

金沢大学大学院教職実践研究科 実践研究報告書

第 1 号

2017 年度

< 目 次 >

はじめに	田邊 俊治	1
◆ 学習デザインコース（現職院生）		
小学校入門期における主体的・対話的で深い学びを促す学習展開の一考察		
— 第1学年生活科「きれいにさいてね」の実践より —	近江 芳子	3
生徒の意欲を引き出す「キャリア教育」を意識した実践研究		
— 「ホーム担任」「授業者」双方の立場から —	大工 恭奈	21
「英語科」教科書の映像化による理解の向上に向けて		
— 全員が理解できる授業づくりを目指して —	土田 友信	37
自己の生き方をみつめる教科横断型カリキュラムの実践	橋村由希子	57
主体性の育成をめざして		
— 特別支援学校におけるかかわりを重視した体育の授業を通して —	宮岸 純子	75
◆ 学習デザインコース（学卒院生）		
「考える意欲」を培う中学校社会科の授業実践	伊藤 直貴	91
思いを発信できない子への支援の提案	上野 四季	103
高等学校数学科におけるメタ認知支援を取り入れた実践研究		
— 「実質的支援」の条件と効果 —	坂野 勝弥	113
生徒間のコミュニケーションを促し、スポーツへの関心・意欲を高める		
高校体育の授業研究 —生涯スポーツの実現を目指して—	高井 謙	129
数学的な表現力を育成する中学校数学科の授業展開		
— 記述と対話による思考の整理を促す活動を通して —	田向 海裕	143
◆ 学校マネジメントコース（現職院生）		
授業の省察場面における教師同士の対話に関する一考察		
— 子どもの行動の読み取りに重点を置いて —	上田香央里	155

校内研修のデザインと効果的な実践

—教師同士の学び合いを通して— ……………北 郁子 ……169

地域との協働によるキャリア教育の充実

—地域協働の組織づくりを通して— ……………桑名 和宏 ……185

校内 OJT におけるミドルリーダーの役割

—若手教員の育成を目指して— ……………山田 晃 ……201

同僚に対する効果的なコーチングに関する一考察 ……………若山 聡 ……215

はじめに

金沢大学大学院教職実践研究科（教職大学院）が発足してから初めての、記念すべき第1期修了生による実践研究報告書をお届けいたします。

本報告書は、石川県教育委員会派遣教員の現職大学院生10名、および大学卒業後に本研究科に入学した学卒大学院生5名の合計15名の修了生が、2年間にわたり探求してきた実践研究の成果をまとめたものです。新たにスタートした教職大学院において修了生各自が何をどのように学び、どのような課題に取り組み、どんな実践的指導力を身につけようとしてきたのか、第1期修了生各自の学習プロセスについてこの報告書を通して読み取っていただけましたら幸いです。また、修了生が取り組んできた実践研究の成果が学校教育現場における課題解決や組織マネジメント、授業の設計や児童生徒支援などの教育活動の一層の充実と改善につながることを切に願っています。

この実践研究報告書に綴られた各修了生の研究実践を読み進めてみると、広く世間に流布してきた次の二つの企業キャッチフレーズ、すなわち「目の付け所がシャープです」、そして “Inspire the next” といった文言が念頭をよぎります。

いつの時代でも教育現場では取り組むべき課題、解決すべき課題に数多く直面しています。教育実践にかかわる切実な課題に対してどんな切り口から迫り、どのような解決の手立てを見出すことができるのか、教職に携わる者にとってあらゆる局面での確かな着眼点や取組の方向性が問われます。修了生各自がこれまで抱えてきた関心を土台としてどんな切り口から課題に迫ろうとしているのかといった点に注目しながら研究テーマを眺望し、着眼点や成果について吟味していただく必要があります。

また、年間を通じて実施計画を立てながら学校をフィールドとして進めてきた各自の研究が教育現場にこれまでにない新たな風を吹かせることができたのか、新たな価値創造の芽生えや見通しが実感できるようであったかどうか、この点については終着点のない問い、問い続ける問いともいえます。とはいえ、期待感をもてるような展望が教育現場に広がり始めたのであれば、今後に向けての大事な一歩となります。実践研究に取り組む中で児童生徒や教職員との協働的な展開から得られた手ごたえや各自のたどり着いた成果について批評していただく必要があります。

本大学院の修了生が2年間の学びの成果を、これからの学校づくりの担い手となる新任教員として、またスクールリーダーに相応しい力量を備えた中堅教員として子どもたちや教職員との協働を、そして保護者や地域との連携を推進し、今後の教職キャリア形成の上でさらなる飛躍を遂げていくことを期待してやみません。教職大学院としても引き続き修了生との連携を深め、フォローアップできるような支援の手立てを検討していきます。

最後になりますが、石川県教育委員会をはじめ県内の市町教育委員会、そして現職院生の在籍校ならびに学校実習の連携協力校など、教職大学院運営にかかわりご協力いただいた皆様には、心より御礼を申し上げます。今後とも引き続き、教職大学院へのご支援とご協力を賜りますことを念願しております。

2018年3月

金沢大学大学院教職実践研究科
研究科長 田邊俊治

小学校入門期における主体的・対話的で深い学びを促す学習展開の一考察 —第1学年生活科「きれいにさいてね」の実践より—

近江 芳子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 小学校入門期における生活科「きれいにさいてね」の単元において、児童の願いを実現するために、自己決定の場をふんだんに設けた単元を構成し、授業実践を行った。その際、(1)子どもの学びが、主体的・対話的で深い学びになっているか、(2)今回の学習を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか という2つの視点で考察した。

主体的・対話的で深い学びになるためには、単元を通じて、①自分の価値ある願い ②具体的な見通し ③友達との関わり合い ④自己決定の繰り返し が大切であると分かった。児童は、結果ではなく、それまでの問題解決のプロセスに価値があると実感した。小学校の入門期に、自己決定を取り入れた単元を設けることは、主体的な児童を育成する観点からも、幼保小の接続という観点からも、大変意義のあるものであった。本単元の自己決定を取り入れた構成は、主体的に自己を発揮し、学ぶ意欲が高まる活動につながった。

I 問題提起

1. 今日的な教育の課題

社会の知識・情報・技術をめぐる変化の速さは加速度的であり、情報化・グローバル化といった社会的な変化が進展してきている。このような複雑で予測困難な時代に、学校教育への期待は極めて大きい。様々な情報や出来事を的確に受け止め、主体的に判断しながら、他者と協力し課題を解決していくための力が必要となっている。

このことから、次期学習指導要領では（文部科学省⁽¹⁾）子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善の視点が示された。日々の授業にあたっては、この視点で改善する必要がある。

2. 小学校入門期の課題

小学校入門期における課題としては、「小1プロブレム」がある。小1プロブレムとは（幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）⁽²⁾）、自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授

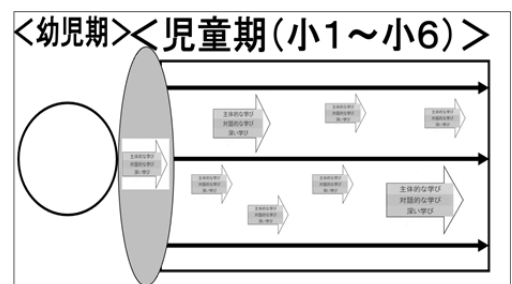
業が成立しない状態のことをいう。

この、小1プロブレムの原因として（大前暁政（2015）⁽³⁾）、①家庭の課題、地域の課題、保育所や幼稚園の課題、小学校教育の課題、②学校にストレスを感じる子どもがいること（「環境的側面」「活動的側面」「心理的側面」）、③各地域や小学校、児童の状況が異なることや児童一人一人の発達や学びに個人差があることなどと考えられている。

このように、幼児期と児童期をつなぐ小学校入門期特有の「小1プロブレム」という課題の解決が、今求められている。

3. 研究の目的

図1に示したように、児童期の課題である **1. 今日的な教育の課題** と 幼児期の教育を土台とした **2. 小学校入門期の課題** を踏まえ、授業実践を通して、上記研究主題を解明することを研究の目的とする。



【図1：研究の目的の図式化】

Ⅱ 研究の方法と内容

1. 研究方法

【対象】中能登町立鹿西小学校1年生(34名)
 【期間】平成29年4月～平成29年11月
 【分析】毎時間の授業をビデオで記録する。
 毎時間ごとに、児童はふり返しシートを記入する。児童のふり返しや授業記録、活動の様子等から、児童の歩みを分析し、提案する単元の妥当性を検証する。

- ・植物の変化や成長を楽しみにしながら、親しみを持ち、進んで世話をしようとする。
 (生活への関心・意欲・態度)
- ・植物の変化や成長に合わせて、水や肥料など、世話の仕方を考えて適切に関わり、成長の様子や育てる喜びなどを振り返り、それを自分なりの方法で表現する。
 (活動や体験についての思考・表現)
- ・植物も自分と同じように成長していくことや、自分が大切に世話をした植物が成長することの喜び、世話を続けることの楽しさなどに気付く。
 (身近な環境や自分についての気付き)

2. 研究内容

今回提案する単元を通して、以下の2つの視点から考察する。

- (1) 子どもの学びが、主体的・対話的で深い学びになっているか
- (2) 今回の学習を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか

(2) 単元展開

本単元を図2のように設定した。全17時間(+課外)で行い、アサガオの成長を観察しながら、感じたことや思ったことを「アサガオ日記」に記していく。

Ⅲ 実践した単元について

1. 単元の概要

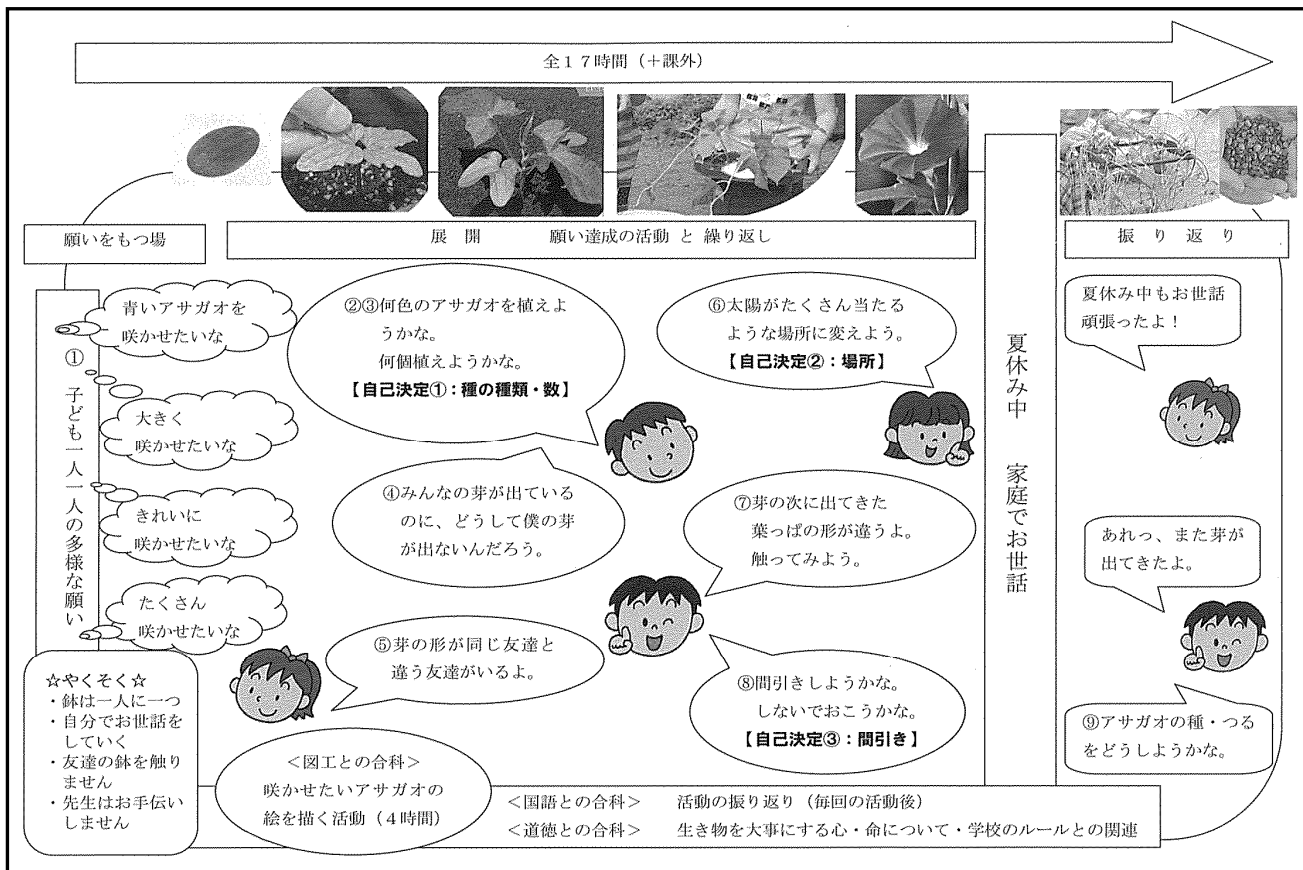
(1) 単元目標

単元目標は以下の通りである。

(3) 単元の工夫

主題を解明するにあたり、児童一人一人に自分の願いを持たせることを大切にしたい。しかし、一人一人の思いを大切にしようとした働きかけは、学級で見ると多様な考えの集合体となり、考えの多様性を生み出した。

また、願いを実現するための工夫として、



【図2：実際の単元の流れ】

児童の自己決定の場をふんだんに用意した。

種の種類と個数の選択（自己決定①）、場所の選択（自己決定②）、間引きの選択（自己決定③）など、自分の思いを実現していく場とした。

IV. 授業の実際と考察

研究主題の解明にあたり、図2の①～⑨について、考察していく。

1. 導入場面<図2の①>（4月27日

1/17時）（以下“図2の”を省略する）

以下に、提示場面の概要を示す（表1）。

T：教師 番号は回数
C：子ども
その他のアルファベットは考察に用いた児童（仮名）

【表1：授業記録】

事実	分析
T1：一年生になってどんなアサガオ育てたいですか？ C：私は、紫のアサガオ育てたいです C：赤と青を育てたいです C：僕は紅色のアサガオを咲かせたいです C：僕は金色のアサガオを咲かせたいです	【場面1】 子どもたちにどんなアサガオを育てたいか自分のアサガオの願いを持たせる。
T2：アサガオの最初って何かな？ C：つぼみ C：芽 C：種 (→種を一粒提示し、小さな種からきれいな花が咲くことへの興味をもたせる) C：匂いするかな？ C：触ったら硬かったよ	【場面2】 種から育てるプロセスに興味を持たせるため、種を提示する。 自分たちが観察が始まる。
T3：小学校1年生になってちょっと違う風に育てたいなと思います。 C：自分たちで？ T4：実は、自分の花は自分で育てたいって人がたくさんいたので、1人に1つ鉢を用意しました。お花を大きくするためのお父さん、お母さんになってもらおうと思います。 A：私もそんなんだけど、もし初めての人ってどうやって育てるんですか？	【場面3】 チャレンジする意識付けをする。 単元を貫く約束を言ったところ、これまでとの違いから不安に思った児童がでてくる。
T5：そうだよね、今まではお母さんと育てたりして、自分一人で育てたことないもんね。 Aちゃんみたいに、心配やなあ困ったなあ一人で育てられるかなあ、お父さんお母さんになれるかな、心配な人？ (34名中25名が不安を感じている：挙手による確認) みんな初めてやもんね。 C：みんな初めてだよ～ T6：今度は一人だよ、心配だよ。だから、間違えたり失敗したり、うまくいかななくても大丈夫だよ。 C：だって、また頑張ればいいもん C：失敗しない人なんておらん T7：初めてだけど、学校は、間違えたりしてもいい場所なんだよ。 (授業後 34名中4名が不安を感じていたので個別対応をした)	【場面4】 「学校はできなくて当たり前」という意識をもたせることで不安感をぬぐう。 スタートカリキュラムとしての意義

(1) 全体の動きから

表1からも分かるように、単元の導入では以下の4つのプロセスを経て行った。

【場面1】では、児童にどんなアサガオを育てたいのか、自由に語らせ、自分のアサガオへの願いを膨らませた。【場面2】では、

種から育てるプロセスに興味を持たせるため、種を提示したところ、児童自ら種の観察を行い始めた。【場面3】では、チャレンジする意識付けのため、単元を貫く約束を話すと、これまでとの違いから不安に思った児童がでてきた。【場面4】では、「学校はできなくて当たり前」という意識をもたせることで、不安感をぬぐうような言葉掛けをした。

その結果、教師から解決策を提示せず、失敗したり間違えたりしながら進んでいこうと提案したところ、児童は安心したようだった。【場面3】から【場面4】は不安に感じた児童が、教師の対応によって安心し、変容した場面である。

(2) 【場面3】から【場面4】の変容を促した教師の対応について

「教えてもらう所が学校」「教えてもらって当たり前」という意識の児童たちには、従来の教え込む指導では、できる児童とできない児童の差が大きくなり、できない児童にとっては自分だけが劣っていると感じてしまっていたであろう。

しかし、今回、一人の児童(A児)のつぶやきが、全体の不安でもあると考え、そのままでもいい、わからないことは当たり前であると位置付けたことで、学校では、「できなくてもいい」「失敗してもいい」「間違えてもいい」と、安心できた児童の姿が見られた。特に、入学したてのこの時期の児童は、頑張ろう、頑張りたいという気持ちが高まっているため、「失敗はダメなこと」「分からないこと、間違いは恥ずかしい」と、思っている児童が多い。

今回のこのような働きかけは、スタートカリキュラムにとって大切であったと思われる。「みんな知っている。自分だけ分からない」と、思うと辛くやる気も出てこないものである。みんなスタートが同じ、分からないことはやめるのではなく、チャレンジする所

が学校と、意識させることが大切だと感じた。

また、学校でも、自分の願いや思いが叶うかもしれないという希望をもたせたり、何かちょっと頑張ればできそうだという自信をつけさせたりすることが、スタートとして大切だと感じた。このわくわく感が今後の活動のエネルギー源になっていくのだと確信した。

2. アサガオの種の種類個数を決める《②》

(5月8日 2/17時)

単元の導入場面の次の時間には、アサガオの種を選ぶ活動を行った。以下に、種の選択場面の概要を示す(図3)。

(1) 全体の動きから

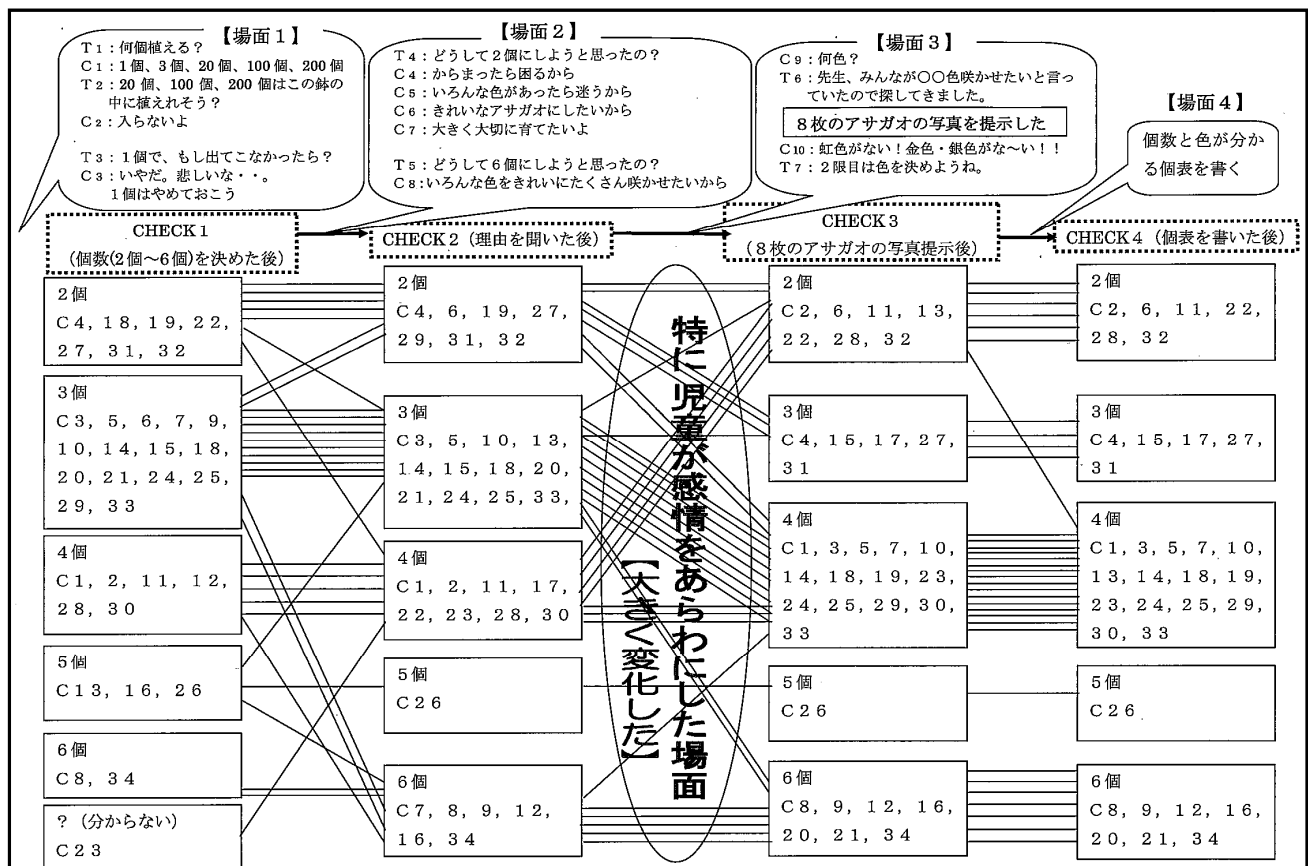
図3からも分かるように、場面1～4のプロセスで自分の願いを決定していった。他の児童の動きも分かるネームプレートで、全体の動きを見ながらも、自分の種の個数に願いをもって選択していった。

【場面1】では、種を何個植えようか考え、自由に発表させた。すると、100個・20

0個と出てきたので鉢を示した。どれくらいならいいのか児童と考え、教師から2個～6個にしようという提示し、ネームプレートを貼った。【場面2】では、ネームプレートを貼った個数にした理由を聞いた。最大個数の6個を選択した児童が「いろいろな色の花をたくさん咲かせたい」という意見が心に残ったようで、ネームプレートを最初に選択した個数より多くしている児童が6人いた。【場面3】では、8枚のアサガオの写真を提示して、このように咲くアサガオの種を選択することを伝えた。図3からも分かるように、初めに選択していた個数から多くの児童が移動し、大きく変化した場面となった。【場面4】では、個数と色が分かる個表に書く活動を行った。

図3からも分かるように、34名中28名は、初めの考えから変化があったが、34名中6名は、初めから最後まで自分の考えは変わらなかった。

また、一人だけ全て同じ色の種を選んだ児童がいた。(C23)



【図3：授業記録と児童の個数の変化】

(2) 【場面2】から【場面3】の変容を促した要因について

特に特筆したいのは、場面②から場面③の様子である。実際の授業の記録(表2)と児童の様子(写真1)は以下の通りである。

アサガオの写真8枚を提示した時に児童が一番感情をあらわにし、反応が大変よかった。写真1からも分かるように、写真を提示するたびに拍手と歓声が教室の中に響いた。8枚の写真の提示は、大変効果的だった。

【表2：8枚のアサガオの写真を提示した場面の授業記録】

T:みんなの咲かせたい色のアサガオ出てくるかな?何個出てくるかな?
 C:白や~!!
 C:すご~い!きれーい!
 C:わあー,ピンク!!
 C:紫出てきてー!!お願い,お願い!!
 C:きたー!!わーい!
 C:いえーい!!やったー!
 (拍手と歓声) 【写真1】



【写真1：8枚のアサガオの写真を提示した後感情をあらわにしている児童の様子】

【場面1】【場面2】では、種の数や花の大きさなどを話し合っていたが、児童にとってはイメージがつきにくく、抽象的に感じていたのかもしれない。しかし、【場面3】の写真提示により、実際にどんな花なのか、どんな色なのか具体的にイメージされたことで、大きな変化につながった。

具体的な写真提示により、より自分の思い

・願い・夢が実現しそうな予感を感じたからこそ、このような反応になったといえる。

3. アサガオの種を選ぶ<③>

(5月10日 3/17時)

(1) 全体の動きから

前時に、何色の種を何個植えるかを個表に書き表していたので、その紙をもって、自分のアサガオの種を自分の袋に入れる活動を行った。自分のアサガオなので、児童はみな真剣に選んでいた(写真2)。

大きく育てて欲しい児童は大きな種を選択したり、模様がある種や変わった形の種を選択したりしていた。みんな自分の願いにあった種を、思い思いに選択していた。

種をスケッチするためではなく、自分の種だからこそ、児童はみな真剣に種を見ていた。そして、それぞれの理由で種を選んでいた。

この自己決定が、自分の願いの達成につながっていくと実感したから、真剣な活動を生み出したといえる。



【写真2：真剣に自分の種を選んでいる児童の様子】

4. 芽が出ないK児<④>

(5月19日 5/17時)

種を植えて一週間後、K児を除く全ての児童が発芽した。そこで、K児の困った気持ちに寄り添い、考えられるように次のような場面を設けた。以下に、その概要を示す(表3)。

(1) 全体の動きから

授業の流れは表3からも分かるように、場面1~3のような展開になった。

【場面1】では、今日のアサガオのことで話したいことを自由に話させたところ、前時と比較して芽が出た児童が増え、嬉しいとい

う気持ちを表していた。教師は、K児がまだ芽が出ていないことは知っていたので、K児が何かつぶやいた姿から、芽が出ていない気持ちを言うのではないかと思い、指名した。

しかし、【場面2】のように自分のことは言わずに友達のことを話す。友達のことを見ているK児を教師が価値づけたところ、周りの児童も、友達のことを一斉に語り出した。

すると、【場面3】のように、自ら挙手したK児が自分の芽が出ていない気持ちを訴えるように発言した。そのK児の気持ちに寄り添うように周りの児童も発言していった。

授業後、K児の芽が出ないことを気にかけ、水をやったり、話しかけたりしている児童の姿が見られた。一方、芽が出ないK児は、日曜日にもかかわらず、芽が出ていないかが気になり学校まで確認に来た。

【表3：授業記録】

事実	分析
<p>T1：今日のアサガオさん見て、お話ししたいことないですか？</p> <p>C：元気で、成長したなと思います。</p> <p>C：初めて芽が1つ出て嬉しかったです。</p> <p>C：芽が出なくて困っていたけど、中ぐらいの芽が出てよかったです。</p> <p>C：おめでとう！！（拍手）</p> <p>C：思ったより早く芽が出てよかったです。</p> <p>T2：よかったね〜。</p> <p>.....</p>	<p>【場面1】</p> <p>みんながそれぞれ芽を紹介し合う。</p>
<p>T3：（つぶやいたK児を確認し）Kさんどうした？</p> <p>K1：Yちゃんの芽が成長しとった</p> <p>T4：すごい。Aくんお友達のアサガオさん見とったんや</p> <p>C：なんか、Rちゃんいっぱい咲いてたよ</p> <p>C：Nちゃんのもいっぱい咲いてたよ</p> <p>C：Nちゃん、4つ咲いてたよ</p> <p>T5：Nちゃん、4つも咲いとったん！？</p> <p>C：先生、私も4つ（みんなそれぞれに手を挙げて言い出す）。</p> <p>C：私は5こ。</p> <p>C：Sちゃんも5こ咲いてたよ。</p> <p>（K児お尻を浮かして、当てて欲しい気持ちを出す）</p> <p>.....</p>	<p>【場面2】</p> <p>自分のことを言わず、友達のことを言い出したK児</p> <p>（想定外）</p>
<p>K2：でも〜、ちなみに、ぼくの芽が出てなかった</p> <p>T6：あ〜、そうか。</p> <p>C：先生、でも、がんばって咲いてるけど、まだ、赤ちゃんやから一人じゃ、芽出てこんごもしれん。</p> <p>T7：そうなんや、一人じゃ出てこんごもしれんのや。どうする？</p> <p>K3：恥ずかしがり屋やから。</p> <p>C：そうや、Kくんの恥ずかしがり屋やからや。</p> <p>T8：恥ずかしがり屋の芽なんや。</p> <p>K4：あの、恥ずかしがり屋で、ぼくの真似しとる。</p> <p>.....</p>	<p>【場面3】</p> <p>K児が自分のことを吐露し始める</p>
<p>（授業後の児童の動き）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・帰りにK児のアサガオが気になって6人見に行ったり、水をあげたりしていた。 ・K児は日曜日に学校へ来て、自分の芽が出ていることが分かった。そのことを教師にすぐに伝える。 ・月曜日になり、周りの児童がA児のアサガオの芽に注目しており、芽が出たことを自分のことのように9人教師に伝える。 ・朝の会でA児の芽が出たことについて話し合い、A児に芽が出た気持ちを聞き合い時間を設ける 	

（2）【場面2】から【場面3】の変容を促した要因について

【場面2】では、友達のことを話していたK児だった。K児は、この場面では言わなかったのではなく、言えなかったのではないかと思う。しかし、周りの児童が自分の芽や友達の芽が出ていることを言い始めると、不安になり“わかってよ”と言わんばかりに自分から芽が出ていないことを吐露した。「僕と同じ恥ずかしがり屋の芽や」と自分の性格とアサガオの芽を重ねて発言した。自分の思いを言えなかったK児だったが、勇気を出して発言したK児の育ちを感じた場面だった。

また、K児が自分の思いを素直に吐露すると、友達からの励ましの発言がでてきた。「Kくんの芽、頑張っているけど赤ちゃんだから出て来られないんじゃないかな」「Kくんと同じ恥ずかしがり屋だからじゃない」など、友達の気持ちに寄り添う友達の発言から、仲間がK児のことを気にかけていることがよく分かった。自分のことのように本気になって考えている集団の育ちも感じた場面だった。

これらのことから、一人一人が願いを実現したい、思いを形にしたいと語っていたのにも関わらず、周りの友達のことにも気になっていることが分かった。

5. 芽の形が違うよ<<⑤>>

（5月26日 7/17時）

（1）全体の動きから

毎朝水やりをしている児童の中から、「同じ形の芽の人がいるよ」ということに気付いた児童がいたので、授業で取り上げた。この意見をいかし、出てきた芽の形から何色のアサガオの芽かを話し合った。

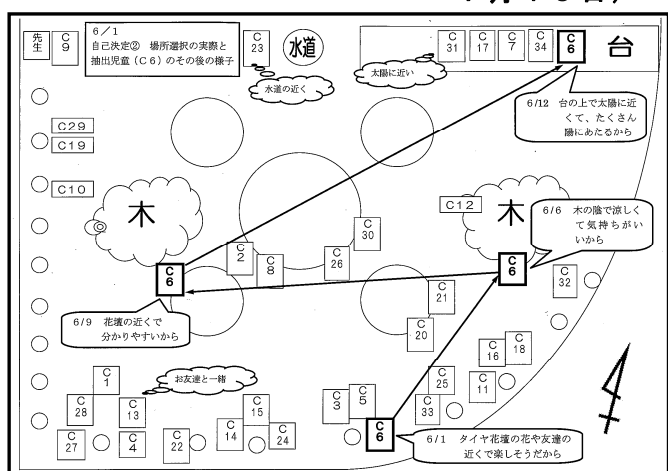
違う形の芽でも、2つの葉であること、ハートの形であることが共通ということを押えた後、同じ形の芽の児童が選択した色を順に聞いていった。そうすると、みんな青色のアサガオの種を選んでいたことが分かった。児

童はクイズを解いていくように推測しながら、「きっと、この芽から青色の花が咲くんだな」と気付いていった。

この授業は、みんなが同じ種類の種を植えていたらできなかった。それぞれ違う種の種類を植えたからこそできた授業であった。

また、児童は自分のアサガオを咲かせることを目標にしていたが、友達のアサガオのことが気になっていることも分かった。

6. 場所移動<<⑥>> (6月1日 8/17時 ~ 7月19日)



【図4：初めに置いた場所とC6児の場所移動の経過と理由】

(1) 全体の動きから

6月1日、全員の芽が出たので、これまで横一列に置いていた鉢を、決められた範囲(約10m×15mのレンガ部分)の中を自由に場所移動してもよいことにした。これは、自分の場所を選択する時に、自分の願いと関連付けて場所移動する児童の姿をねらいとしている。また、この場所の選択は単元計画の自己決定の場②である。実際の流れを図4に表した。

場所を自由に選択してよいことを児童に伝え、大変喜び、早速アサガオの移動を行った(写真3)。その後、どうしてその場所を選択したのか理由を聞くと、図4の吹き出しのような、「水がやりやすいように水道の近くにしたい」「お友達と一緒にの方が楽しいからお友達の近くにしたい」「太陽に近い方が大きくなれると思うから台の上に置いた」な

ど、生活体験と結び付けながら、それぞれの理由で場所を選択していた。初めの移動は、自分本位の理由で場所を選択している児童が多かった。



【写真3：アサガオの場所を自由に移動させている児童の様子】

(2) C6の児童の場所移動について

C6児について、6月1日～6月12日までの場所移動について図4の矢印で示した。

最初にみんなで場所を移動した後、自由に場所の選択を繰り返していった。図4のC6児の理由に注目する。はじめは、「友達の近くで楽しそうだから」「花壇の近くで分かりやすいから」という自分本位の理由での場所移動だったが、日を追う毎に、「木の影の方がアサガオさんは涼しいだろうから」「台の上に置いて少しでも太陽に近い方がたくさん陽があたってアサガオさんが大きくなれるから」というような、アサガオのことを考えた理由に変化していった。このような姿から、自分の都合での場所移動ではなく、アサガオの成長を優先した場所移動になったといえる。「こんなアサガオを育てたい」「アサガオを大きく成長させたい」という自分の強い願いをもっているからこそ、このように試行錯誤を繰り返しながら、場所移動していたといえる。

7. 双葉と本葉の違い<<⑦>>

(6月12日 10/17時)

(1) 全体の動きから

初めの葉(双葉)と次に出てきた葉(本葉)の違いに気付いた児童を取り上げた。

「初めの葉っぱはさらさらしているけど、次の葉っぱはざらざらしているよ」「初めの葉っぱはハートみたいな形だったけど、次の

葉っぱはわかめみたいな形をしているよ」など、子どもたちの気付きから、違いを分類し、触った感じ・形・色の違いを話し合わせた。

また、本葉には「毛みたいなものがあるってちくちくしているよ」ということに気付いた児童もいた。

目や手を使って観察する大切さを押さえた後、初めの葉を双葉、次に出てきた葉を本葉ということを確認した。

8. ぼく・私の芽、抜こうかな？

抜かないでおこうかな？《⑧》

(6月16日 11/17時)

間引きする前後の一連の流れを図5に表した。選んだ種の数→出てきた芽の数を経て、間引きの選択の授業を行った。選んだ種の数だけ芽が出ない児童もいたが、全児童は、少なくとも1個芽が出た。

以下に、間引き場面の概要を示す(表4)。

【表4：授業記録】

<p>T1：今日のアサガオさんの健康観察をベアトークしましょう。 C：ここ(指を指して)を見て下さい。僕のアサガオは元気そうです。前よりも葉っぱが増えたからです。6こだったけど7こになったよ。 C：私のアサガオはぐちゃぐちゃになっています。困っています。 C：お友達がたくさんできるのは嬉しいけど、「青いお家さまいよ〜」ってアサガオさん言ってるよ。</p>	<p>【場面1】 現状を見つめる。間引きの必要な児童の取り出し。全体に広げる。</p>
<p>T2：お家狭いのどうしたいかい？ C：からせばいい。 C：お花が出なくなってしまうよ。 C：お家を大きくすればいいと思います。 C：どうやって広げるんですか？ C：できないよ〜。 T3：お家は広げられなかったらどうしようか？ C：葉っぱが重なって太陽が当たらなくなるから、ちょっとさみしいけど抜いたら大きくなれるって聞きました。 <ぼく・私のめ ~ぬこうかな？ぬかないでおこうかな？~> C：えっ——！！ぬきたくない！ヤダ、ヤダ、ヤダ！！ C：ぬかな〜！！</p>	<p>【場面2】 問題設定</p>
<p>T4：アサガオさんの気持ちになってもらおうかな。(アサガオのお面をかぶって、フラフープの中に児童を入れる)アサガオさんにインタビューしてみます。 C：ちょっと狭いです。 T5：じゃあ、抜いてみるね。どんな気持ち？ C：お友達いなくなってさみしい。 T6：間引きしたいことない？ C：お部屋が広がるんだと思います。 C：一つだけに水がいて、また、大きくなれるんだと思います。 C：お引っ越しさせればいいよ。</p>	<p>【場面3】 フラフープによる模擬体験</p>
<p>T7：土のなか見てみたいと思います。(水槽と草を用意し、実物投影機で全体に提示する) C：1こは広いよ。お水独り占めできるよ。 C：6こだったら、たくさん水飲めないよ。 C：根っこが絡まっているよ。</p>	<p>【場面4】 根の様子を観察</p>
<p>T8：ぬこうかな、ぬかないでおこうかな？ C：ぬく！ C：ぬかない！</p>	<p>【場面5】 ネームプレートによる自己決定</p>
<p>T9：ネームプレートで教えてね。(間引き表とネームプレートで自己決定する)どうして、そうしたか理由をベアトークでお友達にお話してください。 C：ぼくは、間引きします。どうしてかという、大きい芽をもっと大きくしたいからです。 C：私は、アサガオさんが寂しくなるので、間引きしません。</p>	

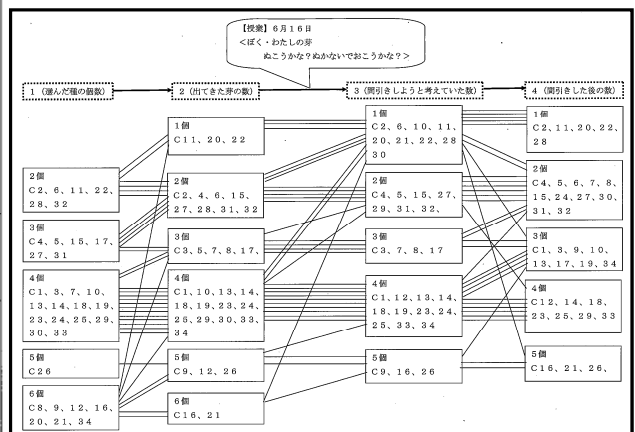
(1) 全体の動きから

表4からも分かるように、場面1~5のプロセスで間引きの選択の授業を展開した。

【場面1】では、間引きの必要な児童を取り出し、その子の困り感に寄り添い、学級全体の共通の課題とした。鉢を家と考え「青いお家狭いよ」ってアサガオさんが言っていると、表現する児童もいて、アサガオの気持ちになっていることが分かる。【場面2】では、本時の課題〈ぼく・私のめ ~ぬこうかな？ぬかないでおこうかな？~〉と提示した。すると、児童が「えっ、ぬきたくない！やだ」「わたし、ぬかない」などの声があがった。これまで、いくつ植えようかな、何色の花にしようかな、早く大きくなって欲しいなど、児童が願いや思いをもって活動してきたからこそ、出てきた声である。

その後、【場面3】でフラフープを用いた模擬体験をしたり、【場面4】で土の中の根の様子を水槽を用いて観察したりして、間引きの大切さを示した。しかし、最後の【場面5】の間引きの選択場面では、図5からも分かるように、34人中10人が間引きを選択する結果となり、クラスの3分の2以上の24人は間引きをしないことを選択した。これは、アサガオの気持ちに寄り添い、抜くのはかわいそうという思いの表れだと感じた。

また、6個の芽を1個にしようと大きく変容した児童もいたが、ほとんどの児童は、1個から2個の間引きするに留まった。



(2) 授業後の間引きの活動場面について

後日、間引きを行った。実際に、間引きするとなると、授業の自己選択した数通りにはならなかった。

図5からも分かるように、初めの間引きする数より増えた児童が5人いた。間引きを考えていなかったが、友達の様子から8人の児童が間引きを行った。

話し合いの時と実際の活動では大きな違いがあった。仲間の様子を見ながら、自分の願いの達成のためにはどうしたらよいか、児童は自己選択し、自己決定を繰り返している姿が見られた。この姿から、仲間の言動、自分の願いの中で揺れながら、自己決定していることが分かった。

9. できた種をどうしようかな<<9>>

(11月6日 16/17時)

(1) 全体の動きから

お世話を続けてきたアサガオから種ができ、数を数える活動を行った。自分の種を真剣に数えていた(写真4)。0個~95個まで幅広い

範囲であったが、0個~9個が一番多く、クラスの半分もいた。

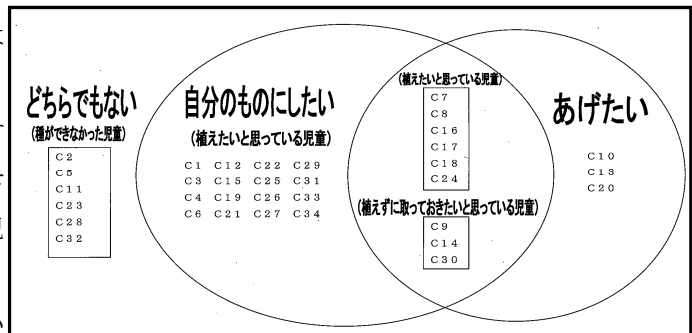


【写真4：できた種を真剣に数えている児童の様子】

その後、できた種をどうするか話し合ったところ、①自分のものしたい ②年長さんにあげたい ③どちらともしたい ④その他(どちらでもない、種ができなかったため)の意見が出てきた。教師は自分たちもアサガオの種をもらっていた経験から、③のどちらともしたいが多くなるのではないかと予想していた。

黒板に図6のような図を書いた。児童にネームプレートを貼る活動を行ったところ、図6からも分かるように、①の「自分のものに

したい」と考えている児童がクラスの半分以上の16名もいた。



【図6 できた種をどうするか選択】

話し合い後に、アサガオ日記を書き活動を行ったところ、図7のような内容であった。

(話し合い後のアサガオ日記から)

種をうえたい

- ・じぶんでそだてたから。つぎも、うえたら また大きくそだって、また、かわいいお花を見たい。(C26)
- ・アサガオさんが やっと赤ちゃんをうんだから、大切にうえたい。(C21)
- ・2こしかないから。次は、たねをもっとふやしたい。(C34)
- ・7こしかないから。はじめてうえたときは、すぐに咲かせてあげられなかったから、こんどは1ばんにさかせてあげたい。だから、いっしょうけんめい、ていねいに たねをうえてあげるよ。まっけてね。(C22・・K児)
- ・もっとなかまをふやしたいから。だから、水やりがんばるよ。(C33・・A児)

種をあげたい

- ・めろんぐみ(年長)さんがよろこんでくれると思うから。そうすると、自分もうれしくなるから。(C13)

【図7 話し合い後のアサガオ日記】

図6の児童のネームプレートの様子や図7の話し合い後のアサガオ日記の内容からも分かるように、自分の育てたアサガオの種を「自分のものになりたい」、さらに、その種を「また植えたい」と考えている児童が多いことがよく分かった。

このことは、自己決定を繰り返し、長期間自分のアサガオのお世話をし、自分の願いを持って取り組んできたことで、いつしか愛情が芽生えたものと思われた。

また、「また種を植えたい」と考えている

児童にも、「また、アサガオの花を見たい」という学習を思い出している児童や「2こしかないから」「もっと仲間を増やしたい」というように今回の学習で上手くいかなかった所をもう一度挑戦したいという児童や「赤ちゃんを大切にしたい」という命のつながりにまで目を向けている児童もいた。このように、「種を植えたい」「種をあげたい」と考えていることは同じように見えても、どうして種を植えたいのか、どうして種をあげたいのかという理由は多種多様であった。

このように、児童の考えに多様性が見られたことは、児童の主體的な学びのあらわれといえる。

V 授業後のアンケートとその考察

1. アンケートの目的

アサガオの大単元を通して、児童が一番心に残っていることやその理由が何なのかを把握するためにアンケートを実施した。

2. アンケートの方法

11月13日、アサガオの単元の最後の授業でアンケートを実施した。以下のものが実物である(表5)。

【表5 児童アンケート】

ふりかえりシート

なまえ()

『あさがおの あべんきょう』をして ころにのこっていることを おしえてね。

できごと	きもち(○・△)
①こんなあさがおを そだてたいよ。	
②たねを えらぼう。(なんこ?なにいろ?にしようかな)	
③めが てたよ。	
④めの かたちがちがうよ。	
⑤ぼしょを かえよう。(どのぼしょが いいかな?)	
⑥はっぱのかたちが ちがうよ。	
⑦まびき しようかな。しないでおこうかな。	
⑧はなが さいたよ。	
⑨たねが できたよ。たねとりを したよ。	

—ばんこころにのこったことには きんのシールをはります。そのわけも おしえてね。

授業の初めの約10分程度、単元の導入でアサガオの種を興味深く観察している姿から自分の種ができ種取りをしている様子までの写真をスライドショーで提示した。スライドショーで提示しながら、単元全体の振り返りを行った。

その後、アンケート用紙を配布し、教師と一つ一つ確認しながら、チェックしていった。

心に残っているものを、◎・○・△というように記入していった。さらに、その中でも一番心に残ったものには、金シールを貼り、その理由も書くようにした。

3. 集計方法

(1) アンケート結果

児童の振り返りシートを回収し、集計を行った。

集計方法は、金シール(一番心に残っている)・3点、◎・2点、○・1点、△・0点というように点数化し、それを一人ずつ項目ごとに点数を入れ集計した。以下のものは、集計用紙である(表6)。

【表6: 集計用紙(1) 児童アンケート】

	児童の振り返りシート (アンケート項目: 心に残っていること)																				
	① 導入	② 種の選択	③ 発芽	④ 芽の形の違い	⑤ 場所の選択	⑥ 葉の形の違い	⑦ 葉引きの選択	⑧ 花が咲く	⑨ 種取り	A:19 ⇒20人											
C1	1	2	2	0	1	1	0	3	2	12	C										
C2	2	2	1	0	2	0	2	1	3	13	C										
C3	2	2	2	1	1	1	2	3	2	16	B										
C4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	A										
C5	1	3	1	2	2	1	2	2	2	16	B										
~~~~~																					
C32	2	2	2	2	2	2	2	2	3	19	A										
C33	2	2	3	1	2	2	2	2	2	18	B										
C34	2	2	3	2	2	2	2	2	2	19	A										
											66	63	65	51	64	56	65	64	75	0	569

その後、点数化したものを、19点(満点)・A、18点~15点・B、14点~10点・C、9点~0点・Dと分類した。その結果、A(非常に満足)・20人、B(満足)・8人、C(普通)・4人、D(満足していない)・2人になった。

また、この集計用紙を縦軸に見ると、全体

的には、①導入から⑨縦取りのどの学習場面も、51点から75点の高い点数の間にあり、大きなばらつきがなく、差があまりないことが分かる。このことは、児童がどの活動も、概ね心に残っており、一定の満足度があったことを示している。また、一番点数が高かった活動は、⑨種取りであった。これは、単元の最後にアンケートをとったため、時間的に一番近い活動を覚えており、点数が高くなったと思われる。一方、④芽の形の違い、⑥の葉の形の違いの活動は50点台と低かった。これは、児童が自ら考え、自己決定したり、体験したりする活動ではなかったためと思われる。

（２）植物の育ち

一方、植物の育ちも数値化した。植物の育ちを、種の数と葉の様子から判断した。

種の個数は、51個以上・4点、31個～50個・3点、11個～30個・2点、0個～10個・1点 というように数値化した。さらに、葉の様子も、葉が元気よく青々と茂っていたものを4点、枯れたり、元気がなかったりしたものは1点 というように4段階に分けた。

数値化した種の個数と葉の様子を合わせて、7・8点・Ⅰ、5・6点・Ⅱ、3・4点・Ⅲ、1・2点・Ⅳと分類した。以下のものは、集計用紙である（表7）。

【表7：集計用紙（2） 植物の育ち】

種取り	葉の様子				種の数			
	4点	3点	2点	1点	4点	3点	2点	1点
C1	3	7	1		◎(3)	4人		Ⅰ(7・8) ⇒ 3人
C2	1	0	1		○(2)	8人		Ⅱ(5・6) ⇒ 8人
C3	3	19	2		○(2)	15人		Ⅲ(3・4) ⇒ 19人
C4	2	1	1		△(1)	7人		Ⅳ(1・2) ⇒ 4人
C5	2	18	2		△(1)	7人		
C32	2	0	1		○(2)			3 Ⅲ
C33	4	47	3		○(2)			5 Ⅱ
C34	3	3	1		◎(3)			4 Ⅱ

その結果、Ⅰ（大きく成長した）・3人、Ⅱ（成長した）・8人、Ⅲ（普通）・19人、Ⅳ（あまり成長できなかった）・4人になった。

全体的に見ると、Ⅲ（普通）がクラスの半分以上の19人となり、決して望ましい育ちではなかった。このような育ちは、この地域ではよく見られる傾向であり、天候との関連と思われる。

4. クロス集計の結果と考察

（１）アサガオの成長と児童の満足度

アサガオの成長と児童の満足度（振り返りより）をクロス集計した。結果は以下の通りである（図8）。

	児童の満足度（振り返りより）			
	A(非常に満足)	B(満足)	C(普通)	D(満足していない)
Ⅰ(大きく成長した)	C8 C16		C14	
Ⅱ(成長した)	C6 C24	C15 C29	C7 C31 C33	C17
Ⅲ(普通)	C4 C19 C25 C32	C10 C20 C26 C34	C3 C5 C9 C12 C30	C1 C2 C18
Ⅳ(あまり成長できなかった)	C11 C22 C27			C23

【図8：クロス集計1 アサガオの成長と児童の満足度】

アサガオの成長と児童の満足度は比例しているものだと思っていた。しかし、結果は違っていた。

今年のアサガオの成長は例年と比較してあまりよくなかった。学級のアサガオもなかなか大きくなり、児童とどうしたらよいか話し合い、土や栄養を足したりしながら、お世話に頑張った。例年なら、7月が過ぎると花が咲くのだが、早い児童で花が咲いたのは夏休みの3日前だった。そのため、花が咲かないまま、夏休みのお世話がスタートする児童がほとんどだった。さらに、夏休み中に枯れたり、種があまりできなかったりと、「あん



なにお世話したのに・・・」と残念がる声や「〇〇ちゃんいいな」という大きくなっていった児童を羨ましがめる声も聞かれた。

そのため、児童の満足度は低いと思っていたが、アサガオの成長に関係なく児童の満足度は高かった。特に、注目したのは、ⅢAが一番多かったことだ。アサガオの成長はあまりよくないⅢであるのにも関わらず、児童の満足度がAである児童が多かった。

これは、自分の願いをもって、自己決定を繰り返し、自分だけのアサガオを育てたいという思いをもって活動を行ってきたからだと思う。結果が大切なのではなく、それまでのプロセスに価値があり、満足しているというあらわれである。

## (2) アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面

振り返りアンケートで、一番心に残っている場面に金シールを貼った。アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面をクロス集計した。結果は以下の通りである(図9)。

		児童の満足度 (振り返りより)								
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
アサガオの成長の様子	I (アサガオ)		C14					C16	C8	
	II (アサガオ)			C33		C6		C7	C15 C24	C17 C29 C31
	III (アサガオ)	C4 C20	C5	C25 C34		C9		C13 C18 C21	C1 C3 C26	C2 C12 C28 C30 C32
	IV (アサガオ)	C23		C27			C11			C22
		① 導入	② 種の選択	③ 発芽	④ 芽の形の違い	⑤ 場所の選択	⑥ 葉の形の違い	⑦ 間引きの選択	⑧ 花が咲く	⑨ 種取り

【図9：クロス集計2 アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面】

その結果、一番心に残っていることは、単元終わりにアンケートをしたということもあり、種取りをしたことだった。

その一方で、結果からも分かるように、④芽の形の違い、⑥葉の形の違いは誰も心に残

っていないことが分かった。芽や葉の形を五感を使って観察しようということは当たり前のように行っている活動である。しかし、教師は一生懸命教えているところではあるにもかかわらず、残念なことに、児童の心にはあまり印象に残っていないことが分かった。

その要因として、自分の願い達成のために、自ら選択したり、決定したりする活動ではなく、教師の教える授業だったからではないかと思う。

すなわち、自分の願いを達成するために、本気になって考え、選択し、決定する活動を繰り返していくことが、児童の納得した活動になるといえる。

## VI 議論

ここでは、子どもの確かな育ちになっているのか以下の2つの視点で考察する。

1. 子どもの学びが主体的・対話的で深い学びになっているか
2. 提案する学習展開を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか

### 1. 子どもの学びが主体的・対話的・深い学びになっているか

#### (1) 主体的な学びになっているか

児童が主体的な学びになるために、次の2点を考えた。

##### ① 価値ある願いと見通し

4月27日の単元の導入場面<<①>>について考える。授業の初めに、「1年生になって、どんなアサガオを育てたいですか?」と聞いた。すると児童は、「紫のアサガオを育てたい」「赤色と青色のアサガオを育てたい」、さらに「虹色のアサガオを咲かせたい」「金色のアサガオを咲かせたい」と現実にはないような色まで発言し、こんなアサガオを咲かせたいという自分の願いをたくさん膨らませていた。このように、一人一人に願いをもたせてから活動を行う点は保育園の時と同じだ。

しかし、1年生になり、保育園との違いとして「一人で育てる」という単元を貫く約束を提示したところ、今までとの違いから不安を感じた児童がいた。

保育園の時のような、自由な遊びの中で願いを持たせるのとは違い、アサガオという点は共通している。しかしながら、アサガオを栽培していく中での違いを認めた。

つまり、一人一人の願いを保障したのである。ともすれば、決められた数の種を植え、横一列にきれいに並べて置くなど、全員が同じであることが美しいと感じる。しかし、そのようにはせず、種の数、花の色、場所などそれぞれの思いによる違いを許した。その結果、様々な場面でバラバラであったが、それは、全て児童の強い願いのあらわれである。

また、5月8日のアサガオの種を選ぶ《②》場面について考える。授業の初めに、種の個数を決めたり、理由を聞いたりしながらネームプレートを移動していたが、少しの移動はあるものの、大きな変化はなかった。

しかし、8枚のアサガオの写真を提示した時、児童は感情をあらわにし、ネームプレートも大きく変化した。このことから、8枚のアサガオの写真の提示は、どんな色の・どんな花を咲かせることができるのかという、今後の具体的な姿がイメージでき、児童にとって大変効果的であったことが分かった。今後の見通しが明確なことは児童の主体的な学びの姿を生むことが分かった。

このように、児童の主体的な姿が見られるためには、価値ある願いと今後の見通しが大切であるといえる。

## ②自己決定

本單元には、願いを実現するための工夫として、児童の自己決定の場をふんだんに用意した。主に、種の種類と個数の選択（自己決定①）、場所の選択（自己決定②）、間引きの選択（自己決定③）である。そのことが児

童の主体的な学びを生みだしたと思われる。

種の種類と個数の選択（自己決定①）の場面では、個数を決めた時、どうしてその個数にしたのか理由を聞いた時、8枚のアサガオの写真を提示した時、個表を書いた時のその時々で、ネームプレートを移動しながら自分で選択し、決定していった。その間、周りの児童の動きや発言を見聞きしながらの決定になり、周りの友達を気にしながらも、自分と対話し、自分の選択に納得しながら、決定していった。

場所の選択（自己決定②）場面では、決められた範囲の中ではあるが、自由に場所を移動した。一斉に移動した時は、「〇〇君と一緒にがいい」「〇〇ちゃんの横にしたい」というように、友達の動きが気になり、友達の置いた場所に左右されている児童が多かったように思う。しかし、その後、自由にいつでも、どこでも移動して良くなり「木の影の方がアサガオさんが涼しい」「台の上に置いて少しでも太陽に近い方がたくさん陽があたって、アサガオさんが大きくなれる」というような、アサガオの成長を考えた場所選択に変化していった。自分のアサガオを咲かせたいという強い願いがあるため、その願いを達成するための自己決定になっていったと思われる。

間引きの選択（自己決定③）場面では、本時の課題を提示した時から、「えっー！！ぬきたくない！やだ！」「わたし、ぬかない！」という声が多く、授業の中で、間引きの大切さを知らせる手立てを示したが、授業の最後のネームプレートで自己決定する場では、クラスの3分の2の児童は間引きしないと選択した。しかし、話し合いの時と実際の活動では大きな違いがあった。仲間の様子を見ながら、願い達成のためにはどうしたらよいか、児童は自分の願いと選択に折り合いをつけながら、自己決定を行っていた。

また、【図9：クロス集計2 アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面】の結

果から、誰もが行うような、教師主導の④の芽の形の違い、⑥葉の形の違いについて考えるような科学的な授業は誰も心に残っていないことが分かった。むしろ、それ以外の自分の生活経験を生かしながら、試行錯誤を繰り返して、真剣に考え選択し、自己決定した活動こそが心に残っていた。

このように、単元を通して、自分の価値ある願いをもち、具体的な見通しがあり、自己決定を繰り返すことで、児童の主体的に学ぶ姿が見られた。主体的な学びをしているからこそ、例え、自分の思い通りにならなくても、それぞれの結果に納得し、受け入れている。また、11月6日のできた種をどうしようかなの場面<⑨>からも分かるように、自分のものしたい、年長さんにあげたい、どちらともしたい、もう一度植えたい、大事に種を取っておきたいなど、その後の願いがそれぞれ違ってきただと考える。

これらのことから考え、児童の主体的な学びを促した要因は、①価値ある願いと見通し ②自己決定 といえる。

**(2) 対話的な学びになっているか**

対話的な姿として、5月19日に話し合った、芽が出ないK児<④>に対する仲間の姿とK児自身の姿が考えられる。

芽が出ないK児に対し、周りの児童の「赤ちゃんの芽だから出てこられないんじゃない」「K君と同じ恥ずかしがり屋の芽や」などの発言からも、K児のことを自分事に捉え、本気で考えている児童の姿があった。さらに、授業中には発言していなかった児童も、帰りに、K児のアサガオが気になり見に行ったり、水をあげたりする児童の姿も見られた。さらに、月曜日に芽が出たことを自分事のように伝えにくる姿からも、K児の気持ちに寄り添い、真剣に考えている児童がおり、K児だけの問題ではなくクラス全体の問題になったことが分かる。

一方、K児も初めは、自分の芽が出ないことを言えなかったが、勇気を出して自分の思いを吐露した。その時に、周りの児童が自分の気持ちを理解し、認めてくれる発言に安堵し、自分とまだ出ない自分の芽を重ねて、「僕と同じ恥ずかしがり屋の芽や」と言ったのではないかと考える。また、みんなが自分のことを本気で考えてくれている気持ち、そして自分の芽だけが出ていない焦りや心配から、日曜日にも関わらずアサガオの芽が気になったのだ。K児もまた、本気で考えているからこそその行動である。

このように、学級の育ちという点、K児の育ちという点からみて、対話があつてこそ、このような児童の姿につながったと考える。よって、対話的な学びが十分形成されていたといえる。

**(3) 深い学びになっているか**

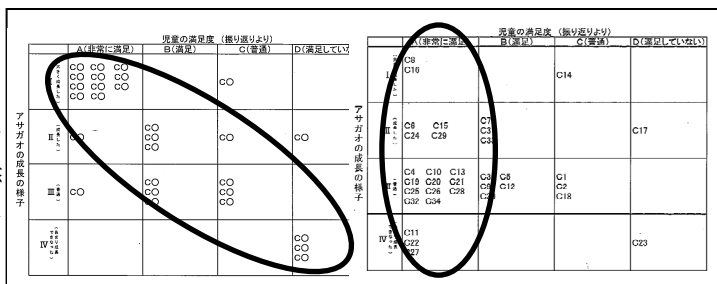
児童が深い学びになっていたか、次の2点から考える。

**① アンケート結果から**

深い学びの姿として、【図8：クロス集計1 アサガオの成長と児童の満足度】の結果から考える。

図10は、アサガオの成長と児童の満足度が比例していることを表している。筆者は初め、図10のような分布図(左)になると、児童の深い学びになっていると考えていた。

しかし、今回の実践の結果は、図10のような分布図(右)となり、筆者が考えていた深い学びの姿を表す分布図とは全く異なった。そのため、深い学びに見えなかった。



【図10：深い学びの姿とと考えていた分布図(左)と今回の実践の分布図(右)】

図10の分布図(右)からも分かるように、アサガオの成長は決してよくなかった。〇〇色のアサガオを大きく、たくさん咲かせたいと、単元の初めから自分の強い願いを持って活動してきている。そのことを考えると、残念な結果だったと言わざるを得ない状態であった。しかし、児童の振り返りから満足度を見てみると、クラスの約4分の3の児童は、この単元を学習したことを満足していることが分かる。

このことから、アサガオの成長の結果に左右されることなく、これまでのプロセスに満足し、自信をもっている児童が多いことが分かる。アサガオの成長の結果に価値があるのではなく、それまでの問題解決のプロセスに価値があると感じているのである。この姿こそ、自分との関わりで対象を捉えていく生活科の深い学びの姿であると考えられる。

## ② K児の変容から

5月19日の芽が出ないK児《④》の話し合いの中心であったK児が、11月6日のできた種をどうしようかな《⑨》の話し合い後に書いたアサガオ日記からK児の変容について考える。

K児は図11のように、アサガオ日記に書いており、自分だけ芽が出なかったことの反省を次の学習に生かそうという思いをもっていることが分かる。

〈話し合い後のアサガオ日記から〉  
**種をうえたい**  
 ・7こしかないからだよ。はじめてうえたときは、すぐに咲かせてあげられなかったから、こんどは1ばんにさかせてあげたいな。だから、いっしょうけんめい、ていねいに たねをうえてあげるよ。まってね。  
 (C22・K児)

【図11：K児のアサガオ日記(11/6)】

また、図12のように、【図8：クロス集計1 アサガオの成長と児童の満足度】においても、K児のアサガオの成長は決して良くなかったが、アサガオの学習に対して満足度が

高かった。それは、学習の過程における成功体験や失敗体験を通し

		児童の満足度					
		A			B		
アサガオの成長の様子	II	C6	C15		C7	C31	C33
		C24	C29				
	III	C4	C10	C13	C3	C5	
		C19	C20	C21	C9	C12	
		C25	C26	C28			
		C32	C34		C30		
IV		C11					
		C22					
		C27					

【図12：K児に注目したクロス集計(1)】

て、K児の内面

に、失敗を次の活動に生かそうとする心の成長が見られたと捉えることができる。

以上、①アンケート結果 ②K児の変容からみて、学習したことを通して、生活や社会の中で出会う課題をよりよく解決しようとしていく力が身についたといえる。

つまり、これが体験を通した深い学びの姿である。

## 2. 提案する学習展開を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか

### (1) 子どもの願いと自己決定

表8のように、教科書(7社)と今回の実践を比較する。

種の個数を決めている教科書があった。種を植える時の深さを示すことは必要な知識だが、種の個数の指定までは必要ないのではないかと考える。

また、場所の選択や間引きの選択については、ほとんどの教科書が触れていない。今回の実践では、場所の選択や間引きの選択は自己決定の場として児童にとって、意味のある活動であったといえる。教科書と児童との意味ある活動とのズレを感じた。

また、どの教科書も種をスケッチする活動を設けている。果たして、この活動に意義はあるのか疑問に思った。

今回の実践の中で、自分の種だからこそ、

種をよく見て、種を選択している児童の姿があった。教科書の種を描く目的と児童の強い願いからの行動とが一致していないのではないかと感じた。教科書に載っているから学習するという一方的な指導は、児童の主体的な活動を妨げ、言われたからするという受身の人間を作ってしまう恐れがある。

【表8：7社の教科書と今回の実践の比較】

	種の スケッチ	種の個数選択 (自己決定①)	場所の選択 (自己決定②)	間引きの選択 (自己決定③)
学校 図書 (5)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 積極的な自己 決定	記載あり 積極的な自 己決定	記載なし
啓 林 館 (6)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載あり 積極的な自己 決定
日 本 文 教 出 版 (7)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載なし
大 日 本 図 書 (8)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載なし
教 育 出 版 (9)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載なし
東 京 書 籍 (10)	活動あり 目的記載 なし	記載あり 絵により5粒 と断定	記載なし	記載なし
光 村 図 書 (11)	活動あり 目的記載 なし	記載あり 絵により3粒 と断定	記載なし	記載なし
今 回 の 実 践	活動なし 種の選択	積極的な 自己決定	積極的な 自己決定	積極的な 自己決定

スタートカリキュラムスタートブック（文部科学省2017⁽⁴⁾）によると「スタートカリキュラムとは、小学校に入学した子供が、幼稚園・保所・認定こども園などの遊びや生活を通じた学びと育ちを基礎として、主体的に

自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラム」「生活科を核として楽しいことや好きなことに没頭する中で生じた驚きや発見を大切にし、学ぶ意欲が高まるように活動を構成することが有効」と書かれており、本単元の自己決定を取り入れた構成は、主体的に自己を発揮し、学ぶ意欲が高まる活動になったと感じている。

スタートカリキュラムの定義にあるように「主体的に自己を発揮し、学校生活を創り出していく」には、児童の願いに沿った、必要性のある活動を実践していく必要がある。

## （2）不安な子どもの対応

4月27日の単元の導入場面<①>について考える。

栽培の方法がこれまでと違い、誰の助けもなく自分で行っていかないといけないと分かり、不安を感じたA児。そこで、「初めての人ってどうやって育てるんですか」とつぶやく。普通ならば、教師はどのようにするのかという方法を提示し不安を和らげるところだが、今回は、「学校は間違えたり、失敗したりしてもいい」「できなくて当たり前」という働きかけで不安を和らげた。

今回のこのような働きかけは、小学校の入門期のこの時期の児童にとって大切であったと思われる。みんなスタートが同じ、分からないことは、やめるのではなくチャレンジする所が学校と意識させることができたからだ。分からないことにチャレンジしていくことに意味があるのだと感じることができた場面である。方法や答えを提示することは簡単だが、自分で考え決定していくことを繰り返して行っていくことで、主体的に学ぶ児童を育成することへとつながっていくと考える。

本単元は、自己決定の場がふんだんにある構成になっている。小学校の入門期のスタートカリキュラムとして大事なこの時期の一学期単元で、このような自己決定を取り入れた

単元を組んだことは、大きな意味がある。幼稚園・保育園では、遊びを中心として、楽しいことや好きなことに集中することを通して、様々なことを学んでいく。それに対し、小学校では、各教科の学習内容について授業を通して学び、自分の課題の解決に向けて、計画的に学んでいく。今回設定した自己決定を取り入れた本単元は、幼稚園・保育園と小学校の学びをつなぐ、どちらの要素も取り入れたものとなっている。この単元を行うことで、幼稚園・保育園の学びから小学校の学びへスムーズに移行できたと感じている。

## Ⅶ まとめ

### 1. 結論

(1) 主体的・対話的で深い学びになるためには、単元を通じて、①自分の価値ある願い ②具体的な見通し ③友達との関わり合い ④自己決定の繰り返し が大切であると分かった。結果ではなく、問題解決のプロセスに価値を感じている児童が生まれることも分かった。自分なりに、自分の願いを達成するために本気で考え、選択し、納得し、決定してきた、1時間1時間が児童にとって深い学びにつながる。

(2) 小学校入門期に、自己決定を取り入れた単元を設けることは、主体的な児童を育成する観点からも、幼保小の接続という観点からも、大変意義のあるものである。本単元の自己決定を取り入れた構成は、主体的に自己を発揮し、学ぶ意欲が高まる活動につながる。

### 2. 今後の課題

提示したアサガオは8枚の写真であったにも関わらず、児童が選択するアサガオの個数を2個～6個と提示してしまった。選択の幅と自由度の幅のズレが生じてしまった。自由度を与えたはずが、このズレのために、子どもたちの願いの多様性を阻害してしまった。願いに基づいた活動にしていく必要がある。

### 【引用文献・参考文献】

- (1) 文部科学省 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 47-53  
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)  
(2018/01/16 検索)
- (2) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (2010) 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」 16  
[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf)  
(2018/01/16 検索)
- (3) 大前暁政 (2015) 「小1 プロブレムに対応する就学前教育と小学校教育の連携に関する基礎的研究」 5, 10  
<https://ci.nii.ac.jp/els/contents/110010001175.pdf?id=ART0010560279>  
(2018/01/16 検索)
- (4) 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2015) 「スタートカリキュラム スタートブック」 4
- (5) 学校図書 (2018) 「みんなとまなぶ しょうがっこう せいかつ 上」 30-39
- (6) 啓林館 (2018) 「わくわく せいかつ上」 30-33
- (7) 日本文教出版 (2018) 「わたしとせいかつ上 みんななかよし」 38-45
- (8) 大日本図書 (2018) 「新版 たのしいせいかつ上」 22-25
- (9) 教育出版 (2018) 「せいかつ上 みんななかよし」 33-39
- (10) 東京書籍 (2018) 「どきどきわくわく 新編 あたらしい せいかつ上」 25-27
- (11) 光村図書 (2018) 「せいかつ [上] みんなだいすき」 29-34



# 生徒の意欲を引き出す「キャリア教育」を意識した実践研究

## —「ホーム担任」「授業者」双方の立場から—

大工 恭奈

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**私が今接している高校生は日々時間に追われ、高校生活や勉強に対する目的意識は低く、将来を建設的に考えることが難しい。このような生徒たちの意欲を引き出すべく、従来のキャリア教育を見直し改善しようというのが本研究である。そして、生徒一人一人が「自分らしい生き方」を摸索し、そのために何をすべきか考え行動できるようになることをねらいとしている。そのために「ホーム担任」と国語の「授業者」という2つの立場からキャリア教育に取り組む。「ホーム担任」としては主にホームルーム活動と面談を通して、生徒たちの「自己分析」「自己理解」そして「自己実現」を支える。また、「授業者」としては従来の授業の中でキャリア教育を意識して行う。文章に対して生徒自身が考えを持って他者と共有し、筆者の考えや登場人物の心情・作者の生涯を学びながら、生徒一人一人が自分の生き方や内面を見つめられる授業をする。これら2つの立場から実践し分析していくものとする。

### I はじめに

教員生活9年目を迎えるにあたり、自分のこれまでを振り返った時に反省しなければならないことが多くある。教師になった当初はとにかく教科指導に力を入れており、目に見える結果を重視していた。ホーム担任を毎年務めるようになってからは、生徒との日々の何気ない会話や昼休みや放課後の面談を通して、生徒が何を考えて毎日を過ごしているのかを徐々に知ることができるようになった。そうする中で「自信がない。」「将来どうしたらよいかわからない。」「日々の目的がない。」「やる気が湧かない。」など鬱々とした感情を抱えた生徒が多いことに気が付いた。しかし当時の私は生徒の学力が向上すれば将来の選択肢が増え、前向きに将来を考えたり日々の生活への意欲が向上していくものだと思い込んでいた。3年生の担任を何回か経験する中でようやく、必ずしもそうではないということに気が付き始めた。いくら成績が伸びても、大きな可能性を秘めた自分の将来に目を向けようとはしない生徒や「自分には〇〇しかない」と頑なに意志を貫こうとする生徒など、高

校生活における生徒の最後の進路決定に携わる度に、これで本当によかったのかと思うことが多々あった。

そこで、この実践研究では形式化されたインターンシップや進学指導に偏りがちな進路指導など、学校内で行われる「キャリア教育」を私自身できる範囲で改善し、生徒の意欲を引き出せるようなものになりたいと考える。

### II 実践目的

本実践は生徒のあらゆる意欲を引き出すことを目的とする。ここでの意欲は前向きに将来を構築しようとし、そのために自分が何をすべきかを考えながら努力し、生活全般を通して向上しようとする姿勢や態度を指す。平成23年11月文部科学省『高等学校キャリア教育の手引き』で「キャリア教育」の「キャリア」は「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」と定義されている。その積み重ねの中で、生徒たちが見つけた「自分らしい生き方」が意欲を引き出すきっかけとな



るのではないかと考えた。しかしながら、「自分らしい生き方」は生徒一人一人の置かれた状況や身に付けた価値観によって変化していくものであり、それを積極的に模索していくことで意欲が引き出されるのではないかと考えた。生徒のあらゆる意欲を引き出すために「キャリア教育」を意識して実践していく。

### Ⅲ この実践における「キャリア教育」とは

平成21年3月『高等学校学習指導要領総則』に「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」とあり、将来の道の選択のためには生徒が自己の在り方生き方を考えることが大切で、そのためにはキャリア教育が必要だとわかる。また、キャリア・カウンセラーの白木みどり氏は著書『人間としての在り方生き方をどう教えるか』で「自己実現のためには、という自己の課題設定から、自己の個性・適性・能力の理解を前提として、発達段階に応じて何をすべきかの短期、長期的課題解決に向け、啓発的体験活動を取り入れながら支援するものであり、さらに将来設計を実現させるための現実把握と進路選択における副行路(バイパス)等の情報提供とともに生徒一人一人に応じた(進路相談)キャリア・カウンセリングを実施するという一連の指導プロセスを含有してこそ、在り方生き方の指導というにふさわしいはずである。同時に在り方生き方指導には、課題解決の機能的側面の指導のみならず生徒一人一人にふさわしいよりよい価値観形成を支援するという視点が求められる。」と述べている。ここから、生徒が自己実現に向かうためにはその段階に応じた課題設定や自己分析、個に応じたカウンセリングなど、さまざまな要素が必要であるとわかる。

これらを踏まえて、私が目指すキャリア教育は職業・進学先にとらわれることなく、この先の未来をどのように生きていきたいか、またど

のような自分であれば幸せであるか、それを生徒と共に教師も模索し続けていき、それが最終的に生徒一人一人の意欲の向上に繋がっていくというものであると考えた。そして自分らしい生き方を模索するために、以下の4つの要素が必要であると位置づけた。

#### 自分らしい生き方模索のため心掛ける4要素

- (1) 過去の自分を知り、現在の自分の適性・能力・性格などを把握し分析すること。
- (2) 自分にふさわしい価値観を得るためにも、他者の視点から様々な考えに触れ、それらを受け入れること。
- (3) (1)(2)を踏まえた上で、未来に目を向けて自分らしい生き方を模索すること。
- (4) 自己実現のために、今何をすべきか考えて努力すること。

### Ⅳ 実践方法

先に述べた「自分らしい生き方模索のため心掛ける4要素」を意識して実践する。対象は以下の通りである。

対象クラス	1年生担任ホーム (男子21名 女子20名)
対象とする時間	ホームルーム活動 国語総合(現代文分野) 面談は昼休みや放課後を利用して行うものとする。
実施期間	平成29年4月10日(月)～ 平成29年12月22日(金)

#### 1. ホーム担任の立場から

ホーム担任としてはホームルーム活動(以下HR)、昼休みや放課後の個人面談などの機会を利用して実践する。その際先に述べた「自分らしい生き方模索のため心掛ける4要素」を入れ込み、生徒が考えるための手助けとなるようにした。主にHRでは生徒41名に対して、この時期に考えてほしいこと、そしてそれを考え

る意味などを説明し、一つ一つの活動が全て自分らしい生き方を考えることに繋がるという認識を共有してもらった。また、個人面談の際には必ず面談ノートを利用した。この面談ノートは面談時だけでなく、面談前に生徒一人一人がじっくりと考えて表現することや、面談後にホーム担任がコメントを残すなど寄り添う形で使用した。面談ノートについては生徒たちに次のようなルールを設けた。

**面談ノート作成にあたってのルール**

- (1) HRで担任から説明や指示を受けたら、ノートに自分の考えや気持ちを率直に書くこと。
- (2) テストでもなく、コンクールなど多くの人の目に触れる文章でもないの、形にこだわらず自由に書くこと。
- (3) 面談前日には面談ノートを必ず提出すること。

なるべく生徒がリラックスして取り組み、自分の本音を語れるようにこのルールを設定した。面談時は面談ノートを基にしながら、より深く生徒から話を聞いたり、一緒に整理したりした。またその際には生徒の発言は必ず受容し認めることを心掛けた。

このホーム担任としての実践は、今まで担任として取り組んできたことを改めて整理して行うものである。そして今回は担任として行うキャリア教育に加えて、次の「2. 授業者の立場から」に示した通り、ホーム担任としての視点を持ちながら教科の授業内でもキャリア教育を意識して実践していく。

**2. 授業者の立場から**

主に1年国語総合(現代文分野)では「自分らしい生き方探索のため心掛ける4要素」の「(2)自分にふさわしい価値観を得るためにも、他者の視点から様々な考えに触れ、それらを受け入れること。」を重点的に取り入れて授業を行う。現状として年間指導計画に記載されている教材は必ず扱わなければならない、その時

期に応じた学力レベルへ到達することが求められるなど、従来現場で行っていた授業を変えることは難しい。平成23年11月文部科学省『高等学校キャリア教育の手引き』で「各教科におけるキャリア教育の実践は、学習意欲の向上や学習習慣の確立にもつながることが期待されている。」とあり、一教員として教科の中でキャリア教育に取り組めば学習意欲の向上は勿論のこと、自分らしい生き方を摸索することにも多少は繋がっていくのではないかと考えた。そこでこれまでの授業の中にキャリア教育を意識した授業内での活動「キャリア活動」を設けることにした。この実践における1年国語総合(現代文分野)の「キャリア活動」を次のように位置付けた。

**1年国語総合「キャリア活動」の位置づけ**

- (1) これまでの文章読解や内容理解にとどまることなく、その文章に対する自分の考えをもつもの。
- (2) クラスメイトの考えも知ること、より一層自分の考えを深めていくきっかけとなるもの。
- (3) 評論における筆者の考え、小説における登場人物の言動・心情や作者の生涯などを学ぶ中で、自分の生き方や内面を見つめられるもの。

年間指導計画の都合上、キャリア活動に授業内であまり時間をとれない場合もある。しかし、従来の授業にこの活動を加えることで、自分以外の考えや価値観に触れて、自らの考えを深めることに繋がると期待する。

**V 実践内容**

**1. ホーム担任としての実践**

この実践においては、次に示した資料1「自分らしい生き方探索のためのホーム計画表」に基づいて進めていくものとする。そしてこのホーム担任としての実践は次の「2. 国語総合(現代文分野)での実践」を行う上での基盤となるものであると考えて行う。また、この実践は生

徒のノートや面談内容からの個人特定を避けるため、支障のない範囲での紹介にとどめる。

資料1 自分らしい生き方模索のためのホーム

計画表

大まかな行事予定	ホームでの「自己実現」にむけての取り組み	
学校行事	過去を振り返り、現在を見つめる活動	未来を描く活動
1学期 ガイダンス エンカウンター 総体総文 遠足 類型・科目登録説明会 進路講演会 球技大会 保護者懇談会	(2)自分の「これまで」を振り返る 小学校から現在までのエピソード ・自分に影響を与えた人 ・性格分析	※入学後すぐ (1)これから「なりたい自分」について考える。  ※夏季休業中 (3)憧れの「職業」「大学」を調べる。
2学期 オープンキャンパス 文化祭 新人大会 類型登録 進路希望調査 保護者懇談	(4)クラスメイトのいいところを探す。 ・友人のいいところ ・印象に残ったエピソード	(5)これから「なりたい自分」について考える。 (2回目)
3学期 進路希望調査 卒業式	(6)今、自分は何をすべきかを考える。 「なりたい自分」になるための具体策 ・どのように毎日を過ごしていけばいいか	

(1)これから「なりたい自分」について考える。

(4月実施)

①実践内容

入学式後、ホームの保護者と生徒たちにこれからの高校生活の中で「自分らしい生き方」を考えながら勉強や部活に励んでほしいという旨の話をした。次の日のHRでは、面談ノートにこれから「なりたい自分」について考えて書かせた。一年後、高校卒業後、10年後、それよりも先の未来で、どんな自分になりたいか、どんな自分になれていたら幸せかを考えさせた。

②結果・考察

一人どうしても書けない生徒がいたが、その他の生徒は熱心に自分のこれからを考えている様子だった。また、生徒が書いた内容を(1)高校卒業以降の将来の「なりたい自分」、(2)高校生活を送る上でのこれから「なりたい自分」、(3)自らの内面を見つめてこれから「なりたい自分」、といったように3つに分類した。(1)について書いた生徒は22名、(2)に関し

て書いた生徒は19名、(3)について書いた生徒は12名であった。勿論、複数の視点から「なりたい自分」を考えた生徒もいた。高校入学後すぐということもあり、将来に明るい展望を抱く生徒や高校生活に対する意欲を強く持っている生徒が多いという印象を受けた。なお、この時の面談ノートの内容を3つの分類ごとに紹介したものが資料2である。

資料2 これから「なりたい自分」分類別回答

(一部抜粋)

(1)高校卒業以降の将来の「なりたい自分」

- ・県外に出て一人暮らしがしたい。
- ・司書になりたいけど、本当に自分に向いているのかわからない
- ・整備士になって機械をいじりたい。
- ・母親がすすめてくれたから理学療法士になりたい。
- ・生きがいを感じる仕事に就きたい。

など

(2)高校生活を送る上でのこれから「なりたい自分」

- ・色んな子と仲良くしたい。
- ・英語が苦手だから頑張りたい。
- ・部活で全国大会に行きたい。
- ・勉強と部活を両立したい。
- ・不合格になったら恥ずかしいから小テストも頑張りたい。

など

(3)自らの内面を見つめてこれから「なりたい自分」

- ・優しく、他人から頼られるような存在になりたい。
- ・他人から必要される人になりたい。
- ・他人に頼ってばかりなので、自分から行動できるようになりたい。
- ・前向きになりたい。
- ・怠けている時など、自分で生活を立て直したい。

など

生徒がここで考えたことが今後どのように変化していくのか、生徒の変容を見守りたいと思うと共に、この時点で生徒がどの程度自分のことを考えているのかを掴んだので、今後の指導に活かしていきたいと考えた。

## (2)自分の「これまで」を振り返る。(6月実施)

### ①実践内容

6月に入って高校生活にもだいぶ慣れてきたころであると思われたため、落ち着いて一人ひとりが小学校時代からを振り返り、現在の自分自身を見つめる時間をとることにした。質問項目は平成22年度厚生労働省委託事業「高校におけるキャリア教育実践講習～キャリア・コンサルティングの理念・手法を活用し、学校現場におけるキャリア形成支援を担う人材を育成～」資料の生徒に自己理解を促すための「自分史シート」を参考にして資料3のようにつくった。

### 資料3 自分の「これまで」を振り返る23の質問

#### 小学校

- 1 どんな性格？
- 2 勉強や習い事で何が好きだった？
- 3 お家の人や先生から褒められたことは？
- 4 叱られたことは？
- 5 当時友だちに自慢できることは？
- 6 大きくなったら何になりたかった？
- 7 友だちとどんな遊びをした？

#### 中学校

- 1 何に熱中してた？
- 2 一番努力したことは？
- 3 一番嬉しかったことは？
- 4 一番悲しかった(悔しかった)ことは？
- 5 大きくなったら何になりたかった？
- 6 友だちにどんな人がいるか？(エピソードなど)
- 7 学校行事の思い出
- 8 小学生の頃と比べて変わったことは？

#### 高校(現在)

- 1 何に熱中している？
- 2 「これだけは負けない」と思うことは？
- 3 一番努力していることは？
- 4 一番嬉しかったことは？
- 5 一番悲しかった(悔しかった)ことは？
- 6 将来何になりたい？
- 7 尊敬している(憧れの)人は？
- 8 中学生の頃と比べて変わったことは？

生徒たちに振り返りをさせる際、「これまで」整理して意識していなかった自分を知ることが「これから」を考える上で大切だと話し、各自取り組ませた。

### ②考察

生徒たちに質問に答えてもらった後に面談ノートを用いて面談すると、今まで以上に生徒一人一人のこれまでの背景や現在の興味関心など、私自身深く知ることができた。生徒の基盤となる部分を改めて確認することが、ホーム担任として生徒自身の自分らしい生き方の模索を支える上で大切なのではないか。また、生徒のこれまで生きてきた過程を知ることが、具体的な類型登録や進路指導の面からみても効果的であると思われる。

## (3)憧れの「職業」「大学」を調べる。(7月～8月〈夏季休業期間を含む〉での実施)

### ①実践内容

7月に学年集会の中で類型登録説明会があり、どのように文系・理系を選択し、理科・社会の科目選択をしていくのかを生徒たちは理解したようだった。また夏季休業期間に入る前に「憧れ」でもよいので、興味のある「職業」や「大学」を一つずつ調べるように伝えた。その際、調べる方法や調べるべき事柄など、生徒たちに最低限の指導を行った。基本的には生徒が自分で調べてきた「職業」「大学」を面談の中でもう一度一緒に調べたり考えたりするような流れで、じっくり時間をかけて深めっていた。

### ②考察

8月の補習期間中は本校1年生全体で「大学調べ」を行った。それも手伝ってか、ホームでは「職業」や「大学」をパソコンで調べるだけでなく、パンフレットを取り寄せたり、実際に足を運んだりして自主的積極的に調べる生徒も多かった。また、今年度は自由参加でいいといわれていた地元大学のオープンキャンパスに自主的に35人の生徒が参加した。(他ホー

ムは10名程度の参加者である。)この時点での憧れや興味を抱く「職業」「大学」は今後変化していくものであると思うが、自分で自由に調べるといふこの活動は生徒に将来を考える意欲を持たせたのではないかと考えた。

#### (4) クラスメイトのいいところを探す。(10月実施)

##### ① 実践内容

9月最初に文化祭を終え、生徒たちも打ち解けてお互いのことを理解し合った頃、クラスメイトのいいところを考える機会を設けた。(1)クラスメイトのいいところ、(2)印象に残ったエピソード、(3)自分と比べてクラスメイトのいいところを考えて面談ノートに書かせた。この時のホームの生徒同士の人間関係を考慮し、ノートの内容は他のクラスメイトに見せることはないということを約束した。そして他者のいいところを探すことは自分自身の内面を見つめることにもなるため、生き方を考えるきっかけになると話し、取り組んでもらった。

##### ② 結果・考察

集めたノートを分析したところ、(1)クラスメイトの「いいところ」について書いた生徒は39名、(2)印象に残ったエピソードについて書いた生徒は15名、(3)自分と比べてクラスメイトの「いいところ」について書いた生徒は19名であった。(1)については漠然とクラス全体の「いいところ」を挙げた生徒も多かったが、個人名を挙げてそれぞれの「いいところ」を説明した生徒も7名いた。(2)のエピソードはやはり文化祭関連のものが多く、日常でのエピソードを挙げた生徒は4名いた。(3)自分と比べた時のクラスメイトのいいところは、各々がしっかり捉えている印象だった。次の資料4は面談ノートから特徴的な生徒を紹介したものである。

#### 資料4 クラスメイトの「いいところ」を探す 生徒R・生徒Mの面談ノートから (一部抜粋)

生徒Rの場合

- (1) Yちゃんは教えるのが上手。
- (2) 体育のバドミントンで苦手な人にコツを教えてあげていた。
- (3) 教える時に言うだけじゃなくて、自分もやって見せてるのが親切。

生徒Mの場合

- (1) いい人がたくさんいる。
- (2) 体育で転びそうになった子をTさんが支えて助けてあげていたのが「かっこいいな…」と思いました。
- (3) みんなよく自分のことを考えているし、そこは真似したいです。

資料4で挙げた生徒Rと生徒Mは、自分とは異なるグループの生徒のいいところを取り上げて書いている。生徒Rと生徒Yは同じ部活動に所属しているが、クラス内ではあまり一緒にいるところは見かけない。生徒Yは物静かな生徒であり目立たないのだが、今回生徒Rは生徒Yのいいところを発見し認めているということがノートからわかる。また、生徒Mは体育の時間の生徒Tの咄嗟に友だちを助けた行動に気が付き、「かっこいい」と感心している様子が見える。生徒Mは普段あまり他者を褒めることなく、自分自身にも厳しい性格であるため、今回のことは私には意外だった。また(3)ではクラスメイトのいいところについて「真似したい」とも述べており、他者のよさを認めて自らもそうなりたいという姿勢が見える。

私は最初ホームで話した通り、他者のいいところを探し、自分の内面と照らし合わせることで自分の生き方を見つめることになると考えており、この活動を終えてもその通りだと感じている。しかし、効果はそれだけではなかったと感じる記述がノートにあった。(1)の記述に生徒N「雰囲気がいい」、生徒I「独りぼっちになる人がいなくて、クラスに恵まれていると

思う」、生徒K「落ち着いていて過ごしやすい」とあった。生徒Iは引っ込み思案な生徒であり、生徒Kは中学時代に友人関係に悩んだ経験から、対人関係で不安を抱くことの多い生徒である。これらはクラスメイトのいいところを挙げる際に出てきたものだが、この実践を含むホームでの活動が功を奏したのではないかと感じた。実践や分析がまだ不足しているが、キャリア教育と学級経営には関連性がありそうだと考える。

## (5)これから「なりたい自分」について考える。 (12月実施)

### ①実践内容

入学してすぐにこれから「なりたい自分」について書かせた。そして類型登録を終え、12月に入り2学期も終わりにさしかかった頃、もう一度同じテーマで考えさせた。

### ②結果・考察

4月実践時と同様に分析を行う。(1)高校卒業以降の将来の「なりたい自分」について書いた生徒は9名、(2)高校生活を送る上でのこれから「なりたい自分」について書いた生徒は6名、(3)自らの内面を見つめてこれから「なりたい自分」について書いた生徒は32名であった。1回目と比較した際の大きな変化は(3)の内面を考えた上での「なりたい自分」について書いた生徒が大幅に増えたことである。この要因は高校生活に慣れたことや、将来まだ何がやりたいか明確でないということが考えられる。この結果を踏まえてこれからホーム担任としてしなければならないことは、生徒たちに「なりたい自分」のイメージを具体的に持たせることである。そしてこの後実施予定の「⑥今、自分は何をすべきか」で、これからの「なりたい自分」になるために、今すべきこと(具体策)を生徒たちに考えさせていきたい。

## 2. 国語総合(現代文分野)での実践

授業での実践を行うにあたり、「IV 実践方

法 2. 授業者の立場から」で示した「1年国語総合『キャリア活動』の位置づけ」に基づき、各単元でキャリア活動を実践していく。

### (1)随想 河合隼雄『ふしぎと人生』(4月実施)での実践

概要(指導書より抜粋)

人が「当たり前」に感じることを「ふしぎ」と思う人は偉大だ。子どもの世界は「ふしぎ」に満ちており、答えを聞いて知識を蓄える一方、自分なりに「説明」して「納得」することもある。それは「物語」であり、人類はその存在を深めるため「神話」という「物語」を持った。普遍的な「説明」である「自然科学」に比べ、「神話」は現象の「説明」としては都合が悪いが、自分と「世界」との関わりを示すには最も適当な物語である。

### ①キャリア活動の内容

この単元でのキャリア活動は主にア～ウの3つの流れで行った。

ア 「雨はなぜ降るの？」と小さな子どもに聞かれたらどのように答えるか、について生徒は一人一人考え、子どもの質問に対する返事をワークシートに記入する。

#### 【キャリア活動の位置づけ(1)】

イ 周りの友だちと発表し合い、たくさんの答えを集めた後に「神話」か「自然科学」かに分類する。前時までに本文を読解する中で「神話」と「自然科学」の定義は確認済みであり、生徒はそれを参考にして分類することになる。指導書によると「神話」は「各部族や民族が『ふしぎ』や『驚き』を心に収めるために語った『物語』であり、特に『いかにして我々はここに存在するのか。』という、人間にとって根本的な『ふしぎ』に対して答えるもの」であり、「自然科学」は「『神話』では説明しきれない、すべての『ふしぎ』な現象を、人間の内向的世界を関わらせないで、人間を切り離して観察して作った普遍的な話」である。分類後、周りの人の答えを見た感想をワークシートに記入する。

#### 【キャリア活動の位置づけ(2)】

ウ 活動イを踏まえて、「雨はなぜ降るの？」という同じ一つの問いに対する答えに違いが出るのはなぜか、について一人一人考えてワークシートに自分の考えを書いて発表し合う。

【キャリア活動の位置づけ(3)】

②結果・考察

活動ア～ウを行う中で、生徒がどのように変容したかを分析する。なお、今回焦点を当てるのは一連の活動の中で大きく変容の見えた生徒7名である。生徒がワークシートに記入したものは一部、資料5で紹介しておく。

資料5 『ふしぎと人生』ワークシート

	ア「雨はなぜ降るの？」に対する答え	イ グループワーク後の感想	ウ「違い」が生じる理由
生徒M2	雲にいる神様が泣いているから。	神話が多いと思った。自然科学の人は少ない。	自分が体験したことや、そのことについて知っていることなどが違うので考え方も違ってくるから。
生徒S	まず空気が解けて水になる。それで気温が低い時に雲が溶けて雨になって降るんだよ。	神話を使って説明する人が多いのがわかりました。また子どもには難しい自然科学を教えるのではなく、子どもの興味をひいたり、自分なりの理解ができるような神話の方がいいと思いました。	人それぞれ生まれてからの体験したことが違うため、考え方や価値観の違いが生まれてくるから。
生徒H	上空にある水蒸気が水になり落ちてくるから。	やっぱり小さい子どもになぜ雨が降るのか聞かれたら、神話の方の答えが多くなると思った。	人それぞれ違う方向性を持ちながら考えているため、一つの意見に対して別々の重要だと感じる部分を見つけて、そこから人それぞれバラバラの知識量の中で考えているため、どこが重要だと思うのか、どれだけ自分の知っている言葉の中でより詳しく説明できるのかが一一人違うため。
生徒T	太陽からの光で海の水が温められて蒸気ができるから。	いろんな考えを聞くことができ、新しく知ることができた。	一つのものを見たり聞いたりした時に、一人一人の感じ方が違って、そのものに対する思いが違ってくるから。
生徒N	雨は降るものだから。	自然科学の考えを使って答えるよりも、神話の考え方を使って答えている人の方が多いと思った。	その人が今までに体験してきたことが違うから、考え方も少しずつ違ってきていると思う。
生徒I2	雲が太陽ばかり出るとするとずるいとって泣いちゃうから。	それぞれの捉え方が人様々。	その人が生まれてきた環境、育った環境、体験してきたことによって自然科学だという捉え方、神話だという捉え方がその人その人によって変わってしまうから。
生徒O	空が泣いているから。	神話の方が多かったです。	その人のこれまでの人生の育ち方や本などで体験してきたことによって、言葉の意味・感じ方が変わってしまうから。

活動アで生徒たちは子どもの質問に対する答えをすぐにワークシートの吹き出しに書いていた。そして自分の答えを書いた後に、活動イで周りの人と発表し合って分類し終わって書いた感想は、生徒Mが「神話が多いと思った。自然科学の人は少ない。」としたように、分類した際の数に関するものが多かった。その中で生徒S・生徒Hは、小さな子どもに対する答えだということを配慮した時、「神話」の方が適しているのではないかと考えていた。二人は活動アの際は雨が降る理由を科学的に説明しよ

うとしていたが、周りの人の答えを聞いて分類する中で気が付いたようである。また、生徒Tはこの活動を通して「新しく知ることができた。」と感想を書いており、授業中にも様々な答えを聞いて意外そうな表情だった。

活動イの感想の中で生徒Iが「それぞれの捉え方が人様々」と書いていた。この感想はクラスで一人だけだったので、活動ウに入る前にクラス全体で取り上げた。彼は皆の前で「子どもの質問に対する答えとして『神話』か『自然科学』かで答えるという違いがあるだけでなく、同じ答えでも分類が違うこともあると思う。」と説明した。私が「分類が違うものがあつたの？」と尋ねると、生徒たちは近くの席の子とワークシートを交換して確認し始めた。いくつも見つかったが、その中で一番話題になった答えは生徒Nの「雨は降るものだから。」である。この答えを多くの生徒はどちらでもないと分類していた。しかし、その中で「神話」に分類した生徒が5人いた。生徒Y2はこの答えを「神話」とした理由を「迷ったが、理論的ではないので『神話』に位置付けた。」と話した。そして答えた本人である生徒Nは自らの答えを「自然科学」に位置付けており、その理由を「『神話』のような物語ではなく、雨が降るといのは理由を問うまでもない自然界の当然だから『自然科学』とした。」と話した。後に類型登録の際に生徒Nは理系を選択しており、数学や理科が好きなNらしい解答であるとクラス全員が納得した瞬間だった。

これらのやりとりの中で、活動ウのここでの「このような違い」は「雨はなぜ降るの？」に対する答えの違いとその答えを分類する時に生じる違いの2つの意味があるということ全員が理解することができた。なぜこのような違いが生まれるのかを一人一人考え、ワークシートに書いた。互いの考えを発表し合う中で、このような違いが生まれる理由として、自分がこれまで体験してきたことや得た知識、置かれた環境などの違いが考え方・感じ方の違いを生むか

らだ、と多くの生徒が考えていることがわかった。その中で生徒I2と生徒Oは「生まれた境遇」「育ち方」など家庭環境や教育環境の違いにまで触れていた。また生徒Oにいたってはこれまで読んできた「本」も理由として挙げており、読書家らしい自分に引き寄せた答えになっていた。また、考え方・感じ方の違いは言い換えると「どこが(何が)大切か」「捉え方」などの「価値観」の違いであるということにもなる。

この単元を終えて振り返ってみると、最初に私が設定していた「雨はなぜ降るの？」の自分や周りの答えを分類し、自分とは異なる答えを受け入れながらその違いが生まれるのはなぜかを考えるというキャリア活動は、それ以上の効果をもたらしたのではないかと考える。当初私は答えの違いにだけ注目し、その違いを価値観と捉えてキャリア活動を計画していた。しかし生徒が分類する上での捉え方の違いに気が付いたことで、より深く一人一人の違いについて考える活動になったと考える。

## (2) 評論 山崎正和『サイボーグとクローン人間』(6月実施)での実践

概要(指導書より抜粋)

現代人がクローン人間に嫌悪感を示し、人間改造計画に行き着くサイボーグに楽天的であるのは不思議だ。なぜならクローン技術が生命の法則に受動的なため非人間的でないのに対し、サイボーグは能動的に身体を造り上げる結果、人間の心にも影響を及ぼすからである。サイボーグを肯定するのは、脳中心の人間観と、個人の福祉の絶対視からだが、身体能力の回復の願いが過酷な競争を生み、ひいてはこうした社会通念が文明を変えていく。

### ①キャリア活動の内容

この単元でのキャリア活動は次のア・イである。

ア 教科書本文や『2045年 サイボーグオリンピック』を参考にして、サイボーグを造ることに対する自分の考えを書く。その際、肯定・否定・どちらともいえないの中から、自らの立場を明確にして述べる。

### 【キャリア活動の位置づけ(1)】

イ サイボーグを造ることに対する考えを友だちと発表し合う。その後、これまでの学習や発表など全体を通して、これからどのように科学を発展させていけばよいか、自分の考えを書く。

### 【キャリア活動の位置づけ(2)(3)】

#### ②結果・考察

活動中での生徒の変容は、ワークシートの記述に注目し分析するものとする。また、キャリア活動の定義に伴い、次の3つの観点で分析した。

#### 分析上の観点

(1) 文章の内容のみにとらわれることなく、自分の考えを述べている。

#### 【キャリア活動の位置づけ(1)】

(2) 発展的・新しい視点で述べている。

#### 【キャリア活動の位置づけ(1)(2)】

(3) 自分自身の将来や生活に引き寄せて考えている。

#### 【キャリア活動の位置づけ(3)】

上記の3つの観点から分析した結果が、次の表1である。上が活動アで記述したサイボーグを造ることに対する自分の考え、下が活動イで友だちと意見交換した後に記述した「これからどのように科学を発展させていけばよいか」に対する考えの分析結果となっている。

表1 『サイボーグとクローン人間』 ワークシート分析結果

#### ア サイボーグを造ることに対する自分の考え

観点		非常に当てはまる	まあまあ当てはまる	全く当てはまらない
1	文章の内容のみにとらわれることなく、自分の考えを述べている。	13	12	15
2	発展的に新しい視点で述べている。	14	7	19
3	自分自身の将来や生活に引き寄せて考えている。	11	11	18

欠席 1

#### イ 「これからどのように科学を発展させていけばよいか」に対する自分の考え

観点		非常に当てはまる	まあまあ当てはまる	全く当てはまらない
1	文章の内容のみにとらわれることなく、自分の考えを述べている。	24	7	7
2	発展的に新しい視点で述べている。	18	11	9
3	自分自身の将来や生活に引き寄せて考えている。	16	15	7

欠席 3

表1の結果から、活動アから活動イの結果の



推移に注目した際、全ての観点において「非常に当てはまる」「まあまあ当てはまる」の該当者数が大幅に増加していることがわかる。活動イにおいて発表し合うことで他者の意見を知り、もう一度自分で考えることで、活動アの時よりも深い考えに到達したのではないかと分析する。また、活動イで友だちと意見交換をしたにも関わらず、最終的に自分の考えを述べることができない、教科書本文から離れて発展的に考えることができない、自分自身に引き寄せて考えることができない生徒が依然としてまだ多くいるという現実もある。そこで、活動イで何らかの観点で「全く当てはまらない」5名の生徒に注目する。

**資料6 「全くあてはまらない」に分類される生徒のワークシートから一部抜粋**

生徒A	病気や事故で何かを失った人が基準は難しいが、健常者と同じラインに立てるようにいろいろ科学を発展させればいいと思う。絶対にトップクラスの健常者の実力を超えるようなことはしたらダメだと思う。
生徒T2	障害を持っていない人と同じように生きられるよう、障害者を優先させる。障害をもっていない人は安易に義手や義足を求めない。
生徒A2	医療のために科学を発展させていくことはいいことだと考える。より多くの人が健常者のように暮らすことができるようにするために科学を発展させるべきだ。
生徒A3	クローン人間よりもサイボーグの方が造ることに對してみんな楽観的だが、サイボーグを健常者のために造るのではなく、障害者が不自由のない生活を少しでも送れるように手助けできるものを、科学を発展させて作ってほしい。
生徒R	事故にあったり、病気になった人などサイボーグを必要としている人だけが人工手足を使うなど、使う人を限定して科学を発展させていけばよいと考える。

資料6で挙げた5人の共通点は、これからの科学発展について問いかけているのにかかわらず、依然として障害者に対するサイボーグという視点から離れられないという点である。また、生徒T2・生徒Rは教科書本文で述べられていた義手・義足の例にとらわれており、生徒Aは活動イで提示した『2045年サイボーグオリンピック』を引きずって考えている。このことから、この生徒たちにとってここでのキャリア活動はあまり有意義なものではなかったといえる。

今後のキャリア活動のために考えた時、原因の一つとして挙げられるのは個々の読解力・思考力の差ではないかと考えた。生徒たちの中に

は教科書本文の内容理解だけで精一杯な生徒もいる。また、そこから発展的に考えたり、自分に引き寄せて考えることが苦手な生徒もいる。当たり前のことだが、授業内での活動ということ念頭においた時、教科の能力の差を生徒本人もそして授業者も感じざるを得ないのではないか。しかし、この実践をする上で教科の能力がないからキャリア活動は困難であると諦めるのではなく、個々の能力の差を抱える中でも、生徒一人一人が文章を通して考え、さまざまな価値観と出会っていくためにはどうしたらよいか、もう一度考えていきたい。平成28年12月21日中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』の中に「これからの子供たちには、創造的・論理的思考を高めるために、『思考力・判断力・表現力等』の『情報を多面的・多角的に精査し構造化する力』がこれまで以上に必要とされるとともに、自分の感情をコントロールすることにつながる『感情や想像を言葉にする力』や、他者との協働につながる『言葉を通じて伝え合う力』など、三つの側面の力がバランスよく育成されることが必要である。また、より深く、理解したり表現したりするためには、『情報を編集・操作する力』、『新しい情報を、既に持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力』、『新しい問いや仮説を立てるなど、既に持っている考えの構造を転換する力』などの『考えを形成し深める力』を育成することが重要である。」とある。このことから、生徒自身が自分の既に持っている知識や考えを整理すること、その上で新しく得たものを吸収し整理して、自らで新しい視点を見出していくことが求められているとわかる。キャリア活動を行う上である程度の「創造的・論理的思考」が必要であること、そして個々の能力の差をできる限り埋めていくためにも、今まで以上に思考を整理する時間と機会を設定すべきだと感じた。この単元を通して発見した課題を次のキ

キャリア活動へと活かしていきたい。

### (3) 短歌と俳句(10月実施)での実践

今回扱った短歌 6 首

くれなゐの 二尺伸びたる 薔薇の芽の  
針やはらかに 春雨のふる

正岡子規

その子二十 櫛にながるる 黒髪の  
おごりの春の うつくしきかな

与謝野晶子

いのちなき 砂のかなしさよ  
さらさらと

握れば指の あひだより落つ

石川啄木

君かへす 朝の舗石 さくさくと  
雪よ林檎の 香のごとくふれ

北原白秋

白鳥は 哀しからずや 空の青  
海をあをにも 染まずただよふ

若山牧水

のど赤き 玄鳥ふたつ 屋梁にゐて  
足乳根の母は 死にたまふなり

斎藤茂吉

この单元では主に教科書に掲載されている短歌 6 首を扱い、「心惹かれる短歌を選んで鑑賞文を書こう」というテーマのもと、キャリア活動を行った。まず最初に、高校入学してから初めて向き合う短歌についての最低限の教科書としての知識や鑑賞文の基本的な書き方などを指導した。その後に行ったキャリア活動は以下の通りである。

#### ①キャリア活動の内容

先程の「(2)『サイボーグとクローン人間』での実践 ②結果・考察」で述べた反省点を踏まえて、この单元でのキャリア活動の改善を試みた。改善点は以下の 2 点である。

#### キャリア活動の改善点

- (1) 一貫して同じテーマを考え続けることで、考えを深める時間と機会を保障する。
- (2) 一方的に与えられる教材や資料のみではなく、自分で調べて、そこから考えさせる。

この改善点を踏まえて、キャリア活動の A～U を次のように設定した。

A 提示された鑑賞文の書き方にならって、自分の選んだ短歌に描かれた情景やそこに表現された作者の心情、それを讀んだ感想などを踏まえた鑑賞文を書く。

#### 【キャリア活動の位置づけ(1)】

I 今回扱う 6 首以外の短歌で、俵万智「サ行音 ふるわすように 降る雨の 中遠ざかり ゆく君の傘」の授業者の書いた鑑賞文(資料 7)を例として提示した。ここでは活動 A の鑑賞文と明らかに異なる、作者の生涯や人物像を踏まえた鑑賞文を生徒に見せた。その後、生徒一人一人が作者について調べ、それを踏まえた鑑賞文をもう一度書く。

#### 【キャリア活動の位置づけ(3)】

#### 資料 7 生徒に提示した授業者の鑑賞文

「寂しい」「仕方ない」「すまない」「切ない」「それでも…」

遠ざかってゆく愛しい人の後姿に別れの言葉を重ねる。呼び止められるわけでもなく、すがりつけるわけもない。ただ湿っぽい雨の音に重ねて、切なさに心を震わせる。

この短歌は「サ行音」の感情を読者に想像させるところに表現の面白さがある。「ふるわすように」「雨」「遠ざかり」などから、それが悲しい心情だということがイメージしやすく、読者それぞれの別れのシーンを思い描きやすい。

U 原則として同じ短歌を選んだ者同士でグループになり、お互いの鑑賞文を発表し合う。発表する中で自分の鑑賞文とクラスメイトの鑑賞文の同じ部分や異なる部分を理解し、意見交換する中で考えを深めながら、最後にもう一

度鑑賞文を書いて仕上げる。

【キャリア活動の位置づけ(2)(3)】

②結果・考察

活動の中での生徒の変容は、繰り返し書いた鑑賞文に注目し分析するものとする。また、キャリア活動の定義に基づき、次の2つの観点で分析した。

分析上の観点	
(1) 自分自身で短歌に描かれた情景や心情をイメージして鑑賞文を書いている。	【キャリア活動の位置づけ(1)】
(2) 作者の生涯や人物像を踏まえたり、クラスメイトの意見を参考にして、より深く読み味わっている。	【キャリア活動の位置づけ(2)(3)】

上記の2つの観点から分析した結果は、次の表2の通りである。なお、活動アで書いた鑑賞文は生徒たちが初めて書いたものであるため、観点(2)の面からの分析はしていない。

表2 短歌と俳句 鑑賞文分析結果

ア 鑑賞文(1回目)

観点		非常に当てはまる	まあまあ当てはまる	全く当てはまらない
1	自分自身で短歌に描かれた情景や心情をイメージして鑑賞文を書いている。	25	9	5
2	作者の生涯や人物像を踏まえたり、クラスメイトの意見を参考にして、より深く読み味わっている。	—	—	—

欠席 2

イ 作者の人物像を踏まえた鑑賞文(2回目)

観点		非常に当てはまる	まあまあ当てはまる	全く当てはまらない
1	自分自身で短歌に描かれた情景や心情をイメージして鑑賞文を書いている。	32	6	2
2	作者の生涯や人物像を踏まえたり、クラスメイトの意見を参考にして、より深く読み味わっている。	18	15	7

欠席 1

ウ グループワーク後の鑑賞文(3回目)

観点		非常に当てはまる	まあまあ当てはまる	全く当てはまらない
1	自分自身で短歌に描かれた情景や心情をイメージして鑑賞文を書いている。	33	4	4
2	作者の生涯や人物像を踏まえたり、クラスメイトの意見を参考にして、より深く読み味わっている。	31	9	1

活動アから活動イの結果の推移に注目すると、分析上の観点(1)「自分自身で短歌に描かれた情景や心情をイメージして書いている」における「非常に当てはまる」が増加していることがわかる。これは活動イで鑑賞文を書く前に、作者について調べる機会をつくり、それを基に

してそこから作者はどんな人物かを生徒たちに考えさせたためだと思われる。活動アでは短歌そのものと向き合って鑑賞文を書いていたが、活動イでは作者のことを踏まえて書いたことで、よりイメージしやすくなったのではないか。また、活動イから活動ウの結果の推移に注目すると、観点(2)「作者の生涯や人物像を踏まえたり、クラスメイトの意見を参考にして、より深く読み味わっている」の「非常にあてはまる」が大幅に増加している。活動ウでは同じ短歌を選んだクラスメイトとグループになり、発表し合った。その際、鑑賞文を披露するだけではなく、自分はその作者をどんな人物だと思うかを必ず話すように指示した。そのため、活動ウで鑑賞文を書く頃には短歌そのものの解釈だけではなく、作者についての情報量も増えて捉え方も変容したのではないかと考えられる。

更にこのキャリア活動の中で深まりや変容が見えた若山牧水「白鳥は 哀しからずや 空の青 海をあをにも 染まずただよふ」の短歌を選んだ3人に注目してみる。

資料8 生徒N2のワークシートからの抜粋

<b>活動アを終えての感想</b>
詩の情景は感じられたけど、作者の感情を考えるのはすごく難しかった。人それぞれ感じるものが違うと思うから、いろんな人の意見を聞いてみたいと思った。
<b>活動ウで書いた鑑賞文</b>
白鳥と作者は逆だという意見もあったが、やっぱり私は白鳥と作者は同じで、自分自身のことを書いていると思った。作者は人生の中で、孤独に感じるが多かったと思うため、この歌には良いという思いが込められていると思う。
<b>活動ウを終えての感想</b>
最初の授業で短歌を読んだ時は、他の短歌のことまで全然考えるなんてできるとは思わなかったけど、他の短歌の鑑賞文も聞いたら面白いと思った。

資料8の生徒N2は活動アの段階では鑑賞文に「作者は鳥のことをかわいそうだと思っている」と書いていたが、活動イで作者について調べた後は「孤独でも旅を続けるという作者自身のことを白鳥に重ねている」と書いた。また、「活動ウで書いた鑑賞文」の中にもあるように、同じグループの生徒M2が「白鳥は自由に楽しそうに飛び回っている情景が描かれており、白鳥と作者の心情は正反対のものだ」と発表した

のに対し、意見を述べていた。どちらが正しいかではなく、より作者の人物像とその情景にあった鑑賞文にしようという話し合いになっていた。そして、生徒N2自身はこの単元のキャリア活動を終えて、自分の選んだ短歌だけでなく、他の短歌の鑑賞文も聞いてみたいと興味を持っている。このように、学習意欲に繋がったということは生徒N2にとって有意義なキャリア活動であったのではないかと捉えた。

そして2人目は生徒I2である。この生徒は高校入学と同時に本県にやってきたという事情がある。

資料9 生徒I2のワークシートからの抜粋

<b>活動Aで書いた鑑賞文</b>
青い空、波が立ちあがった海で一羽の白鳥が寂しそうに飛んだり浮かんたりしている情景。この情景を見て作者は自分と白鳥とを重ねたのだと思う。染まらずに波に打たれる白鳥と、社会の荒波にもまれる自分が似ていると感じたのであろう。中学の頃は、この歌は嫌いだったが、今の自分と何か似ていると感じた。
<b>活動Aを終えての感想</b>
昔は嫌いだったが、今は共感できるというふうになっている自分の心情の変化に驚いた。
<b>活動ウで書いた鑑賞文</b>
青い空、波が立っている海の中で白鳥が漂っている。白鳥から孤独に対する悲しみ、打ち勝とうとする強さ・自由・旅に対する思いが感じられる。染まらずに漂い波に打たれる白鳥と孤独で寂しさを感じている自分が似ていると感じたのだろう。中学の頃はこの歌が嫌いだったが、高校に来て作者のことを知ると、また違った見方ができた。
<b>活動ウを終えての感想</b>
一人では考えられなかったことをグループ学習では考えることができた。

生徒I2はこの短歌を選んだ段階で、資料9にあるように強い共感を示している。また、「活動Aで書いた鑑賞文」の中で作者と「今の自分は似ている」と書いており、授業後本人にその理由を尋ねてみた。生徒I2は「春から新しい環境に身を置いて、少し苦労している自分にそっくりだ」と話し、この時既にキャリア活動の位置づけ(3)「自分の生き方や内面を見つめる」ことをしているのだと授業者の私にもわかった。そして活動ウのグループワークを通して、白鳥が社会の荒波にもまれるかのように描かれているだけでなく、孤独・悲しみ・強さ・自由なども表していると理解して鑑賞文を書くことができた。「活動ウを終えての感想」にあるように、グループで他者の意見を聞くことで考えを深めることができ、そして中学生の時に出会った時とはまた違う感情を持ち、そしてそ

れをまたクラスメイトに伝え、互いに深め合うことができた。このことから生徒I2は「キャリア活動の位置づけ」(1)～(3)までを全て行ったと言える。

3人目に注目するのは、「(2)『サイボーグとクローン人間』での実践 ②分析・考察」の中で取り上げた資料6の生徒Rである。この生徒はなかなか教科書本文に書いてあることから離れられず、他者と意見交換しても柔軟に考え直したり、深めたりすることが難しい生徒だった。

資料10 生徒Rのワークシートからの抜粋

<b>活動Aで書いた鑑賞文</b>
この短歌は青い海の上で青空の中を真っ白な鳥が一羽飛んでいるという情景で、周りに染まらず飛んでいる白鳥を見て、悲しくないのかという気持ちで書かれている。周りは青なのにその中で周りの色に染まらず飛んでいて、違う色で悲しいかもしれないけど、周りに左右されずに飛んでいるのは堂々としていいと思う。
<b>活動ウで書いた鑑賞文</b>
この短歌は青い海・青い空の中を一羽の白鳥が悲しそうに飛んでいる。一羽の白鳥が堂々と飛んでいて良くも見えるが、悲しくも見え、周りとは違う孤独を感じられる。一人で旅する悲しさや、流行に流されることなく独自の世界観で表現したいという周りに左右されない自分を白鳥で表現し、青の中の白鳥や青に染まらない白鳥の自由さを感じることができる。周りに流されず自分の思うままに生きていくことは素晴らしいことだと思った。
<b>活動ウを終えての感想</b>
短歌の意味や短歌に込められた作者の気持ちを考えることができ、みんなの鑑賞文を聞いて改めて自分だけの鑑賞文を書くことができて良かった。

資料10の「活動Aで書いた鑑賞文」を見ると、生徒Rは懸命に短歌の情景を読み取ろうとしているが、字面からの理解に留まっている印象を受ける。だがその一方で、白鳥の周りに染まらずに堂々としている様子がいいと述べており、十分に読み味わっているともいえる。活動イで作者について調べ、活動ウでグループで発表し合う中、この短歌における「白鳥」のもつ意味に気が付くことができた。そしてそれを踏まえた鑑賞文へと仕上げることもでき、前回のキャリア活動よりも有意義なものになったのではないと思われる。

表2や資料8～10でわかるように、この単元の「キャリア活動」は生徒たちにとって取り組みやすいものだったようである。生徒たちに考える機会や時間を十分に与えたことだけが円滑に進んだ要因ではない。最初に生徒たちは一番心惹かれた歌を選んでおり、そのためイメージが膨らみやすく共感しやすい歌の鑑賞文

を書くことになった。そこから作者について調べ、グループワークを通して他者の捉え方や鑑賞文に触れる中で、より深く読み味わうことができたのだと考える。このことから、「キャリア活動」は生徒一人一人の頭や心に入り込み、「もっと知りたい」「もっと考えたい」と突き動かすようなものでなければならぬとわかった。

## VI 実践全体を通しての考察

### 1. 生徒の意欲の面から

入学式の日から生徒の意欲を引き出すことを目標に取り組んできたが、ホームの生徒全員の意欲を引き出せたとは思わない。ホームでは資料1で示した通り、生徒たちは「過去」を振り返り「現在」を見つめることと「未来」を描くことを交互に行いながら「自分らしい生き方」を摸索してきた。「II 実践目的」で述べた通り、そうすることで生徒の意欲を引き出せると思ったからである。しかし、12月に「なりたい自分」について生徒に書いてもらおうと、あまり具体的ではなく、内面的に「なりたい自分」について書くに留まる生徒が多かった。「頼られる存在になりたい」「一本筋の通った強い自分になりたい」などの内容が多く、そこから生徒自身が自然に考えて具体的な意欲を出すことは難しそうだった。そこで「頼られる」ためにどんな自分になればいいのか、「強い自分」になるために今何をしていけばいいのかを生徒一人一人に再度問いかけ、考えさせる必要があると感じた。そのやりとりの中で「なりたい自分」が具体的になって何をすべきかわかり、そして意欲が引き出されるのだと思う。

また、生徒の考えていることや抱いている気持ち、そして意欲は表に必ず現れるものでもないため、とてもわかりにくい。しかし、短歌・俳句の授業の後の面談で生徒Kが「短歌の授業面白かった。いろんな文学作品を勉強するには、どんな大学に行けばいい？」と私に尋ねてきた。国語の授業を通してKが文学に興味を抱き、そ

こから将来を考えようとしている様子から意欲が見えた。そして生徒Rは「国語の授業みたいに、一つのテーマに沿って自分で考えて書いて、調べて書いて…深めていくことは楽しい。そういうふうの一つのことを極める仕事って、どんな仕事があるんだろう。研究者？よくわからないから探してみます。」と面談ノートに書いてきた。授業の中で自分が好きなことを見出して、そしてそこから興味のある職業を探そうという意欲が見えた。

高校生は成長段階であるため、意欲はあったとしてもとても不安定である。しかし毎日接しているとの生徒にも程度の差こそあれ、意欲はあるとわかる。ただ、足りないのは「〇〇(目的)のために〇〇(具体策)しよう」という具体的な意欲なのではないか。そして、その意欲を具体的に引き出すために、もっと生徒に働きかけていかなければならぬと考えた。

### 2. それぞれの立場から

#### ①「ホーム担任」として

今回の実践ではこれまでホーム担任として特に意識せず行ってきたものを、生徒自身の「自分らしい生き方摸索」をねらいとして、キャリア教育を意識ながら計画的に行ってきた。その中で改めてわかったことは、ホーム担任は生徒にテーマを与えて考えさせることで満足してはならないということである。ノートに書いて終わりなのではなく、その後担任と面談する中で生徒は深く考えるのだと感じた。そう考えると、ホーム担任がキャリア教育の面で果たす役割は大きく、カウンセリングの要素も多く含まれそうだ。「自分らしい生き方」はすぐに定まるものでもなく、価値観と共に変化していくものであるため、それを受け入れ、見守り、時には働きかける姿勢がホーム担任には必要だと考える。

また、今後ホーム担任として計画を立てる際には学校行事や学年行事などの兼ね合いを見ながら、その時機に応じたテーマで進める必

要がある。また、学校や教員側の都合だけでなく、生徒の置かれている状況やモチベーションなどにも気を配り、タイミングよく生徒に考えさせることが大切だと考える。

## ②「授業者」として

この実践では国語総合(現代文分野)の3つの単元でキャリア教育を意識した「キャリア活動」を行った。その中で実感したのは、どの単元でもキャリア教育を意識した授業は可能だということである。確かに授業時数には限りがあり、その時期に応じた学力レベルまで到達しなければならないという焦りが授業者側にはある。しかし、そんな中でもキャリア教育を意識して授業することで、得られる効果はありそうだ。実際、私が実感した効果は2つある。1つ目は日々の小テストの結果や予習復習を含む授業での生徒の様子から、国語に対する学習意欲は確実に高まっているということだ。テーマとした「生徒の意欲を引き出す」の「意欲」にはさまざまな意味が込められているが、教科の面でその「意欲」は高まっていると思う。そして2つ目は成績が良く、安定しているということだ。今回授業実践で「キャリア活動」をするにあたり、学校で「成績が下がるのでは…」と心配されることもあった。内心は私も危惧していたのだが、結果的には外部模試の成績も例年に比べると割によく、現段階では安定している。「キャリア活動」の見方を変えると、「学力の3要素」のうちの一つである「思考力・判断力・表現力」を育てる効果があるのではないかと考える。そして文章から自らの考えを持って表現し、他者との交わりの中で深め、それをまた自ら表現するという「キャリア活動」のサイクルは、学力の面でも効果的なのではないかと考える。しかしながら今回は担任ホームのみでの短期間の実践であったことから、効果については当然言い切れるものではない。今後は他の教員にも協力してもらい、他のホームでも継続的に試みていきたい。

また、教科でのキャリア教育の際には生徒間の能力の差がある中で、どのように授業展開していくのが決め手となってくる。今回の実践ではそれがなかなか上手くいかず、私自身悩んだ。短歌の授業で、考える時間の保障や調べる機会の確保、段階を踏むごとの個の中の深まりなど、一つ一つを授業者が設定していくことが大切なのではないかと感じた。

## 3. 「ホーム担任」「授業者」双方の立場から

この実践では「ホーム担任」と国語総合(現代文分野)の「授業者」としての2つの立場からキャリア教育を行ってきた。その中で一番難しく感じたのは、同じホームの生徒を対象にしているのにも関わらず、この2つの立場からの生徒たちへの働きかけが上手く噛み合わず、バラバラだったことである。平成28年12月21日中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』でキャリア教育について「高等学校においても、小・中学校におけるキャリア教育の成果を受け継ぎながら、特別活動のホームルーム活動を中核とし、総合的な探究の時間や学校行事、公民科に新設される科目『公共』をはじめ各教科・科目等における学習、個別指導としての進路相談等の機会を生かしつつ、学校の教育活動全体を通じて行うことが求められる」とある。このことから、ホームルームを中核としながら、学校行事や各教科・各科目、進路指導などのさまざまなものを通して組織的且つ計画的・横断的に生徒たちに働きかけながらキャリア教育はなされていくべきなのだとわかる。このように考えると、教員はホーム担任・授業者・部活動顧問などさまざまな立場で教育に携わるが、キャリア教育の上では全教員が生徒の将来や目指すべきところを見据え、同じベクトル上で計画し連携しながら取り組んでいく必要があると考える。

### 参 考 文 献

- 文部科学省(2011)「高等学校キャリア教育の手引き」
- 文部科学省(2009)「高等学校学習指導要領総則」
- 林泰成・白木みどり(2010)「人間としての在り方生き方をどう教えるか ～小中高12年間を通じた道徳教育・キャリア教育～」教育出版株式会社
- 厚生労働省委託事業 平成22年度キャリア教育専門人材養成事業「高校におけるキャリア教育実践講習～キャリア・コンサルティングの理念・手法を活用し、学校現場におけるキャリア形成支援を担う人材を育成～」資料教科書「新 探求国語総合 現代文・表現編」(2016) 桐原書店
- 指導資料「新 探究国語総合 現代文・表現編」(2016)桐原書店

# 「英語科」教科書の映像化による理解の向上に向けて —全員が理解できる授業づくりを目指して—

土田 友信

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究は英語科において、教科書の内容を、ICTを活用し映像化することで、英語が苦手な生徒や発達障害傾向のある生徒、また英語が得意な生徒も理解しやすい授業づくりを目指したものである。ほぼ全ての単元で教科書本文の内容と新出単語を映像化した教材を考案し、どのような教材であれば、また、どのように展開すれば、よりよい理解の向上となり得るのかを研究した。中長期に渡り研究を実施し、アンケート結果をもとに映像化教材とその使用手順の改善を図り、生徒にとって理解しやすい授業を探った。本研究の結果、若干の課題は残したものの、多くの生徒にとって理解しやすい教材とその活用法を考案することができたと考えている。本研究は、様々な学力や特質を持つ生徒に、わかりやすい授業を行うための提案である。

## I 研究の動機・目的・方法

### 1 研究の動機

#### (1) 困難な授業…

中学校を卒業した生徒が、将来国内外で臆することなく英語でコミュニケーションをとることができる姿勢を身につける、ということはすべての英語教員の願いであろう。私も学生時代に初めてイギリスに留学した当初、多くの日本人が直面するスピーキングの壁に悩まされた。なぜ中学校時代から実践的な英語学習が行われなかったのか自問自答し、帰国後は自らがその実践者になろうと英語教員を志した。

しかし、実際の教育現場は理想とは裏腹に仕事に忙殺される日々だった。授業では、基礎学力が定着しどんな課題も意欲的に取り組むことができる生徒もいる一方、学習が苦手な子に加え、発達障害傾向のある生徒が授業についていけず、授業とはかけ離れた行動をとる場面に出会うこともあった。もはや40人学級の生徒一人ひとりに教師が一人に対応することに限界を感じ始めていた。

#### (2) 全員が参加できない授業

他の先生方の授業の様子を見聞きしている中で、興味深い事実に出会った。それは他の先生方も私と同様に学習が苦手な子や発達障害傾向の生徒達への対応に苦慮していた。特にその年は、ADHD（注意欠陥多動性障害）傾向の生徒に苦慮していた。

上記のような生徒がいる一方で学力優秀な集団も学級内に存在する。40人学級という様々な学習者を、どのように授業者としてまとめ上げ、教科の専門性を踏まえて学習成果を出していけばよいのか、毎日が苦悩の連続であった。

#### (3) 通常学級における発達障害の現状

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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について」（平成24年）では、小学校から中学校まで約4万人弱を対象にした調査が行われた。その結果、「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」では、6.5%の児童生徒が「学習面か行動



面で著しい困難を示す」と回答している。

この数値で見ていくと40人学級の場合、概して2人以上在籍することになる。

#### (4) 一斉指導は限界か？

一人の教員が40人学級で指導していると十分な個に対する支援体制を築くのは困難である。しかし、現場では困難を抱えた生徒に対して授業中に個別に関わる必要性が謳われている。40人を指導する中で一対一の状況を作り出し、個別の支援を行う…これは確かに理想であるが、実際はそう簡単なことではない。

昨今の現場を見てみれば、授業の準備に迫られる教師が授業時間以外の放課後などに個別に指導する時間を十分に確保するのは難しい。また、ノート点検も個別につながる手段ではあるが、多くの校務分掌を抱える教師がノート点検をするのは夜遅くになることもしばしばある。

やはり根本は授業であることを痛感し、以下が私の研究動機となった。

#### (5) 研究の動機

本研究の動機は、英語科の授業において、すべての生徒が理解できるようにしたいと痛感したことからである。

## 2 研究の目的

### (1) わかる授業の必要性

英語が苦手な子や発達障害傾向のある生徒から英語に興味を持つ生徒、全ての生徒を巻き込む授業づくりを考えた。

そのためには「わかる授業」である、ということが大前提となる。英語科は、英語教員の間では「積みあげ教科」と言われている。

学習の初期段階で英語が苦手になってしまった学習者を、中期段階で理解させるには多大な労力が必要となる。

初期段階から全ての学習者にとってわかりやすい授業を行うことが必要であり、つまりい

た学習者にはいち早く理解を促す教材や授業づくりが必要である。

そこで、ICT活用の効果に着目した。

### (2) ICT活用の効果について

教科指導におけるICT活用による効果については、これまでの調査研究などから明らかになっている。

文部科学省委託事業により実施された「ICTを活用した指導の効果の調査」において、ICTを活用して授業を行った教員の98.0%が特に「関心・意欲・態度」の観点において効果を認めておりICT活用によって児童生徒が授業に集中し楽しく学習できるようになることなどについても、多くの教員が効果を認めていた。(教育の情報化に関する手引 第3章より)

### (3) 映像化教材の提案

そこで、英語をよりよく理解するために、ICT教材を提案する。具体的には、外国語である英語を理解するための手段として内容を「映像化」し、それにより、英語(内容)のイメージをより多くの生徒に持たせることをねらう。

「映像化」の理由は、現場での実感が元になっている。英語を、日本語を介して理解する手法では教師の説明に時間がかかる傾向がある。説明に時間がかかるということは、生徒により長い時間に渡って集中し続けることが求められる。集中力が持続しない生徒は話を聞いていない状態になり、そのため理解不足に陥る結果となる。

もし英文の内容を映像化し、映像を見る中で内容などを把握させることができれば、理解がより短い時間でなされ、どの生徒の集中力も持続できるのではないだろうか。

### (4) 教科書の映像化

そこで具体的に映像化するものを考えた。授業で利用する教材は主に教科書である。教科書には英文と新出語句が書かれているが、その英

文と新出語句をすべて映像として表す手だてをとることにした。

### (5) 研究の目的

以上の点から本研究の目的を以下のように設定した。

英語科の教科書の英文と英単語を映像化した授業を展開することによって、すべての学習者の理解力向上を図ることを目的とする。

## 3 予備実践

### (1) 研究への予備実践

研究への予備実践として 2016 年度、金沢大学附属中学校にて飛び込み授業を行った。映像化した教材をどのように開発すればよいのか、まだ模索している時期での授業実践であり、開発途上のものを使用しての実践であった。

しかし、この実践を行うことによって、よりよい教材の在り方を検討することができ、教材の開発と活用の仕方考えることができた。

実践は、1 年生の 2 クラスで授業を行った。授業箇所は PROGRAM 5 「国際フードフェスティバル」である。教科書を映像化した教材を用いて、生徒の反応や印象、さらには学習への意欲にどのような影響を与えるのか、未知の状態での授業実践であった。また、新出単語練習は映像と同時に、音楽を使ったチャンツの練習を行った。

### (2) 予備実践の結果と成果

・金沢大学附属中学校 1 年  
 ・実施日 2016 年 9 月 5 日  
 ・アンケート対象人数 78 人

5 段階表記  
 高 5 4 3 2 1 低

表 1 授業は楽しかったですか？

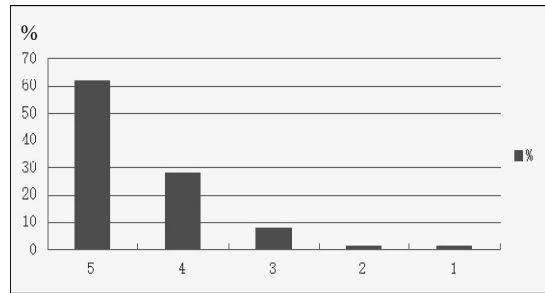


表 2 授業は意欲的に参加できましたか？

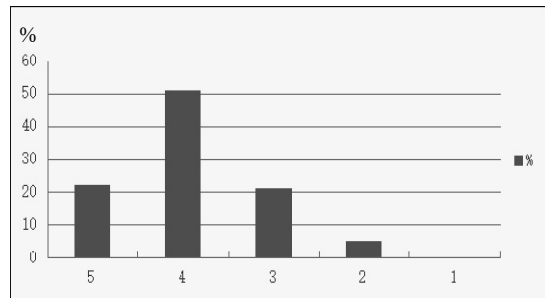
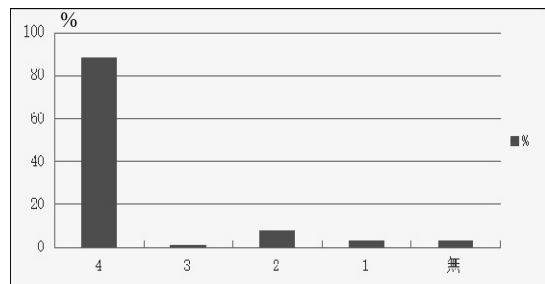


表 3 新出単語の紹介の時に音楽をならしながらリズムに乗って紹介したのは良い取り組みですか？



アンケート結果では、「英語の授業が楽しい」は肯定的な回答が 9 割を占めた。(表 1)



写真 1 音読練習の様子

また、「授業は意欲的に参加できますか？」では肯定的な回答が 73%と 7 割以上を占めた。(表 2)

新出単語に関する映像教材では、88%が良い

取組であると回答している。(表3)

新出単語を4拍子のテンポを伴う曲とともに工夫した提示の仕方は参加しやすい状況を作り出せたのではないかと考える。

今回のアンケートでは記述式の設問も設け、記述からも成果がうかがえた。(図1)

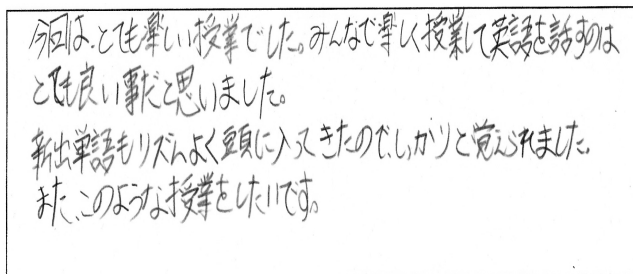


図1 予備実践のアンケート記述

他にも多くの肯定的な意見が生徒の感想から得られた。そして2017年度へ向けより具体的な活用方法と検証方法を考えた。

#### 4 研究方法と検証法

##### (1) 研究の方法

英語科の授業において本研究で考案した「教科書を映像化したICT教材」を使用する。

##### (2) 研究の検証法

①理解力は向上するのか。

②どのような活用の展開がより効果的なのか。

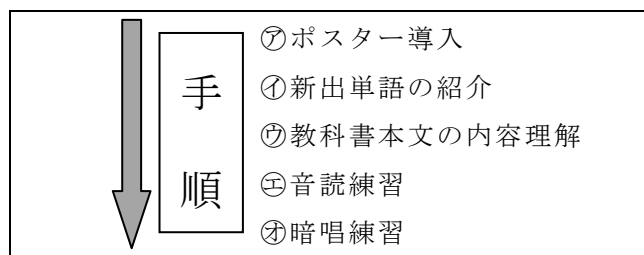
以上に関して2回のアンケートを実施し、その有効性と問題点を明らかにしていく中で改善・改良を行い研究の目的に迫る。

最初に紹介したように諸事情によって授業に参加することが困難な生徒を参加に向かわせていくことが、学級全体にも有効に働くことを期待する。

## II 研究計画

### 1 視覚教材の具体と手順

教科書の本文を取り扱う教材を、次の手順⑦～④に沿って教材を紹介していく。



NEW HORIZON 2 English Course の Unit 2 Dialog(P20)を例に説明する。イギリスの空港に降り立った光太が係員に入国審査を受けている場面がある。次の会話である。

係員： Show me your passport, please.

光太： Sure. Here it is.

係員： What's the purpose of your visit?

光太： Sightseeing.

係員： How long are you going to stay?

光太： For five days.

係員： Where are you going to stay?

光太： At my sister's house in London.

係員： I see. Enjoy your stay.

光太： Thank you.

以下に、この題材でのICT教材の具体的な活用の仕方を示す。

##### ⑦ポスター導入

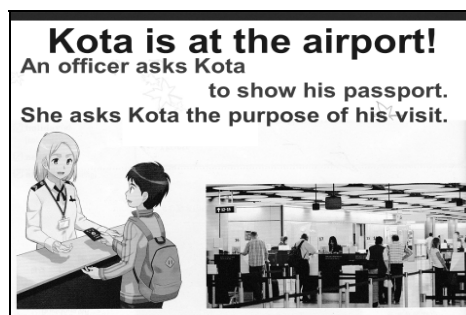


図2 導入時の「1枚のポスター」

本文の導入時、本文内容の全体把握をする際に、全体の内容を「1枚のポスター」に映像化して提示する。ポスターには本文の内容を英文とイラストで表している。(図2)

“What can you imagine from this poster?”

「このポスターから何がわかりますか？」と質

問し、本文の内容を推測させる。次にリスニングを行う。この際、リスニングのポイントとして最初に質問を示し、次に本文の内容を聞く。リスニング後は、答えの確認を行う。以下にリスニングで活用する映像を示す。(図 3)



図 3 リスニングの Q&A

### ①新出単語の紹介

英単語の意味をイラストで映像化することで習得の助けとなると考え、単語をイラスト化し音声と共に提示する単語用の教材を考えた。単語を提示し、英単語を映像と音声と共に理解させる。(図 4)

さらに生徒の集中力を高めることを目的に、提示する際に、リズムマシンで 4 拍子のリズムでテンポよく提示する。

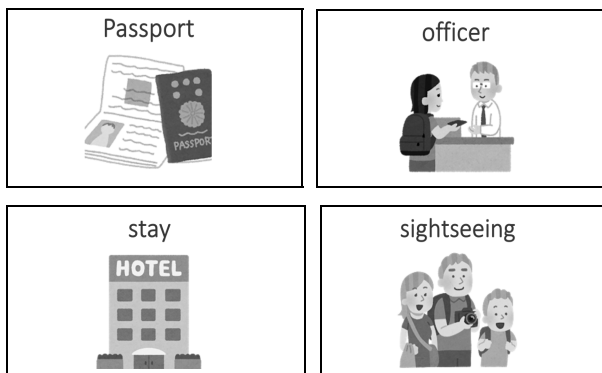


図 4 (例)新出単語を映像化したもの

以下のように教師のあとに続けて発音する。

教師：passport	教師：sightseeing
生徒：passport	生徒：sightseeing
教師：officer	教師：stay
生徒：officer	生徒：stay

### ②教科書本文の内容理解

教科書本文の内容を映像化した教材である。音声と共に提示する教材を考案した。

イギリスの空港に降り立った光太が入国審査を受けている場面の本文を映像化して示すと以下のような教材となる。以下に示す教材は係員と光太の会話のやり取りの一部を示したものである。(図 5,6)



図 5 ①係員：Show me your passport, please.

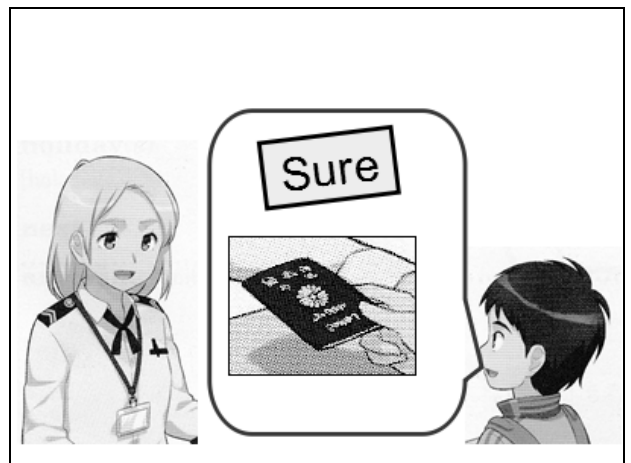


図 6 ②光太：Sure. Here it is.

上記の映像化教材を教師の音声と同時に見ることによって、内容を理解することが容易になる。

### ③音読練習

音読練習の手順は以下の通りである。

先ず、映像を見せながら教師の音声を生徒がリピートする。

次に、画面上で消えていく英文を読む。これはマイクロソフト社のパワーポイントのアニ

メーション機能を使い、一瞬見えて消えていくようにしたものである。生徒は英文を、記憶と頭の中にある英文法を頼りに再生し読み上げていく。(図7)

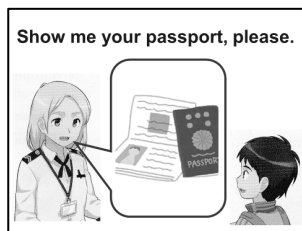


図7 音読練習時の映像

教師： Show me your passport , please.  
 生徒： Show me your passport , please.

次に(a)→(b)→(c)の流れで消えていく英文を読む。残像を頼りに英文を思い出して読むことが、次の暗唱練習への橋渡しとなる。(図8)

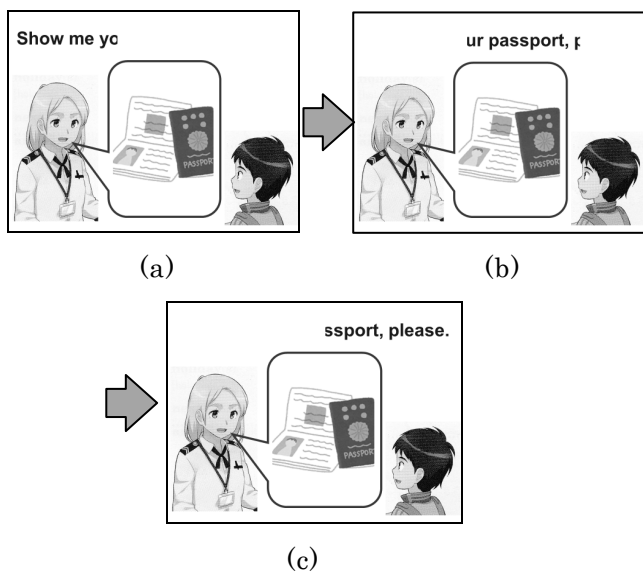


図8 英文が消えていく音読練習の映像

⊕暗唱練習

音読練習の後に、これまで活用してきた教材を活用して暗唱練習を行う。

暗唱練習とは、本文の内容理解で使用した教材を活用する。英文が載っていないスライドを使用し、画面だけを見てどれだけ言えるか暗唱に取り組む。具体の一部を以下に記す。(図9)

暗唱活動の例 (この画面が出てきたら)



図9 暗唱時の映像

生徒： Show me your passport, please.

文のない映像が出てきたら、その画面に合わせた英文を思い出し暗唱する。

2 研究の進め方

(1) 研究期間と研究を行う学校

2016年度は、金沢大学附属中学校において予備実践を行った。これを踏まえて2017年度は、金沢市立鳴和中学校において1~2学期(4月~12月)を通して行った。

(2) 研究の進め方

本研究では4(2)でも示したように、主にアンケート結果を資料としてまとめを行う。また、実際に授業した際の生徒の雰囲気や様子、授業者が授業を行った実感も合わせて考える。

Ⅲ 研究実践(1学期)

1 2017年1学期の実践

(1) 鳴和中学校での実践へ

2017年度は、ほぼすべての単元で開発した教材を使用し実践した。

研究クラス	2017年度	金沢市立鳴和中学校
	2年1組	39人
	2年2組	40人
	2年3組	39人
	2年4組	40人
	1年5組	29人

(2) 生徒の実態

2年生4月に実施された進級テストでの英語

の結果を見ると、生徒達の中に大きく学力差が生じていることがわかった。1年生の基礎学力が身につけている子とそうでない子との差は歴然としていた。英語が苦手な生徒は、基本となる英語の文法や語順が理解できていない深刻な状況であった。

例えば、絵美さんに関して与えられた日本語の情報から、絵美さんの1日の生活を英語で作文する問題では、次のような英文例があった。

#### 4月進級テスト

次の絵美さんに関する生活情報を5文以上の英語で書きなさい。

##### 絵美さんの情報

- ・東原中学校へ自転車で通う。
- ・月～木曜日は、放課後にテニスをする。
- ・金曜日はお母さんのお手伝いをする。
- ・夕食後にテレビを見る。
- ・10時半に就寝する。

上記の日本語情報を英語で表現するのだが、その一部の解答例を紹介する。少し読みづらいが、実際の生徒のテストの解答である。

#### 進級テストの解答

Emi is Higashiwara hai school go to daik. Emi is after sanday anyway Thi play tennis. Frayday is mothr help. Dintr after whct TV. Emi go to bed ten thteer.

(上記の解答を下に記す)

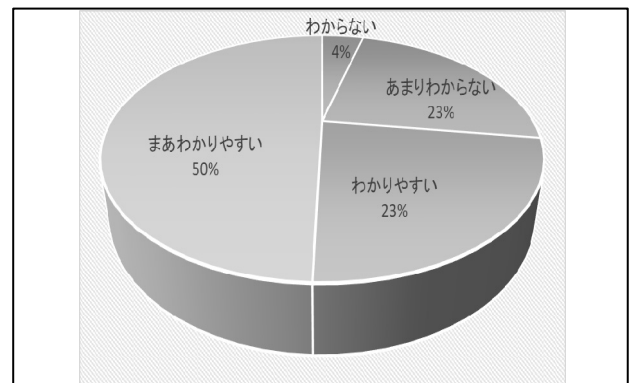
Emi is Higasihawara hai school go to daik. Emi is after sanday anyway Thi play tennis. Frayday is mothr help. Dintr afterwhct TV. Emi go to bed ten thteer.

「1年時の授業はわかりやすかったですか」というアンケートには7割強が肯定的な回答をしているが(表4)、文法・語順・単語・代名詞の基礎が身につけていないのが進級テストの結果から見える。

それで進級テストの結果を分析すると1年生の基礎が身につけていない生徒の割合は約半数に上った。しかし、このような状況だが2年生には素晴らしい要素があった。それは大変素直な生徒達で、規律を意識し、真面目に物事に取り組むことができる学年集団であるということだ。

さらに、この年は1年生5クラスの中の1学級、英語の授業を受け持つこととなった。こちらの方は小学校から進級したばかりの生徒である。

表4 1年次の授業はわかりやすかったですか？



### (3) 研究計画(1学期)

2017年1学期は以下のように研究計画を立てた。以下の単元と目標において教科書の映像化を試みた。教科書は NEW HORIZON English Course BOOK 1(東京書籍)である。

#### 研究計画 1年生

- Unit 1 はじめまして
- Unit 2 学校で
- Unit 3 私の好きなこと
- Unit 4 ホームパーティ

#### 研究計画 2年生

- Unit 0 My Spring Vacation
- Unit 1 A Friend in a Sister School
- Unit 2 A Trip to the U.K.
- Unit 3 Career Day

## 2 具体的実践例

### (1) 研究実践(1学期)

2年生の4月に行った最初の単元であるUnit0の授業実践である。

春休みに家族旅行で福井旅行から戻ってきた主人公の安藤 咲(あんど う さき)が福井県の恐竜博物館を訪れ、家族で越前そばを食べたことなどをShow and Tellとしてクラスで発表している場面である。その後、発表を終えた咲に対して、クラス内ではいくつかのQ and Aが行われる。授業の展開としては、咲のスピーチを参考にして、生徒自身の過去の出来事についてスピーチを行う。

#### Unit 0-1 Show and Tell

(NEW HORIZON 2 English Course P4)

Hello, everyone. I'm Ando Saki. I went to Fukui with my family two weeks ago.

This is a picture of a dinosaur museum. You can get a lot of information about dinosaurs and natural history at the museum. We enjoyed delicious food, too. For example, we ate *Echizen* soba.

We had a good time. Thank you.

授業の課題は以下のように設定した。(図10)



図10 授業の課題

では、この実践の取組手順を以下に示す。

### (2) 授業実践例

#### ㊦ 本文導入

本文の内容の導入として「1枚のポスター」(図11)を見せて、次のように生徒に語りかけた。



図11 1枚のポスター

先生：“What is this poster about ?

Please talk with your partner.”

生徒：・・・

先生：「何のポスターでしょうか？」って

聞いていますよ。ペアで話し合ってみて下さい。日本語でいいですよ。

生徒：(ペアで話し出す)

生徒は、ポスターから推測される本文の内容を考えた。

先生：“Do you have any idea? ”

生徒A：咲が2週間前に家族で福井に行った。

先生：“OK. Saki went to Fukui with her family two weeks ago. OK. Very good. Any other ideas? ”

生徒B：咲が家族旅行へ行ったのだと思います。

先生：“This is a poster about spring vacation. ”

内容に関する意見が出た後に、リスニングへ移った。リスニングの前に、リスニングポイントを与えた。リスニング後は答え合わせを行った。その際には図12の映像を使用した。



図12 リスニングNo.1のQ&A

先生 : So. First question. Where did Saki go in Fukui?  
 生徒 : …… (答えがわからない様子)  
 先生 : OK. You can talk with your partner.  
 生徒 : (ペアで相談)  
 先生 : OK. Anybody?  
 生徒 A : She went to dinosaur museum.  
 先生 : OK. Good job.

先生 : Next question.  
 What did Saki eat ?  
 生徒 : (10 名程手が上がる)  
 先生 : おー。B さん。  
 生徒 B : She ate Echizen Soba.  
 (拍手があがる)  
 先生 : Thank you very much.

次に下の図 13 の映像で 2 つ目の確認を行った。

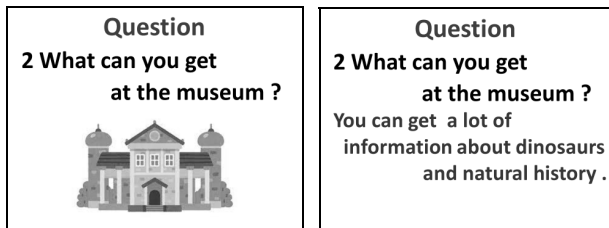


図 13 リスニング No. 2 の Q&A

先生 : Next question.  
 What can you get at the museum?  
 You can talk with your partner.  
 生徒 : (ペアで相談)  
 先生 : Not perfect answer. All right?  
 (なかなか手が上がらない)  
 A さん?  
 生徒 A : えーと。You can get... You can get a lot of dinosaur and natural history... あれ、あれ You can get a lot of information dinosaur and natural history at the Museum.  
 先生 : Very good. (拍手)

次に図 14 の映像で 3 つ目の確認を行った。



図 14 リスニング No. 3 の Q&A

①新出単語練習

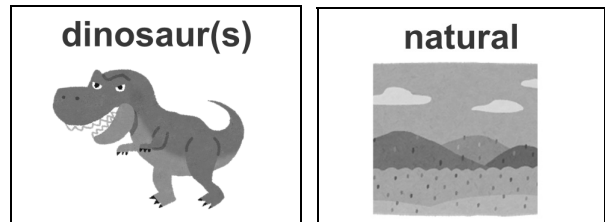


図 15 英単語紹介時の映像

上の映像(図 15)で単語紹介と発音練習を行った。(実際の映像を一部抜粋 実際は 8 枚使用)

上記の映像をフラッシュさせ、4 拍子のリズムマシンと共に紹介した。教師の後について生徒が単語の発音練習を行った。生徒達は大きな声でリピートした。

②教科書本文の内容理解

次に教科書の内容を理解するために以下の文章を読み上げながら、教科書を映像化した教材をスライドで紹介した。

先生 : “Hello, everyone. I'm Ando Saki. ”  
 (「咲」の絵が出る)  
 先生 : “I went to Fukui with my family two weeks ago.”  
 (「福井」「家族」等の絵が出る)  
 先生 : “This is a picture of a dinosaur museum. ”  
 (「恐竜博物館」の写真が出る)  
 先生 : “You can get a lot of information ”  
 (「情報を得る」の絵が出る)  
 (一部分のみ紹介)



以下は実際の授業で使用した映像化教材である。(図16~18)



図16 内容理解時の映像

①Hello, everyone. I'm Ando Saki.  
 ②I went to Fukui with my family two weeks ago.

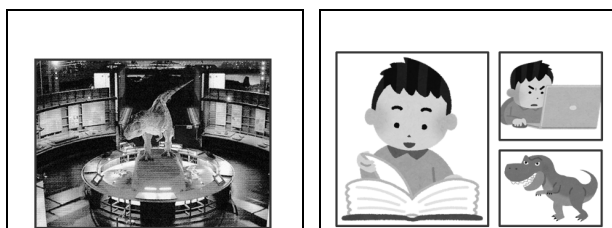


図17 内容理解時の映像

③This is a picture of the dinosaur museum.  
 ④You can get a lot of information

㊦音読練習

内容を紹介した後に、音読練習を行った。  
 先ず、映像を見せながら教師の音読を生徒がリピートした。



図18 音読練習時の映像

次に、英文を見せて本文を読ませる。その際、文章はアニメーション機能で一瞬見えて消えていく。生徒達は大きな声で音読を行った。

すべての英文を読み上げた後、“Your reading is very good. Now recitation.”と言って次に暗唱の活動へ入っていった。

㊦暗唱練習

音読練習の後に、映像教材を活用し、暗唱練習を行った。英文が載っていないものを使用し、画面を見てどれだけ言えるか暗唱に取り組んだ。暗唱となるとなかなか難しいようで、音読ほど全体の声が出ていない感じがした。1時間の授業の中で暗唱を行うとなると、まだ暗唱しきれていない様子でもあった。

(3) ゴールへ向けての活動

その後、今回の例文を参考にして本授業の課題である「思い出の場所についてスピーチしよう」へと進んだ。

先ず、次のように教師がスピーチを行った。

“Hello. I went to *Kenrokuen* with my friends two weeks ago. I went there on foot. I bought a key chain. I ate *hanamidango*. Cherry blossoms in *Kenrokuen* were very beautiful. I had a good time. Thank you.”

Hello.  
 I went to Fukui(場所)  
 with my family(人)  
two weeks(何日前) ago.  
 I went there by car.  
 (on foot 歩いて)  
 (自由に作文)  
 I bought(買った)~.  
 I ate(食べた)~.  
 I had a good time.  
 Thank you.

図19 課題を達成するための参考英文の映像資料

“Now it's your turn. You are going to practice. Make your group. You are going to have a speech in your group. Now I will give you three minutes. So please practice by yourself. 自分で作るんだよ。”

その後、生徒はここで練習した本文を例に、思い出の場所についてスピーチの原稿をノートに書くことなしに考え、映像資料(図 19)を参考に文を言う練習を行った。

生徒達は4人(または3人)グループになり、一人ずつ即興でスピーチを発表した。聞き手にはリアクションをすることを求め、発表後には褒め言葉を言うように伝えた。(写真 2)



写真 2 即興スピーチでグループ発表する様子

その後、できるだけスピーチを覚えようと呼びかけ、生徒はそれぞれ練習した。

次に、別のグループへ行きスピーチ発表をした。スピーチが終わったら、そのグループのメンバーとハイタッチをする。ハイタッチが終わると発表者は元のグループに戻った。(写真 3)

緊張や不安の中でスピーチを行った生徒も多いように見えたが、スピーチを滞りなく進めることができた。



写真 3 スピーチ後にハイタッチをする様子

その後、全体発表を行った。発表の希望者を募り2名の生徒が発表した。

発表後、今日のスピーチで発表した内容をノートに書いてくるように宿題の提示をし、授業を終えた。

下の英文(図 20)は、思い出についての原稿である。

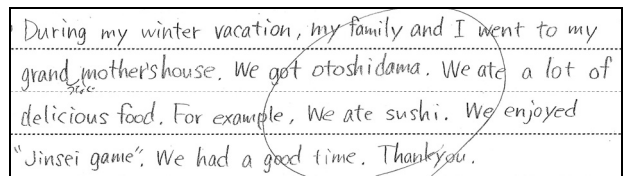


図 20 冬休みにしたこと

#### IV 実践結果とまとめ(2017 年度 1 学期)

##### 1 実践結果 (1 学期)

###### (1) アンケート方法

鳴和中学校 2 年生 149 人を学力別に 4 つの集団に分類した。また、1 年生 29 人は 3 つの集団に分類した。

これはアンケートの結果を学力別に分類することで、授業の取り組み方や効果などの判断材料としていくことを目的に行った。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Group1 (G1 第 1 グループ)</li> <li>・ Group2 (G2 第 2 グループ)</li> <li>・ Group3 (G3 第 3 グループ)</li> <li>・ Group4 (G4 第 4 グループ)</li> </ul> <p style="text-align: center;">※ 2 年生は G1~G4 に分類 1 年生は G1~G3 に分類</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

(2) アンケート結果

表5 全体的に ICT を活用した授業はわかりやすいですか？

4とてもわかる 3まあわかる 2あまりわからない 1わからない

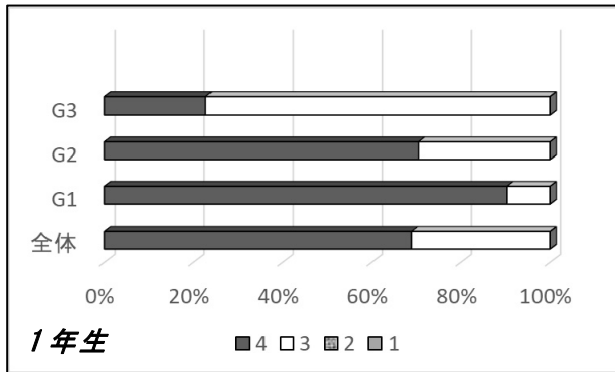
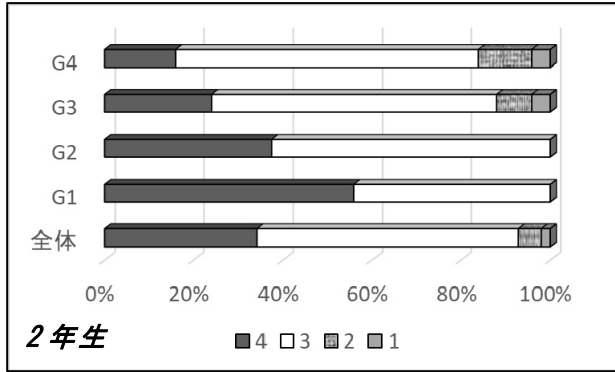


表7 「新出単語」をリズムと共にイラストで紹介する

ことで意味は理解できますか？

4できる 3まあできる 2あまり 1あまりできない

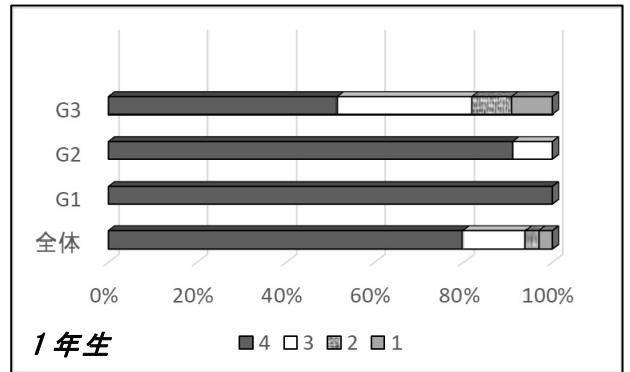
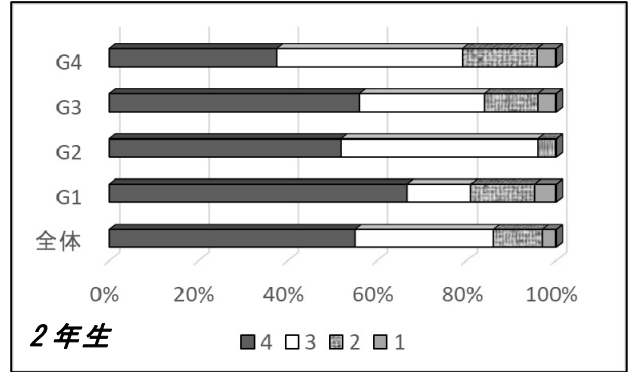


表6 最初に①「ポスターを紹介しQ and A」をしますが、

この入り方はよいですか？

4 よい 3 まあよい 2 あまり 1 よくない

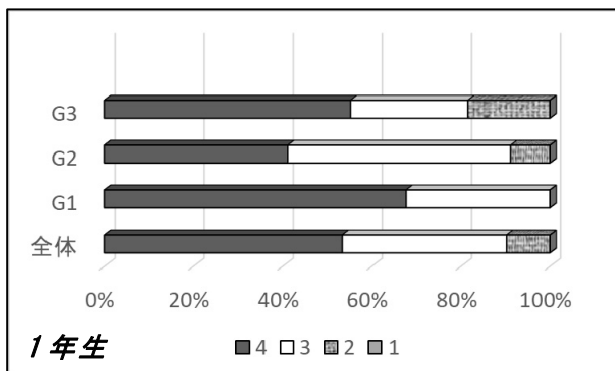
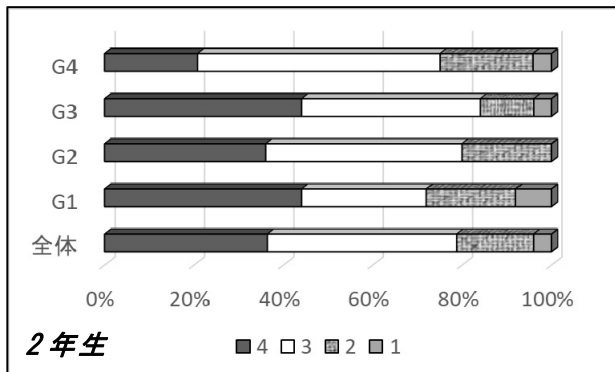


表8 「本文を映像と音声で紹介」しますが、

教科書本文の内容は理解できますか？

4 できる 3 まあできる 2 あまり 1 できない

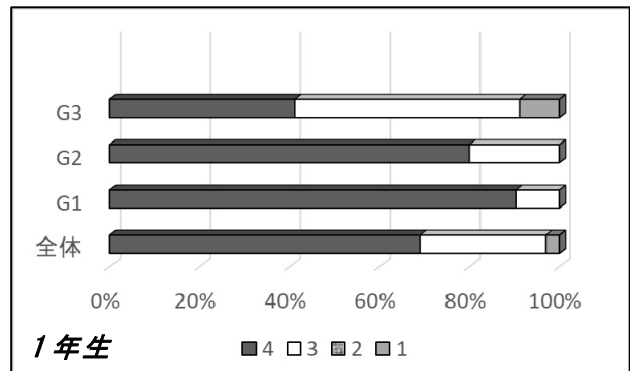
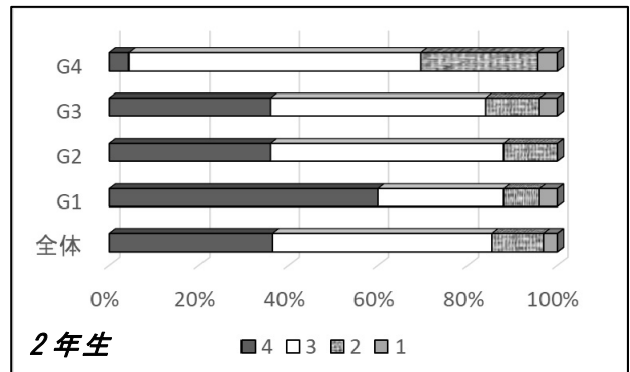


表 9 「音読練習（リピート → 消えていく英文を読む → まとまった英文を読む）」英文が消えて読む練習をすることで、読むことに意欲的になれますか？

4 なる 3 まあなる 2 あまり 1 ならない

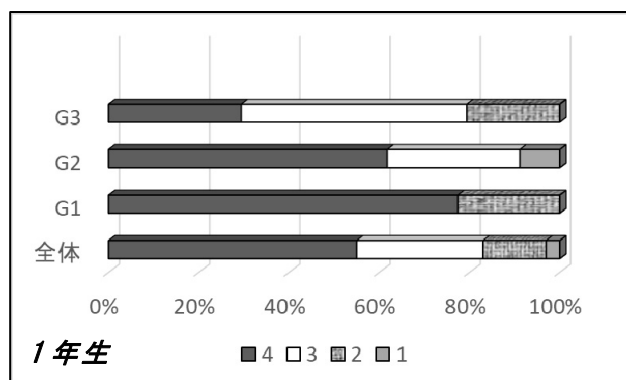
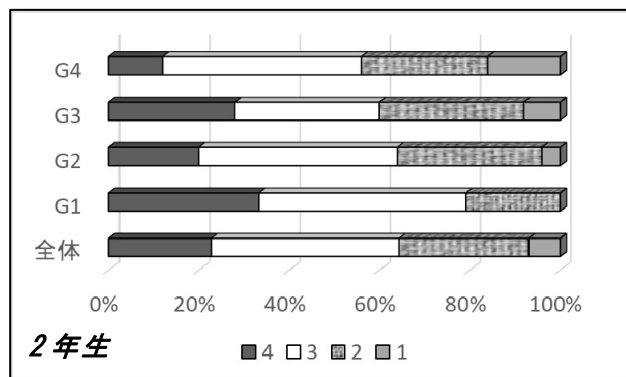
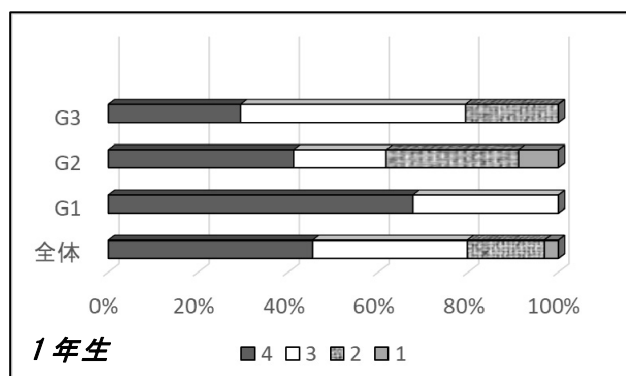
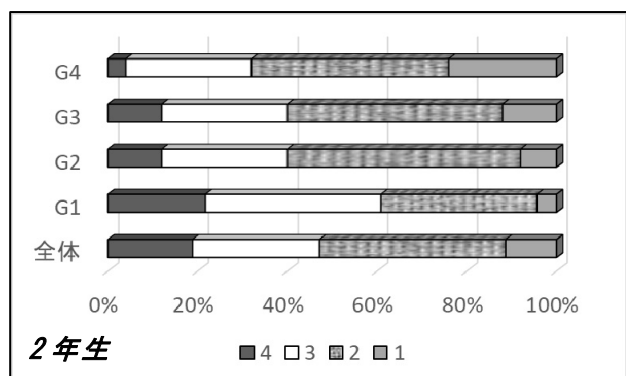


表 10 「暗唱に挑戦する」は意欲的になれますか？

4 なる 3 まあなる 2 あまり 1 ならない



## 2 実践のまとめ（1 学期）

### (1) 1 学期のまとめ

本研究で使用した映像化教材の効果について、1 学期の取組を概括すると以下ようになる。

教科書の映像化教材を活用することによって授業がわかりやすくなった。しかし、その細部においては改善が必要である。

9 割以上が ICT を活用した授業はわかりやすいと回答をし、全体的にはわかりやすさが証明されたと考えられるのではないだろうか。

また、どの質問も英語が得意な集団になれば肯定的な割合が高く、苦手な集団になれば否定的な割合が高くなる傾向があった。

### (2) 2 学期への改善点

本研究の映像化教材の改善を以下のように行った。

#### ① 「本文の導入時」

問題点はパワーポイントでスライドを次々と進めていくことであった。質問のスライドを次々と見せることが、前の質問を覚えていない状況を作ってしまった。

そこで展開のスピードを落とすため、リスニングポイントの Q を黒板に板書するなどして展開のスピードを落とし、導入部分の理解度向上に努めた。このような導入の工夫でポスターは改善することができる。

#### ② 「新出語句の紹介時」

新出単語の場面での活用は、楽しいという意見が多かったが、その反面、単語の発音がリズムに乗っているので十分にわからないという意見もあった。

そこで、まず教科書準拠の CD にて単語を一つずつ確認する。次に、新出単語はリズムに乗って紹介する。このように 2 回行うことによって少し時間を要するが新出単語をさらに詳しく知ることできる。

③ 「本文の理解時」

本文の内容が絵やイラストにしづらい抽象的な内容では、映像化教材を本文の内容紹介としては扱わないかわりに、教科書準拠副教材のDVDを活用した。

これは本文の内容をわかりやすく実写化したビデオであり、教科書の内容が実写版の登場人物により演技されている。このように利用できるものは利用し、すべてを自作した教材でという縛りをなくすことにより、時間的な余裕も生み出すことができる。

④ 「音読練習時」

音読練習では、消えていく英文に難があることが見えてきた。英語が苦手な生徒ほど消えていく英文に消極的な姿勢を示すことがわかった。

消えていく音読を行う際には、ある程度音読練習ができていなければならないと考えた。そこで、消える音読の前に1~2分間生徒に個人練習をする時間を与える。この時間の中で読めない単語などがあれば、ガイドシード（教科書本文の意味や読み方が書かれた冊子で学期の最初に配布される冊子）やペアのパートナーに読み方を確認し、練習する。

これだと事前に練習する時間があるため、苦手な生徒達も少しは安心して読むことができるのではないか、と考えた

⑤ 「本文の暗唱時」

暗唱は、「難しい」「1時間では無理だ」などといった意見が多数あった。しかし、学力上位層では「やりがいがある」と感じている生徒もいた。アンケートの数値を見ても暗唱については2年生の長文などになるとなかなか難しいと感じているようだ。

しかしながら、英語の運用能力を高める上で中学校段階の基本本文が口から自然に出てくるようになるのが望ましい。最初は不完全な文であっても練習を続けることで少しずつ暗唱で

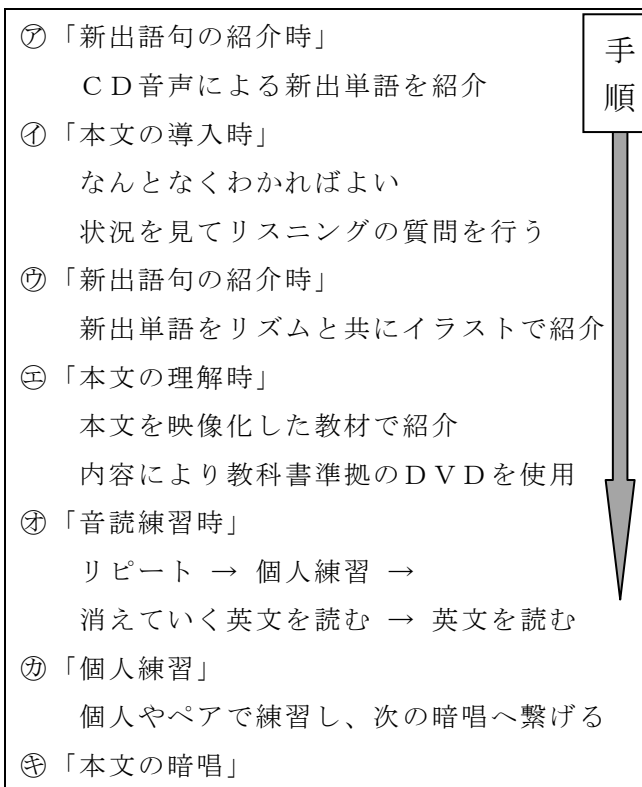
きる文が増えていくものと信じ、努力目標として継続していくことにした。

V 研究実践(2学期)

2017年2学期の実践と具体例

(1)2学期 映像化教材の手順

1学期に考えた改善点を踏まえ、教科書映像化教材の活用方法を次のような手順で行うこととした。2学期では改善点に従って㉗~㉙の基本となる活動の流れを組んだ。



(2)研究計画(2学期)

1年生

Unit 5 学校の文化祭
Unit 6 オーストラリアの兄
Unit 7 ブラジルから来たサッカーコーチ
Unit 8 イギリスの本
Unit 9 チャイナタウンへ行こう

2年生

Let's Read 1 The Carpenter's Gift
Unit 4 Homestay in the United States
Unit 5 Universal Design

Unit 6 *Rakugo* in English

(3) 研究実践 (2 学期)

1 学期の実践を踏まえ、教材、指導法のいくつかを改善し、改めて実践に取り組んだ。2 年生の *New Horizon Unit 5-2* での実践を紹介する。

Unit 5 の単元は、昨今日常生活に浸透しつつあるユニバーサルデザインが紹介されている。本文を通して、製品化された事例、身近な施設での採用例などに生徒の目を向けさせることができる。

言語材料では、接続詞の *if / when / because / that* などが扱われる。これらを用いて、ある条件で何をするかを述べたり、自分の意見とその理由を述べたり、どんな時に何をしたかをのべたりする場合の表現を習得させる言語活動を展開できる。

上記の言語材料も駆使しながら、単元の最後には各自が調べたユニバーサルデザインの紹介を行い、様々な製品の良さや施設の工夫を共有しあうことができる。

この単元の締めくくりとしてシンガポールの南僑(ナンチャウ)小学校(*Nan Chau Primary School*)の児童に紹介し、ユニバーサルデザインの魅力を発信することとした。

Unit 5-2 ユニバーサルデザイン

(*New Horizon English Course BOOK 2 P70*)

Kota : I mistook the shampoo for the conditioner last night. I washed my hair twice.  
 Deepa : Did you know that shampoo bottles have bumps?  
 Kota : Bumps ? No , I didn't.  
 Deepa : It's a universal design.  
 Kota : What's a universal design?  
 Deepa : It's a design for everyone.  
 I think universal designs are great.

Unit 5-2 では、登場人物の光太とディーパの会話を真似して言うことを課題とした。(図 21)



図 21 授業の課題

㊦ 「新出語句の紹介時 (CD 音声)」

最初に新出語句の紹介をした。これは 1 学期の反省を受けて、最初に新出語句を紹介してほしいという意見を受けて行った。黒板に新出語句を貼り、CD の音声に合わせて生徒達はリピートした。その後、日本語の意味を確認した。

㊦ 「本文の導入時」

次にポスターを見て、ここで扱う本文はどんな内容なのかを想像させた。



図 22 1 枚のポスター

この後、ポスター(図 22)を見ながら、リスニングを行うが、リスニングの前に次の質問をした。

先生 : "Before you are going to listen to the conversation, I'll ask you two questions."  
 "Question 1. How many times did Kota wash his hair?"  
 "Question 2. What is the Universal Design?"

2つの質問をしてからリスニングをした。

1回だけではなかなか聞き取れない生徒もいたので、2回音声を流した。そして

先生：“How many times did Kota wash his hair?”  
 と聞くと数人が上がり指名し、  
 生徒A：“He washed his hair twice.”  
 先生：“That’s right.”  
 “What is the Universal Design?”  
 再び数人の手が上がり、  
 生徒B：“It’s a design for everyone.”  
 先生：“Very good.”

以上で最初の導入を終えた。

㊦「新出語句の紹介時」

新出単語をリズムと共にイラストで紹介  
 次の映像(図23)で単語紹介と発音練習を行った。

(映像を一部抜粋、実際は18枚使用)



図23 英単語紹介時の映像

㊧「本文の理解時」

この後、本文の内容理解へ進んだ。教師が本文を読み上げながら、スライドを次々と変えていき、生徒達が内容を理解できるように朗読した。(図24~25)

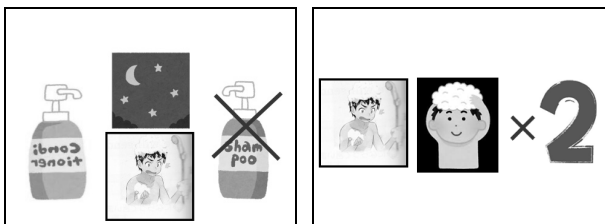


図24 内容理解時の映像

① I mistook the shampoo for the conditioner last night.  
 ② I washed my hair twice.

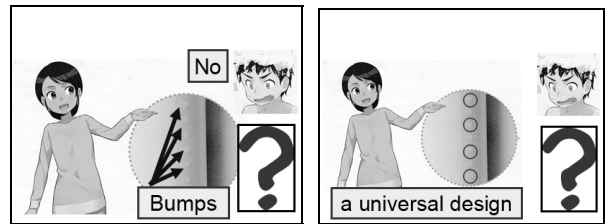


図25 内容理解時の映像

③ Did you know that shampoo bottles have bumps? Bumps? No, I didn't.  
 ④ It's a universal design.  
 What's a universal design?

㊨「音読練習時」

ここから音読練習に入る。上記のスライドで使用したものに、本文の内容を記したものを生徒達に見せて、先生のあとについてリピート練習を2回ずつ行った。下はリピート時の映像(実際は11枚使用)。(図26)



図26 音読練習時の映像

その後、以下に示したように、まとまった文を読む練習を行った。下はまとまった英文を読む静止映像。(実際は5枚使用)(図27)

I mistook the shampoo for the conditioner last night.  
 I washed my hair twice.  
 Did you know that shampoo bottles have bumps?

図27 音読練習時の映像

#### ㊦「個人練習」

次に、2分間の時間を与えて、各自で個人練習を行った。

”Please stand up. Please read for two minutes. OK? Ready go!”

生徒達には毎時間の授業で、この間に読めない単語があればペアに聞いてもいいし、ガイドシートで確認してもよいということを伝える。1年生の学習内容が不十分な生徒もいるため、この時間で読めない単語をなくすという目的での設定である。

#### ㊧再び「音読練習時」

2分後、“OK. Please sit down.”「じゃあ、ちらっと英文が見えるので、読んでみてください。」とあって、消えていく英文を見せた。生徒は、大きい声を出して、英文を読んでいた。(図28 一部抜粋)

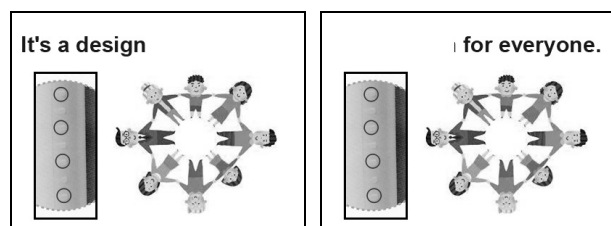


図28 英文が左から右へ流れて見える動画映像

#### ㊨再び「個人練習」

次に、ペアで光太役とディーパ役に分かれて、練習を行った。ペアは前後で入れ替わり、どんどん新しいペアで練習を重ねる。生徒達は立って椅子を入れ、教科書を持って向き合い、どんどん練習をしていった。なかなか読めない場合は、読み仮名が書いてあるガイドシートを見てもよいことを伝えた。

ペア練習が5回終わったところで、“Please close your textbook.”と言い教科書を閉じて言うように指示した。そうすると生徒達の顔は上がり声も大きくなった。この段階で、覚えられていない生徒達は、教科書をちら見しながら読んでいった。教科書を閉じて読むのは2回行い、ペアでの練習は7回行った。

#### ㊩「本文の暗唱時」

次に、㊦教科書本文の内容理解で使用したスライドで暗唱練習を行った。

“OK. Please look at the TV screen.”

「じゃあ、みなさん記憶をもとにね、読んでみましょう。」と言い、実際に文字のない映像を流してみた。生徒達はたどたどしくも、記憶をよみがえらせながら英文を暗唱し、クラス全体としては大きな声で言えたことを確認して、授業を終えた。

## VI 結果と考察

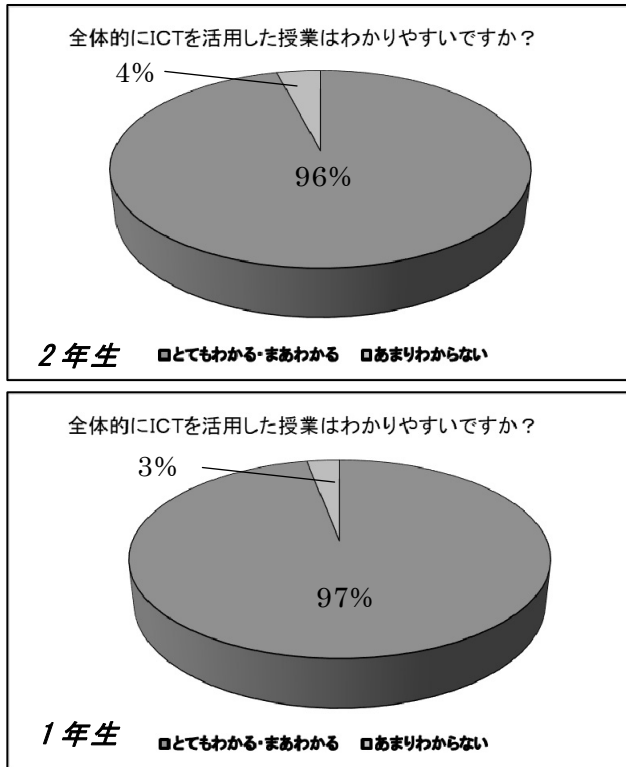
### 1 結果

#### (1) 研究結果

英語科の授業において本研究で考案した「教科書を映像化したICT教材」を活用した授業を行うことによって、次の結果を得た。

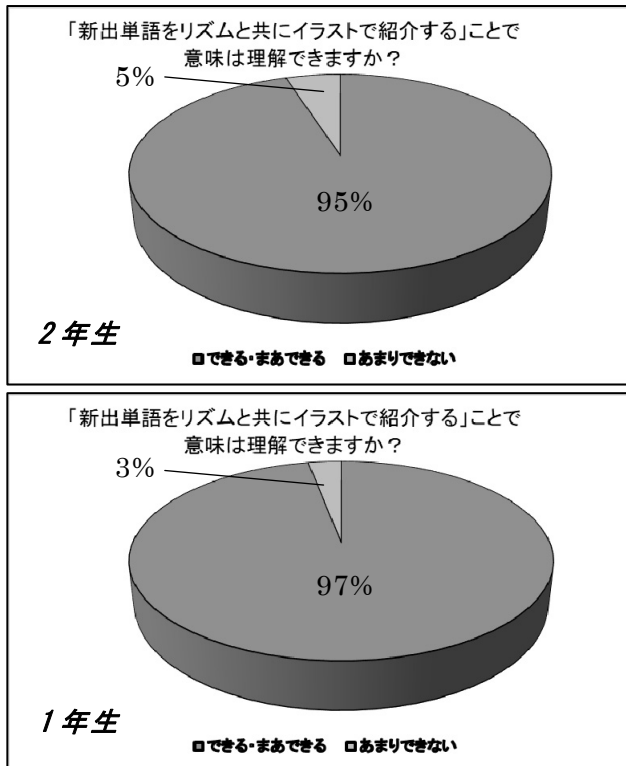


表 11 全体的に ICT を活用した授業はわかりやすいか？



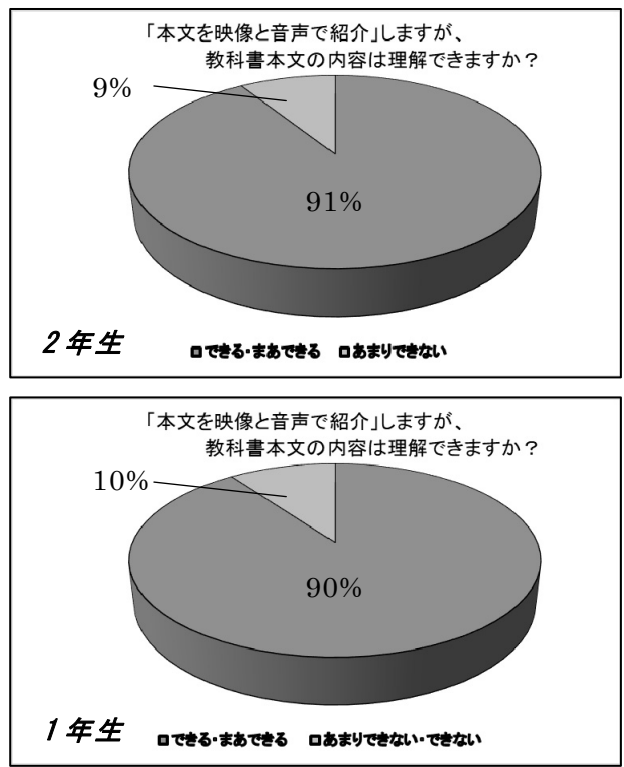
全体的に ICT を活用した授業で9割以上のわかりやすいという回答を得た。

表 12 新出単語をリズムと共にイラストで紹介する理解度



教科書の新出単語を映像化した教材を活用した授業では9割5分以上が肯定的回答をした。

表 13 本文を映像と音声で紹介する教科書本文の理解度



教科書の本文を映像化した教材を活用した授業でも9割以上が肯定的回答をした。

映像化の教材を使用するにあたり、導入から暗唱の一連の流れを設定し、どの手順が最もよい効果が得られるのかを追求した。

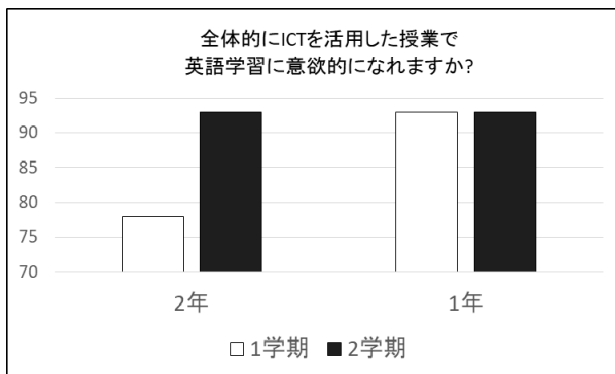
表 14 展開内容における結果 (数値は肯定的回答)

展開内容	2年生	1年生
①最初に聞くCDの音声活用が本文内容理解に役立った	73%	90%
②ポスター紹介での導入がよかった	77%	93%
③リズムとイラストで新出単語が理解できた (上記記載)	95%	97%
④本文を映像と音声で紹介し内容を理解できた (上記記載)	91%	90%
⑤音読練習で英文を話しやすくなった	79%	94%
⑥個人練習が音読の助けとなった	82%	94%
⑦暗唱への挑戦で英文を覚えようと思った	72%	80%

上記のように、どの項目も肯定的な回答が70%以上を占めており、1年生ではすべての項目が90%以上になった。2年生では、高低の差があるが7割以上の生徒が肯定的回答した。

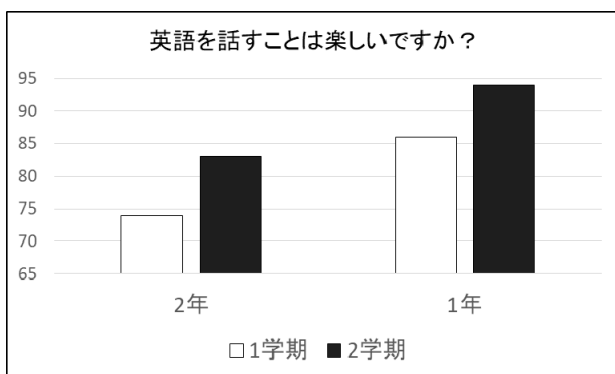
また、次に情意面を聞いた質問結果では次のような結果が出た。

表 15 ICT を活用して英語学習に意欲的になれるか



情意面に関する事項では ICT を活用することで英語学習に意欲的になれるかでは9割以上が肯定的回答をしており、特に2年生では1学期で78%だったが、2学期では93%に上がった。(表 15)

表 16 英語を話すことは楽しいか



英語を話すことが楽しいかを聞いたところ、両学年とも1学期から2学期にかけて数値の上昇が見られ、1年生で94%、2年生で83%が肯定的回答をした。

## (2) 研究成果

「教科書を映像化した ICT 教材」を活用した授業を行ってきたが、この研究結果から理解力と映像化教材の展開の2点から述べてみたい。

先ず理解力であるが、全体的に ICT を活用した授業で多くの生徒達の理解力向上に役立ったと考えられる。アンケートの記述に多く見られたが、映像化した英単語と教科書本文の理解で高い数値を示しているのは、言葉だけではなく映像を映すことが、意味がわからないときの助けになり、多くの生徒達の理解力向上に役立ったものと見られる。

次に映像化教材を活用した展開であるが、導入からはじまり暗唱までの一連の展開に関しては、アンケートの数値から1年生では有効に、2年生では比較的有効に働いたと考えられる。

1年生では、中学校初年度の授業展開でもあり、一連の展開を特別意識することなく活動を行う生徒がほとんどであった。

しかし、2年生では、有効に働いているものの最初の導入段階と最後の暗唱段階で改善の余地があると考えられる。導入では、その時間に学習する大まかな内容が理解できるところを、暗唱では英語を覚えることによって達成感や確かな学力をつけることをねらったが、肯定的数値は7割強に留まった。アンケート記述等から推測すると、基礎学力の状況や2年生での英文量の増加など様々な要素が考えられる。今回、具体的な改善の方策を見出すには至らなかった。

以上のことから、研究の成果を以下のようにまとめることとする。

本研究で、英語科の教科書の英文と英単語をすべて映像化した授業を展開することによって、多くの学習者の理解力の向上に貢献する可能性が出てきた。特に、学習の初期段階の学習者にとってわかりやすい教材となったといえるが、中期段階で学習につまずいた学習者にとっては更なる展開の工夫を要する。

## 2 考察と今後の課題

### (1) 考察

上記に述べた内容を鑑み、ここではさらに今後の取組に向けて更なる改善・留意すべき事柄

などについて深く考えてみたい。

本研究で使用した ICT の映像化教材では結果に表れているように、確かに手ごたえを感じるものがあった。やはり映像は理解への大きな手助けとなるものであると実感した。しかし、大事なそれはそれをどのように展開し生かし英語の力をつけるかであって、表面的な理解で終わってはならない、というこことである。実践の場で生徒達にどれだけ浸透しているのか、指導者として肌感覚で対応していくことが必要であり、その点をどう見極め次なる展開に迫るのが大切になってくる。そのような展開を実践できてこそ、確かな学力を身に付けさせることができ、本教材の有効性に重みが出てくるものであると考える。

本教材を用いても「わからない」と回答した生徒達が数パーセントいるのも事実である。本文の内容理解に関しては学力が下がるほど、理解できない傾向があることが見えてきた。その原因は、基礎学力が不足しているなどにあった。しかし、そのような状況でも「学習意欲」や「英語を話すことが楽しい」といった項目が向上することもアンケート結果から出ており(表15,16)、より授業に参加しやすい状況を作り出していると思われる。ICTの効果は見られるものの、彼らには授業以外の対応やノートを介した個別の対応も必要となってくるのではないだろうか。本教材を使用しながら個別指導との両輪をうまく機能させる中で、全ての生徒達の理解力の向上を図る指導が理想であると考えられる。

## (2) 今後の課題

一定の成果をあげた研究ではあるが、一つの問題は、映像化教材を作成するにはある程度の手間と時間がかかることである。しかし、校内外問わず教材を共有するなどの工夫を行っていけばこの点は解消される。一度作成し共有さ

れば、教科書改訂が行われるまでの数年間は活用できる。他の英語教員とも共有し、共に改善に取り組むことができれば、さらに生徒達の理解に役立ち、生徒達を救う手立てとなるのではないかと考えている。

さらに、生徒が一人一台タブレットを使用できる時代もそう遠くはないだろう。その時代が到来すれば、活用方法はさらに可能性が広がるものであると想像する。

全てのタイプの生徒に力をつけさせることができる授業を目指し、実際に多くの生徒から肯定的な意見を得られたが、残念ながらすべての生徒からではなかった。しかし、例年学年後半には英語嫌いが増える傾向にあるが、英語学習に意欲を持ち続けている生徒が増加傾向にあり、おもしろいと思ってくれる生徒が学年の後半になっても多いことがこの研究の更なる可能性を示すものと位置づけ ICT 利用の次なる研究を続けていきたい。

## 参考文献等

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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について』2012.

文部科学省委託事業

『ICTを活用した指導の効果の調査教育の情報化に関する手引 第3章』

『NEW HORIZON English Course Teacher's

Manual 指導編』東京書籍 2016.

『NEW HORIZON English Course Teacher's

Manua2 指導編』東京書籍 2016.

『NEW HORIZON English Course 1』東京書籍 2015.

『NEW HORIZON English Course 2』東京書籍 2015.

『Sunshine English Course 1』開隆堂 2015.

『Sunshine English Course 2』開隆堂 2015.

映像内のイラスト：かわいいフリー素材集 いらすとや

<http://www.irasutoya.com/>

# 自己の生き方をみつめる教科横断型カリキュラムの実践

橋村 由希子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**生きていく中で、日常の些細な決断から人生の岐路に立つような決断まで、様々な自己決定に迫られる。つまり、自己の生き方について、自分で考え自己決定していく力が求められる。予測不可能で価値観も多様化する現代においては、なおさら必要となる力である。そこで、自己の生き方を考えることができるような教科横断型カリキュラム「自分の生き方について考えよう」を構想した。第6学年において、総合的な学習の時間を中軸に、国語科など教科を横断して、自己の生き方について考えさせることで、考えの深まりが見られたかを考察・検証した。その結果、様々な教科・単元で、実在する人物の生き方や物語の登場人物の生き方、クラスの仲間の生き方と、自己の生き方を比べ、自己の生き方について思考を深めていた。したがって、自己の生き方を考える教科横断型カリキュラム「自分の生き方について考えよう」は有用であると考えた。

## I. はじめに

### 1. 「自己の生き方を考える」

私たちは生きていく中で、日常の些細な決断から、人生の岐路に立つような決断まで、実に様々な自己決定に迫られる。その結果が思い描いていたものであれば、自己肯定感が高まり、前向きに生きていこうとする意欲につながる。それとは反対に、自身が下した決断が後悔を伴うこともある。だからといって、誰かから与えられた決断で成功を得たとしても意味がないし、期待通りの結果が得られなかった場合は、人のせいにしてしまい、納得がいかないものである。

このことから、私は、常日頃、自分で考え、自分で決断し、自分自身で人生を創っていくことが大切だと考えている。また、そのような人生の方がはるかに楽しいとも考える。

一方、小学生にとって、生き方を考えることは早急でないかという考えもある。

しかし、現代は予測困難な時代であり、価値観も多様化している。人工知能が生活の中に入り込み、情報化・グローバル化もますます加速していく。私たちの予想をはるかに超えるスピードで時代は変化し、答えのない時

代を生きていかねばならない。その中で、自分の生き方に悩むことは決して少なくないだろう。このような時代を生きていくには、自分がどのような人間で、どのように生きていきたいのか、自己の生き方について考え続けていくしかない。小学生だから生き方を考えることが、早すぎるということはないだろう。

また、小学校高学年は思春期に差し掛かる。多くの悩みにぶつかりながらも、自分で判断して乗り越えていかねばならない。それに、自分の仕事や進路について考えていかねばならない時期でもある。このような時期に、自己の生き方について深く考える経験は、今後の糧となると考える。

2017年の学習指導要領の改訂においても、一貫して「自己の生き方を考える」ことを目標に挙げている。総合的な学習の時間（以下「総合」とする）（文科省 2017⁽¹⁾）だけでなく、道徳（文科省 2017⁽²⁾）や特別活動（文科省 2017⁽³⁾）にも明記されている。また、国語科（文部科学省 2017⁽⁴⁾）では「読むこと」(2)イ「詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする」等の言語活動

を通して指導事項を指導するとされている。

以上のことより、小学校高学年で「自己の生き方を考える」ことは意味があると考えた。

## 2. 教科横断型カリキュラム

私は、過去第6学年を担当した際、国語科の「海の命」(物語)「生きる」(詩)において、「読むこと」(2)イ「自己の生き方について考えたことを伝え合う」言語活動を設定してきた。叙述をもとに登場人物の生き方について考え、自分の生き方と比べたり、自分にとって「生きる」とはどういうことかを考えたりした。

しかし、児童は、この学習以前に「自己の生き方」について考える経験はほとんどなく、登場人物の生き方と比べて自己の生き方について考えたことを文章にまとめても、表面上の言葉になったり、『自然との共存』という物語のテーマに関わる登場人物の生き方としか比べることができなかつたりという課題を感じていた。

「自己の生き方を考える」というのは、児童にとって、大変深く難しいテーマであるの

で、長いスパンで常に考え続けていかなければならない。また、児童の生育環境や興味に差があるため、どのような人物との出会いによって、もしくは、どのような経験との出会いによって、自己の生き方を深く考え始めるか分からない。人それぞれである。そこで、第6学年の一年間にわたり、教科を横断して、自己の生き方について考え続けていくことで、考えをより深めることができるのではないかと考えた。

## II. 研究の目的

年間を通じて教科を横断して「自己の生き方」を考えることができるようなカリキュラムを提案し、授業実践を通して、そのカリキュラムの妥当性と問題点を明らかにする。

## III. 研究方法

「自己の生き方」についての児童の学びを、抽出児童の学びを中心にしながら検証する。

【対象】加賀市立橋立小学校6年生(25名)

【期間】平成29年5月～平成30年2月(全45時間)

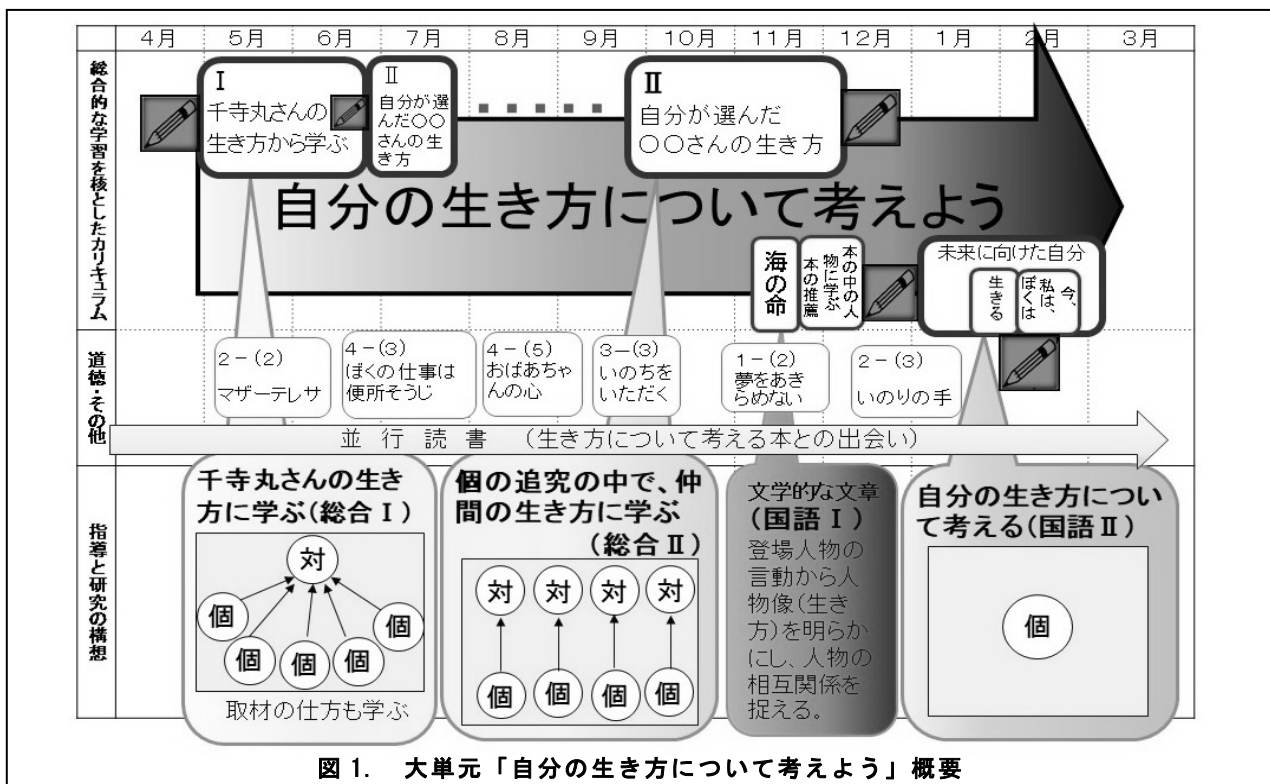


図1. 大単元「自分の生き方について考えよう」概要

#### Ⅳ. 大単元の概要

図1に示したように、総合を中核として、国語科等も関連させた大単元「自分の生き方について考えよう」を構想した。

##### 1. 総合Ⅰ「千寺丸さんの生き方から学ぶ」

総合Ⅰでは、地域の人物「千寺丸義一さん」の生き方について、クラス全員で学んでいく。

生き方について考える初めての単元である。誰かの生き方に着目し、取材したり考えたりするのは面白い、また、誰かの生き方から学ぶことは自分が生きていく上で役に立つと思える単元の始まりにしたい。

##### (1) 共通の学習材から学ぶ意図

本来は、自分が調べたい人物を選び、追究することが、より目的意識のある主体的な学びになるであろう。しかし、人物の生き方から学ぶといっても、児童は、生き方を考えることはどういうことか、何に着目して取材したらよいのか、内容についても取材の仕方についても分からないと思われる。

そこで総合Ⅰは、共通の人物を教師が取り上げ、クラス全員で共通の人物の生き方から学ぶ。一人ひとりで追究する総合Ⅱの学習を見据え、総合Ⅰでは、学習の進め方についても学ばせていく。

##### (2) 千寺丸さんを学習材に取り上げる意図

ここでは、地域の人物を取り上げる。地域に生きる身近な人物は、伝記で語られるような偉人ではないが、喜びあり苦勞あり紆余曲折を経て現在に至っている。偉人やテレビの中の憧れの人物の生き方から学ぶこともあるが、日々出会う様々な人の生き方・考え方から学んでいくことも多い。身近な人物であってもその方なりの生き方があり、学ぶことが多いと考えた。

橋立町は、北前船で栄えた町であり、現在も漁村として続いている。児童の生活は海と密接につながっている。そのため、漁業に携わる人を学習材とすることとした。

そこで、橋立地区在住の元漁師（千寺丸義

一さん）を共通の学習材として取り上げた。千寺丸さんは地元で生きる漁師であり、底引き船の船頭を長く務められた方でもあるが、若い頃から捕鯨船に乗ったり、イタヤ貝の漁をしたりと児童にとって聞いたことのない話ばかりで興味深く聞くことができるだろう。また、千寺丸さんはクラスの児童の祖父であり、親しみが興味をもって話を聞くことができる考えた。

##### 2. 総合Ⅱ「自分が選んだ〇〇さんの生き方」

総合Ⅱでは、総合Ⅰでの学びを生かし、追究したい人物を自分で選び、自分で追究していく。総合Ⅰは、教師が追究する人物を決めるが、総合Ⅱは児童自ら選択することで、より主体的に生き方を追究できようにしたい。

##### (1) 自分が選んだ人物の生き方から学ぶ

1学期の終わりに、総合Ⅱの学習の導入を行う。夏季休業を利用することで、普段会えない遠方の方や、取材できる時間が限られている方に対しても取材できるようにする。自分一人で追究することに不安を抱いたり、追究する人物を決められなかったりする児童に対しては、夏季休業中に担任と児童が顔を合わせる機会を利用して相談し、自分で追究を進めていけるようにした。

##### (2) 仲間の追究から学ぶ

総合Ⅱでは、それぞれ違う人物の生き方から学ぶが、追究している仲間の姿や仲間が追究から考えたことから学ぶことがあると考えた。授業では、1時間に一人の児童の追究を取り上げ、追究して考えたことについて話をさせる。その話を聞き、その他の児童が自分と重ね合わせて考えることで、一人の追究から皆が学ぶことができるようにした。

##### 3. 国語Ⅰ「海の命」

国語Ⅰ「海の命」では、平成24年度の実践で明らかになった、一つの単元でのみ生き方を考えるのは難しいという課題を踏まえ、総

合での学びを生かし、生き方について深く考えられるようにしたい。平成24年度の単元構想をそのまま実践し、本実践と比較する。

### (1)教材「海の命」について

「海の命」は、海や主人公をとりまく人物との関わりの中で、主人公の成長が描かれ、生きることや自然との関わりを考えさせられる物語である。主人公・太一の少年期から始まり、青年、壮年になるまでの生涯が、6つの場面構成で描かれている。場面展開は時間の流れに沿っており、山場も捉えやすい。

また、主人公の生き方に影響を与える人物の言葉や行動などから心情を想像するとともに、生き方・考え方について考え、自分自身の生き方を考えることができる教材であると考える。その考えをもとに、友達と交流することを通して、自分の生き方についての考えをさらに深められると考える。

### (2)言語活動とその特徴

本単元には、平成24年度同様、「人物どうしの関係をとらえ、人物の生き方について自分の考えをまとめよう」という言語活動を位置付けた。人物像や人物相互の関係を人物関係図にまとめ「登場人物の生き方」と「自分の生き方」を比べ、考えたことをまとめ、交流する。したがって、本単元でねらう「登場人物の相互関係や場面についての描写をとらえ、自分の考えをまとめること」(C読むことエ)「本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること」(C読むことオ)を実現するのにふさわしい言語活動であると考えた。

### (3)生き方を考えてきたことが国語科に与える影響

「海の命」の学習以前に、生き方を考える経験があれば、登場人物の生き方を考えることへの抵抗は小さくなるだろう。国語科では、総合との違いである叙述に着目して読むことを重点とし、人物の生き方や相互関係を学んでいけばよい。したがって、国語科のねらい

に一層迫ることができると考えた。

### (4)国語科で学習したことが生き方を考えることに与える影響

児童は、「海の命」の父と師匠の二人の生き方の狭間で葛藤して悩んだ登場人物と、葛藤する自分とを重ね合わせ、自分の生き方について考えるだろう。また、実在する人物の生き方からだけでなく、物語の登場人物の生き方からも学んだこの経験が、今後児童が生き方に悩んだ時の助けになると考えた。

## 4. 国語Ⅱ「未来に向けた自分」(継続中)

3学期に行う国語Ⅱは、誰かの生き方から学ぶ学習とは違い、自分の生き方について考える自己との対話である。自分はどう生きていきたいかを再度自分の心に問い直させ、自分の言葉で表現させたい。

表現の方法としては、谷川俊太郎の詩「生きる」を学習後、オリジナル「生きる」の詩を作る。「今、わたしは、ぼくは」では、自分がどのように生きていきたいかをひとつづきの文章に表し、クラスの仲間に発表する。

### (1)オリジナル「生きる」の詩で表現する効果

詩の言葉は短い。その言葉は、自分がどう生きていきたいかをまとめた言葉となっているはずである。よって、考えを大まかに整理することにつながると考える。また、文章構成を考えながら文章を書くことに抵抗のある児童にとっては、心に浮かんだ短い言葉で表現できる詩は、自由な表現の場になると考える。

### (2)「今、わたしは、ぼくは」でひとつづきの文章で表現する効果

ひとつづきの文章は、気持ちの細かな部分まで表現することが可能である。自分の考えを明確に伝えようとすることで、生き方についての考えを深めたり整理したりすることになると考える。

一年間の学びの総まとめである。発表を聞く側は、仲間の考えを興味深く聞かだろう。発表する側は、仲間に向かって、自分の考え

を精一杯伝えようとするだろう。相手意識・目的意識をもって話したり聞いたりすることができ、国語科「聞くこと・話すこと」のねらいが達成できると考える。

## V. 授業の実際とふりかえりシートからの考察

### 1. 教科横断型カリキュラム

#### (1) 総合 I 「千寺丸さんの生き方から学ぶ」事例 — 価値観を見つめ直した Y 児 —

総合 I は、以下のように展開した。

5/2	「あなたは、どのように生きていきたいですか」という題で作文を書く。
5/9	単元の導入。1 年間にわたり、大単元『自分の生き方について考えよう』の学習を行うことと、1 学期は「千寺丸さんの生き方から学ぶ」ことを知る。
5/15	千寺丸さんに取材する。(2 時間)
5/18	千寺丸さんの生き方で、すごい素敵だなと思ったところについて話し合う。
5/26	千寺丸さんのこれまでの足跡を年表にまとめる。
6/15	年表をもとに、千寺丸さんは何を大事に生きてこられたかを一人学習する。
6/19	千寺丸さんは何を大事に生きてこられたかを話し合う。
6/26	千寺丸さんに、何を大事に生きてこられたかについて、取材する。(2 時間)
6/28	1 学期の学習をふりかえり、「あなたは、どのように生きていきたいですか」の題で作文にまとめる。
7/14	クラスの友達の書いた単元のふりかえりを聞き、全員で学習をふりかえるとともに、2 学期は自分で取材する人を決め、自分で取材を進めていくという、学習の流れについて知る。

#### 資料 1 総合 I の歩み

千寺丸さんの生きてこられた軌跡を知り、生きる上で何を大事にされてきたのかを全員で考えていった。児童は千寺丸さんの生き方から様々なことを考えたり学んだりした。

その中において、私は、大単元導入前から、人との関わりや学校生活の様子を気にかけていた Y 児がどのようなことを考えているのか気になった。Y 児のこの単元での考えの変容

を追い、Y 児にとって、学習がどのような意義があったのかを考察・検証する。

#### ① 大単元導入前 (総合 I 1/12 時)

「あなたはどのような生き方をしたいですか」の問いに対し、作文を書いた。(資料 2)

た	が	れ	中	高	が	多	お	を	た		
い	な	に	は	い	よ	い	金	し	た	い	ば
に	と	選	げ	高	く	仕	も	た	り	す	ば
が	も	い	し	校	な	置	た	り	す	ば	
ん	思	フ	ム	や	い	に	く	す	る	や	や
ば	い	く	の	大	と	つ	と	さ	る	や	や
り	ま	ぐ	知	学	い	き	ん	こ	り	り	り
た	ず	ら	識	に	け	た	か	と	た	い	い
い	。	い	ば	行	な	い	か	ぞ	い	い	
で	た	知	か	さ	い	で	る	す	こ	と	
ず	か	識	り	た	と	す	か	。	と	と	
	。	ら	を	だ	い	思	。	ら	ぞ	と	た
			増	か	で	う	そ	も	い	け	し
		勉	や	ら	す	か	の	少	う	し	て
		強	さ	、	。	ら	た	し	そ	の	生
			も	な	勉	ぼ	、	ぬ	め	の	生
			ゲ	い	強	く	し	れ	も	た	ま
			い	と	も	の	バ	も	給	め	が
			ム	ラ	、	頭	ル	、	料	に	い
			み	メ	そ	の	頭	が	ば	ム	き

あなたは、どのような生き方をしたいですか

資料 2 大単元導入前 Y 児のふりかえり

Y 児は「やりたいことだけして生きていきたいです。やりたいことというのはゲームです。そのためには、お金もたくさんかかるから、少しでも給料が多い仕事につきたい。」と書いている。したいこと・なりたいものが先にくる他の児童に比べ現実的である。Y 児は自分の興味のあることをするために、多くのお金を稼げる会社に、そのためにはレベルの高い高校・大学というように、学力の高いことがレベルの高いことであり、そこに価値を見出しているとも受けとることができる。

#### ② 単元名を提示・導入後 (総合 I 2/12 時)

書いた作文を全体で交流した。「生き方について考えたことがない」という児童から、既になりたい職業や夢をもっている児童まで様々であった。Y 児は、自分とは対称的に「誰かを助ける仕事がしたい。そのために…」と発表する他の児童の考えも聞いた。

Y 児の授業後のふりかえりを次に示す(資料 3)。



「自分の生き方について考えよう」  
 ふりかえり

す	い	て	く	一	ま	思	い	く	使	え	い	何	ぼ
て	れ	く	学	学	ま	う	て	自	て	い	か	く	は
ぼ	る	か	期	の	。、	か	は	分	と	い	の	は	、
く	の	の	学	少	人	大	生	と	も	い	ま	め	、
の	ら	ら	習	し	に	生	は	何	と	し	に	今	日
生	き	千	に	お	な	つ	つ	ご	の	自	ぼ	く	の
方	と	丸	つ	も	つ	て	い	い	た	め	ぼ	う	授
と	比	さん	い	ろ	を	考	え	だ	生	の	自	分	の
べ	り	の	生	う	な	と	い	思	う	こ	の	事	を
た	り	生	千	な	と	興	考	え	る	こ	の	特	殊
り	し	エ	丸	と	興	味	考	え	る	こ	の	時	を
て	み	よ	さん	が	持	持	を	考	え	る	こ	の	時
い	く	聞	未										

資料3 総合Iの導入後 Y児のふりかえり

「ぼくは、自分のことしか考えていないけれど、自分の人生の自分の時間を使ってでも、何かのために生きることは、ぼくにとってはすごいこと。」と書き、驚きを素直に表現している。自分のためには努力を厭わないが、他の誰かのために自分を犠牲にして何かをやるという考えは、Y児にはないようである。この時期の発達段階では、一般的な考えだと思われる。

③千寺丸さん取材一回目(総合I 3・4/12時)

千寺丸さんの一回目の取材では、中学校で勉強しないと学習についていけないという話、父と共に底引き船に乗った話、父を亡くし一家の稼ぎ頭として捕鯨船に乗り南氷洋に出た話、捕鯨が厳しくなり、捕鯨船を降りて友達とイタヤ貝をとった話、再び底引き船に乗り、船頭を30年以上務められた話、その時の喜びや苦勞された話など、生の声を聞かせていただいた。



千寺丸さんに取材した授業の様子

その話を聞いて、Y児は「予習復習をしっかりとしたい。」とふりかえり(資料4)に書く。

他の児童のほとんどが、千寺丸さんが自分のことより家族や若い衆など人の事を考えてきたこと、責任感をもって船頭を務め上げたこと、その時その時で決断をしてきたこと等を、驚きと共に尊敬の言葉で記載

「自分の生き方について考えよう」  
 ふりかえり

い	こ	で	な	思	に	ぼ
ま	こ	す	い	い	な	く
し	を	と	ま	ま	な	は
た	考	そ	し	た	ら	、
	え	れ	い	。、	千	寺
	な	と	て	千	寺	丸
	き	、	い	手	丸	さ
	や	自	け	丸	さ	ん
	い	分	な	ご	ん	の
	け	の	く	ん	が	話
	な	こ	な	る	と	を
	い	と	よ	り	予	習
	な	ん	り	言	習	か
	て	大	変	し	や	り
	だ	う	か	ら	復	し
	と	う	の	さ	し	よ
					う	学
					と	生

資料4 千寺丸さん取材一回目後 Y児のふりかえり

しているのに対し、「予習復習をしっかりとしよう。」とか「自分のことより若い衆のことを考えることは大変。」と、辛さで捉えているのはY児一人であった。

価値観は簡単には変わるものではないと感じた。

④「千寺丸さんは何を大事にされているか」の話し合い(総合I 8/12時)

取材後の感想では、児童の大部分が千寺丸さんを「すごい」という言葉で表現する。しかし、何を「すごい」と捉えているのかは、様々である。互いに「すごいな・素敵だな」と思うことを交流することで、千寺丸さんの生き方について考えを広げたり深めたりすることができると考えた。

そこで、授業では「千寺丸さんのことをみんなはすごいすごいと言ったけれど、千寺丸さんは何を大事にして生きてこられたのかな。」と課題を共有し、全体で話し合った。その時の授業記録が資料6である。

T:(捕鯨船に乗ったことを指して)ここ、お金のため。イコール家族のため(だと思ったの)?  
 C:うん。(うなづく)

T:お金がないと？  
 C:食べさせてやれん。  
 C:生きていけん。  
 T:そうだよね。家族生きていけんもんね。死んでしまうもんね（捕鯨船に乗ったところに、金と板書）。（友達とイタヤ貝をとったことを指して）ここも？  
 C:お金のため。  
 T:（イタヤ貝をとったところに、金と板書）  
 Y1:ここ（底引き船の船頭をしていたこと）もお金のためだと思います。  
 C:えっ！？  
 C:えっ！？若い衆（のためじゃないの）？  
 T:（船頭をしたところ、金と板書）  
 Yはここもお金のためと言いました。  
 C2:（挙手し）違う。  
 ・・・・（中略）・・・  
 C3:最終的にお金。  
 C4:信用されんと若い衆ついてこんし、若い衆ついてこんとお金も儲からんから、信用が大事だと思います。  
 C5:若い衆がついてくるのも信用があるからで、船主が船をどんどん大きくしてくれたのも船頭を信用しとって大きくしてくれて、輪になって食べるのも若い衆との仲を深めるためだから信用だと思います。  
 C3:さっきから、信用信用って言ってるけど、信用だけでお金が稼げたわけじゃない。他にもいろいろあるから、信用だけじゃない。最終的にお金。  
 C2:どういうこと？  
 T:どういうことって言ってるけど意味わかる？  
 C2:お金で何になるん？  
 Y2:生活が楽になります。  
 T:たしかにねえ。  
 C6:でも、お金だけで生活が楽になっても若い衆と一緒に同じ船に乗りながら、お金だけじゃなくて信用もいると思います。  
 C7:お金と信用、両方だと思います。  
 C8:信用も大事やし、お金も大事やから、どっちも入れた方がいい。  
 T:こっち（お金）も大事、こっち（信用）も大事。でも、こっち（お金）だけでは絶対ないっていう意見もあったよね。  
 C2:うん。絶対ない。

資料6 「千寺丸さんは何を大事に生きてこられているか」を話し合った授業記録

Y児は「（底引き船の船頭をしていたことも）

お金のためだと思います。」と言い切った（Y1）。それに対して「違う。」と言う他の児童。結論が出ず、再度取材を行うことにした。

その日のふりかえり（資料7）で、Y児は「やっぱりお金のため」と書いている。若い衆を束ねる船頭として、様々な苦勞をされてきたことをふりかえったり、クラスの仲間のお話を聞いたりしても「お金が大事」という考えは変わらなかった。

Y児の「自分のしたいことや生活のためには、お金が大事。」という価値観は、現実的な思考であり生きていくためには必要不可欠なことである。一方、「生活していくために、お金さえあれば。」と

た	時	だ	し	大	
こ	に	と	れ	事	ほ
と	あ	思	な	に	く
が	父	い	い	千	は
あ	せ	ま	け	寺	、
っ	ん	し	ど	丸	今
た	を	た	い	せ	日
か	せ	そ	ん	の	後
ら	く	理	れ	は	後
ど	し	伊	は	生	業
す	て	は	、	き	を
。	収	、	や	て	ふ
	入	千	つ	さ	り
	が	寺	ば	た	返
	入	丸	り	の	っ
	ら	さん	お	ほ	て
	な	ん	金	本	、
	く	ほ	の	信	
	な	若	い	か	用
	っ	め	も	を	

「自分の生き方について考えよう」  
 ふりかえり

資料7 「何を大事に生きてきたか」の話し合いの後のY児のふりかえり

も受け取れる発言に、私は、人からの信用や人との関わりも大事にしてほしいと願った。

⑤千寺丸さん取材二回目（総合 I 9・10/12 時）

千寺丸さんをお呼びし、「私は、千寺丸さんは〇〇を大事に生きてこられたと申しました。その理由は・・・。」と、自分たちの様々な考えを伝えた。もちろんY児も伝えた。その上で「でも、自分たちは話し合っても、千寺丸さんが何を大事にされてきたか、どうしても分からなかった。だから、何を大事にされてきたのか教えてください。」と質問した。

千寺丸さんは児童の話が聞かれ、「どれも大事。」とされた上で、「でも、お金が先じゃない。信用があって、若い衆がついてくる。そして、この船頭についてやればお金が儲かることが分かって、お金が信用を強くすることはあるが、お金があるから、信用したり、人がついてきたりするのではない。」と言われた。

その後、Y児は以下のようにふりかえっている。

た	何	今	て	っ	い				
い	ぼ	も	日	き	た	て	ぼ		
と	く	寄	の	た	で	、	く		
思	も	っ	話	こ	す	何	は		
い	、	て	を	と	。	き	、		
ま	こ	こ	聞	は	ほ	大	今		
し	れ	な	い	全	く	専	日		
下	か	い	て	部	は	に	の		
。	ら	ん	、	あ	金	最	授		
	は	だ	っ	の	の	初	業		
	信	用	の	思	ぼ	は	千		
	を	い	り	め	、	た	寺		
	大	ま	信	か	千	か	丸		
	事	し	用	と	寺	あ	さ		
	に	た	が	思	丸	か	人		
	て	け	な	っ	せ	、	の		
	い	げ	た	け	ん	て	話		
	ぎ	ば	い	ど	し	か	聞		

「自分の生き方について考えよう」  
ふりかえり

資料 8 千寺丸さん取材二回目後 Y児のふりかえり

「やっぱり信用がなければ何も寄ってこない。これからは信用を大事にしていきたい。」という言葉からは、素直な気持ちのY児が垣間見える。単元終了後、Y児は総合Iを資料9のようにふりかえっている。

ら	用	だ	丸	金	っ	け	か	た	寺				
で	は	け	さ	だ	千	た	を	た	丸	こ			
ず	必	じ	ん	け	寺	こ	さ	ど	せ	の			
。	ず	や	は	が	丸	と	い	、	ん	学			
	大	だ	、	全	さ	が	何	て	千	ほ			
	事	め	お	て	ん	心	も	み	寺	、			
	し	だ	金	じ	の	に	っ	、	丸	否			
	な	言	的	な	生	残	い	、	さ	金			
	と	っ	で	い	方	ま	こ	全	ん	を	残		
	だ	て	信	と	が	し	な	大	何	事	た		
	め	い	用	い	ら	た	い	事	を	に	こ		
	な	ん	の	う	学	。と	と	だ	大	生	と		
	だ	を	事	こ	だ	千	け	事	に	き			
	と	聞	に	で	こ	丸	、	生	き	ほ			
	思	い	し	ず	と	さ	信	子	大	く			
	っ	て	て	。	は	、	ん	用	て	と			
	た	、	い	千	、	が	が	さ	思	っ			
	か	信	る	寺	お	言	無	た	千				

資料 9 総合I終了 Y児のふりかえり

「千寺丸さんの生き方から学んだことは、お金だけが全てじゃないということです。お金目的で信用を大事にしているだけじゃだめだと言っていたのを聞いて、信用は必ず大事にしないとだめなんだと思った。」と書き、

自分の考えを伝え、返ってきた答えをそのまま受け入れている。

今まで身に付けてきた価値観は簡単に変わるものではない。しかし、私も気にかけていたY児が、「学力」「お金」という価値観だけでなく、その他にも大事にしなければならないことがあると気づくことができたという意味で、価値観を見つめ直した単元になったと言えるだろう。

(2)総合II「自分が選んだ〇〇さんの生き方」の事例1

—個々で進めた追究の全体的な傾向—

総合IIは、一人ひとり追究の進み具合が違う。そこで、児童自身が追究をふりかえることができるようにするとともに、追究の進み具合や児童が考えていることを教師が把握できるように、2週間ごとのスパンで、ふりかえりながら追究を進めていった。

総合IIは以下のように進めた。

7/14	総合IIは、自分で取材する人を決め、自分で取材を進めていくという、学習の流れについて知る。
9/4	自分の選んだ人について作文を書く。
9/11	追究をして、どんなことを考えたかふりかえる。 (約2週間のスパンで追究をふりかえる)
10/17	K児の追究から学ぶ。
10/29	S児の追究から学ぶ。
11/4	M児の追究から学ぶ。
11/14	H児の追究から学ぶ。
12/3	2学期の追究について考えたことを作文にまとめる。
12/10	総合IIについてアンケートでふりかえり、「あなたはどのように生きていきたいですか」の題で作文を書く。

資料 10 総合IIの歩み

追究を終えた後、総合IIに関するアンケートを行った。

設問1. 自分が選んだ人物の生き方を追究する学習は自分の生き方を考える上で、役に立ったか。	
大変役に立った	9名/25名 (36%)
役に立った	12名/25名 (48%)
どちらともいえない	1名/25名 (4%)
あまり役立っていない	3名/25名 (12%)
全く役に立っていない	0名/25名 (0%)
設問2. 自分が選んだ人物の生き方を追究する	

**学習は楽しかったか。**

大変楽しかった 4名/25名 (16%)  
 楽しかった 12名/25名 (48%)  
 どちらともいえない 4名/25名 (16%)  
 あまり楽しくなかった 4名/25名 (16%)  
 全く楽しくなかった 1名/25名 (4%)

**設問3. 自分が選んだ人物の生き方を追究する学習は難しかったか。**

全く難しくない 2名/25名 (8%)  
 あまり難しくない 4名/25名 (16%)  
 どちらともいえない 4名/25名 (16%)  
 少し難しかった 8名/25名 (32%)  
 大変難しかった 7名/25名 (28%)

設問1の肯定的な意見の理由としては、

- ・今まで人とか自分の生き方とかを考えたことがなかったけど、この学習で考えられたから。
- ・私が追究した人は、この時はああったこうだったと教えてくれて視野が広がったから。
- ・自分が取材したじいちゃんは、辛くてもがんばっていて、ぼくもそういう辛いことがあってもがんばろうという気持ちになりました。
- ・自分の夢に向かって、たくさん勉強するということがわかったから。

等があった。多くの児童が、まず親族の生き方について知ることができたことを大変満足していた。そして、その生き方を今後の自分の生き方につなげて考えようとしていた。

逆にあまり役に立たなかったとした理由は

- ・聞くことは聞いたけど、あまり興味をもてなかったから。(C1)
- ・ひいばあちゃんの生き方を知れたけど、そのことを自分もしてみようとは思わなかったから。(C2)
- ・先生を取材して、先生の生き方はわかったけど、自分の生き方は見つけられなかったから。

であった。C1、C2は自分一人での追究がうまく進まなかった児童である。

設問2の肯定的な意見の理由としては、

- ・こういうことがなければ聞かなかっただろうし、いろいろ知れたから。
- ・自分の選んだ人の生き方が知れたから。
- ・その人に起こった出来事や、今までの考えと自分の違いなど、自分の体験していないことから学ぶので、自分の分からないと思うことができて、それを一つひとつ解決していったから。
- ・私は「楽しい」というより「おもしろかった」です。理由はばあちゃんはこんな生き方だったけど、私はこんな生き方で、というふうに違ったからです。

等があげられた。逆に否定的な理由としては

- ・追究が難しかった。(C1)
- ・人の話を聞いているだけ。(C2)
- ・昔のことを聞いても、今とちょっと違うだけだった。
- ・お母さんは普通の生き方をしていた。
- ・「そんなこと聞いてどうする？」と聞かれた。

やはり取材に苦勞したC1、C2は否定的であった。追究の途中で行ったふりかえりから、C1、C2が追究に困難を抱えていることは捉えていたが、私は十分な支援を行えなかった。C1、C2ともに、相手の話からその時の気持ちを聞き、さらに深く聞くことができなかった。他には、自分の親族の生き方に対して期待が大きかったものの、期待とは違い、やや落胆している児童も見られた。

設問3では、追究は難しかったという意見が多数(60%)を占めた。その理由としては、

- ・いつ、何をしたかを質問するのは簡単だったが、その時の気持ちを質問するのは難しかったから。
- ・1回目の取材と2回目の取材で、もっと深くなっていかなかったからです。どんな質問をすればよいのかわからなかった。
- ・こんな取材をするのは初めてだったから。

等である。

このように、個々に進める追究は、初めての経験であり、相手は学習の意図を理解していないため、取材が思うように進まないことが多々あったようだ。しかし、60%の児童が難しいと感じながらも、84%もの児童が、総合Ⅱの学習は生き方を考える上で役に立ったと答えている。一人で追究を進め、互いの追究を聞き合い考えた総合Ⅱは、生き方を考える上で意味があったと言える。

**(3)総合Ⅱ「自分が選んだ〇〇さんの生き方」の事例2**

**—深い追究に向かったH児—**

前述のアンケートで、全ての設問に対し肯定的な回答をしている児童Hがいる。しかしH児は最初からこの「自分の生き方を考える」学習に対して、肯定的だった訳ではない。そんなH児が、この単元でどのように追究し、どのように生き方について考えていったのか検証・考察する。

①大単元導入前（総合Ⅰ 1/12時）

大単元導入前のH児の作文を、以下に示す。

し	寺	か	に	を	る	い	い	自	自	た	て	
で	丸	れ	行	み	こ	い	い	分	分	た	私	
も	さん	る	け	こ	こ	こ	こ	の	の	こ	は	
変	の	よ	る	に	に	に	に	生	生	か	今	
わ	生	う	と	な	な	な	な	き	き	か	日	
る	活	な	思	ら	ら	ら	ら	方	方	か	の	
か	き	な	い	と	と	と	と	を	を	か	極	
も	ち	な	ま	思	思	思	思	し	し	か	業	
し	を	が	す	っ	ま	ま	ま	い	い	か	で	
水	知	い	り	ま	り	り	り	と	と	か	み	
な	っ	て	く	し	か	か	か	い	い	ん	ん	
い	て	、	ら	の	ら	ら	ら	ん	ん	ち	ち	
と	な	な	の	ぞ	ぞ	ぞ	ぞ	だ	だ	が	が	
と	期	し	生	を	を	を	を	な	な	う	う	
待	か	ま	が	今	今	今	今	と	と	だ	だ	
し	考	す	そ	一	一	一	一	こ	こ	を	を	
て	え	う	こ	歩	歩	歩	歩	に	に	行	行	
い	ま	が	ま	先	先	先	先	て	て	い	い	
ま	す	少	か	向	向	向	向	て	て	ま	ま	

資料 11 大単元導入前 H児の作文

「生き方を考えることについて私は何も思いません。」 「今も生き方を考えている。」 「一歩先を見ていけば、自分らしく望むように生きていける。」と書いている。自分なりに生き方をしっかり考えているので、考える必要がないという考えが見て取れる。本児は、普段から考えをしっかりと持っている。それは、良い面でもあり、他の意見をなかなか受け入れることができないという一面でもある。

②千寺丸さん取材二回目（総合Ⅰ 9・10/12時）

取材後のH児のふりかえりを以下に示す。

て	が	と	こ	き	な	よ	え	え	か	て	寺	事
受	う	ち	き	け	に	う	え	え	わ	て	丸	に
け	見	か	た	て	よ	う	え	え	か	て	信	私
い	方	う	こ	す	り	私	え	え	か	て	用	は
未	を	こ	と	り	の	は	え	え	か	て	の	今
る	す	な	の	き	周	信	え	え	か	て	日	の
こ	の	か	の	り	り	用	え	え	か	て	の	勉
も	も	寺	の	し	の	の	え	え	か	て	の	強
大	ち	丸	と	ま	世	大	え	え	か	て	の	さ
事	が	さん	信	し	界	事	え	え	か	て	の	千
な	う	と	用	た	が	な	え	え	か	て	の	寺
だ	見	私	ど	じ	変	だ	え	え	か	て	の	丸
ん	方	が	ち	と	わ	け	え	え	か	て	の	さん
と	を	思	が	と	ら	ん	え	え	か	て	の	は
思	り	っ	大	い	物	の	え	え	か	て	の	信
い	か	で	事	う	の	見	え	え	か	て	の	用
ま	い	こ	に	話	こ	方	え	え	か	て	の	も
し	ち	と	し	か	が	に	え	え	か	て	の	大

資料 12 千寺丸さん取材二回目終了後H児のふりかえり

「信用」の大切さについて記載している児童が多い中で、H児は「信用の大切さも学んだが、物の見方によって身の回り、世界が変わるということが何より心に残りました。」と「物の見方」のことを書いている。H児は千寺丸さんとの学習の中で、「信用を大事に」という生き方よりむしろ、「物の見方」や「それを受け入れることの大切さ」といった学び方・考え方を学んでいると言える。

③一人で進めたH児の追究

以下に、H児の総合Ⅱの導入時のふりかえりを示す（資料 13）。

作文の書き出しには「これから私のおばあちゃんについて学習したい。」と記す。初めは生き方について考えていくことを何とも思っていなかったH児が、「したい」という

す	ま	る	す	た	ら	ら	い	ほ	し		
う	人	知	か	し	海	か	ら	女	た	こ	
パ	か	り	だ	い	を	お	ら	手	い	れ	
二	い	合	か	た	の	お	ら	一	と	か	
や	ま	い	ら	け	で	よ	ら	つ	思	ら	
さん	す	に	は	ど	本	い	で	で	は	私	
だ	う	お	ち	七	ほ	も	い	お	母	の	
か	時	さ	が	な	ひ	ど	ち	ま	ま	あ	
ら	日	ん	ん	っ	い	ん	た	ま	あ	あ	
で	ぐ	う	に	じ	て	ん	ち	あ	ち	あ	
す	い	う	と	し	い	の	ち	お	ち	あ	
山	ご	う	ま	ち	た	の	を	お	ち	あ	
代	う	ん	う	ま	へ	父	を	育	あ	ん	
に	り	け	思	の	の	げ	ん	て	あ	ん	
い	き	い	い	で	学	は	い	ん	い	い	
る	木	し	ま	残	習	は	い	た	は	て	
人	で	て	し	念	を	た	ら	ら	学	習	
で	し	い	た	で	し	か	し	ほ	習		

資料 13 H児が当初取材しようとした人

意欲的な表現で総合Ⅱへの思いを書いた。これは、総合Ⅰで、生き方を学ぶ価値を見出しているからだ考える。

取材する人物の候補に「祖母」と「やぎさん」を挙げた。「おばあちゃんはおぼ女手一つでお母さんたちを育てていたらしいから。」と述べ、母とどこか境遇が似ている祖母の生き方に興味を抱いている。一方「やぎさん」については、「知り合いにやぎさんという尊敬している人がいます。3時間ぐらいで売り切れてしまうパン屋さんだからです。」と述べるにとどまり、具体的に取材をしようという心境には至っていない。

H児は、後に「すぐにやぎさんを思い浮かべたが、やぎさんとお母さんは仕事の知り合いというだけで、実際に取材できるとは思えず、おばあちゃんにしようと思った。」と語

った。しかし、この後「せつかくの機会だから、いつでも聞けるおばあちゃんではなくて、やぎさんを取材したい。」と、自分で電話し、取材の約束を取り付けている。

H児は「やぎさん」とは過去に一度会っただけであった。第4学年時、母の仕事の関係で、これからパン屋を始めようとする「やぎさん」に出会っている。その時は「何かを始める前のエネルギーがあり、輝いている。」という印象であった。

一度目の取材は夏休みに行った。校区から20 kmほど離れた山中温泉のお店まで行き、一人で取材をした。取材メモをまとめた自学ノートのページ数は、14 ページにも上る。事前には、質問内容や取材の手順などもまとめてあり、取材した「やぎさん」のパンへの思いや、材料を作ってくれる人への感謝、影響を受けた人、仕事に対する誇りなど、びっしりと書き込まれていた。

2学期に入り、まだ聞き足りない所があると思ったH児は、二度目の取材に出向く。その際のA4の取材メモは4ページにわたった。この間、教師のアドバイスは一切受けていない。

④総合Ⅱでの追究を終えて

総合Ⅱを終え、H児は以下のようにふりかえっている(資料14)

H児は、やぎさんとの出会いを「奇跡」と

述べている。また、「やぎさんは、雰囲気から輝いている。」「早くパン屋になりたいくてわくわくしている。」という表現から、この単元において、「やぎさん」との出会いが、H児にとって大変貴重なものとなったことが分かる。

大単元導入時は、「今も生き方を考えているから、生き方について考えるということについて何も思わない。」と述べていたH児が、総合Ⅰにおいて、物の見方を変えてみるということを学び、また、生き方について考えることは意味があると感じた。憧れの人物を自分で選び、自分の力で追究できたことは、将来を自分で拓いていく意欲と自信につながったのではないだろうか。

(4) 仲間の追究から学んだ総合Ⅱの事例

—K児の追究から生き方を考えたO児—

仲間の追究から学ぶ授業は、他の児童にとっても生き方を考える機会となる。ここでは授業の中で、K児の追究を聞き、自分の生き方と重ね考えたO児について検証・考察する。

①総合ⅠでのO児の学び

大単元導入前、O児は「あなたはどのような生き方をしたいですか」という問いに対して、「動物や生き物を助ける仕事をし、人から感謝されるような人になり、幸せな日々を

に	か	た	う	い	て	の	あ	と	た	の	必	方	苦	る	い	る	再	材	と	と	か	ぎ	ご	じ					
な	ら	と	い	に	け	話	感	人	パ	要	を	方	勞	な	が	。確	料	か	か	パ	と	か	わ	い	私				
り	の	や	思	ま	今	で	を	じ	の	な	を	を	が	が	。確	か	あ	か	パ	と	か	わ	い	私					
た	か	き	い	り	の	も	ま	ま	話	を	と	た	を	い	。二	人	ら	あ	か	パ	と	か	わ	い	私				
く	な	さ	ま	案	お	せ	い	す	を	さ	と	た	を	い	。二	人	ら	あ	か	パ	と	か	わ	い	私				
で	と	ん	す	し	ま	い	て	。	き	ん	だ	り	る	粉	ら	生	ま	こ	こ	い	ん	。	い	い	だ	ぎ			
わ	感	の	ん	。	さ	た	い		け	が	と	し	ん	を	パ	き	た	の	も	人	に	。	い	い	だ	ぎ			
わ	じ	考	あ	で	と	ん	く	る	る	あ	感	て	た	つ	こ	も	り	こ	パ	に	。	い	い	だ	ぎ				
く	し	お	し	て	二	、	人	特	ん	中	た	パ	た	る	つ	口	や	が	を	た	た	パ	考	パ	。	出			
し	た	よ	も	今	作	小	生	別	て	で	り	二	え	人	く	と	き	好	つ	く	後	二	。	出					
て	。	う	蓄	す	り	い	だ	に	や	、	し	や	る	が	れ	か	せ	ま	く	せ	が	は	二	。	出				
い	は	こ	を	ご	お	ん	と	案	？	こ	た	に	仕	い	な	。	人	だ	り	人	大	み	い	さ	ま	。	話		
ま	お	び	お	く	せ	き	も	し	ば	り	な	ら	る	口	を	受	ら	い	が	と	あ	ん	く	。	。	話			
す	。	は	か	せ	き	ら	か	な	な	き	え	す	。	に	う	な	。	を	受	ら	い	が	と	あ	ん	く	。	。	
	。	け	な	。	が	か	か	人	生	だ	な	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
	。	き	て	ん	く	が	か	人	生	だ	な	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
	。	き	り	い	だ	と	わ	っ	生	だ	な	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
	。	ん	あ	。	う	思	い	。	た	な	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。

資料14 H児の総合Ⅱを終えた時の作文

送りたい。」と書いている。(資料15)

く	さ	る	感	は	に	事	を	私
れ	れ	し	謝	は	な	し	は	
る	る	、	さ	又	り	し	は	
か	と	心	れ	物	幸	い	人	
ら	毎	も	る	動	幸	い	人	
で	日	あ	し	物	せ	い	や	
ず	か	っ	、	送	な	ん	、	
。	楽	た	感	助	ひ	な	動	
	し	ま	謝	け	ひ	な	物	
	く	る	さ	る	を	か	ら	
	な	っ	ら	る	と	、	感	
	て	で	ど	い	り	謝	の	
	幸	す	心	ろ	た	さ	生	
	せ	。	も	ん	い	や	物	
	な	そ	う	な	ひ	で	る	
	ひ	れ	れ	人	す	よ	助	
	ひ	に	し	か	。	う	け	
	を	感	く	ら	理	な	る	
	お	謝	な	も	曲	人	仕	

あなたは、どのような生き方をしたいですか

資料15 O児の大単元導入前の「どのように生きたいか」作文

総合I「千寺丸さんの生き方から学ぶ」を終えて「あなたはどのような生き方をしたいですか」のO児の作文はやや変化が見られた(資料16)。

心	に	し	も	あ	生	か	理	い	毎	か	私
い	だ	信	さ	前	き	い	由	ま	日	ら	は
や	だ	用	れ	に	物	や	は	し	の	感	は
な	れ	か	て	書	か	だ	は	た	の	謝	、
い	も	な	い	い	謝	か	し	。	幸	さ	動
の	助	く	る	た	の	わ	生	せ	な	る	物
か	け	て	人	事	い	い	死	な	る	を	助
け	て	に	似	と	そ	う	物	日	々	に	け
思	い	れ	分	り	う	で	か	々	に	な	り
い	ま	り	危	い	見	と	死	く	り	任	事
し	と	険	け	る	え	こ	ん	し	し	務	を
た	い	か	す	け	て	ろ	で	ま	て	し	し
。	う	お	と	る	る	も	う	う	生	き	さ
	こ	と	理	か	が	見	と	い	き	さ	い
	と	か	由	私	う	て	い	う	た	れ	ろ
	な	は	は	は	う	て	い	う	い	ん	な
	い	時	も	信	用	。	と	と	思	て	人

あなたは、どのような生き方をしたいですか

資料16 O児の総合I後の「どのように生きたいか」作文

O児は「動物を助ける仕事をし、いろいろな人から感謝される人になり、信用もされていて、毎日が幸せな日々を送りたい。」「前に書いたことと似ているけど、私は信用もされる人になりたいです。」と書いている。資料15と資料16を比べてみると、O児には、動物を助ける仕事をして、人から感謝されたいという、ぶれない明確な夢があるということがわかる。ただ、大単元導入前と夢は変わらないものの、千寺丸さんの生き方から「信用

される」ということについて影響を受けていることが分かる。

②K児の追究に学ぶ授業(総合II 6/12時)

総合IIに入っても、O児の夢は特に変わらないまま、K児の追究に学ぶ授業を迎える。

授業の中でK児は、父が、辛い修行を耐えるくらいケーキ屋になるという夢を大事にしていたことや、家族との時間をもつために、前に働いていた店を辞め、お金がかかるのに、家の前に店を建てたことなどを理由に挙げて、父の生き方を「すごい」と表現した。以下は、その時のクラスの児童のやりとりを取り上げた授業記録である(資料17)。

- C1: 「Kはそんなお父さんを見てどうしようと思ったんですか?」
- K1: 「お父さんがケーキを好きみに、自分にもなりた夢をもって、夢を実現したい。」
- C2: 「Kはケーキ屋さんになってみようと思ったんですか?」
- K2: 「他の仕事をやってみたい。まだ決まっていないけど、ケーキ屋以外で何かしてみたい。」
- T1: 「じゃあ、Kは、この勉強する前は、お父さんのことをどう思っていたんですか?」
- K3: 「家族のために働いとるだけやと思っと思った。」
- T2: 「家族のために働いとるだけって?」
- K4: 「お金を稼いどるだけ、仕事しとるだけやと思っと思った。」
- C3: 「家族のために働いとるだけ、お金のためって思っと思ったけど、今、追究してきてどう変わったのかを知りたいです。」
- K5: 「お金を稼ぐために働いとるっていうのもあったし、お父さんが家族と一緒にいたいっていうので働いとるのもわかった。ケーキ作りが好きで働いとるっていうのもわかった。」
- T3: 「そんなお父さんをどう思う?」
- K6: 「強い覚悟をしてなったんかなあつて。悪かったなあつて。」
- C2: 「悪かったって言ったけど、どういうところが悪かったん?」
- K7: 「働いとるだけ。お金を稼ぐために働いとるだけやと思っと思ったけど、ケーキが好きとかそういうことも分かって・・・今までお父さんのことわかってなかった・・・って。」

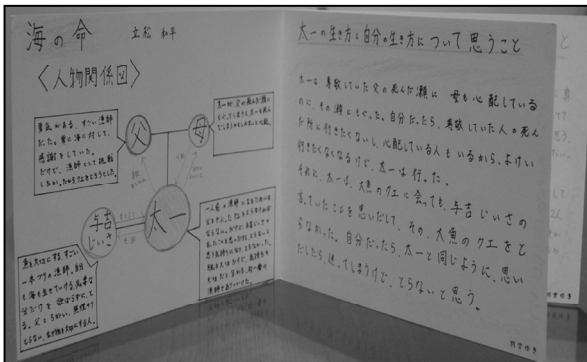
資料17 K児の追究を題材にした授業記録

K児は「自分もなりた夢をもって、夢を実現したい。」と発言する(K1)。それに対し「Kはケーキ屋さんになってみようと思ったんですか。」と尋ねる児童がいた(C2)。やはりK児は「他の仕事がしたい。」と言う(K2)。このやりとりの後に、もし自分がK児だったら家業を「継ぐか」「継がないか」





き方について自分の考えをまとめていきましょう。」と促し、平成24年度の6年児童が書いた『生き方リーフレット』を提示した。



資料20 H24 6年児童が作った『生き方リーフレット』

このリーフレットは、左には【人物関係図】、右には【登場人物と自分の生き方について思うこと】の2つのパーツで構成されている。

そこで補足したことは「総合の人物の生き方から学ぶ学習と決定的に違うことは、国語であり、叙述から生き方の根拠となる文を探してこないといけないこと。」である。国語科のねらいから外れないよう児童にも意識させたいと考えた。

その後、初発の感想を書いた。「人物の生き方について考える」ことについて、どう思ったかについても記入するよう促した。

その結果、60%の児童が「国語でも登場人物の生き方について考えることはできる。」と記載している。その理由としては「総合的な学習の時間に、二人の生き方を考えてきたので、今度もできる。」というものが多かった。反対に「難しい」と記載した児童の理由は、「今までは実際に会って取材できたけど、国語は本文から登場人物の生き方を読まないといけない。それは初めてなので難しい。」としていた。しかし、過去の6学年とは違い、「生き方を考える」という部分での抵抗はないようであった。むしろ、簡単であると考えている児童が多かったのは、教科横断型で「生き方」を考えてきたからだと思われる。

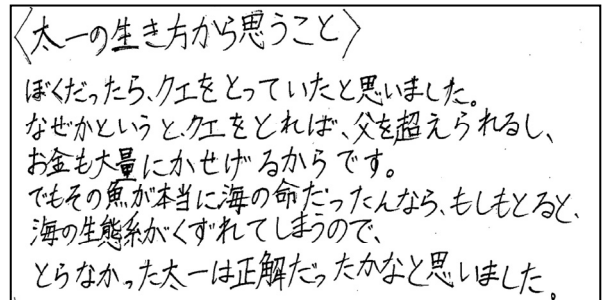
## ②登場人物の生き方から自分の生き方へ

三次では、【登場人物の生き方から思うこと】について考えをまとめた。

平成24年度の児童は、「太一」が「クエ」(大魚)を獲らなかったことについて自分だったらどうするかについての記載や、『自然

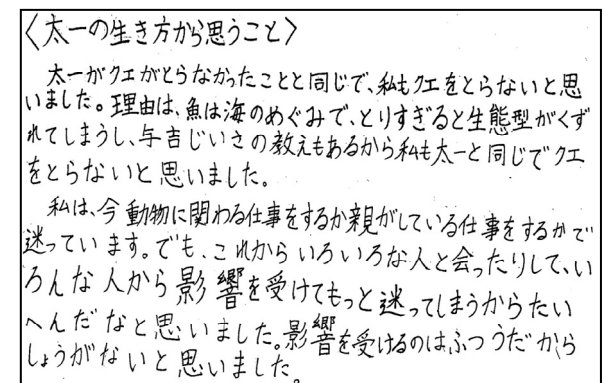
との共存』について自分はどう考えるかについての記載にとどまっていた。

今年度も、9名の児童は資料21のような書きぶりで、平成24年度と差異は見られない。



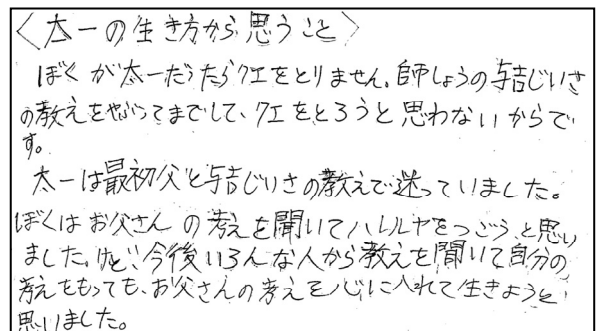
資料21 H29 ある児童の〈太一の生き方から思うこと〉

しかし、25名中16名の児童は「クエをとる・とらない」だけでなく、「太一」が「父」と「与吉じいさ」の二人の生き方に大きく影響を受け、二人の考えの狭間で葛藤し、最終的に自分で判断したことについて、自分の将来と重ね合わせて記載していた。



資料22 O児の〈太一の生き方から思うこと〉

資料22のO児は前述の児童である。O児は、「私は今、動物に関わる仕事をするか、親がしている仕事をするかで迷っています。でも、これからいろいろな人と会ったりして、いろいろな人から影響を受けてもっと迷ってしまうからたいへんだなと思いました。影響を受けるのはふつうだからしょうがないと思いました。」



資料23 K児の〈太一の生き方から思うこと〉

資料 23 の K 児童は、授業で追究を取り上げた児童である。K 児は現在、父の仕事（ケーキ屋）を継ごうと思っている。しかし「今後いろんな人から教えを聞いて自分の考えをもって、お父さんの考えを心に入れて生きようと思いました。」と書いており、一時は父を超えたいと思い、大魚を獲りに行きながらも、与吉じいさの教えを心にとめ、教えを守り続けた太一と重ねて考えたと思われる。

このように、総合での「自己の生き方を考える」学習が、国語科においても自己の生き方を考え続け、さらに深まっていたことから、大きな影響を与えているといえる。

## 2. 総合Ⅱの対象人物の選び方 — 児童の多くが選んだのは家族 —

この章で記載するのは、当初予想していなかったが、新たに明らかになったことについてである。

それは、総合Ⅱの取材する人物として、家

族を選んだ児童が実に多かったということである。総合Ⅱ導入後、追究しようと思う人物について書いた。すると、その時点で 24 名中 18 名 (75%) もの児童が、家族・親族を候補に挙げていた。

夏休み後、改めて「私が選んだ人」の題で作文を書いた（まとめたのが表 1）。そこでも、転校生 1 名も含め、25 名中 21 名 (84%) もの児童が、自分の家族・親族を選び、すでに取材し始めていた。

さらに目を引いたのは、その理由である。25 人中 10 名 (40%) が、クラスの仲間である千寺丸さんの孫の名前を書いている。その作文の一部が資料 25, 26, 27 である

「（クラスの仲間である）千寺丸さんがうらやましかった。」「自分の身近なところにもすごい・素敵な生き方をした人がいるかもしれない。」という理由で、自分の祖父母の生き方に目を付けようとする児童が実に多かった。

番	選んだ人	理由	家族親	千寺丸に影響
1	曾祖母	家の中で一番長く生きていて、いろんなことをしてきたと思うから。	○	
2	叔母	部屋にスポーツの賞状や医学の本。看護師という職業に興味があった。	○	
3	父	千寺丸が身近な人の生き方を知って、自分も父の生き方を知りたい。	○	○
4	祖父	千寺丸の祖父の生き方を知って、自分の祖父について知りたくなった。	○	○
5	祖母	昔のことを知っている。祖母が一番聞きやすい。	○	
6	やぎさん	憧れのパン屋さんだから。		
7	母	千寺丸は祖父を調べて知らないこともいっぱいあった。母よく知らない。	○	○
8	祖母	一学期祖父のことを学校で調べたが、祖母にも知らない秘密があるのか。	○	
9	曾祖母	憧れのバレーの選手には取材できない。曾祖母がバレーをしていた。	○	
10	父	千寺丸の祖父がすばらしいと思ったし、千寺丸がうらやましかったから。	○	○
11	曾祖父	もしかしたら自分の身近にも、すごい生き方をしているかもしれない。	○	○
12	祖父	千寺丸さんと同じ海に関わる仕事をしていた祖母は無理。だから祖父。	○	○
13	祖父	自分の身内にもすごい生き方をしている人がいるのかなあと考えた。	○	○
14	祖父	憧れの人に生き方が似ているように思う。皆が知っている祖父、疑問。	○	
15	祖父	千寺丸が家族の知らないことを知れることが、うらやましいと思った。	○	○
16	母	母を尊敬しているから。なぜ、母は看護師をやめたのか気になったから。	○	
17	呉藤さん	(9/4 時点では父。転入生と共に取材に行く中で、どうしても取材した		
18	曾祖母	校長先生が平和集会で話した方が、曾祖母と同じような年で気になった。	○	
19	祖母	祖母の話を以前に聞いていて興味があった。長い間生きているから。	○	
20	担任	怒るときは起こる。でも、いつもにこにこ。どんな家庭に育ったのかな。	○	
21	叔父	叔父の仕事場に行ったら真剣。夜中しか返ってこない。	○	
22	父	母の薦め。父は元料理長。千寺丸さんも責任、父も責任があるのかな。	○	○
23	曾祖母	曾祖母は戦争を経験している。あまり話せていないから、知りたい。	○	
24	曾祖母	千寺丸のように、自分の身近な人もすごい人生を送っているのかな。	○	○
25	呉藤さん	(転入生のため、担任の推薦で決めた)		

表 1 最終的に取材した人物・その理由



また、追究を発表した児童と違う価値観の児童にとっては、新たな価値観を知る機会になる。それぞれ違う追究をしても、仲間の追究する姿や仲間が考えたことを共有し、自分と重ねてみることで、生き方について、さらに深く考える学びの場となると考える。

### 3. 教科横断型カリキュラムの効果

国語科「海の命」では、平成24年度の児童と本実践における児童の「生き方」についての思考とでは、明らかに深さに差が見られた。総合などで「生き方」を考え続けてきたことが、国語科の学習とつながり、さらに深い思考に結びついたのではないだろうか。一つの教科、一つの単元で閉じてしまうのではなく、教科を横断し融合させることで、様々な面から生き方について考えることができ、より効果的な学習になると考える。

1, 2, 3で述べてきたことを総合的に見ると、全ての児童が一つの単元で生き方について深く考えられた訳ではない。児童の環境や経験に違いがあり、その子その子で深く考え始めた場は異なる。その深さも様々であった。単元をつなげたり、教科を横断したり、友達の追究の姿からも学んだりすることで、多くの児童の深い追究が可能となると言える。

### 4. 総合Ⅱで対象に家族が多かったことから考えられる教材選定の視点

私たちは、「何を学ぶか」に目を向けがちである。しかし、児童が最も影響を受けるのは、目の前の仲間の姿であった。つまり「誰から学ぶか」ということも児童の学びの上で重要であることが、総合Ⅱでの取材する対象の選定から言える。

## Ⅶ. まとめ

### 1. 結論

様々な場面において、自己の生き方について思考の深まりが見られ、第6学年の時期に自己の生き方を考えることは意味があり、教科横断型カリキュラム「自分の生き方について考えよう」は有用であると考えた。

このことは、次の4つに集約できる。

(1)共通の人物の生き方をクラス全体で学ぶ

総合Ⅰの学習と、自分の取材したい人物を自分で選択し、自分で追究する総合Ⅱの学習をつなげることで、総合Ⅱは意欲的かつ深い生き方の追究につながる。

(2)自分が追究した人物から学ぶのはもちろん、仲間の追究からも学ぶことができる。

(3)総合での学習と国語科をつなげることで、生き方について深く考えることができ、効果的な学習となる。

(4)総合Ⅰの共通の学習材は、どんな生き方をされてきたのかが重要ではなく、クラスの児童の家族であったということが大きい。

### 2. 残された課題

本研究では、以下が課題として挙げられた。

(1)今回、このようなカリキュラムを構想する時間が十分与えられたため、ダイナミックで意味のある単元を構想することができた。カリキュラム構想を学校としてどのくらい大事に考え、構想のために、どれくらいの時間を費やせるかが課題となる。

(2)総合Ⅱの個人の追究はやはり難しい。その対応策として、総合Ⅰの学習の経過や総合Ⅱの学習の内容について、学級だよりで保護者に知らせる等の手立てが考えられる。

(3)仲間の追究に学ぶ授業では、聞き手に、相手の話を傾聴できる姿勢が身につけていることが必須である。追究で考えたことを引き出し、自分と重ね合わせて考えるような聞き手を育てることが大切である。

### 引用文献

- (1)文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間」, 東洋館出版社 6-12
- (2)文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説道徳編」, 東洋館出版社 16-20
- (3)文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説特別活動編」, 東洋館出版社 19-20
- (4)文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説国語編」, 東洋館出版社 38



# 主体性の育成を目指して —特別支援学校におけるかかわりを重視した体育の授業を通して—

宮岸 純子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】新学習指導要のキーワードとして「主体的・対話的で深い学びの実現」がうたわれ、特別支援学校でも「主体性」の重要性が叫ばれている。特別支援学校における「子どもが主体」の授業とはどのようなものであるか、体育の授業で生徒の主体性の育成を意図した授業を提案することを目的とし、二つの教材「コロコロボール」「錦城版ゴールボール」を開発した。また、評価方法として「主体性」「かかわり」の尺度からなる実態評価表を作成し生徒の変容をみた。実践では、人とのかかわりを豊かにすることが主体性を引き出すポイントになった。特に、生徒同士のかかわりでは、実態評価表における生徒の段階に応じて教師の役割を決めたことで、生徒の変容を促すことができた。また、生徒の意欲を引き出す教材を開発するには、教師同士のかかわりも重要であるとの考えに到った。二つの実践を通して、多くの生徒は「主体性」「かかわり」が向上し「子どもが主体」の授業について筆者なりの考えをまとめた。

## I. はじめに

### 1. 「子ども主体」を考える

#### (1) 主体性の必要性

中央教育審議会答申の中で「主体的・対話的で深い学びの実現」がうたわれ、その中のキーワードの一つとして「主体性」がとりあげられその重要性が叫ばれている。学校は子どもが主役となって活動し、その中で成長をしていく場であるにもかかわらず、いざ単元構成、目標設定、場の設定などを通して授業を実施してみると、「子どもを教師の意に沿うように行動させる」ことを求める授業になってしまう。これでは、「子ども主体」であるとはいえない。「子ども主体」の授業とはどのようなものであるのか、と疑問に感じるようになった。

#### (2) 特別支援学校の「主体性」とは

##### ① 特別支援学校の現状と課題

特別支援学校において「主体性」はどのように扱われているだろうか。国立特別支援教

育総合研究所「知的障害教育における『育成すべき資質・能力』を踏まえた教育課程編成の在り方」で現在の特別支援学校の現状と課題を三つの観点で整理し、以下のような課題を指摘している。

1) 教育課程編成の現状と課題

2) 「育成すべき資質・能力」に関する課題

3) アクティブ・ラーニングに関する課題

これらのどの項目においても「主体性」「主体的な活動」に関する記述が見られ、特別支援学校においても「主体性」を育むことの必要性が重視されていることがわかる。

##### ② 特別支援学校の主体性とは

これまでも特別支援学校では「子どもの主体性」「主体的な活動」について各学校で取り組まれてきた。早川(2010)は特別支援教育関係の授業実践報告や授業論の中から「主体的」という言葉をタイトルまたはサブタイトルに用いているものを調べてみると、自分・一人でスル、デキルことを目標にし、環

境整備や支援ツールなどによって支援し、現れた姿・行動を「主体的」「自立的」と評価する。また、その行動を肯定的に評価することで、より意欲的に活動する、というものが多かったとしている。確かに、生徒が自分でできることは自立するという点で大切であると考え、筆者も生徒の技能が向上することを目指して授業を行ってきた。生徒はとても素直で指示通りに活動することが増え、体力を向上することもできるようになったのではないかと考える。しかし、近年、これが「子ども主体」「主体的な活動」なのか、疑問を感じるようになってきた。子どもの行動を評価するのではなく、もっと生徒が「たのしい」「やりたい」「やって良かった」と思えるような活動、生徒の思いや意欲などの内面の変化を促すことが「主体的な活動」なのではないかとの考えに至った。

### （3）「主体性」と「人とのかかわり」

「主体性」を授業の参加意欲、参加する態度の面から見ると、今まで出会った子どもたちの中には、特定の生徒と視線が合うとパニックになる、友達を作りたいがうまくかかわれず、結果、授業に参加できなくなる、人が嫌いで不登校になるというように、人とのかかわりの困難が原因となって授業そのものに参加できなくなる生徒がいた。一方、入学時は「何もしたくない、休みたい」と言っていた生徒がクラスの生徒や教師とかかわりが増える中で、それまで挑戦したことがなかった宿泊学習に参加し驚いたことがあった。また、小学校で不登校気味であったが、中学部で友達ができ「学校が楽しい」と笑顔で話す生徒を見てうれしくなった経験もある。それらのことから「主体性」は対子ども（大人）の関係が、安心して物事に取り組むための土台として重要になってくるのではないかと考えるようになった。そして、特別支援学校に在籍する子どもの主体性とは教師が強い影響を及ぼし、「子どもと子ども」「教師と

子ども」において「人とのかかわり」を豊かにすることが「主体性」を引き出すポイントになるのではないかと考えるようになった。

## 2. 体育の授業づくり

### （1）保健体育科における「主体性」「人とのかかわり」

学習指導要領が改訂され、中学校においては平成33年度から全面実施される。保健体育科の目標は現行の「明るく豊かな生活を営む態度を育てる」から「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成することを目指す」とあり、資質や能力について（1）～（3）に明示されている。その中の（2）においては「各種の健康や安全についての自分の課題を見付け、その解決に向けて自ら思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。」と保健体育の授業において育成すべき資質能力として「主体性」「人とのかかわり」について述べられている。

### （2）特別支援学校の体育の現状

渡邊・橋本・菅野・中村（2007）「特別支援学校における体育の教育課程に関する調査」では、特別支援学校の体育教員が体育場面における最も困難な点を球技に必要な技術指導とし、その理由として、子どもの運動能力差が大きどこに焦点を当てて良いのか分からないことを挙げている。また、中川（1990）の「特殊教育諸学校の体育教員に関する一考察」の中では、集団的スポーツの意義が認められながらも、実際には長距離走・体操と言った個人的スポーツを扱うことが多いといった現状を指摘している。前記の研究から特別支援学校において、仲間とともに楽しんだり、助け合ったり、協力して課題を解決するなどの「人とのかかわり」は重要とされながらも、集団的技能の指導や支援をすることが困難視され、集団的スポーツを取り扱う機会が少なくなっている現状が伺える。また渡邊他（2007）の調査の中で、体育単元の目標やねらいが達成されない理由として「教員

の専門性・教員同士の連携」を挙げている。特別支援学校の授業形態は、複数の生徒を複数の教師で指導するティームティーチング（以下T・T）であることが多い。この授業形態が、生徒の目標共有や指導法・支援法の共通理解の困難さとなっていることが伺える。このことから、特別支援学校においては、体育の授業を実践する中で「教師同士のかかわり」についても考える必要があるのではないかと感じた。

### (3) 目指す授業像

体育の授業において「人とのかかわり」を豊かにする場面を設定し、「子ども同士」「子どもと教師」が互いを「見る、知る、理解する、認める」ことができる教材を開発する。また、教師同士が支援の在り方を考えることにより、生徒が「人といることが楽しい」「またやりたい」「やってよかった」と感じ、授業において自ら考え判断して自らの行動を選択するという主体性が育成できると考えた。

## II. 目的

特別支援学校の体育の中で、生徒の主体性の育成を意図した授業を提案することを目的とする

## III. 方法

### 1. 実態評価表の作成とその活用法

主体性やかかわりについて評価していくためには、その基準が必要である。生徒の知的能力や発達段階を示す指標は多数存在するが、主体性やかかわりについて、生徒の実態にあった基準が現状では存在しない。そのため、生徒の実態や変化を評価するための基準や発達段階を明確にする必要がある。ここでは主体性と人とのかかわりについて、鯨岡峻の『ひとがひとをわかるといふこと―間主観性と相互主体性―』を参考に主体性及び人とのかかわりについて6段階

表1 実態評価表「主体性」

段階	判断基準
I 受動	・与えられたものを受け入れる ★選択しない
II 意図・欲求の表出	・好きなもの（人・事）に反応する ・嫌いなもの（人・事）に反応する ・「もう一回」と表情や言葉、動きで他者に伝える ・「はい」「いいえ」で自分の意志を伝える ・譲歩しない ★YES、NOで選択ができる
III 事物操作・駆け引き・譲歩・甘え	・自分の意思を通そうとする。 ・担任や担当教師と他の教師の存在を理解している。（ex担任、担当の言葉は理解する） ・「自分を理解してくれている」という思いがあると譲歩することもある。（G me&Takeの感覚の芽生え） ★2つの選択肢から自分の好きな方を選ぶ（which）
IV 言語発達とイメージの世界の広がり（ごっこ遊び、見立て）	・言語を発するがコミュニケーションとして成り立たない場合が多い。（ex一方的に話す） ・「ごっこ遊び」「見立て遊び」をする ・人形やぬいぐるみを通して（他者と遊ぶ） ・「言葉」によって自己調節できない ★「何したい」「何が欲しい」質問に答える（what）
V 言語発達とイメージの世界の広がり（役割）	・言語がさらに発達しコミュニケーションとして会話が成り立つ。 ・ごっこ遊びの中でいろいろな役になって遊ぶ ・自分を客観的に観れるようになってくる ・他者にも気持ちがあることがわかる ・自分の思いがわからないことを自分で納得できる。 ★選択肢を自分で作ることができる
VI 自ら課題を見付け解決していく力	・自分の考えを提案したり友人を誘ったりする。友人と仲良くするという好ましい行為から、そのような行為を自ら主導する機会を大人は「主体的」と受け止める。 ・集団生活を体験するようになるとI～Vを複雑に行っていくようになる。

表2 実態評価表「学校生活における人とのかかわり」

段階	他者とのかかわりかた	子どもの姿
A なし		・相手を認識しない ・一方的な関わり ・話しかけても反応しない
B 特定の教師		・身近な大人（担当・担任）の言葉には反応する。 ・身近な生徒（同じクラス、同じ学部など）の存在を理解しているが（顔と名前は不一致）、自分から声をかけたり関わろうとすることはない。
C 教師を通して他の生徒		・身近な大人（担当・担任）の指示に従う。 ・身近な生徒（同じクラス、同じ学部など）の存在を理解している（顔と名前的一致）。 ・教師と一緒にいることで協働したり、一緒に遊ぶ事ができる。
D 特定の生徒と遊ぶ		・大人の指示に従う。 ・「自分を受け入れている」「一緒にいて楽しい」と感じた生徒と行動を共にする。
E 他の生徒を認める		・自己を知り、自分の意見を言うことができる。 ・身近でない生徒のことを知り、相手に合わせて自分の行動を調節することができる。
F 他の生徒と協同する		・教師がいなくても、共通の課題を解決するために協働する。また、他者の課題に対してともに考える。

の評価表を作成し生徒の実態を把握する指標とする。（表1、2）活用については、4月及び10月において表1、2を使用し中学部教員で個々の生徒について段階を確認し変容をみる。また、体育の授業においては、単元ごとに表1、2を具体化した評価表を作成し、中学部教員8名～12名によって個々の生徒



の行動を評価し単元前後の比較をする。

なお、対象生徒は知的障害中学部生徒 18名、男子9名、女子9名（うち肢体不自由生徒3名）軽度知的障害4名、中度知的障害7名、重度知的障害7名である。4月時点における生徒の実態は表3のとおりである。

## 2. 教材の開発

知的能力、運動能力の差が著しい生徒がともに体を動かしながら体育の教科目標を達成することができることを目標とし、2つの教材の開発を行った。

表3 「4月における生徒の実態」 ※肢体不自由クラス生徒

	主	関	生徒の様子
1	I	A	周囲の人と関わりを持つことが少なく、担任の教師がそばにいと活動することもある。
※2	I	B	自分の手を口に入れたり絡ませたりして遊んでいることが多い。車椅子使用
※3	I	B	教師が声をかけると教師の顔を凝視する。独歩が不安定である。
※4	I	B	賑やかな音や音楽が好きで聞こえると笑顔になったり、手や足を動かす。車椅子使用
5	II	B	関わりの深い教師がそばにいと、活動することもある。
6	II	B	特定の生徒3名と視線があうとパニックを起こし、その場から離れる。
7	II	C	ボールを持つと投げたり蹴ったりする。衝動的にその場から離れることがあるが、興味のある教材であると参加する。
8	III	B	何事にも意欲的に関わろうとするが、集中が続かないことが多い。特定の生徒1名と関わろうと名前を呼ぶ。
9	III	B	運動に対する苦手意識が少しある。特定の生徒1名と関わることが好きである。
10	III	B	自分から特定の生徒（3名）に関わろうとする。弱視である。
11	III	C	関わりの深い教師や生徒がそばにいと、活動に参加しようとする。
12	III	C	友だちと関わりたい気持ちがあるが、うまく表現することができないことがある。
13	III	C	興味が限局的になることがあり、日によって活動に参加したりしなかったりする。特定の生徒と関わりたいが、うまく関われないことがある。
14	IV	B	運動が得意という自信がある。肢体不自由の生徒と関わろうと、自分から声をかける。
15	IV	C	体を動かすことが好きで、休み時間に友達と体を動かしている。人との関わり方が、一方的なこともある。
16	IV	D	何事も意欲的であり運動に楽しむことができる。自分からいろいろな生徒に関わろうとする。
17	IV	D	運動は好きであるが不器用な面がある。特定の生徒と関わることが好きであるが、一方的に話すことが多い。
18	V	D	体を動かすことが好きで、休み時間に友達と体を動かしている。常に複数の生徒とともにいる。

## 3. 授業実践

2つの教材を作成し、それぞれ2017年5月25日から6月29日にかけて（9時間）と9月5日から10月12日にかけて（10時間）の授業実践を行う。実践は、実態評価表の活用のほかに、フィールドノート及びビデオ撮影によって記録する。

## IV結果

### 1. 実践I 単元「コロコロボール」

#### (1) 目標

ゲームの楽しさや喜びを味わい、基本的技能を身につけるとともに、チームで活動し友達とかかわりあう。

#### (2) 教材の特徴

ボールを転がし目標物に当てて得点を競う。「ボールを転がす」という動きはボールを操作する基本的な動きであり、生徒の実態に差がある集団でも楽しめると考えた。転がすという動きは同じであるが、特徴のあるゴールを3種類用意することで生徒の興味を引き出し、生徒が自分の好きな、または得意なゴールはどれか考えられるようにした。

#### <山くずし>

土台にあたるとダンボールで作った山が崩れる。土台から落ちた段ボールの数が得点となる。

#### <ミニボーリング>

ピンが倒れると音がする。倒れたピンの数が得点となる。

#### <シュートBOX>

ボールが勢いよく入ると箱が立つ。ボールが箱に入れば5点、箱が立つと10点が得点となる。

#### (3) 指導計画

この単元では、導入の2時間のみ個人の活動とし、残り7時間はチームで活動する。チームワークを育むために、生徒が相談してチーム名を決める。また、チーム内での掛け声を決めたり、ユニフォーム代わりに毎時間ゼッケンを着

用し、自分の所属チームへの帰属意識が高まるよう配慮する。3時間目以降は、生徒が活動の見通しが持てるよう「チーム練習→集まってゲーム」と活動の流れを固定する。さらに、生徒の意欲を高めるために単元最終日に「コロコロボール大会」を実施し、優勝チームにはトロフィー、表彰状を授与するとともに、優勝チーム写真を中学部多目的広場に掲示することを伝える。また、かかわりの支援として「応援すること」を取り上げ、生徒が自ら応援をしたくなる支援を行なった。

#### (4) 授業の実際

##### ①授業の様子

常にチームで活動する（ウォーミングアップ、体操、練習、ゲーム）ことで、チームメイトの姿を見る、知る場が増えチームの生徒の名前を呼んだり、ボールの転がし方をアドバイスする姿が見られた。しかし、話し合いでは、リーダーと監督役の教師との会話が中心となり、生徒同士のかかわりはあまり見られなかった。準備や場所移動に時間を取ら

れ一人一人の運動量が少なくなった。それぞれのゲームを楽しむ生徒がいる一方で、3種類のゲームのルール・方法を覚える事で精一杯の生徒もいた。

##### ②人とのかかわりと主体性の向上について

ここでは主体性について変化の著しかったAの事例を述べる。

#### かかわりを求めるA

日頃からクラスの生徒や他の学年の生徒と関わりたいが、うまくコミュニケーションが取れないA。第一次では、Aは同学年女子2名と話す方に興味がいき、ゲームにはあまり参加しなかった。6月1日第二次からチームでの活動となった。かかわっていた2名と離れてしまい、Aは少し残念そうであった。しかし、リーダーが自分と同じアイドルグループが好きだということを知り、思わず「自分も」と言ったAは、チーム名が「ジャンプ」に決まり、嬉しそうにほほ笑んでいた。

表4 「コロコロボール」指導計画

次(配時)	小単元名及び目標	主な学習活動	評価規準
一 (2)	<b>コロコロボールを楽しもう</b> ・コロコロボールを楽しむ。 ・自分のやりたいゲームを選ぶ。	・「山くずし」「ミニボウリング」「シュートBOX」 ・個人戦を行う。	・コロコロボールを楽しんでいる。 ・自分でゲームを選んでいる。
二 (4)	<b>みんなでコロコロボールを楽しもう</b> ・コロコロボールの得点方法や勝敗について知る。 ・チームの応援をする。	・チームでボールを転がす練習をする。 ・チームで声のかけ方を決める。	・コロコロボールの得点の仕方や勝敗について理解している。 ・チームの応援をしている。
三 (1)	<b>プレコロコロボール大会をしよう</b> ・チームの応援をする。 ・狙った場所にボールを転がす。	・チームの応援をする ・狙った場所にボールを転がす。	・チームの応援をしている。 ・狙った所にボールを転がしている。
四 (1)	<b>みんなでコロコロボールを楽しもう</b> ・得点を多くとる作戦を考える。	・チームごとに練習する。	・得点を多くとる作戦を考えている。
五 (1)	<b>第1回コロコロボール大会をしよう</b> ・チームの応援をする。 ・狙った場所にボールを転がしている。	・チームの応援をする。 ・狙った場所にボールを転がす。	・チームの応援をしている。 ・狙った場所にボールを転がしている。

#### 6/6 授業 「生徒の意見を引き出す」

T1：チームジャンプ、この前得点が入ったときにどんなことしてたっけ覚えてる？  
A：みんなこうやって並んでジャンプする。  
T1：そうそう  
A：みんな並んで（自ら動いてNの手をつなぐ）1・2・3・4って並んでみんなで合わせて  
T1：あー並ぶんか。先生、丸になると思った。じゃ、Aちょっとやって、ここに並べばいい？  
A：こうやってジャンプ（一人で前に出てジャンプする）  
T1：あーそうか、前に入るんか、手つなぐ？  
A：手はつながない  
T1：先生はKさんとつないでいい？  
A：いいよ  
T1：じゃ、TはNと  
全員：チームジャンプ！（1歩前にジャンプする）  
T1：かっかわいい！！  
N：かっかわいいな

### 教師がつなぐ生徒同士のかかわり

チームごとの話し合いでは、なかなか話が出なかつたので、T1が前時の様子を思い出すよう声かけした。すると、それまで静かだったAが自分の思いをどんどん話始めた。リーダーNが「かっこいい」と言ったため、その動作を「応援としてやりたい」というAの意見を取り上げ『ジャンプチームの応援』として練習する。

### Aの姿から他の生徒へつなぐ

応援された時の気持ちをAに聞くと、笑顔で「うれしい」と答えた。とてもうれしそうだったので、他のチームメイトにも一人ずつ応援をされる場を設定した。「自分が言われてうれしい言葉は何？」と質問するとNからは「かっこ

6/6 授業 「生徒同士をつなぐ」

T1：チームの人がコロコロするから、その時にみんな「頑張れ」とか「ファイト」「もう少し」そうやって応援してほしいな。いい？得点じゃなくボールが当たったら

A：ジャンプすればいい、なんか1人がジャンプすればいい。

T1：なるほど、おもしろいね。得点した人が「やったー」でジャンプしたらチームの人も「やったー」ってジャンプするん？

A：うん

T1：やってみる？A ちょっとやってみてもらっていい？

ミニボウリングあるから、ボール当たったらみんなジャンプするんだって。A ジャンプする？イエイって。ほんでみんながジャンプする。じゃあ、やってみるよ。

A：Aがジャンプしたらみんなジャンプするん？

T1：そうそう、そしたらAがどんな気持ちになるか教えてね。

いい」「上手」という言葉がでた。Nもチームメイト全員から「かっこいい」「すてき」と拍手とともに声をかけられると笑顔になった。Iは、誰に促されたわけでもないがチームメイトとハイタッチをした。周囲からの賞賛をあびると、みな笑顔になり肢体不自由生徒は手足を動かしたりとうれしさを表現した。

### (5) 実践 I における考察

#### ① Aの姿から

「人とかかわるのが楽しい」と思えるよう「チームメイトの動きを見てともに喜ぶこと、応援すること」を「かかわり」と捉え、教師が媒介となり生徒同士をつなぐような支援を行なった。Aは、6月6日の授業において自分の提案通りにメンバーがジャンプしたことに対して喜びを感じていた。自分の提案が受け入れられ、定着していくことに喜びを感じたのか、次時からも「ジャンプしたい」と何度も教師に訴えに来た。また、個人でのゲームではあまり意欲がなく練習に集中することはなかったが、チームで活動するようになってから練習時間では集中して練習するようになった。そのため、なかなか得点できない競技「シュートBOX」において20点を得点し、周囲からの驚きの声をもらいはにかんでいた。その姿からチームで活動する中で、自分の存在を認めてもらう喜びを味わい、それが次の授業への意欲となって現れたと考える。

#### ②実践 I 「コロコロボール」の成果と課題

##### <成果>

- ・メンバーの名前を覚え呼んだり、チーム内での掛け声を作り全員で一緒に声を出すなどの姿が見られた。
- ・生徒たちは運動会以外で「大会」を経験することがほとんどなく、放送設備を使用して「開会式」「閉会式」を行うことで、日常と違った緊張感を持って取り組むことができた。

##### <課題>



写真1 「応援されるとうれしいね」

・「応援されるとうれしい」と言ったり実際に褒めたりされる場面を設定すると、その場では嬉しそうな笑顔を見せるが、「応援しよう」の言葉かけや「教師が見本となって応援する」支援だけでは、生徒に応援することの意義や楽しさ、価値を伝えられず、結果として生徒が自ら応援する姿を引き出すことができなかつた。

・ゴールを3種類設定したため、一人が投げる回数が2回と少なくなり、運動量が少なくなった。また、個人が取った得点の総計をチーム得点としたため、勝敗が複雑でわかりにくい生徒もいた。さらに、チーム戦としたが動きそのものは個人で行うものであり、生徒にとっては集団的技能を獲得するものとは言い難いものとなった。

## 2. 実践Ⅱ 単元「錦城版ゴールボール」

### (1) 目標

ゲームの楽しさや喜びを味わい、基本的技能を身につけるとともにチームで活動し仲間とともに楽しんだり、助け合ったり、協力して課題を解決する。

### (2) 教材の特徴

パラリンピック種目のゴールボールを基にした。横一列に並んだ攻撃側が直径60cm程度のボールを転がし、7m先の50cm間隔で置かれたボウリングのピン25本のうち倒した本数が得点となるゲームである。防御側は3名がコートに入りピンが倒されないようにボールを止めたり横や前方に弾くように転がす。防御時は、膝立ちを基本姿勢とし、移動は四つ這いで行き横臥位及び膝立ちでボールを止める。攻守を2分間で交代する。それぞれのチームは自分のコートから出ないので生徒同士が接触する機会が少なく、比較的安全に活動できる。ボウリングピンはボールに触れると容易に倒れるので得点しやすく、倒れた時に音が出るため得点したことがわかりやすい。また、ボウリングは、どの生



写真2 「錦城版ゴールボール」

徒も経験している身近なスポーツであり、ピンを見れば「ボールを当てて倒したい」という意欲を引き出すことができる。

### (3) 指導計画

実践Ⅰ同様、導入の2時間は個人での活動とし、残り8時間はチームで活動する。チームは「実践Ⅰと同じ」が良いか「教員がチームを作るか」生徒に意見を聞く。意欲喚起のため実践Ⅰ同様、単元の後半でプレ大会及び大会の実施

表5 「錦城版ゴールボール」指導計画

次(配時)	小単元名及び目標	主な学習活動	評価規準
一 (2)	「錦城版ゴールボール」を知ろう ・「錦城版ゴールボール」を知り、興味・関心を持つ。	・「錦城版ゴールボール」について話を聞く。 ・ボールを転がす、止める。	・「ゴールボール」を知り興味関心を持っている。 ・ボールの転がし方や止め方を理解している。
二 (1)	「錦城版ゴールボール」の運営をしよう ・運営係を選択し取り組む。	・「錦城版ゴールボール」を行う。 ・ゲームの待機時に運営に関わる。	・運営係を選択し取り組んでいる。
三 (2)	チーム力を高めよう ・チームごとに攻守の練習を行う。	・生徒が決めたチームで「ゴールボール」の練習を行う。	・チームごとにゴールボールの攻守について、練習している。
四 (1)	「錦城版ゴールボール大会」に向けて ・ゲームに意欲的に参加する。	・「総当たり戦」のゲームを行う。	・ゲームに意欲的に参加している。
五 (3)	作戦を考えよう ・チームごと作戦を立てる。	・チームごとに作戦を立てて練習したり、ゲームを行ったりする。	・チームごとにゴールボールの攻守について、作戦を立てている。
六 (1)	「錦城版ゴールボール大会」 ・ゲームに意欲的に参加する。	・「総当たり戦」のゲームを行う。	・自分からボールを転がしたり、ボールを止めたりしている。

を行なうことを伝える。また、生徒が見通しを持つ事ができるように授業の流れを「体操→話し合い→ゲーム→振り返り」と固定する。生徒の授業についての感想を知るために、振り返りでは「楽しい・またやりたい」「つまらない・やりたくない」「わからない」と生徒の意思表示ができる場面を設定する。

#### (4) 「かかわり」の支援

実践及び評価表から「かかわり方には段階がある」ことが伺えた。そのため、かかわりの段階によって教師の役割は変わってくる。かかわりの評価がA～B段階の生徒には、担当教師として1人の教師が深く関わり、生徒に共感しながら他の生徒と関わる。C～D段階の生徒はチーム内での活動の中でお互いが関われるように、チーム担当の教師が支援する。段階E～Fの生徒はリーダーの役割を与えるとともに、チーム監督が相談役となり、作戦をともに考えたりアドバイスをしたりする。また、T1は全体での話、および振り返りの場でチーム結果を比較し、生徒に何が良かったを考えさせたり、良かったプレーを紹介するなどチーム同士、チーム外の生徒同志がかかわる場を設定する。(図1)

#### (5) 授業の実際

##### ①授業の実際

実践Iの経験から、それぞれ自分のチームを把握し、チームで集まったり体操をしたりすることができるようになった。ゲームが始まると

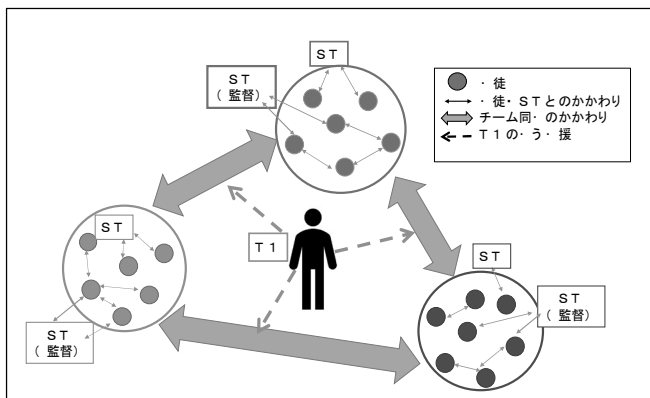


図1 「実践IIにおけるT1、STの役割」

#### 「錦城版ゴールボール」体育記録より

- 9/5 最初は体育館から出ていきたいと言っていたが、教師が促すと活動に参加していた。「楽しかったか?」「またやりたいか?」の声に「わからない」と答える。
- 9/7 「Cと止めるのしたくない」とCの方を向いて言っていた。どちらでもないに貼っていた。
- 9/12 Nを待機場所に連れてきたり体操に誘ったりしている。ボールをピンめがけて転がしている。リーダーのいないところを狙うように工夫していた。
- 9/19 Nの移動補助を教師とともにやる。ピンを3～4本倒しており、人のいないところをめがけて何投もしている
- 9/21 Nを「こっちにおいで」というように誘う。Nと前半・後半で守りを分担なら出ると言い、後半に交代して出て、ボールを何度も止める。
- 9/26 Mや他の生徒からの声かけに返答している。DF時に「前半・後半ならでる」という。教師と一緒にについていることを伝えると参加する。苦手な参観者がいる状況でも折り合いをつけて頑張っていた。
- 10/3 Nに声かけしたりHのことを気にする。守備はNと前後半で出場。出場すると一生懸命止めたりする。「友達と一緒に」「教師と一緒にだと安心するのが出やすい」と発言する
- 10/5 自分からの発言はほとんどないが、目線や身振りで考えを表している。運営係で倒れたピンを素早く集めていた。集中して役割を果たす姿が見られた。

攻撃や防御に夢中になる様子が見られた。話し合いにおいては、リーダーが作戦を考えメンバーに伝える様子が、少しずつ増えていった。

##### ②人とのかかわりと主体性について

ここではBを中心にかかわりの変容について述べる。

#### 人の視線が怖いB

「人から見られるのが嫌」なBは、体育の授業においても、体育館から出ていったり体育館の隅に座り、教師や友達と話をしたまま活動をしていないことがあった。特に「スーツ姿の男の人」に恐怖心を抱き、担当以外の教師が体育館にいと、大きな声を出して突然ジャンプしたり、体育館から出て行ったりすることがあり、実践Iにおいても参観授業には体育館から出ていくことがあった。

### 自分の意思を表現する

導入時には、最後まで授業に参加するものの、楽しくなかったのか、ルールがわからなかったのかあまり気が乗らない様子のBであった。振り返りには「どちらでもない」に自分の顔写真を貼っており、授業の感想を率直に表現したと思われる。(図2)

### チームを選ぶ

実践Ⅱにおけるチームを「実践Ⅰと同じ」「教師が新たに作ったチーム」のどちらが良いかを9月15日個別に生徒8名に聞いた。Bは「ウルトラハイパードラゴン(実践Ⅰと同じ)がいい」その理由を「強そうな人がいるから」とした。他4名の生徒も「実践Ⅰと同じが良い」と答えたため第二次1時以降は実践Ⅰと同じチームで行うこととした。

### かかわりの広がり

チームに分かれてからは、集団にあまり関心のないNに対して移動や活動の際「いくよ」「体操するよ」とBから声をかけることが多くなった。また、Nのみでなく、ゲームにほとんど参加していないHのことも気にかけ、声をかけるようになっていった。話し合いでは、自分からの発言はほとんどないが、笑ったりうなずいたりしていることからリーダーや他の生徒の発言をよく聞いている様子がわかった。

### ゲームでの主体性

ボールを転がす攻撃は出場し、得点をとるために防御がないところを狙うなど工夫してボールを転がす様子が見られた。しかし、守備は第二次1時、第三次1時では出ることを拒み出場しなかった。第三次2時(9/21)では教師の促しで「Nと交替なら出る」という。出場するとゲームに集中し楽しんでいる様子が見られる。第四次1時(9/26)参観授業では参観者がいたが、攻撃、防御に参加する姿があった。第五次2時(10/5)では、防御に最初から最後まで参加し懸命にボールを防ぐ姿があった。また、振り返りでは第五次2時以降(10/5)「楽しい」の欄に顔写真を貼った。(図2)



9/5 楽しい5名 どちらでもない9名 つまらない3名



10/10 楽しい15名 どちらでもない3名 つまらない0名

図2 「振り返り場面 9/5 及び 10/10」

## (6) 実践Ⅱにおける考察

### ① Bの姿から

Bは、自分が希望した実践Ⅰと同じチームで活動することによって、チームメンバーのことをより理解していくようになっていったと思われる。コミュニケーションがうまく取れないNに対してタイミングを図って優しく声をかける姿からも、Nに応じた声のかけ方を学んだことが伺える。また、その声かけに対してNも反応を示し「Bさん」と名前を呼ぶようになり、かかわりができた。また、「チーム」として勝利を目指していることを自覚し、NのみでなくHにも声をかけるようになっていった。最初は守備に参加したくないと言っていたが、ゲームに参加したがるNとHのことを認めながら「半分だけならでる」になり、最後まで守備をするまでになった。「友達と一緒に」「教師と一緒に」と自分一人ではできなくても、ともに活動してくれる「かかわり」を広げていった結果であると考えられる。さらに、そのようにして行なったゲームに対し「楽しかった・やりたい」の感想を抱くようになり、人とのかかわりが主体

性を引き出した結果であると考える。

②実践Ⅱ「錦城版ゴールボール」の成果と課題

＜成果＞

- ・錦城版ゴールボールではゲーム中、防御側は座位及び膝立ちを基本姿勢としたため、転がるボールを防御しようとしてより低い姿勢をとることが必要となり低い位置のままさらに四つ這い・横臥位・伏臥位などの低い姿勢をとり、体全体を使って動くので防御する生徒の運動量は「コロコロボール」よりも多くなった。
- ・コートが広い一人ですべてのボールを防御することは難しくなり、「複数でボールを通さないように防御する」という意識が芽生えた。身体運動の高い生徒はより広く防御しようとするが間に合わないと「〇〇とめて!」「それお願い」と、思わず声を掛ける姿が見られた。名前をよばれた生徒は、瞬時に体を動かす事ができなくても、何かしらの反応をみせており、お互い声を掛け合ったり見あったりしていた。また、繰り返しゲームを行うことで、生徒が「どのように人を配置すればよいか」などより思考する場面を作ることができた。
- ・各チームのリーダーは「勝ちたい」という思いを強め、作戦会議で勝つための作戦を考えメンバーに伝えようとする姿が見られた。振り返りではチームの作戦を教えようとする生徒に「教えちゃダメ」と言う生徒や「後で教えて」などと言う生徒など、チームを超えたか



写真3 「錦城版ゴールボールの守備」

かわりも生まれた。

＜課題＞

- ・コミュニケーションが苦手な生徒にとっては、リーダーの思いを受け止めることができないことがあった。教師の支援が必要な場面であるがどのように支援すれば良いか教師が悩むことも多かった。

3. 実践Ⅰ・Ⅱを通した生徒の変容

(1) 実態評価表より

4月と10月において中学部生徒18名の日常における「主体性・かかわり」について実態評価表に基づいて段階を評価した。

主体性が上がった生徒が18名中10名、かかわりの段階が上がった生徒が18名中11名いた。主体性およびかかわりの2つとも段階が上がった生徒は8名、主体性もしくはかかわりのどちらかが上がった生徒は5名、どちらも変わらない生徒4名、1項目段階が下がった生徒が1名であった。以上のことから、全体的に段階が上がっており、中学部において4月から10月にかけて主体性およびかかわりが向上したと考える。

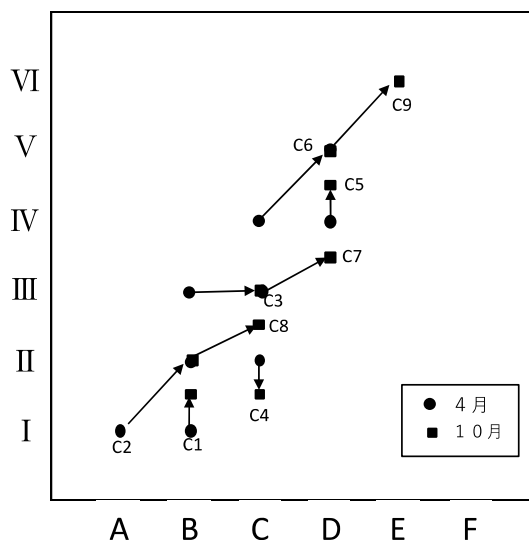


図3 4月～10月の個人の変化 (男子9名)

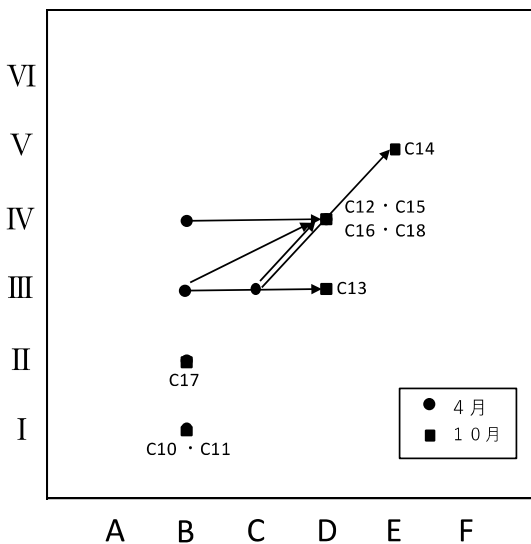


図4 4月～10月の個人の変化（女子9名）

## （2）実践Ⅰ・Ⅱを通しての支援

ここでは実践Ⅰ・Ⅱを通して主体性とかかわりの変化が見られたCの事例を述べる。

### 自分の意見を主張できないC

Mと常に行動をともにし、楽しそうに関わっているC。話すのは好きで誰とでも話すことはできるが、教師が発言するように促すと途端に明言することができなくなってしまう。その様子から「常に正しい答えを求められていて、自分の発言が正しくないと答えられない」という考えがあるように感じた。

#### ①生徒の意見を聞く場としての「選択」

5/30「生徒によるグルーピング」  
M及びNとともに生徒18名を3つのチームに分ける。Cは「男女の人数は違っていいですか?」「このメンバーでは弱い」など、言いながらチームを分ける。

6/23「授業内容を生徒が決める」  
ブレ大会で予定していた3種目が時間内に終わらなかったため、次時の授業内容を「ブレ大会」にするか「全員の練習時間」にするか意見を求めた。結果は12対3で「ブレ大会の続き」となった。(C:ブレ大会を選ぶ)

6/27「ルール変更について生徒に意見を聞く」  
シュートBOXにおいてボールが箱に入りきらない状態で止まる。というハプニングが起きた。ルールにはない状況にCのチームから「あれは入っている」との声が上がる。審判の教員が「0点」と判定し、Cは「えー!」と残念そうな声をあげていた。その状況を見て得点について「ボールがダンボールに当たったら3点にする、というのはいかがか」と教師が提案し、生徒全員に意見を求めた。(C:ルールを変えるを選ぶ)

実践Ⅰ・Ⅱを通して、教師が生徒の意見を聞く場として授業の運営に関する「選択場面」を多く設定した。

### コロコロボールでの選択場面

Cは選択することや選択肢の内容のこともよく理解していると思われる。生徒によるチーム分けでは、教師の出した条件を守りながらも話を進め意見も出していくが、判断、決断するときになると主張できずにMに任せる傾向が見られた。しかし、6月23日においては、自分の意見がはっきりしており、すばやく「プレ大会の続き」に顔写真を貼った。6月27日においても、自チームにおいてハプニングがあったため、すばやく「ルールを変える」にしていた。選択場面でのCの様子から、Cは、自分で経験し自分で感じたこと、自分がしたい、と思ったことは主張できるのではないか、と思われた。

### 錦城版ゴールボールでの選択場面

錦城版ゴールボールでは、授業の振り返り時に、生徒の意見を聞く場として「楽しい・やりたい」「どちらでもない」「つまらない・やりたくない」の3つから選択場面を設定した。Cは、第一次1時の振り返りでは明らかにMが貼った「どちらでもない」に自分の顔写真を貼った。第一次2時の振り返りではCに最初に貼るよう促すと「どうしよう」と迷った末に「どちらでもない」を選択した。また、9月15日において個別に生徒に「前回と同じチームで良いか、新しくチームを作るか」の選択では「Mはなんて言っていた?」と聞いた後、Cは自分の意見を言うことができず結果「わからない」とした。ゴールボールのルールを理解し、ゲームも行なっていたのだが、自分の意見をいうことは出来なかった。

### Mとの意見対立

ゴールボール第三次5時(9/21)において肢体不自由の生徒のボールを転がす位置について、生徒全員で話し合う機会を設定した。真剣に教師の話聞き考えるCは、小さい声で何かを話している。チーム練習の中で、教師が背後



9月21日授業 「自分の意見を主張する」

T1: 車椅子に乗っているNさんHさんはみんなと同じじゃなくても、ちょっと前でもいいんじゃないって思うってことだね。  
 N: はい、みんなが車椅子がこっちに投げていいと思う。  
 —T君が突然立ち上がり歩き出す—  
 T1: 俺もってTが言ってるよ  
 C: あっそっか  
 T1: Tは?  
 M: 車椅子の人たちはみんなと一緒に投げるとそのまま段差があると変な所へ行くから、車椅子の人達は前からでもいいけど、車椅子じゃない人は黄色い線から  
 T1: ん?じゃT君は2組さんだけど、車椅子じゃないから普通の黄色い線からってMは思っているんだね。  
 C: 確かにそうねんけど、どう説明しよう。  
 T1: うん、どう説明しよう。Tは黄色いところか、前からでいいか、Cどう?  
 C: 難しいことになりそう  
 T1: 難しいことに。俺はどう思う?あたりもはずれもない、俺の意見だよ。  
 C: そう思うけど、前の方がいいと思う

から肢体不自由生徒の補助をしているため「表情が見えないので教えて欲しい」と頼まれHが練習しているときの表情を読み取っていたCであった。「Hさん、めっちゃ喜んだる、楽しそう」と教師に伝えていた経験から、Hの立場に立って考えることができたのだろう。教師がCに意見を聞くと「車椅子の生徒は、みなと同じでなくてもいい。前から転がしていいと思う」と自分の意見を言った。ところが、その後、肢体不自由クラスであるが車椅子を利用していないTがいることに気が付いた。

常に、Mを気にしてMの意見に同調していたCであったが、この時はMと意見が違っても自分の意見を変えることはなかった。肢体不自由生徒の立場に立って自分なりに真剣に考えた末の自分の答えに自信をもったからであろうと考える。

②作戦会議（話し合い）の設定

実践I・IIを通して、生徒同士がかかわりを持つ場所として「作戦会議（話し合い）」を毎時間設定した。

コロコロボールでの話し合い

Cはコロコロボールにおいてチームリーダーとなった。集合などでチームに声をかけるが、自ら作戦を考えて発言することは少なかった。監督の教師の案を他の生徒に伝言することで、リーダーとして活躍した。ボールを投げるコツを自分なりに他の生徒にアドバイスすることがあった。

錦城版ゴールボールでの作戦会議

コロコロボール同様リーダーとなったCは作戦（意見）はあるが他生徒に伝えず、監督のH教諭に向けて伝えることが多かった。しかし、第三次1時、チームとして最初のゲームで、自分が考えた作戦がうまくいかず最下位となる。チームとして「勝ちたい」という思いが強くなったのだろう、監督の力を借りながらも、自分で作戦を考えて他生徒に説明する場面が少しずつ見えるようになった。

③実践I・IIを通してのCの変容

「錦城版ゴールボール」における評価の推移

実態評価表における主体性の段階をI=1点、II=2点、III=3点、IV=4点、V=5点、VI=6点とし、各授業における段階を得点化した。同様にかかわりの段階もA=1点、B=2点、C=3点、D=4点、E=5点、F=6点とし各授業における段階を得点化し、その変化をグラフにした。(図5)

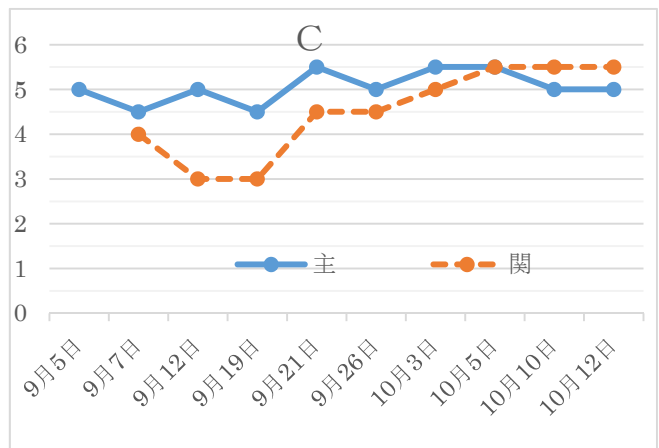


図5 ゴールボールにおけるCの実態評価の変化

**Cの日常の変化**

実践Ⅰ以前は、なかなか意見が表出できないCであったが、実践Ⅰ以降、日常的な場面で意見を主張する様子が見られた。しかし、それはあくまでも自分本位な考えを主張するのみで、(7/10)他者(この場合は教師)の意見を尊重したり、状況を考えたりすることまではできていないようであった。

実践Ⅱにおいて、図5からCのかかわりが向上したことがわかる。また、研究会記録、9月21日の授業の様子からも、Cの他生徒へのかかわりが広がりかつ深まっていく様子が伺える。さらに、かかわりが増えるとともに、ゲームに対して自分なりの作戦を考え実行し、結果を受け入れ次へとつなげる姿がみられた。また、その姿勢は日常生活にも現れ体育以外の場面でも、自分の意見を主張しながらも他者のことを考え、受け入れる姿が見られるようになった。

6/29

・Cのかかわりを見ていると、Mについている感じだったが、~~連等部研究会記録~~自分がリーダーになることで、チームメイトに対して一人一人への声掛けを考え、勝とうとする方向に向かっていた。

7/10

・体育ではない他の場面において、リーダーが教師の意見を聞かない場面が多くみられる。  
・主張できるようになってきているととらえるのか、話し合いにならず、自分の意見を押し通しているともとれる

10/12

・係り活動や作戦場面の主体性が増え、対教師ではなく友達に声をかける場面が増えた。リーダーにはかかわりに変化が見られている。サブの生徒には、まだ、教師の支援が必要だった。  
・回を重ねるとただ「楽しかった」だけでなく、「強くなって楽しかった」になってきている。

12/19

・チームでMVPを決める場面で「Hさんがとれば全員1回はあたることになる。だからHさんにしない？」と発言する。  
・リーダーをやり始めたころ、特に考えず自分の思いや意見をいっていたが、それがなくなり相手の意見をいったん受け入れた後に自分の意見をいう。いい印象を与えている。

**V. 全体的考察****1. 主体性について****(1) 生徒の意欲を引き出す教材**

今回は新たに教材を作るところから始めた。特別支援学校では、どの内容を扱うか、どのような教材を授業に取り入れるかは、教師の判断によるところが大きく、比較的自由に作成することができる。そのため、より生徒の実態に則した教材を開発する必要がある。また、教材を作る過程では、授業者が単独で提案するのではなく、学部全体で作上げる事の大切さを学んだ。「コロコロボール」では単元内容や単元構成、指導計画のほとんどをT1(筆者)で考え、指導案検討としてサブティーチャー(以下ST)7名に提案した。T1の文章による提案では、STはT1の意向を理解することで精一杯となり、なかなか意見を言えないようであった。そこで、錦城版ゴールボールでは、単元内容を「ゴールボールを基本にしたもの」とし、STとともにゴールボールの映像を視聴し、実際にゴールボールを行った。実際に活動する事で、一人ひとりの生徒の姿と照らし合わせながらゴール、用具、コート広さ、時間、ルールをSTと相談しながら作成して行くことができた。また、T1だけでは気がつかないアイデアが出るなど、複数人で考える事の良さが出た。さらに、STはこの活動を通してT1が単元で何を目指しているか、STが何をすれば良いかを感じ取ってくれたようである。また、8月31日及び9月25日に模擬授業を行なった。模擬授業では、STが生徒役となり授業を行うことで、T1は生徒の反応を事前に想定することができた。同時にSTは生徒の立場にたち、生徒の思考や内面を把握する機会を得ることができたようである。このように作成した教材は、生徒の主体性を引き出す上でとても有効であったと思われる。

**(2) 生徒の意見を反映させる場面**

生徒が「自分の意見をいう」ためには、自分

の意見が教師に受け入れられた、または授業に反映されたという経験が必要である。そのため生徒の意見を聞く場として、選択の場を設け結果を授業に反映するようにした。選択することは「自分で判断する」ことになり、生徒の主体性を引き出す一因となったと思われる。選択場面を設定する時は、特別支援学校では、コミュニケーションが苦手な生徒が多いので、生徒が「選択すること」の意味がわかるように、また、生徒が実際に経験していること、理解しているものを教師が選択肢として用意する必要がある。

## 2. かかわりについて

### (1) 生徒と教師のかかわり

今回の実践では、生徒の思いや考えを引き出すかかわりを求めた。教師の意見は「提案」に留めるように体育担当の教師と共通理解した。教師の提案によって、特定の生徒と目があうとパニックになり、直ぐに体育館から出ていく生徒Hが、自分で自分の行動を決めるようになり授業に参加する場面を徐々に増やしていくようになった。同時に、「〇〇君はどこにいる？」と質問をするようになり、自分から授業に向かおうとする姿勢も見せるようになった。

### (2) 生徒同士のかかわり

実践Ⅰでは、かかわりの支援として「応援すること」を意識して行なったが生徒が応援する姿は限定的なものとなった。実践Ⅱにおいては実態評価表の段階に応じて、生徒同士のかかわりを作るために、教師の役割を体育担当の中で決めた。チーム内での活動（作戦会議、ゲームの振り返りなど）では、チーム担当の教師がチームのメンバー同士がかかわるように支援する。全体での話、および振り返りの場ではT1がチーム結果を比較し何が良かったを考えさせたり、良かったプレーを紹介するなどチーム同士、チーム外の生徒同士がかかわるようにした。生徒の同士のかかわりは、実態評価表がE

以上の生徒には、チーム監督役の教師がリーダー役の見本となり、生徒の意見を受け入れたりとともに作戦を考えるように関わることで、生徒の変容を促すのに有効だったと思われる。また実態評価表がA～Bの生徒については、個別に教師がかかわる中で、生徒の気持ちになって教師が代弁したり、当該生徒とともに他の生徒とかがかわることが必要であると思われた。実態評価表がC～Dの生徒へのかかわり方については「かかわりを作る支援が難しい」「生徒のお世話係に徹する生徒に対してどう支援すればよいか」「コミュニケーションを取るのが難しい生徒への支援は何か」など、STから疑問が上がったが、今回の実践では答えが見つからず今後の実践の課題となった。

## 3. 実態評価表について

今回の実践では、実態評価表を作成し中学部教員が生徒の「主体性」「かかわり」についての記録を取った。この評価表の結果を集約すると個々の生徒の主体性やかかわりの変化を見ることができ、教師が生徒の内面を推し量るためのツールとして有効であった。しかし、評価規準が明確でなく生徒の言動がどの段階になるのか評価しづらいという声があった。今後実践する上で、評価の妥当性を高めるためにも、客観的、具体的な言動を多数例示としてあげ検討していく必要がある。また、記録用紙や記録方法を統一するまで時間がかかったこと、毎時間、生徒全員の記録を取るなど、先生方にとって負担が多かったと考える。記録をとる生徒を限定したり、回数を減らすなど、より実用的に有効に活用するための方法を今後考えて行きたい。

## VI. まとめ

### 1. まとめ

今回、特別支援学校の体育の中で、生徒の主体性の育成を意図した授業を提案することを目的として、二つの教材を開発して実践した。

この二つの実践は、常に「子どもはどのように感じているのか。」「生徒はなぜそうするのか」「生徒は教師が想像したように捉えているのだろうか」と、主語を子どもにして授業を展開していくようにした。実践を通して、筆者は子どもが主体の授業とは「子どもが教材に興味を持ち夢中に活動する中で、直面した疑問や問題を子ども自身で解決していく過程」であると、考えるようになった。また、子ども主体の授業となるために、教師がやらなければならないこととして以下の4つの視点を持つ事が重要なのではないかと考える。

- ①子どもが興味をもち夢中になって活動する教材を用意すること
- ②子どもが活動する中で直面する疑問や問題を取り上げること、又は、あえて作ること
- ③子どもの意見や考えを引き出し、他の生徒に伝えること、他の生徒のことについて考えさせること
- ④子どもの意見を授業に反映すること

実践Ⅱにおいては、上記①から④の視点を持ち実践し、生徒の主体性を育成する授業の提案ができたのではないかと考える。

## 2. 今後の課題

学習指導要領が改訂され中学校においては、平成33年度から順次実施される。今回の実践では生徒の内面に考慮するあまり、体育的活動としては運動量が少なく、技能の向上についての練習時間をあまり設けることができなかつた。これらのことは、保健体育の年間指導計画を作成する際に、実践Ⅰ、Ⅱの間に運動量の多

い活動を配列したり、運動会、スポーツ交流会などの行事との関連を通じて解消できるよう考慮していきたい。又、勝敗の理解に強く関連する「数量」や「速さ比べ」などを数学において、体育の授業の結果を教材として扱うなど、他教科との関連についても計画的に行うようにしていきたい。新学習指導要領ではキーワードとして「主体的・対話的で深い学びの実現」掲げられている。今回の実践では「主体的・対話的」な部分を重視し実践した。今後は生徒がより「深い学び」を得て、生徒が明るく豊かな生活を送るための資質を育むことができるよう実践していきたい。

## 文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2016) 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方 アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・学習評価の一体化. 中間報告書.
- 2) 早川透 (2010) 主体的な授業参加—子どもの側から問い直す—. 障害児教育実践の研究, 21, 46-53.
- 3) 渡邊貴裕・橋本創一・菅野敦・中村勝二 (2007) 特別支援学校における体育の教育課程に関する調査研究, 発達障害支援システム学研究, 6 (2), 45-51.
- 4) 中川一彦 (1990) 特殊教育諸学校の体育教員の現状に関する一考察. スポーツ教育学研究, 10(1), 55-64.
- 5) 鯨岡峻 (2006) ひとがひとをわかるということ—主観性と相互主体性—. ミネルヴァ書房.



# 「考える意欲」を培う中学校社会科の授業実践

伊藤 直貴

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 子どもの考えてみたいと思う意欲を「考える意欲」と定義し、金沢市内の中学校一年生に社会科の歴史的分野と地理的分野で授業を計画し実践した。子どもたちの考えが書かれたプリントやノートなどの成果物と、子どもの学ぶ姿から見取った。そこから二つのことを学んだ。ひとつは、学習前の子どもの学ぶ内容のイメージを知ることや子ども同士が持っている意識のズレ、子どもたちが学習方法を選択できるなどで生まれる教材の魅力。もうひとつは、二人の子どもの姿から教師と子どもの関係だけでなく、教師に考えることが認められることを通して生まれた子ども同士の人間関係の形成。これらが子どもたちの「考える意欲」を培うために必要なことだと導き出された。

## はじめに

現代の学校教育において平成 29 年 6 月に公示された中学校学習指導要領解説社会科によれば、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という「見方・考え方」を働かせ、子どもたちに「主体的・対話的で深い学び」を保障できる教師の専門性が求められている。

社会科という教科の私個人のもつイメージは「暗記教科」だった。あくまで子どものころの私を感じてきたことだが、それがこの論文のタイトルの「考える意欲」を培う社会科へと変わったきっかけは、金沢大学に在学中に語学研修で行ったカナダのユーコンカレッジでの日々だった。そこでの経験は、学ぶ中で考える楽しさを実感し現在の私に大きな影響を与えている。様々な人種や文化に触れながら、自分自身のものの見方や考え方が表面的であり、本質的なものを見ていなかったことを痛感し、自分で考えて生きる楽しさを感じた。

日本に帰ってきてから様々な葛藤がありながら教育実習を金沢大学附属高等学校で行った。初めて教壇に立ち教師がただ教えるという授業では通じない子どもたちと学ぶ経験が、今

まで抱いていた授業の概念が揺らいだ。悩み続けた私にとって子どもと学ぶ楽しさと教職に対する不安がはっきりと表れた。講師を選択する道があったが、より教職の専門的な学びの必要性を感じ、大学院進学を決めた。

大学院での学びの中で、子どもたちが持っている意欲を自分たちの力で伸ばしてほしいと思うようになった。その意欲を芽に例え、子どもに寄り添いその芽を培っていきたいと考え「考える意欲」を「培う」というテーマを設定した。

本論では、金沢大学教職実践研究科（以下教職大学院）での二年間の学びを振り返る。主に二年目の金沢市立鳴和中学校で行った学校実習Ⅱでの学びを中心に振り返りたい。

## I 大学院での学び 一年目

教職大学院での一年目の学びでは、他校種、他教科、他年代の人々とともに学ぶという今までにない経験をした。ここで様々な視点や考えを知ることができたのは教職大学院ならではの学びだと思っている。授業の一環で、一緒に一つの授業を参観することも自分なりの視点を認識するきっかけになった。また、大学院の

先生方に指導していただき、授業を見るというだけでなく、学校を見ることや個々の学びだけでなく、集団としての学びの重要性も学んだ。

さて、一年目の学びのなかで、「考える意欲」を培う社会科の授業を目指した背景は二つある。

一つ目は、大学生時代に母子家庭の双子の男の子に対して行った学習支援ボランティアである。学校での成績が対照的な二人が同じ部屋で学ぶということの難しさを知り、それぞれの学びのニーズを満たしながら関係を作る日々は私にとって初めて子どもに「教える」経験だった。しかし、今思えばこの時点で、教師と子どもの関係ではなく一緒に学ぶ関係づくりをしていたのかもしれない。ただこの時は全く意図などなく、この子たちが自分で勉強するというを身に着けてほしかっただけである。この経験の中で、意欲がなければ子どもはなにもしたくないという状況が多くあり、逆に意欲的になれば自分が必要のないくらい子ども自身の力で学ぶ姿を知った。一見わがままのようだが、子どもにとって自ら学ぶために意欲は重要だと感じた。

もうひとつは、大学院の授業の中で「学習意欲」について学んだときに感じた違和感である。違和感というと語弊があるが、自分なりの問題意識の芽生えといえよう。「知りたい」「学びたい」という意欲も意欲なのだが、この意欲は子どもにとって表面的な学びにしかなくなっているのかという疑問だった。ならばあえて、意欲という抽象的なものを細分化し、教科の学習の中で、思考を中心にした意欲はどのようにしたら子どもに芽生えるのかと考えるようになった。子どもに「考えたい」と思わせる授業はどのような授業なのかと思うようになった。子ども一人ひとりの思考の流れを追っていき授業で子どもは何を知り、思い、考えたのかを振り返ることで自分なりの授業づくりの方向性を模索したいと考えた。大学院一年目では、実務家の先生方に付いて、金沢市内の小学校と

中学校を中心に参観して回った。このことがきっかけで小学校と中学校との間の違いを比べるようになり、小学校で生き生きと学ぶ子どもたちの姿を見て、中学校でもその良さを活かさないだろうかと思うようになった。授業経験もほとんどなかったので実務家の先生方を中心に模擬授業の指導をしていただいた。ただ、あくまで模擬授業であって中学生と授業をした経験がないまま、学校実習を迎えることとなる。

## II 学校実習 II での学び

### 1. 学校実習 II について

金沢大学教職大学院の二年目では、必修科目として単位数8を課せられた学校実習IIを行う。学卒院生の自分の場合、現職教員として教職大学院に来ていた先生方の所属校で行う。

期間は平成29年4月から平成30年1月末までとし、原則週2日間、必要に応じて2日以上実習校に行き、授業の参観や、指導補助、学校行事などの参加など学校での1年間を現場で学ぶこととなる。

私は、金沢市立鳴和中学校でこの実習を行うこととなり、森山喜博校長先生に実習生として受け入れていただいた。授業実践においては、1年1組の学級担任西出彩先生や教科担任の山口剛広先生のご協力のもと、一学期と二学期で同じ学級で行うことができた。

教職大学院としても初めての試みで誰もが何をどうしたらよいのか共通理解があるようでない中、金沢市立鳴和中学校での学校実習が始まった。自分自身も右も左もわからないなか、メンターとして、一年目に大学と一緒に学ばせていただいた現職教員の土田友信先生に様々な点で気遣いをいただいた。まず、教員間の輪に自分も入れていただけるように配慮していただいた。実習の中で自分自身の所属学年等が明確ではなく、様々な学年と関わる必要があったため、教員間のコミュニケーションの機会など様々な点でサポートがあったからこそ、この実践に向けた実習の日々を送れているのであ

る。

実習が始まって、自分で決めてやり続けたことは、玄関でのあいさつ指導と下駄箱の整理指導である。この本当に短い関りから、子どもにまず認知してもらい、あいさつが返ってくるようになり、話しかけられるようにと、子どもとの関係性の変化を朝の一コマでも大事にしようとした。

ほかにも様々な教科の授業の参観や活動の補助、学校行事や掲示物など学校で過ごすからこそわかることを知り、記録を続けた。特に掲示物については、子どもに直接的な影響を与えるわけではないとしても、学ぶ環境づくりという意味で自分なりに続けてきて意味のあるものと感じている。

## 2. 授業の実践について

一学期に歴史的分野で2時間、二学期に地理的分野で4時間の合計6時間になり、すべて研究授業と位置づけを行った。それぞれの実践について振り返りたい。

### (1) 一学期の授業実践

一学期の授業は自分にとって初めて中学校の教壇に立つ機会となった。一年生の社会科のうち歴史的分野の導入にあたる、「人類の誕生」と「縄文時代の暮らし」の二時間を担当した。

#### ① 一時間目：人生初の中学校での授業

一時間の授業では、子どもが中学校で歴史学習をしていくにあたって必要な歴史観を形成していくための時間としても重要な時間だと考えていた。

まず、子どもたちに人類が誕生する場所や進化の過程について学習し、地球の活動によって日本列島が形成されそこに人類が移動し、定住するまでをスライドショーで示した。

次に、子どもたちに、「人類が誕生し、日本に定住するまでの過程を考えてマンガで表現してみよう」という課題を与えた。この課題を通して子どもがどの程度の思考ができるのかを知る機会にしたかった。

授業をする1年1組の子どもたちは、男女と

も非常に素直で、落ち着いて学習することができる。しかし、中学生になり緊張や恥ずかしさから人前で発表することや、文章で表現することが苦手または不慣れな子が多かった。

そんな中で理科の授業を参観しているときに、植物の様子をスケッチする活動があった。文章で表現するよりも抵抗が少なく取り組むことができる子が多いと感じ、絵で表現するのはどうだろうかと思った。しかし、絵だけでは伝わらない部分もあると感じていた。子どもと休み時間等で話をしている中で、彼らにとってマンガが身近な存在だとわかった。マンガは、人物や事物の絵だけではなく、セリフや動きを表現することもでき、歴史のように事象と事象の過程を表現するのにも適しているといえよう。このことから、子どもの身近なものを使って課題を設定して授業を計画したのである。

この授業を通して子どもの頑張りやもっている力に驚かされた。子どもたちは、授業で使っていた教科書や資料集などもっているものをすべて使って自分なりの歴史の流れをマンガで表現しようとしていた。多くの子どもが図1のように描くことができたが、自分の考えを表現することがとても苦手な子どももいて、図2のように一度描いた形跡があったものの消されていた。しかしながら、その子なりに描いてみようとした挑戦した形跡だと前向きな印象を受けた。

次の時間でこのマンガを使って振り返り、私が説明不足だった点やよい例を紹介することができた。子どもによって着目点の違いを取り上げることでこれから学んでいくうえでの視点の形成にも視覚的なマンガは有効な手段だと感じた。これからの授業にも活かせる成果といえる。



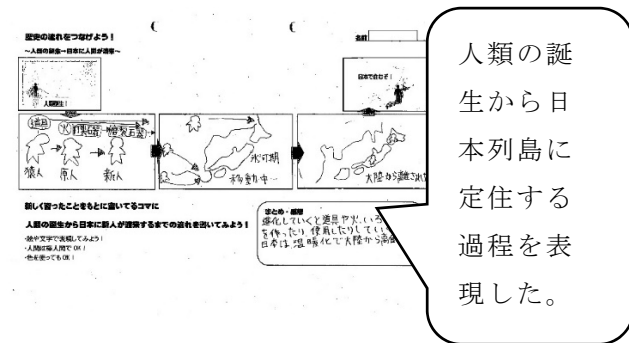


図1 子どもが描いたマンガ①

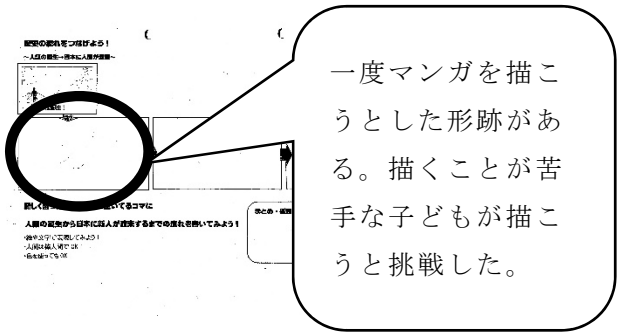


図2 子どもが描いたマンガ②

② 二時間目：誰かと学ぶ必要性を感じる

二時間目は、「縄文時代の人々の暮らし」について学習した。まず教科書の図を大きく拡大したものを黒板に提示した。そして、「縄文時代の人々はどんな暮らしをしていたか」という課題を与えた。図表を読み取り時代の特徴について考える楽しさを知ってほしいと考えていた。

ただ、当初は子ども個人の手で見つけたものを共有することで授業を計画していた。実際は、授業を展開していくなかで、個人でやるか、班でやるかを子どもに判断を委ねることにした。その場の雰囲気から急に変更して行ったことである。

男子生徒 T から「班でやろう」という一言で班になり活動を始めたが、自分はそこからこの先どう展開するかを必死に考えた。机間巡視をしていて気づいたことは、学びあうことで意欲的に活動や考えることができる子がいることである。

③ ファシリテーターという言葉

今振り返ってもこの瞬間の私は文字通り頭が真っ白だったのである。時間が流れ子どもが

書いたホワイトボードを黒板に貼ったときになにかの覚悟を決めたことは覚えている。頭の中で、「ファシリテーター」という言葉がよぎったのを覚えている。

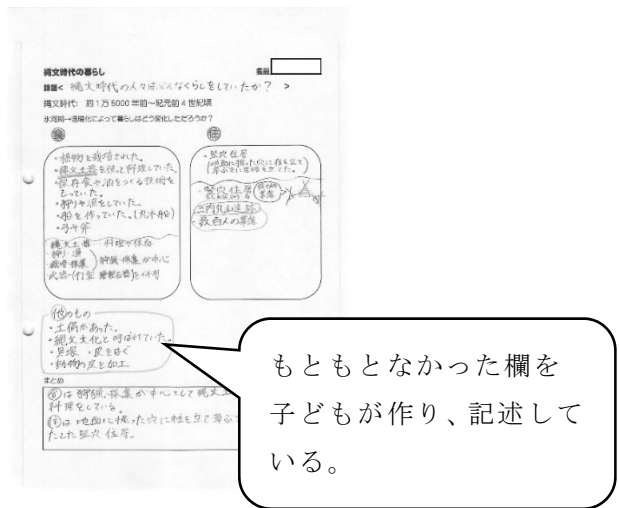
ファシリテーターとは、いわゆるテレビ番組の司会のようなものである。司会が話を人々に振りながら進めていくイメージがあり、ホワイトボードを見て整理をしようとしたのである。暮らしを衣食住で分類し、色分けし同じものや違うもの、わからないものを分類した。

「いわゆる教授型の授業ではなくて、子どもが主役になる授業のひとつとして教師の役割はファシリテーターになること」と教職大学院の講義のなかで学んだことを実感する瞬間だった。

④ 子ども同士の意見の違い

整理をしていると、分類の仕方でも子ども同士の意見が対立する場面がいくつかあった。

例えば、土偶を衣食住のどこに分類するのかと問いかけたところ、それぞれの考えにズレが生まれた。話の中では結局どこにも所属させずわからないものとなったものの、このズレは、子どもが考えるきっかけかつ考えを深めるきっかけになると思った。子どものなかには、図3のように私が用意したプリントに分類できないものとして欄をつくり整理する子も複数いた。これは特に指示したわけではないが子どもたちの判断で行ったことであり主体的な判断といえる。



もともとなかった欄を子どもが作り、記述している。

## 図3 子どもが書いたプリント①

## ⑤ 手ごたえを感じた一学期の授業実践

この二時間の授業で、私自身の課題は多くみつかったものの、実際に教壇に立つという経験は不安でいっぱいだった私にとって大きな影響を与えた。子どもたちの力も知ることができ、二学期の授業実践に向けてより意欲的に実習に取り組もうとしていた。

## (2) 二学期へ向けての準備期間

私が想像した以上に子どもたちと一緒にした授業が悪くない形になったことから、今までの不安げな自分から、少し自信をもつことができた。しかし、同時に「ああいう形の授業をすれば…」という安易な発想をしてしまった。当時の私にとっては、初めての授業から進歩するためにこれからの方針を模索していきたいと考えていた。授業づくりの視点が子どもから、自分本位になる瞬間だったのかもしれない。

この私の中の変化によって、授業の本質的な部分に気づかされるのは二学期の授業の直前になるが、この状態で次の授業の準備へと動き出す。

一学期の授業を終えてしばらくたち、教科担任の山口先生との相談の結果、二学期の授業実践は地理的分野ですることになった。その中でも、世界の諸地域のヨーロッパ州を担当することになった。

ただ、私にとって地理的分野は中学校を卒業して以来ほとんど勉強することのなかった分野である。何を準備すればいいのかわからなかった。教科書をしっかり読むことから始めてみたが、この時の私はただ読んでいただけで理解はしていなかったように思う。持っていたのは抽象的な授業のイメージだけだった。

ヨーロッパ州を担当することになったとき、ヨーロッパ州の勉強をする前に、まずそれまでに子どもが学習するところを勉強しなおした。子どもにとって何が既習なのかを知るべきだと思ったのである。ただし、この「既習」という言葉は教える側の一方的なものであったと

今は反省している。ただ私には、子どもにどのように定着しているかを確認する術はなかった。

## (3) 二学期の授業実践

単元は、中学校一年地理的分野 世界の諸地域第二節 ヨーロッパ州 にあたる。現代のヨーロッパではイギリスのヨーロッパ連合（以下EU）離脱など、様々な問題がある。授業者としてこの地域を子どもたちとどのように学んでいくか教材理解に努めた。

ヨーロッパ州を学習するうえで、EUを中心に置くべきだと考えた。EUを見ていく中で地域的な特色をつかむことがこの単元で目指す方向でよいのではと決意した。しかし、この決意は授業の直前になってものの見事に崩れ去ることとなる。

## ① 自分の考えと子どもの意識のズレ

授業を行う前時にあたる授業の終わりに、担当の山口先生に許可をいただき、子どもにとっての「ヨーロッパ州のイメージは？」という簡易的なアンケート調査を行った。このアンケート調査により、私の子どもに対する見取りの甘さを痛感させられた。本来授業の核にしようとした「EU」という単語を書いた子どもは30人中1人であった。ほかには、「寒い」「意外と寒くない」「パン」「おしゃれ」などと、とても素直に思ったままを表現する子どもが多かった。それだけでなく「わからない」と正直に書いてくれた子どもも複数名いた。この「わからない」は何をイメージすればよいかわからない、イメージしたけどわからない、自分の思いを発信することができず、わからないなどそれぞれの思いがあるだろう。この「わからない」の多さとEUというイメージがない子どもに対して、EUを核にした授業をするのは目の前の子どもに沿った授業ではないと感じ、授業づくりのターニングポイントになった。

上で述べた「わからない」という子どもが多いことは私の授業で知りたかった思考の前提が崩れることにもなった。その前提は、子ども

にはなんらかの考えを持っていて、その考えが深まっていくことを授業で経験してほしいというものだった。そこでわからないと答えた子どもたちは、授業を通して自分の言葉で考えや思いを表現することができればよいということに修正した。

## ② 子どものイメージを大事に

ヨーロッパ州のイメージのアンケートの結果を受けた次の日に大学院でのカンファレンスが行われた。私自身戸惑いながらも、大学院の方々と話している中でやはりこのイメージを大事に、可能であるならば、全員の出した言葉を単元の中ですべて使うべきだという助言をいただいた。そうすることで、子どもが発言していなくても子ども自身のイメージが出てくることで授業に参加しやすくなるということにもつながると考えられた。このことで、アンケートの結果を分類し、授業の計画に組み込んだ。

授業は四回の授業を二週にわたって行った。そのため振り返りは一週目と二週目にわけて振り返っていく。

## ③ 一週目：一・二回目の授業

一週目の二時間の授業では、ヨーロッパ州の導入として、自然と文化について注目して展開していった。

### ⅰ) 一時間目：ヨーロッパ州の自然に着目

一時間目では、子どもたちが答えたアンケートの結果からヨーロッパ州のイメージを写真で示し、そのイメージの差としてあげられた「ヨーロッパ州は寒いのか寒くないのか」について班活動を通して解決する授業展開だった。子どものイメージの対立を取り上げながらこれから学ぶヨーロッパ州に興味をもたせるのがねらいだった。

鳴和中学校の資料室にあったヨーロッパ州の掛け地図をお借りし、黒板横に掲示して利用した。その地図を見てみると、ヨーロッパ州は、日本の北海道よりも緯度が高いことがわかる。緯度が高いほど、気温は低くなるということ

一学期に学んだ彼らにとって、寒いというイメージが出てくることは当然なのかもしれない。しかし、その中でも、「意外と寒くない」という意見もあった。アンケートの結果では、寒いと考えた生徒が多かったが、実際に授業において問いかけてみると、寒くないと考えた生徒のほうが多かった。この時点で、本来ならば地図帳や教科書の資料で確認すべきであったが、予想外の展開に寒くないと仮定して授業を展開してしまった。

その結果、「寒くないと仮定するなら、どうして寒くないのだろう？」という発問をして班活動の場へと展開していく。子どもが持っているものなら何を使っても構わないという指示を出すと、多くの子どもは、教科書にある「北大西洋海流と偏西風」という単語を見つけることができた。調べた結果を配布した白地図を用いて書き込んでいくことで子どもなりのヨーロッパ州のイメージを持てるように工夫した。一部の子どもは一学期に学習した気候区分のところを探して、「ヨーロッパ州は地中海性気候のところと西岸海洋性気候だから」という回答をする班もあった。

気候区分に着目することができた班は限られていたので、確認をしていくと、この気候区分はなにによって区切られているのかという疑問がでてきた。

地図で山脈などの位置を確認しながら、自然環境が気候に関係していることを学習した。適宜黒板に掲示したヨーロッパ州の白地図に書き込んでいき、図4のように配布した白地図に書き込んだ。



図 4 子どもに配布した白地図の記入例

まとめまで行い、残った時間に、次の時間の予告をした。この時、教科書の内容では、ヨーロッパ州の国々の言語についてあいさつを例にしていたが、子どもたちの「おしやれ」という言葉を私なりの解釈でクリスマス为例にしてみたかどうかと考えた。電子黒板でヨーロッパ州のクリスマスの写真を提示しながら、言語と文化の導入にしようとした。

そこで宿題としてくじ引きで引いた国の「メリークリスマス」はどう言うのかを調べさせた。調べて分からなかった場合は必ず私に報告するよう促した。

**ii) 二時間目：ヨーロッパ州の文化に着目**

二時間目は、一時間目の宿題の地図を授業前から作成するところから始まった。この宿題を誰一人忘れることなくやってきたことは私にとって非常にうれしいことだった。活動にも協力的に行ってくれ、授業が始まるまでには図 5 のように地図が完成している状態だった。

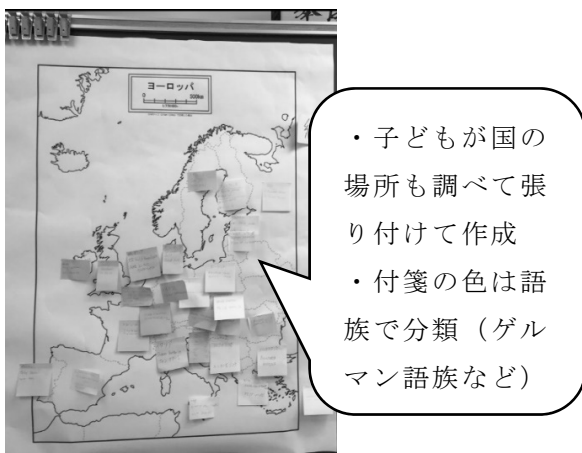


図 5 子どもたちが授業前に作成した地図：EU 各国とロシアの「メリークリスマス」の言い方

この地図をもとに、それぞれ言葉が違うことがわかっただけでなく、同じクリスマスがあることを取り上げて、「ヨーロッパ州の文化の特色はなにか」という課題を提示した。

文化の特色をスライドショーで写真を提示しながら学習していき、EU について話題が展開していった。私は EU の最大の特徴として「ヒトモノカネが自由に移動できる」ということを示した。

そして発展的な発問を「なぜ EU を結成する必要があったのか」とし、班活動で行った。班活動を行っていくなかで、「平和」など戦争の歴史の背景に着目する班や、「経済格差」に着目する班があった。これらの課題を解決するために EU を結成したという答えがほとんどだった。

彼らなりに考えた答えに対して、私は「EU を結成したことは良いことばかりなのだろうか」と投げかけると、多くの子どもの顔は困惑した表情だったので EU について次の時間にさらに学習を進めていくこととした。

**④ 私のやりたいことと子どもの実態の差**

全四回の授業実践のうち前半の二回が終わった。この時点で、この授業実践で私がやろうとしてきた「考える意欲」を培う授業と子どもの実態とで差があることがよくわかった。つまり、子どもたちにとって考えるということは非常に難しいことだと改めて認識させられたのだ。ただ、今でもこの授業で挑戦する意義はあったと思っている。なぜなら、難しい問題にも一生懸命取り組むことができる子どもたちの姿があったからだ。

残る二回の授業をどうしていきべきかを指導教員と相談し、二週目の準備を進めた。

**⑤ 二週目：三・四時間目の授業**

**i) 三時間目 良い点と課題の両面を見る**

三時間目の授業は、「EUの良い点と課題はなにか」という課題を設定した。EUの良い点として学習した「ヒトモノカネが自由に移動できる」ということに着目し、それぞれヒトモノカネの三つの観点から課題についても考えさせようと授業を計画した。それぞれの観点を順序だてて学習していき、まとめとして改めて「EUの良い点と課題はなにか」という課題を与えた。この問いに関しては個人で活動し、子どもが自分の言葉で書くように促した。

この学習を通して、ひとつの事象について見方を変えると、良い点だけでなく課題も見つかることがあるということを知ってほしいというねらいだった。

具体的にヒトモノカネのそれぞれについて触れていく中でモノを例にしていくと、技術がある国、技術のない国それぞれの立場だったらどのように感じるか、など子どもとのやりとりをしながら展開していった。子どもにとって具体的であるほど反応しながら授業を進めていくことができたが、経済格差など抽象的なことには難しいと感じる子どもが多いようだった。

## ii) 四時間目 改めて学んだことを整理する

単元の最後として、今まで習ったことを踏まえて「ヨーロッパ州はどのような特色があるか」を人に伝える授業展開を計画した。

教科書の写真を黒板に提示し、子どもが自分で重要だと思った写真を選び、その写真を用いて説明する課題を与えた。人に伝えるということ子どもたちに丁寧にしてほしかったので、「小学生にもわかるように」という条件を付けた。これは、この授業の前にあった小学生の鳴和中学校の参観日の様子から考えたものである。この条件で一方的に話すだけでなく、相手に問いかけたりするなどの発表の工夫を促した。具体的に私が一つの写真を例に発表して見せてから個々の活動に入った。この活動を通して、子ども同士の視点の違いを知り、ヨーロッパ州の地域の特色についてより考えを深めていくねらいだった。

机間巡視をしながら、個々の活動を支援していくと、ヨーロッパ州の学習前に子どもたちもっていたイメージに近いものを選ぶ傾向が強かった。酪農についての写真や、農業についての写真、パイプラインや環境問題について示した写真を選ぶ子どももいた。このようにそれぞれが違う視点でヨーロッパ州を見ていくと、新たな発見があるなど、互いに学びあうことにもつながった。班の中で共有するだけでなく、全体の間でも発表する機会を設けた。男子生徒2名女子生徒2名が挙手をし、それぞれが選んだ写真をもとに、発表した。

最後にこの4時間を通して学んだ「ヨーロッパ州の地域の特色」についてまとめて終了した。

## (4) 二学期の授業の小括

二学期の授業で私自身が感じたことを小括しておきたい。一言でいうならば、この二学期の私の授業は子どもにとって非常に難しい授業であった。その難しさは、考えることの難しさである。普段考えることに慣れていない子どもにとって、考えることは非常に難しい。そのうえ、大人でも答えを簡単に出せないEUのことを教材の中心に置こうとした授業という二重の難しさを子どもに与えてしまった。

難しい授業をして、子どもにも難しい挑戦を促した。このことは表面的に見れば目の前の子どもに見合った授業ではないもので、反省点が非常に多いものになるだろう。しかし、この授業の目指すものが悪いものだったのかといえはそうではないと思っている。その根拠となるものは、子どもたちの姿である。誰一人として授業を投げ出さず、彼らが持っている力を使ってこの困難な授業に挑戦していたのである。この姿こそ、私の授業における価値そのものである。

## 3. 子どもの個々の様子について

次は、その子どもたちについて個々に焦点を当てていきたい。一学期と二学期で同じ学級で授業ができたことから、子どもとの関係性やその子の変化について見ていく中で注目した子

について紹介したい。

### (1) 男子生徒 Y の場合

Y は、相撲をしている大柄な生徒であり、人懐っこく物事の興味がはっきりと態度に出る生徒である。日ごろの彼の様子を見ていると、生活態度や学習態度について指導をされることもあった。しかしながら、親元を離れて集団生活をしている背景から不安定な部分がこうした態度になる要因なのかもしれない。彼との関係を作るきっかけは学級で割り当てられた玄関掃除だった。掃除をしながら話をして彼の話をよく聞くようになると向こうから話しかけてくれるようになった。

私に対しては、「先生」などとは呼ばずに「なっちゃん」とあだ名をつけて話しかけてくることが多い。彼のこの呼び方によって多くの生徒がこの呼び方で自分を呼ぶようになる。

一学期の授業実践では私の授業をする直前に、他教科の課題を忘れ、遅刻ギリギリの登校が続いたことから先生方から指導され落ち込んでいる状況だった。そこで私の授業をきっかけに一生懸命がんばる姿を見せようと励まし授業を迎えた。

一時間目では彼なりに図6のマンガで表現することができ、二時間目は班活動において図7で示したホワイトボードに書ききれないほど同じ班の人の話を聞いて、書き連ねるなど、彼の頑張りが伝わった。彼自身も私との授業に対して肯定的な印象をもった様子だった。

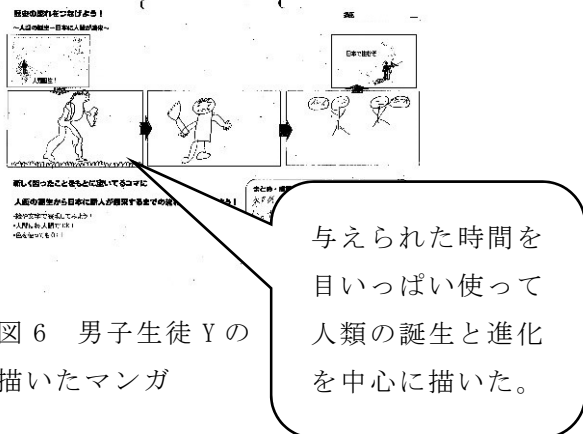


図6 男子生徒 Y の描いたマンガ

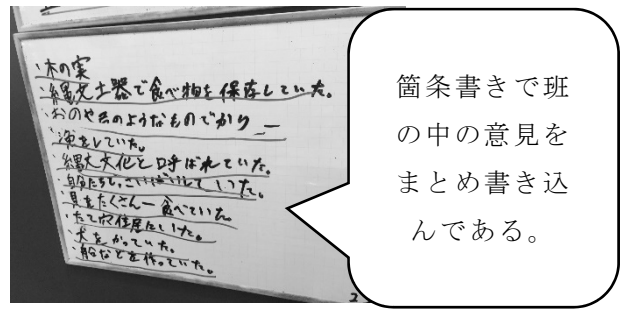


図7 男子生徒 Y の班のホワイトボード

二学期授業の中でも、ヨーロッパ州のイメージは「わからない」と書いていた状態だったが一～三回目の授業を通して常に話を聞こうと周りに目をやり、書くときは必死に机に向かう姿があった。三回目の授業で彼が書いたまとめには図8のような記述があった。

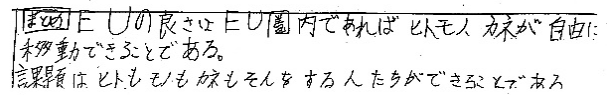


図8 男子生徒 Y のノートの記述

このまとめのうち、「課題は、ヒトもモノもカネもそんなをする人たちができること」という部分は彼自身が授業を通して見出した課題なのである。彼が意欲的に学ぶ姿は、参観していただいた大学院の先生方にも Y の意欲的な姿が目にとまった。

藤井千春著『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理』では、現代の子どもたちの意欲について「困難な問題に知恵を絞って、努力して挑戦しようとする意欲」が低下しているという指摘がある。彼なりの努力と挑戦によって「そんなをする人」という考えにたどり着くまでに授業での発言は見られなくても、一緒に学んでいる友人の話をしっかり聞いていて自分なりの言葉で表現することができたことは、彼にとって大きな意味をもつと考えている。

ただ、体調不良が原因で、最後の授業は参加できなかったが、「最後の授業を受けたかった」と後日伝えに来てくれた。

### (2) 女子生徒 O について

0は吹奏楽部に所属していて男女隔たりなく話ができるしっかり者の女子生徒である。周りに信頼され、後期には学級の副リーダーにも周りの推薦で選ばれた。「みんなに選んでもらったならしっかりやる」とすぐに言える強さがあり、思ったことには非常に素直に表情に現れる性格である。私との関係についても初めから気さくに話しかけてきた。

一学期の授業では、人類の誕生から日本列島に定住するまでの過程を色でわかりやすく表現するだけでなく、登場人物の心情も「私だったらこう思う…」と自分がその立場だったらと予想して書けた。

また、縄文時代の暮らしについても色分けをしながら行い、図9のように班活動でのホワイトボードにも色分けして整理していた。

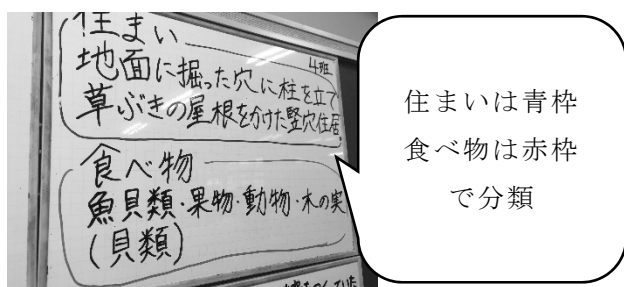


図9 女子生徒0の班がまとめたホワイトボード

このことがきっかけで他の班の書いたことを整理する展開につながり、彼女が考えることが授業を通して認められる瞬間になった。考えることによって授業が進むことは彼女にとっても自己肯定感にもつながり、その後の授業についても積極的に参加することができた。

### (3) 子どもの思考についての小括

二人の生徒を取り上げたが、この二人を取り上げた理由とこの二人が「考える意欲」を持つことができたかどうかについて検討したい。

まず理由については、男子生徒Yの場合、考える楽しさや学ぶ内容という点で意欲的であったというよりも私との信頼関係の基盤があったから一生懸命取り組むことができたとも

考えられる。ただ、この信頼関係がきっかけで彼なりに挑戦する力を見せ、彼自身の自信につながったとも言える。

女子生徒0の場合、もともと意欲的に学習することができる子であっても、中学校の学習量の多さから考える楽しさを感じる機会が少なくなった可能性がある。考える楽しさを肯定し、自分の思いを発信することが認められる授業を通して、本来持っていた力を中学校でも輝かせることができたのだろう。

次に「考える意欲」を持つことができたかについてはどちらの生徒の姿も、私の授業実践のねらいを達成したといえるものだと考えている。しかし、その意欲に関して質的に違うものだと考えている。その違いは、教師と子どもまたは、子ども同士の関係性から生まれる意欲と教科の魅力によって生まれる意欲である。段階的に学習が苦手な子どもが授業に参加して考えてみようという意欲に価値があり、より深く考えてみようともともと意欲的に参加できた子が知的に楽しみたいとする意欲はより価値あるものだと私は考えている。

私の授業実践を通して、このような子どもたちの姿を見ることができたことが本実践の意義であり、これからも目指す子どもの姿でもある。

## 4. 学校実習Ⅱを振り返って

最後に、金沢市立鳴和中学校での学校実習を経験して、自分がテーマとした「考える意欲」について重要だと思った点について振り返っていききたい。

### (1) 教材について

#### ① 学習前の子どもの学ぶ内容のイメージを知ること

実際に授業を受ける子どもが知っていることを知る大切さを感じた。二学期の授業前にとることができたアンケート調査がなければ、子どもの実態を正しく把握することができないまま授業を進めていく可能性があった。もちろんすべての授業においてすることはで

きないが、目の前の子どもを知るためには様々な方法で継続的に続けていきたい。

## ② 子ども同士が持っている意識のズレ

子どもがもつ考えの違いがあるときほど、学ぶ必要性を感じる瞬間だと考えている。意識のズレがある発問は、子どもたちにとっては「どっちが正しいのか」という感覚に陥るように見えた。もちろん社会科において答えがある問いばかりではない。答えがないからこそ、この状況は生まれやすいと考えている。ただし、答えがないからこそ意欲を失うこともある。このことから、答えがないが考えてみたいという発問を生むための教材に対する深い理解が必要だと学んだ。

## ③ 子どもにとって身近な具体的なもの

教える立場になってみると当たり前のことが子どもにとって当たり前ではないことに気づけないことが多い。そして私が教材を準備していることは私にとっての具体例になりがちだということである。子どもの目線で授業を考えるだけでなく子どもに伝わるように概念を具体に変換する作業は私自身の教材理解の確認にもなると感じた。

## ④ 子どもたちが学習方法を選択できること

一学期と二学期の授業の中で子どもなりの言葉で表現することや活動がより主体的になるように見えた瞬間を振り返ると「個人でやるか、班でやるか」や「好きな写真を選んで」など子どもに授業の展開を委ねた後が多いことがわかった。もちろんすべてを自由にゆだねるわけにはいかないが、限られた範囲で授業のねらいに到達できるのであれば子どもに選択する自由を与えることも必要だと学んだ。子どもが選んだ選択肢は少なくともその中ではベターな選択であるからである。そしてその選択を子どもなりの責任をもって行うことができることもわかった。ただし、これは子どもと教える側との信頼関係が根底にあることも気づかされた。

子どもに活動を任せる瞬間は手綱を手放す

ような感覚があった。子どもたちを信じられたからこそできることであり、子どももまた私を信じてくれたからこそやるべきことを行うことができたと感じている。

## (2) 子どもとの関係について

教材の理解の大切さを知れば知るほど、教師と子どもや子ども同士の関係の重要性を強く感じた。そのために子どもの実態を把握することの大切さを学んだ。

「子どもの実態を把握する」と言葉に出すことは簡単で当たり前のことだと思うが、とても難しい。学校実習で一年間の学びを見続けてきて子ども一人ひとりの学びが多様で成長も十人十色の学校生活で正しく子どもの実態を把握することは至難の業だと感じている。今回の授業実践で一つの学級のみで行ったために他学級で行った場合また違った実践になるのは必然である。

そして、この一年間で関わってきた子どもたちと授業者の人間関係も「考える意欲」を培うための要素になるのだと私は気づかされた。人によって人間関係の形成は異なる。それでも授業者は子どもとの関係を形成するだけでなく、子ども同士の関係の形成も授業を通して求められているのだと学んだ。

この実習で子どもと関わる時に心がけたことは「子どもに媚びない」である。限られた実習時間で子どもたちとの関係を作っていくことは難しかったが、実習生という立場だからできた子どもたちとの関係でもある。これからの教職実践においては、教科担任や担任・副担任と立場が変わるが私の子どもと関わる姿勢は大切にしていきたいと思っている。

## Ⅲ おわりに～大学院の二年間の振り返り～

金沢大学教職大学院の二年間の学びの中で子どもが自分で考えたいと思う授業はどのような授業なのかと考え続けた。

この二年間で私が一番難しいと思ったことは「自分で学び考える」ことである。本実践自



体も子どもが自分で考えるために私自身も自分で考えてみたいと思う教材を用意する必要があった。この作業は、私自身のいわば知的な探求のようなものであった。

実践での授業はその探求の結果をそのまま出しているようなものであり、子どもにとって非常に難しい授業であった。すべての生徒が参加でき、すべての生徒にとって学びのある授業というわけではなかった。それでも一部の子どもたちにとっては刺激を与え、考えることに対して肯定的に取り組むことができた。教科の本質的な考えることの楽しさに気づけた子どもがいることに価値があるのである。意欲そのものを論理的に意味づけることは難しいが、その芽を大切に寄り添っていきたい。

そして、この二年間の最大の学びは省察することである。これまでの出来事を振り返り、考えを深めていく過程を日々繰り返す。大学院での講義では講義毎に、学校実習では実習記録を一年間書き続けた。この実習記録をもとに本論は書かれている。歩み続けるだけでなく、立ち止まって振り返り、価値づけることが私にとって学びになった。私と子どもとの関係の中で子どもの姿からさらに考える、そして新たに目の前の子どものための授業をするやりがいと難しさを知り、これからも教師を目指そうとしている。

子どもが自分で考えたいという「考える意欲」を私が育てることは難しい。それでも子ども自身が考える楽しさに気づき、子どもの力で成長していく。その助けになる教師を目指している。

その種をまき、小さな芽を見つけることができた本実践はこれからの私の実践の方向性になるだろう。

「理論と実践の往還」を掲げ、金沢大学教職大学院が発足して二年が経過しようとしている。私は、一年目で自らの課題を見つけ、二年目に学校現場で実践をした。金沢大学教職大学院の一期生として先行例を作り上げる難しさも経験できたことをこれからの私の実践に活かしていきたい。

学卒院生という立場でこの実践を受け入れていただいた金沢市立鳴和中学校の先生方、そして子どもたちにこの場を借りて心よりお礼を申し上げます。

#### 参考文献、引用文献等一覧

- ・文部科学省(2017). 中学校学習指導要領解説 社会編 (平成 29 年 6 月公示) 4 頁
- ・大村はま(1996). 『教えるということ』 ちくま学芸文庫
- ・村田辰明(2014). 『社会科授業のユニバーサルデザイン』 東洋館出版社
- ・鹿毛雅治(2013). 『学習意欲の理論～動機づけの教育心理学』 金子書房
- ・鹿毛雅治(2007). 『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』 教育出版
- ・藤井千春(2010). 『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理』 明治図書 36 頁
- ・中妻雅彦(2016). 『愛知教育大学教職大学院発「考える」社会科の授業』 同時代社

# 思いを発信できない子への支援の提案

上野 四季

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**教師が子どもに支援を行うとき、教師が支援や配慮だと思って実行していることが子どもの本来求めていることとずれてしまうことがある。それを解決するためにも、子どもの思いを知った上で支援を行うことが重要となってくるが、学級の中には様々な背景から思いを発信できない子もおり、子どもの思いを知るのには難しいという現状があるのも事実である。そこで本研究では、教師が子どもの思いを知る手立てを明らかにし、それをふまえた支援のあり方を検討した。小学校6年生の学級に入り、1学期の行動観察から3名の対象児を抽出し、2学期に観察をふまえた支援を行った。さらに、3名の対象児の変容について分析・評価を行った。思いを知った上で支援を行うということは、目に見える困り感にのみアプローチするのではなく、本人が今求めていることにアプローチすることであり、より本人のニーズに寄り添った支援ができると考えられる。

## I 序論

### 1. 問題意識

私が卒業論文として取り組んできたことは、教師の「思い」と子どもの「思い」の関係性についてだった。具体的には、通常学級に在籍するLDがある児童生徒における支援・配慮について、当事者である児童生徒が思う支援・配慮のあり方を調査した。その調査の中では、教師が支援や配慮であると思って実行していることが、子どもにとっては求めている支援や配慮とは異なっていたり、逆に困り感を生み出してしまったりすることがあるという事例が多く見られた。そして、この研究を通して、障害の有無に関わらず教師と子どもの思いがずれてしまう事例はあるのではないかと、また、実際の教育現場でこのような事例にどう対応していくのか、という問題意識を持ち、教職大学院に進んだ。

教職大学院では、このような事例に対して、子どもの「思い」を知った上で関わるという姿

勢が大切であるということを学んできた。つまり、教師として私が、その子の苦手な部分にのみ焦点を当て、「この子には特別な支援が必要だ」と私の思いを押し付けるのではなく、逆に、子どもの要望をすべて鵜呑みにして、「特別扱いが嫌だというのであればそっとしておこう」とするのでもないということである。

しかし、その一方で新たな課題も生まれてきた。それは、「子どもの思いを知った上では言っても、実際の教育現場でどうすれば子どもの本当の思いを知ることができるのだろうか。」ということだった。

### 2. 不適応以外の子どもたちは本当に適応していると言えるのか

この問題意識の背景には「適応」と「不適応」をどのように捉えるかということがある。

一般に学校不適応というと不登校や保健室・相談室登校が代表的だが、学級内にいても不適応行動を示す子どもたちがいる。例えば、教師が子どものどのような状態を学級不適応

と捉えているのかを調べた調査では、捉える観点として、①授業・学習不適應、②友人不適應、③自尊感情の低さ、④情動・社会的スキルの低さ、⑤攻撃性の5つの項目があげられている。言動の具体例としては、「忘れ物が多い」、「集中できない」、「一人であることが多い」、「コミュニケーションが苦手」などがある(中村, 2012)。

一つの学級に焦点を当てたとき、この報告書で扱う「不適應」を、前述した5つの学級不適應の状態と考えると、それ以外の子どもたちは「適應」している子どもたちということになる。しかし、本当にそう言い切れるだろうか。周囲に面倒はかけていないかもしれない。周りの人を困らせてはいないかもしれない。しかし、本人はどう感じているのだろうか。本人は不適應感を感じていても、それが表面に見えてこない、つまり、周囲から「適應」しているかのように見えてしまう背景には、「言語化の未熟さ」、「本人自身が困っていることに気づけない」、「困っている箇所が分からない」、「そもそも言動を通して誰かに発信するという発想がない」、「我慢してしまう」、「言いたくない」、「スクールカーストなどの人間関係が原因で言えない」など、さまざまな要因が考えられる。

そのような背景を抱え、「適應」の中に埋もれて本人の不適應感が顕在化しない状態にあるとき、本人の思いを知ることはかなり難しくなるのではないかと考えた。

### 3. 子どもの思いを知る難しさ

実際に子どもの思いを知る難しさの実態を示したものが表1である。この表は、中学校教員(平成18年度「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」、文部科学省)と平成18年度に中学3年生で不登校であった人(平成26年度「不登校に関する実態調査 平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告」、文部科学省)に「不登校のきっかけ」についてアンケートをとった結果である。この結果、中学

校教員と不登校生徒では各項目の数値に大きな差があり、両者の間に認識のずれがあることが推察される。

表1. 不登校のきっかけ  
(中学校教員、不登校生徒)

不登校のきっかけ		中学校教員	不登校生徒
学校	いじめ	3.8%	
	いじめを除く友人との関係	19.7%	53.7%
	先生との関係	1.6%	26.6%
	勉強が分からない	9.8%	31.6%
	クラブや部活動	2.4%	23.1%
	学校のきまりなどの問題	3.4%	10.2%
	入学、転校、進級	3.6%	17.3%
家庭	家族の生活環境の急激な変化	5.3%	9.8%
	親子関係	9.3%	14.4%
	家族の不和	4.6%	10.1%
本人	病気による欠席	7.2%	14.9%
	生活リズムの乱れ		34.7%
	インターネットやメール、ゲームなどの影響		15.6%
	その他本人に関わる問題	36.2%	
その他	4.5%	16.0%	
とくに思いあたることはない		5.6%	
不明	4.1%		

※複数回答可

※パーセンテージは各区分における不登校生徒数に対する割合

また、教職大学院において、現職教員5名(小学校4名、特別支援学校小学部1名)に対して聞き取り調査を行ったところ、5名とも子どもの思いを知るために取り組んでおり、うまくいった事例も聞かれた反面、子どもの思いを知る難しさを感じているとも回答した。「教師の困り感をあたかも子どもの困り感であるかのように捉えてしまっていたかもしれない」や「支援にずれがあることが分かっても、本人の思いが分からず、何がどうずれてしまっているのかわからない」という回答もあった。

これらの事実からも、発信できない子どもたちの「思い」を教師が知る必要があり、手立てについて研究する意義があるのではないかと考えた。

## II 目的

学校・学級での何かしらの不適応感、過ごしにくさを感じているものの、いろいろな背景からそのことを発信できない子の思いをどうすれば教師が知ることができるかを明らかにする。また、これを踏まえてその子どもへの支援のあり方を検討する。

## III 方法

### 1. 対象

小学校 6 年生の 1 つの学級 (37 人) で行う。

### 2. 実習時期

2017 年 4 月から 2017 年 12 月まで (8 月を除く 8 か月間)、週に 2 日から 3 日実習を実施する。

### 3. 方法

#### (1) 行動観察

1 学期の間は児童の実態を把握するために、行動観察を行い、フィールドノートにつける。フィールドノートの形式としては空白の座席表を用い、毎時間それぞれの児童について気付いたことをその都度書き込んでいくという形をとる。

#### (2) 対象児の抽出

1 学期後半と夏休みの期間にフィールドノートをもとに担任教諭と話し合いを行い、対象児の絞り込みと各対象児のニーズの把握やニーズをふまえた支援のあり方を検討する。

#### (3) 各対象児への取り組み

2 学期以降、実際に支援を行い、対象児の様子をフィールドノートにつける。対象児が絞り込まれているため、フィールドノートの形式は対象児のみに特化したものに変更する。その結果から、再度支援のあり方を見直し、支援を実施するというように繰り返し支援の実施と分析を行う。

## (4) 本研究の分析と考察

各対象児の変容から方法の妥当性を検討する。

## IV 結果と考察

### 1. 行動観察と対象児の抽出過程

1 学期の間、私がフィールドノートに気付きとして書き込んだ観点とそれに該当する児童は表 2 のとおりである。

表 2. 座席表による行動観察結果

※太字は研究対象児

観点	該当児童	
	よある	ある
勉強が苦手	OK, MS, SG, HM, MK,	
特に算数が苦手	OK, MS, AT, SG, HM, HR, MK	II, NG, NM, NR
自分の考えを文章で書くことが苦手	DY	SG, HR
授業中別のことをしている	OK, MS	
集中が続かない	SG, HM	OK, MS
ぼーっとしていることがある	SG, HR	
指示が通っていないことがある	OK	MS, SG, HR
グループ活動に参加できていない	OK	MS
なかなか発表できない	OK, SG, HM, HR, MK	SA, NG, YK
自分から話しかけることができない	OK, MK	SA
宿題を出せていないことがある	OK, DY, MS, HM, HR, MK	AT, SG
一人でいることが多い	DY, MK	
ごまかそうとすることがある	MS	OK
フリーズしてしまう	DY	

さらに抽出過程においては、児童本人が困っているときの思いの発信の段階という観点も重視して行った (表 3)。

表 3. 思いの発信の段階

(筆者が近くにいる場合)

※太字は研究対象児

「教えてください」等の発信ができる	AT, SG, HM
「教えてください」等の発信が時々できる	MS, II, NG, NM, NR
「分かん」などのつぶやきがある	HR
発信がまったくない	OK, DY, MK

表2、表3の内容と担任教諭との話し合いの結果、DY、MS、OKの3人の児童について実践していくこととした。

## 2. 各対象児における実態と取り組み

### (1) DY 男児

#### 【1学期：行動観察】

DYに着目したきっかけは「授業中等にフリーズしてしまう」ということだった。フリーズの具体的な姿としては、すべき課題や行動が提示されてもその場で固まり、声をかけても「ん～」といったまま動かないというものだった。頻度としては週に1回以上、1度フリーズしてしまうとその時間中はそのままということもたびたび見られた。当然フリーズしているため、思いの発信という場面もなかなか見られなかった。観察を続けていくと、自分で考えて文章を書く時間や別の活動に移行する時になると、フリーズしてしまうことが多いということが分かってきた。一方で算数が得意で、算数の時間には分かりやすく順序立てて説明する姿も見られた。

1学期のフィールドノートから、①フリーズしそうな時に声かけを行うこと、②フリーズがおさまってから話をしてみることに、その際③自己認識や自己理解について確認してみることに、を支援として実践することとした。

#### 【2学期：取り組み】

2学期以降、まずはフリーズしかけているときに声かけを行うということを実践した。例えば、以下は9月中旬の国語の授業の場面である。

教科書に載っている熟語を仲間分けする授業で教科書を持っておらずフリーズしている。

私：「教科書は？」

DY：「忘れてきた。」

私：「じゃあ見せてもらわんと。見せてくださいって言わんと。」

DYが横の席の児童にお願いする。(横の席の児童も会話を聞いて動いてくれる)

このように具体的な声かけを行うと反応し、フリーズを回避できることが増えてきた。しかしながら、フリーズしかけたときの具体的な声かけという支援は応急処理的な支援であり、より根本の部分に働きかけられる支援、本人の思いや困り感に寄り添った支援が必要だと感じた。

そこで、10月下旬のある実習日の放課後、DYとフリーズしてしまうことについて話をしてみることにした。以下、その内容を記す。

私：「1つ聞いてもいい？」

DY：「うん。」

私：「授業中、止まってしまうことあるよね。その時どんなこと考えとるん？」

DY：「むずかしいなあとかどうしようかなあとか。」

私：「そうなんや。むずかしいなあか思うんやね。その時先生に聞きに行こうとは思う？」

DY：「その時は思わない。自分でなんとかしなきゃと思う。」

私：「なるほど。自分でって思うんやね。じゃあそんなときに先生に話しかけられるとうれしい？」

DY：「次こうだよとか声かけてもらえるよとできる。」

このDYとの会話からDY本人の自己認識として、「授業中止まってしまうことは自覚している」、「難しいなあと思いながらフリーズしている」、「先生に聞きに行こうとは思わず、自分でなんとかしなければと思っている」、「声をかけられればできる」という認識であることが分かった。そして、思いの発信の1つである「誰かに聞く」という解決法がまだDYの中で定着していないことも分かった。定着していない要因として、DYは1つのことで頭がいっぱいになってしまい、「誰かに聞く」という発想が出てこないのではないかと考えた。そのため、今後こちらからアプローチをすること

によって、困ったときは声をかけてもらえると解決につながるという経験を重ね、そこから、自分ひとりで解決できない時は、誰かに助けを求めて解決する方法もあることを身に付けさせていくことはできないかと考えた。

DYの自己認識の部分や本人の思いについては分かってきたものの、声かけの内容に関してはまだ課題があった。それは、少しでも声かけの内容が抽象的になるとフリーズを回避できないということであった。

例えば、以下は10月上旬のある出来事である。

4限後、前日の連絡帳(ふりかえりの部分)を書けておらず、担任教諭に早く書くよう指導される。しかしDYは鉛筆を持ったまま動かない。

私：「(前日のページだけど)今日のことでもいいよ。」

DY：「ん～」

私：「何書こうと思っとるん？」

DY：「ん～」

私：「さっきの話にする？それとも他に書きたい事ある？」

DY：「ん～」

結局1文字も書けずに終わる。

具体的な声かけの場合、内容は指示に近くなるため、それに従って動ける一方で、今述べた例のようなDY自身が答えを出さなければならぬような声かけになると難しくなるのではないかと考えた。だからといって、具体的な、指示的なもので支援をしていては、DY自身が思いを発信するという機会がなくなってしまうと考え、声かけの仕方を少し変えてみることにした。例えば、以下は10月下旬のある出来事である。

各自学級会で話し合いたいテーマを書くが、フリーズしている。

私：「まず「議題」って書いたら？鉛筆動かしたら気分変わるよ。」

DY「議題」と書く。

その後いろいろな言葉で促してみるが、

「ん～」と言ったまま動かない。

私：「思いついとるん？悩んどるん？」

DY：「悩んどる。」

私：「じゃあ人間関係か勉強、たとえば宿題とか授業だったらどっちにする？」

DY：「うーん・・・勉強かな。宿題で・・・やっぱ授業にしよう。」

DY書き出す

今回の会話では、すでにDY自身の中で確実に答えが出ている段階のものから順に選択肢で聞いていき、フリーズの根本に迫っていくという方法をとった。この場合選択肢を使って声かけを行うというDY自身が発信する必要のあるものであったが、フリーズすることなく反応することができていた。その後何度かこの方法で声かけをしたが、うまくいくことが多く、発信の機会ももてるこの方法は支援として有効だと感じた。

放課後にフリーズしてしまうことについてDYと話した後から、なかなか出せなかった宿題なども出るようになり、DY自身もとても調子が良いようだった。さまざま要因は考えられるが、DY自身の困り感について会話することで言語化され、より強く自己認識ができたこと、声かけの方法の変更がDYに合っていたこと、そして何よりも担任教諭が指導も含めた声かけを絶えず行ったことがDYにとって困り感を減らす結果になったのではないと思う。

しかし、11月下旬、1限の国語の時間に完全にフリーズし、2時間教室の隅っこでしゃがみこんだまま動かないということが起こった。いつもの方法で話しかけるも反応はなく、フリーズの程度としては今まで見てきた中で一番大きいものだった。別の学年の先生の話では、5年生までは何度か見られた状態だということだった。この出来事をいつものこととしてみるか、6年生になってはじめてのこととしてみるか、また、困り感はひどくなってしまったとみるか、今まで見られた大きな程度のフリーズが

1回ですんだとみるかでは今後の支援が大きく変わってくるのではないかと感じた。あとから担任教諭に話を聞くと、前日からD Yがうまくできない場面が何度もあり、調子が悪くなっていったとのことだった。具体的な姿としてはフリーズの回数が多くなったり、フリーズからの立ち直りが遅くなったり、声をかけても全く反応がなかったりという姿であった。予想として、最近とても調子が良かったために疲れてしまったのではないかと考えた。

その後多少行動の改善は見られたものの、フリーズの多い日が続いていた。12月上旬、はさみがなく困っているD Yに担任教諭が声をかけた。以下はその時の場面である。

担任：「横の子か先生に貸してくださいって言えばいいんじゃないの？」

D Y 固まる。

しばらくして、担任とD Yで話している。

担任：「固まって、なんかいいことあった？」

D Y：「ない。」

担任：「固まってしまったときはどうしてほしいの？」

D Y：「・・・声をかけてほしい。」

担任：「それでもダメなときは？」

D Y：「もう一回。」

担任：「じゃあ固まりそうなときは声をかけるから、声をかけられたら反応すること、分からない時は聞くこと。」

D Y：「はい。」

D Y自身から担任教諭と約束をする。

今までは1つのことで頭がいっぱいになってしまい、フリーズしてしまうという流れだったが、この会話からそれに加えて、苦手なことが待っているという次を見据えたフリーズもあるのかもしれないと感じた。

その後は担任の先生と約束するという支援のおかげか少しずつ調子が戻ってきているように見えた。12月中旬、連絡帳を書く時間にD Yの手元に連絡帳がないということがあった。以下はその場面である。

私はフリーズするかもしれないと思いながらD Yの様子を見ている。

D Yから私のところへ来る。

D Y：「連絡帳を取りに行ってもいいですか」

今までのD Yであれば、フリーズするか、「どうしたの」と声をかけられてから手元にないことを伝え、取りに行くよう言われて動いていただろうと思う。しかしこの場面では、D Y自身が、連絡帳が手元にないこと、取りに行かなければならないこと、先生にそのことを伝えなければならぬこと、そして実際に発信することを行っており、自分から発信することができた初めての場面であった。12月以降、自分から発信するという場面が見られるようになってきていた。

#### 【D Y児における考察】

D Yへの取り組みから、困り感を言語化し自己認識すること、声かけがD Yの思いに合致したことが、担任教諭と具体的な約束ができたことが思いの発信へとつながっていったのではないかと考える。自分の困り感を知り、解決に至る過程を体験し、自らのものにしていくという支援は高学年という発達段階だからこそその支援であり、今後自ら支援を求められるような力へとつなげていければと感じた。

## (2) MS 女児

### 【1学期：行動観察】

MSに着目したきっかけは、間違えていても丸をつけたり、授業中ずっとノートに覆いかぶさるように書いていたりする姿だった。1学期の間は算数の授業中に少しずつ教えていたが、小数の計算や長方形の公式などからつまづいている様子だった。「教えてください」と発信することもよくあるが、基本的に授業中はノートに覆いかぶさっていて、「分からない」ということを「ノートを写す」という姿を見せることで隠そうとしているのかもしれないと感じた。しかし、教えるととても理解が早く、しつ

かり学べばできるようになるのではないかと感じた。

6月下旬の昼休み、MSに算数を教えていると、MSからこんな言葉が出てきた。

**MS：「私はみんなより10年遅れてる。1から3年までなんも勉強してこなかった。もう間に合わんし、追いつけん。」**

実際、今までの学習があまり積み重ねられておらず、「分からない」という思いを回避するために授業中もノートに覆いかぶさって書き続け、先生の話の聞けずにまた分からなくなってしまうというような循環に陥っているように感じた。MSの言葉が代表するように、さまざまな言動は学力不足によるところからきているのではないかと考えた。

そこで、2学期以降は、どこから分からなくなってしまったのかを一緒に探し、学び直すという支援を行うこととし、具体的には毎月金曜の放課後に何度か行われる放課後学習の時間を少しいただいて実践することにした。また、1学期同様学習支援を続け、尋ねることで理解し解決できるという体験を積み重ねさせることも並行して行うことにした。

#### 【2学期：取り組み】

2学期以降、MSと会話したり、担任教諭と話をしたりする中で、MSは教えると理解も早く、なんとか伸ばしてあげたいという教師側の思いがある一方で、本人は想像以上に勉強に対して拒絶している様子があり、本人の思いとのバランスを見ながら支援する必要があると感じた。放課後学習では、「分かる」という体験をさせることで少しでも勉強に前向きな思いを持たせたいと考えた。

1回目の放課後学習では、算数におけるつまずきを探るため、4年生で学習する計算が12問載ったプリントを作成し、MSも含め算数が苦手な児童4人に取り組んでもらった。実態を把握するため途中で指導はせず、終わった人から提出するという形をとった。MS以外の3人は

時間はかなりかかったものの、7問から9問は正解できていた。一方で、MSが正解していたのは2問のみだった。MS自身も「たぶん全部間違ってるわ」と少し投げやりな感じで言うっており、もともと本人が勉強に壁を感じているにもかかわらず、それを助長させるような時間となってしまった。実態を把握する時間ではあるが、同時にその時間も含めてMSが分かる楽しさも感じられる時間にしたい。そのためにも、実態把握の段階のやり方も見直し、次回3年生用のものを用意して引き続きつまずきを探っていくことにした。

2回目の放課後学習では、3年生で学習する内容のプリントを作成し、今回はMSと一対一で取り組み、自分の力で解けるものは解き、分からないものはその都度教えていくという形をとった。横につきながら一緒に考えるという方法をとることで、前回よりは前向きに取り組んでいる様子だった。

2回分の放課後学習の結果から、わり算の筆算や小数の計算、分数の計算などでつまずいていることが分かった。そこで、今回はわり算の筆算と小数の計算に焦点を当て、MSのつまずき方に特化したプリントを作成することにした。

3回目の放課後学習では、MSのつまずきに特化したプリントを作成し、そのつまずきをクイズ形式で押さえながら一対一で指導を行った。MSとの学習の中で印象に残った言葉があった。

**MS：「初めて知った。今まで適当にしとったし。」**

横で声掛けをしながらということもあったが、勉強に対してこのような前向きな言葉が自然と出てきたということは、「分かる」という体験をMSができたということであると思う。約1週間後のMSとのやり取りでは、以下のようなことがあった。

**MSの机の上にたまった算数プリントと担任教諭からの付箋が置いてある。**



MSがそれを見つけて私のところへやってくる。

MS：「昼休みにするので教えてください」  
その後指導中、

MS：(わり算の筆算をしていて)

「あっ、ちがうんやった」

MS：(小数の計算をしていて)

「こうするんやった」

担任教諭に指摘されたからとはいえ、自分から休み時間に課題をすと言いに来たこと、1週間前の放課後学習で学んだことを自力で思い出しながらできていたことは大きな変化であると感じた。もちろん普段の算数の時間も指導はしているが、この支援に対するMSの吸収力や意欲の変化を考えると、MSがつかずいてしまっている部分に直接アプローチできたことが、MSの実態にあっており、また無意識的ではあるもののMSの求めるものに合っていたのではないかと考える。

#### 【MS児における考察】

MSへの取り組みから、学力不足が原因で、授業を聞くことができなかつたり、自尊心が低下したりするということは考えられることであるが、思いを発信することについても、何を発信すればいいのかわからない、分かりたいという意欲がなくなってしまうなどの要因から難しいことも考えられる。今回は実際に出てきている姿にアプローチをすること以外に、その根本にあると考えられる学習支援という部分に焦点を当てて実践を行った。MSにとって「分かる」という体験を積み重ねることは二次的に発生している困り感の解消にもつながっていくのではないかと推測する。

### (3) OK 男児

#### 【1学期：行動観察】

OKに着目したきっかけは、授業中ずっと手遊びしている姿やグループ活動に参加できていない姿だった。また行動が遅れてしまう場面も見られ、学習面においても困難さを抱えてい

た。思いの発信という観点から見ても発信は全くなく、声をかけられないようバリアをはっているように見えた。一方で休み時間に歴史のマンガを読んでいることが多く、歴史の時間になると手を挙げて発表する場面も見られた。また休み時間や学校行事の準備などは楽しく参加できていた。

1学期のフィールドノートから、全体への指示があまり通っていないのではないかと分析し、まずはOKとの関係づくりを行いながら、個人的な声かけやグループ活動時の声かけを行うことにした。

#### 【2学期：取り組み】

しかし、いざ2学期になると、教師の全体への指示に反応しているOKの姿が見られた。1学期と変わらず発信はないものの、反応はできている姿について、担任教諭に話を聞いてみると、「2学期以降は全体に向けて話をするときも、OKを意識しながら話すようにした。聞いているかどうかを確かめるようにし、聞けていない場合は個別に指導した。『放課後学習が増えるよ』や『宿題が増えるよ』など差し迫った状態になると見通しが持てるためかしっかり聞けるようになることが多かった。特に5教科はこの指導でよくなった部分が大半だと考えられる。しかし、実技教科や話し合いとなると、段取りがあつたり、飛び交う言葉が増えたりして、複雑になるため、忘れてしまうのではないか。」とのことだった。また発信の面について聞いてみると、「どういう手立てを行えばいいのか一番悩んでいるのがOKで、本人は分からなくてもそのままにしておいたり、友達にしてもらったりするため、なんとかしてあげたい。」とのことだった。

実際担任教諭の支援もあつて5教科に関しては反応ができていて、バリアもあまりはらなくなり、声をかけると反応が返ってくることも出てきていた。11月下旬、算数の時間にT. T.として机間指導を行っている時、OKから「四季先生」と発信があつた。OKから勉強に関し

て発信があるということは4月から実習を始めて以来はじめてのことで、大きな成長であると感じた。同じく11月下旬から12月の中旬にかけて私が担当させていただいた歴史の授業では何度も手を挙げ発表していた。これも、担任教諭によるOKを意識した全体への指示と個別の声かけがOKの受信力を上げ、聞ける力が結果的に発信力につながっていったのだと考える。

【OK児における考察】

担任教諭の話にもあったように、実技教科のような工程があるもの、グループ活動など言葉が飛び交うようなものは受信すべき内容が多くなり、その結果として発信も難しくなっているのではないかと考えられる。担任教諭の支援が発信につながった部分もあった一方で、担任教諭自身が支援に難しさを感じており、私自身も十分に思いを汲み取り、支援するところまでつなげられず課題が残った。

V 全体的考察

本研究では、教師が発信できない子どもの「思い」を知る手立てとして、十分な時間をかけて行動観察を行い、フィールドノートに蓄積するという形をとった。思いを知る上で効果的だったのが、座席表を用いたこと、1学期という長いスパンで行ったことである。1つ目の座席表は、クラスの中で、誰がどの授業でどのくらい

どのような言動を見せたのかということが一目で分かるため、実態把握を行う上でとても有効であった。また、席替え等でペアやグループが変わると私が気付きとしてフィールドノートに書き込む量が増えたり減ったりする子もおり、児童の人間関係を見取る上でも有効であったのではないかと考えられる。2つ目の長いスパンで行うということについては、例えば、1学期前半にある子どもの言動から思いを読み取っていても1学期後半まで見ると背景が読み誤っていたり、言動が一時的なものに過ぎず、その後全く見られないものであったりなど、発信が難しい子であるからこそ、時間をかけて慎重に観察を行う必要があると実感した。

各対象児のニーズの把握と支援の検討をふまえ、実際に行った取り組みについては3人とも程度に差はあるものの変容が見られた。思いを知った上で支援を行ったことで、目に見える困り感にのみアプローチするのではなく、本人が今求めていることにアプローチすることができ、より本人のニーズに寄り添った支援ができたことが要因といえる。

DYの場合、「フリーズしてはいけない」という目に見える姿へのアプローチではなく、DYがフリーズしてしまう根本の原因について声かけをしながら探り、その根本にアプローチし、本人と一緒に解決するという方法をとったことがDY自身のニーズにあっており、支援が有効に働いたと考えられる(図1)。

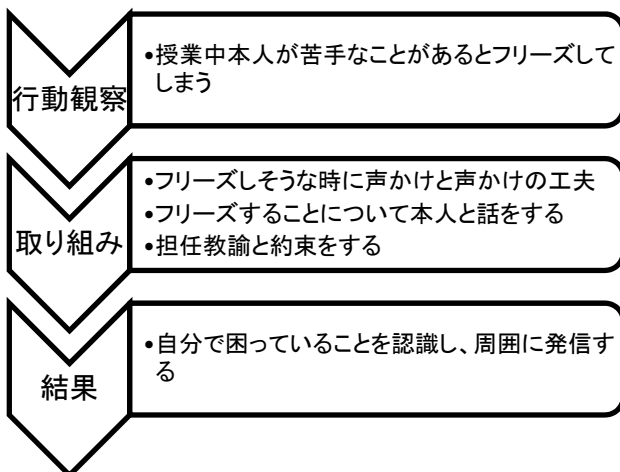


図1. DY児の変容

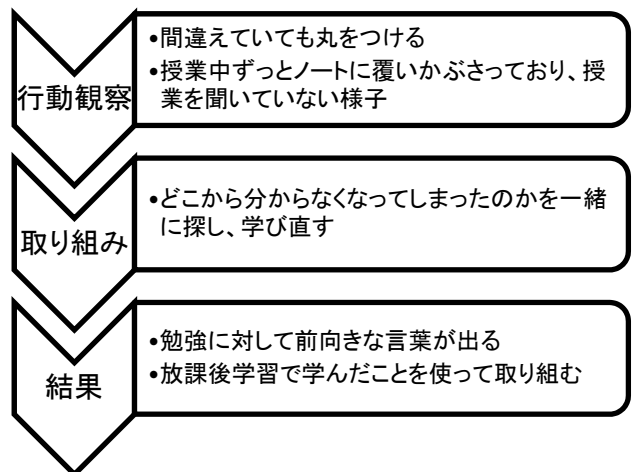


図2. MS児の変容

MSの場合、本人は無意識ではあっても、今本人が分かりたいと思っていることにアプローチできたことが有効な支援となった理由だと考えられる(図2)。

OKの場合、授業に参加できていないことを注意するのではなく、本人の受信力に焦点を当て声かけを行ったことが有効に働いたといえる。一方、行動観察からでは把握が難しい部分があったり、受信過程が複雑な場面で十分に支援につなげていけなかったりということも結果として残った(図3)。

今回、教師が発信できない子どもの思いをどう知ることができるかという課題を持って研究に臨んだが、一方で支援の先の子どもたちの姿として子ども自身が発信できるようになることがゴールとしてあった。それは高学年という子どもの立場で考えたとき、子どもたちが自分で自分自身の困り感を認識し、その対処法を知り、発信できるようになることは将来に向けて必要な力であると考えたからである。研究スタート時は子どもの思いを知る難しさや支援のずれを改善するための「子どもの思いを知った上での支援」の探究であった。しかし、発信できないという現状と発信できるというゴールの間をつなぐためにも教師が子どもの思いを知り、支援するという段階が重要なのではないかと改めて感じた。教師に自分の思いを知ってもらうことはプラスであるという体験、それをふまえて支援してもらうことで困り感を解

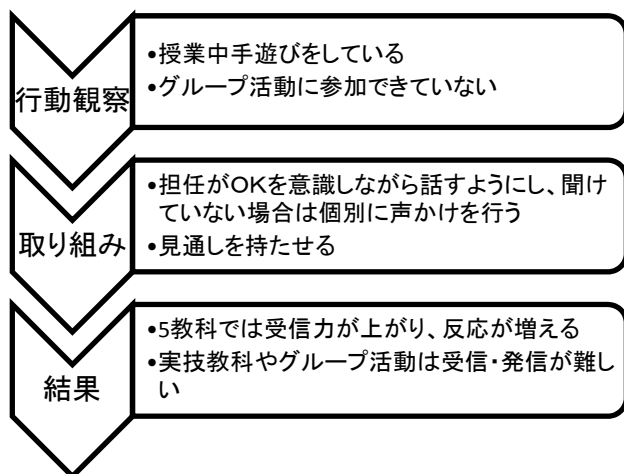


図3. OK児の変容

決できるという体験が発信につながっていくと考える。

## VI 今後の課題

今回は思いを知る手立てとして、座席表を用いた長いスパンでの行動観察を行ったが、行動観察では読み切れない思いもあり、DYやMSに関しては話を聞くことで補えたところも多くあったように思う。一方で、OKは行動観察からの思いの読み取り、話をするこでの思いの読み取り、ともに実践が困難であり、新たな手立てを考えていく必要があると感じた。また、MSにおいては時間が十分に取れず、設定した支援内容がどこまで学校という現場の中で実用可能かということも課題であると感じた。

## 引用文献

- 文部科学省(2006)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.
- 文部科学省(2014)不登校に関する実態調査. 平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書.
- 中村愛里(2012)教師が捉える小学生の学級不適応. 日本教育心理学会第54回発表論文集, 162.

## 参考文献

- 相澤雅文・本郷一夫(2010)「気になる」児童の行動変容と支援との関連—「気になる」児童のチェックリストと心理尺度「Q-U」を通して—. 京都教育大学紀要, 117, 115-127.
- 市川奈緒子(2014)不登校に関する一考察～発達障害との関連から見えてくるもの～. 白梅学園大学・短期大学紀要, 50, 81-97.
- 品川裕香(2012)いじめない力、いじめられない力 60の“脱いじめ”トレーニング付. 岩崎書店.
- 児童心理 2016年2月号臨時増刊No.1018 学校不適応の支援(2016). 金子書房.

# 高等学校数学科におけるメタ認知支援を取り入れた実践研究

## —「実質的支援」の条件と効果—

坂野 勝弥

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**本研究では高等学校数学科の授業において、授業中に生徒が自分の考えたことを自由にノートにメモをさせる「ノート活用法」や、生徒へのメタ認知の手がかりとなる「メタ認知発問」を主要なメタ認知支援として実践し、効果的に生徒のメタ認知活動を促す支援の条件と、そのとき生徒がどのように学習を行っていくのかということをも明らかにする。その結果、効果的な支援の条件として、生徒たちに①メタ認知知識を明示的に伝えること、②即時的・直接的な気づきを与えること、③モデルを提示し具体的な方法をイメージさせること、④取組の有効性を実感させることが挙げられた。生徒への学習の効果としては、生徒はより小さな支援でメタ認知活動を行えるようになるなど、一定の成果が見られたものの、外的要因に依存したメタ認知活動に留まっており、真に自発的なメタ認知活動を行いながら学習する姿までは至らなかったという課題も見つかった。

### I 研究の背景と目的

#### 1. 研究の背景

##### (1) 研究の動機

筆者は高校生のとき、数学は決して得意ではなかった。見慣れた定型的な問題は素早く正確に解くことができたが、見慣れない複雑で非定型な問題に対してはなかなか解くことができなかった。その主な原因は、問題集を使って個々の問題の解答をひたすら暗記していたことであると考えている。問題の意味や、解法の背後にある見方や考え方を熟考することをしなかったため、見慣れない複雑で非定型な問題に対して既有的知識を柔軟に応用することができなかったのである。しかし大学に入ると、数学を学ぶ際には問題の解答を覚えるのではなく、将来教師として数学を教えるためにもその問題の解法の根底にある見方・考え方を熟考するようになった。すると見慣れない複雑で非定型な問題に対しても既習の知識をうまく応用し解くことができるようになったのである。

大学で数学を学ぶ過程で、問題の意味や解法の背後にある見方・考え方、原理を意識的に考え、それらを見慣れない複雑で非定型な問題に応用できるようになることこそが数学を真に理解し、問題解決者として熟達化することであると実感した。この経験から今の高校生にも普段からこのような意識的な学びを実現することが極めて大切であるという信念をもつようになった。その後大学院1年次での理論的な研究を通して、このような意識的な学びを実現するためには「メタ認知」(meta cognition)という概念が鍵であることを確信し、生徒のメタ認知活動を普段の授業の中で促進するための手立てについて学習科学の研究に取り組み、その知見を踏まえて2年次での学校実習に臨んだ。

##### (2) メタ認知と熟達化

それでは、見慣れない複雑で非定型な問題を解けるようになるためにはなぜ、メタ認知という概念が重要になってくるのかということに関連する理論的な視点を体系付けながら述べることにする。

### ①「適応的熟達」と「定型的熟達」

まずは、学習科学において重要な「熟達」(expertise)という概念を説明する。熟達化とは岡本(2012)によると「初学者が知識や技能を上達させていく過程」(p.2)である。さらに岡本(2012)は熟達化と教科の学習の関係について以下のように述べている。「児童・生徒が様々な教科を学ぶことによってその知識や技能を高め、学力を形成していく過程が教科の学習過程であると考えれば、教科の学習過程とはまさに熟達化の過程と考えることができる。」(p.2)。すなわち、数学の知識や技能を身に付け問題解決に生かすことができるようになるということは熟達化の過程そのものとみなすことができるということである。また熟達化はHatano & Inagaki(1986)によると、「定型的熟達」(routine expertise)と「適応的熟達」(adaptive expertise)の2つのタイプに分類される。定型的熟達とは、型の決まった問題や見慣れた問題を正確かつ素早く解くことができるようになるという熟達化であり、適応的熟達とは、型通りの問題を解くことに留まらず、新しい問題を解いたり、新しい解答を考案したりすることができる熟達化である。つまり、筆者が高校生のときに経験したことは定型的熟達であり、大学生になってから経験したことは適応的熟達であったといえる。では、適応的熟達を果たすためにはどのような過程が必要であるのだろうか。

このことに関して、三宮(2008)は、適応的熟達への過程について以下のように述べている。「練習において、問題解決のプロセスを常に意識化することが重要である。あまり考えずに学習したことは修正や改善が困難であり、練習を積んでも適応的熟達へと発展しにくい。また、問題解決のための知識利用にも、意識化が有効である。どの知識をいつ使えばよいかを常に考え知識の使い方に習熟することも、適応的熟達につながる要因である。」(p.19)。つまり、この過程はまさに筆者が大学生のときに経験

したことである。次に、このような適応的熟達への過程がどのようにメタ認知と関係しているのかということ述べる。そのために簡単にメタ認知とはどのような能力であるのかということ説明する。

### ②メタ認知のモデル

OECD教育研究革新センター『メタ認知の教育学』によるとメタ認知とは「自分が考えていることについて考え、それを制御すること」(p.19)である。すなわち、自分の考えていること(対象レベル)について、1段高い視点(メタレベル)から客観的に考えたり、判断したりすることである。(図1参照)これらのメタ認知活動は、一般的にモニタリングとコントロールに分類される。モニタリングとは、自分が考えていることから情報を得ること。

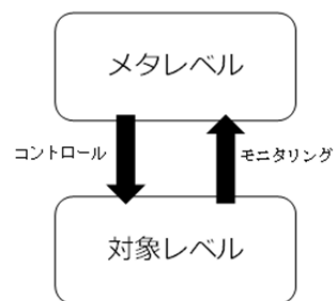


図1 メタ認知モデル(1)

コントロールとは、モニタリングをもとに自分の考えていることを調整・修正することであるとされている。しかし、これらのメタ認知活動は何もないところから勝手に起こるわけではない。メタ認知活動を行うことができるようにするためには、そのための知識が必要なのである。一般にメタ認知には知識の側面と活動の側面が存在していると言われており(図2参照)、メタ認知活動に影響を与え得る知識をメタ認知知識と呼ぶ。

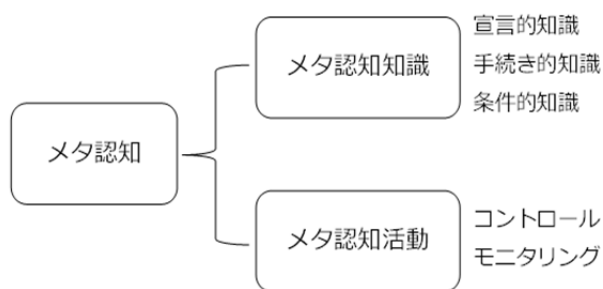


図2 メタ認知モデル(2)

メタ認知知識は宣言的知識、手続き的知識、条件的知識に分けることができるとされており、宣言的知識は言葉で説明できる知識、手続き的知識はどのような手順で行うかという知識、条件的知識はどんなときにその手続きを行うかという知識である。このメタ認知知識はメタ認知活動を引き起こすために必要な条件であるが必ずしもメタ認知活動を引き起こすとも限らない。(その原因については「(3) 先行研究におけるメタ認知支援」で述べることにする。)

以上のようにメタ認知をとらえると、上述の適応的熟達のための過程についての引用文にある「問題解決のプロセスを常に意識化すること」や「どの知識をいつ使えばよいかを常に考え」という部分はまさにメタ認知活動のモニタリングであると考えられる。よってメタ認知の能力は適応的熟達を果たす上で重要な要因のひとつであり、意識的な学習を行うためのエンジンのようなものであるといえる。三宮(2008)も、「適応的熟達の鍵となるものは、メタ認知である。生徒が学習において熟達するためにはメタ認知能力が必要であることは、ほとんど疑う余地がない」(p. 19)と述べている。

それでは、筆者の研究課題である日々の授業の中で生徒のメタ認知活動を促進するにはどうすればよいのだろうか。次項で先行研究を踏まえながら、これまでどのような支援が考案されているのかを概観する。

### (3) 先行研究におけるメタ認知支援

生徒のメタ認知活動を促すあらゆる支援を「メタ認知支援」と呼ぶこととし、そのイメージは図3のように生徒のメタレベルにはたらしかけてメタ認知活動を助けることである。

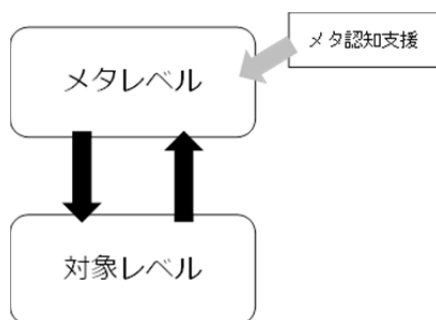


図3 メタ認知支援のイメージ

この節では先行研究におけるメタ認知支援として「吹き出し法」、「メタ認知的手がかり」について紹介する。

#### ① 「吹き出し法」

ノートを活用したメタ認知支援の先行研究として亀岡(1990)の「吹き出し法」が挙げられる。「吹き出し法」とは亀岡(1990)によると、「問題の解決過程における思考を『吹き出し』に記述させる指導法」(p. 1)と定められており、「メタ認知を含む思考のありようが児童・教師ともに知れる簡便な方法である。」(p. 4)と述べられている。つまり、自分が問題解決途中で考えたことをノートに書き残すことを意識させることによって「オンライン」と呼ばれる問題解決途中で、生徒が自分の思考に気づいたり、振り返ったりするというモニタリングを行いやすくなる支援である。(問題解決時以外を「オフライン」と呼ぶ。)亀岡の研究では小学3年生に対して3か月間の継続的な指導を行っており、その結果どの子もある程度思考過程や課題に対するアイディアを記述できるようになった。さらに、こうした支援により子どもたちのモニタリングが促されたことによって学級全体が活気ある授業への取り組みになったとされている。亀岡は、子どもたちが自分の考えたことをノートに書くことができるように、机間指導で吹き出しを書いている子どもに声をかけたこと、自由に書ける受容的な雰囲気をつくったこと、友達と書いたことを認め合い、友達の考えを合わせて自分の考えをつくっていけるような機会を設定したことが挙げられている。しかし高校生と小学生は実態が異なっているため、高校生には高校生に合った支援が必要であると予想される。

#### ② 「メタ認知的手がかり」

メタ認知活動を行うための知識や能力があっても、実際にメタ認知活動を行うことができるかどうかは、別の問題である。一般にメタ認知能力は小学校高学年ごろまでに養われるとされているが、Veenmanら(2005)は中学生で

あっても、メタ認知活動を行えない生徒が少なくないことに着目し、その原因として以下の3つを挙げている。それは、ア)柔軟性の乏しさ、イ)条件的知識の欠如、ウ)認知的過負荷である。ア)はメタ認知活動を状況に合わせてスムーズに行うことができないということ、イ)はいつ、どんな状況で活動を行えばよいか分からないということ、ウ)は課題を考えること自体大きな心理的負荷になり、メタ認知を行う余裕がないということである。そこで彼らは、これらの原因を解消するために問題解決途中にリマインダーとして「この問題を解くために、あなたがとらなければならないステップはどのようなものですか。」などの手がかりとなる可能性のあるリストを提示した。すると、これらのリストを見ながら問題を解いた場合はよりメタ認知活動を行うことができるようになったとされている。しかし、メタ認知活動が促されたことにより生徒はどのように学びを深めていくのかは明らかになっていない。

## 2. 研究の目的

研究の背景において、適応的熟達を果たすためには常に思考の過程を意識化して学習することが重要な要素の1つであるということ、そしてその意識的な学習を行うためにはメタ認知活動が鍵になることを確認し、メタ認知活動を促進するための有望な支援について先行研究を検討してきた。メタ認知支援の先行研究の成果からメタ認知活動を促すことの効果は期待できるといえる。しかし高校生が実際にメタ認知活動を行いながらどのように数学を学習していくのか、また高校生が実際にメタ認知活動を行うことができるようになるためには教師としてどのような配慮や支援が必要であるのか、それらの条件は何であるのかということについては未だ不明確である。かくして本研究では高等学校の数学科の授業において生徒のメタ認知活動の実際の態様を明らかにするとともに、メタ認知活動を真に支援するための条件を明らかにすることが重要であると考え、以

下の内容を明らかにすることを研究目的として設定した。

1. 高等学校数学科の授業においてメタ認知支援が有効であるための条件は何か。
2. 高等学校の授業におけるメタ認知支援は生徒の学びにどのような影響を及ぼす

## II 研究の枠組みと方法

### 1. 研究の枠組み

この節では目的の1と2を明らかにするために、焦点化した枠組みを述べる。

#### (1)「実質的支援」、「形式的支援」

本研究では、メタ認知支援に関して「実質的支援」と「形式的支援」という新しい概念を導入する。それらは支援について、生徒が実際にメタ認知活動を行えることにつながる支援を実質的支援、そうでない支援を形式的支援と定義する。

#### (2)「内的コントロール」、「外的コントロール」

本研究ではコントロールを2つに分類して考えていくことにする。コントロールには自分の頭の中で問題解決の見通しを立てたり、試行錯誤したりするような思考レベルのものと、忘れないようにメモをしたり、ノートを見たりする行動レベルのものが考えられる。前者を内的コントロール、後者を外的コントロールと定義して、生徒のコントロールを捉えていくことにする。

#### (3)意識的な学習

適応的熟達を果たすためには学習の過程を常に意識化することが必要であった。本研究では「意識的」のレベルを外的コントロールつまりノートにメモできる程度まで意識して学習することを意識的な学習とみなすことにする。

#### (4)「何のために」、「どのように」、「いつ」

メタ認知支援に関して『メタ認知の教育学』によると「メタ認知的活動がいかに関与するかを伝えること」(p.79)、「どのようにしてメタ

認知的プロセスを働かせるかについて、意識的に導かれなければならない」(p. 81)ことが強調されている。「いかに役立つか」「どのように」ということはメタ認知知識であり、前者は宣言的知識、後者は手続き的知識である。メタ認知知識は広い概念であるが、本研究では以上の2つに「どのようなときに」という条件的知識を加えた3つを主要なメタ認知知識として考えていく。

## 2. 実習における研究計画

金沢大学大学院教職実践研究科の2年次では、4月から翌年1月末までの教育実習を行う。筆者は県内の普通科進学校である高等学校に配属になり実習を行った。6月ごろまでは指導教員(数学科)の授業を中心に学校全体の授業を参観し、同時に生徒との信頼関係を築いていくとともに、6月以降から徐々に授業を行った。本研究では実質的支援の条件を明らかにすることが目的の1つであることから支援の試行錯誤の期間が必要であると考え、実習期間を以下の2つに分けて実践を行った。

### (1) 試行期間

実質的支援の条件を探っていくために、まずは理論を基に実践を行い、試行錯誤していく必要があると考える。なぜならば理論と実践の間には少なからずギャップが存在すると考えられるからである。そのギャップを埋めていく期間として、単元「図形と計量」までの期間を試行期間と呼ぶことにする。この期間の実践では、任意で生徒のノートを集め、メモがどの程度できているかを調べながら次の検証期間での支援の方向性を見いだしていく。

### (2) 検証期間

この期間では試行期間での実践と考察を踏まえて第3章「図形と計量」における実践を行い、それによって生徒がいかにメタ認知活動を行い、学習をしていくのかということを明らかにする。そのために、数学に苦手意識のあるAと中位層のBを抽出し、この2人のノートを中心に調べたり、インタビューしたりすることに

よって生徒の学習を詳しく捉えていく。生徒Aは数学が苦手な生徒である。数学だけでなく、学習全般に苦手意識をもっている。しかしやる気になれば一生懸命に学習に取り組む姿勢も見られる生徒である。生徒Bは、数学に関しては中程度の学力である。しかし「どこが分からないのか分からない。」とよく言っていた。基本問題はできるが、応用問題になるとできなくなることが多い生徒である。AとBはそれぞれ苦手意識のある生徒、学力中位層の生徒の代表元として抽出した。

## 3. 実践におけるメタ認知支援

研究の枠組みを基にこの節では実践においてどのように支援を行っていくかということ述べていく。

### (1) メタ認知知識を伝える

上述したようにメタ認知活動を行うためには教師がメタ認知知識を意識して生徒たちに伝えていくことが重要である。よって試行期間や検証期間の初めだけでなく、日ごろからメタ認知知識を明示的に伝えていった。

### (2) 「ノート活用法」

先行研究で見られた「吹き出し法」は問題解決の段階で考えたことを自由に書いていくものであったが、本研究においては授業中において問題解決段階のみならず自分の納得したことや疑問に思ったこと、分からなかったことを自由に授業ノートに書くという方法を採用した。なぜならば、高等学校の数学では問題解決や演習も大切であるが、原理や意味、概念を理解することも同程度に重要であると考えたからである。また、高等学校の数学は抽象的かつ膨大な量であるため生徒たちは授業の中で即時的に理解していくは困難であると思われるからである。たとえその場で理解したとしても忘れてしまうことが多いのではないかと考える。よってこのノートを利用する支援によって、オンラインのみならずオフラインにおいても生徒のメタ認知活動を促進できると考えられる。この支援を以下「ノート活用法」と呼ぶ。



### (3) 「メタ認知発問」

プロセスを意識化（モニタリング）するということは「それはどういう意味か」や「なぜそうなるか」という問いかけを自らに投げかけることであると考えられる。代わりに教師がこれらに迫る発問を行うことによって生徒たちがプロセスへ意識を向けることができる。また発問について友達と議論する中で内的コントロールと外的コントロールの両者を活性化できると考えられる。プロセスの意識化を促す発問を以下「メタ認知発問」と呼ぶことにする。

### 4. データの収集方法

メタ認知は生徒の内的な活動であるから、捉えることが非常に難しい。また本研究では筆者自身が授業を行う立場であるため、授業中の生徒の活動や反応をタイムリーに観察することは困難である。以下に本研究においてメタ認知をどのように捉えていくかを述べる。

#### (1) 授業観察

試行期間の前半やテスト前の演習の時間では生徒の授業における観察を行った。そこでの生徒の様子を記録し、フィールドノートにその様子を記録していく。

#### (2) 授業ノート

ノート活用法において授業中に生徒が書いたメモに注目する。ノートに書いてあることからは、授業中自分の思考で意識されたものの1つであると考えられる。逆に意識されなかったものはメモされない。よって生徒のメタ認知活動をノートに書かれたメモによって読み取り、考察することにする。

#### (3) インタビュー

図形と計量の単元からはA、Bについてどのように学習が行われているかを詳しく把握するためにインタビューを行う。

## Ⅲ 実践内容と考察

この章では、試行期間と検証期間に分けて実践内容とその考察をそれぞれ述べていく。

## 1. 試行期間における実践とその考察

### (1) 授業観察より

4月から授業を観察した。先生方は非常に丁寧な説明を行い、授業内で生徒が問題を解く時間を確保するなどの配慮を行っていた。生徒はまじめに授業を受けていたが、黒板を丁寧に写し、教師の発問にもあまり反応を示さない生徒がいることに気が付いた。板書以外のメモを行っている生徒は多くはないように思われた。

### (2) 授業実践より

#### 【メタ認知知識の伝達】

中間テストを終え、テスト返しの時間を利用して、筆者が担当するクラスに向けて初めてのメタ認知知識の伝達を行った。この時間では授業観察をしていて気づいたことやこれから授業で行っていく「ノート活用法」や「メタ認知発問」についての「何のために」「どのように」「どんなとき」を中心に口頭で説明した。

#### 7月19日【メタ認知発問】

判別式の導入を終え、与えられた2次方程式が2つの実数解をもつときの条件を求めるなど、判別式を用いる問題について考える授業であった。導入で「なぜ、判別式が正だと実数解の個数が2つだといえますか。」とメタ認知発問を行った。しかし生徒たちの反応は薄く、複数の生徒に聞いてみても「分かりません。」と返答が返ってきた。まだ十分に理解できていないと判断し、問いの理由を教師側から説明した。

#### 【準備期間における実践のデータ】

表1に授業で実践した授業の内容とそのときに板書以外のメモを書くことができた生徒の人数を示した。ノートは生徒の任意で集めたので12名分のノートになっている。

表1 試行期間でメモできた生徒の人数

授業の内容	メモできた人数
7/11【2次関数の決定】	4人/12人
7/19【判別式の導入】	3人/12人
7/22【判別式の利用】	5人/12人
8/28【2次不等式】	6人/12人

### (3) 試行期間における考察

#### ① 支援の有効性と改善

表 1 から各授業においてメモをした生徒は、提出した生徒の半分以下であり、積極的にメモをしている様子であるとは言いがたい。メタ認知発問を行った【判別式の利用】の授業でも 3 人であることからメタ認知知識を伝達し、メタ認知発問を行うだけでは生徒のメタ認知活動が十分に促進されるわけではないといえる。この原因として何が考えられるのであろうか。

原因として 2 つ考えられる。1 つめは認知的過負荷である。それは数学自体を考えることは生徒にとって負荷が大きく、メモすることを忘れてしまっていると考えたからである。この現状を打開するためには、さらに直接的に生徒の意識にはたらきかける教師からの言動が必要である。例えば「今これが分からなかった人はノートに残しておきましょう。」など、とるべき行動とともに問いかけることである。これによって生徒は即時的に自分の理解度や意識に目けるようになり、メモすることに気が付くことができるようになる。この問いかけを以下「即時的・直接的問いかけ」と呼ぶことにする。2 つめは、「どのように」というメタ認知知識が十分に理解されていないということである。それについての説明は口頭のみであった。よって具体的に「どのように」「何を」メモすればよいのかということを生徒はイメージできなかつたのではないかと考えられる。これに対しては検証期間でスクリーンにモデルを投影し具体的に「どのように」を説明することにした。

#### ② 生徒への配慮の見直し

授業中にメタ認知発問を行っても、効果的に生徒のメタ認知活動を促しているように思われなかった。むしろ生徒の思考が停止しているようだった。指導教員に相談したところ、筆者自身が「原理や意味を考えさせることばかりに固執していること」、「それを一度で理解させようとしていること」に問題があるのではないかという考えに至った。つまり、はじめから「な

ぜ」と原理や意味を考えさせることは必ずしもよいわけではなく「生徒がある程度、型に慣れてから原理や意味を考えるとという分かり方もある」、また「一度でなく繰り返し考えさせることで生徒が徐々に理解していく」と考えることが必要であるということである。金井(2012)も、適応的熟達とは定型的熟達を経て成し遂げられるという見方を示している。(p. 36)確かに筆者が大学で適応的熟達を果たした際も既に定型的熟達を果たしていた。よって検証期間では 2 つの熟達を段階として捉え、考えさせる原理や意味、概念は授業で出てくるたびごとに繰り返しメタ認知発問として問いかけていくことにした。

### 2. 検証期間における実践とその考察

2 学期中間テストも終了し、いよいよ「図形と計量」の単元がスタートした。「図形と計量」に移る前に、再度口頭でメタ認知知識を伝えた。そして本単元より、試行期間での授業観察や授業実践の考察に基づいてメタ認知支援を行った。この節では変化が見られた授業ごとに A と B の記述を述べていく。

#### (1) 授業実践より

##### 10 月 17 日【三角比の導入】

三角比の導入では「三角比の値は直角三角形の大きさに関係なく一定になる」ことを理解することが、三角比の応用や三角比の拡張の理解を助ける重要なことであると考えた。授業では大きさの異なる相似な直角三角形について三角比の値が同じになることを確かめた後「なぜ、三角比の値は直角三角形の大きさに関係なく一定になるのですか。」とメタ認知発問を行い、それと同時に即時的・直接的問いかけをし、メモを書くための時間をとった。あえてその答えをこの時間では述べず、授業を進め、三角比の値を具体的に求める内容まで説明し授業を終えた。授業後、生徒の任意でノートを集め、どのくらいの生徒がノートにメモできたのか調べた。するとメモができていた生徒は 20 人中 13 人であった。(表 2 参照)

① Aの記述

授業の板書を参考にしたのではなく、主に教科書の記述を写してあった。「三角比の値は直角三角形の大きさに関係なく一定」ということも教科書通り写されており「相似な図形では、対応する線分の比はすべて等しい」ということも書かれていた。メタ認知発問に関するメモは図4の右側にあるように矢印を引っ張り「why」と書いていた。しかし答えとなる部分を書いているにも関わらず答えを書けていないことから、あまり考えずにメモした様子がうかがえる。

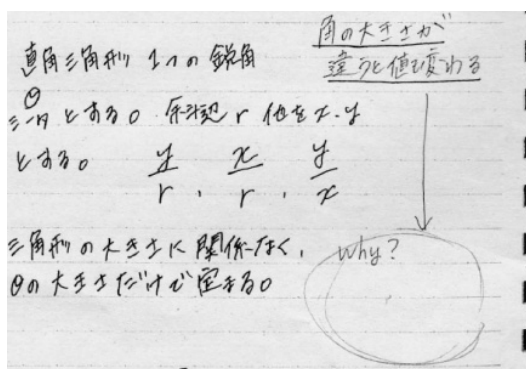


図4 Aのノート(1)

② Bの記述

Bのノートには板書のみ書かれておりAのようなメモは書かれていなかった。

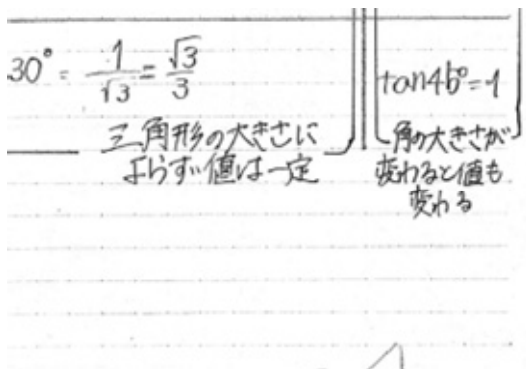


図5 Bのノート(1)

10月18日【三角比の表～三角比の応用】

本時の導入では前時にメモを書くことができた生徒のノートをスクリーンに映し出しながら具体的に「どのように」「何を」書けばよいかを説明した。その後再び前時のメタ認知発問を行った。するとある生徒が「相似になって、比が変わらないから。逆に角度が変わると辺の比が変わるから。」と答えた。

三角比の応用の説明においては、 $y = r \sin \theta$ などの公式をはじめから紹介しない方法をとった。つまり求めたい辺の長さとおかれている角度や辺の長さの位置関係からどの三角比の値を使って等式をつくるかという考え方を紹介した。この考え方を選択したのは「三角比の値は直角三角形の大きさに関係なく一定である」という考えを利用したかったからである。例えば図6の問題であれば、 $\angle A$ と斜辺の長さが分かっており、BCの長さを求めたいのだから $\angle A$ とその2辺はサインに関わる位置関係であるのでサインを用いて  $BC/100 = \sin 19^\circ$  のように等式をつくるという具合である。この考え方には、上述の考えが応用されている。

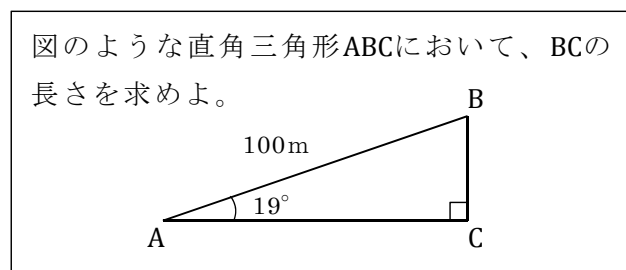


図6 三角比の応用の例題

図6の問題を一通り説明した後、全体に「これは何でサインを使おうと思ったのか。」とメタ認知発問をした。その後、図6の直角三角形においてACを求める問題を個人で考えさせ、ある生徒を指名して説明させた。「何でコサインを使おうと思ったの。」と聞いてみると、その生徒は「タンジェントでもできるが、求めたいものが分母にきて計算が面倒くさいから」と言い、(この時点では導入の説明でBCの長さが分かっていた。)全体でそれを確かめた。

① Aの記述

図7のようにメタ認知発問による「なぜサインになるのか」という疑問を残すことができています。これは即時的・直接的問いかけなしに書くことができたものである。同様に図8を見ても練習問題におけるコサインを用いることに関する疑問を残すことができていますが、これには答えが書かれている。答えは授業中に指名された生徒が答えた内容になっていた。

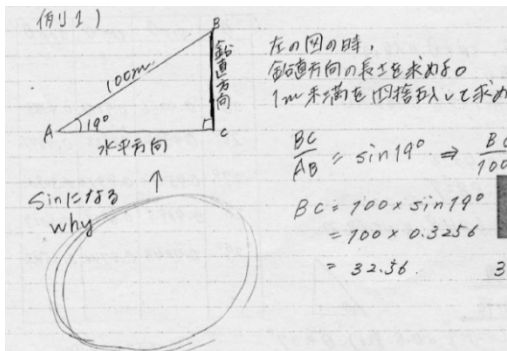


図 7 A のノート (2)

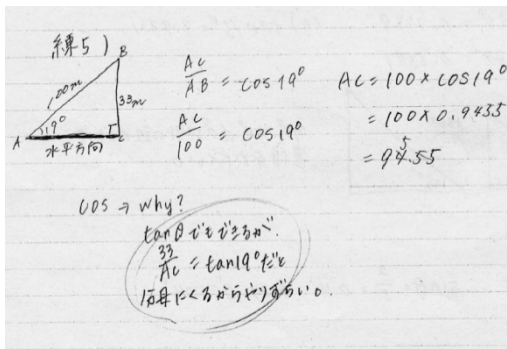


図 8 A のノート (3)

② B の記述

Bは図9において「なんで sin?」とメタ認知発問をメモすることができた。それだけではなく、その答えを自分なりの言葉で表現できた。また図5では見られなかった前時の【三角比の導入】でのメタ認知発問のメモが図10のように書き加えられていた。これも授業中に他の生徒が答えた内容となっている。

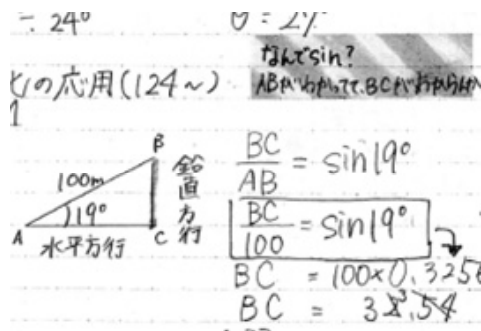


図 9 B のノート (2)

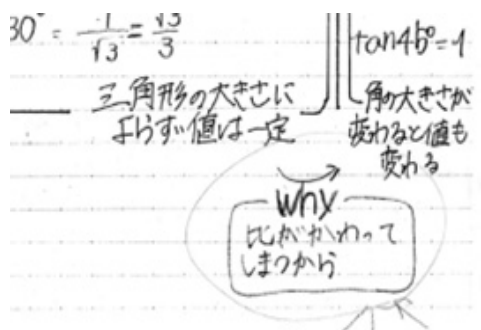


図 10 B のノート (3)

以下は【三角比の導入】でメモが書けなかったことについてのBとのインタビュー内容である。

筆者：最初なんで書けなかったん。  
 B：何を書けばいいのかわからなかった。  
 筆者：何を書けばいいのかわからなかった？  
 B：(何で、三角形の大きさによらず三角比の値は一定なのかと聞かれたとき)今は分かっちゃうからいいやん、って感じ。  
 筆者：あーそういうことか。何で一定なのか分かるから、分かるやつは書かんでいいやみたいいな。  
 B：でも、最近、なんか、いきなり式が自分とんじやうから、なんて言うん、(私が)途中式書かない人やから、たぶん後で見たら分からなくなるから、一応かこうと思う。

Bの発言から「分かっていることは書く必要がない」という考えだったが、「あとから見て分かるように分かっていることも書く」という考えになったことが分かる。このことから、具体的に方法をイメージさせたことによって、メモすべきものの考えが変化した。

10月20日【三角比の相互関係】

この日の授業は指導教員が担当した。

① A の記述

この日は相互関係を用いて与えられた三角比以外の三角比の値を求める問題について図11に見られるように、なぜその公式を使うのかというメモが書いてあった。これはメタ認知発問によって促されたものではなく、教師の説明を基に自分で判断してメモしたものである。つまり前時よりもさらに少ない支援でメタ認知活動を行えるようになってきていることが分かる。

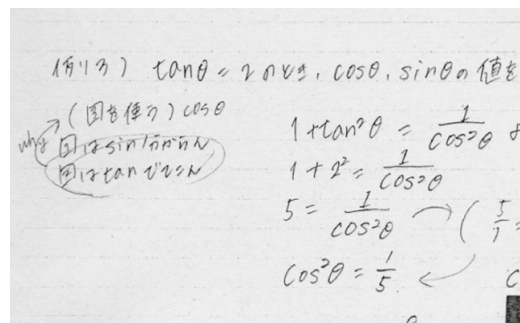


図 11 A のノート (4)

## ②Bの記述

Bも図12のような自発的なメタ認知活動が見られた。左の図のような教師が言及した内容だけでなく、右の図のような自分自身が抱いた素朴な疑問も残すことができるようになった。

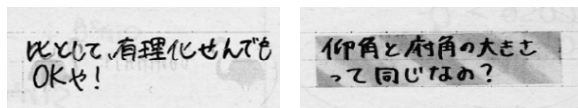


図12 Bのノート(4)

### 10月23日【Aインタビュー内容】

授業中に意識的にメモを行うことについてAはどのように考えているのか等を把握するためにインタビューを行った。以下にその内容を示す。

#### ①有効性を実感

筆者：ノートこんな風にしてみてって言われてからどうけ。大変？  
 A：うーん、ちょっと大変。なんかやっぱ自分でも意識してやらなきゃいけないから・・・、  
 筆者：それって、授業普通に受けとるときに支障でるけ。なんか「うね、聞いてなかった！」みたいな。  
 A：いや逆に聞く。  
 筆者：逆に聞くようになったんやね。だけど大変だったん？  
 A：なんかいつもは、ぼーっとすることも多かったから、なんかそれも意識的にせんなんかから、疲労感はすごくたまる。  
 筆者：そうか・・・。  
 A：なんか先生の話しもスルーとかが多かったりするから、だから点数もとれないときも結構あるけど、意識的に聞くようになって理解力は深まった。

上のAの受け答えから意識的に授業を受けることは疲労がたまると感じているが「聞くようになった」や「理解力は深まった」という記述から以前との変化と、この活動の有効性を実感していることが分かる。

#### ②宿題時にノートを活用

筆者：すごい頑張ってるね。これもうあと一か月後に期末試験やん。一か月後くらいかな。それまでこれ続けて、テスト期間これノート見ながら、できたらこれたぶんすごい楽しみじゃない？  
 A：今まで宿題の問題解くときはノートなんて絶対見なかったし、  
 筆者：え、うそ？今最近？

A：ノート見ながらやるから、

筆者：ほんと？

A：答えを見ながらやっと思ったから今までは解答、

筆者：うん。

A：やから答え見えてしまうから、こうやったらこうやなってなっと思ったけど、今は解き方からノートを見とるから、なんか理解力は高まっていった。

以上のやりとりからAは今まで宿題の問題をするときはノートを見ず答えを見ていたが、意識的に聞くようになってからノートを見ながら学習するようになったと話している。「理解力が高まっていった」という記述からその有効性を実感していることも読み取れる。

### 10月24日【三角比の拡張】

この授業で意識したことは「三角比の値は直角三角形の大きさに関係なく一定である」ことを関連させて拡張を説明することである。つまり三角比の拡張は円周上の点の座標によって定義するが、その円の半径をどのようにとっても値は変わらないということと関連させるということである。また座標で考えるので、三角比の値が負になることも考えられるということも強調した。そして、代表的な角度の三角比の値を求めるところまで説明し授業を終えた。

#### ①Aの記述

本時のメモは「慣れるまで図を書いてとく」ということと「もう一度やる」というものであった。他の部分は内容に関するメモは見られず板書通りであったことから、Aは内容を理解できなかったと考えられる。しかし「もう一度やる」という目印を立てたことから理解できなかったことをモニタリングできており、それに対して外的コントロールができたといえる。

#### ②Bの記述

図13のようにメタ認知発問による、半径についてのメモが見られた。また「普通にマイナスも出る」と教師が強調したことにもメモが見られ、明示的な支援による内容はもちろん、教師が考えさせたい内容も確実にメモできるよ

うになっているといえる。さらに半径を2とするとということも自然に受け入れることができている。これに関しては「比をつかっているから」の記述から「三角比の値は直角三角形の大きさに関係なく一定である」ということを結び付けて理解できていると考えられる。

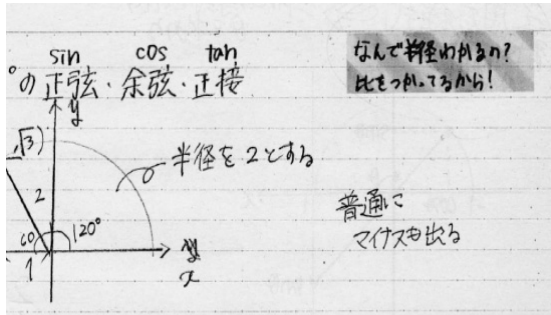


図 13 B のノート (5)

### 10月30【三角比の相互関係】

この授業の導入では前時の【三角比の等式を満たす $\theta$ 】(指導教員担当)の宿題の解答や考え方を確認した。全体で確認する前にペアと説明・質問しながら宿題を振り返らせ、その後クラス全体で答え合せを行った。授業の展開では拡張して考えた三角比の相互関係について説明した。生徒たちに考えさせたかったことは、三角比の値の符号によって場合分けをしなくてはならないことである。例題を説明した後に(このときは「 $0^\circ < \theta < 90^\circ$  のときは $\cos \theta > 0$ であるから…」という簡単な説明のみ)「ではなぜ、このような場合分けが必要なのでしょう。また、どうしてこのときコサインの値が正なのでしょう。」とメタ認知発問を行い、それと同時に即時的・直接的問いかけも行った。

#### ① A の記述

図 14 で見られるようにメタ認知発問における内容である「 $0^\circ < \theta < 90^\circ, \cos \theta > 0$ 」から矢印を引っ張り「why」と疑問を残すことができ、Aもメタ認知発問における内容は確実にメモすることができるようになってきた。また図 15 のように宿題の確認の内容である三角方程式の解き方に関わる考え方についてもメモされているがこれについてはメタ認知発

問を行っておらず、教師の説明を聞いて自分で書いたものである。しかしBのように授業中にメモした問いに自分自身の力で答えるということは見られない。

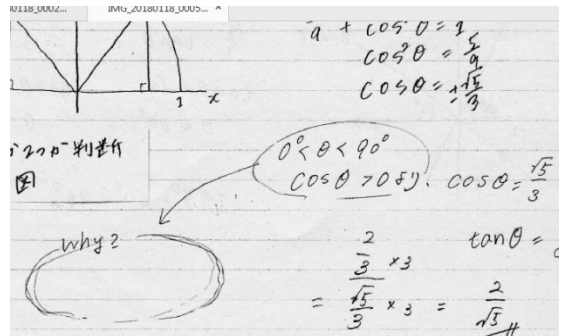


図 14 A のノート (5)

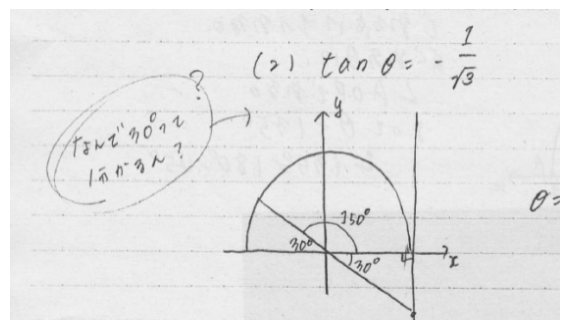


図 15 A のノート (6)

#### ② B の記述

これまでと同様にメタ認知発問についてのメモが見られ、自分の言葉でその答えも書くことができた。また場合分けにおける「 $0^\circ < \theta < 90^\circ$ 」の不等号のイコールの有無などかなり細かな内容についても意識が向くようになってきた。

### 11月8日【正弦定理～余弦定理】

正弦定理の導入を終え、正弦定理を使って、外接円の半径や角度の大きさを求める簡単な問題を説明した。

#### A の記述

図 16 のように【三角方程式】のときに残っていた図 15 の疑問の下に「三角形の比になるから」と自分自身の力でその答えを書くことができた。このことについて聞いてみると授業中、サインを含む方程式の $\theta$ の求め方についての説明を聞いているとき、Aはノートを振り返り、【三角方程式】の授業で残した疑問を見つけた。そのとき「あ、この疑問今なら分かる。」

と思い、その疑問の下にその答えを自分の言葉で書いたのである。インタビュー中のAの表情は嬉しそうで、やる気に満ちているようだった。

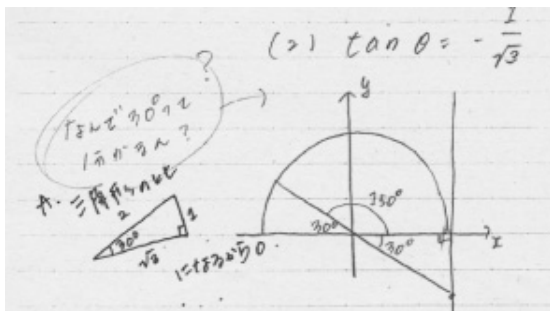


図16 Aのノート(7)

11月15日【Bインタビュー】

宿題時にノートを活用

B: てかなんかノートって前まで全然見返してやんなかった。意識してこれやるようになったから、ちょっと見返すようになった。  
 筆者: 見返すようになったん!?  
 B: すぐ答えやったところがノートはさむようになった。

BもAと同様に宿題をするときにノートを見返すようになったと話している。

【検証期間における実践データ】

表2に検証期間における授業で実践した授業の内容とそのときに板書以外のメモを書くことができた生徒の人数を示した。ノートを提出した生徒は試行期間の12人分から20人分になった。

表2 検証期間でメモできた生徒の人数

授業の内容	メモをとった人数
10/17【三角比の導入】	13人/20人
10/18【三角比の表～応用】	17人/20人
10/20【相互関係】	18人/20人
10/24【三角比の拡張】	16人/20人
10/30【相互関係】	15人/20人

表2の結果は、メモできている生徒の人数はどの授業においても20人の過半数を超えている。【三角比の導入】では13人で一番少なくなっているが、スクリーンで説明して以降は常に15人以上になっている。

(2) 授業観察より

2学期期末テストが近づき、数学Iの授業は、テストに向けてプリント演習を行った。プリント演習では指導教員が授業を担当し、筆者はA、Bが問題演習に取り組む様子の観察を行った。以下にそのときの両者の様子を述べていく。

11月29日【プリント演習】

① Aの様子

Aは問題1から問題7まで順調に解いていた。そして図17のような8の問題にさしかかったときに、手が止まり、ノートを開いた。

8 △ABCにおいて、 $\sin A : \sin B : \sin C = 3 : 5 : 7$ が成立しているとき、この三角形の最も大きい角の大きさを

図17 問題8

該当するページを見つけたのかそのページを5秒程度見つめた後、ノートを閉じ問題8を解き始めた。最終的に答えまで出し切れたようだった。続く図18にある問題9でもしばらく考えてからまたノートを見て解き始めたが、授業の時間内で解ききった。Aは授業が終わって「こんなに早く解けるなんてすごくない!？」と嬉しそうだった。

9 ある場所において、50mの高さの塔を目印として右の図のような結果を得た。  
 A、B間の距離を求めよ。

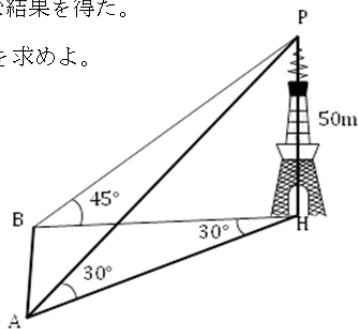


図18 問題9

② Aの考えていたこと

この日の放課後、Aが授業中にどんなことを考えていたのかを質問した。するとAは問題8について「 $a : b : c = 3 : 5 : 7$ ということは分かった。それは比であって長さではないということも分かっていた。でもどうすればいいか分からなかった。あと、最大の角がどの角かという

ことも分からなかった。」と言っていた。そして「ノートを見たら『比は長さじゃないからkとおく』って書いてあったからできた。最大の角のことも書いてあった。」と言った。Aが見たノートは図19のメモである。

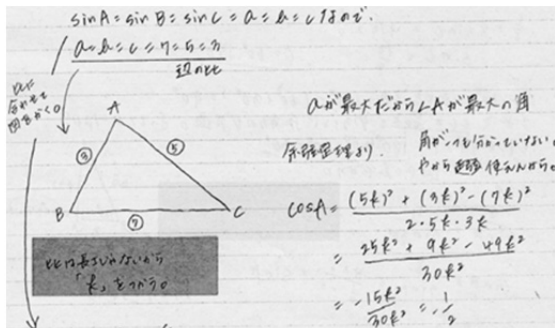


図19 Aのノート(8)

問題9については、「はじめは解き方からさっぱり分からなかった。いつもはABのところ分かっているけど、高さのところ分かっているからいつもと違った。でも教科書の問題見たら、PHを今までのものとして考えるように見方を変えればできた。」と説明してくれた。

### ③Bの様子

順調にプリントの問題を解いているようにみえたが図20の問題5に取りかかったときはじめは手が動いていたが、突然手が止まった。ノートを開き、しばらくページをめくっていたが、見当てのページが見つかったようで、そのページにきっと目を通してから、問題を解き始めた。そして答えまでたどりついたようであった。

5 △ABCにおいて、次のものを求めよ。

(1)  $a = 4, b = \sqrt{13}, B = 60^\circ$ のとき  $c$

(2)  $b = 2\sqrt{2}, c = 4, C = 135^\circ$ のとき  $a$

図20 問題5

### ④Bの考えていたこと

問題5についてBは初め余弦定理を用いて計算を行っていたが角度の値が二つであることが分かり「2つ答えが出てもしよいか分からなかった」と話した。そして類題のページを見つ

け2つの値が出てもいいと分かり、それぞれで場合分けをし、答えを出したのであった。

## (3)実践期間における考察

### ①実質的支援の条件

#### ア) 即時的・直接的な問いかけを行う

検証期間ではメタ認知知識の伝達と即時的・直接的な問いかけを行った。すると【三角比の導入】では全ての生徒ではなかったが試行期間よりもより多くの生徒がメモすることができたことから即時的・直接的に生徒の意識に訴えかけ、とるべき行動も一緒に指示するはたきかけは有効な支援になりうると考えられる。Aのようになんとかメモするような場合が考えられるが、初期のころは書ききっかけを与えるという意味で大切な支援であると考えられる。しかしこの働きかけが効果を発揮するためには、事前にメタ認知知識を明確に伝達しておくことが前提となっていると考えられる。

#### イ) 具体的なモデルでイメージさせる

【三角比の表～三角比の応用】の授業では、導入で友達のノートをスクリーンで写しながら具体的にどのようにノートをとっていくとよいかということの説明をした。するとBのようにはじめは「何を」「どのように」メモすればよいか分からない生徒も、以後それを自分なりに解釈し、メタ認知発問に反応することができるようになりはじめ、徐々に自発的にメモをとることができるようになった。これはBのみならず、表2において【三角比の導入】から【三角比の表～三角比の応用】でメモした人数が4人増えていることから、具体的なモデルで手続き的知識を伝えることは実質的支援の条件の1つであるといえる。

#### ウ) メタ認知活動の有効性を実感させる

AもBもインタビューで、授業中にメモをとることは大変だが「授業を聞くようになった」「理解力が高まっている」と述べたり、宿題でノートを見たりするなど、メタ認知活動に対して有効性を実感していることが分かる。AとBが授業中に自発的にメタ認知活動を行えるよ



うになったことは、その有効性を実感したことが1つの要因として考えられる。しかし筆者は実践において生徒がメタ認知活動の有効性を実感することを生徒自身に委ね、授業の中でその有効性を実感させる支援を明確に行わなかった。有効性を実感することを生徒任せにしている、大部分の生徒には有効性を実感しないままになってしまう恐れがある。よって教師側から有効性を実感させるための働きかけを行うべきである。そのための支援としてメモを取らせたことについて再度問いかけてみたり、ノートを見ながら小テストをさせたりすることが考えられる。

## ②生徒の学びへの効果

### ア) 家庭学習にノートを活用できた

AやBは授業中に自発的にメモを取ることができるようになると家庭の学習で授業のノートを見て学習するようになった。これは解答を読むよりも、一度授業で自分が考えたことを参考にすることが考えやすいからであると考えられる。この学習によって、授業で考えたことを振り返りながら宿題をすることになり、家庭学習をより効果的に行うことができると考えられる。またノートに疑問が残されていれば、考えるべきことが明確になることも考えられる。このようにメタ認知活動を授業で促進することにより家庭学習に影響を与えることができた。

### イ) 教師の説明や友達の意見に注目できた

AもBも10月20日の【三角比の相互関係】の授業において、教師の口頭で説明したことで重要だと判断したことをメモすることができた。また図8や図10のように【三角比の表～三角比の応用】の授業で友達の答えた内容を疑問の答えとして書くことができた。意識的にメモすることを促した結果、教師の説明や友達の意見に注意が向くようになり、それらを自分の理解に役立てることができるようになった。

### ウ) 自分の疑問に自分で答えることができた

これはAにのみ見られたことである。Aは【三角比を含む等式を満たす $\theta$ 】の授業で図15

での「なんで $30^\circ$ って分かるの?」という疑問を残し、別の授業の時間に関連する内容の説明をきっかけに、その疑問を見つけ自分で答えることができた。Aは数学に苦手意識をもっていることから、Bのように授業の中で自己解決していくことは困難であるが、このように時間差で疑問を解消していくことができた。Aはさまざまな問題を解いていく中で無意識のうちに、その疑問の内容を理解できていたと考えられる。その「無意識の理解」を「有意識の理解」にできたことは、Aにとって数学を学ぶ大きなモチベーションになっただけでなく、解答のプロセスを意識化することを可能にした。

### エ) 新しい内容をスムーズに理解できた

これはBに見られたことである。Bは【三角比の拡張】の授業で、図13のメモから、半径を勝手に2にすることを、違和感を抱かずに理解している様子が読み取れる。これは【三角比の導入】の授業において、図10のように「三角比の値が直角三角形の大きさに関係なく一定である」ことの原因をメモし、理解を意識化できたことが三角比の拡張の理解をスムーズにしたと考えることができる。

### オ) より少ない支援でメタ認知活動ができた

【三角比の導入】からAとBの授業ノートをみると、即時的・直接的問いかけを行ってようやくメモすることができていた状態から、メタ認知発問のみの支援でもメモできることはもちろん、明確な支援がなくても授業においてA、Bともに自発的にメモすることができるようになった。また【プリント演習】の授業観察においてもA、Bともに困ったときにノートを開いて、問題解決に役立てたことが分かる。Aは問題の見方を変えらるとでき、Bについても「角度が2つでてきてもよい」ということを確認し、場合分けを行うことができるなど自発的に外的コントロール、内的コントロールを行いながら解答することができた。このように授業においては、より少ない支援でメタ認知活動を行うことができるようになってきているといえる。

### ③見つかった課題

AとBに以上のような姿が見られても、両者は真に自発的にメタ認知活動を行えるようになったわけではなかった。【プリント演習】の授業の中でA、Bともに自分自身が行った学習によって得られた気づきをメモできなかったのである。つまりこの授業においては、AもBも自分の分からないという状態を自らモニタリングし、ノートを見て納得し解決に至ったにも関わらず自分が「何が分かったのか」「ノートを見る前はなぜ問題ができなかったのか」などをメモすることができていなかったのである。A、Bがそれらを自覚していたことはその日のインタビューでそれぞれ説明できたことから明らかである。しかし、それらをメモするまでの意識的な学習を行うことができなかったのである。授業の中でAもBの一見自発的にメタ認知活動ができるようになったと思われた。しかし授業では、教師がメタ認知発問を行っていないときであっても、AとBは少なからず教師の説明を手がかりとしてメタ認知活動を行っていたのであって、自分自身の理解や考えを手がかりとしてメタ認知活動を行っているわけではなかったのである。ゆえに【プリント演習】の時間において意識的な学習を行うことができなかったのだと考えられる。

本来のメタ認知支援の役割は図3のように飽くまで生徒自らがメタ認知活動を行うことを目的としていた

が、実際は図21のように外的な支援に依存したメタ認知活動を促進していたにすぎなかったのである。したがって本研究におけるメタ認知支

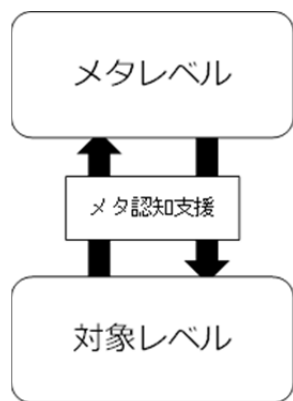


図21 実際のメタ認知支援

援によって、AとBはより少ない支援でメタ認知活動を行うことができるようになったが、真

に自発的にメタ認知活動を行えるまでにはなっていないといえる。

## IV 結論と今後の実践に向けて

### 1. 結論

#### (1)実質的支援の条件

本研究を通して考えられる実質的支援の条件は以下の項目が考えられる。

- (1)メタ認知知識を明確に伝える。
- (2)即時的・直接的な気づきを与える。
- (3)モデルを示し、具体的にイメージさせる。
- (4)方法についての有効性を実感させる。

#### (2)生徒の学習に与える影響

A、Bの様子から本研究でのメタ認知支援が生徒に与えた影響は以下の項目が考えられる。しかし、(3)は学力中位層に期待できる効果である。

- (1)家庭学習において授業ノートを活用するようになった。
- (2)他者の発言や意見に注目し、自分の理解に役立てることができるようになった。
- (3)自分の疑問に答えながら理解の意識化を促し、学習意欲を向上させた。
- (4)新しい内容の理解をスムーズにした。
- (5)より少ない支援でメタ認知活動を行うことができるようになった。

### 2. 今後の実践に向けて

本実践において、Aはたくさんの疑問を授業中に残すことができたが、その中には最後まで解消されなかったものもたくさん存在していた。しかしそれらを授業の中で解消できるような機会を設定することができなかった。それらを授業の中で少しでも解消して、理解の深化とさらなる数学を学ぶモチベーションになるように、友達とお互いに解消していない疑問につ

いて議論したり、教師に質問したりする機会をこれからの実践で設定し実践していきたい。

また、メタ認知活動は授業の中で行えるようになることももちろん大切であるが、個人の学習でも積極的に行っていくことが大切である。さらには他教科の学習や、日常生活にも応用できるようにすることが望ましい。生徒が真に自発的なメタ認知活動を行うことができるような支援の在り方を今後も模索していきたい。

そして、現在新学習指導要領では「何ができるようになるか」という視点が強調されている。「何ができるようになるか」という視点は生徒の最終的な姿を見定める上で大切であるが、本実践を通して「いかにできるようにさせるか」という視点も大切であり、その視点を教師は常にもちながら日々の授業や生徒たちと関わっていく必要があると考えた。「何ができるようになるか」という視点はもちろん、「いかにできるようにさせるか」という視点も忘れずに今

後の実践に臨みたい。

## V 参考文献

- [1] Hatano & Inagaki (1986) 『Two courses of expertise in child development and education in Japan』.
- [2] 金井壽宏 (2012) 『実践知 エキスパートの知性』. 有斐閣
- [3] OECD 教育研究改革センター (2015) 『メタ認知の教育学—生きる力を育む創造的数学力—』. 明石書店
- [4] 岡本真彦 (2012) 『教科学習におけるメタ認知—教科学習におけるメタ認知知識と理解モニタリング—』.
- [5] 三宮真智子 (2008) 『メタ認知 学習を支える高次認知機能』. 北大路書房
- [6] Veenman 他 (2005) 『The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence』

# 生徒間のコミュニケーションを促し、スポーツへの関心・意欲を高める 高校体育の授業研究

—生涯スポーツの実現を目指して—

高井 謙

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 金沢大学教職大学院に在籍した2年間の学び・実践事例を自身の授業像の変容とともに記したものである。1年目では、大学での講義、県内外の教育機関への訪問を通して理論や現場での取り組みの実際を知った。さらに金沢大学附属高校にて短期の実習を行い、学校の研究課題に沿った授業実践に取り組んだ。2年目では県内協力校において通年実習を行い学校教育活動の全体に関わった。さらに様々な先生方の授業において参観・補助を行ったことで、学年・クラス・性別など生徒の実態が異なる中での授業における考え方・工夫を学んだ。授業実践では学校・生徒の実態、体育科の年間カリキュラムを考慮しながら、1年目に立てた自身の研究テーマに沿った実践を試みた。それらにおける自身の学び・実践を報告するとともに、今後一人の教員として長くキャリアを積んでいくうえで、生徒指導・授業構想の軸となる考え方を構築していった。さらにそこから目指していく授業像の方向性についても展望したい。

## I. はじめに

### 1. 報告書作成にあたって

本論は、金沢大学大学院教職実践科教職実践高度化専攻（以下、「教職大学院」と表記する）での2年間の学びを、長期的な視点で振り返り記したものである。

学びのフィールドとして、1年目は教職大学院と附属高等学校、2年目は教職大学院と県立高等学校で研究実践を行った。本論では主に1年目と2年目の学校実習での学びを記していくが、そのまえに教職大学院に進学を決めた経緯と学校実習に至るまでの自身の授業に対する学びを述べたい。

### 2. 大学院進学へのきっかけ

大学では教師を志して勉学に励んでいたが、研究としては主に幼児の身体活動量の増加をめざした活動を行っていた。そのため、自身の校種である中学・高校の現場に出ることに不安を感じていた。そこで、教師としての専門的な知識・理論を学びながら、自身の校種で実践を

積むことができる金沢大学の教職大学院への進学を決めた。実際に大学院に入ると総合的な教職教養の講義が多く、様々な校種・科目について考える機会や、院生同士や教授方と討議する機会が多くなった。そのなかで、いかに自分が授業を表面的にしか見ていなかったのか痛感した。そして私は、現在の教育において、保健体育では何が求められているのか、どういった授業を目指していかなければいけないかを日々考えるようになった。

### 3. 今、体育でもとめられること

中央教育審議会の幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）《平成28年12月21日》によると、学校体育においては、生涯を通じた健康、豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成することを重視されており、そのための授業改善が求められている。高校体育では特に『生涯へつなげていく』という部分が強く強調されている。

そのためにも、運動に対する興味や関心を高め、技能の指導に偏ることなく、「する、みる、支える」に「知る」を加え、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの資質・能力をバランスよく育むことができる学習過程を工夫し、充実を図ることが求められている。これらを読んだ当時は、意味としてはよく理解できたが、具体的な授業像が全く浮かんでこなかった。そして、実際現場ではどのような実践が行われているのか気になった。

#### 4. 公開授業の参観

大学院に入ったことで、県内外の公立学校や附属学校に授業参観や学校運営に関する話を聞きに行く機会が増えた。6月までに県外の中学校1校、県内の中学校1校の授業を参観することができた。参観した体育の授業の特徴としては、話し合いやグループワーク、発表などの時間が設けられていたことが挙げられる。身体活動と合わせて、言語活動を積極的に行わせていた。さらに活動内容に関して、グループごとで練習メニューを考えたり、教師が提示したものの中から選択したりするという形が取り入れられていた。単発での授業参観であったので、生徒の変容を見ることはできなかったが、整理会等で授業者の話を聞くと、学習指導要領改訂に向けての実践であり、まだまだ手探りであるという話が伺えた。

#### 5. 自身の授業像

公開授業の参観を通して、自身が目指す体育の授業としても生涯スポーツの実現につながるように、スポーツと多様な関わり方ができる学習過程を計画していかなければならないと考えるようになった。そのための具体的手法は経験が浅いためこれといったものがなく、6月以降の学校実習 I で授業参観・実践を通して、本当に学習者にとって効果のある、そして楽しいと思える授業の形を模索していくことになった。また生徒の運動する習慣において二極化が問題視されている現状から十分な身体活動

量を確保したいという思いがあったので、授業における様々な活動とのバランス、取り入れ方に関しても考えていった。

## II. 学校実習 I

### 1. 実習の概要

学校実習 I は大学院1年目の9月に、自身の希望する校種の附属学校にて行った。大学生の教育実習と合わせて行われ、1か月という短期間の中で附属学校に、週2～3回赴いた。この実習のテーマ・目標としては、実習担当教員の指導補助役として教育実習生に对应し、教科指導や生活・生徒指導等での指導について適切な指導・助言を行うこと、及び附属学校教員の指導・助言のもと児童生徒に対する指導を通じて、他者を支援する能力や児童生徒の実態に即した適切な指導力を身に付け、その経験から、学校経営や授業等に関わる課題を明確にし、改善のための研究課題を設定することを目指すものであった。

学校実習 I にあたり、事前に附属学園との顔合わせを6月に行い、附属高校保健体育科のJ先生が実習担当教員となった。それ以降はJ先生と打ち合わせをしながら、本実習に向けて準備をしていくことになった。学校実習 I にかかわる年間スケジュールを図1に示した。それぞれの時期ごとに実習を振り返っていく。

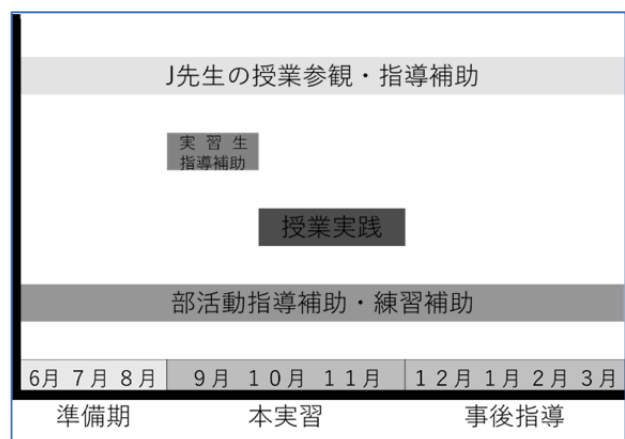


図1：年間の実習スケジュール

## 2. 実習準備期の取り組み・学び

6月の顔合わせから9月の本実習までの期間となり、講義のない水曜日と木曜日の午後に訪れることが可能であった。目的としては授業参観や部活指導を通して、学校の雰囲気や授業の様子、生徒の実態を探ることであった。そして、学校理解・生徒理解を深めることで、本実習における実習生指導の充実や学校の研究課題に沿った授業実践の方向性を定めることにつながっていった。

次に実際に授業参観と部活指導を行った際の自身の関わりを振り返るとともに、授業や生徒との関わり方に対する気付きを記す。

### (1) 授業参観・補助(3年生) 選択体育球技

この単元では、全体でウォーミングアップをした後は、テニスとバレーに分かれて生徒自ら活動に取り組んでいく形であった。当初は参観だけということだったが、J先生からの提案により、実際に授業に入り生徒と関わる機会を得ることができた。介入するポイントはウォーミングアップ段階であった。

授業のウォーミングアップで行っている筋力トレーニングが、毎回同じであるため、生徒の取り組み方が作業化している部分があるとのことだった。したがって、その後の活動につながるようなトレーニングを指導してみてもどうかという提案であった。

《実際に行った内容》

○腕立て伏せから腰をひねる

目的：肩軸の前側と体幹軸の連動を強化する。

○仰向けで腕立て伏せ

目的：上腕三頭筋が鍛えられて、腕を伸ばす動きが強化される。最後まで腕を振り切れる。

生徒の反応としては、まったく新しい動きであったことで、良い刺激となり、積極的に取り組もうとしている様子が伺えた。

この実践で行ったようなトレーニングは、競技力の向上を目的としており、体づくり運動領域の体力を高める運動と関連させることができる。中教審の答申では、この「体づくり運動」

に関して他領域の準備運動等と混同することなく、独立した単元として扱うようにと喚起しており、同時に地域などの実社会で生かすことができるよう「継続的な運動の計画を立てて取り組むこと」が示されている。以上よりウォーミングアップのメニューに関しては「体づくり運動」の単元で取り組んだ内容を関連させて、生徒が自ら考えて取り組むことができるようにすることが理想ではないかと考えた。

### (2) 部活動観察・指導補助

J先生が顧問を務める硬式野球部の活動を見せてもらうことになった。附属校野球部では、顧問が活動内容を指示して実行させるのではなく、部員たちが自ら考案して取り組み、フィードバック・改善というサイクルで行っていく『ボトムアップ型スタイル』を取っていた。部員はまずチームとしての目標を立て、それを達成するために、練習スケジュール・活動内容を考える。J先生はそれに対してアドバイスを与えたり、意図が共有できていない部分に対して、指摘したりするというスタイルであった。

私の専門は陸上競技であったが、J先生からの提案で部員2名に対してのトレーニング指導を行った。対象は投手のポジションを務める部員2名であり、股関節の動きが硬いので、陸上競技のハードルを使った動きづくりを指導した。これ以降も、運動前後のストレッチングや、体幹強化のトレーニング指導をする機会があり、部員の生徒との関わりを深めることができた。この部活動での関わりが後の授業実践の際に活かせることになった。

野球部と関わっていく中で感じたことは、体育の授業においても主体性の育成や生涯スポーツの実現を目指すのであれば、生徒自身が自らの課題に沿った活動に取り組んで評価・フィードバックできるという事を目指して単元を構想していくべきではないかということだ。教師が常に指示を出して進めていく授業から、徐々にシフトしていけるように、計画していくのが理想的な授業像の一つではないかと考え

た。以上のように授業参観と部活動観察・指導補助を軸として準備期を過ごして学校理解を深めていった。合わせて本実習の進め方などもJ先生と相談して、気持ちに余裕をもって本実習を迎えることができた。

### 3. 本実習Ⅰ《9月》の取り組み

#### (1) 教育実習生への指導補助から学ぶ

9月からは大学生の教育実習が始まり、9名が保健体育科として実習を行った。その中で、J先生が担当する実習生の授業を参観し、授業後の指導を観察する。その際に同僚的助言を行う。次からは、実際に同僚的助言を行った場面をいくつか振り返る。

##### ①第1学年 男子サッカー〈1〉

授業は基本的技能の練習からゲーム形式という流れであった。実習生の様子としては段取りできておらず、授業で使用する教材を授業中に慌てて準備するといった場面があった。実習生に対するJ先生の指導としては、授業の流れが止まってしまうことで、その間待っている生徒の活動量が減ってしまうという指摘から、事前の準備をもっと心がけようということであった。

##### ○同僚的助言

私：「授業が始まってしまってからだと緊張もあり、計画していたことが抜けてしまうよね。だから指導案とは別に、授業の大まかな段取りを紙に書きだしたりして、直前や途中にすぐ確認できるようにしておくといいよ。」

私からの助言では実習生の失敗に対して自身も共感できるため、相手に寄り添ってアドバイスすることを心掛けた。さらに今回はJ先生の指導内容から具体的な例を一つ提案した形になっている。

この授業参観・同僚的助言を通して授業の基本的な部分を再認識することができた。

##### ②第1学年 男子サッカー〈2〉

基本的なキックの1つである、インステップキックを中心に扱った際の授業であった。インステップキックの特徴は強いボールを蹴るこ

とであるが、それに対する授業の目標は、『安全に留意して行う』であった。実際に実習生の生徒に対する声かけも「危ないから強く蹴らないようにね」・「コントロールを重視しましょう」といったものであった。これに対するJ先生の指導は、インステップキックがある程度の強さを伴っていないと、本来の用途として扱うことができないことを指摘したうえで、『安全に行うこと』が、単純に『活動量を抑えること』になってはいけないということであった。どのようにすれば、しっかりとした動きを安全に行うことが出来るのか。それを生徒に考えさせることが今回設定した目標からすれば重要であり、授業者自身もしっかり考えを持っておくべきということである。この指導は、教材に対する理解と指導の整合性についての指摘であるが、私自身もあまり意識できていない部分であったため、実習生に内容についての助言をすることができなかった。しかし、授業に臨むまでの姿勢として、事前に授業についての打ち合わせをJ先生としておくべきだということを伝えた。それは実習生の多くが授業直前に指導案をもってきている状態だったので、指導案が完成していなくても事前に内容を伝えたり、相談したりすることで今回のような失敗を防ぎ、より良い授業実践につながると考えたからだ。

今回は教員として授業経験のない教育実習生の授業をJ先生と観察することで、気づくことができた視点であり、このような経験はこの学校実習Ⅰでしかできないことである。自身の授業実践に向けても基本的なことからしっかり意識して実践のイメージを構築することができたと感じている。

#### (2) ボトムアップ型授業から学んで

準備期に引き続いて行っていたJ先生の授業参観・補助における自身の学びを記していく。

単元は3年生のサッカーであり、生徒が主体となって「下から上へ」積み上げていく「ボトムアップ方式」の授業実践であった。J先生が顧問を務める硬式野球部で取り入れているや

り方である。授業の流れとしては、全体でウォーミングアップを行った後に2チームに分ける。そして、チームごとにショートミーティングを行う。ショートミーティングでは、短時間で集中して話し合うことを意識して、ゲームに向けて意識したいことや、そのために取り組む練習メニューを決める。それらの内容について授業者から確認をもらった後にそれぞれ活動に入っていく。チーム練習の後はゲームを行う。ゲームの前後、ハーフタイムにもショートミーティングを行い、チームとしての意識の確認や活動の評価・フィードバックを行う。ショートミーティングの際は、チーム内でファシリテーター役を毎回決めて、仲間から意見を引き出したり、内容をまとめたりする。その際ホワイトボードを活用させる。それにより、内容が整理され、メンバー間で共有もしやすいというメリットがある。さらに、授業者も生徒の目標や意図をすぐに把握できるので、それに即した声かけやフィードバックを行うことができる。この授業参観・補助で私は生徒を観察して、その様子をJ先生に伝えた。そして後の授業展開についても話し合った。

単元の第一次では毎回チームを変えながら活動させていたが、第二次では、チームを固定しての活動となった。J先生の展開構想としては、前半授業の形に慣れさせると共に、生徒の力量を見る。後半は力量が互角となるよう編成したチームで毎回活動することで、内容に積み重ねが生まれてくるのではないかと考えたからであった。その際に私からの提案として、チームのスローガンの設定を挙げた。図2はチームボードの変遷前後を示したものである。チームの一貫した目標や意識する課題を設定することで、毎回の積み重ねがより増すことが期待できるのではないかと考えたからである。実際にチームスローガンを設定させることで、チームとして個性が出たと感じている。

今回の授業参観・補助は自身が全く経験したことのない授業の形ではあったが、実際に入り

生徒の様子を見ながら関わることで、実感を持つて考えることができるようになった。特に体育の授業における十分な身体活動量と言語活動の両立、さらには評価・フィードバックを正確に行うための手立てとして、今回取り入れていたショートミーティングのやり方などとはとても有効だと感じた。

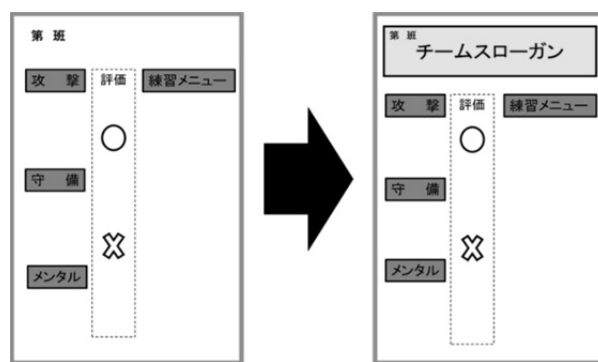


図2：チームボードの変遷

#### 4. 本実習－10月～11月 授業実践①

学校実習Iにおける授業実践では附属学校の研究テーマに準じた実践授業を行う。附属高校はSGHに認定されており「北陸からイノベーションで世界を変えるグローバルリーダーの育成」をテーマとして研究に取り組んでいた。J先生もこのテーマに沿ってグローバルリーダーが身につけるべき人間力の育成を目指し「ボトムアップ方式」の授業実践や部活動運営など実践研究を重ねていた。この授業実践ではそれに倣って単元を構想していった。

対象となる生徒は第1学年Aクラスの男子生徒19名。基本的に体育に積極的に取り組もうとする生徒が多かった。集団としてのまとまりもあったが、習得した知識や技能を活用して課題解決することや、集団の中での自分の役割を見つけること等に課題があった。したがってこの単元では、課題解決能力と生徒一人ひとりがリーダーシップを身につけることを目指した。ここでいうリーダーシップとは「責任感・使命感、公共性、柔軟性」のことである。

第一次では一斉指導の形で基本的な知識・技能を扱い、第二次からチーム活動を中心として、



自分たちの課題解決に取り組むこととした。その際、チームボードや課題発見シートといった課題や意識を可視化、共有できる手立てを取り入れてチーム活動の活性化を図った。それにより生徒一人ひとりが役割を認識しやすくなり、それぞれのリーダーシップが発揮できるようになると考えた。

### (1) 授業実践の反省 授業の基本を捉え直す

#### ① 第一次1時 パスの練習・簡易ゲーム

久しぶりの授業実践であったため、終始緊張していた。その中で、規律面や、時間内に内容を終わるといことの方に終始気を使い、授業の課題に即した声かけ・指導ができていなかった。9月の教育実習生への指導観察があったことで、授業を行う上での基本的なことをしっかり意識しようと臨んだ1回目であったが、実際に行うことの難しさを感じた初回となった。

#### ② 第一次4時 リバウンドの練習・簡易ゲーム

「リバウンド」を中心に扱った授業であった。はじめに身体接触に慣れさせることを目的として1対1の空中ボール取り合いを行った。その後はより実戦に近づけるためにゴールのこぼれ球をリバウンドして取り合い、そこからシュートをねらうという練習を行った。指導案作成の段階では、ディフェンスとオフェンスを分けた上で行う予定であったが、生徒との対話の中で、内容が難しいということだったので急遽変更した。結果としては、こちらが想定していたような動きにならなかった。活動が上手くいかなかった時の手立てをしっかりと考えていなかったため、すぐに修正できず、授業の流れを止めてしまった。指導案作成の段階で内容の吟味と上手くいかなかった場合の手立てを準備しておく必要があることを痛感した。

### (2) 研究授業

#### ○ 第二次3時 チーム課題練習・ゲーム

チーム活動を中心とした内容であり、全体でウォーミングアップ後からチーム活動とした。その際に課題分析メモと練習メニュー表を活用して、チームボードに試合で意識したいこと

を挙げて、そのための練習メニューを選択させた。授業者から確認をもらったチームから活動に入っていく。チーム練習後はゲームを行った。ゲームの前後やハーフタイムでは、ショートミーティングの時間を設けて、自分たちの活動を評価・フィードバックできるようにした。

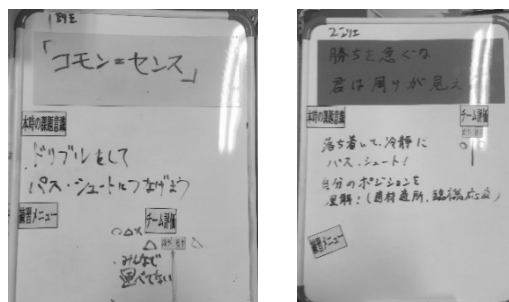


写真1：チームボード



写真2：ショートミーティングの様子

### (3) 研究授業整理会

研究授業の後の整理会では、チーム活動の際に授業者からの具体的な助言や指導が少なかったのではないかという指摘があった。今回の授業ではショートミーティングの場における生徒の関わり合いの様子を評価の対象として重視したが、実際の様子として経験者や能力の高い生徒以外は発言があまりできていない状況になっていた。このような場合に授業者から発言ができない生徒に対して具体的な視点を提示することが有効であるという事例を参観していた先生から教えていただいた。例えばバスケットボールにおいては『パスの回数』や『シュートの本数』などが、経験者以外にも見やすい指標となる。それらをチーム内で分担して見ることで、それぞれに役割が生まれて、ミーティングの際にも発言をする機会が増えると期待できるのである。以上より同じ活動の中でも、生徒の能力などによって異なる支援ができる

ように事前に考えておくことが必要であると  
感じた。

#### (4) 授業実践までを振り返って

今回の実践に至るまで、6月から授業参観や  
部活動指導で生徒と関わることができた。その  
ことにより、生徒の顔と名前がわかり、部活動  
や学級内での交友関係についても把握するこ  
うができた。したがって生徒一人ひとりに合わ  
せた声掛けがしやすくなり、指示も通りやすか  
ったと感じている。さらにどの生徒によってど  
ういった反応が返ってくるのか、どの場面でだ  
れに焦点をあてれば良いかなどをイメージし  
ながら授業を考えることができた。

生徒との関わりだけでなく、それまでの実習  
すべてが生きてきたと感じている。9月に大学  
生の実習生に対する指導補助を経験したこと  
で、授業における基本的な部分を再認識して実  
践に備えることができた。合わせてJ先生の授  
業参観・補助を通して、附属高校における体育  
で目指すべき生徒のイメージを持つことがで  
きた。さらにそのために有効と考えられる手立  
てについても学ぶことができた。今回の実践で  
も取り入れて、手ごたえを感じるすることができた。

結果として、附属高校の研究テーマに準じた  
授業の在り方について研究を深めて実践に取り  
組むという学校実習Ⅰにおいて目指す活動  
がしっかりできたのではないかと感じている。

#### 5. 事後指導 12月～3月

授業実践後も週に1回程度、附属高校に訪れ  
てJ先生の授業参観や部活動観察・指導補助を  
行った。J先生から体育の専門的知識を学びたい  
という思いと、少しでも現場の空気に触れて、  
学校実習Ⅱに備えておきたいという意識から  
である。

#### 6. 授業像の変容～学校実習Ⅰを終えて～

学校実習Ⅰを通して、単元を通しての生徒の  
変容を観察することができた。生涯スポーツ実  
現のためには、スポーツとの多様な関わり方が  
できる学習過程を計画することが必要と考え  
て取り組んでいたが、それと同時に教師が生徒

の言動を評価・フィードバックすることが重要  
だということを知った。さらに十分な身体活動  
量の確保と両立するためには、言語活動や成果  
物の作成の際に短時間で効率の良く行うこと  
ができるように工夫する必要があると考える  
ようになった。その手法に関しても経験を通し  
て得ることができた。具体的にはJ先生が授業  
で取り入れていた短時間集中で課題に対する  
意見を出し合うショートミーティング、そして  
その内容や評価を記すチームボードの活用で  
ある。これらは自身の授業実践でも取り入れて、  
有効な手立てであると実感を得た。授業におい  
てショートミーティングの意識を生徒に持た  
せることで身体活動の流れを止めることなく、  
焦点を絞って課題に取り組むことが期待でき  
る。そしてチームボードに記すことで生徒同士  
の意識共有が図りやすく、教師も生徒の取り  
組みを適切に評価しやすくなるのだ。

1年目を終えて自身の授業に対する認識は  
大きく変容することになった。大学院に入った  
当初の認識としてはスポーツ種目を構成して  
いる技能の上達・習得と、そのことによって得  
る成功体験がスポーツを行う動機づけになる  
と認識して、生徒を「上手くする」「勝てるよ  
うにする」ことを授業の基本的条件としていた。  
しかし大学院での学び・学校実習Ⅰを通して、  
スポーツに関わる動機づけは様々であることを  
認識した。そして生涯スポーツを実現するた  
めには学校教育の段階でスポーツに対する多  
様な関わり方を体験させることが必要であり、  
スポーツに対する生徒一人ひとりの願いや考  
えに沿った活動を教師が支援して、それらを適  
切に評価・フィードバックすることが重要であ  
ると考えるようになった。そうすることで生徒  
一人ひとりの関わり方を肯定することになり、  
生涯を通したスポーツライフにつながるのと  
考えた。図3では具体的な研究主題の変遷を示  
す。次年度の学校実習Ⅱでは、この認識を持っ  
て取り組んでいく。

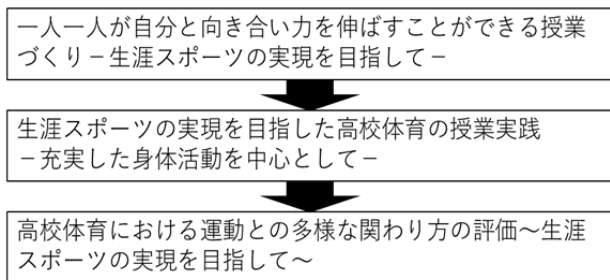


図3：研究主題の変遷①

Ⅲ. 学校実習Ⅱ

1. 実習の概要

現職院生の所属する連携協力校において、教育活動の観察・参加及び授業実践を通年行う。観察・参加においては、授業や生徒指導、特別活動、部活動等の課外活動等の学校教育活動全体の実態を知り、そうした様々な教育活動が年間を通じ計画的に展開されていることを学ぶ。授業実践においては、実習校の実態を考慮したうえで1年次に設定した研究課題の検証・解決に取り組む。

〈研究フィールドの概要〉

実習校：金沢桜丘高校
教科：保健体育科
校務分掌：生徒指導課
配属学級：1学年1組
部活動：陸上競技部

2. 実習スケジュール

始業式の日より、実習開始となる。8単位であり基本的に週2回以上は実習校に行くことになる。また学校行事等には積極的に参加して学校の教育活動全体の実態を学ぶ。自身が参加した学校行事、授業実践の時期を表1に示す。また図のⅠ期～Ⅳ期は、自身の時間割や単元の切り替わりによって分けた。次からは、それぞれの時期ごとに実践を振り返っていく。

		学校行事	備考
4月	Ⅰ期	入学式・始業式	
5月	Ⅱ期	校内陸上競技大会	授業実践①
6月	Ⅲ期		
7月		球技大会	
8月		夏休み	
9月	Ⅳ期	文化祭(桜高祭)	授業実践②

表1：学校実習Ⅱスケジュール

3. Ⅰ期の振り返り(4月10日～4月21日)

始業式から校内陸上競技大会の練習に入るまでの期間である。今回の実習は学校における教育活動の総体を学ぶことがねらいのひとつであるため、Ⅰ期では実習環境を整えていくことにした。校務分掌に関しては今回の実習担当教員であるⅠ先生に付くため、同じ生徒指導課に入ることになった。学級についてはⅠ先生が担任をもっていなかったが、学校実習Ⅰの経験から、学級に入り生徒と関係性を作っておくことが後の実践等で大切になってくると考えていたので、Ⅰ先生が授業を持つことになる1年1組の担任であるA先生にお願いして、学級に入れてもらえることになった。部活動に関しては、3月の春休み中から陸上部の練習を見に行っており、顧問であるF先生からも了解を得ていた。図4は実習環境をまとめた相関図である。生徒指導課、学級、部活動それぞれの場所で活動の観察や補助を行い、自己の学びとしていく。

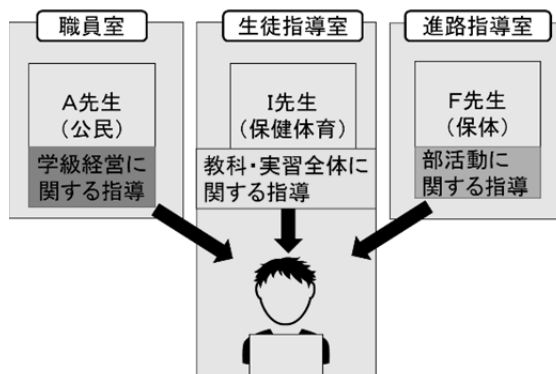


図4：金沢桜丘高校における相関図

### (1) 授業の始まり

体育では初回にオリエンテーションを行った。内容は体育の授業のきまりや、施設の使用・服装に関する諸注意の説明である。以降は体ほぐし運動を全学年共通で行った。体づくり運動では、毎回校舎周りのランニングロードを走った後に体ほぐしの運動となった。自身の関わり方として、参観を通して生徒の実態や授業の特徴の把握に努めた。しかし参観だけでなく、ランニングロードがわからない1年の先導や、最後尾に付いて、生徒の安全確認をすることもあった。

### (2) 生徒指導課の仕事

生徒指導課に入って第一の仕事は登校指導であった。毎朝7時50分より生徒玄関前や駐輪場付近で行っていたが、挨拶を通していろいろな生徒と関わる事ができた。

他には、1年生の写真撮影の際の誘導や呼び出し、健康診断の誘導などの仕事を経験した。

### 3. II期の振り返り(4月24日～5月8日)

この時期は5月9日に予定されている校内陸上競技大会に合わせて、体育では陸上競技の単元となった。しかし、大会までの期間が短く大型連休もはさむことから、授業数としてはあまりとることができなかった。

授業の流れとしては、野球場に全体集合してからセクションリーダーの教員の指示でウォーミングアップを行う。その後は、各ブロックに分かれて、担当の教員の指示のもと種目練習を行うというものであった。しかし種目によっては、生徒の人数が多く指導が行き届きにくい部分があったので、そういった場所に入り指導補助を行った。私自身は陸上競技が専門なので、担当するブロックは特に固定せず、他の先生方の配置が決まってから手薄な種目の指導にあたった。また授業数が限られているので、少しでも生徒の活動する時間を作ってあげたいという思いから、始業前や空き時間を利用して、野球場でトラックを引く、サッカー場で投擲種目・走り幅跳びの準備を行った。

#### ○授業実践①陸上競技大会に向けての練習

セクションリーダーとして授業を行った。

全体で体操後にトレーニングとして腿上げ30回、ニーアップジャンプ10回を入れた。その後ランニングを行い、種目練習へと移した。

種目練習では短距離ブロックを担当した。男女とも50m走・100m走に出る生徒はスターティングブロック合わせを行った後50m走と100m走のタイムトライアルを1本ずつ行った。リレー種目に出る選手は、バトン練習を行った後、全体で通しを行った。

授業の所感としては、種目の人数に隔たりがあり、特にトラック種目は人数が多いので、安全管理と運営することに手いっぱいになってしまった。学校の行事日程やその内容に合わせた授業実践となったが、それらを考慮した単元計画を立てていく力が実際の現場では必要になってくることを学んだ。

### 4. III期の振り返り(5月10日～7月21日)

校内陸上競技大会が終わり、体育では各学年球技の単元となった。1年生ではクラスごとに分かれて、ソフトボール・サッカー・バレーボール・テニスの4種目をそれぞれ8回ずつ行っていく。2,3年生は選択体育であり、上記の4種目の中から1つ選んで取り組んでいく。それらは種目によって担当する教員が決まっているという形であった。私はすべての学年の授業に入って週15回程度の授業参観・補助を行った。それぞれ担当する先生が異なるように入り、様々な実践に触れることができた。その中で多くの発見や学びを得た。次からはその事例をいくつか記す。

#### (1) 101男子 ソフトボール(体育館)

実習担当教員であるI先生の授業実践。参観や指導補助だけでなく、生徒と一緒に活動をする事もあった。実際に中に入ることによって「授業の勢い」を感じた。つまり授業において学習活動と次の学習活動の間の行動に無駄がない、運動学習行動のペースを落とさないような状態である。さらに授業中は笑い、拍手、歓声、ガッツポーズが数多く表れるなど、明るく、楽し

い雰囲気の中で学習が行なわれていた。このような状態にもっていくためにI先生は自らの表情や言葉かけによって盛り上げを演出して、それが生徒にも伝染しているようであった。具体的にソフトボールの授業では、「ナイスバッティング」「ナイスピッチング」さらにアウトカウントや応援など種目独自の掛け声が多く存在しており、単元のはじめはI先生が自ら声を上げて盛り上げる場面が見られた。それにより生徒も盛り上げ方を理解して授業が進むにつれて自発的に楽しい雰囲気づくりをしていくようになった。この経験を通して授業における集団づくり、雰囲気づくりの重要性に気付いた。それまで授業において、内容をどのような手順で説明するか、どんな教材を準備すれば授業が進めやすくなるか、評価しやすくなるのかといった方面にばかり考えがいきまわって、人と人とのコミュニケーションであるという基本的な部分が抜けていたのだ。教師の表情や話す雰囲気は生徒に大きな影響を与えるということと再認識するとともに、意図をもって演出するという必要も必要になってくると実感した

#### (2) 第1学年9組女子 サッカー

この単元では場所が体育館であった。学校にはサッカー場があるが、1年生女子ということとを考慮したうえでのことであった。さらに初めてのサッカーに取り組む生徒がほとんどであったことも理由の一つである。この単元に入った時期が6月頃で気温も高かった。そのコンディションで生徒のほとんどはボールをコントロールできない状態なので、遠くに転がってしまったボールを取りに行くなどの行動で体力とモチベーションを削られてしまうのだ。実際にパス練習で後ろに逸らす、相手の正面にけることができない生徒が多かった。体育館で活動することでその負担を軽減することが期待できる。そしてフットサル形式の活動を通してサッカーで大事となる立ち回り方、連携の仕方を効率よく教えていた。

生徒の様子を見ていても体育館で活動するほ

うがよいと感じているようであり、実際に体育館のほうが良いと口にする生徒が多かった。こちらとしても授業運営上のロスが減るので、生徒がある程度基本的な技術が身に着くまでは、フットサルの形式で取り組む方が良いと感じた。

#### Ⅳ期 (授業実践②)

この時期は、夏休み明けから自身の授業実践を終えるまでの期間となる。9月の中旬より1年生の単元が切り替わり、1年1組にて授業実践を行った。

#### 《授業実践②概要》

期	間：9月12日～9月28日
担当クラス：	第1学年1組 男子（21人）
単	元：球技 テニス（計8回）

今回の授業実践Ⅱでは、1年目に設定したテーマに基づいて単元を計画することになる。単元を構想するにあたって、これまでI先生の行ってきた集団作りと球技領域の進め方、そして3年間を見通した単元の在り方を考慮した。校内陸上競技大会の後より球技の領域に入り、今回のテニスで3種目目となったが、これまで見てきた集団の特徴としてはスポーツを「すること」に関して積極的な生徒が多く、技能の上達やゲームでの勝利に「楽しさ」を見出しているようであった。I先生の集団作りによって、お互いに声を掛け合って鼓舞しあうなど、人間関係も良好であった。単元の在り方を探るために事前に生徒のテニス経験の有無等を問うアンケート（表2参考）を行った。その結果、これまでに学校体育でテニスをしたことのある生徒は一人もおらず、経験者と現役の生徒は合わせて2人であった。実習校のカリキュラム上、2年以上の球技は選択体育となるので、生徒によっては今回の単元が最初で最後のテニスとなる可能性があった。以上のことより、今回の単元では、種目の基本的知識・技能を十分に扱って、自分たちで試合の運営等ができるように

なること、そして楽しくゲームが行えるようにことを目指した。第一次では、グループによる活動を中心に基本的な知識・技能の習得を目指した。テニスは個人で取り組む部分が多いが、グループで練習に取り組むことで、仲間の動きを見てアドバイスしたり、練習を支援したりするなど「する」以外の関わり方も促すようにした。第二次では実践的な活動が中心になるが、その際もチーム対抗形式として仲間と関わり合える環境づくりを意識した。このクラスの良さである集団としてのまとまりの強さ、楽しむ雰囲気を活かしたいと考えたからである。

【1】これまでの学校体育でテニスをしたことはありますか。
【2】学校の部活動や他のクラブチーム等でテニスをしていますか。またはしていたことがありますか。
【3】テニスのルールを知っていますか。
【4】テレビ等でテニスを観ることはありますか。
【5】テニスをするに対して自身はありますか。

表2：事前アンケート項目

### (1) 授業実践の反省

#### 第一次 1時～5時

グループ練習では生徒20人に対してコートが4つであったので、各コート4、5人に分かれて球出しの役割を決めて練習に取り組むようにした。さらに技能の視点を伝えてお互いにアドバイスしながら行うように指導した。基本練習の後はグループ内で相手を変えながらラリーや簡易ゲームを毎回行った。実際の生徒の様子としては、練習のやり方を理解してグループでの活動をしっかり行うことができていた。しかし、その中でお互いのプレーを見てアドバイスをするとという点がなかなかできず、「ナイス」「微妙」いったような声掛けがほとんどであった。もっと個人の中で技能に対する

知識理解と経験がないと、お互いにアドバイスするのは難しいのだと感じた。

#### 第二次 6時～8時

第二次ではグループを固定しての活動とし、団体戦を通して試合のルールなどの習得を目指した。グループは第一次の時と同じように5～6人の4つに分ける。各コートでグループ練習に取り組み、その後団体戦に移るという流れである。団体戦のやり方はシングル2戦、ダブルス2戦の勝敗数で競う。ペアや出場種目はグループ内で話し合っ決めてさせた。試合時間は3分間でその間の得点で勝敗を決める。その他、サーブや審判方法など試合運営に関する内容を記した用紙をチームに配布した。このような形をとったのは、団体戦とすることで、自身がコートに入っていないときでも、仲間に関心に向けて助言や応援の声掛けが多くなることを期待できると考えたからである。1時では説明に時間がかかってしまったが、生徒は自分たちで試合を運営することができており、単元の目標の一つである『自分たちで試合の運営等ができるようになること』達成することができた。

#### (2) 研究授業(第二次2時)

グループを固定して2回目の授業となる。グループ練習後に団体戦を行うという流れだが、グループ練習ではフォアハンドストロークにおいてこれまでよりもレベルの高い打ち方に挑戦させた。第一次ではフォアハンドストロークのポイントとして腰の高さで打つことや体の軸を使うといった基本的な部分を指導したが、この回ではインパクトの瞬間やフォロースルーの仕方に意識を向けさせて、ボールにドライブ回転をかけることに挑戦させた。難易度としては高いが、達成に向けてグループで協力して取り組む姿勢を評価したいという考えからであった。したがって本時のねらいは「話し合いなどの場面で合意を形成するための適切な関わり方を見つけている。【思考・判断】」とした。具体的な生徒の姿としては、積極的に仲間と関わり意思表示をすることや、役割を積極的に引き受けよ

うとしていることとした。練習に取り組むにあたって、生徒が自ら取り組みやすいように各グループに技能のポイントを記した資料と回転のかけやすい大きなボールを用意した。



写真3：チームに分かれて説明している様子

### （3）研究授業の振り返り・反省

実際の生徒の様子は、こちらがねらいとしていたような姿にあまりならなかった。練習に入る際、どういった方法で行うかあまり相談せずに、トスストロークにはいってしまうグループが多く、はじめは大きいボールを活用するグループがなかった。しかし活動と活動の間に無駄な時間はなく、身体活動としては活発であった。新たに用紙した教材に関してもこちらからの声掛けにより、活用するグループが出てきた。

本時のねらい通りの姿が見られなかった原因としては、生徒が課題を達成するための教師の働きかけが少なかったことであると考えられる。練習に入る前にチームで話し合うための時間をとり、その具体的な内容を指示することで、生徒も本時の課題をしっかりと理解して活動に臨むことができたのではないかと考える。こちらからの指示を少なくすることで、活動の自由度が広がると思っていたが、経験が少なく自分たちの中に選択肢がない状態では、何をしたら良いかわからず、かえって不自由になってしまうのだ。しかしその中で、すばやくチームでまとめ、役割等を決めてトスストローク練習に入った点と、団体戦においても2回目でありながら戸惑うことなく自分たちで種目、審判を決めて取り組もうとしていた点は良かったと感じている。生徒がこれまでの経験から自発的

に取り組むことができていた。



写真4：空いたスペースで大きいボールを使用している生徒の様子

### （4）授業後アンケート

単元を終えて生徒にアンケートをとった。項目としては授業を通してテニスに対して楽しさや上達を感じたか、また来年度に選択したいかなどである。（表2参考）アンケート全体でテニスに対するネガティブな回答は4%であり、楽しさに関しては全員が感じていた。項目【3】と【4】においてネガティブな回答がみられた。グループ活動に関しては全員が良かったと感じており、授業でテニスを扱う際の形として有効であると考えられる。感想やコメントは「楽しかった」といった感想が多かったが、中には「基礎ができてよかった」「練習時間がよかった」というものもあった。

- |                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>【1】授業を通して、テニスの楽しさを感じることができましたか？</p> <p>【2】授業を通して、テニスが上達したと感じますか？</p> <p>【3】来年度の選択体育でテニスをしたいと思えますか？</p> <p>【4】プライベートでも、テニスをしたいと思えますか？</p> <p>【5】テニスのルールを理解できましたか？</p> <p>【6】チームでの活動はどうでしたか</p> <p>【7】感想やコメント</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

表2：アンケート項目

### (5) 授業実践②全体を振り返って

授業実践②で扱った種目に対して、ほとんどの生徒が初めて取り組むという状況であった。基本的な知識・技能の習得を中心に扱ったが、何よりもテニスの楽しさを感じてほしいと思い授業に取り組んできた。授業の中では、視覚教材や用具の工夫によって生徒同士の関わり合いを活発なものにしようとしたが、互いの動きにアドバイスをしたり、練習内容を工夫したりするといった姿を実現することはできなかった。こちらの働きかけが足りていなかった部分や、逆にこちらから話過ぎてしまうこともあったと反省する点が多く見つかった。その中で、団体戦が上手くいったことは自身の中で大きな収穫であった。個人競技という部分が強い中で、コミュニケーションを促すことができる環境であるという実感を得た。今回はI先生から引き継ぐ形で授業実践を行ったので、集団の雰囲気良く、そのことにより上手くいった部分も多いと考えている。それまでの集団づくり、環境づくりの重要性を強く実感した。

#### IV. まとめ～目指す授業像の変容～

私は大学院において理論と実践の学びを通して、生涯スポーツの実現を目指した高校体育の授業づくりに取り組んできた。1年目ではスポーツに対しての様々な関わり方ができる学習過程を計画することが必要であると学び、授業実践①ではさらに生徒の活動を適切に評価することが重要であると考えて実践を行った。この時、実践で取り入れた方略に手ごたえを感じたことで、授業に対する意識は学習環境や評価方法の工夫に少し偏っていたと感じている。

2年目では通年で学校実習を行い、学校の教育活動の総体を学ぶことができた。そして日々生徒と触れ合う中で、生徒にとってより良い学習過程を実現するには土台となる教師と生徒の人間関係や集団作り、「授業の勢い」の概念が重要になることを実感した。授業実践②では、1年目に設定した研究主題に合わせて、集団の

中での関わり合いを意識した学習過程を実践したが、この時まで「授業の勢い」という概念がしっかり認識できておらず、主題の授業像に関して迷いが生じていた。結果として中途半端な実践になってしまったと感じている。今後の授業実践では、生徒の学習活動の密度を高めるために、まず土台となる集団作りに対する意識を強く持っていききたい。そこで軸となるのは、人と人とのコミュニケーションであると考えている。授業の中だけでなく、学校の教育活動全体で教師と生徒、生徒同士のコミュニケーションを様々な形で活性化させることを意識して取り組んでいきたい。以上のように、2年間で自身の研究テーマについて考え、実践・考察してきたが、まだまだ自身の授業像は変容していくものと考えている。教職大学院で過ごしたことで、学び続ける教員としてのスタートラインに立つことができた。これからもさらに生徒にとってよりよい体育の授業、そして生涯スポーツの実現を目指して実践研究に励んでいきたい。

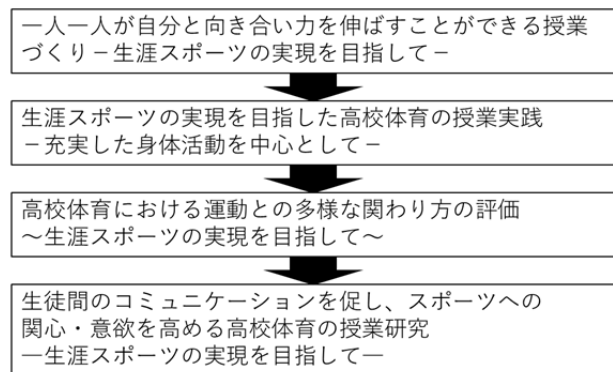


図5：研究主題の変遷②

#### 参考文献

- ・幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について《答申》(中央教育審議会、2016)
- ・高等学校学習指導要領解説保健体育編(文部科学省、2011)
- ・益子 行弘、斎藤 美穂『教師の表情とクラス雰囲気との関連性の検討』日本感性工学会論



文誌 Vol. 11 No. 3、2012

・孫野 貴之『生徒が輝き、主体的に参加する授業づくりー全ての生徒が体育の「楽しさ」を共有していくためにー』学校改革実践研究報告 No. 185、2014

・長田 陽佑『どの子にも楽しみを与えながら子ども力を伸ばす教員を目指してー子どもの姿から学んだ授業づくりー』学校改革実践研究報告 No. 64、2010

・福ヶ迫 善彦、スロト、小松崎 敏、米村 耕平、高橋健夫『体育授業における「授業の勢い」に関する検討：小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に』体育学研究 48、2003

・江藤 真生子『小学校体育授業における教師の「言葉かけ」の検討ー表現運動とゲームの授業を事例としてー』Research Journal of JAPEW 31、2015

# 数学的な表現力を育成する中学校数学科の授業展開

## —記述と対話による思考の整理を促す活動を通して—

田向 海裕

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 中学校数学科における「数学的な表現力」の育成のため、書くことで思考の整理を促す「記述場面」、考えを説明することで思考の整理を促す「対話場面」の支援を取り入れた2つの実践授業を行った。個人思考での記述内容から、「記述場面」「対話場面」を通じて、どのような思考の変容をもたらし、どのように表現に活かされていたかを分析の視点とした。事例1では、略地図の記述を促した。時間や道のりのイメージをつけることで、根拠を明確にしながらか解の吟味を行い、自分なりに表現する姿がみられた。事例2では、考えを説明し、グループの意見を整理する活動を行った。説明内容の改善、気づかなかった観点への気づき、発展的な表現がみられた。以上の結果から、思考の整理のために行った「記述場面」「対話場面」の支援は、中央教育審議会（2016b）で述べられる「数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力」「数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力」などの数学的な表現力の向上に有効であったと考えられる。

### I はじめに

#### 1. 「言語活動の充実」の背景と充実に向けた指針

平成20年の学習指導要領改訂において、「言語活動の充実」が各教科等を貫く重要な改善の視点（文部科学省2008）となった。その背景に、我が国の子どもたちの知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等に課題があることが挙げられる。過去に実施された国際的な学力調査（OECDのPISA調査及び国際教育到達度評価学会（IEA）のTIMSS調査）や全国学力・学習状況調査の結果からは、「説明文で述べられている事柄の理由を要約すること」「資料から必要な事柄を取り出して与えられた条件に即して書き換えること」といった子どもたちの読解力や記述式問題に課題があることが明らかとなっている。

中央教育審議会（2016a）は、言語は生徒の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、言語能力は全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものであると位置付けている。このことから、言語能力を育

成する中核的な教科である国語科を要として各教科等において言語活動の充実を図ることが求められ、各教科で教科の特質に応じた言語活動の充実について記述されている。

#### 2. 中学校における言語活動の実施状況

平成29年度全国学力・学習状況調査報告書（国立教育政策研究所2017）の質問紙調査によると、学校質問紙の質問項目「調査対象学年の児童生徒に対して、前年度までに、学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか」に対し、94.4%の中学校が「そのとおりだと思う」「どちらかといえば、そう思う」と肯定的な回答をしている。

また、「調査対象学年の児童生徒に対して、前年度までに、自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしましたか」に対し、92.1%の中学校が「そのとおりだと思う」「どちらかといえば、そう思う」と肯定的な回答をしている。この結果からも、全体の9割を越える小中学校において、学級やグループで話し合わせたり、児童生徒が調べたこ

とや考えたことを文章に書かせたりする活動が実施されていることがわかる。

また、生徒質問紙の質問項目「生徒の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか」に対し、64.8%の中学生が「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と肯定的な回答をしており、話し合いにおける効果を実感している生徒が半数以上存在していることもわかる。

### 3. 中学校数学科における考えを説明する効果

中学校数学科においても、自分の考えを説明することの効果について述べられた実践は多い。

茨城県教育研修センター（2013）は「説明し伝え合う活動における他者との関わりは、一人では気づかなかつた新しい視点をもたらす。また他者から理由などを問われることによって、根拠を明らかにし、筋道立てて説明する必要性が生み出される。このように説明し伝え合う活動は、数学的な思考力・表現力の質的な充実をもたらすと考える」としている。熊本県立教育研修センター（2014）は説明し、伝えあう活動を重点的に取り入れた授業を行い、その前後で生徒の数学的な思考力・表現力の向上がみられたとしている。

このことから、中学校数学科において、生徒の数学的な思考力・表現力を高めるための方略の1つとして、「自分の考えを説明すること」が有効であると考えられる。

### 4. 学習指導要領改訂における数学的な表現力

中学校数学科における自分の考えを説明することの効果として、「1人では気づかなかつた視点をもたらすこと」「根拠を明らかにし、筋道立てて説明することの必要性が生み出されること」に加え、「数学的な表現力の向上」があった。

「数学的な表現力」について、中学校数学科の学習指導要領改善の基本方針（中央教育審議会 2008）において、「数学的な思考力・表現力は、合理的、論理的に考えを進めるとともに、互いの知的なコミュニケーションを図るため

に重要な役割を果たすものである」と示している。

中央教育審議会（2016b）は、中学校数学科における教育のイメージの中で表現力について、「① 数量や図形などについての基礎的な概念や原理・法則などを理解するとともに、事象を数学化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりする技能を身に付けるようにする」「② 数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う」と示している。

### 5. 考えを説明することに対する生徒の課題

一方で、自分の考えを説明することに課題を持っている生徒も多い。全国学力・学習状況調査（国立教育政策研究所 2017）の生徒質問紙の質問項目「学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しいと思いますか」に対し、62.4%の中学生が「そう思う」「どちらかといえば、そう思う」としている。

また、東京都教職員研修センター（2011）の調査では、子どもが自分の考えを説明できない理由として、「言いたいことをうまく説明できない」「話す内容が分からない」「どのような言葉を使えばよいか分からない」を挙げている。

### 6. 思考を整理することの必要性

塩谷ら（2013）は考えを説明する前に、考えを再構成することの必要性を述べている。塩谷らは誰かに何かを伝えるときには、事前に伝えたい内容を組み立てる過程が必要であり、「組み立てる」ことは、「説明する」という言語活動の中で行われると考えている。折川（2008）も「まとめ」と「発表し合う」という要素をセットにして考えるのが適当であるといった見解を示し、自分の考えを発表し合う前に、考えをまとめる段階が必要であることを述べている。

このことから、考えを説明するためには、まず「思考を整理する場」を設定することが必要だと考えられる。

## 7. 問題の所在

筆者が実習校で行った授業を振り返ると、生徒が自分の考えを説明する場の設定は行っていたが、自分の考えを説明するために思考を整理する場については、意図して設定することができていなかった。また、自分の考えを説明することが得意な生徒のみが積極的に説明している様子が多くみられ、どのように自分の考えを表現すればよいか、グラフや図をどのように用いたらよいか分からない生徒にとっては、十分な支援を行っているとは言えなかったと感じる。

そのため、自分の考えを書いたり話したりしながら、思考の整理を行い、自分なりの言葉で相手に説明することができる支援を意図して行うことができれば、「言いたいことがうまく説明できない」「どう説明したらよいか分からない」といった生徒の課題に対応し、数学的な表現力を育成することへの手立てとなるのではないか。

### II 目的

本研究では、中学校数学科における「数学的な表現力」の育成のため、書くことで思考の整理を促す「記述場面」、考えを説明することで思考の整理を促す「対話場面」の支援を取り入れ、実践授業を通して生徒の記述内容と発表内容から変容を見取り、今後の実践に生かすことを目的とする。

### III 方法

本研究では中学校第2学年「2章 連立方程式」「3章 一次関数」の単元を扱う。本研究の目的を達成するため、各指導計画の中で、思考を整理するための「記述場面」「対話場面」の設定を意図的に行った。作成した指導計画に沿って授業を実施した後、ノート記述、発話内容を中心に生徒1人1人の思考の変容に注目し、分析を行った。以下に具体的な方法について示す。

#### 1. 単元の設定

筆者が、1年間教育実習で関わった県内の

中学校の2年生3学級計120名を対象に行った授業を対象としている。使用した教科書は啓林館「未来へひろがる数学2」である。以下、各事例における学習内容、主題、実施日を示す。

#### ①事例1

- ・2章 連立方程式 (12/13 時間)
- 主題 連立方程式の利用 (速さ)
- ・実施日 2017年6月22日

#### ②事例2

- ・3章 一次関数 (13/15 時間)
- 主題 一次関数の利用 (速さ)
- ・実施日 2017年9月19日 (事例2-1)
- 2017年9月22日 (事例2-2)

これらの事例で、本研究の目的を達成するための要素を得ることとした。

## 2. 指導計画の作成

本研究では、日本協同教育学会(2007)に掲載された能美市立根上中学校(石川県)の実践を参考に事例1、事例2の題材を作成した。根上中学校の実践では自分の考えを書き、説明することを通して、自分の考えを省みるといった思考の整理を行うことに重点を置いており、そこで用いられた教材は本研究の意図に合っていると考えた。

「記述場面」「対話場面」の設定は以下の通りである。記述場面については、式や考え方の前に自分の考えを整理し、組み立てやすくすることを意識した。対話場面については、考えを説明することだけでなく、友達の見聞き、自分が気づかなかつた観点に気づくことや、説明を通して、自分の説明の仕方の改善を行うことを意識した。

また、本研究で扱う事例はどちらも「利用」の問題であるため、中央教育審議会(2016b)で述べられていた「2) 数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統一的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う」に留意して作成した。

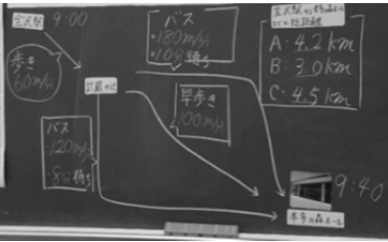
(1) 事例1

学習活動と流れ

○問題

9時に金沢駅を出発し、9時40分に本多の森ホールに到着したいと考えています。経路の選択肢は3つあります。どの経路で向かえば時間ちょうどに到着できるでしょうか

- ・略地図の記述



○課題提示

文章題で解を出す際、どのようなことに注意すればよいか

○個人思考の時間（自己解決）

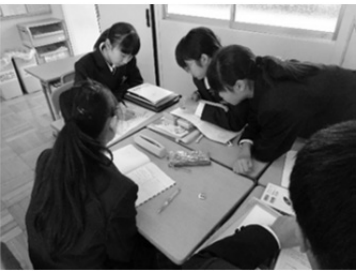
- ・解き終わった人：どのように立式し、解は適しているかを吟味する。

○ペア活動の時間

グループ活動前に考えを明確化させる。

○グループ活動（4人）

目的：吟味した解の根拠をはっきりさせる。友達の意見から自分の考えを明確化。



○全体発表

○まとめ

(2) 事例2

事例2-1は、上記に示した指導案で行った1回目の授業である。本授業を行った後、授業者である筆者、実習校での担当教員、大学での

指導教員らと交えた授業整理会が行われた。そこで得られた知見を参考に事例2-1を改善し、より生徒の数学的な思考力と表現力を高めるために、事例2-2を後日行った。

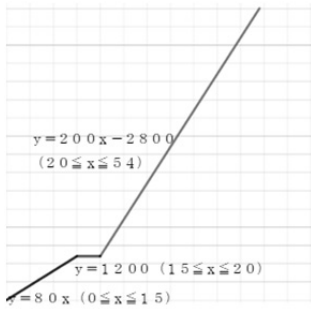
(ア) 事例2-1

学習活動と流れ

○問題

友達と金沢駅を出発し、歩いて武蔵が辻まで行き、バスに乗り換え、金沢大学附属病院へ向かった。

- ・縮小グラフの配布




○課題提示

一次関数のグラフをもとに、現実の情景を読み取り、説明しよう。


○個人思考の時間（自己解決）

- ・グラフからどんなことが読み取れるか




○グループ活動（4人）

- ・話し合い、拡大グラフ用紙にまとめる

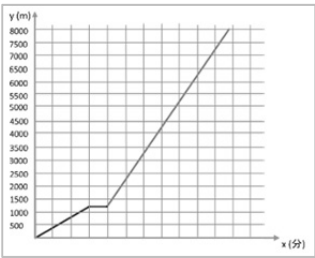


○全体発表



○まとめ

(3) 事例2-2

学習活動と流れ	
問題	友達と金沢駅を出発し、歩いて武蔵が辻まで行き、バスに乗り換え、金沢大学附属病院へ向かった。
	・縮小グラフの配布
○課題提示	グラフから様々な状況を読み取るにはどうすればよいか ～根拠を明らかにして説明しよう～
○個人思考の時間 (自己解決)	・グラフからどんなことが読み取れるか
○グループ活動 (4人)	・グループに1枚拡大グラフ用紙を配布し、気づいたことを書き込み話し合う。
	
○全体発表	
○まとめ	

3. 分析の視点

個人思考での記述内容から、グループやペア、全体での「記述場面」「対話場面」を通じて、どのような思考の変容をもたらし、どのように表現に活かされていたかを分析の視点とした

ノート記述については、個人思考で記述した内容、その後に付け加えた内容や改善した内容に着目する。発話については、全体発表での生徒1人1人の発話内容に着目する。その後、ノート記述と発話内容を照らし合わせながら、どのように思考が整理され、どれほど自分なりの言葉や記述で表現することにつながったかをまとめる。

4. 分析方法

「3. 分析の視点」で示した内容の検討を行うため、本研究での分析方法を以下に示す。

1) 1人1人の生徒のノート記述について、修正や付け加えなど思考の変容がみられている記述を整理する。2) 定点にビデオカメラを設置して録画を行った授業動画から、生徒と教員の発話をプロトコルに起こす。3) ノート記述の整理でみられた思考の変容につながる発話内容を抽出する。4) ノート記述と発話内容から各生徒の思考の整理から変容までをまとめる。以上の1)～4)の流れで分析を行った。

IV 結果とその分析

1. 事例1

(1) 授業の概要

本授業では、略図と拡大図を提示し、3つの経路について推測の段階であるが、「どれが早く本多の森ホールに着きそうか」と発問し、課題を提示した。現段階では、課題を解決するために必要な情報はほとんど無い。そのため、生徒の「速さはどれくらいか」「距離はどれくらいか」といった質問の度、条件を加えていった。特に、「武蔵が辻～本多の森ホール」までの距離の方が長いことなど、解の吟味に必要な内容は重点的に押さえるようにした。

生徒には略地図をノートに記入し(図1)、思考を整理するよう促した。情報がある程度揃った後、改めて「A、B、Cコースどの経路であれば40分ちょうどに到着できるか」を発問し、生徒をA、B、C3つのグループに分け、個人思考の時間に入った。個人思考の時間では、「どのように立式して、求めた解は適しているか、

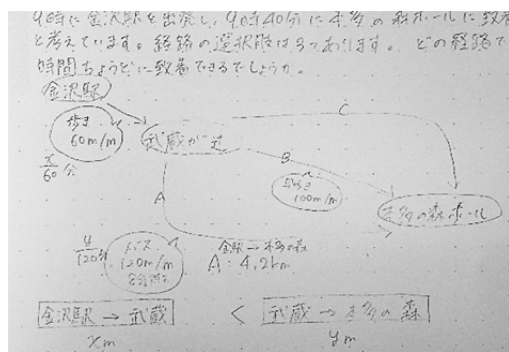


図1 生徒が記述した略地図



図2 ペアで確認をしている様子

それは何故かを吟味する」ことを意識させた。その後、ペアで説明する活動を行った(図2)。

グループ活動ではそれぞれの解を吟味し、どの経路で進んだかをまとめること、他の経路はなぜ不十分か、根拠を含め考え話し合うことを指示した。グループ活動を通して、全体で共有する前に自分の考えをはっきりさせておくことをねらいとした。そのため、その後の全体発表では、多くの生徒が自分なりの言葉で根拠を踏まえた説明ができていた。

**(2) 解が分数の際にみられた思考の整理と深まり**

金沢駅～武蔵が辻間の  $x$  の値、武蔵が辻～本多の森ホール間の  $y$  の値について、「距離」「時間」それぞれで置いた2通りの解答がみられた。

距離を  $x$ 、 $y$  で置いた生徒 A (図3) は B コースについて、 $x = 1500$ 、 $y = 1500$  と解を求め、解の吟味を行った。金沢駅から本多の森ホールまでにかかった時間を求めるため、「 $1500/60 + 1500/100$ 」で約分を行い、「25 分 + 15 分 = 40 分」としていた。C コースについても、 $x = 500$ 、 $y = 3900$  と解を求めた後、同様に解の吟味を行った。しかし、 $500/60 + 3900/180$  はそれぞれ割り切れないことから「？」と記述し、それ以降の解の吟味はノート記述ではみられなかった。

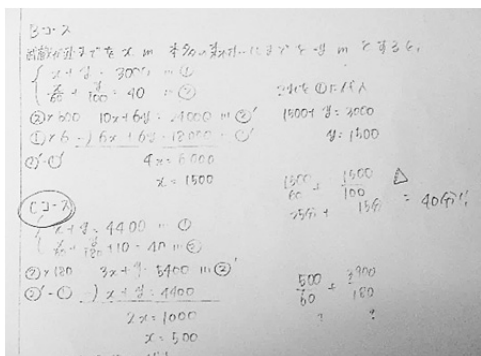


図3 生徒 A のノート記述

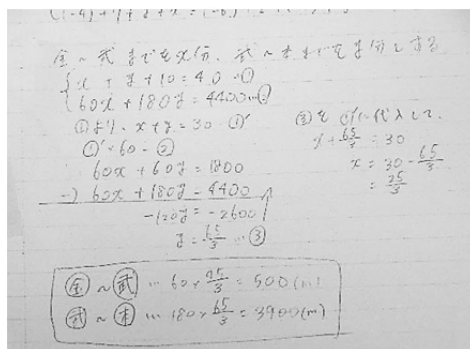


図4 生徒 B のノート記述

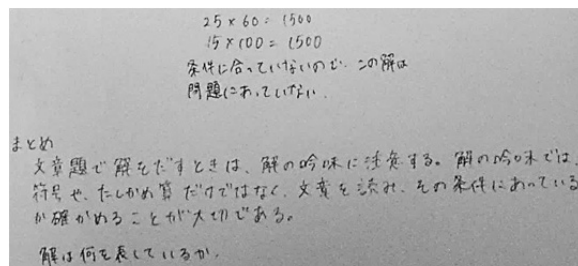


図5 生徒 C のノート記述

時間を  $x$ 、 $y$  で置いた生徒 B (図4) は、C コースについて、 $x = 25/3$ 、 $y = 65/3$  と解を求めている。同様に分数の解であるが、距離を求めてみると、500m、3900m と整数解であったことから、この解が問題に合っているとしていた。また、生徒の発話にも「 $x = 25/3$  って、8 秒と少しだよ」 「 $y = 65/3$  を計算すると、21 あまり 2 が出てくるので、21 分と 2/3 秒かかったのだと思います」とあり、それらを踏まえた上でこの解が問題に合っているとしている。また、生徒 C (図5) はコース B について  $x = 25$ 、 $y = 15$  と解を求めている。しかし、距離を求めた結果、どちらも 1500m となり、問題に合っていないことに気づく。その生徒 C のまとめには「解は何を表しているか」という記述がみられている。

本授業での解の吟味について、生徒 B のように時間を  $x$ 、 $y$  で置いた際の C コースの解である  $x = 25/3$ 、 $y = 65/3$ 、生徒 A のように距離を  $x$ 、 $y$  で置いた際の C コースの吟味でみられる時間の計算式  $500/60 + 3900/180 = 40$  のように、どちらの場合であっても分数を取り扱う必要があった。このように、時間が分数の値になってしまうことで混乱していた生徒が多くみられた。生徒 A はその一例である。しかし、生徒 B は、計算した結果 500m、3900m とはっきりした

解が出てきて、この解が問題に合っていることに気づいている。生徒の発言にもあるように、65/3分は21分と数秒である。実際に日常生活で触れている「時間」と関連させて考えると、分数ではあるが生徒たちは感覚的に分と秒の単位を使い分けて理解することができていた。

本事例では生徒の思考の整理のため、略地図の記述を促した。そのため、実際に進んでいる現状をイメージすることができ、時間が分数の値であっても、進んでいる時間をイメージすることで、多くの生徒が計算をあきらめずに約分を行い、自分なりの言葉で根拠を含めて考えを説明することができていた。生徒Cのまとめに「解は何を表しているか」という記述がみられたように、解を求めたり、解の吟味を行ったりする際は根拠を明確にすることを生徒1人1人がしっかりと意識しなければいけない。そのための1つの支援として、略地図による思考の整理は有効であったと考えられる。

**(3) 解がマイナスの際にみられた思考の整理と深まり**

距離を  $x$ 、 $y$  で置いた A コースについて、 $x = -600$ 、 $y = 4800$  と解を求め、生徒 D (図6) は  $x$  の符号がマイナスであることから、「 $y$  の値 (武蔵が辻～本多の森ホール間の距離) が総距離より長い」としていた。また、生徒 E (図7) は A コースについて、「マイナスになったから、40分をこえることが分かるので A ではない」としている。生徒 E は発表の中で、「金沢駅から武蔵が辻側とは逆に進んでいる」とも発言をしている。金沢駅～本多の森ホール間が40分であるということから、「逆方向に進む⇒距離が長くなる⇒より多くの時間がかかる」と考えたのだろう。実際に代入をすれば、ちょうど40分にはなるのであるが、進む距離が増えるとかかる時間が長くなることは実際の状況では十分考えられる。しかし、筆者は当初、そのような観点で吟味を行うことを準備し切れていなかった。上記でも示したが、本授業では「金沢駅～武蔵が辻間の道のり」を  $x$  m、「武蔵が辻～本多の森ホール間の道のり」を  $y$  m と文字で置いた上で、計算を行っていくことを筆

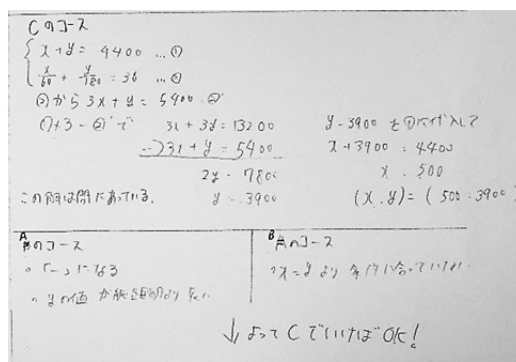


図6 生徒Dのノート記述

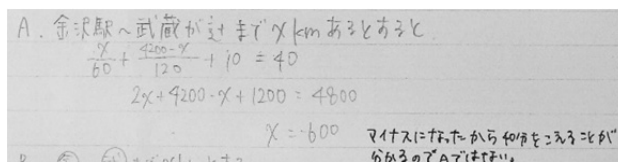


図7 生徒Eのノート記述

者は想定して授業を行った。そのため導入では、「金沢駅～武蔵が辻間の距離 < 武蔵が辻～本多の森ホール間の距離」という板書や、生徒に発問した上で、「武蔵が辻から本多の森ホールまでの方が距離は長いよね」と確認をするなど、「距離」に焦点化することを意図した説明や確認を行っている。

A コースに関する解の吟味では、 $x$  の値がマイナスであったことを根拠としたうえで、「不適である」とした生徒が多くみられた。筆者もこの根拠による解の吟味を想定していた。しかし、生徒 E や生徒 D は、 $x$  の符号に注目するだけでなく、 $y$  の値や代入後の「時間」の値に着目し、「 $y$  の値 (武蔵が辻～本多の森ホール間の距離) が総距離を超えてしまった」「マイナスになったから、40分を超えることが分かるので A ではない」という観点で解の吟味を行っていた。「金沢駅から武蔵が辻側とは逆に進んでいる」「少し戻ってから進んでいる」といった生徒の発言にもみられたが、 $x$  の値がマイナスであることのみ焦点を置いた生徒が多いなか、「武蔵が辻～本多の森ホール間の距離」への観点や、実際の状況に焦点を置いて「時間がかかる」ことへの観点は、授業者である筆者自身も気づかなかった観点であった。この観点を共有化することで、生徒の多くは今まで気づかなかった視点を得ることにつながり、 $x$ 、 $y$  2



つの値を関連させ、より広い視点での解の吟味を行うことが可能になると感じた。

本事例でも、生徒の思考の整理のため、略地図の記述を促している。「(2) 解が分数の際にみられた思考の整理と深まり」では、略地図を記述することで、時間のイメージをつけることができたと示した。ここでは、略地図を記述することは、進んだ道のりのイメージをつけることに有効であったと感じている。

数学的な表現力の高まりについては、「総距離より長い」「40分を超える」ということだけで終わるのではなく、「 $y$ の値(武蔵が辻～本多の森ホール間の距離)が総距離より長い」「マイナスになったから、40分を超えることが分かるのでAではない」など、根拠を明確にしながらか解の吟味を説明することができていた。

## 2. 事例2-1

### (1) 授業の概要

本授業では、板書に拡大したカラーグラフを提示した。「事例1：連立方程式の利用」で扱っていた題材と関連する部分が多くあるため、多くの生徒が授業に参加できていた。今回はグラフの読み取りがメインのため、プレゼンテーションソフトを用いて、具体的なイメージをもたせた(図8)。その後、カラーグラフの縮小版を生徒1人1人に配布した。課題を提示し、グラフから読み取れることを各自まとめた。しかし、グループ活動(図9)では、読みとった内容を口頭で確認し、ノートに書き写すことしかできなかった。そのため、友達の見解から自分が気づけなかった観点に気づくことや、自分の説明の仕方をより相手意識を持ったものに



図8 プレゼンテーションの様子



図9 グループ活動の様子

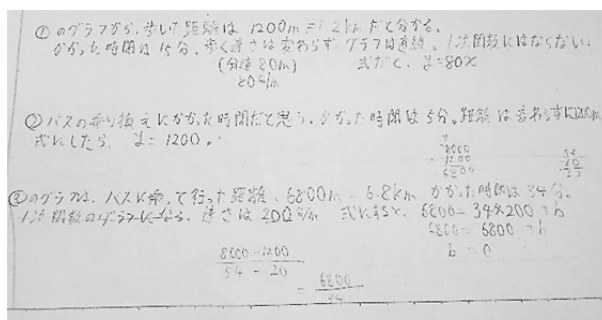


図10 生徒Fのノート記述

改善すること等のねらいを達成することまでつながらなかった。

### (2) 立式の際にみられた思考の整理と深まり

グラフの式に対する言及が少なく、読み取った内容から一次関数の式で表現することができた生徒は一部であった。その中で、生徒F(図10)は一次関数の式を求めようとしていたが、途中で計算ミスをしてしまう。そのため、一次関数であることを「間違い」だと感じてしまい、本来の正答である「一次関数のグラフになる」とした記述が、取り消し線を加え、「~~一次関数のグラフになる。~~」としていた。

グループで共有し、一緒にまとめる時間があれば、生徒Fの意見をグループで広げることができ、別の生徒が気づいて、先生から指摘するのではなく、友達と一緒に考えて、正しい式を求めることができていたのではないかと感じる。多くの生徒のノートには式の記述が少なかったからこそ、気づけなかった生徒に対して、求めてみようと思える支援があると良かったと感じる。

「 $y$ 軸が一切変わっていないということはバスを待っており、一切動いていない」「金沢駅を出発して54分後に病院に着いた」「バス停から病院までは34分、6800m」のように、発表内容か

ら、どのグラフが何を表しているかなど、具体的な場所の名前などを用いて表現することはできていた。しかし、読みとった根拠を含めて発表することはできていなかった。このように、結果はしっかりと説明することができるが、根拠やそれを踏まえた指示語や接続語など、どのような内容を伝えるか、相手意識に富んだ発表内容にならなかった。

本事例では、生徒の思考の整理のための支援は生徒の手元にある縮小グラフに記述することのみであった。そのため、生徒1人1人が自身の考えを整理することはできていたかもしれないが、それを共有し、自分の説明の仕方を改善し、気づきを広げることが十分ではなかったと感じた。そのため、生徒Fのように取り消し線を引いた生徒が友達の説明を聞いたり話したりして、思考を整理し、修正する時間を与えられなかった。

数学的な表現力の高まりについては、読み取った結果は説明することができるが、根拠やそれを踏まえた指示語や接続語など、どのような内容を伝えるか、相手意識に富んだ発表内容にはなっていない。

### 3. 事例2-2

#### (1) 授業の改善点

事例2-1との改善点は、2点ある。

1点目は、学習課題を変更した点である。事例2-1では「一次関数のグラフをもとに、現実の情景を読み取り、説明しよう」であった。授業のねらいの1つを「考察した内容について、その根拠をグラフから読み取ったことを用いて説明することができる」としていた。「どのようにして読み取るか」「ただ説明するだけでなく、根拠を明確にして説明してほしい」と事例2-1を通して感じたため、事例2-2では学習課題を「グラフから様々な状況を読み取るにはどうすればよいか～根拠を明らかにして説明しよう～」とした。

2点目は、グループで行う記述場面を取り入れた点である。個人思考で読み取った内容や根拠をグループで共有する際、前時では前述の通り、「読みと

った内容を口頭で確認することしかできず、友達の意見に寄り添い自分が気づかなかった観点に気づくことや、自分の説明の仕方をより相手意識を持ったものに改善することにつながらなかった。」と感じ、生徒の数学的な表現力を育成する本研究のねらいに沿わなかったと考える。事例2-2のグループでの対話では、生徒に配布したものを拡大したグラフ用紙をグループに1枚ずつ配布した。司会、発表者、書記を決めた後、自分の考えを説明し合い、グループの意見をその拡大グラフ用紙に整理しまとめる活動を行った。その際、友達の意見に耳を傾け、自分の説明の仕方の改善を行い、自分が気づかなかった観点について説明できることを意図して行った。

大まかな授業の流れは変わらないが、以上の2点に留意して、事例2-2の授業を行った。

#### (2) 授業の概要

本授業では、課題である「グラフから様々な状況を読み取るにはどうすればよいか～根拠を明らかにして説明しよう～」を提示した後、「今回の課題は、グラフを読み取るだけでなく、なんでそうなるのかという根拠も含めて、友達に説明してもらえたら」と付け加えた。このように、前時の授業を通して感じたことを、まず生徒に伝えた。前時の反省も踏まえ、グラフから読み取る個人思考の時間を少し長めにとった。事前に告知をしたため、相手に説明することを想定した内容でノートに自分の考えをまとめようとする生徒が多くみられた。その後、グループに分かれ、拡大グラフ用紙をもとに自分が読み取ったことの説明と整理(図11)を行った。

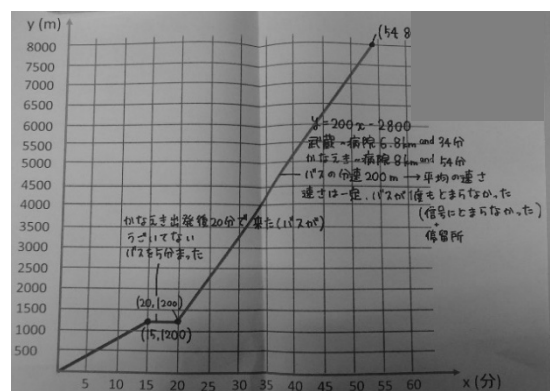


図 11 拡大グラフ用紙への記述例

(2) グラフ読み取りの際にみられた思考の深まり

「まっすぐな直線であることから、止まらずに進み続けたということも分かります」「この赤いグラフで、道のりが何も進んでいないので、武蔵が辻のバス停で15分から20分間の5分間、ずっとバスを待っていたということが分かります」(生徒G)などの発話がみられた。「まっすぐな直線であることから」「道のりが何も進んでいないので」など、自分が考えた説明の根拠となる部分の説明がなされている。特に、後者の発話を行った生徒Gについて、当初の記述(図12)では「赤色のグラフは、武蔵が辻のバス停で待った時間を表している」であった。しかし、グループでの共有や話し合いを通して、発表場面では、「この赤いグラフで、道のりが何も進んでいないので、武蔵が辻のバス停で15分から20分間の5分間、ずっとバスを待っていたということが分かります」のように「バスを」「全く進んでいないから」という記述を加えていた。より相手に分かりやすく伝わるための根拠などを加えることが話し合いを通してできたのではないかと考えられる。

また生徒H(図13)のように、「ずっと歩いたら100分かかる」という記述がみられた。金沢駅～武蔵が辻間の歩く速さである分速80mで、金沢駅～金沢大学附属病院間の8000mを計算したものである。同様に、武蔵が辻～金沢大学附属病院間でのバスの速さである分速200mを用いて、「最初からずっとバスだったら40分」という記述もみられている。このように、与えられたグラフのみから考えるのではなく、グラフの変域を変えて、歩きのみ、バスのみそれぞれで金沢駅～金沢大学附属病院間を進む場合の時間を求めていた。実際のこれら2つの区間での移動手段を考えると十分あり得る選択肢である。現実の状況と関連させて、その場合はどうなるかということまで考えることができていた。最初は数名の生徒の記述であったが、グループ活動後に多くの生徒がこの視点を持ち、ノートに書き加えていた。

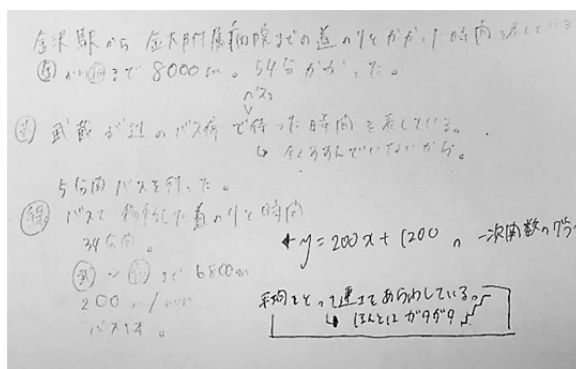


図12 生徒Gのノート記述

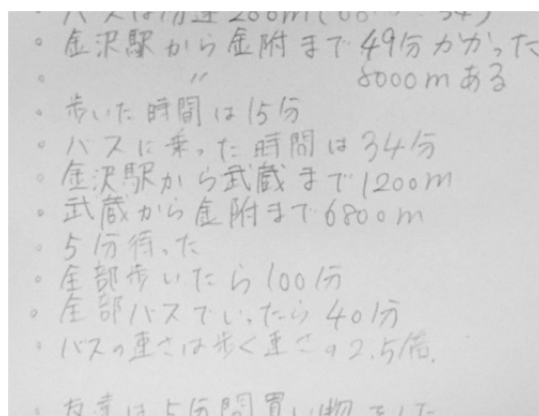


図13 生徒Hのノート記述

本事例では、生徒の思考の整理のため、自分の考えを説明し合い、グループの意見を拡大グラフ用紙に整理しまとめる活動を行った。生徒Gの記述内容が変化し、それが発表内容に活かしていた姿や、事例2-1ではみられなかった「直線を延長」し、気づいたことをまとめていた姿がみられた。このように、自分の説明の仕方の改善を改善するという点や、自分が気づかなかった観点に気づくという点に関して有効であったと感じている。

数学的な表現力の高まりについては、生徒Gのノート記述のような「道のりが何も進んでいないので」「15分から20分間の5分間」「ずっとバスを待っていた」など、多くの生徒が事例2-1ではみられなかったより明確な根拠を加え、グループ活動や全体発表に臨んでいた。そのため、どのように相手に伝えるか、相手意識に富んだ発表を行っていた。また、「ずっと歩いたら100分かかる」のようにグラフを延長し、発展的にみたからこそその表現もみられた。

V 成果と課題

本研究では「II 目的」にある中学校数学科における「数学的な表現力」の育成のため、思考

の整理の場である「記述場面」と「対話場面」での支援を取り入れ、2つの単元（連立方程式、一次関数）での実践授業でみられた生徒の変容の特徴を取り上げた。また、「Ⅲ 2. 指導計画の作成」で示したように、中央教育審議会（2016b）が示す中学校数学科における教育のイメージの中での表現力に関する記述である「2）数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う」に基づいて指導計画を作成した。以下に本研究での成果を示す。

事例1では、生徒の思考の整理のため、略地図の記述を促した。時間のイメージや進んだ道のりのイメージを生徒につけさせることを可能にした。数学的な表現力の高まりについては、根拠を明確にしながらか解の吟味を行い、自分なりの言葉で説明することができていた点からも上記の「数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力」を養うことにつながった。

事例2では、生徒の思考の整理のため、自分の考えを説明し合い、グループの意見を拡大グラフ用紙に整理しまとめる対話活動を行った。自分の説明の仕方の改善や、自分が気づかなかった観点に気づくことなどを可能にした。数学的な表現力の高まりについては、より明確な根拠を加え、どのように相手に伝えるか、相手意識に富んだ発表内容になっていたことから、上記の「数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力」を養うことにつながった。また、グラフを延長し、発展的にみたからこそその表現がみられたことから、「数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力」を養うことにもつながった。

以上から、本研究での思考の整理のための「記述場面」「対話場面」での支援は、生徒の数学的な表現力を育むきっかけになりうる事が考えられる。

最後に、本研究の課題として2点挙げる。

1点目は、本研究において全ての生徒が成果で示したような思考の整理や思考の変容が行われて

いたわけではなかったという点である。思考を整理するための「記述場面」「思考場面」を意図的に取り入れたことで、本研究を行う前に行っていた授業に比べ、自分なりに思考の整理を行い、自分なりの表現で記述したり発表したりすることができた生徒は多くみられた。一方で、図を記述したり、グラフに書き込んだりするまではよくできていたが、今回の授業でねらいとした数学的な表現力を高めるといった姿に達することができなかった生徒が若干名みられた。今後はそのような生徒に対して、少しでも数学的な表現力を育むことができるよう、今回得た知見を生かし、支援の仕方を工夫するなど改善しつつ実践を行っていきたいと考えている。

2点目は、本研究で用いた思考の整理を促す活動は、あくまで1つの手段であるという点である。本研究では日本協同教育学会（2007）の実践事例を参考に「記述場面」「対話場面」の設定を行い、思考を整理するための支援とし、2つの事例として実践を行った。そして、これら2つの支援を通して、数学的な表現力を育成することにつながれることを意図している。しかし、自分の考えを整理し、表現することで、数学的な表現力を育成することに留意した中学校数学科での実践は他にもみられる。1点目の課題に挙げたように、少しでも多くの生徒が数学的な表現力を育成するために、今回行った手法とは異なる手法でも実践を行いたい。そして、より効果的に生徒の数学的な表現力を高められるよう自らの授業力向上も含め、追究していきたいと考える。

## 参考文献

- 国立教育政策研究所（2017）平成29年度 全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査 <http://www.nier.go.jp/17chousakekkahouku/report/data/17qn.pdf>（閲覧日：平成29年12月15日）
- 文部科学省（2008）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）

- [http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf) (閲覧日:平成29年12月15日)
- 国立教育政策研究所 (2017) 平成29年度 全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査 <http://www.nier.go.jp/17chousakekkahouku/report/data/17qn.pdf> (閲覧日:平成29年12月15日)
- 茨城県教育研修センター (2013) 数学的な思考力・表現力を育む算数・数学科学習指導の展開—説明し伝えあう活動の充実を図る授業づくりを通して—. 茨城県教育研修センター研究報告書第76号—1
- 中央教育審議会 (2016a) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) [http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (閲覧日:平成30年1月10日)
- 塩谷京子・堀田龍也 (2013) 司書教諭が伝える言語活動と探究的な授業デザイン. 三省堂
- 折川司 (2008) 言語活動としての「まとめ・発表」. 高木展郎編、各教科等における言語活動の充実—その方策と実践事例—、教育開発研究所、pp.82-84
- 中央教育審議会 (2016b) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 別添資料 (2/3) [http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_2.pdf) (閲覧日:平成30年1月10日)
- 東京都教職員研修センター (2011) 言語活動の充実に関する研究. 東京都教職員研修センター研究紀要第10号、pp.29-54
- 熊本県立教育研修センター (2014) 数学的な思考力・表現力を育成する中学校数学科学習指導の研究—対話し、思考をひろげる数学的活動を通して— [http://www.higo.ed.jp/center/?action=common_download_main&upload_id=1650](http://www.higo.ed.jp/center/?action=common_download_main&upload_id=1650) (閲覧日:平成29年12月16日)
- 日本協同教育学会 (2007) 読解力を育む指導の研究—学び合える生徒の育成を通して—、協同教育実践資料 No. 4 <https://jasce.jp/docs/jissen04.pdf> (閲覧日:平成29年12月16日)

# 授業の省察場面における教師同士の対話に関する一考察

## —子どもの行動の読み取りに重点を置いて—

上田 香央里

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

### 【概要】

本研究は、授業の省察場面での教師同士の対話をとおして、子どもの行動の読み取りを深め、個々の教師の力量形成をねらうとともに、チームで子どもを育てていくための対話の在り方を考察したものである。実践をとおして、①動画を使用することで、教師同士がその場面を共有し、対話がしやすくなること、②動画視聴の視点を提示することで、深まりが見られたこと、③継続して同じ授業の省察をすることで変容を共有し、次の支援に繋がることを確認した。また、子どもの行動の読み取りは、個々の教師の経験や力量によることが多いが、世代や価値観が異なる教師同士でどのように共有していけばよいか聞き取りを行うことで、次世代の人材育成のための組織づくりについても考察した。

### I はじめに

#### 1. 研究のきっかけ

学生の頃の学びから、そして教師になってからも「子どものどんな行動にも意味がある」と考えてきた。毎日子どもとかかわり、一緒に過ごす中で、子どもはいろいろな姿を見せてくれる。どの姿も子どもの内面の「何か」を映し出していると考えたとき、その子にとっての価値、即ちその子の発達に必要な事柄が含まれているのではないか、教師の役割とは何かと気づかされる。

白石(1994)は著書の中で、子ども本人が発達の主人公だとし、“子どもが「～したい」「～できるようになりたいな」という願いがないならば、本当の発達の力は獲得されていかない。その願いを見取り、実現のためにがんばるように導くのが、教育の仕事だ。”と述べている。

白石が述べている“教育の仕事”は、教師一人で遂行できるものではない。特にチーム・ティーチングが教育活動の基本形態となることが多い特別支援学校においては、複数の教師が互

いに「子ども達がこのように育ってほしい」と願いを共有しながら、考えていく姿勢が必要である。

教師それぞれが子どもの行動から内面を読み取り、よりよい発達について考えることが大切であることはもちろん、チームで支援する以上、互いの考えを共有し、共通理解することが重要であると考えた。

#### 2. 問題意識

##### (1) 本校での課題

チームで子どもの発達を支援していくためには、教師同士の対話が必要である。次期学習指導要領の実施に向けて、教師の学び合いに関心が向けられている。教師の世代交代が進む中、専門職としての力量形成が課題となっている。

勤務校でも世代交代は著しく、業務も多忙化していることは否めない。どの世代も日々の業務の中でじっくりと子どもの行動や内面の読み取り・理解についての対話の時間を確保するのは難しい現状がある。

##### (2) 省察することの意味

石井(2017)は“教師自身が、自分たちの授

業の構想・実施・省察のプロセスを語る自前の言葉と論理を生成・共有していくのを促進することが重要である”と述べている。また、津守（1987）は“実践の後には一日を思い起こし、言葉でなぞることで、実践の最中には気づかなかった小さな行為に気づき、それが子どもへの理解全体を変えることもある”とし、これが省察であり、次の日に続く実践の素地となると述べている。

また、津守は省察することによって保育者（教師）が行っていることを以下の4点にまとめている。

- (ア) 実践の最中の生きた体験に立ち戻ること
- (イ) 多面的に想像力を解放して思考すること
- (ウ) 現実に生きる自分自身として実存的に考え直すこと
- (エ) 共同性の中で自分自身の独自の理解を深めること

これらを山崎・土屋（2009）は、知的障害特別支援学校での省察に当てはめている。授業中は夢中になっていて意識の上に取り出せなかった体験を、断片的ではあっても思い起こすことがまずは必要である。そして、子どもの様子を精一杯想起した上で、教師の価値基準と子どもの価値基準を整理する冷静な目をもち、子どもの内面をより深く理解する。その内面の理解は、実践をとおして得られた事実を集めて、子ども達の行動を考え直していくことである。そして再び授業場面に教師と子どもが立ち戻った様子を豊かにイメージしつつ、かかわりを見直す。そのかかわりは、一人の教師が得た主観的なものであるかもしれない。しかし教師集団で省察を繰り返すことにより、一人の教師の主観が複数人の教師の主観となり、子どもの真の姿が明らかになっていく。

この津守の省察の考え方をもとにした山崎・土屋のとらえは、筆者が考える省察の場においても当てはまると思われる。

本研究では、授業の省察に焦点を当てる。授

業中の子どもの様々な行動を意味あるものとして捉え語ることで、子どもの姿を描き出す。そして、自らのかかわりを見つめ直し、めざす授業・教育を問い続ける教師または教師集団となるための対話の在り方について考察する。また、本研究において筆者は初めて学年主任を経験する。教師同士の対話や個々の教師の力量形成において、ミドルリーダーがどのような役割を果たしていけるのかということについても考えていきたい。

## II 研究の方法

### 1. 研究の対象

筆者は、知肢併置の特別支援学校に勤務している。各部門小学部から高等部まで約300名の児童生徒、約180名の教職員が在籍する大規模校である。

筆者が所属する知的障害教育部門小学部（以下、本校小学部）では、各学年の児童数に応じ、教員が配属されている。学年を単位として活動することが多く、学年会は週に一度実施されている。授業研究においても学年内で指導案検討や教材研究が行われることがほとんどであり、学年の教師集団がチームとして機能することが求められている。

本研究では、小学部5年生の教師集団を対象とする。児童と教師の配置と人数は以下の通りである。

クラス	児童数	担任	級外
1組	5	A	D 筆者
2組	5	B	
3組	6	C	

（Dは短時間勤務で学年会や授業研究等には原則参加しないため、本研究の対象からは省く）

### 2. 研究内容

#### （1）概要

対象学年において7月から11月の間に行われる計4回の研究授業の整理会を省察の場として取り上げる。子どもの内面の理解を促す対話に

ついてアクションリサーチの方法を用いて、筆者が反省と改善を繰り返す。

アクションリサーチとは、現状の課題に対して、目標とする状態の実現に向けての変革を志向した活動を行うものであり、実践過程においては、研究者と当事者や当事者同士による協働的な実践が展開される（中村，2008）。このことから、本研究でも、筆者と同じ学年の教師集団がともに学び合いながら実践を展開していくという点において、この方法が適していると思われる。

また、学年集団のみならず本校小学部の教師にも筆者の問題意識を投げかけることによって、教師の力量形成やミドルリーダーの役割について考える。

## （２）研究の手順

授業の省察は、以下の手順で行う。

（ア）授業の動画を学年の教師集団で視聴する

（イ）子どもの行動について気づきを付箋に書きだし共有する

（ウ）特に気になった子どもの行動について、各教師の視点で見とりを語り、考察する  
学年会の時間を利用して実施する。動画は時系列で視聴し、授業の場面ごとに区切って気づきを出し合えるようにする。子どもの行動を表現として見ることによってその思いを推測したり読み取ったりし、その場面での教師のかかわりのあり方や授業づくりについてもふり返ることを共通理解しておきたい。

また、本校小学部の中でミドルリーダーもしくはベテランという立場にあり、様々な面で役割を担っている教師数名にインタビューを行い、教師の力量形成について考察する。

## Ⅲ 研究実践①

### 1. 1回目の省察

#### （１）記録

○日時：2017年7月18日○授業者：B教諭

○教科：国語科

#### ○授業の概要

B教諭とC教諭のチーム・ティーチング（以下、TT）による授業。順番に子ども達に親しみのある動物が登場する絵本を教材とし、動物の特徴を捉えて模倣することがねらいであった。教材として、動物の動きや鳴き声を考える際にヒントとなる小道具や動画を準備した。グループ別の授業であり、B・C教諭が担当している学習グループは7名の子ども達で構成されている。

#### ○省察場面の様子

まずは、B教諭に本時のふり返りをしてもらった。「カメラに向かって（動物の真似を）することを伝えていなかったり、私の立ち位置があやふやであったり…」のように、授業全体の進行や教師の立ち位置をふり返っていた。A教諭からは「よし、やろう！というかけ声があればよかったかなと。〇〇ちゃんが教師の声かけによく反応していたので、その姿を取り上げて、みんなで『せーのーで』と合わせて言ったら、もう少し盛り上がるんじゃないかと思いました」と、子どもの行動に注目しているものの、行動の意味を深めるといよりは、その行動を授業にどのように活かすかという視点で意見を述べるが多かった。C教諭は授業全体の活動量をふり返っており、「もうちょっと活動量を増やす工夫はできなかったかなと思う」「増えればいいってもんでもないけど、活動量が増えれば必然的に対話的な学びの場面も増えるかなと思って。そういう工夫はできたんじゃないかと反省している」と話していた。

子どもの行動そのものに対する気づきはほぼ無かったので、筆者からはある子の行動について取り上げ、<今のこの動き何だろう？><「違うよ、もう一回選ばせて」ってことかな？>と、筆者の解釈を加えて話を投げかけた。しかし、他の教師にとってはあまり関心のもてない場面であったようで、それ以上の深まりは見られなかった。



## (2) 成果と課題

### 成果 (ア) : 動画視聴の有効性

整理会后にB、C教諭に簡単なインタビューを行った。B教諭は「(動画を視聴しながらの整理会) 子ども達の様子が全く見えていなかったことに気づいた」と述べていた。C教諭は「ビデオで見ると、見えなかったところが見られる」「意識していなかった子どもの様子がわかる」「授業を直に参観していない人も参加でき、授業場면을共有しながら整理会ができる」と話していた。

このことから授業動画を用いることは、津守(1987)や山崎・土屋(2009)が示唆しているように、実践の最中の生きた体験に立ち戻り、授業中は意識できなかった体験を想起するという省察を可能にするために有効であると言える。

### 成果 (イ) : 思考過程を視覚的に表す有効性

先に述べたインタビューでC教諭は、「付箋があることで人によって見方がいろいろなんだと気づいた」「その中で自分が納得したり問題提起されたりしている気がして刺激になった」と話していた。視覚的に意見を出し合うことによって、自分の見方と他の教師の見方を比較することができ、自分の実践をふり返ることができるという意味では、付箋の使用も有効であったと言える。

### 課題 : 子どもの行動に注目が向きにくい

時系列的に動画を視聴し、場面ごとに区切って気づきを出し合ったが、教師の気づきは授業の流れや教材が妥当であったかというところに終始しており、個々の子どもの行動をとらえるまでに至っていなかった。もちろん、授業の流れや教材について話し合うことが無駄であるというのではない。授業の流れや教材を考える根底には、子どもの価値観が反映されていたはずである。授業の流れや教材について違和感があるとすれば、そこはやはり子どもがどのようにその授業で存在したのかということを見とる必要があるだろう。子どもの行動に気づき、

その内面を理解しようと省察する整理会にするには、どのようにすればよいのか、まだまだ検討の余地がある。

### (3) 次回に向けて

#### 改善 : 対象とする授業の一本化と継続的な省察

当初の計画では、筆者を含めた4名の研究授業をその都度省察の場とすることにしてしたが、それではメインとなる授業者や教科、学習グループが異なってくる。すると、教材や授業の流れに再び話が終始してしまい、子どもの内面の読み取りには及ばない可能性が出てきた。そこで、次回からは動画視聴する授業を限定し、その授業を継続的に省察することによって、深まりが見られるようにする。

## 2. 2回目の省察

### (1) 記録

○日時 : 2017年9月13日

○授業者 : 筆者

○教科 : 国語科

○授業の概要

筆者が担当する学習グループは4名の子ども達で構成されている。発達段階を踏まえたグループ全体のねらいは、教師の言葉かけに関心をもったり、自分の思いを様々な方法で表現したりすることである。本単元の試みとしては「遊びの中で言葉を育む」ということであった。遊びの中で子どもの発信を受けとめ、子どもに音声や身ぶり等で返していくという活動を行った。子ども達と筆者がたくさんのカラーボールで遊んでいる様子を動画視聴した。第一次1時で、子ども達が最初に教材と出会う場面である。なお、B教諭は出張のため不在であった。

○省察場面の様子

今回も時系列的に動画を流し、気づいたことを自由に述べてもらう形式をとった。A教諭からは「みんな先生の動きをよく見えていますね」「○○ちゃんは、ボールをかごに集めるのが楽しそう」と、子どもの行動に注目した発言が多く見られた。また、C教諭は「○○くんが、ず

っとかごを投げて遊んでいるのは、何をしたいのかわからなかったからかな」「先生がボールで遊ぼうと誘ったら、また違った動きがあったのかもしれないね」のように、一見すると活動に加わっていないように見える子どもに注目し、その子がどうやったら参加できるかを考えた発言が多かった。

## (2) 成果と課題

### 成果：省察する場面の限定

今回から動画視聴する授業や学習グループを限定していくこと、同じ授業を継続的に省察していくことを説明した。特に今回は単元の最初の授業であったため、省察後C教諭が「これからどんな風が変わっていくのが楽しみ」と子どもの変容に期待を寄せていた。同じ授業を継続して見ていくことで、教師の子どもの行動を見る視点も変わっていくのではないかと期待する。

また、できるだけ人数の少ない学習グループを省察する授業としたことにより、教師が子どもの行動に注目しやすくなったのではないかと考える。子ども達の視線や教師の言葉かけに対する反応に注目する発言が前回よりも増えたのは、「この子の行動が気になるな」と感じることでできていたからではないかと思われる。この点については、次回の省察後に簡単なインタビューを行ってみたい。

### 課題：話題提供の仕方が曖昧

動画視聴する前に、この単元で大切にしたいことは述べたものの、実は筆者自身が授業におけるねらい、支援や手だてに具体的なイメージをもてていなかった。「ちょっとやってみただけで見てください」という気持ちで始めてしまったので、他の教員にすれば「省察することで何を深めるのか」が具体的に共有されていなかった。

C教諭がずっとかごを投げ上げている子どもの行動に注目していたにも関わらず、そこを深く取り上げず「活動に参加していない」とみな

して「どうすれば参加できるか」という話で終わらせてしまった。子どもの内面を読み取るということは、そのかごを投げ上げている行動を意味あるものとして捉え、推測していくことである。その子どもにとっての「参加」とは何か、教師がどのように読み取りかかわっていくかを大切にすることは、せつかくの考える機会を逃してしまった。

まずは授業者である筆者自身が、この授業での課題意識を明確にし、他の教員達に投げかけるべきであった。

## (3) 次回に向けて

### 改善：授業意図を明確に示しながら、動画視聴する場면을限定する

時系列的な視聴が必要な場合もあると思うが、まずは「この子のこういう行動が気になるのだけど、見てほしい」と、省察の視点を投げかけるために視聴する場면을限定する。その際に今回の単元でどのような力をつけたいと考えているかというねらいをはっきり示し、その上で子ども達の行動をどのように解釈していくかを考えていきたい。

授業全体の評価ではなく、あくまでねらいに対して子ども達はどのような行動を起こしているか、その行動にはどのような意味が含まれているのかを評価することで、読み取りを深めていきたい。

## 3. 3回目の省察

### (1) 記録

- 日時：2017年9月27日
- 授業者：筆者
- 教科：国語科
- 授業の概要

内容は前回と同じであったが、かごを投げ上げていた子ども(E児)が、授業になると激しく泣くことが続いていた。なぜこのような状況になるのか筆者自身にもわからず、ぜひ学年の教員から意見がほしいと思った。「Eさんが泣いている理由がわからないので、みんなで考え

てほしいのだけど…」と投げかけ、授業の動画を見てもらった。

○省察場面の様子

まず、泣いているE児の様子を見て、A教諭は「最初はそんなに泣いてないのに、突然激しく泣きだしましたね」「激しいですね…自分でも泣いている理由わからなくなりそう」と切り出した。E児の担任であるC教諭は「確かに激しいね～。きっと何か自分の思いと違ったのかな。そんな泣き方だね」と、普段のE児の様子と比べながらA教諭の発言に繋げた。「Eは繰り返し学習することで身につけていけることが多いから、いつもと同じ環境や教材だと安心するのもかもしれない。でも新しい単元に入って今までとは違う教材の配置だったり授業のスタイルだったりするから、それに戸惑っているのかも」と、さらに詳しく自分の解釈を述べていた。

おそらく新しい単元、授業のスタイルになじめないのではないかという読み取りが共有されたところで、次に、その解決策を話し合う流れになった。

A教諭「その日の学習内容をイラストや写真で示して先に見せても泣きますかね？」C教諭「そういう支援で理解するのは難しいかな」<椅子の並び方や教材の提示の仕方を、前の単元と似た感じにしたらいいのかな>C教諭「そうだね…まずは形を元に戻してみるのも一つかな。クラスでは、泣く前に僕が傍に付くようにして手を握るとかするときもあるけど。Eが教室入ってくる前に『今日はこういうスタイルでやるよ』って整えてしまっておくのも…やってみればいいかも」<なるほどね。でも、新しいスタイルになじめないのなら、前のようなやり方で授業を進めることも考えた方が良さかなとも思う><やっぱりEも他の子も安心して授業に参加できることを優先したいし、スタイルを前に戻して授業の内容工夫してみるね>というやりとりが続いた。

今回見た動画は、新しい単元に入った時のものであり、座り方や教材の提示の仕方など、従来の授業のスタイルとは変えたところがあった。E児が泣き始めたのもこの時期からということもあり、やはり授業スタイルになじめないという思いがあるのかもしれないという読み取りになった。

筆者自身は、授業としてチャレンジしたいことがあって授業スタイルを変更したわけだが、子どもにとっては不安に繋がったりわかりにくかったりしたのかもしれないと改めて感じた。教材研究の不足、子どもの立場になって授業を構成する配慮が欠けていたと反省した。

## (2) 成果と課題

### 成果：動画を見る視点の具体的な提示

今回は偶然にもすぐに解決したい疑問が発生したため、話題を提供する筆者としても「ここを見てほしい」と具体的に視点を提示することができた。実際、教員が動画を見る際は、E児の行動に焦点があてられ、普段の行動を想起したり比較したりしながらE児の行動の意味を推測することができた。また、早期に解決したい疑問でもあったため「新しい授業のスタイルになじめないのではないか」という読み取りだけでなく、「どうすれば安心して授業に参加できるか」ということも話し合い、次回からの策を考えることができた。

具体的に視点を提示することは話し合いの焦点化につながることを改めて実感した。

### 課題：事実に基づいた読み取りを増やす

今回は省察の視点が明確になっており、教員の話し合いも比較的活発であったと思われる。子どもの行動を見て気づいたことを述べ、普段の様子と照らし合わせながらその背景を読み取ろうとする姿も見られるようになってきた。今後も、このような読み取りができるように、子どものどのような行動に目をつけてどのように読み取るのかということを中心に、省察を進めていきたい。

### (3) 次回に向けて

改善：引き続き、授業意図を明確にしながら動画を見る場面を限定して省察を行う。

まずは授業を改善した点を見てもらい、今回話し合ったことがどのように活かされているか確認する。その上で、ねらいをはっきり示しながら、子ども達の行動の読み取りを深めたい。

## 4. 4回目の省察

### (1) 記録

○日時：2017年10月4日

○授業者：筆者

○教科：国語科

○授業の概要

前回の省察をもとに、授業のスタイルを元に戻した。前回話題になっていた新しい試みは、自由な遊びの中で言葉を育むという授業スタイルであった。元の授業スタイルとは、ねらう言葉（今回は「あわあわ・ふわふわ」など）で手遊びや歌遊びをしたり、その言葉にまつわる素材を味わったり遊んだりするというものである。新しい試みの授業では椅子を使用しなかったが、元のスタイルの椅子を使用し、それぞれの子どもが座る場所も明確に示した。本単元は泡遊びを楽しみ、素材と言葉を関連づけながら意識できるように考えた。

○省察場面の様子

前回取り上げたE児のその後の様子を見てもらうとともに、国語としての授業改善案を投げかけた。

A・C教諭は「E、落ち着いたね」「穏やか」とE児の様子に注目していた。<Eは、今日はこれをするよと、手がかりになる道具を提示するのがいいのかと思って>と、筆者が前回の省察からどのように改善したかを話した。C教諭は「そうやね。この時もじっと注目しているわけではないけど、みんなが活動しているのをチラチラと見て意識しているよね。落ち着いた表情で参加できている」と述べた。前回意見をもらったE児への手だてが有効に働いていること

を確認することができた。

一方、G児が積極的に素材（今回は泡）に触れている様子がないことにA教諭が気づいた。

「Gは、きっと直に触れるのはあまり好きではないかもしれません」と、普段のG児の様子を伝えてくれた（A教諭はG児の担任）。「もっと泡を水っぽくして、容器から容器に移し替えるような遊びなら、泡の動きを見たり『あわあわ〜』と言ったりして自分から活動すると思います」と、G児がもっと素材に親しめるように手だてを提案していた。また、B教諭も「泡に積極的に触れている子は、どこかに塗りたくれるような場所を準備しておく、もっと泡を楽しめるかも」と、授業の内容についての改善点を話していた。

### (2) 成果と課題

成果：変容を示す

前回の省察を受けて、筆者はいくつかの点で授業を改善した。そのことがE児の参加に繋がったことを示した。それは、省察して読み取ったことや考えた手だてが有効であったことの報告になるだけでなく、今後のE児への支援についても共通理解ができたのではないかと思われる。新しいことに挑戦するならば、E児にとっては全てを変化させるのではなく、激しく戸惑うことがないように、繰り返しの中で少しずつ変化させていくことが大切だということだ。1つの出来事を読み取ったことで、E児へのかかわりに関して学びを得ることができたと言える。

課題：事実に基づいた読み取りを増やす

省察を重ねるごとに、教員の中で動画を見て「〇〇さん～だね」と様子を述べるような発言は増えてきている。しかし、まだ授業のねらいに対しての行動の読み取りに繋げるような発言は十分に得られていないように思う。動画を見て気づきを述べることに抵抗は少なくなっているようなので、そこから「きっと～なのではないか」と読み取ったり、発達段階に照らし合わせて推測したりする姿が増えるように考え

ていきたい。

### (3) 次回に向けて

**改善：筆者の読み取りや、子ども達に対して願う姿を明確に示す。**

具体的な話題提供として、筆者が先に動画を見て授業をふり返り、筆者自身の子ども達に対する行動の読み取りを述べる。また、言葉や人とのかかわりに関する発達段階を示しながら、子ども達のどのような姿をねらって授業を実施したのかを明確にする。これらは省察の軸となるものである。筆者の読み取りが正しいかどうかを検証するのではなく、「自分ならこのように考える」という材料にしてもらうためである。思考する材料を提示することで、各教員の読み取りを引き出し深めたりしたい。

## IV 研究実践①の考察

これまでの実践をふり返って、成果と課題を以下にまとめる。

### <成果①>視点を明確にして動画を視聴することの有効性

動画をもとにして、子どもの行動について考えることはどの教師にもわかりやすく、有効な方法であると思われる。しかし、漠然と動画を見るだけではなかなか読み取りが進まないことがわかった。そこで、「今日はここを見てほしい」「この点について意見がほしい」と視点を明確に示すことで、動画内での子どもの様子と普段の様子を比較しながら考えたり、子どもの視線や表情や声の出し方に注目したりすることができていた。

### <成果②>継続した省察と変容の提示・確認

実際は、個々の教師が子どもの行動を解釈する際に悩んだり迷ったりしていることを自由に持ち寄ってくれることが理想だが、今回はあえて対象を限定して同じ授業、同じ子ども達について省察を継続した。継続して省察することにより、前と比べて話したり、子ども達への見方がより多様になったりした。また、話題を提供

する筆者から、前にもらった見方やアイデアを活かしてどのような変容があったかを提示することで、その子どもへの支援がさらに明確になった。他の授業場面でもその支援が活かされたこともあり、TTにも役立っていたように感じる。

### <課題>行動の事実からの読み取り

4回の省察をとおして、教師からは「〇〇さん、～しているね」「楽しそう」「苦い表情だね」等、事実を述べる発言は徐々に増えていった。しかし、そこからどのような子どもの思いが読み取れるか、事実と事実を結びつけて内面を推測するような読み取りをあまり深めることができなかった。

日々の雑談の中で、子どもの行動から読み取ったことを話す雰囲気も自然にできてきたと感じてはいるが、それを学年で共有するとなると、やはり難しさを感じる。その難しさを少しでも解消する方法を探りたい。

## V 研究実践②

筆者は今年度、初めて学年主任を経験した。本研究において一定の成果を感じつつ、学年で子どもの行動に対する読み取りを深めたり共通理解したりすることに率直に難しさを感じた。

同じ職場で働く同年代もしくは先輩の教師はどのように感じているのだろうか。聞き取りを行うため、座談会の機会を設けた。参加した教員は4名（F、G、H、I）と筆者である。4名とも学年主任等を経験しており、1名は本校小学部を総括する立場にある。

まず、筆者の研究の概要を話し、実践として行っていた時と同じように筆者の授業ビデオを参加者にも見てもらった。I教諭からは「整理会でやるんだったら、子どもの実態とか先生の願いを知らせて、見てほしい場面を絞って話をする」と具体的な案が出たり、子どもの行動や思いを見取ったりできると思う」という意見が出た。

筆者が実践を終えて感じたことと同じ考えで

あった。加えてI教諭は「教師がいろいろと思いを巡らせて子どもの行動について自分の視点をもつことは、トレーニングする必要があるかもね」とも話していた。

その後、子どもの思いをどのように読み取り、それをどのように学年で共通理解しているのかという話題になった。

G教諭からは「日常的に話すことはとても大切だと思うのだけど、実際は何か問題があった時とか、困ったことが起こった時に学年で話題にのぼることが多いね」と現状を語っていた。一方で、同じクラスでペアとして組んでいる教師とは毎日子どもの話をするそうで、「同じ子どもを見ている先生とは話しやすいよね」「学年で…となると、言いにくい面もある。本当は学年会で話すのがいいと思うけど」と、身近な教師とは話しやすいことを挙げていた。

その発言を受けて、H教諭からは「正直なところ、話がわかってくれる人と話している傾向はあるかも」「そう考えると、自分たちはどうして子どもの行動に思いを巡らせるようになったのかね」と、自分の経験をふり返る問いかけがあった。

筆者も過去をふり返ると、先輩の教師が子どものことを毎日のように語っているのが日常の場面であった。そのうち自分もその話に加わったり、別の教師と語り合ったりすることが増えていったように思う。現在自分は中堅と呼ばれるようになり、当時の先輩教師と同じような年齢になった。自分が縦のつながりを大切にできていないのではないかと考えた。

このような教師同士の関係性について、F教諭は「私は縦のつながりも気になるけど、より気になるのは横のつながり。同世代のつながりも薄くなっていないかな」と現状を把握していた。他にも「(若い人を)育てなきゃという気概がなくなってきたかもしれない」「校務分掌の面でも、ベテランから中堅、若手への引き継ぎがこれから重要になるのではないかと

いう意見が他の教師からも出ていた。

再び、話題は子どもの行動の読み取りの共通理解に戻る。子どもの行動をどのように読み取り、解釈をしていくかは、その教師の経験や感覚の鋭さが関係しているという話になる。ある教師が子どもに対して行っている支援に対して、いわゆる「見て盗む」「察する」ことができるかということも、子どもの行動への繊細な捉えに関連しているという意見もあった。また、子どもへのかかわりに悩む教師は、他の教師に相談もするし、自分なりに吸収して取捨選択しながら成長していけるという意見もあった。「悩んでいないのか、悩んでいても言えないのか…見てもわからないね」と現状を語る教師もいた。

ここまで話したところで、どうやら子どもの行動の読み取りという教師の力量形成は、教師同士の関係性の薄さにも関連するのではないかと、また、その関係性の希薄さが、校務分掌の引き継ぎや授業づくりにも影響してくる、つまり教師としての総合的な力にも関連するのではないかと話題が収束していった。

その改善策についても問いかけてみた。

本校小学部の現状として、同学年の教師集団で動くという意識が強いために、他の学年の教師と話す機会が減ってしまっていることが課題として挙げられた。そのために、できるだけ学年の枠を取り払い、他の学年の子どものもことでも気になったことは当該学年の教師に聞いてみる、話題を振ってみる必要があるのではないかと意見があった。「あの子こういうことをしていたのだけど、なぜなのか、いつも教室ではどんな感じかと言葉にしていくことは大事かもね」とH教諭は述べていた。他の学年の子どものもことでも気軽に話せるようになるには、異学年の子ども同士の交流をもつ機会も必要になる。それは子どもにとっても有益なことであり、学部全体で子どもを見ていくことにも繋がるのではないかと意見も出された。

## VI 研究実践②の考察

筆者と同じように中堅という立場にいる教師、より経験を重ねて全体を俯瞰して見ているベテラン教師の話は、筆者の経験と重ねて聞くことができ、大変有益な話し合いであったと感じた。I教諭が述べていた、子どもの行動に対して自分なりの視点をもつためのトレーニングが、このような日々のお話し合いの積み重ねであったのかもしれないとも思った。

座談会の中で、子どもの行動の読み取りはその教師の経験や感覚の鋭さ、つまり持っているセンスによるものが大きいのではないかという意見があった。この点については筆者も大いに悩むところである。筆者自身がどうかということ置いて、「この教師にはセンスがある(ない)」というのは、正直なところ、どこにでもある話である。では、本当にセンスの有無だけで問題を片づけてよいのだろうか。I教諭が言っていたように「トレーニング」によって子どもを見る目を育てたり、その教師の個性や経験年数に合わせてかわったりしていくことによって、センスが磨かれていくことはできないのかと考えた。

また、H教諭が言っていた、話をわかってくれる人と話す傾向があるのは、筆者もきっと同じだろうと感じた。考え方・捉え方が似ている教師と話すことは安心することができるし、背中を押してくれたという気持ちになれる。自分の実践に自信をもつこともできる。では、このような関係性が、本校小学部内により広がっていくことはできないだろうか。座談会での意見にあった、学年の枠をなるべく無くし、様々な教師の考えに触れる機会をもつことができるような取り組みがあるとよいのではと思った。このような取り組みの中で、子どもの行動の読み取りだけでなく教師としての総合的な力の育ち、つまり力量形成が可能なのではないか。それぞれの年齢、経験段階の教師の役割や組織のあり方についても思いを巡らせることができた座談

会であった。

## VII 総合考察

筆者は、自身が属する学年の教師集団に依頼し、定期的な授業の省察を試みた。その中で、子どもの行動に対する読み取りを意見交換し、対話の深まりを期待した。しかし、実際は行動の事実の羅列に留まりがちであり、深める段階にまで達することはできなかった。

また、本校小学部の中堅からベテランの教師に依頼し、座談会形式で「子どもの行動の読み取りを共有するには」「教師同士の対話の機会をどのように設けていくか」を話し合ってもらった。学年運営・学部運営の点からも意見をもらうことができた。

これらの内容をふまえ、教師同士の対話の深まりと教師の力量形成に向けて、筆者がこれから取り組むべきこと、組織を作っていくために必要と思われる事柄を挙げる。

### 1. 教師同士の対話を深めるために

#### (1) 問いかけ・傾聴のスキルの向上

##### ① 答えやすい問いかけ

授業の省察場面において、筆者は「どうしてこの子は～しているのか」という質問を何度か

している。その質問に対して学年の教師は答えに窮している様子であった。子どもの行動を読み取り、考えを出し合いたいという気持ちが先行してしまい、つい「どうして」と子どもの行動の意味を問う質問をしてしまった。

教師集団が行動そのものに注目しているならば、「他の場面でも同じような行動をするのか見よう」「その行動が起こる前にどのようなことがあったのか考えてみよう」など、注目しているものを尊重し、考えを引き出す問いかけをすべきであった。

また、放課後などに子どもの話をする時も「○○さんが～していたのはなぜ?」と急に行動の意味を考えるのではなく、「～していたけど、教室ではどう?」「いつもはどんな風にかかわって

いるの？」など、対話のキャッチボールが続くような質問から始めるようにしていきたい。

## ②気づきを促す傾聴

省察の場面において、筆者から「このような状況でどうしたらよいかわからない」と課題を提示したことにより、行動の意味を考えたり解決のための方法を出し合ったりすることができた。課題が明確になっている時は、行動の読み取りが深まりやすいことも実践を通じてわかった。

一方で、筆者がより大切にしたいのは、何気ない子どもの行動から新しい視点や課題を見つけ、その意味を考えていく教師の姿であった。子どもの行動を意味あるものとしてとらえ、「あ、そうだったのか」「もしかしたらこのような思いだったのかも」と事実から視点を見出していく力が重要になる。

そこで、傾聴をより大切にしたい。繰り返しや相槌を効果的に取り入れながら質問をしていくことにより、課題となることや考える視点が明らかになるようにしたい。例えば、相手が強調している言葉を繰り返したり、重要と思われる情報を復唱したりすること(本間・松瀬, 2012)である。

そうすることで、その子どもの姿がよりはっきりとしたり、教師は今どの位置に立って子どもを見ているのが明確になったりすると思われる。結論を出すことを急かすのではなく、教師自身が課題を解決する方法や子どもの行動を読み取る視点を自ら見出し、子どもに対して「このような姿になってほしい」と願いをもってかかわれるようにしていきたい。

## (2) 積極的なコミュニケーション

子どもや授業のことを話す時間がないという課題から、学年会において授業の省察場面を設けたが、実際に対話が深まったと感じられたのは、放課後の何気ない時間であったと思われる。しっかりと時間をとって対話をする場面を設けるのは難しいが、少しの時間でも子どもの話を

し、積み重ねていくことで、話すことが苦ではなくなったり、日常のこととして溶け込んだりすることをめざしていきたい。それが、座談会でも話題となった、子どもを見る視点を持ち、かかわり、ふり返って次の実践に活かすというトレーニングにもなるのではないかと考えられる。

## (3) ファシリテーションスキルの向上

筆者は今年度で採用14年目となる。自身の子どもの見方にもまだまだ力不足を感じており、特に今感じているのは「事実と事実をつなげる力」の不足である。子どもの行動について関心はあり、日々自分の中で省察を繰り返しているつもりではある。しかし、実際に授業の動画を見て省察すると、筆者自身も事実の羅列ばかりになり、それらに関連付けて子どもの行動に意味を見出すことは難しかった。学年の教師集団で深まりが見られなかったのも、筆者の見とりの力が足りなかったことと、見出した事実と事実をつなげて意味あるものとして方向づけられなかったことが原因としてあると感じている。

先にも述べた質問や傾聴のスキルも含めて、ポイントになると思われる子どもの行動を見出して問いかけたり、自由なやりとりを促したりすることができていなかった。

こちらの考えを押し付けることなく、教師が自由に話し合える雰囲気を作成するためにもファシリテーション力の向上に努めたい。

## 2. 教師の力量形成につなげるために

### (1) 経験年数に合ったかかわり

石井(2017)は、世代によって力量形成の契機は異なり、教師は課題に直面するたびに自らの教職アイデンティティを問い直すことで成長していくと述べている。若手には試行錯誤や困難が、中堅には役割の硬直化が、自身の成長のきっかけになることが多い。これらの課題が自覚できるようなかかわりが重要になってくるのではないと思われる。

座談会でも出ていたように、教師が子どもと



のかかわりにおいて、またその他の業務について悩んでいるのかいないのか、見ているだけではわからないことが多いのが現状である。今年度は学年主任を経験し、それぞれの教師の世代によって感じていること、物事を見ている視点が異なっていることは実感した。また、日々の会話の中にも世代や経験年数によって考えは異なっており、どれが正しく、どれが間違っているというものではない、本当にそれぞれの教師の考え方・価値観の違いに気づくことがあった。

教師の個性にもよるが、若手には気づきを促し、同年代の中堅には共感を示しながら対話をしていくことが大切であると考え。例えば若手には、解決策をすぐに述べるのではなく、その教師自身に考えさせ、答えを導かせるような働きかけが必要であろう。その教師の考え方・価値観に十分に寄り添い認めたと上でのかかわりを心がけたい。

## (2) 洞察力の向上

授業省察の場面において、すぐに発言できる教師もいれば、ほとんど発言がない教師もいた。授業場面での子どもの行動からすぐに普段の生活を想起して関連付けて意見を述べる教師もいれば、なかなか思考を広げられない場合もある。「それはセンスがあるから(ないから)でしょう」と言ってしまうとそれまでになってしまうが、それでは力量形成につながらないことは先にも述べた。

例えば学年主任ならば「この先生はどうして発言が少なかったのだろうか」「何かわからないことがあるのだろうか」「ここでつまづいているようだけど、何をどのように伝えたら解消できるだろうか」と、教師一人ひとりの様子をよく見て、その上でかかわっていくことが必要ではないかと考える。もちろん先に述べたように、経験年数や世代も考慮しながら、その教師の個性や得手不得手にも目を向けていくことで、力量形成が進むのではないかと考える。

## 3. 組織のあり方を考える

## (1) 学年を越えた教師の交流

本校小学部は年々入学者が増加し、今後も児童数のさらなる増加が見込まれている。最初に述べたように、基本的には学年のことは学年で行うという雰囲気があり、学年内での教師の連携は比較的とれていると感じる。しかし、学年を単位として動くこともあって、他の学年の子どもに目を向けるのは、なかなか難しい現状がある。広く様々な子どもの姿を見て気づくことによって、今自分が目の前で接している子どもに対する見方が変わることもあり得る。先に述べたように教師同士の積極的なコミュニケーションを促すためにも、学年の枠を越えた教師の交流を取り入れていきたい。

本校小学部では、集会や遊びの時間など、異学年が集まって活動することがある。その際に子どもの様子について気づいたことを積極的に言葉にしていくことによって、交流の機会をもつことができると考える。

## (2) ミニ学習会の実施

本研究では、学年での授業の省察に取り組んだ。学年内の教師だけの取り組みにせず、学部を広めていくことにより、教師の力量形成に役立てることができるのではないかとと思われる。

これから学校現場にはOJTの取り組みも求められる。多忙を感じる教師に負担にならないよう、短い時間でも子どものことを話す機会を設け、若手は自分の視点をもつ場に、中堅は広く様々な意見を取り入れ、硬直しがちな考えを柔軟にする場として実施できればと考える。このような取り組みの中で、互いを尊重し合う雰囲気が醸成されるようにしていきたい。

## Ⅷ まとめ

子どもの行動を読み取り、省察を深める活動を組織で取り組んでいくにはまだまだ課題が多いことがわかった。しかし、本校小学部の子ども達と毎日生活していると、教師として最も学ぶことが多いのは子どもの姿からであると強く

思う。子どもの姿を自分なりに捉え、組織の中で共有していくことは、教育活動を展開していく上でこれからも必須であろう。そのことが教師の力量形成にも大きく関係していくとも思われる。大きな取り組みを実行していくのは困難かもしれないが、ミドルリーダーとして、地道にできるところから行動していくことは大切であると感じた。

本研究でマネジメントについて考える中で、最初は「マネジメントなど、まだ自分には早い、遠い存在のものだ」と考えていた。しかし、実践し結果をまとめながら考察していく中で、自分の身近なところにマネジメントすることがいろいろあるのだと感じた。

また、マネジメントという言葉を知ると「管理する」というイメージも強かったが、立場のある者が一人で進めるのではなく、広くいろいろな方々から意見を取り入れながら進めていくものだということも感じた。それは、校内の先生方にくの意見をいただく中で気づくことがで

きた。

本研究に協力していただいた本校小学部の先生方、管理職の先生方に、心から感謝したい。

#### 参考文献

- ・白石正久 (1994) 『発達の扉 (上)』かもがわ出版
- ・石井英真 (2017) 『教師の資質。能力を高める！アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ—教師が学び合う「実践研究」の方法—』日本標準
- ・津守真 (1987) 『子どもの世界をどうみるか—行為とその意味—』日本放送出版協会
- ・山崎壽克・土屋千春 (2009) 『「省察」を生かした知的障害特別支援学校の授業づくりⅡ』福島大学総合教育研究センター紀要第7号
- ・中村和彦 (2008) 『アクションリサーチとは何か?』人間関係研究 (7)
- ・本間正人・松瀬里保 (2012) 『コーチング入門 <第2版>』日本経済新聞出版社



# 校内研修のデザインと効果的な実践

## —教師同士の学び合いを通して—

北 郁子

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】**本研究は、教師の授業力向上に繋がるような校内研修の在り方を探るものである。実践を通して次の3点を確認することができた。①子どもの学びの事実から自分が見えたことを教師同士で対話することにより、教師個人では気づけなかった新たな視点を獲得し、それが授業力向上につながる②教師が協働して授業実践を行う場（道徳リレー授業）を設定すれば、教科の枠を越えた日常的な教師同士のコミュニケーションを促し、同僚性を生かした授業改善につながる③互いの授業を見合い学ぶ場を設定することで、若手と中堅・ベテラン教師との間でコミュニケーションが生まれ、互いに学び合い、高め合おうとする教師集団になるための意義ある関わりをもたらすこと。また、授業力向上を組織的に推進するには校内のミドルリーダーが中心となり、教師同士の学びを繋げる役目を担い、授業改善へのマネジメントを行うことが有効であることがわかった。

### I 問題の所在と方法

#### 1. 問題の所在及び研究の背景

筆者は、金沢大学教職大学院で学びはじめる前の5年間、研究主任として、子どもたちの豊かな学びの実現とそのための教師の授業力向上を目指して、校内研修を企画・立案し、実施してきた。研究推進委員会のメンバー（管理職・各主任で構成）からの意見や先進校の取り組みなどを参考に、本校の現状・課題から効果が上がるであろうと予想されることを実施してきた。しかし、内心ではこれでよいのかというも迷い、悩みながら実施してきた。そのような中で昨年度より教職大学院で学ぶという好機を得ることができた。教職大学院での学びは自分だけのものにあらず、学びは「子どもたちや現場の先生方に還元できるもの、喜んでもらえるものを」という思いの中で過ごしてきた。その思いは、研究主任として校内研修を実施していたことから、子どもたちや教師の成長につながる授業改善に向けて効果的な校内研修を探究したいという思いにつながっていった。

校内研修を充実させる必要性は次のような理由から年々高まってきている。1つは、ベテラン教員の大量退職と若手教員が急増しているという教員構成の急激な変化にもなっており、若手教師育成が喫緊の課題となっていることである。もう1つは、次期学習指導要領実施に向けた「主体的・対話的で深い学び」という学びの転換への対応である。

中央教育審議会答申(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」において、近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況にあり、継続的な研修を充実させていくための環境整備が必要であることが述べられている。さらに「教員は学校で育つ」ものであり、学校内において同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や授業研究をはじめとした校内研修の充実を図ることの重要性を指摘してい

る。

また、次期学習指導要領改訂において、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた教師の授業改善が求められているが、このことについて合田(2016)は、「アクティブ・ラーニング、これをすれば絶対大丈夫」という「型」とらわれて授業をすることはむしろ主体的・対話的で深い学びの対極である。(中略)まず子供たちに付けたい資質・能力を明確にしたうえで、「いくつかの方法があるけれども、今日、目の前の子供たちにとってはこれがベストだ」と、常に最適な指導方法を組み合わせながら、教師自身が能動的・主体的に考えていくのが、主体的・対話的で深い学びの土台であるとしている。教師は子どもたちに身に付けさせたい資質・能力と今の子どもたちの発達段階、学習課題と内容、ねらいを踏まえて授業を展開していく必要があり、これからはより一層の授業力が求められる。この教師の授業力向上の核となる役割を果たすのが校内研修であると言える。

以上のように若手教員育成や次期学習指導要領での学びの転換に移行できる授業力をつけるために校内研修の充実は大変に重要であると言える。

## 2. 先行研究の検討

では、どのようにして校内研修をデザインし、効果的な実践をしたらよいのであろうか。筆者は、大学院入学後、それ以前とは比べものにならない数の授業を参観し、授業後の研究会(授業整理会や研究概要の発表)に参加させていただくことができた。その参観授業及び研究会は県内外・学校種・教科ともに富んでいた。数々の学校を訪問する中で、子どもたちや教師が生き生きと質の高い学びを実現している学校に共通しているのが、子どもも教師も学び合う文化が創造されていることである。教師集団は研究授業だけでなく、日常的に教師が学び合い、高め合える組織となっていた。そして、授業研究は、子どもの学びの事実に基づいて行われるリフレクティブな授業研究を行っていた。ここ

に校内研修をデザインする手がかりがあるように思えた。リフレクティブな授業研究について藤岡(1998)は「とくに今日の校内研究においては『反省的实践』に焦点を当てた授業研究(リフレクティブ(reflective)な授業研究)の方略が重要になってきている。それは『差異化(ズレ)』と『リフレクション』によって自己組織化し続ける授業研究である」と述べている。さらにリフレクティブな授業研究のシステムについて、次のような4つの特徴があることを指摘している。第1に、「子どもの事実に焦点化する(子どもの事実に焦点を当てるのは授業における子どもの現実を内側から理解するためである)」。第2に、「授業者のねがいや意図を中心に据える(授業実践の主体は一人ひとりの教師である)」。第3に、「コミュニケーションを促進する(授業における子どもの現実によくにはそれぞれが自分を相対化し、お互いの「見え」の世界を交流することが必要なのである)」。第4に、アクションリサーチである(仲間と共に成長する校内研究は、実際に授業に参加する人々により、実際に経験していることをもとに行われる。すなわち授業の実際の文脈において、行動を通して、行動を改善していくアクションリサーチである。まず授業をやって、その授業をあるがままに観察し、分析したり評価したりすることで、どんな問題があるかを皆で考えていくのである。その結果これまで気づかなかった視点が生まれたり、授業の構造が見えてくる。それが授業改善への問題意識にもつながってくる)」。やや長い引用になったが、以上の4点である。

また、授業リフレクションが効果的に展開されるための条件について、鹿毛(2007)は「対話」がキーワードのなると指摘する。彼によれば、「対話を基盤とした授業では、授業についてその内側から理解しようとするプロセスが大切にされる。(中略)同じものを見ていても、そこから感じ取れることは人によって異なる。例えば、同じ授業を参観したとしても、教師によ

って着目する出来事は違う。見る眼、聴く耳が一人ひとり異なっているからである。ここに対話を基盤とした授業研究の意義がある。自分とは異質な解釈や視点に出会うことによって『ハッ』とし、それが自らの学びの契機となっていく。そして、このような対話を積み重ねていくことで、教師の力が鍛えられていくのである」という。このことからリフレクティブな授業研究は、子どもの学びの事実から自分が見えたことを教師同士で対話することにより、教師個人では気づけなかった新たな視点を獲得し、それが授業者や参観者個人の授業力向上につながるものだということが言えよう。子どもの事実を基に話し合うリフレクティブな授業研究は、教師の指導方法や技術に重きが置かれたものとは異なるため、若手・中堅・ベテランといった教職経験年数や担当教科の違いを越えて、率直に語り合えるという利点もあると考える。また、次期学習指導要領での子どもたちの主体的・対話的で深い学びのためには教師が何を教えたかではなく、子どもたちがどんな学びを獲得していったかを省察することが必要である。さらに、このような教師同士の協働的な授業に対する省察を繰り返すことが学校全体に学び合い・高め合う文化をもたらすと考える。

熊谷(2012)は授業研究を中心とした「実践と省察」のサイクルを原動力にして、学校内の教師同士で「世代継承（若手教師・スクールミドル・年長の熟練教師）」のサイクルを循環させれば、教師の同僚性を高めることになるはずであると述べている。また、学校内の授業研究を中心とした「行為の中の省察」も重要であるが、学校という現場から一歩引いて、教育実践や自らを振り返る「行為についての省察」も必要であり、教師の意識変容の学びや省察という点からも、「学校と学校外」のサイクルを循環させることが求められると述べている。そして、組織における結節点であるスクールミドルが、学校の上下世代の関係を取り持ち、双方に働きかけることによって、3つのサイクルをスムーズ

にまわすことが可能になるとも述べている。  
(図1)

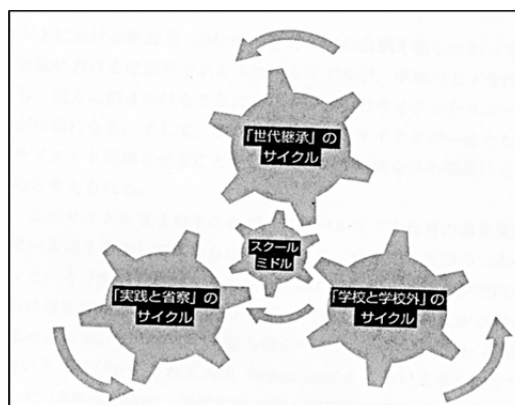


図1 スクールミドルの職能発達を支援する  
3つのサイクル 出典：熊谷(2012:127)

熊谷の説は、筆者や中堅教師が図にあるスクールミドル（以降「ミドルリーダー」と呼ぶ）の役割を果たし、「実践と省察のサイクル」「世代継承のサイクル」「学校と学校外のサイクル」をまわし、学校組織が授業力向上を目指して教師同士が学び合うという「協働体制」を構築することをコーディネートしていく見取り図として、実践研究を進めていくうえでの拠り所となる。

### 3. 研究の目的

教師が授業力向上に役立つと思える校内研修をデザインし、実践する。また、ミドルリーダーがそれぞれの校内研修で教師の学びのコーディネートを行う。そして、それぞれの校内研修を考察することでどのような校内研修が効果的であるかを明らかにする。

### 4. 研究の方法

次に述べる3つの視点を取り入れて、校内研修を実施する。

#### (1) 「子どもを主語」にした校内研修をする。

①教師の教え方を主語にしない。子どもがどのような学びの過程をとり、何を学んで、何ができるようになったか、また学びに向かう力はどうかであったかを教師同士で省察する。子どもの学びの過程を追うことから時系列にそって授業リフレクションを行う。

②子どもを多面的により深く理解できるように発達障害の子どもに関する研修会を設ける。

## (2) 「教師同士の学び合い」を重視した校内研修をする。

- ①若手前期（教職歴1～5年目）・若手後期（6～10年目）・中堅（11～24年）・ベテラン（25年以上）を均等に配置しながら、教師同士が授業について語り合える場を設定する。語り合いの際にはミドルリーダーがファシリテーターを務める。また、一人ひとりの教師がより多く語れるようにグループは6人以内にとどめる。
- ②研究授業だけでなく、普段の授業を全教師が見合う「互見ウィーク」を設定し、若手・中堅・ベテラン教師がそれぞれの授業を参観し、語り合えるようにする。
- ③道徳リレー授業を実施することで、教師が協働して授業づくりをし、実際の授業を見合うようにする。そこから教科の枠を越えた教師同士の学び合いが生まれるようにする。

## (3) 外部講師を招聘し、学校内の教師と講師をつなげた校内研修をする。

- ①学校内の教師だけでは得られない新しい視点や客観的視点を得たいときや理論的な裏打ちがほしいときに外部講師を招聘する。
- ②校内研修の前に講師に聞きたいことや悩みをアンケートに書いてもらい、講師と教師をつなげる。

## II 実践と結果

### 1. 社会提案授業

#### (1) 設定内容

日時：2017年4月24日

授業者：教頭先生

ねらい：今年度の学校研究の主題である「学力の定着を図る工夫一意欲を喚起する授業づくりを通して」を授業の中でどのように具現化していくのかを全教師で授業を参観することを通して学び、今年度の研究主題への共通理解を図る。

#### (2) 実施方法

##### ① 事前

・授業者には「学習意欲の喚起」と「生徒が考えを深め、力をつけること」という2つの視点

で授業をしてくださるよう依頼した。

・授業を実施するクラスの担任と話し合い、参観者がどの生徒の学びの過程を見取ったらよいかを相談した。抽出した10人の生徒は発言を活発にするなどクラスを中心にいる生徒や理解度が非常に高い生徒（2名）、理解度に課題があり、授業の内容をつかむのに時間がかかる生徒（6名）、人間関係がうまく作れずに学び合いのときに友達とうまくコミュニケーションがとれない生徒（2名）である。

・生徒1人に対して、その生徒を見取る教師をペアで配置することにした。ペアはベテランまたは中堅教師と若手教師（教職歴10年以下）がセットになるようにした。これは、授業整理会において、ベテランや中堅教師と若手教師の子どもの見取りの差異を明らかにし、そこから子ども理解やその場の子どもの学びにそった適切な指導法を探るためである。

・参観者には本時の指導案とともに、子どもの見取りを書きとるためのシートを配布した。また、どの教師がどの子どもを見取るかを明らかにした。

・子どもを見取るということは今回が初めてなので、子どもの見取り方（図2）を提示するとともに授業整理会をどのように行うかを示し、見通しをもって参観できるようにした。

その生徒の一時間の様子を見取ってください。見取りのポイントは3つです。

生徒の見取りについて(3つのポイント)	
①つぶやき・発言・記述からの見取り わかったこと、驚いたこと、つまづいていること等のつぶやき	「わっ」って驚いていました。興味 のわく資料でしたね。
②表情・反応(表情やしぐさ)からの見取り 意欲をもってしているか、わかっているかの表情・反応	わからないって顔をしていま したね。話し合いを入れた方がよ かったと思うのですが。
③生徒同士・教師とのつながりからの見取り どんな話し合いをしているのか、友達の考えをどのように受けとめているのか、教師の支援 等	話し合いのときに〇〇についてよく 話をしていました。なのでその後の ワークシートが〇〇〇〇になって 考えが深まったんだと思いま した。

授業参観中は付箋に書くのではなく、指導案  
の見取りスペースの部分に生徒の様子を記  
入します。

図2 子どもの見取り方について

## ②授業参観中

・参観者は授業者の働きかけと子どもの反応について詳細に記述していった。

## ③授業整理会

・参観者を3つのグループに分け、子どもを見取っていたペアが同じグループに入るようにした。1グループは6名程度（つまり3ペア程度）とした。

・各グループにミドルリーダー（研究主任・中堅教師・筆者）をファシリテーターとして配置した。ミドルリーダーには、子どもの事実から具体的な場面に即して、参観者一人ひとりの気づきが語られるようにしてほしいと依頼した。

・整理会では時系列にそって、子どもの学びの事実から「学習意欲の喚起」と「生徒が考えを深め、力をつけること」という2つの視点で成果と課題を出し、グループで話し合っ改善策を考えるようにした。

## （3）整理会の参観者の談話

若手：S1君なんですけど、何かずっと手遊びをしていて、ずっと下を向いていて、あー、興味ないのかなあと思っていながら見ていたんですけど、（先生が用意した粘土の）山を見て、そこからずっと見ていた感じなんで、やっぱりそういう何か本当の実物を見せるっていう時間は大切になって思いました。

ベテラン：でも、そこちゃんと教頭さんはわかっている、S1に声をかけとるんや。S1大丈夫かって。そこでも気にかけて、声をかけるっていうのがすごいなって。

中堅：本当やね。（私が見ていた）S2にも（教頭先生は）よく声を掛けていました。

## （4）成果と課題

提案授業の前に教頭先生が子どもたちに等高線を具体的にわかりやすく示すために、職員室で粘土を使って山の立体模型を作成されていたが、「教材は楽しみながら作るんや。」とおっしゃりながら作られていることが印象として残っている。授業中だけでなく、授業をする前の教師の姿勢も教えていただいた。そして、

作られた模型を子どもたちが見た瞬間の表情から参観していた教師は、1時間の授業にける準備の大切さに気付いている。ある若手教師からは「教頭先生の授業が見られて本当に勉強になりました。まず、1時間の授業にける準備です。ワークシート、板書、実物、手立てが本当にきめ細かくしてあって、自分の日頃の授業をもう一度見直さないといけないと思いました。」と感想で述べている。また、あるベテラン教師からは「粘土の山作りを隣で見ながら、授業はやはり準備と教材研究だなと感じています。」と述べている。

また、子どもの見取りをすることで、教師の働きかけが子どもにどのような反応をもたらすのか、子どもがどのような場面で意欲を見せるのか、子ども同士の学び合いの深まり具合などを省察することができた。ある若手教師は「一人の生徒の反応に注目して授業について考えることで、とても多くのことがわかりました。どういうタイプの子が、授業のどの段階でつまづいてしまうのか、また、資料の提示の仕方です意欲の低い子もすごく食いつきがよくなったりすることもはっきりと理解できました。今まで自分は、ただグループ活動や話し合い活動をさせた気になっていただけではないかと反省もしました。いろいろなタイプの子がいて、意欲に差がある中でよりよいグループでの話し合い活動ができるように自分も授業改善を進めていく必要性を強く感じました。」と述べている。また、ある若手教師は「授業の中で子どもを育てるといふには、声かけや題材、教具など様々なものに力を入れていかなければならないということに気づかされました。一人ひとりの子どもを見て、全ての子どもに『やってみるか』というような気持ちにもってけるように自身で修養をしていこうと思いました。」とあるように子どもの学びを省察することで、一人ひとりの子どもの学びの姿を考えながら授業づくりをしていく意識が持てたようである。



ベテラン・中堅教師と若手教師をペアにしたことについては、同じ場面で子どもが意欲を持った理由がある若手教師は一つ（山の模型があったから）しか気づくことができなかったが、ベテラン教師の話聞くことで意欲を持たせるための別の視点（教師の声掛け）を得ることができていた。実際の文脈にそって話し合う良さが出ていたと考える。ある若手教師からは「グループ協議や全体会での交流を通して、自分一人では気づけなかった点をたくさん聞いて、今後の自分の取り組みにも取り入れていきたいと思いました。」とあるようにベテラン教師と見え方の差異を語り合うことで視野が広がったようである。また、あるベテラン教師からは「研修会では気になる生徒の様子を見る担当の先生が決められて、その様子を共有しながら話し合いできる態勢はよいことだと思います。」という肯定的意見も得られた。

一方で課題としては、抽出生徒のバランスが支援を要する生徒の割合が大きかったために、幅広い視点で子どもの学びの事実から読み取ったことを語り合うことができなかった点が挙げられる。この点に関して、今後はバランスよく生徒を抽出することが必要であることがわかった。また、あるベテラン教師から「一人の生徒を1時間観察することで、教材の工夫や教師の声かけ、授業の組み立て方がどのように生徒に影響するのかがよくわかった。反面、他の生徒の様子や進度がよくわからなかった。」という意見があった。このことから、全体と個の生徒の2つの側面で見取ることを周知しなければならないことと全体と個の2つの側面を同時に見取れるほどの観察経験を重ねていかなければならないことがわかった。

## 2. 道徳提案授業

### (1) 設定内容

日時：2017年5月23日

授業者：A教諭3年担任（中堅教師）

ねらい：「生徒の考えを深める道徳の授業」について、どのような発問をすれば、生徒の考え

が深まるのかを全教師で授業を参観することを通して学び、個々の教師の道徳の授業実践に生かす。

### (2) 実施方法

#### ① 事前

・本校には道徳の授業実践に長けたミドルリーダーがいる。このミドルリーダーが中心となって今回の提案授業の資料分析や発問、展開について学年で話し合うように依頼した。

・3年を担当している教師集団（以下3年部）で資料分析を行い、発問について検討した。そして、先述のミドルリーダーが担任をしているクラスで先行して授業を実施し、生徒の考えの深まりと変容について、授業後に3年部で話し合った。今回の提案授業では、先行して授業を行ったクラスで出された課題を踏まえ、発問の一部を変えて臨む。

・前回の社会の提案授業では、見取る生徒を指定したが、今回は教師と生徒、生徒同士のつながりをより深く省察したいために、参観者が気になる生徒を自分で選ぶようにした。よって、ペア（ベテラン・中堅教師と若手教師）を組んで1人の生徒を見取るということもしなかった。

・参観者には本時の指導案とともに子どもの見取りを書きとるためのシートを配布した。

・今回は道徳の授業ということで、成果と課題を2色の付箋で貼るという授業整理会はず、  
「生徒の考えの深まり」という点で気になったところだけに付箋を貼る形式（図3）をとるということを事前に示した。

段階	学習活動	発問	生徒の考えの深まり
導入	自分自身を振り返る。	○最近の楽しみは何ですか？	
展開	気になることを挙げる。	○資料を読んで、気になることを挙げてみよう。	
終末	ワークシートに記入し、思いを交流する。	○あなたのすむ片山津で大切にしたいものは何ですか？	

全ての段階に付箋を貼る必要はありません。グループで話し合いたいところに付箋を貼ってください。

図3 授業整理会のイメージ

・石川県教員総合研修センター校内研修サポート事業を活用し、外部講師として指導主事に指導・助言をいただくことにした。授業参観後に具体的な場面について指導・助言をいただくことで、それを聞く教師が自分の授業で具体的なイメージをもって指導・助言で得た知識を活用できると考えた。また、日頃の道徳についての悩みについてアンケートを取り、そのアンケートについて助言をいただくようにし、個々の教師の悩みにも対応できるようにした。

## ②授業参観中

・参観者は授業者の発問と子どもの反応や子ども同士の語り合いの内容について詳細に記述していった。

## ③授業整理会

・参観者を3つのグループに分け、若手・中堅・ベテラン教師を均等に配置するようにした。

・各グループのファシリテーターは前回と同じミドルリーダー（研究主任・中堅・筆者）にお願いした。ファシリテーターには、時系列にそって子どもの事実から具体的な場面に即して、参観者一人ひとりの気づきが語られるようにしてほしいと依頼した。

### （3）整理会の談話

#### 小グループで教師同士が対話をしている場面

授業の後半部分で、子どもたちが「自分の地域で引き継いでいきたいもの」を話し合っているときの様子について教師同士で対話をしていった。子どもたちの発言に深まりが見られず、地域で引き継いでいきたいものを「コンビニ」などと言っていた。あの場面ですらもっと子どもたちの考えが深まるような発問を教師ができたのかについて方策が見つからず悩み、教師同士の対話が途切れそうになっている状況だった。そんな中で1人の若手教師が見取った子どもについて語り始めたときに、中堅教師もベテラン教師もなるほどと頷くシーン。

若手：S1が「街の雰囲気大切にしたい」って言っていて、それすごく自分が気になって…

中堅：それすごくいいよね。

若手：はい。「その雰囲気って誰が作るのかな」って、周りの子らが聞いてくれたんで、S1が「人が作る」って言っていて、それから「どんな人か」って話になっていって自然な広がりや深まりがあったし、すごいよかったなって、グループ活動で思いました。

中堅・ベテラン：わー。なるほどね。（よく見取ったと感心したうなずき）

中堅：グループ活動の後に「いいことを言ってたよって紹介したい人いない？」って聞いて、他の子らにもこの子の考えを広められたら、地域で引き継いでいきたいものに対してもっと深まりのあるものが出せたかもしれないね。

全員：そうだね。

### （4）成果と課題

教師同士で授業への省察を対話を通して行うことで、教師一人では気づけなかった「考えを深めるポイントとなる瞬間」を他教師が他の子どもの発言を指摘してくれたことで気づくことができた。また、子どもの見取りをしていくことで、教師や友達同士の発話がその子どもにどのように影響を与えて、考えが変容するかを具体的に理解することができた。ある若手教師は「今回の研修を通してたくさんの新鮮な驚きを得ることができました。この機会を設けて頂いたことがとても有難いです。先ず言葉尻や同じような意味でも違う単語に発問を変えると生徒から出る意見も大きく変化してしまうところについてですが、微妙なニュアンスの違いが生徒の発言や反応に影響を与えるので言葉には気を付けないといけないなと思いました。」と感想で述べている。

外部講師の招聘も教師の授業への新たな視点の獲得につながった。指導主事から授業の場面にそって具体的な指導・助言をいただいたが、発問に関して、中学校においてわかりきったことを聞くのではなく、負荷のある発問をすることが大切であると教えていただいた。その負荷のある発問について、あの場面ではこのような発問をするのがよかったのではないかと具体的

に発問を提示され、それを実際に教師が生徒の立場になって答え、その答えを指導主事が教師役としてつなげるという模擬授業のような場面もあった。生徒の考えを深める負荷のある発問とはどういうものかを具体的に理解するだけでなく、その発問に対する生徒の答えを生徒同士でどうつなげていくかのコーディネートの仕方も理解することができた。ある若手教師からは「今年度から担任になり、道徳の授業を本格的に行ってきた『どうすれば良い発問ができるだろう?』『どうすればもう一段階深まるのだろう?』と考えることができました。今回の研修をうけて、どのように授業をつかっていくと良いかがわかりましたし、中学生に合わせた負荷を考えていくことが必要だとわかりました。」という感想があった。また、ある中堅教師からは「何度授業をしても参観しても、あまりに奥深く、難しい。『負荷をかける』ということに全く思いが至っていなかったため、これまでの生徒の表情を思い浮かべると反省しきりで……。今日の生徒の表情もそのようなことが多かったかもしれない。中学生としてわかりきったことを答えさせるのではなく、本当の意味で考え、議論する道徳の授業を目指して教科化に向けての2年間を過ごしていきたい。」と述べている。このように外部講師から「考えを深める負荷のある発問」という新たな視座を得ることができた。外部講師に指導・助言をいただくときは、具体例をもってしていただけるように、公開授業と合わせて講義と演習を行うコーディネートをしていくことが有効だと確認した。

さらに、今回の提案授業でもミドルリーダーが活躍した。授業づくりから提案授業、そして授業整理会までを5人中堅教師が中心となって運営した。そして、若手教師とベテラン教師をうまく巻き込んで道徳の授業づくりについて考えを深め、共有することができた。

前回の社会の提案授業とは異なり、見取る子どもを設定しなかったことについては、設定し

ないことによって、気になる子どもを一人に限定せず自由に追うことができ、そのことによって教師と子ども、子ども同士のつながりを柔軟に省察することができた。一方で子どもを追わなければならないという意識が薄くなり、授業整理会において子どもの見取りの事実から子どもを主語にした話にならない場面が増えた。そして、「先生は、～してよかった」などのように教師の働き掛けについて議論する場面が増えた。この改善策としては、教室を6つのゾーンに区切り、その1つのゾーンの子どもたち(4名程度)を見取ってほしいと指定することが考えられる。こうすることで、気になる子どもを自分で決めるという自由度があり、かつ見取らなければならないという意識が高まるのではないかと思われる。

### 3. 夏季校内研修会

#### (1) 設定内容

日 時：2017年8月22日

講 師：金沢大学 武居渡教授

ねらい：発達障害の子どもへの理解と支援の在り方について学ぶことで、子ども理解をより一層深め、子どもとの関わりに生かす。

#### (2) 実施方法

##### ①事前

・教職員には、発達障害の子どもへの理解と支援を学ぶことは、発達障害に限らず、子どもを多面的にとらえて理解することにつながるとその意義について周知した。また、発達障害に関わる日頃の悩みや講師に聞きたいことを事前にアンケートをとった。講義で武居教授にアンケートの内容を踏まえて話をさせていただくように依頼した。

・若手教師がイメージを持ちやすくするために、演習では発達障害を疑似体験する場面を設定するように武居教授にお願いした。

##### ②演習・講義内容

##### ア. 演習(疑似体験)

「読み」「書き」に困難がある子どもの例や「注意力」「対人関係」に問題がある子どもの

例を疑似体験を通して学んだ。

#### イ. 講義

「学習障害」「注意欠陥多動性障害」「自閉症スペクトラム障害」「アスペルガー障害」のある子どもの特徴や子どもの困難に気づき、どのように支援をしたらよいのか、外部とどのように連携したらよいかの講義を受けた。

#### (3) 演習中の談話

生徒役教師（研修受講者）にはルールブック1とルールブックAが配布される。ブック1は数字の順に読んで、書いてある通りに行動すれば、先生（T 武居教授）の指示通りに動けるもの。ブックAは読んでその内容がわからず指示通りに動けないものになっている。ブック1を渡された生徒役は10名、ブックAを渡された生徒役は3名（A,B,C）であるが、その両方とも先生の指示通りに動きなさいと言われていてだけでルールブックの違いを知らず、これから何が起きるかも知らないシーン。

生徒役A,B:（他より遅れて黒板の前に立ち、周りの様子を見て黒板に書き始める）

生徒役C:（ずっと座っていて動かない。その後、黒板の前で立ち尽くす）

T: はい、まあいいですよ。

生徒役C: 何をすればいいのか・・・。

T:（黒板の前に立ち尽くす生徒役Cに）ありがとうございます。

生徒役C:（自分の席にもどる）

T: もう一回ルールブックを見直してください。ルールブック1って書いてある人は順番に読んだら意味がわかるんです。ルールAって書いてある人、（生徒役A,B,Cの3人が手を挙げる）はい、3人いるんですね。その人は1, 2, 3って追って行っても意味がわからなかったでしょう。そうなんです。わざと作ってあるんです。で、どうしました？

生徒役A: あの一、他の人の流れを見て…。

生徒役B: あの一その流れで…。

生徒役C: ……

T: ずっと座っていましたよね。動かずに。で、

出て、出てってしつこく言ったんだけどずっと動かずに座っていたんだよね。これは何をシミュレーションしているかということ、先生に言われた指示がわからない生徒たちの気持ちなんですね。で、そういう風に振舞っているんです。彼らは。先生が言っていることがよくわからない。じゃあ、周りはどうした、どうしたって。あるいは、先生がどういった指示をしたかわからない、だから席から動けない。前に出なさい、出なさいって言っても動けない。本当にそのときの気持ちになりました？ どういう気持ちになりました？

生徒役C: 不安になりました。

T: 戸惑うよね。ちょっと、え！？何でって、リアクションになりましたよね。ごめんね。どうでした？

生徒役C: いやーもう一あの一、でも、わからないんで、座っていようと思いました。

T: あーそうなんです。だからそうやって開き直って、先生が何を言おうがもう座っている。それも一つの方略なんです。生徒さんの。どうでした？

生徒役A: なんか、どうしたらいいのかなって思って、はじめは座っていようかなって、わからないし、座っていようかなって思ったんだけど、みんな立つし、で、私、自分の好きな飲み物を書けばいいのかなと思って。

T: そうなんです。そんな風に振舞っているんです。だから、（教師は）どうしても何で話を聞いてないんだ！っていう風に言いたくなるんだけど、ちょっと何を指示されているかよくわからない子どもたちの気持ちが、先生からしてみたら「うん？」って行動をする気持ちみたいなものをちょっとなぞってみてほしいなと思って、Aを引いた先生には申し訳なかったんだけど、そんな体験をしてもらいました。

#### (4) 成果と課題

武居教授から「大人の価値観の枠をいったん外して、子どもの行動の意味を探ること」「子どもの行動にはすべて意味があること」「行動

の一つを取り上げずに、その子の文脈の中で、行動の意味を探ること」の話があった。発達障害に限らず、子どもを理解するには文脈全体の中で、その子の行動の意味を探ることが大切であり、このことが教師力を高めることだと考える。ある2人のベテラン教師からは「子どもが困っているという視点からもう一度その子のした行動やまわりに与えている状況を考えたいと思います。そのためには本人の心をほぐして本音で話していける関係を作っていきたいです。」「今日のお話は子どもたちを理解する上でとても参考になりました。日々、子どもと接していると『どうしてそうなの?』『なんでそうなるの?』と思うことが多々あります。今日もアドバイスいただきましたが、本人とゆっくりと時間を掛けて話し合い、本人の思いやこちらの思いをじっくり伝え合い、信頼関係を築いていければと思います。」と感想で述べているように、子どもの行動の意味を文脈全体の中から理解し、子どもと真摯にコミュニケーションをとることの大切さをベテラン教師は改めて感じていた。また、ある2人の若手教師の感想から「発達障害について、文章だけでなく、体験しながら学べたことが特によかったです。疑似的ですが、同じ立場を経験すると、より寄り添いたい、理解したいという感情が強くなりました。授業に集中できない子に対して、周囲とは異なる黒板やプリントや教科書の見え方、授業をする自分の声の聞こえ方があるのではと常に考えていきたいです。」「冒頭の演習では、何もわからない中、授業が進んでいく不安や自分だけがわからないという疎外感、自信がなくなる生徒の感覚を身を持って体験することができました。目指すゴールは同じでも、そこに手立てを個に応じて行っていくことの大切さを『機会の平等から結果の平等へ』というお話をお聞きして改めて感じました。」とあるように、疑似体験したことで発達障害の子どもへの理解と支援についてのイメージを具体的にもつことができ、有効だったと言える。

研修からしばらく経った日に、ある若手教師が「研修を受けてからあの子だったら今こんな風に見えるのかなって思って、教材とか指示の出し方とか考えるようになりました。」と職員室で話をしていた。この研修が子ども理解や子どもへの関わり方、教材・教具の準備や教師の話し方に良い影響をもたらしたと言えよう。さらに、ある若手教師は「自己肯定感が低かったり、人に迷惑をかけなくても内心全然理解できていない子など、困難を持っている子どもとして、自分があまり見られずにいた生徒にも視点を今後は置けるようになると思います。」と述べているように、静かであるが故に見過ごされている子がいることに気づき、子どもたち一人ひとりを丁寧に見ていこうとする意識づけにこの研修がなっていた。このように今回の研修が子どもをより一層理解し、教師の子どもへの関わりを見直すきっかけになったと言える。

#### 4. 互見ウィーク

##### (1) 設定内容

日時：2017年9月19日～9月29日

ねらい：互いに授業を見合うことで、授業力を高める機会とする。また授業づくりについてのOJTの機会とする。

##### (2) 実施方法

- ①授業者は、見に来てほしい授業を決めて、職員室に掲示してある時間割表のコマに色を塗る。
- ②参観者は、自分の空き時間を見ながら、参観したい授業を決め、授業者に伝える。
- ③授業者は、参観シートに「どんな授業をするのか」「ねらい」「見てほしいポイント」を記入し、参観者に渡す。
- ④参観者は参観シートにコメントを記入し、授業後に語り合う。(ベテラン・中堅教師は若手教師を意識して、手法・技などを伝えたり、若手教師は自分の悩みを相談したりする機会となるように心がける。)
- ⑤参観シートは職員室に掲示する。

### （３）参観シートの内容

#### 中堅教師の授業を若手教師が参観したコメント

（前略）ペア活動が本当にステキで、あんな風にしたい！と強く思いました。みんなルールをしっかりと守って学び合いながら楽しんでいて、見ていてうれしくなりました。またプリントに面白い突っ込みポイントがあったり、裏面も同じプリントになっていたり、だれない細かな配慮がたくさんでこれは見習わなくては！と思いました。生徒と一緒に勉強させてもらっている気分で、こういう貴重な場を設定していただけて本当にありがとうございました。

#### ベテラン教師の授業を若手教師が参観したコメント

話し合いのときに、予想を言いたい気持ちをおさえて、グループ活動にもっていくのがよいと思いました。班の意見を端的に褒めるポイントをしっかりと先生がおっしゃっているのがテンポもよくいいと思いました。指示は端的、子どもに活動させる時間は長く、あと大事で押さえるところははっきりさせるなど、授業の中で緩急をつけることが大切だと思いました。本日は授業を見学させていただきありがとうございました。

#### 若手教師の授業を中堅教師が参観したコメント

やさしく、粘り強く教えていらっしかったです。見習いたいです！！キーワードを繰り返し音読させることが大事だと思いました。先生とマンツーマンだからあの子は解けている様子だったので、一人で助言をもらわず、解いたときに、どこでつまづくのかを見て見たいなと思いました。

### （４）成果と課題

本校において初めて互見ウィークを実施した。進んで互いの授業を参観しに行こうという雰囲気をつくるために、どの教師がどこの授業を参観しているのかを掲示し、まだ参観していない教師には声掛けをした。また、研究主任が参観シートのコメントでよかった部分に色で線を引き職員室に掲示した。（図４）



図４ 職員室に掲示された参観シート

このようにプロジェクトに取り組もうとするときには、その様子を職員室で可視化することが学校全体で取り組んでいるという教師集団への意識づけと雰囲気づくりにつながり、有効であると感じた。また、掲示されている参観シートを読んだ中堅教師からは「自分が行けなかった授業でも、皆さんのメモから学ぶことが多かったです。映像、ICTも生徒の意欲UPに効果的なので、逃げずにトライしていきたいと思いました。先日タブレットの授業にチャレンジしました。」と他教師から刺激を受け、ICTの活用を試みたことが書かれており、職員室に掲示した可視化の効果があらわれていた。

互見ウィークでは、若手教師がベテランや中堅教師の授業を積極的に参観する様子が見られた。ある若手教師が保健体育や技術、音楽という技能教科の授業を積極的に参観する理由を尋ねたところ、「自分は子どもが先ず座っていてくれる教科だけど、技能教科の先生はそうじゃないことが多いじゃないですか。どうやって子どもをひきつけているのかなってすごく気になって。」と言われていた。つまり、普段の授業の悩みを解決するヒントを他教科から得たいという思いがあったようである。互見ウィークの良さは同じ学校の同じ子どもというフィールドの中で他教科の教師が子どもとどのように関わり、子どもがどのような学びをしているかを見ることで、自分の授業づくりへの大きなヒントになるところにあると言える。ある若手教師からは「他の先生の授業の進め方や工夫を見たり、生徒の他の教科での様子を知れたり、自分の授業と比較し、反映でき

る点がとても多く、良い取り組みだと思いました。研究授業など多くの人が見ている中ではなく、平時に近い状態の生徒の様子を見られることも魅力だと感じました。」とある。また、あるベテラン教師からも「音楽と英語を見ることができた。教科は違っても参考になる部分、見習うべき点がたくさん発見できた。」という感想が寄せられた。

さらに、互見ウィークがよいOJTの場になった。中堅教師に授業を参観された若手教師からの感想には「普段はこれでいいのか？と思いながら授業をしているので、見て下さった先生からのお言葉はとても参考になりました。」とあった。ベテランや中堅教師が後輩の授業を参観して送ったコメントを若手教師の授業者が読んで、普段はこれでいいのか自信がないまま授業をしているが、先輩教師から認めていただいたことで自信につながったという声であった。互見ウィークを通して、若手教師と中堅・ベテラン教師が互いの授業について語り合える良いOJTの機会となっていることを実感した。

課題としては、「期間が短いためか、見ることができない教科が限られてしまい残念だった。」

「授業者が見てほしい授業を公開するというのではなく、全ての授業を公開するというシステムに変えるべき。」「授業数の多い先生が見たい授業を見に行くことができなかった。」「1・2学期に1回ずつあったほうがよい。」という意見にあるように、互見そのものはよいが、参観したい授業に行けないという問題点があった。そこで3学期は1月から2月中という長いスパンで設定することとした。

## 5. 道徳リレー授業

### (1) 設定内容

生徒の考えが深まる道徳の授業づくりを目指し、各学年集団で協働して資料分析をし、発問等の授業展開を考え、リレー授業をしていく。

### (2) 実施方法

1学期は、3年を担当している教師集団（以下3年部）が5月の道徳提案授業の前に、1年

部が6月の研究授業の前にリレー授業①を行った。3年部は各担任がリレー授業をしていく形であったが、1年部は級外（ベテラン教師）でリレー授業をしていき、最後は筆者が担任をしているクラスで授業を行うという形であった。2学期は全ての学年でリレー授業を行った。リレー授業では、普段なかなかチャレンジすることのできないことをしようということで、ゲストティチャーを活用した授業を行った。各学年の主題や資料名、ねらいは以下の通りである。

#### 1年

##### 【リレー授業 ①】

ア. 主題名 家族愛

イ. 資料名 たったひとつのたからもの

（出典「中学道徳②心つないで」教育出版）

ウ. ねらい 家族への敬愛の念を深め、その一員として積極的に家族を支え協力していこうとする心情を養う。

##### 【リレー授業 ②】

ア. 主題名 郷土愛

イ. 資料名 科学を活かした町おこし

（出典「見つめようふるさと加賀市」加賀市教育委員会）

ウ. ねらい 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努めていこうとする心情を養う。

#### 2年

ア. 主題名 郷土愛

イ. 資料名 片野鳴池を守った男

（出典「見つめようふるさと加賀市」加賀市教育委員会）

ウ. ねらい 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努めていこうとする心情を養う。

#### 3年

##### 【リレー授業 ①】

ア. 主題名 郷土を大切にすること

イ. 資料名 禁酒の碑

（出典「ふるさとがはぐくむ道德いしかわ」石川県教育委員会）

ウ．ねらい

- ・地域のために尽くした先人に尊敬の念を深め、郷土の発展に努めようとする心をもつ。
- ・現在の自分にとっての楽しみについて振り返ることで、河合谷村の人々が自分たちの楽しみを断ってまで禁酒を決めた思いを理解するとともに、地域を大切に思う人々の気持ちに共感し、地域をより発展させていこうとする心をもつ。

#### 【リレー授業 ②】

ア．主題名 個性の伸長

イ．資料名 道はいつもひらかれている

（出典「中学生の道德3」廣濟堂あかつき）

ウ．ねらい 自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求しようとする心をもつ。

#### （3）成果と課題

ある若手教師が「道德の授業の作り方が全然わかっていなかったの、どういう風に題材を選定して、中心発問などを作っていくのか参考になりました。特に学年ごとなので、学年の生徒観を受けて、授業中に予想される展開を考えられるのがよかったです。」と感想を述べているように道德の授業を担当が一人で抱え込むことなく、学年集団（6人程度）で資料を分析し、生徒観からこの発問をしたらどうだろうと話し合い、リレー授業をしていった。そして、どの学年でも1つの授業が終わるごとに教師同士で次の授業に向けて熱心に語り合う姿が職員室で多く見られた。担任だけでなく、級外も積極的に意見を出す場面が多かった。ある若手教師は「リレーのトップバッターだったので、一人で考えるよりも意見をもらえたり、感想をいただけるのは次につながるなと感じました。良かったところは残して、課題は少し修正もでき、よかったです。」と感想を述べていた。また、ある中堅教師は「『他の先生の授業を見てすぐする』というのは、自分の身に付

いているという感じがして、すごく良いです。」という感想を述べていた。この感想から教師同士で道德の授業づくりについて学び合い、高め合えたことがわかる。

リレー授業は一教師ではなく、教師集団で練り上げ、作り上げることができるという良さを生かし、苦手としている部分にも挑戦した。1つは、道德の内容項目のうち特に昨年度うまく子どもの思考を深めることができなかった「家族愛」「郷土愛」を主題として授業実践を行うということである。もう1つは、地域とのつながりを意識したゲストティチャーの活用である。ゲストティチャーと授業を行ったことについてある若手教師は「ゲストティチャーの方が来て下さるのは本当に良かったです。言葉の重みが違ったり、子どもたちの反応もよかったです。」と述べている。また、ある中堅教師は「ゲストティチャーはやはり活用すると子どもの目が違います。できる限り続けていきたい。」と述べている。このことからゲストティチャーが子どもの心に響く道德の授業実践に有効だったことがわかる。

教材づくりにも学年教師全員で取り組み、1年部では子どもたちに「晶子染め」が何かを理解してもらうために学年教師全員で「晶子染め」を体験し、楽しんで染め物をしている場面をビデオにおさめ、道德の導入で扱った。1年部では、1学期に級外のベテラン教師に道德のリレー授業をしていただいたが、心の変容を視覚化する円盤の活用や心情を深めるためのICTの活用など果敢に挑戦され、また子ども同士の発話を上手につなげる場面を若手や中堅教師に示された。そのベテラン教師が「道德のリレー授業を経験できてよかった」と感想を述べられていることに心をうたれた。また、ある日の職員室で2年生の先生方がこのような話をなさっていた。

T1:（級外の先生に）どんなんでもいいし、道德しよう。先生のしやすそうなものすればいいよ。練習だと思ってやりましょう。練習だと思



って。1年も1学期してたもんね。

T2: いいですね。

T1: みんなで教材作ろうね。(話が道德の内容項目に変わり)あと何をしていないんやろ。あつ、国際理解してないね。でもあと7項目や。

この2年の先生方のお話を聞きながら心が熱くなる思いがした。道德リレー授業がきっかけとなり職員室の中で教師同士が協働して授業づくりに取り組むよい雰囲気をもたらされるようになっていった。職員室では「この道德良かったよ。」と共有しあう場面が多くみられる。このような場面で中心となっているのがミドルリーダーである。ミドルリーダーが授業づくりについて話のきっかけをつくり、若手・ベテラン教師を巻き込んで語り合うシーンがよく見られる。

課題としては、リレー授業の全てをその学年の教師が見られる態勢を整えていなかったためにもったいなかったという意見があった。みんなで作り上げたものなので、みんなで参観できる態勢を整えていきたい。

### Ⅲ 考察

12月に教職員にアンケートを実施した。その結果を考察することで、実施した校内研修が有効であったかどうかという点について、第1に「子どもの見取り」に着目すること、第2に授業力向上に資すること、この2つの視点から整理してみたい。

#### 1. 「子どもの見取り」を核にしたリフレクティブな授業研究について

##### 子どもを主語にして考えるようになった

・子ども視点で見ることを意識できたので、大変良かったです。流れも大切ですが、子どもの活動で変化するものなので、子どもを見ていた方が良いと思います。(若手)

・特に学力の低い子を見取することで、どこでつまずきやすいのか、手が止まるのか、顔が上がるのかなどを知ることができてよかったです。(若手)

##### 一人ひとりの子どもの学びを意識するようになった

・今までこのような視点をもって、参観したことがなかったので、意識できるようになり、ありがたかったです。どうしても発言の積極的な子と進めてしまいがちになるので、少しですが、気を付けられるようになったかなと思います。

(中堅)

##### 子ども理解への視野が広がった

・授業整理会では、私にはなかった視点のお話もたくさんあり、とても参考になりました。(若手)

・生徒に目を向けることがより多くなったし、他の先生がどういう風に見取りを行っているのかが非常に参考になりました。(若手)

##### 道德の評価に有効である

・「1人や1部の生徒の1時間を見取る」という活動は道德の評価にもつながっていくので、その意識をもつことのできるよい機会であったと感じた。知らなければそのままだった。(中堅)

・道德の評価のためにも変容を見取れるようにしていくのはいいことだと思います。(中堅)

##### 子どもを見取ることの難しさ

・個人活動中心の授業だったので、変容を見取ることが難しかった。グループ活動での子どもの見取りの方が取り組みやすいと感じる。(ベテラン)

・授業者の視点から言えば、授業のもっていき方を見ている先生もあっても良かったかも。(ベテラン)

・1時間の中での変容の見取りは難しかったです。自分の受け持っている、わかっている生徒については、こんな面もあるんだなあと思うでしょう。(ベテラン)

以上の結果から、若手でも特に1年目から5年目の教師にとって、子どもの見取りを核にしたリフレクティブな授業研究をすることが子どもの学びをより意識するようになり、さらに自己の子どもの見方と先輩教師の見え方の差異から子ども理解への視野が広がったと言える。また、中堅では道德の教科化及びその評価

への関心が高く、子どもの変容を見取るのに役立つという意見が出された。ベテランに関しては、授業の全体が見えないことや変容の見取りが難しいという意見が多かった。子どもの見取りを核にしたリフレクティブな授業研究をするときに個を見取るだけでなく、全体の流れを見ながらその子どもがどのような学びをしていたかを省察するように事前に周知しなければならないことと子どもの見取りをする授業研究の回数を増やし、習熟していかなければならないことがわかった。

## 2. 校内研修が授業力向上に有効だったかについて

表1 今年度の校内研修が授業力向上に役立った

	若手 (1~5年目) 4名	若手 (6~10年目) 3名	中堅 (11~24年目) 5名	ベテラン (25年目以上) 6名	全体 18名
4 あてはまる	75% (3人)	0%	100% (5人)	33.3% (2人)	55.6% (10人)
3 ややあてはまる	25% (1人)	100% (3人)	0%	66.7% (4人)	44.4% (8人)
2 あまりあてはまらない	0%	0%	0%	0%	0%
1 あてはまらない	0%	0%	0%	0%	0%

### 【「あてはまる」の理由】

- ・充実していて、すぐにでも実践できることがたくさん含まれていたので、1学期学んだことが2学期にいかせたと思います。(若手)
- ・いろいろな授業の在り方を見させていただいて、自分の授業を見直すきっかけにもなりました。(若手)
- ・まだ上手にはできないですが、トライしたり、試したりしました。(中堅)
- ・昨年より、子どもの表情を注意して、意識して見るようになったので、授業改善しようとする、しなければならないという気持ちがわき、実際に生かすことができたように思うから。(中堅)
- ・道徳のリレー授業を経験できてよかった。(ベテラン)
- ・刺激になったし、教師も学び合いが大切だと思います。(中堅)
- ・いろいろな研修から参考になるものばかりだったと思います。ありがとうございます。(中堅)

### 【「やや当てはまる」の理由】

- ・実践できた部分とそうでない部分があったので。(若手)
- ・全てではないですが、できるだけ学ぼうとして、引き出しが増えたと感じた。(若手)
- ・上手に活用することはできませんでしたが、こんな方法もあると視野は広がりました。(若手)
- ・自分の授業で取り入れられることは取り入れていきたいと思います。(若手)

中堅教師はミドルリーダーとして日々授業改善に積極的に取り組んでいることもあり、研修で学んだことを自分のものに引き寄せて活用しており、そのため校内研修が授業力向上に有効だったと感じているようである。また、若手教師は校内研修によって、視野が広がったと感じているものの実践できるところまでいかなかったと評価している。いずれにせよ、校内研修が教師個々の授業改善への動機づけにつながったと考える。

## 3. 授業に関する日常的な対話の増加について

表2 校内研修等を通して、日頃から他の先生方と授業について話し合う機会は増えた

	若手 (1~5年目) 4名	若手 (6~10年目) 3名	中堅 (11~24年目) 5名	ベテラン (25年目以上) 6名	全体 18名
4 あてはまる	25% (1人)	33.3% (1人)	60% (3人)	16.7% (1人)	33.3% (6人)
3 ややあてはまる	50% (2人)	66.7% (2人)	40% (2人)	66.7% (4人)	55.6% (10人)
2 あまりあてはまらない	25% (1人)	0%	0%	16.7% (1人)	11.1% (2人)
1 あてはまらない	0%	0%	0%	0%	0%

### 【「あてはまる」の理由】

- ・研修会ごとに話を必ずするので増えたと思います。(若手)
- ・特に教材研究(準備)を通じて、話し合う機会を多く持てたように思います。また、それが授業改善につながったと思います。(若手)
- ・いつも真面目に話していると思います。特に道徳は。(中堅)
- ・特に道徳について、資料だけでなく、発問、導入についても話し合っているから。(中堅)

### 【「ややあてはまる」の理由】

- ・若い先生方と先輩の先生の授業について話し合い、学ぶことが多くなったと思います。(若手)

- ・ 道徳や学活など共有することでの話は増えました。(若手)
- ・ 校内研修を通して授業の相談をするきっかけになりました。(若手)
- ・ 校内研修を通してもあるけど、それ以上に普段から道徳や教科についてオープンに話し合う雰囲気があると思います。(中堅)
- ・ もう少し仕事にゆとりがあれば、授業について話ができると思います。(中堅)
- ・ 互見授業で話し合う機会ができた。(ベテラン)
- ・ 普段ちょっとした機会に授業を見たことで、「あれはどうだったの?」とか「ここはどうもっているの?」とか若い人に聞くこともあった。聞いただけで話し合いにはなっていないが・・・。(ベテラン)
- ・ 授業や研究の話がよく出るので、意識することが多い。(ベテラン)

#### 【「あまりあてはまらない」の理由】

- ・ 特別支援学級ということもあって、授業について話すことはあまりないのですが、またいろいろな話をお聞かせいただけたらと思います。(若手)

日常的な対話の増加について、道徳の授業についての会話をすることが多くなっていることがわかった。道徳の提案授業や研究授業、リレー授業が対話の増加のきっかけとなっていると思われる。また、互見ウィークがベテラン・中堅教師と若手教師とで対話をするよいきっかけになったと思われる。小規模校で5教科(国語・数学・理科・社会・英語)は2名程度、技能教科(音楽・美術・技術・家庭・保健体育)は1名程度の教員配置なので、教科の話を日常的に行うことは少ないようである。だからこそ、教科の枠を越えて話し合える道徳や互見ウィークは教師同士のコミュニケーションを増やす上で有効であると考えられる。また、特別支援学級教師が話し合う機会があまりないと答えていることについて、筆者も含めたミドルリーダーが進んで対話をしていく必要があると感じた。

## IV 本論の成果と課題

実践を通して、校内研修においては、子どもの学びの事実から自分が見えたことを教師同士で対話することにより、子どもの学びの過程をより深く省察することができ、そのことが個々の授業実践で子どもの学びの過程を大切にするようになってきたり、教師の子ども理解についての視野がひろがったりするなどして、授業力向上につながるということがわかり、リフレクティブな授業研究は有効であると言える。また、道徳リレー授業のように教師が協働して授業実践を行う場をマネジメントすることは、教科の枠を越えて日常的な教師同士のコミュニケーションを促し、同僚性を生かした授業改善につながることを確認できた。さらに、互いの授業を見合い、学ぶ場を設定することで、ベテラン・中堅教師と若手教師の間でコミュニケーションが生まれ、互いに学び合い、高め合おうとする教師集団になることがわかった。そして、授業力向上を組織的に推進するには校内のミドルリーダーが中心となり、教師同士の学びを繋げる役目を担い、授業改善へのマネジメントを行うことが有効であることがわかった。

## 参考文献

- ・ 中央教育審議会(答申)(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
- ・ 合田哲雄(2016)『「アクティブ・ラーニング」を考える』, 東洋館出版社
- ・ 藤岡完治(1998)「仲間と共に成長する一新しい校内研修の創造」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い』金子書房
- ・ 鹿毛雅治(2007)『子どもの姿に学ぶ教師 「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』教育出版
- ・ 熊谷慎之輔(2012)「スクールミドルの職能発達を支援する仕組み」小島弘道・熊谷慎之輔・末松裕基編著『学校づくりとスクールミドル』学文社

# 地域との協働によるキャリア教育の充実 —地域協働の組織づくりを通して—

桑名 和宏

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】** 本研究は、地域との協働によるキャリア教育の充実を目指した実践である。社会が高度化・複雑化していく中、学校だけで諸課題を解決していくことは難しくなっている。教員は限られた職業経験しかない場合が多い。それでも、社会の変化やニーズに対応していかなければならない。そのためには、教育活動に必要な地域等の外部の人の力や資源を活用していくことが求められる。本校では、地域と学校をつなぐためのシステムが確立されていなかった。そこで、キャリア教育充実のために地域と学校が融合した組織づくりを行うことにした。キャリア教育の視点を明確にした地域との協働の取り組みは、子供に「学びと実社会の連結（リアルな学び）」を体験させることができる。子供が、自分自身の生き方を見つめ、将来を考え、能登に誇りと愛着をもてるようにするためには、地域との協働によるキャリア教育が有効であることを明らかにした。

## I はじめに

### 1. 研究動機

今日、日本の産業や経済その他様々な領域において急激な構造変化が進行している。2015年8月に中央教育審議会教育課程企画特別部会から出された「論点整理」にも見られるように、我が国においては2030年がひとつの分岐点になると考えられている。未来に生きる子供たちが、社会の変化に対応しつつ自らの人生を切り拓き、たくましく生きていくためにどうすべきかを考えていかなければならない。「論点整理」に「子供の学びに向かう力を刺激するためには、実社会や実生活に関わる主題に関する学習を積極的に取り入れていくことや、前回改訂で重視された体験活動の充実を図り、その成果を振り返って次の学びにつなげていくことも引き続き重要である」とある。2020年に小学校で全面実施される新学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」「アクティブ・ラーニング」「カ

リキュラム・マネジメント」等が重要なキーワードとなっている。今後は、子供たちが「何を知っているか」だけでなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」が問われてくる。また「論点整理」では、学校と社会の接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育み、キャリア発達を促す「キャリア教育」の視点を重視することが示されている。

社会が高度化・複雑化していく中、学校だけで諸課題を解決していくことは難しくなっている。教員の多くは限られた職業経験しか持っていない。それでも、社会の変化やニーズに対応していかなければならない。そのためには、教育活動に必要な地域等の外部の人の力や資源を活用していくことが求められる。また、子供が地域の人々と対話をしていくことで「学びと実社会の連結（リアルな学び）」が可能となる。

キャリア教育における本校の現状をまとめると次のようになる。

- ・子供が学ぶ意義をしっかりと感じ取れていないのではないか。
- ・校外学習の際に各担任が自ら地域資源を探し出し連絡調整をしている。
- ・生活科・総合的な学習の時間などの活動をキャリア教育の視点でとらえなおす必要がある。
- ・地域と学校が気軽に意見を交流する場が設定されていない。

このように本校では地域と学校をつなぐためのシステムが確立されていないため、地域との連携・協働の活動は担任裁量に頼っている所が多い。キャリア教育充実のためには地域と学校が融合した組織づくりが必要と考え、「宇出津っ子地域協働会議」を立ち上げ実践を行うこととした。

## 2. 目的

地域と学校との協働によるキャリア教育の充実を目的とする。そのためには、地域と学校をつなぐための組織づくりを行う必要がある。本実践では、地域と学校が協働する取り組みとして、生活科や総合的な学習の時間におけるキャリア教育に重点を置くことにした。

コミュニティ・スクールは、学校を含む地域全体の活性化を目指す取り組みであると捉えると、その前段階の取り組みとなる。

## II 研究の内容と方法

### 1. 研究の内容

#### (1) 地域協働会議の発足

地域との連携・協働を進めるために、地域と学校が話し合う地域協働会議を設ける。

地域協働会議では、主に次のことを話し合う。

- ・キャリア教育でめざす子供像について。
- ・キャリア教育のカリキュラムをもとに、どのような取り組みが出来るかについて。

- ・地域連携・協働の連絡調整・情報収集について。

#### (2) キャリア教育の充実

キャリア教育の充実のために、地域協働会議の意見をもとに次の取り組みを重視する。

- ・ゲストティチャーを招き、教室で仕事や生き方について語ってもらう。
- ・地域に出向きインタビュー取材を通して、仕事人の働き方や生き方について学ぶ。

#### (3) めざす子供の姿

子供が、夢や願いを実現する存在になることが究極のめざす姿と言える。ベネッセ教育総合研究所の調査(2016)によれば、「大学卒業後の進路に向けた準備・活動をいつ頃から始めたか」という問いに、「大学3年生の後期」という回答が、34.4%であった。もっと早い段階から進路を決めても良いのではないかとわたしは考えている。夢や願いを実現するためには、自分というものをしっかり持った子供を育てることが重要である。自分とは、何者で何を目指したいのかを早い段階から考えさせる経験が必要なのではないか。また、人格形成は、故郷での暮らしが大きく影響している。自分を創り上げたのは故郷という思いも持てるようにしたい。

「地域との協働によるキャリア教育」では、

- ・自分自身(自分自身の生き方)を見つめ、
- ・自発性(未来を切り拓く)を身に着けて、
- ・能登に誇りと愛着を持てる

子供の姿をめざしていく。

## 2. 研究の方法

### (1) 概要

「宇出津っ子地域協働会議」を年4回開催する。そこで話し合われたことをもとに、各学年の生活科・総合的な学習の時間に重点をおいて、キャリア教育を実践する。地域との協働によるキャリア教育により、子供の「生き方を見つめる」「自発性」「地域志向」が高まったかを考察する。

### (2) データの取り方

第1回会議から、すべての会議をビデオに記録し、地域協働の際にポイントとなる発言に着目して、それを参考にしたり改善の方策を考えたりしてリスト化する。

また、地域協働会議の意見をもとに、キャリア教育の実践を行い、子供にふりかえりを書かせて変容を記録していく。

さらに、委員や職員からの意見を集約して、地域協働会議の運営の仕方について改善点をまとめる。

### Ⅲ 実践の概要と結果

#### 1. 実践の概要

「宇出津っ子地域協働会議」の組織立ち上げからの経過と主に6年生のキャリア教育の実践について紹介する。

研究を始める前に、校長に数回面談の時間をとって頂き、地域協働の取り組みを行いたいことを話してきた。そして、会議を立ち上げる際に、委員の人数をどれぐらいにするのか、どのような人を選定すればよいのかを話し合った。地域協働のための組織づくりは、今回が初めてとなるため、取り組み内容を広げすぎると收拾がつかなくなると予想されたので、生活科および総合的な学習の時間でのキャリア教育に重点を置いた組織づくりにしたいと考えていた。

メンバー選定が、今回の取り組みの肝とも言える。心理学者の K.E.ワイク (K.E.Weick) によれば、組織づくりにおいて ルース・カップリング (loose coupling) が有効なのだそう。『個人の行動選択や価値観の自由度』や『物事に対する視点や解釈の多様性』が保たれているので、全体主義的な同調圧力や意見の強制によって『個人の気づき・発想・考え方』が無理矢理に抑圧されてしまうリスクが格段に低いとされている。このようなことが可能なメンバー選びができればと考えていた。本校は、3つの小学校が統合している。

(2007年に神野小学校、2012年に真脇小学

校を統合。) そのため委員は3地区それぞれから選び、地区のことをよく理解している人を候補にすることにした。組織規模は、外部の委員を5～6名とすることにした。人数が増えると、実効性が弱くなるのではないかと考えたからである。

キャリア教育の年間指導計画は、前年度までにできていたが、新年度に入り各担任に地域協働会議の発足にあわせて、地域協働によるキャリア教育の取り組みができないかを再検討してもらった。

第1回会議が、6月開催であったため、1学期には、地域協働会議の意見をキャリア教育実践の場に生かすことができなかった。第2回会議では職員の要望を伝え、会議で意見交換し、2学期の活動に生かせるよう職員へのフィードバックを行った。

#### 2. 実践の経過 1

##### (1) 「地域協働の会議づくり」プレ会議 1

実施日：2月13日(月)

参加者：校長・教頭・PTA会長・教務主任  
地域協働担当

(概要①)

18:00より本校で行った。この会議を実施する前に、校長に何度か連絡をとり、この日にPTAの役員会があるので、役員会の開始前に時間を設定して頂いた。地域との協働による組織づくりを行いたい旨をPTA会長や同席した職員に説明を行い、PTA会長にも賛同して頂いた。地域には、学校に意見を言いたい人もいるだろうが、なかなか意見を交わす場所がなかったので、今回の取り組みには賛同できるとのことであった。PTA会長自身も学校と気軽に意見を交わせる場所があれば良いと考えていたとのことであった。学校として、子供には挨拶ができてコミュニケーションのとれる子になって欲しいとの思いがある事を話した。一通り説明が終わってから、役員会が始まるまで時間があつたので、地域のことについて、いろいろな話をして頂

いた。Iターンで能登に移り住んだ方の話、Nプロジェクト(金沢の学生が農業と日本酒、地域をつなぐ活動)を通じて地元の酒蔵に就職した大学生の話、地元で協力してくれそうな方の話などいろいろと出てきた。また、札幌にある「丘の上のクラーク」像の作者が能登町出身の坂坦道であることも教えて頂いた。わたし自身初めて聞いた話だったので、非常に興味深く聞くことができた。

19:00から役員会が行われた。(10人程度)役員会に先立ち時間を頂いて、次年度「地域との協働によるキャリア教育」を行いたい旨を説明させて頂いた。

(省察①)

地域協働を行っていくためには、地域からの声を聞けたり地域に学校の声が届けたりする場の設定は大事であると思った。わずかな時間ではあったが、地域にはたくさんの人の力や資源となるものが埋もれているのだという期待を持つことができる会であった。

**(2)「地域協働の会議づくり」プレ会議2**

実施日: 2月23日(木)

参加者: 校長、地域協働担当

(概要②)

15:00より本校で、行った。地域協働会議のメンバー選定について話し合った。事前にPTA会長と宇出津公民館館長には、メンバーとして参加して頂けることを了承してもらっていた。

今回は、校長と相談の上、高倉公民館館長、神野公民館館長、宇出津地区から候補となる方2名と姫・真脇地区からは本校の校務員でもある方をお願いすることを申し合わせた。27日に地区懇談会があるので、校長を通じて打診してもらおうようお願いした。

15:30より教務主任と打ち合わせを行った。外部に説明する資料で、「学びの活動でつきたい力」の具体的な要素の後ろに、「人間関係形成・社会形成能力」など基礎的・汎用的能力の何をねらったものかを示すことを

確認した。

(1) コミュニケーション能力

(人間関係形成・社会形成能力)

(2) 前向きに考える力

(自己理解・自己管理能力)

(3) 課題に対して主体的に取り組む力

(課題対応能力)

(4) 自分の果たすべき立場や役割について考える力(キャリアプランニング能力)

教務主任からは、企業研修に参加した際の話聞いた。企業においても成功の秘訣は、人間関係にあるということであった。

また、次年度の取り組みで海洋教育の一環として、地域の方に干物づくりを習ってはどうか、地域の造り酒屋と協働して、発酵の仕組みや流通を調べたりラベルのデザインづくりをしたりといろいろ学べるのではないかと話し合った。

(省察②)

地域協働会議のメンバー選定が、本実践の肝になると考えていた。今回、候補にあげられた方たちは、学校に大きなエネルギーを呼び込むものと期待できる。教務主任との打ち合わせでは、実践のいくつかのアイデアが出てきた。様々な立場から複数の意見を取り入れることで新たなアイデアが生まれると再認識できた。

**(3) 第1回職員会議**

実施日: 4月3日(月)

参加者: 全教職員

(概要③)

第1回職員会議で、配付資料をもとに、生活科・総合的な学習の時間を中心として、地域との協働によりキャリア教育の充実を行いたいことの説明を行った。校務分掌でも「地域協働担当」として位置づけをして頂いた。

(省察③)

地域との協働によるキャリア教育の実践については、賛同してもらえた。今年度は、「宇出津っ子地域協働会議」が初年度であること

から協働での取り組みは、生活科・総合的な学習の時間でのキャリア教育に重点を置き、広げすぎないことを確認できたのは良かった。

くめざす子供の姿>

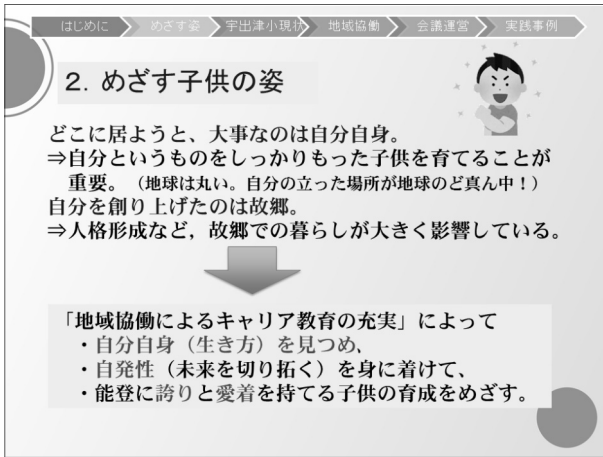


図1 職員会議配付資料1

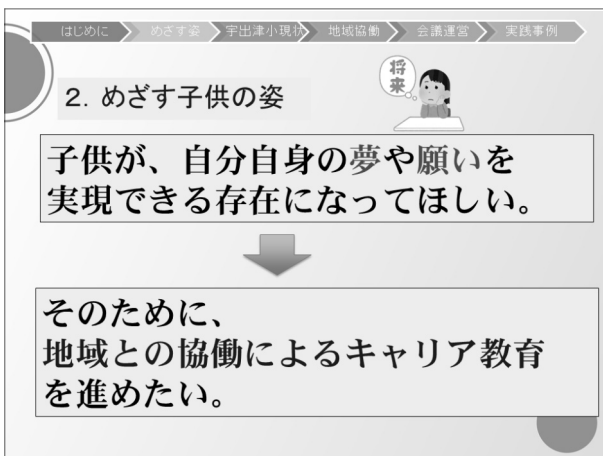


図2 職員会議配付資料2

(4) 第1回宇出津っ子地域協働会議

実施日：6月5日(月)

参加者：地域協働会議委員

(概要④)

委員は、3地区の公民館長3名、地域の方2名、PTA会長、校長、教頭、教務主任、地域協働担当教員2名の11名となった。

地域の方は、2名である。宇出津地区の方は、これまでスポーツ少年団に30年以上関わっている。ドイツの少年団やスポーツ事情を視察された経験もある。また、地域の行事

にも積極的に参加している。

もう1名は、姫・真脇地区の方であり本校の校務員でもある。少年野球のコーチ、祭の絵師、地元の人たちとダンスチームを結成するなど幅広く活躍している。

第1回目なので本校の現状、地域との協働で行いたい事など、地域協働会議を設けた目的と年間行事計画を説明して理解を求めた。

会議では、次のような意見が出された。

<公民館長>地域連携・協働が、大事なことは理解できた。今までも先生方は、地域に出て子供たちに学習をさせる機会はあったと思うが、なぜ今改めて地域連携や協働が必要なのか。

<地域協働担当A>キャリア教育の充実を考えたとき、地域連携や協働は欠かせないものとなる。これまでの実践をキャリア教育の視点からとらえ直す必要がある。学ぶ意欲向上のためにキャリア教育を充実したい。そのために地域連携・協働により学びと実社会の連結を行いたい。

<公民館長>地域の人に力を借りることは、結構なことである。しかし、教員が学習(授業)の楽しさを伝えることをもう一度とらえ直してほしい。体験談として、中学生の時は、地理の授業が大好きであった。高校生になって、地理が大嫌いになった。ただ、今でも基本的には地理を学ぶことは好きである。中学生の時と高校生の時の差はどこで生まれたものなのか。「説明する人の上手さで、参加者の意欲が変わる」のではないかと。教員としての力量をあげることも大事である。

<地域協働担当B>地域の人材を活用するには、まず教員が自ら出向いて、いろいろと聞きに行く必要がある。教員自身が、地域の人に魅力を感じなければ子供たちに魅力を伝えることはできない。

<委員A>能都中学校(宇出津小学校の進学先)の海外ホームステイの参加者が能登町の他の中学校に比べて少ない。小中連携を行い



中学生が小学生に体験談を話す場を設ければ、その魅力が伝わり参加者が増えるのではないか。

＜委員A＞人材育成研修で、高校生が職場にやってくる。ある高校生は、医療事務をめざしているとのことであったが、職場体験の場として、やなぎだ荘を選んだ。どんな職業に就く場合でも仕事に共通する部分はある。どこで体験しても何かしら得るものはあるはずであるが、選択理由が「家から近いから」では弱い。このような現状からもキャリア教育の必要性を感じる。

＜地域協働担当B＞学校職員が、公民館に自由に出入りできる存在でいてほしい。そうすることで、いろいろな情報が得られる。ある小学校では、バスの待ち時間を利用して、放課後子ども教室を開いている。教養文化館(公民館)と協働して行っている。(茶道教室、手芸)人形劇など)

＜地域協働担当B＞地域の人たちも学校の役に立ちたいと思っている。学校からの一方通行ではなくて、地域の方たちの自己実現の場になれば地域からの人材がどんどん学校にも入ってくるはずである。

#### (省察④)

会議は、1時間の予定であったが30分延長することになった。全委員の方から、貴重な意見をもらえたのは良かった。地域には、たくさんの人材や資源があるのに、教員が生かしきれていないと感じた。前半に、わたしが取り組み概要の説明を行った。使用する用語は、教育業界の用語ではなく、伝わりやすいものに言い換える必要があると感じた。「キャリア教育」とは、社会的・職業的自立に向け「生きる力」を身につけるための教育であると説明した。しかし「キャリア」≒「仕事」の印象が強く、中学校での職場体験の小学校版をイメージされた方もいたようであった。場合によっては、キャリア教育ではなく「生き方教育」など言い換えも必要かもしれない。

第1回の開催が6月と遅かったため、1学期のキャリア教育の実践では、各委員の意見を十分に生かすことができなかった。



図3 第1回宇出津っ子地域協働会議

### (5) 宇出津っ子地域協働会議委員との面談

実施日：6月7日(水)

参加者：第1回会議に参加できなかった委員  
校長、地域協働担当

#### (概要⑤)

第1回会議に参加できなかった委員の方がいたため、時間を頂いて概要説明を行った。

次のような意見が出された。

- ・リアルが大事である。実体験をさせる必要がある。いろいろと経験させないと、身につかないものがある。
- ・まわりに物がそろいすぎていて子供は不足を感じていない。足りない中でどうするかという経験をさせる必要がある。
- ・30年以上スポーツ少年団に関わってきている。スポーツ少年団は、勝ち負けよりも人格形成を目的にしてきたはずである。スポーツ少年団に限らずいろいろな場面、学習面でも、勝利至上主義に傾いてきている。もう一度、スポーツ少年団を行う意義をとらえなおし共通理解を図る必要がある。
- ・学校に地域人材を取り入れて学習を進めることは大事である。地域には、人材があふれている。掘り起こしが必要である。学校の教員は、積極的に聞いてほしい。

#### (省察⑤)

30分ほどの面談であった。実体験やリア

ルという言葉聞いてキャリア教育を行う上でのキーワードになると感じた。「地域には、人材があふれている」との言葉に、地域協働会議を行う意義と期待を感じることができた。

#### （6）第2回宇出津っ子地域協働会議

実施日：8月10日（木）

参加者：地域協働会議委員

##### （概要⑥）

第2回会議を行うにあたり、事前に各担任等にどんなサポートを希望するか集約を行った。会議では、1学期のキャリア教育の実践の振り返りと2学期の取り組み予定について報告した。11月に3年生から6年生が総合的な学習の時間で学んだことを各人がプレゼンテーションソフトを使い発表する。6年生は、「能登町の仕事人の生き方を知り、能登町の再発見をする」ことを通して、今の自分自身の生き方やこれからの自分自身について考える実践をすることにしていた。委員の方から子供が取材に行く前に、高校生など年齢の近い人から取材で、どんなことを学べるのか体験談を話してもらってはどうか、それから行くと学びに深まりが出るのではないかと意見を頂いた。実際に、高校生から話を聞くことはできなかったが、高校生が制作した能登で働く人のビデオ（メディアキャンプ in 能登町）を観せることで子供の取材に対する意欲が高まったように感じた。また、各学年から出てきた要望についても委員の方からたくさんアイデアを頂けた。

会議では、次のような意見が出された。

＜公民館長＞資料館では、昔の道具を展示してあるが触ることは難しい。学校の学習で、昔の道具を体験することを前提に地区の人から、昔の道具の寄付をお願いしてはどうか。例えば、長い鋏や七輪など納屋にそのままあるのではないかな。

＜委員A＞酒づくりは、従来男性が行ってきた。鶴野さん・金七さんなど女性で酒造り

に取り組んでいる方もいる。女性の視点からどのように文化を伝えていくのか話を聞いても良いのではないかな。

＜委員B＞高校生がメディアキャンプで、3分間の能登町の仕事のPRビデオを制作した。高校生の視点から小学生に伝えるというのも新しいスタイルになるのではないかな。小学生が実際に働いている人の話を聞くことも大事だが、年齢の近い高校生の視点から話を聞くことで伝わるものがあるのではないかな。

＜委員A＞「子供たちに、いろいろな体験をしましょう」と言いながら、「子供だけではだめですよ、保護者同伴で行ってください」と言っている。「あれもだめ、これもだめ」と言っていて、子供の行動範囲をせばめているのではないかな。学校では、危ないことはさせない。みんなが大体できる所までしかやらせていない。力を限界まで出させて、ぎりぎりの所までやらせないで、本当の体験にはならないのではないかな。「甘柿と渋柿の判断」や「サザエとり」などは、実際に体験しないとわからない。今の子供たちは「遊びとしての自由がない」現在では、何かお膳立てをしてやらせないとなんかできない。子供の本当の体験は難しくなってしまう。季節ごとに季節の物事をやらせることも大事なのではないかな。

＜委員B＞キャリア教育は、将来に向けての職業観を持たせることがねらいなのではないかな。1学期の取り組みを見ると、例年の取り組みと変わらないように思う。新たに取り組んだことは、どんなことがあるのかな。

＜委員B＞1学期・2学期の取り組みを見ると、伝承文化と職業への意識の植え付けが並行して進んでいるように見える。取り組みをもっと絞り込む必要はないかな。最終的な目的が何なのか曖昧になっている。

＜委員B＞将来、職種・業種も減っていくそんな中で、自分のなりたい職業を明確に持たせることで、将来しっかり職業についていくということが、ねらいだととらえていた。

＜委員B＞伝承文化を学ぶことで、比較材料をそろえ、子供の考え方をふくらませるのか。いろんな職業を見せたり聞かせたり体験させたりすることで、自分のなりたいもの、将来の夢を持たせていくのか。

＜委員B＞中学校のわくワークや高校の職場体験のようなものを小学校の段階でもさせたいのか。小学校では、そこまで具体的なものではないのか。

＜委員B＞将来の仕事を考えさせる時には、1年生から系統性を持って、段階的に学ばせるとよい。大学生になって、「何をすればよいのかなあ」ではなくて、早い段階で何をすればよいのか、何を勉強すればよいのかを意識づけをする取り組みだと思っていた。

＜地域協働担当A＞段階的なカリキュラムを作るとよい。人としての成長も含めて、1年生からの系統的なカリキュラムを作れるとよい。

＜地域協働担当A＞「キャリア教育」＝「職業教育」とは捉えていない。人としての生き方について考えること。基礎的汎用的能力を身につけることが大事だと考えている。

＜校長＞この会議は、人材発掘とキャリア教育の取り組みが混在している。つきたい力を明確にしてから取り組むことを意識しないといけない。

＜公民館長＞ごみの流れを教えてもらいたい。ごみは、生活していく上で無視できないものである。どのような流れで、処理されているのかを知ることで社会の仕組みも見えてくる。

＜委員A＞施設見学に行くのはよい。子供たちの中に施設見学に行った後にごみの分別の意識がないものがある。見学の後に、自分たちが何をすべきかを考えないといけない。子供たちに、ごみの分別を確実にさせるなど、小さいことから積み重ねていかなければならない。

＜委員A＞昔は、年齢に応じて子供たちも

家庭の中で仕事・役割が与えられていた。今は、それがあつのだろうか。

（省察⑥）

会議を進めていく上で、「キャリア教育」とは、何かについて委員の中で共通認識が必要であると感じた。「キャリア教育」＝「職業教育」との捉えではないが、職業教育と捉えられてしまいがちである。そうならないためには、「本校のキャリア教育は、これです」と言えるカリキュラムが必要になってくる。現在あるカリキュラムは、『能登町の「人、もの、こと」』となっているが、学年ごとのつながりは弱く系統性があるものとはなっていない。そのため委員から、キャリア教育に関する質問が多く出されたと思われる。



図4 第2回宇出津っ子地域協働会議

### （7）第3回宇出津っ子地域協働会議

実施日：11月24日（金）

参加者：地域協働会議委員

（概要⑦）

総合的な学習の時間の発表会の様子のふりかえりを行った。また、これまでの会議の内容等について、委員からの意見と職員からの意見を紹介した。

＜委員からの意見＞

- ・大綱的な段階からの委員個々の意見集約よりもっと踏み込んだ具体的な“とんがり”をテーマとして提起し、それに基づいての意見を求める形の方がスムーズに議事進行できるように感じる。

- ・学年毎の単独プログラムではなく、低学年から高学年までがリンクした、段階的プログラムの取り組みが必要だと感じる。
- ・地域協働会議の委員だけではなく、担任・担当者も含めた全体での相互理解が必要だと感じる。
- ・今までの取り組みが自分の子供の頃は、毎日の生活で当たり前にあった。地域活動であった事が、学校で取り入れられて学習していくことになっているのがよくわからない。いかに人との交流がないのかの表れであると実感する。中身はともあれ不思議な気持ちです。
- ・具体的な取り組みにならないようなものでも提案してもらえれば、各委員からアドバイスできるものもあると思われる。

<職員からの意見>

- ・地域協働会議が行われていることは、知っているが実態が見えづらい。
- ・第1回・第2回と会議終了後に資料を添えて各職員に報告していたが、うまく協働会議と職員をつなぐことができていない。会議では、次のような意見が出された。

<公民館長A>各公民館・地域も子供が、行事に参加してくれることを望んでいる。学校からの働きかけがあれば参加者も増える。

<職員>学校は、これ以上新しい取り組みをはじめるとは物理的にもできない。既存の学校の取り組みをどのように、地域との活動につなげるかを考えなければならない。

<公民館長B>総合の発表会の参加者が少ないという意見があった。人を集めたければ、それなりの仕掛けをする必要がある。土曜日に開催する。ポスターを貼り地域にも知らせる。「宇出津小学校に、たまには来てみんないね」などの声掛けも必要である。地域の方は、本当に行ってよいのかどうかの迷いもあるのではないかな。

<職員>子供は親や教員以外の人から言われる意見だと新鮮で聞き入れられる。「挨拶が

大事」であることを街の人に言われると受けとめ方が違う。子供は、しっかり聞き、やはり大事なのだと思うようになる。

<地域協働担当A>働く人の生き方や考え方にふれて、子供は、「かっこいい大人」という表現を使っていた。

<地域協働担当A>ためになる話をしてもらっても、消化しきれない子供もいた。学校に戻ってから、仕事人の思いを話してあげる必要がある。

<公民館長A>かなりの時間をかけて、プレゼンテーションをつくるが発表の場が少ないという事であれば、公民館祭りでの発表をしてはどうか。公民館では、子供たちの発表の時間を設定するので、遠慮しないで言ってもらえるとよい。

<公民館長B>地域が一丸となって楽しめるもの。小学校の運動会に地域の人たちが、1種目でも2種目でも入れるような運動会にできないか。町民大運動会になってから、各地区の参加者が減っている。

<公民館長B>公民館行事で集客のためには、子供が大きな力となる。学校も協力してくれると助かる。

<職員>公民館や地域の協力が得られることは、とてもありがたい。ただし、何かをやるにしても別日だと子供が複数回行うことになり負担感につながる恐れがある。同日開催にして公民館と学校が協力できればすばらしい。

<職員>クラブ活動で、地域の力を借りたい。現在は、「ごいたクラブ」(地域のテーブルゲーム)の指導をして頂いているが、もっと広がりを持っていけたらと考えている。

<職員>学校としては、地域の方に学校に来てもらいたいとの思いはあったが、今後はアピールの仕方を考えて、積極的に呼びかけていく必要がある。また公民館を利用して、子供たちの発表の機会を増やすことも取り組んでいきたい。

＜委員A＞キャリア教育の充実をするためには、議論の柱となるものを示してもらい、それについて話した方が、議論が深まる。宇出津小学校としてキャリア教育の柱をどうするのかを今後決めていければよい。そのためには各担任からの意見をもっと吸い上げて、相互理解をしていけるとよい。

＜公民館長B＞本当に学校として、地域の人に見てもらいたいのなら、やり方はたくさんある。本当にやる気であるなら、町内会長あてに回覧板を出すなどして、「おじいさん、おばあさんぜひ、今の子供の姿を見てやってください」とすればよい。

＜公民館長A＞公民館祭りで、公民館から要請すると保護者や子供が遠慮しがちになる。学校からも後押ししてもらえると、公民館祭りが華やかになる。また、学校が子供たちに発表の場を提供したいというのであれば、公民館としてもその時間をつくります。

＜委員A＞外からの情報をたくさん与えてあげることによって子供の視野が広がる。

＜公民館長B＞思い切って、ポスターを貼りだして、「宇出津小学校にたまには顔だしてみんかい」ぐらいにやってみてはどうか。地域住民は、行ってよいのかどうか迷っている状態である。（学校は、地域の人にいつでも来てくださいという姿勢であるが、地域の人には認知されていない。）

＜職員＞新たなものをつくるのは難しいので、今のものをどう充実させるかを考える。

＜委員A＞たくさん関わりを子供たちに与えることで子供たちの感じる部分が増えていく。地域の方とお会いする機会をつくってあげればよい。

＜公民館長B＞昔は、子供の縦社会が自然に形成されていた。それに代わるのが総合的な学習の時間になるのではないか。

＜委員B＞生きる力、自分を守るための資源はその場に行かないと分からない。体験しないと分からない。何になりたいと言わせるだ

けでなく、体験もさせないといけない。そういうヒントを総合的な学習の時間で与えてほしい。

（省察⑦）

各委員からの意見を伺うと、とても協力的であると感じることができた。委員からの意見にもあるように今年度は宇出津小としての特徴的な取り組みができていない。地域協働会議の中で、具体的な取り組み案を提案できるようにしたい。これまで3回の地域協働会議を行い、委員の方からたくさんの意見を頂くことができた。地域協働を行っていくための素地は十分にあると感じることができた。今後は、学校全体でのキャリア教育のカリキュラムを整えていくことで、地域協働によるキャリア教育が進むと考えられる。そのためには、地域協働会議の委員だけでなく、他の職員にも活動内容が見えるように、資料を配付するだけでなく、地域協働会議に参加してもらうなど動きが見える方法を提案していかなければならない。

また、地域の方に、学校を知ってもらうためには、積極的なアピールが必要だと感じた。



図5 第3回宇出津っ子地域協働会議

### 3. 実践の経過2

「宇出津っ子地域協働会議」での意見を参考に、生活科・総合的な学習の時間に重点をおいて、キャリア教育の実践を行った。ここでは、6年生の実践の紹介と3年生から6年生が行った「総合的な学習の時間の発表会」

の参加者の意見を紹介する。

### (1) 6年生の実践

(概要⑧)

6年生は、「能登町の仕事人の生き方を知り、能登町の再発見をする」ことを通して、今の自分自身の生き方やこれからの自分自身について考える実践である。

1学期は、個人で興味のある職業を調べて、A2版の壁新聞にまとめた。書籍やインターネットを主な情報源として調べ学習を行った。壁新聞をまとめる際に、資格の取り方や適性、待遇面などいくつかの調べる項目を指定した。また、仕事の良い面、楽しい面だけでなく、大変な面も調べるようにした。

調べた職業は、以下のものであった。

薬剤師、漁師、プロ野球選手、アパレル店員、YouTuber、保育士、理容師、特撮スタッフ、パティシエ、歌手、NBA選手、トリマー、漫画家、グラフィックデザイナー、県職員、診療放射線技師、バスケットボールの監督、テレビプロデューサー、パリスト、警察官、海上保安官、フラワーデザイナー、翻訳者、大工

子供たちが、興味をもった職業を身近にやっている方がいない場合もあり、書籍やインターネットからの情報に頼ることが多く、作業的になってしまい、子供が意欲を持続して学習に取り組むことが難しかった。

2学期は、能登町で実際に働いている人を取材して、「仕事人の生き方を知り、能登町を再発見する」ことをテーマに取り組んだ。今回は、子供自らが取材先を選び、取材交渉をするところから始めた。班は、2人～7人となった。各班の人数はそろえなかった。

各取材班に、取材先で必ず聞く共通の質問項目を決めた。

- ・なぜ、この仕事を選んだのですか。
- ・なぜ、能登町で仕事をしようと思ったのですか。
- ・能登町の魅力とは、どんな所ですか。

- ・能登町を石川や全国に向けて、アピールするために何か工夫をされていますか。
- ・将来働く際に、小学生のうちに身につけなければならないことがあれば教えてください。

以上のことを共通の質問として設定した。また、取材前に、こちらから仕事に対する考え方や生き方、能登に対する思いを語って欲しいとお願いをしておいた。

取材先は、以下のものであった。

取材先、事業内容
仕事人の紹介
①居酒屋ゆきちゃん、飲食店 昼も営業。定食はおいしいと評判。地産地消を考え、地元の食材を使い料理を提供している。
②パルフェ、軽食・喫茶店 金沢で料理人をしていた。能登町におしゃれな喫茶店がなく、喫茶店をやりたいという思いから開店した。
③いか屋さん（石川県いか釣生産直販協同組合）、イカの加工・販売 先代社長が漁師をしていた。先代が、東京で鮮度の落ちたイカが店に出されているのを見てショックを受けた。漁師が命がけで獲ったイカを新鮮なまま消費者に届けたいという思いから会社を設立した。現社長は、先代の思いを守るために会社を引き継ぐ。
④ PEACE（ライダーハウス）、ライダーハウス・カフェ 金沢出身。小さい頃から能登町の自然や雰囲気にあこがれていた。2年半かけて現在の物件を見つけた。宣伝広告費は一切使っていない。SNS等の口コミのみ。現在 google などの検索サイトで「ライダーハウス」と入れれば、TOPに出てくるまでになった。
⑤マルガージェラート、ジェラート販売 実家が酪農をやっていて、牛乳の消費を増やしたいとの思いから店を始めた。能登の食材を使用したジェラート。現在は、夏場

1日平均100人訪れる。今年イタリアのシャーベフェスティバルで世界一になる。

⑥能登屋、古民家和食料理店

愛知県で住宅販売会社を運営していた。魚釣りが趣味。能登町の風土と魚にほれ込み能登町に移住。能登の魚や食材のおいしさを知ってもらうために、和食料理店を開いた。廃線の駅に桜を植樹しようと計画するなど、地域活性化も考えている。

⑦いわずみ、和菓子店

いも菓子で知られる能登町の菓子店。夏場に、あんを使った菓子は売れ行きが悪くなる。従来の設備を活用して夏場でも売れる商品をと考えて、ワッフルを販売。現在、ワッフルは年間100種類以上販売。県内外だけでなく、香港・シンガポール・台湾でも販売している。

⑧宇出津総合病院、放射線科

放射線科に勤務。MRIやレントゲンの仕組みや操作、能登町の医療現場の現状を子供にわかりやすく解説して頂いた。

⑨あおぞら薬局、調剤薬局

金沢から地元に戻り薬剤師として勤務している。薬剤師をめざした理由や薬剤師の役割、歴史を子供にわかりやすく解説して頂いた。

⑩ひばり保育所、認定子ども園

地元出身である園長から、将来保育士をめざしている子供に、保育士のやりがいや気をつけていることなどを話して頂いた。

3学期は2学期で学んだことをもとにA4版で、一人4ページ以内のパンフレットを制作し、それを冊子にまとめ、公民館等に展示してもらう予定である。

(省察⑧)

子供が、実際に働く人の姿をみて、その人の生き方や考え方を聞く体験は貴重であった。取材先の方には、事前に何を話してもらいたいのかを打ち合わせしておくことが重要である。取材先の方は、必ずしも話慣れて

いる人ばかりではないので、子供に何を学ばせたいのかをしっかりと伝える必要がある。



図6 マルガージェラート



図7 宇出津総合病院放射線科

(2) 総合的な学習の時間の発表

(概要⑨)

11月初旬に、1日目3・4年生、2日目5・6年生と2日間にわけて総合的な学習の発表会を行った。一人ずつプレゼンテーションの資料を作成して、発表6分、質問2分の合計8分間で調べたことを発表した。

<発表後の子供の意見・感想>

・「発表を聞いて、元気になった」と言ってもらえた。「新商品を開発すること」や「祭りの時に屋台を出せばよい」という提案を会社に持ち帰って話してみると言ってもらえてうれしかった。

- ・マルガージェラートは食べたことしかなかったけど、いろいろな工夫をしている事が、わかったと言ってもらえた。
- ・「ずーっと能登に住みたいですか？」と聞かれたけど、しっかりと自分のしたいことについて話して返すことができたので良かったです。
- ・マルガの社長の太造さんのご両親と仲の良い人が太造さんの小さい時のことを話してくれたことが一番印象に残っています。

<参加者の意見・感想>

見学先企業等

- ・どんな思いで仕事をやってきているのか思いをくみ取って発表してくれて、うれしい。仕事にやりがいを持てる。提案してくれたことを会社に持ち帰りたい。
- ・子供達が、楽しく学べる施設を目指したいと思っています。
- ・参加者の方からマルガージェラートの当時の様子を感想とともに聞かせて頂いた。「柴野さんは工夫と努力次第で、能登にいても勝負できることを証明してくれた。皆もがんばってほしい」と話されていた。

保護者

- ・将来の夢だと話している子がいました。すごく良いことだと思い感心しました。
- ・これからの仕事ではプレゼンテーションの能力は大切です。とても良い発表会でした。
- ・3年生の時から今年で4回目。皆、資料の作り方も機器の操作も話し方もとても慣れた感じで余裕のある雰囲気でした。じっくりと、自分の住む町について調べたり考えたりする機会がある事は地元を思い大切にする気持ちを育むと思うので、今後もこの取り組みと発表会を続けてほしいです。
- ・親以外の職業について深く知ることができたり地域の産業についても理解を深めたりできると思います。他の子供たちの発表を聞いて今後の職業観等につながっていったらいいなと思いました。

- ・子供たちが地域を知ることができて大変良い。能登町の商品を調べていて良いと思います。

- ・発表を聞いて、自分の知らないことを知ることができて勉強になりました。

(省察⑨)

総合の発表に向けて、子供たちは自分の調べたことをいかに分かりやすく発表するかを考えていた。聞き取りやすい声の大きさや目線など取り組み姿勢に関わるものだけでなく、動画や音楽も活用していた。発表の際、子供が参観者とのやり取りをする中で、調べてきたことを認めてもらえる発言をもらえるとやはりうれしいようである。肯定感の高まりとともに、学習に向かう意欲にもつながると思われる。また、このような取り組みを続けていくことが、地域の方に学校の取り組みを知ってもらい協働的取り組みを行うための機会づくりにもなることがわかった。

**(3) 6年生実践の子供によるふりかえり**

(概要⑩)

これまでの学習を通して、仕事に対する考え方や能登町に対する思いに変化があったかをふりかえってもらった。

- ・最初は、仕事は自分のためだけにやるものだと思っていたけど、仕事をするという事はみんなのために何かをする、助けるために仕事をするというふうに考え方が前と変わりました。
- ・プロ野球選手になることまでしか考えていなかったけど引退した後の仕事のことも考えて、引退した後も仕事をするために大学に行く道もあると考えるようになった。
- ・仕事をやる時は、子供の時から考えなくていいと思っていたけど、ピースの大場さんの話を聞いて、「気合いと根性」を身につけることが大事と思うようになった。
- ・今まで仕事など自分の未来のことは、あまり考えていなかったけど、今はちゃんと夢をもって努力する気になった。



- ・これまで仕事をしてみたい、それだけしかなかったけど、今は仕事とは何のためにするかなども考えられるようになりました。
- ・仕事をする事は、生活のためだと思っていたけど、仕事をする事自体が難しいと分かりました。だから、努力すること、真面目に取り組むことをしてから自由な時間をつくりたいと思いました。
- ・最初は、仕事はお金を稼ぐことだけだと思っていたけど、いろいろなことを調べたり見学したりして、仕事はいろいろな人の役に立ったり笑顔にしたりするためにあるのだと考えるようになった。
- ・これまで自分のやってみてみたい仕事、収入の安定している仕事などに興味があったのですが、能登屋のように地域のためにする仕事もある事を知った。なかなかできないことだと思うのですごいと思った。
- ・仕事をしている人は楽しなくて、いつもどこかで努力しているのだと思った。
- ・ぼくは野球のことしか興味がなかったけど能登屋を調べたら将来、飲食店を開きたくなった。ぼくは、どっちも努力したい。
- ・前までは、仕事は根気強くやれば続けられるだろうと思っていたけど、放射線科の人たちの話を聞いたら目標を持っていないと無理と言っていたので、仕事に対する考えが変わりました。
- ・最初は、こんなものも売っているんだなとしか思わなかったけど、ひとつの売り物も大切にあつかいながら作っていることを知ってすごいなと思いました。
- ・はじめは、自分達が生きていくためだけに仕事をしているんじゃないかと思ったけど1学期と2学期にいろいろと調べてみて、人は自分のためだけに生きていないんじゃないかと考え方が変わった。
- ・最初は、金のためだけに働いていると思っていたけど、人のために働く人もいたの

かっこよかった。金のためだけに働いている人もいると思うけど、人のために働く人の方が、かっこいい。(バイク好きや旅行好きな人のため)

- ・仕事をするには、いろんな努力が必要だと思いました。人とのコミュニケーションの力や学力・知識が必要になるのだなと思いました。

(省察⑩)

ふりかえりの感想から、「何のために働くのか」について、子供の考え方に変容が見られた。働くことは、収入を得るためだけではないという気づきがみられた。また、仕事人の生き方にふれることによって、自分の普段の生活を振り返ったり将来の自分について考えてみたりする子供もいた。この考えの変容が、どのように行動に現れるか、今後も見ていきたい。

第2回会議の提案を受けて、「高校生から仕事に関する話を聞く」ことを行ってみたいと思ったが日程調整ができず、高校へのアプローチも行えなかった。そこで、メディアキャンプで制作されたビデオを視聴してから、子供たちに見学先を決めさせた。一つの班が、メディアキャンプで紹介されていた「PEACE」に興味を示し、そこを取材先にすることができた。

親や教員とは違う大人の方から、話を聞いたことは貴重な体験となったようである。また、見学先の方たちは、「能登に住んでいる人たちは、能登の良さをわかっていない」と話されていた。子供が、能登の魅力について話を聞くことで、地域の魅力を再認識したようである。見学先では、いずれの場所でも、とてもためになる話をして頂けた。しかし、その話を十分に消化しきれていない子供もいた。見学後に、大人も交えて、子供たちで十分なふりかえりの時間を持つ必要があった。

6年生では、見学先を子供の希望により決めた。10箇所となったために、引率や時間

の調整にかなり苦労した。自動車の手配が必要な見学先もあった。効率化のためには、見学先を絞ることも考える必要がある。

#### IV 考察

##### 1. 地域協働会議の実践

今回、「宇出津っ子地域協働会議」を行うことで地域とのつながりを持つきっかけをつくることができた。委員選定にあたり前年度から校長と繰り返し打ち合わせを行った。委員の方たちは、地域を理解していて学校にも協力的であった。毎回の会議を真摯に受け止め率直な意見を言って頂けた。委員は最適な方を選ぶことが出来た。学校の取り組みを話しあう中で委員の方から様々な意見を頂き、これまでにはなかった視点を実践に取り入れることができた。会議を進める中で学校が地域の力を求めているだけでなく、地域も学校の力を求めている事がわかった。今後は、年間行事をすりあわせて行事の共同開催なども検討していきたい。会議では、教育業界用語を出来るだけ使わないようにすることが大切である。一般的に「キャリア教育」というと「職業教育」と直結したものと受け取られがちである。「キャリア教育」の呼び方を「生き方教育」とすると、よりねらいが伝わりやすい場合もある。会議では「具体的な取り組みの共有化がされないと行動に結びつきにくい。議論の柱になるものを出してもらえると議論が深まる」との意見があった。今後は学校全体でのキャリア教育のカリキュラムを整えていき、本校のキャリア教育の柱になるものを示したい。地域には、たくさんの人材いて資源もあり協力依頼をすれば力になってくれることがわかった。これらを掘り起こし、学校とつなげていくこともこの会議の役割のひとつである。網藤（2009）は「連携した活動に参加する人が、自らの動機づけで動くようつながりに対する納得感」が必要としている。連携・協働を行うには協力者に負担感

を持たせないこと、納得感を持ってもらうことが大事である。今後、どんな人材がいてどんな資源があるのかをリスト化していく。そうすることで、地域協働会議での話し合いがより円滑になる。

地域協働担当職員以外の職員と地域協働会議のつながりは弱かった。会議の存在はもちろん認知されてはいたが、どんなことをやっているかまではわからない部分があったようである。地域協働担当ではなくても会議に出席する機会を設けて、取り組みの様子を知らせ、職員全員が積極的に活動に参加できる体制を整えていく必要がある。

「宇出津っ子地域協働会議」では委員の方々に真摯に意見を述べて頂いた。学校をより良いものにしたいという熱意が伝わってきた。地域協働を行っていくための素地は十分にある。今後も地域との協働によるキャリア教育の充実をめざしていきたい。

##### 2. キャリア教育の実践

地域協働会議の委員の意見を参考にして、キャリア教育の実践に新たな視点を取り入れることができた。地域に出て地域の方から学ぶことは、保護者や教員とは違う大人の意見を聞けるので、その意義は大きい。一例として、働くために必要なことは「挨拶の大切さ」であると話す地域の方が多くいた。子供たちは、そこから挨拶の大切さを再認識したようである。地域に出ることで、規範意識や社会性の大切さを学ぶことができた。地域の方の働く姿をみたり生き方、考え方を聞いたりすることは子供にとって貴重な体験となった。中には「かっこいい大人」「あんな大人になりたい」と表現する子もいた。地域に出ることで、自分の将来をモデリングすることもできる。書籍やインターネットにはないリアルなものを通して自分の今後の生き方を見つめることができる。本実践では、地域志向の高まりもめざす子供の姿とした。自分の生まれた場所に、ただ住んでいても好きになること

はない。自分の生まれ育った場所がどんな所なのかを自分の目でみて体験しないと判断はできない。今回は地元でずっと住んでいる方だけでなく、移住された方にもお話を聞く機会があった。その方たちが、なぜ能登の地を選んだのかを聞くことで新しい発見があったようである。子供たちは能登の良さを改めて感じる事ができたようである。子供たちには、自分を育んだ土地を肯定的にとらえられるようになってもらいたい。

キャリア教育の実践後の子供のふりかえりから自分の生き方を見つめ、自分の将来を考えようとする意欲の高まりがみられた。また総合的な学習の時間の発表では取材してきたことをもとに、子供一人一人が能登の魅力についても発表することができた。

今後、さらに地域との協働を進めて子供が学ぶ意義を感じ取れるキャリア教育の実践を展開していきたい。

## V 結論

本研究は、地域との協働によるキャリア教育の充実を目指した実践であった。そのために、地域と学校が融合した組織づくりを行った。地域協働会議を立ち上げたことにより、教員だけでは得られない様々な新たな視点が得られた。地域との協働を進めていくことが、キャリア教育の充実につながる事が示唆された。

## 引用・参考文献

- (1) 文部科学省 (2016) 『地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集』
- (2) 中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2015) 『教育課程企画特別部会 論点整理』
- (3) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導

- センター (2015) 『「キャリア教育」資料集—文部科学省・国立教育政策研究所—研究・報告書・手引編[平成26年度版]』
- (4) 文部科学省 (2011) 『小学校キャリア教育の手引き (改訂版)』
- (5) 日本商工会議所 (2013) 『商工会議所キャリア教育活動白書』
- (6) 日本商工会議所 (2015) 『商工会議所キャリア教育活動白書 Vol.2』
- (7) ベネッセ教育総合研究所 (2016) 『第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書ダイジェスト版』
- (8) 『新教育課程ライブラリ Vol.5 学校ぐるみで取り組むカリキュラム・マネジメント』 (2016)、ぎょうせい。
- (9) 天笠 茂 (2011) 『地域とともにある学校づくり—学校・家庭・地域に“好循環”を生む—』、教育委員会月報 63(6)、2-7。
- (10) 網藤清次 (2009) 『家庭・地域社会と連携した学校経営に関する研究—先進校の事例と公立 A 中学校での実験からの探求を通して—』、広島大学大学院教育学研究科博士課程前期教職高度化プログラム。
- (11) 広田照幸 (2003) 『教育には何ができないか』、春秋社。
- (12) 天笠茂 (2015) 『地域との新たな協働を図る学校づくり』、ぎょうせい。
- (13) 妹尾昌俊 (2015) 『変わる学校、変わらない学校—学校マネジメントの成功と失敗の分かれ道』、学事出版。
- (14) 北神 正行 (2011) 『「つながり」で創る学校経営』、ぎょうせい。
- (15) Keyword Project+Psychology:心理学事典のブログ、2014年3月20日 (最終閲覧日: 2018年1月20日)  
<http://digitalword.seesaa.net/article/392048404.html>

# 校内OJTにおけるミドルリーダーの役割 —若手教員の育成を目指して—

山田 晃

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】** 本研究は、校内におけるOJTを通して、若手を中心とした教員の教師力の向上を図るとともに、OJTを企画・運営する立場にあるミドルリーダーの役割について考察するものである。教員の大量退職・大量採用により、急激な世代交代の時期を迎えている現在の学校現場において、校内研修を中心とした職場におけるOJTは、若手が抱える不安や疑問を解消し、若手教員の指導力向上に対して有益であるとともに、若手とベテランとをつなぐ上でも効果的であることが分かった。また、若手とベテランのコミュニケーションが豊かになり、学校が活性化し、若手自身が自信をもって会議等で発言する場も多く見られるようになってきた。ミドルリーダーの役割としては、「つくる」「つなぐ」「つたえる」「つづける」の4点が重要になってくることも分かった。

## I. はじめに

『第2期石川の教育振興基本計画（2016→2020）の現状と課題』の中で挙げられているように「本県では、教員の大量退職・大量採用により、教員の急激な世代交代の時期を迎えており、ベテラン教員の指導力の継承と、若手教員をはじめとする現職教員の指導力の向上が喫緊の課題」となっている。また、新規採用者が増える中、初任者をはじめとする、若手教員の実践的な指導力の育成が肝要であり、様々な学校を取り巻く課題に対応できる力をつけることが求められている。

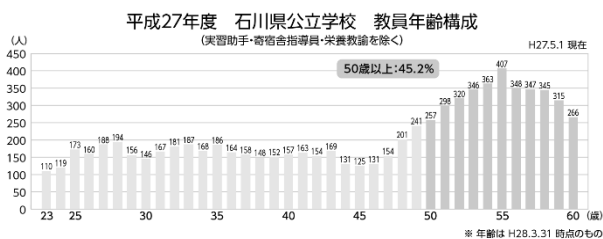


図1 石川県教員の年齢構成

そして、平成24年8月28日の中央教育審議会答申『教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』においても、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知

技能の絶えざる刷新が必要なことから、教員が探求力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」として、「学び続ける教員像」の確立を求めている。

そこで、日常の職務を遂行する中で教員の資質向上を図るための取組である、「学校におけるOJT（職場内研修）」に着目していきたいと考えた。OJT（On the Job Training）とは、一般的に「上司や先輩が、部下や後輩に対して、仕事を通じて職務に必要な能力（知識・技術（技能）・態度）を計画的・重点的に育成する努力の過程」（岡部博 1982）とされている。OJTは職務を遂行する中での人材育成であり、校内において短時間でできること、一人一人の能力に応じた具体的な支援ができること、支援される教員と支援する教員の両方が学び合えるなど様々な利点が挙げられる。

## II. 研究の内容

### 1. 研究内容

(1) 内灘町の全小学校においてアンケート調査を行い、教員としてどんなことに悩み感や困り感を持っているのかを傾向としてつかみ、本校における校内OJTの実施計画を作成する。

(2) 以下の3点をねらいとしてOJTを実施する。

① 集団としての教師力向上を図る。

校内研修会ならびに学力向上ロードマップに則って実施する。

② 個別に実施する中で、悩みに即した指導を行う。

対象者の実態に合わせて、個別または少人数で実施する。

③ ミドルのつながりの深化を図る。

運営委員会または、校務部会の中でミドルリーダー同士の話し合いの場を設定し、共通理解を深める。

(3) 教員への聞き取り調査・アンケート調査を行い、OJTを通して「学習指導」「学級経営力」などに向上が見られたか、どのOJTが効果的であったかなどを中心に考察する。また、管理職の意見、思いを聞く中で、職場の雰囲気はどう変わったか、今後に向けてさらに発展させるための手立てについても検証を図る。

Ⅲ. 研究の仮説

1. 若手教員育成のために意識的、計画的、継続的にOJTを実践することで、対象若手教員の事前、事後の資質・能力に関する自己評価が変容する。
2. 若手教員育成のために意識的、計画的、継続的にOJTを実践することは、対象若手教員及びOJTに携わる教員間の同僚性・協働性を高める機会になる。
3. OJTを運用する中で、ミドルリーダー同士のつながりが深まり、職員室の会話が増えることで職場の活性化が見られる。また、普段からのつながりが深まり、ベテランと若手の「壁」が低くなることで、研修会などがより充実する。

Ⅳ. 実践の概要と結果

1. 事前調査

2017年2月に、内灘町の全小学校の教員を対象にアンケート調査を行った。調査の結果、次のようなことが明らかとなった。

(1) 教員の若返りが進んでいること。内灘町に関しては、29歳以下が30%、30～39歳が28%と、39歳以下が約6割を占める結果となった。

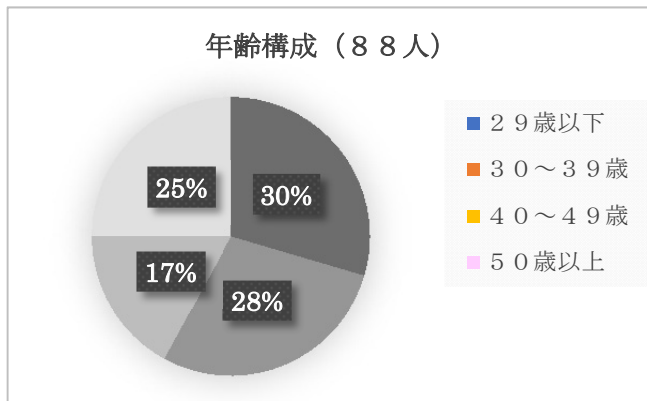


図2 内灘町小学校教員の年齢構成

また、経験年数別の割合を見ると、1～3年目が18%、4～6年目が20%、7～10年目が13%と、10年未満の教員が半数を占めている。

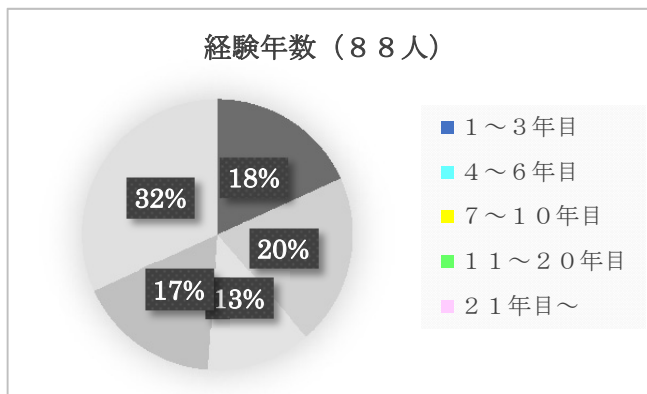
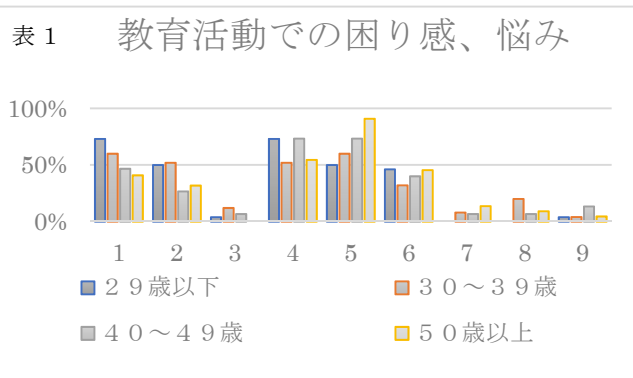


図3 内灘町小学校教員の経験年数

(2) 教育活動における困り感、悩みについては、どの年代においても「学習指導に関わ

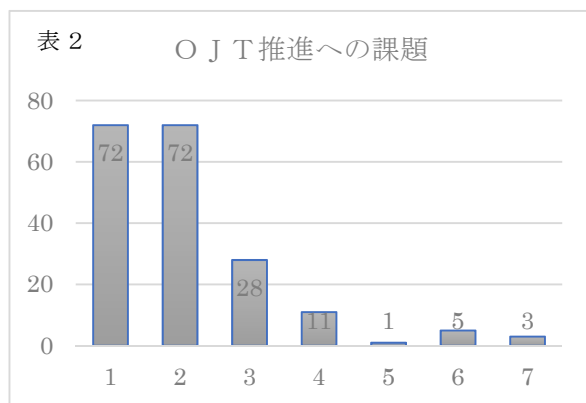


1. 学習指導に関わること	2. 学級経営に関わること
3. 特別活動に関わること	4. 生活・生徒指導に関わること
5. 特別な支援を必要とする児童への指導に関わること	
6. 保護者への対応に関わること	7. 職場の人間関係に関わること
8. その他	9. 特になし

表1 教育活動での困り感、悩み

ること」「学級経営に関わること」「生活・生徒指導に関わること」「特別な支援を要する児童への対応に関すること」「保護者への対応に関すること」の5項目を挙げている教員が多かった。

(3) OJTを実施していく上で、先生方が課題に挙げたことは、「個々の仕事が忙しく、新たな時間を設定することが難しい」ということであった。



1. 個々の仕事が忙しく余裕がない	
2. 新たな時間を設定する余裕がない	
3. 教え合い、学び合う取組への負担感が大きい	
4. 推進するリーダーがない	
5. その必要性を感じない、理解できない	
6. 教え合う雰囲気ができていない	7. その他

表2 OJT推進への課題

## 2. 実践

(1) 実践を行うにあたって

事前調査の結果を踏まえ、本研究では以下のように実践していくこととした。

①【つくる】本校の既存の校内研修をベースとして実施計画を作成し、実施していく。(学力向上ロードマップに記載。)校内研修という形をとるため、対象者は基本全教

員となるが、内容に応じて、若手(35歳以下)を対象を絞り、実践を行っていく。

②【つなぐ】外部講師を招聘し、研修会を行う中で、教員の資質の向上を図る。

③【つたえる】個別に行うOJTとして、今年度、同学年の隣の学級を担当する先生(6年目、初の6年担任)を対象とし、適宜アドバイスや支援を行っていくことで検証していく。

④【つなぐ、つたえる】OJT通信を定期的に発行し、教師力の向上を図る。

⑤4月の職員会議において、OJTの目的、内容、日程等について提案し、周知を図る。

⑥計画の作成にあたっては、若手のニーズに応じたもの、行事等を踏まえた、よりタイムリーなものを行うこととする。

表3 校内OJTについて

2017.4.6.  
学習指導部 山田あ

- 目的
  - ・校内研修を基本に、ベテラン・中堅層の指導力を若手に伝え、若手の教師力の向上を図る。
  - ・さまざまな指導法、指導技術の交流を通して、職員間のつながりを深める。
- 日程
  - ・毎月第4週目の金曜日を基本とし、30分程度の時間で行えるものとする。
  - ・若手のニーズ、その時々の流れに沿ったテーマを設定し、より実効性の高いものと考えて適宜実施する。
  - ・個々の先生の困り感、悩みに対応し、個別に実施することも考えています。
- 内容(おおよその予定)
  - 4月…学級開き(学級経営)、保護者対応について。
  - 5月…器械運動指導の方法・注意すべきことなど。
  - 6月…ふらっと週間①(相互授業参観)。
  - 7月…通知表の記入、個人懇談の持ち方について。
  - 8月…生徒指導の在り方(配慮を要する児童、気になる児童への対応についてを中心に)。
  - QT調査の活用方法など。
  - 9月…運動会に向けて(全体指導全般)、長期休暇明けの学級づくり。
  - 10月…校内版書・掲示ツアー。
  - 11月…ふらっと週間②(相互授業参観)。
  - 12月…授業づくりについて。
  - 1月…長期休暇明けの学級づくり(来年度に向けての学級づくり)。
  - 2月…指導要録の記入について。
- その他
  - ・「OJT通信(仮名)」を定期的に発行する予定。
  - ・各先生方の得意分野をぜひ生かしていきたいと考えています。講師をお願いすることもあると思っておりますので、よろしくお願ひします。

表3 校内OJTについて(職員会議提案用)

(2) 実践

①第1回校内OJT

実施日：平成29年4月4日(火)

テーマ：『学級開き』について

対象者：35歳以下+希望者(17名参加)

方法：講義形式

内容：

(i)学級開きと最初の一週間の取り組みの意義について

- ・新年度を迎え不安を抱えているのは子どもも同じ。子どもの思いにできるだけ寄り添った「担任第一声」を心掛けること。
- (ii) 具体的な方途
  - ア. 担任第一声
    - ・何を一番に伝えるか。
    - ・どのように伝えるか。
    - ・具体的な姿を語る。
  - イ. 学級開きからの一週間
    - ・徹底すべきは何か。
    - ・意欲や価値を語る。
    - ・一年間の高まりを思い描いて。
  - (iii) 準備しておくことよいこと
    - ・子どもの顔と名前を覚える。
    - ・ねぶっこシート（児童支援カード）に必ず目を通す。
    - ・黒板に書く文章を考える。伝えたいことをより明確に。
    - ・最初の授業を特に大切にす。授業が命。
  - (iv) 子ども達との関係作りについて
    - ・子どもとできる限り遊ぶ。
    - ・子ども全員と1日1回は話すことを心掛ける。
    - ・傾聴。子どもの願いをしっかりと聞き、受け止める。
    - ・「先生—子ども」の関係をとにかく守る。
    - ・全体を見る意識を常に持つこと。
    - ・許されないことに対しては厳しく指導する。感情に任せての指導はしない。
- ◎今年度の合言葉『一丸となる』にもつながるが、全校での約束、学年での約束をしっかりと意識すること。  
わからないこと、迷った時にはすぐに学年で相談すること。たくさん先輩が本校にはいる。「人に聞く」ことを遠慮しないように。
- (v) ふり返りから
  - ・(1-1) 最初の1週間は、先生の思いを伝え、子どもとの関係を作る大変重要な期間であることがよくわかりました。しっかりと準備をし、気を引き締めて頑張ります。
  - ・(1-2) 学級開きの準備で「何とかなるやろ」と手抜きをしていたとことを反省しました。「子ども達にとってはたった1人の担任」ということをもっと心に留めて、1/34でなくて、一人一人を大切にしていきたいなと思いました。まず、顔写真を見ます。
  - ・(1-3) 1年の始まりに、教師側がどんな思いを持って何を大切にしていきたいのか自分の中でビジョンを明確にしておくことが今までは弱かったなと思います。級外として、各学年、各クラスとよい関係を築き、よい授業を作っていくために、新年度の数日間、授業開きに向けしっかり準備していきたいと思います。とても勉強になりました。
  - ・(1-4) 子ども達と共に過ごす1年の中で、大切なポイントが整理できたいい時間になりました。自分はこの1年で「先生—子ども」の関係作りをしっかりしていけないと感じます。子ども達一人一人に寄り添い、思いを伝え合うことのできる関係になれるよう、どう先生としてつながっていくことが大切か意識し続ける1年になるように頑張りたいと思いました。今後も経験の中で見えてきた事を、具体的な事例を交えて聞けると嬉しいです。またよろしくお祈りします。
- (vi) 省察  
4月4日という大変忙しく、先生方にとっては本当に時間が惜しい中での実施となったが、希望者を含め多くの先生方に参加していただくことができた。「学級開き」に際して、自分の経験からこれまでの大切にしてきたことを中心に行った。子ども達との出会いは本当に大切である。1-2、1-3のふり返りにあるように、その思いをしっかり「つたえる」ことができたように思う。  
1回目の研修ではあったが、1-4のふり返りには「今後も具体的な事例を交えて学びた

い」とあった。このことから時間も無い中、忙しい中ではあるが、若手は「学びたい」という気持ちをすごく持っていることを実感した。限られた時間の中で、何をどのように伝えていくのか、より検討を重ね、今後も実施していきたい。



## ②第2回校内OJT

実施日：平成29年4月27日（木）

テーマ：生活科・総合的な学習校内研修会

対象者：全教員（30名参加）

方法：外部講師による講話、演習

内容：

(i) 金沢大学 松田淑子教授による講話  
「総合的な学習の時間をブラッシュアップ！」

- ・福井大学の学生の卒業論文からキーワードは『主体性』、探究の必然性ストーリー性と繰り返りのある探究のプロセス（学びの質 資質・能力）
- ・総合は、探究的な見方・考え方を育てる時間である。

(ii) 各学年に分かれて生活科、総合的な学習のカリキュラムの検討

松田教授から適宜アドバイスをいただきながら行った。

(iii) ふり返りから

- ・(2-1) 総合を愛する先生の熱いお話を聞いて、及び腰だった気持ちが前向きになりました。大根布の子ども達に、どこまで自由度を持たせられる先生達

か、とても興味があります。総合や特活で主体性を育てず、教科だけで主体性を育てようとするのは、子どもに無理な要求なのだと改めて感じました。

・(2-2) 総合の授業で何をしたいかまったく分かっていなかったのですが、松田教授とお話をして、どんなことをしたら良いのか、少しイメージできました。そして、わくわくしてきました。

・(2-3) 総合的な学習の時間で思考力・判断力・表現力を養い、学び方を身に付けさせることで、教科の学力が向上するという事に同感です。（子どもは課題について探究しているけれど、同時に先生の力が高まっていくという意味で副産物理論と名付けました。）

・(2-4) 総合が「探究」を重視し、子どもの主体性からどんどん進めていく学習だという事がよく分かりました。私は総合の授業を受けたことがありますが、内容をあまり覚えていなかったもので、大きくなって思い出せるような総合の授業をしていきたいと思いました。

(iv) 省察

今年度、秋に控えた生活科・総合的な学習の時間の公開発表会に向けて、金沢大学の松田淑子教授をお招きして、研修会を実施した。2-2のふり返りからもわかるように、総合的な学習の時間をいかに進めていけばよいのか、不安を抱えている先生が多くいた。総合的な学習の時間に何を大切にしていけばよいのか、子どもとともにどのように学びを深めていけばよいのかについて、詳しくお話を伺うことができた。現場の教員だけで、学びを深めることは難しいことも多々ある。その中で、今回のように外部講師をお招きして、様々な視点から学びを得る機会を設けることは本当に有効であると感じた。また、この研修を通し



て、秋の公開発表までの期間、松田教授にはいろいろとご示唆をいただくことになっていく。外部と学校とを「つなぐ」意味でも、今回の研修は実り多きものとなったように思う。



### ③第3回校内OJT

実施日：平成29年5月24日（水）

テーマ：体育科の指導・器械運動について

対象者：35歳以下+希望者（11名参加）

方法：講義、実技

内容：

#### (i) 体育科の指導について

「体育の授業は7：2：1」

- ・7 = 30分の運動 2 = 10分で準備や片付け、作戦タイム 1 = 5分 教師の説明

「よりよい授業づくりに向けて・・・毎時間の授業をふり返る3つの視点」

ア：ねらいは達成できたか（授業者の立場で）

イ：子ども達は運動の量と質に満足していたか（子どもの立場で）

ウ：学習規律は確立していたか（両者の立場で）

「時間や場の工夫について」

- ・休み時間の過ごし方 ※子どもとともに遊ぶ時間をぜひとる。
- ・行事の活用（個々の取り組みをクラス全体の取り組みに）。

#### (ii) 器械運動の指導にあたって

「準備運動の工夫」

- ・主運動につながるように。ストレッチ的な要素も含めながら。
- ・整理体操も大切にすること。特に首の運動を。

「場の工夫」

- ・ガムテープ、ビニールテープで出来ること。
- ・坂道マット、マットの幅を細くする。タオルを使用する。

「ちょっとした小道具で意識付けを」

- ・手形、目をマットの上に置くだけでも子どもの意識が変わる。

「実技指導」

- ・マット、鉄棒を中心に技の指導法を。

#### (iii) ふり返りから

- ・(3-1) マットや鉄棒の準備運動の仕方や、技をできるようにするための手立て、指導のポイントがよく分かりました。
- ・(3-2) 具体的な指導例を教えていただき、とても分かりやすかったです。器械運動の際に、準備運動として取り入れていきたいと思えます。ありがとうございました。  
→早速、鉄棒で取り入れてみましたが、逆上がりで4人できるようになりました。（6年生）
- ・(3-3) 器械運動交歓会に向けて2年間指導していましたが、この運動が逆上がりにつながるなどの系統性を意識することができていなかったと感じました。何のためのアップかしっかり意図を持って指導していくことの大切さに気づくことができました。
- ・(3-4) できる子やできない子をどのように他の子ども達に見せていくのかが大切なのだとよく分かりました。子ども達同士での学び合いがうまくできるよう、マットにテープをはるなど、

教師の具体的な支援を知ることができ、とても勉強になりました。

- ・(3-5) 体育の準備運動や指導のポイントを、実技を交えて教えて下さったことで、とても分かりやすかったです。逆上がりを1人でも多くできるようにできたらいいな！と思いました。難しいですが…。跳び箱の指導についても知れるとよかったです。
- ・(3-6) 時間がない中、レジュメから指導までありがとうございました。時間が短かったのが残念でしたが、またいろいろ教えて下さい。

(iv) 省察

6月に予定されている内灘町器械運動交歓会に向けて、器械運動を中心に体育科の授業づくりについて実施した。小学校では、ほぼ全ての教員が「体育科」の指導に当たらなければならない。今回の研修では、時間の使い方や効果的な準備運動の在り方について指導を行った。20分足らずという大変短い時間の中であったが、若手の悩みを聞くことや、技の指導法についてなど、濃い内容で行うことができたように思う。(3-2)のように、早速授業で実践し、効果が得られたという事例もあり、子ども達の力を伸ばすことに繋がっていることを実感できた。

短い時間の中で、どのように行うことが効率よく学べるのかを考えた時に、後でじっくり読み返すことができる資料等が必要になってくるのではないかと感じた。

④第4回校内OJT

実施日：平成29年6月1日（水）

テーマ：保護者対応について

対象者：35歳以下

※急な会議のため実施できず。資料のみ配布。

⑤第5回校内OJT

実施日：平成29年7月12日（水）

テーマ：通知表作成・保護者面談について

対象者：35歳以下+希望者（17名参加）

方法：アンケート、資料による講義形式

内容：

(i) 通知表作成について

- ・絶対評価と相対評価の違いについて
- ・本校の通知表作成についての確認

(ii) 保護者面談について

- ・保護者面談は年に2回しかない大切な機会である。子どもの成長につなげるために、よりよい話し合いの場になるようにしよう。

- ・ピア・サポートの回答から、4つの質問をピックアップして、それぞれの回答をみんなで考えた後、先輩教師からの回答を提示した。「まず何かから？」「時間を守るには？」「伝えにくいことをどのように伝えるか」「机の配置」などについて話し合った。

- ・大切なこととして、「誠実に」「親身に」「時間通りに」「具体的に」のキーワードを挙げながら共通理解を図った。

(iii) ふり返りから

- ・(5-1) 通知表渡しの「困った！」について、詳しく教えていただいたのでよかったです。今まであまり教えていただく機会がなかったので、いろいろな先生の対応を知ることができて、とても心強いです。ありがとうございました。

- ・(5-2) 正直、通知表渡しは少し心配です。何を言えばよいか、去年も悩んでいました。でも、去年と同じように、ほめてから話を続けていけばいいと分かったので、今年もよい面談ができるように、子どものよい所を1つでも多く言えるように準備していこうと思います。

- ・(5-3) 保護者に関する内容は、なかなか話を聞く機会がなかったので、今日聞けてとてもよかったです。教師と保

- 護者とそれぞれ立場は違っても、目標は同じ「子どものために」であるということを知り、教師がしっかり持って、共感の気持ち、一緒に頑張るという気持ちを大切にすることが必要なのだと改めて感じました。
- ・(5-4) 今まで話しやすい保護者の方ばかりだったので、どんな保護者がいて、どんな対応をすればいいのか聞いて、参考になりました。
  - ・(5-5) 普段、保護者の方と接する機会は少ないですが、今回のOJTでは、保護者の方の目線で考えさせられることも多々あり、電話対応にも応用できそうなこともあったので、今後に生かしていきたいと思います。
  - ・(5-6) 他の先生方の話を聞くことができ、とても参考になりました。相手のことを考えて、接していくことが大切だな…と感じました。
  - ・(5-7) 具体的な保護者面談のことで知ることができて良かったです。去年は、あいさつは意識して行うようにしていたのですが、最後の出口までという意識がなかったので、気をつけたいと感じました。
  - ・(5-8) 保護者と子どものために何ができるのかを考える前向きな時間として捉えようと思いました。経験談もたくさん聞くことができ、保護者面談の具体的なイメージを持つことができました。共感・傾聴を心掛けて臨もうと思います。
  - ・(5-9) いろいろな考え方があって面白いなと思いました。それぞれのキャラクターに合わせた姿勢で、保護者と向かい合えれば良いなと思います。
  - ・(5-10) 通知表渡しの際にすぐ実践できる事も多く聞いてうれしかったです。いろいろ考える部分もあり、悩みを共有して頂けたのが、すごく勉強になりました。
  - ・(5-11) ベテランの先生の対応や考え方を知るとてもよい機会だったと思います。自分の初任の頃もあつたらよかつたなと思います。
  - ・(5-12) 自分が疑問に思っていたことが解消されました。日頃から子どものことをよく見て、理解していけば、堂々と通知表渡しに臨めると思うので、授業研究を頑張ります。
  - ・(5-13) 何をどうすればよいか、先輩の先生方からの具体的なアドバイスが分かりやすかったです。
  - ・(5-14) 通知表渡しはまだ先・・・と聞いていましたが、いろいろ準備しないといけないと気付きました。頑張ります。保護者対応が苦手なので、少しでもベテランの方の意見が聞けてよかったです。
  - ・(5-15) たくさんの項目に丁寧に答えて頂いてありがたいです！参考にして面談を乗り越えていきたいと思います。
- (iv) 省察
- OJTに際して、「ピア・サポート」と題して、「不安に感じていること」「悩み」を中心に、アンケートを若手の先生方に実施し、通知表作成、保護者懇談に対する悩み、不安をたくさん挙げてもらった。その質問に対して、ベテランの先生方に回答して頂き、OJTの資料として活用した。若手がどのような悩みを抱え、懇談に際して不安に感じているのかをベテランの先生方で共有し、よりよい懇談となるように実施した。若手からはとても深い悩みがあげられ、ベテランの回答もとても親身になったものであった。(5-1) (5-2) にもあるように、忙しい日々の中で、なかなか「相談する」ことも出来ない現状がある。ベテランの経験から得た知見を、若手に「つたえる」こと、そして、教員同士を「つなぐ」役割を果たせた時間となったように思う。ベテランの先生方の中では、「私たちはこ

んな機会はなかったし、若手はいい学びが出来ているね。」と職員室で会話するなど、OJTに対する好意的な意見も得られた。

⑥第6回校内OJT

実施日：平成29年8月21日（月）

テーマ：「Q-U活用にあたって&事例検討」

対象者：全教員（23名参加）

方法：講義、演習

内容：本校教諭松田先生を講師として実施

(i) 「Q-Uテスト結果の活用について」

ア. Q-Uテストの結果の見方について

イ. 全体の傾向の類型について

- ・満足型、管理型、なれあい型、荒れ始め型、崩壊型、拡散型

ウ. 事例検討の手法について

エ. 話し合いの際のポイントについて

(ii) 事例検討会

- ・教員を6グループに分け、それぞれ1名が分析したものをもとに、検討する。
- ・上記のア～エで学習したことをもとに、分析者の話を聞き、よりよいクラス作りについて意見交流を行い、考えを深める。

(iii) 会の様子



⑦第7回校内OJT

実施日：平成29年9月4日（月）

テーマ：「運動会に向けて（全体指導全般）」

対象者：35歳以下+希望者（22名参加）

方法：講義、実技

内容：

(i) 「行進について」 ※実技を伴って

ア. 足踏み

イ. 歩く

ウ. 駆け足

(ii) 礼、回れ右、気をつけなど

(iii) 運動会の全体指導にあたって

- ・指令台への登壇の仕方
- ・共通理解を図りたいこと

(iv) 係の児童への指導について

- ・基本動作は、かけあし、待機は立膝か体育座り。
- ・返事は大きくはっきり行う。
- ・放送は通常よりゆっくり、間をおく。語尾に気をつけさせる。マイクを通じた練習の時間を十分に確保すること。
- ・準備体操・整理体操の師範は大きな動作を。手足をしっかりと伸ばすことを意識させる。

(v) 会の様子



(vi) ふり返りから

- ・(7-1) 行進の仕方（踏み出す足、終わる足）について考えたことがなかったので、よい勉強になった。歩くときに、足がずれたのをどうなおすのかも勉強になった。全体指導について、共通理解を図ることができたのでよかった。

た。

- ・(7-2) 運動会の指導が初めてなので、行進の仕方、回れ右の仕方などを細かく指導することで、子ども達の一体感が生まれ、よりよい運動会につながるのだと思いました。意識して指導していきたいと思います。
- ・(7-3) 今まででは足の出し方が曖昧だったけれど、今日の会で統一した歩き方を理解できたので、よかった。
- ・(7-4) 足踏みのツーステップや、止まってそろえることを初めて聞き勉強になりました。マイクを通した時の全体への指導について気をつけたいと思います。
- ・(7-5) 運動会に向けて、子ども達に教えることを再確認できたので、これからはがんばりたいと思いました。
- ・(7-6) このように共通理解をしっかりと図ることで、子ども達にとっても同じ指導となり、積み上げがより一層図られると感じた。今までは感覚で指導していた部分も明確になったのでいい時間となった。

#### (v) 省察

学校行事の中でも大きな行事の一つである「運動会」を前にして行った。若手の先生方にとって、学年全体の前で指導を行うことはとても緊張感を伴うものである。少しでも自信を持って行えるように、そして共通理解を図った上で指導できるようにすることをねらいとして実施した。(7-1) (7-2) のように、若手の自信につなげることが出来たように思う。また、行進の仕方など基本的な部分を押さえると共に、全体をどのように見ていくことが大切なのかということについてもしっかりと話すことができた。(つたえる)

運動会当日までの練習風景や、当日に関しても若手が子ども達と一緒にあって生

き生きと活動している様子が見られた。教師が自信を持って、子どもの前に立つことの重要性に改めて気づくことができた。

#### ⑧第8回校内OJT

実施日：平成29年11月上旬～

テーマ：「授業づくりについて考えよう

～板書から学ぼう～」

対象者：35歳以下+希望者

方法：授業後の板書をもとに演習

内容：若手の板書から意見を交流する中で、授業づくりについて考える

- (i) 授業者に本時の授業について話してもらい、どこに悩みを感じたのか、どこがうまくいったと思うのか、あるいはうまくいかなかったと思うのかについて共通理解を図る。
- (ii) 授業者の思いを受けて、より子ども達の思考の流れに沿った板書にするには、どのような工夫が考えられるのか、改善するとよい点などについて参加者を含めて意見を交流する。
- (iii) 課題設定、深める場面、まとめの場面など、それぞれの場面について、板書を通して授業の流れ全般について考える場とする。
- (iv) 会の様子



#### (v) 省察

どの会においてもとても活発な議論が交

わされた。若手の先生を中心に自分が思ったこと、疑問に感じたことを授業者にぶつけ、共に考えることができていた。今回の企画にあたり、授業者と同学年の学年主任に参加を要請し、適宜アドバイスをしていただいた。とても的確なアドバイスで、より授業づくりについて考える一助となっていた。

授業づくりをどのようにして行っていくのか、若手の授業に対する意識を高めるにはどうすればよいのか、ということ的前提として行ったOJTであったが、自分自身、大変学ぶべきことが多く、また、授業について考えることやみんなで意見を交わすことの楽しさを実感することができた。大変忙しい中にもかかわらず、毎回多くの先生方に足を運んでもらえたことは、先生方の悩みの深さを表しているとともに、大根布小学校の職員の「和」の強さ、温かさを感じることもできた。インフルエンザの流行もあり、実施できなかった部分もあるが、30分という短い時間で行えるこのOJTは、今後も実施していければと考える。また、最終目標でもある、若手自身が自分達で声を掛け合い、行っていけるようにしかけていきたいと思う。

#### ⑨第9回校内OJT

実施日：平成29年11月27日（月）

テーマ：「特別支援教育について」

対象者：全教員（28名参加）

方法：外部講師による講話、演習

内容：金沢大学 武居 渡教授による演習と講話

##### (i) 演習 「発達障害を体験してみよう」

- ・読みに困難があるお子さん、書きに困難のあるお子さんの例
- ・注意力、対人関係に問題のあるお子さんの例
- ・ルールブック1（話が分からない、理解できない子どもはどのような状況か）

##### (ii) 講話

##### 「気になる子どもの配慮と支援」

- ・LD、ADHD、アスペルガー障害が疑われる子どもに対する教室内での支援
  - ・2つの平等（機会の平等・結果の平等）をどう考えるか
  - ・合理的配慮について。ポイントは？また、合理的配慮の厳しさ、教育の中でどのように考えていくべきか
- (iii) ふり返りから
- ・(9-1) 今まで何となく配慮していたのですが、「子どもに合わせた配慮」「困り感に合わせた配慮」を考えていくことが大切だと思いました。その上で、ユニバーサルデザインとして、まずできることをしっかりやっけていこうと思いました。
  - ・(9-2) 自己認識、自己分析、とても大切だなと思いました。
  - ・(9-3) 自分自身が体験することで「こんなふう感じていたのか」と実感することができました。「機会の平等」、「結果の平等」この2つの平等の話がとても興味深かったです。自分自身、機会の平等の方に意識がいていた気がします。自分の考え方、やり方を大切にし、ぶれない思いをしっかりと子ども達に伝えていきたいと思いました。
  - ・(9-4) 読めない、書けない、聞けない（理解できない）児童が多いので、すごく勉強になりました。（黒板は、毎時間、跡が残らないように消すようにしています。）
  - ・(9-5) 分からない子、困っている子がどんな感覚なのかが分かってよかった。理解の遅い子が多いので、支援の方法はすごく役立つと思います。ただ、本人の障害なのか、甘え（怠惰）なのかの見極めが難しいと思いました。
  - ・(9-6) 授業を進めていく中で、児童そ

れぞれに合った支援が必要なのだと改めて実感しました。広い視野を持ち、どこで何につまずいているのか、しっかり見取っていくことが自分には必要だと感じています。とても勉強になりました。ありがとうございました。

- ・(9-7) 演習は初めての体験でした。障害の理解は難しいと思いましたが、ていねいな信頼関係を築いていくことで理解していきたいと思えました。これからは結果の平等ということにも意識したいです。ありがとうございました。

#### (iv) 省察

「教育活動での困り感、悩み」のアンケートで意見が多かった「特別な支援を要する児童への対応」について、外部講師をお招きして実施した。(つなぐ) 武居教授には演習と講話をしていただき、特に演習部分では、実際に体験する中でたくさんの示唆を頂くことが出来た。機会の平等と結果の平等をどのように捉えるのか、合理的配慮に関する事など、自分自身の学び直しにもなった。

多くの先生が「本当に勉強になった。」という感想を残してくれた。校内研修において、このような外部講師をお招きし、新しい知見を得る、深める機会は本当に大切だと感じた。

#### ⑩ O J T 通信の発行

時間的な制約が厳しい中で、定期的に O J T を実施し、学びを深めていくことは難しい。そこで、その都度、若手を中心にわたしが今まで蓄えてきた知見や、文献から得られた知識を通信として発行することで、より若手教員の伸びを図ろうと考えた。(つたえる) 月1回をめぐりに発行すること、よりタイムリーな話題を提供することを念頭に置き、作成、発行した。(つくる)

「学級開き 学級通信について」「水泳指導の在り方」「新学習指導要領について」など、様々な分野で発行することが出来た。若手から「毎回の通信を楽しみにしている。」「水泳指

導の通信は、実際にプールサイドまで持って行き、指導に役立てました。」など、好意的な感想を得ることが出来た。また、研修会の内容を通信として発行することで、会に参加することが出来なかったベテランの先生方にも、若手の学びを知ってもらうなど、若手とベテランをつなぐことにも役立てることが出来たように思う。(つなぐ)

また、わたし自身大変忙しい中ではあったが、伝えたいことや職員みんなで共有した方がよいと感じたことを中心に、通信を発行することを継続してきた。継続する中で、自分の思いをより伝えることができたように思う。根気強く「つづける」ことがより効果的であると実感できた。

## V. 実践を終えて

### 1. 学校長との面談から

本研究における校内 O J T を通して、学校長と面談を行った。その中で学校長からは「若手の先生たちの共同で研究しようとする意識ができたと思う。これまでは、学年チームの中の最年少という立場で、いつも遠慮がちで、決定したことを受けて指示のように子ども達に指導していたような感じが漂っていた。O J T で、聞くだけではなく、意見交換を行ってきたことで、自ら学級を何とかしよう、授業を何とか改善しようという意志が芽生えたようである。目力を感じられるようになった。」というコメントを頂いた。若手の力量が高まるだけではなく、教師としての成長を自ら求めていこうとする意欲を喚起できたように思う。また、「初任研担当指導教師以外のベテラン教師でも、若手を育てる意識を、共通にそして自然に持つ人が増えてきたように思う。」との感想からは、若手とベテランを「つなぐ」役割を果たせたこと、また、ベテラン教師の意識を高めることに繋がったと感じた。職員室内での会話の増加とともに、コミュニケーションが活発になり、雰囲気はよくなったとも感じた。

若手教員等の力量形成については、「保護者

対応について、自信のなさが解消される研修であった。通知表渡し、懇談においても、具体的な話の進め方が分かることで、見通しを持って臨めるようになった。」という感想を頂き、若手に自信を与えることが、教師力の向上に繋がったことを実感することができた。また、若手だけではなく全ての教員に対して、「若手を育てる意識ができた。校内研修に対する意識が受け身から『自らすること』に変わった。」との感想も頂き、今回、OJTをつづけた成果を感じ取ることができた。(つづける)

## 2. 若手のふり返りから

1月に全教員を対象として、OJTに対するアンケート調査を行った。「それぞれのOJTが自分の力を高めるために役立ったかどうか。」という視点でふり返ってもらった。どのOJTに対しても大変高い評価をしてもらうことができた。中でも、授業作りについて考えることを目的として行った「板書から学ぼう」では、多くの先生方から、「とても役立った」という評価をもらい、授業作りに対して考えることの大切さを知るとともに、若手教員の困り感、悩みの大きさを知ることにもなった。30代の女性からは「大学の先生が来て下さったり、得意分野を生かして教えて下さったりととても充実していた。」とのふり返りをもらい、外部とのつながりを作ることで得られる知見の大きさや、それぞれの得意分野を生かした研修の有用性についても確かめることができた。また、若手の多くは、「学べる機会が多かったことが嬉しかった。」とふり返っていた。忙しい日々ではあるが、このような機会を設け、教員同士での学び合いの場を設けていくことは本当に大切なことであると感じた。

年間を通して、同学年の隣の学級の先生との「つながり」を特に意識してきた。初めての6年担任として、初めの頃は緊張感の中、指導に当たっている様子が見られたが、アドバイスを適宜行くと同時に、様々な場面で悩みを聞いていく中で、表情にも余裕が生まれ、子ども達と

楽しく過ごす様子をたくさん見ることができた。

## VI. 成果と課題

成果としては、①若手教員が成長したこと、②職員間のコミュニケーションが豊かになり、学校が活気づいてきたこと、③研修を担当するミドルリーダー自身が成長したこと、④ミドルリーダーの役割として「つくる」「つなぐ」「つたえる」「つづける」ことが重要になってくることがわかったこと、の4点があげられる。特に④の4つの役割について、若返りが進む中で、管理職と若手、ベテランと若手を「つなぐ」パイプ役とならなければならないことや、ミドルリーダーとして、自分が持っている知見をしっかりと「つたえる」ことが、多忙な毎日を過ごす若手教師の力量形成だけではなく、心の安定につながるということがわかった。「つくる」過程を通して、ミドルリーダー自身が学び直しをするいい機会となり、自分自身の力量形成につながったことも大きな成果と言えるだろう。わたし自身のように「校内OJT担当」という役割が明確であることも研修をより充実させるためには有効であることがわかった。例えば、研究主任が今回のようなOJTを実施していくとなると、どうしても学校研究に重点を置いたものが多くなってしまう可能性が考えられる。学校研究も若手を成長させるためには必要ではあるが、わたしのように違う立場の人間がOJTを担当することで、若手の様々なニーズにより柔軟に対応していくことができるように感じた。また、明確な役割として与えられることで、若手も誰に相談すればよいのかがはっきりし、不安や悩みの解消につなげることができたのではないかと考えられる。

課題としては、次年度以降の継続性をどのように持たせていくのか(つづける)、担当者の負担をできるだけ少なくし、運営していくためにはどうすればよいのかということが考えられる。本研究において、わたし自身は「つな



り」「自身の力量形成」を意識し、楽しみながら実践にあたることができたように思う。ミドルリーダーが、高い意識を持ち、若手を育てていくことに使命感を持てるかが大きな課題となってくるように思う。

## Ⅶ. 参考文献、引用文献

石川県教育委員会（2016）『第2期石川の教育の振興基本計画 2016→2020』  
中央教育審議会答申（2012）『教職生活の全体

を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』  
岡部博（1982）『企業内研修戦略』産能大学出版部  
浅野良一編（2009）『学校におけるOJTの効果的な進め方』教育開発研究所  
宮崎県教育委員会（2014）『学校における「OJT推進のための手引き」』  
東京都教育委員会（2008）『OJTガイドライン～学校におけるOJTの実践～』

# 同僚に対する効果的なコーチングに関する一考察

若山 聡

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】** 本研究は、同僚に対して、行動に繋がるようなコーチングの在り方を探るアクションリサーチ的研究である。実践を通して、①GROW モデルに沿ったツールがクライアントの抱える課題を整理することに有効で、行動に結び付きやすいこと、②GROW モデルを使用する際には、目標を設定する前に、目標と関係するトピックを十分に話し合うことが有効であること、③話される話題は、クライアントが真に話したい内容が行動に結び付きやすいことが明らかになった。また、セッション中の対話は、クライアントの曖昧な悩みを明確化することに資すること、さらに、コーチングはクライアントに挑戦しやすい心境を作り出すことに有益であることが示唆された。

## I はじめに

### 1. 目的

本研究は、教育現場において、どのようなコーチングが効果的であるかを、同僚に対して定期的に行う中で、筆者自身の関わり方を中心に検証することを目的とする。

### 2. 動機

本研究を行おうと考えた動機がいくつかある。まず、職場の IT 化や多忙化により、職場の会話量が減少しているように思えることにある。特に、会話の中でも、真剣に相手の主張を尊重しつつ進める『対話』に至っては、時間を確保するのも難しい。次に、現在、学校現場では職員の入れ替わりが激しく、ベテランが蓄積してきたノウハウを中堅教員に伝え、さらには若手に伝えていくことが急務であるからである。特に、30代後半から40代前半の教員層は薄くなっており、筆者を含むこれらの教員はベテランと若手をつなぐ重要な役割を担う必要がある。

対話によって教員を繋ぐためには、対話の質が重要である。例えば、先輩教員が後輩教員に対して、指示的または一方的に話をしたとしても、後輩教員の成長は望めない。なぜならば、

そこには、成長が必要な後輩教員が自分で考えるというプロセスが欠如しているからである。

そこで、コーチングを用いれば一方的な会話にならず、考えるプロセスも確保できると考えた。コーチングを簡潔にまとめると、対話を用いて、コーチを受ける者(以下、クライアント)から問題解決への方策とそれに向かう意欲を導き出すプロセスである。

## II 研究の背景

### 1. 研究の対象

本校は、1学年9クラスの普通科進学校である。本校も、定年退職で職場を去られるベテラン教員が毎年数人おり、初任者も数人入って来る。

初任者は法律の定める初任者研修を受講し、教員としての基本を学ぶ。また、採用2年目、3年目までの研修も充実している(初任者育成1000日構想)。その結果、最近の初任者の授業作りは洗練されていて、指導案がうまく書かれているという声も聴かれる。筆者自身も、現場の感覚として、一連の施策はかなり効果が上がっていると考えている。

しかしながら、1年目に比べ、2年目以降のサポートが手薄であることは否めない。1年目には初任者指導員と教科指導員が初任者に指

導するが、2年目以降は若手を見守る教員は、制度的には、いないことになっている。本県公立高等学校の場合、1年目は担任を持たず、2年目以降より担任を持つことが一般的である。生徒指導や保護者対応など教育現場での最前線の仕事を担うことで、経験が一挙に増加する。筆者の経験でも、この時期の悩みは多く、相談する相手は必要であると感じていた。

本研究を実施する年は、筆者は学級担任であった。本研究において、筆者がコーチングをするクライアントは採用からの年数は浅い学級担任である。筆者はこれまでの経験から得られている知識や技術を伝えたいという思いがあり、その手段としてコーチングを利用できないかと考えた。

## 2. コーチングの理論的概要

コーチングについては様々な定義が存在する。栗本(2009)は、「コーチングとは、対話を重ねることを通じて、クライアントが目標達成に必要なスキルや知識、考え方を備え、行動することを支援するプロセスである。」と定義した。Downey, M. (2003)は、「コーチングは他者のパ

フォーマンスと発達を促進する技術である」と定義した。Thomas, W. & Smith, M. (2004)は、「コーチングは通常、第一に、他の人が目標とするものを決定する手助けをすることを伴う。しかしながら、コーチングは助言をしない。他人の学習を促進するのである」と述べている。これらの定義に共通しているのは、クライアントの成長や学習を促進することである。別の言い方をすると、『促進』や『手助け』はするが、教えるのではないということである。コーチングを原則1対1の対話によって、クライアントから解決策や意欲を引き出す手助けと考えることができる。

コーチングと隣接する概念としてカウンセリングとメンタリングがある。Thomas, W. & Smith, M. (2004)によると、カウンセリングはコーチングに比べ、非指示的な活動である。カウンセリングは過去と現在に焦点を当てる傾向にあるが、コーチングは現在と未来に焦点を当てる。一方、メンタリングは、コーチングに比べ、指示的な活動である。メンタリングではメンターは助言や知識を与える。これは、メンターはメンティより高い地位（例えば、上司や

表1 カウンセリング・コーチング・メンタリングの特徴

カウンセリング	コーチング	メンタリング
<ul style="list-style-type: none"> <li>・過去と現在を見つめる</li> <li>・非指示的</li> <li>・助言は与えられない</li> <li>・たいてい解決志向ではない</li> <li>・個人が答えを持っているという考え方</li> <li>・しばしば感情の次元に影響を与える</li> <li>・ある程度の依存を促すことがある</li> <li>・カウンセリングの技法に依存（質問、振り返り、明確化の技法も使う）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・包括的援助技術</li> <li>・非指示的</li> <li>・助言は与えられない</li> <li>・解決志向</li> <li>・個人が答えを持っているという考え方</li> <li>・現在と未来に基づく</li> <li>・強みに焦点を当てる</li> <li>・特定の行動に関わる</li> <li>・高度な独立を促進する</li> <li>・質問、振り返り、明確化の技法を使用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メンターは専門的知識や経験を有している</li> <li>・特定の助言を提供</li> <li>・たいてい解決志向または探索的</li> <li>・メンターが真の答えを持っている</li> <li>・場合によっては指示的</li> <li>・特定の行動が起こることがある</li> <li>・メンターへの依存を促しうる</li> <li>・質問、振り返り、明確化の技法</li> </ul>

出典：Thomas, W. & Smith, M. (2004) 23ページより筆者が作成

先輩)にある場合がほとんどであるからである。コーチングはコーチを受ける者から課題や解決策を引き出し、自分で決定をさせる営みである(表1)。確かに、コーチングではカウンセリングとコーチングの手法(例えば、質問法、振り返りを促すこと、考えを明確化すること)を共通としているが、目指す方向性や助言を与えるか否かなど相違点が多い。

### Ⅲ 研究方法と研究計画

#### 1. 研究方法

本研究では、アクションリサーチの方法を用いる。

アクションリサーチとは、実践者(the practitioner)による実践に基づく研究である。これは、『仕事の中での研究(on the job research)』の形態をとる。アクションリサーチでは、実践者の『論理的自己省察』が研究の中心となる(McNiff,2013)。

アクションリサーチの方法が本研究に適している理由は、第一に、本研究は、まさに仕事の中で起こっていることを題材に行っているからである。クライアントが仕事の中で感じた悩みや課題を、同じ仕事をしているコーチがこれまでの経験を活かして、コーチングを行うので、実践は仕事と不可分となっている。第二に、筆者はコーチングに取り組んで日が浅く、反省と改善策の実践を繰り返している段階にある。反省を分析的に行うことで、深い省察が可能になるので、アクションリサーチの研究の中心と合致しているからである。

#### 2. 研究計画

##### (1) 概要

筆者と同じく、学級担任をしている教諭をクライアントとして、コーチングを行う。年度始めの4月から10月まで、月に1~3回、毎回30~50分の1対1のセッションを設ける。コーチングの基本方針は前述の通り、非指示的で、クライアントから言葉を引き出すように、

問題解決を目指す。各セッションで話す話題は、クライアントが提供することを原則とする。

##### (2) 使用ツール

コーチングを行うにあたり、進行を円滑にするために、また、クライアントもコーチングの進め方のイメージを持ちやすくするために、2種類のツールを用意した。

1つ目は、リフレクションカードである(図1)。これは、Kolb(1984)の経験学習モデルの流れに沿って、話したことを書き込めるようにしたものである。人間は様々な経験(具体的経験)をし、それを振り返り(内省的観察)、内省的観察によって、経験のエッセンスを概念化し、それを活かした能動的実験を行う。このサイクルを繰り返すことによって、学習が進んでいくという考え方が経験学習モデルである。リフレクションカードでは具体的経験を出来事、内省的観察をリフレクション、抽象的概念化を概念化(教訓)、能動的実験を行動化に、馴染

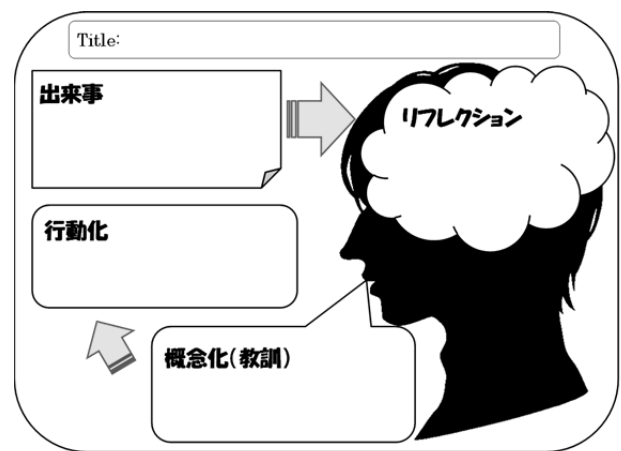


図1 リフレクションカード

みやすい言葉に置き換えた。

2つ目は、GROWシートである。これはGROWモデルを可視化できるように筆者が作成したシートである。GROWモデルとは、Alexander, G. & Renshaw, B. (2005)によると、「すべてのコーチングで適用可能な簡潔かつ効率の良いモデル」で、「コーチングの重要な側面を取り込んでいる。すなわち、人を成長させ、能力を発達させ、高いパフォーマンスと達



図2 GROWシート

成感を得ることを可能にさせる」モデルである。GROWの4文字にはそれぞれ英単語の頭文字を表している。それぞれの文字が何を表しているかは、バリエーションがある。Alexander, G. & Renshaw, B. (2005)は、Gは目標(Goal)、Rは現状(Reality)、Oは選択肢(Options)、Wはまとめ(Wrap-Up)とした。今回筆者が採用するRASISA LAB.の説明によると、Gは目標(Goal)、Rは現状の把握(Reality)、資源の発見(Resource)、Oは選択肢(Options)、Wは本人の意思(Will)を表している。このプロセスを可視化し、簡潔に書き込めるようにしたのがGROWシートである(図2)。

#### IV データの収集と結果

##### 1. 収集データ

コーチングセッションの記録を取り、また、コーチング後にどのような行動をしたかを次のセッションで聞き取り、また、随時観察することとした。4月から10月の7カ月間で、次のデータを収集した。

- ①リフレクションカード 4枚
- ②GROWシート 3枚
- ③コーチングセッションの詳細記録 全9回分

- ④特性自己効力感尺度による測定結果
- ⑤すべてのセッション終了後に実施したクライアントへのインタビュー記録
- ⑥第三者へのインタビュー記録(学年主任)
- ⑦その他、クライアントを観察した記録

##### 2. 結果

経過を第I期から第IV期に分けて記す。なお、「」はクライアントの発言、〈〉は筆者の発言、[ ]は筆者が考えたことを表している。また、各期の流れを図にまとめた(図3、図5、図7、図8)。

###### 〈第I期(4月)〉

(事前) これからの約半年間で行うコーチングがどのように進んでいくのかを示すことが第I期の目的である。今回はリフレクションを充実させるつもりでセッションに臨んだ。そこから、良い教訓が生まれるといいと考えた。

(概要①) GROWシートを用いて、これから約半年間の目標を設定した。話をしているうちに、クライアントは「授業の完成度を高めたいと思います」との発言があった。さらに、詳しく話を聞いてみると、「進むスピードが遅いのでシラバスぎりぎりになって。特に3年生は早めに教科書を終わらせないといけないのに。授業のスピードを速くしつつ、説明漏れがないようにしたい」と発言した。また、教科に関する雑学や余談を話すことに熱が入り過ぎると、予定していたことをすべて教え切ることができず、進度に斑ができてしまうという問題点が挙げられた。

次に改善のための方策を考えた。「じゃあ、教科に関する雑学を(授業に)入れるとしても、それにあまり重きを置かずにやる。時間をかけずに、授業進度の最低ラインを守りつつ、話を差し込んでいくって感じですかね。」というように、メリハリを授業に付けることが一つの方策となった。

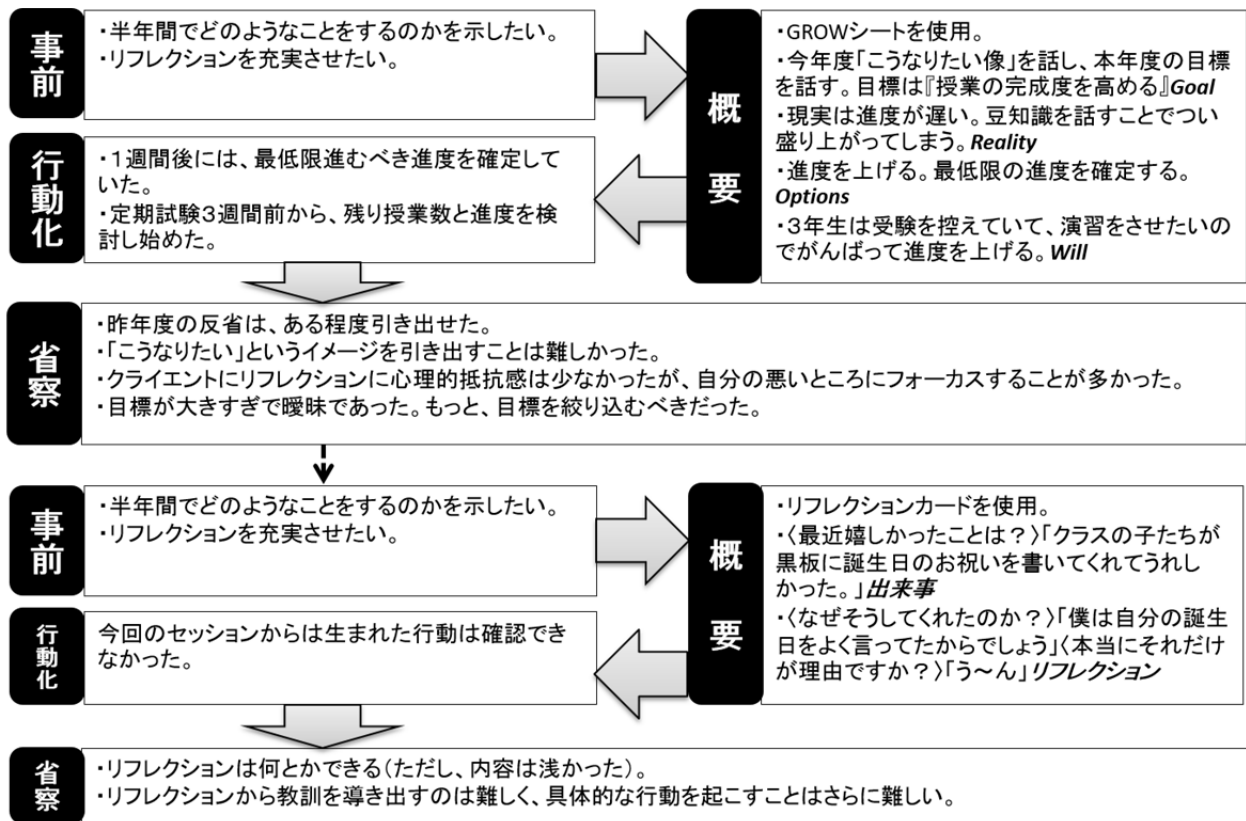


図3 第I期の概要〈ツールを使うことに四苦八苦〉

さらに、「演習する時間をきちんととりたいのです。3年生は教科書を早めに終わりたいのです。今まで、先のことをあまり見通していないので。でも、テストに2週間か3週間前から授業時数を把握できれば見通せると思います。」と述べ、念入りに計画を立てる方策を立てた。最後にGROWシート(図4)を記入して、筆者が、〈オッケー、ちゃんとプランがあるじゃないですか。これがちゃんとできると、何か絶対が変わると思うよ。〉と励まし、セッションを終了した。

(行動化①) セッション後の1週間の間に、進捗の最低ラインを決めること、授業時数のカウントを試験3週間前から始めることが実行された。

(省察①) 昨年度の反省はある程度引き出せたが、「こうなりたい」というイメージを引き出すことはうまくいかなかった。また、クライアントはリフレクションには心理的抵抗感はあまりないとの感触を得たが、

今回のリフレクションはクライアントがネガティブに感じていることに集中しすぎていた。どのようにリフレクションから行動に繋げていくかも課題となる。

次に目標設定に課題があった。目標が大きすぎ、曖昧であった。授業の完成度を高



図4 GROWシート〈授業の完成度を高める〉

めるためには、様々な側面に目を向けなくてはならず、セッション中に絞り込みを試みたがうまくいかなかった。

(概要②) リフレクションカードの使い方を伝え、クライアントから『出来事』を提供してもらった。クライアントは「クラスの子たちが黒板に誕生日のお祝いを書いてくれてうれしかった」というエピソードを話した。〈どうして、生徒はそんなことをしてくれたのですか〉と尋ね、リフレクションを促した。クライアントは「僕がクラスで自分の誕生日をよく言っていたからでしょう」と、筆者は〈本当にそれだけですか〉クライアントは「う〜ん。」もっと考えてもらってもよかったが、時間の制約上、筆者が〈それは先生が一所懸命がんばっていたからと、生徒も先生のことが好きだからだと思いますよ。嫌いだったら絶対そんなことはしません〉と言った。

(省察②) リフレクションは出来ている。しかし、リフレクションから教訓を導き出したり、行動化に繋がったりすることが難しかった。

〈第Ⅱ期（5月上旬～中旬）〉

(事前) 前回まではリフレクションの時間が多く、教訓や行動化を考える時間が短かった反省から、リフレクションの時間をコンパクト

クトにまとめるように心がける。

(概要) 模擬試験の結果が話題となった。前年と比べ、好成绩だったので、そのことについて話し合った。筆者は〈この試験は5月実施で、前は1月実施でした。2月、3月、4月の努力の結果が成績に現れていると思うのだけど、この間、どんなことをしましたか?〉と尋ねたところ、「みんな真剣に取り組んでいたから」と生徒の努力に焦点を当てていたが、しばらく話していると、クライアントは宿題の提出率を上げることやICT教材を増やしたことを挙げた。続けて、「あと、授業とはあまり関係ないですが、基礎をしっかりと声かけをしつこくしました。〈それは大切ですね。[きつとこれだ!])「基本問題集をもう一周させたかったので、ペースメーカーとなる表を配りました。〈これらの中で一番効いたと思うのはどれ?〉「んー。日々の声かけなのかな。」と述べた。今の発言を行動化に繋がったので、〈次の7月に向けては、何をアピールする?〉と尋ね、クライアントは「基本問題集をもう一周させるための表を配ったので、それに合わせて、問題集を一周させると言おうと思っています。」と述べ、リフレクションカード(図6)に記入した。

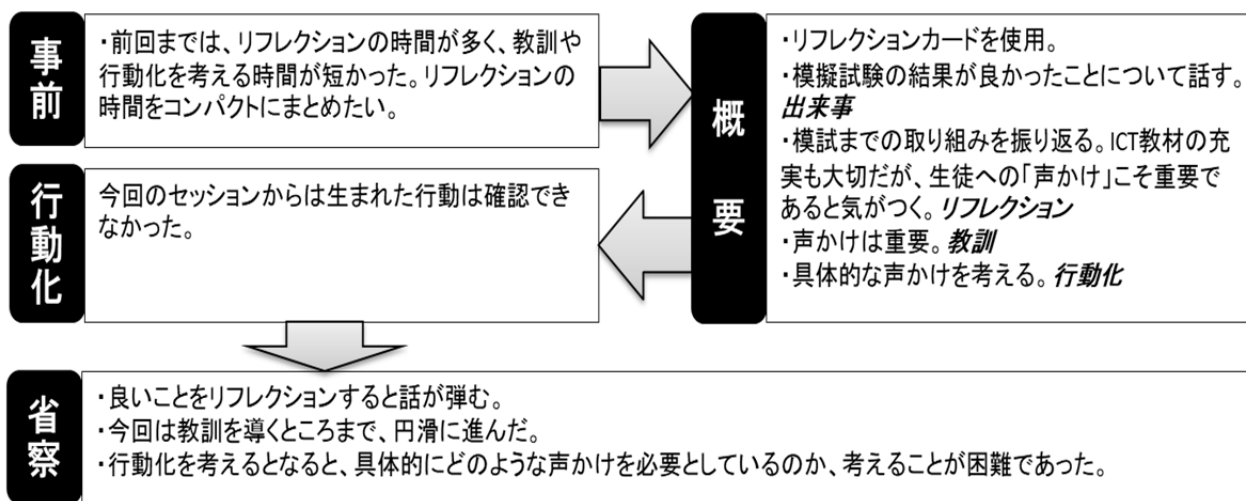


図5 第Ⅱ期の概要〈リフレクションは弾むが、行動化が考えられない〉

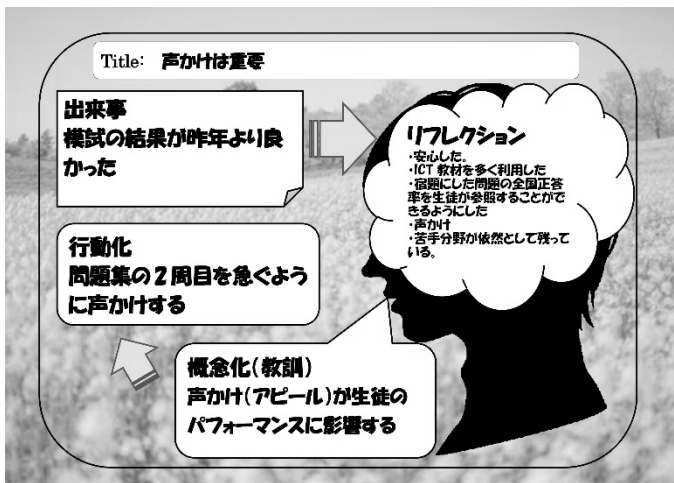


図6 リフレクションカード〈声かけ〉

(省察) 良いことをリフレクションすると話は弾む。前回とは大きな違いである。リフレクションカードでは、今回は教訓を導くところまでは円滑に進んだ。しかしながら、行動化を考えるととなると具体的にどのような声かけを必要とするのか、考えることが困難であった。

〈第Ⅲ期（5月下旬～6月上旬）〉

(事前) 第Ⅲ期のセッションは、生徒指導関係のトピックを話すことになると事前に想定できた。一つでも行動化できるようにセッションを進めるつもりで臨んだ。

(概要) セッションの中で、クライアントは生徒の背中を押してあげることは重要である旨の教訓を得たが、どのように声かけをするのか、具体的な言葉を考えることに筆者もクライアントも苦戦した。

(省察) 話の流れから、リフレクションカードを使うタイミングを失い、対話のみのコーチングとなった。教訓を得られたとしても、行動化できる時機がいつくるかもわからないので、セッションをしたとしても、行動化に結びつくとは限らない。

これまでのコーチングセッションではリフレクションカードを、コミュニケーションを促進するツールとして使用してきた側面がある。リフレクションカードは、経験学習のフォーマットに沿って、対話を進められるように設計したものである。これまでの経験を振り返り、教訓を導き出し、それを財産にし、次への行動に役に立てることが目的である。筆者の感覚として、リフレクションが深まる効果は大きいと考える。普段は無口であるクライアントはセッションの序盤は無口であるが、中盤は考えながらポツポツと話し、終盤は、筆者が促さなくても、自分から語っていた。教訓を導き出すことにまだ慣れておらず、うまくいっているとは言えないが、今後続けることで改善する余地はあると思う。

しかしながら、リフレクションカードには欠点があると思われる。リフレクションカードは平和な時に向いている。すなわち、ある出来事が落ち着いてからの振り返りには向いている。しかしながら、現在進行

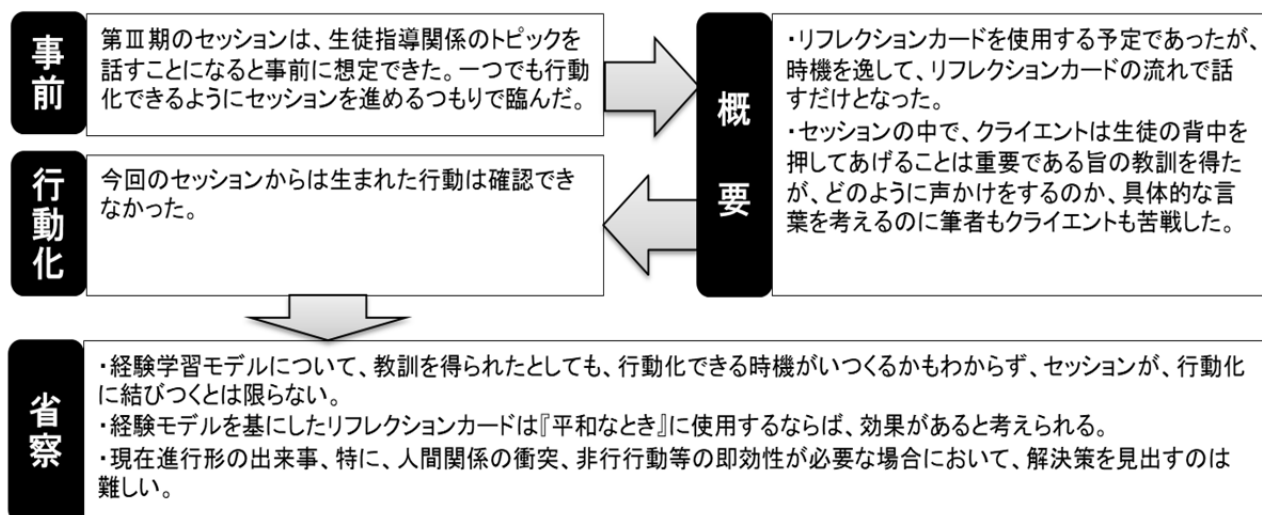


図7 第Ⅲ期の概要〈経験学習モデルでは問題解決に直結しない〉

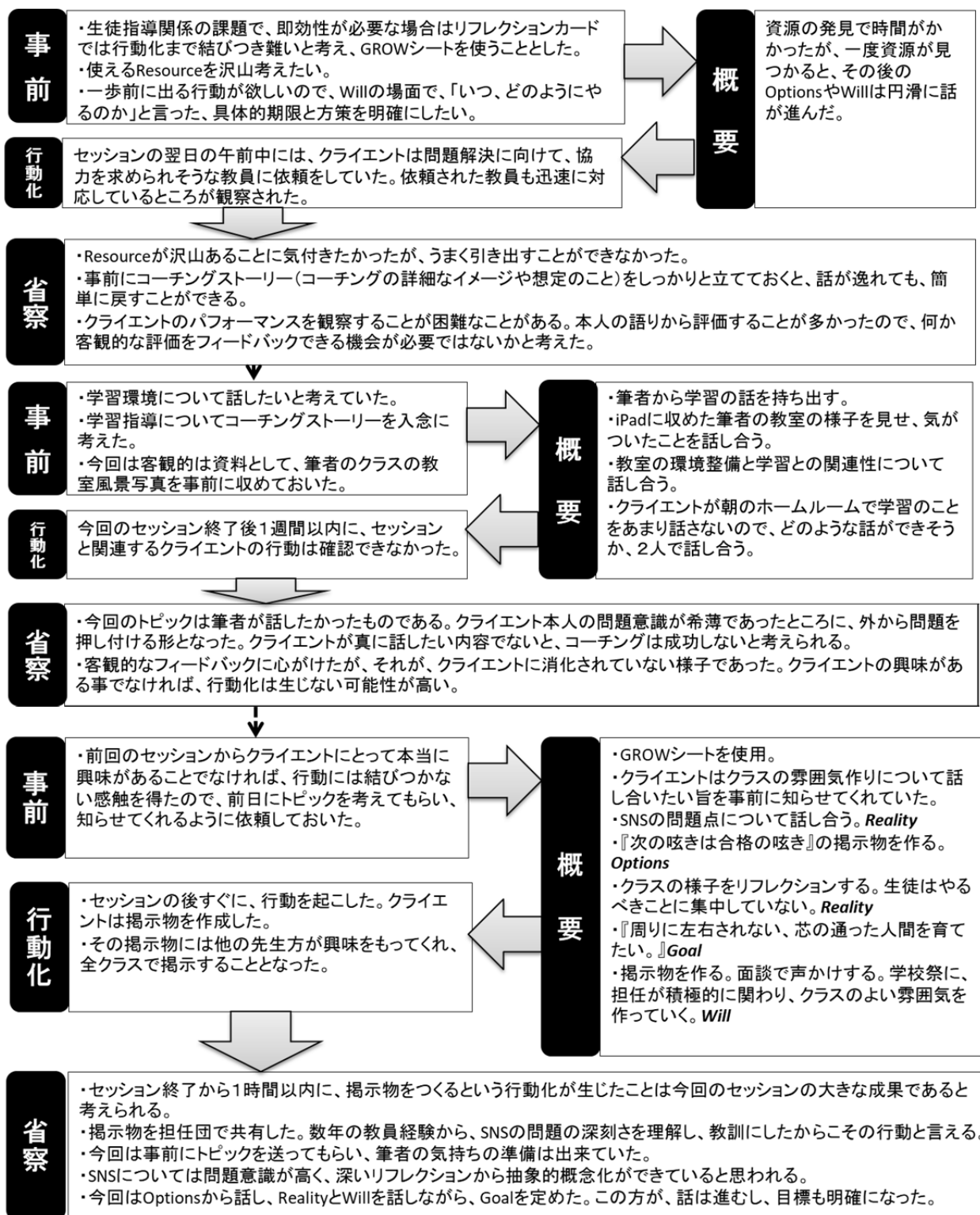


形の出来事、特に、人間関係の衝突、非行動等の即効性が必要な場合において、解決策を見出すのは難しい。

〈第Ⅳ期（6月中旬～7月中旬）〉

（事前①）引き続き生徒指導関係の話となりそうである。生徒指導関係の課題で、即効性が必要な場合はリフレクションカードで

は行動化まで結びつき難いと考えた。そこで、今回は、GROWモデルで話し合うこととした。GROWモデルには、ResourceとWillを考える場面がある。使える資源を考えてもらいたい。また、一歩前に入る行動が欲しいので、Willの場面で、「いつ、どのようにやるのか」と言った、具体的期



限と方策を明確にしたいと考えた。

(概要①) 資源の発見で時間がかかったが、一度資源が見つかり、その後の **Options** や **Will** は円滑に話が進んだ。

(行動化①) セッションの翌日の午前中には、クライアントは問題解決に向けて、協力を求められそうな教員に依頼をしていた。依頼された教員も迅速に対応してくれているようだった。

(省察①) **Resource** が沢山あることに気付いたかったが、うまく引き出すことができなかった。事前にコーチングストーリー（コーチングの詳細なイメージや想定のこと）をしっかりと立てておくと、話が逸れても、簡単に戻ることができる。

コーチングする上でもう一つの課題は、クライアントのパフォーマンスの評価である。観察することが困難なことである。これは仕事を並行して研究していること、懸案によっては外に見えないことが障害になっていると思われる。クライアントのパフォーマンスを評価できるのは、本人からの語りを中心となっているので、客観的なフィードバックをする機会が必要ではないかと考えた。

(事前②) 生徒指導関係のセッションが続いていたが、この時期は、学習指導を軌道に乗せることも重要である。そろそろ一度、学習指導について話したいと考えていた。よって、学習指導についてコーチングストーリーを入念に考えた。また、今回は客観的な資料として、筆者のクラスの教室風景写真を事前に収めておいた。学習環境を整える大切さを伝えたかったからだ。 **GROW** シートを用意した。

(概要②) 筆者がクライアントに対して、〈生徒にどのような話をしているのか〉と尋ねて、しばらく会話した後、筆者は、朝のホームルームで、勉強の仕方についての話をする旨の発言をして、そして能率の良い学

習をするためには学習環境を整えることが大切である、と話をリードしていった。ここで、iPad を持ち出し、生徒が帰った後の筆者の教室の画像を示した。筆者は、勉強道具を机の上に置いたまま帰るなど指導している。それは、そもそもだらしないことに加え、翌朝教室に入った際、散らかって見えて、一日のスタートとしてはマイナスだからである。撮影をした日の朝のホームルームにおいて、そのことを指導したが、結局、机にもものに乗せて帰った生徒が1名、机がダメならば、椅子の上に教科書類を置いて帰った生徒が2名おり、それが確認できる写真を撮影し、今、クライアントに示している。〈これ、私のクラスなんだけど。後ろの棚が乱雑なわけでもないし、掲示物も特に汚いわけでもない。だけど、何か不自然なところない？〉「ん～。机の並べ方ですか。〉〈確かに、ガタガタだね。ほかには？〉しばらく考えた後、椅子の上と机の上の教科書類を指さす。〈そうそう。朝、生徒が入ってきて、きれいな教室のほうが、生徒はやる気が出ると思うのだけど。〉今度は、クライアントの教室の後方を撮影した画像を示した。それを見ながら、掲示物を工夫するともっと学習環境が整うのではないかとの結論に達した。

次に、クライアントには朝のホームルームにおいて、学習の仕方について話してほしいので、クライアントに自分の高校時代の学習の仕方等を思い出してもらい、生徒に話せる内容がないか探った。クライアントは「やっぱり、英語をしておいたほうがいいと思います」と述べ、その後、クライアントに高校時代、英語に苦労した経験を語ってもらった。筆者はその経験を話せば、きっと生徒の学習の参考となるはずであると述べ、生徒に伝えるように促した。筆者は、朝のホームルームについて、〈配布物を配っていたら、確かに時間はなくなる

のだけど、1、2分なら何とか取れるのではないのかな。生徒は『自分の担任の先生は、どうやって勉強していたのかな』と思うだろうし、身近な人の話だから、話が頭に入ってくるってこともあるだろうし。私はその話ばかりしているよ。)

(省察②) GROWシートを用意したが、使用しなかった。クライアントの問題認識と筆者のそれとは温度差があったため、現状を共有するのに苦労した。そもそも、今回のトピックはクライアントから提供されたものではなく、筆者が必要と考え、筆者が提供したものである。つまり、クライアント本人の問題意識が希薄であったところに、外から問題を押し付ける形となった。セッションの後、行動化に時間がかかったことを考慮すると、クライアントが真に話したい内容でないと、コーチングは成功しなないと考えられる。今回のセッションでは、筆者が話したい内容であったので、筆者の話量が多すぎた。客観的なフィードバックに心がけたが、それが、クライアントに消化されていない様子であった。クライアントの興味がある事でなければ、行動化は生じない可能性が高い。

(事前③) いつもはその場でトピックを提供してもらっていたが、前日にトピックを考えてもらい、知らせてくれるように依頼しておいた。できればこちら準備をしたいからだ。なぜならば、前回の反省から、クライアントにとって本当に興味があることでなければ、あまり行動化には結びつかない感触を得たからだ。

GROWモデルもリフレクションカードも使えるように準備をした。

(概要③) クライアントは、「ん～。やはりSNSが…、高校生にとって適度なインターネットの使用は難しいなあ」と。〈確かに難しいよね。SNSについては問題が起きやすいよね。〉「はい。」〈私たちができることって

何だろうね。〉「過去の事例を挙げるのはどうでしょう」「過去の事例を言ってあげないと具体的に何を失敗したかが分からないと思う。」「犯罪ではないですけど、SNSで自慢を書いたら周りから反感を買ったみたいな事例。いろいろ検索したら出てきそうですね。」「そういう事例を見せるのも一つの手だよ。」〈今は人間関係に焦点を当てているけど、勉強をする上でも、(SNSは)邪魔になることがあるよね〉〈終業式後の学年集会でSNSについては注意喚起するけれど、それだけでは不十分だと思う。〉「日頃から(言う)ってことですか?」〈そうだと思う。〉この後、筆者が過去に担任をしていた生徒で、SNSを大学合格まで使用を慎んだ事例を紹介した。「『次の眩きは合格の眩き』ですね。」「(驚き)うまいこと言うなあ」〈いいね!どこかに書いておいたら?〉クライアントは手帳にメモをした。〈このフレーズをクラスで言って、掲示物にしたらいいいのでは?〉〈ネット環境を整えなくてはならないという教訓は得られたね。〉〈今日はクラスの雰囲気の話をして、次週は授業の話をしてしようと思っていたけど、もうすでにクラスの雰囲気作りについては、一つの教訓が得られたね。〉〈じゃあ、今日はGROWモデルを使おうか。〉いつものGROWシートを出し、〈Optionsのところ今のことを書こう。これは説得力があって、目に見える変化になると思うよ。〉Options、RealityそしてWillを先に埋めた。〈Goalはクラスの雰囲気についてだろうけど、何かクラスの雰囲気と思う所ある?〉「女子の派閥争いといひますか。それが勉強グループになって、存在感を主張し合っていて。」「[なんだか話が良く見えないが、黙って勉強できないってことかな?]」「自分のクラスで勉強することはいいのですが、友達に質問して(教室という空間を)場所取りしている感

じで。」〈あなたは、『もっと周りに気を遣えよ』って言いたいわけ？〉「ん〜。」[ちょっと、違うようだ。]「ん〜。気を遣うというよりも、むしろ周りを気にせずに勉強しろよってことです。周りが気になるからしゃべっている気がして。」〈なるほど。[こんな考え方もあるのか。]〉「質問対応するふりして、教室をのぞきにいかなくては。」〈そうだね。それも書いておこう。〉〈では、どんな教室にしたい？どんな環境にしたいの？それを目標にしたら？〉「とりあえず、X組みたいにしたい。自分のやりたいことを中心において、人間関係にあまりこだわらないでほしい。」〈なるほど。人との関係よりも、自分のやるべきことを優先させてほしいってこと？〉「そうです。」このことを Goal に、『周りに左右されない芯の通った人間を育てたい』と書いた。

ここまで女子に焦点が当たっていたが、男子にも目を向けてみた。しかし、男子も自分を誇示するために頑張っている男子が目立ち、自分のために勉強しているのか疑問だと話した。また、男子は幼いところがあり、休み時間等では茶化したりからかったりして遊んでいるようだ。「やるべきことに集中できていない。」と言い、Reality の欄に記入した。

〈なるほど。少し分かってきた。では、これに対して何かできることはある？クラスに話すことはもちろん大切だけど、他に？ 思いついたことを何でも言ってみて。〉「(長い沈黙) 学校祭の件でもふざけ合っている子もいるので。そういうのはよくないと思うのです。たまには怒鳴ってもいいかな。効果はあるかな。」〈それも書こう。たまにはいいのではないか。でも、それだけじゃ、ちょっと厳しいよね。〉〈わかっていると思うけど、正しい答えはないからね。アイデアを出そう。やるべきことをやらないってどういうことなのか

ね？〉「目標が定まっていない。」〈目標を確認するのも手だね。〉

この後、学校祭の話となり、再び、話を戻して、GROW シート (図 9) に書いてあることを見ながら確認し、〈これ以外でひとつ。朝のホームルームでどれだけ連絡が多くても、1分でも30秒でもいいから、語りかける時間を作ったほうがいいよ。〉

〈芯を通すのは本人。あなたは環境を整えてあげることに全力をあげればよい。その方策は、面談であったり、クラスで語りかけたり、SNS のことであったり。〉「わかりました。そんな感じですね。」〈書いたことはすぐやってみるといいよ。すぐに変わるわけではないし、本人たちの性格による場所も大きいけど、これをやることで、芯を通したい子たちが『勉強に集中できるようになっているのだな』と分かるから、理解してくれるよ。まずはやってみよう。〉

(行動化③) セッションの後すぐに、行動を起こした。クライアントは『次の tweet は合格の呟き』の掲示物を作成した。それを印刷していると、他の先生方が興味をもって

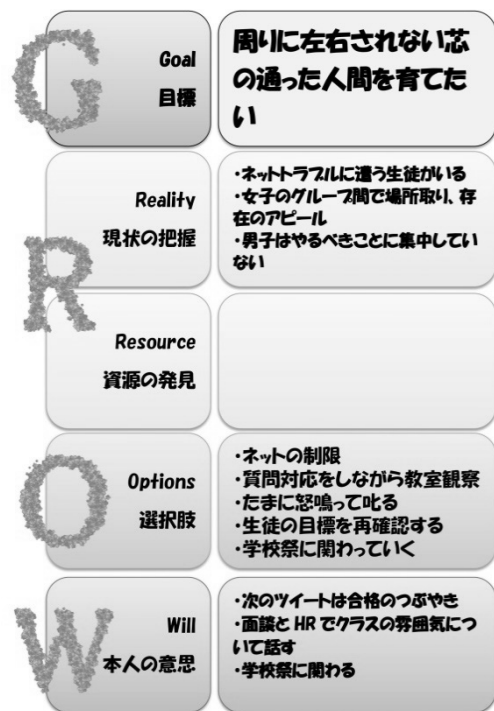


図 9 GROW シート  
〈周りに左右されない芯の通った生徒を育てたい〉

くれて、結局、クライアントの所属学年の全クラスで掲示することとなった。

(省察③) セッション終了から1時間以内に、掲示物をつくるという行動化が生じたことは今回のセッションの大きな成果であると考えられる。さらに、これを学年の共通の課題と認識するに至り、掲示物を担任団で共有した。当初はクライアントと筆者で密に行おうと話していたが、クライアント本人から「これ要りませんか？」と勧めていた。数年の教員経験から、SNSの問題の深刻さを理解し、教訓にしたからこそこの行動と言える。

今回は事前にトピックを送ってもらい、筆者の気持ちの準備は出来ていた。クライアントはSNSの件を切り出してきたので、これをうまくクラスの雰囲気につなげることができ、話がスムーズに進んでいたと思う。SNSもクラスの雰囲気も共にクライアントが話したい事柄であったこともスムーズに進む要因であると考えられる。

SNSについては問題意識が高く、深いリフレクションから抽象的概念化ができていたと考えられる。今回のセッションではSNSに関してのリフレクションをあまりしなかったが、ここ1カ月強の対話の中で幾度もこの話題を話している。さらにクライアントは、「過去の事例を言ってあげないと具体的に何を失敗したかが分からないと思う」と発言し、ネット利用についての指導をする重要性を認識している。最終的には筆者が、「ネット環境を整えなくてはならないという教訓は得られたね。」とまとめてしまったが、クライアントの中では、十分に概念化は出来ていた。だから、直ちに、掲示物を作成するという行動化となったと考えられる。これまでの教員生活の中で、SNSの指導で苦勞をしたことがあったようだが、今いる生徒に活かせる経験へと自分で変えることができたようだ。

さて、GROWモデルは、G→R→O→Wの順に話し合うのが一般的である。先に目標を定めなければ、コーチング内容は拡散する危険性がある。しかし、今回はOptionsから話し、RealityとWillを話しながら、Goalを定めた。話やすく、流れもスムーズであった。セッションの冒頭で、目標を設定すると言われると、何か高尚なことを書かなければならないという心理が働く。筆者もそうである。そして、話は止まる。時間がかかる。それならば、RealityやOptionsを少し話してから、Goalに戻っても、支障はないし、むしろ、話が弾む、つまり、リフレクションが進むのではないかと考える。

## V 議論

### 1. 考察

どのようなコーチングが効果的であるかを考察する上で、「効果的」の基準を設定する必要がある。コーチングの効果を測る基準を、コーチング後の行動の有無とコーチング後から行動までのタイムラグとする。確かに、コーチング後のクライアントの行動によって生じた結果を検討する方法も考えられるが、クライアントの行動とそこから生じる結果の間には様々な要素が介在する可能性が高く、コーチングの効果が測られるかは疑問である。よって、コーチング後に行動に素早く移すことができれば、コーチングがうまくいったと判断したい。

上記の基準を念頭に置きながら、(1)ツールについて、(2)目標設定について、(3)対話について、(4)意欲について、検討する。

#### (1) ツールについて

セッションを行うに当たり、2つのツールを用意して臨んだ。一つは経験学習モデルの流れに沿った「リフレクションカード」、もう一つは、GROWモデルを可視化した「GROWシート」であった。

セッションにツールを使うことに関して、す

すべてのセッション終了後のクライアントのインタビュー（以下、インタビュー）では、「（ツールがなければ）きっと、（セッションが）終わった後も、曖昧なままだと思う。整理できない」「メモ程度に記入するのであれば苦にならない」と肯定的に評価している。筆者の感想となるが、ツールがなければ、話が逸れたり、コーチが話し過ぎたりすることが多かったので、筆者もツールを使うことについては、肯定的に考えている。

#### ①リフレクションカード

経験学習モデルを用いたリフレクションカードでは、行動に結びつき難かった。

カードには、「行動化」と「概念化（教訓）」の欄があるが、リフレクションを十分に行うことができて、そこから教訓を抽出するのは難しい。また、行動化と概念化の区別も難しい。〈第Ⅰ期〉と〈第Ⅱ期〉でリフレクションカードを使用した、それぞれのセッションで、概念化と行動化に差し掛かると、「何を書いたらいいですか」と度々質問されることがあった。

リフレクションは過去の自分の考えや行動を振り返る機会となる。〈第Ⅱ期〉では、模試の成績について話し合ったが、始めは「みんな真剣に取り組んでいたから」と生徒の努力しか振り返れなかったが、セッションが進むにつれて、ICTの活用や「基礎をしっかりしろと声かけをしつこくしました」といった自分の行動に目を向け、分析するようになった。しかし、生徒指導に関する急を要するような事案を抱えた場合、これまでの行動を振り返ることで問題解決の方向には向かわない。また、リフレクションを行い、教訓を得たとしても、同じような状況が再び起こる保証もない。

#### ②GROWシート

GROWシートは行動化に結びつきやすかった。ただし、結びつきやすさには度合いがあり、その度合いを決定づけるのは、目標設定であると考えられる。この点は後述する。

GROWモデルはそもそも行動化を目的とし

ていると言える。それはOptionsで目標達成のためにできることを可能な限り挙げて、Willで確実にやることを決め、クライアントの意思を確認するからである。〈第Ⅰ期〉、〈第Ⅳ期〉でGROWシートを用いたセッションを行ったが、いずれも行動化につながっている。それは、行動化に向けてのリフレクション、すなわちRealityを考える場面と問題解決に向けて利用可能な資源を洗い出すResourceが機能しているからである。インタビューでは、「こうやって文章化して自分がどういうことになっているのか確認した」「生徒指導の話について、クラスの生徒のことを話した中で、Resourceのところで、気づくことができました。」「他の先生にお願いするなど今まで考えたこともなかった」と述べている。

#### (2) 目標設定について

GROWシートに従って、セッションの始めに唐突に目標を立てても、うまくいかないと考える。目標を絞り込むためには、材料が必要である。インタビューでは、「自分が何に対して悩んでいるのかも曖昧だったりするので、『このもやもやは何が原因で、どうしたら解決するのか』、どう話せばいいのかが分からなかったり」と述べている。悩みとは必ず言語化できるほどはっきりしたものとは限らない。悩みを特定するためには気持ちと事実の整理が必要な場合も多いことは誰もが経験していることであろう。つまり、目標を設定する前には、目標と関連するトピックが十分に話し合われる必要がある。この点に関して、Alexander, G. & Renshaw, B. (2005) は、「時には、クライアントはどちらかと言うと一般的ではっきりとしない風にトピックを表現することがあるかもしれない…一般化されたトピックを解きほぐし、クライアントが本当に焦点化したいことはいったい何なのかを明確化することが重要である」と述べている。〈第Ⅳ期〉(概要③)では、目標を設定する前にSNSについて考えていることを引き出してから目標設定を行ったので、

セッションは順調に進み、素早い行動に繋がったと考えられる。

また、セッションで話し合われるトピックはクライアントが提供すべきである。Alexander, G. & Renshaw, B. (2005)は、「コーチがトピックを提案することが相応しいこともあるかもしれないが、クライアントがそれを課題だと認め、真剣にそれを考察しなければ、そのトピックはきっと棚上げされるだろう。…また別に起こり得る困難な状況は、コーチが懐にトピックを忍ばせ、そのトピックがクライアントにとってより重要性を持つと考え、巧妙にその方向へとセッションを持っていくことである。」と述べ、コーチがトピックを提供する危険性を指摘している。〈第Ⅳ期〉(事前②)では、筆者が学習指導について話したいと、懐にトピックを忍ばせていた。〈第Ⅳ期〉(概要②)では、教室環境の重要性を示すため教室の写真を半ば強引に見せ、筆者の提示したいトピックへ向かわせようとしている。その結果、〈第Ⅳ期〉(省察②)にあるように、行動化に時間がかかってしまった。クライアントが真に話したい内容でなければ行動化が起こりにくく、コーチングの効果が出難いことが示唆された。

さて、十分な対話によりトピックが特定された後に、目標を設定することになる。ここで、どのような目標が適当であるかが問題となる。インタビューでは、「自分としては、数値化は難しいと思うが、行動がある程度出れば良いと思って。『こういうことをしたらいい』とか言ってもらえたので。数値とか外部基準とかは確かに厳しいのではないかと。行動するまでに納得ができる選択肢が欲しいです」と述べた。Doran, G.T. (1981)は目標の設定に際して、留意すべき点を英語の頭文字 SMART で表した。すなわち、Specific(明確性)、Measurable(測定可能性)、Assignable(当事者特定性)、Realistic(実現可能性)、そして、Time-related(期限)である。クライアントは、インタビューで測定可能性について言及して

いるものと思われる。測定可能性があるということは、数量化、若しくは少なくとも進歩を測る指標を示せるか、ということの意味している。教育分野においては常に数量化が可能なわけでもないし、相応しくない場合もある。この点はクライアントも言及していた。クライアントは進歩を測る指標として、「行動がある程度出ればいい」と述べている。本人が今までと異なる行動ができることで、今までの自分との違いが実感でき、そこに成長が感じ取れるからであると考える。〈第Ⅰ期〉(概要①)では「授業の完成度を高める」、〈第Ⅳ期〉(概要③)では「周りに左右されない芯の通った人間を育てたい」との目標を設定した。「授業の完成度を高める」は、生徒の成績推移や生徒による授業評価などである程度の数量化が可能である。一方で、「周りに左右されない芯の通った人間を育てたい」については、数量化は困難である。教師が様々な仕掛けを行い、生徒の観察や発言を追っていくことが考えられるが、その仕掛けをすることを進歩として捉え、自己評価していくことが有効なのではないかと考える。

### (3) 対話について

コーチングは、コーチとクライアントとの対話によってセッションを進めていく。今回の実践においても、コーチはあくまでも、クライアントから言葉を引き出すように心掛けた。ただし、この姿勢は絶対ではなく、クライアントの考えを十分に引き出せているセッションであれば、コーチも選択肢を挙げるという形で、アドバイスは与えるようにしていた。

インタビューでは、「(言葉で)言えたのは、今までそんなに人に話す機会はあまりなかったのが良かったし、(自分が思っていることを)言えた上に、アドバイスももらえたし、よくなったかなって。教科のことは人と話すけど、生徒指導やクラスの話はあまりしない。」と述べている。教科指導に限定されることなく、様々なトピックについて自分の考えを話す機会が増えることに加え、新しい選択肢を与えるような

アドバイスが効果的であると考えられる。

また、悩みが不安に由来している場合や実際に悩みがあるがうまく表現できない場合など様々な場合が考えられるが、対話をするることによって少しずつ整理されていき、問題点が焦点化されていく効果があることが示唆された。

#### (4) 意欲について

コーチングでは、具体的な目標と解決策を対話によって探っていくが、行動を起こすのはクライアント本人である。コーチはその背中を押すことが望ましいと考える。GROWモデルでも、最後のステップは Will(本人の意思)である。本人の意思を確認し、励ますことで、行動を起こしやすくさせる。この点はインタビューにおいて、「目標を立てることはあまりしてこなかった。なんとなく、こうしたらいいかなあってやってきたので。今までやったことないことには及び腰だった。『こうしてみたらいいじゃない?』って言われたら、いいかもって思えて、挑戦しやすい感じになりました」と述べている。セッションを通して、挑戦しやすい心境を作り出すことができたことを物語っている。

## 2. 限界と課題

本研究は同僚に対して、コーチングを行い、その過程でコーチングを改善していくアクションリサーチ的実践研究である。様々な教訓を得ることができたが、研究対象は今回のクライアントのみであり、今回得られた知見を一般化することは困難である。結果は筆者とクライアントのパーソナリティが影響していることも否めない。今後は、別の教員に対しても、コーチングを行い、今回と同様な結果が得られるか検証する必要がある。

## VI 結論

実践を通して、①GROWモデルに沿ったツールがクライアントの抱える課題を整理することに有効で、行動に結び付きやすいこと、②GROWモデルを使用するに際しては、目標を設定する

前に、目標と関係するトピックを十分に話し合うことが有効であること、③話される話題は、クライアントが真に話したい内容が行動に結び付きやすいことが明らかになった。また、セッション中の対話は、クライアントの曖昧な悩みを明確化することに資すること、さらに、コーチングはクライアントに挑戦しやすい心境を作り出すことに有益であることが示唆された。

### 謝辞

本研究を進めるにあたり、快くクライアントになって頂いた T 教諭に深謝致します。また、日頃より研究の方向性に多くのヒントを与えてくださった学年主任の M 教諭に感謝致します。

### 参考文献

- 栗本 渉(2009)「コーチングとは何か」鈴木義幸(他)『コーチングの基本』日本実業出版社
- Downey, M. (2003). *Effective Coaching*, Texere
- Thomas, W. & Smith, M. (2004). *Coaching Solutions: Practical Ways to Improve Performance in Education*, Stanford: Network Educational Press
- McNiff, J. (2013). *Action Research Principals and practice 3rd edition*, Routledge
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall
- Alexander, G. & Renshaw, B. (2005). *Super Coaching*, Random House Business Book
- RASISA LAB. コーチングの GROW モデルにトライ!  
 〈<http://www.rasisa.com/column/coaching-grgr-model>〉 2017年12月21日現在
- Doran, G.T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 7(11), 35-36



---

金沢大学大学院教職実践研究科実践研究報告書（第 1 号 2017 年度）

2018 年 3 月 1 日 印刷発行

発行所 金沢大学大学院教職実践研究科

---