかが大切になる。しかしながら、これらが黒船的な「外圧」のように導入されたのでは、既存の文化との衝突を起しかねない。また、流行の追随のように表面上の形だけを、先行研究から真似ているようではいけない。したがって、自身のリーダーシップ能力の向上に努めつつ、今年度からの取り組みで芽生えてきた「教師文化」「地域との関係」「校風」を、新たな「学校文化」として、定着させることに意を用いなければならない。そのためには、ミドルリーダーが管理職のビジョンと教員の思いをつなぎ、縦の調整をするだけでなく、若手からベテラン教職員の横のつながりを調整することで、組織を一体化させていくことが必要である。そのためにミドルリーダーには、自分自身で対人関係能力をマネジメントすることが不可欠であり、重要になってくる。

5. 学校改善とのつながり

今年度の一連の取り組みによって生徒の成長はもちろんだが、教員の意識の変化がとても大きかった。そのため、将来を見据えた学校改善が、カリキュラム・マネジメントを通してこれからも発展していくきっかけとなり得たと考えられる。

VIII 課 s s s 題

「ふるさと新庄学」の大半を班単位で行った結果、各班を指導するそれぞれの教員の指導力による差が顕著に表れた。他にも出張などでその班の担当教員がいない状況があった。その対策として、研究主任が中心となって管理職の力を借り、様々な点でフォローしていく中で、教員間の同僚性が高まることにはなった。しかし、その班の生徒にとって十分な学びを確保できていたのかは、心配なところである。このことを踏まえ来年度は、職員研修を改善し教員の力量を高めるとともに、誰もがフォローできるだけでなくより高め合えるように、各班の進捗状況を中心とした情報を共有する場をより増やし、細かく PDCA サイクルを回していけるかが課題である。

自己評価やふり返りをするときに、評価をつけた理由や根拠を一つひとつ書かせ、それらを全て生徒本人と学校とで保管している。来年度は、これらを参考指標として用いることで、ルーブリック評価の評価基準を子どもたちと一緒に設定し、よりよくしていけるかが課題である。

引用参考文献

- 田村知子『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい、2011年
田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい、2016年
中留武昭『学校と地域とを結ぶ総合的な学習 カリキュラムマネジメントのストラテジー』教育開発研究所、2002年
熊谷愼之輔『『社会に開かれた教育課程』と『学校を核とした地域づくり』のつながり』『地域学校協働活動推進のためのハンドブック』国立教育政策研究所社会教育実践研究センター、2017年（印刷中）
太田貴幸・笠井稔雄「カリキュラム・マネジメントによる学校改善に関する一考察～北海道教育委員会『学力向上に関する総合実践事業』の実践指定校における調査を通して～」北海道教育大学紀要（教育科学編）第66巻第1号、2015年、pp.331-346
中央教育審議会「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）」、2016年

教師集団の学びを支える校内研修マネジメント

学生番号 22427081 氏名 福永 陽子

概要

本研究では、組織的に校内研修をマネジメントすることを通して、教師個人の職能成長と教師集団の成熟を促し、校内研修の質の向上を図ることを試みた。学校組織開発理論(佐古, 2011)を援用し、教師個人の良循環サイクルや研究推進委員会や学年団などの組織の良循環サイクルを効果的に回すことを促して自己始発性を高めた。併せて、校内研修の組織の再編成を行ったり、校内研究会の成果と課題の明確化を図ったり、教師集団の協働的な教育活動を取り入れたりすることで、同じ視点で授業を見て協議したり、児童の姿からみた評価・検証を行ったりする校内研修へと改善された。

キーワード：校内研修 良循環サイクル 自己始発性 協働

I 課題設定

近年、児童を取り巻く環境はめまぐるしく変化し、それに伴い児童に求められる能力が変化している。それと同時に教師に求められる資質能力も変わり、教師は教への専門家から学びの専門家へと転換を迫られている。

現任校は、倉敷市南西部に位置する大規模校で、明るく素直な児童が多く、生徒児童上の問題も比較的少ない。学習規律は整い、落ち着いて学習に臨める環境にあるが、児童の学習に対する意欲は低く、進んで学ぶ姿勢に欠けるところがある。全国学力・学習状況調査において、教科、基礎・活用問題に関わらず、ここ数年全国平均正答率を下回っている状況である。また、現任校の教職員数は60数名を超えるが、ミドル層がかなり薄く、若手・ベテラン教師が40%前後を占める典型的なワイングラス型の教職経験年数で構成されている。教師は、まじめで穏やかであり、仕事熱心であるが、落ち着いた学習環境にあるためか、教師自身が学力低下に対する危機感や授業改善の必要感をもちにくい状況がある。そこで、自己の授業実践を振り返り授業改善のきっかけとなり得る最も中核となる校内研修の場で、課題解決を試みることを考えた。

校内研修は、教師の自己修養の中核をなす営みとして、教師個人の職能成長と教師集団の成熟に大きな成果を挙げることが期待できる場と考える。本来、「校内研修は、『教育研究』と『自己修養』の2つの機能を果たす」(岸本 1986)とされている。現任校の校内研修では、「指導案検討会→公開授業→事後協議会」という一連の過程を校内研究会と呼び、重要な教育課程として位置づけているが、校内研究会は「公開授業をする」という認識が強く、仮説を立てて検証を行うという研究の認識は弱い。校内研修で得た成果や課題が、日々の授業実践へとつながりにくい現状がある。そのため、研究授業で労力をかけるわりに児童の学力向上へと結びつきにくく、そのことが教師の校内研修に対する義務感や負担感につながっているのではないかと考える。また、岸本(1986)は、校内研修の効果を①教師一人ひとりの職能成長、②集団としての成長を伸長させる、③学校の経営、組織革新へと結びつく、と指摘している。現任校では教師個人の職能成長には力を注がれているが、教師集団の成熟が図られているとは言い難い。以上のことから、現任校の課題を教育研究の視点からの検証の薄さ、教師集団の成熟と捉え、これらを解決する上で、佐古(2011)

の学校組織開発理論を援用しようと考えた。これは、学校の組織的な教育活動改善の要件として「教員の自律性」と「協働化」の2点から成ることを指摘していること、さらに、「今、現存する組織を機能させ、活性化させる」という点に重きが置かれていたことが魅力的であった。個人と教師集団の両者がどちらも伸長することによって、学校の組織的教育力が推進されるとしている。個においては、教職における内発的動機付けに焦点が当てられ、その源泉は、行動の統制が自己にあることを指摘している。児童の変容（成果）の確認により、教師の効力感が生み出され、さらなる源泉につながるとされている。その実践による成果の確認や残された問題の確認を明確に行うことが次への児童の実態把握にもつながるとしている。公開授業の実践にとどまらず、日常の授業のサイクルを回し続けていくためにも、検証を強化していくことは重要であると考えた。

以上のことから、本研究は、佐古の学校組織開発理論を援用し、教育研究の視点を包含した組織的な校内研修のマネジメントを通して、教師集団の学びの質を向上させることを目的としている。

II 研究の枠組み

佐古は、学校の組織的な教育活動改善の要件として、「教員の自律的な教育活動の遂行と改善」、「協働性に基づく学校の組織化(協働化)」の2つを位置づけている。校内研修を教育研究として機能させ、教師集団の質の向上を図る上で、自律性と協働化は、組織的な学校改善につながる重要な視点であると捉えた。

1 教育活動における教員の自律性モデル

自律的な教育活動改善を遂行し、組織化を可能にするために、「教員レベルの内発的な改善サイクル」(良循環サイクル)が必要である(図1)。まず、教師が子どもの実態を捉え、その必要性に応える教育活動を自ら構成・実践するという認識

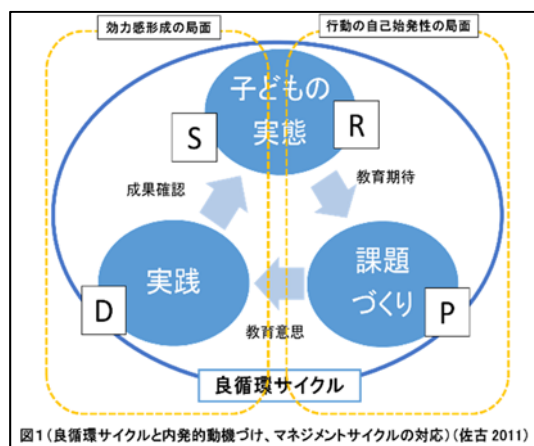


図1 (良循環サイクルと内発的動機づけ、マネジメントサイクルの対応) (佐古 2011)

にたち(「行動の自己始発性」)、その教育活動を通して、児童の成長・変容を実感したときに「効力感」が形成される。つまり、この行動統制の主体が他者ではなく自分であることが重要だと考えられている。

2 学校組織における協働の基本モデル

個々の教師の良循環サイクルを教師間で共有する(図2)。これは、教育活動が良循環サイクルを集团的・組織的に成立させ、改善に向けた協働が成立した状態を示す。教師は、日常的に良循環サイクルを回していても、個々では教材研究や解釈に限界を感じたり、自己完結的になったりすることがあり得る。学校教育目標や学校の課題、学年の課題からずれが生じても見落としがちでもある。複数の目で、児童の実態を見つめ、児童と教師の課題を形成し、実践をしていく、その教師同士の共有が、

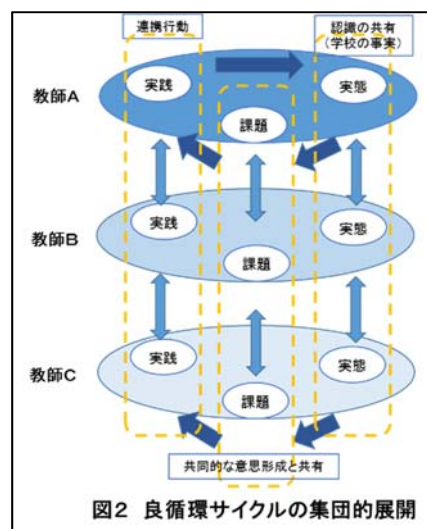


図2 良循環サイクルの集团的展開

新たな気づきを与えたり、より深い思考へと促したりすることへとつながると考える。そこで、このモデルを学年団や研究推進委員会（以下、研推）に適用し、協働化を図る。

3 学校の組織マネジメントの全体的デザイン

良循環サイクルを時間的・段階的に学校全体として進展させ、学校の教育活動の組織化を実現させていく展開過程を示したものが図3である。これを校内研修に適用し、年間数回ある校内研究会の成果と課題を連続させて積み上げ、さらに1年の成果と課題から翌年へつなげ、長期的なスパンで成果を築き上げていくことができるようにする。

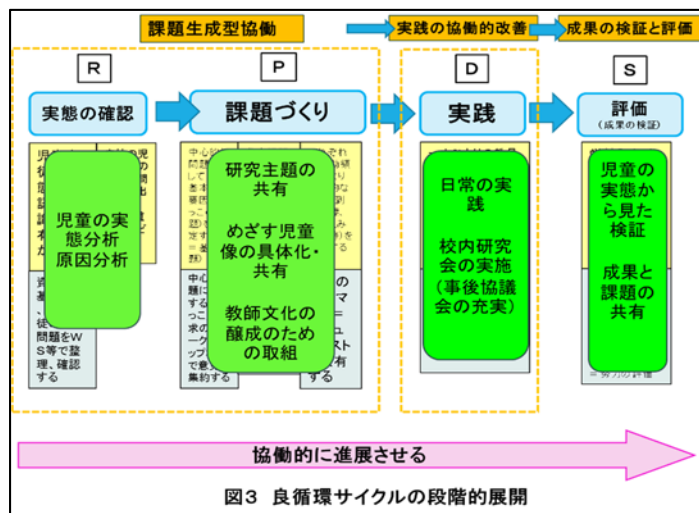


図3 良循環サイクルの段階的展開

4 協働化を推進するための組織体制に関する基本モデル

さらに、佐古は、「図3の協働の段階を順次成立させるためには、学校において既に存在している組織や活動を活用していくか、もしくはその体制や運営を修正していくことが必要」としている。ただし、次の2つの条件を充足することを指摘している。その1つ目が、学校の児童生徒の実態と課題、実践とその成果に関する情報の交換と共有を行う場・機会を学校の「コア・システム」として位置付け、組織的に機能するよう、時間の確保、教職員の配置などの資源の投入を行うこと。2つ目は、協働プロセスの支援機能（ファシリテート機能「PF機能」）を整えることである。コア・システムにおいて交換され検討された結果を整理し集約して、教員にフィードバックすることを基本としている。（図4）佐古の提唱するファシリテートチームとして、既に現任校に存在する研推を位置付ける。現任校の各学年団から挙がってくる研推メンバーは、学年主任以外のミドルリーダーであることが多い。管理職と学年主任等で組織づけられた学校の最も核となる組織「中島会」との連携を密に行うことで、より多くの人材への理解と共有を図ることが可能であると考えられる。

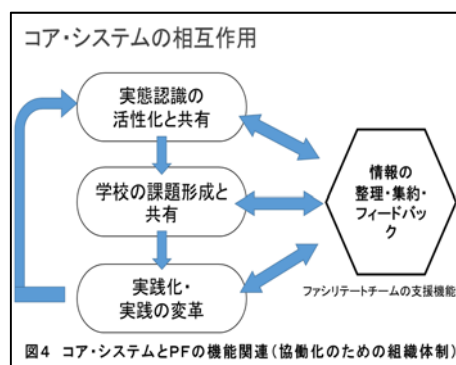


図4 コア・システムとPFの機能関連（協働化のための組織体制）

III 1年次の取組

現任校では、昨年度から校内研修の中心教科を算数科に変え、研究主題を「学び方を身につけ、自ら学ぼうとする児童の育成」として校内研修に取り組んでいる。児童の学習意欲の向上に焦点をあて、その向上のための必要な要素として「学び方を身に付けること」に着目し、研究主題を設定した。

1年次は、現任校の課題分析と2年次に実践と検証を行うための「種まき」を行った。研究主任や学年団へ働きかけて裏支えをすると共に、教職大学院の講義やシンポジウム、

他校の研究会で得た知識や情報の発信を行った。最近の教育事情や新たな指導方法、岡山県の動向など伝えることで、共通の話題となって2年次に引き継ぐことができるのではないかと目的もあった。

1 課題分析

(1) 校内研究・授業改善に関するアンケート (H27.8 実施/4 件法/37 人回答)

校内研究や授業改善について、どのような意識をもっているのかを調べるために、授業を行っている教師を中心にアンケートを行った。39 項目のうち、以下のように6つのカテゴリーに分類している。教員の自律性を問う項目としてA, D, Eを、協働化を問う項目としてCを、コア・システムの在り方を問う項目としてBを取り上げた。

- A 校内研究に対する個人の姿勢に関すること
- B 校内研究体制に関すること
- C 協働性に関すること
- D 自己始発性に関すること
- E 効力感に関すること
- F 協働的効力感に関すること

アンケート結果から、80%以上の教師が意欲的な校内研究や授業改善への取り組みができているとしている。しかし、自ら研修する機会をもつ教師は50%以下、校内研究への義務感を感じている教師は67%であり、ここにずれが生じている。また、全体会で自分の考えを語ったり、質問や疑問を出したり、人とは違う意見を述べたりするという項目には、いずれも3分の1の教師しか肯定的に受けとめていない。他者から与えられた知識等の学びを受け取るという学びのスタイルはあるが、他者との議論を深める中で、新たな気付きを得たり、共に課題を追求したりするという学びのスタイルができていないのではないかと考えた。

(2) 校内研修診断表を活用した実態調査

(H27.10 実施/2 件法/管理職及び教務主任、研究主任など6人回答)

岡山県総合教育センターより作成された校内研修診断表を活用し、現任校の校内研修の状態を8つの項目から診断した。(図5)その結果、「II 研究主題の設定と追求」「IV 研修計画の策定」においては、県平均より著しく低い値を示していた。個々の教師のテーマの設定や省察の場の確保をしたり、研究主題の設定での先進校の先行研究の成果を共有する場を設けたりする必要があると感じた。また、組織の在り方を見直し、研推を十分に活用しながら、各組織を機能させる必要があると考えた。「VIII 研修効果・有用性の検証」においても、県平均より低い値を示している。校内研修で得た知見が明確になっておらず、研修効果が日常の実践に生かされていないことが考えられる。成果と課題を明らかにし、次回の研究授業に課題を改善する工夫を取り入れることで、連続性のある校内研究の実践が実現でき、めざす児童像へ近づくことができると考える。



図5 校内研修診断レーダーチャート

(3) 実態把握・課題設定のための参与観察

研推や校内研究全体会、指導案検討会、学年会などへ参加し、意見交流をしながら、実情を明確に見極めるよう努めた。その中で、研究主題にまつわる議論が停滞したり、持論を強くもつ教師が主張する一方向的議論が展開されたりするなど、協働的な活動になり得ていないなど事後協議会のあり方に課題があることが分かってきた。1年目は、研究主任の工夫により、該当学年から出された協議題を事前に視点として提示し協議するスタイルやグループ構成メンバーを毎回組み替えて対話・交流するなど、協議会の在り方は変遷を遂げてきた。その結果、グループ協議は活性化してきたが、協議内容は児童の姿から見た検証になり得てはいない状況であった。

以上のことから、現任校の課題を教師個人の受け身的な姿勢と校内研修の検証の薄さと捉え、改善を図ることにした。

2 実践

(1)「行動の自己始発性」を促す面談(図1)

自律的な良循環サイクル(図1)の促進のために、筆者が校内研究全体会授業者を対象に自己課題に基づく実践を見つめ直す面談を行った。その中で、授業の見方が分かったり、算数的な良さをどう捉えるかを認識したりして授業力向上のヒントを見出した若手教師がいた。授業者の思いを学年団へも伝え、彼らの自己課題を共有するとともに自己の教育改善の在り方を問い直すきっかけとした。

(2)「実態の確認図」のための児童の学力の実態分析と原因分析

(H27.7.24 第2回校内研究全体会)(図3)

佐古の学校組織開発理論の全体的デザイン(図3)を見たとき、まず、現任校において学校課題の認識が不十分であると考えた。そこで、「実態の確認図」に当たる教師集団による児童の学力の実態の確認と共有が必要であると考え、「学力調査結果からみる本校の児童の実態とその分析」という校内研修を行った。その結果、基礎・基本の定着率の低さ、考えをもつことの困難さ、主体的な授業構成(体験活動や思考する時間)の必要性、学習意欲の不足などの日常の授業に関する原因の他、学力テスト形式からくる問題や家庭学習のあり方に関する問題まで多岐に渡った原因が挙げられた。また、多くの教師が学力の実態を認識するとともに、全体の約60%の教師が授業づくりの改善の必要性を感じていた。

IV 2年次の取組

1年次の取組を受け、現任校の課題の捉え直しを行った。1年次での課題として挙げていた「教師個人の受け身的な姿勢」というより、児童の姿を捉え方が曖昧であることによる児童の実態の不十分な認識ではないかと考えるようになった。とりわけ、公開授業後の検証図(図2)の押さえの弱さである。つまり、成果の確認を児童の実態という根拠に基づき、検証するということである。その課題の検証を主軸に置きながら、2年次は研究主任として、以下のような実践を行った。

1 取組の全体像

ここで、検証を強化するにあたり、取組の全体像を示す。まず、コア・システムである研推のFT機能を(1)～(3)によって始動させ、校内研修の基盤を整える。次に、良循環サイクルを確実に回すために、(4)を実施する。さらに、良循環サイクルの集団的展開を確立するために、(5)(6)を行い、それを時間的・段階的に進展させるために、(7)

(8) を行うという戦略を立てた。

2 実践

(1) 研究推進委員会と全職員との意識のつなぎ (4月～)

4月上旬に2回の研推をもち昨年度の反省と課題を元に、研究の方向性(主題や副主題、めざす児童像)や体制についての協議を行った。しかし、原案として筆者が提示したものは、前年の内容からの変更事項(組織の再編成や校内研究会の回数の変更など)が多く、かなり異質に映ったようだった。それは、全職員への提示したときも同様であった。学年団との行き戻しをしながら、研推での協議を進めているつもりであったが、新たなことを取り入れることへの抵抗感が感じられた。前年度から実践研究の話を進めつつ、研推の中でも意見を出しながら、研究の「種まき」をしていたつもりであったが、それは、児童の課題と校内研修の在り方との関連が捉えられていなかったのだと思われた。校長先生のバックアップのおかげで、何とか軌道にのせ、新年度の校内研修がスタートすることとなった。その後の毎月の研推では、研推と学年団メンバーとの意思疎通をスムーズにするために、焦点を絞った協議事項を挙げ、学年の意見をもって会に臨むようお願いした。「研究推進委員会までに」を発行し、明確な協議内容を打ち出しておくことで、研推でのタイムマネジメントと可能な限りの教師の思いの集約が図れるように努めた。そうすることで、学年会での協議が促進されるとともに、全職員の意識が反映されたことが自覚できると考えた。これは、学校全体の協働化を進めるための研推のFT機能の強化であると考えた。また、研推後の「校内研究だより」へは、決定事項を載せるだけでなく、協議の議論の流れ(プロセス)を載せ説明を加えることで、全職員への共有と納得感を高めるようにした。

(2) 研推と学年団とを連動させる組織の再編成 (4月)

現任校の各学年団から挙がってくる研推メンバーは、学年主任以外のミドルリーダーであることが多い。しかし、研推のメンバーに、校内研修の中心組織であるという自覚が薄かったり、公開授業の授業者と担当学年団に対する尊重が遠慮となって表れるためか、議論が十分ではなかったりすることを以前より感じていた。また、朝学習、家庭学習、環境整備という3つの研究の柱があったが、実際にはなかなか機能していなかった。学習規律に対する教師個人の考え方も様々

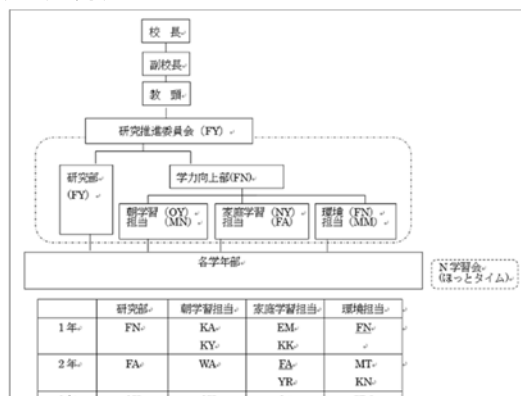


図6 組織図

で、作りかけては立ち消える「中島小の学習スタンダード」の実情もあった。また、県の施策を受け、今年度から新たに学力向上部が立ち上げられている。これらのことから、組織の再編成と役割の確認を行った。まず、学力向上部と研究部の連動と相乗効果を図るために、研推の中に2つの部を設置した。そして、校内研究が、朝学習や家庭学習、学習環境づくりなどの授業基盤の上に成立しているという認識をもたせることができるように、各学年団に3つの担当者がいるように全教

師を配置した。さらにその 3 つの担当をより活性化させるために、研推メンバーそれぞれを担当トップとして組織立てた(図6)。研推メンバー以外の教師もそれぞれの担当に所属することで、学年団と研推がより密接に、役割担当の立場としても結びつくことができると考えた。これらの結果、各担当者を中心に縦と横が連動しながら動きつつある状態が見られ始めた。

(3) インフォーマルな学習の場への支援 (4~12月)

若手教師発信の若手教師を中心とした学習会の場が数年前に立ち上げられている。しかし、インフォーマルな場は、推進的リーダーの転勤と共に衰退する可能性は大きい。そこで、この学習会も組織の中に組み込み(図6)、活動の啓蒙や報告などをして、支えるよう努めた。不定期だが、常時十数人の参加は見られ、若手教師の「自己始発性」が強く表れていた場であると言える。

(4) 算数科アンケートの見直し

(良循環サイクルの「児童の実態図」,「成果の確認図」の明確化) (5月と1月)

児童の実態から見た授業の分析・確認をよりの確に行うために、算数科アンケートの見直しを図った。原案を練っていくうちに、学年ごと、低・中・高学年ごとに聞きたい部分、知りたい実態が異なり、単元に即した内容の質問項目を作成していくこととなった。自らの学級・学年をイメージし、教科・領域に即した項目を練るなど、「行動の自己始発性」が働いているものと思われた。また、「成果の確認図」を正しく認識し、児童の変容を捉えるために、年度初めにアンケートをとるだけでなく、年度終わりにもアンケートを実施するように計画をした。

(5) 試行錯誤と変遷を遂げた学習指導案の形

(良循環サイクルの集団的展開の「課題づくり図」の明確化) (8~11月)

校内研究会で事後検討会を重ねていくうちに、何のために(目的)この授業をし、何を(内容)達成させたいのかは明確になったが、どこまで(達成状況)達成させたいのかが、指導案上にも明記されず、事前説明会でも伝えられることがなかった。見る視点は定まったものの、研究授業で見られた児童の状態は、達成されたといえるのかが不明で、議論が停滞することがあった。指導の講師の先生のご助言も頂き、評価基準を打ち出した指導案に形式を更新していくこととなった。必要感を感じ納得した事項について、受け入れることは十分に可能であった。原案をもとに、研推を中心に議論を進め、一定の質を保障しつつ、柔軟性を帯びた学習指導案へと進化を遂げていった。

(6) 良循環サイクルの集団的展開の「成果確認図」の明確化 (7~11月)

PF機能の一つとして、校内研究会が連続性をもち成果を積み上げることができるよう、それぞれの成果と課題を明確にした。全体協議の中での板書や校内研究会後の「校内研究だより」の中での「研究授業から見えたもの」など、成果と課題は視覚化し、次の研究授業への連結を意識していくことで、個人や学年を超えた現任校の研究の知が向上していくと考える。

2. 今回の研究授業から見えてきたもの

- ◎ 操作(イメージ)・図と言葉(説明)と式の3つのつながり
図を描かせることだけで捉えるのではなく、図と言葉と式の関係性をつなげられるような学習活動の工夫と手立て・発問の検討
- ◎ 話す場の多様性の確立
目的をもった話す場の設定(自己対話・ペア対話・グループ対話・全体での対話)
- ◎ アクティブラーニングの視点をもった授業構成の確立
主体的、協働的、深い学び
- ◎ 児童の説明を根拠に基づくものにする工夫(第2回より続行中)
ゆさぶりのタイミングと言葉の選択
- ◎ 期待する子どもの姿を明確に(第2回より続行中)
第3回より指導案上で記載するようになったが、より強い意識が授業者側に必要。同時に参観者側との共有につながる。

研究だより No.13より

(7) 「課題づくり図」のためのめざす児童像の具体化 (H28.6.18 第1回校内研修会)

佐古(2011)は、学校組織における協働概念を広範囲の活動に拡大して位置付け、「共通の目的を前提とするというよりも、共通の目的を形成しようとする集団的な活動をも、協働の範囲の中に組み入れ、それに至るプロセスを重視する」としている。つまり、協働を「教育の事実のすりあわせを重視し、そこから学校における教育活動の課題(目標)の明確化を図るプロセスを学校における協働の主要な側面」(出典 佐古2011, 144頁)として位置づ

けている。4月に研究主題やめざす児童像を、学校全体の共有で定め、それに向けて実践を進めている。佐古の示す協働概念に照らし合わせると、スローガンとして掲げるだけにならないよう、その言葉のもつイメージの違いをすり合わせたり、納得度を高めたりする必要があり、協働的な活動の中で繰り返し形成されなくてはならない。図3のそれぞれの場において、より具体的に深化を図ることができるように実践と共有を行うこと必要がある。これらのことから、「課題づくり回」を捉えるためのめざす児童像の具体化と共有化を行った。昨年度の現任校の学力調査の結果と原因分析（「実態の確認回」）を取り上げ、それを受けて、めざす児童像の具体的な姿とはどういう姿なのか、研究授業をする教材の中ではどういう姿になるのか、全職員が授業場面をイメージしながら考えていった。その結果、評価基準の元となるものを作成した学年団も表れた。

（8）良循環サイクルの段階的展開の「評価回」の強化（2月）

1年間の校内研究の成果と課題をまとめる際には、算数科アンケートの結果からの検証を必ず行うと共に、実際の授業場面での児童の姿と絡めて分析することを強く求めた。成果としては、学び方が身についてきた、伝え合いの姿が見られることが多くなったなどが挙げられた。学年によりばらつきはあるものの、算数科アンケート結果からそれらが数値で表れていた。その反面、アンケートは児童の自己評価であるということや現在、算数科で行っている単元によって結果が変動するなど、正確な評価となっているかの判断は難しい。アンケートが検証方法として、ふさわしくないという意見も見られた。これは、「評価回」のさらなる強化につながる有効な考え方であると思う。

V 結果と分析

1 教師個人の自律的な授業改善サイクルを促す取組から見た成果と課題

前述の「校内研究・授業改善に関するアンケート」を2年次の7月と12月にも同様に実施した。ここでは、「A 校内研究に対する個人の姿勢」「D 自己始発性」「E 効力感」が大きく関わっている。全体会で、自分の考えを語ったり、質問したり、人と違う意見でも述べたりするという項目において、わずかではあるが徐々に数字を上げている。また、研究主題やめざす児童像の理解と納得の項目でも、徐々に数字を上げている。これは、「研究授業では主題に関わる話題や視点をもって授業を見る」という項目も上がっていることから、研究主題やめざす児童像が自分の意識の中に入り、それを意識した上で同じ授業を見て協議し合うことで、深い理解と納得を促し、それが個々の授業実践につながっているのではないかと考える。さらに、1年次に低かった「他の先生方の授業を参観する機会をもつ」という項目については、27%から83%と飛躍的に数字を伸ばした。他にも、「自ら研修する機会を積極的にもつ」教師も徐々に増えつつある。「教務主任からの学力テスト問題を解」いた教師が75%、「算数科主任から出されている『算数メモ』を読み、教材研究に役立てた」教師は88%、研究主任（筆者）からの『研究だより』を読み、自分の課題や学校全体の研究の方向性を理解し、それに向けて日々授業実践をしている教師は、88%であった。インフォーマルな教師の学習の場であるが、「中島学習会に参加している」教師は54%であり、そのうち10年以下の若手教師が79%を占めていた。ベテラン層、ミドル層、若手層に関わらず、どの年代でも自己始発性が働き、自らの立場と状況の中でできることを探り、授業改善の実践へと動き出していることが分かる。一方で、「校内研究に義務感」を感じている教師は、67%から少し増えている。公開授業が特別であるという認識が抜け

にくい実態や組織体制の再編成による負担感を感じている実態が伺えた。

面談においては、顕著な成果を上げることはできなかった。まず、筆者も面談対象者も互いに多忙のあまり、面談をする時間を生み出せないでいた。しかし、短い時間に3人の若手教師（4年目、5年目、7年目教師）と面談する中で、年数が上がってくるにつれて、自己の授業技術を上げることでなく、周囲（現任校においてはまず学年団）を見て、その中での自分の立ち位置を見出し、若手教師に受け継がなければという意識が育っていることが伺えた。

『自分より年上の先生とかと話してたら、よく物事を知ってらっしゃるし、「ああ、そういう考え方があるんじゃない。」と自分が新たに気づくこともたくさんあるんで。自分も年齢が真ん中になってきて、これから、どんどん上の方になっていくにつれて、多分、後輩、自分より下の人にいる教えるあげられるような力はつけたいというのは、あります。自分が上の人から教えてもらったことを下の人にも引き継ぐじゃないですけど、なんか伝えていって。』
(7年目男性教師 研究授業後)

2 教師集団の協働を促す取組から見た成果と課題

同様に前述の校内研修診断表のアンケートを7月と1月に実施した。7つの項目で、県平均を上回る結果となった。とりわけ、課題となっていた「Ⅱ研究主題の設定と追求」「Ⅵ意欲の喚起」においては、県平均を大きく上回る結果となった（図7）。事前事後協議会において、常に研究主題との関連や提案事項を焦点化させ、協議を拡散させないように努めた結果といえよう。さらに事後協議会では、提案事項や教師の支援に対し「～をしていた児童がいた。」など、児童の姿を明確に示した上での発言が聞かれるようになってきた。これは、教師が児童の成果（達成度）を意識し、それを踏まえた上で、研究授業の提案性の有無を見出そうとしていることが考えられる。つまり、児童の姿の検証をすることで、「教育研究」の視点をもちつつあるのではないかと考えた。より細やかな児童の評価指標を作成し、それに基づいた指導と評価を一体化させて行うことで、同じ視点で授業をみる見方を形成していくことができると考える。また、一方向になりがちだった協議が、提案にさらに上乘せした意見に対し、担当学年の児童の実態やそれまでの実践など研究経緯を踏まえた上で返答することで、よりレベルの高い協議となっていった。

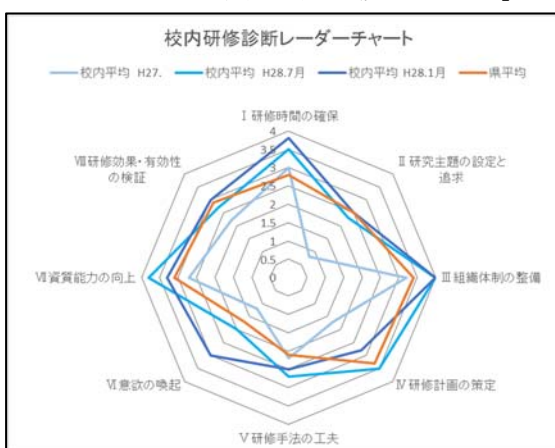


図7 校内研修診断レーダーチャート

3 組織的な学校改善から見た成果と課題

校内研修を軸として学校改善を行ってきたが、様々な立場からの成果が感じられた。教務主任による教師の学力テスト問題実施への啓蒙や算数科主任による学年の系統性を踏まえた教材や指導法の工夫の発信など、教師の授業改善に役立つ情報の提供と共通理解を図る取組が実践されていった。キーパーソンとなるベテラン教師からペアトークの目的やあり方、指標の必要性を示唆する助言もあり、組織としての取組を促す働きかけが見られた。また、放課後等には、ベテラン教師同士で児童の学習成果を喜び合ったり、学力向上に向けて児童や家庭にどのような働きかけが必要なのかを問い直したりする姿も見られた。音楽専科からは、図を使って「音」を表

現しているという児童の成果を報告する声、他にも「学力」そのものの自体の捉え方を疑問視する声も聞くことができた。学力と生徒指導の在り方などの関連についての疑問を筆者に投げかけてくる教師もいた。個々の自己始発性が働き、自分の立場と役割を認識した上で、手立てをうったり学力向上につながる問題提起を発信したりしていることが分かった。今後は、学校課題をより明確にして、校内研修にとどまらず、カリキュラムの編成も見据えて、各校務分掌とつなげて課題解決に努めていく必要があるのだと思う。

VI 今後の課題と展望

新しく組織を立ち上げたり取組を増やしたりすることは、多忙な学校において負担感が大きい。佐古の学校組織開発理論の「今、現存する組織を機能させ、活性化させる」という点に着目すると同時に、教師の意識に新たな「変革」も起こす必要があった。そのために、枠組みの援用しながら、研推と学年団、研推と担当、研推と中島会、研推と中島学習会など、組織同士を連動させ、そこに存在する多くの教師同士を連動させ、教師自身に授業改善の意識をもつように発信し働きかけ、取組を進めた。全職員の理解と納得を求めることは困難であるが、その中で学校としての最大公約数的価値を見出していきよう働きかけることがマネジメントであると実践しながら、実感した。研究主題やめざす児童像の共有など言葉でいうと簡単だが、そのイメージする児童の姿は教師間により異なってくる。だからこそ、協働的な活動を取り入れながら、個々の教師の思いを表出させ、共有し合う時間と場が必要なのだ。幸い、現任校には、先進的な教育知識や技術を身に付けた教師がそれぞれの層に数多くいた。メンバーの知を結集するとともに、彼らを中心として引き上げることで、より質の高い校内研修が作り上げられていったのだと思う。

図3に示したように、校内研究の成果と課題を明確に示し、焦点化・視覚化された成果と課題を活用することで、年間の評価へとつなげ、個人や各学年それぞれではなく学校としての校内研究の成果となったと思う。そして、それを継続して次年度へつなげ更新していくことで、より学校組織としての成果が積み上がっていくものと思われる。

3月には、今年度の成果と課題を踏まえ、来年度の研究の方向性を探っていく予定である。個人や学年を超えた校内研修の知を大切にするとともに、今後の教育界における変動（英語・道徳の教科化など）も視野に入れながら、検討していきたいと思う。

児童の学力向上に成果が表れるのには、ある程度の時間を要すると思われる。しかし、今年度築き上げた「中島小の学習スタンダード」をはじめ、成果を引き継ぎさらに更新していく中で、環境や児童の変化に耐えうる校内研修の知が確立されていくものと思われる。

【引用・参考文献一覧】

- ・佐古秀一・宮根修「学校における内発的改善力を高めるための組織開発（学校組織開発）の展開と類型—価値的目標生成型の学校組織開発の展開をふまえて—」, 2011, pp. 128-143
- ・佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史『学校づくりの組織論』, 学文社, 2011, pp. 131-153
- ・岸本幸次郎・久高喜行『教師の力量形成』ぎょうせい, 昭和61年
- ・古川久敬『構造こわし 組織変革の心理学』, 誠信書房, 1990, pp. 248-258
- ・秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない—』, 明石書房, 2008
- ・淵上克義 西村一生「教師の協働的効力感に関する実証的研究」, 2004
- ・岡山県総合教育センター「校内研修ガイドブックⅡ—校内研修を充実させる「8つの軸」—」, 平成25年