

目 次

<学部新卒学生>

1. 生徒が協働的に取り組める高等学校の授業づくり
—科学的思考力を活用させながら— 泉 裕輝 …… 1
2. 多面的・多角的な思考をふまえ意思決定を促す授業デザイン 市川 諒 …… 9
3. 自己有用感を高める体育の授業デザイン
～すべての生徒がともに参画できる授業づくりを目指して～ 梶谷 奈央 …… 19
4. 主体的に取り組める問題解決学習を取り入れた授業づくり
—ESDの視点から— 川端 はつみ …… 27
5. 生徒指導を取り入れた教科授業 ～数学を通した学び合いの授業デザイン～ 竹本 健太郎 …… 35
6. 論理的思考力を育む国語科の授業デザインの方略 田中 聞人 …… 41
7. 発信力を高める外国語活動・外国語科授業のあり方 友田 美帆 …… 51
8. 生徒が主体的に社会の課題を追究・解決できる授業デザイン 橋本 正俊 …… 59
9. 数学を通して論理的思考力を育成する授業デザイン 平野 義明 …… 67
10. 体育科授業を通した運動有能感の育成
—運動嫌いの傾向にある生徒の視点から— 村上 嵩 …… 77
11. 学び合う授業づくり 矢部 菜月 …… 85
12. 仮説変容過程をもとに事象への価値付けを行う授業づくり
—要素的事実の確定に着目して— 山下 聡真 …… 91
13. 高等学校外国語科における授業デザイン方略
—コミュニケーション能力の再検討を通して— 吉市 睦生 …… 101

<現職教員学生>

1. 学校全体で取り組む特別支援教育体制の構築 —教員の意識を中心にして— 島田 和紀 …… 113
2. 支援を要する児童が在籍する通常学級における学級づくり 下村 幸子 …… 123
3. 校内における研修体制の充実に関する研究
—Hordの「専門職の学習共同体」論の援用による学力向上に向けた授業改善を手がかりとして— 杉原 賢一 …… 131
4. 中学校における道德教育推進モデルの開発
～集団の道德性を高め合う学校を目指して～ 豊岡恵梨子 …… 141
5. インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校の役割 乗金 大輔 …… 151
6. 高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造 藤原 絵美 …… 161
7. 学校の組織的教育更新力向上に関する研究
—学校組織開発理論を基盤とした学校課題探究のプロセスを通して— 松岡 徹 …… 171

生徒が協働的に取り組める高等学校の授業づくり

—科学的思考力を活用させながら—

学生番号 22428063 氏名 泉 裕輝

概要

本研究の目的は、高等学校理科の物理分野において生徒が協働的な取り組みを通じて科学的思考力を育成する授業づくりについて検討することである。科学的思考力は、観察・実験を通じた問題解決学習の中で育成され、その条件として「論理的思考力」に加えて「実証性」、「再現性」、「客観性」が挙げられる。つまり、課題を見だし、他者との議論や検討を深めることで科学的思考力は一層高まると考えた。そこで、自ら立てた仮説を他の生徒と評価しながら吟味し、実験結果や考察を共有して、互いに検討し合う授業実践を行った。こうした実践により、多様な能力や特性を持った生徒同士が協働していくことで、納得解としての論理性を深めることができ、科学的思考力が育成されることが明らかになった。

キーワード：協働的 科学的思考力 高等学校理科物理分野 問題解決学習

1. 研究の目的

本研究では、高等学校理科の物理分野において生徒が協働的な取り組みを通じて科学的思考力を育成する授業づくりについて検討することを目的とする。

情報化やグローバル化が進み、激しく変化していく現代社会において、中央教育審議会(2016)¹⁾は「グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある」と分析した上で、「こうした社会的変化の影響が、身近な生活も含め社会のあらゆる領域に及んでいる中で、子供たちの成長を支える教育の在り方も、新たな事態に直面していることは明らかである」と、新しい学習指導要領の基本的な考え方を示した。そして、こうした社会において人間は人工知能とは異なり、様々な情報や出来事から自ら目的を設定し、他者と協働しながら思考・判断・表現していくことで納得解を導き出すこと、つまり多様な知識や考えから新たな価値を見出すことができるのであり、そのためには、従来のような情報処理能力ではなく、情報編集能力として解を修正していく力を育成することの重要性が述べられた。

現行の学習指導要領において高等学校理科の目標は「自然の事物・現象に対する関心や探究心を高め、目的意識をもって観察・実験などを行い、科学的に探究する能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な自然観を育成する」²⁾ こととされている。「科学的な自然観」とは、辻本ら(2014)が述べているように「問題を解決しようとするときの科学的な方法や手続き、及びそこから得られた結果や思考活動の末に獲得できる概念・原理のこと」³⁾である。つまり、科学的な思考に基づいて概念や原理を獲得することが重要である。しかし、現行の学習指導要領の目標が充分達成されているとはいえない。例えば、千家(2009)は、2006年のPISA調査における科学的リテラシーの成績低下の原因について「学校で行われている理科実験の多くは、(中略)実験を行うことそのものが目的となってしまう、実験の結果・データから何を導き出すかという科学的な思考力を要する学習活動に結びついていない」⁴⁾と指摘している。PISA2015年調査においても、調査結果を見ると、確かに平均点は高いが、論述問題の無回答率が高い。つまり、記憶していることを当てはめたり、答えを選んだりすることは得意としていても、科学的に思考して、理

由を説明することは苦手であることがわかる。本来、そうした思考力を育成する場である理科実験の授業では、生徒が実験を行うだけに終わり、その考察に時間がかけられていない場合が多い。その結果が生徒の科学的思考力の低下をもたらしていると考えられる。

高等学校理科では、実験を問題解決型の学習過程に位置付けて、実験の結果・データを科学的に思考する学習を行うことで、実験と科学的思考力を結びつけることが求められる。そして、問題解決型学習の過程を協働化させることで科学的思考力はより豊かなものになり、みんなが納得できる解を得ることができると考えた。ここでは、学習課題を達成するための手段として「協働」を用いるのではなく、「協働」そのものに「教育的価値」を見だし、教育活動に取り入れるべき学習方法として論じていく。

2. 協働的な学習について

(1) 「協働」とは

「協働」は、1990年代頃から「coproduction」として行政用語として使われてきた言葉である⁵⁾。現在「協働」は「collaboration」の訳として使われていることが多いが、その明確な定義付けは文部科学省でもされていないため、その言葉だけが一人歩きしていることが多い。また、広辞苑では「協働」を「協力して働くこと」と記されているが、学問的に扱うには抽象的であり、定義付けを巡っては様々な論文で議論されている。そこで、「協働」について整理しつつ定義付けを行っていく。

上記のように、「協働」という言葉は「collaboration」を訳出したものではなく、行政と市民が協力し合うことを示す用語として造られた。そのことを踏まえて、坂本(2008)は「協同(cooperation)」との違いを「明確な目標や組織の有無」であると述べ、「自らが属する組織や文化の異なる他者と一つの目標に向けて互いにパートナーとしてともに働くこと」⁶⁾であると定義している。つまり、「協同」と違って「協働」は明確な目標を組織の中で共有・認識し、ともに目標を達成していくことである。

以上の考察を踏まえ、本研究では「協働」を「自ら課題を見だし、その課題を他者と共有し、個々の能力や特性を生かしてその課題をともに解決していくこと」と定義する。すなわち、生徒1人1人が授業のめあて(目標)を「自らの課題」と認識し、クラスやグループの一員として各々の能力や特性を生かしてそれを解決することである。学年や単元によっては、グループ活動が難しい授業も存在する。そうした場合、グループ活動に執着するのではなく、個々の生徒の疑問や考えなどをクラス全体に共有できるよう手立てを図ることで協働はつくり出されていく。

生徒1人1人が「自らの課題」と認識するためには、生徒が疑問に思い、「調べたい」と思うことが必要である。理科では、「問題意識」、つまり「仮説」につながる部分である。今までの理科実験では「確認のための実験」が多く、仮説を生徒自らが立てる必要性がなかった。しかし、「仮説」を生徒個々で考え、出し合い、吟味していくことで「自らの課題」となり、共有されていくと考える。

(2) 学習過程の協働化のために不可欠な要素

「協働」のためには、他者の考えを柔軟に受け入れたり、自分の考えを発表したりするなどのコミュニケーション能力が必要となる。そうでなければ、協働的な学習は成立しない。では、どのような要素の元で協働的に取り組める授業づくりを行っていけば良いのか。

坂本(2008)は、「協働学習」について、「第一義的には学習活動に『協働』を用いる学習形態であり、二義的には『協働』するための能力や学習者間の『協働』関係の形成を志向する学習も含んでいる」⁶⁾と述べており、第一義的な協働学習の成立に不可欠な要素を次のように3点示している。

- ① 教室内に多様で異質な能力を持った「他者」の存在。
- ② 学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築。
- ③ 学習目標や課題、価値観および成果の共有。

3. 科学的思考力と協働の関係性

(1) 科学的思考力とは

科学的思考力については、文献等でいくつも取り上げられている。例えば、羽村ら(2007)は、理論研究を踏まえて「自然の事物・現象の中に問題を見だし、観察、実験などを行うとともに、事象を実証的、論理的に考えたり、分析的、総合的に考察したりして問題を解決する能力」⁷⁾としている。また、小学校学習指導要領解説理科編⁸⁾や金田ら(2016)⁹⁾などを参考にして、本研究では理科教育としての科学的思考力を「自然の事物・現象に問題を見出し、観察・実験を通して既存の科学的な知識から実証的、論理的に考えたり、分析的、総合的に考察したりして問題を解決する能力」と定義する。科学的思考力は、論理的な思考力(合理性)に「実証性」「再現性」「客観性」の3要素が付加されたものが科学の性質であり、この性質に「推論的」「知識的」「批判的」な科学の方法を用いることで成立する。科学の性質と科学の方法の意味をそれぞれ表1⁸⁾、表2⁹⁾にまとめた。

表1. 小学校学習指導要領解説理科編での科学の性質である要素の意味

実証性	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
再現性	仮説を観察、実験などを通して実証するとき、時間や場所を変えて複数回行っても同一の実験条件下では同一の結果が得られるという条件
客観性	実証性や再現性という条件を満足することにより、多くの人々によって承認され、公認されるという条件

表2. 金田ら(2016)による科学の方法の意味

推論的	新しく遭遇した自然事象に対し、帰納的、演繹的、分析的、総合的な思考などによって、自然事象の原理・法則を利用して論理的に推測すること
知識的	これまで科学的に明らかにされている自然事象の原理・法則および科学用語の定義を活用すること
批判的	他人や自分の意見を素直に鵜呑みにせず、科学的によく考察し、適切に評価する姿勢のこと

これらのことから、3要素を保ちながら「知識的」、「推論的」に思考していくことが必要であり、そこには「批判的」に考える姿勢が重要となる。

また、科学の性質である3要素は、問題解決型の学習の過程の中で図1のように位置付けられる¹⁰⁾。科学とは本来、「仮説」と「理論」をより良いものにしていくことで進歩する¹¹⁾。つまり、実験結果を基にした考察で導き出された結論は、新たな問題意識、もしくは仮説へと繰り返されていく。そこで用いられるのが「演繹的」と「帰納的」な思考であるが、どちらも3つの科学の方法から導き出さなければならない。



図1. 問題解決型の学習過程と科学の性質の関係図

これらを踏まえて、高等学校理科の物理分野での科学的思考力は「エネルギー」の考え方を基盤とした量的側面から「運動(あるいは変化)とは何か」という関係的側面に問う「法則の発見」を多面的・総合的に追究していく能力であると考えられる。

(2) 科学的思考力育成における学習過程の協働化の意味

科学的思考力の実証性において、仮説を観察・実験で確かめることができるということが重要である。仮説は、観察・実験を行うに当たって、どこに焦点を当てるべきなのかという目的を明確化させる役割がある。つまり、正しいー正しくないではなく、生活経験や学習経験を基にした根拠から導き出した予想として仮説を立てる必要がある。そのため、各生徒から出された予想にそれぞれ根拠を持たせるために、予想の裏側にある根拠を生徒同士が協働的に吟味することで、観察・実験の視点を全体で共有することができる。

また、行われる観察・実験の結果に正確性がなければ科学的思考力に再現性があるとは言えない。再現性を担保するためには、観察・実験を行う中でパートナーとしての役割分担の明確化と、他の複数の実験結果との比較が必要となる。

生徒は自身の仮説と実験結果のみで、全てが正しい正しくないという思い込みをし、既有的思い込みを強化したり、新たな思い込みを形成したりしやすい。守屋(2000)も指摘しているように、実験で得られた結果は、ある個人の導いた「結論」を裏づけるが、それを導いた「過程」の正しさや、「論」の正しさまでを保障するとは限らない¹²⁾。生徒個人が考えた理論が、他の生徒の多様な理論の中で関係づけられることで、客観性を確保するための「論」の正しさを保障することに繋がる。すなわち、実証性、再現性、客観性においても、科学的思考力を育成するためには協働性が不可欠であると考えられる。

このように、科学的思考力は個人ではなく、多様、かつ同じ目的を持った他者との協働により深めることができると言える。

4. 授業実践の成果と考察

(1) 授業実践①

2年次に、定時制普通科高校において実践研究を行った。昼間部と夜間部の生徒が受講しており、理科に関する興味・関心が高くない生徒も多い。昼間部の生徒は気付きや疑問などの発言が多いのでそれを活かした活動を取り入れるなどし、夜間部は1つ1つの出来事を冷静に捉え、じっくり考える生徒が多いので考えや意見を全体に共有できる場をつくるなど、協働的な学習となるよう工夫を行なった。

「物理基礎」の「ア.熱(ア)熱と温度」の単元の「物質の三態」について授業を構成した。

本時	物質の三態		
目標	・潜熱の存在に気付くことができる。 ・潜熱が発生する原因を原子・分子の立場から説明することができる。		
学習内容の概要	実証性	再現性	客観性
	氷を加熱によって溶かし、水蒸気になるまでのグラフの仮説を立てた。	氷を加熱するグループと常温水を加熱するグループに分かれて、それぞれ実験を行った。	仮説と実験結果を比較し、潜熱が発生した理由について既習知識等を振り返りながら考察した。

授業実践では、まず生徒の直感的な予想を協働的に吟味し合い、それを仮説にすることで実験の目的を明確化し、生徒全体に共有させることができた。また、水の三態と温度変化の関係性について、同じ実験を行ったグループの実験結果を比較することで再現性を確保することができた。こうして仮説と実験結果を比較し、既習知識等を振り返りながら、協働的に考察することで、客観性の

ある科学的思考力を育成することができた。

しかし、生徒自身の素朴概念と実験結果のズレからの問題状況を授業で取り入れていなかったため、議論を焦点化して深めることができていなかった。

(2) 授業実践②

(ア) 授業の構想

「物理基礎」の「イ. 様々な力とその働き (ア) 様々な力」の単元の「浮力」について授業を構成した。本単元では中学校理科第1分野で学習した「力と圧力」及び「運動の規則性」を発展させて、物体にかかる水圧によって生じる浮力の基本的な概念や規則性を見出させ、その原理を理解させることをねらいとした。その中で本時案では、浮力の要因と関係性を実験・観察を通して分析し、物体にかかる水圧の観点から浮力の正体について考察していくことを目的とした。

本時	浮力		
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・浮力の規則性を見つけることができる。 ・水圧から受ける力によって浮力が発生することを考察することができる。 		
学習内容の概要	実証性	再現性	客観性
	浮力の大きさの要因を個人で考え、全体で共有しながら仮説を立てた。	前時に立てた仮説を、それぞれ2グループずつに分かれて検証し、各仮説に対する実験結果を共有した。	各グループの実験結果を根拠に、浮力の発生原因と大きさが変化する要因について既習知識等を振り返りながら考察した。

(イ) 授業の実践

生徒に浮力は「物体が上に押し上げられる力」であると認識させた上で、浮力の大きさが何によって変化するのか予想を各自で考えさせ、次時で各生徒の予想と根拠となる理由を全体で共有し、協働的に吟味した。このように、無意識的に立てた予想の根拠を感覚的・経験的に意識化させ仮説にしていくことで、実験の意義や必要性の理解を深めると同時に、全体でそれを共有することが出来る。また、具体性のある仮説を持たせることで、「そのためにどのような実験を行えば良いか」という実験計画の立案も行いやすくなる。このようにして実証性のある科学的思考力の育成を目指した。

具体的には、ICT を活用して生徒の予想を比較しやすくし、集約していきながらそれらの予想を仮説に導くため、根拠を問う発問を行った。そして、各仮説の根拠に気付かせることで、実験の目的が明確化され、生徒全体に共有されると考えた。ここでは、水中にある物体の「体積」、「重さ」、「水深」が浮力の大きさに関係あると仮説付けた。

実験は、3つの仮説をそれぞれ2グループずつ、計6グループで行なった。前時に検討した実験方法でグループ別の実験を行い、各自役割分担を行いながら進めるようにした。生徒自身で出し合った実験方法なので、スムーズに、かつポイントを抑えながら1人1人取り組むことができた。また、その実験結果を各グループでホワイトボードに記入させ、黒板に貼って比較し合うことで、実験の再現性を確認し、「重さ」と「水深」は関係性がなく「体積」が大きくなると浮力も比例して大きくなる事実を確認させた。

そして、そもそも浮力がなぜ発生するのか既習知識を振り返りつつ、実験結果を根拠に考察し、「体積」の大きさに比例した理由を生徒同士で議論・検討していくことで深い思考に繋がるように

した。ここではまず、浮力は水圧の差によって発生したことを全体で確認させ、実験結果から根拠を探ることで、浮力の大きさが「水深」や「重さ」ではなく「体積」に比例したのかを探り合うこととした。

(ウ) 授業分析

物体の浮力を大きくする方法を生徒に予想させたところ、ほとんどの生徒から図3のような予想が出てきた。これは、生徒の「重いものは水中で速く沈んで、軽いものは浮く」という生活経験と、「重いということはそれだけ地球の中心に引っ張られる力の大きさが大きい」という前時で学習した重力による学習経験から思考された仮説であると考えられる。しかし、生徒にこのような予想を立てた理由を訊ねると「なんとなく」という解答が返ってきた。これは生徒が上記の前提となる経験が無意識化されているためである。ここでは、実験を行う目的が明確化されない。そこで、「重いということは、何が大きかったのだろうか?」という発問による問いかけと、それに対する生徒の発言を全体に共有させることで、予想に根拠を持たせた。また、他の生徒の仮説を取り出し、それぞれ共通点と相違点を確認させることで、生徒は「水中に沈めるとどれだけ軽くなるか」に焦点を当てて実験を観察していくことを、互いに共有することができた。これは、生徒同士が根拠や他の仮説を吟味していく中で実験の目的を理解していったと考えられる。

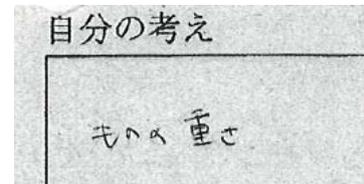


図3. 生徒の予想

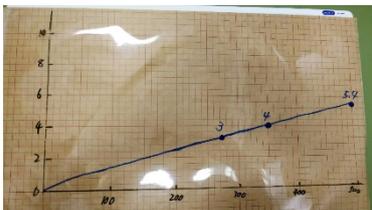


図4. 体積と浮力の実験結果



図5. 重さと浮力の実験結果

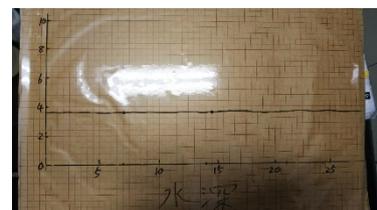


図6. 水深と浮力の実験結果

図4～6は、各グループのグラフの一例である。実験結果を各グループで比較し、再現性のあるものと判断できるグラフから、生徒は浮力が「重さ」と「水深」に関係せず「体積」に比例して大きくなる事実を確認できたと言える。

図7は、仮説にはなかった浮力の発生原因について考察を行った後の生徒が記入した結論である。生徒は「物体が勝手に変形したり動いたりすることはない」ということを学んでいる。それを基に浮力の発生原因を既習知識である水圧から導き出した。そして、変化の見られた体積と浮力の関係を調べた実験結果をピックアップし、図8のプロトコルのように、体積が大きくなるとなぜ浮力が大きくなったのか考察した。 S_1 が「分からない」と述べた後、 S_2 が水圧を受ける面に着目して答えた。より詳しく表現してもらったが、これだけでは不十分である。そこで、 S_2

なぜ水中に物体を沈めると浮力が発生したのだろうか?
他に、物体が水中で受けている力は何があるだろう。

物体の(⑥ 上)からかかる(⑦ 水圧)より(⑧ 下)からかかる(⑨ 水圧)の方が大きいため、上へ押し上げられる力(浮力)が発生した!

本当にそうなの?
仮説や実験結果から、根拠を探してみよう。

体積が大きいと、受ける部分が増えるため、その分、上からと下からの水圧の差が広がる(重さは変化しても水圧を受ける面は変わらない)から、浮力は変わらない。
水深は深くなってE、上下の水圧の差は変わらない

図7. 浮力の正体を明らかにしていった過程

の説明を聞いていた S_1 に具体的な問いを投げかけると、浮力の原理を理解した S_1 は、具体的な数値を用いて答えることができた。このように個々の知識や推論を批判的に共有することで、 S_1 だけでなく S_2 の理解も深めることができた。また、浮力との関係性が見られなかった重さと水深についても同様に考察し、それらを踏まえた上で「浮力の大きさは物体の体積に比例する」ことを生徒が協働的に根拠を持って理解することができた。

T : でも本当に浮力って水圧が原因なの？実験結果から分かることはないかな？

S₁ : 分からない。

(中略)

S₂ : 水圧を受ける面積でしょ？

T : どういうこと？

S₂ : 上下に受ける部分が増えるとその分差が広がるから。

T : なるほど。確かに、矢印 1 本上下に増えると差も 1 本分増えるよね。じゃあ、矢印が 2 倍増えると、差は何倍になる？

S₁ : 2 !

図 8. 実験結果から根拠を導き出したプロトコルの一例

(エ) 成果と課題

生徒の直感的な予想を協働的に吟味し合うことで根拠を意識化させ、仮説にすることで実験の目的を明確化し、生徒全体に共有させることができた。また、浮力との関係性について「体積」、「重さ」、「水深」を 2 グループずつ実験し、グループで出た実験結果を観察し、評価や協議をしていくことで再現性を確保することができた。これらを基に生徒は、既習知識や考えを科学の方法を用いながら共有することで、客観性のある科学的思考力を育成することができた。

協働して課題を解決していくことで、個々の生徒では不十分だった推論や知識、批判的な意見を共有でき、各生徒が科学的に思考していく手立てとすることができた。特に、今回の実験で生徒が立てた仮説は、「体積」、「重さ」、「水深」であった。科学的思考力を活用させながら、協働的に取り組むことによって浮力の大きさは体積に比例することが議論の中で共有できた。

しかし、生徒が立てた予想の中に「面積」があったが、今回は「体積」と同じ仮説にした。正確に言うと、面積の大きさと体積の大きさは比例関係にないので、浮力の大きさが「面積」に比例するというわけではない。本時では、「体積が大きくなると浮力が大きくなる」という仮説と 1 つにしたが、考察段階で「実験結果と考察から面積が変化する」といった新たな仮説を論理的に立てさせ、議論していくことでより協働的な取り組みへと発展することができた。そして、実験結果や考察から新たな仮説を立てていくということにより、科学的思考力をより深めることができたと考える。

5. 総合的考察

(1) 科学的思考力を育成するために協働的に取り組むことの効果

他者に説明するために言語化することが必要であり、根拠を持って説明することにより漠然とした理解から科学的な思考に繋がる。相手に伝えるためには、自分の中で情報を整理する必要がある、情報を整理していく中で理解力が深まるためである。また、生徒個人で思考させてその情報を共有し合い、意見交換や議論・検討していくことで新たなことに気付いたり、自身の考えをより妥当なものにしていくことができる。このように、課題を自分のものとして捉え、それを他者と対話しながら協働的に解決していく中で、多様な意見・考え方を共有しながら納得解を導いていくことができ、その結果、学習過程の協働化によって科学的思考力が育成されることが分かった。

- ・周りの実験結果と比較しながら今日の目標を達成させることが (できた・少し)
- ・他の人の意見や考えを踏まえながら考察することが (できた・少し)

感想や意見、疑問に思ったことを書いてね

4 科学的な色んな事があつたからあつたあつた。

図 9. 授業終わりの生徒の感想

さらに、生徒の感想には、図9のような記述が見られた。これは、生徒が協働的な学習を通して知識や推論を深め、様々な角度から現象を見ることができたからである。このように、生徒の理科への関心が高まり、学習に積極的に参加している姿も見られた。

(2) 今後目指すべき高等学校理科物理分野の授業とは

科学的思考力は「実証性」「再現性」「客観性」の要素を「推論的」「知識的」「批判的」に活用することで育成される。多様な能力や特性を持った生徒同士が協働していくことでより充実したものとなり、納得解としての論理性を深めることができる。さらに、こうして育まれる科学的思考力は、個人ではなくクラス全体で共有されるため、1人1人の学びを保障することができると同時に、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力が育成される。特に、西川(2014)が述べるように、教科の得意不得意は「物理、数学、算数、体育の場合は、最後までハッキリとした差」が残りやすい¹³⁾。だからこそ、その多様性を活かした授業の取り組みが必要なのである。

6. 今後の研究計画

これまで取り組んできた高等学校物理の授業づくりの成果と課題を生かして、高等学校情報科において、協働的な取り組みを通して生徒に論理的思考力や情報編集能力を育成する授業づくりについて研究を深めたい。

引用・参考文献

1. 中央教育審議会(2016)「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)」p.1
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、p.12
3. 辻本堅二、藤井宏明、川合麻衣子、岸上敏子(2014)「科学的な自然観を育む理科学習～『活用できる科学の知』を鍛える授業展開～」大阪教育大学附属池田中学校研究紀要、第53集、p.62
4. 千家弘行(2009)「科学的な思考力を育む観察・実験の在り方に関する研究—観察・実験のまとめ方を中心に—」『研究紀要』兵庫県立教育研修所、第120集、p.33
5. 荒木昭次郎(1990)『参加と協働—新しい市民=行政関係の創造—』ぎょうせい、p.6-7
6. 坂本旬(2008)『「協働学習」とは何か』『生涯学習とキャリアデザイン』法政大学キャリアデザイン学会、5号
7. 羽村昭彦、山本浩史、大本順一、佐々木悟(2007)「高等学校理科における科学的な思考力を育成するための教材に関する研究—観察、実験などの探究的に行う教材の開発—」広島県立教育センター研究紀要、第34号、p.44
8. 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 理科編』実教出版、p.10
9. 金田真弥、川崎弘作、稲田佳彦(2016)「理科学習で科学的思考力を育成するために必要な条件に関する研究」『岡山大学教師教育開発センター紀要』岡山大学教師教育開発センター、p.100
10. 石川真理代(2014)「高等学校物理における科学的な見方や考え方を育成する問題解決型の学習の在り方—自己評価と相互評価を機能させた指導システムの構築—」『全国理科教育大会 東京大会 研究発表論文(資料)集』日本理化学協会、36、12-②
11. 戸田山和久『「科学的思考」のレッスン』(2011)NHK出版、p.54
12. 守屋慶子(2000)『知識から理解へ—新しい「学び」と授業のために—』新曜社
13. 西川純(2014)「理科だからできる本当の「言語活動」」東洋館出版社、p.169

多面的・多角的な思考をふまえ意思決定を促す授業デザイン

学生番号 22428064 氏名 市川 諒

○概要

本研究は、地理的認識能力形成のあり方を授業論レベルで明らかにし、高等学校地理歴史科の授業改善のあり方を探求することを目的としている。知識注入型授業からの脱却のために、社会形成教育という立場をとり、授業を市民社会とかかわりのあるものにすることを目指した。授業実践を行っていく中で様々な課題が明らかになったものの、議論のテーマやワークシートの形式を改善することで課題解決を行った。

今後の課題としては、授業の中で生徒を学校の外にある社会へ出していくことが必要となる。そうすることで、社会形成教育をさらに高いレベルで実現することが可能になる。

キーワード：高等学校地理歴史、授業論、社会形成教育、意思決定、トゥールミンモデル

○はじめに

本研究の目的は、地理的認識能力形成のあり方を授業論レベルで明らかにし、高等学校地理歴史科の授業改善のあり方を探求することにある。

研究の方法は、以下の通りである。初めに、社会科、地理歴史科・公民科における先行研究を分析したうえで、伝統的に行われてきた知識注入型授業の課題を分析し、これから目指されるべき授業の在り方を明らかにする。次に、目指すべき授業在り方に基づいて開発した学習指導案を用いて、授業実践を行い、その結果を検証するというアクション・リサーチ型の方法を採用した。その結果、「なぜ」という発問を用いることや多様な価値観を持つ他者と考えを交流し合うための議論を設けることが効果的であり、教師が持つ指導観も、「授業は生徒が主体となって思考する場」という考えのもと授業実践と省察を行う。

○問題の所在

中学校社会科、高等学校地理歴史科・公民科では、教科書に記述されていることを羅列的に取り上げ、生徒に教え込むといった知識注入型の授業が行われてきた。そのような授業では、教師は教科書に記述されていることを板書し、生徒はそれをノートに書き写すといった教師から生徒への一方的な教え込みがなされてきた。これでは、授業の中で多くの知識を取り扱うことはできるが、「なぜそのような事実が引き起こされたのか」や「本当にその選択は正しかったのか」といったことについては考察されない。そのため、生徒の思考力や問題解決能力は育たないだけでなく、生徒は授業でそれらを学ぶ意味も見いだせなくなってしまふ。このことについて、田本（2015）は、現状の社会科授業は知識の習得にとどまる授業となっており、「現実の市民社会において意味や価値を有する社会科授業となっていない」と述べ、その授業スタイルを批判している。これは、現状の社会科授業では現実の市民社会で求められる資質能力が育成されていないと言い換えることができる。

高等学校地理歴史科で培うべき資質能力とは以下にある通り、「我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う」ことである。ここからは、科学的な事実認識を行い、それらを踏まえた上で社会を形成していくための資質を培うことが求められていることが明らかになる。

○目指すべき授業像

中央教育審議会（2016）の「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）」では、新学習指導要領の実施に向けての方向性が示されている。この答申の中では、中学校社会科、高等学校地理歴史科・公民科において、これからの時代に求められる資質能力が以下のように述べられている。

これからの時代に求められる資質・能力を視野に入れれば、社会科、地理歴史科、公民科では、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくことが求められる。

この答申から、今後行われるべき授業は、学校だけでなく、市民社会との関わりをもたせたいという考えから自国である日本、そして世界へとそのスケールを拡げていくことが必要であり、これからの時代を生き抜いていく市民としての成長を意識した授業が行われなければならないと指摘されている。

授業において、育成される資質能力は、現実社会で生きるものでなければならない。なぜなら生徒もまた、社会を構成している市民であり、卒業後も市民であり続けるからである。市民社会には多様な価値観、考え、立場が無数に存在しており、社会をよりよくしていくためにはそのような他者との交流が不可欠である。そのため、教室における授業であっても、多様な価値観を有する他者との協働的な学習活動を取り入れることが求められる。

その中で、目標にある社会を形成していくための資質を身に付けるためには、授業が社会を形成するためのレッスンの場に変容する必要がある。具体的には、社会問題の解決や制度・政策の検討といったそれぞれの生徒が一市民として行動することが授業の中で求められる。

これを実現するための授業論モデルとして、社会形成教育が挙げられる。佐長(2001)は、社会形成教育を、「民主主義社会の成員として必要な資質を育成する教育」と唱え、その中で育まれる社会形成の資質を、「①社会は自然のように存在し、変化するのではなく、社会の成員の意図や意思によって形成されることを自覚する態度、②より望ましい社会の形成を目的として、現行の社会の更新を考える知識や能力、③その考えを他者とともに検討することができる知識や能力」といった3つの要素を統合したものとしている。

そして佐長(2001)は、この授業を構成していくための具体的な方法として、議論の必要性を述べている。現実社会において、何かしらの決定をするうえで、人々は議論することを求められる。国会の政策決定の場や地方自治体の議会といった時はもちろん、それら以外の日常生活の場面で何かを決定する時においても、人々は議論という行動をとる。人々はよりよい何かを目指すうえで、お互いが納得するためには議論という方法を選択していることから、授業の中で、議論という活動を取り入れることは意味のあるものとなる。

そこで本研究では、「ある事象に対して自己の考えを持ち、他者との関わりをもとにして、その考えを修正・発展させることのできる力」を授業の中で育成することを目指して、授業改善のあり方の具体について検証していく。

○知識注入型授業からの転換とそのための方策

知識注入型の授業が行われてきた背景には、取り扱う知識量の多さがその要因にあると考えられるが、より本質的な要因として、「わかる、わからない」が評価の基準になっていることが影響している。定期テストや大学受験の問題を見ても、個別的な知識を求める問題が多く見られ、大量かつ詳細な知識をどれだけ覚えているかが問われている。知識注入型授業のあり方を転換するためには、この評価の基準を見直さなければならない。

本研究では、「考えに妥当性があるかどうか」を評価の基準にしたい。「考えに妥当性があるかどうか」についてであるが、それぞれの思考には個々の見方・考え方が影響を与えている。見方・考え方については、次期学習指導要領で資質能力として位置付けられており、それらをいかに育成していくかについて明らかにする必要がある。本研究においては、評価するといっても、教師がそれぞれの生徒が持つ見方・考え方の優劣をつけるのではなく、生徒同士で互いの思考について比較・検討を重ねながら、学びを深めていくことを求めたい。考えの妥当性といってもそれは一つだけでなく、様々な見方があり、授業の中で生徒同士によって検討されることでより妥当性のあるものと認められるようになるからである。このことは、それぞれの生徒の思考の違いこそが、授業で中心的に扱われる必要があることを示している。思考そのものが思いつきであるか、資料等にもとづいたものであるかなどによって、その妥当性は変わってくる。このことを中心として授業を計画することで、知識注入型ではなく、生徒の思考の質を重視する授業へ転換することができる。

このような授業を展開するための方策としては、2つある。第一に、授業の中での中心発問が、生徒に思考を促すものであるかどうかである。これまでの授業では、中心発問が設定されていたとしても、教科書に書かれていることを確認するようなもので、それぞれの生徒の思考の違いが生まれにくいものであった。思考の違いを生み出させるためには、まずは生徒に思考させることが必要である。

森分(1978)は、科学的といわれる学問の領域においてなされる説明を類型化し、その中で「なぜ」という問いが最も科学的なものになりえることを説いている。

「科学において求められる説明は、多くの場合、ある事象が起こったことの、あるいは説明は設立することの、原因あるいは理由を明らかにすることであり、そのような科学的説明を求める問いは、「なぜ」という問いであるからである。」

このほかにも森分は、「何」（分類による説明）、「いかに」（記述による説明）といったように、説明を類型化している。これまでの授業では、上述したように教科書の記述を確認する発問が多く、これらを森分の類型に当てはめると、分類や記述による説明となる。

例えば、「日本の高齢化率は何%であるか」といった問いは、教科書などを見れば、すぐに答えることのできるもので、そこに生徒の思考は必要とされなかった。しかし一方で、「なぜ日本における高齢化は問題とされるのだろうか」といった問いは生徒の思考を必要とする。この問いに対しては、様々な意見が出てくることが予想され、この意見の多様性こそ、「他者はどのように考えているのか」という興味につながり、生徒を学習内容に引き込むことになる。また、「なぜ日本における高齢化は問題とされるのだろうか」という問いに対しては、労働人口や年金問題など現実世界で起きている事象にまで目を向けなければ答えられない。これまで無批判に高齢化を問題と捉えていた生徒がその要因を探るなかで、現実社会の様々な部分を切り取り、それらとの関連を考察しながら、高齢化を捉えなおしていくことになる。

このように、教育内容が同じであっても、その問い方が変われば、授業のあり方や生徒の学習に対する姿勢を変えることができる。その中で、原因や理由を求める「なぜ」を問うことによって、生徒は社会構造や自分との関係性などについて必然的に思考することから、知識注入型授業からの脱却には、「なぜ」という中心発問が必要になる。また、これまで教え込まれてきた事象や法則といった知識についても、その因果関係を考えることになり、一つ一つの知識が生徒によって組み立てられていくことになる。

第二に、生徒同士による議論の必要性である。それぞれの生徒は、同じテーマであっても、異なる主張を持つ。この違いをもとにして、生徒同士で議論させることで、それまでの自分にはなかった新たな気づきをもたらすことができる。ただ議論させるのではなく、自己の立場を認識させてから議論に参加させるためにも、まずは自己の立場を明らかにさせたい。また、教室という様々な価値観を持つ生徒が共存する空間でこそ、生徒同士をつなぎ合わせる活動が意味あるものになる。

議論の妥当性を高めるためには、多様な資料の提示が必要になる。これらは生徒の主張そのものの妥当性をより高めるために必要である。個人の価値観や生活経験ではなく、誰にとっても納得できる資料が主張の支えになる必要がある。例えば、「外国人労働者の受け入れに賛成か反対か」というテーマで議論を行わせるとする。その場合、個人的な感情だけでその是非を決めてしまうことは避けなければならない。科学的な学問であるにも関わらず、心情だけで判断してしまうと、授業で扱う価値がなくなり、議論の余地が見出せなくなってしまふからである。もちろん、資料の見方が分からない生徒がいることも予想されることから、教師として、全体あるいは個別に対して適切な支援を行う必要性にも留意しておかなければならない。

出された意見に対して誰が評価するかについてであるが、教師が評価者になるのではなく、生徒同士で評価しあうことを求める。評価者が教師であれば、生徒は教師が求める答えを導き出し、本来持っている考えが出ない恐れがある。あくまで教師は、生徒同士を繋げる役割を担うことが求められる。また、教師が評価者にならないことで生徒の姿勢も変化する。教師ではなく、学習者である自分たちが評価することで、生徒は相手の意見の妥当性に目を向けるようになる。その際、再度資料に立ち返り、考察することになる。その中で資料に対する見方が議論する前とは変化する場合もあるだろう。このように、議論への参加を通して、対象世界の見え方が変化する生徒もいると考える。

○授業実践の概要

報告する実践は、2017年11月6・10日に行った地理A（高等学校第2学年）の授業実践である。この実践で取り扱った単元は、「日本の人口問題について」である。

具体的な教材観については以下の通りである。日本は、少子化と高齢化が同時に進行する少子高齢化社会である。少子化と高齢化は別問題として考えられる傾向にあるが、少子化が進行するという事は、一方で高齢化が進行していることと見て取れる。二つは密接に関わっており、日本の人口問題を解決するためには切り離すことのできないものである。学習者である生徒は、持続可能な社会を実現していくための中心的世代である。問題解決の取り組みを考える上で、どの地域においても通用する方法はないとされることから、日本の実情に

応じた取り組みが求められる。これからの日本をリードしていく当事者としての意識を生徒に持たせることをねらいとした。

本単元について、2回の授業実践を行った。第1時では、日本の高齢化を少子化との関連から理解させるとともに、高齢化が問題とされる理由について考察させた。第2時では、高福祉・高負担型のスウェーデンと移民受け入れ型のアメリカという異なるタイプの対策を行う2国を取り上げ、日本ではどちらの対策を推進すべきかについて考察させた。日本の現状に応じた解決策を考察させるうえで、何を重視するかについては個人の価値観が影響することから、価値判断に基づく意思決定をさせることに成功した。

	第1時	第2時
授業 タイトル	「日本で起こる人口問題」	「人口問題の解決を目指して」
学習課題	「日本における高齢化が問題である理由を明らかにしよう」	「日本における人口問題の解決策を考えよう」
本時の 目標	<ul style="list-style-type: none"> 日本における高齢化の特徴について理解することができる。 様々な資料から、高齢化によって引き起こされる影響について考察することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 日本における人口問題の対策について、根拠をもとにして自分の意見を持つことができる。

○実践における手立て1

本実践では、前回の実践で明らかになった、「生徒同士による議論がお互いの意見を認め合う意見交換のレベルに留まった」という課題に焦点を当て、教材開発を行った。具体的には、前回の実践から、議論のテーマとワークシートの形式の変更を行った。

議論のテーマについては、その答えがオープンなものからクローズなものまでである。前回の授業実践では、「日本における高齢化の対策について考えよう」という様々な意見が認められるオープンクエスト的なテーマについて議論させた。成果としては、科学的な事実認識を形成した上で、個人レベルで意思決定させることができたものの、議論によって各自の思考が深まったとはいえない。

この要因には、テーマが議論を呼び起こすものではなかったことが挙げられる。様々な意見が認められる問いであったからこそ、他者の意見の妥当性について明らかにされることなく、お互いの意見を認め合う意見交換に留まってしまった。

議論を呼び起こすテーマについては、あるものの是非を問う論争的なものや1つの解決策を決定させる合意形成を求めるものなどが考えられる。生徒が話し合う価値を見出すテーマでなければ、活発な議論は引き起こされないことから、意見の共有だけでなく、対立や合意形成を引き起こす観点を持ち、議論のテーマ決定を行わなければならない。

そこで、今回の実践では、あえて生徒間の間に対立を起こすことをねらいとして、「高福祉・高負担型か移民受け入れ型どちらの対策を日本では推進すべきであるか」という論争的なテーマのもとで議論を行わせた。

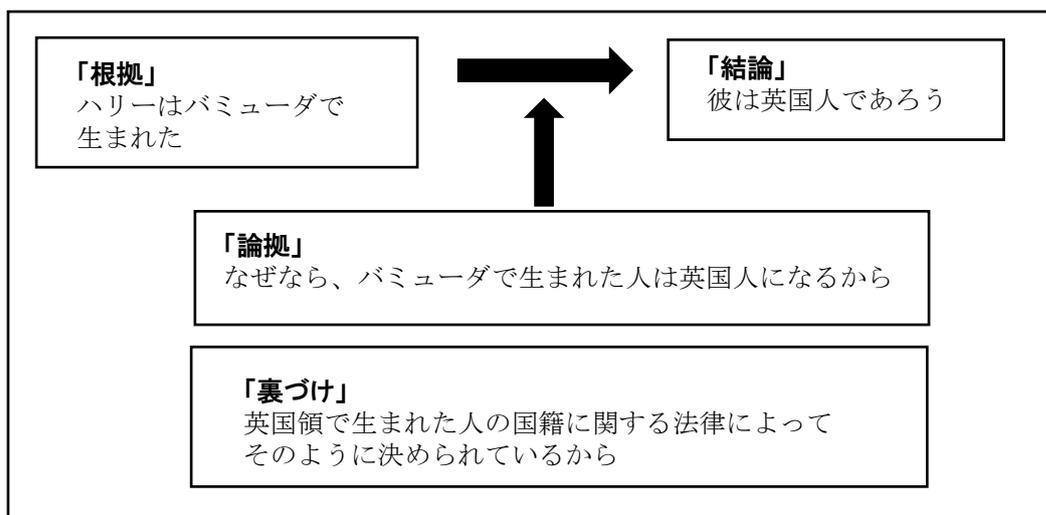
議論のテーマを論争的なものにしたねらいとして、まず生徒は議論に参加する上で、どちらのタイプの解決策の受け入れを支持するといった自己の立場を表明しなければならない。次に、各自はその立場を支持する理由付けを求められる。自己の立場を示しているのだから、各自は支持する理由を必然的に求められ、もしその理由付けが妥当性のないものであれば、その立場を支持することはできないことから、生徒はその理由付けについて入念に検討するようになる。また議論においても、それぞれの立場ではなく、各自の理由付けに自然と目が向けられるようになる効果も期待できよう。

このように自己の立場の表明が求められるテーマであれば、議論の中で各自の意見の妥当性が検討されやすくなる。他者の意見を知ることにも留まるのではなく、「なぜそのように考えるのか」や「どの意見の妥当性が高いのか」といった観点を持ち、議論に参加することから、議論を通して、生徒は、他者に納得してもらおうための素地を養うこともできる。

また、地理歴史科の授業において、このような個人の価値観が入りやすい二者択一のテーマをもとにした議論は、教師による価値観の注入の恐れから扱われにくいものであった。しかし、議論の決着を教師主導で行わないことや資料をもとに根拠が作られているかといった観点から主張の妥当性を評価させあうことで、これまで指摘されてきた扱いにくさから脱却できるはずである。

○実践における手立て2

前回の実践で使用したワークシートは、各自で考えた解決策とそれを選んだ理由を記述させるための枠を設定しただけのものであった。そのため、生徒の中には自己の主張を文章としてまとめることに苦勞し、議論の時間までにワークシートを完成させられなかったものもいた。そこで今回の実践では、スティーブン・トゥールミンが提唱した「トゥールミンモデル」を活用したワークシートを導入する。まず始めに、「トゥールミンモデル」とは、論証のレイアウトであり、「根拠」、「結論」、「論拠」、「裏づけ」から構成される。「根拠」から導き出された「結論」を支えるために「論拠」が存在し、「論拠」を限定的にするために「裏づけ」が存在する。



「トゥールミンモデル」

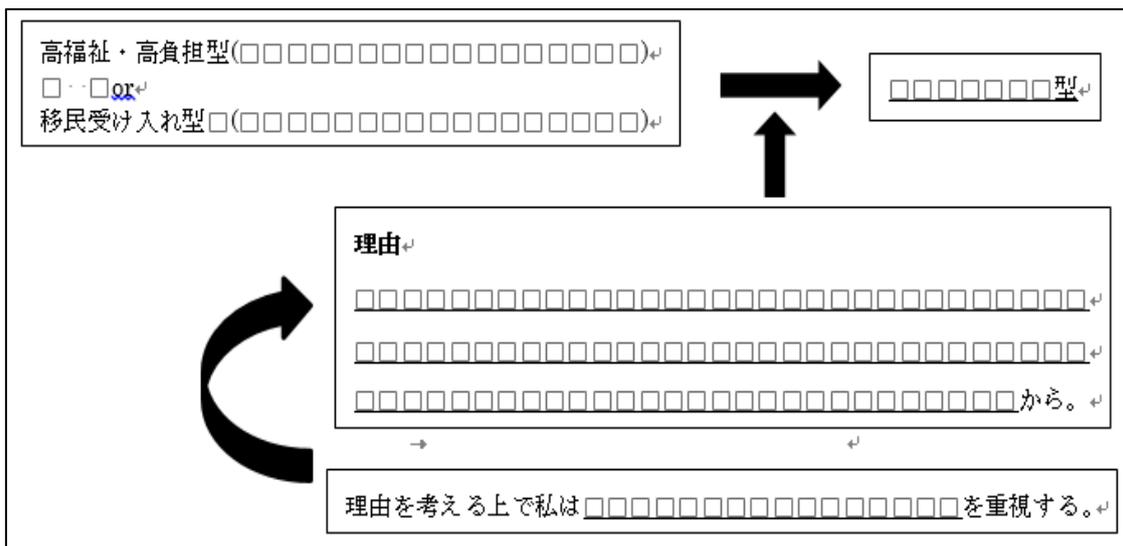
「トゥールミンモデル」をワークシートに導入する上で、図式を構成するものが授業において何に該当するのかについて示す。もちろん活用する目的に応じて、該当するものは異なるが、今回は生徒に価値判断を行わせるために図式を活用するという目的で論じる。

「トゥールミンモデル」における「根拠」は教科書や配布した資料などといったデータ、「結論」は各自の主張、「論拠」は各自がデータから主張を導き出す際の理由、「裏づけ」はその理由を選択するための価値観となる。

「トゥールミンモデル」をワークシートに導入することによる効果は、大きく分けて2つある。第一に、思考を構造的に可視化させ、授業の中で個人の価値観についてまで検討を可能にすることである。各自の思考を可視化することは難しいとされるが、「トゥールミンモデル」によって構造化されたワークシートを用いることで、それを明らかにすることは可能である。また、多面的・多角的に思考するためには、他者とのかかわりが必要になってくる。その中で、他者の「論拠」について知るだけでは、納得できない場合も存在する。その「論拠」を立てた「裏づけ」(=個人の価値観)にまで目を向けてこそ、その思考について理解することができ、多面的・多角的な思考をするためには他者の価値観にまでふみこむことが必要である。

本研究では、「トゥールミンモデル」をワークシートに導入し、文章で記述させるだけでは明らかになりにくかった「裏づけ」(=個人の価値観)を授業の中で取り扱うことを目指す。「結論」と「根拠」を繋ぐ「論拠」の支えに「裏づけ」があり、その「裏づけ」には、個人の価値観(例えば、「公平さの追求」や「経済的発展の追求」など)が現れてくる。これまで明らかにされにくかった個人の価値観を授業の中で扱うことは、授業のあり方を変える一つのきっかけになる。また、生徒同士の議論においても、他者の価値観をふまえることで、これまで理解することが難しかった他者の主張が持つ論理についても合意しやすくなる。

第二に、より円滑な議論の実施である。議論をするうえで、生徒は各自の主張を発信しあう。議論を行ううえでは、生徒間の話し合いが最も重要になってくるが、一度他者の主張を聞いただけでは十分に理解ができるとはいえない。そのため、主張を記述したワークシートなどが重要になってくるが、主張を長々と記述したものでは、読むだけでも多くの時間が必要となる。主張を記述したものがレイアウト化され、視覚的に理解しやすければ、他者の意見を理解する時間が短くなり、その分の時間を議論に充てることができ、議論の質の向上を望むことができる。



「ツールミンモデル」を取り入れたワークシート

これは授業実践で使用した「ツールミンモデル」を取り入れたワークシートである。上述のワークシートでは、高福祉・高負担型あるいは移民受け入れ型かを選択し、それを選んだ理由とその理由を支える個人の価値観を記述させる形式になっている。このなかで、左上にある括弧内には、それぞれの対策のデメリットが記入される。具体的に、高福祉・高負担型であれば、「実施に多額の費用がかかることや財源を確保するために税金が多く徴収されること」、移民受け入れ型であれば、「人種間での差別や文化の違いによる軋轢」などが挙げられる。それぞれのデメリットをふまえたうえでどちらの対策を推進すべきか選択させることで、生徒が感情的な理由で立場を決めることを避けるねらいがある。

また、裏付けとなる個人の価値観の部分においては、まずは、あえて記入させないようにした。はじめに理由付けのみを記入させたうえで議論を行わせることで、理由付けに焦点が当てられた議論がなされ、自分とは違う立場の理由付けも納得できるものであると生徒に気づかせることができるからである。自分とは異なる立場の理由付けも納得できることを捉えることで、生徒は理由付けを支える裏付けの重要性に気づくことができる。

次に、授業後回収した生徒のワークシートの内容について考察する。以下は実際のワークシートの記述である。

高福祉・高負担型の意見

理由

島国で言語や文化が違いすぎるし、人口増加は土地がないのでよくないと思う。負担が大きくても福祉として自分たちに返ってくるなら問題ないと思うから。

←理由を考える上で私は、日本国民を優先することを重視する。

移民受け入れ型の意見

理由

今の日本の人口問題は急速に進んでいます。もし税を上げるにしても少しずつ上げるしかなく、時間がかかってしまうが、移民受け入れ型だと、子ども・労働人口の両方を解決することができるから。

←理由を考える上で私は、効果の即効性を重視する。

これら2つの意見のどちらも、事実にもとづいて理由が作られていることから、妥当性が高いものになっている。しかし、どちらの意見が正しいかという観点では決着のつけられないものになっている。なぜなら、どちらの意見も客観的に納得できるものだからである。そこで、重要になってくるのが、各自が何に重きを置いたかである。ワークシートの記述であれば、それぞれの生徒が重きを置いたものは、「日本国民を優先すること」、「効果の即効性」となる。これは各自の価値観と言い換えることもでき、これらはトゥールミンモデルでいうところの「裏づけ」となる。理由を支える「裏づけ」が示されることで、それまで納得することが難しかった相手方の意見についてもさらなる理解が進められる。

このように、これまでのワークシートでは明らかにされなかった個人の価値観まで扱うことができることがトゥールミンモデルの有効性である。

○手立てによる成果

今回の実践では、裏づけの必要性を感じることができるよう、議論の中で自分とは異なる立場の意見についても納得できることを生徒に気付かせた。これに関するプロトコルを以下に示す。

T : Aさんはどちらの意見にした？

S1 : 移民受け入れ型にしました。

T : それはなんで？

S1 : 日本は世界有数の借金国で生まれた時から借金を持っているといわれています。これ以上借金がふえると困り、前回の授業で日本では労働力が足りないと学んだので、そこから移民受け入れ型のいいところとして、労働力を解決できることから、日本の問題を解決するとしてもいいと思った。

T : Bさんはどちらの意見にした？

S2 : 高福祉・高負担型にしました。

T : それはなんで？

S2 : 日本にはアメリカみたいに土地がないから移民を受け入れることができないと思うし、それと犯罪も増えると思う。税金を払ったとしても福祉として自分たちに返ってくると思うからいいと思う。

T : 自分と違う立場の意見を聞いて納得した？

S1 : 納得した。

S2 : 私も。

T : どちらが正しいか決められそう？

S1 : 決められない。

S2 : 難しそう。

これはあるグループに教師が介入した際のプロトコルである。議論を通して、生徒は自分と異なる立場の意見の理由付けを聞き、その正当性について納得したと見て取れる。そして、どちらの意見についても納得したことに気付いたうえで、どちらかの意見に決められないと感じていることが明らかである。このプロトコルから、生徒は自分とは異なる立場の意見についても納得できることを知り、一つの結論を導き出すことの難しさを感じたことが明らかである。

続いて、グループでの議論を終えて、教室全体で議論の振り返りをしている場面のプロトコルを示す。

T : グループで話して、自分とは違う立場の意見を聞いてどう思った？
 S : 相手側の意見も納得できると思った。
 T : どちらの意見も納得できると気付いたと思うけど、どっちかに決められそう？
 S : 両方納得できるから一つに決めるのは難しいと思う。
 T : みんなが言うように、確かにこの問題はどちらに決めるかは難しいです。
 でもみんなは自分の意見を作ったよね？それは気づかないうちに何を大切に
 するか決めていたということです。
 S : どういうこと？
 T : 理由を考えるうえで、何を重視するか自分の中で優先順位をつけていて、
 実はそこには、自分の見えない価値観が隠れている。
 これから自分が何を大切にしたいのかワークシートに記入してください。

以上のように、グループでの議論を通して、生徒は一つの結論を出す難しさを認識している。そして、その解決策として、教師によって各自の意見に隠されていた裏付けの存在を明らかにした。この裏づけを明らかにさせることで、各自の理由付けがより妥当性のあるものになり、個人の価値観が関わっているからこそ、結論は各自によって異なることに気付いた。

生徒にとっては、教師に説明されただけでは、裏付けの意味合いやその重要性を十分に理解することはできない。他者との議論を通して、結論を出せない膠着状態を経験したからこそ、裏付けの必要性について身をもって学ぶことができた。今回の実践では、生徒をあえてそのような膠着状態に直面させることで、裏付けの必要性を感じてもらえるようにした。そうすることで、その後の個人で自分の価値観を記述させていく活動がより意味のあるものになった。

多面的・多角的な思考をするためには、他者の価値観を知ることが重要になってくる。そのためには、授業の中で個人の価値観を顕在化させることが必要になり、この手立てはその点でも意味のあるものである。授業の中で、他者の価値観を知ったことによって、自分の価値観が変われば、意味のある他者との関わりを授業の中で展開できたこととなる。

また、明らかになった生徒の価値観は多種多様なものがみられた。例を挙げると、「自分の幸せ」、「日本人の安全」、「国が平和であること」、「効果の即効性」、「国民への負担が大きくなならないこと」などといったものがみられた。生徒によっては、自分という小さなスケールであったり、国そして世界といった大きなスケールで物事を考えていたりしているものもいた。また、安全や平和、経済的効果というように重視するものの方向性も生徒によって異なっており、価値観のスケールや方向性が個人によって大きく異なることが明らかになった。

○今後の課題

議論は主張の妥当性を高めていく活動であることから、議論を進めていくうえで、最も検討されるべきものは、各自の主張の理由付けである。授業後に回収したワークシートを確認したところ、生徒は様々な観点から理由付けを作成していた。しかし、今回の実践においては、生徒同士でお互いの理由付けを批判しあうことが少なかった。これには、他者の主張を批判することの経験の少なさも影響していると考えられるが、それ以上に、他者の理由付けのどこを批判したらいいのかわからないという困惑が生徒の中にあった。そのため、理由付けの評価基準を設け、それを生徒に共有することで、この課題を解決することができる。また、評価基準があることで、これまで以上に、議論の中で妥当性の高さが検討され、個人で作成した理由がより精緻なものになっていく。

- 2.相手の意見の 不十分さ を指摘した上で、自分の意見の正当性を述べている。
- 1.相手の意見の 不十分さ あるいは自分の意見の正当性だけを述べている。

この基準から明らかになるように、自分の立場と相手の立場の両方に言及したものがより妥当性の高い主張ということができる。そのため、以下に示すような、相手の立場あるいは自分の立場だけに言及した理由付けは妥当性の低いものとなる。

【移民受け入れ型】

高福祉・高負担型はすごくたくさんのお金がかかり、既に借金を多く抱えている日本には負担が大きいから。

【高福祉・高負担型】

一人一人に対する国民の税金の負担額は増えてしまうが、その分大学までの学費の免除などの利点やお金の循環が良くなると思うから。

もちろん、どちらかの立場だけに言及した意見も論理としては成り立っている。しかし、議論というお互いの妥当性を検討し、高めあう場においては、これらは妥当性の高いものとはいえない。自分の主張を述べるうえで、相手の立場に言及することで、相手側の納得を得られることから、両方の立場に言及した主張の方がより妥当性の高いものとなる。

両方あるいは片方だけに言及しているかという観点から、2段階の区別をすることができることを述べた。しかし、より詳細な区別をするためには、下線を引いた「不十分さ」の部分をもどのように捉えるかが重要になってくる。そのため本研究では、「不十分さ」について、以下のように場合分けをした。

「不十分さ」

- ・・・ ③「不十分さが事実をもとにして列挙されたもの」
- ・・・ ②「不十分さが可能性をもとにして列挙されたもの」
- ・・・ ①「不十分さが感情的な判断によって列挙されたもの」

相手の意見の不十分さについて言及する中で、それがどのように判断されたかによって、意見の妥当性の高さも異なってくる。そのためここでは、不十分さを3段階に場合分けした。この中で最も妥当性の高いものが、③の「不十分さが事実をもとにして列挙されたもの」で、最も妥当性の低いものが、①の「不十分さが感情的な判断によって列挙されたもの」となる。不十分さが事実をもとにして列挙されたものが、最も妥当性が高いものとなる。事実に基づいた批判がなされれば、誰もが納得することができ、それは妥当性の高いものである。一方で、不十分さが事実に基づいていなければ、それは納得できるものとはいえず、議論の場においても、納得を示さない者が存在する可能性が高い。また、不十分さが起こるかもしれないという可能性レベルのものであること、個人によって感情的な判断がなされたものであることによっても、その妥当性の高さは異なる。授業という科学的な事実認識がなされる場においては、個人の心情が介入することは避けなければならない。授業を科学的なものにしていくためにも、この評価基準は効果のあるものである。

目指されるべき理由付けは、自分とは違う立場の不十分さについても言及したうえで、自分の立場の正当性を述べているものである。今回の実践では、まだまだ妥当性の低い理由付けに留まっていた生徒もいたが、特別な指示を与えなくても、目指されるべき理由付けを作成できている生徒もいた。今後は、この評価基準を全体で共有する活動を取り入れることで、より妥当性の高い主張を多くの生徒が作り上げられるようになる。また、議論においても、他者の意見の妥当性をいかに判断するかの基準にもなることから、議論の質の向上も見込むことができよう。

○研究の成果とおわりに

2回の実践から得られた成果としては、これまで持っていた授業観の変化が挙げられる。これまで授業という場では、「教師はすべての教育内容を正しく教えなければならない」というある種の完璧主義的な観念を持っていた。そのため、発問をしたとしても、その答えは決まっており、本質的には教育内容を教え込むためのもので、生徒に思考させるものではなかった。

しかし、2回の実践を通し、生徒に思考させることに何度も取り組むことで、授業は、「生徒が主体となって思考する場」という考えに至ることができた。教師が予想していなかった生徒の反応や意見があり、教師も授業の中で学ぶことができた。教師が授業で行う発問などの支援は、生徒の思考を生じさせるためのものであり、そのことを教師が認識していなければならない。その中で教師に求められる役割は、思考をした生徒同士を繋げたり、問いを投げかけたりといったあくまで補助的なものとなる。

また、これまでの実践は、教室内における議論を中心とした授業内容であった。教室内

の議論であっても、現実社会に関わりのある問題を扱うことで市民社会という状況に埋め込むことができるが、それらが市民社会における共同体に認められるかは不明瞭な部分がある。そのため、教室内での議論の経験を積み、保護者や専門家などといった市民社会に属する第三者と議論したり、彼らに意見文やレポートを評価してもらったりといった活動も段階的に行うことが必要になる。生徒を学校の外にある社会へ出していくことで、社会形成教育をさらに高いレベルで実現することが可能になる。

【引用・参考文献】

- ・ 田本正一, 2015, 「人口減少社会に対応した小学校社会科授業の開発—アンラーニングによる正統的周辺参加からの考察—」, 『社会科教育研究第 125 号』, pp.49~60.
- ・ 文部科学省, 2009, 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』, pp.11.
- ・ 中央教育審議会答申, 2016, 「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)」.
- ・ 佐長健司, 2001, 「社会形成教育の授業開発—中等レベル単元「住民投票論争」—」, 『佐賀大学文化教育学部研究論文集第 6 巻 1 号』, pp.43~68.
- ・ 佐長健司, 2016, 「社会変革へ向かう学習を求めて—正統的周辺参加における拡張による学習—」, 『佐賀大学教育学部研究論文集第 1 巻 1 号』, pp. 117~131.
- ・ 森分孝治, 1978, 『社会科授業構成の理論と方法』, 明治図書.
- ・ スティーブン・トゥールミン, 2011, 「議論の技法 トゥールミンモデルの原点」, 戸田山和久・福澤一吉訳編, 東京図書株式会社.
- ・ 児玉康弘, 2014, 「社会科におけるトゥールミン図式の利用に関する再考察」, 『兵庫教育大学研究紀要第 45 号』, pp. 77-87.
- ・ 宮本英征, 2016, 「世界史におけるアクティブ・ラーニングの開発研究—学びの段階性と向上性の保障—」, 『広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要第 63 号』, pp. 21-28.
- ・ ジーン・レイヴ/エティエンヌ・ウェンガー, 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』, (佐伯胖), 産業図書.

自己有用感を高める体育の授業デザイン

～すべての生徒がともに参画できる授業づくりを目指して～

学生番号 22428065 氏名 梶谷奈央

概要

保健体育の授業に対して苦手意識を持つ生徒は、参加が消極的・受け身な立場に留まってしまう。また、特別に支援を必要とする生徒などは、交流及び共同学習の場は設定されていても、通常学級の生徒との技能の差などから、他の生徒との共同学習が難しく、参画する事が難しい現実がある。

そこで、全ての生徒が自分に自信を持ち最大限のパフォーマンスを発揮する事で、保健体育の授業に参画する事に楽しさや喜びを感じることができるよう自己有用感を高める授業デザインを行なうことを研究課題とした。

自己有用感の3つの要素(①他者の存在を前提として自分の存在価値を感じる事、②誰かの役に立ちたいという成就感、③誰かに必要とされているという満足感)を基本として、授業を行いアンケートやプロトコルから検証した。

キーワード：自己有用感 許容的雰囲気 共同学習 競合行動バイパスモデル

I はじめに

近年の教育課題である学習意欲の低下問題は、保健体育にも当てはまる。保健体育への意義を見出せないことや仲間との技能や体力の二極差¹⁾、体育に対する苦手意識などの背景から、生徒は自分の能力の限界を感じ、授業への参画に消極的となり、参加したとしても受身的な立場に留まることが多い。平成28年度体力・運動能力、運動習慣等調査²⁾によれば、「保健体育の授業は楽しいですか。」という質問に対して肯定的に答えた生徒は男子が約88%、女子が約82%と8割が保健体育の授業に対して好意的ではあるが反対に2割の生徒は授業に対して消極的であることが分かる。また、「自分の体力に自信がありますか。」という質問に対して肯定的に回答した生徒の割合は、男子が約52%、女子が66%と過半数ではあるが着目する必要がある数値である。

そのような生徒たちや障害の有無などで授業に参画しづらい生徒たちなどすべての生徒たちが、授業の中で主体的に参画し、保健体育の授業に楽しさや喜びを感じることができるよう授業デザインすることを課題とし、改善していく方法として生徒の自己有用感の向上に着目した。

II 保健体育に対する生徒の意識

運動やスポーツを行なうにあたり、自分の最大限のパフォーマンスを発揮する際に必要なのが自分に自信を持つことである。人が自信を持つということは、自分の価値を自らが認めているということである。言い換えれば自分の存在は周りに認めてもらえているという実感があるという自己有用感に繋がる。それは誰かのために役に立つ行動をしたということだけではなく、存在しているから役に立っている、自分は集団の一員だという実感すること

とである。

近年では自分に自信を失っている生徒が多く、自己有用感を持ってないという生徒が増えている。平成 28 年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査²⁾によれば、「自分にはよいところがあると思う。」という質問に対して否定的に答えた生徒は、男子が約 3 割、女子が約 4 割と着目すべき割合である。またこの問題は一言でいえば、自分が役に立っている実感が自分自身で持てない、集団の中で自分がどれだけ大切な存在であるかということをも自分自身で認識できないということの意味している。

また、指定都市教育研究所連盟(2003)³⁾の調査によると、「もっとも認めてほしい人はだれか」との質問には、「学校の先生や職員」と答えた生徒の割合よりも「友達」と答えた生徒の割合の方が大きいというデータがある。また、平成 28 年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査²⁾でも、「これまでの保健体育の授業で『できないことができるようになった』きっかけ、理由はどのようなものがありましたか。」という質問に対して、「授業中に先生に個別にコツやポイントを教えてもらった」と答えた生徒よりも「友達に教えてもらった」と答えた生徒の割合の方が多い。

つまり、自分に自信の持てない生徒も、授業の中で教員よりも友達から認められたり、教えてもらったりすることで自己有用感が高まり、達成感を味わったり授業のなかで楽しいと感じることができるのではないか。今日の課題である体育・保健体育の授業に対する消極的な意識を変えていくためには、自己有用感の向上が必要であると考えられる。

Ⅲ 自己有用感の活用と許容的雰囲気醸成

北島(1999)は、「自己有用感の基盤には、『心の安定』がある。心の安定とは、友達との信頼関係や温かい雰囲気のことであり、心の安定があってはじめて自己有用感を中核とする『生きる力』が機能する」⁴⁾と述べている。存在価値を感じたり、役に立ちたいという成就感や必要とされる満足感、仲間が受け入れてくれたり失敗してもいいと思える温かい雰囲気や信頼関係があるからだと考えられる。

また、岩手県総合教育センターによると、「自己有用感とは①他者の存在を前提として自分の存在価値を感じる、②誰かの役に立ちたいという成就感、③誰かに必要とされているという満足感、の3点から主に成り立っている。過去に学習や学校生活に関して否定的な自己概念を抱いている子どもはその自己概念のために前に進めなくなっていることが多い。ほめる、励ます、認めるなど肯定的な評価を積極的に行い、自己有用感を体験的に積み重ねていけるよう配慮し、工夫していく必要がある」⁵⁾とされている。

本研究では、自分の意見を自由に発言する事ができたり、苦手な競技でも羞恥心がなく意欲的に練習できたりするような仲間から受け入れてもらっている雰囲気のことを許容的雰囲気と定義づける。許容的雰

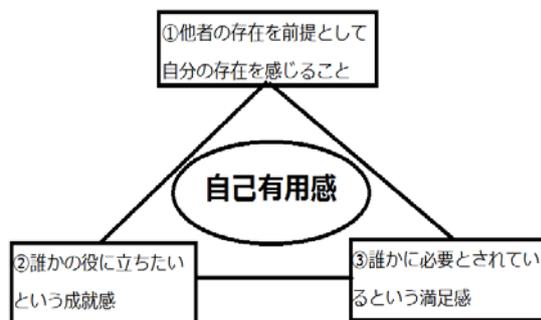


図 1 自己有用感の 3つの要素

囲気の中でパフォーマンスしたり仲間と話し合いをすることで、全ての生徒が自信を持って最大限のパフォーマンスができたり自分の意見を自由に発言する事ができる。そして体育・保健体育の授業は、仲間に認めてもらえたり、意見を取り入れてもらえたりと感じる事で生徒の自己有用感を高めていくことが求められていると考える。

図1の自己有用感の3つの要素を授業の中に取り入れることで、クラスの中に許容的雰囲気を作り、生徒が自由に発言したり、意欲的に授業に参加したりすることができると思う。

IV 1年次での実践研究

1年次では、市立A中学校の通常学級での実習を通して研究を行ってきた。

前期では3年生の器械運動の授業で4人グループに分かれフォームチェックシート(以下「FCS」という)を使って役割作りをする中で、自分や仲間の技の課題を見つけるという活動を取り入れた。本時では以下の3点の仮説を設定した。

- 仮説1. 漠然と何人かで観察するのではなく、役割づくりをして一人一人することが決まっている事で自分の存在価値を感じることに繋がるのではないか
- 仮説2. 仲間の課題を見つけるという与えられた役割を果たすことが誰かの役に立ちたいという成就感に繋がるのではないか
- 仮説3. 自分たちが見つけた課題をもとに仲間が課題を解決しようと改善策を考えることが、誰かに必要とされている満足感に繋がるのではないか

結果、授業の中で自分の与えられた役割があることで仲間と交流する機会ができ、協力してお互いの課題を解決することで自己有用感の向上がみられた。課題としては生徒の実態に合った役割の設定、扱う教材の焦点化、生徒の自己有用感を高める方法の探究が明らかとなった。苦手意識の克服により、すべての生徒が参加し、自己有用感を高めることのできる授業が実現できれば、生徒たちの体育に対する学習意欲を高めていくことへも繋がっていくと考えた。

後期では、2年生の柔道の授業で「袈裟固め」を題材とした簡単な試合を行わせた。3つの要素を取り入れた3点の仮説をもとに授業実践を行った。

- 仮説1. 意見を発表し、生徒同士で評価することで存在価値を感じる事ができるのではないか
- 仮説2. 生徒たちが主体的によりよい袈裟固めの方法を見出すことで成就感を感じる事ができるのではないか
- 仮説3. 答えのない問いによって、話し合いの際に許容的雰囲気が生まれ積極的な発表を促すことができ、満足感を感じる事ができるのではないか

3クラスの授業実践より、ほとんどの生徒たちは積極的に話し合いに参加し、実際に技をかけてみてから考えるなど、「観察から学ぶ」という活動ができていた。また、自分と違う意見が仲間から出たときも受け入れ、和やかに話し合いを進めることができていた。また、ヒントカードをもとに自分たちで方法を見出そうとしていた。答えのない問いにより許容的雰囲気を作り、生徒の意見を引き出し、話し合い活動を活発化させ、自己有用感の向上につながったのではないかと考える。

しかし、次の3点の課題が明らかになった。①話し合い活動が活発化しないグループへの介入の仕方や話し合い活動においてどのようにグループ分けをするか、②生徒同士で意見

を評価させ、許容的雰囲気を育てるための手立て、③体育という実技授業の中で生徒同士の対話的な学びの時間をどのように確保していくか検討する、この3点が課題であった。

1年次の実践から、①生徒の発達段階を踏まえて生徒が主体的に「聴く」ための条件を検討する。②生徒が仲間から行動や存在が認められていると感じることができるように、アンケートではなく生徒同士の相互評価の場を設定する。③体育という実技授業の中で生徒同士の対話的な学びの時間をどのように確保していくか検討する。この3点について取り組んでいくことを2年次への展望とした。また、集団の中での許容的雰囲気づくりは、保健体育科だけでなく他の教科や生徒指導、学級経営などでも必要であるため、他の教科との関連の有効性にも着目した。

V 2年次での実践研究

2年次は、市立B中学校で通常学級との交流授業で保健体育に参加している特別支援学級の生徒のサポートとして勤務することになり、その中で研究を進めた。

1年生から3年生までの4人の生徒を主に支援しているが、ここでは3年生のD君についてのみ実践を紹介する。D君は特別支援学級に在籍する知的障害のある生徒である。

1学期に授業を観察・指導してきた中でD君に見られる主な障害の特性は、1. コミュニケーション能力が身に付いておらず、一般的な会話をする際に話された内容を理解することや自分の意思を伝えることが困難なため、表情も少なく言葉もあまりなく感情を読み取ることは難しい、2. 集団の中で他の生徒と関わりながら話し合いに参加することが困難である、3. 先の見通しを立てて行動を計画したり自主的に行動したりすることが困難であるなどの3点である。

特別支援学級の担任と特別支援教育支援員からの聞き取りでは、D君の交流授業においてのサポート方針は、基本的には通常学級に在籍する生徒となるべく同じことができるようにサポートしてほしいということであった。

しかし、現状は交流の場を設定していても、特別支援学級の生徒は個別で授業を行ったほうが良いなど、種目によっては同じ空間で授業はするが個別に授業をするなど共同学習の場の確保が担任と教科担当教員との指導方針の差から難航している。個別で授業を行なうことは、生徒の安全を配慮してのことではあるが、個別で行なう授業と共同学習を行なう授業を比べると後者の方が、生徒の成長が見られた。文部科学省は「障害のある子どもが幼稚園、小学校、中学校、高等学校等（以下、『小・中学校等』という。）の子どもと共に活動することは、双方の子どもたちの社会性や豊かな人間性を育成する上で、重要な役割を果たしており、地域や学校、子どもたちの実態に応じて、様々な工夫の下に進められて」⁶⁾おり、さらに、「障害のある子どもと障害のない子どもと一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるものと考えられます。『交流及び共同学習』とは、このように両方の側面が一体としてあることをより明確に表したものです。」⁶⁾と述べている。このように障害のある生徒と障害のない生徒が成長していく上で、共に学習活動していく場は必要なものであることがわかる。そこで、本研究では、競合行動バイパスモデル⁷⁾を活用し障害を持つ生徒一人一人の教育的ニーズの把握や、個々のもっている良さ、授業を進

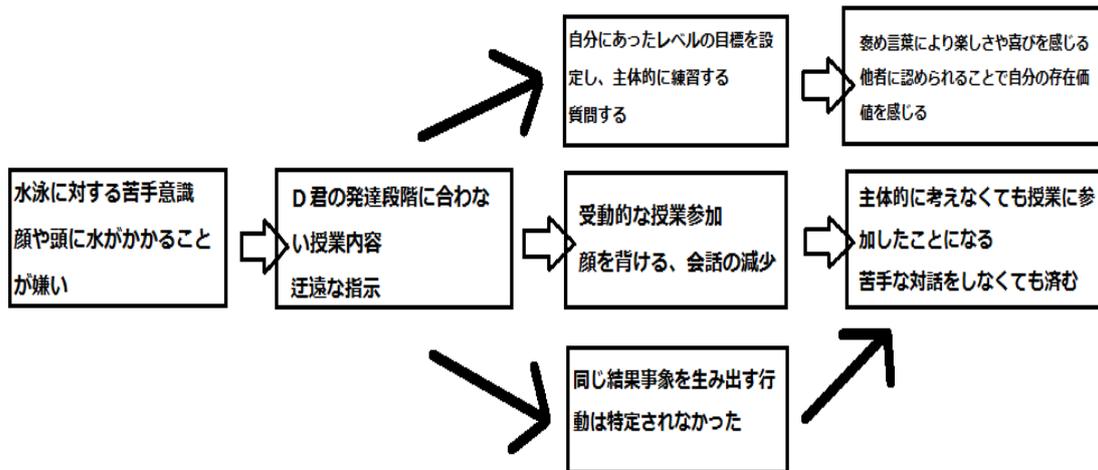
める上での困り感などを理解し、支援計画を構築することを目指した。

1 競合行動バイパスモデルの活用

ロバート・E・オニールら⁷⁾の問題行動解決支援ハンドブックで紹介されている「競合行動バイパスモデル」の活用は、一人一人の生徒を把握し、支援に向けての行動支援計画を構築し実践することが生徒の自己有用感の向上を有効的であると考えられる。

競合行動バイパスモデルでは、機能的アセスメントのサマリー仮説を基にして、代替行動や望ましい行動を考え、介入手続きを計画する。直接観察により問題行動を分析し、行動的問題を起こしやすくしている状況や、実際に起きている行動、その行動が作り出している結果を記述し、その図式をもとに介入方法を計画していく。介入方法では、問題行動を消去することを目標とするのではなく、問題行動の起こりやすさを減らし、適切な代替行動を行なう見込みを増やし、その手続きがそれを実施する人達の価値観や技能や使える資源に適合するためには問題となっている場面をどのように変更すればよいのかを系統を立てて整理する。ようするに、問題行動を的外れで、効率が悪く、無力なものにすることが目標である。

以下の競合行動バイパスモデルは、1学期の水泳の授業や集団行動の授業の直接観察を基にD君の困り感や、できること、集団との関わりなどの情報を整理し、競合行動バイパスモデル、それに関する介入方法などを計画したものである。



セッティング事象に関する方法	直前のきっかけに関する方法	指導に関する方法	結果事象に関する方法
<ul style="list-style-type: none"> 遊びを取り入れた D君の意志を尊重しながら行なうなど、無理のない範囲で少しずつ水に慣らしていく 	<ul style="list-style-type: none"> D君の情報把握 D君の発達段階に応じた授業を計画 端的にポイントを押さえた指示 授業内容や指示の見える化 	<ul style="list-style-type: none"> D君にあった目標をD君と一緒に設定する D君の発言を促し、自分の考えを持たせる 自由時間を作り、自分で行動を選択する機会をつくる 	<ul style="list-style-type: none"> 目標に向けて、少しでも技術的向上が見られたら褒める 発問によって、D君自身に行動を選択させ主体的な行動を促す

図 2 D君の競合行動バイパスモデルと介入手続

このモデルをもとに2学期ではソフトボールの授業を行い、D君の消極的行動を減らし、自己有用感の向上へとつなげる。本単元では、競合行動バイパスモデルのセッティング事象は「飛んできたボールは怖い、ゲームの進め方は分からない」と設定する。また、本単元で

は自己有用感の向上につながる3点の仮定をD君の実態を踏まえ設定した。

仮説1. ゲームの中でボールを捕球する姿を見ることができれば、チームを意識した行動、つまりチームに貢献しようとする成就感につながるのではないか
仮説2. チームの中で許容的雰囲気がつくられることにより自信を持ち、チームの一員であるという存在価値を感じることができる
仮説3. D君のプレーを見て、チームの仲間がD君に対して応援やアドバイスをすることでD君が仲間から必要とされている満足感を感じることができる

具体的な取り組みとして、仮説1ではゲームの中で捕球する事ができるように打席を待つ時間などに、個別で捕球練習を行い、自信を持たせる。

仮説2では、他の生徒と同じ空間の中で個別練習を行い、D君の頑張りや意欲的な姿を他の生徒が認めることで、D君を応援しよう許容的雰囲気をつくる。

仮説3では、D君がゲームに意欲的に参加する姿を他の生徒に認めてもらえるように、また、チームの得点に貢献できるように個別にバッティング練習を行なう。

2 仮説に基づく実践と競合行動バイパスモデルの実際

ソフトボールの授業におけるD君の自己有用感を育むためのプロトコルを次の表に整理した。

Dくんの実態	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害がある ・先を読んで行動することができない ・集団が苦手（目をつむったり、目元を手で覆って遮断する） ・競技によって個別授業だが、ソフトボールでは共通の内容で授業を行なう
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールをバットで打てるようになる
<p>【1時】 第1・2時は二人組でキャッチボール、捕球練習、バッティング練習を行なう。</p> <p>Dくんと二人でキャッチボールを行なうが、ノーバウンドのボールは怖がり避けるため捕れない。しかし、テレビで野球を見たことがあるのか、ボールを投げるときのフォームは野球選手の真似をしていた。</p> <p>ゴロボールはゆっくり転がせば捕れる。バッティング練習では、チームの生徒がボールを近くから投げ、バッティングする。Dくんはバットにボールを当てることができず空振りする。</p>	
<p>【2時】 本時より、キャッチボールの後ゲームを行なう。</p> <p><u>①守備の時、自分の近くじゃなくてもボールが飛んできたら反応して走って追いかけていく。</u> 攻撃の時は、順番が回ってくるまでマンツーマンでバッティング練習をしてからバッターボックスに立つが、1回も当たらない。また、順番が回ってくるのを待つ間、試合を見て仲間の誰かが打つと拍手をして笑顔でうれしそうにする。ゲームには意欲的に参加している。</p>	
<p>【6時】 <u>②ゲームの中で初めてバットにボールが当たり、得点を入れることができた。</u> D君がバントで打った後、周りの生徒が「一塁！一塁！」と叫びD君が一塁まで走りセーフになる。同生徒が「先生、D君と一緒に走っただけ。」と言う。また、ゲーム中にバントが成功して、D君はとても喜んでいて、同生徒たちも敵生徒たちも当たったことを喜んでいて。</p>	
<p>【7時】 ゲームで、2得点入れる。同じチームの生徒たちから応援の声が上がる。 (以下より、同じチームの生徒：同生徒、敵チームの生徒：敵生徒と表記する)</p>	

<p>D君：バントをするもファウルになる</p> <p>同生徒：③「<u>頑張れー！いいよ、当たってるよ。ファウルだよ。ボールよく見て。</u>」</p> <p>D君：バントで2ファウルになる</p> <p>敵生徒：④「<u>Dちゃんはセーフにしたろ！</u>」</p> <p>D君のバントが成功し、敵生徒たちがゆっくりボールを拾いに行き、ゆっくりボールを投げたためD君は一塁に進むことができた。D君の後の同生徒がホームランを打ったため、D君は一点入れることができた。D君はホームベースまで走って返ってくると、とても笑顔だった。また、皆のプレーを常に観察するようになり、ボールを目で追いヒットに対して拍手をし笑っていた。</p>
<p>【8時】体操服忘れて見学。⑤<u>皆が準備運動でキャッチボールをしていると、走り出し飛んでいったボールを自主的に拾って生徒たちに投げ渡していた。</u></p>
<p>【10時】武道場でD君と二人で授業を行なう。早めのゴロの捕球練習とフライをノーバウンドで捕球する練習をした。少しずつ距離を遠くし、ボールを良く見て捕るようにアドバイスすると間隔10mでのフライをノーバウンドで4本取れるようになった。D君はガッツポーズをして喜んでいた。</p>
<p>【11時】最後の試合。バントが成功し走るが、間に合わずアウトになる。しかし、守備の時にD君の近くにきたボールを走って追いかけ、捕球し「Dちゃん、こっち投げて！」と叫んでいる同生徒のほうに投げることができた。結局ボールは届かず点数が入ってしまったが、周りの生徒はD君に対して、否定的な言葉は言わなかった。</p>

3 結果と考察

仮説①に関しては、ゲームの空いた時間に個別の捕球練習を行っていたため、転がってきたボールに対する恐怖心が薄れ、2時では下線部①の行動がみられた。自分の近くではない所でも走ってボールを追いかけるといふ行動は、チームに貢献しようとする意志によるものであると考えられる。また、ゲームを見て仲間が打つと拍手をして笑顔で嬉しそうにするなど、ゲームに対して意欲的であり、チームを意識した行動がみられた。

仮説②に関しては、6時でD君が今まで空き時間に練習していたバッティングが初めてゲームの中で成功し、チームの仲間も敵チームも皆でD君の頑張りを喜んだことから、仲間に自分のプレーを評価してもらえた、つまり存在価値を感じる事ができたと考えられる。また、7時ではD君がなかなかバントができない状況をチームの仲間が受け止め、応援してくれるなど許容的雰囲気がつくられ、その後も意欲的にパフォーマンスできていたことから、授業の中で存在価値を感じる事ができていたと考えられる。

仮説③に関しては、個別でバッティングや捕球の練習を行っていた姿を他の生徒も見ていたため、下線部③で「ボールをよく見て。」など具体的なアドバイスや、6時の「先生、D君と一緒に走っただけ。」などD君の進塁の成功を期待する声かけがみられ、他の生徒がD君をチームの一員として必要としていた。他にもD君に対して、同じチームの生徒たちが声かけを行っているところを見ると、今までD君と他の生徒の間で会話が見られなかったため、D君も満足感を感じる事ができていたのではないかと考える。

競合行動バイパスモデルの介入方法の視点では、D君の技能段階に応じて、他の生徒と一緒にする活動と、個別で練習する活動とを配分して授業を進めたため、受動的な授業参加などから消極的な行動を減らす事ができた。また、指導に関する方法では、D君にあった目

標と一緒に設定したことにより、下線部②で目標を達成できて成就感を味わうことができたのではないかと考える。また、個別での練習の際にポイントを抑えた指示により、顔を背けるなど消極的な行動は見られなかった。

また、下線部④の敵チームの発言はD君の技能段階を考慮し、個々の技能段階に合わせて自分たちでルールを工夫してゲームを行なうことができていた。これは中学校学習指導要領の体育分野で求められる姿であり、D君との交流授業によって相互に良い影響を与えることができていることが言える。

VI まとめ

1年次では通常学級での実践を通して、許容的雰囲気をつくることで、話し合いの活発化や自信を持ってパフォーマンスすることができた。また、問いの工夫や役割を与えることで仲間の為に貢献したい、必要とされていると感じることができ、自己有用感の3つの要素の有効性を明らかにすることができた。

今後は、引き続き問いの工夫により生徒たちの対話的学びを活発化させることや、授業内で生徒の役割を明確化することにより生徒同士の関わりのきっかけを作り、許容的雰囲気をつくることで、生徒が自信を持ってパフォーマンスできるように授業デザインをしていく。

また、2年次の1学期の時点では、特別支援学級の生徒の場合、自己有用感の3つの要素すべてを一度に実践するのは難しく、1点ずつにしぼって検証していかなければならないと考えていた。

しかし、3つの要素を基として、生徒や集団の発達段階に合わせた仮説を立てることや、障害を持つ生徒の消極的な行動への支援を、競合行動バイパスモデルを組み合わせることで、自己有用感の向上につなげることが可能であることが明らかになった。

さらに、今後の課題は、まず一次支援と授業内容の改善により、特別支援学級の生徒のみならず通常学級に在籍する困り感を抱える生徒などすべての生徒が自己有用感を高めることができる授業デザインを目指したい。また、生徒の発達段階に応じて二次支援、つまり競合行動バイパスモデルを活用し、個に視点をおいた支援とを組み合わせ実践など研究を継続していきたい。

《引用・参考文献》

1. 文部科学省 中央教育審議会答申「体育・保健体育、健康、安全ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」2016
2. スポーツ庁「全国体力・運動能力、動習慣等調査 生徒質問紙回答結果」2016
3. 指定都市教育研究所連盟（編）「教育改革の中の子どもたち——生活・人間関係・自己像・学校の視点から」東洋出版、2003
4. 北島貞一「自己有用感—生きる力の中核—」田研出版、1999
5. 岩手県総合教育センター「事例からの学び。中学校事例、職場体験がきっかけになり気持ちに変化があらわれた事例。『自己有用感』」
6. 文部科学省「特別支援教育について、第1章 よりよい交流及び共同学習を進めるために」2012
7. ロバート・E・オニール、ロバート・H・ホーナー、リチャード・W・アルビン、ジェフリー・R・スブラグュー、キース・ストーレイ、J・ステファン・ニュートン（著）茨木俊夫（監修）三田地昭典、三田地真美（監訳）「子どもの視点で考える 問題行動解決支援ハンドブック」学苑社、2003

主体的に取り組める問題解決学習を取り入れた授業づくり

—ESDの視点から—

学生番号 22428066 氏名 川端 はつみ

キーワード：ESD 問題解決学習 問題解決能力 学習指導 当事者意識

I はじめに

これからの日本は変化が激しい予測不可能な社会へと進んでいく。そのため、子どもたちには問題に直面した際に自分で考え、判断し、解決していけるような力を身につけることが求められている。また、中央教育審議会答申（2016. 12. 21）が「持続可能な社会づくりを実現していくことは、我が国や各地域が直面する課題であるとともに、地球規模の課題でもある。子供たち一人一人が、地域の将来などを自らの課題として捉え、そうした課題の解決に向けて自分たちができることを考え、多様な人々と協働し実践できるよう、我が国は、持続可能な開発のための教育（ESD）に関するユネスコ世界会議のホスト国としても、先進的な役割を果たすことが求められる。」と述べているように、子どもたちが地球上で起こっている諸問題と向き合い、よりよい未来を自分で作りだして生きていく力を育成するための「持続可能な開発のための教育（ESD）」が求められている。

そこで、子どもたちに社会問題に対する当事者意識を芽生えさせ、問題解決に主体的に取り組む能力を、ESDの視点を取り入れた授業によって育成するにはどうすればよいのか考えることとした。

II 教育実践研究の目的

本研究は、授業にESDの視点を取り入れることで、子どもたち自身が身近な問題や地球の現状を自らに関係するものと認識し、それを解決するための方法を収集した情報から見つけ、協力して解決していくことができる問題解決能力を育成する学習指導のあり方を明らかにすることを目指したものである。

III 教育実践研究の内容

(1)ESDについて

「学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔最終報告書〕」（国立教育政策所, 2012）によると、『Sustainable Development: SD』とは、『将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たす開発』（国連ブルントラント委員会, 1987）や『人間を支える生態系が有する能力の範囲内で営みながら、人間の生活の質を向上させること』（IUCN/UNEP/WWF, 1991）と定義されている。そのための教育が『Education for Sustainable Development: ESD』である。つまり、ESDとは、環境的視点、

経済的視点、社会・文化的視点から、より質の高い生活を次世代も含む全ての人々にもたらし、ことのできる開発や発展を目指した教育であり、持続可能な未来や社会の構築のために行動できる人の育成を目的としている。」と示されている。つまり、持続可能な社会を創造していくために、現代社会の諸課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組むことにより、それらの解決につながる資質・能力や新たな価値観を生み出す学習や活動のことである。

国立教育政策研究所によると、教科等の授業の中で ESD の視点に立った学習を進めていくことが求められている。その授業をつくる上で大切になる「持続可能な社会づくりの構成概念」と「重視する能力・態度」が、以下のように示されている。

<p>【構成概念 例】</p> <p>I 多様性</p> <p>II 相互性</p> <p>III 有限性</p> <p>IV 公平性</p> <p>V 連携性</p> <p>VI 責任性</p>	<p>【重視する能力・態度 例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 批判的に考える力 ● 未来像を予測して計画を立てる力 ● 多面的・総合的に考える力 ● コミュニケーションを行なう力 ● 他者と協力する態度 ● つながりを尊重する態度 ● 進んで参加する態度
---	--

ESD の視点に立った学習指導の目標は次のように示されている。

教科等の学習活動を進める中で、「持続可能な社会づくりに関わる課題を見だし、それらを解決するために必要な能力や態度を身に付ける」ことを通して、持続可能な社会の形成者としてふさわしい資質や価値観を養う。

持続可能な社会の担い手の育成は学校の教育活動全体で行われるものである。そのため、ESD の視点に立った学習指導はすべての教科・領域において進められるものであり、各教科の授業においては ESD の視点を取り入れた授業構成や学習指導が求められる。

ESD の視点に立った教科指導によって、持続可能な社会づくりの構成概念を理解し、ESD に求められる能力・態度を育成していくために有効な手法として問題解決学習に着目した。問題解決学習においても、現代社会の諸課題を自らの問題として捉え、それらを解決するための主体的に学習することが求められるからである。

(2) 問題解決学習について

問題解決学習を行なう上で重要となるいくつかの要素を明らかにした。

① 児童生徒の多様な問題解決的思考を引き出す「発問」

課題発見実習では、発問には「一つの正解を求める発問」と「多様な考えを求める発問」があり、問題解決学習には「多様な考えを求める発問」が有効であることを明らかにした。

【一つの正解を求める発問】

一つの正解を求める発問とは決まった一つの答えがあり、知識があればすぐに答えることが可能なものである。そのため、短時間で答えにたどり着くことが容易である。そして、この発問の場合、積極的に発言する児童生徒が限られてくる様子が多く見られた。これは求められている正解を言わなければならないという意識が発生するためである。そうすると、児童生徒は自分の答えに自信があるときや学習内容を理解しているときに多く発言をするという状況が生まれやすい。

【多様な考えを求める発問】

多様な考えを求める発問とは、知識があってもそれを活用して思考しなければ答えられないようなものである。また、誰にもはっきりと正解がわからないようなものや多様な考え方や答えがあるものも多様な考えを求める発問には含まれる。この発問の場合には、答えを求めるために思考することが必要になるとともに、複数の答えや解決の方法があることで他者の意見との比較などが可能になり、考えを深めることができる。

問題解決学習には「多様な考えを求める発問」が不可欠である。なぜなら、問題解決学習においては「多様な考えを求める発問」によって、児童生徒はその発問を自分自身の問題として発見し、主体的にその解決・探究へと向かうことができるからである。また、「多様な考えを求める発問」に対して児童生徒は、既習知識や他者とのコミュニケーションを通して収集した情報を比べたり関連づけたりしながら協働的に探究することができるため、「コミュニケーションを行なう力」「多面的・総合的に考える力」「他者と協力する態度」などを高めていくことができる。

②児童生徒の問題解決的思考を表現させる教員の教授行為

問題解決学習においては児童生徒が自分の思考を活発に表現することで、協働的に問題を解決することが大切である。そのためには、分からないことや間違っただけを発言しても他の児童生徒や教員に受容されるという安心感や、自分の発言が学級の学習に役立ったという自己有用感をつくり出すことが必要となる。そのための教授行為を以下に示す。

【教員が児童生徒の近くに寄り添う】

教卓などを挟んだ位置から子どもの発言を聴くよりも、教員が児童生徒に近づき、寄り添ってうなずきながら聞くことで、物理的にも精神的にも距離が縮まり、安心感が生まれ、発言が活発になる。

【児童生徒の発言が間違っても否定しない】

分からないことや間違っただけを発言しても他の児童生徒や教員に受容されるという安心感をつくり出すために、児童生徒の発言が間違っても否定せずに受け止める。その上で、その考えに至った経緯を尋ね、正解に近づくための支援を行っていく。

【分からない児童生徒に対して、思考をサポートする声かけをする】

授業中につまずいてしまっている児童生徒に対しては、教員が分からない所を把握し、そ

れをわかるようになるための考え方や考えるための具体的な手順を示し、導くことが必要である。

【児童生徒の発言を分かりやすく言い換えて整理し、全体で共有できるようにする】

問題解決過程を協働化し、その成果を共有するために、発言のポイントを整理して黒板に書くことで可視化したり、言葉を全員が共通理解できる言葉に置き換えたりすることが有効である。

③主体的で対話的な学びをつくりだす工夫

問題解決の過程において「個人での思考」だけでは思考の深まりに限界がある。そこで、「集団での思考」ができるように、それぞれの思考を表現し合う場面をつくり出す必要がある。それにより、自分の考えを持つための「個人での思考」から、他者の考えを知り、関連づけて考察する「集団での思考」に移行することができる。そして、「集団での思考」で得た新たな考えを基にさらに自分の考えを深める「個別の思考」に戻るという「個人での思考」と「集団での思考」の繰り返し・往復のある「対話的な学び」がつくりだされる。

(3) ESD と問題解決学習の関係

問題解決学習は、ESD の視点を取り入れた教科指導を実践する上で、次の2つの理由から欠かせないものである。

① ESD の視点と問題状況の成立

問題解決学習は児童生徒に「問題状況（この問題を解決したいという当事者としての意識が生じること）」をつくり出すことを重視する。そのために有効となるのが、ESD の視点を取り入れた学習目的・目標の設定である。この視点を取り入れることによって、教科内容と現代社会の現状をつなげ、自分たちが今どのような課題に直面しているのかを考えさせ、「(ア) 課題意識」を持たせることができる。

次に、その課題に対して自分たちは何ができるのかということを考えさせることで、児童生徒の中に「(イ) 当事者意識」がうまれる。そして、課題を解決するためにできること（解決の方法、見通し）を自分で考え実践していくことで、知識や能力を活用する「(ウ) 実践力」を養うことができる。このように、ESD の視点を取り入れて学習の目的・目標を設定することは、児童生徒に「問題状況」をつくり出し、問題解決学習を促進することとなる。

さらに、この(ア)～(ウ)の視点を教員が持ったうえで教材研究や学習課題の設定をすることによって、児童生徒により豊かで実感を伴った問題状況をつくり出すことにつながる。そのためには、「持続可能な社会づくりの構成概念」が手がかりとなる。この構成概念に着目して教材研究を行い、学習の中で児童生徒が構成概念に気付けるような学習課題を設定することで、問題状況をつくり出すことができ、教科指導が ESD につながる。

②ESDの視点と主体的・対話的で深い学びによる問題解決のプロセス

問題解決学習では、「この問題を解決したい」という問題状況の解決を目指す過程において当事者意識をもって学習に取り組むこととなる。すなわち、ESDの視点を取り入れて学習の目的・目標を設定することで生じた問題状況は、児童生徒の主体的な学習を引き起こす。また、問題解決の過程においてESDで重視する能力・態度である「コミュニケーションを行う力」「つながりを尊重する態度」等を育成しようとすることで、問題を解決していく過程で対話的な学習が行われるようになる。さらに、問題解決の過程で「持続可能な社会づくりの構成概念」を視点として問題を探究することによって、教科の知識を習得するにとどまらず、その知識を活用して探究する学習活動を深め、さらに現実社会とのつながりや自分の生き方等とも結びつけることができるようになる。

このように、ESDの視点を取り入れて問題解決学習に取り組むことは、次期学習指導要領が求める「主体的・対話的で、深い学び」を実現することにもつながる。

(4)ESDの視点を取り入れた学習指導と学習プログラム

ESDの視点を取り入れた学習指導を進めていく上で、「教材のつながり」「人のつながり」「能力・態度のつながり」という3つの留意事項が挙げられている。このつながりと「持続可能な社会づくりの構成概念(例)」、「ESDの学習指導で重視する能力・態度(例)」を考慮した年間のプログラムを作成することで見通しをもって授業を行い、子どもたちの能力・態度を育成することができる。また、総合的な学習の時間と各教科の学習をつなげることで児童生徒に学習への当事者意識を芽生えさせ、学習意欲を高めることができる。と考える。

そこで、現在ボランティアとして関わっている小学校5年生の総合的な学習の時間をモデルにESDの視点を取り入れた年間学習プログラム案の作成を行なった。その際、「何が持続不可能なのか(問題)」を把握し、「どうすれば持続可能になるか(課題)」を考え、「そのためにどのような学びを実践するか(プロジェクト・プログラム)」を計画していくことを基本とした。これを基に作成した学習プログラムを以下に示す。

①趣旨

地域では昔から行われていた米作りが減り、現在では住宅地となっていることで地域の伝統が受け継がれ難くなっている。それに伴い、子どもが米作りや田んぼの生態系に触れる機会も減りつつある。また、日常生活の中で米作りに触れる機会がないことから、自分たちがお米を食べるまでにある生産者の方の苦労や工夫を感じ、毎日食べ物を食べることができるありがたさや感謝の気持ちに気づく機会も少ない。これらの問題を解決するために、「地域での米の生産の仕組みや田んぼに関わる環境の学習を通して食生活・自然環境への当事者意識等を育てる」ことを課題としてプログラムを作成した。

②目的

米作りを通して地域の人々と協力する態度や地域の暮らし・環境などに当事者意識を持ち、地域の持続可能な未来について考えることができる児童の育成を目指す。

③年間学習プログラム

総合的な学習の時間を軸にして、「社会」「理科」「家庭」の指導内容とのつながりを考えた年間学習プログラムを作成した。（プログラムの内容については資料1として添付）

④各授業における学習の流れ（概略）

第5回 稲刈り体験（体験4時間，事後学習2時間）

【学習テーマ】稲刈り体験を通して米作りを学ぶ

【目標】・稲刈り体験を通して米作りの大変さを実感する。（責任）

・地域の人やグループの仲間と協力することができる。（協力）

・稲刈りの今と昔の方法を理解することができる。（多面）

・よりよい方法を人間と環境の視点から考えることができる。（批判）

【プログラム】

●稲刈り体験

区分	ねらい	内容（手順）	留意点
導入	・今日の流れを確認する。（P）	・開会式 ・今日の流れと手順の確認。	刃物の扱いには注意するよう説明する。
展開	・稲刈りの方法を知り，実践する。（P） ・地域の人やグループで協力して作業を楽しむ。（M）	・地域の人に教わりながら昔ながらの方法で稲刈りを行う。 ・グループで協力して作業を進める。 ・役割分担をして交代しながら進める。	グループごとの区画を決めておく。 片付け方の指示や場所を決め，伝える。
まとめ	・稲刈りを通して感じたことを共有する。（P）	・閉会式 ・今日の体験のふりかえりとまとめをする。 ・グループで感じたことを共有し，まとめる。 ・全体で共有する。	グループごとに感想を一言でまとめさせる。

●事後学習

区分	ねらい	内容（手順）	留意点
導入	・今日のめあてを確認する。（P） ・グループで話し合いながら振り返ることができる。（M）	・めあての確認と前時（稲刈り）の振り返りを行う。 ・田植えと稲刈りをして感じたこと（大変だったこと，面白かったことなど）を振り返り，共有する。	稲刈り時の写真を用意しておく。
展開	・今の米作りの方法について知る。（P） ・グループで調べることができる。（M） ・いろいろな視点から米作りを考えることができる。（P）	・今の米作りの方法についてグループで調べ学習をする。 ・方法はどんなものがあるか問いかけ，グループで調べさせる。 ・今と昔の方法を比較し，それぞれの良い点・悪い点などを人間視点や田んぼの生きものの視点などから考える。	図書館やパソコン室の使用準備をしておく。
まとめ	・グループで考えをまとめる。（P）	・調べたことや考えたことをまとめる。 ・グループで意見をまとめ，全体で共有する。	意見を黒板にまとめ，振り返りができるようにする。

IV 成果と課題

(1) 成果

2年間の研究を通して、ESDの視点を取り入れて学習の目的・目標を設定することは児童生徒に「問題状況」をつくり出し、問題解決学習を促進することや次期学習指導要領が求める「主体的・対話的で、深い学び」を実現することにもつながることが分かった。

ESDは年間や学校全体を通して行われ、それぞれの教科のつながりを意識しつつ、そこで育成する能力・態度・構成概念等の見通しをもって学習を進めていくことが必要であることも明らかになった。

また、ESDは学校の中だけではなく、地域全体で取り組むことでより効果を発揮する。これを実現するためには公民館や町内会などと学校が連携し、地域の問題を取り上げてそれを解決するための活動や学習を行なっていくことが大切である。

(2) 課題

ESDを学校教育に取り入れていく際には、それぞれの教員がESDについての理解を深める必要がある。しかし、ESDとは何か、何をすればESDとなるのかという部分の理解は難しく、まだまだ広まっていない状況にある。そこで、今ある教育課程や指導計画の中にESDで重視する構成概念や能力・態度を明確にしたものを入れ、教材研究の際にそれを意識することで、教員側の理解を深めることにつなげていくことが課題である。

総合的な学習の時間を軸にした年間学習プログラムを作成においては、今後さらに全教科・領域とのつながりが分かる計画の作成とその学校に合わせた評価規準の作成が必要となる。また、各授業の指導計画や学習指導案をつくり実践につなげることも課題である。

評価については、総合で学校独自の評価規準表を作成し実施している学校もある。それを各教科・領域においても活用できる共通の評価規準として作成し、教科を超えてESDで重視する能力・態度・構成概念を育成していくことが必要である。

V 参考文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012): ESDの学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組み (https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_leaflet.pdf)
- 中央教育審議会(2016): 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), p. 12
- 中央教育審議会(2016): 理科ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告), 資料3, (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/060/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1376994.pdf)
- 国立教育政策所(2012): 学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究〔最終報告書〕(https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_saishuu.pdf)
- 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, p. 16

資料1 【年間学習プログラム】

教科領域	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
理科		植物の発芽と成長 【相互】<多面>	卵の中の成長 【有限】<関連>			植物の受粉・結実 【多様】<関連>						
社会		日本の農業や水産業における食料生産 【多様】【相互】【連携】<多面><協力>									生活と環境 【多様】【有限】 【責任】<未来>	
総合的な学習の時間	学区について 調べよう 【多様】【多面】 <未来>	田んぼ体験 【連携】【責任】<協力>	田んぼの観察 【相互】 <多面>	田んぼ新聞を作ろう <伝達>	田んぼの観察 【相互】 <多面>	稲刈り体験 【多様】【連携】 <批判><協力>	収穫祭 【有限】【公平】【連 携】<未来><参加>	田んぼ新聞を作ろう <伝達>	引継ぎ式 【責任】<伝達> <協力>			
家庭			生活を豊かにするための 布を用いた製作 <未来>			食事の役割【相互】 調理の基礎<参加>	栄養を考えた食事 【多様】【有限】 <批判><未来>					

【構成概念 例】	例
I 多様性	【多様】
II 相互性	【相互】
III 有限性	【有限】
IV 公平性	【公平】
V 連携性	【連携】
VI 責任性	【責任】

<重視する能力・態度 例>	例
● 批判的に考える力 <批判>	
● 未来像を予測して計画を立てる力 <未来>	
● 多面的・総合的に考える力 <多面>	
● コミュニケーションを行なう力 <伝達>	
● 他者と協力する態度 <協力>	
● つながりを尊重する態度 <関連>	
● 進んで参加する態度 <参加>	

生徒指導を取り入れた教科授業

～数学を通じた学び合いの授業デザイン～

学生番号 22428071 氏名 竹本 健太郎

I 研究の目的

現在、学校における生徒指導上の様々な課題は、極めて多岐にわたるものとなっているばかりか、予測不能である一面も見られる。基本的な生活習慣にかかわる問題はもとより、不登校や中途退学、いじめや暴力行為などの諸問題も、依然として解決されているとはいいがたく、深刻な状況が見られる。

そして、高度情報化や都市化、少子化といった急激な社会変化の中で第四次産業革命を著したクラウド・シュワブ「第四次産業革命・ダボス会議が予測する未来」では次のように示されている。

- ・現在起きている変化は、その規模、スピード、範囲のいずれから見ても歴史的なものだ。
- ・変化はきわめて大きい。人類史上、最も前途有望で、最も危機をはらんだ時代といえる。

このような状況の下で、文部科学省は、課題を発見しその解決に向けて主体的・協働的に学び、知識・技能並びに、思考力や表現力も高めていく学習（アクティブラーニング）を推進している。

一方、現状を見ると、現在多くの中学校では、教室に入れない生徒や、教室にいても授業に十分参加できていない生徒など学習に取り組めない生徒が教室に存在している。このような実態に危機感を抱き強く改善したいと思った。

そこで、生徒一人ひとりが大切にされ、互いの良さや可能性を発見し、共に学び合える教室を実現したいと考えた。そのためには、授業の中で生徒指導の機能や学び合いの手法などを取り入れ、生徒一人ひとりが学習の目標を持って意欲的に生き生きと授業に参加し、主体的な学習態度を養成することが必要である。一人で学ぶだけでなく、みんなで学ぶ場を設け、数学的根拠を示しながら自分の考えを仲間に説明し、伝え合うような活動を充実させ、数学的言語力を育てたいと考えた。

また、学び合いを通して数学的活動の楽しさや数学のよさを実感させ、それらを活用して考えたり判断したりしようとする態度を育てたいと考えた。

II 研究内容

1 学び合いについて

(1) 文部科学省の主体的で深い学び

学習指導要領次期改訂の視点は“子供たちが「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということであり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育てていくかということである。”と文科省は言及している。

また、「どのように学ぶか」という点において、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点からの学習過程の改善を求めている。教育方法に関するこれまでの議論においても、子供たちが主体的に学ぶことや、学級やグループの中で協働的に学ぶことの重要性は指摘されてきており、多くの実践も積み重ねられてきた。一方で、こうした工夫や改善の意義について十分に理解されないと、例えば、学

習活動を子供の自主性のみ委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れも指摘されている。

(2) ジョンソンの学び合い

協同学習について (ジョンソン)

“協同学習について、Johnson,Johnson,&Holubee,(1993)は次のように定義している。

協同学習とは、小集団 (small group) を活用した教育方法であり、そこでは生徒たちが一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものである。しかし、ただグループに分けて学習するだけでは、協同学習とは言わない。学習者を小集団に分け、その集団内の互恵的な相互依存関係を基に、協同的な学習活動を生起させる技法が協同学習である。”そして本研究の学び合いは下の5つの基本要素の考えをもっているものとする。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 互恵的な相互依存関係を明確に自覚している 2. 対面して行う促進的相互交流が十分にある 3. グループの目標達成に向けた個人の責任とアカウンタビリティがはっきり認識されている 4. ソーシャルスキル (個人や小集団との対人関係スキル) を適切に頻繁に利用する 5. 将来の実効性を高めるために、グループの現状に関する協同活動評価を頻繁にかつ規則的に行う <p>協同学習を競争的学習や個別学習よりも生産的なものにする条件
(Johnson,Johnson,and Smith,1991)</p> |
|---|

(3) 岡山市内の中学校における学び合い

ここで岡山市内の中学校の取り組みを紹介する。各校によって地域や生徒の実態が異なり、それにあわせて研究主題が設定されている。この研究主題を達成するために、様々な取り組みが行われている。

	A 中学校	B 中学校	C 中学校
研究主題	協同学習を通してつながる力を育む	自分の考えをもち、積極的に表現し、伝え合うことのできる生徒の育成	つながる子
研究主題を達成するための方法	学びの共同体 (協同学習) の考えを導入	校内の研究部会を「自分の考えを持つ」「伝え合う」「めあてとまとめ」という三つに編成し、研究協議を行う	社会に出てから必要となる、主体的に学ぶ力、自ら課題を見つけ解決する力、様々な人と協働することができるコミュニケーションの力を身につけさせるため、協同学習を基に授業の中でさまざまなものとな

			がるようにしている。
評価	学び合いを通して人間関係づくりを行っていくことに主眼が置かれ、学び合いに関する評価基準というものが存在していない実態がある。	伝え合うことができているかどうかは教師による主観的な評価が主となり、その中で学び合いがどのように行われているかということに課題がある。	「個々の学びをどう評価するか？」という点においては、教師間で共通の認識があり、実践されているが、学び合いに関する評価基準はない。

各中学校において共通していることは、学び合いが研究主題を達成するための手段としての側面が大きいということである。つまり学び合いができているかどうかは教師による主観的な評価が主となり、「できた」か「できてないか」という曖昧な評価しかできていない現状がある。また学び合いが手段としてではなく、主体的・対話的、深い学びを達成するための目的としての側面が大きくなっている現状を考えると手段としての側面が大きいことも課題の一つである。その中で学び合いができたかどうかを全国学力学習調査や、授業の様子の観察から判断している。

2 本研究における学び合いの定義

○学び合いの成立する要因の考察

1年次の研究を経て、学び合いが成立する要因を下のように考えた。

学び合いが成立する要因
<ul style="list-style-type: none"> ・班学習での学習単位が成立する ・教材と課題とのつながりが見える ・聴くことができる関係がある ・自分の考えを根拠を持って説明できる ・グループでの振り返りができる ・場所の共有ができる

○班学習での学習単位が成立する

班学習を通して、生徒同士が互いの考えを比較する、共に考えを創り上げる、協同して課題解決するといった対話的な学びが必要である。ただ話し合いをするだけのような「活動あって学びなし」のような状態にならないようにする。

○教材と課題のつながりがみえる

教材から何を抽出して、課題を設定できるかということを指し、これは一般的にできる子、できない子の差がつく要因の一つと考える。差がつくときに解消する手立てを教員が授業内で具体的に提示する必要がある。

○聴くことのできる関係がある

生徒間で“わかるまで聴く”ことと“わかるまで教えてくれる”という信頼関係ができていることを聴くことのできる関係と考える。

○自分の考えを、根拠を持って説明できる

班で協同思考する前に自分の考えを持ち、根拠を持って説明できることで、他者との意見の相違が明確になると同時に、自分の課題を発見することにつながる。

○グループでの振り返りができる

班内で上手く課題に取り組めるような関係を維持するよう意識させたり、班内での成功を喜び合ったり、仲間の積極的な行動を引き出すことができるよう授業後や単元終了時に班活動で上手くいったこと、いかなかったことをふりかえる機会を設定する。

○場所の共有ができる

“場所”とはそれぞれの生徒が授業の中でどこを見たらよいのか？何をしているのか？ということを示している。この場所を生徒それぞれが共有しておくことで授業に参加できない生徒も授業に参加できることを目指している。

Ⅲ 実践

3 学び合いに関する評価基準の設定

○学び合いの評価基準

各教科の学習活動の特質、評価の観点や評価規準、評価の場面や生徒の発達段階に応じて、観察、生徒との対話、ノート、ワークシート、学習カード、作品、レポート、ペーパーテスト、質問紙、面接などの様々な評価方法の中から、その場面における生徒の学習の状況を的確に評価できる方法を選択していくことが必要である。上記のような評価方法に加えて、生徒による自己評価や生徒同士の相互評価を工夫することも考えられる。そこで本研究において、“新しい学習指導要領に関して教育課程企画特別部会の特別資料、論点整理補足資料にある学習評価の在り方について“において“生徒の学びの深まりを把握するために、多様な評価方法の研究や取り組みが行われている”という点に注目し、ルーブリック形式による学び合いの評価基準を、新学習指導要領を踏まえ、評価項目を「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」及び、学び合いに関わりの深い「人間関係」の四つに分類し作成している。

知識及び技能	数学における習得すべき知識や概念等を理解し、活用できる。	数学における習得すべき知識や概念等を理解している。	数学における習得すべき知識や概念等の理解が不十分である。	数学における習得すべき知識や概念等を理解していない。
思考力・判断力・表現力	分からない人に、分かるまで説明することができる。	分からない人に説明することができる。	分からない人に説明しようとするが上手くいかない。	説明することができない。
	自ら分からないことを教えてもらうことができる。	分からないことを教えてもらうことができる。	分からないことを教えてもらおうとすることが上手くいかない。	分からないことを教えてもらおうと思わない。
	自分の考えを根拠を持って伝えることができる。	自分の考えを伝えることができる。	自分の考えを伝えようとするが上手くいかない。	自分の考えを伝えることができない。
主体的に学習に取り組む態度（学びに向かう力）	他の生徒との協働を通して自らの学びを深めることができる。	他の生徒との協働を通して自らの学びを深めることができる。	他の生徒との協働を通して自らの学びを深めることが上手い/いかない。	他の生徒との協働を通して自らの学びを深めることができない。
人間関係	自分の考えを教室全体、小集団で伝えることができる。	自分の考えを小集団で伝えることができる。	自分の考えを人間関係のある生徒に対して伝えることができる。	自分の考えを伝えることができない。

4 評価基準の活用の一例

次にみられる二つのプリントは学力テストでは同じような結果を持つ生徒二人のプリントを比較したものである。

三年数学 第5章 図形と相似⑤

めあて 三角形の相似条件を使った証明とできるようにしよう

【課題①】 2つの線分 AB と CD が点 O で交わっているとき、
 $AO=2CO$, $DO=2BO$ ならば $\triangle AOD \sim \triangle COB$ であることを証明しよう。
 (1) 問題文から証明の根拠となりそうなものを見つけよう。
 $AO=2CO \Rightarrow AO:CO=2:1$
 $DO=2BO \Rightarrow DO:BO=2:1$
 対頂角より $\angle AOD = \angle COB$

(2) (1) からどの相似条件が使えるでしょう。
 2組の辺の比と2組の間の角がそれぞれ等しい
 $AO:CO = DO:BO$ $\angle AOD = \angle COB$

(3) AD は CB の何倍になるでしょうか、またその理由を説明しよう。
 2倍、相似比が2:1なので
 $AO:CO = 2:1$ と同じ
 $AD = 2CB$ となるので2倍である

【課題②】 右の図で、 $\triangle ABD \sim \triangle DCB$ であることを証明しよう。
 また AD/BC であることも証明しよう。

生徒 A

三年数学 第6章 図形と相似⑤

めあて 三角形の相似条件を使った証明とできるようにしよう

【課題①】 2つの線分 AB と CD が点 O で交わっているとき、
 $AO=2CO$, $DO=2BO$ ならば $\triangle AOD \sim \triangle COB$ であることを証明しよう。
 (1) 問題文から証明の根拠となりそうなものを見つけよう。
 $AO=2CO \Rightarrow AO:CO=2:1$
 $DO=2BO \Rightarrow DO:BO=2:1$
 $\angle AOD = \angle COB$ (対頂角だから)

(2) (1) からどの相似条件が使えるでしょう。
 2組の辺の比と2組の間の角がそれぞれ等しい
 $AO:CO = DO:BO$ $\angle AOD = \angle COB$

(3) AD は CB の何倍になるでしょうか、またその理由を説明しよう。
 2倍、相似比が2:1なので $AD:CB=2:1$ だから
 $AD=2CB$ となるので2倍

【課題②】 右の図で、 $\triangle ABD \sim \triangle DCB$ であることを証明しよう。
 また AD/BC であることも証明しよう。

$BD:BC = 3:4$
 $DA:DB = 3:4$
 $AB:CD = 3:4$

3組の辺の比がそれぞれ等しい。

生徒 B

ここで課題②に注目すると、一人は白紙で、もう一人は書き込みをしていることがわかる。課題②は発展的な問題で周りの人と協同して取り組む問題であった。書き込んでいる生徒はわからないなりに周りの人に解き方を聴き、自分の言葉で答えを書いている。白紙の生徒は黒板を写すことはできるが、周りの人と協同することが難しく、白紙のまま授業が終わってしまった。この授業の様子とポートフォリオの実態を基にこの二人の生徒を学び合いの評価基準を基に評価すると以下ようになる。

知識及び技能	数学における 習得すべき知識や概念等を理解し、活用できる。	数学における 習得すべき知識や概念等を理解している。	数学における 習得すべき知識や概念等を理解が不十分である。	数学における 習得すべき知識や概念等を理解していない。
思考力・判断力・表現力	自分からわからないことを教えてもらうことができる。	自分からわからないことを教えてもらうことができる。	自分からわからないことを教えてもらうことが上手い。	自分からわからないことを教えてもらうことができない。
主体的に学習に取り組む態度 (学びに向かう力)	自分の考えを積極的に伝えることができる。	自分の考えを伝えることができる。	自分の考えを伝えることが上手い。	自分の考えを伝えることができない。
人間関係	自分の考えを教室全体、小集団で伝えることができる。	自分の考えを小集団で伝えることができる。	自分の考えを人間関係のある生活に対して伝えることができる。	自分の考えを伝えることができない。

生徒 A

知識及び技能	数学における 習得すべき知識や概念等を理解し、活用できる。	数学における 習得すべき知識や概念等を理解している。	数学における 習得すべき知識や概念等を理解が不十分である。	数学における 習得すべき知識や概念等を理解していない。
思考力・判断力・表現力	自分からわからないことを教えてもらうことができる。	自分からわからないことを教えてもらうことができる。	自分からわからないことを教えてもらうことが上手い。	自分からわからないことを教えてもらうことができない。
主体的に学習に取り組む態度 (学びに向かう力)	自分の考えを積極的に伝えることができる。	自分の考えを伝えることができる。	自分の考えを伝えることが上手い。	自分の考えを伝えることができない。
人間関係	自分の考えを教室全体、小集団で伝えることができる。	自分の考えを小集団で伝えることができる。	自分の考えを人間関係のある生活に対して伝えることができる。	自分の考えを伝えることができない。

生徒 B

このように同じような学力を持つ生徒でも学び合いに対する実態が大きく異なることがわかる。評価基準を設定することで生徒が基準表の中で、どの段階にいるのかを判断することが可能となった。これによりそれぞれの生徒への手立ての方法を変えることができるようになる。たとえば授業の中で、困難な課題に直面したとき、ヒントとなるものを提示したとする。一つのヒントだと生徒によっては答えに近いものになってしまったり、別の生徒にとってはヒントになっていなかったりすることがある。そこで各段階にどの生徒がいるのかを、評価しておくことでそれぞれ異なった手立ての仕方を考えることができるようになる。

IV省察

○生徒の変容

授業の中で生徒たちに対して「わからないことは、周りの人に聴いてみよう」と投げかけたり、意図的に難易度の高い課題を設定したりすることで、周りとの協同しなければならないようにした。これにより多くの生徒が授業中にわからないことがあれば周りの生徒に聴くようになった。

○評価基準の妥当性と改善への取り組み

本研究を進める上で前述のような評価基準を作成したが、各項目を設定については客観性に欠けている部分があり、評価基準の妥当性を改めて考える必要がある。評価基準を適切に設定するとともに、評価方法の工夫改善を進めること、評価結果について教師同士で検討すること、授業研究等を通じ教師一人一人の力量の向上を図ること等について、組織的・計画的に取り組むことが必要である。

○各教科を超えて活用できる評価基準

学び合いの評価基準を各教科で活用することで、共通の基本的な授業構造が確立され、協同的学びという対話的コミュニケーションを組織することができる。学校全体として評価についての力量を高めるためには、学校としての評価の方針、方法、体制、結果などについて、校長のリーダーシップの下、日頃から教師間の共通理解を図る必要がある。このように、評価に関する情報の共有や交換により、担当教科、経験年数等に左右されず教師が共通の認識をもって評価に当たることができるようにすることが重要である。さらに、複数の教師で、どのように学習評価を進めれば指導に生かす評価の充実が図れるのか、教師にとって過大な負担とならないかなどについて確認し合う必要がある。

【参考文献】

新学習指導要領（H29年3月） 中学校学習指導要領解説数学編（H29年7月）生徒指導提要
新しい学習指導要領に関して教育課程企画特別部会の特別資料、論点整理補足資料（H27年12月）
小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料（H29年9月）
評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料 | 国立教育政策研究所（H23年11月）
協同学習について Johnson,Johnson,&Holubee,(1993)
VIEW21 http://berd.benesse.jp/up_images/magazine/2011_08.pdf
シュワブ(2016):第四次産業革命・ダボス会議が予測する未来, 日本経済新聞出版社, p10

論理的思考力を育む国語科授業デザインの方略

学生番号 22428072 氏名 田中 聞人

第1章 はじめに

第1節 研究の目的

本研究の目的は、国語科における読むことの授業で育成されるべき「論理的思考力」を改めて捉えなおし、その育成に向けた国語科の授業デザインを明らかにすることである。

国語科の読むことの文学読解の指導法研究において、「読者論」「読者反応理論」といった、文学理論がその基礎理論として検討されながら取り入れられ、実際の授業では、作者の意図を読み取ることよりも、読者である学習者達がどう読み取ることが重視されてきた。

しかし、近年、多様な読みを学習者達が行っていくことが奨励される中で、学習者が形成した読みばかりが取り上げられ、どのようにしてその読みに至ったのか理由付けや根拠が扱われない授業が展開されている現状がある。つまり、なぜその読みが正しいと言えるのかについて、妥当な検討がされていないということである。そのような授業では、どの読みが正しいのかという視点が蔑ろにされている。そのため、より正しい読みとは何かを求めることに繋がらず、浅い読みに留まってしまっている。「読者論」を読むことの授業に取り入れることによって、学習者達が「どう読むか」が重要視されてきたこと自体は、否定されるべきことではない。しかし、読むことの授業において、深い読みを目指すために「正しく読む」という視点も必要であることは、改めて認識されるべきである。

一方で、教師が主導で自身の読みを説明し、学習者達はそれに追従するだけで終わるという状況に陥ってしまう授業も展開されてきた。また、学習者達の中には、教師に聞かれたことにだけ答え、教師の評価の是非ばかりを気にし、教師の言ったことを鵜呑みにするだけの受け身の学習者達もいるというのが現実である。こういった教室における教師と学習者達の関係は、メーハン (Mehan, 1979) が明らかにした、教師のはたらきかけ (Initiation) に対し、学習者が応答 (Reply) し、それを教師が評価 (Evaluation) するという発話連鎖の構造 (以後 I-R-E 構造と表記) からくるものである。現在の国語科の授業においては、I-R-E 構造が見られる。こういった I-R-E 構造の授業では、教師に評価されることによって、学習者は他の学習者の意見より、自分の意見が認められることにばかりに意識がいき、他者の意見を吟味しないため、広がりや深まりのある読みの中々繋がらない現状を指摘することができる。また、教師が評価する際、学習者の未熟な意見に対し、教師が不十分な点を補いすぎ、その結果、学習者の言葉を奪ってしまい、学習者に考えさせる機会を十分に与えられていないといった課題が挙げられる。

また、I-R-E 構造の授業においては、学習者の答えに対しての評価を全て教師が行う。それにより、発問とその答えのやり取りをする際、答えている学習者と教師という一対一の閉じたやりとりや関係に陥りがちである。更に、答えが正しいかの判断は教師がするので、自己もしくは他の学習者の考えがどう良くないのか、もしくはどう良いのか、更にはどうよくしていくべきなのかを考える機会が十分に与えられていない。そのため、答えている以外の学習者達は、答えている学習者の言うことを自分に関係ないものとして聞き流してしまっているのが現実である。そのため、今の学習者達は他者の発言に対し、自分の考えと比較したり、それを受けて議論を深めていったりするといった点に課題が見受けられる。こういった授業において、論理的思考力や文学教材を基盤にした想像的思考力は中々養われない現状がある。しかし、次期学習指導要領において培われるべき資質能力として、論理的思考力や想像力というのは位置づけられている。こうした論理的思考力を養っ

ていくためには、自己や他者の論理を吟味し、よりよくしていくための検討を実際にしていくことが必要である。そのような検討をしていく中で、論理的な答えを求め試行錯誤がなされながら論理的な思考を実際に身に付けていくからである。

こうした I-R-E 構造が論理的思考力の育成を阻む大きな要因となっているというのは事実である。それゆえ、国語科の授業において、論理的思考力を育むために I-R-E 構造からの脱却を図るべきなのである。本研究では、学習者達同士に互いの考えを検討させ、根拠や理由づけを明らかにし、それらを洗練させていく中で、教室全体において論理的思考力を育てていく授業デザインを考察していく。

第2節 研究の方法

学習者の論理的思考力を育成するための読むことの授業の在り方を検討するために、次の方法を採った。まず、現状の読むことの授業における課題を明らかにする。例えば、多様な読みを安易に認めてしまう授業や I-R-E 構造型の授業が課題として挙げられる。そして、それらの課題を解決するために、論理や論理的思考に関する諸理論を考察しながら、読むことの授業で育成すべき論理的思考力のあるべき姿について検討する。そこから得られた知見をもとに論理的思考力を育む授業を開発・実践し、省察をしていく中でこれからの授業デザインの要素について探究していく。

第2章 論理的思考力に関する理論的考察

第1節 論理的思考力の役割

論理的思考力について、野矢茂樹 (2006) は、「論理力」と「思考力」に分けて「論理力」が「思考力」そのものでないとしながら、「思考」と「論理」について以下のような指摘を行っている。

思考は、けっきょくのところ最後は『閃き』(飛躍)に行き着く。(引用者略) 思考の本質はむしろ飛躍と自由にあり、そしてそれは論理の役目ではない。論理は、むしろ閃きを得たあとに必要となる。閃きによって得た結論を、誰にでも納得できるように、そしてもはや閃きを必要としないような、できるかぎり飛躍のない形で、再構成しなければならない。なぜそのような結論に到達したのか。それをまだその結論に到達していない人に向かって説明しなければならないのである。

(pp. 1-2)

これは、人に向かって説明する際、「できるかぎり飛躍のない形」にしなければならないという指摘である。しかし、私たちの日常のコミュニケーションの場において、思考したり、思考したことを他人に説明したりする時に、飛躍はつきものである。飛躍はコミュニケーションを円滑に行う上で必要なものともなる。説明しすぎることで、相手を怒らせることもある。このことについて、野矢 (2001) は飛躍のコミュニケーションを円滑に行う上で役割と飛躍を用いる上での注意点について「生産力」と「説得力」という言葉を使って、以下のように述べている。

ある前提 A から、A とは違う B を結論しなければならない。しかし、なぜ、A から A と異なる B が導けるのだろうか。ここに、論証のもつ力ときわどさがある。前提から結論へのジャンプの幅があまりにも小さいと、その論証は生産力を失う。他方、そのジャンプの幅があまりにも大きいと、論証は説得力を失う。そのバランスをとりながら、小さなジャンプを積み重ねて大きな距離をかせがなくてはならない。それが論証である。」(p. 79)

例えば、「今日は車が混んでいる。したがって、渋滞している。」この論証には飛躍もないが、それゆえなんの「生産力」もない。だから、誰もこのような論証はしない。一方、「今日は車が混んでい

る。したがって、「電車で行こう。」という論証において、「車が混んでいる」ことと、「電車で行く」ことには、直接的な関係はないが、「混んでいる状態では、車で行くと予定通り着かないかもしれないから。」というような繋がり＝「説得力」が多くの人には読み取れるだろう。更に言えば、「混んでいる状態では、車で行くと予定通り着かないかもしれないから。」と細かく言わなくても相手に伝われば、コミュニケーションが円滑に行われているといえよう。このように、飛躍はコミュニケーションを円滑に行う上で重要な役割を担っているのである。こうした論理のつながりを受け手は暗黙の推論として行い、そこにズレを感じさせない場合、コミュニケーションは円滑に行われていると言えよう。

しかし、野矢（2001）の指摘にもあるように、過度な飛躍をすると、不理解や誤解を招いたりする。私たちが過度な飛躍をしてしまう原因として、自分にとっては自明のことが、相手にとってはそうでないことや、お互いに自明であっても捉え方がそれぞれ違い、そのことにお互いが気付かないままコミュニケーションが行われることなどがあげられる。例えば、先に例であげた、「…電車で行こう。」についていえば、小学校低学年くらいの学習者にとっては、飛躍（の幅）が大き過ぎるかもしれない。しかし、「混んでいる状態では、車で行くと予定通り着かないかもしれない。電車の方が決まった時間に着くから。」という説明をすれば、納得するであろう。これらの野矢（2001, 2006）の指摘からは、説明する側は論証において、飛躍を用い「生産力」を確保しつつ、根拠と主張などのつながりが相手にも明確に伝わり、納得してもらえるように表現することが大切であるということが読み取れる。

野矢（2006）は、一方で、説明される側にも、相手に伝えられたことを正確に理解したり、飛躍や誤りがあればそこに気づき指摘したりする（＝批判的に捉える）ことが求められることについても指摘している。これらの行為に必要な力が野矢（2006）の言う「論理力」であり、一般的に言われる「論理的思考力」の役割のひとつであろう。

つまり、私たちがこの論理的思考力を十分に働かせられないと、飛躍の加減を見誤りその結果、説明不足の状況に陥ったり、反対に話し手が丁寧な説明を（飛躍の幅を小さく）してくれているにもかかわらず、それすら理解できなかつたりと、日常のコミュニケーションを円滑に行えないことになる。論理的思考力は、社会で必要となるコミュニケーション能力の重要な要素の1つであり、その育成を図っていくことが国語科に求められる。

第2節 育成すべき論理的思考力

第1項 論理的思考力の内実

論理的思考力の役割と育む意義について、野矢（2001, 2006）から論理がコミュニケーション能力の育成に欠かせない視点であるということが明らかになった。しかし、国語科における論理的思考力については、まだその位置づけが明確になっていないわけではない。ここでは、論理・論理的思考力について、井上尚美（1989）をもとにして検討していく。井上（1989, pp. 32-33）は、論理的思考の定義について、以下のように、3つに分類し、挙げている。

論理的思考とは、

- (1) 形式論理学の諸規則にかなった推論のこと（狭義）
- (2) 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形式（前提—結論、また主張—理由という骨組み）を整えていること
- (3) ひろく直感やイメージによる思考に対して分析、総合、比較、関係づけなどの「概念的」思考一般のこと（広義）

以上のうち、(1)と(2)とは結びついており、分ける必要はないようですが、現実には、(1)についてはあまり自覚されず、(2)のように論証の型式にレイアウトされていればそれでよしとする（その段階でとどまる）ことが多いのです。[中略] 論や主張の根拠となっていることがらについて、そ

れがその主張の必然性を裏付けているかどうか、前提と結論の間に論理的必然性があるかどうかというところまではあまり議論されないようです。

井上(1989)は、論理的思考を広さ(狭義～広義)によって分類している。そして、(1)と(2)については、結びつきがあるとしながら、現実では(2)のような形式を整えてさえいれば論理的(思考)であるとされ、(1)の「形式論理学の諸規則にかなった推論」かどうかという議論がなされていないということを指摘している。

一方、道田泰司(2003)は井上(1989)の論理的思考の3つの分類による定義を出発点に、前提と結論がどのような関係にあるべきかの検討を通して、論理的になるための方策について以下のような指摘を行っている。

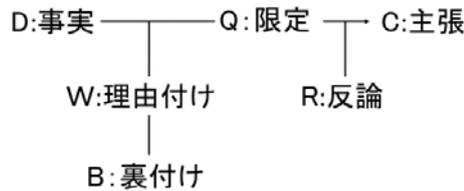
論理的になるための方策は、さまざまなものがありうるであろうが、大きく分けるなら、「論理に関わる要点を明確に意識すること」と「それが妥当なものであるかどうか問い続けること」の2つになるのではないだろうか。(p.188)

この道田(2003)の捉えなおした「論理(的)」に依拠し、具体的な説明的文章教材を用いた分析によって、説明的文章の読みの指導における「論理」の概念について検討を行ったのが間瀬茂夫(2009)である。間瀬(2009)は、近年、批判的思考(クリティカル・シンキング)への社会的関心の高まりによって教材の「論証」を問題とする読みの学習の重要性が再認識されているとしつつ、一方で、「論理」を「論証」と位置づけるにとどまっている現状に問題があると指摘している。そうした問題設定を踏まえて、間瀬(2009)は「主張」「根拠(事実)」「論拠(理由づけ)」「裏付け」「反証(反論)」「指標(限定)」の6つの要素からなるトゥールミンの論証モデルを用い、説明的文章教材(安田喜憲「モアイは語る—地球の未来」(光村図書))における「論証」と「論理」の関係を分析し、そこから具体的な指導を行う際の留意すべき点について考察を行っている。

国語科教育においては、「論理」や「論理的思考」についての検討が様々になされてきた。そして、読みの学習指導への位置づけもされてきている。しかし、論理自体が様々に捉えられており、研究者・実践者によって、各々の論理観が展開されてきているのが事実である。また、その多くは説明的文章教材の指導へのものであり、文学的文章についてのものはあまり見当たらない。その理由としては、文学的文章教材の読みの指導においては、作品世界や登場人物の心情、情景描写をどのように読み取らせるかということに重点が置かれてきたからである。そういった指導内容に際して、想像性が重視されてきたが、その想像性は本文をもとにして論理的に展開される能力の一つでもある。文学的文章教材の読みの指導においては、物語における因果関係を読み取らせるような問いを起こし、その因果関係における「論理」に対して考えさせ、考え出された読みに至るまでの過程を学習者にメタ的に考えさせたり、考えさせたことを他者に説明させたり、更にそこから互いの妥当性を検討させることを通して、論理的思考力を育成することは可能なはずである。もちろんそれは、文学的文章教材に限らず、説明的文章教材においても、文章における根拠と主張の関係をどう読み取るか互いに検討させあうことで置き換えられる。

第2項 トゥールミンモデルの考察による育成すべき論理的思考力の検討

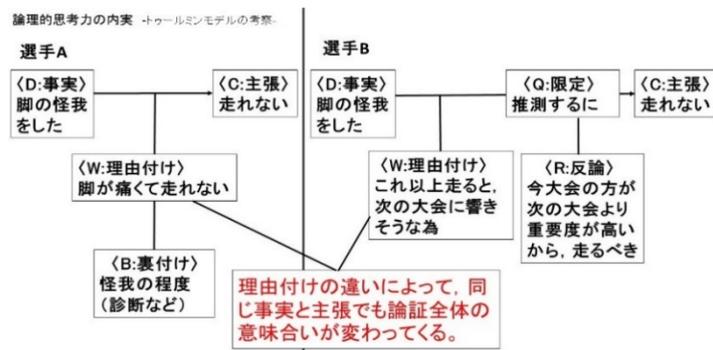
読むことの指導において、学習者の読みにおける論理の妥当性が問われていないため、論理的思考力の育成がなされていないのが現実である。ここでは、論理における妥当性がどのようにして生まれているのかを Toulmin(1958)が提唱した〈D:事実〉〈W:理由付け〉〈B:裏付け〉〈Q:限定〉〈C:主張〉〈R:反論〉からなる論証モデル(以下トゥールミンモデルと表記)を用いて考察し、その考察結果をもとに読むことの指導で育成すべき論理的思考力の捉え直しを行う。トゥールミンモデルは論証構造を汎用的な形で構築しており、トゥールミンモデルを分析することで、論理の妥当性がどこからくるのか、その示唆が得られるはずである。



(トゥールミンモデル図)

上記の図がトゥールミンモデルである。トゥールミンモデルにおいて、私たちが〈C:主張〉をする際、それが妥当なものであると受け入れられるためには、何を根拠にしているかという〈D:事実〉と、〈D:事実〉からどうやって〈C:主張〉に至ったのか〈W:理由付け〉が要求されることになる。そして、〈Q:限定〉は〈D:事実〉が〈W:理由付け〉によって〈C:主張〉に与える力の程度に、明示的な限定を与える役割を持っている。また、〈R:反論〉は〈W:理由付け〉の力が及ばない例外を示すものであり、〈B:裏付け〉は〈W:理由付け〉がなぜ妥当と言えるのかを保証するためのものである。トゥールミンモデルの構造の概観を見ると、〈W:理由付け〉が他の5つの論証要素すべてに関連しており、論証において重要な立ち居地であることがうかがえる。例えば、下図を参考にしたい。

授業に限らず、様々な場面で、〈D:事実〉と〈C:主張〉だけ見れば、一見2つの(若しくは複数の)



意見が同じように見えることがあるが、だからといって、その〈W:理由付け〉は全てが一緒だとは限らない。例えば、「脚の怪我をした」と「走れない」という単純な〈D:事実〉と〈C:主張〉においても、「脚が痛くて」という〈W:理由付け〉もあれば、「(我慢はできるが)これ以上走ると、次の大会に響きそうなので」という〈W:理由付け〉も考えられる。〈W:理由付け〉の違いが明らかになると、論証の持つ意味合いも変わってくるのである。

先の例で、前者の〈W:理由付け〉は「脚が痛くて」なので、単純に痛くて走れないという意味になる。更に、〈D:事実〉における「脚の怪我」が、「どの程度の怪我なのか」という〈B:裏付け〉について検討する余地が出てくるはずである。

一方、後者は〈W:理由付け〉が「これ以上走ると次の大会に響きそうなので」であり、今はまだ走れるが、「推測するに」という〈Q:限定〉の要素を加えることで、今後に響きそうなので走れないという〈R:理由付け〉に妥当性が保証される。また、今後控えているスケジュールの確認や、それらに影響が出るならどの程度か〈R:反論〉という検討の余地もある。

ここからも明らかのように、論証における、〈W:理由付け〉の部分掘り下げことは、論証を正確に理解したり、論証をより妥当性のあるものとして構築したりする上で重要なのである。

これらの検討により、論証構造をトゥールミンモデルで捉えた時、論証の足りない要素や検討が不十分な要素を無くすことで、より妥当性の高い論証を構築していくこと(構築されたものを正確に理解すること)が論理的思考であり、それを可能にするのが論理的思考力であると位置づけられる。このことより、本研究における論理的思考力を「論証を検討する中で、不十分な要素を明らか

にし、より妥当性の高い論証を構築していく（構築されたものを正確に理解する）力」と定義したい。そして、その妥当性の高い論証を理解・構築していく過程で、〈W:理由付け〉が重要な要素であることが、トゥールミンモデルの考察によって明らかとなる。

第3節 目指すべき授業のあり方

第1項 トゥールミンモデルを用いた教材分析

トゥールミンモデルを用いた教材分析による授業開発が論理的思考力を育む有効な手段の1つであるという仮説のもと、授業実践を行った。ここでは、岡山市立I小学校5年生を対象に行った「千年の釘にいどむ」（内藤誠吾、光村図書所収）の実践を扱う。

まず、「千年の釘にいどむ」は、小学校5年の教科書に掲載された説明的文章教材である。内容は、薬師寺再建にあたり、日本の古代建築に使われていた釘の「見事さ」（特徴）を、かじ職人の白鷹氏の視点から筆者が説き明かすものになっている。

教材分析において、第11段落の「職人というものの意地だね」という白鷹氏の発言を〈C:主張〉、第6～10段落にかけて書かれている古代の釘の見事さに気づき、その製法を試行錯誤しながら再現していく白鷹氏の努力する姿に関する記述を〈D:事実〉として捉えた。そして、実際の授業においても、学習者にこれらの〈C:主張〉と〈D:事実〉を読み取らせていった。しかし、それらの〈D:事実〉から〈C:主張〉に至るまでの〈W:理由づけ〉に関しては、明確に記述されているわけではない。そこで「職人というものの意地」が文章のどこから読み取れるのかを問うことで、学習者に文章に依拠した〈W:理由づけ〉を行うよう導くことができた。

このようにトゥールミンモデルを用いた教材分析を行い、それをもとに、学習者に〈C:主張〉と〈D:事実〉を読みとらせ、どのようにして〈D:事実〉から〈C:主張〉に至るのか＝〈W:理由付け〉を問う流れにすることで、学習者の論理的思考力を育てていこうとした。

しかし、授業を振り返り、明らかとなった課題があった。以下に示すプロトコルは、実践における授業プロトコルである。

T 「白鷹さんの職人の意地は文章のどこから分かるかな。」
C1 「純度の高い鉄を用意してもらった、というところから。」
T 「用意してもらったことのなにが職人としての意地なの。」
C1 「わざわざ用意してもらったから。」
T 「なるほど。古代の釘に使われている鉄と同じものをわざわざ用意してもらおうよう製鉄会社にお問い合わせしているところに職人としての意地があるんだね。」

教師（T）の最初の発問に対する学習者（C）の答えに対し、教師は「用意してもらったことのなにが職人としての意地なの。」と〈W:理由づけ〉を問う発問をした。そして、学習者の「わざわざ用意してもらったから。」という答えを聞いて、教師は「なるほど。古代の釘に使われている鉄と同じものをわざわざ用意してもらおうよう製鉄会社にお問い合わせしているところに職人としての意地が表れているんだね。」と返している。

ここからは、教師が学習者の発言を補いすぎてしまっていることが読み取れる。この場面では、教師は「わざわざ用意してもらったの、『わざわざ』ってどこから分かるの。」といった発問を行うことが重要であった。そうすることで、学習者自身が本文における「製鉄会社に相談して、特別に純度の高い鉄を用意してもらおう」という記述の「相談して」や「特別に」といった部分から、「わざわざ用意してもらおう職人としての意地」が読み取れるといった〈W:理由づけ〉をより精緻化させていくような発言を促す授業展開を行うことができるはずだからである。

説明的文章において〈W:理由づけ〉が明確にされていないことは、往々にしてある。学習者は〈W:

理由づけ)が明確にされていない(≒飛躍があっても)、暗黙のうちに補い、なんとなく納得している。なんとなく納得してしまい、教師もそれで流してしまうからこそ、暗黙のうちに補ったことを言語化し検証することは、十分にはなされていない。そこを学習者に検証させないままでは、論理的思考力を育むことはできない。この実践においても、〈W:理由づけ〉は問うたものの、更にその妥当性について詳しく検証させ、精緻化させていくことはできていなかった。だからこそ、不十分な〈W:理由づけ〉に対しては、更に発問をしていくことが求められる。このように〈W:理由づけ〉を精緻化させていく発問を「問い直し」とし、「問い直し」が論理的思考力を育む上で有効な授業方略であると仮説を立てる。

また、これまでは授業において、評価をする役割は教師が担ってきたが、「〇〇くんの意見を聞いて皆どう思った。」「〇〇くんの意見について、気になることや付け足したいことはないかな。」というような「問い直し」によって、その役割を学習者に任せ、学習者達同士に評価させ合うことで、I-R-E 構造の授業からの脱却を図ることもできるはずである。

第2項 「問い直し」

〈W:理由づけ〉について尋ねるということは、なぜ納得したのかの根拠を問い直すことに繋がる。その上で、問い直す観点をツールミンモデルで捉え直すことによって、その原理を明らかにすることが可能である。

〈W:理由づけ〉はただ問い直せばよいというのではない。大切なのは、学習者の読みをツールミンモデルで捉え、教師が問い直しの観点を明確に意識し、それを問い直しの仕方に反映させるということが重要なのである。多くの授業では、教師の尋ね方が曖昧なため、学習者も論点がズレたり、曖昧な発言になるといった課題があった。学習者の読みにおいて、〈W:理由づけ〉が矛盾しているのか、または、〈理 W:理由づけ〉による根拠と主張の結びつけが十分ではないのか等、そういった理由づけの妥当性がどのように低いのかを教師が意識することで、問い直しの仕方が焦点化されるし、学習者は自分の読みの修正すべき点を意識できるはずである。また、他の学習者にとっても、発言した学習者の読みの問題点を意識することになる。そういった意識をもたせることが、教室全体で課題を捉え直す土台になっていく。このことについて、鶴田(2015)も、以下のように指摘している。

『理由づけ』の妥当性を吟味することによって、(中略)相手の主張に対する反論が適切に行われるようになるだろう。(2015, p.66)

この指摘において、理由づけの妥当性を吟味する役割と、反論を行う役割は一人のものとして捉えていることがうかがえる。しかし、学習者は論証のどこを吟味すればよいのかは分からない。分かっているならば、論理的思考力は育成されていると見ることができる。だからこそ、教室の中で妥当性を問うことが求められる。教師が問い直すことで、吟味を促すといったことが行われる。こうした教師による吟味の観点の焦点化が、学習者が妥当性を問うことへといざない、読みの修正が行われたり、反論が行われたりしていくことになるのである。

こうしたやりとりを通して、妥当性の高い論証を組み立てるトレーニングの場が組織され、トレーニングを通して、学習者は妥当性の高い論証を組み立てる際の見方や考え方を獲得していくことになる。こうした省察をもとに実践を行った。

第3章 論理的思考力の育成を目指した授業実践

第1節 実践の概要

平成29年1月18日に岡山市立I小学校第5学年に対して実践を行った。単元は「詩の楽しみ方

を見つけよう」である。教材は「詩の楽しみ方を見つけよう」(『国語5 銀河』, 光村図書, 平成26年3月5日 文部科学省検定済) から、「ねぎぼうず」(みずかみかずよ)と「土」(三好達治)を取り上げ、教科書外から「蝶」(ジュール・ルナール/岸田國土訳)を補助教材とした。

いずれの詩も、短い詩でありながらも、比喻により作者の感動や、ものの見方が効果的に表されているものである。これまでの詩教材では論理的思考力に焦点を当てた授業実践は行われていないのが現実である。しかし、見方の詩教育論(足立悦男, 1983)が提示されて以降、作者の物の見方・考え方が取り上げられることになっていることから、なぜそうした見方や考え方ができるのかを取り上げることは、国語科学習では必然のものとなってきた。見方・考え方の前提には、当然、論理的思考が存在する。こうした詩教育論を確かなものにしていくには、感動を捉えるだけではなく、筆者の論理に寄った見方や考え方を取り上げる必要がある。

しかし、詩を教材として扱った授業では、詩の世界観や音の響きなどを感覚的に楽しむ、あるいは、教師の解説を聞くなど感得的・受動的な理解をさせることにとどまっていた感は否めない。こうした点は言葉の力を育成することを目的とした国語科学習の一観点ではあるものの、教材の価値を十分に生かしたものとは言いきれない。詩を教材に扱う場合においても、子ども自身が詩の内容について、感覚的にだけでなく、根拠や理由を明らかにしながら理解したり、他者に説明したりする中で、より妥当性の高い論証の理解・構築による詩の読解を試行錯誤しながら、その方法を確立していくことが重要であり、それが国語科の授業としてあるべき姿であると言えよう。

以下は、本実践で扱った詩教材である。

「蝶」 ジュール・ルナール/岸田國土訳
二つ折りの恋文が
花の番地を捜してる

「ねぎぼうず」 みずかみかずよ
地底から打ち上げられたロケット

「土」 三好達治
蟻が
蝶の羽をひいて行く
ああ
ヨットのやうだ

導入として「蝶」を用いた。この詩を読めば、蝶が花を捜している状況が描かれていることは直ぐ分かる。しかし、そうした状況を説明する際に、〈二つ折りの恋文〉が何を指している、〈花の番地を捜している〉ということがどういう事象なのかを考えることは非常に重要な推論である。比喻表現をもとに推論を行い、状況を説明していく、そして、なぜそう読み取れるのかということをも明らかにしていくレッスンとしてまずは位置づけた。導入の後に「ねぎぼうず」と「土」を読み取りの学習を行った。

「ねぎぼうず」は一行からなる詩である。題名があれば、学習者は状況を普通に読み取ることができる。また、「土」は死んだ蝶を蟻が引いていく様子を表していることを、読み取ることができよう。今回の授業では、「ねぎぼうず」、「土」という詩の題を消して、本文から何を描いたものなのかを推論させていく学習を展開した。本文という事実があり、それが具体的に示すものが題名である。今回は「こういう題名なのではないか」という〈C:主張〉を事実を基にして、作らせていく学習である。ここには、本文という事実をどう読み取ったのかという〈W:理由づけ〉が求められるということになる。事実、学習者は題名〈C:主張〉を展開した。しかし〈W:理由づけ〉については、自発的には述べられなかった。だからこそ、なぜそのように読み取ったのかを書かせていった。

第2節 トールミンモデルを用いた教材分析と問い直しの有効性

ここでは、実践におけるプロトコルをもとに、トールミンモデルを用いた教材分析と問い直しの有効性について考察を行う。以下、題名の〈W:理由づけ〉についてのやりとりである。

T「みんなだったら、この詩にどんな題名つけますか。」
T「詩の文から思いついたことを自由に書いてみよう。」
~~~~~  
T「じゃあ、聞いてみようか。どんな題名をつけましたか。」  
C1「たけのこ」  
T「どうしてその題名をつけたの？」  
C1「形とどんどん伸びていくところが似ているから。」  
T「形はたけのこことロケットの形が、だよな？ どんどん伸びていくところってどういうこと？」  
C1「打ち上げられたロケットはどんどんと飛んでいくし、たけのこは、どんどん成長して伸びていくから、そこが似ている。」  
C2「あー伸びるってたけのこが成長するってことだね。」  
T「みんな C1 君が言ってくれたこと納得できた？」  
C(頷いたり、「できた。」と言ったりする。)  
T「他の人はどんな題名をつけましたか。」  
C3「湧き水、地の底から勢いよく地上に出てくる様子を書いていると思った。」  
T「今の C3 君のと、さっきの C1 君のと比べて、皆どう思った？」  
C4「ロケットが飛ぶ勢いは湧き水の方が分かりやすい。けど、,,」  
T「けど？」  
C4「けど、なんか、ロケットの形は湧き水より、たけのこの方が似ていると思った。」  
C5「うん、たけのこはロケットっぽく見える。」  
T「なるほど。形から見たり。飛ぶ勢いから見たり。いろいろな見方があるね。」

空所にした詩の題名を問うことで、子ども達は詩の文から、自分なりに題名(=主張)を考えていた。「詩の文から思いついたことを自由に書いてみよう。」という助言も、学習者自身に〈C:主張〉を持たせるうえで重要であった。

詩の題名として、C1は「たけのこ」と答えた。しかし、〈C:主張〉は展開するが〈W:理由づけ〉については、明らかにされなかった。ここでC1は問い直した結果、「打ち上げられたロケットはどんどんと飛んでいくし、たけのこは、どんどん成長して伸びていくから、そこが似ている。」と説明を施した。問い直すことによって、C1独自の〈W:理由づけ〉が明らかになり、論理の飛躍を解消していくことに成功した。また、この発言から、C1が自分の経験を関連させた本文の記述に依拠した論理的な読解を行っていることが分かる。

C1の「たけのこ」という答えに対し、教師が「どうしてそんな題名をつけたの?」「どんどん伸びていくところってどういうこと?」と「問い直し」をし、C1の論理を掘り下げていくことで、隠れていた理由付けがC1自身の口で語られるだけでなく、他の学習者であるC2によって語り直され、付け足しが行われていくことになった。こうしたやりとりを通じて、互いが足りないところを付け足していく、そして、論理的な整合性を求めながら、補足していくような授業展開がされていくことができた。更にその後の展開を見ると、「問い直し」が「あー伸びるってたけのこが成長するってことだね。」といった他の学習者(C2)のC1に対する評価をする機会を与えることになり、I-R-E構造からの脱却も目指されている。

また、C3の発言を引き出した後に、C1のものとの比較を促す「問い直し」「今のC3君のと、さっ

きのC1君のと比べて、皆どう思った？」をクラス全体に投げかけた。それにより、ロケットの〈飛ぶ勢い〉や〈形〉といった観点が、C4やC5によって整理され、補足されていることがプロトコルからも分かる。ここから分かるとおり、C1やC3の読みにおける価値が、授業の中に位置づけられ、C1やC3に、自身の読みの理由付けを述べさせることが、他の学習者の発言を促していき、論理的思考を促すことができた。

「ツールミンモデルを用いた教材開発」によって、まず〈C:主張〉を持たせ、その〈C:主張〉に対し、〈W:理由づけ〉を求め、精緻化させていく「問い直し」をしていくことで、飛躍している〈W:理由づけ〉(論理)の説明やその〈W:理由づけ〉(論理)が正しいのかどうかの検証を子ども達に促す役割があることが分かった。「ツールミンモデルを用いた教材分析」と「問い直し」これら二つの方略を取り入れることで、I-R-E構造からの脱却が可能となり、論理的思考力を育むことへの有効性が明らかとなった。

## 第4章 成果と課題

これまで、国語科の読むことの授業では、教師主導の授業への反省から、学習者が「どう読むか」が重要視され、多様な読みが奨励されてきた。そのことは否定されるべきことではないが、論理的思考を学習者が働かせるという点において課題があった。その要因として、多様な読みを教師が安易に受け入れる授業や、教師の読みを理解させるにとどまる授業が展開されてきたことが挙げられる。

本研究では、国語科で育むべき論理的思考力を「論証を検討する中で、不十分な要素を明らかにし、より妥当性の高い論証を構築していく(構築されたものを正確に理解する)力」とし、教師の読みではなく、学習者の読みを取り上げる中で、その読みの妥当性を高めていくような授業の在り方を探究した。そして、妥当性の高い論証を理解・構築していく上で〈W:理由づけ〉が重要な要素であるという視点から、「ツールミンモデルを用いた教材分析」による授業開発が有効な方略であると仮説を立て「千年の釘にいとむ」の実践を行った。その省察を通して、「ツールミンモデルを用いた教材分析」によって、学習者に本文に依拠した〈W:理由づけ〉を行うよう導くことができた。一方で、論理的思考力を育むためには〈W:理由づけ〉について、更に精緻化させていく必要性がある。そうした場合には「問い直し」が有効な方略の1つである。「問い直し」を授業に取り入れることによって、学習者同士が互いに互いの読みを補い合い、評価し合う姿が実践より明らかとなった。そのようなやりとりを通して、学習者は論理的な思考を働かせるトレーニングを積み、論理的思考力を養っていくのである。

しかし、思考は流れていくものである。流れてしまう思考をいかに授業に位置づけ、学習者に確実に論理的思考力を養っていくことが必要である。そのためには、振り返りなどによって、教室で思考したことを整理し、授業に位置付けていくことが重要であると考え、それらを明らかにしていくことが今後の課題であるといえる。

引用・参考文献

- ・秋田喜代美 (2007) 「授業研究と談話分析」放送大学教育振興会
- ・井上尚美 (1989) 「言語論理教育入門」明治図書
- ・『国語教育学研究の創成と展開』編集委員会 (2015) 「国語教育学研究の創成と展開」漢水社
- ・スティーブン・トゥールミン (2011) 「議論の技法 トールミン・モデルの頂点」(訳：戸田山和久・福澤一吉) 東京図書株式会社
- ・野矢茂樹 (2001) 「論理トレーニング 101 題」産業図書株式会社
- ・野矢茂樹 (2006) 「新版 論理トレーニング」産業図書株式会社
- ・間瀬茂夫 (2009) 「説明的文章の読みにおける「論理」の再検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 第58号
- ・道田泰司 (2003) 「論理的思考とは何か?」『琉球大学教育学部紀要』63

# 発信力を高める外国語活動・外国語科授業のあり方

学生番号 22428073 氏名 友田 美帆

## 1. 研究の目的

学習指導要領改訂により、第3、4学年に外国語活動、第5、6学年に外国語科が導入されるようになる。従来小学校に導入されてきた外国語活動ではコミュニケーション能力の素地を培うことが大きな目標とされ、ゲーム活動などを通し、外国語の音声に慣れ親しむことや、英語を用いたコミュニケーションを楽しむ態度の育成が重視されていた。しかしこの度の改訂によって、中学校での内容が外国語科に導入される。そのため、文法理解、読む、書く活動が増えるなど、従来以上の能力の育成が求められるようになる。また、小学校、中学校など異校種での英語教育を一貫したものにし、生涯にわたって、学習したことを活かすことのできるような指導を行っていく必要がある。

これらのことを踏まえて児童たちに、特に「発信力」を身につけさせたい。発信力という言葉から、一方的に発話することをイメージされることがあるかもしれない。しかし本研究では、児童たちが自分の意見を発信する場面において相手の立場や状況など発話以外の点についても考慮しながら、どのような表現が適切であるかなどを考えてコミュニケーションをとることができる力であると定義する。つまり、発信する行為から、他者とのコミュニケーションに必要なことがどのようなことであるのかという点に気付いていく力を育てていきたいと考えている。

この力が必要であると考え理由、実際に英語を使うという行為は相手がいることが前提となるからである。英語でのコミュニケーションは英会話だけでなく、英語を使って手紙やメールを書くことも相手ありきの行為である。つまり、ただ単に自分の伝えたいことを伝えるだけに留まらず、他者を意識することが重要となる。

発信力を身につけることで、英語の文法の正誤だけではなく、実際にコミュニケーションをする場面も見通すことができる児童を育成できるのではないかと仮定した。本研究では比較的語彙数や経験が少ない児童であっても発信力を養うことができる授業設計について明らかにしていきたい。

## 2. 先行研究

### (1)インプット、アウトプット

発信力を高める授業を展開するために、言語習得のプロセスにも注目する必要があると考えた。クラッシュェン(1985)は、言語を習得する過程で、インプット、アウトプットの段階があると見なしている。インプットとは、新出表現などの知識を学習する段階であり、アウトプットとは、新しく学習した事柄を実際に用いてみる段階である。なかには、インプット段階で十分に理解できる状態になればアウトプットの段階は必要ないという見解もある。

しかし私はインプットだけではなく、アウトプットの段階も設けるべきだと考えている。その理由は大きく分けて2点ある。まず、アウトプットを行うことで理解できていること、できていないことが明確になる。特に、自分が伝えようとしたことが相手に理解されてい

ないと気づいた時に自身の理解が不十分であると認識できる。2点目は、インプット段階とは異なり、ごまかしが利かなくなった状況においても最終的に何らかの形でコミュニケーションを続けていく必要性が生じる。もしある程度ごまかしが利くインプット段階のみで学習を終えてしまうと、「分かったつもり」の状態を生み出してしまうことにつながる。そのためアウトプットは「分かったつもり」を解消するためにも有効であると考えられる。以上2点のことから、アウトプットを行うことで自分が習得した知識技能が相手にどのように伝わっているのかという点を意識し、訂正する、問い直すなどを行うことも可能となる。

## (2) コミュニケーション能力

### ① コミュニケーション能力を養う意義

第2言語を習得する際、正しい発音や文法など、母語話者の英語力に近づけることが望ましいとされる場合もある。しかし、それだけに重点を置くのではなく、コミュニケーション能力を養うことも重視する必要がある。特に、児童を対象とした場合、彼らは比較的語彙も経験も少ないため、これを養うことが望ましい。

英語は世界共通言語として用いられているが、実際、英語の母語話者の数は世界的に見ると少ない。つまり、日本人のように、非母語話者が第二言語として英語を用いていることになる。日本語話者が話す英語の他にも、インド英語、アメリカ英語、カナダ英語、オーストラリア英語などと呼ばれている様々な英語が存在する。そのため、英語力を育む目的を、訛りのない標準的な英語に近づけることのみにしてしまうと、多様化した英語に直面した際、対応しきれなくなる。サヴィニョン(2009)も、理解は母語話者の言語学的、社会的な形式の模倣ではなく、関係者間の意味の交渉によって成立しているものであるという見解を示している。よって私は、英語力だけではなく、コミュニケーション能力も高め、他者意識をしながら相互理解をしていく姿勢を身に付けるべきだと考える。

### ② コミュニケーション能力の構成要素

Canale and Swain(1980)は、コミュニケーション能力の構成について、文法能力、社会言語能力、談話能力、方略的能力の4つを挙げている。これを基にサヴィニョン(2009)はそれぞれの能力の特徴について以下のように定義している。

#### 【文法能力】

言語の語彙的、形態的、総合的そして音韻的な特徴を認識し、それらの特徴を使って表現や文を形成する能力。

#### 【社会言語能力】

話し手と聞き手の関係、会話の目的などからなる社会的な文脈を判断して、状況に応じて意味上、形式上、適切な文を発話・理解するための知識とその運用能力。

#### 【談話能力】

単なる文の羅列ではなく、意味のある談話を作り出し、理解する能力。会話全体として筋が通っている「一貫性」や前後の流れがきちんとつながっている「結束性」などがその例として挙げられる。

#### 【方略的能力】

コミュニケーションが失敗する可能性のある多種の要因に対処する能力。

これを基に卯城・蛭田(2009)は、小学校での外国語教育では、方略的能力を中心に据えて

コミュニケーション能力を養うことが可能であると述べている。児童の語彙や表現が限られている中でやりとりが行われるため、相手の言っていることが分からない、伝えたいことが相手になかなか通じないなどの事態に直面することが多くある。この際、方略的能力を駆使した即興性が試されるとしている。つまり、「もう一度大きな声で言う」「ゆっくり繰り返す」「ジェスチャーで示してみる」などの様々な試みを促すことで、児童に対してもコミュニケーション能力を養うことができるという見解を示している。

しかし私はこの能力に加え、社会言語能力も同様に育てていくべきであると考えている。サヴィニョン(2009)は、4つのコミュニケーション能力において、文法能力の習得以前に、すでにある程度の社会言語能力と方略的能力が存在し、それが総合的なコミュニケーション能力になると見なしている。また、この2つは母語でコミュニケーションをとる際に培われてきているものである。つまり、方略的能力と社会言語能力は、小学生に対しても育成ができる。

これらの先行研究を参考にし、以下4点の事項を重視した。

- |                          |
|--------------------------|
| ①授業構成の工夫                 |
| ②重要表現の定着                 |
| ③社会言語能力向上の要因を取り入れたアウトプット |
| ④方略的能力を高めるための振り返り活動      |

①、②はインプット・アウトプットの理論を用い、③、④はコミュニケーション能力の理論を基にしている。

まず①について述べる。45分の授業を前半、後半と分け、前半部分をインプットの段階、後半部分をアウトプット段階というように設定することもできる。しかし私は、インプット→アウトプットという順序を構成するのではなく、インプットとアウトプットを交互に行うことが重要であると考えた。この理由は、アウトプットをしてみても自分が理解できていなかったこと、表現できないことが分かった後、再びインプット段階で確認をし、次のアウトプットで活かすことができると推測したからである。

②については、重要表現を繰り返すとともに、児童が学習したことを用いた会話を示すことで、表現の使い方などを理解しやすくなると考えた。

③、④の社会言語能力、方略的能力はコミュニケーション能力を基盤としている。

社会言語能力とは定義で記述したとおりであるが、より簡潔にすると、これは相手や状況を理解しようとするものである。つまり、一方的に自分が発話をするのではなく、相手に意識を向けてやりとりを進めようとする能力のことを指す。しかし比較的語彙数の少ない小学生は、英語でのやりとりの際、円滑に会話をするのができないことも十分に考えられる。つまり、相手に意識を向ける以前の段階でつまずき、コミュニケーションを中断させてしまう。この時、コミュニケーションを立ち直らせる役目を果たするのが方略的能力である。これらのことから、方略的能力を用いることができれば、社会言語能力向上に必要な要素である、他者を意識した会話の実践につなげることができるのではないかと考えた。

以上のことを中心に、授業実践の詳細を述べていく。

### 3. 授業実践

本研究では第4学年、第5学年の児童を対象に授業を行った。以下、各学年の単元と目標について述べる。

#### ◎第4学年

|     |                                                                                                                                |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 単元名 | “How many～?”                                                                                                                   |
| 目標  | ○友人と積極的に尋ねたり答えたりして、コミュニケーションを図ろうとする。<br>(言語、文化、コミュニケーションへの関心・意欲・態度)<br>○「いくつ～なのか。」を表現する“How many～?”の英語表現に慣れ親しむ。(外国語の音声への慣れ親しみ) |

本学級の児童たちは1年生の時から外国語学習を行っている。そのため“How many～?”という表現について学習をした経験がある。単元名、目標は上記の表のとおりである。“How many～?”が数を尋ねている表現であると気付くため、授業の冒頭には1から10までの数字の復習を行った。

#### ◎第5学年

|     |                                                                                                                                                                                        |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 単元名 | できることを伝えよう ～I can wash my socks.～                                                                                                                                                      |
| 目標  | ○動作を表す英語表現と組み合わせながら、「できること」「できないこと」を表現する“I can～”や“I can't～”の英語表現や、できるかどうか尋ねる“Can you～?”の英語表現に慣れ親しむ。(外国語活動への慣れ親しみ)<br>○動詞の“play”が、楽器を演奏する時やスポーツをする時にも用いられるという英語と日本語の違いに気づく。(言語や文化への気づき) |

本時は3時間構成の第2時であった。児童たちは第1時の授業で“I can～.”、“I can't～.”が自分のできること、できないことを表す表現であるということを学習している。また、前時にはcook、dance、draw、drinkなど、主要な動詞を絵カードで確認をしている。そのため本時では、肯定文に加えて“Can you～?”を用いて「～できますか。」と問いかける表現に慣れ親しむことを目標とした。

また、動詞の“play”の使い方についても触れ、英語と日本語の違いにも気付くことができるように構成した。

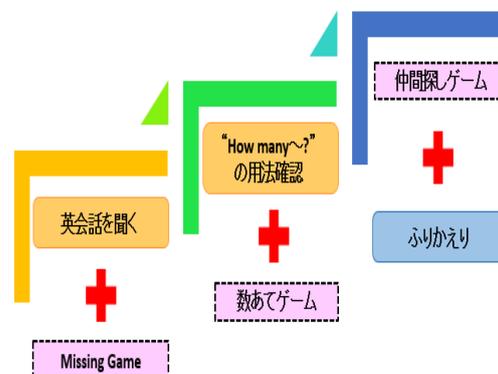
### 4. 分析と考察

第4学年、第5学年ともに4点の項目を取り入れているが、以下の分析と考察は、対象を絞って記載している。①、③、④の項目は第4学年、②の項目は第5学年の実践を取り上げる。

## ①授業構成の工夫

インプットをした後すぐにアウトプットを行うことで誤った認識を正すことができると考えた。そのため導入・展開・発展のそれぞれの段階において、インプット段階と、アウトプット段階を設けた。詳細は次の図で示している。(インプットを実線、アウトプットを点線で表示)

新しい知識について学習した後、アウトプットの間として児童が実際に重要表現を用いる時間を設けたことで、早い段階で誤認識を正すことができた。以下のプロトコルは、第4学年で数あてゲームをしている時のものである。



T : How many pencils in the box? How many? How many?  
C1 : ビー玉。  
T : No. How many pencils. How many.  
C2 : 数・・・。  
C1 : 何個入ってるの・・・。何本鉛筆が入ってる。Six.

数あてゲームは、授業者が鉛筆の入っている箱を振り、その音で何本鉛筆が入っているかを当てるといったゲームである。第2段階のアウトプットで行った。

プロトコルのように、箱を振りながら“**How many pencils in the box?**”と尋ねると、C1は「ビー玉。」と答えている。この時、本児童は“**How many～?**”を用いて数を尋ねられていると気付くことができていると考えられる。しかし、再び問いかけると、「何個」、「何本」など数を表す表現を発し、最終的には予測した本数を答えることができている。

この活動に移る直前のインプットでは、“**How many apples?**”と尋ねながら1～9個までのリンゴのイラストが書いてあるカードを一枚ずつ提示し、その数を答えるという活動を行った。しかしこのインプットだけでは、“**How many**”が数を尋ねている表現であると気付くことが難しい児童が、C1以外にもいたのではないかと考えられる。そのような児童に対しても、本時での児童C1の発言は、児童たちの気付きを促したのではないかと考える。

## ②重要表現の定着

定着のために、(1)実際の会話で使う場面に気付きやすくすること、(2)重要表現を繰り返して使うことの2点が達成できるよう工夫をした。

まず(1)について述べる。児童たちが学習した表現を用いたデモンストレーションを示すことで、どのような使い方をすれば良いのか、どのような会話が展開されていくのかなど、一段階上の事柄に気付かせることができると考えた。ここでは第5学年の導入部分を取り上げる。重要表現を初めて扱う際、筆者がALTに自己紹介をするという場面設定の下、児童たちにとって既習である“**I can～.**”の表現を使って会話を行った。以下はその際のプロト

コルである。

T : 今日がはじめての授業なので ALT の先生に自己紹介をしたいと思います。  
<略>  
T : 黒板に貼ったイラスト、先生ができること 3 つなんだけど、何て言えば伝わるかな?  
C3 : Can.  
C4 : 私は、をつけたほうがいいと思う。  
C5 : I can をつければいい。  
T : I can をつけたら言えそう? I can をつけたら伝わりそうだね。  
じゃあみんなが教えてくれたように言ってみるね。  
T : I can play tennis. I can play the piano. I can play Japanese chess.  
A : Wow, I'm so impressed. Wonderful. Great. Nice to meet you.  
C4 : 伝わりましたね。

上記のようにやりとりを見せる中で、児童から“I can～.”が出るようにした。C4 や C5 の発言からも、“I can～.”をただの暗記ではなく、文の構造まで定着していることが分かる。また、プロトコルの最後に記載している C4 のように、伝わったことに関して発言している児童も数人いた。このように、自分たちが学習したことを実際の会話で用いることができると気付かせることができた。

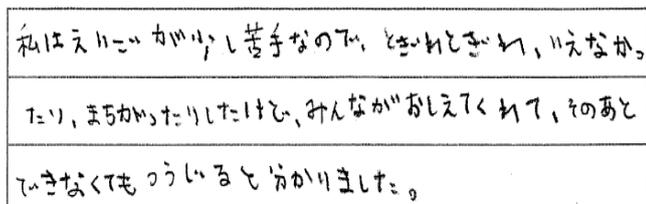
次に(2)について述べる。重要表現の定着のため、インプット段階において、何度も重要表現を繰り返した。本単元では、動詞を多く用いるため、前時に学習した動詞を用いた練習を取り入れた。最初は ALT が作成した例文を児童が復唱するだけであったが、回数を重ねるにつれて、ALT から“drink・?”、“make・?”などと尋ねられると、“Drink some soda.” “Make a salad.” “Make a snowman.”など、自ら文を作り、発言していた。

### ③方略的能力を高めるための振り返り活動

方略的能力とは定義で示したように、聞き取れない、表現が分からないといった状況においても、何らかの工夫をして会話を続けようとする能力である。これは日本語を話す際においても日常的に使われている能力である。つまり、経験の差はあるにしても、児童たちは方略的能力を使い、英語においても会話を立ち直らせることができると考えた。本研究では、仲間探しゲームを行う前に「笑顔」、「声の大きさ」、「アイコンタクト」の3つの観点を提示した。そして、この3つの観点を基に、自分が会話の最中にどのように振舞うことができたのかを振り返りやすくした。

(図 : C6 が書いた感想)

右の図は、振り返りの時間に C6 が書いた仲間探しゲームの感想である。この感想から、C6 が活動中に会話が途切れてしまいそうになっていたことが分かる。また、この感想の中に、「できなくてもつう



私はえりこが上手なので、とほれとほれ、えなか。  
たり、まちがったりしては、みんなが教えてくれて、そのあと  
できなくてもつういると分かりました。

じると分かりました。」という文がある。残念ながら、この文だけで何ができなかったのかを明確にすることができない。しかし活動中を記録した映像から、C6 が何人ものクラスメイトに、“How many apples?”と話しかけており、それに対する相手とのやりとりの様子か

ら、コミュニケーションがとれていたことを確認することができた。一方、会話の途中でどのように言えばいいのか迷っている姿もあった。その時、黒板に書かれている例文を見ながら質問をする、周りにいたクラスメイトからの助言を受けて発話するなど、一旦止まってしまうようになったやりとりを立ち直そうとしていた。

このように、比較的語彙が少ないことから、短いやりとりであっても会話に詰まってしまうようなことは起こりやすい。しかし、方略的能力を身につけることで、そのような状態から抜け出すことができていた。

#### ④社会言語能力向上の要因を取り入れたアウトプット

社会言語能力とは相手を理解しようとすることである。つまり、一方的に自分が発話をするのではなく、相手に意識を向けてやりとりを進めようとする能力である。

「③方略的能力向上のための振り返り活動」で記載したように、3つの観点を示し、それらを活用することで他者に意識を向けた会話ができるようにした。

本時では、発展段階のアウトプットとして仲間探しゲームと題したゲーム活動を取り入れた。それにより、社会言語能力の育成を図った。

|         | ゲームの進め方                                                                                                                                                 | ねらい                                                                                                                       |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 仲間探しゲーム | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学級班と同じ数(1~7個)のリンゴのカードを4、5枚ずつ用意しておく。</li> <li>・“How many apples?”と聞きながら、同じカードを持っているクラスメイトを探してグループを作る。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・“How many”を実際に使う。</li> <li>・方略的能力向上のための3観点をツールとして、相手とやりとりを円滑に行うことができる。</li> </ul> |

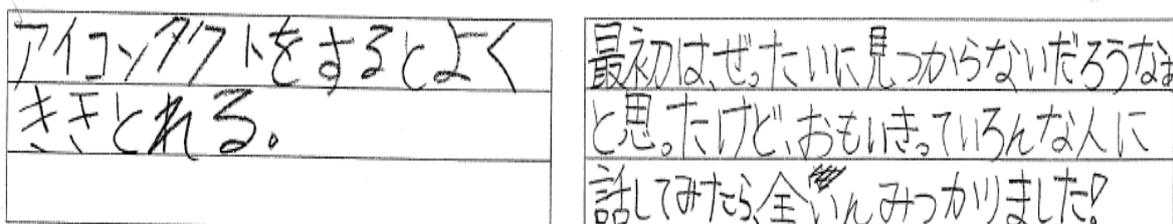
仲間探しゲームをする際に「アイコンタクト」、「笑顔」、「声の大きさ」を意識して会話を行うことの重要性についてふれていた。この3つの観点を意識するだけでも、相手の目を見る、相手に聞こえやすい声で話す、表情に気をつけるなど、相手を意識した会話を行うことができるのではないかと考えた。

社会言語能力を用いることができたかどうかを判断するものとして、これらの観点を参考にした。つまり、この3つの観点をツールとして会話をよりスムーズに進めることができれば、相手に意識を向けることができていると言えるのではないかと仮定した。次ページに載せている2つの図は、C7とC8が仲間探しゲームを終えた際に書いたものである。

まず、C7の感想には、「アイコンタクトをするとよくききとれる。」と書かれてある。ここから、C7が会話を円滑に行うために、アイコンタクトを意識して行っていたことが分かる。C7以外にも、「相手が聞きやすい声で言ったら分かりやすいことに気付きました。」、「アイコンタクトに気をつけると、相手の声が良く聞こえた。」など、観点を基に、他者を意識した会話ができたと見られる感想がいくつかあった。

次にC8の感想について分析する。今回行ったこのゲーム活動は、互いに異なる情報をもっており、それを英語で会話することによって情報のギャップを埋めることが目的であった。C8の感想からは、英語で会話をしたことにより、このギャップを埋め、タスクを完了することができたと理解できる。

また、「③方略的能力を高めるためのふりかえり活動」で取り上げた C6 の感想からも、社会言語能力が活用されていたことが分かる。C6 の感想の中に、「みんなが教えてくれて、そのあとできなくても通じるとわかりました。」と書かれている。つまり、C6 と会話をした児童、あるいは周りにいた児童は、C6 が発話に困っていること、つまり、相手の状況を理解し、それにふさわしいやりとりを行っていたと言える。



(図：C7(左)と C8(右)の感想)

## 5. 今後の課題

これまで述べてきたように、発信力を高めるためにはただ単に知識を与えるだけでなく、方略的能力や社会言語能力などの育成を目的としながら、実際にコミュニケーションをとる場面を想定した授業構成にすることが望ましいと言える。そのためには、他者を意識することやインプット、アウトプット段階を経て重要表現の習得を確実にすることが重要であると分かった。

この結果を基に、今後取り入れていきたいことが2つある。

まず、本時の新出表現として取り上げられる表現だけではなく、既習のものや、その他会話に必要な表現なども活用していきたい。このようにすることで、使用できる表現が多様化し、どの表現を使うことが望ましいのか、どのようにすれば伝わりやすいのかなどという点も考えた上でコミュニケーションをとることができるようになる。

2点目は、見通しをもたせることである。学んだ表現や活動をどう活かすことができるのか、どのようなメリットがあるのかなどを子ども自身が理解できるように工夫をしていく必要がある。今回は3つの観点を私が設定するなど、授業者主導の部分が多かった。そのため今後は児童の実態に合わせて、子ども同士がコミュニケーションの目的・場面・状況などを意識して伝え合うことができるような仕組みを構築していきたいと考えている。

### 【参考文献】

- JACET SLA 研究会 著『文献から見る第二言語習得研究』(2005)開拓社  
 門倉りえ「発達段階を踏まえた外国語活動の指導方法に関する研究—小学校6年間の到達目標を明確にして—」(2014)広島県立教育センター  
 サンドラ・サヴィニョン 著 草野ハベル清子、佐藤一嘉、田中春美 訳 『コミュニケーション能力 理論と実践』(2009)法政大学出版局  
 白畑知彦、若林茂則、村野井仁 著『第二言語習得研究 理論から研究法まで』(2010)研究社  
 卯城祐司・蛭田勲『小学校教育課程講座 外国語活動』(2009)株式会社ぎょうせい  
 山中敦子「コミュニケーション能力の基礎を養う中学校英語の指導法—方略的能力に着目したコミュニケーション活動を通して—」(2009)神奈川県立総合教育センター  
 横山紀子「語の意味の習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割—単語の習得調査の分析から—」(2001)日本語国際センター紀要 第11号

# 生徒が主体的に社会の課題を追究・解決できる授業デザイン

学生番号 22428076 氏名 橋本 正俊

## 概要

本研究は、今後の時代の変化を踏まえながら授業者の課題意識、教育観を授業に反映した授業デザインの改善・検討である。本稿では授業者の課題意識と公民的資質の捉えから、社会参画型授業、「社会を知る、社会が分かる、社会に生きる」授業構成を検討し、高等学校公民への導入を考える。目指すべき公民的資質、授業の在り方に基づいた授業づくりを行うことにより、生徒の実態や学習内容を踏まえて教材化や授業づくりが行えるとともに、授業分析にも活かせること、今後の課題と変容の可能性が分かった。

キーワード：公民科、公民的資質、論争的問題、課題解決、社会参画、自分ごと

## 1. はじめに

### (1) 社会の変化に対応するために

グローバル化が進展する社会では、一つの出来事が広範囲かつ複雑に伝播している。社会の変化が激しく、将来予測が困難な時代になってきている。中央教育審議会答申(2016)では、社会科教育においては、「社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動の充実、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力の育成」を重視している。

### (2) 授業における問題の所在

筆者が学部生時代や入学当初の課題発見実習を通して感じた社会科教育における自身の課題として、次の2点が挙げられる。まず1点目は自身の社会科授業観が不明瞭であることである。自身の社会科の授業を通して、生徒にどのような活動をさせ、どのような知識や能力を身に付けて欲しいかが明確ではなかった。よって、教科書をもとに空欄補充による断片的な知識の習得や、語句を問う問題を解かせることによって、表面的な語句の理解に留まる受動的な学習が多かった。2点目は、学習内容を生徒自身と関わらせて考えさせることが困難であることである。国際的な環境問題など生徒が想像しづらい学習問題を扱う時、問題の起きた要因や今後の見通しを考えさせることができず、生徒に複雑な印象やステレオタイプな理解を持たせることが多かった。

中央教育審議会答申(2016)では、社会科教育の課題として、主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基に社会的事象の比較・関連や、多面的・多角的に考察して表現する力の育成に課題が見られると指摘している。

以上の筆者の課題、社会科教育の重点・課題を踏まえて、「生徒が主体的に社会の課題を追究・解決できる授業デザイン」という研究テーマを設定し、実践研究に取り組んだ。

### (3) 研究の目的

本研究では、授業づくりの基となる授業者の教育観の確定とそれに基づいた授業づくりの在り方を考察する。

## 2. 先行研究

### (1) 唐木の「公民的資質」に関する考察

唐木清志(2016)は、理想的な社会科授業を構想する際には授業者自身の「公民的資質」の定義付けが必要であるとしている。公民的資質とは『小学校学習指導要領解説 社会編』では、「平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの能力や態度」と定義されている。唐木は社会科の目的を「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者を育成すること」とし、公民的資質を養うことは目的達成のために必要な目標の一つであるとしている。

公民的資質は各年度の学習指導要領に定義づけられているため、時代にあわせて移り変わっていると同時に、基準性を持っている。唐木は授業者が「公民的資質」を児童生徒の実態、地域の実情、授業者の教育観を反映させて定義付けることで、時代に合い、社会科の本質を逸脱することなく、授業構想に利用できるとしている。

唐木(2016)は自身の考える「公民的資質」とは、「人とつながり、社会とつながって、望ましい未来を創り上げる力」としている。こう定義した背景には、国際的な調査や答申から見ても、子どもの主体的に社会の形成に参画しようとする態度に課題が見られるからであるとしている。唐木は社会参画の動機は当事者意識であるとした。授業においては、生徒が取り上げる社会的事象をいかに自分自身のこと(自分ごと)として捉えられるかが重要であるとしている。

唐木の「公民的資質」への考察、授業における重点から筆者は以下のような「公民的資質」を定義する。

筆者の公民的資質は、「生徒自身が社会(国、地方公共団体、学校、家庭)に所属していることを認識し、社会を生きていくための行動や貢献について考えること」である。

生徒が今後生きていく社会は変化が激しく複雑である。将来の社会は予測が困難で、変化や課題が多く、主体的に生きていく能力の育成が求められている。しかし、忘れてはならないことは、今の子どもも主に学校と家庭ではあるが、現在の社会を生きているということである。将来を見通したり、課題を解決するためには、以下の活動が重要なのではないかと考えている。それは、生徒が現在の社会や自身の立ち位置を理解することである。

例えば、自分の学んでいることや行っている活動(アルバイトやボランティア等)が社会において現在どのような意味・価値があり、どのような制度に支えられているのか、過去はどうであったか、将来はどのように変化し、自分がどのように貢献できるのかなどを学習内容から考えることが、必要である。またこのような活動を行うことで、社会を「自分ごと」として捉え、主体性が身につく、関心や態度の育成につながるのではないかと考えている。

このような自身の公民的資質を基に、授業の理論研究を行った。

## (2) 唐木の社会参画型授業

唐木は社会科授業において、子どもに人や社会とつながりを意識させ、社会をより良く変えようとする、「社会参画」の視点が必要不可欠であるとした。そして、「問題解決学習」に「社会参画」の視点を取り入れた「社会参画型授業」を提案した。社会参画型授業の目的を唐木は、「望ましい社会の成立を困難にしている課題を見つけ出し、その解決のための方策を考え、望ましい未来社会を形成できる子どもを育成する」ことであるとした。その学習段階を下図のように示した。「I」から「IV」の段階を8～15時間程度、連続した授業で行い、各授業で学習問題に取り組む。

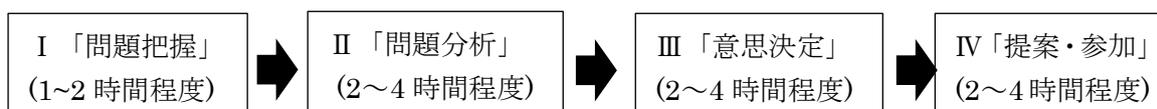


図1 社会参画型授業の学習段階 唐木(2016) 筆者加筆

「I 問題把握」や「II 問題分析」の段階では、社会的事象に関する構造的な理解や、基礎的基本的な知識の習得が行われる。唐木はここで、社会的な出来事とそれに関わる活動家や団体を複数調べる活動を行うことで社会的事象を多面的に考察することや問題に関わる人の思いや願いを生徒が知り、学習内容を自分ごととして捉える機会を設けることができるとしている。

「III 意思決定」の段階では、解決困難な論争的問題を教材として提示し、複数の解決策が対立する葛藤状況場面において、子どもに判断をさせ、意思決定力を高めることを目指す。唐木は、ここでの活動として、自身の考えた解決策のプレゼンテーションや、クラス全体における多数決を挙げている。

「IV 提案・参加」の段階では、子どもに解決策や自分たちにできることを提案させ、意思表示を行わせる。ここで期待される活動は、子どもが社会に対して実際に行動を起こすことである。唐木は、ここでの活動として、地域の人を呼んだ発表会や校内への新聞づくりを挙げている。

唐木は「III 意思決定」から「IV 提案・参加」に移る段階で、判断力や、社会の在り方を考える力(社会構想力)が育成できるとしている。

唐木の社会参画型授業は、論争的問題の扱いと知識の習得の活動の2点が授業づくりにおいて参考となる。論争的問題の扱いについては、教材は論争的問題とそれに関する人物や団体を中心に作られている。序盤の活動で論争的問題とそれに関する人々の思いや願いを調査・考察させることが終盤の解決策の考察や主体的な判断に生かされている。

知識の習得の活動について唐木は、前半では、子どもに学習問題をしっかりとつかませ、学習への見通しを立てさせることが重要であるとしている。これは、行動面を強調することが、子どもに行動を強制することになり、学びが少なくなるという課題を踏まえて主張されている。

公民科では権利や法、倫理的な内容が多く扱われ、これらに関する課題や人々の行動はニュースや日常生活の場面で多く見られる。活動中心になってしまえば、知識が不足する。対照的に知識習得中心となると、暗記学習となりやすく、表面的な理解に留まり、実践的な態度

の育成が不十分な課題が見られる。社会参画型授業の教材のねらいや知識習得と活動のバランスは1時間の授業においても留意すべきであると考えられる。

課題としては、授業や活動に多くの時間を割き、地域や専門家の協力が必要な場合があるなど、学習内容が多岐にわたり授業数に制限のある高等学校では導入が困難な点がある。

論争的問題と提案という社会参画型授業の構成を参一部考としながら、1時間から2時間の授業で知識の習得から問題解決・意思決定まで行うことのできる授業構成が必要である。

### (3) 小原の「社会を知る・社会がわかる・社会に生きる」授業構成

小原友行(2008)は、これまでの社会科授業論を「理解型授業」、「説明型授業」、「意思決定型授業」、「社会形成型授業」に分類し、それぞれが独自に実践されたことから公民的資質をバランスよく育成できなかつたと課題を指摘している。小原は先述の授業論を問い、育成する能力、活動などの視点から「社会を知る」、「社会がわかる」、「社会に生きる」と分類した。そして、3つの段階を踏まえて授業を行う必要があるとした。

|        | 問い,能力の内容                                                                                           | 活動の内容                                                                                                                                                   |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 社会を知る  | 社会的事象や問題に対して「どのような、どのような」と問い、その過程や構造・特色について資料を活用して記述する。<br><br>能力：資料活用の技能,表現力                      | ○情報の受信活動<br>自分なりの「テーマ」「キーワード」を持って情報を受信(収集・選択・活用)<br>○情報の発信活動<br>自分で情報を生産し,情報手段を通じてそれを発信(想像・作成・発表・表現)                                                    |
| 社会がわかる | 社会的事象や問題に対して「なぜ、どうして」と問い、推論により社会的事象・問題の背景を思考することを求める。<br><br>能力：思考力,表現力                            | ○社会的事象の意味・意義の「理解」<br>人間の働きを目的・手段・結果の関係から解釈・理解<br>○事象の特色や事象間の関連の「説明」<br>科学的知識(概念・法則・理論)を活用して問題の解決を求める。                                                   |
| 社会に生きる | 社会的事象や問題に対して「どうしたらよいか、どの解決策がより望ましいのか」と問い、目的・目標を実現するための最も合理的な手段・方法を選択・決定することを求める。<br><br>能力：判断力,表現力 | ○自分の考えを論述する<br>自分なりの意見や考えを持ち,論理的に表現する。<br>(i)「意思決定」(解決策が既にある)<br>すでに明らかな複数存在する手段・方法の中から望ましいものを選択・決定<br>(ii)「社会形成」(明確な解決策がない)<br>既存の制度やしきみ,システムの代案を考えていく |

図2 「社会を知る・社会がわかる・社会に生きる」の内容 小原(2009) 筆者作成

小原の授業構成理論は、問いや活動が分類されており、授業に導入しやすい。課題としては、次の2点が考えられる。まず、これまで単独で行われていた授業の主な活動を複数、単位

時間に組み込むので、資料と活動が過剰になりやすいこと。2点目に、導入で受動的な学習になることが多く、その場合後の活動が誘導になってしまうという課題がある。1時間から2時間の授業時数内に知識と能力と活動の関係、社会との関わりを整理した授業ができ、筆者の課題解決につながると考えられる。

### 3 授業デザインと工夫

唐木と小原の先行研究から、筆者は次のような授業モデルを考えた。

#### 公民的資質

生徒自身が社会(国、地方公共団体、学校、家庭)に所属していることを認識し、社会を生きていくための行動や貢献について考えること

| 学習過程 | 活動                  | 問い          |
|------|---------------------|-------------|
| 導入   | 身近な教材から学習内容と出会う     | どれ、どこ、だれ、いつ |
| 展開①  | 教材を基に習得した知識を活用(推論)  | どのように、どのような |
| 展開②  | 習得した知識を活用し、論争的問題を推論 | なぜ、どうして     |
| 終末   | 学習内容を踏まえて意思表示       | どうしたらよいか    |

工夫する点としては次の2点が挙げられる。

#### (1) 生徒が興味を持てる導入

社会の在り方を考え、参加や変化を考えるためには、生徒に興味を持たせる必要がある。導入では、生徒にとって身近な事象を扱っていたり、驚きや不思議を発見できる教材を開発し、調べたり、考えたいと思えるような教材を提示したい。

#### (2) 問いの工夫

導入では、身近な資料を単純な問いを用いて学習内容を掴ませる。展開①では「どのように、どのような」型の学習問題を立て、テーマ、キーワードを持ち情報の収集や表現が行いやすくなる。展開②では教材や教科書で扱われている事例などを「なぜ、どうして」と問い、推論を行わせたい。終末では習得した明確な解決策がない論争的問題を中心に提示し、「どうしたらよいか」と問い、意思表示をさせる。

### 4. 教育実践研究の取り組み

#### (1) 1年次の教育実践研究

1年次の授業実践では、「社会に生きる」までに到達するため、「高度情報化社会」や「伝統と文化」というように、生徒の実生活を取り扱った単元を選択し、授業実践を行った。

スマートフォン、祭り、料理など生徒にとって身近なものの教材化にはある程度成功し、知識の習得はある程度できた。

しかし、終末の意思表示では、知識を活用した意思表示も見られたが、自身の考え方や使い

方などに則った,自分本位であったり,感情的な記述が多く見られた。

原因としては,展開②の「推論」の扱いが不十分であったことが考えられる。生徒に身近な学習内容であったため,新たに習った知識を生徒自身が既習知識・経験と結び付けると予想し,「なぜ,どうして」という問いが不足していたことが挙げられる。また,問題提示の直後に答えとなる事象を説明するなど,「推論」の段階を飛ばしていたことが原因として考えられた。

学習内容に関する既習知識・経験が不足している生徒は「社会がわかる」段階で止まってしまう展開になったという課題が残った。

## (2) 2年次前期の授業実践

生徒に推論させることが重要だと考え,次のような改善を図った。

まず,授業内で到達する段階を「社会がわかる」を中心に設定し,授業実践を行った。

|        |                                                                  |                                                   |
|--------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 単元     | 高等学校3年次現代社会 「人間と幸福」                                              |                                                   |
| 授業概要   | 個人の幸福と社会全体の幸福の関係を知り、自己の生き方との関連性を認識し、先哲の考え方や今日の社会で見られる事象への理解を深める。 |                                                   |
| 学習課題   | 個人の幸福と社会全体の幸福の関係を知り、生き方について考えよう。                                 |                                                   |
| 指導目標   | 幸福という概念の意味・意義を理解させ,意思表示まで到達させる                                   |                                                   |
| 指導上の工夫 | 問題状況を提示し,考察・認識させた後に先哲の主張,実際の社会に見られる事象を取り上げ,理解を深めさせる。             |                                                   |
| 学習過程   | 導入                                                               | 大手企業の経営者の「幸せ」を考えさせる。                              |
|        | 展開①                                                              | トロッコ問題,臓器提供先の選択問題を自分なりに解いた後,学者の主張を理解              |
|        | 展開②                                                              | 社会問題の解決のための社会制度と学者の主張の関係を推論                       |
|        | 終末                                                               | 個人の幸福と社会の幸福をどのように調和させた生き方を考える<br>自分なりの社会への貢献を考える。 |

### 導入

|       |                                                    |
|-------|----------------------------------------------------|
| 資料    | 生徒の就職先でもある大企業の経営者,世界的に著名な経営者の写真                    |
| 発問    | 「経営者にとっての幸福とはどのようなものがあるか」                          |
| 教師の意図 | 「経営者の視点から,社会全体の幸福や利益という概念について知る」                   |
| 生徒    | 「社会的事象の特色の理解」<br>回答「自社製品が人々の役に立つ」,「社員の幸せ」,「会社の発展」等 |

### 展開

「社会がわかる」段階で用いられる活動に「理解」がある。小原(2009)は,理解の解釈過程として,次の5段階を挙げている。

- ①人間が,どのような問題状況で,どのような行為を行い,その結果はどうであったかの「事実の正確な理解」
- ②それは目的(願い・意図・動機)を実現するための手段(工夫・努力・苦心・苦勞・協力)として行われた行為であったというように,目的と手段の関係から行為の背景を解釈する

「目的論的理解」

- ③行為の結果として、人々の生活は維持・向上・発展したというように、行為を社会的に価値付ける「社会的意味の理解」
  - ④その後の社会や現代の人々の生活の維持・向上・発展にも役立っているというように、行為を歴史的に価値づける「歴史的意義の理解」
  - ⑤こうした人間の行為によって、各地域・各時代・各社会領域は他とは異なる優れた個性を生み出しているという「特色の理解」
- 授業では以下の3つの問題を提示し、生徒に考えさせた。

- a. ブレーキの故障したトロッコが直進すると5人、右折すると1人に突っ込む際にどちらを選択するかという「トロッコ問題」,
- b. (i) 囚人と科学者、どちらに臓器提供をするか (ii) 科学者が毒物を開発していても同じ判断ができるかという「臓器提供の選択問題」
- c. 貧困、格差問題と社会保障、ボランティアからロールズの「格差原理」、センの「潜在能力」を考える活動

成果として、a,b では生徒がそれぞれ異なる意見を出し、先哲の主張にも一定の理解を示したこと、c の問題は先哲の考えと実生活のつながりがある程度理解できたこと挙げられる。

課題としては、a,b では理解の①段階、c は理解の③段階までしかいけず、自身と関連させて考えることが課題であったことである。以下のような生徒の記述から見る事ができる。

生徒1「今日の授業を振り返って分かったことや考えたことを書きましょう。」への解答

今の社会は格差が広がっていますが、それは社会の流れなので、どうしようもありません。しかし、その中でどうすれば生活でき、楽しく生きられるかを考えたいです。

生徒2「今日の授業を振り返って分かったことや考えたことを書きましょう。」への解答

自分も普段から、自分のことだけではなくまわりのことも考えて行動したいと思った。例えば、落ちているゴミがあったら拾う

導入で生徒と学習問題を近づけることが不十分であったことが課題として挙げられる。また、問題を解かせて、先哲の主張を説明するだけではなく、先哲の主張を生徒の生きる社会(国、市町村、学校等)の中に位置づけられる資料提示や問いを行うことが課題の解決策として考えられる。

### (3) 2年次後期の授業実践

2年次前期では、生徒を社会に位置づけることに課題が見られた。後期の実践では、就職先が決まった生徒も多くいることから、「社会を生きる」を到達目標として、授業実践を行った。就職を控えるという生徒に実態を踏まえて、授業の中心となる学習内容として、労働やそれに関わる労働問題を設定し、導入と論争的問題の教材化に活かした。

導入では、生徒自身にキャリアプランを考えさせた後、年収格差のグラフから「給料が下がったり、働ける場合にはどのような原因が考えられるだろう」という問いを出すことで、今後の自身の生活に起こりうる課題であるという、自身と関わらせた捉えを目指した。

展開では、労働問題を生徒と関わる論争的問題として取り扱い、学習内容(労働基本権,労働組合等)を用いて,解決策を考えさせた。生徒からは,複数の解決策が出た。

|        |                                                          |                                 |
|--------|----------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 単元     | 高等学校 3 年次現代社会 「社会権と参政権・請求権」                              |                                 |
| 授業概要   | 社会権・参政権・請求権に関する具体的な事例をもとに、自己の生活に必要な権利、行動選択について考えることができる。 |                                 |
| 学習課題   | 私たちの生活がどのように保障されているのか考えよう。                               |                                 |
| 指導目標   | 意思決定を行わせる                                                |                                 |
| 指導上の工夫 | 社会を身近に感じさせる資料をもとに,問題解決行動を考えさせる                           |                                 |
| 学習過程   | 導入                                                       | 自身のキャリアプランと年収格差から,生活上の問題を捉えさせる。 |
|        | 展開①                                                      | 朝日訴訟,夜間中学校から生存権,教育を受ける権利を理解する   |
|        | 展開②                                                      | 労働基準権と労働問題を学び,問題の所在と解決の方法を推論。   |
|        | 終末                                                       | 労働問題を,労働基本権をもとに解決策,今後の生き方を考える。  |

### 課題

課題としては,前半のクラスの意思決定の段階で,ハラスメントを解消するための取り組みとして,「争議権」を出した後に考えさせたため,「職場環境が悪かったらストライキを起こしたい」など,現実可能性が低い意思決定が大半を占めたことである。修正として,後半のクラスでは,生徒の就職先の企業の労働組合を提示して,解決方法を考えさせた。そうすることで,「自分が就職する企業には労働組合があるかどうか調べたい」や,「入社したら労働組合に積極的に参加する」など,生徒がより自身の興味・関心を持った意思決定が行えるようになった。しかし,資料から意思決定の過程が単線的であったという課題が残った。

## 5 今後の展望

生徒が学習内容を自分ごととして捉え,知識習得,理解を行うことはある程度できたと考えられる。課題として,生徒自身が問いを出したり,生徒自身の意見をつなげたり討論を行うなど,より協働的で自主的・主体的な学びへと高めることができなかったこと,全ての学習内容で一定の活動がまだ行えていないことである。

今後は高等学校地理歴史科,中学校社会科での授業の在り方を考えることで,自身の公民的資質ならびに授業デザインの改善を行っていきたい。

## 6 引用・参考文献

- 小原友行(2008)『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン』明治図書/小原友行(1998)『社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新 : 21 世紀の学校教育における社会科の役割』社会系教科教育学研究 10, 5-12, 1998-10/小原友行(1988)『学習の主体性(II 社会科のアイデンティティを問う,<特集>社会科 40 年の総括と展望)』社会科教育論叢 35(0), 71-82, 1988 全国社会科教育学会  
唐木清志編著(2016)『「公民的資質」とは何か』東洋館出版社/文部科学省(2016)『次期学習指導要領に向けた審議まとめ』/文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 社会編』

# 数学を通して論理的思考力を育成する授業デザイン

学生番号 22428077 氏名 平野 義明

本研究の目的は、数学を通して物事を論理的に考える力を育成することを目指した授業デザインを検討することである。既有知識である自己の数学的な知識や概念をより本質的なものへと捉えなおしていくためには論理的に考えることが不可欠である。そのため、生徒が数学を「創りあげること」を目的とし、フロイデンタール(1973)が提唱する「再発明」されることを目指した授業を行なった。今回の実践から、既有知識をより一般的な特徴へと捉えなおしていく過程で論理的思考力を育成できることが明らかとなった。そして、1単位時間レベルの深まりだけでなく、単元レベルの深まりについても検証していくことによって、数学における論理的思考力の整合性が図られていくことも明らかになった。

キーワード：中学校「数学」、論理的思考力、再発明、捉えなおし、帰納的推論

## 1. 本研究の意義

本研究の目的は、数学を通して物事を論理的に考える力を育成することを目指した授業デザインを検討することである。

新中学校学習指導要領(2017)では「数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とし、「(1) 事象を数学化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりすること。(2) 数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養うこと。(3) 数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かす態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善する態度を養うこと。」を重要視している。数学的活動を単に取り入れるだけではなく、数学的な見方・考え方を働かせて様々な事象を、数学的に考えていくことが求められるようになっていく。

数学的に考える力を育成するためには、自分の考えの「論理」に着目しなければならない。どんな考えであっても、自分の考えの根拠となった論理は存在する。授業者が「このように考えたのはなぜか」、「もっといい考えはないか」という問いを投げかけることによって、自分の考えの論理を評価する機会を与

えることができる。授業者から機会を与えられ評価する態度から、生徒自身が評価できる態度へと変容していくことが求められる。そしてそれは、事象を帰納的に捉えなおし一般化していく活動である。こうした反省的な活動を通して数学的な概念を形成していくことになる。そのコアとなっている思考力こそ、論理的思考力であるといえよう。

しかし、中学校「数学」では、与えられた課題が解けるようになること、計算して答えが求められるようになることを目的とした授業が行われている。特に、授業者が「適切な解き方」を指導し、類題を解かせることによって「適切な解き方」を定着させる形態がとられやすい。こうした授業にはいくつか課題がある。

第一に、生徒からすれば、公式や定理を覚えたり結果が求められればよいということに意識が向くことである。公式を覚えることで、求めたいものを簡潔に求めることができる。しかし、公式を覚えることだけに固執してしまうと、公式を利用して他の値を求めるような見方をもつことが難しい。公式を覚えるだけでは、なぜこの式から導くことができるのかと批判的に考えることやその式が成り立つ根拠を説明することにつながらない。

第二に、解けたことに満足してしまうため、より効率的な考え方はないかという、考えた過程をふり返る活動の必要性に気がつかない

ことである。黒崎 (2017) は、「一般に、自分なりの考え方が見出せると、ポール (1993) のいう自分の考えの論理を批判的に評価しようとする態度が育っていないため、表層的・技術的な見方に終始してしまいやすい。肯定的に捉えれば、主体的な学びと言えなくはないが、表層的な見方・考え方にとどまっている。深く考えて補完し、深化・発展すべき見方・考え方である。(p. 5)」と指摘する。しかし、授業において、結果を求めることばかりに終始してしまうと、批判的に評価する態度を育成することは難しい。与えられた解き方で解くことが一番効率よく結果を求めることができるかと捉えてしまい、この解き方以上に効率的な解き方はないと考えてしまうからである。

以上のことから、与えられた課題が解けるようになること、計算して答えが求められるようになることを重視した授業では、自分の考えの論理を批判的に評価しようとする態度の育成が困難であるため、知識や概念をより明確に捉えなおしていくができないという課題がみられる。

生徒が自己の考えの論理をふり返ることができるようにするためには、解き方を与えるのではなく、生徒とともに解き方を創っていくことが必要である。その過程では、結果を別の方法で求めたり導いたりすることや他者の考えとの比較・検討をすることが求められる。

本研究では論理的思考力を育成するために、「既有知識と関連づけること」、「考えの論理を批判的に評価し本質なものへ捉えなおしていく」ことを取り入れた授業デザインを検討する。

## 2. 数学的な考え方

算数・数学ワーキンググループ (2016) は、数学的な見方・考え方を「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 (p. 2)」として整理している。数学的な考え方に着目

すると、「論理的に考えること」、「統合的・発展的に考えること」を重視していることが読み取れる。

また中島 (1981) は、統合的・発展的について、『単に二つの観点を並列したものとしてみ取るよりは、「統合とといったことによる発展的な～」として読みとることが望ましい (p. 127)』と指摘している。つまり、統合的な考えは発展的な考えの具体的な方向性を示している。「共通性に着目すること」、「新しい概念を構築すること」はそれぞれ単一的に考えていくのではなく、「共通性に着目することで新しい概念を構築する」と捉えるべきだということである。新しい概念を構成する考え方は数学を創造する力を養うことができる。これは、数学を学ぶ本質であり価値である。同時に、統合について「①集合による統合、②拡張による統合、③補完による統合」の3つを例示し、数学における統合は、②拡張による統合が多いことを指摘している。拡張による統合とは、「はじめに考えていた概念や形式が、もっと広い範囲に適用できるようにするために、はじめの概念の意味や形式を一般化して、もとのものも含めてまとめる場合 (pp. 128-129)」のことでありと指摘し、数学を創るという視点では、既知な概念を次々に広げていくことが必要であると示唆している。そのために、既知なことがらを根拠にして新しいことがらを創りだしていくことが一般的であり、そしてその得られた知識等を活用させることによってまた新たな知識を創りだしていくことが重視される。このように数学は連続的に深めていくことから拡張による統合がなされるのである。

統合による発展的な考えを創っていくためには、未知である、わからない具体的な事象を既有知識と関連づけることや帰納的に推論していくこと、推論した論理の過程をふり返ることが求められる。それらの過程では、自分の考えの根拠や論理を他者と批判的に評価し、自己の表層的な見方・考え方を本質的な見方・考え方へと捉えなおしていくことが必

要である。こうした反省的な活動を通して数学的な概念を形成していくことが必要である。そのコアとなる思考力が論理的思考力であるといえよう。

反省的な活動の場では、数学的な推論が展開されている。既に正しいと示されたことがらを基に、未知である命題が正しいことを示してだけでなく、未知である命題に成り立つことを予想したり考えたりすることも推論に含まれる。「2つの事柄は似ているから、既に知っている一方で成り立つことは、きっともう一方のほうでも成り立つだろう」と予想したり「いくつかの事柄に成り立っていることは、きっと全ての事柄に成り立つだろう」と考えたりすることは数学を創っていく上で欠かせない思考である。

数学的な推論には、帰納、類推、演繹がある。以下整理する。

- ・類推…既にわかっている、知っていることがらとの類似点を見つけ、未知のことがらも同じことが言えないだろうかと考えること。
- ・帰納…複数のことがらに共通して当てはまるきまりを見つけ、それがすべての場合に言えるだろうと考えること。
- ・演繹…既に成り立つとわかっていることを根拠にして論理的に考えること。

それぞれの推論の根拠を批判的に捉えていくことにより論理的な思考が育成されるとともに、「特殊」ないくつかの事例を基に直観的に洞察して「一般」にしていくこと、また「一般」を基に「特殊」な事例を判断することが数学の本質的な思考であるといえよう。

### 3. フロイデンタール (1973) の「再発明」

磯田 (2015) によると、フロイデンタール (1973) は数学を、「閉じた体系 (所産) としての数学」として教えることよりも「活動としての数学」として教えるべきと指摘し、活

動によって学ぶための指導法として、「再発明」という生徒の活動を想定した教材分析を提案している。(p. 44~50)

「閉じた体系 (所産) としての数学」では、数学的な概念がすでに存在していることを前提にして、公理から順に学習させることになる。新しい概念や知識を見つける必要はなく、簡潔・明瞭・的確に表現された数学的概念を演繹的に組み立てていくことに終始してしまう。

しかし、数学は、自然現象のように基から存在するものではなく、人間によって創られ、今もなお拡張され続けているものである。新しい概念や知識を創るために、何度も試行錯誤しながら帰納的に検証されることが行なわれている。数学を演繹的に組み立てるということは、帰納的に検証することによって発見した過程を無視し、数学が創られていく行為と正反対のことを学習させてしまうことになる。

数学的な概念は、今後も新たに発明されたり、拡張されたりしていくべきである。よって、「閉じた体系 (所産) としての数学」よりも「活動としての数学」として、数学者のように、数学的概念を創りあげる経験をさせていくことが数学的に考える資質・能力を育成することになるといえよう。そしてそれは数学における論理的思考力を育成することになる。

フロイデンタール (1973) は、数学的な概念を創りあげる経験をさせていく指導法として、「再発明」を提唱している。フロイデンタール (1973) は「再発明の方法」について、「数学を活動として解釈し、分析することで構成された指導方法 (1973. p. 120)」と記述している。未知である、わからない事象を、既有知識と関連づけることによって、過去に創りだされた数学を発明しなおすことが「再発明」である。「再発明」をしていく過程では、数学的な推論が必然的に行なわれる。

例として、三角形の合同条件を「再発明」していく過程にて行なわれる推論を検討する。

一般的に三角形の合同条件といえば、「3組の辺がそれぞれ等しい、2組の辺とその間の角がそれぞれ等しい、1組の辺とその両端の角がそれぞれ等しい」の3つであるとして教えられる。しかし、生徒自身がこの合同条件に気づくことができれば論理的な思考ができたといえる。

三角形の合同条件を「再発明」するためには、まず合同な三角形を描くことから始まる。いきなり文章化された条件を考えることはできない。定規やコンパスを用いて作図したり分度器を使って描いたりするといった、具体物を通して合同な三角形を描くきまりを直観的に見つけることが基本である。

合同な三角形を描くためには、どうすれば合同な三角形を描くことができるかと思考することが必要である。既有知識との関連を探るのである。既有知識との比較対象は、小学校第5学年で学習した「合同な三角形のかき方」、中学校第2学年「合同な図形の性質」などが考えられる。その思考では、既有知識として知っていることとの類似点を見つけていくが行われる。それが類推である。

類推することによって、「辺の長さと同様に角の大きさを測るだけで描ける。」「全部測らなくても、辺の長さを測るだけで描ける。」「角の大きさを測るだけでは描けない。」といった気づきが出てくるであろう。合同な三角形を描くことを通じて見つけた、素朴な気づきや描きかたは、発見者が捉えた、既有知識との類似や比較である。しかし、発見者の気づきは、素朴な気づきであることが多いため、表層的・技術的な見方に留まっている。

そこで、個人の気づきを数学的な言語として根拠のあるものにしていくためには、批判的に気づきの根拠を解明していく必要がある。「コンパスや分度器を使って描いた辺や角はどこか」、「コンパスや分度器を使わないで辺や角が描けたのはなぜか」という視点で評価することによって、知っていることと似ているという表層的な見方・考え方を本質的な見方・考え方へと捉えなおしていくことができ

る(図1)。

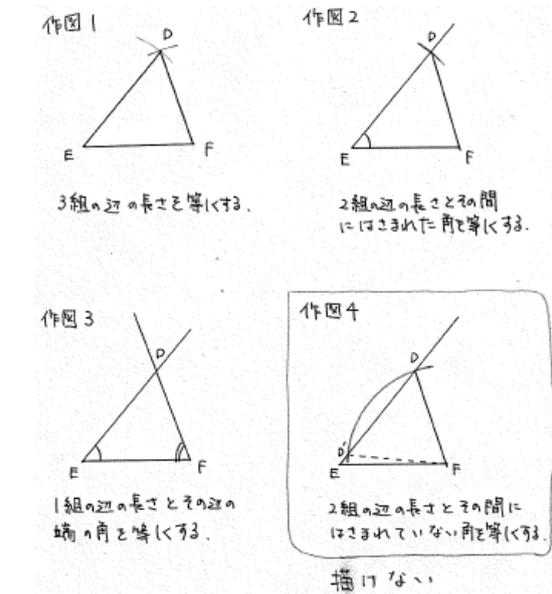


図1 三角形の合同条件を再発明していく過程1

ここで、自分が描いた三角形が合同であることの理由が数学的に明らかになると満足してしまう生徒もいる。しかし、理由が数学的に明らかになったとしても、それが条件であると結論付けることは難しい。他の三角形についても同様に合同な三角形を描くことができなければいつでも当てはまる条件とはいえないからである。

そのため、「本当にいつでも合同な三角形を描くことができるのか」、「もっと効率的な描きかたはないか」という視点で再度批判的に検証・評価することが必要である。複数の三角形で同様に合同な三角形を描くことができたならばその条件の一般性や正確さは類推よりも強い。このような推論が帰納的推論である(図2)。

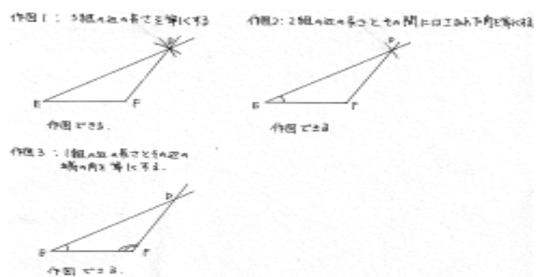


図2 三角形の合同条件を再発明していく過程2

検証を重ねることによって、「3組の辺がそれぞれ等しい」、「2組の辺とその間の角がそれぞれ等しい」、「1組の辺とその両端の角がそれぞれ等しい」という3つの考えを導き出すことができよう。これこそ、フロイデンタール（1973）が提唱する「再発明」がなされている状態といえよう。

最後に、演繹では、帰納によって発明した、3つの考えを条件として合同な三角形を描くことや条件を利用して証明することが行なわれる。演繹では、結論を既に知っているという前提で行なわれる。そのため、すでに発明されている描き方を、演繹という推論の仕方から従って再構成しているに過ぎないが、再発明した考えの一般性を示すためには不可欠である。演繹的に推論することによって、3つの考えが、三角形の合同条件として認められたことになる。

よって、フロイデンタール（1973）が提唱する「再発明」は、既に数学の概念が存在しているものとして、再構成していくのではなく、試行錯誤しながら数学の概念を創りあげる過程を経験させる指導法といえよう。

#### 4. 再発明していく実際—帰納的な場面—

フロイデンタール（1973）が提唱する「再発明」の授業の具体について検証を行なっていく。ここでは、既知である比例のグラフとの比較を通して、未知である一次関数のグラフの特徴を論理的に捉える授業を取り上げる。

一般的に、一次関数 $y = ax + b$ のグラフの特徴を理解させるために、 $y = 2x + 3$ のグラフと比例 $y = 2x$ のグラフの比較のみを行なって、特徴をまとめがちである。

しかし、単なる類推したことのみで一般的な一次関数の特徴を結論付けることは論理として明確ではない。一つの特例に対して成り立っていることが必ずしも一般的であるとは限らないにもかかわらず、こうした教え方が多く存在する。だから、 $y = 2x - 5$ という一次関数のグラフも比例 $y = 2x$ のグラフと比較することで、より妥当性のある根拠

をもとに一次関数のグラフの特徴を帰納的に捉えなおし、一般化していくことが求められる。

こうした一次関数のグラフの特徴を帰納的に捉えなおし一般化していく過程は、一次関数のグラフの特徴を生徒たち自身で創っていくことであり、子どもたち自身で再発明を行なうことになる。その過程にこそ論理的思考力が働く。そういう意味ではフロイデンタール（1973）の指摘したことに重なるものである。

一次関数 $y = 2x - 5$ のグラフと $y = 2x$ のグラフを比較する際に、一次関数 $y = 2x - 5$ の表を完成させたのちに比較を行なってしまうと、一次関数 $y = 2x + 3$ と比例 $y = 2x$ のグラフを比較して得たことからの根拠にした推論が展開されにくい。グラフのほかに表が与えられることによって、一次関数 $y = 2x - 5$ の正確なグラフを描くことができるため、一次関数 $y = 2x - 5$ のグラフはどんなグラフになるだろうかという問いが発生しないまま学習が進んでしまう（図3）。

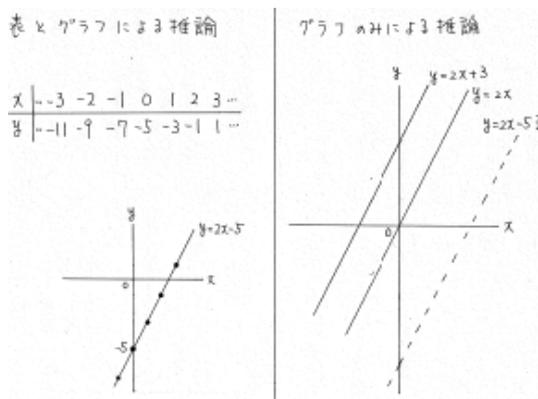


図3 表とグラフによる推論とグラフのみによる推論の違い

そこで、先の活動で比較したことを関連づけられるよう、表を完成させる前に「 $y = 2x - 5$ はどのようなグラフになるか」という仮説を立てさせ、その根拠について説明させた。以下のプロトコルは、仮説を立てさせた後の説明場面のものである。

T 1 : 今度は、 $y = 2x - 5$ のグラフについて考えていくよ。どんなグラフになりそうかな？

S 1 : 直線。

T 2 : 理由も言えるかな？

S 1 :  $y = 2x + 3$ と似てるから。

T 3 : なるほど。他にはありますか？

S 2 :  $y = 2x$ のグラフを $-5$ だけずらしたグラフ。

T 4 : なんでそう考えたの？

S 2 : さっきは上に3だけずれていたから。 $-5$ だったら $-5$ だけずれる。

T 5 : なるほど。じゃあ、本当にそうなるか確かめるために表をつくってみよう。

(生徒が表を完成させる)

T 6 : 表にとった値をグラフにとってみよう。 $y = 2x$ のグラフと比べるとどうだった？

S 3 : 下に5だけずれていた。

S 4 : 平行になっている。

T 7 : そうだね。 $y = 2x - 5$ のグラフと $y = 2x$ のグラフは平行だね。

T 8 : このことから一次関数のグラフについてどんなことが言えそう？

S 5 : グラフは数字の分だけ上か下にずれる。

S 6 : 比例のグラフに平行。

このプロトコルの中で、S 1、S 2が仮説を発表しており、その根拠としているものは、どちらも一次関数 $y = 2x + 3$ のグラフと比例 $y = 2x$ のグラフの比較を通して捉えたことであることが読み取れる。

S 1の「 $y = 2x + 3$ と似てるから。」という発言からは、 $y = 2x - 5$ を $y = 2x + 3$ の式と比較し、式の形が似ているという類似点をもとに、 $y = 2x + 3$ のグラフが直線だからグラフの形も同じように直線になるだろうと類推していることが読み取れる。

また、S 2の「さっきは上に3だけずれていたから。 $-5$ だったら $-5$ だけずれる。」という発言からは、 $y = 2x + 3$ のグラフは $y = 2x$ のグラフを切片の値だけ移動させたグラフであったことをもとに、 $y = 2x - 5$ のグラフも $y = 2x$ のグラフを $-5$ だけ移動させるであろうと類推していることが読み取れる。

しかし、 $y = 2x - 5$ を $y = 2x + (-5)$ とい

うように $y = ax + b$ の形で切片に注目していた場合、切片の符号が正であろうと負であろうと $y = 2x$ のグラフをy軸正の方向に移動すればよいのではないかと一般化して捉えていたと読み取ることができる。この場合の推論は、演繹的な推論である。

また、S 5、S 6の発言である「グラフは数字の分だけ上か下にずれる。」「比例のグラフに平行。」は、2つの事例から一次関数のグラフの特徴を帰納的に捉えなおすことができていることが読み取れる。この2つの発言をまとめることにより「一次関数 $y = 2x + b$ のグラフは $y = 2x$ のグラフを $b$ だけ平行に移動したものである」が得られ、 $y = 2x + 3$ のグラフと比例 $y = 2x$ のグラフを比較したときよりも一般的になっている。

帰納的に一次関数のグラフの特徴を捉えなおしていくということは、 $y = 2x + 3$ のグラフと比例 $y = 2x$ のグラフを比較して得られた新たな見方を根拠にして推論できていることが示されている。

このとき、生徒たちは「式の形が似ているから切片の値が変わってもグラフの形は変わらないのではないか」という仮説を立て検証を行なっていた。その際、表やグラフで事象を帰納的に捉えなおし確認していくことで自らの推論が正しいことを明らかにしていくことができた。こうした活動が、フロイデンタール(1973)が提唱する「再発明」の過程であるといえよう。

既有知識である数学的な知識や概念をより高次なものへと捉えなおしていく「再発明」は、推論を行ったり、自分の考えの論理を確かめたりすることが行なわれる。その過程で数学的な論理的思考力は育まれることになる。

しかし一方で、まだまだ課題は存在する。第一に、S 4の発言である「平行になっている」ことの根拠はまだ明らかになっていない。さらに、S 2、S 3、S 5の発言に共通する「ずれる」という言葉も不明瞭なままである。一次関数のグラフの特徴として、「一次関数

$y = 2x + b$ のグラフは $y = 2x$ のグラフを $b$ だけ平行に移動したものである」ことを再発明したけれども、「平行」、「移動」ということに関して十分な説明ができていない。こうした補完すべきポイントを教師が提示したのでは、「再発明」したことがらを生徒自身で反省的にふり返る機会を奪ってしまうことになる。「再発明」によって創りあげたものを生徒自身でふり返り説明することは、生徒たちで創りあげた考えの論理を自分の中で再整理することになる。そして、再発明してもなお未知な部分を見つけ出すという視点は新たな問いを生み出す手立てとなりうる。

第二に、T5の発言である「本当にそうなるか確かめるために表をつくってみよう。」は生徒によって発せられるべきことである。自分の考えの論理が正しいことを確かめる手立てを考えることも批判的に評価するために必要なことである。そのため、S1、S2の発言に対して「2人の考えたことは正しい？」や「どうやって確かめる？」といった生徒から表やグラフを使うことを促すことでより高次の再発明させた状態にできる可能性がある。

## 5. 単元を通して深めていくことの重要性

4. の実践は、一単位時間の授業の中で、一次関数のグラフ特徴が本質的な特徴へと深める過程を捉えた。その過程は、まず一次関数  $y = 2x + 3$  について、表を使ってグラフに表し、さらにそのグラフを比例  $y = 2x$  のグラフを比較して類似点から  $y = 2x + 3$  の特徴を捉え、そしてその特徴が別の一次関数  $y = 2x - 5$  にもあてはまるか帰納的に推論していくことを行なった。このように連続的に一次関数のグラフの特徴を深めていくことが行われた。

しかし、一般的に一次関数の特徴とは、グラフの特徴を捉えることだけではない。表や式についての特徴も同じように深めていき、一次関数の特徴を表、式、グラフを往還しながら捉えることが目標である。そのため一次関数の表、式の特徴についてもグラフと同じ

ように再発明された状態にし、さらにそれぞれを統合していく必要がある。

山下 (2016) は「1 単位時間の水平方向の思考の深まり」と「単元の垂直方向の思考の深まり」の2軸によって「数学的に考える力」を捉えていく必要があることを指摘している。その上で、2軸でとらえる基本的な考え方として、「連続的に深まり・広がる」、「発展的に深まり・広がる」2つの型に分類している (pp. 28-29)。

4. の実践は、一次関数のグラフの特徴に関する思考が1 単位時間レベルで連続的に深まっていることから、山下 (2016) の2軸でとらえると、水平方向の深まりであるといえる。しかし1 単位時間での検証であるため、山下 (2016) の指摘する垂直方向の深まりについては議論することができない。1 単位時間レベルの深まりだけではなく、単元レベルの深まりについても検証していくことによって、数学における論理的思考力の整合性を図っていく。

## 6. 再発明していく実際—証明の構想—

1 単位時間レベルの深まりだけでなく、単元レベルの深まりについても着目した授業の具体について検証を行なっていく。ここでは、中学校第2 学年「平行と合同 (合同な図形)」を題材とする。

本単元の目標は、根拠を明確にして証明することを通して、推論の過程を他者にわかりやすく表現することである。この目標を達成するために全6 時間の単元計画を立て、各1 単位時間で深める数学的な見方・考え方を次のように設定した。

|         |                                                          |
|---------|----------------------------------------------------------|
| 3 次 1 時 | 合同な図形では対応する辺や角の大きさが等しいことを、格子平面上にある合同な三角形をみつけさせる過程で発見させた。 |
| 3 次 2 時 | 三角形の合同条件は3つであることを再発明させた。                                 |
| 3 次 3 時 | 2つの三角形が合同であることを、どの合同条件が根拠になっているのか説明させることで証明の素地を捉えさせた。    |

|      |                                                          |
|------|----------------------------------------------------------|
| 3次4時 | 角の二等分線が常に正しいことを三角形の合同条件を用いた証明を行なうことを通して、証明の構想を創りあげる。(本時) |
| 3次5時 | 根拠となることがらを明らかにすることで証明の構想をより論理的な構想へ捉え直させる。                |
| 3次6時 | 与えられた仮定が同じであるならば、図が変わったとしても同じ証明になることを捉えさせる。              |

本稿では、3次4時の三角形の合同条件を用いた証明の構想を組み立てる授業を取り上げる。生徒はこれまでに、合同な図形を見つけることや三角形の合同条件が三つあることを学習している。2つの三角形の合同を調べることについては、等しい辺や角の組を挙げそれに当てはまる三角形の合同条件を根拠として示すことも学習しているが、証明としての位置づけについては気づいていない。そして、合同であることを用いて対応する辺や角の大きさが等しくなることを示すことができることについては気づいていない。

そこで本時は、角の二等分線の作図によっていつでも角を二等分できることを三角形の合同条件を用いて説明することを通して、生徒が証明の構想を創りあげるだけでなく、簡潔さや一般性を捉えることができるようにすることを目標とした。

まず教科書の展開場面では、角の二等分線が正しいことを三角形の合同条件を用いて証明するために点Aと点C、点Bと点Cを結んだ図が提示されている(図4)。

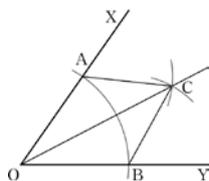


図4 角の二等分線 (新しい数学2:東京書籍より抜粋)

しかし、補助線が引かれてある図から合同を示す三角形を探すことよりも、三角形の合同条件を用いた証明が行なえるよう、比べる2つの三角形を生徒自らつくる方が数学的に考える資質・能力を育成できると考える。補

助線が引かれてある図から合同を示す三角形を探す活動は、3次3時で学習したことを適応しているに過ぎず、数学的な見方の育成にはならないからである。そこで本時では、作図した図の中には三角形がないことを確認させることで、「どうやって三角形をつくれれば三角形の合同条件を使った証明ができるか」ということを考えられるようにした。すると以下のようなプロトコルが得られた。

- T1: 証明することは何ですか?  
S1:  $\angle AOC$  と  $\angle BOC$  が等しくなることです。  
T2: 三角形の合同条件を使って証明したいけど、三角形は図の中にありますか?  
S: ない。  
T3: ないよね。ないので三角形をつくれます。どうやって三角形をつくる?  
S2: 点Aと点Bを結ぶ。  
T4: なるほど。では、できた三角形を記号で表すとどうなるかな?  
S2:  $\triangle OA\cdots$ 。表せない。  
T5: 点Aと点Bを結んでも三角形はできるけど、2つ三角形をつくるには、自分で交点を取らないといけないね。じゃあ別のところに線を引いて考えよう。  
S2: 点Aと点C、点Bと点Cを結んだら、 $\triangle AOC$ と $\triangle BOC$ ができる。  
T6: S3さん、 $\triangle AOC$ と $\triangle BOC$ は合同になりそう?  
S3: ぴったり重なりそう。  
T7: なるほど。では、この2つの三角形が合同になることを示しましょう。

S2は点Aと点Bを結ぶことにより2つの比べる三角形がつかれるのではないかと当初考えていた。確かにS2の考えによって合同な2つの三角形をつくることはできる。しかし、三角形の合同条件の裏づけである等しい辺や角の組を2つしか示すことができないため、その2つの三角形が合同であるとはいえない。

そこで、点Aと点Bを結ぶことによってできる三角形の組を、記号を用いて表現する

ことをS2に促した。すると、S2は点Aと点Bを結んだ直線と角の二等分線の交点をどのように表現するか戸惑い「わからない」という発言がでた。ここで、授業者は別の所を結んで考えるように指示した。結果、生徒は点Aと点Bを直接結ぶのではなく点Aと点C、点Bと点Cを結んだほうが表現しやすいことに気づくことができた。

この展開に対して、S2の補助線の引き方をもとに証明を行なう展開の方が妥当であったと考える。三角形の組を記号で表せないのが問題ではなく、三角形の組が合同であることを証明できないことが問題であるからである。三角形の合同条件の裏づけができないことを気づかせることにより、この補助線の引き方では証明ができないことを実感させることができる。そして、「どのように引けば証明ができたのか」や「他にいい補助線の引き方はないか」といった生徒に自分の考えを振り返らせる契機となる。それは、反省的な活動を通して数学的な概念を形成していくことになった可能性がある。

次に証明の構成を組み立てる場面では、一般的に、簡潔な証明の型を先に教え、その型が使えるように適応させる指導を行ないがちである。

しかし、パターン化された簡潔な証明の型を使えこなせるように適応させるだけでは、証明が理解できたとは言えない。生徒は与えられた証明の型をどのように適応させるかということばかりを考え、なぜこの型なのか、他の証明の仕方ではいけないかなど、証明のすすめ方を批判的に捉えることやパターン化された型が使えない証明が与えられたとき自分で証明を創っていくことができないからである。指導すべき証明の型が簡潔で一般性があるということは、授業者や証明について学習した者の考えであり、これから学習していく生徒は持ち合わせていない。単に授業者から型を与えられるだけでは、簡潔さや一般性に気づくことができない。そのため、本時で証明したことや前時まで学習している三角

形の合同を示したことをもとに帰納的に証明の構想を創るようにした。すると以下のようなプロトコルが得られた。

- |       |                                                                         |
|-------|-------------------------------------------------------------------------|
| T 1 : | 三角形の合同条件を使った証明の仕方をふり返りましょう。合同をいう証明はどんな流れで考えたらいい？                        |
| S 1 : | 合同っていいたい三角形を確認する。                                                       |
| S 2 : | 等しいところを3つ書く。                                                            |
| T 2 : | 等しいところは2つではいけないの？                                                       |
| S 2 : | いけない                                                                    |
| T 3 : | なんで？                                                                    |
| S 2 : | 2つだと合同条件がいえないから。                                                        |
| S 3 : | どういうこと？                                                                 |
| S 2 : | 3組の辺とか2組の辺とその間の角と違っていうように等しいところが3つ必要なのに2つだけだと合同になるかまだ分からないから。           |
| T 4 : | 合同条件をいうために、等しいところは3つ必要なんだね。他にはどんなことを書く？                                 |
| S 4 : | 合同条件を書く。                                                                |
| T 5 : | そうだね。じゃあ確認するよ。合同をいうためには、3つの等しいところを挙げて三角形の合同条件を示したんだね。どんなときもこの方法で証明できそう？ |
| S 6 : | この前のときもこの流れだったからできそう。                                                   |

S2の「3組の辺とか2組の辺とその間の角と違っていうように等しいところが3つ必要なのに2つだけだと合同になるかまだ分からないから。」という発言は、証明するために必要な等しい辺や角の組は3つ必要な根拠を端的に説明している。その根拠の裏づけとなっていることは3次2時や3次3時で学習した三角形の合同条件からの推論であることが読み取れる。

またS6の「この前のときもこの流れだったからできそう。」という発言は、合同の証明を帰納的に捉え、一般的な三角形の合同の証明の流れも同じになると推論している

ことが読み取れる。

証明の構成をふり返るということは、本時の証明だけではなくこれまで合同についての学習を根拠にして推論できていることが示されている。このことから、単元レベルでの深まりは成果があった。

しかし、T5の「合同をいうためには、3つの等しいところを挙げて三角形の合同条件を示したんだね。」という発言にあるように、生徒から出た意見を授業者がまとめてしまっただけでは再発明することができたとはいえないため、1単位時間レベルでの深まりは達成できなかった。生徒が創ってこそ再発明がされた状態となり、数学的な論理的思考力が育成されるのである。また、証明の流れを確認するだけでは証明の構想を真に理解するには至らない。証明を書く流れと合同である根拠を説明していく思考する流れは真逆であるからである。証明を書くときには演繹的な思考が行われている。そのためには既に成り立つとわかっていることを根拠にする必要がある。等しい辺や角は仮定として与えている場合もあるが、足りない場合は図をもとに見つける必要がある。このとき等しいといえる辺や角をみつけるために帰納的に洞察することが行なわれている。にもかかわらず、演繹的な流れのみで証明を捉えさせたことには大きな課題がある。再案として、「合同をいうためには、3つの等しいところを挙げて三角形の合同条件を示したんだね。」と証明の流れを確認した後「証明する前に考えた流れと同じ？」と問うことで証明の流れと思考の流れの違いを捉えさせるだけでなく、証明の流れを批判的に検討していくことができる可能性がある。

## 7. 成果と課題

数学を通して論理的思考力を育成するために、フロイデンタール(1973)の再発明に着目して数学を創る過程にて行なわれる自己の考えの「論理」を評価することを検討した。

既有知識である数学的な知識や概念をより高次なものへと捉えなおしていく「再発明」

は、推論を行ったり、自分の考えの論理を確かめたりすることが行なわれることにより、その過程で数学的な論理的思考力は育まれることが明らかとなった。

さらに1単位時間の連続的な深まりのみに着目するのではなく、単元の深まりを意識することで数学における論理的思考力の整合性を図られていくことも明らかになった。後半の実践では、1単位時間レベルの深まりは達成できなかったが単元レベルの深まりは達成できたものとする。

「再発明」したけれどもまだ十分に説明できないといった補完すべきポイントをふりかえることが課題である。「再発明」によって創りあげたものを生徒自身でふり返り説明することは、生徒たちで創りあげた考えの論理を自分の中で再整理することになる。そして、再発明してもなお未知な部分を見つけ出すという視点は新たな問いを生み出す手立てとなりうる。

今後は1単位時間レベルの深まりに焦点を当てるだけでなく単元レベルでも検討していきたい。

## 参考文献

- 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 数学化原理と表現世界、微分積分への数量関係・関数領域の指導』 共立出版
- Freudenthal, H. (1973). 『Mathematics as an Educational Task』 D. Reidel.
- 中島健三(1982)『算数・数学教育と数学的な考え方』 東洋館出版社
- 中原忠男(1995)『構成的アプローチの研究』 聖文新社
- Polya.G.著(1945), 柿内賢信訳(1954)『いかんして問題を解くか』 丸善出版
- 黒崎東洋郎(2017)「数学的な見方・考え方を働かせる授業～新しい算数教育へのパラダイムの転換～」 岡山大学算数・数学教育学会誌『パレピス』第24号 2017 1頁～8頁
- 山下加奈恵(2016)「算数的活動をコアにした深く数学的に考える授業づくり」『教育実践研究最終報告書』 岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻
- 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領』
- 文部科学省(2016)『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)』

# 体育科授業を通じた運動有能感の育成 ー運動嫌いの傾向にある生徒の視点からー

学生番号 22428080 氏名 村上 嵩

## 概要

本研究は、運動有能感に着目し指導方略を検討・実践することで、運動に対する内発的動機づけの強化を目指したものである。特に、身体活動に対して否定的な態度を有する「運動嫌い」の傾向にある生徒の視点から、誰もが参加できる授業を目指した。体育科の課題の一つとして、運動する子どもとそうでない子どもの二極化が指摘され<sup>1)</sup>、卒業後の運動習慣にも影響すると考えられる。とりわけ高等学校での運動経験が運動嫌いの傾向にある生徒にとって、生涯スポーツにつながる最後の機会になる可能性もある。本稿では運動有能感を高める指導方略の考え方や先行研究を基に、単元中の工夫を検討し授業実践した。単元前後の運動有能感の変化を岡澤ら(1996)によって作成された運動有能感測定尺度を用いて測定し、結果を報告する。また、運動有能感の値で上位群と下位群に分類し、有効であった工夫や今後の課題について報告する。

キーワード : 生涯スポーツ 運動嫌い 二極化 運動有能感 達成度

## 1 はじめに

『高等学校学習指導要領解説保健体育編体育編』では、「生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てる」<sup>1)</sup>ことが体育科の目標として掲げられ、卒業後においても継続的なスポーツライフを営むことができるようにすることを目指している。運動は心身の健康のために効果的な側面があり、運動やスポーツが果たす役割は大きい。しかし、近年は運動する子どもとそうでない子どもの二極化が問題となっており、成人の運動習慣においてもライフスタイルに運動が定着しているとはいえない<sup>2) 3)</sup>。岡澤ら(1996)は、運動を継続的に行うためには、内発的動機づけを高める必要があり、内発的動機づけは運動有能感によって強めることができると述べている<sup>4)</sup>。運動有能感を高めることで卒業後も内発的に動機づけられ、自ら運動に関わる態度の育成に寄与すると考えられることから、本研究では運動有能感に着目した。実習校や勤務校においても運動嫌いの傾向にある生徒は存在する。高等学校の段階で、運動有能感を高い状態で維持することや向上することは、生涯スポーツの実践者の育成を目指す体育科授業の重要な役割であり、課題であると考えた。

## 2 運動有能感について

### (1) 運動有能感とは

運動有能感を構成する因子は、岡澤ら(1996)によって明らかにされている。

①自分は運動を上手にできるという自信である「身体的有能さの認知」、②努力や練習をすればできるようになるという自信である「統制感」、③教師や学習仲間から受け入れられているという自信である「受容感」の3因子で構成<sup>4)</sup>され(表1)、運動課題に取り組む中で自分自身が得た自信である<sup>5)</sup>。

【表1 運動有能感を構成する3因子】

| 因子名        | 特 徴                                       |
|------------|-------------------------------------------|
| ①身体的有能さの認知 | 自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関する因子               |
| ②統制感       | 自己の努力や練習によって、運動をどの程度コントロールできるかという認知に関する因子 |
| ③受容感       | 教師や仲間から受け入れられているという認知に関する因子               |

元塚(2010)は、運動有能感を高める指導方略を考えるためには「子どもたちがなげに働きかけ、その対象をどのように変化させることができれば、運動に対する自信をもつことができるのかを明らかにする必要がある<sup>4)</sup>」と述べ、運動有能感の各因子別に効果的な変化(期待する変化)や内面的変容(運動に関する自信)について示している(表2)。また、こうした変化を促していくために運動有能感を高める指導方略の工夫を具体的にまとめて表3のように示している。

【表2 運動有能感の3因子と内面的変容】

|                 | 身体的有能さの認知        | 統 制 感                        | 受 容 感                   |
|-----------------|------------------|------------------------------|-------------------------|
| 働きかける対象         | 個人やグループの技術、戦術    | 課題達成のための工夫とその工夫によって得られる成果の関係 | 学習仲間や指導者の評価             |
| 効果的な変化(期待する変化)  | 記録や成績の向上、チームへの貢献 | 課題達成のための方法理解や見通し             | 学習仲間や指導者の承認や受容の感受       |
| 内面的変容(運動に関する自信) | 「ここまでできる」という自信   | 「やればできる」「努力すればできる」という自信      | 「学習仲間や指導者に評価されている」という自信 |

【表3 運動有能感を高める指導方略の工夫】

|           | 指導方略の工夫                                                                                                                                                                              |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 身体的有能さの認知 | ① 個人技能を相対的にとらえるのではなく、個人の伸びに着目する個人内評価の導入による競争内容の変更<br>② 競争の単位を個人から集団とする競争形式の変更<br>③ ①②の評価を他者評価法から自己評価法とする評価方法の変更 など                                                                   |
| 統制感       | ① 課題達成のための工夫とその工夫によって得られた成果の関係を理解しやすくする記録用紙の準備<br>② ①の下線部を記録する作業の簡略化<br>③ ①の下線部に関する情報交換の促進<br>④ すべての子どもが自分の工夫とその工夫による成果の関係を表現できる肯定的な授業の雰囲気づくり<br>⑤ 課題達成に向けた多様な工夫を引き出す指導者の肯定的な働きかけ など |
| 受容感       | ① 一人ひとりの意志にもとづいて活動できる機会や場面の設定<br>② 学習仲間から肯定的に評価される機会や場面の設定<br>③ 競争やゲーム場面および学習進行に関わる役割分担の明確化<br>④ 肯定的な授業の雰囲気づくり<br>⑤ 指導者の肯定的な働きかけ など                                                  |

2年次の授業実践では、表2・3を参考にしながら授業づくりを行った。

運動有能感の測定は、岡澤ら(1996)によって作成された運動有能感測定尺度(図1)を用いて測定を行った。①②⑧⑩の項目が「身体的有能さの認知」、③④⑪⑫の項目が「統制感」、⑤⑥⑦⑨の項目が「受容感」とされている。各因子の得点

| 運動有能感に関する調査                                                                          |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| この調査用紙には、運動についての文章をあげています。それぞれの質問について、自分にあてはまると思う番号に○をつけてください。この調査は、あなたの成績とは関係ありません。 |              |
| 1 まったくあてはまらない                                                                        | 2 あまりあてはまらない |
| 4 ややあてはまる                                                                            | 5 よくあてはまる    |
| 3 どちらともいえない                                                                          |              |

|                                     |                   |
|-------------------------------------|-------------------|
| ① 運動能力がすぐれていると思います                  | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ② たいていの運動は上手にできます                   | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ③ 練習をすれば必ず技術や記録は伸びると思います            | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ④ 努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います       | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑤ 運動をしているとき、先生が励ましたり応援してくれます        | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑥ 運動をしているとき、友達が励ましたり応援してくれます        | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑦ 一緒に運動をしようと誘ってくれる友達があります           | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑧ 運動の上手な見本として、よく選ばれます               | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑨ 一緒に運動をする友達があります                   | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑩ 運動について自信を持っている方です                 | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑪ 少し難しい運動でも、努力をすればできると思います          | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| ⑫ できない運動でも、あきらめずに練習すればできるようになると思います | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |

【図1 運動有能感に関する調査用紙】

の最小値は4(4項目全て「1・全くあてはまらない」を選択した場合)、最大値は20(4項目全て「5・よくあてはまる」を選択した場合)。得点を合計した運動有能感の最小値は12、最大値は60となる。授業実践前後の測定結果については結果・考察で述べる。

## (2) 運動有能感と運動嫌いの関係

運動嫌いの原因が運動有能感の欠如であることが明らかにされている<sup>6)</sup>。また、運動嫌いの個人的な要因として「低い技能による不快感」「運動に対するマイナスイメージ」があること、教師に関する要因として「教師の相互作用に対する不満」「技能差配慮に欠ける指導に対する不満」「活動欲求の不充足に対する不満」があることが明らかにされている<sup>7)</sup>。運動嫌いの傾向にある生徒への配慮として、安全性を確保し難易度を段階的に高めていく授業計画、運動能力や体格に関係なく誰もが競争に参加できるような工夫を検討し授業実践を行った。

## 3 授業実践(高等学校第1学年 陸上競技「ハードル走」)

個人種目の記録をグループ間で競うという集団スポーツ化は、運動有能感の全ての因子において有効であったことが明らかにされている<sup>8)</sup>。個人種目は記録という明確な基準があり、能力差がはっきりとわかるため運動能力の低い生徒の運動有能感を低下させてしまう可能性がある。生徒の意識を相対評価ではなく個人内評価に向けさせるとともに、仲間がその伸びを認めてくれることが運動有能感を高めるために重要である<sup>8)</sup>。今回の授業実践においても集団ゲーム化を取り入れた。

### (1) 単元計画の概要

授業実践をしたハードル走の単元計画を表4に示した。

【表4 ハードル走の単元計画】

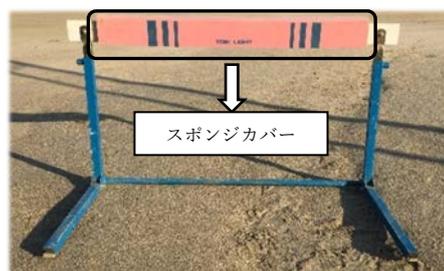
| 1 時間目                                                                                                     | 2 時間目                                                                       | 3 時間目                                                                                               | 4 時間目                                                                 | 5 時間目                                                                                                           | 6 時間目                                         | 7 時間目                                                                                                         | 8 時間目                                                                                        | 9 時間目                                    | 10 時間目                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| ●初エーション<br>●体ほぐし                                                                                          | ●40m走の測定                                                                    | ●グループ決め<br>●ハードルに慣れる                                                                                | ●第1ハードル                                                               | ●適切なハードル間の選択<br>●2～3台でのハードル走                                                                                    | ●40mの測定                                       | ●合理的な動作を動画で確認<br>●動画撮影による技術確認①                                                                                | ●動画撮影による技術確認②<br>●課題設定と練習内容                                                                  | ●練習日                                     | ●記録会(40mの測定)                                                                          |
| ○選択者の確認<br>○単元の進め方についての説明<br>○ハードルの特性<br>○準備運動<br>○走・跳の基本的な動き<br>○スタンディングスタートのポイントと練習<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○準備運動<br>○測定方法の説明<br>○40m走の測定・40m走の記録からハードル走の目標タイムを設定する<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○グループ決め・グループの学習プリントを作成<br>○準備運動<br>○ハードル練習・基本的なハードリングを練習しながらハードルに慣れる<br>○踏切足の確認<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○準備運動<br>○ハードルに関する動きづくり<br>○スタートダッシュから第1ハードルまでの練習<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○準備運動<br>○ハードルに関する動きづくり<br>○自己に適したハードル間の選択・5.5m 6.0m 6.5m 7.0m 7.5mの中から選択する<br>○3台目までのハードル走<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○準備運動<br>○自由練習<br>○40mの測定<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○合理的な動作の確認<br>・陸上選手の動画を活用する<br>○タブレットでの撮影方法<br>○準備運動<br>○グループで動画撮影<br>・第1ハードルまでを撮影し自己評価する<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○準備運動<br>○グループで動画撮影・3台目までハードルを設置する<br>○整理運動<br>○自己課題の設定と次回の練習で取り組みたいこと個人プリントに記入する<br>○学習のまとめ | ○準備運動<br>○自己課題に応じた練習<br>○整理運動<br>○学習のまとめ | ○準備運動<br>○自由練習<br>○40mの測定<br>○個人プリントの記入・測定結果や授業を振り返り、自己の変化などを記入する<br>○整理運動<br>○学習のまとめ |

(2) 指導の工夫

事前の調査で、ハードルに接触したときの痛みや怪我への不安、ハードルの高さに対しての恐怖心を抱く生徒が存在した。恐怖心の緩和と安全確保のため、①ゴムハードルバー(図2)、②スポンジカバー(図3)を活用した。ゴムハードルバーはゴム紐とスポンジで作成し、高さを調節可能にすることで高さに対する不安を段階的に和らげるように工夫した。



【図2 ゴムハードルバー】



【図3 スポンジカバー】

最終的なハードルの高さは教員側が提案しながらも生徒の意向を参考にして決定した(男子約68cm、女子約60cm)。また、その他の授業実践での工夫を表5にまとめた。

【表5 授業実践での工夫】

| 授業実践での工夫  |                                                                                                                    |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 身体的有能さの認知 | A 単純な記録の競争だけでなく、フラット走にどれだけ近づけることができるかを表した「達成度」を競争内容に加える<br>(達成度=フラット走の記録÷ハードル走の記録)                                 |
| 統制感       | B グループ用紙に技能の観点・基準を示すことで、自己評価を行いやすく、技能向上に気づきやすいようにする<br>C 個人用紙に改善したいこと、そのために取り組むこと、練習後の変化を記入させて、自己の取り組みと成果を理解しやすくする |
| 受容感       | D 動画撮影の時間を確保し、互いに評価し合う中でより良いハードリングの情報交換や技能向上を認め合うことなどを促進する                                                         |

Bのグループ用紙の一部は図4、Cの個人用紙は図5である。図4・5を用いて記録させることで、自己の現状を把握し課題発見・解決することの一助となるように工夫した。また、グループ内で共有することで仲間の課題把握やアドバイスし合うことを期待した。

| 陸上競技(ハードル走) |    |       |       |       |       |       |       |      |          |          |           |           |   |
|-------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|----------|----------|-----------|-----------|---|
| チーム名        |    |       |       |       |       |       |       |      | ”        | ”        | %         | ”         | % |
| 組番          | 名前 | 踏み切り足 | 振り上げ脚 | ハードル間 | 技能観点① | 技能観点② | 技能観点③ | 40m走 | 40mH(練習) | 達成度%(練習) | 40mH(記録会) | 達成度%(記録会) |   |
|             |    | 左     | 右     | 7.5m  | B+    | B     | A     | 6”5  | 7”7      | 84.4%    | 7”3       | 89.0%     |   |
|             |    |       |       |       |       |       |       | ”    | ”        | %        | ”         | %         |   |

|                       |                                     |
|-----------------------|-------------------------------------|
| ① スタートから第1ハードルへのアプローチ |                                     |
| A+                    | スタートダッシュから勢いよく、自己の決めた足で走り越すことができる   |
| A                     | スタートダッシュから勢いよく走り越すことができる            |
| B+                    | スピードを制御しながらも減速なく、自己の決めた足で走り越すことができる |
| B                     | スピードを制御しながらも減速なく走り越すことができる          |
| C+                    | 減速してしまうが、自己の決めた足で踏み切ることができる         |
| C                     | 大きな減速をしてしまうが、走り越すことができる             |

【図4 グループ用紙の一部】

| 陸上競技(ハードル走) |  | 自己記録      |   |
|-------------|--|-----------|---|
|             |  | 40m走      | ” |
|             |  | 40mH(練習)  | ” |
| 1年組 番号 名前   |  | 40mH(記録会) | ” |

| 技能に関する自己評価 | 自己評価する観点              |  | 自己評価(A~C) |
|------------|-----------------------|--|-----------|
|            | ① スタートから第1ハードルへのアプローチ |  |           |
|            | ② インターバルの走り方          |  |           |
|            | ③ ハードリング技術            |  |           |

【STEP 1】現状から考える、改善したい(できるようになりたい)こと

【STEP 2】STEP1を達成するために取り組むこと

【STEP 3】STEP 2の成果、授業中に改善のために変えようとしたことや変わったこと

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

【図5 個人用紙】

## 4 結果と考察

### (1) 単元前後の運動有能感の変化

単元前後に運動有能感の測定を行った。単元前後の2回の調査に完答した18名(有効回答率81.8%)の結果を①全体(n=18)、②上位群(n=10)、③下位群(n=8)、の3つに分類して表6にまとめた。

\*上位群=運動有能感の合計値4.3以上。運動有能感が高く運動好きな傾向としてとらえた。

\*下位群=運動有能感の合計値4.2以下。運動有能感が低く運動嫌いな傾向、どちらともいえない中間層としてとらえた。

運動有能感測定尺度の12項目全てで「3・どちらともいえない」を選択した場合は合計値3.6、「4・ややあてはまる」を選択した場合は4.8となる。その中間となる合計値4.2で分類した。

【表6 「ハードル走」単元前後の運動有能感の変化】

|           |               | 単元前<br>MEAN(SD) | 単元後<br>MEAN(SD) | t値     |
|-----------|---------------|-----------------|-----------------|--------|
| 身体的有能さの認知 | 全体            | 10.61 (3.70)    | 10.11 (3.63)    | 0.92   |
|           | 上位群           | 12.80 (1.89)    | 11.90 (2.39)    | 1.06   |
|           | 下位群           | 7.88 (3.59)     | 7.88 (3.69)     | 0.00   |
| 統制感       | 全体            | 14.44 (4.60)    | 12.72 (3.25)    | 1.40   |
|           | 上位群           | 17.50 (2.50)    | 13.30 (3.80)    | 2.48*  |
|           | 下位群           | 10.63 (3.67)    | 12.00 (2.18)    | 1.25   |
| 受容感       | 全体            | 15.56 (2.71)    | 14.50 (2.89)    | 1.54   |
|           | 上位群           | 17.20 (1.47)    | 14.40 (2.33)    | 3.70** |
|           | 下位群           | 13.50 (2.50)    | 14.63 (3.46)    | 1.76   |
| 運動有能感     | 全体<br>(n=18)  | 40.61 (8.74)    | 37.33 (5.41)    | 1.78   |
|           | 上位群<br>(n=10) | 47.50 (2.91)    | 39.60 (5.99)    | 3.72** |
|           | 下位群<br>(n=8)  | 32.00 (5.29)    | 34.50 (2.65)    | 1.50   |

( \* p < 0.05 、 \*\* p < 0.01 )

全体の変化をみると有意な差はないが運動有能感が低下傾向であり、上位群では有意水準5%で統制感、有意水準1%で受容感と運動有能感の合計値が有意に低くなった。下位群では有意な差はないが「身体的有能さの認知」以外は増加した。

### (2) 個人用紙の記入内容

単元の終盤、個人用紙に「授業中に改善のために変えよう意識したことや変わったこと」を記入する時間をとった。また、授業に関する感想等も自由に記入して良いことも伝えた。記入内容の一部を、表7に示した。

【表7 個人用紙の記入内容（一部）】

|     |                                                                                                                                                                              |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 上位群 | <p>スピードを落とさないように加速をしっかりして、ハードルとの高さをなるべく低くし、足の先を持つように、跳び、<u>怖いという気持ち</u>が少しあるので、恐れずに思いっきり1台目から跳べるようにしたいです。変わったことも<u>足抜きが少し上手くなったかな</u>と思いました。</p>                             |
|     | <p>スピードをつけて、足がまっすぐ振り上げられるように遠くても<u>怖がらず</u>に跳ぶ。振り上げ脚をまっすぐ上げるのを意識しながら<u>抜き脚もきれいに</u>できるようにする。</p>                                                                             |
|     | <p>踏み上げ足を前にいる人にみえるように足の裏を正面に出して跳んでいたこと。ハードルとハードルの間を3歩で跳ぶことなどを特に意識しました。少しでも速くハードル40m走を走ることができるように、これらのことを意識してこれからしていきたいです。次にする競技も頑張りたいです。</p>                                 |
|     | <p>ハードル間の歩幅を合わせたり、ハードルを跳ぶときに、あまり高く跳びすぎないことを意識しました。また、手や体がぶれていたら無駄な走りになるので、真っすぐにより効率のよい走りをするように意識し、足の振りが早くなるようにしたりと、努力しました。また、ハードルに当たってしまうことが少なかったので良い高さでハードルを跳べていたと思います。</p> |
| 下位群 | <p>最初のハードルを跳ぶときには<u>抜き脚が縦で抜いていたのを横で抜くようになり</u>ました。あと、体幹は最初、頭がぶれていたのが<u>だんだん回数を重ねるにつれて頭がだんだんぶれなくなってきた</u>ことが変わったと思う。</p>                                                      |
|     | <p>なるべくスピードをつけて跳ぶように気をつけるようにしたいです。でも、ハードルを跳ぶ直前にスピードを落としてしまうので、<u>怖がらず</u>に跳べるようにしたいです。最初のハードルをタイミングよく跳ぶようにしたいです。</p>                                                         |
|     | <p>記録を測るときに同じようにするのではなく前とは違うように工夫して跳ぶことを意識した。タイムが遅くなったり速くなったりしていた。速くなったときの工夫を取り入れていきたい。抜き脚を抜くことを早くすることを意識していったら、段々と少しずつ<u>だけどタイムが速くなった。</u></p>                              |
|     | <p>最初の足を変えたりした。頭が上がらないように<u>意識したけどなかなかおらなかつた</u>。ハードルは小学生のとき、授業でやったけど高校でより多くの<u>気をつけるべき所を知ってより良く走れた気がする。</u></p>                                                             |
|     | <p>踏み込み足を一定にすることと姿勢を低くすることと抜き脚をスムーズにするように意識して取り組みたい。</p>                                                                                                                     |
|     | <p>振り上げ脚を意識したり、インターバル間の走りを速くしたいと思った。記録会では上の2つのことを意識しながら走りたい。<u>もっと速く走り</u>たいです。</p>                                                                                          |

\*太字の部分＝恐怖心を抱いていると考えられる記述。

\*下線部＝記録や技能向上の実感、意欲的な心理状態になっていると考えられる記述。

\*二重下線部＝意識して取り組んだが技能向上を実感できなかつたと考えられる記述。

### (3) 考察

本稿では、運動嫌いの傾向にある生徒の視点から授業づくりを検討することで、誰もが参加でき、特定の生徒だけではない多くの生徒の運動有能感の向上を目指した。運動有能感を高める指導方略の考え方や先行研究を基に、単元中の工夫を検討し授業実践した。単元前後の運動有能感は、上位群は有意に低下し、下位群は有意ではないが増加するという結果であった。この結果は今回の授業実践が十分に有効なものであったとはいえない。しかし、小学校4年生～高校3年生の期間では加齢により運動有能感の低下傾向がみられる<sup>9)</sup>ことが報告されているが、運動嫌いな傾向・中間層としてとらえた下位群の運動有能感がわずかでも増加したことは意義があり、今後の参考になる部分があると考え。また、運動好きな傾向としてとらえた上位群の運動有能感の低下理由について検討することも今後のより良い授業実践に向けて重要であると考え。そこで、全体に関する部分や上位群、下位群の視点から考察を行うこととした。

＜全体に関する部分＞ \*運動有能感は低下傾向であった。

主な理由は、①競争内容が「達成度」と「記録」の2種類であったこと、②技能向上と達成度・記録との関連が持ちにくかったこと、③グループ意識が高まらなかったこと、が考えられる。①は、達成度では「90%にするにはどのくらいの記録？」と質問する生徒がいるように少なからず個人内評価に目を向けさせることができた点は良かった点である。しかし、評価内容として記録も存在することで個人内評価と相対評価の両方を意識させることになり、どちらをより強く意識するのか生徒間で差が生じていたと考えられる。②は、多くの生徒が記録の向上を経験したが、個人用紙の記述からも技術が向上したことで記録も向上したと明確に認識する生徒が少なかったと考えられる。③は、グループとしての活動が少なくグループ意識の醸成が十分にできなかったこと、天候の関係で単元中盤の記録測定ができないクラスがあり競争するグループ数が少なかったことが影響していると考えられる。

＜上位群＞ \*運動有能感は有意に低くなった。

主な理由は、難易度が物足りない授業設定であったことが考えられる。ハードル走は距離や台数、ハードルの高さなどで難易度や必要とされる技能レベルに差がある。授業実践でのハードル走は誰もが参加できる一方で、上位群の中には現状の技能レベルで対応可能であったため、物足りなさを感じさせてしまった可能性がある。また、恐怖心に関して「低すぎて怖い」という意見もあり、ハードルの高さが低いことで必ずしも恐怖心の緩和になるわけではないことを感じた。

＜下位群＞ \*運動有能感は有意な差はないが増加した。

主な理由は、①達成度を競争内容にしたことで運動能力や体格に関係なく競争に参加できたこと、②授業進度が技能差に配慮した段階的なものであったこと、③上位群と比べると技能向上に関して仲間からアドバイスをもらえる機会が多かったこと、が考えられる。特に③では、動画を確認しながら仲間からアドバイスをもらい、技能を向上できた経験が影響していると考えられる。

## 5 課題と今後の展望

運動有能感に着目し運動嫌いの傾向にある生徒の視点から授業づくりを検討・実践を行ってきた。有効と考えられる部分を実践から得ることができ、運動嫌いの傾向にある生徒の視点の重要性を感じる事ができた。しかし、運動好きな傾向の生徒の視点からも工夫を検討し配慮することや集団の特性に応じて授業計画の調整をすることが課題となった。より具体的な工夫を検討するために、生徒の内面的な部分を引き出す質問紙についても研究し、今後も運動に対する内発的動機づけの強化を目指して探究していきたい。

### 【参考文献・引用文献】

- 1) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 保健体育編・体育編』(2009)
- 2) 厚生労働省「平成28年国民健康・栄養調査結果の概要」(2017)  
[http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-10904750-Kenkoukyoku-Gantaisakukenkouzhushinka/kekagaiyou\\_7.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-10904750-Kenkoukyoku-Gantaisakukenkouzhushinka/kekagaiyou_7.pdf)
- 3) 文部科学省「平成28年度文部科学白書」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013\\_015.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013_015.pdf)
- 4) 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖(編著)『新版体育科教育学入門』大修館書店(2010)
- 5) ヴァンデン-オーウェル,Yほか(編者)伊藤豊彦(訳者代表)『体育教師のための心理学 スポーツ社会心理学研究会2006【初版】』大修館書店(2006)
- 6) 岡澤祥訓・沖田幸代「運動嫌いと運動有能感との関係」、『体育科教育』第46巻13号、大修館書店(1999)
- 7) 岡澤祥訓「運動好きと自己有能感」、『体育の科学』vol.53、杏林書院(2003)
- 8) 岡澤祥訓・水谷雅美「運動有能感を高める走り幅跳びの授業実践—個人スポーツの集団ゲーム化—」、『体育科教育』第47巻9号、大修館書店(1999)
- 9) 岡澤祥訓・辻朋枝「運動有能感の発達傾向に関して」『体育科教育』第46巻9号、大修館書店(1998)

# 学び合う授業づくり

学生番号 22428081 氏名 矢部菜月

## 1. はじめに

子どもたちの理解の仕方は多様であり、40人いれば40通りの理解の仕方がある。1人の教師が1通りの教え方をしているだけでは、学級の全員の子どもたちの理解を保障することはできない。授業においては、子どもたち一人ひとりが自分の言葉で語る場を設定し、多様な理解の仕方を可能にする「学び合い」が必要である。それぞれの個性を生かし、学級という集団の力を生かして学ぶことで、個人での学習では得られない新たな気づきや学びの深まりが生まれると考える。

そこで本研究では、学び合いを取り入れた授業づくりについて検討していく。その際、協同学習論のなかで語られる互惠的学習に着目する。互惠的学習とは、その場に参加している全員が、何がしかの恩恵を受けることを目標として、参加者が情報を共有しつつ、活動を協力して行うこと(深谷, 2006)である。本研究では、協同学習の互惠的な側面を重視して「学び合い」という用語を採用し、その定義を「児童らが共通の課題に協力して取り組み、他者と考えを交流することを通して、児童一人ひとりのよりよい成長をめざす学習活動」とする。教師が教えこむのではなく、子ども同士が学び合う授業にすることで、児童一人ひとりのよりよい成長を保障することができるのではないだろうか。

## 2. 先行研究の検討

小グループでの協同的な学習において、グループ内の相互作用を促進するための方略として「話し合いの構造化」がある。話し合いの構造化とは、役割分担や話し合いの手順の提示によって、本来は内的な個人の思考を外化させ、それに対する質問・応答のくり返しを通じて内的思考を促しつつ、学習過程を進行させること(町・中谷, 2014)である。

また、班での話し合い活動においてより多くの子どもが考えを交流していくためには、教師の意図的な介入が必要であるとされる。協同学習を促進するための教師の介入の方略の一つとして、Palincsar & Brown (1984)による相互教授法がある。相互教授法とは、教師に援助されながら、子どもが交代で要約・質問・明確化・予測を行っていくことで読解方略を獲得するものである。各自が内的に考えた説明を外化して話し合うことで学習が促進される(河崎・白水, 2011)ことを考えると、相互教授法は話し合い活動において有効な方略であるといえる。

町・中谷(2014)による相互教授法を取り入れた実践では、グループ学習に消極的だった子どもが自身の役割に基づいて話し合いに参加できるようになった。グループ学習に参加しようとしないう子どもに対しては、他の班員が声をかける様子がみられた。それぞれの果たすべき役割や学習プロセスが明確になったことで学習課題の達成が促進され、グループの中に望ましい相互交流が生じたといえる。相互教授法による話し合いの構造化を行うと、子ども同士の関わり合いから全員参加のグループ学習が可能になることが示唆された。

これらの先行研究を手がかりに、本研究では授業における話し合いの場面で相互教授法を取り入れることにする。他の授業過程で必要な手立てについても合わせて考え、学び合いを取り入れた授業の全体像について検討していく。

### 3. 授業実践

授業の流れを(1)めあての設定、(2)一人学び、(3)小グループでの話し合い、(4)全体での話し合い、(5)まとめとし、それぞれの段階において考慮すべき点について整理する。

#### (1)めあての設定

一時間の授業の中で何を学ぶかが明確でなければ、学ぶ意欲をもつことはできない。めあてをどのように設定し、授業の導入とするかが重要である。そこで、子どもたちにとって身近な問題からめあてを設定することを意識した。生活のなかで子どもたちが困っていることや疑問に感じていることを取り上げたり、学習したことが授業以外の場面でも活用できると実感できるようにしたりすることが望ましいと考える。

例えば、第5学年国語科「分かりやすく伝える」の授業実践では、文章を分かりやすく書きかえるための工夫について学習した。「校外学習でこん虫採集に行くにあたり、各自が適切な容器を持参すること」という文章を書きかえる活動において、その伝える相手として幼稚園児を設定した。子どもたちが幼稚園児との交流会を経験したばかりであったことをうけてである。子どもたちは、幼稚園児と実際に交流するなかで感じた「伝わりにくさ」を手がかりにしながら、どのような表現が不適切で、どう変えれば分かりやすいのかについて考えることができていた。

このように、子どもたちの身近な問題と関連させためあてを設定することで、主体的な学びを生み出すことができる。学習内容が教師から与えられるのではなく、子どもたち自身の疑問から生まれるものであることを意識しためあての設定が重要である。

#### (2)一人学び

学び合いの授業においては、他者との考えの交流の前に個人思考の時間をとる必要がある。学び合うためには、一人ひとりが自分の考えをもっていることが前提となるからだ。完全な答えである必要はないが、自分なりの考えをもったうえで他者の考えを知り、吟味することは学び合いにとって非常に重要である。それぞれの子どもが自分なりの言葉で語ることができれば、小グループや学級全体での学び合いがより豊かなものになる。

しかし、ただ個人思考の場を与えられるだけでは課題に取り組むことは難しい。より多くの子どもが自分の考えをもつためには次のような手立てが必要である。

##### ①視覚的な支援

口頭での説明や文章から情報を読み取ることに苦手意識をもつ子どもは多い。上記の授業実践では、ワークシート(図1)の様式を板書(図2)と一致させ、板書をもとにワークシートへの記入の仕方を説明した。視覚的な情報を合わせて伝えることで、活動の進め方について見通しがもちやすくなるようにした。

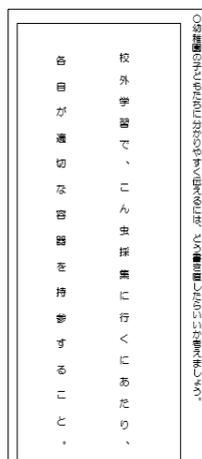


図1

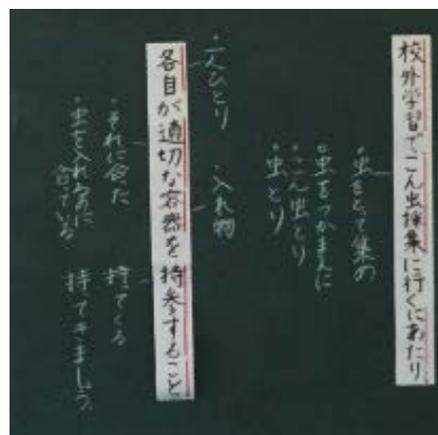


図2

## ②課題の段階的な設定

この実践における学習課題は、文章を幼稚園児にも分かるように書きかえることであった。この課題について、「書きかえたい言葉に線を引く」→「書きかえ方を考える」→「書きかえた理由を書く」という段階をふんで考えていくように指示をした。

実際の授業では、「書きかえたい言葉にまずは線を引いてみよう」と声をかけることで、多くの子どもが自分の考えをもつことができていた。課題を段階的に設定することで、「ここまではできた」ということが目に見える形であらわれる。書くことに苦手意識をもつ子どもでも取り組みやすい段階を設定することで、多くの子どもが前向きな気持ちで班での話し合いに臨めるようになっていた。

また「できた」と同時に「できない」部分にも気づかせることで、班での話し合いを求める声があがってきた。形式的な話し合いにしないためには、子どもたちに話し合いに対する必要感を持たせることが重要である。

## (3)小グループでの話し合い

個人思考のあとにいきなり発表ではなく、他者の考えを知るための時間をとることで、安心して発言ができるようになることを考える。また全体での発表場面では、時間的な制約からクラスの全員が発言をすることはむずかしい。少人数で考えを交流する場を設定することで、全員が関わりながら学習を進めることが可能である。

また、小グループでの話し合いでは、それぞれが持ち寄った多様な考えを少ない人数で吟味することができるため、深い議論が期待される。話題が整理されることで、学級全体で取り上げるべき課題が明らかになっていく。全体での話し合いの手がかりとなるのが、小グループでの話し合いといえる。

### 相互教授法による話し合いの構造化

グループでの話し合いを取り入れる際の課題として、話し合い活動への参加に偏りが生じる可能性がある。そこで、このような課題を解決するために、相互教授法による話し合いの構造化を取り入れた授業実践を行った。ここでは、第6学年家庭科「暑い季節を快適に」の学習を例に挙げてその効果を検討する。

授業では、班での話し合いの方法を以下のように説明した。

#### ①役割分担を決める(司会・書記・発表)。

- ・書記や発表を2人ずつ置くなどして、全員が役割をもつようにする。

#### ②司会が中心になって話し合いを進める。

- ・ワークシートに一人ずつふせんをはっていく。前の人と似ているものは近くにはる。
- ・全員のふせんがはれたら、ふせんを内容ごとに分けてグループをつくる。
- ・それぞれのグループの名前を考え、ワークシートに書き込む。
- ・どのように発表するかを相談し、発表の練習をする。

①については、全員に役割を与えたことで、司会者が話し合いをリードしたり、話し合いの時間が終わりに近づくと、発表を担当する子どもから「そろそろまとめよう」という声があがったりするなど、自身の役割を意識しながら話し合いに参加する様子がみられた。役割を設定することで声かけが生まれ、話し合いを促進していることが分かる。話し合いの構造化を取り入れることで、班の全員が参加できる話し合いになったといえる。

②の活動を進めるためには、工夫を分類するにあたってそれぞれの共通点や相違点を明らかにしたり、分類するための観点について議論したりすることが不可欠になる。そのため、はじめは感覚的にふせんをはっていた子どもも、なぜそのような分類になると考えたかという内的な思考を外化して交流するようになっていった。つまり、自身の考えを言語化する必要にせまられる活動であったといえる。相互教授法を取り入れることによって、子どもたちの内的な思考が言語化され、学び合いが促進されたと考える。

#### (4)全体での話し合い

班など小グループでの話し合いを受けて、最終的に学級全体での話し合いを行う。小グループでの話し合いの成果を報告するとともに、そこで生まれた新たな疑問について考えたり、課題についてさらに深く考えたりするための場である。単なる各グループの成果の報告で終わらないためには、話し合いを焦点化していく必要がある。焦点化のための手段として、教師による「問い直し」を取り入れた授業実践を行った。単元は、第5学年国語科「分かりやすく伝える」である。

班での話し合いで「校外学習」の書きかえに関する話題が多くあがっており、全体での話し合いでも「校外学習」を取り上げることにした。右に示したプロトコルは全体での話し合いの場面である。「校外学習」についての書きかえ案は、「遠足」「幼稚園の外でのお勉強」「虫のお勉強」など各班からさまざまなものが出ていた。これらの案を班ごとに発表する時間をとった後、「どれでもいいの？」と、それぞれの適否を問い直した。すると数名の子どもが首をふり、不適切なものがあることを示した。そこでC1やC2を指名すると、「遠足」には遊び、「校外学習」には勉強の要素が含まれるという観点が出てきた。

また、幼稚園児への分かりやすさを考えたら「遠足」でもいいというC3の発言を受けて「分かりやすいからいいんじゃないの？」と再び問い直しをした。これに対してはC4が、「遠足」に書きかえると「校外学習」がもつ本来の意味が伝わらない可能性があることにふれている。遊びか勉強かという観点を意識した発言であることが分かる。

このように、問い直しによって話し合いを焦点化することで、「遠足」と「校外学習」の違いについて深く考え、「お菓子をもっていくか」「遊びか勉強か」など複数の観点からその違いを語るできるようになった。班での話し合いで関心が高まっていた「校外学習」に焦点をあてて全体での話し合いを行ったことや、適切な書きかえであるかという具体的な問い直しをしたことが要因であると考えられる。必要に応じた教師の介入によって、全体での話し合いが深まりのあるものになることが分かった。

#### 全体での話し合いの場面

T: 「校外学習」のところ、たくさん出てきました。どれでもいいの？

<C1など数名の子どもが首をふる。>

T: (C1)さん違うの？教えてくれる？

C1: 遠足はお菓子を持っていくけど、校外学習は、お菓子を持っていかない、外で勉強すること。

C2: 遠足は学校の外の、遊びみたいなかんじだけど、校外学習はお勉強しに行くものだからちょっと違うと思う。

T: 「遠足」でもいいんじゃないって人は？

C3: 幼稚園の人に分かりやすければ、遠足でもいい。

T: たしかに「遠足」って分かりやすいよね。分かりやすいからいいんじゃないの？

C4: 分かりやすくても、遊びと勘違いする子がいたら困るから、「外でするお勉強」とかにしたほうがいいと思う。

## (5)まとめ

授業の終末では一時間のまとめをする。学習内容をふり返ることによって、授業の中で得た新たな気づきや、自身の学びの深まりを認識することができる。まとめをつくる際には、以下の二点を重視した。

### ①子どもの言葉でつくるまとめ

子どもにとって最も分かりやすいのは子どもたち自身の言葉である。そのため、教師がまとめを提示するのではなく、子どもの言葉を使ってまとめをつくることが重要である。

第5学年算数科「同じものに目をつけて」の授業実践では、「相殺」の考え方を学習した。「相殺」を5年生では「差し引く」という言葉で学習するが、「差し引く」という言葉は子どもたちにとってなじみのないものである。そこで、「差し引く」を何か別の言い方にかえてまとめとする必要があった。

右にまとめの場面のプロトコルを示す。ここでは、複数の子どもを指名して授業のポイントを振り返った。C2の「同じところを見つけ出すと、違うところが分かって」やC4の「同じところを見つけて、違うところを見つけると」という発言は、相殺の考え方を彼らなりに言語化したものであるといえる。また、C2やC4の発言からは、相殺することで簡単に答えが出せるという相殺の考え方の良さに気づいていることが分かる。なじみのない言葉ではなく、問題を解くなかで子どもから出てきた表現を使ってまとめをつくることが重要である。

#### まとめの場面

- T: 今日の問題、どこに注目して考えたかな。  
C1: 同じところや違うところを見つけて、式を立てた。  
T: うん、同じところや、違うところ。  
C2: 同じところを見つけ出すと、違うところが分かって、そしたら違うところを計算して、それで、簡単に計算できる。  
T: あ、簡単に。  
C3: 同じところに目をつけて、式を立てて、計算した。  
C4: 同じところを見つけて、違うところを見つけると、簡単にできる。  
T: みんなの言葉を使ってまとめを書くよ。  
(板書)同じところに目をつけて、ちがうところを見つけると、かんたんに計算できる。

### ②次につながるまとめ

まとめは一時間の学習内容をもとにつくられるものである。しかし、授業で出てきた具体的な言葉を使ったまとめにすると、その時間限りの知識になってしまう。そこで、まとめをつくる際には、授業で扱った内容から抽象度を上げ、次時の授業や他の単元でも使える知識へと変換していくことが求められる。

第5学年国語科「分かりやすく伝える」の授業実践では、まとめの場面で「校外学習」と「遠足」の書きかえについて取り上げた。右にその場面のプロトコルを示す。

#### まとめの場面

- T: 例えば「遠足」って書きかえるのは?  
C: だめ、違う。(口々に)  
T: 違うの? どうして?  
C1: 遠足っていうと、違うことになっちゃう。  
C2: 校外学習は勉強しに行くから校外「学習」だから、遠足だと全然違います。  
T: 意味が違ってしまふことがあるんだね。ということは、書きかえたあとに…?  
C3: 意味をみたほうがいい。  
C2: 意味を確かめる。  
T: 書きかえた後に、意味が違わないか確かめることが大切だね。

「遠足」という書きかえは不適切であるという発言の根拠を問うことで、C1 や C2 が書きかえによって意味の変化が起こる可能性を指摘している。これを受けて C3 や C2 の発言があり、文章を書きかえるときには、書きかえた後にその内容の吟味をする必要があると気づくことができた。この気づきは、子どもたちがさまざまな文章を書く場面で今後も活用されると考える。

このように授業での気づきを一般化し抽象度の高いまとめとすることで、子どもたちは応用可能な知識を獲得できる。多様な考えが生まれる学び合いの授業では、このような形で一時間の学びを集約し、まとめをつくることが重要である。

#### 4. おわりに

学び合いの授業において重要なのは、子どもたち一人ひとりの成長を保障することである。自分の考えをもつための手立てや、全員に役割のあるグループ活動を取り入れた授業実践は、一人ひとりが自分の考えをもち学習に参加できていたという点で、一定の成果があったと考える。グループでの話し合いの場面では、相互教授法による話し合いの構造化によって子どもたちの内的な思考を言語化し、一人ひとりの言葉を学級全体での学びにつなげていくという構造を作ることができたといえる。

ここまで、教師による介入を前提に、学び合いを取り入れた授業について考えてきた。しかし、最終的に目指すべき「学び合う授業」とは子どもたちが主体となって展開していくものである。教師の介入を最小限にとどめることで、教え込みではなく子ども同士が学び合う姿がみられると考える。

そのためには、学び合いの意義を子どもたち自身が認識する必要がある。日々の授業のなかで、他者との考えの交流から新たな気づきを得た、学級での話し合いによって自身の考えが深まったという経験を重ねていけば、次第にそのような認識をもてるようになるだろう。このようにとらえると、教師は学び合いの良さを自身が理解して授業を実践するだけでなく、その意義を子どもたちに丁寧に伝えていくという役割も担っているといえる。学び合いの意義を子どもと教師が共有することによって、学び合う授業が成立するのではないだろうか。

また、学び合いの授業を行うにあたっては、学級の雰囲気づくりも重要である。間違えたり失敗したりしても大丈夫という安心感や、異なる考えをもつ他者を認めようとする受容的な雰囲気のある学級でなければ学び合いは成立しない。一時間の取り組みではなく、学級経営との関連も視野に入れながら、継続的な取り組みとして学び合う授業づくりについて考えていきたい。

#### <引用・参考文献>

深谷優子 (2006) 互惠的学習 森敏昭・秋田喜代美 (編) 教育心理学キーワード 有斐閣 pp.234-235

河崎美保・白水始 (2011) 算数文章題の解法学習に対する複数解法説明活動の効果—混み具合比較課題を用いて— 教育心理学研究, 59, 13-26

町岳・中谷素之 (2014) 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との交互作用の検討— 教育心理学研究, 62, 322-335

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175

# 仮説変容過程をもとに事象への価値付けを行う授業づくり

-要素的事実の確定に着目して-

学生番号 22428082 氏名 山下 聡真

(主指導教員 村松敦)

## <概要>

教科書の収録用語膨張に伴い、社会科学習において生徒の多くは、無批判に事実や解釈の暗記を繰り返している。こうした生徒は、学んだ事象がどのようなことに有用であるかという意識が薄いままに学習を進めるため、知識を断片的で活用のできないものとして獲得する現状がある。こうした現状をもとに本研究では、生徒が「①知識の価値に気付くこと、②知識を活用しながら自身の糧とすること」(=「事象への価値付け」)の達成を主目的とした。実践した授業では、生徒が知識活用をもとに価値付けを行えるよう、「仮説の根拠として知識を用いる」という具体的な場面を設定した。また、その根拠となる知識として、生徒が授業内で確定させていく事象を、本研究では「要素的事実」と定義して、高等学校地理歴史科の授業実践・省察をおこなった。

## 1. 研究の目的

### (1) 問題の所在

中央教育審議会の次期学習指導要領作成に向けた答申「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」(2016)では、小中高の全科目において「主体的で、対話的な深い学び(アクティブ・ラーニング)」の導入が重視されているが、高等学校の歴史系科目では、収録用語の膨張がその妨げになっていると指摘された。また、同年に発表された高大接続システム改革会議「最終報告」(2016)の中でも、歴史系科目や生物など、高等学校教育における教材で扱われる用語が膨大になっていることが学習上の課題として指摘されており、「現在、各教科の本質に根ざした見方や考え方につながる重要な概念を中心に、用語の重点化や構造化を図ることが重要である」と議論されている。

こうした現状を受け、高大連携歴史教育研究会(2017)は、「高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案(第一次)」において、膨大な用語の説明・暗記的な授業が、生徒の「主体的で、対話的な深い学び」を阻害するとして「教科書記載の歴史用語の精選」を提案した。高大接続システム改革会議「最終報告」(2016)でも述べられているように、高等学校教育における学習用語の膨張は、歴史系科目のみならず、情報量の多い地理や公民など、社会科全般に関わる深刻な問題であると言える。

以上のような状況から、高等学校社会科の学習において生徒の多くは、「考えれば解ける」というより『答えを覚える』という意識が助長され、結果として意欲や主体性を見出しにくくしていると考えられる。これら無批判な知識の獲得によって生じる新たな問題は、「生徒が学習に対して価値を見出しにくい」ということである。用語の一対一的な暗記によって、事象に対する多様な角度からの理解が十分ではない生徒は、一問一答形式のテスト以

外の課題に知識を転移しづらく、学習事項から「新たに何が分かるようになるのか」「自身にとってどんなことに役立つのか」を読み取っていく力が弱いと言える。こうした主体的な判断に知識を活用できない生徒は、学習が積み重ならず、学んだ事象が断片的なままとなるために、暗記的な学習を繰り返していると考ええる。

## (2) 研究の方針

教科書の収録用語膨張及び、それに伴う暗記的な授業やテストの形式は、「生徒の主体的で、対話的な深い学びを阻害する」現状がある。こうした問題解決のため、本研究では、生徒に「学んだ知識を活用する経験」をさせることが必要であると考えている。暗記的学習ではなく、知識活用を実感させることで、生徒が「学んだ知識は、テストの中だけで価値が生じるものではない」という事実気付くことを目的とした。そして知識活用の具体的な場面として、本研究では「自身の直観的な仮説を根拠の伴った仮説に変容させる過程」を授業内に設定した。自身の仮説の根拠として学習事項を活用する過程を経ることで実感を伴った知識の獲得が可能となり、生徒は学んだ知識に対して価値を見出しやすくなると思える。

また、生徒が知識に価値を見出す過程は、「知識自体の価値に気付くこと」を第一段階として設定する。現在学習している事象は、一対一的に暗記するものではなく、「自身の思い描く仮説の根拠として活用できる価値のあるものである」ということにまず気付かせる。そして、そうした知識の価値を自覚させながら学習を進めていくことを基盤として、「学んだ知識の価値内容について改めて考察する」ことを第二段階とした。自身が価値を見出した事象は、「他の事象との因果関係や、それらを包括する概念を導き出せる価値のあるものである」ということを自覚的に理解させた上で、そうした読み取った事実をどのように自身の糧としていくか、というところに焦点を当てている。以上のように、生徒が①知識の価値に気付くこと、②知識を活用しながら自身の糧とすること、これら二つを本研究では、内包して「事象への価値付け」と定義し、段階的な達成を目指していく。

### (2) - 1 仮説変容過程を通じた知識の活用

これまでの実習経験に鑑みると、生徒たちは、自身の仮説を示すなどの主体的な活動には意欲的である一方、その考えに社会科的な根拠を示すことのできるものは少なく、既習知識を活用することを困難としていた。用語は理解できていても、その事象の背景・要因の理解が十分ではなく、事象同士のつながりも「暗記する」という意識によって断片的な状態であるため、自身の考えの根拠として、学んだ知識を関連付け、活用することを難しくしていると考えられる。

「歴史」を始めとする社会的事象は、人の主義・主張によって形を変えるものであり、一つの正解を求めることは困難なものである。その点において、上述したように、生徒が自身の経験則で直観的に自分なりの仮説を第一に持つことは必要であり、尊重すべきものである。しかし、直観のみによる意志決定ではその決定までにバイアスがかかる可能性があり、多様に存在する解釈や他者との関わりが増える高校生の現状を踏まえると、依然不

十分であるといえる。王子明紀（2017）は、意志決定を直観のみに頼っておこなう生徒の多くは、ヒューリスティック（論理に頼ってではなく、過去の経験や直観、感覚に基づいて問題解決をする方法）の影響を受けており、適切な意志決定のためにはそれらヒューリスティックの制御を生徒にも求めるべきであるとした。王子（2017）は、ヒューリスティックの制御のためには「意志決定の一部に直観が入ることをメタ認知し、そのうえで意志決定過程を内省すること」が必要であると述べている。

生徒に直観的ではない意志決定を求める際には、「判断の根拠となる事象の真偽や因果関係について分析させること」に加え、「自身の行う直観的判断を自覚させること」に留意しなければならない。以上を参考に本研究では、「直観的仮説」と「根拠の伴った仮説」の両方を生徒に求め、さらにその「変容過程を体験させること」を具体的な授業場面として位置づけた。自身の仮説が変容するという体験は、自らの直観的判断を自覚的にさせる一方で、その根拠として活用した知識にも価値を見出しやすくなると考える。こうした仮説変容過程を通じた知識の活用によって、事象への価値づけの第一段階である「①知識の価値に気付くこと」を達成し、実感を伴った知識習得へとつなげていきたい。

## （2）-2 高等学校教育における価値付け

高等学校教育において「事象への価値付け」＝①知識の価値に気付くこと、②知識を活用しながら自身の糧とすること（以下①、②）を授業内に位置づける場合、小・中学校からの連続性や、大学・社会進出前の橋渡しとしての教育的意義についても留意しておきたい。古市秀治（2017）は、「学校設定科目「歴史探究」の試み」の中で、小中高、大学と継続的に行なわれる調べ学習・探求的な学習について、「小中や大学と異なる、高校ならではの質的な到達目標が必要である」と述べている。小中高という進学に伴い、獲得知識の量的増加は必ず存在するが、そこで重視すべきは、量的充実よりもむしろ質的充実である。既習の小・中学校と同じ流れを辿る社会事象を、多様な角度から考察させ、知識の新たな価値に気付かせること（①）、さらに進学や社会進出の前段階として、質的に充実した価値付けを行なわせること（②）が重要となる。

実際の授業では、膨大な知識・情報の中から何を紡ぎだしていくかに重点を置くため、資料の精選や発問の提示など、教師がある程度の枠づくりをおこなうことも必要であると考えられる。本研究では、「直観的仮説の形成」→「仮説の根拠を探究」→「根拠の伴った仮説の形成」という過程を踏ませることで、知識の実感的な習得（①）を行なった上で、学習した事象について価値付け（②）を求めていく。

## 2. 先行研究

### （1）E. フェントンの歴史教授法における『分析的探究法』

岩田一彦(1991)は、社会科における問いは、大きく二つの種類に分けることが出来るとし、次のように述べている。「一つは情報を求める問いであり、他の一つは情報間の関係を求める問いである。前者は、観察・統計資料・文書資料などから事実判断によって答えられる性質のものである。それに対して後者は、情報間の関係を推理という思考を働かせて

答えなければならない性質のものである。」本研究では、まず生徒に「直観的仮説」を形成させたのちに、「情報を求める問い」を行い、自身の仮説の根拠を探らせていく。続いて情報が出揃ったところで「情報間の関係を求める問い」を行い、再度の仮説形成を行なわせることで、直観的仮説を「根拠の伴った仮説」へと変容させることを目指している。

以上のような授業を実現するため、E. フェントンの歴史教授法を参考とした。フェントンによる「分析的探究法」は、歴史家の探究過程を参考とした歴史教授の方法であり、生徒の提示する「仮説」について、資料的・叙事的な根拠を求めていく作業を指す。本研究では日本の高等学校教育や学習者の実態を鑑みて探究法の再構成をおこなった。

<E. フェントン (1971) による分析的探究法と本研究による再構成>

| 学習過程 | フェントンの分析的探究法     | 本研究による再構成       |
|------|------------------|-----------------|
| 0    |                  | 仮説形成のための前提知識の獲得 |
| 1    | 資料から一つの問題を明らかにする | 仮説形成のための発問検討    |
| 2    | 仮説設定             | 「直観的仮説」の形成      |
| 3    | 仮説の論理的意味を認識      |                 |
| 4    | 資料を集める           |                 |
| 5    | 資料の分析・評価・解釈      | 仮説を元にした資料・叙述の分析 |
| 6    | 資料に照らして仮説を評価する   | 「根拠の伴った仮説」の形成   |

フェントンの「分析的探究法」を用いる主な目的は、資料や叙述を批判的に解読させることによって、「生徒の直観的仮説を根拠の伴った仮説へと変容させること」である。また、「根拠の伴った仮説」の形成過程において生徒は、無批判に暗記していた事象を「仮説立証に足るもの」として「価値付け」ることが可能になり、知識の価値に気付くことにつながると考える。

## (2) K. オレイリー『批判的思考学習』における「要素的事実」の確定

上述した学習段階において、直観的仮説もしくは、根拠を伴う仮説を形成する際には、その前提となる知識がそれぞれ必要となるため、実際の授業においては知識を獲得し、活用していくという一連の流れを重視した。本研究では、そうした知識・概念の習得段階に着目するため、K. オレイリーの「批判的思考学習」を参考とした。オレイリーは、生徒がより正確な事実認識をおこなうためには、まず第一に、事象を構成する「原因」や「状態」を資料・叙述から解読することが必要であるとした。オレイリーはこれらを「要素的事実」と呼び、学習の中では、生徒自身にこの「要素的事実」を確定させることが、より高次の意志決定や価値判断へとつながっていくとしている。

本研究では、「直観的仮説を根拠の伴った仮説へと変容させる」過程で、生徒自身に「要素的事実」を確定させることを授業内に位置づける。そうした「要素的事実」、「根拠の伴った仮説」を生徒の思考基盤としながら、「事象への価値付け」段階へとつなげていきたいと考えている。

### **3. 教育実践研究の取り組み**

#### (1) 教育実践研究の経過

##### **1年次の教育実践研究**

実施した授業では、フェントンの「分析的探究法」を参考に、生徒の「直観的仮説」を「根拠の伴った仮説」へと変容させることを試みた。実践の結果、授業の中で「直観的仮説の形成」およびその過程である「資料からの情報抽出」に多くの生徒が成功していたが、知識基盤の弱い生徒は、事象同士の因果関係に気付けなかった。結果として、自身の「仮説」と「資料情報」の結びつけを困難とする生徒は、「直観的な仮説提示のみに留まる」という課題が残った。

##### **2年次前期の教育実践研究**

1年次の課題を受け、「直観的仮説を根拠の伴った仮説へと変容させる」授業に継続的に取り組む上で、「仮説を導き出すための『要素的事実の確定』」に焦点を当てた授業実践（参考：オレイリーの「批判的思考学習」）を計画した。実践の結果、生徒の解答の多くに、授業内で確定させた要素的事実を利用したものを見ることができた。これらの生徒は、既習事項や資料を踏まえながら因果関係を結びつけることに成功しており、「要素的事実」を生徒自身に確定させることによって、生徒の仮説を直観的なものから根拠を伴ったものへと変容させるという成果を得た。

一方で、生徒が「学習した事象に何を価値付けるか」という点に課題が見られた。2年次前期の授業において生徒は、自身の解答に要素的事実を利用することを通して、「授業で学習したことは、自身の仮説立証に足る有用なものである」というように事象を価値付けできたと考えられる。しかし、このような「仮説の形成」や「主張の根拠」に利用できるものとして価値付けを行なった場合、それらの事象は「授業の中でのみ価値が生まれるもの」へと限定されてしまう。事象への価値付けの「①知識の価値に気付く」段階から、「②知識を活用しながら自身の糧とする」段階まで生徒の意識を高める必要があるため、2年次後期の研究においては、社会の一般的法則を導けるなど、「現代的課題解決の助けとなる」ような事象を意識し、生徒の学習がより広がりを持てるような価値付けを目指した。

##### **2年次後期の授業実践**

2年次後期に実施した授業では、1年次と同様、学習過程のなかに（①直観的仮説の形成、②仮説を元にした資料・叙述の批判的分析、③根拠の伴った仮説の形成）を位置づけている。さらに今回は、2時限続きでの授業構成をおこなった。第1時の授業で獲得した「事象全体」を要素的事実と見なし、さらに第2時において学習事項を統合しながら2時限分の事象への価値付けを図る。こうした構成により、「要素的事実の確定」と「事象への価値付け」という2つの達成目標を段階的に、かつ確実に生徒に実感させていきたいと考えた。

(2) 2年次後期【授業実践①】(要素的事実に基づいた仮説の変容)

授業実践①は、2時限続きの授業の第1時に当たり、授業全体で学ぶ事象(鎌倉幕府の崩壊過程)が、次時で生徒が仮説形成をする際の根拠やきっかけとなっている。授業内容は、「後醍醐天皇の倒幕計画の失敗」を受けて「政権崩壊に必要な要素(=現行勢力に対抗するための各勢力の結集)」に気付き、最終的に崩壊することとなる「鎌倉幕府の崩壊要因」を説明する、というものである。「政権崩壊に必要な要素」について、生徒は直観的仮説と、根拠の伴った仮説の両方を立て、それらの変容過程で「鎌倉幕府の崩壊に関わった人々」や、「鎌倉幕府末期の時代背景」などの要素的事実を確定させた。

|        |                                                              |                                                              |
|--------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 単元     | 「鎌倉幕府の滅亡」高等学校2年次日本史B                                         |                                                              |
| 授業概要   | 天皇、御家人、悪党など各勢力の置かれた状況の考察・比較を通して、鎌倉幕府の崩壊要因について学ぶ。             |                                                              |
| 学習課題   | 「後醍醐天皇の討幕計画はなぜ失敗したのだろうか」(⇒仮説形成)                              |                                                              |
| 指導目標   | 生徒の「直観的仮説」を「根拠のある仮説」へと変容させる。                                 |                                                              |
| 指導上の工夫 | 授業内で確定した「天皇、御家人、悪党それぞれの不満」という要素的事実を根拠に因果関係の結びつけを生徒自身におこなわせる。 |                                                              |
| 学習過程   | 導<br>入                                                       | ①後醍醐天皇の倒幕計画を理解し、その理由について仮説形成をおこなう。<br>＜直観的仮説の形成をおこなう学習段階＞    |
|        | 展<br>開                                                       | ②各勢力の鎌倉幕府への不満を背景に、それぞれの関係性を理解する。<br>＜要素的事実の確定をおこなう学習段階＞      |
|        | 終<br>末                                                       | ③学習事項を統合させながら鎌倉幕府滅亡の要因を考える。<br>＜要素的事実をもとに根拠の伴った仮説の形成を行う学習段階＞ |

授業冒頭に行なう「後醍醐天皇の討幕計画はなぜ失敗したのだろうか」という発問には、「どんな要素があれば政権を崩壊、もしくは交代させることができるか」を生徒に考えさせる意図がある。また、授業終末に行なう「なぜ鎌倉幕府は滅亡したのだろうか」という発問にも同様の意図が含まれている。これら同意図の発問を提示することによって、生徒が自身の仮説に根拠が伴っていく過程を実感し、その根拠の必要性や授業で学んだ要素的事実の有用性を理解できると考える。

|                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|
| 発問「後醍醐天皇の討幕計画はなぜ失敗したのだろうか」⇒生徒「直観的仮説の形成」<br>=教師の意図「どんな要素があれば政権を崩壊、もしくは交代させることができるか」 |
| ↓                                                                                  |
| 発問「なぜ鎌倉幕府は滅亡したのだろうか」⇒生徒「根拠の伴った仮説の形成」<br>=教師の意図「どんな要素があれば政権を崩壊、もしくは交代させることができるか」    |

**成果**

授業冒頭の「後醍醐天皇の倒幕計画はなぜ失敗したのだろうか」という発問に対し、生徒

らは、「戦力やお金が足りなかったから。」「計画に不備があったから。」「幕府の力が強大すぎたから。」という「直観的仮説」を立てている。これらに対し、授業の終末段階において提示した「なぜ鎌倉幕府は滅亡したのだろうか」という発問では、生徒から以下の仮説を得ることができた。

○「なぜ鎌倉幕府は滅亡したのだろうか」という発問に対する仮説

生徒1の仮説

恩賞を十分にもらえなかったりして悪党になった人々、両統迭立の方式に納得のいかない天皇、執権や内管領の得宗専制政治に反対の御家人などたくさんの人々から不満を持たれていたから。

生徒2の仮説

悪党、天皇、御家人それぞれが幕府に対して不満を持っていた人達が行動を起こし、やがて後醍醐天皇の(倒幕計画の)とき以上の大きな勢力になってその力に負けたから。

生徒1の解答では、学習した要素的事実（悪党、天皇、御家人の不満の様子・状態）をそれぞれ踏まえたものをみることができる。生徒の多くは、自身の仮説に対して、その根拠として歴史的用語の活用をおこない、直観的なものから根拠の伴ったものへと仮説を変容させた。また生徒2の解答では、要素的事実（悪党、天皇、御家人それぞれの勢力が幕府への不満を持っていた）から導き出される新たな因果関係にまで言及している。このように生徒の多くは教科書に見られる記述の行間までを自身の力で読み取っていた。

生徒らは、直観的仮説の段階で「後醍醐天皇には賛同勢力が少なかったのではないか」という点は予測できていたが、それを裏付ける根拠は提示できていなかった。これに対し、授業内で要素的事実を確定させていくことによって、生徒は具体的な勢力の様子や結束の流れをイメージすることができている。以上から「要素的事実に基づいた仮説の変容」において、生徒が事象間の因果関係に気付き、それらを結びつける過程を経ることは、単なる暗記とは異なり、実感を伴った知識の習得へとつながったと考えられる。

### （3）2年次後期【授業実践②】（実践①を踏まえた学習過程全体への価値付け）

第1時において生徒らは、同様の意図の発問に対し、「直観的仮説の形成」と「根拠の伴った仮説の形成」両方を行なった。使用された根拠の中には、生徒自身に確定させた「要素的事実」（学習事項）が多く、それらを活用した因果関係の結びつけにも成功している。以上から「仮説変容過程」において、生徒自身による「要素的事実の確定」は、重要な段階であると言える。よって、それを受けた第2時では、第1時で獲得した生徒自身の「根拠の伴った仮説」自体も「要素的事実」としながら、学習事項全体に価値付けをおこなっていく。

<第1時>

直観的仮説の形成  
↓ 要素的事実の確定  
根拠の伴った仮説

<第2時>

第1時の学習事項を元にした直観的仮説の形成  
↓ 資料読解による要素的事実の確定  
・根拠の伴った仮説の形成  
・(第1時の学習事項も含めた) 学習事項全体への価値付け

|        |                                                   |                                                                                             |
|--------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 単元     | 「建武の新政」 高等学校 2 年次日本史 B                            |                                                                                             |
| 授業概要   | 諸史料の分析、前時での学習事項との比較を行いながら、建武の新政の特色と崩壊要因について学ぶ。    |                                                                                             |
| 学習課題   | 「足利尊氏は、なぜ二度の裏切りをしたのだろう」(⇒仮説形成)                    |                                                                                             |
| 指導目標   | 生徒の学習事項全体(認識)に価値付けをおこなう。                          |                                                                                             |
| 指導上の工夫 | 前時の授業を基盤にした問題提起、2つの政権の比較を行うことで、一般的な政権崩壊要因にも気付かせる。 |                                                                                             |
| 学習過程   | 導<br>入                                            | ①鎌倉幕府崩壊要因(前時の学習)をもとに、建武の新政(本時の学習)の政治的特色を予想。失政の理由について仮説形成をおこなう。<br><直観的仮説の形成をおこなう学習段階>       |
|        | 展<br>開                                            | ②建武の新政の内容を諸史料の読解をもとに理解する。<br><資料の批判的分析をおこない、要素的事実を確定させる学習段階>                                |
|        | 終<br>末                                            | ③建武の新政についての意見をまとめ、足利尊氏の裏切りの理由を考える。<br><A要素的事実を根拠とした仮説を形成する学習段階><br><B学習事項を統合し、事象を価値づける学習段階> |

## 成果

授業の冒頭と終末においておこなった「足利尊氏は、なぜ二度の裏切りをしたのだろう」という発問は、第1時と同様、生徒らの直観的仮説を根拠の伴った仮説に変容させる動機であると同時に、「政権が崩壊するときにはどんなことが原因として考えられるか」という一般的な社会法則を導き出させる意図も含んでいる。以上の発問への答え及び授業後の感想から、対応した成果を考察する。

### A 要素的事実を根拠とした仮説を形成する学習段階

○「足利尊氏は、なぜ二度の裏切りをしたのだろう」という発問に対する仮説

生徒3の仮説

「一度目は 蒙古襲来後の恩賞 などが原因で不満がつり、後醍醐天皇が討幕を掲げたからで、二度目の建武の新政は、武士よりも貴族や僧を優遇 し、恩賞も少なく、民衆までも困る ような政治だったから」

生徒4の仮説

「鎌倉幕府では、得宗専制政治による北条氏と幕府への不満 が高まったからで、建武の新政では、幕府を倒したのに 武士たちに利益があるわけではなく所領も十分に与えられず、鎌倉幕府崩壊の時と同様に不満がつったから」

生徒の多くは、授業冒頭の「足利尊氏は、なぜ二度の裏切りをしたのだろう」という発問に対し、「足利尊氏個人の利益がなかったから」「期待していたような政治ではなかったから」という旨の直観的仮説を形成していたが、授業最後におこなった同様の発問では、「武

士の不満の中身（少ない恩賞や所領、改善されない政治体制）」や「武士以外の勢力の様子（政治に混乱する都の民衆）」などの要素的事実を踏まえた上で、根拠の伴った仮説を形成している。

## B 学習事項を統合し、事象を価値づける学習段階

### ○授業全体を通してのまとめ

生徒5、生徒6（法則的価値付け）

「鎌倉幕府に比べて建武の新政はなじみがなかったけど、北条氏の得宗専制政治と同様に権力が集中している点で、不満がたまりやすくなるのではないかと考えた。」  
「武士にとって不利益な政治が続いていたのでどちらの政治も崩壊につながったのだと思う。」

生徒7（予測的価値付け）

「この時代の世論や状況では天皇中心の政治には戻ることはできなかった。まだ武士のほうが上手くいくように感じた。」

生徒8（教訓的価値付け）

「やっぱり上に立つとそれを長く続けようとしてあまり周りが見えないものだなあと感じた。天皇は長い間政治の中心だったからそれが顕著に出ていた。」

生徒は、2時限続きでおこなった授業を通して「鎌倉幕府」と「建武の新政」という2つの政権の様子に触れており、その中身である要素的事実については自身でのまとめや生徒同士の話し合いによって情報を確定させてきた。結果、2つの政権の崩壊過程を考察する中で生徒の多くは、仮説だけではなく「政権が崩壊する際の要因」や「権力者の特質や共通点」といった一般的な社会法則に対する言及や法則を基にした予測や教訓を読み取っている。こうした知識の価値付けに対して、階層化などの基準を定めていなかったため、今回は便宜的なカテゴリー分けを行なった。

「要素的事実を根拠とした仮説を形成する学習」、「それらの学習事項を統合し、事象を価値付ける学習」という2つの過程を受けて生徒らは、学んだ事象は、「授業やテストの中でのみ価値が生まれるもの」ではないことに気付けたと考えられる。自分たちが確定させてきた歴史事象は、「自身の仮説立証を助けるのに有用なものである」「遠い時代のことだけではなく、政権がどのように運営されていくかを知ることのできるものである」、というように生徒が価値付けられる可能性を示している。

### 課題

今回の授業で生徒の見せた価値付けに対して、法則的価値付け、予測的価値付け、教訓的価値付け、というようにカテゴリー分けを行なったが、これらの妥当性には検討の余地がある。これらは、どれも現代的な政治体制などに転移して活用が可能な思考ではあるが、①法則を見つけ出し、②直近の予測を立て、③さらに汎用性の高いものに一般化する、という思考過程が考えられるため、これらを参考に階層化を行い、より高次の価値付けを自然発生的ではなく、意図的に生み出せるような発問や構成が必要である。

#### 4. まとめ

問題の所在で述べたように、現状の高等学校社会科教育では、用語・知識などの量的充実よりも、高大接続を意識した生徒の見方・考え方の質的充実が求められている。しかし、質的充実は、知識の量的充実を基盤にして成り立っており、これは現在も、入試制度や教科書精選の改革後も普遍的なものである。多くの知識・情報があればあるほど、より質的に充実した考え方ができるわけではないが、それら膨大な情報を無駄にするか、新たなものを紡ぎ出せるかは、生徒の学習経験によるところが大きい。そうした「学習経験を積むこと」や「膨大な情報に囲まれる現状」、という点において、授業の中で仮説の変容を擬似的に生徒に体験させていくことの価値をもう一度考えておきたい。

現代社会の急速な情報化によって、生徒らは、スマートフォンなどの情報機器から膨大な情報を日々受け取っている。そうした情報が氾濫している中で、流れてくる情報を無批判に受け取り、偏った立場に立ち、物事の本当の価値を見失うことは、大変危険なことである。そうした中で必要なのは、当該事象以外や周辺の事象にも目を向けながら考えることであったり、他者の論理を安易に批判するのではなく、その論理はどのような要素から構成されているのかを確かめるため、一度立ち止まってみる、という習慣であると考え。また、これらを疑似的に体験させ、力を養っていく役割が学校にはある。

以上より私は、直観的仮説を根拠の伴った仮説に変容させる学習の価値は、「根拠を求める姿勢の習得を行えること」と「直観的思考の精度を高めること」にあると考える。多くの情報・考えに触れながら、自身の仮説をつくりあげる経験の積み重ねは、日常の直観的な考えを、より妥当なものへと高めていくことにつながる。こうした体験の繰り返しを日々の授業で行い、生徒の直観的思考の精度を高めながら、根拠を求める姿勢を養うことができれば、氾濫した情報の中に埋もれないような、新たな価値を生徒自身が創造していけるのではないだろうか。

#### 参考文献

- 金子邦秀「アメリカ新社会科における歴史の教授法:E・フェントンの場合」1974
- 岩田一彦「授業設計の理論」東京書籍 1991
- 佐々木栄三「歴史的思考力の育成の論理」全国社会科教育学会『社会科研究』第45号 1996
- 小原友行「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新」1998
- 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
- 高大接続システム改革会議「最終報告」2016
- 高大連携歴史教育研究会「高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案（第一次）」2017
- 古市秀治「学校設定科目「歴史探究」の試み」岡山県歴史教育者協議会 2017
- 王子明紀「子どもの意志決定の合理性を高める学習方法の開発」2017

# 高等学校外国語科における授業デザイン方略

## -コミュニケーション能力の再検討を通して-

学籍番号 22428083 氏名 吉市 睦生

### 1. 研究の目的

#### 1.1. 問題の所在-「発信力」と「コミュニケーション能力」の混同

本研究の目的は、高等学校外国語(英語)科が育成すべきコミュニケーション能力を再検討すると共に、それを育成する授業デザインを探求することである。

我が国の外国語教育では、英語を中心として、コミュニケーション能力の育成に努めてきた。しかし、現在に至るまでも「コミュニケーション能力とは何か」という問いへの答えは多様であり、その育成のための教授法、学習法は様々な批判を受けながら、変化し続けている。特に表面的な文法指導や訳読が中心であった過去の実践への反省から、近年では話したり聞いたりすることで即興的に英語を運用できる力の育成が重視され始めた。例えば、現行の学習指導要領において、「四技能」という言葉が用いられたことで、特に「話すこと」、「聞くこと」という能力にも焦点が当てられた。また、2020年度からの大学入学試験にも、「四技能」を測定できる民間試験が導入される見込みである。この「四技能」という言葉が、「読むこと」、「書くこと」ことへの偏重へ批判から現れたという事実は、逆に「話すこと」、「聞くこと」という「話し言葉」の指導を「書き言葉」の指導より重要なものと錯覚させてしまう恐れがある。例えば、塚脇(2014, p.40)は、英語教育政策が「オーラル」へ傾き、従来の指導法が闇雲に否定されていることを指摘する。

「オーラル」の中でも、特に「話す」という産出過程は、「聞く」という受容過程よりも難易度が高く、注力されることが多い。また、近年の「アクティブ・ラーニング」という言葉の流行の中で、スピーチやプレゼンテーションといった「話すこと」に焦点を当てた指導は充実が目指される一方で、その指導を急いで、大局的な目標である「コミュニケーション能力」と「話すこと」の関連を十分に検討せずに見切り発車になってしまっている。

こうした背景の中で、本研究はまず、「コミュニケーション能力」の捉え方として、それが「聞き手」不在の発話中心的な「発信」になってはいないか、という点を課題意識として捉える。事実、スピーチやプレゼンテーションは、それがただ行われるだけでは「コミュニケーション」ではない。今井(2014)は、「スピーキング」の指導について、「他の技能以上に、スピーキングは即興性と偶発性を特徴とするため、時間の制約と環境(対話者)の多様さの影響を受ける。実時間上での言語使用過程をモデル化する研究が、他の三技能以上に求められるのもまた必然である。」(p.75)と指摘する。裏を返せば、このようなモデル化が待たれる現状では、「即興性と偶発性」、「時間の制約と環境(対話者)」に影響されない、矮小化されたスピーキングモデルが安易に流行してもおかしくはないということでもある。

「発信力」と「コミュニケーション能力」は明確に区別されなければならない。ここでいう「発信力」とは、文法的知識があり、「正しい」文構築ができる能力や、瞬発的に理解・表現ができる力のことである。しかしこれは、コミュニケーションの相手である「他者」を無視しており、「発信者の都合」でしかない。

コミュニケーションにおいて、「他者」の役割は言語学・哲学・社会文化学においても様々な指摘されている。例えば、Mehan(1979, pp.130-131)は、「やりとり」(interaction)とは協働を必然とし、聴衆が談話の方向性に影響することを指摘する。コミュニケーションとは自己都合的なもの、すなわち単独の「発話」ではなく、聞き手とともに協働的に構築していくものなのだ。

本研究では、この「他者の重要性」を課題として捉え、「コミュニケーション」およびそれを可能とする能力について再検討し、それを育成する授業デザイン方略を探求する。

#### 1.2. 外国語コミュニケーション能力の再検討-「異質な他者」と推論能力

外国語コミュニケーションの対象となる相手とは、いうまでもなく言語、文化、認知様式などの様々な「異質性」を有する「異質な他者」であり、それは必然的にコミュニケーション上の「ズレ」を生ずる。

「異質性」には非言語的なもの、言語的なものがある。非言語的異質性のもっとも代表的なものは文化(ここでは、社会制度や常識、共同体に特徴的な価値観等を含むものとする)の違いであろう。もう一つの異質性は、言語的異質性である。これには、英語の過去形と日本の過去形の捉え方の違いとして「認知様式」の違いを指摘した今井(2010)や、日本語よりも英語のほうが、論理関係を話し手に明示して示すことを指摘した塚脇(2014)、外山(1973)などの研究がある。他にも、次に示すような「ズレ」も考えられる。

A: Hi, Mr. B, Nice to meet you. (こんにちは、Bさん。お会いできて嬉しいです。)

B: Nice meeting you too, Mr. A! (Aさん、こちらこそお会いできて嬉しいです。)

A: Well, we've just met. Are you leaving? (えっと、今会ったばかりですよ。おかえりですか。)

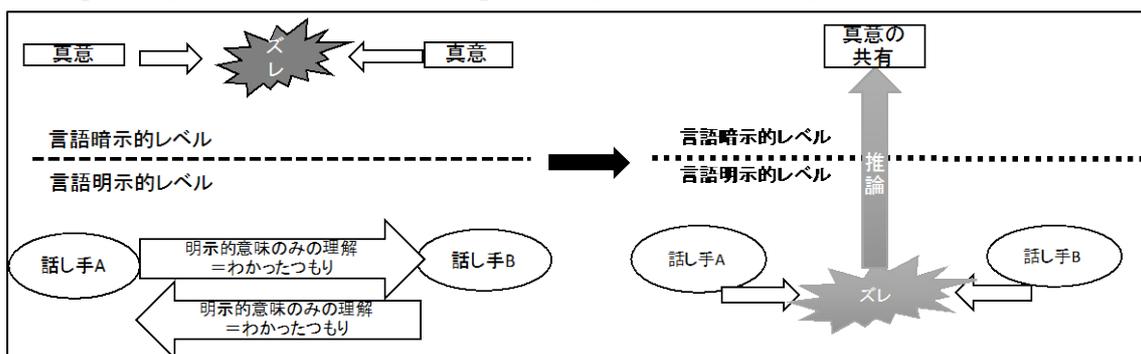
B: Why? I didn't say that. (なぜですか。そんなこと言ってませんよ。)

まず、Bは、相手の発話の理解も、自分の思考の記号化にも文法的には、成功している。しかし、Bが”Nice to meet you”と”Nice meeting you”という表現を区別していなかったことが原因で、両者の間でズレが起きている。英語の”Nice to meet you”は、“未来”の行為を示す to 不定詞を用いており、主に対面時の挨拶として用いられる。”Nice meeting you”は“過去”や“現在”の行為を典型的に示す動名詞表現が用いられ、別れ際の挨拶として用いられるため、Bの発言はAに退去意志を伝達することになる。ところが、Bはなぜ退去意志が伝わってしまったのか、困惑している。これは、「あなたに会えて嬉しい」と同じように和訳される2つの類似表現の差異をBが区別していなかったことに原因がある。母語話者が区別する表現も、英語学習者にとっては、「類似表現」として同一視されることが多いのである。

このように「異質性」の存在は必ずしも言語表現に明示的に現れることがないため、価値観や前提の「ズレ」に無意識のまま対話が進んでしまい、決定的な不和や齟齬を生むことになる。Yakubinsky(1997)は、「統覚的総体」(apperceptive mass)という言葉を用いて、生活文脈が言語の理解に影響していることを指摘した。「統覚的総体」とは、内的・外的な先行経験や対話時の精神状況など、生活文脈に依存し、言語刺激を理解する際にその理解の有様を変容させるあらゆる要素の総体である。Yakubinsky(1997, p.253)によれば、これが対話者と近ければ省略や暗示の多い発話が増え、遠ければ、相互理解が難しくなる。また、「統覚的総体」が類似していることを確信するとき、言葉遣いがずさんになる。つまり、自他が類似の存在(例えば、同じ共同体/同じ姓/同じ関心を持つ存在)であると信じ、「ズレ」を自覚していないコミュニケーションでは、省略が多く、慎重な言語選択を欠いたものになるのである。無論、民族性や言語等の共通の基盤を持つ場合、省略や暗示によって理解することは常態になされる。一方、グローバル社会において、国や民族などの違いを超えて外国語で行うコミュニケーションでは、それらは通用しない。であれば、外国語によるコミュニケーションでは、まず、「異質性」によって生じる意思疎通の「ズレ」を自覚することから始めなければならない。

ただし、注意しなければならないのは、「ズレ」のスケールは、語彙や文法の違いによる「ズレ」だけではなく、論理、既有知識、価値観といったあらゆる次元の「ズレ」が対象となる。「外国語コミュニケーション」は、言語的な異質性だけではなく、「個人文化」も含む大小あらゆる「ズレ」を埋めていくことを目指すものでなければならない。そうでなければ、「国際理解」を行っていくことは不可能であろう。なぜなら、「国際理解」とは、相手が「異質な他者」であること、「ズレ」の存在が必然であることを踏まえた上で、それらの解消を放棄したり、原因を相手に一方的に押し付けたりすることなく、共に解決しようとする姿勢のもとで行われる相互理解だからである。こうした多元的な「ズレ」を協働的に埋め合わせていく姿勢が外国語コミュニケーションに求められる資質の一つなのである。

「ズレ」を自覚した時点で初めて、「推論」によってそれを埋め合わせようとすることができる。この過程を示したのが次の図である。左側に示すように、「ズレ」に無自覚な状態では、話し手は文字通りの意味において「わかったつもり」ではいるが、言語に暗示的な真意の意味で「ズレ」が生じている。その後「ズレ」を自覚し、「何が言いたいんだろう」という疑問を持つことで、推論に向かうのである。



「ズレ」の自覚が推論を促すことを示した一例としてデイヴィッドソン(2010)が挙げられる。彼は、「事前理論」(発話の解釈に関して、事前に学習され得る法則)と「当座理論」(発話の場において臨機応変に構築される理論)という用語を用いて、推論の力がコミュニケーションの中核にあることを指摘した。このことは、私たちが「マラプロビズム」(言い間違い)を正しく解釈できるという事実から説明がなされている。例えば、ある人が、”Lead the way and we’ll precede” (先にゆけ、そうすれば、我らは先にゆく)と 言い間違えたとしても、それが言い間違いであることに気づいた聞き手は推論を働かせることで、本来意図されていたであろう適切な文まで推論によって構築するのである。つまり、実際のコミュニケーションにおいて不可避な「ズレ」は、語句や文法の知識(「事前理論」)によっては埋められないが、推論(=「当座理論」の構築)によって修正しうるのである。

母語でも外国語でも、推論のないコミュニケーションが成立することはない。推論の対象となる明言さ

れていないメッセージ（以下、「含意）」については様々な研究がある。オースティン(1962)は、「発語媒介行為」という言葉を用いて、私たちが言葉によって意味を伝えるだけでなく、「質問」や「要求」といったなんらかの「行為」を行なっていることを示した。また、ヴィゴツキー(1934)は、個人の内部で同時に展開していた思想（「内面的意味」は、言語に現れる時に省略、圧縮され、全ては伝達され得ないことを示した。このように、コミュニケーション過程では、話し手は発語を行いながら、聞き手に対して「字義通りの何かを意味している」だけでなく、「何かを行なっている」（「発語媒介行為」）、もしくは、「何かを伝え損ねている」（「内面的意味」）のである。

このように、外国語教育がこれまで重視してきた言語知識の側面に加えて、推論する力をもコミュニケーション能力の範疇に捉えなければならない。〈字義通りの意味の理解→推論による修正→「含意」の理解〉という理解過程は国語科教育でも目指され、推論能力の一部は言語普遍的な能力として学習者が既に有していることもある。しかし、語句や文法の理解と明示の意味の解明に集中しがちな外国語の学習では、推論を働かせてコミュニケーションを取っていくことが蔑ろにされがちである。また、外国語コミュニケーションでは、当該人物間に多様な「異質性」が介在し、推論そのものが母語と同様な適切な過程でなされるとは限らない。従って、この推論による理解の修正を学習の対象にしていく必要がある。以上から、特に外国語コミュニケーションにおいては、①「ズレ」が生じやすいものであること、②そこで「推論」を経ることで、③意図の共有を実現することが必要であるという暫定的結論を得ることができる。

### 1.3. 「能動的応答的理解」－話し手と聞き手の相互作用

以上のようなコミュニケーションの定式化はまだ不十分である。「推論」というのは、相手の言葉を「どう受け止めるのか」という、あくまで受容的な過程でしかないためである。しかし、コミュニケーションは、相手の言葉を受容した上で、「どう反応していくのか」というより能動的な「応答」の過程がなければ成立しない。ここでは、バフチン(1929, 1934)が指摘し、西口(2015)が命名した「能動的応答的理解」の考えを紹介することを通して、この「応答」の必要性について検証していく。

「能動的応答的理解」は、次のように示されている。

「それ（他者の言葉、筆者注）が、〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に 自分の志向とアクセントとを住ませ、言語を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この取奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく（なぜなら他者は、言葉を辞書の中からえらびだすわけではないのだから！）、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。（バフチン, 1934, pp.67-68）

つまり、他者から発せられた言葉は、その言葉に乗せている個人的な意味、文脈、価値観などによって、意味が屈折している。それを理解するという事は、相手の言葉の解釈を自らの言葉で表現し、自分の言葉を混入させながら、共通の了解の得られる地点までやりとりを続けていくことである。

佐藤(1992)もまた、類例の指摘をしている。佐藤(1992)曰く、「私たちひとりひとりが一冊ずつ自分の中に持っている国語辞典が、随分違っているように思われながら、基本的にはよく似ている」(p.71)のために、「いったん辞書の内部から外へ取り出され、じっさいに受け渡される段になると、すべてのことばの意味は、理解の《つもり》にささえられて初めて理解される」(p.75)のである。

以上の2者の指摘は、次のように整理できよう。私たちの言葉は同じ言語集団に共有されている「公共物」として元来成立する。そうでなければ意思疎通は原則として不可能である。しかし、個人の発する言葉は、様々な経験を重ねていくうちにいつしか「私物」となっていく、当人が伝えたかったことは、相手にも非常に「私的」に解釈されるのである、そうであれば、そのズレを埋め合わせる的確な理解とは、相手が実は「私物」として用いている言葉の公共性を〈取り戻す〉こと、すなわち、「私」の生活文脈においても理解される言葉にしていくものである必要がある。

そこで、言葉を相互理解可能な「公共物」とするためには、〈自らの言語を他者の言語に乗せて〉、共通性を見出していくこと、すなわち「応答」（受容した相手の言葉に対して、能動的に関与していく言語行為）が必要なのである。それは、問いかけ、批評、話題の拡張等様々な形で実現しうるだろう。やり取りに参加するものは相手の言葉を恣意的に解釈する。この「私物」としての言語使用そのものは、避けられないような事実であるが、「応答」を行うことでその恣意的解釈が適当で会ったかどうか検証するのだ。したがって、「応答」という過程は、コミュニケーションの「ズレ」を解消するものであり、コミュニケーションに必然的なものなのである。

以上のような考えをもとにコミュニケーション能力を再検討したい。外国語コミュニケーションでは、たとえ当該言語に堪能な外国語話者同士であっても、言語間の距離や共通基盤の少なさが原因となり、同じ言語記号で意味しているものは、完全に同一ではない。「他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在する」相手の私的な言葉は、それに対して能動的、双方向的に関与しながら、「公共化」される

必要がある。

本研究では、コミュニケーションのうち、①「ズレ」によって立ち上がり、②「推論」、③「応答」を経ることで、④意図の共有を目指すものを「対話」として、「対話力」の育成を目指す。

## 2. 授業実践

以上の学力の育成を目指した具体的な授業実践を行い、その省察を通して授業方略の理論化を試みた。当実践は高等学校3年生に対して行なった読解の授業である。教材は、「辛い」、「冷たい」といった人間の脳に食物が与える幻覚作用について述べたものであるが、挙げられている事例が主に「カプサイシン」という物質であるため、テキストの主意は「カプサイシン」の働きであるという読みがなされる可能性が高い。これが筆者と読み手の「ズレ」になる。

一般的に、テキストの字義通りの理解（「会話」）が目指されることが多いが、それでは筆者との「対話」は行えない。そこで、筆者の論証、中でも第二段落にある「ブレスミントの事例の必然性」を問いかけ、筆者がこの事例を取り上げた意図を推論することを目標とした。

### 2.1. 「ズレ」の発見から議論へ

ここでは、本文を一読し、語句や文法、各文の意味について捉えた後の場面を取り上げる。この段階で、テキストの主意を問われた学習者は、それが「カプサイシンの働きの説明」であると結論づけている。そこで教師は「ブレスミントについて書いてある第二段落は必要か。」と問うた。

学習者はこれまでテキスト本文の理解に努め、第二段落の意義について意識をしていない。この発問は、そうした筆者との間にある「ズレ」を意識させるものである。この場面では、「まとめの第四段落にブレスミントについての記述がないから、第二段落は不要である。」、「具体例が多い方がわかりやすいから第二段落は必要である。」という発言がなされ、未だに筆者との間に「ズレ」が残った状態となった。

続く場面で、授業者は、「なぜ筆者は第二段落を書いたのか」と問い直しを行い、第二段落の意義のより一層の推論を促した。その後のやりとりをプロトコルに示す。

S4：えっと、ミントとメントールについて話しているのが、例、例文？えっと、そのカプサイシンの効果の例だから、例をあげることで、読む人に内容をわかりやすくしている。

T：なるほど。S5君はどう思った？

S5：えっと、身近な例で、同じような錯覚を起こすものを例にすることで、わかりやすくするため。

T：なるほど、じゃあ、第一段落と第二段落は「錯覚」ということで共通しているよね。「錯覚」ということを強調するためにミントの例を書いている。ということは、筆者が本当に伝えたいことって何になる？

S6：カプサイシン？

T：カプサイシンのことを伝えたいならミントの例はある？（数名の生徒から「え？」、「ん？」といった驚きの声がかかる）

S7：どちらも例で、脳が騙されているってということが言いたい。

ここでは、「カプサイシンの効果の例」(S4)、「同じような錯覚」(S5)といった発言から、第二段落のブレスミントは第一段落で挙げられているカプサイシンの「幻覚作用」の類例であると理解している学習者が見られる。2者は共に、類例を読み手の理解への配慮として意義づけている。

その後授業者は、彼らの発言を整理し、「筆者が本当に伝えたいこと」という「筆者の意図」と関連づけるような談話整理を行った。続くやりとりでは、「カプサイシンのことを伝えたいならミントの例はある？」という問いによって、学習者が第二段落の必然性を再検討し、S7の発言にあるように、「脳が騙されているってことが言いたい」(＝「幻覚という現象についての説明」)として、筆者の主張を読み直すに至った。

### 2.2. 成果と課題

本実践の成果として第一に、学習者が行う読みと筆者の伝達意図との間に「ズレ」を見出す教材開発が有効であった。「第二段落は必要かどうか?」、「なぜ筆者は第二段落を書いたのか」という2つの発問は、問われる以前の学習者が行っていた「テキストの主意はカプサイシンの説明」であるという「自己完結の読み」(筆者の語彙/構成の選択や工夫が見られる部分への着目を行う以前の、全体的な印象に大きく影響を受けた読み)に裂け目を生じさせ、筆者の意図との「ズレ」を生じさせることとなった。このようにして、学習者らは、(理解したと思いついでいた)筆者の言葉の理解が不十分であったことを自覚し、より良い理解への推論へと向かっていった。

第二に、この推論の妥当性を教室全体で批判的に検証していく「議論」によって、筆者との「対話」が促進され、より適切なテキスト理解がなされたことが挙げられる。筆者の意図をめぐる異なる解釈に触れた

学習者は、自らが教材から読み取った筆者の意図・主張の解釈が一面的なものであることに気づき、自己の読みを吟味の対象とし、テキストに立ち返った。例えば、最初に行った発問「第二段落は必要かどうか？」への解答では、「必要」、「不要」とする異なる主張があり、またそれぞれの理由づけも異なっていたことから、学習者はさらなる読み込みの必要性を自覚した。他にも、「類例があるから読みやすくなる」S4やS5の読みに対して、教師が「カプサイシンのことを伝えたいならミントの例はある？」と、異なる読みの可能性を示すことによって、自己の読みを見つめ直した場面があった。このように、級友や教師によって異なる読み方が提示されたのをきっかけとして、自己の読みが相対化され、改めて教材に向き合う、つまり筆者と「対話」することになったのである。そして、読みの正当性の根拠を教材に求めることで、恣意的になされた推論を修正し、「脳の幻覚作用」というテキスト主題を捉え直すことができたのである。議論は、筆者との「対話」の契機であり、また「対話」の質を高める手段となっていた。

一方、議論のきっかけとなる筆者とのズレ、他の学習者との読みのズレを教師の問いでしか生み出せなかった点が挙げられる。教師が学習者の考えに対して葛藤を示すだけでは、それはいわば「問答」であり、生徒が議論の主体となっていくことは難しい。学習者を自ら他の学習者を問い、異論を提示していけるような議論主体に位置付けていく授業のあり方も今後検討していく必要が残った。

### 3. 教室内議論

前節の最後で挙げた課題を踏まえ、本章では議論の意義を再検討し、また、「批判的検証」の場としての議論の運営の手立てについて明らかにする。

#### 3.1. 学習における議論の意義

議論の第一の意義は、思考の形成にある。一般に、「思考」というと一人で黙って行うものという印象がある。しかし、バフチン(1929)は、「意識は、組織された共同体内での社会的コミュニケーションの過程で生まれる記号としての事物に媒介されて、はじめて形成され、客観的に実在するようになるものです。(p.21)」と指摘し、思考はそもそも他者とのコミュニケーションの過程でしか成立しないことを示した。バフチン(1929)によると、あらゆる意識や思考は、すべて言語を中心とする「記号」に依存しており、「記号」そのものは他者との意思疎通の必要から生じる。裏を返せば、一人の個人しか存在しなければ、記号も思考も存在しないのである。

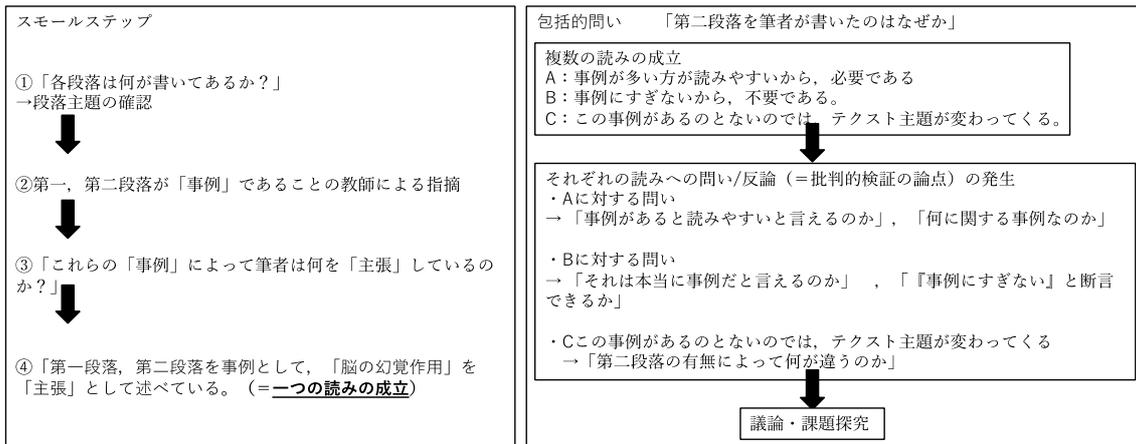
これを教室という場に転じて考えると、学習者の「思考」は「言語」によって初めて実現され、その「言語」は個人の黙考だけによって独立して成熟していくのではなく、問主観的に発達していく。対話や議論のない知識伝達的な学びにおいては、学習者は積極的に自らが言葉を発する場面や、他者の言葉を吟味する相互作用の場面に欠き、学習者による思考そのものが僅かしか形成され得ない。したがって、授業における「議論」ないし「対話」は、学習者の「思考」を形成していくために必要不可欠なものである。

議論の第二の意義は、周知されているように思考の「発達」である。第2節の実践より、議論においては、異なる複数の読みが存在することにより、恣意的に作り上げた「自己完結の読み」が相対化されることで、解釈の修正や補強が要求され、読みの質が向上することがわかった。すなわち、読みが相対化されることによって、自分が考えたことのない視点からの反論や疑問に対して答えることなく、自身の読みを押し通すことができない状況が生じる。これが読みの論理、コミュニケーションの論理の発達の根本的な契機となる。そうした場面で求められる議論のあり方とは、「批判的検証」(差異ある多様な考えを論理的・批判的に評価することを通して、教材や学習事項に照らしてより妥当な考えに向けて補足・修正すること)に他ならない。ところが、Mehan(1979)の指摘するように、多くの教室では、教師が評価者となり、学習者が他者の考えを評価するような場が維持されていないことや、仮に学習者に対して評価を求めたとしても、学習者に任せきりの議論では、論理的・批判的な議論にならず、攻撃的もしくは同調的な言葉の応酬に終始することが多いことも指摘されている。したがって、教室内議論が様々な読みの「批判的検証」を可能とする場になるための指導的介入のあり方が検討されなければならない。

#### 3.2. 効果的な議論の運営の手立て

ここでは、効果的な議論運営の手立てとして、発問と議論への指導的介入という観点から考察する。

まず、発問のあり方について、第二節の授業実践を事例として、異なる二つの問い方について考察することを通して、「包括的問い」という発問を提案する。一つ目の問い方は、第二実践で行った「第二段落は必要か」というものであり、これは以下で述べる「包括的問い」に該当する。実践では、この問いを軸として、学習者が自身の読みを持ち、教師の示した異なる読みとの間で検証の機会を持ち、最終的に第二段落の意義を「脳の幻覚作用」という筆者の「主張」に対する「事例」と位置付けた。しかし、この結論に至るにはまた異なる過程が考えられよう。それは、①「第一(/第二/第三/第四)段落は何が書いてあるか？」と、各段落の主題を一つずつ確認する、②第一段落、第二段落は「事例」であることを確認する、③その「事



例」によって筆者は何を「主張」しているのかを関連づけて読む、といったものである。このような問い方を以下、「スモールステップ」と呼ぶ。以下は、これらの発問によって生ずる学習過程を図示したものである。議論の意義は、課題探究過程の試行錯誤的思考、複数の読みの「批判的検証」を学習者自身が行う点にある。この点を考慮すれば、教師が小さな発問を繰り返し、一つ一つ課題探究過程を歩ませる「スモールステップ」は、生徒が複数の読みを形成し、試行錯誤してその中から選び取っていくことはなされない。これでは、正解を得たとしても教師の論理に導かれただけである。また、「正解とされる解以外が、どうして誤りであるか」といった論理を発達させることもできない。つまり、「スモールステップ」は、学習者が「誤り」や「不足」、「一面性」を含む学習の始発点としての「未熟な解」を持つ機会、それを修正・補完しながら成熟させていく機会を奪い、学習者を探求に対して受け身にしてしまう。

コミュニケーションの学習は、ただ既成の産物としてのコミュニケーションの技能を授受するものではない。学習者の現状から出発し、自らの不足や不十分に気づき、補完したり修正をすることを通して、獲得した技能ではなければ、「なぜ/どのような場面で」その技能が有効であるかを理解できず、したがって、学習者自身の技能とはなり得ない。

そこで、「包括的問い」という概念を提案したい。「包括的問い」とは、「その問いに答える過程で前提として他の様々な『小さな問い』にも応答することが潜在的に求められるような問い」といえよう。例えば、図にA～Cで示すように、「第二段落は必要か」という「包括的問い」に答える過程では、多様な読みが形成される。それらの読みにはそれぞれ問いや反論が生じ、これらが批判的検証の論点となる。こうして学習者は、複数の読みのうちでどれが最も納得いくものかを、自ら批判的に検証していくのである。つまり、「包括的問い」への解を他の学習者と検証していく中で、「スモールステップ」で問われるような「小さな問い」が顕在化し、それらに対して的確に答えられているかどうか論点となっていく。つまり、「スモールステップ」のように思考を限定するのではなく、学習者の「未熟な解」を起点として、そこに学習者が反論や補足をすることで、「解を作る試行錯誤過程」を歩ませるのである。これが本節で提案する第一の授業デザイン方略である。

次に、議論の過程における教師の介入について検討する。假屋園(2009)は、多くの教師が対話学習に対して「傍観する」、もしくは「意見をまとめる」という介入しか行っていない現状を指摘している(p.125)。これは読みの「批判的検証」を可能にするものではない。そこで、O'Conner & Michaels, (1993)が理論化した Revoicing(再声化)の検討を通して、教師の指導的介入のあり方について考察する。

Revoicingとは、学習者同士の議論を重視して授業を行う熟練教師を長期的に観察し、そこで複数回見られた教師の指導言を理論化したものである。これは、学習場面で発生する子ども同士の発話を教師が関連づけることで、子どもたちには意識されていない同意・反論・懐疑といった議論における各自の立場の位置付けを行いつつも、意見の主体としての責任を学習者に残存させるような指導言のことを指す。その指導言の例として、「つまり、あなたは真ん中の量を使ったら、Paulinaの最初の割合ではなくという Saritaの考えには賛成ではないと考えているのね。」というものが挙げられている。O'Conner & Michaels, (1993)はこの発話のうち、「つまり…のね」と「あなたは、Saritaの考えに賛成ではないと考えている」に着目し、理論化しているのである。

まず、「つまり…のね」によって、教師は学習者の発言を推論によって捉え直すと同時に、その推論の妥当性を承認/否定する権利を学習者に与えている。これは「保証された推論」と呼ばれ、学習者が教師の推論の妥当性を保証することでその発言の責任が学習者に残存するのである。さらに「あなたは…Saritaの考えに賛成ではないと考えている」によって、学習者の間に意見の対立構造を顕在化させている。

このように、Revoicingという形で教師が仲介として言葉を発することで、複数の学習者の見解が権威を

帯びる。権威を保証された異なる見解が、その発言者が責任を持つ形で対立関係に位置付けられることによって、反論や質問が促されていくのである。

これは、学習者を議論の主体とし、かつ、直感や好みによらない論理的・批判的な議論を実現する可能性を持っている。しかし、Revoicing はあくまで指導的介入の一つの方法であり、この一つの技術に焦点化することで、指導言が学習者の思考そして「議論」に与える影響についての探究を矮小化する恐れがある。したがって、教師の指導言の表現性をめぐるより大きな文脈で捉えられなければならない。

Revoicing が、「保証された推論」(=「つまり」/「So」)、や「接合動詞」(「考える」/「思う」など)といった概念を用いて、教師の指導言の細部を検討することで理論化されているように、教師の指導言は単語一つ、言い方一つで様々な影響力を持ちうるようである。例えば宮本(2005)は、『『教師の発話』を起点とした相互交流過程を通じて、学習者は状況や文脈、教師のことばのトーンや表情、あるいは反応の仕方などから、教師のメタ・メッセージを受け取り、場にふさわしい行動や言動を構成することになる』(p.49)と指摘している。つまり、指導言がなされる状況やその言い方によって、学習者のうちに、その指導言に固有の想起する状況、思考が生じるのである。例えば、次のような教師の発言はそれぞれ異なった思考を想起する。

- |                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①「A 君と B 君の考えは違うじゃん。」(断言)<br>②「A 君と B 君の考えって違うよね。」(付加疑問)<br>④「「A 君と B 君の考えは一緒ですか。」(単純疑問)<br>⑤「A 君と B 君の考えは一緒なのかなあ。」(自問) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

①「違うじゃん」と、違いがあることを事実として学習者に気づかせることを意図したものである。②は、「違うよね?」という「付加疑問」であり、発言者の確信度は依然として高く、①と同様、学習者が違いに気づくことを期待しているが、あくまで「疑問」という形を装いながら、学習者が応答し、自ら違いを捉えるように思考を働かせることを意図している。③は、「一緒ですか?」という単純な「疑問」であり、生徒の考えを聞くことを目的としている。しかし、「一緒なのかなあ」という「自問」をしている④は、「探究の当事者としての問い」である。この発言を行うことで、自らが探究の当事者になることで、教師としての権威から降り、学習者や彼らの意見の権威を相対的に高めることができよう。このように、微細な表現の違いによって、学習者がその後どのような思考を行うかが影響を受けていく。教師による指導的介入を Revoicing に限定することなく、より一般的な「表現性」の問題と捉えることが重要である。

以上まとめると、Revoicing を一可能性として、教師の指導言と学習者の思考の関連を分析する必要がある。その分析の観点として、「発問」、「助言」、「評価」、「説明」といった「発語媒介行為」のレベルと、これらの行為を「どのように」行なっているのかという「表現性」のレベルを設けることができる。

次節では、具体的授業実践から、「包括的問い」と指導言の有効性の検討を行なっていく。

#### 4. 議論によって筆者との対話を深める授業

本実践は高等学校3年生を対象とし、教材は music therapy(音楽療法)について述べたテキストを用いた。ここでは、第二次の実践を取り上げる。第一次で語句・文法事項および各文の意味を把握した。第二次では第一段落で示されていることがらのうち、①音楽療法が患者の心と体の健康の維持、促進、修復を目的としていること(以下、「目的」)、②音楽療法が年齢、能力、音楽経験に関係ない幅広い人々を対象としていること(以下、「対象」)、がそれぞれ論証されているかを検討することとした。

その意図は次のとおりである。第一次で概要を把握した学習者は、語句や表現や文法について学んでいる。しかし、それは文レベルでの理解であり、筆者の論理を理解しているとはいえない。筆者が読み手に対して納得のいく論理を構築しているのかを検証する課題を与えることは、筆者の用いる「説得の論理」と学習者の解釈の間にある「ズレ」の可能性を示唆することとなる。論証の批評という観点から問いを与えられることで、「わかったつもり」を切り崩し、筆者との「ズレ」を埋め合わせるために学習者が再度教材と対話することを促そうと試みた。

実践では、テキスト本文を一度音読して概要を再確認したのち、まず「説得力のある文章の特徴は何か。」と問うと、根拠、証拠、具体例をあげて主張が説明されていることが重要だという発言が学習者からあった。そこで、第一段落にある「目的」と「対象」を再確認したのち、「これらの Music therapy の特徴が読み手に納得されるように書けているだろうか」と問うた。これは筆者の論証に着目させる発問であり、また「包括的問い」でもある。

発問ののち、教材と向き合う時間を確保したのちワークシートに各々の考えを記述させ、その後教室全体で議論を行った。そのやりとりを以下に示す。

##### 4.1. 教室全体での議論の分析 - 「相互評価要求言」の有効性

|                                       |
|---------------------------------------|
| T1: じゃあ、S1 くんはどうでした? 納得できたかどうかをまず教えて。 |
|---------------------------------------|

S1: えっと、「対象」について考えたら、納得できないところがありました  
T2: 幅広い人に有効ってところじゃな。反対に、これは納得できたよ、ちゃんと説明されていたよって読み方をした人おる？あ、何人かおるなあ。S2さんは納得できたってわけね？  
S2: はい。  
T3: どっちなんやろか。S1くんの理由から聞いてみるで。はい。  
S1: えっと、「対象」について考えたら、全体的に2段落のところに兵士についての例があるんですけど、その具体例が兵士しかないっていうのが、一段落にある幅広い人々、年齢、能力、音楽の経歴に関係なくって書いてあるのに対して、兵士しか具体例がないと、結構身近なものじゃないんじゃないかとか、そう読まれるかもしれないから、もっと身近な例の方がいいんじゃないかって思いました。  
T4: はい、どう？S1くんの意見、納得？S2さんどう？  
S2: 兵士って、いろんな人がいるからいいんじゃないですか？  
T5: ああ、兵士はたくさんいるから、いろんな人を含んでいるでしょってこと？  
S2: はい。  
T6: つまり、(7)「兵士の例じゃダメ」だっていうS1くんには賛成できないと？  
S2: はい。  
T7: ということだっさ。S1くん？どう思う？  
S1: まあ、確かに、何千人もの兵士って書いてあるけど、でも兵士って、確かにいろんな種類あっても、遠くない？笑  
T8: 遠くない？笑 どういうこと？  
S1: いや、あー、なんか足りないというか。んー、わかりません。  
S3: (直前のS1の発言に対して、強く頷いている)  
T9: あ、じゃあS3くんどう思う？S2さん曰く、(8)「兵士っていろんな人がいるから、この例で十分じゃないですか、だって？」  
S3: 兵士は、一般の人とは違うと思います。  
T10: S4くんはどう思う？  
S4: 僕はS1くんに賛成です。  
T11: (9)「ほう。じゃあS2さんの反論にはどう答える？」  
S4: 兵士って多分20~40歳ぐらいの年代に限られてると思うし、あと、世界中の普通の人々と比べたら、やっぱり限定されるから、どんな人にもmusic therapyが通用するとは言えないと思う。  
T12: (10)「ああ、なるほど。S4君はそう言うんですが、S2さん。」  
S2: んー、でもー。んー。  
T13: (11)「そうじゃなあ。んー、ああ、それやったら、兵士の例だとしても、age, ability, musical backgroundが様々な兵士の例だったらええんじゃない？」  
S4: あ、確かに。そうなります。  
T14: S1くん、兵士の例をもう少し詳しく、age, ability, musical backgroundがいろんな兵士だって説明したら、もっと説得力があるって話になってきたけど、それはどう考える？  
S1: 確かに、ただ兵士って書くよりは、その方が絶対いい。  
T15: S4君は？  
S4: (首を縦にふる)

この場面では、「兵士の例では、音楽療法が年齢、能力、音楽経歴に関係なく有効であるとは言えない」と言う立場のS1, S3, S4と「何千人もの兵士(thousands of World War II veterans)には多様な人が含まれるため、幅広い人々に音楽療法が有効であることを論証できている」とするS2の立場の間に対立が生じている。この対立は、S1の考えに納得するかを求められ、S2が「兵士って、いろんな人がいるからいいんじゃないですか？」と反論したことを起点としている。しかし、その後、他の学習者から自発的な応答はなかった。そこで、教師は(7)の発言を通して、S2の発言を要約し、S1と対立させて位置付けたのち、S1の意見を求めている。この直後のS1の「遠くない？」という発言は、それ以前の教師に向けていた丁寧語による発言から変化し、S2個人に向けた発話となっている。これは revoicing によってS1とS2それぞれが各自の意見の責任者であるという意識を保持し続けたからであると考えられる。

さらに、以上のやりとりを受けて(8)では、S2の考えを要約し、これに対するS3の考えを求めている。これは「相互評価要求言」といえる。教師は両立場の考えの適、不適を評価することなく、それを要約し、批評を求める形で、談話を促進している。(9)や(10)の発言も同様である。(9)では、S1に賛成するというS4に対して、自分の主張を述べるだけで終わるのではなく、対立するS2に対する反論を促進している。S4は、「兵士って多分20~40歳ぐらいの年代に限られてると思うし、あと、世界中の普通の人々と比べたら、やっぱり限定されるから、どんな人にもmusic therapyが通用するとは言えないと思う。」と述べる。そこ

で教師は(10)で S2 にさらなる S4 への再反論の機会を提供している。S2 は言葉に窮しており、S4 を納得させる再反論は行えなかった。しかし、その後の教師は(11)「そうじゃなあ。んー、ああ、それやったら、兵士の例だとしても、age, ability, musical background が様々な兵士の例だったらええんじゃない？」という提案を行い、S4 や S1 の納得を得ることとなった。この教師の発言からは、教師が学習者らの考えの「評価者」の立場からおり、「課題探究の当事者」になっていることがわかる。

本場面ではこのようにして、教師は対立する読みを良い悪いと評価せずにとりあげ、それぞれの読みを相対化した。それは、個々の読みそれぞれを、「検証する価値のある考え」として認識させることになる。つまり、教師が評価せずに、複数の読みを取り上げることで、「どの読みが妥当なのだろうか」という疑問を起こさせるのである。さらに、「相互評価要求言」を行うことで、ただ考えを列挙するのではなく批判的に検討する場を維持しようとしている。

## 4.2. 成果と課題

本実践の学習課題は、「これらの Music therapy の特徴が読み手に納得されるように書いているだろうか」というものであった。これは、テキスト批判的に読ませ、筆者の論理と自己の読みの論理のズレを顕在化するものであった。それと同時に、これは筆者の論証が不足している箇所を焦点化し、学習者を導いていくのではなく、焦点化して読む箇所や、読み方を学習者の責任に一任する「包括的問い」でもあった。

「包括的問い」は、異なる読みを成立させ、授業に議論を生むきっかけとなった。異なる読みとは、「音楽療法が年齢、能力、音楽経験に関係なく幅広い人々に有効である」という記述に納得できないとする S1, S3, S4 のような立場と、論証されているとする S2 の立場である。この2つの立場を巡って教室全体での議論が行われた。仮に、学習者が「小さな問い」への解答を積み重ね、教師が敷いた一本道の論理をあゆむだけでは今回の議論は生じなかったであろう。したがって、「包括的問い」は、こうした葛藤の契機、議論による思考の発展の契機(=「差異」)を作り出すものであったと結論づけられる。

議論が活性化したのは、教師が学習者の読みを直接評価することなく、学習者を評価者に位置付けたことに要因があった。Revoicing によって学習者の読みの対立を明示したり、「相互評価要求言」を用いることで実際に相手の読みの評価や自分の読みの説明を行わせたのである。これらの評価や説明の根拠を求めて、学習者はテキストを読み込み、筆者との「対話」を深めていったのである。その結果、対立していた二つの読みが「age, ability, musical background が多様な軍人の例であれば良い」という形で止揚された。

以上、本実践から、①「包括的問い」が学習者の読みの「差異」を形成し、それが筆者とのさらなる「対話」のきっかけとなること、②学習者自身が自他の読みの「批判的検証」を行う場を作ること、どの読みがもっとも妥当であるかを検討し、「対話」を深めることができること、③Revoicing を含む「相互評価要求言」が「批判的検証」を促したことがわかった。ここで、「包括的問い」と「相互評価要求言」の関連を見ることが出来る。本実践では、(9)の「相互評価要求言」によって、S4 から「兵士は20~40歳ぐらいの年齢であり、一般人と比べると限定的なのではないか」という問いが立ち上がった。つまり、「相互評価要求言」によって、学習者自身が「包括的問い」に内包される「小さな問い」を喚起する主体となったのである。教師の指導言は、読みの課題に対してなされた学習者の反応に対して、それを評価して完結させるのではなく、次なる問いを呼びおこすことによって、「批判的検証」を維持する役割を持っていたのである。

しかし、課題も存在する。第一に、本実践の次に行った第3次の実践では、「相互評価要求言」の限界が明確となった。その原因と解決の方向性について省察をしていかなければならない。第二に、3.2.で述べた指導言の表現性の問題についての検討も残っている。さらに、「対話」を引き起こす学習課題、発問に関して「論証批評」の他にどのような読み方が有効であるか、その類型を整理していくことも重要である。これらを今後の検討課題としたい。

## 4.3. 終わりに

本研究が目指す「コミュニケーション能力」とは、〈①「ズレ」によって立ち上がり、②「推論」や「応答」を行うことで、③意図の共有を目指す力〉である「対話力」であった。これを授業論として整理すると、①「ズレの発見」に関しては、「自己完結の読み」を揺さぶる発問や課題の提示を行っていくことで「対話」を立ち上げることができる。また、②の「推論」「応答」の質を高めていくのが、「議論」であった。

しかしながら、この「議論」には、ただ読みの論理を補完・修正していく機能に加えて、「筆者」を「他者」として立ち上げる手立てでもあった。というのも、授業過程では大きく2つの「他者」が存在する。第一に、「教室の他者」(教師、級友)であり、第二に、「テキストの他者」(筆者)である。「教室の他者」は、教科内容に関して異なる知識、経験、考えを持ち合わせており、それは目の前に「実在する」他者である。したがって、学習者にとって比較的容易に「他者」として認識される。しかし、「テキストの他者」は、言語が異なり、またテキストの言語以外には何ら実在性を持たない存在である。このような「他者」を「他

者」として認識し、「対話」することは容易ではない。

この実在性のない「テキストの他者」を認識させるのが「議論」なのである。これまでみた各種の「議論」は、教材の論理を特定の読み方で捉えた者と、それとはまた異なる読み方で捉えた者との間の議論であった。このように、教室内の学習者は、教材を自己の見方で捉えて、「議論」を行う。その時、実際に「議論」するのは学習者である一方、彼らは「テキストが何を主張したいのか」を筆者に代わって述べる「代弁者」でもある。つまり、現実には「議論」するのは学習者であるが、実は議論する主体は各々が作り出した「筆者」なのである。つまり、「テキストの筆者」という実在感のない存在は、「教室の他者」という実際の「他者」によって「代弁」されることで、より存在感を増し、学習者の前に忽然と姿を表す。無論、全ての解釈を本当の「筆者」とすることはできない。したがって、異なる複数の「筆者像」が現れ、それぞれが相対化されることによって、「どの筆者像が正しいのか」という問いが生じ、自己の「筆者像」を疑い始める。これが「対話」の契機としての「ズレ」である。これまで「議論」は思考力の育成という点において、特に「ズレ」を埋め合わせる「推論」や「応答」の質を高めていくために重要であることは既に述べたが、それは筆者との「対話」の契機として必要不可欠なものでもあるのだ。

複数の「筆者像」の「ズレ」から、妥当なものを選び取っていくことは、自らの読み、つまり自身が行ったコミュニケーションを相対化し、そのよし悪しを判断するメタ認知的学習である。「コミュニケーション能力」を育成する外国語科としては、このように自身のコミュニケーション実践を相対化し、「自分が行っているコミュニケーションは適切なものなのか」を常に問い続ける教科でなければならない。無論、「4技能」をはじめとして、即興的・連続的・瞬発的で「流暢に」話すことのできる力も必要である。しかし、外国語科の育成する資質・能力とは、こうした「外面的やりとり」を下支えする「内的やりとり」の力（＝「対話力」）に他ならない。「対話」が目指すのは文字通りの意味の背後にある相手の言葉を論理的・批判的に理解、検証していくこと、つまり文字通りの複数の発言を統合して意味を見だし、総合的な相手の「意図」や「行為」を理解することである。

「外面的やりとり」の力は、言語知識の獲得に加えて、その反復を通して自動化していくことで育成することができる。しかし、これにばかり注力しては、「コミュニケーション」は成立しない。コミュニケーションとは、意思疎通または「ズレ」の解消を目的とするものであるが、「対話」のない「流暢さ」では、その目的を達成することができないのである。

外国語科の授業はこうした資質・能力を育成するレッスンの場である。それは、筆者との間に行なったコミュニケーションから学習者が距離を取り、見つめ直し、その成果や課題をメタ化することによって、汎用的な能力として定着させる場である。このように考えると、「自己完結の読み」への揺さぶりという授業方略もまた、「議論」と同様に、学習者のコミュニケーションを相対化させる機能を持つものであった。つまり、「コミュニケーション能力」を育む授業とは、学習者がコミュニケーションの実行、省察、メタ化（理論化）を自ら行っていく場なのである。このような場において、学習者が実行した様々な質のコミュニケーションを相対化して示し、指導言を駆使して談話を整理しながら、省察、メタ化の補助を行っていくことが教師の役割なのである。

## 参考・引用文献

- ・ Almasi, J.F., Gambrell, L.B. (1994). "Sociocognitive Conflict in Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature", *Reading Research Report No. 12*. National Reading Research Center.
- ・ Mehan, Hugh. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- ・ YakubinskyPetrovichLev., (1997). "On Dialogic Speech", *PMLA* vol.112, No. 2, p.243-256. Modern Language Association.
- ・ Mercer, N(1995) *The guided construction of knowledge*. Bristol, PA: Multilingual Matters.
- ・ オースティン L.J., 坂本百代訳(1962/1978) 『言語と行為』 大修館書店
- ・ ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松訳(1934/1962), 『思考と言語』, 明治図書
- ・ デイヴィッドソンドナルド.(2010). 真理・言語・歴史(現代哲学への招待 Great Works)。(柏端達也, 立花幸司, 荒磯敏文, 尾形まり花, 成瀬尚志, 訳) 春秋社.
- ・ トゥールミンステーパーン.(2011). 議論の技法 トゥールミンモデルの原点.(戸田山和久, 福澤一吉, 訳) 東京図書.
- ・ ミハイル・バフチン, 北岡誠司訳(1929/1980) 「言語と文化の記号論—マルクス主義と言語の哲学」. 新時代社.
- ・ ミハイル・バフチン, 伊藤一郎訳(1934/1996) 『小説の言葉』 平凡社
- ・ 今井孝夫.(2010). 「イメージで捉える感覚英文法—認知文法を参照した英語学習法(開拓者言語・文化選書)」。開拓者.
- ・ 今井裕之(2014) 「スピーキングの構成要素と評価」, 『英語教育学の今—理論と実践の統合—』, 全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌編集委員会, 74-77
- ・ 尾崎昂(2017) 「コミュニケーション能力を高める外国語授業」, 岡山大学教職大学院最終報告書
- ・ 佐藤信夫(1992) 『レトリック認識』, 講談社
- ・ 塚脇真由(2014) 「グローバル化と日本の英語教育—コミュニケーション志向の観点から—」『京都女子大学大学院文学研究科研究紀要(13)』, 29-56
- ・ 西口光一(2016) 『対話原理と第二言語の習得と教育—第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』, くろしお出版
- ・ 宮本浩治(2005) 「読みの交流過程における『教師発言』の機能と影響」, 『日本教科教育学会誌27(4)』, 41-50

# 学校全体で取り組む特別支援教育体制の構築

## —教員の意識を中心に—

学生番号 22428067 氏名 島田 和紀

### 概要

本研究の目的は、特別支援教育の推進に学校全体で取り組むことのできる校内体制を構築することである。特別支援教育体制が実質的に機能するには、校内体制を整えるとともに、チームで児童の支援に取り組もうとする教員の意識を高めていくことが必要である。現任校の教員は、「対人葛藤への不安」や「障がいに関する知識や経験のなさへの不安」を抱いていた。また、「個に応じた指導を優先するのか、集団の中の一員としての指導を優先するのか、一人一人の教育観や価値観が異なること」も明らかになった。そこで事例検討会やケース会議を通してお互いの思いや考えを伝え合うとともに、知識や経験の共有をめざした取組を行った。その結果、チームで児童の支援に取り組もうとする意識が高まり、校内支援体制の改善が見られた。

**キーワード：意識 チーム援助志向性 イラショナル・ピリーフ 教育観や価値観の違い**

### 研究の目的

平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査によれば、「校内委員会の設置」や「特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーター）の指名」といった基礎的な支援体制は数字の上ではほぼ整いつつある。今後は、特別支援教育の量的な充実から質的な充実への進展が求められている。

校内の特別支援教育の推進を担うキーパーソンはコーディネーターである。そこで、高梁市内の小中学校のコーディネーターの実態を把握するためにアンケート調査を行った（平成 28 年 6 月に実施、回答者 35 人）。すると、各校のコーディネーターは約 9 割が 1 人体制であり、通常の学級や特別支援学級の担任、教務主任等を兼務していた。また、コーディネーターとしての経験が 3 年以下の教員が約 6 割を占めていた。多岐にわたるコーディネーターの職務を遂行するには、非常に厳しい状況であった。コーディネーターだけでなく、学校全体で取り組むための校内体制を構築していく必要がある。

現任校では担任一人で児童の問題を抱え込んでしまう状況が、ここ数年続いて見られていた。校内委員会やコーディネーターの役割について共通理解がなされていないこと、校内支援体制が曖昧であること、学年団で気になる児童の情報共有が十分に行われていないこと、校内委員会では、各担任から報告される児童の情報共有のみに留まり、対応はあくまで担任まかせになっていることが要因として考えられた。支援を必要とする児童に対して、組織的・計画的なチームでの支援が行われているとは言えない。

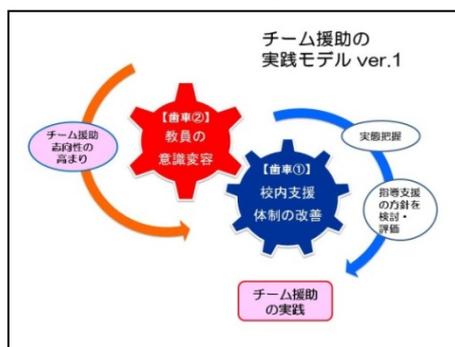
現在、学校が抱える課題は多様化・複雑化してきており、教員が個々に対応するには質的にも量的にも難しくなっている。それらの課題を解決するためには、校内の教員同士、さらに地域の専門機関等が連携し、チームとして児童の支援に取り組むことのできる校内体制を整備することが必要である。そこで本研究の目的を、「特別支援教育の推進に学校全体で取り組むことのできる校内体制を構築すること」とした。

本研究では、学校心理学における「チーム援助」という考えに着目した。「チーム援助」とは、学校内の複数の教職員やスクールカウンセラーなどが保護者も含めてチームを作り、保護者をサポートしながら、児童・生徒の問題の解決をめざす指導・援助の具体的な方法である（石隈, 1999）。田村 (2015)

は、学校において「チーム援助」を推進していくには、児童・生徒の実態を的確に把握し、指導・支援の方針を検討・評価を行うことのできる校内体制を整えることと、教師がチームとして問題解決に取り組もうとする「チーム援助志向性」を高めることが必要であると述べている。「チーム援助志向性」とは、児童・生徒の問題を解決するために、教職員が援助チームを形成し、連携と協働を基盤として効果的な指導・援助を行おうとする態度（田村，2012）である。

先行研究では、校内委員会やケース会議のあり方、関係機関との連携のあり方といった支援体制を構築する上でのハード面に着目した研究は数多くなされている。しかしながら、教員の意識というソフト面にも注目しながら、学校全体で取り組む特別支援教育体制の構築をめざした研究は管見のところ見当たらない。そこで、アクション・リサーチの手法を用いて、筆者の所属する現任校をフィールドとし、教員の意識に着目しながら校内支援体制の改善をめざした研究に取り組むこととした。

本研究の仮説を、図示したものがFigure「チーム援助の実践モデル ver.1」である。「校内支援体制の改善」を歯車①、「教員の意識変容」を歯車②に例えている。児童・生徒の実態を把握し、指導・支援の方針を検討・評価を行うことのできる校内体制を整えるだけでは、歯車①は回っていかない。チームで児童・生徒の支援に取り組もうとする「チーム援助志向性」を高めていくことが「教員の意識変容」という歯車②を回すことにつながる。歯車②が回り始めることにより、歯車①も動き始め、チーム援助の実践につながると仮説を立てた。



Figure「チーム援助の実践モデル ver.1」

研究の目的を達成するための取組を、第1章から第5章に示す。第1章では、1年次に行った現任校の校内支援体制の課題とその改善に向けた取組について記述した。第2章は、「チーム援助志向性」と「特別支援教育に対する教員の意識」について現任校教員へのアンケート調査と聞き取り調査の結果について考察を行った。第3章では、チーム援助の実践を進めていく上で必要な教員の意識変容をめざした校内研修での取組についてまとめた。第4章では、教員の意識変容が校内支援体制の改善と結びつき、チーム援助の実践につながった事例について考察を行った。最後に、第5章では、本研究の成果と課題、学校全体で取り組む特別支援教育体制の構築に向けた提言を記述した。

## 第1章 現任校の校内支援体制の改善に向けた取り組み

### 1 学校全体で特別支援教育を推進していくための課題と改善策

#### (1) 校内委員会の機能化を図る

現任校では校内委員会とケース会議が同じような概念でとらえられていた。児童の情報も、何か大きな問題が起きてから管理職をはじめとするその他の教員に伝わる事が多く、対応が後手になってしまいう傾向があった。毎年5月に全担任がチェックリストを活用して学級の児童の実態把握を行ってはいるが、全教員の共通理解だけに留まり、その後の具体的な支援に結びついていなかった。児童の実態把握と支援策の検討を組織的・計画的に行うための校内委員会を機能させることが必要である。

そこで月1回の主任者会の後半に校内委員会を行うようにした。学年主任は校内委員会までに学年団で児童の情報共有を行い参加することとした。年間行事予定にも明確に位置づけ、組織的・計画的に児童の情報共有や支援策の検討が行えるようにした。支援チームの結成や個別的教育支援計画等の作成の検討、保護者や関係機関との連携といったマネジメント機能の高まりも期待される。

#### (2) 学年団で子どもの情報交換を密にすること

担任一人で子どもに対する問題を抱えこんでしまう原因は、学年主任やコーディネーター、生徒指導主事や管理職等、周りの教員に相談がタイムリーにできていないことだと考えた。特に、担任同士で相談のできる場であるはずの学年会で、気になる児童についての話し合いが十分になされていなか

った。現任校では、毎週月曜日の放課後に学年会の時間設定は行われているが、あくまで学年団まかせであった。他の業務の忙しさから、気になる児童の情報共有は後回しになったり、学年会そのものが開催されていなかったりする状況が見られていた。

そこで、月曜日の放課後に行われている学年会で、気になる児童の情報共有とその支援策の検討を行う時間を確保するように提案を行った。学年会での話し合いの内容を記録し、児童への継続的な支援に結びつけていくために、「子ども支援ノート」を作成した。学年団での取組だけでは改善が見られず、全教員での取組が必要な児童については校内委員会で取り上げ、より多くの視点から実態把握と支援方針の検討を行うようにした。

### (3) 校内支援体制の改善

担任の気づきから学年会、学年会から校内委員会やケース会議、場合によっては関係機関との連携といった校内支援体制が全教員に明確に示されていなかった。担任一人で問題を抱え込んでしまい、対応が遅れてしまった原因として、支援の流れが明確でなく、相談後の見通しがもてていなかったことも影響していると考えられる。本校の実態に合った校内支援体制を構築し、全教員に明確に示すことが必要である。

そこで、学校心理学における「一次的・二次的・三次的援助サービス」の考えをもとにした、「階層型チーム援助」(馬場, 2013)を参考に、高梁小学校校内支援体制図 (Figure1-1) をコーディネーターとともに考案した。気づきから解決まで、早期から複数の教員で児童の情報共有を行い、実態把握・支援策の検討・実施・評価・改善に取り組むことができるようにした。また、学年団での話し合いから校内委員会、さらに必要に応じて保護者や関係機関を交えたケース会議と、援助チームのメンバーが拡大されていくようにしている。担任だけでなく、関係する教員が事例に触れる機会を増やしていくことで、自分の学級の児童にも使えないかと考えたり、援助案を考えたりする力を高める効果も期待される。

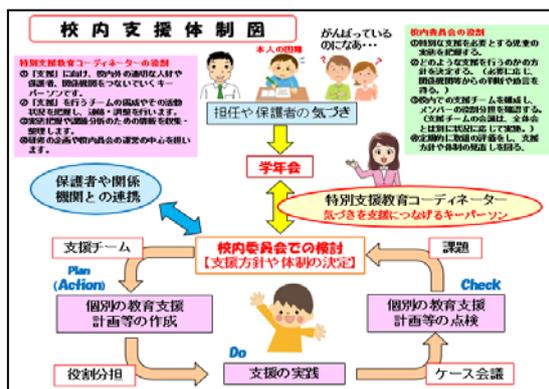


Figure1-1 「高梁小学校 校内支援体制図」

## 2 校内支援体制を機能させるために必要な教員の意識

1年次の研究として、主に特別支援教育を推進していくための体制面（ハード面）の構築を目指した取組を行ってきた。ここで「チーム援助の実践モデル ver.2」(Figure1-2)を示す。

歯車①「校内支援体制の改善」として、早期から複数の教員で児童の情報共有を行い、実態把握・支援策の検討・実施・評価・改善に取り組むことができる校内体制の整備を行った。

しかし、体制面だけを整えても、それが実際に機能するかどうかは、それを運用していく教員の意識（ソフト面）に大きく左右されると考える。そこで次章では、「校内支援体制の改善」の歯車①を回すために必要な歯車②「教員の意識変容」を図るための取組について記述する。

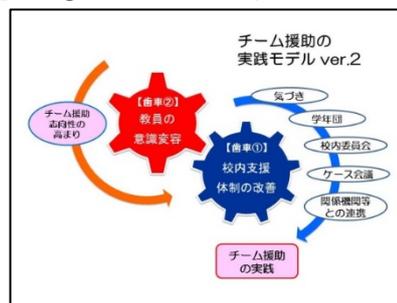


Figure1-2 「チーム援助の実践モデル ver.2」

## 第2章 チーム援助を実践していくために必要な教員の意識

### 1 現任校教員の「チーム援助志向性」の実態調査

チーム援助の実践を促進していくには、教員の「チーム援助志向性」を高めていくことが必要である。しかし、先行研究では、「チーム援助」にケースを出すことを担任がためらうこと (水野, 2011),

教員間での意見の食い違いに対する不安や、担任を追い詰めたりプライドを傷つけたりするのではないかと懸念を抱くこと（野口・瀬戸，2015）が明らかにされている。現任教員のチームで児童の支援に取り組もうとする意識を把握する必要があると考えた。そこで、田村（2015）の作成した「チーム援助志向性尺度」を活用し、現任教員の教員にアンケート調査を行った（平成29年5月実施，29名が回答）。「チーム援助のメリット」、「チーム援助への不安」の2つの因子で構成されている。回答は「とてもそう思う」、「そう思う」、「どちらとも言えない」、「あまり思わない」、「思わない」の5件法で行った。

### 【結果と考察】

現任教員の「チーム援助志向性」の平均値と標準偏差を表に示した（Table2-1）。平均値の高い方が、チーム援助へのメリット、不安を多く感じているということを表している。メリットの平均値と標準偏差を見ると、多くの教員はチーム援助を行うことで問題解決や自分自身へのメリットがあると感じている。一方、不安に関しては、「自由に話せる雰囲気があるかどうか気になる」、「チームメンバーの相性が気になる」、「意見が食い違ったときの混乱が心配である」の平均値が高かった。現任教員の教員は、「対人葛藤に対する不安」を抱いていると言える。

水野（2011）は、「教師が同僚の指示について口をはさむことで起きる対人葛藤を避けようとするために、連携することを避ける可能性がある。」と述べている。校内委員会やケース会議等の話し合いでは、自分の思いや考えを教員同士が遠慮なく相手に伝えることができる雰囲気づくりを行っていくことが、「対人葛藤への不安」を和らげ、「チーム援助志向性」を高めることにつながると考える。

| 尺 度                           | 平均値  | 標準偏差 |
|-------------------------------|------|------|
| チーム援助へのメリット                   |      |      |
| 児童の理解において、新たな視点が得られそう         | 4.21 | 0.48 |
| 児童や保護者への適切な対応が考えられそう          | 4.31 | 0.53 |
| 問題の打開策が見いだせそう                 | 4.24 | 0.50 |
| 児童や保護者に、適切な対応ができるだろう          | 4.10 | 0.48 |
| 教員間に協働的な雰囲気生まれるだろう            | 4.34 | 0.54 |
| 自分の仕事の役割を明確にできそう              | 3.88 | 0.68 |
| 自分の気持ちをわかってもらえそう              | 3.88 | 0.51 |
| チームだと教員にやる気が起きそう              | 3.79 | 0.66 |
| チーム援助への不安                     |      |      |
| チーム支援は教員の個性が反映されなくなる          | 2.34 | 0.80 |
| チーム支援に参加するとチームメンバーの相性が気になる    | 2.86 | 0.97 |
| チーム支援で意見が食い違ったときの混乱が心配である     | 2.66 | 0.84 |
| チーム支援だと責任の所在が不明確になる           | 2.31 | 0.84 |
| チーム支援は自由に話せる雰囲気があるかどうか気になる    | 3.38 | 0.96 |
| チーム支援は自分の（教員としての）力量不足が明らかになる  | 2.31 | 0.75 |
| チーム支援にかけると、児童や保護者の働きかけに時間がかかる | 2.52 | 0.90 |
| チーム支援だと教員の責任感がうすれ、やる気がなくなる    | 1.66 | 0.60 |

Table2-1 現任教員のもつチーム援助志向性 平均値と標準偏差

\*赤字は「対人葛藤への不安」に関する項目

## 2 現任教員の「特別支援教育に対する意識」の実態調査

しかし、いくら話し合いのしやすい雰囲気づくりを行っても、教員一人一人の「特別支援教育に対する意識」が大きく異なっているのは、組織的に児童の支援に取り組むことは難しい。宮木（2012）は、「障害のある児童が在籍する学級は、経験豊富な教師が担任するべきである。」や「障害のある児童への特別の配慮は、他の児童との不公平になりかねないので、最小限に留めるべきである。」といった「特別支援教育に関する不合理な信念（イラショナル・ビリーフ）」を強くもつ教員が少なからず存在していることを明らかにしている。

そこで、宮木（2015）の作成した「特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフ」尺度をもとにアンケートを作成し、現任教員の特別支援教育に対する意識調査を行った。「知識・経験への偏重」と「特別視への抵抗」の2つの因子から構成されている。回答は「とてもそう思う」、「そう思う」、「どちらとも言えない」、「あまり思わない」、「思わない」の5件法で行った（平成29年5月実施。現任教員29名の教職員が回答）。

### 【結果】

各質問項目の平均値と標準偏差を表に示した（Table2-2）。また、現任教員一人一人の「特別支援教育に対する意識」を分布図に表した（Figure2-1）。横軸は「知識・経験への偏重」、縦軸は「特別視への抵抗」である。標準偏差と分布図を見ると、「知識・経験への偏重」や「特別視への抵抗」を強く抱いている教員、反対にあまり抱いていない教員がいるなど、現任教員の特別支援教育援に対する教育観や価値観は、一人一人異なっていることが明らかとなった。しかし、アンケートでの数値

だけでは、現任教員の特別支援教育に対する意識は十分に読み取ることができなかった。そこで、個別に聞き取り調査を行い、より詳しく現任教員の特別支援教育に対する意識を探ることとした。

| 尺度                                                 | 平均値  | 標準偏差 |
|----------------------------------------------------|------|------|
| <b>知識・経験への偏重</b>                                   |      |      |
| 障がいのある児童が在籍する学級は、経験豊富な教員が担任すべきである                  | 3.48 | 0.99 |
| 障がいのある児童への指導については、専門家の意見に従うべきである                   | 3.59 | 0.95 |
| 障がいのある児童は、なるべくソーシャルスキルトレーニングなどの標準化された方法で指導されるべきである | 3.21 | 0.90 |
| <b>特別視への抵抗</b>                                     |      |      |
| 障がいのある児童であっても、学校や学級のきまりには絶対に守らなければならない             | 2.93 | 0.88 |
| 障がいのある児童であっても、担任教員の指示に従わない場合は、厳しく指導しなければならない       | 2.79 | 1.01 |
| 障がいのある児童であっても、与えられた課題には前向きに取り組まなければならない            | 3.69 | 0.93 |

Table2-2 現任教員の特別支援教育に対する意識 平均値と標準偏差

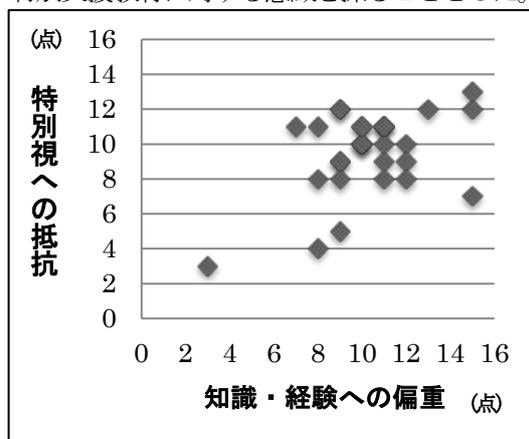


Figure2-1 現任教員のもつ特別支援教育に対する意識 分布図

### 3 聞き取り調査から見える、現任教員の特別支援教育に対する意識

#### (1) 「知識・経験への偏重」について

##### 【結果】

- ① 「障がいのある児童が在籍する学級は、経験豊富な教員が担任すべき」という考えに対する思い  
 経験が豊富な方がよいという意見が多かった。その理由として、「対応の幅が広い」、「子どもを見る目をもって」、「子どもの困り感に気付くことができる」という意見が挙げられた。ある教員は、「*経験豊富な先生が担任をした方が、大きな問題が起きない。自分は特別支援学級の経験がない。誰でも担任をもてるということはない。*」と話していた。また、ある教員は、「*経験のある先生は、障がいのある子を今までにたくさんもってこられてきている。こだわりや、視覚(障がい)とか、聴覚過敏といったいろいろな障がいのパターンを、大まかにすぐにとらえられるんじゃないのかな(思う)。大まかでもすぐとらえられるからこそ、対処が早いと思う。*」と話していた。
- ② 「障がいのある児童への指導については、専門家の意見に従うべき」という考えに対する思い  
 専門家の意見を聞くことは大切であるという考えが多かった。しかし、意見をそのまま鵜呑みにするのではなく、学校や家庭での様子を考慮した上で児童への支援のあり方について考えているという意見が多く聞かれた。しかし中には、「*医者のような知識もない。専門家から学んだ方がいい。そうしないと、他の子どもにも影響がでる。*」という意見が聞かれた。また、「*最初は専門家の先生の診断とか説明を聞いてからじゃないと、指導する側も不安になる。*」という意見も聞かれた。障がいに関する専門的知識がないことに対して不安を感じていると言える。

##### 【考察】

多くの教員は、知識や経験は必要であるとしてとらえている。特に、若手の教員の多くは知識や経験の必要性を感じていた。これは特別支援教育が始まり、発達障がいに関する医療的な知識が教育の分野にも導入され、通常の学級担任にも発達障がいに関する専門的知識の必要性が高まったことが影響していると考えられる。自分は発達障がいに関する知識や技能をもっていないという認識から、児童への指導・支援に対して自信のなさや不安を抱いている教員が多く存在していた。特別支援教育に対する自己効力感(自分はやればできそうだという信念)が十分に高まっていないと言える。妹尾(2015)は、「教員の自己効力感と同僚との協力関係が高いほど高くなる。教員が自信をもてるよい教育をしたければ、職場のチームワークを考えなくてはならない。」と述べている。自分は知識や経験が少ないから十分な指導ができないと考えるのではなく、周りの教員や保護者・専門機関等と協働して取り組んでいくことで、指導支援ができるという教員の「チーム効力感」(ある課業をうまく達成できるというチームの信念)(Gully et al., 2002)を高めていくことが必要であると考えられる。

## (2) 「特別視への抵抗」について

### 【結果】

#### ① 「障がいのある児童であっても、学校や学級のきまりは絶対に守らなければならない」という考えに対する思い

障がいのあるなしに関わらず、きまりは守らせたいという思いは多くの教員が抱いていた。しかし時には、学校や学級のきまりをどうしても守れないこともある。ある教員は、個に応じたルールを設定することで対応を行うこともあり、その場合には周りの児童が不公平感をもたないように、他の児童にも理由を説明して理解を求めようとしていた。しかし反対に、「**社会に出た時に困らないようにするために、訓練することも必要である。守らなければならないこともある。**」という意見も聞かれた。これは児童が将来、社会生活を行っていく中で困らないような力を身に付けていく必要があるという考えである。また、個に応じたルールを設定することで、学級の規律が乱れてしまうのではないかと不安を抱いている教員もいた。

#### ② 「障がいのある児童であっても、担任教員の指示に従わない場合は、厳しく指導しなければならない」という考えに対する思い

友だちを傷つける言動や安全面に关わることで、指示に従えない場合は障がいのあるなしに関わらず厳しく指導するという意見が多かった。しかし一方で、厳しくしないといけないとは思わないという意見も見られた。問題行動の理由や児童の能力を考慮したり、指導の効果を優先したりすることが必要であるという考えからである。また、ある教員は「**その子(指示に従わない子)への対応で全体がまわらなくなるといけない。**」、「**その子に応じた枠を作ってあげたいけど、何回も何回も同じことを続けるのであれば厳しく指導する。**」と話していた。個に応じた支援を行いたいが、そうすることで学級全体への指導が行き届かなくなることへの不安を抱いていると言える。

### 【考察】

個に応じた指導を優先するのか、集団の中の一員としての指導を優先するのか、教員一人一人の教育観や価値観は異なっていると言える。また、その時々状況により、どちらを優先して指導をするのかも変わってくる。教員一人一人のもつ特別支援教育に関する教育観や価値観は異なっていることを前提とし、お互いの思いや考えを伝え合っていく中で、めざす児童の姿を共有していくことがチーム援助では必要である。教員同士がチーム援助の実践を通して、自分以外の新しいものの見方や考え方を知り、その考えを受け入れたり、自身の考えを修正したりしていくことは、チーム援助の促進にもつながると考える。

## 4 児童の実態把握を行い、指導・支援の方策を検討する事例検討会やケース会議の必要性

事例検討会やケース会議は、教員同士のもつ知識や経験を共有し、個々の力を高めていくチーム学習の場だと言える。また、話し合いを通してお互いの思いや考えを伝え合う中で、児童のめざすべき姿を共有していくことは、チーム援助を進めていく上での大切なプロセスであると考えられる。そこで、校内研修で事例検討会を行い、教員の「チーム援助志向性」を高めていくとともに、お互いのもつ知識や経験、教育観や価値観を共有していくことをめざした取組を行った。そしてチームでの学びを、学年会や校内委員会、ケース会議等で活かすことができるようにした。

## 5 チーム援助の実践を促進するための教員の意識変容に向けて

現任校の教員は、「対人葛藤への不安」、「障がいに関する知識や経験のなさへの不安」を抱いていた。また、「個に応じた指導を優先するのか、集団の中の一員としての指導を優先するのか、一人一人の教育観や価値観が異なること」も明らかになった。ここで「チーム援助の実践モデル ver. 3」(Figure2-2)を示す。「教員の意識変容」という歯車②を回すためには、「チーム援助志向性」を

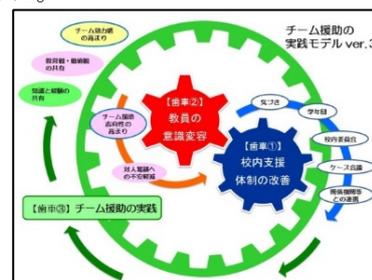


Figure2-2 「チーム援助の実践モデル ver. 3」

高めていくことが必要である。そうすることで、「校内支援体制の改善」の歯車①も回転を始め、「チーム援助の実践」という大きな歯車③が動き出すと考えた。さらに「チーム援助の実践」が行われる中で、教員同士の知識と経験、教育観・価値観の共有もなされ、児童生徒の効果的な支援に結びつき、その成果をチームで共有していくことで、教員同士の「チーム効力感」の高まりにもつながると考えた。第3章では、「教員の意識変容」を促すために行った校内研修での取組について記述する。

### 第3章 チーム援助の実践を進めていく上で必要な教員の意識変容をめざした取組

#### 1 教員の意識変容を促すための校内研修の実施

本研究では、「学年団チーム」に着目した。児童のことで担任が一番に相談しやすいのは学年主任や同じ学年団のメンバーである。この学年団チームの相互支援機能を高めていくことが、いち早く学級で困っている児童に気づき、早期からチームで支援にあたることにつながると考えたからである。

校内研修①では、まずは現任教員のもつ「対人葛藤への不安」を和らげ「チーム援助への不安」を軽減することを第一のねらいとした。そこで、年度当初に行った「気になる児童のチェックリスト」の中から各学年一人、特に気になる児童をピックアップし、学年団で情報共有と指導・支援のあり方について検討を行った。所属する学年団のメンバーに対して、自分の思いを遠慮なく伝えることができる、自分の考えを受けとめてくれるという安心感を持てることが、「チーム援助」を実践していくための土台であると考えたからである。

また、「チーム援助のメリット」を実感の伴った感覚として高めていくことも必要であると考えた。現任教員の教員は、特別な支援を必要とする児童について実態把握を行い、指導・支援の方策を立て、実践・評価を行うというプロセスを経験している者は少ない。そこで校内研修②では、ケースメソッドの手法を活用した事例検討会を行い、学年団を中心としたチームで、実態把握から指導・支援策の決定までのプロセスを疑似体験する中で、チーム援助のメリットを実感できることを第一のねらいとして取組を行った。

校内研修③では、県教育センターの指導主事を講師にお願いし、「個別の指導計画の作成と活用」について研修を行った。チームで実態を把握し、個別の指導計画を立て、それを実践・評価・改善していくことが成功体験の共有につながり、チーム効力感を高めていくと考える。チーム援助においてもPDCAサイクルを意識した取組ができるようになることをめざした。また研修の後半では、個別の指導計画の作成を行うためのアセスメントの能力や指導・支援の技術を高めるための事例検討会を学年団チームで行った。

#### 2 研修の成果と課題

研修後に行った感想の分析をKJ法で行った。研修①では、「先生方に話を聞いてもらい、ほっとした。」という安心感、「学年団で話をする時間をもっととっていきたい。」といった学年団として対応していこうという意識の高まりが見られた。研修②では、「グループで話し合うことにより、多面的に子どもをとらえることの大切さを実感した。」「一つの見方にとらわれないことが大切だ。」といった意見が見られ、多様なメンバーで児童の情報共有を行い、支援策を考えることで、児童に関する新たな気づきや理解の深まりを実感することができていた。研修③では、「目標を立て、見通しをもって取り組むことが大切である。」や「実態把握と背景要因をとらえることが大切だ。」など、チーム援助を実践していくプロセスや、アセスメントの方法や指導・支援策の立て方について理解することができたという感想が見られた。

3回の校内研修の成果として、学年団を中心としたチームでの情報共有や事例検討を行うことで、教員の「チーム援助志向性」を高めるとともに、チーム援助を行う上で必要なアセスメントや指導・支援策の検討を行うプロセスを学ぶことができたと考える。課題として、事例検討会での話し合いの内容を実際の指導・支援につなげていくことが今後は求められる。また、ケースメソッドは疑似体験に留まり、教員の教育観や価値観の表出を引き出すまでには十分に至らなかったと考える。実践での

取組が必要である。そこで第4章では、研修での学びが校内支援体制の改善の歯車①を回し、チーム援助の実践につながったのかを事例を通して検証を行う。

## 第4章 チーム援助の実践事例の検証

チーム援助が行われた2つの事例の概要について、以下の表にまとめた。2つの事例を通して、研修での学びや校内支援体制の改善がチーム援助の実践に結びついたのかの検証を行う。

### 1 事例の概要

| 事例1 児童の情報共有がチーム援助に結びついたケース<br>—登校時、母親と別れることのできにくい2年生男子A児への支援—                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 事例2 ケース会議を積み重ね、教員同士の思いや考えが共有され、<br>チーム援助に結びついたケース<br>—教室に入れなくなった6年生女子B児への支援—                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>【実態】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○登校時、母親と離れることができにくく、児童玄関で固まり動けなくなる</li> <li>○気持ちの切り替えができにくく、1時間目の授業に参加できない</li> </ul> <p>【対応】</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>①コーディネーターは、担任や学年主任と対応を協議</li> <li>②校内委員会で学年主任が報告</li> <li>③支援チームの結成(コーディネーター、担任、学年主任、児童支援、通級担当)</li> <li>④スクールカウンセラーの見取り             <ul style="list-style-type: none"> <li>・できそうという見通し、自分が納得できないと行動できにくいのではない</li> </ul> </li> <li>⑤保護者を交えたケース会議(保護者、担任、コーディネーター、スクールカウンセラー)             <ul style="list-style-type: none"> <li>・母親と8時になったら別れる約束</li> <li>・自分で靴をはきかえる</li> <li>・登校時の対応は通級担当が行い、担任へ引き継いでいく</li> </ul> </li> <li>⑥A児の記録をもとに通級担当が担任と情報共有             <ul style="list-style-type: none"> <li>→8時には通級担当とともに教室に歩いていくことができる</li> <li>→友だちとともに教室に歩いていく姿も見られるようになる</li> </ul> </li> </ol> | <p>【実態】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教室に入らずに、友だちと授業をエスケイプする</li> <li>○学習に対して意欲的に取り組むことができない</li> </ul> <p>【対応】</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>①担任外の教員で、B児に対して教室に入るように指導→エスケイプは続く</li> <li>②生徒指導を中心とした支援チームで対応を協議<br/>メンバー(生徒指導・担任・学年主任・管理職・教務・コーディネーター・養護・児童支援)             <ul style="list-style-type: none"> <li>→教室に上がらせるべきか、保健室・相談室で対応をするべきか意見の相違</li> <li>→指導方針が定まらない</li> </ul> </li> <li>③週に1回のケース会議を定期的に繰り返す             <ul style="list-style-type: none"> <li>→チームのメンバーで児童理解が進む                 <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習に対する不安の増大</li> <li>・友だち関係が不安定になっている</li> <li>→チームメンバーの思いや考えの共有が進む</li> </ul> </li> <li>・言葉で自分の思いを伝えることが苦手</li> <li>・家庭状況が不安定</li> </ul> </li> <li>④チームで共通の目標の設定             <ul style="list-style-type: none"> <li>・B児の心理的安定を図る(保健室・相談室での対応)</li> <li>・学級の友だち関係を切らさない(保健室に休み時間来てもらう)</li> </ul> </li> <li>⑤B児へのチームでの個別対応             <ul style="list-style-type: none"> <li>・教務がB児の授業を担当する教員の割り振りを週ごとに作成</li> <li>・養護教諭がB児の思いを聞き受けとめていく</li> <li>→3学期になり、B児は教室で過ごす時間が大幅に増える</li> </ul> </li> </ol> |

Table4-1 A児に対するチーム援助の概要

Table4-2 B児に対するチーム援助の概要

### 2 事例から見る校内支援体制の改善状況

事例1では、A児の登校時の様子について、コーディネーターが担任や学年主任と情報共有を行い、早期からチームでの支援が行われている。学年主任は校内委員会で報告することで、保護者やスクールカウンセラーを交えたチーム援助に結びついていった。A児への支援方針と細かな役割分担についてケース会議で話し合いが行われた。通級担当と担任は毎日の記録をもとに情報交換を定期的に行うことで、その成果を実感することができていた。今後の課題として、保護者を交えたチームのメンバーで情報の引継ぎを確実にを行い、A児が新年度よりよいスタートがきれるように支援体制を継続していくことが求められる。

事例2は、取組の当初は教員同士の教育観や価値観の違いから、チームのメンバーの合意形成を図ることができず、チームとしての対応に至っていなかったと考える。しかし、ケース会議を積み重ね対応を粘り強く協議したり、B児の学習に対する思いや友だち関係、家庭状況などの情報を共有したりしていく中で児童理解が進み、対応の方向性が定まっていっていった。チームの目標をメンバーが共有できたことで、支援の手だての検討や役割分担も進み、チーム援助が大きく機能しはじめた事例だと言える。課題として、B児の情報については9月と10月の校内委員会で報告が行われていたが、誰が中心になってチーム援助を行うのかははっきりと定めることができなかったため対応が遅れた。しかし11月の校内委員会で、「B児の対応について、このままではいけない。しっかり校内委員会で支援策について話し合い、もっとチームとして対応していかなければならない。」という意見が出された。その後、B児へのチーム援助のあり方について、校内委員会で活発に協議が行われるようになった。校内委員会がチーム援助に対するマネジメント機能を発揮しはじめたと考える。

## 第5章 本研究の成果と課題と今後に向けた提言

### 1 本研究の成果と課題

本研究の目的は、特別支援教育の推進に学校全体で取り組むことのできる校内体制を構築すること

である。現任校において、教員のチームで児童の支援に取り組もうとする意識変容が見られたのか、児童の実態を把握し、指導・支援の方針を検討・評価を行うことのできる校内支援体制の改善が見られたのかという2点について、本研究の成果と課題の検証を行う。

### **(1) チームで児童の支援に取り組もうとする意識の変容が見られたのか**

本研究の成果として、現任校の教員は「対人葛藤への不安」を抱えていること。また、「障がいに関する知識や経験がないことへの不安」、「個に応じた指導を優先するのか、集団の中の一員としての指導を優先するのか、特別支援教育に関する教育観や価値観が教員一人一人異なること」が明らかになった。そこで、事例検討会やケース会議を積み重ねていくことで、「対人葛藤への不安」を和らげ、教員のもつ知識や経験、教育観や価値観の共有を図る取組を行った。

平成29年の5月と12月に行った現任校教員の「チーム援助志向性」に関するアンケート調査の結果を比較すると、「対人葛藤への不安」に関わる項目の平均値はいずれも減少していた。また、分散分析の結果、月別において12月の「チーム援助に対する不安」の得点が有意に低かった( $p < .05$ )。3回の研修後のアンケートでは、「チームで情報を共有し対応していくことの重要性」、「多様な見方や考え方にふれることによる、新しい気づきや考えの深まり」、「学年団としての意識の高まり」、「話を聞いてもらえることでの安心感」、「指導・支援に対する不安の軽減」といった記述が見られた。以上の結果から、現任校教員の「チーム援助志向性」が高まったと考える。

しかし、知識や経験の共有、教育観や価値観の共有については、まだまだ十分ではなく、それを行うための基盤となる体制が整い、少しずつチーム援助が機能しはじめたという段階である。今後も組織的、継続的な取組を積み重ねていくことが、教員同士の知識・経験の共有、教育観や価値観の共有をもたらす、チーム援助の質の高まりにつながっていくと考える。

### **(2) 児童の実態を把握し、指導・支援の方針を検討・評価を行うことのできる校内体制の改善が見られたのか**

現任校において、学年会が定期的に行われ、児童の情報共有を行うことができた。全教員で共通理解を行いチームで対応を行うことが必要と判断された場合には校内委員会で報告がなされ、情報共有と支援策の検討が行われはじめた。管理職やスクールカウンセラー、保護者を交えたケース会議も頻繁に行われるようになった。平成28年度は、チーム援助を行った事例数は2であったが、平成29年度は16と大幅に増加した。平成29年度の特別支援教育に関する教育評価では、平成28年度と比較すると、A(よくできた)の割合が4%から19%へと大幅に高くなっている。(Bは96%→81%、CとDはそれぞれ0%) また、校内委員会のメンバー(n=8)に対して行った『校内支援体制チェックシート(福島県養護教育センター作成)』を活用した評価でも、①担任支援・ケース会議、②保護者との連携、③関係機関との連携、④校内研修、⑤校内委員会の設置、⑥子どもの実態把握、いずれの項目も平均値は上昇しており、校内支援体制が機能しはじめたと考える。

本研究では、教員同士が情報を共有し、チームで児童の支援に取り組むことのできる校内支援体制改善の歯車が回りはじめた段階である。これは、まず研修の場で「チーム援助志向性」を高め、教員同士の関係の質を高めていったこと、その後、事例検討会やケース会議でのチーム学習を積み重ね、アセスメントや指導・支援の技術を高めていこうとしたことが効果的であったと考える。事例検討会やケース会議は、教員同士のもつ知識や経験、教育観や価値観を共有していく場になり得る。このようなチーム学習の場を校内体制に組み込み、そのサイクルを回していくことが、教員同士の関わり合いと学びを生み出し、学校の力を高めていくことにつながると考える。

課題として、まだ現段階では児童への支援の質が決して高いというわけではない。今後もチームでの取組を積み重ね、児童への支援の質を高めていくことが必要であると考える。児童への効果的な支援を生み出すケース会議の質的改善、校外の専門機関等の活用、PDCAサイクルを意識して取り組むための個別の指導計画の活用など、さらに研究を深めていく必要がある。

## 2 学校全体で取り組む特別支援教育体制の構築に向けた提言

### (1) 特別支援教育に関する教員間の3つの「ずれ」

本研究では、チーム援助の実践を促進するために、「教員の意識変容」と「校内支援体制の改善」の2つのアプローチを行った。「校内支援体制の改善」だけではチーム援助は促進されない。教員のチームで児童の支援に取り組もうとする意識を高めていくことが必要である。そのためには、特別支援教育に関する教員間の3つの「ずれ」を小さくしていくことが大切であると考えられる。

#### ①知識や経験の「ずれ」

教員一人一人のもつ特別支援教育に関する知識や経験は大きく異なっている。知識や経験が少ないことが特別支援教育に対する自信のなさや不安を生み出していることも本研究から明らかになった。教員同士のもつ知識や経験を共有し、自分自身の知識や経験の引き出しを増やしていくことが、教員としての力を高めることにつながる。チーム学習の場を意図的に設定していくことが必要である。

#### ②情報の「ずれ」

児童・生徒に関わる情報をどれだけ幅広く集めることができるかで、児童・生徒理解の深まりは変わってくる。教員一人一人のもつ情報は限られており、しかも教員の児童・生徒に関するまなざしのフィルターを通して伝えられる。できるだけ多くの関わりのある人から多様な情報を収集していくことが、児童・生徒理解の深まりにつながり、より効果的な支援を生み出すと考える。

#### ③教育観や価値観の「ずれ」

「個に応じた指導を優先する」のか「集団の中の一員としての指導を優先する」のか、特別支援教育に関する教育観や価値観は一人一人異なることが明らかになった。教員一人一人の思いや考えは異なることを前提とし、その「ずれ」の幅を小さくしていくことが必要である。それは一律に同じ教育観や価値観に統一するということではない。お互いのもつ教育観や価値観の違いを強みとして、児童・生徒を多面的にとらえ、それぞれの思いや考えを受け入れつつ、合意形成を図っていくことである。

### (2) 教員同士がお互いの思いや考えを共有する場の必要性

これら、教員間の特別支援教育に関する3つの「ずれ」を小さくしていくためには、教員同士が思いや考えを伝え合い、児童・生徒の支援の方針について合意形成を図っていくプロセスを大切にしていかなければならない。しかし、自身の仕事を優先したり、仕事の効率化をめざしたりしていけばいくほど、教員同士の関わり合いは減ってしまっているのではないだろうか。本研究で行った事例検討会をはじめとするワークショップを取り入れた校内研修や、実際のケース会議は、教員同士のもつ知識や経験、お互いの思いや考えを共有することのできる場になり得る。教員同士の関係の質を高め、協働的な取組を促す学校改善へ向けた特別支援教育の視点からのアプローチであると言える。

### (3) 特別支援教育を推進していくコーディネーターに必要な力

教員間の特別支援教育に関する3つの「ずれ」を小さくし、教員同士の協働的な取組を生み出す場を仕掛けていくのはコーディネーターの役割である。コーディネーターは従来の「校内の関係者との連絡調整」、「外部の関係機関との連絡調整」、「保護者との連携」に加え、校内の特別支援教育を組織的に推進していく中心的な役割を担うことが付加されてきていると言える。本研究でも、まずは教員同士の「チーム援助志向性」を高めていくことが、校内支援体制を実質的に機能させ、チーム援助の実践に結びついていった。小・中学校でコーディネーターを指名する視点として、特別支援教育に関する専門性の高さよりも、学校全体、そして関係機関との連携・協力を配慮ができ、必要な支援を行うために教員の力を結集できる力量（コーディネートする力）を有する人材をコーディネーターに指名していくべきであると考えられる。

#### 【主な参考文献等】

- ・ 田村修一 2012 ケースメソッドが教職希望者の「チーム援助志向性」に及ぼす効果 北里大学一般教育紀要 17, 133-149.
- ・ 水野治久 2011 教師を支え 学校を変えるチーム援助 みんなで子どもを援助するシステムづくり (学校におけるチーム援助の進め方) 児童心理 65(3), 1-10.
- ・ 宮本秀雄 2015 小学校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ピリフがメンタルヘルスに及ぼす影響 山口大学教育学部研究紀要 6, 55-66.

# 支援を要する児童が在籍する通常学級における学級づくり

学生番号 22428068 氏名 下村 幸子

## 概要

通常学級における特別支援教育を進めていく上では、個別の支援のみならず、生活、学習の基盤となる学級をどのようにつくるかということが重要になってくる。支援を要する児童が在籍する通常学級における学級づくりを学級集団づくりと授業づくりの二つの視点から実践し、検討する。特別支援教育の視点を生かした学級づくり（学級集団づくり・授業づくり）を学校全体の中に位置付けることにより、すべての児童が成長を実感できる学校・教育活動にむけた教師の意識の変容へとつなげる。

キーワード：通常学級 学級集団づくり 授業づくり 支援を要する児童 OJT

## I 研究の目的

通常学級における特別支援教育を考える時、支援を要する児童に対する個別の指導・支援のみに目が向きがちである。しかし、子どもたちは、他児や担任との関係、学級集団の状態といった様々な影響を受けながら生活し、その行動を変容させていく。したがって対象児と周りの児童との関係や学級全体の状態を踏まえた学級づくり（学級集団づくり・授業づくり）という視点からの指導・支援が必要である。

平成28年度の教育に関する総合調査では、「すべての子どもたちが安心して学びに集中できるような学級集団づくりを行っている。」という項目に対し、肯定的な回答の割合が75.8%であった。また、平成28年度通常学級において、発達障害の診断がある児童と学級担任が支援を要すると考えている児童を合わせると全体の11%（発達障害の診断がある児童5%）になり、どの学級にも支援を要する児童が在籍していると指摘される。

本研究は、こうした状況を踏まえ、OJTの教職員の関わり合いや校内研究組織を通じて特別支援教育の視点を生かした学級づくり（学級集団づくり・授業づくり）に組織的に取り組むことのできる学校・職員集団を形成していくための留意点を明らかにしていくことを試みるものである。

## II 本校の現状と課題

本校の教育目標は、「知・徳・体の調和のとれた、心豊かでたくましく生き抜く力をもった子どもの育成」である。めざす子ども像として、「自ら学ぶ子」、「思いやりのある子」、「たくましい子」が掲げられている。

めざす子ども像を具現化するための一人一人の学びを確実にする学習指導や、互いを思いやり、支え合って生活する学級集団づくりは、個々の担任に任されている面が大きく、学校全体としての取り組みになっていると言えない現状があった。

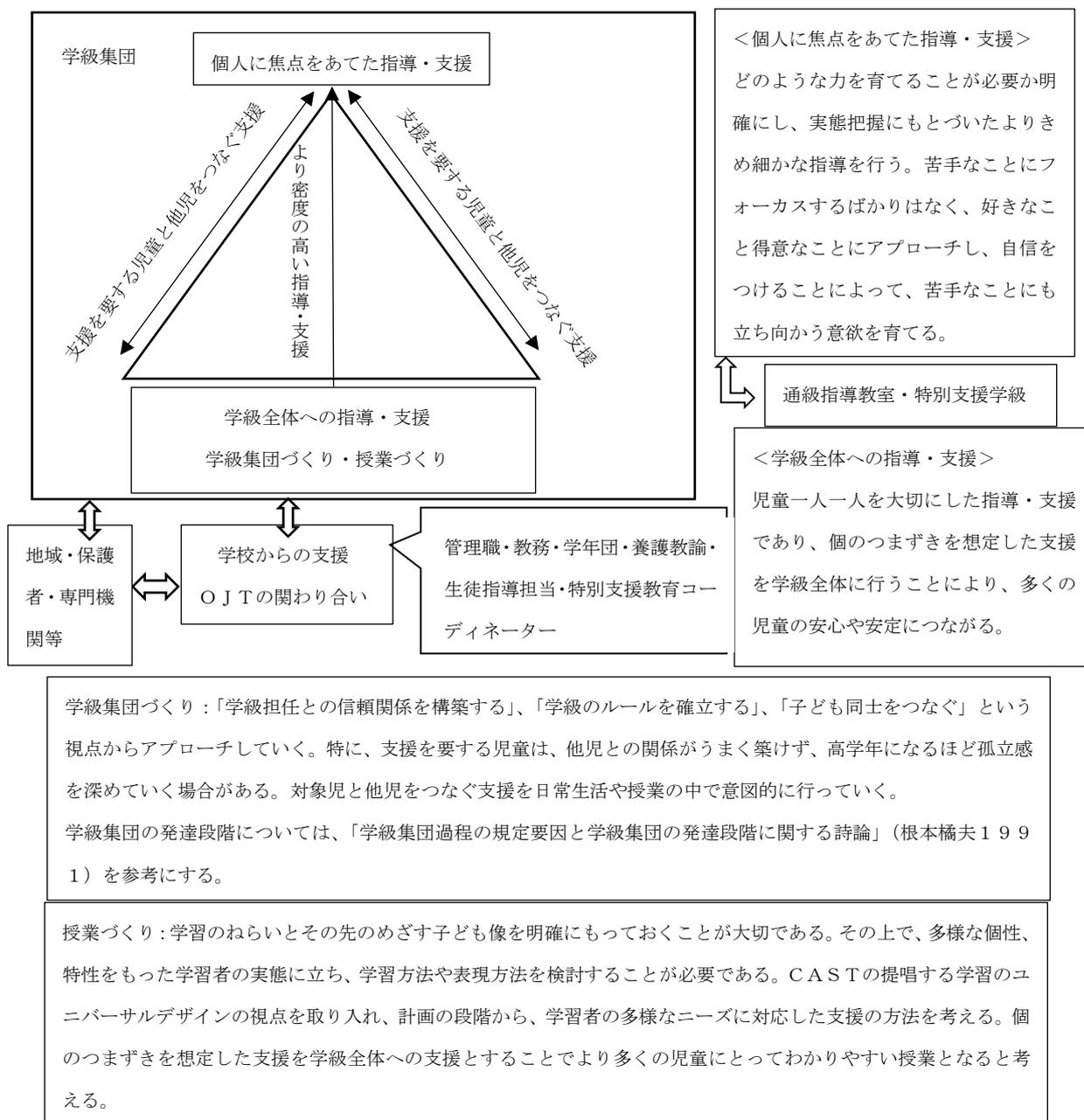
今年度は、学校課題の解決にむけて操南プロジェクトチームが設置され、その中の校内研

究部が授業づくりについて中心となって取り組む。

教職員集団の年齢層は、20代と50代が多く、若手とベテラン層に二極化している。経験の浅い若手のなかには、学級づくりに困難さがみられる場合もあり、若手の育成も喫緊の課題である。

今年度は、2年生の若手担任に対し、ベテラン教員がメンターとして校長により任命され、OJTの関わり合いが位置付けられている。

図1 学級づくりの構想図



## Ⅱ 教育実践研究の方法と内容

### 1 1年次の取組と見えてきた課題

1年次は、構想図（図1）に基づき、2Aを事例として実践研究を行った。学級担任は教員経験1年目の講師である。OJTの関わり合い（メンターは報告者）により、学級担任の指導力の向上、児童の見方、行動のとらえ方の変容を促しながら、学級全体と個に対する指導・支援の在り方を考え、実践した。その学級づくり（学級集団づくり・授業づくり）の過程と成果を校内研修の場で発表し、学校全体で共有した。

校内研修後の教職員へのアンケートには、高学年の担任から、学級づくりの重要性について理解できるものの、高学年の児童は、それまでの学校生活において、こじれた人間関係や児童の価値観等が形づくられており、児童に対する個の支援や学級経営の適切な推進が困難であるとの意見が示された。これは、どの学年・学級にも支援を要する児童が存在していると考えられることから、中期的な視点に立ち、低学年からの継続的な指導により、児童の孤立や排除といった、こじれた人間関係等を生じさせない学級づくりに学校全体で取り組んでいく必要があることをあらわしている。

### 2 2年次の教育実践研究の方法と内容

低学年からの取組が欠かせないことを踏まえ、今年度は第1学年、2学年、3学年の学級においてOJTの関わり合いや、特別支援教育コーディネーターの立場から学級全体と個に対する指導・支援の在り方を考え、働きかけを行うこととした。

第2学年の学級については、校長より任命されたベテラン教員がメンターとして関わる。第1学年と第3学年の学級には、報告者が特別支援教育コーディネーターとして関わる。

3つの学級において、要支援児の変容と学級の変容を観察し、学級集団の発達と個の変容の視点から検討する。その際に学級集団の発達の指標として、「学級集団過程の規定要因と学級集団の発達段階に関する詩論」（根本橋夫 1991）を参考とする。根本の示す学級集団の発達段階の要約（1991）の一部と「個のつまずきを想定した学級全体への指導、支援」「要支援児と他児をつなぐ指導、支援」「担任との信頼関係の構築」の3つの視点を盛り込んだ学級集団づくり取組シートを作成した。その取組シートを担任との振り返りに活用する。

学級づくりのもう一つの視点である授業づくりについては、校内研究部に位置付ける。岡山県総合教育センターが開発したアセスメントシートを活用し、児童の実態把握に役立てる。

授業づくりの考え方として、CASTの提唱する学習のユニバーサルデザインの視点を取り入れる。そのアプローチは、人々の能力や学習スタイル、好みなどの多様性を前提として、全ての人々に平等に学ぶ機会を提供することを目的に設計されている。学級集団を均質な力をもった児童の集団ととらえるのではなく、学びのスタイルも個性も多様な児童を前提として、授業を設計するのである。そこで本研究では、要支援児をバロメーターとし、つ

まずきを想定した指導・支援を計画の段階から考える学習指導案の形式（以下、操南型指導案）を用いて、授業実践を行う。授業実践は、全体公開として1 B、3 A、4 Aの3学級で行う。また、校内研究部での部内公開として、2 D、5 A、6 C、特別支援学級の4学級が行う。授業観察、研究協議、授業分析を通して、その効果を検討する。

学級集団づくり取組シートと操南型指導案をツールとして学級づくり（学級集団づくり・授業づくり）に取り組む。

### Ⅲ 結果と分析

#### 1. 1 Bの取組

##### （1）要支援児と学級課題

児童33人が在籍する。担任は5年経験教員である。要支援児は4名である。

新しい生活への不安やとまどいが予想される1年生において、不安感の強いY児、N児を含めすべての児童が安心して生活できる学級にすること。また乱暴な言動が見られるS児やM児が他児とつながりながら集団の中に居場所をつくっていけることが学級課題となる。

##### （2）授業づくり

操南型指導案を使って授業設計し、校内での全体公開授業とした。授業後の研究協議会では、要支援児の姿から、つまずきを想定した学級全体への指導・支援や個別の支援として、有効な手立てを共有することができた。また、言葉だけのやりとりが続くと、机に伏せたり、手悪さを始めたりする要支援児の姿が見られたことから課題も明らかになった。

##### （3）1 B学級づくりの取組と分析

第1学年の児童は、ルールや約束のある集団生活に適応しながら、しごとをこなす能力を獲得する段階にある。係りや日直など生活の中での仕事や集会活動で一人ひとりに役割をもたせ、それを果たしていくことで、児童に自信をもたせていったことは、発達段階に合った指導であった。

次に、支援を要する児童と集団との関わりの視点から学級集団の発達段階の特徴（根本1991）を指標としながら検討する。入学当初の第1学年の児童は、それまでとは全く違う新しい生活がスタートすることに対する不安やとまどいを抱えていることが予想される。この時期に、担任は、Y児、N児の不安を想定しながら、個別に支援すると同時に学級全体へも不安を取り除くための指導や学校生活の基本的なルールの定着のための指導を繰り返し丁寧に行っている。このことから、第1期探索期を経過するために必要な「自由なコミュニケーションの保証と基本的なルールの明確化による不安の軽減」が確実になされたと言える。また、担任は、児童同士のつながりを作ることを意識し、学級活動「お楽しみ会をしよう」「よいところを見つけよう」など他者に目を向け、よりよい関係をつくる活動を意図的・計画的に実施している。授業の中でも、児童が互いにアドバイスしたり、よいところを伝え合ったりする活動を取り入れている。S児、M児への見方が固定化しないように良いところをほめたり認めたりすることを常に意識して行い、要支援児と他児をつなぐことを意識し

で行っている。

担任が集団の課題を的確に捉え、計画的に学級集団を発達させていくための指導をすすめていったことで、公的要請を受容する集団規範が形成され、安定した集団をつくることができたのではないかと考える。そして、その安定した学級集団を基盤とすることで、入学当初は乱暴な言動があったS児やM児も担任への信頼を足場としながら、集団の中でルールを守ったり、友達との関係を作ったりしていくことができているのである。

報告者と担任との話し合いの際には、学級集団づくり取組シートを使い、学級集団づくりの視点に沿って振り返った。報告者は担任が行っている指導・支援を学級集団の発達の視点や個と全体の指導・支援の視点から価値付けした。このことにより、担任は要支援児を含めた学級集団づくりの方針をより明確にもつことができたと考える。

## 2 2Bの取組

### (1) 要支援児と学級課題

児童27人が在籍する。担任は2年目教員である。要支援児は3名である。自分の思いを優先しがちなM児や切り替えが苦手なT児を含め、すべての児童が学級や学校の約束を守り学習、生活できる学級集団をつくること。友達との関わり方に苦手さがあるH児が友達との関係を築き安心して生活できることが学級集団にすることが課題である。

### (2) 授業づくり

操南型指導案を使って授業設計し、2年目研修として、校内で授業を公開した。わかりやすさの手立てや学習展開が工夫されていた。

### (3) 2B学級づくりの取組と分析

同学年のベテラン教員がメンターとして任命され、OJTの関わり合いにより、学級づくりをすすめてきた。

学級集団の発達段階からみて、「第2期 小集団形成期」から「第3期 教師対子ども葛藤期」の入り口であると考え。若い担任はM児を含め、公的要請に反する欲求をもつ児童への対応に苦慮してきた。それらの児童に対し、叱責することが多くなった。この時期の「成員の主要な関心」は、「教師や下位集団・学級集団の成員から認められることによる安定の強化や自尊の向上」(根本 1991)である。OJTの関わり合いを通して、ベテラン教員から助言を受け、叱るという方法ではなく、生活科等の学習の場面で、また行事を通して望ましい行動で認められる場を作るようにした。また、ノートのコメントや手紙等で担任から一人ひとりの児童へメッセージを送ることに継続して取り組んでいる。このことは、児童同士児童と担任とのつながりを作り、児童の承認感を高め、学級の安定へとつながったと考える。

ハイパーQU(10月)の結果から、9名の児童の承認得点が上がり、そのうち5名は大きく変動していることから取り組みにある程度の効果があったと考える。運動や学習で活躍できるM児は学級全体への取り組みの中で認められる機会があり、承認感を高めた。それに伴い、公的要請に反する行動も減少している。その一方で、支援を要するK児、T児、H児の承認得点は変化していない。学級が安定しつつあるこの時期にこそ、個別の課題から

指導方針を明確にして計画的に指導・支援を充実していくことが必要であり、また可能である。

「第1期探索期」「第2期小集団期」には、「積極的な探索」を行う児童や「個人的欲求を実現しようとする力」の強い児童に担任の目が向くが、学級が落ち着いてはじめて担任の目に入ってくる支援を要する児童の姿もある。その意味でも、学級集団の安定と発達という視点は欠かせない。

2B担任は教員経験2年目である。経験の浅い教員にとって学級を安定、発達させるために有効な手立てや取組を一人で考えることは難しい。同学年のベテラン教員が共に教材を研究したり、合同で授業を行い、指導や児童への関わり方のモデルを示したりしてきた。日々、相談のり助言してきたOJTの関わり合いが大きかったといえる。「低学年への関わり方、学習指導、学級づくりの具体的なアイデアなど丁寧に教えてもらった。」「安心感があつた。」と2B担任は語っている。

また、振り返り際には、報告者も加わり、学級集団づくり取組シートの視点で話し合った。

### 3 3Cの取組

#### (1) 要支援児と学級課題

学級児童32人が在籍する。

N児：教室からの飛び出しがある。学習に取り組もうとしない。他児への乱暴な行為がある。

N児が学級の中で友達とのつながりをつくりながら、生活できること。また学級のリーダーを育て、自主的な集団活動ができるような学級集団としてのまとまりを作っていくことが学級課題である。

#### (2) 3C学級集団づくりの取組と分析

報告者は特別支援教育コーディネーターとして、本学級に関わった。担任の意識は要支援児の対応に向き、学級集団の発達という視点を共有することができず、学級集団づくり取組シートも活用することができなかった。そのため、N児への支援が中心となる取組となった。

発達障害者支援センターの学校相談窓口の利用、スクールカウンセラーの面談・検査など外部の専門機関を利用すると共に、校内委員会をもち、N児の支援と学級支援の体制について話し合った。一部の行動に変容が見られたが、保健室で過ごす時間が増えたり、欠席が多くなったりしており、本児が学級の中で、落ち着いて生活できる状況にはなっていない。

N児の変化が見られた給食・掃除の取組をまとめる。

(N児の記録)

|     | 6月19日 | 20日 | 21日 | 22日 | 23日 |
|-----|-------|-----|-----|-----|-----|
| 給食  | △     | △   | △   | ×   | ×   |
| 昼休み | ○     | ○   | ○   | ○   | ○   |
| 掃除  | ×     | ×   | ×   | ×   | ×   |

給食△は友達への妨害行為。×は乱暴な行為(たたく) 掃除×は掃除場所からいなくなり、他児の邪魔をしている。

極端な偏食があり、給食はパン、ごはん以外ほとんど食べない。給食時間に友達への妨害行為、乱暴な行動をとったりする。



|     | 1 2月 4日 | 5日 | 6日 | 7日 | 8日 |
|-----|---------|----|----|----|----|
| 給食  | ○       | ○  | ○  | ○  | ○  |
| 昼休み | ○       | ○  | ○  | ○  | ○  |
| 掃除  | ○       | ○  | ○  | ○  | ○  |

給食の代わりに、家庭から弁当を持参することにした。また、準備の間は、3Cスマイル君の絵を描いて過ごす。

本児のイラストを使った掃除のやり方カードを作った。また6年生と一緒に掃除をすることになった。

N児の変容からは、興味や好きなことを入り口として、活動への参加を促していけることを示している。それを、学級全体の取組や活動の中に位置付くことで学級での居場所やつながりを作ることができる考える。

担任がN児の対応に追われる中、学級の中に学習に取り組まない児童や乱暴な行為など公的要請に反する行動をする児童が現れてきた。ハイパーQ Uの変化を見ると、承認得点が下がっている児童が1 2名おり、そのうち4名は大きく変動している。担任や友達から認められる場がなく、安定や自尊の向上が図られなかったと考える。集団の発達とその中での個の変容という視点を担任と共有し、話し合いながら手立てを考えていくことができなかつたことが要因である。コーディネーターとして担任の困難さに十分に寄り添うことができなかつた。自分自身のメンタル・モデルと向き合い、「主張と探究を融合させて、協力的な学習を促す」(P. センゲ) ことの難しさを実感している。特別支援教育コーディネーターとして学級支援、また個の支援に関わる時、コーディネーターが問題の解決係りになるのではなく、担任と対話し、学級課題を共有して、共に考えていけるような役割を果たせるかが課題となる。

#### IV 考察

1 Bにおける学級集団の成長、その集団の中での要支援児の安定と成長を見る時、支援を要する児童が在籍する学級づくりにおいて、要支援児をバロメーターとした予防的な支援と集団全体の発達という視点が欠かせないことは明らかである。

多くの児童が、公的要請に沿い、集団が発達したとしても、要支援児が公的要請に反する行動をしている場合、学級の中で孤立を深めることになる。要支援児と他児をつなぐという視点もまた欠かせない。

組織的に特別支援教育の視点を生かした学級づくりに取り組んでいくためには、これらの視点を教職員で共有することが必要である。

学級集団づくり取組シートや操南型指導案を使うことで、視点を共有し、学級担任はこれ指導・支援の方針を具体的に、そして明確にしていくことになった。それは、自分の学級づくりを問う自己との対話である。また同時に、OJTやコーディネーターとしての関わりや授業研究協議においては、同じ視点を共有して他者と対話することを可能にする。

操南型指導案を使った授業実践と研究協議会においては、指導案と照らしながら、見取った児童の姿やその姿につながった指導・支援についてそれぞれの教員が考えを述べ、他の教員の考えを聞くという対話を繰り返してきたのである。その過程の中で要支援児の姿を通して、授業を観察し、指導・支援の有効性を見るという見方が教職員に根付いてきている。そのことは、校内研究アンケートの教職員の記述より明らかである。校内研究についてのアンケート記述を以下にまとめる。

(校内研究アンケートより)

- ・ 支援を要する児童の長所を生かしたアプローチができるようになった。
- ・ 支援を要する児童だけでなく、学級全体の児童の特性に応じた支援をするようになった。
- ・ 支援を要する児童がどんなところにつまずくのか、なんと声をかけるかなどを考えながら授業設計した。
- ・ 授業計画を立てる際、全員が参加できる活動を取り入れたり、子ども同士が教え合えるような声掛けや支援を加えたりするようになった。
- ・ 支援を要する児童の様子から、授業の組み立ての良し悪しがわかった。
- ・ 授業を楽しくわかりやすいものにしようとする気持ちが大きくなった。それは、学級づくりにもつながっている。

また、研究協議で共有された効果のあった指導・支援を自分の授業に取り入れ実践する教員の姿があった。有効な手立てをそれぞれの教員が自分の学級づくりに取り入れていくことは、特別支援教育の視点を生かした学級づくりの取り組みが学校全体へと広がっていくことになる。

要支援児をバロメーターとした視点を持ち、学級集団づくり取組シートや操南型学習指導案をツールとしながら、対話を繰り返し、実践していくことをOJTの関わり合いや校内研究など様々な場で継続して行っていくことが必要である。こうした取組を継続していくことで、特別支援教育の視点を取り入れた学級づくりが学校としてつながったものになっていくと考える。

#### 【参考文献】

- ・ 岡山県総合教育センター（2016）「学び続ける教員のためのOJTガイドブック」
- ・ 河村茂雄（2010）「日本の学級集団と学級経営」図書文化
- ・ CAST（2001）学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文 Version2.0
- ・ 根本橋夫（1991）「学級集団過程の規定要因と学級集団の発達段階に関する試論」心理学科学13巻第1号
- ・ P. センゲ（2011）『学習する組織』英治出版
- ・ 藤井茂樹、斉藤由美子（2010）「通常学級へのコンサルテーション」国立特別支援教育総合研究所

# 校内における研修体制の充実に関する研究

—Hordの「専門職の学習共同体」論の援用による学力向上に向けた授業改善を手がかりとして—

学生番号 22428069 杉原 賢一

**概要** 校内研修が、個々の教員の職能成長に資する集合的学習の場となって十分に機能しておらず、生徒の成長に還元できていないといった現状がなぜ生じているのか。本研究では「専門職の学習共同体」(Professional Learning Communities, 以下PLC)論にもとづいた校内研修による授業改善の取組を通して、生徒の目指す姿や課題を教職員が共有し、1人ひとりが支援的な関係を醸成しつつ教育活動を展開し、リーダーシップを共有しながら反省的に学習を継続していく教職員の学習集団への変容及び自律的な学習者としての変容を目指した。そして、生徒の実態を分析し、協働して指導案作成から授業観察、事後協議という対話のプロセスを経るなかで、授業改善への意識が高まり、反省的で探究的な協議が学習の深化を誘発する可能性を見出した。また、継続的で探究的な思考や対話を通じた学習共同体に変容していくためには、それを触発する他者の存在が必要であることを確認した。

**キーワード** : 専門職の学習共同体 (PLC) 校内研修 授業改善 支援的關係

## 1. 研究の目的

本研究の目的は、「専門職の学習共同体」(Professional Learning Communities, 以下PLC)論にもとづいた校内研修による授業改善の取組を手がかりとして、現任校および市内小中学校の学力向上に資するべく、教員集団及び個人が、生徒のより良い成長・発達のために学習をし続ける学習者への変容を目指すことである。平成24年8月中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、急速に進展し続ける社会が求める人材の変化にとまどない、学校に期待される役割と教員に求められる資質能力として、「新たな学びを支える教員の養成」と、「学び続ける教員像の確立」が謳われている。

PLCの提唱者でありアメリカの学校改善研究者であるHordは自身の説くPLCの特徴を「常に探究し、改善し続けるコミュニティ」であるとしている。「探究する」とは、終わりなく継続される修正・変化・再構成という実践的仕事(Schon,1987)としての学びのプロセスであるという捉えを支持している。

また、「専門職」とは、Hordらによれば「一連の知識やスキルを習得してきたことに対する資格付与と資格認定をされた人物」であり、「生徒のために質の高い指導プログラムを伝達することに説明責任と応答責任を引き受ける人物」である。

自分たちが教育実践を通じて生徒に具現化したい価値は何なのか。これまでの教育実践の有意性は何か。それらの繊細な認識と詳細な描写を自覚的におこない表明することが学校組織には求められる。またその組織特性である組織目標の曖昧性・多義性、教育活動を効果的に遂行する技術の多様性・不確実性、教育対象者である児童生徒の多様性等に応答し最適解を導き出していくためには、他者との対話を通じて、教師が自らの職務の適切性自体を問い続けながら自らの実践及びその前提を吟味・修正することのできる反省的実践家(reflective practitioner)としての動的な姿勢こそが「専門職」として「探究し」、「学習する」ことの内実であり、本研究で目指す学習者および学習集団としての教師の姿であると考えた。

現任校は市内中心部に位置する文教地区である。生徒は比較的落ち着いて生活できており、挨拶もすすんでできる生徒が多い。保護者の学力向上に対する期待や関心は高く、通塾している生徒の割合も高い。国及び自治体を実施する学力学習状況調査の結果も平均値を上回ることが常である。しかし、いわゆる学力の二極化が叫ばれて久しく、学期毎に実施する学校評価アンケート結果によると、生徒の学力が向上したかを問う設問には生徒保護者教員3者ともに肯定的回答が半数程度しか得られておらず、学習内容を確実に習得したかどうかについて不確実感を抱いている生徒の割合が一定数存在する。

昨年度の課題発見実習において、現任校における教職員の主な課題を①生徒指導面では教職員の協働の意識が働きやすいが、ともすると潜在的に、学校が落ち着いてさえいればいいという状態に安住してしまい、授業改善が第一義的なものになっていないこと②どんな学力を生徒につけるのかと議論する際の学力観が、特定教科に限定された狭義的な解釈が支配的であること③個業が常態化しており、教員の学びが発生・蓄積されているか自己完結的であるため、教員間で学びが共有されにくく、より多くの生徒に還元されていないこと④ビジョン・目標の共有化ができておらず、研究主題が自分事になっていないため、達成のための取組みになっていないこと⑤教科部会や学力向上担当など、組織立てられているが、本来生徒の学習の質を高めるための学び合いの場となるはずが、そうはなっていないこと⑥教員の授業改善に向けたモチベーションを喚起するためのリーダーシップが発揮されていないことと捉えた。これらのことは現任校のみならず、倉敷市内の多くの中学校が抱える課題であると考えた。

そこで、PLC の知見を援用して校内の教職員が共同で行う授業研究の場である校内研修を充実させることで、教職員集団がビジョンを共有し支援的に関わり合い、リーダーシップを発揮し合いながら学習者として成長すること及び常に探究し続けるコミュニティとしての学習集団として変容することと、さらにその学びを支援する教育行政の支援の在りようや指導體制の整備の一助や新たな枠組みの構築を提案することで生徒の学力向上に貢献できないか考えた。

## 2. 研究の枠組み

### (1) 常に改善し探究し続けるコミュニティとは

「学び続ける教師」という考えは「専門職」としての性格に由来している。Hord が PLC においてその実現を目指した「常に探索し改善するコミュニティ」(Creating Communities of Continuous Inquiry and Improvement)の中の inquiry という単語は「探究する」という意味とともに「問いかける」という意味を併せ持っている。教育実践の改善に終わりはなく、職務の裁量性の多くが個人に委ねられている実践フィールドにおいて、最前線の意味決定者である教師の指導の適切性への価値判断や意思決定には常に不確実性がつきまとう。であるからこそ、変革の適切性の吟味・修正を自己内対話により、教師自身が自身の思考と感情の観察者となり問いかけ続けること、そして自身の見方・考え方、指導観・生徒観・教育観を他者に表明し、新たな気づきや捉えを授けてくれる他者と繊細な認識を働かせながら意味を共有し、再び自身の実践へと昇華させていく連続的で集団的な営みこそが教員集団のコミュニティに求められているのだと考えた。

### (2) PLC の構成要素

Hord は、PLC を「生徒の学習の改善という共通の目的を目指して、協力して活動する教育者たち」あるいは、「全ての生徒と成人にとっての学習文化を創造して持続させるために、集散的に目的意識を持って活動する専門的な教育者たち」と定義しており、教師の学習こそが教師の知識・スキル・行動の変革を促し、生徒の結果の高まりを生み、それが学校改善につながるという学校の変革観を有している。

PLC は以下の表のような相互に関連しあう 5 つの構成要素を兼ね備えている (表 1)。教員の活動の中核になるのは「集散的な学習とその応用」であり、その他の構成要素は活動を持続させるための構造と位置づけられている。

表 1 「専門職の学習共同体」(PLC) の構成要素

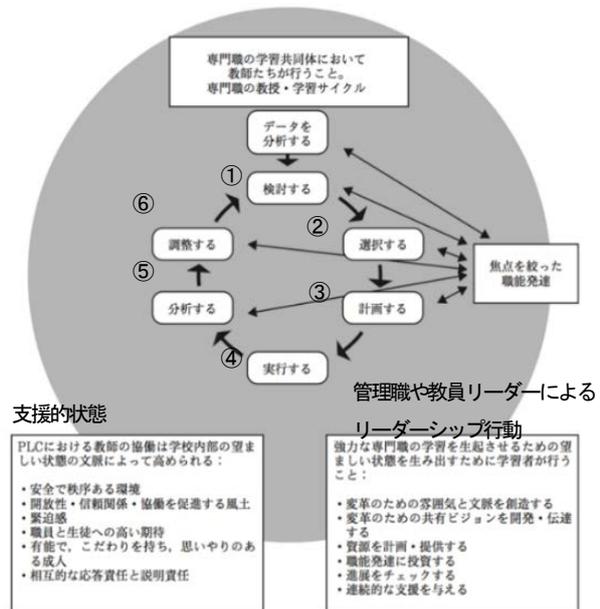
|                 |                                                                                       |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 価値とビジョンの共有      | 職員の活動の中で一貫性を持って表明・言及される「生徒の学習」に対して、確固たるコミットメントを示す。                                    |
| 共有的・支援的なリーダーシップ | 職員たちが意思決定に参加することで、リーダーシップ (権力と権限) を共有する。校長の同僚的・促進的な参加を必要とする。                          |
| 集散的な学習とその応用     | 教職員同士で集散的に新たなスキルを模索し、生徒のニーズに対応する解決策に対する学習の応用を模索するようなプロセスに参画する。                        |
| 支援的な状態          | 集散的な学習活動のための雰囲気や環境を促進・維持する物理的 (構造的) 状態および資源の供給と、集散的学習の雰囲気や環境を促進・構築する関係的状态および人間の能力を含む。 |
| 実践の共有           | 教師たちが、個人と共同体の改善を支援するために、お互いの教室を訪問しあって実践や行動を観察し、メモを取り、協議・批評する (フィードバックと補助を含む)。         |

(出典 : Hord&Tobia, 2012, pp. 25-26 and pp. 38-39 )

### (3) 教師集団の学びを支える教授・学習サイクルと望ましい状態の文脈

「集成的な学習とその応用」に教員が取り組む際に指針を与えるツール（道具）またはプロトコル（手順）として開発されたのが、専門職の教授・学習サイクルであり、それを促進・維持するための望ましい状態の文脈を整えていくことが必要である（図1）。生徒の実態やデータ分析を行なった後、①検討する：生徒たちが学習すべき重要な概念や習得すべきスキル、評価方法などについて共通理解するために協働し検討する、②選択する：生徒のニーズを確認して、優先事項を具体化する。研究を基礎とした指導の戦略や評価の技術を選択する、③計画する：授業の目的・教材などを計画し、生徒の学習のどのようなエビデンスを収集するかを決定する、④実行する：計画した授業を教え、成果と課題を書きとめ、生徒の活動のエビデンスを収集する、⑤分析する：授業の効果について対話・協議する、⑥調整する：互いの授業経験を省察し、授業を改善していく。

このサイクルが望ましい状態で駆動するには、管理職や教員リーダーによるリーダーシップ行動が鍵となる（図の右下）。さらに、サイクルを促進・維持するためには PLC の構成要素の1つである支援的状态が極めて重要である（図の左下）。支援的状态は構造的（物理的）要素と関係的（同僚的）要素に分けられ、特に関係的（同僚的）要素は集成的な学習の雰囲気や促進・構築するための望ましい文脈であり、PLC における教師の協働の際の要になる。



### (4) PLC と特徴的な関係主体

図2は PLC を取り巻く特徴的な関係主体を表した図である。PLC が学校を1つの学習するコミュニティとして捉え、組織内部の成人が、子どもたちの学力向上を目指して互いに学びあうことを志向した組織論であるのに対し、PLC に外部人材（保護者、子ども、他職種の専門家、行政等）や、他校の教員を招き、かれらの知識や専門性を吸収しようとする志向性を有するのが PLC のオープン化である。また、PLC と同様子どもたちの学びに注目し、その改善を志向する成人の専門的な学習コミュニティと性格づけられるのが巡回指導（Instructional Rounds: IR）であり、教育委員会がイニシアチブを発揮して、学区全体の学校改善を図る営みである。

校内の研修体制の充実を考えていく際、倉敷市全体で捉えていく視点が必要であり、倉敷市教育委員会としてどのようにそれを位置づけ支援していくのかという視点が必要になってくる。PLC のネットワーク化（Networked Learning Communities: NLCs）により学校外部の資源をどのように使い、関係機関と連携を図っていくかを構想していく必要がある。



図2 特徴的な関係主体 出典：廣瀬 2015 p. 51

## 3. 研究1年次の実践

### (1) 学力向上推進委員会の設置と、学校課題を析出・共有するコミュニケーションの機会づくり

1年次の課題分析を通して、目標や生徒の実態・課題の共有が十分に図られているとはいえない現状が確認された。校内研究において、研究主題が前年度踏襲のものであり、教員間にしっかりと共有されておらず、自分たちや生徒にとって本当に必要性の感じられるものになっていない。そこで個々の教員が研究主題を意識して日々の教育実践に取り組みにくい現状を改善し価値とビジョンの共有を確立するため、校長の「既存の組織を再編し、コミュニケーションの場を創生したい」との思

いのもと、学力向上推進委員会の設置が学期の途中に提唱され、設置された。学力向上に向けた校内の研究を推進していく位置付けで、メンバーは校長、教頭、教務補佐、学年主任、指導教諭、生徒指導主事、研究主任、学力向上担当で構成された。

学校評価アンケート（生徒・保護者・教員）、授業参観後のアンケート、全国・県・市学力学習状況調査結果等をもとに、今年度の研究主題立案のための議論がメンバー間で交わされた。「生徒の課題は何なのか」、「どうして今のような状況が起きているのか」を投げかけて、冰山モデルを用いて生徒の実態を捉える力やその捉えを言葉にする力、現状の認識から課題を生成する力の育成を目指した。

## （２）授業実践の共有の場の創出

一昨年度まで現任校において教員相互の授業参観の機会には設けられてこなかった。また、倉敷市内の中学校でも授業実践の共有を実施している中学校は半数以下であった。自己との対話もさることながら、他者との対話の機会を創生しないことには学習の広がりや深まりを期待できないと考え、昨年度11月に実施した教員相互による授業参観の取り組みでは、他者と関わり他者の経験と思考の深い部分を表面化させながら対話することによる教師自身の意味パースペクティブ変容をねらった。授業者や参観者からの気づきとしては、「他教科の授業から自分（の教科）にはない視点・気づきを得ることができ、自分の授業の持ち味、改善点について認識できる」といった肯定的な気づきがある一方で、「授業のどこを特に意識してみればいいのか視点が示されていないため、参観者が授業のどの点に着目しているのかははっきりしない」、「公開授業をしたあとに、参観カードを通じて授業者へのフィードバックはなされたが、授業者と参観者を含めた振り返り（成果と課題の検証）をする時間と場の確保が難しかった」「授業技術がどうであったかという方法に関する感想・意見は多く見られたが、どういった生徒の課題がある、どういった生徒の変容を目指すのかといった視点からの参観になりにくい」といった課題が挙げられた。図1のサイクルで考えると、①「検討する」→③「計画する」のプロセスを経たかが定かではなく、④「実行する」→⑤「分析する」に留まり⑥「調整する」に至らず、授業改善に向けた省察の深化のプロセスを踏むことができなかったと言える。

## （３）1年目の成果と課題

それまであまり協働で検証されてこなかった研究主題や校内研究計画、そして授業実践といった側面に焦点を当て、個人や校務分掌の担当者だけが思案するのではなく、一人ひとりが自らの指導観や生徒観を再認識し、共有しようとしたことは、価値とビジョンを共有し生徒の学習の改善を目指して協力して活動する PLC の目指す姿勢と合致する。しかし、付箋を用いて生徒の実態や課題を捉えたり、さらにはその現状を許してきた自分たちのメンタルモデルを表出し意見交流したりすること自体に慣れておらず、意見を集約し次年度の研究主題設定へ向けて会を重ねていくことができなかった。学力向上推進委員会の設置は、うったてとしては良かったが、2年次には実態を共有する場は日頃の動きやすい学年会や教科部会へとシフトし、研究主任と筆者が相談した結果、研究主任と各学年担当や各教科主任と繋がる方がより実質的に動きやすいということになった。

実践の共有に関しては、個人の授業実践を共有する場を創出することで、それまでの個業から脱却し、授業も教員相互の関わり合いによって改善していく支援的風土の醸成に寄与できたのではないかと考える。しかし、他者の授業実践の根底にある教育的価値が言語化・可視化され、その思考様式を観察したり、それまでの自らの授業実践を客観視することによる指導の適切性の省察を行うという、教員の学びの広がりや深まりが起こったかについて検証する方法が確立できておらず、意図的な集合的な学習の場をもつことができなかった。

## 4. 研究2年次の実践（現任校における PLC 構築の試み）

### （１）学力向上担当の役割の再位置づけ

前年度まで、学力向上担当の主な役割は、学期に1度実施される100問テストの企画・運営だった。前例踏襲的に実施してきた活動に、そもそもなぜこの活動をやっていくのかという、意味付け・価値付けを意識してもらうことを企図し、今年度は、生徒にどんな力をつければいいのか、学習面で生徒が困難を抱えていることは何なのかを従来学年運営の連絡や生徒指導での情報交換に終始していた学年会議で協議してもらうような形式をとった。そこで生徒の困り感を共有し、そこから学力向上プロジェクトの問題作成や指導支援に反映させるというアプローチを取るようにした。

従来の半ば形骸化されていた暗記テストは、各学年の学力向上担当を中心とした、生徒にとって何が必要なのかという視点から問題作成や取組が考案される形への実施へと変容した。

3学年は、2学期の後半から高校入試の対策に焦点化した取組みを、2学年はそれまで国数英の3教科実施だった取組みを5教科に拡張実施し、放課後学習会の体制も敷き、学習者に取組みの振り返りをさせつつ積み残しの縮減に努めるなど、各学年とも前例的に実施してきた慣習を捉え直し、どのように取り組むことが生徒の学習にとって最適なのか、実践の適切性を自分たちで自問しながら再構築するプロセスへと変容しつつある。

## (2) 英語科教員による協働的な授業改善プロセスの提案

1年次の反省を受けて、図1のサイクルを全て回せるような授業づくりを実施した。今年度6月に実施された市教委による指導訪問日を校内研修の場と位置づけた。中学校現場特有の、全体での集合のしにくさや、筆者の担当教科が英語であることも踏まえ、まず英語科が他教科に対して提案的に集会的な学習とその応用の具体を実施し、全体へそのプロセスを説明することで、全体への波及の足場を作りたいと考えた。

今年度の研究主題は「確かな学びを育む指導方法の工夫～主体的な学びを追究する集団を目指して～」である。授業者にとって主体的な学びを授業内に生成することは、個人的な課題でもあった。1年次の反省を受け、図1のサイクルを①からまわしていけるように集会的な学習の場を持った。そこで、作り方として、研究主題である主体的な学びを生み出すための指導方法の工夫を個人ではなく、他者と協働で検討していくことで、生徒のためのよりよい学習を生み出そうとした。そこで議論されることが、主題に基づいているとともに、生徒の実態（今回で言えば、英語を書く活動では黙々と集中して活動できるが、話したり聞いたりする活動では、生徒の学びが受身的で停滞してしまうこと）を取り上げ（①検討する）、そこから改善策を検討しようとしていること（②選択する）への焦点化に務めた。また見方として、授業者の指導技術がどうであったかだけでなく、その教授行為や生徒の学習関係がもたらした生徒の学びの姿を見取ろうとしていることを取り上げ、語り方として、予め、生徒の学習のどのような姿を見とるのか（今回で言えば、生徒が主体的に言語活動に取り組んでいたかどうか）を共通理解しておき（③計画する）、実践を共有する（④実行する）。そこへ焦点を当てた議論をし、授業の効果について対話・協議することで、深まりをねらっていること（⑤分析する）、またそれを次時の授業改善へと繋げようとしていること（⑥調整する）を、英語科教員集団が意図的にプロセスを経ることを確認しながら授業づくりを行い、協議した。当初、教科主任者が協議の進行を務める予定だったが、諸用により急遽筆者がおこなうことになった。協議の前に「主体的に生徒が活動できていた（できていなかった）場面はどこか」を中心に協議することをお願いして始めたが、進行するにつれて本時の授業と無関係の話題が提供されそうになったり、そのことに参加者が気づかずに協議が継続されそうになったりする場面があり、筆者が途中で協議のそもそもの目的を再確認したりもした。また、協議の途中、「そもそも主体的とはどういうことなのか」と筆者が投げかけたことで、解答に困り、そもそも「主体的」という言葉を臍げに使用している自分たちへ気づくことができた。限られた時間の中で、明らかになったことと、これから明らかにしていきたいことを言語化し集約するファシリテート能力の必要性を痛感した。

さらに、授業の技術・手法の議論や目の前の生徒の実態改善に終始するだけでなく、視座を高めた、大きな文脈で捉えることの意義についても言及した。

PLCは教師が定期的集まったり、協働的に仕事をするために集まる場所を単に意味してはいない。PLCは、「目的をもった協働的な学習のために教師を組織化する方法」である。学校のデータを研究し、組織目標を明確にさせ、これらの目標を達成するために教師は何を学習しなければならないのかを決定する営みである。価値とビジョンの共有をより鮮明に意識してもらうため、ふだんの授業実践ではあまり感知されない学校教育目標や研究主題を意識することで日々の授業実践の捉えを、単に教科内容の習得・習熟という捉えにとどまらず、組織目標の達成で捉える視点を新たに得ることに言及した。

## (3) 英語科で実施した協働による授業研究プロセスを他教科へ拡張実施

2学期以降、英語科で示した授業の作り方・見方・語り方を参考にしながら各教科部会を中心とした集会的な学習の創生を試みた。

まず全国学力・学習状況調査の結果や普段の生徒の学習の現状認識をもとに、生徒の改善すべき課題は何なのかを設定するための各教科部会が2学期直前にもたれた。研究主任がリーダーシップをとり、各教科主任に働きかけ、学力・学習実態調査の結果の分析を踏まえつつ、生徒の課題はなんなのか、どういう能力・資質をつけるために、どういう指導を展開していくのかを、提案性をもった指導案作成の協働を働きかけた。

2学期開始直後には、教科主任者を研究主任が招集し、各教科主任が担うべき役割として、授業づくりのための教科部会開催の日程調整、授業日時を研究主任へ報告、指導案の教員全員への事前周知、授業後の協議会の場の設定および進行、報告シートと協議参加者全員分を集約し研究主任への提出をお願いした。報告シートは単に感想を記入する形式から授業の焦点をもとに記述する形式へ変更し、そこから自分の授業実践にどのように活かせるかを問うかたちにした。英語科の実戦で躓きかけた協議の進行についても、感想を述べ合うだけの会に終わらせないように、発言者の真意を問うなどの方策を示したものを前もって提示した。参加した一部の教科主任からは「なぜここまで詳細にやる必要があるのか」というコンフリクトも起こったが、初めての試みでもあったので、研究主任と筆者とで詳細にステップを説明し依頼することで協力を得ようと考えた。

しかし、教科によっては英語科の実践時と同様、授業後の協議の中で何をどのように言えばいいのか、戸惑う司会者や参加者も出てきた。感想を述べ合うだけの会にはいけないことは伝わるのだが、協議が終わった時に、授業者への労いと何か達成感だけで、今後の展望が明らかにされないまま閉会してしまうことが往々にして起こった。

また、授業参観には、同教科の教員はもちろん、同学年の教員や他教科の参観者が見られたが、事後協議の場には、研究主任は同席しても、他教科の参観者の姿が見られず、同教科教員集団だけの協議になることが多々あり、焦点化されたテーマで対話していくことで教員の学習の広がりや深まりをねらい、探究し改善し続けるコミュニティの構築の難しさが改めて浮き彫りになった。

## 5. 研究2年次の実践（外部支援におけるPLCネットワーク構築の試み）

### （1）外部講師を招聘した校内研修の実施

6月の校内研修では、研究主題の達成に向けて、全員が指導案を反芻しながら作成し、それぞれの授業の提案点をもって授業実施した。しかし、授業参観した指導主事からは授業全体のイメージとして「めあてが書かれていない授業が多い」、「何が重要で何が重要でないかがわからない」、「良い授業と生徒の変容を見せることで教師集団の意識を変えるしかない」といったご指摘をいただいた。自分たちには気づきにくい視点を得るべく外部講師を招聘してPLCのオープン化を図ることで、集団及び個々の授業改善の意識変容を喚起したいと考えた。

倉敷市授業改革推進リーダーを講師として、岡山県授業スタンダードをもとにワークショップを中心とした研修をおこなった。教師が生徒役となり、主体的・対話的な学習活動を擬似体験することで自身の授業改善の糧にしてもらおうと考えた。

### （2）授業改革推進チームの取組（若手教員や研究主任を中心とした市訪問団を結成し県外視察）

現任校での取組みに加えて、倉敷市授業改革推進チームに同行し、他校への授業改善にも介入を試みた。倉敷市では、市内小中学校の授業改善に資するべく、現在授業改革推進チームを小学校中学校それぞれに編成している。他県の学力向上に関する先進校を訪問し、市内の学力向上担当者にレポートしたり、IRとしての役割を担い、各学校をチームで訪問し、授業参観後に授業者へのフィードバックを実施したりしている。しかし、授業者個人の授業力改善には寄与できているが、学校全体としての改善志向を高め、自分たちの組織で授業を考えていこうという動きに繋げにくい現状がある。

そこで、10月末に他県にある研究先進校へ倉敷市内の中学校より研究主任や若手教員を中心とした10数名の視察団を結成し視察を実施した。授業実践だけでなく、学級・学年・学校経営実践をどのように組織的にマネジメントしているのかを視点に持ち視察することを通して、それぞれの勤務校での実践改善に資することをねらった。

県外の一般の公立学校がどのようなプロセスで生徒を自律的な学習集団へと変容させ、また教員集団も学習共同体として機能しているのかまで全体像を把握することはできなかったが、それぞれの勤務校での実践と比較しながら今後の実践改善に活かす契機となった。

### (3) 指導訪問の捉え直し（過程の促進者としての関係構築）

校内の研修体制の充実のためには、PLCの議論を校内だけで完結させるだけではなく、関係機関とのネットワーク化を推進する必要がある。指導主事とは、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律（第18条3項）」において、「上司の命を受け、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する」と定められている。PLCのネットワーク化からの観点から、指導主事による訪問指導の場を全体の校内研修の場と位置づけ、支援的で継続的な関係構築をねらった。そのために、Edgar H. Scheinの提唱するプロセスコンサルテーションの考え方を採用したいと考えた。Scheinによれば、他者を支援する際、安易にクライアントに解決策や解答を授けるという支援以上に、クライアントの主体的な問題解決力を信じ、過程の促進者として対等の関係のなかで併走(励まして)いくことが大切になってくるという。

そこで、今年度6月の指導訪問時に来ていただいた指導主事に11月に再度来校してもらい、研究主任と経過報告を中心とした協議をおこなった。単年度ごとの年1回の指導助言だけでなく、年度内の変容にも介入していく視座を設け、前回訪問時の省察を踏まえた指導の改善点・提案点を事前に情報提供し、その変容を価値づけてもらったり、研究主任が関係教員に働きかけて個業の脱却を図ろうとすることで校内研修の運営そのものに変容をもたらそうとするプロセスを価値づけてもらったりするなど、過程の促進者としての関係構築を目指そうと考えた。

前例のない教育行政からの訪問となると、現場の教員は身構えることが予想される。そこでまずは筆者がこの協議の場が意思決定の場でないことや、オープンな協議から関係性の構築をねらっていることを伝えるところから始まった。

次に研究主任から6月からこれまでのプロセスが説明され、8月に外部講師を呼んだ校内研修の実施、教科主任者会の開催、各教科協働での指導案検討を経た授業後の協議の実施などについて報告した。そのなかで、新たな取組であった、協働で指導案検討の時間をもつことの困難さを吐露したり、年度当初に管理職から研究を少しでも前に進めてほしいという期待感が自身の取組を後押ししてくれている安堵感の表明などが聞かれ、会のはじめは固かった協議の雰囲気が柔和で開放的になってくることが伝わってきた。

話題の関心は指導案に移り、指導主事は傾聴しつつ「指導案を書くの大変だったでしょう?」と、現場の教員を労いつつも、指導案を書くことについての意義を投げかるとともに、「しんどかったけど、やって良かったっていうのが要ります。やりっぱなしにならないような、次へつながるような深まりというか、がないと力がつかない気がしますね」と今後の研究の継続性への期待を寄せた。協議の終わりには双方から「できれば3回目も設けられれば」と双方の関係性が前進したことが窺われた。

## 6. 本研究のまとめ

### (1) 本研究の成果と課題

1で述べた課題に対してそれぞれ成果と今後の課題を考察したい。

①生徒指導面では教職員の協働の意識が働きやすいが、ともすると潜在的に、学校が落ち着いてさえいけばいいという状態に安住してしまい、授業改善が第一義的なものになっていないこと  
→昨年度末、数名の教員によって抱かれた「学校が落ち着いている今だからこそ、もっと何かできるんじゃないか」という焦り感は今年度の授業改善を通じた集会的な学習の場の創発をはじめとする教員の学習や、学習指導要領の改訂に伴う不断の授業改善の必要性の高まりとともにその気運は高まりつつある。学校評価アンケートの結果においても、教師の授業改善に関する項目に対する肯定的回答および生徒の学力の定着の確実感は昨年度よりも軒並み上昇しており(表2)、授業改善が第一義的とまではいかないまでも一部の教員間から、「やはり東中が一番大事にしたいのは授業および学力なんじゃないの?」という声も聞かれ、教師の集会的な学習の必要性・優先度は今後も高まっていくことが期待される。

表2 学習活動に関するアンケート項目への回答結果 (H29年度学校評価まとめより)

| 評価項目                     | 肯定的回答 |      | H28 結果 |      | 差(H29-28) |      |
|--------------------------|-------|------|--------|------|-----------|------|
|                          | 生徒計   | 保護者計 | 生徒計    | 保護者計 | 生徒        | 保護者  |
| あなたは、授業はおおむねわかりやすいと思いますか | 86.0  | 65.7 | 80.2   | 65.3 | +5.8      | +0.5 |

|                                                |      |      |      |      |      |      |
|------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| あなたの学力は向上していると思いますか                            | 69.9 | 56.3 | 63.0 | 52.8 | +6.9 | +3.5 |
| 先生たちは、授業中に生徒一人ひとりが理解できているかどうかについて気を配っていると思いますか | 77.8 | 73.1 | 71.4 | 72.3 | +6.4 | +0.8 |
| 先生たちは、生徒が意欲的に授業に取り組めるように努めていますか                | 85.4 | 81.2 | 79.7 | 80.2 | +5.7 | +1.0 |

②どんな学力を生徒につけるのかと議論する際の学力観が、特定教科に限定された狭義的な解釈が支配的であること

→研究当初、学力といえば主要5教科の学力、テストで測定される暗記による知識や基礎的な計算力といった解釈が支配的であった。しかし、既存の学力向上プロジェクトの意義を改めて問うことで、生徒に対して応答的にその実践の在りようを考案したり、授業実践での協働を通じた集合的な学習の場が確保されるにつれて指導案作成から授業観察、事後協議のなかで対話を通じて生徒に身につけさせたい資質・能力の正体を熟考したり、他教科を横断・超越して獲得させたい、教員がさらに探究していきたい資質・能力について認知されはじめたことは成果であると考え。

しかし、学年会での生徒の実態把握・共有が学力向上の分掌の取組みに傾倒してしまいがちで、自分たちの授業改善志向に直結しているとはまだ言い難い。価値・ビジョンの共有の観点からも、狭義の学力観にとらわれない議論が今後さらに必要とされる。

しかしまた一方で、実技教科での実践も他教科との連携や生徒に身につけさせたい資質・能力を示唆する実践も見られた。11年目の音楽科教員は、自身の授業実践において県の指導主事のアドバイスをもとに学習指導要領の熟読を踏まえた実践をすることで、それまでの自身の指導の中にあつた「何となく」が意図的・自覚的な「はっきり」としたものへの変容を自覚した。教材研究をするなかで自身の指導内容が社会科の歴史的分野との関連づける必要性を感じるとともに題材の批評文を書かせる言語活動において国語科での既習内容を国語科の教員と能力の定着度を確認しながら授業を作っていた。生徒の作品中の文章表現にも自身の授業改善の成果がはっきりと現れ、教材研究の他教科との関連性や身につけさせたい力を明確化することへの重要性を再認識していた。

④ビジョン・目標の共有化ができておらず、研究主題が自分事になっていないため、達成のための取組みになっていないこと

→今年度は、昨年度末の教科主任者会で析出された課題や学力向上推進委員会の協議をもとに研究主題が設定された。それまで研究主任や管理職のみで決定されていた経緯を踏まえると、より多くの教員の想いや願いが込められたものになったとは言える。しかし、2年目の後半は研究主題の達成というよりも、全国学力・学習状況調査の結果分析を中心として、生徒の学習に関して教師が学習すべきことが検討された結果、調査データの分析や生徒の実態分析に基づく授業実践の提案に主眼が置かれたため、研究主題へのコミットメントは高まったとは言いがたい。

③個業が常態化しており、教員の学びが発生・蓄積されているか自己完結的であるため、教員間で学びが共有されにくく、より多くの生徒に還元されていないこと

⑤教科部会や学力向上担当など、組織立てられているが、本来生徒の学習の質を高めるための学び合いの場となるはずが、そうはなっていないこと

→研究1年次に始めた授業実践の共有や2年次の集合的な学習の場の創発を通して、教員同士が互いの実践を共有し、語り聞く場が多く持たれるようになってきた。授業者がそれまでの自身の実践の適切性を疑問視し、協議者である個々人がそれぞれの経験や価値を表出し、課題解決に迫ろうとリーダーシップを共有・発揮しながら協働的に対話をするというサイクルの①～③を経るとともに、授業後の協議会でも授業の提案性について改善されたのはどの場面で、それはどのような教授行為に起因するものだったのか、効果が確認されなかった場面はどこで、それはなぜなのかといった④～⑥の協議のプロセスを経ることができた。それにより、授業者、協議参加者双方に効力感を得ながら学びを共有する姿が見られはじめた。

さらに、協議後の省察で得られた知見を自分の授業実践にどのように活用していくかを言語化し表明することで、個々の授業改善へと繋げて実践するケースも見られた。6年目の理科教員である授業参観者は研究授業の参観を通して、それまでの自身の授業実践が安直に生徒に解答を授けていたことを反省し、その後の授業改善に応用しようと努めていた。また、新採用である数学教員は授業後の協

議で指摘された改善案を即座に他クラスで応用実践し、その改善の有用性を感じていた。それまでの自身の実践の適切性を吟味・再修正しようとする反省的实践家としての姿勢を全体へ波及できたのではないかと考える。

生徒に身につけさせたい資質や能力が何なのかを改めて言語化・明文化すること、そしてそれを自覚化・焦点化することによる、授業改善に向かう意識変容（他者と協働で考え、作り、見て、再び語ることの有用性や、学習指導要領に立ち返り精読する必要性の高まり、教科を横断した汎用的な資質能力を探究する可能性）が少しずつではあるが涵養されつつある。

⑥教員の授業改善に向けたモチベーションを喚起するためのリーダーシップが発揮されていないこと

→PLCにおいてリーダーシップは管理職が独占して発揮するものではなく、全ての組織の成員に共有されるものとして位置づけられている。研究主任が中心となり教科主任を招集し、まずは各教科での集会的な学習を要請したことで、研究主任に、授業改善を土台として教員集団を専門職の学習コミュニティとして機能させようという自覚が涵養されたと考える。そしてそれまで職務の中心が事務連絡的なものに終始していた教科部会を、研究主任を中心に教科主任者が各教科の授業改善のプロセス形成および学習コミュニティとしての教員集団形成を任されたことで、本来生徒の学習の質を高めるための学び合いの場へと変容を遂げつつある。

## (2) 考察

教師が反省的实践家として常に探究し続けるコミュニティを構築するためには何が必要だろうか。集会的な学習の学びがどのように教員一人ひとりに認識されその後の各自の教育実践へどのように波及して生徒の学力に結びついていけばいいのか。現任校において集会的な学習が創起されはじめたことは一つ成果だが、事後協議がいまだに同教科集団での学習に留まるのは、やはり「教科のことはその教科の先生にしか言えない。」というメンタルモデルが強く働いているからであろう。自身の教科に対する学習への探究心は喚起されつつあるが、他教科やその他の教育実践や共有ビジョンとの連関を認知するには至らなかった。

しかし、研究主題へのコミットメントの高まりが意識されなかったとは言え、授業づくりの実践を積み重ねる中で、英語科の実践で主体性の意味を改めて問い直したり、その他の教科の実践の積み重ねから、「実は言語活動の充実を学校としてもっと考えていく必要があるのではないかと自分たちの指導の適切性を教員集団で問い直したりしながら大切にしたいことや探究していききたいことが表出されそうになりつつあったことも事実である。実践で得た価値を自分や同教科内だけの産物として保持するのではなく、それが他教科や教科外の教育活動や教育目標とどのように有機的に結びつけばいいのかと思案することが自分たちの実践の価値の再考、修正、吟味というプロセスを経たビジョンの創出につながり、学校として追究していききたい、さらに学習していききたい真に共有ビジョンとなりうるものであろうし、成員の力動性を強めるものであろう。

そしてこれらはいずれも教員が個々に授業を実践しているだけでは起こらなかったことばかりであり、思考を誘発してくれる他者との対話をもたらした結果と言えるだろう。やはりそれには学びを誘発するファシリテーター（主に管理職、研究主任やミドルリーダー、後述する指導主事などのPLCネットワーク支援者）が授業改善に係る校内研修のプロセスを経る中で、どのように支援的につなぎ役として関わっていけるかが大きな意味を持っていると考える。2年次の実践において協議の進行・促進者として位置づくだけでなく、協議の中において、特に管理職やミドル以上の教員が協議内容に関して、思考の深化や再考を促進するような示唆や問いかけがなされたことは意義深かったと考える。例えば、校内の授業公開時には可能な限り、校長と教頭も授業を参観し、その後の協議にも参加した。教頭は国語科の教員であり、国語の授業後の協議会では、学習指導要領をエビデンスとして、授業者および参観者に読むことの広がりや深まりがそもそもどうということなのかを問題提起したり、学力学習状況調査を詳細に分析する意義を唱えたりすることで、学習の深化や修正を促したと言える。協議で（みんなが共有すべき）明らかになったことをまとめるとともに、課題の改善の方向性を示しながら、教師の学習の始め方・終わらせ方や、「自分たちがもっと深く探究していききたいことが何なのか」をイメージし参加者に問いかける対話能力の向上が実践の共有から意味の共有を生み出し、意味の探究を深化させる持続可能なPLCへの変容にとって必要になってくるのではないだろうか。

### (3) 教育行政への提言

現任校での指導訪問への介入や倉敷市内中学校での指導訪問への同行を通して、指導主事自身も指導訪問で伝達できることの時間的・空間的・心理的な限界を感じていたり、指導伝達したことが現場の教員たちにどのように受け止められ、その後どのように実践において改善や変容がなされているのか、そのプロセスに参画していないことに対する疑問を抱いたり、訪問校の校内研修の在りようそのものに疑問を抱くケースも見られることが明らかになった。

以上のような状況をふまえて提言したいのは、以下の3点である。1つには、学力向上に関する指導訪問の位置付けを単年度完結させるのではなく、3年の周期として中長期的なスパンで捉え直し、支援する役割を担う存在として介入していくことである。倉敷市では、要請訪問と計画訪問を3年周期で実施している。前者は、各学校園の研究計画に基づき、研究主題解明のために実施される校園内研修会に指導主事が出席し、指導・助言することによって、教員研修に資することが目的である。後者は、(1) 学校園と教育委員会との相互理解の深化(相互関係の緊密化と連携)を図る(2) 教育条件整備を進めるための資料収集を行う(3) 教育実践上の諸問題の検討と指導援助を図ることを目的としている。しかし、学校側と教育委員会側双方のメンタルモデルに、指導訪問がルーチン化しているくらいがあった。つまり、授業参観から全体協議会への参加を経て指導・講評という一連の営みが即日完結的であり且つ枠組みそのものが膠着化しており、教師の学習の深化や継続化を支援する動的な状態を生み出せていない現状があった。学校の育ちを中長期的なスパンで、しかもその成長のプロセスを支援するという捉えを提言したい。

2点目は、学校支援の際の過程の促進者としての役割を強調することである。内容の専門家として授業そのものの改善に言及していくことはもちろんだが、対話を通じて、学校教育目標をはじめとする研究主題へのコミットメントに対して謙虚に職務の適切性や学校の方向性を問いかけ、自分と他者の仮定に向き合い、感情を吐露することでクライアント(例えば研究主任や管理職)との信頼関係構築を目指しながら個々の学校の教育実践の実際のプロセスとそれに関わる当事者たちの心的なプロセスに介入していくことが望まれると考える。その時に念頭に置きたいのはシャインが言うところの援助者とクライアントのあいだに生じる困難を伴う心理的なダイナミクスをどのように扱うのかということである。援助者は自動的に専門家の役割を演じさせられる。援助者はクライアントに欠けている何かを備え持っており、その何かを授けたり、保留したりする権限を付与されているはずだということが暗黙の前提となる。援助者が自動的にクライアントに対して有力な位置についてしまうことになる。2年間の指導訪問の全体プロセス(指導訪問の事前相談から指導訪問当日の指導・支援の介入の仕方に至るまで)に関わる中で、指導主事が、「研究主題と当日の研究授業実践が繋がっていないこと」や「当日の授業参観を通して、全体的にその場の先生方に具体的に改善してほしい」ことを事前に認知していたにも関わらず、管理職をはじめ研究主任や現場の先生方にその場でそれが表明されることはなかった。もちろん、Goffmanの言う社会的自己の面目維持というフェイスワークが機能していたことは想像に難くないが、この不均衡の関係こそ、自覚的に認知し解消しながら個々の学校の改善プロセスに中長期的に介入していくことが真に支援的な関係につながっていくのではないかと考える。

最後に3点目は、市の教育センターが実施している経年経験者研修と校内研修との位置付けの再構築である。今年度、現任校では実に初任者研修、5年経験者研修、中堅教諭等資質向上研修の受講者が多数おり、現任校での授業公開も多数見られ、集会的な学習の場の創出に寄与していた。しかし、これらの研修が当事者個人の職能発達にのみ資するものなのか、そこでの育ちや学びがどのように校内研修でその他の教職員に還元されるべきなのかが定かではなかった。従来の10年経験者研修が中堅教諭等資質向上研修と改正されたポイントは、「公立の小学校等における教育に関し相当の経験を有し、その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図るために必要な事項に関する研修」とされている。これにより校内のOJTが促進され始めたことも鑑みると、経年研修での学びや育ちがどのように校内研修の中に位置付けられ、その他の教職員に波及・還元され学校そのものの育ちに貢献されていけばいいのかを指導課が実施する訪問指導や授業改革推進チームとの有機的関連とも合わせて考えていくことがPLCのネットワーク化をより強固なものにしてくれ、校内研修の学びをより盤石なものにしてくれる可能性を有しているのではないだろうか。

# 中学校における道徳教育推進モデルの開発 ～集団の道徳性を高め合う学校を目指して～

学生番号 22428074

氏名 豊岡 恵梨子

## 概要

本研究は、学校の教育活動全体で取り組まれる道徳教育をコーディネートする道徳教育推進教師の役割を明らかにすることを通して、中学校における道徳教育推進モデルの開発を目的としている。さらに、「集団の道徳性」という視点に立って、本校の道徳教育の取り組みの検証をし、改善策を提案することで、学校教育目標にもある「豊かな感性と知性を身につけ、たくましく未来を切り拓き続ける生徒」の育成をめざす。

キーワード：道徳教育推進教師 集団の道徳性 学級経営 学級集団の発達段階

## 1. 研究の目的

本校は、岡山市南部に位置する小規模の中学校である。本校では、平成24年度より3年間、「自尊感情を育む道徳の指導の工夫～話し合い活動による学び合いをめざして～」という研究主題で道徳教育を主軸として校内研究を進めてきた。道徳教育における様々な取組を通して、本校が一時期に抱えていた授業徘徊、暴力行為、器物破損、喫煙などの問題行動が減ったり、授業遅刻や、授業中の教室への出入りや、授業中の私語をしたりする生徒も減り、授業を落ち着いて受けられる状態となった。道徳教育に関する校内研究が終了した現在も、「豊かな感性と知性を身につけ、たくましく未来を切り拓き続ける生徒の育成」を学校教育目標に掲げ、指導の重点の1つに、「心磨き活動を基軸として道徳教育の充実を図る」ということを挙げていることから、道徳教育は本校の教育活動の柱であることが分かる。しかし、道徳教育に関わる校内研究が終わり3年が経過した今、校内の状況が少し変わってきた。以前からの「一斉道徳」・「輪番道徳」・「心磨き清掃」などの道徳教育に関する取組は継続されているが、形骸化しつつあることは否めない。それには、教員の大幅な異動により、道徳教育に関する取組の意義の伝達が不十分であったり、本校の道徳教育に関するPDCAが十分に機能していなかったりすることが関係する。そこから取組の導入当時より、一部の教員に頼る形で道徳教育を推進しており、道徳教育推進教師を中心とした道徳教育推進体制の整備が不十分だという課題が見取れる。次に、生徒に目を向けてみる。全体的に落ち着いた学校生活を送っているが、様々な教育活動に対する目的意識が曖昧であったり、何となく取り組んでいたりと生徒もいる。また、本校は中学校区において長年「伝え合う力の育成」を研究テーマに挙げており、本校でも平成24年度～26年度までは、「話し合い活動による学び合い」が、平成27年度からは「言語活動の充実を図る指導の充実」という文言が研究主題の中に織り交ぜられている。しかし、生徒の変容はあまり見られない。要因として、教員の授業力も挙げられるだろうが、生徒の生活の基盤となっている学級に、生徒が安心して意見を表明できるような雰囲気が十分でないのではないかと考えた。

以上のことより、本研究は、集団の道徳性を視点として、道徳教育推進教師を中心とした道徳教育推進モデルの構築を目的とする。

## 2. 道徳教育推進教師の現状と課題

中学校学習指導要領解説 総則編(2015)には、道徳教育は特別の教科である道徳(以下、「道徳科」という。)を要として、学校の教育活動全体で取り組まれるものであると示されている。道徳教育が道徳科の授業だけに留まらず、学校の教育活動全体で取り組まれるようにコーディネートしていくのが「道徳教育推進教師」である。

道徳教育推進教師についての先行事例では、道徳の授業に関する研究推進体制を整える事例が多い。たとえば、道徳教育推進教師が、道徳の授業を公開したり、道徳の授業の研修を計画したり、他の教師の授業に関しての助言をしたりすることなどがあげられている。(今川 2016) また、木村は、学校の道徳教育にイノベーションをもたらす協働的な指導体制の確立や学び合う教職員集団の構成の必要性に触れている。(木村 2016) しかし、この事例も道徳の授業を改善していく過程に関するものである。しかし、道徳教育は、道徳の時間だけで成り立つものではない。学校の教育活動全体で行われるものである。つまり、道徳の時間だけではなく、各教科での指導はもちろん、教科外での活動や学級経営についても、道徳教育推進教師が中心となり、道徳教育という枠組みからコーディネートすることにより、学校の教育活動に資することが必要なのではないかと思う。また、道徳教育は全教職員の協力の下に推進されるべきものであるが、推進事例を見てみると、道徳教育推進教師だけが研究授業を公開するなど、道徳教育推進教師の担う部分が多い事例も少なくない。(今川 2016) これでは、全教職員の協力体制の下での道徳教育推進体制とは言えないのではないか。本研究では、道徳教育推進教師の役割を捉えなおすことで、学校教育全体での道徳教育の推進モデルを明らかにする。



| 段階 | 帰属意識                                                                                                                                                                                                                                                               | 学級の規範                                                                                                                                                                                                                                          | 授業の様子                                                                                                                                                                                     | 学級担任への期待                                                                                                                                                  | 先生への接し方                                                                       |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <p>○生徒同士の交流があまりなく、学級への帰属意識は低い。学級の雰囲気は堅苦しい。</p> <p>○すでにある友人関係に閉じこもったり、他の子供と表面的な付き合いをする。</p>                                                                                                                                                                         | <p>○明文化されたルールはあるが、生徒の行動を決定する規範構造の発達は見られない。</p> <p>○それぞれの生徒が持ち込んだ規範構造があるだけである。</p>                                                                                                                                                              | <p>○道徳的雰囲気の高まりがないので、議論をする土壌が育っていない。</p> <p>○道徳の授業では、安心して自分の考えを表明することができない。</p>                                                                                                            | <p>学級での生活において、様々な場面で指示を出すのは担任だと思っている。生徒が自ら動くことは少ない。</p>                                                                                                   | <p>教師を知るために、試し行動に出る生徒がいる。</p>                                                 |
| 2  | <p>○生徒同士の交流が活発になってくるが、その広がりや小集団にとどまっているため、学級集団であるという意識は薄い。</p> <p>○向社会的スキルは育っていない。小集団の中での助け合いは見られるが、その助け合いも自分の欲求に基づくものである。小集団同士の友だちの引っ張り合いなどのトラブルが見られる。</p> <p>○学級の雰囲気は、物事の善悪で決まるのではなく、小集団のリーダーの機嫌に左右される。</p> <p>○係活動の定着は見られない。教師は声かけをしたり、仕事を遂行しているか確認する必要がある。</p> | <p>○明文化されたルールが徐々に意識され始める。集団の利益よりも個人の利益が優先される。</p> <p>○小集団のリーダーの指示に従うという規範意識が存在する。</p>                                                                                                                                                          | <p>○道徳的雰囲気の発達はまだ乏しい。教師の働きかけによっては、挙手ができたり、班活動ができる。しかし、周りの生徒の顔を気にしているため、自分の意見を表明するのは難しい。</p> <p>○道徳の授業では、ワークシートに自分の意見を書いてからでないと発表することは難しい。</p>                                              | <p>自分の行動に関して認めてもらいたいという欲求が高まる。自分のことを気にかけてもらいたい、声をかけてほしいと思っている。</p>                                                                                        | <p>教師に直接、話しかけてくる生徒とそうでない生徒に分かれる。直接は話ができないが、生活ノートを通してコミュニケーションを取ってくる生徒もいる。</p> |
| 3  | <p>○小集団のぶつかり合いが減り、一定の安定した状態となる。指導力のあるリーダーのいる小集団などが中心になって、複数の小集団が連携でき、学級の半数の子どもたちが一緒に行動できる状態である。</p> <p>○委員長や班長などのリーダーが学級の見本となるような行動をとるようになる。</p> <p>○学級全体の流れに反する生徒や下位集団が明確になってくる。</p> <p>○係活動においては、教師が見ていなくても活動できる生徒が増えてくる。</p>                                    | <p>○明文化されたルールが、担任の監督の下に定着してくる。「先生が見ているときは、良い行動をとるべきだ」・「先生に怒られないために、仲間から白い目で見られないために、学級での自分の役割を果たす」という規範構造の組み替えが起こる。</p> <p>○学級で良しとされている行動をするのは、個人の良心というより、学級の明文化されたルールによるものだったり、学級の仲間から孤立しないためであったり、仲間や教師から賞賛や感謝されたいという動機からくるものであり、他律的である。</p> | <p>○道徳的雰囲気の高まりが見られるが、議論を成立させるところまでは発達していない。</p> <p>○1つの問題を班で教えあうことができるようになる。また、ワークシートにまとめたことを相手に伝えられるようになる。しかし、これは議論ではなく、情報交換の域を脱しない。</p> <p>○道徳の授業でも、班活動をさせた時には、議論ではなく、個人の考えの紹介に終わる。</p> | <p>○学級で起きたトラブルは教師中心で解決してくれるものと期待している。</p> <p>○学級全体の流れに反する生徒は、担任の先生がかかわりを持ち、対応してくれると思っている。</p> <p>○学級で良しとされている行動をしたときに賞賛してほしいと思っている。その賞賛を次の行動の動機にしている。</p> | <p>先生に話ができる生徒は、相談をするようになる。控えめな生徒は、表情、目線、生活ノートなどを通して、教師とより深い関係を築こうとする。</p>     |

(表1 学級集団の発達段階表)

#### 4. 現任校の実態把握と課題分析

##### (1) 現任校の生徒の実態と課題

岡山県学力・学習状況調査、校内生活アンケートなどを通して以下の実態が見えてきた。

- ①人が困っているときは、進んで助けられる。
- ②学級・学年ごとに、道徳的課題の捉え方に差がある。

③生徒の学校生活に対する目的意識が低下し始めているので、落ち着いた学校の雰囲気が崩れる可能性がある。

以上の3点より、本校の生徒は、周りの人への思いやりを持った優しい一面があるが、集団になった時に、その良さが十分に発揮できていない可能性が伺える。生徒の良さを十分にいかし、さらに育てていくためには、集団作りに力を入れる必要性が感じられる。個人の道徳性を育てていくためには、集団の道徳性を育てて行く視点が大切だと考える。

### (2)心磨き清掃を中心とした道徳教育

道徳教育は学校の教育活動全体で行なわれるものである。ここでは、道徳教育のうち、道徳の授業以外の部分について触れる。本校の道徳教育の柱は「心磨き清掃」である。年度当初に、心磨き集会を行い、全校で取り組む雰囲気作りを行ったり、毎週末には生徒は心磨きカードに一週間の思いを記入し、振り返りを行ったりしている。しかし、心磨き清掃に関する生徒へのアンケートを通して、取組の主旨を理解できていない生徒がいることが分かった。心磨き清掃は、道徳性を養う活動であるが、生徒の中には心磨き清掃を道徳教育としての活動ではなく、美化活動だと捉えている生徒がいた。この結果は、教師も心磨き清掃の意義が理解できていないことを意味するのではないだろうか。これらの要因として考えられることは、この2年間で教員の大幅な人事異動があり、取組の意義を上手く伝達したり、共通理解する場面を持っていなかったりすることが考えられる。

また、心磨き清掃を意味あるものにするには、学級集団に前向きに取り組む雰囲気があるかどうかが重要となる。つまり、学級経営が大切だということだ。担任が、学級に生徒の成長をフィードバックすることで、心磨き清掃に前向きに取り組む雰囲気が作られるだろう。例えば、心磨き清掃での生徒の成長を、担任が帰りの会などを使ってフィードバックしたり、毎週生徒が書いている心磨きカードにフィードバックしたりすることが考えられる。しかし、アンケートによるとそのようなフィードバックは不十分であることが分かった。以上のことより、平成26年度より導入された心磨き清掃が形骸化しつつあると同時に、それを支える学級経営にも課題があると感じられる。

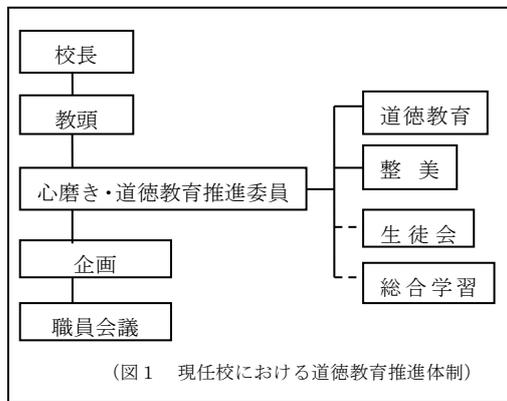
### (3)輪番道徳の現状と課題

学校自己評価アンケートより、教員の道徳の授業に対する意欲が大幅に下がっている実態が浮かび上がった。平成24年度から本校は道徳教育に力を入れて学校改善に取り組んできたが、道徳教育に取り組む意義が新しく赴任してきた教員に共通理解されていないことが分かる。また、平成28年度の輪番道徳における生徒の自己評価アンケートから本校の道徳の時間の課題としては、生徒は教材を良いと感じても、教材によっては当事者意識を持って授業に参加できない状況があること、学級集団で考える道徳の授業を作っていく必要があることが挙げられる。

## 5. 現任校における道徳教育推進の具体的実践

### (1)道徳教育推進体制の整備

今まで本校の道徳教育は、道徳教育推進教師が中心となり、全体計画や各学年における年間計画を作成はしていたが、個々の担当により運営されていた現状があった。そのため、道徳教育推進教師が中心となり、学校全体の道徳教育を推進していく体制を整える必要があった。そこで、今年度は、「心磨き・道徳教育推進委員会」という組織を整備した。心磨き・道徳教育推進委員会は、管理職・教務・道徳教育推進教師・整美担当から成る。この委員会を立ち上げることで、道徳の時間について推進していくことはもちろん、本校独自に行なっている道徳教育を学校全体で推進していく基盤を整備した。心磨き・道徳教育推進委員会では、本校の道徳教育の中心活動の心磨き清掃をはじめ、学級集団作り、輪番道徳、道徳教育講演会などについて取り組んでいく。心磨き・道徳教育推進委員会は、委員会で取り上げる話題によって参加者を変えるようにしている。例えば、心磨き清掃が議題のときは、管理職・教務・道徳教育推進教師・整美担当が委員会に参加する。参加者を限定することでより密接に連携をすることが可能となると考える。



(図1 現任校における道徳教育推進体制)

### (2)心磨き清掃の充実

本校の道徳教育の中心である心磨き清掃の目的を確認し、共有するために、4月当初に職員向けの研修を行った。この研修のために、心磨き・道徳教育推進委員会を開き、道徳教育推進教師を中心に、道徳係と整美係が連携して研修の準備を行った。研修では、心磨き清掃のやり方だけではなく、目的を共有することに重点を置いた。また、話を一方的に聞くだけではなく、研修の中で、全教職員で心磨き清掃を行う場面も作った。心磨き清掃を体感することでより一層、心磨き清掃の目的の共有を図った。生徒に対しては、例年通り4月当初に「心磨き集会」を開き、心磨き清掃の目的を共有した。心磨き清掃をより良い活動にするために、1年生については、掃除の仕方を定着させるために約1ヶ月間の通常清掃を行い、5月の連休明けより心磨き清掃を導入した。そのため1年生には、5月の連休明けにもう一度「心磨き集会」を行い、心磨き清掃の目的を確認したうえで心磨き清掃を開始した。毎月の生徒による心磨きカードに

に対する教師のフィードバックについては、各担任がコメントを返したり、朝の会や帰りの会で良いコメントを紹介したりした。今年度はそのようなフィードバックに加えて、全学年の生徒の記述を道徳教育通信で紹介し、他学年の生徒や保護者と考えを共有できる機会を設けた。

しかし、2学期に入り、心磨き清掃に慣れが出てきている部分が見られると生徒指導の会から意見が出てきた。そこで、心磨き・道徳教育推進委員会を通して、以下の点について整美担当や生徒会担当と連携を図った。

①生徒会主催の生徒朝礼で、整美委員と生徒会が連携して、心磨き集会を開催する。

②整美委員が中心となり、心磨き清掃に関する「いいところ探し」を運営する。

心磨き・道徳教育推進委員会では今回の状況の原因として、4月に確認した心磨き清掃の目的が生徒の間でも教師の間でも曖昧になっていることを挙げた。①を行う目的は、生徒会や整美委員を動かすことで、生徒に心磨き清掃の目的を再確認することである。また、①により道徳教育係、整美担当、生徒会担当と複数の分掌が連携することで、心磨き清掃は自分と向き合い、心を成長させる道徳的な活動であることを教師の間でも再確認し共有することをねらった。

②の取り組みは、整美委員会の生徒から出てきた意見である。この取り組みをサポートする形で、教員間の連携を深めると同時に、振り返りを活用し、その振り返りを適切にフィードバックすることで、心磨き清掃がより効果的な活動となると考えた。心磨き清掃を意味のあるものにするためには、振り返りを適切に行うことが必要である。しかし依然として、毎週の振り返りシートの活用が十分ではない状況がある。「いいところ探し」を通して、振り返りシートを活用し、生徒の頑張りを生徒と教師が共有していくことで、生徒の道徳性を育むことにつなげたいと考えた。各学期の最後には、各クラスで心磨き清掃の振り返りの授業を行った。この授業を通して、生徒たちの1学期間の成長を確認し、次の学期の心磨き清掃への気持ちを高めた。

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|         | 心磨き清掃を通して成長した点は？                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1<br>学期 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○掃除時間に「少しだけなら」と思ってしゃべってしまっていたけど、今はしゃべらずにだまっていける。(1年)</li> <li>○ただ掃除をするのではなく自分たちが使っている校舎に感謝の気持ちを持って掃除をすることができました。(1年)</li> <li>○少しの変化に気づけるようになり周りを見て自分は今何をすべきなのかも考えながら行動できるようになった。(1年)</li> <li>○集中する時は集中するというメリハリがつけられるようになったと思います。(2年)</li> <li>○他の人がどう思っているかを考えて、ちりとりを取ってあげたりできるようになりました。(2年)</li> <li>○自分に対して厳しくする心や相手を思いやる気持ちが成長した。気づきの心が心磨き清掃以外でもできた。(2年)</li> <li>○まず、辺りを見渡して困っている人がいれば助けるといことができるようになった。(3年)</li> <li>○自分の感情を少しずつコントロールできるようになった。(3年)</li> </ul>                                                                                                                                                       |
| 2<br>学期 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○いろんな事に気付けるようになった。授業中の私語がなくなった。相手に親切な心で接することができた。(1年)</li> <li>○友達の良いところをたくさん見つけられるようになった。(1年)</li> <li>○何事にも集中して、物事に取り組むことができました。また人の気持ちをくみ取って働くことができました。(1年)</li> <li>○気づいても行動に移すことがあまりできなかったが、気づいて行動に移すことができた(2年)</li> <li>○周りがしゃべっていても、自分はしゃべらないように我慢できるようになりました。(2年)</li> <li>○自分がしたくないけど、した方が良いことに取り組めるようになった。一番、我慢の心が身に着いたと思います。(2年)</li> <li>○以前は靴を揃えるとき、自分の靴にしか目がいかなかったけれど、周りの人の靴にも目がいくようになり、ついでに揃えるようになりました。(3年)</li> <li>○班員がやっていることを見て、すごいなと気づかされ、次は誰よりも先に自分が新しい掃除場所を見つけようと思えるようになりました。(3年)</li> <li>○「周り見て考えて行動する」という力を身に着けました。困っている人がいたら、その人のことを思って行動したり、黒板が消されてなかったら、次の授業で困るなと思い、ちゃんと消すようにしました。(3年)</li> </ul> |
|         | 心磨き清掃はクラスにどのような影響をもたらしていると思うか？                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1<br>学期 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○自主的に動ける人が増えたり、かげでたくさんの人が働いたりしていると思うので良いと思う。(1年)</li> <li>○配布ができていないときに、配布の班の人に教えてあげたりして、気づきの心や思いやりの心が育っている。(2年)</li> <li>○物を大切にしたり、友達を助けてあげたりして絆が深まっている。(2年)</li> <li>○話すことができない心磨き清掃では、口で伝えるのではなく、心で伝えることが大切だから自然と協力することが増えていると思う。(3年)</li> <li>○やるときはやるというメリハリを大切にしている。(3年)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2<br>学期 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○授業中の私語が入学したときよりも減ったと思う。(1年)</li> <li>○心磨き清掃は普段の生活のなかでも必要な力を育てているので、クラスがいい雰囲気になっていると思います。(1年)</li> <li>○我慢強さと自分の意志を持つことと、優しさを作っていると思う。(1年)</li> <li>○何をすれば、周りの人が喜ぶかを考えて行動できるようになった。(2年)</li> <li>○ONとOFFをはっきりさせられるようになり、少しの時間でも集中できるようになった。場に応じた対応ができるようになった。(2年)</li> <li>○落ち着いて生活できるようになった。(2年)</li> <li>○気づいて行動するということがみんな身につけて何も言わなくても行動ができるクラスになったと思います。(3年)</li> <li>○心を落ち着かせ、喧嘩などの発生を防いでいる。(3年)</li> <li>○心磨き清掃をすることで授業に集中できるようになっていると思います。(3年)</li> </ul>                                                                                                                                                             |

(表2 心磨き清掃(1・2学期)振り返りの生徒のワークシートより)

これらの記述より、生徒は心磨き清掃を美化活動ではなく道徳的な活動だと理解していることが分かる。本校の心磨き清掃では、我慢の心・思いやりの心・気づきの心を磨くことを目指している。このことを教師が理解しているからこそ生徒たちも理解できているのだと考える。このような成果の要因として挙げられることの1つとして、心磨き・道徳教育推進委員を通して複数の教師が連携して職員研修や心磨き集会の準備をし、実践したことが挙げられる。これらを通して、教師や生徒の間での心磨き清掃の目的の共有がなされたことは大きなことだと考える。1学期の1年生に対する2度の心磨き集会や、2学期の整備委員主体の心磨き集会に関しても生徒の記述より、意義深かったことが伺える。また、毎週の心磨きカードへの教師によるフィードバックに加え、道徳教育通信を通してのフィードバックなど、生徒の成長について触れる機会を多く設けたことも、心磨き清掃をより意味のある活動とした要因だと感じる。また、2学期の整備委員による振り返りシートを用いた「いいところ探し」は、振り返りシートの活用を活性化させるとともに、周りの生徒の良い面を見つけようとする姿勢の育成にも寄与したことが分かる。

### (3) 輪番道徳の充実

道徳の時間は道徳教育の要である。学級担任による道徳の授業は学級経営をする上でも重要となるが、学年や学級により温度差が生まれていることも事実である。輪番道徳は、学校のほぼ全教員で道徳の授業に関わるため、学校全体で道徳教育を推進していく意識を高めるためにも適したツールとなる。そこで今年度は、特別支援学級も輪番道徳に参加してもらったり、用務の先生や養護教諭や栄養教諭など普段授業にあまりかかわりのない職員もチームティーチングという形で輪番道徳に参加してもらったりすることで、学校全体で道徳教育を推進していく体制の一つとした。また、1年生に2学期に総合的な学習の時間に行われたキャリア教育と連携し、キャリア教育に関わる内容項目を1年生の輪番道徳で取り上げてもらった。キャリア教育と輪番道徳をつなぐことで、道徳教育推進教師と総合担当、一年団の教師との連携が深まり、道徳教育の推進につながったと考える。

今年度の輪番道徳に向けては、前年度の輪番道徳の生徒の自己評価の分析を受けて夏休みに職員研修を行った。その研修では、2つの提案を行った。1つ目は、生徒が授業において当事者意識を持てるように、道徳的価値を深める中心発問を工夫したり、内容項目を自分自身に落とし発問を作ったりすることである。研修の中で、グループで資料分析をして中心発問を作り紹介し合うことで、道徳的価値を教師がしっかりと捉えておくことが大事だということを共有した。2つ目は、学級集団で考える道徳の授業を作るために、話し合いの仕方や形態を工夫することである。効果的な話し合いの仕方や形態は、学級の発達段階により異なる。学級の発達段階表を参考にして、学級の発達段階を把握することが、生徒にとって有意義な話し合いを作る上では重要になることを話した。また、道徳の時間に効果的な話し合いを行うことが学級経営にも役に立つことにも触れた。

研修後の感想には、「資料分析の方法が分かった」や「内容項目をどう捉えるかで、中心発問も変わってくる。まずは、その資料で扱いたい価値を教師の中で明確にすることが大事だと感じた」という意見を頂いた。この研修により、資料を分析する視点や、学級の発達段階を踏まえながら道徳の時間の話し合いを作っていくという視点の共通理解が図られた。

以下は、昨年度と今年度の輪番道徳における生徒の自己評価の結果と輪番道徳終了後の教師の感想である。生徒の自己評価は各評価項目に対して、4段階で評価させた。表3は、各評価項目に対して、「A(あてはまる)」と回答した生徒の割合である。

|                                                                                              | 1年  |     | 2年  |     | 3年  |     | 全体  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                                                                                              | H28 | H29 | H28 | H29 | H28 | H29 | H28 | H29 |
| (1) 今日の道徳の題材は、よい話でしたか。                                                                       | 84% | 90% | 82% | 89% | 88% | 91% | 85% | 90% |
| (2) 今日の授業内容を自分のこととして考えることができましたか。                                                            | 71% | 82% | 61% | 75% | 76% | 77% | 70% | 78% |
| (3) 今日の授業を受けて、これからの自分の生活の中で大切にしていこうと思えましたか。                                                  | 77% | 85% | 73% | 84% | 85% | 82% | 79% | 84% |
| (4) 【内容項目「3」以外の場合】<br>今日の授業がこれからの学級の生活に活かせますか。<br>【内容項目「3」の場合】<br>今日学習したことを学級で続けて考えていきたいですか。 | 55% | 83% | 65% | 71% | 80% | 79% | 68% | 78% |

(表3 平成28・29年度 輪番道徳における生徒自己評価の集計)

昨年度と同様に、輪番道徳における生徒の自己評価を3つの視点より分析した。1つ目は、「教員が用意した教材は生徒の心に届いている」である。表3より今年度は9割の生徒が「A」評価をしている。昨年度は、読み物教材と映像や画像など読み物教材以外のものを比べると、読み物教材以外のものの方が数値が高かった。しかし、今年度は、読み物教材もそれ以外の教材もほぼ同じ数値を示している。これは、先程も触れたが、本校の道徳教育により生徒の発達段階が上がっていることや、教師が生徒の実態を適切に把握し教材を選んでいることが要因として考えられる。

2つ目は、「教材によっては、当事者意識を持ちにくいことがある」についてである。表3より、約8割の生徒が「A」評価を書いている。昨年度は、内容項目別にばらつきがあり、内容項目3「主として自然や崇高なものとの関わりに関すること」や内容項目4「主として集団や社

会とのかかわりに関すること」の教材では、評価項目1で「A」と答えた生徒の割合と比べて、評価項目2で「A」評価を回答した生徒が約20ポイント下がっていた。今年度は、内容項目別に昨年度程の開きは無くなっている。これは、教師が、教材で扱われている道徳的価値を捉え、適切な中心発問を設定しているからではないかと考える。しかし、依然として、評価項目1は9割の生徒が「A」と答えているため、教材に対してもう少し生徒に当事者意識を持たせることも可能と考える。

3つ目は、「学級集団で考えていこうとする姿勢が弱い」である。表3を見てみると、評価項目「3」と評価項目「4」に昨年度程の開きはないが、依然として集団として考えていこうとする姿勢は弱い傾向がある。内容項目別に見ると、昨年度は、内容項目「1」以外の項目は、評価項目「4」の割合が「3」より約20ポイント下がっていた。今年度は、内容項目「4」が、評価項目「4」の割合が「3」より約10ポイント下がっていた。本校の生徒は、自分自身や身近な人、命に関わる道徳的価値とのつながりは深まりつつあるが、少し大きな集団や社会と関わる道徳的価値とのつながりについては、今後も深めていく必要があると感じる。

生徒の自己評価を3つの視点により分析をした点においては昨年度と変わらないが、全ての項目において数値が上昇している。この要因として考えられることを3点挙げる。1点目は、先ほども述べたように、心磨き清掃を中心とした本校の道徳教育を通して生徒の心が耕されていることが挙げられる。心磨き清掃と輪番道徳は別々の取り組みではあるが、心磨き清掃で培った道徳性が輪番道徳で生かされたり、さらに養われたりすることを考えれば、道徳教育に関する取組は相互に関係していると考えてもいいのではないだろうか。2点目は、輪番道徳通しての道徳教育に対する教師の意識が高まっていることを挙げる。教師の感想から、用務技士や養護教諭など普段授業に直接は関わらない先生方が道徳教育に関して参画しているという意識を持っていることが分かる。また、特別支援学級を輪番道徳に組み込んだことについても好意的に受け止めている。これらの記述より、今年度の輪番道徳に関する取組は、学校全体で道徳教育を推進していく雰囲気を作ることに寄与したのではないかと考える。3点目は、生徒の自己評価や夏休みの研修後の教師の感想より、夏休みの輪番道徳に向けた研修などを通して教師の授業力が向上していることなどが考えられる。生徒の自己評価を見ても、特に道徳的価値を深める中心発問については、先生方の意識の高まりを感じる。学級集団で考える道徳の授業を作るための話し合いの仕方や形態の工夫については、今後も引き続いて研鑽を積んでいく必要があると感じる。また、先生方の感想にも出ているが、道徳の教科化に向けて現在の輪番道徳をどのように扱うべきかということについては、今後十分に議論を重ねていく必要があると感じる。

#### (4)道徳教育講演会

昨年度まで本校は、同じ題材を用いて各クラスで授業を行う「一斉道徳」を年に一度実施していた。しかし、今年度は、道徳教育を学校だけでなく保護者や地域の方にも開いていくために、一斉道徳を外部講師を招いて行う道徳教育講演会とし、土曜授業を用いて開催することにした。道徳教育講演会に向けての準備は、心磨き・道徳教育推進委員会の構成メンバーの中の管理職・教務・道徳教育推進教師・生徒会係を中心に進めていった。

講演は中村文昭氏による「何のために・・・～お金ではなく、人のご縁ででっかく生きろ～」であり、生き方に関する内容であった。内容項目「1」に関わる内容であり、1年生に関しては、輪番道徳やキャリア教育との関連があり、生徒の道徳性を養うのには適した流れができていた。2・3年生に関しては、そのような流れを作ることができていなかった。講演会には、約80名の保護者地域の方も参加して下さり、生徒会の司会も素晴らしかった。講演会終了後の生徒の感想には、「今までで一番楽しい講演会だった」・「一時間半がとても短く感じられた」・「中村さんの人生論が深く心に残った」・「今回の講演会で考え方が大きく変わりました」・「中村さんの講演を聞いて、中村さんが師匠に出会ったときと同じように、私も師匠（中村さん）に出会えた気がしました」などの記述があり、講演会が生徒の心に響くものだったことが伺えた。これらの感想については、講師の先生に郵送させてもらおうと同時に、道徳教育通信を発行し、全学年や家庭と共有することで、講演会がその場限りとならないように工夫した。

図2より、地域の方が学校の道徳教育に関心を持って下さったり、保護者が講演会を家でも話題にしたりしていることが分かる。この道徳教育講演会は、道徳教育を学校の内側だけで終わらせるのではなく、学校の外に開いていくことを目的としていたため、一定の成果があったと言えるのではないだろうか。生徒と保護者が同じ講演を聞き、そのことについて、学校だけでなく家で話し合うことは、生徒の道徳性育成に大きく寄与すると考える。教師の感想からは、効果的に外部人材を活用することが、生徒の道徳性育成に重要だという考えが見取れた。資料による道徳も大切だが、機会を見て、生徒にとって様々な人の話を聞くことは、新たな世界との出会いとなり、貴重な体験となる。このような機会を日常の生活に落とし込んでいくためには、教師の感想にもあるように、感想を書かせて、通信でそれを共有するだけでなく、カリキュラムマネジメント的な視点を持って、講演会を仕組んでいくことが必要だと感じた。そのように学校教育全体で道徳に関して、指導の手立てを考えていくことが、このような機会を単発で終わらせることなく、このような機会のあとでも考え続けていく生徒や集団の育成につながるのではないかと推察する。また、どんな取組に関しても言えることではあるが、取組の目的を全教職員で共有することが大切である。今回の講演会は前年度に提案していたものなので、4月以降にもう一度、目的を共有できるような機会をつくる必要があると感じる。

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(保護者・地域の方)・・・「講演会の感想」</p> <p>○本当に感動的なお話を聞かせていただきありがとうございました。子どもたちにも聞いてもらえて、これからの人生に大きな励みになる事と思います。中村さんと呼んでいただいた先生方にも感謝の気持ちでいっぱいです。本当にありがとうございました。(地域の方)</p> <p>○とてもためになるそして楽しい講演会でした。人に何か頼まれたとき、それが自分にとって難しい事だったり、きつい事だったりしたとしてもチャレンジしてみる事、そして全力で取り組む事、そして人に喜んでもらえるようにすること…このようなお話は子どもたちだけでなく、私たち大人にとっても、今、仕事をしていく上で、また生活していく上でとても大切なことだと思いました。また家に帰り、夕食時、夫や高校生の娘とともに今日の講演会の話をし、現在、将来の夢が決まっていなくても、人の縁を大切に、人に喜んでもらえるようにすること、人に頼まれたときには、試されていると思い、全力で頑張ることを家族で話をしました。(保護者)</p> <p>(教師)・・・「準備・運営・企画面についての意見」</p> <p>○「生徒の心に響く話」や「これからの自分の行動に影響を与えてくれる話」など、3年間に1回くらいは必要。即、表面にでなくても、自分の木の肥料となり、いつか出てくるものと思っている。</p> <p>○教師とは違った視点で話をしてくださったので、今後も継続を希望します。</p> <p>○土曜授業で保護者の方が多く来られる機会にこういった取組があるのはとても良いことだと思います。計画が前年度から始まっていたため、4月の異動後に来られた先生方が前年度中に話していた内容が分からなかったかもしれないと思いました。</p> <p>○良いものに触れる機会を持つことは、大切なことだと思います。費用面がもう少し楽になればさらに良いと思います。</p> <p>○感想を書かせるだけでなく、クラスや班でディスカッションをさせるのも楽しいかと思います。</p> <p>○もっと色々な方のお話を聞いてみたいと生徒も感じていたようです。</p> <p>○楽しそうに聞いていたので、飽きることなく最後まで集中できました。週明けの授業中や生徒との会話の中で「試されていますね!」「僕を試していますね」と言う生徒もいて、心に残っているんだなあと感じました。</p> <p>○感想を書いて終わり…ではもったいない内容だったので、別日程で講演会の内容を道徳をしてもよかったです。(より一層深まったかも)</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(図2 道徳教育講演会についての保護者・地域・教師の感想)

**(5) 学級経営に関するミニ研修会とメンタリング**

昨年度の課題分析において見えてきた本校の課題として学級集団作りが挙げられる。この課題に対して、月に1回程度のミニ研修会とメンタリングを計画し実施した。ミニ研修会への参加は任意であり、各回6～14名の参加があった。参加者の中心は20代であるが、30代～50代まで幅広く参加して下さった。参加者の中には、養護教諭や用務員や事務職員など、学年外の先生方もおられた。そのような先生方より様々な視点からの意見が出ることによって、新たな視点をもらったこともあった。ミニ研修会では、あらかじめ計画した話題について、教師経験の長い先生方に講師をお願いし、先生方の経験に基づくお話をしていただき、参加者からの質疑応答に答えてもらった。また、第2回のミニ研修会では、学級経営をしていく際に、昨年度作成した学級の発達段階表をどのように活用すればよいかについても話をした。

|      |                                                      |
|------|------------------------------------------------------|
| ①4月  | ミニ研修会オリエンテーション<br>学級開きについて(育てたい生徒像、目指したい学級の姿)(講師:校長) |
| ②5月  | 学級の発達段階について<br>生徒との信頼関係の築き方(効果的なほめ方・叱り方など)(講師:教頭)    |
| ③6月  | リーダーの育て方・生徒同士のつながり方(講師:再任用男性教師)                      |
| ④11月 | 保護者をつなぐ方法(講師:3年学年主任)                                 |
| ⑤1月  | 学級集団の力を高めるために教師として必要なこと<br>1年の振り返り(講師:校長)            |

(表4 ミニ研修会年間計画)

昔を振り返ることができて新たな気持ちになれた。自分が若いころにやっていた学級経営や方針をあらたにもう一度伝えることによって、若い人や今頑張っている人に少しでも参考になればと思って伝えさせてもらった。(中略)今は時間に追われていて、学年を超えて話をする機会があまりない。ミニ研修会という形で、違う学年の先生とざくばらんに話を聞いたり、今の思いを伝えたりと教員という立場であっても人の考えを聞くというのは大切だと思う。色々な立場の意見や考えに触れるというのはすごく大事だと思う。そして、時間制限があるということが、他の人が参加しやすいということにつながった。若手だけが来るかと思っていたが、年配の人も来られて活気があったと思う。今回は豊岡先生がやってくださったが学校として続けていく意義はある。時間の都合がつかず、少人数になったとしても、やる意義はあると思う。1年で横のつながりはもちろんできるが、1・2・3年・フリー団の縦のつながりがやっぱり大事だと思う。人を知るとか人の輪を育てることが必要となっている。一致団結までいくとかなりの時間がかかると思うが、小集団が学校の中でパワーを持っていくということは期待できるかなと思う。今回、学年を超えて若手がつながったのも大きかった。学年の枠をとばらうということについても良かった。全体の研修では難しいが、ミニ研修会では、アイデアが生まれたり、何かをやってみようと思ったら、応援してくれる集団ができてくるのではないか。発想の転換ができたり、ちょっと来て良かったなと思ったり、「学校ってこうやってやれば楽しくなる」と考えられるようになったのではないかなと思う。

(図3 ミニ研修会に関するインタビューによる管理職のプロトコル)

図3や管理職以外のミニ研修会の参加者から、「30分という時間設定に無理がなく参加しやすい」や「忙しい中で、このように集中して学級経営について考える時間は必要だ」という声をいただいた。20代の教師からは、「先輩の先生方の経験を聞き、今すぐ取り入れてみようということがいくつも見つかった」という意見もいただいた。図3や管理職以外の講師の先生方からは、「今まで経験してきたことを整理する機会になった」という感想をいただいた。また、ミニ研修会の中では、若手教師が普段質問できないことを積極的にベテラン教師に質問する姿も見られたり、ミニ研修会の終了後に職員室に帰った後も、参加者の先生方がミニ研修会で学んだ事を話題にしていたりする姿も見られた。図3から管理職も、ミニ研修会は学年団の枠を超えた教師のつながりを作るきっかけとなったり、教師同士で刺激を与え合い、教師集団の成長を促す場となったりしている感覚を持っていることが分かる。これらのことから、ミニ研修会は様々な年代の教員の交流の場となっており、同時に、自分の学級経営を振り返ったり、他の教員の経験や意見から新たな視点をもたらしたりする機会となっており、教師の成長を促す場になっていると考える。

次にメンタリングについて述べる。メンタリングは月に1回のペースで開催し、1回の時間を30分とした。参加者は、道徳教育推進教師、教諭A（講師経験のある採用2年目教諭）、教諭B（7年目教諭）、教諭C（新採用教諭）の4名だった。進め方に関しては、道徳教育推進教師をファシリテーターとし、各月のテーマに関して、教諭AとBに話をしてもらった後に、教諭Cからの質問に答えてもらう形をとった。2学期最後のメンタリングでは、学級集団の発達段階表を用いて、教諭A・Bに自身の学級経営を振り返ってもらった。発達段階表を使うことで、教諭A・Bとも4月に比べ今の学級の成長を感じることができた。このような学級の変容の要因を探っていく中で、図4のように、自分が学級経営で大切にしていることや工夫についても振り返ることができた。

教諭Aは、生徒に考える力をつけたいと思い、メンタリングでの教諭Bの話よりヒントを得て、リーダーを育てることについて取り組んでいる。その結果、学級にはプラスの変容があったと分析している。

教諭Bは、生徒の力を学級で出させるため、教師の発言を少なくしたかったが、つい指示などを出してしまうという状況があった。そこで、教諭Aの話に刺激を受け2学期から意識をし直したところ、生徒の好ましい行動を引き出せるようになったと感じていた。

これらからメンタリングを通して、教諭A・Bは学級経営において大切なことを再確認したり意識しなおしたりしていることが分かる。また、お互いに良い影響を与え合っていることも読み取れる。

|      |                                        |
|------|----------------------------------------|
| ①4月  | 学級のしくみ作り                               |
| ②5月  | 行事で育てた力を日常の学校生活に活かす方法                  |
| ③6月  | 朝の会・帰りの会で生徒の成長を促す<br>1学期を振り返り、2学期につなげる |
| ④7月  | メンタリング1学期の振り返り                         |
| ⑤9月  | 合唱コンクールを通して生徒を育てる                      |
| ⑥10月 | 学級集団の成長と個人の成長～生活ノートを活用して～              |
| ⑦11月 | 保護者との連携<br>2学期を振り返り、3学期につなげる           |
| ⑧12月 | メンタリング2学期の振り返り                         |
| ⑨1月  | 次年度に向けて生徒の意識を高める                       |
| ⑩2月  | 1年の振り返り                                |

(表5 メンタリング年間計画)

(教諭A)

学級経営をする上で、あまり多くを語らないように気を付けた。なるべく生徒に気付かせたいと思っていた。生徒に考える力をつけたいと思った。例えば、静かにする場面があったときに、「何で静かにするのか」を考えさせたかった。(中略)今年度前半は、学級集団を育てる視点はあまりなかったかもしれない。メンタリング第3回で、教諭Bが班長を育てるとい話をしていたので、そこから班長を動かしてみた。今までは、自分上から言ってしまう、生徒と軋轢ができてしまっていたので、そのような結果は避けたい。だから、人の意見を取り入れようと思った。今までは、班長は席替えをするためだけだった。今回は、班替えをして1週間で班長を集めて、班の状況を聞き、班長にその問題に対してどう動いたらいいかを班長に考えさせた。その結果、徐々に班長を基軸にして動くようになった。(中略)メンタリングがあることで自分を振り返ったり、教諭Bから刺激をもらうことができた。もしメンタリングがなければ、教諭Bともこのような話をする事はなかった。

(教諭B)

3年生なので、1・2年生で培ってきた力を出してほしいというのが願いだったので、あまり多くを教師から言いたくはなかったが、つい言ってしまう。メンタリングの時に、教諭Aも生徒にあまり多くを言わないように意識していると言われていた。指示を出さずに、生徒に考えさせるというのを聞いて、2学期からもう一度意識して、生徒に言うのを我慢しようとしてきた。そうすると、生徒が自分たちで考えて行動する場面が出てきた。(中略)帰りの会で生徒が自分の意見を言える場を作ってきた。みんな一つの話題に関して意見を共有し合えることは、生徒同士の相互理解につながった。あとは、行事でリーダーを育ててきた。(中略)リーダーの行動を帰りの会や学級通信で返していった。(中略)メンタリングで、自分が考えてなかったことを豊岡先生が質問して下さって、そのように捉えることもできるんだと新しい視点から考えられたり、教諭Bと昨年度より話やすくなった。勤務時間内にこのように話す機会があるのはいい。

(図4 メンタリングにおける若手教師のプロトコル)

## 6. 考察

本研究では、道徳教育推進教師の役割を捉えなおすことで、学校教育全体での道徳教育の推進モデルを明らかにすることを目的としていた。この2年間の取組から道徳教育推進教師の役割を3つの視点より考察していく。

最初の視点は、道徳の授業だけではなく、学校教育全体の道徳教育をコーディネートすることである。取組自体のコーディネートはもちろんだが、道徳教育に関する取組を充実させるためには、道徳教育を推進していく体制のコーディネートも欠かせない。本校は、心磨き・道徳教育推進委員会を設置することで、道徳教育を推進していく基盤を整備した。その委員会を通して、本校の道徳教育に関する主な取組の「心磨き清掃」や「輪番道徳」や「道徳教育講演会」を推進・充実させていったことで、分掌間の連携が生まれた。道徳教育推進教師一人では、到底、道徳教育を充実していくことはできないが、様々な取組の中で様々な分掌や教師に関わってもらえたことは道徳教育の推進に大きく寄与したと考える。また、それぞれの取組に関しても目的を共有する手立てを工夫したり、前年度の振り返りによる改善案を提案したり、今までの形を本校の実態や新指導要領の方向性を考えて新たな形に変えてみたりと充実を図ってきた。このように、道徳教育推進教師は、学校全体を通しての道徳教育が推進されるように、取組自体の改善や充実を通して、教職員を道徳教育の推進に巻き込んでいくことが必要である。

2つ目は、道徳教育の要である道徳の時間をコーディネートすることである。本研究では、特に担任以外の教師も関わる輪番道徳を取り上げることで、道徳の授業の充実を担任任せにするのではなく、学校全体で道徳の授業を改善していく雰囲気を作ることを意識した。前年度の輪番道徳の生徒の自己評価の分析より、夏休みの職員研修で2つの提案を行い、演習をしたことは授業改善につながったと同時に、担任以外の教師が道徳の授業に関心を持つきっかけにもなったと考える。このように全体で道徳の時間を考えていける取組があることを生かし、今後でもPDCAを意識した授業改善に学校全体で取り組みつつ、教科化に向けて、内容項目を網羅できるような仕組みを整えていくことも道徳教育推進教師の大切な役割となってくるのではないだろうか。

最後の視点は、道徳教育の枠組みから、学級経営の支援をすることである。これは、一つ目の視点で述べた学校全体での道徳教育のコーディネートにも当てはまることだが、学級経営は道徳教育の一つの取組ではなく、道徳教育の充実を支える基盤となるものである。今回は、学級経営を支援するために、ミニ研修会とメンタリングを企画した。これらを通して、各教師の学級経営の支援に関わったことは道徳教育を推進する観点から大きなことだった。それに加えて、管理職からのインタビューにもあるように、ミニ研修会やメンタリングを通して、教師の学級経営に関するベクトルが揃ったり、教師集団が成長したりしたことは、道徳教育推進や、学校の教育目標の達成に寄与することだと考える。

このように、道徳教育推進教師が道徳教育の要である授業に加え、学校教育全体の道徳教育をコーディネートしていくことが道徳教育の推進には必要である。道徳教育推進教師は、あくまでもコーディネーターである。決して、一人では道徳教育を推進できない。道徳教育の枠組みから取組を進めていくことで、様々な教師を巻き込みながら道徳教育を推進していく意識付けをしていくことも大切だと考える。

### 【参考文献】

- ・荒木寿友『学校における対話とコミュニティの形成—コールバーグのジャストコミュニティ実践—』三省堂、2013
- ・今川美幸 「道徳の授業で求められる教師の力量形成—授業の参与観察とリフレクションを通して—」渡邊満ほか（編著）『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
- ・河村茂雄『日本の学級集団と学級経営—集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望—』図書文化社、2010
- ・木村慶 「中学校における効果的な道徳教育研修—学び合うコミュニティでよりよい学校創りを構想する研修枠組み—」渡邊満ほか（編著）『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
- ・栗原慎二・井上弥『アセスの使い方・活かし方』ほんの森出版、2010
- ・田沼茂紀 「道徳教育評価と道徳授業評価の観点から明確にした指導を心がけることの大切さ」、『道徳教育』、明治図書、2015(2月号)
- ・中山芳明「自己評価～生徒自身が学びを測る大切さ」、『道徳教育』、明治図書、2016(7月号)
- ・林忠幸ほか（編著）『道徳教育の基礎と展開（第5版）』コレール社、2001
- ・山本木ノ実 「若年教員を育てる校内研修の工夫」七條正典ほか（編著）『道徳教育に求められるリーダーシップ』美巧社、2016
- ・渡邊満 「いじめ問題と道徳教育—一人間関係育成のための道徳授業の開発—」、『教室の窓』、東京書籍、2013a
- ・渡邊満 「新しい道徳教育の理論的基盤を考える」梶田叡一ほか（編著）『新しい道徳教育のために—徳性をどう育てるか—』金子書房、2013b
- ・渡邊満 「教室という社会」における「討議による道徳授業」の提案、『道徳教育』、明治図書、2016（4月号）

# インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校の役割

学生番号 22428075 氏名 乗金 大輔

## 概要

本研究は、現任校におけるインクルーシブ教育システムの具体的な姿を示すとともに、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校の役割を明らかにすることを目的とする。障害のある本人・保護者へのインタビュー調査から共生社会形成のための課題を「障害者理解の不十分さ」、「本人の能力の伸長」と捉えた。そして、この課題等を踏まえて、現任校におけるインクルーシブ教育システムを構想した。その中から「居住地校交流」、「ボランティアや地域の教育資源を活用した学習」、「特別支援学校のセンター的機能」に関する取組を行い、その成果や課題について検討した。その結果、効果的な居住地校交流の在り方や障害者理解の醸成等、今後、特別支援学校が果たすべき役割を整理して、示した。

**キーワード：特別支援教育 インクルーシブ教育システム 居住地校交流 センター的機能 地域の教育資源活用**

## I. 研究の目的

本研究の目的は、中央教育審議会初等中等教育分科会の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（2012）（以下、「報告（2012）」）に依拠しながら、現任校におけるインクルーシブ教育システムの具体的な姿を示し、特別支援学校の役割を明らかにすることである。

日本が障害者の権利に関する条約に批准し、教育においては共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムを構築するために特別支援教育を推進することが「報告（2012）」の中で示されている。しかし、上野・中村（2011）や国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム構築に関する一連の研究では、教員はインクルーシブ教育の重要性は理解しているが、それが具体的にどのような教育なのか、また、インクルーシブ教育システムを構築するためにどのように特別支援教育を推進すべきか等についての理解が不十分であることが示されている。

このような教育現場の状況において、現任校の特別支援学校で、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築の取組を進め、インクルーシブ教育の意義やシステム上の課題を整理し、具体的な取組の姿を示すことは、教員一人一人のインクルーシブ教育、そのシステム構築のための特別支援教育推進に対する理解を深めることにつながると考える。教員一人一人が、インクルーシブ教育の視点を持ち、現在、実践されている各教育活動の意義や教育活動のつながりを捉えなおし、改善を加えながら実践できるようにすることが、現任校全体でインクルーシブ教育システムを構築することにつながると考えた。

## II. 研究の経過

研究目的の達成に向け、以下の計画により、研究を進めることとした。

- ①共生社会の中で営まれる理想の生活像を具体化するとともに、その実現のための課題を明らかにするため、保護者及び本人に対するインタビュー調査を実施する。
- ②明らかにした課題を踏まえ、現任校の教育活動とインクルーシブ教育システム構築との関連を整理する。
- ③整理した教育活動の中から、インクルーシブ教育推進のための中核となる取組を抽出し、その実践過程を整理・分析する。
- ④インクルーシブ教育を効果的に推進するための特別支援学校の役割について検討するとともに、現任校のあるべき姿を明らかにする。

### 1. 共生社会の形成に関わる課題の把握 —保護者・本人に対するインタビュー調査—

対象者5名（本校通学区域在住幼児の保護者、本校中学部の保護者、高等部生徒の保護者、本校通学区域在住特別支援学校卒業生の保護者及び本人）に対し、過去、現在、将来の生活、特別支援学校に期待することについてインタビュー調査を実施した。

インタビュー調査の結果、次の2点が課題として抽出された。

課題1：障害者理解の不十分さ 課題2：社会に効果的に参加できる能力を高めることの重要性

### 2. 現任校において構想するインクルーシブ教育システム

インタビュー調査の結果等を踏まえ、現任校のインクルーシブ教育システムの姿を図1のように、構想した。本研究ではインクルーシブ教育システム構築によって目指すものを、共生社会の実現と

捉えている。そのためには、特別支援学校が障害のある人一人一人の理想の生活像を具体的に描き、その実現に向け「地域における障害者理解の醸成」「社会に効果的に参加できる能力の育成」という課題に対して、地域全体を視野に入れた取組を行う必要がある。この取組は、「報告（2012）」に示されている特別支援教育推進の考え方を踏まえたものであり、地域における特別支援教育を推進することとなる。地域における特別支援教育を推進し、インクルーシブ教育システムが構築されることで、共生社会の形成が促されると考える。

これらの考えを踏まえ、現任校における全ての教育活動について検討した結果、インクルーシブ教育推進のために重要性が高いものとして、本研究では「居住地校交流」、「ボランティアや地域の教育資源を活用した学習」、「特別支援学校のセンター的機能」の3つの内容を取り上げることとした。

「居住地校交流」については、校外での学習であり、社会に効果的に参加できる能力の育成を図る取組と言える。さらに、居住地の同年代の児童生徒の障害者理解が醸成されることが、地域への参加を促し、そのことで居住地の障害者理解が醸成され、生活基盤が形成されると考える。

「ボランティアや地域の教育資源を活用した学習」については、社会に効果的に参加できる能力の育成を図る取組と言える。また、現任校の教育活動に参画した地域の人々の障害者理解が醸成されることで、地域における障害のある人々の社会参加が促されると考える。

また、他の特別支援学校と同様に現任校においても、地域の障害のある全ての人を対象とする「センター的機能」に関する取組は重要な内容と考える。

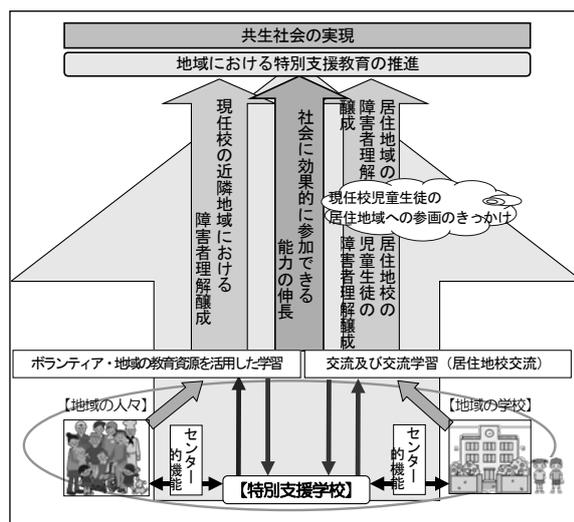


図1 現任校において構想するインクルーシブ教育システム

### 3. 居住地校交流

#### (1) 居住地校交流を取り上げた理由

居住地校交流については、「報告（2012）」の中で、交流及び共同学習について、「特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する」とし、インクルーシブ教育システム構築のために、推進する必要性が示されている。さらに、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育を推進するためには、地域での生活基盤形成の必要性が示されている。居住地校交流は、障害のある児童生徒とその保護者が地域とつながりを持ち、地域での生活基盤を形成することになるため、積極的に推進する必要があると考えた。

また、現任校の肢体部門小学部では、従来から居住地校交流が積極的に実施されていること、その一方で、中学部や知的障害部門においては実施している児童生徒が少ない現状を踏まえ、現任校の居住地校交流の取組から、障害や年齢等も考慮した効果的な居住地校交流の在り方を検討することが必要であると考えた。

#### (2) 調査の対象・方法・内容

表1に示す8つの調査を実施し、検討の材料とした。

表1 検討のための調査の対象と方法、内容

| 調査の対象と方法                           | 内容                           |
|------------------------------------|------------------------------|
| ① ・現任校の小中学部全保護者へのアンケート調査           | ・居住地校交流に関する意識調査              |
| ② ・現任校教員へのアンケート調査                  | ・居住地校交流に関する意識調査              |
| ③ ・交流を実施している児童の保護者へのアンケート調査(事前・事後) | ・居住地校交流に関する意識や地域とのつながりに関する調査 |
| ④ ・交流を実施している本人へのインタビュー調査           | ・居住地校交流に対する思いを把握する           |
| ⑤ ・交流を実施している児童の担任へのインタビュー調査        | ・居住地校交流に対する思いを把握する           |
| ⑥ ・肢体不自由部門児童7名の交流記録                | ・昨年度まで、複数年の居住地校交流の様子         |
| ⑦ ・交流相手校の教員へのアンケート調査(事前・事後)        | ・居住地校交流に関する意識調査              |
| ⑧ ・交流相手校の児童へのアンケート調査(事前・事後)        | ・居住地校交流や障害者理解に関する意識調査        |

### (3) 居住地校交流に対する意識

#### ア. 現任校の小中学部保護者の居住地校交流に対する意識（調査①）

現任校の小中学部保護者 125 名に対するアンケート調査（回収率 76%）の結果を図 2～4 に示す。図に示したように、従来から居住地校交流が積極的に実施されている肢体不自由部門小学部の保護者は、他学部と比べ居住地校交流に対して積極的な保護者が多い。保護者が居住地校交流の意義や進め方等を理解することが、居住地校交流を実施しようとする意識をもつために重要と考える。一方、居住地校交流の意義や内容を正確に理解していない場合、居住地校交流の必要性を判断することができていないと考えられる。

次に、図 4 に示したように、保護者が居住地校交流を「行いたい」「行うつもりはない」「分からない」と回答した理由の自由記述について、その主な内容を表 2 に示す。

表 2 から、現任校の保護者の大半は本人が地域とつながり、地域の中で生活していくことに否定的になっていないわけではないことが分かる。しかし、現在の交流相手校の受け入れ体制や児童、教員の障害者理解に対する不安、保護者自身が意義や内容を理解していないために漠然と抱えている不安を感じているために、実施に踏みきれないでいることが推測される。

居住地校交流に対して保護者は様々な不安を抱えていること、保護者の考え方が多様であることが確かめられた。居住地校交流を「行いたい」と回答した保護者の記述の中には、親しい友達のいることが居住地校交流を実施する条件とするものもあった。「行いたい」と考えている保護者であっても相手校の受け入れ体制や児童、教員の理解に対する不安を感じていると考えられる。一方、居住地校交流を「行いたくない」「分からない」と回答した保護者の記述の中には、意義について自分なりに理解しながらも居住地校交流を実施することが本人の負担となること、交流相手校に在籍する兄弟への影響、地域の人々とのつながることの不安などのために、居住地校交流を行うつもりはない、行ふべきか分からないとする記述も見られた。このように、「行いたい」と回答している保護者の中にも居住地校交流を実施することに対する不安を抱えている保護者の存在、「行うつもりはない」と回答している保護者の中にも、意義は十分理解している保護者の存在が推測される。

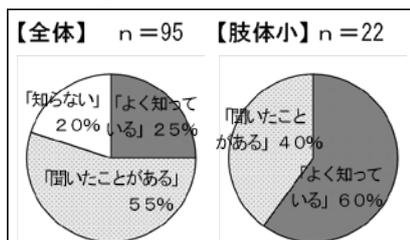


図 2 居住地校交流に対する認識

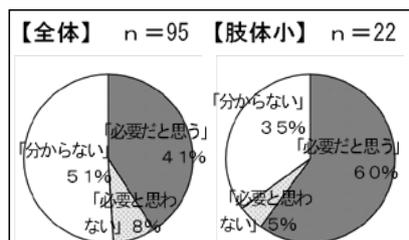


図 3 居住地校交流の必要性

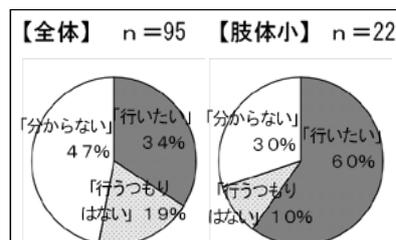


図 4 実施に対する思い

表 2 居住地校交流の実施に対する保護者の考え

| 選択項目       | 主な理由                                                                                                                                                                                                                          |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 「行いたい」     | <ul style="list-style-type: none"> <li>居住地校の児童生徒の障害者理解を進めて欲しい</li> <li>居住地校の同年代の児童生徒と交流することで本人の経験を拡大させたい</li> <li>居住地校の同年代の児童生徒と交流することでつながりたい</li> </ul>                                                                      |
| 「行うつもりはない」 | <ul style="list-style-type: none"> <li>交流相手校の児童生徒、教員の障害者理解の醸成が不十分であると感じる</li> <li>本人が日常と異なった居住地校の環境の中で、地域の友達と学ぶことができるのか不安</li> <li>本人が居住地校交流で、地域の友達と学ぶことを理解できない</li> </ul> <p>居住地校交流を実施したい気持ちはあるが、不安があるため実施に踏みきれない保護者の思い。</p> |
| 「分からない」    | <ul style="list-style-type: none"> <li>居住地校交流の意義や内容について理解していない</li> <li>その意義や内容、相手校の受け入れ体制について知りたい</li> </ul> <p>居住地校交流について知らないために、漠然として不安を抱えている。一方で、居住地校交流を理解したいという思い。</p>                                                   |

#### イ. 現任校教員の居住地校交流に対する意識（調査②）

現任校の教員 113 人に対するアンケート調査（回収率 71%）の結果を図 5、表 3 に示す。図 5 で「必要があるとは思わない」、「分からない」と回答した教員の中では、居住地校交流の教育的意義や効果について否定的な意見は殆ど挙げられなかった。また、地域とのつながりや地域での生活

の中での生活に対して否定的な意見も殆ど挙げられなかった。しかし、現任校は、現在、肢体不自由部門小学部以外では、居住地校交流が実施されにくい現状にある。このことについては、現任校の教員は、居住地校交流の実施に対する課題（表4）があると考えており、これらが推進されにくい主な理由と考えられる。

#### ウ. 現任校における居住地校交流の推進

調査①、②の結果から、現任校で居住地校交流を推進するには、現任校で実施されている居住地校交流の実践事例について、その成果や課題を整理して示すことで、保護者や教員の意識の変容を図ることが必要と考える。

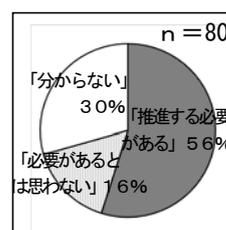


図5 現任校教員の居住地校交流推進に対する意識

表3 居住地校交流推進に対する現任教員の考え

| 選択項目          | 各項目を選択した理由                                                                                  |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 「推進する必要がある」   | ・ 特別支援学校に在籍する児童生徒が居住地域の中で地域と関わりながら生活していくためには、居住地域における障害者理解、本人に対する理解を深め、地域とつながるきっかけをつくる必要がある |
| 「必要があるとは思わない」 | ・ 本人や保護者の思いや実態を踏まえて実施すべきである                                                                 |
| 「分からない」       | ・ 本人や保護者の思いや実態を踏まえて実施すべきである<br>・ 効果的な交流のイメージがもてない                                           |

表4 現任校の教員が考える居住地校交流実施上の課題

| 課題                            | 課題による困難さ                                                     |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 「効果的な居住地校交流の計画、実施の難しさ」        | ・ 打ち合わせ時間確保の困難さや交流校の学習進度、学習時間行事等の関連から、適切な交流場面を設定することが難しい     |
| 「交流相手校の受け入れ体制の問題」             | ・ 交流相手校の教員の居住地校交流に対する理解や児童生徒の障害者理解の課題<br>・ 施設面のバリアフリー化に関する課題 |
| 「引率に対する課題」「校内体制の問題」「教員の負担の増加」 | ・ 居住地校交流を推進することで校内の教員に支障が生じたり個々の教員の業務の負担が増大する                |

#### (4) 現任校で実施されている居住地校交流の成果と課題

##### ア. 現任校で居住地校交流を実施している児童の保護者の考え（調査③）

今年度、居住地校交流を実施する児童の保護者 21 名に対するアンケート調査「事前」「事後」（事前、事後とも回収率 71%）の結果、最も多くの保護者が居住地校交流に期待していることは、児童本人が楽しみながら交流し、生活経験を拡大させたり、社会性や適応力を高めるたりすること、交流相手校の児童や教員が障害者理解を醸成することであることが分かった。一方で、交流相手校の児童との関係作り、その関係を基盤として、地域とのつながりを深めたいと望んでいる保護者は半数程度にとどまった。実施後の成果としては、保護者の多くは児童本人が楽しみながら交流し、生活経験が拡大したこと、交流相手校の児童生徒との関係作りができたことを挙げている。また、交流相手校の児童生徒の障害者理解の醸成に関しては、93%の保護者が深まりを感じているとしていた。さらに、これらの成果があった理由として、複数の保護者が継続的に実施されたことを挙げていた。一方で、地域とのつながりが強まったと感じている保護者は 40%に留まり、少数ではあるが実施によるマイナス面を感じていると回答した保護者も存在した。

##### イ. 居住地校交流の記録及び居住地校交流を実施した児童や教員に対する聞き取り調査（調査④、⑤、⑥）

肢体不自由部門小学部児童 7 名の昨年度までの居住地校交流に関わる記録、今年度、研究対象とした知的障害部門児童 1 名、肢体不自由部門児童 2 名、計 3 名の 1 学期、2 学期の居住地校交流の記録について検討をした。その結果、日々の学習環境とは異なる居住地校交流の場でも、自分の力を発揮しながら学習に取り組んでいたことが確かめられた。ある引率教員は、居住地校交流での体験が自信となり、日々の現任校での取組の変化につながっていると回答していた。また、ある児童は交流することが楽しく、これからも続けたいと回答していた。一方で、学習内容が分からなかったり、配慮不足があったりしたため活動に参加できにくかったことも記録されていた。また、引率教員への聞き取り調査の結果、居住地校交流における児童の評価、成果や課題の捉えが不十分のため、校内の学習と関連させた指導や交流内容の改善が十分でなかったとする教員が複数存在した。

また、今回取り上げた全ての事例において、現任校と交流相手校の教員同士の打ち合わせが行われているが、学習計画に課題があったり、適切な合理的配慮が提供されていなかったりする場合もあり、事前の打ち合わせの内容や方法に課題のあることが確かめられた。

#### ウ. 交流相手校教員の意識（調査⑦）

対象児3名の交流相手校の校長、特別支援教育コーディネーター、交流学級の担任に実施したアンケート調査「事前」「事後」では、全ての教員が居住地校交流は双方の学校にとって必要な取組であると回答していた。また、大半の教員がそのねらいとして「交流相手校の児童の障害者理解醸成」を挙げていた。事後の調査では、全ての教員が交流した児童の障害者理解が深まり、相手を理解した関わりのできる児童が増えてきたとし、その要因として継続的に交流できたことを挙げていた。また、居住地校交流と総合的な学習の時間を関連付けて実施していた2校では、関連付けることによって児童のねらいが明確になり、理解を深めることができたと感じている教員が複数存在した。

一方で、教員間の打ち合わせや施設面の問題、学習進度の違いを踏まえた交流場面設定の難しさなどの受け入れ体制の問題、交流回数の問題等の交流実施上の課題が交流前後の調査で確かめられた。

#### エ. 交流相手校児童の意識（調査④、⑧）

居住地校交流の記録から、交流相手校の児童は、交流の開始当初から積極的に関わりをもとうとしていることが確かめられた。また、就学前に地域の幼稚園や保育園に在籍していた児童の居住地校交流では、児童のことを以前から知っている交流相手校の児童が積極的に話しかけたり、関わったりする様子が記録されていた。また、交流相手校の児童は、交流を重ねることで、現任校の児童のことを理解し、その理解を踏まえた関わりができる児童の存在も確かめられた。

さらに、対象児3名の交流相手校の児童87名に対して居住地校交流や障害者理解に関するアンケート調査「事前」「事後」を実施した。事前の調査では、大半の児童は特別支援学校の児童との交流に積極的であり、相手のことを理解し、相手の立場に立った関わり方をしようとする意識も持っていることが分かった。一方で、交流によって、特別支援学校の児童のどのようなことが分かるかという問いに対する回答は様々であった。また、障害や障害があることの意味に関する問いには、多くの児童が肢体不自由や視覚障害、聴覚障害など身体面の障害を回答しており、障害のマイナス的な側面のみを捉えて回答しているものも見られた。事後の調査では、障害によるマイナスの側面を捉えた上で、できることややろうとしていること、がんばっていることに気づいたという内容、障害による困難さを改善するために自分にはどのようなことができるかという内容など、特別支援学校の児童本人のよい面を捉えたポジティブな回答へと全体が変化していることが読み取れた。このように、全体としては、交流を実施することで交流相手校の児童は障害者理解を深め、相手の立場に立った関わりができるようになったことが推測された。

また、総合的な学習の時間と関連付けて実施している対象校2校の児童は、他の1校の児童と比べて意識がポジティブに変容した児童が多かった。日々の授業と居住地校交流を関連付けて実施されることで、交流相手校の児童のねらいが明確になり、効果的な交流内容の計画や事前事後学習、評価等が行われることが推測される。

#### （5）現任校の教員、保護者に居住地校交流の理解を促す取組

前述した（4）で得られた成果や課題を整理し、居住地校交流に対する理解を促す取組として、理解・啓発のためのリーフレットを作成し、小・中学部保護者、教員に配布した。また、現任校の教員に対しては、そのリーフレットを活用して校内研修を実施した。

#### ア. 現任校の教員に対する取組

現任校の小・中学部の教員43名に対して、表5に示した内容で校内研修（参加率69%）を実施した。研修終了後、参加者に対して居住地校交流推進に関する意識調査を実施した結果を図6に示す。研修前に実施したアンケート調査（調査②一図5）と比較すると「推進する必要がある」と回答した教員の割合が増加し、「推進する必要があると思わない」と回答した教員は16%から0%となっており、校内研修には、一定の効果があったと考えられる。しかし、「分からない」と回答した教員が30%存在することから、校内研修のみでは全ての教員の居住地校交流実施に対する不安を解消し、意識の変化を促すことが困難であることも確かめられた。

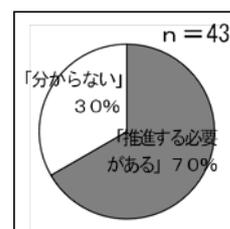


図6 校内研修実施後の居住地校交流に対する意識

表5 居住地校交流に関する校内研修の流れ

| 研修の内容 |                                                                                                                                              |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①     | ワークシートへの記入<br>・本校に在籍している児童生徒の目指すべき自立と社会参加の姿、そのために取り組むべき教育活動について回答するワークシートに記入してもらう                                                            |
| ②     | リーフレットを活用した居住地校交流に関する説明<br>・リーフレットの内容を再構成し、パワーポイントでまとめ、説明を行う<br>・ワークシートに記入した自立と社会の姿、そのために取り組むべき教育活動との関連において、居住地校交流の必要性を考えることができるように、事前の説明を行う |
| ③     | アンケート調査への記入<br>・居住地校交流に対する理解、推進する意識に関するアンケート調査に記入してもらう                                                                                       |

### イ. 現任校の小・中学部保護者に対する取組

現任校の小・中学部保護者 126 名に対して、居住地校交流に対する理解・啓発のためにリーフレットを配布し、その効果を確認するためアンケート調査（回収率 58%）を実施した。その結果を図7、図8に示す。リーフレットの配布により大半の保護者は居住地校交流に対する理解が深まったと回答している。実施に対する思いについては、調査①の同項目と比較すると、「行いたい」とする保護者の割合が10%程度上昇し、「分からない」が減少している。一方、「行うつもりはない」と回答した保護者の割合はあまり変らなかった。また、回答の理由は、調査①の結果とほぼ同様だった。これらのことから、保護者に対するリーフレットの配布は理解・啓発に効果があり、理解不足の保護者の実施に対する思いの変容に一定の効果があること、配布のみでは意識変容は困難であることが確かめられた。

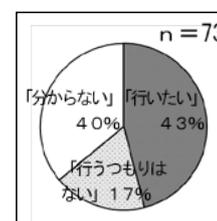
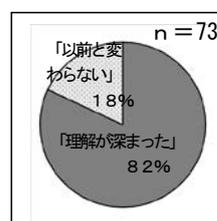


図7 理解の深まり 図8 実施に対する思い

### (9) 現任校における効果的な居住地校交流の在り方

#### ア. 居住地校交流の意義と取組に対する共通理解

居住地校交流を推進するには、まず、その意義や実際の取組について、関係者（現任校の教員、保護者、交流相手校の教員）が理解を深める必要がある。

そのため、現任校の教員に対しては、今回行ったように校内研修等の場を設け、事例を取り上げて説明することが必要と考える。保護者に対しては、居住地校交流に関する資料を配布したり、懇談の場で本校の教員が伝えるたりすることも必要と考える。保護者に伝える際には、説明を受けた保護者が疑問に感じていることや不安に思っていることをしっかり受止め、保護者が居住地校交流を実施したいという意識をもつことができるように、教員は保護者に寄り添いながら実施のための条件を整えていくことが不可欠である。そして、居住地校交流を実施することで築かれた交流相手校の児童との関係を地域の中で活かし、地域とつながっていくという視点をもっておくことが重要と考える。

また、本校の教員は交流相手校の教員に対して、事前に居住地校交流の意義等の説明を十分行う必要がある。その中で、居住地校交流は、特別支援学校と交流相手校の双方にとって推進すべき教育活動であることを確認し、両校の教員が主体的に計画、受け入れ体制の整備を実施していくことが必要と考える。

#### イ. 教育活動としての内容の検討

##### ○教育課程上の位置づけやねらい等の明確化

現任校及び交流相手校への調査の結果、教育課程上の位置づけやねらい等が不明確な場合には、効果的な居住地校交流の計画・実施が困難となり、逆に明確な場合には、効果的になる場合があることが分かった。特別支援学校、交流相手校の双方が教育課程上の位置づけ、指導の目標などを明確にし、適切な評価を行うことが、効果的な居住地校交流の実施には不可欠と考える。

##### ○継続的な実施の必要性

現任校で居住地校交流を実施している保護者及び交流相手校の教員は、居住地校交流の成果は継続的な実施により得られると回答しており、居住地校交流は、継続的な実施を前提として、取り組む必要があると考える。また、双方の児童生徒が交流経験を積み重ねていくことができるようなねらいの設定と評価、次年度への引き継ぎも重要な要素となる。

##### ○事前・事後学習の必要性

調査では、交流実施後に交流相手校の児童の障害に対する捉え方が変容することが確かめられ

た。また、居住地校交流を総合的な学習と関連付けて実施している2校では、その傾向が他の1校より強かった。このことは、居住地校交流と授業を関連付けることで、当日の交流のねらいが明確になることに加えて、実施した交流を振り返ったり、次に交流に向けての目標を児童が共有したりする事前・事後学習を計画的に実施できることが一つの要因と推測される。2校の交流相手校の担任も交流前にねらいを共有する等の取組が障害者理解を深めるために効果的であると回答している。これらのことから、事前・事後学習の取組を計画的に実施することが不可欠であると考えられる。その中で、特別支援学校の教員は、交流相手校の児童や教員等の障害者理解を促すことが必要であり、交流相手校の事前・事後学習に関わることは特別支援学校の重要な役割と考える。

また、特別支援学校の児童にとっても事前・事後学習を実施することは極めて重要と考える。

#### ウ. 「学びの連続性を確保する」視点を踏まえた居住地校交流

「報告(2012)」では、インクルーシブ教育システム構築においては、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておく必要があるとしている。このような学びの場が整備されるためには、それぞれの学びの場の指導の充実に加え、それぞれの学びの場が多様性を尊重できる場であること、円滑につながっていくことが不可欠と考える。

居住地校交流は、双方の児童生徒の生活経験の拡大や多様性を尊重する態度の形成を目的とする教育活動であり、特別支援学校と小・中学校等がつながることで実施され、実施に当たっては「学びの連続性」の確保も重要な視点となる。

#### エ. 居住地校交流実施の方向性

本研究において実施した調査結果等では、特別支援学校に在籍する児童生徒が地域との関わりをもちながら生活することに否定的な意見は殆ど挙げられなかった。本人の能力の育成、障害者理解の醸成による生活基盤の形成など、地域で豊かに生活することを目指して実施される居住地校交流は、原則的には本校の児童生徒全てに実施されるべきだと考える。

しかし、現任校に在籍する児童生徒の保護者は様々な不安を抱えていること、教員は本人、保護者の実態や思いに基づいて実施すべきと考えていることから、居住地校交流は一律に実施する必要はなく、保護者と相談し、条件を整えながら、一人一人に適した方法で実施すべきと考える。

### 4. ボランティアや地域の教育資源を活用した学習

#### (1) 本学習を取り上げた理由

ボランティアや地域の教育資源を活用した学習については、中央教育審議会の「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)の中に、「社会に開かれた教育課程」の中で、子どもたち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に求められる資質・能力を確実に育成することの必要性が示されている。また、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが見られること、実際的な生活経験が不足しがちであるとともに、抽象的な内容より、实际的・具体的な内容の指導が効果的であることが指摘されている。したがって、知的障害の教育では、実際の地域の中で校内の学習で身に付けた力を活かしながら学習することは、児童生徒一人一人の社会に効果的に参加できる能力の育成のために極めて重要と考える。

現任校ではこのような意義を踏まえ、ボランティアや地域の教育資源の活用を推進するため、今年度より、地域学校協働本部の考え方を踏まえた新たな地域連携の仕組みがつくられた(図9)。そこで、この仕組みの中で、学校と地域が協働し、地域学校協働活動に積極的に取り組むことのできる、地域連携の在り方について検討することとした。

#### (2) 現任校のボランティアや地域の教育資源の活用に関する現状

まず、現任校の教員に対し、聞き取り調査を実施した。その結果、全ての学部においてボランティアや地域の教育資源を活用した学習が実施されていること、小中学部よりも高等部での実施数が多いことが確かめられた。特に、知的障害部門高等部では、産業現場等における実習に加えて、地域型実習を教育課程上に位置づけていることから、計画的に地域を学習の場として活用していた。

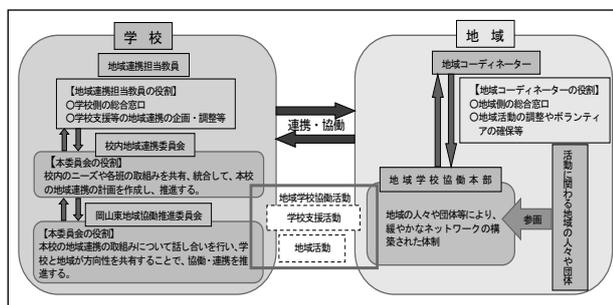


図9 現任校における地域連携の仕組み

表6 現任校の教員の意識とその理由

| 推進に対する意識        | 回答者の割合 | 回答した理由                                                                  |
|-----------------|--------|-------------------------------------------------------------------------|
| 「積極的に推進する必要がある」 | 82%    | ・特別支援教育、障害者への理解の促進<br>・外部の人材、資源を活用することで、学習の質が向上し、生活経験の拡大や効果的な能力の育成が図られる |
| 「必要があるとは思わない」   | 5%     | ・児童生徒の実態に合わせて活用すべきである。                                                  |
| 「よく分からない」       | 13%    | ・適切な学習内容の検討が必要である                                                       |

表7 現任校の教員の考える活用に関わる課題

|                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習内容や活用方法の検討が不十分であり、効果的な活用になっていない</li> <li>・教育資源の把握や活用方法の共通理解が校内で図られていない</li> <li>・ニーズに合わせた教育資源を開発することが難しい</li> <li>・地域にどのような人がいるか分からないので、活用することに不安がある</li> <li>・個人情報の保護について</li> <li>・教員の負担増加</li> <li>・現任校児童生徒の行動に対する不安。</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

次に、現任校の教員113名に対して、ボランティアや地域の教育資源活用に関するアンケート調査（回収率65%）を実施した。その結果、本校教員の大半が、児童生徒一人一人の自立と社会参加のために、ボランティアや地域の教育資源を活用して、能力の育成を図ったり、地域の人々の障害者理解を醸成したりすることが必要と考えていることが分かった。また、推進に積極的でない教員も、ボランティアや地域の教育資源を活用することに否定的ではないことも分かった。（表6）

しかし、本校では学部によってボランティアや地域の教育資源を活用した学習の実施状況に大きな違いが見られる。その違いの要因として、実際にボランティアや地域の教育資源を活用する際の現実的な課題（表7）や各学部の児童生徒の実態、教育課程等が影響していると考えられる。

#### （4）現任校と岡山県内3校の地域連携の現状

現任校の今後の地域連携の在り方を検討するため、現任校と岡山県内の特別支援学校3校の地域連携の現状を把握した（表8）。

表8 現任校と岡山県内特別支援学校3校の地域連携の現状

|                         |                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 地域連携のための校内体制            | ・現任校と他校1校は、校内で地域連携に関する班を設け、それぞれの分掌、管理職の班への所属を位置付けている。その他2校は地域連携の分掌、係が中心となり地域連携を推進している。                                                                                                       |
| 地域連携推進のための組織と外部委員       | ・各校とも、地域連携を推進するための外部の有識者と教員で構成される委員会が設けられている。しかし、外部委員選定の在り方、委員会での役割には違いがある。                                                                                                                  |
| 地域連携担当教員と地域コーディネーター     | ・地域連携担当教員は、現任校では担任と兼務の教員が1名任命されている。他校では専任の教員が1名もしくは複数名任命されている。<br>・地域コーディネーターは、現任校では1名任命されている。他校では、複数名任命されている学校が2校であった。また、現任校以外の3校では地域コーディネーターの勤務時間が決められており、その時間を活用して地域連携担当教員との打ち合わせが行われている。 |
| 地域と連携した教育活動、理解・啓発のための活動 | ・各校で、理解・啓発を意識した取組が実施されている。                                                                                                                                                                   |
| ボランティアや地域の教育資源を活用する方法   | ・現任校では、各教員が自主的に活用できるシステムは確立されていない。また、ボランティアや地域の教育資源の全体を把握できるデータベース等も存在しない。一方で、学校が把握している全てのボランティアや地域の教育資源がデータベース化され、活用するシステムも構築されている学校も存在する。                                                  |

#### （5）現任校においてボランティアや地域の教育資源の効果的な活用に必要な取組

##### ア. 地域連携のための体制づくり

地域連携を推進するには、より効果的な校内体制を構築することが不可欠である。現任校では、校内で地域連携に関する班を設定し、それぞれの分掌の教員、管理職の班への所属を明確に位置付け、地域連携を推進している。この仕組みを効果的に活用するには、外部の有識者と教員で構成する地域連携推進委員会の在り方について検討することが必要である。外部委員の役割を明確にすることで、外部委員として必要な人材を明確にし、連携が進みやすくなるを考える。

もう一つは、地域連携担当教員、地域コーディネーターの役割について検討する必要がある。現任校では、地域連携の仕組みが今年度から立ち上げられたこともあり、現在は役割の曖昧な部分が残

っている。他校の取組では、地域連携担当教員、地域コーディネーターの役割が明確であり、さらに、地域連携担当教員が専任であったり、地域コーディネーターが定期的に学校へ勤務したりしている。地域連携の中心となる地域連携担当教員と地域コーディネーターが、日頃から連携を密にすることが効果的な地域連携の推進、ニーズに合わせた教育資源の開発につながると考える。

#### イ. ボランティアや地域の教育資源を積極的に活用できる校内システム

現任校では、地域連携の4つの班ごとの取組によって、ボランティアや地域の教育資源を活用した学習の実施数は増加している。しかし、現在、教員が自主的にそれらを活用するシステムは整備されておらず、ボランティアや地域の教育資源の全体を把握できるデータベース等も存在しない。そのため、学習活動の中でボランティアや地域の教育資源を活用しようと考えても、実際には困難な状況にある。また、複数の教員から、「どのような資源があるのか知りたい」「どうやったら活用できるのか教えてほしい」という声も聞かれる。

したがって、現在把握している全ての活用可能な教育資源をデータベース化して、示す必要があると考える。また、教員一人一人がデータベースを利用しながら、日々の授業の中でボランティアや地域の教育資源を活用することのできるシステムを構築し、推進することも必要である。さらに、構築したシステムを円滑に運用するには、地域連携担当教員が中心となりながら、地域コーディネーターと連携を深めていくことも重要と考える。

### 4. 特別支援学校のセンター的機能

#### (1) センター的機能を取り上げた理由

地域における特別支援学校のセンター的機能については、「報告(2012)」の中で、インクルーシブ教育システムを構築するために域内の教育資源の組み合わせ(スクールクラスター)の中で特別支援学校のセンター的機能の一層の充実が求められている。本研究では、センター的機能の対象を地域の障害のある全ての人と捉えており、地域の障害のある全ての人々の理想の生活像の実現のためにセンター的機能を発揮することが特別支援学校の役割と考える。

また、中央教育審議会の「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)では、インクルーシブ教育システムの構築を目指し、学びの連続性を確保することの必要性が示されている。

これらのことから、特別支援学校のセンター的機能の在り方についての検討が必要と考えた。

#### (2) 現任校のセンター的機能の現状

現任校のセンター的機能の現状を確かめるため、特別支援教育コーディネーター以外の教員に対して、センター的機能について聞き取り調査を実施した。その結果、副校長、教頭、教務、進路係がセンター的機能に関わる業務を行っていることが確かめられた。一方で、その他の教員が行っている事例は見られなかった。

本研究では、共生社会を形成するための課題の一つを、地域における障害者理解の醸成と考えており、センター的機能の中に、新たに「理解、啓発」を位置付ける必要があると考えている。そこで、地域の人々と連携したり、地域の人々が見たり、触れたりすることのできる教育活動について、教員に聞き取り調査を実施した。その結果、全ての学部において理解、啓発の視点で取り組むことのできる教育活動が挙げられた。

#### (3) 現任校のセンター的機能の捉え直しの理由とその方向性

現任校では、センター的機能を果たしている教員が一部に限られており、その結果、その他の教員のセンター的機能に対する意識が低くなると考えられる。また、共生社会の形成を目指し、地域における特別支援教育を推進するには、地域全体をセンター的機能の対象とする必要がある。

そこで、現任校のセンター的機能については、教職員全員が近隣地域における理解・啓発を含むセンター的機能を担う一員としての意識をもちながら、地域の特別支援教育の推進を目指すものとして捉えようとした(図10)。

|            |                                                                                                       |                                                             |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| センター的機能    | 【従来からのセンター的機能】     | 【新たに規定するセンター的機能】<br>障害者理解の醸成を目的とした、現任校の学習活動を通じた理解・啓発機能      |
| センター的機能の対象 | 【従来からのセンター的機能の対象】  | 【新たに想定するセンター的機能の対象】<br>地域連携を推進することで実施される、センター的機能の対象となる地域の人々 |

図10 現任校において構想するセンター的機能

#### **(4) 現任校の教育活動に参画した地域の人々の障害者理解に関する意識調査**

現任校の教育活動参画による地域の人々の障害者理解の深まりを確かめるため、今年度（2017年度）、現任校の教育活動に参画した地域の人30名（大学生、企業、就学前の幼児の保護者、公民館のサークル参加者）に対してアンケート調査（回収率81%）を実施した。

その結果、回答者の大半は、本校の教育や児童生徒への理解の深まりを感じており、障害に対して「理解が深まった」、「肯定的に捉えることができた」、障害のある人を「身近に感じる事ができた」と回答している。また、活動の中で本校の教員と話したこと、説明してもらったことを理解の深まりの要因とする回答も複数見られた。このことから、現任校の教員が特別支援教育、障害者理解に対する理解・啓発を促すという意識をもち、地域の人々と関わることの重要性が示唆された。

#### **(5) 現任校におけるセンター的機能の在り方**

居住地校交流に関する調査や現任校の教育活動に参画した地域の人々に対するアンケート調査の結果、特別支援学校が「居住地校交流」、「ボランティアや地域の教育資源を活用した学習」を実施することで、地域の人々の特別支援教育や障害者に対する理解の深まりが確かめられた。理解・啓発の機能を新たに位置付け、近隣地域の人々まで対象を拡大させることは可能であり、インクルーシブ教育システム構築のためには必要不可欠なことを考える。

また、センター的機能を強化することにより、小・中学校等に在籍する子どもの障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を充実させることに加え、障害者理解醸成のため取組を行うことで、「学びの連続性」の確保に努めることも、特別支援学校の役割であると考えられる。

### **Ⅲ. インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校の役割**

#### **1. 本人が社会に効果的に参加できる能力の育成**

障害児・者の保護者、本人に対するインタビュー調査の結果、社会に積極的に参加するには、社会に効果的に参加できる本人の能力の伸長が図られる必要性、特別支援学校にその役割を果たすことを期待していることが確かめられた。それを実現するには、知的障害の特性等を踏まえて校内の学習と校外の学習の往還を図りながら、地域の様々な場において地域の様々な人と共に学ぶ機会を設けて、学習することが必要と考える。

ボランティアや地域の教育資源を活用した学習、居住地校交流などの地域の場を活用したり地域の人々と連携したりする学習の成果として、現任校の教員や居住地校交流を実施している児童の保護者は、学習活動の質の向上、児童生徒の生活経験の拡大、能力の育成が図られたことを挙げていた。したがって、これらの取組を積極的に推進し、「社会に効果的に参加する能力育成」を図ることが特別支援学校の重要な役割と考える。

#### **2. 地域における障害者理解の醸成**

障害児・者の保護者、本人に対するインタビュー調査の結果、周囲の人々の障害に対する理解不足によって、不安やあきらめ、恐れ等の心理的な障壁が生じ、社会に積極的に参加することを困難にさせていると考えられた。保護者、本人の抱く心理的な障壁をなくすには、障害者に対する理解を促すことが必要であり、特別支援学校は「地域における障害者理解の醸成」を重要な役割として位置付け、取組むことが必要と考える。

本研究で取り上げたボランティアや地域の教育資源を活用した学習では、現任校の教育活動に参画した地域の人々の大半が特別支援学校への理解、障害者への理解が深まったとしている。また、居住地校交流では、現任校の教員、居住地校交流を実施している児童の保護者、交流相手校の児童、教員の全ての人々が障害者理解が深まったとしており、これらの取組を積極的に推進することで「地域における障害者理解の醸成」を図ることが必要である。

#### **3. 「学びの連続性」の確保**

「報告（2012）」では、インクルーシブ教育システムにおいては、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておく必要があると示されている。「学びの連続性」の確保により、地域のどの場所にいたとしても、その時点で教育的ニーズに最も適切に応える学びを提供でき、地域の全ての障害のある幼児児童生徒が社会に効果的に参加できる能力を最大限伸長させることにつながると考える。

#### **4. 共生社会形成のための連携強化**

共生社会の実現のためには、社会の中に障害のある人が満足できる活動を保障できる施設や機会が存在すること、そのような活動に過度の負担なく参加できるような支援体制等も重要な要素である。そのため、インクルーシブ教育システム構築に向けて、福祉、医療、労働、社会教育等の他分野と連携し、時には各分野に必要と考えられる取組を教育の側から提言することが必要である。また、行政が管轄区域を越えて連携を強化することも、円滑な取組のためには重要と考える。

（文献）上野光作、中井勝二「インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について」順天堂スポーツ健康科学研究 60号:112-117, 2011他

## 高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造

学生番号 22428078 氏名 藤原 絵美

### 概要

本研究の目的は、高等学校における主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成と、それを協働的で組織的に追求する校内研修の在り方を明らかにすることである。エンゲストロームらの理論研究を踏まえて、主体的・対話的で深い学びの再定義を行い、それに基づく授業づくりの在り方を示した。さらに、現任校等における授業実践や OJT プログラムの試行を検討し、「主体的・対話的で深い学びを創造するための研修プログラム」の在り方を見いだした。本研究を通して、学力観や学習指導観等を再発見する授業研究の必要性、すべての教員が主体となって「共に学びに向かう共同体」を創造する重要性、そしてその共同体を学校を越えたものへと拡張する研修の可能性が明らかになった。

**キーワード：探究的学習 学びの共同体 協働 学習指導 教員研修**

## 第 I 章 問題設定

### 1 本研究の目的

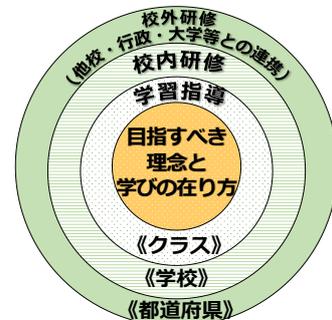
本研究の目的は、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という新しい学習指導要領の理念の実現に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の在り方を再定義するとともに、そのような学びを引き出す授業構成および校内研修の在り方を明らかにすることである。

### 2 アクティブ・ラーニングをめぐる高校教員の意識の分析

学習指導要領の改訂に向けた諮問（2014）以降、初等中等教育でも「アクティブ・ラーニング」が注目されるようになった。意識調査（2016 年 7～8 月）を実施したところ、高校教員は他校種の教員よりも、アクティブ・ラーニングを新しい学びであると考えており、その是非に関する葛藤や対立がある、という点が明らかになった。問題の所在を整理すると、①高校教員が抱く素朴概念による困惑・不安、②新学習指導要領における新しい概念の多さ、③校内・外における研修の結びつきの視点、④教育活動の全体構想（グランドデザイン）に基づくカリキュラム・マネジメントの視点、という四点を挙げることができる。

### 3 本研究の枠組み

多様性や複雑性、不確実性が増す今日において、効率性と生産性を追求する行動主義から社会的構成主義への学びの転換が求められている。すなわち、個人主義的・機械的に所与の情報を受容するという学習観から、共同体（コミュニティ）の中で、対話を通して社会的な相互作用を行ってこそ学びは深まるという学習観への転換である（佐藤、1996 など）。生徒にとって大切な学びの在り方は、教員にとっても大切であり、教員の学びにも「共に学びに向かう共同体」が必要である。目指すべき理念と学びの在り方を核として、その学びをクラス、学校、そして学校を越えた文脈へと「共に学びに向かう共同体」づくりを拡張していくことが、本研究の基本的な枠組みである。（図表 1）。



図表 1 本研究の枠組み

そこで研究 I では、理論研究を踏まえて、目指すべき主体的・対話的で深い学びを再定義するとともに、そのような学びを《クラス》レベルの学習指導において実践化するための授業構成を示した。研究 II では、教員にとっての主体的・対話的で深い学びを《学校》全体で引き出すために、協働的で組織的な授業研究（校内研修）の在り方を明らかにした。最後に、研究 I と研究 II を関連づけて、高等学校において主体的・対話的で深い学びを創造するための研修プログラムの在り方を提案し、《都道府県》レベルにおける他校や行政、大学等との協働の在り方についても検討を行った。

## 第 II 章 主体的・対話的で深い学びの在り方【研究 I - 1】

### 1 本研究の目的と方法

目指すべき学びの在り方を明らかにするために、「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）」（中央教育審議会、2016）（以下、「中教審答申第 197 号」という。）や新しい学習指導要領、先行研究の分析・検討を行う。

## 2 学習指導要領の改訂 ―資質・能力の三つの柱・アクティブ・ラーニングの概念の精緻化―

本研究では、学習指導要領改訂の審議において、資質・能力の三つの柱が整理されたことによって、①狭義の学力観を広げて今日的な「生きる力」の意義を明確化、②コンピテンシーとコンテンツをつなぐ「見方・考え方」の重要性、③どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに向かう学びの志向性、という三点が提起されたことを指摘する。このような議論を出発点として、アクティブ・ラーニングの概念を精緻化させ、より適切で豊かな概念として創出されたのが「主体的・対話的で深い学び」である（奈須, 2017, pp.142-145）。

## 3 目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方に関する一考察

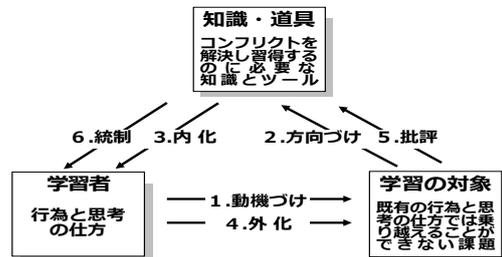
### (1) 表層レベルの学習と深層レベルの学習

目指すべき学びの在り方を明らかにし、さらにその実践化を探るにあたって、エンゲストロームの理論に着目した。大きく質的に異なる二種類の学習の特徴について、エンゲストローム（1994）は、教科書を用いた学習の場면을例として取り上げて、次のように整理している。

| 表層レベルの学習<br>(条件づけ・模倣・試行錯誤)                                                                                                                                                                                                                                    | 深層レベルの学習<br>(探究的学習・拡張的学習)                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>教科書に書かれていることを機械的にコピーするかのようになり、そのまま記憶に刻み込もうとする。</li> <li>些細な点に着目して、物事を小さな要素に分けて捉えようとする。その取組は「原子論的」である。</li> <li>自分の学習方法を自覚していない。教科書に書かれている内容やその関連性について、じっくりと味わうことはない。それよりも、テストや試験をいかに切り抜けるかということに関心が向けられている。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>教科書全体を通して、真に伝えようとしていることを捉えるために、言外の意味まで吟味しようとする。</li> <li>例えば、序文や目次をじっくりと読み込んだり、ざっと全体に目を通して、核となる部分を見いだそうとしたりするなど、学習の最初の段階から全体像を描いて、構造や核となる概念、原則の要点などを捉えようとする。その取組は、包括的で「全体論的」である。</li> <li>自らの学習の在り方を、自覚的かつ批判的に捉えている。教科書の内容を理解し、その真実性と有用性を熟考しようとする。</li> </ul> |

図表2 表層レベルの学習と深層レベルの学習の特徴 ※Engeström (1994, pp.17-18) をもとに、筆者再構成

深層レベルの学習とは、「動機づけ・方向づけ・内化・外化・批評・統制」という6つの局面からなる「学習のサイクル」(Engeström, 1994, pp.30-35: 図表3)を通して、質の高い知識を組織化し、自らの行為と思考の在り方を未知なる状況にも対応できるように修正・再構成していこうとする学習である (p.18)。その際、協働的な学習活動が、それぞれの局面で自覚的・批判的に行われてこそ、深層レベルの学習は豊かに拡張していく (pp.39-40)。



図表3 学習のサイクル

※Engeström (1994) をもとに、筆者再構成  
※これら6つの局面は、可逆的に深まる。複数の局面が同時進行に起こることもある。

|                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>―協調 (coordination)―</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>共同体における共通の課題を解決するために、それぞれの学習者が、割り当てられた下位課題に特化して取り組む状況。課題全体に対して、他者と共に省察することはない。学習の成果として、各々の個人的な技能と洞察力が養われる。</li> </ul>                                                          |
| <p>―協同 (cooperation)―</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>下位課題に縛られることなく、共通の課題解決に向けて活発にアイデアを出したり、貢献したりして共に概念化を図り、納得解を見いだす状況。共同体としてのルールや役割分担を見直すことで、課題解決のための行為や思考、その手立てを学習することができる。しかし、即興的な取組であるため、共同体の在り方そのものをめぐって共に省察を行うことはない。</li> </ul> |
| <p>―コミュニケーション (communication)―</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>共通の課題を解決することと、共同体の在り方 (ルールや役割分担など) を再構成していくことの両方に焦点を合わせて、より省察的に、長期にわたって発展していく状況。課題解決のための行為や思考だけでなく、共同体において共に学びに向かうための新しい在り方とその方法も学習する。</li> </ul>                      |

図表4 学習の観点における協働 (collaboration) の3つのタイプ

※Engeström (1994, pp.40-41) をもとに、筆者再構成

### (2) 協働の3つのタイプ

「協働」の在り方について、エンゲストロームは図表4に示す3つのタイプに整理している。「協調」から「協同」「コミュニケーション」へと発展するにつれて、探究と省察を志向する共同体へと質的に転換する。学びの質が高まるとともに、共同体の在り方そのものについても、変革と発展の可能性をきり拓くのである (pp.40-43)。

(3) 目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方

①「主体的・対話的で深い学び」(中教審答申第197号)の再定義

新学習指導要領を読み解くにあたって、ボンウェルとアイゾン(1991)、溝上(2014)、石井(2015)、エンゲストローム(1994)らの理論研究を行った。それを踏まえて、目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方を次のように提案する。

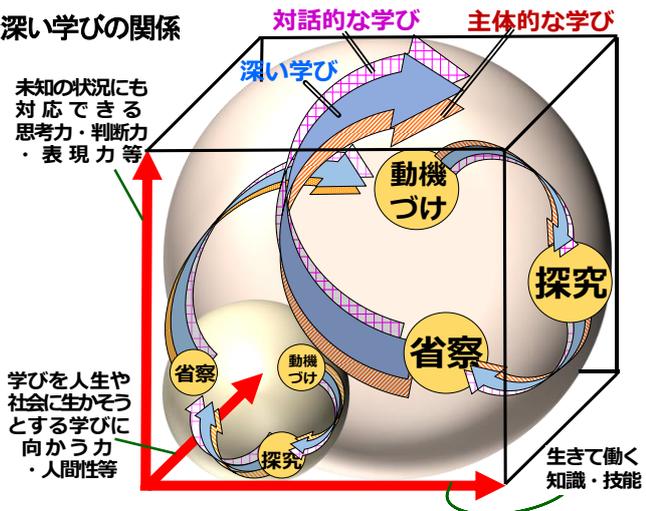
|                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>◆主体的な学び</b> ー省察による学びの推進ー</p> <p>既存の行為や思考の枠組みでは解決しにくい課題(学びの対象)に直面し、それを乗り越えようとする動機づけを出発点とするとともに、自己の学びの在り方に対して常に省察的に向き合い、建設的・批判的に検討して、次なる学びへとつなげようとする学び</p>                                            |
| <p><b>◆対話的な学び</b> ー協働による学びの質の高まりー</p> <p>課題をめぐる協働的な学びに一人ひとりが参画し、共同体において社会的な相互作用を行うことによって、自らの行為や思考を相対的・客観的に捉え直すとともに、多面的な視点を獲得し、より豊かな知識の関連づけを行うなど、共同体としての学びの質を高めようとする学び</p>                                 |
| <p><b>◆深い学び</b> ー探究による学びの拡張ー</p> <p>「動機づけ」「探究」「省察」を核とする学びの過程を重層的・螺旋的に豊かに深めていく中で、各教科等の「見方・考え方」を働かせて、既存の知識と新たに得た知見を有機的に関連づけて、全体論的に対象世界を探究しようとし、学びを人生や社会・世界に生かそうとする志向性をもって、必要であれば共同体の在り方についても再構成しようとする学び</p> |

図表5 目指すべき主体的・対話的で深い学び ※筆者作成

②資質・能力の三つの柱と主体的・対話的で深い学びの関係

育成を目指す資質・能力の三つの柱と、目指すべき主体的・対話的で深い学びの関係を図示したのが、図表6である。この図は、資質・能力の三つの柱をそれぞれの軸とした空間において、折り重なった主体的・対話的で深い学びが、「動機づけ」「探究」「省察」を核とする学びの過程を推進していく様を表現している。学びの過程が球体的に拡張していくにつれて、資質・能力の三つの柱が相互に関連し合いながらバランスよく伸長していく。

探究的な学びが拡張すればするほど、獲得される知識・技能は断片的ではなく、有機的な結びつきのある「生きて働く知識・技能」となる。また、知識・技能の内容と質が伴うからこそ、これまで乗り越えることができなかった課題に取り組むにあたって必要な「思考力・判断力・表現力等」がますます発揮される。さらに、教科等の「見方・考え方」を働かせて、学びと社会をつないで主体的・対話的で深く学ぶからこそ、自分の生き方・在り方を見つめ直すことができ、人生や社会を豊かにするという学びの意義を認識して、自ら学びを推進していこうとする「学びに向かう力」へとつながるのである。



図表6 目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方 ※筆者作成

第三章 主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成【研究I-2】

1 研究の目的と方法

主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成を明らかにするために、理論研究や事例研究を踏まえて仮説を生成し、高等学校外国語(英語)科の授業実践を事例として仮説の検証・精緻化を図る。

2 主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成の仮説

理論研究(研究I-1)や事例研究を踏まえて、目指すべき主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成の仮説を、次のように生成した(図表7)。

| 観点        | 仮説                        | 説明                                                                            |
|-----------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 日常的な取組    | ㉗ 共に学びに向かう共同体づくり          | ○学びへの多様な参画の在り方を生かすとともに、他者と共によりよく生きるための学びに向かう共同体づくりを日常的に行う。                    |
| 授業づくりの出発点 | ㉘ 育成したい資質・能力、教材の本質を生かした課題 | ○学校の全体構想（グランドデザイン）に基づいて、資質・能力の三つの柱を踏まえた目標設定と、扱う教材（題材）の本質を踏まえた課題設定から授業づくりを始める。 |
| 学習指導の手立て  | ㉙ 思考の揺さぶり                 | ○素朴概念と目の前の現象、現状と目指したい姿など、ズレや隔たり、葛藤を認識させることで思考を揺さぶり、その課題を乗り越えたくさせる。            |
|           | ㉚ 明確な論点による必然性のある対話        | ○課題に迫る明確な論点を設定することによって、必然性のある対話を通して論理的・批判的な思考を促す。                             |
|           | ㉛ クラスとしての学びの成果の共有         | ○共に学んだ成果をクラスで共有することを通して、多様な視点を生かして省察的に理解を深めるなど、学びに参画した意義や価値を分かち合う。            |
|           | ㉜ 自己変容の認識を促す振り返り          | ○学習活動を振り返って自己変容を認識することで、学びの手応えや新たな課題を発見し、次の学びへとつなげる。                          |

図表7 主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成（仮説）

### 3 仮説の検証

筆者の専門教科である外国語（英語）科の授業実践研究を取り上げて、主に仮説㉚「明確な論点による必然性のある対話」の検証を行う。

**事例** 高等学校外国語科（英語） コミュニケーション英語Ⅲ <高校3年生>（全2時間）

#### ①授業づくりの出発点

本単元は、現任校の OJT プログラムの一環として行った提案授業である。生徒たちは読解教材の内容を的確に理解しようとするが、筆者の主張に対して自分の意見を英語で述べることについては伸びしろがある。読解を踏まえて、自分の意見を説得力のある英語で表現することができる資質・能力を育成したいと考えた。そこで、「筆者の主張に対する自分の意見を持ちやすく、それを英語で表現しようとする意欲がわく」等の視点から、“A New Way of Remembering”という読解教材を選んだ。この本文では、記録をめぐる技術革新の移り変わりを踏まえて、「忘却に対する決定的な武器（見聞きしたことをすべて外部記憶に記録し、脳内の記憶と一体化して利用可能になるという技術の発展）によって、私たちの生活はよくなるのだろうか。」と述べてある。「筆者の主張に対して、自分の意見と理由を説得力のある英語で表現しよう。」という単元の目標を設定した。

#### ②学習指導の手立て

学習指導の手立ての柱として、仮説㉚「明確な論点による必然性のある対話」・仮説㉛「クラスとしての学びの成果の共有」を踏まえて、自分の意見を説得力のある英語で表現するための手立てをめぐって、他のクラスメイトが書いたライティング作品をペアで比較・分析するという学習場面を設定した。また、仮説㉜「自己変容の認識を促す振り返り」を踏まえて、単元の最初に生徒と共有するルーブリックに基づいて、1・2回目のライティング作品を比較させることで、学びの手応えを実感したり、新たな課題の発見につながったりすると考えた。

③生徒の学びの実際

#### ③生徒の学びの実際

第1時に行ったライティングでは、大半の生徒が表現活動に苦勞していた。そこで第2時では、前時に生徒が書いた6つの作品を取り上げて、教材として提示した（資料①）。そして「筆者の主張や要点を適切に理解しているか」「説得力のある文章を英語で書くには、どのような手立てがあるか」という2つの論点をめぐって、ペアでライティング作品の比較・分析に取り組ませた。

#### ④生徒の学びの分析・評価

ここでは、仮説㉚「明確な論点による必然性のある対話」の検証として、生徒の発話データとライティング作品を分析する。まず資料②に示す発話データにおいて、Bの生徒は最初、作品④の主張について納得している。しかし、ペアの生徒と対話を行う中で、本文の内容と関連づけて作品④を分析するようになり、「外部記憶の進歩によって、人々の考え方や脳の使い方に変化が生じた」という筆者の指摘を検討せずに、肯定的な側面のみを理由として取り上げて

**作品④** This decisive weapon could lead us to a better life, because there are many people who can't remember important things. This decisive weapon enables them to live easily however old they are and whatever problems they may have. So, this is essential for people.

**作品⑤** This decisive weapon could **not** lead us to a better life, because it weakens human's internal memories. Although the gadgets are invented by humans, they are not a part of human's brains. They can weaken internal memories of humans.

#### 資料① 第2時に提示した生徒の作品（一部）

A:皆こんなに書いとん！すごいな。  
 B: (作品) ④って、そうよな。  
 A:何が？  
 B:なんか分かりやすすくない？覚えんでいいって便利じゃない？  
 A:……。でもさあ、internal memoriesの話とか、脳の使い方の話はどこにいったん？  
 B:言われてみれば、そうよな。じゃあ、(作品) ⑤はちゃんとしとるな。  
 A:Althoughの文って何が言いたいんだろう。  
 B:あっ。ここ(1文目)と最後って、同じこと言っていない？  
 A:ほんとか。  
 B:具体例とか、説明があるともっといいな。

#### 資料② 生徒による対話の実際

いる点に物足りなさを感じている。さらに、作品⑤の分析を通して、具体例などの説明があると読み手は納得するということを見いだした。

次に資料③は、ある生徒が書いたライティング作品の変容を示すものである。最初は明確な理由を示せていなかったが、2回目には肯定的な側面を認めたとうえで、単なる情報の蓄積と、経験や知識を関連づけることの違いや、そのような思考を行うことによってこそ人間性が養われるという点など、複数の視点を提示・比較したうえで、重層的に自分の意見を述べるできるようになった。

**1回目** This decisive weapon could not lead us to a better life, because people will lose their own mind and humanity by the computer. The meaning of a better life is to send a life which

(35 words)

注：記述はここまで

◆複数の視点を比較して、自分の意見を主張

**2回目** This decisive weapon could not lead us to a better life, because people will lose their own mind and humanity by the development of memorization. It is true that we can remember many important things by the weapon, but the memorization isn't just remembering what is written or what is said. Memorizing is connected with our experience and knowledge, which is different from person to person. Moreover, these things form their humanity.

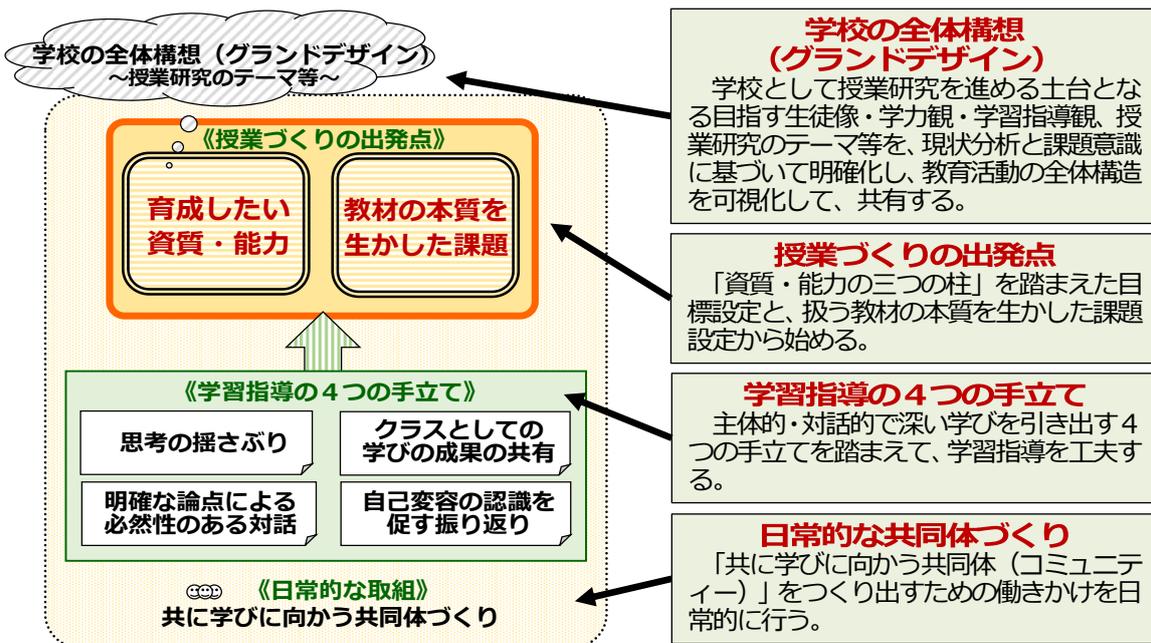
(72 words)

資料③ 1・2回目のライティング作品の変容

これらは、本単元の学習指導の手立てが有効であったことの証左である。

#### 4 研究Ⅰの成果

仮説の検証を踏まえて、次に示すように学習指導をデザインし、授業づくりに取り組むことが、主体的・対話的で深い学びを引き出すのに効果的であることが明らかになった(図表8)。



図表8 主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成

研究Ⅰで明らかにした主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成は、学校の全体構想(グランドデザイン)や、生徒の実態、教科等の特性によってはそのまま活用することはできないだろう。しかし、次に示す5つの問いは、新しい学習指導要領の理念の実現に向けた高等学校における主体的・対話的で深い学びを引き出す授業づくりにおいて有効ではないだろうか。

#### —授業づくりの5つの問い—

- ・「学校の全体構想(グランドデザイン)」をどのように捉えているか。
- ・「育成したい資質・能力」と「教材の本質を生かした課題」は何か。
- ・資質・能力を育成するために、どのような「学習指導の手立て」を工夫するのか。
- ・学習指導の手立ては、「生徒の学習活動」において有効だったか。(生徒の学びの事実の分析)
- ・日常的な取組として、「共に学びに向かう共同体づくり」をどのように行っているか。

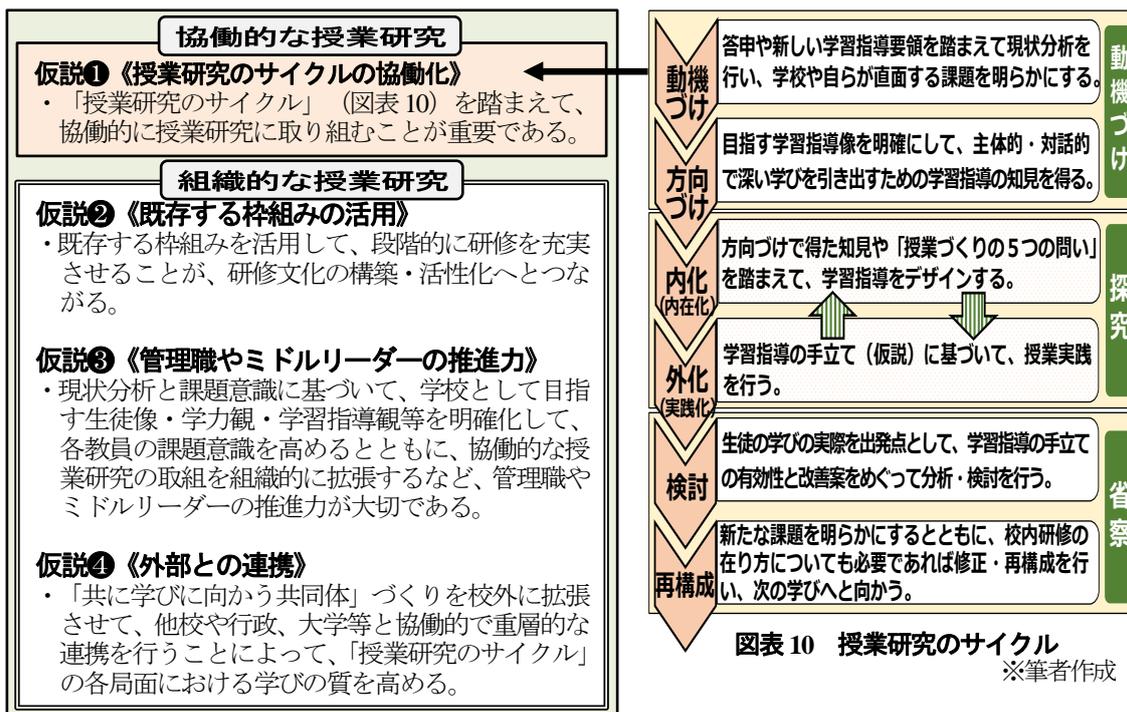
## 第四章 協働的で組織的な授業研究（校内研修）の在り方【研究Ⅱ】

### 1 研究の目的と方法

研究Ⅰを踏まえて、生徒たちの主体的・対話的で深い学びを追求する校内研修の在り方を明らかにするのが、研究Ⅱの目的である。先行研究や事例研究を踏まえて仮説を生成し、現任教における校内研修の試行等を通して仮説の検証・精緻化を図る。

### 2 仮説の生成

エンゲストローム（1994）や佐藤（2012）らの理論研究・事例研究を踏まえて、協働的で組織的に授業研究に取り組むための仮説を次のように生成した。



図表 9 協働的で組織的な授業研究（校内研修）の構築に向けて

### 3 現任教における校内研修の試行

#### (1) 高校教員向けリーフレットを活用した職員会議での提案、校内研究紀要への論文発表

仮説④「外部との連携」を踏まえて、政策課題研究員として、岡山県教育庁高校教育課や岡山県総合教育センターと協議を重ねたところ、学習指導要領改訂の方向性を共通理解して学習指導の在り方を捉え直すことが、岡山県の喫緊の課題であることが明らかになった。そこでリーフレットの開発協力を携わり、「高等学校版 学校全体で進めるアクティブ・ラーニング ～生徒に主体的・対話的で深い学びを～」(岡山県総合教育センター, 2017年2月)の発行に至った。

現任教では、2017年3月の職員会議で教職大学院1年次の学びを報告するとともに、仮説①「授業研究のサイクルの協働化」を踏まえて、「動機づけ」と「方向づけ」を促す資料として、本リーフレットを全教職員に配布し、学習指導要領改訂の方向性を確認するとともに、本校ならではの主体的・対話的で深い学びを創造する重要性について提案を行った。さらに、現任教の研究紀要第38号(2017年3月)に論文を発表して、アクティブ・ラーニングに関する論点整理を行った。

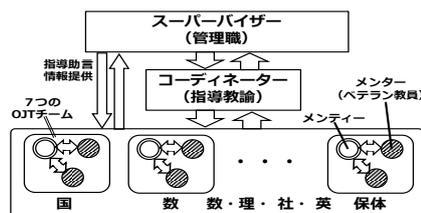
#### (2) OJT プログラム

##### ①OJT プログラムの構想・目的

仮説③「管理職やミドルリーダーの推進力」・仮説②「既存する枠組みの活用」を踏まえて、校内研修の在り方をめぐって管理職らと共に検討を行った。そこで、従来から行われている OJT を生かして、「学力向上委員会」の取組として「OJT プログラム」を立ち上げることにした。メンティーの育成を出発点として、本校ならではの主体的・対話的で深い学びの在り方を再発見することをねらった。

## ②OJT チームの編成

2017年の年度当初、管理職が2年目・3年目・5年経験者研修の教諭および常勤講師の7名をメンティーとして選出した。日常的な授業研究を行いやすいという利点から、同じ学年・教科等の教員を中心として、各メンティーにつき2～3名のメンターからなる6教科7つのOJTチームを編成した(図表11)。



図表11 OJTプログラム(体制)  
※指導教諭作成

## ③研修の概要

OJTプログラムの研修の概要は、次の通りである(図表12)。

| 時期      | 研修内容                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 年度始め    | ・自己課題の設定(メンティー)                                                                                                                                                                                                                                |
| 年間      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・OJTチームによる日常的な授業研究</li> <li>・「授業実践レポート」の活用(資料④)</li> <li>・メンティーの公開授業と研究協議</li> <li>・研修通信「OJTタイムズ」の発行(文責:指導教諭)</li> </ul> <p>【内容】本校における学びとは ～学年集会より生徒を主役にする授業づくりの工夫<br/>授業参観者のコメントから考える授業づくりのポイント など</p> |
| 中間期・年度末 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自己課題に対する実践の振り返り(メンティー)</li> <li>・学びと気づきの共有(メンターとメンティー間、OJTチーム間など)</li> </ul>                                                                                                                           |

図表12 OJTプログラム 研修の概要

4 仮説の検証を通して 一仮説①「授業研究のサイクルの協働化」・仮説③「ミドルリーダーの推進力」— 校内研修を試行して、仮説①・③を中心とした検証を行ったところ、協働的で組織的に授業研究を行うにあたって、次の三点が重要であることが明らかになった。ここでは、OJTプログラムにおける国語科OJTチームの取組を事例として取り上げて説明する。

### (1) 【主体的な学びの視点】課題に直面して、実質的な動機づけを出発点とすること

メンティーは昨年度取り組んだ研究授業を振り返って、対話的な学習場面を取り入れる際に、どのような課題を設定すべきかについて授業研究を深める必要があると考えていた。そこで国語科OJTチームでは、メンティーの自己課題と、作文に苦手意識を抱いている生徒の実態を出発点として、授業研究に取り組むことにした。例えば、評論文「いのちのかたち」(西谷修)の単元では、対話的な学びを通して筆者の主張に迫るという学習場面を設定し、補助資料や他の生徒の作文を教材として提示して、多様な視点から思考を拡散、そして整理させ、クラスとしての概念的理解を深めることをねらうという授業実践を行った。学習指導要領の改訂をきっかけとするとともに、チームとして取り組むべき課題を明らかにして、必要感のある動機づけが行われたことが、授業研究のサイクルを協働的に推進していく大きな原動力となった。

### (2) 【対話的な学びの視点】協働する意義を理解するとともに、ミドルリーダーの推進力が発揮されること

国語科OJTチームは授業が終わるたびに、生徒の発言や学習プリントの記述をめぐって検討を重ねた。学習プリントを共に開発したり、学習指導の手立てを検討したりするにあたって、緻密な教材研究を踏まえて議論の質を高める者、柔軟な発想で思考の枠組みを広げる者、チーム内で創出されたアイデアを踏まえて、生徒が考えたいような工夫を凝らした学習プリントを作成する者など、各自の持ち味を生かした取組が行われたことで、相乗効果的に授業研究に深みが増した。

このような協働的な授業研究の背景には、課題設定にあたって方向づけを提案したり、授業実践を論文に整理して、OJTチームや学校を越えて研究の成果を発表したりするなど、核となるメンターによる推進力が発揮されていた。さらに、OJTチーム全体を支えるにあたって、コーディネーターを務める指導教諭の存在があった。自己課題を踏まえて日常的に授業研究に取り組み、その成果をめぐって公開授業や研究協議を行うというOJTプログラムの大きな流れを示したうえで、日頃から各メンターの授業を参観して、授業実践の省察の機会を増やしたり、研修通信「OJTタイムズ」を通して授業づくりの方向づけを行ったりするなど、組織的に授業研究に取り組む在り方を提案し続けた。

### (3) 【深い学びの視点】学習指導の手立てをもって授業を行い、その有効性を検討すること

OJTプログラムでは、「課題(研究主題)を明確に設定し、学習指導の手立て(仮説)をもって授業実践を行い、その手立ての有効性や改善案をめぐる検討を行う」という授業研究のサイクルの協働化をねらった。そのために、「授業実践レポート」(資料④)を作成し、メンティーの公開授業や研究協議で活用した。国語科OJTチームにおいて、「必然性のある対話的な学びとは何か」をめぐる学習指導観に変容があったのは、このような授業研究のサイクルの協働化を踏まえた授業研究が、OJTプログラムによって組織的に支えられていたからであると言える。

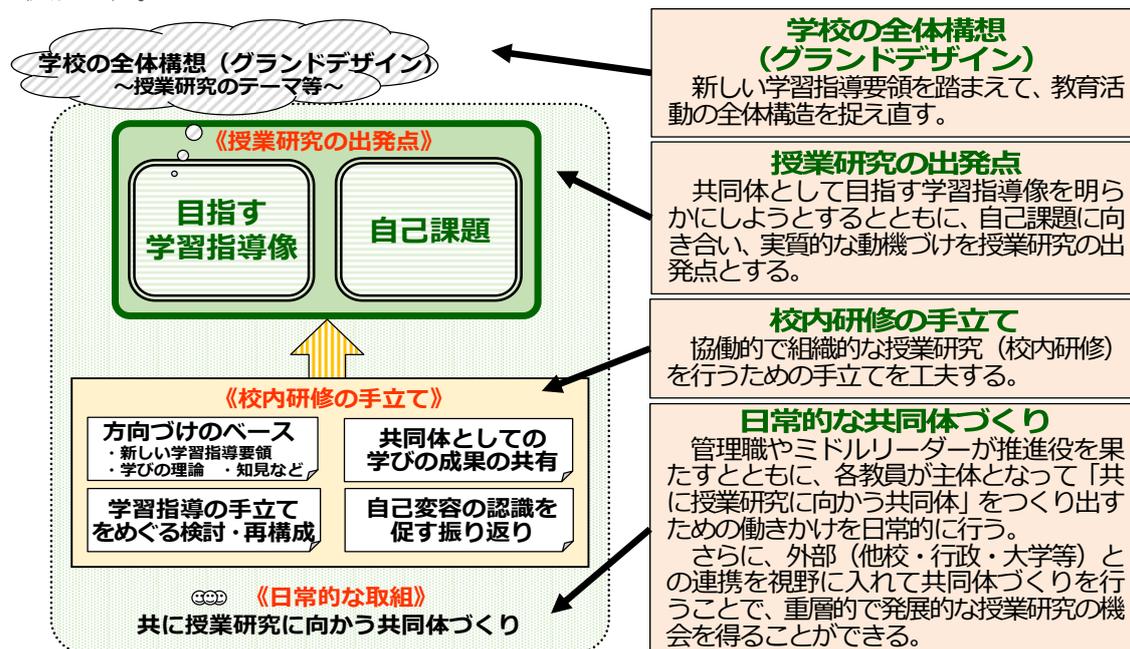
| OJT研修 授業実践レポート記入例                       |                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 授業者(メンバー)                               | メンター                                                                                                                                                       |
| 教科等                                     | 理科・化学 1年『化学基礎』『物質と気体の体積』                                                                                                                                   |
| 日時                                      | ①10/31(火) 6限 1年H組『化学基礎』(化学実験室)<br>協議 15:40~16:10(化学実験室)<br>(同じ授業 10/30(月) 4限:1年E組、6限:1年G組)                                                                 |
| 授業実践に関する自己課題                            | 実験において教師による事前の説明が長すぎるため、生徒自身が考える時間がほとんどなくなることが多い。                                                                                                          |
| 本時の学習目標                                 | ○的確に実験操作を行い、実験結果を記録できる。[技能]<br>○実験結果と既習事項を踏まえ、考察することができる。[思考・判断]                                                                                           |
| 本時で工夫する点                                | できるだけ教師が発話せず、生徒が試行錯誤する時間を確保する。グループ内で互いに知恵を出し合いながら実験操作や考察を進める姿を期待している。                                                                                      |
| 主な学習活動                                  | 実験『気体の分子量の測定』<br>(即時に実験の装置と実験操作について簡単に触れておく)<br>[導入] 提示実験・実験の目的の共有<br>[展開] ①実験操作の確認:個人→グループ内<br>②実験の実施・記録、実験結果の共有<br>③実験結果の考察<br>[まとめ] 本時で分かったことを実験プリントに記入 |
| 【授業実践上の気づき】                             | 【協議を通じた気づき】                                                                                                                                                |
| ○授業実践後、新たに気付いたこと、考えたことがあれば記入してください。     | ○他の教員との協議等を経て、新たに気付いたこと、考えたことがあれば記入してください。                                                                                                                 |
| ◆授業を見て気付いたこと(自己課題に対する「本時の工夫」の有効性など)     |                                                                                                                                                            |
| ☆ 授業を参観された先生のコメント欄です。授業後の研究協議等でご活用ください。 |                                                                                                                                                            |

- 複数のクラスで同じ教材、内容の授業があれば合わせて記入ください。○可能な範囲で研究協議の時間を設定された場合は時間と場所を記入してください。
  - 年度当初の課題でも、これまでの実践を踏まえ新たに発見した課題でも結構です。
  - 本時で育成したい力や自己課題に対する本時の工夫、本時の見どころなどを記入してください。
  - 本時の学習活動の流れを簡潔に記入してください。形式は自由です。
- 研究協議の視点の例**
- 本時の目標の到達度・見取り(どんな力が生徒に身に付いたか?)
  - 本時の目標・展開・評価の妥当性
  - 本時の工夫に対する効果 など

資料① 「授業実践レポート」の記入例(研修通信「OJTタイムズ」より) ※指導教諭作成

## 5 研究Ⅱの成果

現任教における校内研修の試行や、岡山県アクティブ・ラーニング推進委員会の研究協力校を対象とした事例研究を通して、次に示すように校内研修を行うことが効果的であることが明らかになった(図表13)。



図表13 協働的で組織的な授業研究(校内研修)

なお、学校の実態等によっては活用しにくい場合も考えられる。そこで、各校における協働的で組織的な授業研究(校内研修)を促すにあたって、次の5つの問いを提案する。

### —協働的で組織的な授業研究(校内研修)を促す5つの問い—

- ・「学校の全体構想(グランドデザイン)」をどのように捉えているか。
- ・「目指す学習指導像」と「自己課題」は何か。
- ・協働的で組織的に授業研究を行うにあたって、どのような「校内研修の手立て」を工夫するのか。
- ・校内研修の手立ては、「教員の授業研究の実際」において有効だったか。(教員の学びの事実の分析)
- ・日常的な取組として、「共に授業研究に向かう共同体づくり」をどのように行っているか。

## 第V章 高等学校における主体的・対話的で深い学びを創造する研修プログラムの提案

研究Ⅰと研究Ⅱを通して、生徒たちの主体的・対話的で深い学びを引き出すためには、教員も主体的・対話的で深く学ぶことが重要であるということが明らかになった。すなわち、各教員が学習観や学習指導観等を捉え直すとする中で、自分（たち）の学びの在り方についても自覚的・批判的に捉え、研修観を再発見し、各学校等における研修の在り方そのものを拡張していく試みが必要である。

本稿の最後に、高等学校における主体的・対話的で深い学びを創造する研修プログラム（基本的なサイクル）を次のように提案する。

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 《動機づけ》 課題設定</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>(1) 「目指す学習指導像」と「自己課題」を明らかにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・次の二通りの方法が考えられる。</li> <li>(ア) 生徒に必要な資質・能力を育成するために、新しい学習指導要領を踏まえて学校の全体構想（グランドデザイン）を捉え直す中で「目指す学習指導像」が明確になり、そのうえで「自己課題」を設定する。</li> <li>(イ) 現状分析を行って「自己課題」を明確にしたうえで、「目指す学習指導像」を設定する。</li> </ul> <p>⇒「授業づくりの5つの問い」に対する考えを整理する。</p> <p>⇒リーフレット「高等学校版 学校全体で進めるアクティブ・ラーニング ～生徒に主体的・対話的で深い学びを～」(岡山県総合教育センター, 2017)を資料として、学習指導要領の改訂の方向性や、主体的・対話的で深い学びについて共通理解を図る。</p> <p>⇒「授業実践レポート」(資料④：自己課題・学習目標・学習指導の手立て・学習活動・授業中の気づき・協議を踏まえた気づき)を活用して、現状の授業実践を分析する。</p>                                                                                                                                                       |
| <b>2 《探究》 授業実践</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>(1) 校内におけるチーム体制を整えて、チームとして課題を共有する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各教員の「目指す学習指導像」と「自己課題」を出発点として、それを協働的に探究するために、OJTチームや、研究主題別のチーム、学年団、教科・科目別チームなど、校内のチーム体制を整える。</li> <li>・チームとして課題を共有し、年間計画を確認する。</li> </ul> <p>(2) 「学習指導の4つの手立て」を手掛かりとして、日常的・協働的に授業研究を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成」(図表8)を踏まえて、「授業実践レポート」を活用して、「育成したい資質・能力」と「教材の本質を生かした課題」の設定を行うことを授業研究の出発点とする。</li> <li>・「学習指導の4つの手立て」を手掛かりとして学習指導をデザインし、日常的・協働的に授業研究を行う。</li> </ul> <p>(3) 提案授業(研究授業)を公開する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・チームを越えて校内で授業研究の成果について検討するために、「授業実践レポート」を活用して公開授業を行う。</li> <li>・授業参観者は、「授業づくりの5つの問い」を踏まえて生徒の学びの実際を分析する。</li> </ul> |
| <b>3 《省察》 検討・再構成</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>(1) 提案授業をめぐる研究協議を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・提案授業における生徒の学びの実際をめぐる分析を踏まえて、学習指導の手立ての有効性や改善案に関する検討を行い、提案授業を通して得た知見を明らかにする。</li> </ul> <p>(2) 一連の授業研究を振り返り、新しい課題を見いだす。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業研究を通して得た知見を整理して、新しい課題を見いだす。重点的に取り組むべき課題を明らかにするために、次のサイクルへと向かう。必要であれば研修の在り方を検討し、再構成する。</li> </ul> <p>⇒「授業実践レポート」を蓄積していくことで、自己変容の認識を促す。</p> <p>⇒「授業実践レポート」を公開したり、研修通信や職員会議等で発表したりするなど、研究の成果を校内で共有する。</p> <p>⇒校内における多様な関わりにおいて、日頃の授業研究の成果を共に検討・再構成することが、共同体における教員の主体的・対話的で深い学びをより豊かにする。</p>                                                                                                                                                    |

図表 14 研修プログラムの基本的なサイクル

各教員が主体となって、協働的に授業研究に取り組むことが重要である。それと同時に、授業研究の組織化にあたっては、管理職やミドルリーダーが推進役を果たすことが必要であると言えよう。また、この基本的なサイクルをさらに探究的なものへと充実させるためには、外部との連携を通して、学校を越えた共同体づくりを行うことが考えられる。

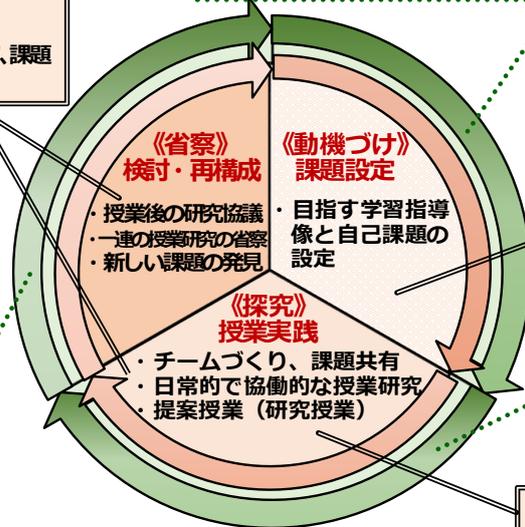
そこで、この研修プログラムの発展的な在り方を図表 15 (次頁)に提案する。中央の円の部分が、先述の基本的なサイクルである。「授業づくりの5つの問い」等、本研究で提案してきた内容を主にとどの局面で活用できるのかも示している。さらに、他校・行政・大学等とどのように連携するのかという具体例を含めて提示したのが、外側の拡張的なサイクルの部分である。

～よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る～

主体的・対話的で  
深い学び

- 省察による学びの推進
- 協働による学びの質の高まり
- 探究による学びの拡張

◆「授業実践レポート」の活用・蓄積  
⇒自己変容の認識  
⇒研究の成果の共有、課題の発見



- ◆「授業づくりの5つの問い」
- ◆リーフレット「学校全体で進めるアクティブ・ラーニング」の活用
- ◆「授業実践レポート」を用いた現状分析

《探究》外部との連携：例  
・地域の方や保護者、他校の教員らを対象とした公開授業を行い、学習指導の在り方を発信する。  
・県総合教育センターや大学（教職大学院）等と共同研究を行う。

◆「学習指導の4つの手立て」の活用

《省察》外部との連携：例  
・研究協議（他校種を含む）に参画して、協働的で省察的な協議の在り方を学ぶ。  
・他校の教員、指導主事や大学の先生方と共に、または教職大学院等と連携して、提案授業をめぐる研究協議を行い、対話を通して共に研究主題に迫る。  
・校外の授業研究会等で発表したり、報告書や論文に整理したりして、授業研究の成果を提案するとともに、その考察の在り方をめぐってフィードバックを得ることで、さらなる発展に向けた課題を明らかにする。

《動機づけ》外部との連携：例  
・他校の公開授業を参観して、生徒の学びの実際を出発点として、学習指導の手立てなどを分析することによって、自校における授業実践を相対化して捉えて、動機づけや方向づけを得る。  
・県総合教育センターの研修や、各種研究会等に参加して、新たな知識や思考の枠組みにふれる。  
・他の教員が校外で得た知見を、研修通信や報告等を通じて校内で共有し、方向づけを得る。  
・他校の研究紀要や報告書などから、自分たちの取組を発展させるための知見を得る。

図表 15 主体的・対話的で深い学びを創造する研修プログラム

おわりに

本研究を通して、目指すべき理念と学びの在り方を核として、学力観や学習指導観等を再発見するために、学習指導をめぐる授業研究に取り組む必要性と、各教員が学びの主体となって「共に学びに向かう共同体」をつくり出す重要性が明らかになった。その共同体づくりを、学校を越えて拡張するという考え方は、研修の重層的で発展的な可能性を広げるものであると言えよう。最後に、本研究が高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造を促す一助となれば幸いである。

主な文献

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1, 1991  
 Engeström, Y. *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Paris: International Labour Office, 1994  
 藤原絵美「新しい学習指導要領の理念を踏まえた授業づくりに関する一考察 ―高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造 (2)―」『岡山朝日研究紀要』第 39 号, pp.15-34, 2018  
 石井英真『今求められる学力と学びとは ―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準, 2015  
 松下佳代「学習のコンテクストの構成 ―活動システムを分析単位として―」京都大学博士 (教育学) 学位論文, 2003  
 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, 2014  
 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017  
 岡山県総合教育センター <作成協力：岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院)> 「高等学校版 学校全体で進めるアクティブ・ラーニング ～生徒に主体的・対話的で深い学びを～」岡山県総合教育センター, 2017  
 佐藤学「現代学習論批判 ―構成主義とその後―」堀尾輝久・須藤敏昭他 (編)『学校の学び・人間の学び』柏書房, pp.153-187, 1996  
 佐藤学『学校を改革する ―学びの共同体の構想と実践―』岩波書店, 2012

# 学校の組織的教育更新力向上に関する研究

—学校組織開発理論を基盤とした学校課題探究のプロセスを通して—

学生番号 22428079 氏名 松岡 徹

## 概要

本研究では、学校を組織として機能させるために必要な力を「学校の組織的教育更新力」と定め、その力を向上させるための考え方を明らかにすることを目的としている。「学校の組織的教育更新力」向上に向けて、佐古の学校組織開発理論を基盤に実践を進め、学校の組織開発モデルと教育活動を協働的に省察していくためのプロセスを指定し、実践から得られた知見をもとに、学校の組織的教育変革力向上に向けた、「学校課題（ビジョン・戦略・戦術）の機能」「枠組みの変容を促す協働的省察のプロセスの考え方」を示した。

キーワード：組織的教育更新力 学校課題設定 協働的省察 枠組み 防衛的思考 建設的思考

## I 本研究の目的

本研究の目的は、佐古（2010）が構築した学校組織開発理論を援用し、学校の組織的教育更新力を向上させるための考え方を明らかにすることである。

今日学校が対応を迫られている子どもや保護者の問題状況は、かつてと比べて多様性を増し複雑化している。これらの問題に対応するため、学校を組織として機能させていくことが重要視されている。

しかし、現任校を含め市内各校の現状を分析すると、次のような問題点を指摘することができる。

- ①学校教育目標をはじめ、ビジョン（目指す姿）や戦略（大切にすること）などの学校の意思は、特定の人からの提案として与えられる場合が多く、各教職員の意思が反映されにくい。また、示された概念の解釈の幅が広く曖昧なため、教員間で共有されたイメージとなりにくい。
- ②学校教育目標に対して、戦術（取組）が細分化され羅列的に設定されるため、断片化の傾向が強まっている。問題に対処するための取組を設定し、その問題が解決すれば目標が達成できると考え、取り組むこと自体が目的化し、なぜその取組をするのかという価値については触れられない。
- ③教育政策等外発的な要請や、学校が抱える問題に対して対症的に取り組みことに終始し、それらを価値づけ学校独自のものに変容したり、省察して次の活動につなげていったりといった内発的な取組ができず受動的に実行するに留まる傾向がみられる。

これらの問題から、学校が組織として機能することができておらず、個々の教員の個別的で自己完結的な教育活動が展開された状態にあるといえる（個業化傾向）。このような問題を抱える学校を組織として機能させるために、学校には、「常に学校として大切にしたいこと（価値）を問いながら実践し、協働的に省察する過程の中で活動や自らの枠組み（根底的価値観やしみついた習慣）を修正したり、新たに生み出したりし、組織としての教育活動を更新し続けていく力」が必要であると考え、この力を「学校の組織的教育更新力」として研究を進めていくことにした。

本研究では、「学校の組織的教育更新力」を高めるための方策を佐古の学校組織開発理論に見出している。佐古は、学校の主要な変革課題を「個業化」として捉えている。そして、その解決の方途を、学校に関与する人々の相互作用を活性化させ「曖昧さ・不確実性」をそのつど縮減していく「協働化」に求めている。学校組織開発理論において中核をなす協働のプロセスは、「それぞれの学校の教育の事実とそれに対してありうべき教育活動、さらに教育実践の成果と課題等に関する認識・情報を開放し共有しつつ、教育活動の目的の明確化（学校的意思形成）を図るプロセス」（p.133）として位置づけられる。そして、教育活動を協働的に展開していく中で教員の自律と学校の組織化を実現させ、個人レベルさらに学校レベルでの内発的な教育力を高めることを目指している。

学校組織開発理論にもとづく先行研究としては佐古・宮根（2011）など数多くあるが、これらは校内研修（主に授業改善）を中心とする実践を報告したもので、教育活動全体のつながりを描いた研究は少ない。また、西川（2014）は、管理職の立場から実践を報告しているが、設定した課題が学校の教育活動全体を通してどのように機能していくのか、またそこに各教員（特にベテラン・ミドル）がどのようにかわることで、教育力が高まっていくのかは明らかではない。

さらに、平成28年度、現任校における実践で、「認識・情報の開放・共有」が表面的・形式的なものとなり、組織的な教育更新につながりにくい状況が見られた。各教員には「防衛的思考（アージリス,2007）」が働き、会議や研修の場における提案等に対して何らかの疑問を抱いても、その思いが表出されないことが繰り返された。この思考が、協働的に教育活動を更新することを阻害する大きな要因となるなどの問題が明らかになった。

そこで本研究2年次は、学校組織開発理論を援用しながら、第1の課題として、教育活動全体のつながりを意識した学校変革を描くために、学校課題（ビジョン・戦略・戦術）を設定し直し、課題探究プロセスのあり方について明らかにする。そして、第2の課題として、各教員が防衛的思考ではなく建設的な思考を働かせ教育活動を更新していくための、協働的省察の概念やプロセスを明らかにする。この2つの課題を探究しつつ、学校の組織的教育更新力向上に向けた考えを示すことを目指す。

## II 研究の枠組み

### 1 学校組織開発理論の基本モデル

学校組織開発理論では、教育活動の改善に接合しうる学校の組織化に対して、教員の自律性と協働性を構築することに解決の方途を見出している。教員の教育活動の自律的改善を基盤としつつ、その組織化可能性を追求するために、教員レベルの内発的な改善サイクル（自律性モデル）を実態確認（R）⇒課題生成（P）⇒実践（D）⇒成果検証（S）と措定している（図1、教員A）。このモデルは、教員の内発的動機付けの2つの源泉（「効力感」：実践⇒成果確認のパス、「指し手意識」：実態確認⇒課題生成のパス）を基底とし、教育活動に内在するマネジメントサイクルとも対応している。このサイクルを協働的なプロセスのなかで展開していくことで（図1、教員A・B・C）、個業化のデメリットを縮減し、教員レベルでの自律的な教育活動の改善と組織レベルでの意思形成を進め、それをもとにした実践改善を実現することを想定している。そして、このサイクルを学校で実現していくために、教員間の協働を実現する場を「コア・システム（校内研修など）」として位置づけ、さらに、その場を支援する組織を「プロセス・ファシリテートチーム（P・Fチーム（研修部など）」として学校組織に組み込んでいく。

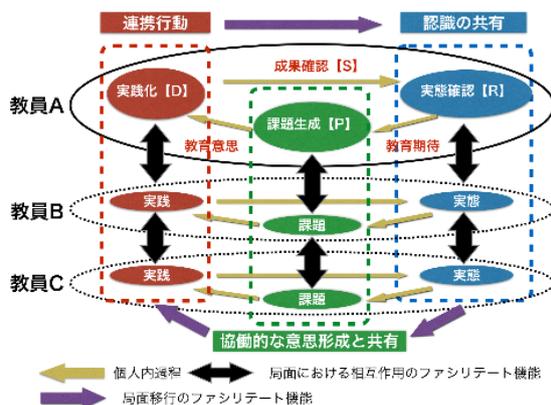


図1 内発的改善サイクルの協働展開(佐古 2010)

### 2 本研究の方向性（2年次）

2年次の課題に取り組むにあたり、佐古の学校組織開発理論をもとに、本研究における組織開発モデル（図2）、協働的な省察のプロセスモデル（図3）を作成した。

#### (1) 学校課題（ビジョン・戦略・戦術）の設定プロセスを通して学校の方向性を生み出す

教育活動全体のつながりを意識して改善を推進していくためには、学校の方向性を生み出す必要があると考えた。そして、その場を「学校課題設定」のプロセスに見出し、現任校のビジョン・戦略・戦術設定を全職員で行うことにした。「目指す児童像・学校像（ビジョン）」を再設定し、その具現化に向けて学校として大切にすること（価値）を戦略として明確に打ち出すことで、各戦術（取組）が方向づけられるようになると思った（図2）。

実態把握の段階では、児童の表面的な問題状況ではなく、根底にある問題に働きかける課題を設定することができるよう、「児童の実態からどのような問題が見出せるのか、そしてその問題を引き起こしている要因は何か、それを改善できていない教員の意識や取組は何か」について検討を行い目指す児童像の設定を行うようにした。

そして、ビジョンに向けて、各部（研修部・生徒指導部・保健安全部）の戦略を設定した。戦略は、「何をするか」と問い設定すると、その取組さえしておけばよいという意識になる恐れがある。そこで、日々の教育活動を展開していくうえで、「どのように行動することに価値があるのか」、また「なぜそう考えるのか」という問いに明確に答えつつ戦略を設定した。さらに、ビジョン・戦略

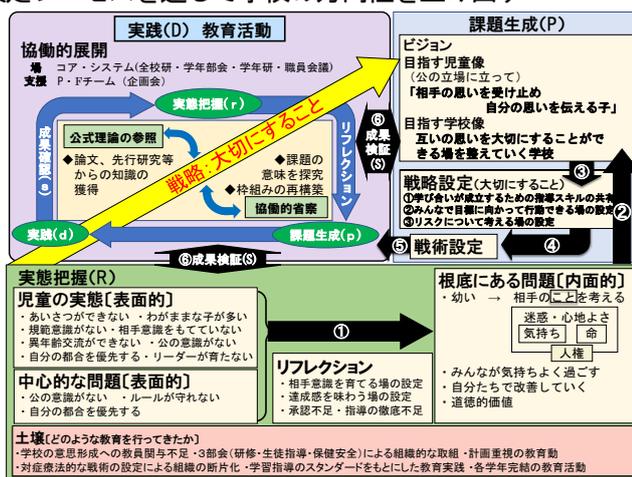


図2 現任校における組織開発モデル



評価委員会は、校長・教頭・教務・各部長の計6名で構成している。各部から提案された戦術、実践の検証内容、改善案について検討を行い、提案内容の曖昧な点について対話を行う中で明確にし、実践のイメージの共有を図っている。そして、校内評価委員会で出された意見をもとに、各部会で提案内容を再度検討し、練り直された案が全職員に提案され実践に移される。このようなプロセスを経て、設定した学校課題の探究を行っている。本研究では、新たな組織を構築するのではなく3部会という既存の組織体制は維持し、部会内で協働的省察(図3)が行われるよう働きかけている。

### 3 各部会における協働的な省察

課題探究サイクル(図4)の各段階における実践を通して、協働的省察が行われ各教員の枠組みや設定した課題を再構築していく事例の一部を示す。

#### (1) 話し合う内容を改善し協働的な省察を促す(図4、1学期・部会内検討)

生徒指導部は戦術設定をする際「挨拶」にこだわりを見せ、「挨拶ができるようにする」と問題解決的な戦術設定をしようとしていた。しかし、筆者による「なぜ挨拶を目指すのか」「挨拶ができるようになればよいのか」「挨拶ができる子どもとはどのような子どもか」などの問い返しの中で、ビジョン・戦略に向けて、どのように取り組むことが価値あることなのか、これまでの成果の検証を行うことから話をスタートさせることになった。一斉下校や、全校集会で早く静かに集合することができるようになった要因について検討する中で、まずは教員が指示をする(価値ある姿を示す)ことが必要であること、そして次の段階では、児童が自分たちで価値ある姿を考えて行動することができること、最終段階は、自分だけでなく相手に目を向けて声を掛け合いながら行動することができること、という3段階のステップを目指していくことにした。そして、このような児童を育てるための教員側の成果指標については、これまでの問題点を検討しながら設定を行った。その中で、次のような考えが出された。

「今までは、なぜ成功しなかったのかなと考えたときに、だれかに言われた目標であって、自分たちがこうしようよと考えた目標ではなかったなということに気づいたので、まずは、目標を共有しないといけないなということで、目標を明確にすることにしたらどうか。」

生徒指導部では、これまでの実践を協働的に省察することを通して新たな課題を設定すること、その中で、目標の価値について「与えられるもの」から「自ら設定するもの」に見直し(枠組みの再構築)、共有することが実現していると言える。研修部、保健安全部においても、自分たちの設定した戦略に向けた戦術の設定が行われた(表1)。

#### (2) 児童の評価をめぐる対話を通して児童観を見直す(図4、1学期末・部会内検討)

設定した評価指標をもとに行った、1学期末の部会内検討(生徒指導部)においては、児童・教員間の評価のギャップ(表2)について検討が行われた。児童の評価の甘さに対して、否定的にとらえる意見と現在の子ども自身の評価として認めるという意見が表出し、児童観のギャップが生じたが、対話を通して、児童の評価を肯定的にとらえた上で現状に満足することなく次のステップに進むための視点を子どもとともに考えたり、示したりしていく適切なフィードバックをしていくことが必要であることを共有した。そして、それは教員の目指す指標の第2段階であり、2学期以降この2段階を目指して運動会の練習を行っていくことにした。部会における対話を通して、「児童の評価」が意味することを捉え直す中で、児童観が再構築されるとともに、児童へのフィードバックの在り方について改善が図られたと考えることができる。昨年度までの評価部会でも、児童と教員の評価のギャップについては話題として挙げられていたものの、その要因を分析するまでには至らず、「児童の評価は甘い」で留まっていた。今年度、学校課題設定を通して、児童の根底にある問題を思考する取組を繰り返し行ってきていることが定着し、部会内でも自然と児童の評価に関する分析ができたものと考えられる。

#### (3) 定めた指標に固執することなくよりよい指標を思考する(図4、1学期末・校内評価委員会)

1学期末の校内評価委員会では、研修部が設定した児童の「聴く」に関する成果指標について検討を行った。年度当初の提案では、成果指標の2段階を「反応を示しながら聴く。」3段階を「自分の考えと比較しながら聴く。」と設定していた。研修部としては、「頷きながら」という姿をイメージしていた。しかし、

表2 児童・教員の評価結果

<質問内容>

「あなた(児童)は、先生に言われなくても、自分で考えて行動することができますか。」

|    | 肯定的評価の割合 |
|----|----------|
| 児童 | 86%      |
| 教員 | 20%      |

表3 児童・児童の成果指標の再構築

| 児童の成果指標 「聴く」 |                   | 再構築後                  |
|--------------|-------------------|-----------------------|
|              | 年度当初              |                       |
| 3段階          | 自分の考えと比較しながら聴く。   | 話を聴き、それに対する自分の考えをももつ。 |
| 2段階          | 反応を示しながら聴く。       | 話の内容を理解しながら聴く。        |
| 1段階          | 話す人を見て最後までだまって聴く。 | 話す人を見て最後までだまって聴く。     |

その考えに対して、「なぜ頷いているのか見極める必要がある。訳も分からず頷いている子もいる。形だけではだめだ。」「誰かが発表した後に、同じとか違うと言えるのは反応なのか、それとも比較のレベルなのか。」「心に向けて聴く、相手を意識してしっかり聴こう、言葉を大切に聴くというのが反応しながらだと思っていました。」など様々な意見が出された。各教員の「反応」に対する枠組みの違いが表出され、指標の見直しのきっかけとなった。そして、会で出された意見をもとに全校研で反応を示す姿についての研修を行い、「聴く」に関する児童の成果指標を表3のように見直した。年度当初設定した取組に固執し、疑問を抱きながらもその取組を1年間進めていくのではなく、常に枠組みを更新しながら自分たちの進むべき道を創り出していくことが実現していると考えた。

表1 学校評価書(いきいきプロジェクト)

| 学校教育目標                     |                            | 心と体を鍛え 共に学び合う子どもの育成                       |                                |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|----------------------------|----------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|-----------------|
| ビジョン                       | 目指す子ども像(長期)                | 学び合う子 支え合う子 鍛え合う子                         |                                |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            | 目指す子ども像(短期)                | 問い:児童の基本問題が改善された姿とは?                      |                                |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            |                            | (公の立場に立って)「相手の思いを受け止め 自分の思いを伝える子」         |                                |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            | 目指す学校像                     | 問い:目指す児童像にある子どもが育つ学校とは?                   |                                |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
| 互いの思いを大切にすることができる場を整えていく学校 |                            |                                           |                                |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
| 戦略                         | 価値                         | 問い:日々の教育実践を振り返り、上記の学校を目指すために大切にすべき取組とは何か? | 考え方 (問い:それはどのような考えのもとに行われるのか?) |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            | (研修部)                      | 学び合いが成立するための指導のスキルの共有                     |                                | 相手の思いを受け止め自分の思いを伝える子の姿は、学び合いが成立する授業のなかにあると考える。そのために、教員の授業力向上が柱となると考える。                                                                     |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            | (生徒指導部)                    | みんなで目標に向かって行動できる場の設定                      |                                | 児童の「自己有用感」を育成するために、児童一人ひとりが個々に努力をし成長するだけでなく、みんなで声を掛け合いながらやり遂げた達成感を味わわせることが大切であると考える。そこで、みんなで1つの目標に向かって声を掛け合いながら活動できる場を意図的に設定することが柱となると考える。 |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            | (保健安全部)                    | リスクについて考える場の設定(リスクマネジメント)                 |                                | 先を見通して行動することができるようになることが大切であると考える。そこで、その場を保障するために安全教育の充実を図ることが柱となると考える。                                                                    |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
| 戦略                         |                            |                                           |                                |                                                                                                                                            |                          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
| 価値                         | 取組指標                       | 成熟度による成果指標(教員)                            | 現状                             | 成熟度による成果指標(児童)                                                                                                                             |                          | 評価方法・評価指標<br>(O成果指標・◇取組活動)                                                                                 | 評価基準                                                                                                             |    |  |  |                 |
|                            |                            |                                           |                                | 割合(A)                                                                                                                                      | 前期                       |                                                                                                            | 後期                                                                                                               | 総合 |  |  |                 |
| 学び合う子                      | 学び合いが成立するための指導のスキルの共有      | 3段階                                       | 主体的・対話的で深い学びが実現された授業(公開)ができる。  | 話す                                                                                                                                         | 聴く                       | ○成果指標3段階表・5段階表に関するアンケートの実施(児童・教員)<br><アンケート項目><br>児童:①~⑥<br>教員:①~④                                         | <児童評価><br>(話す・聴く)<br>2段階以上<br>80%以上<br>(学び合い)<br>3段階以上<br>80%以上<br><br><教員評価><br>2段階以上<br>80%以上                  |    |  |  |                 |
|                            |                            | 2段階                                       | 本校の目指す学び合いの要素を取り入れた授業(公開)ができる。 | 3段階                                                                                                                                        | 相手を意識し、分りやすく話す。          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  | 自分の考えと比較しながら聴く。 |
|                            |                            | 1段階                                       | 自分が考える学び合いの要素を取り入れた授業(公開)ができる。 | 2段階                                                                                                                                        | みんなの方を見て話す。              |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  | 反応を示しながら聴く。     |
| 支え合う子                      | 目標を明確にして全職員で取り組むシステムを構築する。 | 3段階                                       | 新たな課題を設定し、次の活動に生かすことができる。      | 3段階                                                                                                                                        | 相手にも目を向けて行動することができる。     | ○アンケートの結果<br><アンケート項目><br>児童:⑦~⑩<br>教員:⑤~⑧<br><br>○Q-U検査の結果<br><br>○実践メモ交流の取組と教職員の振り返り<br><br>○児童の活動の記録の分析 | <児童評価><br>2段階以上<br>肯定的評価<br>80%以上<br><br><教員評価><br>満足群の児童の増加<br><教員評価><br>意識して取り組んだ<br>80%以上<br><br>各活動における取組の向上 |    |  |  |                 |
|                            |                            | 2段階                                       | 児童に適切なフィードバックを行うことができる。        | 2段階                                                                                                                                        | 自分から取り組むことができる。          |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            |                            | 1段階                                       | 目標を共有し、とりくみを行うことができる。          | 1段階                                                                                                                                        | 指示をされると取組ができる。           |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
| 鍛え合う子                      | リスクを考える力を養うための安全教育を実施する。   | 3段階                                       | 現状を把握して、次の取組に生かすことができる。        | 3段階                                                                                                                                        | 自分で考えて状況に応じた行動をすることができる。 | ○成果指標に関するアンケートの実施<br><アンケート項目><br>児童:⑪<br>教員:⑨・⑩                                                           | <児童・教員評価><br>2段階以上<br>肯定的回答<br>80%以上<br><br>意識して取り組んだ80%以上                                                       |    |  |  |                 |
|                            |                            | 2段階                                       | 各クラスで安全教育を実施する。                | 2段階                                                                                                                                        | 決まりを守って、行動することができる。      |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |
|                            |                            | 1段階                                       | 実施に向けての研修を行う。                  | 1段階                                                                                                                                        | 指示を聞いて行動することができる。        |                                                                                                            |                                                                                                                  |    |  |  |                 |

(出典) 曾余田・曾余田(2016)にもとづいて現任教員にて作成

(4) 理論と実践を往還しつつ、学び合いが成立する授業を目指す(図4、実践・研修部)

学び合いが成立する授業の実現に向け、今年度の研究主題を「思いを伝え合い、共に学び合う子どもの育成」、副主題を「探究的な学びを促す単元の在り方」と設定し、研究教科・領域を「総合的

な学習の時間・生活科」として実践を重ねた。研究教科・領域については、ビジョンに向けてどの教科・領域で研究していくことが最も効果的か全職員で検討をすることにした。総合的な学習の時間をはじめ、国語、特別活動、道徳などの意見が出された中で、公の意識を醸成するための学びは、身近な地域教材を中心に据えての学習が効果的であること、また、学校独自の学習活動をデザインする中で教員の力量形成につながることなどの理由から、「総合的な学習の時間・生活科」を中心に研究していくことにした。研究にあたっては、児童の探究的な学びを促す「総合的な学習の時間・生活科」の単元構成のあり方について考えるため、先行研究を参照しつつ、各学年団でこれまでの実践を協働的に省察することで、単元構成に対する枠組みが更新され、児童の意識の流れをより考えた単元を構成することができるようになった。自らの知識や経験だけにたよることなく、先行研究から新たな知を得ながら省察をしていくことで、より質の高い枠組みの構築が実現した。

#### (5) 対話を通して運動会の価値、課題を共有する (図4、実践・生徒指導部)

昨年度まで運動会は、体育担当が計画や運営にあっていたが、今年度は体育担当と生徒指導部とが連携を図りながら進めていくことにした。生徒指導部会の中で、運動会の練習を通して実践していくという考えが出されたこと、運動会における取組と生徒指導部が提案している戦略とを関連づけることが効果的だと考えたからである。そこでまず、企画会で、運動会の取組について検討したが、その中で、次のような取組に対する思いが出された。

「重点が多すぎて意識ができない。RPDSのサイクルが形だけの取組になる。各学年の思いや取組を言語化するよりも実践した方がいい。」

この場では、運動会の取組に対する枠組み(価値)のギャップが表面化されることになった。そして、表面化された意見をもとに対話を行う中で次のような意見が出された。

「このことはするんだと、各先生たちに意識化する上で、この取組は無駄ではない。振り返る時に本当にそうなのか、大元はここから来てるか確認できる。」

「運動会の目標からいくと、練習の中でも協力させる、本番でも協力させるというのをメインにして、運動会の練習の中で共通理解しておかないといけない。ある先生の頭の中にはあったとしても、他の先生にはないそれでは、共通の取組にはならない。」

このようなやり取りの中で、取組に対する枠組みの共有が徐々に図られていき、重点を絞るとともに、全職員で何を大切にすることが必要なのか検討し実践に移していくことになった。さらに対話の内容から振り返りの意義についての認識が弱いことが問題であると考えた。そこで、職員会議で振り返りの重要性についての提案を行い、振り返りを充実するために、実践をしつつ児童の姿(事実)を収集することを確認した。さらにその場で運動会の重点の設定を行った。そこでは、次のような意見が出された。

「本校の児童は、勝ち負けにこだわる傾向にある。相手にも拍手を送ることができるような取組をしていくことが必要だと考える。自分のチームだけでなく、他のチームの応援もできるような運動会にしていけたらよい。低学年は価値ある姿を教え探していくこと、そして学年が上がると、高学年は自分たちで価値ある姿を見つけ出すことができるような指導をしていくことが必要だ。」

これらの意見をもとに、今年度の学校全体の重点を「自分以外の人に対する敬意や賞賛」とし、各学年創意を凝らした取組を展開するようにした。これまで、運動会の実践において検討される内容は形を整えるものが多く、対症療法的な指導が多かった。しかし今年度は、児童の根底にある問題に働きかけようとする重点設定と共有が実現している。その要因として、教員の意識がビジョンや戦略により方向づけられていること、これまでの運動会の実践や児童の実態等の「事実」にもとづき対話を行うことで、防衛的思考ではなく建設的な思考が働いたことが挙げられる。このようなプロセスを通して、運動会の価値に対する学校、各教員の枠組みが再構築されつつある。

#### (6) つながりはじめた教育活動 (図4、2学期末・部会内検討)

2学期末の研修部会では、これまでの実践を振り返る中で、次のような話し合いが行われた。

教A 生活・総合の時間だけではなく、国語や算数などの時間とも関連づけながら進めて行かなければ目指す姿には行き着かない。

教B 相手意識が育ったからか分からないけれど、挨拶もよくなっている。

教A 行事や、様々な実践の中で育っていると思う。課題は、結局行事の時には意識が高まっても、意識がなだらかに下降していくことではないか。

教C これをつなげていきたい。

教A 3学期、全校では無理でも、教室でもできると思う。教室外の人に、ある程度必然性をもって、何かを伝える機会をつくる。

教D 学年団の中での交流はあるけど、学年を越えてというのをもっと仕組んでいけたらいいのでは。あんな風になりたいとか、この学年すごいと思えるようになる。

今年度の校内研究は生活科・総合的な学習の時間を中心に進めているが、研究教科・領域に留まることなく、教育活動全体の中で目指す姿を実現していこうとする姿が見られるようになってきている。それぞれの活動が個別に完結するのではなく、そこで得られた成果と問題を検討し、課題の意味を問い直したり、新たな課題を設定したりしながら、次の活動へつないでいくことが実現している。

#### 4 2年次の実践から生じた問題と改善に向けた取組

##### (1) 運動会の省察を通して明らかになった問題

運動会の取組に対する協働的な省察を充実するために、職員会議で①成果・課題の検証を児童の姿(変容)から行うこと、②成果・課題につながった取組について、その要因について検証を行うこと、を提案した。そしてその際、結果のみをみて、できた・できなかったかを判断せず、練習のプロセスを通した振り返りを行うようにすることを共有した。この提案をもとに、各学年で振り返りを行い、文章化したものをもとに職員会議の場で全体交流を行った(表4)。しかし、文章化されたものは、成果と課題を簡潔にまとめるあまり、指導のプロセスが分かりにくいものとなっていた。このような傾向にある原因を検討するために、5年団に注目し、インタビューを行った。

つながりを意識させるために、友達とつながるといいうことについて子どもたちとともに価値ある姿を考え明確にし、児童が常に見える場所にその姿を掲示し、意識ができるようにした。そして、子どもに、今の自分と運動会後の姿を考えさせ、運動会の練習をどのように取り組んでいくか一人ひとりめあてを設定させ、実践を行い、振り返りを毎日行った。その結果として成果に示したような児童の変容が見られた。課題は、子どもの振り返りをみると、目に見えるつながり(例えばバトンパスがうまくできたとか、組体操の技ができたとかなど)についての振り返りをよくしている。教員側は、それだけではなく精神的、目に見えないつながりを求めている。そのような振り返りをするためにどのようにしていくことが必要か考える必要がある。

インタビューの内容から、学年団での振り返りでは、対話を通して自分たちの実践のプロセスを振り返るとともに、設定した課題「子ども同士のつながりを大切にする。」の意味を問い直し、成果と課題を検証することができていると言える。そして、次の活動(授業や学習発表会など)に向けた方向性を設定することができている。問題は、文章化する際に生じるということである。文章化のあり方を含め、言語化する意味を教員で検討していく必要があると考えた。

##### (2) 学習発表会の取り組みを通して問題へ働きかける

限られた時間の中で、互いの実践を協働的に省察するためにはある程度の文章化が求められると考える。そこで、学習発表会の取組の省察を通して改善を試みた。まず、職員会議で「省察する」とはどのようなことかを中心に研修を行い、各学年で学習発表会の取組の意味をじっくり慎重に考え、何が起きたかを考えるだけでなく、なぜそれが起こったか考え文章化するようにした。しかし文章化されたものは、できたことでできなかったことを簡潔に記述したものとなっていた。指導のプロセスでどのようにこだわって目指す児童像に向けて実践したのか、その中で成果の要因と考えるところ、また、課題の要因だと考えるとところが表現されない結果となった。これらの結果から、文章化だけの問題だけでなく、「どのように省察し、何を示せば互いの省察に意味があるのか」など、自らの力量形成に対する認識に問題があると考えた。

##### (3) 実践メモ交流を通して省察の質を高める

各教員の力量形成に対する認識の変革を促すため、実践メモ交流の場の改善を図った。実践メモ交流会は、日々の実践(学級経営)を個人レベルだけでなく、組織レベルで省察し枠組みの変容を促したり、学校課題の更新につなげたりしていくための場である(昨年度から校長の提案により年間2回実施)。1学期の実践メモ交流においては、「取組だけでなく自らの枠組み自体の適切性を問い直す必要性(ダブルループ学習)」や、そのために「対話を通して探究の質を高めるための方法」などを提案してきた。これらの取組に加え3学期の交流会では、個人の省察の質を高めるために、

表4 第5学年 運動会の振り返り

5年生：子ども同士のつながりを大切にする。

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>成果</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○友達の良いところに気づく児童が増えた。</li> <li>○互いに前向きな声かけをする児童が増えた。</li> <li>○意欲的に練習をしたり、時間前集合ができてきた。</li> <li>○違う色のチームに対して応援する姿が見られた。</li> <li>○教師の声かけがなくても自分たちで声をかけ合ってやるべきことをやるようになった。</li> <li>(学年集会や毎朝の朝礼の時に)</li> <li>○友達同士のけんかがなくなり、親和的な雰囲気生活している。</li> </ul> <p><b>課題</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○全体的に成長してきたため、個人差が目立つようになった。</li> <li>○フロアでの過ごし方に課題がある。(鬼ごっこ、押し合い)</li> </ul> <p><b>成果のあった取組</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○毎日の振り返りカード</li> <li>○全体で「つながる」を意識した指導</li> <li>○掲示の工夫(クラゲチャート、写真)</li> </ul> <p><b>課題の残る取組</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○課題のある児童への働きかけ</li> <li>課題のある児童に対して、対処療法的な指導が多くなってしまい、根本的な改善には至らなかった。</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

「大切にしたい取組は何か」「取組もうと考えた理由は」「どのようなプロセスで実践を行ったか」「実践の価値は」の4つの問いに答えつつレポートを作成するようにし、まずは、実践したことの意味をじっくりと考えることができるようにした。作成されたレポートの内容は、これまでのものとは質が変わり、各教員の枠組み（児童観・指導観）が表現されるものとなりつつあった。このレポートをもとにグループで交流を行い、他の教員と対話を行う中で、新たな視点で自らの実践を省察することができるよう試みた。交流後の振り返りでは次のような考えが出された。

「直感（感覚）で実践を進めがちだが、自分を振り返ることができた。価値観は多様であると感じた。他の教員の実践も聴きたいと思う。他の教員の新しい取組を学ぼうという意識もっていたが、新しい取組を取り入れる『量』ではなく、他の教員の方法に学ぶ『質』を深める上で有効な研修であった。」

個人単位の省察に加えて、グループで経験と省察を共有することで、解釈をいっそう深める刺激になっている。個人レベルの省察がグループ単位の省察の歯車を動かし、それが、学校全体の組織としての歯車を動かすことにつなげて行くことができるよう、全体交流の場を計画しているところである。

### 5 学校組織成熟の指標をもとにした考察

表5 学校組織成熟の指標

研究1年次に作成した組織性を見取る指標を改善し、学校組織の成熟を見取る指標を作成した。この指標をもとに、現任校の変革を考察する。

1年次は、協働の場における「認識・情報の開放、共有」が表面的、形式的なものに陥り、話しているものの、互いの枠組みに影響を与えたり、共有可能な枠組みを構築したりしていくことが実現しなかった。このことから、成熟度の段階は2のレベルであるといえる。しかし2年次は、これまで示してきたように、設定した学校課題を探究するプロセスを通して教育活動につながりが生まれたり、協働の場における対話を通して、枠組みの再構築や共有可能な枠組みの構築が実現したりしていることなどから、4段階のレベルに向上してきているといえる。

|   |                                                                                                                                                                                       |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | 公式理論を参照しつつ学校課題を探究する。各教員は常に学校課題に立ち回りながら実践を行い、その意味が探究される。その過程で新たな枠組みが構築される。そして、学校課題の質的發展が継続的に図られる。                                                                                      |
| 4 | 全教員が、ビジョン・戦略・戦術（学校課題）設定のプロセスに関与する。各教員の意思をもとに、学校課題が形成される。各教員は学校課題を意識して教育活動を展開し、課題の探究が行われる。その過程で、共有された枠組みを構築していく。設定した学校課題そのものも更新していく。                                                   |
| 3 | 示されたビジョン・戦略に対する価値付けがなされ、戦術はビジョン・戦略によって方向づけられる。教育活動改善に向けて、認識・情報の開放、共有がなされ、各教員の指導には一定の方向性が生み出される。教育活動全体につながりが生まれ始める。評価は、ビジョン・戦略に照らし合わせて行われ、次年度に生かされる。                                   |
| 2 | 示されたビジョン・戦略をもとに、全職員が戦術設定に関わる。設定された戦術は対症療法的なものである。教員は協力して教育活動を展開するが、課題に対する個人的イメージの共有は十分図られていない。教育活動改善へ向け、認識・情報は開放されるが互いの枠組みに影響を及ぼすことはない。評価は設定した戦術ができたかできなかったでなされ、改善は図られるものの断片的なものに留まる。 |
| 1 | ビジョン・戦略が示されるものの、その解釈は各教員に委ねられる。ビジョンに向けた戦術は特定の教員が設定し、他の教員は与えられた戦術を各自の意思によって展開する。教育活動改善へ向けた認識・情報の開放は不活性である。評価も、特定の人によって行われるため、次年度への改善へと生かされない。                                          |

向上の大きな要因としては、学校課題設定を通して各教員が抱く問題状況の共有が行われ、指導に一定の方向性が生み出されたこと。学校課題設定への関与により、各教員がエンパワー<sup>2)</sup>されたこと。児童の実態や教育の事実をもとに省察をおこなうことで、建設的な対話を実現したこと。そして、これらの取組の中で、教員の思考が問題解決的なものから課題探究的なものへ変革されたこと、だと考える。

### 6 今後の展望

課題探究のプロセスにおいて、省察の段階にはまだ課題が残る。個人・グループの省察については改善の傾向がみられるものの、組織全体での省察が建設的対話のもと行われているとはいえない。組織全体での省察をどのように行うべきか、そのための働きかけについて検討していくことが求められる。その省察を行う際、新しいものの見方や視点を与えてくれるのが公式理論である。理論を参照しつつ、実践を行い学校としてさらに質の高い課題設定や、実践を実現して行くことが求められる。

## IV 中学校区における研究の推進

現任校のみならず、真庭市の他校において本研究の実行可能性を検討していくために、中学校区を対象に実践を行った。そして、それに伴う学校の動態を分析し、学校の組織的教育更新力向上のための考え方を明らかにする。中学校区において各校が抱える問題状況を改善していくためには、取組内容を管理職や研究主任等に集合的な研修で伝え各学校において実践をしてくだけでは、形式的、表面的な取り組みに終わるといった状況に陥る可能性が考えられる。このような状況を打開していくために、ラウンドの取組が効果的であると考え、実践を行っている。

## 1 Instructional Rounds (IR、ラウンド)

ラウンドは、医師の回診をモデルとして提唱・実践されている学びのシステムである。教育委員会がイニシアチブを發揮して、学区全体の学校の改善を図る営みである。本研究におけるラウンドでは、学区全体の学校の教育更新力の向上を図るため、理論を共有したり実践を交流し合うことを通して、互いの教育活動改善に貢献したり学区全体の方向性を定めたりするための仕組みを位置付けたりしていく。

## 2 中学校区における組織体制 (図5)

中学区におけるコア・システムを中学校区研究推進会議 (年7回) と各校の公開授業と全体研修会 (年2回) とし、それを支援するP・Fチームとして中学校研究推進委員会を位置づける。中学区においても既存の組織を維持しつつ、その中で話し合われる内容の改善を目指し取組を進めている。

### ①コア・システム

各学校の研修等に外部人材や他校の教員を巻き込み活性化を図る。中学校区の教員や、外部人材とネットワークを構築し専門的な知識や視点を共有することができるようにしていく。特に、他校の授業研究に参加し協議を行う中で、互いの知識を共有するとともに学びを深めていくことができる関係を構築していく。

### ②P・Fチームの機能

教育委員会 (本研究においては筆者が役割を担う) と研究推進委員のメンバーがチームを構成し (ラウンドチーム)、チームで互いの学校を巡回することで、学校をまたいで授業モデルを共有したり、組織開発について互いに学び合ったりし、学区全体の教育活動の変革を図っていく。

## 3 実践

P・Fチームでは、中学校区のビジョン設定に取り組んでいる。各校の実践を中学校区全体会において交流し、成果と課題について検討を行った。その内容をもとに、推進協議会において中学校区として「何をを目指すのか」という点について検討している。学校規模は様々で、抱える問題状況も各校によって異なるが、対話を進めていく中で「自立」というキーワードが出てきた。このキーワードをもとに、中学校区として目指す姿、そしてそれに向けた戦略を今年度中に構想し次年度につなげていく予定である。

次にIRについてである。ラウンドチームで小・中1校ずつの授業研究会に参加し、開催校の授業改善に関わるとともに、そこで得られた情報を研究推進会議で検討し、中学校区としての授業改善のあり方について検討した。そして、学校の組織的教育更新力向上に向けた考え方について共有を図った。

## 4 今後の展望

中学校区の各学校に深く介入していくことは簡単なことではなく、介入に向けた基盤を整えるに留まった。しかし、中学校区として「何を目指していくか」と問い、1年間実践を重ねることで連携の在り方に動きが見られるようになった。組織開発に向けて、限られた時間・人員の中で教育委員会が各校に介入して行く上で、ラウンドは有効な仕組みであると考えている。今年度実践して得られた知見をもとに、ラウンドのあり方について精緻化していくことが求められる。

## V 学校の組織的教育更新力向上に向けた考え方

### 1 学校課題設定プロセスを通して暫定的な学校的意思形成を図る

学校の教員は、学校組織に対する個人的イメージ (当の組織はどのようなもので、それに即して自分はどうか行動すべきかについての理解) をもとに問題を認識し、判断、行為していくことになる。そして、個人的イメージが重なり合うことで共有されたイメージが構築され、各教員の組織的な行動が実現する。さらに、そのイメージが分散しないよう調整するために公式地図として、教育目標・目指す児童像・学校像・教師像・教育課程・組織図、規則など様々なものが存在する (三品2015,p88)。この組織についての個人的イメージと、公式地図が学校的意思 (学校組織の枠組み) といえる。しかし、実際に公式地図として機能している (教員のふるまいに対して実際に影響をおよぼすもの) ものはその中の一部である。そして公式地図の基盤となるべき学校課題は、多くの学校で機能しているとは言い難い状況である。本研究において行った学校課題 (ビジョン・戦略・戦術) 設定のプロセスは、各教員の個人的イメージの重なりを広げ、学校的意思を形成する役割を果たし、

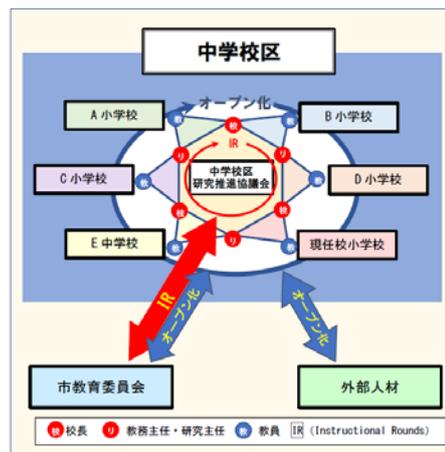


図5 中学校区のネットワーク化モデル

各教員の判断、行為に一定の方向性を生み出すものになるといえる。課題設定のプロセスの中で特に重要なのが、各教員が日頃抱いている問題意識や、その状況を引き起こしている教員の指導の在り方について協働的に省察を行う中で、共有可能な枠組みを構築するということである。

## 2 協働のプロセスを通して、学校の意味を更新する

構築された学校の意味は、各教員間で完全に一致することではなく、部分的・暫定的なものである。よって、絶えず学校の意味を探究し更新していくことが求められる。各教員は、暫定的に形成された学校の意味にもとづいて実践を進め、そこから得られた経験を省察する中で、意味を解釈していくことになる。その解釈を協働的に行うことで、学校の意味を更新していくことが可能となる。その際、公式理論（先行研究による概念や理論など）を参照することで、より洗練された枠組みの構築につながっていく。

## 3 建設的に対話を行う

学校の意味を協働的に探究するプロセスにおいて、共有可能な枠組みの構築を阻害する大きな要因として「防衛的思考」がある。アーギリス（2007）は人の思考枠組みを表6のように2つのモデルで示し、組織変革を遂行するためにはモデルⅠの枠組み

表6 人の思考枠組み

| モデルⅠの枠組み<br>(防衛的思考)                                          | モデルⅡの枠組み<br>(建設的思考)                                                 |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| (1) 一方的に統制せよ。<br>(2) 勝て負けるな。<br>(3) 弱気は見せるな。<br>(4) 合理的に振舞え。 | (1) 根拠の確かな情報を求めよ。<br>(2) 十分な情報のもとで選択せよ。<br>(3) 誤りを発見し、修正するよう常に監視せよ。 |

(防衛的思考)を棄却しモデルⅡの枠組み(建設的思考)を習得する必要があると述べている。モデルⅡの枠組みを習得するために、本研究では「ギャップ」に焦点を当て実践を試みた。生じた様々な「ギャップ」を解釈していく中で各教員が個人の枠組みに固執する(防衛的思考)ことなく、枠組みを徐々に再構築していくことが実現した。枠組みの変容に対しては、事実をもとに対話を行うことが必要となる。教員は実践したことの良し悪しをすぐに評価する傾向にある。そして、いったん他者が行った評価に対して異なる意見を言うことは簡単なことではなく(特にベテラン教員の評価)、防衛的思考が働く契機になると考える。事実をもとに話を進めることで、自分のもとより他者がどのように思考して評価を下したのか理解することができるようになる。そして、その評価に対して別の評価の可能性について意見を述べやすくなり、建設的な対話が実現していくものとする。

## 4 協働的な省察を促す場

学校の意味を探究するためには、協働的な省察の場を効果的に設定する必要がある。本研究においては、研修や会議などフォーマルな場を設定していたが、次第にフォーマルな場に留まらず、形態・メンバーを流動的に変えながら、インフォーマルな場においても様々なグループが形成され、学校課題探究に向けた対話が行われるようになった。このような場が形成されるようになった要因は、各教員(特にベテランやミドル)が学校課題設定へ関与することにより、エンパワーされたことであるといえる。このエンパワーが、学校課題への探究に対する積極的な関与を実現させるといえる。

以上のように、学校の意味を探究するプロセスの中で、学校の組織的教育更新力が漸進的に向上していくといえる。最後に今後の課題として、個人、グループと組織の協働的な省察を効果的に接続する場を設定し、学校の意味の質的发展を行うことができるようにし、学校の組織的教育更新力向上に向けた考え方を精緻化していく。

## 注

- 1) 図3 教育活動の質的改善を促す協働のプロセスは、金井壽宏・楠見孝編『実践知』有斐閣、2012年をもとに、筆者が学校の教育活動に適応させて作成したものである。
- 2) エンパワーとは、一人ひとりの教員に教授・学習活動の質的改善に対する自らの関与可能性を確信させ、自信と自己効力感をもたせるという意味を含む。(浜田 2010)

## 参考・引用文献

- ・アーギリス,C.著, DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部訳「防衛的思考を転換させる学習プロセス」『組織能力の経営論』ダイヤモンド社、2007年、126-166
- ・佐古秀一「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論 ―学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践―」『鳴門教育大学研究紀要』第25巻、2010年、130-140項
- ・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)の展開と類型一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、128-143項
- ・曾余田浩史・曾余田順子「学校経営の目標概念群とその機能を支える思考様式」『日本教育経営学会』第56回大会、2016年
- ・西川潔「協働性を高める学校組織開発のプロセスに関する実践的研究」『日本教育経営学会紀要』第56号、2014年、114-124項
- ・浜田博文「学校の組織文化と教員のエンパワーメント」『FORWARD』5号、2010年、16-19項
- ・三品陽平「学校教育におけるドナルド・A・ショーンの省察的実践論の再検討 ―個人の省察的実践から組織の省察的実践へ―」名古屋大学教育発達科学研究科 博士論文、2015年