

外国語活動の入門期における指導のあり方

佐田 久瑠実

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】 小学校中学年から外国語活動が導入されるにあたり、入門期における外国語活動の指導のあり方を2つの授業実践を通して検討し、モデル化を試みた。具体的には、小学校4年生に対し、2つの授業実践を行い、児童の反応から考察を試みた。その結果、①知っているものと英語を結びつける、②視覚的支援を重視した学び方を促進する、③会話を重視した学び方にする、という3つの視点を重視した学習指導が効果的であると認められた。特に①においては、導入でくらしと英語、終末で自分自身と英語を結びつけることが学習内容の理解、意欲ともに有効であると認められた。これらの学び方は外国語への関心を高める上で効果的である。また③においては、児童は英語の学習が難しいと感じていても、友達に自分のことを話せる喜び、また友だちのことを知ることができる喜びから、活動を意欲的に取り組もうとする姿が見られた。

I 研究の目的

2011年度から小学校5,6年生で外国語活動が必修化され、早7年が過ぎた。小学校での外国語教育は中学校の外国語教育においてどのような成果をあげているのか。

第5回学習基本調査（ベネッセ、2015）⁽¹⁾より、「英語が好き」と答えた生徒は2006年（小学校で外国語活動を学習していない生徒）39.4%→2015年（小学校で外国語活動を学習した生徒）50.4%と向上している。2011年度から外国語活動が必修化したことで、中学生の外国語に対する積極性は向上していることがわかる。

しかし中学生が好きな教科や活動で、英語は10科目中10位であり、2006年の第4回調査と変わらない結果となっている。また、外国語活動の基本理念では英語嫌いを生み出さないことがあげられていたが、同活動が必修化された高学年の5,6年生時点で同活動に対して「低意欲・高不安」な気持ちを抱いている児童が両学年においてそれぞれ38%存在していたことが横石・北條（2013）⁽²⁾によって報告されてい

る。また、高学年においては、中学校との円滑な接続を図る観点からも英語教育を充実する必要性が高いと考えられていた（文部科学省、2008）⁽³⁾。しかし学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じるといった状況や、学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後に、それまでの学習内容や指導方法を発展的に生かすことができないといった状況も見られていることが直山（2017）⁽⁴⁾によって報告されている。

これらのことから、外国語活動が始まる前と比べると子どもの外国語に関する意欲は上がっていることがわかる。しかし、現在の対応の不十分さがあげられる。文部科学省が掲げた理念に対して改善の余地があることを示している。

そこで、平成29年度学習指導要領より、中学年に外国語活動が導入されることとなった。中学年から「聞くこと」「話すこと」を中心とした外国語活動を通じて外国語に慣れ親しみ外国語学習への動機付けを高めた上で、高学年から発達の段階に応じて段階的に文字を「読むこと」及び「書くこと」を加えて総合的・系統

的に扱う教科外国語が導入されることとなった。

これらのことから、

新学習指導要領で外国語活動が3,4年生で始まるにあたり、入門期における外国語活動の指導のあり方を検討する

ことを研究の目的とする。

Ⅱ 研究方法と内容

1. 研究方法

(1) 対象

本研究の研究対象は公立小学校4年生（32名）である。

今年度は学習指導要領の移行期である。外国語を初めて学習するのは3年生だけではなく4年生も該当する。特に今年度の4年生は3,4年生の内容を1年で学習しなければならず、児童にとっても大きな負担となるだろう。そのような4年生を対象とすることで、指導のポイントがわかりやすくなると考えた。

(2) 期間

平成30年4月～平成30年12月

(3) 方法

2つの単元を選び、授業を行う。授業のビデオや児童の振り返りシート等による授業記録や、外国語活動アンケートから指導のあり方を考察し、検討する。なお、第一実践をふまえ、研究の視点を新たに設け、第二実践を行う。

2. 研究内容

(1) 設定した3つの視点

2つの実践を振り返る際、児童の言動から、以下の3つの視点をもとに考察を進める。その考察をもとに単元モデルを作成する。

児童が初めて外国語を学ぶときは、

- ①知っているものと英語を結びつける
- ②視覚的支援を重視した学び方を促進する
- ③会話を重視した学び方にする

(2) 視点設定の理由

①知っているものと英語を結びつけるについては、身近な題材を用いることは生徒の興味・関心を促すことにつながると西本（2017）⁽⁵⁾は言う。児童が知っているものと英語を結びつけることにより、児童の学習に対する意欲を促すことができると考える。

②視覚的支援を重視した学び方を促進するについては、中釜（2015）⁽⁶⁾は、英語の学習スタイル質問紙による調査を実施したところ、「聴覚優位/視覚優位・熟慮/運動感覚優位」学習型及び「聴覚情報嗜好型」の4つがあるということがわかった。このことから、聴覚から英語を学ぶ児童もいれば、視覚から英語を学ぶ児童もいることがわかる。英語を話したり聞いたりに際して聴覚から英語を取り入れるだけではなく、視覚的支援を提示して視覚からも英語を取り入れることができるようにすることが必要だと考えた。

③会話を重視した学び方にするについては、ただ楽しく口を動かして英語をしゃべる活動をするのではなく、「相手はどのようなことを伝えようとしているのか」「自分は相手にどのようなことを伝えたいのか」を考えながら学習を進められるような活動が必要であると考えた。

Ⅲ 第一実践の実際と考察

1. 実践概要

(1) 単元目標



本単元は、Let's Try! 1（文部科学省）Unit 6 ALPHABET⁽⁷⁾の範囲である。本来この単元は第3学年で学習するが、学習指導要領移行期間により、今年度の4年生は1年間で2学年分の内容を抜粋して学習している。研究対象は4年生だが、外国語活動で初めてアルファベットと出会う3年生とみなして学習を進めた。

単元目標は以下の通りである。

- ・進んで自分の姓名の頭文字を伝え合おうとする。【コミュニケーションへの関心・意欲・態度】
- ・活字体の大文字とその読み方に慣れ親しむ。
【外国語への慣れ親しみ】
- ・身の回りには活字体の大文字で表されているものがあることに気付く。
【言語や文化に関する気付き】

(2) 単元概要

以下に、単元の概要を示す。

第 1 時	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ ・店のロゴを提示する《場面①》 《アルファベットとなかよくなるよう》 ・発音練習、歌 ・アルファベットは 26 文字で表されていることに気付く《場面②》 アルファベット (大文字) A~Z ・アルファベット並べゲーム《場面③》 ・振り返り <p>M と N は似ているから気をつけたいな。</p>
第 2 時	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ ・発音練習、歌 ・アルファベットかるた 《イニシャルを伝え合おう》 ・自分のイニシャルは何か確認する I have (K) and (S). ・友達に自分のイニシャルを紹介する <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Hello. I have (K) and (S).</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>I have (N) and (T).</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り <p>自分のイニシャルが何かわかったよ。友達のイニシャルも知ることができたよ。</p>

(写真①) を示す。

※T=授業者、ES=イングリッシュサポーター、
Cn=児童数名が発言、C=児童のつぶやき

番号	発言者	言 動 (抜粋)
1	T	(UNIQLO のロゴを提示しながら) Do you know this?
2	Cn	ユニクロ (大きな声で反応)
3	ES	Ok, I know.
4	T	Ok UNIQLO is clothes shop.
5	C	ドライブストア?
6	ES	Clothes shop
7	T	(GU のロゴを提示しながら) Next is, do you know this?
8	Cn	ジーユー! (さらに大きな声で反応)
9	T	イオンモールにあるね
10	C	イオンにあるもん
11	C	楽勝
12	T	Next is, do you know this? (NIKE のロゴを提示)
13	Cn	ナイキ! ナイキ! (大きな声で反応)
14	C	ナイキ来たらアディダスやろー
15	T	ごめん今日アディダスないけん
16	ES	Sorry, no "Adidas"
17	T	Sorry, next ok? (PUMA のロゴを提示)
18	Cn	プーマ! (食い気味に反応)
19	ES	Oh it's "PUMA" (児童の筆箱を指さす)
20	C	おれプーマ! (嬉しそうに筆箱を高く上げる)
21	C	おれアディダスや (筆箱を上げる)
22	T	Ok. Do you know this? (YAHOO のロゴを提示)
23	Cn	ヤフー! (大きな声で反応)
24	ES	Oh you know!
25	T	ヤフー知っとる?
26	C	うん知っとるよ
27	C	ok google
28	T	Last is (LAWSON のロゴを提示)
29	Cn	ローソン! (大きな声で反応)
30	T	"ユニクロ" って普通、カタカナじゃない? (ユニクロと板書する) でもこれ (UNIQLO) は?
31	Cn	英語 (ほぼ全員が答える)
32	T	これひとつひとつ (U, N, I, Q, L, O) のことは? アルファベット
33	Cn	うん。今日はみんなで、アルファベットの勉強をしていますましよう。
34	T	



(写真①) : ロゴの提示

2. 実践と考察

(1) 第1時の導入場面 《場面①》

授業の導入場面では、「UNIQLO」「NIKE」など児童にとって身近な店のロゴを提示した。以下に、提示場面の概要と、ロゴの提示場面

(考察 1) 児童の反応はとてもよく、授業者が提示したロゴはすべて読むことができていた。番号 2,8,13,18,23,29 からわかるように、どの

ロゴを提示した時でも、進んで「oo!」とそのロゴの読み方を発していた。

これらのことから、児童にとって身近なもの、知っているもののロゴを提示することにより、意欲的に学びに参加できていることがわかる。

(考察2) 番号10より、児童は「GUはイオンモールにある」という発言をしている。

このことから、GUというロゴを提示することで、アルファベットを普段のくらしとつなげていることがわかる。

(考察3) 番号14より、NIKEのロゴから派生してアディダスについての発言をしている。この発言をした児童は、サッカーを習っている児童である。また、番号27より、YAHOOのロゴから派生してグーグルについての発言をしている。

これらのことから、児童は提示されたロゴから連想して、学びを広げていっていることがわかる。

(考察4) 番号20より、自分の筆箱がプーマだということを喜んでるように見える。また番号21より、アディダスの筆箱を持っている児童も同じように自分の筆箱を高く上げている。

これらのことから、目の前にあるPUMAをとりあげたことで、児童にとってより身近さが増していることがわかる。

(考察5) また、ロゴを提示する際は、ロゴが印刷された紙を児童に見せるようにした。視覚的にロゴを見せたことにより、児童は「次は何が出てくるか」と教師の方を注目していたように見える。

(2) アルファベットは26文字《場面②》

UNIQLO、NIKEなどいろいろな英語があるが、これらはすべてアルファベットの組み合わせで出来ているということを見童に伝えた。そして、アルファベットは26文字しかなく、英語はアルファベット26文字の組み合わせで出来ているということを見童に伝えた。以下に授

業での提示場面の概要を示す。

番号	発言者	言 動 (抜粋)
35	T	アルファベットって、全部で何文字あるかわかる?
36	C	200
37	C	30(黒板にあるアルファベットを数える)
38	T	正解は... (黒板にアルファベット一覧を貼る)
39	ES	Let's count one, two, three, four...
40	T	何個ある?
41	Cn	26
42	T	日本語って、何文字ある?
43	C	50
44	C	漢字もあるよ
45	T	うん。ひらがな、カタカナ、漢字、いっぱいあるよね。でも、英語、アルファベットは、26個の組み合わせでできるとる
46	C	少ないな
47	C	小文字もある

(考察6) 番号36より、アルファベットの数をたずねているが、児童は200と答えている。

このことから、児童にとって英語というものは、dog, catなどの単語の数のことだと考えていると推測できる。しかし単語の数ではなくアルファベットの数のことを答えることにだんだん気付いている。

(考察7) また、番号46より日本語と比べてアルファベットの数が少ないことに驚いていることがわかる。また、番号43,44から日本語(ひらがな、漢字)の数と英語を比較していることがわかる。

このことから、児童が普段から慣れ親しんでいる日本語と比べながら、英語について考えていることがわかる。

(3) 名称読みと音について《場面③》

導入の後に、AからZまで書かれた26枚のアルファベットカードから必要なカードを取り出して「UNIQLO」や「NIKE」などのロゴを作る活動を行った。以下に授業での提示場面の概要を示す。

番号	発言者	言 動 (抜粋)
48	T	"UNIQLO"のOと同じものある?
49	C	"YAHOO"のO。"LAWSON"のO。
50	T	じゃあ、Iは?
51	C	"NIKE"のイ、ナイキにある

(考察 8) 番号 49 では、「YAHOO (ヤフー) の O (オー)」「LAWSON (ローソン) の O (オー)」と発言している。しかし、番号 51 より、NIKE の「I」を「イ」と読んでいる。

このことから、ロゴの名前が強く頭に残りすぎて、ひとつひとつの文字がアルファベットとして認識できていなかったことがわかる。名称読みと音が混合していることがわかる。

(4) 第 2 時 自分と英語を結びつける

第 2 時では、「イニシャルを伝え合おう」という学習課題を設定し、自分のイニシャルを知り、それをクラスの友達に伝え合うという活動を行った。

授業後に書いた振り返りでは以下のような振り返りをしていった。授業後に児童が記入する振り返りシートは(図①)のようなものである。児童がどのような振り返りをしていったのか考察する。

めあて	楽しく活動 ☆☆☆
気づいたこと・わかったこと	すすんで英語を話す ☆☆☆
	今日の言葉や表現を使う ☆☆☆

(図①：使用した振り返りシート)

自分のイニシャルを知ることができてよかった、と振り返りを書いている児童が 11 名(30 名中)。以下に児童の振り返りを示す。

- ・私のイニシャルは IW だとわかった
 - ・ぼくのイニシャルは GA でした
 - ・自分のイニシャルを言えてよかったです
 - ・自分の名前をわかったのでよかったです
 - ・自分のイニシャルが NE だとわかった
 - ・私は YY でふたつ同じだった。12 種類聞くことができた。家でも聞きたい
- ※「家でも聞きたい」と振り返っていた児童が、後日、「自分とお父さんのイニシャルが同じだった」と話す。

(考察 9)「自分のイニシャルがわかった」という感想から、自分のイニシャルに愛着をもっていることがわかる。

(考察 10) また、「家でも聞きたい」ということを書いた児童もいた。次の週に「家族の名前をイニシャルにしてみたら、自分とお父さんのイニシャルが同じだった」と話してくれた。

このことから、この授業での学びが、授業以外の場でも広がっていることがわかる。

また、友だちとイニシャルを比べたことを振り返る児童は 14 名いた。以下に児童の振り返りを示す。

- ・私のイニシャルと全く同じ人がいておもしろかった
- ・みんな違うイニシャルで、同じアルファベットだった人もいた
- ・みんなのイニシャルを知ってよかった
- ・人それぞれイニシャルは違うんだなと思いました

(考察 11) 自分のイニシャルを知って、人と交流することにより、「みんなイニシャルは違うんだ」「同じイニシャルの人もいるんだ」などと気付くことができたといえる。自分だけでなく、友達にまで目を向けることができていくことがわかる。

また、次のようなエピソードもあった。

仲の良い児童 A と児童 B のイニシャルが H・S と S・H で逆だった。そのことに児童 A は喜び、授業中何回も私に①「オレと児童 B のイニシャル HS と SH で反対やった」と伝えてくれた。後日、国語科で暑中見舞いを書く授業があり、児童 A は児童 B に暑中見舞いを書いていた。内容は「暑中見舞い申し上げます。これからもサッカーがんばろうな。」などといった文章と絵、②FIFA というロゴ、そして H・S と S・H のイニシャルが書かれていた。イニシャルはアルファベット単元の 2 時間目にしか扱っていないが、外国語活動を飛び越えて国語の授業にまでアルファベットを使用していた。

(考察 12) 下線部①より、友達とイニシャルが

似ていることが嬉しく、授業者にそのことを教えてくれている。このことから、児童Aはイニシャルを気に入っていることが言える。

下線部②より、サッカーのロゴだけではなく、イニシャルを書いていることから、児童Aにとってイニシャルが印象に残っていることがわかる。

これらのことから、児童Aにとってイニシャルは強く印象に残っていることがわかる。

(5) 第一実践をどのように活かすか

第一実践では、初めてアルファベットを学ぶ児童が英語を身近に感じるようにするために、普段から慣れ親しんでいるロゴからアルファベットを学んだり、毎日使っている日本語と比べたりしながら学習を進めた。知っているものを授業に取り入れたからか、児童の反応は良く、効果的であったと考える。また、自分のイニシャルと伝える学習のように、自分とアルファベットを結び付けて学習することも、効果的であると考える。この二つは、第二実践でも引き続き取り入れていきたい。

児童がさらに英語を楽しく、かつ自分の話す英語に自信を持つために、第二実践では、会話を成立させることを重視していきたい。

IV 第二実践の実際と考察

1. 実践概要

(1) 単元目標

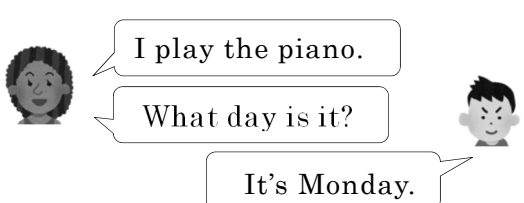
本単元は、Let's Try! 2 (文部科学省) Unit 3 I like Mondays. (好きな曜日は何かな?)⁽⁸⁾の範囲である。単元目標は以下の通りである。

- ・曜日の言い方や曜日を尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。【外国語への慣れ親しみ】
- ・自分の好きな曜日について、尋ねたり答えたりして伝え合う。【言語や文化に関する気付き】
- ・相手に配慮しながら、自分の好きな曜日を伝え合おうとする。

【コミュニケーションへの関心・意欲・態度】

(2) 単元概要

以下に、単元の概要を示す。

第1時	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ ・テレビ番組名等を提示する《場面⑤》 《何曜日?》 ・曜日の言い方を確認する ・What day is it? / It's Monday.の練習をする ・ALTの一週間の予定を聞く《場面⑥》 ・一週間の予定クイズをする。  <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・曜日の聞き方がわかったよ ・ALT先生の予定が聞きとれたよ </div>
第2時	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ、復習 《友だちの好きな曜日をたずね合おう》 ・活動の準備《場面⑦》 (1) 自分の好きな曜日、理由を考える (2) 発音練習 ・Do you like~? / Yes, I do. / No, I don't. ・Why? / Because ・友だちの好きな曜日は何曜日か質問する C1: Hello. Do you like (Thursday)? C2: Yes, I do. (No, I don't.) I like (Thursday). C1: Why? C2: Because、サッカーの習い事があるから。 ・振り返り <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ALT先生と話せてよかった ・水曜日が好きな人が多かった ・Do you like?を使って話げできた </div>

2. 実践と考察

(1) 第1時の導入《場面⑤》

授業の導入場面では、「プレミアムフライデー」「サタデープラス（番組名）」など児童にとって身近なものを提示した。提示するものにはすべて「〇〇デー」という曜日の英語が含まれている。

以下に、提示場面の概要を示す。

番号	発言者	言 動 (抜粋)
52	T	今から出すもので、共通している物は何かな。(提示)
53	Cn	少年サンデー
54	C	サンデーって日曜日やよ
55	T	まんがです。next is これ知ってるかな？(提示)
56	C	サタデープラス
57	C	見とる
58	C	知っとる
59	T	テレビ番組です
60	C	サタってついとる
61	C	サンデーって日曜日やろ？
62	T	後からするよ。次、このポスター知っとる？みんな見たことないかな？(提示)
63	C	知っとる(良い反応)
64	T	はい次、これ知っとる？(提示)
65	Cn	知っとる！(良い反応)
66	T	NHKの番組です。ニュース番組ラストねラスト。(提示)
67	Cn	知っとる知っとる
68	T	先生が出したもので、共通点は？
69	C	全部デーがついとる。
70	T	全部デーがついとる？本当やね。
71	C	全部曜日
72	T	全部曜日？サンデー、フライデー、サンデー、サタデー、マンデー、なるほど
73	C	えっと、一週間
74	T	一週間のこと言ってる？
75	T	そう、これ全部、曜日を表しています。
76	C	サンデーって水曜日？
77	C	違うよ、日曜日やよ。
78	C	フライデーって土曜日？

(考察13) 授業者が「これ知ってる？」とテレビ番組のロゴを提示した時、番号53,56,57,58,63,65,67のように、児童は「知っとる！」と即座に反応を返してくれた。

このことから、児童は授業者が提示するものに興味を示していることがわかる。

(考察14) 番号52でロゴを提示する前に授業者は「これから出すものの共通点を考える」ことを指示している。そして、番号68で共通点は何か発問した時に、番号69,71のような発言

をしている。

このことから、児童は教師が提示したものを見ながら共通点を考えていることがわかる。

(考察15) また、番号54,61のように曜日の英語のことを示していることをわかっている児童もいる。その後に番号76,77,78のようなつぶやきをしている。

これらのことから、児童が友だちのつぶやきを聞いて〇〇デーと曜日を結び付けて考えていることがわかる。また、曜日の横に英語が書かれているカレンダー(写真②)も提示した。

以下に、授業での提示場面の概要と、カレンダーなどを提示している場面(写真③)を示す。



(写真②：カレンダー)

番号	発言者	言 動 (抜粋)
79	C	でも火曜日とかないやん
80	T	いいこと言ったね。他の曜日も全部言えるかな？先生、カレンダーを持ってきました。どこに英語書いてあるか見て。
81	C	わかった！
82	T	どこにあるか見つけた？指さして。
83	Cn	(カレンダーを指さす)
84	C	ねえ、日曜日ってスって読むん？
85	T	何て読むんかな？
86	C	曜日の横に書いてある
87	T	そう、ここ(指をさす)に書いてある。



(写真③：カレンダー・テレビ番組の提示)

(考察16) カレンダーを提示する前では、日曜日(サンデー)、月曜日(マンデー)、金曜日(フライデー)、土曜日(サタデー)が含まれているロゴしか提示しなかった。児童は一週間が7日であることを知っていることから番号79のようなつぶやきが出たと推測される。

このことから、児童は身近なものとの自分の持っている知識をつなげながら考えていることがわかる。

(考察17) 番号84より、日曜日(Sun)をローマ字読みでスンと読んでいる。

このことから、英語の読み方はわからなくても、カレンダーに書かれている英語を視覚で捉え、読み方を予測していることがわかる。

(2) ALTの予定を聞き取る《場面⑥》

Activitiesでは、ALTが一週間の予定を英語で話し、それを聞き取る活動を行った。以下に、提示場面の概要を示す。

番号	発言者	言動(抜粋)
88	T	じゃあ次に、今からALT先生の一週間の予定をALT先生に言ってもらいます。何曜日に何をしてるか頑張って聞いてみて。
89	ALT	On Sunday, I study Japanese.
90	C	ジャパニーズステディ
91	C	アイス?
92	ALT	On Monday, I play the piano.
93	Cn	ピアノ!
94	C	ピアノや
95	ALT	On Tuesday, I cook.
96	C	アイス食べとるん?
97	C	クック
98	C	ロック?
99	ALT	On Wednesday, I swim.
100	C	アイス
101	C	アイスイミング
102	C	スイミング
103	ALT	On Thursday, I read a book.
104	C	ビール飲んどる?
105	C	ビール?
106	C	ブック?
107	ALT	On Friday, I play tennis.
108	Cn	テニス!
109	C	テニスやー(嬉しそう)
110	ALT	On Saturday, I watch TV.
111	C	テレビ
112	T	そしたらヒントはりますね。これ見てもう一回、聞いてみよう。

113	ALT	On Sunday, I study Japanese.
114	C	あージャパニーズや
115	ALT	On Monday, I play the piano.
116	C	やっばピアノや
117	ALT	On Tuesday, I cook.
118	C	あー!
119	C	クックやったんか
120	C	クックや
121	ALT	On Wednesday, I swim.
122	C	スイミング
123	ALT	On Thursday, I read a book.
124	C	ブック?
125	C	本を読む
126	ALT	Yes. On Friday, I play tennis.
127	C	テニス!
128	ALT	On Saturday, I watch TV.
129	C	TV!
130	C	TVってテレビってことか!

番号89~111までは、児童はALTの声だけを聞いて何を言っているか聞きとった。

(考察18) 番号93ではピアノを聞き取ることができている。また、番号108,109ではテニスを聞き取ることができている。

これらのことから、児童は聞き馴染みのある言葉は英語で聞き取ることができていることがわかる。

(考察19) 番号90,91,96,98,100,104,105では、英語を聞きとることができていない。聞こえた言葉をそのまま口に出していることが予測できる。

このことから、英語を正しく聞き取ることはできなくても、一生懸命聞こうとしている姿が見られる。

番号112から、ヒントとして予定のイラストが書かれた紙(写真④)を黒板にはり、そのヒントをもとにもう一度ALTの予定を聞いた。



(写真④: ALTの予定を聞き取るためのヒント)

(考察 20) すると番号

114,116,119,120,122,124,127,129,130 のように、声だけでは聞き取ることができなかった英語が聞き取ることができるようになっていた。

このことから、児童は、英語を聞きとるためにヒントのような視覚上の情報があればより英語を聞き取ることができるようになることがわかる。

(3) 自分の好きな曜日を考える《場面⑦》

第2時では、自分の好きな曜日とその理由を考え、それを友だちと話し合う活動を行った。前時に学習した曜日の英語の復習として、歌を歌うが、その歌詞の中に「I like Friday」という表現がある。その歌詞をとりあげて、「では自分は何曜日が好きか？」とつなげた。「I like」という表現は既習表現である。以下に活動の提示場面を示す。

番号	発言者	言 動 (抜粋)
131	T	歌の人は I like Friday 金曜日が好きですよって言ったけど、みんなは何曜日が好きですか？
132	C	Sunday
133	C	金曜日
134	C	Saturday
135	T	わかった。みんな何曜日好きかなってことと、じゃあ友達は何曜日が好きかなってことを今日は聞く勉強をみんなでしましょう。
136	C	土曜かな、学校ないから
137	C	月曜と土曜好き
138	C	金と月以外みんな好き
139	C	好きな曜日あるかなー

(考察 21) 番号 132,133,134 より、自分の好きな曜日を各々つぶやいている。さらに番号 136,137,138,139 では、自分の好きな曜日とその理由をつぶやいたり考えたりしている姿が見える。

これらのことから、好きな曜日とは何か、その理由は何かと言うことを自分事として捉えていることがわかる。

(4) 児童の振り返りから

また、第2時では、児童の英語での会話を成立させることを重視した。単元概要でも示した

通り、授業内で Do you like ? / Yes, I do. / No, I don't. / I like. / Why? / Because の表現を使用した。Do you like? / Yes, I do. / No, I don't. / I like. の表現は既習事項のため、新出表現は why? / Because である。

児童の振り返りは以下のようなものがあつた。

- ・曜日でも難しかったけど、新しい言葉も出てきたので覚えたいです
- ・英語で尋ねるのが難しかった
- ・少し難しかったけど、楽しかったです
- ・会話をするのがとても難しかったけど、できました
- ・木曜日が難しかったけど、いろんな人に聞いたと言えようになつてよかった

上記のように、「難しかった」という振り返りをしている児童が5名。

(考察 22) 曜日を覚えることができなくて難しいと考えている児童と、会話を成立させることが難しいと考えている児童がいることがわかる。

(考察 23) しかし、「難しかったけどできた」「難しかったけど楽しかった」など授業全体としてはプラスとして捉えている児童が多くいることがわかった。

- ・いろんな人と喋れたのでよかったです。これからは学んだことを使いたいです
- ・友達の好きな曜日を尋ねて、みんなとなかよくなれたし、英語をもう一つ学べました
- ・たくさんの人と尋ね合えたからよかったです
- ・友達とこんなふうに話せるとわかりました

上記のように、友達と会話ができ楽しかったと振り返りを書いている児童が13名。

(考察 24) 自分の好きな曜日を話すだけでなく、友達の好きな曜日を知ることができたことに喜びを感じていることがわかる。自分だけでなく、友達にまで目を向けることができていることがわかる。

V 外国語活動アンケートの実際と考察

1. 実践概要

【調査日】平成30年11月18日

【対象】公立小学校4年生(30名)

【目的】児童の外国語活動の授業に対する関心の意識調査のため

アンケートはそう思う、少し思う、あまり思わない、全然思わない、の4段階で選択する質問が9問と、自由記述の質問が1問。

以下がアンケートの質問内容である。

1. 外国語活動の授業のはじめにお店やテレビ番組のロゴが出てきて、
 - ①英語が身近(みじか)に感じた
 - ②楽しく授業ができた
 - ③英語がかんたんに感じた
2. 友達やALTと会話をたくさんすると、英語ができるようになると思う
3. 英語で自分のイニシャルや好きな曜日を話せるとうれしい
4. 今、外国語活動の授業は楽しい
5. これから(5年生から)も外国語の授業をがんばりたい
6. 英語で会話ができるようになりたい
7. 英語を読んだり書いたりできるようになりたい
8. (自由記述) これまで外国語を勉強してきた、外国語活動という授業はどんな勉強だと思いますか？

以下がアンケートの数値である。

質問	そう思う	少し思う	あまり思わない	全然思わない
1. ①	26	4	0	0
1. ②	26	4	0	0
1. ③	10	10	5	5
2.	21	7	2	0
3.	23	4	1	2
4.	23	6	0	1

5.	25	5	0	0
6.	24	5	1	0
7.	27	2	1	0

2. アンケートの結果を受けての考察

(1) 英語がかんたんに感じない

1. 外国語活動の授業のはじめにお店やテレビ番組のロゴが出てきて、③英語がかんたんに感じたという質問に対して、「あまり思わない」「全然思わない」と回答した児童は以下のように話す。

D児(女子)

単語などを覚えるのは難しくない、喋るのが難しい。これからもっと難しくなっていくかも、不安な気持ち大きい。

E児(男子)

覚えるのが難しい。歌は難しくない、みんなで歌うのが楽しい。活動は難しい、ALTが何言っているかわからない。何をやるのかわかっていないまま活動が始まってしまう。授業の展開が速い(練習をあまりしないまま活動になる)

F児(女子)

曜日とかを一週間を全部覚えなければいけないところが難しい。

G児(男子)

覚えるのが難しい、練習量が少ないから覚えられない。練習を十分にすることなく活動が始まるのが嫌だ、もっと練習がしたい。ALTが何言っているかわからない。

H児(男子)

曜日を覚えるのが難しい、火曜日と木曜日が似ていて覚えられなかった
外国語活動は難しい?→難しくない、でも覚えるのが大変

(考察25) E児、F児、G児、H児の発言から、「覚えるのが難しい」というものがある。

このことから、児童は「英語を覚えること」に難しさ・困難さを感じていることがわかる。

(考察 26) E 児、G 児は、「ALT が何を言っているのかわからない」という発言をしている。

このことから、聴覚だけで英語の情報を聞き取るということは児童にとって難しさを感じることがわかる。

(考察 27) さらに、E 児、G 児から、「練習量が少ないまま活動に入る」という発言がある。また、D 児は「単語を覚えることはできるが喋るのが難しい」と話している。D 児は単語を覚えているのに話せないということは、練習量が足りないことが想定される。

これらのことから、児童が一人で活動ができるくらいのレベルで話せるようになるには、授業者が想定している以上に練習量を確保しなければいけないことがわかる。

(2) 会話をたくさんしても英語ができるようになると思わない

2. 友達や ALT と会話をたくさんすると、英語ができるようになると思うという質問に対して、「あまり思わない」「全然思わない」と回答した児童は以下のように話す。

I 児 (女子)

話してもわからなかったらわからないままだと思、教えてもらったらわかるようになる。練習をいっぱいしてから話せばできるようになると思う。

J 児 (女子)

あまり話しても英語は上手にならないと思う。書いたり読んだりしたほうが、英語ができるようになると思う。

(考察 28) I 児は英語の話し方をしっかり教わる前にとりあえず話してみる、という学習法では英語はうまくなれないと考えているようだ。また、練習をたくさんすれば英語を話せるようになると考えている。

このことから、考察 27 のように、練習量を

確保する必要があるといえる。

(3) 自分のことを英語で話せても嬉しくない

3. 英語で自分のイニシャルや好きな曜日を話せるとうれしいという質問に対し、「全然思わない」と回答した K 児は以下のように話す。

K 児 (男子)

簡単すぎだったから、イニシャルや曜日を話せても嬉しくない

(考察 29) K 児は、すでに英語を塾で学んでいる児童である。K 児に、外国語活動の授業でどのようなことがしたいか聞くと、「話すのはできるから、授業で学習した単語をノートに書きたい」と話していた。

このことから、すでに学習塾などで英語を学んでいる児童にとっては、外国語活動の授業で行う活動は簡単すぎでつまらないということがわかった。

(4) 外国語活動の授業は楽しくない

4. 今、外国語活動の授業は楽しいという質問に対して「全然思わない」と回答した L 児は以下のように話す。

L 児 (女子)

友達と交流や先生の会話を聞くのは楽しいと思っている。しかし歌を歌うことや ALT と単語練習をするのが楽しくない。難しいから。

(考察 30) このように、外国語活動は難しく楽しくないと言っている児童もいたが、5. これから (5 年生から) も外国語の授業をがんばりたいという質問に対しては 30 名全員が肯定的な回答をしている。

このことから、外国語活動が難しい、楽しくないと感じている児童も若干名いるが、今後も外国語活動を頑張りたいと思っている児童が多いということがわかった。

(5) 英語を読んだり書いたり、話したり聞いたりできるようになりたいと思わない

7. 英語を読んだり書いたりできるようにな

りたいという質問に対しては「そう思う」と回答しているが、6. 英語で会話ができるようになりたいという質問には「全然思わない」と回答していたM児は以下のように話す。

M児（女子）

話すのは少し難しそうに感じる、あまり会話しても英語はうまくならないと思う。
英語は話したり聞いたりするより、書いたり読んだりの方が上達すると思う。

逆に、6. 英語で会話ができるようになりたいという質問には「そう思う」と回答しているが、7. 英語を読んだり書いたりできるようになりたいという質問に対しては「全然思わない」と回答しているK児は以下のように話す。

K児（女子）

書くのが難しい。
以前に塾で英語を学んでいたが、単語を書くことが難しく感じ、ついていくことができなくなり、塾をやめた。また、読んだり書いたりするより、会話する練習をたくさんの方が英語が上達すると思う。

（考察31）これらのことから、英語が上達するためにするべきと考えていることは児童にとって違いがあることがわかる。

VI 討論

1. 3つの視点からの考察

(1) 視点①「知っているものと英語を結びつける」から

上記の2つの授業実践は、外国語を初めて学ぶ入門期の児童にとってどのような指導が有効な手立てになるかを考えて授業を進めた。そこで、児童にとって外国語が身近に感じるようにすることを第一に考えた。

①くらしと自分をつなげることについて

第一実践では、お店のロゴなどは児童が普段から慣れ親しんでいるものなので、児童の英語に対する抵抗感は軽減し、児童の英語への興味関心へとつながるのではないかと考えた。さら

に、普段から慣れ親しんでいる日本語の文字数と比較しながら学習を進めていくことで、より英語を身近に感じられると考えた。

実際の授業では、身近なロゴを提示することによって、**考察1**、**考察4**のように意欲的に授業に参加することができていた。また、**考察2**、**考察3**のように、近所のショッピングモールや提示したブランドとは違うブランドを連想していることから、身近なロゴを示すことで児童の学びを広げていることができた。さらに、**考察7**のように、日本語と比べながら考えている児童の姿が認められた。また第二実践でも、**考察13**のように、教師が提示するものに対して意欲的に反応を返している姿が認められた。

これらのように、入門期における外国語活動の授業では、児童が考えやすいような身近な暮らしの中にある外国語を使用することで、児童は意欲的に活動に参加することができるといえる。また、くらしの中に英語を入れ込むだけではなく、普段使用している日本語と比較しながら英語を学ぶことで、「英語は私たちからかけ離れたものではない」と英語に対する難しさ、抵抗感を軽減することができたのではないかと考える。

また、外国語活動アンケートの質問1. ①の結果より、英語を身近に感じていることを、質問1. ②より授業を楽しんでできているという結果を示している。

②自分自身と英語をつなげることについて

第1時で身近な外国語を提示して、くらしと英語を結び付けた後に、自分自身と英語を結びつけるような活動を取り入れた。自分自身と英語を結びつけるような活動を単元に取り入れた理由は、アイデンティティを確立することができるからである。「アイデンティティの感覚」は、「深い思考」「関与」「充実感」との間で正の相関分析を示していることが、畑野（2011）⁽⁹⁾によって報告されている。第一実践では、児童一人一人に名前があり、アルファベットを

使って自分の名前を表すことができる。自分の名前という身近なものを取り入れること、また自分のイニシャルは何になるのだろうかというワクワク感、そして自分のイニシャルに愛着を持つことができるのではないかと考えた。また第二実践では、好きな曜日、その理由は一人一人違って、自分の思いを英語で話すことができる喜びが感じられるのではないかと考えた。

第一実践では、**考察 9**のように、自分のイニシャルに愛着をもったような振り返りが多くあった。さらに**考察 11**では、友達と活動したことの喜びを表している。自分のことだけでなく、友達のイニシャルも知ることができた喜びを感じているということは、自分だけでなく、友達にまで目を向けることができているということである。そして**考察 10**では自分のイニシャルに加えて、家族のイニシャルまで広がっている。さらに**考察 12**では外国語活動の授業の枠を超えて、他教科まで学びが広がっていることがわかる。

第二実践では、**考察 21**のように、自分の好きな曜日、その理由を自分事として捉えている様子がわかる。また**考察 22,23**では、「会話をすることが難しかった」という感想がありながらも、「でも楽しかった」というような肯定的な感想を書いている児童が多くいた。これは**考察 24**のように、友達と会話ができた喜びから、難しくてもプラスとして捉えられるのではないかと考える。

これらのことから、自分のことをどう英語で表現するかを考える、すなわち自分と英語を結びつける学習を行うことで、自分のことを英語で表現できる喜びが生まれることがわかった。さらに、自分から他者へ学びが広がっていくことがわかった。これは、「外国人」だけではなく、教室の中にいるクラスメートも含んだ「他者」と円滑に、そして時には困難な問題を乗り越えながら、付き合っていく姿勢を育てる（村野井、2018）⁽¹⁰⁾という外国語活動の「見方・

考え方」に合っていると考える。

津村（2010）⁽¹¹⁾は、英語を嫌う学習者には英語を身近に感じていない傾向があると考えている。

英語を身近に感じることで、英語を好きになるのではないかと考えた。また、身近な題材を用いることは生徒の興味・関心を促すことにつながると西本（2017）⁽⁵⁾は言う。

しかし本実践では、英語を身近に感じるには、①くらしの中にあるもの、②自分自身に関するものを単元に取り入れることがより効果的であるということがわかった。

これらのことから、単元構成を考える際は、第1時でくらしと英語をつなげ、英語を身近に感じてから、第2時で自分自身と英語をつなげ、さらに深い学びにつなげていくモデルが入門期における指導のあり方の一つだと考える。

(2) 視点②「視覚的支援を重視した学び方を促進する」から

第一実践第1時では、(写真①)のように、ロゴを実際に印刷したものを児童に提示した。すると**考察 5**のように、児童は教師の方を注目していたように見えた。

第二実践では、(写真②、③)のようにカレンダーを提示した。普段よく目にするカレンダーにも英語が使われているということで英語への身近さを感じてほしいというねらいもある。また、日本語と英語が同時に書かれているので、曜日の英語の読み方がわからなくても日本語が隣に書いてあるので安心感がある。カレンダーを提示した際に、**考察 17**のように日曜日（Sun）をスンと読んでいた。視覚で英語の意味を捉え、読み方を予測する思考が促されていることがわかる。

また、ALTの一週間の予定を聞き取る活動をする際に、児童にとって英語を聞き取るヒントとなるような(写真④)を作成した。**考察 18**のように、ヒント無しでも聞き取ることができ

る英語 (piano・tennis) もあるが、**考察 19** のように、正しく聞き取るとはあまり出来ていなかった。しかし (写真④) のヒントを掲示すると、**考察 20** のように、ヒント無しでは聞き取ることができなかつた単語が聞き取ることができるようになっていた。

英語を学習するときは、聴覚から英語を取り入れて学ぶスタイルや、視覚から英語を取り入れて学ぶスタイルがあることが中釜 (2015) ⁽⁶⁾ より報告されている。英語を初めて学ぶ入門期である児童は、文字から英語を読み取るとは不可能に近いものがある。まずはゆっくりはっきりと話された英語を聞きとり、簡単な語句や内容を聞き取ることができるようになることが目標である (文部科学省、2018) ⁽¹²⁾。しかし、**考察 26** の「ALT が何を言っているのかわからない」という児童の声にもあるように、ゆっくりはっきりと話された英語を聞き取るとも入門期の児童にとっては難しいのではないかと考える。また、インプットする (聞く・読む) にもアウトプット (話す・書く) するにも音声だけでは不安を感じる子どもたちもいることが萩野・須曾野 (2018) ⁽¹³⁾ によって報告されている。

これらのことから、普段当たり前に行っている英語を聞かせるということに加えて、視覚的な支援を与えて視覚から英語を取り入れることも効果的であることがわかった。視覚的に英語を取り入れるとは、英語の文字を提示して読ませるのではなく、英語を聞き取るためのヒントとなるような絵を視覚的に与えるということである。

一方、文字という視覚的支援をヒントに英語を取り入れていく学習もあると考える。

第一実践第2時では「I have」という新しい表現を学習した際に「アイ ハブ」という読み方を英語の上へ書いたものを提示した。同じように、第二実践第2時でも英語とカタカナの読み方を書いたものを提示した。これらを使用したことの効果については明らかにできなかった。

た。カタカナは英語を視覚的にとらえる際に有効なのか、そして、どのようにカタカナを使用することが児童の学びを促すのか、今後明らかにしていきたい。

(3) 視点③「会話を重視した学び方にする」から

外国語活動では「聞くこと」「話すこと (やり取り)」「話すこと (発表)」が言語活動としてあげられている (文部科学省、2017) ⁽¹⁴⁾。外国語活動では、ゲーム・歌など様々な活動がある。授業の中で様々な活動を行うことが大切である。

第一実践では、自分のイニシャルを友だちに伝え合う活動を行った。授業後の振り返りでは、**考察 9~12** のように、自分のことと友だちのことを知ることができた喜びを書いている児童が多くいることがわかる。第二実践でも、**考察 22,23,24** のように、友達と会話ができた喜びから、難しくてもプラスとして捉えられるのではないかと考える。また、外国語活動アンケートの質問3の結果より、9割の児童が英語で自分のことを英語で話せることに対してよこびを示していることがわかる。自分のことを友だちにお話しする会話を重視した活動は、英語で自分のことを伝えられた喜びと、同時に友だちのことを知ることができた喜びがあることがわかる。

しかし、**考察 27,28** にあるように、活動を始めるまでの練習量は多く確保するべきであると考え。授業内で練習量は多く取り入れたつもりであったが、実際の児童の声を聞くとまだ少ないと感じていることがわかった。発声練習をする時間を増やすだけではなく、練習方法のバリエーションなども増やして、児童が楽しく、自信を持って活動に参加できるようにすることが大切であると考え。

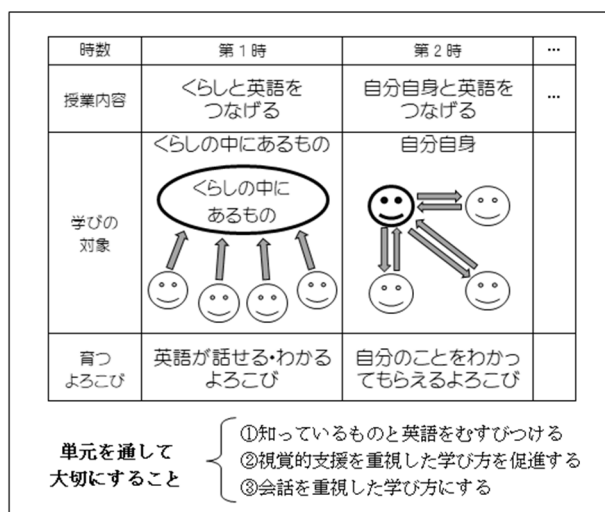
第1時で表現の練習をしっかりと行うことで、英語を話せることの喜びを感じ、そして自信につながる。さらに第2時で自分をわかってもら

える喜びを感じることができれば、さらに児童のよい学びにつながるだろう。

2. 単元モデルの提案

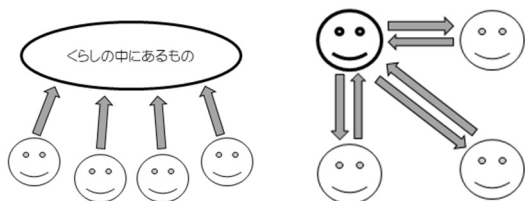
(1) 1単元の単元モデルについて

3つの視点からの考察を経て、以下のような単元モデルを作成した(図②)。



(図②：単元モデル)

単元の流れとしては、第1時にくらしと英語をつなげる学習、第2時に自分自身と英語をつなげる学習として設定した。第1時では「くらしの中にあるもの」という一つの対象に児童全員で目を向けて学習ができる(図③)。そして第2時では、学習の対象が自分自身となり、児童それぞれが対象になる(図④)。「くらし」という一つのものに学習の対象を置き、英語に触れてから自分自身へ学習の対象を向ける方が児童の英語に対するハードルは低くなるのではないかと考える。



(図③：第1時の対象) (図④：第2時の対象)

(2) 学びが積み重なる単元モデルについて

上記の単元モデルを積み重ねていくことで、児童にもできることが増えてくるはずである。そこで、第二実践では会話を成立させることを重点に置いた。

しかし、英語で会話を成立させるのは、知っている語彙や表現が少ないので不可能である。そこで、わからない英語があるときは日本語で話してもいいということを見童に伝え、会話を成立させることにした。話せる英語の言葉に縛られず、自由に表現ができるようにし、英語がわかるわからないに関わらず積極的にコミュニケーションをとろうとする子どもを育てることを目標にした。

実際に授業を行ってみて、考察22,23のような振り返りがあったことから、「難しかったけどできた」という英語で会話が成立した事の喜びを表していることがわかる。

このことから、会話を増やした活動は、外国語活動の学習の質を高めていることがわかる。

Ⅶ まとめ

1. 結論

(1) 入門期における外国語活動では、児童が知っているものと英語を結びつけ、英語が身近に感じるようにする。くらしから自分自身と学習の対象を変化させることで児童の学習に対する意欲を促すことにつなげることができる。

(2) 英語を学ぶ際、イラストなど視覚的支援を取り入れることで、英語を聞き取る際に児童の理解が向上することが認められた。

(3) 自分のことを相手に伝えるという会話を重視した活動を取り入れることにより、自分のことをわかってもらえる喜び、友だちのことをより知ることができた喜びを感じることができた。学習の内容が難しいと児童が感じていても、活動に対する意欲が見られた。

2. 今後の課題

今後、作成した単元モデルをさらに改善して

いきたい。単元モデルは同じ形式を繰り返し行うことは適切なのか、単元モデルを積み重ねていくと児童はどのようなことができるようになるのか、授業の質を高めるためには会話を成立させること以外にどのような活動が適切なのかなど、単元モデルの系統性を明らかにしていきたい。

【引用文献】

(1) ベネッセ、第5回学習基本調査(2015)
https://berd.benesse.jp/up_images/research/1_chp1.pdf (平成31年1月確認)

(2) 横石和子・北條礼子(2013)「児童の不安と学習意欲の関連性の類型に関する調査」、日本児童英語教育学会研究紀要(32),p37-58

(3) 文部科学省(2008)小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説、外国語活動・外国語編 p4

(4) 直山木綿子(2017)、初等教育資料 平成29年7月号 p26

(5) 西本圭織(2017)「中学校英語科における身近な題材を用いた単元の開発：協働的に学ぶ態度の育成を目指して」、広島大学附属三原学校園研究紀要7巻 p221-226

(6) 中釜智子(2015)「中学校英語科における生徒の特性に応じた効果的な学習指導：学習

スタイル傾向とその活用」島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集4,p41-50

(7) 文部科学省(2018)Let's Try!1新学習指導要領対応小学校外国語活動教材 Unit6 p22-25

(8) 文部科学省(2018)Let's Try!2新学習指導要領対応小学校外国語活動教材 Unit3 p10-13

(9) 畑野快(2011)「アイデンティティの感覚が学習活動、職業的関与、充実感に与える影響について」、日本青年心理学会大会発表論文集19 p42-43

(10) 村野井仁(2018)「コア・カリキュラム準拠 小学校英語教育の基礎知識」大修館書店 p18

(11) 津村修志(2010)「英語嫌いに対する学習意欲喪失要因の影響」、大阪商業大学論集6(2)p35-48

(12) 文部科学省(2018)小学校学習指導要領(平成20年度告示)解説、外国語活動編 p19

(13) 萩野真紀・須曾野仁志(2018)「小・中学校の円滑な接続に向けた英語教育」、三重大学教育学部研究紀要69 教育実践 p491-494

(14) 文部科学省(2017)小学校学習指導要領(平成29年度告示) p154

感性の育成に着目した中学校音楽科創作の授業

出村 志織

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、音楽科教育における感性の育成に着目し、感性に関わる要素の解明とその関連に基づいた指導法を明らかにすることを目的とした。感性に関する先行研究から、感性の育成に関わる要素について、音、イメージ、言語・記号の要素とその関係を明らかにした。その関係を視点として、中学校第1学年29人を対象に授業実践を行った。その際には、音、イメージ、言語・記号の関係に留意し、基本となるリズムの提示、イメージを表すキーワードの提示などの工夫を行った。ワークシートの記述内容および演奏の映像を分析した結果、生徒は具体的な曲や音からのイメージの形成は容易であるが、イメージやイメージの工夫点を言語で説明するのは困難であった。このことから、感性の育成について、イメージは形成されているが、イメージの言語化は難しいことが分かった。以上の結果から、本研究で示した要素および要素の関係から、感性の育成を検討し分析していくことは、有効であると考えられた。イメージの言語化については、その過程をさらに細かく分析していくなどが、今後の研究課題としてあげられた。

I 問題の所在

音楽科の目標は、音楽に対する感性を豊かにすることである。これは現行の学習指導要領や次期学習指導要領、中央教育審議会答申（2016）でも述べられている。感性を豊かにするためには、ただ単にある楽曲と出会い感動し心を豊かにするというのではなく、音楽要素に関わる基礎的な知識・技能を用いて思考することが必要であると考えられる（神原、1999）。

同じく三村（2015）は、音楽的感覚と聴覚力を基盤とした感性の育成について、次のように述べている。「基礎的な音楽能力を基盤にして、ようやく音楽が発するニュアンスやメッセージを知覚・感受することができるようになる。（中略）創作活動や再表現活動という音楽を生み出す行為によって、美的価値判断ができるようになり、これが積み重ねられていくことで、音楽的な感性が豊かになっていくのである」。つまり、生徒が表現（歌唱・鑑賞）や創作を行う過程で、基礎的な音楽能力を身に付け価値判断をしていくことで、感性が豊かになるとしている。

さらに、宮下（2010）は、感性と思考の関係について、「音楽鑑賞学習における批評の構造」を提示しており、その要素として、認識、イメージ、価値判断、言語などをあげている。

以上のことから、基礎的な音楽能力を基盤にした感性の育成においては、感性と直結する思考に関わる認識やイメージ、価値判断、言語などの関連を考慮して指導することが必要になるといえる。

しかし、感性の育成を目的とした授業においては、感性と思考の関連を考慮したものは少なく、単に音楽を聴いて感動し心が豊かになるという感受性としてとらえた授業実践が多く見られる。これは、感性が育成できたかどうかの評価が難しいこと、また、感性に関わる要素が感性の育成にどう関わっているかといった関係が明確でないことが、原因の一つと考えられる。

そこで、感性の育成を目指す音楽科教育においては、イメージや思考を含めた感性の育成に関わる要素の関係を明らかにし、それに基づいた指導法を明らかにしていく必要がある。

II 研究の目的

以上のことから、本研究においては、音楽科教育において感性を育成するために、感性に関わる要素の関係を明示し、その関係に基づいた指導法を明らかにすることを目的とした。そこで、次の3点を明らかにすることにした。

①感性を育成するための授業設計を行うために、感

性に関わる要素の関係を明らかにする。

②感性に関わる要素の関係をもとに、その要素の育成を通して感性の育成を図る音楽科の指導法を明らかにする。

③①②に基づく授業実践を行い、感性の育成を図る指導法の有効性について明らかにする。

なお、実践においては、中学校における「創作」の授業に着目することにした。

Ⅲ 感性に関わる要素とその関係

1. 感性

感性とは、一般的には「外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性（広辞苑 1998）」と定義できる。教育においては、「人間が対象に直接接して、感覚を通してなんらかの表象を得るときの受動的な能力（現代教育評価事典, 1998）」と定義できる。思考などとの関連については、「人間が刺激に反応するとき、そこには快と不快の感情が発生する。快感と不快感から生まれる追及と忌避の欲求、欲求を実現するための手段の選択、さらには環境の改変など、人間は、身体によって環境からの働きを受け、また環境へと働き返す。こうした活動全般の根幹に位置するのが感性である。この意味で、感性は、受動性ととともに能動性・創造性という二重性を持っている（感情と思考の科学事典, 2010）」ととらえることができる。

音楽教育においては、神原（1999）は、「感性は単なる感受性ではなく、認識の窓口となる機能で思考と直結している」としている。また、宮下（2010）も同様に、「教育実践において子どもに求める『感性』とは、対象を認識してその価値を能動的・創造的に判断する能力の一つとしてとらえることができる」として、音楽の学習構造を提唱している。その構造において、「感性や感受性によって音楽を認識する（「認識」）ことと、「イメージや感情の変化が生成される（「内部世界の生成」）」ことがあり、さらにこれに基づき、音楽の価値や意味の「探求」、「判断」、言葉による根拠の「主張」の構造があるとしている。

以上のことから、感性は刺激に対する受動的な側面と、環境から受けた刺激に対して環境へ働き返す能動的な側面があるといえる。そして、感性によって生じるイメージなどは、思考につながるといえ、

イメージや思考は、判断や創造を導くといえる。

2. イメージ

音楽教育の立場から感性をとらえた場合に、イメージや思考との関係が重要であることが明らかになった。イメージは、一般的には「感覚様相に依存した表象の形態（松原, 1995）」ととらえることができ、例えば「感覚器を通して入ってきた外界からの情報が頭の中で符号化されて処理される」際に生じるものである。

音楽教育においてイメージという言葉は、多義的に用いられている。大別すると、①聴覚イメージ、②視覚イメージ、③連想イメージ、④イメージ予行の4点にまとめられる（音楽教育辞典, 2004）。①聴覚イメージは、現実には音が存在していないにもかかわらず、イメージとして心の中で鳴り響かせるものである。現実の音をイメージして再現できるというだけでなく、意図的に音の高さやリズムを変えて加工したり、新たに作り出したりすることができる。②視覚イメージは、聴覚イメージを視覚化することによってより鮮明な記憶にとどめたり、変形、操作しやすくしたりするものである。③連想イメージは、音楽作品が喚起する音楽以外の世界、例えば情景や物語や信条、思想といった内容を連想させるという意味でのイメージである。④イメージ予行とは、演奏する前にイメージでリハーサルする訓練である。スポーツの訓練として知られているが、近年は音楽においても有効な方法として応用されるようになってきている。

音楽教育において、生徒はそれまでの音楽経験で培った音楽に関するイメージを枠組みとしてもっていると考えられる。そして、感性の育成においては、これらのイメージを意識的に働かせることが重要になってくると考えられる。実際の音楽（具体）に聴覚を通じて働きかけイメージをもち、言葉や楽譜などの記号（抽象）と関連させて思考させることにより、音楽に対する感性が育まれると考えられる。

3. 言語・記号

感性によるイメージの形成、さらに思考や判断、創造といった活動および活動の結果として、言語化、記号化が行われる。したがって、感性の育成に

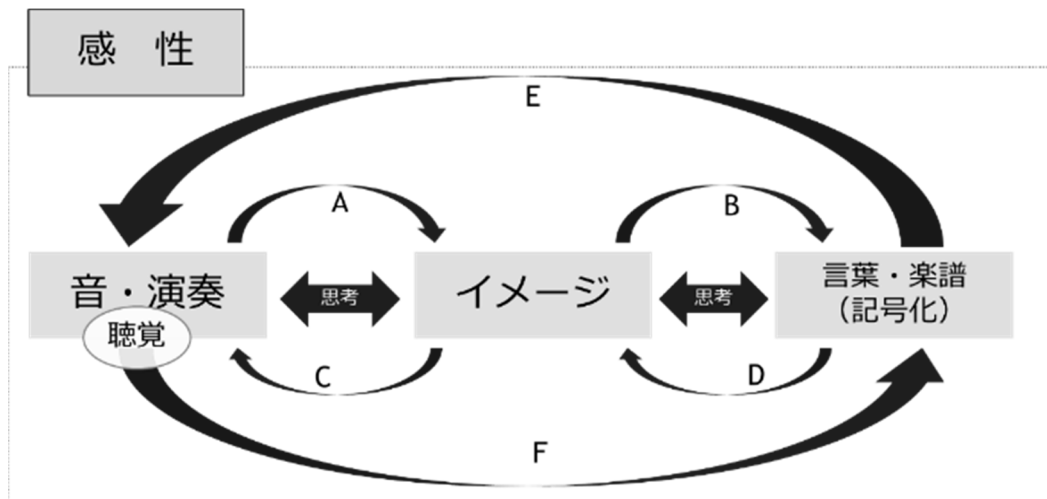


図1 感性の育成に関わる各要素とその関係

は、言語化や記号化との関係を考える必要がある。

三村 (2009) は、言語活動のみに着目し、例えば鑑賞において単に感想を述べるだけでは、音楽に対する感性を育むための言語活動として機能していないといった問題点を指摘している。そして、この問題は、日本の音楽科授業において、鑑賞などの学習内容が曖昧で具体性を欠いていることに起因しているとしている。

一方、大出ら (2011) は、音楽を聴いてどういった良さを感じたのかを「感動評価尺度」により言葉で表すことで、より音楽に対する根拠のある批評ができることを明らかにしている。また、リチャード・パーンカットら (2011) は、音楽リテラシーの発達には、「話せるようになってから読めるようになる」という言語発達に類した過程を含んでいるという考えから、「記号から音へと進むのではなく、音から記号へと進む」べきだと主張している。これらは、感性の育成には、言語化や記号化の関連を図ることの重要性を指摘したものであるといえる。

4. 感性に関わる要素の関係

感性の育成には、具体的な音、イメージ、思考、言語などの要素とその関係を考慮する必要がある。音楽教育において、感性のみ、言語のみに焦点を当ててその育成を図るのではなく、その関係や相互作用を考慮する必要がある。また、音楽教育に限らず、人間の認識や思考の育成において、松原 (2018) は、現代の人工知能の飛躍的発展がディープラーニングによるイメージの形成にあり、人間においてもイメージの形成が重要であることを指摘している。そして、感覚に基づく具体的情報とイメージ、さら

に言語の関連と相互作用が重要であるとしている。

以上のことをもとに、感性に関わる要素とその関係について、図1のような関係 (図1「A」～「F」) を考えた。感性育成において、具体的な音とイメージ、言語等の関係を明確にとらえることができる。また、感性の育成においては、音楽を認識してから言語化や記号化が行われる間のイメージの形成が重要であると考えられる。そこで、感性の育成においては、まず、音を知覚することであり、聴いたり実際に演奏したりすることで、聴覚を通じての知覚が考えられる。次に、知覚した音や演奏からイメージをもつ (図1「A」「C」)。そして、もったイメージを言葉や楽譜などに表すことにより、知覚したことやイメージを表現し、自覚したりさらに考えを深めたりすることができる (図1「B」「D」「E」「F」)。この過程を基本として、各要素が相互作用することによって、感性が育成できると考えられる。そして、図1に示した「A」～「F」の記号は、各要素を関係づける思考や操作ととらえることができる。

IV 感性の育成のための手立てと授業設計

1. 感性の育成のための手立て

本研究においては、「リズム創作」の授業を対象に、感性の育成について図1の各要素の関係に基づき、授業設計を行った。各要素について、「音・演奏」では、音を聴いたり実際に演奏したりすることがあてはまる。「イメージ」は、イメージをもつことであり、図や絵・写真などで表現することである。「記号化 (言葉・楽譜)」は、イメージを言葉で表すことや、楽譜として記録すること、工夫や気が

付いたことを言葉で説明することである。

音楽に対する感性を育成するために、特に音と記号をつなぐイメージが重要である。前述したように、まず具体的な音からイメージをもち、次に記号化することによって、感性に関する思考が深まり感性が育成されると考えた。

そこで、音からイメージをもつための支援（図1「A」「C」）としては、音を聞いてイメージをもたせる鑑賞から入ることを考えた。創作活動の前に鑑賞を関連させる有効性については横張ら（2017）が明らかにしている。その後の創作では、2人で1台のキーボードを使って実際に音を出してイメージに合っているかを確かめることでイメージと音（図1「A」「C」）を往還し、より音にイメージが反映されるように考えた。

次に、イメージを記号化するための支援（図1「B」「D」）は、『曲の感じを表す言葉』を使用した。授業では、「曲の感じを表す言葉」として、表に示した言葉を教室に掲示するかたちで用いることにした。この言葉は、大出ら（2011）が使用した感情価測定尺度や、平江と西（2008）がクラシック音楽の分類で用いた形容詞対や、感情表現語（音楽と感情の心理学, 2008）の研究を参考に、7つのカテゴリーを設けて抽出した。抽出した言葉は、図2に示した通りである。

また、音と記号（図1「E」「F」）の支援については、リズムカードを用いることにした。小学校の教科書を参考に既習の6種類のリズム「四分音符二つ、二分音符一つ、付点四分音符と八分音符、八分音符四つ、付点八分音符と16分音符の組み合わせ二つ、四分音符と四分休符」を用意した。音と音符を関連付けて理解できるようにするために、鑑賞の際にリズムカードを見て手拍子でリズム打ちをしたり、キーボードで鑑賞したリズムを弾いたりするようにした。そうすることで、創作に必要な演奏や、読譜の基礎的な技能を身に付けることができるように考えた。

本研究では創作の基本となるリズムの変奏に重点を置いているが、6種類のリズムだけでイメージを表現することには限界があると考え、生徒がよりイメージにあった変奏を創作するために、音域と音色も変えることを考えた。これは、原曲を調や旋律の方向、和音、リズム、テンポ、音域を変化させ、そ

楽しい 明るい 生き生きした 勢いのある かがやくような 美しい にぎやかな	穏やかな ゆったりとした おおらかな のんびりした しずかな のどかな 温かな
優しい いとおしい おだやかな かわいらしい	軽快な はずむような きまぐれな うきうきした
力強い 迫力のある 堂々とした おごそかな 目の覚めるような 激しい	暗い 悲しい 重厚な さびしい 落ちついた 弱い しんみりした
不思議な 夢みるような 不気味な おそろしい あやしい こわい 冷たい	

図2 曲の感じを表す言葉

れぞれについてあてはまる感情表現語を選択させた場合、聴取者に影響を及ぼす要素はテンポと調で、次いで音域、和声およびリズムであるという結果（音楽と感情の心理学, 2008）を参考にした。

音色については、キーボードで設定できる音色の中から、岩宮（1995）や宮地ら（1997）の音色のクラスタ分析を参考にし、5つの音色（ピアノ、フルート、ギター、グロッケンシュピール、オルガン）を選択肢として提示した。音程はキーボードの5オクターヴの範囲から自由に選択できるようにした。

2. 感性の育成のための授業設計

授業設計は、第1学年の創作の授業を対象にし、感性に関わる各要素の結びつきが深まっていくように考慮した。その単元計画と各授業において考慮した各要素との関係を表1に示した。授業の概要と各要素の関係を考慮した工夫点は、次の①から⑤に示した通りである。なお、表1には、図1に示した各要素の関係で必要とするものを「A」～「F」の記号で示した。

①第一次1時「リズムが変わるとどんな感じがするだろうか」

「きらきら星」のいろいろなリズム変奏を聴くことにより、イメージをもたせる（A）。順番は、「きらきら星」のテーマ、付点四分音符と八分音符、二分音符、八分音符、付点四分音符と十六分音符の順

表 1 単元計画(「W1.1」～「W4.2」は、要素の関係づけに関するワークシートの問い)

時	学習内容	要素の関係づけ
第一次	<1時> リズムが変わると どんな感じがするだろうか ・「きらきら星」のリズム変奏を聞くことによりイメージを形成する ・イメージを表現しやすいように「感性を表す言葉」を提示する ・鑑賞したリズムの音符を書き写し、リズム打ちをする	ワークシート 1 〈W1.1〉 A B (D) 〈W1.2〉 B D
	<1時> イメージにあった、きらきら星のリズム変奏曲をつくろう ・リズムの復習をする ・イメージをもち、音符にする ・キーボードで試して確認する	ワークシート 2 〈W2.1〉 B D 〈W2.2〉 A～F 〈W2.3〉 B D
第二次	<2時> どこを工夫すれば さらにイメージに近づけようか ・ペアでお互いのリズム変奏を聴きあい、お互いの変奏に対するイメージをもつ ・相手の変奏に対して、さらにイメージに近づけるためのアドバイスを ・よりイメージに近づけるために修正する	ワークシート 3 〈W3.1〉 D 〈W3.2〉 A～F
	・キーボードで音色を変えた『きらきら星』の演奏を聴き音色に対するイメージをもつ ・自分の変奏した旋律のイメージにあう音色を考え、実際にその音色で演奏し選ぶ	(〈W3.3〉 A～F)
	<3時> 自分の作品について ふりかえろう ・変奏について、イメージと創作の工夫を振り返る	ワークシート 4 〈W4.1〉 B D 〈W4.2〉 B D
第三次	<1時> 作品を聴き合おう ・リズム変奏を全員で発表する。 ・聴き手はイメージにあっているかどうかをワークシートにメモしながら聴く	— —

である。テーマや変奏を聴いたイメージを表現しやすいように「感性を表す言葉」を提示し、その中からイメージを表すのに適する言葉を見つけ、場面や情景が具体的になるように言葉を付け加えてワークシートに書く (B)。イメージを言葉で表現することにより、イメージを自覚して明確にしたり深めたりする (D)。

②第二次 1時「イメージにあった、きらきら星のリズム変奏曲をつくろう」

前時の鑑賞をふまえて、つくりたい変奏のイメージをもち、「曲の感じを表す言葉」を参考に言葉で表しイメージを具体化したうえで、それに合ったリズムを考え音符にする (B)。音符をキーボードで演奏する (E)。音にしたリズムからイメージにあっているか確認する (A)。イメージに合っていないければ、ほかのリズムを考え音符にし、演奏して確認することを繰り返す (B、E、A)。

③第二次 2時「どこを工夫すれば さらにイメージに近づけようか」

ペアでお互いのリズム変奏を聴きあい、お互いの変奏に対するイメージをもつ (A)。相手の変奏に対して、さらにイメージに近づけるために言葉や楽譜を用いてアドバイスを (B)。受けたアドバイスを試し、よりイメージに近づけようか確かめる (E、A)。または、アドバイスからイメージをもち演奏で確かめる (D、C)。

次に、キーボードで音色を変えた『きらきら星』

の演奏を聴き、音色に対するイメージをもつ (A)。自分の変奏した旋律のイメージに合う音色を考え (A、C)、実際にその音色で演奏し選び、その理由を書く (B)。

④第二次 3時「自分の作品についてふりかえろう」

変奏を仕上げ、変奏についてふりかえる。イメージについては、最初につくろうとしたイメージに対して結果的にどうなったか、そのイメージに近づけるためにどのように工夫したかをワークシートに記入する (B、D)。

⑤第三次 1時「作品を聴き合おう」

リズム変奏を全員で発表する。聴き手はイメージにあっているかどうかをワークシートにメモしながら聴く (A、B)。イメージと工夫で気が付いたことも書く (D)。

V 感性の育成のための授業評価

1. 授業の対象

授業は、石川県内の公立 A 中学校第 1 学年 1 クラス 29 人の生徒を対象に行った。

2. ワークシートについて

感性の育成のための授業評価については、おもにワークシートを用い、ワークシートの生徒の記述内容から評価を行うことにした。ワークシートは、表 1 に示した各要素の関係について、その関係が深ま

る学習ができたかどうかを評価することを考えた。ワークシートは図3に示した通りである。各要素について評価するワークシートの中の問いを「W1.1」のように表記した。各ワークシートの評価の意図は、次の①から④に示した。

①ワークシート1による評価

「W1.1」においては、「きらきら星」のテーマと1曲目から4曲目までのリズム変奏を聴き、それぞれどんな感じがするかを『曲の感じを表す言葉』（図2）の表を参考に書く。『曲の感じを表す言葉』の中からそのまま写すのではなく、場面や情景が他の人にも伝わるように言葉を付け加える。ワークシートに具体的なイメージの記述があれば、音からイメージをもつ図1の「A」の思考や操作と、言葉で表しイメージを自覚し曲を批評する「B」の思考や操作が行われたと評価する。

「W1.2」では、鑑賞をふまえて、『曲の感じを表す言葉』や場面・状況など具体的なイメージを書くことで、「D」の思考や操作ができたかを評価する。

②ワークシート2による評価

「W2.1」では、ワークシート1をふまえて、再度つくりたいリズム変奏イメージを書くことで「B」の思考や操作ができているかを評価する。「W2.2」では、イメージをもとにリズム変奏をキーボードで試しながらつくっていく。特に「F」の思考や操作ができたかどうかを記譜ができているかで評価する。「W2.3」では、イメージをリズムで表現するためにどのような工夫をしたかを言葉で説明することで、「B」の思考や操作ができたかどうかを評価する。

ワークシート1(W1)

＜リズムが変わると どんな感じがするだろうか＞

	テーマ	1曲目	2曲目	3曲目	4曲目
	W1.1 どんな感じがするか？(回答欄) 音→イメージ→記号(図1のA,B)				
リズム					
	W1.2 次の授業では「きらきら星」のリズムを変えて変奏します。どんな感じの変奏にしたいですか？(回答略) イメージ→記号(図1のB) 自己評価 それぞれの変奏のリズムの特徴や、雰囲気の違いを感じ取ることができましたか？ (できた…4、まあまあできた…3、あまりできなかった…2、できなかった…1)				

ワークシート2(W2)

＜イメージにあったリズム変奏をつくろう＞

W2.1 どんなイメージのリズム変奏にしたいですか？具体的な場面や情景などもくわしく書きましょう。(回答欄略)
 イメージ→記号(図1のB)

リズム	音⇔イメージ⇔記号(図1のA~F)			
音	ドド	ソソ	ララ	ソー
拍				

W2.3 イメージに合うように、リズムのどのようなところを工夫しましたか？(回答欄略)
 イメージ→記号(図1のB)
自己評価 リズムを変えて編曲することができましたか？
 (できた…4、まあまあできた…3、あまりできなかった…2、できなかった…1)

ワークシート3(W3)

＜さらにイメージに近づけるには どこを工夫すればよieldらうか＞

W3.1 アドバイスを受けて、さらにイメージに合うリズム変奏にするために、どのように修正しますか。また、修正しない場合はその理由を書きましょう。(回答欄略)
 記号→イメージ(図1のD)
 <修正>

リズム	音⇔イメージ⇔記号(図1のA~F)			
音	ドド	ソソ	ララ	ソー
拍				

○さらにイメージに近づけるために、音色も変えましょう。選んだ楽器の音色を○で囲んで、理由も書きましょう。
 [選択肢]ピアノ グロックンシュピール フルート ギター オルガン
 理由(回答欄略)
 ○音程を変えてみましょう。(変えたら忘れないように鍵盤の位置に印をつけましょう)

自己評価
 つくりたいイメージははっきりしていましたか？
 グループの人のアドバイスは役に立ちましたか？
 グループの人にアドバイスをすることができましたか？
 イメージにより近づく工夫ができましたか？
 イメージにあった音色をつけることができましたか？
 旋律の創作は楽しかったですか？
 ※回答はすべて、次の選択肢の一つ選ぶ
 (できた…4、まあまあできた…3、あまりできなかった…2、できなかった…1)

ワークシート4(W4)

＜自分の作品についてふりかえろう＞

W4.1 どんなイメージでつくろうとしましたか？また、結果的にどんなイメージの変奏になりましたか？(回答欄略)イメージ→記号(図1のB)
W4.2 どの点をどのように工夫しましたか？(リズム、音色、音程について)(回答欄略)
 イメージ→記号(図1のB)
自己評価
 ○イメージにあった作品をつくりことができましたか？
 ○旋律の創作は楽しかったですか？
 ※回答はすべて、次の選択肢の一つ選ぶ
 (とても楽しかった…4、少し楽しかった…3、あまり楽しなかった…2、全く楽しなかった…1)

図3 授業で用いたワークシート

③ワークシート3による評価

「W3.1」では、交流から得た感想やアドバイスをもとに自分の変奏をよりイメージに近づけるためにどうすればよいか、言葉からイメージに近づけるための工夫を考える「D」の思考や操作ができていのかどうかを評価する。「W3.2」では、修正した音符を書いて変奏を仕上げているかどうか、あるいは修正をしない場合も再確認のため音符を書いているかどうかを評価する。

④ワークシート4による評価

「W4.1」「W4.2」では、完成した変奏についてイメージをもとに創作できたか、どんな工夫をしたのかについて評価を行う。

3. 演奏の映像

第三次1時の授業では、創作した曲をキーボードで演奏した。その映像をもとに、書かれたリズム譜と一致する演奏をしているかどうかの評価を行った。

4. 評価基準

ワークシートおよび映像の評価基準は、表2に示した通りである。評価基準については、尾頭

(2016)の評価基準についての研究を参考にした。尾頭の研究で、鑑賞では、「聴こえた音(a)と感じたこと(b)を結びつけることができる」ことが求められており、aとbが3セットで評価を「◎」、2セットで評価を「○」、1セットで評価を「△」と、知覚したことと感受したことを対にした数で評価している。創作でも同様に、創作の思いや意図と表現結果を結びつけることができているかどうかを評価している。

本研究においても、生徒が鑑賞で感じたことや変奏の評価について、教師の主観で判断するのではなく、どの程度具体的なイメージを書いているかや、工夫をリズム・音色・音域とイメージを関わらせて説明したり、演奏で表現できるかを評価基準とした。評価は、4段階評価で行い、3以上で設問のねらいが達成されているものと判断した。

5. 自己評価

授業評価については、各ワークシートにおいて、学習の達成度について自己評価の欄も設けた。ま

創作の授業では、イメージをもって音符にしたり、キーボードで弾いたりなど、たくさんの活動を行いました。どこかの活動がうまくいかなかった、創作がうまくいかなかったことがあるかもしれません。次のことができたかどうか、振り返ってみましょう。

- ①どのように変奏するかイメージをもつこと
- ②イメージを音符にすること
- ③音符からリズムを打つこと
- ④リズムカードのリズムの音符をキーボードで弾くこと
- ⑤イメージに合った音色を選ぶこと
- ⑥交流の時の友達のアドバイスを参考にすること
- ⑦交流の時に友達にアドバイスをしてあげること

※回答はすべて、次の選択肢を一つ選ぶ
(できた…4、まあまあできた…3、あまりできなかった…2、できなかった…1)

図4 全授業後の振り返りアンケート

た、全授業の後に、図4に示した4段階の選択肢による「振り返りアンケート」を行った。

6. 自己組織化マップによるイメージの評価

本研究においては、イメージ形成が重要であるという観点から、生徒がどのようなイメージをもったかといった質的な分析を行うことにした。第一次1時の授業におけるワークシート「W1.2」、第二次1時の「W2.1」、第二次2時の「W4.1」の記述内容を、語句関連分析システム(松原, 2010)の自己組織化マップによって分析することにした。

VI 結果および考察

1. 評価基準に基づくワークシートの分析結果と考察

ワークシートについて、評価基準に基づいて評価を行った。1から4の段階に評価された生徒の割合を示したのが表3である。それをグラフに示したのが図5である。図5より、各ワークシートの結果および考察は、次の通りである。

①ワークシート1

音→イメージ(A、C)の思考や操作ができたかどうかを評価する「W1.1」では、3以上が52%であった。イメージ→記号(B、D)の思考や操作ができたかどうかを評価する「W1.2」では3以上が31%であった。

「W1.2」の達成率が低いことから、音に対するイメージをもつことはできるが、つくりたい曲のイメージをもちそれを説明することは難しいことが分かる。したがって、つくりたい曲ということできなりイメージをもつことは難しく、感性の育成には結びつきにくいと考えられる。

表2 ワークシートおよび演奏映像の評価基準

ワークシート1	<p>W1.1 聞いた曲のイメージ</p> <p>4:『曲の感じを表す言葉』に具体的な状況などを表す言葉を付け足して、イメージを具体的に表している。(※星がキラキラ輝くは授業で例として言ったので評価しない。)</p> <p>3:5曲中2曲以下で『曲の感じを表す言葉』に具体的な状況などを表す言葉を付け足して、イメージを具体的に表している。</p> <p>2:『曲の感じを表す言葉』だけで、具体的なイメージが書かれていない。</p> <p>1:イメージではなく、リズムについて書いている。(「速い。」「細かい。」など)</p>
	<p>W1.2 どんな感じの曲</p> <p>4:『曲の感じを表す言葉』と具体的な場面などを表す言葉を付け足してつくりたい変奏のイメージを具体的に表しており、どんなリズムを使うかについても触れている。</p> <p>3:『曲の感じを表す言葉』と具体的な場面などを表す言葉を付け足して、つくりたい変奏のイメージを具体的に表している。</p> <p>2:『曲の感じを表す言葉』や場面のみを書いている。(例:「楽しそうな感じ。」)または、音そのものに対するイメージだけ書いている。(例:「いろんなリズムを組み合わせながら演奏したい。」「リズムがよい演奏にしたい。」)</p> <p>1:無回答。</p>
ワークシート2	<p>W2.1 どんなイメージのリズム</p> <p>(ワークシート1 1.2)と同じ)</p> <p>4:『曲の感じを表す言葉』と具体的な場面などを表す言葉を付け足してつくりたい変奏のイメージを具体的に表しており、どんなリズムを使うかについても触れている。</p> <p>3:『曲の感じを表す言葉』と具体的な場面などを表す言葉を付け足して、つくりたい変奏のイメージを具体的に表している。</p> <p>2:『曲の感じを表す言葉』や場面のみを書いている。(例:「楽しそうな感じ。」)または、音そのものに対するイメージだけ書いている。(例:「いろんなリズムを組み合わせながら演奏したい。」「リズムがよい演奏にしたい。」)</p> <p>1:無回答。</p>
	<p>W2.2 リズム譜の記入</p> <p>4:8小節すべておおむね正しく記入している。</p> <p>3:5小節以上においておおむね正しく記入している</p> <p>2:4小節以下の記入あり</p> <p>1:白紙、鑑賞したリズム変奏とまったく同じ</p>
	<p>W2.3 イメージに合うリズムの工夫</p> <p>4:イメージを表す言葉(『曲の感じを表す言葉』)とリズムの工夫を具体的に説明している。</p> <p>3: イメージを表す言葉(『曲の感じを表す言葉』)とリズムの工夫を書いているが、具体的でない。</p> <p>2:『曲の感じを表す言葉』のみ書いている。リズムの工夫について明確でない。(例:「ゆっくり落ちついた感じ。」「リズムがよい感じ」)</p> <p>1:工夫を書いていない。</p>
ワークシート3	<p>W3.1 アドバイスによる修正</p> <p>4:修正する理由(しない理由)をイメージとリズムについて具体的に書いている。</p> <p>3:修正する理由(しない理由)をリズムについて具体的に書いている。</p> <p>2: 修正する理由(しない理由)をイメージでしか答えていない。</p> <p>1:上記以外</p>
	<p>W3.2 リズム譜の記入</p> <p>4:8小節すべておおむね正しく記入している。</p> <p>3:5小節以上においておおむね正しく記入している</p> <p>2:4小節以下の記入あり</p> <p>1:白紙、鑑賞したリズム変奏とまったく同じ</p>
ワークシート4	<p>W4.1 どんなイメージの変奏</p> <p>4:『曲の感じを表す言葉』に具体的な状況などを表す言葉を付け足して、イメージを具体的に表している。</p> <p>3:『曲の感じを表す言葉』のみ。(例:「明るく弾んでいるような感じ。」「のんびり気まぐれなイメージ。」)</p> <p>2: 場面や状況の説明だけで、イメージや曲の感じが分からない。(例:「夢の中で遊んでいる感じ。」「朝→昼→夜。」)</p> <p>1: 無回答</p>
	<p>W4.2 工夫した点</p> <p>4:イメージに合うように、どのようにリズムを工夫したかリズムと音色か音程について具体的に書かれている。</p> <p>3:リズムの工夫が具体的に書かれている。</p> <p>2:リズムの工夫を書いていない。または、リズムの工夫があいまいでイメージと区別できない。(例:「リズムが弾んでいる感じ。」「穏やかで落ち着くリズム」)音程・音色の工夫のみ書かれている。</p> <p>1:無回答。イメージを書いている。</p>
	<p>発表映像</p> <p>4:つくった作品を正確に最後まで演奏できた。</p> <p>3:自分で演奏したがリズムが正確ではなかった。(拍子が一定でない。付点のリズムがあまい。など)</p> <p>2:演奏してもらった。</p> <p>1:楽譜と全く違う演奏をした</p>

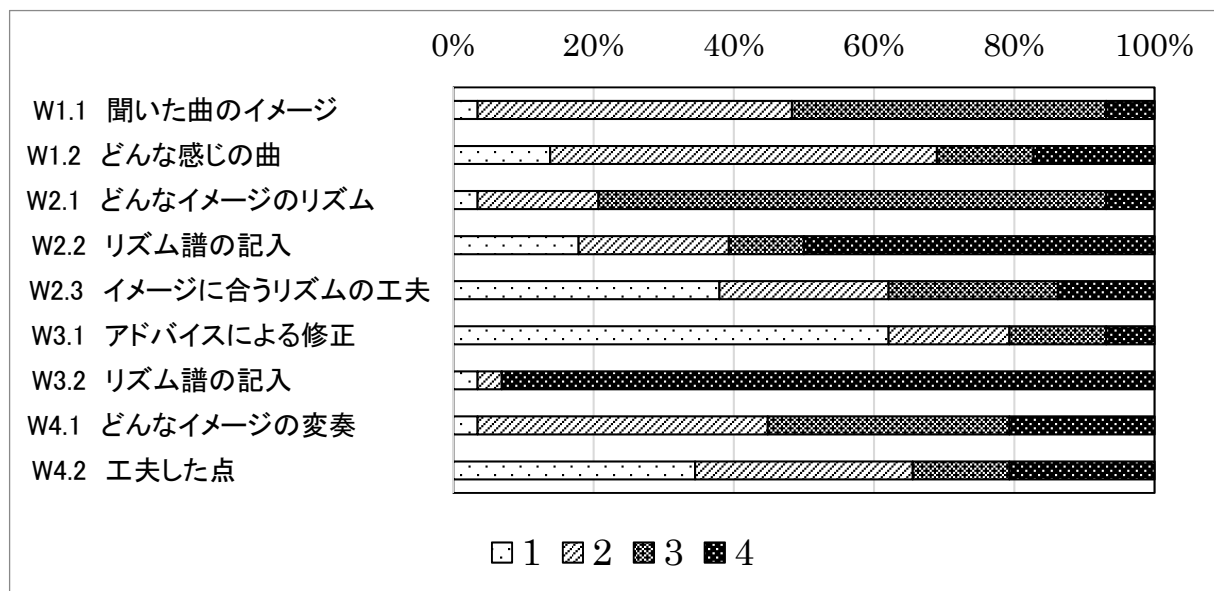


図5 評価基準に基づくワークシートの評価結果

表3 評価基準に基づくワークシートの評価結果

ワークシート	評価	1	2	3	4
W1.1 聞いた曲のイメージ		3%	45%	45%	7%
W1.2 どんな感じの曲		14%	55%	14%	17%
W2.1 どんなイメージのリズム		3%	17%	72%	7%
W2.2 リズム譜の記入		18%	21%	10%	50%
W2.3 イメージに合うリズムの工夫		38%	24%	24%	14%
W3.1 アドバイスによる修正		62%	17%	14%	7%
W3.2 リズム譜の記入		3%	3%	0%	93%
W4.1 どんなイメージの変奏		3%	41%	34%	21%
W4.2 工夫した点		34%	31%	14%	21%

②ワークシート2

「W1.2」と同様にイメージ→記号化(B、D)の思考や操作ができたかどうかを評価する「W2.1」では、3以上が79%であった。「W1.2」の31%より増加した。授業で「W2.1」を書かせる前に、「W1.2」の評価が3以上の記述を紹介したことによる影響と考えられる。「W2.2」の実際にリズム変奏をつくる場面では、音→イメージ→記号のすべての思考や操作が必要だが、記述からは音→記号(F)の思考や操作ができたかどうかの評価できると考えた。「W2.2」では評価が3以上の生徒が60%であった。

工夫点を記述する「W2.3」では、評価が3以上の生徒は38%と少ない。イメージに近づけるための工夫を説明する言語化が十分にできなかったといえる。

③ワークシート3

「W3.1」では、交流からアドバイスを受けて自分の作品にどのように反映させるかを言葉で表すことで、「D」の思考や操作によってイメージがより深まることをねらいとした。しかし、評価が3以上が21%、2以下が79%とねらいを達成できなかった生

徒が多い。次の、交流をふまえて作品を修正して仕上げる「W3.2」では、評価が3以上が93%で、ほとんどの生徒が作品を仕上げることができた。したがって、「A」～「F」が前時よりもできたと考えられる。このことから、交流による効果は、友達の言語によるアドバイスよりも、友達の具体的な曲の演奏を聴くことが参考になり、自分の創作に影響したのではないかと考えられる。したがって、感性の育成においては、言葉だけの修正ではなく、具体的な曲や音による修正を考慮することが必要であると思われる。

④ワークシート4

「W4.1」の評価が3以上が55%、「W4.2」の評価が3以上が35%と、イメージや工夫を言葉で表すのは同じ「B」、「D」の思考や操作でも楽譜の記号化より難しいことが分かる。特に工夫を言葉で表す「W4.2」は、1～3時間目に作品例をリズムカードで示しイメージとリズムの関係を言葉で説明する活動を取り入れたが、ワークシートに記述できる生徒は少なかった。

このことから、感性の育成においては、できあがった作品のイメージを説明できる活動に留意する必要がある、言語化を通じて自分の作品のイメージを深められるように、言語化の工夫が必要になる。例えば、文章だけでなく、イメージマップのような方法も考えられる。

2. 自己評価の結果および考察

自己評価については、達成度について4段階の尺度を用いて回答させた。その結果を表に示したのが、表4と表5であり、それをグラフに示したのが

表4 自己評価の結果(「W1S:ワークシート1、W2S:ワークシート2、W3S:ワークシート3」の自己評価)

設問	自己評価	無回答	できなかった	あまりできなかった	まあまあできた	できた
W1S	変奏のリズムの特徴や雰囲気の違いを感じ取る	17%	0%	0%	55%	28%
W2S	リズムを変えて編曲する	7%	3%	10%	41%	38%
W3S①	イメージをはっきりしたか	14%	7%	7%	38%	34%
	②友達のアドバイスは役立ったか	21%	3%	7%	31%	38%
	③友達にアドバイスをすることができたか	14%	10%	21%	28%	28%
	④イメージにより近づく工夫ができたか	21%	3%	10%	24%	41%
	⑤イメージにあう音色をつけることができたか	7%	14%	7%	24%	48%
	⑥旋律の創作は楽しかったか	17%	3%	3%	24%	52%

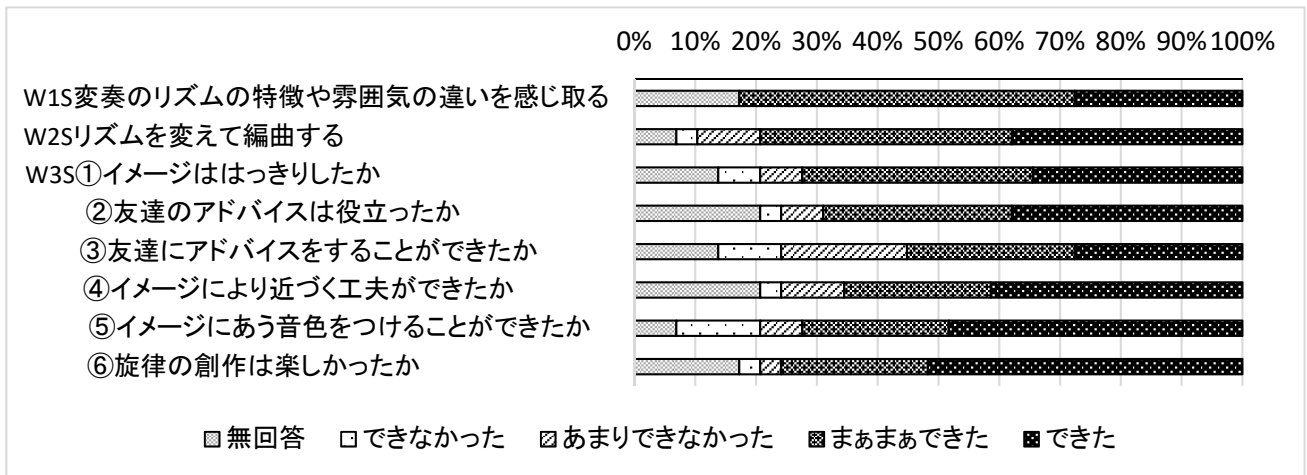


図6 自己評価の結果(「W1S:ワークシート1、W2S:ワークシート2、W3S:ワークシート3」の自己評価)

表5 全授業後のアンケート結果

設問	自己評価	無回答	できなかった	あまりできなかった	まあまあできた	できた
①	変奏のイメージをもつ	3%	0%	7%	24%	66%
②	イメージを音符にする	3%	0%	10%	45%	41%
③	音符からリズムを打つ	3%	0%	7%	21%	69%
④	リズムの音符をキーボードで弾く	3%	0%	7%	21%	69%
⑤	イメージに合った音色を選ぶ	3%	3%	7%	24%	62%
⑥	友達のアドバイスを参考にする	7%	7%	14%	28%	45%
⑦	友達にアドバイスをする	7%	14%	10%	52%	17%

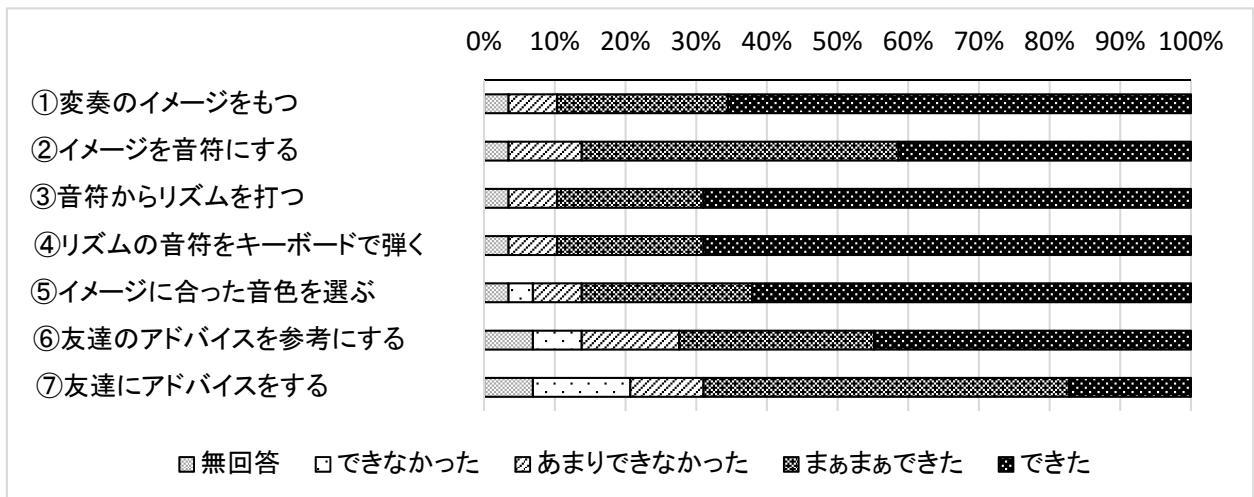


図7 全授業後のアンケート結果

図6と図7である。

図6の「W1S」は鑑賞で、おもに、音→イメージ(A)の思考や操作についての自己評価である。「できた」「まあまあできた」が83%であったことから、各リズムの知覚はできたことが分かる。

「W2S」は、実際にキーボードを用いてリズム変奏をつくり記譜することで、音→イメージ→記号と要素(A~F)の思考や操作についての自己評価である。「できた」「まあまあできた」と答えた生徒が79%で評価基準に基づく評価とほぼ同じであることが分かる。しかし、「あまりできなかった」「できなかった」と答えた生徒が13%いることから、関連する要素が増えると活動に難しさを感じる生徒がいると考えられる。

「W3S」の①ではイメージをもつことについて、72%が「できた」「まあまあできた」と答えており、14%が「あまりできなかった」「できなかった」と答えている。図7の全授業後のアンケート結果の①では「できた」「まあまあできた」が90%、「あまりできなかった」が7%であることから、授業を経てイメージがもてたことが分かる。

交流については、図6の「W3S」の②では69%が「役に立った」「まあまあ役に立った」と答えている。図6の「W3S」の③では「できた」「まあまあできた」が56%であった。図7の全授業後の交流に関するアンケート結果の⑥と⑦では、「できた」「まあまあできた」が73%と69%に増えた。友達のアドバイスは言葉によるものだけではなく、アドバイスをしたという意識はなくても相手の作品の感想を述べたり一緒に演奏したりするといったことが、アドバイスとして役に立ったと考えられる。

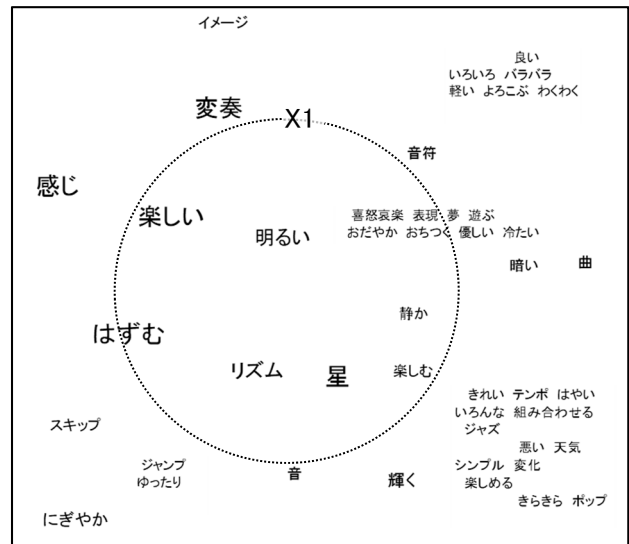
図6の「W3S」の④は、音→イメージ→記号と要素(A~F)の思考や操作を行うことによって、よりイメージに近い変奏にすることについての自己評価である。「できた」「まあまあできた」が65%であった。図7の全授業後のアンケート結果の②~⑤は、創作で必要な工程について聞いており、いずれも約90%が「できた」「まあまあできた」と答えている。

3. 自己組織化マップによるイメージマップの質的分析の結果および考察

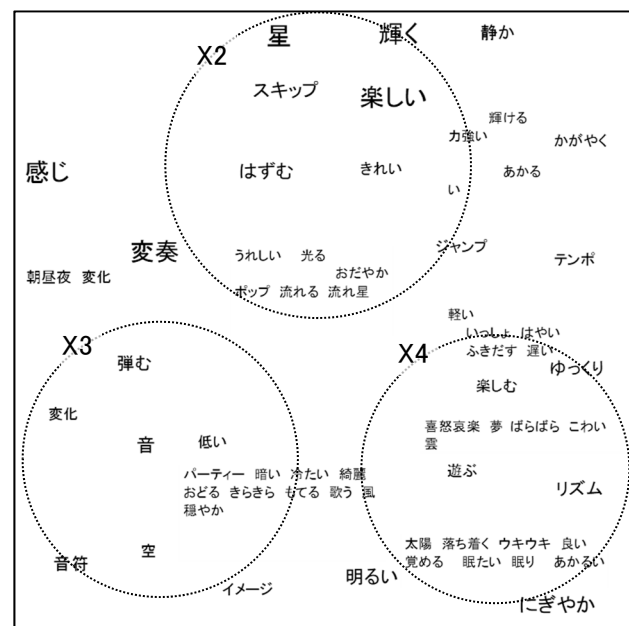
生徒がどのようなイメージをもったかといった質

的な分析については、第一次1時の授業におけるワークシート「W1.2」、第二次1時の「W2.1」、第二次2時の「W4.1」の記述内容を、語句関連分析システムの自己組織化マップによって分析した。その自己組織化マップの結果を図8のような簡易マップに示した。図8は、関連して用いられる単語が近くに配置されるとともに、用いられた単語の頻度の大小が文字の大きさによって示されている。文字が大きいほど頻度が高い。

図8aは、第一次1時のワークシートの結果である。「星」に関連して記述されたものが多く、星を中心としたイメージ(図8a「X1」)を形成している生徒が多いと考えられる。第二次1時の記述では、「星」に関連して記述されたもの(図8b「X2」)、



a. 1時の授業における自己組織化マップ



b. 2時の授業における自己組織化マップ

図8 イメージの記述についての自己組織化マップ

「リズム」「音」「音符」など音楽要素に関連して記述されたもの(図8b「X3」「X4」)があることが分かる。イメージを表現した言語によって、イメージ化できる、またはすでにイメージ化できたものを言語化できる生徒が増えたといえる。第二次3時のものは、図を省略しているが、第二次2時と同じ傾向であった。

このことから、イメージを表現した言語の紹介は、イメージ化の刺激となり感性の育成にも関わると考えられる。また、最初は「星」のイメージが中心であったが、授業を経ることにより、それとは独立した音楽要素を意識したイメージをもつ生徒が増えた。このことから、変奏の元となる曲のイメージが最後まで創作のイメージに影響することは考えにくい。生徒は創作の過程で、つくりたいイメージを「曲の感じを表す言葉」やこれまでの経験からヒントを得て、創作に反映させていると考えられる。

4. 授業についての総合的な考察および課題

本授業のねらいである創作については、評価基準に基づく評価および自己評価の結果から、生徒全員が曲を創作することができ、ほぼ達成できたと思われる。そして、本研究における感性の育成については、次のことが指摘できる。

評価基準に基づいたワークシートの評価から、生徒は具体的な音からのイメージの形成は容易であるが、イメージやイメージの工夫点などの言語による説明やアドバイスは、困難な場面が見られた。自己評価においても、同じく工夫点の説明を必要とするアドバイスについては、達成度が低くなっている。一方、実際の音による友達曲が参考になることが、ワークシートの評価結果から認められた。また、言語化して友達曲にアドバイスすることは、難しいことが自己評価の結果から考えられた。生徒のイメージについては、始めに与えられたテーマからは、それにとらわれることなく、実際の音やその他の音楽要素から、イメージを変容させたり発展させたりできると考えられた。

以上のことから、感性の育成について、感性に関わる要素の関係からは、イメージの形成はされているが、イメージの言語化は難しく、交流においても、言語によるアドバイスよりも実際の音によるもののほうが有効である結果が得られた。

このことについて、具体的に授業においては、次のようなことが見られた。

- ・イメージの言語化に関連して、「W1.1」の結果から、鑑賞した5曲のうち1曲以上で「曲の感じを表す言葉」に言葉を付け加えて具体的なイメージを書くことができた生徒は、約50%であった。残りの約50%の生徒が「曲の感じを表す言葉」を写しただけであり、ねらいを達成できていなかった。ワークシート1の「自己評価のリズムの特徴や雰囲気の違いを感じ取る」ことについては、90%が「できた」「まあまあできた」であった。このことから、鑑賞から音やリズムを知覚することはできたが、具体的なイメージをもつことが不十分だと言える。
- ・記譜について、本研究では、考えたリズムをすぐに記譜できるようにリズム譜を使ったが、「W2.2」では60%しか記入できておらず、授業の様子では生徒は記譜に時間がかかっていた。

以上のことから、授業において、次のような点を今後、検討していく必要があると考えられる。

- ・イメージの言語化については、イメージを他者に伝えるための語彙が少ない場合は、「曲の感じを表す言葉」からあてはまるものを選ぶようにして、語彙を増やす活動が考えられる。また、他者への表現方法として、イメージを図や絵・写真で表現する方法も考えられる。これは、絵と音楽の相関関係についての先行研究(緒方ら, 2016)があることから有効だと考えられる。
- ・記譜については、記入に時間をとられて生徒が演奏を試したりイメージをもったりする妨げにならないように、記譜の仕方を考える必要がある。
- ・創作活動については、基礎的な技能の習得も並行して行うことで、感性が育成される(三村, 2015)。そこで、基礎的な技能の習得ができるような授業を継続することが必要だと考えられる。

Ⅶ まとめ

本研究においては、感性を育成するための授業設計を行うために、感性に関わる要素の関係を示し、それに基づいた指導を行った。その結果、次の点が指摘できた。

- ・音からイメージをもつことはできるが、音のない場面で先にイメージをもつことは難しく、音がないところからの創作は、感性の育成には結びつき

にくい。

- ・イメージを表現した言語の紹介は、イメージ化の刺激となり感性の育成にもつながる。
- ・リズムを音符にするとといった活動が難しく、感性の育成においては留意する必要がある。
- ・創作したものについて、言葉だけの修正ではなく、具体的な曲や音による修正が感性の育成においては、必要である。
- ・感性の育成においては、言語化を通じて自分の作品のイメージを深められるように、言語化の工夫が必要になる。
- ・イメージの変容は、最初に提示したテーマによるイメージから、創作によるイメージに変容することを生かしていくように留意する必要がある。

本研究においては、感性の育成を目指し、感性に関わる要素の関係を設定して実践を行った。各要素およびその関係について分析した結果、生徒にとって各要素を関係づける思考や操作の容易な場面や、困難な場面を明らかにすることができた。したがって、感性そのものの評価は難しいが、本研究で示した要素および要素の関係から、感性の育成を検討していくことは、感性の育成に有効であると思われる。

そして、感性の育成について、特に言語化において課題があることが明らかになった。言語化に関わる要素について、さらに言語化の過程における詳細な要素を検討していくなど、授業において音楽のイメージを表す語彙を増やす活動や、簡易譜の活用などの検討が、今後の課題としてあげられる。

引用・参考文献

- (1) 中央教育審議会 (2016. 12. 21) : 「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)」, pp. 10-11
- (2) 三村真弓 (2015) : 「音楽的感覚と聴覚力を基盤として完成を育てる音楽科」、日本教科教育学会編 (2015) : 「今なぜ、教科教育なのか」 文溪堂、pp. 62-67
- (3) 宮下俊哉 (2010) : 「感性育成のための指導指針—芸術鑑賞における批評を通して—」、奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」、pp. 43-52
- (4) 海保博之、松原望 (2010) : 「感情と思考の科学事典」 朝倉書店、pp. 236-237
- (5) 新村出編 (1998) : 「広辞苑 第五版」 岩波書店、p604
- (6) 芝祐順 (1988) : 「現代教育評価事典」 金子書房、p118、
- (7) 神原陸男 (1999) : 「音楽科における「感性の育成」の新たな意義に基づく音楽学習の方法」、日本教科教育学会誌、第 22 巻、第 2 号、pp. 29-36
- (8) 日本音楽教育学会編 (2004) : 「音楽教育辞典」、音楽之友社、pp. 46-47
- (9) 三村真弓 (2009) : 「言語力の育成をめざしたこれからの教科教育—音楽科授業における言語力とは何か—」、日本教科教育学会誌、第 31 巻、第 4 号、pp. 43-46
- (10) 大出訓史、今井篤、安藤彰男、谷口高士 (2011) : 「音楽聴取における「感動」の評価要因—感動の種類と音楽の感情価の関係—」、NHK 技研 R&D、No. 126、pp. 58-69
- (11) ゲーリー・E・マクファーソン、アルフ・ガブリエルソン (2011) : 「音から音符へ」、リチャード・パーンカット、ゲーリー・E・マクファーソン編 (2011) : 「演奏を支える心と科学」、誠信書房、pp. 148-171
- (12) 松原道男 (2018) : 「深い学びのための理科の授業設計と指導法」、金沢大学人間社会研究学域学校教育系紀要、第 10 号、pp. 1-10
- (13) 横張唯、山中和佳子 (2017) : 「児童の創造性の育成を目指した音楽活動—鑑賞と音楽づくりを関連させた小学校音楽科の授業実践—」、福岡教育大学紀要、第 66 号、第 6 分冊
- (14) 平江遼、西隆司 (2008) : 「感性に基づくクラシック音楽の分類」、日本音響学会誌、第 64 巻、第 10 号、pp. 607-615
- (15) アルフ・ガブリエルソン、エリック・リンドストローム (2008) : 「音楽的構造の感情表現に及ぼす影響」、P. N. ジェスリン&J. A. スロボダ編 (2008) : 「音楽と感情の心理学」、誠信書房、pp. 124-159
- (16) 岩宮眞一郎 (1995) : 「音の主観評価に対するファジィ・クラスタリングの適用—楽器音の分類と音色評価への応用—」、日本音響学会誌、第 51 巻、第 9 号、pp. 715-721

- (17)宮地功、岸誠一（1997）：「音楽鑑賞における感性の定量的測定とその学習効果—シンセサイザーによる楽器の音色の良さについて—」、教育情報研究、第13巻、第2号、pp.15-22
- (18)尾頭弥生（2016）：「音楽づくりにおける思考・判断・表現力の育成に関する考察—評価規準・評価基準を手掛かりとして—」、日本教科教育学会誌、第20巻、pp.122-123
- (19)松原道男（2010）：「自己組織化マップを用いた理科授業分析法の開発」、金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要、2、pp.37-43
- (20)緒方信之介、妹尾武治、平松千尋（2016）：「音楽と画像の間にあるイメージの共通性—音楽に合うカバージャケット—」、日本音響学会聴覚研究会資料、Vol.46、No.1、pp.25-27
- (21)松原道男（1995）：「イメージと認知」、佐島群巳、武村重和、森一夫（1995）：「新学力と学習」、三晃書房、pp.82-86

総合的な学習の時間における主体的で対話的な学びを促す教師のはたらき

福田 祐也

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】 第5学年総合的な学習の時間（H小の米作り）の単元において、約8カ月にわたる実践の中で、子どもの考え方の変容をもとに主体的な学びと対話的な学びの姿のありようと、それを促す教師のはたらきを考察した。単元を通して一貫した課題をもたせ、体験活動で自分の感じたこと、考えたことを主軸としながら、話し合いの活動でも考えを深めていくという二つの柱で単元を構想、展開した。

その結果、単元を通して1つの課題を追究することは主体的な学びにつながり、仲間の考えの変容に触れたり当事者の考えを聞いたりすることは、対話的な学びにつながる事が分かった。また、そのような学びに促す教師のはたらきは、①体験活動と話し合い活動を繰り返すような単元を構想すること ②仲間の価値観によって、自分の価値観が変わるような話し合いの場をもつこと ③単元の初めと終わりで自分の考えの質が変わっていることが自覚できるような振り返りを行うことが大切であることを見出した。

I はじめに

1. 総合的な学習の時間との出会い

私が教職大学院での大きな学びの一つとして総合的な学習の時間との出会いがある。ある先生の実践や、ある学校の取り組みに衝撃と感動を覚えた。そこには、きらきらと目を輝かせ、楽しそうに学ぶ子どもたちの姿があった。そういった子どもたちの姿が頭から離れず、総合的な学習の時間に興味を持った。

総合的な学習の時間の始まりは、『「生きる力」が全人的な力であることを踏まえると、横断的・総合的な指導をより一層推進し得るような新たな手立てを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる』（文部科学省⁽¹⁾）とあり、この「生きる力」を育成するための教科だということが分かった。また、小学校学習指導要領の総合的な学習の時間の目標には『自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成… 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題をたて、情報を集め… 探究的な学習に主体的・協働的に取り組む…』（文部科学省⁽²⁾）とあり、これからの予測不能な時代を生き抜いていく子どもたちにとって必要な要素が詰まった教科であると感じた。

2. 問題意識

2020年は、平成29年3月告示の小学校学習指導

要領の全面実施である。それに伴い、各校種、教科では周知徹底や先行実施が行われている。私は教職大学院に入学し、学習指導要領にある、「主体的・対話的で深い学び」という言葉を初めて目にした。その際、「どういうことだろう」と疑問に思った。というのも、どうすれば主体的な学びになるのだろう、どうすれば対話的な学びとなるのだろう、さらに深い学びとはどういうことだろうと具体的な考えが思い浮かばなかったのである。次年度より教壇に立つ私はどんなことを意識して授業を行っていけばよいのか分からなかった。

そこで総合的な学習の時間と照らし合わせ、調べてみると、総合的な学習の時間における主体的な学びとは『学習したことをまとめて、表現し、新たな課題を見つけ、さらなる問題解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく過程を重視してきた、元来の学習にさらに課題設定と振り返りの充実を図る』（初等教育資料⁽³⁾）とあった。また、対話的な学びとは『他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ、深めるような学びの充実を図る』（初等教育資料⁽³⁾）とあった。

「生きる力」を育成する総合的な学習の時間においてこの主体的な学びと対話的な学びの充実を図ることが深い学びにつながると考えられる。また、予測不可能なこれからの時代を自分らしく生きていく

子どもたちを育てるための大役を担えるのではないかと考えた。また、そのような学びを促すために教師はどのようなはたらきが大切なのかを考えたい。

II 研究の目的

総合的な学習の時間において主体的な学び、対話的な学びになっているのかを検証する。また、子どもたちに主体的な学び、対話的な学びを促すためには教師はどのようなはたらきが大切なのかを明らかにする。

III 研究の内容と方法

1 研究方法

【対象】 富山県 T 市立 H 小学校 5 年生 (36 名)

【期間】 平成 30 年 4 月～平成 30 年 11 月

【分析】 授業をビデオで記録する。活動後に振り返りシートを記入する。活動後に自己評価(課題に対する理解度)をグラフで示す。子どもの振り返りや、授業記録、活動の様子等から子どもの考えの変化を分析し主体的な学びと対話的な学び、教師のはたらきを検証する。

2 研究内容

総合的な学習の時間の「H 小の米作り」の単元を通して、以下の二つの視点から考察する。

- (1) 子どもの学びが主体的で対話的な学びになっているのかどうか。
- (2) 子どもの学びが主体的で対話的な学びになるために教師のはたらきはどうか。

IV 授業の実際と考察

実践した単元の概要について説明する。各場面の子どもたちの理解度の変化やノート記述に基づいて学級全体の学びのありようを明らかにする。また、対象児 1 人の考えの変化を追っていきながら単元を通してどのような学びがあったのかを考察する。

1 実践した単元の概要

(1) 本単元のねらい

昔ながらの方法で米作りを行うことを通して、昔の人の気持ちに寄り添いながら活動し、お米の大切さを学ぶことはもちろん、一つの課題を全員で追求していくことの楽しさや、協力して活動することの大切さを学んでほしいと考えた。

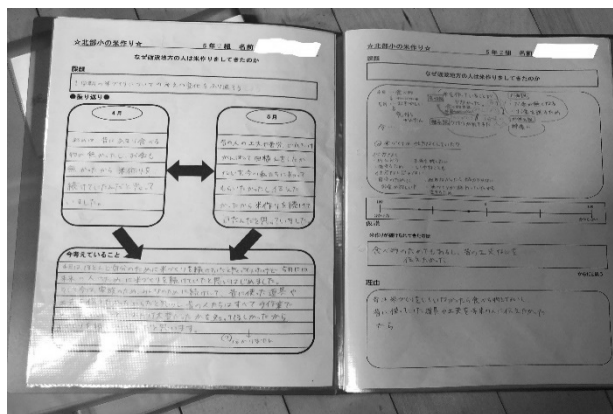
(2) 単元の構成

全 27 時 (+課外)

体験活動を主軸とし、話し合い活動を適宜入れていくことで、子どもたちの主体性と対話を促すようにした(表 1)。また、子どもに授業の終了時に自分の理解度が変わったのかグラフを用いたり、文章で振り返らせたりした(写真 1)。

	体験活動	話し合い活動
4月	12日 単元の導入① 17日 T地方の米作りについてDVDで学習② 24日 共通課題「なぜT地方では米作りが続けられてきたのか」提示③	
5月	16日 代かき ⑤⑥ 24日 田植え ⑦⑧	8日 話し合いⅠ ④ ～米作りは誰のためにやっていた?～ 29日 話し合いⅡ ⑨ ～苦労した分おいしくなる?～
6月	5日 調べ学習 ⑩ 12日 調べ学習 ⑪ 14日 あぜの草むしり ⑫ 21日 田の中の草取り ⑬	
7月	10日 あぜの草むしり ⑭	3日 話し合いⅢ ⑭ ～米作りは仕方なくしていた?～
8月	全日 自分の範囲の草むしり	
9月	3日 夏休みの活動の振り返り ⑮ 27日 稲刈り ⑯⑰	13日 話し合いⅣ ⑰ ～自分なら米作りを続けられる?～
10月	9日 調べ学習 ⑱ 16日 脱穀 ⑲⑳ 30日 もみすり ㉑㉒	
11月	1日 試食会 ㉓ 単元全体の振り返り⑳	12日 話し合いⅤ ㉒ ～課題を追究するために大切なこと～

【表 1 単元全体の流れ】



【写真 1 子どものワークシート】

① 単元の導入

12月に行われる、収穫感謝祭を自分たちの作ったもち米で行われることを伝え、どんなことを頑張りたいのかを確認した。

② DVDで昔ながらの米作りについて学習

郷土資料館で借りてきた、同地区の昔ながらの米作りのDVDで活動の見通しを持たせた。

③ 共通課題「なぜT地方の米作りは続けられてきたのか」を提示

DVDで学習した後、一年をかけて一つの課題を追究していくことを伝え、所感を書かせた。

④ 話し合いⅠ～米作りは誰のために？～

子どもたちの既存の知識の中で考えた「なぜ」を話し合った。

⑤⑥ 代かき (写真2)

手作業で代かきを行う。「いぶり(えぶり)」という昔使っていたものやはしごも使わせてもらった。



【写真2 代かきの様子】

⑦⑧ 田植え

田植え定規を用いて、苗を植えるところに線を引き、一つ一つ手植えをしていった。

⑨ 話し合いⅡ～苦労した分おいしくなる？～

昔ながらの体験をしてみて、考えがどう変わったのかを話し合った。

⑩⑪ 調べ学習

苗を植え、これからどのような活動があるのかをインターネットや本で調べた。

⑫ あぜの草むしり

田のあぜの草むしりを行う。初めて鎌を用いて行った。

⑬ 田の中の草取り

田の中へ入り、草取りを行う。苗を踏まないように慎重に行った。

⑭ 話し合いⅢ～米作りは仕方なくしていた？～

あまり楽しくはない、地味な作業を経験して、子どもたちの考えがどう変化したのかを話し合った。

⑮ あぜの草むしり

夏休み前、最後の草むしりを行った。

⑯ 夏休みの活動の振り返り

夏休み中の草むしりはどうであったか、来た回数と感想を書き、実際の田んぼを見に行った。

⑰ 話し合いⅣ～自分なら米作り続けられる？～

夏休みの辛い経験を振り返りながら、考えがどう変わったのかを話し合った。

⑱⑲ 稲刈り

自分たちで育てた稲を刈り取る。鎌を用いて刈り取り、その後、稲を干すところまで行った。

⑳ 調べ学習

体験から得るものだけでなく、米についての実際のデータを示し、子どもたちの理解度も高めた。

㉑㉑ 脱穀

千歯こき、足踏み式脱穀機、唐箕を用いて脱穀を行った。

㉓㉓ もみすり (写真3)

もみ殻を外し、玄米の状態にする作業を行う。ザルとボールを用いて、これも手作業で行った。



【写真3 もみすりの様子】

㉕㉕ 試食会

自分たちが手作業で作ったもち米を試食した。そして一年間の活動を振り返って今の考えを書いた。

㉗話し合いⅤ～課題を追究するために大切なこと～

一年間の総まとめを行った。課題を追究していく上で見た大切なことは何か話し合った。

2 実践からの考察

実践をしていく過程で課題についての理解度がどう変化していたのかを示すグラフを作成した(図1)。一人一人がどの活動で、どう変化してきたのかを分かるように一覧にまとめた。

(1) 単元を通しての子どもの変容 学級全体としての変容

4月の単元の導入時から体験活動・話し合い活動両方を通して、ずっと同じ課題を追究してきた。その中で活動の終わりに、必ず課題についての理解度の自己評価を行ってきた（写真4）。



【写真4 実際に用いた自己評価表】

その変動をもとに、子どもたちの理解がより深まった活動、より疑問を生んだ活動はどの活動なのかを検証していく。

まず、実際に体験した活動から見える、全体の動きから見ていきたい。ここでは大きく3つの場面を取り出して考えていく。1つ目は〈夏休み中の草むしり後の場面〉である。ここでは実際に子どもが書いたものの質が変化したことを見ていく。2つ目は〈稲刈りの場面〉である。ここでは全体の約60%が「わかった」へ変化している。その要因は何か考えたい。3つ目は〈試食会と単元を振り返っての場面〉である。ここでは試食会に参加できなかった子1人だけが下がっているが、全体の50%の子どもが「分かった」へ近づいている。この3つの場面を考察していく。

①夏休み中の草むしり後の場面

「なぜT地方では米作りが続けられてきたのか」という問いに対してもっと深めていきかけたのだが、なかなか深まりを持ってないでいた。代かき・田植えの体験活動後の振り返りを見ても約70%の子どもが「楽しかった」「またやりたい」といった肯定的な思いのみが書いており、米作りを続けてきた、「苦勞」の気持ちまで考えきれていなかった。昔の人の気持ちに寄り添いながら活動していくことで、「なぜ」が深まっていくと考えていたので、「楽しい」だけではだめだと考えた。そこで、子どもた

ち一人一人に対し、田のあぜに区画を作り、そこを夏休み中は「自分の場所」と責任を持たせ、草むしりを宿題として出すこととした。

特に猛暑だった今年の夏は子どもたちの気持ちにさらなる揺さぶりをかけた。草をむしりながら「暑い」「いやだ」「だるい」「やめたい」とネガティブな言葉を発する子どもたちばかりであった（写真5）。また、夏休みも中盤に差し掛かると、草むしりに来ている子どもと来ていない子どもにかなりの差が出始めた。そんな状態の自分たちの田んぼを見て子どもたちはどう思うのか、どう感じるのか心情の変化を期待した。



【写真5 夏休み中の草むしりの様子】

9月初旬、夏休みが明け、全員で一度自分たちの田んぼを見に行った（写真6、7）。後の振り返りでは「隣の〇〇君の草がすごいことになっている」「私の所はきれいでよかった」など、他者と自分を比べながら、自分たちの田んぼのことを考えたことを書く子どもが約80%もいた。また、とてもきれいに草をむしってある子どもの範囲を見ながら「すごい」「何回きたの?」「やっておけばよかった」といった賞賛や後悔の声もあった。



【写真6 夏休み後の草の様子1】



【写真7 夏休み後の草の様子2】

＜考察①＞

より自分事として捉え、つらい思いをすることで昔の人の気持ちに深く寄り添うことを目的としたこの活動は、結果的に主体性を育成することにつながったのではないかと考える。その理由として、二つ主に挙げられる。

一つは子どもたちの振り返りに書く内容が変化したことだ。主語が「昔の人はきっと」というような書き方ではなく、「私は」「ぼくは」に変わり、自分たちで育てていく田んぼだとより深く意識することができるようになっている。このことから、自分を「昔の人」と重ね合わせて考えられるようになっていくと思う。また、つらい経験をした子どもたちは、「なぜこんなつらい思いをしてまで米作りを続けてきたのか」という問いに変わっていった。自分事として捉えることで、新たな問いを生み出し、テーマについて考えを深めていくことができた。

もう一つは課題に対する理解度が下がったことだ。全体の約30%の子どもの理解度が下がった。ずっと「分かった」「分からない」という二択で考えていくと、たくさんの経験や話し合いで、「分かった」へ近づいて行ってしまふ。しかしそれは本当に「分かった」なのか、自分で立ち止まって考える必要があった。「分かったつもり」になっていないかを辛い経験を通して自分自身で問い直すことができた子どもが出始めたのではないかと考えられる(表2)。

↑：活動によって理解度が上がる ↓：活動によって

草むしりに来た回数	感想
4回 C25	他の人の所を見て、私よりもきれいなところもあれば、私よりも生えている場所もありました。中には草が伸びすぎていて足の踏み場がありませんでした。中には草が伸びすぎていて足の踏み場がありませんでした。中には草が伸びすぎていて足の踏み場がありませんでした。
3回 C3	(暑かった、大変だった。)(他の人と比べてむしってあってよかった。)
C15	草がボーボーの人と草がほとんどない人に分かれていた。(スポのついでだったのでそんなに苦ではない)
2回 C26	草がボーボーの人がいて、足が痛かった。かゆかった。
C30	他の人は、全然草がない人やボーボーの人もありました。だから私は、まあまあかなと思いました。(めんどうだし、嫌だった)
1回 C8	やってある人とやっていない人がいた。わたしは草むしりをやってある方だと思った。(暑くて大変だった)
C28	C2さんの所の草がすごかった。(自分の所は生えていなかったからやらなくていいと思った)
	他の人の所はきれいな人もいれば、ぐちゃぐちゃの所もあった。(本当はもっと行きたかった)
2回 C4	夏休みの最後の方に草むしりに行ったけど、意外ときれいでびっくりした。他の人はボーボーの人でもあれば、草がほぼ生えていない人もいた。個人の差が激しいと思った。(大変だった、こんなことやってたなんて信じられない、どうして?)
C19	きれいな人はきれいだっけど、草がボーボーの人はすごかった。(面倒だったけど家族でやったから楽だった)
↓ C23	1週間たっただけでこんなに雑草が生えるなんて知らなかった。1週間に3回くらいしないとダメそう。(大変だった)
C34	みんな草がたくさん生えていたり全然生えていなかったりしていた。自分ばかりむしっていて、すごくむしってよかったと思った。(40日中二日しか来ていないので、もっとたくさん来たら分かったかも・・・)
1回 C10	穂がとてもよく育っていた。(暑いけど楽しい。全部むしってやるぞ)
C11	稲の成長はすごくよかった。草はきれいな所ときれいじゃない所があった。僕の所は汚かった。(暑くて大変だった)
C18	他の人の所は、草がボーボーでした。でも、きれいになっている所もありました。(暑かった、大変だった、疲れた)
C24	除草剤を使っている人がずるいと思った。(みんなやればいいのにと思った)
0回 C2	他の人は生えていなかったけど、僕の所はたくさん生えていて恥ずかしいと思いました。(後悔した)

草むしり4回・・・4人 3回・・・7人 2回・・・11人 1回・・・10人 0回・・・2人

【表2 夏休みの草むしり後の振り返り】

②稲刈り⑯⑰の場面

9/27日稲刈りを行った。前日に雨が降っていたこともあり、田んぼはかなりぬかるんだ状態での稲刈りだった。ここでも昔ながらの方法をとるため、すべて手作業で行う。稲を手で刈り取っていき、三つ束に重ねておく。そしてそれを藁で縛り、干すと

いう作業まで行った。藁で縛る作業は子どもたちには難しかったので、地域の方や先生たちで行い、稲の刈り取りと刈り取った稲を運び、干す作業は子どもたちがやった(写真8,9)。

活動中の子どもたちは、積極的に地域の人に刈り方を学ぶ姿や、会話を楽しむ姿が見られた。また、真剣に取り組む子どもや、協力して楽しんでいる姿も見られた。稲を運ぶ作業をしていた子どもたちは、遠く離れた場所まで何度も往復して運んでいて、自分の「仕事」として捉えているようであった。その一方、「腰が痛い」「疲れた」というマイナスの言葉も聞こえてきた。ぬかるんだ田んぼは予想以上に子どもたちにとって障害をもたらしたようでもあった。



【写真 8.9 稲刈りの様子】

＜考察②＞

稲刈りを通して、課題に対してのグラフが「分かった」に近づいた子どもは全体の約 40%であった(表3)。その理由として、大変な活動を協力してできたことが1つ挙げられる。また、今まで育ててきた米の収穫の喜びも感じていたのではないか。実際、「わかった」へ近づいた子の活動後の子どもたちの感想を見ても「力を合わせられた」「協力でき

た」と書いている子どもが約 70%であった。反対に、「分からない」に近づいた子どもは全体の約 17%で、その中で「大変だった」と書いている子が 100%であった。「大変だった」という印象が強い子どももいたが、一つのことに協力して取り組むことが子どもたちにとって「昔の人」になり切れる大きな要因になったように思う。また、ぬかるんだ田んぼの状況、水分を含み、予想以上に重くなった稲など、子どもたちにとって程よい障害が、それを越える楽しさとなって子どもたち自身が主体的に、活動する要因になったのではないかと考えられる。

楽しかった C12	協力して楽しく、手も腰を痛めながらもやっていたのはみんなで食べるごはんがおいしいからじゃないかと思った。
C34	昔の人は皆で協力しておいしいお米を作ったのかな。初めはうまく刈れなかったけど後から上手に刈れて楽しかった。
大変+楽しかった C7	大変だったけど、協力してやると楽しかった。昔の人も育てるのが大変だけど、協力して受け継がれているのだと思った。
C25	大変なことを続けてきたことが改めて分かった。稲刈りは楽しい、運ぶ・干す作業は大変。協力してがんばれた。家族を養う、生きるためには必要だったのだと分かった。
C18	大変だけど協力してできた。昔の人は楽しかったと思う。みんな真剣だったので、自分も頑張ろうと思った。
C11	力を合わせてみんなでできたからすごく楽しかった。
C22	結構泥まみれになったり、体力を使ったりしたが、協力できたので楽しかった。
C31	とてもしんどかったけど自分たちが作ったお米をみんなに食べてもらえると嬉しいと思った。
大変だった C27	あんなにドロドロになってまでやったり、虫がいたりして嫌でした。汚れたし、大変だったけど、協力とかはできた。
C13	足がはまったり、稲を運んだりして体力がなくなった。稲が重くて大変だった。米を食べて生きていくために必要だったのかな。
C19	昔の人はもっと少ない人数で広い田んぼを稲刈りしていたのは大変だなと思った。他の人・いろいろな人に食べてほしかったからかな。
C2	面倒だし、疲れるし、やめたいと思ったけど、どうしてやるのか疑問に思った。協力してやるとすごくいい気持ちになった。
C23	生きるためだったとしても大変な作業をしなくてはいけなかったの？
C21	たくさん大変な思いをしたから、生きるためという思いが強くなった。
楽しかった C29	楽しかったけど足が痛かった。泥がいっぱいついて、大変な思いをしてまでなぜしていたのか分からなくなった。
大変だった C5	分からなくなってしまった。こんな大変なことをする人の思いが分からない。何かを達成したいのだろうと思った。けど他の説もありそう…
C10	こんな大変なことをなぜ続けた…？洗濯とかにも時間はかかるし。
C24	(今まで)辛いことも楽しいこともあったから何が何だか分からなくなった。
C16	すごく難しく、手間がかかって疲れた。
C15	そんなにづらい思いまでしてなぜ続けてきたのか分からない。

【表 3 稲刈り後の振り返り】

③試食会と単元を振り返って⑮⑯の場面

すべての体験活動を終え、いよいよ実際に自分たちで食べてみる活動と単元を振り返って書く活動を行った。直前の体験活動のもみすりでは「地味な作業でつらかった」「腕が痛くなった」「草むしりと同じくらい嫌だった」といったような、子どもたちのマイナスな発言が目立った。そのような体験の後の試食会であったからなのか、給食以外で「食べる」ことがうれしいからなのか、楽しみでならないようであった。ところで、このクラスでは、給食の時間に何度もご飯をお替りするような子どもはいない。しかし、この日実際に炊いて食べてみると、鍋の下の方で焦げてしまった部分まで一生懸命にこすり取りながら食べている子どもたちの姿があった。

活動中、「早く炊けないかな」「中見てみたいな」（鍋で炊いていたため）などと言っている子どもが多かった。また、試食してみて「堅いところあるけどおいしい」「なんかいつものお米と違う気がする」「いつも食べているお米よりおいしい」といった声も聞こえてきた。12月の集会に向けて意欲を燃やす子どもが多く、「早く他の人たちに食べさせてあげたいな」と言う子もいた。

単元全体を個人で振り返り、子どもたちに振り返りを書かせた際、一年間の活動を振り返りながら行った（写真10）。どの日に何をしたのかを黒板に書きだし、子どもたちとその時の状況などを確認しながら行った。子どもたちはその時のことに思いを馳せたり、自分の書いたワークシートを見返したりしながら、一生懸命に振り返りを書いていく。



【写真10 単元を振り返った授業の板書】

〈考察③〉

今回の活動後、1年間続けてきた米作り全体を振り返ってどう思ったのかを書く時間を設定した。そこには、「一年間を振り返ってみて、大変だったこともあったけど全体的に楽しかった」という意見が多数であったが、「最初思っていた理由と今思っていることは〇〇で変わってきた」など、自身の内面を活動で変化してきたと感じ取る子どもが約50%以上もいた。子どもたちがただ活動するのではなく、一つの課題を主体的に追究し続けてきたからこそ自身の内面を顧みることができたのではないかと思う。また、試食会での子どもたちが「いつものお米よりおいしい気がする」と言っていたり、最後の最後まで米を削ぎ取って食べていたりした姿は、普段何気なく食べている米を一から自分たちで作ってきたお米に愛着がわき、大切にしたいという思いがあったからではないかと考える。また、一年間継続して取り組んできた米作りに、「食べる」ということを通して達成感を感じている子どもたちも多かったように思う。

(2) 話し合いを通しての子どもの変容

次に実践の中で話し合いによって多くの子どもたちが自己評価に変容が見られた場面を取り上げて考えていく。話し合い活動は何か実際に体験した後に行った。体験を通して課題に対し、何か考えが変わったことがあるかを引き合いに出しながら話し合いを進めていった。1つ目に挙げたいのは7月3日ゲストティーチャーを招聘して行った、話し合いⅢの場面である。この授業では約50%の子どもがグラフの「わかった」へ動いている。もう一つは、9月13日に行った、話し合いⅣの場面である。ここではさきほどとは反対に約30%子どもが「分からない」へ変容している。それぞれの授業で子どもたちはどう考え、どう変容したのかを見ていく。

①話し合いⅢ⑭の場面

1学期、体験活動としては代かき・田植え・田の中の草取り、あぜの草むしりとたくさんのかを実践してきた。その中で1学期の自己評価を振り返り、自分は課題に対してどう変化してきたのかを考え、そして今はどう思っているのか話し合いを行った（写真11）。授業の導入に抽出児を一人出し、その子の考えの変化を中心とし、自分と似ていたり違っていたりする部分を子どもたち一人一人が考え、

それに関して話し合うことで深まりを持たせようとした。また、1学期ずっと個人で考えてきて、様々な考えがあったが、その考えは自分だけのものとして確証を持たず、不安に思っている子どもが少なかつた。だから、今回の授業では仲間と共有したり、思いを戦わせたりすることができるようにするために、あえて似ている考えをまとめ、〇〇説と定義することで、自分の立ち位置もわかるようにした。話し合いは、それぞれの説の定義付けをした後、「米作りを続けてきた理由がいろいろ考えられるが、昔の人は米作りを仕方なくしていたのか」と問うた。すると子どもたちは、「仕方なくしていた」と「仕方なくしていない」と意見を対立させて考えることができた。最後にこの小学校の米作りを長年携わってきていただいている方のお話を聞く機会を設けた。実際に関わってきた人の話を聞くことで、子どもたちにも納得できることがあったのではないか。



【写真 11 話し合いⅢの授業の様子】

〈考察④〉

話し合いを通して、子どもたちの「分かった」が上がった理由として考えられるのは、主に二つあると考えられる。一つは今までテーマについて個人で考えてきたが、あえて全体で〇〇説と区分けすることで、同じ考えの子もいるという安心感と自分の考えの自信につながり、自分の考えを表出できたのではないかということである。それは、授業の始まる前に課題について考えさせたところ、「わからない」と答えた子どもが全体の約30%であったのに対し、授業後の振り返りでわからないと書いた子どもが0%だったことからわかる。

二つ目の理由としてはゲストティーチャーの効果

が挙げられると思う。これまで、自身の体験の中で課題について追及してきたが、広がりがない、自分の考えはこれだと決めつけてしまっている子どもがいた。そんな中で実際に長年携わってきた本人の言葉を聞く機会は子どもたちにとっては良い機会であったと考えられる。授業後の振り返りでは「ゲストティーチャーが言っていたからこの理由だ」と書いた子どももいた(表4)。生声を聴くことも自身の考えを構築していく一要因になると考えられる。

C2	家族にも飢え死にしてほしくないし、自然でもっと楽しんでほしいと思っていたし、食料が大切だから。
C6	家族と一緒に生活するため、食べるため。未来へ受け継いでくれたら、日本産のおいしいお米がずっと残るから。
C8	みんなに米作りの思いやおいしいお米をたくさん食べてほしいし、毎日の暮らしをしてほしいと思ったから
C10	ゲストティーチャーさんが言っていたから。
C11	米作りは昔の人にとってすごく大切なことだとわかった。
C13	昔は自分が生きるためにも食べていかないといけないから家や自分のために米を作って食べて生き抜いた。
C14	みんなで協力して今もお米を食べているから
C15	食料がないと倒れてしまうから
C18	昔の人は、暮らしもよくないし、お金もないけど今の人には、お金も持っていて、昔の人がかわいそうだから
C19	生きないと未来の人へ残せないから、まず生きないとダメだから
C21	偉い人に献上する慣習があったから。本で読んだことがあるから。
C22	食料が足りないと、輸入しなくてはいけないし、その輸入をしたらお金が無くなるから
C23	未来の人にもおいしいお米を食べさせたいから。弥生時代から続けられているのにやめてしまったら続けてきた意味がないから
C24	自分が生きるため、食料をたくさん増やすため。ゲストティーチャーさんの話を聞いてそう思った。
C29	食糧難がお金のため。
C1	魚や肉や野菜もあるけど、動物がもしかしたら死んでしまうかもしれないし、野菜の種もなくなるかもしれないから。
C25	食べ物のためでもあるし、昔の工夫などを伝えたかった。昔は米作りをしていなかったら、食べるものもないし、昔に使っていた道具や工夫を未来の人に伝えたかったから。
C26	米が一番大切なものだった。米作りは儲からないけど、食べるために、米が一番大切なものだったと思うから。

【表 4 話し合いⅢ後の振り返り】

②話し合いⅣ⑰の場面

9月13日夏休み中の活動を経て考えた、課題についての変化を話し合う機会を設けた(写真12)。夏休みの間、つらい思いをした子どもたちの考えを他

の子どもたちと共有することで、共感や新たな考えが生み出されることを期待した。前回と同様、初めに今までの考えの変化を抽出児から出させ、その考えの変化をもとに、全体で考えていった。夏休み中の活動に素直に「辛かった」「いやだった」と書いた子どもを意図的に指名し、他の子の共感を得られる導入を行った。そこから、他の子どもにも今どのように思っているのかを聞いていった。様々な意見や考えが出た後、「それでも昔の人は米作りを続けてきたよね」と切り返しの発問をし、子どもたちにより自分事として捉えるようなゆさぶりをかけた。すると、子どもたちは新たな説を創り出したり、今までの思いをより強くしたり、昔の人になり切って、「なぜ」を追究していくことができた。授業の最後に「自分なら米作りを続けていけるか」という発問をした。すると子どもたちは、「続けられる」と答えたのが約20%、「わからない」と答えたのが約50%、「続けられない」と答えたのが約30%であった。



【写真12 話し合いIVの板書】

＜考察⑤＞

第四回の話し合いでは約35%の子どもたちが「分からない」へ推移している(表5)。その理由として考えられることは、より自分事として捉え、昔の人の気持ちへ近づくことができたからではないかと考える。それは、今回の授業で共感や、気持ちに寄り添うことと目的とした発問や意図的指名を行ったことが効果的だったと思う。授業後の子どもの振り返りでは、「みんなの話を聞いているとわからなくなった」と書く子どもが3人いた。このことから、他の子どもの話をしっかりと聞いて、自分の考えを深めることができた子どももいたのではないかと考えられる。自分の考えを再構築したうえで、さらに考えが広がり、「分からない」の方へ近づいたのではないかと考えられる。

C1	楽しんで米を作ってもずるいし、手作業でやっても、疲れてやれなくなるからです。
C3	昔の人は健康で長生きがいいと思っているかもしれないけど、そんなに生きなくてもいいと言っていたから。
C5	簡単な作業や難しい作業いろいろあるし、自分がどういう状況か、で変わってくるから、できれば続けたいけど難しいと思う。高橋さんの意見を聞いて変わりました。
C9	ずっとやってきたから、自分たちも頑張らないと、思った。
C16	田も持っていないから、お金もないし、苗を買うのにも、お金はあるけど、田を買うようなお金がない。やり方も教えてくれる人がいない。
C24	どうしても続けないといけないのなら続けるけど、どっちでもいなら続けたいかもしれない。みんなの意見を聞いたら続けようと思ったけど、昔だったら、その時にならないとわからない。
C2	健康のためにも神様に健康で生きられますよう、お願いしますというお供え物のためにも僕は続けていきたいと思えます。
C7	機械があるからといって、お金もかかるし、昔の人はずーっと続けていた。とてもすごいと思った。だから思っているけど、僕は米作りをやらない。昔の人は一人一人いろいろなことを思っ米作りをしているんじゃないかなと思った。
C11	これから先、ロボットの開発や、いろいろわからないことがこれから先の未来もわからないので、米作りが続くか続かないか分からないから。
C12	続けていくと草むしりなど暑い中、一日中やらないといけないから、私なら米作りを続けられない。だから昔の人はすごいと思いました。Nさんの手作業はすごいと思ったけど、草むしりなど面倒くさいことはしたくないのでピンクから黄色に変わりました。
C13	今、便利な機械が出てきて昔の米作りを続けられないかもしれないし、昔の米作りは今と違ってすごく大変だけど今のやり方でも米作りの大変さを知って続けられないかもしれないから。9月3日では、もうすぐ100パーセント分かったようになるようだったけど、今日の話し合いで面倒だし、つらい思いをしてまでどうして続けられたのか分からなくなりました。
C20	少しわからなくなった。
C22	夏休みの間、草むしりをして考えていたら、頭が混乱してきて、あんまりわからなくなってきた。自分の疑問はインターネットなどで、その時の食糧を調べればいいと思う。
C23	よく秋におじいちゃんがよくやっている所を見て私もやってみたく思ったから。私が作ったお米をみんなに食べさせたい。
C25	昔の人たちは自分たち以上に大変な思いをしているのに、なぜ続けられたのだろうと思ったり、草が生えたら毎回草むしりをとても暑い中やらないといけないから。それに、今日のIさんの発表を聞いて、私も始め食べる説かなと思ってたけど今は、夏休みの草むしりを通して昔の人はこんなに面倒くさいことをやっていますから、Iさんと思っていることが似ているのかもしれないと思った。
C30	私は田植えだけでも大変なのに、草むしりをするのもっと大変だから、私は米作りを続けたいと思う。今日みんなの話を聞いているとわからなくなった。
C31	数人でやるなら力になるぐらいは頑張れるけど、もし一人で田んぼをやるならたぶんできないと思う。僕は虫が苦手だし、熱中症になりやすいからそう思いました。
C34	今日の学習でわかったことはたくさんあっても、完璧にもなっていないし、手作業で昔からずーっと続けている理由が一番はつきりしていない。結局健康のためしていたのか、〇〇説で続けていたか分からないから。

【表5 話し合いIV後の振り返り】

(3) 観察対象児の変容

次にある1人も子どもに焦点を当て、実際を見て、考察していく。I児(C4)は4月から活動をしていく中で特に課題意識をしっかりと持ち、取り組んできた。その変化が顕著に表れている場面を取り上げ、考察していきたい。

4月、一番初めに「なぜT地方で米作りを続けたのか」という課題を提示した際、「みんなに美味しいお米をあげて喜んでもらうため」「米は長持ちするから」「田んぼが多かったから」と三つの理由を考えていた(表6)。5月8日の話し合いI④では自己評価は変わらなかったものの、後の振り返りでは「昔の人のことも考えて米作りをしたい」と課題に真摯に向き合う姿勢を見せており、追究していくとするI児の姿が見られる。5月29日の話し合いII⑨の振り返りでは「いろいろな考えが思い浮かび、どれが正しいか分からなくなった」と書いてはいるが、「今後の活動を頑張っていきたい」と意欲を高めるI児の姿も見られる。9月3日の夏休みの活動後の振り返り⑩では、「なぜ続けたのか」「信じられない」と自身と昔の人を重ね合わせて考えられている様子が伺える。重ね合わせて考えたからこそ課題の「なぜ」が分からなくなり、自己評価が下がっている。その後9月はあがることはなかったが、10月に行った脱穀⑪⑫で「わかった」へあがっている。ここでキーワードとしてあげられるのは、「協力」という言葉である。これは後の考察でまた取り上げる。そして、11月に行った試食会・単元全体を振り返っての授業⑮⑯で最も「わかった」の100%に近づいている。

〈考察〉

前半、4月～7月の活動では順調に「分かった」に近づいている。体験や話し合い活動の中で、様々な考えが思い浮かんだり、意欲を高めていたりしてはいるが、理由を見てみると、どこか自分と昔の人を重ね合わせた考えではないように思う。本気で(自分事として捉えて)考えられてはいないから「わかったつもり」で順調に上がっていたのではないかと考えられる。しかし、I児にとって大きな変化をもたらした活動が、夏休み中の草むしりである。この活動でI児は昔の人の苦しかった気持ちにも寄り添い、考えることを始めたのではないかと考えられる。前半の活動では意欲を燃やしていたI

児が草むしりの活動の後「信じられない」という感想を残しているからだ。つらい思いや経験がI児に主体的に学ぶきっかけを与えたのではないかなと思う。その後10月の稲刈り⑰⑱で一度下がった理解度がまた上がり始めた。そこで書かれていたのは先程も取り上げたが「協力」という言葉である。ここで、全員で協力してすることの価値に気付いている。そう気づくことができたのも、以前に昔の人の気持ちに寄り添い考えるきっかけがあったからだと思推察される。

また、I児は、話し合いの場面でも課題を追究していこうという心持がうかがえる。例えば、話し合いIV⑱の後の振り返りでは、「NさんやTさんの意見を聞いて今日の授業の後半、続けられてきた理由がよく分かった」と書き、しかしその一方では「その説は違うと思う」と自分なりの考えもしっかりと明記している。この授業の導入では「信じられない」「分からない」と言っていたI児が、他者の考えや意見を聞いて自分の中に落とし込み、考えを深めているのである。

体験活動、話し合い活動両方があったからこそI児は様々な考えを自分に落とし込み、深めていけたと考えられる。そして単元の最後、話し合いV(写真13,14)には理解度が100%へ近づき、自分なりの答えを出すことができた。



【写真13 14 話し合いVの授業風景と板書】

V 議論

IVでは単元を通しての全体の動きを主体的な学び、話し合いの授業を取り上げての対話的な学び、さらに抽出児の考えの変化を述べてきた。ここでは主体的な学び、対話的な学びになっているのかと教師のはたらきを考える。

1 主体的な学びになっているか

(1) 〈考察①〉より

夏休み中の草むしりの実践〈考察①〉から考える。この体験活動では、振り返りに書く主語の変化が見られた。また、約30%の子どもの理解度が下がった。

今までは、体験活動で「ただ楽しい」という肯定的な思いばかりであったが、この体験を通して、「辛い」「大変だ」という苦労の気持ちも考えられるようになった。さらに、他者の働きと、自分の働きを比べながら振り返りを書く子どもが約80%にも上り、自分たちの田んぼだと深く意識するきっかけになったと考えられる。意識することで、昔の人に寄り添って課題について考えられる子どもが増えた。このように本気で自分事として捉え、考えていこうとする姿勢はまさに主体的な学びと言えるのではないか。『自分ごとの課題を、自分の力で解決し、その過程と成果を自覚する。これを繰り返すことで、子供は自分自身の力で学びをコントロールすることができるようになる』(田村 学⁵⁾)とあり、主体的学びの一番初めの「自分事として捉える」がこの体験活動によってできるようになったと考えられる。

約30%の子どもの理解度が下がったことに関して、1学期の活動ではここまで大きく下がることはなかった。というのも、活動していく中で、自分なりに考えをまとめたり、経験や知識が積み重なっていったりすることによって、ある一つの考えで「わかった」と思い込んでいたのではないかと考えられる。しかし、今回の課題では、ある一つの理由のみならず、いろいろな方向から課題を考え、広めてほしいという願いを持っていたために、あえて「楽しい」の反対の「つらい」経験をさせたのだ。

このことから、今回の「つらい」活動は「わかったつもり」になっている自分に気づき、一度立ち止まって考えることにとても有用であったと考えられる。実際に楽しいことばかりではない体験活動を実

4月12日 水色
みんな(全校)に喜んでもらうために、5年生が毎年やっている米作りで「おいしい」と書いてもらえるような米を作りたい。
4月24日
昔の人がなぜ米作りをしていたのかということは「みんなにおいしいお米をあげて喜んでもらうため」だと思ふ。
・伝統として米作りをたくさんの人にしてみたい、日本だけでなく、外国の人にも「おいしい」と思ってもらえるお米を作ったからだと思う。
・大変な米作りだけど野菜よりも長持ちするからだと思う。
・米を作るところ(田)がおおかったからだと思う。
5月8日 水色
昔の人のことも考えて米作りをしたい。
「受け継いでやっていますよ」って昔の人に伝えられるような米作りをしたい。
5月28日
代かきは「えぶり」や「はしご」を使って平らにするのは楽しかった。田植えは3本苗をとって植えるのは仕事をやっている感じでした。でも、とても楽しかったです。3列の半分をやりました。少し大変でした。
お米は野菜などに比べて長持ちするので、水不足になっても食に困らないから。栄養もたくさんあるから。
5月29日 黄色
昔の人が米作りを続けた理由は分からないけど、たくさん予想が思い浮かんで、たくさんことが「たしかに。」と思えました。米作りを通して「楽しい餅つき集会にしたい」とこの学習を通してさらに気持ちは高まりました。
7月3日 前ピンク 後ピンク
生きるため 長持ちするから
食べ物を食べないと生きられないし、野菜は腐ったりするから地震や津波の時に食べられないけど、米を長持ちするから地震や津波の場合に食べられるから
9月3日 黄色
少し草むしりしていないけれど、昔の人はその倍以上むしっているので、すごく大変だと思った。稲は一つ、ごはん茶碗一杯にもならないから貴重なものだった。他の人はポーポーの人もいれば、草がほぼ生えていない人もいた。個人の差が激しいと思った。
夏休み、草むしりをしてさらに分からなくなった。だって、1時間もやっていないのに汗だくになって「早く家に帰りたい」と思ったから。初めは「穂(米)は保存できていいな」と思っていたけど、野菜より作るのが大変だし、昔の人はその倍やっているので「なんで続けたの?」って思ったから。
9月13日 黄色
Nさん、Tさんの意見を聞いて、今日の授業の後半、続けられた理由がよく分かった。都会の人でも車で移動することが少なく歩く人が多いから「健康ではない」ということではないと思う。
9月27日 黄色
稲刈りをしてみて、田植えより大変でした。でも、5年生のめあての「支え合い、高め合う仲間」が少しずつ達成してきました。(稲刈りのおかげで)それはとても良いことでした。でも、倒れそうになったり、大変だったりしたから少しわからなくなりました。昔の人はその倍の倍以上もしていると思うと、続けられてきた理由がさらに分からなくなってしまう。
10月16日 ピンク
千歯こき、足踏み式脱穀機を使ってやるのはすごく楽しかったです。昔ながらの千歯こき、脱穀機は時間がかかるけど、機械でやるとすぐ終わって、なんかさみしい感じもしました。みんなで協力でできてよかったです。1組のみんなはバケツリレーをしていて、よりよかったです。思っています。「大変」より「協力ができた」という気持ちの方が稲刈りよりも分かったので良かったです。

【表6 I児の振り返りまとめ】

際に体験することによって子どもたちの中で「これでいいのか」という思いが強まり、結果、主体的に学びなおすきっかけになった。

(2) 〈考察②〉より

次に稲刈り⑱⑲の実践〈考察②〉から考える。この体験活動では、約40%の子どもの理解度が上がっている。

この活動では、大変な活動ではあったが前回の体験活動のように理解度が下がってはいない。むしろ上がっている。この要因は、前回は草むしりの区画を作り、その範囲を個人でこなすというものであった。また、「あぜ」ということで、直接お米に関係していない、関係しているとわかりづらい状況であった。今回はふっくらと実った穂をつけた稲を刈り取るという、お米に直接的に関係のあることであった。また、全員で作業を分担しながら一つのことを行うというものであった。

このことから、個人のただ大変な作業ではなく、全員で乗り越える大変な作業を協力して行うことが子どもたちの理解度の上昇に関係しているのではないかと考えられる。また、この状況は昔の人の米作りの方法に似ている。個人の田んぼを一人でやるのではなく、周囲の人たちと協力しながら行っていくT地方の米作りの方法と重ね合わせて子どもたちは課題について主体的に考えられたのではないか。

2 対話的な学びになっているか

(1) 〈考察④〉より

様々な説をあえてまとめたこの授業では約50%の子どもの理解度が上がっている。個人で追求してきた課題を全体に広め、自分と似ている考え、違う考えをあえて明確にすることで、子どもたち一人一人の立ち位置を確認できるようにした。そうしたことが、子どもたちが安心して考えを表出できる環境になったのではないかと考えられる。安心できる場があったからこそ自らの考えを話したり、自分と比較しながら聞いたりすることができたのではないかと考える。

実際にずっと携わってきた人の話を聞くことができたことも子どもたちにとって学びがあったと考える。生の声、経験者の声というのは説得力が違う。そんな人の考えを聞くことができたのは、子どもたちの考えに深みを与えたのではないか。

(2) 〈考察⑤〉より

夏休み中の活動を振り返って考えたことを話し合いの題材として用いたこの授業では、約35%の子どもの理解度が下がっている。この原因として考えられるのは、授業の軸として出した初めの抽出児I児(C4)が「夏休み中の活動を経て分からなくなった」という子どもだったからではないかと考えられる。その抽出児に共感して、理解度を下げた子どもが多かったのではないか。田村学氏は『「対話的な学び」については、異なる多様な他者との学び合いを重視することが大切である。…他者からの多様な情報収集。多様な情報が他者から供給されることで、構造化は、一層質的に高まるものと考えられる』⁽⁵⁾と述べているように、他者からの情報が子どもたちにとって価値ある（共感できる）ものであったと思う。

さらに対話的な価値の一つに『他者とともに新たな知を創造する場を生み出すとともに、課題解決に向けた行動化も期待できる』⁽⁵⁾とある。この授業では、出尽くしたと思われた説に新たな説があるのではないかという意見が出た。これこそ対話によって生まれた成果、学びなのではないか。

3 主体的な学び、対話的な学びを促した効果

(1) 〈考察③〉より

試食会と単元を振り返って⑳㉑〈考察③〉から考える。ここでは、言うなれば個人での単元のまとめを行った場面である。1年間様々な経験をして、課題を追究してきた子どもたちは実際に食べてみてどう思うのか、また、米作りを終えた今、課題に対してどう思うのかを今一度振り返る授業を行った。ここでは、当日参加できなかった1人の子どもだけが理解度が下がっていた。また、振り返りの内容に目を向けると、単元の「初め」と「今」を比較しながら書いている子どもが半分以上いた。やはり、1年間の活動の積み重ねによって、感じる人が多い子どもが多いということである。田村学氏は、『自己変容に気付くことは学びの手ごたえをつかむことでもある。実感や手応えなどのポジティブな感情は次の行為を生み出す重要な感覚であり、そうした感覚や感情を感得することの繰り返しが、自ら学び続ける意思を持った子供の育成につながるはずである』⁽⁵⁾と振り返りの重要性を唱えている。毎回の自己評

価、振り返りが、単元を通して子どもたちにとって学び続ける推進力を生んでいったのではないかと考える。そして最後にその全体を振り返った時に、自己の変容や成長に気付くことができたのではないか。この成長を感じることができた瞬間こそ深い学びと言えるのではないか。

(2)〈考察⑥〉より

抽出児（I児）は、順調に上がっていた理解度を一度は落としたが、単元の最後には100%にすることができた。また、他の子どもたちを見ても、同様の動きをするほか、最後には理解度が100%に近づき、0%以下の子どもがいないのである。つまり、ほとんどの子どもは、一度は課題について「わかった」と思っていたものが「分からなく」なり、最後にまた理解度が上がっているのである。その要因は前項にも述べたように様々考えられるが、ここでは、その考え方の変容自体に目を向けたい。一度考えた自分の意見や考えを最後まで押し通すことも大切なことかもしれない。しかし、先ほど取り上げたI児やそのほかのほとんどの子どもたちのように体験活動で自分が感じたことを考えとして構築していく、話し合い活動を通して、様々な意見や考えに触れ、自分なりの考えを構築していく、その過程にこそ価値があるのではないかと考える。ともすれば、主体的な学び、対話的な学びの充実が深い学びにつながっていると考えられる。田村学氏は『「主体的な学び」や「対話的な学び」は、それ自体に意味があり、価値がある。それ自体を目指すことが大切である。しかし、それらが、「深い学び」の実現に向かうような確かな学びになっているかどうか極めて重要になってくる』⁽⁵⁾と述べている。「主体的な学び」と「対話的な学び」のそれぞれに価値はあるが、それが「深い学び」につながっていくことでさらにその価値が増していくと考えられる。

4 教師のはたらき

子どもが主体的な学び、対話的な学びになるには、教師としてどんなことを大切にすればよいのかを考えていく。

(1) 主体的な学びを促すために

この単元を実践していくうえで、体験活動を主軸としながら、年間を通して考えていく課題を与えたことは、主体的な学びを促す一つの要因になったと

考えられる。単元を貫く課題があったからこそ、全員が同じ活動を行う中で、様々な方向からアプローチし、考えを深めていく指針になったと考える。その課題が「T地方の米作りはなぜ続けられてきたのか」という、子どもたちの実生活につながるの深いものにしたことも、子どもが本気で考えようとする姿勢を作ることができたのではないかと考える。田村学氏は『どのような課題を設定し、どのような課題をもつのかによって、いわゆるオーセンティックな文脈のある学び、つまり本気で、真剣で、つながりのある学びが生まれるかどうかが決まってくるはずである。』⁽⁵⁾と述べている。つまり、単元を計画する際に、課題の設定は主体的な学びを促すために大切にしなければならない一つであると考えられる。

(2) 対話的な学びを促すために

次に対話的な学びを促すための要目として、話し合い活動を適宜設けたこと、活動の後にきちんと振り返りを書く時間をとったことが挙げられると思う。自分が実際やってみて感じたことや気づいたこと、変わったこと、思いが強くなったことなどを自分の中のみならず、他へ広げ、さらに深められるような場を設定することが対話的な学びを促す一因になったと考えられる。田村学氏は『情報を入力する内化の場面、情報を処理する場面、情報を出力する外化の場面の三つに分けて想定することによって、豊かに「広がる」対話の場面を構成することが大切になってくる。』⁽⁶⁾と述べている。

(3) 深い学びを促すために

また、体験活動や話し合い活動で考えたことをその場限りにするのではなく、きちんと書かせ、リーフレットとして自分の学びの歩みを残していくことが深い学びを促す一因になったと考えられる。体験をして充実した学びをしたとしても、「楽しかった」という感想だけでは物足りない。また、話し合う場面を設けたとしても、そこに自分の意見や考えがないと自分事としての学びにならない。一人一人が自分の考えを積み重ねていくことで、単元の最後に振り返った時に自分の成長を感じることができるのではないかと考える。それが深い学びなのではないかと思う。

最後に、深い学びになるためには、「主体的な学び」と「対話的な学び」を充実させることが大切であるというのは前記したとおりであるが、その他に

今回の実践を通して、子どもの目線に立って、子どもと向き合う、目の前の子どもを分かろうとする気持ちを常に持ち続けることが大切であると教えていただいた。目の前の子どもを見て一緒に授業を作り上げていく気持ちを忘れてはならない。当たり前のことだが、新たに教壇に立つ私はその当たり前から大切にしていきたい。

VI まとめ

1 結論

(1) 体験活動を主軸としていく中で、単元を通して課題を追究していくことによって、個々に自分が納得できる答えに考えを深めていくことができるということが分かった。(主体的な学び) また、実際に学ぶ対象に携わってきた人の話を聞いたり、仲間の考え方の変容に触れたりすることで、自分の考えのものさしを変え、さらに考えを深めていくことができることが分かった。(対話的な学び)

(2) 子どもが主体的で対話的な学びになるために教師のはたらきは、①体験活動と話し合い活動を繰り返すような単元を構想すること②仲間の価値観によって、自分の価値観が変わるような話し合いの場をもつこと③単元の初めと終わりで自分の考えの質

が変わっていることが自覚できるような振り返りを行うことが大切であるとわかった。

2 今後の課題

子どもの実際をきちんと把握し、授業を組むことが必要である。教師が経験しているからと言って「米作りは大変な作業」であると決めて授業を組むと子どもとの間にズレが生まれてしまう。子どもの感じたこと、考えたことを大切にして一緒に授業を作っていく必要がある。

【引用文献】

- (1) 文部科学省 中央審議会 (1996) 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309593.htm
(2019/1/22 検索)
- (2) 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編」 東洋館出版社 8-12
- (3) 文部科学省 (2017) 「月刊 初等教育資料 2017 年 12 月号」 東洋館出版社 50-59
- (4) 文部科学省 (2017) 「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」 10-13
- (5) 田村学 (2018) 「深い学び」 東洋館出版社 18-25

それぞれの教師の知識・経験を活かした児童理解の会 －主体的・相補的な課題解決と資質向上－

石崎 幸俊

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】 いじめ、不登校、暴力行為等、依然として深刻な生徒指導上の問題は教員の教育環境にも影響を及ぼしている。このような現況を改善すべく提示された『協働的な課題解決』と『教師の資質向上』だが、教師の多忙化・多忙感を背景に形骸化しつつある。本研究の目的は課題解決と資質向上を有機的に連関させ、生徒指導上の課題をよりよく解決していくことにある。本研究を通じて、それぞれの教師が培ってきた知識・経験を主体的に活かし「子供の思い」の実現を目指して教師同士が関われば、課題解決と資質向上の双方に効果をもたらすことが分かった。そして、これを支えたのは課題や同僚に対する相互理解を基にした相補性であることが明らかとなった。なお、児童理解力を中心とした資質の向上を実感し、学習意欲の上がった教員がいる一方、そのような効果が得られなかった教員も居ることが、今後の課題として残った。

I. はじめに

1. 問題の所在

生徒指導上の問題は依然として深刻な状況である。この現状を鑑みて国立教育科学研究所(2008)「規範意識をはぐくむ生徒指導体制」^(文献1)文部科学省(2010)「生徒指導提要」^(文献2)が相次ぎ出され、生徒指導に関する一定の基本的な考えが出された。さらに中央教育審議会答申(2015)「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について」^(文献3)では専門性に基づくチーム体制の構築、学校マネジメント機能の強化から、教職員一人ひとりが力を発揮できる環境にすることで問題の解決を図ろうとした。また同日に中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質向上について」^(文献4)が提起された。これは学校環境の変化に対し「教員は学校で育つ」考えの下、研修の促進と育むべき資質を明示したものである。つまり山積する問題に対してチームを効果的に機能させるには教員一人ひとりの資質向上が不可欠といえる。これらの施策は文部科学省(2016)「次世代の学校・地域・創生プラン」^(文献5)で強化され、各学

校においては校内連携型、ネットワーク型、危機対応型での対応や校務分掌の見直しによる時間の確保など具体策が行われている。

様々な取り組みにも関わらず問題は教員にも及ぶ。HATOプロジェクト(2016)「教員の仕事と意識に関する調査」^(文献6)は教員7割がもつ生徒指導上のストレスを指摘する。背景には資質向上への取り組みと組織体制の形骸化が伺える。OECD国際教員指導環境調査(TALIS2013)^(文献7)によると日本の教員の研修意欲は高水準にある一方、京都市総合教育センター「指導主事指導力の向上を目指した研修のさらなる充実を図るために」^(文献8)は研修内容と現実の乖離や時間不足が多忙化につながると示す。また組織体制は依然固定的なメンバーが多く、旧来のトップダウン型も懸念される。宮本^(文献9)は教員への面接から「表面上は協働」の発言を取り上げ、小島^(文献10)は「経営の観点からの協働の意味合いが強い」と形骸化を指摘している。

2. 本校の現況

生徒指導上の問題への取り組みや教員の資質向上に関する形骸化は同僚性が高いと評価

される本校においてもいえる。本校には全教員が子供の情報共有を図る「児童理解の会」(以下会)がある。教員17名対象の「実態調査」から会は共通理解の場であり組織的な課題解決の場との認識はないことが分かった。また4割が「組織の一員として力を発揮できてない」と答え組織体制への課題がみられた。さらにストレスの主な原因とされる「生徒指導」に関して教員は力を付けたいとしながらも時間対効果を指摘する声が見られた。文部科学省(2010)「生徒指導提要」^(文献2)をはじめ多くの文献に「生徒指導の基本」「児童に適切な支援を選択し提供する根拠」として児童理解の重要性が指摘されているが、「実態調査」では「支援の根拠を示せない」とする回答を若手中心に6割から得た。

3. 研究の視点

前述より、形骸化のない組織的な問題解決と必要感のある研修による児童理解力の向上が必要と考える。生徒指導に関する教員研修の在り方研究会(2011)「生徒指導に関する教員研修会のあり方について」^(文献11)では「生徒指導を組織的に進めるには全教職員が自らの役割を自覚するとともに互いの役割を認識し、相互補完的に協力すべき」とされ、新井^(文献12)は「協働的生徒指導体制には相補性・情報冗長性で教師が関わり合い、個々の教師の特性を活かすことが必要」とした。また太田^(文献13)は「異能・差異の集まりが強いチームワークの必要条件」とした。つまり教師が主体的・相補的に関わり合い知識・経験を発揮することで形骸化のない組織体制が構築されると同時に、児童理解力を育む必要感のある研修を行う必要がある。「実態調査」から「同僚との関わりから資質向上を図りたい」との回答を多く得た。これらのことから校内で話す必要性のあるテーマについて教師が主体的・相補的に関わり合い、知識・経験を発揮することで資質向上につながると考える。この考えは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向上について」^(文献4)に提起された「教員は学校で育

つ」の考えにも合致する。

上記を踏まえ本研究テーマを『それぞれの教師の知識・経験を活かした児童理解の会』とし、主体的・相補的な課題解決と資質向上を目指すものとする。

4. 児童理解の必要性

生徒指導の本質は児童の自己実現に向け、自己指導能力を高めるべく指導・支援を行うことであり「子供の思い」を中心とするが、現状は「課題」が中心とされることが多い。文部科学省(2010)「生徒指導提要」^(文献2)では「成長を促す」「予防的」「課題解決」の視点が示され、また石隅^(文献14)は学校心理学の観点から3段階の生徒指導に関する援助カテゴリーを提示した。これらは児童の課題に応じて分類されたものであるが、本質は児童理解の重要性を示すものである。文部科学省は教員に求める資質に「個性や多様性、環境など適切な情報収集と的確な分析」「肯定的な児童観・共感的・尊重的態度に基づく児童理解」「学校生活全体を通じた支援方法を選択」を挙げ児童理解の重要性を具体的に示した。また大野^(文献15)は児童理解について「担任が個性を生かして行うものであり、担任教師の力量や資質に委ねられてきた。」と児童理解の重要性や個と組織の乖離を指摘している。これまで経験論・感覚的なものとしてあまり議論されてこなかった現状を鑑みると、向上させるべき資質として児童理解力を掲げる必要がある。本研究の児童理解とは、子供の「課題」に偏らず幅広い情報から事実を客観的かつ的確に読み取り「子供の思い」を中心とした多面的・多角的な児童の捉えから支援を選択する一連の流れのことを指す。

II. 実践目的及び研究目的

会において主体的・相補的な課題解決と教員の生徒指導に関する資質の向上を図ることを実践の目的とする。また会を教師の知識・経験を活かした場とすることで、課題解決と資質向上が図れるかを明らかにすることを研究の目

的とする。

Ⅲ. 実践方法及び研究方法

会を課題解決と資質向上の場となるよう計画・運営しその効果について明らかにする。

1. 実践方法

(1) PMI シートについて

児童情報の提示に筆者作成の PMI シート(資料 1)を使用し、幅広い情報収集と多面的・多角的な理解を促す。P は「良さ」、M は「課題」、I は「他」として幅広い情報を担任や関わりのある教員、本人への聞き取り等から収集する。またこれらの情報を「本人」と「環境」に分類する。P と I で M を改善する考えから間に M を配置する。「担任だとしたら」「現在の立場でできること」には情報を根拠とした支援や考えを記入する。また中央に「子供の思い」を置き全ての考えが「子供の思い」を通したものにす。これは教師それぞれの力量を尊重しつつも組織的に課題を解決するための指針としても扱う。

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人			
環境			
	予想される本人の思い		
	担任だとしたら		現在の立場でできること

資料 1 PMI シート

(2) 課題解決と資質向上の関連性

会を資質向上の場と捉えた場合、具体的な事例を取り上げることで必要感を持って取り組むことができる。また得られた学びは即時活用でき効果の検証も可能である。会を課題解決の場と捉えた場合、知識・経験を活かした話し合いは、同僚性を高め相補的な支援につながるとともに、複眼的な視点はより良く「子供の思い」を実現に向かわせると考える。つまり会は課題解決と資質向上を有機的に関わらせ、相乗効果をねらった取り組みである。

(3) 児童理解の会(全 5 回)

児童理解の会を以下の通り実施する。

(時間) 20 分間
(参加者) 全教員 17 名
(形態) 4 グループ

項目	内容	意義・予想される効果・留意
①対象児童選定 PMIシート作成	・担任や関わりのある教員、児童の困り感などをもとに、担任、会の担当、校長、教頭で検討して決定	・主体的・相補的課題解決の実感 ・担任への安心感
②前回児童の検証	・児童と支援の現状や効果、担任の思い等を報告	・主体的・相補的課題解決の実感 ・担任への安心感
③子供の思い (個人思考→共有)	・情報から子供の思いを推察し記入	・全ての支援の指針 ・児童名を明らかにしない
④担任だとしたら (個人思考→共有)	・担任の立場で支援と根拠を記入	・課題を自分ごととして捉える ・資質向上と課題解決
⑤現在の立場でできること (個人思考→共有)	・現在の立場でできることを記入	・現在の立場には私的要因も含め主体的で現実的な実践につなぐ ・課題解決と資質向上 ・児童名を明らかにする
⑥資料の回覧 (会后)	・使用済PMIシートを回覧する	・担任への安心感 ・資質向上のためのテキスト ・支援の実施を促す

資料 2 児童理解の会 内容・意義と効果
註⁽¹⁾③④まで児童名を明示しない(固定観念や同僚への遠慮、すでに実施された支援への固執を排除する為)
註⁽²⁾グループ構成は職員室席が遠い教員同士が基本。教員の自主性を尊重し主体的・相補的な会への心の準備運動とする

2. 研究方法

主体的・相補的な課題解決と資質向上について以下の取り組みを行い分析・考察する。

(1) 課題解決の視点

本研究における課題解決とは対象児童の言動が 1 ヶ月前と比較し改善の傾向が見られることを指し、その根拠を友達アンケート、QU 調査、データ ii・iii(資料 3)から読み取る。また教員の支援状況をデータ i(資料 3)にまとめて分析し、児童の変容との比較検証を行い、主体的・相補的な支援と課題解決との整合性について検証する。

(2) 資質向上の視点

若手教員 3 名(以下 若手教員)を抽出し、資質向上を検証する被験者とする。本研究における資質向上とは情報をどのように見て・どのように考えて(以下「見方・考え方」)支援を選択したのかに主眼を置くものとする。データ iv・v・vi・i(資料 3)から変容を分析・検証する。なお若手教員以外の教員についても適宜検証の対象とする。

(3) それぞれの教師の知識・経験の活用

会及び会後にそれぞれの教師の知識・経験が活用されていたかについて、データ i・ii・iv・

vi・vii(資料3)から検証する。課題解決に向けてのそれぞれの教師の知識・経験の活用と対象児童の変容との関連を、支援状況や会での様子などと複合的に分析し検証する。

(4) データの収集と活用

データの収集と活用は次の通りとした。

データ	収集方法	活用方法
i 支援とその根拠	・使用済PMIシートと音声データ、ii 取り組みの感想から会で考えた支援、実施した支援、担任が助けられた支援をまとめる ・支援の根拠となる情報を線で結ぶ	・主体的・相補的支援検証 ・会で交流された情報の「見方・考え方」の検証
ii 取り組みの感想	・取り組みの感想を、記述式・インタビュー形式、音声データから年齢別に分類整理	・会運営、主体的・相補的課題解決と資質向上の検証
iii 児童の変容	・会後一ヶ月間の児童の変容をまとめる。(友達アンケート・QU・教員の見とりより)	・課題解決の検証
iv 若手教員の学び	・PMIシートのまとめ(データ)を若手教員3名(被験者)に提示して、学びとなる支援や考え方をマークしたものをまとめる。	・学びとなった同僚の支援や考えを質・量的に検証
v 若手教員の変容①	・各会使用済の若手教員PMIシートを比較して児童理解力の変容についてまとめる。	・性質の異なる事例に対する児童理解力の検証
vi 若手教員の変容②	・12月末に第1回～第5回から2事例を選択し、PMIシートを再度記入。前回実施のPMIシートと比較して、変容を自己省察しまとめる	・児童理解力を中心とした資質向上について検証
vii 最終アンケート	・12月末に全教員を対象にアンケートを実施	・取り組み全般の検証

資料3 データの収集と活用

註(3) 次の4項目もデータ収集と活用として扱う。

- 音声データ：会での話し合いを録音、会後に記述
- 能美市立栗生小学校「友達アンケート」：友達関係や児童現状、学級での様子を児童が記入
- 能美市立栗生小学校「児童支援シート」：児童の課題や現状と変容、支援を担当が記入
- 河村茂雄「QU調査(楽しい学校生活を送るためのアンケート)」：児童の学校生活満足度と意欲を検証

IV. 実践の結果及び考察

会と会後1ヶ月の検証期間についての結果及び考察を、教師の意見や考えを中心に第1回～第5回に分けて記す。また若手教員3名を対象に会前後の資質の変容について考察する。さらに本校教員17名を対象に最終アンケート(12月末)を実施し考察して以下に記す。

1. 児童理解の会

〈第1回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：5月 時間：10分間 参加者：15名

(2) 対象児童に関する主な情報

対象児童：低学年男子

	P(いいところ)	M(課題)	I(他)
本人	・算数得意自分の覚え方 ・手伝いが好き ・落ち着くと話が聞ける ・思いを口に出せる ・手順がわかると動ける	・読み書きへの不安 ・「めんどくさい」 ・学校渋り ・時間を守れない ・イライラしてさわぐ(走り回る)	・なぜかイライラで話す ・独り言をいう ・「君が言われたら？」は効果的でない ・宿題苦手 ・信頼できる人と話せる
環境	・信頼できる先生が数名 ・学級が素直 ・友達に偏見を持たない	・追隨する児童がいる。(数名)	・母「学校でのストレスを減らして」 ・追隨児童は互いが必要

(3) 会の様子

児童名を明示しないことや普段の交流が少ない教員同士のグループ編成を自主的に決定することには戸惑う声もあった。しかし会では個人思考からグループ交流、全体共有へと積極的に取り組む教員の姿が見られた。これは本校教員のこれまで培ってきた主体性・協働性の成果と言える。「担任だとしたら」について考える際「良さ」を根拠とする考えは少なく「課題」を根拠とするものが多かった。「現在の立場でできること」については多様な視点での手立てが挙げられ、根拠を「良さ」「課題」「他」の広い範囲から考えられていた。しかし「子供の思い」について話す場面や、記述は極少数であり今後の課題と言える。また時間が10分間と短く十分な交流が行えなかったことや手立てに關することが話し合いの中心であったことは課題である。

現在の立場でできること	
支援者	若手教員 ABC
<ul style="list-style-type: none"> ◆ 担任を支える ○ 自分ができることを学校組織に働きかけていく ○ 追隨する児童を通じてプラスの行動にしていく ○ 頑張りを伝えておくよと本人に伝える ○ 担任と相談し直接支援に入る ○ 保護者との面談を受ける ○ 挨拶する ○ 対象児童以外の子供に配慮して褒める ・ 気軽に思われる相手になる ○ 空き時間に勉強や手伝いを(10分ほどなら) ○ 周りの子供にもっとできることがあると気づかせる ○ 違ってもいいことに気づかせる ◆ 担任の話を聞く ・ 前担任としてアドバイスする ○ 男子が嬉しくなる声かけ ○ 本人のペースに合わせた対応をする ○ 周囲への説明 ○ 組織としての対応 ○ 学校に居場所を作る 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子供の頑張りを担任に伝える ○ できる手伝いを与える ○ 挨拶する ○ 児童を褒める ○ 何気ない会話 ・ 話を聞く <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ : 実際に支援を行わなかった ○ : 実際に支援を行なった ◆ : 実際に支援が行われ担任が助けられた実感がある ☒ : 若手教員3名にとつての学び </div>

資料4 実際の支援状況(データi・ivより抜粋)

(4) 結果及び考察

会と会後1ヶ月間の取り組みで得られた結果及び考察について以下に述べる。

① 主体的・相補的な課題解決について

会が短時間に設定されたことが教員の主体的な参画を進めたようである。また資料4から多くの支援が実施されたことがわかる。さらに資料5から「掃除などで早速実践できた」など、

会を通じた取り組みを即時に実践した様子うかがえる。背景として事案を解決すべき課題として共通認識できたこと、また「自分のペースで支援できそう」とする感想から「現在の立場」に教員の私的要素を含めることが教員の主体性に寄与したことが推察される。

しかし資料4・5から「担任」は支援を受けた実感が少ないことが明らかとなった。これは担任への安心感を与える面では課題と言えるが、その反面担任が気づかない学校生活の様々な場面において児童は支援を受けていたともとれる。今後の取り組みでは「②前回児童の検証について」(資料2)で支援の現状の報告を充実させ、より実感を伴う相補的な取り組みとなるように改善する必要がある。

対象児童の現状を1ヶ月前と比較すると、話の聴き方や友人関係、授業態度の面で良化が見られる。また母親の意識は、友達関係から学習へと変化しており、好転はしていないものの、児童自身は良い傾向が見られることや、教室や担任を離れた時間においても良化した姿が報告されていることから、児童の本質的な成長ととらえることができる。しかし同時期に実施した友達アンケート(資料3-b)の結果では「つまらない」との回答を得た。これについて担任は学習に関する取り組みへの不安を要因として考えていることから支援の取り組みは学習に良い影響を与えなかったと考えられる。つまり課題とされた言動は解決に向かいだしたが、新たな学習に関する課題に対してまでは効果を得られなかったと言える。

	感想より
若手教員 (ABC含む)	<ul style="list-style-type: none"> なぜそうやるか知りたい 自分では気づかない解決策があった。 普段の取り組みを再確認した。
支援者群1 中堅	<ul style="list-style-type: none"> 環境を考慮に入れることは良い。 掃除などで早速実践できた。 課題を共有できた。 自分のペースで支援できそう。
支援者群2 管理・50	<ul style="list-style-type: none"> 支援に入ることは簡単。 20分間は妥当で苦はない。 名前なしで考えるのは難しい。 他の人の考え方ややり方を知りたいから回覧して欲しい。 自分以外の考えを知りたい。
支援者群3 担任	<ul style="list-style-type: none"> 支援してもらった感は少ない。

資料5 会後の感想(データiiより抜粋)

②主体的・相補的な資質向上について

「掃除で早速実践できた」「支援に入ることが簡単」など、会で得られた学びを負担感なく実践に活かしていることは、本会が学びと実践の研修サイクルの形成に寄与すると推察できる。さらにベテラン教員からも自分以外の考えを知ろうとする意見が得られることから、キャリアを問わず会への主体的な参画ができていたと考えられる。ただし本会を学びの場とする認識はなく、実感を伴った資質向上にはつながらなかったと言える。

資料4から若手教員にとって同僚の考えのほとんどが学びとなっていることが読み取れる。このことから同僚との交流が資質向上に良い影響を与えると考えられる。また「なぜそうやるのかを知りたい」との感想があり、同僚の考える手立てに至った過程に関心を持つ傾向にあることがうかがえる。この傾向は他教員にも見られることから、児童理解力の向上を図るための素地ができつつあると考えられる。このように「知りたい」とする感想がある一方で「伝えたい」との感想が得られなかったことは、教師一人ひとりの知識・経験を活かして相補的に高め合おうとする取り組みとしては不十分である。また若手教員の学びは手立てが中心であり、「環境」など幅広い情報に目を向ける教員の良さに気付いたり、「子供の思い」を中心とする考えには至っていないと推察できる。今後は「子供の思い」に注目できるようにPMIシートを改善する必要があると考える。

〈第2回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：6月 時間：10分間 参加者：13名

(2) 対象児童に関する主な情報

対象児童：高学年女子

	P(いいところ)	M(課題)	I(他)
本人	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを持てる 困っている子を援助 学習では他者理解 気が利く機転が利く 	<ul style="list-style-type: none"> 一人の女子に執着 人間関係を広げない 人間関係は冷静でない 自分の気持ちを優先する 	<ul style="list-style-type: none"> 相手は重く感じる 大人に見せぬ顔 筆箱などお揃い 誰と遊ぶか指定
環境	<ul style="list-style-type: none"> 学習は一目置かれる 異性は普通に接する 	<ul style="list-style-type: none"> 相手は受け止めきれない 同性からの嫉妬・妬み 	<ul style="list-style-type: none"> 母は負の内容共感 母同士の関係悪化

(3) 会の様子

第1回に挙げた反省から、PMIシートに「子供の思い」を明記すること、線を引くなどして支援の根拠を明確にすること、同僚の支援に至る過程に注目すること、「②前回児童の検証」(資料3)の報告を2分増やし、実施された支援と児童の現状との関わりを報告することの改善を加えて会を実施した。報告を充実させたことにより、第1回の担任も支援の実情を把握することができ、参加者の表情が和らぐなど、第1回の成果を参加者全員で共有できたと感じる。会全体を通じて、対象児童の問題行動を抑制するにはどうするかを中心に考察するグループと、付きまといを受ける児童の救済の視点で話し合いが進められるグループがあった。対象児童だけでなく、被害を受けている「子供の思い」に立脚した広い視点から支援を決定する試みは本会の目指すところであり、PMIシート改良の効果とも考えられる。ただ記入内容の多くは「課題」を根拠としていることから、同僚との充実した話し合いがPMIシートには反映していないと考えられる。

一方で同日に本人同士・両保護者・校長・担任での話し合いが行われ方向性の決定があったため、本会の内容は校長、担任に報告するのみにとどまった。

(4) 結果及び考察

会と会后1ヶ月間の取り組みの結果及び考察について以下に述べる。

①主体的・相補的な課題解決について

普段は優等生なイメージをもつ児童だけに、意識しなければ他学年の教員が関わりをもつことが少ないことを考慮すると、それぞれの教師が様々な取り組みを実施したことは、会での話し合いが教員一人ひとりに課題意識を持つことに寄与し、主体的な取り組みにつながったと考えられる。しかし本会が開催される直前に保護者との面談等による方針の決定があったこと、また事案のデリケートさや児童の普段の様子からは課題とされる部分が見えにくいこ

とから、継続的な支援には至らなかったとの感想を得た。12月現在、児童の現状は良好であることから、事案の性質により本会で取り上げるものと、支援チーム等を中心とした取り組みとに分けることが効果的な課題解決には必要だと考える。

一方で「担任の話を聞く」など担任の心理的な負担に対しての支援は効果的に働いたと考えられる。組織的な取り組みであっても課題の解決には担任のエネルギーは不可欠であり、その意味においては重要な取り組みであったと考察できる。本会に担任は出席できなかったが、全教員で話し合われたこと自体に担任が感謝の気持ちを持つことから、同僚との助け合いの取り組みが担任の心理的部分に良い影響を与えたと言える。一方で重要案件にもかかわらず、詳細を知らなかったとの意見があり、改めて今回のような話し合いの大切さを感じる。

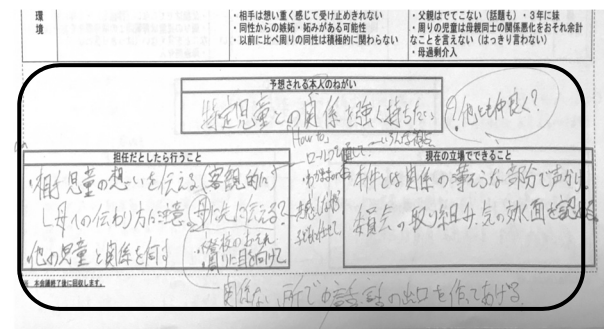
6月のQU調査(資料3-d)結果では、児童は学級生活不満足群に属し、「気持ちを分かってももらえない」との思いから一人で休み時間を過ごす様子があった。11月のQU調査結果では生活満足群、学習・友人・学級に関する項目は2ポイント上昇、休み時間への不安も払拭されている。以前に比べ児童の視野は広がり、一人に固執しなくなったことで学習面や性格的な良さがより表面化し、周囲との関わりも良化していることが担任や児童に関わりのある教員からの感想から挙げられており、課題は解決に向かっていると考えられる。これは児童本人の努力のほか、校長をはじめとした支援チームや保護者の支援が児童に対して効果的に働いたことが要因の大きな部分を占めていると考える。

②主体的・相補的な資質向上について

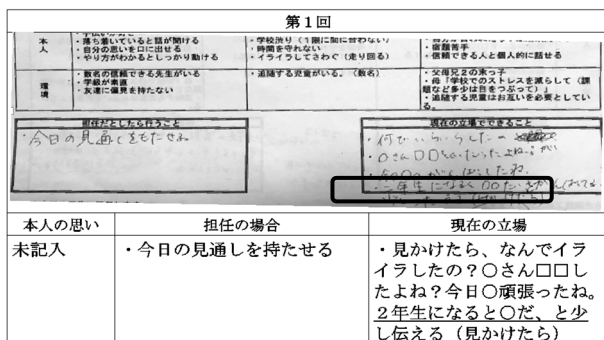
会では課題解決に向けた多面的・多角的な意見が多く出されており、主体的な取り組みであったと考えられる。ベテラン教員からは「環境」「良さ」を含めて考えることや、児童本人への支援ではなく「環境」にアプローチすることを意識するなど広い視点が見られる。このような

考えが若手教員の一部から見られることは、情報の「見方・考え方」に関する交流が積極的に行われたものと推察できる(資料 6)。しかしながら本会を資質向上の場とする認識は依然として少ないため、自生的な学びや成長の実感を伴うものにはなっていないと考えられる。ただ「資質向上にも寄与する」との考えをもつ教員の出現から、一部の教員にとっては生徒指導研修としての役割を果たしたともとれる。

会には参加できなかったが、担任は同僚の話し合い自体に安心感を得るとともに、会後の PMI シート回覧を参考にして、同僚の考えを支援に反映させていることから、担任は相補的に資質を向上させたと推察する。また若手教員の PMI シート(資料 7)には子供の未来を見据えた考えが記載されており、生徒指導の本質的な考えである「自己指導能力」の必要性を感覚的に捉えていることが推察される。同意の表現は第 1 回にも見られたが、今回はより長期的な視点が強化されている。このように様々な情報を広い視点で利用した「見方・考え方」ができたのは、事案の性質によるものなのか、それとも若手教員の資質向上の一端が見られたのかを今後の事案から検証していく。



資料 6 若手教員の PMI シート



第2回		
本人	・ 執着している子に自分のことを一番に好きであってほしい。 ・ 仲の良い自分を慕ってくれる友が欲しい	・ ロールプレイ (付き合い方) (自分の付き合い方に間違いはない) ・ 将来を見据えた話 ・ 母の話を聞く
環境	・ 担任の話を書く ・ 委員会のこと (活躍) を伝える (すれ違い際に)	

資料 7 若手教員資質の変容 (データ v より抜粋)

〈第 3 回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：7月 時間：20分間 参加者：16名

(2) 対象児童に関する主な情報

対象児童：低学年男子

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人	・ 手伝い ・ 担任に反抗しない ・ 足が速い ・ 切り替えられる	・ 学力はかなり低い ・ ルール等理解が乏しい ・ 手足がすぐに出る ・ 変な行動で気を引く	・ 指示をすぐに忘れる ・ 異臭を感じる時がある ・ 担任以外個別指導困難 ・ 人を選んで行動する
環境	・ 異性とは普通関係 ・ 助けてくれる ・ 担任に教える子多数	・ 理解不足な一面 ・ 匂いを気にする児童	・ 母は学習を心配 ・ 兄 2人 ・ 学童で友達関係

(3) 会の様子

会に先立ち、第 1 回、第 2 回の児童の現状と支援の状況について報告したことで、教員はそれぞれに充実感を得るとともに、引き続きの支援の継続や、本会への意欲につながることができたように感じられる。また本会には資質向上研修としての役割があることに自生的に気づく教員が増え、課題解決と資質向上を同時に行う必要性や意義が少しずつ浸透してきている。これらの教員が所属するグループの交流場面においては「子供の思い」に立脚した児童の「良さ」や「環境」へのアプローチについて論じられるなど、複眼的で充実した話し合いが行われている。しかし PMI シートに記載された支援の多くは、児童の課題とする部分に注目したものが多く、交流場面の話し合いが教師全員の行動や考えを変容させるには至っていない。一方で第 1 回に課題であった根拠の明示や重視、「子供の思い」を中心とする考えについては少しずつ浸透していることが資料 8 から見てとれる。

(4) 結果及び考察

会と会后1ヶ月間の取り組みの結果及び考察について以下に述べる。

①主体的・相補的な課題解決について

「考えた方法は他の場面や子供へも使える」「同僚に相談したりするための視点を得た」とする教員がいることから、本会での話し合いが幅広い課題解決に寄与することが期待される。また「学習不安への支援が必要ではあるが時間的に難しい」とする担任の思いを汲み取り、給食前の時間を利用した支援を提案し実践する教員がいる。この教員にとっては無理をした取り組みとの認識ではなく、現在の立場と教員のもつ計画性の高さや課題への的確な捉えを活かした支援であり、多忙化・多忙感には寄与しないと考えられる。同僚の現状を踏まえて自己を活かした支援をするような相補的な取り組みは、同僚との話し合いで相互理解が深まったことと関係があると考えられる。話し合いでは多くの支援が考えられる一方で、実践できた教員は以前より少なく、一部の教員による取り組みになっていた。ただし「一人一人の考えに基づいた支援はやりやすい」と組織と個人の力の可能性を理解する意見もあることは本研究の目指すところであり成果が期待できる。なおこれまで名前を明示しないことについて肯定的な意見は少なかったが、本事案については名前を明示せず事例検討したことで課題を自分ごとと捉え、同僚を助けようとする意識が高まり、主体的な取り組みにつながったと考えられる(資料8)。

対象児童については会后1ヶ月を通して、手足が出ないことや表情の良さ等、児童の課題とされていた部分が改善しているとの報告がある。友達アンケート(資料3-b)では不安感の記述が無くなっており課題は解決に向かう傾向にあるといえる。検証期間以降には新たな課題が出てきたが、わからないことへの聞き返しや補習に対する積極性は失われておらず、会を通じた支援が児童の良好な習慣として反映され

たことが推察できる。

	感想より
若手教員 (ABC含む)	<ul style="list-style-type: none"> ・途中まで名前を伏せる事で主体的に考えることができた。 ・会の後にも相談する視点が持てる。 ・自分の力をつけるためにも役立つ会だと思う。
支援者群1 中堅	<ul style="list-style-type: none"> ・教師一人一人の考えに基づいた支援は現実的でやりやすい。 ・教員それぞれが支援を決めることは主体性があり動きやすい。 ・短時間では他の先生の考え方を知って自分の力にしていけることは難しい。 ・仲間が困っていることを共有していく前提なら研修としてもやれる。 ・教師の力量を高めることにも役立つ場。 ・児童が何を求めているのかを考えることが大切。 ・解決すべき問題なので真剣に取り組める。
支援者群2 管理・50	<ul style="list-style-type: none"> ・研修自体が直接学校課題を解決する取り組みであり、また主体性を重視していて、教員仲間を助けることにもつながるため疲労感は少ない。 ・子供の思いに沿って考えることは問題を解決するために大切。 ・児童理解の会は課題解決とOJTとしての働きもある。 ・色々考えた方法が他の場面や他の子へも使えると思う。 ・身近な問題を通じた研修はやりがいがある。
支援者群3 担任	<ul style="list-style-type: none"> ・学習への支援は必要だが時間がない。 ・他の先生方の意見を知ることで対応の仕方の幅が広がった。

資料8 会後の感想(データiiより抜粋)

②主体的・相補的な資質向上について

資料3-iから、会では非常に多くの意見が提案されており、それぞれの教師が自分なりの考えを進んで表現できたと考える。会が資質向上としての役割も担っていることを理解した教員がいる中で、研修の意味合いを前面に出すと意欲が低下するとの意見もある。しかし会を研修と捉えた場合、事例が身近な解決すべきものであることが、危機感をもち現実的に考えることにつながったと考えられる。この傾向は年齢層に関係なくあることから、本会は全てのキャリア層にとって主体的に参画できる取り組みであったと推察される。つまり困り感や課題を共有し、同僚を助けようとする考えに基づくことが、課題解決に対する主体性を高めるとともに、資質向上を効果的にすると考えられる。さらに担任は同僚のアイデアを自身の指導に取り入れるなど、同僚との話し合いを通じた学びと実践の好循環が生まれている。若手教員のうち2名は対象児童がいることのメリットを考え、周囲の児童に伝える手立てを考察したり、児童と教師自身の関係性に着目するなど、ベテラン教員にはなかった視点をもつことができ

ている。第2回で獲得しつつあると推察された「良さ」や「環境」を根拠と捉える幅広い「見方・考え方」は、事案の性質が違う場合においても発揮されていることから、資質が向上していると捉えることができる。

〈第4回児童理解の会〉

(1)会に関する情報

時期：10月 時間：20分間 参加者：17名

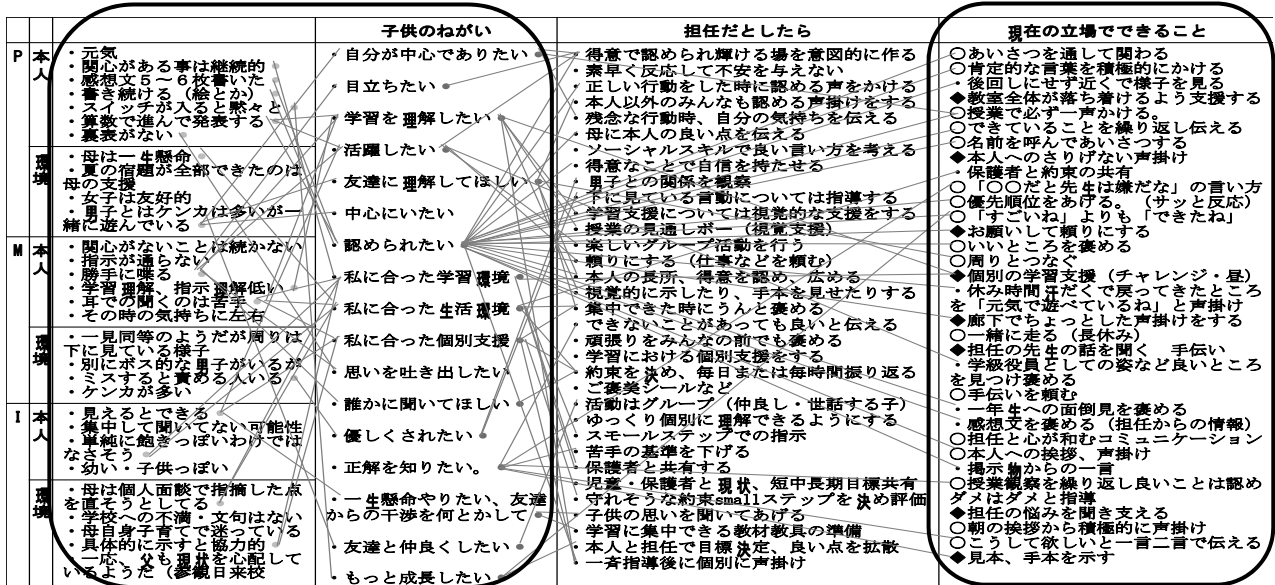
(2)対象児童に関する主な情報

中学年男子

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人	<ul style="list-style-type: none"> 元気 書き続ける (絵とか) スイッチが入ると黙々 裏表がない 	<ul style="list-style-type: none"> 指示が通らない 勝手に喋る 耳で聞くと苦手 時の気持ちに左右 	<ul style="list-style-type: none"> 見えるとできる 聞いてない可能性 単に飽きっぽいと違う 裏表がない
環境	<ul style="list-style-type: none"> 母は一生懸命 女子は嫌な感情なし 男子と喧嘩するが遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> 下に見られている ミス責める人 ケンカが多い 	<ul style="list-style-type: none"> 学校に不満はない 母子育てで迷っている 具体的に示すと協力的

(3)会の様子

どのグループも「子供の思い」を念頭に支援の根拠を明らかにした話し合いが行われている。資料9から「子供の思い」に迫る根拠として、児童の「課題」の他「良さ」や「環境」などから広く支援のヒントを得ようとする様子が見られる。このことから会での話し合いは効果的な課題解決と資質向上につながる事が考えられる。また会では若手教諭がグループの意見を集約して発表しており、同僚の考えを十分に理解した学びができていているといえる。感想からも「会は課題解決の場であるとともに資質向上の場としても有意義である」とする意見が出されており、会の意義が浸透してきている。一方で担任はこの取り組みに感謝を示しながらも、申し訳ないとの思いもあり、担任の思いを汲み取った会の運営が求められる(資料10)。



・実際に支援を行わなかった ○実際に支援を行なった ◆実際に支援が行われ担任が助けられた実感がある

資料9 支援の根拠と実際の支援状況(データiより抜粋)

	感想より
若手教員 (ABC含む)	<ul style="list-style-type: none"> 他の先生の考えはほとんど参考になる。 いろんな見方ができることを知れる。
支援者群1 中堅	<ul style="list-style-type: none"> 対象の子供を意識的に見るようにはなった。 OJTとして機能する会である。 課題だけでなく良いところも取り入れることができると良い。 「子供の思い」を考えるとみんなが支援するには大切
支援者群2 管理・50	<ul style="list-style-type: none"> 子供の思いを中心に考えることが良い。 児童理解の会は課題解決とOJTとしての働きもある。 実際に問題を解決しなければいけない場なので必要感や危機感を持って取り組めるから研修としても有意義。
支援者群3 担任	<ul style="list-style-type: none"> みんなに考えてもらうことは申し訳ない気持ちもある いろんなアイデアを自分も取り入れてみたい。 自分の子供に対する言葉掛けも変わってきている。 話をじっくりと聞くことができています。

資料10 会後の感想(データiiより抜粋)

(4)結果及び考察

会と会後1ヶ月間の取り組み結果及び考察について以下に述べる。

①主体的・相補的な課題解決について

本会では大変多くの考えが出され、若手からベテラン、管理職に至るまでが進んで実践でき、担任もそれらの支援を有効と捉えている(資料9)。さらに担任は会に出された多様な考えを自身の学級経営等に積極的に取り入れようとし

ていることから、担任・支援者ともに主体的な取り組みであったといえる

前述のように担任は会で話し合われた多様な考えを取り入れる柔軟性を持ち、実際にその取り組みが課題を良い方向に進めている実感を得ていることから、同僚との相補的な交流は課題を良い方向に導くことが考えられる。また支援者が対象児童を意図的に見るようになったこと、担任を支える視点からも実施していること、さらに「子供の思い」の実現が組織の向かう方向であることを認識できていることから、取り組みは個人の力を活かした相補的な取り組みであったといえる。今回のように相補的な支援の効果をより高めるには、本担任に見られるような的確な課題の捉えと開示、自己を客観視できる力や柔軟性が重要であり、本事例においてはこのような担任の存在が相補的な取り組みを有効に働かせた要因であると考えられる。

対象児童は「気持ちに左右されなくなってきたこと」や「気持ちの切り替えが早くなったこと」「素直に話を聞くことができるようになってきたこと」が担任や担任以外の教員から報告された。また対象児童の周りの子供たちにも良い変化が見られるとの報告から、本会の取り組みが対象児童だけでなく、担任を含めた周りの環境にも良い影響を与え、相乗的な効果が得られたとも考えられる。

②主体的・相補的な資質向上について

管理職・ベテラン教員は本会を資質向上の場としても認識している。このことは全職員の資質向上に向けた意識を高める要因となりうると考える。実際に会での取り組みでは、情報の「見方・考え方」(資料9)を踏まえた話し合いが多く行われた。また事例が実際に解決すべきものであるとの共通認識から、危機感と必要感をもった取り組みにつながったようだ。

同僚の多様な視点に触れることを、「良い機会である」とする教員が年齢に関係なくいる現状は、相補的に資質向上を図る上で大切である。若手教員は同僚の手立てのほとんどが資質向

上に寄与するとの感想を述べており、同僚との話し合いにより見識を広げたとと言える。若手教員のPMIシートからは子供の「良さ」や「環境」に目を向け幅広い視点を持てたこともわかる。このような「見方・考え方」は第3回にも見られた姿であり、性質の異なる問題に対しても発揮できていることは本質的な資質の向上ととれる。さらに若手教員の一人は、「子供が願いを達成して行くだけの力があるのか」との視点に立ち分析するなど、他の教員にはない捉え方をした。一方担任を含めたベテラン教員にも若手の考えを解釈して新しい視点として取り入れようとする姿がある。これらは会がベテランから若手への技能継承の場としてあるだけでなく、双方向に学び合う場としての役割を果たせていたと考える。

〈第5回児童理解の会〉

(1)会に関する情報

時期：11月 時間：10分間 参加者：17名

(2)対象児童に関する主な情報

高学年男子

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人	・休み時間が好き ・面白くて人気者 ・やらざるをえなきゃやる	・学習意欲が低い ・無気力 ・態度の使い分け	・保護者がいると意欲的 ・非承認群 (6月 QUより) ・じゃあやらん、めんどう
環境	・正義感ある子供が多い ・真面目な子供たちがいる ・対象児は好かれている	・周りの子は諦め ・影響受ける2名	・野球好き ・両親 妹2人 ・保護者の現状把握なし

(3)会の様子

全体的に意見は少ないが児童を取り巻く環境へのアプローチが多く見られた。また教員の多くが本人以外に根拠を得て児童の支援につながる視点をもっていた。中には本事例と類似した経験を紹介しながら担任の現状を共感的に理解しようとするグループがあった。このような共感的な同僚の姿は担任に安心感を与えるとともに、体験談から本事例の支援につながるヒントを得られると推察できる。しかし会後の支援の実施状況はこれまでに比べて消極的であり児童に関わった教員が少なかった(資料11)。これは多忙な時期と重なったことや、時間や場の設定が会の体をなしていなかったことが要因としてあげられる。

現在の立場でできること	
支援者	若手教員 ABC
◆頑張りを見つけ褒める、声掛け☞ ○仕事を頼む声掛け☞ ・良い姿を認める、褒める☞ ◆担任の話を聞く ◆委員会や掃除等でちょっとした事を認める☞ ◆廊下ですれ違った時などに声掛けする☞ ○挨拶☞ ・屋学で個別支援をする ・母親と話す☞ ・母親連絡を取り合う☞ ・残り学習を一緒に行う ○妹を通じて兄の話を聞き、兄とも話す☞	・明確な評価をする ・できる内容を認める ・実際に支援を行わなかった ○：実際に支援を行なった ◆：実際に支援が行われ 担任が助けられた実感がある ☞：若手教員3名にとつての学び

資料 11 実際の支援状況（データ i・iv より抜粋）

（4）結果及び考察

会と会后 1 ヶ月間の取り組み結果及び考察について以下に述べる。

①主体的・相補的な課題解決について

記載内容はこれまでよりも少なく支援の量的には主体的であるとは言い難い。また会後の取り組みは実践されているものの、これまでより消極的であり、継続的な取り組みとはなっていない。これは「学習場面での無気力」という本事案の性質上、早急に改善すべき危機として教員が捉えられなかったことや、学習・無気力へのアプローチが難しいことが要因と考えられる。しかし本児童の現状を知らなかった教員も存在し、本会を通じて知れたことは、今後の支援につながると期待できる。

前述の通り自分の経験を紹介する中で、本事例との共通点を見出し課題の改善を図ろうとするグループがあることは、話し合いが経験を生かした相補的な役割を果たしていたと言える。また会後の PMI シートの回覧は担任にとって勇気付けられたとする意見から、共感的に考えてもらうことが担任の心理的に良い効果を生んだと考えられる。さらに少ないながらも様々な場面で支援が行われたことについての有用さを担任は実感できたようである。

6 月 QU 調査（資料 3-d）では非承認群に所属していた児童が、11 月 QU 調査において学級満足群に移行したことは良い傾向と捉えられる。

しかし、本事例の主な課題は、「児童の学習に関する無気力さ」へのアプローチであり、その意味では大きな変化は見られていない。友達アンケート（資料 3-b）についてもほぼ変化はなく、改めて学習不安に対する支援と本研究との整合性に疑問点が残る結果となった。

②主体的・相補的な資質向上について

時間の関係上、PMI シートへの記入量としては少ないが、進んで自分の体験を語るなどの主体性は新たに見られた。類似の体験を開示して本事案へのアプローチを考えるグループにおいて、経験者の過去の取り組みの成果と課題が、本事案を解決する大きな役割になるとともに、効果的な学びとなっていたことが考えられる。しかし今回のような学力不安を根拠とした無気力な児童に対する支援は、話し合うポイントが定まりづらい様子も見られた。話題はどの部分にどのように切り込むことが有効なのかとするものが多く、具体的な支援には至らなかった。しかしこの支援に至る過程について話し合うことが、情報の「見方・考え方」を中心に熟考できたとも考えられる。「環境」へのアプローチから支援を見出そうとする教員が多く見られること、さらには経験談等を踏まえた検討ができることから幅広い視点を持ち知識・経験の活用ができていたと考える。

2. 若手教員の資質向上

12 月末に若手教員 3 名に対して、資質向上に関する調査を以下のように行った。（資料 3-vi）

（1）手順

- | |
|--|
| ①児童理解の会（全 5 回）から 2 事案を選択
② 2 事案について再検討（PMIシートを使用）
③前回と今回の PMIシートを比較・自己分析
④分析の結果から資質の変容について評価し記述 |
|--|

註（4）個人思考のみで実施し、話し合い等は行わない。

（2）検証の観点

- | |
|--|
| ・適切な情報収集と的確な分析
・肯定的な児童観・共感的・尊重的態度
・学校生活全体を通じた支援方法を選択
・上記を踏まえた自己評価 |
|--|

(3) 結果及び考察

① A 教諭

根拠を明らかにしながら手立てを考察する様子が PMI シートからも見とることができる。また具体的な手立てに対する場面設定が明確にイメージされていることは的確な児童情報の捉えと活用ができていると考えられる。本教諭の手立てに至る考えの中心は児童に寄り添い子供の思いの実現を目指そうとするものであり、年齢的な近さや親しみやすさなど本教員自身が強みを自覚した取り組みであると推察できる。対象児童の特性や良さを周囲の児童との関係性の中で活かそうとする考え方は、生徒指導上の重要な資質であり成果の一つと考えられる。また日々の活動では委員会等において徹底した「子供の思い」を中心とした取り組みが意識されているなど十分な力量形成ができている。しかし資質向上の実感を「わからない」とし、その理由を「学級の子が良くなったかわからない」として教諭自身の省察から語られなかったことは、児童理解力を理解したとは言いがたいが、無意識下での成長が見られることは評価できる。

(前)

・やり方がわかるとしつかり動ける	・イライラしてさわぐ(走り回る)	・信頼できる人と個人的に話せる
・数名の信頼できる先生がいる ・学級が楽 ・友達に意見を持たない	・通称する児童がいる。(数名)	・父母兄2の来っぞ ・宿「学級でのストレスを減らして(課題など多少は目をつぶって)」 ・通称する児童はお互いを必要としている
担任だとしたら行うこと ・何かに「行って話を聞く(指導員)」 ・学校・学級へ来校:そこを前に「言葉でわかる」		現在の立場でできること ・「何かな話」 ・「話せる」

※ 本会継続後に回収します。

(後)

資料1
平成30年 5月16日
能美市立粟生小学校

児童理解の会(第1回)

時期: 6月中旬
対象: 高学年 男子
学級: 24人(男:12女:12)

本人	P(いいところ) ・算数得意(自分なりの考えがある) ・手紙が好き ・着ている服が可愛い ・自分の思いを口に出せる ・やり方がわかるとしつかり動ける	M(課題) ・読み書きへの不安 ・活動の放棄「あんまりくさい」 ・学校決り(4人に間に合わない) ・時間を守れない ・イライラしてさわぐ(走り回る)	I(他) ・なぜかイライラすると話す ・後り責をいう ・自分が責われたら?は効果的でない ・宿題苦手 ・信頼できる人と個人的に話せる
----	--	--	--

資料12 A 教諭 資質の変容 (v, vi より抜粋)

② B 教諭

前の会で先輩教員から受けた言葉を思い出しなが、いろいろな支援方法を思いついたこ

とを成長ととらえている。また本教諭は「子供の思い」をもとに「対象児童から見た先生」という視点で、担任としての在り方を考察するなど、他の教諭にはない「見方・考え方」ができている。これは「自分を受け止めてくれる存在が欲しい」との子供の思いに対し、担任自身がその役割を担うとしている姿からも読み取れる。このような子供一人ひとりが願う教師像から、支援の在り方を構築していこうとする姿は教諭の普段からも見てとれる。一見すると自信のなさを示唆しているとも取れるが、これはキャリアを重ねるにつれ失いつつある、本来教師が持ち続けるべき資質であり、B 教諭の強みとも言える。また「子供の思い」について「自分のことを…」と相手への要望を中心とした表記から「自分が…」の表記になったことから、B 教諭は「子供が子供自身に期待する未来像」を中心とする考え方に変容したと推察する。これは生徒指導の本質である「自己実現に向けた、自己指導能力の育成」につながる考え方であると評価できる。

(前)

資料1
平成30年 5月20日
能美市立粟生小学校

教育相談研修会

1. 事例検討会 14:45~15:15
2. 次より 15:15~
講師: 谷口裕美子 先生

(事例検討会(児童理解の会(第2回)))
時期: 6月中旬
対象: 高学年 女子
学級: 25人(男:15女:10)

本人

P(いいところ) ・算数・国語得意(自分の考えを持てる) ・委員会などは主体性がある・積極的。 ・困っている子をさりげなく手助けできる。 ・学習において他者理解しながら活動できる。 ・相手の考えを尊重する姿勢がある。 ・気が利く、褒めが利く	M(課題) ・一人の女子にとっても執着している(別クラス) ・人間関係を広げようとしていない(教諭) ・相手の姿勢での人間関係づくり ・判断している子に対して断定的判断ができない ・人間関係について思いを尊重できない ・相手の気持ちよりも自分の気持ちを優先する。	I(他) ・本人は仲良くと思っているが、相手は思いを重く感じて離れたい気持ちがある。 ・大人は長そと強みがある(わがままな面) ・執着している児童の本音を聞くことで、関係がこじれる可能性がある(不登校になるおそれ) ・例: 筆箱などお揃いに、勝手に変えることと叱責待つよう指図・誰と遊ぶかを指定
---	--	--

(後)

(事例検討会(児童理解の会(第2回)))
時期: 6月中旬
対象: 高学年 女子
学級: 25人(男:15女:10)

本人

P(いいところ) ・算数・国語得意(自分の考えを持てる) ・委員会などは主体性がある・積極的。 ・困っている子をさりげなく手助けできる。 ・学習において他者理解しながら活動できる。 ・相手の考えを尊重する姿勢がある。 ・気が利く、褒めが利く	M(課題) ・一人の女子にとっても執着している(別クラス) ・人間関係を広げようとしていない(教諭) ・相手の姿勢での人間関係づくり ・判断している子に対して断定的判断ができない ・人間関係について思いを尊重できない ・相手の気持ちよりも自分の気持ちを優先する。	I(他) ・本人は仲良くと思っているが、相手は思いを重く感じて離れたい気持ちがある。 ・大人は長そと強みがある(わがままな面) ・執着している児童の本音を聞くことで、関係がこじれる可能性がある(不登校になるおそれ) ・例: 筆箱などお揃いに、勝手に変えることと叱責待つよう指図・誰と遊ぶかを指定
---	--	--

資料13 B 教諭 資質の変容 (データ v, vi より抜粋)

③ C 教諭

「良さ」や「環境」など大変広い視点を根拠に、支援の選択に活かそうとする「見方・考え方」が、様々な性質の事案に対しても発揮されている。また自身の変容を、児童理解の深化(文

部科学省(2010)「生徒指導提要」(文献²⁾)に求められる資質の観点から省察できていることから、児童理解力の本質的な理解ができ支援の幅を広げたものとして評価できる。12月現在、様々な場面で本教諭と児童の間には程よい関係性と距離感があり、これは今後複雑化・多様化する課題に冷静で客観的な捉えと具体的な支援を提供するための重要な資質であると考ええる。さらに学校生活全般を通じて「児童の良さを見逃さない」「伝える」との考えは学校組織を意識したものであり、自身の教育活動のみでなく組織的な視点を再認識または獲得した本教諭の変容と考える。

- ・児童の思い・願いをより重視するようになった。
- ・児童だけでなく周りの児童や保護者への働きかけも重要と感じるようになった。
- ・人間関係づくりやストレスへの対処法として、ロールプレイなど実際に行う方法を知ることができ今後につなげていきたい。
- ・集会、委員会の行事など児童の活躍を見逃さずに伝えたいと思うようになった。

資料14 C教諭 資質の変容(v, viより抜粋)

3. 教員の意識向上

12月実施の教員アンケートをもとに意識の変容について、結果及び考察を以下に述べる。

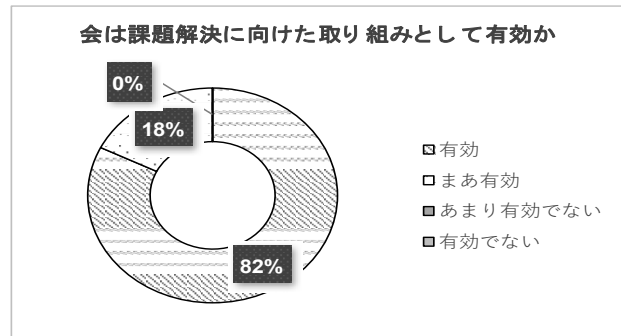
(1) 相補的課題解決について

課題解決への取り組みは概ね有効であるとの感想を得た。有効であるとの根拠は以下の通りである。(資料15.16)

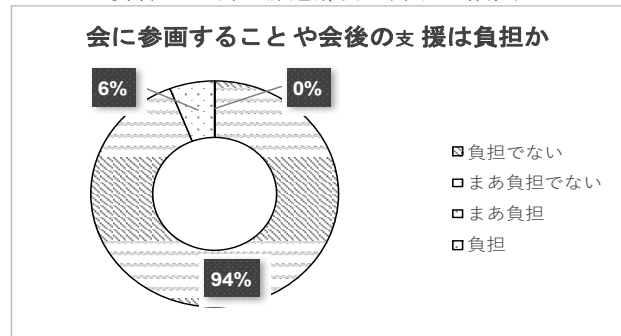
- ・会は学校の現状や支援の方向性を共通理解する場として役に立った
- ・現実的で実践力のある支援をそれぞれの教員の力に合わせて行うことがつながった
- ・会では同僚の考えや手立てを参考にできて、自分の支援も幅広く行えた
- ・課題を自分ごととらえることができた
- ・本校が協働体制であることを実感でき、心理的安心を得られた
- ・課題の共通理解から、同僚性や帰属意識が芽生え、実践できた
- ・分からないことを支えたり補い合ったりできた
- ・児童と類似した事例に対しての支援にもつながった
- ・実際に改善したと考えられる事例が多かった

つまり会は学校の現状や支援の方向性を確認し合う場にとどまらず、それぞれの教員の力を発揮して現実的な支援を行い、課題解決に対してより実践的であったと考えられる。この背景

には、安心感のある組織の中で、同僚の知識・経験を参考にしたり、課題を自分ごととしたり、分からないことを補い合ったりなどの負担感のない相補性があると考えられる。また本会終了後からおよそ1ヶ月間の変容を確認すると、5事案のうち4事案について学校生活が良化する結果を得ている。このことから本会が課題の解決に寄与したととらえることができる。



資料15 会の課題解決に向けた有効性



資料16 会への参画と会後の支援の負担感

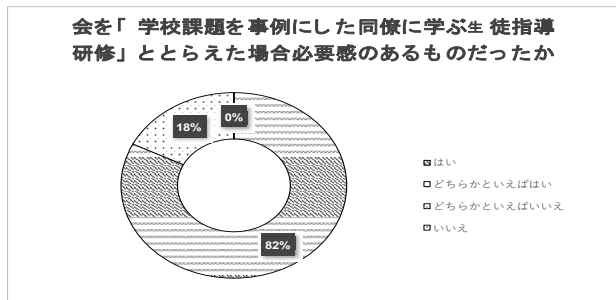
(2) 相補的資質向上について

資質向上への取り組みとしてはキャリア層を問わず概ね有効であったと考えられる。有効とする根拠は以下の通りである。(資料17.18)

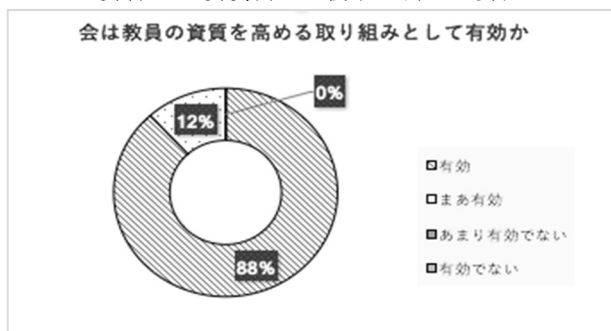
- ・多面的・多角的な考えに触れることで自分自身の見方が広がった
- ・児童へのアプローチ方法を多面的に考えられた
- ・根拠が明らかなので同僚の考えに納得・感心できる
- ・分からないことを質問したり相談したりできる場だった
- ・実際に解決すべき事例であるため、必要感を持って取り組めたとともに、会での学びを即実践できた。
- ・自分の経験を伝えたりして話し合うことができた
- ・同僚の考えとの比較で自己を振り返るきっかけとなった

つまり解決する必要がある課題への共通認識をもとにして、教師それぞれがもつ知識や経験を生かして話し合いを行ったことが、手立てや手立てに至る「見方・考え方」の交流が行われ、教員一人ひとりの自己省察を促し、新たな知見を獲得したり広げたりするきっかけになったと考えられる。この背景には支援の根拠が明ら

かであったことや、気軽に質問や相談ができる場であったこと、また学びを即実践できたことがあると考えられる。



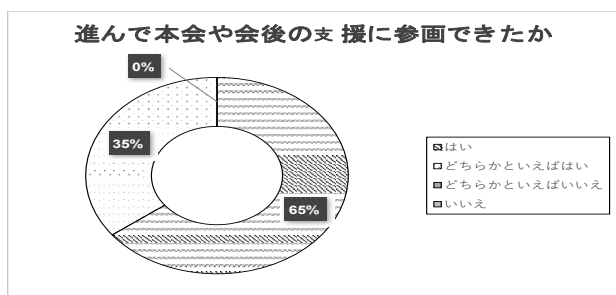
資料 17 資質向上に関する会の必要性



資料 18 会の資質向上に向けた有効性

(3) 主体的であったか

本会及び会後の支援は概ね主体的であったと考えられる。この背景には、教員のほとんどにとって「遠慮なく自分の知識や経験を表現できる場であった」ことや、「会で話し合うことに必要感があった」こと、また「会後の実践には負担感が少なかった」ことがあると考えられる。つまり「プライベートへの配慮」や「グループ構成」など負担感や遠慮に配慮した取り組みに一定の効果があったと考えられる。一方で「名前を提示しない」ことと「遠慮」との関連性はほぼないとの結果であった。つまり本会での取り組みの一部は主体性を高めるために機能したと考えられるが、一部は効果的ではないと考えられる。



資料 19 主体的な会への参画と支援

(4) 「子供の思い」「良さ」「環境」について

「良さ」「環境」を中心に「子供の思い」を考えることが、教員にどのような影響を与えたのかについて以下に示す。

- ・子供のどんな行動に対しても、その子なりの理論があると意識して冷静に見ることができる。
- ・表面に現れている言動の原因を「子供の思い」から考えることで支援を決定するヒントにできる。
- ・外的要因や良さに注視することで、いわゆるレッテルを貼ることを防ぐとともに多様な生き方について深く考え、その子自身を否定的に見ないことを改めて確認できた
- ・まずは子供の実態を真摯に捉え、寄り添い考え解決の方向性をはっきりさせることができる。
- ・「子供の思い」を考えることで、本来教師がやるべきことを改めて考えるきっかけや戒めとなった。
- ・「子供の思い」の実現を支援の目的として共通理解すれば、組織として支援する方向性もはっきりする。
- ・「子供の思い」を共通の目標にすれば、教師それぞれの多様な関わりであってもずれることはない。
- ・学校内で変えられる環境を考察するきっかけとなった

つまり「子供の思い」を考えるということは課題として現れる言動に内包されているその子なりの理論を探ることである。そのためには課題だけではなく、児童を取り巻く「環境」や本人の「良さ」など広い視点での捉えから、児童の自己指導能力を高めることが必要であり、この考え方が教師の行うべき支援につながることを多くの教員が認識できたと推察される。これらの取り組みは、児童を否定的・固定的に捉えることの予防にもつながっていることも理解している。さらに「子供の思い」を通じて、広く学校環境を見直し改善していく手がかかりと捉えることもできたようである。また「子供の思い」の実現が、全ての支援の最終目標であることを共通認識することで、教師それぞれの主体性に基づいた知識・経験を活かす取り組みは、組織的な支援として機能すると考えられる。

(5) 「現在の立場でできること」について

「現在の立場でできること」を考えることが教師や子供にどのような影響を与えたのかを以下に示す。

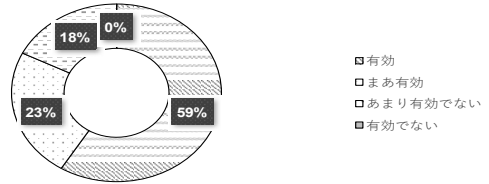
- ・具体的に今自分が組織で何をすべきなのかが明確になり自分の目標となった。
- ・複数での支援を実感し、担任にとって心強いものとなった。
- ・自分にできることは何かを考えて、どんどんやっという思うきっかけになった。
- ・全職員がそれぞれ今の立場を考えることに意味がある。
- ・課題を自分ごととして感じられ、対象児童に対して意識的に関わりを増やすきっかけとなる
- ・組織で対応するとき、プライベートを含めて今の立場を考えることは現実的な支援につながる。
- ・職場における自分の立場・責任を再確認することに役立つ。

つまり「現在の立場でできること」を考えることは、組織における教師一人一人の責任や現状を客観的に捉え、再確認することを促した。また現在の立場に私的要因を含めることでより現実的な支援を決定することに寄与したと考える。さらに「自分にできることは何か」を考え実践しようとする考えから、教師それぞれが自身の知識や経験を振り返り、強みを自覚して実践するきっかけとなっていたことが言える。

(6) 遠慮について

会において「担任だったら」を考えることは、課題を自分事として捉える意味では有効であったと考えられる。また担任を含めた同僚に対して遠慮なく自分の考えを表現できているとの回答が得られた。しかし「児童名を明示しない」取り組みについては「本校には必要がない」「児童名が出ていても遠慮はない」などの回答を得ていることから、本校教員にとって「児童名を明示しない」取り組みが「遠慮しない」ことに対して有機的に作用したとは言いきれない。一方で、本会を研修の一環ととらえた場合には、この取り組みが児童に対する固定観念からの脱却や、複眼的に知識・経験を発揮した考えの交流につながるといった意見もある。つまり「児童名を明示しない」取り組みは、課題解決には有効ではないが資質向上には一定の効果が見られると考えられる。(資料 20)

会において児童名を明示しない取り組み方は、担任や同僚に遠慮なく自分の考えや手立てを表現する上で有効だったか



資料 20 児童名の明示と遠慮の関係

(7) 支援の現状について

第 1 回から第 5 回を通じて、本校教員は学校生活の様々な場面において、子供への関わりを増やし、支援を行うことができた。しかし回を追うごとに以前に対象とされた児童への支援が手薄になってきたことは否めない。要因の一つとしては、児童の良化により支援自体が必要ではなくなったことが挙げられる。一方で、支援や子供の現状・成果についての円滑な報告がなされなかったことは担任の孤立感や支援に対する意識の低下を招いたとも考えられ、今後の課題と言える。

V. 総合考察

本実践研究では、“情報共有の場”としては有効であるが、諸課題を解決するまでには至っていなかった本校児童理解の会に、PMI シートを導入し、会を課題解決と資質向上の相乗効果を図る場とした。

会の初期は「課題」を中心として手立てを模索する教員が多かったが、第 3 回～第 4 回にかけて「良さ」や「環境」から「子供の思い」を捉え、その実現を目指した支援を考える姿が見られるようになった。この変化を引き出したのはベテラン教員の知識・経験に基づく“情報の見方・考え方”である。一方で、ベテラン教員も自身の実践を振り返り、新たな視点を獲得することができた。この成長を引き出したのは中堅や若手教員の“情報の見方・考え方”であった。

このような相補的な話し合いと主体的な実

践が行われた要因は、会に取り組む必然性と教師一人ひとりが力を発揮しやすい環境であったからだと考えられる。必然性はテーマを身近で具体的な課題としたことにより生まれ、良い環境はそれぞれの教師が現在の立場や責任を明確にできたことによると推察される。一方、本校にはもともと高い同僚性があったことも重要な基盤要因になっていたであろう。

本研究で取り上げられた5事案のうち4事案で対象児童の良い変化が見られ、課題解決における効果が示された。そして、本児童理解の会を資質向上の場として捉える教員も多く居て、資質向上における効果も示された。資質向上の実感を得ることによって、今後の教育活動の様々な場面で学びを得ることに繋がると期待できる。一方、資質向上を実感できない教員が居たことや、会が学習不安に対して効果を示さなかった点は今後の研究課題として残る。

年齢に関係なく教師一人ひとりには知識と経験に基づく発揮されるべき強みがあると同時に弱みもある。このことをそれぞれが自覚して、まずは補い合いそして高め合うことが個人と強い組織の姿であると考えられる。これは学校現場に限ったものではなくどの世界においても言えることであろう。

以上の考えに至らせてくださった能美市立栗生小学校教職員、金沢大学大学院萱原道春教授、野村豊教授、また石崎幸ノ介氏に感謝をして本研究を締めたい。

参考文献

- 1) 国立教育科学研究所(2008)『規範意識をはぐくむ生徒指導体制』
- 2) 文部科学省(2010.3)『生徒指導提要』
- 3) 中央教育審議会答申(2015.12.21)『チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について』

- 4) 中央教育審議会答申(2015.12.21)『これからの学校教育を担う教員の資質向上について』
- 5) 文部科学省(2016.1)『次世代の学校・地域・創生プラン』
- 6) HATOプロジェクト(2016)『教員の仕事と意識に関する調査』
- 7) OECD『国際教員指導環境調査(TALIS2013)』
- 8) 京都市総合教育センター『指導主事指導力の向上を目指した研修のさらなる充実を図るために』
- 9) 宮本幸雄(1998)『教師たちの悩み-学校の常識は社会の非常識?』同朋舎
- 10) 小島弘道(2001)『教育実践の共同性と教師の専門性』日本教師教育会年報
- 11) 生徒指導に関する教員研修の在り方研究会(2011.6)『生徒指導に関する教員研修会のあり方について』
- 12) 新井肇(2017)〔雑誌論文「生徒指導学研究」〕『教員間の「同僚性」・「協働性」と「チーム学校」』
- 13) 太田肇(2014)RMSmessage 特集『キャリア自律の過去、現在、未来』
- 14) 石隅利紀(1999)『学校心理学-教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房
- 15) 大野誠(2005)『教師の多面的児童理解に関する開発的研究～学校教育相談の機能を生かした協働化をとおして～』
- 16) 能美市立栗生小学校(2015)『友達アンケート』
- 17) 能美市立栗生小学校(2015)『児童支援シート』
- 18) 河村茂雄(1996)『QU調査(楽しい学校生活を送るためのアンケート)』

(掲載順)

学校業務を「見える化」する手法の開発と実践 —業務プロセスシート使用における校務分掌適正化の検証—

大根 誠

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】 どの学校においても、校務分掌業務の割り振りに偏りがあることが多く、学級担任でありながら業務過多であるために問題を抱える子どもたちと関わる時間がとれなかったり、個業になってしまうことで若手教員にノウハウを伝えていくことが困難になっていたりということが現実に起こっている。このような現状を改善するには、誰が、いつ、どこで、何を、行っているかといった客観的な資料が必要であり、業務プロセスの記録（校務分掌プロセスシート）によって改善することができるのではないかと考えた。本研究は、プロセスシートの有用性について明らかにするとともに、業務記録の結果を受けた業務改善提案までを行うことで、適正化の効果を検証したものである。研究成果として、業務記録に月一人10分程度という短い時間しかかからないということや、適正化プランの作成によって最も業務時間の長い教頭は、一日あたりおよそ34分の業務時間縮減が可能となること等が分かった。

I 問題と目的

1. 研究動機

少子高齢化の影響で毎年児童生徒数が減少している状況が全国的にみられる一方、生徒指導上の諸課題は山積しており、文部科学省の調査によって、児童生徒数が減少しているにもかかわらず不登校児童生徒数や校内暴力発生件数は増加している状況があきらかになっている。本来であれば、対象となる児童生徒にきめ細やかな指導を行い、問題を抱える子どもたちと心が通じるまで根気よく関わっていくことで解決していくべきであるが、ここ数年毎年のように様々な業務が増えてきており、子どもたちとかかわる時間が減っている現状である。現場の努力でこの状況を少しでも改善し、子どもたちと関わる時間を増やすために何ができるかと考えたとき、最も有効な手段が、校務分掌業務の適正化ではないかと考えた。

適正化するための方法を考えるにあたって、校務分掌がどのように決められているのか改めて見てみると、業務量を数値としてとらえた

分掌業務の割り振りは全く行われていないという問題点が浮かび上がってきた。現状は、主に年齢や経験を見ての割り振りで、適正化のために客観的なエビデンスをもとにした業務の割り振りを行っているという様子は見られない。分掌組織の在り方についても、学校教育目標達成に向けた適切な標準形といったものも見られない。

このような、業務が適正化・平準化されていない学校現場であるため、一人で多くの業務を担当する教員がよく見られる。どのような仕事でも、時間的・心理的余裕がない場合は、その力を最大限に発揮できず期待する効果がでないばかりか、ルーチンワークをこなすだけの改善がない状況に陥ってしまうことが多いのではないだろうか。

また、特定人物に業務が集中する場合には必ずといっていいほど、「あの人じゃないとできない」といった声が聞かれる。この特定人物に依存した学校運営体質は、個業の原因となり、結果として人事異動によって学校教育の質が

大きく変わってしまう原因にもなっている。子どもたちや保護者から見た学校は、毎年教育活動の内容や質が変わるものではなく、前年を踏襲しつつ、改善を重ね緩やかに変化していくことが望ましいはずであるが、「特定人物」に依存した学校運営形態は、良くも悪くも大きく一度に変化してしまうことが往々にして見られる。

さらに、多くの業務を持つ教員が学級担任も担当している場合は、子どもたちと関わる時間が減っていく原因にもなる。分掌業務の内容によっては、数多くの出張や研修会などに参加しなければいけないものもあり、そのような業務によって学級の子どもたちとのかかわりが希薄になることは想像に難くない。

他にも、このような特定の教員に依存する体質を見ると、業務の複数担当によるOJTの機能不全もおきてくると考えられる。近年多くの新規採用教員が配置されており、これら若年層の教員にこれまでの現場ノウハウをどのように伝達していくのか、学校としての組織的な学習の集積をどのように行っていくのかといったことも課題である。さらに、教師のスキルアップという点でも、この「特定人物」に依存した学校運営は弊害がみられる。新規で採用された経験の浅い教員が初めて取り組む学校業務において、マニュアルとなるような組織的な学習の集積が用意されていないという問題である。学校では、それぞれの担当が独自で作成した書式での提案文書を職員会議に示し、全体の周知を行っているが、その一つひとつの業務プロセスは明確に示されることが少ない。実際に何かしらの業務を実行しようとする、と、昨年の資料を読み、前年度の担当に話を聞き、自分の考えを加味し、新しく毎年作りなおすという流れになる。資料の数がかなり多いこともあり、時間的余裕がない現場では、前年度までの資料を全く読まなかったり、時には資料が紛失して前年度までの状況を全く知ることができない事もある。さらには、前年度の担当が異動でいなく

なり、連絡がなかなかつかないといったことも往々にして見られる。

これらの問題点に共通していることは、学校業務のプロセスが見える化されていないということである。学校業務はプロセスの自由度が高く、また、教員の仕事量も膨大であるため、見える化する取り組みはなかなか進んでいない。しかし、近年叫ばれている教員の多忙化を解消するという視点においても、どこをどう改善していけばいいのか「業務の見える化」を進めない限りは、改善策も見つからないのではなかろうか。もし、学校業務について見える化することができたならば、現在の学校現場で起こっている業務量の不均等な状況の改善や、業務プロセスのスムーズな伝達ができ、個々の教師が高いレベルでの業務遂行能力を持つことになり、直接的に生徒とかかわる時間を増やすこともできるのではないかと考え、本研究に取り組むことにした。

2. 問題の所在

(1) 統一された業務記録の不存在

学校では様々な業務を一人ひとりの教員に割り振っている。具体的には、総務、教務、生徒指導、進路などの大まかなグルーピングを行い、それぞれの業務から枝葉のように分かれる多岐で膨大な仕事を個人に担当させる形で業務分担を行っている。これは民間の企業と同じ仕組みで、一見すると効率よく組織が運営されているように思えるが、実際の学校現場ではそう簡単ではない。

仕事を遂行するにあたっては、何をどのようにしていけばいいのかある程度の目途を立てなければいけないが、その目途を立てるための業務記録の書式が統一されていないのである。その結果、初めて行う仕事を任された教員が最初にぶつかる壁は、前年度よりどこをどのように改善していくかという業務内容に関することではなく、これまでの流れを知るための資料探しという状況が往々にして見られる。ほとんどの学校には、統一したフォーマットで記述さ

れた業務記録表が存在しないため、前年度に担当した教員の裁量によって、次年度に残される資料の質が左右される。きちんと資料をファイリングし、かつ丁寧な仕事をしてきた人なら、どのような手順でいつ何をしていけばいいのかわかりやすい資料が残されていることもあるが、そうでない場合は何をすればいいのか全くの手探りで仕事を行わなければいけない。そもそも資料が手元にない場合もあるため、担当者が変わった場合、年度ごとに業務の質も大きく変わってしまう。

(2) 時間管理意識の欠如

近年の働き方改革の流れの中で、毎日の業務時間を記録する取り組みが県内公立学校で行われているが、この記録はどのくらいの時間残業を行っているのか「教材研究」「校務分掌業務」「部活動」という3つのカテゴリーで分類記録されている。これまで勤務時間の記録すらとっていなかった学校現場においてこの取り組みは大きな前進と言って良いかもしれないが、これだけでは業務改善や業務時間の削減及び業務量の平準化にはつながりにくい。現在取り組まれている勤務時間の記録は、超過勤務時間の統計データを取る以外に目的がないように思える。業務改善や業務時間の削減及び業務量の平準化のためには、超過勤務時間における業務記録だけでなく、正規の勤務時間内における業務記録についても、いつ(When)、どこで(Where)、だれが(Who)、なにを(What)、なぜ(Why)、どのように(How)の5W1Hが客観的にみられるデータが必要である。それらのデータを総合的に見たうえで初めて時間管理意識が培われるのではないかと考えられる。

3. 目的

教員一人ひとりの業務内容を、校務分掌プロセスシートに記録することによって、業務内容の精選、業務時間の平準化がどの程度可能となるのか、適正化プランを作成し、業務時間の最大最小差や分散値をもとに業務プロセスシートの有効性を検証する。

II 研究方法

1. 対象と期間及び検証方法

七尾市立能登香島中学校において、平成30年4月から11月まで全教員(教頭、教諭、臨任講師)の業務記録を作成し、その記録から業務遂行にかかった時間や業務内容の分析を行うことで、業務の改善や精選、業務量の平準化に向けた提案を作成する。(図1)提案内容と現状の比較を行い、どの程度平準化が可能となるのか、業務時間のばらつきを分散で見るとともに、業務時間の最大値と最小値の教員間格差をどれだけ小さくすることができたのかを明らかにする。

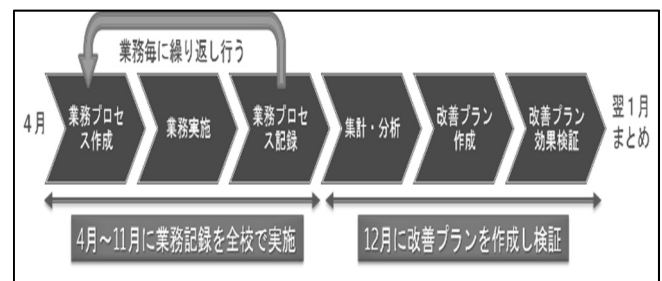


図1 研究のプロセス

2. データの記述および分析の方法

教員一人ひとりが受け持った分掌業務について校内サーバーに置いた集計ファイルに記録し、一定期間ごとの仕事量を、その業務遂行にかかった時間で見ることによって、業務の効率化が図られるポイントを模索する。

これらの業務記録においては、記録する手間自体が負担とならないよう、簡便に記録できる方法をとらなければいけないため、紙ベースではなく、電子的にそれぞれの教員の机上から校務PCを通じていつでも記録ができるように工夫した。また、記録の内容についても、簡単に入力ができるよう、極めて限定した項目のみとし、業務記録の際に用いるプロセスシートはすべての業務で統一書式とした。

3. 業務記録システム

前述した業務記録ファイルとして、Excelを用いて集計及び分析を行うマクロ(校務分掌プロセスシート)を作成した。(図2)

マクロは職員管理、分掌管理、分掌毎の業務

記録管理からなっており、業務の詳細なプロセスを記載することができるようになっている。業務プロセスの記録は、①行動内容（プロセスの見出し）、②業務内容（具体的な業務内容）③担当者、④予定時間（業務実施前に作成した場合のみ記入）、⑤確定時間（業務実施後記入）、⑦実施時期、⑧その他（特になければ未記入）の8項目についてプロセスを時系列で記載していく。（表1）

表1 校務分掌プロセスシート

プロセスシート編集		保存	印刷	データフォルダを開く	
分掌名	学力向上	業務名	集計・分析	担当者名	
開始日	2018年9月12日	終了日		シートNo	44
※No1から順番に入力してください。空欄の行からは記録されません。 担当者追加は、このシートの担当者以外の名前					
No	行動内容	担当者	予定時間		
1	学力調査準備	国学力調査問題の準備をする	1:00		
2	春休み課題テスト処理	春休み課題テスト、新入生課題テストの成績表を作成する	2:00		
3	国学力調査採点	国学力調査の採点をする	3:00		
4	国学力調査採点	国学力調査の採点をする	3:00		
5	国学力調査採点	国学力調査の採点をする	3:00		
6	国学力調査分析	国学力調査の分析をする	3:00		
7	国学力調査分析	国学力調査の分析をする	3:00		
8	1・2年到達度調査分析	到達度調査の分析をする。偏差値を集計する。	1:00		

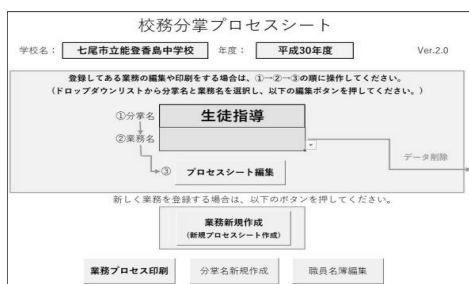


図2 校務分掌プロセスシート表紙

また、業務ごとに専用フォルダも作成されるため、それぞれの業務に必要なファイルの集約も一か所で可能となっており、サーバーにこの業務記録システムを置いておけば、校内の

名前	更新日時	種類
1年生	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
2年生	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
3年生	2018/11/12 12:20	ファイル フォルダ
PTA	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
英語	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
学力向上	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
教育相談	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
教頭	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
教務	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
研究	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
国語	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
情報	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
進路	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ
数学	2018/08/30 14:09	ファイル フォルダ
生徒会	2018/11/12 12:06	ファイル フォルダ
生徒指導	2018/11/12 15:31	ファイル フォルダ
総合的な学習の時間	2018/09/14 13:02	ファイル フォルダ

図3 プロセスファイルフォルダー

業務プロセス及び必要なファイルが一か所で揃う利便性も持たせた。（図3）

記録したデータは、瞬時に集約され、それぞれの業務内容について、分掌、時期毎に一覧表示することや、業務に掛かった時間についてグラフ表示する機能をもたせている。これによって、業務量の把握及び分析が可能となっている。（表2, 3, 図4）

表2 業務内容検索画面

No	分掌名	業務名	担当者名	表示時期	行動内容
	生徒会	大根	誠		
1	生徒会	体育祭	大根	誠	実施計画作成
2	生徒会	体育祭	大根	誠	実行委員会立ち上げ
3	生徒会	体育祭	大根	誠	実施計画書作成
4	生徒会	体育祭	大根	誠	実施計画書作成指導・修正
5	生徒会	体育祭	大根	誠	実施計画書印刷・製本
6	生徒会	体育祭	大根	誠	練習計画点検
7	生徒会	体育祭	大根	誠	用具準備・点検
8	生徒会	体育祭	大根	誠	指揮者指導
9	生徒会	体育祭	大根	誠	実行委員会（中間）
10	生徒会	体育祭	大根	誠	看板等作成
11	生徒会	体育祭	大根	誠	体育祭用具準備・点検
12	生徒会	体育祭	大根	誠	雨天時実施計画作成
13	生徒会	体育祭	大根	誠	雨天時実施準備
14	生徒会	体育祭	大根	誠	体育祭感想まとめ作成
15	生徒会	平和集会	大根	誠	平和集会実施打ち合わせ
16	生徒会	平和集会	大根	誠	平和集会準備
17	生徒会	平和集会	大根	誠	平和集会まとめ作成
18	生徒会	日常業務	大根	誠	生徒会年間活動計画作成
19	生徒会	日常業務	大根	誠	定期生徒会準備

表3 業務時間一覧表

職員名	4月		5月		6月		7月		8月	
	業務時間	時間外勤務	業務時間	時間外勤務	業務時間	時間外勤務	業務時間	時間外勤務	業務時間	時間外勤務
A	7180	4770	6700	4770	7360	4700	5260	3500	6160	670
B	2100	4540	1620	5340	2580	4800	2160	2785	1260	480
C	1345	6445	285	4585	570	4980	320	4730	140	720
D	3640	2410	2860	2850	1420	2320	1600	1630	640	440
E	2170	3810	1160	3920	1220	3330	1280	2760	1340	270
F	540	5245	840	4880	750	5005	1320	3235	240	1920
G	4360	4610	3350	5925	3720	4645	3240	3940	3180	240
H	5820	5555	2940	4080	3150	4270	2580	2460	4440	990
J	180	7320	120	6280	0	5460	900	4020	60	1060
K	15	2905	15	1140	15	2430	15	1505	15	0
L	610	6630	490	4740	610	4170	430	3930	430	960
M	2675	3690	1390	3615	1020	4640	1320	3485	1800	670

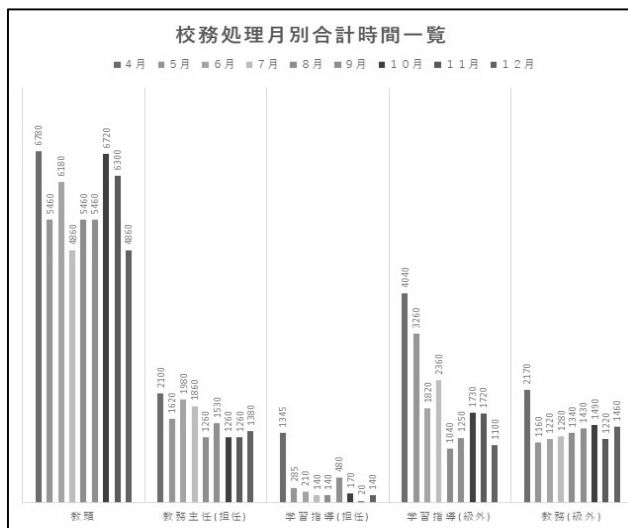


図4 業務量グラフ一覧表示

4. 研究における業務記録の実際

4月初めの職員会議にて、業務記録の必要性和研究への協力依頼を全教員に行った。個人の業務の管理はそれぞれの個人で行っていく必要があるため、本研究は同僚職員の協力が不可欠なものであった。4月当初には数名の教員だけが入力する状態であったが、5月、6月と入力する教員が増えていった。主に若手の教員にプロセス管理が支持されていた。若手の教員は、中堅やベテランの教員に比べて業務のフローが経験として身につけていないため、業務記録システム上に業務の流れを計画しながら実行できる点を評価していたようである。使用している若手の教員からは、このようなシステムが学校には必要だという声を聞いた。

2学期以降はほぼすべての教員の協力のもと、4月からの業務の記録をとることができ、改善プランの作成に至った。

Ⅲ 業務記録結果

1. 授業時数及び担任業務加算

4月から11月の8か月間の業務記録の結果を見ると、個人間の時間差が非常に激しいものであった。(図5)

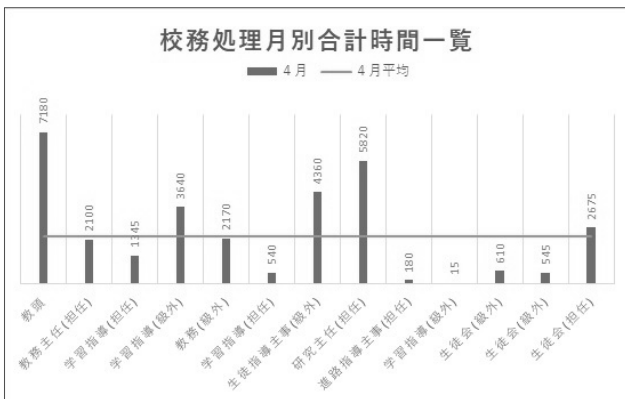


図5 4月校務処理時間一覧

11月までの全データから校務分掌業務にかかった時間を俯瞰して見ると、仕事量の平準化が全く行われていないような印象を受けたが、見逃してはいけない業務にかかる時間を加えなければいけないことに気がつき、データに修正を加えて比較することにした。すべての教員は教科担任として授業を行っているが、一人ひ

とりの持ち時数は異なっている。人によっては、週当たり23時間の授業時数であったり、また他の人は週当たり8時間であったりする。この授業時数は業務量を平準化するにあたって考慮すべきデータであると考えた。また、担任を受け持っているか否かについても業務時間に差が出てくるため、担任をもっている教員にも担任業務にかかる時間を加算して修正したデータを作成した。データの修正方法は、授業について、週当たり持ち時数×60分(1単位時間は50分であるが、準備の時間や移動などを考慮した)の業務量加算、担任の場合は一日あたり2時間(生徒の毎日の生活の記録や家庭学習ノートの確認で1時間、朝と帰りの会指導、給食指導で1時間)の加算を行っている。その結果4月の修正データは以下のようになった。

(図6)

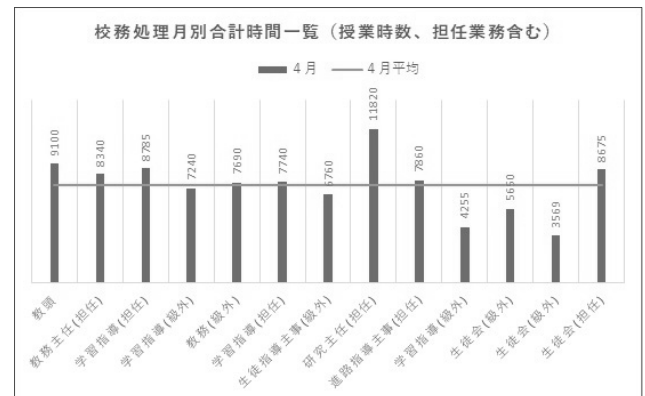


図6 4月校務処理時間一覧(修正データ)

当初の業務時間のみのデータと比べ、ほぼ全教員が平均値(中央の横方向直線)に近い値となっている。若干少ない教員もいるが、他校との兼務教員(週当たり本校勤務3日)も1名いるため、単純に少ないとは言い難い点もある。校務処理時間を比較する際は、授業時数と担任業務にかかる時間を加えたデータを用いて比較しなければ、トータルの業務時間バランスが取れないため、今後はこの修正データ(以後元データ)を用いて分析と適正化プラン作成を行っていくこととした。

2. 業務量適正化の必要性

元データを見ると、最も合計時間が多い教員は、研究主任(担任)の11820分(197時間00分)

で、最も合計時間が少ない教員は、生徒会(級外)の3569分(59時間29分)であり、その差は8251分(137時間31分)もある。この時間を4月の勤務日数21日間で割ってみると、最も時間の多い教員と少ない教員では1日あたりの業務時間差が、およそ393分(6時間33分)もあることが分かった。もちろん研究主任の行っている業務は勤務日以外の休日に行っている時間も含んでいるため、実際にこれだけの差が勤務日に出ているわけではないが、非常に大きな校務処理時間差があることが分かった。4月は比較的忙しい月であり、このような大きな差が出たのではないかと考えられるため、他の月のデータも調べてみたところ、表4のような結果となった。この表を見ると、8月の最小値データが異常値のように見えるが、8月は、多くの教員が主に部活動の指導で勤務時間を過ごすということと、昨今の働き方改革の流れから、積極的に休暇を取得した教員もいたことによって最小値が小さくなっている。その一方で、最大値となった教頭に関しては、夏休みといえど業務量が多く、その他の月と変わらず業務をこなしていたため、最大値と最小値の差がこのように大きくなっており異常値ではない。

表4 校務処理時間最大最小差一覧(単位:分)

	最大値(a)	最小値(b)	差(a-b)	平均時間
4月	11,820	3,569	8,251	7,499
5月	8,940	3,834	5,106	6,837
6月	9,280	3,324	5,956	6,848
7月	7,680	2,868	4,812	5,719
8月	6,160	15	6,145	1,642
9月	11,610	3,174	8,436	6,891
10月	10,200	3,144	7,056	6,856
11月	8,860	3,534	5,326	6,636

全体的に最も校務処理時間が長い教員と短い教員との差は毎月およそ5000分(83時間)以上あり、月間勤務日数で割ると、一日あたりおよそ4時間以上の差があることが分かった。

これだけの校務処理時間の差は、当初想定し

ておらず、素直に驚きを覚えたが、実際学校現場で働いていると、この程度の差が出ることは、経験として納得ができることも事実であった。この結果から、校務分掌業務の適正化は学校現場における喫緊の課題であると考えた。

IV 業務記録分析と適正化プランの作成

元データの集計結果から、どんな業務にどれだけの時間を要しているのか、また、誰が主に時間がかかっているのか分析を行い、適正化プランの作成にあたった。

各月で最も校務処理に時間がかかっている教員について調べ、どのような業務があるのか見ていくと、必ずしもその個人が行わなければいけない業務ばかりではないことがプロセスから見えてきた。

例えば、毎月校務処理時間が長い研究主任に関して、業務のプロセスを見ると、3年生の学担任しながら、自学年の総合的な学習の時間の担当や修学旅行の担当もしており、研究主任の校務処理だけでも多大な時間がかかっているにも関わらず、多くの仕事を担当している現状が見られた。これらの業務のプロセスを見ると、学年団の他の教員へ渡すことができるものが多々あることも分かった。また、研究主任としての業務についても、研究結果をまとめたリーフレットの印刷や研究だよりの印刷配布などは、誰にでもできる業務であり、他の研究部の教員に分担していくことが可能であると考えられる。このような他の教員に割り振ることが可能な業務をプロセスシートから見つけ出し、校務処理時間が比較的少ない教員に業務の割り振りをし直していくことにした。

また、筆者一人で勝手に割り振りをし直すことは危険であると考えたため、プロセスを元々実行している教員に意見を聞き、他の教員に割り振ることが可能であった業務を絞り出す作業を行った。

1. 業務分担提案

毎月の平均時間よりも校務処理時間が長い

教員についてプロセスをすべてチェックし、他の校務処理時間が短い教員への割り振りができるものを探し、担当者の変更を行う提案を作成した。計 38 のプロセスについて担当の変更を行うことができることがわかり、変更プランを作成してみたところ、業務の適正化が大きく進んだ。各月毎の業務分担適正化プランは、次のようになった。

(1) 4 月

表 5 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-400	研究(担)	-1800
教務(担)	±0	進路(担)	±0
学指(担)	±0	学指(外)	+600
学指(外)	+400	生会(外)	+1200
教務(外)	±0	生会(外)	±0
学指(担)	±0	生会(担)	±0
生指(外)	±0		

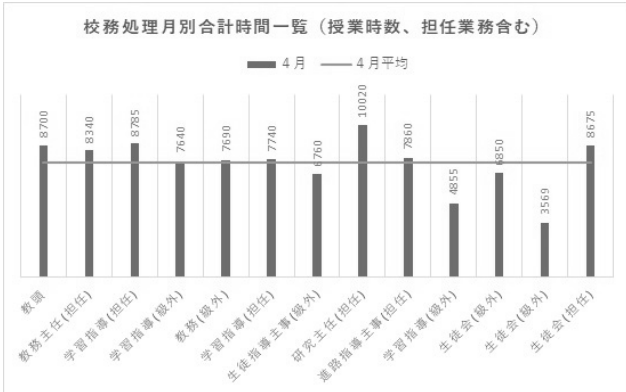


図 7 4 月適正化プラン

4 月において、割り振りによって元の担当者から削減することができた主な業務は以下の通りである。

表 6 校務処理プロセス主な変更点(4 月)

元担当	業務内容	削減時間
研究主任	修学旅行	月 20 時間
研究主任	総合提案・準備	月 10 時間
教頭	メール処理	毎日 20 分

最も校務処理時間が長かった研究主任は 30 時間の削減が可能であったことが分かる。この変更だけでも、一日あたり 1 時間以上の削減ができることになり、業務の適正化が図られ

ることになる。また、教頭に関しては、4 月だけでなく、毎日の業務として行っているメール処理について他の教員に割り振ることで 4 月以降すべての月で校務処理時間の大幅な削減が可能となっている。メール処理、メールのチェック、返信、及び、該当教員へのメール印刷と連絡が主な仕事であるが、教頭でなくとも受け持つことが可能な業務であり、多くの校務を受け持つ教頭から他の教員への割り振りが可能な業務となっている。

このように、すべての教員の業務を大きく変更するのではなく、校務処理時間が比較的長時間になっている教員から、割り振り変更可能な業務を無理なく少しずつ探し出し、仮に本年度の業務が適切に割り振られていたらという仮定で 5 月以降も以下のように適正化プランを作成した。

(2) 5 月

表 7 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-1240	研究(担)	-240
教務(担)	±0	進路(担)	+600
学指(担)	±0	学指(外)	±0
学指(外)	+400	生会(外)	±0
教務(外)	±0	生会(外)	+240
学指(担)	±0	生会(担)	
生指(外)	±0		

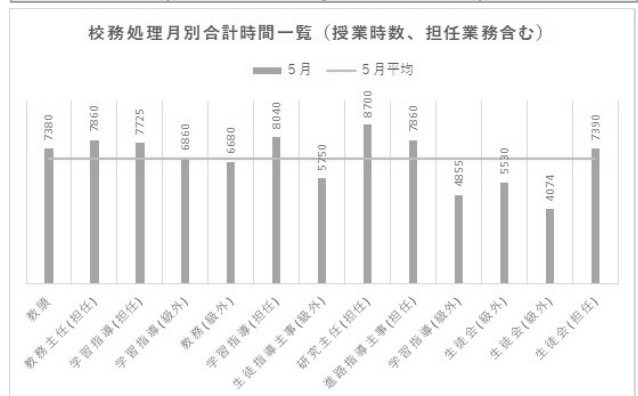


図 8 5 月適正化プラン

表 8 校務処理プロセス主な変更点(5 月)

元担当	業務内容	削減時間
生徒指導主事	いじめ報告書作成	月 3 時間

研究主任	到達度調査分析	月1時間
教頭	中体連相撲競技事務	月10時間
教頭	校内研修講師派遣事務	月4時間

(3) 6月

表9 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-1180	研究(担)	-330
教務(担)	-600	進路(担)	+300
学指(担)	-360	学指(外)	+480
学指(外)	+400	生会(外)	±0
教務(外)	±0	生会(外)	+360
学指(担)	±0	生会(担)	±0
生指(外)	+360		

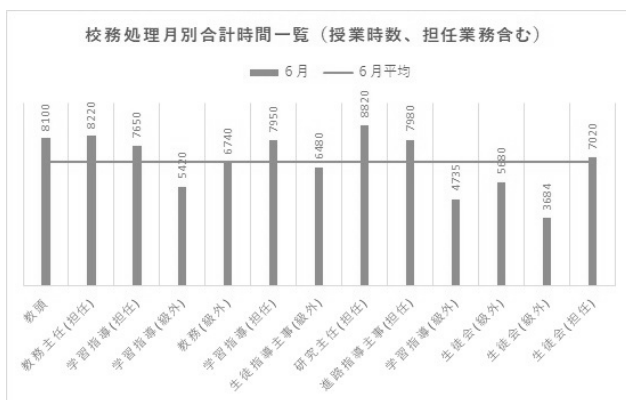


図9 6月適正化プラン

表10 校務処理プロセス主な変更点(6月)

元担当	業務内容	削減時間
教頭	中体連相撲競技事務	月8時間
教頭	学校訪問A関連事務	月5時間
研究主任	道徳掲示物提案	月2時間
研究主任	進路希望調査	月0.5時間
研究主任	実力テスト分析	月3時間
教務主任	職場体験事務	月10時間
学習指導(担任)	いじめ報告書作成	月6時間

5・6月の業務では、教育委員会による学校訪問関連業務や中体連(部活動関連事務)にかかる業務が非常に多くなっていた。これらの業務は全教員で分担して行っており、どの教員も長時間の業務となっていたが、中でも教頭、研究主任の業務が長時間となっていたため、少しでも業務を減らせるよう適正化を図った。

(4) 7月

表11 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-400	研究(担)	-300
教務(担)	-300	進路(担)	-180
学指(担)	-180	学指(外)	+300
学指(外)	+760	生会(外)	±0
教務(外)	±0	生会(外)	+600
学指(担)	-420	生会(担)	±0
生指(外)	±0		

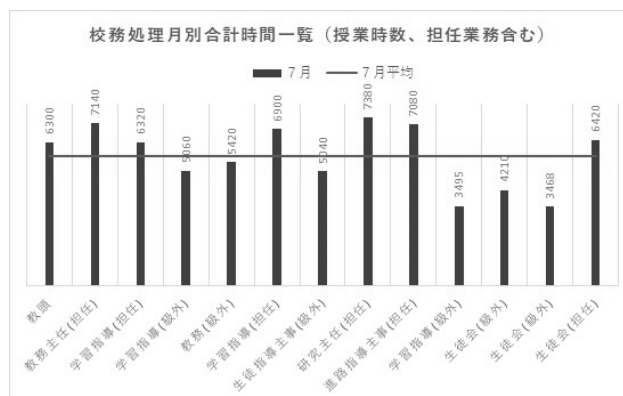


図10 7月適正化プラン

表12 校務処理プロセス主な変更点(7月)

元担当	業務内容	削減時間
教務主任	職場体験事務	月5時間
学習指導(担任)	漢字検定事務	月3時間
学習指導(担任)	職場体験事務	月7時間
研究主任	総合提案・準備	月5時間
進路指導主事	アンケート集計分析	月3時間

7月には2年生の職場体験が実施されたため、2年生の教員を中心に業務時間が長くなっていた。職場体験については、同じ学年の中で業務の割り振りが均一でないものが多々あったため、総合的な業務時間を考え割り振りを行った。これは、総業務量が時間という指標で見える化されているためにできる業務の割り振りである。このような変更は、業務記録がなければできないことであると考えられる。また、エビデンスをもとにした割り振りであり、管理職としても職員に割り振りを指示しやすくなると考えられる。

(5) 8月

表 13 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-700	研究(担)	±0
教務(担)	±0	進路(担)	±0
学指(担)	±0	学指(外)	±0
学指(外)	+400	生会(外)	+300
教務(外)	±0	生会(外)	±0
学指(担)	±0	生会(担)	±0
生指(外)	±0		

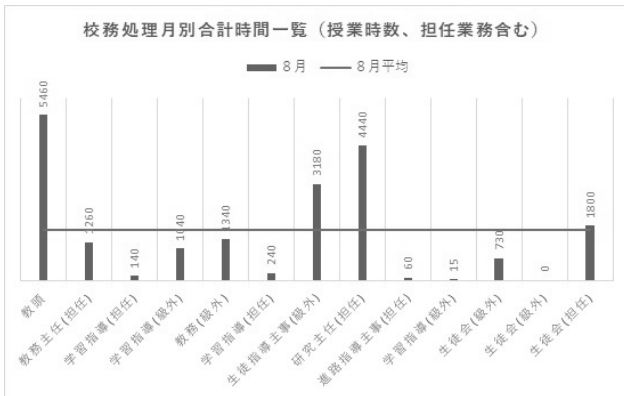


図 11 8月適正化プラン

表 14 校務処理プロセス主な変更点(8月)

元担当	業務内容	削減時間
教頭	体育祭案内作成	月 5 時間

8月には、本研究で記録外としている部活動についての時間が長かった。校務分掌業務自体の時間だけで見ると上記のような結果となった。

研究主任及び生徒指導主事の業務時間について改善がされていないが、これは他の教員に割り振ることができない業務を行っていたためである。業務記録をもとに機械的に割り振りの変更をすることはできるが、それでは実際の学校業務に支障をきたすことが予想される。業務の割り振りについては、同じ分掌を担っている教員同士かつ、他の教員が行っても業務遂行に支障が出ないものについて限定で行っていかねばいけないと考えている。業務時間からの単純な平準化ではなく、適した人材に業務を割り振る適正化を行っていくプラン作成が重要である。

(6) 9月

表 15 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-400	研究(担)	-630
教務(担)	±0	進路(担)	±0
学指(担)	±0	学指(外)	+300
学指(外)	+400	生会(外)	±0
教務(外)	±0	生会(外)	±0
学指(担)	±0	生会(担)	+180
生指(外)	±0		

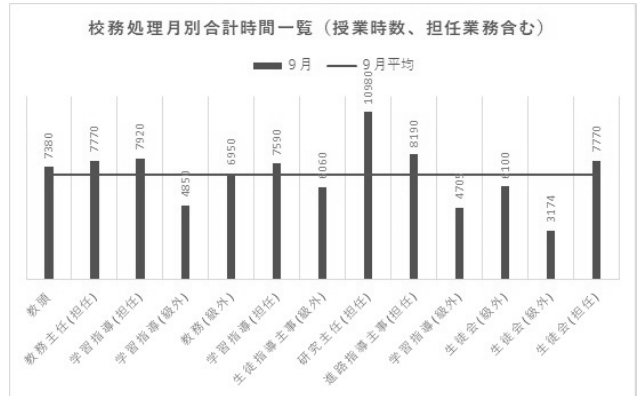


図 12 9月適正化プラン

表 16 校務処理プロセス主な変更点(9月)

元担当	業務内容	削減時間
研究主任	グッドマナー指導	月 2.5 時間
研究主任	総合提案・準備	月 5 時間
研究主任	体育祭準備(テント)	月 3 時間

9月には、学校研究のまとめに向け、研究主任の業務が突出して長時間となっていた。予想できることではあるが、これだけの差があるというのは驚きである。研究主任の業務について詳しく見てみると、B訪問や研究発表会関連が多く、研究主任にしかできないという業務が非常に多いため他の教員に業務を割り振ることができなかった。しかし、少ないながらも、他の教員が、研究主任と同じ内容を行っている業務に関しては担当から外し、業務を消去することで時間数を減らすことができた。これは、誰が何をしているか細かい業務記録をとっている成果である。

(7) 10月

表 17 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-700	生指(外)	±0
教務(担)	±0	研究(担)	±0
学指(担)	±0	進路(担)	-180
学指(外)	+580	学指(外)	±0
教務(外)	±0	生会(外)	±0
生会(外)	+300	生会(担)	±0
学指(担)	±0		

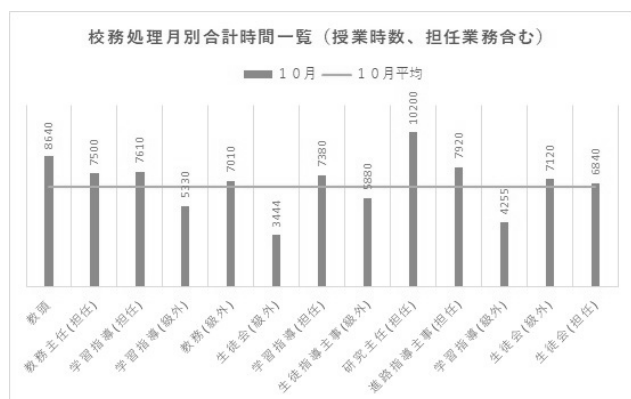


図 13 10月適正化プラン

表 18 校務処理プロセス主な変更点(10月)

元担当	業務内容	削減時間
教頭	文化祭案内作成	月 5 時間
進路指導主事	アンケート集計分析	月 3 時間

10月から教員の入れ替わりがあったため、データ上の分掌名の順番が変更となっている。対象となっているのは、生徒会(級外)の先生のポストであるが、年度内に人員の変更があることを見越したためか、業務時間が極端に短くなっていることが分かる。このような偏りをどうやってなくしていくかは、今後の課題である。一方で、業務記録のおかげでこのような不均衡が見える化されており、校務分掌プロセスを記録することは、業務分担の見直しを考える上で大変有意義であると考えられる。また、10月は授業時数が多い進路指導主事の業務を減らすことができた。授業時数から業務時間が長くなっている教員について、校務分掌を減らす工夫が年度当初の業務分担で必要であると感じた。

(8) 11月

表 19 適正化後業務時間増減表(分)

分掌名	増減時間	分掌名	増減時間
教頭	-640	生指(外)	±0
教務(担)	±0	研究(担)	±0
学指(担)	-100	進路(担)	-480
学指(外)	+920	学指(外)	+180
教務(外)	±0	生会(外)	±0
生会(外)	+180	生会(担)	±0
学指(担)	-180		

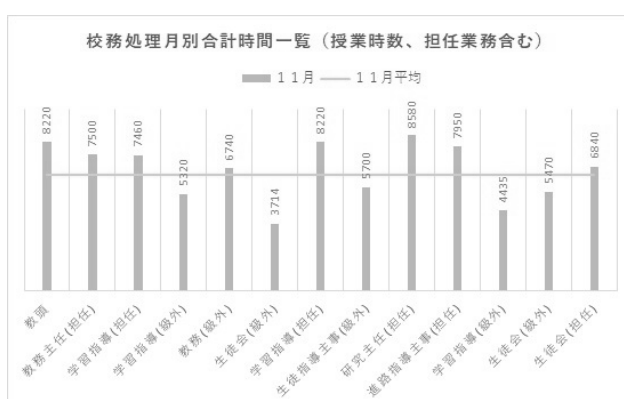


図 14 11月適正化プラン

表 20 校務処理プロセス主な変更点(11月)

元担当	業務内容	削減時間
教頭	ストーブ点検・準備	月 4 時間
学習指導(担任)	掲示物作成等	月 1.5 時間
学習指導(担任)	中間テスト処理	月 2 時間
学習指導(担任)	GTEC 練習問題印刷	月 1 時間
進路指導主事	検定試験結果分析	月 2 時間
進路指導主事	推薦理由書添削	月 3 時間
進路指導主事	推薦委員会資料作成	月 3 時間

11月に入ってから、これまで分掌業務が少なく負担を減らせなかった進路指導主事の業務適正化を行うことができた。進路指導主事は11月から忙しくなることが客観的なデータから分かったため、来年11月以降は、負担を減らすための手立てを予め考えておく必要があると感じた。

プロセスシートによって、あらかじめ忙しい時期が来るかを予想することができることも、業務記録の利点である。

2. 適正化プランの有効性

これらのデータについて、どの程度の適正化が図られたかみるために、元データと適正化プランの業務時間について分散を計算したところ、次の表のようになった。(表 21)

表 21 業務時間分散比較

月	元データ(㊦)	適正化 P(㊧)	差(㊦-㊧)
4月	4,246,432	2,706,894	1,539,538
5月	2,373,730	1,759,640	614,090
6月	3,296,133	2,193,123	1,103,010
7月	2,549,910	1,729,953	819,957
8月	3,559,423	2,966,589	592,833
9月	4,217,681	3,524,435	693,246
10月	3,552,583	2,964,368	588,215
11月	3,018,082	2,257,742	760,339

結果として、適正化プランがどの月においても元データより分散が小さく、業務時間の散らばり具合が縮小したことが分かるため、業務の平準化が図られたことが分かる。

今回のプランでは、割り振る業務と同じ分掌に所属する教員の中から、業務時間の短い順に割り振りを行った。教員個人の適正も考えながら変更を行ったため、それほど多くの業務を割り振りしなおすことができなかつたように思ったが、分散の値を見ると十分な成果が出ていると言える。また、業務時間の最大値と最小値に関しても元データと適正化プランを比較してみると次の表のようになった。

表 4 校務処理時間最大最小差一覧(既出元データ)

	最大値(a)	最小値(b)	差(a-b)	平均時間
4月	11,820	3,569	8,251	7,499
5月	8,940	3,834	5,106	6,837
6月	9,280	3,324	5,956	6,848
7月	7,680	2,868	4,812	5,719
8月	6,160	15	6,145	1,642
9月	11,610	3,174	8,436	6,891
10月	10,200	3,144	7,056	6,856
11月	8,860	3,534	5,326	6,636

表 22 校務処理時間最大最小差一覧(適正化プラン)

	最大値(a)	最小値(b)	差(a-b)	平均時間
4月	10,020	3,569	6,451	7,499
5月	8,700	4,074	4,626	6,823
6月	8,820	3,684	5,136	6,806
7月	7,380	3,468	3,912	5,710
8月	5,460	15	5,445	1,642
9月	10,980	3,174	7,806	6,880
10月	10,200	3,444	6,756	6,856
11月	8,580	3,714	4,866	6,627

平準化によって元データ(表 4)から適正化プラン(表 22)のように変化した。元データにおける差の平均値は 6386 分であったのに対し、適正化プランでは、5625 分となった。その差は 761 分もの短縮が図られている。

また、個々の教員だけを見ると、4月から11月までの業務時間の合計が、最も長かった研究主任については、適正化プランによって合計 3300 分(55 時間)の短縮を達成し、一か月当たり 6 時間 52 分の業務時間削減につながっている。また、研究主任の次に業務時間合計が長かった教頭に関しては、合計 5660 分(94 時間 20 分)の短縮で、一か月あたり 11 時間 47 分も短縮されている。この結果から、校内で最も勤務時間が長い教頭に関しては、業務プロセス管理による業務の適正化によって、職員に大きな負担をかけたり、教育活動の質を落とすことなく毎日およそ 34 分の勤務時間縮減が可能となることが分かった。

V 研究結果

1. 業務分担の指標として有効

本研究を通じて、業務プロセスの記録を行うことで、エビデンスをもって業務内容の割り振り変更を細かく行うことができることを明らかにできた。業務記録の客観的なデータで、特に時間という分かりやすい指標を使つての割り振りであり、誰もが納得のゆくものとなったように思う。業務をプロセスで記録したことも

あって、極めて詳細な業務分担が可能となり、個業ではなく協働による学校運営を後押しできる資料として使えるとともに、子どもたちと過ごす時間を担任を中心に少しでも多く配分するためにも有効である。

2. 若手教員の早期育成に有効

統一書式によるプロセスシートの使用により、次年度以降の引き継ぎもスムーズに行えるだけではなく、これまで業務経験のない仕事を請け負う主に若手教員にとっては、どのように仕事を行うのかマニュアルにも近い存在として使うことができると考えられる。これは、若手教員のみならず、臨時で学校に勤務することになった講師にとっても非常に有効な資料となる。即戦力が求められる学校現場では、このような業務プロセスの蓄積は非常に重要であると考えられる。

3. 時間管理意識の向上

勤務時間記録を見ると、石川県の統計データからも明らかのように、主に若手教員の超過勤務時間が長くなっている。これまで学校現場では、どのくらいの時間をかけて業務を遂行しているのかといった客観的なデータはあまり見られなかったが、本研究で用いたプロセスシートを職員会議での提案資料として添付していくようになれば、一つひとつのプロセスが見える化され、よりよく改善していくことができると考えられる。結果として時間管理意識も向上していくものと考えられる。管理職が勤務時間を短くするようといったことを声高に呼び掛けたところで、なかなか現状が改善しないのは、職員の意識が変化していない問題も大きいと思われる。意識改革にはエビデンスをもとにした理解と説得が必要であり、本研究の業務プロセスシートは大きな意義があると考えられる。

4. 学校経営計画の実現に有効

管理職にとっても、これまで誰が何にどれだけの時間をかけているのか見えない事が多かったが、このような業務記録をとることで業務

の割り振りが簡単に行えるメリットがある。また、仕事の質についての比較も、時間とその成果を見ることである程度は有効な資料として機能するように思われる。プロセスシートを通じて、細かい業務改善を指導することもできるため、管理職が思い描いている理想的な学校にするために、より具体的に職員にその思いを伝えていくことが可能となっている。職員がベクトルを合わせて進んでいっているか確認しながら学校運営を行うためにも、有効なツールとして機能すると思われる。

5. 学校間連携資料として有効

これまで学校では、教員が授業以外で何にどの程度の時間を使っているのか、プロセスで詳細に記録された資料はなかった。業務プロセスを記録することで、学校間での業務プロセスの共有ができ、どのように仕事を進めていくと効率的かつ効果的かといったことがエビデンスをもとに議論できるようになると考えられる。よりよい取り組みをプロセスシートにまとめて共有していくことで、学校間の教育力格差を縮小していくことも可能であると考えられる。

6. 校内の情報共有ツールとして有効

本研究を進める中で、実際に業務記録を行っていた先生方の中には、日々刻々と変化する生徒指導の進捗状況を共有するツールとして使っている人もいた。学校現場では、情報を共有したい先生と顔を合わせて話すことができる時間は非常に限られている。そのような中でも、生徒に関する情報はできるだけ早く共有することが求められており、サーバーに生徒指導の業務記録を個別案件ごとに作成することで細かな指導の流れがどの教員でも好きなタイミングで確認することができるようになっていた。また、生徒指導上の問題について保護者などから学校に問い合わせがあった際、担当者が不在であっても、電話を受けた教員が業務記録を確認し情報提供することができるという点でも有効なツールであると感じた。

7. 短時間の記録で大きな改善効果

本校では研究のために、4月から11月までの8か月間記録をとったが、一人あたりの記録にかかった時間は合計1時間程度（筆者が聞き取りを行い入力を行った時間と各教員で入力を行った時間の概算から算出）といったところであった。筆者としては、思いのほか記録時間がかからないものであると感じたが、これまで学校にはなかったプロセスの記録に対して抵抗感のある教員にとっては、記録する作業自体が大きな壁となってしまう、自ら記録してもらえない状況も見られた。この点は、本研究内容に賛同して下さり、業務記録の実践にご協力いただいた金沢大学附属中学校校長端崎先生からも同じようなお話を伺っている。附属中学校においても、校長先生ご自身の業務は入力していくことができたが、職員室の先生方には、あまり入力してもらえなかったとのことであった。やはり新しい仕事が増えるという感覚があったのではないかと考えられる。しかし、本研究から明らかになったことは、月におよそ10分程度の記録でこれだけ様々な点で有効な資料が作成できるということである。本研究のような業務記録は、これまで誰もやってきていないことであり、その効果もまだ明らかにされていない。何事も新しいことに挑戦していかなければ、改善に結びつかないのではなかろうか。

VI 今後の課題

本研究の結果を同僚職員に説明したところ、短時間の記録でこれだけの業務分担が可能になるならば、これからもプロセスの記録をしたほうが良いという意見や、このまま継続して2年、3年とプロセス記録を継続していけば、より正確なデータを集められるため、継続していたほうがよいという前向きな意見が多数聞かれた。

今後の課題としては、どのようにより多くの方にこの取り組みに参加してもらおうか、また、この取り組みを継続していくのかといったこ

とや、記録の抜けがないようにする効率的なシステムをどう構築するのかといった点が挙げられる。今回、システムの構築は、筆者自身専門家ではないため、エクセルマクロの解説書を見ながら作成した。現状では、業務管理システムは素人の低レベルなマクロの集合体であるため、不具合も起きやすい。市販されている学校業務支援システムの中には、本研究のような校務分掌プロセス管理を行えるソフトは皆無であり、今後このような機能を備えたソフトが市販されるようになれば、専門家の手による優秀なソフトのおかげで簡便に記録が行えるようになるのではないかと期待している。業務プロセス記録の様々な有用性を、さらに明らかにすべく、本研究を継続していきたいと考えている。

参考文献

- (1) 石川県教育委員会(2018)『教職員勤務時間調査の集計結果』
<http://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/kyousyoku/kinmujikantyouosa.html>
(最終閲覧日：平成30年1月28日)
- (2) 妹尾昌俊(2017)『「先生が忙しすぎる」をあきらめない』教育開発研究所
- (3) 遠藤功(2014)『「非凡な現場」をつくる論理と実践』東洋経済新報社
- (4) 群馬県教育委員会(2008).『教員の多忙を解消する』学事出版
- (5) 鯉沼章(1987)『フローチャートによる事務分析』日刊工業新聞社
- (6) 信太明(2010)『テンプレート仕事術—日常業務の75%を自動化する』東洋経済新報社
- (7) 鈴木豊(2002)『忘れちゃならない経理の作法—フローチャート思考術—』中央経済社
- (8) 高原真・栄口正孝・郷原正(2007).『システム分析・改善のための業務フローチャートの書き方改訂新版』産能大出版部

(9) 筒井彰彦(2006)『7つの要素で整理する業務プロセス』翔泳社

(10) 日本能率協会コンサルティング(2010).『オフィスの業務改善がすぐできる本』日本能率協会マネジメントセンター

(11) 本道純一(2009).『すべての「見える化」実現ワークブック』実務教育出版

(12) 文部科学省(2018)『平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/__icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_2.pdf

(最終閲覧日：平成30年1月28日)

(13) 山田和裕(2016).『営業プロセス“見える化”マネジメント』同文館出版

組織がチーム化する、教師間の相互作用の考察

－交流及び共同学習改善に関する取組から－

田村 吉治

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、組織が「チーム化」するプロセスを記述したものである。筆者の所属校である石川県立小松特別支援学校中学部と近隣の小松市立松東中学校で行われている「交流及び共同学習」の改善を取り上げ、そのプロセスの中で、筆者がリーダーとして同僚教師に対して行った働きかけや、同僚教師の行動・心情に注目し、その相互作用を分析・考察することにより、教師の自律性を引き出すために必要なリーダーの視点を明らかにすることを目的とする。実践を通して次の3点が明らかとなった。①対話により教師それぞれの思い、理解等の差が埋められ「納得」を生むこと②教師が組立等に「参加」することにより目標・目的・手段などの明確化・共有化を促進すること③先に述べた①②によって教師の自律性が発揮され主体的な行動として現れること。

I はじめに

1. 現況

平成28年12月21日に中央教育審議会から「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）」が示された。それには、これから我が国が迎える「予測が困難な時代」について触れられており、その方針を元に各学習指導要領の改定が為された。我々教師は「予測困難な時代」に対応していける子どもたちを育成していくために、これまでとの意識転換を求められている。その具体的方策として、学校現場それぞれにおいて子どもたちにかかわる者たちが知を結集し、それぞれの強みを打ち出していく「チーム」の重要性が示されており、教師同士の協働に対する注目は今後益々増していくだろう。

だが実際、学校は教師と子どもで構成された複数の教室で成り立ち、教師たちはそれぞれの教室において、それまでのキャリアに沿った自分なりの考えや手法をもって日々の指

導を行っている。こうした多様性にあふれた背景から、もともと協働が成されにくい土壌があるとも言える。

また、現場を俯瞰してみると、多忙化の影響で教師それぞれが自分の職務に精一杯となっている状況があり、周囲にまで目をいき渡らせる余裕もなくなっている。そのため、一部の「わかる」「発言力のある」教師が全体の方針を決め、それ以外の者はその方針についていくという構図が多く見られるようになっている。

だが、こうした状況には危機感を感じる。レイヴ・ウェンガー（1993）は「正統的周辺参加」という概念の中で、学習が「参加」という枠組みで生じる過程であることを述べている。また、佐伯（1975）は「学びの段階」を説明する中で、学びが深まっていく際の段階において「他人の目」の必要性について述べている。これらは、人が物事を理解したり、学習したりする上で、直接的、間接的にかかわらず、成員同士が意見を表し合う場

に属する、またはそのような想定の上で成されることを表している。

これらを踏まえると、上述した学校現場の状況は教師の「学び」の機会を奪いかねない状況と言える。また学校現場から教師同士の結びつきを弱化させているという一面もあると考える。これは、教師それぞれの知を結集するという方針と真逆な状況と言えよう。とは言え、教師の多忙化が注目を集め、「働き方改革」の名のもと労働時間の短縮への考慮も必要な中、すべての業務に全員がかかわっていくことは到底できることではない。

こうした状況の打開のためには「業務の中で学ぶ」という視点をもつことが必要であり、OJTが盛んに叫ばれることになった。OJTとして様々な取組が行われ、一定の成果も出ている。しかし、筆者はそれ以前に通常行っている業務そのものが学習の場であるという視点をもっと根付いていくべきなのではないかと考える。そして、その基盤となるのが「組織のチーム化」ではないかと考え、以下にまとめる。

2. 「チーム化」についての論考

(1) 「組織」と「チーム」

まず「組織」と「チーム」の違いについて述べておきたい。

「組織」とは、「一定の共通目標を達成するために、成員間の役割や機能が分化・統合されている集団。また、それを組み立てること」（デジタル大辞泉）である。

一方「チーム」とは、「ある目的のために協力して行動するグループ。組。スポーツや共同作業についていわれる」（デジタル大辞泉）とある。

これらの2つの言葉の意味を比較すると、目標・目的の達成を意図していることは共通しているが、「組織」が役割や機能という構成に視点を置いている言葉なのに対して、「チーム」は成員の協働すなわち「主体的な行動」を意味していることがわかる。

(2) 「チーム化」の定義

「組織」と「チーム」の違いを(1)のように捉え、筆者は教師組織が「チーム化する」ことの定義を、「組織に所属する教師全員が、自分たちの所属する組織集団が向かう方向や方法、自分の役割を理解しながら、自分のもつ力を主体的に発揮していけるようになること」とした。

(3) チーム化に向けた方策

① 組織とリーダーシップの視点から

「チーム化」を図るためには、組織全体を見渡し成員の動きを調整していく役割をもつ者が不可欠である。

学校現場では、いわゆる「長」がつく役職にある者がその役割を担うことが多い。現場では、そのような立場の者が「リーダー」とされ、そうした立場の者の働きを「リーダーシップ」と捉えているという印象を受ける。

だが実際の学校現場では「リーダー」が考えている以上のものが生まれる場合も見られることで、その際の成員となる教師の働きを見返すと「リーダー」以上に効果的な方策を講じている場合もある。こうした「リーダー」以外の者が自らの理解の上で組織全体に対して良い影響を与えた主体的な働きも「リーダーシップ」である。

中竹（2013）は自らの組織論を語る中で、組織がリーダーとフォロワーで成り立つ考えの元、それぞれが組織に対して行う働きかけには組織を引っ張る「リーダーシップ」にあたるものと組織を下支えする「フォロワーシップ」にあたるものがあることを述べている。

上記のような学校現場の場面を中竹の考えに当てはめると「フォロワーによるリーダーシップ」が成されたものと捉えられる。組織の働きのすべてにおいて好影響を与えられるようなリーダーは簡単に育成できるわけではなく、「知を結集する」という方針と照らし合わせると、このような「フォロワーによる

リーダーシップ」と言える働きを教師から引き出していくという視点が必要である。そのためにはフォロワー自身が「～したい」「～しなければ」という必要感がもてるための方策が必要であると考えられる。

②「チーム化」に必要な視点から

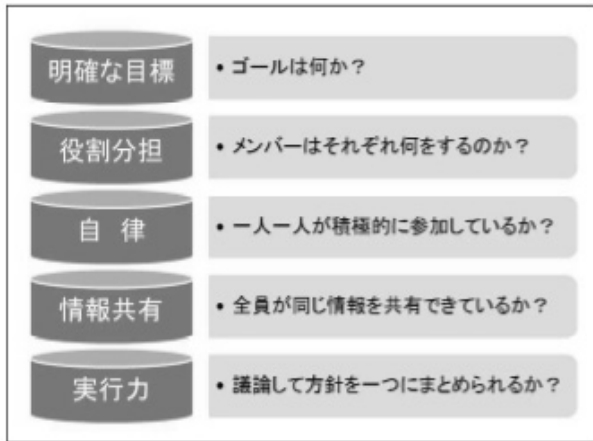


図1 <チームに必要なポイント>

秋田県総合教育センター(2015)を参考とした。この研究紀要中ではチームアプローチの説明の中で、チーム化に必要な要素として「明確な目標」「役割分担」「自律性」「情報共有」「実行力」を挙げており、それが満たされることにより教師の中に「満足」「学び」「効果」「効率」がもたらされると述べている。

チーム化に対する具体的な方策については他にも数多く表されているが、本研究紀要は「組織マネジメント」の視点として「自律性」「満足」「学び」という言葉で「人の心理」の視点も対象としており、教師自身の中で主体的に考え学ぶ、「チーム」となる組織づくりを考える上で参考となると考えた。

③「チーム化」の実現に向けて

①②には、どちらも「人に生じる心情」に視点を置いていることに共通項があるが、①の「フォロワーによるリーダーシップ」を引き出すための方策や、②の「自律性」や「実行力」を引き出す方策については、その組織の役割や直面する課題によって移り変わっていくものであると捉えた。

その組織に属する教師それぞれが、その「役割」や「課題」をどのように理解しているかを捉えること、同じ方向性を共有できるように調整すること、そして、教師それぞれができるだけ不満をもつことがないように、それぞれの行動や心情を認めながら進めていくことなどが「教師の自律性」を引き出す要素と考えた。

Ⅱ 研究の目的、方法

1. 研究の目的

組織が「チーム化」するプロセスを記述する。そのプロセスの中で、リーダーとして筆者が行った働きかけや、同僚教師の行動に注目し、その相互作用を分析するところから、教師の自律性を引き出すために必要なリーダーの視点を明らかにする。

2. 研究方法

・本校中学部の「交流および共同学習」の改善にかかわる取組の中で、筆者が「I 2. (3) チーム化に向けた方策」の考えを元に「リーダー」の役割を担い、同僚教師が自律性を発揮するために必要なアプローチの内容や方法を考え、実施する。

・筆者が行ったアプローチに対して、同僚教師がどのように理解したか、どのような行動をとったか、背景にどのような心情が働いていたかを確認するためにインタビューを行う。

・筆者の行動や心情と、同僚教師の行動とインタビューから得た心情との整合性を表しながら、同僚教師の自発的な行動を引き出した視点などをまとめ、考察する。

Ⅲ 実践

1. 「松東中学校との交流及び共同学習」の実際

(1) これまでの経緯と活動内容

筆者が所属する石川県立小松特別支援学校 中学部（以下本校）と小松市立松東中学校

(以下交流校)との「交流及び共同学習」

(以下本交流)は30年以上にわたって続けられている行事である。それぞれの諸事情で回数が減ることはあるものの、年に2回を基本に行われてきた。そして1回目は6～7月に交流校の生徒を本校に招き、2回目は9～10月に本校生徒が交流校に招かれる形で行われてきている。

内容はどちらで行われる場合も少人数グループに分かれゲームを行い、直接的な関わりを持つことを基本としてきた。

(2) 課題

例年、交流校で行われる2回目は、両校ともに生徒が慣れること、交流校生徒が自分のホームで行うことができる気軽さがあることも含めて比較的良好な交流が行われてきた。しかし、本校で行われる1回目はお互いに初めて対面するという緊張感がある上に、交流校生徒にとっては本校生徒の実態が全くつかめていない状況があり、本校生徒にとっても普段と違う単発の特別な行事という感覚が強く、生徒の実態によっては活動そのものが負担となっている状況もあった。

またそれ以上に、本校生徒が交流校生徒に「支援してもらおう」という受け身な場面が多くなってしまいうことが多く、本校生徒にとって主体性を発揮する場となっていないことも感じられた。

(3) 改善の方向性

今年度の本校で行われる1回目の交流では、一緒にゲームを行うこれまでの形から、我々が普段行っている授業(作業学習)を中心に取り上げ、本校生徒が交流校生徒に対して作業学習で行っている概要を説明し、一緒に作業体験するように活動内容を変更することにした。また、一部の生徒には案内係として本校を回る交流校生徒のグループに帯同し、本校の小学部や高等部の授業の様子や施設の紹介など学校全体の説明を行うこととした。

(4) 本交流に関する教師組織

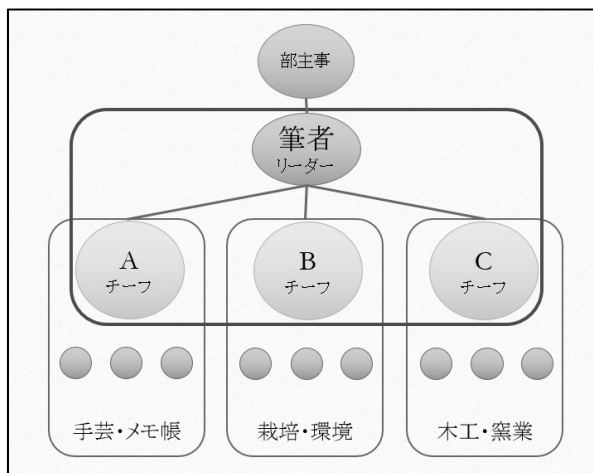


図2 <本交流における組織図>

本校中学部は部主事以下15名で構成されている。本交流の実際の担当は筆者を含めた係2名であったが、活動内容を作業学習に据えたことにより、それぞれの作業学習を中心に進めている3名の「作業チーフ」が実際の交流活動の設定に大きくかかわってくることを踏まえ、筆者と各作業チーフである教師A、B、C(以下ABC)の3名を合わせた4名を本研究における主要メンバーとし考察する。なお、本交流の係である筆者を含めた2名は図2の手芸・メモ帳班に属している。

2. 実践経過

本交流は本年度の6月21日に実施されたが、その準備と事後の総括までを含めた4月中旬から7月下旬までを期間として捉え、活動全体を以下の(1)に挙げる活動に分け記述する。

ABCに対するインタビューも、(1)の活動ごとに具体的活動や心情をふまえて答えていただいた。

(1) 活動

- ①内容変更についての口頭伝達(学部会)
- ②作業班チーフ(ABC)への概要説明
ならびに協議(臨時設定)
- ③本交流全体計画の学部会提案から生徒向け事前学習までの、各班での活動計画期間(およそ1ヶ月間)
- ④各作業班での準備活動期間

(生徒の活動期間：全9時限)

⑤交流当日

⑥本交流反省まとめ後(学部会後)

なお、以下の文中において本交流に関わる時期を示す際には、上の①～⑥を「活動①」等と示す。

(2) 同僚教師ABC(主要メンバー)の概要

A：30代男性教諭

(本校初任4年目)

B：20代男性教諭

(本校初任2年目)

C：20代女性教諭

(本校初任3年目)

(3) 活動①時の筆者の考えや思い

筆者はABCに対して本交流改善について説明するにあたって、「どのように伝えるか」を重要課題と捉えていた。ABCを含めた学部の同僚教師にとって、これまでの活動が変わることは新たな内容や手段を考えなければならないことを示しており、「新たな工夫、支援を求める」ことに他ならないからである。

そのため、本交流の改善が生む「効果」が何か、その効果によってどのような「満足」があるか、そのためにどのような「内容」「手段」となるかをABCそれぞれがイメージできるようにする必要性を強く感じていた。

そこで「I2.(3)①」のフォロワーによるリーダーシップの考え方を参考にして、「ABCにとって」必要なことが何なのかを探りながら資料作りを行うこととした。またその際、「I2.(3)②」の5つの要素が本交流改善においてはそれぞれが何に当てはまるのかという視点で整理を行った。

筆者が5つの要素の中で、まず注目したのは「目標の明確化」である。本交流において、それまで筆者が主に考えていたことは、本校生徒にとっての「活動の負担軽減」であった。だが、この観点で本交流を見直す中

で、交流及び共同学習の意義である「共生」について考えるようになった。共生社会の実現のための行事として本交流を捉えると、この交流を通して、両校生徒にとってどのような意義があれば良いかという視点が筆者に芽生えた。

この視点から再度改善の目標を見直すと、本校の生徒にとっては普段繰り返し行っている活動内容となるため、活動に見通しがもて自信をもって取り組むことができ、本校主体の活動となるというメリットがあると整理ができた。

だが、交流校の生徒にとってのメリットに視点を移すと、「多様性理解」が挙げられることは容易に考えられたが、本校生徒を「守るべき存在」として見られるだけでは、これまでの内容と変わらないことに気づいたのである。そこから、本校生徒の作業製品や一生懸命取り組んでいる姿そのものを観てもらうことが交流校生徒にどのように価値づけられるかという視点を得ることとなり、本校生徒の「弱み」とともに「強み」も感じてもらうことが肝要であると考えた。

そこで、活動①の際は、行事改善のメリットとして、以下の3点を学部教師に伝えた。

- ・本校生徒が普段行っている活動そのものを交流の主活動に据えることができ、本校生徒が見通しをもって臨むことができる。
- ・本校生徒が普段行っている活動を「紹介する」ことを通して、本校生徒が主体となった活動を考えられる。
- ・交流校生徒が本校の概要や作業学習で行っていることを知ることによって、「多様性」を考える機会となる上に、本校生徒の「頑張っている姿」からの学びがある。

ただし、この段階では行事としての全体像が筆者の中でも出来上がっておらず、あくまで目指す生徒の姿を口頭で伝えただけであった。その際の学部教師の姿からは理解を得ら

れていない様子を感じ、筆者は早急な本交流活動計画作成の必要性を感じるようになった。

筆者が活動計画を考える際、次に考えたことは活動の全容を明らかにすることであった。それは「I 2. (3)②」の5つの要素に当てはめると「情報共有」と「役割分担」に当たると考えられたからである。

交流校の全生徒数や本校での滞在時間、本校の作業学習グループ数等を考慮した上で、「本校生徒が主体の活動であること」「松東中生徒が十分に本校生徒の姿を感じられること」を考え設定した本交流の活動全体の概要は次のとおりである。

<本交流活動全体の概要>

- ・本校生徒は通常の時間帯で作業学習を開始し、その間に松東中学校生徒が来校する。
- ・本校案内係が出迎え、歓迎式や概要説明を行う。
- ・松東中学校生徒が3グループに分かれ、本校案内係生徒の案内で各作業班へ移動し、参観ならびに体験等を行う。
※松東中生徒は順にすべての作業班を参観、体験する。なお、1グループにおける作業班内の活動時間は15分とする。
- ・本校案内係生徒は、移動の合間に本校小学部や高等部ならびに施設等の紹介も行う。
- ・3つの作業班での参観、体験活動を終えたら全員が集合、お別れ式を行う。

上記の活動の流れができたことにより、活動の充実を図るとともに、生徒の活動が案内係の活動と作業班内での活動の大きく2つあることが明確になった。また、筆者が案内係の指導や当日の支援を担当することとしたため、ABCにとっては「各作業班内での活動」の組立という役割を明示することになるとともに、考える内容の単純化も図ることができた。

だが、まだこの時点ではそれぞれの作業班内の活動が明確でなく、元々の作業学習における活動についても筆者はその詳細を把握しておらず、このままABCに活動を任せてしまうのは筆者にとって不安であったし、またABCにとっても負担となるのではないかと感じていた。ABCに任せることになるとしても、すべての作業班で共有できる考え方や活動内容もあるのではないかとも思えたのである。そこで行ったのが活動②である。

(4)活動②を設定した筆者の考えと実際

活動②は筆者から呼びかけABCに本交流の概要をより理解してもらうために設定した会である。ABCがより深く本交流の全容を知るために、全体の概要がわかるように説明を行うことが目的の一つで、詳細な資料も作成した。だがもう一つの大きな目的は、ABC自身が本交流改善の内容を考える過程に「参加」することが、改善の実践者としての自覚も生むと考えられたことであった。また、協議する中で、アイデアを出し合ったり、他班の様子を聞いたりすることで、ABCが自分の作業班で生かせるアイデアを得ることができるかもしれないと考えていた。

結局この会は50分程度かかることとなった。だが、会に先立ち本交流の概要を筆者から説明するのに要した時間は20分程度で、その後は筆者が想定していた以上に活発で具体的な話し合いがなされた。

Aが協議の内容を作業班内の活動に焦点化し、BやCがそれに応えて自班の様子や活動のアイデアを話していった。30分程度の協議の終盤、Bが全体的な方針について問いかけの中で、協議内容が交流校生徒にとってのメリット、本校生徒にとってのメリットについて焦点化されていった。

この協議を経て、本校の各作業班における準備活動の方針として次の2点を挙げた。

- ・作業学習で何を大切にしているかを本校生徒に問いかけ、それを紹介すること

- ・体験活動は、大切にしていることを伝える手段、または、教師の支援方法等を見せて多様性を知るための手段とすること

(5) A B Cの心情の変遷

A B Cそれぞれの行動の意図や心情の変遷を、インタビューを元に以下にまとめる。

① Aの変遷

活動①で初めて、これまでとは違う形で交流を行うことを知ったAは、業務の効率化が課題として挙げられている中で、学部教師への負担の可能性を感じた。だが、Aはこれまでの「支援される」形の交流に違和感があったため、筆者の作業学習を交流活動に据えるという考え方が生徒教師双方にとって突発的でなくわかりやすく映り、概ね好意的に捉えることができた。

また、本交流は教育課程上「総合的な学習の時間」（以下「総合」）に位置づいており、Aは筆者とともにその担当を任されていた。この活動①から②までの3週程度の間、年間の総合の組立を考える立場にあり、その活動の1つとなる本交流がどのような活動となるかを早く知りたいとも感じていた。

活動①後、Aと筆者が雑談していた際、ふいにAが本交流について筆者に話しかけた。その中で筆者が何気なく「松東中学校の生徒にとって、この交流で作業を体験することの意味は何だろう？」とつぶやいたことがあった。Aはしばらく黙って考えていたが、その中でA自身が大学生のころに経験した特別支援学校での介護等体験のことを思い出したそうである。その際のAはその意義を十分に感じるができなかった。筆者との何気ないやり取りの中で、交流校生徒にとって「やらされる」活動にはしたくないという思いが芽生えたようである。

活動②の実施提案を筆者から受ける際には、Aは他作業班チーフであるB Cにも具体的に何をしたらよいか分かるように、協議が進みやすくなるようにしたいと考えなが

ら、積極的に発言、調整を行っていた。協議で聞いたB Cの案からは新たなアイデアを得ることもでき、Aの作業班の具体的な活動を組み立てる契機ともなっていた。

活動②での協議によって基本的な方針がきまったことで、Aは活動③で早めに班内での相談ができ、役割分担もできたため、それほど負担を感じることなく準備を進められた。また、時々雑談の中で筆者とも活動内容について話し合うこともできたので、細かい点についての修正等もできていた。

活動④が始まると、生徒と一緒に考えながら準備を進められたため、それほど負担も感じなかったが、実際には少し活動時間が足りないとも感じていた。

活動⑤当日を迎え、本校生徒や交流校生徒の姿から、Aは本交流改善の手応えを感じていた。本校生徒にとっては、作業学習で自分たちが行っていることを見つめなおす機会となり、自分たちを表現する機会ともなっていた。また、交流校生徒にとっても、「障害者には優しく」という視点ではなく、「彼らも頑張っている」「こんなことができる」という新たな視点を持つことにつながり、その中で十分に障害特性にも触れられたように感じていた。

行事全体を終え振り返ると、Aは当初話し合われた本校生徒の負担の軽減だけでなく、比較的能力の高い生徒にとっては胸を張って発表できる機会となったと感じた。「自分たちが頑張っていることを見せる」という方針が生徒にはわかりやすく、生徒が自らの活動を振り返る中で、様々なことを捉え直す機会となったと感じた。同様に、学部教師にとっても目的が明確でわかりやすかったとも感じた。交流校生徒に対しても、「特別支援学校」という場所を知ってもらうことを通して、障害特性とともに多様性を考えてもらう活動になったと感じた。

ただ、Aは自ら担当する作業班の活動を振

り返る中で、両校の生徒同士が直接関わり合う活動としては十分でなかったこと、生徒の活動の見せ方が多少教師主導となってしまったことを反省として感じた。

② Bの変遷

活動①で筆者から本交流の内容変更を聞かされ、Bはこれまでの形を変えることに抵抗感がある教師もいるのではないかと思ったと同時に、インクルーシブ教育を踏まえた方向性が良いとも感じていた。特に本校生徒と交流校生徒が「一緒に遊ぶ」活動ではない部分にBは魅力を感じ、早速作業班の教師で集まった際に本交流が「総合」に位置づいていることを踏まえ、交流校生徒に向けて「プレゼンテーション」をやりたい旨を話していた。ただ、活動の全体像が見えていない中、細かい活動内容については、まだ考えられなかった。

また、活動②において筆者から全体像を聞くまでは、Bは自分がまだ経験の少ない若手であるため若干の不安感もあったそうである。だがその全体像を聞き、筆者やACと協議をする中で、交流校生徒に本校作業学習を紹介し作業体験をしてもらうことを通して、

「本校生徒が自分たちのしていることを振り返り、結局は本校生徒や教師のためになる」ことを作業班チーフ内で共有できたこと、作業班で行う活動の方向性も共有できたことで、班内活動の組立に関する不安感が軽減していた。

ただ、活動③の時期に入ると、担当する作業学習の「畑作業」が多忙な時期となり、本交流に関してはあまり準備できなかった。準備までに期間が空いたことで班内の教師の本交流に対する意識が薄れたためか、Bはあまり作業班内の活動について相談できる雰囲気を感じられなかった。B自身がもっと積極的に作業班内の教師に対して呼びかけなければならないと感じながらも、学部全体に向けて「協議の場」を設定するなどの筆者の工夫も

あると良いとも感じていた。多少の負担を感じつつ、作業班内の活動として作業体験を設定し、当初は本校生徒が交流校生徒に作業を教えることを考えた。だが、活動④を迎えると、想定していた以上に準備時間が不足し、「教える」ことは設定できなかった。

しかし、活動⑤当日を迎え、交流校生徒が作業班の発表を聞いている真剣な様子を見たBは十分に手応えを感じることができた。その場で交流校生徒に感想を聞くと、「わかりやすかった」「聞きやすかった」などと感想を得ることができたことで、Bは本校生徒にとって大きな自信に繋がったとも感じた。

Bは行事全体を終え振り返り、本交流の改善は成功だったと感じることができた。特に「交流校生徒に対してプレゼンテーションを行う」という形が作業班の活動として効果的であったことを感じていた。ただ、作業体験の持ち方については、体験を一緒に行うだけでは「交流及び共同学習」の形として弱さを感じ、「交流校生徒の生徒に対して本校生徒が教える」という形にまで深めていけると良いとも感じた。

③ Cの変遷

Cは活動①において作業学習を活動として充てることを聞き、作業班チーフとして自分も関わらなければならないことを漠然と感じ、前回の交流との違いを思い浮かべていた。だがこの時はまだ詳しい内容を知らされておらず、Cにとっては当日が当分先のことであり、「他人事」のように感じていた。

活動②において筆者より詳細を聞かされ、Cは新たな本交流がどのようなものになるのかを初めてイメージすることができた。この際の協議の中で筆者やABの話聞きながら、「自分の作業班ではどうするか」と当てはめながら考えていた。それと同時に、同じ作業班の教師にどのような相談が必要なのかも考えていた。

活動③において、Cは他作業班の様子を

時々聞きながら、同じ班の教師と内容を相談しながら進めていった。同時期に他の大きな行事があったこともあり、作業班内で特別に相談の時間を設けたわけではなかったが、作業学習の時間後や職員室での雑談などを利用することで、同じ作業班の教師と気軽に十分な話し合いができていた。そのことで活動④においても、特に困り感もなく、予定通りに活動を行っていた。

活動⑤当日は、自分たちの作業製品紹介と体験を作業班での活動に据えたが、自分たちの製品を知らせようとする本校生徒たちの姿に手応えを感じていた。

Cは行事全体を終え振り返り、本校生徒の作業に対する捉え方が変わる契機となったと感じていた。Cは今年度初めて作業班チーフを受け持ちどのように進めていけばよいか迷いがあり、それまでは年度当初から生徒のやる気を引き出すために「生徒の作りたいもの」を作っていた。だが本交流を経て、「製品主体」に活動を設定しても生徒がコツコツと取り組める姿が増えた。こうした生徒の変容からも、本交流の形は好影響をもたらすものであったと感じられた。

だが同時に、来年度の生徒は実態が違うため、そのまま生かせるわけではないかもしれないとも感じた。

IV 改善の結果（本交流の様子）

当日まで計9時間にわたり、案内係は筆者と、各作業班においてはABCが中心となって活動の内容や伝えたいことなどを生徒と協議したり、発表の練習を行ったりした。

案内係は学部内から比較的会話が堪能な生徒を選出したが、小学部や高等部主事から普段の活動の様子を聞くためのインタビューを行ったり、当日の動きをシュミレーションして練習を行ったりした。

各作業班では、生徒の実態に合わせて比較的会話が堪能な生徒が紹介を担当し、その他

の生徒は体験活動を交流校生徒と行ったり、普段の様子を見せたりすることを担当した。



写真①＜協議する案内係＞

当日案内係の生徒は、出迎え・本校内の案内・お別れ式の一連の行動を交流校生徒とともに過ごし、緊張感の中で役割を務めた。また、各作業班における活動においても交流校の3つのグループを相手に次々と発表や体験活動をこなした。どちらのグループの生徒も次々と活動が続き疲労感が見えたが、準備活動を通して、交流校生徒にわかりやすく伝えることを心がける意識ができており、「自分たちの頑張っている姿を見せる」こと、「何をすべきか」がはっきりとしていたこと、そして練習を繰り返したことで自信をもって発表や体験活動を行う生徒の姿が見られた。



写真②＜作業班発表の様子＞

後日、交流校より生徒の感想が届き、本校生徒に向けて掲示した。

以下に交流校生徒からの感想を示す。

＜交流校生徒の感想＞（※一部抜粋）

- ・特別支援学校のみなさんにもそれぞれ得意なことや苦手なことがあって、それでも挑戦して取り組んでいたの、僕も見習って挑戦したいと思いました。
- ・自分たちと同じ中学生なのに、メモ帳やつ

まようじなどをがんばって作っていてすごいなって思ったし、作るうえで大切にしていることがたくさんあるとわかりました。

- ・いつも見ただけで「無理や」って思いあきらめてしまうことが多かったけど、この交流で「できるまであきらめないでやってみよう！」という心ができた気がします。

これらを見た本校生徒たちは、笑顔を浮かべながら、満足げな表情を浮かべていた。

また同様に、本校の学部教師にもこれらの感想を回覧するとともに、本交流の反省や感想を記入してもらった。以下は本校教師の感想の中から、細かい運営に関する反省点を除いたものである。

＜本校教師の感想＞（※一部抜粋）

- ・一緒に遊んだりするだけでは「障害者＝幼い人」のイメージを持たれかねないが、交流校の感想を見て、少し対等に考えてもらえていて良かった。
- ・本校生徒が案内をしたり、作業の説明をしたりしているとき、交流校の生徒たちはとても静かに聞いていた。その様子を見て嬉しく思った。
- ・生徒の案内係がいたのはとても良かった。また、準備や練習を通して自分の動きを理解していることがよくわかった。
- ・交流校生徒の感想にあるように、相手校の生徒の心に影響を与える深い交流となった。
- ・生徒にとって負担なくできた。継続的な活動になると良い。

また、本交流当日に参加、参観した交流校教師からも感想をいただいた。その中には以下のような感想があった。

＜松東中学校教師の感想＞（※一部抜粋）

- ・はじめは少し戸惑っていた生徒もいたが、時間が経つにつれ打ち解け、質問したり感想を言えたりする生徒がいたので良かった。
- ・どのように接したらよいか戸惑っている生

徒もいたが、自分から手をさしのべていた生徒もいたので、微笑ましかった。

- ・職場体験を控えている生徒たちにとって、作業学習に参加したことで、同じ年代の生徒たちが一生懸命に取り組む姿勢を見られたことは大変良い刺激になった。こちら側（交流校）のキャリア教育の一環としても効果的だと感じた。

これらの感想から、本交流が本校、交流校両校の生徒、教師双方にとって意義のあるものとなったことがわかる。

また、本年度は、後日交流校において2回目の「交流及び共同学習」が行われたが、その事前学習として筆者が招かれ、「障害理解」に関する授業を行うことにも繋がった。

V 考察

「I 2. (2)」のチーム化の定義を踏まえ、A B Cが本交流において「目標、目的やその手段を理解していたか」「自分のもつ力を主体的に発揮していたか」の2点を考察していく。またその際、リーダーとしての筆者とA B Cとの関わりや、A B Cの自律性を引き出す要因となった他教師との関わり合いについても取り上げていく。

1. 「対話」の意義

活動①において筆者が目指そうとする交流の姿をA Bが概ね好意的に捉えたことは、A Bの自律性を引き出す基礎となったと思われる。A Bにとって「総合」として位置付く学習として本交流をもっと充実したものにしたという気持ちに、筆者の目指す姿がうまく重なったのだろう。だが、この時点では誰も本交流の具体的なイメージを描くことはできず、Cのように「他人事」と感じるのも当然と言える。学部の大部分の教師にとってもCと同様の気持ちだったのではないか。

そうした様子を見て筆者が行ったのが活動②であったが、A B Cは総じてこの会に関して意義を感じていた。A Cは他作業班のアイ

デアなどを参考に自分の作業班の内容を具体的に考える機会となったこと、Bは方向性や有効性を共有できたことをその理由に挙げているが、本交流の全体像を知ることができただけでなく、その目的達成のための自分の役割が明確化する機会となっていた。後のインタビューにおいてわかったことだが、この協議に対して抱いていた目的には筆者とABCとの間にズレがあった。筆者は「説明」で概要を伝えることで、方針の共有化を図ることが主目的と考えており、具体的な作業班での活動内容を考えるのは、それぞれの作業班での相談後であり、そこへ筆者も関わっていくことが必要だろうと考えていたのである。だが、ABC、特にAやBは活動①の後にすでに次の段階のことを考えており、もっと具体性を欲していた。

活動②における協議にABCが意義を感じられた背景には、協議による十分な「対話」を経ながら目的、役割、手段の明確化が成されたからと考える。筆者が活動の内容をすべて決めて依頼する形であったらすべきことは明確であるが、なぜその手段をとるのかを「納得する」には至らなかつただろう。ABCが活発に意見やアイデアを出し合い、同意を得たり互いに改善策を出し合ったりする中で、互いのズレが埋まり、すべきことの方角性が収束していき目標が明確化していく過程が生じていた。そうした中にABC自身が「参加」し関わっていることが「納得」を得る基礎となった。この活動②の協議を経たことによって、ABCが「本交流の目標、目的やその手段を理解する」ことになり、「自分のもつ力を主体的に発揮する」ための基盤ができたと考える。

2. 「任せる」ために必要なこと

活動②の協議でのABCの姿は、筆者にとっても大きな手応えを感じるものであり、その後のABCへの関わり方に大きな変化を与えた。当初の筆者の考えでは、新しい本交流

の「形」を築きあげていくためにはABCに対して個別に、かなり頻繁に関わっていかなければならないと考えていた。だが、活動②の協議を経て筆者の中に方向性のズレが生じる危惧が薄れ、ABCが各作業班の事情を踏まえて活動内容を考えてくれるという「信頼感」が増していた。そのため、「任せる」ことが基本姿勢となり、筆者は自分の役割である「案内係への指導」の活動に比重を置いていった。その後はABCに対して筆者から直接進捗状況等を聞くことは数回であった。

その後、この筆者の「任せる」という基本姿勢が、ABCにとってそれぞれ違う影響をもたらすことに繋がった。

活動③において、任されたABCは自分の作業班の活動を自ら考えることを求められ、それに応えてそれぞれが活動を組み立てていった。題材の違いから少しずつ活動の組み立て方は違ったが、活動②の協議で決まった方針からは外れておらず、ABCが「自分のもつ力を主体的に発揮する」ことを引き出す手段として有効であったと言える。Aは同じ作業班の教師に方針を伝え相談することと同時に、一員である筆者にも時々相談をもちかけながら作業班の活動を組み立てた。Cも同様に、同じ作業班の教師に相談しながら活動を考えることで大きな負担を感じることなく組み立てることができた。

だが、Bは通常の作業班活動による影響もあり、作業班内で十分に相談できないという状況が生じていた。結果として「任せる」という方針の筆者はBが直面していた状況に気づくことができず、Bの心情的な負担は大きかったと考える。Bが筆者に相談することができなかつたことも、筆者とBが本年度の4月から始まったという関係の薄さが影響していたかもしれない。

筆者は後のインタビューで活動③の時期のBの心情を聞くことになり、大いに反省した。だが、同時に活動③の時期に筆者ができ

たことを考えると、A Cの作業班の取組が順調に進んでいたことや多忙化改善の観点から、Bが望んでいたような学部全体に対する「協議の時間」は設定しなかつただろうと考える。それは、活動②の協議を経ている筆者やA B Cの4人と、その他の学部教師とではこの活動に対する思いに大きな差があることが明白だからである。この協議に参加した4人以外の教師には、今年度の本交流の体験を経ることで初めて対等な意識で協議ができると考えていた。ではA CとBの心情の差はどこから現れたのか。それは、各作業班教師との本交流に関する対話量の差なのである。おそらく筆者ができたことは、Bの話を共感的に聞き、作業班内で協力者を設定することを勧めること、もしくはその仲介をすることだったであろう。だが少なくとも、こうした筆者の思いを伝えるためには筆者からBに関わり「対話」することが必要であり、それが不足していたことがBの負担に繋がったと言える。このことから、「リーダーからの積極的な関わり」の必要性が挙げられる。

一方で、Bはそうした状況乗り越え、活動④⑤を迎えることができていた。その背景には「V1.」で述べたように、活動②の協議によってBが「本交流の目標、目的やその手段を理解する」ことができており、本交流改善に対する意識を強く意識できていたからであろう。このことから、「目標、目的の共有化を経るための手段」の必要性についても挙げられる。

3. 「持続的な活動」としての視点

活動④においては、A Bが時間の不足を感じていた。同様に筆者も、担当する「案内係」の生徒に対する指導時間の不足を感じていた。初めて行う活動を組み立てるには相応の時間が必要で、計画設定における筆者の見通しの甘さが表面化したものであるだろう。だが、今年度の本交流を経験したことにより、次年度は目指すこと、教師の準備活動や

生徒の活動等に予め見通しをもって臨むことができ、先のBの負担についても、次年度は改善できる。

A B Cは活動⑤において次年度についての反省や見通しについて触れており、さらに改善を目指す前向きで自律的な姿勢が見えた。活動②の協議以降、本交流の改善に向かうA B Cの姿は大いに「自分のもつ力を主体的に発揮」していたと言える。また、「IV<本校教師の感想>」にあるように、他教師にとっても意義を感じられる活動となった。

VI まとめ

筆者は、本研究の事例として取り上げた「交流及び共同学習の改善」が概ね成功したと感じている。そう感じられる根拠は、本校生徒が見せてくれた姿と「IV」に示した交流校生徒や教師の感想があるからである。そして、学部教師がこのように感じられた要因もまた、本交流において本校生徒の姿や「IV」に示した交流校生徒の姿を見て改善結果に「納得」を得たからであろう。

我々教師の最終的な目的は児童生徒の育成であり、「生徒にとってどのような意義があるか」が明確になることから、同僚教師と意識が共有化されていくことを本研究の実践によって実感した。「児童生徒にとっての意義」を明確化・共有化すること、活動等を同僚の「参加」を促しながら共に組み立てていくことで「納得」を得られるようにしていくことがリーダーとして必要な視点であり、それは対話を通して築かれていくものである。この視点を今後の業務マネジメントに役立てていきたい。

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)」

- 2) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ヴェン
ガー、佐伯胖訳、福島真人解説 (1993)
「『状況に埋め込まれた学習』正統的周辺参
加」。産業図書。
- 3) 佐伯胖 (1975) 「『学び』の構造」。
東洋館出版社。
- 4) 中竹竜二 (2009) 「リーダーシップから
フォロワーシップへ」。阪急コミュニケーショ
ンズ。
- 5) 秋田県総合教育センター (2015)
「平成27年度研究紀要『第3章校内組織の
効果的活用による特別支援教育へのチームア
プローチ』」。
<http://www.akita-c.ed.jp/~ckyk/kenkyu/h27/H27%20gaiyo3.pdf>
- 6) 文部科学省「交流及び共同学習ガイド」。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm

持続可能な地域学校協働活動のための ERP（経営資源計画）提案 —SDGs と教育 ICT を切り口とした地域連携担当教職員のプロトモデルをめざして—

中島 卓二

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】

石川県野々市市は、15年前より市ぐるみで小・中学生に携帯電話を「持たせない」市民運動を継続している。しかし昨今のデジタル・モバイルツールの普及や、Society5.0 実現に向けての国家戦略に伴う教育の情報化・ICT 活用に向けて、これまで情報スキル指導が入り込む余地がなく、一貫してモラル指導だけを実施している市内中学校現場からは、見直しを望む声も上がっている。自らが教職大学院というリカレント教育の学びフレームを最大限に活かして得た知見や人的資源・ネットワークをもとに「地域連携担当教員」になりきり、市内の不所持運動を推進してきた組織横断的な連携会議体である、“ののいちっ子を育てる”市民会議の事務局長と具体的な協働を試みた。今後、本市だからこそ持続可能な「地域学校協働活動」の素地といえる 2 つの要素「教育 ICT と SDGs」を軸に、学校と地域の教育リソースをつなぐために、校務と並行して地域のまちづくりワークショップや企業研修の講師役を積み重ねた結果、特に本市では、教育を取り巻く社会情勢に高いアンテナを張りながら、個々の教職員がより積極的生徒指導を推進できる環境や枠組みを、地域や保護者と調整しながら邁進する専任・特任教諭が必要不可欠であるというエビデンスデータを得た。

I 問題と目的

1. 研究動機

私が 9 年間勤める野々市市には、まちぐるみで推進し、子どもの健全育成の視点で市内の小中学校の生徒指導を下支えしてきた「携帯電話不所持運動」という地域文化が 15 年間続いている。

Q5 "ののいちっ子を育てる"市民会議がこれまで中心となって推し進めてきた「携帯電話対策～メディア対策」について、新たな施策や方向性が求められると感じるか。

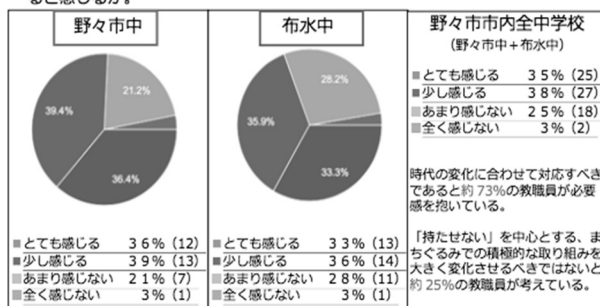


図 1 不所持運動に対する市内教職員の声

2017 年に、市内 2 つの中学校教職員にアンケートを実施したところ、図 1 に示すように約 75%は時代に合わせて対応すべき時期にあると考える一方で、残りの約 25%の教職員は、保護者が持たせないという強い方針を大きく変化させるべきではないと考えている。

その根拠としては、デジタル・モバイルツールの普及から、県外の私立中高において積極的に ICT 機器を学校教育に取り入れての成功例も多い中で、市として一貫して「持たせない」というだけの方針では限界に来ている一方で、教員側からの強い一歩を踏み出すことができない現状にあると思われる。

そうした状況下において、不所持運動を含めた青少年健全育成について協議し、連絡連携をはかって幅の広い市民運動を展開してきた「ののいちっ子を育てる」市民会議」側

より、オブザーバーとしての活動参画を打診されるに至った。昨今の急速に進む ICT 技術の進化により、方針との整合性に悩んでおり、協議・実働メンバーとして、今後の活動やスタンスについての示唆を受けたいという要望であった。これまでこの組織において、管理職以外の学校教職員が、直接的に協働参画する現状はこれまでない。

2015年12月の中教審答申で示されている、いわゆる“チーム学校”のフレーム構築および地域との連携体制の整備に欠かせない要素の一つである、地域学校協働活動の強い志を持つ統括的キーパーソンとの直接的な連携のまたとない機会であると私自身は捉えた。「地域の力で子どもを育てる」という不易のコンセンサスの下で、先進的・現実的なリソースを備えた制度設計とコーディネート、2018年中にどこまで研究実践の中で具現化できるか、その先行事例（プロトモデル）的な役割が求められていると自認する。

2. 研究仮説

野々市市内において、SDGs と教育 ICT を軸に、地域連携担当教職員になりきって、地域と学校を具体的に繋ぐ役割を担うことにより、Society5.0を見据えた国の諸施策と連動し、地域・行政・学校による三者のビジョン共有と、バックキャスト思考による積極的な教育行政推進の素地をつくることのできるのではないかと。

3. 問題の所在

(1) 「Society5.0」と「教育 ICT 整備」

2030年以降の社会を展望した教育政策の体系を考える前提として、国家戦略に位置付けられる、「超スマート社会（Society5.0）」の実現へ向け、IoTやビッグデータ、AI等を始めとする技術革新やグローバル化の一層の進展、がある。特に内閣府が示した『第5期科学技術基本計画』においても、ICTを最

大限に活用し、サイバー空間とフィジカル空間（現実世界）とを融合させた取り組みにより、社会の至るところで新たな価値が生み出され、人々に豊かさをもたらす社会を未来の姿として共有し、これを世界に先駆けて実現することが宣言されている。

また、単なるデジタル革新やイノベーション提唱にとどまらず、Society5.0は、生産・流通・販売、交通、健康・医療、金融、公共サービス等の幅広い産業構造の変革、人々の働き方やライフスタイルの変化等を伴うものである。国民一人一人が、生涯にわたって質の高い学びを重ね、それぞれの立場や分野で成長し、新たな価値を生み出し、輝き続ける力を育成することが不可欠となる。その際、溢れる情報の中から必要な情報を読み取り、進歩し続ける技術を使いこなすことができるようにするため、基本的な情報活用能力を育成することも重要な課題である。

これを受けて学校現場においても、2020年度より小学校でまず全面実施が始まる新学習指導要領には、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善、カリキュラムマネジメントといった、新しい時代に求められる資質・能力の育成に焦点が当てられている。特に、学習の基盤となる資質・能力として「情報活用能力」が初めて位置付けられたことや、官民が連携してのプログラミング教育推進を図ることが求められている。また、キーワードの一つである「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が教員に求められているが、授業改善を進める上での ICT の効果的な活用を示唆している。教育の情報化の重要性とその整備の必要性に触れ、①情報教育、②教科指導における情報通信技術の活用、③校務の情報化の3つの側面を通じて、教育の質の向上を図るべきであることを掲げている。その一方で、情報活用能力に含まれる、「情報モラル教育」をこれまで通り推進するとともに、スマートフォンを始めとしたさま

さまざまなインターネット機器の普及への対応も含め、フィルタリングやインターネット利用のルールに関する普及啓発活動を地域・民間団体等との連携により実施することも望まれている。

石川県内で「Society5.0」を自治体単位で強力に推進する地域として、経済産業省が推進する「地方版 IoT ラボ」に指定されている加賀市、かほく市などが挙げられるが、学校における ICT 整備環境については、文科省が定める「第 3 期教育振興基本計画」における教育の情報化の 6 つの指標による目標値と比較しても、表 1 に示すとおり、2018 年 10 月段階において、全国的には“先進県”とは言えない現状にある。

表 1 教育の情報化の実態（石川県）
※文科省資料より作成

	目標値 ～2022 年	全国 平均値	石川県 平均値
①教育用 PC 1 台 あたりの児童生徒数	3.0 人 /台	5.6 人 /台	5.5 人 /台
②普通教室の 無線 LAN 整備率	100%	34.5%	16.4%
⑤統合型校務支援 システム整備率	100%	52.5%	14.5%
⑥教員の ICT 活用 指導力	100%	76.6%	80.3%

また、野々市市内の小中学校の ICT 整備環境においては、2017 年度より 1 校に 2 台の電子黒板、2 台の可搬型アクセスポイント、11 台の iPad 等が小中 7 校全てに一括配備され、今後 4 年間にわたり同数が毎年全校に配備される計画となっており、少しずつ環境が整えられている。表 2 に示すように、中学校における教育用 PC1 台あたりの児童生徒数も、県内 19 の自治体においては最低値でありながらも、今後の見通しについては明るい。

表 2 中学校・教育用 PC 1 台あたり生徒数
(市区町村設置者別) ※文科省資料より作成

順位		人/台
1	能登町	1.5
2	珠洲市	2.3
6	加賀市	4.4
11	かほく市	6.7
16	金沢市	9.9
19	野々市市	12.1

しかしながら、特に本校では校務および授業において、教員による iPad での写真撮影以外の利用場面はほとんど見られない現状があり、今後は校内での啓発やグッドプラクティスの共有を推進するリーダーの存在も求められる。

(2)「コミュニティ・スクール」と「地域連携担当教職員」

コミュニティ・スクールとは、学校運営協議会を設置している学校を指し、2017 年 4 月段階で、全国で 3600 校、全国の 11.7%の小・中学校、義務教育学校が導入を開始している。

昨今、チームとしての学校の在り方、が叫ばれる中で、学校は地域との連携体制の整備が求められている。具体的には、保護者・地域住民・企業・NPO 等、地域の人々が学校と連携・協働して、子どもの成長を支え、地域を創生するフレームの本丸として、地域学校協働本部の創設、そして「地域学校協働活動」の推進が求められている。子どもたちや学校が抱える課題を解決し、学校が“社会に開かれた教育課程”を編成し、実施することにより、子どもたちの豊かな学びを実現していくためには、コミュニティ・スクールや地域学校協働活動の仕組みによって、社会総がかりでの教育を進めていくことが重要である。これまでの地域が学校を“支援する”から、「連携・協働する」へ、“個別の活動”から「総合化・ネットワーク化」を図ることがその目的とされる。

また、『地域学校協働活動の推進に向けたガイドライン』では、コーディネート機能の強化が求められている。すなわち、地域学校協働活動推進員と社会教育主事との連携が促進されるべきであり、社会教育主事は、社会教育を行う者に対して専門的・技術的な助言・指導や教育委員会主催の社会教育事業の企画・立案の職務を担っている。このため、社会教育主事は社会教育と学校教育が両輪

となって地域学校協働活動を円滑に推進することができるよう、地域学校協働活動推進員となり得る人材を発掘・育成したり、統括的な地域学校協働活動推進員と積極的に情報共有を実施したりすることが望まれる。

情報共有の円滑化にあたっては、学校組織の中で、学校と地域の人々をつなぐ役割を担うコーディネーター機能の充実が重要となる。その具体的な方策として、地域連携を担当する教職員の明確化が挙げられている。「全ての学校において、地域との連携・協働の機能を校務分掌で明確に位置づけ、地域との連携・協働の中核となる教職員の配置を促す」「地域とともにある学校としての組織的・継続的な体制強化を促すこととし、そのために必要な制度面の検討を行う。その際に、社会教育主事有資格者の活用を促す」とある。

2015年に発表された中央教育審議会の『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）』では、これからの学校と地域の連携・協働の目指す姿が具体的に示された。その具現化のために、地域連携の中核を担う教職員が学校のコーディネーター役となり、地域学校協働活動推進員（地域コーディネーター）とともに連携協力体制を敷くことが求められている。それに伴い、学校教育法・地方教育行政法・社会教育法・義務標準法等の改正が行われて、2017年4月の施行をもってその法整備も完了している。

井上（2016）によれば、2016年現在、地域連携を担当する教職員を制度化している自治体は、全国で10県1市の計11カ所であり、そのうち加配教員で充てている所は北海道のみ、原則として社会教育主事有資格教員を充てているのは栃木県のみ、となっている。また廣瀬ら（2015）によれば、全国のほとんどの自治体で、社会教育主事有資格者の活用は進んでいない。栃木県では、一時期大量に社会教育主事講習を受けさせたからこそ、平

成26年から公立学校全校に先行実施できている、と言えるが、実際は教頭が兼ねていることが多く、校内に「地域振興部」のような分掌ができることが望ましいとされる。

石川県内では、全国と比較するとコミュニティ・スクールの導入が遅れているが、かほく市の取り組みは極めて秀逸である。かほく市以外で、コミュニティ・スクールを導入している自治体は、2018年現在、能美市と金沢市の一部だけであるが、かほく市以外では、両市とも「地域連携担当教員」は学校内部の教職員でさえ配置されていない。

一方で野々市市においては、『野々市市教育大綱』では、みんながキャンパスライフを楽しむまち、という基本理念を掲げ、時代の変化に適合した学校環境づくりや、学び合う、支えある地域社会づくりといった項目が並ぶが、コミュニティ・スクールの導入については、現在は検討中という状況にとどまる。

(3) 「SDGs」

SDGs（持続可能な開発目標）は、「誰一人取り残さない」社会の実現を目指し、経済・社会・環境をめぐる広範な課題に総合的に取り組むため、2030年に向け、世界全体が共に取り組むべき普遍的な目標として、2015年9月に国連で採択された「持続可能な開発のための2030年アジェンダ」に掲げられたものである。SDGsは地球規模課題への挑戦であるとともに我が国で直面している社会的課題も包摂したものである。

また、文科省『STI for SDGsの推進に関する基本的方針』においても、「STI（科学技術イノベーション）は、SDGsに係る諸課題の解決に有限のリソースを最適化し拡大を図る「切り札」であり、不可欠な横断的要素として国際的な期待が高まっている。STI for SDGsの施策を着実に推進するためには、それを担う人材の育成・確保が重要であり、さらにSDGsの達成は、社会、経済、制度、生活、

価値観をも含めた様々な要素があいまって実現する面もあることから、人文社会科学と自然科学との連携が重要である。加えて、地方創生の観点から、若年人口の減少などの持続性に係る課題解決に寄与するため地域に自律的・持続的にイノベーションを生み出すシステムの構築が重要である。特に、STI が多様な分野における SDGs 課題の解決に不可欠な横断的要素であることを踏まえ、異なる施策を有機的に連動させ、総合的視点を持って取り組むとともに、教育、スポーツ、文化等の分野の施策との効果的な連携にも留意しつつ推進する、とある。

2018年1～2月に実施された電通の調査（n = 1400）によれば、日本人のSDGsの認知度は14.8%と、世界20カ国・地域における平均認知率51.6%と比較すると極めて低いが、今後、2020年開催の東京オリンピック・パラリンピック、2025年開催の大阪万博の共通した大会テーマが「SDGs」であることは、一気に日本国内における認知度を向上させると思われる。

石川県内では、2018年6月に、内閣府より「SDGs 未来都市」として全国29都市が選定されたが、石川県内からは珠洲市、白山市の2都市が選ばれ、金沢市に設置されている「国連大学サステナビリティ高等研究所 いしかわ・かなざわオペレーティングユニット（UNU-IAS OUIK）」と連携し、積極的なSDGs施策の実行へ舵を切っている。

一方で野々市市においては、市として具体的なSDGs担当セクション等は未設置であるが、野々市市内にメインキャンパスを置く金沢工業大学は、SDGs教育に注力し、現在は名実ともに「日本一のSDGs教育実践大学」として評価されており、地域リソースの一つとして最大限に連携すべき対象と考える。

4. 目的

所属校が立地する野々市市は、表3に示す

通り、2016年度も児童扶養手当の支給、児童相談所の相談受付件数、不良行為少年と刑法犯少年の居住地、の3点について調査すると、全世帯数比と少年人口比において、近隣の金沢市と比較しても全ての数値を上回る“生徒指導のまち”である。これまで石川県教委からも、本校には「児童生徒支援加配」という形での教員配置の恩恵を受け、生徒指導に特化した校務分掌業務が割り当てられてきた。

表3 福祉・警察統計からみる野々市市

【⑥児童扶養手当の支給】			【⑥児童相談所への相談受付件数】		
H28年	件数	全世帯数比	H28年	児童虐待 (後援相談)	少年人口比
野々市市	486	2.13	野々市市	66	0.61
金沢市	3,098	1.54	金沢市	406	0.49

*全世帯数比は、100世帯あたりの比率であり、世帯数は平成28年3月のもの。
金沢市（都市生活総合調査報告書「福祉総論」）
野々市市（企画課統計情報係・子育て支援課） 各資料より作成

*少年人口比は、100人あたりの比率であり、少年人口は平成28年10月1日現在の
6歳～14歳までの人口を算出したもの。
石川県中央児童相談所・野々市子育て支援課・金沢市児童相談所 各資料より作成

【⑦不良行為少年と刑法犯少年の居住地 ～警察署別データ～】				
H28年中 居住地別	不良行為少年の補導状況		刑法犯少年の検挙補導状況	
	件数	少年人口比	件数	少年人口比
野々市市 (白山署合計値より、白山市を引いた数)	149	2.02	30	0.40
金沢市 (金沢中・金沢東・金沢西 3署の合計)	864	1.45	182	0.30

*少年人口比は、100人あたりの比率であり、少年人口は平成28年10月1日現在の6歳～14歳までの人口を算出したもの。
(17年統計)の誤りあり(平成28年中) (石川県警察本部生活安全少年課) (石川県統計 年齢別統計人口) より作成

しかしながら、昨今の教員多忙化の現状や地域との連携強化を掲げる現状を踏まえれば、県や市の主導で予算化された新たなポスト設置が必要である。具体的には、校内の個々の教職員がより積極的生徒指導を推進でき、授業や部活動など幅広い教育活動において、地域リソースを効果的・実用的に活用できる環境や枠組みを整備するために、教育を取り巻く社会情勢に高いアンテナを張りながら、地域や保護者と調整しながら邁進する専任・特任教諭の存在が欠かせないと考える。

一例として、2013年度より鳥取市教委は「小中兼務教員」として、中学校の特別支援教育主任兼教育相談担当、生徒指導主事、養護教諭の3名を発令により中学校区全校の兼務教員としている。巡回訪問や参観、部会ごとの目標管理や取り組みの整理と改善、出前授業などを実施、さらにその上に「統括兼務教員」を1名置き、校区内小学校の現状をリアルタイムに把握しながら、小中それぞれの校長会へ参加するなど、全校をつなぐ役割を担うことで、児童生徒の自己肯定感の数値向

上や、問題行動発生件数の低下といった成果が表れている。

2018年度に私が学校長から任命された校務分掌は、児童生徒支援加配による、生徒指導主事と教育相談コーディネーターであり、必然的に学校の代表として校外で出席する会議や会合が他の教員よりも多くなるため、勤務時間内で他機関との連携もスムーズに進めやすいメリットもある。よって所属校および市教委に対しての具体的な還元という観点からも、大学院という学びのフィールドに所属しながら2017年中に得た「①社会教育主事資格」、「②文科省中央研修・学校教育の情報化指導者養成研修の受講」、③「一般社団法人イマココラボ・2030SDGsカードゲーム公認ファシリテーター」の3つの知見・資格と、10年間異動なく在籍する市内の教職員であるという立場を最大限に活かし、自分が「地域連携担当教職員」になりきり、新たな予算獲得のためのエビデンス獲得のための研究実践を2018年中に実施したいと考えた。

II 研究方法

1. 対象と分析方法

(1) 先行実践地域における効果と必要感

かほく市は、市教育委員会生涯学習課に「地域協働推進室」が設置されており、2016年に県内で先駆けて「かほく市コミュニティ・スクール事業」を開始し、市内小学校6校、中学校3校の全9校をコミュニティ・スクールに指定した。さらに学校と地域の橋渡し役となる外部人材として、全校に1名の「学校コーディネーター(CN)」を市予算で専任配置しており、県内で唯一非常に理想的な制度を敷いていることから、かほく市教委を通じて、中学校3校の教職員を対象として、「コミュニティ・スクール導入の重要性」と「CN配置による校務の軽減感」についてのアンケートを実施する。

(2) 未導入の本市・本校における必要感

2017年中に、かほく市で実施するアンケートと同様に、未導入地域ではあるが「CN配置による校務の軽減感」についてのアンケートを実施する。2018年度に学校現場に復帰してからは、校務分掌と並行しながら、教育ICTとSDGsを軸とした学校と地域を結ぶコーディネーターとしての役割を主体的に担った上で、年度末に教職員を対象にアンケートを実施する。

(3) 行政目線による必要感

2017年12月、学びの杜ののいちカレードオープン記念のイベントとして、「第8回子どもケータイ利用を考える全国市民ネットワーク全国会議 野々市大会」の実行委員を務める。また、事務局長と共に「市民会議の歩みとこれから」と題しての講演を分科会で実施した際に、多数の行政関係者を会場に招き、市としての強みを生かした持続可能な情報スキル・情報モラル教育の新提案を行い、その是非についてのアンケートを実施する。

(4) 地域市民目線による必要感

2018年中に、校務や土日の部活動と並行しながら、「2030SDGsカードゲーム公認ファシリテーター」として、企業研修や市民向けワークショップを県内で開催し、終了後は参加者を対象に研究テーマのアウトプット時間と、「地域連携を専門・担当とする教員の必要性」を検証するためのアンケートを実施する。

III 実践結果

(1) 市内教育行政関係者へのアナウンス

“ののいちっ子を育てる”市民会議への参加が、地域連携担当教職員になりきる状況が具体的に形成できることから、2017～2018年度にそれぞれ年4回の常任委員会、年8回の

メディア対策部会に学校代表として出席した。市民会議事務局長の北川千里氏とはオフラインでの協議を数回に渡って重ね、①これまでの市民運動全般へのリスペクトと今後打ち出す方針・施策との整合性、②不所持運動と Society5.0 との妥協点、の 2 点を注視した。

結論として、図 2 に示すように、学校側は ICT 整備が少しずつ進む状況下を活かし、情報モラルに加えてハンズオンの要素を持った情報スキル指導、いわゆる「デジタル」指導分野の取り組みを進める。地域側は、市ぐるみでの「持たさない＝買わない」を継続して地域連帯感を醸成し、Face to Face の重要性を説く指導、いわゆる「アナログ」指導分野の取り組みを進める、というビジョンを共有した。

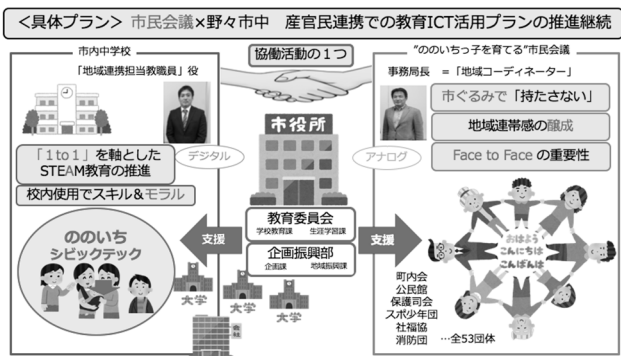


図 2 中学校と市民会議の具体連携ビジョン

「デジタル」と「アナログ」の両面からの取組みについては、メディア部会の業務に関連させ、それぞれ 3 つずつのプロジェクトを有機的に結びつけて実行した。

1 つ目のプロジェクトは、2017 年 12 月、学びの杜ののいちカレード オープン記念のイベントとして、「第 8 回子どものケータイ利用を考える全国市民ネットワーク全国会議 野々市大会」の実行委員および分科会 3 において「市民会議の歩みとこれから」と題して、図 3 で示すように北川氏と二人で講演発表を行った。前半部は北川氏より、後半は私が Society5.0 を見据え、学校内で身につける STEAM 教育のエッセンスを、中学生が地

域内でインプットとアウトプットを繰り返すことで、次世代の地方創生を担う人材が、地域市民の力で育てられることをコンセプトとした計画について発表した。



図 3 第 8 回子どものケータイ利用を考える全国市民ネットワーク全国会議 野々市大会

分科会は 20 名の参加であったが、市長や教育長、教育委員会の学校教育課と生涯学習課、市企画振興部企画課長、市議会議長、県議会議員を含めた行政関係者が半数以上を占めた。図 4 で示すように、その場で実施した web アンケートでは、回答者 16 名全員に「必要性を感じる」という評価を得た。

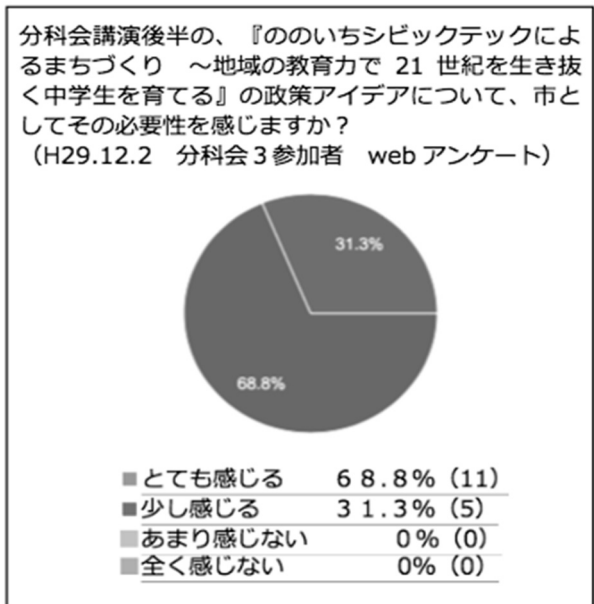


図 4 市内行政関係者によるアンケート

「デジタル」2 つ目のプロジェクトは、2018 年 12 月の「平成 30 年度青少年問題研修会」であり、市民会議の構成団体・機関からの動員も含めて 200 名規模が集まる大きな学習会

であるが、毎年の講演については、「情報モラル教育」における最前線の講師を招聘し続けており、ある意味では非常に高いレベルの啓発機会として機能している面もあった。しかしながら今年度は、メディア部会としても Society5.0 を見据えた学習機会が必要であるとのコンセンサスを得て、この会で初めてとなる「情報スキル」に軸足を移した市民向けの学習・研修機会を企画し、富山大学教職大学院准教授で、日本デジタル教科書学会会長の長谷川春生氏を講師に招き、「みんなで考えよう！ これからの時代に必要となる情報活用能力とは？ ～情報モラルからプログラミング教育にむけて～」と題しての講演を実施した。

またこの研修会の前座には、3つ目のプロジェクトとして並行して進めていた「内閣府 RESAS ののいちプロジェクト」のアウトプット機会を設定した。

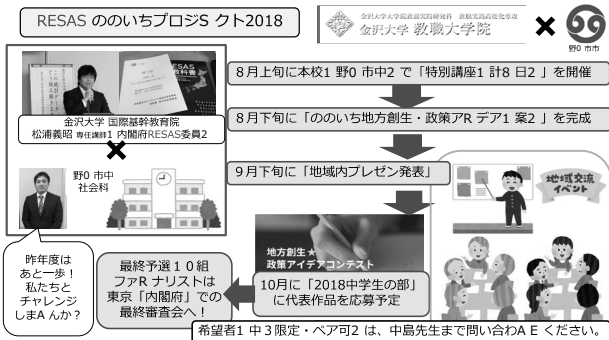


図5 RESAS プロジェクト校内公募ポスター

図5で示した、校内公募ポスターで集まった本校3年生4名に対して、2018年の夏休み期間中に、本校ICT教室を拠点に、ビッグデータ「RESAS」を活用する集中講座を開催した。



図6 金沢大・松浦講師による特別講義

図6に示すように、金沢大学国際基幹教育院の松浦義昭講師と連携しての特別講義や、OneDriveのクラウド上での協働をベースとして10月上旬に完成させた作品は、応募総数832件、高校生・中学生の部は228件の応募が集まった中で、北陸・中部ブロック代表の3作品に選出された。



図7 中学生によるRESAS政策プラン発表

残念ながら内閣府で開催された12月の最終審査会には進むことはできなかったものの、図7で示すように、市内の教育関係者200名の前で、学校でインプットした情報スキルを駆使してアウトプット活動をしたこの機会は、期せずして地域の未来を思う中学生が大人に混じり、地域活性化やまちづくり案の熟議や協働に参加貢献する場となった。中学生のユニークな発表を聞いた参加者からは、好意的な感想が続々と学校関係者に届いた。2019年4月に開館する、中央公民館・市民活動センター・商業施設が一体となった「にぎわいの里 ののいちカミーノ」が拠点となって推進する「まちづくり」施策にもアプローチしやすい前例を示すことができた。

(2) かほく市・野々市市の中学校現場にて

かほく市 2017年に市内全教職員を対象に実施したアンケート(n=80)からも、「学校と地域の連携・協働を推進するためのコミュニティ・スクールに重要性を感じるか」という設問に対し、90.2%が「感じる」という好意的な評価を示している。

また、「地域連携担当教職員」の設置に特化した項目については、廣瀬ら（2015）、井上（2016）らによる栃木県の調査で、地域連携教員の設置に「重要性を感じる」と自身が回答した割合は小・中学校共に 89%（小学校 n=342、中学校 n=142）と高い一方で、課題として 62.4%が「業務に携わる時間の確保」を挙げている。また、手塚（2016）による調査で、「他の教員が地域との連携活動に関する負担が減ったか」という設問に対しては、10.7%が減少した、41.1%がやや減少したと回答しており、約半数の地域連携教員が、他の教員の負担がある程度減少しているという実感を持っている。

図 8 に示した、同様に私が本研究で実施したアンケートでは、かほく市内全中学校（n=80）と勤務校（n=40）で実施した、「自身が考える優先すべき校務に集中できるか」と逆に他教員を対象としたが、いずれも「そう感じる」との回答が 80%を超えている。

Q 管理職以外に「地域連携担当教職員」が各校に配置されることによって、ご自身が考える優先すべき校務に集中できるようになると感じるか？

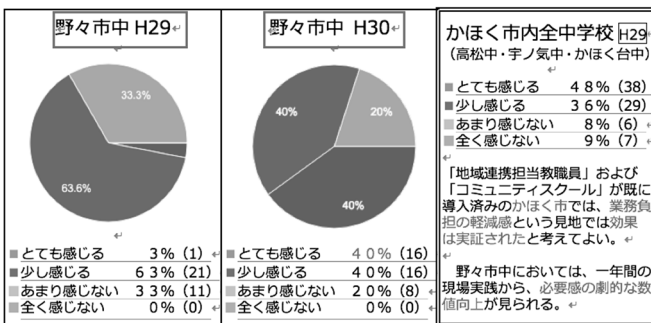


図 8 専任教員配置に伴う現場の業務軽減感

また、本校の数値を経年比較すると、「とても感じる」に約 13 倍の数値の伸びが見られることから、現場での必要感は余りあるものであることが実証できる。

(3) 加賀市・野々市市での SDGs ワークショップ開催による地域の声

公務員、中学校社会科教諭、金沢大学という肩書きを有することで、信頼性が高く担保されたこともあり、企業や NPO の研修担当者からワークショップ実施依頼を多くいただ

いている。また使用契約を結ぶ一般社団法人イマココラボ社に対し、カードキットを利用する際は、生徒・学生を対象とする場合は、無償でのサービス提供が認められるが、一般成人を対象とする場合は規定フィーを納入する必要があるため、利用料や謝金を受領する必要があることから、野々市市教委にも兼職兼業願を申請し、受理していただいた。



図 9 市民向け SDGs ワークショップ

図 9 に示したように、2018 年 9 月には Next Commons Lab 加賀からの依頼で、市民向けワークショップを山代コドンで開催し、12 名が受講した。10 月には野々市市の子育て支援団体 CoCoL の依頼で、企業研修を開催し、8 名が受講した。個人でのファシリテートであり、市民向けワークショップとなったこの 2 回で実施したアンケートの結果からは、図 10 に示すように、市民協働の目線からも「地域連携を専門・担当とする教員」の各校配置の必要性はやはり高い、という結果が得られた。

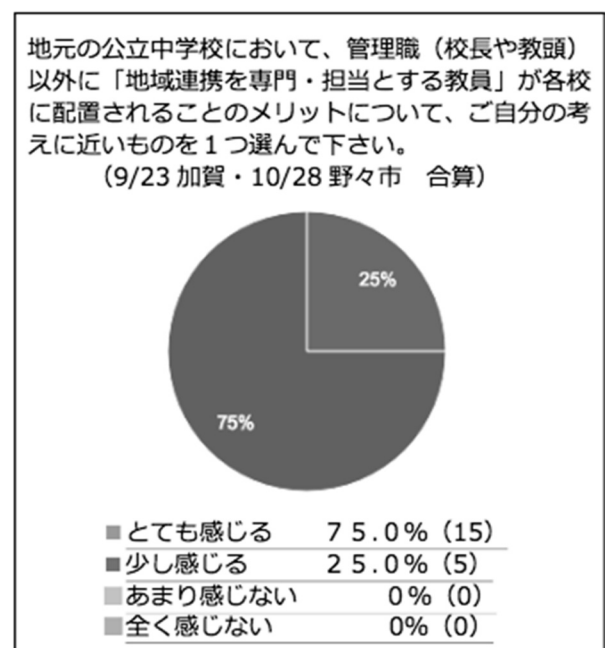


図 10 ワークショップ後のアンケート結果

また、このSDGsの活動実践により、連鎖的に健全育成の視点で新たに可能となった具体的連携が、SDGs教育を掲げる金沢工業大学による「中1ネット対策講座」である。

具体的には、野々市市情報文化振興財団企画担当ディレクターの松田尚子氏、金沢工業大学工学部情報工学科の五十嵐寛教授、産学連携局連携推進部の中山尚武氏、との協働によるものである。図11で示すように、1年生7クラス計7回の授業を、市情報交流館カメラITサポーター、金沢工業大学工学部の学生3名を講師役として招聘してミニ講演の後、「SNSネットいじめ」を題材とする疑似体験アプリを利用してiPadを2人1台のペアワーク場面で活用した。



図11 金工大学生との中1ネット対策講座

授業においては、クラス担任はTTとして、生徒意見をファシリテートする役割に専念し、事後の生徒の振り返り場面では、“ののいちっ子”を育てる市民会議が2019年より啓発活動を予定する「ネットモラル標語」を考案する時間を設定した。

教員による一方的な知識伝達の形式ではなく、タブレット端末を用いたペア対話による疑似体験学習により、深い学びへの到達を促すことが可能となり、また将来の市教育施策に直接関わる標語を作成するアウトプット課題が、生徒が主体的に情報モラルの向上について捉え直す学びの機会につながったと考える。

結果として、金沢工業大学としても、SDGsゴールの見地から、ゴール4「質の高い教育をみんなに」、ゴール9「産業と技術革新の基盤の基盤をつくろう」にフォーカスした取り

組みを、大学生自身の学びの機会の創出からも実現でき、野々市市としても地域活性化と科学技術イノベーションの素地づくりを市内中学校で推進できた。これこそがゴール17「パートナーシップで目標を達成しよう」が目指すところであり、SDGs推進を掲げる金沢工業大学との連携は他の自治体、中学校に先駆けて実践を積み重ねて行く必要がある。

また、「野々市創生総合戦略アクションプラン」において、基本戦略に沿った施策の1つが「ふるさとづくりの推進・大学と連携した小・中学生への特色ある教育の推進」であり、KPI(成果目標実績値)も設定されている。本年度の具体的な実践が市としても総合的にプラスに進むことが期待される。

VI 活動の成果と課題

地域連携を専門・担当とする教員の必要感は、導入済のかほく市、未導入の野々市市の両中学校現場教職員のアンケートと、加賀市・野々市市における市民協働の目線からの市民アンケート結果からも「地域連携担当教職員」の配置を望む声は多いと考えられる。特に前者は教員の業務負担減という観点からも、地域や保護者と調整しながら邁進する専任・特任教諭の存在が欠かせないと結論づけられる。

大学院籍を有する2年間という期間限定の研究活動であったことが、結果としてバックキャストの思考に沿う形となり、学校と地域(行政・大学・企業・NPO等)を効果的につなぐ、市内の人的資源としても機能する役割を果たすことができた。特に、小・中学生に携帯電話を持たせない市民運動の“聖地”とされるこの野々市市において、これまで現場の教職員が誰も踏み込めなかった、教育の情報化のロードマップ作りと移行フェーズの落とし込みに少なからず貢献できたと感じている。しかしながら、この活動がスムーズに移行へと移すことができたのは、

1987年に発足したこの“のいちっ子を育てる”市民会議が一貫して、学校の地域連携は一つの“手段”であり、子どもの健全育成があくまでも“目的”となりうるべきである、というスタンスを貫き、持続可能な組織として運営されてきたからであろう。

また、市民会議事務局長と具体的な協働を進める中で、市行政関係者へのアウトプット機会が必然的に増えたことから、各関係者との距離が非常に近くなったことも実感している。2018年後期より、野々市市教育文化庁生涯学習課より、新たに「事業企画推進員」の委嘱を受けることとなったが、今後も違った角度から「まちづくり」と「協働」に携わるチャンスを得られたと受け止めている。

さらに図12に示すように、野々市市で2018年10月に実施したSDGsワークショップの様子が、子育て世代を対象とするフリーペーパー『ChoCo vol.4』に掲載された。発行元が市民協働課内に設置される野々市市消費生活センターであり、消費者教育推進情報誌としての意味合いを有することから、2019年1月中旬には市内幼保・小・中学校に通う子どもを通じて市内全域に配布された。これを機に、面識のない一般の方から「野々市中学校の先生ですよ」と街中で声をかけられる機会が幾度も発生しており、今後もSDGsの認知度に比例して、自分が起点となって学校と地域をつなぐツールとして有効に機能することは想像に難くない。



図12 市民協働課発行誌による活動紹介

課題としては、地域との連携を主眼においた研究活動に費やした自分の業務総量は、通

常の校務時間で到底収まるものではなかった。児童生徒支援加配の恩恵はもとより、金曜日に設定される大学でのスクーリングの許可など、県市教委および所属校の配慮がないことには不可能であることは明白である。

Ⅶ おわりに

中教審が示す「第3期振興基本計画」には、2030年以降の社会像を踏まえた個人と社会の目指すべき姿と教育の役割として、次のように述べられている。

個人においては、自立した人間として、主体的に判断し、多様な人々と協働しながら新たな価値を創造する人材を育成していくことが重要である。変化に適応するのみならず、自らが自立して主体的に社会に関わり、人間ならではの新たな価値を創造し、将来を創り出すことができるようになるべきであり、そのためには、予測不能な状況の中でも問題の核心を把握し、自ら問いを立ててその解決を目指し、多様な人々と協働しながら、様々な資源を組み合わせることで解決に導いていく力が重要となる。

一方で社会においては、「一人ひとりが活躍し、豊かで安心して暮らせる社会の実現」が求められるとあるが、これはまさしくSDGsの理念である「誰も取り残さない」に通じる部分であり、年齢、性別、国籍、経済事情、障害の有無など多様な人々の一人一人が互いの人格を尊重し支えあいなが幸せに生きるとともに、社会で自らの役割と責任を果たし生き生きと活躍できるようにしていくことが重要である。我々教員は、教育を通じて全ての人が持つ可能性を開花させることで、一人ひとりが活躍し、豊かで安心して暮らせる社会の実現を目指す必要がある。

2年間の研究活動に伴うフィールドワークで得た確信の一つに、教育の外にある大人の世界では、間違いなく“チームで学び、チームで協働して、チームで答えを導き出す”活

動を日々繰り返して、社会活動と自己研鑽を実施しているという事実である。教員は忙しく、教室に入れば大人ひとり対生徒、という構図・環境になりがちで、内向きな仕事になりがちである。しかし、学校内で授業を受けて学んでいる生徒たちが活躍する場所は全くの逆である。そういった世界に生きる人たちとの繋がりが教員には絶対に必要であり、ダイナミックな交流を通じて、世の中の潮流を肌でつかむことも教員にとっても極めて有益である。この金沢大学教職大学院という県内唯一無二の学びフレームを有効活用し、フィールドワークによる自己研鑽と所属地域の地方創生に邁進したいと熱望する後輩教員がどんどん後に続くことを期待したい。

引用文献・参考文献

- 1) 井上昌幸 (2016) 「地域連携担当教職員制度を通じた社会教育行政の新展開 ～その仕掛け方と施策の方向性～」社会教育 2016年5月号、日本青年館
- 2) コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議 (2015) 「コミュニティ・スクールを核とした地域とともにある学校づくりの一層の推進に向けて」
- 3) 中央教育審議会答申 (2018) 「第3期教育振興基本計画について」
- 4) 中央教育審議会答申 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」
- 5) 手塚博子 (2016) 「地域連携教員配置後の教員から見た児童・生徒・教員間の変容について」国立教育政策研究所社会教育実践研究センター実務研修報告書
- 6) 電通 (2018) 「SDGs に関する生活者調査」
- 7) 栃木県総合教育センター、北海道教育大学釧路校廣瀬隆人研究室 (2015) 「平成27年度『地域連携教員の実態に関する調査研究』報告書」
- 8) 中宇地昭人「小中兼務教員を核とする学園構想 ～鳥取市立桜ヶ丘中学校区の小中連携」月刊生徒指導 2018年1月号、学事出版
- 9) “ののいちっ子を育てる”市民会議 (2016) 「30周年記念誌“ののいちっ子を育てる”市民会議 活動集録」
- 10) 文部科学省 (2018) 「教育の情報化の実態に係る主な指標 石川県」
- 11) 文部科学省 (2017) 「地域学校協働活動の推進に向けたガイドライン」
- 12) 文部科学省 (2017) 「学習指導要

「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントによる 公立高校の魅力づくり

－「探究」と「連携」でめざす生徒と教師の変容－

山崎 慎介

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】 公立高校は10年間で約1割減少し、各校では特色を生かした魅力づくりの必要性が高まっている。「社会で求められる力をしっかり身に付ける」ことができ、生徒の成長が保証されれば「魅力」になると考え、「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントに取り組んだ。「探究」と「連携」を重視することで、生徒と教師にどのような変容があったかを分析し、考察を加えた。授業中の様子やワークシートの記述に見られる変化、アンケート調査及び聞き取りからは、生徒・教師ともに意識改革が図られ、明らかな変容を確認することができた。「総合的な学習の時間」では、「探究」のプロセスを繰り返し、他者と「連携」すればするほど、コミュニケーション能力を必要とし、主体性や協働性を発揮せざるを得なくなる。社会で求められる力を生徒も教師も身に付け、高めることができると実感した。このことから、学校が目指す生徒像や育てたい力を明確にして、「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントに取り組むならば、必ずや魅力づくりになるという結論を得た。

I 研究の背景

1. 研究動機

(1) 公立高校の現状から

平成30年度現在、全国に全日制課程・定時制課程の高等学校は4,897校あり、その約73%にあたる3,559校が公立高校である。

文部科学省の「学校基本調査」によると公立高校の数は平成20年度3,906校から平成30年度3,559校と347校減少し、10年間で約1割が減少した。原因は明らかに生徒数の減少である。平成30年度の高校生の数は323万6千人であり、これは平成元年ピーク時の564万4千人の6割に満たない。国立高校・私立高校数はほぼ変化がなく、公立高校だけが毎年着実に減少している。特に少子化や過疎化が進む地方の公立高校が再編整備の対象になっている。

(2) 本校の現状から

私が勤務している志賀高校は、町内にあった

2つの県立高校、富来高校と高浜高校が統合し、平成21年に設立された。普通科と総合学科からなり、今年で創設10年目になるが、開校以来の定員割れが続いている。

志願者数・倍率は図1のように推移し、開校当時は1学年4クラスであったが、平成24年度からは2クラスとなった。地域の過疎化に伴い、受検人口が減少し、生徒の入学時の学力と規範意識の低下が課題となっている。

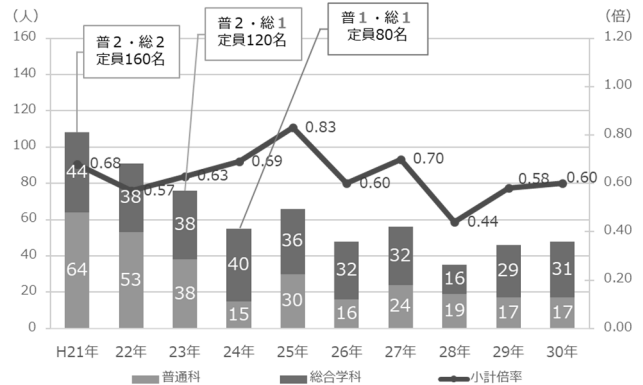


図1 志願者数・倍率の推移

また、ここ数年の変化として、入学する生徒の中で、中学校時に不登校を経験した者、特別支援学級に在籍していた者の割合が高くなってきている。

石川県は平成21年までに再編整備が一段落したが、極端な定員割れが続くような状況をいつまでも見過ごすはずはないと考える。これは本校だけでなく、全国の地方公立高校が絶えず意識して止まない共通の課題であり、今まさに岐路に立っている状況である。

ただ存続することをめざすのではなく、生徒が「来て良かった」、親が「行かせて良かった」、地域に「あって良かった」といえる魅力ある高校になるために、何をどうすればよいのであろうか。そこに迫りたいというのが本研究の動機である。

2. 研究テーマの重要性

(1) 「魅力」とは？

まず「魅力」とは何か。「魅力」に近い言葉として「特色」があるが、両者は同義ではない。「コトバンク」(<https://kotobank.jp/>)によれば、「特色」は「他のものよりすぐれて目立つ点」であり、「魅力」は「人の心をこころよく引きつける力」とある。

小粥俊輔は「高校教育では1978年改訂の学習指導要領の基本指針で『特色ある学校づくり』が打ち出された。(中略)高校の特色化は1980年代の進学率上昇等による生徒の多様化や高校数の増加から、社会や生徒の要求に応える選択肢を増やす傾向が強かったと思われるが、現代は再編整備に伴った選択肢の削減が進んでいる」と述べている。2008年度「文部科学白書」には「特色を生かし創意工夫に富んだ魅力ある学校づくり」が進められているとあり、以前のように「特色」の強調だけでは難しい状況になってきたといえる。本校の場合、県内の公立高校初となる「給食」の提供や金沢美術工芸大学と連携した「絵画塾」などは「特色」の一つである。しかし、優れた「特色」も生徒の受け取

り方次第で「魅力」にならないこともある。

私が考える高校の「魅力」とは、その高校で「社会で求められる力をしっかり身に付ける」ことができるかどうかである。各高校の「特色」を生かし、生徒の引き出しうる能力を確実に引き出して高め、その生徒の成長が保証されれば「魅力」になると考える。

社会で求められる力として、「主体性」「協働性」「コミュニケーション能力」等があり、それらをもつための方法論とその体制が必要である。そこで目を付けたのが「総合的な学習の時間」である。

(2) なぜ「総合的な学習の時間」なのか

まず、現行の学習指導要領における「総合的な学習の時間」(以下「総学」と表記する)の目標を確認したい。

目標は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。」とある。また、文部科学省の『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』にある記述をまとめると、「総学」は、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものであり、課題解決の思考プロセスである「探究」の方法を学ぶものである。そして、学校教育目標の実現を目指し、学校の特色づくりに大きな役割を果たせる時間であり、各教科を横断的に扱う「教育課程の起点」になる。

思考力・判断力・表現力や学びに向かう力を鍛え、「学力の三要素」を評価する新しい大学入試に対応できること、地域課題を題材に外部の機関や地域と「連携」しやすいことも「総学」が持つ特性である。

中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働

の在り方と今後の推進方策について」(2015年)は、地域課題解決型学習の導入に期待し、「高校生を地域の活動に積極的に参画させ、地域課題の解決に取り組む学習は、『確かな学力』を構成する思考力・判断力・表現力等の育成に寄与するとともに、学びへの興味と努力し続ける意志を喚起することにつながると期待される」としている。

「総学」の先進校である岡山県立和気閑谷高校校長の香山真一は、『『総合的な学習の時間』の転換がもたらす学校改革』の対談の中で「これからの社会で必要とされるのは変化に対応する力であり、失敗を恐れず突破していく力です。そうした力をつけるためには、解のない問いに取り組む経験が大切。今の教育課程でそれができるのが総学です。」と述べている。

「総学」は、社会で求められる力を身に付け、新しい時代に活躍できる人材の育成に最適な科目である。ゆえに、そのカリキュラム・マネジメントに取り組む価値は非常に大きい。

Ⅱ 問題と目的

1. 問題の所在

(1) 高校における「総合的な学習の時間」の現状

高校現場では数年前まで「総学」に対して二極化が見られた。それは熱心に取り組む先進校と形式的に取り組むその他の学校があるという状況である。普通科の進学校ほど、大学入試との関係から「総学」には手間と時間をかけず、軽視しがちであった。そもそも多くの教師が、その目標を理解しておらず、ゆえに成果も期待していなかったといえる。また、教科・科目の専門性が高く、深い知識を分かりやすく教えることを目指してきた高校教師にとっては、解のない課題解決型学習はハードルが高く感じられ、評価方法も確立されておらず抵抗感があった。

しかし、最近では、新学習指導要領の「総合的な探究の時間」実施を見据えて、進学上位校から「総学」が変わり始めている。SSHやSGHの

指定がきっかけになった学校もある。また、海外からも「総学」に注目が集まる状況である。OECD教育スキル局長アンドレアス・シュライヒャーは「学力の回復は総合的な学習の時間の貢献が大きい」とコメントしている。

(2) 本校の課題

「総学」を取り巻く流れが変化しつつある中で、本校の「総学」に対する課題を確認したい。それは、次の2点である。

① 学科間の違い

本校は、普通科と総合学科の2科からなるが、「総学」の実施形態が学科ごとに異なっている。普通科は、1年次から3年次でそれぞれ1単位ずつ実施されるが、総合学科は3年次のみ実施の3単位である。そのため1年かけて1つのテーマを集中して研究できる。研究活動の集大成として、その成果を校外で発表する機会も用意されている。こうして生徒の達成感・満足感・自己肯定感が高められる。一方の普通科は、各学年に内容が任され、一貫性はない。毎時間、教師から与えられた課題をこなすという感覚である。実際、担任の裁量で個人面談や入試対策に流用されることもあった。

② 生徒と教師の意識

「総学」に対する意識は生徒だけでなく、教師も低調である。生徒は、与えられたその時間の課題をこなすだけなので前向きとは言えず、受け身な姿勢が目立ち、主体性は低い。「総学」の時間を通して一体どんな力がついたかのか実感を持ってないでいる。教師はマンネリ化に対する問題意識は持っている。しかし、「総学」の時間を通して生徒につけさせたい力のイメージを共有できていないため、意欲的・積極的になれない。価値観が感じられないとモチベーションが向上せず、結局、他業務を優先し、「総学」を後回しにしてしまう傾向になる。「総合的な学習の時間コーディネーター」といったポジションはなく、教師間の「連携」は少なく、「協働性」も高くない。担当者個人の負担が大きくなってしまっている。

以上から、本校普通科の「総学」では、学習指導要領の目標である「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」を育て、「学び方やものの考え方」を身に付けるために必要な「探究」「連携」「体験」が絶対的に不足しているといえる。

2. 研究の目的

普通科の「総合的な学習の時間」を「探究」と「連携」を重視してカリキュラム・マネジメントすることで、生徒の成長と教師の変容を明らかにする。

成果として、学校の雰囲気が変わり、魅力向上につながる。さらに、その姿が地域へと広がり、地域の活性化に寄与し、地方創生の足掛かりになることを期待する。

本研究で検証する仮説は、「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントに取り組むことは、公立高校の魅力づくりになる、及び「探究」と「連携」を重視することで生徒と教師は成長・変容する、である。

Ⅲ 研究方法

1. 概要

新規にカリキュラム・マネジメントした普通科の「総学」を実践する。その際「探究」のプロセスを経由させ、必要な「連携」をとることに留意する。

対象：石川県立志賀高等学校普通科1年生(16名)、2年生(17名)及び「総学」担当教師(5名)

期間：平成30年4月～平成31年1月

データの収集：アンケート調査(2回)やワークシートの記入内容、授業中や発表の様子等

データの分析：数値分析と記述コメントの分析

2. 対象生徒の実態

(1) 4月の印象から

普通科1年生(11H)は、入学当初は17名であったが、2学期に1名が転学し、在籍数は16

名である。中学時に特別支援学級にいた生徒が複数おり、能力は高いが不登校であった生徒、人間関係作りを苦手としている生徒もいる。4月の印象は、クラス内で支援を要する生徒の割合が高いこと、一方で相当に高い学力を有する生徒もおり、能力のギャップが大きいと感じた。具体的には同時に2つ以上のことをすることが極端に苦手だったり、視覚からの情報は比較的入りやすいが、口頭だけの指示では理解しにくかったり、ローマ字が身に付いていないことでパソコン入力に時間がかかったりと個人個人それぞれへの配慮が必要であった。そのため、この先予定しているグループ活動や発表の場で孤立せずに役割を担えるか不安を感じた。

普通科2年生(21H)は、進路目標が定まっていない生徒が多く、そのために学習意欲を高められない、気力の弱い生徒が多いと感じた。その生徒らの影響力もあって学校生活全般においても緊張感が足りず、学校の中核であるという意識を持たせることができれば面白いという印象であった。副担任でもあり、「総学」以外の授業も担当しているので横断的に関わり、成長を支援していこうと思った。

両クラス合わせて33名が、それぞれの生徒なりに「主体性」「協働性」「コミュニケーション能力」等を確実に引き出し、伸長を図る必要を感じた。

(2) 第1回アンケートから

今年度の「総学」に取り組む前後で、対象生徒の「総学」に対する意識がどう変化したかを把握する目的で行った。

「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅡ(中学・高校編)」を参考に、「学習方法に関すること」「自分自身に関すること」「他者や社会に関すること」「学習活動に関すること」の項目からそれぞれ5つ、計20項目を抽出して作成したものが「総合的な学習の時間で育った学力についての調査」である。このアンケート調査を各クラス最初の「総学」の授業で実施し、図2の結果を得た。

総合的な学習の時間で育った学力についての調査(1回目)

月 日

IV 実践内容

()年()組()番 名前:

次のことについて、あてはまる番号に○をつけてください。

No.	質問項目	よくある	時々ある	どちらかといえば	どちらかといはない	そう思わない
1	課題解決の進捗を予測し、課題を解決するための計画を立てることができる。	2	18	9	4	
2	課題の解決に役立つ情報かどうかを考えながら、情報を集めることができる。	7	18	3	5	
3	課題の状況などを理解して、自分の考えを持つことができる。	5	18	7	3	
4	課題の解決のために、複数の方法を考えることができる。	3	15	11	4	
5	相手や目的に合わせて、自分の考えを根拠を明確に整理して表現することができる。	3	13	15	2	
6	自分の考えに責任を持ち、自分がすべきことを決定できる。	5	16	7	5	
7	課題解決に向けて、見通しをもって行動できる。	3	16	11	3	
8	失敗しても、もう一度挑戦したり、最後までやり遂げたりしようとする。	8	13	8	4	
9	学習や生活での気付きを、自らの改善につなげている。	2	18	10	3	
10	人の役に立てる人になりたい。	22	4	5	2	
11	異なる立場や考えを受け入れ、理解しようと思う。	14	14	5	0	
12	話し合いのときに、班やクラスの意見をまとめることができる。	5	10	14	4	
13	異なる意見から得た気付きを生かして、考えを発展させることができる。	3	19	9	2	
14	自分の生活だけでなく、社会全体のことを考えたいと思う。	6	11	12	4	
15	社会や地域の課題解決に向け、主体的に活動したいと思う。	2	13	14	4	
16	総合的な学習は楽しい。	6	13	11	3	
17	教科の学習と総合的な学習はつながっていると感じる。	5	14	10	4	
18	総合的な学習で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う。	10	18	4	1	
19	教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている。	1	11	13	8	
20	家族と総合的な学習について話すことがある。	2	3	10	18	

○学習方法に関すること(項目1~5) ○自分自身に関すること(項目6~10)
○他者や社会に関すること(項目11~15) ○学習活動に関すること(項目16~20)

図2 アンケート調査(1回目)

- 肯定的数値が高い項目(肯定が4分の3以上)
 - 「課題の解決に役立つ情報かどうかを考えながら、情報を集めることができる」(25/33人)
 - 「人の役に立てる人になりたい」(26/33人)
 - 「異なる立場や考えを受け入れ、理解しようと思う」(28/33人)
 - 「総合的な学習で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う」(28/33人)
- 肯定的数値が低い項目(肯定が過半数以下)
 - 「相手や目的に合わせて、自分の考えを根拠を明確に整理して表現することができる」(16/33人)
 - 「話し合いのときに、班やクラスの意見をまとめることができる」(15/33人)
 - 「社会や地域の課題解決に向け、主体的に活動したいと思う」(15/33人)
 - 「教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている」(12/33人)
 - 「家族と総合的な学習について話すことがある」(5/33人)

1. 指導計画の作成

(1) 全体計画の作成

前述したように、本校普通科の「総学」は、教師によって用意された課題を生徒が個別にこなすというスタイルが主流であった。そのため主体性や協働性は高まりにくい。生徒に選択権を与え、自ら考えて主体的に、仲間と対話しながら協働的にならざるを得ないような取り組みに転換する必要があった。

取り組みを考える際は、ただのイベントになってしまうことのないよう「何をするか」よりも「どんなふうにするか」を意識し、全体計画の構想に向けて先行事例の研究を開始した。文献やWebで紹介されている実践例の中から、本校の環境や生徒に合いそうなもの、できそうなことを探した。自校のスタイルを模索している中で、金沢大学が主催する「第1回高大接続ラウンドテーブル」に参加する機会を得、すでに「探究」に積極的に取り組んでいる高校生や教員と意見交換することができた。

本校のように小規模校であるからこそ地域に密着し、地域の課題に前向きに取り組んでいる学校や、自信を持って自分の探究過程や経験を語る高校生、その目には探究学習が進んだ分だけ、新しい景色が見えてきている様子を感じとることができた。

有益な情報の収集と多大な刺激を受けて、いよいよ全体計画の作成に入った。管理職や教務課に掛け合い、カリキュラムは学年ごとの積み上げ型かそれとも1・2年生縦割りの吹き抜け型がよいのか、担当教師数の検討や同時開講の可能性も探った。修正を重ね、3月末にようやく全体計画と各学年のシラバス作成を終了した。

以下に、普通科の全体計画から、①目標、②育てようとする資質や能力及び態度を記す。

①目標:

地域に根ざした学校として、志賀町の現状と課題について探究することを通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断

し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する。他者と関わる体験や地域との連携を通して、協働性やコミュニケーション能力を高め、自分の意見を表明できる力を養う。将来、地域に有為な人材となりうる進路選択及び決定ができるようにする。

②育てようとする資質や能力及び態度：

- ・探究的な学習を通して、自ら適切な課題を設定し、自身の考えを深める。また、異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする。
- ・課題の解決に向けて協働し、多様な社会活動に当事者意識をもって参画する。
- ・調査内容や自分の意見について、相手にわかりやすく説明する。
- ・自己の将来について具体的に考え、その実現に向けて努力する。

(2)年間指導計画・単元計画の作成

どの時期にどのような学習活動をするのか、それはどれくらいの時間をかけるのか、その活動によってどんな目標をクリアするのかということを構想し、年間計画を作成した。

ほぼ毎時間、授業導入時に生徒と教師が一緒に年間計画を確認することで、活動の見通しを持つことができた。また、「探究」のプロセスの「まとめ・表現」の形を明記したことは、ゴールイメージを掴み易く、意欲の維持と向上につながった。

1・2年生が1年間を貫く単元として設定したのが、地域課題研究「志賀 TOWN VISION（略称STV）」である。これは5年後のまちづくりに向けて、仮想の町役場職員として課題発見と解決方法を探っていくという学習である。このアイデアは、前述した金沢大学高大接続ラウンドテーブルにも参加していた富士市立高等学校の「市役所プラン」にヒントを得、他校の実践からも情報を集めて設計した。

舞台設定を5年後とした理由は、高校1・2年生にとって、5年後という比較的近い将来の自分を想像して欲しかったからである。20歳を過

ぎ、高卒で就職した者の中には、早い人で家庭を持っている可能性もある。専門学校や短大に進学した者は、新しい進路選択を迫られているところである。四年制大学に進学した者も、地元を離れて生活を送る中で、改めて故郷への思いを再確認することがあるにちがいない。10年後や30年後はイメージしづらくても5年先の自分と自分が暮らす町について考えることで、将来、自分たちがまちづくりに参画する立場になることへの自覚を促したいと考えたからである。そして、町の魅力や課題についてよく知っているのは、町役場の職員だろうということで、「5年後のまちづくり」というミッションに決定した。

以下が、この学習のねらいである。

- ①現地調査、レポートやポスター作成、発表等の活動を通して、主体性・協働性・コミュニケーション能力等を身に付ける、あるいは引き出して高める。
- ②生徒一人ひとりがどこかの地域(自治体)の一員であり、地域づくりの担い手としての自覚を深める。自分ごととして捉えさせ、まちづくりや地域貢献に関わることでモチベーションを維持する。
- ③外部(自治体や地元企業など)と連携することで、地域理解を深めるとともに、社会人としての心構えやマナーを学ぶ。

2. 授業実践

私は1・2年生普通科の「総学」担当となり、週に1回、火曜日の4限に11H、5限に21Hの「総学」で授業実践を行うことになった。時間割上の希望が通り、同日の開講になったことは、授業準備面からはありがたかった。しかし、学校行事の関係で、最終的に21Hの授業数は11Hより2時間少なくなった。年間計画上で事前に明記していたので、特段問題はなかったが、次年度の検討課題にしたい。

また、当初検討した同時開講については、実際に授業をしてみて、学年の人間関係や雰囲気、

能力等の差異が明らかとなり、それを見越して学年ごとに「総学」の時間を設定したことは適当であった。

(1)最初の授業（第1時）

「総学」の授業の目的を伝えることをねらいに、オリエンテーションを行った。まずは生徒一人一人に「社会で求められる力」とはどんな力だと思えるか尋ね、板書しながら一緒に整理していった。そして、この授業でどんな力を付けることが目標で、そのために「STV」で、どんなことをどんな流れでするのかについて年間計画を見ながら具体的に説明した。「探究」プロセスについての説明と積極的に「連携」することを意識して学習に取り組むこと、いろいろな「体験」をすることでできることが増えること（本研究では、これを「学びのスキルアップ」と表現）を伝えた。

(2)「探究」プロセスを経由し、「連携」と「学びのスキルアップ」を意識した授業(第2時～)

「探究」プロセスは、①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現、である。「総学」ではこのプロセスを何巡か繰り返すことでスパイラルへと発展させることが重要となる。以下にプロセスごとの授業実践（1巡目を中心に）を紹介するが、先にプロセスに関係なく、毎時間のルーティンとして取り組ませたこととワークシート作成の留意点について述べる。

毎時間取り組んだことは、次の2点である。1つは、授業の導入時に、配付したワークシートに本時の目標を記入して確認させることである。2つ目は、授業の終わりには振り返りをし、代表の数名に発表してもらうことである。時間が足りず発表できなかったこともあったが、その時は次の授業の最初に、隣の人と前時に自分が取り組んだことについて情報交換させるようにした。簡単な発表や対話も学びのスキルアップの場面である。本校では自分の意見や考えを他者に伝えることが苦手な生徒が多いため、アウトプットする機会を増やし、その抵抗感を少なくしたいとのねらいがあった。

ワークシートは、毎時間作成した。本研究のために生徒の変容を確認したいとの目的もあったが、学びのスキルアップの一環として、書くことに慣れて、文章表現力が向上することをねらいとした。また、1年生に関しては、新しい大学入試への対応として、ポートフォリオ評価をする際に、自身の変化や成長を言語化できるようにしたいとの思いがあった。

その基本形は、上部に氏名と日付、目標記入欄があり、中央部にはその時間に自分が「考えたこと・調べたこと」など自由記述でメモする無地で大きな空欄を設けた。下方には罫線付きの空欄を2つ配置し、今日の1時間の学習活動で「分かったこと・できたこと」、今後「考えたいこと・調べたいこと」を記入するようにした。この基本形を授業によってアレンジし、口頭説明だけでは伝わりにくい注意点や参考点、連絡事項などを掲載することもあった。実際に視覚情報として有効であったことは観察の中で確認することができた。

さらに、図3のように、探究学習のプロセスをワークシートの最下部に示し、探究の過程を常に意識するよう工夫した。現段階を確認し、次に何をするのか、だからこそ今何をすべきかを考えながら、毎時の学習に取り組むことができたと感じている。

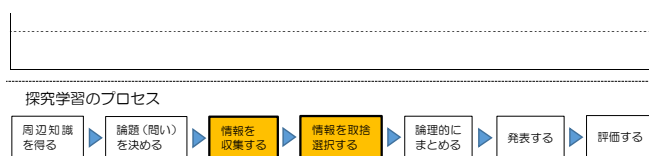


図3 ワークシート最下部に探究学習のプロセス掲載

グループ活動となってからは、目標記入欄の下に所属している課名とメンバー・担当教師名を記入する欄、そして研究テーマ記入欄を設けた。中央部のメモ欄はそのまま、下方は「本時の振り返り」欄1つにした。この変更は、学習活動の進展に伴うものであり、欄内の行数を増やすことで少しでも長い文章を書かせたいとの意図があった。

ワークシートの作成では、文章表現が苦手な

生徒たちが少しでも書きやすくなるにはどうすれば良いかを考えさせられた。その結果、自分が書く立場（本校生徒のレベル）になって、子どもたちの書きぶりを想定して作ることを意識するようになった。ワークシートは思考の流れやヒント、視点があると格段に書きやすくなると再確認できた。

以下、「探究」のプロセスごとの実践である。

①課題の設定 第2～10(8)時 ※()は21H時数
個人による調べ学習からスタートした。テーマを決めるためには、ある程度の周辺知識が必要である。最初はWebを活用した調べ学習が中心となった。その他には、『第2次志賀町総合計画』を読み、キーワードや気になった事業について調べた。

5月22日には、1・2年生全員で町役場を訪問し、直接、職員から志賀町の現状と課題について説明を受けた。テーマ決定に向けて必要な知識を得るためであるが、あえて現場で説明を聴くことで、これから仮想の町役場職員として地域理解と課題解決に取り組むこと、そして、自分自身が将来の地域づくりの担い手になるという自覚を深めるきっかけにしたいというねらいがあった。町役場には4月上旬に「総学」の全体計画と「STV」の年間計画を持って、趣旨説明と協力依頼に伺った。総務課主任を窓口とすることや各発表会への出席等を確認し、5月に入ってから再度正式な依頼と打ち合わせを行った。この説明会が生徒にとっても教師にとっても外部機関と「連携」した最初となった。

学校外の人から話を聞き、質問や感想を述べることは、学びのスキルアップの絶好の機会である。今回のワークシートには、質問（感想）の仕方を載せ、簡単な事前指導を行った。話を聞き、気付いたことや疑問に思ったことをメモすること、公の場や人前で意見を述べる経験を積むこと、話を聞いた後に感謝の気持ちを表すことなど指導した。帰校後は、クラスごとに振り返りを行い、質問した生徒や感想・お礼の言葉を述べた生徒を評価した。



図4 志賀町の現状と課題についての説明会の記事

図4のように、この取り組みは新聞にも報道され、その記事をモニターに投影しながら行った次時の授業では、生徒はもちろん教師のモチベーションも高まった。

個人による調べ学習をその後2時間ほど行い、自分が興味・関心を持ったテーマはどの部署が担当するのか、自分はどの課に所属してまちづくりに貢献したいのかを確認し、希望配属先を申告した。

結果として、ほぼ調整を行わず、11Hは5グループ（住民課・商工観光課①②・まち整備課・学校教育課）となり、21Hは4グループ（住民課・商工観光課・企画財政課・生涯学習課）となった。

グループ活動のスタート時に代表を選出し、担当教師を確認した。その後自分の調べたことを発表し、互いに質問し合っ、方向性を探り、研究テーマを絞り込んでいった。1年生のクラスでは、まだあまり話をしたことのない生徒同士が同じ課になり、話し合いというよりは、一方的な伝達になるグループもあった。

情報収集していくうちに新たな疑問が生まれ、テーマは変わっていくものだというこ

伝えたが、決定までに時間がかかったグループも多かった。テーマと題目の違いやその決め方について、適切な説明が必要だったと感じている。「探究」プロセスにおいて、課題設定は研究の成否に関わる場所である。その方法は学校ごとに生徒の実情に応じて考える必要がある。このテーマ設定が生徒にとっても教師にとっても大きなストレスとなった。

「STV」に対する意欲向上と課題設定の参考にしてほしいとの思いから、図書館司書と連携して、職員室横の掲示板に「志賀 TOWN VISION (STV) コーナー」を新設した(図5)。ここでは「志賀町」「他の自治体」「地域の問題」「他の高校」の4つに分類して新聞記事を紹介した。

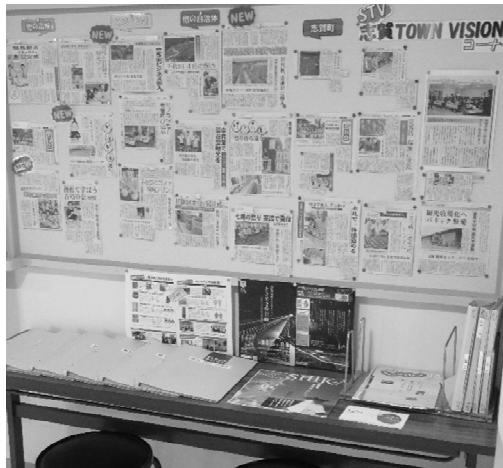


図5 「志賀 TOWN VISION (STV) コーナー」

②情報の収集 第10(8)～12(10)時&夏休み

各グループの研究テーマがほぼ決定し、情報収集の過程へと進んだ。その際に留意したのは、調べたことをグループ内で伝え合い共有すること、そしてWebだけに頼った調べ学習からの脱却である。以前からインターネットだけに頼る傾向が否めず、それ以外の多様なメディアを使用して情報収集をさせる必要を感じていた。夏休みの課題として、ワークシート型レポートを課したが、以下の条件を提示した。

- ・必ず3つ以上の情報・資料を収集すること(出典の明記)
- ・インターネット以外のメディアも使用すること(新聞・雑誌・図書など)
- ・フィールドワークを行うこと(アンケート・

インタビュー・実地調査など)

特にフィールドワークによる情報収集を積極的に促した。外部機関との「連携」を意識させるためである。学びのスキルアップとして、インタビューの仕方や電話のかけ方について簡単に講習をした。

しかし、夏季補習中に夏休み課題の進捗状況を確認したところ、どのグループも厳しく、特にフィールドワークによる情報収集は計画すらされていないグループもあった。本校生徒に強引な指導をしてもやる気を引き出すことにはつながらない。担当教師と相談し、2学期に好スタートが切れるよう打ち合わせをした。

③整理・分析 第12(10)～14(12)時

夏休み明けの授業で、それぞれが収集した情報をグループ間でもらった。メンバーが一人ずつ報告し、その他のメンバーはメモを取り、必ず感想を述べ、質問をすることとした。情報を整理する中で調べ足りないことに気づき、研究テーマの見直しや修正の有無を確認した。

学びのスキルアップとして、情報交換の際のメモの取り方について講習した。どのグループでもメモ欄を分割して、報告のキーワードやポイントを書き取っていた。以前に比べ、活発な意見交流が行われていた。

その後の2時間はグループ内の役割分担に基づいて収集した情報の整理と分析を行った。

④まとめ・表現 第15(13)～19(17)時

中間発表について日程や形式を確認し、ポスター作成に取りかかった。ポスターの形式や作成の手順等について説明する際、私以外の教師が自ら進んで説明役を担当した。授業者の一人として自然なことではあるが、教師の主体性と協働性が高まり、「総学」に対する取り組み姿勢が変化してきたと感じた一面であった。

ポスター作成は、ほぼ全てのグループが「総学」の時間内では終了せず、放課後を利用した。結局、発表練習の時間が取れないまま中間発表を迎えることになったグループも多かった。

中間発表では、まずポスターの完成を労い、

「発表する」ことの意義や目的を再度確認した。この発表によって、研究の見直しや振り返りをし、問題点を明らかにすること、ポスターセッションという形式で気軽に質問し合い、意見交換することで、自分たちの研究をステップアップさせること、そのために他グループと比較するという視点を持つことなどを伝えた。

発表は3グループが同時に行い、発表時間5分、質疑応答・評価記入7分を3展開する形にした。特定のグループの発表だけに聞き手が集中しすぎないように配慮し、他学年の発表を1つ以上聞くことをルールとした。

学びのスキルアップのために、発表者は聞き手を意識し、分かりやすい説明をするためにどうすべきか考えさせた。発表は、ただ原稿を読むだけの一方通行の伝達ではなく、聞き手とのコミュニケーションであること、そのために聞き手の反応を見ながら話すことを伝えた。聞き手は、自分の発表回以外の2グループの発表を聞いて、それぞれに対して必ず一人一回は質問するか感想を述べることにした。

練習不足で声が少し小さかったり、原稿の棒読みでスピードが速かったり、聞き手に視線を送れない生徒もいたが、一方で落ち着いて発表し、やり取りを楽しんでいる生徒もいた。図6は、中間発表の様子とポスターの一例である。



図6 中間発表の様子とポスター

全グループの発表後、私の予想以上に発表者と聞き手の姿勢が良かったことを伝え、生徒の達成感と満足感を高めて中間発表を終了した。

発表後の生徒の振り返りには以下(原文ママ)のように、反省点を挙げて今後の目標や課題を記したものなど前向きな内容が多く見られた。

- ・緊張したけど良い発表ができたと思います。

販売できるように今後に活かしていき、より良いものを作ることを目標に頑張ります。

- ・まずやっぱり思ったようにすらすらとは話せなかったの、もっと場慣れしておかないとダメなのかなと思った。研究の点では、まだまだ情報がまとまっていないし、量や密度もあまりなかったので、しっかりとその辺をつめていきたい。
- ・自分の思い通りにできなかったから、もっと練習をしておくべきだと思った。他のグループと比べて、もっと内容を分かりやすくおもしろくするべきだと思った。
- ・他のグループの発表を聞いて、質問したことを詳しく返していたり、色の使い方や、図や写真があつて分かりやすかった。自分のグループにも取り入れようと思ったものがたくさんあった。
- ・指摘頂いたことや他の班の資料を見て、直す点がたくさん見つかりました。まず、題名から引きつけられるようなものに変えないと、やはり人が来てくれないと思いました。聞き手の事を考えた発表にしていきたいです。

⑤2 巡目 第20(18)～26(24)時

中間発表を無事に終え、探究プロセスは2巡目に入った。まずは、研究の見直しや改善すべき課題を確認する目的でグループでの振り返りを行った。自グループの評価票の内容や発表の場で質問されたことを共有し、A3の用紙を使って整理した。方法は各グループの自由裁量としたので、評価票のコメントを切り取り、類型化して項目付けしたグループもあれば、書き込みや色づけをし、今後の課題や計画までまとめたグループもあった。図7が、活動の様子であり、図8は、グループごとにまとめた「中間発表の振り返り」の一例である。



図7 活動の様子

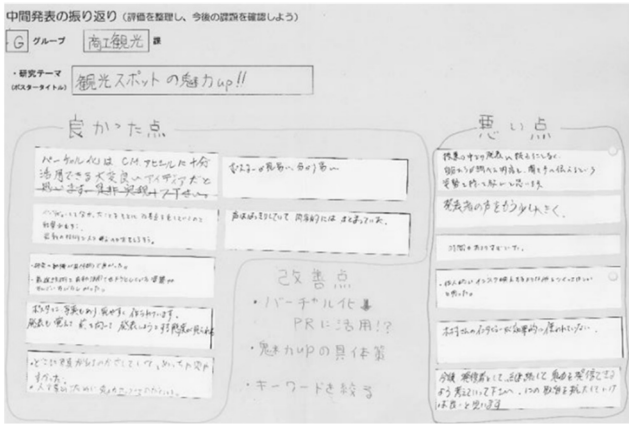


図8 「中間発表の振り返り」の例

最後に各グループから1名が本時も含めた振り返りの内容を発表した。

次時からは、1月22日実施の研究発表会に向けて課題の改善と発表資料（スライド）の作成に入った。グループによっては、研究テーマから見直し、情報収集のために放課後等を利用して、再度フィールドワークを行ったところもあった。インタビューで足りない情報を補い、疑問点を解消し、電話やメールで研究内容に関する相談をした。

情報収集と整理・選択をする生徒やプレゼンテーション用ソフトでスライドを作成する生徒など、役割分担をして協働的に活動する姿が見られるようになった。

学びのスキルアップとして、発表資料作成の手順を示し、イメージを持ちやすいように発表資料のモデルも示した。電話のかけ方やメールの書き方もその一環として指導した。

中間発表時と同様、時間が足りず、放課後を利用して資料の仕上げと発表練習をすることになった。

表1 各課の研究テーマと連携先一覧

H	所属	研究テーマ	連携（フィールドワーク）先
11	住民課	志賀町の人口増加に役立つ給付金の提言	志賀町役場住民課
	商工観光課①	マンガで志賀町を盛り上げよう	金沢学院大芸術学部 吉田一誠先生
	商工観光課②	今ある観光地の魅力化をめざして	旧福浦灯台 大島諸願堂、高山右近記念公園
	まち整備課	志賀町の空き家調査レポート	志賀町役場まち整備課
H	学校教育課	特産品と昔話のコラボを考えよう	志賀町役場商工観光課 道の駅 のと千里浜
	住民課	子育て支援の自治体比較	志賀町役場住民課 中能登町役場
21	商工観光課	観光スポットの魅力up!!～敵門編～	能登金剛センター 木村義雄さん
	企画財政課	バスをもっと利用してもらうために	志賀町役場企画財政課ふさと創生室 各商業施設
	生涯学習課	私たちにできることは？～生涯学習～	はまなす園富来デザイナーサービスセンター 世界一長いベンチ

研究発表会は、総合学科3年生と合同で行い、各グループ7分程度の発表をした。表1は、各グループの研究テーマと連携先一覧である。

生徒たちは、心地良い緊張感を味わいながら、堂々と発表していた。発表する経験とその準備の過程は、生徒たちを大きく成長させることを再認識できた。図9は、発表会の様子である。



図9 「総合的な学習の時間」研究発表会の様子

V 結果と考察

1. 見えてきた変容

(1) 生徒

① 授業中の見取りとワークシートの内容から

授業の回を重ねるごとに1・2年生ともに授業中のつぶやきや質問・意見表明等が多くなり、雰囲気良くなってきた。グループ内では自由に発言でき、自分たちで役割分担して作業するようになった。座学であり出番のない生徒や普段声を出せない生徒が話し合いに加わり、発表を担当するなどいきいきとした姿が見られた。

自分の意見を文章化することが苦手な生徒もいたが、クラス内で自分が調べたこと・考えたことなどを発表することには抵抗感が少なくなってきた。毎時間のルーティンとして、振り返りの記入と発表を継続した成果といえる。

指示には従うが、なかなか主体的・意欲的になれず、動きが鈍かったグループも積極性が向上した。これは、研究を進めていく中で、それぞれのテーマに対する興味・関心が高まり、「わくわく感」が「やらされている感」を上回ったからであり、インタビューやメールなど外部機関との「連携」や校外での「体験」が自信につながったからだと考える。

発表する際には、聞き手がより理解しやすいように資料提示や説明の仕方について考える

ようにもなった。これは、自分自身が発表者と聞き手の両方の立場で、評価し、評価されるという「体験」をしたからであろう。

発表資料の提出期限がせまる中、放課後の居残り作業では、生徒同士の対話、生徒と教師のやりとりが急激に増えていったことを実感できた。それぞれの生徒が自分の役割にその生徒なりに全力で取り組んでおり、主体性・協働性が今までにないほど高まっていった。

その他に授業中に見取ることができた、生徒の変容（できるようになったこと、姿勢やスキル面の変化）を以下に挙げる。

メディアを使い分けての調べ学習とその記録、アンケート調査の実施と集計、プレゼンテーション用ソフトの活用、話し合いの中で意見をまとめることなどである。

また、個人差はあるものの、ワークシートの記入内容からも変容がうかがえた。以下にあげる生徒の記述は原文のままである。

協働性やコミュニケーション能力が高まっていると判断できる記述として、1年男子生徒は、7月に「四人での話し合いができていない。

（ぶっちゃけ）」と書いていたが、11月には「今まであまり目を向けていなかった農業・漁業などの産業に関するお金を調べていくのもいいかもという話があった。係分担ができたので前回の発表の時のように最後にせっぱつまってやるということがないようにしたい。」と記している。

地域課題に対して自分ごと化して向き合い、地域づくりの担い手としての自覚や地域貢献の意識が高まっていると判断できる記述もあった。2年女子生徒は6月に「志賀町にはたくさんの観光スポットがあるということが分かった。身近にこんなきれいな場所があるのを知って面白かった。」と自分が住んでいる町でありながら、第三者的なコメントをしていた。しかし、11月には「今日の活動を通して、実際にやってみたいと思うことができた。巖門や志賀町の有名なものを食べ物でイメージしてみた

い。」と記している。同じく2年女子生徒の5月の記述は、「志賀町にはたくさんの課題があると思った。」と漠然とした捉えであったが、11月には「富来⇄金沢などのバスの時刻表から、自分たちが必要だと思うバスなどを考えていきたい。」と課題を自分のこととして具体化していた。1年男子生徒は、7月に「志賀町に人を呼ぶためには何か1つみんなが興味を持てるものをつくる。」と書いており、11月には「マンガで町の人たちを明るく笑顔にできたらいいなと思う。」と自身が地域活性化を推進したいという内容を書いていた。

変容は、図10の第2回アンケート調査の結果からもはっきりと確認することができた。

②第2回アンケートから

○肯定的数値が高い項目(肯定が4分の3以上)

「課題解決の道筋を予測し、課題を解決するための計画を立てることができる」(28/33人)

「課題の解決に役立つ情報かどうかを考えながら、情報を集めることができる」(27/33人)

「課題の状況などを理解して、自分の考えを持つことができる」(28/33人)

「課題解決に向けて、見通しをもって行動できる」(26/33人)

「失敗しても、もう一度挑戦したり、最後までやり遂げたりしようとする」(25/33人)

「学習や生活での気づきを、自らの改善につなげている」(25/33人)

「人の役に立てる人になりたい」(31/33人)

「異なる立場や考えを受け入れ、理解しようと思う」(32/33人)

「自分の生活だけでなく、社会全体のことを考えたいと思う」(25/33人)

○肯定的数値が低い項目(肯定が過半数以下)

「教科の学習と総合的な学習はつながっていると感じる」(16/33人)

「教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている」(14/33人)

「家族と総合的な学習について話すことができる」(11/33人)

総合的な学習の時間で育った学力についての調査(2回目)

月 日

()年()組()番 名前:

次のことについて、あてはまる番号に○をつけてください。

No.	質問項目	よくある	時々ある	どちらかといえば	どちらかといえば	ない
1	課題解決の道筋を予測し、課題を解決するための計画を立てることができる。	3	25	2	3	
2	課題の解決に役立つ情報かどうかを考えながら、情報を集めることができる。	12	15	3	3	
3	課題の状況などを理解して、自分の考えを持つことができる。	11	17	4	1	
4	課題の解決のために、複数の方法を考えることができる。	4	16	10	3	
5	相手や目的に合わせて、自分の考えを根拠を明確に整理して表現することができる。	5	17	9	2	
6	自分の考えに責任を持ち、自分がすべきことを決定できる。	5	19	7	2	
7	課題解決に向けて、見通しをもって行動できる。	5	21	5	2	
8	失敗しても、もう一度挑戦したり、最後までやり遂げたりしようとする。	10	15	7	1	
9	学習や生活での気付きを、自らの改善につなげている。	8	17	5	3	
10	人の役に立てる人になりたい。	25	6	1	1	
11	異なる立場や考えを受け入れ、理解しようと思う。	19	13	1	0	
12	話し合いのときに、班やクラスの意見をまとめることができる。	5	14	9	5	
13	異なる意見から得た気付きを生かして、考えを発展させることができる。	8	16	7	2	
14	自分の生活だけでなく、社会全体のことを考えたいと思う。	13	12	7	1	
15	社会や地域の課題解決に向け、主体的に活動したいと思う。	9	12	11	1	
16	総合的な学習は楽しい。	7	12	11	3	
17	教科の学習と総合的な学習はつながっていると感じる。	5	11	13	4	
18	総合的な学習で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う。	9	15	6	3	
19	教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている。	4	10	12	7	
20	家族と総合的な学習について話すことができる。	4	7	7	15	

○学習方法に関すること(項目1~5) ○自分自身に関すること(項目6~10)
 ○他者や社会に関すること(項目11~15) ○学習活動に関すること(項目16~20)

図 10 アンケート調査(2回目)

第1回アンケートの結果と比較して、20項目中17項目で肯定的数値の上昇が見られた。その中には、前回の調査時点ですでに肯定的なポイントが4分の3以上であったもの、前回は過半数以下だが、2回目の調査では過半数以上になったもの、2回目も過半数以下だが、前回と比べて上昇したものがあつた。できることが増えて、達成感や満足感、自己肯定感が高まったことでポイントが上昇したと考える。

一部の項目を取り上げてさらに考察したい。まず、最大8ポイント上昇したのが、「課題解決の道筋を予測し、課題を解決するための計画を立てることができる」と「自分の生活だけでなく、社会全体のことを考えたいと思う」の2項目である。前項は、7ポイント上昇の「課題解決に向けて、見通しをもって行動できる」の項目と強く関連するが、見通しを持つことの重要性に気付き、それを持って行動できるようになったと感じている生徒が増えた結果である。そして次項は、社会的な課題を自分ごと化し、自

分が社会や地域の一員であることの自覚が高まった結果と考えられる。これは前回、過半数以下の15ポイントから6ポイント上昇した「社会や地域の課題解決に向け、主体的に活動したいと思う」の項目からも推測できる。

また、「家族と総合的な学習について話すことがある」の項目が前回の5ポイントから11ポイントに上昇し、家庭の話題に上る機会が増えたことは、今後の地域への影響拡大に期待が持てる結果であつた。

そして、注視すべきは、肯定的数値が前回と同じ、あるいは下降した項目である。その原因について考察したい。

「総合的な学習は楽しい」の項目は、1・2回目ともに肯定的数値が19ポイントで、過半数以上ではあるが伸びなかった。前述した「ワクワク感」と「やらされている感」のバランスが影響していると考えられた。そこで、一人ひとりの回答を分析すると各グループの中心的存在である生徒ほど肯定的でなく、発表に向けたまとめに苦心しており、字義どおりの楽しさを感じる状況でなかったと考えられる。最終的な研究発表会を終えてから調査すると、達成感や満足感を味わうことができ、いくらかポイントが上昇したのではないだろうか。

「教科の学習と総合的な学習はつながっていると感じる」は前回より3ポイントマイナスで過半数以下となった。これは2ポイント上昇したものの14ポイントで同じく過半数以下の「教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている」との相関を考える必要がある。この結果からは、「総学」の特徴の一つである「教育課程の起点」として、関連づける学びを重視する教科横断的な「連携」が上手くできていないこと、そのために生徒の実感としては弱いことが分かる。今後の課題として、教師側に教科横断的な視点が必要である。

「総合的な学習で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う」の項目は、前回は肯定的数値が28ポイントであつたが、2回目

の調査では4ポイントマイナスとなった。「総学」で、これからの社会で求められる力を身に付け、あるいは引き出して高めることを目指すのであれば、この項目の肯定的数値は是が非でも下げるわけにはいかない。しかし、質問で問われている「総合的な学習で学んだこと」が「総学」で身に付けた力と考えるか、「STV」で各自が研究した内容と考えるか、「探究プロセス」の中で体験した各スキルと考えるかで、回答結果は異なると考えられる。そのため質問項目の検討が必要である。

いずれにしる、「総学」の学習を始める前の期待に反した数値変化をしっかりと受け止めなければならない。

(2) 教師

教師の変容について、私の実感と他の担当教師から聞き取りした内容を元に考察したい。

Ⅱの1(2)で述べた「総学」に対する教師の意識は確実に高まったと感じている。どの教師も授業中の生徒に対する前向きな声かけや教師同士の掛け合い、タイミング良いフォローは明らかに増加した。生徒のみならず教師自身の気分が上向き、授業への積極性が高まっていった。若手男性教師からは、「私自身、経験したことのない『子育て』をテーマに活動を行い、違う視点で志賀町を見ることができ、『総学』の時間が楽しかった。自分の中の『総学』のイメージが良くなった。一人ひとりとコミュニケーションがとれて、生徒の新しい一面が見られた。『STV』をより広めていきたい。」と前向きな意見が聞かれた。

また、女性教師は、「生徒またはグループごとに、個別の達成目標を設定するよう心掛けた。『発表内容を充実させる』、『グループ内での役割を果たす』など、生徒の状況に応じて適切な指導・助言が必要だと感じた。短期目標ばかりを意識して、最終目標（プレゼンテーション）を意識して指導することができていなかった。」と自己分析していた。

他には「生徒が主体となって活動するための

担当教員の立場が難しかった。」「効果的な指導法について考えることができて良かった。」「生徒自身で探究活動を行っていくことの重要性に気付いた。」という声もあり、高い意識で意欲的に取り組んだからこそ、新たな気づきを得ることができたといえる。

その他には、教師それぞれが担当するグループのメンバーを把握し、時にはファシリテーターやアドバイザーとして関わり、時にはグループの一員として一緒になって考える姿である。フィールドワークの内容によっては、生徒に一任したり、サポートに徹したりと自ら判断して関わり方を変えるなど主体性が高まっていた。

なかなか担当者同士の打ち合わせの時間を確保できなかったが、授業後やすきま時間には互いに気付いたことをアドバイスし、意見交換をするようにもなった。次年度を見据えた反省や課題点をあげ、カリキュラムや年間計画の修正に関する話題も増えた。

コミュニケーションが増え、教師間の連携が密になり、協働性が高まったと感じられるのも意識向上によるところである。

以上のように、「総学」に関わった教師からは、自他ともに変容を確認することができた。コミュニケーションの増加や教師一人ひとりの主体性の向上、教師間の協働性の向上は、「総学」で生徒に求めていたことである。「総学」を通して生徒と真剣に向き合う中で、教師同士が「連携」し、生徒とともに自らも「探究」という姿勢へと変容していったのは必然であったといえる。

VI まとめ

1. 結論

「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントに取り組むことは、公立高校の魅力づくりになるか、そして「探究」と「連携」を重視することで生徒と教師は成長・変容するか、という問いを立て、地域課題研究「STV」の単元を新規に計画し、実践した。

その結果、授業中の様子やワークシートの記述に見られる変化、アンケート調査及び聞き取りからは、生徒・教師ともに「総学」に対する意識改革が図られたことは確かである。もちろん個人差はあるが、「総学」の取り組み方に比例するように、その生徒・教師なりの成長・変容を確認することができた。

「総学」では自然と話し合いが生まれ、「探究」のプロセスを繰り返し、他者と「連携」すればするほど主体性や協働性を発揮せざるを得なくなる。「総学」に対する考え方、取り組み方次第で、社会で求められる力を生徒も教師も身に付け、高めることができると実感した。

生徒は「総学」の取り組みを通して、社会で求められる力とは何か、それはどれほど必要感があるか考え、身に付け高めたいという「思い」を持つ。教師は、目の前の生徒の社会で求められる力の伸長を常に意識し、「総学」で「探究」的な学習と「連携」を重視することで、それが社会のどこにつながっていくのか、生徒自身に気付かせたいという「思い」を持つ。

その「思い」を実現するために学校は、カリキュラム・マネジメントに取り組む。そうして生徒と教師（学校）の「思い」がかみ合えば、「社会で求められる力をしっかり身に付ける」ことができ、魅力は確実に向上する。

ゆえに「総学」のカリキュラム・マネジメントに取り組むことは必ずや魅力づくりになると結論づけることができた。

2. 今後に向けて

当初は、2022年度の「総合的な探究の時間」（以下「総探」と表記する）の実施を目指して、それまでの準備と試行的な取り組みとして「STV」を設計した。次年度から先行実施されることになり、タイミング良く「探究」モードの流れに乗れたのではないかと思う。「STV」は、町役場との「連携」を基本に、民間まで繋がるのが可能で継続性と拡張性を有している。自分たちが生まれ育った町について学び、地域の

課題を自分ごと化して考え、町の将来を思い描くことは必ずや地方創生の足掛かりとなる。

今後のカリキュラム・マネジメント上で、改善したい点はいくつかある。

一つは、週1時間では明らかに時間不足だということである。そのため探究内容を深めきれなかったり、インタビューや発表の仕方など事前指導に時間を割けなかったりと学びのスキルアップも十分とは言えなかった。

改善策として、2年計画を検討したい。1年生は課題設定に時間をかけ、中間報告までとする。2年生は解決策を考案し、地域に発信する。最終目標として議会に提言するか町長にプレゼンテーションしたいと考えている。時間的余裕があれば、外部人材とつながる機会を用意し、「連携」「体験」を増やすことができる。

次に、「総探」への移行を視野に入れ、学校全体で取り組む体制を構築したい。担当者まかせの認識を改め、教職員が一丸となって関わるといった雰囲気を醸成する必要がある。「STV」の取り組みを毎月発行される学校新聞「はまなす通信」に連載し、町の広報誌に定期的に掲載することで、学校と地域への周知を図りたい。

そして、評価についてである。入試改革や新学習指導要領の実施により、今後は文章による評価が求められ、通知表や調査書、学習指導要録の記載は電子化と量的増加が進むと考えられる。しかし、現在本校が採用している校務支援システムの成績評価では、入力できる文字数に制限（30字×2行）があり、早急に改善すべき部分である。教師は、最終的な成果物だけで評価するのではなく、毎時間の取り組みを丁寧に評価することで、生徒の意欲を引き出し、やる気につなげていきたい。

カリキュラムの見直しは、年度ごとあるいは年度途中であっても、取り組みを進めながら自校の生徒や教師に合った形にアレンジしていくことは可能である。トライ&エラーしながら目の前の生徒の姿や社会の変化、地域のニーズに応じてカリキュラム・マネジメントに取り組

み続けていく。生徒とともに「探究」のプロセスを繰り返し、「連携」を積み重ねながら、自校オリジナルの「総学」そして「総探」をめざしていきたい。

入学してくる生徒の質が変わり、学校現場では今まで以上に多様性を尊重する姿勢が求められている。成果を性急に期待し、教師が主導するようでは「探究」的な学習にはなり得ず、「総学」から「総探」への進化と深化は図れない。探究的な学習の中で、教師の思惑を押しつけるのではなく、期待値を伝えることを心掛けたい。そして生徒の「思い」を感じ、教師はそれを引き出すことに注力すべきである。生徒がワクワク感を高め、ポジティブに探究活動に取り組むためには、教師も主体性・協働性を発揮し、一緒に楽しむという気持ちが重要である。

最後に、結論に一言添えたい。それは「総学」のカリキュラム・マネジメントも含め、学校のあらゆる取り組みは、その取り組み方次第で魅力づくりにはなるが、それを目的とするものではないということである。取り組みは全て、こんな生徒を育てたい、卒業までにこんな力をつけたいという目標を達成するために必要であるから行われる。「総学」やこれからの「総探」は目標達成に高い効果が期待できる手法の一つである。教師が見通しを持って、できること、すべきことをしっかりやることで、生徒が力を付け、結果として魅力が生まれてくる。そして学校全体として信念を持って協働的に取り組み続けることで、その魅力はさらに高まっていくのである。

引用文献・参考文献

- 1) 浦野東洋一・神山正弘・三上昭彦編(2010)『開かれた学校づくりの実践と理論』同時代社.
- 2) 小粥俊輔(2017)「人口減少社会を見据えた高校の『魅力づくり』」,『月刊高校教育』50(12), pp. 40-43, 学事出版.
- 3) がもうりょうた(2017)『「探究」カリキュラム・デザインブック』合同会社ヴィッセン出版.

- 4) 川上泰斗(2017)「地域活動から目指す地方創生」,『内外教育』第6631号, 時事通信社.
- 5) 後藤芳文・伊藤史織・登本洋子(2014)『学びの技 14歳からの探究・論文・プレゼンテーション』玉川大学出版部.
- 6) 田村学・廣瀬志保(2017)『「探究」を探究する一本気で取り組む高校の探究活動一』学事出版.
- 7) 中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」(2015年12月21日)
- 8) 久野弘幸他(2015)「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅡ(中学・高校編)」,『日本生活科・総合的学習教育学会誌』第22号, pp. 22-31
- 9) 富士市立高等学校 HP
<http://fuji-ichiritsu.jp/>(2018年3月27日閲覧)
- 10) 北陸中日新聞(2018年5月23日)
- 11) 文部科学省(2013)『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』(高等学校編)教育出版.
- 12) 文部科学省「学校基本調査ー平成30年度結果の概要ー」
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1407849.htm(2019年1月25日閲覧)
- 13) 文部科学省「平成20年度文部科学白書」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa200901/detail/1283524.htm(2019年1月25日閲覧)
- 14) 読売新聞(2014年7月2日)
- 15) 「特集 総合的な学習の時間を考える」,『Guideline 2014.11』pp. 2-24, 河合塾/全国進学情報センター.
- 16) 「『総合的な学習の時間』の転換がもたらす学校改革」『総合的な学習の時間』を進化させるフレームワーク」,『Career Guidance vol. 408 2015.07』pp. 22-31, 株式会社リクルート.

金沢大学大学院教職実践研究科実践研究報告書（第2号 2018年度）

2019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
