

Department of Teaching & School Leadership

岡山大学
教職大学院

岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻(教職大学院)

教育実践研究 報告書

2023年3月

第14号

REPORT

OKAYAMA
UNIVERSITY



目 次

<学部新卒学生>

1. 体育学習を活性化させる環境デザインの研究
—音楽を題材として—石井 大晴 … 1
2. 自尊感情を高める算数の授業づくり
—自己肯定感, 自己有用感を育み自尊感情を高める—金尾 浩治 … 11
3. 養護教諭が行うストレスマネジメント教育の実践
—高等学校における授業実践と個別指導を通して—後尾 結女 … 21
4. 国語科における読解力向上を図るための授業構想
—ICT 導入による教育効果を視野に入れて—佐田 祥子 … 31
5. 小学校社会科における社会認識の形成を保障する学習指導
—形成的アセスメントを重視した授業づくり—島田 達也 … 41
6. 「新学習指導要領の課題を踏まえた国語科実践のあり方」田中 啓太 … 51
7. 小学校理科における省エネルギーの授業実践
—第6学年の単元「電気の利用」において—田邊 愛博 … 61
8. 構成に着目した創作分野の実践的研究
—高等学校芸術科音楽における旋律の創作から—徳田 旭昭 … 71
9. 幼児の意欲を引き出す幼児教育
—基本的な生活習慣の形成に着目して—中山 早季 … 81
10. 「学習の足場」としての「めあて」に関する研究
—「言語活動の充実」を通じた資質・能力の育成—難波 優太朗 … 91
11. 小学校外国語科における言語意識活動に関する研究
—「見方・考え方」を働かせた資質・能力の育成に向けて—濱田 活仁 … 101
12. 通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりの検討
—算数科の実践を通して—藤井 寧々 … 111
13. 数学的リテラシーの涵養を目指した教授・学習に関する研究別府 凌名 … 119
14. 養護教諭が実施する生徒が継続して取り組める保健教育の実践
行動変容の手法を用いて町 優海 … 129
15. 自己決定を促す高校世界史の授業構成
—シミュレーション的活動を基盤にした実践を通して—明樂 幸太 … 135

16. 学び合う学級の構築 —対話を通して自己有用感を高める授業の在り方—	茂木 風果 … 145
17. 中学校家庭科における PBIS の基盤としての生徒指導の3機能を活かした授業づくり —不登校の未然防止の視点から—	安田 夢月 … 155
18. 図画工作科における絵画指導の授業デザイン —表現活動においての動機づけの工夫—	山下 優作 … 165
19. 養護教諭による不登校防止支援の検討 —養護教諭のコーディネーター的役割に着目して—	山田 千華 … 175

〈現職教員学生〉

1. 「学習する組織」の再構築による学校改善への取り組み
—「ことばの学び」を軸としたカリキュラム・イノベーションを通じて—
稲本 多加志 … 185
2. 児童一人一人の意欲を引き出す授業づくり
—「主体的・対話的で深い学び」のある授業改善を通して—
上田 良子 … 195
3. ICTを活用した授業づくりを促す支援のあり方
—教師の個人アンラーニングに着目して—
柴原 裕 … 205
4. 算数の授業づくりを通じた教師の職能成長
—教師の関わり合いを視点として—
西田 健太 … 215
5. 令和時代の高等学校校長の実践的なリーダーシップに関する研究
藤井 邦臣 … 225
6. 知的障害教育における各教科等を合わせた指導のあり方
～各教科等の内容の取扱いや学習評価に着目して～
藤谷 峻介 … 235
7. これからの専門学科(商業学科)における学校組織マネジメントの在り方について
—共通理解や合意形成を図りながら、
教職員が生き生きとして働ける組織づくりを目指して—
内野 祐司 … 245

<学部新卒学生>



岡山大学

体育学習を活性化させる環境デザインの研究

—音楽を題材として—

名前 石井 大晴

第1章 序論

第1節 研究背景

スポーツ庁(2018)では、現在の子どもの運動課題として、運動習慣のある子とない子で二極化していることが明らかとなっている。さらに、同調査結果において、二極化が進んでいない学校では、運動・スポーツに対する意識、意欲、達成感などに関する質問に対して、肯定的な意見を持っていることが分かった。これらのことから、児童生徒の運動習慣の二極化を防ぎ、心身の健康の保持増進を図るためには、運動・スポーツに対して、何らかの肯定的な意見を持たせることが重要であると言える。しかし、学校の体育授業を通して、運動・スポーツに対する肯定的な意見を高めるには、教師の力量が大きく関わる。立木(1997)は、「運動嫌い」「体育嫌い」の要因として教師の要因を挙げており、また吉川ら(2012)は、体育教師に良い印象を持っていたとしても、教師の指導方針や技術等の指導方法が悪ければ、「運動嫌い」「体育嫌い」を生み出す可能性があることを示唆している。つまり、「運動嫌い」「体育嫌い」は、少なからず教師の力量の差に起因し、それを補う手立てを考える必要があると言える。

教師の力量の差を補う手立ての1つとして、学習環境を整えることが考えられる。細川(2015)は、国語科の学習において、教師が主導せずとも学習環境をデザインすれば、学習者が主体的に活動できると述べている。これは体育においても同様のことが言え、学習環境を整えておくことで、教師の力量の差に関わらず、児童生徒が主体的に活動に取り組むことができ、その結果、運動・スポーツ好きの生徒を増やすことができると考える。山内(2020)は、学習環境の要素として「空間」「人工物」「活動」「共同体」の4つを挙げている。また、美馬・山内(2005)は、人工物の要素はその他3つの要素(空間、活動、共同体)をつなぐものとして捉えていた。しかし体育では、運動場や体育館といった広い空間に移動し、学習者の活動の自由度も高くなる。また、体育は運動場面と思考場面の対極の活動を同時に行う特異な学習環境を有しており、体育独自の新たな学習環境の要素を取り入れる必要があると考える。

ここで音楽の特徴に着目していきたい。音楽には反響する特徴があるため、広大な空間においても対応することができ、児童生徒が体育館や運動場の端々に散らばっていたり、ドリブル等をしていたりして声が通りにくい状況でも、十分に響かせることができる。また、活動と音楽を結びつけておけば、自由度が高い活動の最中でも、既定の音楽をトリガーとして、教師の意図した活動へ学習者を導くことや、授業場面の転換にも有効であると考えられる。加えて音楽には、それ自体が持つ様々な効果がある。ケルシュ(2022)は、音楽は大勢の人を同時に同じ気分へ感情移入させることがあり、こうした集団での感情移入により助け合いの心、協力、争いの減少、社会的結束が促されると述べている。また、音楽は思考を共鳴させ、楽しい音楽ならポジティブ思考、悲しく哀愁漂う音楽ならネガティブ思考とその反芻に繋がるということが明らかになっている(Taruffi et al, 2017)。

このように音楽には、様々な特徴や効果があり、これらを活用することは学習環境をより活性化し、学習環境の4つの要素をより円滑に繋ぐことができると考える。そこで私は、保健体育科について、山内(2020)の述べる学習環境の4つの要素に加え、それぞれの要素を繋ぐ新たな要素として「音楽」を提案する。

しかし、これまでの学習環境に関する研究について、音楽を取り入れたものは見当たらない。また、体育学習を活性化させる手法として、音楽の効果を用いた研究も見当たらなかった。そこで、音楽が体育学習における学習環境に、どのような影響を及ぼすかを明らかにする必要があると考える。

第2節 研究の目的

第1項 先行研究の成果と研究目的

音楽には多様な種類や効果があるが、その中でも背景音楽に着目した。私たちの生活の中には、記憶にとどめることのない背景音楽が流れている。例えば岩永(1991)はデパートや喫茶点店では絶えず音楽が流れ、ドライブには音楽が欠かせないものであり、テレビでも映画でも音楽が無くては物足りなく感じるが、これらは音楽を用いることで映像だけでは伝えることが出来ない感動や情感をより豊かに伝えることが出来ることと指摘している。また、谷口(2011)は、お店に流れているBGMにおいて、賑やかな速いテンポの曲を採用すると、店の回転率が上がり、反対に静

かなテンポで遅い曲を採用すると、お客がゆっくりと商品を眺め、店舗に少しでも長くどまる可能性がある」と指摘している。また、坂田ら(1986)は、単調な運動であるなわとび運動を課題として、BGMが運動パフォーマンスに及ぼす影響について検討し、BGM条件の方がBGMを流さない統制条件よりも跳躍回数が多いこと、時間の経つのが早く感じられるなど、運動意欲を高めたり、気を紛らわしたりする効果があることを示唆している。このように背景音楽には、流す音楽の種類や曲調により、人の望ましい行動を引き出す効果があると推測される。

また、背景音楽がもたらす音響学的・心理学的効果として杵鞭(2020)は次の5つの効果を示している。

- ①「**マスクング効果**」：周りの騒がしい音をかき消す音響的な効果
- ②「**イメージ誘導効果**」：イタリアンではオペラという風に食事シーンに合わせた音楽を流すことで食事の味わいにも影響するような心理状態を促すことを意図したもの。
- ③「**感情誘導効果**」：デパートやスーパーの店内に適した背景音楽が流れていることによって、買い物客の気分を高揚させることを期待するようなもの。背景音楽により売り上げにつながる経済効果もある(高口, 2011)
- ④「**弛緩・鎮静効果**」：病院の診察室内や待合室で背景音楽を流すことで、治療を控える患者の不安の軽減、長時間の美容施術中に音楽を流し、利用者のリラックスを図る効果。
- ⑤「**喚起・覚醒効果**」：長時間の作業・労働による眠気や飽きを防止するための向上やオフィスに背景音楽を提供すること、スポーツ選手のトレーニングや試合前の昂揚感を高めるための音楽聴取による効果を期待するものである。

私は、背景音楽のもたらす上記の5つの効果を、体育学習で想定される「ウォーミングアップ」「試合中」「仲間と振り返る場面」「学習のふりかえりの場面」といったそれぞれの活動に当てはめることで、その活動をより活性化することができると思う。

そこで本研究では、音楽を題材として、背景音楽がもたらす5つの音響学的・心理学的効果を用いて、体育学習を活性化させる環境をデザインすることを目的とする。

第3節 研究方法

第1項 授業内での音楽の活用方法

本単元では音楽を「ウォーミングアップ」「試合中」「プレーを分析する時間」「振り返り」に流し、音楽特有の効果を用いて、それぞれの場面の学習活動をより活性化させることを狙いとした。音楽を使用する場面とねらい、授業実践①(以下、実践①)と授業実践実践②(以下、実践②)で使用した楽曲をまとめたものが以下の表2である。

表1 音楽を使用する「場面」「ねらい」「楽曲」について

	授業中に音楽を使用する場面			
	ウォーミングアップ	試合中	分析タイム	振り返り
使用するねらい	・心と身体の状態を運動モードに切り替えること。 ★喚起・覚醒効果	・積極的なゲーム展開を促す。 ・試合への没頭を促す。 ・試合に対してのモチベーションを高めること。 ★喚起・覚醒効果 ★感情誘導効果	・生徒の思考を促すこと。 ★マスクング効果 ★喚起・覚醒効果 ★イメージ誘導効果	・心身ともにクーリングダウンを促す。 ・運動モードから次の授業に切り替えること。 ★弛緩・鎮静効果
楽曲 実践①	・Eclipse/Jim Yosef	・Problem /アリアナ・グランデ	・古畑任三郎の メインテーマ	・エトピリカ /葉加瀬太郎
楽曲 実践②	・イト/クリープハイプ	・Call Me Maybe/カーリー・レイ・ジェプセン	・キミがいれば/伊織	・帰ろう/藤井風 ①・2組
	・きらり/藤井風	・できっこないをやらなくちゃ/サンボマスター	・Ki-mi-ni-mu-chu /Exile	・蛍の光/稲垣千穎 ③・4組

第2項 音楽の効果の検証に用いた尺度について

本実践では、音楽の効果の検証にあたり、子どもが体育授業の良し悪しを形成的に評価する尺度である形成的授業評価尺度を用いることとした(図1)。そしてこの形成的授業評価の点数を「音楽あり/音楽なし」条件で比較

することにより、音楽が体育学習に及ぼす効果を検証することとした。また、形成的授業評価尺度(図2)は「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4次元9項目の調査項目から成り立っており、それぞれの質問に対して「はい・どちらでもない・いいえ」で回答する形式である。

この中の「成果」次元が意味することは、できたり、わかったりした時に、子どもは大きな感動を味わうことができるというものである。端的に、体育の陶冶目標に対する実現度が評価できる。また、この次元の評価を大きく左右するのは、技能的な達成や習熟である。そのような意味で技能的成果を見る項目であると言っても良い。

「意欲・関心」次元では、運動欲求の充足度を評価するものである。子どもにとって体育授業が楽しかったかどうかのバロメーターとなる。子どもの体育授業に対する総合的評価に対しても強い規定力を持つのはこの次元で、体育授業の成否を決定づける要因であるといっても過言ではない。

「学び方」の次元は、学習の自発性や学習の合理性を問うものであり、まさに学び方を評価する次元である。

最後の「仲間」次元は、友達との人間関係(態度)を評価するものである。体育授業では人間関係の様態が学習に重大な影響を及ぼすことから、この次元を独立させて評価することが大切である。

表2 形成的授業評価に使用した調査票

成果次元	1. 深く心に残ることや、感動することはありましたか。
	2. 今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。
	3. 「あっ、分かった!」とか「あっ、そうか!」と思ったことがありましたか。
意欲・関心次元	4. せいっぱい、全力をつくして運動することができましたか。
	5. 楽しかったですか。
学び方次元	6. 自分から進んで学習することができましたか。
	7. 自分のめあてにむかって何回も練習することができましたか。
協力次元	8. 友だちと協力して、なかよく学習できましたか。
	9. 友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。

第3項 音楽の効果の検証方法

実践②では表3のように1・2組と3・4組で交互に音楽を流した。○がついている欄が音楽を流した時間であり、空欄が音楽を流していないことを表している。表を縦で見ると違う集団同士を比べることができ、横で見ると同じ集団同士を比べることができる。そして、この形成的授業評価の点数を「音楽あり/音楽なし」条件で比較することにより、音楽が体育学習に及ぼす効果を検証することとした。

また、本実践では2~5時目の形成的授業評価を分析対象とした。理由は、第2~5時目は共通した学習課題に取り組んでおり、授業内容の差異による形成的授業評価の差を排除することができると考えたからだ。そして音楽あり/なし条件で2時ずつに分け、次元ごと(成果、意欲・関心、学び方、協力)に対応のあるT検定を行った。(※実践①では全10時間の内3~8時目を分析対象とし、音楽あり/なし条件で3時ずつに分けて分析を行った。)

表3 授業での音楽の使用の有無

	1時目	2時目	3時目	4時目	5時目	6時目
1組・2組	○		○		○	
3組・4組		○		○		○

第4項 授業内で使用した楽曲の特性の分析方法について

第1章第3節第3項の検証方法で音楽の有無によって変化が見られたとしても、授業内で使用した楽曲の特性が不明であれば、その変化が音楽によってもたらされたとは言いがたい。そこで実践①の反省を踏まえて実践②では、多面的感情状態尺度:MMS(寺崎ら, 1991)を用いて、授業内で使用した楽曲の特性を明らかにすることとした。多面的感情状態尺度は、抑鬱・不安、敵意、倦怠、活動的快、非活動的快、親和、集中、驚愕の8つの領域から成り立っている。この尺度によって個人の音楽に対する感覚や気持ちを数値として読み取れ、楽曲の持つ特性を把握することに繋がると考える。そして実践②で音楽の効果があつた場合は、尺度によって明らかになった音楽の特性が授業実践に良い影響を及ぼしたと言えるのではないだろうか。また本実践で明らかになった特性が、次回以降の実践において、選曲を行う上での科学的根拠となると考える。

表4は多面的感情状態尺度の質問項目となる。評定スケールは1から4までの数字で、全くあてはまらない(1)、ややあてはまらない(2)、ややあてはまる(3)、よくあてはまる(4)とした。生徒には音楽を聴取しながら、表4の質問項目に(1)~(4)の評定スケールで回答してもらい、楽曲の特性を調べた。なお、授業内で使用する楽曲については、生徒に授業内で音楽を使用する場面とそのねらい(表1)を伝えた上で、それぞれの場面に適した音楽

を選ぶアンケートを行い、楽曲の選択を行った。

表4 多面的感情状態尺度の質問項目

「抑鬱・不安」領域	1. 気がかりな
「敵意」領域	2. 憎らしい
「倦怠」領域	3. 疲れた
「活動的快」領域	4. 活気のある
「非活動的快」領域	5. ゆっくりした
「親和」領域	6. いとおいしい
「集中」領域	7. 慎重な
「驚愕」領域	8. びっくりした

第2章 授業実践について

第1節 実践①


第1項 実践①の概要（バスケットボール）

実践①では、球技のゴール型にあたるバスケットボールを題材とした。また、東京オリンピックで採用されたことや、公式戦において音楽を流しながら試合を行うという特徴を持っていることから、バスケットボールの中でも、特に3×3に着目することとした。また、中学校学習指導要領解説（文部科学省,2017）の第1学年及び第2学年の知識及び技能では、攻撃を重視し、空間に仲間と連携して走り込み、マークをかわしてゴール前でも攻防を展開できるようにすることとある。これらのことから、学習内容をオフェンス重視のものとし、ゴール型特有であるボールを持っていない人の動き、いわゆるオフ・ザ・ボールの動きの重要性に気付くことができるよう、学習の中心課題を「フリーになるためのオフェンスの動きを見つけること」とした。また、この中心課題に迫っていく手段として、ICTを活用することとした。班ごとに用意したタブレット端末を用いて試合映像を撮影し、その後、映像分析を行うことで、フリーになれているプレーを見つけ、タブレット端末に保存していく。これを繰り返していくことで、タブレット端末にはフリーになれているプレーが蓄積され、それらのプレーを分類・整理していくことで、フリーになるためのポイントが一般化され、学習課題が達成されるという流れである。

第2項 単元計画（バスケットボール）

実践①は、表5の単元計画に沿って授業を行った。1・2時目ではシュート率とシュート位置を分析できるワークシートを作成し、現状分析を図った。また、タブレットの基本的な操作方法の確認も行いながら学んだ。3～8時目では、タブレット端末を用いて動画分析を行い、本単元の中心課題である「フリーになるためのオフェンスの動き」を見つける活動を行った。最後に9・10時目では、3～8時目で見つけてきたフリーになるためのオフェンスの動きを駆使して作戦を立て、それを元に試合に取り組む活動を行った。

表5 単元計画(バスケットボール)

	1・2	3～8	9・10
ねらい	「オリエンテーション」 →自分達の現状を見極める →タブレットの使用法を学ぶ	ねらいα 「フリーになるためのオフェンスの動きを見つける」 →ICTを用いた動画分析により、フリーになれる動きを探索し、端末に蓄積する。	ねらいβ ベストプレー集を元に作戦を立てて実行し、プレーを写真で説明する。
学習の発展と学習活動	①シュートゲーム ②5人1組のチームを6チーム作る。 →このグループを基本単位として活動 ③準備運動（ドリブルケイドロ） ④「3x3」を知る。 ⑤発問「3x3は何を競うスポーツ？」 ⑥試しのゲーム（3x3）を行う。 →自分達の現状を見極める。 ⑦ふりかえり →シュート率・試合映像から課題を発見	①準備運動 →トリカゴ、シュートゲーム ②仲間の良いプレーを共有する。 ③ゲーム1を行う。 ④分析タイム →撮影者とプレイヤーの両視点からベストプレーを選択し、フォルダに蓄積していく。 ⑤ゲーム2を行う。 ⑥ふりかえり →優れた作戦があれば全体に共有する	①準備運動 →トリカゴ、シュートゲーム ②作戦会議 →ベストプレー集を元に作戦を立てる。 ③ゲーム1を行う。 ④分析タイム（撮影した写真の評価） ⑤ゲーム2を行う。 ⑥ふりかえり →作戦の最も良い瞬間をうつした写真を元に、自チームの作戦を全体に紹介する。
ルールと対戦相手	 ●: オフェンス ◆: ディフェンス	・ハーフコートでの3x3 ・攻守交替はディフェンスがボールを奪う、コート外にボールが出る、もしくはオフェンス側がゴール決めた時とする。 ・プレイヤー同士の激しい接触は控える。 ・明らかなトラベリングは禁止。 ・撮影係は試合映像の撮影、分析係はシュート率とシュート位置を調べる。	対戦相手 ○1,2時目・①vs② ③vs④ ⑤vs⑥ ○3,4時目・①vs③ ②vs④ ⑤vs⑤ ○5,6時目・①vs④ ②vs⑤ ③vs⑥ ○7,8時目・①vs⑤ ②vs③ ④vs⑥
学びの姿	・3x3は得点を競う競技であることを知る。 ・シュート率や試合映像などを用いることで、自分達の現状をあらゆる角度から知る。	フリーになるためのオフェンスの動きを見つけることや学んだ戦術を実行できるか試す。 (例)→スクリーンプレー・ポストプレー等	相手をフリーにさせないディフェンスの動きを試す (例)→ゾーン・マンツーマンディフェンス
教師の支援	・3x3の試合映像を提示 →必要所で映像を止め、バスケットボールの競技性を理解できるように ・試しのゲーム →自分達の現状を把握できるように	・良いプレーは全体で共有する。 ・生徒が攻撃に対して消極的な際は、特殊ルールを導入する。 ・今回はオフェンスを中心に探究活動を進めていくが、ディフェンスが全く機能していない場合は適宜、ディフェンスの指導を行っていく。	・ベストプレー集から作戦を考え実行する。 ・自チームの作戦の良さを最も伝えることができる瞬間を写真に取る。 ・ベストプレー集を元に作戦を立てるように伝える。 ・この活動では、写真で自分達のプレーを他者に伝えることがメインとなるため、写真の撮り方をレクチャーする。
ICT	試合映像の中から、授業者が「ゴール下でフリーになれているプレー」を抽出し、生徒に提示することでフリーになることの必要性を伝える。	動画係が撮影した映像を振り返ってプレー分析を行うことや、その中から「フリーになれたオフェンスの動き」を抽出して「ベストプレーフォルダ」に保存し、学びを蓄積する。	ベストプレーの瞬間を写真撮影させる。撮影には、タイミングの予測等、プレーの熟知が必須であり、写真を撮れること＝作戦理解ができていると評価できる

第3項 指導案（省略）

第2節 実践②

第1項 実践②の概要 (バレーボール)

実践②では、球技のネット型「バレーボール」を題材とした。バレーボールの基本は、ボールを空いた場所に「落とす・落とさない」の攻防である。また、中学校第3学年になると、「落とす・落とさない」の攻防を行うだけでなく、仲間と連携しながら意図的に相手コートへボールを落としていくような、プレーを「組み立てる」ところまで学習することが理想であると考えた。実際に、中学校学習指導要領解説(文部科学省, 2017, pp. 132)のゴール型(第3学年)の知識及び技能でも、ポジションの役割に応じたボールや用具の操作によって、仲間と連携した「拾う、つなぐ、打つ」などの一連の流れで攻撃を組み立てたりして、相手コートの空いた場所をめぐる攻防を展開できるようにすることとされている。そこで本実践では、生徒を「落とす・落とさない」の世界に引き込み、プレーの「組み立て」を行えることを最終目標とし、学習の中心課題を「相手コートにボールを落とす方法を考えよう」とした。また、この中心課題に迫るために、毎時間の初めに前時のプレーのフィードバックを行う機会を設けた。この際、前回の授業で偶発的に出たプレーとバレーボールの技能を結び付け、知識の定着を図った。毎時間、知識が増えることでプレーの「組み立て」の幅が広がり、中心課題に迫ることができると考えた。

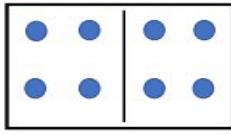
具体的な指導に関しては、まず単元の初めに「落とす・落とさない」の世界へと生徒を引き込むための体ほぐしの運動を行った。体ほぐしの運動の内容は、2~3人組でボールを相手が取れそうで取れない位置に投げ、それをキャッチしていくというシンプルなものであった。シンプルな分、運動技能に関係なく誰もが楽しめるものとなり、運動があまり好きではないと言っていた生徒でも、夢中になって「落とす・落とさない」の世界へとめり込んでいった。バレーボールは難しい技術を要求される複雑なスポーツであると思われがちだが、中身はシンプルな「落とす・落とさない」ゲームである。そのため生徒には、先入観を捨て、バレーボールをただの「落とす・落とさない」ゲームだと思って夢中になれるよう、単元の最後まで声掛けを続けた。

また、生徒がプレーの「組み立て」を行いやすいよう、キャッチバレーボールを採用した。相手のサーブをレシーブすることはかなりの技術を要するため、ラリーが続かないことが予想される。そうなれば、生徒の意識はサーブをレシーブすることについてしまい、プレーの「組み立て」まで至らないと考えた。そのため、キャッチバレーにしてレシーブを簡易化することで、プレーの「組み立て」へと生徒の意識を向けることを試みた。

第4節 単元計画 (バレーボール)

実践②は、表6の単元計画に沿って授業を行った。第1時目では、ディフェンス優位の状況を作り、ボールを相手コートへ落とす必要感を持たせることを目的とした。続いて第2・3時目では、相手コートにボールを落とすことができるかを考える中で、プレーを組み立てることの必要性に気づくことを目的とした。そして第4・5時目では、実際にチーム毎でプレーを組み立て、チーム独自の作戦を立てることを目的とした。最後に第6時目では、チーム毎で考えた作戦を生かしたリーグ戦を行うことで、学習のまとめを行った。

表6 単元計画(バレーボール)

	1	2・3	4・5	6
ねらい	「オリエンテーション」 →落とす・落とさないに触れよう →楽曲の最終選定を行う	ねらいα 【相手コートにボールを落とす方法を見つけよう】→チームで分析し、方法を考える。	ねらいβ 【プレーを組み立てながら、相手コートにボールを落とす方法を見つけよう】	ねらいθ これまで積み重ねた作戦を駆使して、戦略を練って試合を行う。
学習の展開と学習活動	①楽曲のアンケータを行う。 ②バレーボールを知る。 ③発問「バレーは何を競うスポーツ」 ④チーム決めを行う。 ⑤ネット設置方法の確認 ⑥試しのゲームを行う。 →特に「落とさない」を強化する。 ⑦ふりかえり →「落とさない」ために工夫したことについて振り返りを行う。	挑戦課題「どうすればボールを落とせるかな!？」 ①体ほぐしの運動 ②仲間の良いプレーを共有する。 ③作戦タイム ④ゲーム① ⑤分析タイム(作戦の検証) ⑥ゲーム② ⑦分析タイム ⑧ゲーム③ ⑨ふりかえり→挑戦課題に対する振り返り	挑戦課題「プレーを組み立てられるかな!？」 ①体ほぐしの運動 ②仲間の良いプレーを共有する。 ③作戦タイム ④ゲーム① ⑤分析タイム ⑥ゲーム② ⑦分析タイム ⑧ゲーム③ ⑨ふりかえり→挑戦課題に対する振り返り	挑戦課題「これまでの作戦を基に戦略を立てて実行できるかな!？」 ①準備運動(体操、各チームの課題練習) ②作戦タイム →これまでの作戦を基に戦略を練る。 ③ゲーム①を行う。 ④分析タイム ⑤ゲーム②を行う。 ⑥分析タイム ⑦ゲーム③を行う ⑧ふりかえり
ルールと対戦相手		○キャッチバレーボールのルール ・4対4で行う。 ・3回以内で返す ・ボールキャッチすると歩いてはいけない ・キャッチ可能なのは、以下の2つの箇所とする。 ①1球目をキャッチする。(レシーブの箇所) ②2球目をキャッチする(セットの箇所) ※コートはバドミントンコートとする。	○体ほぐしの運動(2人組での「落とす・落とさない」の攻防)のルール ・片方がボールを落とそうと投げ、もう一方はそのボールをノーバウンドで拾いに行く。 ・ボールを落とさず疲労することができれば、攻守交替。 ・ボールは顔の高さまで投げ上げる。	対戦相手 ○1,2時目・・・①vs② ③vs④ ⑤vs⑥ ○3,4時目・・・①vs③ ②vs⑥ ④vs⑤ ○5時目・・・①vs④ ②vs⑤ ③vs⑥ ※2時分対戦相手を固定すると慣れが生じ、考えた作戦を実行しやすいことや相手に応じた戦略を練ることに繋がると考える。
学びの姿	・バレーボールの基本は、ボールを「落とす・落とさない」であることを知る。 ・得点が入った時の相手や味方の位置からボールを落とす方法を考える。	・落とす・落とさないの世界に没頭しながら攻防を行うことができる。	・意図的なプレーでボールを「落とす・落とさない」の攻防を展開することができる。 (例)→左右の打ち分け、フェイント等、コンビネーション、クイック	・これまで立てた作戦を振り返り戦略を考え、実行する。 ・作戦会議をする中で、相手の意見を尊重しつつ、合意形成を行う。
教師の支援	・バレーボールの試合映像を提示 →所要所で映像を止め、バレーボールの競技性を理解できるように ・試しのゲーム →自分達の現状を把握できるように	・良いプレーは全体で共有する。 ・生徒が攻撃に対して消極的な際は、キャッチバレーでの、ボールをキャッチする条件を変える等、適宜工夫して行う。 ・落とす・落とさないの世界に生徒が没頭できるよう、攻守のバランスを上手に保つ。攻めが強くなれば守りを固め、逆に守りが強いと攻撃に力をいれろと言ったように校権を拮抗させる。		・これまでの分析を元に作戦を立てるよう伝える。 ・作戦を立てる中で、仲間の意見を尊重しつつ、合意形成を図っていくように働きかけていく。

第3項 指導案(省略)

第3章 結果

第1節 実践① (バスケットボール) における, 形成的授業評価から見た音楽の効果

本実践では, 形成的授業評価の得点を音楽あり/なし条件で比較を行うことで, 音楽が形成的授業評価にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることで, 音楽の効果を検証することを試みた。

形成的授業評価は「成果次元」「意欲・関心次元」「学び方次元」「協力次元」の4つの次元とその総合評価で構成されており, 学習集団ごとにそれぞれの次元を音楽あり/なし条件で比較を行ったところ, 1・2組では4つの次元と総合評価の全てで, 音楽あり条件の方が, 有意に得点が高かった。一方3・4組では, 4つの次元と総合評価の全てで, 音楽なし条件の方が, 有意に得点が高かった。また, 単元を通した形成的授業評価の得点は, 3・4組の方が, 有意に得点が高かった。

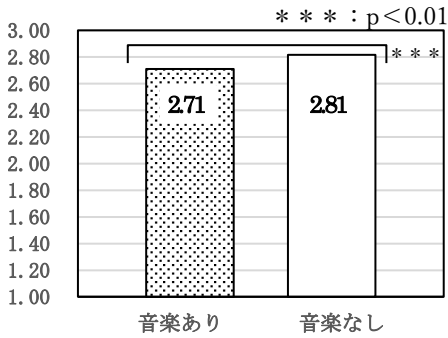


図1-① 1・2組の形成的授業評価(総合評価)の音楽あり/なし比較

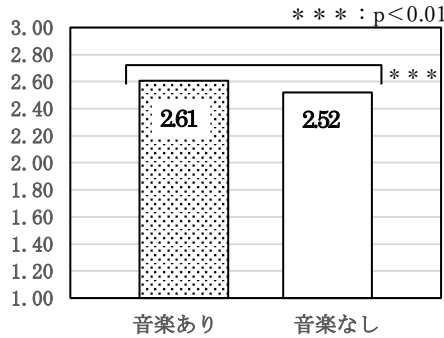


図1-② 3・4組の形成的授業評価(総合評価)の音楽あり/なし比較

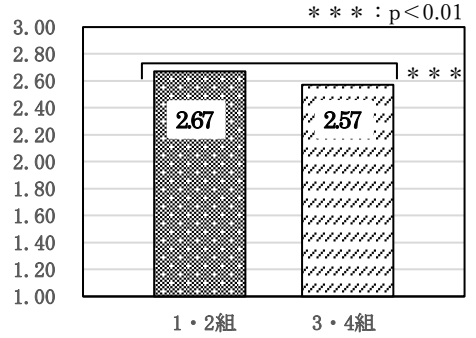


図2 実践①の形成的授業評価の組間比較

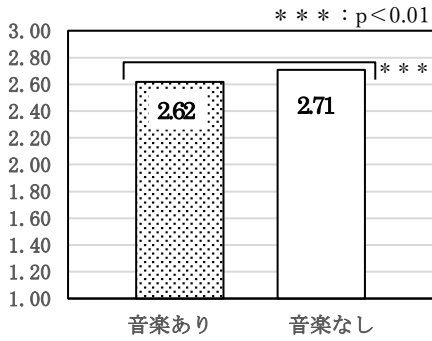


図3-① 1・2組の形成的授業評価(成果次元)の音楽あり/なし比較

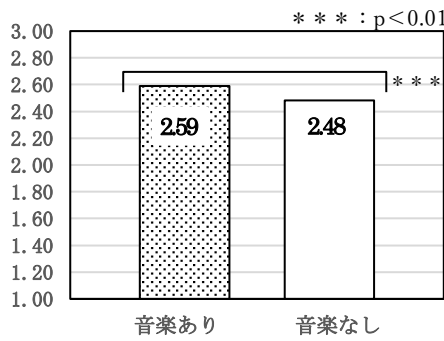


図3-② 3・4組の形成的授業評価(成果次元)の音楽あり/なし比較

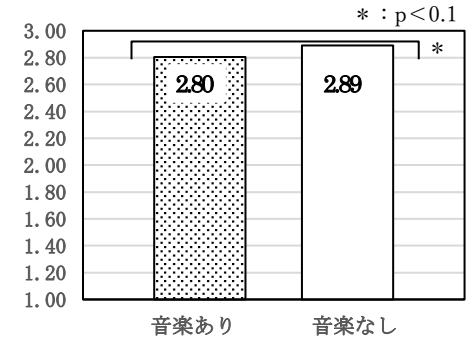


図4-① 1・2組の形成的授業評価(意欲・関心次元)の音楽あり/なし比較

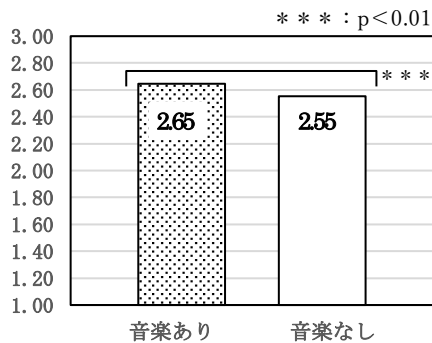


図4-② 3・4組の形成的授業評価(意欲・関心次元)の音楽あり/なし比較

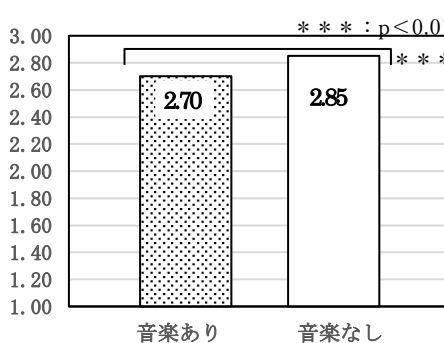


図5-① 1・2組の形成的授業評価(学び方次元)の音楽あり/なし比較

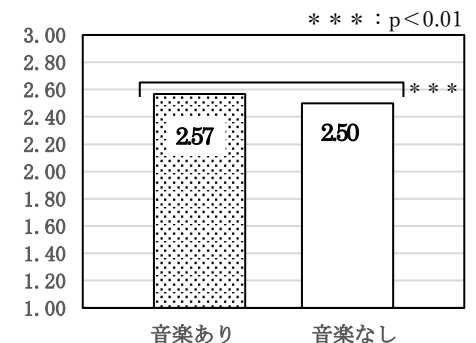


図5-② 3・4組の形成的授業評価(学び方次元)の音楽あり/なし比較

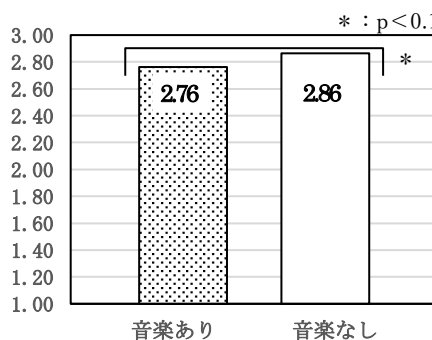


図6-① 1・2組の形成的授業評価(協力次元)の音楽あり/なし比較

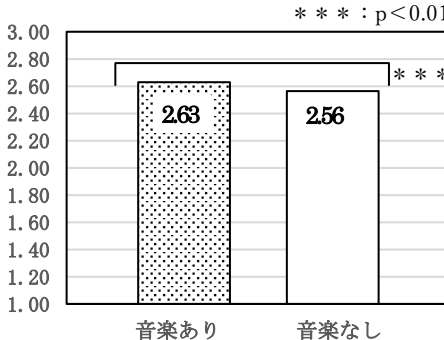


図6-② 3・4組の形成的授業評価(協力次元)の音楽あり/なし比較

第2節 実践②(バレーボール)における, 形成的授業評価から見た音楽の効果

実践①と同様に, 形成的授業評価の「成果次元」「意欲・関心次元」「学び方次元」「協力次元」の4つの次元とその総合評価を, 学習集団ごとに音楽あり/なし条件で比較を行ったところ, 1・2組では, 「意欲・関心次元」「協力次元」と総合評価で音楽あり条件の方が, 有意に得点が高かった。一方3・4組では, 「学び方次元」で音楽あり条件の方が, 有意に得点が高い傾向があったものの, その他では音楽による有意な変化は見られなかった。また, 単元を通した形成的授業評価の得点は, 1・2組の方が, 有意に得点が高かった。

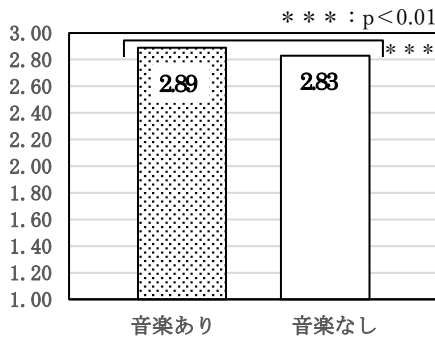


図7-①1・2組の形成的授業評価(総合評価)の音楽あり/なし比較

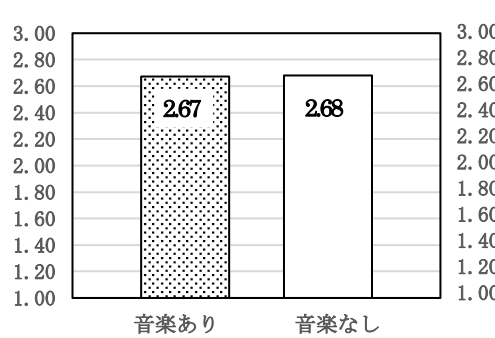


図7-②3・4組の形成的授業評価(総合評価)の音楽あり/なし比較

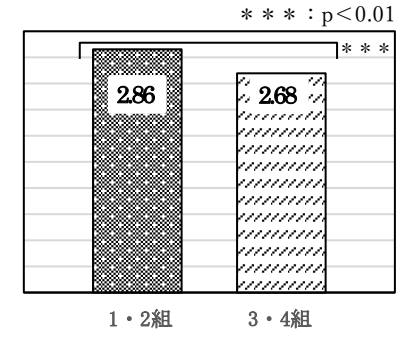


図8実践②の形成的授業評価の組間比較

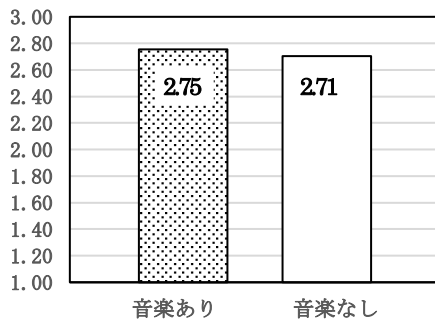


図9-①1・2組の形成的授業評価(成果次元)の音楽あり/なし比較

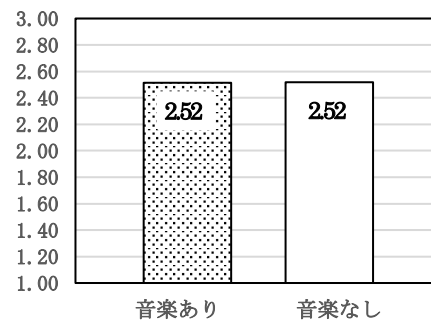


図9-②3・4組の形成的授業評価(成果次元)の音楽あり/なし比較

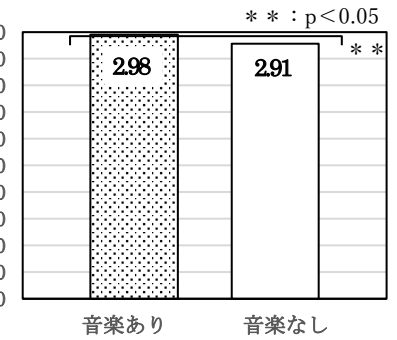


図10-①1・2組の形成的授業評価(意欲・関心次元)の音楽あり/なし比較

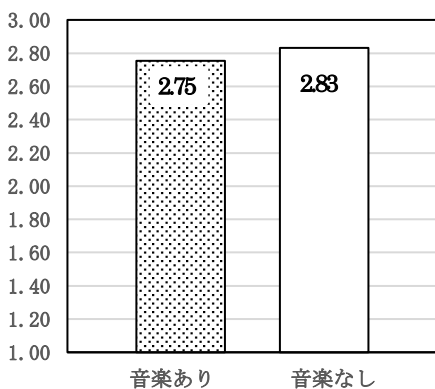


図10-②3・4組の形成的授業評価(意欲・関心次元)の音楽あり/なし比較

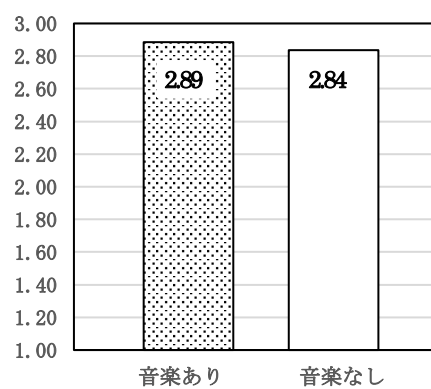


図11-①1・2組の形成的授業評価(学び方次元)の音楽あり/なし比較

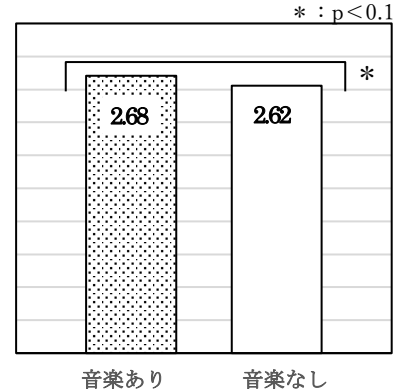


図11-②3・4組の形成的授業評価(学び方次元)の音楽あり/なし比較

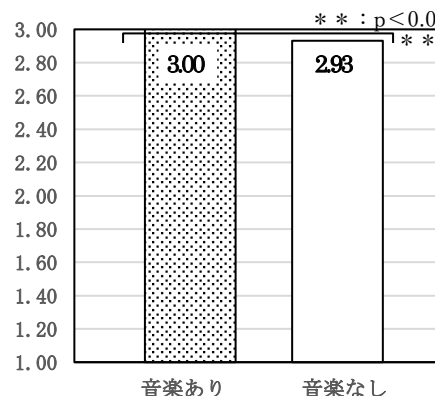


図12-①1・2組の形成的授業評価(協力次元)の音楽あり/なし比較

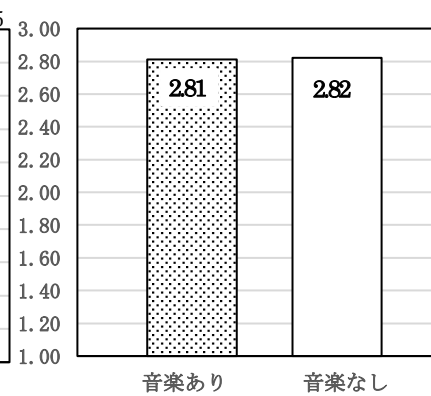


図12-②3・4組の形成的授業評価(協力次元)の音楽あり/なし比較

第4章 考察

本実践の目的は、音楽を題材として体育学習を活性化させる授業をデザインすることであった。また今回は音楽の効果を検証するための指標として形成的授業評価を用い、その得点を音楽あり/なし条件で比較することで、音楽の効果を明らかにすることを試みた。以下では、形成的授業評価を音楽あり/なし条件で比較したことで明らかになった音楽の効果の特徴について、さらに性別の違いも含めた観点から考察を進めていく。

第1節 形成的授業評価を音楽あり/なし条件で比較して明らかになった音楽の特徴

まず本実践では、音楽の効果を数値化するため、形成的授業評価の音楽あり条件から音楽なし条件の得点を引いた値を音楽の効果量(以下、効果量)と定め、それを元に分析を行った。図13は、生徒一人一人の効果量と単元全体の形成的授業評価の平均点をプロットしたものである。近似曲線に着目すると形成的授業評価が2.6点を下回る生徒に効果量が高く出ており、2.6点を上回ると効果量は減少し始め、3点付近でほとんどなくなっている。つまり効果量は、形成的授業評価が2.6点付近でピークを迎え、2.6点を上回ると徐々に減少していくことが明らかになった。しかし音楽は、形成的授業評価の高い生徒の学習を阻害してはいない。表7は実践①と②で実施した音楽に関するアンケートであり、表8はその結果である。表8を見ると実践①と②ともに点数が高く、多くの生徒が肯定的な評価をしている。つまり生徒は、音楽があると学習が促進されると感じているということである。

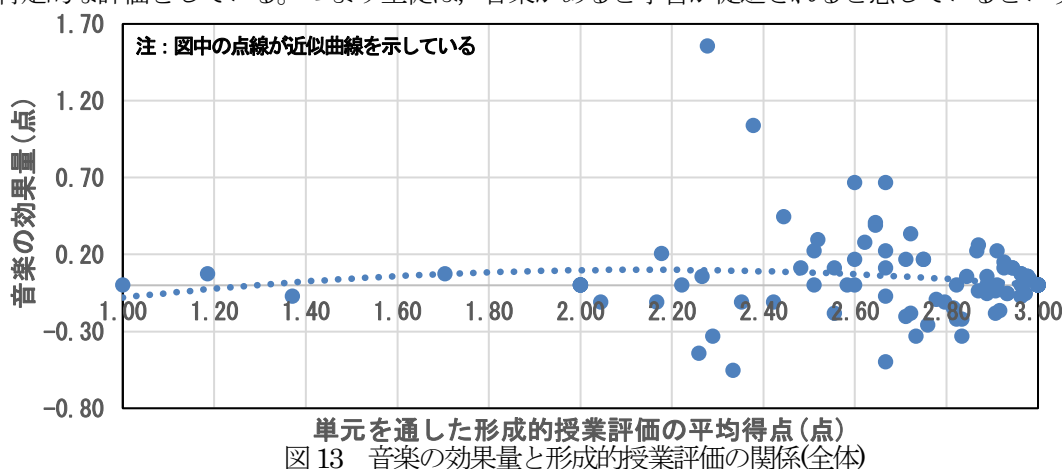


表7 音楽に関するアンケート(用紙)

Q.以下の4つの場面で音楽が流れていて、どのように感じましたか。当てはまる数字に丸を付けてください。

授業場面	6段階評価							
①準備運動 	まったく しつかり	6	5	4	3	2	1	まったく あてはま りません
②分析タイム 	ほとんど 感じさせ ない	6	5	4	3	2	1	あてはま りません
③試合中 	まったく あてはま りません	6	5	4	3	2	1	あてはま りません
④ふりかえり 	あてはま りません	6	5	4	3	2	1	あてはま りません

表8 音楽に関するアンケート(結果)

授業場面	授業実践①	授業実践②
①準備運動	5.71	5.71
②分析タイム	5.45	5.69
③試合中	5.84	5.86
④ふりかえり	5.53	5.82

第2節 音楽の効果が男女によって異なることについて

本実践は、実践①を男子、実践②を女子を対象とし行い、図7は男子、図8は女子の生徒一人一人の効果量と単元全体の形成的授業評価の平均点をプロットしたものである。近似曲線に着目すると、男女で異なることが読み取れる。男子では、形成的授業評価が2.6点を下回る生徒には効果量が高く、2.6点を上回ると効果量が減少し始めてマイナス値も見られるなど、効果量が二極化していた。そしてこれらの違いは、第3章 第一節より学習集団の違いによるものと考えられ、音楽の効果は学習集団の特徴によって変化する可能性があることが示唆された。

女子では、形成的授業評価が2.6点から徐々に効果量が減少しているが、2.8点付近まで効果量が見られた。また男子と同様に女子でも集団の中で比較的、形成的授業評価の低い生徒に音楽の効果が働く可能性が示唆された。

これらのことから、男女で音楽の効果範囲が異なることが分かり、男子では形成的授業評価が2.6点以下、女子では2.6~2.8点付近が効果範囲であることが明らかになった。つまり男女差への配慮は必須と言えるだろう。また、男女ともに形成的授業評価が3点付近になると音楽の効果はほとんど見られないが、表8より生徒は音楽によって学習が促されると感じており、少なくとも音楽が学習を阻害するものにはなりえないと言える。

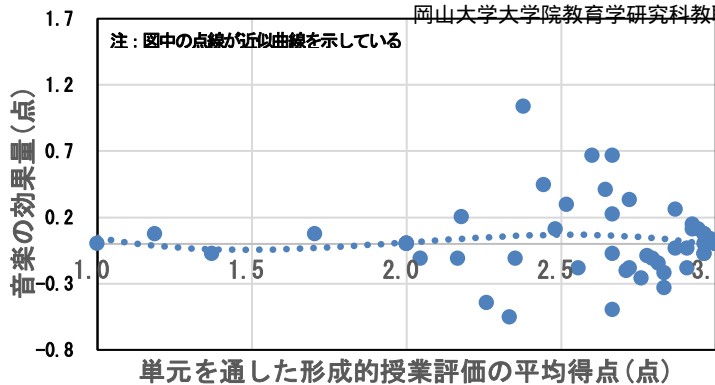


図14 音楽の効果と形成的授業評価の関係(男子)

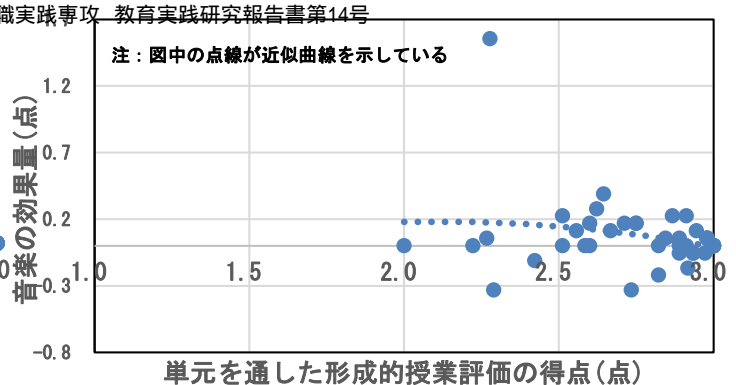


図15 音楽の効果と形成的授業評価の関係(女子)

第3節 実践②で使用した楽曲の特性について

本実践では、授業内で使用した音楽の特性を明らかにするため、個人の音楽に対する感覚や気持ちを数値で表す多面的感情評価尺度を使用した。それぞれの楽曲を尺度にかけて得点を出し、8つの領域の内の上位2項目を選出して対象楽曲の特性を明らかにすることとした。表9は、実践②で実施した多面的感情評価尺度の結果であり、それぞれの授業場面で使用した楽曲の特性を学習集団ごとに整理した。すると学習集団で楽曲が全く異なる(表1下部を参照)にも関わらず、それぞれの学習場面でほとんど同じ特性を持つ楽曲が選ばれていた。またこの特性は、授業者が事前に、学習場面ごとに理想と考えていた楽曲の特性と合致していた。加えて、本実践で使用した楽曲は全て生徒の意見を取り入れており、生徒も授業者と同じ意図で楽曲を選択していた。実践②では、多くの生徒に音楽の効果が出ていたり(図15を参照)、1・2組では音楽あり条件の方が、有意に形成的授業評価が高くなっていたり等、実践②で使用した楽曲は体育学習を活性化させる上で有効であったと考えられ、表9の1・2組に示されている特性を持つ楽曲がふさわしい可能性が示唆された。また3・4組では音楽の効果があまり出ていなかったが、1・2組と唯一異なる分析タイムの特性を調整することで、音楽の効果が見込める可能性があると考えた。

表9 実践②における多面的感情評価尺度の結果

	準備運動	分析タイム	試合中	ふりかえり
1・2組	・活動的快 ・親和	・集中 ・非活動的快	・活動的快 ・親和	・非活動的快 ・集中
3・4組	・活動的快 ・親和	・活動的快 ・親和	・活動的快 ・親和	・非活動的快 ・集中

第5章 結論

本実践の目的は、音楽を題材として体育学習を活性化させる授業をデザインすることであった。本実践で得られた結果と考察をまとめると、以下のようになる。

- ①音楽の効果は、形成的授業評価の得点が2.6点付近でピークを迎え、2.6点を上回ると徐々に減少していく。しかし、形成的授業評価の高低に関わらず生徒は、音楽によって学習が促進されると感じている。
- ②男女で音楽の効果範囲が異なり、男子では形成的授業評価の範囲が2.6点以下、女子では2.6～2.8点付近であり、男女で音楽の効果が発揮される範囲が異なる可能性が明らかになった。
- ③体育学習を活性化させるためには、表9のような特徴を持った楽曲が有効である可能性が示唆された。

以上のことから、音楽を授業実践に用いることで次の効果が見込めると考える。それは形成的授業評価の低い生徒、いわゆる体育学習に満足していない生徒の学習を活性化させる効果である。本実践では、形成的授業評価が比較的低位である2.6点を下回る生徒に音楽の効果が大きく見られた。また男女別で見ても、学習集団内で形成的授業評価が比較的低位な生徒に対して音楽の効果が見られ、音楽には形成的授業評価が低く体育学習に満足していない生徒の学習の活性化に効果があると考えられた。また同時に音楽が効きにくい生徒の特徴も明らかになり、今後は男女差等を元にそういった生徒へのアプローチを行い、より多くの生徒の学習を活性化させていく。

第6章 今後の授業展開

第1節 音楽の活用の仕方について

本実践より音楽は、形成的授業評価が2.6点を下回る生徒に使用することで、当該生徒の学習活動を活性化させる可能性があることが明らかになった。このことを踏まえると、音楽を授業実践で活用すべきかを判断する際は、学習者の授業評価等、学習者の現状を踏まえる必要があると言える。この考えに基づくと、音楽を用いた授業実践を行う際の事前準備として、以下の3つのステップを踏む必要があると考える。

ステップ①：学習者の形成的授業評価を調べて学習集団の現状を把握し、音楽の使用の可否を決定する。

ステップ②：授業内で使用する楽曲を学習者主体で選択する。

ステップ③：学習者に選択楽曲を聴取させ、実際の効果を単元の前後で検証する。

まずステップ 1 として学習集団に所属する学習者の現状を調べる。形成的授業評価尺度等を用いて、現在の学習に満足している等、学習者の現状を明らかにし、音楽を使用すべきかどうかを判断する。もちろん音楽の効果範囲は男女で異なるが、授業実践を行う学習集団の形成的授業評価が 2.6 点を下回る学習者が多ければ、音楽の使用がふさわしいと言えるだろう。次にステップ 2 として授業内で使用する楽曲を学習者主体で選択していく。学習者自身が活動の意図を踏まえた上で選曲を行うことで、納得感を持って授業に取り組めると考える。また選曲のプロセス自体が、学習者が学習の意図等を意識することに繋がり、より学習効果をあげられると考える。最後にステップ 3 として学習者が楽曲を聴取してどう感じているかを表 4 の多面的感情評価尺度等を用いて明らかにしていく。そこで授業者や学習者の求める効果を学習者自身で実感できているかを単元の前後で確認する。以上の 3 つのステップを踏むことで、初めて音楽を授業実践に取り入れることができると考える。しかし、音楽の嗜好が人それぞれ違うように授業実践を行う学習集団によってその現状は様々である。そのため、一概にこの 3 つのステップを踏めば良いという訳ではなく、状況を見て臨機応変に変えていく柔軟さが必要であると言える。

第2節 選曲の方法について

本実践では、音楽の使用によって形成的授業評価が向上したり、一定数の学習者から音楽に対する肯定的な評価を得られたり等、音楽は体育学習を活性化させる可能性があることが示唆された。一方、「もっと色々な曲を流して欲しい」といった要望が多数聞かれた。選曲は音楽の効果を発揮する要であり、全ての生徒が納得できることが理想である。そこで今後は次の3つを考慮して選曲を行っていく。1つ目は、生徒が主体的に選曲を行えるようにすることである。実践②でも生徒が主体的に選曲できるように楽曲に関するアンケートを実施したが、回答が散らばり、結局生徒の選んだ楽曲の中から授業者が選ぶ形となった。そのため多くの生徒が自分の選んだ曲が流れず終わってしまった。そこで今後は、授業者が予め学習の意図に応じた曲を授業場面ごとに複数選んでおき、その選択肢から生徒が選曲を行う方式を採用していく。これにより生徒の主体性を反映させた選曲が可能になると考える。2つ目は、音楽の効果範囲を配慮した選曲である。男子では形成的授業評価が 2.6 点、女子では 2.8 点より高い生徒に音楽の効果が出ていなかった。そこで選曲の際、音楽の効果あまり見られない生徒の意見を優先的に採用することで、更に音楽の効果範囲を拡大できると考えた。しかし、既に効果の出ている生徒の意見を考えないわけではない。あくまで音楽が作用しづらい生徒の意見を少し優先させる程度で、どうすれば多くの生徒に音楽の効果を発揮させられるかという視点で選曲を行っていく。3つ目は、男女差を考慮した選曲である。濱村ら(2014)は、女性の方が男性よりも音を大きいと評価する傾向にあることを報告しており、音の聞こえ方でも男女差があることが明らかになっている。そのため音量の調整や楽曲ジャンル等、男女差を考慮して選曲を行っていく必要があると考える。そして今後は上記の3つの視点で選曲を行い、すべての生徒に音楽の効果が反映され、体育学習が活性化される学習環境をデザインしていくことを目指していく。

引用・参考文献

- ・岩永誠(1991)楽しむ心1音楽 杉本助男(編)心理学20講 北大路書房 pp.196-197
- ・杵野広美(2020)公共空間における背景音楽が聴取者に与える効果—音楽心理学の先行研究からの考察—,昭和音楽大学研究紀要(40),03-15
- ・坂田美由紀・平柳弥生・山本裕二・岡沢祥訓(1986)なわとび運動におけるBGMの心理的効果(3.体育心理学,一般研究A),日本体育学会第37回大会
- ・ケルシュ,S.(2022)「GOOD VIBRATIONS最高の体調をつくる音楽の活用法免疫力・回復力を高める4つの力」,ヤマハミュージックエンターテインメントホールディングス,小黑瀬也日本橋鑑修(大)雅也 詞
- ・スポーツ庁(2018)平成29年度全国体力・運動能力,運動習慣等調査報告書,スポーツ庁 HPhttps://www.mext.go.jp/sportsb_menu/taisei/kodomo/zenso/1401184.htm(最終閲覧日 2023/1/23)
- ・立川正(1997)「体育嫌いを生み出す原因に関する研究—東京学芸大学学生の意識調査から—」,東京学芸大学紀要,pp.191-201
- ・谷口央(2011)BGMは購買意欲をかき立てるか,流通経済大学社会学部論叢 22(1),pp.89-100
- ・谷口高士(1995)音楽作品の感情価測定尺度の作成および多面的観所由状態尺度との関連の検討,心理学研究 65(6),463-470
- ・寺崎正治・岸本陽一・古賀愛人(1991)多面的感情状態尺度・短縮版の作成,日本心理学会第55回大会発表論文集,435
- ・濱村真理子・岸上直樹・岩宮眞一郎(2014)音楽再生音の最適聴取レベルにおける男女間の差,日本音響学会誌 70(10),525-533
- ・細川輔輔(2015)学習環境デザイン論における学びの姿—「22ふれあい動物園を作ろう友達動物とふれあいたくなるようなガイドブックを作ろう」の実践—,教材研究第36巻,pp.113-120
- ・美馬のゆり・山内祐平(2005)『「未来の学び」をデザインする』東京大学出版会,pp.195-203
- ・文部科学省(2017)中学校学習指導要領解説,保健体育編,pp.123
- ・山内祐平(2020)「学習環境のイノベーション」,東京大学出版会,pp.50-52
- ・吉川麻衣・山谷幸司・笹生心太(2012)「運動嫌い」「体育嫌い」の実態と発生要因に関する研究—小学生・中学生・高校生における「運動が嫌い」と「体育嫌い」の関連性に着目して—,仙台大学大学院スポーツ科学研究科博士論文集 Vol.13

自尊感情を高める算数の授業づくり

—自己肯定感, 自己有用感を育み自尊感情を高める—

名前 金尾 幸治

I 課題設定

1. 課題背景

日本の子どもは他の国と比べて自尊感情が低いと言われている。「子ども・若者白書」(内閣府・平成 26 年度版)によると, 日本の若者のうち, 自分に満足している割合は 45.8% (図 1) 自分には長所があると思っている割合は 68.9% (図 2) で, いずれも他の国と比べて日本が最も低くなっていることが分かる。年齢階級別に見ていくと, いずれも 10 代から 20 代前半にかけて低くなっており, 他の国と比べて差が広がっていることから日本の子どもたちの自尊感情が低下している一つの状況と見る事ができる。

自尊感情が低いことでありのままの自分を出すことに自信が持てない, 失敗を恐れ消極的になる, 他者に対して信頼感を持つことができない, 他者を排除したり, 攻撃的な態度に出たりするなどの姿が見られるようになる。(鹿児島県人権教育指導資料 2020)

また, 自尊感情について文部科学省「生徒指導提要」(2010)では, 「毎日の教科指導において生徒指導の機能を発揮させることは, 児童生徒一人一人が生き生きと学習に取り組み, 学校や学級・ホームルームの中での居場所をつくることにほかなりません。このことには, 児童生徒一人一人に自己存在感や自己有用感を味わわせるとともに, 自尊感情を育て, 自己実現を図るという重要な意義があります。」と述べられている。

平成 26 年度「子ども・若者白書」(内閣府)

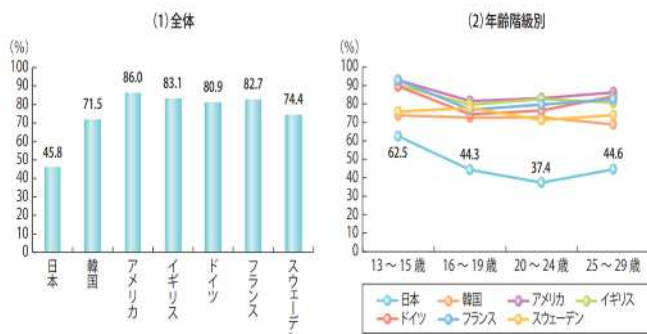


図 1 自分自身に満足している(国別・年齢階級別)

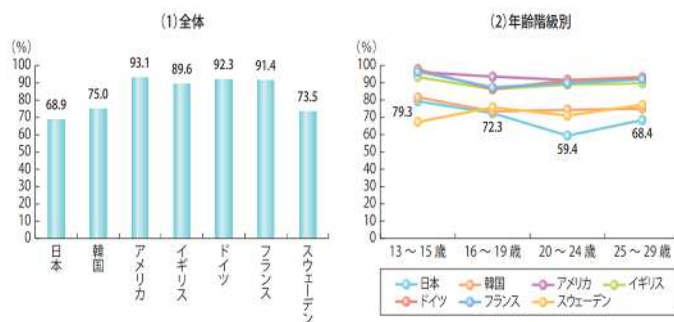


図 2 自分には長所がある(国別・年齢階級別)

また, 「学研教育総合研究所・小学生白書 Web 版 (2019)」(図 3)によると子どもたちにとって「好きな教科 1 位」が算数科であり, 「嫌いな教科 1 位」も算数科であることが分かる。

つまり, 子どもたちの「勉強が好き」と「嫌い」は, 「算数が好き」と「嫌い」とほぼ同じで, 授業の中で得意な子どもは「わかった」, 「できた」を積み重ね自尊感情を高めることができるが, 算数が苦手な子どもは「わからない」, 「できない」の積み重ねにより自己肯定感, 自己有用感を育むことができず, 授業を通して教師が自尊感情の低下させているのではないかと危惧する。

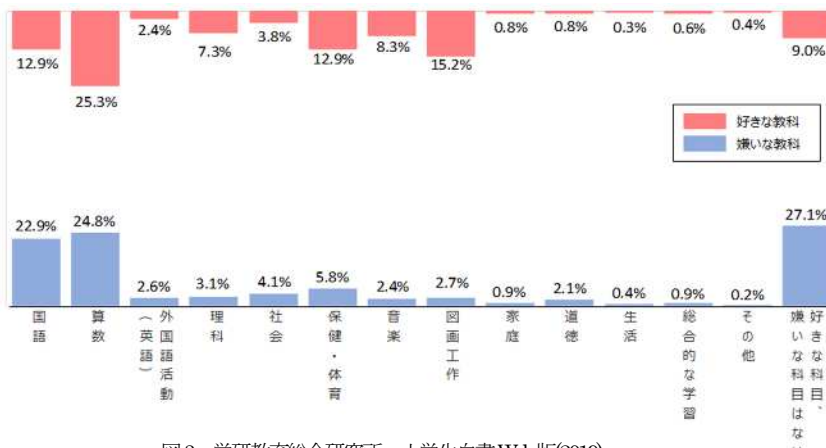


図 3 学研教育総合研究所・小学生白書 Web 版(2019)

2. 研究の目的と仮説

そこで、私は子どもたちが自分に自信を持ち、生き生きと学校生活を送り学習に取り組んだり、互いを認め合ったり、支え合ったりすることができる集団作りに取り組みたいと考えるようになった。そのためには授業づくりを通して自尊感情を高める実践を検討する。

授業の中でも算数科は答えがはっきりしており、子ども同士で〇×がわかる。そのため自力解決の中で「できた」「わからない」がはっきりする。さらに話し合いを行う中で、友だちの考えを聞き、課題の解決法に気づくことができる。また、振り返りで子どもたちの学びを教師が評価することで、自己肯定感や自己有用感を育むことができる。そのためには、算数が苦手な児童も安心して授業に取り組むことができる支援や指導の工夫を行う。

<研究仮説>

算数科の授業の中で自己肯定感、自己有用感を育むための支援や指導の工夫をすることで、子どもたちの自尊感情が高まるだろう。

3. 自尊感情とは

(1) 自尊感情の定義

自尊感情を以下のように定義し3つの観点から整理している。(東京都教職員研修センター紀要 2011)

自尊感情・・・自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での「自分」を他者との
 かかわりあいを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち
自己肯定感・・・自分に対する評価を行う際に、自分のよさを肯定的に認める感情

A 自己評価・自己受容

自分のよさを実感し、自分を肯定的に認めることができること。

(教師からの評価や言葉かけなど、教師との関係による影響が大きい。)

B 関係の中での自己

多様な人との関わりを通して、自分が周りの人に役立っていることや周りの人の存在の大きさに気付くことができる。

(学習に対する意欲や良好な友人関係の影響が大きい。)

C 自己主張・自己決定

今の自分を受け止め、自分の可能性に気付くことができる。

これら3つの観点を22項目の自尊感情測定尺度で評価した。(表1)

この尺度は、「自尊感情を高める」とは人との関係性の中での在り方や自分への信頼感、人への感謝の気持ちなど多様な要素が求められることに留意しながら作成されている。

表1 自尊感情測定尺度(東京都版)

(#)反転項目

A 自己評価・自己受容 (8項目)	1 私は今の自分に満足している 2 私は自分のことが好きである 3 自分はダメな人間だと思ふことがある (#) 4 私は自分という存在を大切に思える 5 私は今の自分は嫌いだ (#) 6 自分には良いところがある 7 自分は誰の役にも立っていないと思う (#) 8 私は人と同じくらい価値のある人間である
B 関係の中での自己 (7項目)	1 人の意見を素直に聞くことができる 2 私は人のために力を尽くしたい 3 私はほかの人の気持ちになることができる 4 私には自分のことを理解してくれる人がある 5 人に迷惑がかからないよう、いったん決めたことは責任をもって取り組む 6 自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している 7 私には自分のことを必要としてくれる人がある
C 自己主張・自己決定 (7項目)	1 人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる 2 自分の中には様々な可能性がある 3 私は自分の判断や行動を信じていることができる 4 私は自分の長所も短所もよく分かっている 5 私にはだれにも負けないもの(こと)がある 6 私は自分のことは自分で決めたいと思う 7 私は自分の個性を大事にしたい

(2) 不適応的な自尊感情 (表2)

自尊感情とは本来、肯定的な意味として捉えられることが多いが、改めて自尊感情の「適応-不適応」な側面に着目し、捉え方を見直す研究が行われている。(岡 2021)

表2 不適応的な自尊感情

○防衛的な自尊感情

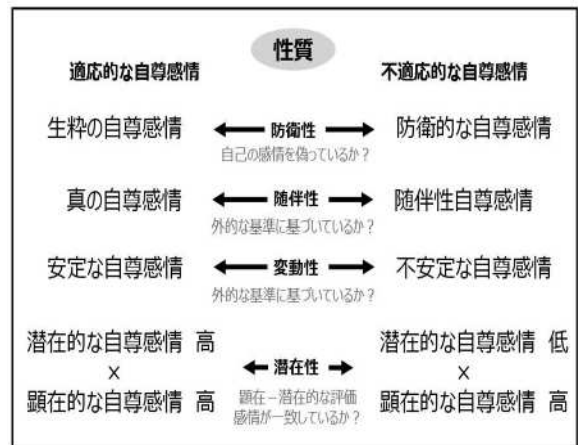
自己の内面に否定的な感情が生じた場合、意図的に修正を加えることにより、肯定的な感情として自己の外側に表出してしまう状態を指す。そうすることで自己を防衛し、偽りの肯定的な感情を認知することで自分を受け入れようとしている。

○随伴性自尊感情

自分の価値が特定の成功-失敗経験に依存し、他者を意識した外的な基準を満たすことで肯定的な感情を抱いている状態を指す。一時的な場面や状況に左右される形で自己を受容している。

○不安定な自尊感情

偶発的な成功-失敗経験を評価した際に、自分の価値が影響されやすい状態を指す。社会の価値基準に対して非常に敏感に影響を受け、そこでの継続的な達成を必要とし、短期的にも変容しうる不安定な自己評価を行っている。



(3) 令和の日本型学校教育 (答申) と生徒指導提要 (改訂版) における自尊感情

「令和の日本型学校教育」(令和3年1月26日中央教育審議会答申)では、子どもたちに育むべき資質・能力として「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り開き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすること」と示されている。また、生徒指導提要(改訂版)(令和4年12月)では、「児童が主体的に課題に挑戦し、多様な他者と協働して創意工夫するためには、ありのままの自分を肯定的に捉える自己肯定感や、他者のために役立った、認められたという自己有用感を育むことも極めて重要」と示されている。

上記のことから、本研究では自尊感情を「自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかわりあいを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と捉える。自尊感情を高めるためには、不適応的な自尊感情に注意しながら自己肯定感や自己有用感を育てていく必要がある。

II 学校における実習での実践

1. 実習校の研究概要

研究主題「聴き合い、つながり合う授業づくり」

実習校では教師対子どものような従来の一斉指導・教師主体型の授業から、子ども主体の授業・全ての子どもが共に学び合える授業へと転換するため「聴き合い、つながり合う授業づくり」という研究主題を掲げ、「学び合い」を大切にした授業づくりについての研究を行っている。

また、子ども同士がつながるために「友だちとつなぐ」「教師とつなぐ」「教材とつなぐ」の3つの「つなぐ」を大切にした授業づくりに取り組むことを通して、以下のようなめざしたい子どもの姿を設定し、教師自身の「聴く力」「つなげる力」の向上もめざしている。

めざしたい子どもの姿

①安心して学んでいる姿

「分からないな。〇〇さんに尋ねてみよう。」

「ここまでは分かるけど、途中から分からないな。〇〇さん、どう思う？」

「きっと友だちや先生が聴いてくれる。だから言ってみよう。」

②聴き合っている姿

「〇〇さんの疑問はこういうことかな？」
 「〇〇さんの考えは自分は思いつかなかったな。新しい考えが生まれたぞ。」
 ③つながり合っている姿
 「〇〇さんの言いたいことは、こういうことかな。自分の考えと似ているな(違うな)。」「
 「友だちの考えをもう少し聴いてみたいな。」
 「私の考え、みんなに聴いて欲しいな。」 ……(友だち・教師とつながる姿)
 「本文のどことつながっているのかな。」「前の時間に習ったことが使えるのかな。」
 ……(教材とつながる姿)

●研究の視点

- ①受容的な雰囲気が基盤となる授業づくりの工夫
 ・「分からない」と安心して言える学級の雰囲気を作ること
 ・「分からない」に寄り添うことができる子ども達(集団)を作ること
- ②ペアやグループによる学び合いを効果的に取り入れる工夫
 ・一人では難しくあきらめてしまう課題でも友だちと一緒に立ち向かえる
 ・「ペアやグループでの学び合い」が授業の中心であり、「全体での学び合い」を支えている
- ③高め合う(ジャンプのある)学びの展開の工夫
 ・友だちと一緒に考えれば分かりそうな課題を授業の中に効果的に仕組む

2. 実習校の研究との関連

実習校の研究の視点は、本研究の自尊感情、A 自己評価・自己受容、 B 関係の中での自己、 C 自己主張・自己決定と関連している。実習校の研究の視点では、①受容的な雰囲気が基盤となる授業づくりの工夫の中で「分からない」と言える雰囲気と「分からない」に寄り添うことができる学級集団を作ることとは「自己評価・自己受容」(A)につながる。

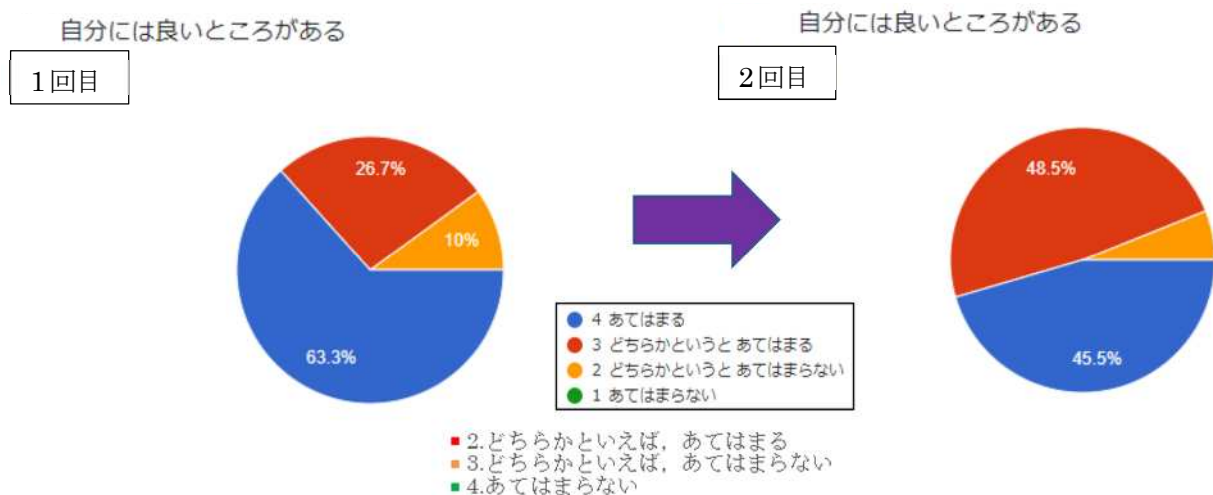
また、②ペアやグループによる学び合いを効果的に取り入れる工夫や③高め合う(ジャンプのある)学びの展開の工夫の中で、一人では難しくあきらめてしまう課題でも友だちと一緒に立ち向かい、ペア・グループで学び合うことを通して、自分が周りの人に役立っていることや周りの人の存在の大きさに気づくことは「関係の中での自己」(B)につながる。

①～③が行われる授業の中で、一人一人の子どもは自分の考えを持ち、友だちの考えを聞き、新たな考えを形成し発表することで、自己主張・自己決定 (C)につながる。

3. 自己評価シート(自尊感情測定尺度)の分析

実習を行った6Bで実習開始時、終了時の2度 Google フォームを使って自己評価シート(自尊感情測定尺度)アンケートを実施した。アンケート結果からは6Bの子どもたちは自尊感情が高い子どもが多いことが分かった。その中で「自分には良いところがあるか」という質問の回答を1回目と2回目の結果をグラフにして考察した。

それは令和3年度実施の全国学力・状況調査の質問項目、「自分には、よいところがあると思いますか」という質問項目があり、全国平均との結果比較が可能なためである。



実習校の学級と全国の小学生の回答を比較すると、「あてはまる」、「どちらかというにあてはまる」と回答した児童が実習校では90%（1回目）→94%（2回目）に向上しているのに対して、全国平均は77%であった。この結果から実習校の児童は自分のよさを認識している児童が多いことが分かった。

また、アンケートをA～Cの項目別に分析すると、「B 関係の中での自己」に関する肯定的な回答が多く、「C 自己主張・自己決定」に関する肯定的な回答の割合がやや低いことが分かった。これは実習校が校内研究として取り組む「協同学習」により、友だちとの関係の中で自己評価し、自己受容していることがうかがえる。指示を出さなくても積極的に話し合おうとしたり、友だちとの関わり合いを通して問題を解決しようとしたりする姿が見られ、人とかかわりを通して成長する姿が見られた。

一方で「C 自己主張・自己決定」がやや低かったことから、次の視点から授業改善に取り組みたい。授業の中で自力解決の場面を設定し、自分の考えをしっかりと持たせたいので、友だちと関わり合い、その中で自分の考えを見つめなおし、自己決定していく授業である。また、ペアトークなどで友だちと関わり、自己決定する子どもの姿を教師が評価し、一人一人の自己肯定感、自己有用感を育む支援をしたい。

Ⅲ 教育実践特別研究（2年次）

1. 授業改善のポイント

実習校で行った授業では、学習内容につまずき、困っている子どもへの支援や声かけができなかった。そこで、先行実践の中で支援や声かけの手掛かりとして、元筑波大学附属小学校副校長田中博士氏著「子どもの『困り方』に寄り添う算数授業」（2021）から授業づくりのポイントをまとめた。

(1)前半のポイント

- ①授業前半の10分は挙手指名を行わない
 - ・手を挙げなければ当てられない、あの友だちに任せようという気持ちにさせないようにする
- ②授業のスタート苦手な子どもたちにも積極的に話しかけること
 - ・誰でも答えられる内容について聞き、発言内容を聞いていたかチェックする。
- ③全員がそろってスタートできることを何か一つつくり、子どもの様子を何度も見に行く
 - ・机間を回り、一人ずつをさっとチェックして書き終えているかを見る。
 - ・積極的に授業に参加できるようにする。
- ④問いが持てるようにめあてをかく
 - ・めあてを子どもが実感すること。
 - ・子どもたちが本音を出しやすくなるように以下の工夫をする。

- a) 教師が困った子を演じる
- b) 教師そのものが本当に間違える
- c) 正解を尋ねないで間違え方を尋ねる
- d) 選択肢で、答えを示しその中に正解がないようにしておく

- ⑤子どもと対話するとき教師は子どものつぶやきの後ろにあるものを意識する。
- ⑥意図的指名が失敗するとき ～子どもは異なること（想定外）を言い出す～
- ⑦節目節目で全員参加を促す

「今、当てられたら困る人」「困っていいんだよ。学校は困ることをみんなで解決するところ」「ところで何に困っているの」と声をかける。
- ⑧子どもの気持ちが楽になる課題の出し方をする

どんな間違いをするか考え、発表させる。

(2)中盤から後半のポイント

- ① 自分のクラスの子どもたちを3つのタイプに分類する。

<ol style="list-style-type: none"> a) 授業の前半には元気よく参加しているのに後半になると静かになるタイプ b) できるだけあてられないようにと息をひそめているタイプ c) 自信をもって積極的に発言を繰り返すタイプ
--
- ② 3つのタイプからバランスよく指名して自分の授業の進行速度を調整する
- ③ 一人ぼっちにする前に二人で話す最終チャンスで浸透度をあげる
- ④ 「聞き取り」のためのペアトーク再考
 - ・友だちの大切な発言を聞き取っているかどうかを見る再現活動

- ⑤ まとめの仕方も目的によって変える
- ・内容をまとめる，過程をまとめる

2. 自尊感情を高める取組として

上記の授業づくりのポイントから，以下の支援を行うことで自己肯定感，自己有用感を育み，自尊感情を高めることができる算数科の授業づくりに取り組む。

○導入の工夫

・授業の参加意識を高める

教師が子どもたちに課題を示し「分かった人？」と尋ねると，反応のよい子どもたちが手を挙げ，その中の一人が発言して進んでいく授業は，児童がこの先生は手さえ挙げなければ安全だ，今日もあの元気のいい友だちに任せておけば大丈夫という考えを引き起こす原因になるため，このような考えを起こさせないように意識する。

・苦手な子どもたちにも積極的に話しかける

苦手意識の強い子どもとの簡単なやりとりを行うことで，全員を授業に参加できるようにする。苦手な子どもはたった今行われた問いかけでさえしっかり把握していないことが多い。教師の発問を聞いていたかどうかを確かめる問いかけを行うことで子どもたちの参加意識を高めていく。

・教師が間違いを演じる

子どもたちが本音を出しやすくなるようにするため，教師そのものが本当に間違える。

○授業で行うペアトーク

・問題解決のためのペアトーク

一人で考えた解決方法を友だちと共有し，深めていくことで友だちの考えを尊重したり，面白さに気づいたりすることができるようにする。また，もう一度自分の考え方を振り返ることができるようにする。

「分からない」と全体では言えないが，解き方のヒントを聞くことができる。

考えを確かめ合う中で再度友だちから説明してもらうことで，聞き逃した子どもが再び授業に参加できるチャンスができる。

発表が苦手な児童も，自分の考えを説明する機会が与えられる。

・まとめのペアトーク

まとめを書くとき，すぐに書ける児童と書けない児童がいる。そこで，もう一度ペアでの確認，伝達の時間を設けることで，一人一人がまとめをノートに書くことができるようにする。

先生のまとめを待つのではなく，友だちの大切な発言を参考にまとめ，主体的な学びとする。

3. 模擬授業実践

教育実践特別実習を実施できなかったため，計画していた指導案から教師の発問と予想される子どもの反応を逐語録形式にまとめた。その逐語録の中で自尊感情を高める5つのポイントを示した。

- 【授業の参加意識を高める】子どもたち全員に自分が解く自覚を持たせ，人任せにしない教室の空気を作る。
- 【苦手な子どもたちに積極的に話しかける】苦手な子どもたちに簡単な問いかけを行い，参加意識を高める。
- 【教師が間違いを演じる】教師が間違いを演じることで，間違えても良い雰囲気を作る。
- 【問題解決のためのペアトーク】一人で考えた解決方法を友だちと共有し，深めていくことで友だちの考えを尊重したり，面白さに気づいたりできるようにする。また，もう一度自分の考え方を振り返るようにする。
- 【まとめのペアトーク】自分の言葉でまとめを書くために，友だちの大切な発言をもう一度聞くことができる。

4年 「割合」 わくわく算数4 (啓林館)

○単元目標

- ・簡単な場合について，ある二つの数量の関係と別の二つの数量の関係を比べる場合に割合を用いる場合があることを知るようになる。(知・技)
- ・日常の事象における数量の關係に着目し，図や式などを用いて，ある二つの数量の關係と別の二つの数量の關係との比べ方を考察することができるようにする。(思・判・表)
- ・進んで二つの数量の關係に関わる活動に取り組んだり，身の回りで割合を用いる場合に気が付いたりすることができるようにする。(学びに向かう力)

本時案 (第一次第1時)

4年 B組

指導者 (金尾 幸治)

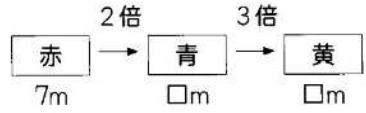
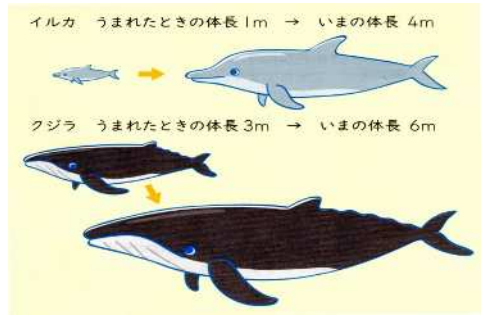
算数科 学習指導案

令和4年9月12日 (月) 第 校時

単元・題材	「割合」 (第一次第1時)	
目 標	簡単な場合について、2つの数量の関係を比べるとき、もとの量の何倍にあたるかを表した割合の考え方を理解できるようにする。	
学習活動	指導の要点と留意事項	自尊感情を高める取組
<p>1. 本時のめあてをつかむ。</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>めあて イルカとクジラは、生まれた時の体長の何倍になったかを考えよう。</p> <p>2. イルカとクジラは、もとの体長の何倍になっているか考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自力解決 ○ペアトーク ○全体学習 <p>3. 線分図を用いた割合の表し方を知る。</p> <p>4. 本時のまとめをし、次時の予告を聞く。</p>	<p>○イルカとクジラの今の体長の絵、生まれたときの体長の絵を提示することで、どちらが伸びたか自分の考えを持つことができるようにする。</p> <p>(予想される児童の反応)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・クジラが伸びた。 6mに伸びているから。 ・どちらも同じ。 どちらも3m伸びているから。 ・イルカが伸びた。 生まれたとき1mなのに4mに伸びているから </div> <p>・3年時の既習事項を使って左図を求めることで、「○○の何倍が△△」という割合の考え方を想起させ、学習のめあてを持つことができるようにする。</p> <p>○イルカとクジラの体長の表を提示し、イルカがもとの体長の何倍が今の体長になっているかをみんなで解決することで、クジラは何倍になっているかを考えやすくする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何倍になっているかを式や答えで確かめた後、「○の何倍は□」の図で示すことで、図を通して割合を理解できるようにする。 ・状況に応じてペアトークを行うことで、自分の考えに自信を持ったり、わからないことを質問し友だちからヒントをもらったりできるようにする。 ・図が割合を示していることを児童に伝え、○倍にあたるかを「割合」ということを伝え、確かめる。 <p>○もとの体長を基準にしたときにいまの体長は何倍になっているかを線分図で表すことで割合について理解を深める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・割合の線分図を教師とともにかき、この図が割合を示していることを確かめる。 <p>○板書やキーワードを強調し本時の学習を振り返ったり、ペアでまとめを確認、伝達の時間を設けたりすることで、一人一人がまとめをノートに書けるようにする。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>まとめ</p> <p>割合とはある量の何倍にあたるかを表した数である。</p> <p>もとの体長×何倍にあたるか=いまの体長</p> </div>	<p>自尊感情を高める取組</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業開始前にペアで学習用具を確認する。 ・誰でも答えられる内容について発問し、算数が苦手な子どもにも積極的に話しかける。 ・子どもと対話しながら問いが持てるめあてを示す。 ・ペア学習により、解き方のヒントを聞いたり、自分の考えを説明したりする。 ・ペアトークや全体学習でくり返し友達の説明を聞くことで、子どもが「わかった」と実感する。 ・わかりやすく説明する。 ・まとめでもう一度ペアで確認し、一人一人がまとめを書けるようにする。 ・自身の振り返りや友達のよかったことなどを振り返る。

○教師の発問と予想される子どもの反応

T	教科書やノート、筆記用具は机の上に出せていますか。Aさん姿勢よく待っていますね。すばらしいですね。Bさんもいいですね。みんなできているか隣同士で確認。 はい、みなさんできましたね。さすが○組【授業参加の意識を高める】
T	(図1提示) 図1 はい、これ見える？Cさんも見える？何がいます？
C	イルカ、クジラ
T	イルカとクジラがいますね。ではこのイルカとクジラどちらの体長が長いでしょう。Dさん？
C	クジラです。
T	どうして？
C	イルカが4mで、クジラが6m。だからクジラの方が大きい。
T	みんなどう？Eさんも？
C	同じです。【苦手な子どもたちに積極的に話しかける】
T	4mと6mを比べると6mの方が長いもんね。では、イルカとクジラどちらの方が体長が伸びたでしょう。
C	ちょっと聞くよ？イルカの方が伸びたと思う人？クジラの方が伸びたと思う人？同じだと思う人？理由が言える？
C	イルカの方が伸びたと思います。わけは生まれた時1mなのに4mも伸びているからです。
C	クジラの方が伸びたと思います。わけは6mも伸びているからです。
C	同じだと思います。わけはどちらも3m伸びているからです。
T	考えが分かれたね。イルカの方が伸びた人、クジラの方が伸びた人、同じ人もいるよ。どれが正解？じゃあ、みんなで一緒に考えてみよう。
T	(図2提示) 図2
T	3年生のおさらい、覚えてる？ 今日では生まれたときの体長が何倍になっているか考えてみましょう。めあてを書きます。 (めあて)イルカとクジラは、生まれた時の体長の何倍になっているか考えよう。
T	(図3提示) 図3 イルカとクジラの体長を表にまとめました。今回は、「生まれた時の体長」を「もとの体長」という言葉に変えます。まずは、イルカの体長を一緒に考えてみましょう。図が読めますか？ もとの体長の□倍が今の体長です。 じゃあ、何倍になりましたか？
C	4倍になった。
T	○さんが言ってくれたけどほかの人はどう？
C	同じです。いいと思う。
T	式は？
C	$4 \div 1 = 4$ で4倍になります。
T	確かに4倍になったね。つまり、何を何で割ったの？言葉の式で言える？
C	イルカの今の体長をもとの体長で割ったら4倍になった。
T	なるほど。イルカの今の体長をもとの体長で割ると、イルカの今の体長がもとの何倍になったかがわかるんだね。じゃあ、クジラは？同じように考えてみましょう。
T	隣の人とペアになって相談してもいいよ。自分の考えを友だちに伝えたり、解き方のヒントを聞いたりしてもいいよ。では始めてください。【問題解決のためのペアトーク】
T	どう考えたか発表してくれる人。Fさん



イルカとクジラの体長

	もとの体長	今の体長
イルカ	1m	4m
クジラ	3m	6m

C	6÷3=2でクジラは2倍
T	みなさんどうですか？
C	同じです。
T	どうやってこの式を出したの？もう少し詳しく教えて？
C	クジラのいまの体長6mをもとの体長2メートルで割ると6÷2=3で3倍になりました。
T	みんなどう？少し困ってそうだね。〇〇さんの説明もう少し詳しく言ってくれる人？
C	イルカの時と同じようにやります。クジラのいまの体長が6mでもとの体長が2メートルだから、いまの体長÷もとの体長をして、3倍になります。
T	なるほどイルカと同じようにいまの体長÷もとの体長で求めたんだね。図の中に数を書いて、読んでくれる？
C	もとの体長3mの2倍がいまの体長6mです。
T	どうですか？
C	いいです。
T	イルカとクジラの体長がもとの何倍になったかわかりました。このようにもとの体長の何倍がいまの体長になった。この何倍のことを割合といいます。みんなで言ってみよ。割合
C	割合。
T	じゃあ、もう一回聞くよ。イルカとクジラどちらがよく伸びたでしょう。割合を使ってペアで話し合ってください。【問題解決のためのペアトーク】
T	話し合いおしまい。イルカとクジラどちらがよく伸びたといえますか？
C	イルカです。
T	わけは？
C	イルカは4倍になったけどクジラは2倍だからイルカの方がたくさん伸びています。
T	他の人はどう？
C	同じでよく伸びたのはイルカだと思います。
T	みんな同じなんだね。 でもクジラの方が6mで大きいからクジラの方が伸びたんじゃないの？【教師が間違いを演じる】
C	違う。クジラはもともと3mで2倍にしかなっていないけどイルカは1mで4倍になっているからイルカの方がよく伸びてるよ。
T	なるほど、分かってきた。〇〇さんの言ったこともう一回ほかの人教えて。
C	クジラはもともと3mで6mに伸びて2倍だけど、イルカはもともと1mで4mに伸びて4倍だからイルカの方がよく伸びました。
T	そうか、何倍になったかを比べないといけないんだね。
T	(線分図掲示)実は割合の表し方として線分図でも表すことができます。クジラのもとの体長を1としたときに、いまの体長が何倍になっているかを表すことができます。つまり、クジラのもとの体長3mを1としたとき、いまの体長6mは2と表せます。この線分図も割合を示しています。
T	まとめをします。今日はイルカとクジラのもとの体長の何倍がいまの体長になったかを考えました。何倍を求めるにはいまの体長÷もとの体長をすればよかったね。また、何倍にあたる部分を割合と言いました。また、この線分図も割合を表す大事な図であることが分かりました。
T	それじゃあ、今日学んだこと、わかったこと、自身の振り返りや友だちのよかったことなどペアでもう一度確認してごらん。【まとめのときのペアトーク】
T	では、話をやめて、まとめを書きましょう。
T	発表してくれる人？
C	いまの体長÷もとの体長をすれば何倍かを求めることができることが分かりました。何倍のことを割合ということも分かりました。
C	もとの体長の何倍がいまの体長になるかを考えるとどちらがよく体長が伸びたかが分かった。
T	割合についてよく学ぶことができましたね。次は今日学んだことを使いながら考えていくよ。できそう？それでは終わります。

VII 本研究の成果と課題

学部の教育実習で授業中に机間指導をしていると、ノートに良い記述をしているが発言することができない子どもがいることに気づいた。自信が持てるような声かけをすることで発表を促したが、発表することはできなかった。そのような子どもたちがなぜ発表できないのかを考えたとき、次のことが原因ではないかと考えた。

①発表することが恥ずかしい。(自信がない) ②誰かが発表するから発表しなくていい。(人任せ)

また、勉強が苦手で自己表現ができなかったり、自分から友だちに働きかけられなかったりする子どもたちにも積極的に関わったが、実習の期間では目に見える変化は見られなかった。そこで本研究では、自信が持てない児童が自尊感情を高めることができる取組や支援について算数科の授業を通して実践研究を進めた。

本研究では、自尊感情を何度も捉えなおしていくことで、自尊感情の定義を定めることができた。また、自尊感情には不適応的な自尊感情が含まれる場合があることがあった。

課題探究実習では自己評価アンケート(自尊感情測定尺度)を実習開始時と終了前に2回行い、子どもたちの自尊感情の変化を調べた。1回目と比較して2回目では「自分には良いところがある」の質問に対して肯定的に答える子どもが多くなっていった。また、その肯定的な回答の割合は、全国学力・状況調査の結果と比較しても高いことから自尊感情が高まったと判断した。しかし、この結果は普段の学校生活や授業、学級経営などでプラス評価の積み重ねによって高まった面もあり、私の授業実践による効果とは考えにくい。今回の調査は自尊感情の変化を実習期間のような短期的に見取ったが、長期的に評価する必要があると考える。

そして、田中(2021)の授業づくりのポイントを参考に指導案を作成し、教師の発問と予想される子どもの反応を作成した。その中では、課題探究実習で自分が意図して行えなかった5つの改善点を取り上げ、意図的に子どもに働きかけることで、自己肯定感、自己有用感を育むことをねらった。授業の最後は「振り返りシート」を用いて、「今日の授業で友だちの役に立ったと思うか」「今日の授業で友だちの意見を素直に聞くことができたか」「今日の授業で自分の意見を持ち、友だちに発表できたか」を振り返ることで自己肯定感、自己有用感を評価し、教師の支援や友だちとの関わりの有効性を確認することとした。

本実践の一番の課題は、授業実践とその検証を行うことができなかった点である。授業では「ペアトーク」を通して子ども同士の関わりを増やし、算数が得意な子どもも、苦手な子どもも活躍の場を作り、自己有用感の高まりをねらった。最後に「振り返りシート」から支援の効果を検証し、次の授業改善へつなげていかなければならなかったが、それらができなかった。また、本研究では自尊感情の高まりの評価方法を自尊感情測定尺度と振り返りシートを通して行ったが、その質問項目で児童の自尊感情の高まりを評価できるのか、他の評価方法はなにかなどについて検討し、自身の実践を通して子どもたち一人一人の自尊感情を高めることを意識した教師をめざしたい。

【参考文献】

- ・鹿児島県教育委員会 人権教育指導資料「仲間づくり」(2020) 令和2年度版～自尊感情を育むために～
- ・文部科学省 国立教育政策研究所 (2015) 「生徒指導リーフ 『自尊感情』?それとも、『自己有用感』?」
- ・文部科学省 (2010) 「生徒指導提要」
- ・虎杖真智子 (2014) 「児童の自尊感情の発達に関する実践的研究」 大阪総合保育大学大学院博士学位論文
- ・内閣府 「子ども・若者白書」 (2014)
- ・東京都教職員研修センター紀要第 11号 「自尊感情や自己肯定感に関する研究」 (2011)
- ・学研教育総合研究所 「小学生の日常生活・学習に関する調査」 (2019)
- ・田中博史 (2021) 「子どもの『困り方』に寄り添う算数授業」
- ・藤本義人 (2022) 大津市立中央小学校 小学4年 算数面積(広さ)逐語録

養護教諭が行うストレスマネジメント教育の実践

—高等学校における授業実践と個別指導を通して—

後尾 結女

I. 問題の本質と研究の目的

1. 課題設定

文部科学省の調査では、小学校・中学校・高等学校における暴力行為は7万8787件、不登校児童生徒数は21万1372人、いじめの認知件数は特別支援学校も含めて61万2496件という結果であり、児童生徒の問題行動は高い状態が続いている⁽¹⁾。さらに、令和2年は新型コロナウイルス感染症に伴い、休校措置が講じられた。判らの研究では、学校生活における友人との関係はポジティブな感情を高める可能性があるため、休校期間中は学校生活や、友人関係を現実で行うことができず、ネガティブな感情を助長する可能性がある⁽²⁾。長期的な対応が求められているコロナ禍において、令和2年8月における児童生徒の自殺者数は64人であり、前年同月と比較して約2倍という結果が報告されている⁽³⁾。コロナウイルスによって、普段通りの生活になかなか復旧しない今、児童生徒はさまざまなストレス状況下に置かれており、身体面、行動面、心理面に影響がでている。

以上のことから、多様・複雑化する児童生徒のストレス関連問題に、ストレスマネジメント教育を通して、対処したり予防したりする力を身に付けることが重要であると捉え、課題設定とした。

2. ストレスマネジメント教育について

文部科学省は、ストレスマネジメント教育を「ストレスについての正しい知識や対処方法を身に付け、セルフ・ケアができる力を育て、困難な状況を乗り越える『生きる力』を育てる」活動としている。具体的に、「①ストレスの概念を知る、②自分のストレス反応に気づく、③ストレス対処法を習得する、④ストレス対処法を活用する。動作法では、10秒呼吸法、漸進的筋弛緩法、セルフ・ペアリラクセーションを取り上げる」と述べている⁽⁴⁾。

3. 養護教諭が行うストレスマネジメント教育について

学校教育法第28条で「養護教諭は児童の養護をつかさどる」とあり、昭和47年保健体育審議会答申で述べられた養護教諭の役割を受け、「養護をつかさどる」とは「児童生徒の健康の保持増進するための活動」と解され一層主体的な役割が明確になった⁽⁵⁾。また、中央教育審議会は、深刻化する子どもの現代的な健康課題の解決に向けて、学級担任や教科担任等と連携し、養護教諭の有する知識や技能などの専門性を保健教育に活用することがより求められており、養護教諭の保健教育に果たす役割が増している⁽⁶⁾。

柴田らの研究では、養護教諭が中学校1年生にストレスマネジメント教育を行い、実践後、複数の生徒が保健室へ相談に来た。「1人でも多く、自分では乗り越えられない程苦しい時にSOSが出せる生徒を育てていく必要がある。その点からも、相談の重要性を理解することや、保健室の養護教諭が相談しても良い場や人であると思ってもらうためにもストレスマネジメントの授業を養護教諭が行うことの効果が感じられるものとなった。」と述べている⁽⁷⁾。また、保健室への来室は女子生徒が多いが⁽⁸⁾、中学3年生を対象にした柴田らの研究では、授業後に男子生徒の来室が増加した。その理由は受験での心身の不調に関する相談であり、「養護教諭がストレスマネジメントの授業をすることにより男子生徒が保健室を利用しやすくなったと考えられる」と述べている⁽⁹⁾。以上より、養護教諭が行うストレスマネジメントは児童生徒の意識や行動に良い変化を与えることが分かった。

以上より、高等学校の授業において、養護教諭がストレスマネジメント教育を実践することで、生徒の心理的ストレスの軽減を図り、ストレスとうまく付き合う力を高めることを目的とした。そこで、ストレスマネジメント教育の中から、生徒が実践しやすい具体的なストレスマネジメント技法を習得・実践させることで、ストレス反応の軽減を図り、ストレスとうまく付き合う力を生徒に獲得させたいと考える。

II. 課題探究実習における授業実践によるストレスマネジメント教育

1. 実習の目的と方法

(1) 実施時期と対象者

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻では、学校教育の課題を分析し改善する高度な実践的指導力を身につ

けるため、1年時に「学校における実習」を行う。6月の課題発見実習、9月の課題解決実習、10・11月の課題探究実習の3つで構成されているが、新型コロナウイルス感染拡大が懸念され、課題発見・解決実習は中止となった。したがって、令和3年10月22日から令和3年11月12日に課題探究実習のみが実施され、岡山県内にあるS高等学校で実習を行った。S高等学校は平成28年に創立110周年を迎えた歴史と伝統のある高校である。「知性・自律・健康」を教育目標に掲げ、普通科、商業科、国際情報科の学科がある。生徒数は、令和3年度5月1日現在で(表1)である。対象学年は2年生のうち、普通科3クラス、商業科2クラス、国際情報科1クラスの計6クラスであり、239名を対象とする。(表2)

表1 S高等学校 生徒数 (令和3年5月1日現在)

科	普通科						商業科						国際情報科						計	
	1		2		3		1		2		3		1		2		3			
学年	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
在籍生徒数	62	99	64	95	68	86	26	54	30	50	18	58	5	35	9	31	7	31	289	539
	161		159		154		80		80		76		40		40		38		828	

表2 本研究の対象者

クラス	1組		2組		3組		4組		5組		7組		計	
科	商業科		商業科		普通科		普通科		普通科		国際情報科			
生徒数	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
	15	25	15	25	18	22	15	24	15	25	9	31	87	152
	40		40		40		39		40		40		239	

(2) 実施授業の検討 -保健体育科 科目「保健」での「ストレス」に関する学習の検討-

学習指導要領において、学年が上がるにつれて、メンタルヘルスの重要性とストレス対処法について学習する必要性がみられる。平成29年小学校学習指導要領解説体育編において、「ストレス」という用語は、運動領域でのみ一箇所みられる⁽¹⁰⁾。また、同年の中学校学習指導要領では、保健体育の「心身の機能の発達と心の健康」において、小学校よりも多く、ストレスという言葉が出てくる⁽¹¹⁾。また、平成30年高等学校学習指導要領の保健体育「現代社会と健康」の単元では、新たに「精神疾患の予防と回復」が盛り込まれた。「心身に起こった反応については体ほぐしの運動などのリラクゼーションの方法でストレスを緩和するなどが重要であることを理解できるようにする」とあり⁽¹²⁾、ストレス緩和について述べられている。

S高等学校で使用している大修館書店の教科書を分析すると、「現代社会と健康」の単元において心身の相関とストレスについて学んでおり⁽¹³⁾、対象の2年生も1年時にその内容について既に学んでいた。また、同じ大修館書店の中学校の教科書を分析すると、「心身の機能の発達と心の健康」の単元において、欲求やストレスは心身に影響を与えることがあること、心の健康を保つためには欲求やストレスに適切に対処する必要があることなどの内容であり、ストレスマネジメント教育と重なる部分が多い⁽¹⁴⁾。しかし、中学校、高等学校の教科書の内容は自分のストレスについて考えるには不十分であると考えた。そこで、ストレスマネジメントと関連のある科目「保健」を通して、生徒が自分のストレスについて考え、対処できる力を高められるような内容の授業を行った。

以上から、学習指導要領の観点も取り入れ、授業ではリラクゼーション技法の前後に脈拍を測定する活動を行い、自身の身体がリラックスできているか可視化することで心と体が密接につながっていることを実感できるようにする。本来であれば、課題発見・探究実習で生徒を観察し、実態を把握した上で、授業を組み立てる予定であったが、中止となったため、S高等学校の管理職、養護教諭や保健体育科教員と打ち合わせを重ね、1学年時の学習と被らないよう、1コマ45分の授業でストレスマネジメント教育の内容を扱う授業を組み立てた。(表4)

2. 調査方法

(1) 心理的ストレス反応尺度

鈴木ら(1997)の心理的ストレス反応尺度を用いる。「抑うつ・不安」6項目、「不機嫌・怒り」6項目、「無気力」6項目の3つの因子から構成されており、合計で18項目である。各項目について、「全く違う」0点から、「その通りだ」3点までの4件法で回答を求めた。各下位尺度で得点を「低い」「ふつう」「やや高い」「高い」の4つで評価する⁽¹⁵⁾。(表3)紙面調査記名式とし、各クラス授業のある週の前週と次週で行った。

表3 高校生の心理的ストレス反応尺度の評価

性別	下位尺度	低い	ふつう	やや高い	高い
男子	抑うつ・不安	0~2	3~6	7~11	12~18
	不機嫌・怒り	0~3	4~8	9~13	14~18
	無気力	0~3	4~8	9~12	13~18
	合計得点	0~10	11~22	23~34	35~54
女子	抑うつ・不安	0~3	4~7	8~12	13~18
	不機嫌・怒り	0~2	3~6	7~11	12~18
	無気力	0~3	4~7	8~11	12~18
	合計得点	0~7	8~21	22~23	24~54

(2) ストレスマネジメント自己効力感尺度

山田ら (2001) のストレスマネジメント自己効力感尺度を参考に 11 問, 全項目に対して, 自分ができると思う程度を 10 点間隔 0 点 (全くできない) ~100 点 (完全にできる) で回答を求めた。それぞれの項目に対して, できていると感じる生徒は高い点数となり, できていないと感じると低い点数になる⁽¹⁶⁾。紙面調査で記名式とし, 各クラス授業のある週の前週と次週で行った。

(3) ワークシート

授業実施後, 生徒にワークシートを記入させ, リラクゼーション前後での脈の変化や生徒の理解度を確認する。

(4) 授業評価アンケート

授業実施後, GoogleForm を使用して, 「授業の内容に興味を持ったか」「自分の生活に関係があるか」「今日の授業の内容を, 日常生活で活用できる自信があるか」「今日の授業の内容は分かりやすかったか」「授業前に比べ, ストレスは減ったり増えたりしたか」の 5 つの質問を 6 段階評価の均等目盛を利用し, 反対語の対になる評価を 1 と 6 に設定して該当する段階を選ぶ形式で実施した。また, 「今日の授業で良かったところ」「今日の授業で改善すべきこと」を自由記述とした。自由に書いてもらうために, 無記名式とした。表 4 に示すように, 授業 1 日目の 3 クラス (7 組, 4 組, 1 組) は授業開始時間から終了時間の 10 分後まで, それ以降の日程で授業を行ったクラス (2 組, 5 組, 3 組) は授業を行った日の午後 23 時 59 分までの解答を分析に使用した。

3. 倫理的配慮

調査票配布の際に本研究についての説明をし, 個人情報管理に十分注意すること, 及び調査票への回答内容について個人が特定されないようにデータとして分析し, 本研究のために使用することを文章にて説明した。

4. ストレスマネジメント教育の内容

表 4 ストレスマネジメント教育の内容

	日時	題材・資料	ねらい	学習内容
1	10/22 (金) ~10/29 (金)	事前アンケート		
2	11/1 (月)	2 限 9:25~10:10 7 組 (35 名)	<p>学習活動と内容 (○教師の発問・予想される生徒の反応)</p> <p>1. 脈拍を測定し, 現在の自分のリラックス度(緊張度)を知る。【7分】 (1) 脈拍の測定の仕方を知る。 (2) いきなり生徒に質問をし, 何人かに答えてもらう。 (3) 脈拍を測定し, 記録する。</p> <p>2. 良い(適度な)ストレスと悪い(過剰な)ストレスがあることを知る。【3分】 ○ストレスはゼロにしたほうが良いと思いますか。 ・「はい」の方が多い</p> <p>3. ストレスとうまく付き合おう 【3分】 (1) ストレスがストレス反応になるまでの説明を聞く。 (2) コーピングについて知る。</p> <p>4. 自分のストレス対処法(コーピング)について考える。【10分】 ○ストレス反応に対して, どんなコーピングをしていますか。 (1) 自分のコーピング(対処法)について考える。(3分) (2) グループで話し合う。(3分) (3) グループで出した意見を発表する。(4分)</p> <p>5. リラクゼーションについて知る。【2分】 (1) リラクゼーションの効果を知る。 ○リラクゼーションという言葉聞いたことがありますか。</p> <p>6. リラクゼーションを体験する。【10分】 (1) 腹式呼吸法を体験する。 (2) 終わった後脈拍を測り, 記録する。 ○脈拍はどのように変わりましたか。 ・減った人が多い</p> <p>7. まとめを行う。【10分】 (1) 今日のポイントを記入する。(1分) (2) 答えを確認する。(1分) (3) ワークシートに学んだこと・感想を書く。(5分) (4) 授業評価シートを記入する。(3分)</p>	<p>指導上の留意点・支援と評価 (●留意点・教師の支援 ○評価の観点)</p> <p>・ワークシートを配布する ・脈の測定の仕方を説明する。 ・脈が取れない生徒には, 手をあげさせて測定の仕方を指導する。 ・脈の測定が難しい場合は, 首で測定する。 ●生徒に質問をし, ランダムに発表させることで緊張させる。 ・高校生の平均脈拍数を示し, 何人かに脈の数値を聞く。 ●「はい」「いいえ」で手をあげてもらおう ●ストレスはすべてが悪いものではないことに気づかせる。</p> <p>・ストレスが持続すると心身の症状として現れることを説明する。 ・ストレスやストレス反応には個人差があり, 人と違うことは気にしなくても良いことを伝える。 ・コーピングにはさまざまな種類があり, 自分のストレスに合わせてたくさん持っておくほうが良いことを伝える。</p> <p>・机間巡視を行い, 意見がうまく出てこないグループへの声かけを行う。 ●出た意見をパワーポイントに入力し, 共有することで, 他人のストレス対処法の実態に気づかせる。 ●出た意見の中で実践したいものがあれば, ワークシートに記入するよう伝える。</p> <p>●リラクゼーションの方法と効果をいくつか例を挙げ説明する。 ●リラックスしていることを知る方法を示す。 (脈拍, 体温, 血圧, 呼吸)</p> <p>●腹式呼吸を正しく行うことができるよう, ポイントを説明する。 ●その場で脈拍の変化を聞く。(拳手)</p> <p>○学んだことや今日から実践することをワークシートに記入している。【関心・意欲・態度】 ・今日のポイントを振り返りながら, 授業で行ったことがストレスマネジメントであることを説明する。</p>
		4 限 11:15~12:00 4 組 (29 名)		
		6 限 13:35~14:20 1 組 (35 名)		
	11/2 (火)	5 限 12:40~13:25 2 組 (34 名)		
	11/4 (木)	5 限 12:40~13:25 5 組 (35 名)		
	11/5 (金)	4 限 11:15~12:00 3 組 (33 名)		
ワークシート				
授業評価アンケート (GoogleForm)				
3	11/5 (金)	ストレスマネジメント通信	<p>・ストレスとうまく付き合う方法 ・不安・緊張について ・怒りのコントロール ・他人と比べない方法</p>	<p>・対象外のクラス・学年もストレスマネジメントについて知る ・授業では詳しく扱えなかったテーマについて取り上げ, 身近なストレスへの対処方法を知る。</p>
	PDF 化し, 全クラスに Google クラスルームで配信 11/12 (金) プリントを全クラスの黒板に掲示			
4	11/8 (月) ~11/12 (金)	事後アンケート		

5. 生徒の実態把握と分析

アンケート未記入者を除いた 201 名 (男子 77 名 女子 124 名) を対象とする。「最近感じたストレス」の項目では、「忙しくて時間にゆとりがないこと」「勉強や部活で良い成績がでないこと」「人間関係、家族とのこと」が多く見られた。これらは、日常的な内容であり、上手に乗り越えていくための指導が必要であると考えられる。S 高等学校 2 年生の心理的ストレス反応の結果 (表 5) を見ると、満点が 54 点に対し、全体の合計得点は男子 11.4 点、女子 13.1 点であった。各因子では、満点が 18 点に対し、「無気力」が男子 4.41 点、女子 5.58 点と高く、次いで「抑うつ・不安」が男子 3.29 点、女子 4.51 点、「不機嫌・怒り」が男子 3.7 点、女子 3.01 点であり、S 高等学校 2 年生の心理的ストレスは問題がないといえる。しかし、中には合計得点が高い生徒もおり、「最近感じたストレス」でみられた「成績」「人間関係」「自分自身」に関することなどは年齢を重ねるたびに増してくる内容であるため、乗り越えるために必要な対処法について知る必要がある。比嘉は、ストレスマネジメント教育により、生徒自身がストレスから生じる心理的反応や身体的反応に気づき、早期に対処できるようになることで、ストレス反応の軽減が図られ、健康問題の予防につながるのではないかと考える⁽¹⁷⁾。そこで、ストレスの仕組みについて理解し、自分にあったストレス対処法 (コーピング) を考え、リラクゼーション技法を活用しながらストレスとうまく付き合える力を高めることができる指導を行うこととする。

表 5 S 高等学校の心理的ストレス反応尺度の各因子の平均点

項目	抑うつ・不安		不機嫌・怒り		無気力		合計得点	
満点	18		18		18		54	
性別	男	女	男	女	男	女	男	女
平均点	3.29	4.51	3.7	3.01	4.41	5.58	11.4	13.1

6. 授業評価アンケートの結果と考察

アンケート回答者 189 名を対象とする。全クラスの授業評価アンケートの結果、満点が 6 点に対して(1)~(4)の項目は全体的に高い結果を得た。(1)~(3)の結果より、生徒はストレスマネジメントに興味を持ち、自分の生活と関連づけて授業を受けていたことが分かる。(5)の結果では、満点が 6 点に対して、全てのクラスで 4 点台という結果になり、授業前に比べてストレスが減ったと感じている生徒が多くないことが分かる。授業では自分のストレスに気づく大切さについて説明し、脈拍測定を行い、自分の体がリラックスできているか比較する活動を行った。自分のストレスがどのように変化したか生徒により実感してもらえ活動の習得を図る必要がある。

表 6 全クラスの授業評価アンケートの結果

	(1)授業に興味をもてた	(2)自分の生活に関係がある	(3)今日の授業の内容を、日常生活で活用できる自信がある	(4)今日の授業の内容はわかった	(5)授業前に比べ、ストレスは減った
7組 (30名)	5.6	5.5	5.4	5.9	4.3
4組 (28名)	5.8	5.8	5.5	5.9	4.7
1組 (33名)	5.5	5.5	5.2	5.7	4.4
2組 (26名)	5.6	5.5	5.3	5.8	4.7
5組 (36名)	5.5	5.5	5.3	5.7	4.5
3組 (36名)	5.6	5.7	4.9	5.7	4.3

7. 心理的ストレス反応尺度の結果

心理的ストレス反応の調査において、事前と比べて事後の合計得点は 1.86 ポイント減少し、有意に低値であった。(p<0.001) また、事前と比べて事後の「抑うつ・不安」は 0.84 ポイント減少し、有意に低値であり(p<0.01)、「無気力」は 0.93 ポイント減少し、有意に低値であった。(p<0.001) 「不機嫌・怒り」は 0.09 ポイント減少した。

表 7 S 高等学校の授業前後における心理的
ストレス反応の平均得点

	事前	事後
抑うつ・不安	4.16	3.32
不機嫌・怒り	3.33	3.24
無気力	5.16	4.23
合計得点	12.66	10.8

心理的ストレス反応得点 (全体平均)
□事前 ■事後

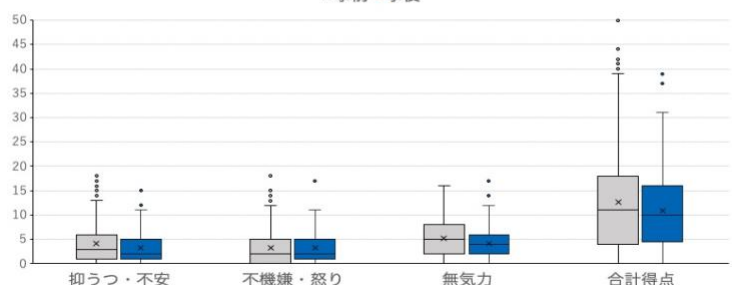


図 1 S 高等学校の授業前後における心理的ストレス反応の比較

8. クラス別（授業順）の心理的ストレス反応得点の結果（表 8）

表 8 S 高等学校のクラス別の心理的ストレス反応得点の授業前後の比較

授業日	時間	クラス (人数)	時期	抑うつ・ 不安	不機嫌・ 怒り	無気力	合計 得点	結果
11/1 (月)	2 限 9:25 ～10:10	7 組 (35 名)	事前	5.11	3.71	5.54	14.37	事前と比べ、事後に合計得点は 2.28 ポイント、「抑うつ・不安」は 1.02 ポイント、「不機嫌・怒り」は 0.65 ポイント減少、「無気力」で 0.6 ポイント減少し、有意な差はみられなかった。
			事後	4.09	3.06	4.94	12.09	
	4 限 11:15 ～ 12:00	4 組 (29 名)	事前	3.45	3.28	4.93	11.66	
			事後	2.41	2.93	3.45	8.79	
	6 限 13:35 ～ 14:20	1 組 (35 名)	事前	3.94	2.97	4.86	11.77	
			事後	3.14	3.17	3.97	10.29	
11/2 (火)	5 限 12:40 ～ 13:25	2 組 (34 名)	事前	3.88	3.35	5.24	12.47	事前と比べ、事後に合計得点は 0.62 ポイント、「抑うつ・不安」は 0.26 ポイント減少し、「不機嫌・怒り」は 0.33 ポイント増加、「無気力」で 0.68 ポイント減少し、有意な差はみられなかった。
			事後	3.62	3.68	4.56	11.85	
11/4 (木)	5 限 12:40 ～ 13:25	5 組 (35 名)	事前	3.57	2.77	3.71	10.06	事前と比べ、事後に合計得点は 2.0 ポイント、「抑うつ・不安」は 0.54 ポイント、「不機嫌・怒り」は 0.43 ポイント減少、「無気力」で 0.42 ポイント減少し、有意な差はみられなかった。
			事後	3.03	2.34	3.29	8.66	
11/5 (金)	4 限 11:15 ～ 12:00	3 組 (33 名)	事前	4.94	3.94	6.76	15.63	事前と比べ、事後に合計得点は 2.73 ポイント減少し、有意に低値であった。(p<0.05) また、事前と比べて事後の「抑うつ・不安」は 1.42 ポイント減少し、有意に低値であった。(p<0.05) 「無気力」は 1.64 ポイント減少し、有意に低値であった。(p<0.01) 「不機嫌・怒り」では 0.33 ポイント増加したが、有意な差はみられなかった。
			事後	3.52	4.27	5.12	12.9	

9. 脈拍の変化

授業の欠席者とうまく脈を測定できなかった生徒を除いた 216 名を対象とする。生徒の授業のはじめとリラクゼーション後の脈拍の変化をまとめた。(表 9) 脈拍数が減少した人は 127 名で全体の 58.8%であった。増加した人は 38 名で 17.6%、変化がなかった人は 51 名で 23.6%だった。

表 9 S 高等学校のクラス別の脈拍数の変化

	減少した人	増加した人	変わらない
7 組(36 人)	22 人	5 人	9 人
4 組(34 人)	16 人	5 人	13 人
1 組(36 人)	16 人	12 人	8 人
2 組(36 人)	23 人	5 人	8 人
5 組(37 人)	25 人	5 人	7 人
3 組(37 人)	25 人	6 人	6 人
合計(216 人)	127 人【 58.8% 】	38 人【 17.6% 】	51 人【 23.6% 】

10. ストレスマネジメント自己効力感尺度の全体結果

介入前後のアンケートにどちらも回答した S 高等学校 2 年生 200 名(男子 77 名 女子 123 名)を対象とする。自己効力感とは、あることについて「やればできる」という自己評価であり、ストレスマネジメント自己効力感とは、ストレスマネジメントに有効な行動をとることができるという評価を示す。今回、介入前後のアンケートにどちらも回答した 200 名の生徒の回答を分析に使用した。表 10 では、実施した全ての質問項目の平均結果を示している。介入前の各項目の平均点は、55 点以上～78 点以下であり、S 高等学校のストレスマネジメントに有効な行動をとることができる評価は元々低くはない。しかし、ストレスマネジメント教育介入後では、介入前に比べ、全 11 項目で上昇が見られた。

表 10 授業前後におけるストレスマネジメント自己効力感尺度の全体平均の比較 (一部)

項目	介入前	介入後	差	p 値	結果
2.イライラしそうな時でも、リラックスすることができる	58.3	61.4	3.1	0.031	介入前に比べ、介入後は 3.1 ポイント増加し、有意に高値であった (p<0.05)
4.どんな時でも冷静に判断できる	58.2	61.7	3.5	0.002	介入前に比べ、介入後は 3.5 ポイント増加し、有意に高値であった (p<0.01)
5.つらいことでも、辛抱できる	64.7	66.9	2.2	0.076	介入前に比べ、介入後は 2.2 ポイント増加し、高い傾向であった (p<0.1)
6.物事の悪い面だけでなく良い面に気づくことができる	66.5	68.2	1.7	0.102	介入前に比べ、介入後は 1.7 ポイント増加し、有意な差は見られなかった
7.困ったことがあったら、誰かに相談できる	67.6	70.2	2.6	0.07	介入前に比べ、介入後は 2.6 ポイント増加し、高い傾向であった (p<0.1)
8.困難に出会っても、常に積極的にチャレンジできる	58.8	62.2	3.4	0.0005	介入前に比べ、介入後は 3.4 ポイント増加し、有意に高値であった (p<0.001)
12.イライラしたとき、からだを動かして発散できる	60.1	66.5	6.4	0.000004	介入前に比べ、介入後は 6.4 ポイント増加し、有意に高値であった (p<0.001)
13.むかついて、キレそうになっても辛抱できる	66.3	68.0	1.7	0.218	介入前に比べ、介入後は 1.7 ポイント増加し、有意な差は見られなかった
14.自分をそれなりに評価できる	55.1	59.8	4.7	0.00002	介入前に比べ、介入後は 4.7 ポイント増加し、有意に高値であった (p<0.001)
15.イヤなことはイヤと正しく主張することができる	65.4	66.2	0.8	0.449	介入前に比べ、介入後は 0.8 ポイント増加し、有意な差は見られなかった
16.時間を忘れるほど何かに没頭できる	77.7	77.8	0.1	0.929	介入前に比べ、介入後は 0.1 ポイント増加し、有意な差は見られなかった
全体平均	63.5	66.2	2.7	0.0004	介入前に比べ、介入後は 2.7 ポイント増加し、有意に高値であった (p<0.001)

11. 自由記述文の分析について

(1) 語の抽出と頻出語の確認

本研究では、自由記述の分析に際して、KH Coder を使用した。「今日の授業で良かったところを書いてください。」(以下、「この授業の良かったところ」)、「今日の授業で改善すべきところを書いてください。」(以下、「この授業の改善すべきところ」)のそれぞれについて分析を行った。エクセルファイルの各行に1行ずつ入力された自由記述を読み込み、テキストから自動的に語を取り出し、頻出語を確認した上でそれらの語の共起関係を探った。

(2) 「この授業の良かったところ」についての共起ネットワーク

「この授業の良かったところ」について共起ネットワーク図を図2に示す。円の大きさと抽出語の出現回数の目安を図の右側に示した。共起ネットワーク図は6つのサブグラフが示された。

①自分の生活に関する授業

出現頻度の多い抽出語を含む 01 のグループでは円の大きいものから「授業」「楽しい」「先生」「内容」「実践」「受ける」「出来る」「自分」のキーワードがある。回答例では、「自分に身近な内容だったので興味を持って聞けた」「生徒に質問したり授業で生徒と関わったりして聞くだけの授業じゃなかったから楽しかった」等の記述であり、対話的な授業構成や自分にとって身近な授業内容について良い評価を得ていることが分かる。

②授業者

02 のグループでは01 グループの「授業」につながり、「分かる」「説明」「スライド」「話し方」「リラックス」のキーワードがある。回答例では、「スライドが分かりやすかった」「説明が丁寧で分かりやすい」等の記述があった。また、05 のグループでは、「聞く」「声」「話」「聞き取る」のキーワードが見て取れる。回答例では、「話すペースや声の大きさが丁度良く聞きとりやすかった」「話を聞くだけの授業じゃなくて楽しかった」等の記述があった。よって、授業者の説明の仕方や声の大きさなどの話し方が良い評価を得ていることが分かる。

③体験的な学び

04 と 06 のグループでは「実際」「呼吸法」「測る」「良い」「思う」「ストレス」のキーワードがある。回答例では、

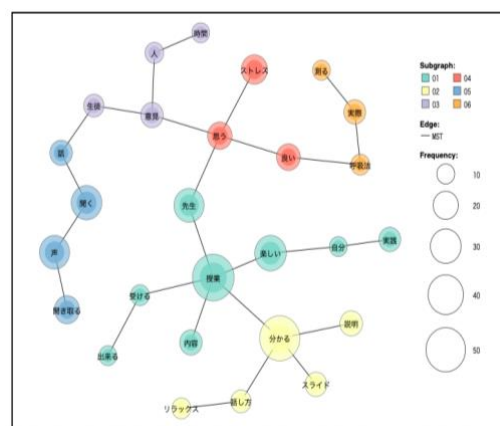


図2 「この授業の良かったところ」の共起ネットワーク図

「実際に脈拍を測り、10秒呼吸法を使ってストレスを緩和させる方法を教えてくれたところが良かった」「実際に脈を測ったり、呼吸法を試したり、話を聞くだけの授業じゃなくて実際にやりながら勉強できるところがよかった」等の記述があった。よって、体験的な学びを授業に取り入れた点に良い評価を得ていることが分かる。

④対話的な学び

03のグループでは、「生徒」「意見」「人」「時間」のキーワードがある。回答例では、「周りの人と話す時間があり、意見を共有する時間があって楽しい授業だった」「性別を問わずいろんな人に聞くことで沢山の意見を聞くことができ、興味を持てるような授業だったのでとても楽しく受けることができた」等の記述があった。よって、対話的な学びを授業に取り入れた点に良い評価を得ていることが分かる。

(3)「この授業の改善すべきところ」についての共起ネットワーク

「この授業の改善すべきところ」について共起ネットワーク図を図3に示す。円の大きさと抽出語の出現回数の目安は図の右側に示す。共起ネットワーク図は3つのサブグラフが示された。

①「思う」「スライド」「もう少し」「少し」「早い」「時間」というキーワードがある。回答例では、「スライドの文字をもう少し大きくすると後ろの人も見やすいと思っただ」「メモが取れる時間が欲しかった」「スライドが進むのが少し早かったです」等の記述があった。よって、スライドの工夫、授業の進め方について改善していく必要があることが分かる。

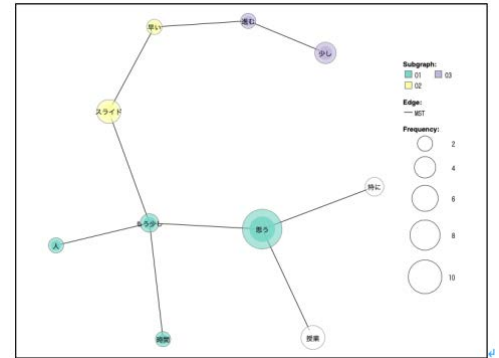


図3 「この授業の改善すべきところ」の共起ネットワーク図

12. 考察

心理的ストレス反応のアンケート結果より、事前に比べて事後は、「合計得点」「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の全ての項目で平均点が減少した。そのうち、「合計得点」「抑うつ・不安」「無気力」は有意に低値だった。これより、今回の実践で、心理的ストレスが軽減されたことが分かる。先行研究では、授業回数やリラクセーションの実践が2回以上のものが多い。今回は授業が各クラス1回であり、リラクセーションも授業中のみの実施であるが、1回の授業実践でも心理的ストレス状態が改善されたことが分かる。

ストレスマネジメント自己効力感に関するアンケート結果より、全ての項目において平均点が増加した。このことから、現在のストレス状態が改善され、自分でストレスに対処できる期待感が持てるようになったと考えられる。また、ストレスマネジメント自己効力感は11項目全て上昇が見られた。中でも「イライラしたとき、からだを動かして発散できる」の項目では6.4ポイントの上昇が見られた。このことから、リラクセーションについて理解し、体験することを通して、自分のストレスにも対処することへと繋がったことが考えられる。

クラス別の心理的ストレス反応の結果を見ると、全クラスで「合計得点」「抑うつ・不安」「無気力」の点数が減少しており、「不機嫌・怒り」の項目は変化が見られなかった。授業中に実践した10秒呼吸法は、腹式呼吸による横隔膜の上下運動を生かして循環組織全体のはたらきを高めることで、心身がリラックスした状態になり、余裕を持って自己をコントロールできるようになる効果がある⁽¹⁸⁾。「不機嫌・怒り」に対して、さらに有効な技法の習得を図る必要があると考える。

授業開始時と呼吸法実施後の脈拍を比較測定した結果では、58.8%の生徒の脈拍が減少し、身体的なリラックス効果があったことが分かる。しかし、脈拍が増加した生徒・変化がなかった生徒は半数近くいることから、10秒呼吸法を1回で効果的に行うことは高校生でも難しいことが分かった。このことから、リラクセーション技法は継続的に行うが必要であることが考えられる。

Ⅲ. 教育実践特別実習における個別ストレスマネジメントの実践

課題探究実習では、集団を対象に授業実践を通してストレスマネジメント教育を行った。しかし、養護教諭が授業を行うと保健室の運営が一時的に滞る可能性があり、養護教諭がクラスに出向いて授業を行うことは現実的ではない場合があることが分かった。2回目の教育実践特別実習では養護教諭が行うストレスマネジメント教育の可能性を広げることを考え、保健室で個別に行うストレスマネジメント教育に焦点をあてて実践を行った。

1. 実習の目的と方法

(1) 実施時期

中止となった課題発見実習と課題解決実習の代替措置として、教育実践特別実習が実施された。期間は令和4年9月12日から令和4年9月27日で、課題探究実習と同じ、岡山県内のS高等学校で実習を行った。

(2) 実施方法と対象者

昨年度のストレスマネジメント授業の実践前のアンケート（1回目）において、心理的ストレスの合計得点が「やや高い」生徒が29名、「高い」生徒が9名だった。実践後アンケート（2回目）では、「やや高い」生徒が19名、「高い」生徒が2名であり、授業実践により、生徒の心理的ストレスの軽減が見られた。しかし、継続的な取り組みの必要性が課題としてあがり、今回の実習では個別指導に焦点を当てることとした。まずは、2年生から3年生へと学年が上がった生徒のストレスの状況を把握するため、昨年の課題探究実習で使用した鈴木ら（1997）の「心理的ストレス反応尺度」と山田ら（2001）の「ストレスマネジメント自己効力感尺度」を参考にした同じアンケート（3回目）を生徒に実施した。令和4年9月12日から令和4年9月16日の期間中、3年生各クラスに担任が教室でアンケートを配布し、記入後に回収したものを保健室で受け取った。昨年も含め、合計3回のアンケートを適切に記入しており、かつ、ストレスマネジメントの授業を受けた生徒を対象としたところ、全員で196名であった。今回の結果は、心理的ストレス反応尺度の合計得点が「やや高い」生徒が18名、「高い」生徒が2名であった。また、個別のストレスマネジメントに「協力する」と回答した生徒は40名であり、その中から保健室来室状況や学級での様子を養護教諭と検討した上で4名を選んだ。個別指導を行う場所は、保健室と繋がっている小会議室で、外部から見えないような配慮をし、放課後に10～30分程度で行った。

2. 個別ストレスマネジメントの内容と結果

(1) 個別ストレスマネジメントの実際

生徒4名に対して1回ずつ、個別の内容で行った。生徒が自分自身のことを話しやすいよう、話した内容は、口外しないこと、研究で発表する時は個人が特定されないようにすることを事前に伝えた。また、話をしっかり聴き、受け止める姿勢を意識した。生徒がストレスに感じている内容は、進路や学習に関すること、家族に関すること、自分自身のこと、友人のことであった。「ストレスの原因は分かっているが、自分だけでは解決に至らないからどうすれば良いか分からない」という思いが続いている状態であると感じた。個別ストレスマネジメントの内容は表11に示す。

表11 個別ストレスマネジメントの内容

	実施時期	対象生徒の心理的ストレス反応得点	対象生徒がストレスとを感じる内容	指導内容及び留意点 共通【話の内容を受け止め、共感しながら聴くこと】
生徒A	9/16 (金)	合計得点(26点) 【やや高い】	・学習に関すること	・ストレス対処法を自己分析させ、主に「怒り」の対処法について呼吸法を踏まえながら共に考えた
生徒B	9/20 (火)	合計得点(31点) 【やや高い】	・自分に関すること ・家族に関すること	・「怒り」を感じた時にどうありたいか目標を立て、その方法をともに考えた ・リラクゼーションの説明と10秒呼吸法を実践
生徒C	9/21 (水)	合計得点(32点) 【やや高い】	・進路に関すること ・人間関係に関すること	・「睡眠」以外のストレス対処法について自己分析させ、他の対処法をリラクゼーションの説明と共に一緒に考えた
生徒D	9/26 (月)	合計得点(24点) 【やや高い】	・進路に関すること ・将来に関すること	・「不安」を感じた時にどうありたいか目標を立て、その方法を共に考えた。

(2) 個別ストレスマネジメント実施後における生徒の心理的ストレス反応の変化

心理的ストレス反応のアンケート結果において、事前と比べた事後のストレス反応の合計得点は、生徒Aは22ポイント減少し、評価は「低い」、生徒Bは1ポイント減少し、評価は「やや高い」、生徒Cは32ポイント減少し、評価は「低い」、生徒Dは12ポイント減少し、評価は「ふつう」であった。4名の生徒全員の心理的ストレス反応が減少したことが分かる。(表12)

(3) 個別ストレスマネジメント実施後における生徒のストレスマネジメント自己効力感の変化

ストレスマネジメント自己効力感を参考にした11項目のアンケート結果において、事前と比べた事後のストレスマネジメント自己効力感の平均点は、生徒Aは13.6ポイント、生徒Bは19.1ポイント、生徒Cは4.5ポイント、生徒Dは2.7ポイント増加した。4名の生徒全員のストレスマネジメント自己効力感の平均点が増加したことが分かる。(表12)

表12 対象者4名のアンケート結果と個別ストレスマネジメントの感想

	項目		事前	事後	事後 - 事前	感想
生徒 A	心理的 ストレス	抑うつ・不安	6	1	-5	ストレスについていろいろ知ることができてよかったです。 勉強もしっかりしながら、自分の心も身も元気な状態で楽しく過ごしたいと思いました。楽しかったです。
		不機嫌・怒り	18	2	-16	
		無気力	2	1	-1	
		合計得点	26	4	-22	
	自己効力感平均	50	63.6	+13.6		
生徒 B	心理的 ストレス	抑うつ・不安	7	7	±0	ストレス対処法が自分はあるということが気付いてよかったです。 ・何も考えない時間を作る ・軸はもつ ・10秒呼吸法を意識したい
		不機嫌・怒り	10	9	-1	
		無気力	14	14	±0	
		合計得点	31	30	-1	
	自己効力感平均	51.8	70.9	+19.1		
生徒 C	心理的 ストレス	抑うつ・不安	18	0	-18	先生とお話して少し心が軽くなりました！ありがとうございました。
		不機嫌・怒り	4	0	-4	
		無気力	10	0	-10	
		合計得点	32	0	-32	
	自己効力感平均	88.2	92.7	+4.5		
生徒 D	心理的 ストレス	抑うつ・不安	11	8	-3	お話できて楽しかったです、実際にしたいことリスト書いてみます。
		不機嫌・怒り	2	0	-2	
		無気力	11	4	-7	
		合計得点	24	12	-12	
	自己効力感平均	80	82.7	+2.7		

IV. 考察

個別ストレスマネジメントを通して、4名の生徒の心理的ストレス反応合計点は減少し、ストレスマネジメント自己効力感の平均点の増加が見られた。これより、1回の個別指導でも生徒の心理的ストレスや自己効力感に良い変化をもたらしたことが分かる。感想を見ると、「～したい」というような目標や、新たに気づいたこと書いている生徒もおり、自分のストレスと向き合うことを意欲的に捉えていることが考えられる。また、「楽しい」「心が軽くなる」という感想を書いている生徒もおり、個別ストレスマネジメントをきっかけに、これからの人生でストレスを感じた時、誰かに話を聞いてもらったり、頼ったりするような前向きな行動に繋がると考える。表12より、生徒Bはストレスマネジメント自己効力感の変化は著しいものの、心理的ストレスの変化がほぼ横ばいであった。数年前から同じストレスが持続した状態であり、今回の介入を通して、今できることを自分なりにやっていきたいという気持ちが見られたが、これからも継続した支援が必要だと考える。しかし、生徒それぞれの課題に応じて個別ストレスマネジメントを行うことで、生徒の「ストレスとうまく付き合う力」を高めることに繋がったと考える。

今回実践したストレスマネジメント教育において、集団指導では、ストレスの仕組みについて知り、「自分のストレス」を考えることで、対処してみることきっかけへと繋がり、1回の授業実践でもストレス状態が改善されることが分かった。しかし、集団指導だけでは十分な効果を得られない生徒もいるため、個別指導に焦点を当て、一人ひとりの課題に寄り添いながら個別にストレスマネジメントを行った。個別指導では、生徒のストレス軽減や自分のストレスと向き合う意欲を高めることに繋がり、ストレスマネジメント教育は集団と個別どちらも行うことが、より生徒にとって有効であることが分かった。また、心と体の両面から生徒の健康を考えることができ、生徒にとって相談できる人というイメージがある「養護教諭」が実践するからこそ、意義は大きいと考える。今回の実践を通し、養護教諭が行うストレスマネジメント教育は、生徒の心理的ストレスを軽減し、自分のストレスを適切に対処しようとする意欲を高め、「ストレスとうまく付き合う力」を高めることに繋がったと考える。

V. 今後の展望

今回の実践を行うにあたり、S高等学校の生徒のストレス状況は元々問題ないといえる評価であった。それでも、集団と個別のストレスマネジメント教育を通して、心理的ストレス軽減やストレスマネジメント自己効力感の向上など、良い変化をもたらすことが分かった。しかし、中には今回の実践だけではストレス状態を改善できない生徒もいることが分かった。今後は、学校の実情に合わせて実践を継続的に行うこと、リラクゼーション技法などを活用してより取り組みやすい実践の検討を行うことが必要だと考える。今回は尺度を用いたアンケートを活用して生徒のストレス状況を把握し、ストレスマネジメント教育を行ったが、各学校で取り組んでいる「いじめに関するアンケート」や「hyper-QU」などを実態把握に活用することもできるかもしれない。また、実践を

養護教諭だけではなく、担任や学年主任、保健主事、SCなどと組織的に協働して行うことで、より効果的なストレスマネジメント教育の実践になることが考えられる。そして、養護教諭が行うストレスマネジメント教育の可能性が広がることに繋がると期待できると考える。今後は、私自身が学校現場で関わる児童生徒に、ストレスマネジメント教育を実践し、継続して実践を積み重ねていきたいと考える。

〈参考文献〉

- (1) 文部科学省：児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査，令和2年
https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (令和3年5月27日閲覧)
- (2) 判 勇雅，丹内 周子，辻岡 夏彦新型コロナウイルス感染症(COVID-19)に伴う休校 期間が高校生の感情に及ぼす影響の一考察 -生徒の分析を通して- 高等教育研究，72，9-24(23)，令和2年3月
- (3) 文部科学省：「コロナ禍における児童生徒の自殺等に関する現状について」，令和2年2月15日
https://www.mext.go.jp/content/20210216-mxt_jidou01-000012837_003.pdf (令和3年5月27日閲覧)
- (4) 文部科学省：在外教育施設安全対策資料「心のケア編」：平成15年
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010.htm (令和3年5月27日閲覧)
- (5) 学校保健研究 特集 保健主事に関する省令改正の意義と課題Ⅰ 三木とみ子「保健主事制度と養護教諭の役割」Jpn J School Health 40，213-216 (215)，平成10年
- (6) 中央教育審議会「子どもの心身の健康を守り，安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」(答申)，平成20年1月27日
- (7) 柴田 題寛，木須 千明，安川 禎亮，ストレスマネジメント教育一考察 -保健体育科・保健分野における実践 相談とリラックスに着目して-，北海道教育大学紀要 教育科学編，69(2):329-342(339)，2019-02
- (8) 竹下友里，杉田弥生，山田浩平，中学生における学校生活スキルと保健室来室状況の関連，愛知教育大学保健環境センター，11，23-28，平成24年
- (9) 柴田 題寛，木須 千明，安川 禎亮，ストレスマネジメント教育の一考察 -保健体育科・保健分野における実践を通して- 釧路論集：北海道教育大学釧路港研究紀要，第50号：19-26，平成30年12月
- (10) 平成29年告示文部科学省，小学校学習指導要領解説 体育編
- (11) 平成29年告示文部科学省，中学校学習指導要領
- (12) 平成30年告示文部科学省，高等学校学習指導要領(平成30年告示) /高等学校学習指導要領解説 保健体育編
- (13) 「改訂版現代高等保健体育」大修館書店 令和3年4月1日発行，p.38-p.44
- (14) 「最新中学校保健体育」大修館書店 令和3年度発行版，p.46-p.55
- (15) 鈴木伸一，嶋田洋徳，三浦正江，片柳弘司，右馬埜力也，坂野雄二：新しい心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討. 行動医学研究，4(1)，22-29，平成9年
- (16) 山田富美雄・大野太朗・堤俊彦・百々尚美・山内久美・野田哲朗・服部祥子，ストレスマネジメント自己効力感尺度(SMSE-20)の開発，文部科学省科学研究補助金基盤研究，平成13年
- (17) 沖縄県立那覇高等学校養護教諭，比嘉紀三子「ストレスから生じる健康問題を予防する保健指導の工夫-ストレスマネジメント技法を活用して-」，沖縄県立総合教育センター後期長期研修員，第57集研究収録，平成27年3月
- (18) 山中 寛，ストレスマネジメント教育の概要，山中 寛，富永良喜編著，動作とイメージによるストレスマネジメント教育 基礎編 子どもの生きる力と教師の自信回復のために，北大路書房，平成12年

国語科における読解力向上を図るための授業構想

—ICT 導入による教育効果を視野に入れて—

22P21008 佐田祥子

最終報告書の章立てについて、以下のように設定している。

第1章 はじめに

1. 課題設定
2. 課題設定と焦点化の経緯
3. 読解力向上のための ICT 活用について
4. 実践授業の構想

第2章 説明的文章を題材にした実習における実践

1. 実践内容
2. 実習校の授業研究との関連について
3. 実践授業の概要
4. 成果と課題

第3章 文学的文章を題材にした実習における実践

1. 実践内容
2. 実践授業の概要
3. 実践授業の省察
4. ICT 機器の活用について
5. 成果と課題

終章 研究の総括

参考文献

第1章 はじめに**1. 課題設定**

稿者は、国語科における読解力の向上を図る実践研究を行う。そのなかで ICT を活用し、効果的に授業を展開することが可能か、どのような活用方法であれば読解力向上における教育効果があるか明らかにすることを目的とする。

ここでの「読解力」の定義は、田中(2018)の言及や PISA 調査における読解力の定義である「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」を踏まえて、「テキストに書かれた内容を正しく理解するだけでなく、多角的な視点から解釈し、児童同士で意見を出し合いながら考えを深め、わかりやすく伝えたり、表現したりする力」とした。また、この定義は、平成 29 年度告示の小学校学習指導要領に規定された国語科において育成を目指す資質・能力の三つの柱のうち「思考力、判断力、表現力等」中の「構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有」で構成される「読むこと」に重なるものと考えた。

上記の読解力の向上で、子どもたちは知見を広げ、根拠を持ってわかりやすく人に話し、探究心を持って学習に向かうことが可能になると考え、実践研究を行うものである。

2. 課題設定と焦点化の経緯

上述のように課題を設定し、「読解力」について焦点化させた経緯を述べる。

まず、小学校国語科で最も課題となっていることは何か、現代の子供たちには国語科でどのような力を育成しなければならないのかを考察した。その際、平成 20 年の学習指導要領告示時の課題に、「言語活動の充実」や「言葉の力を育てる」という文言を挙げていることに目を付けた。

『小学校学習指導要領(平成 20 年告示)解説 総則編』には、言語が全教育活動の基盤であり、言語活動を通して言語に関する能力を育成することが、当時から重要視されていた「思考力、判断力、表現力」の育成にも繋がると述べられている。そしてその課題克服のために様々な取組が行われたが、十分に達成したとは言えない現状である。それは「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 国語編」(以下「解説」)に載せられた「読解力」に

関する以下の2つのことから窺える。

第1にPISA調査における「読解力」の課題である。OECD経済協力開発機構が実施したPISA調査において、日本は「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」の平均得点については高かったものの、「読解力」の平均得点はOECD平均程度まで低下しているというものである。「解説」には、その詳細について述べた中教審答申(2016)の以下の記述が挙げられている。

- 「PISA2012においては、読解力の平均得点が…最も高くなっているなどの成果が見られたが、PISA2015(平成27年度実施)においては、読解力について…前回調査と比較して平均点が有意に低下していると分析がなされている。これは、調査の方式がコンピュータを用いたテスト(CBT)に全面移行する中で、子供たちが、紙ではないコンピュータ上の複数の画面から情報を取り出し、考察しながら解答することに慣れておらず、戸惑いがあったものと考えられるが、そうした影響に加えて、情報化の進展に伴い、特に子どもにとって言葉を取り巻く環境が変化する中で読解力に関して改善すべき課題が明らかになった。」

このPISA調査では、読解力の自由記述形式の問題において、根拠を示して説明することに、引き続き問題があるとしている。他にも、複数の課題文の位置付け、構成や内容を理解しながら解答することができていないことなどの問題が挙げられていた。

2つ目は全国学力・学習状況調査の結果である。「解説」には、

- 「…小学校では、文における主語を捉えることや文の構成を理解したり表現の工夫を捉えたりすること、目的に応じて文章を要約したり複数の情報を関連づけて理解を深めたりすることなどに課題があることが明らかになっている。…」

と課題を挙げている。

上記のとおり、新旧の学習指導要領の方向性やPISA調査という世界基準を視野に入れて、国語科において現在の子どもたちに育成を目指す力を考察した結果、2で定義した読解力に至ったのである。

3. 読解力向上のためのICT活用について

読解力向上のための効果的な授業展開の手段に、ICTを活用する理由と、活用に際しての留意点を述べる。

ICT教育は近年強く推進されており、文部科学省では、「日常生活の様々な場面でICT(情報通信技術)を用いることが当たり前となっている子供たちは、情報や情報手段を主体的に選択し活用していくための基礎的な資質としての「情報活用能力」を身に付け、情報社会に対応していく力を備えることがますます重要」(平成30年度文部科学白書)だとしている。

さらにコロナ禍により学校教育へのICT導入の必要性が叫ばれ、促進もされた。しかし、学校教育の現場におけるICT設備は未だに不十分である上、長友(2016)の言及のとおり、教員自身のICT活用能力や授業設定力等の不足も大きな課題である。

このようにICT活用を巡っては多くの課題があるが、PISA調査の「コンピュータ上の複数の画面から情報を取り出し、考察」することが、これからの学びのスタンダードになっていくのは間違いない。加えて、「平成29年告示小学校学習指導要領国語」において「知識・技能」の一つに構成された「情報の扱い方に関する事項」は、稿者が定義した読解力と重なる資質・能力であり、その育成にはICTの活用は不可欠である。ICTを活用して多くの情報を扱いつつ、それらを正しく読み取る力と読み取った情報を整理して適切に表現する力としての読解力を育てる授業のあり方を研究していく意義は大きいと考えられる。

最後に、小学校国語科における読解力の課題克服に資すると考えられる先行研究を挙げる。脇山(2014)は、説明的文章でキャプチャ機能を活用し、段落を限定し、抽出して電子黒板に注目させ、段落の対比や比較を行うことで文章の構成・内容を深く考えさせる授業実践を行っていた。ICTを活用することで、余分な文字情報を与えず、何に注目すればよいのか、考えなければならない課題は何かを、児童に明確に示していた。

この研究では、ICTの効果的な活用は、筆者の主張を視覚的に理解させることができ、「読みの観点」の習得・活用をより定着させることができることが明らかになっている。しかし課題として、ICTを用いる状況と教師の意図(自覚)の検討の必要性と、情報機器の不慣れで機器の操作に手間取ると、授業の雰囲気は崩れることが示されている。

先行研究の成果と課題から、教師がICTの活用に気を取られるのではなく、明確なねらいを持ち、活用のポイントを押さえて、アナログ式の授業とICTを活用した授業のバランスを考えた授業を構想していくことの重要性が示唆された。

4. 実践授業の構想

本研究では、課題設定を踏まえて説明的文章と文学的文章を題材に実践授業を行う。

まず、説明的文章を題材とした実践授業では、段落相互の関係などの文の構成を理解したり、表現の工夫を捉えたりし、「テキスト書かれた内容を正しく理解する」ことを目指したい。その上で「意見を出し合いながら、分かりやすく伝えたり、表現したりする力」を育てるための表現活動に取り組ませたい。テキストは、児童が興味を覚えて表現活動に意欲的に取り組めるような日常生活に関わりの深い題材が、分かりやすい構成で述べられている文章としたい。

次に文学的文章を題材とした実践授業では「語り手」に着目させたい。「語り手の意図」を考え、意見を交流することを通して読みを深めさせたい。そのためには「語り手は読み手に対して物語を語っている者」、「作者はこの物語を書いた過去の人物」であることを理解し、語り手と作者は別の存在であることを意識して読むことが重要となる。テキストには、児童が物語世界に浸る楽しさを味わいながら、「語り手の意図」を特徴的な表現を押さえることで解釈できる物語を選ぶこととし、自分なりの解釈を「分かりやすく伝えたり、表現したりする」活動を「まとめ」に据えて、実践で育んだ「読解力」の具現化を図りたい。

第2章 説明的文章を題材にした実習における実践

1. 実践概要

上述した構想のもとで1年時に実習における授業として実践したのが、説明文「くらしの中の和と洋」（東京書籍『新しい国語四下』所収）を教材とする単元である。「くらしの中の和と洋」は、暮らしの中の「住」における「和」と「洋」、すなわち和室と洋室の違いやそれぞれの良さを対比して、わかりやすく説明したものである。この教材は、文章の順序や比較を表す語を理解し、段落相互の関係に着目しながら読み進めることで「違いの対比」という文章構成の特徴を押さえることができる。

文章の構成は「序論（はじめ）」・「本論（なか）」・「結論（おわり）」の三段構成となっており、「本論（なか）」は和室と洋室の「最も大きなちがひ」の言及、「すごし方」、「使い方」の3つの内容に分けられている。

また、対比されている和室と洋室の「良さ」について観点を挙げて整理し適切な事例でその中身を明確化するという述べ方がなされており、「違いの対比」が「比較して優劣をつけること」に陥っていない。これは本文の叙述の仕方の大きな特徴である。こうした本文の特徴は、Iで示した課題設定を踏まえて構想する授業の教材としてふさわしいものと判断できた。そこで、ICTを活用しながら稿者の定義した「読解力」の育成を目指した授業を構想した。

次に、この実践授業の成果と課題について述べる。成果は、「読解力」の育成を図るための単元において、従来なら「読み取り」に終始するところに、「活用」を差し挟み、ゴールとしての「表現」を設定することの意義を実感できたことである。

一方、実践授業における課題は、2点あった。

1点目は第1次のICT機器の活用場面における不手際である。これは、指導者である稿者と学習者である児童の双方が、ICT機器を用いることに慣れていないことに起因していた。

2点目は、文章の構成ばかりを考え、筆者が伝えたい「くらしの中の和と洋」がどのようなものかイメージができていない児童が数名いたことである。筆者が読み手に伝えたいことは何か考え、想像を豊かにして文章の意味を深く考察する読みも必要であった。

以上が昨年度の実践研究の内容である。

第3章 文学的文章を題材にした実習における実践

1. 実践内容

「授業実践の構想」で想定した文学的文章の題材に適した教材として「注文の多い料理店」（東京書籍『新し

い国語』所収)を選び、今年度の実習における授業を構想、実践した。

本教材の構成は、登場人物が現実世界から不思議な世界に入り、最後は再び現実世界に戻るという作品で、見方によればファンタジー文学の古典の一つである「不思議の国のアリス」や、国内外で大ヒットしたアニメ映画「千と千尋の神隠し」などと同じと言える。しかし上記の2作品が、不思議な世界に紛れ込んだ登場人物が、様々な経験を通して学んでいく「成長物語」であることが明白であるのに対して、本教材は、登場人物が山猫の術中にはまっていく愚かさを露呈する様が描かれており、趣を異にした作品だと捉えられる。

本教材の登場人物の二人は、語り手により「ふたりのわかいしんし」と述べられている。「紳士」とは、地位が高く知性や教養が豊かで、礼節や信義をわきまえた男性一般の称であるが、二人の行動はその意味とは反して冷酷で、礼儀に厚く気品を備えた人達とは言い難い。本教材で二人は「生き物の命を軽く考え、物事の価値を金銭に置き換えて判断し、便利さのみを追求する醜い性格」のように語られている。こうした語りは、近代的な文明社会への批判と捉えることもできる。再び現実世界に戻った二人の顔は、「紙くずのよう」になったままなのだが、それが不思議な世界からの制裁なのか、そこでの体験を通じた「成長の跡」なのか等々、多様な解釈が可能である。

宮沢賢治には「どんぐりと山猫」や「水仙月の四日」、「鹿踊りのはじまり」、「雪渡り」、「風の又三郎」、「ゼロ弾きのゴーシュ」など、自然の豊かさや美しさ、人智を超えた威力を多彩に描いた数々の作品がある。また賢治は「農民芸術概論綱要」において「世界が全体(に)幸福にならないうちは個人の幸福はありえない。」と述べている。賢治が残したこれらの「ことば」からは、彼が人や動物、自然など世界の全てを同等の立ち位置とみなし、全てを仲間と考え、幸せに暮らしていくことを願っていたことが読み取れるが、本教材の語りからも、それは色濃く感じられる。

本単元では、上述した教材観を踏まえて、山猫の扉の文章や言葉遣いの意味、それを自分の都合の良いように解釈する紳士達の様子、風の音などの擬態語や擬声語、多様な色彩表現を用いた語りに注目させる。その上で、そこから窺える世界観の認識について解釈させることを通して、宮沢賢治の文学世界への誘いとしたい。

実習校は昨年度と同じで、担当児童もその半数は昨年の実習と同じ5年生1クラスである。従って、前回と同様に「子ども主体」の「学び合い」を中心とした授業がスムーズに展開できる。

加えて、「ICTの活用は語り手の主張を視覚的に理解させることができ、「読みの観点」の習得・活用をより定着させることができる」と明らかにした先行研究に基づき、効果的にICT機器を活用していく。

2. 実践授業の概要

単元名 物語「注文の多い料理店」のなぞをフライヤーで紹介しよう

単元の目標

○登場人物の様子や心情を捉えることができる。

【思考力・判断力・表現力C読むこと 構造と内容の把握】

○物語の全体像を具体的に想像し、捉えることができる。

【思考力・判断力・表現力C読むこと 精査・解釈】

○比喩や反復などの表現の工夫に気づくことができる。

【知識及び技能 言葉の特徴や使い方に関する事項 語彙】

○フライヤーをつくり、発表することで自分の考えを広げ、読みを深めている。

【学びに向かう力、人間性等】

単元の概要 (全10時間)

時	主な学習活動
第1次 ①	1 ○題名「注文の多い料理店」について考える。 ○全てを読み、初読の感想を交流する。
第2次 ⑤	1 ・語句の意味等を確認し、前時の学習を振り返る。 ○物語の設定や登場人物について確認する。 ・紳士二人の様子などを押さえ、語り手はなぜ「わかい紳士」と二人を呼んでいたのか考える。

		○現実の世界から不思議の世界、最後に再び現実の世界に戻る文章構成について考える。 ・表現に着目して分ける。
	2	○扉に書かれた文章から紳士が解釈した意味と本当の意味について考える。(13の注文)
	3	○物語を面白くしている表現(様子や音を表す表現、喩えを使った表現)を押さえる。
	4	
	5	○「疑問」を出し合うとともに、改めて語り手の意図について考える。 ・紙くずのようになった二人の顔だけがもとに戻らなかった理由を考える。
第3次 ⑤	1	○印象に残った「疑問」を挙げ、その「疑問」をどのように解釈したか理由や根拠を挙げ、まとめる。 ・クロムブックに取り込んである第2次5時分の板書を振り返りながら理由などを書く。 ○上記の書き方が難しい場合、この物語を読み、感じたことを「この物語の○○さ」と一言でまとめ、理由とともに発表する。理由には第2次で学習した表現の工夫や語り手の意図などを加えてまとめる。
	2	○前回の発表をもとにグループになり、意見を交換しながらフライヤーをつくる。
	3	○内容のまとめりや段落、誤字など注意しながら推敲する。
	4	○フライヤーを発表する。 ・学級の友だちからの評価の場を設定する。

第4学年では、「ごんぎつね」で場面の移り変わりや登場人物の心情の変化を文章内の叙述から想像して読む学習をしている。これまでの学習を踏まえ、二人の紳士の人物像について話し合ったり、二人の人物像と扉の言葉の意味を関連づけて考えるなかで、この文学作品において語り手が伝えなかったことなどを自分なりに解釈することができるようにしたい。

第1次では、題名「注文の多い料理店」からどのような物語か連想させ、これから読む物語に対して興味・関心を持つことができるようにする。その後実際に本文を読み、それぞれ物語から気づいたことや感じたことをまとめるなかで、自分なりに「注文の多い料理店」を解釈させると同時に学習意欲を高めていく。また、活発にグループ活動を行うことで、仲間との意見交流を通して多様な視点や考え方に触れ、読みを深める。加えて、この活動は第3次と繋がることを説明し、学習の流れを把握させることで見通しを持ち、目的意識をもって学習に取り組むことができるようにする。

第2次では場面ごとの内容を詳細に読み取るのではなく、擬声語や擬態語など様子を表す言葉や喩えを使った表現などを押さえたり、扉言葉の二重の意味や言葉遣いや物語のなかで起きる不思議な現象に着目したりすることを通して、物語の構成や語り手の意図を児童自身が解釈できるようにする。その上で、第1次同様にグループ活動による意見交流で読みの進化を図る。

最後の第3次では、「フライヤーをつくる」という言語活動に取り組む。

ここでのフライヤーは「チラシやビラのような紙媒体の広告宣伝であり、一目で伝えたい内容をまとめることができ、読んでみたいと相手に思わせることができる媒体」と定義づける。加えて「広告業界では、デザインが加えられ視覚的にインパクトがあり、読みやすいものと捉えられている」とことと、広告とは「組織や個人が、商品やサービス、作品に関するメッセージをターゲットとなる人に、説得、推奨するための媒体を使ったコミュニケーション活動」であることを説明する。

この言語活動では伝えたい相手を同級生に設定しており、この物語を読んで語り手の意図をそれぞれ自分なりに解釈し、そのように考えた理由や根拠となる文章を挙げながら相手に向けて分かりやすくまとめることを目指す。さらに目的、目標を明確にして書くことができるようにする。これは稿者の考えた読解力の定義「…児童同士で意見を出し合いながら考えを深め、わかりやすく伝えたり、表現したりする力」に沿ったものである。第3次において、単なる感想文などを書く活動ではなく「フライヤーづくり」を行うのは、「相手に向けて分かりやすくまとめ」たことが、明確に可視化でき、稿者の読解力の定義と結び付く言語活動ができることが理由である。

このように第1次から第3次の学習において、稿者が考える読解力の具体化を図る。

本時案 (第2次-5時)

本時の目標	この物語の疑問に思ったことを出し合うなかで、語り手の考えを自分なりに解釈することができる。 交流するなかで自分の考えを広げ、読みを深めようとしている。	
学習活動	教師の指導・支援	学習評価
1 前回の学習の内容について振り返る。	○前回の学習を振り返るとともに、文章全体と「はじめ」、「なか」、「終わり」の「終わり」に着目し、これから学習することを説明することで見通しをもって取り組むことができるようにする。	
めあて この物語の「疑問」を出し合うなかで、語り手の意図について考えよう。		
2 物語の「疑問」を出し合う。	○この物語における不思議に思うことをグループで話し合い、出し合うことで自ら疑問を持ち、学習に取り組むことができるようにする。	・発表し、意見を交流している。
3 「疑問」について話し合うなかで語り手の意図について考える。	○「疑問」に繋がる文章や伏線となる文章を見つけ、どのような意味や意図があるのか考え、ワークシートにまとめることで意見を交流することができるようにする。	
4 紙くずのようになった二人の顔だけがもとに戻らなかった理由を考える。	○様々な「疑問」が出たなかで、この物語の最後の文章に着目させ、語り手の意図を自分なりに解釈することができるようにする。 ○「心をいためて・・・」の文章に着目させることで、作者の意図について考えを深めることができるようにする。	・自分の解釈について根拠や理由とともに発表している。
まとめ 語り手の意図を自分なりに考えることができた。		
5 振り返り	○フライヤーづくりについて再度、説明することで次回の学習に見通しを持つことができるようにする。 ○板書内容をクロムブックに取り込むことで、「疑問」や語り手の意図など前時の学習を振り返りながらフライヤーをつくることができるようにする。	

3. 実践授業の省察

第1次では題名「注文の多い料理店」について考え、物語を読み、初読の感想を交流する学習活動を行った。題名について考える活動は、どのような物語か連想させ、これから読む物語に対して興味・関心を持つことができるようにすることを目的としている。「注文の多い料理店」という題名から児童達は、メニューの多いお店なのではないか。お客様が多いお店ではないか」などそれぞれ友達と題名から物語の内容に想像を膨らませていた。

一読後の印象には、単純な興味・恐怖を述べているものが多かったが、「紙くずのようになった二人の顔だけがもとに戻らなかった」という話の結末に着目し物語の展開の疑問を挙げている児童もいた。なかには、「日本人なのになぜイギリス兵隊の姿をしていたのか不思議に思った。」「死んでしまったはずの犬が最後に再び出てきて不思議だと思った。」といった登場人物の描写や物語の展開の違和感についてまとめている児童達もいた。

第2次1時では、物語の設定や登場人物について確認し、現実の世界から不思議の世界、最後に再び現実の世界に戻る文章構成について考えた。登場人物「二人のわかいしんし」の様子を押さえるとともに本来の「しんし」の意味について考えた。「しんし」の言葉の意味と二人の様子を比べた児童からは「二、三発お見まいしたら・・・という言葉は紳士は言わないと思う。」「動物をお金としか考えていないから紳士ではない。」などの発言があった。また、ここで児童から「二人の言動はとても悪く、しんしとは思えない。なんで二人をしんしと呼んでいるのだろう。」という発言もあり、自ら疑問を持ち、学習に向かうことができていた。

第2次2時では、クロムブックのJam boardを活用して「注文の多い料理店」の扉に書かれた文章の並び替えを行い、文章を4つのグループに分ける学習活動を行った。扉の文章を4つに分ける活動は、扉の言葉を整理し、

物語の流れをつかむことが第1のねらいとしてあった。さらに、どのように紳士らを畏にはめていくのか山猫の立場で考えさせるためである。

ここで、山猫の立場で考えさせた理由を2つ挙げる。1つは、扉の文章は山猫が書いたためである。もう1つは、一つ一つの言葉から山猫の思惑や隠された意図、言葉遣いを読み解くことで動物が人間に対しどのように接しているか感じ取り、語り手の意図の解釈に繋がりたいと考えたためである。

山猫と紳士のどちらの立場で考えるか伏せて学習活動を行うと、【いろいろ注文が多くて・・・】という扉の文章を3つ目のグループにするか4つ目のグループにするか児童達の意見が分かれた。3つ目のグループに入ると考えた児童らは①二人を誘い込む場面、材料をそろえている場面②(材料を)きれいにしているところ③味付けをしているところ、④今から食べようとしている場面と考え、分けた。このように分けた児童らは山猫の立場で考えることができていることが分かる。4つ目のグループに入ると考えた児童らは、理由として「この扉の文章で紳士らが山猫らに騙されていると気づく大きな変化のある場面であるから」と述べた。この児童らは紳士の立場で考え、グループ分けをしている。今回は山猫の書いた扉の内容や言葉遣いに着目し学習を進めていくため、山猫の立場で考え、分けるようにした。

児童達から「〇〇の立場で考え分けた」という言葉はなかったものの、友達の理由を聞くなかで他の登場人物の立場で考えられることに気づくことができたのではないかと考える。これは、稿者が定めた読解力の定義である「多角的視点で解釈する」、「児童同士で意見を出し合いながら考えを深める」という点では当てはまるのではないかと考える。

第2次3時では、扉に書かれた文章とその言葉遣いに着目させる学習活動を行った。

まず児童達は「・・・すぐ食べられます。・・・」が「紳士達が料理を食べる。」と「山猫らが紳士達を食べる。」という二通りに解釈できることに気づいていた。また、「・・・さあさあ、おなかに・・・」は「部屋の中に」と「山猫のお腹の中に」と二つの意味があることにも目を向けていた。このような扉の言葉に気づくと同時に、どのような二つの言葉の意味があるのかペアを超えて自然と周囲と意見を交換することができていた。そのなかで、「どうか」は「違和感のある言葉で、普通なら「どうぞ」と言うだろう。」という発言があった。授業のなかでは、山猫らの「これから食べてやる」という思惑が見え隠れしていると考えをまとめたが、「どうか」という言葉は「切実に懇願している」という意味に捉えることもできる。さらに深掘りして考えることで、山猫の思惑や隠された意図、言葉遣いを読み解くことで動物が人間に対してどのように接しているか感じ取ることに繋げて深く考察することができたのではないかと考える。

この学習活動で、「読解力」の定義としてあげていた「児童同士で意見を出し合いながら考えを深める」ことが達成できたのではないかと考える。また、この学習活動では多くの児童が自分の考えを持ち、交流や発表によって得た様々な意見や気づきから読みを深めることができていた。また、理由とともに発表しようとする姿もあり、読解力の定義における「わかりやすく伝える・・・」ことができていたのではないかと考える。

本時の第2次4時では、学習に入る始めに語り手について考え、これまでの学習のなかで出てきた疑問から語り手の意図について考える学習活動を行った。語り手については、作者とは異なる「物語を語っている者」と児童と共通認識をした上で、学習を進めた。しかし第3次の学習活動フライヤーづくりで児童の書いた内容を読むと、作者と語り手を同一の人と考える児童が多くいた。これまでの物語の学習のなかで語り手について学んできているものの、彼らのなかで作者と語り手が区別できておらず、腑に落ちていないことが分かった。

作者はこの物語を書いた過去の人物であり、語り手は読み手に対して物語を語っている別の存在であるという認識を持つことができるように繰り返し「語り手」について振り返る必要がある。

これまでの学習のなかで出てきた疑問から語り手の意図について考える学習活動では、「なぜ紙くずのようになった二人の顔だけがもとに戻らなかったか」を中心発問とした。また、「死んだはずの犬が再び現れ、紳士二人を助けに来たのか」についても発問した。この2つを発問したのは、最終的に読み手に伝えたい語り手の意図の解釈に繋がる発問だと考えたためである。

2つの発問にはそれぞれどのような意図があるのか稿者の考えを述べる。(これは児童に取り組みせたい「発問を語り手の意図の解釈に繋げる」過程の一例であり、「正答」として示すものではないの言うまでもない。)まず、「なぜ紙くずのようになった二人の顔だけがもとに戻らなかったか」という疑問は、紳士二人が動物を金銭的

にしか考えておらず、同等に見ずに物として扱う言動が見られ、その罰として性格に見合った醜いこのような顔になってしまったと考える。次に「死んだはずの犬が再び現れ、紳士二人を助けに来たのか」という疑問は、卑下にされたとしても二人に育てられたため、生き返ってでも助けようとして再び現れて助けたのではないかと考える。動物の行動は前者の人間と対照的であることが分かる。この2つの疑問から、語り手は読み手に動物と人間の価値観のずれに気づかせるとともに、人が自然や動物と共生する豊かな生活の在り方を訴えているのではないかと考えた。

児童達は、これまでの学習のなかで出てきた疑問と語り手の意図について考え、理由とともに発表していた。「なぜ紙くずのようになった二人の顔だけがもとに戻らなかったか」という疑問については、児童から「くしゃくしゃ」ということは紙が丸められた感じかな」「しわのある顔だ」「年をとったということかな」などの発言があった。一文からどのような顔になったのか児童同士で意見を出し合い、登場人物への対する意味や場面の様子を捉えることができたのではないかと考える。授業ではこれらの意見を「一生分の経験をした顔」というようにまとめた。しかし、上記のような語り手の意図の解釈について考えながら疑問について考察をすることができずにいた。4学年の「ごんぎつね」などの物語を振り返り、語り手の意図の解釈について自分の考えを持てるような学習活動を繰り返し実施することが必要だと考える。

第3次では「フライヤーをつくる」という言語活動を取り組んだ。この活動は、①もしくは②のどちらかを選択してフライヤーを書く学習活動であり、②の題を選択して書くことが最も望ましいが②で書くことが難しい場合に①を代わりに書くように指示した。その学習評価規準は以下の通りである。

第3次「フライヤーづくり」

- ① これまでの学習を振り返り、感想とそのように思った理由を書く。
- ② 最も印象に残った不思議な場面を挙げ、その場面の語り手の解釈について書く。

学習評価規準

A+評価	最も印象に残った不思議な場面を挙げ、その場面の語り手の意図の解釈について根拠とともに書いている。
A評価	最も印象に残った不思議な場面を挙げ、その場面を自分なりに解釈し、まとめている。
B評価	これまでの学習を振り返り、感想とそのように思った理由を書いている。
C評価	感想を書いている。不思議な場面を挙げている。

上記の評価規準の通り、②を選択し最も印象に残った不思議な場面を挙げ、その場面の語り手の解釈について書いているとA+評価になり、続いてA評価、B評価となっている。C評価については、①を選択して「面白かった」、「恐ろしかった」などと書いたものの理由を書いていない場合と②を選択して語り手や自分の解釈を書いていない場合の規準となっている。

児童が書いたフライヤーには、「なぜ死んだ犬が再び登場したのか。」「なぜ二人はイギリス兵隊の格好をしているのか。」など物語のなかで不思議に思った文章が挙げられており、自分なりの考えがまとめられていた。しかし、その考えに根拠はなく、児童らの想像で読みが完結しており、「語り手」という存在は何を伝えたいのかなどの語り手の意図の解釈までは書くことができていなかった。

4. ICT 機器の活用について

第2次2時において、タブレット端末を活用した。児童達は社会や総合などの他教科でタブレット端末を使い発表のスライドを作ったり、空き時間にアプリで学習問題を解いたりして活用することに慣れている。そのため、昨年度の活用と比べ、タブレット端末の操作で授業の流れや児童同士の話を止めることなくスムーズに進めることができた。

タブレット端末は実習校に一人一台渡されていたものの、プロジェクター、電子黒板等は設備されていなかった。プロジェクターや電子黒板があれば、より有効な学習活動もできたのではないかと考える。

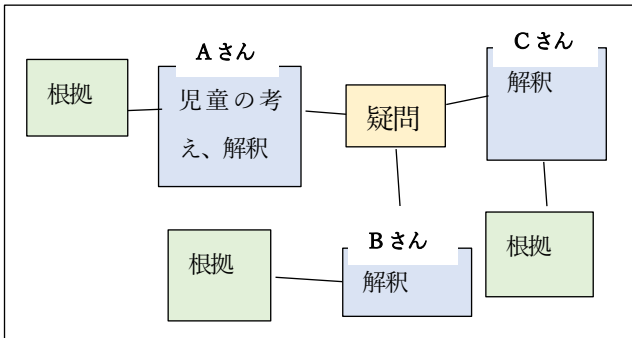
本実践で効果的に活用できたのではないかと考える ICT 機器、ソフトウェアは SkymenuClass の「発表ノート」である。「発表ノート」を使用し、「疑問マップ」をつくる学習活動について考えた。今回の実践では、物語を読んで語り手の意図の解釈を行うことで読みを深めることを目指した。しかし、的確な根拠を持たず想像で自分な

りに解釈したり、語り手の意図を解釈することができない児童が多かった。しかし、この ICT 機器やソフトウェアを活用することで、語り手の意図の解釈について考える手助けになるのではないかと考える。

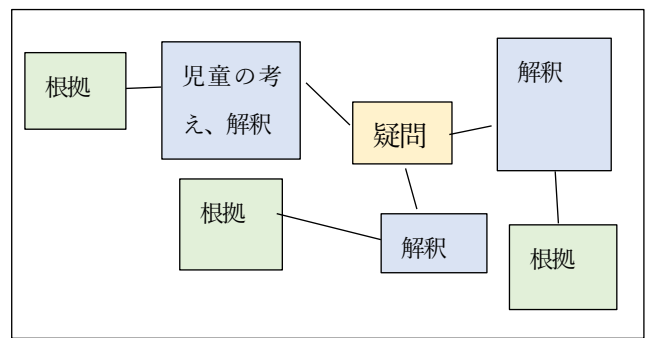
まず、「注文の多い料理店」を読んで疑問に思ったことをまとめ、1つ取り上げる。そして、その疑問に対する考えを記入する。その後グループで疑問に対する考えを共有し、友達と自分の考えを統合し、根拠も繋げる。このように ICT 機器を活用することで、友達の考えの結びつきを分かりやすく可視化し、整理することができる。

埼玉県総合教育センターの ICT 活用ガイドにおいても、グループ協議や仲間との意見交換での ICT 活用のメリットに児童生徒全員で意見を交換することができることや意見交換における発表が円滑に行えることを挙げている。これらのメリットを踏まえて場面に合わせて効果的に活用することが重要だと考える。

【1 グループ】



【2 グループ】



5. 成果と課題

本実践では、「作者と語り手は別の存在である」と強調してきた。そして「語り手の意図を解釈」する活動を中心に授業を展開した。

「語り手」ではなく「作者の意図を解釈する」となると、その前提として作者の人となりや生き方、考え方を知る必要を求められる上に、主題と呼ばれる絶対唯一の正しい解釈にたどり着くことを目指す活動となるため、各々の「読み手」の解釈はかき消される。一方、「語り手の意図の解釈」では、「読み手」による物語中の根拠をもとにしたさまざまな解釈が生れる。多角的な視点で物語を読むとともに文章構造や登場人物の描写や行動の叙述から「伝えたいこと」を深く考えることとなる。さらにそうした各自の解釈を読み手同士で意見を交換するなかで、読みはさらに深まる。これは、稿者の読解力の定義に重なる。「語り手の意図を解釈する」活動が、稿者の考える読解力の向上を図る上で重要だと考えられるのである。

以上の認識により、本実践では「語り手」の存在と「語り手の意図の解釈」を意識させることに力を注いできた。ただ同時に小学校における文学的文章の読みの学習にこうした意識での学習活動を組み込ませると、「語り手」の存在については理解できても、確かな根拠を持って語り手の意図を解釈するのは難しいのではないかという疑念も生じ、それを抱きつつの実践となった。

実際、この実践の学習成果であるフライヤーを見ると、「語り手」の存在は理解している、根拠のある「語り手の意図の解釈」ができていない児童や、「語り手」と「作者」を混同してしまっている児童がいた。

本実践が「読解力の向上」に資する成果を上げるには、「読み手による語り手の意図の解釈」が実現された上で、多角的な視点でなされた解釈の交流による「解釈の深まり」が表現として結実されることが必要である。しかし、ここまで述べてきたとおり「読み手による語り手の意図の解釈」の実現はある程度なされたものの、「解釈の深まり」の表現は、十分に達成されたとは言いがたい結果となった。

教材文の「注文の多い料理店」は、不思議な出来事の数々、独創的なオノマトペの活用や通常とは異なる表現、扉の言葉の二重性など、目の付け所の多い作品である。それらのどこに目を付けてどう解釈して、自分なりの「語り手の意図の解釈」にまとめるかは、大変難しい。初めて本格的に取り組む「語り手」を意識した読みの学習の教材としては、レベルが高かったために、「解釈の深まり」を十分に表現できなかったのだと考える。しかしそのハードルの高さこそが「読み手」である児童達の学習意欲を喚起し、自分なりに「語り手」を意識した解釈に向かわせることができ、稿者の考える「読解力」の育成が図られている場面も垣間見えた。

上述のとおり成果と課題のある本実践を改善するためには、まず学習のはじめに「語り手」の定義を全体で確認し、「表現主体としての「語り手」という存在がなければ物語が進まない」ことを理解させる必要がある。さらに物語を進める上で「語り手」が存在することは、必然的に物語を読む「読み手」が存在するのであり、学習者たるひとり一人の児童自身が「読み手」であり、「読み手」がどう読む（解釈する）かが「語り手がどう語っているか」を生み出すことに他ならないことを実感させることが求められる。

その上で、文学的な文章を読む中で、系統的・継続的に「語り手」の存在を意識し「語り手の意図の解釈」に取り組む学習を重ねることが必要だと考える。新学習指導要領に準拠した中学校国語教科書には、全社とも「語り手の視点」に着目した文学的文章の読みが示されている。また高等学校の学習指導要領においては、「読むこと」の学びの中に「語り手の視点」に着目した解釈が掲げられている。小学校の段階でこうした中高での学習に繋がる学びに取り組ませることが、小中高の系統的な国語の学びにも繋がるのである。

将来、小学校で「語り手」に着目した国語学習に取り組んだ児童達が、中学や高校の学びの中でそのことを振り返り、「読み手」として深い解釈に向かえるなら、それが本実践の成果となるのではないかと考える。

終章 研究の総括

本研究における実践毎の「成果と課題」は、第2・3章に各々述べたが、両実践に共通する「成果と課題」を挙げ、現時点での課題解決の方途を述べることで本研究の総括としたい。

まず成果として挙げられるのは、何度も意見を交流する機会や「まとめ」としての表現活動を設けたことで、新たな視点から読んで考えをさらに深めようとする姿が見られ、稿者の読解力の定義である「多角的視点から解釈」と「児童同士で意見を出し合いながら考えを深め、分かりやすく伝えたり、表現したりする力」の育成が図れたことである。この成果は、実習校が協同学習に組織的に取り組んでおられることも影響していると考えられる。本研究における稿者の課題意識は、自身の実践力向上を射程とした「国語科指導における読解力向上」であったが、それには学校全体の組織的な取組との連携が必要であることを実践を通じて認識できたことも、稿者自身の大きな学びである。

次に課題である。二つの実践ともに学習のまとめとして「表現」することを設定したが、「くらしの中の和と洋」では教材文の本質である「暮らしの中の「和」と「洋」とは何か」を正確に理解できていないことが窺える作文が少なからずあった。また「注文の多い料理店」には実践の基本姿勢である「読み手として語り手の意図を解釈すること」が分からぬまま、体裁だけ整えた「フライヤーのようなもの」ができ上がった。いずれも稿者の授業構想や進め方に問題があったことは否めないが、それに加えて、一つの単元のみで稿者の考える読解力の向上を図ることに無理があったのではないかと考えられる。「読むこと」の学びの中で、系統的・計画的に読解力の育成を目指す単元を設定することが必要であった。加えて、具体的な実践の中では不十分なままで終わった「明確なねらいを持ち、ポイントを押さえた ICT 機器の活用」についても、今後の課題として検討を続けたい。

参考文献

- 田中博之「読解力とはどのような力か」『情報の科学と技術』68巻8号2018年
 長友義彦「ICTを活用した授業の現状について」『山口大学附属実践総合教育センター研究紀要42号』山口大学教育学部附属教育実践総合センター2016年
 文部科学省『小学校学習指導要領解説平成20年告示総則編』東洋館出版社2008年
 文部科学省『小学校学習指導要領解説（平成29年告示）国語編』東洋館出版社2017年
 文部科学省「各教科等の指導におけるICTの効果的な活用に関する参考資料 国語科におけるICTの活用について」2020年
 文部科学省「文部科学白書 第11章 ICT活用の推進」2018年
 文部科学省「国立教育政策研究所 OECD生徒の学習到達度調査2018年調査」2019年
 脇山英靖、達富洋二 「国語科の読解の授業にICTを取り入れることの効果」『佐賀大学文化教育学部研究論文集19巻』2014年
 文部科学省「読解力向上プログラム（たたき台）」2005年
 宮沢賢治、『宮沢賢治全集〈10〉』、筑摩書房、1995年
 石原千秋、『読者はどこにいるのか 読者論入門』、河出文庫、2021年
 助川幸逸郎、幸坂健太郎、岡田真範、難波博孝、山中勇夫、『文学授業のカンドコロ』、文学通信、2022年
 埼玉県総合教育センター、「「GIGAスクール構想」時代のICT活用ガイド 一小・中版ICT活用レシーバー」、県立学校におけるICT活用プロジェクトチーム、2021年

小学校社会科における社会認識の形成を保障する学習指導

—形成的アセスメントを重視した授業づくり—

島田 達也

序章：課題設定

第1節：研究の背景及び目的

社会科の目的は、一般的に「社会認識を通して市民的資質の育成を図ること」であるとされる。そして、教科の教育目標の一つとして追求されてきたのは、「社会がわかる子どもを育てる」ことであるとされている。加藤(2012)は「様々に主張されてきた社会科論も、子どもの「社会のわかり方」の捉え方の違いとして把握することができる」とし、社会のわかり方の「論理」によるものと「心理」によるものに整理している。社会のわかり方の「論理」に基づく授業構成においては、「子どもに社会を認識させるためには、社会の何をどのようにわからせるべきか」が主たる問題となる。一方、社会のわかり方の「心理」に基づく授業構成においては、「子どもは社会をどのようにわかっているのか、わかっていくのか」が主たる問題となる。加藤は、「社会のわかり方の『論理』と『心理』の両方を根拠とする社会科授業構成が求められている」としつつも、現実には「論理」を中心とする授業構成とその実践が多いことを問題として指摘している。

そこで、本研究では、社会のわかり方の「論理」と「心理」の両方を根拠とする社会科授業構成を開発するために「構成主義」を理論的根拠として検討していく。「構成主義」に基づく社会科授業の先行研究で、とりわけ「学習評価」に着目した研究は、岡田(2015)、藤本(2012)、玉井・藤本(2020)によって徐々に蓄積されてきているが、以前として少数である。「構成主義」に基づく社会科授業研究において、「学習評価」を位置づけることは必要不可欠であると考えられる。なぜなら、「構成主義」において、子どもは環境に対して主体的に働きかけ、知識を構築していく主体であると捉えられるからである。つまり、子どもの獲得した知識や形成された社会認識に着目するのみならず、その形成過程にも着目する必要がある。ブラックボックスに入ってしまった子どもの社会認識の形成過程を可視化できる形にして、教師は適切な働きかけを行っていくことが求められるのである。

そこで、本研究では、社会認識の形成を保障するために「構成主義」を理論的根拠とし、「形成的アセスメント」を重視した授業づくりを行い、解決を目指す。

第2節：研究の方法及び構成

本研究の構成は、大きく4章に分かれている。第1章では、本研究が立脚する「構成主義」について考察を行い、「構成主義的学習論の意義」「構成主義的学習論における教師の役割」について検討する。第2章では、第1章で明らかにした「構成主義的学習論における教師の役割」に基づき、「いかに授業をデザインしていけばよいか」について検討する。第3章では、第1章で明らかにした「構成主義的学習論における教師の役割」に基づき、「いかに子どもの学びを支援していけばよいか」について検討する。第4章では、第2章、第3章で明らかにした理論に基づいた学習支援過程モデルを構築し、授業実践及び効果検証を行う。最後に終章では、研究を振り返り、全体の総括を行う。

第1章：構成主義的学習論

第1節：構成主義的学習論の意義

本節では、社会認識の形成を保障するために、なぜ「構成主義的学習論」でなければならないのかについて論じていく。構成主義とは、広義には学習を「認識主体としての学習者が、対象の意味と関係を積極的に構成すること」と捉える認識論である。關(2012)は「これまでの知識観や教育観が、『知識が人間の外部に独立的に存在するとし、教育の目的は他人によって前もって設定された情報や技術を子どもの教え込む』という学習理論であるのに対して、『個々に自分たちの経験の解釈を通して知識を構築する』ものである」とし、従来の学習理論との比較によって、構成主義的学習理論を捉えている。つまり、構成主義的学習論の特徴は、「子どもをどのように捉えるか」、「知識をどのように捉えるか」、「授業をどのように捉えるか」の3つの観点から以下のように整理することができる。

第1表 従来の学習論と構成主義的学習論（中澤・田淵より引用作成）

	従来の学習論	構成主義的学習論
子ども	知識を受動的に受容する主体	対象に能動的に関わる実体
知識	絶対的な真理・知識が厳然と存在する	子どもの生活的概念によって個性的に構成される
授業	知識を分析し、分割し、構造化し、効率的に伝達することに関心をもつ	子どもがどのように知識を構成していくか、その環境のあり方に関心をもつ

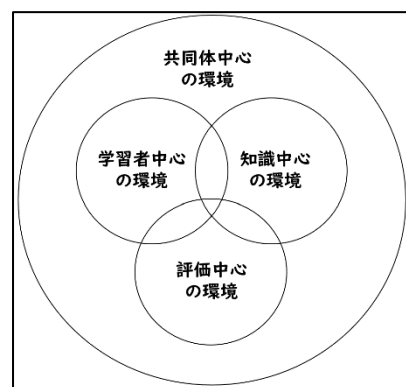
中澤・田淵(2004)は、構成主義的学習論について「社会科を原点に立ち返らせると共に、現代の子どもの実態に即した改革への契機を含むものである」とし、「社会科教育の目的である社会的認識の獲得と、公民的資質の育成が可能であると共に、子どもの人間形成にも有効に作用する」と述べている。また、關(2012)は、「社会科とは、そもそも子どもが中心となって、社会を研究するための教科である。子どもの主体性が発揮できてこそ、社会科を学ぶ意義も大きい」とし、子どもの主体性を重視する構成主義的学習論の意義を主張している。

第2節：構成主義的学習論における教師の役割

本節では、「構成主義的学習論」における教師に求められる役割について論じていく。久保田(2012)は、学校教育における構成主義的な学習について『行為主体性(agency)』を持った学び手がコミュニティへの参加を前提に、状況の中で能動的に周りの人や道具との相互作用を促進するための学習環境をデザインする。学習そのものをデザインし、実践するのは学び手自身であり、学び手の行為主体性に委ねる。学び手が主体的に周囲と関係性を作り上げていくための要件をデザインしていくことが、自律的な学びを生み出していく」としている。つまり、教師に求められる役割は、相互作用を促進するための学習環境をデザインし、学習者の自律的な学びを生み出すことであると考えられる。關(2012)は、構成主義的な学習について「子どもが、知識を個々の人間や絵、文章、談話、映像、音楽などのような文化的なものとの交流によって再構成をしていく学習に重点が置かれることになる。」とし、教師の役割については「子どもに対する促進者であり、協力者となる。」としている。また中澤・田淵(2004)は、ヴィゴツキーの『教育心理学』の一節を引用しつつ、教師の役割について「教師にできることは、子ども達に、ある行動を形成することではなく、ある行動を形成することができる環境をコーディネートすることである。」としている。これらの引用を踏まえると、教師に求められる役割を、知識を伝達する役割から、学習者がうまく学べる学習環境をデザインし、学習者の主体性を促していく役割に転換する必要があると考えられる。本研究に即して述べると、学習者の社会認識の形成を促す学習環境をデザインすること。また、子どもの学習状況や理解状況を見取り、子どもに適切な支援を行っていくことである。前者については第2章、後者については第3章で詳述する。

第2章：構成主義的学習論の具現化としての学習環境デザイン

本章では、学習環境をデザインする視点について述べる。その際、ブランスフォードらの提案は示唆的である。ブランスフォードらは、これまでの学習科学の知見から明らかになった一般的な教授学の原則をまとめ、次の4つの視点を指摘した。それは、「学習者中心」「知識中心」「評価中心」「共同体中心」の4つである。ブランスフォードらは、これらの4つの視点の連携を図ることが、学習を促すための重要な鍵になると指摘をしている。以下では、それぞれの視点を取り上げて述べる。



第1図 学習環境デザインにおける4つの視点

①学習者中心

出典：Bransford et al.1998

この考え方は「構成主義」に基づいている。ピアジェ(1973)は構成主義的な学習について「子どもは自分の発達の水準を向上させるような活動にかかわるときに、まずは自分の理解できている水準の理解を持ち出して活動を展開しようとするし、他者を含む周りの環境とのかかわりを通して新しい理解を自分のそれまでの理解の上に積み重ねると考えられている。」と説明している。つまり、学習者の理解の向上を支援するためには、それまでに学習者が何をどのように理解しているのかという先行知識を正確に把握することが重要となる。「学習者中心」の原則の要点をまとめると次の2点であり、1点目は「学習への主体的な参加を促す学習環境」、2点目は「学習者の既有知識を重視する学習環境」である。

②知識中心

ブランスフォードら(2000)は「学習者軸の環境だけでは、子どもは社会でうまく適応していくのに必要な技能を身に付けることはできない。」と指摘する。つまり、子どもが理解に基づく学習をし、転移が生じるような学習をするように教師は支援することが求められる。これを実現させるのが「知識中心」の学習環境である。パリンサーら(1984)は知識中心の学習環境について、子どものメタ認知的活動を促していく環境であると指摘し、このような知識を構築する学習を支援し、意味を理解する学習を促すためには、「漸次的形式化」という教授法が効果的であると指摘されている。つまり、子どもの現在の発達を見取り、発達の最近接領域に即した足場づくりによって徐々に支援していくことが重要である。「知識中心」の原則の要点をまとめると次の2点であり、1点目は、「メタ認知的活動が促される学習環境」、2点目は「知識が徐々に形式化される学習環境」である。

③評価中心

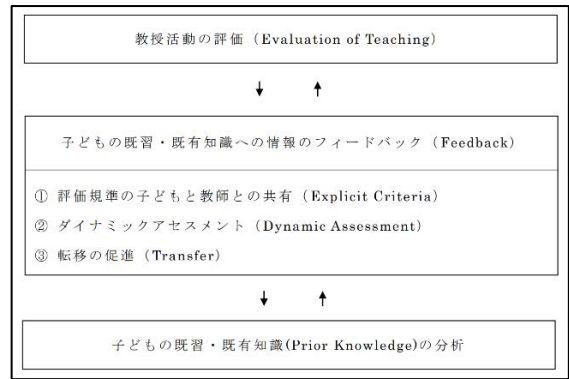
ブランスフォードら(2000)は「効果的な学習環境は、「学習者中心」「知識中心」であるとともに、「評価中心」でなければならない。つまり、フィードバックを与えること、修正の機会をもたせること、そして評価されることが学習者の学習目標に沿っていることが重要である。」と述べ、「評価中心」の学習環境の重要性を指摘している。とりわけ、形成的アセスメントが重要であると述べられている。つまり、子どもの出来不出来を明らかにする評価ではなく、その時点での学習状況を見取るための評価が求められる。「評価中心」の原則の要点をまとめると「形成的アセスメントが重視された学習環境」である。

④共同体中心

共同体中心の考え方はその他の学習環境の原則をすべて網羅するように位置づいている。これらの関係性について、大島(2006)は「他の3つの考え方が持っている価値を、学びにかかわるすべての人、すなわち共同体が一貫して共有していることが、こうした学習環境の成否を分けるということの意味する」と説明している。こうした指摘は、本研究が立脚する社会文化的アプローチと共通する考え方であると言える。「共同体中心」の原則の要点をまとめると「社会文化的な学習環境」である。

第3章：構成主義的学習論の具現化としての形成的アセスメント

本章では形成的アセスメントに焦点を当て、具体的な支援の方策について述べる。渡辺(2015)は、形成的アセスメントを「教師が子どもとの対話を軸とし、彼らの学習状況を把握し、適切にフィードバックを与えることであり、それによって子どもが自分の考えを振り返り、適切に新たな知識を構築する」とし、フィードバックを中心に位置付けた形成的アセスメントの実践モデルを示した。フィードバックの要素として、①評価規準の子どもと教師との共有、②ダイナミックアセスメント、



第2図 形成的アセスメントの実践モデル (出典:渡辺(2015))

③転移の促進の3つを述べ、子どもの既習・既有知識と教授活動の評価を行きつ戻りつしながら相互作用的に行うことで、形成的アセスメントの実践が実現されていくとした。このことは、Jonh Hattie(2018)が述べる効果的なフィードバックの3つの質問に対応している。「①フィードアップ(どこに向かっているのか)、②フィードバック(進み具合はどうか)、③フィードフォワード(次に何をすべきか)」である。そして、第2図に示すように、これら3つが適切に機能する4つのレベルを指摘している。

第2表 フィードバックが機能する4つのレベル

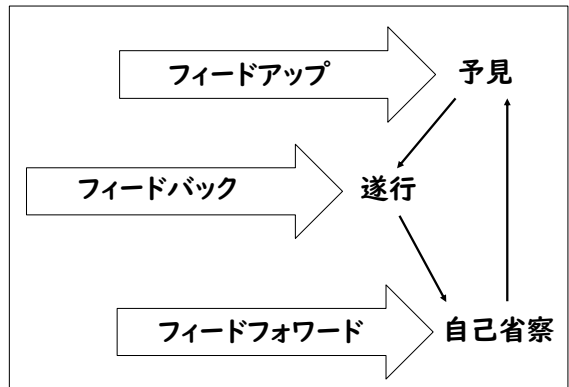
(出典：Hattie & Timperley(2007))

タスクレベル (FT) (Task level)	課題を明確なことにに対して機能する。
プロセスレベル (FP) (Process level)	課題を遂行するプロセスに対して機能する。
自己調整レベル (FR) (Self-regulation level)	モニタリングを通じた自己調整に対して機能する。
自己レベル (FS) (Self-level)	学習者の意欲付けに対して機能する。

本研究では、それらのことを踏まえ、形成的アセスメントを重視した授業づくりについて、フィードアップ、フィードバック、フィードフォワードの3つの要素で構成することを提案する。これらの支援は、ジーマン(2006)が提唱する自己調整学習サイクルモデル「予見→遂行→自己省察」に機能し、子どもが自分の考えを振り返り、適切に新たな知識を構築すると考えられる(第2図)。それぞれのフィードバックの目的と具体的な手立てについては以下で述べる。

①フィードアップ

フィードアップの目的は「ねらいを明確にする」ことである。そのために、本研究においては、授業の導入部で、「タスクレベル」や「自己レベル」のフィードバックを用い、課題を明確にしたり、学習者の意欲付けを促したりすることを目指す。



第3図 フィードバックと自己調整サイクルの関係性

(筆者作成)

②フィードバック

フィードバックの目的は「見取ったことを子どもに返す」ことである。そのために、本研究においては、授業の展開部で、「タスクレベル」や「自己レベル」に加えて「プロセスレベル」のフィードバックを用い、課題を遂行するために必要な支援を行うことを目指す。

③フィードフォワード

フィードフォワードの目的は「子どもの学びを次に生かす」ことである。そのために、本研究においては、授業の終末部及び授業後に記述するまとめに対して、一人ひとりの実態に応じて、4つのレベルのフィードバックを用い、次の学びへの動機づけや自己調整を促すことを目指す。

第4章：授業実践及び効果検証

第1節：学習支援過程モデルの構築

本節では、第2章で明らかにした学習環境デザインの視点と第3章で明らかにした形成的アセスメントの要素を統合し、以下のデザイン原則に基づき、学習支援過程モデルを構築する。

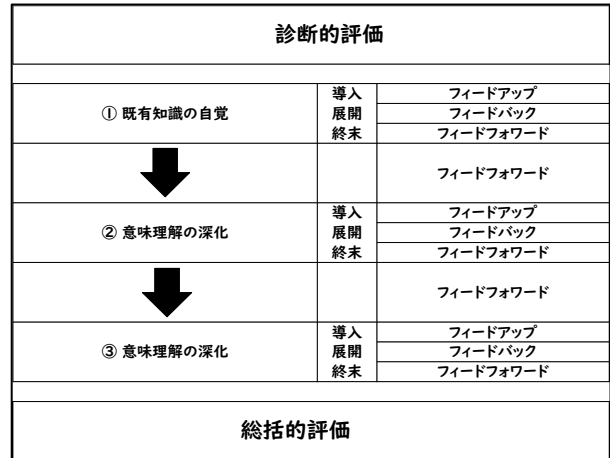
第3表 本研究におけるデザイン原則（筆者作成）

デザイン原則①	既知知識を重視する【学習者中心】
デザイン原則②	認識を徐々に広げる【知識中心】
デザイン原則③	子ども同士の相互作用を促す【共同体中心】
デザイン原則④	自己調整学習を促す【評価中心】

第2節：学習支援過程モデルに基づく授業実践

本節では、前節で構築した学習支援過程モデルに基づいた授業実践の具体について記述する。今回の授業実践は、岡山県内の公立小学校の5年生、30名を対象に行った。単元は、「水産業のさかんな地域」であり計3時間の授業を実施した。

本単元は、学習指導要領で示されている「見方・考え方」のうち、「事象や人々の相互関係の視点」に対応しており、中学校社会における「公民的分野」、高等学校公民科における「政治・経済」につながる内容である。そこで、本単元では、経済分野を事例とし、とりわけ「商品の価格」に焦点を当てた授業実践を行う。以下では、商品価格の決定因に関する児童の経済認識に関する先行研究を基に、目指す社会認識を設定する。先行研究としては、安達ら(2018)、呂(2013)、福田(1997)、日下(1996)、田丸(1989)などがある。安達ら(2018)は、商品価格の決定因として「需要」「供給」「費用」「利益」「有用性」「希少性(付加価値)」「物理的側面」という7つに整理している。これらの視点は、社会諸科学の捉えとしても妥当であると考えられ、また、質問紙を用いた調査によって明らかになったものであり、本研究で用いる商品価格の決定因として適していると考えられる。以上のことから、本単元で目指す社会認識を『商品の価格は、「①需要」「②供給」「③希少性」「④付加価値」「⑤有用性」「⑥物理的側面」等の要因が複合的に反映され決定している。』とした。次に、児童がもつ既知知識を把握するために、診断的評価を行った。具体的には、第4図のようなアンケートを実施した。



第4図 学習支援過程モデル（筆者作成）

診断的評価の結果(第5図)、値札から分かる情報(種類、部位、場所)に着目する児童が、半数以上見られた。一方で、値札から分からない情報(希少、人気、高級)に着目する児童は少数であった。そこで、次のような単元目標を設定した。

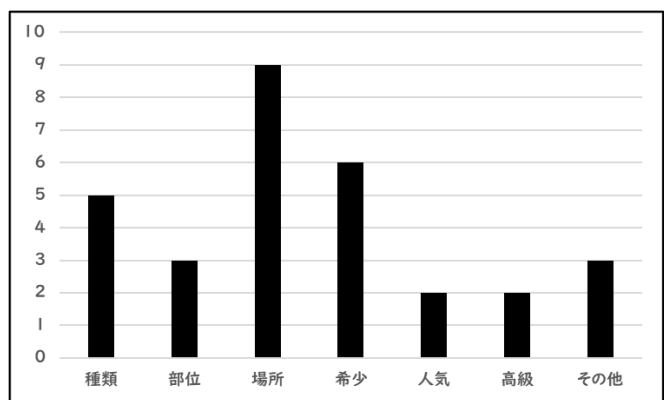
第4表 社会認識のレベル（筆者作成）

レベルⅠ	値札から分かる情報(種類、部位、場所)のみの説明
レベルⅡ	値札から分からない情報(希少、高級、人気)に注目した説明
レベルⅢ	値札から分かる情報と分からない情報を結び付けた説明



第5図 社会科学習についてのアンケート

(筆者作成)

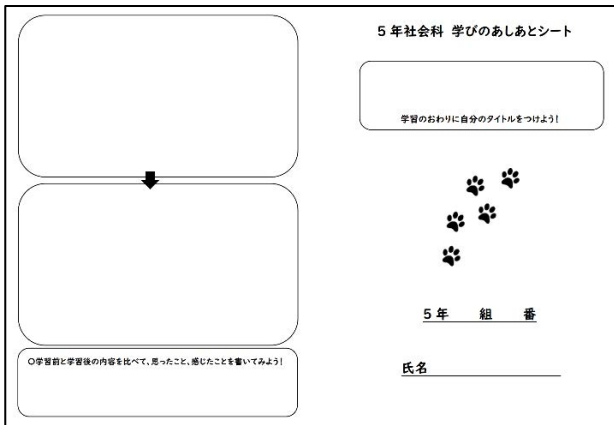


第6図 診断的評価の結果

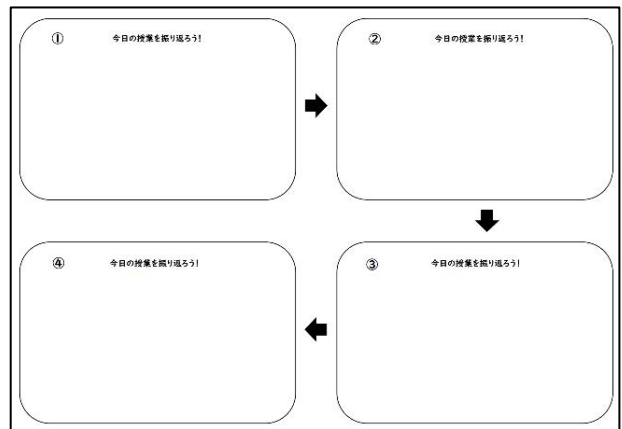
(筆者作成)

第5表 授業実践の概要 (筆者作成)

時間	目標	デザイン原則	学習過程	支援過程
単元前	既有知識を把握する	①	アンケートを記入する	
1.導入	レベルⅠ→レベルⅡ 【既有知識の自覚】	①④	問題に対する自分の考えを整理する	課題を明確にするフィードアップ
1.展開		①③④	既有知識の吟味	問題解決を支援するフィードバック
1.終末		①④	学習プロセスをふり返る	ふり返りを促すフィードフォワード
		④		自己省察を促すフィードフォワード
2.導入	レベルⅡ→レベルⅢ 【意味理解の深化】	①②④	なぜクロマグロや大トロは高いのだろうか	課題を明確にするフィードアップ
2.展開		①②③④	「種類」「部位」に注目した問題解決	問題解決を支援するフィードバック
2.終末		①②④	学習プロセスをふり返る	ふり返りを促すフィードフォワード
		④		自己省察を促すフィードフォワード
3.導入	レベルⅡ→レベルⅢ 【意味理解の深化】	①②④	なぜ大間のクロマグロを高いのだろうか	課題を明確にするフィードアップ
3.展開		①②③④	「場所」に注目した問題解決	問題解決を支援するフィードバック
3.終末		①②	学習プロセスをふり返る	ふり返りを促すフィードフォワード
単元後	変容を自覚させる	①	アンケートを記入し、自己評価を行う	



第7図 学びのあしあとシート(表) (筆者作成)



第8図 学びのあしあとシート(裏) (筆者作成)

第9図 2時間目の授業資料 (筆者作成)

第10図 3時間目の授業資料 (筆者作成)

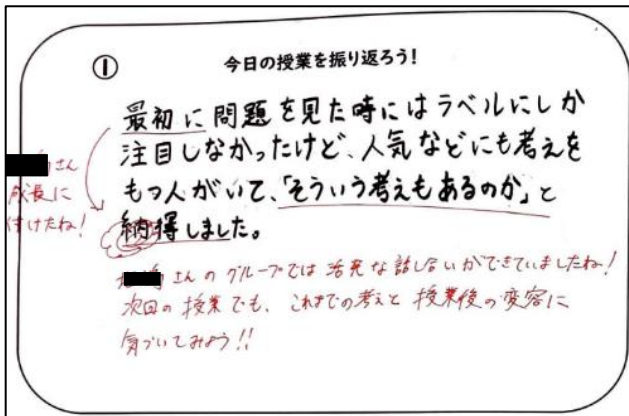
第3節：学習支援過程モデルの効果検証

本節では、学習支援過程モデルの効果検証を行う。まずA：「学習者が教師の意図通りの活動を行ったかどうか」の検証を目的として、ワークシート及び逐語録の分析を行う。次にB：「社会認識が形成されたかどうか」の検証を目的として、単元前後で行ったアンケートの分析を行う。

A：「学習者が教師の意図通りの活動を行ったかどうか」の検証

デザイン原則①：既有知識を重視する【学習者中心】

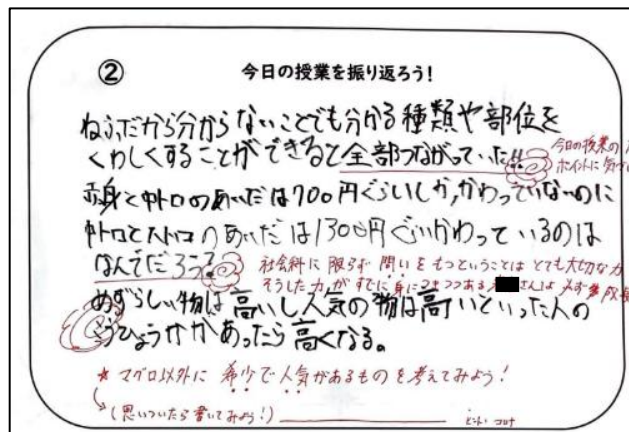
A児は1時間目の授業後に「最初に問題を見た時にはラベルにしか注目しなかったけど、人気などにも考えをもつ人がいて、そういう考えもあるのかと納得しました」という記述を残している。こうした記述から、A児は、自分自身をもつ既有知識を自覚することができていると考えられる。なぜなら、A児童は、自分自身の初めの考えと現在の考えとの違いに気付くことができているからである。よって、研究仮説①において、学習者は教師の意図通りの活動を行っていると考えられることができる。



第11図 A児の記述

デザイン原則②：認識を徐々に広げる【知識中心】

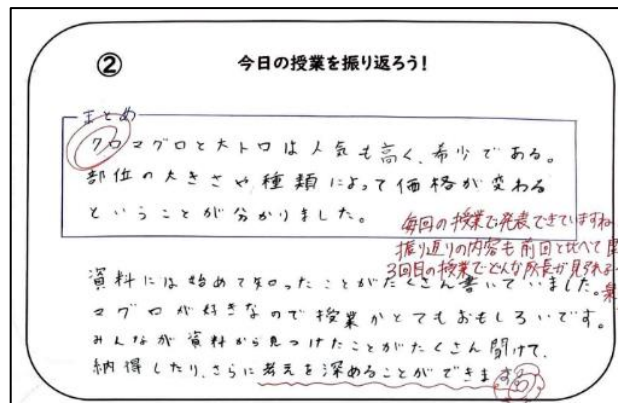
B児は、2時間目の授業後に「ねふだから分からないことでも分かる種類や部位をくわしく考えると、全部つながっていた」という記述を残している。こうした記述から、B児は、自分自身の既有知識を足場にして授業に参加することができていると考えられる。なぜなら、B児は、前時とのつながりを意識しているからこそ、「全部つながっていた」という納得感につながっていると考えられるからである。よって、研究仮説②において、学習者は教師の意図通りの活動を行っていると考えられることができる。



第12図 B児の記述

デザイン原則③：子ども同士の相互作用を促す【共同体中心】

C児は、2時間目の授業後に「みんなが資料から見つけたことがたくさん聞けて、納得したり、さらに考えを深めることができます。」という記述を残している。こうした記述から、C児は、自分の考えを説明したり、相手の考えを聞いたりすることができていると考えられる。なぜなら、C児は、他者の意見を取り入れて、納得したり、考えを深めたりすることができているからである。よって、デザイン原則③において、学習者は教師の意図通りの活動を行っていると考えられることができる。



第13図 C児の記述

デザイン原則④：自己調整学習を促す【評価中心】

①フィードアップ

T	でもさ、55万円と3億円ってすごい開きがあるよね。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">タスクレベル</div> 考察する問題を明確にするためのフィードバック
C1	まあ産地でしょうね。	
T	うん、 <u>産地が関わっているのかもしれない。</u>	
C1	だって1キロ120万円、、単位が1キロ	
T	キロ当たり120万円だから、大体60倍 <small>くらい</small> の値段の違いがある。じゃあ、 <u>そんな高いマグロってどこで獲れるん</u> やって話。どこで獲れると思う。	
...		
Cn	青森!!!	
C2	全部、青森やん	
Cn	えーぐ!!!	
C3	全部、出身同じやん	
C4	えーおかしくね	
T	じゃあ、めあて書いていくよ	
C4	えーなんでやる	

めあてをもつ段階で、「価格差に焦点化させる」「場所に焦点化させる」という「タスクレベル」のフィードバックを行うことで、見通しや問いをもち、「予見」段階に機能したと考えられる。

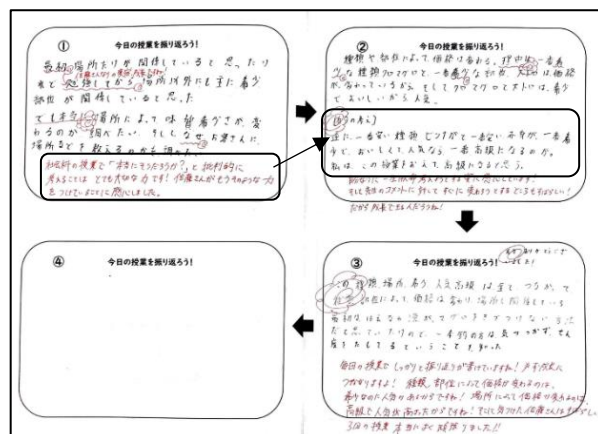
②フィードバック

T	大間まぐろというブランドのところから考えた人	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">プロセスレベル</div> 問題解決において、思考を促すためのフィードバック
C2	大間で水揚げされたマグロは最高級品で、船がいつどんな漁法で獲ったマグロかを厳しく管理している。	
T	そうだね。え、、最高級品で管理している。 <u>これなんで厳しく管理しているの。</u>	
C2	えーと、勝手に一人で漁をしたりすると、評価が落ちたりするから、ちゃんと厳しく管理して、みんなで協力して、良いものをつくろうとしている。	

めあてからまとめの段階で「根拠を求める」フィードバックを行うことで、児童の思考を促し、「遂行」段階に機能したと考えられる。

③フィードフォワード

1時間目の振り返りで「でも本当に場所によって味、質、希少性が変わるのか調べたい」という記述が見られた。それに対して、価値づけ、「社会科の授業で本当にそうだろうか?と批判的に考えることはとても大切な力です」というプロセスレベルのフィードフォワードを行った。その結果、2時間目の振り返りで、自分の考えを書く姿が見られるようになった。教師からのコメントによるフィードフォワードにより、「自己省察」段階に機能したと考えられる。



B:「社会認識が形成されたかどうか」の検証

次に、単元前後の問いに対する記述データを基に、社会認識が形成されたかどうかの検証を行う。その際、次の2つの方法によって分析を行う。1つ目は、授業前後の児童の各要因に対する注目度の量的変化を分析する。具体的には、価格形成に関わる要因を「部位」「種類」「場所」「希少」「高級」「人気」と設定し、回答記述に見られる用語を各要因のカテゴリーに帰属させ集計する。2つ目は、価格形成に関する児童の論理構造を質的に分析する。具体的には、「+ (並列関係)」「→ (因果関係)」といった記号を使用して各要因の相互関係をまとめ、回答内容をルール化した。例えば、「部位や場所がちがうから」という回答は「部位+場所」。また、「希少な種類だから」は「希少+種類」、そして、「希少な部位にも関わらず人気があるから」は「希少→人気」という方法で行う。

第6表 量的変化の分析結果

着目した要因	事前	事後
部位	4	18
種類	14	22
場所	21	15
希少	6	19
高級	4	19
人気	2	16

量的変化の分析の結果は第1表の通りである。分析の結果を踏まえると、次の2点の特徴を指摘することができる。1点目は、事前と比較して事後は、場所を除き、全ての要因で事前を上回っていることである。2点目は、その中でも特に、「部位」「希少」「高級」「人気」の要因の変化が大きいということである。

論理構造の分析の結果は第2表の通りである。分析の結果を踏まえると、次の2点の特徴を指摘することができる。1点目は、事前と比較して事後は、「部位」「種類」「場所」といった、値札から分かる情報のみに注目する

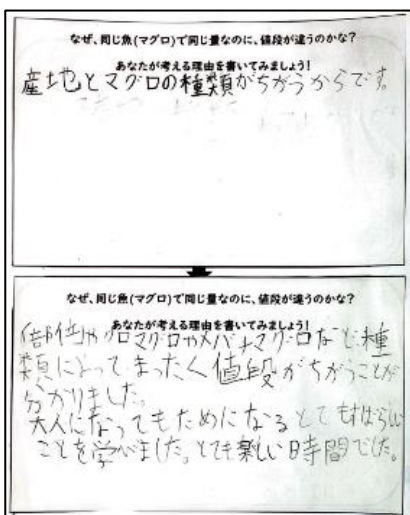
第7表 論理構造の分析結果

ルール	事前	事後
「部位」「種類」「場所」	19	6
「部位」「種類」「場所」+「希少」「高級」「人気」	11	21
「部位」「種類」「場所」→「希少」「高級」「人気」	0	3

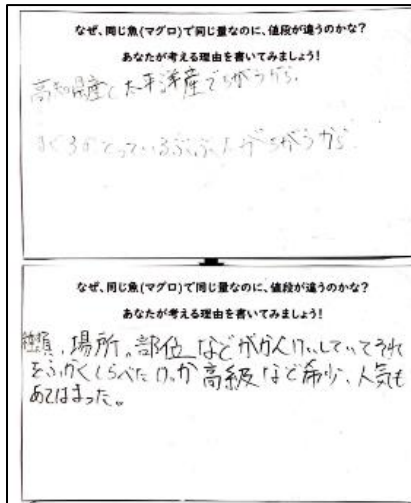
児童が大きく減少したということである。2点目は、値札から分かる情報に加えて、「希少」

「高級」「人気」といった値札から分からない情報にも注目する児童が大きく増加し、わずかながら、因果関係にも注目して説明できる児童も見られた。

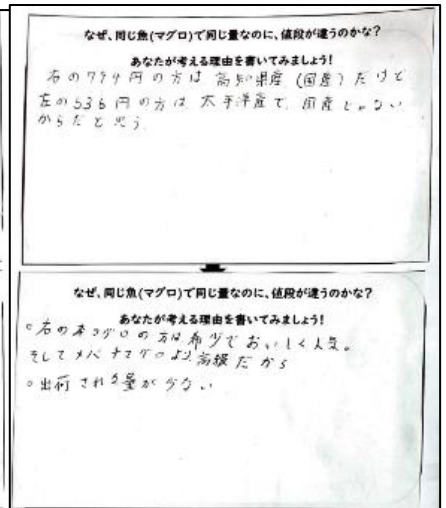
実際の児童の記述は以下の通りである。第11図は、事前で「場所」「種類」に注目していた説明が事後で「部位」「種類」に注目した説明をするようになった児童である。第12図は、事前で「場所」「部位」に注目した説明が事後で「種類」「場所」「部位」「高級」「希少」「人気」に注目した説明をするようになった児童である。第13図は、事前で「場所」に注目した説明が事後で「希少」「人気」を結び付けた説明をするようになった児童である。



第15図 E児の記述



第16図 F児の記述



第17図 G児の記述

終章：本研究の総括

本研究の目的は、「社会認識の形成を保障するためには、どのような学習指導が求められるのか」という問いを解決することであった。そこで、構成主義的学習論を理論的基盤とし、形成的アセスメントを重視した授業づくりによって解決を目指した。第1章では、本研究が立脚する「構成主義」について考察を行い、「構成主義の意義」「構成主義的学習論における教師の役割」について検討した。第2章では、第1章で明らかにした「構成主義的学習論における教師の役割」に基づき、「いかに授業をデザインしていけばよいか」について検討した。その際、ブランスフォードらの提案を援用し、学習環境をデザインする4つの視点について整理した。第3章では、第1章で明らかにした「構成主義的学習論における教師の役割」に基づき、「いかに子どもの学びを支援していけばよいか」について検討した。その際、渡辺の提案を援用し、フィードバックを重視した形成的アセスメントモデルとして具現化した。第4章では、第2章、第3章で整理した理論に基づいた学習支援過程モデルを構築し、授業実践を行った。さらに効果検証を行い、構築した学習支援過程モデルの有効性を検討した。その結果、社会認識の形成の促進に一定程度効果が見られた。そのため、次の4つのデザイン原則である「①既有知識を重視する」「②認識を徐々に広げる」「③子ども同士の相互作用を促す」「④自己調整学習を促す」に基づく学習支援過程モデルは、社会認識の形成を保障する上で有効であると考えられる。

今後の課題として、次の2点を改善していきたい。①目標としたレベルⅢに達した児童が3名しかいなかったことから、どのような学習指導が必要とされるか探究し、授業改善を行いたい。②本研究によって一定程度の効果が見られたデザイン原則は、一回のみの実践による結果である。教育現場において、どのようなデザイン原則が原因でどのような結果になったのかを実証することは困難である。三宅・白水(2003)によると「因果関係についての決定的な証拠ではないが、似たようなことが何度も一貫して説明できるならその仮説は真実を表している可能性が高い」としており、今後も「開発・実践・検証」のサイクルを繰り返し、デザイン原則を原因と言い切れるまでに質を高めていきたい。

引用・参考文献

- ・ Bransford, J. D., Brown, A. L. and Cocking, R. R. (2000) :How People Learn-Brain, Mind, Experience, and School, National Academy Press
- ・ Palincsar, A. S. and Brown, A. L.(1984) :Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities, Cognition and Instruction, 1(2), pp. 117-175
- ・ OECD 教育研究革新センター(2008) :『形成的アセスメントと学力』, 明治図書
- ・ 安達和哉・加藤寿朗・大島悟・石野陽子(2018) : 児童の経済認識を育てる社会科授業開発に関する発達的研究—商品価格の決定因に関する調査を通して—, 学校教育実践研究, 第1巻, pp. 103-111
- ・ 岩田一彦(2015) :『社会科固有の授業理論 30 の提言』, 明治図書
- ・ 大島純・野島久雄・波多野誼余夫(2006) :『教授・学習過程論 学習科学の展開』, 放送大学教育振興会
- ・ 加藤寿朗(2007) :『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究』, 風間書房
- ・ 加藤寿朗(2012) :『社会科と子ども』社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』, 明治図書
- ・ 久保田賢一(2000) :『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』, 関西大学出版部
- ・ 久保田賢一(2012) : 構成主義パラダイムの学習理論, 関西大学総合情報学部紀要, 第36巻, pp43-55
- ・ John Hattie(山森光陽訳)(2018) :『教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』, 図書文化社
- ・ 關浩和(2012) :『社会科の学習における主体性とどのようなものか』社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』, 明治図書
- ・ 中澤静男・田淵五十生(2004) : 構成主義にもとづく学習理論への転換—小学校社会科における授業改革—, 教育実践総合センター研究紀要, 13巻, pp. 13-22
- ・ ビアジェ, J.(滝沢武久訳)(1973) :『発生的認識論』, 白水社, pp. 18-71
- ・ 堀哲夫(2019) :『新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』, 東洋館出版社
- ・ 文部科学省(2017) :『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』
- ・ 渡辺理文(2015) : 形成的アセスメントを基軸とした理科授業デザインとその学力形成への寄与に関する研究, 博士論文
- ・ 渡辺理文(2015) : 形成的アセスメントに基づく理科授業を構想するためのモデルとその検証, 日本教科教育学会誌, Vol. 37, No4, pp. 11-23

はじめに

高等学校国語科では、「教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向」にあることや、「古典に対する学習意欲が低いこと」などが課題として指摘されている。また、令和4年度から成人年齢が18歳へと引き下げられ、高校生にとって政治や社会が一層身近なものとなるなか、高等学校においては「学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができる」学習者の育成がこれまで以上に求められている。これらを受け、平成30年告示の高等学校学習指導要領解説には、改定の基本方針の一つとして『『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進』が挙げられた。これまでも各学校では、授業を教師主導から、生徒主体へと転換させる取り組みが数多く行われてきたが、今回の改訂はこうした授業改革をさらに推し進めることが目指されている。

この背景には、「どれだけ知識を覚えたか」ではなく、知識や経験を活用して「何ができるようになるか」を重視する新しい学力観が存在する。すなわち、「コンテンツ・ベース」から「コンピテンシー・ベース」への教育の転換である。ただ中村高康(2018)が指摘しているように、昨今の新しい学力観をめぐる議論は、旧来の学力観やこれまでの教育を否定すること自体に力点があるとともに、ここで提唱されている新しい能力が、21世紀という新しい時代にはじめて必要になる能力というわけではなく、むしろこれまでも求められてきた能力にすぎないという課題もある。また石井英真(2017)は、コンピテンシー(資質・能力)の重視が、教科内容の学び深めにつながることや態度主義・活動主義に陥る可能性があることを指摘している。加えて森本信也(1992)や高橋哲郎(2000)などによって「知識を自ら構成する能動的な主体としての学習者像」を想定する構成主義的な学習観への批判的検討も行われている。

こうした近年の教育改革とそれに対する応答について検討するうえで、オランダの教育哲学者であるガート・ビースタ(Gert.J.J.Biesta)の論考は様々な示唆を与えてくれる。ビースタの問題意識は、各国の教育議論において「よい教育とはなにか」「何がよい教育を構成するのか」という問いがほとんど消滅してしまっている点にある。この原因として挙げられるのが、「教育」という語彙がいつの間にか「学習」や「学び」へと置き換えられる「教育の学習化」と呼ばれる現象である。ここでは「学習すること」自体が目的となってしまう、どのような生徒が、何の目的で学習をするのかといった教育のねらいや目的は姿を消す。ビースタは、教育の三つの機能「資格化(qualification)」、「社会化(socialisation)」、「主体化(subjectification)」を分析の枠組みとすることで、ねらいや目的を教育議論に取り戻そうしている。

そこで本研究では、ビースタの主張などを参照しながら新学習指導要領を分析することでその課題を明らかにするとともに、「よい教育のあり方」を実現する見方や考え方について考察する。以下ではまず、2017・2018年に改訂された新学習指導要領から二つの特徴を抽出する。つぎに、二つの特徴を分析することを通して、その背景とともに問題点を指摘する。そして、オランダの教育哲学者であるガート・ビースタ(Gert.J.J.Biesta)の分析枠組みを用いながら、新学習指導要領の課題を明らかにする。最後に以上の分析を踏まえたうえで一年次に行った実践を捉え直す。

1. 新学習指導要領の二つの特徴

① 「資質・能力」の目標化(「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベース」への転換)

- ・「何を教えるのか」(コンテンツ)ではなく、「何ができるようになるのか」(コンピテンシー)を軸に学習指導要領を再編成。
- ・新学習指導要領では「資質・能力」という言葉が「コンピテンシー」とほぼ同義で使われており、教育課程全

体を通して「資質・能力」を育成することが目指されている。

- 学校教育が育成すべき能力を、各教科の「知識・技能の習得」だけでなく、領域を超えて機能する汎用的な「認知スキル」や「社会的スキル」にまで拡充。(奈須正裕, 2015)
- 新学習指導要領の中心は「資質・能力」に置かれており、「『育成すべき資質・能力』からそれに相応しい特定の目標・内容、方法、評価が導出される」という基本構造によって成り立っている。(田原宏人, 2016)

②「学習」への焦点化（「教授から学習」への転換）

- ・「資質・能力」を身に付ける方法として強調されているのが、子どもの（主体的・対話的で深い）「学び」。
- 新学習指導要領を支えている学習理論は「学習者が知の探究者として自ら問題を見つけ出し主体的に解決を試みたり、理解しようしたりすること」を重視する（社会的）構成主義。(田原宏人, 2016)
- 「学校教育における教授 (teaching) から学習 (learning) へのパラダイム転換を意味するもので、これまでの教育のあり方を抜本的に変革する教育改革として捉えることもできる」(松尾知明, 2017)
- ※当初、資質・能力を育成するための学習・指導方法として提唱されたのが「アクティブ・ラーニング」であったが、徐々に「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないか」といった懸念も示されるようになった。その結果、新学習指導要領には「主体的・対話的で深い学び」という新しい学びのあり方が規定され、「特定の授業方法ではなく、子どもが身につけるべき資質・能力を育成するための不断の授業改善」を行う視点として位置づけられた。

新学習指導要領の二つの特徴

- ・一つは「資質・能力」(コンピテンシー) を教育課程全体の目標と位置づけている点、もう一つは、その目標を達成する方法として「学習」を重視している点。
- 今井康雄 (2018) …かつての教育論の中で論じられる「能力」が「教育の前提条件として扱われていた」(能力に必ず教育) のに対し、近年の教育論では「能力」が「目標」として位置づけられ、「教育によって積極的に形成すべき何か」として捉えられている。そして、「能力という最終的な結果が問われること」によって、これまでのように「教える側が何を教えるのかではなく、学ぶ側が最終的に何を学んでいるかが、教育を論じる場合の焦点になる」。今井は、以上の分析をもとに、「コンテンツからコンピテンシーへ」、「教授から学習へ」という二つの転換を新学習指導要領から読み取っている。

2. 「コンピテンシー・ベース」への転換と「資質・能力」の目標化

(1) 「コンピテンシー・ベース」への転換とその背景

- 高度情報化、グローバル化、知識基盤社会の進展など、変化が激しく予測が困難な社会状況を受けて、従来の学校教育で育成されてきた「学力」を越えた「新しい能力」への社会的要請が急速に高まっている。
- 本田由紀によるハイパー・メリトクラシー論 (2005)
- 松下佳代による「新しい能力」論 (2010)
- 「コンピテンシー」は、こうした社会変化によって求められるようになった新しい能力のひとつの形態として位置付けることができる。

(2) 「資質・能力」が目標化される過程

- 「コンピテンシー」概念の世界的流行
- コンピテンシー：OECDの「コンピテンシーの定義と選択 (DeSeCo)」プロジェクトによって策定された能力概念。「特定の状況の中で (技能や態度を含む) 心理社会的な資源を引き出し、動員することにより複雑な需要に応じる能力」とされる。

○「日本型 PISA ショック」(2003 年調査、2004 年公表) と教育施策への反映

・読解力向上プログラム (2005)、全国学力調査 (2007)

・PISA 型学力、PISA 型読解力を重視する 2008・2009 年改訂学習指導要領

○2008・2009 年版学習指導要領を受け継ぐ新学習指導要領

→旧「学習指導要領の特徴を継続し、それを精密化、体系化した構造になっている」(谷口聡, 2017)

(3)「コンピテンシー・ベースへの転換」及び「資質・能力の目標化」に対する批判

○「新しい能力」それ自体への批判

→本田由紀 (2005) …ハイパー・メリトクラシー下における「ポスト近代型能力」の要請は、意欲や創造性といった人間の深く柔らかい部分までを評価の対象とし、それらを社会のために動員・活用しようとする状況を生み出す。また、「ポスト近代型能力」は努力やノウハウによって形成されにくく、家庭環境によって大きく左右されるものであるため、深刻な社会的不平等をもたらしかねない。

→中村高康 (2018) …「メリトクラシー」(能力主義) には「常に疑念を向けられ、反省的に問い直される契機をそれ自体のうちに含み込んでいる」が、現代社会ではこうした「メリトクラシーの再帰性」が一段と高まることによって、これからの時代に必要とされる「新しい能力」を求める議論が活性化する。しかし、そこで提出される「新しい能力」は、なにも新しい時代になってはじめて必要になってきたようなものではなく、むしろ「これまでも求められていたし、これからも求められるであろう陳腐な能力」にすぎない。ここで人々が本当に求めているのは「新しい能力」ではなく、「新しい能力を求めなければならない」という議論それ自体である。

○PISA 調査に対する批判

→高山敬太(2018)…英語圏の PISA 研究は「多くが PISA に対して懐疑的・批判的な態度をとっている」。実際に OECD の PISA に対しては 2000 年の開始当初からさまざまな批判がなされてきた。※調査方法の妥当性については統計学者から、PISA のイデオロギー的前提や統治機能については教育社会学者と比較教育学者からそれぞれ批判されてきた

→2014 年には、インターネット上に PISA 統括責任者であるアンドレス・シュライヒャー博士宛ての「公開書簡」が掲載されている。ここでは、現在の PISA のあり方が、「教育の伝統や文化が持つ多様性を、偏った尺度で測定している」、「計測できる狭い面だけを強調して、道徳的、市民的、芸術的発達は測定していない」といった側面から批判されている。(日本経済新聞, 2014 年)

○PISA の受容の仕方に関する批判

→松下佳代 (2010) …本来であれば「他のキー・コンピテンシーと相互関連性をもちながら形成をはかるべき」PISA リテラシーを、それ自体で独立した能力と捉え、「PISA 型学力」や「PISA 型読解力」という形で初等・中等教育に浸透している状況に警鐘を鳴らしている。

→佐藤学 (2008) …PISA などの国際学力ランキングが国家戦略としての教育改革を推進するために利用されている。また、PISA 型学力を「21 世紀の教育が到達すべき目標として設定し、しかも従来の『生きる力』の延長線上に位置づけている点」において PISA 型学力の拡大解釈を行っている。

○コンピテンシー (資質・能力) に対する懸念

→菱刈 (2019) …「資質」と「能力」を一括りにし、それらを学校の教育課程や教育者の工夫によって十分育成できるとする前提、およびそれを支える学習理論に疑問を投げかける。そして「教育可能なもの」と「教育不可能なもの」として能力と資質を区別してきた教育思想史の文脈からすれば、「資質・能力」を一体化して捉える新学習指導要領の見方は「驚くほどの進歩もしくは飛躍」があると指摘する。

→石井英真 (2015, 2017) …「社会からの要求が経済界からの要求に一元化され、教育という営みが、そうした要求に子どもたちを効率よく適応させていく社会化作用 (職業スキル訓練と教化) に矮小化される」という危

険性。

「コンピテンシー・ベース」への転換と「資質・能力」の目標化に着目した分析

→背景には、変化が激しく予測が困難な社会状況を受けて、従来の学校教育で育成されてきた「学力」を越えた「新しい能力」への社会的要請が急速に高まっているという現実がある。「新しい能力」の一形態として登場した「コンピテンシー」や「リテラシー」は国際的な学力調査によって世界に拡散し、日本でもこの調査結果は教育政策に取り入れられた。その結果、「資質・能力」を目標に据えた新学習指導要領が誕生した。しかし、こうした教育政策には主に教育社会学者からの異議申し立てや、その受容の仕方に関する指摘、資質・能力を目標にすることで起こる問題点などさまざまな批判もなされている。

3. 「教授」からの転換と「学習」への焦点化

○教育の「学習化」(learnificatin)

→「教育についての語りに用いられてきた語彙を『学習』や『学習者』の語彙に変形すること」(ビースタ, 2016)

→児童や生徒を「学習者」(learners)と呼ぶことや、授業を「学習の促進」や「学習経験の提供」と再定義することなどに現れている。(ビースタ, 2017a)

・日本の教育においても、ビースタの言う「学習化」は進行しており、新学習指導要領はその流れを強く受け継いでいる。

○「学習化」の背景

→「多様な、部分的には対立さえする諸傾向と諸発展の組み合わせの結果である」(ビースタ, 2016)

・「学習」という用語が増加した原因は、(1)従来の教育の権威主義的な形式に対する批判、(2)新しい学習理論の隆盛、特に学びや教授の構成主義理論の勃興、(3)従来、政府や国家が責任を担ってきた職務を個人に担わせようとする新自由主義政策の影響(ビースタ, 2017a)などが挙げられ、これらが複雑に絡み合った結果として教育の「学習化」と呼ばれるような現象が引き起こされたことになる。

○「学習化」の問題

・「よい教育とはなにか」「何がよい教育を構成するのか」という問いの消滅

→教育とは、生徒が学習することそれ自体ではなく、「生徒がなにかを学ぶこと」、「生徒たちが何らかの理由でそれを学ぶこと」、「誰かからそれを学ぶこと」であり、教育について論じる際には常に「教育内容」、「目的」、「人間関係」への視点が不可欠である。(ビースタ, 2017a)

⇔「個人主義的で個別化を志向する抽象的な過程の言語」である「学習」という言葉の氾濫は、「人々が教育内容、教育目的そして人間関係といった教育における重要な観点について考察すること」(ビースタ, 2017a)を妨げる作用がある。

⇒結果として教育の学習化は、「よい教育とは何か」という問いの消滅につながり、その隙間を埋めるようにして「学習の効果」や「学びの成果」が教育の価値となる。ここでは「測定できる力」こそが重要であり、成果や効果が上がりさえすれば「よい教育」と見なされる。

⇒加えて教育の学習化によって、「学習すること」自体が目的となってしまう、どのような生徒が何の目的で学習をするのかといったねらいや目的は背後に隠れてしまう傾向にある。

※学習化をもたらす背景自体にも様々な批判が寄せられている。「構成主義的学習観」に対するや森本信也(1992)や高橋哲郎(2000)、高宮正貴(2021)の指摘、「新自由主義的教育改革」に対する中嶋哲彦(2013)や佐藤学(2008)、佐貫浩(2017)の論考など

「教授から学習」への転換と「学習」への焦点化に着目した分析

→教育哲学者であるピースタは、本来であれば教育の中心に据えられるべき目的や価値に関する問いが、「学習化」という現象によって後景に退き、これに代わって教育の成果や効果性のみが重視されるようになった現状を批判している。ピースタの言う「学習化」は日本でも進行しており、新学習指導要領がその流れを強く受け継いでいることは明らかである。しかし、学習の焦点化に対しては、上記のピースタによる学習化批判に加えて、こうした流れをもたらした理論や改革自体への批判もある。

4. 新学習指導要領の課題

○新学習指導要領の二つの見方

①従来の学力を超えた「新しい能力」が必要とされるようになった結果、それらが「資質・能力」として目標化され、その習得方法として「学び」が重視されるようになったという見方。

②そもそも「学習化」が進行しており、その結果、教育の目的や価値に関する問いが消滅し、代わりに「教育の成果や効果性」（目標）が重視されるようになったという見方。

→どちらか一方のみが正しく、一方が間違っているというわけではなく、両者が関連しながら教育政策や教育実践に影響を与えてきたと考えるのが妥当。ゆえに、新学習指導要領においても、「資質・能力の目標化」と「学習化」に伴ういくつかの問題が、それぞれに重なり合いながら存在している。

○「資質・能力」と「学習」の結合による新たな問題

・今井康雄(1998)…新教育の時代に「実践によって確かめられた科学としての教育学」と「科学によって根拠づけられ正当化された教育実践」とが相互規定関係を結んだ結果、現在の常識的な教育観でもある「子どもの側の自発的な活動（中略）を前提とし、教育とはこの自己活動の統御だと考えるような教育のイメージ」が形成されたと主張。こうした理論と実践の循環関係から、教育に関する自明な了解が紡ぎ出される一方で、「この回路に回収できない事象は自明性の背後に追いやられることになる」。

→新学習指導要領はこうした教育観の延長線上、またはその到達点に位置づけられることがわかる。ここでは教育を、「理論と実践」という枠組みに限定したうえで、「子どもの自発的な学びを生み出すこと」や「学びを統御することによって資質・能力を育成すること」などが重視される。そして教育実践を評価する主な指標が「成果や効果性」に置き換えられることは、理論と実践がこれまで以上に強く結びついたことを意味する。その結果、この回路から外れる事象は否定され、排除されることになる。

・松下良平(2010)…今井の論を引き継ぎ、上記の教育観の思考枠組み自体が「解決しようのない教育問題を際限なく産み出していく」ことを指摘。なぜなら、科学の成果が実践に活かされるほどに、子どもをめぐる問題が「教育によって解決可能な問題」になっていき、「教育によって解決すべき問題」がひたすら増殖していくから。

→ゆえに新学習指導要領も同様の問題に直面する。すなわち、「学習の成就＝能力形成という教育の目論見を達成すること」は、「能力や学習のメカニズムの（自然）科学的解明」を通して可能であるとみなされ、もし仮に達成できない場合、その原因は学校や教師のありかたに帰せられることになる。

新学習指導要領の課題

→新学習指導要領は「資質・能力の目標化」に伴う問題と「学習化」によって引き起こされる問題に加えて、両者が「目標と手段」として強く結びついたことによって起こる新たな問題も抱えている。

5. ピースタの分析枠組みと新学習指導要領

・松下佳代(2014)は、新しい能力の一つとしての「PISA リテラシー」を取り上げてこれを分析することで、

PISA リテラシーを「飼いならす」こと、すなわち「その影響をコントロール可能なものにする」の必要性を指摘し、その方策を提案している。

→さまざまな問題を含んだ新学習指導要領も教師や教育学者によって「飼いならされる」必要がある。そのためには「資質・能力」や「学習化」に加えて、教育という営み全体を考慮に入れた広い視野からの視点が必要になる。この点において、ピースタの提案や主張は様々な示唆を与えてくれる。

○教育の機能の三分類

→ピースタ教育の価値や目的という論点を教育の議論に取り戻す必要があると主張する。そして、教育のねらいや目的を議論するための枠組みを、現在の教育システムが果たしている「機能」をもとに、「資格化」(qualification)、「社会化」(socialization)、「主体化」(subjectification)として示す。この三つの機能は、教育者がそれぞれの領域で何を達成しようとするのか(目的)について考える際の有効なツールであり、教育目的の三領域ともいえる。

- ・「資格化」(qualification)…知識や技能の伝達と習得にかかわっており、学習者に何らかの「資格」を付与する機能。「特定の仕事や職業のための訓練、あるいは特定の技能やテクニックの訓練」などの具体的なものから、「近代文化への導入、あるいは生活技術の教授」といったより一般的なものまでを可能にするような知識や技能を提供することに見出される。資格化の機能は、「組織された教育の主要な機能の一つであり、そもそも公的資金によって教育を行なう重要な理論的根拠を構成している」
- ・「社会化」(socialization)…子どもたちや若者に特定の文化的・職業的・宗教的伝統に則った慣習やしきたりを示したうえでそれらを授けるという機能。社会化は教育の重要な目的のひとつであり、学校教育でも特定の「規範・価値の伝達」や「文化的・宗教的伝統の継承」をねらいとした実践は積極的に行われている。しかし「隠れたカリキュラム」の研究からも明らかのように、「社会化が教育プログラムや教育実践の明示的なねらいではないとしても、教育は依然として社会化の機能を持つ」。つまり教育は、学習者や教師が意図しない状態ですら、個人を既存の行動様式や存在様式にはめ込んでいく側面がある。このように、教育は「文化と伝統の継承において一望ましい面と望ましからざる面との両面において一重要な役割を演じている」
- ・主体化…教育は資格化や社会に加えて、人間が「主体になるプロセス」にも影響を与える。主体化の機能は、「『新参者』を既存の秩序にはめ込むことを表しているのではなく、そのような秩序からの独立を暗示するあり方や、個人がより包括的な秩序のひとつの単なる『標本』ではないようなあり方」を表す。この点において主体化は、社会化の機能の反意語としても理解することができる。すなわち主体化は、子どもたちや若者が「独創力と責任をもった主体として存在するようになる」ことを志向する。

→ピースタによる教育の機能の三分類は、「教育」という営みが多元的・複合的な概念であることを示す。

- ・教育の多元性…教育の目的に関する問いが「単一の目的のみに向いているわけではなく、実際には、さまざまな異なる目的に方向に向いている」ことを意味する。
- ・教育の複合性…教育が三つの異なった機能を持っているものの、それらは互いに重複する領域も併せ持っているため、完全には区別できないことを表す。

※例えば「資格付与のみに特化した学校でさえ、実際には、社会化や主体化の領域にも影響を与えている」し、「主体化を第一とするような教育に取り組むとき、我々は同じように特定のカリキュラム上の内容と関係して資格化に影響を与えるだろうし、このことが常に社会化の効果も持つ」のである。

→すなわち、教育の機能は三つの領域で構成されるとともに、部分的な重複をもっているという点で、ベン図の形式で最もうまく表すことが出来る。ピースタはこのような分析枠組みから、「3つの領域相互の間にいかにして意味のある均衡を達成するか」(ピースタ, 2017b)という教育の目的に関する重要な問いを導く。それは同時に「1領域のみを重要だとみなす偏った教育観は、しばしば別の領域に悪影響を与える」(ピースタ, 2017a)ことも意味する。

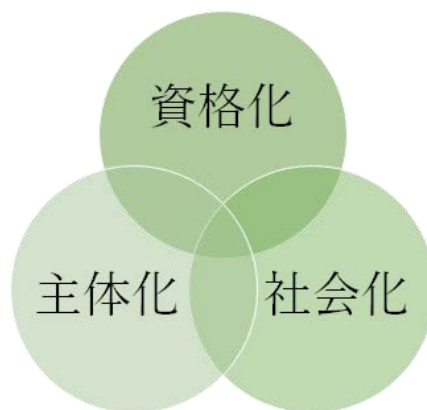


図1 教育の三つの機能

(参考) ガート・ビースタ『よい教育とはなにか』より筆者作成

○ビースタの現状分析と主張

→ビースタは現在の教育を「グローバル・ネットワーク社会（中略）を無批判に容認し、教育の課題はその現実へと生徒を準備させることだけだと理解するアプローチ」として描き出す。そこでは、教育の目的は「生徒をこの『現実』に向けて準備することであると（再）定義されるようになる」。つまり、こうした教育へのアプローチは、「21世紀とグローバル経済の要請に『準備』すべき」という資格化と、「教育をグローバル経済への奉仕者として描き出す」社会化を強調するものとなる。

→ビースタはこうした風潮に対して、現実の社会それ自体を問い直す契機を含んだ「主体化」としての教育を重視する。彼が主体化に焦点を当てるのは、「三つの領域相互の間いかにして意味のある均衡を達成するか」という課題が重要であるとともに、「教育は常に、人間の自由にも関心を持つべきである」という信念にも由来する。

→これまでも学習者が「自由な存在になること」や「主体として存在すること」を目指す教育は行われてきたが、それらは結局「社会化」に陥りがちである。そこでは、教育が行われる前になんらかの「基準」が想定されており、子どもたちや生徒が「何にならなければならないか」を事前に決められているという点で「社会化」の教育である。逆に言うと、「主体化」を目指す教育は、「なんらかの教育プログラム」によって計画することは不可能であり、「特定の教育的な介入もしくは特定の教育学の保証された成果になりうる何か」でもない。ビースタは「社会化」と「主体化」を「理論的にも実践的にも区別し得る方法について再考すること」の重要性を指摘したうえで、主体化を志向する「中断の教育学」を提唱している。ビースタが提唱する「中断の教育学」は、なんらかの成果を保証しうるものではないという意味で「弱い教育学」でもある。しかし、「人間の主体化がある方法で教育的に生み出されうるという理念を我々が諦めたとき」にはじめて、社会化とは異なった「主体化」への可能性が開かれる。ここでの教師の仕事は学習を意図的に中断させることにある。

●「教育の三つの機能」による新学習指導要領の分析

→新学習指導要領もまた、学習の成果を重視する「資格化」とグローバルな競争社会への適応を促す「社会化」に偏っており、それに伴って「主体化」が顧みられなくなっている。しかし、第二章と第三章の分析を踏まえると、より詳細な特徴と課題を描くことが出来る。

○「資格化の拡大」と「資格化の『社会化』への接近」

→まず、従来の学力を越えた「新しい能力」が求められているという議論は、「資格化」の領域がかつてに比べて拡大していることを示している。それは新学習指導要領が、「知識・技能」に加えて、「思考力・判断力・表現力」などの能力や「学びに向かう力・人間性」といった資質までも含めて育成しようとしている事実や、本田（2005）のハイパー・メリトクラシーをめぐる議論からも読み取れる。中村（2018）のメリトクラシーの再帰

性論を踏まえると、資格化の拡大は今後も続いていくと予想できる。ゆえに、教育が担う機能としての資格化の領域を意識的に抑制することが求められる。

→また、これらの資質・能力が「予測不可能な社会への適応」に資するものとされていることを踏まえると、資格化と社会化の距離が縮まり、教育の機能が一元化されつつあることがわかる。要するに「資格化の拡大」は、資格化の領域それ自体に加えて、社会化の領域との「共通部分」を増やす形で進行している。こうした傾向は、学習指導要領前文の「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という文言や、実社会で必要な資質・能力を育成することを目的とした科目の新設に見られる。

○「社会化の『資格化』への接近」

→一方で、「社会化」の領域にも「資格化」へと接近するような変化が起きている。従来の社会化は、人々を特定の規範や価値、あるいは文化や伝統といった「秩序」と一体化させる機能を担ってきた。しかし、近年のグローバル化の進展や大規模な国際比較調査の実施は、社会化が担う機能を「グローバル資本主義への適応」へと変容させてきた。こうして社会化は、「労働力の世界への準備」として機能してきた資格化に限りなく近づいていく。

○「主体化」への誤解

→こうした資格化と社会化の動きに圧迫される形で、主体化の領域はますます顧みられなくなっている。たしかに新学習指導要領では、一見「主体化」に連なるような学びのありかたが目指されているように見える。しかしこれらは「主体として存在すること」ではなく、予測不可能な社会へ適応し、生き抜くための「自律的な学び」として捉えられている。つまり、ここで行われる実践は「主体化」ではなく、「社会化」の機能を持つものである。

○「資格化」の拡大と社会化への接近+「社会化」の資格化への接近+「主体化」の誤解と阻害

→教育の機能及び目的の一元化

新学習指導要領の課題を踏まえた実践のありかた

→教育の多面的・複合的な性質を踏まえると、授業の形式や学習者の行動だけでは、その教育が適切かどうか評価できないことがわかる。一般的にかつての教室は、教師が知識を教え、児童生徒がそれらを静かに聞くということになっていたが、現在の教室では学習者の活動や会話が重視され、教師は知識の伝達者というよりも学習の支援者として存在している。しかし、「このことは『古い』教室が悪く、「新しい」教室がよりよいということ」を必ずしも意味しない。逆もまた然りである。ある場合には、学習者同士の協同学習がふさわしいだろうし、また別の場合には、「古い」教室が効果を発揮する。つまり、特定の教育方法が選ばれるかどうかは、その実践が何をねらいにしているのかという「教育の目的」に規定される。

→そして目指すべき教育は、その多面的・複合的な目的の間の均衡を保つことにある。新学習指導要領が上記の特徴と課題を有していることを踏まえると、その「飼いならし」は「資格化」「社会化」の意識的な抑制と「主体化」の余地を開き続けることが重要となる。これは「教えないこと」を意味しない。むしろ「教えること」によって三領域の均衡を保つことが求められる。

6.実践の捉え直し

○実践の概要

→「比較読み」を通して古典に親しみ、読みを深めていく授業を行う。同じ場面について書かれた異なる作品(『大鏡』『花山天皇の出家』と『栄花物語』『花山たづぬる中納言』)を比較することを通して、一作品の読解では得られない、比較読みならではの気づきを得ることができる。また相違点もとに作品を分析・解釈し、議論することで自分の考えを広げたり深めたりすることができる。

→『大鏡』『花山天皇の出家』では、第65代の花山天皇が夜中に宮中を抜け出し、花山寺で出家するまでの顛末

が、その出家騒動の黒幕である藤原一族の動きも含めて描かれている一方で、『栄花物語』「花山たづぬる中納言」では、同じ事件について書かれてはいるものの、藤原氏についての記述はない。このほかにも花山天皇の出家の理由や文体などいくつかの違いがある。生徒にはこうした作品の相違点をもとに議論を重ねることで、それぞれの作品の作者の執筆姿勢にも意識を向けることができるよう設問を用意した。

→実践の具体的な流れとしては、まず授業前に『大鏡』「花山天皇の出家」と『栄花物語』「花山たづぬる中納言」のそれぞれの現代語訳を配布し、内容を押さえておくよう指示するとともに、予習プリントを配布し、登場人物の確認や、読み比べて気づいたことなどを記述させた。授業の導入では、二つの作品の文学史における基本情報を確認したのちに、二つの作品の原文を教師が範読した。展開では、グループで二つの作品の相違点を見つけるとともに、そうした違いが生じる理由について話し合った。その後、『大鏡』の作者の視点から『栄花物語』についての評価を行った。終末では、本時の目標が達成できたかどうかを「はい」「いいえ」で自己評価するほか、感想や本時の学びなどをワークシートに記述した。

○実践の捉え直し

- ・現代語訳の大胆な活用、古典作品の比較読み、グループでの活動など成果はあったものの、文法事項や原文の扱いや、教師のまとめの不十分さなど課題も見られた。
- 「教えること」に対する迷いや「学習者中心」という言葉の捉え方などに課題がある。また、新学習指導要領で提示された「課題」をそのまま使用している点は再検討する必要がある。
- ・実践が本当に「資格化」や「主体化」につながっているのか。
- 本当に国語科で育成する「ことばの力」が身に付いたのか。「主体化」につながるような時間が存在したのか。
- ・「資質・能力」をどう扱うべきか。
- 指導案では、「古典の作品について、内容や解釈を自分の知見と結び付け、考えを広げたり深めたりする」を「読むこと」の目標として挙げていた。しかし、こうした資質・能力を実践の中で扱うには工夫が必要。

○課題を解決するヒント

◎「主体化」につながる実践

「国語の授業」とは、他者の発する言葉の裏側にある欲望や権力性を批評し、自分もまた他者へ言葉を発する時には、欲望や権力性に極力自覚的であり続けようとする事への教育、といえる。すなわち、他者に簡単に所有されず、他者を容易に所有せず、ともに言葉のやりとりを通じてよりよい社会を模索して作り上げていく力を育成する場である。そして、そこに必要なのは、他者の存在であり、他者を認識させていく仕掛けであり、環境である。自分と他者それぞれが前提としているもの、「自分たち」が前提としているもの、それらを可視化していき、批評していく場としての授業である（古田尚行，2019『『国語の授業』とは何か』，傍線部筆者）

- 発問：「あなたは後に『大鏡』を執筆することになる作者です。執筆に先立って『栄花物語』を読んだとき、あなたはどんな感想を抱いたでしょう。」
- クラスの回答が大きく二つに分かれた発問。これを「自分と他者それぞれが前提としているもの、「自分たち」が前提としているもの、それらを可視化してい」くような実践につなげられたら…。また傍線部の記述は、ビースタが教育の課題として提唱する「世界の中に、世界とともに成長した仕方で存在すること」とも重なる。

◎資質・能力の扱い方（難波博孝（2016）の提案）

「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（2014）では、「『育成すべき資質・能力』を明確にし、『教科の目標・内容』と区別すること」が論点整理として提出された。しかし、これに対しては資質・能力が際限なく増えていくという「『資質・能力』のインフレーション」や（これは「資格化

の拡大」とも重なる)、『資質・能力』群の乱立」といった問題、そして『資質・能力』と『教科の目標・内容』とのつながり」を決める難しさがある。難波はこれらを踏まえて、資質・能力や新学習指導要領を受け止める「枠組みを前もって用意しておく必要」性を述べている。そして国語教育の目標の枠組みを「態度目標＋価値目標＋技能目標」としたうえで、「資質・能力」をまずは「価値目標」として受け止めていくことを提案している。

→国語教育の「教科の目標・内容」＝態度目標＋価値目標＋技能目標

- ・態度目標…興味や関心、意欲や態度に関する目標。当面の授業や単元への態度形成といった短期的な態度目標から、一生涯学び続けていくという超長期的な態度目標まで考えられる。
- ・価値目標…価値観、ものの見方や考え方にかかわる目標。「知識」や「技能」そのものではなく、それらを支えている価値観、メタ認知、新年にかかわる目標。
- ・技能目標…国語科におけるさまざまな知識や技能。

つまり、「教科の目標・内容」と「資質・能力」を無理につなぐのではなく、『教科の目標・内容』を担う技能目標と『資質・能力』を担う価値目標との両方を狙っていく」ことを目指し、それらを短期的～長期的視点から達成していくことを難波は主張している。

→「資質・能力」をひとまず、「価値目標」として想定しておくことは、コンピテンシーへの批判を乗り越えるうえでも有効。また、授業での「資質・能力」の扱い方について、ある程度見通しがもてるようになる。

主要参考文献

- ・今井康雄 (2018) 「世界の導入としての教育：反自然主義の教育思想・序説(1)」『思想』第 1136 号、岩波書店、pp.26-45
- ・ガート・ビースタ (2016) 藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義』白澤社
- ・ガート・ビースタ (2017a) 齋藤眞宏訳「何のための教育か? : よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について」『旭川大学経済学部紀要』第 76 号、pp.147-161
- ・ガート・ビースタ(2017b)鈴木康弘・高田正哉訳、小玉重夫監訳「幼稚園のなかのデモクラシー—幼児たちが世界に安心して存在することを支えるということ—」『東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要』第 43 号、pp.193-209
- ・難波博孝 (2016) 「未来の国語教育の方向性」『国語教育思想研究』第 12 号、pp.11-14
- ・本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで—』NTT 出版
- ・松下佳代 (2010) 「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜」松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えらるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- ・松下佳代 (2014) 「PISA リテラシーを飼いならす—グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容—」『教育学研究』第 81 巻 2 号、pp.150-163
- ・松下良平 (2010) 「新教育の彼方へ—学ぶこと・教えることの新たなヴィジョンに向けて」『近代教育フォーラム』pp.139-152
- ・ライチェン, D.S.・サルガニク, L.H.編 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』立田慶裕監訳、明石書店

小学校理科における省エネルギーの授業実践

—第6学年の単元「電気の利用」において—

22P21028 名前 田邊 愛博

第1章 緒論

第1節 研究背景

平成29年の小学校学習指導要領によって、小学校理科第6学年における単元「電気の利用」で科学の基本的概念であるエネルギーを取り扱う。エネルギーに対する知識とともに、エネルギーの捉え方、エネルギーの変換と保存、エネルギー資源の有効利用を分けて理解することが必要とされている。これはエネルギー問題や環境問題と関連があり、持続可能な社会を目指すSDGs(持続可能な開発目標：Sustainable Development Goals)と結び合う内容であり、特に、エネルギー資源の有効利用は、社会科学や技術家庭科の視点からも考える必要がある。

小学校はエネルギー領域の教育課程で系統性を持たせて学習し、学年ごとの発達段階に応じた内容で実地することを検討している。小学校第4学年で取り扱う光電池は発電時に二酸化炭素を排出しないため地球環境にやさしいと評価され学習する。小学校第5学年では、電磁石を作る際に電熱線をコイルにするが、電気を流した時に感じる熱の発生原因を疑問として、本単元に移行する。本単元は、エネルギーの種類と特性を学習するとともに、発電、蓄電を手回し発電機、コンデンサを用いて学習する。ここで、光電池や電熱線に注目し、学習者の生活様式を想定したエネルギー資源の有効利用を実験することで、電気の有効利用と省エネの理解を促す内容になる。

第2節 研究背景に伴う課題

小学校6年生の単元「電気の利用」では、小単元「電気の有効利用」がある。有効利用として、電気を効率的に使用するとともに、エネルギー資源に着目する目的がある。東京書籍の教科書に記載されている実験は、豆電球と発光ダイオードをそれぞれでコンデンサにためた電気の持続時間で測定し、電気を効率的に使用できる発光ダイオードを使うことが効率的である内容になっている。しかし、豆電球とLEDでは、発光の原理、照らす範囲や角度が異なるため、消費電力に対する光エネルギー量が違う物で実験を行っている。暮らしの中で使うことを想定して使用した時の消費電力の小さい方が有効利用であると考えるのは、条件の設定として課題があると考えられる。

第3節 目的

小学校理科の第6学年「電気の利用」で、土井ら(2014)が提案したミニチュアハウスづくりを取り入れた理科の授業が、学習の意欲向上を示唆した。しかし、この結果は対象児童が少なく、さらなる検証が必要だと思われる。そこで、本研究では対象児童数を増やし、小単元「電気の有効利用」の授業にてミニチュアハウスづくりが学習者の学習意欲を向上させ、消費電力や電力量の効率の観点から学習できる発展的活動として役立つ教材の開発を目的とする。

第2章 教材開発

第1節 実験構成部品

本研究では、豆電球やモーターなどの教材を暮らしの模擬的な生活用品として扱うため、ミニチュアハウスに対応したミニチュア家電として設定した。

土井ら(2014)で行ったミニチュアハウスでは、ミニチュアハウスの型に豆電球、モーター、ヒーター、電子オルゴールを用いた。並びに発電方法は、手回し発電機で行った。本実習では、これらに加えて、冷蔵庫、クーラー、モーターカーを追加した。さらに、発電方法として、手回し発電機と太陽光電池を使用した。

ミニチュア家電の選定理由として、エネルギー白書2020では、世帯当たり31.320MJのエネルギー消費が行われていた。そのうち、家電製品は33.80%(約10.75MJ)、給湯28.40%(約8.89MJ)、厨房9.20%(約2.88MJ)、暖房25.40%(約7.96MJ)、冷房3.20%(約1.00MJ)となっている。世帯当たりでの計算のため、地域や床面積、導入する機器等で基準となる基準一次エネルギー消費量は変換する。この基準を下回るためには、熱エネルギーに変換する機器が電気エネルギーを多く使うため、冷暖房・給湯機器にエネルギー変換効率が良い機器を使用するか、消費を

抑えると下がる。さらに、太陽光発電は発電する機器の中で、年間で使うエネルギーより多くのエネルギーを生み出すことができる。それらの観点より、主に熱エネルギーに変換する機器としてクーラー、冷蔵庫を導入した。

電気自動車は、太陽光発電と同じく次世代の環境改善を目指す取り組みとして、行われている。電気自動車のバッテリーを太陽光発電での蓄電装置として、一部代替することで、太陽光発電余剰電力の活用を求められている。本実習では、電気自動車での活用方法と太陽光発電との組み合わせによるエネルギー利用を考察できる教具として、モーターカーを導入した。

使用したミニチュアハウスは、窓と一部の空間を作り、風通しの良い作りになっており、排熱がしやすいため、主に熱エネルギーが主要となるミニチュア家電の目的に沿った発熱反応や吸熱反応をつかみやすくしている。並びにミニチュア家電をはめ込む穴、クーラーを窓際に設置できるような壁の広さと強度、太陽光電池を設置できる屋根など、家庭生活を想起する配置にミニチュア家電が置けるように作った。ミニチュアハウスの教具の特性によって、生活様式の想定と学習の活用方法が結び付けやすいことから、省エネ対策の理解を促すことが可能であると考えられる。実験構成部品を以下に示す。

[発電機] (1) ケニス 手回し発電機 12V, (2) 太陽光電池 Lixada 10W (5V USB ポート)

[蓄電池] (3) LED 付きコンデンサ 10F (モーターカー用)

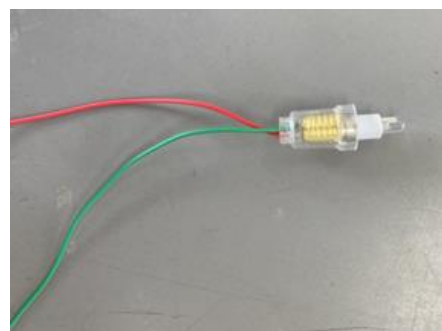
[ミニチュア家電] (4) 豆電球, (5) LED, (6) 扇風機(低電圧モーター), (7) ヒーター(ニクロム線と判定用 LED), (8) 冷蔵庫(ペルチェ素子), (9) クーラー(ペルチェ素子とモーター), (10) 電子オルゴール

[その他] (11) USB ハブ 4ポート, (12) ワニ口クリップ, (13) ミニチュアハウス, (14) 電源装置 TEXIO, (15) 乾電池

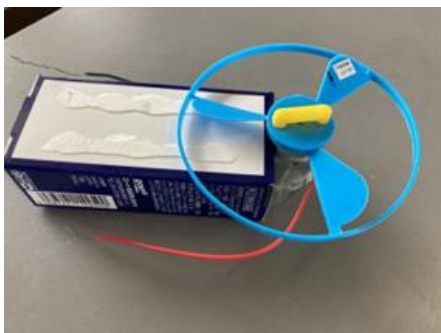
[測定器] (16) デジタルマルチメーター sanwa PC700 , (17) デジタルマルチメーターYOKOGAWA TY530



(4) 豆電球



(5) LED



(6) 扇風機(低電圧モーター)



(7) ヒーター(ニクロム線と判定用 LED)



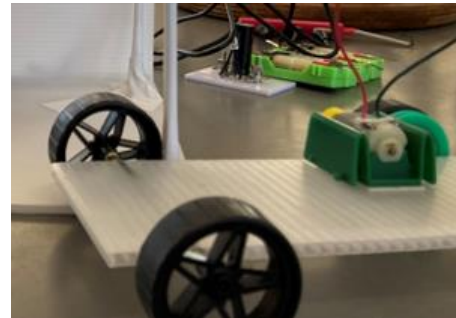
(8) 冷蔵庫(ペルチェ素子)



(9) クーラー(ペルチェ素子とモーター)



(10) 電子オルゴール



(3) LED付きコンデンサ 10F (モーターカー用)

第2節 実験方法

第1項 基礎実験

[発電機] (1) 手回し発電機

手回し発電機のメーカー規格は、12V である。使用した手回し発電機の最大出力電力を測定するため、手回し発電機 1 個と手回し発電機 2 個の直列回路で 10 秒間に 10 回転、20 回転、30 回転で電圧値[V]、電流値[A]を測定する。測定値から発電効率を求め、表と図で表す。

[ミニチュア家電]

手回し発電機 1 個で動かしたときのミニチュア家電である豆電球、LED、電子オルゴール、扇風機(低電圧モーター)、ヒーター(ニクロム線)、冷蔵庫(ペルチェ素子)、クーラー(ペルチェ素子とモーター)に対する電圧値[V]、電流値[A]を測定するとともに、ミニチュア家電を 10 秒間稼働させた手回し発電機の回転数[回]と回転時間[s]を測定した。測定値を計算し、それぞれのミニチュア家電の消費電力量[J]を求め、図に表す。測定方法として図 1 の回路図 1 で示す。電源に当たる記号を手回し発電機として、抵抗をミニチュア家電として表した。

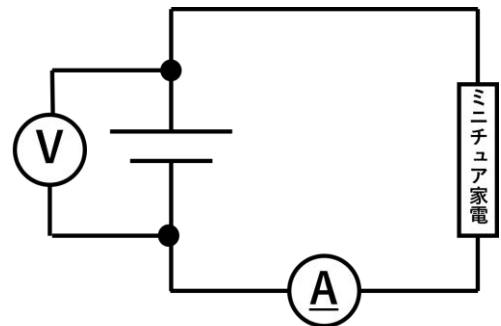


図 1 ミニチュア家電の測定する回路図

第2項 授業実験

4 ポートの USB ハブを使用し、ミニチュア家電を最大 4 個つなげられるように設定する。ミニチュア家電の組み合わせの条件として、同じミニチュア家電を同時に接続できないとし、2~4 個の組み合わせでミニチュア家電を稼働させる。発電方法として、手回し発電機 1 個と手回し発電機 2 個の直列回路で行い、ミニチュア家電が稼働できるように手回し発電機を回転させる。外部電力としてコンデンサや太陽光電池を使用してもよい。授業実験での活動記録をワークシートに記入もしくは指導者に報告する形で活動記録を残す。測定方法として図 2 の回路図 2 で示す。電源に当たる記号を手回し発電機として、1 個~2 個つなげることとする。抵抗をミニチュア家電として表した。図 2 では最大 4 個の組み合わせを並列回路つなげている。

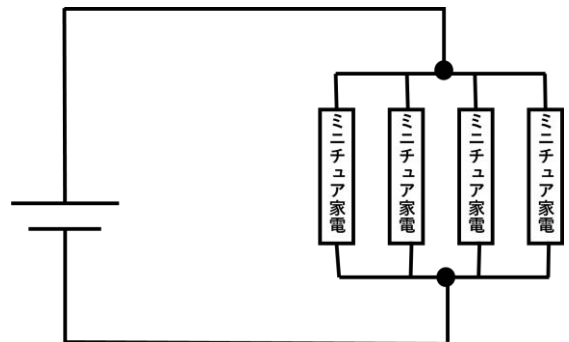


図 2 最大 4 個の組み合わせ回路図

第3節 学習者の授業実験後の意識調査(アンケート調査)

アンケート調査対象は、岡山市北区の小学校 6 年生 29 名で、2021 年 10 月~11 月に実地した。ミニチュアハウスをつくる活動は小単元「電気の有効利用」の 4 時間で行い、学習者を 6 班に分けて各々自由にミニチュアハウスを作成させ、学習者の自主性を持たせた本研究では、アンケート調査を行い質問項目は以下の 5 つである。問 1 理科は好きですか?問 2 あなたはものづくり(工作)が好きですか?問 3 電気はさまざまな物(電化製品、公共施設など)に使われます。あなたが考える電気は、何に使われることがあると思いますか?問 4 電気の有効利用について、あなたは何を考えますか?問 5 あなたは日常生活でどのように電気を使っていきたいですか?を設定した。回答する頻度は、3 回行った。実習における理科授業開始日に事前①と小単元前に事前②、小単元の事後に設定した。問 1、問 2 では、学習意欲と興味・関心を目的に設定しました。問 3 は本実習で得た知識について問うように設定

した。問4は本実習で得た思考力・表現力・判断力について問うように設定した。問5は本実習を得た学びに向かう姿勢として設定した。問3, 問4, 問5では、自由記述であり、すべてのキーワードに目を通し文脈上の意味を考慮した上でカテゴリを作成した。

質問用紙では、電気の有効利用に関する理解度を点数で表した。3件法で回答を求めた。3件法は「よく理解できた」「理解できた」「普通」とし、3点から1点とした。

第3章 実践結果

第1節 基礎実験結果

手回し発電機1個の測定値を電圧[V], 電流[A], 回転時間[s], 回転数[回]で求めた。測定値から電力[W], 電力量[J], 回転時間を10秒間に補正した回転数[回]を求めた。電力[W]は、 $W = V \times A$, 電力量[J]は、 $J = W \times s$, 回転時間を10秒間に補正した回転数[回]は、 $10s : X = \text{回転時間}[s] : \text{回転数}[回]$ で求まる。手回し発電機1個の発電効率を表1で示し、10秒間に補正した回転数[回]に対する電力量[J]を図3で示す。

表1 手回し発電機1個の発電効率

	10秒間10回転	10秒間20回転	10秒間30回転
電圧[V]	0.777	1.548	1.859
電流[A]	0.434	0.981	1.175
電力[W]	0.338	1.529	2.185
電力量[J, ジュール]	3.212	14.421	20.618
回転時間[s, 秒]	9.513	9.433	9.434
回転数[回]	9.90	20.38	29.75
回転時間を10sに補正した回転数[回]	10.41	21.60	31.53

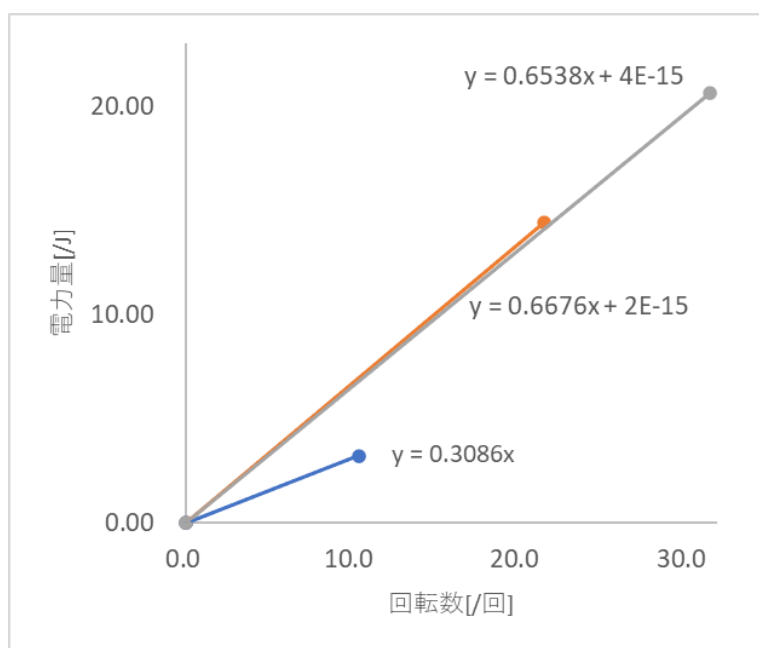


図3 回転時間を10秒間に補正した回転数に対する電力量の比較

手回し発電機2個の直列回路の測定値を電圧[V], 電流[A], 回転時間[s], 回転数[回]で求めた。測定値から電力[W], 電力量[J], 回転時間を10秒間に補正した回転数[回]を求めた。計算方法は上記で示す。2個の直列回路の回転時間を10sに補正した平均回転数[回]として求めた。手回し発電機2個の直列回路の発電効率を表2で示し、10秒間に補正した回転数[回]に対する電力量[J]を図4で示す。

表2 手回し発電機2個の発電効率

	10秒間10回転	10秒間20回転	10秒間30回転
電圧[V]	1.288	1.927	2.380
電流[A]	0.740	1.166	1.505
電力[W]	1.026	2.251	3.583
電力量[J, ジュール]	9.694	21.230	33.799
回転時間[s, 秒]	9.451	9.433	9.432
回転数(1)[回]	10.03	20.68	29.23
回転数(2)[回]	10.23	20.63	30.45
回転時間を10sに補正した回転数(1)[回]	10.61	21.92	30.98
回転時間を10sに補正した回転数(2)[回]	10.82	21.87	32.28
回転時間を10sに補正した平均回転数[回]	10.71	21.89	31.63

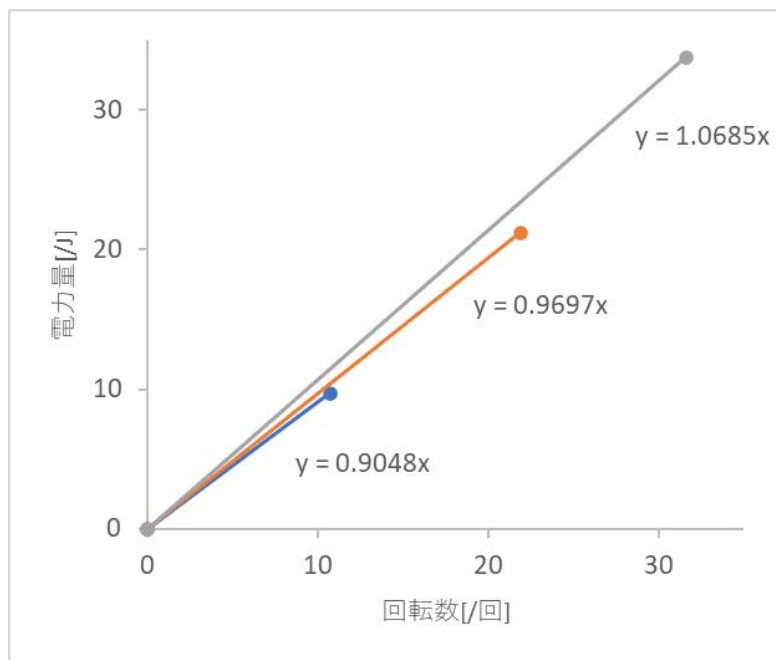


図4 10秒間に補正した回転数[回]に対する電力量の比較

[ミニチュア家電]

手回し発電機1個で動かしたときのミニチュア家電である豆電球, LED, 電子オルゴール, 扇風機(低電圧モーター), ヒーター(ニクロム線), 冷蔵庫(ペルチェ素子), クーラー(ペルチェ素子とモーター)に対する電圧値[V], 電流値[A], 回転数[回]と回転時間[s], 測定値から電力[W], 電力量[J], 回転時間を10秒間に補正した回転数[回]を求めた. ミニチュア家電の測定値から10秒間稼働させた時の電力量[J]を棒グラフで比較した. ミニチュア家電の測定値を表3で示し, 10秒間稼働させた時の電力量を図5で示す.

表3 ミニチュア家電の測定値

	豆電球	LED	電子オルゴール	モーター	ヒーター	冷蔵庫	クーラー
電圧[V]	1.349	2.123	1.281	1.103	2.459	4.196	4.265
電流[A]	0.175	0.022	0.001	0.209	0.018	0.993	1.047
電力[W]	0.236	0.046	0.002	0.231	0.044	4.168	4.468
電力量[J]	2.229	0.420	0.017	2.185	0.417	39.327	40.946

回転時間[s]	9.436	9.118	9.431	9.437	9.514	9.435	9.156
回転数[回]	9.85	9.00	6.25	9.75	10.10	31.80	34.20
回転時間を10sに補正した回転数[回]	10.44	9.87	6.63	10.33	10.62	33.70	37.35

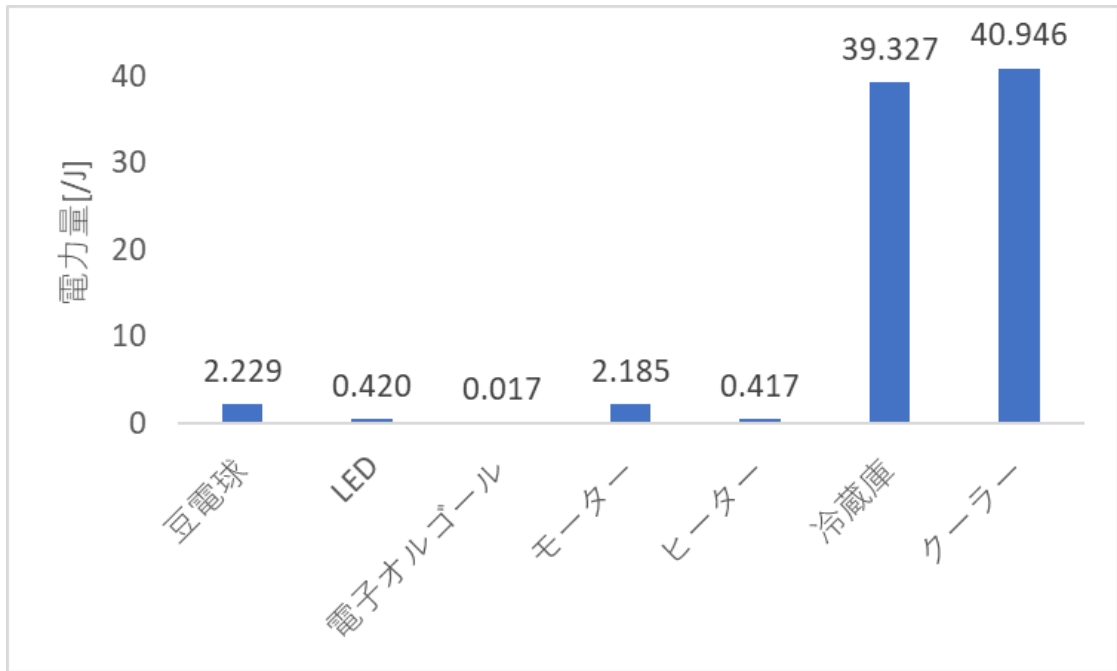


図4 10秒間稼働させた時のミニチュア家電の電力量

第2節 教材を用いた実践結果

全6班で授業実験を行った。組み合わせは2組で21パターン、3組で35パターン、4組で35パターンの計91パターンが想定される。

1班は、組み合わせとしてLED、冷蔵庫、ヒーター、コンデンサを使用した。活動記録は、「太陽光電池を使うとぜんぜん蓄電されなかった。ヒーターはすぐつき、あつたかくなった。LEDもすぐついた。冷蔵庫は少しおそくついたが、ちゃんとつめたくなった。」と書いている。組み合わせの活動では、手回し発電機1個でLEDとヒーターの組み合わせを稼働できた。写真1で作成したミニチュアハウスを示す。

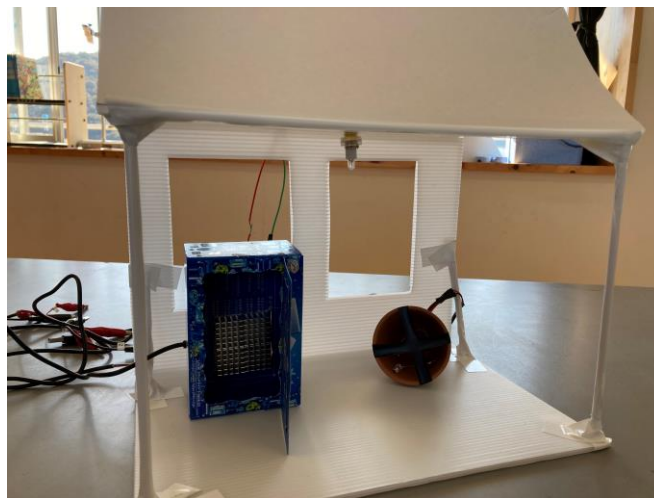


写真1 1班の作成したミニチュアハウス

2班は、組み合わせとしてLED、クーラー、ヒーター、冷蔵庫を使用した。活動記録は、「ヒーターは簡単についた。ヒーターやクーラーは別々でできたけど、4つ組み合わせだと動かなかった。冷蔵庫は時間がなくてできなかった。太陽光電池でそれぞれが動かせるのかやってみた。」と書かれている。写真2で作成ミニチュアハウスを示す。



写真2 2班の作成したミニチュアハウス

3班は、組み合わせとしてLED、クーラー、コンデンサでモーターカー、電子オルゴールを使用した。活動記録は「手回し発電機で電子オルゴールはついた。クーラーはつきかけた。LEDはついた。モーターカーは動いた。」と書かれている。組み合わせを行っており、LED、電子オルゴールで稼働できた。写真3で作成したミニチュアハウスを示す。



写真3 3班の作成したミニチュアハウス

4班は、組み合わせとしてLED、ヒーター、電子オルゴール、冷蔵庫を使用した。活動記録は「太陽光電池で発電させるとヒーターと電子オルゴールがついた。手回し発電機でLEDがついた。冷蔵庫がついた。」と書かれている。写真4で作成したミニチュアハウスを示す。



写真4 4班の作成したミニチュアハウス

5班は、組み合わせとしてヒーター、クーラー、冷蔵庫、コンデンサを使用した。活動記録は「手回し発電機でヒーターは少し暖かくなった。電池や手回し発電機で冷蔵庫は冷たくなった。手回し発電機でもクーラーは動かなかった。電気が足りない。すべて手回し発電機で行った。」と書かれている。写真5で作成したミニチュアハウスを示す。



写真5 5班の作成したミニチュアハウス

6班は、組み合わせとしてLED、クーラー、冷蔵庫、コンデンサを使用した。活動記録は「手回し発電機で冷蔵庫は動いた。冷蔵庫、クーラー、LED、コンデンサの組み合わせでやったけど動かなかった。1回目の実験だと冷蔵庫はつかなかったけど今日はついた。できたのは手回し発電機でたくさん回してできた。」と書かれている。写真6で作成したミニチュアハウスを示す。



写真6 6班の作成したミニチュアハウス

全6班の活動記録から組み合わせとミニチュア家電が個別で実験した時に稼働できているのかを表4で示す。空欄は組み合わせに用いていない箇所、「○」は稼働に成功した、「×」は稼働できなかった、「△」は安定して稼働できなかった。

表4 活動記録と実験の成功表

	1班	2班	3班	4班	5班	6班
豆電球						
LED	○	○	○	○		○
ヒーター	○	○		○	○	
電子オルゴール			○	○		
モーター						
冷蔵庫	○	○		○	○	○
クーラー		×	△		×	×
コンデンサ	○		○		○	○

第3節 学習者の授業実験後の意識調査(アンケート調査)

第3回では、熱エネルギーに変換する機器の割合が大きく増えた。エネルギーを消費して熱エネルギーを得るように活動をする、手回し発電機や太陽光発電では、他のエネルギーに比較して苦勞していた児童が多くいたため、困難だったため印象に残り、解決するべきものだと考えている児童がいたためである。図5で示す。

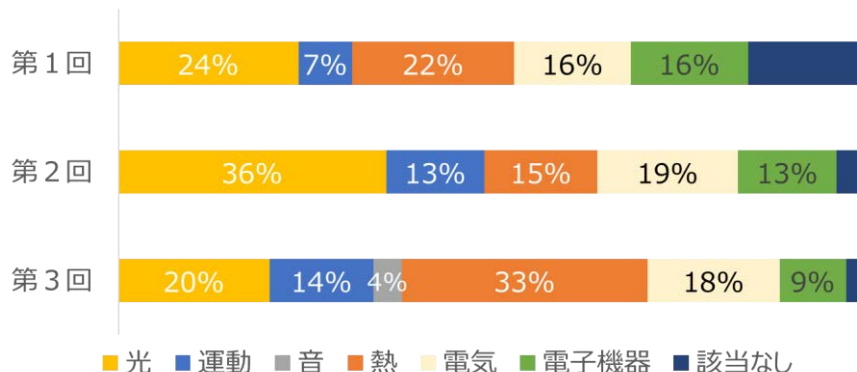


図5 アンケート調査のエネルギー種類におけるカテゴリ (問3)

問4は、実習を行う前では、節電をするが多く、対象機器の設定は書かれていなかった。実習後の3回目では、エネルギー消費量の違いで使用方法を工夫している児童、機器の使用に考慮している児童が増えた。表5で示す。

表5 電気の利用方法についての出現頻度単語および類義単語

	1回目	2回目	3回目
節電する。	22	18	13
必要最低限使用する	1	2	4
エネルギー消費量の違いで使用方法を工夫する	0	0	4

問5は、問4と同じく実習を行う前では、節電をするが多く、対象機器の設定は書かれていなかった。実習後の3回目では、機器の特性を把握できた学習者が半数ほどいたため、電子機器に応じて工夫する必要性を答える学習者が増えた。表6で示す。

表6 これからの電気の使用についての出現頻度単語および類義単語

	1回目	2回目	3回目
節電する。	13	18	10
暮らしに必要な量を使う。	7	1	0
電子機器に応じて工夫する。	0	2	10

第4章 考察

第1節 教材を用いた授業の分析

表1と図3から手回し発電機1個の発電効率として、10秒間に20回転と30回転は、10秒間に10回転と比較すると、発電効率に差がないといえる。表2と図4から手回し発電機2個の直列回路の発電効率は、2個とも回転数を10回転、20回転、30回転に速く回すことで発電効率は上がるといえる。手回し発電機の発電効率を含めて、ミニチュア家電を稼働させることを想定すると、すべてのミニチュア家電は稼働することができる。

図4から消費電力の小さい順に並べると、電子オルゴール、ヒーター、LED、モーター、豆電球、冷蔵庫、クーラーである。冷蔵庫とクーラーは、ほかのミニチュア家電と比較しても非常に消費電力量が大きく、手回し発電機1個で稼働させるには、10秒間に30回転以上の速さで回転させなければならない。さらに、クーラーは電流値が1.0Aを超えているため、回すための負荷もそれなりにかかる。表4からクーラーが実験で成功できていないのは、稼働させるために必要な回転数が学習者たちにとって困難だった。冷蔵庫は、クーラーと同じく回転数や回す負荷大きい学習者は成功できているため、実験として可能な物であると考えられる。

組み合わせをおこなった斑がいたが、LED、電子オルゴール、ヒーターの組み合わせが稼働に成功した。表1と図3から手回し発電機1個の発電効率から表3のミニチュア家電を並列回路で計算した場合、表3より電圧値[V]はヒーターに合わせられて2.459V、電流値[A]はそれぞれの電流値の総和になるので、0.408Aになるので、電力[W]は0.100W、10秒間の電力量[J]は1.004Jとなる。手回し発電機1個の10秒間10回転の電力量は3.12J

なので、稼働できることが考えられる。活動記録にも、ヒーターの稼働のしやすさが書かれており、教材の意図として熱エネルギーの消費電力量が、光エネルギーや運動エネルギー等と比較して大きいことを学習させたい物であったが、ヒーターに使用したエナメル線の抵抗値が小さいため、消費電力量が小さくなることを実習で取り上げることができれば、消費電力量を得られるエネルギー量として理解することができ、ミニチュア家電の組み合わせによって、最初に発電した電気量と得られるエネルギー量の効率として、電気の有効利用が理解できたのではないかと考える。同じエネルギーの種類として、光エネルギーで豆電球と LED、熱エネルギーで冷蔵庫とクーラーとヒーター、得られる効果として同じ家電として、扇風機(モーター)とクーラーで比較できるが、学習者の組み合わせに豆電球とモーターを使用している班がおらず、熱エネルギーの機器のみの比較になったため、熱量[J]の視点として取り組めたと考えられる。

第2節 学習者の授業実験後の意識調査(アンケート調査)

図5からエネルギー種類を授業実験から得られた結果である表4の効果があると考えられる。問4の出現頻度単語および類義単語に1点が「節電する」、2点が「必要最低限使用する」、3点が「エネルギー消費量の違いで使用方法を工夫する」と設定した時と、問5の出現頻度単語および類義単語に1点が「節電する」、2点が「暮らしに必要な量を使う」、3点が「電子機器に応じて工夫する」と設定した時で評価すると表7で表し、示す。

表7 授業を受けた学習者の理解度

学習者	2回目	3回目
問4	22点	33点
問5	26点	40点

26人1クラスを対象とした実践結果で、ミニチュアハウスを用いての理解度向上の効果は確認できたと考える。得点数が2回目から3回目で問4は11点上がり、問5は14点上がっている。評価の尺度は、土井ら(2014)を参考に使用しているため、上記の検証より詳細に考察ができない。

第5章 結論

小単元「電気の有効利用」の授業にてミニチュアハウスづくりが学習者の学習意欲を向上させ、消費電力や電力量の効率の観点から学習できる発展的活動として効果的であると確認できた。課題として、アンケート調査を取り入れる上で、項目や理解度の尺度に対して、定量的に把握できるような内容にしなければならないと考える。

引用・参考文献

- 文部科学省 (2007) 『環境教育指導資料 [小学校編]』
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 理科編』 p.12-22, p.82-83
- 土井健, 古屋佳宣, 佐伯英人 (2014) 『ミニチュアハウスづくりを取り入れた理科の授業—小学校の第6学年「電気の利用」において—』 第63回日本理科教育学会中国支部大会, p.12
- 経済産業省 (2022) 『令和元年度エネルギーに関する年次報告(エネルギー白書2020)』資源エネルギー庁, 第2部第1章, p.102-167
- ユネスコ (2022) 『SDGs アクションプラン2022 持続可能な開発目標のための教育—学習目標2022』
- 増田伸江, 園部幸枝, 佐藤明子, 菊池洋 (2018) 『子どもの意欲を喚起し、主体的に学べる理科授業—小学6年「電気と私たちの暮らし」の授業を通して』 第69回 日本理科教育学会全国大会
- 高木浩一 (2007) 『地域連携を活用した小学校高学年用エネルギー環境 学習プログラムと教材の開発』電気学会論文誌, 127 巻4号 p.205-211
- 小川芳樹, 澤谷精, 中村洋 (2009) 『文京区の小学校における電力消費の実測と省エネルギー活動』経済論集, 34 巻, 1・2号, p.57-66
- 辻耕治, 田城賢太郎, 建元喜寿 (2021) 『SDGs への生徒の関心についてのアンケート調査 —筑波大学附属坂戸高等学校を例に—』 58: 61-70
- 西大條利宜, 鈴木道哉, 森野仁夫, 岡建雄, 竹林芳久 (2015) 『地方都市における一戸建住宅の太陽光電余剰電力の電気自動車バッテリーによる吸収に関する調査研究』日本建築学会環境論文集, 80 巻 708号 p.149-158

構成に着目した創作分野の実践的研究

—高等学校芸術科音楽における旋律の創作から—

名前 徳田 旭昭

1. 問題提起

1. 1 研究の背景

高等学校芸術科音楽（以下、音楽I）における創作分野の学習とは、生徒の感性や表現力を育む中心的な活動であり、重要な学習分野である。創作分野の重要性について、河添、多賀（2012）は「生徒に感性や表現力を育む中心的な活動として在るべき」と述べている。その一方で、高等学校の音楽教員を対象に「創作分野の授業実践をどう思っているか」と尋ねると、過半数以上が「やや苦手である」もしくは「苦手である」と回答している。この原因について、形式や構成に関する生徒の知識不足を指摘する声が多くあがっている。

音楽における形式とはなにか。「クラシック音楽、特に歌詞を伴わない器楽においては、形式の把握は決定的に重要だ」と沼野（2017）が指摘しているように、17世紀から20世紀初頭の作品を概観すると、作曲家はフーガやソナタ形式といった、楽曲に明確な形式をもたせていることが分かる。雅楽では「序破急」、ポップソングでは「Aメロ、Bメロ、サビ」がこれにあてはまる。つまり形式（form）とは、曲を支える枠組みのようなものといえるだろう。

これに対して構成（composition）はラテン語の *componere*（並べる）が語源であり、「ひびきを素材として、これらの時間的な経過の中に、それぞれの芸術家の美的理念を展開する行為」と定義される（新音楽辞典、1973）。また、「作曲」が一般的に *composition* と訳されることから、一つ一つの音を繋げていく作曲の本質的行為と同義であるといえる。現代を代表する作曲家 H. Lachenmann は「作曲するにはたくさんのアイデアが思い浮かぶ。だが、それらのアイデアは全て取っておく必要がある（Hilda, 2022）¹⁾」と述べている。言い換えれば、単にアイデアの羅列によって作曲するのではなく、構成に基づきながら音の行方に耳を傾け、いかにつむぎ、形作るかを問いつけることとなる。このような構成によって周期的に組織されたフレーズが連なることで、まとまった形式をもち、作品として仕上がっていく。

またストラヴィンスキー（1935）も、創作における構成の重要性について、以下のように述べている。

「音楽という現象は、事物の間にひとつの秩序を確立することを唯一の目的として私たちに与えられているのである。したがってそれが実現されるためには、必然的にもつばらコンストラクション（構成）が要求される。構成がなされ、秩序が達成されれば、すべてが言われたことになる。」

このように創作においては、本来構成による視点が重視されるが、近年の創作学習では ICT の活用や、即興演奏など、生徒にとって取り組みやすい学習が多く示されている。取り組みやすさを重視する背景には、創作学習を得意としない生徒の実態があることにも由来している。Terauchi（2022）が指摘するように、ICT や即興演奏を活用した創作学習では、子どものクリエイティブな姿勢を容易に引き出すことができる。また安田、河添（2018）においても、即興的な創作学習によって表現の幅を広げることが可能であると報告している。しかしその反面、こうした流れによって、創作学習が表層的な内容に留まっている実態も少なからずある。実際、これらの研究では構成を重視した音楽制作が課題となっており、子どもの音楽的な強みを十分に引き出しきれない実態も散見される。

そもそも即興演奏における創作アイデアの源泉とは、演奏者の既有知識や、即興直前に聴かれた音型、規則的に使われる和音に由来することが明らかになっている（Norgaard, 2011）。すなわち、これらの実践で生み出される音の多くは、生徒の体験知に基づくものであり、またこうした創作は、習慣や感受性を超えて新しい空間を切り開いて見せるような、芸術本来の創作（細川、1997）とは矛盾しているといえる。

さらに、本質的な創作学習にふみ込んでいる実践においても、その多くは創作の導入的学習として位置づけざるを得ない。たとえば、アプローチの一つとしてしばしば用いられる共同作曲においては、グループを組んだ個々の生徒が経験や知識を持ち寄り、新たな作品を生み出すことが特徴である（Hopkins, 2015）。しかしこの実践においては、生徒集団が音楽を専門で学んでいることが前提とされており、一般化するには困難といえる。普通科高等学校の共同作曲の実践においても（栗木、2015）、特に基本的な知識が欠ける生徒は、作品の構想が反映されないまま、学習の不全感を抱いたことが報告されている。加えて、意図しない不協和音が見られたことから、音楽的知

識の完全な克服までには至っていないようである。

最後に、増田 (2021) の「ブロック作曲法」による創作学習について筆者の考えを述べる。増田は、複数の連なった音を群 (=ブロック) として捉え、ブロック同士の関係性を対比させることで作品を構築させている。創作においては、ノーションソフトを効果的に用いることで学習上の困難さは克服されており、作品は一定の構成をもって完成されているともいえる。しかし、ブロックを完成体として捉え、大まかに作品が展開されることで、かえって基盤となるブロックの中身が不明瞭なままとして放置されているのではないだろうか。完成された作品は調性に依存しない複雑な音や音型が使用されているが、ブロックの単位そのものを観察し、どのような創作上の意図があり、生徒は各音程や跳躍などに対しどのようなイメージで作曲したのかといったことまでは言及されていない。また2声体の作品創作であることから楽器同士の音の重なりも構成の主要な創作意図として含まれるであろうが、にもかかわらず、互いの声部の重複は認めないという創作ルールが敷かれている。これは、構成の視点がある種阻害しており、楽器の機能性の観点からも構成が十分に検討されているとは言い難い。この授業では、関連する作曲家としてシュトゥックハウゼンの作品を鑑賞させており、これらを総合すると、増田の授業実践は構成というよりも「要素の展開」に着目した実践といえるだろう。なお、完成した作品が調性に依らない作品であることは非常に興味深い、創作学習初期段階である生徒にとって、聴き馴染みのない音を自作品とすることについては、自分ごととして作品を捉えられないのではないかと疑問を抱いた。

1. 2 研究の目的

以上のことから本研究では、音楽Iとして、構成に着目した授業を実施することを計画した。本稿における「構成」の定義とは前述の辞典の通りであるが、授業ではより具体的な5項目を設定した²⁾。

なお構成に着目した作曲においては、音同士の関連や関わりをより微視的視点で捉え検討することが必要である。よって本実践においては、音楽を形づくっている8つの要素(音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成など)から3点(リズム、旋律、強弱)に絞り、作品を創作することとした。創作内容については、生徒にとって馴染みのある楽曲を引用し、その一部分を新たに創作することで、創作への取り組みやすさや、興味・関心を確保できると考えた。なお作曲の際には、楽曲の各場面と何らかの関連をもたせ、既存の部分とオリジナルとの間にどのような関連があるのか、各自が作品を通して構成と対峙させることを目的とした。あわせて創作における生徒の思考の変化についても検討する。

2. 授業実践

2. 1 研究対象者と介入期間

岡山県にある県立J高校の普通科1年生4学級分(145名程度)を対象として、2021年10月22日から11月12日まで授業実践を行った。授業は各クラス週に一度、45分の授業を3回分を行った。紙幅の都合上、本研究では音楽Iを実施したAクラス(男子:10名、女子:21名)について報告する。

2. 2 実践の概要

本実践は「校歌の間奏部分を創作して、オリジナルの校歌にしよう」という題材による授業実践である。間奏とは一般的に、「歌唱部分で見られた要素の特徴を、間奏においてさらに強調すること」が楽曲上の役割として挙げられる(植田, 2019)。本実践において構成に着目した題材を考えたとき、素材の強調・展開を担う間奏は、本研究にとって非常に効果的な題材であると考えた。

毎時間授業後にGoogle Formでアンケートを実施し、あわせて3時間目の授業の中で、ワークシートを用いて作品評価をさせた。全3時間におよぶ題材全体の学習指導計画を以下に示す(表1)。

創作活動においては、タブレット端末によるアプリケーションソフト「GarageBand」を使用し、画面上に映し出されるピアノで音を確認しながら創作を行った。この「GarageBand」の使用(ICT)は、創作の過程で音を確認するために使用しているにすぎず、アプリケーションソフトの過剰な利便性に依拠しているわけではない。参考楽器をピアノにした理由は、連符や同音連打など、楽器の機能性、再現性が極めて高く、作曲のアイデアを余すことなく表現できると考えたためである。

表1 題材の指導計画(全3時間)

時	第1時間目	第2時間目	第3時間目
---	-------	-------	-------

概要	作品の下書き（構成音のみの旋律）を創作する。	自分のイメージに沿った効果に近づけ、作品を検討する。	作品発表を行う。
主な学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・既存の楽曲の紹介しながら、間奏の作られ方を学習する。 ・事前課題をもとに、8小節間のリズムを組み立て、骨格を構成する。 ・組み立てたリズムにあらかじめ示されたコードを参考にして、コードの構成音のみで旋律を創作する（作品の下書きとなる）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・校歌のイメージを漢字一字で表し、その漢字から派生するイメージを単語で書き出す。 ・膨らませたイメージを間奏に反映させるように、リズム、非和声音、強弱の3観点から作品の修正・検討を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで作品発表を行う。 ・校歌にふさわしく、かつイメージに沿った作品という。 ・校歌にふさわしく、かつイメージに沿った作品という観点から、優れている作品をピックアップし、クラス全体で共有する。 ・作品評価シートを記入する。

2. 3 詳細な実践内容

1時間目は創作学習の準備段階として、まず間奏の楽曲における役割を説明した。説明にあたっては既存楽曲を用いて実演的に説明し、また、理解のしやすさの観点から、馴染みのあるポップソングを選択した。ポップソングは極めて明確な構成をもつ楽曲であることに配慮し、その結果、《夜に駆ける》³⁾と《前前前世》⁴⁾の2曲を紹介した。《夜に駆ける》は歌唱と間奏との間でリズムが共通しており、無窮動的ともいえる16分音符の流れが絶えず繰り返される。本実践ではこれを「リズムによる構成」と称した。一方《前前前世》は、サビに見られる下行形の5度音程と、間奏部分でリフレインされるモチーフの5度音程とが共通しており、さらに音高（嬰へ音からロ音の下行形の5度音程）においても共通している。これを「音による構成」と称した。これらの説明から、間奏の作曲においてはいずれのアプローチも可能であると伝え、本実践における共通理解として確認を行った。

間奏の説明を行ったあと創作に移行した。生徒には初回授業日の1週間前に校歌の楽譜と5線譜（1本線）を配布し、校歌で使われるリズムを譜面に書きおこすという事前課題を与えた。課題の取り組みの例を図1に示す。歌唱部分で使われるリズムのパターンは全部で12通りであり、創作前に全体で確認を行った。なお、本実践では8小節の間奏を作曲することとしており、コードは事前に筆者が1小節ずつ指定した（図2）。授業では、最初の創作活動として各小節に一つのリズムパターンを自由に当てはめることから始めた。自由に、とは言いながらも、完成した作品にリズム由来のメッセージ性をもたせるために、この時点から構成上の工夫をするよう助言した。

【スケッチシート】

- ・以下の五線は多めに用意しています。この5線がすべて埋まらなくても構いません。

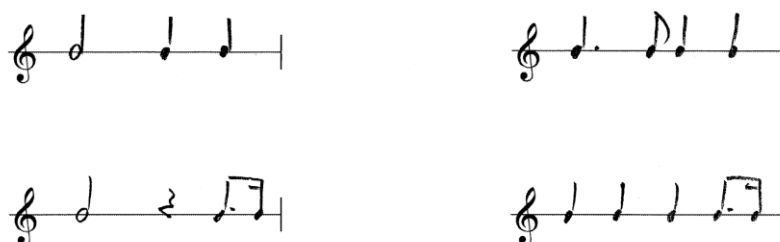


図1 事前課題の取り組み例



図2 作品で予め示されているコード

構成上の工夫が困難な生徒については、書き出されたリズムをそれぞれ手拍子で確認し、校歌の間奏として基本にしたいリズムを一つ選択させた。さらにそのリズムは、何小節目に、何度挿入するのか、またどういった周期に

基づいて登場させるのか、などと声かけを行った。同時に、リズムをどのように組み合わせたら作品として発展していくかについても考えるよう指導した。最終的に指導した生徒たちは、以下のような構成を設定した(表2)。

表2 間奏で工夫したリズムについて

- ・♩(4分音符)×4のリズムを基本として、全体にまんべんなく使った。
- ・校歌の最初のアウトタクトの形を、間奏の冒頭部分にも同じようにもちいた。
- ・校歌の最後2小節と同じリズムを、間奏の最後2小節に使った(後述する譜例6の生徒)。
(生徒のワークシートから抜粋)

その後、示されたコードに従って、構成音のみの旋律を作曲させた。この活動では、リズムによって示された構成に音の高低を加えることで、より強い構成を生み出すことを目標とした。具体的には注(1)の4, 5番目の項目を重視させた。なお、記譜した音と具体的な音の響きが結びつかない生徒も少なくなかったため、「Garage Band」で音を確認させたり、弾けない場合はほかの生徒に弾いてもらったりなど、ペアワークによる活動も適宜挿入し、丁寧な創作学習を心がけた。

2時間目は、1時間目の作品から、構成をさらに深めていく活動である。深める際の基盤となるのは、校歌に対するイメージを漢字一字で表す活動である。これによって間奏が目指す大まかな方向性を定めるとともに、設定した漢字にふさわしい音作りをめざして、いかに楽譜を推敲したらよいか考えさせた(図3)。楽譜の推敲に際しては、「リズム(音価)、非和声音(順次進行や跳躍進行)、強弱」の3観点から検討することとし、設定した漢字が、作品の細かい部分まで表現しているかを重視させた。その結果、漢字を「美」と設定した生徒が、より滑らかな流れをめざして、順次進行による旋律を何度も修正したり、「輝」と設定した生徒が跳躍進行を工夫したりする様子が見られた。本時の創作活動においても、適宜ペアワークなどで意見交換の時間を設けた。

3時間目の作品発表では、3, 4人のグループを作り、「Garage Band」によって一作品ずつ実演発表した。

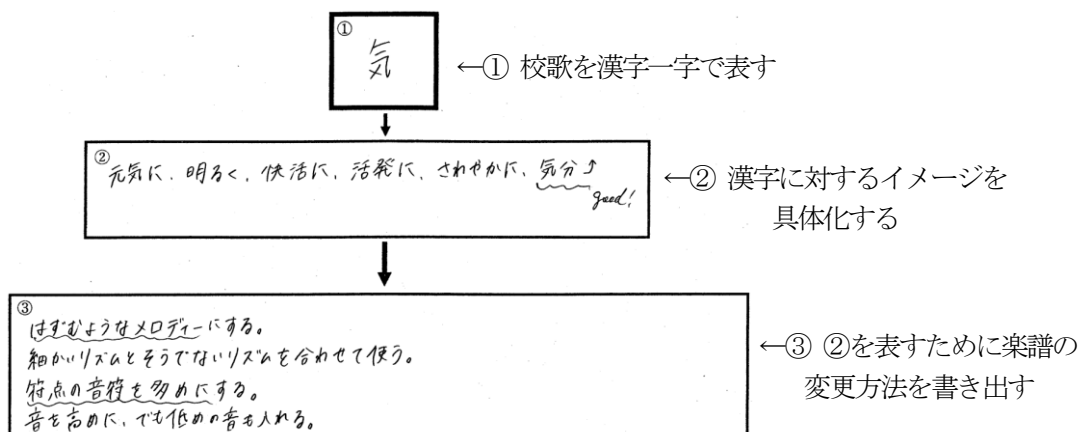


図3 漢字一字を設定し、イメージを汎用する

3. 実践の結果

3.1 作品分析

1時間目に創作した作品と、最終時に完成した作品とを比較して、8小節間の中で構成に対してどのようなアプローチを行い、作品を完成させたかについて考察する。

譜例1は、ある生徒の1時間目時点の作品である。全体的に単純な上行形、下行形によって作られている印象が強く、この時点では強固な構成を感じない。3, 4小節や、6, 7小節において同じリズムがリフレインされることが分かるが、音の高さが規則的でないことから、構成としてのまとまりはやや弱いといえる。一方で完成した作品を見ると(譜例2)、1時間目の作品から大きく変容していることが分かる。2, 6小節と、3, 7小節が互いにリズムが対応しており、上行、下行などのフィギュアも統一されている。1時間目における作品のように隣り合う2小節での統一ではなく、4小節後との結びつきを示している。このことは当該生徒が、明らかに前半4小節、後半4小節の構成を意識していた結果であるといえる。また、主和音構成音(変口音)が最低音として冒頭に、最高音として5小節目に置かれていることからそれは明らかである。実際、本作品における創作メモでは「5小節目に最高音をもってきてまとまりをもたせた/同じようなリズムを何度か使った」と記されており、当該生徒が

創作の過程において作品の構成を意識していたことが分かる。

譜例1 1時間目時点での作品



譜例2 完成した作品



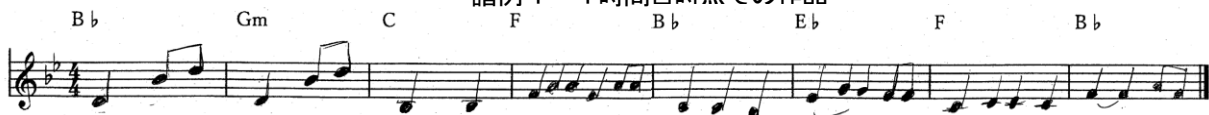
このように8小節ある作品を前半4小節、後半4小節に分類する作品はほかにも数多く見られた。なお、譜例1, 2に挙げた生徒は学校以外の音楽学習経験のある生徒であるが、興味深いことに、こうした経験のない生徒においても、構成のある作品を創作していた(譜例3)。

譜例3 学校外の音楽学習歴がない生徒の作品

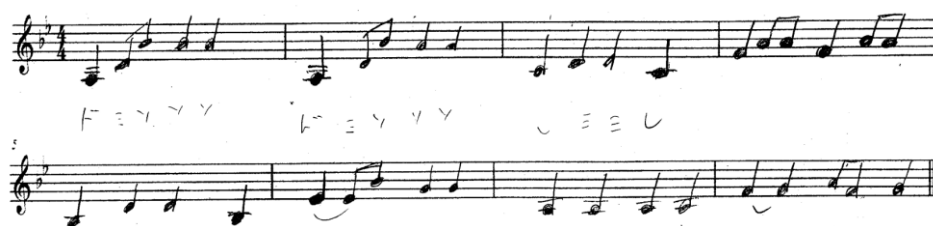


次に、譜例1, 2以外のアプローチに挑戦した構成の事例について述べる。ある生徒の完成した作品を見ると(譜例5), 4分音符と8分音符だけで構成された、極めてシンボリックな作品であるといえる。構成については、1, 2, 6小節や、3, 5, 7小節が類似した音型を示しているが、変則的な登場であることから、明確にグルーピングされているとは言い難い。本生徒は1時間目の作品(譜例4)の段階で、記譜上の誤りも含め授業者が指摘を行い、かつ、ペアワークではほかの生徒からもアドバイスをもらっていた。しかしながら、本生徒は限られた音符を使用することで作品全体の印象を一貫したものに仕上げることをコンセプトとし、リズムのヴァリエーションを行わなかった。実際、本生徒の創作メモには「音の数を減らしてまとまりを出す」「全体的に低い音程で全部つくった」などと書かれており、主張性の強い作品を目指していたことが明らかである。これは、規則を徹底した作品であり、こちらまた、構成のある作品として評価できるだろう。

譜例4 1時間目時点での作品



譜例5 完成した作品



このほか全体で一つのまとまりをもった作品について、譜例6を取り上げて考察したい。本生徒の作品は一見すると、これまでの作品と同様に4小節単位でグルーピングされた作品といえる。しかし、全体を通して強弱記号が付されていることや、音の高さが終盤に向かって高くなっていることから、一貫した構成を追求したことが明らかである。本生徒の創作メモには「校歌は過去から現在、未来へと受け継がれるもので、それを表すためにだんだん音を高くした」と記されている。作品における構成とは、作曲家の意図を伝えるための重要な手段であることは先述したが、この作品ではそうした構成によるメッセージ性の強さを、より強調させることに成功したといえる。

譜例6 全体で一つのまとまりをもった作品例



さらには、校歌の旋律をそのまま使用し、作品の一部として挿入する例も見られた（譜例7）。この作曲法は、実際の創作の現場においても用いられる手法（引用手法）であり、同種の作曲行為を観察できたことは、予想以上の成果であった。ほかにも、授業者が予め設定した構成を分解し、作品の構想に近づけるために再構成した生徒の作品も見られた（譜例8）。この生徒は1小節、8小節以外コードはオリジナルであり、冒頭にはアウフタクトも見られる。さらには6小節にやや特異な音型（6連符）も挿入しており、より広い視点から構成を組織していることが分かる。こうした創作の取り組みは、音楽学習が熟達した生徒に多く見られた。

譜例7 引用手法による作品

譜例8 構造を再構築させた作品

3. 2 本授業の特徴

本実践は一貫して手書きによる記譜を重視した。それは「書く」という行為において機能的な制限が一切なく、より深い作曲行為が可能になると考えたからである。もちろん、ノーテーションソフトによる記譜も部分的には有効であるが、生徒の貴重な考えを明確に残していくためには、パソコンの機能性がかえって不都合な場合もある。こうした外的な機能や要素に制御されないことで、生徒の創作の工夫が余すことなく作品に表され、結果的に学習の自主性にも繋がるのではないだろうか。実際に譜例7のように、授業者が特に紹介しなかったアーティキュレー

ション(テヌート)を設置したり、譜例8のように構造そのものを変更したりするなど、本実践が引き出す主体性は一定の成果があったといえる。

もう一つは、調性による創作である。生徒が親しみをもって聴いている音楽の多くは調性に基づくものであり、明確な和声構造をもっている。それらに味わいを感じている生徒たちに興味・関心を確保した学習を実践したいと考えたとき、こうした前提から乖離しないことが望ましいのではと考えた。一方で、先行研究で見られた現代的な響きによる作品の聴取、創作の重要性も痛感している。つまり、創作学習初期段階において、調性に基づく作品を創作することで創作を身近に感じ、それを契機として様々な響きや構成をもつ作品に触れていくことで、現代音楽に象徴されるような多様な形態をもつ音楽も、我が事として捉えられるようになると思う。

さらに本実践はリズムの骨格を歌唱部分と共有していることから、作曲の方法を分かりやすくしており、結果として授業時間数も短くなっている(全3時間)。創作学習を実践する現場では授業時間数の確保が切実な課題となっているため、現実性のある授業時間数は特徴の一つとして挙げられる。

3.3 生徒の変容

構成に着目した全3時間の実践において、生徒がどのようなことを感じ、いかに考えを深めたのかについて検討する。先述したように、本実践では毎授業後にウェブアンケートを実施しており、生徒に対して授業の成果や感想についての率直な意見を募集した。アンケートの設問は、自己評価(1項目)、授業の興味・関心(2項目)、自由記述の計3つである。なお、自由記述以外は、すべて「5(とても良くあてはまる)」～「1(全くあてはまらない)」の5件法とした。

(1) 自己評価に関する変化

自己評価にかかる質問項目は、「自分が作りたいと思える作品について考えることができましたか」である。図4として作品に対する自己評価の変化を、授業時間ごとにまとめたものを示す。

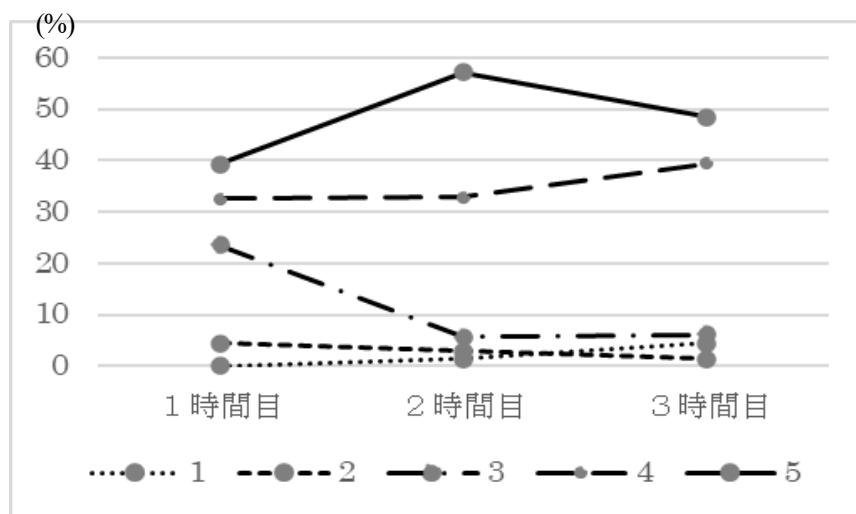


図4 生徒たちの思考の深まりの推移

図4に示したように、1時間目から2時間目にかけて、4と5の評価の値が大きく上昇しており、同時に、3の評価の値が減少していることが認められる。1時間目はリズムや音の組み合わせを扱い、2時間目は、音の進行や音と音のつながりに関して詳細な検討をさせた。つまり、2時間目の方がより多くの視点から構成を検討しなければならず、創作内容は難しくなったといえる。しかし筆者の想像以上に、この内容や学習設定のレベルは、生徒にとって、適切なものであったことがわかる。

(2) 授業の興味・関心に関する項目

次に、「授業内容に興味をもつことができましたか」(思考の深まりの推移)を図5、「今日の授業の満足度を教えてください」(興味の推移)を、図6として授業時間ごとの推移を示す。

図5, 6に示したように、3時間目に向けて5の評価をつけた生徒が増加傾向であり、同時にほかの項目は減少傾向であることが分かる。特に2時間目では、高度な構成の検討を行っているが、にもかかわらず、生徒たちは難化した授業に屈することなく、興味・関心を高めている。これらをふまえると、創作の本質に触れた構成の創作活動において、生徒たちの深い学習が実現しただけでなく、それらを興味深く感じていたことが分かる。

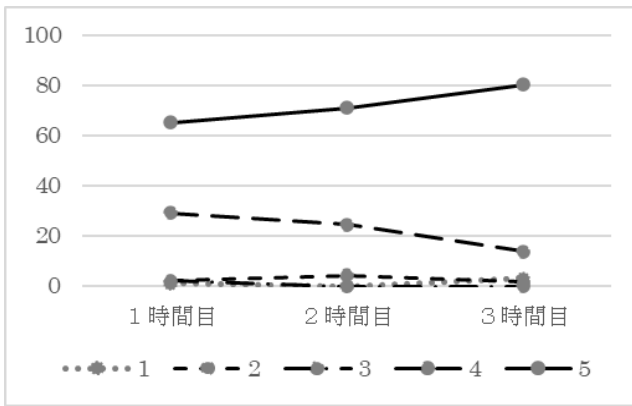


図4 生徒たちの思考の深まりの推移

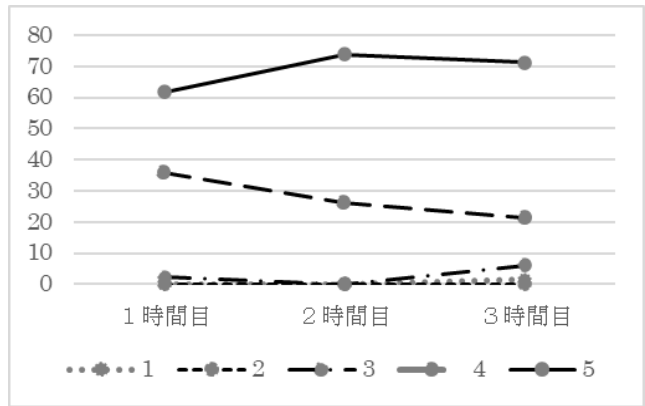


図5 生徒たちの興味の推移

(3) 生徒の自由記述から

表4は、生徒のウェブアンケートに寄せられた自由記述の内容である。ここでは、作品に関する意見を抜粋して示す。

表4 ウェブアンケートの回答内容

<ul style="list-style-type: none"> ・音を変えるのが難しかったけれど、変えることによってよりイメージに近づけられたのでよかった。 ・この音の次にこの音と考えながら作るのはとても難しかったけど、たくさん試したら良いのが見つかる瞬間があって、それがとてもおもしろかったです。 ・前はなんとなくでつくっていましたが、よく考えて変えるとよくなっているように感じ、楽しかったです。 ・今回は自分が想像している間奏とは違う感じだったけど、今回の順次進行で少し改善されたと思います。前回よりも楽しかったです。 ・校歌っぽさを出すのは難しかったが、校歌に対するイメージを考えると作りやすかった ・同じ形のリズムから作り始めたのに個性があってすごい <p style="text-align: right;">(原文をそのまま転載)</p>
--

ウェブアンケートの自由記述において最も多かった意見は「難しかったけど楽しかった」といった傾向のものであった。これは構成を検討する作曲本来の難しさを、生徒自身が実感したことを示すにほかならない。しかしこうした難しさの中に楽しさや興味を発見したことは、「(2) 授業の興味・関心に関する項目」における結果と同様に、創作の本質に触れることができたといえる。また、即興的な創作ではなく、時間をかけて音をつむいでいく作曲本来の営みを、多くの生徒が体験できており、こちらも本実践の成果といえるだろう。

3. 4 作品の評価

続いて、3時間目の作品発表後の評価について検討する。「作品評価シート」と名付けたワークシートを全員に配布し、自分たちの作品の自己評価と他己評価をさせた。以下にその一例を示す(表5)。

表5 作品評価シート(抜粋例)

<p>【自己評価】(作品イメージの漢字は「流」を設定)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・色々な音やリズムを組み合わせることで自分だけの間奏が作れた。 ・リズムは「流」の文字を表現したような感じにできた ・音の流れをもう少し工夫できたらよかった
<p>【他己評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じリズムなので耳に残る感じがかった。 ・山の中で水が流れているイメージが想像できた ・最後のド(実音Bb)の音が印象的だった。

表5に示したように、自己評価と他己評価、双方において構成に着目した記述が見られる。当該生徒は、授業で

示した5つの項目と関連づけて明確に表現できたと自己評価している。また他己評価においても、リズムを繰り返したことによる作品の味わいや、効果的な音による印象の深まりを感じており、作曲者の作品に対するイメージを的確に知覚していることが分かる。

また、生徒たちの達成感を少しでもサポートしたいと考え、2名の作曲家に評価を依頼した。作曲家A（60代男性）は日本的伝統を下地として、西洋の時間性とは異なる作品を創作する作曲家であり、作曲家B（20代女性）は西洋の古典的形式を踏襲しつつも新しい音を探求する作曲家である。評価にあたっては、校歌としてふさわしい「リズム」、提示されたコードに対する適切な「音（和声感）」、美しさや自然さによる「旋律性」、全体における作品の「構成」の4観点を設定し、いずれも「5（とても良い）」～「1（とても悪い）」の5件法で評価を依頼した。以下、Aクラス全員分の各項目の平均値を示す（表6）。

表6 作曲家による作品の評価

項目	リズム	音	旋律性	構成
作曲家A	3.46	3.50	3.36	3.64
作曲家B	3.61	4.18	4.29	3.79

4. 総合考察と今後の課題

以上、本研究では構成を意識した創作学習の一環として間奏の創作を行い、個々の作品の分析をおこない、あわせて創作における生徒の思考の変化を明らかにするために、アンケート調査とワークシートをもとに考察を行った。その結果、構成の育成を重視した創作学習においては、教師の工夫や方略が重要であることが明らかとなった。この重要性を、全体指導と個別指導の2場面に分けてまとめる。

全体指導の場面では、間奏の説明をする際に、既存の楽曲を例にあげて説明すること、ピアノなどを用いて実演しながら説明することが、多くの生徒にとって分かりやすく感じ、その後の創作の取り組みやすさに繋がったようだ。さらに、構成の説明として、生徒の実態に合わせて5項目に細分化したことは、深い理解を得るための重要な工夫であったといえるだろう。

また、個別指導においては、教師によるアドヴァイスや生徒同士の意見交換などが有効であることが明らかになった。意見交換をすることで創作のヒントが得られたという意見が多く寄せられ、完成度の高さにも繋がったと考えられる。さらに、「ほかの作品を聴けることがとても楽しかった」と多くの生徒が述べており、創作学習における集団活動の有効性が改めて確認された。

冒頭でも述べたように、一つ一つの音の繋がりから構成を検討する作曲本来の授業実践は、先行研究においてはほとんど示されていない。これに対し本実践では、構成に着目した創作学習を実現したことにより、作品における構成の重要性に気づき、生徒たちが試行錯誤する様子が見られた。さらに生徒の興味・関心も高めることができると分かり、また、ほかの諸作品を聴く際に、小節のまとまりを素早く知覚したり、骨格となる音をいち早く捉えたりすることも可能となった。こうした活動を続けていくことで、歌唱や器楽、鑑賞分野へもさまざまな応用ができるのではないかと期待できる。さらに、身近なポップソングを別の角度から楽しんだり、日本伝統音楽や諸民族の音楽の魅力に気付いたりすることもできるのではないだろうか。

なお、本実践では創作部分を8小節に限定したが、より大きな規模の作品を創作していくことも考えられる。間奏を契機として前奏や後奏を作曲したり、それらをオーケストラ作品に編曲したりするなど、本実践を出発点として形式を含めた創作学習のさらなる発展を目指していきたい。

また、客観的で妥当性のある評価をいかに行うかについては、今後の課題としたい。より多くの作曲家に評価を依頼することや、生徒同士で相互評価する方法など、指標づくりを含めて研究を深めていきたい。なお、本研究においては、主に創作の手立てとしてGarageBandを活用した。今後は創作の本質を確保しつつも、ICTをさらに効果的に活用していけるような、より折衷した実践についても検討する所存である。

謝辞

本研究に際しまして、授業実践に応じていただきました、岡山県立J高等学校の校長及び第1学年の教科担当教諭と生徒の皆様、創作学習の実態調査にご助力いただきました岡山県の音楽教諭の皆様、ならびに作品の評価をくださった作曲家のお二方に、心から感謝申し上げます。

注

- (1) 「武生国際音楽祭 2022 作曲ワークショップ講演」公益財団法人 越前市文化振興・施設管理事業団 の中

で、H. Lachenmann が語った言葉として記されている。

(2) 本実践では、構成の定義として次の5つの項目を設けた。

- ・リズムは、2小節や4小節単位など周期的にグループ化され、規則的に繰り返されること。また繰り返しの中で、リズムの変容があると効果的である。
- ・周期的なリズムでなくても、厳選された特定のリズムによって作品を組織していたり、音型が経過とともに細分化／一元化したりする場合も可とする。
- ・音は原則として強拍に和声音、弱拍に非和声音を置く。ただし、倚音については強拍に置いても差し支えない。
- ・規則的なリズムに対しては、規則的な音型（上行形、下行形）を用いることを原則とする。ただし、繰り返される中で音型が反行するなど、若干の変容があると効果的である。
- ・上行、下行といった規則に依らずとも、経過とともに音高が上行／下行する場合も可とする。

(3) YOASOBI (2019) 《夜に駆ける》 Apple Music, <https://music.apple.com/jp/browse>, 最終確認：2023年2月6日

(4) RADWIMPS (2016) 《前前前世》 Apple Music, <https://music.apple.com/jp/browse>, 最終確認：2023年2月6日

引用・参考文献

- 1) C. Michael Palmer (2016). Instrumental jazz improvisation development: Characteristics, and advanced improvisers. *Journal of Research in Music Education*, 64, pp. 360-378.
- 2) Daisuke Terauchi (2022). Improvisation based on audience requests: Pedagogical possibilities of the application “Sanka Play” for performer and audience interaction in elementary school music classes. *International Journal of Music Education*, 40, pp. 419-431.
- 3) Martin Norgaard (2011). Descriptions of improvisation thinking by artist-revel jazz musicians. *Journal of Research in Music Education*, 59, pp. 109-127.
- 4) Michael T. Hopkins (2015). Collaborative composing in high school string chamber music ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62, pp. 405-424.
- 5) 栗木陽子 (2015) 「高等学校における 12 小節ブルースの創作活動—アメリカの音楽教科書における創作の在り方を手がかりとして—」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』第27号, pp. 35-41.
- 6) 増田建太 (2021) 「“ブロック作曲法”を用いた対位法の導入的实践」『音楽教育学』第51巻, pp. 1-12.
- 7) 安田真梨, 河添達也 (2018) 「高等学校芸術科音楽における「創作」指導法に関する研究—打楽器を用いた即興的な創作—」『学校教育実践研究』第2, pp. 89-92.
- 8) 文部科学省「中央教育審議会義務教育特別部会（第33回・第34回）議事録・配布資料〔資料2〕芸術の成果と課題, 主な意見(例)」
- 9) 文部科学省国立教育政策研究所 (2018) 「特定の課題に関する調査（音楽）」 pp. 237-239.
- 10) 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領解説音楽編』教育図書, pp. 39-45.
- 11) 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社, pp.48-55.
- 12) 沼野雄司 (2017) 『ファンダメンタルな楽曲分析入門』音楽之友社, p. 3.
- 13) 池内友次郎ほか (1973) 『新音楽辞典 楽語』音楽之友社, p. 238.
- 14) Stravinsky (1935). *Chroniques de ma vie*. Paris, Denoel, 1/ 1962, 2/ 2000, p. 70.
- 15) P.ブーレーズ (2010) 『ブーレーズ作曲家論選』笠羽映子訳, ちくま学芸文庫, p. 43.
- 16) 植田彰 (2019) 『名曲でわかるコード進行の秘密』Rittor Music, p. 63.

幼児の意欲を引き出す幼児教育 －基本的な生活習慣の形成に着目して－

22P21014 中山 早季

I. なぜ基本的な生活習慣に着目するのか

1. 研究の背景

(1) 幼稚園教育要領における位置付け

幼稚園教育要領において「幼稚園教育は、幼児が自ら意欲をもって環境と関わることによりつくり出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図るものである。」と示されている。[1]「その目標」として学校教育法第23条「一 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。」や「二 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。」など5項目がある。

(2) 幼児の現状

乳幼児期における子どもの発達課題として「愛着の形成」「人に対する基本的信頼感の獲得」「基本的な生活習慣の形成」「十分な自己の発揮と他者の受容による自己肯定感の獲得」「道徳性や社会性の芽生えとなる遊びなどを通じた子ども同士の体験活動の充実」が挙げられている。幼児期は食事や排泄、睡眠といった基本的な生活習慣を獲得していく時期とされている一方で、近年は、基本的な生活習慣や態度が身に付いていないことが指摘されている。[2][3]令和元年度時点で3歳児の約95%、ほぼすべての4・5歳児が、保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園のいずれかに就園していることが明らかになっている。[4]

(3) 子育て家庭の現状

家族形態の縮小化や地域の人間関係の希薄化、溢れる情報の中から適切なものを取捨選択する難しさなどから、家庭における教育の困難さが叫ばれている。育児に関する悩みを抱えているにも関わらず、地域子育て支援センターなどの公的支援を利用したことがない家庭が目立つ。[5]また、「子どもを育てるのは楽しくて幸せなことだと思うこと」や「子どもがかわいくてたまらないと思うこと」のような子育てへの肯定的な感情が減少している一方で、「子どものことでどうしたらよいかわからなくなること」や「子どもを育てるためにがまんばかりしていると思うこと」のような否定的な感情が大幅に増加している。[6]コロナ禍において、休園によって子どもと過ごす時間が増えたことや家族以外の人々と関わりづらくなったことが影響しているのではないかと推察する。

2. 研究の枠組み

(1) 基本的な生活習慣の定義

玉井は、基本的な生活習慣とは毎日の生活の中で習慣化される行為であり、基本的な生活習慣の自立は特別に努力しなくても自分でできるようになることを意味するとし、うえて「①食事、②着脱衣、③清潔、④排泄、⑤睡眠」の5項目を挙げた。[7]松田は、人が健康で文化的な規律ある生活を日々滞りなく送っていくための基礎である生活習慣のうち、特に生命的な行為として日常的に繰り返されるものを基本的な生活習慣として「①食事、②睡眠、③排泄、④着脱衣、⑤清潔」の5項目を挙げた。[8]本研究では、学校教育法第23条の文言にある「健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣」を基本的な生活習慣と捉え、「①食事、②睡眠、③排泄、④着脱衣、⑤清潔」の5項目に分けられると定義する。

(2) 基本的な生活習慣を形成することの重要性

ハヴィガーストは、人間が健康に満足のいく社会生活を送るためには人生の各段階に応じた達成すべき課題があると考え、6つの段階の発達課題を示した。ある時期の課題を達成できればそれ以降の課題も達成し易くなるが、達成できなければ社会への適応が困難となり、その後の課題の達成にも支障をきたすとした。[9] 幼児期の発達課題には「固形物を食べる学習」や「排尿や排便の学習」、児童期の発達課題には「身体を大切に清潔と安全に留意する習慣を身につける」があり、これは本研究における基本的な生活習慣に関わるものである。幼児期に基本的な生活習慣を形成することが、生涯にわたって健康に社会生活をしていくために必要であるといえる。

ピアジェは、道徳性は「他律的から自律的へ」発達すると論じた。この理論を発展させたコールバーグは、子どもの道徳判断は段階的に発達していくものとして、前慣習的水準、慣習的水準、後慣習的水準の3水準に分け、さらにその水準が各2つの段階をもつ構造の3水準6段階の生涯発達理論を唱えた。幼稚園に通う5歳前後の幼児は、前慣習的水準の他律的道徳性の段階にあり、大人(権威)が決めること、そしてそれに従うことが正しいと考える傾向にある。事の善悪からの判断ではなく、大人の言うことを聞かないと叱られるという罰回避が道徳判断の基準となる。井口は、この段階を悪いことは悪いとする毅然とした親の態度がしつけに功をなす時期とし、挨拶や食事のマナー、睡眠などの基本的な生活習慣はこの段階から就学前までに習得させるのが望ましいと述べている。[10]

(3) 幼稚園における基本的な生活習慣

幼稚園教育要領で示されている、心身の健康に関する領域「健康」の「ねらい」の一つに「(3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する」がある。「ねらい」を達成するための指導事項である「内容」には「(5) 先生や友達と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ。」「(6) 健康な生活のリズムを身に付ける。」「(7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。」など基本的な生活習慣に関する項目がある。また、「内容の取扱い」において「(5) 基本的な生活習慣の形成にあたっては、家庭での生活経験に配慮し、幼児の自立心を育て、幼児が他の幼児と関わりながら主体的な活動を展開する中で、生活に必要な習慣を身に付け、次第に見通しをもって行動できるようにすること。」と示されている。

3. 研究の目的

幼児が意欲をもち、自分で生活を進める(進めようとする)ことができる教師の関わりや環境構成とはどのようなものか、基本的な生活習慣の形成に着目して明らかにする。

II. 岡山市立御野幼稚園における課題探究実習

1. 岡山市立御野幼稚園について

2021年11月1日から19日まで3週間にわたって課題探究実習を実施した。実習園である岡山市立御野幼稚園には、当時3歳児17名、4歳児17名、5歳児27名が在籍していた。

2. 教育実践と考察

実習11日目に、3歳児クラスの「弁当」の指導を行った。弁当の時間に慣れ、一人ひとりが自分のペースで食事をする事ができている一方、体と机が離れているためか食べこぼしが目立つ幼児の姿が見られた。そこで、「落ち着いた雰囲気の中で、安心感をもって食事をする」「正しい座り方や姿勢を意識しながら食事をする」ことを指導のねらいとした。座り方や姿勢を正す方法として、体と机を近づけて座ることや、箸を持っていない方の手を机に置いたり、弁当箱に添えたりすることを考えた。幼児自身

が食事し易さや快適さを実感することが「おへそを机に向けて座ろう」などの意欲をもつことにつながるのではないかと仮定した。教師の援助として「望ましい行動にどのような意味があるのかを伝えることで、納得して行動に移すことができるようにする」「言葉だけでは伝わらない場合は、声かけをした上で実際に椅子を前に動かしたり、手を弁当箱の位置まで運んだりすることで、正しい座り方や姿勢の方が快適であると実感することができるようにする」などを検討し、指導計画を作成した。

食事中、望ましい座り方や姿勢について声かけをすると、体が机に向かっていないことや体と机が離れていることに気づき、姿勢を正す幼児の姿が見られた。弁当を食べ終わると、大半の幼児は自ら教師の元へ行き、完食した弁当箱を見せていた。そして、教師から「すごいね」「ピカピカになったね」などの応答があると満足げな表情をしていた。しかし、座り方や姿勢に関してできていることについて幼児がアピールする姿が見られなかった。

就園年齢の幼児は、教師や保護者のような信頼する大人に受け入れられている、認められている、愛されているという安心感を基盤に生活を進めたり、新たな挑戦をしたりする。つまり、教師による「承認」が幼児の「やってみたい」「できるようになりたい」という意欲の高まりに影響を与えるといえる。このことから、当時の幼児は「弁当を完食すること」に価値を感じていたのではないかと考える。苦手な食材も食べたことに対する「すごいね」「よく食べたね」や弁当を完食したことに対する「ピカピカになったね」「お母さんも喜ぶよ」などと教師が「承認」の声かけをすることが、「頑張っって食べよう」「今日もお弁当箱をピカピカにしたい」という意欲を引き出していたといえる。

また、幼児の姿から、当時の3歳児クラスの大半の幼児は弁当を食べ切ることへの意欲があった一方で、弁当をどのようにして食べるのかについては未だ意識が向いていなかったことがわかる。当時の私は「座り方や姿勢を正すこと」ことに価値を感じていない幼児に対して、望ましい座り方や姿勢について指導をしていた。実際の幼児の姿と実習生の指導の意図が一致していなかったがために、指導は「先生に言われたからする」という教え込みに留まり「前を向いて座ることこぼさずに食べられる」「お弁当に手を添えると食べ易い」などと幼児自身が行為の必然性やそれができたことによる快適さ、すなわち価値に気付くきっかけとはなっていなかった。

17名の幼児の姿は、おかずが何なのかを毎日楽しみにしている幼児、苦手な食材があると「食べられない」と訴える幼児、近くに座る友達とコミュニケーションを取りたい幼児、弁当に入っているもの一つ一つのサイズが大きいため箸でつまむことが難しい幼児、偏食のある幼児などさまざまで、弁当の時間の楽しさや難しさを感じているポイントが異なっていた。観察・参加実習を通して、幼児一人ひとりの育ちや生活経験の違いを感じていたにもかかわらず、指導計画を立てる際には17名の幼児を「3歳児クラスの幼児」と一括りにして捉えていたために適切な個別支援を柔軟に行うことができなかった。この経験から、教育活動は教師の意図だけで運営されるものではなく、幼児の意欲を引き出すためには一人ひとりのタイミングを受け入れて指導の内容や方法を調整することが重要であると学んだ。

Ⅲ. 岡山大学教育学部附属幼稚園における参与観察

1. 岡山大学教育学部附属幼稚園について

2022年4月から12月にわたり計10回の参与観察を実施した。そのうち2回は弁当の様子をGoProとiPadで撮影した。岡山大学教育学部附属幼稚園には3～5歳児クラスが各2つずつあり、観察を行なった3歳児クラスには現在18名が在籍している。

2. 観察と考察

(1) 就園当初の幼児の姿

就園間もない幼児が、担任教師と信頼関係を構築しながら幼稚園における集団生活に慣れることがで

きるようにするとともに、教師が幼児理解を深めるために、幼児をA・Bグループに分けて交互に10名ずつ登園する工夫がなされていた。この日はAグループの2回目の登園日であった。教師がパネルシアター（ねずみ・バイキン・あわあわ）を用いて、せっけんを使った手洗いについて話をした。新型コロナウイルス感染症についても触れ「あわあわでバイキンをやっつけようね」と呼びかけることで、「コロナにならずに元気であるためにせっけんを使って手を洗うんだ」と行為の必然性を感じ「納得」して生活することができるようにしていた。手洗いは家庭での生活経験があったためか、戸外遊びの後や牛乳の時間の前に「あわあわしようね」と教師から声かけがあると、幼児はスムーズに手洗いをしていった。また、手の甲や指の間も念入りに洗う幼児の姿も見られた。そのような姿を教師が「承認」することで、「先生は自分を見てくれている」という安心感を得るとともに望ましい行為を認識して「次も手を洗おう」という意欲をもつことが期待される。さらに、教師と幼児のやりとりを見聞きしていた他の幼児も「先生に褒められていていいな。次は自分もやってみよう」という「憧れ」から自らの生活を向上させることができるようになるのではないかと考える。

（2）初めての弁当日における教師の関わり

3歳児クラスの幼児にとって初めての弁当日であった。保育室には幼児19名、教師2名、保育参加の保護者5名と観察者（中山）がいた。弁当の指導のねらいは「弁当の準備の仕方を知り、教師に教えてもらいながら自分でしようとする」「幼稚園で弁当を食べることを喜ぶ」であった。感染症拡大防止のためのパーテーションが置かれた机に幼児が4名ずつ、友達と向かい合うように座った。（図1）2022年5月30日から6月30日までの週案のねらい及び内容として「したいこと、してほしいこと等を態度や言葉で表す」「教師や同じ場にいる友達の様子を見たり、真似したりする」があることから、就園間もない幼児は教師との一対一の温かな関係を基盤としてのびのびと生活しているが、向き合って食事することで、周りの友達にも目を向け、友達がしていることや食べているものに関心をもつことができるようにしているのではないかと考えた。

テラスに並べられたコップと弁当を取りに来た幼児は、自分のものを見つけたことを教師に伝えたり、「あったー！」と言葉で喜びを表現したりしていた。この姿から、幼児は幼稚園で弁当を食べることに期待感をもっていたとわかる。

全員が揃い「いただきます」の挨拶をして食べ始めると、C児は「（箸の使用が）ぜんぜんむずかしい」「（おにぎりで箸をつまむには）どうするの」「たいへんなたべかたになっちゃう」などと呟きながら、箸を使って食事をしようと試みていた。D児は箸を何度も持ち直したり、箸の持ち方を確認したりしながら食事をしていた。他の幼児も泣いたり、遊び始めたりする様子はなく椅子に座って食べ進めていたことから、幼児は幼稚園で弁当を食べることや箸を使うことに意欲をもっていたといえる。また、箸の使用に未だ慣れていないE児の傍らにしゃがんだ教師は「Eくん、先生が手伝ってあげる」「見て見て、

こうやって（箸を）カチカチするんだよ」「（ウインナーを食べさせて）パクッ！美味しい？美味しいね」などと一対一で関わることで、E児が安心感をもち幼稚園で弁当を食べる楽しさを感じることができるようになっていた。

多くの幼児は「ねえねえ、こっちきて」「せんせい、みてー！」などと教師が少し離れた場所にいたとしても呼びかけていた。F児は、他の幼児と会話をしていた観察者に「せんせい、なにおはなししてるの？」と尋ねた。これらの姿から、当時の幼児は友達とのやりと

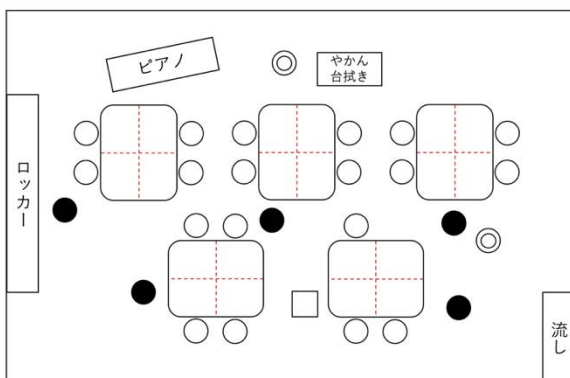


図1 保育室の環境図(○幼児 ◎教師 ●保護者 □観察者)

りよりも教師など大人との個別のやりとりを求めていることがわかる。幼稚園における集団生活に慣れるにつれて幼児が周囲の友達に関心をもったり、関わることを楽しんだりするようになれば、友達の姿に刺激され「すごいな」「かっこいいな」「自分もやってみよう」という「憧れ」による意欲をもつ場面も見ることができるようではないかと考える。

保育参加の保護者は我が子以外の幼児にも声をかけたり、手を貸したりしていた。保育参加をすることで、幼稚園で過ごす我が子の様子を知るだけでなく、我が子と同じ年齢の幼児の育ちや教師の関わり方を見ることがもできる。教師や幼稚園にとっても、保護者に保育室に足を踏み入れてもらうことは、幼児にふさわしい生活をどのように展開し、どのような姿を目指していくのか、大人がどのように関わるのが望ましいのかなどについて具体的に伝えることができる貴重な機会となる。これは「社会に開かれた教育課程」の一つともいえる。

(3) 幼児の育ちに対する教師の見取り

夏季休業中、園長と3歳児クラスの担任教師にインタビューを行った。1学期の幼児の育ちについては「幼稚園の生活の流れに慣れつつあること」「半数の幼児に特定の友達への関心が見られること」などが挙げられた。教師の体感としては、幼児が友達へのつながりを求める段階が例年よりも早く見られたようだ。これは、幼児のきょうだい関係（少し年の離れた兄弟がいるなど）や習い事のような生活経験の違いが影響しているのではないかと考えられる。2学期の幼児の姿としては「長期休暇を終えて再び幼稚園に戻り、安定感をもって生活すること」「長期休暇に得た生活経験を生かしながら、自分なりに考えて身の回りのことをしようとする」「教師との個別の関わりに加えて、友達との関わり（集団生活）の楽しさや喜びを感じる」と目指すとした。

幼児の家庭生活については、保護者から相談に乗ったり、保育参観や送迎時などで親子関係を見取ったりすることで実態を把握し、課題を明らかにしていた。課題解決のための手段としては、おたよりを通じた啓発やアンケートの活用、送迎時や懇談の会話があった。こまめに保護者の意見や思いを汲み取り、幼稚園運営に反映したり、保護者の困りごとや幼児の家庭での姿を把握したりしていた。幼稚園は多様な価値観をもつ保護者とともに一人ひとりの幼児の育ちを支えていくことができるよう、語り合い、思いを共有しながら同じ方向を向いていく必要がある。

(4) 幼児同士のつながりを意識した指導への転換

2学期も終盤になり、生活の流れを分かり身の回りのことは自分でしようとする姿が見られる。弁当の環境構成は当初とほとんど変わっていない。(図2) 席を決める際、気の合う友達の名前を呼んだり、「隣に座りたい」と椅子を持って意思表示をしたりしている幼児の姿から、同じクラスで過ごす友達と関わりたい気持ちをもっていることがわかる。

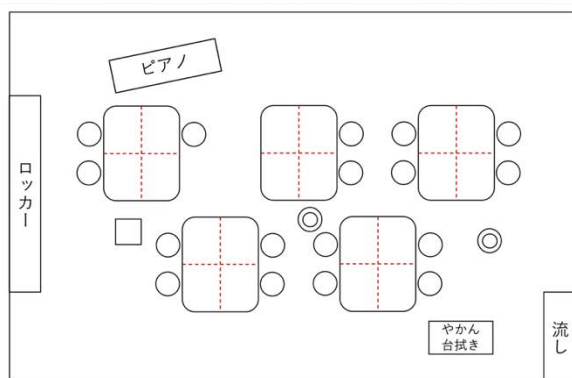


図2 保育室の環境図 (○幼児 ◎教師 □観察者)

準備中、幼児がなにか困っている様子が見受けられるタイミングで声かけをすることで、「そうだ、次はこれをするんだった」と思い出したり、気付いたりして自分の力で生活を進めることができるようにしていた。反対に、幼児が自分でしようとしている時は先回りすることなく見守り、その姿を「頑張っているね」「すごいじゃん」などと認める声かけをすることで、「自分でできた」という達成感や自信を得たり、「次も頑張ってみよう」というさらなる意欲をもったりすることができるようにしていた。

食事中の幼児が咀嚼しながら離席し、教師の元に駆け寄って話しかける場面があった。教師は「ごっくんしてから喋ってください」「未だお口に入ってる」「未だ食べてるでしょう」と応答しながら幼児を席まで連れて行き、着席するよう促した。食事中に立ち歩くことや口の中にもものが入っている状態で話すことなど望ましくないと思われる行動に対して、端的に望ましい行動を伝えることで、その場で改善することができるようにしていた。食事のマナーについて、当時の3歳児クラスでは『月間保育絵本キンダーブック』などの補助教材を通して触れていた。友達と一緒に食事をすることを楽しみ始めた幼児にとって食事のマナーを知ることは、してよいことや悪いことがあることに気付くとともに、どのようにして食べると気持ちが良いのかについて考えたり、試したりすることのきっかけになると考えた。また、望ましい行動をする幼児の姿を教師が「承認」することは、その行動を価値づけることとなり、望ましい食事のマナーを含む基本的な生活習慣を定着させることにつながるのではないだろうか。

IV. 幼児の育ちを支えるもの

1. 家庭との連携

(1) 幼児理解

幼児は、就園するまでそれぞれの家庭で過ごしてきたため生活経験が一人ひとり異なり、発達や興味などの個人差も大きい。保護者は、育児に関する多くの情報に触れる中で我が子の育ちや自身の子育てに一喜一憂し、「あの子はもうできているのに、うちの子は未だできない」などとネガティブな比較をしてしまい易い状況に置かれている。教師は、保護者の不安に寄り添うと同時に、幼児には個人差があり、興味や意欲をもつタイミングも異なっていることを伝えていかなければならない。教師や保護者など大人がすべきことは、何かをできるようにさせることではなく、幼児が自ら「やってみよう」「できるようになりたい」という意欲の芽生えを待ち、のびのびと挑戦できる環境を整えることと、思い描いた幼児の姿が見られなくても「今じゃなかったんだね」と受け入れることである。

前述したように、少し早い時期に友達へのつながりを求める幼児の姿があるなど、きょうだい関係や就園前の生活経験が関心の広がりに影響を与えていると考えられる場面がある。依田らは、成長過程における基本的な人間関係として親子関係、きょうだい関係、友人関係を挙げ、親子関係と友人関係のあいだに両方の人間関係の性質を併せ持つきょうだい関係が入ると、親子関係から友人関係の移行もスムーズに行われると述べている。^[11] 教師の指導や援助を検討する上で、幼児の家庭での生活経験について保護者から情報を得たり、幼児の姿を見取ったりして把握しておくことが重要となる。

また、幼稚園と家庭が生活の連続性を保障することが、幼児の育ちを支えるために重要であると考えられる。幼稚園と家庭で「承認」されることが同一である場合、幼児は安定感をもって生活を進めることができるが、相違がある場合は混乱が生じる。教師は、幼児の現状とこれから目指していきたい姿、大人がどのような意図をもって関わるのが求められるのかについて保護者と共通理解を図る必要がある。

(2) レディネス

課題探究実習の指導では、幼児のレディネスに関する検討が不十分であったと振り返る。幼児の姿から望ましい座り方や姿勢について指導することが、楽しく食事をするとともに基本的な生活習慣を形成することにつながるのではないかと考えた。しかし、当時の幼児は「弁当を完食すること」に価値を感じており、未だ「座り方や姿勢を正すこと」への意欲をもつ段階ではなかった。幼児の心身の準備を十分に鑑みず実習生の意図のみで実践したために指導は一方的なものとなり、幼児自身が意欲をもち主体的に生活を向上させようとする姿を引き出すことはできなかった。

「教師がさせればできる」でなく「幼児が意欲をもって自らしてみようとする」ことに意味があると考えられる。レディネスが備わっていないにもかかわらず強制することは、基本的な生活習慣の価値を会得し

ている大人の自己満足であり、教え込みに留まってしまう。また、その状態における失敗体験は幼児の意欲の芽を摘み「自分にはできない」「できないからもうしない」という劣等感や消極的な態度、すなわち望ましくない姿を引き出す危険性を孕んでいる。幼稚園教育要領解説にも「必要な経験を積み重ねることによって初めて望ましい発達が促されていくので、先を急ぎ過ぎたり、幼児にとって意味ある体験となることを見逃してしまったりすることのないようにすることが大切である。」と記されている。^[12] 教師には、幼児一人ひとりの発達や興味、家庭における生活経験などに配慮して指導すること、成功体験から「自分でできた」「もっとやってみたい」という達成感や自ら生活を進めようとする意欲を引き出すことが求められる。

2. 安全基地としての教師

(1) 信頼関係

幼稚園は、多くの幼児にとって家庭の次に知る社会である。この世に誕生してきてからともに過ごしてきた保護者から離れ、教師や同世代の友達と集団生活を送る未知の場所であり、就園間もない時期は特に緊張や不安が強いことが予想される。そのような環境において幼児の心のよりどころとなるのが教師である。教師には、幼児が安定感をもって幼稚園生活を楽しむことができるようにするためにはどうすればよいのかを考えながら教育実践を行うことで信頼関係を構築していくことが求められる。幼児の名前を呼びかけたり、スキンシップをとったり、幼児の思いを受容したり、一人ひとりの姿を肯定的に捉えたりすることで、「先生は自分を見てくれている」「大切にされている」「愛されている」という安心感を抱き、それを基盤に自ら興味のあるものに関わったり、近くにいる友達に対して関心をもったり、次第に友達とともに過ごす楽しさや喜びを味わうことができるようにする。無藤らは3歳児クラスにおける教師と幼児の身体接触に注目した観察を行った結果、教師の受容的なスキンシップは幼児との信頼関係を支え、幼児は教師の身体（存在）を安全基地として友達と積極的な関わりをもつようになると述べている。^[13]

(2) 「承認」

課題探究実習や参与観察を通して、幼児の意欲を引き出す教師の関わりは4つの型に分類できるのではないかと考えた。1つ目は「承認」である。これは、信頼する教師から認められることで嬉しさや充足感を得て「次もやってみよう」「もっと頑張りたい」と向上しようとする姿を指す。例えば、教師に促される前に手の甲や指の間も念入りに洗っていた幼児に対して「Gくん、すごいじゃん」「上手に洗ってピカピカになってるよ」などと称揚することで、「先生は自分を見てくれている」という安心感を得るとともに望ましい行為（ここでは手の甲や指の間も洗うこと）を認識して「次もこんなふうに洗おう」という意欲をもつことができる。

「承認」と他の3つの型の異なる点は、幼児は「承認」される立場であり、つまり、教師の意図でいつでも心に動きを与えることができる点である。信頼する教師からの「承認」は幼児の意欲の源であり、これは保護者からの「承認」にも通ずる。幼稚園でも家庭でも一貫した「承認」を受けることで、幼児は安定感をもって自分のペースで成長することができる。また、他の3つの型は「承認」と複合する場合が多く、そのような教師の関わりがさらなる意欲を引き出し、幼児自ら生活を進めること、そして、基本的な生活習慣を定着させることにつながっているのではないかと考える。

留意点として、できたことや頑張ったことだけでなく「未だ今じゃない」という幼児の姿も認めることが挙げられる。前述したように幼児のレディネスを踏まえていない指導は、意欲を引き出すことが難しいだけでなく望まない失敗体験や教え込みを招く恐れがある。日々健康に生活する幼児と過ごしていると無意識のうちに何かできるようになることばかりを求めてしまいそうになるが、そうではなく、目

の前の幼児の存在そのものを肯定的に捉えることこそ「先生はどんな自分のことも受け止めてくれる」という満たされた気持ちを高め、幼児の育ちを支えることにつながるのではないだろうか。

3. 集団づくり

(1) 友達とのつながり

真嶋らは、幼児期の仲間関係における社会的有能さは母子関係の愛着よりも幼児が最初に出会った教師との愛着によって予測されるとし、教師が幼児の社会化に果たす役割の大きさを示唆している。[14] 田窪らは、ひとり行動をする3歳児と5歳児を観察し、年齢や時期による変容について検討した。[15] 3歳児は5歳児と比べて「大人（教師）を傍観している行動」が2倍以上多く見られたことから、不安を感じた時などに教師を探したり、頼ったりすることで安定感を取り戻そうとしているといえる。また、3歳児も幼稚園生活に慣れるにつれて「子ども（友達）を傍観している行動」が大幅に増加していることから、周りにいる友達への関心が高まっていることがわかる。このように、教師との一対一の温かな結びつきを得た幼児は、その安定感を基盤にして新しい遊びに挑戦したり、生活をともにする友達に興味をもったりしながら少しずつ幼稚園生活を広げていく。

実習や観察の中でも、教師とは一緒にいたいけれど集団遊びには気が向かないという幼児の姿は散見された。そのような場面で、教師は決して無理強いすることではなく「そうなんだね」と受容した上で「じゃあ先生と一緒に見てる？」「したくなったらおいでね」などと幼児がいつでも集団に入ることができるような声かけをしていた。多くの幼児は、教師の傍で安心した表情で過ごしたり、遊んでいる様子をしばらく見たのち自ら輪の中に入ったりしていた。同じ遊びをしていなくても同じ空間で過ごし、友達とつながりたいという気持ちが芽生えた幼児なりのタイミングで集団に入ることができるような環境を構成する必要があるといえる。そして、ひとり遊びではできなかったことが叶えられたり、友達と一緒に遊ぶことの楽しさや嬉しさを感じたりする中で次第に集団が形成されていく。

(2) 「憧れ」

幼児の意欲を引き出す教師の関わりの2つ目は「憧れ」である。これは、年長児や友達など他の幼児の姿を見て「すごいな」「かっこいいな」「自分もやってみたい」などと刺激を受けたり、真似をしたりすることを通して向上しようとする姿を指す。例えば、丁寧に手洗いをしている友達が教師に「承認」されている場面に立ち会うことで「先生に褒められていいな」「あんな風に手を洗うと褒められるんだ」「自分もやってみよう」と意欲をもつことが期待される。「憧れ」は自分を卑下することのないポジティブな比較であり、周囲の友達への興味が前提となると考える。

(3) 「実感」

幼児の意欲を引き出す教師の関わりの3つ目は「実感」である。これは、発生した課題を解決しようと考えたり、試したりすることを通して向上しようとする姿を指す。例えば、食事中に咀嚼しながら離席し、教師に話しかけた幼児に対して「ごっくんしてから喋ってください」「未だお口に入ってる」などと応答して着席するよう促した場面では、幼児の「先生と話したい」という思いは遂げられていない。しかし、教師が望ましい行動を伝えたことで、「ごっくんしたら話してもいいのか」と気付き、飲み込んでから教師に声をかけ直していた。「これはだめ、あれもだめ」「やめておきなさい」と幼児の行動を禁止したり、制限したりと先回りしすぎないことによって、あえて小さな失敗をして、それを乗り越えるという経験の中で「こうすればよかったのか」「次からは気をつけよう」と自ら改善を図ることができるようになる。

(4) 「納得」

幼児の意欲を引き出す教師の関わりの4つ目は「納得」である。これは、教師からの関わりによって「本当だ」「そうだった」と気付いたり、思い出したり、考えたりすることを通して向上しようとする姿を指す。例えば、弁当の準備の時間に何をすればよいか分からなくなっている幼児に「Hちゃん、おトイレ行っておいで」という呼びかけること、それをきっかけに生活の流れを思い出して「そうだ、次はこれをするんだ」「その次はこれだ」と自分の力で一つずつ生活を進めることができる。また、その姿を「承認」することで、「やっぱり合ってた」と生活の流れを再確認したり、「次もやってみよう」と行動に自信をもったりすることができるようになる。

前述した「承認」と異なり「憧れ」「実感」「納得」は幼児の状況に依るものであり、必ずしも教師が期待した通りに幼児の心が動くとは限らない。「承認」と同様、幼児一人ひとりタイミングがさまざまであることに留意して関わるのが重要である。

これら4つの幼児の意欲を引き出す教師の関わりに期待されることは、基本的な生活習慣をはじめとする大人から教え込まれてきたものを、幼児の主体的なものへと変容させていくことである。家庭で基本的な生活習慣が形成されているとしても、同世代の幼児との集団生活の中で「承認」「憧れ」「実感」「納得」を経験することで、幼児は学び生活を向上させ続けることができる。

4. 教職員の連携

数十名の幼児の育ちを一人の教師が見取ることは現実的ではない。複数の教職員による多角的な視点で幼児を観察し、些細な気付きも共有されることが求められる。幼稚園教育要領に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や各幼稚園の教育目標をはじめとする目指す幼児の姿（ゴール）だけでなく、目の前の子どもの姿（プロセス）をも共有することが、同じ方向を向いて幼児の育ちを支えることにつながると考える。

幼児の関心や生活の中での眩き、「憧れ」「実感」「納得」のような意図的な関わりに対する幼児の反応などそれぞれの気付きを積極的に発信することで、目の前の子どもの姿が鮮明に見えてくる。幼児の心が動いた瞬間も動かなかった場合も把握すれば、なぜ心が動いた、または動かなかったのかについて要因を分析し、次の指導に生かすことができるのではないだろうか。

V. 幼児の意欲を引き出す教育課程

1. 幼児の現状と目指す姿

適切な教育課程を編成するためには、幼児の心身の発達、幼稚園や地域の実態を踏まえることが重要である。^[12] 幼児の心身の発達には、前述した一人ひとり異なる生活経験やレディネスなどが含まれると考える。

幼児の生活は「先生に言われたからする」という受動的なものではなく「やってみたい」「できるようになりたい」という主体的で自立に向かっていくものであることが望まれる。また、幼児ができるようになったこと（成果）以上に、幼児の心の動き（学びの過程）が重要であると考えられる。「やってみたいけど難しかった」「頑張ったけどできなかった」という幼児の姿も受容し、十分に「承認」することで、「先生はどんな自分も好きでいてくれる」という安心感を得て「またやってみたい」「次も頑張ってみよう」という意欲をもつことができる。

2. 指導計画

幼稚園の指導計画は、長期と短期の2種類に分けられる。長期の指導計画には年間指導計画などがあり、これまでの実践の記録や評価をもとに3年間の幼児の発達と生活を見通して作成される。全教職員

が作成に携わり、具体的な指導の内容や方法について大枠を捉えていく。短期の指導計画には週案や日案などがあり、長期の指導計画をもとにその時の幼児の姿（発達や興味、心の動き）に応じて柔軟に作成される。各クラスの生活に即した短期の指導計画は担任教師が作成するが、前述したように複数の教職員から見た幼児の学びの過程を共有しながら日々の教育活動を検討することが重要である。

幼児は、教師との信頼関係をもとに集団生活を送る中で、自分の存在を認められたり、友達と影響を与え合ったりすることによって心を動かし、「やってみたい」「できるようになりたい」という意欲を高めながらそれぞれのペースで着実に成長していく。幼児の心の動きに基づいた短期の指導計画は絶えず更新されるものであり、そのPDCAサイクルが長期の指導計画の見直しにつなげていくこと、また、3年間の幼稚園生活を通じて幼児一人ひとりの意欲を引き出し続けることが期待される。

3. 「社会に開かれた教育課程」

教育課程は、幼稚園の教育目標をはじめとする教育の方針について家庭や地域へ共有するための機能ももつ。当然のことながら、幼児の生活は幼稚園を修了して小学校へ就学してからも続いていく。中井らは、小学校において子どもが幼児期の経験を生かして学び続けるためには、幼稚園でのさまざまな遊びや経験の中で培った意欲を「小学校だから」と分断するのではなく持続させていく意識が重要であると述べている。^[16] 就学後も教師から十分に「承認」されること、友達と関わったり、新たな挑戦をしたりする中で「憧れ」「実感」「納得」のような心の動きを経験することで、さらなる意欲をもって主体的に学んでいってほしいと願う。そのような環境をつくるためには、幼稚園が幼児一人ひとりの姿はもちろんのこと、幼児教育の意図や教師の思いを小学校に向けて発信し、学びの連続性について共通理解をもつことが必要である。教師の関わりによって子どもがどう変容したのか、または変容しなかったのかについて振り返り、教師の意図と子どもの姿のずれ違いを把握して改善を図ること、すなわち心の動きに合わせて関わりを工夫することで子どもの「やってみたい」「できるようになりたい」という意欲を引き出すことは、学校種を問わず全ての教師に求められることであると考えられる。

幼児一人ひとりの姿に応じた関わりやそこでの幼児の学びは、集団生活の中で適切に発揮されることによってはじめて、主体的に学び続けようとする幼児の姿の実現につながることは明らかである。これは、幼児の生活や学びの連続性という「学習経験の総体」に着目した教育課程の編成によって実現するものであると捉えられる。

〈引用・参考文献〉

- [1] 文部科学省. 幼稚園教育要領. 2017
- [2] 文部科学省. 子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）3. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題. 2009
- [3] 中央教育審議会. 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育について（答申）第1章 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の方向性 第4節 子どもの育ちの現状と背景. 2005
- [4] 厚生労働省. 地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会 参考資料集. 2021
- [5] 文部科学省. 令和2年度 家庭教育の総合的推進に関する調査研究—家庭教育支援の充実に向けた保護者の意識に関する実態把握調査—. 2021
- [6] ベネッセ教育総合研究所. 第6回幼児の生活アンケート ダイジェスト版. 2022
- [7] 玉井美知子. 育ち合い—基本的生活習慣の自立をめざして—. 内閣府所管公益財団法人日本教材文化研究財団研究紀要, No.37. 2008
- [8] 松田純子. 幼児期における基本的生活習慣の形成—今日の意味と保育の課題—. 実践女子大学生活科学部紀要, No.51, p.67-76. 2014
- [9] 永江誠司. キーワード教育心理学—学びと育ちの理解から教員採用試験対策まで—. 北大路書房. 2013
- [10] 井口祥子. 子供の認知発達に応じた道徳判断の育て方—小学校中学年を中心に—. 内閣府所管公益財団法人日本教材文化研究財団 研究紀要, No.39. 2010
- [11] 早川孝子, 依田明. ふたりきょうだいにおけるきょうだい関係. 横浜国立大学教育紀要, Vol.23, p.81-91. 1983
- [12] 文部科学省. 幼稚園教育要領解説. 2017
- [13] 塚崎京子, 無藤隆. 保育者と子どものスキップと両者の人間関係との関連—3歳児クラスの観察から—. 保育学研究, Vol.42, No.1, p.42-50. 2004
- [14] 真嶋梨江, 岡山万里, 高橋敏之, 西山修. 幼児の園への適応とその支援に関する文献展望. 岡山大学教師教育開発センター紀要 No.7, p.41-50. 2017
- [15] 田窪みゆり, 掘越紀香. 幼稚園児におけるひとり行動の変容と意味—3歳児と5歳児の比較—. 大分大学教育福祉科学部研究紀要, Vol.34, No.2, p.223-236. 2012
- [16] 中井結貴ら. 幼少接続・連携に係わるインタビュー—幼少における「学び」と「育ち」の接続をもとめて—. 宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要, No.9, p.567-582. 2022

「学習の足場」としての「めあて」に関する研究

—「言語活動の充実」を通じた資質・能力の育成—

名前 難波 優太郎

I 本研究の目的

本研究の目的は、「めあて」の形成過程と「めあて」を起点となされる学習の展開について分析し、授業における「めあて」のあり方を明らかにすることにある。

授業において、「めあて」を立てることが重視されるのは、学習者が学習の見通しをもつためである。これまで、「めあて」に関する研究では、学習者個人による「めあて」の形成に焦点を当てた研究がなされてきた。例えば、中嶋・川崎（2021）は、学習者一人ひとりが学習活動に関する「めあて」を立てることで、自律的な学びに関わる感情を喚起することを明らかにしている。また、太田・岡崎（2015）は、学習者が授業前に立てる自分なりの「めあて」と振り返りを連動させ、学習者の自律性の育成を目指した研究を行っている。これらの研究は、学習者個人が自らの学びの目標やプロセスをつくっていくことで、学習者の自律的な学びを促進していくことを提言している。

しかしながら、これらの研究は、個別の「めあて」の設定に焦点を当てているため、個人々の学びの目標やプロセスを記述することにはなるが、「教室で学ぶ」という視点から考察すると、授業における協同的な学びの意味を捨棄してしまうことになる。また、学習者個人が学習の目標やプロセスを決定していくため、教師の学習者につけたい力との関係で「めあて」が設定されないという課題がある。

「教室で学ぶ」ことの良さは、他の学習者や教師とともに学べることである。すなわち、学習者は他の学習者と話し合う中で自分の考えを広げ、深めることができるし、教師の教授行為に支えられながら学ぶことで、着実に力をつけていくことができるのである。「教室で学ぶ」良さを実現していくためには、「何をどう学ぶのか」という学習の見通しが、教室で共有されていることが前提になる。このように考えると、「めあて」は学習者個人で立てるのではなく、教師と学習者、学習者と学習者で協同的に形成し、全体で共有していくことが求められるのである。本研究では、このことを「めあて」の協同化として位置づける。

本研究の主眼は、「めあて」の協同化において、「めあて」の形成過程と「めあて」を起点とした学習の展開を分析し、「めあて」の形成の在るべき姿について議論することにある。

II 「めあて」の協同化

1 自己調整学習論を援用した「めあて」の形成

授業において、「めあて」を形成する意味は、学習者が学習の見通しをもつためである。学習者がどのように学習を見通し、いかに学習を展開していくのかについては、自己調整学習論が明らかにしている。

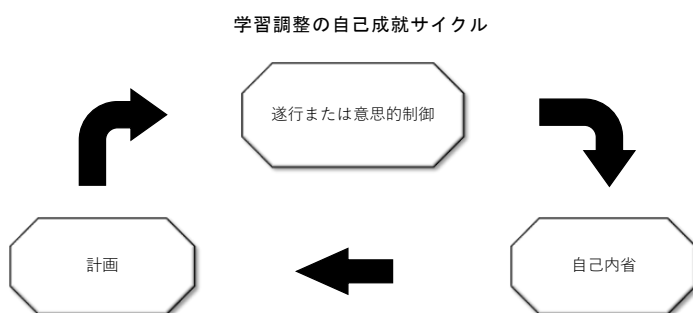


図1. 学習サイクルの段階（ジーマン 2007, p. 3）

ジーマン（2007）によると、自己調整学習は、計画・遂行あるいは意思的制御・自己内省の3つの段階からなり、学習者は学習を計画し、遂行するとともに、計画と自らの遂行を照らし合わせて自己評価し、次の学習活動を調整していくことができると指摘している（図1）。

こうしたジーマン（2007）の自己調整学習論は、計画段階から自己内省段階までを含めた一連の過程として整理でき、自己評価を伴った自己の能力形成のステップを示した考え方として位置づけることができる。

自己調整学習論の展開を援用していくと、「めあて」の形成の過程は、計画段階における「目標設定」と「方略

プランニング」を行う過程として捉えることができる。ジーマン (2007) によると、「目標設定」は、学習の具体的な成果を決めることであり、「方略プランニング」は、目標を達成するために必要な学習活動を選択することである。「目標設定」と「方略プランニング」を行うことで、学習者のわからなさやできなさ、しなければならないことを焦点化していくことになるために、何を学ばなければならないのか、何をしていかなければならないのかが、学習者にとって明確化されていく。その意味で、「めあて」の形成過程は、学習者の学習の方向性を決定する過程として位置づけることができる。

さらに、「めあて」の機能は、学習の方向性を決定することのみにとどまらず、学習者による学習の評価、調整の起点にもなる。具体的には、「めあて」を形成することで、学習者にとって何をどう学習するのが明確になるため、自分自身で学習活動を遂行していくことができるようになる。そして、「めあて」と実際の自分の学習活動を照らし合わせ、自己の学習を評価し、活動を調整することもできるようになるのである。

ただし、ジーマン (2007) の自己調整学習論は、個人の処理過程にすぎず、学習者個人が何をどう学習していくのかを決定していく過程でしかない。そのため、「目標設定」と「方略プランニング」の過程を協同化していくことが必要になる。協同化によって、「めあて」は学習者個人のものではなく、学習者の授業参加の方向性を形成していくことになる。

2 協同過程のなかに「めあて」を位置づける

教師はつきたい力を観点として、授業を構想し、実践していく。「めあて」が学習者にとって何を学ぶのか、何をするのかの指標になる以上、「めあて」は教師のつきたい力との関係で設定される必要がある。

しかし、教師のつきたい力との関係で設定される「めあて」は、あくまで授業構想上のものでしかなく、教師が設定したい「めあて」をそのまま提示すれば、学習者にとっての学習の見通しがつくられていくわけではない。現在の学校教育においては、森脇 (2019) の指摘するように、「めあて」を立てること自体が目的化され、「めあて」が単なる看板になっている現状がある。多くの授業で、教師の「教えたこと」がそのまま押し付けられるだけで、学習者にとって学ぶ意味や価値を見いだせない「めあて」が立てられていることを指摘できよう。

そのため、実際の授業では、教師としては「教えたこと」を学習者にとって「学びたいこと」へ転化していく過程が必要になるし、学習者としては自らのわからないこと、できないことを焦点化し、「学びたいこと」を明確化していく過程が必要になる。つまり、「めあて」の形成過程では、教師の「教えたこと」と学習者の「学びたいこと」の両方が顕在化していく過程が必要になる。

授業である以上、「めあて」の決定に際し、学習内容との関わり、そして学習の進め方に関する方略面からの基準は存在する。その際、何が「わかる」・「できる」ようになることが必要なかを学習者なりに想定していくことが重要になる。さらに、学習の方法自体が選択されていくことによって、学習者は具体的な活動の指針を立てることが可能になる。

このように考えると、教師と学習者で何をどう学習するのかについての合意が、「めあて」の形成には必要になる。学習内容や学習方法を合意していくことが、教師の「教えたこと」を学習者にとって「学びたいこと」として共有していくとともに、授業空間に教師の「教えたこと」と学習者の「学びたいこと」の両方を顕在化することになるのである。

したがって、「めあて」は客観的に存在するわけではなく、教師が教えたこと、そして学習者が学ばなければならないと思うことが、授業過程において、顕在化し、協同的に形成されていくものなのである。そして、協同化するためには、「めあて」の決定に際して、学習者と教師による合意や確認の過程が必要になるのである。

Ⅲ 授業事例から明らかになる、「めあて」の協同化と学習の展開

ここまでの分析で、「めあて」は協同的に形成されるものであることを指摘した。本章では、実際の授業を取り上げ、「めあて」が協同的に形成されていく過程及び、「めあて」を起点とした学習の展開について分析していくこととする。

筆者は、2021年10月～11月に岡山市立A小学校で、小学校1年生を対象として国語科の授業を行った。教材は「いろいろなふね」(『あたらしいこくご一下』、東京書籍、平成31年度検定済)という説明文である。「いろいろなふね」は、客船・フェリーボート・漁船・消防艇の役目・つくり・できることについて説明している文章である。この教材の特色は、どの船も役目・つくり・できることを説明することで、船相互を比較しやすいようにしていること、また客船からフェリーボート・漁船・消防艇の順に説明することで、読み手がよく知っている船から知らない船の順序で説明していることである。表1に示すのは、その単元の概要である。

表1. 単元の概要

第1時～第2時	いくつかの船の写真を見て、船の違いを説明する。
第3時～第5時	「いろいろなふね」を読んで、筆者の説明の工夫について話し合う。
第6時	・客船から消防艇の順序で説明されている理由について話し合う。 ・自動車図鑑をつくるという目的をもつとともに、説明する自動車を選ぶ。
第7時	資料を用いて、自動車の役目・つくり・できることを整理する。
第8時～第9時	自動車図鑑をつくる。
第10時	みんなが書いた自動車を仲間分けする。

実際の授業では、第6時の前半までで、学習者は筆者の説明の工夫を読み取り、第6時の後半からは、「いろいろなふね」で読み取った説明の工夫を用いながら、自動車図鑑を作成する展開をとった。

本章では、その中でも第7時の授業実践を事例として取り上げ、分析の対象とする。なお、本稿のプロトコルでは、教師をT、個々の学習者をCa・Cb・Cc・Cd・Ce・Cf・Ch、複数の学習者をCと示している。

1 「めあて」の協同化の過程

表2からは、教師と学習者で「めあて」を協同的に形成する過程を読み取ることができる。なお、前時では、学習者は自動車図鑑をつくるという目標を立て、個々で説明したい自動車を選択した。本時では、前時を振り返り、自動車図鑑をつくるという目的を確認した後、「めあて」を形成していった。

表2. 第7時の導入部

<p>T1：前回… Ca1：前回なんか… Cb1：書く自動車をさ、なんかきめた。 Ca2：自動車の… Cc1：図鑑づくり。 Ca3：自動車で図鑑の場所に付箋を、名前を、名前書いとる 付箋を貼って、何を書きたいか、それを、それをなんか… Cc2：図鑑を書く。 (筆者注：教師が「自動車図鑑をつくる」と板書する) T2：みんな、どんな自動車を選んだか覚えてる？ C1：うん。 T3：何人か、何人か教えて。Cdさん (筆者＝中略) T4：はい、Cbさん。 Cb3：キャンピングカー。 T5：キャンピングカー。Caさん Ca4：あの一、あの一、ポンプがついとる戦車みたいなやつ。 T6：戦車？ Ca5：戦車みたいな、あの、なんか、消防車。 T7：消防車みたいなよね。はい、どうぞ。 Ce1：俺、バイク。 T8：みんな、書く車を選びましたね。 C2：うん。 T9：じゃあ、書く車選んだ。じゃあ、絵だけで車のことって分かりますか？ (筆者注：ブルドーザーの写真を見せる。) C2：わからん。 T10：分かることもあるかもしれないけど、じゃあ、何をしたらいい？ Cfさん。 Cf1：あの一、なんか、説明をする。 T11：そうだよね、説明をしたらいいんだよね。じゃあ、説明って言ってもさ、何を書いたらいいの？ じゃあ、どうぞ。 Cg1：え、忘れました。 T12：じゃあ、みんな教科書、「いろいろなふね」のページを開きましょう。44ページかな。44ページを開きま</p>
--

しょう。では、「いろいろなふね」、客船では何が説明されてましたか。はい、Chさん。
 Ch1：はい、たくさんの人を運んだり、食堂で食事をしたりします。
 T13：なるほど。Chさんは、たくさんの人を運ぶであったり、客席や食堂があるって言ってくれましたよね。これって、なんていうんだっけ？ はい、Cbさん。
 Cb4：できることや、役目や、自分ができると。
 T14：役目や、できることや？ あともう一個は？
 Cb5：つくり。
 T15：そうだよね。じゃあ、自動車の役目・つくり・できることを書いたら？
 C3：いい。
 T16：分かるよね。
 C4：分かりやすい。

(筆者＝中略)

T17：じゃあ、今日はみんながこの間、選んでくれた資料から、役目・つくり・できることをまとめましょう。
 (筆者注：「めあて」に「じどうしゃのやくめ・つくり・できることをせいりしよう」と板書する。)

表2からは、T1の「前回…」から「目標設定」が始まり、T11の「そうだよね、説明したらいいんだよね。じゃあ、説明って言ってもさ、何を書いたらいいの？」から「方略プランニング」が始まっていることを読み取れよう。まず、「目標設定」では、学習者と教師で前時の学習を振り返るなかで、「自動車図鑑をつくる」という目標を思い起し、目標を確認していることがわかる。

次の「方略プランニング」は、Cf1の「説明をする」という発言を起点にして、Ch・Cbによって活動の具体化がなされ、そして、集団による合意により学習方法が決定されていったことを読み取ることができる。「方略プランニング」について詳細に分析していくと、まず、目標を確認した後、教師は絵だけでは自動車のことがよく分からないことを確認し(T9)、「じゃあ、どうしたらいい？(T10)」と問いかけた。すると、Cf1が「説明をする」と活動を提案し、自動車の説明をするという活動ができることを全体で確認した。

このCf1の提案を起点にして、学習活動の具体化が行われることになった。Cf1の「説明をする」という発言をうけて、教師は「何を書いたらいいの？(T11)」と質問をした。続いて、教師が「いろいろなふね」という説明のモデルの提示(T12)することで、Ch1が説明する内容の具体を思い起こし、そして、Cb4・5が学習活動を具体化し、役目・つくり・できることで説明するという活動を見いだすことができた。

さらに、教師が「自動車の役目・つくり・できることを書いたら？」と提案し、C3・C4・T16のように教師と学習者、学習者相互で役目・つくり・できることを説明するという学習活動を「合意」した。このように、教師と学習者による協同的な「目標設定」と「方略プランニング」によって、「じどうしゃのやくめ・つくり・できることをせいりしよう」という「めあて」が形成されていくことになった。

また、このプロトコルを分析していくと、特徴的な傾向を読み取ることもできる。それは、「めあて」を協同化することで、「目標設定」と「方略プランニング」が詳細化され、「めあて」の質が高まる点にある。プロトコルを見ていくと、当初、Cf1から提案された「説明する」という学習活動は、何をどう説明すればよいかかわからない、漠然とした活動にすぎず、このままでは学習者は学習活動の方針を立てることができないものであった。しかし、教師による問い直しと、他の学習者による補足により、「方略プランニング」が詳細化されることで、Cf1の「説明する」という学習活動は、「役目・つくり・できることを説明する」という学習活動へと焦点化されていくことになった。このように、「目標設定」と「方略プランニング」の詳細化が、学習活動を焦点化し、学習者にとっての学習の見通しを明確化していくのである。

ここまでの分析から、「めあて」の協同化の過程は、教師と学習者が協同的に「目標設定」と「方略プランニング」を行う過程であると結論付けることができる。その際、教師と学習者とで目標や学習活動を共有し、確認や合意を行っていたことが重要であった。確認や合意によって、学習者が何をどのように学んでいくのかを具体的に決定していったのである。さらに、協同化により、「目標設定」と「方略プランニング」を詳細化することで、「めあて」の質が高まり、学習者の見通しが明確化することができるのである。

2 「めあて」を起点とした学習の展開

「めあて」を協同的に形成することで、学習者はより焦点化された学習の見通しをもつことができる。そして、学習者自身が学習活動の方針を立てて、実際に学習を遂行していくことが可能になる。同時に、「めあて」と自分の学習活動を照らし合わせて、自己の学習を評価し、調整することもできるようになるのである。このことは、表3から読み取ることができる。ちなみに、表3は第7時の「自動車の役目・つくり・できることを整理しよう」という「めあて」のもとで行われた学習であり、学習者一人ひとりが自動車の役目・つくり・できることを整理している過程で、Cdがカーキャリアの役目が分からないと教師に訴え出る場面である。

表3. 第7時の展開部

Cd: <u>先生、役目がわからん。</u> (教師がCdの近くへ行くと、Cdの後ろに座っているCbがCdの机をのぞき込む)
Cb: はい。ここ、何台か車を乗せれるトラック。(CbがCdの自動車の資料を指さしながら)
Cd: あ、そうか、わかった。(Cdが再び資料を読み始めた)

下線部からは、Cdがカーキャリアの役目・つくり・できることを整理していく過程で、「めあて」と自分の遂行状況を比較し、学習を評価することで、自らの不足を認識していることを読み取れる。そして、「先生、役目がわからん」とCdが自分のわからなさを表明することで、Cbから資料の読むべき箇所の提示を受け、Cbの助言を基に、Cdは再び資料を読み始めることになった。読むべき箇所が提示されたことで、Cdは学習活動を調整することができたのである。

授業後、Cdの書いた説明を見ると、「新しい車や道路を走れない車を目的地まで安全に運ぶ」という記述が見られた。ここから、CdはCbの助言をそのまま受け入れるのではなく、Cbの助言をもとに、資料を読み直し、カーキャリアの役目についてよりよく整理し直したことがわかる。

このように考えると、「目標設定」と「方略プランニング」により、「めあて」をつくっていくことは、学習者にとっての「学習の見通し」を形成するだけではなく、学習活動の「基準」を形成していくことになると指摘できる。具体的で焦点化された「めあて」が、学習活動の遂行状況を確認するための「基準」となることで、Cdは、自分が何がわからないのか、できないのかを評価することができた。

また、「めあて」が共有されているからこそ、Cdが自らの不足を表明した際に、CbがCdの学びを補う活動が展開されることになり、Cdは学習を調整することができた。「めあて」の共有が学習者の協同的な学びをつくっていくことになるのである。

ここまでの分析を踏まえると、「めあて」を協同化することは、学習者にとっての「学習の足場」をつくっていくこととして位置づけることができる。教師の支援や補助は必要になるものの、学習者自身が何を学ぶのか、どう学習するのかを具体的に考えることで、学習者にとっての学習の見通しは形成されていく。この「めあて」づくりが、学習者個々人の自律的な学習活動を促進することになる。また、「めあて」を学習者間で共有することが、学習者の協同的な学びを促進することにもなる。したがって、「めあて」を協同化することは、学習者個々人の自律的な学習活動と学習者相互の協同的な学びを促進する「足場」をつくっていくことなのである。

V 「めあて」の中にある言語活動への焦点化

1 「目標設定」と「方略プランニング」を軸にした言語活動の焦点化

「めあて」を形成し、学習の見通しをもつことで、学習者は自ら学習活動を遂行するとともに、「めあて」と自分の学習活動とを照らし合わせ、学習を評価し、調整していくことができるようになる。こうした学習者の自己調整の起点になるのは、「めあて」の中にある「目標設定」と「方略プランニング」である。「目標設定」と「方略プランニング」により、「何をどう学習するのか」という学習の見通しを焦点化していくことが、学習者の学習活動の具体的な指標をつくっていくことになり、学習活動の遂行、評価、調整の基盤となる。

「目標設定」とは、学習者が何を学ぶのかを明確化していくことである。実際の「目標設定」では、状況認識が学習者のなかで行われることになる。「わかっていること、できていることは何か」「わからないこと、できないことは何か」などの課題や、「いつ、どこで、だれに」などの場を認識し、「何をしなければならないのか」「何をすることが求められているのか」を判断していくことで、「目標設定」は行われていく。次の「方略プランニング」とは、目標を達成するための学習方法を明確化していくことである。ここでは、学習方法を明確化していくために、「～について考える」という曖昧な活動ではなく、より具体的な言語活動を設定することが重要になる。

そのため、実際の「方略プランニング」では、状況に応じて、「どう説明していくのか」、「どう報告していくのか」、「どう整理していくのか」などの言語活動に関わる方法的知識が選択されていくことになる。例えば、学習者が自分の調べたことを友達に説明する状況に直面した場合、「具体例を挙げて説明する」「自分の考えの根拠や理由を明確にして説明する」「絵や写真を用いて、視覚的に説明する」などの説明する方法を意識し、状況に適した方法的知識を選択していくことが、「方略プランニング」なのである。

先の表2における事例は、学習者の状況認識と方法的知識の選択によって、言語活動を焦点化していった事例の一つである。学習者は「自動車図鑑をつくる」という課題状況を具体的に認識していくなかで、「自動車図鑑をつくる」という課題から、自動車についての説明が必要だと判断していくことになった。そして、この状況認識をもとに、よりよく自動車について説明するために、役目・つくり・できることの3つの観点から説明するという方法的知識の選択が行われ、学習者の取り組む言語活動が焦点化されていったのである。

また、こうした言語活動の焦点化が、先の表3にみられた、学習者による学習活動の評価、調整することを可能にしていくことになったのである。このことから、言語活動の焦点化は、学習者の自律的な学習活動を促進することも指摘できる。

さらに、状況認識と方法的知識の選択を学習者に求めていくことが、学習者の主体的な言語活動を生み出していくことにもなる。なぜなら、実際の言語活動は、言語活動主体の状況認識をもとに、何をすることが求められるのか、何をしなければならないのかを判断し、その判断をもとに方法的知識を選択することで、遂行されるものだからである。

以上のことから、「目標設定」と「方略プランニング」の内実は、学習者が状況を認識し、その状況に適した方法的知識を選択することである。状況認識と方法的知識の選択が、言語活動を焦点化し、学習者の主体的・自律的な学習活動を促進していくのである。

3 言語活動の焦点化における教師の役割

「めあて」の形成過程における「方略プランニング」では、学習方法を設定していく。その際に、「～について考える」などの曖昧なものでは、学習活動の具体的な方針を立てることができないため、「～について説明する」といった具体的な言語活動として設定することが必要になる。具体的な言語活動を設定することで、学習者は学習の方針を決定することができるのである。その意味で、「方略プランニング」において、適切な言語活動を設定することは、学習者の学習活動の質に関わる問題であり、重要なことである。

「言語活動の適切性」は、目的や相手、場、時間などの状況との関係で規定される。「言語活動の適切性」自体は、状況との関係で規定されるものの、実際には、言語活動主体の状況認識をもとに、何をすることが求められるのか、何をしなければならないのかが意識され、方法的知識を選択し、言語活動を行うことになる。そのゆえに、状況認識能力や方法的知識などが不足していると、学習者自身で適切な言語活動を設定することは難しい。

こうした「言語活動の適切性」という観点から、表2の「方略プランニング」を分析していくと、表2における「方略プランニング」は、状況との関係で適切な言語活動が設定されていたことを指摘できる。その際、教師による問いかけや説明のモデルの提示が、学習者の状況認識や方法的知識の喚起を支援していく構造になっていた。たとえば、T9の「(ブルドーザーの写真だけを見せながら、)じゃあ、絵だけで車のことって分かりますか?」という問いかけは、学習者の説明の観点として、「わかりやすさ」を意識させることになり、その後のCF1の「説明する」という言語活動の提案に至ることになった。また、T12の「いろいろなふね」という説明のモデルを提示することで、学習者に役目・つくり・できることの3つの観点から説明するという方法的知識を喚起することになった。このように、教師の問いかけやモデルの提示により、学習者の状況認識や方法的知識の喚起を支援し、結果として「自動車図鑑をつくる」という目的に対して「自動車の役目・つくり・できることを整理する」という言語活動が設定されることになったのである。

状況認識や方法的知識の選択を学習者に任せれば、言語活動を焦点化できるというわけではない。学習状況に応じて、学習者の状況認識や方法的知識の選択を支援したり、補助していくことが教師には求められる。教師の支援や補助がありながらも、学習者なりに状況を認識し、その状況に適した方法を選択し、言語活動を焦点化していく機会をつくることで、学習者の状況認識能力と方法的知識を選択する力を育成していくことが必要になるのである。

VI 自己調整を軸にした「言語活動の充実」

1 言語活動を調整する契機としての評価活動

「目標設定」と「方略プランニング」による、状況認識と方法的知識の選択が、学習者の取り組む言語活動を焦点化し、主体的・自律的な言語活動を促進する。さらに、「目標設定」と「方略プランニング」を協同化することは、目標の達成や課題の解決を目指して、どんな言語活動を行うのかを学習者同士で共有していくこととなる。言語活動への取り組みを共有することが、学習者らが言語活動の遂行状況や言語活動の結果の差異に目を向けていくことになり、互いの言語活動を評価する基盤となる。この言語活動の評価が、学習者の言語活動の取り組みにおける不十分さや良さ、あるいは学習者個々人の特異点を明らかにするとともに、目標達成や課題解決へ向けて、学習者がよりよく言語活動を調整していくことを可能にする。

しかし、こうした言語活動への評価は、学習者に任せていけば、自然と行われるようになるわけではない。教師としては、学習者の言語活動への取り組みに応じて、学習者の評価活動を組織していくこと、そして、より多くの学習者の調整を促し、言語活動が充実していく場面をつくりだすことが求められる。

2 方法的知識の運用状況の評価

「目標設定」と「方略プランニング」により、学習者の取り組む言語活動は焦点化される。とりわけ、「方略プランニング」で、言語活動に関する方法的知識を選択することが、学習者に具体的な言語活動の指針を持たせることになり、学習者の言語活動の遂行を促していくことになる。しかし、学習者が方法的知識を選択できるからといって、実際に方法的知識を運用することができるとは限らない。方法的知識を「選択すること」と実際に「運用すること」には乖離がある。そのため、学習者が自らの方法的知識の運用状況の評価し、言語活動を調整していくことが必要になる。

方法的知識の運用についての評価は、実際の授業では、学習者の感じる学習への違和感や足りなさというかたちで行われることが多い。先の表3における、Cdの「先生、役目がわからん」というのは、こうした事例の一つである。Cdの何をすればよいのかわからないという発言は、自己の言語活動への評価の結果である。その結果が表明されることで、Cdが何をすればよいのかを、ほかの学習者が補っていく活動が展開された。このように、学習者の感じる学習への違和感や不足は、方法的知識の運用についての評価になっていることがある。

こうした学習者の方法的知識の運用に関する評価を個人内や個人間にとどめておくのではなく、全体で共有することで、教室全体で方法的知識の運用状況を見直し、調整していく契機になる。このことは、次に示す事例から明らかになる。

表4は、単元における第10時の授業場面である。第10時では、第9時までで学習者が作成した自動車の説明文を教材として、学習者が似ている自動車を仲間分けした。なお、本時における「めあて」は「似ている車を仲間分けしよう」である。学習が展開されるなかで、学習者は役目によって自動車を分類できることを見いだした。表4に示すのは、実際に、学習者が自動車の役目を基準にして、自動車の仲間分けをしている場面である。ちなみに、表4のプロトコルの中で、でてくる車は次の3つの車である。パイルドライバーは、地中に杭を打ち込む車、震災工作車は震災時に土を掘ったり瓦礫を撤去する車、コンクリートミキサー車は生コンクリートを建設現場まで運ぶ車である。

表4. 第10時の展開部

<p>T1 : まだありますか？じゃあ、ちょっと聞こうかな。 (筆者注：自動車を仲間分けしていく過程で、パイルドライバー・震災工作車・コンクリートミキサー車が残った。)</p> <p>Ob1 : はい。震災工作車と。</p> <p>T2 : Obさんの話を聴きましょう。</p> <p>Ob2 : 震災工作車と…(間)。コンクリートミキサー車は2つとも工事でつかえる車。</p> <p>C1 : (Ob2の意見に納得した様子。)</p> <p>T3 : 震災工作車もコンクリートミキサー車も工事でつかえる車。なるほど。(間)</p> <p>Ca1 : 先生、仲間がいない車がある。(つぶやき)</p> <p>T4 : え…ちょっとまって、みんな仲間がいない車なに？</p> <p>C2 : はいはい。(挙手する。)</p> <p>Ob3 : あ、間違えた。</p> <p>T5 : せーので言えますか？せーの。</p>
--

C3 : パイルドライバー.

T6 : パイルドライバー書いた人?書いた人?

Cc さん, パイルドライバー書きましたよね.

Cb4 : もしかしたら, これ工事でつかえるかもしれない. (つぶやき)

T7 : パイルドライバーの役目教えてください. (Ccに向かって)

C4 : (パイルドライバーの役目を読みはじめたり, Ccの方へ体を向け説明を聴こうとする.)

表4からは, Ca1の「先生, 仲間がいない車がある」という評価的な発言を教師が全体の場に取り上げることで, 「役目という観点から自動車を分類する」という方法的知識の運用が見直され, 学習者による言語活動の調整が促されたことを読み取ることができる. 表4を分析していくと, まず, Cbが震災工作車とコンクリートミキサー車とを「工事でつかえる車(Cb2)」とまとめ, 教室全体がCbの意見に納得していることがわかる(C1). そうした雰囲気の中, Caは「仲間がいない車がある.(Ca1)」と自分たちの活動に対する評価をつぶやきという形で表明した. そして, 教師が「え…ちょっとまって, みんな仲間がいない車なに?」とCaのつぶやきを全体に共有することによって, C4のように学習者らは, 言語活動の不足を認識し, 各々がパイルドライバーの役目を読み始めたり, パイルドライバーの説明をしようとしているCcの説明を聴き始め, 言語活動を調整していくことになったのである.

こうした学習の調整によって, 学習者はパイルドライバーの役目を読み直し, 再び分類し, 震災工作車とコンクリートミキサー車, パイルドライバーを「工事でつかう車」とまとめたとまとめた. この学習の調整は, Cbの意見に納得しきっていた状態から, 仲間分けをし直す状態へと転換させ, 結果的に言語活動を調整したのである.

学習者が学習を調整することができたのは, Caの評価結果が全体で取り上げられたからである. 教師がCaの評価結果を全体で共有することで, ほかの学習者がCaの評価結果を利用していくことになった. そして, 学習者らが方法的知識の運用を見直し, 言語活動を調整していくことになったのである.

3 モデルとなる言語活動の評価による方法的知識の取り出し

学習者の言語活動の自律性が高まれば, 学習者個々人で言語能力や思考力などが異なるために, 学習者同士の言語活動の質には差異が生まれてくる. こうした言語活動の差異を差異のままにしておくのではなく, 言語活動のモデルとして教室に取り上げることが必要になる. モデルとなる言語活動を学習者が評価していくことで, 松友(2014)が指摘するように, 言語活動のなかにある方法を取り出し, 方法的知識を獲得することができる. 同時に, 学習者に学習可能性を具体的に認識させ, 学習を調整していくこと契機になる. このことは, 学習者が書いた自動車の説明文から明らかになる.

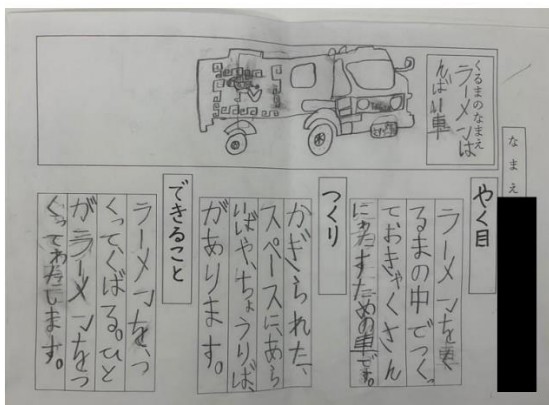


写真1. Ciのラーメン販売車の説明文

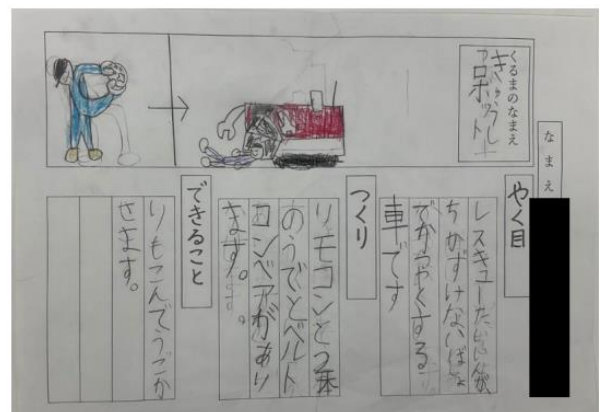


写真2. Cjの救出口ロボットの説明文

写真1からは, Ciはラーメン販売車について説明していることが, 写真2からは, Cjは救出口ロボットについて説明していることがわかる. 多くの学習者は, Ciのように説明する自動車の外観の絵と自動車の役目・つくり・できることを書いた. 一方, Cjは救出口ロボットの役目・つくり・できることと救出口ロボットが実際に働く場面を書いている. Cjの方が, 救出口ロボットの絵と説明につながりがあり, 読み手が救出口ロボットの働きを想像しやすい説明となっている.

このようにCjと他の児童の間には, 説明の仕方に差異が生じていることがわかる. Cjの説明文を全体の場に取り上げることで, 他の学習者はCjの言語活動を評価していくことになる. Cjを評価することで, 学習者は説明す

る事柄と絵との関係について考え、事柄と絵のつながりをつくることによって、読み手にとって視覚的にわかりやすい説明ができるという、書き手の意図を見だしていくことができる。と同時に、自らの説明の不足に気づき、そのズレを埋めるために、説明の仕方を調整していくことが可能になる。そして、学習者は自動車の絵と説明とのつながりを意識し、読み手に対して視覚的に分かりやすい説明をしていくことになる。

モデルとなる言語活動を評価していくことで、学習者はその言語活動のなかにある方法を取り出し、方法的知識を獲得することができる。そして、新しい方法的知識を適用し、自らの言語活動を調整していくことで、学習者の取り組む言語活動は豊かになっていくのである。

4 言語活動の評価・調整における教師の役割

学習者の言語活動への取り組みが、主体的で自律的なものになるほど、学習者の意識は目標の達成に向いていくことになる。それゆえ、学習者は自らの言語活動を対象化することは難しくなり、結果として言語活動のなかにある学ぶべきこと、学ぶ価値のあることを流してしまうことになる。

教師としては、学習者の言語活動の取り組みを一度止め、学習者が自らの言語活動の取り組みを評価する場面をつくりだすことが必要になる。ここまでの分析から、学習者の言語活動への評価的な反応・発言やモデルとなる言語活動を取り上げることが、学習者による言語活動への評価を組織していくことになると指摘できる。こうした教師のフィードバックから明らかになることは、単に教師が学習者の言語活動の不十分さや良さを指摘するのではなく、学習者を学習の評価者や調整者の立場に立たせていくことで、自分の言語活動の何が不足しているのか、何が良いのかを発見するとともに、よりよく言語活動に取り組むためにどう調整すればよいのかを見だしていくことができるということである。こうした言語活動の評価と調整を学習者に求めることが、よりよい言語活動を目指す意識を形成し、言語活動の質の高まりや豊かさを生み出していくことになる。

このように、言語活動の評価・調整における教師の役割は、学習者の言語活動への取り組みに応じて、学習者の自己評価や相互評価、そして自己調整を誘発するようにフィードバックをしていくことである。具体的には、言語活動の違いを明確に示すことや、自己評価や相互評価の際の評価観点を焦点化して示すことが必要になる。また、「～という相手にわかりやすい説明とは何か」「～が目的のときに求められる説明は何か」と学習者に問いかけていくことで、相手や目的といった状況認識を踏まえて、言語活動のなかにある方法を取り出し、その方法的知識の獲得を促していくことも重要になる。こうした教師のフィードバックが、学習者を評価者や自己調整者としての立場に立たせるとともに、学習者自身が言語活動を評価・調整することで、結果として言語活動が充実していくことになるのである。

Ⅶ 本研究の成果と課題

以上の議論から明らかになることは、「めあて」が単なる看板ではなく、本当の意味で学習者にとっての学びの見通しになるためには、教師と学習者で協同的に形成すること、そして、学習者による状況認識や方法的知識の選択を位置付け、言語活動を焦点化することが求められるということである。また、学習者の言語活動への取り組みをよりよいものにしていくためには、単に教師が説明や指示をしていくのではなく、学習者自身が言語活動を評価し、調整していく機会をつくりだすことが必要になる。学習者が評価者、調整者の立場に立つことが、学習者の質の高い言語活動を追い求める姿を生み出すことになる。結果として、学習者の学習成果を充実させるとともに、資質・能力を育成していくことになるのである。

ここまでの議論からも、学習者の学びの質は、学習者の取り組む言語活動の質に影響を受けることは明らかであり、言語活動の質を高めるために、「めあて」の形成を軸としながら、状況認識能力や方法的知識を選択する力、自己調整力などを含み込んだかたちで言語活動を行う力を育成することが課題となる。そのためには、国語学習の場を広げ、各教科等での取り組んでいくことや、長期的な視点からの育成が必要になる。

注

¹ 大槻和夫(2005)は、学習者の主体的・能動的な学習を成立させるためには、教師の教えたことを学習者の学びたいことへ転化することが必要とし、授業における教師の役割は、教えたことを学びたいことへ転化し続けることと指摘している。

参考・引用文献

- ・ 松友一雄 (2014) 「中学校・高等学校国語科における授業と評価」 山元隆春編『教師教育講座第12巻 中等国語教育』, pp. 361—375, 協同出版.
- ・ 森脇健夫 (2019) 「授業における目標の構造・機能と授業づくり—「あらたな形式主義」からの脱却—」, グループディダクティカ編, 『深い学びを紡ぎだす—教科と子どもの視点から—』, pp. 137—155, 勁草書房.
- ・ 中嶋亮太・川崎弘作 (2021) 「小学校理科授業における「知識—過程」の視点から行う複数の目標設定は児童の自律的な学びを促進するか」, 『日本教科教育学会誌』, 44号 (3号), pp. 1—13.
- ・ 太田誠・岡崎正和 (2015) 「めあてと振り返りの連動による自律性の育成に関する研究—RPDCAサイクルを活かした算数の学び—」, 『教育実践学研究』, 16巻 (2号), pp. 35—45.
- ・ 大槻和夫 (2005) 「四 授業過程改革の基本」, 『大槻和夫著作集 第二巻 国語科授業の課題』, pp. 30—38, 溪水社.
- ・ 山元隆春 (2017) 「教科教育学の研究」, 日本教科教育学会, 『教科教育研究ハンドブック—今日から役立つ研究手引き—』, pp. 16—21, 教育出版.
- ・ ジーマーマン, B. J. (2007) 「学習調整の自己成就サイクルを形成すること—典型的な指導モデルの分析—」, シャンク, D. H. , & ジーマーマン, B. J. 編, (塚野州—編訳) 『自己調整学習の実践』, pp. 1—19, 北大路書房.

小学校外国語科における言語意識活動に関する研究

—「見方・考え方」を働かせた資質・能力の育成に向けて—

A Study of Language Awareness Activities in Elementary School Foreign Language Classes:
Toward the development of qualities and abilities that utilize “Viewpoints and Ways of Thinking”

濱田 活仁

HAMADA Katsuhito

Abstract: This research focuses on the potential of language awareness as a part of “the viewpoints and the ways of thinking in foreign language communication,” and to examine the effects of implementing complementary language awareness activities in each lesson throughout a unit for fifth-grade students at a public elementary school. Analysis of the questionnaires administered before and after the unit showed no significant differences in any of the items. The results of the analysis of the descriptions on the worksheets used in each activity showed the cognitive domain of language awareness, which analyzes universality and individuality among languages, was working in most of the children. The performance domain, which reflects on one’s own language use, was working in only about half of the children. The results also suggest that lexical awareness tends to be a function of more children than phonological awareness in the fifth-grade classroom.

Keywords: language awareness, “viewpoints and the ways of thinking”

1. 本研究の目的

本研究では、小学校外国語科における「見方・考え方」の一部としての言語意識の可能性に焦点をあてる。現行の学習指導要領では、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせた資質・能力の育成が重視されており、外国語科では「外国語科によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることで、学習者の深い学びを促進させることができると考えられている（文部科学省, 2017）。外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方とは、「外国語で表現し合う外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」（p. 9）を指している。こうした教育行政用語としての「見方・考え方」を、コミュニケーション能力や異文化理解といった学術的知見から分析した大竹（2021）は、「言語的意味がどのように構築され解釈されるのかについての、文化の中心性を伝える言語観」（p. 6）との理解を示している。こうした言語や文化に関する知識に基づいて言語使用を制御していく視点を通じ、外国語科における資質・能力を育成していくことは、複言語・複文化主義が広がる現代社会において豊かな言語コミュニケーションを実現していくために不可欠である。また、これから AI による自動翻訳技術と共生していく児童生徒にとっては、日本語と英語の比較から普遍性や個別性に着目し、多様な意味を持つ言葉の存在を捉え、文脈の前後から言葉の意味を把握するように注意する力を育成していくことが重要であることが考えられる。例えば、成田（2019）は、AI 翻訳技術を人間の手によって適切に扱っていくためには「人間の常識や社会的文化的な知識に照らした知的な判断力」が必要であり、この知識には「コミュニケーションにも不可欠な、異国の多様な言語文化や社会宗教的な背景に関するもの」も含まれると言及している（p. 272）。こうした言語や文化に対する意識的な能力は、先行研究における言語意識の概念と重なる部分が多く、「外国語科によるコミュニケーションにおける見方・考え方」の一部として捉えることができると考えられる。

そこで本研究では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」の一部として言語意識を位置づけ、小学校外国語科の授業において言語意識活動を実践し、本実践の効果を多角的に分析することを通して、外国語科における「見方・考え方」としての言語意識の可能性について考察を示すことを目的とする。

2. 先行研究の概観

外国語科における「見方・考え方」に重なる概念として、本研究では言語意識を取り上げる。言語意識とは、1970年代にイギリスで始まった言語教育運動を源泉に世界に広まった考え方であり、現在では言語意識

学会（Association for Language Awareness; ALA）によって「言語についての明示的知識と、言語学習、言語教授、言語使用における意識的な理解と感受性」と定義されている（福田, 2007）。とりわけ日本の文脈においては、母語である日本語と英語をはじめとした外国語との比較に焦点を当てた教育的アプローチとして、言語意識を具体化した概念である「ことばへの気づき」という用語が頻繁に用いられる。ことばへの気づきを通じて、言語間の普遍性や個別性に注意を向け、得られた知識を効果的な運用へとつなげる力の育成に向けた理論的研究は、これまで長年にわたり蓄積されてきた（大津, 1982, 1989, 2010, 2017; 岡田, 1998）。こうした理論的枠組みに基づいた実証的研究や実践報告もまた、近年数多く報告されてきているが、その多くが中学校での取り組み（菅井他 2017; 秋田他, 2019）であり、小学校段階における事例は中学校段階に比べると未だ少ない。また、言語意識で扱われる気づきの対象としては、文法や語順に焦点を当てた研究は理論から効果検証、実践へと着実に歩みを進めている（秋田他, 2019; 西垣他, 2019; 西垣他, 2021）。しかしながら、小学校における教科書内容と親和性が高いと考えられる語彙や単語、音声を扱った研究は、理論の枠組みを超えているとは言い難く、実践を通じた可能性の探求が求められている（篠村・大谷, 2022）。

3. 研究課題

これまでの議論を踏まえ、本研究において設定した研究課題は以下の通りである。

- 研究課題1 小学校外国語科において児童は言語意識を働かせることができるのか。
 研究課題2 小学校外国語科における気づきの対象として単語や音声を扱うことは児童の実態に適しているのか。

研究課題1を明らかにすることで、小学校段階における外国語科の「見方・考え方」として言語意識を位置付けることが可能かどうかを検討する指標が得られる。また、研究課題2の探究を通して、小学校段階の授業において、どのような気づきの対象を取り上げることが適切かを判断する材料とすることができる。

4. 授業実践による検討

4.1 授業実践

本研究では、公立小学校第5学年3クラス89名の児童を対象とし、2021年10月の「My hero」という一単元において5回の言語意識活動を実践した。現場での実現可能性の観点から、現行の学習指導要領に示された目標の達成に向けた主活動（約30分間）の内容に準じた相補的な言語意識活動（約15分間）をそれぞれ設定した。表1が示すように、【第1回】では「単語への気づき」における「多様な意味を持つ単語」を、【第2回】では「単語への気づき」における「指示語」を、【第3回】では「単語への気づき」における「性中立的な単語」を、【第4回】では「音韻への気づき」における「単語のアクセント」を、【第5回】では「音韻への気づき」における「疑問文のイントネーション」を言語意識活動の内容区分としてそれぞれ扱った。

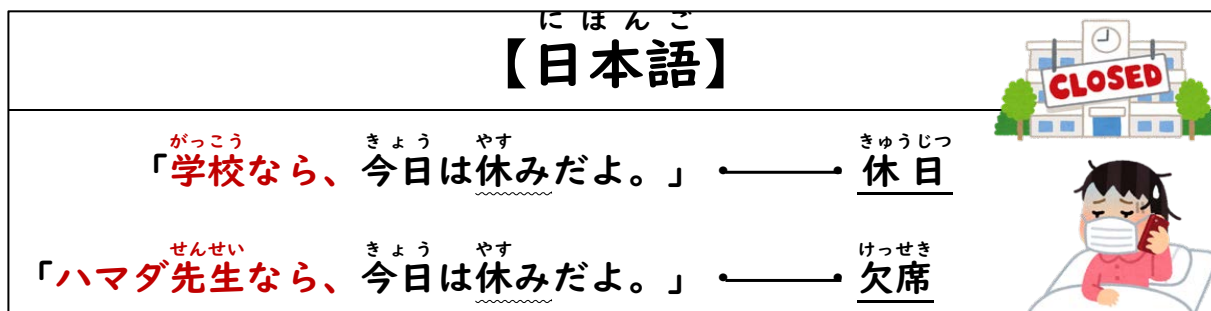
表1 実践計画

時数	主活動	相補的な言語意識活動（「ことばへの気づき」活動）
1	My Hero 紹介を聞こう。	【第1回】単語への気づき① 「多様な意味を持つ単語」を比べてみよう。
2	発表するMy Heroを考えよう。	【第2回】単語への気づき② 「指示語」を比べてみよう。
3	発表の原稿を書こう。	【第3回】単語への気づき③ 「性中立的な単語」を比べてみよう。
4	聞き手を意識した発表練習をしよう。	【第4回】音韻への気づき① 「単語のアクセント」を比べてみよう。
5	クラス発表を成功させよう。	主活動のみ実施
6	単元のふり返りをしよう。	【第5回】音韻への気づき② 「疑問文のイントネーション」を比べてみよう。

また、本活動では次のような3段階において言語意識活動のタスクを設定した。本稿では、【第1回】において実践した「多義語」に焦点を当てた言語意識活動を例示しながら各段階を具体的に示す。

まず第1段階では、日本語における事例を参照し、日本語にみられる言語的特徴へと注意を向けるタスクを設定した。例えば、「今日は休みだよ。」という文が提示された際に、「休日」の場面を想像する人がいる一方で、「欠席」の場面を想像する人もいる状況が生じる。これにより「休み」という単語には複数の意味があることに気づき、「今日は休みだよ。」という文だけでは、どちらを意味した文が判別ができないことに気がついてもらうことをねらいとした。その上で、「学校なら、今日は休みだよ。」という文と「ハマダ先生なら、今日は休みだよ」という文を提示し、前者の文は「休日」を意味し、後者の文は「欠席」を意味していることが、文脈から判断できることに注意が向くように促した（図1参照）。

図1 第1段階におけるワークシートの該当箇所



第2段階では、英語における事例を参照し、英語にみられる言語的特徴へと注意を向けるタスクを設定した。例えば、“orange”という単語を示した際に、「みかん」という意味だけでなく「オレンジ色」という意味でも使われていたことを振り返る。その上で、“What color do you like?”と尋ねられて“I like orange.”と返答するやりとりと、“What fruit do you like?”と尋ねられて“I like oranges.”と返答するやりとりを聞き比べ、どのような違いがあったか意見を出し合った。この活動を通して、“color”と“fruit”といった違い、“s”がついているか否かの違いに気づき、日本語と同様に文脈から意味が判別できることに気がつくように促した（図2参照）。なお、酒井（2017）は“orange”を「ペットの名前」といった固有名詞とも捉えることができると言及している。

図2 第2段階におけるワークシートの該当箇所



第3段階では、「どんなところが似ている・違っているかな？また、英語を使うときには、どんなことに気をつけたいかな？」という問いを設け、日本語と英語の事例を比較し、普遍性や個別性の分析と自己の言語使用の制御に関して記述するタスクを設定した。本研究では、単元前後に実施した質問紙に加えて、第3段階のタスクによって得られた記述を分析対象とした。

4. 2 結果と考察

4. 2. 1 質問紙データの分析

まず、本実施の単元前後では、児童が表2の問いに対して5段階尺度で回答する質問紙調査を実施した。

表2 質問紙調査における質問項目

項目1	あなたは英語の授業が好きですか。
項目2	あなたは、英語の授業の内容を理解していると思いますか。
項目3	あなたは、日本語と英語の似ているところ・違っているところを、知ることが面白いと思いますか。
項目4	あなたは、日本語と英語の似ているところ・違っているところを、自分で探してみようと思いますか。
項目5	あなたは、日本語や英語を使うときには、似ているところ・違っているところに気をつけようと思いますか。
項目6	あなたは、英語の授業で行なった「ことばへの気づき」活動を、面白いと思いましたか。
項目7	あなたは、「ことばへの気づき」活動を、これからも英語の授業で行いたいと思いますか。

質問項目の構成は、相補的活動が主活動に及ぼす影響に関する項目を2つ（項目1, 項目2）、James and Garrett (1991) によって定義された言語意識の5つの領域（情緒、社会、権力、認知、運用）から情意的領域に関する項目を3つ（項目3, 項目4, 項目5）、本実践における言語意識活動への児童による評価に関する項目を2つ（項目6, 項目7）設定した。なお、項目1から項目5は単元前後で同じ文言を用いて質問し、項目6と項目7は単元後でのみ質問した。なお分析にあたっては、全5回の活動のうちいずれかを欠席をしていた4名を分析から除外し、全ての活動に参加していた85名（ $n=85$ ）を分析対象とした。

表3 質問紙調査における基本統計

	単元前		単元後		$t(84)$	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
1	4.706	.553	4.647	.702	-0.583	.562	-0.063
2	4.235	.781	4.271	.918	0.251	.802	0.027
3	4.365	.784	4.212	.874	-1.261	.211	-0.137
4	3.918	.966	3.906	1.019	-0.074	.941	-0.008
5	4.506	.840	4.447	.852	-0.435	.665	-0.047
6			4.506	.781			
7			4.282	.972			

これら質問項目に対する分析結果を示したのが表3である。項目1から項目5のいずれにおいても、単元前後で有意差は示されなかった。有意差が示されなかった要因としては、質問紙で十分な自己省察ができるほど児童のメタ認知が発達していなかったことや、単元前後における条件制御の不十分さなど複数の要因が考えられる。特に大きな要因としては、一単元において15分間の相補的活動を5回実施するだけでは、主活動への影響や言語意識における情緒的領域への変化は量的に見込めなかったことが推察される。

また、項目6と項目7を通して児童に尋ねた本実践における相補的な言語意識活動に対する評価だが、活動が「面白い」との評価は高かったものの（ $M=4.506$ ）、「これからも英語の授業で行いたい」との評価の間でポイント差が見られた（ $M=4.282$ ）。この結果から、児童が新鮮味として言語意識活動の面白さを感じた一方で、本質的な言語の面白さを感じるまでには至らなかったことが推察される。

4. 2. 2. 記述データの分析

次に、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価による分析結果について述べる。表4は「見方・考え方」の一部として位置付けた言語意識が機能していたか否かを判断するために作成したルーブリックである。

表4 本実践における言語意識活動のルーブリック

基準	認知的領域 (分析する力)	運用的領域 (制御する力)
A	言語間の普遍性や個別性を分析できており、類推した知識も適当である。	適当な知識に基づいて、自身の言語使用を制御できている。
B	言語間の普遍性や個別性を分析できているが、類推した知識は適当でない。	適当な知識に基づいてはいないものの、自身の言語使用を制御できている。
C	言語間の普遍性や個別性を分析できていない。	自身の言語使用を制御できていない。

本実践における評価の観点としては、前述した外国語科における「見方・考え方」の解釈と、James and Garrett (1991) によって定義された言語意識の5つの領域(情緒, 社会, 権力, 認知, 運用)から「認知」と「運用」の2つの領域, そしてBialystock (2001) がメタ言語的な思考の過程として区分した「分析」と「制御」という2つの段階といった概念の重なりを踏まえて、言語意識における認知的領域(分析する力)と運用的領域(制御する力)の2つの側面を取り上げることとした。

また、言語意識が機能していたと判断できる記述を規準となるB評価とし、その規準に満たないものをC評価としている。言語意識の機能に加えて、類推された言語に関する知識が適当であると判断できる記述についてはA評価としている。なお、本実践におけるパフォーマンス評価では、言語意識における課題を直接的に把握することを目的としており、パフォーマンス評価における行動主義や精神測定的な伝統に従うのではなく、松下(2007)が示すような構成主義や解釈主義的な伝統に従って記述を分析することから、実践者の主観的な要素を含むことを前提とする。

表5 各活動における各評価基準の割合

	認知的領域 (分析する力)			運用的領域 (制御する力)		
	A	B	C	A	B	C
【第1回】n=86 多義語	90% (77/86)	8% (7/86)	2% (2/86)	86% (74/86)	0% (0/86)	14% (12/86)
【第2回】n=89 指示語	84% (75/89)	9% (8/89)	7% (6/89)	48% (43/89)	4% (4/89)	47% (42/89)
【第3回】n=86 性中立語	60% (52/86)	27% (23/86)	13% (11/86)	23% (20/86)	12% (10/86)	65% (56/86)
【第4回】n=87 アクセント	37% (32/87)	56% (49/87)	7% (6/87)	23% (20/87)	31% (27/87)	46% (40/87)
【第5回】n=85 イントネーション	12% (10/85)	80% (68/85)	8% (7/85)	8% (7/85)	48% (41/85)	44% (37/85)

表4のルーブリックをもとに各活動における児童の記述を各評価基準に分類し割合を集計したものが表5である。言語意識の認知的領域においては、どの活動もB規準以上の評価が8割を超えており、どの活動においても分析する力が機能していたことが伺える。一方で、言語意識の運用的領域においては、制御する力が機能していたと判断できるB規準以上の評価が8割を超えているのは「多義語」を扱った第1回のみであり、その他の活動では5割前後に留まる結果となった。このことから、小学校5年生段階においても言語意識の認知的領域は十分に機能するが、運用的領域を機能させるには15分間の活動1回だけでは不十分であることが考えられる。

また、適当な知識を類推できていると判断できる記述は、「単語への気づき」に該当する前半3回の活動では5割を超えているのに対し、「音韻への気づき」に該当する後半2回の活動では5割に満たない結果となった。Tunmer & Bowey (1984)の仮説では、児童のメタ言語意識(言語意識における狭義の明示的知識)は、単語への気づき、音韻への気づき、文法への気づき、運用への気づきの順に発達を始めることが主張されている。その仮説と本実践の結果において示された通り、小学校5年生段階においては「単語への気づき」における知識に比べると「音韻への気づき」における知識を類推するほうが難しいことが考えられる。

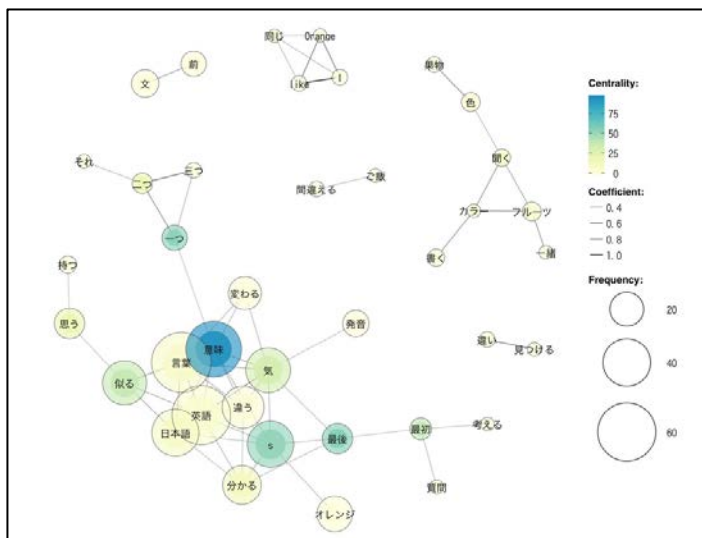
最後に、樋口(2004)が開発したKH coderを用いて、5つの活動のうち最も児童の実態に適していた「多義語」を扱った活動に焦点を当て、児童の自由記述の計量テキスト分析による抽出語リスト上位150語

(表6はうち上位15語)と共起ネットワーク(図3)を作成した。表6と図3を併せてみることにより、中心性の最も高い語「意味」を中心に、出現頻度の高い上位12語までが共起関係で結びられていることが分かる。このことから、「言葉の意味が1つに決まるのではなく、意味が違ったり変わったりするところが、日本語と英語は似ている」といったような多義語への気づきを得た児童が多数に及んでいることが考えられる。一方で、「文の前後から言葉の意味を考えるように気をつける」といったような制御は、「オレンジ」を区別するための「s」という具体的な表現を除いて、ほとんど表出していない。つまり、ルーブリック評価と同様に計量テキスト分析においても、言語意識の認知的領域としての分析する力は十分機能していたが、運用的領域としての制御する力は十分に機能していたとは言えない結果となった。このことから、小学校5年生段階の児童の実態に適した内容領域と考えられる「多義語」であっても、15分1回だけの言語意識活動では不十分であり、分析から制御に向けた段階的な指導計画の必要性が考えられる。

表6 抽出語リスト上位15語

抽出語	出現回数
言葉	63
英語	61
意味	55
日本語	39
s	38
気	35
似る	34
違う	31
分かる	26
オレンジ	22
変わる	19
最後	16
思う	16
使う	13
文	13

図3 共起ネットワーク



5. 小学校国語教科書の内容構成に準じた系統的な言語意識活動の検討と留意点

本実践では、一単元における主活動に準じた相補的活動という立ち位置で言語意識活動を構成したことにより、「単語への気づき」から「音韻への気づき」へという大きな内容区分としての間接的な系統性は踏まえていたものの、各活動で扱う内容区分同士の直接的な系統性は踏まえてはいなかった。また、本実践の課題として浮かび上がった言語意識の運用的領域の機能、つまり分析から制御に向けた段階的な指導計画を編成するためには、系統的な内容構成に基づいた言語意識活動の展開が不可欠であると考えられる。

そこで、今回の実践で最も児童の実態に適した言語意識の内容項目であった「多義語」から派生する系統性として、語彙意味論を軸とした系統的な内容構成を検討する。表7は、語彙意味論に該当する4つの内容項目を、本実践を行なった学校で採択されている小学校国語教科書A社において掲載されている順番に配列した言語意識活動の活動計画である。

表7 語彙意味論を軸とした系統的な内容構成に基づいた活動計画

	第1回・第2回	第3回・第4回	第5回・第6回	第7回・第8回
語彙意味論	上位語・下位語	類義語・反意語	多義語	同音異義語
国語教科書(A社)における該当箇所	2年上 なかまのことばと漢字	2年下 にたいみのことば	4年上 いろいろな意味をもつ言葉	5年 同じ読み方の漢字
外国語科における相補的な言語意識活動	日本語と英語の「仲間の言葉」を比べてみよう。	日本語と英語の「似た意味の言葉」を比べてみよう。	日本語と英語の「多様な意味を持つ言葉」を比べてみよう。	日本語と英語の「同じ読み方の言葉」を比べてみよう。

本実践で扱った多義語は、国語科においては4年生で既に扱っており、比較的近い時期に学習をしていることから、英語における多義語への気づきに効果的に転移した可能性が考えられる。同様の理由から、既に国語科で扱っている他の語彙意味論の内容項目においても、国語科で学習した知識を想起させる指導を5年生段階から取り入れることで、効果的に外国語科での言語意識を働かせることができるのではないかと考える。また、語彙意味論に

基づいた言語意識を機能させることで、小学校段階での語彙を体系的に習得する術を獲得することも期待できる。一方で、扱われている小学校国語科教科書によっては、語彙意味論の内容項目が既習でない可能性に留意する必要がある。表8は、令和2年度小学校国語科検定教科書4社における語彙意味論に関する内容項目の配列学年等一覧である。表8が示すように、語彙意味論の内容項目である上位語・下位語と同音異義語は4社全てにおいて扱われている一方で、類義語・反意語は3社、多義語は1社とばらつきが見られる。このことから、小学校国語科教科書の内容構成に準じた系統的な言語意識活動を編成する際には、児童の国語科での学習状況を把握した上で、適切に日本語における気づきを促す時間を調整することが求められる。

表8 小学校国語科検定教科書4社における語彙意味論に関する内容項目の配列学年等一覧

	A社	B社	C社	D社
上位語・下位語	2年上 なかまのことばと漢字	2年下 なかまになることば	2年上 「言葉のなかまさがし ゲーム」をしよう	2年下 なかまのことば
類義語・反意語	2年下 にたいみのことば、は んたいのいみのことば	2年上 はんたいのいみのこと ば、にたいみのことば	2年上 はんたいのいみの言 葉、にたいみの言葉	該当なし
多義語	4年上 いろいろな意味をもつ言葉	該当なし	該当なし	該当なし
同音異義語	5年 同じ読み方の漢字	4年下 同じ読み方の漢字	2年下 同じ読み方の漢字	2年上 声に出してたしかめよう

6. 本研究の成果と課題

本研究では、言語意識を外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方の一部として位置付け、小学校外国語科の授業において言語意識活動を実践し、本実践の効果を多角的に分析することを通して、「見方・考え方」としての言語意識の可能性について考察を示してきた。まず研究課題1に関して、小学校5年生段階においても「見方・考え方」としての言語意識の認知的領域は機能する一方で、運用的領域を機能させるためには系統的かつ段階的な指導計画を編成する重要性が本研究により示唆された。研究課題2に関して、小学校5年生段階における気づきの対象としては「音声」に比べて「単語」のほうが実態に適していることから、5年生段階では「単語への気づき」を軸としつつ、6年生段階において「音声への気づき」へと軸を移していくことが示唆された。また、小学校国語科教科書の分析による検討から、語彙意味論を軸とした系統的な言語意識の内容構成を提案した。今後の研究の方向性としては、相補的な活動が直接的に主活動に及ぼす影響を検証していくとともに、学期や年単位での指導計画を編成し、その効果を量的に検証していくことが求められる。

謝辞

本研究は、令和4年度公益財団法人教科書研究センター大学院生の教科書研究論文助成金を受けたものです。本研究の実施にあたり、示唆に富んだご助言をいただいた指導教員の Scott GARDNER 先生、高塚成信先生、Shawna CARROL 先生、そしてご理解とご協力をいただきました児童の皆様、教職員の皆様には、この場を借りて深く感謝申し上げます。

引用文献

- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James and P. Garrett (Eds.) *Language awareness in the classroom*. (pp.2-23). Longman.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J.A. (1984). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. In W. E. Tunmer., C. Pratt. & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children* (pp.144-168). Springer-Verlag.
- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦（編）(2019). 『メタ文法能力を育てる文法授業』ひつじ書房.
- 大竹政美 (2021). 「教科『外国語』（英語）における『見方・考え方』を適正に理解する—「話すこと [やりとり]」を可能にするために」『教育学の研究と実践』第15巻, 1-9.

- 大津由紀雄 (1982). 「言語心理学と英語教育」『英語教育』第31巻, 第7号, 28-31
- 大津由紀雄 (1989). 「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学からみたことばの教育」『言語』第18巻, 第10号, 26-4.
- 大津由紀雄 (2010). 「言語教育の構想」田尻英三・大津由紀雄 (編)『言語政策を問う!』ひつじ書房, 1-31.
- 大津由紀雄 (2017). 「母語と外国語を結びつけるために必要な意識化—『文は構造を持つ』を例として」鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史『英語だけの外国語教育は失敗する』ひつじ書房, 73-89.
- 岡田伸夫 (1998). 「言語理論と言語教育」大津由紀雄・坂本勉・乾敏郎・西村義弘・岡田伸夫『岩波講座言語の科学 11 言語科学と関連領域』岩波書店, 129-178.
- 酒井英樹 (2017). 「『主体的・対話的で深い学び』を実現するために」大城賢 (編)『平成 29 年版小学校新学習指導要領ポイント総整理 外国語』東洋館出版, 42-63.
- 篠村恭子・大谷みどり (2022) 「小学校国語科学習指導要領から見る外国語活動・外国語科の授業実践への示唆」『JES Journal』第22号, 70-85.
- 菅井三実・太田八千代・大河内奈津子 (2017). 「メタ言語能力の活性化に基づく英語の多義語学習に関する実証的研究」平成 29 年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動実践報告書. <http://hdl.handle.net/10132/17781> (2023年2月7日 最終閲覧)
- 成田一 (2019). 「自動翻訳の高度化と英語教育—AI 機能を備えた自動翻訳の跳躍 (機械翻訳の記述の向上)—」『Japio year book』264-273.
- 西垣知佳子・安倍朋世・物井尚子・神谷昇・小山義徳 (2019). 「小学校における英文法と国語科文法の連携—文法規則発見活動でみられたメタ言語の分析から」『JES Journal』第19号, 194-209.
- 西垣知佳子・物井尚子・橋本修・安倍朋世・矢野真人・佐藤悦子・石井恭平・大木純一・神谷昇・小山義徳・石井雄隆 (2021). 「児童のメタ言語分析に基づく外国語科と国語科の連携の試み」『JES Journal』第21号, 176-191.
- 樋口耕一 (2004). 「テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—」『理論と方法』第19巻, 101-115.
- 福田浩子 (2007). 「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性」『異文化コミュニケーション研究』第19巻, 101-119.
- 松下佳代 (2007). 「パフォーマンス評価による学びの可視化」秋田喜代美・藤江康彦 (編)『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書, 275-295.
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編』.

通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりの検討

—算数科の実践を通して—

岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻

22P21019 藤井寧々

I 課題設定の背景と目的

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」（文部科学省, 2022）によれば, 知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童が 8.8%の割合であったと報告している。また, 第3次岡山県特別支援教育推進プランによれば, 各小学校で把握している通常の学級における特別な支援を必要とする児童の割合は 12.4%であることが分かった。このように, 通常の学級において, 個別の配慮や支援を要する児童生徒は複数在籍している可能性が考えられ, 学級全体の「参加」や「理解」に結び付けるための指導の工夫が求められていると同時に, 教員は児童それぞれの困難さに配慮した支援が求められる。

そのような状況のなかで, 通常の学級において, 教育方法を工夫することですべての児童生徒に等しく機会を提供しようという試みとして, 授業のユニバーサルデザイン(授業UD)が広まってきた。授業UDはユニバーサルデザインの考えを教育に活かす考え方で, 日本では2000年以降, 教育分野でのユニバーサルデザイン化が提唱されるようになった。しかし, 川上ら(2015)は, より多くの児童の学びを保証するための手段であるUD化が, UD化させた授業を行うことそのものが目的となり形骸化していると指摘した。授業UDを, 授業をよりよくする必要な手段として用いるには, クラスワイドな支援と同時に支援を要する児童生徒への個別の支援の充実を行う必要があるとしている。また, 関戸・安田(2011)は, クラスワイドな支援を基盤とした個別の支援を導入した支援方法は, 複数の対象の児童を含め他の児童に対しても適切な行動が増大することが示唆され, クラスワイドな支援と個別の支援が適切に実施されることは対象の児童のみではなく, 学級全体に影響を及ぼすことを示した。また, 菊池(2020)の報告によれば, クラスワイドな支援と個別の支援を段階的に展開していくことで個別の支援基盤を構築することができ, 介入がスムーズになることが明らかとなり, 個別の支援を適切に行うにはクラスワイドな支援が効果的に行われることが必要であると示した。このようにクラスワイドな支援を基盤とし, 特別な支援を要する児童に対する個別の支援の二つの側面から授業を実践することについてその効果が実証されている。また, 個別の支援やクラスワイドな支援を効果的な支援につなげるために適切な児童理解が求められるが, 教員の多忙化や支援の早期介入の必要性から, 教員の日常の観察による汎用的な実態把握の方法に基づいた具体的な支援の立案が求められているといえる。

そこで本研究では, 授業のユニバーサルデザイン化に基づく手立て基盤としたクラスワイドな支援と, 特別な教育的支援を要する児童への個別の支援の両面からのアプローチによる実践を通して, すべての児童が学習内容を理解, 習得し, 加えて「活用」することができるような授業づくりの在り方について検討することを目的とする。

II 実践1

1. 対象

A小学校第3学年の児童19名(男子9名, 女子10名)とした。また, 個別に実態の把握を行う児童

は、担任への聞き取りや授業観察により授業内で支援を要すると考えられる児童4名を対象とした。

2. 実践の手続き

(1) 実践期間

実践の期間は、20XX年10月22日～11月12日の計15日間とした。また、実践に先立って、算数科の授業を含めた実態把握を2単位時間実施した。

(2) 実践の方法

学級の実態把握の方法としてアンケートを実施した。また、個別の実態把握の方法として、PASS 評定尺度を使用した。

1) 学級の実態把握

学級全体の児童理解から具体的な支援につなげるために、後述する PASS 評定尺度をアンケート形式に変更し、対象クラスの全児童に実施した。児童のアンケートは3年生の児童が回答することを考慮し、「とくいなことを見つけよう」と題し実施した。また、算数科の授業の様子を中心に授業観察や担任への聞き取りをもとに学級全体の実態把握を実施した。

2) 個別の実態把握

個別の支援について検討するための方法として、PASS 理論に基づいた PASS 評定尺度 (Naglieri&Pickering,2003) を用いた。PASS 理論とは、プランニング (Planning)、注意 (Attention)、同時処理 (Simultaneous)、継次処理 (Successive) の認知処理過程であり (Naglieri, 1999)、PASS 理論においては、認知とは三つの異なっているが機能的に相互依存する神経学的システムの結果であるとされる。この PASS 理論に基づいた PASS 評定尺度では、評価者が子どもの生活や学習の様子を2か月間観察し、その際のチェックリストの項目内容を4件法で評価する。児童の認知の特色について評価者の観察により行うことができ、児童・評価者の負担が少ないことが特徴であることから、学級担任による実態把握の実用的な方法として活用できる可能性がある。また、個別の観察対象とした児童を中心に、行動観察を行った。

3. 実践1の経過

(1) 学級の実態把握

児童のアンケートは、4件法で回答する24問の問いに加え、自由記述の問いを2問設定した。それぞれの問いを0～3点で得点化した結果をまとめた。

その結果、継次処理はおおむね高く、1つ1つ確認し、出来事の順序に基づいて全体を理解することを得意と感じている児童が多いということが推察された。また、継次処理と同時処理では継次処理が優位であり、空間的な問題や複数の情報からまとめたり関連付けたりする問題が苦手だと感じる児童が多い傾向にあった。さらに、全領域の問いのうち、最も平均得点が高かった問いは注意領域の「長い時間同じ作業を続けることができる」で平均2.32点/3点であり長時間の集中の持続が得意であると感じている児童が多く、また最も平均得点が低かった問いはプランニング領域の「何かをするときは、と中でうまくいっているかたしかめている」で、平均1.63点/3点であった。

あわせて、担任への聞き取りや算数科を中心とした授業の観察を行った結果、学級全体として複数の情報がある文章問題において、問題文の内容理解に困難を感じている様子から、同時処理の際困難に感

じていることが予想された。

(2) 対象児童の実態把握

対象児童の観察による PASS 評定尺度による評価結果から、児童Aは PASS 継次処理が比較的高く、プランニング、同時処理で低い得点が見られた。学習において、複数の情報について処理を行う場面や、新しく取り組む問題や活動において、「こわい」「やりたくない」「嫌だ」などの強く拒否感を示す言葉を発したり、離席を行ったりする様子が見られた。担任は児童Aに対し継続的な個に特化した支援を行っており、例えば宿題の算数プリントでは放課後に毎回問題を解く見通しを立て、どのように解くかの方略について児童とともに確認している。授業観察において児童Aは授業者の言葉や友達の発言行動に対して言葉を発する様子や近くの児童と私語をする様子が見られ、活動の手立ての不足により、私語が生起していることも考えられる。よって児童Aの私語を実践内の標的行動とし、観察検証を進めていく。今回の実践では、以下6点を授業内の私語として定義し、その生起回数を測定した。

2. 実践の結果

(1) 学級の様子

実態把握の結果を受け、学級全体として継次処理得点が高いこと、個人の実態においても同様に比較的継次処理得点が高く、また、同時処理得点が低いことから2点を中心に実践の手立てとして授業UDの14の視点に基づいたUD化と併せて支援方針を作成し、実施した。

まず、実施した全授業において、既習事項との比較から本時の問題の内容について捉え、めあてを設定し、全体で見通しを持った後、個人思考、全体解決の順序となるよう構造化した。授業を重ねるにつれ、次の問いを予測し、発言する様子が見られた。実践の1回目では学習用のワークシートを作成し、授業を行った。その際、プランニングの手立てとして文章問題の学習方略を示したワークシートを作成し、適用題の際に活用することを考えていたが、先述したように問題文の内容理解を重点的に行う必要があり、授業内で触れることができなかった。また、担任の助言もあり問題文を読む活動のみでは問題内容を十分に理解することが難しいことから、第2時からノートを活用し、毎時、何を求めるか、何が分かっているかを毎時確認し、問題文において下線を引くよう指示をした。実践の2回目では水槽の中にバケツが8個分入っている様子を、絵を使って確認した。その際「8個入った。」「水槽がいっぱいになった」など問題文の内容について言葉で表しながら確認し、「そうか。」「あー。」など理解する様子が見られた。また、児童Cが積極的に挙手し、発言する様子が見られた。実践の4回目では、関係図を書く際、複数人で同時に指名し、その中で話し合いながら板書の関係図を完成させる活動を設定した。日常的に挙手することが少ない児童も含め、話しながら図を完成させる様子が見られた。他の児童においても児童同士で考えを共有しながら考える様子があった。また、実践の4回目では、a倍のb倍が $(a \times b)$ 倍であることについて理解するために、もとになる数量を1として表した図を全体で作成する活動を行い、視覚的に納得感を持つことができるよう手立てを行った。児童は、「だから 4×2 だ」「なるほど。」「あー。」というようにa倍のb倍が $(a \times b)$ 倍であることについて児童らが再度気づき理解する様子が見られた。実践5では自分なりの考えを図にして表す児童が複数見られた。

(2) 対象児童の様子

実践の1回目では授業の開始直前まで着席を行わず、他の児童と話したり、教室を走ったりする様子が見られた。授業者が持つ教材に対し興味を示し、話しかけていた。時折周囲を見渡したり、体勢を崩し

たり、椅子を使ってがたがたさせる様子が見られた。私語の他にも特に問題を自分で解く場面になった際の発言が多く、「ええ。わからん」と問題を解くことに対する不安を口にする場面が見られた。また、教科書で他のページを見る児童を指摘する児童の発言に追随し、「没収じゃあ。」と発言する様子や、足し算を使うと答える児童に対し、「え。使えんでしょ。」と否定する発言をする様子も見られた。適用題を解く際は、「無理。やらん。」のような課題を拒否する様子も見られた。次の授業について授業者が話している際に、「え。またやるん。」というような発言もあった。挙手は見られなかった。実践の2回目では求める式は何かについて近くの児童と相談するよう全体に声をかけた際も近くの児童の話を積極的に聞き、考える様子が見られた。適用題の際は「式書くの？」と問いかけながら、自ら問題に取り組む様子が見られた。また、授業の終了間際には授業者の問いかけに反応するものの、時計を見ながら「もう時間じゃん。」というように終了時刻を気にする様子が見られた。しかし、全体を通して挙手はないものの、授業者の発言や問いかけやに対し、疑問だけではなく自分の考えを多く発言する場面が見られた。3回目では、授業者の問題文の書き写しの間違いに対し、「えー。もう書いたのに。」と発言し、4回目は、授業直前は他クラスのリコーダーの音に合わせてノートを振っている様子があった。児童が複数人で関係図を黒板に作成している際は「3人がかりだ。」など他の児童が黒板に書く様子を口にしてしている様子があった。適用題の際は、最初は「えー。」というような否定的な発言があったものの、その後自ら問題に取り組む様子が見られた。気付いたこと分かったことについて考える際は周りを見回したり体勢を崩したりする様子が見られた。5回目では体勢を大きく崩す場面は減っていた。様々な考えが出た板書に対し、「どこが大切かわからない。」というように混乱する様子が見られた。また、適用題では「わからない。」と発言する様子が見られ、最初は問題に取り組む様子が見られなかった。実践を行った算数科の授業における児童Aの私語の回数の推移を以下の図に表した。実践3においてはビデオによる撮影を行うことができなかったため、記録を行うことができなかった。児童Aの私語は少ないときには3回、多い時には11回確認された。

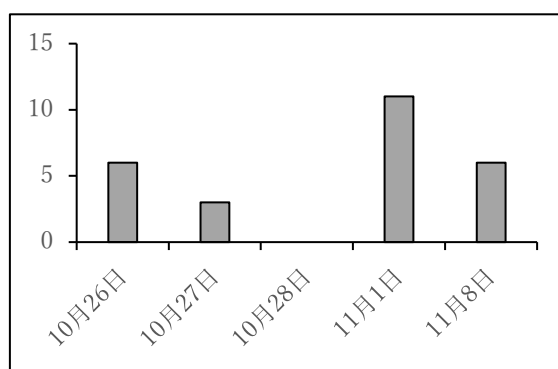


図1 標的行動（私語）の変化

3. 実践1の考察と課題

実践1では、授業のユニバーサルデザイン化に基づく手立て基盤としたクラスワイドな支援と、特別な教育的ニーズのある児童への個別の支援の両面からのアプローチによる実践を通して、すべての児童が学習内容を理解、習得し、加えて「活用」することができるような算数科の授業づくりを行ううえで必要な配慮点を明らかにすることを目的とし、アンケートによる実態の把握とPASS評定尺度を用いた実態

の把握から実践を行った。学級の実態把握として実施したアンケートでは、児童の自己評価により継次処理はおおむね高く、一つひとつ確認し、出来事の順序に基づいて全体を理解することを得意と感じている児童が多いということが推察された。問題文の内容理解は、学級の課題傾向である同時処理が求められるため、授業全体の構造化を図り、視覚的な支援とともに授業を実施した。個別の実態把握として、対象児の詳細な実態把握を行い、PASS 理論の認知処理過程から、学習におけるどのような場面で困難に感じているのか観察とアンケートによって把握を試みた。学級全体として継次処理得点が高いこと、個人の実態においても同様に比較的継次処理得点が高く、また、同時処理得点が低いことから2点を中心に実践の手立てを考えていったが授業場面で反映する際、授業での準備を含めた他者との協議や考察が不十分のまま授業を実施した。そのため、実態の把握の結果を用いて実践に反映させることが不十分であったと考えられる。

今回の実践ではPASS 評定尺度やアンケート、行動観察による実態把握を行いながら、担任への聞き取りや授業の中での反省から授業の改善を重ねた。そのため、実践に対する客観的な評価が不十分であったと考える。授業を計画する際に、活動ごとに行うUD化や、その活動に求められる認知処理過程を整理し関連付けを行いながら改善を重ねる必要があった。

一方で、今回の実践を通して、担任とともに認知的な視点を含めた実態把握を深める中で、筆者が担当した算数科の授業のみならず担任教師が担当する体育科の授業における活動の変更を行った。児童Aは鉄棒の授業において第1時目では離席し、活動への拒否を行う発言が見られた。そこで手立てとして個人で鉄棒を習得する活動から、グループ活動での習得に変更し授業を実施した。この支援により児童Aは他の児童の活動の様子を観察し、他の児童のアドバイスを受けながら活動に参加する様子が見られた。これは活動を共に行うことで、課題に取り組む方法を選んだり、工夫したりするプランニングにおいて得点が低く困難であると推察される児童Aが、複数の他の児童とともに活動に取り組むことにより、他の児童の様子を手本として繰り返し見ることができることが適切な手立てとなっている可能性が推察された。また、授業の変更により実際に手立てを実施することはできなかったが、他にも鉄棒の技の例の提示方法としてビデオ教材を用いる方法について提案を行った。学級全体として継次処理傾向であることから、技の流れを繰り返し確認することができるビデオ教材を用いることが課題の内容理解につながると考えたからである。このように、筆者の実践が他教科での活動においても、支援方法改善のきっかけとなり、具体的な手立ての考案につながることができたことは、本研究で用いた手法が学校課題の改善に寄与する可能性があるといえるのではないかと。

Ⅲ 実践2

1. 対象

A小学校第4学年の19名の児童を対象とした。前年度実践を行った児童らが進級した学年である。クラス替えが実施され、算数科の授業を実施する19名のうち9名が前年度実践を行った学級に在籍していた児童であった。また、前年度の実践において個別に実態の把握を行っていた児童が2名在籍しており、担任への聞き取りや授業観察により、新たに個別に実態の把握を行う児童と併せて3名の児童を個別の支援対象とし、前年度と継続して個別の観察による実態の把握を実施した。

2. 実践の手続き

(1) 実践期間

実践の期間は、20XX年9月5日から16日の計10日間とした。また、実践に先立って、算数科の授業を含めた授業観察を4日間、計14単位時間実施した。

(2) 実践の方法

今年度も引き続き算数科の授業において、実践を行った。授業を実施する単元は「2けたで割るわり算の筆算」とした。

1) 学級の実態把握

授業観察においては、個別の実態把握にはPASS評定尺度を用い、学級全体でどのような支援が行われているか把握を行うため、岡山県が示す「通常学級の特別支援教育チェックリスト」の学級環境を参照した。また、学級担任に対して、学級における課題や個人の配慮点について聞き取りを行った。

実践2において、算数の授業では、大型モニターによる視覚支援が行われ、垂直や平行を作図する活動において教科書と併用して動画を活用する様子が見られた。教科書の図は全体を把握することができる同時処理、動画による支援は順序立てて内容を捉える継次処理による支援であると考えられる。児童は、全体的に基本問題は取り組むことができていたが、平行を書く際に三角定規同士を当てる角について感覚的な理解はあるが言語化できない、もしくは感覚的な理解もなく試行錯誤の末、正答にたどり着く様子も見られ、思考を表現する際の支援も行う必要があると考えられる。また、国語科ではことわざや故事成語を調べる授業において、複数の児童が辞書を引く際に困難さを示している様子が見られ、学級全体の辞書の引き方習得に大きな差が見られた。また、使い方についての例文を作成することができた児童が全体を見てほとんど見られなかった。これは辞書に示された意味の内容理解、全体把握に難しさを感じた様子も見られ、同時処理に困難さがあったのではないかと推察される。学級担任への聞き取りによると、学級全体として、挙手が少なく自身の考えについて言語化する点において課題を感じており、同じ問いを繰り返し聞いたり、難易度の低い問いを意図的に指名したりすることにより発言の機会を増やす手立てを行っている。また、集中力の途切れた児童や理解が難しそうな児童に基礎的な問いを意図的に指名し、基礎的な内容の全体の理解を図っている様子が見られた。

また、担任によると、分量が多くなると問われている内容が比較的簡単であっても自身で理解することが難しいと考えられる児童が学級全体において多く見られ、前年度と同様に問題文の内容理解を実態に即して支援を検討する必要がある。このことから、学級全体として問題の全体の把握などの場面において視覚化、共有化、焦点化等の手立てを行っていく必要があると考えられた。

2) 対象児童の実態

個別の支援について検討するための方法として、前年度の実践と同様にPASS理論に基づいたPASS評定尺度(Naglieri & Pickering, 2003)を用いた。前年度の授業場面では、児童Aが優位と考えられる継次処理による支援が実施されたと考えられる場面において標的行動の発生が減少し、積極的な参加が見られる発言があり、対象児への支援をPASS理論に基づいて検討することは個別の支援において有効であると考えられた。よって今年度も同様にPASS評定尺度を実態把握として活用し、個別の支援の検討材料として用いることとした。評価の結果から、児童Cは、注意と同時処理において困難さが見られた。児童は辞書を引く活動や、三角定規やコンパス、ICT機器など通常の授業と異なる新規性の高い活動に積極的に取り組む様子が見られたが、ノートへの記述ではひらがなを中心に行い、意味を読み上げる際も文節が分からず理解が難しい様子が見られた。算数科においては、他の児童が黒板において三角

定規を活用して平行を書く場面で間違った解答を示した際に、挙手する様子も見られた。

児童Dは、前年度と比較し、活動の参加の様子に大きく変化が見られた。前年度において、活動の参加に対する拒否行動が多く見られたが、算数科では解法の板書まで待って書き写している様子から、基本問題は個人思考の場面で問題に取り組み、応用問題も定規を用いながら考える様子が見られた。担任は、音読の場面での順番を意図的な指示や、図画工作においても児童と同様に前で作成するなどの手立てを行っている。算数の応用問題にて、同時処理による図解を見ながら取り組むことについては困難を示していた。

児童Eは特に注意に関して困難さが見られた。課題解決の場面においても活動の内容や指示を適切な理解の有無により活動の様子に大きな違いが見られた。全体で行われた指示に対し、繰り返し行われている場合においても再度確認する様子が見られ注意に関する困難さがうかがえる。しかし、指示や課題の内容の理解が十分に行われている際には複数の解決方法について提案したり、実際に取り組んで解決したり様子が見られ、プランニングにおいて有意であると推察される。その際、全体から方法を考えて挑戦する様子が見られ、同時処理に優位であると考えられた。しかし、気持ちのコントロールが苦手であり、要望が通らない際には他の児童に強い言葉をかけたり、机をたたいたりカーテンに隠れたりする様子があった。

2. 実践の結果

(1) 個別支援の検討

今回の実践で実施した「2けたでわるわり算の筆算」では、「立てる」→「かける」→「引く」→「おろす」というパターンの繰り返しが行われている。わり算における難しさとして、商を求める際に、かけ算と引き算の二つの計算を行うという点が挙げられる。また、わり算の手順の理解においては、継次処理が用いられ、数の認識や数の桁の値の理解においては同時処理が求められる。

児童Cは筆算を行う際の間違えの特徴として、①商を立てる時に立てる位置を間違える、②割り算の賞の見当を付けることができないという様子が見られた。その際、少しずつかけ算を繰り返し、商を見つける様子があったが、概数による見当付けは行われていない様子であった。「おろす」過程、と「たてる」過程でのミスを減らすための支援が必要であることが考えられた。視覚的に何を行うのかについて理解し、それぞれの行程についての理解を深めることが、小さなミスを減らすことに繋がると考えられる。また、注意が優位ではない傾向にあり、新規性の高い学習活動に強く興味を示すことから、情報を焦点化した上で視覚的に手順を理解することができる支援を行うことが必要であると考えられた。

児童Dは、筆算をたてる最初の場面で手が止まる様子が見られた。また、商をたてる際に手が止まる様子が見られ、既習事項を獲得した手順を新たな課題に適用にすることに困難が見られたことから、その都度手順を具体的に示すことにより、計算を一つひとつ進める様子が見られた。

児童Eは、商を立てる際、商を、一つひとつ立式して答えが見つかるまで商を大きくし、それらをすべてノートに書き残す様子が見られた。宿題では繰り返し消す様子も見られ、概数を用いて商をたてる際に困難さを感じている様子が見られた。また、商を1から1ずつ大きくしていき、解を探している様子から、解が2位数になった際、同様に商を大きくしていくことが予想された。1から9までの数字で商を十の位、一の位それぞれに見当をつけることができるように、視覚的に残し、同時処理的に俯瞰することが可能な支援を行う必要があると考えられた。

(2) 個別支援の具体的方法

1) わり算手順カード

継次処理的に筆算の手順の理解を図るために、筆算の手順を参照することができるようにカードを作成した。教科書には、筆算のしかたとして、手順が示されているが、複雑な手順の筆算においても三つから四つの手順に分かれて手順の全体が示されている。児童C、児童Dは、比較的継次処理が優位な点にあることから、継次処理を活かした支援を行うことが有効であると考えた。よって、手順の内容について細分化を行い、スモールステップによってそれぞれの手順を確認しながら取り組めるよう工夫し、継次処理的に筆算に取り組むことができる支援を行うこととし、わり算手順カードを作成した（図2）。

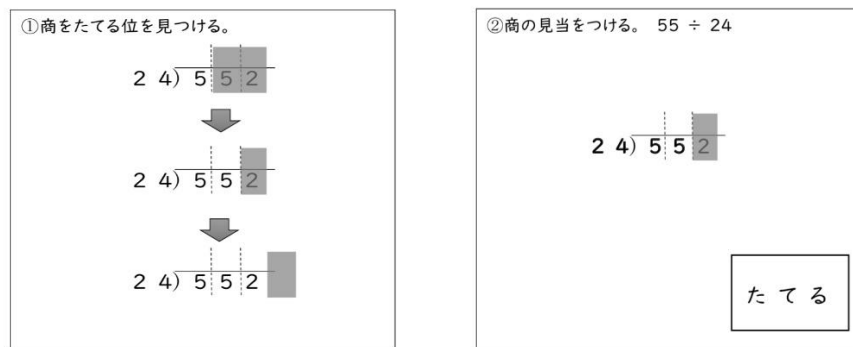


図2 わり算手順カード

2) わり算ヒントカード

わり算ヒントカードは児童の問題解決のつまずきの様子から商の見当をつけるために、かけ算の結果を視覚的に残すことを目的とし、作成した。また、適用題において除数が同じ問題に取り組んだ際に、カードの妥当な数を見つけるよう指導した。

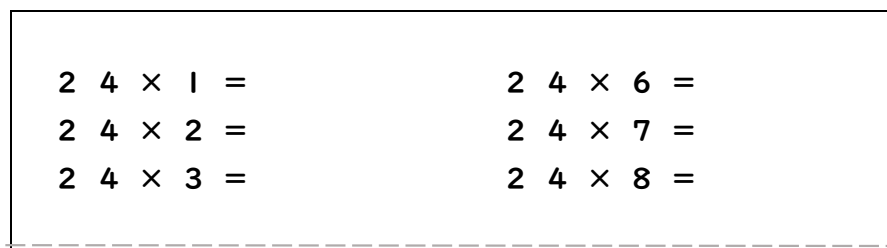


図3 わり算ヒントカード

(3) 対象児童の様子

児童Cは、個別支援期の記録より、わり算手順カードの利用によって、思考が止まった際に繰り返し前のカードをめくり、過程を見直している様子があった。適用問題を解いたり、授業の回を重ねる際にも、カードを応用して問題に取り組む様子が見られ、最初は1回使用した後に授業者に戻すという行動もあったが、自分の考えを他の児童に伝える際にカードを確認したり、困っている児童カードを見せ、教えたりする等、使い方の広がりも見受けられた。

児童Dは、実習前の観察より、つまずいた際、教科書を開き、読んで問題に取り組む様子が見られた。しかし、適用問題となると、教科書に示された図や絵のみでは問題を取りくむことに結び付かない様子があった。授業内では、教科書とわり算手順カードを見比べ、個人思考を行う様子が見られた。

児童Eは、わり算ヒントカードの利用は、第6回の授業の際には適切に行われたが、第7回の授業においては、商をたてる位が分からず、声かけにより指導を再度行った。その際は理解し、解を出したが、その後適応題でも同様の場面で困難さを示している様子であった。学級担任による個別の指導により再度カードについての理解を深め、その後、活用して問題を解く様子が見られた。また、朝学習の際同様の問題を実施している時に、図や式に示し、支援をおこなった。見当の付け方をテープ図に示した支援と、教科書板書にも同様に示していた $252 \div 36 \rightarrow 250 \div 30 \rightarrow 25 \div 3$ の2通りを示した。テープ図は児童自身で消して問題に取り組んでいたが、式は見ながら問題に取り組む様子が見られた。支援以前の指導では、式で示された支援に理解が難しい様子があった。

(4) クラスワイドな支援と個別の支援の検証

クラスワイドな支援、個別での支援が支援を要する児童それぞれにどのような影響をもたらしたのかについて、児童Cを事例として検証を行った。クラスワイドな支援、個別での支援それぞれによる介入手続きを段階的に行い、それぞれの支援の効果について検討した。具体的には、対象児の授業への参加に関する課題について、実態の把握に基づいたクラスワイドな支援、個別の支援を行うことにより、対象児の発言や行動に変容について調査・検証することとした。今回の実践では、菊池(2020)による実践を参照し、話し手の方を見て聞く、プリント等に記入・記述するといった対象児の授業参加行動の定義(関戸, 2010)のもと、30秒のタイムサンプリング法で観察し、記録を行った。クラスワイドな支援と個別の支援を行い、授業参加行動の生じた時間を授業時間で割り、100を乗じたものを生起率として測定した。授業実践ごとの授業参加行動の変化について図4に示した。

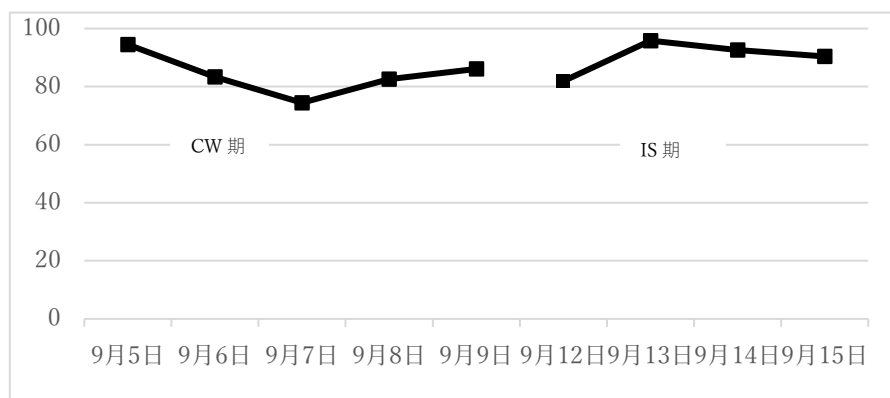


図4 授業参加行動の変化 (児童C)

3. 実践2の成果と課題

個別支援の介入の有無による授業参加行動の生起について、個別支援の介入前後に差は見られなかった。したがって、実践2において児童Cに対するPASS理論に基づいた個別の支援の有効性を確認することはできなかった。

考えられることとして、本実践で定義した授業参加行動が、児童Cの変化を観察するには適切でなかった可能性がある。児童Cは、個別支援期において、わり算手順カードの利用によって、思考が止まった際に繰り返し前のカードをめくり、計算の過程を見直している様子があった。また、他の児童との関わりや授業全体での発言の回数が増加した。教師が児童C自身のつまずきの場面がいつであるか気づくことに繋がったと考えられる。また、児童Cが他の児童の説明を聞いている時に並行してカードをめく

って確認するなど、理解を深めるための主体的な行動があり、他の児童の助言を受ける際も、カードを繰り返しめくるなど並行して自身で考える様子が見受けられた。すなわち、授業参加行動の生起率の変化にはつながらなかったが、授業内容の理解の深まりにつながったのではないだろうか。今回は授業参加行動の生起率の変化について観察を行ったが、PASS 理論に基づいた支援が、学習の理解にどのような効果がみられるのか、さらに検証が求められる。

また、実践2においては、「通常学級の特別支援教育チェックリスト」（岡山県，2010）を用いて学級の実態把握、実践を行った。授業における配慮として、児童への意図的な指名や、課題や問いのステップ化などの「参加の促進」を中心に配慮が行われていた。実践を行うにあたって、問題の内容について絵カードによる「視覚化」、活動内容についてのカードを用い、板書に示すことで、「内容の構造化」と「時間の構造化」を図った。その結果、児童から「次は見通しをたてるんだよね。」といった、次の活動について確認する様子もあり、視覚的な情報により内容の構造化、時間の構造化を行い、児童らが課題に対し、見通しを持ち、主体的に取り組む様子が見られた。教師がファシリテーターとしての役割を担い、児童らが自ら課題を立て、課題解決を行う学級集団、個人となるための初期的な段階として、授業や教室の環境が児童らの実態に沿ってユニバーサルデザイン化されていることが求められると考える。

IV 総合考察（まとめ）

本研究では、授業のユニバーサルデザイン化に基づく手立てを基盤としたクラスワイドな支援と、PASS 評定尺度による観察の結果をもとに特別な教育的支援を要する児童への個別の支援の両面からのアプローチによる実践を通して、児童の参加について検討した。

実践1では、標的行動を私語として、標的行動の生起回数について観測を行った。実践2においては、関戸・安田（2011）に基づいて授業参加行動について定義し、タイムサンプリング法によって授業時間内における授業参加行動の生起率について観測を行った。実践1においては、児童の標的行動は実践授業の難度とともに増減した様子も見られた。また、実践2においては、個別の行動観察により変化の様子は得られたものの、授業参加行動の生起率として大きな変化は見られなかった。児童の参加を観測する指標として、児童の実態に即していなかったことも考えられる。児童の挙手回数や発言数など、児童の実態に即した指標を用いて検証を行うことが求められる。

本実践を通して、PASS 評定尺度を児童理解のツールの簡易的な方法として用い、個別の支援について検討することは、個別支援の対象となった児童の授業参加行動の生起率に変化はみられなかったものの、行動観察による児童の様子から、実用できる可能性がある。また、実際の指導においても個別支援の必要な児童を含めた児童の課題への取り組み方を詳細に分析することにつながり、児童らの実態に応じた支援を行うことが期待できる。今回は算数科の授業で実践を行ったが、授業のUD化によるクラスワイドな支援とPASS 理論に基づいた個別の支援の両面からのアプローチが算数科の他単元や他教科においても有効であるか、今後検討を重ねていきたい。

参考文献

割愛させていただきます。

数学的リテラシーの涵養を目指した教授・学習に関する研究

岡山大学教育学研究科教職実践専攻 22P21015 別府 凌名

I 課題設定

これまでの数学教育研究において、数学的リテラシー(以下、ML)は重要な概念として注目されてきた(例えば、阿部, 2010 ; Niss & Jablonka, 2014)。著者によって、MLの捉え方は異なるが、数学教育の重要な目標として共通している(Niss & Jablonka, 2014)。すなわち、本研究では、MLを多義的な概念であり(Jablonka, 2003)、数学教育の目標の一つであると捉える。

そもそも、MLの定義を明確に行っている研究は少なく、管見の限りでは、OECD(2018)または阿部(2010)が日本の数学教育研究ではしばしば引用される。例えば、PISA2022では「現実世界(real-world)の様々な文脈における問題を解決するために、数学的に推論し、そして数学的に定式化し、数学を活用し、解釈する個人の能力である。それには、事象を記述、説明、予測するための概念、手順、事実、道具を含む。この能力は、個人が現実世界において果たす役割を知り、建設的で積極的、思慮深い21世紀市民に求められる、十分な根拠に基づく判断や意思決定をしたりする助けとなるもの」(OECD, 2018, p. 7)と定義される。また、阿部(2010)は、MLを「すべての児童・生徒が身に付けてほしい数学に関する知識や能力の総体であり、それは学校を超えた社会に参加するための知識や能力の総体である」(阿部, 2010, p. 105)と定義している。しかし、これらの定義を批判的に検討すれば、後で詳しく述べるように、数学の社会文化の視点や数学の機能性と批判性の位置付けに関していくつかの課題を定式化することができる。したがって、本研究では、それらの課題を踏まえ、MLの定義を再構成する。

次に、本研究のMLの定義に立脚しながら、その涵養を目指した教授・学習に関して考察を行う。なぜなら、MLの定義が異なれば、その涵養を目指した具体的な教授・学習も大きく異なると予想されるからである。そのための視点として、まず、客体化理論(以下、TO)に注目する。TOは、数学教育における社会文化研究の流れを汲む理論である。この理論では、学習を知ること(knowing)となること(becoming)の両方であるとした上で、教育における教授・学習を社会・文化・歴史といった視点から全体的に見直しており(Radford, 2016)、学習を個人と社会文化との関係の中で捉えることができる。数学の社会文化に焦点を当てて本研究のMLの定義は再構成されているため、そのようなMLの涵養を目指した教授・学習に関して考察する視点として適していると考えた。

ここまですべてを整理すれば、本研究の目的は次の二つである。

MLに関する先行研究の整理と定義の再構成を行うこと

TOに依拠しながら、MLの涵養を目指した教授・学習に関して考察すること

また、本研究の構成は、以下の通りである。まず、II章で、リテラシーとMLに関する先行研究を概観し、現状の課題を定式化する。III章では、本研究の様々な立場を明確にし、それらの立場に立脚しながら、IV章で課題の解決を目指し、実際にMLの定義を再構成する。次にV章では、RadfordのTOについて概観し、VI章では、その視点からMLの涵養を目指す教授・学習に関する示唆を与え、その具体的な授業デザインを行う。最後に、VII章で、本研究の成果と今後の課題を述べる。

II 数学的リテラシー

(1) 数学的リテラシーの系譜

まず、リテラシーには大きく二つの系譜がある。一つは、読み書きができるとは何かを考えた時に、それらが生活の中で生きて働くものを志向した機能的リテラシーである(樋口, 2019)。機能的リテラシーとは、「人々が社会の一員として基本的な生活能力を獲得したり社会参加をおこなったりするうえで必要不可欠とされる読み書き能力」(小柳, 1998, p. 233)として定義される。つまり、リテラシーは主体の属する社会文化を捨象して規定することはできない。そして、機能的リテラシーでは、読み書きで用いられる言語や文字は、社会参加を目的とする生活の道具として位置付けられている。

もう一方は、機能的リテラシーを採用したユネスコの識字政策が、既存の社会経済構造への「適応」を強いるなどといった批判から、注目されるようになった批判的リテラシーである(樋口, 2019)。批判的リテラシーとは、文字の読み書きを学ぶことが、現実世界に対する批判的な意識を獲得することと結びついているという考えを基に、一

人ひとりが生活主体としての意識を獲得することを重視した概念である(樋口, 2019)。

ここまで、簡単にリテラシーの系譜を見てきたが、「リテラシー」は機能的リテラシーと批判的リテラシーに区別され、言語の読み書きに関する問題として展開してきている。

次に、日本でMLに関する議論が増加したのは、PISA 調査によるところが大きい(長崎・阿部, 2007)。

PISA2022におけるMLの定義は前述の通りである。そこではMLを、「数学的推論と問題解決」「数学的内容」「問題の文脈」という三つの側面から特徴付けている(OECD, 2018)。「数学的内容」すなわち数学的知識の重視は伝統的なものであり、PISAのMLの特徴は「数学的推論と問題解決」と「問題の文脈」である。「数学的推論と問題解決」は、演繹と帰納という数学的推論と、問題解決の過程として数学的モデリングを採用しており、「問題の文脈」では、文脈を「問題が置かれている個人の世界の側面のこと」(OECD, 2018, p. 29)と定義している。

PISAのMLは、キー・コンピテンシーのカテゴリー1(道具を相互作用的に用いる力)に含まれており(松下, 2018)、キー・コンピテンシーにおける道具とは、主として言語・記号である(ライチェン & サルガニク, 2006)。特に、MLに限定すれば、平林(1987)でも主張されている数学の本質的な道具に焦点があると言える。端的に述べれば、PISAのMLとは、文脈に置かれた問題を、数学的内容という道具を使用することによって、数学的推論と数学的モデリングのプロセスで解決する個人のコンピテンシーである。すなわち、数学的知識の機能性(functionality)に焦点が当たっているのである(De Lange, 2006)。

PISAのMLを除けば、わが国のMLに関する研究では、阿部(2010)の定義を用いることが多い(例えば、橋本, 2013)。阿部の定義はI章で述べた通りである。この定義の背景には、「リテラシーはそれが無くては社会の成立は難しく、社会の構成員に必須の『社会参加能力』であった」(阿部, 2010, p. 9)という考えがある。MLは現在の、そしてこれからの社会で生きていくために必要不可欠なものなのである。MLの先行研究で合意されていることは、MLは社会参加を目的とする数学に関するコンピテンシーや知識・能力として捉えられているという点である。

(2) 数学的リテラシーの定義に関する課題

本節では、先行研究で定義されているMLの課題を定式化する。まず、一点目に、PISAのMLでは、数学的モデリングがそのプロセスとして設定されている。しかしながら、「使用する文脈から切り離され得る数学的スキルの普遍的に応用可能な規範を探究することに意味があるという仮定は、数学の社会文化的な見方からすると疑問である」(Jablonka, 2003, p. 79)との指摘によれば、数学的スキルすなわち「数学的推論と問題解決」は「問題の文脈」に依存するものである。さらにいえば、Jablonka(2003)の文脈という語は問題のみに向けられておらず、行為の社会的次元や、それが埋め込まれた活動の目的や目標をも含意している。したがって、本研究ではPISAとは異なり、MLのプロセスや、問題の文脈、行為の社会的次元などを含む文脈を切り離すことはできないという立場に立つ。ここでの課題意識は、MLを最終的に、子どもの属する社会・文化が捨象された個人の能力として捉えることによって、規範的なMLのプロセスを想定し、子どもと文脈が切り離されていることである。

二点目は、リテラシーの機能性と批判性に関する課題である。「リテラシー」が、読み書きの機能性を重視する機能的リテラシーと、読み書きを学ぶことによって、一人一人が生活主体となることを重視した批判的リテラシーに区別されることは既に述べた通りである。この区別は、MLにも適応され、考察されている(Skovsmose, 2007)。そして、PISAのMLは、機能的MLに焦点化されていると考えられる(De Lange, 2006 ; 松下, 2014)。もちろん、PISAのMLにおいても、21世紀スキルの一つとして批判的思考は重視されているが(OECD, 2018)、批判的MLとして具体化することや、機能的MLと批判的MLの関係を言及していない。このことには、PISAと比較した際に具体性に欠ける阿部(2010)の定義も同様であるように思われる。したがって、二つ目の課題として、MLに数学の機能性と共に、批判性を位置付け、その関係を明らかにすることが挙げられる。

そして最後に、学校・教室の子どもに焦点を当ててMLを定義することの必要性である。I章でも述べたように、本研究では、MLを数学教育の目標の一つとして捉えている。すなわち、一般的な主体のMLの定義を再構成するのではなく、学校・教室の子どもに焦点を当て、MLの定義を再構成する。

ここまでの議論を整理すれば、本研究の課題意識は以下の三点である。

- ・MLを最終的に、主体の属する社会・文化が捨象された個人の能力として捉えることによって、MLのプロセスと文脈を切り離していること。
- ・MLに数学の機能性と共に、批判性を位置付け、その関係を明らかにすること。
- ・学校・教室の子どもに焦点を当ててMLの定義を再構成すること。

III 本研究の立場

(1) 再構成の方法

まず前提として、本研究では、MLをコンピテンシー(Niss & Jablonka, 2014 ; OECD, 2018)や知識や能力(阿部, 2010)

としては語らない。その理由は、MLの定義の機能性にある。MLの定義に機能性が必要であるということは、De Lange(2003)やJablonka(2003)で述べられている。つまり、具体的に子どもの姿が見える定義にしなければならないということである。コンピテンシーは行為、行動、選択となって現れるとされ(ライチェン & サルガニク, 2006)、知識や能力という捉え方であっても同様であるように思われる。つまり、定義の機能性を重視するのであれば、本研究で焦点を当てなければならないのは、表出する子どもの活動であり、MLをプロセスで語る必要がある。これは、MLをコンピテンシーや能力とする様々な先行研究と矛盾したり、相反したりするものではない。

次に、「数学」と「社会参加の意味」に対する立場を明確化する必要がある。例えば、プラトニックな立場や協定的構成主義の立場(中原, 1995)など、PISAでも数学的知識が重視されているが、数学的知識に対する立場によって、MLの定義は容易に変容し、むしろそれを明確にしなければ、MLの定義を再構成することは不可能である。そして、社会参加の意味を明確にしなければならないのは、リテラシーの目的としての社会参加が「同化・適応」と「批判・変革」という二つの意味を持つからである(松下, 2014)。MLの目的となる社会参加の意味を明らかにするためには、これからの社会と数学の関係性も踏まえなければならない。したがって、ここで考察されることは、子どもと社会、社会と数学の関係である。これらの立場を明確にした後に、教室の子どもに焦点を当てながら、機能的MLと批判的MLの内実と、その関係を明らかにすることによって、MLの定義を再構成することを試みる。

(2) 数学に対する立場

本節の目的は、数学や知識に対する全く新しい見解を示すことではない。MLの定義を再構成するにあたり、本研究が依拠する数学に対する立場を明確にすることである。そして、ここでは数学は言語であるという立場と、数学的知識に着目し議論を進める。なぜなら、リテラシーはこれまで言語の問題として展開してきていたし(II-1節参照)、PISAや阿部は数学的知識を重視しているためである。

まず、知識に関して、本研究では、Radfordの客体化理論に依拠する。TOにおける知識とは、運動であり(Radford, 2013)、「思考、行為、反省の文化歴史的な形式」(Shvarts, 2022, p. 678)のことである。つまり、「余弦定理」といったようにラベル化され、教科書に記載されているものではなく知識ではない。知識とは、例えば、計算の方法や、代数的な考え方といったものである。そして、「余弦定理」という知識は、三角形の三つの辺と一つの角の四つの要素の内、三つの要素が明らかな時に、残りの要素を求めるという思考、行為、反省の文化歴史的な形式なのである。そして、知識は潜在性(potentiality)と実体性(actuality)を伴う(Radford, 2015)。潜在性とは、一般的・抽象的な解釈や行為の可能性のことであり、社会的・歴史的な文化的実体である。例えば、計算に関する一般的な知識などを意味する。他方、実体性とは、一般的な解釈や行為が例えば、具体的な数値で計算するというように、具体的なものとして実体化されることを意味する。知識としての計算は、あらゆる活動を包含した総合体であり可能性(possibility)(Radford, 2015)である。そのため、知識は直接的に捉えることができないものである。このような知識観の基では、知識とは、個人が所有したり、獲得したり、構成したりするものではなく、遭遇(encounting)するものである(Radford, 2013, 2015)。それに対応し、知ること(knowing)は、例示化(instantiation)あるいは実体化であるとされ、活動によって媒介される(Radford, 2013)。したがって、教室での数学的活動がなければ、知識は一般であり、可能性として存在しているのみであり、実体化することはできないのである。言い換えれば、教室での数学的知識とは、教室での活動を通してもたらされる実体化や例示化を通して存在するようになる何かである(Radford, 2015)。

このようなTOにおける知識と知ることの立場は、文化的・歴史的に知識と知ることを捉えている。本研究の子どもと社会・文化との関係の中でMLを捉えるという課題意識に基づけば、その解決に向けて、この認識論的立場は魅力的である。また、知識を静的なものではなく、思考、行為、反省の文化歴史的な形式として動的に捉えている点も、本研究の方法と整合的である。

次に、数学は言語であるという立場は様々な研究で用いられている(例えば、科学技術の智プロジェクト, 2008; 石川, 2021)。ここでの言語とは基本的に書き言葉である(科学技術の智プロジェクト, 2008)から、記号や表現が重視されると考えられる。しかし、このような記号や表現は、重要であるが、本研究における数学に対する立場の焦点ではない。なぜなら、TOでは、数学的活動には記号を伴うが、それは知識を表すものでもなく、また知識を媒介するものでもないとされるからである。このことは、記号の重要性が低下したことを意味するものではなく、より包括的な異なる活動という概念に服従しているように見える(Radford, 2016)。つまり、本研究では、より包括的な活動という概念に焦点を当てて、数学は言語であるという立場の重要性は継続している。

(3) 社会参加の意味に対する立場

松下(2014)によると、機能的リテラシーにおける現状の社会経済構造への「同化・適応」と、批判的リテラシーにおける現状の社会経済構造の「批判・変革」という二つの意味で社会参加が考えられる。これら二つの社会参加の意味について考察する際に「ペルセポリス宣言」は示唆に富む。そこでは、「リテラシーが、個人を、彼のあずかり知らぬところで形作られた秩序に同化していくことによって疎外してしまうことは、経験が示しているところ

ろである。[中略] それとは反対に、リテラシーを通して、批判的な意識と創造的な想像力を育て、それによって、あらゆる個人を責任主体として参加せしめることもできるのである」(日本社会教育学会, 1991, p. 187)(一部筆者略)と述べられている。リテラシーは、秩序への同化によって、個人を疎外してしまうこともあるが、一方で、個人を責任主体として社会へ参加することも可能とするものとして概念化されている。すなわち、「あずかり知らぬところで形作られた秩序」をメタ的な立場から認識し、責任主体としての社会参加を目指す「批判・変革」と、現状の社会構造への「同化・適応」という二つの社会参加が考えられる。

次に、社会と数学の関係について整理することによって、本研究のMLが目指す社会参加について考察する。現代社会は「数学化された社会と脱数学化された個人」(カイトル, 1998)と言われるように、社会の隅々まで暗黙的に数学が埋め込まれている。そして、数学は生活世界の不可欠な部分を構成している(Skovsmose, 2021)。このような社会の数学化には、暗黙的に人の存在がある。すなわち、社会の数学化は、人の数学の使用によって進行する。これは現代の数学と社会の関係であるが、この関係は現代でも進行しているように筆者には思われる。したがって、数学の機能的な使用は、現代社会にとって有用なのである。そうであれば、大なり小なり、数学の使用は現代社会に「同化・適応」するために必要な活動である。

しかし、このような数学の使用は社会にとって、有用であるだけではないのである。Skovsmose(2021)は、社会におけるマクロな危機と数学の関係について考察している。そこでは、数学的モデルと社会の関係に焦点を当てながら、数学は危機を描写する(picture)だけでなく、危機を構成すること(constituting)や、危機を形成すること(formatting)が例証されている(Skovsmose, 2021)。数学は危機のダイナミクスそのものの内在する部分を構成することができ、数学的モデリングは危機を生み出す要因になりうる(Skovsmose, 2021)。数学が危機を「形成する」ことは、危機的状况を数学的に読み解くことによって、適切かもしれないが逆効果かもしれない行動様式をもたらすという状況が主張されている(Skovsmose, 2021)。そこでは例として、気候変動は数学的モデルによって予測されたものであるため、気候変動という危機は数学的モデリングに縛られており、数学は気候変動の特定の読み方を提供するため、私たちが気候とどのように相互作用するかを形式化すると主張されている。

これらのことから、社会と数学は、人による数学の使用を通して関係している。しかし、この使用には二つの面があることがわかる。すなわち、社会にとっての数学の使用の有用性と、それによる危機の構成と形成である。

つまり、本研究のMLが目指す社会参加とは、数学の使用による社会への「同化・適応」のみではなく、その使用に対してメタ的に「批判・変革」していくことも必要である。しかし、このように社会参加の意味が明確になったとしても、未だMLの定義を再構成することはできない。なぜなら、二つの社会参加を目指した活動を具体化できていないからである。したがって、次章では、数学の機能的な使用による「同化・適応」とその使用に対する「批判・変革」の双方が必要であるという基本的な立場から、子どもの活動を具体化し、MLの定義を再構成する。

IV 数学的リテラシーの定義の再構成

本章の目的は、これまでに述べた本研究の立場に立脚しながら、本研究の主たる目的の一つであるMLの定義を理論的に再構成することである。

(1) 機能的数学的リテラシーの内実

まず、MLが数学教育へ導入された動機は、子ども達は学校で学んだことを、社会で使えるようにならなければならないというフロイデンタールの信念に導かれている(Sfard, 2014)。この導入動機は、機能的リテラシーが登場した背景である。従来の識字教育が単純な読み書きで終わっており、実際に読み書き技能をもちいて何かができることに至っていないという実情(小柳, 1998)と一致している。このような一致を踏まえれば、機能的MLで焦点が当てられるのは、PISAのMLと同じく、数学の本質的な道具性である。ここまでの機能的という語の意味について詳述していないが、PISAのMLは学校で学んだ知識・技能を「役立つように使えるか」に焦点が当たっている(清水, 2008)ことから、本研究では、機能的という語を端的に「役立つように」と捉える。

機能的MLをこのように捉えれば、ここでの問いは次のようなものである：道具の中身はなにか、そしてそのような道具を使用するとは何を意味するのか。まず、道具とは、数学的知識であると主張する。なぜなら、知識は、常に世界をある特定の方法で見ることが可能にする(Radford, 2016)からである。言い換えれば、数学的知識は常に、問題の文脈(問題の内容を含む)を思考、行為、反省の文化歴史的な形式で見ることが可能にする。したがって、数学的知識は子どもと問題の文脈とを繋ぎ、そして作用するための道具なのである。またこの時、作用反作用のように、問題の文脈から子どもへの作用が仮定されている。すなわち、機能的MLでは、数学的知識という道具によって、子どもと問題の文脈は相互に作用していると考えられる。

では、数学的知識の使用、聞きなじみのある言い方では、数学的知識の活用をどのように捉えればよいかについて述べる。筆者のここでの課題意識は、知識の使用がしばしば客観主義的で個人主義的な数学の捉え方に依拠して

いるように思われることである。本研究の認識論的立場において、数学的知識を使用するとは、すでに個人が所有している数学的知識を適応するのではなく、そこで遭遇するのである。つまり、数学的知識は常に活動を媒介として例示化、実体化される(Radford, 2015)。したがって、機能的MLとは、常に何かを知ることの過程である。このなにかは問題に依存するものである。

また、数学的知識以外の知識も道具に含まれることがある。つまり、ここでの道具とは、数学的知識を主とする知識である。そして、自然言語やジェスチャーをMLは伴うが、ここでは道具として含まない。なぜなら、本研究の知識観によれば、それらは問題の文脈と相互作用するための直接的な道具ではないからである。

次に、問題の文脈に関して述べる。教室に本物の状況をそのまま持ち込むことは困難であるし、だからこそ、子ども達の決断には、学校外と同様の責任は生じず、教室では間違えることができる(Vos, 2018)。つまり、問題の文脈と学校外の本物の状況は同質ではない。したがって、本物の状況から何が問題の文脈として持ち込まれるべきかという議論が必要となる。そして、少なくとも、本物の状況における問いと、その問いによって生み出される活動が学校・教室に持ち込まれる必要がある(Vos, 2018)。問いを本物の状況から持ち込むということは、その状況にある人が本当に問う内容なのかということであり、活動も同様である。数学的知識を役立つように使用する活動について考えるとき、その使用が役立つか否かは状況や文脈に依存する。すなわち、持ち込まれる問いを解決できたか、またその解決は本物の状況でも行う活動であるかということが、学校・教室において「役立つように」を規定する最小の要素であると考えられる。したがって、問題の文脈は、本物の状況で行われる問いと活動を基に構成される必要がある。また、それゆえに、問題の文脈は、社会にある本物の状況へと繋がっていくのである。

そして、Jablonka(2003)に従えば、この子どもの活動に、規範となるプロセスがあると考えられることは、数学の社会的・文化的視点から疑問であるということになる。すなわち、機能的MLとは学校・教室の中で、学校内外の社会的・文化的文脈を見据えて、子どもが社会的・歴史的な文化的実体である数学的知識と役立つ道具として遭遇し、問題の文脈と相互作用する活動である。(図1)。

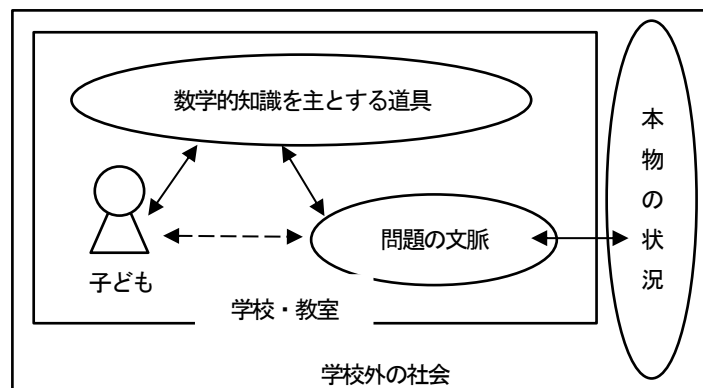


図1. 機能的MLの概念図

(2) 批判的数学的リテラシーの内実

数学教育において批判的的市民性に注目する場合、批判的数学教育(スコーフスモース, 2020)が示唆的である。ここでも学校外の社会的・文化的文脈に通じる問題の文脈の必要性が主張され、そこではメタレベルの知識が必要となると述べられている(スコーフスモース, 2020)。このことは、本研究の「批判・変革」を目指す社会参加がメタ的な参加であったこととも整合的である。

前章でみたように、社会と数学は、数学的知識を主とする道具の使用を通して関係している(図2)。

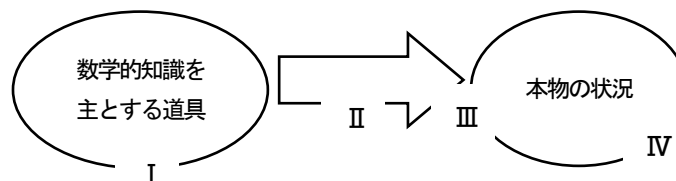


図2. 社会における数学の簡単な様相

したがって、批判的であることの対象となるのは、I 数学という道具自体 II 道具の使用 III 使用によって状況に対してどのような影響があるか IV 本物の状況すなわち教室の中では問題の文脈自体の四つである。久保(2016, p. 101)は、数学教育において批判的思考をどのように捉えるかについて考察し、「a. 社会的な問題の考察に数学を批判的に用いる」「b. 算数・数学の問題の解決過程を批判的にみる」「c. 数学や数学的表現を批判的に捉える」の

三つを挙げている。これらをIかIVと関連付ければ、Iとc、IIとb、IVとaは対応している。したがって、本研究では、批判的MLの内実を、Iとc、IIとb、III、IVとaの四つの視点から考察する。

Iとcの視点では、批判的数学教育や可謬主義の立場に立つものであると述べられている(久保, 2016)。また、本研究の知識観に基づけば、ここで道具となっている数学的知識とは、活動を通して、実体化されたものである。このような数学的知識は、活動に内在しているものであり、少なからず人が介在しているのであるから、完全な無謬であるとは考えられない。つまり、ここで求められることは、数学的知識と批判的に遭遇することである。しかし、この視点は未だ具体化することができておらず、今後の課題である。

IIとbの視点では、具体的なものとして数学の誤用を批判的に認識すること(石橋ら, 2022)が挙げられる。ここで数学の誤用とは「数学が中立的・客観的な記述を行うことができるというイメージを与えるという特性を持つがゆえ、使われた数学を鵜呑みにしてしまったり、誤って読んだり、誤って思いこんだりすること(無意識的な誤用)、また、その特性を逆手にとって自分の主張を肯定するために数学を用いたりすること(意識的な誤用)」(石橋ら, 2022, p. 224)である。すなわち、問題の文脈における、数学的知識を主とする道具の使用方法に対して、批判的になることの重要性が主張されている。特に、数学を使用する際に起こる、単純化や仮定の設定といったことに無頓着であることが、誤用の原因の一端として挙げられている(石橋ら, 2022)。

IIIの視点では、数学教育における倫理や価値を考える必要がある。この視点では、純粋数学が内在的に害悪であるとまでは言わないまでも、数学的思考の性質や、教育や社会で数学が果たす役割が、意図しないがそれにもかかわらず害悪な結果をもたらす可能性(Ernest, 2018)に目を向ける。特に、数学を使用するという活動の目的に目を向けることが重要である(Ernest, 2018)。そこでは、その目的に対して数学を使用する際には、倫理や価値は軽視され、完全に排除されないにせよ無視される(Ernest, 2018)。ここで強調しておかなければならないことは、数学的知識の使用は、世界が見えるだけであって、実際の生活において、なんら答えを与えてくれるものではないということである。したがって、この視点では、数学的に誤りがなくとも、その目的や使用方法を倫理や価値と言った視点から批判的に判断することが必要である。簡単な例を挙げれば、車を単なる移動手段として捉えた場合、国産車の方が故障のリスク、燃費等で数学的、ここでは金銭的に良い車であると一般的に言われる。しかし、海外の車に乗る人もいる。つまり、この選択には「車は単なる移動手段である」という価値が含まれるし、海外の車を選択することもまた、価値が含まれる。この例からもわかるように、数学的知識は私たちに答えを与えるわけではない。

ここまで三つの視点から、批判的MLの内実について明らかにしてきたが、それらは、数学的知識の使用法とその目的に対して、批判的であることが求められている。しかし、その視点は様々で、単純化や仮定の設定などの問題設定の妥当性であったり、倫理や価値観に基づく判断であったりする。これらの視点は、数学的知識を主とする道具の使用を俯瞰するような、メタ的視点として特徴づけることができる。

このような批判的MLはSkovsmose(2021)が述べている数学の使用によって構成され、形成される危機に対して、少なからず抵抗するものであると考える。なぜなら、使用される数学的知識が質的には劣るとしても、それらの危機は、数学的知識の使用によって生じており、ここまで見てきた批判的MLの内実とは、目的と使用方法に対して批判的であることだからである。

最後に、IVとaの視点では、子どもが属する状況の方向に、批判が向いていると言える。この時、数学的知識を主とする道具は、機能的MLと同じく役立つ道具として働く。例えば、社会的文脈として、気候変動などといった社会問題が対象として設定される場合などであろう。さらに、複雑な現代社会は数学のような抽象化され、客観化された思考なしには、倫理的、公正な運営はもちろん、効果的な運営もできない(Ernest, 2018)。つまり、この視点では、批判的MLの批判の対象が主体の属する状況そのものであり、他の三つの視点とは異なる。しかしながら、前述のように、この数学の使用によって、危機が形成される可能性がある。したがって、この視点では、前述の三つの視点を踏まえることが必要不可欠である。

以上のことから、批判的MLとは、学校・教室の中で、学校内外の社会的・文化的文脈を見据えて、自らや社会の問題に対して、数学的知識を主とする道具を用いることであり、さらに、自他のその道具の使用に対して、単純化や仮定の設定などの問題設定の妥当性、倫理や価値観に基づく判断といったメタ的視点から、批判的であることである。

(3) 数学的リテラシーの定義

Skovsmose(2007)は機能的MLと批判的MLは排他的なものではないとしている。そこで、本節では、機能的MLと批判的MLの関係について考察を行い、MLの定義を再構成する。

まず、機能的MLの重要な点は、道具としての数学的知識の使用が、問題の文脈を解決することに役立つということである。「役立つ」とは、問題の文脈に依存するものであったから、道具としての数学的知識の使用に際して、どのような問題の文脈の単純化や仮定に基づき、その使用は問題の文脈に対してどのような影響を与えるのかと

ということに対して、批判的であることが必要不可欠である。すなわち、ここでの主張は、批判的MLと相互作用することなしに、機能的MLの道具としての数学的知識の使用が、役立つことは困難であるということである。

次に、批判的MLは批判の対象によって、二つに大別することができる。一方は、子どもが属する状況に対してであり、他方では、数学的知識の使用(目的と使用方法の両方を含む)に対してである。前者では、機能的MLすなわち、数学的知識の道具としての使用が必要なことは明らかである。機能的MLとの差異は、その使用の目的にあるが、この立場は、機能的MLと同質であると考えられる。後者は、機能的MLという活動がなければ、批判の対象を持たない。したがって、批判的MLは機能的MLの質に依存するのである。機能的MLという活動がどのように行われるかによって、批判的MLという活動は変容する。

したがって、機能的MLと批判的MLの関係はそれぞれ、相互作用的な関係であると考えられる。このことを念頭に、本研究でのMLの定義とは次のようなものである。すなわち、MLとは、学校・教室の中で、学校内外の社会的・文化的文脈を見据えて、子どもが社会的・歴史的な文化的実体である数学的知識と役立つ道具として遭遇し、問題の文脈と相互作用するとともに、そのような自他の数学的知識の道具としての使用に対して、単純化や仮定の設定などの問題設定の妥当性、倫理や価値観に基づく判断といったメタ的視点から、批判的であるという二つのプロセスを持つ活動である。

ここで注意しなければならないことは、MLが多義的な概念であるということである(Jablonka, 2003)。すなわち、本研究で再構成されるMLの定義は、唯一無二で絶対的なものではなく、今後も教育現場や社会の変化、数学教育研究の進展に伴って洗練されて行かなければならない。

V 客体化理論

TOにおける知識と知ることに関しては、III章で述べた通りである。TOでは、知識を意識の対象へと変換していく過程を客体化(objectification)と呼び、同時に発生する過程で、意識の発生によって、自身の主体性を生成していく過程を主体化(subjectification)と呼ぶ。この理論において、活動という語の多義性の回避するために、連合労働(joint labor)という語が導入されている。ここでの連合労働とは、「物質、身体、運動、行為、リズム、情熱、知覚が前面に来る、歴史的に生成された美的な生活形式」(Radford, 2016, p. 200)と規定される。

TOにおける学習は、知ること(knowing)となること(becoming)の両方である(Radford, 2016)。すなわち、客体化と主体化の両方の過程が学習の過程であると考えられる。したがって、TOにおける学習とは、確立された実践に合致した模倣や参加ではない(Radford, 2013)。TOでは、教師と生徒の概念を見直している。教師と生徒の関係を、学習が生徒から発されるか、生徒が教師から知識を受け取るかではなく、自分を探し求める人間として想定し、共に苦しみ、葛藤し、そして充実感を得ると同じ試みに従事すると考える(Radford, 2016)。つまり、教授・学習を二つの別々の活動としてではなく、共に働く個人として、一つの活動として想定する(Radford, 2016)ため、連合労働こそが、教師と生徒の教授・学習の過程なのである。

VI 数学的リテラシーの涵養を目指した教授・学習

(1) 方策の構想

本節では、TOの視座から、MLの涵養を目指した教授・学習について理論的に構想する。まず、前提となるのは、MLという活動を教室で行うことが、MLの涵養を目指した教授・学習ではないということである。すなわち、MLの涵養を目指した教授・学習は反復の過程ではない。その上で、本研究で再構成したMLの定義の特徴は、次の三点である。

1. 本物の状況から問題の文脈を構成すること
2. 役立つ道具としての数学的知識との遭遇
3. 機能性すなわち道具性と批判性の相互作用として捉えていること

まず、1の特徴に関して、問題の文脈は、学校外の本物の状況から構成する必要がある。このことは、批判的数学教育でも主張されている(スコーフスモース, 2020)。したがって、本研究でも、問題の文脈を本物の状況から構成することを重視する。

次に、2の特徴に関しては、数学的知識との遭遇が役立つ道具として起こらなければならない。ここで、筆者は、客体化とは、数学的知識と道具として遭遇することであると考えられる。TOの認識論的立場に依拠すれば、個人が所有したり、構成したりした数学的知識を後から道具として認識するのではないし、かつて道具として所有し、構成した数学的知識を再度、異なる問題の文脈に適応するわけでもない。その問題の文脈に対して、思考、行為、反省の文化歴史的な形式すなわち数学的知識は特定の光景を見せるのであり、道具として働くのである。TOでは、このような数学的知識との遭遇を可能にする活動が、連合労働であると考えられている。したがって、客体化によって

実体化・例示化される数学的知識は、常に役立つ道具として連合労働に内在する形で現れるのである。

三つ目の特徴へと移る前に、数学教育における倫理や価値に関する研究に触れておく必要がある。特に、社会的オープンエンドな問題に関する研究(例えば、馬場, 2009; 島田・馬場, 2013)である。社会的オープンエンドな問題とは「社会生活の中で起こる多様な解が得られる問題であり、子どもの社会的価値観が表出する問題」(島田・馬場, 2013, p. 84)である。ここでの社会的価値観とは、「社会生活にかかわる場面における算数的問題解決で子どもが持つ信念や考え方」(島田・馬場, 2013, p. 84)と規定される。このような問題では、社会的文脈に通じる問題の背景と対応する解に対して、各々の考え方を理解するための議論が行われ、多様性が認められる(馬場, 2009)。すなわち、社会的オープンエンドな問題で子ども達は、導出された多様な解が、問題の文脈に対する数学的知識の使用を社会的価値観に基づいて議論が行われる。このような一連の研究は、批判的 ML の涵養を目指した教授・学習に豊かな示唆を与えてくれるものである。具体的な問題を通じた考察は頁数の関係上、最終報告書に記載する。

このような社会的オープンエンドな問題を用いた実践もそうであるが、授業内では、機能性であれ批判性であれ、道具として数学的知識を使用する活動が色濃く出る場面が存在する場合が多い。その理由は、使用に対する批判的 ML のみでは、教室の子どもが批判の対象を持つことが困難だからであると考えられる。社会的オープンエンドの問題を用いた実践においても、社会的価値観に基づき判断するのは、数学的知識の使用によって、様々な解が導出された後である。このような関係を考慮すれば、授業展開として必然的に、数学的知識の道具性が色濃く出る時間があり、その活動に対して教室全体で数学的知識の使用を批判していく教授・学習の過程が構想される。

(2) 具体的な教授・学習の構想

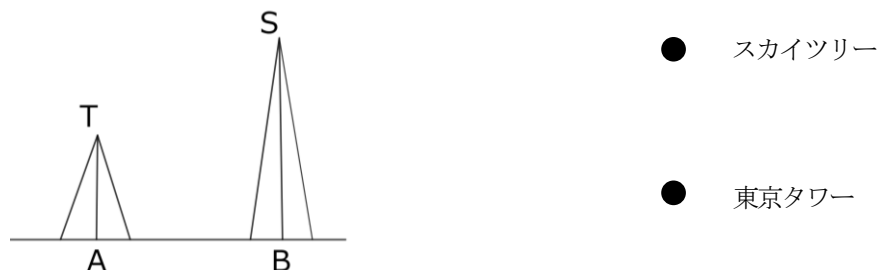


図3: 建物の位置関係に関する図 (左: 直線 AB を地表とする場合, 右: 紙面を地表とし, 上から見た場合)

本節では、「東京タワー(333m)とスカイツリー(634m)であり、二つの建物の距離は9kmである。建物の高さが同じ高さに見える地表上の位置はどこですか。」という問題を題材として扱う。対象は高等学校二学年であり、単元は「図形と方程式: 軌跡と領域」である。この問題の文脈は、本物の状況を基に構成されている。なぜなら、本物の状況にいる人すなわち、東京で生活する人や、さらに言えば、二つの高さが同じに見える位置はどこかという問いは、東京タワーとスカイツリーに限定されないため、本物の状況から問題の文脈の問いが構成されているからである。そして、東京タワーとスカイツリーが同じ高さに見える位置がどこかを探すということは、学校外の社会的・文化的文脈を見据えた問題の文脈にもなっている。本物の状況において、この問いに対する活動はどのようなものか。それは、むやみに歩き回る人や、図や地図を用いて、位置関係を把握することが行われると考えられ、簡単な予想が行われるだろう。そして、その後より正確に座標平面を導入することも稀有であろうと考えられる。ここまでは予想の域を出ないが、絶対的なことは、実際に見て確かめるということである。すなわち、この問題の文脈で「役立つように」を達成するためには、ただ数学的に解を求めるだけでなく、求めた位置から見たときに、本当に同じ高さに見えるのかを確かめなければならない。それは、教室内の簡易なモデルであったとしてもである。

次に、この題材で客体化されなければならない数学的知識は二つあると考える。一点目は、図の書き方であり、二点目は、子どもが $\angle TCA \sim \angle SCB$ を満たす任意の点 C は、東京タワーとスカイツリーが同じ高さに見える位置である(図4)ということを意識の対象とすることである。そのための教授・学習の過程について構想する。

まず、図の書き方が重要である。数学的知識としての図3(左)の書き方は、地面を直線 AB のように記述し、適当な位置に東京タワーとスカイツリーに見立てた直線と外観を表す直線を書く。この行為の文化歴史的な形式としての数学的知識を、生徒達が客体化することが必要である。他方、図3(右)の図も最終的に地表上の位置を記述しようとする必要となる図である。また、図3(左)を書くことは、地表が平面であり、その地表に対して建物が垂直であると仮定していることにもなる。図を記述する際の、このような仮定は、文化歴史的に形成されてきたものであると言えるだろう。このような図の書き方を客体化するには、地表を教師が指定する必要があると考える。図をどのように書くとしても、最初に書くのは地表である。したがって、地表を定め、どこに二つの建物を書くかを尋ねることによって、生徒は図の書き方を客体化することができると思われる。

次に、実際に二つの長さの異なる棒を班ごとに用意し、子ども達が見てみる必要があると考える。なぜなら、例えば、生徒と教師によって、図3(左)が記述されたとして、二つ目の数学的知識を意識の対象とすること

は困難だと考えられるからである。この中で、一つの位置を見つけて満足している生徒達がいれば、横からみても同じ高さに見える位置はないか、二つの建物の間はどうかを机間指導で尋ねていく。そうすれば、東京タワーとスカイツリーが同じ高さに見える位置は無数にあることが意識の対象となると考えられる。そして、多くの生徒の意識の対象となっていると思われるのは点Cである(図4)。そこで、なぜ点Cは同じ高さに見えるのかについて説明を求める。その説明の中で、見上げる角度(仰角)が等しいという説明が出てくると考えられる。そして、他にも生徒が見つけたいくつかの点を挙げることも考えられるが、教師は直線AB上には点C以外ないのかを尋ねることによって、点Dが意識の対象となれば、図4で二つの三角形の相似関係を意識の対象へとより接近する。ここで、三角形の相似に関する知識とは、文章化された相似条件のことではない。二つの三角形を拡大・縮小の関係として捉える思考、行為、反省の文化歴史的な形式が、ここでの三角形の相似という数学的知識であると考えられる。その後、三角形を手でなぞるなどのジェスチャーや、視覚的に色を変えて三角形を囲むなどの教師による教授と、それによって生徒は二つ目の数学的知識を客体化し、学習が起こると考える。

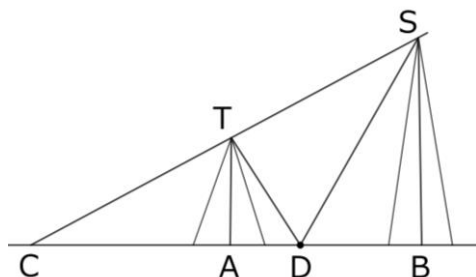


図4：東京タワーとスカイツリーが同じ高さに見える二つの位置(CとD)

このあと、座標平面を導入し、代数的に計算すれば、それはアポロニウスの円となる。そして、解を導出した後、棒を用いて実際に確かめることも重要であることは前述の通りである。しかし、この活動の重要性は、本物の状況の活動に従うためだけではない。なぜなら、数学的知識に従えば、アポロニウスの円が解であるが、あくまで問題の文脈をそのように見させているだけであり、視覚で確認することが重要だと考えるからである。

次に、このように解を導出した後に、それまでの活動を批判するというメタ的な活動を設定することが重要である。具体的には、身長、標高、地表が曲面であることを単純化するかどうかに対して批判的であることが必要である。このような仮定に関しても、実際に棒を用いて確かめることによって表出することができる。また、ここでの単純化がどの程度許容されるかは、教室内の共同体に依存しており、やはりMLはすべてを個人に還元することはできない。

Ⅶ おわりに

本研究では、MLの定義の再構成と、そのようなMLの涵養を目指した教授・学習について考察を行った。本研究の成果としては、MLの定義に関して理論的に考察を行い、授業デザインを提案したことである。

一方で、MLの定義に関してはこれで満足するものではなく、今後も継続して洗練されて行かなければならないことは前述の通りである。今後の課題は、まず、批判的MLに関するIの視点から考察を行うことである。さらに、提案した授業デザインに基づいた実践に行い、分析することが挙げられる。

引用・参考文献

- 阿部好貴(2010). 「数学教育におけるリテラシーの育成に関する研究」. 未刊行学位論文, 広島大学.
- 石川雅章(2021). 「事象の数学化に及ぼす言語の影響：概念的相対主義・言語相対論の視座から見た「かけ算・たし算の順序問題」の分析を通して」. 全国数学教育学会誌『数学教育学研究』, 第27巻, 第2号, pp. 1-19
- 石橋一昂・服部裕一郎・上ヶ谷友佑(2022). 「数学の誤用を批判的に認識する数学教育の必要性」. 日本科学教育学会誌『科学教育研究』, 第46巻, 第2号, pp. 224-226.
- 科学技術の智プロジェクト(2008). 「21世紀の科学技術リテラシー像～豊かに生きるための智～プロジェクト 数理科学専門部会報告書」. <http://literacy-report.scri.co.jp/> (2022.7.4 参照)
- 久保良宏(2016). 「数学教育における批判的思考の捉え方」. 『日本数学教育学会第4回大会春季研究大会論文集』, pp. 97-104.
- 小柳正司(1998). 「『機能的リテラシー』の成立と展開」. 鹿児島大学教育学部紀要『教育科学編』, 第49巻, pp. 230-244.
- 島田功・馬場卓也(2013). 「算数教育における社会的オープンエンドな問題による価値観指導に関する研究(1)：社会的価値観とそれが表出する問題について」. 全国数学教育学会誌『数学教育学研究』, 第19巻, 第1号, pp.

81-88.

- 清水美憲(2008). 「今日的数学的リテラシー論からみた学校数学の現状と課題」. 日本科学教育学会誌『科学教育研究』, 第32巻, 第4号, pp. 321-329.
- 長崎栄三・阿部好貴(2007). 「わが国の数学教育におけるリテラシーとその研究に関する動向」. 『日本数学教育学会誌』, 第89巻, 第9号, pp. 11-20.
- 日本社会教育学会編(1991). 「国際識字10周年と日本の識字問題(日本の社会教育 第35集)」. 東洋館出版社.
- 中原忠男(1995). 『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』. 聖文新社.
- 橋本善貴(2013). 「数学的リテラシー育成を目指した教授・学習の在り方に関する研究: 資料の活用領域に焦点を当てて」. 全国数学教育学会誌『数学教育学研究』, 第19巻, 第2号, pp. 161-174.
- 平林一榮(1987). 『数学教育の活動主義的展開』. 東洋館出版社.
- 樋口とみ子(2019). 「リテラシー概念はどのように展開してきたか—よりよい生活を営む力の育成をめざして—」. 『日本家庭科教育学会誌』, 第62巻, 第3号, pp. 129-139.
- 松下佳代(2014). 「PISA リテラシーを飼いなす: グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容」. 日本教育学会誌『教育学研究』, 第81巻, 第2号, pp. 150-163.
- 松下佳代(2018). 「コンピテンシーの多面性と算数・数学教育にとっての意味」. 『主体的・対話的に深く学ぶ算数・数学教育: コンテンツとコンピテンシーを見据えて』, pp. 67-85, ミネルヴァ書房.
- De Lange, J. (2006). Mathematical literacy for living from OECD-PISA perspective. *Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics*, 25, pp. 13-35.
- ドミニク・S・ライチェン & ローラ・H・サルガニク編(2006). 立田慶裕(監訳). 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』. 明石書店.
- Ernest, P. (2018). The Ethics of Mathematics: Is Mathematics Harmful?. In: Ernest, P. (eds), *The Philosophy of Mathematics Education Today*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham.
- Jablonka, E. (2003). Mathematical Literacy. In Bishop, A. J., Clemnts, M. A., Keitel, C., Kilpatrick, J. and Leung, F. K. S. (Eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education*, Kluwer Academic Publishers, pp. 75-102.
- カイテル, C. (1998). 狭間節子・日野圭子(訳). 「21世紀の数学教育の展望: 数学カリキュラム: だれに対してか, だれの利益か」. 日本数学教育学会誌『数学教育学論究』, 第70巻, pp. 57-64.
- Niss, M., & Jablonka, E. (2014). Mathematical literacy. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 391–396). Springer.
- OECD (2018). PISA 2022 Mathematics framework (Draft).
file:///C:/Users/%E3%82%8A%E3%82%87%E3%81%86%E3%81%AA/Documents/%E3%82%BC%E3%83%9F%E8%B3%87%E6%96%99%E8%B3%87%E6%96%99/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf
(2022年7月4日最終閲覧)
- Radford(2013). Tree key concepts of the theory of objectification: knowledge, knowing, and learning. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2(1), 7-44.
- Radford, L. (2015). The epistemological foundations of the theory of objectification. *Isonomia-Episte - mologica*, 7, 127-149.
- Radford, L. (2016). The theory of objectification and its place among sociocultural research in mathematics education. *International Journal for Research in Mathematics Education*, 6(2), 187-206.
- Sfard, A. (2014). Reflections on Mathematical Literacy What's New, Why should we care, and what can we do about it. In M. Friend, & T. Dreyfus (Eds.), *Mathematics and Mathematics Education: Searching for Common Ground* (pp. 157-174). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Shvarts, A(2022). Book Review: Transforming mathematics education: from embodied experiences to an ethical commitment. Luis Radford (2021) The theory of objectification: a Vygotskian perspective on knowing and becoming in mathematics teaching and learning. *Educational Studies in Mathematics*, 109, 677–686.
- Skovsmose, O.(2007). Mathematical Literacy and Globalisation. *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*, Springer. pp. 1-18.
- スコーフスモース, O. (2020). 馬場卓也(監訳). 『批判的数学教育の哲学: 数学教育学の新しい地平』. 丸善プラネット.
- Skovsmose, O. (2021). Mathematics and crises. *Educational Studies in mathematics*, 108, pp. 369-383.
- Vos, P. (2018). How Real People Really Need Mathematics in the Real World —Authenticity in Mathematics Education, *Education Sciences*, 8, 195.

養護教諭が実施する生徒が継続して取り組める保健教育の実践 行動変容の手法を用いて

町 優海（指導教員 松枝睦美，三村由香里，梶原敏）

1. はじめに

1) 児童生徒等の健康課題について

近年，都市化，少子高齢化，情報化，国際化などによる社会環境や生活環境の急激な変化は，子どもの心身の健康にも大きな影響を与えており，学校生活においても生活習慣の乱れ，いじめ，不登校，児童虐待などのメンタルヘルスに関する課題，アレルギー疾患，性の問題行動や薬物乱用，感染症など，新たな課題が顕在化しており¹⁾，児童生徒等の健康問題は多様化，複雑化している。

2) 児童生徒等の健康への意識の現状

児童生徒等の健康に関する現状をみると，これまでの保健教育の取組などにより，健康の大切さへの認識や健康・安全に関する基礎的な内容が身に付いていることなど，一定の成果が見られる一方で，健康課題を発見し，主体的に課題解決に取り組む学習が不十分であり，社会の変化に伴う新たな健康課題に対応した教育が必要²⁾であるが，子供の心身の健康問題が多様化する中，学校現場の養護教諭からは，子供自身に健康に生活しようとする態度が身につけていないとの報告³⁾もある。

3) 学習指導要領での位置づけ

中学校学習指導要領〈保健分野〉の目標⁴⁾ ①個人生活における健康・安全について理解するとともに，基本的な技能を身に付けるようにする。②健康についての自他の課題を発見し，よりよい解決に向けて思考し判断するとともに，他者に伝える力を養う。③生涯を通じて心身の健康の保持増進を目指し，明るく豊かな生活を営む態度を養う。を達成するためには，生徒の健康問題に関する意識や行動を高め，自らと他者の健康のために継続した健康行動をとるための行動変容が必要であると考えた。そこで，本研究では実習校の生徒の健康に関する課題に注目し，授業実践およびその評価を実施することを自己課題として設定した。

2. 対象と方法

(1) 課題探求実習での取り組み

1) 感染症対策における課題について

感染症対策の先行研究⁵⁾によると，感染症予防に対する理解があっても，学年が進行するに従って感染予防行動が伴わないことが報告されている。また，新型コロナウイルス感染症児童生徒の感染状況⁶⁾を学年別に分析すると，学校内感染や感染経路不明については学年が上がるごとに割合が増えている。以上の課題をふまえ，コロナウイルスの根拠ある知識を基盤に，生徒一人ひとりが感染症対策を継続することも感染を防ぐための一助となること，自他を守る意識と行動ができることは，感染症対応のみならず，様々なことにつながっていくと考え，本課題を設定した。

2) 実習校における感染症対策の課題

①手洗い（感染機会を減少させる行動）

日常的手洗いは，アルボースを使用した手洗いを実施している。生徒の行動をみると，30秒以上時間をかけて洗っている生徒もいたが，手を洗ったあとは，ハンカチで手を拭いて乾燥させている生徒は少なかった。手洗いの後に菌やウイルスの付着を抑えるために手指を乾燥させる必要があるが，その点の意識は十分とはいえなかった。

②マスク着用（他者への飛沫を防ぐ行動）

マスク着用は実施できているが、鼻が覆えていなかったり、時々、外している様子も見られた。また、1週間同じ不織布マスクを継続使用していると話す生徒もいた。

③生徒同士の距離（他者への飛沫を防ぐ行動）

ソーシャルディスタンスについては、特に休み時間になると守られていない傾向にあった。生徒の様子からも、コロナウイルス感染症が流行し始めてから感染症対策は習慣化しているが、その実践方法が有効でなかったり、慣れによって対策意識が低下していると考えられた。

3) 授業実践

3年生6クラスを対象に、「感染症対策について理解し、セルフチェックシートを完成させよう～感染症対策マスターになって自分とみんなを守ろう～」をテーマに授業を実施した。

授業実践の目的は、生徒が自己の感染症対策について振り返り課題を見つけ、表現することや感染症対策を継続していくことが、自分や周りの安全を守っていることについて理解することを挙げた。そこから、研究の自己課題と関連させ、生徒が継続して取り組める保健指導の実践を目的として授業内容を組み立てた。

授業内容として、導入ではコロナウイルス感染者数の変移について触れ、感染症対策を継続していくことの重要性に気づかせ、本時のめあてにつなげた。展開は、現在感染症対策として意識して実践していることについて挙げさせ、知識の確認としてパワーポイントで説明を行った。その後、今までの生活を振り返って感染症対策についての自分の課題と目標について考えさせ、グループ内で共有を行った。グループ内での共有の後、クラスでの目標を1つ決定した。まとめは、感染症対策を継続していくことが自分や周りの人の安全を守ることにつながっていることを説明した。

ワークシートは、授業で決定した個人の目標・クラスの目標を記入し、各自1週間取り組み、その結果を記入して提出することとした。

4) 感染症予防に関するアンケートの実施

アンケートは、選択法と自由記述で実施した。選択法のアンケートでは、＜発生源をなくす対策＞（以下①）5問、＜感染経路を断つ対策＞（以下②）6問、＜体の抵抗力を高める対策・感染防止対策で出来る事＞（以下③）6問、感染症対策への意識や行動について、授業前・授業後・授業1週間後の3回実施した。選択法の回答は「4. とてもあてはまる」「3. あてはまる」「2. あまりあてはまらない」「1. あてはまらない」の四件法とした。自由記述の回答は、感染症予防対策の授業前後での意識変容の内容と授業で立てた目標への取り組みと変容の内容とした。

3. 結果および考察

1) 感染症予防に関する選択法アンケート結果

選択法のアンケート結果の全体平均において、①については、授業前2.5点、授業後3.3点、授業1週間後3.4点と意識は向上していた。次に②は、授業前2.8点、授業後3.6点、授業1週間後3.4点であった。③は、授業前3.0点、授業後3.7点、授業1週間後3.5点であった。

2) 選択法のアンケートに関する考察

授業後のアンケート結果から、今までの教育やメディア情報から得ていた感染症対策の知識は持っており、日常から周囲を意識し感染症対策は実施していること、あわせて今回の授業により対策ができるという意欲や行動につながっていたことが推察される。一方で、「周囲のために、地域社会に自分が協力できることは、ある。」は3点台ではあったが、授業前、1週間後で変化はなかった。感染

症対策の自分の課題から目標を立てる取り組みなど、主に自分自身が感染しないようにするための観点はありますが、それが他者のために感染症対策を行う意識と同等ではなく、今後、生徒が感染症対策を継続していくためには、集団としての感染防止対策を意識できる健康教育が重要であると考えます。

3) 記述式アンケート（クラス目標や個人の目標）の結果

記述式アンケートでは、クラス目標や個人の目標について、『睡眠』が最も多く、次いで『手洗い』『換気』『ソーシャルディスタンス』のクラスが多かった。

4) 記述式アンケート（クラス目標と個人目標の分類）の考察

今回、『睡眠』が目標に多く挙げられていた理由は2点である。まず、『睡眠』は、研究データをもとに睡眠時間と感染の関連について研究データを用いて説明した。生徒の納得につながったことと個人で取り組みやすい実践であると考えます。次に、受験前のため、勉強時間が増え、睡眠不足を課題と考えている理由もある。健康行動理論におけるヘルスビリーフモデル⁵⁾では、脅威の認識とメリット・デメリットのバランスによって、人が健康によい行動を行う可能性を示している。受験生は、『睡眠』を削って勉強することで体への不調を感じつつある状態から脅威を感じる一方で、日々を健康に過ごすために必要とメリットを実感していると考えられる。このことから、感染症対策に関わらず、生徒により意識してもらいたいと考える内容については、根拠あるデータを用いて示すことも有用といえる。つまり、セルフ・エフィカシーを高めるための「代理体験」が出来たと考えられ⁶⁾、”自分にもうまくできそうだ”と思えたことである。誰もがとる「睡眠」により、感染症予防に関するメリットを得られたと推察できる。また、今回の3年生については、受験生という立場にあることや生徒の発言から『睡眠』に対して課題を抱えていたと考えられた。このように生徒の置かれている状況にも注目して、授業の内容を組み立てていくことでより、生徒の意識や行動に働きかける授業につながる事が理解できた。

(2) 特別実習での取り組み

1) 特別支援教育における性に関する課題について

山田ら⁹⁾は、特別支援教育の性教育について、1979年に養護学校義務制が実現し、それに伴って思春期・青年期教育についての研究活動が活発化する中で、高等部生徒を中心に、表面化する子ども達の「性の問題行動」も注目されるようになり、本格的に発展してきたと述べている。また、性教育の指導内容についての教諭および養護教諭の意識について、中学部、高等部と学年が上がるにつれて「性的被害について」ならびに「性的加害について」の必要性の認識が高まっており、障害があるがゆえに危険性もわからず、知らない人についていってしまい性被害を受ける場合や、自己の中にある性欲や異性への関心を抑える事が出来ずにとった行動が性犯罪とし受け止められてしまう場合を考慮し、児童・生徒の地域社会で安全な生活を保障する事を考えて、性教育を行なう必要性を述べている。

2) 実習校の特別支援学級における性教育に関する課題

実習校の特別支援学級に在籍する生徒においては、発達の段階は個人差があり、生理的・心理的な面で思春期を迎えている生徒もいる。自己の関心をそのまま行動で表現する実態もある。一方で、自分の安全を守ることが難しく、被害が起きてしまった後に、教員や保護者がその状況を会話の中で気づくこともある。これらの現状をふまえて、先行研究をもとに学校生活、今後の社会生活において、性的な被害・加害から生徒自身が「自分の身を守れる。拒否する。助けを求められる。」ことを目標に、性に関する授業を計画した。

3) 授業実践

特別支援学級3クラス（知的障害を持つ1，2，3年生）の17人を対象に、「プライベートゾーンの大切なポイントを知ろう！」をテーマに授業を実施した。

授業実践の目的は、実習校の特別支援学級において、男女関係に関する課題が見受けられたことから、その課題に関する授業を通して、生徒が他者と関わるときに大切にすべきことへの理解を促し、学校生活の中で意識の変化や行動の変化を見取りたいと考え、授業内容を組み立てた。

授業内容として、導入では、プライベートゾーンに関する既習事項の確認と本時の活動内容の周知を図った。また、テーマについて学ぶ際に自分ごととして捉えられるように、プライベートゾーンを隠す理由やプライベートゾーンを他者に見られたり、触られたりするようなことがあったらどんな気持ちになるかについて、生徒が考える時間を設けた上で、めあてにつなげた。展開では、プライベートゾーンの大切なポイントについて、イラストを用いて、説明を行なった。まとめでは、プライベートゾーンのポイントを知り、守る必要性について生徒に考える時間を設けて、まとめにつなげた。授業で使用したワークシートは、授業で学んだことの記入を指示し、選択式のアンケートと記述式のアンケートを用いて振り返りを行なった。

4) プライベートゾーンに関するアンケートの実施

アンケートは、選択法と自由記述で実施した。選択法のアンケートでは、「①プライベートゾーンの大切なポイントについてわかった。」「②自分を守る合言葉についてわかった。」「③自分や友達のプライベートゾーンを大切にできそうだ。」「④自分を守る合言葉をつかえそうだ。」の4問とし、回答については、「はい」「いいえ」「どちらともいえない」の3つとした。記述式のアンケートでは、「⑤プライベートゾーンの大切なポイント、自分を守る合言葉をならってわかったことや思ったことをかきましょ。」という内容を設定した。また、選択法、記述式どちらのアンケートも授業中に振り返りの時間を使って実施した。

5) アンケート結果

選択法のアンケート結果（2）の①～④参照）では、①について、「はい」と答えた生徒が14人、「いいえ」が1人、「どちらともいえない」が2人であった。②については、「はい」と答えた生徒が15人、「いいえ」が1人、「どちらともいえない」が1人であった。③については、「はい」と答えた生徒が16人、「いいえ」が1人であった。また、④については、「はい」と答えた生徒が14人、「いいえ」が2人、「どちらともいえない」が1人であった。記述式のアンケート（2）の⑤参照）については、「プライベートゾーンは自分の体の中で一番大切なばしょなのがわかった。」「今日ならったことをいかしてきをつけていきたいと思います。」「自分や他人のプライベートゾーンを守ることがよく分かりました。合言葉のお（大声を出す）す（すぐ逃げる）し（しらせる）の事もよく分かりました。」「自分の大切な所が分かった。」「自分を守る言葉はゆうかい犯から逃げるときと同じ。」などの記述があった。

6) アンケート結果の考察

アンケート結果（2）の①～⑤参照）について考察を行う。①については、結果からプライベートゾーンの大切なポイントについて理解できていない生徒がいると考えられる。その要因として、授業の導入場面でのプライベートゾーンに関する復習の発問が、生徒にとってイメージしにくい可能性があった。導入場面で、プライベートゾーンがどこだったかについて生徒に答えてもらいながら進めたが、発表者が固定してしまい、授業者として発言のない生徒への配慮が不足したことも理由として挙

げられる。②については、「どちらともいえない」と「いいえ」と答えた生徒が2人いた。また、②の設問で「どちらともいえない」と答えた生徒については、④の設問について「いいえ」と答えていた。②、④の設問について考えてみるとどちらも自分を守る合言葉についての設問であり、自分を守ることにに関して、理解が繋がらなかった可能性が考えられた。③については、「いいえ」と答えた生徒は1人であり、他の設問についてもすべて「いいえ」と答えていた。授業中の様子でも、プライベートゾーンの話について抵抗を感じている様子や言動がみられたため、集団の中で自分の考えを表現する場がなかった結果と考える。④は、設問の中で最も「いいえ」と答えた生徒が多かった。この設問の特徴として、自分を守る合言葉を「使う」という行動ができるかという設問であったため、授業の内容は理解できていても、実際にトラブルに巻き込まれた際に、自分を守る行動をとるまでは自信が持てないという考えの結果と推察する。一方で③の質問も自分や友達のプライベートゾーンを大切に「できる」という行動に関する設問であったが、これについては、「いいえ」と答えた生徒が1人であったために多くの生徒ができると感じている様子であった。この差については、③の設問については、普段から意識していたり、当たり前できていたりすることであり、④については、これから起きてしまったときに授業で習ったことを使えるか自信がないことからこのような結果になったのではないかと考える。

7) 授業後の変化

授業前後で生徒の行動に大きな変化はみられなかったが、授業に関する行動で気になる行動がみられた際には、声かけをすることで少しずつ意識ができるように配慮した。また、授業をすることで、担任の先生と生徒の課題を共有ができ、養護教諭として連携の在り方も考える機会となった。

4. まとめ

実習校での授業実践や保健室での活動を通して、生徒が継続して取り組める保健教育に必要な要素として、まず、1つ目は、生徒の知識や行動などの準備性を理解することであった。課題探求実習と特別実習のどちらの授業実践においても、生徒が事前に知っている知識や行動できることを観察から確認することができた。それらの前提を踏まえて、授業を計画したことで、生徒の得意なこと、課題についても介入の方法を工夫したことで興味関心を引くことにつながり、理解の深まりにつながる感想の記述として一定の評価を得られたと考えた。

次に、教材の工夫である。今回の授業実践では、教材において根拠を用いたデータの活用や授業者が学校生活をイメージさせながら感染症対策の行動に関する実験を行った画像やイラストで理解を深めたり比較することで、行動変容の結果がどのように得られるかの予期につながったことが、ワークシートの記述内容等から読み取ることができた。

最後に、授業後の生徒へのかかわりが行動変容を促し、継続した実践（行動の強化）につながることであった。生徒にとって、課題であると感じていることについて、授業を実施しただけでは、行動の変容、継続した実践にまでつなげることは難しいということが今回の実践を通して痛感した。生徒の行動変容や授業後の継続性につなげるには、上記2つの授業での展開に加えて、生徒の課題に対する対応の基盤を整え、授業後どのように生徒とかかわっていくかが重要であった。

本研究では、クラス配属と保健室の実習を通して、養護教諭としての専門性を生かすための健康教育・保健指導の在り方を明確にすることができ、授業と連携し、学校生活全般で、生徒の行動変容を支援することが重要であることも本実践から理解することができた。

5. 参考文献・引用文献

- 1) 中央教育審議会：子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申），平成20年1月17日
- 2) 文部科学省：改定「生きる力」を育む中学校保健教育の手引，小学校保健教育参考資料，令和2年3月
- 3) 齋藤久美，戸部秀之：「行動変容を促す健康教育プラン」の作成と健康教育への活用—養護教諭の特性に焦点をあてて—，埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，15巻，23-30，2016
- 4) 文部科学省：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編，2017
- 5) 小島みゆき（2007）「学校生活における子供の手洗い実態」—小学校～高校における手洗い実態調査から—
<https://www.kao.co.jp/content/dam/sites/kao/www-kao-co-jp/lifei/life/pdf/20071001.pdf>
（2021年4月25日アクセス可能）
- 6) 文部科学省，学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～（2021.4.28 Ver.6），2021
- 7) 厚生労働省：e-ヘルスネット [情報提供]，ヘルスビリーフモデル（へるずびりーふもでる），
<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/dictionary/exercise/ys-066.html>
（2023年1月24日アクセス可能）。
- 8) 厚生労働省：e-ヘルスネット [情報提供]，セルフ・エフィカシーを高めるポイント，
<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/exercise/s-07-002.html>
（2023年1月24日アクセス可能）。
- 9) 山田晃生，水内 豊和：特別支援学校における性教育に対する意識と実態—国立大学法人の附属特別支援学校の教諭ならびに養護教諭を対象とした質問紙調査から—，人間発達科学部紀要，5巻第1号，49-64，2010

1. 研究目的

本研究の目的は、世界史の科目において、シミュレーション的活動を通して自己決定を促す授業構成のあり方について考察し、その考察に基づいて授業を開発および実践し、その効果を検証することである。

自己決定の力とは、自己の社会的行為を合理的に選択し決定する力であり、これからの社会を生きる人間にとって、特に求められる能力である。社会において自分以外の人間と関わりながら問題解決をしていくためには、まず自分自身の行動を合理的な根拠を持って決定し、その上でその根拠を他者に伝える能力が求められている。

私たちが対象を認識し、それに対し何かしらの決定を行う際には、必ずその認識から決定までのプロセスが存在する。そのプロセスの中で、私たちは一人ひとりが持つ「価値観」によって価値判断を行っている。自己決定を行うことと、人の価値観というものは切り離すことのできないものである。本稿ではこの価値観に着目した。具体的には、授業を通して生徒に自身の価値観がどんなものであるかを理解させ、自らの判断や行動を振り返らせることで、よりよい自己決定を行う力を育むことを目指した。その際には、自己決定とよく似た言葉である意思決定の理論を参照し、授業を構想した。

本稿では、まずは自己決定と似ている用語である意思決定について、その違いを考察する。その後、歴史に対し「決定をする」とはどういう行動をすることなのかについて、考察する。

その後、実際に岡山県内の高等学校にて授業を実践した。その上で生徒のワークシートの記述から、本授業を分析し、その効果を検証した。

2. 自己決定と意思決定

自己決定と意思決定はとても似た言葉であるが、明確な違いがある。それは重視する対象である。遠藤(2017)によると、自己決定とは、理解力・判断力を前提として、自己の決定に対する「主体性」「責任性」「自律性」を含む概念である。一方、意思決定は複数の要素とプロセスがからんでいる用語であること、先の見通しを立て決断していくことを表した概念である。

つまり意思決定において重視されるのは、どんなことがその対象について考えられたかということであり、決定を行っていた主体については、あまり重視されない。例えば原発再稼働に対して「地球温暖化防止のためにはCO2排出量の少ない原発がよいと思うから、再稼働したほうがよい。」というような決定の仕方をするのが意思決定である。それに対し、自己決定で重視されることは、「自分の決定は、他からの指示・強制を受けずに、自分で立てた普遍的な規範に従って行動(自己制御)することができているか」ということである。先ほどの原発再稼働を例にすれば、「原発には安全性や核廃棄物の処理問題などの課題が確かにある。しかし、私はそういった課題を今完全に解決するより、エネルギー供給率の高い原発を再稼働する方が現実的に得だと思う。だから賛成である。」といったように、対象について考えられる様々な側面と自分の考え方を合わせて最終的な決定をなすのである。

私はこの点に着目し、生徒が、歴史について「自分がどう考えたか」を捉えることを目指した。開発した授業では、他者と話し合ったり、歴史の事実を説明したりした後に、もう一度個人に戻って考える時間を設けている。その時に、「授業中に学んだ様々なことを、自分の中でどう整理してまとめあげるか」ということを重視したため、自己決定の語を用いることにした。

3. 研究仮説

3.1. 自己決定と世界史授業の関係性

自己決定の場面を世界史の授業にどう組み込めば生徒の価値観形成を図ることができるか。その点について、意思決定心理学における「現状に対する決定」などを参考に考察した。

これまで歩んできた歴史は決して一本道ではなく、政治形態の変化にかかわる事象（革命など）や国同士の関係の変化にかかわる事象（戦争に発展した事件など）など何度もターニングポイントとなる事象が起こってきた。このターニングポイントに生徒を立たせ、「現在こういった状況である。さて、君はこの現状に対しどうするか」と問い、生徒に決定をさせる。この決定の場において、生徒一人ひとりによってその現状に対する考え方はさまざまであると想定される。例えば戦争が起きそうになっている状況であれば、「自分の身や住んでいる国の安全を優先したい」、「相手の国を倒して、もっと自分の国を豊かにしたい」といったような考えが出てくると考えられる。そしてそれは必ずしも史実と一致するものではない。

このアプローチの内容と、史実とのギャップを子ども自身が理解することによって、自分の決定はどんな面で史実と食い違ってしまったのかを明らかにする。そして、そのギャップを埋めさせようと働きかけることで、自己の決定を省察し、自己決定を促すことにつながらないだろうか。生徒と史実の考えのギャップについては、いくつかのパターンが考えられた。

まずは、現状についての決定が、生徒と史実の間で食い違う場合である。この場合は、生徒が知らない歴史の側面や社会法則があったりすることで、史実との間に価値観や判断基準の面において大きなギャップがあると考えられる。

次に、生徒と史実の決定が大きくは異ならなかった場合である。この場合は、生徒と史実で判断は同じであるが、その根拠まで同じであるかどうかはわからない。第一次世界大戦時の日本を例に挙げれば、「戦争に参戦するか」という問いに対し、「自分の国の幸せのために参戦する」という決定と「第一次世界大戦を帝国主義的な領土拡張の好機として利用するために参戦する」という決定の間には、歴史的側面で大きなギャップがある。このように、生徒と史実の間で判断は同じであっても、その中身には大きな差があると考えた。

以上のように現状について考えて、その後に史実を知ることによって、生徒と史実の間に複数のパターンのギャップを見出すことができると考えた。本稿ではこのギャップに着目し、自己決定の力を高める授業を構想した。具体的には、史実を知った後に、その歴史の側面を捉えた決定をさせるのではなく、歴史の側面を知ったうえで改めて自分ひとりで決定させることを目指した。こうすることで、生徒が自身の価値観と新たに得た客観的視点を自分なりにまとめ上げることができ、その過程を経ることこそが自己決定の力を高めることになると考えた。では、歴史の授業において、現状維持と現状変更の選択を、どのように生徒に迫ればよいのだろうか。

このことを達成するための方法として私は世界史の授業の中にシミュレーション的活動を導入することを考えた。本研究における「シミュレーション的活動」とは、生徒を歴史のある岐路に立たせ、当事者としてどう行動するかを考えさせる活動のことである。

シミュレーション的活動を行う際に考慮することとして、以下を設定した。

- ①生徒はどこかの歴史の場所に立たされてはいるが、その当時の背景などは分かっていない状態であるということ。生徒の判断基準として大半を占めるのはやはり現代的な視点となる。
- ②現代的な視点からされた決定は当時の社会を捉えた決定というには不十分であるということ。
- ③この不十分な部分を生徒自身と史実のギャップと捉えさせること。
- ④そのギャップから自身の決定を省察することで、価値基準を磨くこと。

以上の点から実際の授業の作成を試みた。次節ではまず授業の構成の概要を述べたうえで、実際に構想した単元について言及する。

3.2. 授業構成の検討

本研究では、仮説に基づく基本的な授業の流れを以下のように検討した。この構成にしたのは、生徒が歴史について段階的に考えられるようにしたからである。まずはシミュレーション的活動を通して、歴史について

個人の価値観で考える。その後の話し合いで他者の意見を聞くことで、他の生徒はどんな観点から考えているかを捉える。その後史実を学ぶことで、当時存在した考え方を捉える。この流れを通して、段々と歴史について理解を深めることを目指した。その後、振り返りの場面でもう一度個人の作業に戻ることで、学んだ内容と自分の考えから、改めてどんな決定をするかを考えさせた。

- ① 歴史の一場面において、生徒に自分の価値観で、その場にいる当事者の立場に立たせて自由に行動を決めさせる。(シミュレーション的活動)
- ② 生徒一人一人に、自分の決定を分析させる。(なぜ自分はそうしたいと思ったのか、そうすることで社会はどうかと思ったのか)
- ③ 個々人で考えた意見を持ち寄り、話し合い等を通して、他者の意見をまとめる。
- ④ 実際の史実の動向を教師とともに確認する。史実を知った後に、自分が気づけなかったことはなにか、新たに知ったことは何かを自分で考える。
- ⑤ 最後に自分の決定に基づくと、仮に歴史はどう進んでいたかを想定する。その後、「ならばなぜ史実は想定通りにならなかったのか」について考え、自分が気づけなかった側面や新たに知った考えをまとめる。その後グループになり、生徒同士でお互いの見方や考えを共有する。

この過程を具体的な授業としてあらわしたのが、次の十字軍の単元である。

4. 授業構想

この章では、まず授業において、自己決定を促すための方略について述べ、その後実際に行った授業について報告する。

4.1 授業における方略

第一の方略

第一の方略は、生徒が授業の中で学ぶ歴史と自身の決定の間のギャップを捉えさせるためのものである。まずは生徒に、東のビザンツ帝国から「我が国の危機が迫っている」と救援要請が届くように場面を展開する。「救援要請に対し、みんなはどう行動する?」と問いかけ、決定をさせる。個人の決定ののちには、その意見を持ち寄り、話し合いをさせる。話し合いの中で、個人では気づけなかったことなどをピックアップさせる。

その後、史実の確認をする。確認の手法としては、メインテーマとして扱った十字軍が発生した時代より前の時代に立ち返り、十字軍が発生することになった原因や背景を明らかにしていく。こうすることで、生徒自身が気づけなかった歴史の側面を明らかにしていく。このプロセスを図式化したものが以下である。

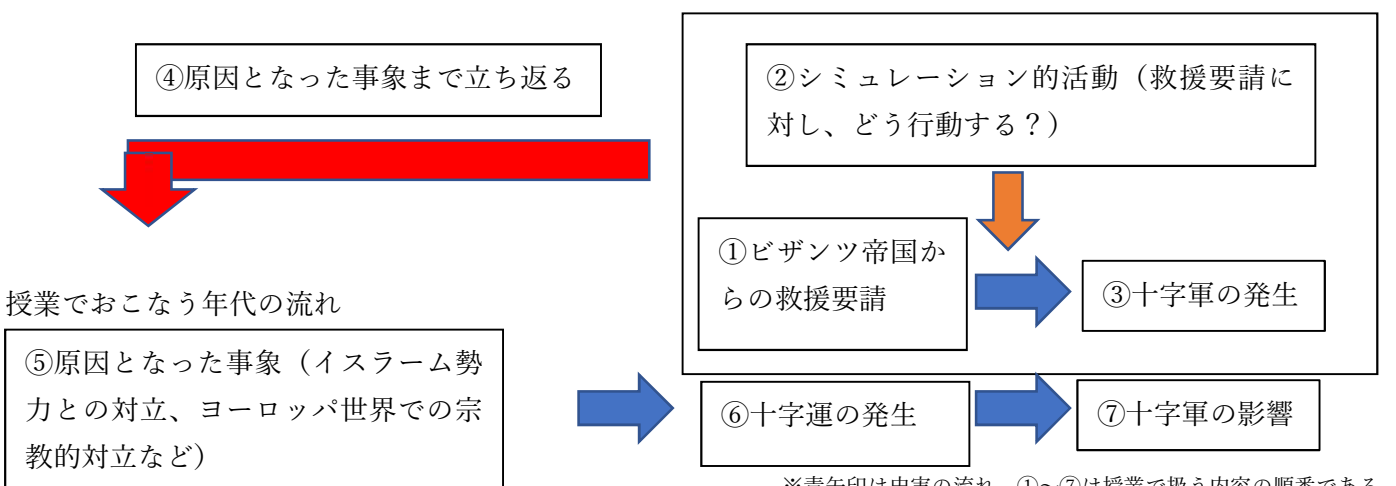


図1. 授業で、生徒が行う決定と史実の学びの流れ

図にあるように、まずビザンツ帝国からの救援要請があったことを生徒に伝え、その後この救援要請にどう対応するかを決定させる。次に史実を確認し、十字軍が発生したことを生徒に捉えさせる。その後、なぜ十字軍が発生するに至ったかを理解させるため、十字軍発生以前の時代に立ち返る。具体的には、ローマ＝カトリック教会とギリシア正教会の対立といった中世ヨーロッパの状況やセルジューク朝といったイスラーム勢力との対立にふれる。

こうして立ち返ることで、十字軍の発生原因やそれに関わる因果関係を理解させる。そして、見えていなかった当時の背景や自分の決定に含まれていなかった考え方が何だったかを生徒自身が明らかにすることを目指す。

第二の方略

二つ目の方略は、上記の第一の方略に関する懸念点から、その解決方法として考えたものである。

第一の方略の懸念点とは、方略の実施によって、生徒に身についたのは、当時の歴史の知識と考え方がわかっただけではないか、そして生徒の決定したことが無下にされていないか、ということである。

この点の解決方法として、授業の最後に二つの活動を設けた。

- ①自分の決定に基づくと、仮に歴史はどう進んでいたかを想定する。
- ②「ならばなぜ史実は想定通りにならなかったのか」について考え、自分が気づけなかった側面や新たに知った考えをまとめる。

この二つの活動によって、自分の素朴な決定に基づいた歴史を想定し、史実の進行過程と擦り合わせることで、自らの決定を省察する。

以上二つの方略を取り入れながら、以下のように十字軍を題材に授業を構想した。構想した授業は、岡山県内の県立高等学校において、現任の教員の方に実践していただいた。

4.2. 実践した授業

1. 単元名 十字軍の原因と動向（岡山県立 A 高校 計 3 クラスにて実践）

2. 単元目標

- (1) 十字軍の原因として、キリスト教徒とイスラーム教徒との聖地をめぐる対立や西ヨーロッパ世界と東ヨーロッパ世界の対立といった多くの背景があったことを理解する。また、十字軍の動向はそういった要因の多さから、たびたびその性格に変化があったことを理解する。
- (2) 十字軍の原因や動向について、史資料に基づいて自らの意見を根拠付ける。また、その根拠に基づいた判断の行動をするとともに、自らの立場を明確に表現する。
- (3) 十字軍の動向について意欲的に自らの決定を行う。その後、キリスト教社会の変化など歴史の背景を踏まえ、自身の決定を省察する態度を養う。

授業の進行過程

第一時

過程	授業における教師の行動、学習活動
導入	提示された資料①（ただし、十字軍の戦いであるという情報は伝えない）を見て、戦っている様子について考える。（戦っている敵同士に違いはあるか。着ているものや武器など） →キリスト教徒とイスラーム教徒による戦いだと説明し、資料②を提示。 西ヨーロッパ世界とビザンツ帝国、セルジューク朝それぞれの位置を確認する。

	<p>セルジューク朝がどんな王朝であったか、ビザンツ帝国とどんな関係にあったかを復習する。その後、セルジューク朝がビザンツ帝国に攻め入り、ビザンツ帝国が西ヨーロッパ世界に救援要請を送ったことを捉える。</p> <p><シミュレーション的活動></p> <p>東のビザンツ帝国から「我が国の危機が迫っている」と救援要請が届くように場面を展開する。</p> <p>「救援要請に対し、みんなはどう行動する?」という問いかけに対し、決定をする。(教師から、自分の感覚でいい、予想でいいと生徒が書きやすいように促す。)</p> <p>なぜそういった理由になったのか、生徒が分析する時間を取る。</p>
<p>展開①</p>	<p>史実を確認する。</p> <p>→教皇ウルバヌス2世によって、クレルモン公会議において十字軍が結成された。(結成されたということを伝えるだけ)</p> <p>○十字軍とはそもそもなにか。</p> <p>十字軍の「十字」とは何を表しているかを考える。キリスト教にまつわるもので「十字」とついているものはなにがあるか。(十字架など)</p> <p>→キリスト教において十字は、その神学的な意味を表すためのシンボルである。「十字を切る」ことは自身のキリスト教に対する忠誠を誓う信仰表明</p> <p>→十字軍が行う戦いは、キリスト教徒のための戦いである、と確認する。</p> <p>○十字軍の背景や発生原因について、教師からの説明を交えながら考える。</p> <p>当時の西ヨーロッパ世界はどうなっていたのだろうか?</p> <p>写真を見て、中心に写っている人物はどんな人物か考える。資料③を基に。</p> <p>→キリスト教世界で一番偉い人はだれか。</p> <p>西ヨーロッパ世界の社会構造はどのようなものだったか。→資料④を参照(帝国書院 タペストリー p.142 ①)</p> <p>ウルバヌス2世のクレルモン公会議における演説を見て、どのようなことを考えるか。→資料⑤参照</p> <p>(予想) やっぱりみんなキリスト教徒を助けることを目的にしているんだ!</p>
<p>展開②</p>	<p>予想をした状態で、いよいよ背景に詳しくふれていく。</p> <p>○まずは、十字軍のきっかけにもなった外部勢力との対立にふれる。</p> <p>①イスラーム勢力との対立</p> <p>・問い「イスラーム勢力とヨーロッパ世界はなぜ対立していたのだろうか?イスラーム教の聖地とキリスト教の聖地の点から考えよう。」</p> <p>→エルサレムが、両宗教の聖地であることを捉える。</p> <p>※イスラーム勢力は対立関係にはあったが、イスラーム勢力に非があったわけではないことを資料とともに教師が生徒に説明する。(ヨーロッパ人が当時イスラームの人物が支配していた</p>

	<p>イェルサレムに訪れることができていたという文書)</p> <p>その後、「外部要因だけが理由かな？」という問いとともに、内部要因にふれていく。</p> <p>②拡大の機運の高まり（資料⑥参照）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・三圃制の普及による人口増加 ・封建制度による荘園内の教会の影響力の高さ (教会が唯一の情報発信元だった→巡礼の流行) <p>→西ヨーロッパ全体として拡大の動きがあったことを捉えさせる。</p> <p>③宗教的対立</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問い「西ヨーロッパ世界と東ヨーロッパ世界で、キリスト教についてどのような違いがあるのだろうか？」 ○偶像崇拜の容認・禁止 ○西欧は皇帝と教皇がそれぞれ存在 東欧の教皇はビザンツ皇帝と同一 <p>これらの要因を踏まえ…</p> <p>教皇…教皇権の絶対化、東西教会の統一化を図りたい。</p> <p>大諸侯・騎士…領地の獲得がしたい</p> <p>都市国家…地中海貿易の拡大がしたい、十字軍を輸送することで、収入が欲しい。</p> <p>→それぞれの立場で目的は異なるが、西ヨーロッパ世界で利害が一致したため、十字軍のような大きな動きになった。</p> <p>(予想との擦り合わせ)</p> <p>皆は今一丸となって助けたいと思っていたけど、実際は、中身はバラバラだったんだ。</p> <p>ウルバヌス2世の宣言を見て、どんな印象を受けるか？→もう一度資料⑤を見る。</p> <p>→あらためて見ると、教皇の発言についてどう感じるか？ワークシートに書かせる。</p>
<p>まとめ</p>	<p>ワークシートを用い、この授業で学んだことを踏まえて、自身の行動をふりかえる。</p>

第二時

過程	教師の行動・学習活動
<p>導入</p>	<p>前回の振り返りをする。十字軍がどのような性格を持っていたかを生徒に確認させる。</p> <p>→十字軍は西ヨーロッパ全体の動きであるが、教皇や諸侯などそれぞれの立場で目的は異なり、バラバラである。</p> <p>このような背景で生まれた十字軍はどのような行動に出るのか。</p>
<p>展開①</p>	<p>十字軍が結成され、数回にわたってイスラーム勢力との聖戦が行われたことを捉える。</p> <p>問い「十字軍はどういった人(身分)たちが参加したのだろうか？」</p> <p>→各国の国王や諸侯が主(国王や諸侯はどんな身分か確認する。資料①参照)</p> <p>まず第1回から第3回までの概要を、問いを交えながら説明する。</p>

	<p>○第1回十字軍…エルサレム奪還成功、宗教騎士団を配置したことを解説する。その後、問い「騎士団を聖地周辺に結成させたのはなぜだろう？」について考えさせる。</p> <p>○第2回十字軍…軽い説明のみ（存在した程度）</p> <p>○第3回十字軍…アイユーブ朝の位置を確認させる。（今のどこの国にあたるか）（資料②参照）</p> <p>ヨーロッパ側の動向を、神聖ローマ皇帝やイギリス・フランス王など主要な人名を出しながら説明する。</p> <p>しかし、指導者が次々に離脱したことなどが災いし、ヨーロッパ側は苦戦したことを捉える。その後、イスラーム勢力側から巡礼の許可が出て終わったことを捉える。</p> <p><シミュレーション的活動></p> <p>第3回十字軍ののち、第4回十字軍が組織される。自分が参加するならば、どこを攻撃しようと考えるか？</p> <p>なぜそうしようと思ったのか、考える時間を取る。</p>
<p>展開②</p>	<p>○史実の確認</p> <p>第4回十字軍の動向にふれる。（資料③参照、絵に描かれている場所はどこだろう？）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵に描かれているのは海沿いの場所であることを教師から聞き、考える。（内陸部にあるエルサレムが目的地ではないことを理解する。） ・エルサレムに向かうはずであった十字軍は、あろうことかコンスタンティノープルに向かい、陥落させてしまった。 <p>→どうしてそんな結果になってしまったのか。教科書の記述を基に史実を確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まず、当初の予定ではどこを攻める予定だったのだろう？と考える。 <p>→第3回十字軍の宿敵であるアイユーブ朝を攻略するため、エジプトに攻めるはずだった。（資料④参照）…エジプトに行くためには？ヴェネツィアから船でいこう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その後、第4回十字軍時における西ヨーロッパの状況を捉える。 <p>教皇…十字軍を提唱し、聖地奪還を掲げる。（十字軍は聖地を取り返すため、イスラーム勢力と戦うもの、と考える）</p> <p>↓</p> <p>都市国家のヴェネツィア…十字軍をたくさん輸送して利益をたくさんあげたい。交易上のライバルであるコンスタンティノープルの力を抑えたい。</p> <p>→ヴェネツィアに経済的な支援を頼り切っていた十字軍はヴェネツィアの要望を受け入れる</p> <p>…ヴェネツィアと十字軍で利害が一致、コンスタンティノープルを攻撃した流れを押さえる</p> <p>○第5回十字軍…軽く説明</p> <p>○第6回十字軍・第7回十字軍</p> <p>第6回、第7回十字軍を主導したルイ9世はどんな身分の人だろう？今までの十字軍を主導していた人と違いがあるかな？</p>

	<p>ルイ9世への書簡を参照し、その王権の伸長の様子を捉える。(資料⑤参照) →王様が頼りにされるようになってる!</p> <p>「今まで出てこなかった国王が、ここで頼りにされているのはなぜか？」 ・教皇権の失墜 「教皇はなぜその権力を落としてしまったのだろうか？」を考える。 ・諸侯の没落 十字軍の絵を見たときに見える武器や防具はだれが用意していたのだろうか？(資料⑥)</p> <p>○十字軍のその後 教皇が力を落としたことで、キリスト教による西ヨーロッパ世界全体のまとまりが弱まる。 諸侯も度重なる遠征で経済的に苦しくなり、各国の国王の権威が伸長するように。→国ごとのまとまりが発生</p>
まとめ	ワークシートを用い、この授業で学んだことを踏まえて、自身の行動をふりかえる。

5. ワークシートの分析及び授業の成果と課題

本授業を振り返るため、生徒の実際のワークシートの記述を分析した。分析したワークシートは上に示した本授業のワークシートである。以下に、分析のために作成した判断基準を示す。第一時、第二時ともに同じ観点を用いて分析した。

5.1. 分析のための判断基準

(1) 自分の決定に基づくと仮に歴史はどう進んでいただろうか、と考えた部分。

④	授業の内容を踏まえ、自身の決定に対して客観的な視点を複数示し、それらを関連付けて振り返っている。また、のちの展望まで予想している。
③	授業の内容を踏まえ、自身の決定に対して客観的な視点を交えながら振り返ることができている。
②	授業の内容を踏まえて、自身の決定を振り返ることができている。
①	自身の決定に対し、振り返るような記述をできていない。

(2) 授業で学んだ史実と自分が想定した歴史を比べて、異なっている面があるか、それとも想定通りだったかを考えた部分。

④	①学んだことをもとに、史実と自身の決定の間にどのような違いがあるかを捉えている。その際、東西キリスト教会の対立や商業の発展など、具体的な事項を複数挙げながら、それらを関連付けている。
③	②学んだことをもとに、史実と自身の決定の間にどのような違いがあるかを捉えている。その際、東西キリスト教会の対立や商業の発展など、具体的な事項を挙げている。
②	③学んだ内容を踏まえ、授業中に登場した歴史の用語を用いている。しかし、史実の因果関係を捉えたり、自身の決定との相違点を明らかにするまでは至っていない。
①	④史実と自身の決定の違いについて、根拠をもって記述することができていない。

(3) 改めて、歴史を踏まえて自分の行動を考えた部分。

④	学んだ史実の状況を踏まえ、その状況の中で自身の決定を記述している。
---	-----------------------------------

③	学んだ歴史の用語を用い、自分の考えを記述している。
②	自分の考えだけを記述している。
①	史実を踏まえ、歴史通りの進み方でよいと判断を委ねてしまっている。

5.2. 分析結果

第一時 分析総数：93件

	(1)	(2)	(3)
④	7件	6件	7件
③	15件	20件	19件
②	25件	39件	60件
①	44件	18件	2件
記述なし	2件	10件	7件

第二時 分析総数：101件

	(1)	(2)	(3)
④	17件	6件	15件
③	26件	17件	41件
②	32件	43件	33件
①	26件	32件	5件
記述なし	0件	3件	7件

5.2.1. シミュレーション的活動を取り入れた授業成果

この節では、実践した授業について、分析結果から考えられた成果について報告する。本授業の成果は主に2点である。

第一に、授業を通して、生徒が十字軍の歴史について、その知識や流れをよく理解していたことである。シミュレーション的活動を授業のはじめに設けたことによって、生徒は十字軍についてまず自分の考え方で考えることができていた。その後、「では、みんなが予想したものと、歴史の事実はどんなところに違いがあったかを見ていこう」と呼びかけることによって、生徒は「史実にはどんな側面があったのか」という観点から授業を受けることによって、史実の内容をよく捉えられていた。

第二に、シミュレーション的活動ののちに、史実の説明をしたことによって、生徒の歴史の振り返り方に成果が見られた。具体的には、歴史の流れを知ったことで授業前の自分の予想から決定を転換したり、新たな視点を取り入れて自身の決定をより論理的にしていた生徒の記述が多くみられた。ワークシートの記述から、生徒は自分が知らなかった歴史について学んだだけでなく、その歴史を踏まえて、自分と関係あるものとして考えることができていたと考えられる。このような、歴史の側面を捉えたうえで、それを自分の立場や考えと照らし合わせながら記述している生徒を確認できた。この点から、仮説の際に挙げた、自己決定のためのギャップを生徒自身に捉えさせることを、多少達成できた。

5.2.2. 授業後の課題

前節にて述べたように、本授業の分析を通して分かったのは、「生徒が十字軍の歴史をよく理解したこと」、そして「史実と自分の決定の相違点について考えることができたこと」である。(3)について、ワークシートを見てみると、第一時においては「イェルサレムへ向かう」、「教皇や騎士で目的が違うから、少し様子を見る」などの記述がみられた。また第二時では、「コンスタンティノープルを攻める」や「やっぱりイェルサレム」、「お金を貯める」と書いているものが多くみられた。このように、生徒は本授業で扱った十字軍の歴

史の過程やその影響についてよく理解して記述していた。

しかし、当初自己決定を高めるために検討していた「授業中に学んだ様々なことを、自分の中でどう整理してまとめあげるか」については、その成果を正確に捉えることができなかった。その原因は、授業の中で生徒が行った決定の過程について細部まで測ることができなかったことにある。本授業では、他者と話し合ったり、歴史の事実の説明を受けた後に、もう一度個人に戻って考える時間を設けていたが、その際に史実を学んだのちに、改めて自分ならどう行動するかということを生徒に考えさせた。しかし、「今ならどんなことを考えるか？」という問い方をしたので、生徒は自分がどう行動するかだけを記述するようになっていた。具体的には第一時の「救援要請にどう対応するか」という問いには「助ける」という答えが多く、第二時の「第4回十字軍はどこを攻めるか」という答えには「コンスタンティノープル」という答えがとて多かった。このように考えた末の結論を記述している生徒の数はとても多く、その結論に至るまでの根拠まで出している生徒はほとんどみることができなかった。この点から、生徒がどのようなことを根拠に(3)のような決定を行ったのかを明らかにするための問いの再設定が課題になった。具体的には、「どうやってその決定をするに至ったか。根拠を明らかにしながら述べてみよう」と問うことなどが考えられる。その際、「根拠は今日学んだ歴史のなかにあったか。それはどんなものか」などの追質問をすることで、生徒が歴史を踏まえていることができているかどうかを測ることも検討する。

6. おわりに

本稿では、世界史の科目において、シミュレーション的活動を通して自己決定を促す授業の構想を検討した。そのため、「歴史授業における自己決定とは何か」を考察し、その考察に基づいて授業を開発した。実際に実践した授業では、ワークシートの分析結果を踏まえると、十字軍についてその動向や影響などを生徒に理解させることはおおむねできたが、その史実を踏まえて、自己決定させることはうまくできなかった。

この点について、仮説で示した「授業中に学んだ様々なことを、自分の中でどう整理してまとめあげるか」ということを、実際の授業ではあまり生徒に課すことができなかったことが考えられる。授業では考えた末の結論を記述している生徒の数はとても多く、その結論に至るまでの根拠まで出している生徒はほとんどみることができなかった。そのため、授業の中で生徒が行った決定の過程について細部まで測ることができなかった。この点から、問いの再設定など、生徒が自己決定をするに至ったプロセスを明らかにするための手立てが課題になった。

主要参考文献

- ・井筒健太・上淵寿(2015)「現状維持効果の規定因－意思決定の際の感情に着目して－」『東京学芸大学紀要.総合教育科学系』第66巻第1号、pp.221-229
- ・遠藤美貴(2016)「「自己決定」と「支援を受けた意思決定」－Is “The Self-Determination” the Same as “The Supported Decision Making”?－」『立教女学院短期大学紀要』第48号、pp.81-94
- ・奥田秀宇(2008)『意思決定心理学への招待』サイエンス社
- ・草原和博(2002)「社会科学教育としての社会科の成立理由－社会科学力観の再検討－」『社会科研究』第56号、pp.1-10
- ・田尻 信壹(2020)「安井俊夫の歴史授業論に関する研究－「スパルタクスの反乱」実践を事例として－」『目白大学高等教育研究』26号、pp.69-79
- ・平山るみ・楠見孝(2004)「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響－証拠評価と結論生成課題を用いての検討－」『教育心理学研究』第52巻、pp.186-198
- ・平山るみ・田中優子他(2010)「日本語版批判的思考能力尺度の構成と性質の検討：コーネル批判的思考テスト・レベルZを用いて」『日本教育工学会論文誌』第33巻、pp.441-448
- ・文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』

学び合う学級の構築

—対話を通して自己有用感を高める授業の在り方—

茂木風果

I 課題設定

本研究の目的は、自己有用感を高める授業の在り方を検討することである。

これからの社会で求められる力の一つに関して、小学校学習指導要領解説総則編（2018）では「他者と協働して課題を解決していく」（p.1）力の必要性が示されている。これは、自分の価値観や考えだけにとらわれず、他者の価値観も認めること、そして関わり合いの中で、直面している状況にふさわしい考えを生み出していくことができる人材を、学校教育を通して育てることが求められているということの表れである。

そしてこのような協働する力を子どもたちに育むために、授業の中でそれぞれの考えを出し合って他者と関わり合い、共に学ぶ学び合いを目指した実践が多く行われている。

しかし、その学び合いの中身を検討すると、形だけの交流となっている場合もある。そのような授業においては、学級内で出された考えがつながらず、学びの深まりはない。そして、子どもたちには、学級で学ぶことによる良さの実感も生まれえない。子どもたちがこのような授業経験を重ねても、他者の多様性には気づくことができるかもしれないが、他者の価値観を認め、共に関わり合ってその状況に適するものをつくりあげていこうという思いを持つことは難しい。

そのため、子どもたち一人一人が、自分の学びが他の子どもたちの役に立ったという有用感や、他者と共に学んだことで、自分一人では気づくことができなかつたことにも気づくことができたというように、他者と共に学ぶ良さを実感できる学び合いを生み出し、他者と協働する姿勢や力を養っていく必要がある。ここでは、学び合いの実践を検討することにより、子どもたちが学級内で互いの学びを出し合い、他者の存在や発言を検討し合うことによって、自分の学びが深まったという経験を積みながら、自己有用感を高めることのできる授業に必要な要素について考えていく。

II 生徒指導の充実による自己有用感の高まりと学び合い

(1) 自己有用感とは

生徒指導リーフ Leaf.18（2015）によると、「自己有用感」は、「他人の役に立った、喜んでもらえた、…等、相手の存在なしには生まれてこない」ものであり、「自分と他者（集団や社会）との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」（pp.2-3）と示されている。

つまり授業においては、自分の発言によって、他者の学びが促進したというように、他者の役に立っていると実感できることで生まれるものである。またこれは、子どもたちの学びがつながり合い、互いに学びを吟味したり評価したりするという学び合いの中で育まれていくものであるだろう。

(2) 生徒指導の充実と学び合い

生徒指導というと、子どもたちの間で何か問題が起きたときに、望ましい行動ができるように考えさせ、次からの行動を場に合った適切なものに変えていくことを目指す、問題解決的なものというイメージがある。

しかし、生徒指導提要（2022）によると、生徒指導の目的は「児童一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」（p.13）とされている。

また、この目的を達成するためには「児童生徒が、深い自己理解に基づき、「何をしたいのか」、「何をすべきか」、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」（p.13）である「自己指導能力」（p.13）を、子どもたちが身につけることが必要であると述べられている。

全ての子どもたちが、このような自己指導能力を身につけるためには、日々の授業の中で生徒指導が充実している必要がある。その充実のために意識する視点として、四点が挙げられている。それは「①自己存在感の感受を促進する授業づくり ②共感的な人間関係を育成する授業 ③自己決定の場を提供する授業づくり ④安全・安心な「居場所づくり」に配慮した授業」（p.48）である。これらを意識した授業が日々実践されることが求められているのである。

つまり、学級に在籍する子どもたちが、単に学びの場を共有している個の集団ではなく、共に学び合う集団となって成長していく必要がある。そのためには、協働的な取り組みが授業の中で行われるようにする必要がある。

また、こうした授業においては、子どもたちは自己有用感を高めることができるだろう。協働的な学びが成立した授業においては、子どもたちは互いの発言を受けとめ合うことができる。さらに、その発言が吟味されたり評価されたりすることによって、自分の発言が他者の学びに生かされたという場面が存在することになる。自己の学びが他者にとって意味を持つ場面が組織されるのである。そうした意味で、自分自身が教室の中に存在していたこと確かさを実感することができるだろう。

Ⅲ 聞くことによる学び合い

(1) 学び合いとは

学び合いに関する研究は、杉江（2011）の協同学習や、西川純（2012）の『学び合い』、佐藤（2014）の学びの共同体、三宅（2016）の協調学習等、数多くなされている。そして、どの学び合いでも、他者の発言を聞き合うことの重要性が述べられている。

しかし、聞くという行為がどのようなものか、そして学び合いを引き起こすために必要な、聞くという行為が達成されている姿について、明確に示されていない。

そこで、聞くことの重要性を述べている倉澤（1989）を取り上げ、聞くという行為と、学び合いを促すための聞き合いの質について検討する。

① 聞きひたりと聞き分けの違い

【聞きひたり】

「聞きひたり」は、「おもしろい話や、必要な講演談話を聞くのである。話に身をあずけて、一心に聞き入り聞きほれねばならぬ」（p.403）とされている。これは、話し手の話の内容に沿って「なるほど、そういう考えがあるのか」「その考え方は面白い」等と共感的に受けとめるものである。

このような聞きかたをすることで、話し手の思想の背景にあるものや、その発言に至った思考の過程を正確に理解することができていく。そしてその中で、自然な相づちや、感嘆の声などの反応が生まれる。このような聞きひたる他者の存在があつて初めて、話し手の存在は受けとめられる。聞き手によって話し手が存在を受けとめられているという実感を得ることができる場合には、他者との関わりの中で安心感が生まれていく。この安心感が生まれることで、話し手の不確かな考えや途中までの考えも表に出される。そして、その発言を捉えた他者と共に、それらの考えを検討していく姿へとつながっていくのである。

【聞き分け】

他者の発言に聞きひたることによって生まれた安心感のもと、生じる姿が「聞き分け」である。「聞き分け」は、「知的な判断を必要とする」ものであり、「相手を考え、相手の立場や主義をわきまえねばならぬ。また、話の内容に引き込まれるのではなく、話の部分进行分析し、話し手と内容と対比させたりする。主体の自立が肝要である」（p.403）とされている。これは、話し手の根底にある思想や思考の流れ等を考えた上で、分析的に受けとめていくものである。つまり聞き手は、話し手が基にしている思想や考え方に寄り添い、話の内容についての不足や、構成に関する違和感等に気付いていくことが求められている。そして話し手の考えが、過不足なく発言に表れるようにするため、話し手に尋ねる姿も生まれていく。ここでの質問は、話し手の発言内容や話しぶりを受けた聞き手が、自分の捉え方の適切さ等を確認するためのものとなるだろう。その中で、話の内容についての不足等が補われるような質問も出てくる。そのことによって、話し手の思いがより正確に表出され、聞き手は、より適切に受けとめることが可能となる。

倉澤の述べる「聞き分け」は、話し手の発言と自分の考えを比較し、単に違いを検討していくというような分析的な聞き方ではない。話し手に寄り添い、多様な価値観や考え方が存在するということを理解した上で、自分の考えとの関連を考えていく聞き方なのである。

② 聞きひたりから聞き分けへ

学級において子どもたちが互いに学び合うためには、互いの発言を聞き合う必要がある。

つまり、「聞きひたり」を行うことによって話し手の考えを受けとめ、その上で相手の話をより正確に理解するための質問や、自分の認識の確認等を行う「聞き分け」がなされていくことが求められる。なぜなら、学び合うためには、他者とのやりとりが成立していかなければならないからである。そのため、「聞きひたり」だけでは聞き手の考えが表されず、不十分である。他者の思想や考えの過程に寄り添った「聞きひたり」に基づき、「聞き分け」へと聞き方を高めていく必要がある。そして、話し手と聞き手が適宜交代され、互いに寄り添いながら考えを吟味し、検討し合うことで、元の考えを深め合っていくことが求められるのである。つまり、聞きひたり、聞き合う中で生まれる対話の中で学び合いが行われるのである。

(2) 学び合いが成立している授業

以下に挙げる実践は、聞きひたりから聞き分けの聞き方がなされており、学び合いが成立していると言えるものである。これは坂本（1991）による実践であり、教材には、松谷みよ子の「三日月」が使われている。この実践での子どもたちのやりとりを分析し、学び合いの中で自己有用感がどのように育まれているかについて検討する。

T：<くくらい森をみはりながら>（こう朗読してから）、ふくろうはなにをみているの

木下：目をキラキラさせて、くくらい森の中のえものをさがしている

大塚：ぼくも、敵がこないかと思って、こうして（動作する）、じっと森の中をすかしてみているんだと思う

（対立する意見は出ず、のんびりと安心して発言している様子）—A

T：（このままでは、ふくろうの内面世界を深くえぐり出すことはできずに終わってしまう。イメージも常識的なものに終わってしまう。子どもたちを揺さぶる必要がある。）

T：ほんとうに、みんながいうように、ふくろうは森をみはっているのだろうか。先生は、森なんかみはっていなかったと思う

C：（ハッとしたように緊張した顔をし、Tの顔を見つめ、詩に目を落とした）

複数の C：ゼッタイ、ちがう

（五分間の班の話し合いを経て全体討論）

かおる：わたしたちは、キラキラした目というより、やさしい目でみはっていたと思います。このふくろうは貧しくて、生まれてくる子どもに何もあげるものがない。ああ、どうしよう。困った。

（胸を強くおさえる）あっ、そうだ。あの美しい三日月をとってやろう。そして、ああして遊ぼう、こうして遊ぼうかなって、いっぱい胸の中で思っているところなんだから、そんなに目をキラキラさせてえものをさがしているのではなくて、なんか、やさしい目つきでみはっているんだと思う

絹江：でも、そんなにやさしい目でみはっては、たくましいふくろうではないんじゃないですか

山口：つけたします。そんなんじゃない、子どもをまもってやれないんじゃないですか。ぼくは、もっと強くて、こわい目で、うす気味わるいような目つきで見はっていたと思います

広子：わたしたちは、みんなと少しちがって、森の中を、こうして見はっているのではなくて、心の中に、生まれてくる子のことや、どんなことをして遊んでやろうかなんて胸がいっぱいだったんだから、このふくろうは、きっと、心の中をみていたんだと思います

谷口：もっとくわしくいうとね。ふくろうの目は、はじめは、えものなんかみはっていたかも知れないけれど、だんだん子どものことが思われてきて、うんと幸せになってきて、えものなんか、さがす気、なくなってきたんじゃないかと思う

(発言が理解できず、首をひねっている子どもたちの姿)

加奈子：だからね、はじめはね、いつものように森の中をこうすかしてみはっていたの。だけどね、どうしてもね、子どものことを考えまい、考えまいと思っても、こういう子どもが生まれてきてほしいとかいう、ほら、いっぱい願いがあんじゃない。そういう願いが、どうしても思い出されてきて、森の中をみはっているより、自分の心の中をみている方が、強くなってきたんだと思います

T：(普段はがむしゃらにぶつかっていくように語る加奈子の発言に、集団のちからが働くことによって、やわらかい内面の動きがみえてきたことへの驚き)

直子：わたしはね、だから、森の中から、どうしても、子どもの笑い顔が浮かんできてしょうがなかったんじゃないかなあと思う。きっと(その後つづきの発言をしようとしていたが、絶句)

(直子の絶句により、一人ひとりの胸の中に、余韻となってひろがり、反論する姿は見られなかった)

【聞きひたりと聞き分けのある授業】

A までの子どもたちは、教師の発言に対し、思うままに自分の考えを述べている。ここでは、自分と他者の発言を吟味するための聞き方はされていない。つまり、聞きひたりも聞き分けも行われていない。しかし、教師の発問(下線部)をきっかけとして、子どもたちは自分と他者の考えの違いを吟味し、検討する聞き方(かおるの発言に納得できない絹江と山口の質問 / 全体の発言を踏まえ、自分の考えとの違いを述べる広子の発言 / 広子の発言の不足を見つける聞き方をし、補強する説明を行う谷口と加奈子の発言)へと変わっている。ここでは、他者の発言に聞きひたり、聞き分ける聞き方がなされている。学級全体の発言を受けとめ、自分の読みを述べている直子の発言に対しては、聞きひたっている子どもたちの姿が見られる。

【聞き分けの結果としての読みの深まり】

ここでの子どもたちは、本文の文字を追うことで常識的に考え、ふくろうが見ているものは実在するものとする読みから、ふくろうが見ているものは、ふくろうの心の中であり、内面にあるものであるという読みへと深まっている。これは、互いの発言に聞きひたり、聞き分ける中で、読みを吟味し検討する対話を行うことでの深まりである。学級内の発言を検証し合うことによって、このように読みが深まる。その中で子どもたちは自分の読みを検証し、より妥当な読みを決定していく。これは、一人で学ぶよりもより深く学ぶことのできている状況が生まれていると言える。

このように、学び合いは「自分とは異なる他者の考えに触れ、それらの考えを理解し、検討する中で、自らの考えを改めたり深めたりしていくものであり、その過程で互いを共感的に受けとめあい、その場や状況に最もふさわしい考えを創っていくことを目指すもの」だと考える。

【協働を通じた自己有用感の高まり】

子どもたちは、学級内で自分の読みを表現することにためらいを感じていない。これは、自分の発言が他者に聞きひたられるという安心感のもとで行われているものであり、自己存在感を感じられていることの表れである。

また、子どもたちは、自分の発言が他者から付け足されたり訂正されたりすることによって、読みが深まっていくことを感じている。ここでは、自分の発言が単に否定されているのではなく、受けとめられたうえで、なぜその読みに至ったかを尋ねる質問が行われているため、子どもたちの中での共感的な関係性も育まれている。そして、学級全体の発言を捉える中で、最も妥当な読みを選んでいく姿も見られているため、自己決定の場も表れている。

このように、他者の発言に聞きひたり、聞き分けが行われていく中で、読みの深まりが行われるとともに、自分の学びが他者の学びを深めるために役立ったという有用感を感じることができていると言えるだろう。

(3) 学び合いに向かわせる教師の発問

上の実践において、子どもたちの聞き方を変え、その後の対話による学び合いを促したきっかけには、教師の発問があった。下線部の教師の発問は、子どもたちの読みのずれを表すものであった。

坂本（1991）は、発問を考える際に以下の5つの観点を意識している。

①教材内容のテーマへと深く迫っていくものであること / ②子どもたちの考えをゆさぶった結果、もう一段高い解釈を生み出したり、より深い真理・真実がとらえられたりするものであること / ③子どもたちの知的好奇心、追究心を引き出し、教材内容への挑みかかりを組織するものであること / ④学習に取り組んでいる集団（学習集団）のありよう（マンネリ・自己満足・無気力・無関心・常識的な考えに安住・集中や意欲の欠如など）に対してゆさぶりをかけ、教材内容を追究する意欲をつくり出すものであること / ⑤やがて大人になった時、そのような「ゆさぶり」発問を、自らに発し、自らするどく追究していくような質と方向性をもったものにしていくこと （pp.171-173）

これらの観点を含む発問の検討を行うことが、表面だけの読み取りをし、満足している子どもたちに自分の考えを振り返らせる機会をつくることにつながる。そして、それぞれの子どもたちが考えを検討することにより、以前は気づかなかった考えのずれを生み出していく。そのことで再び発言が生まれ、学級全体で考えを検討し直していくというような姿を生み出すことが考えられる。

このように、子どもたちが互いの発言を聞き分け、より深く学び合っていくためには、教材研究にもとづいた発問の検討が不可欠である。このような発問を通し、子どもたちが聞き分けたものを検討し合うことによって、当初の考えがより広く深まりのあるものとなったという実感や共に学ぶことのよさを味わうことができるだろう。

IV 実践の成果と課題

対象児童は、岡山市内の公立小学校の1年生である。教材は「サラダでげんき」であり、「誰が」「何をしたか」等の記述を捉えていくことを通して、子どもたち一人一人が登場人物の行動や会話に着目し、場面の様子を捉えながら想像力を働かせて読む力をつけるとともに、学級全体で文章を読み深めることのよさを実感できることを目指した。

しかし今回の実践では、子どもたちの学びをつなげ、共に学び合う中で自己有用感を高めていくことができなかつた。これは、授業者である自身が、子どもたちの発言に聞きひたり、聞き分けることができていなかったからである。そのことにより、子どもたちにも、互いの発言に聞きひたる体験と聞き分ける体験を促すことができていない。

そのため、ここでは、授業者の働きかけによっては、子どもたちが学び合っていくことができたであろうと考えられる場面を以下に取り上げる。そして、子どもたちの学びの事実を捉え、到達可能であった子どもたちの学びの姿を検討する。

(1) 聞きひたりと聞き分けの経験の充実

T：なぜ動物たちは、こんなに一生懸命、北極海とか、アフリカからとか、食べ物をオススメしてく
れたのでしょうか。なんでだと思う？

C：(数名挙手)

T：わかる人ちょっと周りの人に教えてあげて、みんなが分かるように。なんで？動物たちはオススメしてくれたんでしょうか。

C：(近くの人と話し合う姿)

T：今、C1さんが、りっちゃんが考えてるから手伝ってあげようと思ったって言っていました。
もっとそれにつけたしあるよっていう人は？つけたしあるよっていう人？C2さん。

C2：大事なおかあさんだから。

T：大事なおかあさん。他には？手伝いたい。C3さん。

C3：えっと、りっちゃんのお母さんに、を、の、病気だから、りっちゃんが作ったサラダじゃまだ元気にならないから、動物たちが、いろんな動物たちが、これを入れたら元気になるって教えてくれた。

T：ああ、元気になるって動物たちが教えてくれた。元気になる。はい、C4さん。

C4：はい。えっと、お母さんのために料理した。

T：お母さんのために。C5さん。

C5：お母さんが病気だから。

T：お母さんが病気だから。C6さん。

C6：大事なおかあさんだから。

T：大事なおかあさんだから。まだある？

C7：どれだけ、野菜がつかれるかって

T：？どれだけ野菜が？

C7：できるか。

T：どれだけ野菜ができるか。そっか、そういう理由があったんだね。

【実際の子どもたちの姿】

ここでの子どもたちは、他者の考えと自分の考えの違いを認識するために聞き分けを行い、自分の考えを付け足そうとしている。しかし、付け足しの言葉が足りていないため、誰の発言のどの部分に付け足される考えであるかが学級内に伝わっていない。これでは、ここでの子どもたちの発言が、学級内で出された発言に宛てて示されたものであっても、子どもたち同士の発言がつながっているように感じることは難しい。

① 授業者の聞き方と子どもたちの学び

この場面では、子どもたちの多様な考えが学級に出ている。それらを補い合い、つなぐことで、自分の発言が他者に受け止められ、他者の学びにつながったという有用感を得ることのできる可能性があっただろう。今回そのような学びが生じなかった原因には、授業者である自身が子どもたちの発言に聞きひたり、聞き分けるという聞き方ができていなかったことがある。子どもたちの発言の意図を理解するための聞きひたりを行うために、発言者や他の子どもたちに聞き返し、みんなで発言を正しく理解し、不足や良さを発見していくという聞き方をする必要があった。

他者の発言を聞き合い、吟味する中で学びを深め合っていくことによさや関係性の育みを願うのであれば、授業者は自身を含めた子どもたち全員が、学級で出された発言の意図を正しく理解するために、質問をしたり、繰り返しを行ったりする必要がある。聞いたつもり、分かったつもりではなく、発言の真意を理解するために受け止める聞き方が定着することによってでしか、学級内が安心して発言できる場となることはないことが分かった。ここでは、もし下線部の発言が「他には？」と子どもたちの発言を切り離す言い方ではなく、「C2さんは～と言ってくれたけど、大事なおかあさんって本当？どこから

分かる？」等とつながりを考えるように聞いていたら、物語の最初の場面の記述から結び付けた発言が生まれたかもしれない。そして全体を通して読みを深めていく中で、C2 や、発言を付け足してくれた子どもたちの自己有用感を高めることができたかもしれない。

② 授業者の発言の明確さと子どもたちの学び

波線部のような、自身の発言の不明確さが、子どもたちの聞き合いを促すことができなかつた要因でもあつたらう。C1 の発言を捉え、「りっちゃんは何を考えていたのでしょうか？どこから分かりますか？」等と物語の記述を読みかえしながら考える時間をつくることで、新たな読みの発見や、C1 を補う発言を生み出すことにつながつたとも考えられる。

(2) 聞き分けと聞き分けの育成

C1:入らん / C2:入らんよ、ぞうが / C1:ほら、アリ入れたら入らん / C3:入るよ / C4:入る、2個入れたら入る / C5:入るよ
 T:え？入らない？ちょっとみんな前向いてください。入るよっていう人？ / C:数人挙手
 T:なんか入らないんじゃないかなって人？ / C:半数ほど挙手
 C1:白くまとアフリカぞうが出る。ねこ、犬、すずめ、うま、白くま、アフリカぞうだもん
 T:これね、実は表が足りなかったんだ

これは、子どもたちが登場人物を整理する際に生まれた発言である。ここでは、登場人物の数よりも少ない枠数の表を作成し、その表を載せたワークシートを子どもたちに配布した。そのことにより、登場人物を不足なく捉えている子どもたちからの発言（C1、C2）と、まだそこまでに至っていない子どもたちからの発言（C3、C5）を生み出し、全体で考えていくきっかけをつくつた。

ここでは実現できていないが、このような発言を捉え、それぞれの子どもの考えに聞きひたり、違いを聞き分けていく中で、読みを深めることができる場面であると考えため、子どもたちの姿から、適切な授業者の関わりがあることによっては可能であつた学びの姿を検討する。

【子どもたちの姿】

複数の登場人物を整理することができる子どもたち（C1、C2、C4、半数の子どもたち）と、登場人物を整理しきれていない子どもたち（C3、C5、数人の子どもたち）が学級に存在している。このような子どもたちが自分の状況を他者に伝える（「入る」「入らん」の単語レベル）ことで違いに気づき、他者の発言に耳を傾ける姿勢が生まれている。そして、C2のように、自分の考えを説明しようとする発言も生まれるだろう。しかし、子どもたちの発言が学級内で整理されていないため、生まれた違いに聞きひたり、聞き分けることが難しくなっている。

① 授業者のファシリテートと子どもたちの学び

ここでは、授業者が、「入る人は何を入れた？」と聞き返すことで、学級全体で他者の考えの意図に聞きひたり、自分との違いを聞き分ける学びが成立したかもしれない。そこで目についた挿絵から動物を捉えた子どもたちの発言が出たときには、C1のような子どもたちが、順を追って説明してくれるだろう。そして、C1の発言に対しても、「アリが足りないよ」や「ねこじゃなくてのらねこだよ」などと、本文を適切に読み、発言を聞き分けている子どもたちからの発言も生まれるかもしれない。

またこの際、どうすれば順を追ってとらえることができるかということについても話題に上がることが考えられる。その中で、挿絵だけで内容を把握しようとしていた子どもたちがいた場合も、挿絵だけでなく、本文を読むことで登場人物や内容の理解を進めることの大切さにも気づき、本文に目を向ける習慣もつけていくことができるだろう。授業者が、その授業でのポイントを抑え、子どもたちが発言への聞きひたり、聞き分けを行う場を整える必要がある。

V 本研究の成果と課題

本研究では、学び合いを通して自己有用感を高める授業を行うために必要な事柄として、以下のことが明らかになった。

- ① 対話が生まれるきっかけとなるずれを生じさせる学習課題や発問を行い、子どもたちが他者の発言を聞く姿勢を変化させること。
- ② 他者の発言に聞きひたり、その上で聞き分けていくことができるようにすること。その際、学習内容を深めるためのポイントを教材研究によって明らかにしておくこと。
- ③ 自分自身の成長や他者との学びによって得られたもの等を自覚できる振り返りを行うこと。

課題は、上で挙げた具体的な方法を検討することである。また、子どもたちの前で授業をするためには、目の前の子どもたちの姿を適切に捉え、よさや課題を発見していく力や、子どもたちに合う学び方が提供できるよう、教材を読み取る力やファシリテート力等を高めていく必要がある。子どもたち一人一人が各教科で目指されている力を身につけ、他者と共に学ぶ良さを実感できる授業を自身が行うためには、日々の実践の省察とその質が課題である。

引用参考文献

- 倉澤栄吉 (1989) 『倉澤栄吉国語教育全集 10 話しことばによる人間形成』, 角川書店
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015) 『生徒指導リーフ Leaf.18 「自尊心」?それとも、「自己有用感」?』
- 坂本泰造 (1994) 『名人への道 授業づくり』, 日本図書
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年度告示) 解説 総則編』
- 文部科学省 (2022) 『生徒指導提要』

中学校家庭科におけるPBISの基盤としての 生徒指導の3機能を活かした授業づくり

—不登校の未然防止の視点から—

名前 安田 夢月

I 研究の背景と目的

1 研究背景

今日の様々な学校課題の中の一つに「不登校」が挙げられる。文部科学省初等中等教育局児童生徒課が2021年に発表した「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によると、不登校児童生徒が年々増え続けていることが明らかである。不登校の要因としては、いじめや人間関係、学業不振、不適応などの学校に係る状況、親子関係や家庭内環境などの家庭に係る状況、生活リズムの流れやあそび、非行、無気力などの本人に係る状況が挙げられる。また、文部科学省国立教育政策研究所が2018年に発行した「生徒指導リーフ Leaf. 22 不登校の数を「継続数」と「新規数」で考える」によると、中学校の不登校数を2つに分けて把握する必要があることが指摘されている。それは、継続数（前年度も不登校であった児童生徒の数）と新規数（前年度は不登校ではなかった児童生徒の数）である。中学校の継続数では、不登校状態が解消する数は学年を追って増えることが明らかになっている。一方で、中学校の新規数では、不登校数の増加は特定学年の現象ではなく、中学校全体に見られる現象であることが明らかになっている。以上のような現状を踏まえ、文部科学省では「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」において、不登校が生じないような学校づくりや不登校児童生徒に対する早期支援の重要性を提示している。これらのことから、不登校の未然防止や初期対応に重点が置かれるようになっている現状が明らかになった。

2 課題の明確化

まず、総社市教育委員会（2015）において、栗原は、「不登校になる前のアプローチ」をしなければ、次々と新たな不登校が出てきて減ることはないとは指摘している。また、栗原（2019）は、生徒指導のあり方を「蓄積された客観的データを理論に照らし合わせて、チームで熟議によって判断し、ポジティブな介入によってポジティブな行動を増やす」方向の生徒指導へと変えていくこと、つまりPBISだと指摘している。

ここで、本研究において基盤となるPBISについて説明する。池島・松山（2014）によると、米国では近年学校全体で行う生徒指導システムとして、Positive Behavioral Interventions and Supports（肯定的な行動介入と支援、以下PBISと記す）の導入が進められている。PBISは、問題行動の減少、子ども本人の適応行動スキルの増加、そして子どもたちのQOL（Quality of Life）の向上を目指したもので、2002年の「No Left Child Behind（落ちこぼれ防止法）」の施行以来、広く全米で普及しつつある生徒指導システムの一つである（池島・松山、2014）。

次に、不登校の未然防止、教科指導と生徒指導の関連の必要性について整理する。不登校の未然防止について、吉井（2016）によると、不登校の一次予防（未然防止）の重要性は認識されながらも、一次予防として提示されていることは日常の教育活動そのものであり、一次予防という趣旨が不明確であるため、取り組みにくいと指摘されている。また、一次予防として何か対策を講じたとしても、まだ問題が顕在化していないので取り組みの効果があつたのかどうか分からないと指摘しており、不登校の未然防止の困難さが露見している。しかし、不登校の予防において重要なことは、「学級経営的側面からのアプローチ」や孤独感を癒やしてくれる「仲間（分身自己対象）」の存在、ズレを修復しようとする「調整（アジャストメント）」を行うことであると主張している。また、打越・島本（2020）によると、「不登校に陥りそうな子どもの心理は理解されにくい」ことが指摘されている。そのため、「心によりそう支援」は子どもに自信をつけるために、大変有効である。「心によりそう支援」とは、子ども理解

〈図 I-1〉 総社市のマルチレベルアプローチ



を通して人格の受容と共感的な姿勢、そしてそこから生み出される相手の心を支える支援が重要であり、子供のマイナス的な思考からコンプリメントしたりする「プラス思考提示」も支援となることが述べられていた。

教科指導と生徒指導の関連について、庭山(2020)によると、教師が生徒の授業参加行動を積極的に言語賞賛する行動支援を行うことで、生徒指導上の問題発生率が減少し、学級の平均授業参加率が増加することを教室内の行動観察によって明らかにしていた。さらに組織的に生徒の望ましい行動を伸ばす行動支援を行うことによって、相対的に問題行動が減少することを示していた。この研究における取組のみが生徒の授業参加行動を促したとは言えないと考えているが、生徒の授業参加行動を促す一つの手立てになっていると考える。また、言語称賛を意識的に行うことによって、生徒指導の3機能である自己存在感を与えたり、共感的な人間関係を育成したりすることにつながると考える。

文部科学省の生徒指導提要(改訂版)では、

学習指導において、児童生徒一人一人に対する理解(児童生徒理解)の深化を図った上で、安全・安心な学校・学級の風土を創り出す、児童生徒一人一人が自己存在感を感じられるようにする、教職員と児童生徒の信頼関係や児童生徒相互の人間関係づくりを進める、児童生徒の自己選択や自己決定を促すといった生徒指導の実践上の視点を生かすことにより、その充実を図っていくことが求められています(文部科学省、2022)。

ことを提示している。また、「発達支持的生徒指導」の考え方を生かす重要性についても提示しており、教科指導と生徒指導の関連を図る必要があることが明らかになった。

以上のような記述から、不登校の未然防止に困難さはあるが、「不登校になる前のアプローチ」が非常に重要であり、生徒たちが心を維持するための取り組みやかかわりが必要であると言える。また、不登校の未然防止や初期対応には、教科指導と生徒指導の関連を図ることが必要不可欠であり、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした授業づくりや学級経営が求められると考える。

3 研究の目的

本研究では、不登校の未然防止の視点から、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を開発し、その効果を検証することを目的とした。その際、教科指導と生徒指導の関連を図るためにはどうしたら良いのかについて検討する。1で述べたように、現在、不登校への対応として未然防止・初期対応が重視されているが、本研究においては、未然防止に重点を置いて考えることとする。その理由は、学校における実習段階において、不登校の初期対応を行うことは難しいからである。したがって、不登校の未然防止に重点を置いて、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を開発することによって、教科指導と生徒指導の関連を図った指導の実現を目指す。

II 1年次における実践

1. 実践のねらい

本実践では、不登校の未然防止の視点から、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を開発・実践し、その効果を検証することとする。

2. 実践の方法

まず、課題探求実習の最初の1週間において、中学校第1学年の8クラスの実態把握を行った。その実態把握は、家庭科の授業に限らず、他教科の授業における生徒の様子も含んでいる。また、授業の中での生徒指導という視点で、他教科の授業の観察を行った。それらの実態把握をもとに、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を開発・実践し、その効果の検証を行った。

3. 実践対象および実施年月日

実践対象は、中学校第1学年の8クラス(A~H組)の296名である。実施年月日は、2021年11月1日~2021年11月17日の10日間である。各クラスでの授業実施の詳細については〈表II-1〉に示す通りである。〈表II-1〉の見方について1年F組の3-①を例に説明すると、3は3時の授業を表し、①は3時の授業が1クラス目であることを表している。1年A組の網掛けしている部分については、7.(1)(ア)プロトコル分析の分析対象を示している。

〈表Ⅱ-1〉実践対象および実施年月日

クラス	実施日									
	11/1	11/2	11/4	11/5	11/8	11/9	11/10	11/11	11/15	11/17
1年A組		3-③							4-⑥	
1年B組			3-⑤			4-③				
1年C組				3-⑥				4-④		
1年D組		3-④			4-②					
1年E組	3-②							4-⑤		
1年F組	3-①				4-①					
1年G組							3-⑦			4-⑦
1年H組								3-⑧		4-⑧

4. 実態

(1) 実習校の実態

実習校は、岡山県西部に位置し、1学年約300人の大規模校である。学校教育目標を『感謝の気持ちを忘れず、未来を生きぬく人間力と学力を合わせもつ生徒の育成』と掲げ、総社市教育委員会の「だれもが行きたくなる学校づくり」に取り組んでいる。「だれもが行きたくなる学校づくり」は「第一に、不登校対策事業としてスタートはしたが、不登校という行動に焦点化していない。第二に、不登校対策の事業であるにもかかわらず、不登校や不登校傾向にある一部の児童・生徒のみを対象としていない。第三に、世界に出しても恥ずかしくない実践である。第四に、「連携が生んだ実践」である点である。」といった4つの特徴がある。そのため、保こ幼小中高の連携がなされ、大規模校ながら非常に落ち着いている。また、協同学習を積極的に取り入れている。

(2) 生徒の実態

様々な授業観察を通して、生徒たちからのポジティブな言動や、間違いを恐れず、積極的に発言する姿勢が観られた。また、生徒たち自身で確認し共に助け合える様子も観られた。

家庭科の側面から見ると、生徒たちの中には、生活経験が少なく、自分で衣服を選ぶことに対する意識が低い者が見られる。そのため、衣服の選択に対して個人差が生じている。また、衣生活に対する成功体験や失敗経験がほとんどなく、自分事として考えることが難しい現状がある。

5. 題材の概要

題材：衣服の選択と手入れ（『新しい技術・家庭 家庭分野 自立と共生を目指して』、東京書籍）

小題材	時間	目的・目標、学習活動
衣服の働き	①	○衣服の働きについて理解する。 ○自分の衣生活について問題点を見つける。
目的に応じた着用と個性を生かす服装	②	○目的に応じた着方を踏まえ、自分らしい着方を工夫する。 ・パーソナルカラー
衣服の選択	③ ④	○衣服の適切な選択に必要な情報について理解する。 ○衣服の適切な選択について考え、課題を解決する。
衣服手入れ	⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	○既制服の表示の意味について理解する。 ○衣服の素材や汚れ方に応じた手入れについて理解し、適切にできる。 ○衣服の状態に合わせた手入れの必要性について理解する。 ○取り扱い表示を参考にして、適切な手入れの方法を選択できる。 ○取り扱い表示を参考にして、正しい方法で洗濯ができる。 ・洗濯の仕方（洗剤の種類・働き・洗濯機による洗濯・手洗い・ドライクリーニング） ・繊維の種類の実験・洗濯、洗剤の実験・しみ抜き、アイロンかけ
衣服の計画的な活用	⑩	○日本の衣文化を理解し、継承の大切さに気付くことができる。 ○和服と洋服の構成や着方の違いについて理解する。

本実践では、全10時間のうちの3時、4時である「衣服の選択」を扱うこととする。

そこで、衣服の情報や着用する人の情報など、衣服の適切な選択に必要な情報について理解し、課題を解決する

ことができるようにする。また、自分の衣服を振り返り、生活を工夫・創造することができるようにする。

6. 生徒指導の3機能を活かした衣生活領域の授業開発

4 (2) で挙げたように「生徒たちの中には、生活経験が少なく、自分で衣服を選ぶことに対する意識が低い者が見られる。そのため、衣服の選択に対して個人差が生じている。また、衣生活に対する成功体験や失敗経験がほとんどなく、自分事として考えることが難しい現状がある。」このことから、まず、3、4時の2時間において以下のような課題を設定し、授業の中で実際に衣服を選択する体験ができるようにした。

【課題】

私 (安田夢月) は、来年の春から、先生になる。そこで、先生になって着るためのブラウスを姉にもらった。しかし… “どうやら大きすぎて、すぐには着ることができない…”

大きすぎる衣服をすぐに着ることができないため、取り急ぎ、店舗・通信販売にて4枚のブラウスを準備しようとしたものの、どれが自分に適しているのか決められない。

私 (安田夢月) が、来年の春から学校で手持ちのスーツと組み合わせて着る場合を想定すると、あなたたちなら、どの衣服が適していると考えますか？

3時においては、課題を解決するための準備として、4枚のブラウスの中から、個人で1枚のブラウスを選択するために必要な情報をマトリックス表にまとめる。ここでは、家庭科のねらいを達成するために、家庭科で学習すべき知識の獲得を目指す。また、課題の対象を「安田 (教師)」にすることで、前時までに学んでいる「目的に応じた着用と個性を生かす服装」についても考えることができるようにする。具体的には、実際に安田 (教師) が4枚のブラウスをそれぞれ着用している写真を提示することによって、生徒たちが「目的に応じた着用」や「個性を生かす服装」をイメージして学習することができるように促した。

生徒指導の3機能に留意し、学習指導における生徒指導の関連を図るために、本実践の学習指導案には「生徒指導」の項目を設け、生徒の学習活動に対する生徒指導の3機能を明記した。

4時においては、3時で学習した衣服の適切な選択に必要な情報を活用して、課題を解決する。ここでは、家庭科のねらいを達成するために、前時までに学んだことを活用して課題を解決することを目指す。生徒指導の3機能に留意し、学習指導における生徒指導の関連を図るために、個人ワーク、グループワーク、クラスでの共有、個人ワークの流れで課題について考え、解決することができるようにする。3時の本時案同様、4時の本時案においても生徒の学習活動に対する生徒指導の3機能を明記した。

7. 実践の分析および考察

(1) 質的分析

(ア) プロトコル分析、(イ) ワークシートの分析を行った。(ア) プロトコル分析では、3時、4時で1つの内容が完結するように計画しているため、3時、4時の撮影データが存在するA組を対象とし、家庭科のねらいと生徒指導の3機能に該当する具体的なやり取りをもとに本実践での成果や課題を説明する。(イ) ワークシートの分析では、2021年1学期(7月実施)・2学期(12月実施)におけるASSESSの結果から、要学習支援・要対人支援・生活満足感支援に該当する生徒を対象とし、実践した授業のワークシートの記述を、評価基準(A+・A・B+・B・C)をもとに整理する。また、対象の生徒のASSESSの結果別の振り返りの変化、振り返り評価別のASSESSの変化を分析する。

(2) 考察

以上のような質的分析の結果から、家庭科のねらいにおいては、3、4時を通してある程度達成できたと言える。しかし、3時で教師主体のまとめになってしまったことは、改善する必要がある。また、生徒指導の3機能においても、3時で教師が授業を進めていく側面が大きかったため、改善する必要がある。それらを踏まえ、生徒主体の授業やまとめにしていくために、ICT活用の可能性を見出した。1年次における実践では衣生活領域10時間のうちの3、4時の授業に位置していたが、2年次における実践(後述)では既習事項を活用した発展的な授業に位置している。そのため、ICTを活用することによって書く作業を削減し、グループワークの時間や生徒主体のまとめの時間を確保することにつなげる。

本実践では、教科指導と生徒指導の関連についてワークシートの振り返り評価とASSESSの結果を用いて分析を行った。しかし、ASSESSの結果は2021年1学期(7月実施)・2学期(12月実施)のものであり、授業直前直後に実施されたものではないため、本実践が直接関係しているとは言い難い。そのため、授業直前直後に行うアンケー

トの心理尺度を検討する必要がある。本実践が生徒たちにどのようにかかわってくるのか、未然防止の視点を踏まえた本実践の評価・改善を図ることができるようにする。

Ⅲ 2年次における実践

1. 心理尺度の検討

1年次における実践において、授業直前直後に行うアンケートの心理尺度を検討する必要があることが明らかになった。そこで、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2022）の「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究（令和元年度調査）」中間報告書（以下、中間報告書と記す）の生徒用調査票を使用し、アンケート項目一つ一つで実践前後の変化を分析する。中間報告書における「学校指導体制調査研究」は、いじめをはじめ、児童生徒の複雑・多様化した生徒指導上の諸課題の改善にとどまらず、児童生徒の包括的な向社会性を育むことを可能とする実効的な学校の指導体制の諸特性を検討することを目的に企画・実施しており、生徒指導に関してより効果的、実効的な学校の指導体制づくり、いわゆる、生徒指導体制の整備・構築のための要点を明らかにすることに特に焦点が当てられている。

そのため、中間報告書のアンケートを使用することで、本実践が生徒指導の側面でのどのような効果を得られるのかについて検証することとする。アンケートの実施方法は、クロームブックのGoogle フォームを活用する。実施時期は、事前アンケートを本実践の前の授業（3時）に、事後アンケートを本実践終了時（5時）に行う。

2. 指導と評価の計画（全20時間）

2年次における実践は、非常勤講師での勤務校において、担当の家庭科教師が年間計画を立てている中に発展の授業（5時、6時）として位置づけて行った。そのため、本実践の評価は、家庭科の知識の獲得をみるのではなく、「衣服の適切な選択に必要な情報を活用し、課題を解決しているか」についてワークシートの記述からみることとする。

3. 実践のねらい

本実践では、1年次における実践で行った授業の改善を図ったものを実践し、その効果を検証することとする。

4. 実践の方法

まず、本実践の直前の授業を観察し、実態把握を行った。クラスによって授業の進度は異なるが、衣服の選択については学習している状況である。また、授業の内容は1年次における実践と同じだが、本実践は既習事項を活用した学習活動となっている。

実態把握をもとに、昨年開発したPBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を改善し、実践とその効果の検証を行った。

5. 実践対象および実施年月日

実践対象は、中学校第2学年の6クラス（A～F組）の200名である。実施年月日は、2022年9月28日～2022年10月7日の4日間である。各クラスでの授業実施の詳細については〈表Ⅲ-2〉に示す通りである。〈表Ⅲ-2〉の見方について2年B組の5-①を例に説明すると、5は5時の授業を表し、①は5時の授業が1クラス目であることを表している。2年E組の網掛けしている部分については、8. (1)プロトコル分析の分析対象を示している。

〈表Ⅲ-2〉 実践対象および実施年月日

クラス	実施日			
	9/28	9/30	10/5	10/7
2年A組		5-⑥		6-⑥
2年B組	5-①		6-②	
2年C組	5-③		6-③	
2年D組	5-②		6-①	
2年E組		5-④		6-④
2年F組		5-⑤		6-⑤

6. 実態

(1) 実践校の実態

実践校は、岡山県中心部に位置し、1 学年約 200 人の学校である。学校教育目標を『自分に誇りを持ち、他者を尊重する心豊かな生徒の育成』と掲げ、教育重点目標の中には「(1)自己指導力を育成する生徒指導に努める。(2)学力の向上と自尊感情の涵養につながる学習指導を目指して、授業改善に取り組む。」ことが挙げられている。

(2) 生徒の実態

授業観察を通して、クラスによって雰囲気が大きく異なり、非常に元気の良い生徒や姿勢が崩れがちな生徒と様々であった。また、教師からの発問に対して積極的に発言する生徒が各クラスに数名ずつおり、彼らとともに授業を進めている様子が窺われた。事前アンケートを取った際には、ICT を活用することに慣れていることが伺えた。

家庭科の側面から見ると、生徒たちの中には、生活経験が少なく、自分で衣服を選ぶことに対する意識が低い者が見られる。そのため、衣服の選択に対して個人差が生じている。また、衣生活に対する成功体験や失敗経験がほとんどなく、自分事として考えることが難しい現状がある。

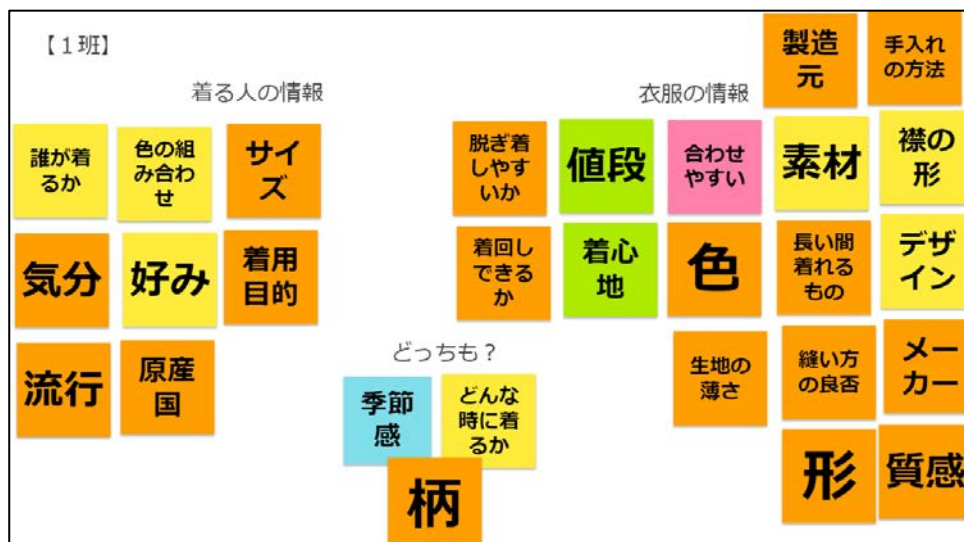
7. 生徒指導の3機能を活かした衣生活領域の授業開発の改善と実践

2 年次における実践は、既習事項を活用した発展的な授業に位置しているため、ICT を活用することによって書く作業を削減し、グループワークの時間や生徒主体のまとめの時間を確保することにつながる。

5 時では、まず、学習活動 2「衣服の適切な選択に必要な情報を整理する」において、衣服の適切な選択に必要な情報をグループごとにクロームブックの jamboard (以下、jamboard と記す) で挙げていくこととした。その後、グループごとに jamboard で挙げた情報を「衣服の情報」と「着用する人の情報」で整理する。次に、学習活動 3「本時のまとめをする」において、グループごとに 2 つの視点で整理した情報について発表し合うことで、生徒主体のまとめになるように促す。その際、jamboard で分かりやすく整理できているグループのものを 1 つ取り上げ、それに各グループで考えたものを付け足していき、クラスで 1 つの jamboard を作成することとした (図Ⅲ-1)。5 時の 1~3 クラス目においては、各グループで整理したものをそれぞれ発表していったが、5 時の 4~6 クラス目において分かりやすく整理できているグループのものに各グループで考えたものを付け足していくことで、生徒主体のまとめとなったと考える。

生徒指導の 3 機能としては、既習事項の活用ということから、学習活動 2「グループの中で役割分担 (司会、発表、書記) をし、一人一人が参加するように促す。(自己存在感を与える)」ことができるようにした。

〈図Ⅲ-1〉 E 組でまとめた jamboard



6 時では、ワークシートへの記述をクロームブックのドキュメント (以下、ドキュメントと記す) で行い、グループワークの時間を確保した。学習活動 2 (4)「グループの中で 1 枚のブラウスを選択して、ワークシート (紙) に記入する」では、6 時 1 クラス目においてグループの中で 1 枚のブラウスを選択して、ワークシート (jamboard) に記入することにしてはいたが、グループごとの意見を同時に見ることができなかったため、紙媒体を使用してのまとめとした。そうすることで、生徒一人一人がそれぞれグループの意見を踏まえて、自身にどのような自己決定が起こっているのかについて考えることにつながったと考える。

〈図III-4〉 E組のグループ発表のワークシート

<p>2E 1班</p> <p>【選んだ番号】 4番</p> <p>【選んだ理由】 価格をかなり抑えられるし、カッターブラウスに似ているため着心地も悪くないと思うから。</p>	<p>4班</p> <p>【選んだ番号】 ②</p> <p>【選んだ理由】 他のブラウスと比べて②は首元がスッキリしていて、サイズ的にもヒョウリで色もカラフルで個性が出ているからいいと思った。素材も良くてニットだから動きやすい服。</p>	<p>7班</p> <p>【選んだ番号】 1番</p> <p>【選んだ理由】 縫い方が良く、値段もちょうど良いから。サイズも他のと比べて大きいけど、小さい分りは良いから。</p>
<p>3班</p> <p>【選んだ番号】 3</p> <p>【選んだ理由】 背が人見える。動きやすい。派手じゃない。</p>	<p>5班</p> <p>【選んだ番号】 1</p> <p>【選んだ理由】 木口紙の吸い取り、そこ動きやすい。動きやすいから。木口紙。これいいから。長く着られる。</p>	<p>8班</p> <p>【選んだ番号】 1</p> <p>【選んだ理由】 ゆとりがある。縫い方がきれい。ジャケットに合う(色が合うから)学校に合っている。</p>
<p>3班</p> <p>【選んだ番号】 3</p> <p>【選んだ理由】 ・値段が安い。 ・サイズ ・好みの色に近い。 ・ユニフォームでも買える 着心地が良い。</p>	<p>9班</p> <p>【選んだ番号】 ①</p> <p>【選んだ理由】 腕の上げ下げしやすい。 →黒板書きやすい 上着あてもなくてもいい。 ぬい方が良い。</p>	

8. 実践の分析および考察

(1) プロトコル分析、(2) アンケート結果の分析を行った。(1) プロトコル分析では、教師の意図に沿ってスムーズに授業を展開できたE組を対象とし、家庭科のねらいと生徒指導の3機能に該当する具体的なやり取りをもとに本実践での成果や課題を説明する。

(2) アンケート結果の分析では、中間報告書の「表10 生徒指導を通して育まれる社会的な資質や態度、行動を想定した質問項目」から、「学習への意欲：Q01 (ウ) (エ) (オ) (カ)」「自己有用感：Q02 (ア) (イ) (ウ)」の2項目を取り上げる。そして、その2項目の学年全体の結果、クラスごとの結果の平均得点を事前と事後でそれぞれ比較する。「学習への意欲：Q01 (ウ) (エ) (オ) (カ)」の間隔尺度として「当てはまる」(4点)、「まあ当てはまる」(3点)、「あまり当てはまらない」(2点)、「当てはまらない」(1点)にそれぞれ4点から1点の値の割当てを行った(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター、2022)。「自己有用感：Q02 (ア) (イ) (ウ)」の間隔尺度は「よくあった」(4点)、「少しあった」(3点)、「あまりなかった」(2点)、「まったくなかった」(1点)にそれぞれ割当てを行った。有意水準は5%とし、T検定を行った。

分析対象は、事前と事後のアンケートの両方に回答のあった155名である。

(3) 考察

① 家庭科の課題解決のために

2年次における実践は発展的な内容に位置していたため、必須ではなかった。しかし、1年次における実践での改善を踏まえた実践を行ったことによって、以下のような成果と課題が得られた。

まず、成果についてである。5時では、衣服の適切な選択に必要な情報を分かりやすく整理しているグループのjamboardをベースに各グループで考えたものを付け足していくことで、既習事項を再確認し、クラスで1枚のjamboardを作成することができた。6時では、各グループが2つ以上の理由を踏まえてブラウスを選択し、それを発表している様子が見られ、衣服の適切な選択に必要な情報を活用していた。また、6時の振り返りでは、2つの視点で記述するように伝えたことで、生徒一人一人が自己決定を見直し、他者の意見を聞いて自分が選んだブラウスの良さがさらに見つかったり、他者の意見に共感や納得したり、他者の意見を聞いた上で自分の意見を大切にしたりなど、5時までの授業と本時を結び付けて考えたり、自分の衣服の選択を振り返り、生活を工夫・創造したりする様子が見られた。

以上のことから、家庭科で獲得した知識を活用し、生徒同士で「教師に適している衣服を選択する」という共通の衣生活の課題を解決することにつながったと考える。今回は、対象を「生徒自身」ではなく「教師」とすることで、グループ内やクラス全体での話し合いを活性化させることができたと考える。今後は、対象を「生徒自身」に

シフトし、自分の衣服の選択を振り返り、生活を工夫・創造し、実践することにつなげたいと考える。

次に、課題についてである。最初の3クラスでは、クラスで作成したjamboardと教科書、前回までのワークシートを活用して授業を展開した。その結果、既制服の表示や手入れの仕方に関する情報の記載部分が小さかったこともあるのか、それらを踏まえて考えているグループがほとんど見られなかった。そのため、最後の3クラスでは、4枚のブラウスそれぞれの表示を拡大した資料を配布し、考えられるように促した。その結果、衣服の適切な選択には既制服の表示や手入れの仕方も重要であると気づいた生徒が多く見られた。

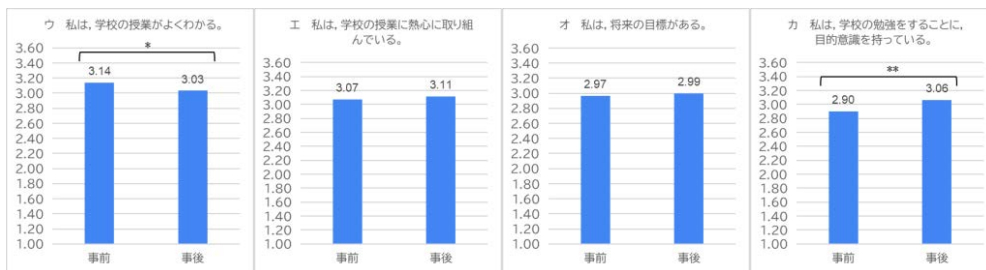
以上のことから、必要な情報をきちんと提示し、多様な視点から考えられるように支援することも重要であることが明らかになった。

② 生徒指導の3機能の視点から

〈図Ⅲ-6〉「学習への意欲」に対する学年全体の結果の得点の比較 (155名)

* : $p < 0.1$

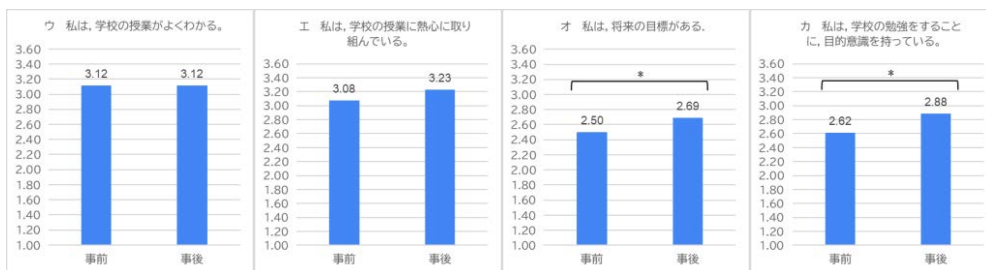
** : $p < 0.05$



〈図Ⅲ-10〉「学習への意欲」に対するクラス別の結果の得点の比較 (D組 : 26名)

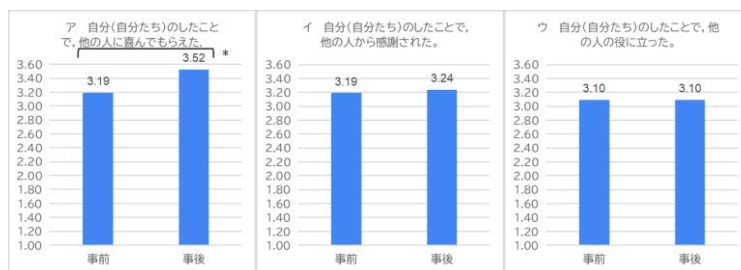
* : $p < 0.1$

** : $p < 0.1$



〈図Ⅲ-15〉「自己有用感」に対するクラス別の結果の得点の比較 (B組 : 21名)

* : $p < 0.1$

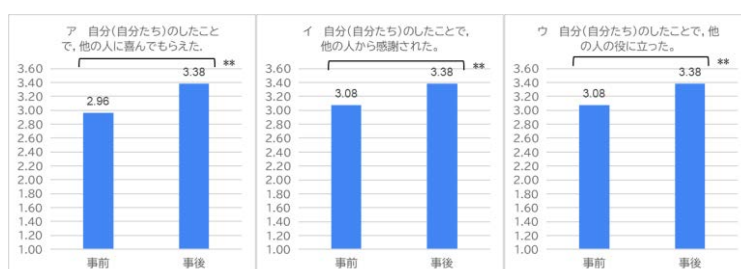


〈図Ⅲ-17〉「自己有用感」に対するクラス別の結果の得点の比較 (D組 : 26名)

** : $p < 0.05$

** : $p < 0.05$

** : $p < 0.05$



学習への意欲について、学年全体の結果の得点を授業実践の事前・事後で比較した結果、「ウ 私は、学校の授業がよくわかる」の事前では3.14(SD 0.80)、事後では3.03(SD 0.78)であり、事前の方が有意に高い向が見られた($p < 0.1$)。一方で、学年全体の結果の得点を授業実践の事前・事後で比較した結果、「カ 私は、学校の勉強をすることに、目的意識を持っている」において、事後の方が有意に得点が高かった。また、クラス別で見たところ、D組の結果の得点を授業実践の事前・事後で比較した結果、「オ 私は、将来の目標がある」「カ 私は、学校の勉強をすることに、目的意識を持っている」の2項目において、事後の方が有意に高い傾向が見られた。

自己有用感について、学年全体の結果の得点を授業実践の事前・事後で比較したところ、どの項目も有意差が見られなかった。しかし、クラス別で見たところ、A組の結果の得点を授業実践の事前・事後で比較した結果、「ウ 自分(自分たち)のしたことで、他の人の役に立った」において、事後の方が有意に高い傾向が見られた。また、B組の結果の得点を授業実践の事前・事後で比較した結果、「ア 自分(自分たち)のしたことで、他の人に喜んでもらえた」において、事後の方が有意に高い傾向が見られた。さらに、D組の結果の得点を授業実践の事前・事後で比較した結果、「ア 自分(自分たち)のしたことで、他の人に喜んでもらえた」「イ 自分(自分たち)のしたことで、他の人から感謝された」「ウ 自分(自分たち)のしたことで、他の人の役に立った」の3項目において、事後の方が有意に得点が高かった。D組の自己有用感が高くなった要因の一つとして、グループの中で役割分担(司会、発表、書記)をし、一人一人が参加するように促したことで、グループワークが主体的に展開されていたことが挙げられると考える。

以上のことから、本実践を行ったことによって成果が得られたクラスもあったことが分かった。D組においては「学習への意欲」「自己有用感」とともに事後に有意な差が見られたため、本実践が効果があった可能性を示唆していると考えられる。一方で、成果が得られなかったクラスもあったため、改善の余地があると考えられる。

IV まとめ

1. 2年間の総括

(1) 研究の概要について

本研究では、不登校の未然防止の視点から、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を開発し、その効果を検証することを目的とした。1年次における実践では実習校において開発した授業を実践し、3時4時の2時間を通して家庭科のねらいをある程度達成できた。しかし、家庭科の知識獲得を目指す3時の授業で教師主体の授業になってしまったことについては、課題があった。また、授業直前直後に行うアンケートの心理尺度を検討する必要がある。そのため、2年次における実践では、非常勤講師での勤務校において授業直前直後のアンケートを実施し、改善を図った授業を実践したことで家庭科のねらい、生徒指導の3機能ともに成果が得られた。

(2) 教科指導と生徒指導の関連について

第1章において前述したように、文部科学省の生徒指導提要(改訂版)では、学習指導において生徒指導の実践上の視点を生かすことにより、その充実を図っていくことが求められていることや「発達支持的生徒指導」の考え方を生かす重要性を提示している。

本研究では、家庭科における先行研究が少ないことや実技教科である家庭科ではいろんな生徒が自己表現しやすいこと、家庭科の目的と生徒指導の目的から、家庭科と生徒指導が密接にかかわっていると看做すことから、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を開発し、その効果を検証することを目的として研究を進めた。その結果、家庭科のねらい、生徒指導の3機能ともに成果が得られた。生徒指導の3機能の効果について教師側の視点から考察すると、生徒の見方や発言の捉え方、受け答えなどの生徒への接し方が変化するのはないかと考える。また、教科指導の視点だけではなく生徒指導の視点を持つことにより、多面的に捉えながら授業を進められることも考えられる。そのため、家庭科の他の授業や他教科においても生徒指導の3機能を活かした授業を行っていく必要があると考える。

2. 今後の課題

(1) 教科指導の側面について

今後の課題は、2点挙げられる。1点目について、今回は課題設定の対象を「教師」としたが、最終的には対象を「生徒自身」とし、自分の衣服の選択を振り返り、生活を工夫・創造し、実践することにつなげる必要がある。しかし、最初から「生徒自身」にすべきか、「教師」から「生徒自身」に対象をシフトしていくべきかについては、

学級によって異なってくると考える。なぜなら、しっかり個性を認め合える学級であれば前者でも可能だが、そうでなければ後者の方が良いと考えるからだ。このことから、学級経営をはじめとして、家庭科の他の授業や他教科においても生徒指導の3機能を活かした授業を行っていく必要があると考える。

2点目について、学びの際のグループ編成のあり方を考えることも重要であると考え。主体的で対話的な学びは、生徒指導の3機能である共感的な人間関係の育成と重なり合うため、学習指導と生徒指導の両面からグループを編成することは有効であると考え。その際、授業中に見取りからグループを考えたり、アセスなどの客観的なデータからグループを考えたりするなど、授業のねらいを達成するための手段として有効に活用できるのではないかと考える。

(2) 生徒指導の側面について

同じ題材の授業を2校で実践し、生徒の学びの姿には違いが見られた。要因はいくつか考えられるが、その1つとして、指導者（安田）の工夫改善の成果が考えられる。また、両校の生徒のこれまでの学びの違いも影響してくる可能性が考えられる。そのため、生徒指導の3機能を活かした授業を進める上で、必要となるポイントが明らかになれば、他教科への汎用性が高まり、学校全体での取り組みにつながる視点を得られると考える。

本研究では、PBISの基盤としての生徒指導の3機能を活かした家庭科の授業を開発し、その効果の検証を行ったため、他教科への汎用性や学校全体での取り組みにつながる視点について検討していきたい。

【参考・引用文献】

- ・ 文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2021、「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」、p.1、p.3、pp.64-94
- ・ 文部科学省国立教育政策研究所、2018、「生徒指導リーフ Leaf.22 不登校の数を「継続数」と「新規数」で考える」
- ・ 文部科学省、2019、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」
- ・ 総社市教育委員会、2015、「だれもが行きたくなる学校づくり入門」
- ・ 栗原慎二、2019、『ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！ PBIS 実践マニュアル&実践集』、ほんの森出版株式会社
- ・ 池島徳大・松山康成、2014、「学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討—“PBIS プログラム”を活用した開発的生徒指導実践—」、『奈良教育大学教職大学院研究紀要』、pp.21-29
- ・ 吉井健治、2016、「不登校の予防のための子ども理解と支援」、『鳴門教育大学学校教育研究紀要』31巻、pp.127-134
- ・ 打越正貴・島本晃宏、2020、「不登校の未然防止に関する実践的研究—中学3年生徒Bへの心によりそう支援を通して—」、『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』69号、pp.395-414
- ・ 庭山和貴、2020、「中学校における教師の言語称賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果—学年規模のポジティブな行動支援による問題行動予防—」、『教育心理学研究』、pp.79-93
- ・ 文部科学省、2022、「生徒指導提要」、pp.14-15、p.41
- ・ 阿部睦子他5名、2006、「中学生にみる家庭科学習に対する意識」、『日本家庭科教育学会誌』第49巻第1号、pp.3-10
- ・ 佐藤園、2015、「家庭科授業構成研究」、『家政教育社』、p.92
- ・ 正岡さち他3名、2018、「中学校家庭科住生活領域におけるICT活用の現状と課題」、『日本家政学会70回大会一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集』
- ・ 鄭曉静他7名、2018、「教員養成課程におけるICTを活用した中学校家庭科の授業実践」、『日本家政学会70回大会一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集』
- ・ 文部科学省、2017、「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 技術・家庭編」
- ・ 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター、2022、「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究(令和元年度調査) 中間報告書」
- ・ 水本篤・竹内 理、2011、「効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために—」、『2010年度部会報告論集「より良い外国語教育のための方法」』、pp.47-73

図画工作科における絵画指導の授業デザイン

-表現活動におけるの動機づけの工夫-

氏名 山下 優作

I. 課題設定

1. 本研究の背景

今日の社会ではグローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、予測が困難な時代となっている。こうした中で、学校教育の在り方なども変化すると予測が示され「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することがより一層求められている。こうした、現代社会の影響を加味した授業改善や、主体的な学習を推進する方向性は、教育全般において重要視されており、それはもちろん美術教育においても、また図画工作科という教科にも深く関連していると言える。

では、そもそも図画工作科という教科はどのような教科としての意義があるのかについて振り返ってみると、単に芸術性を求めるものだけではなく、こうした変化する社会の中でも人間が生きていくためにも欠くことのできない重要な感性や創造性を養うものであり、それらを授業内での自己表現等を通して学んでいく教科であると言える。

これらは小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 図画工作編（2018）における図画工作科の目標の一つである「つくり出す喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う」とも一致している。

そして、こういった感性を養っていくために必要なことは「主体的・対話的で深い学び」にも示されているように一方的な教師からの指導ではなく、児童がそれぞれに主体的に向き合う中で培われていくものであると考える。また、神林（2018）は『「見て見えず、聴いて聞こえず」という言葉があるが、漠然とわたしの周りを眺めてみても何も美しいものは見えてこない。美しいものとはわれわれが「発見」しなければならないものであり、その発見の喜び、それが美的な感動なのである。』と述べており、このことから児童自身がまずは制作したいといった気持ちや、これは何だろうと関心を抱くこと、すなわち児童自身が直感的・主観的に活動に向き合えるようにすることが、教科の目標である感性や創造性を養うことにも繋がると言える。だからこそ、こういった主体性などを引き起こすために、どのように動機づけをおこない、児童の心や興味を引き付けられるかが特に重要であると考えた。

よって、本研究では、児童が絵に表す活動を通して、如何に動機づけを工夫すれば制作をする上での意欲を引き出せるのかを検証し、その結果、児童が主体的に本来備わっている資質・能力を一層伸ばすことができるようにしたいという思いから、本研究主題を設定した。

2. なぜ絵画指導の授業デザインに着目したか

最初の理由としては、筆者の周りにはいる人たちに美術や、図画工作の授業についての記憶を振り返ってもらった際の出来事が大きく関わっている。その際に最も多く見られた反応として「絵が苦手だから美術は得意じゃなかった。」「絵が上手く描けないから大変だった。」というような意見だった。

これらの反応を受けて、図画工作科や美術においては、当然、絵画領域以外の分野があるにもかかわらず、なぜこれほどまでに得意不得意の偏りがあるのかということに着目した。

そこで、実習においてこれらの疑問を踏まえ図画・工作それぞれに対する意識調査をすることとした。詳細については、後述するアンケート結果で明らかとなったが、結果として工作よりも図画に苦手意識を持っている児童が多いということが分かった。以上のことより、特に図画工作科における絵画指導の授業デザインに着目し、動機づけの工夫について検証することを通して図画に苦手意識を持った児童が少しでも作品制作に意欲的に取り組めるようになる方法を探ろうと考えた。

II. 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究の目的は、動機づけの工夫を検証し明らかにしていくことで、児童が本来もっている表現の欲求を満足させ、夢中になって造形活動に取り組めるようにすることである。

2. 動機づけを行う意義

学習への動機づけを行う意義として鹿毛（2018）は「心理学的な知見に照らしても、学習動機づけが学習成果を予測することは一貫して明らかにされており、知識や技能の獲得、思考や表現といった活動の基盤としての学習動機づけの重要性については論を俟たない」と述べており、図画工作科という表現活動を中心とした教科においても動機づけは一定の意義があるものと考えられる。

こうした動機づけの結果として、主体的に自分の表したいものや内面に抱えた思いなどを表現しやすくすることは、けして技術面の上手い下手だけに捉われることなく、芸術本来の良さに気づけることや、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編（2018）の教科目標である「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質能力」の育成にも繋がっていくものであると考えられる。

では、実際にどのような方法でそれら動機づけの工夫を検討し、児童にとっての表現活動における意欲を引き出すことができるのかを、2つの検証方法を中心に分析を行う。

3. 研究の方法

(1) アンケートを基にした現場での検証

実習において、筆者自身が作成したアンケート用紙を用いて調査を行い、それらの結果を踏まえ、どのような工夫を授業内で取り入れることができるかを検討する（表1）

表1 アンケート検証の手順

- | |
|--|
| <p>① 児童の実態を把握するためにアンケートを行う。
これにより、どういったことが図画工作科の授業の中で制作の意欲に繋がっているのか、また図画工作科を苦手としている児童にとって、どのような要因が制作意欲の妨げとなっているのかを認識する。
またアンケートでは、図画工作科全体ではなく、図画、工作、の分野に分けた質問を行う。</p> <p>② アンケートの結果を分析し対策を検討する。
図画・工作においてどのようなところが楽しいか
図画・工作においてどのようなところが苦手か
についての児童の回答を分析し、判明したことを基にして対策を検討する。</p> <p>③ 検討した対策を、授業内に取り入れて実践を行う。
検討した対策などを踏まえて実践を行うことで、それらの意識や対策は有効であったかなどを振り返ることができる考える。</p> |
|--|

(2) 筆者自身の制作体験を基にした検証

2年次は、筆者自身が複数のテーマの作品制作を通して、意欲を高めるための動機づけの工夫としてどのような要素が重要であると思われるかについて分析する。また、同時に自身の教科における専門性を高めることも目指したい。

Ⅲ. アンケートを基にした現場での検証

1. 図画工作科アンケート調査とその考察

筆者は、前述した研究の方法に従ってまず初めにアンケートを実施した。以下は、アンケート結果についてと、それらを踏まえた流れを記述する。

(1) アンケートの結果と特徴

アンケート対象 中庄小学校 第5学年 A～Eクラス (計5クラス)

調査人数 141人

A組 27 B組 28 C組 28 D組 31 E組 27

表2 設問別回答結果

1. あなたは <u>図画</u> についてどう考えていますか？(あてはまるところに○をつけてください。)	
①とても好き	48人
②好き	43人
③普通	32人
④あまり好きではない	13人
⑤好きではない	5人
2. あなたは <u>工作</u> についてどう考えていますか？(あてはまるところに○をつけてください。)	
①とても好き	86人
②好き	27人
③普通	16人
④あまり好きではない	11人
⑤好きではない	1人

【設問別の回答結果から分かったこと】

- ・各クラスで細かい変化はあったものの、概ね同じような傾向だった。
- ・工作がとても好き、好きと答えた人数が『113』に対し、図画は『81』
工作があまり好きでない、好きでないと答えた人数が『12』に対し、図画は『18』
→図画の方がどちらかと言えば苦手である児童が多い傾向がみられた。

こういった結果を踏まえて、図画工作科という教科内で、工作よりも図画の分野において苦手意識を持っている児童が多いということがうかがえる。

よって改めて、本研究では、図画工作科全体における動機づけの工夫を研究するのではなく、特に、図画(絵画指導)の授業に着目して、研究を行うこととした。

表3 自由記述欄の特徴

<p>授業を実施したクラスのアンケートに着目して、「図画のどのようなところが楽しいか」、それとも「図画のどのようなところが苦手なのか」について、どのような自由記述があったのかを抜粋する。</p> <p><図画のどのようなところが楽しいかについての記述例></p> <ul style="list-style-type: none"> ●図画は、絵を描くことや、色ぬりなど、とても楽しくて得意なことを発揮できるから好きです。 ●図画は、絵を描くのはちょっと苦手だけど、自分が良いと思った絵は良いと思うから。 ●図画は、色々好きなキャラクターや、お気に入りの物などを自由に描いたりできるから楽しいです。 ●図画は絵の具を使ってかいたりするところが楽しいからです。 ●図工で新しい技を習ってやっていると、上手くなって楽しいから。
--

- 色を自分で作ったりして、かわいい色が出来ると嬉しいからです。
- 図画が楽しい理由は、人と見せ合うことや、絵とかを見てこの人の色使いは、良いなとかを見つけるのが楽しいから。

<図画のどのようなところが苦手なのかについての記述例>

- どういう絵を描こうか、想像して上手く描けないところが苦手だからです。
- 絵を描くのは好きけど、その前のどうゆう絵を描くか考えるのがあまり好きではないからです。
- 図画は、動物などしかあまりうまく描けないし、人はあまり好きじゃないので少し苦手です。
- 描いたものが修正できないこと
- 自分は絵を描くことが苦手だから、図画はあまり得意ではありません。

(2) 自由記述欄を踏まえての対策の検討

自由記述では、図画のどのようなところが楽しいのか、また苦手なのかを具体的な例と共に把握することができた。そこで、今回は苦手な理由として最も挙げられていた「どういう絵か想像して描くことや、そもそも何を描けばよいのか思いつかない。」といった苦手な理由への対策を検討することとした。

対策を検討する上で似たような苦手な理由に対して、意欲を高める手立てとして山下(2020)は手立ての具体化として構図をイメージさせるために、アイデアスケッチという、児童が構図を試すことができるシートを実践の中で取り入れ、その後の活動である線描に向けての見通しを持たせていた。

上記の取り組みを踏まえて、本研究でも専用のシートを作成することを検討した。

2. イメージシートの活用と実践

(1) イメージシートについて

アンケート結果を踏まえて、授業を実施したクラスだけでなく、他クラスにおいても共通して苦手な理由として多く挙げられたのが

- ①「どんな絵を描くか想像することができないから」
- ②「想像していたように描くことができないから」

これらの苦手な理由に共通することとして、制作を始める前の構想段階での問題だと推測される。

①に関しては特に、描き初めにおける課題として認識することができる。

②に関しては、一見制作途中の課題と捉えることができるかもしれないが、そもそも思っていたように描くことができないというのは、事前にどのような絵を描くか、また色は何を使うのか、といった構想段階において、考えがまとまらないことが原因となって起きているものと筆者は考えた。

そこで、描き初めの抵抗を減らすことや、制作途中におけるつまづきをなるべく減らすことを目的として、今回は専用のシートを作成した。

また、この専用のシートを使う上で、児童の考えや想像したことを表すものであることから「イメージシート」と名前を付けた。

図1 イメージシート実物

図工「あったらいい町、どんな町」

イメージシート

()組()番 名前()

【1】誰が住んでいるのかな？(例・人、動物、など…)

【2】そこはどんな場所ですか？

【3】どんなものがあるのかな？(なるべく具体的に書こう！)

【4】使ってみたいぬり方はあるかな？それは、何を描くときに使えるかな？

【5】フリースペース(思いついたことなどをメモしましょう)

図2 イメージシート児童の活用例

図工「あったらいい町、どんな町」

イメージシート

()組()番 名前

【1】誰が住んでいるのかな？(例・人、動物、など…)

動物→リス

【2】そこはどんな場所ですか？

手がたててお風呂(浴) 家は木の葉っぱでいて、カラカラの音がする。


【3】どんなものがあるのかな？(なるべく具体的に書こう！)

木の葉っぱ、家、鳥、服屋などがある。外に虫かごの時、葉っぱに物が落ちてくっつく。

【4】使ってみたいぬり方はあるかな？それは、何を描くときに使えるかな？

りんぼくで木、葉っぱで葉っぱに描いて家が可愛く、木と木、木はさき、はさき。

【5】フリースペース(思いついたことなどをメモしましょう)



(2) 児童評価からみるイメージシートの効果

イメージシートの効果を検証するために、授業を実施したクラスにてアンケート調査を行ったので結果を記述する。

【設問別回答】

1. イメージシートがあった方が、使わないときと比べて描き始めやすかったですか？
(自分が描きたいと思った絵を想像しやすかったですか)

調査人数 26人

- | | |
|------------|-----|
| ①とてもそう思う | 15人 |
| ②そう思う | 10人 |
| ③変わらない | 1人 |
| ④あまりそう思わない | |
| ⑤思わない | |

表4 イメージシートを使った感想例

- ①, ②の自由記述例 -
- ・イメージのものがあつた方が、本番がとてもすぐかけた。
 - ・考えるのがあまり得意ではないから
 - ・具体的な理想像がもうかいてるからとても分かりやすいと思います
 - ・本番の紙に直接かくと何度も失敗して紙にかたがたくさんついてしまうけど、イメージシートがあるからかきやすい(本番に入りやすい、下書きに移すときに楽)
- ③の自由記述例 -
- ・どっちでもよいから。絵をぶっつけ本番でかくときよりは、かきやすかつた。
2. イメージシートの中で『分かりづらい』又は『考えるのが難しい』部分や表現はありましたか？
例・【1】の部分がかきにくかつた。なぜなら～だからです。【2】の部分があまり浮かばなかつた。等

(多数)

- ・解答なし（特にない場合は記述なしでも良いと伝えた）
- ・分かりづらいところはなかった

(その他)

- ・あいたところにかくのがあまりうかばなくて、時間がかかった。
- ・イメージシート（3）のどんなものがありますか、がどんなものが分からなかった。
- ・大きさがちがうからかけるものの量が違ったので、かきにくかった。
犬の物？あそぶ物をあまりかけなかった、浮かばなかった。

【考察】

実施クラスのみ振り返りにはなったものの、多くの児童が使わないときに比べてかきやすい、と回答してくれたこと、また理由を明記する欄を参考にすると当初の目的である「絵を描き始めやすいか」という内容を満たすような回答が多く見受けられた。

特に、かきやすくなったというのは多くの児童が実感していたと自由記述を見ることや、授業内での児童の様子や言動を踏まえた際に効果があったと考えられる。

また、唯一の「あまり変わらない」と答えた児童の場合でも、イメージシートがあることで描きにくいといった記述ではなく「あってもなくてもどっちでもいい。」と回答していることから、概ね多くの児童にとっては使わないときよりも制作を進めていく上で効果的であったと思われる。

一方で、イメージシートは今回が初めての導入であったことから、質問内容の中で伝わりにくいと考えられる部分が見つかっている。児童の回答等を参考にしながら今後活用する際には形式や文言なども調整していきたいと考える。

3. イメージシートの成果と課題

今回はアンケートの結果を踏まえた動機づけの工夫として「イメージシート」を導入したが、授業後の結果などを踏まえると一定の成果を感じるものとなったのではないだろうか。

また、筆者が授業を実施したクラス以外でも「イメージシート」を活用し、利用した先生方からは「授業内で使いやすかった」という意見や「クラスでいつも制作に取り組めない児童がイメージシートを使いながら絵を描くことができた。」といった意見を聞くことができた。

これらの感想や、筆者自身が児童との意思疎通にも活用しやすかった点などを受け、児童生徒だけでなく教師にとっても使いやすい教材として今後も、各授業に対応する形で研究していきたいと考える。

一方、課題として挙げられるのは、今回の研究で、アンケートの結果を踏まえて作成した「イメージシート」であったが、これは必ずしもどの児童にとっても、万能ではないとも認識しておく必要がある。

その理由として考えられるのが、今回「イメージシート」を作成するにあたって、参考としたのが「図画のどのようところが苦手なのか」という記述をした児童の意見であるという点であり、「図画のどのようところが好きか」という児童の意見をあまり踏まえることができなかった点である。

実際に、図画が楽しいとアンケートで答えている児童の意見には、作品を完成させるのが目的というよりも「自由に描くことが楽しい」「絵の具を混ぜるのが面白い、色塗りが楽しい」というように、制作過程における楽しみが、図画の楽しみに繋がっていると思われる記述があった。

こういった児童の様子を踏まえると、既に表現活動において意欲がある児童にとって、イメージシートは、逆効果に働く可能性があることを考慮する必要があると感じた。

そのため、今後の実践において活用する際にも対象学年、内容に応じて使い分けをしながら改善に努めていきたいと考える。

4. 授業を通しての気づき - 褒めること -

(1) 褒めることによる意欲形成

褒めることが意欲形成に大きく影響を与えるかもしれない、というのは検証以前より筆者自身の体験などを通して既に効果があるのではないかと推測していた。また、児童に対して行ったアンケートの「図画のどのようところが楽しいか」についての自由記述欄の中で「友達がほめてくれたから」「先生が「上手」と言ってくれたから」というような、褒められることで意欲に繋がっていると思われる記述が見受けられた。そこで、授業内で机間指導にあたる時間が他教科よりも多い性質を活かし、それら制作過程を中心に、下書きの確認や、授業が終わるごとの確認の際などに、なるべく全ての児童に対し、作品や作品制作への取り組み方について褒めることを意識した。

また、制作途中で上手く表現することができず、悩んでいた A 児に対し、その授業の前段階として行った『わたしのモダンテクニック』といった授業で、その A 児が作成した技法（図 3）を見せ「A さん、この技法が細かく表現できていて素敵だね、例えばこの海の波も、技法を使ってみたらもっと素敵になるかもしれないね」といった声かけを行うと、そうかなあ？と戸惑いつつも、止まっていた手が動き出し、次第に他の様々な技法を活かしながら作品制作に取り組んでいた（図 5）。

この児童に限らず、「授業後に沢山褒めてくれたことで、図工が好きになった。」といった言葉や、「先生が『ボールの色がカラフルでいいね』とってくれたのがうれしかったです。」といった具体的な内容を覚えて伝えてくれる、また文章にしてくれたことなどがあった。以上のことから、褒めることには、動機づけとしての効果があると考えられ、同時に意欲を引き出すことにも繋がるものだと確かめられたのではないだろうか。

図3 A児が作成した技法



図4 A児 途中経過

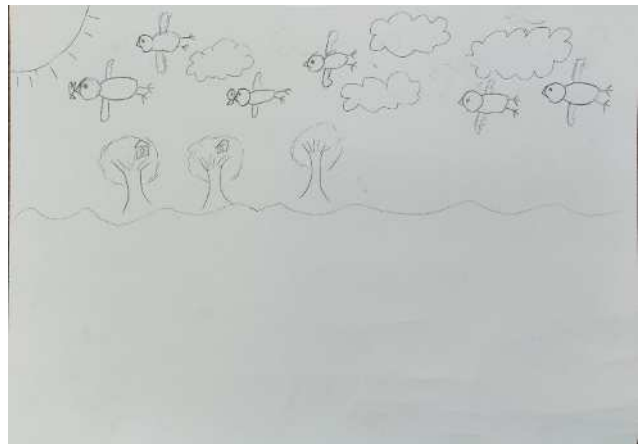


図5 A児 制作再開（技法の活用）



図6 A児 掲載作品



IV. 筆者自身の制作体験を基にした検証

1. 検証の目的

筆者自身の制作体験を基にした検証についての内容をまとめる上で、簡単に筆者の状況を踏まえて検証の目的についての説明を行う。筆者は本研究に取り組むまで専門的に美術教育等を専攻していたわけではなく、小学校課程における図画工作の知識についても偏りがある状況だった。

これらの状況を踏まえ授業デザインを検討する上で、筆者自身がまずは制作を体験する中でどのような要因が作品制作に取り組むうえでの動機づけに繋がるかを把握することが大切だと考えた。また、制作過程における気づきが授業を検討する際の一助になるだけでなく、作品制作に取り組む児童生徒への机間指導などの際にも、体験を基にした助言や共感、話し合いを行えることに繋がり、幅広く効果があると考え、体験を基にした検証を行うこととした。

2. 検証の方法

制作体験を行う上で、絵画に関連する複数の題材や技法などを扱った課題を、筆者が所属している研究室の指導教員によっていくつか提示してもらい実際に体験することにした。

そして実際に制作を通して気づいたことや、制作前後で変化した見方・考え方、また指導を行う上で有効だと感じたことなどを、まとめていく。

3. 制作体験からの考察

(1) 題材の内容についての気づき - 想像しやすさ -

題材の内容・『魚』という言葉から思い浮かぶイメージを自由に描こう。



図7 『魚』下書き



図8 『魚』制作過程

まず制作を進める中で、直感的に感じたのが想像しやすいという点だった。この、想像しやすいというのは動機づけにおいて大きな役割を持ち、同時に、制作意欲にもつながると感じた。この題材では、『魚』という具体的な共通対象はあるものの、それらを踏まえて、どんな魚を、どう表現するかは自由であり、個々にとってのイメージを基に制作に取り組める点が非常に良いと感じた。

これは『魚』という日常生活で目にすることがある、また物語、絵などでも見かけやすいものを題材にしているからこそ、取り組みやすかったと考えられ、想像しやすさと関連があると言える。

また、これら題材の内容に着目し、1年次に実践した授業を振り返ったところ「あったらいいな、行ってみたいなと思う町を想像して絵に表す」というものであった。

この題材の内容を改めて振り返ると、絵の構想が想像しにくいものであると気づいた。これはつまり、当時の児童にとっても同様の想像のしにくさがあったとも考えられ、工夫する余地があったかもしれないということに制作を通して気が付くことができた。

そこで、今後、授業を検討する際には題材の内容が、児童にとって理解しやすく、また想像しやすいものとなっているかを検討するとともに、取り組みやすくすることができるかもしれないという視点をもって授業デザインを作成することが重要だと考えた。

(2) 制作手順についての気づき - 手順の整理 -

題材の内容・次の条件にしたがって、自分自身の「魅惑の蝶」を表現しなさい。

- 条件
- 条件1.右側の分割の方法（模様）は自由。
 - 条件2.色数は5色以上を使用すること。
 - 条件3.ねらい→「グラデーション」

この題材では、以下の手順で制作が行われた

- ① 題材と条件が記された用紙と、蝶のシルエットが描かれた下書き用紙の2つを最初に配布された。
- ② 蝶のシルエットが描かれた下書き用紙右側の空白に羽の模様を自由に描く。
- ③ 下書き用紙の蝶の模様を画用紙に写す。
- ④ 条件に従って、グラデーションを意識しつつ色を塗る。

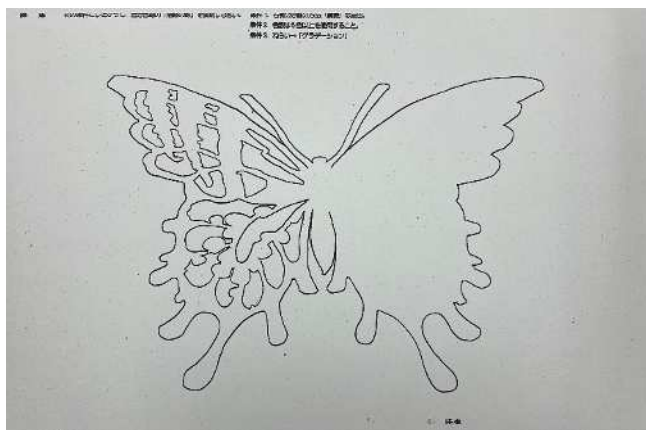


図9 下書き用紙 ①

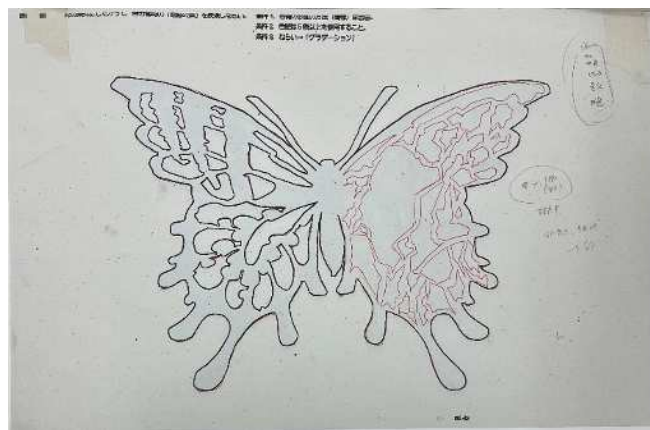


図10 下書き用紙への記入 ②



図11 画用紙へ写す ③



図12 着彩 ④

この作品制作を通して、最も感じたのは制作手順が分かりやすいことによる作品制作への取り組みやすさである。また、本研究での児童のアンケート結果からも汲み取れるように、図画において何を描くか想像する、といった構想段階での課題を感じている児童は多く、それはつまり作品制作へ取り組む段階でつまずきが発生してしまい、作品制作に苦手意識を抱く児童・生徒が一定数いると考えられる。

これら課題に対しての有効な取り組みだと考えられるのが、この制作手順の整理である。これにより、何に取り組んでいくべきかが明確になり、作品制作の最後までを見通しをもって行えることは、これらの苦手意識を抱いている児童・生徒にとって特に意欲形成において効果的に働くと考えられるほか、それ以外の児童・生徒においても、取り組みやすさからより制作に集中することや、よりよい自分なりの作品を目指しやすくなることにも貢献すると考えられる。

V. まとめと今後の課題

1. 本研究の現段階での成果

本研究は現段階において、1年次の実習を踏まえた検証と、2年次の筆者自身の体験を踏まえた検証を通して、異なる検証方法での動機づけの工夫を探してきた。

1つめの成果として挙げられるのは具体的なものとして「イメージシート」の作成ができた点である。これらの成果と課題については、既に記載しているのでここでは省略させていただくが、一定の効果は確かめられるものではあった。一方で、有効性を確かめるには本研究では限定的であり、同様の効果などが他学年、もしくは同学年における別教材などにも適用できるかは不明であると言えるので、改良を加えながら今後も検証していきたいと考える。

また、イメージシートの作成にあたって、児童へのアンケートを実施、1学年ではあるものの児童の図画工作についてどう考えているのか、またそれらの理由を記述データとして集計することができた。これらは、今後の実践でも活用できると考えられ、また同様の意識調査を授業実施クラスでも行うことで、そのクラスの実態に合わせた指導を行うことができるのではないかと推測する。

2つめの成果として、筆者自身の体験を踏まえた検証を通し、個人の見解の域にとどまってしまったものの、自身が制作体験を行うことで、道具などについての知識や、授業を検討する際の動機づけの工夫として、何を意識していくことが重要であるかについて考察することができた点である。

また、これらの研究を通して『動機づけ』の重要性をより感じたことを踏まえ、これらに引き続き着目しどのような工夫をした際に、児童は、作品制作に取り組みやすくなるのか、また制作意欲を引き出せるのかについて学校現場においても検討していきたいと考える。

2. 本研究の今後の課題

本研究では、図画工作科における『動機づけ』に着目し、如何に工夫すれば児童が本来もっている表現の欲求を満足させ、夢中になって造形活動に取り組めるようになるかを検討してきた。しかし、当の児童が実際に体験を通して学んでいく姿を踏まえた検証があまりできていない点は必ず留意しておく必要があると言え、これらの姿を踏まえて検証を行っていくことは特に今後の課題としたい。なので、今後学校現場において授業を行っていく中で、本研究を通して見つけた動機づけの工夫を実践していくことだけでなく、それらをクラス、学年、児童の姿を踏まえたうえで、試行錯誤していく必要があると言える。また、2年次に特に取り組んだ筆者自身が体験を通して気づきを得ていくことに関しても、できる範囲で継続して行っていくことを通して児童との共感を深め、教材理解に努めることや、その時々の新しい発見や学びを授業に還元していくことを意識しながら、図画工作科の授業開発に取り組んでいきたいと考える。

VI. 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2017) : 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編』
- 2) 文部科学省 (2017) : 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説図画工作編』
- 3) 神林 恒道 (2018) : 『美術教育概論』 (新訂版) p.16.17 日本文教出版
- 4) 鹿毛 雅治 (2018) 『学習動機づけ研究の動向と展望』 p.156
- 5) 山下 泰弘 (2020) 『児童が思いを意欲的に絵に表す図画工作科授業づくりの在り方 - 表したい意欲を高め続ける指導 -』 鹿児島県総合教育センター 令和 2 年度長期研修研究報告書 p.10
- 6) 清田哲男・上田久利・大橋 功・藤原智也編 (2018) 『子供が夢を叶える図工室・美術室 - 創造性が社会と出会う造形教育 (ANCS) をめざして』
- 7) 福森 真一 (2021) 『お悩み解決!! 絵に表す活動の指導 小学校図画工作科を中心に』 鹿児島県総合教育センター

養護教諭による不登校防止支援の検討 —養護教諭のコーディネーター的役割に着目して—

22P21002 山田 千華

I はじめに

生徒指導上の課題の一つに、不登校が挙げられる。岡山県においては、不登校児童数が年々増加し、なかでも小学校段階での不登校出現数は全国的にみても高い水準にあることから、小学校段階での取組の充実が必要であるとされている¹⁾。また、不登校は学校全体の課題であると同時に、養護教諭にとっても重要な課題の1つである。文部科学省²⁾は養護教諭に対し、健康面の指導だけでなく、生徒指導面でも大きな役割を担っていると指摘し、生徒指導上の課題に対する養護教諭の役割を重視している。養護教諭は、毎朝の健康観察で出席状況を確認することや、保健室の来室状況・来室時の様子から、不登校傾向の早期発見に繋がるサインを見つけやすい存在である。また、保健室登校（別室登校）の児童に対応することもあり、養護教諭も担任と同様、不登校児童に対する重要な支援者のひとりであると考えられる。「不登校対策」には、大きく二通りの対策がある。一つは“不登校になった児童生徒”を対象とするもので、学校復帰等を目標とした事後的な対策である。もう一つは、“不登校になっていない児童生徒”や“不登校になる前の児童生徒”を対象とするもので、未然防止のための対策である。岡山県教育庁は、不登校が減らない原因として、前年度から不登校状態が継続している児童生徒よりも、その年度内に「新たに不登校」となる「新規」不登校児童生徒の割合の方が高いことを挙げている。このことから、本研究では、養護教諭による不登校の未然防止支援の検討を行いたいと考えた。さらに、社会の変化に伴い、多様で複雑な課題を解決するための体制整備が必要とされ、中央教育審議会答申³⁾において「チームとしての学校」の重要性が掲げられた。養護教諭においては、関係職員や専門機関との連携におけるコーディネーター的役割が求められていることから、より効果的な支援を行うための他職種連携にも着目し、検討を行った。

II 研究の方法

1. 実態把握

実態に即した支援方法を検討するため、実習校の実態把握を行った。2週間ボランティアとして実習校に伺い、教職員へのインタビューと児童の観察を実施した。その結果、実習校での不登校支援は、生徒指導主事を中心に役割分担がなされていた。養護教諭は、不登校あるいは不登校傾向のある児童に対し、積極的に関わるといっても、必要な場合にサポートするという体制であった。そのため、今回の実践では、不登校傾向にない児童も含めたすべての児童を研究対象とし、養護教諭と担任との連携に焦点を当てた不登校未然防止のためのコーディネートの実践を行うこととした。

また、児童の実態に関して、観察を行った5年生の児童では、対人関係やコミュニケーションに課題があることが明らかになった。それにより、友人とのトラブルや居場所のなさに悩んでいる児童がいたり、実際に登校しづらくなっている児童がいた。

2. 不登校未然防止支援の提案

実態把握で明らかになった児童の課題を踏まえ、不登校未然防止支援として、担任との連携のもとソーシャルスキル教育（Social Skills Education，以下：SSE）を行うことが効果的ではないかと考え、提案を行った。先行研究⁴⁾において、ソーシャルスキルを高めることで、学校適応感を向上させることができることが明らかになっている。児童が「学校に行くのが楽しい」「クラスで上手くいっている」という気持ちになることで、不登校の未然防止に繋がるのではないかと考えた。

3. SSE についての検討：ソーシャルスキル獲得のメカニズムと授業展開

ソーシャルスキル獲得のメカニズムは、①言語的教示、②オペラント条件づけ、③モデリング、④リハーサルという4つの基本的な原理に分類することができる。SSE を実施する場合も、この4つの学習原理に基づいて行われる(図1)。「インストラクション」とは、言語的教示のことであり、ソーシャルスキルに対する子どもの動機づけを行う。「モデリング」とは、学ぶスキルのモデルを示し、それを観察させ、模倣させることである。「リハーサル」とは、インストラクションやモデリングで示した適切なスキルを、子どもの頭の中や実際の行動で繰り返し反復させることである。「フィードバック」とは、子どもが示した行動に対して、適切であれば褒め、不適切であれば修正を加えることである。「定着化」とは、教えたスキルが日常場面で実践されるよう促すことである。この5つの手法は互いに補完的関係にあるため、この順序に囚われる必要はないが、一般的にはこの順序で実施すると効果的であるとされている⁵⁾。従って、本研究においても、この順序に基づいて授業実践を行った。

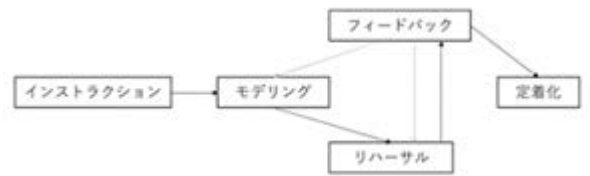


図1：SSEの授業展開

III 2021年度の実践

1. 研究対象

2021年度に実習校に在籍する第5学年の児童(69人)を研究対象とした。

2. 実践の概要

2021年度の実践では、学習指導要領に記載されている体育科〔保健領域〕の授業とSSEを連動させて実施する包括的学習プログラム⁴⁾を応用し、小学校5年生に対して、体育科〔保健領域〕の題材である「心の健康」とSSEを連動させた指導を、養護教諭と学級担任のティーム・ティーチング(T.T)形式で実施した。これにより、児童のソーシャルスキルと学校適応感の向上を図ることに加え、T.Tで取り組むことで、担任の負担感を軽減しつつ効果的な不登校未然防止支援を実施できるのではないかと考えた。授業時数はSSE1回、保健1回である。さらに、事後指導として、児童保健委員会での活動と保健だよりの配布を行った。また、アンケート調査を事前、授業直後、授業後1か月の計3回実施した。

3. SSEで扱う題材についての検討

授業の題材は、①担任へのインタビュー、②事前のアンケート、③児童の観察の3つの結果をもとに、担任と相談のうえ選定した。アンケートは、埼玉県総合教育センター(2006)⁶⁾が作成した「ソーシャルスキル尺度」を使用し、ソーシャルスキルを「配慮(相手の状況を理解し、気配りするスキル)」と「主張(自らのことを正しく伝えるためのスキル)」の2つの観念によって測定した。アンケートの結果、2021年度の5年生は「配慮」より「主張」の得点が低かった。また、筆者・担任ともに児童の「主張」スキルに課題を感じていたことから、「主張」を高める題材の中の「自分を大切にする方法」という題材を選定した。また、保健では「心の健康 3. 不安やなやみがあるとき」を選定した。

「配慮」「主張」のバランスとソーシャル・スキル		
配慮と主張のバランス	初～上級	ソーシャル・スキル
配慮 = 主張	● 1段階	・あいさつ
	● 2段階	
	● 3段階	・トラブルの解決策
配慮 > 主張 配慮が優位のスキル	● 1段階	・上手な聴き方 ・あたたかい言葉かけ
	● 2段階	・仲間の誘い方
	● 3段階	・共感(気持ちをわかって働きかける方法)
主張 > 配慮 主張が優位のスキル	● 1段階	・自己紹介 ・質問
	● 2段階	・仲間の入り方 ・やさしい頼み方
	● 3段階	・上手な断り方 ・自分を大切にする方法

図2：SSEのプログラム表

4. 授業の実際

①SSE

実施日	10月28日2時間目
対象	5年2組の児童(35人)
題材名	「自分を大切にする方法」
本時のねらい	不当な要求に対しては、自分を守ることが第一である。ここでは、不当な要求に対して、勇気を振り絞って拒否する方法を体験させ、実際の生活場面でスキルを発揮できるようにさせたい。
獲得目標とするスキル	主張スキル ①相手の目を見る。 ②落ち着くための自己会話ができる。 ③勇気をためる自己会話ができる。 ④意思をはっきり口に出して言う。

②体育科〔保健領域〕

実施日	5年1組：10月28日3時間目 5年2組：10月28日5時間目
対象	5年生の児童(69人)
単元名	「心の健康」 3. 不安やなやみがあるとき
本時のねらい	不安や悩みの対処には、いろいろな方法があることを理解し、自分に合った対処方法について考えることができるようにする。

5. 事後指導

(1) 児童保健委員会

児童保健委員会のテーマを、『「心の健康」元気の出る言葉かけをしよう』に設定し、ポスターを作る活動を行った。ポスター名は「言葉の木にふわふわ言葉の花をさかせよう」である。この活動は、SSTの一環として、対人関係において、自分も相手も気持ちのいいコミュニケーションをとるためのスキルを身に付ける取組として実施した。ターゲットスキルは、コミュニケーションスキル（元気の出る言葉かけ）である。委員会のメンバーは5・6年生だが、1年生から6年生まで共通して理解でき、かつ必要なスキルのうち、ポスターとして作成するにあたり、見て楽しくなるようなものにしたと考え、内容を選定した。

(2) 保健だより

記載した内容は、①児童保健委員会の活動（ポスターについて）、②ソーシャルスキルとは何か、③ソーシャルスキル：話をきくときのポイント、④ソーシャルスキル：断るときのポイントについてである。記載したソーシャルスキルは、配慮スキル（相手の状況を理解し、気配りするスキル）と主張スキル（自らのことを正しく伝えるためのスキル）の中から1つずつ選定した。また、5・6年生を対象に、保健だよりに記載している内容について紹介するミニ保健指導を実施した。

6. アンケート調査

(1) 調査対象者

2021年度、実習校に在籍する小学校第5学年の児童69人を対象として、調査用紙を配布した。そのうち、回答に不備がある、または無回答の項目があるものを除く62人（有効回答率89.9%）を分析対象とした。

(2) 調査時期と手続き

事前アンケートは、2021/10/20に実施した。事前に学年主任と打ち合わせをしたのち、担任にアンケートの実施を依頼した。また、事前アンケートでは、実習生がアンケートを実施することや、記名式による

心理的バイアスを避けるため、無記名での実施とした。

事後アンケートは、2021/11/11に1回目と同様のものを同様の方法で実施した。しかし、2回目のアンケートからは、個人の変化をみるため、実習校の先生に承諾を得たうえで記名式に変更した。

事後アンケートから約1か月後の2021/12/13に、1回目と同様のものを同様の方法で実施した。また、2回目と同様に記名式で実施した。

(3) 調査内容

① ソーシャルスキル項目

埼玉県総合教育センター(2006)⁶⁾が作成した「ソーシャルスキル尺度」を使用した。「友達が元気のないときは励まします」「相手に聞こえる声で話します」「友達に自分の考えを言います」などの16項目から構成されている。「全然当てはまらない(1点)」から「よく当てはまる(4点)」までの4件法で回答を求め、順に1点から4点までの得点を与えた。また、「配慮」について8項目で調査し、8項目すべての得点を合計したものを合計点とした。同様に、「主張」についても8項目で調査し、8項目すべての得点を合計したものを合計点とした。

② 学校適応感項目

山口豊一ら(2016)⁷⁾が作成した「小学生版学校適応感尺度」を使用した。「心理・社会」「学習・進路」「先生との関係」「心身健康」の4側面から学校適応感を測定し、「友達と仲良くできている」「授業の内容が分かる」「将来の夢がある」などの13項目から構成されている。この実践では、「先生との関係」を除く3側面でアンケートを作成し、全11項目とする。また、ソーシャルスキルと同様に、「全然当てはまらない(1点)」から「よく当てはまる(4点)」までの4件法で回答を求め、順に1点から4点までの得点を与えた。また、11項目すべての得点を合計したものを合計点とした。

(4) 分析方法

ソーシャルスキルと学校適応感(4件法)については、マン・ホイットニーのU検定を用いて、授業前後の合計点の比較を行った。また、ソーシャルスキルと学校適応感の関係は、スピアマンの順位相関係数を用いた。統計的有意水準は5%未満とした。統計解析にはWindows版統計ソフトIBM SPSS Statistics version27を用いた。

(5) 倫理的配慮

アンケートを実施するにあたり、管理職及び担任、養護教諭に研究の趣旨を説明し、同意を得た。児童に対しては、アンケート結果が成績には関係しないこと等を口頭で説明するなどの倫理的配慮を行った。

7. 結果

(1) ソーシャルスキルについて

授業前後での合計点の比較を行った結果、有意な差はみられなかった。さらに、授業前と授業後1か月での合計点の比較を行ったが、有意な差はみられなかった。

(2) 学校適応感について

授業前後での合計点の比較を行った結果、有意な差はみられなかった。さらに、授業前と授業後1か月での合計点の比較を行ったが、有意な差はみられなかった。

(3) ソーシャルスキルと学校適応感の相関 (表1)

ソーシャルスキルの「主張」「配慮」と、学校適応感の「心理・社会」「学習進路」「心身健康」の各項目の相関について検討を行った(表1)。その結果、「配慮」と「主張」に関して有意に正の相関があった($p < 0.01$)。さらに、「主張」と「心理社会」、「主張」と「学習進路」、「心理社会」と「学習進路」においても有意に正の相関があった($p < 0.01$)。また、「配慮」と「心理社会」、「配慮」と「学習進路」においても有意に正の相関があった($p < 0.05$)。

表1: ソーシャルスキルと学校適応感の相関

	配慮	主張	心理社会	学習進路
配慮				
主張	0.404**			
心理社会	0.297*	0.362**		
学習進路	0.265*	0.349**	0.56**	
心身健康	0.214	0.093	0.242	0.189

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$ N = 62

8. 考察と課題

ソーシャルスキルと学校適応感に正の相関がみられたため、先行研究と同様、ソーシャルスキルを高めることで、学校適応感を上昇させることができると分かった。その一方で、ソーシャルスキルと学校適応感に授業の前後で有意な結果が得られず、その要因として、①授業時間の少なさ、②題材が実態に適していない、③適切なフィードバックが与えられていない、④事後指導(定着化に向けた手立て)が不十分であることの4点が考えられた。そのため、これらのことを次回の改善点とし、2022年度の実践に繋げた。

IV 2022年度の実践

1. 研究対象

2022年度に実習校に在籍する第5学年の児童(62人)を研究対象とした。

2. 2021年度の反省を踏まえた改善点

まず、授業時間の少なさに関しては、2021年度の実践でSSE1回、保健1回で実施したものを、SSE2回に変更した。そのうちの1回で取り扱う題材を、保健の教科書に資料として記載されている内容と重なるものを選択することで、保健との関連を持たせた。また、児童の実態に適した題材を選択するために、①担任へのインタビュー、②事前のアンケート、③児童の観察の3つに加え、事前のアンケートで「友人関係についての困りごと」に関する自由記述を行い、それらの結果を踏まえて担任と相談のもと題材を選定した。さらに、授業者とクラスメート両方からの適切なフィードバックが与えられる授業にするために、授業でのあたたかい雰囲気と、児童の多様な発言を引き出す授業づくりを行いたいと考えた。そこで、SSE1回目の授業で「いいところさがしカード」をプレゼントし合う活動を行い、児童同士のあたたかな繋がりを育む授業を構成した。また、両方の授業において、教師が「教え込もう」とするのではなく、児童から出た意見をもとに授業を展開し、児童間の交流の機会を多く持つことで、自身のコミュニケーションを見つめ直すことができるよう授業づくりを行った。最後に、定着化に向けた手立ての充実を図るため、保健だよりの配布に加え、「生活ふりかえりカード」というチェックシートを作成し、授業

で学んだソーシャルスキルを学校生活にいかすことができたかについて振り返りを行えるようにした。

3. 実践の概要

2022年度の実践では、SSEを2回実施した後、事後指導として保健だよりの配布と「生活ふりかえりカード」を行った。また、授業の前後にはアンケート調査を計2回実施した。

4. SSEで扱う題材についての検討

事前のアンケート結果では、2022年度の5年生も「配慮」より「主張」の得点が低かった。また、自由記述でも、回答した全ての児童(9人)が、「主張」が上手くいかないことによって友人関係に困難を抱えていることが分かった。しかし、クラスの前で物怖じせず発言できたり、クラスの雰囲気左右するパワーのある児童も数名おり、言葉遣いによってトラブルが起こることも多いことから、筆者・担任ともに「主張」スキルだけでなく、「配慮」スキルに関しても課題を感じていた。そこで、SSE1回目の授業では「配慮」を高める題材である「あたたかい言葉がけ」を選定し、SSE2回目の授業で「主張」スキルを高める題材である「自分の気持ちや考えを上手に伝えよう」を選定した。「あたたかい言葉がけ」については、授業中のあたたかい雰囲気づくりにも資する題材であると考えた。

5. 授業の実際

①SSE1回目

実施日	5年1組：11月2日3時間目 5年2組：11月2日4時間目
対象	5年生の児童(62人)
題材名	「あたたかい言葉がけ」
本時のねらい	友達などに対して「あたたかい言葉がけ」ができると、相手の気持ちをよくして人間関係を深めることができる。この授業では、自分の発する言葉が相手にどのような影響を与えるかに気付かせ、あたたかい言葉をかけられる体験を通してそのよさを味わい、仲の良いクラスにしていこうとする気持ちを育てる。
獲得目標とするスキル	配慮スキル ①あたたかい言葉をかけられる。 ②相手に体を向け、きちんと見て、笑顔で相手に聞こえる声で言葉をかける。

②SSE2回目

実施日	5年1組：11月4日5時間目 5年2組：11月8日2時間目
対象	5年生の児童(62人)
題材名	「自分の気持ちや考えを上手に伝えよう」
本時のねらい	相互尊重の表現方法(上手な伝え方)を学び、自分の気持ちや考えを大切にしつつ、相手の思いも大切にする気持ちを育てる。伝え方を工夫することによって、よりよい人間関係を築くことに繋げる。
獲得目標とするスキル	主張スキル ①相手に伝わるように言う。②自分の気持ちを表現する。 ③相手の気持ちを考える。

6. 事後指導

(1)『生活ふりかえりカード』の実施

授業の事後指導として、『生活ふりかえりカード』をつけるという活動を行った。カードの内容は、5年生に対して実施したソーシャルスキル教育である、①あたたかい言葉がけをしよう、②自分の気持ちや考えを上手に伝えようという項目について、自身の1日の学校生活を振り返り、「とてもよくできた…◎」「まあまあできた…○」「もう少しがんばらないといけない…△」の三段階で自己評価してもら

うものである。

【結果と考察】

3日間の記録をみると、1日目と比べて3日目の評価が高くなっている児童が15人、下がっている児童が3人、変化なしが10人であった。ふりかえりのチェックシートを行うことで、コミュニケーションのとり方を意識して生活したり、自身の生活を振り返ったりするきっかけになったのではないかと考える。このようなチェックシートを継続して取り組むことで、よりよいコミュニケーションの定着化を図れるのではないかと推測する。

(2) 保健だよりの配布

記載した内容は、①ソーシャルスキルとは何か、②ソーシャルスキル：上手に話を聞くポイント、③ソーシャルスキル：声をかけるときのポイント、④自己会話について、⑤疲れを感じたときの対処法についてである。ソーシャルスキルに関しては、すぐに実践できそうな内容を選んで記載した。

7. アンケート調査

(1) 調査対象者

2022年度、実習校に在籍する小学校第5学年の児童62人を対象として、調査用紙を配布した。そのうち、回答に不備がある、または無回答の項目があるものを除く49人（有効回答率79.0%）を分析対象とした。

(2) 調査時期と手続き

事前アンケートは、2022/9/28～10/4に実施した。事前に担任と打ち合わせをしたのち、アンケートの実施を依頼した。アンケートでは個別の変化をみるため、実習校の先生に承諾を得たうえで、記名式で行った。

事後アンケートは、2022/11/4～11/9に1回目と同様のものを、同様の方法で実施した。

(3) 調査内容

2021年度と同様に、埼玉県総合教育センター（2006）⁶⁾が作成した「ソーシャルスキル尺度」と山口豊一ら（2016）⁷⁾が作成した「小学生版学校適応感尺度」を使用した。変更点として、2021年度のアンケートは4件法で実施したが、2022年度では、「全然当てはまらない（1点）」から「よく当てはまる（5点）」までの5件法で回答を求めた。その他、事前アンケートにおいて、学校生活での友人関係の困りごとについて、自由記述で回答を求めた。

(4) 分析方法

ソーシャルスキルと学校適応感（5件法）については、Wilcoxonの符号付順位検定を用いて、授業前後の合計点の比較を行った。また、同様の方法で、授業前後の各質問項目の得点について比較を行った。ソーシャルスキルと学校適応感の関係は、スピアマンの順位相関係数を用いた。統計的有意水準は5%未満とした。統計解析にはSPSS Statistics version27を用いた。

(5) 倫理的配慮

2021年度と同様に、管理職及び担任、養護教諭に研究の趣旨を説明し、同意を得た。児童に対しては、アンケート結果が成績には関係しないこと等を口頭で説明するなどの倫理的配慮を行った。

8. 結果

(1) ソーシャルスキルについて

【合計点の変化】(表 2)

授業前後での合計点の比較を行った結果、ソーシャルスキルのうち「配慮」の合計点において有意差がみられ、介入後の方が高値を示していた ($p < 0.01$)。しかし、「主張」の合計点については有意な差が認められなかった。

表 2：ソーシャルスキル合計点の変化

	n	M (中央値)	T (順位総和)	Z値	p 値
ソーシャルスキル「配慮」 (合計点)	49	事前 35.00	675.50	-2.814	0.005**
事後		37.00			
ソーシャルスキル「主張」 (合計点)	49	事前 33.00	547.50	-0.909	0.363
事後		35.00			

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

【質問項目ごとの得点の変化】(表 3)

授業前後での各質問項目の得点について比較を行った結果、ソーシャルスキル「配慮」の項目のうち、「友達がさみしそうなときは声をかけます」「話し合いのときは自分と違う考えを聞きます」の 2 項目の得点において有意な差がみられ、介入後の方が高値を示していた ($p < 0.01$)。また、ソーシャルスキル「主張」の項目のうち、「必要なときは自分から先生に頼みます」において有意な差がみられ、介入後の方が高値を示していた ($p < 0.01$)。同様に、ソーシャルスキル「主張」の項目のうち、「相手に聞こえる声で話します」において有意な差がみられ、介入後の方が高値を示していた ($p < 0.05$)。一方で、ソーシャルスキル「主張」の項目のうち、「人の意見に左右されないで自分の意見を言います」において有意な差がみられたが、介入後の方が低値を示していた ($p < 0.01$)。また、ソーシャルスキル「主張」の項目のうち、「友達に自分の考えを言います」においても有意な差がみられたが、介入後の方が低値を示していた ($p < 0.05$)。

表 3：質問項目ごとの変化

	n	M (中央値)	T (順位総和)	Z値	p 値
ソーシャルスキル「配慮」 (各項目別)	49	事前 4.00	257.00	-2.583	0.010**
		事後 5.00			
		事前 4.00	387.00	-4.334	0.000**
		事後 5.00			
ソーシャルスキル「主張」 (各項目別)	49	事前 4.00	323.50	-2.404	0.016**
		事後 5.00			
		事前 5.00	239.50	-2.108	0.035*
		事後 4.00			
		事前 5.00	405.00	-4.208	0.000**
		事後 4.00			
事前 4.00	270.00	-3.520	0.000**		
事後 5.00					

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

(2) 学校適応感について

授業前後での合計点の比較を行った結果、有意な差が認められなかった。また、質問項目ごとの得点を比較しても、授業の前後で有意な差は認められなかった。

(3) ソーシャルスキルと学校適応感の相関 (表 4)

ソーシャルスキルの「主張」「配慮」と、学校適応感の相関について検討を行った。その結果、「配慮」と「主張」、「配慮」と学校適応感、「主張」と学校適応感のすべての項目において、有意に正の相関があった ($p < 0.01$)。

表 4：ソーシャルスキルと学校適応感の相関

	配慮	主張
配慮		
主張	0.823**	
学校適応感	0.628**	0.594**
** $p < 0.01$	* $p < 0.05$	N = 49

9. 考察

ソーシャルスキル「配慮」の合計点が有意に上昇したことから、2022 年度での改善が効果的だったと考えられる。質問項目別の点数の変化を比較した際に、有意に低値だった項目に関しては、授業の中で自身のコミュニケーションについて見つめ直したり、言葉一つとっても人によって色々な捉え方があるのだということに気付いたりしたことで、自身のソーシャルスキルを改善しようとする過程で一時的に下がったものではないかと考察する。また、「主張」と学校適応感について有意な変化はみられなかったが、「配慮」と「主張」、「配慮」と学校適応感にそれぞれ正の相関があるため、今回の実践を継続して行うことで、「主張」と学校適応感の上昇が期待できるのではないかと考える。

V 養護教諭の他職種連携とコーディネーター的役割について

担任が SSE を実施する際の困難として、新たな取組に対する負担感や、多忙感が考えられる。その一方で、養護教諭がソーシャルスキルトレーニングを行う際の困難としては、授業時間の確保や学習効果の維持等の難しさが考えられる。今回の実践では、担任と養護教諭が協働して取り組んだことで、担任の負担感を軽減し、新たな取組に対する抵抗感を少なくすることができたのではないかと推測する。さらに、養護教諭の授業が、一時のイベントとして打ち上げ花火的に終わってしまうのではなく、日頃の生活の中で意識され、生活に活かされるものになるためには、児童と接する時間の長い担任との連携が不可欠である。SSE を継続して行うこと、そして、定着化に向けて日頃の声掛けや指導を学級経営のなかで実施していくことは、養護教諭一方の思いでなく、担任と課題意識を共有し、同じ目標に向かって取り組むことによって成り立つ。本研究においては、担任と日頃からコミュニケーションをとり、子どもの困り感と同時に担任の困り感をキャッチし、共通の課題意識をもって取り組んだことによって、効果的な実践になったのではないかと考える。

また、コーディネート活動に関しては、先行研究⁸⁾において、子どもの支援体制に関わる養護教諭のコーディネートに関する活動内容として、「関係者同士の協力関係をつくる」、「養護教諭と関係者の情報・行動を連携させる」、「専門機関との繋がりを作る」、「ケース会を企画調整する」の4つが挙げられることが示唆されている。本研究では、不登校の未然防止に向けた取組として、集団への指導を行ったことから、このコーディネートに関する4つの要素のうち、「関係者同士の協力関係をつくる」、「養護教諭と関係者の情報・行動を連携させる」の2つのみを満たした実践となった。今後、個別支援で行うような、より高い専門性の求められる内容について取り組んだり、複雑な課題に取り組む際には、「専門機関との繋がりを作る」、「ケース会を企画調整する」という要素も踏まえたコーディネート活動が必要になると考える。

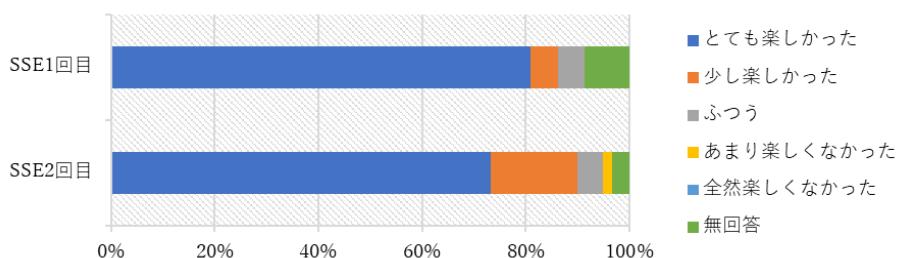
VI 本研究の成果と課題

2022 年度の実践を継続して行うことで、ソーシャルスキルと学校適応感を向上させることができると考える。また、本研究で実施した実践だけでは、不登校の未然防止に効果があったとは言えないが、継続することで効果が期待できるのではないかと考える。また、コーディネーター的役割については、集団への指導の場合、「関係者同士の協力関係をつくる」、「養護教諭と関係者の情報・行動を連携させる」の2つの要素が重要になると分かった。

授業のふりかえりにおいて、「今日の授業は楽しかったでしょうか」という質問項目について5段階評価（「とても楽しかった」から「全然楽しくなかった」）で調査を行ったところ、2回の授業ともに約9割の児童が「とても楽しかった」「少し楽しかった」と回答していた（表5）。「ふつう」と回答した児童の理由としては、「特になし」「疲れていたし、お腹がすいていたから」等があった。SSE2 回目の授業で「あまり楽しくなかった」と回答した児童が1人みられたが、その理由として「兄に毎日ちょっかいを出されていて、それを思い出したから」と記入しており、授業の中で自身の生活を振り返り、生活と結び付けて考えることができているからこそ、そのような思いになったのではないかと考察する。授業の中で自分の意見を否定されたり、友達とうまく交流できず辛い思いをしたと書いている児童はおらず、あたたかい雰囲気の中で、楽しんでソーシャルスキルを学ぶことができたのではないかと考える。

課題として、本研究では児童にアンケート調査を実施し、自己評定（自己評定尺度法）でソーシャルスキルや学校適応感を測定したが、この方法は自分を客観視できる能力が必要とされるため、児童によっては正確な測定ができていないことが考えられる。そのため、自己評定に加え、教師や仲間からの他者評定も同時に実施し、複合的に判断することが望ましいと考える。また、2022 年度の実践を継続して実施するためには、SSE のための授業時間の確保や、養護教諭のその他の業務との両立が課題となると考える。

表5：授業（SSE）が楽しかったかの評価



VII 引用参考文献

- 1) 岡山県教育庁義務教育課生徒指導推進室『新たな不登校を生まないための不登校対策資料 未然防止・初期対応』（2014）
（https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/100819_2123509_misc.pdf）
- 2) 文部科学省『現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～』（2017）
（https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/_icsFiles/afieldfile/2017/05/01/1384974_1.pdf） 2021. 5. 30
- 3) 文部科学省『「チームとしての学校」が求められる背景』（2016）
（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365224.htm） 2021. 5. 30
- 4) 珍田洋子, 田中勝則 (2015) 「小学校 3 年生に対する社会的スキル訓練と保健学習の包括的学習プログラムの効果」 弘前大学教育学部紀要, 114, 115-123.
- 5) 小林正幸, 相川充編著『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』図書文化 (1999)
- 6) 埼玉県総合教育センター (2006) 「ソーシャル・スキル・トレーニング (SST) に関する指導プログラムの開発」 研究報告書, 307.
- 7) 山口豊一
- 8) 中村朋子, 小淵美保 (1989) 「心因のかかわる健康問題の改善・解決について一学級担任と養護教諭との連携を中心に」 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 38, 173-192.

<現職教員学生>



「学習する組織」の再構築による学校改善への取り組み

— 「ことばの学び」を軸としたカリキュラム・イノベーションを通じて—

22P21027 稲本 多加志

I 研究の目的

本研究の目的は、教師・教職員集団が学び続ける「学習する組織」を実現し、学校改善に生かしていく取り組みを通じて、その理論的枠組みについて検討することである。

学習指導要領の改訂、先行き不透明な社会といった現状を踏まえ、学校現場では、これまで以上に子供達に育てたい資質・能力の育成に向けた取り組みが求められている。そして同時に、組織としてどのように取り組むのか、その質が問われている。こうした観点から、現任校の現状を分析すると、「カリキュラムを捉え直す『軸』が明確にない」「教育観・授業観を共有する機会の少なさ」という二つの課題が見られた。現任校は附属であるため、公立小学校とは組織体制が大きく異なっている。しかし、こうした現任校の課題は、校内研修に講師として携わった多くの学校でも同様な課題として見受けられている。現在の学校現場において『学校教育目標』を踏まえた目指す子供像の育成」という軸で組織的に教育活動に取り組むことは、難しい課題である。だからこそ、これらの課題の克服に向けた学校改善のための「学習する組織」の在り方を検討していく必要がある。本研究では、課題解決に取り組む実践の中から見えてきたことを踏まえ、理論的な検討を通じて実践の提言を行っていきたい。

II 「カリキュラム・マネージャー」の力量形成

1. 「学習する組織」を構築するための素地作り

(1) 「共有の場」の重要性

昨年度は、主に、国語部（自教科部）、所属している学年団、他教科部、他学年団の教師達と共に授業づくりを行った。学年団においては、総合的な学習の時間の単元構想において、活動の内容ベースの話し合いから、学校教育目標とのつながりを意識化し、子供の実態とこれまでの取り組みを評価して解釈し直す「共有の場」をもった。それにより、学年団で目指す子供像を共有する意識を高め、それに基づいたカリキュラムを考えていくことができた。また、教科部においては、附属小学校の研究会における公開授業を実施するにあたり、その授業構想段階から、授業者の教師と共に、授業をするクラスの子供の実態から、友達と助け合って学びにくいという課題を見出し、学校教育目標の「やさしい」につながる交流の在り方を議論し、目指す子供像を授業構想とつなげて解釈し直す「共有の場」をもった。こうした関わり以後、国語部内で『やさしく』を意識すると、こんな授業は展開できないだろうか」といった視点に基づいて議論する機会が増え、授業者の授業観を変えていくことに成功した。そのことにより、授業改善の取り組みが、各々の教師の中で進んでいった。

これらの実践から明らかになったことは、「共有の場」の重要性である。センゲは、「学習の要素である5つのディシプリンが一つにまとまった時、究極の『学習する組織』ができるのではなく、むしろ実験と進歩の新たなうねりを生み出す」(p. 47)と述べており、「学習する組織」論において、一つの決まった形や完成系はないことを示している。昨年度の実践をもとに、学校現場に置き換えて考えると、共有ビジョンを学校の教育目標を踏まえた目指す子供像とし、子供達の実態から課題を見出して、その克服とさらなる成長を目指すという自己マスタリーのもと、教科部や学年団という小集団活動によるチーム学習が活性化することで、子供の成長を促すことができたといえる。同時に、教師側には、学校の教育目標を軸にしてカリキュラムを捉える良さを実感し、次の授業に向けて取り組んでいく意欲を高める「自己マスタリー」の深まりにつなげることができた。その要因としては、「みんなで学校の教育目標に向かってがんばろう」という気持ちを高める話し合いではなく、学校の教育目標を共有ビジョンとして自分事にしていくために、カリキュラムとして授業構想の中でどのように位置づけるのかについて話し合う「共有の場」をもったことが挙げられる。チームとして協同する意識の育成だけではなく、その後の自分の行動に変容を及ぼすような、「深い学習サイクル」を生み出す質の高い「共有の場」を持ち続けられる組織が「学習する組織」であることが具体を通じて明らかになった。

(2) 「カリキュラム・イノベーション」

「共有の場」の質が高まった大きな要因として、これまでの授業について、学校の教育目標を自分事としたカリキュラムを軸に相互評価できていたことが考えられる。そのことを踏まえ、他学年団の教師達と国語科「鳥獣戯画

を読む」の授業づくりに取り組んだ。まずは子供達にどんな課題があり、どんな力をつけていきたいかということ
を明確にした。そして、学校の教育目標を授業とつなげて目指す子供像を明確にした後、高畑勲の説明文に対して、
どのような授業構想にするのかを話し合い、その構想をもとに、各クラスの子供の実態に応じて、授業をしながら
少しずつ修正をしていった。筆者は、授業者が単元を進めていく中で、目指す子供の姿と実際の子供の育ちをもと
に改善の方向性を価値付けていった。こうした「共有の場」を通じて、教師達は学校の教育目標を軸にカリキュラ
ムを授業構想として捉え直す有用性を実感し、目指す子供像をもとにカリキュラムを評価し、改善していく授業づ
くりへの取り組みが進んでいった。

このことについて、田村 (2016) は、「カリキュラム
計画の前提として、実態把握と評価が必要」であると
し、まず、子供の実態を明らかにすることの重要性を述
べている。その上で、「目標に従って実態を整理し、目
標と現状との間のギャップを明らかに」して、学校にと
つての教育課題を見出し、課題を教職員間で共有して
解決に向けて実践する大切さを述べている。今回の事
例には、子供の実態から、どんな力がついていないのか
を見出す課題発見の過程、課題を解決するために、目指
す子供像とのギャップからカリキュラムを考える過
程、そして実際に実施して改善を図っていくという過
程が含まれていた。それら一連の過程を本研究では、

「カリキュラム・イノベーション」と措定した。「カリ

キュラム・イノベーション」は、授業について考える一過性の検討の場ではなく、これまでの評価から始めて、課
題発見をして解決に向けて取り組み、改善策を図るという一連のプロセスのことである。したがって、「カリキュ
ラム・イノベーション」とは、田村 (2016) のカリキュラムマネジメント・モデル (図1) に表されるC (評価)
から始まるマネジメントサイクルを具体化した姿といえる。ただ、田村は、実態把握において、学力調査の結果や
学校評価アンケートなどの記録が実態把握の資料となっているが、本研究では、教職員間で最も意識して取り
組んでいる授業での子供の姿を中心に取上げた。こうすることで、子供の実態を把握しやすくし、学校教育目標
と照らし合わせて評価をし、改善策を考える際に、「共有の場」の質が高まりやすくなると考えている。

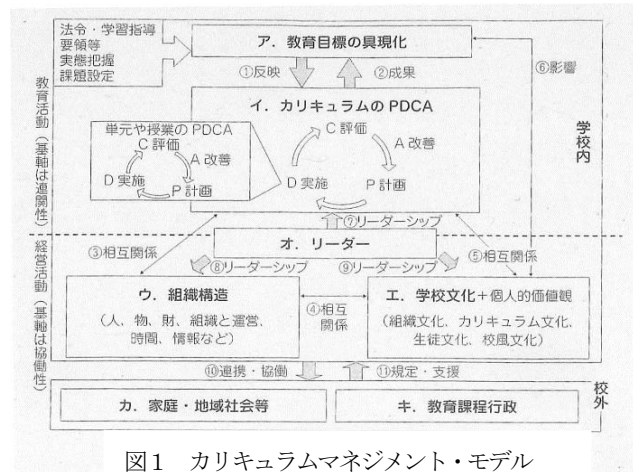
「学習する組織」を構築するには、教師一人ひとりが子供達の実態を把握して、育成したい子供の姿を具体的
に描くこと、そして一人ひとりが目指す子供像を軸にしたカリキュラムをもとに、子供につけたい力と自身の実
践を捉え直し、マネジメントしていくプロセスが重要である。そのためには、授業を相互評価し、改善に向けて
自分の授業を省察できる教師と、それを促すことのできる質の高い「共有の場」の存在が必要である。「カリキュ
ラム・イノベーション」とは、一過性のものとしての起爆剤となる考えや単元構想ではなく、教育活動の連続性
の中でプロセスとして位置づくものだからである。そのことを、教師・子供の実際の姿から確認することができ
た。

2. 「カリキュラム・マネージャー」の存在

(1) 「カリキュラム・マネージャー」とは

昨年度、様々な教師達と授業づくりを行う中で、カリキュラムを俯瞰的に捉えて、単元の流れの中で学校の教
育目標が明確につながっていることを評価する役割を筆者が担うことで、改善の方向性を価値付け、教師の意識
の変容を促すことができた。このように、「カリキュラム・イノベーション」をするためには、「共有の場」にお
いて、カリキュラムをメタ認知して評価して価値付けられる存在が重要である。しかし、授業を実践していこう
としている行為者がその意識をもつことは難しい。だからこそ、「共有の場」において、どんな力がついたのかを
俯瞰的に見取ることができる他者の存在が重要となってくる。本研究では、それを「カリキュラム・マネージャ
ー」と措定する。

「カリキュラム・マネージャー」は、「学習する組織」の構築に欠かせない。それは、学校改善の方向性をリード
する実践的リーダーだからである。その役割として求められることは、既に木原・矢野・森・廣瀬 (2013) が、Hen
Derson & Gornik (2007) の知見を元にして言及を行い、さらに実践的リーダーに求められる資質・能力、あるい
は振る舞いの特質を、「変革的」「民主的」「創造的」「批判的」「協同的」「組織的」などのキーワードにまとめるこ
とに成功している。つまり、「カリキュラム・マネージャー」には、学年主任や研究主任といった、校務分掌上で
リーダー的な立場にある教師、あるいは一部の卓越した指導力のある教師に限って考えず、リーダーとフォロワー



の関係が流動的であることが求められている。なぜなら、子供の課題と成長に向き合うためには、何よりもまずは教師一人ひとりが「カリキュラム・マネージャー」になり、実践自体を協同しながら解釈し、位置付け直す必要があるからだ。したがって、「カリキュラム・マネージャー」は、学年主任や研究部といった立場の教師達だけではなく、教育活動を営む全ての教師が目指す必要がある。マネージャーとフロアーが絶えず流動する関係性の中で、様々な立場の教師の取り組みが合わさり、各チームで構築した「学習する組織」が学校として再構築されていくための要の役割を果たす存在が「カリキュラム・マネージャー」だといえる。

(2) 学校現場における課題

しかしながら、木原ら(2013)らの知見が明らかにしたように、「実際にカリキュラム開発においてイニシアチブを発揮する実践的リーダーたる教師たちが、カリキュラム開発に関する理論と実践を専門的に学ぶ機会に恵まれていない」(p.1)という現実がある。専門的な理論・実践を学ぶ機会はあるが、教職の多忙化が進む中で、少ない時間を活用して学ぶ時間や機会を確保するのは難しいといえる。加えて、附属の特色である教科担任制は、「カリキュラム・イノベーション」を教科部で起こしながらも、学年団としても起こしていくという、公立校にはない難しさを抱えている。また、小学校教育の場でも、高学年から教科担任制が本格的に導入されようとしている。教科担当と学年団といったセクト化は、今後、加速していく現状にある。カリキュラム・イノベーションを起こすために、教科部や学年団といった小集団単位によるチーム学習によって「学習する組織」を構築する有効性が昨年度の実践から明らかとなっている。ただ、教科部と学年団をどのように関係付け、個々に構築された「学習する組織」を学校全体に広げて再構築していくのか、また、教科部と学年団の二種類のチームの特性を踏まえて、「学習する組織」を再構築する鍵となる「カリキュラム・マネージャー」になる教師をどのように増やしていくかについては、課題のままである。

そこで、今年度は、教科部と学年団を関係付けた実践に取り組み、「学習する組織」を再構築する際にイニシアチブを発揮する「カリキュラム・マネージャー」の質について考察した。「カリキュラム・イノベーション」と「カリキュラム・マネージャー」が学校のカリキュラムにどう関係付くのかを整理して示したのが図2のモデル図である。これは曾余田のマネジメントモデル図を参考に筆者が試案したものである。目指す子供像の実現に向けた教育活動の質的な向上を目指すにあたり、その中心に位置するのは、成果としての子供と教師の育ちである。図2のカリキュラム・マネジメント・モデル図では、目指す子供像の実現に向けた取り組みを評価し、子供の実態に応じて改善・実践するプロセスを重視している。その際、「カリキュラム・マネージャー」がどのような関わりをするかによって、子供と教師の育ちに大きな影響が生じてくる。したがって、学校改善の方向性をリードする存在として「カリキュラム・マネージャー」が果たす役割は重要だといえる。ただ、前述のように、「カリキュラム・マネージャー」は、教育活動を営む全ての教師が担うことを目指さなければならない。そこで、今年度、筆者が教科部や学年団といった小集団単位によるチーム学習に関わりながら、「カリキュラム・イノベーション」を起こした過程を振り返ることで、「カリキュラム・マネージャー」に求められる質について考察をし、理論化を図る実践に取り組んだ。

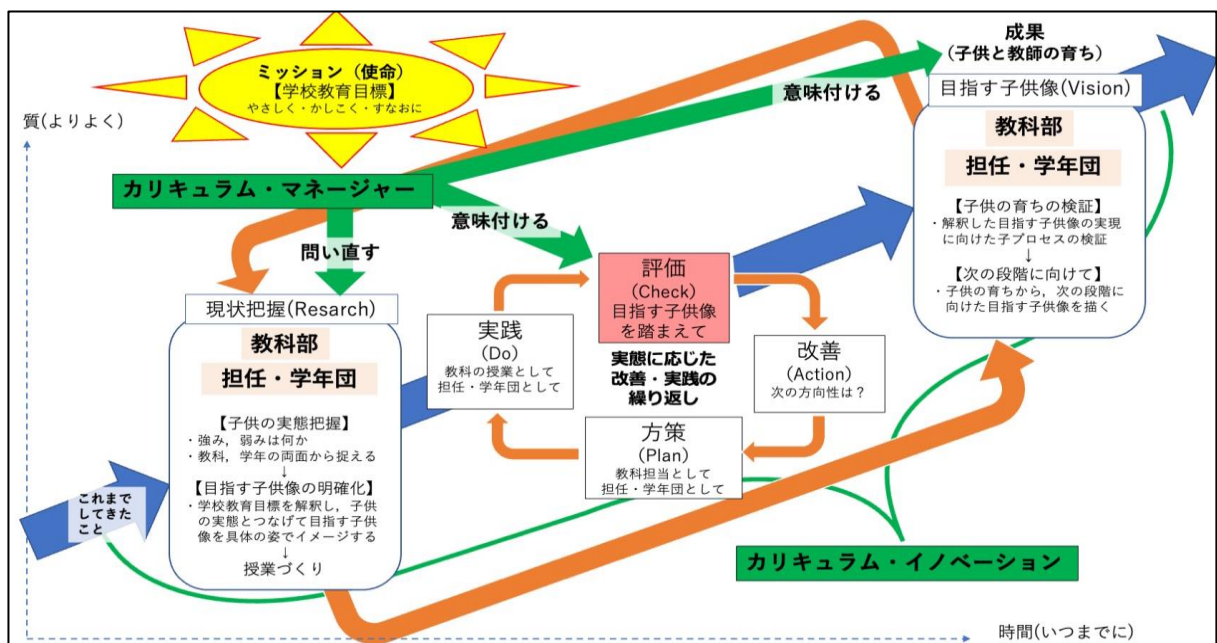


図2 カリキュラム・マネジメント・モデル (出典) 曾余田に基づいて筆者作成

3. 「カリキュラム・マネージャー」に求められる質

筆者は、今年度、各学年のどこかのクラスに1コマから2コマ配属してもらったことになった。そこで、国語部ではない各先生が国語の授業をする際に、共に授業づくりをする機会をもちやすくなった。この機会を活用し、チーム学習によって目指す子供像の実現に向けた授業づくりの良さを実感し、「カリキュラム・イノベーション」を起こしていく実践に取り組んだ。そこで、授業者の変容だけでなく、筆者自身の関わりについても省察することにより、「カリキュラム・マネージャー」に求められる質について考察していきたい。

(1) 「目指す子供像」を軸にした授業づくりと実践

1～6学年の国語科の授業づくりにおいて「共有の場」をもった実践の中でも、授業観の変容が特に大きかったA教諭（附属小学校着任3年目、体育科）との関わりを取り上げ、考察をしていく。A教諭は体育科の担当であるが、担任として国語も授業をすることになっており、筆者と複数回、担当する教科の授業づくりや振り返りをする「共有の場」を設定して取り組んでいた。そこでは、主に、目の前の子供達の課題から、目指す子供像を確認し、教材分析と目指す子供像を踏まえた学習活動を考えていた。A教諭は、「夢中になる」子供像を掲げていたのだが、その具体の姿がイメージできていなかったため、筆者は授業者の語りを聞きながら、具体のイメージを思い描いてもらい、子供の事実から自分の授業構成を捉え直すことを促した。それは、授業者自身が目指していた本当の目指す子供像の具体を浮き彫りにすることであり、同時に子供の姿から教科の本質を捉えた授業となっていたのかを振り返る機会になっていた。その結果、子供が笑顔で楽しく運動する姿が「夢中になる姿」であると捉えることができた。そうした授業観の変容が国語科の授業構成にも変化をもたらし、物語教材「なまえつけてよ」の授業で子供達から「もっと国語の授業をしたい」と発言してきた姿から、これまでの国語授業で見ることがなかった子供の姿の変容に驚きを隠せなかった様子であった。こうした実践の積み重ねの中でも、特に授業者の意識の変容が見られた体育の校内での公開授業後に持った共有の場を例に、筆者の関わりについて考察をしていく。以下は、その時の様子である。

筆者：何でそんなに授業観が変わったの？

A教諭：最初の授業で夢中なのかなって言われて、思い返せました。子供の名前、イメージを思い出した時、でも何で変わったのかな。純粋に子供が楽しんでいる姿ってなんだろうと思った時に、指導案を書くということと、子供を見取ることが一致してなかったです。疑問を投げかけられたから考えられたけど、全然わからなくて、子供と一緒に考えようと思いました。だから雨の時にやった。自分もわからないから、子供もわからないって思えて、だから一緒にやろうとなった。そうすると色々つながってきて、そうなるように、どういう指導法を考えようかと思えました。目指す姿を先に考えたからできたと思います。今日の授業も違う順番でやったんだけど、それは、子供の姿から咄嗟に変えられました。そういうことができるようになりました。とにかく全部「共創」で貫くようにしました。自分の柱が去年も一昨年もなく、だけど、今年はあるから。

筆者：こういう子供を目指したいんだってことから出発すると、自ずと方法が考えられるんじゃないかな。すごくいいと思うよ。

A教諭：指導書見たら楽なんだけど、相談しに行こうと思って。時間は限られてるんだけど。やってないことに挑戦するから、最初は不安だったけど、考えて考えた末に、一本に絞って挑戦した。諦めずに指導書に戻らずに、プロフェッショナルに話聞けるし。最初はやり方を教えてくれないから不安だったけど、子供ととことん話し合おうって思えるようになりました。体育は活動中心だから、話し合うことがしにくいけど、国語で言語活動について一緒に考えてもらっていたから。どっちもつながっていると思った。雨で残念だけど、体育についてとことん話し合おうって言えました。

自分の授業を振り返りながら、授業観が変わった理由について考えていくことで、目指す子供の姿が明確になったからだという気付きが生まれている。

目指す子供像を軸にすることのよさを価値付けている。

体育だけでなく、他教科とのつながりを意識している。

前回の「共有の場」から、「夢中になる姿」の具体をイメージし、純粋に運動を子供が楽しんだり、わからないことを子供と共に解決しようしたりする授業者の気づきが下線を中心に語られている。同時に、体育科のことだけでなく、国語科や算数科など、A教諭が担当している授業ともつなげて「共創」という学びに夢中になる姿に、

子供が共に学ぶ姿を重ねた目指す子供像を柱にしたカリキュラムのイメージをつくり出していた。目指す子供像を軸に授業を考えることで、子供の姿容、そして授業者である自分自身の姿容に気づくことができていた。「最近、授業も行事もどれもつながっていると実感しています」と発言しており、A教諭の自信にもつながっていたことがうかがえる。

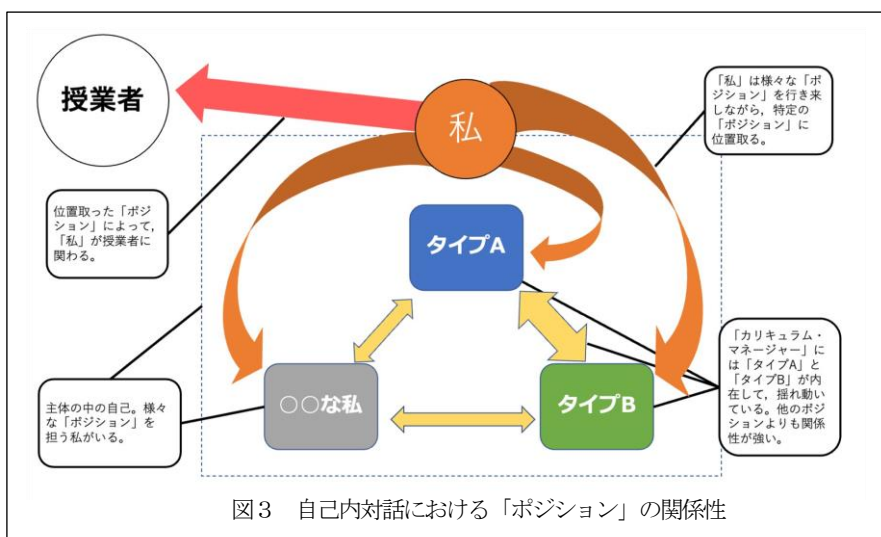
こうした気づきに向かえたのは、筆者がこれまでの共有の場で徐々に明確になった目指す子供像の意識化と、授業で子供を育てることをつなげて意味付けたからである。A教諭が具体化した「共創」という目指す子供像の柱を通して、体育科・国語科だけでなく、これまでの実践ともつなげて意味付けることで、その時には気付かなかった授業で子供を育てる意味を捉え直すことへと関係付けた。こうした筆者の関わりが、A教諭の授業観の変容を促したといえる。

(2) 「カリキュラム・マネージャー」に求められる自己の主体

「カリキュラム・マネージャー」は、目の前の子供達と授業者の教育観をつないで、資質・能力を育てるために目指す子供像を軸に授業観を捉え直せるよう、ボトムアップしながら教師に関わっていける存在である。「学習する組織」を再構築していくためには、こうした教師の存在を増やしていくことが鍵となる。A教諭の事例では、その役割を筆者が担った。その内実を考察することで、「カリキュラム・マネージャー」になる教師に求められる質の理論的背景について言及していく。

A教諭は、目指す子供像の具体化と、実際の授業における子供の姿から授業改善を繰り返した結果、教科の本質への気づきと、目指す子供像を他教科にもつなげてコンピテンシーベースで教科横断的に授業実践をする意識が高まった。学校を基盤としてカリキュラムを開発していくイメージを持ち始めたといえる。その関わりにおいて、筆者は目指す子供像を具体化して、授業における子供の事実から実践を意味付けて授業観を捉え直す働きかけを意識した。こうした意識を生み出した自己を形成する主体については、藤原(2020)がHermans(2006)の「対話的自己論」において「対話」を通じた「ポジション」間の関係性の変化を措定し、『「ポジション」=自己内他者を仮定するという、言わば擬人化の仕掛けを通して、動的な過程を表し得る『対話』概念』を導入することで、自己を捉え直すための枠組みを示唆している。また、藤井(2017)は、「対話的自己論」を授業省察における授業者の語りに適用し、そこに内在するポジションや動的な思考プロセス(思考プロセスで生じる多様なポジションの在り方とその対話構造)を明らかにすることを試みている。「ポジション」は複数の自己内他者であり、一人の中には、主体となる複数の「〇〇な私」が存在している。その「ポジション=〇〇な私」を「私」は行ったり来たりしており、自己内対話を通じて、「担任としての私」や「授業者としての私」といった様々な「ポジション」のどれに「私」が位置取るかが決まってくる。今回の筆者の関わりと関係付けると、少なくとも二つの「ポジション」を自己に内包しておく必要があると考えられる。一つは、「目指す子供像の実現に向けてPDCAサイクルを回して授業改善を図っていく私」である。二つは、「マネジメントをしている私を認識して、関わりを捉え直す私」である。本研究では、前者と後者の「私」をそれぞれ「タイプA」、「タイプB」と措定する。今回の事例を踏まえると、タイプA、Bのいずれかの「ポジション」に「私」が位置取って授業者と関わることで、カリキュラム・イノベーションを起こしていた。そうした二つのタイプを内在させている教師が「カリキュラム・マネージャー」だといえる。

では、二つのタイプはどのような関係性があり、A教諭の変容にどのような役割を果たしたのか。筆者の内実を踏まえて、主体の中の関係性を示したものが図3である。A教諭に関わっている時には、筆者はタイプAとBを明確に意識していたわけではない。自身の関わりを振り返ると、A教諭との授業の実践・評価といった現実における対話と「授業の意味付けができたのだろうか」「目指す子供像への意識化を促すために、どんな子供の姿を取り上げていけば良いだろうか」といった自己内対話が共に重層的に進行している状態の中で、タイプAとBの間で揺れ動きながら、意思決定をしていくという思考プロセスがなされていたと捉え直すことができる。同様に、A教諭にも「担任としての私」「授業者としての私」



明確に意識していたわけではない。自身の関わりを振り返ると、A教諭との授業の実践・評価といった現実における対話と「授業の意味付けができたのだろうか」「目指す子供像への意識化を促すために、どんな子供の姿を取り上げていけば良いだろうか」といった自己内対話が共に重層的に進行している状態の中で、タイプAとBの間で揺れ動きながら、意思決定をしていくという思考プロセスがなされていたと捉え直すことができる。同様に、A教諭にも「担任としての私」「授業者としての私」

など複数の「ポジション」が存在し、授業改善に向けていずれかの「ポジション」に「私」が位置取って意思決定をしていくという思考プロセスがなされていた。A教諭の変容を促せたのは、A教諭の中に存在している複数の「ポジション」の中から、「授業をより良くしたい私」にアプローチをしたからだと考えられる。それは、タイプAとBの間で揺れ動いていた筆者の思考プロセスにおいて、教科や理論に縛られず、目の前の子供が学びを楽しむ授業づくりをしたいというA教諭の思いに響くように、授業を意味付けられるよう関わりを捉え直した「タイプBの私」の役割が大きい。

こうした自己の捉え直しについて、藤原(2020)は、「ポジション」の対立をジレンマとして、その克服過程を重要視した上で、『対話』を通して特定の『ポジション』が優勢になることで、取捨選択的に克服される(P.39)とし、『ポジション』間の関係性の変化=自己変容の自覚である(P.40)としている。今回の事例では、A教諭との対話を通して、自分の中にタイプAとBが揺れ動き、タイプBにより自己の省察が促されて「カリキュラム・イノベーション」を起こす関わりができたといえる。タイプBが優勢になった要因として、筆者はA教諭の授業改善だけでなく、A教諭自身の成長も意識した関わりをしていたからだと考えられる。つまり、タイプBは、授業改善に加えて教師の成長を促す人材育成の視点も内包している「ポジション」だといえる。自己には、様々な「私」が存在しているが、他者に省察を促していき、結果としてA教諭自身に変容を促す能力を持つものが存在する。「タイプB」になるためには、タイプAとBというポジションの関係性において、他者に省察を促せるように自己を捉え直す自己形成がなされていくことが重要なポイントであると考えられる。

今回の事例で、授業者の自己の内面の変容まで促すことができる「カリキュラム・マネージャー」の質には、特に、カリキュラム・マネジメントをしている自己を認識し、さらに授業者の省察を促す取り組みを顕在化させていくことができる「タイプBの私」による自己の形成が求められることが明らかとなった。

4. 「カリキュラム・マネージャー」の育成に向けて

(1) 「カリキュラム・マネージャー」となる必要性

ここまでで「カリキュラム・マネージャー」に求められる質として、タイプBの重要性を明らかにしてきた。「タイプBの私」は、自己あるいは他者の意識の変容を促す存在である。しかし、そのために必要な「ポジション」を内在させるのは難しい。なぜなら、授業者の自己の内面の変容を促すためには、実践を意味付けて対話していかなければならず、それには教師の人材育成という観点も踏まえたある程度の教師としてのキャリアも必要となってくるからだ。したがって、「ミドルリーダー、あるいはスクールリーダーとしての私」という立場も内在させている教師に求められる役割だといえる。しかし、熊谷(2009)は、「スクールリーダーにとっての意識変容の学習の場合、長年培ってきた経験や教育観にもとづく彼らの前提は、意識の奥底にしみ込んでおり、変容どころか、自分からはその存在に気づくことも難しいだろう」(P.42)と指摘している。「カリキュラム・マネージャー」は、教育活動に関わる全ての教職員が目指すものであるが、これらのことを踏まえると、全ての教師が「タイプBの私」を内在化させていくのは現実的ではない。そこで着目するのが「タイプAの私」である。教科に縛られ、自分のクラスや授業だけ良ければいいという意識では、学校として子供を育てる授業実践はできない。今までの自分の授業観を捉え直すために必要な存在が「カリキュラム・マネージャー」である。その中で、タイプAは、「目指す子供像の実現に向けてPDCAサイクルを回して授業改善を図っていける私」である。目の前の子供達と授業者の教育観をつないで、目指す子供像を軸に授業観を捉え直すためには、自己あるいは他者の中に「タイプAの私」がいて、相互に関わり合いながら授業改善をしていく必要がある。

「タイプBの私」が顕在化した「カリキュラム・マネージャー・タイプB」は前述したように様々な特殊性があるので、全員が目指す必要はなく、多くの教師に関わるミドルリーダーが担う役割だと考えられる。しかし、学校という組織として子供を育てていくためには、目指す子供像を踏まえて授業を評価し、改善していくカリキュラムを考えていける教師でなければならない。そのためには、内在しているタイプAを引き出し、複数あるポジションの中から、「私」として位置取られるようにしておくことが大切である。「タイプAの私」を顕在化させるためのきっかけを作ることができれば、「カリキュラム・マネージャー・タイプA」になる教師を増やしていくことも可能になる。このことについて、本研究では、岡山県内の小学校から附属小学校の日々の授業を参観して「共有の場」をもった事例をもとに、その可能性について考察をしていきたい。

(2) 「共有の場」を通じた省察

10月末に美作市立大原小学校のB教諭(指導教諭)とC教諭(経験年数5年前後)の二人が、附属小に来校した。自校の校内研究が附属の研究テーマと関係性があるから、ということで、研究の内容を聞いたり、実際の授業参観をしたりするということが目的であった。授業公開したのは、筆者とD教諭(社会科、附属小学校着任3年目)

である。筆者は、「すがたをかえる大豆」の第一第2時を公開した。内容は、筆者の伝えたいことを捉えるために、文章の組み立てを確かめて問いと答えを考えるとというものである。公開クラスは、学級目標「自分から」を掲げている。筆者は普段から、学校の教育目標「やさしく・かしこく・すなおに」と「自分から」を関係付けて、「自分から考えを発信し、友達の考えを受け止めたりして、付け足しができる子供」を目指す子供像として具現化している。普段から交流場面において、発表者の発言内容への意識を高める問い直しや、友達の発言した言葉を使いながら自分の考えを付け足している子を称揚することを意識して目指す子供像の実現に向けて授業をしている。今回も同様に授業を展開していた。

授業後、4人で協議の時間をとり、授業を通じた子供の育ちを協議する共有の場をもった。授業者は、授業展開の意図、学校の教育目標と関連付けて授業で育てようとしている子供の姿をもとに、本時の授業の説明をした。それを受けたB教諭とC教諭の主な発言は、以下の通りである。

- B教諭：お二人とも、教科の内容を理解させよう、伝えようとするのではなく、子供が自分から学習活動も考えて学んでいく様子が伝わってきました。何より、授業で子供をどのように育てようとしているのかがよく分かりました。学校の教育目標は大切にして、それを軸に授業をしようとはよく言われているけれど、どう授業をしていけばいいかわからなかったんですが、それがよく分かりました。もっと他の先生も見にくればイメージが湧くと思いました。
- C教諭：社会の消防では、実際に校内を探検したいという子供の思いを受けて出発されていて、非常口の窓の質について問われていたところが面白かったです。私も知らなかったです。国語は、私は単元の最初に活動の目標を示すのですが、そういうやり方はないのか教えてほしいなと思いました。

下線部に見られるように、B教諭は、教科の内容に加えて、学校として子供をどう育てていくべきかという観点でも授業を参観し、感想を述べていた。C教諭は、実際の授業の教授行為、教材の切り口などについての発言、質問が多かった。これらのことを受けて、筆者とD教諭は、単元を通じて子供を育てる意識と、教科やクラスを越えて子供を育てる意識の両面から話をした。具体的には以下の通りである。

- D教諭：子供達には、話し合わせる時に、机の向きや形態についてフォーメーション〇〇と名付けさせて、考えさせています。子供達が学びを自分で考えていけるようにしているからです。
- 筆者：B教諭は、そうやって子供たちが自分達で学び方を考えさせることを私は知っているので、今日見ていただいたクラスでも、交流の時の形態は自分達で考えさせていますよ。社会でやっているから、子供達は自分達で動くことができます。
- B教諭：国語の時間の交流では、ただ話し合わせるのではなく、途中で全体に声をかけられたり、個別に班に声をかけられたりしていましたね。
- 筆者：子供に任せて放っておくのではなく、目指す姿を意識しているので、自分達で考えて話し合えるように、学び方を価値付けたり、自分達で振り返らせたりしています。社会科での学びの姿もつなげてます。
- B教諭：そうやって教科担任制で補っていくんですね。内容や型ではなく、資質・能力でつなげていることが分かりました。教科を越えて学校で育てるってこういうことなんですね。

各授業者がそれぞれの思いだけで授業に取り組み、その成果を語るのではなく、目指す姿を共有し、日頃から授業での子供の姿を話して共有することで、どんな資質・能力が育ちつつあるのかを共通理解し、参観した教師に実際の子供の姿で示すことが、教科横断的な学びにつながっていく。同時に、学校として子供を育てる意識の醸成につながっていく。実際、下線部のやり取りを受けて、B教諭は、コンテンツではなく、コンピテンシーベースで教科横断的に学びをつなげることが、学校として子供を育てることにつながるという理解を深めていく様子がわかった。学校の教育目標を軸にこれまでの教育活動を振り返り、目指す子供像を具体化して考える「共有の場」を設定することと、そこで「タイプB」の教師がどのように省察を促すが、組織として子供を育てるというA教諭の意識を活性化させる要因となったといえる。この「共有の場」は、意見を出し合うというレベルではなく、カリキュラムを評価し、解釈し直すという明確な目的のもとで議論されていた。さらに、「タイプB」の教師が関わることによる教育活動の営みが、「タイプAの私」を顕在化させるきっかけになっていたといえる。

(3) 「カリキュラム・マネージャー・タイプB」が果たす役割

これまでの筆者の関わりは、授業者と共に授業づくりをしながら、目指す子供像を具現化したり、授業者の成長

を促したりすることを意識したものであった。今回は、他校の教師に授業を参観してもらい、協議の場で子供の学びの姿から学校として子供を育てていく意味を話すことで、B教諭の意識の変容を促すことができた。発言からも見られるように、B教諭は「タイプAの私」を内包しているといえる。そうした人材に対して、実際の授業を通じた子供の学びの姿から、教科で育てていくことと、学校で育てていくことの両輪で「共有の場」をもつことは、「タイプB」に変容するきっかけになるという可能性を見出すことができた。実際、B教諭は、「自分の学校でも、こういう学びになるように、働きかけてみよう」と、自校の教師達へ授業の省察を促そうとする発言をしていた。そのために、「タイプB」の教師は、授業を実際に見せながら意識の変容を促すことが大切だといえる。

今回の実践を通じて明らかになったことは、「カリキュラム・マネージャー・タイプB」は「プレイング・マネージャー」でなければならないという事実である。しかし、授業を実践できる教師だけが「タイプB」になれる、というわけではない。本実践では、現任校の教師のみならず、他校の教師とも授業について「共有の場」をもった。両実践における筆者の意識で共通しているのは、自校・他校という枠組みは関係なく、学校として子供をどのように育て、よりよい授業をどう作っていくかという思いを共有していたことである。その思いが共有されていることで、学校は違えど、筆者には他校の教師の課題意識を自分事として捉えて関わることができた。結果としてB教諭の質的変容を促せたといえる。つまり、「タイプB」に求められる役割とは、傍観者としてではなく、当事者として他の教師に関わって、その成長を促すことである。そう捉えると、授業を実践できなくても「タイプB」になることは可能である。管理職なら、教育課程に踏み込んで授業づくりを考えていけるし、大学教員なら、理論的背景を関連付けながら、共に授業実践ができる。「プレイング・マネージャー」とは、傍観者としてではなく、当事者として他の教師と学び続けていける存在である。したがって、こうした意識をもって、共に学び続ける機会を学校として作っていくことが重要である。

学校として共に学び続ける機会を作りやすいのは、校内研修・校内研究である。これまでの学校現場での取り組みにおいては、教科のこと、細かな手立てや教材の切り口のことに終始しがちだという事実がある。しかし、学校の教育目標を軸に、子供の育ちを学校としてどのように共有し、教科としてどのように担っていくのかを意識していくことは、「学習する組織」の構築を推進する教師の力量形成の場としても有効であることが、実践を通じて示されたといえる。実際、田村(2019)は、「校内研修・授業研究は、カリキュラム開発機能と同時に能力開発機会としても期待される。」(p.188)と言及している。

したがって、校内研修・授業研究において、授業改善と学校改善の双方を考えていくことは、重要なポイントとなる。この両者の関係を示したものが図4である。(図4は国語科を例にしている)

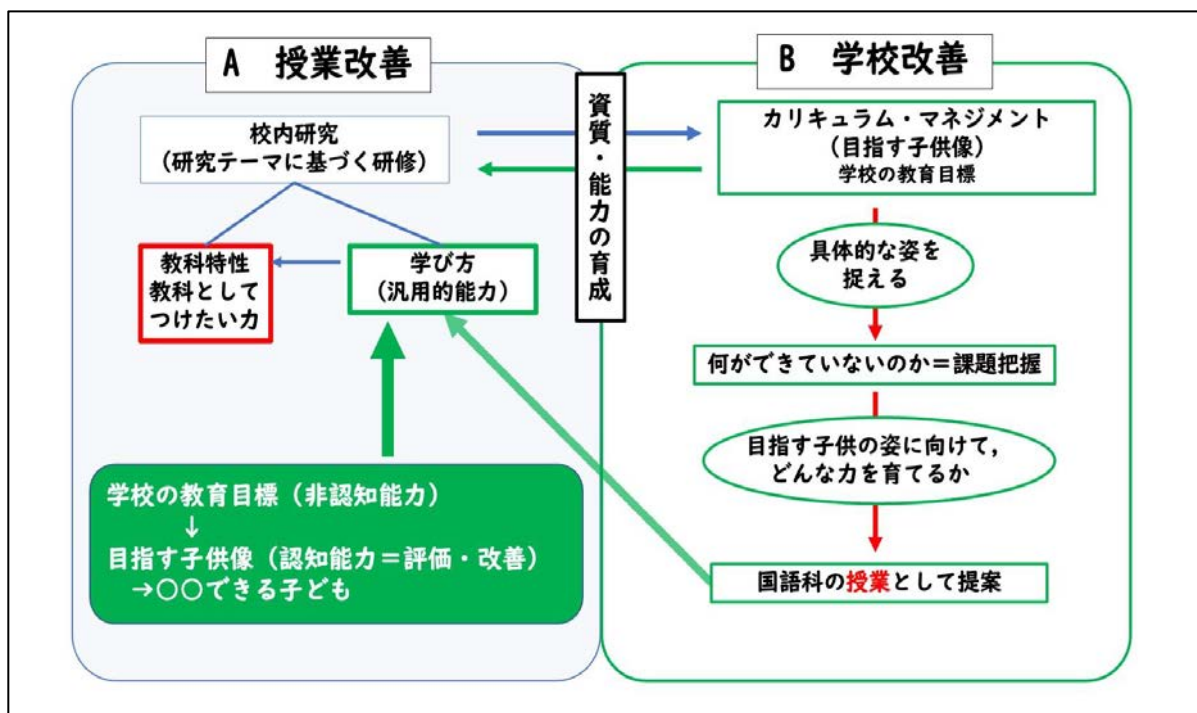


図4 授業と学校改善の関係性

現場における校内研修・授業研究では、「A 授業改善」に意識は向くが、「B 学校改善」については意識化さえしていない状況も散見される。今回の事例では、筆者とD教諭には「A 授業改善」と「B 学校改善」どちらの意識もあって、教科横断的に子供を育てている姿が授業の中で見てとれた。だからこそ、C教諭は、共有の場を

通じて、「カリキュラム・マネージャー」の「タイプA」を「タイプB」にしていく契機になっていた。「タイプA」から「タイプB」へと変容を促すには、今回の事例のように、「目指す子供像」の実現に向けて、子供が授業で何を学び、どんなことができる子供になって欲しいのかという思いを具現化して、授業構想の中に位置付ける行為が重要である。そして、実際の授業を通した子供の事実を通して、その実践的な意味を他の教師と共有するために、「共有の場」において共に省察していくことが、学校という組織が「学習する組織」へと再構築されていくために重要であることが明らかとなった。

(4) 「タイプA」から「タイプB」への変容

これまでの取り組みで、「タイプA」を顕在化させ、「タイプB」へと変容を促すためには、「共有の場」と「他のタイプB」の教師の存在の重要性を明らかにしてきた。その起点となる「他のタイプB」の教師はどのように「私」として位置取られていくのだろうか。そのことについて、筆者自身のこれまでの関わりを省察して、「タイプB」を生み出す背景について考察をしていく。

昨年度の実践で最初に意識したのは、教育活動における「目指す子供像」の意識化である。しかし、筆者も大学院で学ぶまでは意識できていなかった。自分自身が意識し始めたタイミングで、他の教師と協同しながら、その内実を実践しながら学んでいったといえる。そして、今までの自分の授業を「目指す子供像」の実現に向けた資質・能力ベースで省察しながら、理論的背景と実践を確かなものにして、他の教師の授業づくりについての「共有の場」をもつ機会を多数作った。昨年度は意識していなかったが、今年度明らかにした自己内対話における「ポジション」の関係性と関連付けると、この時に「タイプA」の私が位置取られた状態で、それぞれの教師達と授業づくりをしていたといえる。

これまでの筆者は、自分が授業実践をすることを中心に考えていた。しかし、この2年間は、他の教師がよりよい授業をすることが実践の中心になっていた。これまでの取り組みを振り返ると、「共有の場」を通じて、他の教師が学校として子供を育てている授業をするにはどうしたらいいのか、ということを考え始める葛藤があった。それは、他者の成長を促すための省察であり、これまでとは違う視点からの教師としての学びである。こうした実践を続けていく中で、「タイプB」の「私」が顕在化し始めたといえる。そして、実践を理論的背景と関連付け、理論と実践の往還によって、意識的に他の教師に関わることができ始めたといえる。

こうした省察で明らかになることは、「タイプB」になっていくには、「共有の場」を通じて学校として子供を育てるカリキュラムを考えていく協同体の構築と、そこでの自己の省察が必要だという事実である。「タイプB」は特殊性のある「私」であるが、自然発生的に生まれるのではなく、あくまでも教師達が協同して学んでいく組織の中で、自分自身の省察による自己の成長から生まれていくものであることが実践を通じて明らかとなった。

III 成果と課題

1. 成果

本研究の取り組みでは、2年間の実践と、それを支える理論的背景から、二つのことが明らかとなった。

一つは、「学習する組織」を構築するための要因である。「学習する組織」を構築するには、「カリキュラム・イノベーション」をする必要がある。「カリキュラム・イノベーション」とは、一過性のもので起爆剤となる考えや単元構想ではなく、教師一人ひとりが目指す子供像を軸にしたカリキュラムをもとに、子供につけたい力と自身の実践を捉え直し、マネジメントしていきプロセスとして位置づけるものであることが、教師の実際の姿、子供の姿から確認することができた。

二つは、「カリキュラム・マネージャー」の存在と、その質的変容を促す必要性である。「カリキュラム・イノベーション」を起こすためには、「カリキュラム・マネージャー」が必要不可欠である。そのためには、教師一人ひとりが「カリキュラム・マネージャー」になり、自らの実践自体を協同しながら解釈し、位置付け直す「共有の場」を通じた省察が求められている。実践を通じて、こうした存在には、二つのタイプが内在することが確認できた。「目指す子供像の実現に向けてPDCAサイクルを回して授業改善を図っていける私(タイプA)」と、「マネジメントをしている私を認識して、関わりを捉え直す私(タイプB)」である。「タイプB」が実践を協同して解釈し、位置付け直す「共有の場」でイニシアチブを発揮することで「タイプA」の「私」を顕在化させることができる。この「タイプB」は当事者意識をもって授業者と関わり、共に学んでいくことが大切である。したがって、「タイプB」は「プレイング・マネージャー」でなければならない。さらに、「タイプB」は自然に「私」に位置取られるのではなく、授業改善と学校改善の双方を意識しながら、協同する教師の成長を意識して自己省察することによって位置取られていく事実が示された。

2. 課題

「学習する組織」を再構築するためには、「共有の場」を通じた省察が必要である。しかし、こうした省察を可能にする協働体の構築をいかにしていくか、どんな協働体にしていくかということについては、まだ明確になっていない。教師集団が、省察的な関わりを可能にする協働体に、どのようなプロセスでなっていくのか、実践と検証が必要である。また、その鍵を握る「タイプB」は、「ミドルリーダー、あるいはスクールリーダーとしての私」という立場も内在させている教師に求められる役割だといえる。しかし、協同で行う授業づくりにおいて、リーダー的教師は授業者や若手の成長のためと思ってやっているけど、それが自己の省察と結びついて、自分の成長につながられているか、ミドルリーダーがミドルリーダーとなり得ているかといったことについては、筆者自身の省察に留まっている事実が指摘できる。今後は、様々な教師との関わりを比較・検証しながら、実践を理論的背景と関係付けることが必要である。

IV 今後に向けて

これまでの実践では、授業を中心に「学習する組織」の再構築に向けた取り組みを行ってきた。しかし、こうした教育活動に加えて、田村（2016）のカリキュラム・マネジメントモデル（図1）が示すように、組織構造や学校文化といった観点もカリキュラム・マネジメントに含めて考えていかなければならない。本研究を振り返ると、その過程において、子供の思考過程、子供が抱えている背景を見とれない教師の存在が明らかになってきた。それは、授業時間外や家庭における子供の姿と、授業での子供の姿を関係付けて捉えられていないことに原因があると考えられる。学校として子供を育てていくと考えた時に、子供が抱える課題をいかに把握して解決していくのかは、カリキュラムを考えていく大切なポイントである。授業を中心にして学校改善を考えていくことは、授業前、あるいは授業後の子供の様子を把握しておくことが前提である。今後は、授業以外の視点から、子供の育ちと教師の関わりとの関係性を検証していくことも必要になってくる。そのための切り口は、保健室との連携である。保健室の在り方を見つめ直すことで、教師の子供への関わり方への課題が見えてくると考えている。教師が学校組織の中でどのように子供と関わっているのかという現実を浮き彫りにし、授業以外の視点から子供の育ちと教師の関わりとの関係性を検証する必要がある。学校改善に向けて、目指す子供像の実現に向けた授業づくりに取り組んできたが、学校として子供を育てていく意識を高め、求められている資質・能力の育成につながるカリキュラムの展開につなげていくための新たな研究の出発点に立たされた。

参考・引用文献

- 天笠茂 (2001) 「カリキュラム改革の動向と学校組織の開発」, 児島邦宏・天笠茂編『柔軟なカリキュラムの経営 学校の創意工夫』, ぎょうせい
- 天野正輝 「評価を生かしたカリキュラム開発と授業改善」 晃洋書房 2006年
- 小田理一郎 『学習する組織』入門 英治出版 2017年
- 木原俊行・矢野裕俊・森 久佳 (2009) 『学校を基盤とするカリキュラム開発におけるリーダーシップグループの役割のモデル化』, 平成18~20年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 木原俊行・矢野裕俊・森 久佳・廣瀬真琴 (2013) 「学校を基盤とするカリキュラム開発」を推進するリーダー教師のためのハンドブックの開発ーカリキュラムリーダーシップの概念を基盤としてー, 日本カリキュラム学会, 『カリキュラム研究』第22号, pp. 1-14
- 篠原静昭・平野紀子・田村知子・柳野勝文 (2017) 「教職大学院と教育委員会の協働による学校管理職養成システムとコンテンツの開発」, 『岐阜大学教育学部研究報告書』1, pp. 45-53
- 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ー学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践ー」 鳴門教育大学研究紀要 第25巻, 2010年
- 島田希・木原俊行 (2018) 「学校を基盤としたカリキュラム開発に資する学校長の学びの特徴ー3つのケースの比較を通じてー」, 『人文研究 大阪市立大学大学院文学研究科紀要』第69号, pp. 21-39
- センゲ, ピーター・M (2011) 『学習する組織ーシステム思考で未来を創造するー』, 英治出版
- センゲ, ピーター・M (2014) 『学習する学校 子供・教員・親・地域で未来の学びを創造する』, 英治出版
- 曾余田浩史 「学校経営の目標概念群の構成と機能に関する事例分析(1)」 『中国四国教育学会教育学研究紀要』第59巻, 2013年 pp. 115-126
- 田村知子・村川剛弘・吉富芳正・西岡加奈恵編著 (2011) 『実践・カリキュラムマネジメント』, ぎょうせい
- 田村知子 (2019) 「学校を基盤としたカリキュラム開発」, 日本カリキュラム学会編, 『現代カリキュラム研究の動向と展望』, pp. 183-190
- 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編著 (2015) 『カリキュラム・イノベーション: 新しい学びの創造へ向けて』, 東京大学出版会
- 中留武昭・曾我悦子 (2015) 『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦ー総合的な学習における連関性と協働性へ焦点をあててー』, 教育開発研究所
- 中留武昭・田村知子 (2004) 「カリキュラムマネジメントが学校を変える」, 学事出版
- 藤井祐介 (2018) 「授業省察における教師の自己内対話ーハーモニスの対話的自己論をてがかりとしてー」, 日本教育方法学会, 『教育方法学研究』第43巻
- 藤原顕 (2021) 「自己探究に基づく教師のリフレクションの在り方」, 『福山市立大学教育学部研究紀要』, pp. 31-45,
- 淵上克義・佐藤専志・北神正行・熊谷眞之輔 (2009) 『スクールリーダーの原点ー学校組織を活かす教師の力』, 金子書房

児童一人一人の意欲を引き出す授業づくり

—「主体的・対話的で深い学び」のある授業改善を通して—

22P21021 上田 良子

1 課題設定

勤務校である本郷小学校は、昨年度の学力テストの分析で上位層と下位層の得点差がかなり大きく開いていた。特に学年が上がるにつれて得点差は大きく開き、児童間の学力差が生まれていることが分かる。また、3年生から5年生まで算数では同じように特に「A数と計算」、「B図形」の領域に課題が見られた。今年度のみでなく、過去3年間の学力・学習状況調査においても同じような傾向が見られたことから、系統的に学習したことが十分理解できていないことや、苦手意識をもっていること、また過去3年間同じ領域で正答率が低いという結果から領域自体の難しさや授業のあり方にも課題が見られるのではないかと考えた。

今年度の全国学力・学習状況調査では、6年生の正答率は国語・算数ともに低かったにもかかわらず、無回答率は減った。しかし、回答を見ていると問われていることに対して適切な回答は少なく、問いの意味を理解していないことや考えを論理的に説明することへの困難さが感じられた。数学的な思考力を高め、論理的に説明していくことへの難しさの裏に、基礎的な知識及び技能が習得できていないという児童の実態が考えられる。各領域において、基礎的・基本的な概念や性質の理解が十分ではないため、身につけるべき基礎的・基本的な内容の習得ができていないことへつながり、それが積み重なっていくことによって「わからない」が蓄積されているのではないかと考えた。その結果、苦手意識を生み出し、学習意欲が低下している児童の姿も見られる。各領域・単元において、児童が学ぶために必要な「基礎基本」を意識した授業を展開していくことで、考える際につまずきの原因となるものを取り除き、児童の学習意欲につなげていきたいと考えた。

2 児童一人一人の意欲を引き出すための「基礎基本」

児童一人一人の意欲を引き出す授業においては、児童自身が自分で考えようとする姿勢を持ち続けることが必要であり、授業に参加し続けることが必要である。そうした授業の中で、児童が課題に対して自分で考えるためには、それまでの学習で知識や技能を習得していることが前提となる。教師が教え込みに陥らない授業を構想しても、既習事項が定着していない児童はそもそも主体的・対話的に考える授業へ参加すること自体が難しくなってくる。教師主体の授業から、学習者主体の授業への転換のための授業改善をポイントとして授業づくりを行っていくために、授業者は既習事項をきちんと捉え、児童の実態を把握しながら必要なところの取りこぼし部分を埋めていくことや、何が分かっているか、または何が身につけているか児童は自分で考え、自力解決へ導けるのかを考えていくこと、そしてICTの効果的な活用を通じた個別最適化された授業を展開していくことができる授業力をつけていくことが必要である。

本研究では、「基礎基本」を当該の授業における**本時の学びを支える「基礎基本」(資料①)**と定義し、児童が授業を通して考えていくために必要なこれまでの学習内容のことと考え、その「基礎基本」を意識することで、「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善を行っていききたい。児童が当該の授業で学習するために必要な知識や技能、概念や操作を明確にし、それに配慮した学習環境を整えること、授業展開を工夫することで、児童が不安なく授業に参加し、主体的に学習できるようになるのではないかと考えた。そのために授業者は、単元を通して、また一時間の授業の中で、何についての概念や性質の理解が必要か、身につけておくべき基礎的・基本的な知識及び技能は何かを把握することが必要となってくる。その「基礎基本」の部分を補充したり支援したりすることで、児童の学びに対する不安やつまずきとなるものを取り除き、学習に対する意欲を高め、学習内容の理解を深めていきたい。

こうした授業改善を推進していくことにより、各教科等の学習の系統性を授業者が把握することの必要性に対する気づきをもたらし、育みたい児童の姿に基づいた組織的なカリキュラム開発につなげていくことを構想している。既習事項の定着度や児童の実態から必要な部分を支援していくことで児童が安心して、自信をもって学習に向える授業づくり、また同じ方向性をもった職員集団として授業改善を行うことで、学校づくりに組織的に取り組むことが可能になるのではないかと考えた。

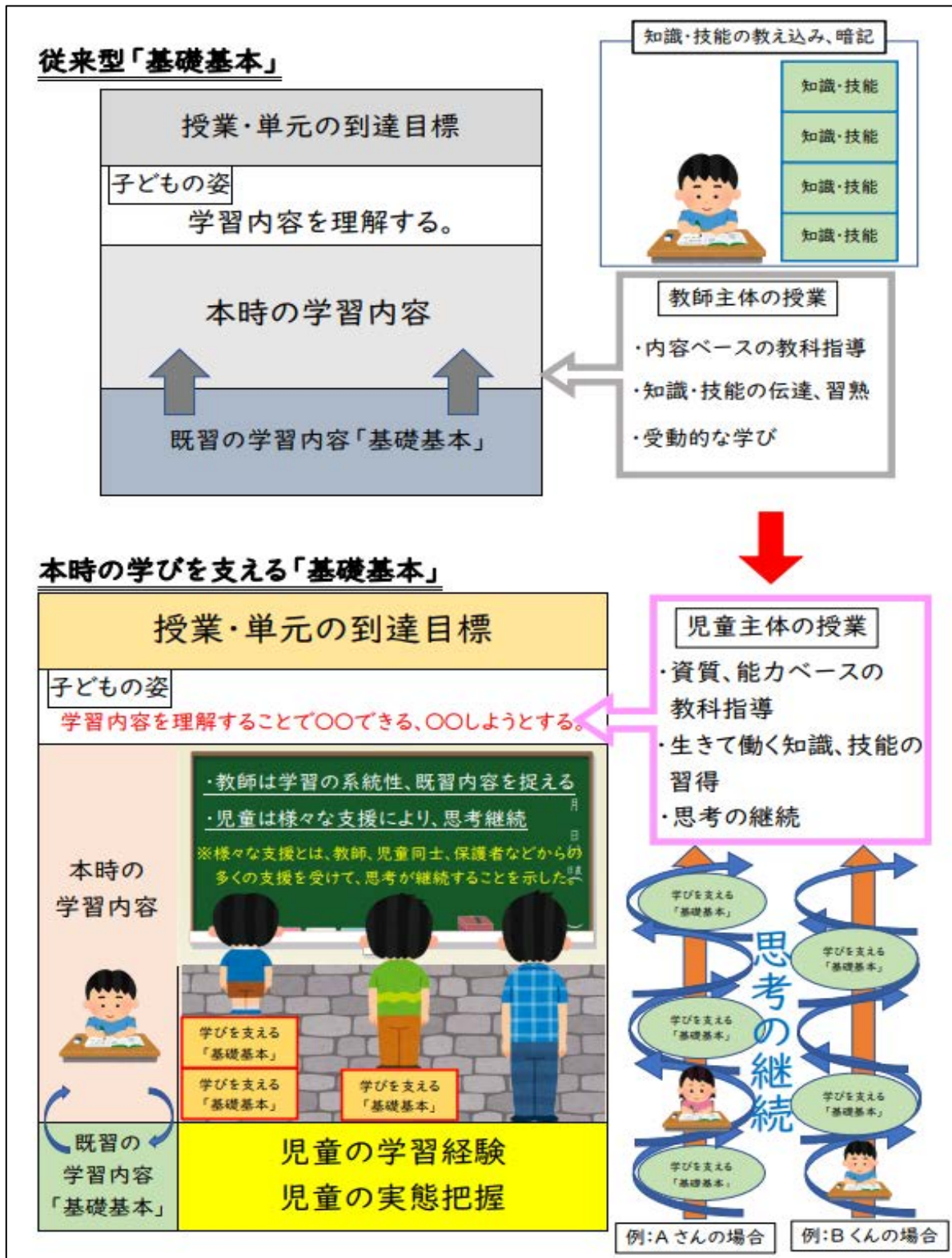
3 研究方針

本研究では、算数科を軸に授業改善を行うこととする。当該の授業での**本時の学びを支える「基礎基本」**の部分に重点を置き、考える際につまずきとなる部分の補充・支援を行うことで、児童が課題に向き合い、自分の考えをもち、友達と考えを交流しながら学ぶことの楽しさを味わい、「わかった」につながる授業を目指したい。そのために授業者は、前学年のどの部分とつながっているのか、また既習事項や単元のどの部分と関連しているのか、今後の学習ではどのように発展していくのか、またそれに対して事前にどう対応していくことが必要かを考

え、授業づくりを行う必要がある。校内研修を通して全教職員で授業研究を進めながら取り組んでいくこととした。

そこで、まず単元における系統性を把握し、その中で当該の授業に必要な本時の学びを支える「基礎基本」部分を洗い出し、「基礎基本」部分におけるレディネステストで、既習事項の定着度を確認し、補充や復習が必要な部分を把握しながら授業づくりにつなげていくこととした。また授業実践を通して、本時の学びを支える「基礎基本」に対しての手立ての仕方や授業の展開などが有効であったか分析するために、指導案には、本時の学びを支える「基礎基本」について明記し、授業展開のどの部分でその「基礎基本」が必要になるのかを本時案に示していくこととした。授業者が「基礎基本」部分を意識しながら授業を展開できるようにしていくこと、また参観者がその手立てや授業展開が有効であったかの分析を行うことにつなげていきたいと考えた。各学年、領域や単元において繰り返し「基礎基本」の部分を意識した授業が系統的に行われれば、算数科における基礎的・基本的な概念や性質の理解へつながり、確かな知識及び技能の習得へつながるのではないかと考えた。

(資料①)



また、ICT を児童の学習でのつまずきの部分、定着していない部分のフォローができる道具の一つとして捉え活用することで、児童一人一人の**本時の学びを支える「基礎基本」**の部分を支援していきたいと考えた。(資料②)そして、一人一人が自分の考えをもち、ICT を活用して学級全体で「主体的・対話的で深い学び」の授業を展開することで、考えを広げたり深めたりしながら友達と学ぶことの楽しさを味わわせたい。その際、新見市の施策の一つである特別支援教室については、個に応じた指導を展開し、通常学級での学習につながるように既習事項の定着状況を把握し、補充したり予習したりすることのできる場としてとらえ、通常学級での学びの中でも、充実感や満足感が味わえるようにするとともに、一人一人の学習を支援できるような指導方法を工夫していくことが必要である。

(資料②)

<基礎基本資料②>□を使った式

タブレット端末
<基礎基本資料①> 表のつくり

		犬を飼っている		合計
		はい	いいえ	
ねこを飼っている	はい	○	◇	○ + ◇
	いいえ	△	☆	△ + ☆
合計		○ + △	◇ + ☆	○ + ◇ + △ + ☆

$$8 + \square = 20$$

$$\square = 20 - 8$$

4 1年目 (R3年度) の実践、成果と課題

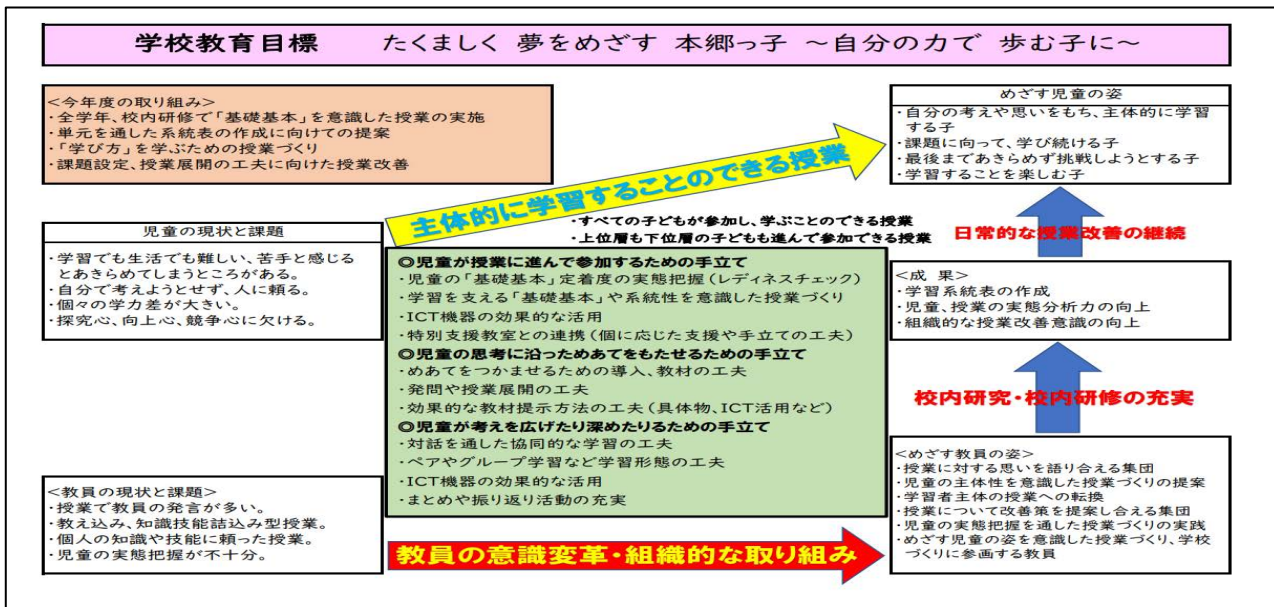
授業者主体から学習者主体の授業づくりへ意識を転換していくための提案授業を通して、授業における学習の系統性、既習内容を把握し、児童の定着状況や実態、様子を捉え、つまずきとなる部分の支援や補う部分を考えながら授業づくりに取り組んだ。児童が考えるうえで必要となる学びを支える「基礎基本」となる部分を学習内容や授業展開に沿って洗い出しながら授業づくりを進めた。

単元を通して、必要な「基礎基本」の部分洗い出し、算数の系統的な学習の大切さや知識及び技能の積み重ねの大切さを意識した提案授業をすることで、系統的な学習の大切さに気づき、学習者主体の授業への転換のための授業改善をポイントにした授業のあり方を考え、協議していくことをねらいとした。

実践を重ねることで、実践後の研究協議の中でも「系統性」を意識した話し合いが行われたり、学びを支える「基礎基本」について児童の実態を見ながら考えようとしたりする教員の姿も見られるようになり、「主体的に学習することのできる授業」の一つの手立てとして意識することにつながった。しかし、それはあくまで手立ての一つであり、児童が「主体的に学ぶ姿」をどのように捉え、目指す姿に変容するための授業のあり方を全教職員で考えていく必要がある。また、児童主体の授業づくりにするために、授業の中での児童の学びの様子を見取り、姿の変容を捉えていく必要があることなどが課題として残った。授業の中で、児童がどの程度主体的に学びに向おうとしているのか、解決しようとしているのか、また単元を通して授業を考える時に、児童にとってどの部分が難しく、どの部分でつまずきが見られるのかなど見取り、授業を構成したり展開を工夫したりしていく必要がある。また授業者は、児童が主体的に学習するために自分が考えた手立てが有効であったかどうかを分析し、その中で児童の姿の変容を捉え、授業について語ることが、児童主体の授業づくりにつながるという意識をもたなければならぬと考えた。そのために、児童が主体的に学習する姿をどう捉え、評価していくのかということ共有していくことの必要だと考えた。

1年間の取り組みを通して、児童が主体的、意欲的に学びに向かう力を身に付け、それが継続的に行われることで学力向上を図ることにつながることで、また学力は子どもの「学習経験の総体に依存する」とすると、学校全体で授業改善に対する意識の変革に取り組む必要があり、児童の学習経験の違いを考慮しながら、「主体的に学習することができる授業」を目指すために教員集団が協働し、よりより授業にむけて考えられる組織づくりが必要である。

次年度は、単元を通して授業を構想し、実践を通して授業を振り返り改善を図っていく、アクションリサーチのプロセスを用いながら、校内研究・校内研修に変化を促し、組織的な集団として高められるように働きかけていきたいと考えた。

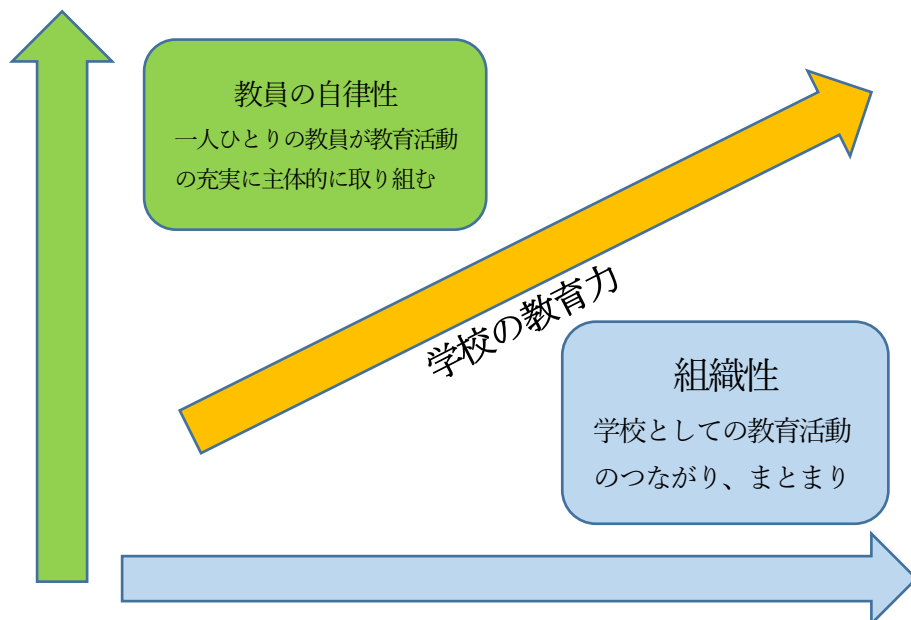


5 2年目(R4年度)の実践

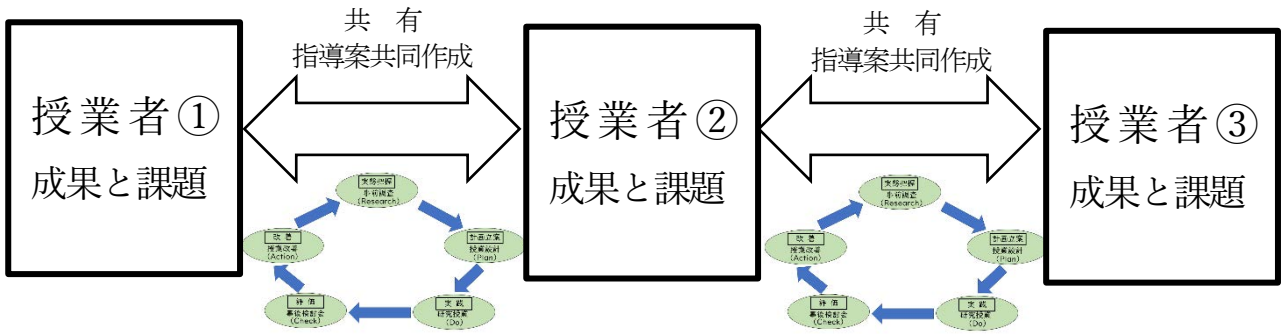
(1) 校内研究での取り組み

まず初めに、今年度の研究の方向性を共有するために、本校の第2学年算数科において提案授業を実施した。今年度の校内研究主題「主体的に学び続ける児童の育成—算数科の授業実践を通して—」において、児童が主体的に学習することのできる授業にするために3つの柱を軸に授業を考えた。提案授業をもとに、児童が主体的に学び続けるための手立てや授業のあり方について、またその手立てや授業改善が子ども達にどのような変容をもたらすのかについて協議し、その後の授業研究へつなげていくことにした。佐古(2019)は、「教員が教育活動の改善に主体的・能動的に取り組もうとする動機づけとして、もっとも強く作用するのは、おそらく子どもが教育活動のなかで育ち変わってきたことを実感できる場合であろう。」と述べている。自分の実践による子どもの変容を実感できた時、教員の教育活動改善に対する内発的な動機づけへつながると考えられている。さらに、「教育活動においては、いわれたことをいわれただけするという活動、言い換えれば「こなす、やらされる」実践ではなく、子供の必要性に応じて、主体的に取り組む創造的で自律的な取組を促すマネジメントが求められている」「教員一人ひとりが主体的に目の前の子供の実態から教育活動の在り方を捉えなおし、改善する動きを促すものでなければならない。」としていることから、学校としての組織的な教育活動のまとめ、つながりをつくること、教員の自主的で能動的に教育活動の改善に取り組むこと、自律的な教育活動への関与を促すことが必要である。「組織性」と「教員の自律性」の二つを両立(図1:佐古2019)させ、教員一人一人の個人的な授業改善ではなく、教師主体の授業から学習者主体の授業づくりへ学校全体での取り組みになるよう、研修システムを工夫し、本郷小学校としての授業のあり方について検討を進めた。

(図1:佐古2019)



(2) 校内研修システムの工夫



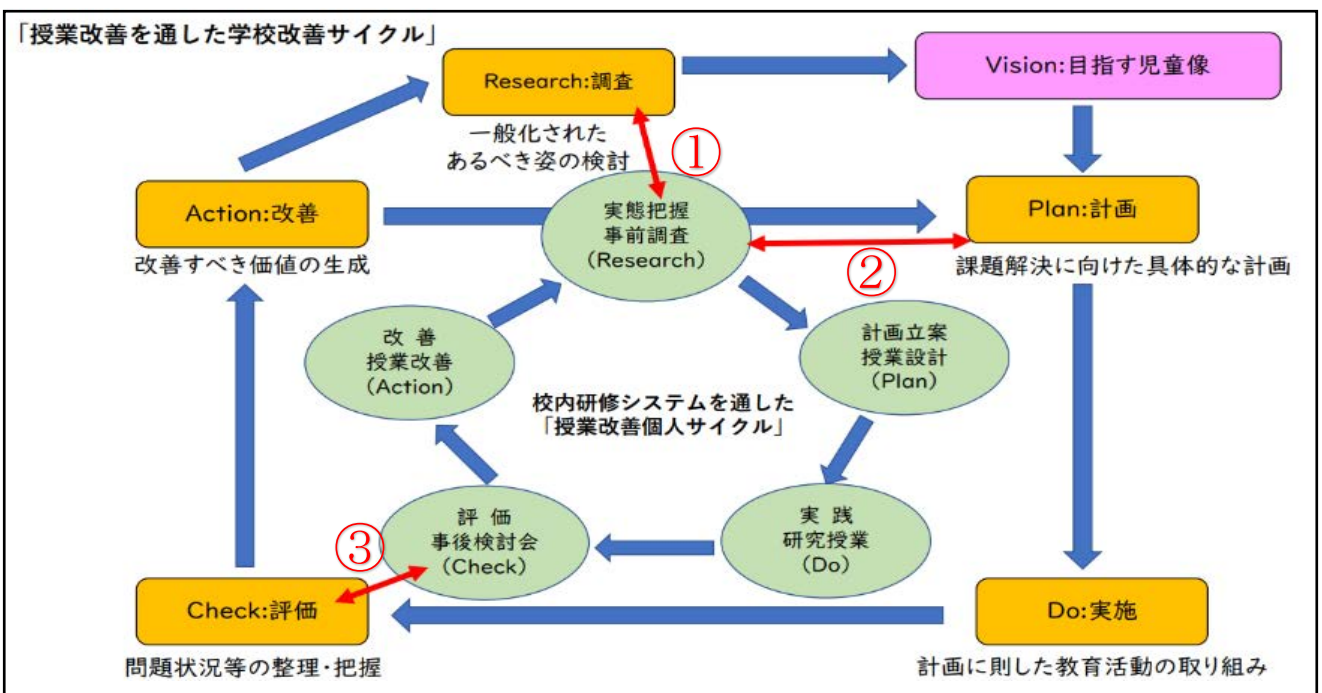
研究授業を行った教員は、自分の授業を分析・反省し、自分の実践から挙げられた成果や課題をもって、次の授業者の指導案作成、授業づくりに参加する（校内研修システム）という取り組みを実施した。各教員が実践から得た学びをつなげ重ねていくことで、組織的な取り組みにしていくことをねらっている。現任校では、1年間を通して研究授業を全教員が行うため、全教員が体験的に研究テーマを目指す授業共同作成者となる。指導案共同作成は、校内研修システムを通して、それぞれの教員が授業実践を通して得た成果や課題を「主体的に語る」ことができる場になると考えた。授業者は単にやり方を示すのではなく、それぞれの教育観に基づいた授業づくりを他教員に提示することで議論を重ね、積み上げた実践をもとに本郷小学校としての授業のあり方、授業づくりの方向性を検討していく。

校内研究において、他教員もそれぞれ自分の教育観を反映させた授業について考えを提示することで、議論が生まれ、互いに考えを交流し合いながら授業のあり方を検討し、改善していくサイクルが回るようにしていきたいと考えた。

佐古（2019）は、PDCA サイクルを考えるにあたり、「学校の場合は、目指すべき子供の姿を想起するにあたって子供の実態確認から着手することが有効である。」と述べ、「子供の実態を確認することからスタートするとすれば、マネジメントサイクルは、PDCA として定式化するよりも、実態確認（Research）をつけて、R-PDCA として定式化した方が適切」としていることから、R-PDCA サイクルを授業づくりのサイクルモデルとして考えていくこととした。教員は、それぞれ自分で自律的に考えたことについて実践を通して示し、それを全体で協議したり共有したりしながら課題を捉えなおし授業改善を繰り返していく（授業改善個人サイクル：小さいサイクル）とともに、それと連動した学校改善サイクル（学校改善サイクル：大きいサイクル）が回ることで、学校の教育活動の見直しや改善にもつなげ、学校全体の教育力の改善を図る。（図2：授業改善を通じた学校改善サイクル）

2つのサイクル「授業改善を通じた学校改善サイクル」が回ることで、学校全体の教育力を改善していくこと（図1：自律性と組織性の両立）をねらいとする。

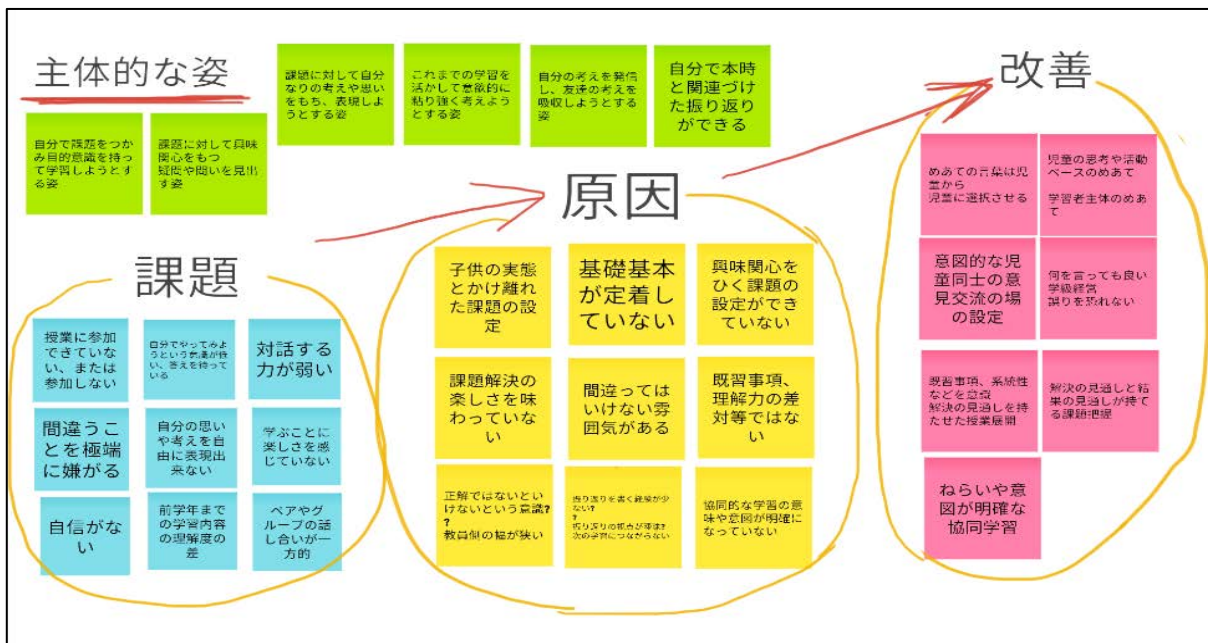
(図2)



(3) 短期的な振り返り

1 学期校内研修の振り返り

児童の姿から課題として見えてくること、その原因は何かを探ることで、2学期の授業改善につなげるため、全員で1学期の実践を振り返り情報を共有する場として校内研修を行った。これまで本校では、1年間の振り返りは行っていたものの、短期的に実践を振り返ったり、課題を捉えなおしたりする場を設定していなかったため、今年度のように全員研修で研究主題に戻って、児童の姿や実態から目に見えている課題を洗い出し、その背後にある解決すべき課題を見つけ、授業改善に生かすこと、また目指す児童の姿の捉え直しを図ることができたことは、成果の一つとして挙げられる。(図2の②に対する働きかけ)



1学期の振り返りを通して、教員同士が意見交流する中で、児童が「主体的に学習することができる授業」として共通する考えを授業づくりの柱に設定した。本校の研究主題に迫るために、全職員で共有し、この3つの柱を軸に、2学期からの授業づくりに取り組んだ。

- ①児童が進んで授業に参加できるための手立て (学びを支える「基礎基本」や系統性を意識した授業づくり)
- ②児童の思考や活動に沿っためあてにするための手立て (児童主体のめあて)
- ③児童が考えを広げたり深めたりするための手立て (児童同士の意見交流・協同的な学び)

2 学期校内研修の取り組みと振り返り

1学期に教職員で共有した、授業づくりの3つの柱を軸に授業づくりを行い、3つの授業実践を行った。10月に実施した本校第1学年の授業においては、本校職員との指導案検討後、新見市算数部会での検討も行き、合同の授業づくり、研修会を開催した。児童の主体的な学びと教科のねらいの両立を図るため、本校で作成した指導案について、算数部会から算数科の授業としての授業のあり方として意見をもらうことで二つの両立を図るための授業づくりについて考えていくこととした。また、算数部会と合同研修を実施することにより、新見市全体を巻き込みながら授業づくりに取り組むことで、新学習指導要領に提示されている児童に身に付けるべき資質・能力を育成するための授業のあり方を考え、広げていくことをねらいとして取り組んだ。

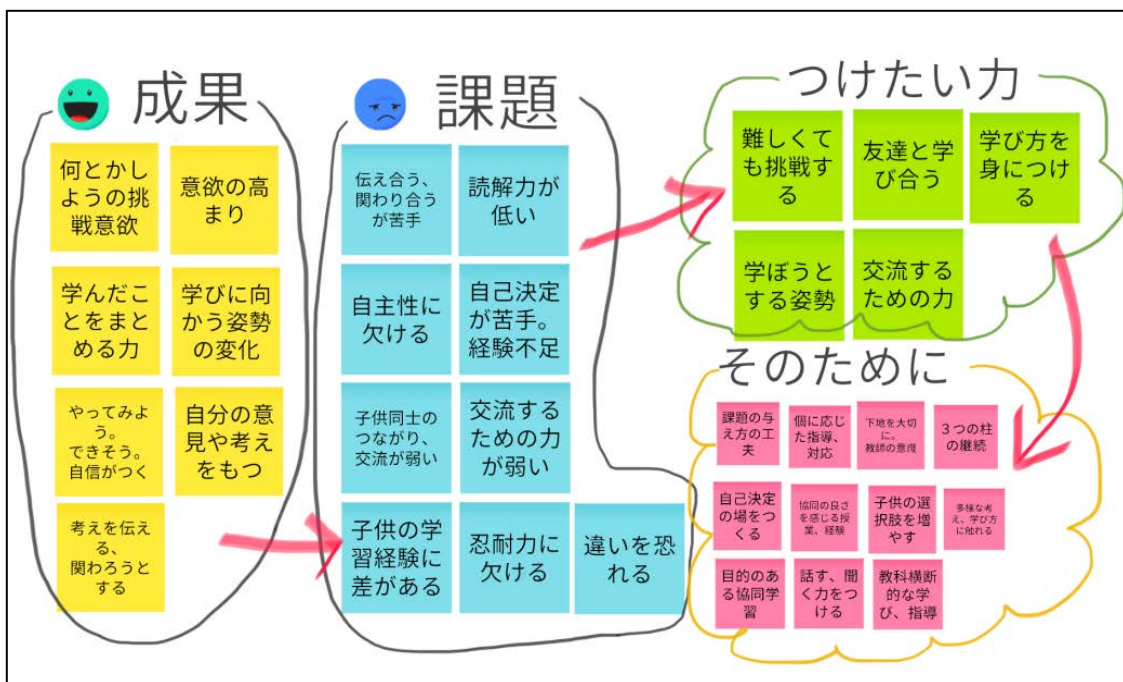
2回に分けて、外部講師による研修を計画した。専門的な指導により、教科のねらい、教材の捉え方、授業のあり方、目指す資質や能力などについて知識を深めたことで、授業づくりに生かそうとする発言が指導案作成の際に出てくるようになり変容が見られた。

また、授業実践を重ね協議するごとに、授業を見る視点が共有され、授業づくりに対する意識に変化がみられるようになったことから、実践ごとに指導案に改善が加えられた。



1 学期の授業実践の振り返りから全教職員で改善点を挙げ、2 学期以降の実践に改善を加えながら取り組みを

行ってきた。2学期も1学期と同様に、これまでの実践を振り返り3学期以降の授業づくり、新年度の教育課程編成に生かすことをねらって、短期的な振り返りを実施した。



全教職員で協議して共有された意見をまとめ、今年度の本校の授業づくりに対する成果と課題としてまとめた。今年度は、定期的に全員で目指す姿を共有し、研究主題に戻って捉えなおしたりしてきたことで、改善を加えながら実践を重ねることにつながった。また、実際の児童の姿から授業を分析することを通して、授業のあり方や手立て、支援の有効性について協議することで、成果と課題を共有し、授業改善に生かすことができた。

実践を積み重ねるごとに授業に対する考え方も変容が見られたことで、その考えが指導案に反映され、指導案の単元観や児童観、指導観などに示す内容にも改善が加えられていった。「児童が主体的に学ぶ授業」を目指して授業づくりを重ねていった結果、その成果が本郷型指導案の型として示されたことから、今年1月に全員で取り組んできた学習者主体の授業づくりについて、その授業のあり方を共有するため、1年間の校内研究のまとめとして授業づくりに取り組み、校内で授業公開後、指導案を基に今年度実践してきた学習者主体の授業づくりについて解説する場を設定した。

作成した指導案に沿って、どのように単元・教材を捉え授業を考えたのか、その学習活動にどのような意図があったのか、何をねらっていたのか、また授業づくりの3つの柱を軸に授業を展開したことなどについて解説することを通して、今年度本校で取り組んできた研究主題「主体的に学ぶ児童の育成」について考えた授業のあり方として授業づくりのまとめとした。児童を見て授業をつくることに全員で取り組みながら、改善を繰り返していく研究を通して、本校の授業づくりに合った指導案が作成されるようになったことは組織的な取り組みの成果の一つである。

今年度の校内研修に対する教職員の振り返り

- 単元と単元のつながりや、学年の系統性が考えやすい算数科を中心に授業について考えたことで、「児童の思考」を意識した授業を他教科でも考えることができるようになった。児童にとって何が課題となり、その課題を解決するためには、どんな指導の工夫をしていくのか、その指導は本当に効果があったのかを振り返る……この繰り返しが児童の主体的な学びにつながると思う。”算数科“においては、授業づくりのイメージも明確になってきたが、他教科においてはまだまだ研究が必要である。
- 子どもが「主体的、意欲的に学習するために」ということで全ての教科に通じるとてもいい研修だったと思う。算数に絞ったことで研修はしやすかったが、この成果は他教科にも使っていけると思う。今後も、どの教科においても系統性を考えたり、児童の実態を把握したりしつつ、子どもが分かる授業ができるようにしていきたい。子どもが“やってみよう”と思うため、様々な導入が工夫されていたし、そこから「めあて」が生まれていた。ペア・グループ学習では、もう少し工夫できる余地があるなど思った。先生方みんな、教科書をそのままするのはなく、目の前の子ども見ながら、試行錯誤し新しいものを提示されていてすごいと思った。子どもの実態をよく見ることによって、いろんなアイデアが生まれてくるのだと思った。
- これまで「めあて」を意識せずに、児童の興味や関心を高める導入を心がけてきた。そのため、授業の流れが

よどんだり、児童の意識が停滞したりすることが多々あった。今年度は、「めあて」を意識した授業構成、特に「教師主体のめあて」と「児童主体のめあて」を考えることは、目からうろこだった。新しい発見や学びのある研修だった。

- これまでは、教科の内容をいかに定着させてどう教えていくかということを中心に考えていた。今年度の研修を通して、教師主導の伝達型授業ではなく学習者である児童が自分自身でいかに動き出すかという事を基に、授業者は児童が動き出すきっかけとなる働きをどのように行うことで学習者主体の授業へ転換していくかという事を全員で共有しながら研修することができた。子どもの実際の姿や子どもの思考など、子どもをしっかり見ることを通して分析し、授業を考えることで授業のあり方を検討することができた。今年度の取り組みで得た成果や課題を基に、今後実践したことを他教科でも生かしていくことが大切であると感じている。

実践から見えた児童の姿の変容（教職員の振り返り）

- 四月当初は、ただ答えが出ればよいというような考えの児童が多かったが、友達や全体の場で考えを伝え合うような協同的な学びを通して、自分の解き方、考え方をもてるようになってきた。
- 1学期は、自分の考えをもっていても発表しようとしなかったSさんがペアやグループ学習など協同的な学びを通して、やり方が分からない児童に教えたり、全体の場で自分の考えを発表したりすることができるようになってきた。
- 年度当初「めあて＝板書をうつす」という認識だった児童だが、学級の8割の児童が授業の導入でこれまでの学習を振り返ったり、前時までの学習の流れに沿って授業づくりを組み立てたりしたことで、「きょうのめあてはこれ!」「これができそう!」と何を学ぶのかという事に対して意欲的な姿を見せるようになった。常に受け身で学習していたU君、Mさんが板書にヒントを残したり、タブレットの「学びのあしあとシート」を用意したりすることで、それを活用して自分の考えをノートに書こうとする姿が見られるようになった。
- 算数に苦手意識をもっていた児童が、単元の中で流れを意識した授業づくりを実践したことで、問題を解決するために「どの知識が使えるのか」という思考が芽生える様子が見られ、自分のノートを見返して自分で何とか解決しようとする力が身についた。
- 系統性やこれまでの学習内容を意識した授業づくりを続けることで、“算数の問題は前に習ったことを使うと解ける”という事が分かってきたため、「教科書、前に戻っていいですか?」と足りないものを自分で補おうとする姿が見られるようになってきた。それと関連して漢字辞典や国語辞典などを使って自分で調べる姿も増え、その結果が点数に反映されてきている。
- 協同的に学ぶ場を設定し、考えを伝え合う場面が増えたことによって、少しずつ自分の考えを発信することに対する抵抗感が減ってきた。1学期は座って、ただ友達の考えを聞いていたS君やMさんも、自分の考えを伝えようとする姿が見られるようになってきた。
- 4月当初受け身で、興味がなければ授業も聞いていないようなYくんだったが、問題提示の仕方や教材の工夫をすることで積極的に取り組む姿が見られるようになってきた。全体的に多様な考えを受け止める姿勢をもつことで、間違いを恐れていた児童も発表することに抵抗感がなくなっている。上位層の児童がなかなか積極的に発表することができなかったが、協同的な学びを通して自信をもって意見交流することができた。また、児童一人一人の学びに適した練習問題を与えるなどの工夫により、上位層も下位層も意欲的に学習に取り組むことができた。
- タブレットの「学びのあしあとシート」や自分のノートを見て既習事項を振り返りながら新しい問題に取り組むようになってきた。それは、既習事項の発展上に新しい問いがあることに子ども達が気づいたからではないかと思う。

本郷型学習指導案

児童には、学習内容の定着度に個人差があることを考えると、授業のスタート位置で児童一人一人の実態はバラバラであることを授業者は認識して授業をつくっていく必要がある。既習事項＝理解しているではなく、子ども一人一人の学習経験の違いを理解する必要がある。指導案には、系統性や単元を通して必要になるこれまでの学習内容、本時の学習に必要な本時の学びを支える「基礎基本」を明確にし、学習展開のどの部分で何が必要になるかを示した。また、教材研究を通して、単元・本時の中での学習内容の難しさや児童の思考のつまずきとなる部分を児童の実態や思考から分析し、それに対する手立てや支援を具体的にどの場面でどのようにしていくのかを「単元観・児童観・指導観」に示すこととした。授業者はこの部分を具体的に示し、実践を重ねるごとに協議し設定された「児童が主体的に学習することができる授業」の授業づくりの3つの柱と関連させて考えた自身

の授業について参観者に正確に伝えていくことをねらった。また参観者は指導案から授業者の意図を理解することができることをねらった。それにより、授業を同じ視点で分析することができるようになった。実践を重ねるごとに協議を繰り返し、課題や成果をつなげることで本校の授業のあり方が共有され、今年度の授業づくりの成果が表れた指導案の型が完成した。これは、児童主体の授業にしていくために学習者である児童の思考、実態、姿など児童の実際の様子をしっかり見て授業をつくらうとしてきた教師の授業づくりが反映されたものである。

— 第■学年 本郷型学習指導案 —

令和■年■月■日(■) ■年教室 指導者 ■■■■■

1 単元名
学習の内容が分かるように明記する。

2 単元の目標
学習指導要領や各教科の学習指導要領解説で示された目標及び内容を参考に記述し、教材や単元の特性を踏まえて、身に付けたい力を位置づける。

3 単元の評価規準
学習を通して目指す、児童生徒の姿を簡潔に記述する。「学力の3要素」と「学習評価の4観点」との関連を意識して設定する。『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料(国立教育政策研究所)を参考にする。

4 指導と評価の計画
単元全体の指導計画を構造的に示し、これに基づいた本時の位置づけを行う。また、評価の観点から、単元計画にどのように位置づけられているかが分かるように示す。

5 指導上の立場
単元観
単元の内容や特質など単元のもつ教育的意義、単元に関連する系統性を踏まえ、児童の既習事項を記述し、この単元に身に付けさせるべき資質能力を学習指導要領に基づいて具体的に記述する。その際、単元・領域における学習内容の困難さや児童のつまずきとなる部分を明記する。
児童観
児童のこれまでの様子や課題として捉えていることを具体的に記述する。学力調査などの各調査から見られる課題等、またディクテーションの結果やこれまでの学習の様子から児童の実態を捉え、単元における学習上の課題を明記したうえで、授業を通して何ができるように、何を身に付けていくのかについて児童の目指す姿を記述する。
指導観
単元観や児童観に記述した単元、学習内容に関する困難さや児童の実態から課題として挙げられることに対する手立てや工夫を具体的に記述する。指導展開の工夫や学習形態、教材教具の工夫など、児童が抱える学習上の課題に対して、教科の目標や特性に基づき、どのような授業を展開していくかを単元全体の指導に合わせ、本時の指導について具体的に記述する。
研究主題との関連
学校教育目標や研究主題に関連付けて、目指す児童、求められる児童の姿を明記する。学校で共有している「学校の柱」(3つの柱)に基づいて、この単元、本時の学習で指導者がどのような授業づくりを工夫しているのかについて具体的に記述する。
学びを支える「基礎基本」
「**学びを支える「基礎基本」**とは、当該授業で児童が学習する上で必要な、これまでの学習内容と重複し、児童の学びを支えるものである」とする。
この単元、学習の場で必要な「基礎基本」部分(これまでの学習内容、系統性)を全て記述する。また、この単元、学習が学びの「基礎基本」となる今後の単元、学習を記述する。

6 本時案(第■次第■時)
(1)本時の目標
-問題に示された条件を、表を用いて2つの観点から分類・整理して解決
(2)本時

学習活動	教師の指導(○)・支援(◎)・学びを支える基礎基本(★)	学習評価
前時までに学習した二次元の表のよさについて話し合う。 -どんな場面で活用できそうか考える。	○2つの観点を見つけて二次元の表に、その関係が捉えやすくなることに気づかせる。 ◎教師が指導ラーメン店を覗くなら、どんなラーメンを売れば売れるかなど、例えを提案し表を活用していく。例:アンケート(ラーメンは醤油湯?味噌湯?) ◎4年生のことを知るために作ったアンケートを使って、整理していくことで、4年生の特徴や好きなのを整理していく。	どの場面で、どのような児童の主体的に学ぶ姿を期待するのかを示す。 児童の「やってみよう」「できそう」「なぜ」「どうして」の問いや意欲を引き出す課題設定。
1 本時のめあてをつかむ。	教師主体のめあて みんなのアンケート結果から、ラーメン屋を開くために必要な情報を集めよう。 児童主体のめあて みんなのアンケート結果から、ラーメン屋を開くために必要な情報を集めよう。 児童主体のめあては、本時で到達させたい教科のねらいを示す。児童主体のめあては、児童の思考や活動ベースを示す。	児童の「やってみよう」「できそう」「なぜ」「どうして」の問いや意欲を引き出す課題設定。
2 全体で把握	次アンケートの結果から必要な情報を得て、項目を確認しながら適切な場所へ数値を入れて考えようとする。 ○与える情報をいっぺんに絞り、残りの空間は児童が表のつくりやそれぞれの欄が意味するものを意識しながら数値を入れていくようになる。 ◎与えられた情報を適切に空欄へ入れることができるように部分と合計の数値を意識させる。 ◎それぞれの意味を説明させながら、与えられた情報から分かる数値を全体で確認する。 ★基礎基本②「二次元の表のよみ取り方」 ○分かれていることが書き込め、空欄の人数を求めさせる。 ◎空欄の数値は、式を使って求めさせるようにする。 ★基礎基本①「口を使った式」 ★基礎基本③「表のつくり」タブレット端末	二次元の表の活用の仕方に関心をもち、学習に取り組む(観察・発言)
3 自力解決	★基礎基本②「二次元の表のよみ取り方」 ○分かれていることが書き込め、空欄の人数を求めさせる。 ◎空欄の数値は、式を使って求めさせるようにする。 ★基礎基本①「口を使った式」 ★基礎基本③「表のつくり」タブレット端末	示された条件を二次元の表に分類・整理したものをよみ取り、問題を解決する。
4 考えの交流	○表が完成したら、結果から分かる。★基礎基本②「二次元の表のよみ取り方」 ◎空欄の数値を全体で共有し、◎数値の求め方について言葉で説明する。 ◎4年生は○○欄の○○味が好きな人が多い。	児童主体のめあてでの活動の成果を示し、まとめは、「教師主体のめあて」に対応させて示す。
5 まとめ	まとめ 2つのことから調べる表を使うと、わかりやすく整理することができる。	
6 学習問題		

7 本時の学習を振り返る。

※まとめから、今日できるようになったこと、分かったことを振り返らせ、「本時の目標」に对照させる。
○ラーメンの具は何を乗せればお家さんが喜んでくれるか、4年生の好きなものを参考に具を考えていくことを伝える。
◎Aの中の「はい」といいえ、Bの中の「はい」といいえという表のつくりを意識させる。
例:ラーメンの具(メンマが好き はい/いいえ)
(※卵が好き はい/いいえ)
◎本時の学習の振り返りをノートに書かせる。

※示された条件を二次元の表に分類・整理することができる。
(ノート)

＜例:わがごと＞
分かったこと(分らなかったこと)、頑張ったこと、友達から学んだこと、もっと学びたいこと、知りたいこと……など
※今日の学び、今後の学び、自分の課題、生活にかかると、広い意味での振り返りとする。

前学年までの内容と単元の中で学習した内容に分けて示し、①②③の番号をつけ、学習活動中の(★)学びを支える「基礎基本」として必要箇所に示す。

【単元の中の基礎基本】
-基礎基本① 4年生「口を使った式」
-基礎基本② 4年生「調べ方と整理の仕方」二次元の表のよみ取り方
-基礎基本③ 4年生「調べ方と整理の仕方」二次元の表の縦、横の項目、つくりについての理解

本時案作成のポイント
①問題づくり(課題設定)
-児童の問い(課題意識)が生じる問題、数学的な見方・考え方が働く問題をつくる。
②本時の目標
-単元の指導計画に基づいて、本時の学習活動の目標を具体的に示す。
-本時の評価規準との整合性を図る。
③学習活動
-「本時のめあて」に対して達成させるために必要な学習活動を設定する。
-「導入」→展開→まとめの学習過程に沿って、児童の活動を記述する。
-「導入」から児童が課題意識をもって本時の学習に取り組むことができるような展開を工夫し、児童の思考や活動をもとに「めあて」を設定する。(教師主体のめあてと児童主体のめあての2つを示し、その両立を図る。)
④教師の指導(○)・支援(◎)
-指導者の指導や支援の意図、工夫や手立てを具体的に記述する。
⑤評価の観点
-評価の観点を踏まえるとともに、本時の目標との整合性を図る。
-個々の児童に対する評価(A…十分満足できる、B…概ね満足できる)の判断基準、評価方法を具体的に記述する。
⑥学びを支える「基礎基本」
-単元や領域に関連する系統的内容だけでなく、単元または本時で児童が学習する際に必要とする知識・技能・概念や操作など、関連する全てのことで学びを支える「基礎基本」として具体的に記述する。

本郷型学習指導案解説

5. 指導上の立場
単元観・指導観
-単元観や指導観に、指導者が教材研究を通して見えてきた教材自体の難しさや児童のつまずきとなる部分を明記する。これを踏まえた授業での創意工夫を明確にし、それに対する児童の反応と対応を明確に示すことにより、理由を分析し、授業者の教材分析力を高めること、教科や単元、本時のねらいを的確に捉え、授業を構成する力を身に付けることにつなげる。
-児童にどのような力を身に付け、どのような学びの姿を期待するのかを明確にすることで、児童一人一人の学習経験の結核(児童の個別的な学習の文脈)に配慮した指導を構想する。実践後の振り返りでは、児童が授業に参加することや思考し続けることができたかを見取り、次時の授業へつなげる。
学びを支える「基礎基本」
-児童が授業に参加し続け、考え続けるための道具(手立て)として当該授業で必要となる学習内容(知識・技能・操作・概念・考え方等)全てにおいてこれまでの学習から示す。児童の学習経験の違いを捉え個別最適化された学習環境を整えることや、単元や本時の中で、児童がどの場面でどのような思考をしていくことが必要なか、ねらいに到達していく過程について授業者が考えていくことにつなげる。

6. 本時案
めあて
-「教師主体のめあて」と「児童主体のめあて」の二つを示す。「教師主体のめあて」は単元としてのねらいから、本時のねらいを授業者が的確に捉えておくことで、「めあて」から「まとめ」までの授業展開を考え、本時で児童に身に付けさせるべき力に向けて授業を構成することにつなげる。「児童主体のめあて」は、児童の主体的な学びの姿(学習者主体の授業)を促すために、児童の思考や活動をベースに示す。ただし、児童の言葉をただ単に拾って「めあて」にするというのではなく、本時のねらいを授業者が的確に捉えたとうえで、児童の思考が本時のねらいとずれずまわらぬようにする必要がある。
まとめ
-まとめは、「教師のめあて」に対応して、一般化されたもので示す。「児童主体のめあて」は授業展開(プロセス)として反映されるものとなること重要である。
-展開(「児童主体のめあて」に沿って行われる)
→児童主体になる(めあてを実現するため)
→結論、「本時の目標」へ
★授業5(ファイブ)の次の段階へ

6 成果と課題、今後の展望

本研究では、「児童が主体的に学習することができる授業」を目指して学校全体での授業改善、授業づくりへの取り組みを通し、学校全体の教育力の向上を図ることに取り組んだ。研究を通して、児童の学力向上には、学習

に対する意欲を高め、継続的に学習に向う姿を目指すこと、また学力とは「学習経験の総体に依存する」と考えると、学校全体で授業改善に取り組む必要があることから「授業改善を通じた学校改善サイクル」を考え取り組みを行った。その成果として、次の3点が挙げられる。

1点目は、「児童が主体的に学習することができる授業」という目的を全教職員で共有し、校内研修システムを通じたチームでの授業づくり（指導案作成）を行うことで、各実践の成果と課題をつなげながら学習者主体の授業改善に向けた意識の向上を図り、組織的な取り組みを行うことができた。

2点目は、学期ごとの短期的な実践の振り返りを通して、実際の児童の姿から見える課題、その原因を探り改善を図るアクションリサーチのプロセスを用いながら、児童の主体的な学びの姿を共有し、目指す姿に向けた本校の授業づくりの「3つの柱」を設定できたことである。

3点目は、2年間かけて取り組んだ組織的な授業改善を通して、授業のあり方が見直され、授業づくりに対する意識が変容していったことである。その授業づくりの成果が指導案に現れ、本郷型指導案として示すことができるようになった。

これら3点から具体的には、教員の今年度の校内研修による振り返り、実践から見えた児童の姿の変容を出し合ったところ、児童一人一人の変容が名前を挙げて具体的に語られるようになったという教員の変化が明らかに見られた。このことは、「児童が主体的に学習することができる授業」という観点から、児童の個別最適化された学びや学習経験の総体を意識するものであり、教員の児童観や指導観といった価値観の更新につながるものと評価できる。

しかし、校内研修システムを通じたチームでの授業づくりにおいては、時間の確保はもちろん、研修の核となる教員の存在が必要である。今年度は、校内研究主任と連携して研修を進めていったが、チームでの授業づくりにおける指導案検討の際に発言するのは限られた教員であり、全教職員が授業に対する意識を向上させ、教育観や指導観、授業観を他者と交流することは難しかった。授業のあり方や授業づくりに対する意識は教員それぞれに個人差があること、授業づくりに対する取り組みのねらいや研究の方向性をどれだけ理解して組織的に動くかという意識をもって取り組むことについては課題があると感じた。組織的な授業改善を通じた学校改善にするためにも、核となる教員が少しずつでも増えていくことが必要であると感じている。またそのためには、日頃から授業について相談し合える教員集団、組織全体で協同的に学ぶ教員集団になることが必要であると感じた。

今後の展望として、本校が研修システムを通して行ってきた実践から得た授業づくり、授業のあり方を軸に今年度取り組んだ算数科のみならず、他教科へ生かせるように実践を重ねながら取り組んでいく必要があると考える。学力が「児童の学習経験の総体に依存する」と考えた時、他教科、教育活動全体ではどのようなことが考えられるのかという広い視野を持ち、学校全体で考えられる取り組みが必要である。

本研究では、児童の学習に対する意欲を高める授業づくりに取り組んだが、今年度の学校評価アンケートの結果を見ると、本校教員の授業づくりに対する意識には変容が見られたり、児童の実際の姿から成果や手ごたえを感じていたりする発言や姿が見られたものの、児童の授業に対する評価は「授業は分かりやすい」の項目が高評価なのに対し、「授業の内容が分かる」の項目では評価が下がっている状態である。児童が授業を通して「何を学び」「どのように学び」「何が身についたのか」「何ができるようになったのか」など今後は、児童が学びを通して自分の成長や変容を感じられるようにしていくための工夫が必要である。

<参考文献・引用>

- ・坪田耕三『算数科授業づくりの基礎・基本』東洋館出版社 2014
- ・坪田耕三『算数科授業づくりの基礎・基本』東洋館出版社 2014
- ・山本良知『すべての子どもを算数好きにする「データの活用」の「しかけ」と「しこみ」』東洋館出版社 2018
- ・啓林館「改訂版算数指導ガイドブック」2021
- ・浜田博文編著『学校を変える新しい力—教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ—』小学館 2012
- ・田村知子「カリキュラムマネジメントへの参画意識を促進する校内研修の事例研究」カリキュラム研究15号 P. 57-70 2006
- ・植田健男「教育課程経営論の到達点と教育経営学の研究課題」『日本教育経営学会紀要』第51号 第一法規P. 33-44 2009
- ・ハーグリーブス・アンディ/木村優監訳『知識社会の学校と教師』金子書房 2015
- ・佐古秀一『管理職のための学校経営R-PDCA 内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル』明治図書 2019
- ・木原俊行『学校改善と校内研修の設計』学文社 2010
- ・国立教育政策研究所 主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について 文部科学省 2020
- ・石井英真『中教審「答申」を読み解く—新学習指導要領を使いこなし、質の高い授業を創造するために—』日本標準 2017

ICT を活用した授業づくりを促す支援のあり方

- 教師の個人アンラーニングに着目して -

勝央町立勝央中学校 柴原 裕

I はじめに

1 研究の背景

中教審(2021)答申では、「令和の日本型学校教育」というテーマのもと、全ての子ども達の可能性を引き出す「個別最適な学び」と、「協働的な学び」の実現を目指す姿として、今までの学校教育の実践の積み重ねの上に新型コロナウイルス感染症対策をはじめとする急激な社会の変化に対応した学校づくり・授業づくりを求めている。その中で、GIGA スクール構想に伴い、各学校にタブレット端末や大容量高速ネットワークが整備され、授業において一人一台端末を活用した授業づくりに向け、各学校は試行錯誤をおこなっているところである。

令和4年度の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査の結果(文部科学省, 2022)から、多くの学校で新たに導入された端末などを活用した授業づくりが広まっていることがわかる。一方で、時間の経過と共に、ネットワーク環境や教職員の支援体制などの運用面から実際の授業でどう活用していくのかという活用面に対する課題意識が高まってきており、今後ますますその傾向は高くなることが予測される(小倉ほか, 2022)。

本校で課題分析のために教員アンケートを行ったところ、ICT を授業で活用しているのは極少数で、その内容も「クイズアプリ」の使用がほとんどであり、今野(2018)の指摘する「表層的な活用」となっていることが明らかとなった。授業全般に関しては、「わかりやすい説明」「個別指導」などに関する意識が高く、実際に授業を参観すると教師が一方的に説明する場面が多く、教師主導型の授業が散見された。これらの課題を踏まえ、ICT の表層的な活用とならず、ICT を活用した授業づくりを促していくためには、どのような支援が求められるのかを検討していく必要があると考えた。

2 教師の授業観への着目

細川(2022)は ICT 環境が整備されることは、アナログをデジタルに置き換えるだけではなく、学校教育を成り立たせている諸要因やそもそもの枠組みを問い直す可能性を含んでいるとし、単に ICT を授業で活用した実践を行うだけではなく、ICT を活用することによって「子どもの学びがどう変化するのか」というところに視点を当て、前提認識や枠組みが変化するような地道な実践研究を行なっていくことが必要だとしている。

この前提認識に対する問い直しは近年至る所で指摘されている。例えば、前田(2021)は「従来の『教師がどのように教えるのか』といった授業観を見直さないまま、ICT だけを活用しようとする、教師の発想は『自分の授業のどこに ICT を取り入れようか』ということになり、ICT を使うことそのものが目的化してしまうことになりかねない」(p. 26)と ICT 活用に対する課題を指摘している。細川のいう前提認識や枠組みは前田のいう「授業観」と重なるものと考えることができ、ICT 活用やそもそもの授業づくりにおける共通の課題(の根っこ)として教師の授業観や前提認識が大きく影響している可能性があることが示唆される。

そこで、授業観の変容や前提認識の問い直しに着目し、それらにアプローチしていくことで ICT 活用に対する課題を改善していけるのではないかと考えた。

3 前提認識を問い直す学習

この前提の認識に変化を促すものとしてアージリス(Argyris, C.)とショーン(Schön, D. A.)の「ダブルループ学習」がある。

アージリス(2007)は、既存の方針の維持・継続や既存の目標の達成を目指して行動を調整する学習のことを「シングルループ学習」と呼び、そもそもの方針や目標自体を問い直す学習を「ダブルループ学習」と呼んでいる。

組織における学習では、研究者によって言い方は異なるものの、性質やレベルによって低次学習と高次学習に大別することができる。低次学習とは日常的に組織で行われている学習で、組織に改善と安定性をもたらす学習活動のことを指し、シングル

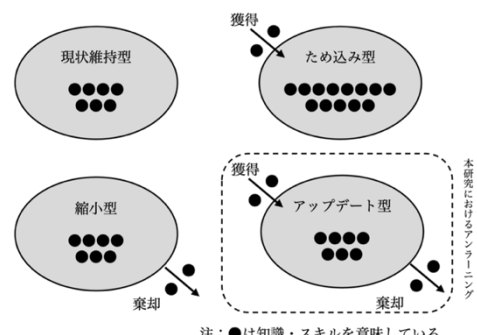


図1 4つの学習タイプ(イメージ)
(松尾, 2021)

ループ学習は低次学習に含まれる。また、高次学習とは「稀にしか出現しないものの、出現すれば組織戦略上、極めて大きなインパクトを与えることが想定される高い水準の組織学習」であるとされ、環境が不確実なときや不安定な時には欠かせない学習活動(安藤, 2019)とされており、ダブルループ学習は高次学習に含まれる。この2種類の学習は「車の両輪のようなもので、組織にとってはともに重要でかつ不可欠な学習活動」(安藤, 2019)とされている。ICTに関して課題が運用に関する問題から活用に関する問題へと変わろうとしていることを踏まえると、より高次の学習としてのダブルループ学習がより一層重要となってくると考えられる。

また、安藤(2019)によるとダブルループ学習のような「高次学習の発生には組織メンバーである個人のアンラーニングが欠かせないものであり、学校組織としての学習の最初の段階として個人のアンラーニングに着目して研究を進めていくこととする。

松尾(2021)は個人アンラーニングを「個人が、自身のスキルを意図的に棄却しながら新しい知識・スキルを取り入れるプロセス」と定義し、4つの学習タイプ(図1)で分けた時に「棄却」と「獲得(置き換え)」の両方を伴ったアップデート型の学習のことをアンラーニングとしている。このアンラーニングは学習のレベルでいうと基盤となる仕事の考え方や進め方を問い直し、当たり前になっているスタイルや前提を変更するレベルの学習(=中核的アンラーニング)を指すが、「棄却」と「獲得」の両方を伴っていても、それが道具的な知識・スキル・テクニックを入れ替えるような学習レベルの場合は表層的アンラーニングとなる。つまり、本研究では「中核的アンラーニング」のみをアンラーニングとして捉える(図2)こととする。これを本研究に引き付けて考え

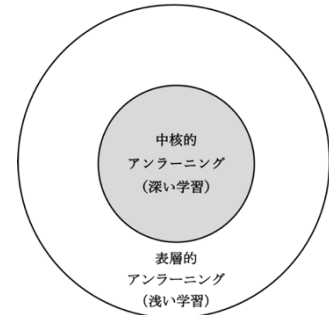


図2 アンラーニングのレベル (松尾, 2021)

ると、ICTをどうやって使うのかという道具的な知識やスキルの変更を考えていくことはため込み型の学習で表層的なアンラーニングとなるが、ICTを使う前提となっている教師の価値観や授業観、またそれらをもとにした授業スタイルの変更を行っていくことが本研究で追求していくアンラーニングであると言える。

4 研究の仮説・目的

ここまで見てきたように、学校現場で挙げられているGIGAスクール構想に伴うICT活用の課題を授業の方法的問題として捉えるのではなく、教師の授業や授業づくりにおける前提となっている考え方やルーティンに焦点を当て、それらに変容が見られるような学習、つまりアンラーニングが起ることによって、授業そのものに対する考え方が変わり、そのことによってICT活用の場面をこれまで以上に見出せるようになるのではないかと考える。

そこで、ICTを活用した授業づくりを目指して、教師の当たり前となっている行動や考え方に対するアプローチを行うことで、ICTを活用した授業づくりは促進されるのかどうかを検証することを第一の目的とする。また、各教師の学習プロセスの詳細を分析することで、どのようなアンラーニングがICT活用につながるのかを明らかにし、アンラーニングの視点からICTを活用した授業づくりを促すための支援のあり方を整理することを第二の目的として設定する。

II アンラーニングを促進するための枠組み

1 共有ビジョン

『学習する組織』で有名なセンゲ(Peter M. Senge, 2011)はダブルループの学習を行うには、組織の一人ひとりが心から達成したいと思うような「共有ビジョン」が必要であることとしている。また、佐古(2019)はセンゲの言葉を踏まえ、学校における「共有ビジョン」は「学校ビジョン」であり、教育活動を通して自分たち(この学校の教員)は何を創造したいのか、つまり、どのような子ども(人間)を育てようとしているのかを示すことが重要だとしている。

実際、GIGAスクール構想に先進的に取り組んできた熊本県熊本市の取り組みについてまとめられている『GIGAスクール・マネジメント』では「どの学校も『どのような子どもたちを育てたいか』のビジョンを明確にし、そのゴールに向かって教員や子供たちが最適な手段を選んだ結果として、ICTの活用が自然と広がっていきました」(p. 118)と書かれているように、熊本市内の小中学校がICTを単に授業に取り入れることに主眼をおいていたのではなく、授業改善のツールとして捉え、熊本市の目指す教育ビジョンや各学校の目指す姿を実現するための授業のあり方を検討してきたことが、ICT教育の推進につながったと考えることができる。つまり、市の教育ビジョンや目指す姿に立ち返り、そもそも授業ではどのような生徒を目指すべきなのかという前提認識や枠組みにもどり、そのあり方を検討したことによって教師の授業観が更新されたことになる。

2 実践の枠組み

そこで、本研究における目的を達成するために3つの実践を行っていくこととする。ここでポイントとなるのが、3つの実践A, B, Cの関係のあり方(図3)である。従来型のICT活用を推進していく取り組みや研修ではBやCが中心となっていた。これらは授業の中でどうやったらICTを活用できるのかということを考えており、「ICTを活用する」という既存の目標の達成を目指して行動を調整していることであり、シングルループ学習と位置付けることができる。つまり、BとCを行き来する学習はICT活用におけるシングルループ学習と位置付けることができる。

一方で、熊本市のように「ビジョンの共有」から始め、教師の前提認識や授業観の問い直しを行う学習はダブルループ学習と位置付けることができる。これは、単なるBとCの学習ではなく、Aも含めて学習を行なっていくことはダブルループ学習と位置付けることができる。ただし、Aは単にビジョンを作成したり、共有したりすれば良いということではなく、AをもとにしたB、つまりビジョンを実現していくための授業改善の取り組みを進めていく必要がある。ここで、シングルループ学習としてのB.授業改善とダブルループ学習としてのB.授業改善が重なるため、後者のダブルループ学習におけるBを「B' .深い授業改善」と呼び、前者のシングルループ学習におけるBと差別化を図ることとし、本研究では、BとCのシングルループ学習ではなく、AとB'のダブルループ学習に重きを置き、アンラーニングを促していく中でCを連動させていくこととする。

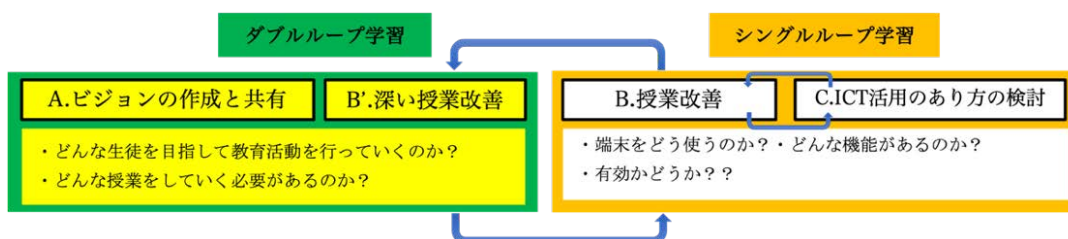


図3 本研究における「ダブルループ学習」と「シングルループ学習」のイメージ

III 教育実践の概要

その全体計画を次頁の表1に示す。表1の◎は各校内研修における重点事項、○は重点事項ではないもののつながりを意識した研修を設定してきたことを示している。以下には、その概要を簡単に示すこととする。

Aのビジョンの共有については、佐古(2019)の学校組織開発理論をもとにして、校長からのトップダウンによって作成されたビジョンではなく、そこで実際の指導にあたる教員が自分たちの具体的な経験を持ち寄り、自分たちはどのような生徒を育てよう(学校をつくらう)としているのかということと共有しながらビジョンを形成していくことができるよう校内研修(2021年度3学期)を設定した。そこで、設定されたビジョンは学校の「目指す生徒像」として全体に示され、次年度の最初の職員会議でも校長から全職員に向けて作成した「目指す生徒像」は学校教育計画の一部に位置付けられていることが伝えられた。

表1 実践研究の全体計画

年度	時期	実践	A	B'	C	記録
2021	11月	アンケート調査 (ICT活用/授業改善)				○
	3学期	ビジョンの作成 (校内研修×3日)	◎			○
	4月	ビジョンの再共有 (職員会議)	◎			
2022	6月	授業研究・協議会 (校内研修)	◎	◎		○
	夏休み	自主勉強会	○	○	○	
		授業改善 (校内研修)	◎	◎	○	○
		ICT研修会 (校内研修)	○	◎	◎	
	11月	授業研究・協議会 (校内研修)	◎	◎	○	○
	2学期	相互授業見学 (一人一回公開授業)	◎	◎	○	
	12月	アンケート調査 (=事後調査)				○
	1月	ビジョンの修正 (校内研修)	◎			
インタビュー調査 (=事後調査)					○	

石井(2018)は「授業研究の機会などを生かし、少し背伸びして挑戦するとともに、そこでの学びの事実を丁寧に読み解き、挑戦したからこそ生まれる、あるいは子どもたちの普段とは違う学びの可能性にきづくといった具合に、その授業の子どもの学習の評価や次の授業での改善の手立てに関する議論(問題解決:シングルループの省察)にとどまることなく、そもそもの目標設定や目指す授業像の妥当性自体も検討対象とし、子どもの学びのプロセスや授業という営みの本質に関する理解をも研究的に深め、子どもや授業や教材等に関する『観』や『見方』を豊かにしたり組み替えたりする議論(知識創造:ダブルループの議論)を志向することが重要」だとしている。そこで、B'の授業改善では、単に授業のノウハウやスキルを身につけるための研修ではなく、Aに基づき自分自身の授業を省察し、各自が振り返ったこと内容をお互いが確認できるように振り返りの共有などを行なっていた。特に、授業研究においては、授業者がどのように自分自身の授業を省察し、どのようなことを変えていこう

と(挑戦)しているのかを示し、その結果として生徒の学びの姿がどうなっているのかを参観者が見取り、それに基づいた授業協議ができるよう、授業参観シートや授業協議の手順を作成し、事前にYouTubeで授業参観の視点や協議の際の留意点を示すことで、授業者以外の参観者の教員の主体的な学びを促せるような仕掛けを行った。

曾余田(2007)はダブルループ学習を促すためにどのような研修プログラムを行えば良いか、また、その際にどのようなファシリテーションを行っていけばいいのかということについて研究を行い、授業者自身の思考や行為・感情を含めた自身のあり方(自分や自分たちが今何をしているか、どうなっているか)に目を向けてもらうようにかかわることで研修プログラムの参加者の変容が見られたことを報告している。このことから、オフィシャルな場としての授業研究は年間を通して2回しか計画されていないが、それ以外にも、必要に応じてダブルループが促されるような省察を行っていく必要があると考え、上記(表1)の合間で筆者が中心となり授業参観を行い、振り返りを行なっていく場を設けながら実践を進めていった。

Cについては、2022年度は校内研修として時間が確保されていたのは1度限りであった。このICT活用に関する校内研修では先進的にICT活用に取り組んでいる近隣の高校の教員を講師として招聘し、現在の学習指導要領で求められているICTを活用することによって実現する授業とはどのようなものかを指導していただいた。その際、単なるICTの操作スキルや知識の習得にならないよう、模擬授業で授業のイメージを膨らませ、その授業のどこが求められている授業となっているのかを解説していただくことで、AやB'とのつながりを感じることができるような研修を目指した。また、B'とCをつなげるために「授業改善通信」を発行し、ICTを活用した授業を単なる事例としてではなく、生徒の学び方や授業者の考え方、学習指導要領との関連を示していった。

IV 結果とその分析

1 分析の方針

上記のような実践を行うことによって、各教師にどのような変化があったのかを把握するためにアンケート調査及びインタビュー調査を行った。2022年12月に「アンラーニング」と「ICT活用」に関する2つのアンケートを作成・集計し、筆者の作成したそれぞれのルブリックをもとにそれぞれの評価を行った。また、2023年1月にはインタビュー調査を行い、記述されたことの主旨が理解できない記述に対する理解を深めることやアンケートをもとにした評価の適切さを確認する作業を行った。さらに、本研究における第二の目的を達成するために、インタビュー調査の中でその学習プロセスを明らかにするための質問を行った。以下には、「アンラーニング」と「ICT活用」に関する各調査の詳細やその結果をどのように処理したのかを示した。

2 アンラーニングに関する調査とその結果

松尾(2020)はアンラーニングかどうかを判断するためには「信念」と「ルーティン」の変更を見ることで判断することができるとしていることから、筆者が授業や授業づくりに引き付けた形の質問項目及び評価例(表2)を作成した。ただし、『棄却』

表2 アンラーニングに関する評価例

と『獲得』の両方を伴って

いても、それが道具的な知識・スキル・テクニックを入れ替えるような学習レベルの場合は表層的アンラーニング(松尾, 2020)としていることから、各項目で道具的な知識・スキル・テクニックを入れ替えていると思われる想定される回答を示した。

例えば、「(4)授業を作る際に参考にするもの」の項目では、ネットや本から事例や指導スキルやテクニックを見つけることは表層的であり、学習指導要領等の資料をもとに授業を考

アンラーニングの測定項目	本調査における項目	評価例	
		表層的レベルの例	中核的レベルの例
仕事の手続きや方法	(1)授業に活用するツール	紙からタブレットの入れ替え	授業改善のためにツールとして活用する
	(2)授業の展開や授業形態	「既習事項の確認」「グループ活動」「発表」などの学習活動の入れ替え	各学習活動を1時間、もしくは単元を通しての学習活動の順番の入れ替え
	(3)授業の計画の立て方や見通しの持ち方	1時間単位での授業設計	単元を見通して本時を位置付ける授業設計 逆向きの授業設計
	(4)授業を作る際に参考にするもの	本やネット、指導書で事例や指導スキルに関する情報を収集し、入れ替える	授業改善の本質を見取ることができるよう学習指導要領等の行政資料をみる
	(5)授業作りの際の同僚や外部の人との関わり方	同じ教科の教員と進捗の確認 完成したものを確認してもらう	自分の経験に基づいて授業構想していたのを、先輩や指導主事、他教科の同僚から学ぶ授業でつけたい力について共有する教材研究の段階から相談する
仕事の信念	(6)授業の準備や振り返りについての考え方	説明の仕方やワークシートの良し悪しを振り返る	生徒にどのような力が身についたのかを把握し、それをもとに改善策を考える
	(7)実施する授業についての考え方	時間配分 できるだけタブレットを使えるようにする	教師の都合で展開していくのではなく、生徒が学んでいるかどうかを確認しながら展開していく
	(8)授業実践や授業づくりにおける生徒観	自分の経験に基づいて授業を考える	生徒の学習経験や可能性について考えた上で授業を考える

松尾(2020)をもとに筆者が作成

えていくことは、本質的な授業改善につながっていくと捉え、「学習指導要領・行政資料を見て、授業改善の本質を見取ることができるようにする」ことを中核的アンラーニングと評価することとした。

アンケートは、5件法で行い、「④ある程度変えた」と「⑤大きく変えた」を選択した人にはその具体を記述してもらい形で行った。また、2023年1月に全調査対象者にインタビュー調査を行い、アンケートの回答だけでは判断できなかった部分の詳細の調査を行った。これらの中で、「デジタル教科書の使い方に慣れてきて、スムーズに使いだした。」など「獲得」のみで「棄却」とがないものや、授業に用いるツールや授業づくりの方法を変更しているだけで、本質的な授業づくりの前提となっている考え方自体が問い直されているとは言えないものは浅いアンラーニングとみなし、今回はアンラーニングに含めないこととした。最終的には21名で168件中、35件をアンラーニング、29件を浅いアンラーニング(残りの104件についてはアンラーニング無)と判断した。その結果、1つでも中核的アンラーニングした項目がある9名をアンラーニング有と判断し、表層的アンラーニングの確認された7名とアンラーニングが無かった5名の合計12名をアンラーニング無と判断した。

3 ICTに関する結果とその分析

ICTの活用については、本研究のような枠組みを設定し、目指す生徒像を作成(実践A)し、授業改善へと繋げる(実践B')ことを本格的にスタートさせたのは2022年4月であったため、2021年度中にどんな活用をしていたのかということを経験推進委員会が取りまとめたものを事前の調査とし、事後の調査は12月下旬にアンケート調査を行った。その際に参考にしたのが「SAMRモデル」である。SAMRモデルは、プエンテンデュラ(Puentedura)によって考案されたモデルである。このモデルは、ICTを授業等で活用する場合に、「テクノロジーが従来の教授方略と比較してどの程度のインパクトを与えるかを示す尺度」(三井ほか)とされているように、これを用いることによってICT活用の段階を評価することができる。SAMRモデルをもとに本研究における評価基準を作成した(表3)。プエンテンデュラの作成した尺度では2段階目と3段階目の間に点線があり、ここで大きくICT活用のフェーズが変わるとされているが、本研究では3段階目の実践は限られていることや、表層的な活用とならないようにしていくことが課題意識であることを踏まえ、1段階目の従来のツールの代用として活用しているものを表層的な活用(△)と捉え、2段階目のICT機器があるからこその学びを○と捉えることとする。また、3段階目以降のICT活用については◎として、2段階目の○と区別することとした。

表3 作成した評価例

段階/説明	主な活用例	評価規準	本研究における評価
Redefinition (再定義) 以前はできなかった新しい実践を可能にする。	・教室(学校)の外部の人と協働 ・他校や海外の生徒と交流 例:作曲した曲をネット上に公開し、広くコメントを得るなかで作曲した曲の改善を図る	学びの場が教室外にも広がっていて、より多くの人の考えをもとに学習している	◎
Modification (変形) 実践の再設計を可能にする。	・反転授業などを行い、学校では対話や協働作業など活動を中心に学ぶ 例:作曲アプリでドラムやギター等の多様な音を組み合わせ、クラスメイトと協働して作曲	学級内のあらゆる人とクラスルームなどを通して、情報を共有する中で学びを深めていく	
Augmentation (拡大) 従来ツールの代用になることに加え、新たな機能が付加される。	・相互評価(コメント) ・ファイルの共有 例:ピアノアプリで作曲(代替)+採点機能	共同編集して発表 相互評価 小テスト デジタルによる振り返り	○
Substitution (代替) 機能的な拡大はなく、従来のツールの代用となる。	・ドキュメントで作文 ・端末で撮影・録画 ・デジタル教科書 例:ピアノアプリで作曲	ドキュメントで文章作成 端末で撮影録画 宿題を提出する	△

プエンテンデュラが作成し、三井が訳したものを参考に筆者が作成

4 集計とプロセスの分析

アンラーニングの有無とICT活用の段階の評価をもとに、クロス集計表(表4)を作成した。なお、本研究においては、ICT活用は4段階で評価を行ったが、SAMRモデルではAとRの間でICT活用のあり方が大きく変わるとされていることから、◎とその他(○△×)の2つに分けて集約することとした。Fisher's exact testを行ったところ、各グループは5%水準で有意差が確認された。

また、インタビュー調査のやり取りを回答者の承諾を得た上で、録音し、調査終了後プロトコルデータを作成し、アンラーニングプロセスの詳細の分析を行った。以下には、その一例として、今年度の第2回の研究授業で実践を行ったA先生についての分析を示す。

プロセスの分析例

昨年度までも、自分の授業に対する振り返りはしており、「保健の授業では自分のしゃべる量が多い」ということには思っていた。今年度、校内の研究授業があたり、どのような授業にするのかを考える際、校内研究のテーマ(目指す生徒像)とギャップがあることに気づき、ICTを有効に活用した授業づくりを行っていきたいと考えた。しかし、これまでもクイズ

表4 事前/事後のクロス集計表

事前		ICT活用	
		◎	○△×
アンラーニング	有	0	0
	無	0	21

↓

事後		ICT活用	
		◎	○△×
アンラーニング	有	5	4
	無	1	11

アプリ等を使用したことはあったものの、生徒指導的な問題もあり、生徒に ICT を使わせることで逆に学びから離れてしまうことになるのではないかという懸念もあり、結局は自分が説明する授業を展開していた。また、研究授業に向けて他の教員の行なった ICT を活用した授業を参観した際にも「思った以上に時間がかかるので、最後の 15 分で何かを作らせたところで、何も変わらない気がする。もしするなら一部だけを埋めるような形にしないといけないと思った」と感想を述べているように、ICT をどう使うのかということを表層的に捉えていることが伺える。研究授業が近づき、筆者と単元を見通して一緒に教材研究を行う過程で、「生徒がすでに知っていることまでも丁寧に説明していた」ことに気づき、改めて授業では何をすべきなのかということを考え直し、単なる知識を習得するのではなく、それを日常生活にどう活かすのかということや授業で繋げていく(学習目標として設定していく)必要があると考えるようになった。つまり、生徒がそれぞれの知識をどう捉えているのかということや把握しながら授業を展開し、単なる知識の習得で終わらないようにしていくことが重要だと感じるようになっていった。また、同時期に A 先生が行おうとしている実践に近い形の授業を行っている他教科の授業と一緒に参観し、授業の振り返りを行ったり、研究授業に向けての指導案の検討を共同で行ったりしたことで、自分が目指していきたい授業のイメージをより明確に持ちつつ、自分の授業に対する考え方や授業スタイルを变形させていった。その結果、また課題はあるものの、これまで一方的に知識を伝達していた授業から、ICT を活用し生徒とやり取りをしていく授業に変わり、「考える時間も増えて生徒のいろんな意見も聞けて、保健自体がちょっと楽しくできた」と話すように手応えを感じている。

V 考察

1 各タイプ別のアンラーニングについての考察

(1) アンラーニング有 ICT◎(以下、「アップデート×新型授業」)

「アップデート×新型授業」の 5 名に共通していたことは、①最終的には ICT を活用した実践を行い、その効果を実感している。ICT を授業改善のためのツールとして捉えるには、実践を行う中でその効果を感じることが重要となってくると思われる。②しかし、最初から効果を感じていたわけではなく、ICT 活用の意義を見出すことができなかつたり、うまくいかない経験をしたりしていく中で、試行錯誤していく中でその効果を感じるようになっていった。③その困難を乗り越えられたのは、他者(同僚)の力があつたからという点も共通していた。授業参観/省察や授業づくりを教科を超えて行うことで、ICT の活用方法に対するイメージを膨らませたり、どのように生徒に学ばせているのかといった授業づくりの考え方を振り返るきっかけとなつていった。④この点については、単に他者の授業を参観したり授業づくりのプロセスを共有したりするだけでアンラーニングが起こることではなく、教材研究を共に行う、自分と他者の授業の考え方の違いを整理するなど、当たり前だと思つていることに対して批判的内省を促す働きかけが必要となつてくることも示唆される。

しかし、「アップデート×新型授業」の中でも、アンラーニングされたことが ICT 活用に直接つながっていない事例も見られた。例えば、校内での役職の変化や学力調査の結果分析を校内全体で取り組んだことをきっかけとして、授業づくりや求められている学力の捉え方をこれまでは自分の授業や教科内でどう指導していくのかを考えていたが、教科を超えて指導していくことの必要性を感じ、教科で実践していることを積極的に他の教科の先生にも使えるようになるというアンラーニングが行われていた。一方で、ICT 活用については、他者の授業を参観したり、近隣の学校の教員の実践を参考にしたりしたことが、ICT を活用した授業を行なつていたようである。つまり、アンラーニングが起こることが必ずしも ICT 活用と直結するわけではなく、教員によっては、ICT の事例等を参考にすることで、授業実践を行うことができる人もいるということが示唆される。

(2) アンラーニング無 ICT 活用○(以下、「ため込み型×新型授業」)

C 先生はアンラーニングが生じなかつたが、インタビュー調査で、以前から何のために自分の教科を勉強しているのか、そのためにはどんな授業をしていかないといけないかを考え、常にその考え方を更新していることが確認された。つまり、今年度新たなアンラーニング自体はなかつたものの、定期的な更新が行われているため、ICT の操作スキルの習得のための支援を受けることで ICT 活用の段階を大きく向上させることができたと思われる。

(3) アンラーニング有 ICT 活用○△×(以下、「アップデート×従来型授業」)

教師生活 1 年目の 2021 年度の授業について、「1 時間 1 時間何をすればいいのか考え、丁寧に教えていた」と振り返った D 先生は、2022 年度になり、生活に慣れたことで余裕が生まれ、これまで個業で行なつていた授業づくりをわからないことや不安なことを積極的に聞いたり、質問したり、特に ICT の活用方法については、同僚の教員から情報をもとにして授業づくりを行うようにしたようである。また、その中で筆者と主に教材研究を行ったり、授業を参観/省察などのやりとりを繰り返したりする中で、各時間のつながりが重要だと思ひ、単元を見通した教材研究を行うようになったようである。つまり、授業づくりプロセスにおいて、「他者との関わり」や「授業の見通し」といった項目のアンラーニングが確認された。しかし、単元を見通しながら生徒を主体とした授業づくりを行なつていこうとしているものの、D 先生自身が各分野内での系統性やつながりが理解できていない部分

もあり、ICT 活用の場面を十分に見出させていない可能性がある。

また、E 先生は、目指す姿の作成に関わることで自分自身の授業を見直すきっかけとなり、筆者と授業づくり (ICT は活用していない) を共にすることで生徒の見方や授業づくりの考え方がアンラーニングされたことが確認された。しかし、ICT については「数学でどう活用したら良いかわからない」と言っているように、授業づくりや生徒の見方に関するアンラーニングが ICT 活用と結びついていないことが推測される。これらから、「アップデート×従来型授業」の教員は授業づくり等に関するアンラーニングが ICT と直接結びついていない可能性があり、そこをつなげるような支援を行っていくことが重要であると思われる。

(4) アンラーニング無 ICT 活用 ○△× (以下、「ため込み×従来型授業」)

「ため込み×従来型授業」では、多くの教員がもともと ICT に関するスキルを持っている、もしくは同僚の授業を参考にして実践している人が多いことがわかった。しかし、ICT を活用した授業実践を行っても、その効果を十分に感じられない人が多かったと思われる。「授業時間内に問題をたくさん解かせたい」「ICT を活用したら点数が伸びる保障があるのか疑問に思う」などのテストや入試を意識した効率的な学習を目指していることや、「教科書の内容が多くて、ICT を使う余裕がない」のように教科書を全て網羅的にこなしていくような授業づくりを行なっていることが ICT を活用する上で阻害要因となっている可能性がある。これらから、そもそも授業は何のために行うのか、(教科内容を羅列的に指導するのではなく) 単元を見通し、どのような力を身につけさせたいのか、それによって生徒に何ができるようになればいいのかなどを明確にし、これまでの授業に対する見方や考え方を更新していく必要があると思われる。中には、安藤(2019)が指摘する「個人の防衛的推論や思考を克服することの難しさ」が影響していると思われるように、これまで行なってきた授業や授業づくりのプロセスを変更することに負担を感じたり、他の人に見られることに抵抗感を示したりする教員もいたため、「たとえ部分的にしる棄却することは、個人の防衛本能を刺激する」ことにつながることから、変容していくことが難しくなっている可能性がある。つまり、松尾のいう「心理的抵抗感」が影響している可能性もあり、同僚性を高め、関わりを増やしていくなかで、これまでの授業に対する内省を促していくことが求められる可能性がある。

「ため込み×従来型授業」に共通することとして、アンラーニング無と判断されているものの、11名中7名の表層的アンラーニングが確認され、その項目の中で ICT に関する項目が多かった。アンラーニングの実施にはそれなりのコスト(時間・労力)がかかることとされている中で、ICT を活用した授業づくりに対する教員の意欲や興味が伺えたことから、ICT を活用していくことは授業改善の1つのきっかけとなりうる可能性がある。ただし、「ICT の活用」だけを考えるのではなく、ICT 活用を1つのきっかけとしてそもそもの授業づくりに関する内省を促していけるような支援が必要となってくると思われる。

2 ICT を活用した授業づくりを促す具体的な支援のあり方の考察

アンラーニングが起こることは授業に対する考え方の変化につながり、ICT 活用を促すこと、また、そのアンラーニングをどのようにすれば起こるようになるのかに関する支援のあり方について検討してきた。しかし、例えば「アップデート×従来型授業」のようにアンラーニングがすでに起こっているが、ICT 活用につながっていない教員への支援をどのように行っていけばいいのかとすることについてはまだ十分に検討できていない。そこで、教師が ICT を活用した授業づくりを行なっていく際に必要となる知識を体系的にまとめた概念である TPACK[※]を参考に、具体的な支援の方法について考察を行っていくこととする。

教師教育の分野では以前からリー・ショーマン(SHULMAN, 1987)が提唱した「教育的 content 知識(Pedagogical Content Knowledge: PCK)」をもとに教師が持つべき知識に関する研究が進められてきた。PCK とは「教育に関する知識」と「内容に関する知識」が統合された知識を指し、これを吉崎(1991)は「教師の授業力量はこの知識によって典型的に表現される」と述べている。近年、授業における ICT 活用が注目を集めるようになり、教育的 content 知識(PCK)の考え方をもとに「技術に関する知識」を加えたモデルを描いた、Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) という考え方が提案された(図4)。TPACK は PCK に加え、技術に関する知識を、授業を効果的または効率的にする上で、教師に求められる重要な構成要素として捉えている(小柳 2016)。

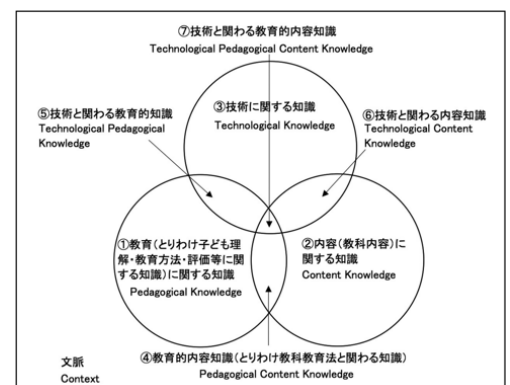


図4 TPACKの枠組み

(ケーラー・ミシュラ(2008)の図を小柳(2016)が訳したもの)

※Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK), 別名 Technology, Pedagogy, And Content Knowledge (TPACK) 本研究においてはTPACKと表記する。

TPACK の概念を参考にすると、本研究における実践の結果をより明確に説明することができる。例えば「アップデート×新型授業」の A 先生は、PK については保有していた知識は従来型の授業(教師主導)に対する知識であり、CK や TK についても知識は保有しているが、曖昧なところや表層的に捉えている点があった。つまり、それぞれの円が統合されていない状態であったことが推測される。そのため、授業スタイルを変えるために ICT を活用しようとしてもすぐには思い通りの授業にはならず、試行錯誤を繰り返したり、内省を繰り返したりしていく中で3つの知識を統合するでき、その結果として授業において ICT を有効に活用できたと捉えることができる。一方で、「ため込み型×新型授業」の教員は更新された PK や CK (もしくは PCK) をすでに保有していたとみられ、他者との関わりの中で TK が広がっていき、ある程度スムーズに3つの知識が統合されたと考えられることができる。つまり、PK と CK が統合された「PCK(教育内容的知識)を保有」している教員であれば、活用事例などの TK の支援があることで ICT が活用できる可能性があることが示唆される。

ここで、「アップデート×従来型授業」の教員4名を TPACK の概念をもとに再分析してみた(図5)。

F 先生はベテランであり、これまでの経験の中で自己変革スキルを身につけ、子どもの学びの様子を見ながら、指導法を更新しており、PCK も保有していると考えられる。しかし、「ICT は苦手で取得するための時間がない」と話すように、ICT に対しては苦手意識を持っていて、スキル習得に困難性があったと思われる。このように考えると、TK (=ICT に関する知識) を習得するための支援が求められることがわかる。また、アンラーニングによって授業内で何を行うかを再考

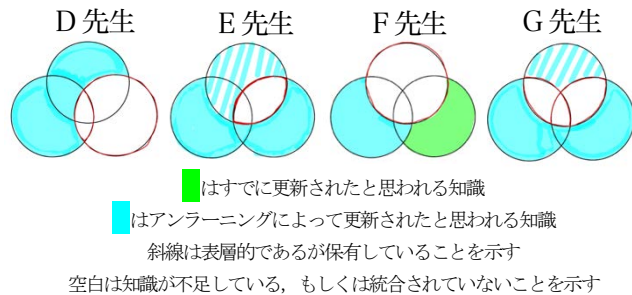


図5 TPACK をもとにした「アップデート×従来型授業」の教員4名の分析モデル

し、予習型の授業へと転換した G 先生は「予習してやらせて、単元見通して、というところにメインを置くと ICT があまり出てこなくなつて」と話しているように、予習をさせる際に ICT がどのように活用できるのか、また、教科としてどのように活用できるのかといった点を見出すことができなかつたと推測される。つまり、昨年度まで表層的ではあるものの、ICT を活用した授業を行っていたことを考えると、TPACK の3つの知識は持っているものの、TCK や TPK の部分でつながりが持てなかつたと捉えることができる。さらに、前出の E 先生は TCK の部分がないために授業内で ICT を活用することができず、同じく前出の D 先生は教員2年目ということもあり、そもそも保有している CK 不足していることによって、授業での活用も限定的な活用となつてしまっていることが考えられる。

これらから、「アップデート×従来型授業」に対する考察を付け加えると「アンラーニングが ICT と直接結びついていない」原因は、TPACK のどこかに欠けている部分(知識)があるためであり、「つなげるような支援」とは ICT のスキル習得の支援や教科特有の ICT 活用に関する知識習得の支援など、個々によって異なる支援であると言える。

また、「アップデート×新型授業」や「アップデート×従来型授業」は PK が更新されていた一方で「ため込み×従来型授業」では、図6のようなモデルになる教員が多く確認された。つまり、本研究を通して確認されたアンラーニングの多くは PK に対するものであり、「ため込み型の学習」から「アップデート型の学習」へと変容するためには、教育方法や生徒理解といった、主に PK を問い直し

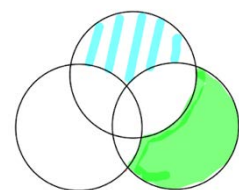


図6 「ため込み×従来型授業」に多く見られたモデル

3 ICT 活用を促す支援のあり方の整理

ここまで、アンラーニングと ICT 活用の段階によって分けたクロス集計表に基づくタイプ毎の支援のあり方や TPACK に基づく具体的な支援の方法について考察を行ってきた。ICT 活用につながる学習プロセスとそれを促す支援をまとめると、図7のように整理することができる。

本校の実践から、授業での ICT 活用につながる教師の学習のプロセスは大きく2つに分けられた。1つは内省が行われることで授業観などの問い直しが行われ、アンラーニングが起こることで ICT 活用につながる。もう一つは少数ではあるが、ICT のスキル習得や活用事例などの支援を元に ICT を活用した授業が行われる。

前者はダブルループ型の学習であり、教師の個人アンラーニングが起こることによって ICT 活用が促されていたことから、本研究における実践 A・実践 B' が有効であったことが示唆される。特に、いつも以上に深く教材研究を行うことや自分の授業の型に気づけるよう授業づくりのプロセスを整理することなど、単なる授業の振り返

りではなく、批判的内省を促すための支援が必要となることも明らかとなった。一方で、アンラーニングが起こっても ICT 活用につながる事例も見られ、「ICT スキルの支援」や「教科内容と ICT 統合するための支援」を必要とする教師など、原因は個々によって異なり、TPACK に基づきアセスメントを行い、各知識の統合を手助けするような支援が有効であると思われる。

後者はシングルループ型の学習で、「ICT スキルの支援」があることで、ICT を活用した授業実践につながる教師も確認された。ただし、気をつけなければならないのは、こうした学習によって ICT を有効に活用した授業実践につながるのはいままでにアンラーニングを行ってきたごく一部の教師であり、多く

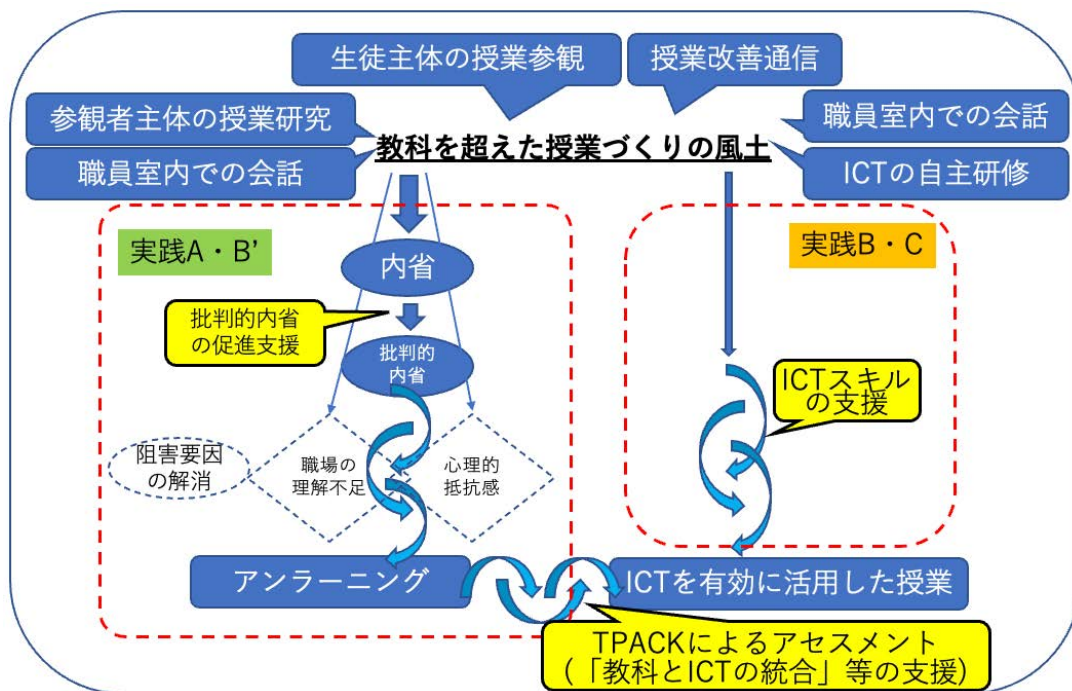


図7 ICTを活用した授業づくりを行う際の教師の学習プロセスと支援のあり方のイメージ

の教師は「ICT スキルの支援」を行うだけでは十分ではないという点には十分留意する必要がある。実際、本研究において ICT のスキルを習得するだけで、「棄却」の伴わない「ため込み」型の学習を行った教師の多くが ICT の表層的な活用にとどまってしまうことは、ICT を有効に活用した授業実践を行うにあたり、実践 A・B' を通した教師のアンラーニングの必要性を示している。

VI 成果と課題

本研究では ICT を活用した授業づくりを行なっていくために、教師の個人アンラーニングに着目し、実践を行い、教師の授業に対する考え方や行動の変容とそのプロセスの分析から考察を行った。その成果として次の3点が挙げられる。

1 点目は、ICT を活用した授業実践が増え、教師の ICT に対する考え方の変容が見られたことである。岡山県教育委員会が現 2 年生を対象に行った中間期学習状況調査の結果(図8)から、ICT を活用した授業実践が増えていることが伺える。また、教師に対するインタビュー調査からは、「いつもだったら発言しないけどいい考えを持っていて、ワークシートにはいいこと書いていた子はいるんで、そういう場面で(ICT を)使ったら有効」、「生徒と対話しながら進める授業をやっけいこうと考えた時に、ICT があることによって言葉だけで説明するより、図やグラフで表現することもできるようになり、お互いの思考がより見えやすくなる」という声が聞かれるなど、単に ICT を活用した授業が増えただけでなく、生徒が主体的に学びに参加できるようにするため、また、対話的に学びを展開していくために有効なツールとして捉えるなど、ICT に対する考え方の変容が見られた。

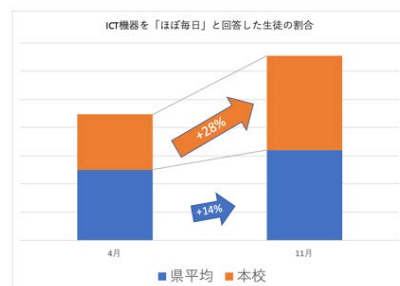


図8 県調査における ICT 活用の項目

2 点目は、ICT 活用を促す支援のあり方を検討できたことである。ICT 活用に必要な支援を図7のような形で整理することで、従来の ICT 活用の支援は実践 B・C の中での「ICT スキルの支援」が主流となっていたが、実践 A・B' を通したアンラーニングの促進が起るための「批判的内省の促進支援」の必要性が明らかとなったことは本研究の大きな成果と言える。こういった支援をミドルリーダーが担っていくことで、目的化された ICT 活用ではなく、授業改善のツールとして捉えた ICT 活用が広がっていくと思われる。

3 点目は、組織全体として変容が見られたことである。本研究では教師個人に着目して実践を行ったが、組織全体としての改善が見られたのも成果の一つと言える。教員アンケートから、「授業と家庭学習の連動」「学力向上

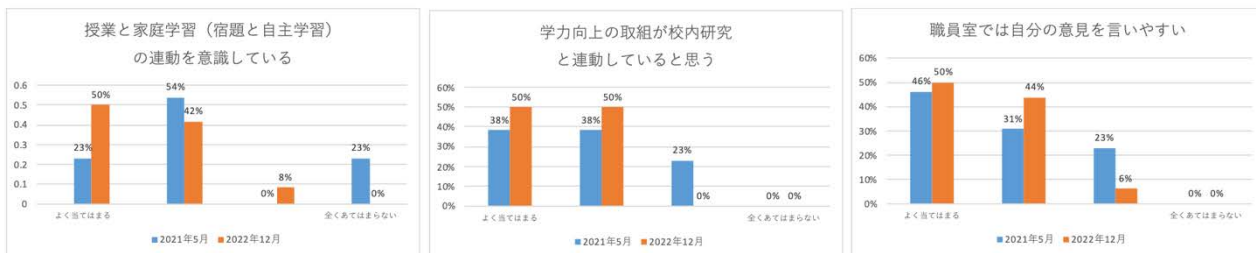


図9 授業改革推進チームのアンケートの結果

の取り組みと校内研究の連動」「職員室内での意見の言いやすさ」などが研究開始時期の2021年度当初より大幅に改善している(図9)ことがわかる。本研究とは直接は関係のない項目と思われる項目の数値が上昇していたのは、各教員がアンサーニングした結果、授業に対する見方や考え方に変容が見られ、より本質的な授業改善につながっていることを示している。実際、事務連絡や生徒指導に関する情報交換だけではなく、職員室内では以前と比べて、教科を超えて振り返りシートや生徒が作成したレポートなどを見せ合ったり、授業後に教室に残っている板書を見て、どのような授業をしていたのかを聞き合ったりする様子が見られた。本研究では図3の研究枠組みに基づき、AB'に重心を置いた実践を行ったが、これはどの教科の指導にも必要とされるPK(=子ども理解、教育方法等)に焦点を当て、アプローチを行ったということであり、そのことが多くの教員が教科を超えてつながり合いながら行う授業改善になったと考えることができる。つまり、ダブルループ型の研修で一見遠回りにも見えるが、より本質的な課題にアプローチしていくことは、ICT活用にとつてだけでなく、授業改善、さらには授業改善をきっかけとした同僚性の構築や学校改善にも有効であることが示唆された。



図10 教科を超えた指導案検討の様子

(左:実技教科による教材研究 右:研究推進委員による指導案検討)

しかし、一方で課題も見られた。本研究ではAB'に重心を置いた実践となり、3つの知識が統合されないという事例も見られたことは本研究の課題と言える。AB'とCをリンクさせ、往還していくことでICT活用を活性化させていく必要があると思われる。特に、TPACKの枠組みでいう、教科内容について知識が不足している、もしくは教科特有のICT活用や授業方法といった教科内容と他の知識との統合がされにくい現状があったことから、教科内容に関する教師の学びをどう深めていくのか、またその中でICTをどう位置付けていくのかということについては引き続き実践とその検証を行なっていく必要がある。また、本研究では生徒の学びの姿を軸として授業研究等を行ったが、ICTに関しては依然として授業者の視点からどう使うのかという協議に留まっている現状もある。学習指導要領で求められている学習の基盤となる資質能力としての「情報活用能力」の育成は、学習者がICT機器をどう使いこなせるようになっていくのかという視点から考えられたものである。今後はそもそもなぜICTが必要とされているのかについて、生徒の情報活用能力の視点から、学習指導要領の趣旨を理解し、さらなるICTを活用した授業実践の推進、またはICTを活用した授業改善に繋げていくことが必要である。

【主な引用・参考文献】

- ・細川和仁「試論：ICT活用による子どもの学びの展開と実践に対する教師のスタンス」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』44, pp.109-114, 2022
- ・前田康裕「新学習指導要領の理念実現のために—未来の創り手となるために必要な資質・能力を育むための授業改善」平井総一郎編『GIGA スクール構想で進化する学校、取り残される学校』教育開発研究所, pp.24-41, 2021
- ・クリス・アーギリス『ダブル・ループ』学習とは何か? DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『組織能力の経営論—学び続ける企業のベスト・プラクティス』ダイヤモンド社, 2007
- ・安藤史江『コア・テキスト 組織学習』新世社, 2019
- ・松尾陸『仕事のアンラーニング—働き方を学び直す』同文館出版, 2021
- ・Argyris, C. & Schön, D. A. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley, 1978
- ・セング, P. M. (著) / 枝廣幸子・小田理一郎・中小路佳代子 (訳) 『学習する組織』英治出版, pp.281-282, 2011
- ・佐古秀一『管理職のための内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル 学校経営R-PDCA』明治図書, 2019
- ・佐藤明彦(著) / 前田康裕 (監修) / 熊本市教育委員会『GIGA スクール・マネジメント』時事通信社, 2021
- ・石井英真『授業改善8つのアクション』東洋館出版社, 2018
- ・曾余田順子・曾余田浩史『「ダブルループ学習」を促すスクールリーダー教育の構築：東広島市教職員キャリアアップ研修を通して(教育経営の実践事例)』『日本教育経営学会紀要』49(0), pp.111-121, 2007
- ・プエンテンデラ(PUENTEDURA, R. R.) (2010) SAMR and TPCK: Intro to Advanced practice. http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf (参照日 2023.01.03)
- ・三井一希「SAMR モデルを用いた初等教育における ICT 活用実践の分類」『日本教育工学会研究報告集』14(2), pp.37-40, 2014
- ・小柳和喜雄「教員養成及び現職研修における「技術と関わる教育的知識(TPACK)」の育成プログラムに関する予備的研究」『教育メディア研究』23(1):15-32, 2016
- ・Shulman, L. S. 「Knowledge and teaching: foundations of the new reform」Harvard Educational Review, 57(1):1-22, 1987
- ・Koehler, M. J., & Mishra, P. 「Introducing TPACK. in AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.) (2008) Handbook of Technological Content Knowledge (TPCK) for Educators. New York and London: Routledge, 2008

算数の授業づくりを通じた教師の職能成長

—教師の関わり合いを視点として—

西田 健太

I 研究の背景と目的

筆者は、これまで所属校において算数科の授業について研究を重ねてきたが、「教師から問いかけないと自分で考えようとしない」、「ずっと黙ってしまって参加できていない子どもがいる」、「授業では子どもが理解していると思っていたが、テストではできていない」といった課題があることも感じていた。どのように指導すれば、子どもたちが主体的に授業に参加し、学級全体で問題を解決しようとする風土をつくることができるのかということ課題として捉えており、現任校においてもその課題があると考えた。筆者以外にも多くの教師が授業づくりについてこのような課題を感じているのではないだろうか。現任校の学校教育目標は、「心ゆたかに元気な子ども」であり、R3年度4月の職員会議において校長から「一人ひとりの子どもが活躍する授業の実践」が理念として掲げられた。学級数は、通常学級6学級、特別支援学級2学級の計8学級である。通常学級は、各学年1クラスの単学級である。通常学級の担任は、現任校での勤務年数が1~3年と在籍年数がかなり短い。また、担任の年齢構成を見るとほとんどが20代であり、現任校での勤務年数だけでなく教職経験年数もまだ長くはない集団と言える。現任校の各学年の算数科の授業観察を通して2つの課題があると考えた。一つ目は、教師が子どもの主体性を高めようと導入場面で子どもに参加するよう働きかけているが、その働きかけが子どもの思考と結びついていないという点である。二つ目は、算数が苦手だと感じている子どもにとって「待っていれば先生、友達が解き方を教えてくれる」という構図を教師が意図せず作り出している点である。さらに、学力調査からも課題が見える。岡山県学力学習状況調査(3年生~5年生)、並びに全国学力学習状況調査(6年生)の観点別正答率を現任校と県平均・全国平均で比較すると、令和3年度から令和4年度にかけてやや改善の傾向は見られたものの、考えを適切に表現することについては多くの学年で課題として残っている。中央教育審議会の「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(答申)、岡山県の「第3次岡山県教育振興基本計画」からはこれまで以上に、子どもが授業に積極的に参加し、学級の中で他者と関わり、学習内容についての理解を深め、それぞれの個性や特性を大切にしながら自らの夢や目標の実現に向かっていくことや多様性を認め合いながら他者を思いやる豊かな心を育てることが求められている。

これらの筆者自身や現任校の課題、国・県の動向から、子どもが主体的に授業に参加し、他者と関わり合いながら思考を深められるよりよい算数の授業をつくるために、教師の職能成長を促すことが必要であると考えた。また、教師同士が関わり合いながら教師の職能成長を促すことは学校改善にもつながると考えた。

そこで、研究テーマを「算数の授業づくりを通じた教師の職能成長—教師の学び合いを視点として—」と設定した。本研究の目的は、子どもが主体的に授業に参加し、学級全体で考えを高め合う風土を醸成する算数の授業改善を進めることを通じて、指導における教師の職能成長を促すことである。そのために、教師の職能成長の目標を設定すること、教師の職能成長を遂げる過程を明確にすることが課題となる。

II 算数における職能成長

Sowder(2007)は、数学教育と教師の職能成長について多くの知見を示した。その中で、職能成長と学校の質的向上への努力が共生的な関係であるという視点が述べられている。教師の職能成長が学校全体の子どもの学習や教師の指導の質的向上へと結びつくことを示唆している。また、計算の手続きに焦点化し記憶や予定定まっている手順に従って答えを計算するような手続的な知識とは異なり、子どもが数学を理解するためのよりよい授業を行うために数学的アイデアや概念に焦点を当てる原則に基づいた数学的知識が求められていることを主張している。そのために、教師の職能成長が必要になると述べている。そして、職能成長の目標を次のように示した。(a)数学の指導・学習についてのビジョンを共有すること、(b)指導の水準に応じた数学の内容の健全な理解、(c)生徒がどのように数学を学ぶかについての理解、(d)教授学的内容知についての深い理解、(e)学校数学における公正性の役割についての理解、(f)自分が数学教師であるということについての感覚、のそれぞれを発展させていくことである。この6つの目標を現任校に当てはめて換言すれば、(a)は、算数の指導の在り方と子どもの学習の様相についてのビジョンを共有すること(以下、目標1)、(b)~(d)は、深い教材研究により、子どもの学びを評価し効果的に内容を指導する方法を理解すること(以下、目標2)、(e)は、算数の授業が学校改善に

対して果たす役割について理解すること（以下、目標3）、(f)は、自身の指導に対する有用性を自覚すること（以下、目標4）であると考え、本研究において教師の職能発達を上述した目標1～4のそれぞれを発展させることとする。

Ⅲ 1年次の取り組み

1. 授業改善のための視点の明確化

子どもが主体的に授業に参加し、学級全体で考えを高め合う風土を醸成する算数の授業づくりを目指し、研究を進めた。そのために、一般的に優れた授業とされる坪田（2003）が実践した授業を分析した。すると、授業の中で子どもが参加する活動が多く設定されており、子どもが参加した活動から課題が生まれ、課題を解決するために多様な表現が用いられていた。また、課題の解決を通して多様な表現方法が学級全体で共有されていた。坪田は、算数の授業づくりのポイントとして「共につくる授業ができる学級が基盤となって、学校の学びの場によりよい算数の内容が身に付く。（中略）一人の子どもは一緒に学ぶ仲間に対して、何らかの貢献をする。仲間はそのことを認める。その子に満足感を与える。自分はみんなのために貢献できたと感じる。子どもの内により循環が生まれ、また、似たようなことを続ける。一緒に学ぶ子どもたちとのかかわりが少しずつ密になる。また、違った視点をもっている仲間の考えや発想が学びを深め、広げる。賛同や感動を得た子は、一層の努力をする。意欲は深まっていく。」(p. 75, 76)と述べ、集団の力を高めていくことを通して算数の内容をより深く理解することができるように授業をつくることを主張している。

以上のことから、よりよい算数の授業を目指すために、子どもが課題を意識して解決するために多様な表現を用いることと集団の力を高めていくことが必要であると考えた。

2. 理論的枠組み

授業改善のための視点を明確にした後、授業づくりの基盤となる理論について研究を進めた。そして、子どもが主体的に問題に関わり、多様な表現方法を用いて理解を深めていく授業を実践するために、中原（1995）が提起する「構成的アプローチ」における授業過程のモデルに基づき授業づくりを行うことを考えた。しかし、氏が「数学的知識は子どもたち一人ひとりによって心的に構成される」と主張するように構成的アプローチの考え方は、学習者個人の認識に焦点を当てている。一方で、上述したように授業における集団の力をどのように高めていくかといった視点ももち合わせる必要があると考える。そこで、集団の関わりをとらえるための視点として Engeström（以下、エンゲストローム）（1987/2015）の「拡張的学習」における「活動システム」を採用する。

（1）子どもが主体的に問題に関わり、理解を深めていく授業過程

中原は、問題解決型の学習の展開を踏まえつつ、1単位時間の授業を、「意識化」、「操作化」、「媒介化」、「反省化」、「協定化」という5つの子どもの思考段階で捉えている。この授業モデルの特徴として次の3つを挙げる。一つ目は、子どもが解決していく問題の中で何が課題となるのか焦点化する場面を設定（「意識化」の段階）し、解決のための操作的活動を取り入れる（「操作化」の段階）という点である。子どもの課題意識を明確にし、課題意識に基づく操作的活動を設定することを授業の導入部分で大切にしている。二つ目は、さまざまな表現様式を活用し、子どもが思考したり交流したりすることを重視している点である。式などの記号的表現や言葉による言語的表現は抽象度が高く、図や絵などの図的表現、半具体物やジェスチャーなどの操作的表現、実物などの現実的表現はより具体性をもつ。これらの表現様式を互いに結び付ける、または同一の表現様式をより洗練させていくことにより、学習内容を深く理解することができるとしている。三つ目は、子どもが知識を構成するまでの過程を重視している点である。問題を解決して学習が終わるのではなく、解決したところからそれまでの学習活動を振り返って、本時の本質的な課題を追求していく（「反省化」の段階）ように授業を設定している。解決するための知識や技能が子どもたちの中で明らかになっていくことはもちろん、その意味について理解を深めていく過程が大切にされている。意味について深く理解するために「意識化」から「協定化」までの五つの段階が一方的に展開するのではなく、それぞれの段階を往復しつつ関連付けを図りながら思考を深めていくよう授業モデルを構築している。

これら3つの特徴は、筆者が考える授業改善のポイントの子どもの課題意識の明確にすることと問題を解決するために多様な表現方法を用いることに有効であると考えた。

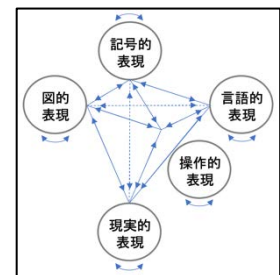


図1

(2) 授業における集団づくり

活動システムとは、「ルール」「コミュニティ」「分業」を社会基盤とし、「道具」に媒介されて「対象」に向かい「成果」を生み出していく「主体」の活動（山住，2019, p18）である。エンゲストローム(1987/2015)は、この活動システムを右の図2のようにモデル化している。さらに、氏は、「このモデルが実際上、最小で最も単純でありながらあらゆる人間活動の背後にある本質的な統一性と統合的な質を保持している」（p. 121）と主張している。このことについて、山住は、「主体」-「道具」-「対象」を構成要素とする小三角形は、あくまでも個人的な行為を成り立たせている要素間の相互関連を示すことにとどまっている。人間の活動が個人の行為のレベルを超えた、社会的・集団的・協働的なレベルにおいて創り出されていることをとらえるためには、活動システムのモデルの下部にあるような、「コミュニティ」-「ルール」-「分業」といったいわば見えない社会的な諸要素が活動の不可欠の基盤となっていることを見なければならぬ。」（山住，2019, p19）と述べている。両氏の主張から、集団の力の高まりを捉えるための枠組みとして活動システムが有用であると考えられる。

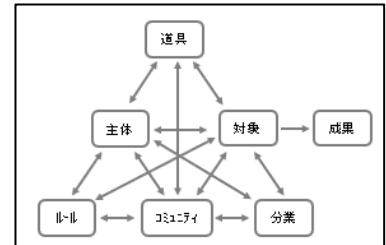


図2

3. 現任校における若手教師との関わり

構成的アプローチと活動システムについての研究を進めている中で、現任校の教職2年目の若手である2年担任教師Siに協働して「三角形・四角形」の単元の授業づくりを行うことを提案した。教師Siは、以前から算数の授業に熱心に取り組んでおり、授業の中でジェスチャーという操作的表現を取り入れ指導していた。しかし、どのような発問をすればよいか、学習内容に適した表現方法は何かといった指導についての悩みも抱えているようであった。若手教師のニーズに応えるとともに、筆者が目指すよりよい算数の授業を実践するために協働による授業づくりを提案した。

R3年10月15日に大学院の岡崎教授からこの単元における教材研究の方法や要点について指導を受けた。指導内容のポイントは、図形領域では図形の定義を基に図形を観察し、図形を実際に手に取り、手で触れながら定義の意味を理解していくようにすることであった。教師Siは、以前から操作的表現であるジェスチャーを問題把握のための道具として重点的に指導してきたので、この指導のポイントの重要性は理解することができたようであった。しかし、具体的に授業のどの場面で手を用いた操作的表現（以下、手の操作）を取り入れていけばよいかは曖昧であった。また、手の操作を交えて自分の考えを説明することを一部の子どもだけでなく学級全体でできるようにするにはどのように指導すればよいかということについて具体的に想定することは難しいようであった。

後日、現任校において筆者と教師Siとで、具体的な1時間の授業の展開について話し合った。授業の導入段階で多くの子どもに手の操作をさせて参加させる機会を設定すること、図形を象った紙を子どもに持たせて手の操作を用いて説明するようにすることなど詳細に授業展開を想定し、筆者から教師Siにレクチャーした。そして、教師Siが授業を実践した。教師Siは、単元の初めに全員の子どもの十分に手の操作を用いて図形を観察する活動を促し、その観察の方法を多くの子どもに共有させた。三角形や四角形を弁別する活動を行った際には、一人の子どもが手の操作を交えて説明する際に聞き手の子どもに真似させたり、辺や頂点の数を一緒に数えさせたりした。すると、単元が進むにつれて、前に出て自身の考えを説明する子どもが増えてきた。

単元の学習後、教師Siにインタビューを行った。筆者から「以前まで算数の授業に対してどのような思いをもっていたか」、また、「授業と学級経営との関わり」について尋ねると、教師Siは次のように答えた。

・教えるべき内容がたくさんあるから、とにかくそれを伝えなきゃみたいなイメージです。
 ・学級経営と授業っていうのは、私は、もちろん、学級、授業を通して学級経営をするっていうのはわかってるけど、それができてはいなかったんですよ。そう。それは、痛いほど感じて。

しかし、「三角形・四角形」の授業実践を通して、このようなイメージや授業と学級経営の関わりに対する教師Siの思いに変容があったと感じている。それは、教師Siの次のような発言から分かる。

・なんか子どもたちが、授業をつくっていくというか。なんか、みんなわかってるんだけど、授業は自分たちのものってわかってるんだけど、それは、それを表せてはなかったんですよ。だけど、それが、多分、なんかこう自分たちでやってるって、授業をつくるっていうことにつながるのかなって今思ってる。
 ・子どもたちが（帰りの会で）お互いいいところを見つけてるんですけど。その内容が、授業の中のことも増えてきたんですよ。今までは、生活

のことだけだったけど、授業でこんなことを言っていてすごかったとか、反応していたとか。Nさんが、がんばって発表してたとか。なんか、説明が上手だったとか。

何がきっかけでこのような変容が起こったのかと筆者がたずねると、教師Siは、子どもの授業における様相が変化したことを挙げた。具体的に次のようなことを例として示した。

前に出て説明とかもしなかった子が、うーん…、私も確実にチェックはしてないんですけど、Nさんとか、えっとまあ、Hさんとか、Sさんとか、まあもちろんKさんとかもそうだし。っていうような子達も、まあ、図形っていうのもあったかもしれないんですけど、なんか、こう、みんながやってるからできるって、思ったっていうのもあるし、こう、前に出て説明するようになったなって思いました。「前に出ておいでって」私が言うんじゃないかって、自然とみんなが前に出てきて説明するから、算数の授業では、そういうもんなのかなっていうのが結構思ってるみたいで。昨日の最後のところ。テープ図のところをやったんですけど。自然ともうみんな前に出て、やってるから。そういう動き（「三角形・四角形」の単元で身に付けた説明の仕方）でこうやって、（テープ図の）ここからここまでっていうのが（説明できていた。）それが1学期のテープ図の時は、みんなこう（テープ図の一点を指さして）やって、点で言ってたんですけど。昨日は、（テープ図の）ここからここまでっていうのを、子どもたちが（手を動かしながら）やって、それを、みんなが、ここからここまでっていうのを言ってたから。それは、三角形と四角形でやったことがなんか入ってるのかなって。

この教師Siの発言から「三角形・四角形」の学習以前の授業は図3のようであったと考えられる。教師の説明を聞くことがルールとなり、教師と一部の子どもが授業を進め、理解を示す一部の子どもとその様子を見る子どもというコミュニティを形成していたのであろう。しかし、「三角形・四角形」の学習後には、図4のように変化したのだと考える。今まで説明をしなかった子どもたちが自然と前に出て説明することがルールとなり、教師と多くの子どもが手の操作と言葉を共有された道具として用いて図形について学習することを通して、話し手と多数の聞き手というコミュニティ関係ができた。その結果、手の操作が新しい単元にも使える表現として子どもに身に付いた。子どもたちが新しく表現力を身に付けたことを教師Siは授業を通して実感することができ、子どもの姿から教師Siは自身の指導について有用性を感じていたのだと考える。

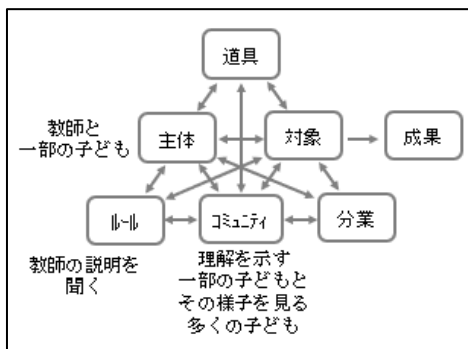


図3

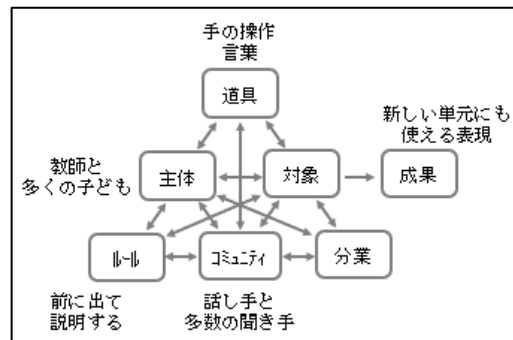


図4

このように子どもが変容したのは、教師Siが授業の中でのルールを変えたことにあるのではないかと筆者が尋ねると、教師Siは次のように答えた。

そうですね。もうとにかく（教具を）触っていいと思って。子どもたちが楽しそうにするから。でも、友達の話を書くときだけは、置いてっていうので。頂点から辺のところ（三角形・四角形を分割する学習）も、なんかもうみんな自由に言ってたから、「こっからこう切れいいじゃん」とか。それこそ、誰かが発表するときにも、みんなと言ってあげたりとかも別に声は出していいとか。私がこう説明してる時も、見るだけ一緒に言うとか。なんかそういうところで、何だろ。「静かに聞く」っていうところをちょっと、取り払った感じはあります。子どもが楽しそうなのを見て、私も楽しいし。案外、いいじゃんって、思いました。なんか、静かにさせないっていう思いがあったんですけど、別にそこは、そこは、なんか、静かにしてると、子どもの反応もあんまりわからないし。だったら、それこそ、反応が分かるようになったっていうのは、みんなが、こう、「あー」とか言うからだし。そういう授業に関係のあることはどんどん言ってもいいんかなと思いましたね。

これまでは、教師Siは、図5のように学習のルールとして静かに聞くということに重点を置いており、誰かが発言している間に声を出すことを許していなかった。しかし、「三角形・四角形」の学習を通して図6のように静かに聞くというルールを、教具に触れる、授業に関係のあることはどんどん言うというルールに変えた。すると、子どもの反応が分かるようになり、楽しそうに学習に取り組む子どもの姿が見られるようになった。また、その子どもの様子を見て、教師Si自身が算数の授業を楽しんでいるように感じられるようになった。

教師Siが「静かに聞く」というルールを変えられたのは、深い教材研究に要因があると考えられる。教師Siは、教材研究を通して、子どもが三角形・四角形を象った画用紙を手で触れ、辺や頂点を触覚を利用して

理解し、辺や頂点の数を声に出して数えたりすることが必要だと考えたのであろう。これは、構成的アプローチの表現体系における図的表現と操作的表現、言語的表現を相互に関連付ける重要性を理解したのだと捉える。その結果、教師 Si は子どもたちが授業中に画用紙に触れること、一緒に声に出して辺や頂点を数えることを認めることができたと考える。

このように教師 Si が、他者と協働しながら理想の授業のあり方を明らかにし、その授業を実践するために必要な教材についての知識や適切な指導法、子どもの学びを評価する観点について理解したことにより今回の変容につながったのだと考える。

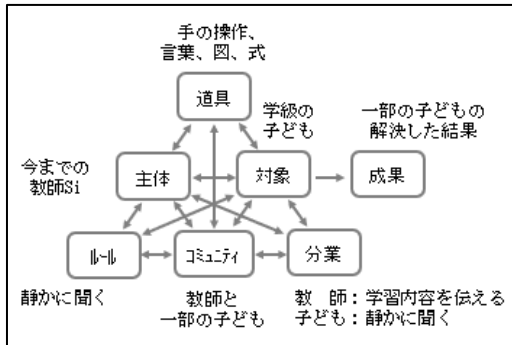


図5

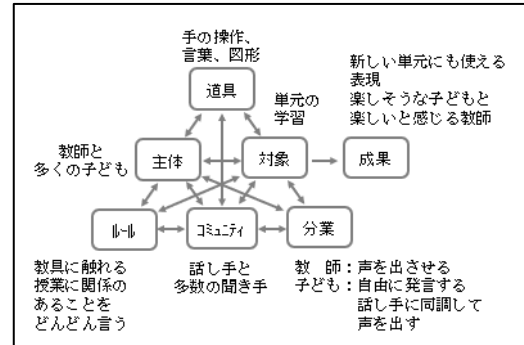


図6

IV 2年次の取り組みの方向性

1. 校内研究との関わり

R3年度は「深く学ぶ知的にたくましい子～適切な表現をめざして～」というテーマで、教科・領域を絞らず子どもに身につけさせたい力を意識して単元を構成し、目標に合った適切な表現力の育成を目指して校内研究を行っていた。年度末の研究のまとめと次年度の方針を教員で話し合った際、現任校の課題として、表現するだけでなく、聞き手になる子どもの力を育成する必要があるという意見が出た。また、教科を絞って研究をしようかという意見が出た。R4年度4月の校内研究推進委員会での話し合いで、筆者が算数の研究を行っていることもあり、教科を算数に絞った。また、算数の授業を通して、聞き手の力を育成するという研究の方向性も定まった。そして、R4年度の校内研究のテーマを「自ら考え、学び合う子どもの育成～能動的な聴き手を目指して～」とし、研究を進めることとなった。

2. 自主研修会の構想

教師 Si の「三角形・四角形」の授業における変容を他の教師へ広めていくことで現任校の授業改善、学校改善が望めるのではないかと考えた。また、そのためには、教師 Si の例のように教師が協働して教材研究、授業実践、授業についての省察を行うことが効果的であると考えた。しかし、現任校では、協働して授業をつくるという機会は、担任一人が年度に一回行う公開授業を実践するときぐらいである。また、通常学級は全学年単級ということもあり、授業づくりについて他の教師に相談することはあっても、ほぼ担任の個業状態で授業を考えている現状があった。このような現状を変えていくためには、組織的な研修の仕組みを新たに設ける必要があると考えた。また、その研修の仕組みは校内研究のように強制力をもつフォーマルな研修ではなく、ある程度自由に参加でき、教師にとって負担感の少ないものが望ましいと考えた。日常的に教師が授業について考えたり、教師同士が授業について語り合ったりする機会を設けることを目的として、自主研修会を立ち上げることにした。

V 2年次の取り組み

1. 授業の協働立案

R4年4月から自主研修会をスタートした。第1回目では、研修会の目的を①「教材研究の方法を知る」、②「教師が協働して授業をつくる」、③「子どもの姿から授業を振り返り授業の見方を確かにする」、④「教師も子どもも算数がおもしろいと思えるようにする」とし、筆者から伝えた。そして、算数で目指す「よい授業」について参加者が話し合い、理想とする授業についてそれぞれの教師がもつ思いを互いに共有する機会を設けた。第2回目からは、一つの学年の教材を取り上げて参加者で協働して教材研究を行い、実践した授業について分析するなど取り組みを始めた。その中で、2年生の「たし算とひき算」の単元の1時目の授業を参加者が協働して考えた。まず、参加者同士で既習事項を確認し、子どもが何を知っていて何ができるのかを明らかにした。

次に、単元の中心となる概念は何になるのか、どの教具が子どもの理解に役立つのかを考えた。そして、どのように授業を展開するかを話し合った。特に、既習事項と本時の課題をどのように結び付けるのかという構成的アプローチの授業モデルという「意識化」の段階に焦点を当て授業の展開を考えた。

実際の授業では、2年担任の教師Kが初めに繰り上がりのない1+1や12+1などの計算を提示した。容易に計算できるので、多くの子どもが答えを発表しようとしていた。次に、教師Kは10をこえる繰り上がりのある3+8の計算を提示した。子どもたちは、被加数や加数を分解して10のまとまりをつかって計算する過程を説明し、10のまとまりをつくと計算が簡単にできることを共有することができた。そして、本時の17+4の計算でも10のまとまりをつくれればよいことに子どもが気付くことができた。これらのやりとりから、10のまとまりをつかって計算するという課題意識を子どもがもつことができたと考える。

授業後、自主研修会において授業の映像記録を用いて分析を行った。授業者である教師Kや参加者からは、既習事項の振り返りを授業の初めに設定したことにより、多くの子どもが授業に参加する場面が見られたことや10のまとまりをつくることを子どもが意識していたことを評価する発言があった。一連の協働による授業づくりと授業分析を通して、構成的アプローチの「意識化」に焦点を当てた指導の有効性について、参加者間で成果を共有することができたと考える。

この授業づくりから成果の共有までの教師同士の関わりを活動システムを用いて表すと図7のようになると考える。自主研修という新たなルールができたことにより、それぞれの教師が、授業づくり・授業実践・授業分析という分業を行い、授業について互いに関わるコミュニティとなり、協働による授業立案とその成果の共有が生まれた。自主研修会での取り組みが組織的な授業改善への取り組みに寄与したのではないかと考える。この組織的な取り組みを通して、参加した教師が構成的アプローチの「意識化」における指導の在り方について理解を深めることができたと考える。

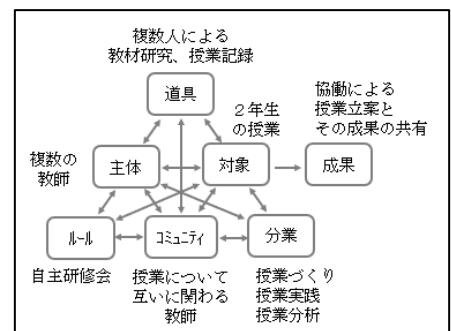


図7

2. 教師同士の関わりの変容

(1) 教師Siの継続的な取り組み

5年生の研究授業がR4年6月に行われた。5年担任は昨年度2年担任であった教師Siである。教師Siは昨年度の「三角形・四角形」の授業における指導の有用性を体感した経験から、今年度も図形領域で研究授業を行いたいという思いをもって、「合同な図形」の単元で研究授業をすることになった。筆者と教師Si、6年担任教師Saとで行った指導案検討では、教師Siが単元を通して手の操作から図形の定義や図形間の関係を理解することを大切にしたいと語っていた。この教師Siの発言から、図8のように構成的アプローチにおける表現体系の図形そのものである図的表現に関わる定義・性質を表す言語的表現を手の操作という操作的表現を生かしながら子どもに理解させたいという教師Siの思いが分かる。また、教師Siは、一人の子どもが発言しているときに他の子どもと一緒に手を動かしたり声を出したりさせて、子ども同士の関わりをつくることも同様に大切にしたいとも語っていた。この発言からは、図9に示すように、教師Siが受け持つ学年や子どもが変わっても手の操作と声を算数授業を行う際の道具として使い、コミュニティの力を高めようと意識していることが分かる。そして、算数の授業を楽しむ学級集団を形成し、新しい学習にも生かせる力を子どもに身に付けさせようとしているのではないかと考える。

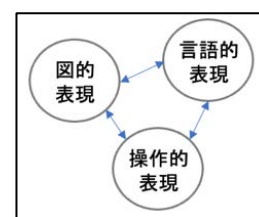


図8

これらの発言から、2年担任時の経験で得た授業観、教材を理解する力、教材に適した指導方法を考える力は5年担任になっても教師Siに身に付いており、取り組みに継続性が見られた。

実際の授業では、子どもが手の操作から図形の合同関係を確かめるためには辺の長さに着目すればよいことに気づき、主体的に図形間の合同関係を調べ、自分の考えを聞き手に伝えようとした話し手の伝える内容を理解しようとしたりする姿が見られた。

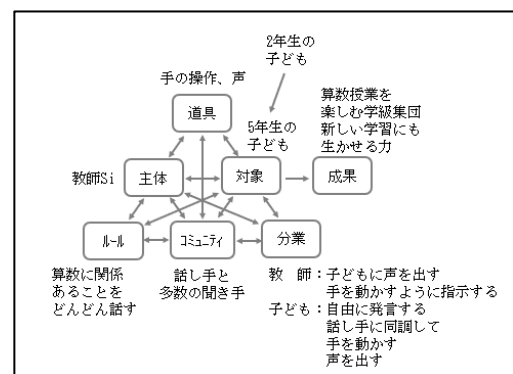


図9

研究授業を通して、教師 Si の継続した取り組みの成果を多くの参観者に示すことができたと考える。

(2) 教師 Si の取り組みの波及効果

ここでは、教師 Si の取り組みが他の教師の取り組みに影響を与えた事例を取り上げる。

①教師 W への波及効果

R4 年 10 月に 1 年担任の教師 W が研究授業を行った。教師 W は、現任校が勤務校 2 校目で、教職 10 年未満の若手である。教師 W が行なった研究授業と以前に行なった授業を比較すると教師 W に変容が見られた。

以前の授業（以下、授業 A）は「どんぐりをひろいました。たいきさんは 9 こひろいました。こはるさんはたいきさんより 2 こすくなかったそうです。こはるさんはなんこひろいましたか。」という問題で、多い方の量から少ない方の量を求める問題であった。授業 A では、全体を通して、図 10 に示すように教師が発問したことに一部の子どもが答え、それに対して教師が評価をするコミュニケーションのパターンが多く取られた。その他の子どもは教師と一部の子どものやりとりを聞くことがルールとなっていた。このようなルールとコミュニケーションのパターンとなった要因として教師の発問が考えられる。教師 W は問題文の読みの後すぐに「たいきさんとこはるさん、どちらが多いんですか？聞いてみよう。」と発問し、問題の「結果」を尋ねた。他にも、「初めから分かっているのは、どっちなん？多い方なん？少ない方なん？」と発問し、問題の「型」そのものを尋ねた。問題を解決するまでの「プロセス」を振り返ることがないままに問題の「結果」や「型」そのものについて尋ねられたので、一部の子どもの理解は示されたが、多くの子どもは問題のタイプを理解することに難しさを感じていたと考える。そのため、一部の子どもが教師の発問に答え、他の子どもはそのやりとりを見るというコミュニティが形成されていったのであろう。

一方で、研究授業（以下、授業 B）では、図 11 のように問題に関わろうとする多くの子どもによってコミュニティが形成されていた。このコミュニティを形成することができた要因は、子ども全員が操作をするというルールにあったと考える。「はじめに 5 ひきのっています。つぎに 2 ひきおりました。そのつぎに 4 ひきのってきました。なんびきになりましたか。」という 3 口の計算を考える問題に対して、教師は問題文に合わせて子どもに手の操作という抽象度を少し高めた表現で問題を表すように促していた。この操作の後、教師が数量が変化する過程について尋ねると、多くの子どもが数量が変化する過程に理解を示していた。このことから手の操作が、多くの子どもにとって数量が変化する過程を動的にイメージし、その過程を共有することに有効であったと考える。その後、手の操作をブロック操作に表現を置き換えたり、操作を式に表したり、式に出てきた数を別の表現に結びつけたりすることを多くの子どもが行っていた。また、授業の中で、多くの子どもがペアでお互いのブロック操作を説明したり、ブロックの操作に困った子どもを他の子どもが援助したりするコミュニケーションがあった。子どもが数量が変化する過程を共有することができていたので、このようなコミュニケーションが生まれたのだと考える。

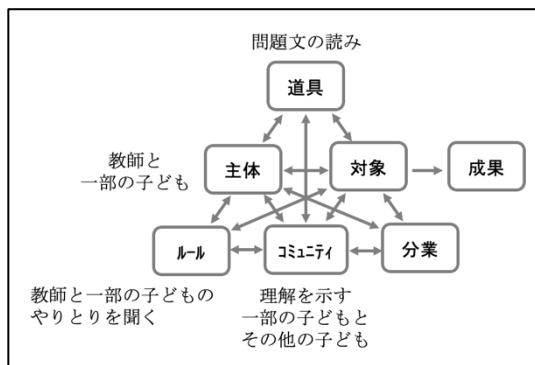


図 10

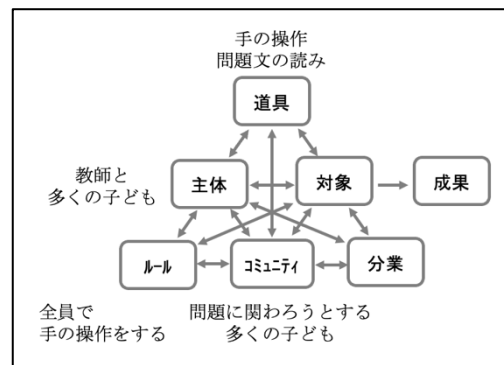


図 11

授業 B の後に行なったインタビューの中で、教師 W は、今年度に行われた 5 年生の研究授業で子どもたちが手を使った操作を行っていたことをきっかけに、子どもに手を使った操作を促すことを意識するようになったと語った。教師 W は R4 年 7 月に行なった算数の授業についてのアンケートにおいても、算数の授業で意識するようになったこととして「自分の体を動かして考えさせるようになった。」という記述をしていた。このことについて筆者がインタビューを行った際に、教師 W は次のように語っていた。

動作化は、その（1 年の学習内容である）たし算、ひき算以外でも入れたいなと思うようにはなりました。私、今まで、動作化って、結構低学年で

するイメージだったんですよ。だけど、教師Siの、あれ（研究授業）、高学年でも、（研究授業の時に操作を）入れてたから。何か学年関係ないんだなって。っていうイメージは変わりました。

これらのことから、教師Siの取り組みが教師Wの算数の授業に対する意識に影響を与えていると考える。そして、教師Wの算数の授業が実際に変わりつつある。その理由として、次のことが挙げられる。授業Aでは教師は問題文を子どもに読ませることによって問題の結果や問題の「型」そのものを理解させようとしていたが、授業Bでは問題文の読みに合わせて全員の子どもが手やブロックの操作を行うことを促すことによって子どもが問題の「プロセス」を読み取れるように授業を変えていた。この「プロセス」を読み取るという行為があったので、授業内のコミュニケーションにも変化が現れた。授業Aでは、教師の発問に対して一部の子どもが答え、教師が評価するというコミュニケーションのパターンが多く見られた。授業Bでも同じコミュニケーションのパターンは見られたが、それに加え、子どもがペアでお互いに操作について説明したり、困っている子どもを他の子どもが援助したりするというコミュニケーションのパターンも見られた。問題の「プロセス」を丁寧に読み取ることによってコミュニケーションの仕方が変わってきたのだと考える。

最後に、教師Wは研究授業について次のように語った。

手の動きも活発だったし。お助け場面というか、それも出てきたし。結構子どもが、その、動きというか、動きとか、ブロックの動きとか手の動きとか、この問題に対して集中できたところはよかった。

この発言から授業中の問題に関わろうとする子どもの姿に手応えを感じていることも分かる。教材に適した指導法を考え、子どもが主体的に関わろうとしたことに教師が価値を見出しているのだと考える。

②教師Saへの波及効果

R4年11月に6年担任の教師Saが「図形の拡大と縮小」の単元で研究授業（以下、授業C）を行った。教師Saは、教職5年目の若手である。授業Cでは、一点を中心とした拡大図の作図の方法を考える活動が行われた。教師Saは、教師Siが図形領域で研究授業を行うので、自身も同じ領域で研究授業を行い、系統性を明らかにしたいという思いをもっていた。また、教師Siの研究授業において子どもが手の操作を用いて辺の対応関係を理解していく様子を参観し、自身の研究授業でも手の操作が子どもの理解を深めるために必要であると認識していた。実践前には、筆者と教材研究を行い、1時間ごとの授業の展開について話し合い、構想を固めていった。そして、単元を通して、教師Saは拡大図と元の図形の辺の長さの関係を手の操作を用いて理解するように指導した。

授業Cでは、複数の子どもの考えをつなげていき、作図した図形が元の図形の2倍の拡大図であることを対応する辺の長さの比が全て等しいという拡大図の性質を手の操作で示しながら図12のように説明することができた。この説明は、作図した拡大図という図的表現と拡大図の性質という言語的表現を結びつけようとするものであり、その異なる2つの表現を結びつけるために手の操作が有効に働いたと考える。このように授業Cでは、多様な表現を結びつけて作図の方法を理解しようとする姿が見られた。しかし、考えを説明した子どもは多かったが、教師Saによって指名されて発言を促された子どもがほとんどであり、自ら発表しようと挙手をする子どもはほぼいなかった。授業Cは図13に示すように、教師は説明する子どもを指名し、子どもは指名されれば説明するという分業があったと考える。



図12

授業Cの後、R4年12月に「比例・反比例」の授業（以下、授業D）が行われた。単元を通して、2つの数量の値が書かれた表について手の操作を用いてその値の関係を考えることが行われた。授業Dでは、24kmの道を行く時の時速と時間が反比例するかどうか説明する活動が行われた。子どもは表を横に見ると「片方の値が2倍、3倍、…になると他方の値は1/2、1/3、…になる」こと、表を縦に見ると「定数」があることを手の操作を用いて説明し、手の操作で説明したことを教師に促され表に書き込んだり、式にしたりするなど別の表現へと置き換え、時速と時間が反比例の関係にあることを明らかにすることができた。このように、手の操作という操作的表現を基に、数量の関係を図に書き込む図的表現、関係を式に表すという記号的表現へと抽象度を高めて理解することを多くの子どもができたと考える。また、授業Dでは、進んで挙手する子どもが授業Cと比較すると若干増加した。その要因として教師と子どもの分業の変化があると考えられる。授業Dでは、図14のように教師は手の操作を別の表現に置き換えることを促し、子どもは表へ書き込みをしたり、式を板書したりした。これまで教師が担っていた役割を子どもに任せるようになったことにより、子どもの授業への参加意識が高まり、挙手が増えたのではないかと考える。後日、子どもに教師の役割を任せられるようになった理由を教師Saに尋ねる

と、教師Sは「図形の拡大と縮小」の単元で子どもが手の操作によって理解を深める様子が見られたこと、筆者との教材研究によって子どもに任せるポイントが明確になったことにあると答えた。このことから、教師Saが子どもの学習を評価し、適切に指導法を変えていることが分かる。

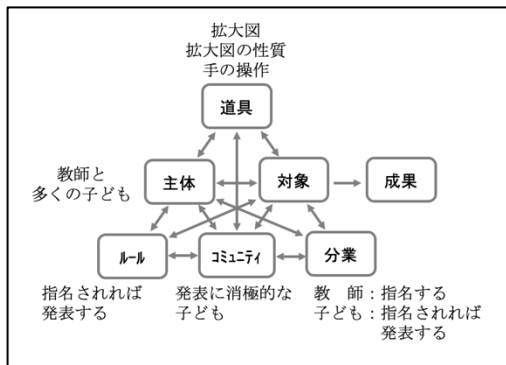


図 13

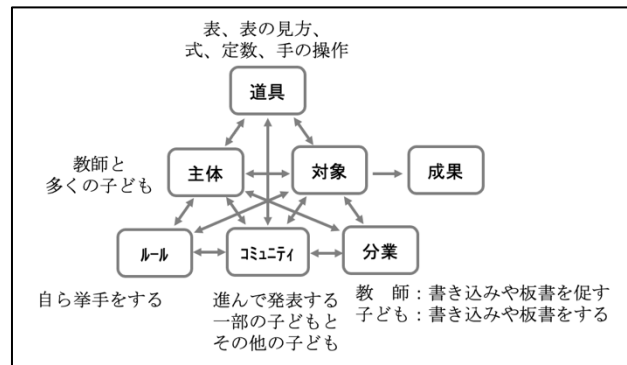


図 14

3. 算数の授業についての教師の評価

R4年度12月に行われた校内研修において、実践した研究授業についての振り返りが行われた。多くの教師から手の操作や子どもが動かすことができる教具といった操作的表現を授業の中に取り入れたことで子どもが授業に参加できるようになったり、自然と全体の前へ出て説明することができるようになったりしたことなど、その有用性を評価する意見が出てきた。また、操作を再現させたり、別の表現に置き換えたりすることで聞き手の子どもの力を高めることができてきたという意見も出てきた。振り返りのまとめとして研究主任からは、研究授業を通して子どもが算数の世界に入るために操作的表現を取り入れて土台をつくることの大切さが認識できたという発言があった。校長からも、どの学級でも手の操作を取り入れたり、教具を動かしたりして子どもが主体的に授業に参加していたことを評価する発言があった。これらの発言から、多くの教師が子どもの学ぶ姿が変わってきたことから指導に対する有用性を認めることができたと考える。

VI 取り組みについての考察

ここでは、実践した取り組みについてIIで示した現任校の目標1~4の視点から考察を述べたい。

1. 算数の指導の在り方と子どもの学習の様相についてのビジョンを共有すること（目標1）本研究では、具体

の授業を通してビジョンが構築され、共有された。まず、教師Siが筆者と外部講師である岡崎教授との協働によって授業づくりと実践を行うことを通して、ビジョンを明確にすることができた。教師Siは、これまでほぼ個業で行っていた授業づくりを複数人の協働で行うことによって教材について深く理解することができ、指導法を考え、実践することでよりよい算数の授業についてのビジョンを明確にすることができたと考える。次に、ビジョンを実現しようとする教師Siの研究授業を他の教師が参観し、教師Siの指導と子どもの学ぶ様子に刺激を受け、自身の指導を変えようという思いをもつことができた。このように具体的な授業実践を通してよりよい算数の授業についてのビジョンを共有することができたと考える。

2. 深い教材研究により、子どもの学びを評価し効果的に内容を指導する方法を理解すること（目標2）

図15は教師SiがR3年度末に自主的に授業実践に対する振り返りをしたものである。手の操作や図を取り入れることの有効性、子ども同士の考えをつなげる重要性、子どもの活動の変化を実感したことなどについて

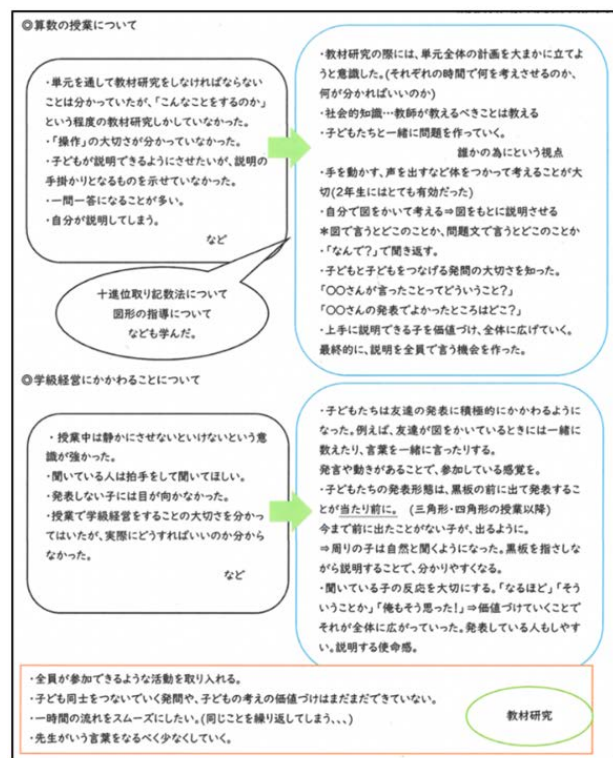


図 15

て記述があり、教師 Si の授業観や学級経営観が大きく変容したことが分かる。また、自主研修会を通して、子どもの発言を評価し、指導につなげることの重要性について振り返りをした教師もいた。多くの学級で、教材に合わせて、操作的表現を取り入れ、子どもが授業に主体的に取り組むことができるように指導方法が変わってきた。これらのことから、教師の教材研究を行う力、子どもの学びを評価する力、効果的な指導法を考える力が高まってきたと考える。また、自主研修会の振り返りには、複数の教師で協働して行うよさを記述したものがあつた。一人では気づけなかったことに協働することで気づいたり、他学年の授業について考えることで自身の指導に取り入れられるものがあることを発見したりすることができたことを複数の教師が記述していた。個業で行われていた授業づくりが、教師同士の協働で行われることが多くなり、そのよさを教師が認識することができるようになってきたと考える。

3. 算数の授業が学校改善に対して果たす役割について理解すること（目標 3）

校内研修における教師の発言の中に、子どもが自然と前に出て発言するようになったことや聞き手の子どもの力が高まってきたことがあつた。算数の授業を通して、子どもの学ぶ姿が変わりつつあることを教師が認識していると考え。校長が理念として掲げた「一人ひとりの子どもが活躍する授業の実践」に算数の授業が寄与していると考え。

4. 自身の指導に対する有用性を自覚すること（目標 4）

自主研修会の振り返りや校内研修での発言から、多くの教師が操作的表現を指導に取り入れる有用性を子どもが学ぶ姿から評価していることが分かる。また、その指導方法が一つの単元の学習にとどまらず、継続的に行われていることから教師が自身の指導方法に対して肯定的な思いをもつことができていると考え。

VII 成果と課題、今後の展望

教師 Si という協働による職能成長のモデルづくりを行い、他の教師へ示すことができた。また、自主研修会など教師が関わり合うことで、深い教材研究をする、子どもの学びを評価する、効果的な指導法を考える知識を理解することができた。さらに、授業における子どもの姿から教師が自身の指導に手応えを感じることもできた。このように、教師が関わり合い、算数の指導の在り方について考え、実践することを通して、多くの学級の指導力の向上へと結びついたことは大きな成果だと考える。

課題としては、次の2点が考えられる。一つ目は、子どもがさらに深く算数の内容を理解することである。多くの学級で操作的表現を中心に多様な表現方法を取り入れて子どもが主体的に授業に参加することができるようになってきたが、構成的アプローチの授業段階の「反省化」における子どもの思考の深まりはまだ十分でないと考え。教師の教材研究を行う力、子どもの学びを評価する力、効果的な指導法を考える力をさらに高めていくことが求められる。二つ目は、子どもの思考を深めるための教師の指導力の向上である。これまでに行なった取り組みをさらに充実させ、教師が関わり合いながら授業改善を進めることを学校全体の文化として築き上げることが必要であると考え。そのために、ミドルリーダーが意図的に学校全体へ働きかけること、若手教員の中から次のミドルリーダーを育成することが求められる。

今後の展望として、上記の課題の解決に向けた取り組みを行い、より多くの教師の職能成長を促すことが考えられる。また、本研究の取り組みを例として、現任教だけではなく他の学校へも取り組みを広め、多くの教師の職能成長を促すことができるのではないかと考える。

主な引用・参考文献

岡山県教育委員会、第3次岡山県教育振興基本計画

中央教育審議会、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）

坪田耕三（2003）、『算数楽しく授業術』、教育出版

中原忠男（1995）、『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』、聖文社

文部科学省、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説【総則編】

山住勝広（2019）学校における子どもたちの拡張的学習の生成-学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けて-

Engeström, Y. (1987/2015). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press. = (2020). 山住勝広訳『拡張による学習-発達研究への活動理論からのアプローチ』完訳増補版、新曜社

Sowder, J. T. (2007) The mathematical education and development of teachers. In F. Lester (Ed.) Second handbook of research on mathematics teaching and learning. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 157-223.

令和時代の高等学校校長の実践的なリーダーシップに関する研究

藤井 邦臣

I 課題設定

1 研究背景

(1) 令和時代に求められる高等学校教育について

現在、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきており、この急速な変化に対応する人材の育成が学校教育に求められている。学校が抱える教育課題は複雑化・多様化し、複数のチームが連携しながら対応する場面が増えてきた。令和4年度よりスタートする新学習指導要領の実施や、来るべき Society5.0 時代に備え、これまで取り組んできた地域と連携した学びやグローバル人材の育成に向けた取組に加え、GIGA スクール構想など、高等学校教育に対し求められる期待は大きい。日本経済団体連合会は高等学校教育に対する提言の中で、Society5.0 で活躍するための「新たな価値を想像する能力」の育成、学びの DX による個別最適学習の実践と効果的、効率的な学びの推進、「誰一人取り残さない」平等な教育の実現を求めている。

このような急激な変化が想定される状況の中で、学校経営を行う校長のリーダーシップは、どのようなグランドデザインを描き、どのように組織運営の舵を取っていくかということにとどまらず、令和時代に求められる高等学校の在り方に大きな役割を担うと考える。

(2) 中央教育審議会答申（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（2021）に見る今後の教育のあり方

答申では令和時代に求められる教育の方向性が示され、新学習指導要領の着実な実施を図りながら、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を求めている。児童生徒が身に付けるべき資質・能力として、自己肯定感や自己効力感、多様な人と協力してものごとに取り組む協働性と未来を切り拓く力が示されている。

高等学校ではキャリア形成能力、外部と連携した学び、PBL や STEAM 教育といった教科横断型、課題解決型の学びの重要性が示され、①スクール・ミッションの再定義、②スクール・ポリシーの策定、③普通科改革、④専門学科改革、⑤総合学科における学びの推進、⑥コンソーシアム型の連携や協働による学びの提供が求められている。学校は校長のリーダーシップのもと、学校の目指すべき方向性を問いなおし、特色化・魅力化をさらに推進し、地域・家庭と連携した学校運営を行うことが期待されている。

(3) 今後求められる校長像

岡山県は「岡山県公立学校教員等人材育成基本方針」（2016）の中で、管理職には「今後一層強いリーダーシップや具体的な成果が求められるとともに、教員一人一人のやりがいや自己肯定感を引き出す力が求められている」とし、「岡山県教員等育成指標及び研修計画」（2017）の中で、校長に求められる資質・能力を「マネジメント力」、「家庭・地域とつながる力」、「基盤となる資質・能力」の3領域から17の目標項目で示している。

今後求められる管理職像について、これらの項目と、日本教育経営学会が示した「校長の専門職基準」（2009）、中教審「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2015）の「校長のリーダーシップ発揮の在り方等」の各項目を、（表1）で整理する。年度による使用語句は異なるものの、学会、国、県が概ね同様の校長像を描いていることがわかる。

（表1）

校長の専門職基準(2009)	中教審答申 (2015)	校長の育成指標より目標項目 (2015)
①学校の共有ビジョンの形成と具現化	学校の教育ビジョンの策定と共有	課題把握とビジョンの設定 学校経営の実践・検証・改善

②教育活動の質を高めるための協力体制と風土づくり	教職員を共通目標に向かわせる能力や協働の文化の創出	教職員のやる気を引き出す力
③教職員の職能開発を支える協力体制と風土づくり	教職員の資質能力の向上	人材育成（人事評価） 教育指導への指導力
④諸資源の効果的な活用	学校組織マネジメント能力と一般的マネジメント能力向上	カリキュラム・マネジメント
⑤家庭・地域社会との協働・連携	保護者や地域との連携 チームとしての学校力の向上	家庭・地域・関係機関等との連携・協力 情報発信（開かれた学校づくり）
⑥倫理規範とリーダーシップ		自己研鑽 教育に対する高い識見・理念や情熱
⑦学校を取りまく社会的・文化的要因の理解		
	校長の補佐体制の整備 校長裁量経費等、裁量の拡大 在職期間等の人事異動制度の見直し	教育環境の管理／危機管理／教職員管理／ 労務管理

2 現任校の現状と課題

(1) 現任校について

現任校は岡山県北部地域に位置する全日制普通科と理数科を持つ単位制の県立高校である。120年を超える歴史があり卒業生は4万人を超える。各学年は普通科5クラス、理数科1クラスで構成され、全校生徒数は720名、職員は校長、事務部長、副校長、教頭が各1名、常勤職員67名、事務職員4名である。平成24年度に文部科学省スーパーサイエンスハイスクールの指定を受け、現在2期目の最終年度を迎えている。平成27年度に併設型の中学校を開校し、6年一貫の教育を進めている。

(2) 現任校における聞き取り調査

現任校の課題を整理する目的で、校務運営委員会メンバーとミドルリーダー等17名に対し、5～6月にかけて聞き取り調査を行った。1対1の面談形式で1人約30分のインタビューを行った。本校の現状と課題について批判的な視点で捉えることを求めた。調査の結果、次の9項目が学校課題として明らかとなった。

- ①教育目標や学校ビジョンへの教員の意識に差があり、自身の教育理念を優先する様子が見られる。
- ②VGR（Vision（先を見通す力）、Grit（粘り強さ）、Research Mind（探究する力））の育成について、キーワードとしては定着しているが授業実践に個人差がある。
- ③職員室での会話が不足しており、若手教員が遠慮して発言を控える様子が見られる。
- ④若手教員の学ぶ機会が少なく、チャレンジする意識が低い。
- ⑤OJT研修は計画的に行われているが、一緒に仕事をしながら研修するチーム編成となっていない。
- ⑥情報の共有に課題があり、連携に支障が出ることがある。
- ⑦分掌ごとの総括の共有や取組の成果を検証する機会がほしい。
- ⑧中高6年間の教育を振り返り、進学実績も含め総括する機会がほしい。
- ⑨地域的課題（子どもの数の減少、中学生の県南への流出）について全体で議論する時間がない。

学校ビジョンや育てたい生徒像の共有（①、②）、職員室の支持的風土の醸成（③）、若手の人材育成（④、⑤）、情報の共有（⑥）、課題を議論する場の設定（⑦～⑨）に課題が見られる。これらの根底には全体で協議する時間と場の確保が困難な状況があると考えられる。高等学校の学校改善について、浜田（2012）は、小・中学校と比較し高等学校には特有の難しさがあるとして、次の点を指摘している。これらは現任校においても同様の傾向が見られ、組織的な特性として捉える必要がある。

- ①教師の構成人数が多く、組織として大規模であること。
- ②教科を中心とする専門性の高さゆえに、教科単位で教師が閉じてしまうこと。

- ③改革を回避したいと意識する教師が多いこと。(新しいことに取り組むことには消極的であること。)
- ④序列の中のような高校を異動して勤務することから教師のキャリアには多様性があり、それに起因して指導力・指導方法も同一校内でバラつきが多いこと。
- ⑤管理職のリーダーシップが十分に機能しにくいこと。

3 本研究の目的

各高等学校は社会変化に対応すべく、魅力化を推進し、特色ある学校づくりを進めているが、地域的な特性や生徒・教職員の実態等、校内外の環境や状況により課題を抱えている。現在抱える課題に加え、今後訪れると想定される課題に対応するためには、校長の強いリーダーシップが必要となることが想定される。

本研究では、令和時代に求められる高等学校校長の実践的なリーダーシップについて、その特徴を明らかにし、整理することを主たる目的とし、令和時代の高等学校経営の一助となることを目指す。

II 研究の枠組み

本研究では、現在高等学校が抱える学校課題の解決につながる校長のリーダーシップのあり方について、現職校長、民間企業出身の元校長、民間企業経営者へのインタビュー調査から、学校現場における校長のリーダーシップ実践行動を分析し、既存のリーダーシップ論から考察する。これらの分析・考察をもとに今後求められる校長のリーダーシップを明らかにする。

1 リーダーシップ論

これまで様々な社会情勢のもとで数多のリーダーシップ論が示されてきている。その中から今後の高等学校の学校組織マネジメントにおいて校長が発揮すべきリーダーシップについて考えるにあたり、次の3つのリーダーシップ論が有効ではないかと考える。

(1) 変革型リーダーシップ

コッター (1990) によると組織変革のためにはリーダーシップが不可欠であり、リーダーシップとは組織の方向を定め、メンバーを目標に向かわせ、モチベーションを高めることを可能にするプロセスであるとしている。リーダーはビジョンを提示し、共有することで組織の方向性を定め、メンバーの意欲を喚起しながらビジョンの達成に向かう組織づくりを行うリーダー先導型のリーダーシップである。

(2) 分散型リーダーシップ

石川 (2016) は分散型リーダーシップを「職場のメンバーが必要な時に必要なリーダーシップを発揮し、誰かがリーダーシップを発揮しているときには、他のメンバーはフォロワーに徹するような職場の状態」と定義している。一人の公式のリーダーの行動現象ではなく、集団的、協働的な組織現象と捉える。小中学校と比較して高等学校は課・科組織が確立しており、分散型リーダーシップが機能しやすい組織体制を持つと考えられる。

(3) サーバント・リーダーシップ

サーバント・リーダーシップは支配型リーダーシップに対峙する概念としてグリーンリーフ (1970) により提唱された。リーダーはビジョンや目標の達成に向けて、双方向的なコミュニケーションを継続し、メンバーの主体的な行動を促しながら、チームやメンバーを支援する役割を果たす。組織内でサーバント・リーダーシップが発揮されることで協働的な風土を醸成する効果が期待される。スピアーズ (1995) はサーバント・リーダーに求められる資質として、次の10項目を示しており、コーチングやメンタリングとの親和性が高い。⑥の概念化とはリーダーが理念やビジョンを抱えていることであり、変革型、分散型のリーダーシップと共通する点である。

- | | | | | |
|-------|-------|------|----------|-------------|
| ① 傾聴 | ② 共感 | ③ 癒し | ④ 気づき | ⑤ 説得 |
| ⑥ 概念化 | ⑦ 先見性 | ⑧ 奉仕 | ⑨ 成長への関与 | ⑩ コミュニティづくり |

2 想定される学校内外の環境変化と学校課題

今後予想される社会変化に対応する持続可能な学校経営を考えると、高等学校を取り巻く環境の変化とそれに伴うと想定される学校課題について整理する。

(1) 新学習指導要領への移行

令和4年度から年度進行で新学習指導要領が導入される。社会に開かれた教育課程の実現に向けて、カリキュラム・マネジメントと主体的で対話的な深い学びとしてのアクティブラーニングを両輪に教育活動を推進する。この学習指導要領の着実な実施とそれに伴う課題に対応する必要がある。

(2) 人口減少問題

全国的な課題であり、現任校が立地する地域においても中学校卒業生数は年々減少している。周辺部では入学定員が充足しない状況がここ数年続いており、近い将来現任校においても同様の状況が予想される。地域における高等学校が果たすべき役割について、再編整備も視野に入れた議論が必要となる状況になることが予想される。

(3) ICT 機器の導入と EdTech を通じた学びの DX

国の GIGA スクール構想に基づく一人一台端末の導入が新型コロナウイルス感染症により加速した。教科の特性を踏まえながら、ICT 機器や EdTech を活用した授業実践や指導技術のための効果的な活用法の研究をさらに加速させる必要がある。導入に当たっては個別最適な学びを実現するためにシステムやソフトの利活用に向け校内体制を構築する。校務での活用についてもさらに推進し、働き方改革につなげる。

(4) AI・ロボット技術による職業選択の変化

今後生徒の進路希望や職業選択に変化が起こることが想定される。新たに登場する職業や人の手を離れていく職業、地域における起業の推進など、社会的な動向を踏まえた上で、キャリア教育を適切に行うことが求められる。社会変化に対するアンテナを高く張り、情報収集を行い、動向を的確に捉えることが求められる。

(5) 地域経済の人材不足

現任校の立地する地域では、自営業を中心に後継者問題が顕在化しており、学校現場でも教師不足が指摘されている。今後も人材不足が予想され、地域を支える人材の育成がこれまで以上に重視されるようになる。地域との連携・協働を加速させ、PBL やサービス・ラーニング等を通して地域で学ぶ教育が求められる。

このような社会情勢や環境の変化に伴った学校が抱えると想定される課題に加え、現在求められている新型コロナウイルス感染症への対応など、想定を超えた学校課題についても適切に判断することが求められる。

III 校長のリーダーシップ実践

校長としてのリーダーシップ実践の実際をインタビュー調査により定性的に明らかにし、発揮されたリーダーシップについて分析することで、今後求められる校長のリーダーシップを検証するための手掛かりとする。

1 現職校長へのインタビュー調査

学校の環境分析や学校改善に向けた校長のリーダーシップと組織マネジメントの状況について調査する目的で、現職の6名の校長（A～F校長）にインタビュー調査を実施した。対象とした高等学校は普通科3校、普通科と専門学科の併設校2校、専門学科が1校の合計6校で、うち県北部地域の高校が3校、県南部地域が3校である。インタビュー時間は一人当たり約60分である。

(1) 質問項目

調査対象者には質問内容として以下の4点を事前に伝え、当日口頭での回答を得た。②については(1)～(5)の中から取り上げて回答するという形をとった。

- ① 校長として大切にしていることについて（柱とされている教育理念やポリシー）
- ② 学校経営に関する以下の項目のうち、校長として意識して取り組んでいる点や工夫している点や苦労している点について
 - (1) 学校ビジョンの策定と共有 (2) 授業改善のための取組 (3) 人材育成
 - (4) 教職員のやる気を引き出す工夫 (5) 協働性を高める工夫
- ③ 今後高等学校が果たすべき役割について
- ④ 「校長のリーダーシップ」について

(2) 調査結果の概要

調査の結果、6名の現職校長の回答の主な意見は以下のとおりである。

①校長として大切にしていること、柱とする教育理念やポリシーについて

生徒が充実した学校生活を送り、教職員が力を発揮できるよう管理職として支えることを大切にしている。学校により差があるが保護者、地域に対する意識が高く、外部に対しアンテナを高く張っている。それぞれの学校が果たすべき役割を使命と捉え、生徒・教員を学校の中心に据えた教育活動の推進を目指す意見が多かった。

②(1) 学校ビジョンの策定と共有について

学校ビジョンの策定については、地域のニーズや実態を把握するために地域の声を重視していた。収集した情報は分析・整理し発信していた。新規事業や学科改編など変革期にある場合や定員充足に課題を抱える学校では校長が先頭に立ち組織を牽引していた。ビジョンの共有については運営会議で幹部と共通理解を図り、職員会議等機会を捉えて全体に伝えていた。地域にビジョンを発信し、つながりや地域ニーズを重視する姿勢を感じた。

②(2) 授業改善に向けた取組の工夫について

学力向上や授業改善の委員会を設置し、主幹教諭、指導教諭が中心となりOJT研修や授業公開等のプログラムを実施する形が多かった。校長は授業を参観し、指導・講評をする以外に教員とのコミュニケーションの機会と捉える校長もいた。ICT活用をテーマに取り組む学校が3校あり、若手を中心とするチームを編成する学校や、授業改善と合わせた委員会を設置する学校もあった。ICTを苦手とするベテラン教員に若手による授業での活用について講評を求めるなど巻き込むための工夫が見られた。

②(3) 人材育成の工夫について

若手・新任教員の育成について、学校によっては年齢バランスに課題があり、分掌配置や世代間コミュニケーションで苦労する様子が見られる。基本的には教科や学年に育成を任せるか、前述のOJT研修を行っている。研修が目的のOJTではなく、プロジェクトチームを編成し業務を行う中で育成するという学校もあった。ミドルリーダー育成については、昇任推薦を行うことや戦略的な分掌の配置、積極的な人事異動と派遣型の研修への参加など、校長が直接関わっていた。

②(4) 教職員のやる気を引き出す工夫について

やる気を引き出す工夫については、試行錯誤する様子が伺えた。校長の取組として面談を上げる声が多く、コミュニケーションを通して信頼関係を構築していた。ベテランの分掌配置、外部の声の活用、人事評価制度の活用、教頭・副校長との連携などが工夫として挙げたが、「話を聞く」「労を労う」「具体的にコメントする」といった校長の具体的な行動や若手教員を後押しする声掛けは教員支援につながる。

②(5) 協働性を高める工夫について

情報の共有や根拠を持つての説明，組織内のベクトル合わせ，決裁方法の使い分けなど，通常の校長業務を意図的に行うことで協働性につなげていた。「任されている」とか「思いを聞いてくれる」という実感や，心理的に安全な風土の醸成のために失敗から学ぶことを推進されることで協働性につながると考える校長もいた。

③ 今後高等学校が果たすべき役割について

生徒に身に着けさせる力として，学力保障，人間力，完成教育，本質を捉えた真の学び，地域における立ち位置や10年後の生徒の姿を考えた教育といった教育理念が並んだ。学校によっては，地域のニーズを踏まえ地域を支える人材の育成を役割と考えていた。学校としては，充実した学校生活の提供，地域との連携，地域で存続することが挙がっていた。

④ 「校長のリーダーシップ」について

校長のリーダーシップについては捉え方はさまざまである。具体的な職責を果たす場面（人事権の行使，人事管理，服務管理，組織マネジメント，危機管理，生徒の懲戒処分や定員内不合格の判断など）で発揮されるものと捉える校長が多かった。求められる資質能力として，方向性を示す，決裁する，責任を負う，謝罪する，といった行動が示され，日常的に持つべき姿勢・態度として，passion・mission・action，決裁事項への態度，教職員の一步先を歩く姿勢，時代の流れや社会情勢への関心，気持ちよく働いてもらうための努力，外向きの姿勢，学び続ける姿勢などが挙がった。また校長が生徒・保護者，副校長・教頭，教職員，地域，行政と関係性を築くことも重視されており，リーダーシップの1つと捉えていた。新型コロナウイルス感染症に対しては，昨年度以降，限られた情報から校長は判断を迫られていた。緊急時においては全体の総意よりもトップダウン型が迅速な対応につながったという声が多かった。

2 民間企業出身の校長経験者へのインタビュー調査

民間企業出身の校長経験者（G元校長，H元校長）が，民間企業の経験を活かしどのように学校運営に取り組んだか，また今後の高等学校に期待することなどをインタビューで尋ねた。両氏は海外勤務を含め，総合商社での勤務経験がある。質問事項は事前に伝え，オンラインでインタビューを実施した。

(1) 質問項目

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 校長職に就くにあたり，柱とした教育理念・ポリシーについて ② 校長として学校 組織に入ったとき，最初感じた印象について（学校経営，組織，教職員等） ③ 学校経営において民間企業の経験を生かして取り組んだことや工夫した点について（学校ビジョンの共有，学校評価の活用，人材育成，教職員とのコミュニケーションなど） ④ 「校長のリーダーシップ」について ⑤ 今後の地方の高校が果たすべき役割や期待することについて |
|---|

(2) 調査結果の概要

両元校長のインタビューから学校組織と企業組織には大きな違いがあり，民間企業の手法を学校現場にそのまま持ち込むことが困難であると考えられる。企業における経験から，明確な理念やビジョンを持ち校長職に当たっており，G元校長は「骨太の生徒を育てる」，H元校長は「建学の精神，校訓をすべての柱とする」というビジョンを掲げた。その共有に向けて教職員，生徒とのコミュニケーションを重視し，理念と教育活動を紐づけながら経営に当たった。

元校長は共に学校組織に課題を感じており，そこに対策を講じている。G元校長は教職員の真面目だが新しいことに挑戦する意欲が弱い点を課題として挙げ，それを引き出すために「刺激」が必要であると考えた。生徒との関わりを重視し，教頭やミドルリーダーを生かす運営スタイルをとった。H元校長は学校組織に風通しの悪さ

と管理職と教職員間の隔絶感を感じ、それを埋めるために、相手を気にかけること（pay attention）と対話を重視した。職場の一体感や心理的安全性を目指し、傾聴と共感を柱にした成長に関わるリーダーシップと言える。

校長のリーダーシップについては、G元校長はビジョンを示し周囲を巻き込みながら、決断し、責任を取るスタイルをとっていた。一方で、H元校長はリーダーシップについて「多様な能力を伸ばす土壌では、教員一人ひとりがリーダーシップを発揮すべきであり、その多様なリーダーシップを発揮させるのが校長のリーダーシップである」と述べており、分散型リーダーシップを推進したと言える。

今後についてG元校長は地方の普通科進学校から中央に進学し日本を動かすような人材の輩出を期待している。一方、ICT 技術の発展により地方と都市部の格差が縮まっている状況から、地元に戻って地域を支えるリーダーを育てるという視点も必要であるとしている。H元校長は、学校がこれまで歩んできた歴史を踏まえ、社会的な状況から普通科の本分を考えることが重要であると述べている。広く様々な教科に触れ、幅広い興味関心を刺激することで、一般的な教養を身に着けたバランスの取れた人材を育成することが重要であるとしている。

3 民間企業経営者へのインタビュー調査

県内企業のトップが発揮するリーダーシップは学校経営の手掛かりになるのではないかと考え、企業経営者の経営理念と手法、および今後の高等学校教育に期待することなどを尋ねることを目的にインタビュー調査を行った。県南部地域、県北部地域からそれぞれ1社を選出し、企業経営者2名（I社長、J社長）に約1時間のインタビューを実施した。事前に質問事項を伝え、当日口頭での回答を得た。

(1) 質問項目

インタビューでは校長のリーダーシップと高等学校教育に関する以下の3点について尋ねた。

- ① 企業経営にあたり、柱としている理念やポリシーを社内でのどのような方法で具体化しているか。
- ② 高等学校の学校経営や校長のリーダーシップのあり方について、企業経営者の視点から普段どのように感じているか、また、今後どのようにあるべきか。
- ③ 岡山県の普通科高等学校に対し、今後どのような人材の育成を期待するか。

(2) インタビュー調査結果と考察

両氏とも企業理念や経営ビジョンの社内での共有に努めていた。I氏は共有に向けて理念を文書化し、経営ビジョンの解説を作成している。幹部には自分なりの理念の解釈を求め、深いレベルでの理解を目指している。B氏はビジョンを社内具現化し事業として取り組むことで、社員と地域に浸透することを目指している。

I氏は、学校は教員の裁量が大きいからこそ理念・方向性の共有が重要であると指摘する。社会に開かれた教育課程の方針のもと、校長にはよりよい社会を地域と共に創るという意識が必要となり、その方向性を作るのがリーダーシップであるとし、自ら学校と地域をつなぐ校長像を求めている。J氏は、学校が学校の常識にとらわれている点を挙げ、世の中の常識とすり合わせることを重要であり、その乖離から誤った教育につながる危険性を指摘している。

学校に求めることとして、共に教育の根幹部分である人間教育への期待を述べている。I氏は高校までに人生について考える経験や社会とつながる体験が人としての幅を広げ、社会で生きる力につながるとし、「社会に開かれた教育課程」の自校における意義を捉え、育てたい子ども像を地域と共に考えながら、地域との関係性を築くことが重要であると指摘する。また、I氏はこれからの学校が目指す姿として、人生について考えるキャリア教育の推進と、苦手を克服するより得意なことを伸ばす個別最適化の教育を目指すべきとしている。一方J氏は学校教育の出口である社会の変化を捉えた教育を目指すべきとしており、学校は世界の動きや社会変化への関心を高め、自らの常識を問い直し教育活動を見直していかなければならないと指摘する。子どもたちが社会の変化や地元地域の現状について正しく理解できる学びの場を提供することも教育の役割としている。

IV 令和時代の高等学校校長のリーダーシップとは

1 インタビュー調査の総括

高等学校現職校長のインタビュー結果から、校長のリーダーシップは学校の地域における役割や、置かれた状況により大きく異なっている。岡山市、倉敷市に立地する高等学校については、社会的な要請を注視しながらも、これまでの学校が培ってきた歴史と伝統をコアに置き、学校を経営する様子が見られた。校長は教職員との関係性を重視しながら、人材の育成に意識を向け、教育の質の改善に力を入れる様子が見られた。それ以外の学校は多くが定員充足という課題を抱え、それを軸にした学校経営が行われていた。そこで発揮される校長のリーダーシップは、詳細な環境分析と地域の声を聞くところから始まる。それを踏まえビジョンを打ち出し、校内外に発信することで共有し必要な手立てを講じていた。組織変革が求められる状況であれば、変革型のリーダーシップが発揮されるのではないかと考えたが、実際には個々の校長の考え方によるところが大きく、学校変革に向けて先頭に立つ姿もあれば、方向性を示しながら教員の下支えに徹する姿も見られた。このような学校では地域とのつながりを重視する傾向が強く、校長自身が地域とつながる機会を多く持っていた点も特徴と言える。

民間企業出身の元校長のインタビューからは民間企業と学校の組織形態の違いから生まれる管理職と教職員との関係性や風通しの悪さといった学校組織が抱える課題が挙げられた。民間の手法をそのまま学校に持ち込むことは困難としながらも、企業での経験を生かしつつ、学校文化を尊重するスタンスで学校経営に当たる様子が伺えた。職員、生徒との関係づくりに力を入れた点は、リーダーシップとしての具体的な行動と取れる。

企業経営者が抱く高等学校への期待は、社会とのつながりを重視した人間教育を行うこととまとめることができる。学習指導要領で示された「社会に開かれた教育課程」の考えは社会的な要請であり、自校の現状を踏まえながらそれに応える校長のリーダーシップが求められている。高等学校においてはコミュニティの捉え方が立地する地域コミュニティから学びに関連する学問的コミュニティ、学科に関連する産業界のコミュニティと多岐に渡り、学校は教育内容と地域の特性を踏まえた学校のコミュニティづくりを進めていく必要がある。そのため校長は校内だけに目を向けるのではなく学校外とのつながりを重視し、今まで以上に地域社会との関係性を構築することが求められる。

2 研究成果と今後の課題

(1) 令和時代の高等学校校長の実践的リーダーシップ

令和時代に求められる高等学校校長の実践的リーダーシップについて、先に示した5つの観点から整理する。

1) 新学習指導要領への移行

社会に開かれた教育課程については、企業経営者のインタビュー結果からも社会からの強い要請があるとわかる。それを実現するためのカリキュラム・マネジメントについては、質問事項にはなかったが、各校が基本的な年間の流れを実践しており、学校改善の意識を感じた。一方で日々の授業改善への取組については学校の抱える課題が異なっていた。主幹教諭や指導教諭が中心となって研修チームを組織し、分散型のリーダーシップで対応するケースが多いようである。アクティブラーニングについては、企業経営者からは今後必要となる学びとして触れられたが、現職校長の話題には上がらなかった。教え込み中心の授業からの脱却は課題だが、課題解決型の学習やPBL、教科横断的な学びの導入には、個々の教員の意識の差が大きい。校内の授業研修についても、教科の壁が高いという課題がある。一方で、学校全体での授業改善に向けた取組を推進するためには、新要領導入のタイミングの今こそ校長がリーダーシップを発揮し推進していくチャンスではないかと考える。

2) 人口減少問題

人口減少問題は全国的な課題であるが、今回のインタビュー調査では、学校課題として取り上げる学校もあり、差し迫った課題の1つとなっており、今後、さらに加速することが想定される。このような状況において、高等学校が地域において果たす役割は、地域と共に考えていく姿勢が必要になる。その地域におけるその学校の役割

とは何かと考える。高等学校はスクール・ミッションが再定義され、スクール・ポリシーを策定した。これは単年度の視点で作られたものではないが、常に見直す姿勢は必要である。校長は、これまで以上に地域とのつながりを持ち、地域と共に学校づくりをしていく姿勢を持つことで、地域における自校の役割を再認識できる。

この地域環境や家庭環境の変化は、学校教育にも少なからず影響を及ぼすことになる。これまで当たり前でできていたことができなくなる可能性もある。その意味で、校長は学校の常識の捉えなおしが求められる。カリキュラム・マネジメントを回し、学校がこれまで取り組んできたことその成果を整理して教育活動の棚卸をすることで精査する必要がある。コロナ禍で問われた、体育祭や修学旅行は本当に必要なのか、卒業式の意義とは何かといった議論に意味があり、これまで当然のように取り組んできたことを振り返る必要がある。

3) ICT 機器の導入と EdTech を通じた学びのDX

ICT 機器の導入・活用については、温度差は見られるものの各校で進められている。これにより地方と都市部の教育格差を埋める利点がある。EdTech を活用した学びについては、すでに導入されている様子もあるが、現在教育関連企業による研究とシステム開発が進んでいる。個別最適の学びの実現に向けて、近い将来学校現場にも導入されることが予想され、教室での学びと EdTech が役割を分担して融合する教科指導が想定される。この社会の動きを捉えれば、2年後の ICT 機器導入の完成年度に向けて、現在のひと通り使える状態から、授業と校務における有効な活用法の研究にシフトしていく必要がある。研修に当たっては、F 校長の取組にあった教科でのパッケージ化が参考になるが、先述のとおり教員間の意識の開きは大きく、これを推進するには校長が方針を打ち出し方向付けるリーダーシップが必要となる。来年度より教員免許更新制度が廃止され、教員の主体的な学びを引き出すためには、校長がサーバント・リーダーシップを発揮して教員をサポートする姿勢が必要である。そのためにも社会的な動向やその必要性を教職員に説明し、理解と納得を得るだけの説得力が必要となる。

4) AI・ロボット技術による職業選択の変化

企業経営者へのインタビューの中で、世界の動きや社会的な変化を捉えた教育を強く求める意見があった。AI や VR、ロボット技術の発達により、キャリア教育、その中での進路指導については、指導の方向性の修正が必要な部分が出てくることになる。学校規模や地域での立ち位置にもよるが、これまで培ってきた進路指導の理念や方針を見直す機会が必要になることが考えられる。この分野は教員が学ぶべき対象の1つとも考えられ、校長は積極的に情報を発信し、将来予測の下に研修への働きかけを行う必要がある。

E 校長のインタビューの中で、「教員も校長も学び続けなければならない」という意見があった。校長自身がどのような学びに向かうかということは、学校の経営方針に作用すると考えられる。E 校長は様々な研修会や学習会に参加し、情報のアップデートとスキルアップに取り組んでいる。IT 人材が不足しているという指摘が G 校長からあった。現在「リスキリング」という言葉が産業界で注目されている。「新しい職業に就くために、あるいは、今の職業で必要とされるスキルの大幅な変化に適応するために、必要なスキルを獲得する／させること」(2020 ダボス会議)を意味する。ICT 導入時に見られたように、今後は教員についても教科の専門性に加え、外部研修機関を活用してプラスアルファの専門性を身に着けることが求められるようになるのではないかと考える。

5) 地域経済の人材不足

上述のとおり、人口減少に伴い将来的に地域を支える人材が不足することが懸念される。今まで以上に高等学校には地域を支える人材の育成やリーダーの輩出が求められることになる。地域の魅力を知り、課題の形成とその解決に向けて行動を起こせる人材が必要となり、多くの学校で取り組まれている地域学のような、PBL が総合的な時間の主流となるだろう。ここで地域課題や社会問題の解決や、SDGs の実現に向けた環境問題の解決など、日々の学習での学びを軸に生徒の関心に応じて設定されるべきである。学校現場にこの PBL の志向性はさらに強まると予想され、カリキュラム編成に当たっては、総合的な探究の時間や STEAM 教育などの教科横断的な学習といった PBL をベースに編成されるようになる。

地域の人材不足については、G 社長の発言の中で家庭環境の変化による、地域コミュニティの維持に中心となってきた高齢者が、現役の働き手となることで減少すると述べていた。校長はこういった状況により発生する社会的変化を予想し、自校の教育活動について考えていく必要がある。

(2) リーダーシップの3つの観点と今後の課題

学校の公的なリーダーである校長は学校組織においてリーダーシップを発揮している。本研究ではインタビュー調査を通して、「変革型リーダーシップ」「分散型リーダーシップ」「サーバント・リーダーシップ」という3つのリーダーシップ論から校長のリーダーシップ実践を分析した。その回答から、それぞれの校長が自身の柱として内面に持っているリーダーシップスタイルと、場面や状況に応じて使い分けるリーダーシップ、さらにはこの場合はこうすればよいという対応がパターン化したリーダーシップがあるように思われた。これらを3つの観点で整理する。

1 つ目は、校長の人格的特性である。これはリーダーシップ理論の特性理論とは異なり、理想的なリーダー特性を明らかにするものではなく、人はその人格的特性や、教育理念、これまでの経験（経歴・学習歴）に応じたリーダーシップを発揮するというものである。心理学的な性格分析から発揮されるリーダーシップの傾向を知ることが、尺度開発が進んだ現在ではある程度可能かもしれないが、それを問うこと自体にはあまり意味を感じない。リーダーシップは後天的なものであり学ぶことはできるが、完全に真似することはできない。自分の教育理念と経験を土台にした「自分らしいリーダーシップ」を構築することが重要ではないかと考える。

2 つ目に、学校の内外の環境や、地域における役割、取り組んできた教育活動、その成果と課題、迅速な対応が必要な場面かどうかなど、学校を取り巻く状況や場面が校長のリーダーシップの選択に影響を及ぼす。また、今後社会に開かれた教育課程が実現すれば、校長がリーダーシップを発揮する対象は校内の教職員組織だけとは限らない。さまざまな組織やチームの中でリーダーシップを発揮することがますます求められることになる。

3 つ目は、知識・スキルとしてのリーダーシップである。校長のリーダーシップ行動には、このような場合にはこうすればよいといったある程度パターン化されたものも見られた。歴代の校長から格言のように受け継がれてきたスキルもあると聞く。

校長はおおよそ今回示したおおよそ3つのリーダーシップ論を3つの観点から使い分け、または複数を融合させ自分自身のリーダーシップを発揮していると考えられる。これらの3つの観点はインタビュー調査分析から見えてきたものであり、検証はできていないため今後の課題とする。

引用・参考文献

- 鎌田雅史 (2019). 学校における分散型リーダーシップ理論に関する小展望. 『就実論叢』第48号.
- 岡山県教育委員会 (2016). 岡山県公立学校教員等人材育成基本方針.
- 岡山県教育委員会 (2017). 岡山県教員等育成指標および研修計画.
- 河本尚樹 (2011). 高等学校の組織マネジメントに関する研究—民間出身校長の実践分析によるミドルリーダーの在り方の考察—, 平成21・22年度岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻実践報告書.
- 鈴木智気 (2020). サーバント・リーダーシップ論 —「リーダーとしてのサーバント」を巡る位置づけとメカニズム—, 同支社商学, 72; 1.
- 中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).
- 中央教育審議会 (2019). 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のために学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申).
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申).
- 日本教育経営学会 (2009). 校長の専門職基準2009 —求められる校長像とその力量—.
- 日本経済団体連合会 (2020). Society 5.0 に向けて求められる初等中等教育改革 第二次提言 —ダイバーシティ&インクルージョンを重視した初等中等教育の実現—.
- 林孝, 米沢崇, 諏訪英広 (2019). 子どものために「ともに」歩む学校, 「ともに」歩む教師を考える, あいり出版.
- 堀尾志保・館野泰一 (2020). これからのリーダーシップ 基本・最新理論から実践事例まで. 日本能率協会マネジメントセンター.
- ジョン・P・コッター (1999). 黒田由貴子・有賀裕子 (訳). リーダーシップ論. ダイヤモンド社.
- Greenleaf, R. K. (1970). The servant as leader. Robert K. Greenleaf Publishing Center.
- Spears, L. C. (1995). Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers. John Wiley.

知的障害教育における各教科等を合わせた指導のあり方

～各教科等の内容の取扱いや学習評価に着目して～

藤谷 峻介

I 研究の背景および目的

2017年4月告示の「特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領」(以下、「学習指導要領(2017)」と記す)では、各教科等を合わせた指導(以下、「合わせた指導」と記す)について、「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」と解説が加えられた(特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)(2018)(以下、「学習指導要領各教科等編(2018)」と記す))。このことは、従前の合わせた指導において各教科等の内容の取扱いや学習評価が不明確であるなどの指摘に対する改善策といえ、実践上の課題に対する改善の方向性を示唆するものであると考えることができる。現任教校においては、合わせた指導の授業を教科の視点で見たときに、「何を学ぶか」が曖昧な実践が行われていることから、これまでと違った授業づくりへの転換が求められている。

以上を踏まえ、本研究では、各教科等の内容の取扱いや学習評価に着目した合わせた指導の授業づくりに関する方策の作成と実践から、合わせた指導のあり方を検討することを目的とする。

II 合わせた指導の授業づくりに関する方策の検討に向けて

1 学習指導要領での合わせた指導の位置づけ

学習指導要領を中心に、合わせた指導の扱いを見ると、知的障害のある児童生徒の特性として発達が未分化であり、応用が困難であるため、系統性のある教科別の指導ではなく、生活に即して「分けない指導」、すなわち「合わせた指導」が重要であることが分かる。そのため、半世紀以上に渡って生活中心の教育が行われてきた。

一方、里見、古屋(2018)、古屋(2019)は、2017年改訂の学習指導要領では、これまでの課題意識や興味関心からの展開を行い、結果的に教科等の内容が身に付くといった従来のものとは齟齬があるといったことを指摘している。しかし、これまでの学習指導要領での「各教科等を合わせて指導を行うことが効果的」といった説明から、「児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的」(学習指導要領各教科等編(2018))と新たに示されたことは、従来から大事にされてきた合わせた指導の考えをあらためて評価しているものであると考えられる。

2 現任教の課題の把握

(1) アンケートの実施

現任教の教員の課題やニーズを把握して合わせた指導の授業づくりに関する方策を検討するために、2021年12月23日～2022年1月7日の期間に、授業づくりに関するアンケート(以下、「事前アンケート」と記す)をした。

対象は、日常的に授業づくりに関わっている教員61名である。アンケートは、Q01からQ04までが「基本情報」、Q05からQ20までが「授業づくり等について」を尋ねた4段階評定(「1=よくあてはまる」～「4=全くあてはまらない」)での回答を求めたGoogleフォームを使った調査である。アンケートは、61件中47件のデータを回収した(一部に欠損値があるアンケートも含めて集計)。平均値は、肯定的意見から否定的意見までを順番に「4点」～「1点」を配し、その合計数を回答数で割り、回答数の平均値を求めた。なお、本論では、合わせた指導についての課題やニーズを把握するために、アンケートの一部の項目を取り上げて考察した。

(2) 現任教の課題

学習指導要領(2017)第1章第3節の3の(3)のオの(オ)で「授業時数を適切に定めること。」と規定されていたり、鹿児島県総合教育センター「指導資料特別支援教育」(2021)で、「指導の時間配当はどれだけなのかを明確にし、学校内で各教科等の指導時数や指導内容等を共通理解することが必要となる。」と指摘していたりするが、現任教では、各教科等の時数と合わせた指導の割合付きの時間割表や年間授業時数の集計表を学部ごとに作成し、偏りなく各教科等の時数を確保していることを示し、学部会で共有されている。

そのため、事前アンケートの結果では、Q10「合わせた指導では、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導

内容を設定することを理解している」と回答した平均値は2.97で、全体に占める肯定的意見の割合が85.1%と他の項目に比べて高くなっている。一方、Q09「合わせた指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定している」、Q11「合わせた指導では、各教科等の指導内容の評価を行っている」と回答した平均値は2.74、2.55で、全体に占める肯定的意見の割合が68.0%、53.2%と低くなっている。また、Q05「合わせた指導では、授業のねらいを明確化することが難しい」、Q06「合わせた指導では、単元(題材)を計画することが難しい」と回答した平均値は2.17、2.25で、全体に占める肯定的意見の割合が36.2%、44.7%とさらに低くなっている。他には、Q08「用紙を使って記録を残している」と回答した肯定的意見の割合が半数以下(46.8%)であった。

これらのことから、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定することを理解しているが、実際に各教科の目標や内容を設定したり、評価をしたりすることに課題があることが考えられる。また、合わせた指導のねらいを明確化することやねらいに沿った単元を計画することが難しいために、実際の授業では、具体的に指導内容を設定して指導をすることに難しさがあることが考えられる。これらの理由として、現任校で使われている学習指導案に各教科等の目標や評価を表記する項目がないことも関係していると考えられる。

3 教育実践研究と現任校の校内研究との関連

現任校では、2022年度からの2年計画の校内研究の取り組みを検討するために、指導教諭が中心となり2021年度末にアンケートを実施した。その結果から考えられた、現任校の教員が意識している課題のうち、教育実践研究と関連する課題として、「合わせた指導において、合わせた指導としての評価にとどまらず、内在する教科としての指導内容を明らかにする」「指導内容表を活用し、12年間を通した評価の見取りにつなげていく」ことは、筆者の研究の目的である「各教科等の内容の取扱いや学習評価を明確にして、授業づくりをする」と同様の目的と捉えることができた。そのため、教育実践研究の研究方法を校内研究と兼ねることで、より現任校の教員の課題やニーズに基づいた研究になること、研究成果や課題を検証しやすくなることから、現任校の分掌の研究係と協働して、現任校の知的障害部門全体で研究に取り組むことにした。

4 合わせた指導の授業づくりに関する方策の構想

調査した合わせた指導の編成や現任校の教員の課題やニーズを踏まえて、合わせた指導の授業づくりに関する方策の構想をした。

分藤(2016)は、「合わせた指導はあくまでも指導の方法であり、合わせて指導を行う際の指導内容は、各教科に示す内容を基に児童生徒の実態把握をして、具体的に指導内容を設定する手続きを校内で明確にし、児童生徒が何を学んでいるのか分からない授業、活動が先にあるようなパターン化された学習にならないように」と述べている。分藤(2016)が述べているように、校内で具体的に指導内容を明確にするために、学校として「育成を目指す資質・能力」を明確にして授業の構想を行い、各教科等の評価をすることができるための授業を構想するシートが必要であると考えた。なお、「具体的な指導内容の設定」については、田淵、佐々木、東、名古屋、最上(2020)が作成した合わせた指導における「単元における個別の目標」と「各教科の目標・内容」との関連イメージ(図1)を基に捉えをした。図の矢印は、実際的な生活の中で発揮される姿(目標)に対し、その文脈の中で必然的に関連付けられる教科等の目標・内容とのつながりを意味している。

また、小畑、井上、北岡、久保田、辻岡、中筋、西本、古井(2019)は、知的障害特別支援学校での授業観察とインタビューの分析から教科指導の現状と課題を明らかにしている。学習内容について一番多く取り上げられた課題は「学習内容の重複」であり、その理由として、学習内容の選定や評価が担当者に委ねられていて、評価基準が曖昧になっていたりすることを挙げている。その改善策として、学習内容表を作成することが、系統的な指導や評価の担当者が限定されることを防ぐためにも有効であることを示唆している。このことを踏まえて、児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認をすることができるための方策が有効であると考えた。

表1に合わせた指導の授業づくりに関する方策に必要な要素と主な内容を示す。

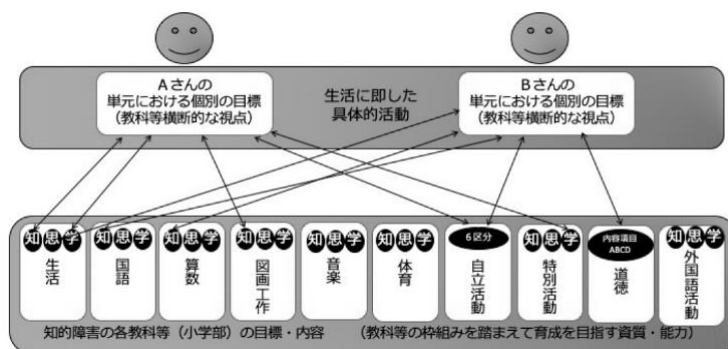


図1 各教科等を合わせた指導における「単元における個別の目標」と「各教科の目標・内容」との関連イメージ

(田淵他、2020)

表1 合わせた指導の授業づくりに関する方策

具体的要領名	具体的要領に必要な要素	主な内容
授業構想シート	<ul style="list-style-type: none"> 育成を目指す資質・能力を明確にした指導計画の立案 具体的な指導内容の設定 各教科等の明確な学習評価 	<ul style="list-style-type: none"> 育成を目指す資質・能力の明確化 主に取り扱う各教科の設定 主に展開される教科の評価
指導内容確認表	<ul style="list-style-type: none"> 的確な指導目標や指導内容の設定 系統的な学習 学習内容の重複の防止 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認

なお、本研究では「育成を目指す資質・能力」について、田淵他(2020)が述べている「教科等横断的な視点に立った資質・能力」と「教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力」の2層の構造(図2)を基に捉えをした。合わせた指導の授業づくりについて、田淵他(2020)は「学校教育目標で明確化された学校全体で「育成を目指す資質・能力」を育むために、教科横断的視点(マクロの視点)で単元を通してどのような資質・能力を育成したいのかを明らかにし、そのために必要な各教科等で育成される資質・能力が何か(ミクロの視点)を個別に具体化し、実践を行うといった位置づけがなされていることが構想される。」と述べている。

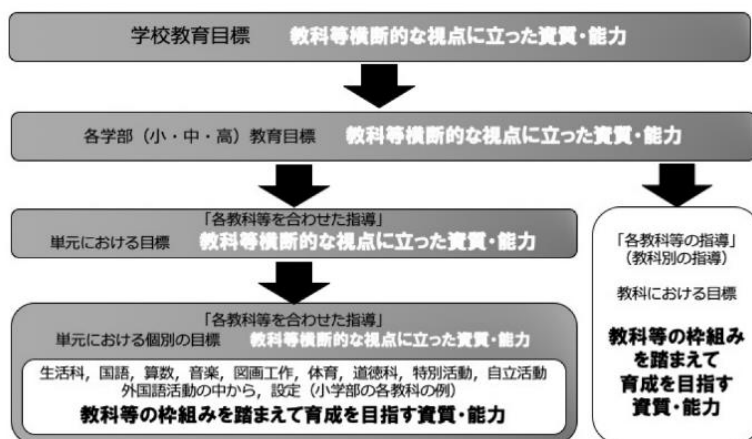


図2 各教科等を合わせた指導における「育成を目指す資質・能力」の位置づけのイメージ(田淵他、2020)

III 合わせた指導の授業づくりに関する具体的要領(試案)の作成

1 授業構想シート(試案)の作成

本研究では、田淵、佐々木、東、阿部、田口、中村、岩崎、藤谷、上濱、最上、名古屋(2020)が作成した、児童生徒一人一人に合わせた各教科等の目標・内容を選択式で記入することによって、単元全体計画の構想を可能にしたMicrosoft Excelによる単元構想シートの様式や項目、岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課が作成した『授業づくりハンドブック』～学習指導案と学習評価の考え方について～(2018)の授業づくりと学習評価の考え方を参考にMicrosoft Excelによる授業構想シート(試案)を作成した。そして、筆者が作成した授業構想シート(試案)を基に、現任校の研究係に協力を得て様式や項目などについて検討し、その後各部各学年の学年会におおした。改善内容に基づいて、児童生徒一人を対象にして、各教科等の内容の把握や各教科等の評価を行うことができるように作成した授業構想シート(試案)を表2に示す。

表2 授業構想シート(試案)の内容および構成

シート番号	シート名	主な内容 (下線は、主な作成のポイント)
1	授業構想シート	<u>単元設定、単元目標、評価規準、単元計画、対象児童生徒に関して主に取り扱う各教科の内容</u>
2	個人授業記録シート① (総括的な評価)	<u>対象児童生徒の育成を目指す資質・能力、個別の指導計画の長期目標、評価基準、評価</u>
3	個人授業記録シート② (目標に関連する評価の記録)	対象児童生徒の目標に関連する評価の記録
4	個人授業記録シート③ (教科の評価)	<u>対象児童生徒の主に展開される教科の内容と評価(評価対象とした主な様子、評価)</u>
5	授業略案	本時の全体目標、個別の目標、主に展開される教科の内容、学習活動、個別の評価、授業評価
6	授業略案(対象児童生徒一人)	岡山県「指導内容表」(2020)の各教科の内容
7~20	生活、国語、社会、算数・数学、理科、音楽、図画工作・美術、保健体育、職業家庭(職業)、職業家庭(家庭)、外国語、情報、道德、自立活動	

2 指導内容確認表の作成

岡山県では、岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課が個の実態に応じた指導内容の設定ができるように「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」(2020) (以下、「指導内容表」と記す) の資料を作成している。本研究では、この指導内容表を基に、各教科の指導内容の把握の他、各教科の指導内容の立案、各教科の指導の記録、指導者間での共有や引き継ぎに活用できるようにMicrosoft Excel による指導内容確認表を作成した。

指導内容確認表の作成の手順として最初に、各教科で分かれている指導内容表のMicrosoft Excel のデータの確認を行い、一つのファイルに統合した。次に指導内容表に対応したページの確認を行い、ページの挿入をした。また、各教科の指導内容の段階の把握、既習事項や今年度扱う指導内容の把握のために、ダブルクリックするとに小学部、中学部、高等部での既習事項、現時点で取り扱う指導内容の順に色が変わるようにマクロの設定をした。

そして、現任校の教員に協力を得て2022年度末に試験的運用を行い改善をした。改善した指導内容確認表の活用例を図3に示す。改善点として、達成された学部ではなく、達成の段階に応じて色を設定することができるように、マクロの設定をダブルクリックするごとに、薄い黄色(芽生えがみられる指導内容)、薄い赤色(概ね達成されている指導内容)、水色(十分に達成されている指導内容)、色なしに変わるように設定の変更をした。今年度に取り扱う指導内容については、フォントの色を赤色に変更することにした。また、セルを増やして、一つのセルに一つの内容の項目にしたり、一つの文を二つの文に分けて別のセルに入れたりすることで、より正確に指導内容の把握をすることができるようにした。

<p>イ 教師と一緒に絵本などを見て、例えば二つの場面を見比べて、登場人物の様子や行動などの違いに気付いたり、話の内容を読み取ったりする。</p>	<p>内容の把握 読み取り</p>	<p>イ 絵本や二つから十くらいの場面や段落で構成された読み物について、時間的な順序など、全体に何が書かれているかを大づかみに把握する。</p>	<p>イ 生活に必要なものの使用法や簡単な料理法の説明書等で時間を表す言葉や接続する語句などを正しく読み取ることで、文や文章の時間的な順序や事柄の順序など内容の大体を捉える。</p>
<p>ウ 身近にあるシンボルマークや標識などに示されている図柄や色などの特徴に気づき、図柄のイメージやそれが置かれている場所などと結び付けて表している意味を考えたり、表された意味に沿った行動をしたりする。</p>	<p>表示等の読み取り</p>	<p>ウ 家庭や学校、地域での生活に必要なきまりや立て札、標識に書かれた言葉に沿った行動をする。</p>	<p>ウ 学校や町、公共施設等で見かける名前、表示、標識や案内板、看板やポスター、広告など、日常生活に必要な語句や文章などを読み、意味を考え、行動する。</p>
<p>エ 絵本の読み聞かせや自分自身の経験などから、好きな場面を考えて教師や友達に伝える。</p>	<p>考えの形成</p>	<p>エ 登場人物になったつもりで、音読する。</p>	<p>エ 文章を読んで分かったことを印象に残ったフレーズ等を選んで伝える。</p>
<p>エ 登場人物になったつもりで、演じる。</p>	<p>考えの形成</p>	<p>エ 登場人物になったつもりで、演じる。</p>	<p>エ 文章を読んで、文章全体の印象や内容に対する感想を自分なりの言葉で表現したりする。</p>

図3 指導内容確認表の活用例(シート:国語)

IV 合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った1学期の実践について

1 合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った実践の概要

2022年6月から12月の期間に、作成した具体的要領の効果を検証するために実践研究をした。

実践の進め方として、現任校の研究では、学年や授業のグループごとにOJTグループを組んで(小学部5グループ、中学部2グループ、高等部8グループの合計15グループ)の実践となっている。授業をする指導の形態は、小学部が遊びの指導と生活単元学習、中学部が生活単元学習、高等部が作業学習である。このOJTチームごとに児童生徒一人を検証の対象にして、5月と6月の各部の研究日に、対象児童生徒の育成を目指す資質・能力について話し合い、授業構想シート(試案)に記入したうえで実践をした。

授業構想シート(試案)については、対象児童生徒に関して主に取り扱う各教科の内容を明確にして、1学期に1単元、2学期に1~2単元の計2~3単元の授業実践をした。なお、2学期の実践については、1学期の実践や1学期末に実施したアンケートで明らかになった成果と課題を踏まえての実践である。学校内で授業公開された授業については、授業構想シート(試案)の項目に準じて作成した学習指導案を用いての実践とした。

指導内容確認表については、OJTグループごとに対象にした児童生徒の各教科の既習事項、今年度扱う内容や段階を把握する目的でチェックをした。

2 1学期に実施した実践についてのアンケート

1学期に実施した合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った実践を2学期からの実践に生かすため、1学期末に、OJTの15グループを対象としてアンケートをした(以下、「1学期実践後アンケート」と記す)。アン

ケートは、Q01 から Q05 までが「授業構想シート（試案）について」、Q06 から Q08 までが「指導内容確認表について」を尋ねた4段階評定（「1=全くあてはまらない」～「4=よくあてはまる」）であり、選んだ項目の理由を尋ねた紙面での調査である。アンケートは、15 件中 15 件のデータを回収した。

3 2学期の実践に向けて

授業構想シート（試案）を使った1学期の実践の分析、1学期実践後アンケートなどで明らかになったことを踏まえて、8月の間に研究係と話し合いをした。教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力と教科等横断的な視点に立った資質・能力に分けて検討することで、改善のポイントが捉えやすくなった。2学期に向けて、授業を構想するポイントとして三つあげられ、各部で2学期の研究日に共通理解を図った。

(1) 授業構想シート（試案）を使った1学期の実践の分析

中学部1学年の生活単元学習「お菓子コスプレパーティーをしよう」の実践（以下、「中1生活単元学習」と記す）を分析対象とした。筆者が単元設定の段階から話し合いに参加し、学習指導案を使って検討を重ねた。検討を重ねることで、学習活動が具体的に、関連する教科の内容も明確になった（図4）。

検討前は扱われる教科として国語、社会、職業家庭（職業）、美術の4教科の四つであったが、検討後は数学、理科の2教科が増えたことで、6教科の八つと扱われる教科の内容も増えた。図の下線を引いている箇所が検討後に増えた主な学習活動と教科の内容である。

また、授業公開された第三次7時の「グループごとに前日準備をしよう」では、対象生徒の目標として「ゲームの準備が足りていないことに気付くこと」「友達の意見を受けて準備をすること」の二つが設定されていた。しかし、授業を通してその目標にせまる学習の場面がみられなかった。その理由として、対象生徒の実態に比べて学習課題が高く設定されており、その学習場面がなかったためであると考えられる。

次 時	主な学習活動	対象児童生徒Aに関して 主に取り扱う各教科の内容	教科の段階
一 1	校外学習で買ったものでしたいことを考えよう	・絵や写真などを手掛かりに、経験したことを振り返り、伝えたいことを検討する。	国語 聞くこと・話すこと 小3段階内容の検討
二 1	おかしコスプレパーティーの計画を立てよう	・集団生活の中で、自分の役割を果たすために、自分の考えを明確にしたり、相手の立場を考えたり、相手の助言を聞いたりする。	社会 社会参加ときまり 中1段階
三 1	パーティーに必要なものを作る	・経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、発想や構想をすること。	美術 A表現中1段階 (7)
2	コスプレ衣装をつくる①	・○×で表した表から○の数を数えて数値で表したり、○だけを集めて並べて示した絵グラフを作成したりしながら事柄の多少を比べたりする。	数学 データの活用 中1段階
3	コスプレ衣装をつくる②	・生活の中で時刻や時間と生活を結び付けて考えたり、表現したりする。	測定 時刻や時間 中1段階
4	グループで準備①	・コンピュータ等の情報機器に触れ、体験したことなどを他者に伝えること。	職業家庭 B情報機器の活用 中1段階イ
5	グループで準備②	・1円硬貨と、10円硬貨、100円硬貨を使って何百何十何円の金額を出すことができる。	数学 数と計算 小3段階 金銭の価値に親しむこと⑦
6	お菓子とジュースを買いに行こう	・風の方は、物を動かすことができること。また、風の力の大きさを変えると、物が動く様子も変わること。	理科 物質・エネルギー 中1段階ウ
7	グループごとに前日準備をしよう		
四 1	おかしコスプレパーティーを楽しもう		

図4 中1生活単元学習の検討後の単元計画

(2) 教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力について

1学期実践後アンケートの結果で、計画については、Q02「教科等の関連や含まれる教科の内容」をより多く考えることができた」と回答した平均値は3.40で、全体に占める肯定的意見の割合が93.2%と高かった。また、実践については、Q03「教科等の関連や含まれる教科の内容を意識して授業をすることに役に立った」と回答した平均値は3.13で、全体に占める肯定的意見の割合が86.6%であり、計画段階に比べて平均値が低くなっている。選んだ項目を尋ねた理由には、「目標は明確にできたが、意図した場面が設定されている訳ではなかった」などがあつた。そして、評価については、Q05「主に展開される教科の評価をすることに役に立った」と回答した平均値は3.06で、全体に占める肯定的意見の割合が79.9%であつた。この平均値は、計画と実践段階よりも低くなっている。また、選んだ項目を尋ねた理由には、「包括できる内容が多岐に渡りすぎて評価が煩雑になってしまう」などがあつた。

計画段階では、実践をした授業者と単元終了後の話の中で、「教科の内容にせまるために、主な学習活動を設定する必要がある」という言葉が聞かれたことや、1学期実践後アンケートの「具体的な指導案（本時）を考えた後でないとそのままで詳しく書くことは難しいと感じた」「指導案の中から読み取ることが難しい」という意見があつた。これらの意見からは、合わせた指導で教科の内容の取扱いを明らかにすることへの意識の高まりと捉えることができるが、主に取り扱う各教科の内容を考えていく過程に難しさがあつたことが考えられる。これらを踏まえて、授業を構想するポイントの一つ目として、主に取り扱う各教科の内容を考える手順では、学習や生活の流れに即して学んでいくためにも、最初に合わせた指導の目標設定をしてから単元の計画、主な学習活動を検討することを改めて共通理解することにした。そして、主な学習活動を設定した後、児童生徒の個別の指導計画や指導内容確認表から今年度の目標に関わる教科の内容を挙げ、それを「主な教科の内容」とすること、また、「主な教科の内容」は中心となる教科+αでよいことにした。そのことにより、系統的な学習ができるようになることが考えられる。

(3) 教科等横断的な視点に立った資質・能力について

1学期実践後アンケートの結果では、Q01「授業者間で、目標や学習活動の共通理解をすることに役に立った」と回答した平均値は3.27で、全体に占める肯定的意見の割合が一番高く93.3%であった。選んだ項目を尋ねた理由には、「シートがあることによって共通理解しやすい」「学習活動を進めていくにあたって常に目標を意識することができた」などがあつた。一方、中1生活単元学習の実践で、対象生徒の実態に比べて学習課題が高く設定されていて、その学習場面がなかったことで、身に付く教科の内容が曖昧になり、教科の評価をすることが難しくなることが分かった。そのような目標にならないために、小学部の生活単元学習「校外学習に行こう」の実践を取り上げて生活単元学習の定義の確認をした。

学習指導要領各教科等編(2018)では、生活単元学習の定義として「児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、自立や社会参加のために必要な事柄を実際・総合的に学習するものである。」と示されている。小学部の生活単元学習「校外学習に行こう」の実践の目標は、「公共交通機関やお店などでルールやマナーを知り、教師と一緒に守ることができる」「活動の内容が分かり、自分から取り組むことができる」の二つである。この二つの目標は、校外学習という決まった活動が先にあり、生活上の目標がどこにあるのかが曖昧な目標になっていることが考えられる。

学習指導要領各教科等編(2018)では、生活単元学習の指導計画の作成に当たって考慮する点が示されており、それらを踏まえて筆者が学習課題及び内容を検討した(集団および個人の課題や特性などを十分に踏まえた仮定)。検討した学習課題及び内容を基に、単元の目標を考えると「パン屋に行くために必要な公共交通機関やルートを調べることができる」「店員とやりとりをしてパンを買うことができる」などの目標が考えられる。この二つの目標は、児童の「美味しいパンを買って食べたい」という生活上の目標の達成のために、必要な公共交通機関やルートを調べるといった、一連の活動が組織的・体系的に経験することができるようになっていることで、生活単元学習の定義を踏まえることができるようになっている。

以上を踏まえると、学習指導要領各教科等編(2018)で示されている、生活単元学習の指導計画の作成に当たって考慮する点を踏まえて目標を検討することで、生活単元学習の定義を踏まえることができるようになった。そのため、授業を構想するポイントの二つ目として、合わせた指導としての目標の妥当性を高めるために、学習指導要領各教科等編(2018)で示されている、合わせた指導の定義、合わせた指導の指導計画の作成に当たって考慮することを踏まえることを改めて共通理解することにした。

また、三つ目として、学校(学部)として目指す子ども像を踏まえて、目標設定の共通の観点を設定しておくことにした。これは、岡山大学教育学部附属養護学校「個が生きる授業づくり」(研究紀要第13号2000年)で、中学部の実践において、生活単元学習を通して求めていく生徒の姿を三つの視点を基に、年間指導計画、単元計画、個々の生徒の目標を考えていくことで、具体的にその姿に迫っていくことを共通理解でき、目指すものを明確にできたことなどから示唆を得たものである。そのため、小学部と中学部は、学校の目指す子ども像「元気な子」「がんばる子」「つながる子」を踏まえた、学部の目指す子ども像から、「活動に取り組む態度」「課題を解決する力」「人と関わる力」の三つの観点を生活単元学習の授業で設定することにした。なお、高等部についても今後検討していく予定である。

V 合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った効果の検証

1 授業構想シート(試案)を使った2学期の実践の分析

中学部2学年の生活単元学習「B中サントのプレゼント大作戦!」の実践(以下、「中2生活単元学習」と記す)を分析対象とした。12月の外部参観者を招いての授業公開に向けて、学習指導案で2学期から毎月の研究日に中学部の教員全体で検討をしたり、2年の教員で学年会で検討を重ねたりした。その際、授業を構想する三つのポイントを踏まえることができるように留意した。

計画段階では、ポイントの一つである、主に取り扱う各教科の内容を考える手順を示して単元の計画を立てたが、授業者からは、「教科の内容を先に考えてから主な学習活動を考えている」という言葉が聞かれた。これは、上述した1学期に実践をした中1生活単元学習の授業者と同様の発言であった。一方、個別の指導計画や指導内容確認表から今年度の目標に関わる教科の内容を確認して、教科の内容を設定することはできた。

ポイントの二つ目の合わせた指導の定義、合わせた指導の指導計画の作成に当たって考慮することを踏まえることについては、学習指導要領各教科等編(2018)で示されていることを踏まえて学習課題及び内容を検討した。この単元の当初の計画は、「自分のことを知ったり、教えてもらって気づいたりすることで、好きなことを知って余暇につなげる」といった内容であり、単元名は「わたしのトリセツ展示会をしよう」であった。合わせた指導の定義、合わせた指導の指導計画の作成に当たって考慮することを踏まえて検討をすることで、合わせた指導の

定義を踏まえて目標を設定することができ、学習活動が焦点化された。

ポイントの三つ目の、共通の観点の設定については、学習指導案の「単元設定の理由」の「集団の課題」に「活動に取り組む態度」「課題を解決する力」「人と関わる力」の三つの観点で分けて記入を行い、それぞれの観点对応させて目標設定をすることができた。図5に生活単元学習の指導計画の作成に当たって考慮する点を踏まえたり、三つの観点到分けて考えたりして設定した単元の全体目標を示す。

共通の観点を設定したことについては、「実態把握と目標の関連を把握することができるようになった」という意見が授業者から聞かれた一方で、「それぞれの観点到重複する内容があり明確に分けて記入することが難しい」といった意見も聞かれた。

対象生徒の課題を解決する力については、本時では「プレゼントの準備や制作の役割の分担を考えたり、喜んでもらえるように考えたりしながら、グループでの制作活動に取り組むことができる」と設定することができた。しかし、授業では、同じグループの生徒の役割の分担や自分の役割を考えることが難しく、喜んでもらえるように考える場面は想定していなかった限定された場面であった。その理由として、共通の観点到での実態把握と目標設定が、対象生徒の実態と相違していたこと、単元を通しての課題解決の場面の設定が生活上の目標の達成のための一連の活動になっていなかったことが考えられる。

教科の評価については、授業者が「教科の評価を考えたあとに、別に合わせた指導の評価を考えた」「どちらの評価を先にしたらよいか分かりにくかった」という言葉が聞かれた。比較しやくするために、筆者が生活単元学習の評価と教科の評価を対比させたところ、生活単元学習の評価と教科の評価には関連がみられた(図6)。

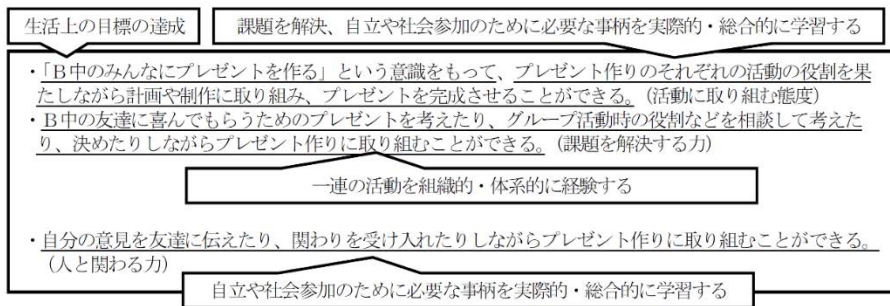


図5 生活単元学習の指導計画の作成に当たって考慮する点を踏まえた、中2生活単元学習の単元の全体目標

各観点	主体的に学習に取り組む態度	課題を解決する力	人と関わる力	
評価	・1年1組の友達に喜んでもらえるように、土台の色を工夫したり、隅々まで色を塗ったりすることができた。	・1年1組の友達に喜んでもらうために好きな物調査をしたことを思い出して制作活動に取り組むことができた。 ・役割分担では、はさみで切る活動が得意か、ローラーで色を塗る活動が得意かについて整理することで自分の得意な役割(ツリー係)を選択することはできたが、友達のことについて考えることは難しかった。	・友達から絵の具準備の仕方を教えてもらい、実践したり、濃い緑色にするためにはどうすればよいか考えて「青色を入れる」と思いついたことを友達に伝えたりしながら学習をすすめることができた。	
教科内容	国語/思Cイ 中1段階	社会/社会参加と決まりア (7)の中1段階	職家/職業Aア(イ) 中1段階	職家/職業Bイ 中1段階
評価	・メモをする場面では、今行っている活動の理解ができておらず、受け身な活動になっていたが、メモをしたホワイトボードを持って、材料を取りに行ったことで、「ホワイトボードに書いているもの=ツリー作りに必要な物、その数」ということが分かり、友達に伝えることができていた。 ・本人の得意なことを整理することで、自分がローラー係を担うことを伝えることができたが、友達の分担を考えることはできなかった。	・友達の様子を見てこれから自分が何をしていくのかが分かり、ツリーに色をつけようという自分の役割や考えが明確になっていた。	・自分たちが計画していた色が濃い緑色であることに、教師の促しで気づき、「青色を入れたらどうか」と自分の意見を伝えることができた。また、青色を追加することが決定した後は、友達が青の絵の具を取りに行く。自分は美術の先生にアドバイスをもらうなど、その時々で役割を分担しながら活動ができた。	

図6 中2生活単元学習の対象生徒の本時の生活単元学習の評価と教科の評価の関係

2 合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った実践についてのアンケート

合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った実践の効果を検証するために、事前アンケートに項目を加え、2022年12月19日～12月27日の期間に、アンケート（以下、「事後アンケート」と記す）をした。対象は、日常的に授業づくりに関わっている教員62名で、43件のデータを回収した。アンケートは、Q01からQ03までが「基本情報」、Q04からQ26までが「授業づくり等について」を尋ねた4段階評定（「1=よくあてはまる」「2=ややあてはまる」「3=あまりあてはまらない」「4=全くあてはまらない」）での回答を求めたGoogleフォームを使った調査である。表3に事後アンケートの結果、事前アンケートと事後アンケートの平均値の比較と、事前（基準値）を1とした時の事後の伸び率（相対値）を示す。

表3 事後アンケートの結果と事前アンケートからの伸び率

番号	質問内容 ()の中は事前アンケートの内容	1	2	3	4	事後 平均値	事前	伸び 率
学習計画について	Q04 各教科等を合わせた指導では、授業のねらいを明確化することができた(難しい)。	11 39(90.7%)	28	4 4(9.3%)	0	3.16	2.17	1.45
	Q05 各教科等を合わせた指導では、単元(題材)を計画することができた(難しい)。	18 41(95.4%)	23	1 2(4.6%)	1	3.34	2.25	1.48
	Q06 各教科等を合わせた指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定することができた(している)。	10 39(90.7%)	29	4 4(9.3%)	0	3.13	2.74	1.14
	Q07 各教科等を合わせた指導では、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定することを理解することができた(している)。	10 42(97.7%)	32	1 1(2.3%)	0	3.20	2.97	1.07
	Q08 各教科等を合わせた指導では、教科別の指導で学んだことを生かして指導内容の設定をすることができた(している)。	7 36(83.7%)	29	7 7(16.3%)	0	3.00	2.89	1.03
	Q09 教科別の指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定することができた(している)。	13 41(95.3%)	28	2 2(4.7%)	0	3.25	2.97	1.09
	Q10 個別の指導計画作成時、学習指導要領や学習指導要領解説などに示された各教科の内容の段階のうち、どの段階であるかを明らかにして、目標を設定することができた(している)。	10 39(90.7%)	29	3 4(9.3%)	1	3.11	2.95	1.05
	Q11 授業では、学校の目指す子ども像を意識して計画を立てたり、授業を行ったりすることができた(している)。	16 39(90.7%)	23	4 4(9.3%)	0	3.27	3.02	1.08
	Q12 学校は、小学部から高等部まで、各教科の各段階における内容を踏まえ、系統的な学習が行われている。	6 33(76.8%)	27	9 10(23.2%)	1	2.88	2.57	1.12
	Q13 ビデオによる授業検討会(8月)は、部門を超えて意見交換できる機会として、授業づくりや学習評価の参考になった。	19 39(95.1%)	20	2 2(4.9%)	0	3.41		
学習評価について	Q14 各教科等を合わせた指導では、合わせた指導として立てた目標に対する評価をすることができた。	11 40(93.0%)	29	3 3(7.0%)	0	3.18		
	Q15 各教科等を合わせた指導では、各教科等の指導内容の評価を行っている。	8 37(86.0%)	29	6 6(14.0%)	0	3.04	2.55	1.19
授業構想シートについて	Q16 各教科等を合わせた指導では、各教科等の指導内容の評価を行うことができた。	8 39(90.7%)	31	4 4(9.3%)	0	3.09		
	Q17 授業者間で、目標や学習活動の共通理解をすることに役に立った。	17 37(86.0%)	20	4 6(14.0%)	2	3.20		
	Q18 児童生徒の思考に沿った、単元計画を考えることができた。	11 38(88.4%)	27	3 5(11.7%)	2	3.09		
	Q19 対象児童生徒に関連する「教科等の関連や含まれる教科の内容」をより多く考えることができた。	13 40(93.0%)	27	1 3(7.0%)	2	3.18		
	Q20 教科等の関連や含まれる教科の内容を意識して授業をすることに役に立った。	10 38(88.4%)	28	3 5(11.7%)	2	3.06		
	Q21 教科等の関連や含まれる教科の内容を意識し過ぎて、児童生徒の思いより授業者の意図が先行した授業になったりすることがあった。	3 21(50.0%)	18	19 21(50.0%)	2	2.41		
	Q22 主に展開される教科の評価をすることに役に立った。	12 34(79.1%)	22	8 9(20.9%)	1	3.04		
	Q23 年間を通して、各OJTチームで2から3単元継続して、対象児童生徒の評価を記録することで、対象児童生徒の変容を見取ることができた。	7 35(83.4%)	28	6 7(16.7%)	1	2.97		
指導内容確認表について	Q24 対象児童生徒の、各教科等の指導内容を把握することができた。	12 39(92.9%)	27	2 3(7.2%)	1	3.19		
	Q25 対象児童生徒の、各教科等の指導内容を計画的に扱いながら実践をすることができた。	14 35(81.4%)	21	7 8(18.6%)	1	3.11		
	Q26 学習指導要領に示されている、各教科等の内容を知ることが役に立った。	19 39(90.7%)	20	3 4(9.3%)	1	3.32		

3 合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った成果と課題

事後アンケートの結果で、計画については、Q06「合わせた指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定することができた」と回答した平均値は3.13、全体に占める肯定的意見の割合が90.7%、伸び率が1.14であり、Q19「対象児童生徒に関連する「教科等の関連や含まれる教科の内容」をより多く考えることができた」と回答した平均値は3.18で、全体に占める肯定的意見の割合が93.0%であった。また、実践については、Q20「教科等の関連や含まれる教科の内容を意識して授業をすることに役に立った」と回答した平均値は、3.06で、全体に占める肯定的意見の割合が88.4%であった。そして、評価については、Q15「合わせた指導では、各教科等の指導内容の評価を行っている」の平均値は3.04で、全体に占める肯定的意見の割合が86.0%、事前アンケートの2.55からは1.19の伸び率であった。

これらに加え、事前アンケートに比べ事後アンケートの平均値がいずれも高くなっていることから、合わせた指導の授業づくりに関する方策が各教科等の内容の取扱いや学習評価について考えたり、踏まえたりすることに有効であったと考えられる。その要因として、授業構想シートに、「主に取り扱う各教科の内容」「主に展開される教科の内容と評価」の項目があることで、授業者がそれらを踏まえて授業づくりをすることができたと考えられる。しかし、1学期実践後アンケートと同様、計画、実践、評価の順に全体に占める肯定的意見の割合および平均値が低くなっている。このことや実践からは、単元計画で立てた主に取り扱う教科の内容を実際に意識して授業をすること、評価をすることに課題があることがより明確になった。

また、Q04「合わせた指導では、授業のねらいを明確化することができた」の平均値は3.16で、全体に占める肯定的意見の割合が90.7%であり、事前アンケートの2.17からは1.45の伸び率であった。しかし、実践からは、児童生徒の実態から学習課題が適切に設定されていないと身に付く教科の内容が曖昧になり、教科の評価をすることが難しくなることが分かった。このことから、授業構想シート（試案）があることで、授業者間で合わせた指導の目標を共通理解したり、明確にしたりすることには有効であったが、合わせた指導の定義や考慮する点を具体化することまでには効果が低かったことが考えられる。

そして、教科の評価については、中2生活単元学習の実践では、生活単元学習の評価と教科の評価に関連がみられた。しかし、授業者が教科の評価をする認識が強くなっていったために、教科の評価のあとに生活単元学習の評価をしたことから、合わせた指導の評価から教科の評価を考えていく過程に難しさがあることが分かった。これらは、授業構想シートのガイドラインの不足によるものであると考えられる。

今後は、合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った成果と課題を踏まえ、授業構想シートの使い方のガイドラインをより詳しく示す必要があると考えられる。また、必要な項目の精選をして、授業グループ全体の児童生徒を対象とした、日常的に使うことができる授業構想シートに改善をしていくことが必要である。

指導内容確認表については、Q24「対象児童生徒の、各教科等の指導内容を把握することができた」、Q26「学習指導要領に示されている、各教科等の内容を知ることに関与した」の平均値は3.19、3.32で、全体に占める肯定的意見の割合が92.9%、90.7%であった。肯定的な意見がいずれも90.0%以上であったことから、指導内容確認表が各教科等の指導内容を知ったり、把握したりすることに有効であったと考えられる。一方、Q25「対象児童生徒の、各教科等の指導内容を計画的に扱いながら実践をすることができた」、Q12「学校は、小学部から高等部まで、各教科の各段階における内容を踏まえ、系統的な学習が行われている」の平均値は3.11、2.88で、全体に占める肯定的意見の割合が81.4%、76.8%と低くなっていた。この理由として、実践が短期間であったこと、要因の他に、これまでの合わせた指導の年間指導計画で、合わせた指導で身に付く各教科等の指導目標、指導内容を単元（題材）ごとに記入する項目がなかったことから、年間を通して系統的に実践をしてきた経験が少ないことが関係していると考えられる。また、Q12「系統的な学習が行われている」の事後アンケートの平均値が2.57から2.88で、1.12と伸び率が高くなっていることは、指導内容確認表が系統的な学習をすることに対して、課題意識をもって実践をする契機になっていることが考えられる。

VI 知的障害教育における合わせた指導のあり方

現任校では、研究係が中心となり、教員の課題やニーズに基づいて研究の枠組みを決定し、筆者が作成した具体的要領を活用しやすいうように話し合いを重ね改善をした。また、合わせた指導において教科の視点で見たときに、「何を学ぶか」を明確にすることを教員間で共通理解して実践をすることができ、そのことにより、課題がより明確になった。したがって、合わせた指導のあり方とは、児童生徒の具体的な学びの姿を考えながら、教員間で協働し、学校全体で育成する資質・能力の質を高めていく営みであるとする。具体では、実践前では、効果的な指導方法の選択をすること、単元の計画では、具体的な指導内容の設定をすることなどである。合わせた指導のあり方を踏まえるために必要な方策の9点の主な内容、使用する資料・具体的要領を表4に示す。

表4 知的障害教育における合わせた指導のあり方を踏まえるために必要な方策

	主な内容	資料・具体的要領
実践前	・知的障害のある児童生徒の学習上の特性等と教育的基本の理解	「学習指導要領各教科等編 (2018)」
	・学校教育目標で明確化された育成を目指す資質・能力の具体化、共通理解	「学校経営計画書」
	・効果的な指導方法の選択	「年間指導計画」
	・各教科の既習事項や今年度扱う指導内容の把握	「学習指導要領各教科等編 (2018)」 「指導内容確認表」
単元の計画	・合わせた指導の定義、考慮する点を踏まえた目標設定	「学習指導要領各教科等編 (2018)」
	・目指す子ども像を踏まえた三つの観点に対応した、実態把握と目標設定	「授業構想シート」
	・具体的な指導内容の設定 (主に取り扱う各教科の内容として、個別の指導計画や今年度扱う指導内容を設定)	「授業構想シート」 「個別の指導計画」 「指導内容確認表」
実践	・各教科等で育成される資質・能力を個別に具体化した実践	「授業構想シート」
評価	・各教科等の明確な学習評価	「授業構想シート／授業記録シート ③ (教科の評価)」

VII 今後に向けて

合わせた指導が、知的障害のある児童生徒の生活に結び付いた効果的な指導であることは、これまでの合わせた指導の歴史からも明らかである。一方、近年では、合わせた指導から教科別の指導へと、大幅に教育課程を転換するケース(三浦(2021))も報告されている。学習指導要領各教科等編(2018)では、「個々の児童の実態に即して、教科別の指導を行うほか、必要に応じて各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行うなど、効果的な指導方法を工夫するものとする。」また、「単元などの学習のまとまりをとおして、児童の学習成果が最大限に期待できる指導の形態を柔軟に考えられるようにすることが大切である。」と示されている。授業者はこれらのことを踏まえて、「何を学ぶか」「何ができるようになるか」だけではなく、「どのように学ぶか」を明確にしながら実践をすることが必要であると考えられる。そのためにも、合わせた指導や教科別の指導を通して、どのような資質・能力を育成したいのかを学校や学部でより明確にしていくことが必要である。

現任校では、次年度へ向けて、今年度の成果と課題を踏まえて、授業構想シート(試案)の改善や合わせた指導の年間指導計画に単元ごとに教科の内容を記入する項目を加えることなどの検討をしている。一方、本論では「授業構想シート」と「指導内容確認表」の相互の関わりが限定的であった。今後は「年間指導計画」「個別の指導計画」とも効果的に関連させる方法を検討して、合わせた指導と教科別の指導で相補的・系統的に資質・能力の育成をしていくことの実践事例をもって検証することを今後の課題とする。

【文献】

(1) 引用文献

- ・文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)」pp.30-249、2018年
- ・里見、古屋「改訂特別支援学校学習指導要領への期待」『教育実践学研究』23巻、pp.9-24、2018年
- ・古屋「各教科等を合わせた指導の概念について:改訂特別支援学校学習指導要領の解説の分析から」『山梨大学教育学部紀要』28巻、pp.1-14、2019年
- ・鹿児島県総合教育センター『指導資料特別支援教育』第209号、2021年
- ・分藤「特別支援学校における各教科等を合わせた指導」『肢体不自由教育』第223号、pp.6-11、2016年
- ・田淵、佐々木、東、名古屋、最上「知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連:授業づくりの要領の探究として」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』4巻、pp.213-222、2020年
- ・小畑、井上、北岡、久保田、辻岡、中筋、西本、古井「知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題:インタビュー調査より」『和歌山大学教育学部紀要:教育科学』69巻、pp.7-11、2019年
- ・田淵、佐々木、東、阿部、田口、中村、岩崎、藤谷、上濱、最上、名古屋「育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発:特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから」『教育実践研究論文集』7巻、pp.135-140、2020年
- ・三浦光哉「知的障害教育の「教科別の指導」と「合わせた指導」新学習指導要領を踏まえた19の学習指導案」『ジァース教育新社』pp.42-47、2021年

(2) 主な参考文献

- ・岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課「「授業づくりハンドブック」～学習指導案と学習評価の考え方について～」2018年
- ・岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」2020年

これからの専門学科(商業学科)における学校組織マネジメントの在り方について

—共通理解や合意形成を図りながら、教職員が生き生きとして働ける組織づくりを目指して—

内野 祐司

I 課題設定

1 研究の背景

(1) 学校現場を取り巻く現状

今日の学校が抱える課題は多岐にわたる。学校の主役である児童・生徒は、変化を予測することが困難な時代を夢と意欲、他者と協働しながら新たな価値を生み出したり、納得解を見つけ出したりする力が求められる。しかしながら、様々な調査結果等から、児童・生徒の学習意欲や自己肯定感の低下傾向が問題視され、本県でも、全国学力・学習状況調査結果から、「学ぶ意欲・確かな学力」の育成を課題とし、基礎学力の定着と活用する力の育成、思考力、判断力、表現力等の育成は重点施策となっている。学校現場では、「学ぶ意欲・確かな学力」の向上を図るとともに、新しい時代を生きる力の育成に向け、授業改善と教育課程の編成に教職員が一体となって取り組むことが喫緊の課題となっている。授業を通して、組織的に教師力の向上を図ることや社会に開かれた教育課程の編成を実現させていくことが肝要である。また、今日、家庭の教育力や地域の機能が低下し、児童・生徒の抱える問題も多様化してきている。基本的な生活習慣の定着や規範意識の醸成等、日常の生徒指導上の課題とともに、不登校やいじめの問題など学校が取り組まなければならない課題は山積し、それらが深刻化する傾向も見られる。

(2) 現任校及び商業学科を取り巻く現状

現任校を取り巻く現状に目を向けると、複数学科(商業科、普通科、国際情報科)配置によることでの学校経営ビジョンの共有や共通理解の難しさ、個人の捉え方にもよるが、校務分掌、教員定数減や年齢構成の偏りに伴う業務の多忙感がある。岡山県下の商業科教員の状況をみても同様に、新規採用人数の減少や年齢構成の偏りによる業務の進め方や考え方、指導技術ノウハウの継承が難しい状況になってきている。さらに、「総合的な探究の時間」等で、これまで商業学科が新しい取組として進めてきた「起業家精神教育」や「商品開発」等における分野でも、他学科や他校種で今後益々重要とされる地域と連携した取組において、同様の取組がみられ、商業学科は今後、益々の魅力化や特色化、他学科や他校種との差別化、それに伴う説明責任や新たな取組にも目を向けていく必要がある。

(3) 学校組織マネジメントの必要性

上記(1)(2)で述べたことに適切に対応するには、個々の教職員の力量だけでは解決が困難になってきているのが現状で、解決に向かうためには、学校経営ビジョンを明確にし、その実現のために学校組織マネジメントの手法を取り入れた教職員間の協働体制を構築し、それぞれの担当が専門性を発揮するとともに、連携しながら「チーム学校」として、学校課題の共有、学校組織マネジメントの推進、OJT研修チーム編成推進、ミドルリーダー育成、保護者や地域との連携・協働を柱として、組織力を高めることが重要であると考え。組織マネジメントには、いつでもどこでも通用するような「唯一最善」の方法などは存在せず、管理者は自らのおかれた状況の中で、つねに「一般解」ではなく「特殊解」を探索しなければならないと言われる。学校と民間企業とでは、目的・対象・方法・資源等、多くの共通点があるが、自らが所属する学校現場、学校のマネジメントは民間企業のマネジメントに比べ、制約があったり、独自の風土・文化があったりする。令和4年12月19日に中央教育審議会から『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～が示された。この答申では、「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教職員集団の姿として、「変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続ける」「子供一人一人の学びを最大限に引き出す役割を果たす」「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている」「多様な人材の教育界内外からの確保や、教師の資質・能力の向上により、質の高い教職員集団を実現する」「多様な外部人材や専門スタッフ等とがチームとして力を発揮する」「教師が創造的で魅力ある仕事であ

ることが再認識され、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができる」といったことが示されている。

そこで、これからの学校（特に専門学科である商業学科に着目）における学校組織マネジメントの在り方について、理念や手法にも着目しながら研究を進めていきたいと考えた。

（４）教育委員会との連携による学校運営の事例（広島県の「ビジネス探求プログラム」の取組から）

広島県では、「商業アップデート元年」を始めとして、地域で働き地域を支えていく可能性が高いとされる専門高校生をターゲットに専門高校のアップデートを進めている。「商業高校でデジタルマーケティング→工業高校で周辺システムの構築→農業高校でスマート農業の実現」といったバリューチェーンを構想している動きもある。この動きは普通科や他学科にも波及する。生徒の学習を支えるのは、PBL（プロジェクト・ベースド・ラーニングプロジェクト型学習）である。県教育委員会との連携や学校管理職の目的達成プロセスとして、強いリーダーシップのもとに実現された事例である。

2 研究の目的

これからの専門学科（商業学科）における学校組織マネジメントの在り方を研究し、今後少子化等に伴う学校再編も視野に入れながら、これまで商業学科の生徒に対して実施してきた起業家精神教育や地元企業及び有識者と連携した取組を教師集団用に再構築することで、学校組織を活性化し、自ら考え行動できる組織集団にするための方策やシステムづくりについて考えたい。これによりますます複雑化・多様化する学校現場の諸課題に対応できる組織モデルの開発を目的とする。研究の対象としては、学校管理職、企業管理職及び企業経営者、研究の方法としては、文献研究、アンケート調査、インタビューやヒアリング調査等を想定している。期待される効果として、まずは、現任校の課題を把握し、解決に向けた取組を実践しながら、これからの専門学科（商業学科）における学校組織マネジメントの在り方やシステムづくりを研究することで、これまでの既成概念にとらわれない、目指すべき組織モデルを提案することができると考える。また、他学科への転用や波及、組織内のミドルリーダー育成、管理職人材の育成に応用することが期待できると考える。

II 研究の枠組み

本研究では、現任校が抱える課題の分析を足掛かりに、具体的な取組を提示しながら、校内研修を通して現任校をよりよくするための継続的な改善・変革（発見（分析）→解決（提案）→探究（検証））、つまりアクションリサーチを進めていくながら、その課題解決に向けた学校組織マネジメントの在り方について考察する。さらに、学校管理職（現職校長、元校長）等へのインタビュー調査から、学校現場における校長の実践行動を分析し、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの在り方について明らかにする。

1 組織開発（組織づくり）について

（１）組織開発（OD：Organization Development）

組織開発については、1950年代終盤に米国で生まれ、欧米で発展したとされる。“組織(O)”とは、「意識的に調整された複数の人間の活動や諸力の協働のシステム」(Barnard, C.L.)とされ、下位のシステムで構成される。主には、個人、対人間、グループ、グループ間、組織全体、環境等が挙げられる。また、“開発(D)”とは、組織の「発達・成長」を促すこととされ、組織内の当事者が自らの組織を効果的にしていくこと、またはそのための働きかけのことである。

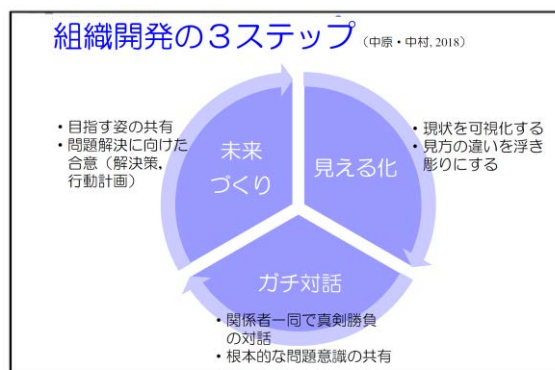
（２）組織開発の定義

組織開発の定義は、研究者によって多様な定義・要素が提案されている。多くの定義に共通する点(Eagan, T. A.)としては、次のものが挙げられる。「ア 組織の効果性や健全性を高める」こととして、「効果性：目標到達、潜在力発揮、環境適応、等 健全性：仕事生活の質、関係性の質、意欲の高さ、等」がある。「イ 行動科学の理論や手法を用いる」こととして、「行動科学：人間や集団・組織を対象とする学問分野」がある。「ウ 組織のプロセスに対して計画的な働きかけを行う」こととして、「プロセス：見えやすい成果や結果ではなく、そこに至るまでの過程に着目して改善」していくことがあり、「自分たちの問題は何かを皆で探究しながら現状に気づき、対応策をともに考えて実行していく取組み」(中村, 2019)がある。

（３）組織開発の3ステップ

組織開発の3ステップは次のとおりである(図1)。まず、「ア 見える化」として、「(ア)目に見えにくい人間の側面で行っていることを可視化する」「(イ) サーベイ（アンケート調査）、ヒアリングなどを通じてデータを収集する」「(ウ)データを整理・分析して、報告するーフィードバック・ミーティング」「(エ)事前にデータ収集

や分析を行わず、関係者が集まって、現状の認識についての対話を中心に進める方法もある—対話型組織開発」という。次に「イ ガチ対話」として、「(ア)対話を通じて、現状に対する捉え方や思い込みを変化させる」「(イ)『何が根本的な問題なのか』を探究し、現状に対する問題設定を皆で共有する—「自分事」として対話する」ことがある。最後に「ウ 未来づくり」として、「(ア)現状での問題に対し、どのような状態を目指し、どのように対処していくか、を話し合う—アクションプラン」「(イ)全員で取り組むこと、一人ひとりが試みる行動について計画を合意する」「(ウ)計画された取り組みや行動を実行していく」ことが大切である。



(図1)組織開発の3ステップ

2 「組織性」と「教員の自立性」の二つの両立を目指して

佐古 (2019) は、「教員が教育活動の改善に主体的・能動的に取り組もうとする動機づけとして、もっとも強く作用するのは、おそらく子どもが教育活動のなかで育ち変わってきたことを実感できる場合であろう。」と述べている。自分の実践による子どもの変容を実感できた時、教員の教育活動改善に対する内発的な動機づけへとつながると考えられている。さらに、「教育活動においては、言われたことを言われただけするという活動、言い換えれば『こなす、やらされる』実践ではなく、子供の必要性に応じて、主体的に取り組む創造的で自律的な取組を促すマネジメントが求められている。」「教員一人ひとりが主体的に目の前の子供の実態から教育活動の在り方を捉えなおし、改善する動きを促すものでなければならない。」としている。これは授業実践だけでなく、学校運営で教員が取り組むべき業務にも同じように考えていくことができると捉える。学校としての組織的な教育活動のまとめ、つながりをつくること、教員の自主的かつ能動的に教育活動の改善に取り組むこと、そして自律的な教育活動への関与を促すことが必要であると考えられる。「組織性」と「教員の自立性」の二つを両立させ、教員一人一人の個人的な業務改善だけではなく、教師同士の関わりの中から学校全体での取組に繋がるよう、校内研修システムを工夫し、現任校をよりよくしていくための検討を進めていきたいと考える。

Ⅲ 学校における学校管理職のリーダーシップ (ミドルリーダーの視点から)

1 学校管理職へのインタビュー調査

校内研修及び校内の課題解決に向けた取組を実践する中では、学校組織マネジメントに関する実践的な知識と技術が必要不可欠である。そこで、学校管理職(現職校長、元校長)に、学校経営の在り方の実践の実際をインタビュー調査した。インタビュー調査により定性的に明らかにし、分析することで今後の学校経営の在り方を検証するための資料とすることがねらいである。調査から得られた知見は次のとおりである。

(1) どのような学校づくりを日々目指しているか。また、学校運営で苦勞されている点、考慮していること。

現在、学校に在籍する人材をどう生かして育てるか。学校行事や周年行事を地域性にも着目しながら取り組んでいる。「マネジメント」とは、部活動でいうところの”マネジャー”的存在で、下で支えながら、また全体のバランスを取りながら、調整しながら学校運営を進めている。現状分析をして、強み弱みを考えながら(強みが弱みになる、またその逆もあるので注意すること)、今いるメンバーで、未来を描きながら進めていくこと、やりきっていくという覚悟をすることが大切である。

(2) 管理職として、理想の学校をつくって上で必要な任期は何年くらいか。

任期については、一長一短があると考えられる。ただ、言えることは学校経営ビジョンを明確に持って、長期的な目標、中期的な目標と短期的な目標とを持ち、すぐに取り組めるものは迅速に取り組む姿勢が大切であること。校長の仕事は、「学校の課題の解決」である。少しでもよくする、よくしていくといった姿勢が大切である。仕事の範囲は幅広いが、やっていく順番を考えながらやっていくこと。

(3) 使命感と責任感について

学校内での授業等の様子を見てまわったり、高教研部会等での様々な活躍に注目したり、教頭をはじめ、様々な立場の教職員からの評判等から情報収集する。「場をつくり、場で育つ」を意識し、その場に立たせて挑戦させる。将来のその人のキャリアも考えて課題を付与することも必要である。

(4) 学校ビジョン構築への参画と教育活動の推進について

学校の歴史を見て(どうしてそのようになっているか、決めているか、先人の取組を想像して、また、なぜその学科がそこにあるのかといった)、今を見て(現状分析)、未来を見てどのように舵を切っていく

か考えていくこと。危機感の共有を教職員間でしておくことも大切である。(どの管理職もだが) 未来をみて、未来を描いて考えていくことを大切とし、そのために学校で教えることは何かを考える、そうした教職員の育成と現在籍生徒の満足感や進路実現の両方を考えていくことは共通しているが、その立ち位置やニュアンスが若干異なる印象が見受けられた。

(5) 企画・アイデアをもつ職場の活性化について

校内で鍵となる人物と情報共有しながらつないでいくこと。教頭、学年主任、教務課、進路指導課、生徒指導課等との連携体制の構築も大切であること。チーム学校として、方針を示しながら、職員への気遣いもしながら進めること。思い切ってリーダーシップを発揮することと、教職員への健康への気遣い等、強弱のバランスが大切であること。SNS(ソーシャル・ネットワーキング・サービス)やインターネットを効果的に活用し、アンテナを高くして情報を集めること。他校(高等学校)や地域、中学校等の情報収集もしっかり行っていくこと。

(6) 同僚教職員の指導・育成について

若手教員には積極的な声かけ、ミドルリーダーには、思い切って任せるが、困りごとへの対応や進捗状況を聞きながら手助けもできる体制づくりをしておくこと。若手教員やミドルリーダー育成のために、ブラザー&シスター等の組み合わせの仕組みづくりや面接と評価を大切しながら学校運営を進めていくこと。

(7) 学校外部との折衝・対応について

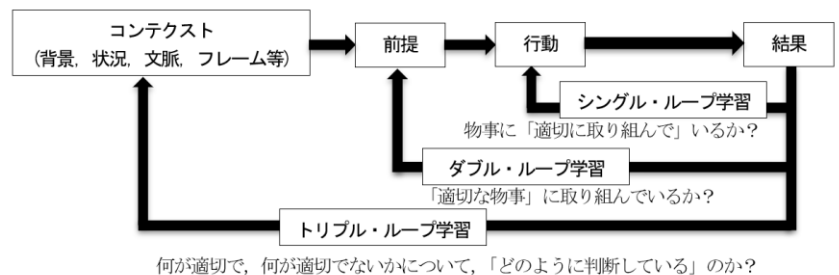
新聞記事や広報物等(学校要覧、学校案内、ちらし等)を積極的に作成し、配付している。また、自校の現状分析や志願者傾向を経年変化で把握できるよう、資料作成し、情報共有している。情報収集の方法としては、いろいろなセミナー等への参加、SNSやインターネット、オンライン会議等を活用した。

(8) 複数学科があることでの、長所や短所、生徒間や教職員間の連携等での強みや弱みについて

生徒間についてはそんなに壁はないのではと考える。教職員間の連携等では、学年団の連携が大切であり、学科を越えて乗り切っていると感じている学校があった。学校規模や特色により違いが見られる。

インタビュー調査から得られた知見、また文献研究等から学校管理職の目的達成プロセスのタイプが明らかになった。どの学校管理職も共通して、「こんな学校にしたい」という「目指す学校像、生徒像」が明確にされていた。その上で次の大きく分けて、2つのタイプに分類できるのではないかと考えた。第1は、「明確な目的で引っ張るリーダー」である。明確な目標(総合的な探究の時間、授業改善、特別活動等)から自らのリーダーシップを発揮して集団を引っ張るリーダーである。自らの専門性も発揮しながら、目標を達成するために必要な人材を集めて組織づくりをしていく形である。広島県の事例はこのタイプに該当すると考える。第2は、「サーバントリーダーシップを大切にしたリーダー」である。学校全体を見通して、全体を見て行動することができる人材を活用し、学校の課題を見つけ、集団を引っ張るリーダーである。会議や議論の中から出てくるものを大切にしながら、PDCAサイクルの「P」をみんなで構築していこうとする形である。ただし、第1、第2のリーダーの形は、目的達成の種類や場合により変化することもある。

現任教を取り巻く状況や教職員、生徒の状況を鑑みて、本研究では、第2のパターンでのマネジメントで組織を動かしていくことを考えた。右図はシングル・ループ学習とダブル・ループ学習、トリプル・ループ学習もイメージした概念図である。シングル・ループだけでなく、ダブル・ループも意識しながら組織を動かしていくことがよいのではないかと考えた(図2)。



(図2) シングル・ループとダブル・ループの概念

2 教員組織を動かしていくプロセス

学校運営形成のプロセスとして、教職員にはスティーブン・R・コヴィーの「7つの習慣」をモデルイメージとして進めていった。この7つの習慣には「第1の習慣 主体的である」「第2の習慣 終わりを思い描くことから始める」「第3の習慣 最優先事項を優先する」「第4の習慣 Win-Winを考える」「第5の習慣 まず理解に徹し、そして理解される」「第6の習慣 シナジーを創り出す」「第7の習慣 刃を研ぐ」がある(図3)。第1、第2、第3の習慣は、私的成功の習慣として、主に人格面の習慣を指し、これらを身につけることによって「自立」すること

を目指すものとされる。第4, 第5, 第6の習慣は、公的成功の習慣として、社会面での習慣を指し、私的成功の習慣をつけて自立したあと、この公的成功の習慣を身につけて、「相互依存」の状態を作り出すスキルを磨いていくものとされる。第7の習慣は、再新再生の習慣として、ほかの6つの習慣に習熟するために、己を磨く習慣を指している。整理すると、私的成功の習慣で「自立」を目指し、公的成功の習慣で「相互依存」を目指し、それらを再新再生の習慣で絶えず補完することによって、成長の連続体へと導くといった理論である。

これはビジネスにおける成功のプロセスを示したものであるが、教職員もこの考え方に倣い、学校では、受け入れた生徒を「高い意識を持って生涯において学び続ける人」「自分の力を一歩でも二歩でも高みを目指して、頑張り続ける人、伸ばしていこうとする人、そのような人生設計ができる人」を育てていきたい。今回、生徒をステークホルダーにして意見を聞き取ることで、生徒が持っているイメージを共有できたが、教職員には受け入れた生徒をさらに伸ばし、導いていく責任がある。生徒から聞き取った意見のイメージをまずは共有して、現状に甘んずることなく、今後の方策に結び付けていく流れが大切である。

7つの習慣	
第1の習慣	Be Proactive 主体的である
第2の習慣	Begin with the End in Mind 終わりを思い描くことから始める
第3の習慣	Put First Things First 最優先事項を優先する
第4の習慣	Think Win/Win Win-Winを考える
第5の習慣	Seek First to Understand, Then to Be Understood まず、理解に徹し、そして理解される
第6の習慣	Synergize シナジーを創り出す
第7の習慣	Sharpen the Saw 刃を研ぐ

(図3) 7つの習慣

IV 校内の課題解決に向けた取組

1 現任校の現状と課題

(1) 現任校における聞き取り調査

現任校の課題を整理する目的で、5～6月にかけて、教職員及び事務職員の全員を対象として、アンケートによる聞き取り調査を行った。Google フォームにより実施し、さらに、企画調整会議のメンバーとミドルリーダーには、アンケート集約を事前に見てもらい、さらなる意見や課題を求めた。7月には全職員に印刷物で配付し、情報共有を図った。質問項目は、次のとおりであった。

1. (1) 本校の課題やそのことへの対応について (ア) 学校組織 (イ) 校務分掌 (ウ) 生徒指導 (生徒への働きかけ、状況把握の方法等) (エ) 授業 (教科指導) (オ) 学校行事 (カ) 進路指導, キャリア教育 (キ) その他, 課題があれば
2. (1) 上記「1.」に関連して、本校をよりよくしていくためにはどのようなことが考えられますか。
(ア) すぐに実現の可能性があるものについて (イ) 時間はかかっても実現させた方がよいものについて (ウ) 理想はあるが実現が難しいものについて。
3. (1) 学科が3つ (商業科, 普通科, 国際情報科) あることでの、また仕事をする上でのメリット (長所)
(2) 学科が3つあることでの、また仕事をする上でのデメリット (短所)
4. (1) 学科が3つあることでの、生徒間や教職員間の連携等の強み。
(2) 学科が3つあることでの、生徒間や教職員間の連携等の弱み。
5. 本校の教職員が成長し続ける組織になるためには何が必要だと思いますか。
6. その他、本校の学校組織に関して何かありましたら教えてください。

(2) 現任校の課題分析 (現任校の課題の洗い出し)

調査の結果、明らかとなった課題や特長を次の15項目に整理した。

- ア 学校経営計画(ミッション)を達成しようとする課題意識でチームとして行動し、縦ラインだけでなく、横ラインの連携が希薄にならないよう、引き継ぎや業の伝承をしていくべきである。
- イ 学校経営計画(ミッション)達成に向けて、活動する組織になり、何か新しい事にチャレンジしようとする人材(ミドルリーダー)の育成とフォローが大切である。
- ウ 新しい業務を柔軟に取り入れること。チャレンジも大切で、スクラップ&ビルドをしながら、過年度の反省を次年度に反映させていくこと。様々な立場の声を学校運営にしっかりと反映させていくこと。
- エ 本校のキャリア教育の位置付けや役割分担、多くの先生の協力体制を築いていくこと。
- オ 生徒と向き合う時間をできるだけ多く確保していくこと。
- カ 教科指導等において、他学年へのブリッジもあるが、他学年へのフォローまでの課題把握、組織づくりが必要であること。
- キ 推薦入試、一般入試などについて、次の学年団への情報提供をしっかりとやっていくこと。学年主導だけでなく、学校として系統的な指導をしていくこと。CCT (総合的な探究の時間)とうまく連携して、

- 教育効果をしっかりと出していくこと。学年や担任裁量にならないよう体制づくりをしていくこと。
- ク 教職員全体の学校を良くしよう、生徒をよくしようと思う意識を大切に、個人の方で乗り切っている感じにならないよう、組織的に動いていくようにしていくこと。
- ケ 大きな会議や研修を設けなくても日頃の会話で情報交換すること。日常での業務等に関する会話を増やしていくこと。年度末の反省会や新旧3年情報交換会を開催してはどうか。
- コ 進路指導の再考と再構築。高いレベルを求められるイメージの学校の研究をすること。
- サ 求める生徒像に向けて、具体的な対応を示し、教員の共通意識のもとで生徒を指導していくこと。
- シ 3科それぞれの特長を肌で感じながら、他科が理解できる、違う見方ができること。多様な生徒同士が触れ合えること。多様な知見を得られること。
- ス 分掌と同様に縦割りの意識が強く、横の連絡・連携が希薄に感じられることがあること。
- セ 生徒間に多様性が生まれ、多様な意見や考え方に触れることができること。
- ソ 教員同士が不安や悩みを気軽に話すことができ、協力して解決する風土・体制を強化すること。互いの業務に関心を持ち、個々の裁量に任せすぎないこと。

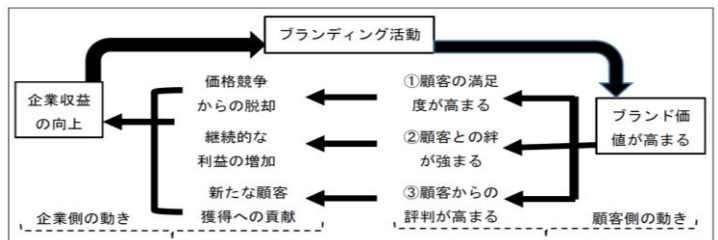
2 「ブランディング」についての考え方

ブランディング、またはブランドマネジメント（英: branding, brand management）は、ブランドに対する共感や信頼などを通じて顧客にとっての価値を高めていく、企業と組織のマーケティング戦略のことである。（中略）ターゲット市場におけるブランドの現状認識の分析から始まり、ブランドがどのように認識されるべきか計画し、計画どおりに認識されるようにすることが目的である。認知されていないブランドを育て上げる、あるいはブランド構成要素を強化し、活性・維持管理していく手法でもある。（「出典:フリー百科事典『ウィキペディア（Wikipedia）』」から引用）

ブランディング活動を行うメリット（企業の例）は次のとおりで、以下の3つがある。

- ①顧客の満足度が上がる → 価格競争から抜け出す → 収益に貢献する
- ②顧客との絆が強まる → 顧客とのお付き合いが長くなる → 収益に貢献する
- ③顧客からの評判が高まる → 新しい顧客獲得にかかるコストが下がる → 収益に貢献する

右図は、「ブランディングがビジネスに貢献する構造」を示したものである（図4）。

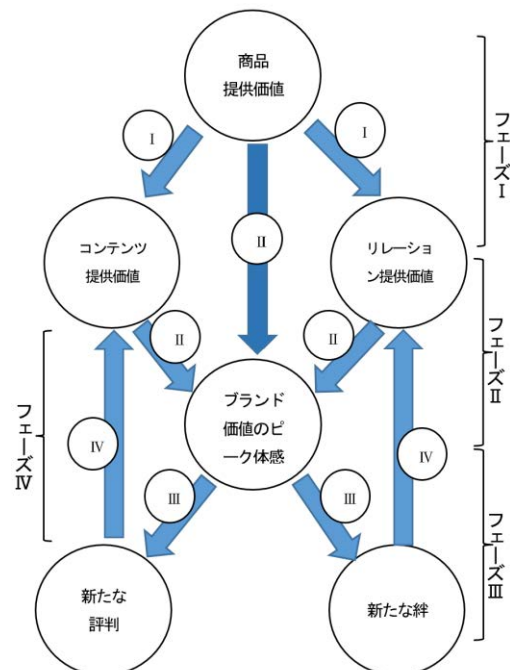


（図4）ブランディングがビジネスに貢献する構造

次に、「ブランディング活動の4つの業務フェーズ」だが、下図は「ブランド価値循環図」である（図5）。主な作業ステップは上記のとおりである。

- 【フェーズⅠ】ブランディング活動の準備業務
 - ・背景の確認
 - ・顧客の想定
 - ・主題の抽出
- 【フェーズⅡ】ブランドの価値極大
 - ・コンテンツ提供価値の創出
 - ・リレーション提供価値の創出
- 【フェーズⅢ】ブランドの価値波及
 - ・絆強化の設計
 - ・評判促進の設計
- 【フェーズⅣ】次の原石抽出
 - ・原石の発見
 - ・原石の活用

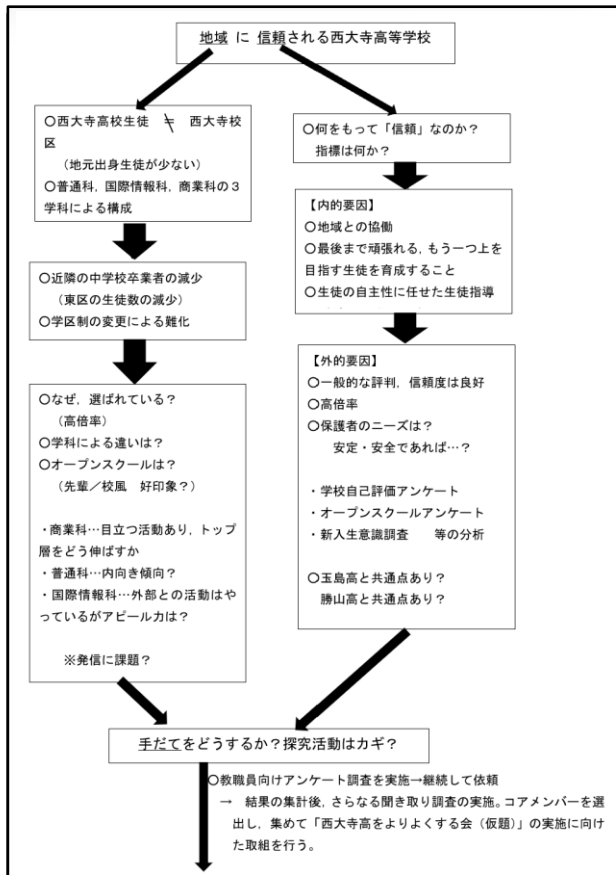
さらに、新規顧客による影響を与えるものが「評判」である。ブランディング業務では、「価値」を「評判」に変える活動が出てくるが、ここでは「よい話」としての「評判」ということにする。この「評判」は、こちらからコントロールできないという態度で臨む必要がある。「評判」には時間的な変化があり、大まかにはプリ・クチコミ（プリコミ）→クチコミ→メタ・クチコミ→マスコミで表出する。現任校では、ブランドイメージを高めることの大切さを呼び掛けていった。



（図5）ブランド価値循環図

3 どのような学校になるのが理想なのか

現任校の課題分析から、どのような学校になるのが理想の形なのかを出発点として考えていった。キーワードは、「地域に信頼される西大寺高等学校」である。まず、「地域」という部分に目を向けると、西大寺高等学校は、近年、西大寺校区から通学する生徒が少なく、その理由として、近隣(特に岡山市東区)の中学校卒業生の減少や学区制の変更による出願区域の変更が挙げられる。学校は普通科、国際情報科、商業科の3学科構成となっているが、そのことに伴う入学者選抜の難化も考えられる。しかしながら、入学者選抜は、毎年高倍率を維持しており、オープンスクールに実施したアンケート調査や入学生アンケートによれば、「在校性や先輩がとても優しそうで充実した学校生活を送ることができそう」「部活動も活発で文武両道のイメージがある」「家族にも卒業生がおり、信頼できる学校である」といった肯定的な意見が見られた。しかしながら、課題として、商業科は目立つ活動はあるが、トップ層をどのように伸ばしていくか、普通科は真面目で優しい生徒が多いが、やや内向き傾向の生徒をどのように引っ張っていくか、国際情報科は外部との活動を行っているが、その活動のアピール力を高めていく必要があるのではないかといった課題も見られた。次に「信頼」という部分に目を向けると、何ををもって「信頼」というか指標を考えると、内的要因としては、地域との協働、最後まで頑張れる、もう一つ上を目指す生徒を育成すること、生徒の自主性に任せた生徒指導等が挙げられた。また、外的要因として、一般的な評判、信頼度の良好さを保つこと、入学者選抜の高倍率を維持すること、安定・安全・安心の学校づくりをしていくこと等が挙げられた。これらの要件を「どのような学校になるのが理想なのかフローチャート」(図6)としてまとめた。



(図6) どのような学校になるのが理想なのかフローチャート

そして、これらの理想を達成するための手立てとして、現任校の課題分析から、生徒の「探究活動」を1つのキーワードとしながら、校内でメンバーを選出し、「西高改善プロジェクト」を発足させた。教職員全体に、令和4年7月4日(月)の職員朝礼にて全体周知し、発足のストーリーを明確に、参加しやすい雰囲気を醸成するように努めた。この会では次の「お題」をきっかけとして、そのことを通して、教員同士で学校運営について気軽に話し合っていけるような場となるよう校内研修を通して、組織づくりをしていった。

(お題) 本校の学校案内やホームページ等の広報媒体や広報物を、さらにわかりやすく充実させ、西大寺高のブランド力の向上に資する。 ※ブランディングの考え方
 → 本校の広報物やホームページは、総務課の尽力により、ここ数年で写真数の増加や生徒インタビュー記事等でさらに充実してきている。しかしながら、各学科や各課、進路指導の記事内容については、改善に向けた検討も必要である。よって、上記のような広報媒体をとおして、学校全体のことを考えたり、議論したり、ポストコロナを見据えた今後の方向性(将来構想)を考えるきっかけとしたい。

この会のメンバーだが、管理職にも人選についてアドバイスを受けながら、主要メンバー4~5名程度、オブザーバー的メンバー3名程度として、またその他の教員にも内容によっては適宜オブザーバー的に入ってもらい、可能性を残しながら、全体を広く見る立場で全学年主任、広報の立場から総務課、今年度に異動してこられた方また若手からの人選で、どうあったらよいか、よくなるかの視点で会に参加してもらうことにした。この会の中で、学校の強みや弱み、実効策検討をしていくこととした。なお、実施スケジュールは次のとおりであった。

(実施スケジュール)・・・主なもの
 ↓
 ~6月末 「西高改善プロジェクト」の人選及び「アンケート集約」したものを管理職等にみてもらい、意見収集(人選は管理職、アンケート集約は管理職、教務課長、生徒課長等)。
 ↓
 7月 「アンケート集約」したものを全教職員に公開。「西高改善プロジェクト」の発足を職員会

議等（職員朝礼）で管理職から公表していただく。

8月	校内の課題解決に向けた取組（「西高改善プロジェクト」のメンバーのみ）。 第1回は、7月27日(水)13:30～15:00，第2回は、8月22日(月)14:30～16:00に実施
11月	生徒を巻き込んでの学校ブランディング化への取組 第1回は、11月9日(水)16:00～16:50，第2回は、1月18日(水)16:00～16:50に実施
1月	

4 校内の課題解決に向けた取組（西高改善プロジェクト）の考え方

校内の課題解決に向けた取組を進めていくにあたり、まずは組織を開発する。「Ⅲ 研究の枠組み」の「1（1）から（3）」の事項に考慮しながら進めていった。また、校内研修の「(お題)」に出てくる「探究活動」を1つの軸として、学校をブランド化(ブランディング)する考え方は、上述の「2」のとおりである。

3学科あることを長所として、3学科が共通して取り組むことができる「総合的な探究の時間」をきっかけとした学校づくりを目指したブランディング活動(学校そのもののブランド化、同時にインナーブランディングも目指していく)を展開していく。目指す学校像の共有し、教職員だけでなく、生徒にも聴取(生徒がステークホルダー及び顧客となる)しながら進めていく。

5 校内の課題解決に向けた取組（西高改善プロジェクト）の実際

(1) 第1回（令和4年7月27日（水）13:30～15:00）

第1回では、この会のメンバー構成と構成理由を示し、参加者の理解を促した。基本的な人選は、全体を広く見る立場で全学年主任の教員、広報の立場から総務課の教員、今年度に異動してきた教員また若手の教員を中心とした人選で、今後どうあったらよいか、よりよくなるかの視点で会に参加をしてもらうよう説明した。また、内容により、このメンバー以外にも適宜オブザーバー的に入ってもらい可能性があることも示唆した。これから考えてもらう内容が学校全体に関わる広範囲のものであるため、オブザーバー的参加もありうることで安心感を持たせるよう配慮した。研修では、まず、アイスブレイクをして、西大寺高を取り巻く現状から話を進めた。平成31(2019)年2月に岡山県教育委員会が示した「岡山県立高等学校教育体制整備実施計画



(図7) 校内研修の様子

(https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/595109_4946299_misc.pdf)を用いて、「岡山県高等学校教育体制整備実施計画の概要」「高等学校教育の基盤整備の方策」「高等学校の配置の適正化」「再編整備アクションプラン」(仮称)の策定」「再編整備基準」「学科等の配置」「学区別の状況」「学区制(東備地区)の現状」について、インターネット上の資料を基にして説明した。さらに西大寺高の入学選抜の倍率は高い状況にあるが、周辺校の状況に伴う変化や影響を受けるかも知れないことやこの地域の中学生の希望(ニーズ)はどこにあるのかといったようなことをスライド資料で説明した。そのとき、西大寺高をブランド化(ブランディング)して、中学生や地域に対して周知していくことが大切ではないか、そのためには、今、何をすべきか、何を考えていくかといった問いかけをしながら進めていった。次に校内研修ワークショップ(図7)として、「1 どんな学校にしたいか?」「2 どんな生徒を育てたいか?」について、30分間ずつの時間をとって進めていった。話し合ったことはキーワード化しながら、ホワイトボードにまとめていった。会の中では、「新入生がどのような気持ちで入学しているか、新入生アンケート結果やオープンスクールアンケート結果から更なる洗い出しが必要」や「3年生の進路選択時の希望や疑問に思っていることの洗い出しが必要」「CCT(本校での「総合的な探究の時間」の名称)での取組はこれからの1つの鍵となりうること」等の意見が得られた。研修の終わりには、最終的には「(お題)」の広報物に繋げていくこと、次回(第2回)に向けて考えておいてほしいことを提案して会を終えた。

この会でのキーワードでは、「1 どんな学校にしたいか?」の問いに、「自分で考えて、積極的に行動できる生徒を育てる学校にしたい」として、「生徒が目標を持てるように」「知識や視野を広げる」「仲間づくり」を「CCT(総合的な探究の時間)を通して、自信につなげていけるようにすること」といった意見が得られた。「2 どんな生徒を育てたいか?」では、「自分で考えて積極的に行動できる生徒の育成」として、「目標」「自信」「仲間」「広い視野」「計画(からの逆算もできる)」といった意見が得られた。この会で考えて得られた方策を管理職に提案していきたいと考えた。

(2) 第2回(令和4年8月22日(月) 14:30~16:00)

第2回では、第1回での内容を振り返りながら、ワークショップで挙げられた意見について確認していった。学習指導要領の目指すところの検討、大学入試制度も変わっていくこと等を検討していきながら、昨年度から現任校で大きく内容が変化し、充実に向けて取り組んでいる「CCT(総合的な探究の時間)」を「学校案内」パンフレットのページに追加し、ブランドイメージを高めていきたいという方向性で話し合った。この部分を1つの鍵として学校運営を考えていく方向での合意形成を図っていった。会では、見せ方をどうするか、他校の「総合的な探究の時間」を軸にして学校運営をしている学校との差別化をどうするか、3学科あることの長所を訴求するための工夫をどうするか等の意見が出された。CCT(総合的な探究の時間)での取組を学校案内パンフレットに掲載し、生徒の未来予想図を示した形にすることで、学校のブランド力(ブランディング)向上に資するということだが、この内容に真摯に取り組むことで、学校全体の課題把握や解決に向けた取組にも繋がっていくものと考えた。研修の終わりには、「CCT(総合的な探究の時間)」の充実、校内での資料収集のための取組、それに伴う準備、企画調整会議がないときは、その時間も有効活用できればといった提案をして会を終えた。

6 生徒を巻き込んでの学校ブランディング化への取組**(1) 第1回(令和4年11月9日(水) 16:00~16:50)**

生徒をステークホルダー(利害関係者)に見立てて、それから、ブランドイメージを高めることの一环にも繋げるために、生徒に「将来、なりたい自分像」、少し砕いて「憧れの西大寺くん、西大寺さん」というテーマで座談会及びワークショップ形式での情報交換を行った。「西高改善プロジェクト」のメンバー内での情報共有は核となる大切な部分だが、実際に生徒がどのように思っているか、どう在りたいかを考えることが今後の学校ブランディングを進めていく上では大切であると考えた。この会を実施するにあたり、「西高改善プロジェクト」のメンバー、管理職とも情報共有した。生徒の人選については、1,2年生の各クラス1名ないし2名程度(1学年7学級×2学年)と生徒会で構成した。ワークショップでは、4名程度のグループになり、課題に取り組んだ。また、本校卒業生(生徒会長経験者1名、岡山大学教育学部在籍)に来てもらい、在学当時、学校をよりよくしていくために考えていたこと、「憧れの西大寺くん、西大寺さん」について、思い描いていたこと、後輩に託したいこと等を話してもらった。本校生徒からは「自分の理想像から学校の良さ、3つの学科を持っている良さなどについて考えることで、西大寺高をブランド化していくための考えを広げていくことができた」や「他の人の意見を聞くことで、自分では思いつかなかった理想の学校像やどんな人が集まるような学校にしたいかなどを聞くことができて、自分の考えを広げることができた」といった声が聞かれた。

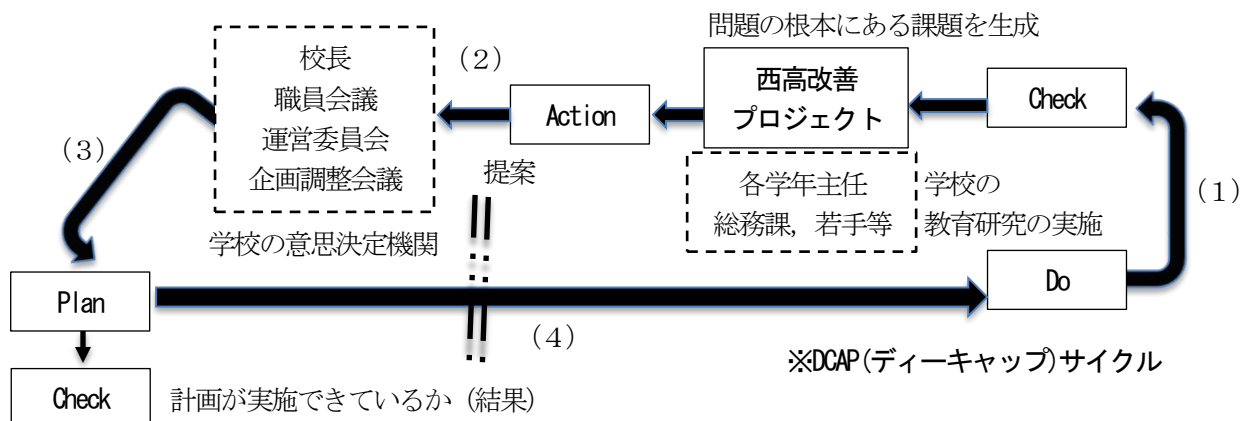
(2) 第2回(令和5年1月18日(水) 16:00~16:50)

第2回では、生徒が考えてきた「将来、なりたい自分像」、「憧れの西大寺くん、西大寺さん」について発表を行った。今、現在学んでいる「総合的な探究の時間」での取組が自分の進路を考えていく上で大切であることや自分たちが通っている西大寺高等学校をより誇りに感じる、感じられるようにするためにはどうすればよいか等の発表や意見が見られた。生徒会を中心として、「生徒どうしや教員ともっといろいろな話をするのが大切である」「しっかりと目標を持ち、一人一人がレベルアップしなければ」といった意見や感想があった。

V 専門学科における学校組織マネジメントの在り方及び今後の展望

今回、実践研究を積み重ねてきたことを、一般化・モデル化すると次の図のとおりである(図8)。

高等学校である本校では、学校の意思決定の原案を作成する場合、校長の諮問機関である各課長、各学科長、学年主任らで構成される「企画調整会議」、「運営委員会」を経て、「職員会議」で話し合い、校長決裁のもと決定する。ここでは、PDCAサイクルの「P(計画)」と「C(測定・評価)」が主として行われる。学校組織が大きい場合には、こうした意思決定機関と実際に学校を実働的に動かしていく組織があたかも分断され、乖離するような現象が見られる(学校の意思決定機関と実働的組織がお互いに配慮し合いながら進めていくことが肝要である)。そこで、実践研究の中では、図の「(1)」である「D(実行)」、すなわち、「西高改善プロジェクト」と銘を打った、各学年主任、総務課長、若手等で構成される組織をつくり、学校の教育研究を実施していった。その場では、「目指す生徒像」等の理念を共有しながら、また、生徒の意見も聴取し、巻き込んでいながら、「学校の意思決定機関」に提案できるように繋げていった。この流れは、言わばDCAP(ディーキャップ)サイクルとして、学校管理職の目的達成プロセスで述べた「第2」の「サーバントリーダーシップを大切にリーダー」が展開する方法にも合致すると考える。学校管理職の任期は短い場合が多く、学校の実働的組織が動かしていくこの方法は、管理職の人事異動により、人が変わってもそれまでの学校運営が引き継がれやすいといった特長がある。



(図8) 研究の一般化・モデル化

VI おわりに

今回の研究で、「総合的な探究の時間」を一つのきっかけとして、3学科を越えて生徒が探究活動を通して、教職員が「7つの習慣」の各要素も体感することができた。私的成功的習慣で「自立」を促し、公的成功的習慣で、「相互依存」を創り出すことができた。生徒の各種コンテストへの参加数増加や商品開発等、学科を越えて学んだことでのシナジー効果（相乗効果）も生み出している。また、今回の一連の活動を振り返って聞かれた教員の声（一部）だが、「教員間の話し合いの場がよかった。校内で仲間を増やしていきながら、継続して続けていくことが大切」や「生徒が参加した話し合いの活動がよかった」等があった。しかしながら、学科を越えて学び合うことのメリットはあるものの、学科の差別化を図るために、今後は専門学科としての特色をさらに打ち出していくような方策も考えていかななくてはならないと考える。これは「7つの習慣」の再新再生の習慣へも繋がる。今後、専門学科(商業学科)としての特色を生かしつつ、既成概念にとらわれず時代の変化に対応し、調査した広島県の取組事例等のよいところも参考にしながら、また産業界との連携も図っていきながら、学校の実働的組織が動きやすく、また実施した活動が大きくなるとなって進んでいけるような組織づくり、そのための環境づくりを大切にしながら学校運営をしていきたいと考えている。そのためには、ここで提案したDCAP(ディーキャップ)サイクルが一つの鍵となっていて、各学校で確立していくことが大切ではないかと考える。

今後、こうした状況にしっかりと目を向け、本質を見極め、よりよくしていこうといった考え方や手法を大切にしながら、専門学科(商業学科)における学校組織マネジメントの在り方について模索していきたいと考える。

<引用・参考文献 Webページ>

- 文部科学省(令和4年12月)中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」について
- 文部科学省(平成17年2月)「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)」, マネジメント研修カリキュラム等開発会議
- 独立行政法人教職員支援機構(2018)「教職員研修の手引2018ー効果的な運営のための知識・技術ー」
https://www.nits.go.jp/materials/text/files/index_tebiki2018_001.pdf
- 岡山県教育委員会(令和3年(2021年)2月策定)第3次岡山県教育振興基本計画
- 岡山県教育委員会(令和3(2021)年度)教育施策の概要
- 岡山県教育委員会(令和3年3月)データがしめす教育行政施策の推進状況
- 岡山県教育委員会(平成28年3月)岡山県公立学校教員等人材育成基本方針
- 岡山県総合教育センター(平成23年度)所員研究(プロジェクト研究;教育経営)「校内研修ガイドブックの作成ー参画型研修で学校の活性化ー」研究委員会の資料
<https://www.pref.okayama.jp/page/718377.html>
- 岡山県産業教育審議会(令和3年11月25日)「社会の変化に対応する職業系学科の在り方について 建議
- 淵上克義・佐藤博志・北上正行・熊谷慎之輔 編(2009年2月16日)スクールリーダーの原点ー学校組織を活かす教師の力
- 佐古秀一(2010年)「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ー学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践ー」鳴門教育大学研究紀要 第25巻
- アンディ・ハーグリーブス, マイケル・フラン 著 木村優(監修, 翻訳), 篠原岳司(監修, 翻訳)(2022年1月19日) 専門職としての教師の資本ー21世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイン
- スティーブン・R・コヴィー(2022年6月23日)「完訳 7つの習慣 人格主義の回復」キングベアー出版
- 安原智樹(2016年5月20日)「この1冊ですべてわかるブランディングの基本」日本実業出版社

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）
教育実践研究報告書
第 14 号

2023年 3 月発行

編集発行 岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻（教職大学院）
〒700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1

印 刷 昭和印刷株式会社
〒700-0942 岡山市南区豊成 3-1-27



岡山大学

