

平成 30 年度

長期研究員

研究報告

第17集



神奈川県立総合教育センター

※表紙の写真は、現在の神奈川県立総合教育センターの様子です。新庁舎の建設の様子が、新しく始まる学習指導要領を見据えて行った長期研究員の1年間の取組と重なります。

はじめに

平成30年4月より小・中学校及び特別支援学校小・中学部で学習指導要領が先行実施されました。それに続き、平成31年4月より高等学校及び特別支援学校高等部において学習指導要領が先行実施されます。平成32年からの学習指導要領の順次全面実施に向け、取り組みが進められているところです。

変化が激しく複雑で予想困難な社会において、子どもたちが、変化を前向きに捉え、主体的に関わり合い、社会や人生をより豊かなものにしていくことが期待されています。このために、学習指導要領では、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、「実際の社会や生活で生きて働く知識及び技能」、「未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力等」、「学んだことを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力、人間性等」をバランスよく育むことが求められています。

総合教育センターが実施する長期研修講座は、当面する諸問題を踏まえ、中核となる教員の育成を目的として、昭和40年から平成29年度までに977名の修了者を輩出してきました。修了者の多くは、県内の学校や行政機関等で、学校運営や教育行政の担い手として活躍しています。

平成30年度は、12名の長期研究員が「授業改善推進研究」、「今日的な教育課題研究」、「一人ひとりのニーズに応じた教育研究」という三つのテーマのもとに、1年間にわたり学校を離れ、教育研究に取り組み、その成果を「長期研究員研究報告第17集」としてまとめました。これらの研究成果を学校教育のさらなる発展に向けて、御活用いただければ幸いです。

最後に、長期研究員の研究に際しまして、多くの御支援・御協力を賜りました各学校及び関係教育機関の方々に深く感謝申し上げます。

平成31年3月

神奈川県立総合教育センター

所長 田中俊穂

目 次

- はじめに
- 社会に見られる課題に主体的に関わり、追究しようとする態度を養う授業づくり …………… 1
 - － 単元の「問い」の組み立てを工夫して －
 - 研究分野（授業改善推進研究 社会）大村 慎太郎
- 算数における問題解決的な学習の充実を目指した研究 …………… 7
 - － 児童が自ら取り組むための指導者のはたらきかけ －
 - 研究分野（授業改善推進研究 算数）橋本 瑠美
- 言葉によって理解したり想像したりする力が身に付く国語科の授業づくり …………… 13
 - － 文学的な文章を読み深める過程を通して －
 - 研究分野（授業改善推進研究 国語）佐藤 太昂
- 生徒の主体的な学びを引き出す高校生物の授業づくり …………… 19
 - － 自己の学習を客観的に捉える活動を継続する工夫 －
 - 研究分野（授業改善推進研究 理科（生物））小田 真優子
- 見方・考え方を働かせる帯活動を取り入れた通年型グループ学習 …………… 25
 - － 商業科目「簿記」における授業実践 －
 - 研究分野（授業改善推進研究 商業）勝山 光仁
- 英語でやり取りをする意欲を高める授業づくり …………… 31
 - － 英語で「話すこと」、「聞くこと」に積極的に取り組むことを目指した言語活動の工夫 －
 - 研究分野（授業改善推進研究 外国語（英語））松嶋 幸太
- 深い学びにつながる高校国語の授業づくり …………… 37
 - － 言葉による見方・考え方を働かせ、知識の関連付けを意識した授業を通して －
 - 研究分野（授業改善推進研究 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に関する研究・国語）西山 貴義
- 高等部知的障害教育部門における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業実践に関する研究
 - － 「職業」における思考する活動を通して － …………… 43
 - 研究分野（授業改善推進研究 特別支援学校における主体的・対話的で深い学び）外崎 直美

- 小学校における援助希求的態度の育成 ……………49
 - － SOSの出し方に関する教育を通して －
 - 研究分野（今日的な教育課題研究 自らのいのちを守る教育に関する研究）

鈴木 雄宇

- 義務教育9年間を見通し教科の系統性を踏まえた学習指導の研究……………55
 - － 理科における「系統性を踏まえた学習指導分析シート」の活用 －
 - 研究分野（今日的な教育課題研究 小中一貫教育に関する研究）

池戸 美菜

- 生徒支援の充実を目指した新たな教育相談体制モデルの検討……………61
 - － 既存の会議を活用した高等学校における実践を通して －
 - 研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育）

金井 麻里

- 日々の指導につなげるコンパクトなケース会議の試み…………… 67
 - － 特別支援学校・高等学校における実践 －
 - 研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育 ※インクルーシブ教育）

橋本 佳南

社会に見られる課題に主体的に関わり、 追究しようとする態度を養う授業づくり

— 単元の「問い」の組み立てを工夫して —

大村 慎太郎¹

社会科の授業では、社会に見られる課題を、主体的に解決しようとする態度の育成が求められている。本研究では、多文化社会に関わる課題を追究するために、単元を貫く「問い」や本時の「問い」を設定し、「問い」を中心とした単元計画をもとに授業を実践した。その結果、「問い」の解決のために自分から取り組む生徒が増加し、学習後も単元への関心を維持することができた。

はじめに

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下「答申」という)では、「社会的な見方・考え方」を、「課題を追究したり、解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向け構想したりする際の視点や方法」と定義しており(中央教育審議会 2016 p. 133)、社会科の本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成や、主体的に学習に取り組む態度にも作用する、資質・能力全体に関わるものである」と述べている(中央教育審議会 2016 p. 133)。

しかし、現行学習指導要領の課題として、「社会的な見方・考え方」の全体像が不明確なため、それを養うための具体策が定着していないことや、課題を追究したり解決したりする活動が不十分であることが指摘されており(中央教育審議会 2016 p. 132)、授業での扱いが課題となっている。

課題を追究したり解決したりする活動について、唐木は、「課題解決的な学習には、『問い』が必要である。この問いを探究することで、深い学びが生まれる」と述べている(唐木 2017)。

これらのことから、次期学習指導要領の実施に向けて、生徒の考えを深めるために効果的な「問い」を設定し、課題を追究したり解決したりする活動を通して、社会に見られる課題を主体的に解決しようとする態度を育成する授業について研究を行った。

研究の目的

本研究では、次期学習指導要領実施を踏まえ、設定

した「問い」に対し、生徒が課題を見だし追究しようとする態度を養う授業について考察する。具体的には、単元で「問い」の組み立てを工夫することによって、生徒が単元の学習を通して、社会に見られる課題に主体的に関わり、追究していくことを目的とした。

研究の内容

1 研究テーマの背景

(1) 生徒の学習を促す学習の課題

「答申」の「これまでの学習指導要領等改訂の経緯と子どもたちの現状」では、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題がある」と指摘している(中央教育審議会 2016 p. 6)。

また、筆者のこれまで実践してきた授業においても、学習課題が抽象的であったため、生徒の思考を深めるまでには至らず、生徒に学習したことを活用させ、学習内容を自分のこととして考察・表現させる活動が十分ではなかった。

これらのことから、生徒の活動を主体的なものとし、学習したことをいかせる授業を構築していくことを目指した。

(2) 「問い」を組み立てる重要性

村瀬は、「生徒の思考や探究心を刺激し、単元の学習内容について能動的に関わる構えを持たせるとともに、より確かな理解を促し、新しい見方や考え方を抱かせるよりどころとなるのが『問い』である」(村瀬 2014)と述べている。

「問い」の研究に関しては、高等学校において「基軸となる問い」を軸に「単元の授業づくり」が研究されている(神奈川県教育委員会 2015)。

中学校においても「単元など内容や時間のまとまりを見通した『問い』を設定し、(中略)社会に見られる

1 横須賀市立池上中学校

研究分野(授業改善推進研究 社会)

課題を把握してその解決に向けて構想したりする学習を一層充実させる」(文部科学省 2018 p. 9)と示されたことから、学習指導要領が求める資質・能力の育成するために、単元を通して「問い」を組み立てることは、有効な方策であると考えた。

2 研究仮説

本研究では、中学校社会科の授業において、単元を貫く「問い」や本時の「問い」を工夫し、「問い」の組み立てを構造化した授業を実践することにより、学習指導要領が求める資質・能力が養われると仮定し、次の仮説を立てた。

「問い」を工夫し、「問い」の組み立てを構造化した授業を実践することで、

- (1) 「社会に見られる課題に進んで関わろうとすること」
- (2) 「自分に関わることとして捉えて、考えを持つこと」
- (3) 「新たな課題(問い)を見だし、追究することができるようになる。

3 仮説検証のための手立て

「問い」が教員にとって指導の軸となり、生徒にとって学習内容を意識し続けることができるものとなるように、(1) 生徒の実態を把握する、(2) 4つの視点を意識した「問い」を設定する、(3) 学習活動の位置付けを明確にする、ことにより単元の「問い」の組み立てを構造化した(第1図)。

(1) 生徒の実態を把握する

「問い」を設定した授業により、学習指導要領が求める資質・能力を養うためには、生徒の現状や課題を把握することが重要である。それにより、生徒の実態

に応じた適切な「問い」を立てることができる。

検証授業では、事前アンケートを用いて実態を把握した。そこで「学習後にもっと調べてみたい」と思う生徒が少ないという課題を把握した。このことにより、単元において「関心・意欲・態度」の観点に重点をおき、資質・能力が養われた姿を「疑問を持ち、より深く調べようとしたり、自分なりの考えを持ったりする」とした(第1図)。

そのうえで、資質・能力を養うための単元を貫く「問い」や本時の「問い」を設定した。

(2) 4つの視点

単元目標の達成や資質・能力を養うための「問い」を設定するために、次の4つの視点を意識して「問い」を考察した。

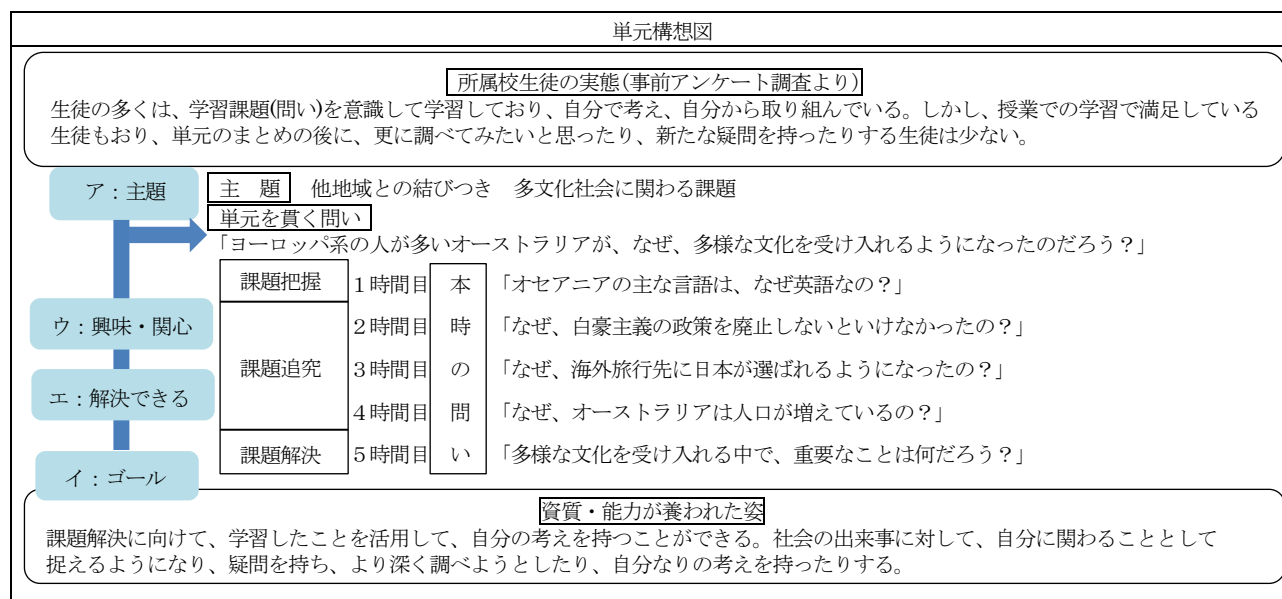
ア 主題を設定する
 イ ゴールを明確にする
 ウ 興味・関心を持たせる「問い」を設定する
 エ 解決できる「問い」を設定する

「ア 主題を設定する」ことは、単元における課題を明確にすることであり、「イ ゴールを明確にする」ことは、授業後の生徒の資質・能力が養われた姿を具体的に描くことである。この2つの視点により、単元を貫く「問い」が、課題の解決に結びつき、単元目標の達成や資質・能力を養うことができるものとして設定することができる。

「ウ 興味・関心を持たせる」や「エ 解決できる」を意識した「問い」を設定することは、生徒の主体性を促し、学習に取り組むことができるようにすることである。この2つの視点により、本時の「問い」が、生徒の態度を主体的なものとし、生徒自身の解決したい「問い」として設定することができる。

(3) 学習活動の位置付けを明確にする

「社会科、地理歴史科、公民科における学習過程の



第1図 単元構想図

イメージ」(中央教育審議会 2016)を参考にして、単元の学習過程を「課題把握」、「課題追究」、「課題解決」の3つに分けて明確にした。これにより、単元を貫く「問い」の解決に沿った本時の「問い」が設定できるようになる。

4 検証方法

検証授業を実施し、次の2点から分析・考察を進めた。

(1) アンケートの結果

検証授業実施クラスを対象に授業前と授業後でアンケート調査を実施し、「問い」に取り組む態度や単元の学習後における意識の変容を分析・考察した。

(2) ワークシート記述内容

授業後に回収したワークシートの記述内容から、単元を通した生徒の変容や資質・能力の育成について分析・考察した。

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

【実施期間】平成30年10月18日(木)～10月25日(木)

【対象】 所属校第1学年1組、3組

【分野】 地理的分野

【単元】 世界の諸地域 (カ) オセアニア

【授業時数】 5時間

(2) 「問い」の組み立ての構造化

ア 単元を貫く「問い」

【単元を貫く問い】

「ヨーロッパ系の人が多いオーストラリアが、なぜ多様な文化を受け入れるようになったのだろうか？」

検証授業では、オーストラリアの移民の増加に関する「単元を貫く問い」を設定した。内容の取扱いに関して「特徴的に見られる地球的課題と関連付けて取り上げること」(文部科学省 2018 p. 47)と示しており、今日的な課題として挙げられる「多文化社会に関わる課題」を主題とした(ア 主題を設定する)。また、単元の学習後に資質・能力が養われることを目指し(イ ゴールを明確にする)、単元を貫く「問い」を移民に着目して設定した。移民は既習事項であり、生徒がより自分に関わることとして学習できるようにするための工夫である。

イ 本時の「問い」

検証授業では、生徒がオセアニアを身近に感じられることや、日本と関わりがあることを実感できるように本時の「問い」を工夫した(ウ 興味・関心を持たせる「問い」)。多くの生徒は、これまでの生活の中でオセアニアに触れる機会が少なく、さらに、オセアニアに関する既習事項も少なかった。そこで、日本と対比しながら、既習事項を活用して追究できる「問い」を設定した。また、対象が中学1年生なので、簡潔に分かりやすい言葉とした(エ 解決できる「問い」)。

(3) 各場面の授業内容と学習活動

ア 1時間目

1時間目は課題把握の時間の位置付けとし、生徒に単元を貫く「問い」がオーストラリアにおける課題だけでなく、日本の国際化に向けても追究していくべき「問い」であると認識できるようにした。

生徒は学習の中で、オセアニアはヨーロッパの国々の植民地であった歴史から、英語が公用語である国が多いことを理解した後に、ヨーロッパ系の人が多く住んでいると推測した。そこで、ヨーロッパ系以外の人も通っているオーストラリアの学校の写真を提示した。ヨーロッパ系の人々が多いと思っていた生徒は、「なぜ、ヨーロッパ系以外の人がいるのだろうか」と疑問を抱くようになり、単元を貫く「問い」が、追究していくべき「問い」として認識された。

イ 2～4時間目

2～4時間目は、課題追究の時間の位置付けとし、単元を貫く「問い」を多面的・多角的に考察できるように本時の「問い」を設定し、授業を実践した。本時の「問い」が追究していくべき「問い」になるようにした後に、グループ学習を活用して本時の「問い」を考察し、個人でまとめるという流れで授業を展開した。

ウ 5時間目

5時間目は課題解決の時間の位置付けとし、単元を貫く「問い」に関わる資料を用いて考察し、まとめ、振り返りを行った。単元を貫く「問い」に関わる資料として用いたのが、「暫定ビザ及び永住権申請者用オーストラリア価値表明書」(Commonwealth of Australia 2016)である(第1表)。

第1表 暫定ビザ及び永住権申請者用オーストラリア価値表明書 生徒配付用

「暫定ビザ及び永住権申請者用オーストラリア価値表明書」

私は次のことを理解しています。

- a : オーストラリア社会は個人の人種、宗教、民族的背景にかかわらず、個人の機会の平等を重視します。
- b : 英語は公用語として、オーストラリア社会を結束させる重要な要素です。
- c : 私はオーストラリア滞在中、これらのオーストラリア社会の価値を尊重し、オーストラリアの法に従うことを約束します。
- d : オーストラリア市民権とは共有のアイデンティティであり、多様性を尊重しながら全オーストラリア人を結びつける共通のきずなです。

(Commonwealth of Australia 2016を基に作成)

生徒は、多様な文化を受け入れるために重要なことは何かをまず個人で考えた。そして、グループで意見交換をした後に、再度個人で考察したうえでワークシートに記述した。生徒の記述を見ると、a～dそれぞれが重要であることを理解したうえで、自分の考えを書いていた。

また、まとめ、振り返りでは、第2表のように多様な文化の受け入れについて、学習したことを活用し、人々の生活や産業、技術発展などを多面的・多角的に

表現したものが見られた。

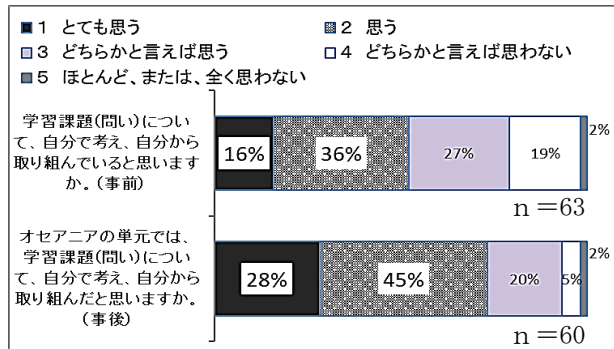
第2表 生徒のワークシートの記述例

(生徒のワークシートの記述)
 移民を受け入れることで、新たな知識や技術が入ってくるし、仕事も人数が増えて経済が発展するから、移民を受け入れることは良いことだと思う。

6 検証結果と考察

アンケート調査の数値の変容と記述内容、ワークシートの記述内容から仮説について分析・考察した。

(1) 社会に見られる課題に進んで関わろうとすることができるようになったか



第2図 自分で考え、自分から取り組んだと思うか

「自分で考え、自分から取り組んでいると思いますか」という項目では、事前アンケートで「とても思う」「思う」と回答した生徒は52%であった。事後アンケートでは「とても思う」「思う」と回答した生徒は73%と21ポイント増加した(第2図)。さらに事前と事後のアンケート結果の変容を第3表に示す。

第3表 生徒Aのアンケート結果と選んだ理由の記述

事前アンケート	事後アンケート
選択した番号 3 (どちらかと言えば思う)	選択した番号 1 (とても思う)
選んだ理由 ときどき自分の考えを出してみたりするから。	選んだ理由 できるだけ分かりやすく詳しく自分の考えを伝えるために、問いを意識しながら取り組んだ。

選んだ理由の記述内容を分析すると、事前アンケートで「とても思う」「思う」と回答した生徒の多くは、考えたり、発言したりすることで、自ら取り組んだという記述であった。しかし、事後アンケートでは、第3表にある生徒Aの回答のように本時の「問い」を意識したことで、自ら取り組んだと思うようになった。また、事後アンケートにおいて、「とても思う」「思う」と回答した生徒44人のうち34人に生徒Aと同様の記述が見られた。これらの結果から、社会に見られる課題を「問い」として提示した授業によって、生徒に取組の変容が生じたと考えた。

(2) 自分に関わることで捉えて考えを持つことができるようになったか

生徒の記述から、単元を貫く「問い」を追究してい

く中で、思考が深まり、第4表のように、自分の言葉で記述ができる生徒が増加したことから、自分や日本に関わることで捉えて考えられるようになったと言える。

第4表 5時間目の「問い」に対するワークシートの生徒の記述例

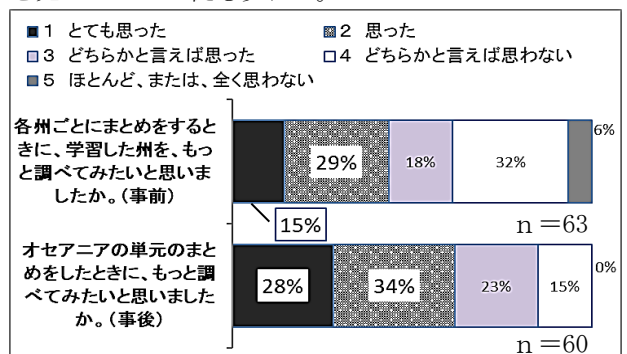
(生徒Bの記述 *一部抜粋)
 ・ルールなど増えるが、人口増加や労働者が増えて良い。なので、日本も移民を受け入れて・・・
 (生徒Cの記述 *一部抜粋)
 ・日本との大きな違いだと思っていました。・・・日本も色々な国の人でいっぱいになったら発展できるかもしれない。
 (生徒Dの記述 *一部抜粋)
 ・アフリカとかは宗教や民族等での紛争が起きているけどその真反対な国だと思った。

5時間目の「多様な文化を受け入れる中で、重要なことは何だろうか?」という本時の「問い」に対して、第4表にある生徒B、Cは日本と比較し、生徒Dはこれまでに学習した地域の課題と比較して、多様な文化を受け入れていることについて記述している。さらに、全体で共有した後に、個人に戻して考えさせる場面を作ったことで、単元を貫く「問い」の解決法を見だしている。

1～4時間目のワークシートの記述では、箇条書きで記述していた生徒が多く見られた。しかし、自分や日本に関わることで学習を続けたことで、5時間目では学習したことを活用したり、日本と対比したりして自分の考えを記述できるようになった。

(3) 新たな課題(問い)を見だし、追究することができるようになったか

アンケート結果の数値の変容と記述から、調べてみたいと思った生徒の増加が見られ、新たな「問い」を見いだした生徒も現れた。



第3図 学習後に調べてみたいと思ったか

「もっと調べてみたいと思いませんか」という項目では、事前アンケートで「とても思う」「思う」と回答した生徒は44%であった。事後アンケートでは「とても思う」「思う」と回答した生徒は62%と18ポイント増加した(第3図)。さらに事前と事後のアンケート結果の変容を第5表に示す。

第5表 生徒Eのアンケート結果と選んだ理由の記述

事前アンケート	事後アンケート
選択した番号 4 (どちらかと言えば思わない)	選択した番号 1 (とても思う)
選んだ理由 習って覚えられたらいいかなと少し思ってしまったから。	選んだ理由 他の国で多文化主義などは行っているのを知りたいです。

選んだ理由の記述内容を分析すると、本単元の学習の後には、生徒Eの回答のように「もっと〇〇を調べてみたい」のような具体的に調べたい内容を記述している生徒が増加していた。

また、事後アンケートに回答した60名の中で、新たな疑問を持ち、具体的な「問い」を書いた生徒は30名いた。生徒の「問い」の例を以下に示す。

- ・なぜ、全員を平等に扱うことにするのか
- ・オセアニアはどのような文化を取り入れているのか
- ・なぜ日本は移民を受け入れないのか

生徒は課題に主体的に関わるようになり、授業後も単元への関心が高まったことで、新たな疑問や「問い」を持つようになった。

しかし、中には「疑問に思わなかった」や「ほとんどのことを知れたから」と回答した生徒がおり、新たな「問い」を持てなかった生徒に対しての支援が課題として残った。

(4) 研究仮説の手立ての考察

本研究は「問い」を工夫し、単元の「問い」の組み立てを構造化して授業を実践した。これらの妥当性や有効性について考察し、以下に示す。

ア 「問い」の妥当性

(ア) 単元を貫く「問い」

「中学校学習指導要領解説 社会編」では、世界の諸地域学習における地球的課題の視点の導入について、「世界の諸地域の多様性に関わる基礎的・基本的な知識を身に付け、(中略)世界各地で見られる地球的課題について地域性を踏まえて適切に捉える」(文部科学省 2018 p. 17)と述べており、特にオーストラリアの多文化社会については、先住民との関係や建国の歴史などを地域の人々の生活と関連付け、多文化社会に関わる課題を捉えるものとしている(文部科学省 2018 p. 51)。今回はこれに基づいて単元を貫く「問い」を設定したが、生徒がオーストラリアの多様な文化を受け入れることの追究を通して、多文化社会に関わる課題を考察することができたことから、設定した「問い」は妥当なものであったと考える。

(イ) 本時の「問い」

2時間目の本時の「問い」は「なぜ、白豪主義の政策を廃止しないといけなかったの？」であった。生徒は「ものを多く作ることが難しく、経済発展していかなかったから、たくさんの人を受け入れて労働力を増

やそうとしたと思う」と、経済の視点から考察した。

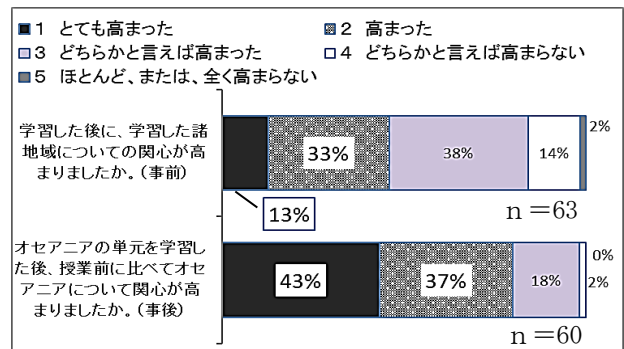
また、3時間目の日本が旅行先に選ばれた理由は、気候区分や距離などに触れて考察しており、「問い」によって多面的・多角的な見方を引き出すことができた。このように、本時の「問い」を通して、単元を貫く「問い」の解決に活用することができた。

しかし、生徒自身が「問い」を持つことについては不十分な点も見られた。これについては、5時間目の本時の「問い」が、日本や他地域においても多様な文化を受け入れることを考える必要があることだと実感できる「問い」にする工夫をすることで、新たな「問い」を見いだすことにつなげることができると考えた。

イ 「問い」の構造化の有効性

本研究では、生徒の実態を捉えること、4つの視点を意識した「問い」を設定すること、学習活動の位置付けを明確にすることにより、単元の「問い」の組み立てを構造化した。生徒の実態を捉えて、育成をめざす資質・能力を明確にすることにより、単元を貫く「問い」が、生徒にとって追究する価値のあるものになった。その結果、生徒は、単元のまとめで、学習したことを活用し、自分の考えを持つことができるようになったと考える。

また、興味・関心を持たせつつ、解決できる「問い」を継続して行ったことが、生徒の主体的な態度を養い興味・関心が高まったことにつながったと考える。



第4図 学習後に関心が高まったか

「学習した諸地域についての関心が高まったか」という項目では、事前アンケートで「とても高まった」「高まった」と回答した生徒は46%であった。事後アンケートでは、「とても高まった」「高まった」と回答した生徒は80%と34ポイント増加した(第4図)。

番号1、2を選んだ理由としては、「色々調べていくうちに、もっと知りたいと思うようになった」や「授業を受けて答えられるようになったし、ニュースなどに出てくると気になるようになった」などの回答があった。

以上のことから、単元の「問い」の組み立ての構造化は、主体的に学習に取り組ませる授業構成の1つのツールとして、実用性の高いものであると考える。

ウ 「問い」の組み立ての構造化についての汎用性の考察

本研究は、オセアニアの単元で授業を実践したが、世界や日本の様々な地域においても活用できるものであり、歴史的な分野や公民的分野においても、「問い」の組み立ての構造化をもとに単元を構想することができると考える。また、本研究を基に、他教科においてもそれぞれの教科の特性を踏まえた視点で用いることも可能と考える。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

検証結果から、生徒が「問い」を通して、解決のために自分から取り組む姿勢を示し、課題を自分の問題として捉えたことにより、多面的・多角的に自分の考えを持つことができた。また、学習後も単元への関心を高めることができた。

生徒が社会に見られる課題を主体的に追究し、解決しようとするためには、生徒が自ら追究したい、解決したいと思うような「問い」を設定しなければならない。「問い」の構造化は、4つの視点や学習活動の位置付けを明確にするとともに、「問い」の組み立ての一例を示すことができたと考える。

さらに、授業を展開するうえで単元を貫く「問い」を設定したことで、授業の方向性が明確になり、本時の「問い」を効果的に構想することができた。

(2) 研究の課題

本研究では、新たな「問い」を持ってなかった生徒に対しての支援が課題として残った。5時間目の本時の「問い」に対して、思考を深める活動が不十分であり、そうした生徒は、考察が一面的なものとなり単元を貫く「問い」に対処することができず、新たな「問い」を持つまでには至らなかったと考える。

学習指導要領が求める資質・能力を養うためには、「問い」の質を今後も検討する必要がある。「問い」の例は、「中学校学習指導要領解説 社会編」や「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」においても具体的に示されており、これらを参考にしながら、PDCAサイクルを活用して吟味し、質を高めていく必要がある。

2 今後の展望

生徒が調べたいと思ったことや疑問に思ったことに対し、生徒自身で「問い」を立てることができるようにするためには、日頃から「問い」を設定して授業を実践することや、生徒に「問い」を立てさせて活動させる機会を設けるなどの工夫を続けることが必要である。「問い」を設定するには、教科の専門的知識や今日的な課題などを的確に把握できることが求められる。個人の取組ではなく、組織的に授業改善を行う方策の

1つとして、検討を続けていきたい。

また、検証授業では、現行学習指導要領に沿って評価をしたが、生徒の実態に応じた適切な評価を行うためにも、次期学習指導要領実施に向けて、新たな評価方法についての研究も行っていきたい。

おわりに

本研究は、授業改善を「問い」に着目して行ったものである。構造的に「問い」をつくることが、資質・能力の育成に結びつくことが実感できた。「問い」については、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を論じるときにも述べられていることから、研究してきたことを、今後様々な場面で活用していきたいと考える。

本研究を進めるにあたって御協力をいただいた横須賀市立池上中学校の教職員及び横須賀市教育研究所の所員の皆様に心から感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年12月取得)
- 文部科学省 2018 『中学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社
- 唐木清志 2017 「試される教師の教材開発」(『社会科教育』12月号 明治図書) p. 21
- 村瀬正幸 2014 「世界史授業の工夫・改善(4)」(『中等教育資料』平成26年1月号 学事出版) p. 60

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2015 「平成26年度高等学校教育課程研究集録」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/764300.pdf> (2018年12月取得) p. 6
- 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) 別添資料3-6」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf (2018年12月取得) p. 16
- Commonwealth of Australia 2016 「オーストラリアの暮らし オーストラリアの価値と原則」
https://www.brisbane.au.emb-japan.go.jp/downloads/life_in_australia_japanese.pdf (2019年1月取得) p. 5

算数における問題解決的な学習の充実を目指した研究

— 児童が自ら取り組むための指導者のはたらきかけ —

橋本 瑠美¹

数学的に考える資質・能力を育成するために、学習活動の質を向上させることが求められている。本研究では、解決への見通しを持つ場面で、既習事項を想起し活用することにより、学ぶ意欲を失わせない工夫をし、指導者が児童のつぶやきをいかすはたらきかけをすることで、児童自らが試行錯誤する問題解決的な学習の充実を図った。それによって、児童が自ら解き方を考え、粘り強く解決する態度に変容することを検証した。

はじめに

平成29年告示の小学校学習指導要領では、算数科の目標の一つに「数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う」と示されている。

しかし、全国学力・学習状況調査の結果や自校の授業の現状をみると、問題を解けないと諦めてしまったり、学ぶ意欲を失ってしまったりする様子が児童に見られることが分かった。諦めずに試行錯誤を続け解答を導くことで、数学的活動の楽しさや数理的処理のよさに気付くことができ、よりよく問題解決したり、算数で学んだことを活用しようとしたりする態度が養えるのではないかと考え、粘り強く取り組む態度を育成するための手立てについて研究を行った。

研究の目的

既習事項を想起し活用させることにより、学ぶ意欲を失わせない工夫をするとともに、児童のつぶやきをいかすはたらきかけをすることで、問題解決的な学習の充実を図る。それにより児童が自ら解き方を考え、最後まで粘り強く取り組む態度を育成することを目的とした。

研究の内容

1 粘り強く解決する態度の育成

平成30年度全国学力・学習状況調査では「言葉や数、式を使って、わけや求め方を書く問題について、どのように解答しましたか」という質問に対して、26.8%もの児童が「書く問題で解答しなかったり、解答を書くことを途中で諦めたりしたものがあつた」と

答えている(国立教育政策研究所 2018)。

実際の授業においても、指導者が問題解決のための見通しを持たせることができず、自力解決になかなか取り組めない児童がいたり、自力解決に行き詰まり、集団思考の場面になった時には、学ぶ意欲を失っている児童がいたりする現状がある。

このような状況の中で、学校教育には、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていく力を育むことが求められている。算数で言えば、解答を導くために、自分が持っている知識や技能を使って自力で考えたり、友達と話し合ったりしながら解決することで、新たな問題の発見・解決へつなげていくことができる力の育成が求められている。そして解答を導くためには、試行錯誤が必要であり、そのためには「工夫すればできるかもしれない」と粘り強く取り組む気持ちを持つことが重要である。

変化の激しい社会を生きることになる子どもたちには、教科学習に限らず、最後まで粘り強く取り組む態度の育成が強く求められているのである。

2 問題解決的な学習の充実

問題解決的な学習について、本研究では「『問題把握』→『見通し』→『自力解決』→『集団思考』→『適用』→『まとめ』」(志水他 2016)の流れで学習の過程を追っていくものとする。

早勢は「『問題解決的な学習』と『問題解決の授業』とを厳密に区別せず、同様のものと捉え、以降について『問題解決の授業』を用いる」(早勢 2013 p. 98)とした上で、「『問題解決の授業』とは『子どもが目的意識をもって、主体的に取り組んでいる授業』、『子どもが考え続けている授業』、『子どもが考えることを楽しんでいる授業』」(早勢 2013 p. 102)と定義している。本研究でいう、問題解決的な学習はこれと同義とする。

また、笠井は「授業で大切なのは、教師の指示通りに問題解決の過程を子供に追わせるのではなく、子

1 南足柄市立岩原小学校
研究分野(授業改善推進研究 算数)

供が主体的に問題に取り組んでいく中でこの過程を経験することである。」(笠井 2015)と示している。

しかし、指導過程を問題解決の流れに当てはめただけの授業があるとの課題も指摘されている。流れに当てはめただけの問題解決的な学習では、児童が目的意識をもって主体的に取り組んでいる授業とは言えない。児童自身が持っている知識や技能を駆使して考えたり、友だちと話し合ったりと試行錯誤し解決していく授業を作ることにより、児童が「自分の力で解くことができた」と感じ「新しい問題に出合っても、今ある知識や技能を駆使することで解決できるのではないか」と新たな問題の発見・解決へつなげていくようにする必要がある。このような授業の実現を問題解決的な学習の充実と捉え、授業改善を行う。具体的には、「見通し」の段階で学ぶ意欲を失わせない工夫をすることで、より主体的に試行錯誤できる自力解決、集団思考の場面を作り出し、数学的活動の楽しさや数理を使う良さを感じさせるようにすることで、最後まで粘り強く取り組む態度の育成を図っていく。

3 児童が自ら取り組むための指導者のはたらきかけ

本研究でいうのはたらきかけとは、算数のきまりや数理を使うよさを、子どもが「自分たちの力で獲得した」と感じさせるような指導者の行為のことである。

藤本が「個々の学びは、『学習意欲』や『知的好奇心』といった心のはたらきに支えられている。子どもの豊かな学びのために、どのようにして心のはたらきを活発にするか、今後算数のいろいろな単元で挑戦していきたいことである。」(藤本 2004)と述べているように、児童に数学的に考える資質・能力を育み、粘り強く取り組む態度を育成していく上で、学習意欲や知的好奇心といった心のはたらきを刺激することが不可欠である。そのためには指導者のはたらきかけが重要となる。そこで見通しの段階で学ぶ意欲を失わせない工夫として、既習事項を見える化し思考の道筋を立てやすくする。加えて、児童自身が持っている知識や技能を駆使して考えているつぶやきや、数量や図形などについての概念や性質に関するつぶやきを取り上げ学習の深まりにいかしていく必要があると考えた。

4 研究の仮説

本研究では次のように仮説を立てた。

既習事項の想起と活用をさせることで、解決への見通しを児童が持ち、試行錯誤しながら問題解決していく授業となる。それによって、児童が自ら解き方を考え、粘り強く解決する態度に変容するだろう。

5 研究の手立て

仮説検証のために、「角柱や円柱の体積」の単元で、次の四つの手立てを設け、検証授業を行った。

(1) 毎時間をつなぐ単元展開

児童が主体的に取り組むために、「角柱や円柱の体積は底面積×高さで求められるのだろうか」との問いを、児童が単元を通して持つことが重要だと考えた。そこで学習計画表を児童と共に作成し、単元の見通しを持たせるようにした。授業の終わりには次時への見通しを持たせ、単元を通して児童の意欲が高まるようにした。

(2) 既習事項の見える化

既習事項を想起させるために、単元の導入段階でレディネステストを取り入れた。面積や体積の求積だけでなく、概念を問うものも含めて理解度を測り、つまずきが見られた既習事項の復習を行った。その後、復習した内容を既習事項カードに書き起こし、理解をさらに深めさせるとともに、既習事項の見える化をさせた(第1図)。

正方形の面積	意味 やり方 一辺×一辺	角柱・円柱の体積	意味 やり方 底面積×高さ
台形の面積	意味 やり方 (上底+下底)×高さ÷2	底面積	意味 やり方 底面の面積

第1図 既習事項カード

(3) 既習事項カードの活用

問題解決へ見通しを持つ場面で、「どの既習事項を使ったらよいのか」また「既習事項をどのような手順で使ったら解決できるのか」を捉えられない児童が多い。ここに注目し、本時の問題を解決するのに必要な既習事項を、作成したカードから「選びだし」「並べかえる」活動を取り入れた。解決への見通しを持ちやすくさせることで、粘り強く取り組めるようにした。

また、指導者は児童が机上に並べたカードの様子を見て、児童の思考過程や自力解決の進捗状況を見取るとともに、自力解決に困っている児童へ適切な支援を行うようにした。

(4) 児童のつぶやきをいかす指導者のはたらきかけ

児童が問題に粘り強く取り組むようになるためには、指導者のはたらきかけによって学習意欲を維持・向上させつつ「自分の力で解くことができた」という、数多くの成功体験をさせることが重要であると考えた。

そこで、児童のつぶやきをいかすための2つのはたらきかけを行った。

一つは、学習活動に児童が親しみやすい名称を付けて展開することである。既習事項カードの中から「選びだし」「並べかえる」ことで解決の見通しを持つ活動を「作戦タイム」と称して、展開した。

もう一つは、算数の視点で児童がつぶやいたことを全体の前で取り上げて、認め称えることである。算数に苦手意識のある児童は、間違えたり、答えを導き出せず諦めたりする経験を重ねてきた場合が多く、「自

分には解く能力がない」と自信を失い、どのように解決への思考の道筋を立てればよいかを見失っている状況がしばしば見られる。集団思考の場面になった時には思考が停滞し、学ぶ意欲を失っている姿もある。そこで数量や図形などについての概念や性質に関してつぶやいた場面を逃さず、取り上げたり認め称えたりすることで、児童の学習意欲や知的好奇心をかきたてることができると考えた。前時の学習を振り返る場面や作戦タイムを中心に児童のつぶやきを注意深く聞き、取り上げるようにした。

6 検証の方法

次の方法により、研究の仮説について検証結果から分析し、考察した。

- ・授業前後に実施したアンケート調査
- ・ノートや学習計画表への学習の振り返りの記述
- ・授業記録映像
- ・やり抜く力 GRIT の測定

「粘り強さ」を数値化する、グリット・スケールを使い、質問の文言を児童に分かる言葉に書き換えて用いた(第2図)。児童は、質問項目から、自分に当てはまる選択肢を選ぶ。グリット値は、選んだ選択肢に対応した点数を合計して、5で割ると算出できる。最高値は5(粘り強さがきわめて強い)、最低値は1(粘り強さがきわめて弱い)となる。授業前後のスコアの変化を分析した。

1 私は、うまくいかないことがあってもげない。簡単にはあきらめない。	選択肢	点数
とてもあてはまる かなりあてはまる いくらかあてはまる あまりあてはまらない まったくあてはまらない	とてもあてはまる	5
2 私は努力家だ。	かなりあてはまる	4
とてもあてはまる かなりあてはまる いくらかあてはまる あまりあてはまらない まったくあてはまらない	あてはまる	4
3 いちど始めたことは、必ずやりとげる。	いくらかあてはまる	3
とてもあてはまる かなりあてはまる いくらかあてはまる あまりあてはまらない まったくあてはまらない	あまりあてはまる	2
4 私は何事にも一生けんめい取り組む。絶対にあきらめない。	あてはまらない	1
とてもあてはまる かなりあてはまる いくらかあてはまる あまりあてはまらない まったくあてはまらない	まったくあてはまらない	1
5 目標を達成するために、何度も挑戦し、乗り越えた経験がある。	あてはまらない	1
とてもあてはまる かなりあてはまる いくらかあてはまる あまりあてはまらない まったくあてはまらない	あてはまらない	1

第2図 グリット・スケール

7 検証授業

(1) 概要

【実施期間】平成30年9月3日～6日、10日～11日

【対象】南足柄市立岩原小学校 第6学年2組29名

【授業時数】6時間

【単元名】角柱と円柱の体積

【単元目標】

角柱や円柱の体積の求め方を理解し、計算によって求めることができるようにするとともに、それらの図形についての理解を深める(指導計画は第1表に示す)

(2) 授業の実際

ア 毎時間をつなぐ単元展開

既習事項である直方体の体積を求める公式について「底面積×高さ」と発展させた後、三角柱や円柱を

第1表 指導計画

時	学習活動	評価の観点
1	これまでの学習をふり返ろう。 ○レディネステストに取り組み、これまでに習ったところを再確認する。 ○既習事項をカードにまとめる。 ○学習の見直しをもつ。 習っていない形の体積の求め方を考えよう。	○関心・意欲・態度
2	四角柱の体積の求め方を考えよう。 ○直方体の体積を求める公式を使って体積を求める。 ○用語「底面積」を知る。 ○四角柱の体積は底面積×高さの式で求められることをまとめる。	○数学的な考え方
3	三角柱の体積は底面積×高さで求められるのだろうか。 ○三角柱の体積も底面積×高さで求めることができるかを考える。 ○三角柱と四角柱は角柱の仲間であることを確認して、角柱の体積の求め方を底面積×高さとして一般化する。 ○適用問題に取り組む。	○数学的な考え方
4	円柱の体積も底面積×高さで求められるのだろうか。 ○円柱の体積も、底面積×高さで求めることができるかを考える。 ○円柱の体積も底面積×高さで求められることをまとめる。 ○適用問題に取り組む。	○技能
5	直方体を組み合わせた図形の体積も底面積×高さで求められるのだろうか。 ○直方体を組み合わせた図形の体積を求めるのに、底面積×高さの式で求めることができるかを考える。 ○直方体を組み合わせた図形の体積も底面積×高さで求められることをまとめる。 ○適用問題に取り組む。	○関心・意欲・態度
6	角柱と円柱の体積の学習をふり返ろう。 ○教科書「しあげ」の問題に取り組む。	○知識・理解

取り上げ、「底面積×高さで求めることができるのか」との問いを児童から引き出していった。単元全体の学習計画を、模造紙大の学習計画表に整理し、児童には各自で学習計画表のプリントに記入させた。それをノートに貼り、いつでも確認できるようにし、前時と本時、次時へのつながりも意識させた。

単元の学習が進むごとに、既習事項や新たに理解した学習事項を駆使して、問題に取り組もうとする児童の姿が多く見られるようになった。

イ 既習事項の見える化

第1時でレディネステストを15分間行った。答えを確かめ、既習事項の理解が不十分なところについて、全体や小グループで説明し合う活動を取り入れて再確認した。その後、それらをカード化した。

カード化する際に、指導者から「習ったことをカードにまとめてみたよ」と例示した。児童から「こんなにあるんだ」と驚きの声があがり、「新しい問題を解く時の参考になるかもしれない」との話になった。そこで、カードをそれぞれの児童で作成し、使いたい時に自由に活用してよいことにした。カードは、机上に広げてもノートの記述に支障のないよう、縦3cm×横8cm程度のサイズとし、色を使ったり図を入れたりしてもよいこととした。どのように作ったらよいか困っている児童には、指導者の作成例を参考にして作るよう促した。

ウ 既習事項カードの活用

問題提示後に「どうやったら解けるか」と問いかけ「作戦タイム」を5分間設けた。それぞれが立てた作戦を学級全体で共有して、自力解決へと進めた。

児童は、問題を解決するのに必要だと考えたカードを選びだし、並べかえながら、解決への見通しを立て自力解決に行き詰ると並べたカードを見直し、「見直し」の段階に戻りながら取り組んでいた。

また、児童が既習事項カードを「選びだし」、「並べかえる」様子から、進捗状況を見取り、必要に応じ支援を行った。思考の道筋が立てられず、学ぶ意欲を失っていた児童に適切な支援を行ったことで、友だちと相談し合いながらカードを選びだしたり、何度も並べかえて考えたりする様子が見られた。

学習の終わりには、その時間に学習した事項を新たな既習事項カードに書き起こした。初めに作成したカードは、指導者の作成例を参考にしたものが多かったが、授業を重ねていくと、各自で工夫する児童が増えていった。毎時間新たなカードが増えていくことは、学習の積み重ねを視覚的に感じさせるものとなり、提示される問題に合わせ、どの既習事項を活用すればよいのか意識して選び出す姿が見られた。

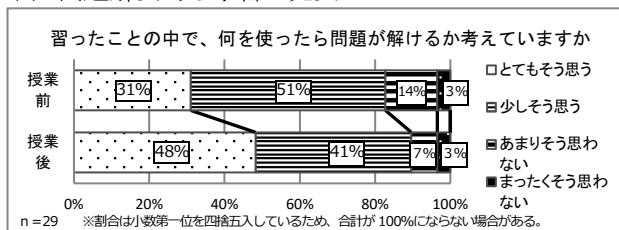
エ 児童のつぶやきをいかす指導者のはたらきかけ

「作戦タイム」を毎回続けていくと、児童が思考の道筋を理解し、自信をつけてきた。単元の学習が進むごとに自ら見直しを持つようしたり答えを出せるまで何度も取り組んだりする様子が見られた。

また、数量や図形の性質を基に考えているつぶやきや、数理を使う良さにせまるつぶやきをしていた児童を、学級全体の前で指導者が認め称えるようにした。他の児童へは拍手で称えるよう促した。つぶやいた児童にとっては「自分の力で新たな気づきを見つけた」経験となり、拍手で称えた児童にとっては「そのように考えればよいのだな」と思考の道筋を理解できる機会となって、前向きに取り組む児童の姿が増えた。

8 結果の分析と考察

(1) 問題解決的な学習の充実

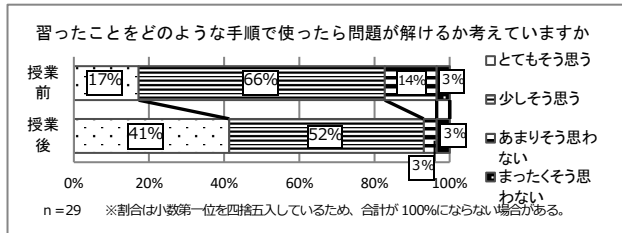


第3図 どの既習事項を使ったらよいか考える

「習ったことの中で、何を使ったら問題が解けるか考えていますか」の質問に「とてもそう思う」「少しそう思う」との肯定的な回答が7%増加し、特に「とてもそう思う」は17%もの増加が見られた(第3図)。

「習ったことをどのような手順で使ったら問題が解けるか考えていますか」との質問では、肯定的な回答

は10%の増加が見られた。中でも「とてもそう思う」の回答は24%増加した(第4図)。どちらの質問でも肯定的な回答の増加が見られ、多くの児童が既習事項を使うと新しい問題に出会っても解決できると意識できた様子が伺える。



第4図 どのような手順で既習事項を使うか考える
次に示すのは、児童の振り返りの記述である。

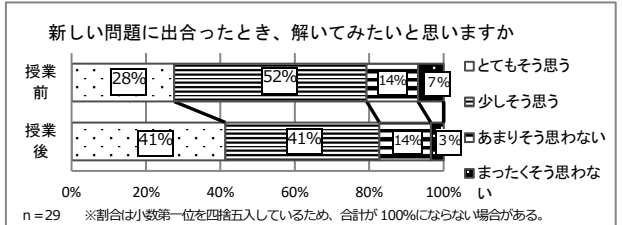
(児童A振り返りの記述)

カードを使ってこれとこれを組み合わせたら出来ると分かりました。便利で、作ってよかったなと思いました。他の体積もどんどんやってみみたいです。

児童Aは「これとこれを組み合わせたら出来る」と記述している。問題解決のために既習事項をどのような手順で使えばよいのか、選びだしたカードを並べかえることによって整理し、自分の知識を駆使すると解くことができると実感している様子が見られる。

これらの結果から、既習事項の想起と活用の有用性を児童が感じられたことで、今ある知識や技能を駆使すると問題を解決できるとの自信が付き、試行錯誤しながら問題解決していく授業となったと考えられる。

(2) 自ら解き方を考える



第5図 新しい問題を解いてみたいと思うか

「新しい問題に出合ったとき、解いてみたいと思いますか」との質問では、肯定的な回答が2%増加した。「とてもそう思う」においては、13%の増加が見られた(第5図)。

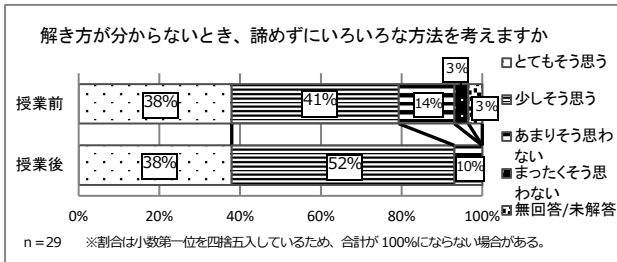
(児童B振り返りの記述)

最初の四角柱とかはまだ全然わからないことだらけだったんだけど三角柱、円柱って進んでいくにつれて「このあいだこうやったら次もこのやり方でやってみよう」とか自分で考えることができるようになったから良かった。

児童Bの振り返りの記述からは、前時とのつながりをいかし既習事項を用いて解決しようとする様子が見て取れる。自分でたてた解決への見通しを基に、友達と話し合ったり、自分で考え直したりしながら解決することで、児童が目的意識を持って主体的に取り組む問題解決的な学習となっていたと考えられる。児童にとって「自分の力で解くことができた」経験は、次の学習への興味・関心を高めるものとなったと考える。

(3) 粘り強く解決する態度の育成

「解き方が分からないとき、諦めずにいろいろな方法を考えますか」との質問に対し「少しそう思う」が11%増加している(第6図)。



第6図 諦めずにいろいろな方法を考えるか

注目すべきは否定的な回答をした児童が14%から10%まで減少したことである。事前に否定的な回答をした児童の多くが肯定的な回答へ変化した要因を、授業後に大きく変容が見られた2名の児童(C、D)の様子から詳しく分析した。

児童Cは授業前、「あまりそう思わない」と回答し、その理由を「計算が苦手で、分からないとごちゃごちゃになるから」と答えている(第7図)。

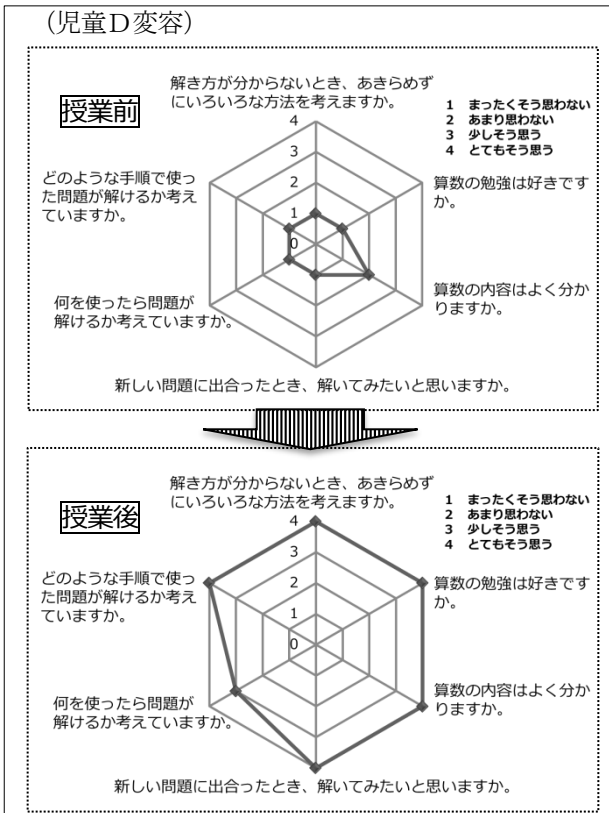
(児童Cアンケートの記述)

計算が苦手で分からないとごちゃごちゃになるから

カードを使うと、計算のやり方がごちゃごちゃにならないから、楽にできた

第7図 児童Cの記述

しかし授業後には「少しそう思う」と変化し、その理由も「カードを使うと、計算のやり方がごちゃごちゃにならないから、計算が楽にできた」と変わった。児童Cの苦手意識の要因は、計算が苦手なために、解



第8図 児童Dアンケートの変容

決への思考の道筋が途中で分からなくなって、諦めてしまう経験を重ねてきたことにあった。既習事項カードを使うことで、解決への思考の道筋が視覚化でき、筋道を立てて考えられるようになったと捉えられる。

児童Dは、授業前には、ほとんどの質問について、「まったくそう思わない」と答えていた(第8図)。

理由として「算数は全然できないし、そんなに得意じゃない」「方法を考えるのに自信がない」と記述しており、算数への強い苦手意識があった。

しかし、授業後には大きく変化している。特に「あきらめずにいろいろな方法を考えますか」との質問では、「まったくそう思わない」と答えていたのが、「とてもそう思う」と変わった。また、変化した理由について「おもしろくなったから」と記述していた。

児童Dが「おもしろくなった」要因について、授業の様子からさらに詳しく分析した。

(授業記録より)

T 「(四角柱の図を見せて) この形の名前は何かですか?」
 D児 「……。 (考え込む)」
 T 「底面が三角形だと、三角柱だったね。」
 D児 「……。 (考え込む)」
 D児 「(パッと顔をあげ) 四角柱だ!」
 D児 「じゃあ底面が円だったら円柱なの?」
 T 「そうだよ。」
 D児 「そうしたら、底面が五角形だったら五角柱ってこと?」
 T 「おおー!かしこいね!その通り!」
 D児 「(にっこりしながら) そうなんだ〜。」

第9図 児童Dとの授業でのやりとり

児童Dのつぶやきを取り上げ、指導者が認めることで自分にもできたという経験を積み、自信をつけている様子が見て取れる(第9図)。児童Dは次の時間になると、自らカードを取り出し、自力解決に夢中になって取り組んでいた。解き終わると隣の児童とノートを見せ合い、立式の意味を説明し合う姿が見られた。

単元末の振り返りにも、大きく変容があった。

(児童D振り返りの記述)

今までは、算数にそんなに興味はなくて、難しかったらすぐあきらめていたけれど、授業をしてもらって楽しかったし他の体積も計算したくなった。

指導者が児童のつぶやきや活動の様子を細かく観察し、認めることで、児童に「自分の力で新たな気づきを見つけた」と感じさせ、学習意欲や知的好奇心を高めることができた。また、思考の道筋の立て方を理解させ、児童自ら取り組む姿を引き出す手立てとして有効であった。

第2表 児童A～D及び学級平均グリット値の変容

	児童A	児童B	児童C	児童D	学級平均
授業前	3.4	4.0	4.4	1.0	3.3
授業後	3.8	4.2	4.8	1.4	3.6

次に、児童の「粘り強さ」についてグリット・スケールを用いて変容を見た(第2表)。本研究における四つの手立てを通し、既習事項を想起し活用することの有用性を強く実感していた児童A～Dは、グリット値においてもそれぞれ上昇が見られた。学級平均グリット値においても、授業前は3.3であったが、授業後に

は3.6 まで上昇した。上昇が見られた児童は全体の58.6%に当たる。「粘り強さ」は人間の資質に当たる部分であり、長期的に変容を見ていく必要がある。6時間の検証では、数値の変化に表れにくいことが予想される中で、58.6%の児童に上昇が見られたことは、本研究で設けた四つの手立てが、問題解決的な学習の充実につながり、児童に粘り強く取り組む態度を育成するのに有効だったことを示していると考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

四つの手立てによって、児童自らがもっている知識や技能を駆使して試行錯誤させ、児童の「分かった」を引き出し、新たな問題の発見・解決へつなげていく問題解決的な学習の充実を実現することができると明らかになった。

そして、児童が試行錯誤して「分かった」という経験を積ませることによって、児童に自信をつけさせ、新しい問題に出合っても「自分にも解けるかもしれない」と前向きに粘り強く取り組む姿につながることが分かった。

2 研究の課題と今後の展望

諦めずにいろいろな方法で考えることについて否定的な回答をした児童が減ったものの、依然として否定的な回答のままの児童がおり、グリット値に変容が見られなかった児童や下降している児童もいる。これは本研究で設けた四つの手立てをもってしても、自ら解き方を考え、粘り強く解決する態度に変容しなかった児童がいることを示している。

そういった児童の変容を促すためにも、次のように研究を発展させていく必要があると考える。

1点目は、児童が演繹的に考えを進めていけるよう単元構成や授業の組立、発問のさらなる工夫をすることである。「いろいろなやり方で解いてみたい」との思いをもっている児童が少なからずおり、指導内容と児童の興味・関心にずれがあった。これらが合致していくよう単元構成や授業の組立、発問のさらなる工夫をする必要があると考える。

2点目は、既習事項カードを集約・精選することである。どこまでを既習事項としてカード化するのか、学習が進むにつれて増え続ける既習事項を集約したり、精選したりする機会が必要である。

3点目は、既習事項カードの作り方・使い方の指導と集団思考の場面での活用を考えていくことである。算数に苦手意識がある児童ほど、色を使ったり図を入れたりして作られたカードを必要としている反面、カードがなくても自力解決できる児童もいる。児童一人ひとりに合わせた作り方と使い方を考え、段階的に指

導していく必要がある。加えて、今後、集団思考の場面で既習事項カードを発表にも用いることができるよう工夫していきたい。

4点目は、本研究での手立ての有効性を他の単元や領域、長期的な実践の中で検証していくことである。今回は量と測定の領域での検証となったが、他の単元や領域でも有効に働くのか、年間を通した指導の中で検証していくことも必要である。

おわりに

本研究は、算数を通して、試行錯誤しながら自ら解き方を考え、最後まで粘り強く取り組む態度を児童に育むことを目指した一例である。対象とする児童の発達段階や、在籍する児童によって、異なる学びが生まれる。また、粘り強く取り組む態度は、算数の各単元の中で「やればできる」との経験を積み重ね、時間をかけてじっくりと育てていくものである。「粘り強さ」という資質として定着するまで長期的に変容を見つめ育むとともに、今後も授業改善に向けた工夫を重ね、さらに研究を深めていきたい。

引用文献

- 笠井健一 2015 『小学校算数アクティブ・ラーニングを目指した授業展開—主体的・協働的な学びを実現する』 東洋館出版社 p. 29
- 志水廣・みよし市立緑丘小学校 2016 『2つの「しかけ」でうまくいく！算数授業のアクティブ・ラーニング—算数のきまりに出会うわくわく授業のつくり方—』 明治図書出版 p. 4
- 早勢裕明 2013 『「問題解決の授業」に踏み切れない教師の不安についての一考察：小学校における算数の授業研究を通して』（北海道教育大学『北海道教育大学紀要（教育科学編）第64巻第1号』）
<http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/6963> (2019年1月取得)

参考文献

- 国立教育政策研究所 2018 『平成30年度全国学力・学習状況調査報告書【質問紙調査】』 p. 94
- アンジェラ・ダックワース・神崎朗子(訳) 2016 『やり抜く力—人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける』 ダイヤモンド社
- 藤本謹吾 2004 『算数科における個々の学びを育む発展的・補充的学習についての研究—児童と教師のコミュニケーションに着目した指導体制・指導方法について—』（平成15年度神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告 第2集） p. 20

言葉によって理解したり想像したりする力が身に付く 国語科の授業づくり

— 文学的な文章を読み深める過程を通して —

佐藤太昂¹

将来の予測が困難なこれからの社会において、文章や情報を正確に理解する力や相手の思いを想像する力、場面や相手の立場を認識する力が求められている。本研究では、文学的な文章を読み深める過程を通してこれらの力を身に付けさせるために、「読み深まりシート」を活用した授業を実践し、有効性を検証した。その結果、登場人物の言動の意味に注目して文章を読み深めようとする姿が見られ、一定の効果が確認された。

はじめに

人工知能(AI)などの先端技術が高度化し、「超スマート社会」ともいわれるSociety 5.0の時代が訪れようとしている。社会構造や雇用環境が劇的に変化し、将来の予測が困難であるともいわれているこのような時代を生きていくために求められるものとは何か。文部科学省は大臣懇談会において、「常に流行の最先端の知識を追いかけるのではなく、むしろ、学びの基盤を固めること」(Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 2018 p.10)が義務教育で求められているとし、「文章や情報を正確に理解し、論理的思考を行うための読解力や、他者と協働して思考・判断・表現を深める対話力等の社会的スキルなど、読み解き対話する力」(Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 2018 p.7)が特に重要であるなどとまとめている。

一方、教科書を読む基本的な読解力を身に付けないまま卒業している中学生がいるという調査結果も明らかとなった(新井 2018)。

また、平成29年度全国学力・学習状況調査によると、中学校の国語科において、文学的な文章を読む際、叙述の意味を捉えて内容を理解することに課題があることが示されている(国立教育政策研究所 2017)。

これらのことから、国語科の授業、特に文学的な文章の学習において、文章を正しく理解して読む力や対話力等の社会的スキルを身に付けさせる取組がこれからの時代においても求められていると考えた。

研究の目的

本研究の目的は、文学的な文章を読み深める過程を自己認識できるよう学習展開を工夫することによって、

1 藤沢市立第一中学校
研究分野(授業改善推進研究 国語)

文学的な文章を読む楽しさに気付かせ、言葉によって理解したり想像したりする力が育成できるか、授業実践を通して検証することである。

研究の内容

1 研究の背景

平成28年度文化庁「国語に関する世論調査」によると、「これからの時代に必要だと思う言葉に関わる知識・能力」について、「相手や場面を認識する能力」が「説明したり発表したりする能力」に次いで必要な力であることが示された(文化庁 2016)。

所属校の学校教育目標は、「互いの人格を認め合い、共に生きる人になる」である。この目標を実現するためには、相手意識を高め、場面を正しく認識する力が必要となる。この力は、これからの時代に特に必要な社会的スキルの一つである。

この力を育むためには、相手の表情や仕草、態度などから言葉に表れていない思いを想像することが必要である。そもそも想像する力とは、「経験していない事柄や現実には存在していない事柄などをこうではないかと推し量り、頭の中でそのイメージを自由に思い描くことのできる力」(文化審議会 2004)と定義されている。想像する力を身に付けることが、場面や相手の立場などを認識する能力を育むことにつながると考えた。

国語科の授業においては、小説や物語などの文学的な文章を読み深めていくために想像する力が欠かせない。そこで、本研究では、これからの時代に必要な社会的スキルを身に付けさせるために、文学的な文章を読む授業の改善を図ることにした。

2 研究の仮説

研究の背景を踏まえ、本研究では次のように研究仮説を立てた。

文学的な文章において、読みが深まる過程を自己認識することにより、言葉によって理解したり想像したりする力が身に付くだろう。

3 読みが深まる過程

(1) 定義

岡田他は、「叙述に即して意味を読み取る活動を行い、そのうえで、読み取った内容に自分なりの意味づけを行うこと」(岡田他 2015 p.159)を読み深めることとして捉えている。「意味づけを行う」活動の例として、登場人物のある言葉や行動が話の展開にどのように関わっているのかなどの意味を考えることや、複数の場面を結び付けながら人物像を具体的に想像することが挙げられる。そこで、本研究では、登場人物の言動の意味を考える活動を授業に位置付け、読み深まる過程を生徒が認識するために、「読み深まりシート」を開発し、活用することとした(第1表)。

第1表 読み深まりシート

段階	具体的な姿・記述内容
STEP 0	・自分の思い込みで考えている。 (本文とまったく関係がない。)
STEP 1	・本文の叙述から登場人物の言動の意味を考えている。 ・一つの時間、一つの場所での様子に着目して登場人物の言動の意味を考えている。
STEP 2	・他の場面の言動との共通点や相違点を見つけながら言動の意味を考えている。 ・登場人物の心情の変化や関係性の変化を見つけながら言動の意味を考えている。
STEP 3	<STEP 1、STEP 2の内容を考えた上で> ・作品の中で作者が読者に伝えたいことを考えたり、具体的に想像したりして言動の意味を考えている。 ・自分の経験と比較して、言動の意味を考えている。

(2) 「読み深まりシート」について

生徒が文章を読み深めていく過程を自己認識できるよう「読み深まりシート」を開発した。「読み深まりシート」は、STEP 0からSTEP 3までの4つの段階で構成されている。STEP 0は、文章の叙述からかけ離れているものとして、正しく読むことができていない記述を対象とする。STEP 1は、本文の叙述を基に考えているものの、一つの段落、場面だけに着目しているなど極めて狭い範囲で考えている記述を対象とする。STEP 2は、一つの場面に限らず、他の場面や作品全体の流れを意識し、変化を見つけたり共通点を見つけたりして考えることができていない記述を対象とする。本研究においては、このSTEP 2に相当する記述を学習目標と定めた。なお、STEP 3は、文章の叙述を基に書き手の考え方を理解した上で、

自分のものの見方や考え方を広げようとしている記述を対象とした。

検証授業では、まず、登場人物の言動の意味について生徒が考え、記述した。その後、「読み深まりシート」を全員に配付し、記述した内容がどのSTEPに当てはまるか自己認識させる活動を行うこととした。

4 検証の方法

検証授業を行い、研究仮説と手立ての工夫の有効性について、次の2点から分析し、考察した。

(1) ワークシートの記述内容

生徒のワークシートの記述を「読み深まりシート」を活用した活動の前後で比較し、読みが深まっているか分析し、考察した。

(2) アンケートの結果

検証授業の前後に実施したアンケート調査の結果を基に、生徒の意識面の変容について分析し、考察した。

5 検証授業

(1) 概要

【実施期間】平成30年9月19日(水)～10月4日(木)
【対象】藤沢市立第一中学校 第2学年4組、6組
【単元名】「盆土産」～一番☆☆い言動はどれだ！～
【単元目標】登場人物の言動の意味などについて考え、作品の理解を深める。

(2) 教材観

本単元で扱う小説「盆土産」は、東北地方の山村を舞台とし、都会に働きに出ている父親が家族のもとへと帰ってくるお盆の時期の2日間を描いている。小学3年生の少年の視点で描かれ、初めて目にする「えびフライ」を通して、家族の絆や人の優しさとは何かを考えさせる作品である。特に、父と少年は、気持ちを言葉で表すことが少なく、行動の意味を考えたり、書かれていないことにも想像を働かせたりして作品を読み味わう必要がある。

(3) 単元の流れ

単元指導計画は第2表のとおりである。

第2表 単元指導計画

時	主な学習活動	評価規準
1	・学習の見通しをもつ。 ・教科書の本文を読み、課題に取り組む。 ・語句の意味を確認する。	事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにしている。【知識・技能】
2	・叙述の間違い探しや並べ替えを行う。 ・作品の内容、登場人物の設定を考える。	目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味など

3	<ul style="list-style-type: none"> ・父親、少年の一番「☆☆い」言動を選び、理由を考える。 ・班で考えを発表し合い、他者の考えを知る。 	<p>について考えたりして、内容を解釈している。</p> <p>【思考力・判断力・表現力等 読む】</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> ・p102・103から一番「☆☆い」言動を選び、理由を考える。 ・班で考えを発表し合い、「読み深まりシート」を用いて、交流を行う。 ・一番「☆☆い」言動について考えをまとめる。 	
5	<ul style="list-style-type: none"> ・意見交流会を行い、父親と少年の言動について考える。 	
6	<ul style="list-style-type: none"> ・「カレーライス」（重松清）を読み、課題に取り組む。 ・読み深まりシートを参考に、自己評価する。 ・2つの作品の課題を読み比べて、分かったこと、気付いたことをまとめる。 	<p>目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈しようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】</p>

(4) 各時間の授業内容

ア 第1時・第2時

第1時では、単元の学習に当たり、単元目標や評価規準、学習計画を記載した「学習プラン」を生徒に示し、学習の見通しを持たせた。また、「盆土産」の教師による範読後、次の課題に取り組ませた。

【課題】「父親は、まだ何か言いたげだったが」とあるが、なぜ、父親はそのままバスに乗ってしまったのか。

第2時では、作品の全体像や登場人物の設定を理解することをねらいとして学習を展開した。その際、作品のテーマに関連する語句の間違い探しや叙述の並べ替え活動を行った。授業の最後には振り返りを行い、授業で学んだことや考えたことをワークシートに書かせる時間を設けた。以後、第4時、第6時でも振り返りを行った。

イ 第3時

ねらいは、登場人物の言動に注目して、作品を読み深めることである。そこで、父親か少年どちらか一方を選び、注目する言動を決めさせた。さらに、その選んだ言動について、生徒自身が「優しい」、「温かい」など「☆☆い」という形で定義付けし、その理由も本文を基に記述させることにした。記述後に4、5人の班で発表し合い、他者の考えを学んだ。授業終盤に、先述の「読み深まりシート」を提示し、記述内容がどのSTEPに当てはまるか考えさせた。

ウ 第4時

班活動を行うところまでは前時と同様に展開した。

ただし、注目する言動は、最後の場面から選ぶこととした。班活動では、ただ発表するだけでなく「読み深まりシート」の観点をを用いて助言するよう指導した。

エ 第5時

第5時では、父親、少年それぞれの言動について、時系列に沿って整理し、全体交流を行った。

オ 第6時

前時までの活動を振り返り、重松清の「カレーライス」を読み、次の課題に取り組ませた。

【課題】「いやあ、まいったなあ。」とあるが、なぜ、お父さんは「まいった」のか。

また、第1時に取り組んだ課題を返却し、本時の課題と合わせて「読み深まりシート」で自己評価させた。

(ア) 異なる作品を読む学習活動

文学的な文章を読む授業は、各学年で行われているが、扱う作品は毎回異なる。そのため、前の作品で学んだことをいかしきれていないように感じる人が多い。そこで、本研究では「読み深まりシート」を活用して読み方を学んだ生徒が、異なる作品でも同様に読むことができるか検証するため、単元の最後に「盆土産」以外の作品について読む学習活動を取り入れた。

(イ) 「カレーライス」を異なる作品として扱う理由

「カレーライス」は、「盆土産」と同様に小学生の少年の視点で描かれ、父親と少年の言動を中心に話が展開している。また、えびフライとカレーライスがそれぞれの作品の象徴となり、家族の絆や人の温かさが描かれている。これらの理由から、本研究では、重松清の「カレーライス」を異なる作品の一つとして扱うことにした。

6 結果の分析と考察

(1) ワークシートの記述

ア 「盆土産」(第3時・第4時)

第3時、第4時で記述した内容について、先述の「読み深まりシート」で示した観点に基づき、STEP別に集計した(第3表)。

第3表 記述の比較 (第3時n=77、第4時n=75)

	第3時	第4時
STEP 0	33.8%	8.0%
STEP 1	63.6%	84.0%
STEP 2	2.6%	8.0%

第3時の記述において、時間内に記述できなかったものを含め、33.8%の生徒が本文に基づいて考えることができず、根拠のないまま記述していた。第3時は、「読み深まりシート」の説明を行い、生徒自ら自身のSTEPを確認し、何を読めば良いのか理解させて授業を終えた。すると、第4時では、STEP 0の記述は8.0%に減少し、STEP 1の記述が84.0%、STEP 2の記述が8.0%にそれぞれ改善された。改善が見ら

れた生徒の例を示す(第4表)。

第4表 改善が見られた記述例

第3時	第4時
①注目する言動 「お前と姉は二匹ずつ食べ。おらと婆っちは一匹ずつでええ。」	①注目する言動 「んだら、ちゃんと留守してれな。」と揺さぶった。
②「☆☆い」 優しい	②「☆☆い」 さみしい
③理由 自分よりも歳も体も小さい二人に二匹ずつ食べさせてあげるから。	③理由 お盆の父親の休みは一日半しかもらえず、もっと長い間家にいたかったのに、子どもとも遊べないまま東京に戻らなくてはいけなかったから。 他の場面では、父親はすごくしゃべったり、笑ったりしていたのに、バス停に行く道では黙って歩いていたから暗い気持ちを感じる。

この生徒は、第3時の記述では、注目する言動として選んだ言動そのものから理由を記述していた。しかし、第4時では、選んだ言動が書かれている場面だけでなく、他の場面での父親の様子にも触れながら理由を記述することができた。

イ 「盆土産」(第1時)、「カレーライス」(第6時)

先述の「読み深まりシート」で示した観点に基づき、生徒のワークシートの記述を分析した。生徒の記述例を次に示す(第5表)。

第5表 生徒の記述例(2作品の課題)

STEP0からSTEP1に変容した生徒の記述例	
第1時 盆土産	Q なぜ、父親はそのままバスに乗ってしまったのか。 A 本人以外、わからない。
第6時 カレーライス	Q なぜ、お父さんは「まいった」のか。 A ずっと甘口しか食べられないと思ってたひろしが中辛を食べられると知ったから。
STEP1からSTEP2に変容した生徒の記述例	
第1時 盆土産	Q なぜ、父親はそのままバスに乗ってしまったのか。 A 男車掌が降りてきて道に痰をはいたから。
第6時 カレーライス	Q なぜ、お父さんは「まいった」のか。 A ひろしがゲームの時間をやぶったのを見た父さんが、ひろしのことをまだ子どもだと見ていたが、ひろしが自分でカレーライスを作ってルーが中辛だったことを見て成長していることに気づいたから。

どちらの例においても、第1時では、父の言動に注目することなく記述していた。しかし、第6時では、

どちらも父の言動に注目し、理由を記述することができるようになった。つまり、今回の学習活動を通して、登場人物の言動に注目し、作品を捉えようとする読み方を学ぶことができたといえる。また、各作品の課題について「読み深まりシート」のSTEP別に集計したものを次に示す(第6表)。

第6表 課題の記述の比較(第1時 n=75、第6時 n=76)

	第1時	第6時
STEP0	38.7%	1.3%
STEP1	49.3%	86.8%
STEP2	12.0%	11.8%

第1時において、教師による範読後に課題に取り組んだ生徒の記述のうち、38.7%が本文を基にした記述ではなく、根拠のない記述及び未回答であった。

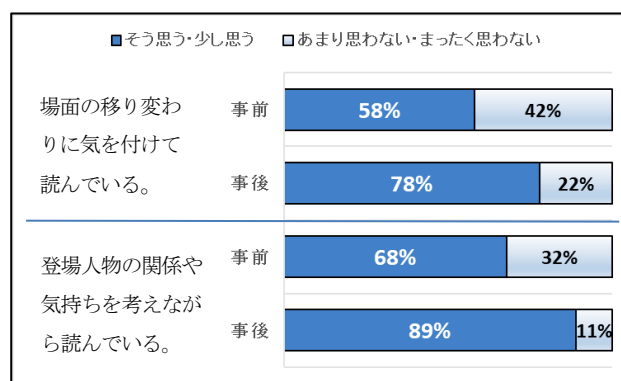
一方、第6時では、作品を変え、教師による範読後に課題に取り組んだところ、STEP0の記述をした生徒は1.3%に減少し、本文の叙述を基に記述したSTEP1の割合が86.8%に増加した。これは本単元において、「読み深まりシート」を生徒が活用し、本文の叙述を根拠に記述することができたからである。

しかし、STEP2の記述が増加しなかったことが課題として挙げられる。これは本単元において、生徒が「読み深まりシート」の活用慣れていなかったことや、STEP2以降の具体的な記述例を示していなかったことなどが原因として挙げられる。複数の場面から言動の意味を考えるためには、「読み深まりシート」の改善及びSTEP2に相当する具体的な記述について生徒と共有することが必要であった。

(2) アンケート調査の結果

ア 作品の読み方に関する調査

対象クラスに、作品を読む際にどのようなことに気を付けて読んでいるかについてアンケート調査を行った(第1図)・(第2図)。

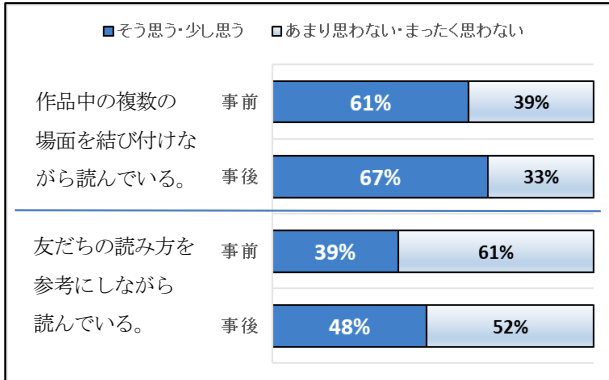


第1図 作品の読み方に関する調査①(n=77)

その結果、場面の移り変わりに気を付けて読んでいると回答した生徒の割合は58%から78%に増加した。さらに、登場人物の関係や気持ちを考えながら読んでいると回答した生徒の割合は68%から89%に増加した(第1図)。これは、登場人物の言動の意味などについて考え、作品の理解を深めるという単元目標を意識し

て取り組み、「読み深まりシート」を活用しながら、登場人物の言動を丁寧に読み取ることができたためと考えられる。

一方、作品中の複数の場面を結び付けながら読んでいるか、友だちの読み方を参考にしながら読んでいるか、については、増加した割合が小さかった(第2図)。

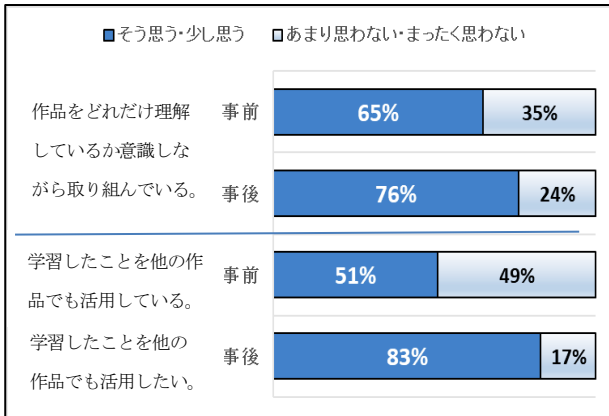


第2図 作品の読み方に関する調査② (n=77)

これは、(1) イでも述べたように、生徒が「読み深まりシート」の活用慣れておらず、班活動が円滑に行われなかったこと、注目する言動にこだわってしまい、複数の場面に目を向けることが難しくなったことが原因と考えられる。

イ 学習への意識に関する調査

また、学習への意識に関する調査を検証授業の前後で実施した(第3図)・(第4図)。

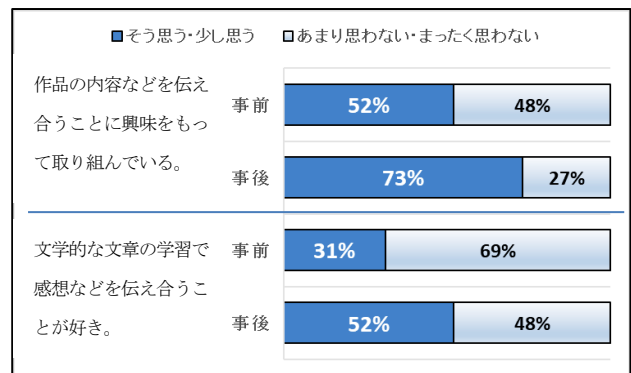


第3図 学習への意識に関する調査① (n=77)

その結果、作品をどれだけ理解しているか意識しながら学習に取り組んでいると回答した生徒が65%から76%に増加した。また、これまで学習したことを他の作品にも活用していると回答した生徒は51%だったが、今回学習したことを他の作品でも活用したいと回答した生徒は83%に増加した(第3図)。「読み深まりシート」を活用した学習活動を行うことで、作品理解への意識が高まり、今回の作品だけでなく、他の作品への読む意欲も増加したといえる。

また、作品の内容などを伝え合うことに興味を持って取り組んでいると回答した生徒は、52%から73%に増加し、感想などを伝え合うことが好きと回答した生徒は、31%から52%に増加した(第4図)。なお、同学

年の検証対象以外のクラスにおいても同様の授業、アンケートを授業担当者によって実施したが、感想などを伝え合うことが好きと回答した生徒は、41%から35%に減少していた(事前n=152、事後n=145)。これは、生徒が伝え合う活動に対して、少なからず抵抗感をもっていることにより、活動によって得られる新たな発見や、読み方等を感じるができなかったものと考えられる。他者の考えや読み方を学ぶことによって、読むことの学習は深まりをもたせることができる。そのため、今回の学習のような伝え合う活動を行う際には、生徒に活動の目的、意義を十分に理解させる必要がある。



第4図 学習への意識に関する調査② (n=77)

ウ 自由記述欄

授業後に行ったアンケートの、授業に対する感想記入欄には、次のような記述が見られた。

- ・読み深まりシートによるSTEP制の学習の仕方が良かった。自分は今まで他の場面と比較することがあまりできていなかったのだなと感じたので、この機会に頑張りたいと思った。
- ・自分が考えたことがグループの中でSTEPを上げるために話し合っているような意見が出て考え直せてよかった。
- ・このシートを使ってみると、他の場面と比べるとということなども分かってよかった。

このように、「読み深まりシート」に対して、肯定的な意見が多く見られた。また、他の場面と比較することの大切さに気付くことができたと考えられる。さらに、次のような記述も見られた。

- ・文学的な文章を読むことはとにかく難しい。でも何かをつかみかけた瞬間と理解できたとき、新しい発見に出会えたとき、心から本当に楽しいということに気付くことができた。

読むことの難しさに直面しつつ、何度も文章を読むこと、他者の意見を聴くこと等を通して、文学的な文章を読む意義に気付き、学ぶ楽しさを感じるができたと考えられる。

(3) 考察

ア 読みが深まる過程

検証授業の結果、「読み深まりシート」を活用させ

ることによって、生徒自身が現状をSTEPにより把握し、次のSTEPに進むためにはどこに注目すればよいかを認識させることができた。それにより、読むことに対する曖昧さが消え、作品を読むことが明確になった。また、目標が明確になったことから、さらに読み深めようとする意欲にもつながったと考えられる。

本研究においては、自身が読んで理解したことを伝え合う活動に課題が残った。「読み深まりシート」を用いた班活動が円滑に行われるよう、指導を積み重ねる必要性を感じた。

イ 理解したり想像したりする力

検証授業の結果、「読み深まりシート」を活用することによって、生徒は、何度も文章を読み返すことで叙述を確認することになり、文章を正しく理解することにつながった。これは、STEP0の記述であった生徒が、文章中から根拠を求め、STEP1の記述へと変化したことが理由である。また、文章を理解したことを前提として、文章には書かれていない部分を推測することが読み深めるための想像力であると「読み深まりシート」から学んだと考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究において、「読み深まりシート」を活用した授業実践を行ったところ、文章の内容を丁寧に読み取り、次のSTEPに進むために、さらに読み深めようとする姿が見られた。また、叙述を正確に読み取ることができた。つまり、読むことの学習には、自分自身が「何が読めていて何を読めば良いのか」を認識することが重要であったといえる。

さらに、異なる作品でも応用ができることから、「読み深まりシート」を改善していけば、他の単元、他教科の鑑賞等にも活用できると考えられる。

2 研究の課題

生徒は、これまでの読書経験や、自身が体験してきたことを基にして解釈しようとしている。しかし、その解釈が文章の内容と一致していなければ叙述を基にして読んだとはいえない。本研究において、本文を根拠としない解釈をして読んでいる生徒が多かったことから、読み方をしっかり学ぶことができずにいることが分かった。国語科の指導において大切なことは、正しい読み方を繰り返し指導し、正しく読む力を身に付けさせることである。

また、自分の考えを伝え合う活動に積極的でない生徒がいる。『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』では「伝え合う力を高める」ことについて「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする

力を高めること」(文部科学省 2018 p.12)と定義されている。今後の取組として、「互いの立場や考えを尊重」することをきっかけとし、何のために伝え合うのか、目的を明確にして読みを深めるような工夫が必要である。

おわりに

本研究では、文学的な文章を読み深める過程を通して、正確に読む力や相手や場面を想像し、認識する力を身に付けさせる授業を実践した。

今後も、読むことは楽しい、読むことが社会生活と深く関わっているなどと生徒が自己認識できるような国語科の授業実践に取り組んでいきたい。最後に本研究を進めるに当たり、御協力いただいた藤沢市立第一中学校の皆様へ深く感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 文化審議会 2004 「これからの時代に求められる国語力について」 p.8
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/taoushin/04020301/015.pdf (2018年12月取得)
- 文部科学省 2018 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』 東洋館出版社
- 岡田由美・佐藤浩一・武井英昭 2015 『中学校国語科における文章を読み深めるための指導—文章を視覚的にとらえる図表化活動を通して—』(群馬大学教育実践研究 第32号) pp.159-171
https://gair.media.gunma-u.ac.jp/dspace/bitstream/10087/9051/1/N032_2015_17.pdf (2019年1月取得)
- Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 2018 「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf (2019年1月取得)

参考文献

- 国立教育政策研究所 2017 「平成29年度全国学力・学習状況調査 報告書 中学校国語」
<http://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/report/data/17mlang.pdf> (2019年1月取得)
- 文化庁 2016 「平成28年度「国語に関する世論調査」の結果の概要」 p.7
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h28_chosa_kekka.pdf (2019年1月取得)
- 新井紀子 2018 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社

生徒の主体的な学びを引き出す高校生物の授業づくり

— 自己の学習を客観的に捉える活動を継続する工夫 —

小田真優子¹

生命科学が急速に進展する中で、全ての生徒に対し、生命現象を自身の生活と関連付けて捉える態度を育成するためには、高校生物において主体的な学びを引き出すことが重要になる。本研究では、問いを中心とした授業において自己の学習を客観的に捉えさせ、生徒のメタ認知を向上するための工夫を行った。その結果、生徒の自己効力感が高まり、主体的な学びの実現につなげることができた。

はじめに

近年、生命科学の進展が目覚ましい。そして、遺伝子検査やiPS細胞を利用した再生医療等、生命科学における様々な問題が、我々の生活に入り込んでくるようになった。このような社会において、生命科学における諸問題を科学的根拠に基づき判断するためには、知識を身に付けるだけでなく、日頃から生命科学に対して、自分なりの考えを持つことが重要である。そのために、高校生物の果たす役割は大きいと考える。しかし、高等学校においては、生徒の進路選択等により、生命現象に対する興味・関心や学習への取組に差が生じているのが現状である。全ての生徒が、生命科学の諸問題を自らのこととして捉え、主体的に問題解決しようとする態度の育成は、高校生物における課題であると考えられる。

また、今後は高大接続改革として、大学入試で生徒の主体性を評価する取組が始まる。このことから、高等学校において、生涯にわたり自ら学びを深めようとする姿勢の育成は急務であると考えられる。

以上のことから、本研究では、生徒の主体的な学びを引き出す授業の実践について取り組むこととした。

研究の目的

本研究は、高等学校生物において、生徒の主体的な学びを引き出すために、自己の学習を客観的に捉える活動を継続する工夫について、授業実践を通してその効果を検証することを目的とした。

研究の内容

1 主体的な学びについて

PISA2015によると、日本の子どもたちは、他の

1 神奈川県立金井高等学校
研究分野(授業改善推進研究 理科(生物))

OECD加盟国に比べ「科学を話題にしているテレビ番組やインターネットを見る」といった、科学に関連する活動への関心が低いことが報告されている(国立教育政策研究所 2015)。所属校での授業においても、生命科学に関する問題について、「専門家が検討すればよい」等関心を示さない生徒がおり、主体的な学びを引き出すことが課題であった。

「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)」(以下、「答申」という)では、育成を目指す資質・能力として、①「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、②「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」という3つの柱で整理して示している。そして、高等学校理科については、「観察・実験や探究的な活動が十分に取り入れられておらず、知識・理解を偏重した指導となっている」と指摘しており、生徒が受け身ではなく主体的に学ぶ授業への転換を求めている(中央教育審議会 2016)。

また、実現を目指す「主体的な学び」については、「答申」では、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」と示しており、本研究においても、このような態度の育成を目指し、授業実践に取り組むこととした。

2 主体的な学びを引き出す手立てについて

高校生物において生徒の主体的な学びを引き出すためには、様々な手立てが考えられる。例えば、最新の生命科学の研究を授業で紹介することや、将来における有用性を感じさせること等である。しかし、生物の学習を自己のキャリア形成の方向性と関連付けら

れない生徒にとって、それらの手立てが必ずしも有効であるとは限らない。そこで本研究では、全ての生徒から、生物に対する主体的な学びを引き出すための手立てとして自己効力感に着目することとした。

鈴木は、自己効力感を「自分もやればできる」といった学習への自信と信念であると定義した上で、自己効力感を高めることが、学ぶ意欲の育成に有効だと述べている。この際の意欲とは、主体的に学ぶ力の養成だと示されている。そして、自己効力感を高めるためには、学習者が現在の学習状況や成果を客観的に捉えるという、メタ認知を向上させることが有効だとしている（鈴木 2012）。

また和田は、「学びに向かう力」を涵養するためには、児童・生徒が問題解決活動の全般を通じて、常にメタ認知を稼働させることが重要であると述べている。例えば、「自分が何を分かっているかを分かっているかを知る」といった、学習の進捗状況や成果を客観的に捉える活動を継続して行う必要があることを指摘している（和田 2018）。

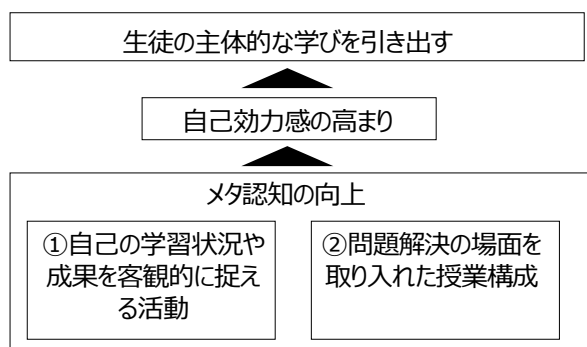
これらのことから、生徒の主体的な学びを引き出すための手立てとして、学習におけるメタ認知を向上させ、自己効力感を高めることが、手段の1つとして有効であると言える。この自己効力感は生徒の進路選択や学習の進捗状況の差にかかわらず実感することができるため、全ての生徒において、主体的な学びを引き出す手段として効果を期待できると考える。

以上のことから、本研究では生物を学習する全ての生徒から主体的な学びを引き出すための手立てとして、メタ認知の向上により生徒の自己効力感を高めるという点に着目し、授業改善に取り組むこととした。

3 研究の仮説と構想

本研究を進めるにあたり、次のように仮説及び構想を立てた(第1図)。

「問題解決の場面を取り入れた授業を継続し、生徒が学習の進捗状況や成果を客観的に捉えることで、自己効力感を高め、高校生物における主体的な学びを引き出すことができる。」



第1図 主体的な学びを引き出すための構想

以下、この構想に基づき、本研究を進めることとした。

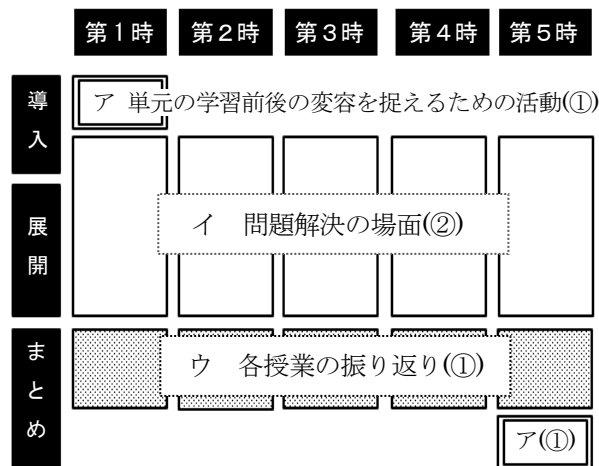
4 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期間】平成30年9月25日(火)～10月19日(金)
【科目】生物基礎(2単位)
【単元】体内環境
【授業時数】5時間/クラス(各52分)
【対象】金井高等学校1年1組、1年9組

(2) 単元の学習設計の視点について

第1図の構想に基づき、「①自己の学習状況や成果を客観的に捉える活動」及び「②問題解決の場面を取り入れた授業構成」という2つの視点で単元の学習を設計した。(第2図)。



第2図 単元の学習設計

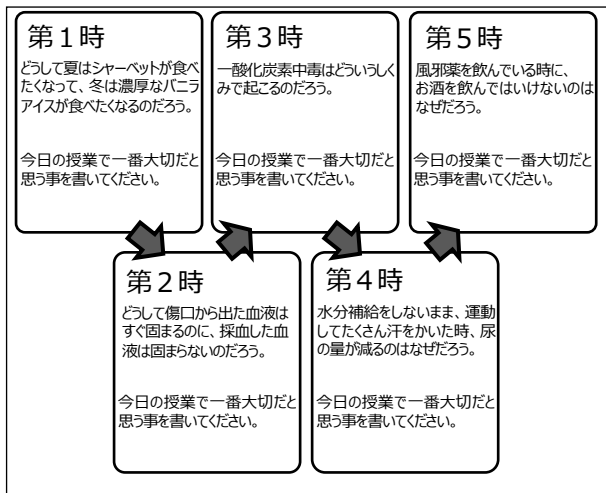
①、②として具体的に実践した内容は、ア～ウのとおりである。

ア 単元の学習前後の変容を捉えるための活動

単元における学習成果を客観的に捉えるために、一枚ポートフォリオ(堀 2013)を参考にワークシートを作成した(第3図)(第4図)。

生物基礎 3編1章 体内環境 自分でタイトルをつけてください <input type="text"/> 1年 組 番 名前	【学習前】 「心臓」「腎臓」「肝臓」という言葉を使って文章を3つ以上書いてください。	【学習後】 「心臓」「腎臓」「肝臓」という言葉を使って文章を3つ以上書いてください。
	友達からのコメント (否定的なことは書かない)	友達からのコメント (否定的なことは書かない)
学習前と学習後を振り返ってみて、何が分かりましたか？どのように変わりましたか？また、それについてあなたはどのように思いますか？自由に書いてください。		

第3図 ワークシート【表面】



第4図 ワークシート【裏面】

ワークシートの【表面】(第3図)の上段は、単元の学習前と学習後に同じ題目に対して記述する欄である。下段は、学習を振り返って気付いた学習の成果や自己の変容について記述する欄である。この構成は同じ題目に対する自己の記述の変化を認識することで、学習の成果や変容に気付くことを目的としている。また、最後に自分でこの単元のタイトルを付けることで、自己の学びを凝縮させるとともに価値付けることができる。ワークシート【裏面】(第4図)は、各授業のまとめの時間に、自己の考えを振り返る構成とした。

イ 問題解決の場面

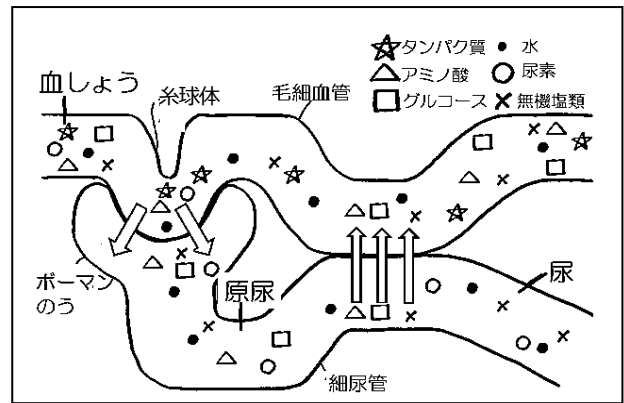
先述のように、生徒が自己の学習を客観的に捉え、メタ認知を向上するには、問題解決活動を行うことが重要である。そこで、授業の全般を通して問題解決活動を実践させるため、全ての授業において、導入では「本日の問い」を提示し、展開ではグループワークもしくはペアワークによる問題解決活動を行った。各授業の「本日の問い」はワークシート【裏面】(第4図)の通りである。また、各授業の展開で取り組んだ問題を第1表に示す。

第1表 各授業の展開で取り組んだ問題

第1時	体内環境はどのように保たれているか。
第2時	体内にある血球の役割とは何か。
第3時	酸素解離曲線を読み取る。胎児の酸素解離曲線を作成する。
第4時	不要な成分はどの過程で血しょうから細尿管に取り除かれ、尿が生成されるのか。
第5時	肝臓のはたらきを整理する。

導入で「本日の問い」を提示することは、生徒が授業において、一貫して問題解決の意識を持つことを目的としている。また、授業で取り組んだ内容が日常生活と結び付くような問いになるよう工夫した。

各授業の展開で取り組んだ具体の例として、生徒が第4時のグループワークで作成したホワイトボードの様子を第5図に示す。



第5図 第4時のグループワークにおける作成物

グループワーク及びペアワークでは、ホワイトボードや書画カメラ等を活用し、円滑に話し合いが進むように工夫した。

また、「本日の問い」と展開で取り組む問題はそれぞれが独立したものではなく、展開での問題解決活動は教科書の内容に沿った知識の習得をねらいとしており、「本日の問い」はその習得した知識を日常生活と関連付け、活用させることをねらいとしている。

ウ 各授業の振り返り

個人で自己の考えと向き合い、それを文章として記録するため、ワークシート【裏面】(第4図)に「本日の問い」に対する自己の考えと、その日の授業の中で最も大切だと思うことについて記述させた。そして、単元の学習後にその記述内容を振り返ることで自己の学習成果を段階的に認識できるようにした。

5 結果の分析と考察

仮説に基づき、生徒のメタ認知が向上したか、自己効力感が高まったか、そして主体的な学びが引き出せたかについて検証する。

(1) メタ認知が向上したか

ア メタ認知とは

学習におけるメタ認知とは、自己の学習状況や成果を客観的に捉える能力のことである。鈴木によると、メタ認知は「自己評価」と「自己制御」という2つの大項目から構成される。「自己評価」は現在の自己の学習状況を把握する能力であり、「自己制御」は実際に学習計画を立てて実行する能力である。また、「自己評価」は「学習課題の把握」「学習状況の把握」「自己目標の設定」の3つの中項目に細分され、「自己制御」は「課題解決のプランニング」「課題解決の情報処理」という2つの中項目に細分される(第2表)。そして、生徒のメタ認知の状況に合わせて、それぞれの中項目に対応した手立てを取ることで、個別の手立てを考えることも可能であると述べている(鈴木 2012)。

イ メタ認知測定尺度

メタ認知の検証については、メタ認知測定尺度を使用する(鈴木 2012)。メタ認知測定尺度は、メタ認知を構成する項目に基づき、質問紙(4件法)調査を行

い、その結果を分析するものである。質問項目は各中項目ごとに3つあり、合計で15個の項目から構成されている。メタ認知測定尺度の分析は、回答の選択肢である、「いつもそうです」を4、「ときどきそうです」を3、「ちょっと違います」を2、「絶対違います」を1と置き換え、中項目ごとに集計し平均値を算出して行う。鈴木の方法に基づき、2.5を中央値として扱い、中央値よりも高い数値であれば、メタ認知が高いと判断し、中央値以下の数値であれば、メタ認知が低いと判断する。第2表に具体的な質問項目を示す。

第2表 メタ認知測定尺度 質問項目

大項目	中項目	小項目(質問項目)
自己評価	学習課題の把握	私は、生物基礎の授業において、今どんな勉強をしているのか分かります。
		生物基礎の授業の内容は、私には簡単です。
		私は、生物基礎で何を学習しているのか分かります。
	学習状況の把握	生物基礎の授業が分からない時、私はその理由が分かります。
		生物基礎の成績が悪い時、私は何がダメなのか分かります。
		私は、生物基礎の授業の内容が、易しいか難しいか分かります。
	自己目標の設定	生物基礎の成績が悪い時、私は次に何をすればよいのか分かります。
		私は、生物基礎の授業が分からない時、次にどうすればよいのか分かります。
		私は、自分の目標を決めて、生物基礎の勉強をしています。
自己制御	課題解決のプランニング	私は生物基礎では、悪い成績を取らないように、いつも準備をしています。
		家に帰っても、私は生物基礎の勉強をしています。
		私は、生物基礎の勉強が遅れないよう、計画を立てて進めています。
	課題解決の情報処理	生物基礎の成績が悪い時は、私は必ず予習や復習をします。
		生物基礎の授業で分からないところは、私は先生に聞いたり本で調べたりします。
		私は、生物基礎の勉強の仕方が分かっています。

(鈴木 2012を基に作成)

ウ メタ認知測定尺度による結果

メタ認知測定尺度に基づき、平均値が中央値である2.5以上となった人数について、検証授業前と検証授業後について比較したものを第3表に示す。

第3表 平均値が中央値以上の生徒数(事前・事後)

大項目	中項目	事前(人)	事後(人)
自己評価	学習課題の把握	36	62
	学習状況の把握	50	68
	自己目標の設定	45	58
自己制御	課題解決のプランニング	20	36
	課題解決の情報処理	30	41

(N=74)

全ての項目で、検証授業後はメタ認知測定尺度の平均値が中央値以上の結果となった人数が増加した。ま

た、ワークシート内の単元の学習前と学習後の自己の記述内容を比較して記述する項目において、多くの生徒が自己の学習成果に関して記述していた。これらのことから、ワークシートの構成は、自己の学習状況や成果を客観的に捉え、メタ認知を向上する手立てとして効果的であり、検証授業が生徒のメタ認知の向上に有効であることが示されたと考える。

また、「私は、将来生物の学習を活かせる仕事に就きたいと考えています」という質問項目において、「ちょっと違います」「絶対違います」と回答した生徒のうち、平均値が中央値である2.5以上となった人数を、検証授業前と検証授業後で比較したものについて第4表に示す。

第4表 将来生物を活用しないと回答した生徒における平均値が中央値以上の人数(事前・事後)

大項目	中項目	事前(人)	事後(人)
自己評価	学習課題の把握	25	47
	学習状況の把握	36	52
	自己目標の設定	34	45
自己制御	課題解決のプランニング	15	24
	課題解決の情報処理	24	29

(n=57)

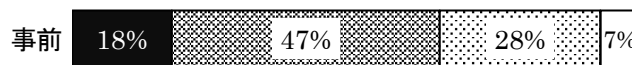
項目によって伸び率に差はあるものの、全ての項目において検証授業後は人数が増加している。このことから、将来生物を活用しないと回答した生徒についても、検証授業が生徒のメタ認知の向上に有効であったことが示されたと考える。

(2) 自己効力感が高まったか

自己効力感については、質問紙調査の結果及びワークシートの記述内容の分析により検証した。

【質問項目】私は、生物基礎の授業中に問われるどんな課題でも、熱心に取り組めば解決できると思います

■いつもそうです ☒ときどきそうです
 □ちょっと違います □絶対違います



第6図 質問紙調査の結果① (N=74)

質問紙(4件法)による調査において、「私は、生物基礎の授業中に問われるどんな課題でも、熱心に取り組めば解決できると思います」という質問項目に対し、「いつもそうです」「ときどきそうです」と回答した生徒の割合が、65%(事前調査)から81%(事後調査)に増加した(第6図)。次に、ワークシート内の、単元の学習前と学習後の自己の記述内容を比較して記述する項目において、生徒が記述した内容をまとめたものを第5表に示す。

第5表 ワークシートの記述内容のまとめ

記述内容		人数
①	自己の学習成果に関する記述(★)のみ	30
②	★+健康や臓器に対する印象の変化に関する記述	24
③	★+生物の学習に対する興味や意欲に関する記述	10
④	★+学習における新たな視点に関する記述	8
⑤	★+臓器や体に対する探究心に関する記述	8
⑥	★+他者とのつながりに対する意欲に関する記述	3
⑦	白紙	3
⑧	その他	1

(複数回答有)(N=79)

肯定的な回答をした生徒のワークシートでは、次のような記述が見られた。

(第5表の①に該当する生徒の記述)
学習前は抽象的だった知識が、学習後には具体的な知識に変わった。文章の量も質も学習後の方が良くなった。

(第5表の②に該当する生徒の記述)
それぞれの臓器がどのような役割を担っているかを理解できた。そして、体を健康に保つことの重要性を改めて感じた。

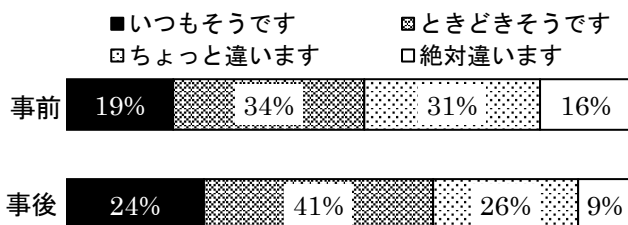
記述からは、生徒が具体的に自己の変容を捉え、学習への自信を実感していることが読み取れる。

これらのことから、検証授業により生徒の自己効力感を高めることができたと考ええる。

(3) 主体的な学びが引き出せたか

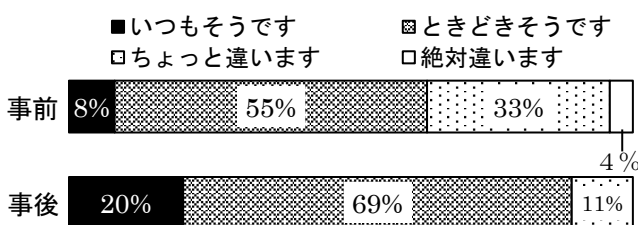
主体的な学びは引き出せたかについては、質問紙調査の結果及びワークシートの記述内容より検証する。

【質問項目】私は、生命現象について学ぶことに興味があります



第7図 質問紙調査の結果② (N=74)

【質問項目】私は、生物基礎の授業中に問われた課題に一生懸命取り組むことができます



第8図 質問紙調査の結果③ (N=74)

質問紙(4件法)による調査において、「私は、生命現象について学ぶことに興味があります」という質問項目に対し、「いつもそうです」「ときどきそうです」と回答した生徒の割合が53%(事前調査)から65%(事後調査)に増加した(第7図)。このことから、生徒の生物の学習に対する関心が高まったと考える。また、「私

は、生物基礎の授業中に、問われた課題に一生懸命取り組むことができます」という質問項目に対し、「いつもそうです」「ときどきそうです」と回答した生徒の割合が63%(事前調査)から89%(事後調査)に増加した(第8図)。このことから、生物の学習に取り組む意欲が高まったと考える。

また、ワークシートでは生徒の生物に対する関心と、学習に対する意欲の高まりについて、次のような記述が見られた。

(第5表の③に該当する生徒の記述)
前よりも生物に興味を持つことができた。生物は苦手だったが、生物を学ぶことの大切さを知ったので、少しずつ苦手を克服していきたい。

(第5表の④に該当する生徒の記述)
それぞれの臓器の働きを理解したことで、臓器同士のつながりを考えるようになった。1つでも働かなくなると他の臓器にも連鎖反応が起こるのではないだろうか。

(第5表の⑤に該当する生徒の記述)
臓器について興味が湧いたので、もっと詳しく臓器について学習していきたいと思った。

(第5表の⑥に該当する生徒の記述)
今回の学習で、前よりも、詳しく友達に説明できるようになった。もっと友達に教えられるように努力したい。

第5表の③⑤⑥に該当する記述からは、自己の学習を振り返り、次の学習につなげていこうとする意志を読み取ることができる。また第5表の④に該当する記述からは、検証授業で得た知識をつなげ、新たな視点で事物を把握しようとする様子を読み取ることができる。

これらのことから、検証授業により生徒の主体的な学びを引き出すことができたと考ええる。

研究のまとめ

1 研究の成果

問題解決の場面を設定した授業において、自己の学習状況や成果を客観的に捉えるためのワークシートを活用することにより、生徒のメタ認知を向上することができた。またメタ認知の向上により、「自分もやればできる」といった自己効力感を高め、生物における主体的な学びを引き出すことができた。

更にワークシートでは次のような記述が見られた。

・なぜ採血した血液が固まらないのかという問いを受けて、そういえばどうして指を切った時の血液は固まるのに、体の中の血液は固まらないのかと疑問がわいた。
・問いについて考えることが貴重な時間だと感じた。見当違いでも、まず考えてみるのが大切だと知った。

これらの記述から、教員による問いの提示を受けて、日常生活の中に新たに疑問を持ち始めている生徒の姿を見取ることができる。また、問いについての重要性を認識し、考えることに挑戦しようとする意志を読み

取ることができる。このことは、「答申」において、高校理科の「学びに向かう力・人間性等」の涵養として挙げられている「日常生活との関連、科学の必要性や有用性の認識」や「諦めずに挑戦する態度」に該当する変化ではないかと考える。本研究は高校生物における生徒の主体的な学びを引き出すことを目的として授業改善に取り組んだが、結果として高校理科における「学びに向かう力・人間性等」の涵養につながったのではないかと考える。

以上のことから、生徒のメタ認知の向上に焦点を当てた授業を実践することは、生徒の学習に対する主体的な学びを引き出す手立てとして有効であり、「学びに向かう力・人間性等」の涵養につながる授業改善の方向性として重要な要素となると考える。

2 今後の課題と展望

(1) 課題

先述した通りメタ認知は「自己評価」と「自己制御」の2種類の大項目から構成されている。本研究では「自己評価」及び「自己制御」とともに伸び率は上昇しているものの、「自己評価」に比べ「自己制御」では平均値が中央値以上の生徒数は少ない状況である。ゆえに、「自己制御」の範疇の指導については工夫の余地があると考えられる。

(第5表の⑤)に該当する生徒の記述

臓器がどのような働きをしているのか詳しく理解できた。将来医療に関する仕事をやりたいので、今回の学習を生かしていきたい。

上記の例のように、自己の学習成果を捉え「今回の学習を生かしていきたい」という目標を設定した生徒に対して、どのような学習をどのように実行していけばいいのかという学習方法や学習計画の指導が必要であると考えられる。学習成果を捉えて満足するだけでなく、そこから自己をどのように成長させていくのかという道筋を、生徒自身で立てることができるよう、具体的な指導方法についての検討を進めていきたい。

(2) 今後の展望

今回の検証授業では、生徒の現状を踏まえ、問題解決の場面を設定した授業構成において、教員が問いを提示する形式とした。しかし、生徒が自発的に問いを提示する授業に発展させることができれば、授業以外の場面でも自分から生命現象に関わろうとする姿が見られるようになるかと予想する。そのためには、教員が発する問いを中心とした授業を継続して実践し、様々な生命現象を自ら意識して捉える態度を育成することが必要だと考える。それにより、生徒は自己の生活と生命現象の関わりを意識して捉えることができるようになり、自発的に問いを持つようになるのではないかと考える。

将来生徒が社会で生きていく際、生命科学の諸問題

を他人事ではなく、自分の事として捉え、自分の力で乗り越えていくための主体性を育成する授業づくりを目指していきたい。

また、本研究で使用したワークシートは他教科においても活用できると考える。生徒が様々な分野で「自分もやればできる」と実感することができれば、自己の成長を信じ何事にも主体的に挑戦しようとする心の強さを育むことができるのではないかと考える。高大接続改革に向け、生涯にわたり自ら学びを深めようとする姿勢の育成のためにも、様々な教科での活用を期待したい。

おわりに

本研究で、問題解決のためのグループワークやペアワーク、及びワークシートの活用は、継続して行うことが重要であると改めて理解した。1回の授業が持つ可能性を感じるとともに、5回の検証授業において継続して実践することで、予想を上回る生徒の変容を見取ることができた。そして、更に継続して実践することで、生徒が大きく成長する可能性を感じた。今後も高校生物における主体的な学びの実現に向けて、本研究で取り組んだ内容を継続して実践し、より発展した授業づくりに取り組んでいきたい。

最後に本研究を進めるに当たり、検証授業に御協力いただいた金井高等学校の職員の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査(PISA2015)のポイント」
<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/#PISA2015> (2018年5月取得)
- 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年5月取得)

参考文献

- 鈴木誠 2012『『ボクにもできる』がやる気を引き出す』東洋館出版社
- 堀哲夫 2013「一枚ポートフォリオ評価OPPA」東洋館出版社
- 和田一郎 2012『『学びに向かう力』の源泉としてのメタ認知』(『理科の教育』1月号 東洋館出版社) p.13

見方・考え方を働かせる帯活動を取り入れた 通年型グループ学習

— 商業科目「簿記」における授業実践 —

勝山光仁¹

各教科・科目における知識は「社会の中で生きて働く知識」として習得されるようにしていくことが重要であると、新高等学校学習指導要領解説総則編において示された。本研究では、商業科目「簿記」において「社会の中で生きて働く知識」の習得を実現していくために、見方・考え方を働かせる教材を開発し、それを通年型グループ学習の中で帯活動として用いたときの効果を検証した。

はじめに

文部科学省は、平成30年3月に告示した高等学校学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること」(文部科学省 2018a)を示した。このねらいの一つに、各教科の特質に応じた見方・考え方を働かせて、主体的・対話的で深い学びを実現していくことによって、「社会の中で生きて働く知識」(以下、「『生きて働く知識』」という)を習得していくことがあげられる。

しかし、学校現場においては主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善が進みにくく、「生きて働く知識」の習得がなされにくい現状がある。例えば、深い学びについて「イメージができない」という回答や(河合塾 2017)、アクティブ・ラーニングについて「どのようにやればよいか困っている」との回答が少なくない(神奈川県教育委員会 2016)。また、アクティブ・ラーニングを実施してみても「授業スキルが不足している」と感じる教師も多い(木村他 2017)。

そこで本研究は、「生きて働く知識」の習得を目指して、簿記の見方・考え方を働かせる授業を考案・実践するとともに、その効果を検証した。

研究の目的

本研究の目的は、見方・考え方を働かせる教材の開発と、それを通年型グループ学習(通年で終始グループ学習を進める授業形態)の中で帯活動(継続的かつ短時間の活動)として用いた授業実践が、「生きて働く知識」の習得に対し、有効であることを検証することである。

研究の内容

- 1 神奈川県立小田原東高等学校
研究分野(授業改善推進研究 商業)

1 研究の経緯

(1) 通年型グループ学習の実践と成果

本研究を始める前年度(平成29年度)、「立志舎流の協同学習スタイルといえる『ゼミ学習』」(リクルート2005)を基に、所属校第3学年の商業科選択科目「原価計算」(総合ビジネス科12名)において、通年型グループ学習を実践した。平成29年度は、効率的な知識の定着を目指してグループを3人で編成し、グループ内で生徒同士が教え合う問題演習を中心とし、①個人で問題を解き、②グループ内で答えを検討し、③その結果を教師が点検するという流れで行った。

この取組により、二つの成果が得られた。一つは、生徒がこの授業形態を支持したことである。通年型グループ学習に対しての生徒の感想は、「教える方も教えられる方もより深く理解できるので良いと思う」「自分では気付けないところまで指摘してくれるので良いと思う」「グループで一緒にやった方が集中できるので、全ての授業で取り入れてほしい」「授業が楽しい」等、全て肯定的であった。このことは所属校における「生徒による授業評価」(神奈川県のある全県立高等学校で実施)において、数値として反映された。具体的には主体的な学びの視点に係わる項目では4段階で3.58、対話的な学びの視点に係わる項目では4段階で3.75と高い数値であった。

もう一つは、検定試験の合格者増につながったことである。所属校では検定試験に積極的に取り組んでいる。全国商業高等学校協会主催の簿記実務検定1級原価計算の平成29年度における所属校全体(当該クラス以外)の合格率は約33%であった。それと比べ、当該クラスの合格率は約67%と2倍近く高い数値であった。

(2) 通年型グループ学習の課題と研究の方向性

通年型グループ学習は一定の成果は得られたものの、「生きて働く知識」の習得に向けてどのように指導するかという視点がなかったことが課題であった。この背景には、商業科では各種団体の検定試験合格を目的として授業が展開されることが少なくなく、筆者もそ

のような授業を行っていたことがある。

こうした状況に対して「検定試験の目的化からの脱却」(神奈川県教育委員会 2018)が求められており、高等学校学習指導要領解説総則編においても、検定試験の目的化に対する危惧の念が記された(文部科学省 2018b)。

そこで本研究は、商業科における会計分野の基礎科目「簿記」を研究の対象科目とし、平成29年度における課題や商業科の現状を踏まえ、簿記における「生きて働く知識」の習得に向けて、見方・考え方を働かせる教材を開発し、帯活動として通年型グループ学習に取り入れる実践を行った。

2 簿記の見方・考え方

(1) 簿記における「生きて働く知識」について

簿記における「生きて働く知識」の習得の実現のために、まずその具体的なイメージを定めることにした。そのため、簿記検定主催団体の一つである日本商工会議所のWEBページ「応援メッセージ」を分析した。この応援メッセージは、企業経営者をはじめ公認会計士、大学教授等、簿記に実際に携わっている人がその有用性について述べたものである。応援メッセージの分析から、本研究では簿記における「生きて働く知識」を、「企業の経済活動の結果として表れた数字を、意味ある数字として読み取り、企業の実態と結び付ける感覚を持つこと」と捉えた。なお本稿では、会計上の数字は「数値」との表現が適切ではあるが、応援メッセージを基に「数字」として表現することにする。

(2) 簿記の見方・考え方の設定

「生きて働く知識」の習得を図るためには、見方・考え方が鍵となる。商業の見方・考え方は「企業活動に関する事象を、企業の社会的責任に着目して捉え、ビジネスの適切な展開と関連付けること」(文部科学省 2018c)である。この商業の見方・考え方を、授業の中で生徒が働かせやすくするために、簿記における「生きて働く知識」を基に、本研究では「簿記の見方・考え方」として次のように設定した。

企業の経済活動により表れた種々の数字に着目し、安全性・収益性・活動性・生産性・成長性等における意味ある数字として捉え、企業実態と関連付けること。

商業の見方・考え方との関係は次のとおりである。

「企業の社会的責任」は「①企業活動が社会に及ぼす影響等に責任を持つこと」「②経営資源を最適に組み合わせながら、生産者と消費者をつなぎ、経済社会の健全で持続的な発展に寄与すること」の二つの側面があることがその説明から読み取れる。この二つの側面はドラッカーによれば、①については破産しないこと、②については収益力で測定できるとしており(P. F. ドラッカー 1974)、破産しないこととは安全性のこと、収益力とは収益性・活動性・生産性・成長性のことを

指していると捉えられる。これらは、簿記における「生きて働く知識」の「意味ある数字として読み取る」ことを具体的に述べた表現でもある。

また「ビジネスの適切な展開と関連付けること」は、簿記における「生きて働く知識」を基に、「企業実態と関連付けること」とした。

3 研究の仮説

本研究における研究仮説は次のとおりである。

商業科目「簿記」において、簿記の見方・考え方を働かせる教材を用いたグループ学習を、帯活動として取り入れることによって、「生きて働く知識」を習得し、それを基に企業の実態を推測できるようになる。

帯活動を用いた理由は、先述した通年型グループ学習の成果を持続させていくためである。

4 「見方・考え方」を働かせる教材「ぼきめがね」

(1) 「ぼきめがね」の概要

簿記の見方・考え方を働かせるために、A5サイズのワークシート「ぼきめがね」を開発した。この教材名には、簿記の見方・考え方を働かせて、企業実態が見えるようになってほしいとの思いが込められている。コンセプトは簿記の見方・考え方を働かせて、「生きて働く知識」を習得していくことを目指し、財務諸表の種々の数字から要点となる項目に焦点を合わせていくことである。方法として「財務諸表型」と「情報提供型」の二つの方法を用いた。また、帯活動においてグループで話し合いながら進められるように、質問項目をスモールステップで作成した。

(2) 方法1「財務諸表型」

2社の財務諸表を比較して、その違いから着目点を見い出させ、その違いについて思考を深めさせる構成とした。具体例としては第1図のとおりである。

ぼきめがね
～数字を「生きて働く数字」に～ 1めがね

〈簿記応援団の紹介〉
サイボウズ(株)
社長 青野慶久さん
「簿記は会社経営のパートナー」
Webで検索
「簿記 応援メッセージ」

どちらが「安全性」が高い? Vol.1

A社 貸借対照表 単位:万円				B社 貸借対照表 単位:万円			
資産	負債・資本	負債・資本	資産	負債・資本	負債・資本	資産	負債・資本
現金	1,000	借入金	700	現金	1,300	借入金	700
売掛金	500	資本金	800	売掛金	200	資本金	800

① A社とB社の違いはどこか?
② どちらが「安全性」が高いと言えるか?
※現金が多い点以外で、そう考えた理由も記せ
③ どのように経営をしたら、「安全性」が高い状態をつくれるか?

第1図 ぼきめがね

①の「A社とB社の違いはどこか?」の解答例は、「『現金』と『売掛金』の金額が違う」である。また、②の「どちらが『安全性』が高いと言えるか?」の解答例は、「B社の方。売掛金は回収できないリスクがあるため、売掛金の少ないB社の方が安全であるから」

であり、③の「どのように経営をしたら、『安全性』が高い状態をつくれるか？」の解答例は、「回収期限を長くしない／現金取引を多くする／代金の前受けも検討する」である。このように、着目点から思考を深めていく構成となっている。

(3) 方法2「情報提供型」

着目する項目の内容について思考しにくい場合は、必要な情報を提供し、その上で空欄補充等により、簿記の見方・考え方を働かせる構成とした。例えば、中小企業において「貸付金」が貸借対照表に記載されている場合、銀行からの評価が大きく下がるが多いが、その理由を生徒が考察していくことは容易ではないため、あらかじめその理由を記載した。

5 検証方法

検証授業の事前と事後において、簿記の見方・考え方を働かせて、既習知識を関連させ、企業の実態を推測しているかどうかを質問調査(事前事後調査、同一内容、調査の予告なし)により検証することにした。

(1) 質問調査の概要

【実施日】平成30年8月31日(金)、10月22日(月)

【調査対象】小田原東高等学校第1学年総合ビジネス科の生徒(計111名)

【質問文】「2社の財務諸表を比較して、あなたはどちらを高く評価しますか？A社またはB社を、解答欄に記入した上で、その理由をできるだけ多くの観点から自由記述欄に記述してください。」

【回答方法】自由記述(制限時間は10分間)

【内容】1学期までの既習事項を基に財務諸表を作成した(第2図)。

【意図】財務諸表を一見したとき、表面的な見方にとどまっている場合はB社を高く評価してしまうが、その数字の意味を踏まえた深い見方をしている場合は、異なる結果となるように設定した。

(2) 質問調査の評価について

自由記述の評価は、評価基準表を作成し、それを基に実施した。評価項目は財務諸表を分析する際に用いられる項目等を参考に、安全性・収益性・活動性・生産性の四つの観点において全10項目(自己資本比率、固定比率、売上債権、仕入債務、当座借越、貸付金、経常利益、売上総利益率、資本回転率、労働生産性)を定め、各項目をA～Cの3段階で評価した。評価段階は簿記の見方・考え方を踏まえ、次の考え方を基にした。

A段階：該当項目に着目して分析した上で、企業の実態を推測している

B段階：該当項目に着目して分析できている

C段階：該当項目に着目して分析できていない

例えば、安全性の1項目の「自己資本比率」における評価基準は、次のとおりである。

A段階：資本金の割合に着目し、その意味を踏まえて分析し、企業の実態まで推測している

B段階：資本金の割合に着目して分析できている

C段階：資本金の割合に着目して分析できていない

なお、学習評価における観点では「思考・判断・表現」として反映していくことを念頭に置いている。

A社：通信販売業、創業5年、従業員2名

A社 貸借対照表 単位：万円

資 産		負 債・資 本	
現 金	1,200	買 掛 金	700
受 取 手 形	400	当 座 借 越	100
売 掛 金	300	借 入 金	1,000
商 品	200		
備 品	600	資 本 金	4,400
建 物	2,000		
土 地	1,500		
	<u>6,200</u>		<u>6,200</u>

A社 損益計算書 単位：万円

費 用		収 益	
仕 入	6,900	売 上	9,900
給 料	1,400	受 取 手 数 料	100
広 告 料	500		
水 道 光 熱 費	500		
保 険 料	100		
当期純利益	600		
	<u>10,000</u>		<u>10,000</u>

B社：通信販売業、創業5年、従業員3名

B社 貸借対照表 単位：万円

資 産		負 債・資 本	
現 金	300	支 払 手 形	700
当 座 預 金	800	借 入 金	4,500
売 掛 金	900		
商 品	500	資 本 金	2,000
貸 付 金	600		
備 品	600		
建 物	2,000		
土 地	1,500		
	<u>7,200</u>		<u>7,200</u>

B社 損益計算書 単位：万円

費 用		収 益	
仕 入	7,800	売 上	11,000
給 料	2,200	固 定 資 産	
広 告 料	500	売 却 益	1,000
水 道 光 熱 費	500		
保 険 料	100		
当期純利益	900		
	<u>12,000</u>		<u>12,000</u>

第2図 質問調査の財務諸表の内容

6 検証授業

【実施期間】平成30年9月26日(水)～10月13日(土)

【授業対象】小田原東高等学校の総合ビジネス科第1学年3組の後半(16名)(4月当初から出席番号順により前半・後半で分かれています。また、3組後半においては、検証授業の実施期間以外は通常の通年型グループ学習を現教科担当が実施しています。)

【帯活動】グループ学習の活性化をねらい、授業冒頭において5分程度で行う。

【授業数】55分×11時間(第1回～第7回は筆者が、第8回からは現教科担当が実施する。)

「ぼきめがね」の構成を第1表に示す。

第1表 「ぼきめがね」の構成

回	タイトル	学習内容
1	どちらが「安全性」が高い? Vol. 1	「売掛金」にひそむリスク(売掛金に着目し、思考・判断する)
2	どちらが「安全性」が高い? Vol. 2	「売上債権・仕入債務」の優先順位(手形に着目し、思考・判断する)
3	どちらが「安全性」が高い? Vol. 3	「資本金」の割合を高める方法(資本金と負債に着目し、思考・判断する)
4	どちらが「安全性」が高い? Vol. 4	「固定資産」にひそむリスク(固定資産と資本に着目し、思考・判断する)
5	テーマパークの「固定資産」	収益を生み出す源泉(収益と固定資産の関係性を見出す)
6	どちらが「収益性」が高い? Vol. 1	「収益」の優先順位(各収益に着目し、思考・判断する)
7	どちらが「収益性」が高い? Vol. 2	「仕入原価」を下げる方法(売上と仕入に着目し、思考・判断する)
8	どちらが「効率的」か?	資産運用の効率化を図る(資産と利益に着目し、思考・判断する)
9	どちらが「生産性」が高い?	一人あたりの生産性を意識する(売上総利益に着目し、思考・判断する)
10	ウラボナシVol. 1【当座借越】	優秀な会社にある「当座借越」(当座借越に着目し、思考・判断する)
11	ウラボナシVol. 2【貸付金】	「貸付金」のある会社は要注意(貸付金に着目し、思考・判断する)

※第1回～第8回は財務諸表型の「ぼきめがね」であり、第9回からは情報提供型の「ぼきめがね」である。

7 検証結果と考察

(1) 事前調査の結果と考察

事前調査(回収105名)を実施した結果、評価基準の各段階における生徒数は次のとおりになった。

A段階：4名(1項目以上)
B段階：11名(1項目以上)
C段階：90名

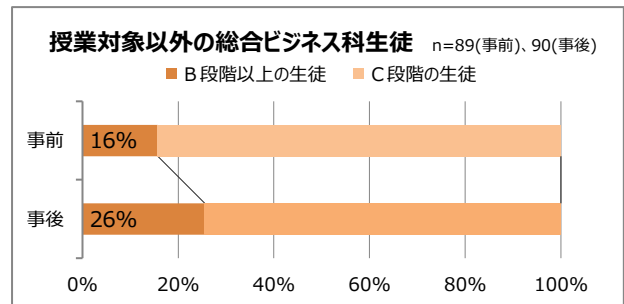
簿記の見方・考え方を働かせた上で、該当項目に着目し、分析することができたとするB段階以上の項目が1項目でもあった生徒の割合は、授業対象の1年3組後半の生徒では約6%、授業対象以外の通年型グループ学習を行っていない総合ビジネス科生徒では約16%であり、いずれも少ない割合であった。また、回答の多くは「利益が多い」「従業員や給料が多い」といった表面的に資料を読み取った回答で、既習知識を活用して回答したものではなかった。これは授業にお

いて、既習知識を活用して思考する取組が第1学年全体として不足していたことが要因だと考える。

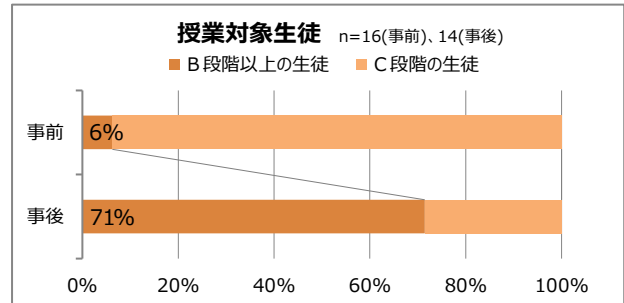
また、通年型グループ学習を実施している授業対象生徒の定期試験の平均点は、授業対象以外の総合ビジネス科生徒と比べて20%～30%程度高い状態で推移していたため、事前調査でもB段階以上の割合はより高くなると予想していたが、そのようにはならなかった。このことから、これまで実施してきた通年型グループ学習は定期試験や検定試験においては効果があるが、既習知識を活用して、数字をその意味を踏まえて捉えられるようになる効果はあまり見られないことが分かった。そのため、生徒が既習知識を活用していくような意図的な働きかけを行う必要があると判断する。

(2) 事後調査の結果

事後調査の結果、次のようにB段階以上の生徒の割合に変化が見られた(第3図)(第4図)。



第3図 授業対象以外の総合ビジネス科生徒の変化



第4図 授業対象生徒の変化

授業対象生徒におけるB段階以上の生徒の増加率は、授業対象以外の総合ビジネス科生徒の増加率よりも非常に高いものとなった。なお、授業対象生徒の事前調査・事後調査における評価基準の各段階の割合は、次のとおりである(第5図)。

対象生徒	各項目	事前			事後		
		A段階	B段階	C段階	A段階	B段階	C段階
安	自己資本比率		6%	94%	29%	71%	
	固定比率			100%			100%
	売上債権			100%	43%	57%	
	仕入債務			100%	14%	86%	
	当座借越			100%	7%	93%	
	貸付金			100%	7%	93%	
	経常利益			100%	29%	21%	50%
活	売上総利益率			100%			100%
	資本回転率			100%			100%
生	労働生産性			100%	7%	93%	

第5図 授業対象生徒の各項目の評価段階の変化

第5図にあるように、事後調査では事前調査と比べて多くの項目に着目して、分析できている。一例として、生徒①の回答を示す(第6図)。

<p>【事前】 高く評価する会社：無回答 自由記述欄も無回答</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>【事後】 高く評価する会社：A社</p> <ul style="list-style-type: none"> ・売掛金の少なさ A社 ・受取手形の有無(ある場合、だいたい回収できる) ・負債の少なさ A社 ・収益 A社：受取手数料で何も問題がない B社：固定資産を売っている(固定資産を売らなければならないほど金回りがまずい。A社にはない。) ・一人当たりの売上総利益 A社 <p>以上のように、A社には大体のメリットがあり、安全性がある。</p>

第6図 生徒①の記述の変容(生徒の記述に基づく)

生徒①の事前調査では、解答欄は無回答であったが、欄外には思考した形跡が見られた。一方、事後調査では「ぼきめがね」で取り扱った着目点を基に、A社とB社を比較し、評価項目4項目にまで言及するようになった。そのうちの2項目はB段階、1項目はA段階であった。

また、生徒②のように、事前調査と事後調査で、意見が大きく変化した回答が見られた(第7図)。

<p>【事前】 高く評価する会社：B社 B社の方が当期純利益が多い</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>【事後】 高く評価する会社：A社 B社は固定資産を売却して収益を得ているので危ない</p>

第7図 生徒②の記述の変容(一部抜粋)

生徒②は事前調査・事後調査ともに、利益という視点で両社を比較している。事前調査では、当期純利益という最終利益のみに着目していたが、事後調査ではその最終利益が「どのようにして生み出されたか」にまで着目し、「固定資産を売却した一時的な収益によって最終利益が出ており、それがなければ損失状態となるB社は経営状態が危ない」と考えを深めた。

(3) 事後調査の考察

ア 「ぼきめがね」を用いた帯活動の成果

検証結果により、「ぼきめがね」を用いた帯活動が、次の二つの増加へとつながったことが示された。①簿記の見方・考え方を働かせて取り組める生徒の増加(第4図)、②簿記の見方・考え方を働かせる際の着目点の増加(第5図)である。

これらのことから、「ぼきめがね」を用いた帯活動は、簿記の見方・考え方を働かせ、既習知識を関連させながら企業の実態を推測する、「生きて働く知識」の習得に有効な手立てとなり得ることが分かった。こ

れは「ぼきめがね」を用いた帯活動を通して「どこに着目すればよいのか」「どのように分析すればよいのか」が分かり、財務諸表を多角的に捉えられるようになったり、既習知識を関連付けて思考できるようになったりしたことが要因として挙げられる。例えば、財務諸表型の「ぼきめがね」においては、最初の質問(第1図では「①A社とB社の違いはどこか?」)を通して「どこに着目すればよいのか」が分かり、次の質問(第1図では「②どちらが『安全性』が高いと言えるか?」)を通して着目点を基に「どのように分析すればよいのか」が分かるようになったと考えられる。

イ 他科目や実務の知識等との結びつけ

思考するためには、背景となる十分な知識が必要であることが改めて明らかになった。例えば、第1表の第1回で「売掛金は多い方がよいか、少ない方がよいか」を生徒が考えた際は、売掛金の性質を基に考えることは容易で、どのグループからも正答を引き出すことができた。これは商業科目「簿記」の既習知識だけで推測できる内容である。

しかし、第7回で「仕入原価を下げる方法はどのような方法があるか」を生徒が考えた際、「大量仕入れを行う」や「生産者から直接仕入れる」等の回答を予測していたが、どのグループからも発言を引き出すことができなかった。この原因は、学習にあたっての前提となる生徒の知識量を誤ったことにある。第7回における問いは、簿記における「仕入」という性質だけでは思考しにくく、仕入れに関するビジネスの知識も必要であった。「大量仕入れを行う」や「生産者から直接仕入れる」等の方法は他科目等で既に扱われ、知識として習得しているものとして進めていた。

このことから、商業科目「簿記」の知識と他科目や実務の知識等を結びつける場合には、より内容と質問項目をスモールステップにし、既習知識と関連させて思考できるような工夫が必要であると考えられる。商業科では第1学年において必履修科目「ビジネス基礎」を履修することが多いが、この科目等との関連付けが重要となる。他の単元や他科目の知識等を相互に関連付けて深い理解を目指す、深い学びの視点に立った授業改善を、より探究していく必要性を実感した。

ウ 帯活動によるグループ学習の活性化効果

商業科目「簿記」の既習知識で思考できる場合は、グループ内でやり取りが行われやすく、その後の授業においても生徒は協働的に取り組んだ。このことから、帯活動はグループ学習の活性化に有効な手立てとなり得ることが分かった。

しかし、商業科目「簿記」の既習知識だけでは思考できない場合では、グループ内でやり取りが成立しにくく、生徒からは「分からない」「難しい」等の発言が出て、教師が介入せざるを得なくなった。この場合、帯活動によるグループ学習の活性化効果が見られず、そ

の後の授業進行も滞りがちになった。この原因は、前述したように「ぼきめがね」の質問の設定にあると考える。この点からも「ぼきめがね」の内容と質問項目について、改善する余地がある。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

簿記の見方・考え方を働かせる教材を開発し、帯活動として実施することが、「生きて働く知識」の習得において、有効な手立てとなることが分かった。また、簿記の見方・考え方を働かせて企業の種々の数字に着目し、企業の分析ができるようになった。

(2) 研究の課題

商業科目「簿記」の既習知識だけでなく、他科目や実務の知識等を結びつけて思考しなければならない場合には、内容と質問項目をよりスモールステップで構成し直す必要があることが明らかになった。実際に、検証授業の後半4回分を引き継いで実施した現教科担当にインタビューしたところ、通年型グループ学習を実施した感想として「生徒の感想や検定試験においても効果が非常に高く、驚いている」と語った一方で、「ぼきめがね」を用いた帯活動については、難易度において生徒の実態との乖離があり、「コラムのような、読むだけの内容でもよいと思う」との回答があった。

2 今後の展望

(1) 「ぼきめがね」を用いた帯活動の発展

「企業がどのようなことを意識して経営してきたか」にまで企業実態を深く推測できるようにしていくため、研究の課題にもあったように、「ぼきめがね」の構成と内容を改善していきたい。そのために、内容と質問項目をよりスモールステップにし、反復しながら行ったり、前回の「ぼきめがね」や単元の授業内容と関連させたりしつつ、年間を通して実施していく。

(2) 見方・考え方を働かせる帯学習の拡大

所属校において、通年型グループ学習の実践を勧めてきたところ、商業科教師だけでなく、外国語科教師を含めた4名と共同して取り組めるようになってきている。これは、①前述した教科担当の感想にもあるように通年型グループ学習の学習効果が高いこと、②通年型グループ学習は特別な準備や、特別な授業技術が必要としない授業形態であり、取り組みやすいことが要因として挙げられる。

そこで今後は、それぞれが実施している通年型グループ学習の中に、見方・考え方を働かせる教材等を用いた帯活動を取り入れ、「生きて働く知識」の習得が図られるように協力していきたい。見方・考え方は各教科等の本質であるため、見方・考え方を働かせる教

材等を用いていくことは、本質を常に意識した授業改善をするということになる。もちろん、「生きて働く知識」のイメージについては、各教科や科目の特質に応じて考える必要はあるが、指導法については本研究で一つの在り方を示すことができた。この指導法は、教科や科目の枠を越えても参考にできると考える。

おわりに

検証授業後、生徒から「会社にいるみたいで楽しかった」との感想があった。学習が机上のことではなく、会社と結びつく感覚を持てたのだろう。このような感想が増えるように、今後も社会との結びつきを意識して授業改善に取り組んでいきたい。最後に、本研究を進めるに当たり、御協力をいただいた小田原東高等学校の皆様には深く感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県教育委員会高校教育課・保健体育課 2018
「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた各教科等の指導」
株式会社リクルート 2005 『Career Guidance 2005 May』
p. 30
文部科学省 2018a 「高等学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf (2019年1月取得)
文部科学省 2018c 「高等学校学習指導要領解説商業編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_15.pdf (2018年7月取得)

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2016 「平成27年度高等学校教育課程研究集録」 p. 3
河合塾 2017 『Guideline 2017.11』 p. 27
文部科学省 2018b 「高等学校学習指導要領解説総則編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_01.pdf (2018年12月取得)
木村充・裴麗瑩・小山田健太・伊勢坊綾・村松灯・田中智輝・山辺恵理子・町支大祐・渡邊優子・中原淳 2017 「東京大学—日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2016：最終報告書」
<http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/12/finalreport.pdf> (2018年10月取得)
P. F. ドラッカー(野田一夫ほか訳) 1974 『マネジメント(上)—課題・責任・実践』ダイヤモンド社

英語でやり取りをする意欲を高める授業づくり

— 英語で「話すこと」、「聞くこと」に積極的に取り組むことを目指した言語活動の工夫 —

松嶋幸太¹

新高等学校学習指導要領では、英語の「話すこと」の目標及び内容において、[やり取り]と[発表]の二つの領域が示された。本研究では、英語でやり取りをする意欲を高めることを目的とし、相手に伝える内容を生徒自身が選択し、その内容について収集した情報を基に会話練習を繰り返した。その結果、生徒は関心を持って積極的に活動に取り組み、英語でやり取りをする意欲を高めることができた。

はじめに

グローバル化が進展する中で、現在の高校生を取り巻く環境は、劇的に変化している。外国人雇用の拡大や、2020年の東京オリンピック・パラリンピックの開催など、身近な場面での外国語によるコミュニケーション能力を必要とする機会が増えていくことが予想される。

現行の学習指導要領は「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」を総合的に育成することをねらいとして改定され、様々な取組を通じて充実が図られてきた。

しかし、平成28年12月の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、「答申」という)は、現行学習指導要領における外国語教育の課題を「中・高等学校においては、文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれた授業が行われ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が十分に行われていない」(中央教育審議会 2016 p. 193)と指摘している。

また、文部科学省の「平成29年度英語力調査結果(高校3年生)の概要」では、高校3年生の英語力の傾向として、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の4技能がバランスよく育成されていないことと、特に「話すこと」「書くこと」の数値は全体的に低いことが指摘されており、今後これらの課題解決のための更なる授業改善が求められる。

平成30年3月に告示された新高等学校学習指導要領の第8節 外国語においては、「話すこと」の目標について、[やり取り]と[発表]の二つの領域を示し、他の三つの領域と併せてコミュニケーションを図る資質・能力を育成することが示された。

本研究では、この中の「話すこと[やり取り]」の能力の育成に着目し、能力の素地となる意欲をより高めるために言語活動の工夫を行った。

研究の目的

本研究では、相手に伝える内容を生徒自身が選択し、その内容について調べた情報を基に会話練習を繰り返し行うことを実践する。その結果を検証することで、生徒の英語でやり取りをする意欲を高める授業改善に資することを目的とする。

研究の内容

1 英語でやり取りをする意欲

新高等学校学習指導要領の第8節 外国語で示されている英語コミュニケーションIの「話すこと[やり取り]」の目標は次のとおりである(※下線は筆者)。

ア 日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを話して伝え合うやり取りを続けることができるようにする。

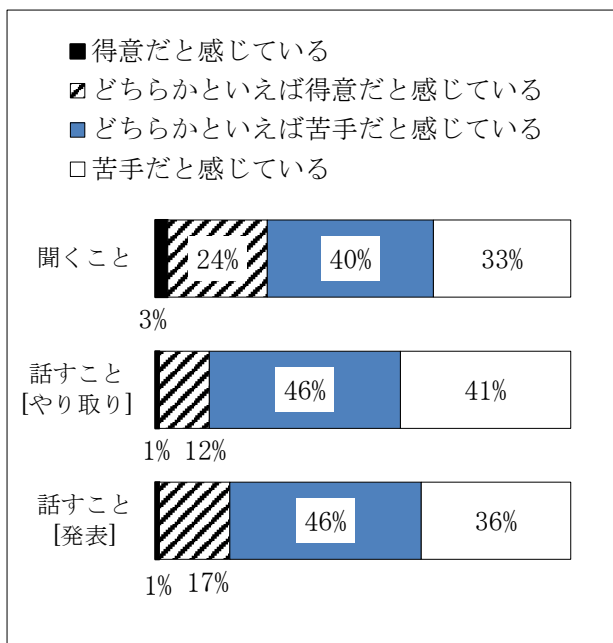
イ 社会的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝え合うことができるようにする。

これらの目標を踏まえ、本研究における英語でやり取りをする意欲を、「英語を用いて、情報や考え、気持ちなどを話して伝え合うやり取りを続けることに興味を持ち、積極的に行おうとする姿勢」と定義する。

2 生徒の英語学習に対する意識

所属校1学年3学級(合計75名)に対して英語の学習「話すこと」に対して次の結果が得られた(第1図)。

1 神奈川県立愛川高等学校
研究分野(授業改善推進研究 外国語(英語))



第1図 「聞くこと」「話すこと」への意識

この結果から、多くの生徒がこれらの技能に苦手意識を持っていること、特に「話すこと[やり取り]」については87%の生徒が苦手意識を持っており、他よりも多いことが分かる。

3 「話すこと[やり取り]」の言語活動の設定

「答申」は、言語活動について、「児童生徒が興味を持って取り組むことができる言語活動を易しいものから段階的に取り入れたり、自己表現活動の工夫をしたりするなど、様々な手立てを通じて児童生徒の『主体的な学習に取り組む態度』の高まりを目指した指導をすることが大切である」（中央教育審議会 2016 p. 195）と述べていることから、本研究においては、次の二つの視点からやり取りの言語活動を設定した。

(1) 生徒の興味を高める工夫

生徒の興味を高める工夫をすることが、生徒の学習に対する積極性につながると考えた。そこで、単元の学習活動の中に、生徒一人ひとりが題材を選び、それについての情報を自分で収集する場面を設定した。

(2) 言語活動を行う際の支援

言語活動を行う際には、習得させたい技能に応じた支援が必要だと考えられる。教師が適切な支援をすることで、生徒が英語でのやり取りに対して苦手意識を克服し、自信を付けることができ、その結果、英語でやり取りをする意欲が高まると考えた。

4 研究の仮説

本研究における仮説は次のとおりである。

学習活動の中で、相手に伝える内容を生徒自身が選択し、その内容について収集した情報を基に会話練習を繰り返し自信を付けることで、英語でやり取りをする意欲が高まる。

5 授業の構想

(1) 生徒の興味を高める工夫について

ア 行きたい国の選択

今回の授業において教科書で扱う内容が世界遺産であることから、互いの行きたい国についてペアで質問し合うことを会話練習の内容とした。生徒は授業の中で紹介する六つの世界遺産の写真を見て、行きたい国を選択した。

イ 行きたい国についての情報収集

生徒は、自分の選んだ世界遺産のある国についての情報をインターネットで収集した。生徒が、自身で収集した情報がそのまま会話練習で活用できるように、五つの項目についての英語での質問を、事前にワークシートで示した。生徒は自身が選んだ国の「①食べ物」「②観光地」「③スポーツ」「④旅行時間」「⑤世界遺産」についてインターネットで調べ、答えを英語で記入した。第2図がワークシートの抜粋である。

Lesson 7 Machu Picchu

① What is a popular food there?
()

② What is a popular tourist spot there?
()

③ What is a popular sport there?
()

④ How many hours does it take from Japan?
()

⑤ What is a world heritage site there?
()

第2図 会話練習の基となるワークシートの抜粋

(2) 言語活動を行う際の支援について

高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編では、やり取りの言語活動を行う際の支援が例示されている。その中から、本研究では次のア～ウの支援を行った。

ア モデルとなるやり取りを見せる

生徒が学習に対して十分に見通しを持てるように、単元の目標となる会話の流れを設定した。生徒が練習を始める前に、教師同士のやり取り及び教師と生徒のやり取りを示した。

イ 会話の展開を示す

英語でのやり取りに対して苦手意識を持つ生徒が取り組めるように、段階的に会話練習を行った。生徒は、最初は会話の流れを示すワークシートを見ながらペアで会話をし、最後はワークシートを見ずに会話をした。

練習の際に使用した会話の流れを示すワークシートは次のとおりである(第3図)。

A: What country do you want to go to?
B: I want to go to _____.
A: (質問)
B: (答え) What country do you want to go to?
A: I want to go to _____.
B: (質問)
A: (答え)
B: Well, nice talking with you.
A: You, too.

第3図 会話の流れを示すワークシート

また、会話を継続するための方法として、相手の発言を繰り返すことと英語特有のつなぎ言葉(Well.../You know...等)及び、気持ちを伝え合う表現(Oh!/Sounds good. 等)を学習活動の中で練習した。

ウ やり取りを繰り返す

生徒は英語でのやり取りに慣れるために、1回の練習が終わるごとにペアを変え、生徒同士で複数回やり取りを行い、教師とのやり取りも行った。併せて、活動で取り組んだことを更なる自信につなげることができるよう、練習が終わるごとに、学習の成果を確認する振り返りの場面を設定した。

6 検証授業

(1) 検証授業の概要

【実施期間】平成30年10月22日(月)～11月7日(水)

【対象生徒】愛川高等学校1学年3学級(82名)

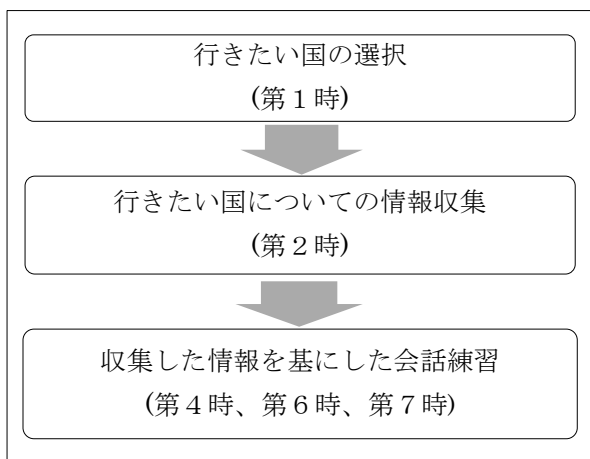
【科目名】コミュニケーション英語 I

【単元目標】収集した情報を基に互いの行きたい国について会話ができるようにする。

【時間数】各学級7時間

(2) 学習活動の流れ

単元の学習のうち、会話練習に関わる学習活動の流れを以下に示す。



第4図 会話練習に関わる学習活動の流れ

(3) 各時間の学習活動

検証授業全7時間のうち、会話練習に関わる授業での各時間の学習活動を以下に示す。

ア 第1時

生徒が学習に見通しを持てるように、会話練習の内容と単元の目標を生徒に伝えた。生徒は、世界遺産について書かれた英文を読んだ後に、六つの世界遺産の写真の中から、自分の行きたい国を選択した。それからペアを組み、互いの行きたい国について聞き合う活動をした。

イ 第2時

生徒は、第1時で選択した国についての情報をインターネットで収集し、会話練習で使う五つの疑問文の答えを英語でワークシートに書き込んだ。

ウ 第4時

生徒は第2時で調べた情報を基に会話練習をした。会話練習をする前には、モデルとして教師と生徒のやり取り、生徒同士のやり取りを示した。会話で使用する五つの疑問文を音読した後にペアを組み、それぞれが調べたことについて、英語で質問し合う活動をした。次に、会話の流れを示すワークシートを使いながら、会話練習を行った。生徒は、会話に慣れるために、1回の練習が終わるごとに相手を変えて、練習を繰り返した。

エ 第6時

他者からの評価を受け自信を付けたり、他者を評価して自分の学びを振り返る機会を持ったりすることを目的として、4人でグループを作り、1組のペアの会話をもう1組のペアが評価をする場面を設定して、会話練習を行った。

オ 第7時

生徒はまず個人で、相手に聞きたい質問と質問に対する答え方を練習し、その後、生徒同士の会話、教師との会話を行い、やり取りの言語活動のまとめとした。

7 検証方法

検証授業の内容について、①生徒の英語でやり取りをする意欲を高めることができたか、②指導の工夫の有効性についての2点について次の三つの方法で検証した。

(1) 英語学習に関するアンケートへの回答の分析

検証授業前と検証授業終了後に、同一項目でアンケートを実施し、英語でやり取りをする意欲と英語学習に対する意識の変化を考察した。

(2) 検証授業後の振り返りの記述の分析

生徒が検証授業後に書いた振り返りの記述から、英語でやり取りをする意欲と指導の工夫の有効性について考察した。

(3) 会話練習の効果に関するアンケートの回答の分析

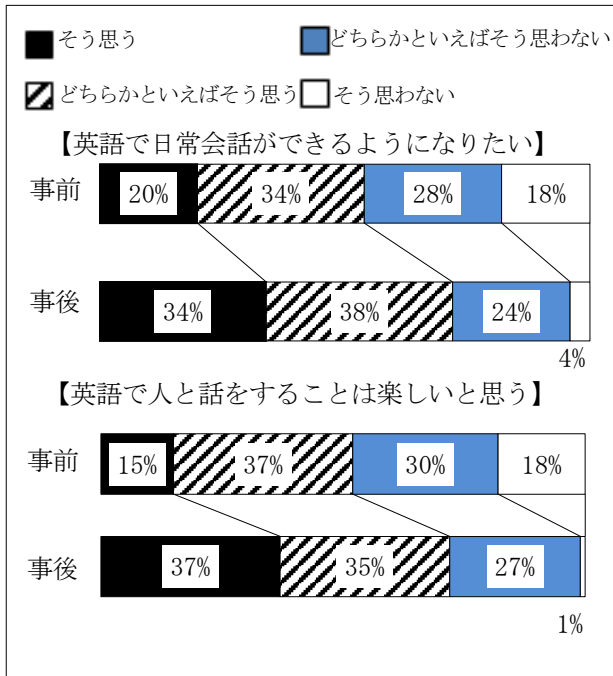
検証授業後のアンケートにより、授業での会話練習

の英語でやり取りをする意欲を高めることへの有効性を検証した。

8 結果と考察

(1) 英語でやり取りをする意欲の変化

ア アンケート（4件法）による調査結果



第5図 英語でやり取りをする意欲

検証授業前後のアンケート（4件法）による調査によれば、「英語で日常会話ができるようになりたい」という質問項目に対して、肯定的に回答した生徒の割合が、54%から72%に上昇し、「英語で人と話すことは楽しいと思う」という質問項目に対しては52%から72%に増加した(第5図)。この2項目の回答について検定(Wilcoxonの符号付順位検定)したところ、いずれも有意な向上が認められた($p = 0.00 < 0.05$)。この結果から、全体の傾向として、今回の学習活動は生徒の英語でやり取りをする意欲を高めることができたといえる。

イ 振り返りの記述について

検証授業後の生徒の振り返りから、英語でやり取りをする意欲が高まったことが読み取れる記述を次に示す(※下線は筆者)。

生徒Aの記述

受け答えする時のOh!やI see.などが会話をする上でとても大切だと思った。今後も少しでも会話がスムーズにできるようにしたい。

生徒Bの記述

「英語で話してみたい」という気持ちがでてきた。先生と英語で話す時は、言葉につまってしまったけど、「嫌」という気持ちにはならず、楽しい気持ちになってうれしかったです。

生徒Cの記述

いざやってみるとすごく簡単に思えたし、もっと自分で考えて外国人と直接英語でスラスラ話せるといいなと思った。

生徒Aは、やり取りをする際に英語を用いて反応をすることが大切であることを理解し、できるようになりたいという、英語の学習に対する積極的な姿勢を持ったことが分かる。生徒Bは、活動を通して苦手意識を克服し、英語でやり取りをする意欲が高まったといえる。生徒Cは、「自分で考えて」という記述をしており、英語で自分の意見や考えなどを伝えられるようになりたいという気持ちを持ったことが分かる。

以上のアンケートの質問事項に対する回答、及び、振り返りの記述から、生徒の英語でやり取りをする意欲が高まったと考えられる。

(2) 検証授業での指導の工夫の有効性

ア 生徒の興味を高める工夫の有効性

検証授業後の生徒の振り返りの記述から、自分で国を選択し、調べたことに関して記述をしているものを以下に示す(※下線は筆者)。

生徒Dの記述

自分で調べると、覚えようとするから楽しかった。

生徒Eの記述

今度は別の国でもやってみたいと思った。

生徒Dは、自分で調べたことが活動に対する前向きな取組につながったことが考えられる。この記述からは、生徒自身の意見や体験を英語で話す場面を設定することが、生徒の学習に対する積極性を引き出すことに有効であったことが読み取れる。また生徒Eは学習活動を通じて、外国への更なる興味が高まったことが分かる。これらの生徒の記述から、検証授業で行った、生徒が行きたい国を選び、その国についての情報を収集するという工夫が、生徒の学習活動に対する興味を高め、学習に対する積極性を引き出したと考える。

イ 言語活動を行う際の支援の有効性

生徒Fの記述

最初は難しそうだと思ってやる気がおきなかったけど、途中から、これなら自分でも理解できているし、聞けて、話せていることに気付いて楽しくなった。

これぐらいの量なら簡単に覚えられて英語が苦手な人でもできる。自信をもって積極的に話すことができた。

生徒Gの記述

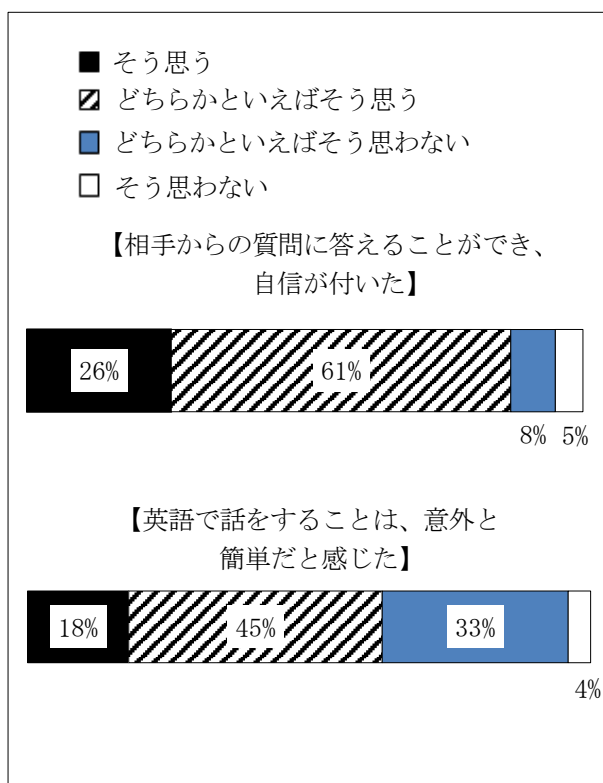
何回も同じことを繰り返したから、だんだん自信がついた。

生徒Fの記述からは、徐々に英語でのやり取りに対する苦手意識を克服し、自信が付き、やり取りの言語活動に積極的に取り組めたことが読み取れる。したがって、段階的に行ったやり取りの言語活動の設定が適

切であったといえる。また、生徒Fの「途中から」という記述や生徒Gの記述からは、練習を繰り返したことで段階的に自信を付けていったことが読み取れ、今回行った会話練習が、英語に対して苦手意識を持つ生徒が自信を付けるために効果的だったといえる。

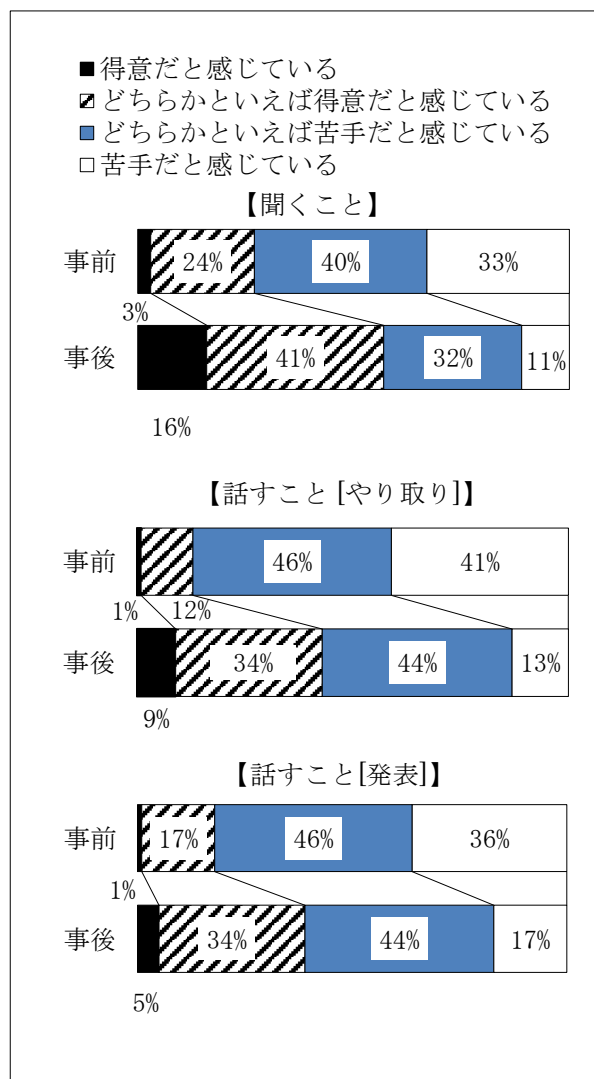
生徒Hの記述
相手の言うことに英語で反応できて、相手の言うことを繰り返すことができるようになって会話が自然になったと思う。

生徒Hの振り返りには、会話を継続するための表現に関する記述があった。この記述からは、やり取りの言語活動の際に、会話を継続するための表現や気持ちを伝え合う表現などを意識的に使わせながら会話練習を行ったことで、生徒に英語を用いて人と自然に話げできたという実感を持たせ、自信を付けたことを読み取ることができる。



第6図 会話練習の効果に関する質問

会話練習の効果を検証するために、検証授業後に会話練習に関するアンケートを実施した。「相手からの質問に答えることができ、自信が付いた」という質問に対し、多くの生徒が肯定的に回答をしていることから、会話練習を通し、多くの生徒が自信を付けることができたと考える。「英語で話をすることは、意外と簡単だと感じた」という質問に対しても、多くの生徒が肯定的に答えている(第6図)。これらのことから、今回の会話練習が、苦手意識を持っている生徒の実態に即した適切なものであり、生徒の英語でのやり取りに対する苦手意識を克服することに有効だったことが分かる。



第7図 「聞くこと」「話すこと」への意識

検証授業の前後に、英語を「聞くこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」に対する意識の変化について調査したところ、全ての項目において、「得意だと感じている」、「どちらかといえば得意だと感じている」と回答した生徒の割合が増加した(第7図)。この3つの回答について検定を実施したところ、いずれも事前と事後で有意な差が認められた($p = 0.00 < 0.05$)。学習活動を通して、生徒が「聞くこと」と「話すこと」に対する苦手意識を克服し、自信を付けていったことが分かる。

アンケート結果及び生徒の振り返りの記述から、多くの生徒が活動を通して苦手意識を克服し、自信を付けることができたと確認できた。このことから、会話練習を繰り返して生徒が自信を付けたことが、英語でやり取りをする意欲を高めた要因だと考えられる。

また第7時では、全員の生徒がワークシートなしで、練習した表現を用いて、互いの行きたい国について会話をすることができた。このことから、生徒の実態に即した適切な支援をし、段階的に会話練習を行うことは、生徒自身の意見や考えを英語で表現する活動への有効な手立ての一つであると考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では英語でやり取りをする意欲の向上を目指し、相手に伝える内容を生徒が選択し、その内容について収集した情報を基に会話練習を繰り返した。その成果を以下に示す。

- (1) 生徒自身が行きたい国を選択し、情報を収集する場面を設定することにより、生徒の学習活動に対する興味が高まり、学習への積極性につながった。
- (2) 適切な支援のもとで、会話練習を繰り返し自信を付けたことにより、英語でやり取りをする意欲が更に高まった。

またこれらの成果に加え、検証授業後のアンケートから、多くの生徒が外国に興味を持ったということが分かった。アンケートでは、82%の生徒が調べた国について興味を持ったと回答し、「今回調べた国について行ってみたい」という記述も見られた。これは、生徒自身が関心のある国について調べたことによる結果だと考える。

グローバル化が進む社会を生きていくためには、外国語によるコミュニケーション能力が不可欠である。その力を身に付けるためには、学びを継続する姿勢が求められる。本研究で得ることができたこれらの成果は、学ぶ姿勢の育成のために有効なものだと考える。

2 研究の課題と今後の展望

(1) 課題

所属校では、英語でやり取りをする意欲を高める上での課題の一つは、多くの生徒が英語に対する苦手意識を持っているということであった。検証授業では、多くの生徒が英語で話をする事への自信を付けることができた一方で、苦手意識が解消できない生徒もいた。そのような生徒には、教材の工夫や授業中の反復練習などを通して、更に指導が必要であると考えられる。また授業後の振り返りには、「中学校の復習ばかりだった」という、会話練習が易し過ぎたことを示す記述があった。これらのことから、生徒の状況を観察しながら、生徒一人ひとりの実態に即した学習活動を行えるように工夫をしていくことが必要であると考えられる。

(2) 今後の展望

ア 生徒の実態に即した更なる支援の工夫

本研究では、英語でやり取りをする意欲を高めることを目指し、生徒が会話の題材を選び、その題材についての情報を収集する場面の設定と、自信を付けるための支援を行った。検証授業における工夫以外にも、学習活動に対する生徒の興味を高める工夫や、自信を付けさせる方法は多くあると考える。生徒の興味や実態に即した学習活動を今後も工夫をし、実践することが大切であると考えられる。

イ 外国語によるコミュニケーション能力の育成

検証授業では、英語に対し苦手意識を持つ生徒も活動に取り組めるように、会話で使用する表現を予め示して練習を行った。しかし、実際のコミュニケーションでは、その目的や場面、状況に応じて、考えや気持ちなどを適切に表現する力が必要である。今回「(授業で扱った表現を)覚えることができた」と思った生徒たちが、「英語で話せた」と思えるように、授業の中で、生徒が英語を用いて自身の考えや気持ちなどを表現できる場面を、継続的に設定していきたい。

おわりに

検証授業を通じて、英語でやり取りする意欲を高めることを目指し、その結果、会話ができるようになりたい、英語で話をするのが楽しいと思う生徒が増えたと言える。生徒たちがその気持ちを忘れず、学び続けることができれば、自ずと外国語によるコミュニケーション能力も高まると考える。

生徒たちが今後も英語学習に対して意欲を持ち続けることを切に願う。そのため、自身も今後更なる授業改善に取り組み、生徒が外国語によるコミュニケーション能力を更に高められるような授業を行いたい。

最後に、本研究を進めるに当たり多大な御協力を頂いた愛川高等学校の教職員の皆さんに深く感謝を申し上げます、結びとしたい。

引用文献

- 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年12月取得)
- 文部科学省 2018 「高等学校学習指導要領」 p. 217
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf (2019年1月取得)

参考文献

- 文部科学省 2018 「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf (2019年1月取得)
- 文部科学省 2018 「平成29年度英語力調査結果(高校3年生)の概要」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf (2019年1月取得)

深い学びにつながる高校国語の授業づくり

— 言葉による見方・考え方を働かせ、知識の関連付けを意識した授業を通して —

西山 貴 義¹

生徒たちがこれからの時代を生きていく上で必要とされる資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められている。本研究は「深い学び」の実現につながるため、言葉に着目し想像力を養うことのできる俳句を通して、言葉による見方・考え方を働かせ、知識の関連付けを意識した授業を実践した。その結果、多くの生徒に言葉への自覚の高まりが見られ、一定の効果が確認された。

はじめに

高等学校における次期学習指導要領が平成30年3月に告示され、これからの時代を生きる生徒たちの学習の在り方が示された。

所属校の生徒は、様々な課題を抱えながら、日常生活を送っている。そのため、所属校の教職員は、一人ひとりの実態に合わせ、生徒が社会でよりよく生きていくためには何が必要かを考えながら、日々教育活動を行っている。しかし、どのような「資質・能力」を、どのように育成していけばよいのかを試行錯誤している状況である。その中で、所属校では、授業改善の委員会を設置し、その取組を中心に、社会で生きて働く知識を身に付けさせる授業の実践と検討を続けている。

育成を目指す「資質・能力」については、中央教育審議会が「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)」(以下、「答申」という)において、育成を目指す資質・能力の三つの柱として、「何を理解しているか、何ができるか」、「理解していること・できることをどう使うか」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」(中央教育審議会 2016 pp. 28 - 31)と示している。

また、『高等学校学習指導要領解説総則編』では、「生徒に目指す資質・能力を育むために『主体的な学び』、『対話的な学び』、『深い学び』の視点で、授業改善を進めるものであること」(文部科学省 2018a p. 4)と、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の必要性について述べている。

このことから、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

- 1 神奈川県立小田原高等学校 定時制
研究分野(授業改善推進研究 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に関する研究・国語)

本研究の目的は、言葉による見方・考え方を働かせ、知識の関連付けを意識した国語の授業を実践し、生徒の学びに対する意識の変容を見取ることを通して、「深い学び」につながる授業実践の一例を示すことである。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 所属校の現状

所属校では、欠席が多くなりがちな生徒や学習の目的を意識して取り組めていない生徒が多く、単元を通じた授業展開を意識してはいるものの、生徒の実態に合わせ、一話完結型の授業展開になりやすい。そのため、知識の定着や習得した知識を今後の生活にいかしていこうとする姿勢の育成が課題として挙げられる。所属校の教育目標にも「基礎的・基本的な知識・技能を着実に身に付けるとともに、自ら学ぼうとする態度、互いに学び合おうとする態度を持った生徒を育成する」とあり、所属校の教職員は、生徒が社会でよりよく生きていくために、日々の授業改善に取り組んでいる。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」

「答申」では、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの視点について、「子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点である」(中央教育審議会 2016 p. 50)としている。これまで所属校において、「主体的・対話的で深い学び」についての意見交換を行う中で、「深い学び」のイメージがつかみにくいという意見が多くあった。そこで、本研究では「深い学び」に着目した。

(3) 「見方・考え方」

『高等学校学習指導要領解説総則編』では、「深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要になる」(文部科学省 2018a p. 4)としている。そして、『高等学校学習指導要領解説国語編』では、国語科における「見方・考え方」は「言葉による見方・

考え方」であり、「対象と言葉，言葉と言葉との関係を，言葉の意味，働き，使い方等に着目して捉えたり問い直したりして，言葉への自覚を高めることであると考えられる」（文部科学省 2018b）と示している。

2 本研究における「深い学び」

(1) 「言葉による見方・考え方を働かせる」

先ほど述べたように、『高等学校学習指導要領解説 国語編』では「言葉による見方・考え方を働かせること」を「言葉への自覚を高めること」と示している。本研究では、「言葉への自覚を高めること」を、「言葉に着目して吟味すること」と「言葉を用いて考えを形成すること」と捉えた。そして、学校の学びと実生活を結び付けることが、国語の授業における「深い学び」を促し、実社会・実生活で生きて働く汎用的な言語能力の育成につながると考えた。本研究では、言葉により着目するために、教材を俳句に設定した。

(2) 「知識を相互に関連付ける」

「答申」では「深い学び」について、「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」（中央教育審議会 2016 p. 50）学びと示している。本研究では、その中で所属校の課題にもつながる「知識を相互に関連付けてより深く理解すること」に着目した。

田村は「知識・技能」について、「各教科等で習得する『知識・技能』が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすることが大切である」（田村 2018 p. 36）と述べている。本研究では、「知識を相互に関連付けること」を、「習得した知識が相互に組み合わせたり、実生活の中で活用できること」と捉えた。そのために、今回の検証授業では、習得した知識が様々な場面や状況とつながっていると実感できる場面を設けた。

(3) 「深い学び」

所属校では、自分の考えや思いを言葉で表現することが苦手な生徒が多いため、どのような場面でも自分の考えや思いを伝えられるように、育成を目指す資質・能力を「汎用的な言語能力」とした。本研究は、「言葉による見方・考え方」を働かせ、「知識の習得と関連付け」を通して「汎用的な言語能力」の育成を目指す学習の過程を「深い学び」として捉えた。

3 研究の仮説

本研究における研究仮説は次の通りである。

言葉による見方・考え方を働かせ、知識の関連付けを意識した国語の授業を实践することは、深い学びにつながり、実社会・実生活で生きて働く汎用的な言語能力の育成に有効である。

4 生徒の思考と振り返りの手立て

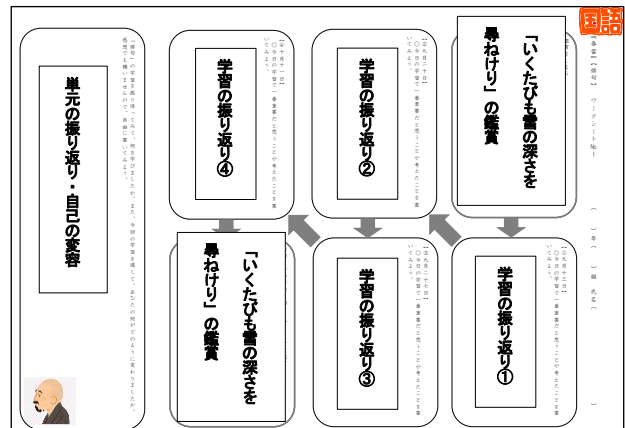
(1) ウェビングマップ

ウェビングマップとは、「中心にトピックやテーマを置き、それに関連するものを連想して広げていく」思考ツールで、「思考を拡散させ、関連付けて考える時に有効」とされている（田村 2018 p. 77）。所属校には、自分の考えを広げたり、表現したりすることが苦手な生徒も多いため、今回の検証授業では、俳句の鑑賞を行う際にウェビングマップを用いて、イメージを自由に連想させ、思考の過程を可視化してから表現させることとした。

(2) 定型的な学習ツール

ア 一枚ポートフォリオ

堀は、「教師のねらいとする授業の成果を、学習者が一枚の用紙（OPPシート）の中に授業前・中・後の学習履歴として記録し、その全体を学習者自身に自己評価させる方法」（堀 2013）として「一枚ポートフォリオ」を開発し、それを用いた実践を行っている。本研究では、一枚ポートフォリオを用い、学習の振り返りと自己の変容に気付かせるようにした（第1図）。



第1図 一枚ポートフォリオ

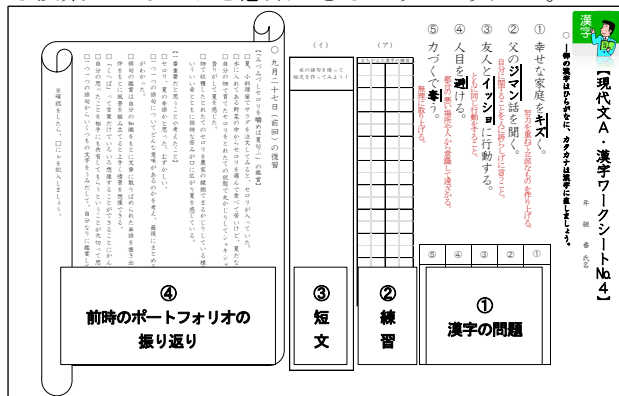
今回は、正岡子規の「いくたびも雪の深さを尋ねけり」を用いて、検証授業の最初と最後における鑑賞や、毎時間の最後に学習の振り返りを記入させた。そして、最後に単元を通して学んだことや自分がどのように変容したかをまとめさせることで、単元の振り返りを一枚の用紙で視覚的に確認できるようにした。

イ ワークシートの工夫

毎時間の開始10分間を用いて、ワークシートに取り組ませることで、言葉の働きや使い方についての学習と、前回の授業の振り返りを行った。内容は、初めに漢字の問題（第2図①）、その後、漢字の練習（第2図②）とその語句を用いた短文作成に取り組ませ（第2図③）、最後に生徒が記入した一枚ポートフォリオの振り返りから抜粋したもの（第2図④）を読ませることで、前時の振り返りを行わせた。

今回の検証授業では学習履歴として一枚ポートフォリオを用いるため、前時に授業を受けなかった生徒にも分かるように振り返りは丁寧に実施し、単元におけ

る授業のつながりを意識できるように工夫した。



第2図 ワークシート

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

【実施期間】平成30年9月13日(木)～10月11日(木)

【対象】小田原高等学校校定時制第2学年1クラス
(20名)

【単元名】「春雷」～俳句の鑑賞をしよう！～

【授業数】8時間

(2) 各時間の授業内容

ア 第1・2時

この時間のねらいは、言葉に興味を持ち、言葉を吟味することとした。学習を始めるに当たり、第1時に単元の目標を共有し、学習の見通しを持たせる時間を設けた。授業では、一枚ポートフォリオを用いて俳句の鑑賞を行い、その後、「やばい」を用いた短文作成と、松尾芭蕉の「古池や蛙飛びこむ水のおと」の「や」に着目させた。俳句の鑑賞は、正岡子規の「いくたびも雪の深さを尋ねけり」の句で行い、短文作成では、生徒の身近にある「やばい」という言葉を取り上げ、普段の生活でどれほど意識して用いているかを気付かせた。また、「古池や蛙飛びこむ水のおと」の「や」については、切れ字の効果と「や」を「に」に置き換えた場合の印象の違いについてまとめさせた。

イ 第3・4時

この時間のねらいは、言葉を吟味し、知識を活用することと、俳句の批評を通して鑑賞における視点を身に付けることとした。授業では、既存の句を用いた上五・下五の創作と映像を用いた俳句の批評を行った。創作では、生徒が日常生活で目にする多くの、民間企業主催の新俳句大賞の句を用いた。上五もしくは下五を隠して、残りの十二文字から連想させ創作させた。批評については、俳句の創作と批評を行っている民放番組を視聴し、他者の批評を聞くことで、俳句を身近に感じさせるとともに批評の視点を身に付けさせるきっかけとした。

ウ 第5・6時

この時間のねらいは、言葉に着目し、考えの過程を可視化してから表現することとした。授業では、ウエ

ビングマップを用いた俳句の鑑賞を行った。まず、正岡子規の「柿くへば鐘が鳴るなり法隆寺」を用い、クラス全体でウエビングマップを活用した鑑賞を行い、その後、日野草城の「みづみづしセロリを噛めば夏匂ふ」の鑑賞をグループで協力して取り組んだ。初めにクラス全体で行い、その後グループで行うことで、ウエビングマップを用いた鑑賞に対して取り組みやすくなるように工夫した。また、ウエビングマップを作成する際には、生徒たちがイメージを自由に膨らませることができるよう留意した。

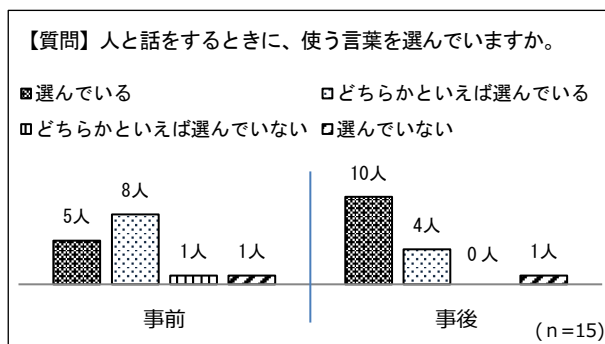
エ 第7・8時

この時間のねらいは、言葉に着目し、考えの過程を可視化してから表現することと、他者との意見交換を通して、自己の考えを深めることとした。授業では、ウエビングマップを用いた俳句の鑑賞とグループでの発表を行った。まず、全体を三つのグループに分け、グループごとに正岡子規の「春の月簾の外にかゝりけり」、「柿の花土塀の上にこぼれけり」、「いさましく別れてのちの秋の暮」、「山里や雪積む下の水の音」の中から一句を選択して、個人で鑑賞を行わせた。その後、グループで各自の鑑賞についての発表を行い、他者と意見交換を行った後、意見交換の内容をクラス全体に向けて発表した。発表の際には、発表の内容のみならず、グループの中で司会や書記などの役割分担も決めさせ、全員で取り組めるように留意した。そして、単元終了時に、この単元で学んだことや自己の変容に気が付くことができるように、振り返りの時間を設けた。

6 検証結果

(1) 言葉に着目して吟味すること・言葉を用いて考えを形成すること

質問紙(4件法)による調査において、「人と話をするとき、使う言葉を選んでいきますか。」の質問項目に対し、「選んでいる」と回答した生徒が5人(事前調査)から10人(事後調査)に増加した(第3図)。



第3図 人と話をするとき、使う言葉を選んでいるか

以下の記述にある生徒A・生徒Bは、第3図の質問項目において、事後調査で「選んでいる」と回答し、事前調査と比べ肯定的な意見に変容した生徒である。「『やばい』という言葉の曖昧さ」や「言葉は難しい」、「相手のことを考えながら話したり、説明したりする

ことが大切」という記述から、授業を通して言葉に着目して吟味することの大切さに気付いたことが見て取れる。特に「やばい」を用いた短文作成においては、生徒の身近にある言葉でもあり、「やばい」の意味や使い方に着目する姿勢が見られた。また、生徒Cの「言葉はよく考えて使うことが重要だと思った」という記述からも、言葉に着目して吟味することを今後の生活につなげていこうという意識を感じることができた。

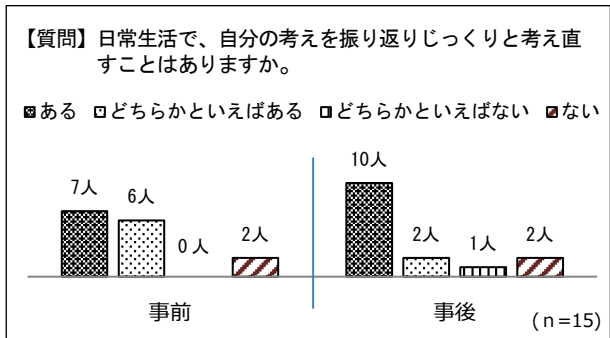
(生徒A 一枚ポートフォリオの記述)
「やばい」という言葉の曖昧さを感じた。

(生徒B 一枚ポートフォリオの記述)
言葉は難しいと松尾芭蕉の句から実感しました。相手のことを考えながら話したり、説明したりすることが大切だと思った。

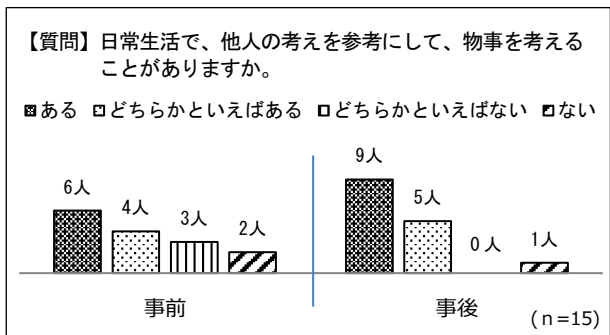
(生徒C 一枚ポートフォリオの記述)
 言葉には複数の異なる意味を持つものがあり、感じる内容は人それぞれだということが分かった。使い方によっては間違った意味で伝えてしまったり、一部の言葉ばかりに頼って他の言葉を忘れてしまったりすることもあるので、言葉はよく考えて使うことが重要だと思った。

※下線は筆者。以下同じ。

「日常生活で、自分の考えを振り返りじっくりと考え直すことはありますか。」の質問と、「日常生活で、他人の考えを参考にして、物事を考えることがありますか。」の質問においても、「ある」と回答した生徒数の増加が見られた(第4図・第5図)。

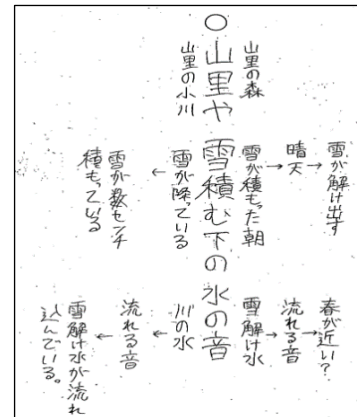


第4図 自分の考えを振り返りじっくりと考え直すことがあるか



第5図 他人の考えを参考にして、物事を考えることがあるか

自分の考えを振り返ったり、他人の考えと比較したりするには、言葉を用いて論理的に思考することが必要になると考えられる。「ある」と答えた生徒が増えたことは、言葉を用いて考えを形成するきっかけになったと捉えることができる。



第6図 ウエビングマップ

また、第6図は生徒Cが作成したウエビングマップである。言葉の派生数には個人差があったが、自身の経験や知識からイメージすることができていて、通常の学習よりは深い読みができていたと思われる。さらに、考えの過程を可視化しているため、発表の際にも相手に伝えやすいという効果があった。考えの過程の可視化が、言葉を用いた考えの形成に効果的であることは、以下の記述からも見て取ることができる。

(生徒B 一枚ポートフォリオの記述)
言葉の一つ一つから、想像したり、細かく分析したりする仕方を学んだことで、文を読み取る力が成長したと思います。

(生徒D 一枚ポートフォリオの記述)
この授業が始まったころは自分の考えを表現することが難しく苦戦していたけれど、この授業を通して、そんなに難しく考えずに、言葉にしてみてもとめるだけでも良いのだと感じました。

さらに、検証授業の最初と最後に一枚ポートフォリオを用いて「いくたびも雪の深さを尋ねけり」の鑑賞を行った結果、以下のような変容が見て取れた。

(生徒E 鑑賞の変容)

今年初の雪なのだろうか。久々の雪で興奮しているのか、何度も何度も尋ねている。もしか、大雪で、家がつぶれないか心配しているのかも。

↓

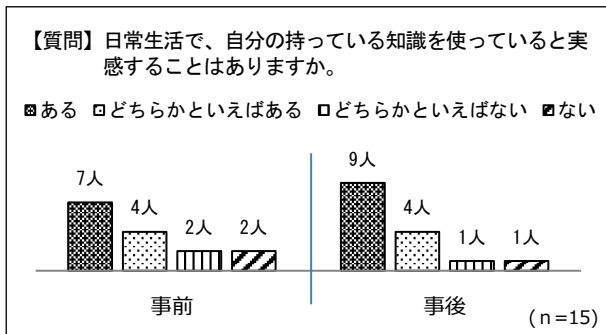
11月、今年度初の雪が降ってきた。今すぐにも見に行きたいのだが、自分はとても動けるような体調ではない。そこで、看病してくれている家内に外の様子を聞いてみるのだが、つつい気になって何度も何度も聞いてしまっている。何度も聞くということは、自分では見ることができないのかも。

生徒Eにおいては最初と比べると、「11月」、「自分は動ける状態ではない」、「家内に聞く」といったストーリーが出来上がっていて、イメージを膨らませ

て鑑賞することができていた。また、その他の生徒においても、箇条書きや単語でしか書けなかった生徒が、最後には文章で書こうという意識が見られるなどの変容を見取ることができ、生徒たちが言葉に着目して、言葉を用いて自分の考えを表現しようとする姿を見ることができた。さらに、一枚ポートフォリオに学習の履歴をまとめることで、自己の変容に気付けた生徒が多いことも見て取れた。

(2) 習得した知識が相互に組み合わさり、実生活の中で活用できること

「日常生活で、自分の持っている知識を使っていると実感することはありますか。」の質問においても、「ある」と回答した生徒の増加を見ることができた(第7図)。「深い学び」につなげるためには、知識の習得だけにとどめず、社会の中で活用できるように促すことが重要になると考えられる。第7図の質問において、肯定的な回答に変容した生徒がいたことは、自分が持っている知識を活用しようという意識の変容があったことを示している。それは以下にある、生徒Bの「ウェビングマップを活用していきたい」や、生徒Cの「自分の知識を基に」、生徒Dの「自分の知識と照らし合わせてみる」という記述からも見て取れる。



第7図 自分の持っている知識を使っていると実感することがあるか

(生徒B 一枚ポートフォリオの記述)

単語一つ一つに分けて、細かく分析することが良いと思いました。今後、ウェビングマップを活用していきたいです。

(生徒C 一枚ポートフォリオの記述)

俳句の鑑賞は、自分の知識を基に文章に散りばめられた単語を書き出し、「いつ」「どこで」などの条件をもとに風景を組み立てると上手く情景を想像できる。

(生徒D 一枚ポートフォリオの記述)

俳句での一つ一つの単語や言い回しについて、自分の知識と照らし合わせてみることで新しい発見がありました。

さらに、単元終了時のまとめには、次のような記述も見られた。生徒Fにおいて、最初一枚ポートフォリオの振り返りでは「俳句は言葉選びが一番重要だ」

と、俳句の創作や批評について学んだことを書いていたが、最後のまとめでは「相手にも分かりやすく言葉を選んで話すことが大事だ」とあり、検証授業を通して、言葉を実生活と結び付けて考え、活用していこうという姿勢に変容したことが見て取れる。

(生徒F 一枚ポートフォリオの記述)

俳句は言葉選びが一番重要だとしました。誰が読んでも想像できる詩を書くの良いということも分かりました。



言葉は選ぶことが大事だと学べた気がします。話したいことを自分の思うように話しても、相手には伝わっていないことがきっと多いはずだから、相手にも分かりやすく言葉を選んで話すことが大事だということを改めて学べたと思います。

7 考察

(1) 「深い学び」につなげることができたか

検証結果では、「言葉に着目して吟味すること(第3図、生徒の記述)」、「言葉を用いて考えを形成すること(第4・5・6図、生徒の記述)」、「習得した知識が相互に組み合わさり、実生活の中で活用できること(第7図、生徒の記述)」がおおむね達成され、「汎用的な言語能力」が育成できたことを示している。

これらのことから、言葉による見方・考え方を働かせ、知識の関連付けを意識した国語の授業を実践することが、「深い学び」につながっていると考えられる。

(2) 定型的な学習ツールについて

今回の検証授業では、前時の振り返りを第2図のワークシートを用いて、各授業の最初に行った。これは前時に授業を受けなかった生徒が、前時の内容を理解し、本時の授業に取り組みやすくなるための工夫でもある。今回は漢字の問題や短文作成と合わせて10分間で設定し、各自で確認するように促し、質問があれば対応する形をとった。そのため、ほとんどの生徒は一枚ポートフォリオを作成することができ、意欲の向上につながられたと考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

これまで述べてきたことにより、言葉による見方・考え方を働かせ、知識の関連付けを意識した授業を通して、「深い学び」につながる授業実践の一例を示すことができたと考える。

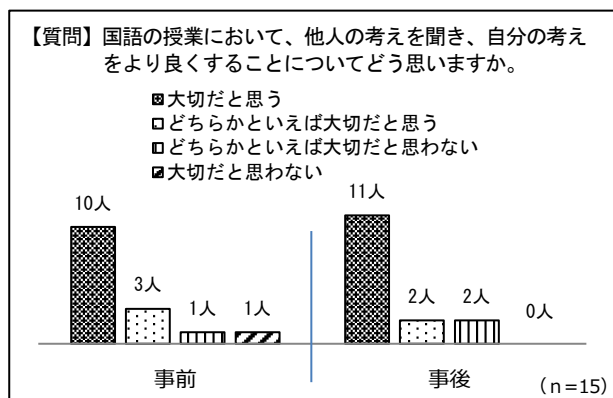
今回扱った俳句は、より言葉に着目しやすい教材であった。しかし、言葉に着目することができる教材は俳句だけではない。今回の検証授業では、ウェビングマップや一枚ポートフォリオなどの思考ツールや定型的な学習ツールを用いて、言葉への自覚を高め、学校

の学びと実生活をつなげることをねらいとした。このような本研究の着眼点と手法は、様々な状況にある生徒一人ひとりを「深い学び」に導くことに一定の有効性を持つと判断される。

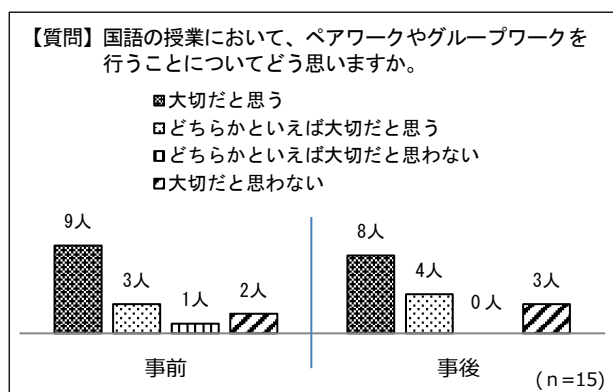
2 課題と今後の展望

(1) 「グループワーク」へのハードル

今回の検証授業で、個人作業のときには自分の意見をワークシートに書いていたが、グループワークになると「自分はまだできていないから」と言い、自分が書いていた内容を消している生徒がいた。



第8図 国語の授業において、他人の考えを聞くことについてどう思うか



第9図 国語の授業において、ペアワークやグループワークを行うことについてどう思うか

さらに、上記の回答からも分かるように、他者の意見を聞くことについての重要性は理解しながらも、他者とのコミュニケーションには抵抗のある生徒がいるのも事実である(第8図・第9図)。そのため、生徒の現状をよく理解した上で、グループワークなどの形式にこだわらず、他者と意見を共有し、自分の考えを深められる手立てを検討していく必要があると考える。

(2) 深い学びに向けての継続的な取組

ア 欠席が多くなりがちな生徒へのアプローチ

検証授業後の生徒は、言葉への自覚が高まり、学習の目的を意識して取り組んできてはいるものの、欠席をしてしまうことで、授業のつながりを十分に意識できていない現状にある。「深い学び」は一回の授業や、

一つの教科のみで実現するものではないと考えられるので、学習内容を自らの生活とつなげ学び続けるために、欠席が多くなりがちな生徒への理解とアプローチが必要になってくると考えられる。

イ 指導内容の吟味

今回の検証授業では、「やばい」の短文作成のように生徒の身近にある言葉を用いることで、生徒が意欲的に取り組んだ場面もあれば、「句またがり」など学習内容の難易度が高く、生徒の思考が深まらなかった場面もあった。そのため、深い学びにつなげるためには、生徒の現状に応じた単元や学習内容の設定が必要だと強く感じた。

おわりに

本研究は、「深い学び」につながる授業改善の実践例の一つとして示したものである。生徒が資質・能力を身に付け、社会でよりよく生きていくために、今後も生徒理解に努め、授業改善に取り組んでいきたい。

最後に、研究に御協力いただいた小田原高等学校定時制の皆様から感謝を申し上げる。

引用文献

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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年12月取得)

文部科学省 2018b 『高等学校学習指導要領解説国語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_02.pdf (2018年12月取得) p. 22

文部科学省 2018a 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』 東洋館出版社

田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版社

堀哲夫 2013 『教育評価の本質を問う 一枚ポートフォリオ評価OPPA 一枚の用紙の可能性』 東洋館出版社 pp. 20-21

参考文献

「読み」の授業研究会編 2018 『国語の授業で「深い学び」をどう実現していくか - 「言葉による見方・考え方」の解明と教材研究の深化』 学文社

大滝一登・幸田国広 2016 『変わる! 高校国語の新しい理論と実践 - 「資質・能力」の確実な育成をめざして』 大修館書店

高木展郎・大滝一登 2016 『アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくり - 高校国語の授業改革 -』 明治書院

高等部知的障害教育部門における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業実践に関する研究

— 「職業」における思考する活動を通して —

外 崎 直 美

学習指導要領改訂に伴い、主体的・対話的で深い学びの視点による授業改善が特別支援学校においても求められている。本研究では、知的障害のある生徒が授業の中で思考及び判断するための指導方法の工夫が主体的・対話的で深い学びの実現につながると考え、その有効性を検証した。その結果、考え方の枠組みを提示することが主体的・対話的な学びに有効であることが分かった。また、深い学びにつなげるための課題を整理した。

はじめに

平成29年4月に、「特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」、平成30年7月には「高等学校学習指導要領」が告示された。学習指導要領の改訂において「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進が求められている。

これに先駆けて、平成28年12月の中央教育審議会による「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）」（以下、「答申」という）では、特別支援学校の指導方法の改善・充実について、「アクティブ・ラーニングの視点からの指導方法の見直しについては、子供たちが思考し、判断し、表現していく学びの過程が重要となるが、障害のために思考し、判断し、表現することへの困難さのある子供たちについても、障害の状態等に留意して、『主体的・対話的で深い学び』を実現することを目指し、これらの困難さに対応しながら、学びの過程の質的改善を行うことが求められる」（中央教育審議会 2016 p.115-116）と示されている。

研究の目的

本研究は、答申を踏まえ、特別支援学校高等部知的障害教育部門における主体的・対話的で深い学びの実現を目指し、生徒の思考を促す指導方法の工夫について実践を通してその有効性を検証する。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 主体的・対話的で深い学びの視点

1 神奈川県立湘南養護学校

研究分野(授業改善推進研究 特別支援学校における主体的・対話的で深い学び)

『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)』では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容について、「①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているかという視点。②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているかという視点。③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているかという視点。」(文部科学省 2018)という三つの視点に立った授業改善を行うことの重要性が示されている。

また、答申では「これら『主体的な学び』『対話的な学び』『深い学び』の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である」（中央教育審議会 2016 p.50）と示されている。

明官は「主体的・対話的で深い学びと言われるアクティブ・ラーニングを知的障害教育で考えるとき、各教科の見方・考え方だけでなく、学んだことを搬化させる過程等を通して深い学びをとらえ、実践の中で明らかにすること」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 p.198)を今後の実践の課題として述べている。

(2) 知的障害のある生徒の学習上の特性

『特別支援学校・学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)』では、「知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことが挙げられる」「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い」「抽象的な内容の指導よりも、実際の生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である」(文部科学省2018)と示されている。

また、武富他は、「知的障害のある生徒にとっては、『考える』ことの具体的な内容が分からないと考えにくかったり、必要に応じて『考える』ための方法や基準の提示がなければ思考したり判断することが難しい場合がある」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 p.90)と述べている。

(3) 知的障害のある生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた指導方法

これらの特性に合わせた指導方法について、丹野は、「単元のゴールを分かりやすく具体的に示すことにより学習の過程について、見通しをもてるようにすることなども必須」(丹野 2017 p.4)と、ゴールの具体性の大切さを指摘している。

また、竹林地は、「実際の生活に応用できる知識や技能を身につけるためには、授業(学習)のプロセス自体を課題解決のプロセスにすることが不可欠」(竹林地2018)としている。愛媛大学教育学部附属特別支援学校は、思考を働かせて力を発揮し課題解決に取り組む姿について、「生きる力を育てるためには、課題解決の過程で十分に思考を働かせ、考える力・判断する力を育てる必要があると考えた。」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 p.93-94)と述べ、課題解決の過程で思考を働かせることの大切さを指摘している。

所属校高等部においてはこれまでも、生活に役立つ内容を扱ってきたが、生徒が授業以外の場面とのつながりを考えて応用することや、学んだことを自分から生活にいかそうとすることまでは難しかったと考える。日常生活において習慣となっていない場面では指示を待って行動する生徒が多く、自分で思考して気付いたり、自分で解決できない時には援助を求める判断をしたりする等の力が必要と感じられた。

これまでに述べた学習上の特性や所属校の生徒の学習状況を踏まえ、知的障害のある生徒の主体的・対話的で深い学びにつなげるために、障害特性に配慮し、生徒が思考したり判断したりできる指導方法の工夫を検討することが重要と考えた。

そこで本研究では、検討する授業場面として、所属校高等部の「職業」を設定した。対象としたグループは福祉事業所を進路先として希望している。「職業」

の授業では、年間を通して、身だしなみ、あいさつ、報告等の社会人として必要とされるマナーを、作製活動を行いながら実践的に身に付ける学習を繰り返している。「職業」の授業を選択したのは、作業の目的を理解して見通しをもって取り組むことや、正誤の判断や仕上がり意識が求められ、知的障害のある生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学びの方法の検討に適していると考えたためである。

2 研究の仮説

以上を踏まえ、次の仮説を立てた。

- | |
|---|
| ①生徒に分かりやすい目的を提示することで、主体的に学びに向かうことができるのではないか。 |
| ②見本と比べたり、教員や他の生徒の視点をすることで、工夫したり、判断したりする力が身に付くのではないか。 |
| ③「何が分かったか」「教員からどんなアドバイスを受けたか」等を考えさせる振り返りを行うことで、次の学びにつながるのではないか。 |

3 仮説検証の手立て

上記の仮説を授業実践で検証するために、手立てとして次の点を工夫した。

(1) 目的の提示の工夫

これまでも、学習活動の見通しを提示してきたが、本研究の実践は、主体的な学びが促進されるように、作製するものが何に使われるものかという目的を、意識したりイメージを持ったりできるようにした。その工夫として目的を映像で示したり、プレゼントしたい相手を自分で選ぶ形にしたりと活動の目的を提示することで、生徒が学習の意味を理解しやすいと考えた。

(2) 思考する場面の設定の工夫

これまでは教員が、使う道具や手順、見本の提示をしていた。本研究の実践は、対話的な学びが促進されるようにいくつかの作製見本に実際に触れて、「一番見やすい物はどれか」を生徒が考えて選べるようにし、ホチキスの留め方や位置について意見を出し合うようにした。「見やすい物」のポイントは生徒たちから出された理由に意味付けを行いながら作製場面で意識できるように教師が提示した。さらに、作製した物を届けた後に他者からの感想を聞き、さらに気を付けるポイントを意識できるように工夫した。また、教員の働き掛けの工夫として、言葉を掛けすぎずに生徒同士のやり取りを中心とすることや、生徒に気付かせるような言葉掛けや見本の提示を行った。

(3) 振り返りの工夫

個人の振り返りに焦点を当て、「どこに気を付けたか」「どのようにするとうまくいったか」「どんなアドバイスを受けたか」等、具体的な振り返りを行うことで、次の別の品物の作製の際の工夫につなげるこ

ができると考えた。

出来栄の確認の際に気を付けた点を教員が問い掛け、次に気を付ける点や、生徒の気づきに対し即時のフィードバックや意味付けを行った。

(4) 学びをいかす場面の設定の工夫

単元づくりの際、作製物を変え、学びをいかす場面を設定した。学びをいかす場面を意図的に設定することで、般化につながる学習ができると考えた。

4 検証授業について

(1) 検証授業の概要

【対象】 A特別支援学校高等部知的障害教育部門
2年生 生徒6名（以下生徒A～Fとする）

【単元名】 責任をもって働こう！

【単元の指導計画】（第1表）

【単元目標】

- ・作業に必要な道具や方法を選択することができる。
- ・作業結果の良、不良の判断をすることができる。
- ・責任をもって作業することができる。

【単元の評価規準】（第2表）

第1表 単元の指導計画

評価の観点	評価規準
知識・技能	①手順を理解して作業を進めている。 ②良品を作製するポイントを理解している。
思考・判断・表現	①必要な道具を選び、その理由を考え表現している。 ②作製見本から良品を選び、その理由を考え伝えている。 ③良品であるか、不良品であるかを判断している。
主体的に学習に取り組む態度	①よくできたところ、気を付けたところなどを振り返り次につなげている。 ②学んだことを別の作業場面でもいかそうとしている。

第2表 単元の評価規準

時	学習活動	内容
1	「道具とやり方を考えよう」 ・どんな道具が必要か考える。 ・どんな方法が良いか考える。	資料の丁合
2	「出来上がりの〇×を考えよう」 ・一番良い物はどれか選ぶ。 ・良品と不良品の違いに気付く。	
3	「作ってみよう」 ・自分で確かめながら仕事をする。	
4	「良い製品を作ろう」 ・自分で確かめながら仕事をする。 ・他者からの感想を聞いてさらに仕上がりを意識して作る。	メモ帳の作製
5	「作ってみよう」 ・新しい仕事の仕方考える。	
6	「良い製品を作ろう」 ・自分で確かめながら仕事をする。	

(2) 検証授業の様子と結果

単元の評価規準（第2表）に沿った教員による学習状況の記録、動画での学びの様子の記録、生徒による振り返りシートの記入内容で分析を行った。

ア 目的の提示

まず、映像で示したり、プレゼントする相手を決めたりして取り組んだことで、下記の様子が見られた。

D「あ。〇〇事業所。俺だ俺。」
F「〇〇先生が喜んでたよ。次は電話用のメモ帳を作りましょう。」

生徒にとって身近な存在である放課後支援事業所や教員に渡すことを理解したことで、生徒の作製に対する意欲が湧いた。また、教員が喜んでる姿を見て、さらに意欲が湧いたと考える。

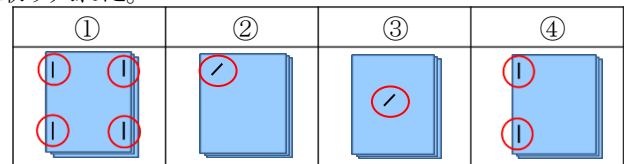
イ 思考の様子

(ア) 第1時「道具とやり方を考えよう(道具)」

ホチキス、セロハンテープ、のりの3種類を提示した。一人が「ホチキス」と答えると、他の生徒も同じように答え、自分の考えを基にしている意見とはなっていない。目的に合わせて選ぶという経験の少なさ、語彙の少なさが表れた。

(イ) 第1時「道具とやり方を考えよう(留め方)」

第1図のように①～④の異なる個所をホチキス留めた4種類の作製見本に実際に触れ、見比べる活動を取り入れた。



第1図 留め方の具体例

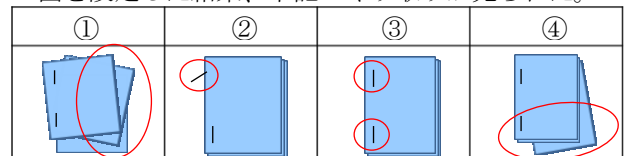
その結果、下記の生徒の言動が見られた。

E「重ねた方が見る人が分かりやすいから。」
「説明良かったですか？まだ、なんか…」
「あ、僕の意見書いてくれてる。」

自分で考えて、理由を伝えるということについて、経験の少なさ、自信の無さがうかがえる。しかし、本人の意見を教員が板書したことで受け入れられたということが分かり、安心できた様子が見られた。他の生徒も、「まとめて留めた方が良い」等、意見を言うことができた。この場面では②と④でどちらを選ぶべきか、意見が分かれた。サブティーチャーも意見を出し、最終的に④の方法で行うこととしたが、生徒の意見をいかしきることには至らなかった。

(ウ) 第2時「出来上がりの〇×を考えよう」

2人組で第2図①～④の作製見本に触れ、考える場面を設定した結果、下記のやり取りが見られた。



第2図 作製見本の具体例

・生徒A・B

普段交流の少ないペアではあるが、同意を求めするために語り掛ける等、生徒同士だけでやり取りする様子が見られた。また、前回と同様の方法で行ったため、違いに気付くのが早くなり、理由もすぐに伝えられるようになっていた。

・生徒C・D

自分たちで作製見本を見たり、触れたりするだけでは判断が難しいペアである為、第2図②を判断する時に、教員と一緒に開いて、ホチキスの針が外れてしまうことを実際に体験することで「ダメ！取れちゃダメよ。」「バツだ。ここが変。」と不良品であることに気付くことができた。

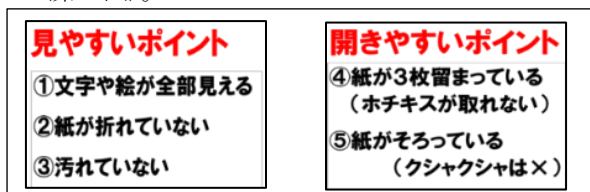
・生徒E・F

生徒同士のやり取りに任せ、教員は見守ることとした。第2図②の作製見本に触れている場面では、以下のようなやり取りが見られた。

F「見やすいから丸だな。」
E「丸？ここがねえ、ちょっと。」
F「丸だろ。」
E「このクリップが外れてるんだよね。」
F「あー。これ留めてないね。ちゃんと。」

作製見本を通して友達とやり取りを行い、自分が気付いていない新たな視点を獲得の様子が見られた。気付きの点を相手に伝えることもできた。

第1時、第2時の活動を通して、生徒から出た「見やすい」「開きやすい」という発言と、生徒から出た理由を教員がまとめて作製場面で活用できるよう提示した(第3図)。



第3図 良品を作るためのポイント

ウ 実践での生徒の思考の様子

試作と製品の作製の過程では、次のような様子が見られた(第3表・第4表)。

第3表 教員による学習状況の記録

「良品を作製するポイントを理解している」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	1	2	3	4	5	6
A	△	△	欠	△	○	○
B	△	△	○	○	○	○
C	△	△	○	△	○	○
D	△	△	○	○	○	○
E	△	△	○	○	○	○
F	△	△	○	欠	欠	○

第4表 教員による学習状況の自由記述

C…3回目の授業で、「文字が全部見える」というポイントを伝えるとホチキスを留めた瞬間に冊子を開き自ら確認していた。

D…どこに留めるか、自分でシートを見て確認しながら行っていた。

試作品に触れたことで、どのようにすると、良品になるのかを判断できていたと捉えられる(第4表)。

作製見本からは、良品、不良品がどのようなものであるかの判断をすることができたが、手指の操作性の課題もあり、自分達で作ってみると難しさがあった。しかし、どのようにしたらうまくいくのか、作って確かめることを繰り返し行っている様子が見られた。

6人中4人の生徒が、試作した後、出来栄を自分で確かめている様子が見られた。また、試作を始める時に、手元にある見本のイラストを手掛かりにしている様子も見られた。

試作の場面では次のようなやり取りが見られた。

・生徒E・F

E「あーだめだ。」
F「校長先生のココに入っちゃってんじやん。」

生徒Fは、不良品になっている理由を生徒Eに指摘している様子が見られた。生徒2人にどのようにしたらうまくいくのかという工夫を任せる場面としたが、解決するには難しさが見られた。

生徒Eは作製を繰り返す行い、第3図のポイントを活用して良品を作製することができるようになった。出来栄を確かめる場面で、ホチキスを留める間隔を意識するようになり、下記のようにより良い製品を作ろうと、教員とやり取りをする様子が見られ、自分で納得ができる仕上りの良い製品をつくることができた。

・生徒E・教員

E「だめだ、上が出る。」
教員「必ず上は出るから。」
「もうちょっと上の方が良かったかな。」
E「そうそう、そういうこと。」
教員「でも、字は見えるから。」
E「お！できた！うまくいったじゃん俺。」
「ほらもうちょっと上。さっきよりは、ちょっともうちょっと、ちょっとだけ上にしたから。」

第5表 教員による学習状況の記録

「良品であるか、不良品であるかを判断している」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	1	2	3	4	5	6
A	△	△	欠	○	○	△
B	○	○	○	○	○	○
C	△	○	○	◎	◎	◎
D	△	△	△	○	○	◎
E	○	○	○	◎	△	◎
F	○	○	△	欠	欠	△

第6表 教員による学習状況の自由記述

E…「角が合っていない」など、確認の際に気付くことができる。

生徒Eは、確認の際に自分で不良品になることに気付くことができた(第6表)。また、第4時と第6時が

◎になっており、試行錯誤して作製した結果、自信が出てきたと捉えられる。しかし、第5時には△になっており、作製物の変化に対応することの難しさが表れ、一時的に下がっている(第5表)。ほとんどの生徒が教員と一緒に出来栄を確かめており、自分で判断ができるまでには至らなかった。

エ 振り返り

振り返りの工夫を行った結果、次のような様子が見られた(第7表)。

第7表 教員による学習状況の記録

「よくできたところ、気を付けたところなどを振り返り、次につなげている」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	1	2	3	4	5	6
A	△	○	欠	○	○	○
B	△	△	○	○	○	○
C	△	△	○	○	○	○
D	△	○	○	○	○	○
E	○	○	◎	△	○	○
F	○	○	○	欠	欠	○

また、生徒による振り返りシートには次のような記述が見られた(仮名遣い等は原文のまま)。

○先生からアドバイスされたことを書こう。

E ホチキスのぼしょをもじを見る。

A ほちきすをとめるところを考える。

○見やすく作るポイントで分かったことを書こう。

E かみをそろえる。

かどちよ合わせる。

A ぺらぺらにならないように考える。

○感想を書こう。

A みじかくやってよかった。

ホチキスをみじかくやるとテップをとめる。

生徒が自分なりの表現でうまくやる方法が分かったことを、記述している様子が見られた。このように、振り返りシートの項目を具体的にすることで、これまで「頑張った」や「楽しかった」という表現にとどまっていた振り返りに変化が見られた。

オ 学びをいかす

学びをいかす場面の設定を行った結果、次のような様子が見られた(第8表・第9表)。

第8表 教員による学習状況の記録

「学んだことを別の作業場面でもいかそうとしている」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	5	6
A	△	△
B	○	○
C	△	△
D	△	△
E	○	○
F	欠	○

第9表 教員による学習状況の記録

A…「見本が欲しい」と自ら伝えることができた。
B…ホチキスを留めるときに気を付けるポイントを意識して行っていた。

振り返りで行ったうまく作製する方法を取り入れて行ったり、前時に気を付けたポイントを覚えていて取り組んだり、作製物が変わっても学びをいかす生徒は数名見られた。しかし、第8表の△が示すように、学習したことのすべての要素を別の場面でいかすことは難しい生徒も見られた(第8表)。

5 考察

実践の結果から、主体的な学び、対話的な学び、深い学びの手立てについて考察する。

(1) 主体的な学び

4(2)アの結果から、目的や学習のつながりを意識できることで、学習に対する意欲が高まり、生徒の「やってみよう」という気持ちが育まれることが分かった。また、4(2)エの結果から、具体的な振り返りを行うことで「もっとやってみよう」という気持ちが表れ、次につなげられることが分かった。また、4(2)イ(イ)の渡す相手のことを意識した発言から、目的の提示が有効であったと考える。

(2) 対話的な学び

判断するための分かりやすい基準を提示することで生徒同士や、教員との対話が生まれることが分かった。また、自分から作製方法や出来栄を確かめる姿が見られたり、良品を作ろうと試行錯誤するなど、考えが広がったり深まったりする様子が見られたことから、違いに気付きやすい選択肢の提示が有効であったと考えられる。しかし、良品を作るためのポイントの精選や、自分で判断ができるまでの手立てにさらに工夫が必要であると考え。4(2)ウの生徒Eと教員とのやり取りでは、本人が自分で工夫をしたことを教員と共有したことで、達成感につながったと考えられる。一方で、生徒が工夫していた点を教員が他の生徒に紹介することで、他の生徒の考えがより広がる場面でもあった。さらに、4(2)イ(イ)は思考・判断・表現につなげるために生徒の意見を最大限にいかす方法について、4(2)ウの生徒E・Fのやり取りでは確かな知識・技能につなげるために生徒の気づきをフィードバックする方法について、どちらも教員の働き掛けに、より工夫が必要であると考えられた。

(3) 深い学び

4(2)エの結果から、具体的な振り返りを行うことで、次の学習にいかすための理解が深まることが分かった。また、学びを生活にいかすために、単元の前半で学んだことを後半で活用できる単元構成が有効であったと考える。実際の生活場面にいかすためには、作業学習や現場実習と関連させて今後も継続的に指導する必要があると考える。名古屋は、「『主体的・対話的で深い学び』も、育成を目指す資質・能力が子供一人ひとりに確かに養われるための学びの視点である」(名古屋2018)と述べている。また、丹野は、「学校段階で育

成を目指す資質・能力は、汎用的であることが必要である」「本質的な意義を理解できるようにしておけば、様々な場面で活用できる生きる力となる」(丹野 2017 p.6)と述べている。本研究では、育成を目指す資質・能力につながる単元目標の達成に不十分な点もあったことから、学習の本質的な意義の理解という側面では改善の余地も残された。

研究のまとめ

1 研究の成果

思考を促す授業展開を意図的に設定し、生徒が実際に触れたり感じたりすることで、作製活動、他の生徒や教員とのやり取り、自分での試行錯誤を通して考えを広げ深める様子が見られた。さらに、学習を振り返ることにより主体的な学びの姿が見られ、一つひとつの作業を考えながら行う主体的・対話的な学びが実現できたと考える。また、授業実践後の教員の振り返りでは「考える時間を作ったことで『なんとなく』や『適当に留めればいいや』ということが少なくなると思った」「補助具を使って場所を確認できればいいんじゃないかと安易に考えていた」「題材として、生徒が自分でもフィードバックしやすかったのではないかな」等が挙げられ、教員の指導観にも変化がうかがえた。

2 今後の課題と展望

今回の検証授業では、主体的・対話的に学ぶことは実践できたが、深い学びの側面には不十分さがあり、さらに授業改善に努める必要があることが分かった。明官は「『主体的・対話的で深い学び』を実現するための授業改善において、学習評価の充実は不可欠」であり、「『この授業で何を学ぶのか、どんな力をつけるのか』、教員も子どもも具体的に意識することが必要」(明官 2018)と述べている。

このことから、単元を通して身に付けさせたい力をより具体的にすることと、生徒が思考したり理解を深めたりするには多くの時間が必要であることから、余裕を持たせた単元構成が必要であると考えた。また、本研究での教員による学習状況の記録が、記録者の主観的な記述になった部分があり、個々に合わせた評価規準を教員間で共通認識しておくことも重要と考えられた。

おわりに

本研究を通して得た成果と課題をいかし、生徒が思考するための、教員の発問や働き掛けの工夫をさらに検討し、今後も教材研究に努めたい。本研究に協力いただいた所属校の皆様に深く感謝申し上げる。

引用文献

- 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年 5月取得)
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2018 「育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成 知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの活用」 ジアース教育新社
- 文部科学省 『特別支援学校・学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)』(平成30年3月) 開隆堂出版社 p.26
- 文部科学省 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)』(平成30年3月) 開隆堂出版社 p.251
- 丹野哲也 2017 「知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」(東洋館出版社 『特別支援教育研究』12月号)
- 竹林地毅 2018 「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善～課題解決のプロセスがある単元・授業の展開～」(明治図書出版 『特別支援教育の実践情報』10/11月号) p.62
- 名古屋恒彦 2018 「『育成を目指す資質・能力』を踏まえた授業づくりと単元づくり」(東洋館出版社 『特別支援教育研究』3月号) p.8
- 明官茂 2018 「アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業づくり」(学研プラス 『実践障害時教育』4月号) p.20

参考文献

- 広島県立教育センター 2017 『特別支援学校における主体的な学びを促す授業づくりの在り方』
http://www.hiroshima-c.ed.jp/center-new/kenkyu/shoin/h29_shoin/h29_104.pdf (2018年5月取得)
- 田中新一郎 2016 『知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する力を育成するための授業の工夫』
http://www.hiroshima-c.ed.jp/center-new/kenkyu/chouken/h28_kouki/kou24.pdf (2018年5月取得)
- 三浦光哉 2017 『特別支援教育のアクティブラーニング』 ジアース教育新社
- 加藤公史 2018 「『内面の働く確かな学び』のある授業を通して、キャリア発達を支援する」(東洋館出版社 『特別支援教育研究』3月号) p.16

小学校における援助希求的態度の育成

— SOSの出し方に関する教育を通して —

鈴木雄宇¹

近年、自殺者の総数は減少傾向にあるものの、自殺した児童・生徒数は高止まりしている状況にある。こうした背景の下、学校教育において、児童・生徒の援助希求的態度を育成することが求められており、SOSの出し方に関する教育を推進することが重要である。本研究では、児童の援助希求的態度を育成するため、小学校におけるSOSの出し方に関する教育の取組の一例を示し、その有効性を検証した。

はじめに

平成28年の自殺対策基本法(以下、「法」という)の改正や我が国の自殺の実態を踏まえ、抜本的な見直しが行われた自殺総合対策大綱(以下、「大綱」という)が平成29年に閣議決定された。その中で、自殺の現状と自殺総合対策における基本認識として、「年間自殺者は減少傾向にあるが、非常事態はいまだに続いている」(厚生労働省 2017 p. 2)とし、自殺総合対策における当面の重点施策の一つとして、「子ども・若者の自殺対策を更に推進する」(厚生労働省 2017 p. 33)ことを挙げている。さらに、「我が国の自殺死亡率は、近年、全体としては低下傾向にあるものの、20歳未満は平成10年以降おおむね横ばい」(厚生労働省 2017 p. 33)であるとし、「法の改正により、学校におけるSOSの出し方に関する教育の推進が盛り込まれたことから、特に若者の自殺対策を更に推進する。」(厚生労働省 2017 p. 33)としている。

また、「大綱」では、「児童生徒が命の大切さを実感できる教育に偏ることなく、社会において直面する可能性のある様々な困難・ストレスへの対処方法を身に付けるための教育(SOSの出し方に関する教育)、心の健康の保持に係る教育を推進する」(厚生労働省 2017 p. 11)とも述べられている。

神奈川県は、「かながわ自殺対策計画」の中で、課題として、SOSの出し方に関する教育を実施する際は、「学校と地域が連携・協力した取組を推進することが求められています」(神奈川県 2018)と述べ、さらに、「各学校の実情や児童生徒の発達段階に応じた、SOSの出し方に関する教育」の推進を施策として挙げている。

これらのことを踏まえ、本研究では、様々な困難やストレスへの対処方法を身に付けるためのSOSの出し方に関する教育に、小学校の段階でどのように取り

組むかについて探ることとする。

研究の目的

児童が不安や悩みを持ったときの援助希求的態度を育成するため、小学校におけるSOSの出し方に関する教育の取組の一例を示し、その有効性を検証する。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 援助希求的態度の育成

文部科学省は、学校における自殺予防教育プログラムの目標として、「早期の問題認識(心の健康)」と「援助希求的態度の育成」を掲げている(文部科学省 2014a)。また、その特徴を「生涯にわたるメンタルヘルスの基礎を作ること」(文部科学省 2014a)としている。さらに、「子供時代に自殺予防教育を受けて、自殺についての正しい知識と人生において困難に直面した場合の対処スキルを身に付け、地域の援助機関についての情報を持っていたとしたら、危機に遭遇した際に一人で抱え込まず、他者に援助を求めるという対処を行える可能性が高かったのではないのでしょうか？」(文部科学省 2014b)と述べている。これは、単に自殺に関する知識を身に付けるだけではなく、自分だけでは解決しづらい状況に陥ったときの様々な対処方法を小学生の頃から持ち、援助を求める行動を取ることができれば、生涯を通じた自殺の予防につながる可能性があることを示している。

(2) 小学生という発達段階に応じたSOSの出し方に関する教育

SOSの出し方に関する教育は、「自殺の事前対応の更に前段階での取組」(厚生労働省 2017 p. 5-6)と位置付けられている。自殺予防教育について、文部科学省は、「自他の違いに敏感になったり、進路の問題に直面して悩みを深めたりしている中学生・高校生を対象に行うことが望ましいと考えられますが、困難に直面した際に相談することの大切さは可能な限り早い

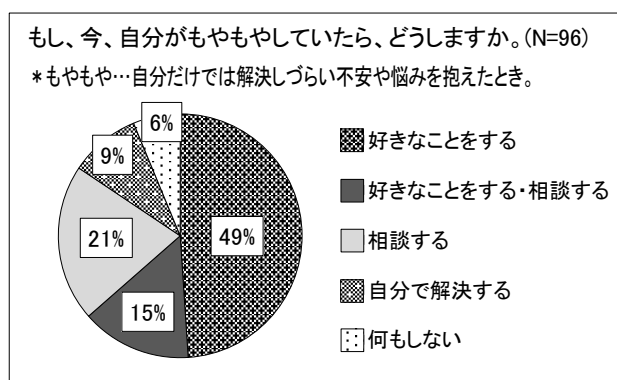
1 綾瀬市立早園小学校

研究分野(今日的な教育課題研究 自らのいのちを守る教育に関する研究)

段階から子供たちに伝えておきたい」(文部科学省 2014a)としている。さらに、「相談する大切さを実感したり、援助機関のことを知ったり、悩んでいたり困っている友達によりそうことの大切さやそのための行動について学んだりすることは、小学校中学年からでも十分可能」(文部科学省 2014a)であるとしている。小学生という発達段階に応じたSOSの出し方に関する教育は、児童に相談することの大切さを実感させることが重要である。

(3) 所属校児童の実態

所属校の5・6年生全児童を対象に不安や悩みへの対処方法について調査した。その結果を示す(第1図)。



第1図 所属校児童(5・6年生)の不安や悩みへの対処方法

「相談する」と答えた児童は21%に留まり、「好きなことをする・相談する」と複数の対処方法を回答した児童と合わせても36%となっている。一方、「好きなことをする」と答えた児童は49%で、「好きなことをする・相談する」と複数の対処方法を回答した児童と合わせると、64%にも上る。児童は自分だけでは解決しづらい不安や悩みを抱えたとき、誰かに相談するよりも、まず自分の好きなことをしてその不安や悩みから離れようとする傾向がある。

(4) SOSの出し方に関する教育の留意事項

文部科学省と厚生労働省は「児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の推進について(通知)」(以下、「通知」という)において、SOSの出し方に関する教育を少なくとも年1回実施するなど積極的に推進するよう通知し、その留意事項を挙げている。

1. 保健師、社会福祉士、民生委員等の活用
2. 「24時間子供SOSダイヤル」、「チャイルドライン」などの相談窓口の周知
3. 児童・生徒の発達段階に応じた教育内容
4. 傾聴の仕方(SOSの受け止め方)の指導

(文部科学省・厚生労働省 2018を基に作成)

2 本研究におけるSOSの出し方に関する教育

これらの背景を踏まえ、本研究では、小学校段階に

おける援助希求的態度の育成を、不安や悩みを抱え、自分だけでは解決しづらいと感じたときに、誰かに相談したり、助けを求めたりと、援助を求めようとする態度の育成と捉える。そして、小学生という発達段階に合わせ、「自殺」、「自殺予防」といった用語を用いず、児童に相談することの大切さを伝えることに焦点化したSOSの出し方に関する教育を行う。児童が成長するにつれて、不安や悩みが複雑化していくことを考えると、他者に相談することの大切さを実感させる取組が必要である。

3 研究仮説

そこで、本研究では次のように研究仮説を立てた。

子どもの発達段階に応じたSOSの出し方に関する教育を小学校で行うことによって、「自分だけでは解決しづらい不安や悩みを抱えたときに援助を求める」という態度を児童に育成できるだろう。

4 研究の手立て

(1) 援助要請行動の促進

『心理学辞典』において、援助要請行動とは、「自力だけでは解決できない問題に直面した個人が、問題を解決または軽減しようと他者に援助を求めること」(中島他 1999)としている。援助要請行動を理解することは、児童に相談することの大切さを実感させるための一助となると捉える。水野は、「困ったときに援助を求めることは自殺予防教育にもつながる」(水野 2011 p. 23)と述べ、援助をを求める行動を四つの段階に分けて示した。この段階に働きかける具体的な手立てを示す。

- ①自分の問題に気がつく。
- ②自分で問題を解決しようと試みる。
- ③適切な援助者をさがす。
- ④言葉で援助を求める。

(水野 2011 p. 21を基に作成)

ア 「①自分の問題に気がつく。」と「②自分で問題を解決しようと試みる。」段階

援助を求める行動は「①自分の問題に気がつく。」ところから始まる。「②自分で解決しようと試みる。」段階において、自分で問題を解決できれば、援助を求めなくてもよいが、自分だけで問題を解決しづらい場合は誰かに援助を求める対処方法が選択肢として挙がる。不安や悩みへの対処方法の中から、相談することの大切さを伝えていく。

イ 「③適切な援助者をさがす。」段階

身近な相談先である家族、友人、教師に留まらず、相談できる外部人材や電話相談等の相談先を示すことで、児童の相談先の選択肢を拡大していく。外部人材の活用の視点から、綾瀬市健康こども部健康づくり推進課と連携し、保健師と授業を計画、実施し、専門的

な立場からも相談することの大切さを伝えていく。

ウ 「④言葉で援助を求める。」段階

聴き手の言葉や反応により話し手の受ける印象が変わることを体験するため、保健師とともに不安や悩みを相談するロールプレイに取り組み、よりよい相談の仕方と相談の受け止め方を考えさせ、相談しやすい環境の大切さを伝えていく。

(2) 他者の不安や悩みの理解

相談しやすい環境の大切さを実感させるためには、相談を受ける側への指導も欠かせない。不安や悩みの事例を用いた児童同士での話し合い活動を通して、相談しやすい雰囲気を醸成し、他者の不安や悩みへの理解を深める。

5 検証の方法

(1) 検証方法

ア 児童用援助要請行動尺度を用いたアンケート調査

児童用援助要請行動尺度(藤原他 2016)(以下、「援助要請尺度」という)とは、児童の援助要請行動を測定する尺度である。具体的には、「児童の全般的な援助要請行動を捉えるため、援助を求める対象の特定は行わず、児童にとってストレスとなる状況を複数提示し、そうした状況で自分自身では問題を解決できないとき、どの程度援助要請を行うかかどうかについて自己評定する」(藤原他 2016)ものである。九項目の尺度から構成されており、「成績のことで悩んだとき、わたしはだれかにそうだんします」、「友だちとけんかをしたとき、わたしはだれかにそうだんします」などの質問に「いつもする(4点)」、「ときどきする(3点)」、「ほとんどしない(2点)」、「ぜったいしない(1点)」の4段階で回答を求めた。検証授業の事前と事後に行い、事後アンケートの際は、「今後このような不安や悩みを抱えたときは相談しますか。」と問い、検証授業の効果を測定した。

イ 学校環境適応感尺度「アセス」を用いた実態調査
学校環境適応感尺度「アセス」(栗原他 2010)(以下、「アセス」という)とは、児童の学校環境適応感を測定する尺度である。具体的には、「生活満足感」、「学習的適応」、「対人的適応(教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的關係)」の三つの観点から学校適応感を捉えることができるアンケートで、「とりわけSOSのサインを出している児童生徒のピックアップに有効」(新潟県立教育センター)とされる。

児童の実態を把握することで、どのような背景を持った児童に検証授業の効果が出るのか、援助要請尺度のアンケート結果とクロス集計して分析した。なお、授業における取組の有効性を検証するため、「学習的適応」と「対人的適応」に焦点を当てて調査することとした。

ウ 記述分析

検証授業の前後に不安や悩みへの対処方法として「もし、自分がもやもやしていたら、どうしますか。」と問い、その記述の変化を分析した。児童の具体的な変化の傾向を分析するために用いた。

(2) 検証の流れ

調査、分析と検証授業の流れを第1表に示す。

第1表 検証の流れ

①実態調査	学校環境適応感尺度「アセス」
②事前アンケート調査	児童用援助要請行動尺度
③事前記述分析	不安や悩みを抱えたときの対処方法
④検証授業	心のもやもやどうする?
⑤事後アンケート調査	児童用援助要請行動尺度
⑥事後記述分析	不安や悩みを抱えたときの対処方法

6 検証授業

(1) 検証授業の概要

○対象児童	所属校第5・6学年全クラス
○教科	体育科(保健)
○題材名	心のもやもやどうする?
○授業時間数	45分×2時間

各時間のねらいを第2表に示す。

第2表 各時間のねらい

第1時	不安や悩みの事例を分類する活動を通して、他者との不安や悩みの感じ方の違いに気付く。
第2時	不安や悩みを相談するロールプレイを通して、よりよい聴き方を知り、人に相談する大切さを感じることができる。

(2) 各時間の展開の工夫

ア 第1時「他者の不安や悩みへの理解」「相談することへの動機付け」

「通知」では、「心の危機に陥った友人への関わり方を学ぶことが重要」(文部科学省・厚生労働省 2018)としている。児童同士の関わりを深めるには、不安や悩みに対する考え方や行動を理解し合うことが重要である。ただし、「子ども自身が援助が必要だと自覚することは、子どもにとってはつらい体験」(水野 2011 p. 20)であるので、小学生の段階に合わせた不安や悩みの項目を作成し、児童同士の関わりを深める活動を計画した。不安や悩みの項目は、援助要請尺度で選定された四領域「対人関係、学習、心理、叱責」(藤原他 2016)のストレス場面を参考に五つ作成した(第3表)。

第3表 五つの不安や悩みの項目

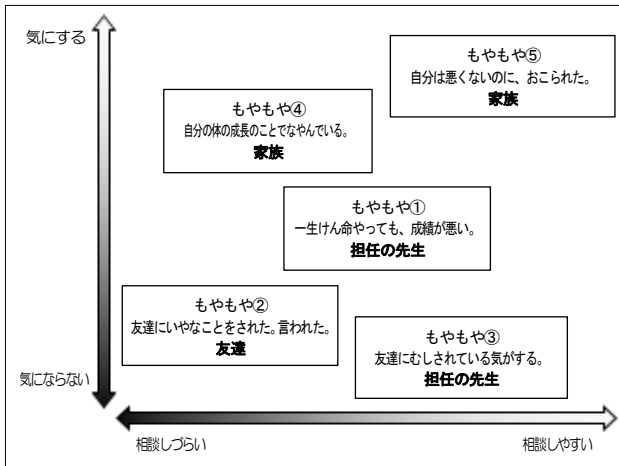
対人関係	友達にいやなことをされた。言われた。
	友達にむしされている気がする。
学習	一生けん命やっても成績が悪い。
心理	自分の体の成長のことでなやんでいる。
叱責	自分は悪くないのに、おこられた。

(藤原他 2016を基に作成)

これらの項目を用いて、不安や悩みの感じ方を比較し合う活動を行った。その際、児童同士の言語活動を豊かにするため、思考ツールとして「座標軸」を用いた。思考ツールの特性として田村は、「情報の可視化」を挙げ、「話し合いを実現するという事は、互いの発話した情報を比較したり、関連付けたりして考え、他者に伝えていくことである。」(田村 2015 p.142)と述べている。それぞれのカードに書かれた不安や悩みの項目をどれくらい気にするのか、また、どれくらい他者へ相談しようと思うのか、座標軸に貼り付けることで、不安や悩みの感じ方を可視化した。

可視化した不安や悩みをペアやグループで互いに見せ合い、不安や悩みの感じ方を説明したり、質問したりする話し合いの時間を設けた。

さらに、「もし、このような不安や悩みを抱えたら、誰に相談しますか。」と問い、相談先を記入させた。記述したことを基に、相談先の違いを児童同士で伝え合うことで、不安や悩みを抱えたときに相談することへ意識を向けさせ、動機付けにつなげた(第2図)。



イ 第2時「相談を体験させる活動」「相談先の選択肢の拡大」(保健師とのTT)

不安や悩みの相談の仕方と、よりよい受け止め方への理解を深めるため、不安や悩みを相談する者と相談を受ける者に分かれて行うロールプレイに取り組んだ。「①急がせる、わりこむ」、「②相手の意見を否定する」、「③相手の気持ちにしっかり耳をかたむける」というように不安や悩みの相談例を設定し、相談する側がどのように感じるかを比較させた。「③相手の気持ちにしっかり耳をかたむける」ロールプレイにおいては、保健師がデモンストレーションを行い、相談や傾聴の仕方を指導した。

また、保健師の視点から不安や悩みを相談することの大切さを伝えたり、学校や家庭以外にも不安や悩みの相談窓口があることを伝達したりした。外部人材を活用した保健師とのティーム・ティーチングでは、学校以外の相談先の選択肢の拡大を図った。

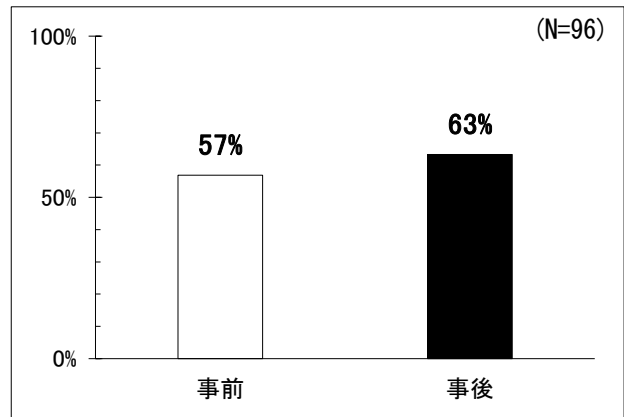
さらに、所属校で通年指導している「聴き方あいう

えお」に即した「もやもや聴き方あいうえお」を作成した。傾聴の仕方を提示したことに加え、「24時間子供SOSダイヤル」を記載し、各教室に掲示したことで、相談窓口の周知を図った。

7 検証授業の結果と考察

(1) 検証授業の効果

援助要請尺度は、児童の得点が高いほど、援助を求め度合いが高い。検証授業の前と後の全児童の合計得点の割合を比較した(第3図)。

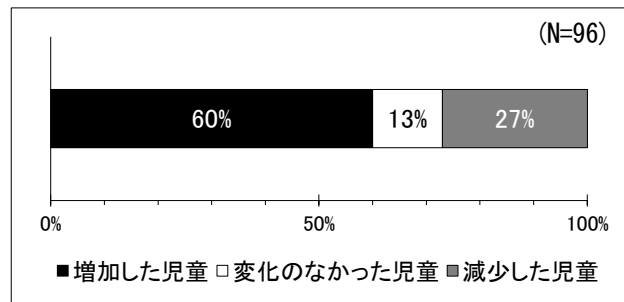


第3図 援助要請尺度の合計得点の割合の推移

検証授業後は6ポイントの増加が見られた。この結果より、検証授業の効果が見て取れ、児童の援助希求的態度が高まった。

(2) 援助要請尺度の得点変化

次に、調査結果を詳しく分析するため、児童を検証授業によって援助要請尺度の得点が「増加した児童」、「変化のなかった児童」、「減少した児童」に分類した。その人数の割合を示す(第4図)。



第4図 援助要請尺度の得点変化

検証授業後の援助要請尺度の個人の合計得点は、60%の児童が増加し、不安や悩みを抱え、自分だけでは解決しづらいと感じたとき、誰かに相談することを前向きに捉えることができるように変化している。

(3) アセスと援助要請尺度のクロス集計結果

この結果を基に、児童の変化の背景を詳しく分析し、さらに援助希求できるようになる要因は何かを探るため、実態調査で用いたアセスの結果とクロス集計し、その結果を分析した。

アセスでは、得点が40未満の児童は、支援を要するとされる。得点が40以上の児童は、適応感が良好とさ

れるが、本研究では更に、得点の50で区切り、50以上を良好、40以上50未満を中程度、40未満を支援を要すると分類した。三つに分類した児童の援助希求についての意識の変化を分析した結果、二つの傾向が見られた。

ア 適応感が良好な児童(得点が50以上)への効果

全てのアセスの因子において、得点が50以上の適応感が良好な児童の6割から7割の援助要請尺度の得点が、増加している。つまり、学校生活を安心して送っていると思う感覚が高い児童ほど、検証授業の効果が見て取れ、自分自身では問題を解決できないとき、より他者に相談しようとする意識が前向きに変化していることが分かる(第5図～第9図)。

イ 支援を要する児童(得点が40未満)への効果

「担任(教師)の支援があるとか、認められているなど、担任(教師)との関係が良好であると感じている程度」を示す「教師サポート」因子において、支援を要する児童の67%の援助要請尺度の得点が増加している(第5図)。また、「友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度」を示す「友人サポート」因子においても、他の因子と同様に、支援を要する児童の援助要請尺度の得点が増加している(第6図)。つまり、学校における身近な相談先である、教師と友人との対人関係において不安を感じている児童に検証授業の効果が見て取れ、自分自身では問題を解決できないとき、より他者に相談しようとする意識が前向きに変化していることが分かる。

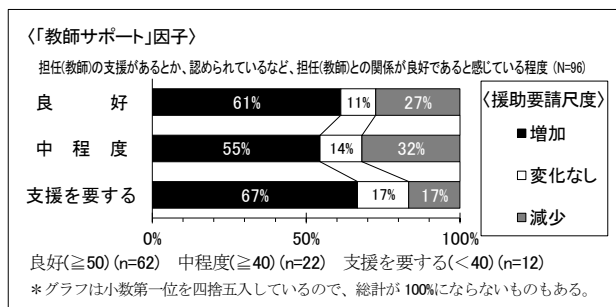
(4) 児童の記述内容の変化

児童の記述内容の変化には、主に三つの傾向が見られた。「対処方法の変化」と「相談内容の具体化」と「相談先の選択肢の拡大」である(第4表)。

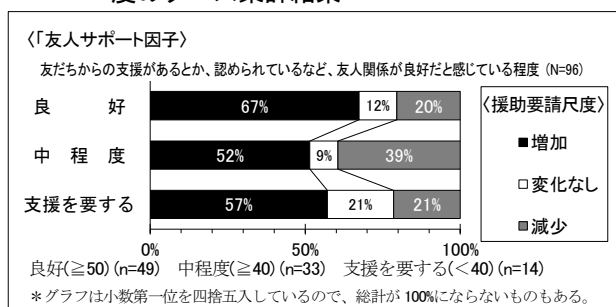
第4表 不安や悩みへの対処方法の変化

①対処方法の変化(例：A児の記述より) 〈事前〉好きなことをしてわすれる。 〈事後〉家の人にうちあけられることがあれば <u>相談</u> の <u>の</u> て <u>もら</u> う。
②相談内容の具体化(例：B児の記述より) 〈事前〉お母さんにそうだんする。 〈事後〉お母さんに <u>なんでも</u> そうだんする。
③相談先の選択肢の拡大(例：C児の記述より) 〈事前〉家の人に相談する。 〈事後〉 <u>友達</u> か <u>家の人</u> に相談する。

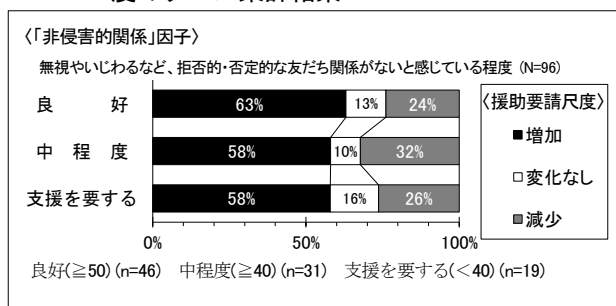
「対処方法の変化」における記述から、児童が相談することの大切さを理解し、今後、不安や悩みを抱えたときの対処方法として、「相談すること」を選択する意識が高まったことを示している。また、「相談内容の具体化」と「相談先の選択肢が拡大」の記述から、他者へ相談する具体的なイメージを持つことができたことと、固定化された相談相手だけでなく、多くの相談先があることへの気付きが見られた。



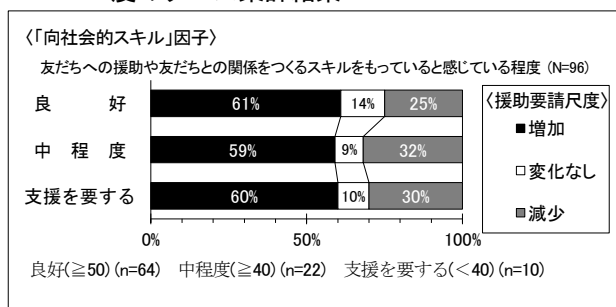
第5図 アセス(「教師サポート」因子)と援助要請尺度のクロス集計結果



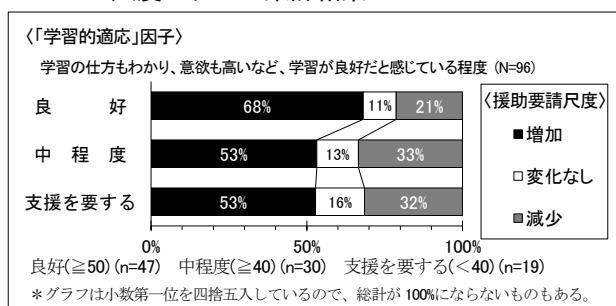
第6図 アセス(「友人サポート」因子)と援助要請尺度のクロス集計結果



第7図 アセス(「非侵害的關係」因子)と援助要請尺度のクロス集計結果



第8図 アセス(「向社会的スキル」因子)と援助要請尺度のクロス集計結果



第9図 アセス(「学習的適応」因子)と援助要請尺度のクロス集計結果

研究のまとめ

1 研究の成果

小学校におけるSOSの出し方に関する教育の一例として、相談することの大切さを実感することに焦点を当てた授業を構成した。

検証授業の結果から、小学生という発達段階に応じたSOSの出し方に関する教育が、児童の援助希求的態度の育成の一助となったと捉える。さらに、アセスを用いた分析からは、学校生活における対人関係に不安を感じている児童の援助希求的態度の育成にも効果があったことが明らかになった。

これらの成果は、不安や悩みの事例を基に話し合ったり、共にロールプレイに取り組んだりしたことで、児童の対人関係が深まり、他者へ相談する大切さを理解したことが理由と考えられる。そして、外部人材の活用の視点から、保健師と協働したことが、身近な相談先にとどまらず、その選択肢を拡大することへつながったと考えられる。小学校における援助希求的態度の育成に、相談することの大切さを実感させることから迫った本研究の取組は有効であるといえる。

2 今後の展望と課題

小学校におけるSOSの出し方に関する教育の有効性が確認されたが、援助希求的態度の育成を更に促進するには、日々の学校生活における良好な対人関係の構築が欠かせない。検証授業で効果が見られた児童の身近な相談先である教師、そして友人との関係をより良好なものにしていく必要がある。松本は「若者の自殺予防という観点から、最も重要な役割を果たすのは、いうまでもなく学校」(松本 2009 p. 230)であるとし、「自殺リスクの高い若者にとって最もアクセスしやすい資源とは、学校の友人」(松本 2009 p. 231)としている。少なくとも年1回実施するなど積極的に推進していくSOSの出し方に関する教育に加えて、日々の学校生活における、良好な対人関係を築くことをねらう活動を援助希求的態度の育成の土台とすることが望まれる。学校における対人関係をより良好にする活動と手立てが今後の課題となる。

おわりに

本研究は、自らのいのちを守る教育の柱の一つとなる小学校におけるSOSの出し方に関する教育の在り方の一例を示すことができたと思う。

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力いただいた綾瀬市健康こども部健康づくり推進課の皆様並びに、綾瀬市立早園小学校の教職員の皆様に心から感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県 保健福祉局保健医療部がん・疾病対策課
2018 「かながわ自殺対策計画(平成30年度～平成34年度) p. 108
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/nf5/cnt/fl123457/documents/kanagawa3003.pdf> (2019年2月取得)
- 厚生労働省 2017 「自殺総合対策大綱～誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して～」
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000172329.pdf> (2019年2月取得)
- 文部科学省 2014a 「子供に伝えたい自殺予防(学校における自殺予防教育導入の手引)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/09/10/1351886_02.pdf (2019年2月取得)
- 文部科学省 2014b 「子供に伝えたい自殺予防(学校における自殺予防教育導入の手引)(参考資料1)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/09/10/1351886_03.pdf (2019年2月取得)
- 文部科学省・厚生労働省 2018 「児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の推進について(通知)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm (2019年2月取得)
- 田村学 2015 『授業を磨く』 東洋館出版社
- 中島義明他 1999 『心理学辞典』 有斐閣 p. 75
- 松本俊彦 2009 『自傷行為の理解と援助』 日本評論社
- 水野治久 2011 「自立的な被援助性(help-seeking)とはどのようなものか」(『児童心理』11月号 第65巻第16号 金子書房)

参考文献

- 東京都教育委員会 2018 「SOSの出し方に関する教育を推進するための指導資料(活用ガイド)」
http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/content/files/sos_sing/guide.pdf (2019年2月取得)
- 新潟県立教育センター 「アセスの理解と活用方法」 p. 2
https://www.nipec.nein.ed.jp/sc/seito_soudan/syousai.pdf (2019年2月取得)
- 栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版
- 藤原健志・村上達也・西谷(鈴木)美紀・櫻井茂男 2016 「児童用援助要請行動尺度の作成」(筑波大学大学院人間総合科学研究科生涯発達専攻カウンセリングコース 筑波大学心理・発達教育相談室『教育相談研究』第53巻)

義務教育 9 年間を見通し教科の系統性を踏まえた 学習指導の研究

— 理科における「系統性を踏まえた学習指導分析シート」の活用 —

池 戸 美 菜¹

今日のような教育課題を解決する手段として、小中一貫教育が注目されている。小中一貫教育においては「系統性を踏まえた学習指導」が重要とされている。そのために必要な、小・中学校の教員間での情報交換を効果的・効率的に行うために、本研究では「系統性を踏まえた学習指導分析シート」を作成した。その結果、学習内容の系統性を整理した授業づくりを実現し、系統性を踏まえた学習指導に迫ることができた。

はじめに

小中連携教育や小中一貫教育は、児童・生徒の学力向上や社会性の育成機能の向上、生徒指導上の諸問題の減少等の解決策として、今日、多くの学校で取り組まれている。「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(答申)」において、小中連携教育とは「小・中学校が、互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育」、小中一貫教育は「小中連携教育のうち、小・中学校が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育」と定義されている(中央教育審議会 2014)。つまり、小中一貫教育において重要なことは、教育課程の系統性を踏まえることであり、学習指導においても、9年間の系統性を踏まえた学習指導が必要である。

「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」(以下、「手引」という)によると、「小中一貫教育を構想する上で最も重要なことは、小中一貫教育はより良い教育を実現するための『手段』であって、それ自体が『目的』ではないということ」とされている(文部科学省 2016 p. 25)。小中一貫教育は、様々な教育課題を解決するために活用されるものであり、一人ひとりの教員が小中一貫教育を手段として使いこなす必要があると考える。

一方で、小柳は、教員の小中一貫教育への態度について、一定数の消極的な教員がいて、消極的な教員は、授業の内容に自信がない傾向があるとしており(小柳 2017)、消極的な教員が一定数存在することは、小中一貫教育に取り組む上での課題であると考えられる。

また、「小中一貫教育等についての実態調査の結果」

によると、小中一貫教育の課題として、「教職員の負担感・多忙感の解消」について「大きな課題が認められる」または「課題が認められる」と85%の学校が回答している(文部科学省 2014)。負担感・多忙感の解消も、小中一貫教育に取り組む上での課題であると考えられる。

これらの背景を踏まえ、本研究では小中一貫教育における学習指導に着目し、小・中学校間の学習内容の系統性を踏まえた授業づくりに負担感なく取り組むための、小・中学校の教員で情報交換を行う方策を構築することを目指した。

研究の目的

小・中学校の教員が教科における効果的な情報交換を行うための方策を提案し、検証・考察することで、系統性を踏まえた授業づくりに資する。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 小中一貫教育の中核

「手引」は、「小中一貫教育の中核となるのは、義務教育9年間を見通し、系統性・連続性を確保した教育課程を編成・実施すること」(文部科学省 2016 p. 36)とし、教育課程の編成を含めた系統性を踏まえた学習指導が重要であるとしている。また、系統性を踏まえた学習指導において、「当該学年の指導事項がどのように上学年の指導事項に結びついているのか」、「当該学年の学習を行う上で、どのような基礎知識を下学年で習得しているのか」を把握する必要があるとしている(文部科学省 2016 p. 38)。

系統性を理解する上で活用される資料として、系統表等が考えられるが、渡邊らは「ただ系統表や関連表を作成するだけでなく、それが実際の指導計画や指導方法に具体化されることが必要といえる」としている

1 二宮町立二宮中学校
研究分野(今日的な教育課題研究 小中一貫教育に関する研究)

(渡邊他 2015)。つまり、小中一貫教育における学習指導で重要なことは、指導事項の系統性を理解し、さらに具体的に日々の学習指導に落とし込むことであるとする。

また、柴山は「小・中学校の教員が、合同会議を立ち上げるなど、共通の認識で作成した小中一貫の学習プログラムを実践すること」が、子どもたちが小学校で学習したことを中学校でもいかしながら学習することができるようになる一因になるとしている(柴山 2003 p. 30)。小中一貫教育に取り組むに当たって、系統表や関連表等を作成し、指導に落とし込むために、小・中学校間の教員が協力し、合同会議等を開き、情報を交換し共有する必要がある。

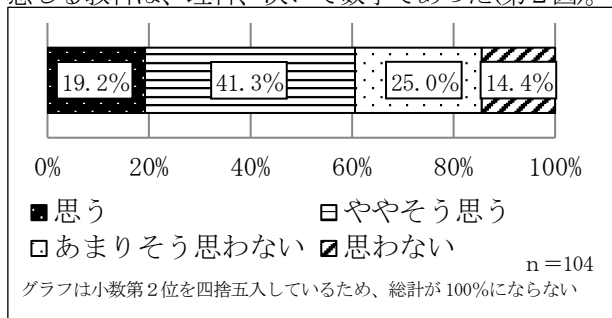
(2) 理科の特性

『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説理科編』では、内容や資質・能力において「系統性を意識した」構成を必要としており、小・中学校 9 年間の学習内容を貫いた系統表が記載されている等より詳しく小学校での学びについて示されている(文部科学省 2017)。

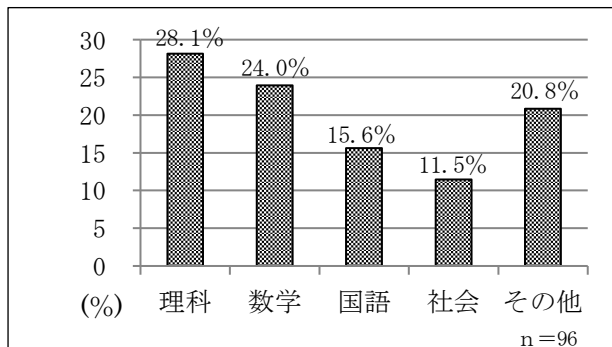
また、柴山は、「理科は、系統性の高い学習であることから、学習内容の系統性に基づき、小・中を見通した学習計画をたてること」(柴山 2003 p. 30)とし、理科では特に系統性を踏まえた学習指導が必要であることを示している。

(3) 所属校の生徒の実態

所属校 2 学年の生徒に対し、復習に関するアンケートを行った。中学校の授業の中で、小学校での学習内容を確認したいと感じることはありますか、という質問から、約 60% の生徒が確認を必要としていることが分かった(第 1 図)。また、多くの生徒が確認の必要性を感じる教科は、理科、次いで数学であった(第 2 図)。



第 1 図 小学校の既習事項の確認を希望している生徒



第 2 図 小学校の既習事項の確認を必要とする教科

生徒の記述内容には「理科で使った薬品の性質などが分からないとき」、「理科の光合成とか葉のつくりをすべて忘れていたとき」等が多く見られた。これらの記述から、既習事項の確認という意味合いより、既習事項の学び直しを望む割合が多いと読み取ることができ、所属校の生徒には、理科の授業において、小学校での既習事項の定着を確認し、系統性を踏まえた学習指導を行う必要があると考えた。

(4) 所属校の現状

二宮町では平成 29 年度から小中一貫教育に向けての取組を始めている。この取組以前から、6 学年を対象とした中学校教員による授業参観や、中学校 1 学年を対象とした小学校教員による授業参観等、小中連携の取組は行われていた。しかし、教科内容や指導に関する小・中学校間の取組は行われていなかった。そのため、年に 2 回行われる小・中学校間での情報交換では、「具体的にどのような情報交換を行えば良いのか」、「自分の学習指導にいかすことができるようになるのか」が明確にされないまま話し合いを行っており、相互の現状確認にとどまっていた。

また、「はじめに」でも述べたように、校区の教員の中にも、小中一貫教育に対して負担感・多忙感を抱いている教員が一定数見られた。

これらのことから、小・中学校間の系統的な学習を構築するため、効果的・効率的に情報交換を行うことができるツールが必要であると考えた。

2 研究テーマの設定

以上の背景を踏まえ、本研究のテーマを「義務教育 9 年間を見通し教科の系統性を踏まえた学習指導の研究」とした。そのための効果的なツールとして「系統性を踏まえた学習指導分析シート」を作成し、理科の授業づくりにおいて活用し、その有効性を検証した。

3 研究の仮説

系統性を踏まえた学習指導を行うことを提案するために、本研究では次のような仮説を立てた。

「小・中学校の系統性を踏まえた学習指導」に負担感なく迫るためには、小・中学校の教員間で情報交換を効果的・効率的に行うことのできる「系統性を踏まえた学習指導分析シート」を活用することが有効ではないか。

4 研究の手立て

(1) 「系統性を踏まえた学習指導分析シート」の作成
 本シートは、所属校の校区で年に 2 回の会議内で行われている小・中学校の教員との情報交換からヒントを得た。

所属校の校区では、教科等ごとに 10 名程度の小・中学校の教員が集まり情報交換を行うが、具体的にどの

ような情報交換をすればよいのか見通しを持ちにくかった。そのため、話が様々な単元に飛躍し、授業ですぐにいかせる具体的な情報を効果的に得ることができないという状況があった。

そこで、情報交換を行う単元を絞り授業づくりにいかせる項目を整理し、それに沿って情報交換を行うツールとして「『系統性を踏まえた学習指導』分析シート」(以下、「分析シート」という)を作成した(第3図)。

「系統性を踏まえた学習指導」分析シート	
学年： 授業者：	
単元名	
単元の目標	
単元のつながり	
他校種との関連・指導上気を付けることなどのメモ	
<小学校>	<中学校>
・指導観、児童・生徒の様子等	・指導観、児童・生徒の様子等
・行う実験、観察(器具・操作等)と理解度等	・行う実験、観察(器具・操作等)と理解度等
・具体的にを行う工夫等	・具体的にを行う工夫等
「系統性を踏まえた学習指導」のためのポイント	

第3図 「系統性を踏まえた学習指導」分析シート

(2) 「分析シート」の項目

「分析シート」を作成するに当たって第一に考えたのは、教員が過度な負担を感じることなく話合いやシート記入に臨めるようにすることである。そのため、学習指導要領や学習系統表を参考に記入する欄を作り、事前に小・中学校のつながりを授業者が整理できるよう工夫した。それにより、話合いの時間の短縮をねらった。情報交換の項目には、理科の教科の特性を考慮し、実験の内容や器具の取扱い等についても記録するものとした。

5 検証

(1) 分析シートの使用

小・中学校の教員で情報交換を行う際、「分析シート」を使用し、その有効性を検証した。「分析シート」の情報によりどのように授業が変化するかを確認するために、「分析シート」使用前に従来の指導方法による本時の展開を作成した。情報交換の内容を基に、学習指導案を作成し、使用前後の改善点を確認した。

小・中学校の教員各1～2名程度のグループで、「分析シート」を使用した情報交換を行った。情報交換前に授業者の中学校教員が、「単元名」、「単元の目標」、

「単元のつながり」を学習指導要領や学習系統表等を参考に記入した。これらを事前に記入することで、小学校での既習事項がどのように中学校の学習内容につながっているのか確認することができた。「分析シート」を活用しながら各項目に沿って情報交換を行い、得た情報を小学校のメモ欄に記録した。そして、それをどのように中学校の学習にいかすか考え、授業者が中学校のメモ欄に工夫点を記入した。これらの情報を基に、授業者が具体的な授業計画を作成した。

(2) 検証授業

ア 検証授業の概要

○対象生徒	所属校第2学年3クラス(116名)
○教科	中学校理科
○内容	刺激と反応
○単元	感覚と運動のしくみ
○本時のねらい	動物の体の動きが骨と筋肉の働きによって行われていることを理解する
○授業時間	50分

イ 授業者

二宮町立二宮中学校在籍の教員が「分析シート」に基づいて授業を計画し、検証授業に取り組んだ。授業者は日頃の授業づくりを、小学校の教科書を参考にしながら展開を考え、復習への取組を意識して行っているということである。

(3) 検証授業の構成と展開

「分析シート」を活用して、「分析シート」使用前の学習指導案を、情報交換を通してより系統性を踏まえた授業の展開になるよう構成を組み換え、授業を行った。また、授業実施後の反省を踏まえ、「分析シート」で得た情報を見直し、毎時間授業を改善していった。

6 考察

本研究で作成した「分析シート」の有効性について検証を踏まえ、考察する。

(1) 情報交換の時間短縮

「分析シート」の作成に必要な時間は、授業者本人が記入するのに15分程度、その後の情報交換に20～30分程度であった。「分析シート」を活用しない場合、情報交換の会議は1時間半程度を要していたので、大幅に会議の時間を短縮できることが分かった。

(2) 協議内容の焦点化

「分析シート」を活用することで、話合いの的を絞って情報交換することができた。授業者は、「協議内容が焦点化されたことで、情報交換のポイントがつかめ、聞きたいことを効率よく聞くことができた」としている。分析シート活用時の情報交換では(3)で述べる3点の情報を得ることができた。この情報を基に授業者は授業の改善を行い、導入・展開・まとめでそれぞれ扱う内容を整理することができた。

このように、「分析シート」を活用した情報交換が、授業者にとって授業のねらいに迫るための授業改善の方向性を考える有益な機会となった。また、協議内容を焦点化したことが、効率的な情報交換を行うために有効であったと考える。

「分析シート」活用後の授業者の感想を以下に示す。

実際に小学校での学習内容を聞くことで、生徒がどのようにして学んできているかが分かり、有意義だった。4年生で学んでから、中学2年で学ぶまで、3年以上空いているので、復習の必要性を感じた。また、この單元においては、学習内容が自分の体に関わることだと実感することが必要だと分かった。

この感想から、子どもたちの今までの学習の様子を理解したり、新たな視点を持ったりすることができたことがうかがえる。この点からも、「分析シート」による情報交換が有効であったことが見て取れる。

(3) 指導計画への反映

「分析シート」の活用前後で、学習指導案は次のように変更された。情報交換で得られた3点の情報は、次のとおりである。

1点目は、小学校ではこの学習内容においては、実物の教材をあまり扱わないという点である。小学校では、実物を見て確認していないとのことであった。この点から、ニワトリの手羽先で筋肉のつくりを班ごとに観察することにした。

2点目は、生徒が3年以上この学習内容に触れていないので、語句等が記憶に残っているか不安を感じるという点である。この点から、導入の時間を多く取り、小学校での既習事項が定着しているか、丁寧に見取る場面を設定した。

3点目は、小学校では体験的に授業を進めている点である。また、その際に活用している模型等に関しても情報を得た。この情報を基に、小学校で使用した模型を中学校の導入の場面で扱うことにした。これらの変更点を、第4図にまとめた。

活用前	活用後
導入(5分) ・語句の確認	導入(15分) ・語句の確認 ・骨、筋肉の役割・動きについて考える
展開(35分) ・骨、筋肉の役割・動きについて考える ・鶏の手羽先を演示	展開(25分) ・鶏の手羽先を観察
まとめ(10分) ・語句のまとめ ・筋肉の動くしくみ	まとめ(10分) ・語句のまとめ ・筋肉の動くしくみ

第4図 分析シート活用前後の授業の変化

1クラス目で実際に授業を行い、導入時に小学校で

学習した内容を確認すると、「筋肉」や「骨」等の単語は出てくるが、ほとんどの生徒が筋肉の働きや仕組みについて理解していなかった。模型を使い、小学校での既習事項を確認し、中学校の内容に入るはずだったが、十分な手羽先の観察に至ることができなかった。

これは、この單元における中学校段階で捉えたねらいと、小学校段階で捉えたねらいに齟齬があったためと考えられる。

一方で、このような展開で授業を行い、小学校での既習事項を理解した上で指導に当たったからこそ、生徒が既習事項を理解していないことに気付くことができたと考える。この点は、「分析シート」が有効に働いたといえる。

2クラス目の授業は先の反省を踏まえ、導入での復習時間を更に長く取り、丁寧に小学校での既習事項に触れ、小学校での追体験を多く取り入れた。また、復習で使用する模型の説明も丁寧にいった。導入の時間を長く取るために、展開でのニワトリの手羽先の観察は演示とした。しかし、やはり生徒の小学校の既習事項を十分に引き出すことができなかった。

2つのクラスで授業を行い、生徒の小学校の既習事項に対する理解が想定と異なっていた。そこで3クラス目では、小学校での既習事項を自発的に思い出す時間を作った後、学び直しの機会として、既習事項を全て説明することとした。模型で筋肉の付き方や働きについて確認し、気付いたことを自分の言葉でワークシートにまとめさせた。その後、小学校での既習事項の確認を再度行い、クラスで共有した。筋肉の動く仕組みや働きを確認した後、実物を見ることで、知識と実物の結び付きを強めようと考えた。これらの変更点を、第5図にまとめた。

1・2クラス目	3クラス目
導入(15分) ・語句の確認 ・骨、筋肉の役割・動きについて考える	導入(25分) ・語句の確認 ・骨、筋肉の役割・動きについて考える ・筋肉の動くしくみ
展開(25分) ・鶏の手羽先を観察 または演示	展開(15分) ・鶏の手羽先を観察
まとめ(10分) ・語句のまとめ ・筋肉の動くしくみ	まとめ(10分) ・語句のまとめ

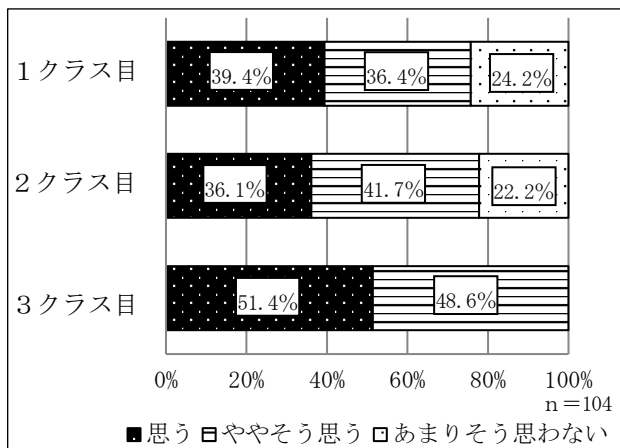
第5図 3クラス目の授業の変化

筋肉の役割を確認した後、実物を観察したことによって、より理解を深めることができた。

(4) 生徒の学び

検証授業後の生徒のアンケート結果では、3クラス

を通して、「授業のねらいを達成することはできたか」という質問に「思う」、「ややそう思う」と100%の生徒が回答した。また、「授業で小学校の既習事項に触れたことは、本時のねらいの達成に役立ったか」について、約85%の生徒が、役立ったと答えている。このアンケートのクラスごとの結果を第6図に示す。3クラス目の回答は「そう思う」と「ややそう思う」が100%を占めている。



第6図 クラスごとのアンケートの結果

このことから、系統性を踏まえて授業を変更したことで、より授業のねらいに迫ることができると思う。

今回の検証では、系統性を踏まえた学習指導を行うことにより、生徒の理解が深まる様子が見られた。授業中には「あー、これやったことある。」、「小学校で勉強したね。」等の言葉が多く聞かれた。小学校の既習事項に触れるだけでなく、教員から「これは小学校で習ったことだから思い出してみよう。今日の授業に関係があるよ。」と小学校の既習事項と中学校での学習内容に系統性があることを示すことで、生徒もそれを実感し、より系統性を意識することができたのではないかと考える。

今回、授業展開を工夫したことに対して、生徒のアンケートの記述には、全クラスにおいて肯定的な意見が多く見られた。以下に、生徒の記述内容を示す。

- 復習の時間を多く取ったことについて
 - ・中学校の授業は小学校で習ったことを踏まえて理解を深めなければいけないので、改めて、小学校の時習ったことが大切だと感じました。
- 実物を使用したことについて
 - ・実物(手羽先)が出てきて、とても分かりやすかった。
 - ・けんの丈夫さや骨と筋肉の働きについて理解できました。

(5) 授業者の変容

授業者の実施後の感想からは、復習に対する認識の変化を読み取ることができる。今までの授業で取り入れてきた復習は、語句等の知識に関するもののみで、事象の仕組みや働きについて説明させたり、学び直し

たりする機会を設定していなかった。

しかし、この検証を通して、授業者は語句の確認だけではなく、生徒が事象の仕組みや働きを理解しているかを確認することが必要だと気付いた。以下に、授業者の感想を示す。

- ・授業を行って、思った以上に小学校の既習事項の定着がなされていないことが分かった。
- ・語句の復習だけでなく、事象に対する仕組みや働きについての復習が必要だと強く感じた。
- ・考える時間や話し合う時間を多く取る必要性を感じた。

この授業者の変化は、「分析シート」を活用することで、上記の感想のように指導観が豊かになったり、より多くの視点で授業中の生徒の様子を観察したりした結果によるものではないかと考える。「分析シート」の活用により、小学校の既習事項と中学校で学ぶ内容が明確に分けられたことや、既習事項が身に付いていない場合には、学び直しの機会を設けなければいけないという意識を持つ等の、授業者の変容に結びついたと考える。

研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 「分析シート」を活用した学習指導

検証において、「分析シート」を活用した授業づくりをすることで、学習内容の系統性を整理することにつながり、「系統性を踏まえた学習指導」に迫ることができた。その指導の結果、授業のねらいを達成するためには、小学校での既習事項を復習することが大切だと気付く生徒が多く見られた。さらに、授業者は復習に対する認識が変化したり、小学校の学習内容を把握することの重要性を理解したりする等、指導観が豊かになり、より多角的に授業分析ができるようになった。そのことが、自主的に3クラス目の授業の展開を改善しようとする姿につながったと考える。

(2) 「分析シート」の改善点

今回の検証結果から、「分析シート」の改善点が見えた。

小・中学校の学習指導要領や教科書を分析し、単元のねらいを校種ごとに明確化する欄を新たに設ける必要があると感じた。既習事項の定着が不十分な生徒に対して、教員がどのような手立てを講じることができるか考えるためには、各単元における9年間を見通したねらいを踏まえた単元構想が重要である。他校種の学習指導要領や教科書の内容を知ることにより、その単元のねらいを情報交換前に把握することが可能となり、それにより情報交換の時間短縮も期待できる。

情報交換を行う際に、中学校の教員側から、「この学習内容が小学校段階で身に付いていると、中学校の学

びにつながる」という点を具体的に示すことで、小学校の授業改善にもつながると考える。

2 今後の展望

今回、「分析シート」を活用して、情報交換で得られた情報を授業づくりにいかすという試みを行い、改善の余地はあるものの、おおむね系統性を踏まえた学習指導に役立てることができたと思われる。

「分析シート」の活用についての今後の展望は次のとおりである。

(1) 他教科への活用

この「分析シート」は、情報交換を行う欄の項目を、教科の特性を考慮して設定することで、他教科でも活用できると考える。「分析シート」を1教科、1単元だけでなく、多くの教科で使用することで、校区で統一された取組につなげることが期待できる。

(2) 学習系統表作成の資料

「神奈川県小中一貫教育推進ガイドブック」では、学習系統表の作成において、校区の授業改善や育てたい力の視点を取り入れるとよいとしている(神奈川県教育委員会 2017)。その校区の特色をいかした学習系統表を作成するために、「分析シート」が活用できると考える。「分析シート」を使用して活動を続けることで、その校区の教員の生の声を反映したデータが蓄積され、これにより、校区の特色に応じた学習系統表を作成するための資料になると考える。

(3) 「分析シート」の簡略化

小中一貫教育の課題とされる、「教職員の負担感・多忙感の解消」に向けて、教員が、より小中一貫教育に抵抗なく取り組むためには、誰にでも取り組みやすく、分かりやすいものである必要があると考える。

今回の取組では、「分析シート」に全ての記入を終えるまで45分程度かかった。記入する時間を短くできるよう、「分析シート」を簡略化することにより、教員の負担を更に減らすことができる。記入する項目に関しては、数や内容を吟味し、検討していく必要がある。

おわりに

本研究は、小中一貫教育に取り組むに当たって、何から始めればよいかの「最初の一步」を提案する研究として取り組んだ。教員一人ひとりが、「系統性を踏まえた学習指導」を無理なく始められるような取組になるよう心掛けてきた。授業をつくる上でのツールとして有効に活用されることを望む。本研究で取り組んだ小・中学校の内容を踏まえた授業づくりに、これからも継続して取り組んでいきたい。

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力くださった二宮町立二宮中学校の本間教諭に心から感謝を申し

上げ、結びとしたい。

引用文献

- 中央教育審議会 2014 「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(答申)」 p. 7
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/12/22/1354193_1_1_1.pdf (2019年1月取得)
- 文部科学省 2016 「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/19/1369749_1.pdf (2019年1月取得)
- 柴山敦亮 2003 「主体的に問題を解決する子の育成をめざした理科教育の在り方Ⅱ」(京都市総合教育センター『研究紀要』)
<http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h15/pdf/483.pdf> (2019年1月取得)
- 渡邊恵子他 2015 「小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究」(国立教育政策研究所 平成27年度プロジェクト研究報告書) p. 210
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf/seika/h27/1-1_all.pdf (2019年1月取得)

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2017 「神奈川県小中一貫教育推進ガイドブック」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/866855.pdf> (2019年1月取得)
- 文部科学省 2014 「小中一貫教育等についての実態調査の結果」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/04/24/1356707_2-7.pdf (2019年1月取得)
- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説理科編』 学校図書
- 小柳和喜雄 2017 「小中一貫教育実践校の教員の態度と意識に関する研究」(『日本教育工学会論文誌』41巻Suppl.号)
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/41/Suppl./41_S41033/_pdf/-char/ja (2019年1月取得)

生徒支援の充実を目指した 新たな教育相談体制モデルの検討

— 既存の会議を活用した高等学校における実践を通して —

金井麻里¹

昨今、学校現場では子ども達の抱える課題や問題を深刻な状況になる前に発見し、早期対応・早期支援ができる教育相談体制づくりが必要とされている。本研究では、教職員の教育相談に関する意識を高め、生徒支援の充実につなげるために、既存の教育相談コア会議を活用した新たな教育相談体制モデルを提案・実践し、成果と課題を検証した。

はじめに

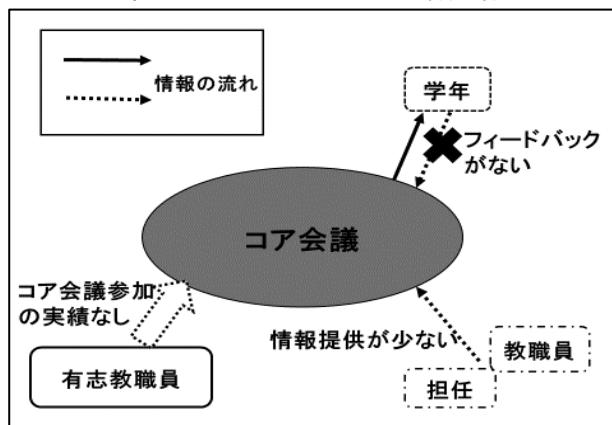
平成29年に文部科学省教育相談等に関する調査研究協力者会議がまとめた「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告)」では、不登校、いじめや暴力行為、児童虐待等の件数が増加傾向にあることや、子どもの相対的貧困率が依然として高い状態にあることから、「心理的、経済的に困難を抱えている児童生徒が増加していると考えられる」としている。

このことをふまえ、同報告では学校における教育相談体制について検討すべきであるとした上で、これまでの教育相談が生徒に問題が発生した事後の対応に重点が置かれていたことに対し、今後は「事案が発生してからのみではなく、未然防止、早期発見、早期支援・対応、さらには、事案が発生した時点から事案の改善・回復、再発防止まで一貫した支援に重点をおいた体制づくりが重要である」と指摘している。また、この教育相談体制づくりにおいて「既存の会議を活用するなどし、『校内で役割のある教職員とスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーにより、早期から学校組織として事案を把握する(スクリーニング)ための会議』及び『個別事案に対応するためのケース会議』を実施する必要がある。スクリーニング会議を定期的の実施することで、重大な事案に至る前に早期発見及び支援・対応が可能となる」と述べている。

所属校では、スクリーニング会議と同等の会議として教育相談コア会議(以下、「コア会議」という)を教育相談体制の中に位置付け、週1回実施している。参加者は、生徒情報を共有し、対応や支援の方向性を検討している。構成するメンバーは、教頭、生活支援グ

ループリーダー、各学年の教育相談コーディネーター(以下、「CO」という)または教育相談担当者、養護教諭である(以下、「コアメンバー」という)。また、コアメンバー以外の有志教職員の参加も可能である。しかし、昨年度までに有志教職員が参加した実績がないことや、コア会議にあがってくる生徒情報が少ないことなど、コア会議が学校の教育相談体制の中で十分に機能していないという課題がある(第1図)。

第1図 これまでのコア会議の様子



山本は「学校現場では、教職員の誰もがそれぞれの立場から情報の発信者となり、チーム支援のきっかけづくりをしていくことが望まれる。そのためには、教職員一人ひとりが生徒の変化やサインに気付くことができる視点を養うことが必要である」(山本 2017)とし、教職員一人ひとりが生徒支援に関わっていくことの必要性を指摘している。そのためにも、組織で教育相談に関わっていく体制づくりが重要である。

研究の目的

本研究では、生徒支援の充実を目指し、既存の会議を活用した新たな教育相談体制モデルを提案・実践し、その成果と課題を検討する。

1 神奈川県立湘南台高等学校
研究分野(一人ひとりのニーズに応じた教育研究
支援教育)

研究の内容

1 事前調査

(1) 目的

教育相談体制とコア会議に対して教職員がどのような認識を持っているのかを明らかにする。

(2) 方法等

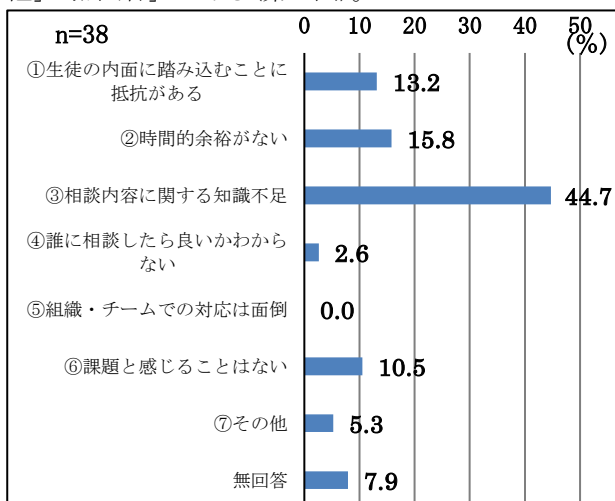
所属校の全教職員 64 名を対象に、教育相談体制とコア会議に関する選択式と自由記述式によるアンケート調査を行った。

(3) 結果と考察

1 週間後に回収し、38 名からの回答を得た(回収率 59.4%)。回収率はやや低かったものの、経験年数の少ない 1～5 年目の教職員から、25 年以上の経験年数の多い教職員まで幅広い層で回答を得ることができた。

ア 「生徒から相談された際に課題と感ずること」

「③相談される内容に関しての知識が不足している」と回答した教職員が 17 名(44.7%)、次いで「②相談にこたえたいと思うが、時間的余裕がない」が 6 名(15.8%)であった。その他の選択肢は「①生徒の内面に深く踏み込むことに抵抗がある」「④ひとりで対応するのは困難だと思うが、誰に相談したら良いかわからない」「⑤組織またはチームで対応するのは面倒だと感じる」「⑥課題と感ずることはない」「⑦その他」「無回答」である(第 2 図)。



第 2 図 「生徒から相談された際に課題と感ずること」(事前)

教職員経験年数によって回答に大きな差はなかったため、どの経験年数でも教育相談に対する知識不足を感じていることが明らかになった。このことから、教職員は生徒から相談を受けることに自信を持たず、教職員が相談から実際の支援に移すことができない状況があると推測した。

イ コア会議に関する項目

コア会議に有志の教職員が参加できることを知っていた教職員は 31 名(81.6%)、コア会議の内容に興味・

関心があるかの質問については「とてもある」「ある」を合わせると 29 名(76.3%)で、回答した大多数の教職員がコア会議について興味・関心を持っていた。しかし、実際にコア会議に参加してみたいかという質問に対しては「参加してみたい」は 7 名(18.4%)にとどまり、「自分に関係のある生徒なら参加してみたい」「誘われれば参加してみたい」「授業の調整がつかないなら参加してみたい」が合わせて 26 名(68.4%)と多かった。また、「コア会議に求める機能やコア会議の在り方について」の自由記述では 11 名から回答があり、そのうち 9 名はコア会議が閉鎖的であるとする内容であった。主な意見としては、「情報共有が密にできたら良いと思う」「もっとオープンにしてほしい」「コア会議の内容の中には慎重に取り扱うべきものもあるかと思いますが、学年や学校にもう少しオープンにしてくれた方が、意識しやすい」等の意見であった。このことから、コア会議について興味・関心がある一方で、教職員にとってコア会議が身近なものではないことや、コア会議からの情報発信が少ないことから、実態が分からないために有志参加に踏み切れない状況があることが推測される。

これらの推測から生徒支援の充実には、既存のコア会議が十分に機能し、教職員が積極的に教育相談に関わるような働きかけが必要ではないかと考えられる。

2 研究の仮説

既存のコア会議を活用した新たな教育相談体制モデルを提案・実践することで、教職員の教育相談に関する意識を高め、組織で支援することにより、生徒支援の充実につながると仮説を立てた。

3 研究の概要

(1) 教育相談体制モデルの実践

ア 期間

平成 30 年 10 月～11 月

イ 実践内容

教職員が組織で支援する教育相談に関わる機会を増やすために、校内教育相談体制の中に位置付けられているコア会議を活用し、新たな教育相談体制モデルを提案・実践した。

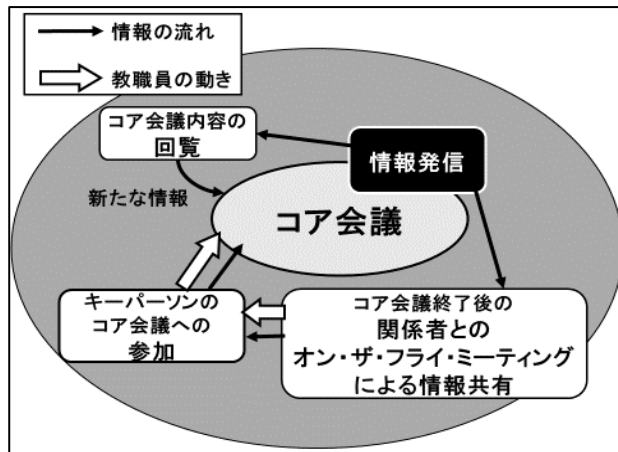
(2) 事後調査

実践後に、成果と課題を把握するため、アンケート調査及びインタビュー調査を実施し、教職員の意見を収集した。また、コアメンバーによる振り返りを行った。

4 教育相談体制モデルの実践

新たな教育相談体制モデルの内容として、コア会議内容の回覧、コア会議終了後の関係者とのオン・ザ・フライ・ミーティングによる情報共有、キーパーソン

のコア会議への参加(第3図)を考え実践した。



第3図 新たな教育相談体制モデル

(1) 実践内容

ア 「コア会議内容の回覧」

コア会議で話し合われた内容を月に1回保健室から教職員向けに発信している回覧に載せ、情報発信した。回覧は個人情報を含むため、各学年のコアメンバーの管理の下で回覧した。その際、学年のコアメンバーから「こういうのが欲しかったんだよ」「やっと情報を回してくれたか」という声が教職員からあったという報告があり、コア会議の情報を共有したことに対し好意的な反応があったことが分かった。

イ 「コア会議終了後の関係者とのオン・ザ・フライ・ミーティングによる情報共有」

コア会議で話し合われた生徒情報の中で、関係教職員との情報共有が必要と思われる事例については、コア会議終了後にコアメンバーから声をかけ、情報共有を行った。教職員の負担を考慮し、改めて会議の場などは設けずに、オン・ザ・フライ・ミーティング(中田 2013)として職員室で立ち話的に行った。本研究では、新たな教育相談体制モデルに基づいてコア会議を5回行い、情報共有は18事例について実施した(第1表)。

第1表 コア会議後に情報共有を行った事例数

	1学年	2学年	3学年	計
10月2日	1	1	2	4
10月10日	2	—	1	3
10月16日	1	2	1	4
10月30日	1	1	1	3
11月6日	1	2	1	4

この情報共有では、教職員へコア会議で話し合われた内容を伝えることにより、生徒の新たな情報を引き出したり、近況を確認したりすることが出来た。また、支援についての手立てを考える機会にもなったことで、生徒支援を進めるにあたり重要な場となった。

ウ 「キーパーソンのコア会議への参加」

オン・ザ・フライ・ミーティングによる情報共有において支援の中心となるキーパーソンを決め、コア会

議への参加を依頼した。18事例中10事例で、キーパーソンに次回のコア会議への参加を依頼した。このうち3事例において参加が実現した。

(2) 実践事例

本研究では、キーパーソンの参加が実現した3事例を通して新たな教育相談体制モデルの実践について分析することとした。

ア 事例1

生徒Aは2年生の頃から不登校傾向で、3年生の初めから登校できずにいた。担任からの家庭連絡も繋がらないことが多かった。担任の家庭訪問により三者面談を行い、Aに登校の意思はないが、大学を受験したいという希望を持っていることが確認された。

(ア) コア会議での話合い

コア会議では、2年生の頃よりAは話題にあがっていたものの、学年のコアメンバーが把握する情報の報告のみで終わっていた。今回は本人の希望を受け、今後の進路決定を支えていく必要性が話し合われた。

(イ) オン・ザ・フライ・ミーティングによる情報共有

コアメンバーの呼びかけにより、担任・副担任とAの近況について情報共有した。今後の具体的な動きについて話し合うため、キーパーソンとして担任が次回のコア会議に参加することが確認された。

(ウ) 教育相談体制モデルの実践結果

オン・ザ・フライ・ミーティングによる情報共有では、担任が学年の中でAを一人で支えている状況が明らかになったため、その場に副担任も加えた。

コア会議では担任からAとの面談の詳細が報告され、今後どのような支援が必要なのか、学校としてAの進路決定に向けてどのような関わりが出来るのかについて話し合われた。進路に関わる問題であることや、担任が疲弊感を抱えているという点を考慮し、管理職とも連携しながら、Aの方向性を話し合うことが出来た。担任からは、「Aについてどうしていいかわ分からず、また責任を感じていたので、一人で抱えなくていいんだと思えることで負担感が減った。複数で個人の支援をしていくことは有難いと感じた。」という感想があった。

イ 事例2

生徒Bは1年生の頃から保健室の頻回利用者で、頭痛や腹痛等の不定愁訴が多かった。2年生に進級してからは教室への不適應により、保健室を利用する時間が更に多くなった。

(ア) コア会議での話合い

Bについては1年生の頃から継続してコア会議で話題にあがり、担任と養護教諭が支援に当たっていた。2年生の9月にクラスメイトとのトラブルがあり、教室への抵抗が増し、欠課が続いた。このことから、コア会議ではBに対する支援チームを結成し、チームで支援する必要があるのではないかと話し合われた。

(イ) オン・ザ・フライ・ミーティングによる情報共有
コアメンバーの呼びかけにより、担任・副担任・養護教諭とBの現状について情報共有した。一部の教職員のみでBに関わるのではなく、チームを結成し学年全体でBに関わっていくことが、Bの教室適応に必要ではないかということと、担任がキーパーソンとして次回のコア会議に参加することが確認された。

(ウ) 教育相談体制モデルの実践結果

Bの担任と情報共有を行った際、担任の考えるBへの支援方針と、養護教諭が考えるBへの支援方針に違いがあることが分かった。

Bには担任と養護教諭が別々の場で関わっていたが、Bの教室適応を支えていくために、チームを結成し学年全体でBを支援していくことになった。そのためにコア会議では、支援チーム結成に向けてメンバーを選定し、今後のチームの動きや、ケース会議開催について話し合われた。教室でのBの動きを中心に考える立場の担任と、Bの精神状態に寄り添った考えを持つ養護教諭、そこへ全体を把握するコアメンバーが入り情報共有を行うことで、双方が同じ支援方針で対応することが出来た。担任からは、「Bについては自分がなんとかしていかなくてはと思い込んでいた。チームで対応しろと言われても、どうやってチームを組んだり声をかけたりして良いか分からず、億劫になって動き出せなかった。今回コア会議に参加し、チーム結成について色々と提案されたことで、自分でやらねばという気持ちから、皆で一緒に支えていけるんだという安心感が出てきた。」という感想があった。担任はチームの中心ではあるが、他の教職員もBに関わる機会が増え、定期的にケース会議も開催されている。その後Bの保健室に不定愁訴による来室はほとんどなくなった。この事例では、コア会議を通してBをチームで支援するための体制が整備できた。

ウ 事例3

生徒Cは入学後しばらくしてから体の一部の違和感を訴え保健室へ数回来室することがあった。授業中や休み時間は深刺と過ごし、友人関係も良好な様子である。部活動も加入し、他に困った様子は見られない。

(ア) コア会議での話し合い

Cは入学後1ヵ月が過ぎた5月あたりから、体の違和感を訴えて保健室を利用していた。養護教諭は、心理的な要因を見立てコア会議に情報をあげていた。Cは教室では元気に過ごしているものの、部活動中は不安定になることもあり、顧問のD教諭がよく話を聞いていた。コア会議では、体の違和感の原因が身体的な不調によるものなのか、心理的な要因によるものなのか判断しかねるため、スクールカウンセラーの利用と病院受診が必要ではないかと話し合われた。

(イ) オン・ザ・フライ・ミーティングによる情報共有
コアメンバーの呼びかけにより、担任・養護教諭・

D教諭と情報共有を行った。その中で、Cにスクールカウンセラーの利用や医療機関への受診を勧める必要性や、Cの話を親身に聞いているD教諭がキーパーソンとして次回コア会議に参加することが確認された。

(ウ) 教育相談体制モデルの実践結果

Cの担任は自身が受け持つ授業や休み時間のCの様子からCに困った様子がないと感じていた。しかし、情報共有を行う中で、D教諭や養護教諭から実際にCが体の違和感を訴えている時の様子などを聞き、担任は支援の必要性を理解した。これまでD教諭はCの話を一方的に聞いて受け止めることしかできず、Cについて担任と話し合う機会を持てていなかった。

D教諭は定例のコア会議を開催する時間帯に授業があったが、コア会議を放課後に開催することで参加することができた。コア会議ではCの主訴や現在の状況がD教諭から報告され、Cの体の違和感は特定の授業や場面で起こることが分かった。また、D教諭からCにスクールカウンセラーの利用や医療機関への受診を勧めたが、気乗りがしないと断られた状況であることも分かった。今回の情報共有やコア会議の参加を経て、D教諭は「自分ひとりでは支援と言えるほどのことが出来るのか自信がなかった。コア会議の場でたくさんの人と情報共有しアドバイスをもらうことで、皆でCを支えていくんだと思えた。」と感想を語った。

コア会議終了後に、D教諭と担任はCと面談し、Cはスクールカウンセラーを利用することとなった。スクールカウンセラーとの面談の中で、「病院を受診してみたら良い」とアドバイスを受け、医療機関への受診にもつながった。医師から「気にしなくて平気」と言われたことでCは安心し、保健室で体の違和感を訴える回数が減った。現在もスクールカウンセラーを定期的に利用し、コア会議において経過観察している。

5 事後調査

今回提案した教育相談体制モデルの成果と課題を把握するため、事後アンケート調査を実施し、教職員の意見を収集した。また、実践の振り返りとして、5回目のコア会議後にコアメンバーによる振り返りと、教育相談体制モデルにより新たにコア会議に参加した教職員2名にインタビュー調査を行った。

(1) アンケート調査の結果と考察

ア アンケート調査の回収率の変化

事後アンケート調査では64名に配付し、事前アンケート調査と同様の回収方法・回収期間を経て43名から回答があった。回収率は67.2%となり、事前アンケート調査と比較すると7.8ポイント増加した。

イ コア会議について

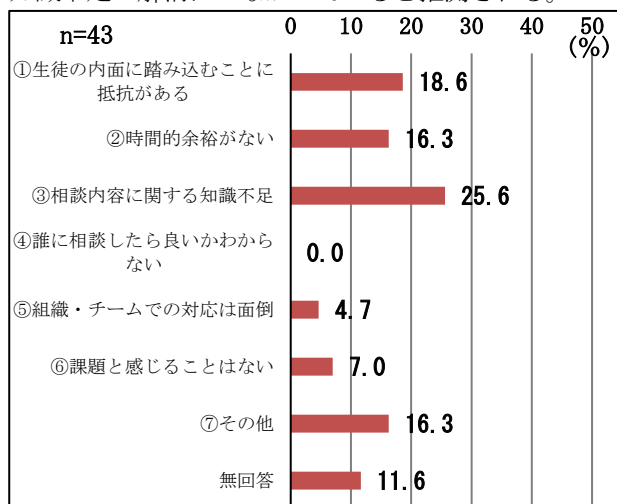
コア会議に関するアンケート調査項目において、「コア会議に有志教職員が参加できることを知っているか」という質問では、事前アンケート調査で「知っ

ている」31名(81.6%)、「知らない」7名(18.4%)であったのに対し、事後アンケート調査では「知っている」40名(93.0%)、「知らない」2名(4.7%)となった。コア会議への有志教職員参加については年度初めに教育相談体制についてのガイドラインを配付し、職員会議の場で説明を行っている。そのため、事前アンケート調査の31名(81.6%)という数値は課題であると考えたが、本実践を経て93.0%へ11.4ポイント増加した。このことから、コア会議に有志教職員が参加できることが教職員の間で理解されつつあることが分かった。

また、「コア会議後にコアメンバーから情報共有があったか」という質問に対し、実際に声をかけた教職員27名のうち、アンケート回答者の16名(59.3%)の教職員が「あった」と回答した。「コア会議で話し合われた内容等の回覧を読んだか」という質問に対し、43名のうち34名(79.1%)が「読んだ」と回答した。これらのことから、まだ不十分ではあるものの、今回の教育相談体制モデルの実践により、コア会議に関する理解が教職員の間で広まりつつあると言える。

ウ 「生徒から相談をされた際に課題と感ずること」について回答の変化

事前アンケート調査では、生徒から相談された際に課題と感ずることについて、44.7%が「③相談される内容に関する知識が不足している」と回答したのに対し、事後アンケート調査では25.6%と19.1ポイント減った。その他の選択肢の項目については事前アンケート調査と同様である(第4図)。新たな教育相談体制モデルの実践が、教職員の感ずている相談に関する知識不足の解消につながっていると推測される。



第4図 「生徒から相談された際に課題と感ずること」(事後)

エ コア会議の情報発信について

コア会議の情報の回覧や情報共有に関して、「良い取組だと思う」「可能な限り情報共有してもらえるのはありがたい」等の取組に対する肯定的な意見があった。一方で、回覧については「実名が伏せてあるので

誰のことを言っているのか分からない」「生徒の状況については書かれているが、どのようなことが検討され、どういった支援が必要なのか、何をすれば良いかが分かりにくい」等の意見もあった。今後は、個人情報の取り扱いに十分に配慮しながら、具体的な生徒支援につながる情報を提供していけるよう、回覧内容や回覧方法について改良していく必要がある。

オ コア会議の在り方や校内の教育相談体制について「コア会議にあがる生徒について、学年でも問題意識を持って様々な視点から見守るような連携が取れるとより良くなると思う」「学年会が定期的に開かれていないので、コア会議の内容を学年にバックできず対担任のみとなる」等の意見があったことから、コア会議と学年のつながりが薄いという課題が浮き彫りになった。今後はコア会議で検討されたことを学年でも共有し、組織で生徒を支援するような体制の整備が求められる。

(2) インタビュー調査・コアメンバーによる振り返りの結果と考察

新たに加わった2名へのインタビュー調査では、今後のコア会議や教育相談体制について、「コアメンバー同士は会議をしなくてもお互い『もう分かってる』という感じがした。メンバー外の参加者として疎外感も感じたが、一度参加してみることで、会議以外でもコアメンバーと会話をしたり相談をしたりできるようになった」「コア会議に参加してその場だけで話し合いをするのではなく、日常からコミュニケーションを取ることが大事だと思う」等の意見があった。

コアメンバーによる実践の振り返りにおいては、「情報共有をすることで今まで関わりの薄かった教職員とも関係ができた。それ以降、生徒のことについて教職員から相談を受ける頻度が増えた」等の意見があり、今回の教育相談体制モデルの実践により、生徒の支援について話合う機会が日常場面でも増加していることが分かった。これらのことから、生徒の支援はコア会議等の決まった場のみで話合うのではなく、教職員のコミュニケーションを密にして連携しやすい関係を築いた中で、日常的に様々な場面で話し合うことが重要であると考えられる。

また、新たな教育相談体制モデルのキーパーソンのコア会議への参加について、依頼した10事例中7事例ではコア会議への参加が実現しなかったが、今回の調査ではその原因まで特定できなかった。今後コア会議の開催日時等の調整を行い、キーパーソンとなる教職員が参加しやすい環境を整備する必要がある。

研究のまとめ

1 研究の成果

今回の3つの実践事例すべてにおいて、コア会議を

通して生徒の支援を組織で対応することで、教職員が一人で問題を抱え込まずに済むという安心感を得られたという感想があった。このことは、教職員がコア会議に参加することで、教育相談体制への理解が深まった成果である。

インタビュー調査において、コア会議に新たに参加した教職員から、「コア会議に参加することで、自身の教育相談に関する学びの場になった」「まだまだ知識が足りないので勉強していきたい」等の意見があった。このことから、新たな教育相談体制モデルの実践が、教職員が教育相談に関わりながら学ぶ機会になったことが分かった。更に、コア会議に参加することで、「自分の生徒を見る幅が広がり、生徒の態度の裏にある感情や背景となる生活環境など様々な可能性について考えられるようになった」「自分の担当する困りを抱えている生徒について、どう対応したら良いか、具体的に知ることができて良かった」等の意見があり、コア会議に参加することで、教職員がプラスの成果を感じていることが分かった。これらの成果から、新たな教育相談体制モデルの実践が教職員の教育相談に関する意識の向上につながったと言える。また、新たな教育相談体制モデルの実践中に、経験年数の少ない教職員の中から、教育相談についての知識不足を補うために学習会を開こうという提案があり、週に1度放課後に学習会が開催されるようになった。この学習会は、経験が豊富なコアメンバーがファシリテーターとして入り、経験年数の少ない教職員が生徒支援をする中で直面する課題への対応方法を話し合っている。このような学習会が開催されるようになったことから、教職員の教育相談に対する意識の向上が読み取れる。

以上のことから、既存のコア会議を活用した新たな教育相談体制モデルの提案・実践により、コア会議や教育相談に対する教職員の理解が深まり、意識の向上につながることができた。また、チームで生徒の支援を行うことにより、教職員が一人で抱えずに、安心感を持って教育相談に関わることができた。今回の実践事例の一部において、実際の生徒支援に役立ったことから示されるように、提案した新たな教育相談体制モデルの実践は、今後の生徒支援の充実に向けた効果的な取組として期待できるものであると考える。

2 研究の課題と今後の展望

コアメンバーによる実践の振り返りの中で、「自分たちが想像していた以上にコアメンバーとコアメンバー以外の教職員との間にコア会議に関する認識の違いがあったことに驚いた」という意見が多くあった。今回の教育相談体制モデルの実践により、教職員がコア会議や教育相談に関わる機会が増え、生徒支援の充実にはつながったが、学校全体で教育相談の視点を持ち

生徒支援を進めていこうという体制づくりまで進めることができなかった。今後、学校全体で教育相談に取り組むための体制づくりには、COの役割が重要となる。そのためには、COを教育相談体制の中に位置付け、役割を明確化することが必要である。例えば、本研究の新たな教育相談体制モデルにおける情報発信や情報共有の推進をCOの役割とすることで、教育相談体制モデルがより機能していくと考えられる。このように、教育相談体制を学校の実情に合わせて構築し、COを中心として、全ての教職員が教育相談に取り組んでいける体制づくりに向けて実践を重ねていきたい。

本研究を発展させ、生徒の発する小さなSOSを教職員が早期に発見することにより、早期対応・早期支援につなげることのできるような教育相談体制を構築し、生徒支援の更なる充実を目指していきたい。

おわりに

本研究の実践の成果をいかし、今後も学校全体で生徒を支える教育相談体制づくりに貢献していきたい。

最後に、御多忙の中、研究に協力していただいた湘南台高等学校教職員の皆さまに深く感謝申し上げます。

引用文献

- 文部科学省教育相談等に関する調査研究協力者会議
「2017 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告)」 p. 5、p. 19
山本典恵 2018 「養護教諭の健康相談をいかした情報発信とチーム支援の在り方」(神奈川県立総合教育センター『平成 29 年度長期研究員研究報告 第 16 集』) p. 66

参考文献

- 中央教育審議会 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2018 年 4 月取得)
文部科学省 2010 『生徒指導提要』教育図書
文部科学省 2017 「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～」
小泉亘 2018 「チームが機能する教育相談体制構築の実践的検討」(静岡大学大学院 『教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』)
中田正敏 2013 「支援ができる組織創りの可能性―「対話のフロントライン」の生成」(日本教育社会学会『教育社会学研究第 92 集』)

日々の指導につなげるコンパクトなケース会議の試み

— 特別支援学校・高等学校における実践 —

橋本佳南¹

インクルーシブ教育の推進に向けて、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うことは不可欠であり、そのためにケース会議の充実が求められている。そこで、多忙な学校現場において取り組みやすく、日々の指導にいかされるよう、課題の精選や時間の設定等を工夫したコンパクトなケース会議を、特別支援学校及び高等学校において実践し、有効性を検証した。

はじめに

平成24年に中央教育審議会(以下、「中教審」という)より報告された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」では、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なもの」であり、「特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を行うもの」(中教審 2012)であると示されている。また、平成27年に中教審より示された「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」では、「生徒指導上の課題や特別支援教育の充実等の課題は、限られた子供たちだけの問題ではないということ」や「教職員が心理や福祉、医療等の専門家等と連携して、複雑化・困難化した課題を解決することによって、学級全体、学校全体が落ち着き、大きな教育的効果につながっていることが多い」(中教審 2015)と記されている。「子どもの教育的ニーズを共有し、担任一人ではなく複数のメンバーがかかわってチームでアプローチする上で、ケース会議は重要なツールとなる」(立花他 2008)とも述べられている。これらのことから、一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応するためには、ケース会議を積極的に活用して指導及び支援の方法を検討することが有効であり、ケース会議の充実を図ることは、インクルーシブ教育の推進に欠かせないと考えられる。

ケース会議に関する先行研究では、「早めの気づき、予防的な支援を実現するために、日常的なケース会議が有効である」(立花他 2009)と指摘されている。また、「ケース会議が情報の共有のみで終わってしまわないように進め方を構造化することや、時間の短縮を図ること」(椎野他 2016)が課題として挙げられ、効率的な進め方については、学校の実情に応じて工夫が

必要であると述べられている。なお、三田地は、よい会議とは、「効果的に時間を使って」「何らかの成果物(アウトプット)を出し」かつ「複数の人が集まった意味がある」(三田地 2007)ことだと定義している。

これらのことから、学校現場において、関係機関等が参加する拡大ケース会議はもとより、日常的なケース会議の工夫が特に求められていると考える。特別支援学校では、日常的に子どもの支援について話し合われているが、困りの共有で終わることも多い。また、高等学校(以下、「高校」という)は、通級による指導が導入されるなど、多様な教育的ニーズのある子どもたちへの支援が進み、より一層チームで支援することが求められており、ケース会議の充実を図る必要があると考える。そこで本研究では、特別支援学校及び高校を対象として日々の指導につなげるコンパクトなケース会議の実践を行う。なお、本研究において、コンパクトとは、検討課題を精選し、時間や人数を制約することと定義する。また、ケース会議とは、2人以上で、時間を設定して児童・生徒の支援について話し合うことと定義する。

研究の目的

特別支援学校及び高校において、運営ツールを用い、課題の精選や時間の設定等を工夫したコンパクトなケース会議の有効性を検証する。

研究の内容

1 事前調査

(1) 目的

教職員のケース会議に関する意識を把握する。

(2) 期間

平成30年7月から8月

(3) 方法等

A特別支援学校知的障害教育部門小学部教職員41名及びB高校全日制普通科教職員57名を対象に、自記式の多肢選択及び自由記述の質問紙調査を行った。全

1 神奈川県立瀬谷養護学校
研究分野(一人ひとりのニーズに応じた教育研究
支援教育※インクルーシブ教育)

項目に回答があるものを有効とし、有効回答率は特別支援学校41名(100.0%)、高校55名(96.5%)であった。

(4) 結果と考察

ケース会議に参加して課題と感ずることについての回答は、A特別支援学校、B高校ともに「多忙な中ケース会議を開く時間がないこと」「会議が長時間になること」が多く挙げられ、A特別支援学校においては、「事前準備として、いろいろなメンバーと日程をあわせることが難しいこと」など、「時間」に関することが上位の課題として挙げられた。また、「会議中に情報共有のみで終わること」「明日から実行できるような具体的な手立てが決まらないこと」などの「支援方針・支援策の具体化」に関する課題が次に多い項目であった。さらに、B高校において、ケース会議で話し合われたことの共有に関する回答は、「学年会や教科会で報告している」「各自でメモをして、それを記録としている」の二項目が多く、学年会や教科会で共有されているものの、記録については、個人のメモにとどまることが多い現状がうかがわれた。

また、本県では、個別の指導計画の内容を含む個別教育計画の作成に取り組んでいる。A特別支援学校は、「今後ケース会議に個別教育計画を活用していきたいか」という質問に対して、おおむね肯定的な回答が多かった。B高校において、個別教育計画の作成は進んでいないが、「今後個別教育計画を作成するとどのようなメリットがあると思うか」という質問に対して、指導目標・方針が明確になったり、引継ぎ資料になったりすることが主なメリットとして考えられていることがわかった。

ケース会議に期待することとしては、A特別支援学校、B高校ともに「情報や状況の共有ができる」「多くのアイデアから、具体的な支援策が検討できる」「教員間で児童・生徒への支援方法が一致する」が多く挙げられた。

これらの結果から、「時間」に関する課題の解消を図りつつ、ケース会議に期待することを具現化する必要があることが明らかになった。

2 研究の仮説

運営ツールを用いて、コンパクトなケース会議に取り組むことで、「指導方針・具体的な支援の手立て・役割分担が明確化され、日々の指導につながりやすくなる」。また、「ケース会議において個別教育計画を活用することで、日々の指導と連動しやすくなる」という2点の仮説を立てた。

3 研究の手立て

(1) 運営ツールの作成

コンパクトなケース会議を効果的に行うために、「準備シート」「ケース会議の流れ」「ホワイトボード記

録例」を運営ツールとして作成した。

ア 準備シート

ケース会議参加者が対象の児童・生徒理解の土台を一致させたり、検討課題を明確にしたりするために準備シートを作成した(第1図)。

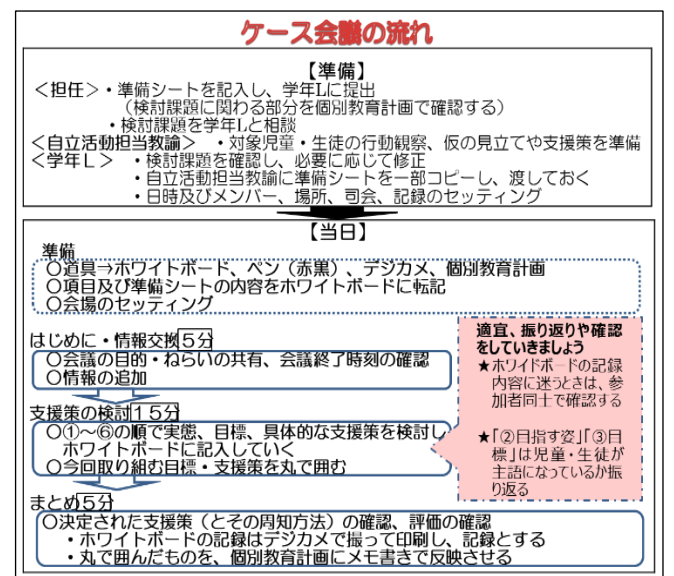
準備シート 対象者: 学 部 年 組	
気になること ・ ・ ・	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">今日の検討課題</div>
すでに行っている支援 ア. 重点目標 (個別教育計画から検討課題に関わる項目を転記) イ. 目標・支援の手立て (個別教育計画から検討課題に関わる項目を転記) ウ. その他 日常行っていること	
良いところ ・ ・	
ケース会議日時: 月 日 () : ~ : 参加メンバー:	

第1図 準備シート(特別支援学校版)

「気になること」「今日の検討課題」「すでに行っている支援」「良いところ」の項目に沿って、簡潔に記入することで、事前に検討課題や情報を整理できると考えた。特別支援学校及び高校に向けた2種類のシートを作成した。特別支援学校は、「すでに行っている支援」の項目の中に、個別教育計画から重点目標や目標・支援の手立てを転記することとした。高校は、教科によって担当が異なり、生徒理解の土台をより一致させる必要があると考え、家庭状況や関係機関情報などを書き込める「その他」の項目を作成した。

イ ケース会議の流れ

会議を円滑に進めるために、運営方法や参加者の役割分担、司会や記録の配慮点を示したケース会議の流れを作成した(第2図)。



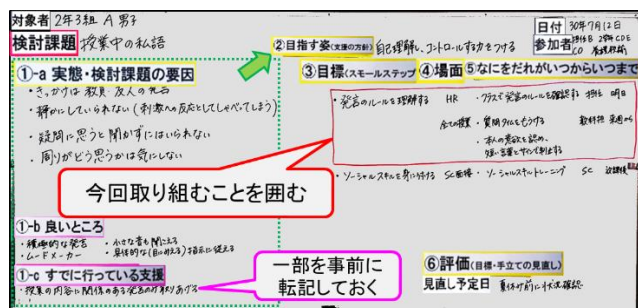
第2図 ケース会議の流れ(特別支援学校版)

時間内に記録を完成できるように、デジタルカメラでホワイトボードを撮影し、記録とすることにした。準備の時間等も含めて、学校現場で会議として設定されやすい45分から60分程度に収めたいことと、情報交

換や支援策の検討、まとめを行うために適当な時間配分を考え、30分を会議当日の時間設定とした。

ウ ホワイトボード記録例

話題が拡散せずに、限られた時間の中で話合いが深められ、検討課題や話合いの内容を可視化するよう、ホワイトボード記録例を作成した(第3図)。



第3図 ホワイトボード記録例(特別支援学校・高校 共通版)

会議前に、準備シートから「良いところ」「すでに行っている支援」など、一部を転記しておく。「対象者」「検討課題」「日付」「参加者」をホワイトボードに明記することで、ホワイトボードの写真をそのまま記録として活用することができるようにした。支援策の検討は、①実態・検討課題の要因、②目指す姿(支援の方針)、③目標(スモールステップ)、④場面、⑤なにをだれがいつからいつまで、⑥評価(目標・手立ての見直し)の順に行い、最後に、優先的に取り組むことを確認してペンで囲み、写真を撮り、必要な部分を個別教育計画にメモをすることとした。

(2) 検証調査(コンパクトなケース会議の実践)

ア 期間

平成30年9月から10月

イ 調査内容

A特別支援学校小学部3ケースと、B高校1ケースの計4ケースについて、コンパクトなケース会議を実践した。

(3) 事後調査

ア 目的

コンパクトなケース会議の成果と課題を把握する。

イ 期間

平成30年10月から11月

ウ 方法等

A特別支援学校ケース会議参加者12名を対象に、自記式の多肢選択及び自由記述の質問紙調査を行い、あわせて、自立活動担当教諭(専門職)(以下、「専門職」という)と2つのケース会議を参観した学部リーダーを対象にインタビュー調査を行った。B高校ケース会議参加者8名には、検証調査終了後にグループインタビュー調査を行った。さらに、成果と課題をより丁寧に把握するため、後日、教育相談コーディネーター(以下、「CO」という)1名と担任を対象に個別インタビュー調査を行った。

4 検証調査の内容

(1) A特別支援学校

特別支援学校においてCOは拡大ケース会議を運営することが多い。今回は日常的なケース会議をより機動的に行うため、運営は学年リーダーが行った。

ア 事前の準備

担任は準備シートを記入し、学年リーダーに提出する。学年リーダーは、気になることから検討課題を精選し、専門職と共有する。また、日程及びメンバー、司会、記録の調整を行う。

【ケース1】

検討課題：朝の支度をスムーズに行う

参加者：担任2名、学年教員2名、専門職1名 計5名

【ケース2】

検討課題：気持ちの切り替え

参加者：担任2名、学年教員4名、専門職1名 計7名

【ケース3】

検討課題：正しい姿勢で活動に取り組む

参加者：担任3名、学年教員3名、専門職1名 計7名

イ 当日の流れ

いずれのケースも、司会はそれぞれの学年リーダー、記録は学年の教員が行った。

ケース1では、実態を把握する中で、覚醒度という新たな視点が見いだされ、目標の設定に進み、30分間で具体的な支援策まで確認された。終了後に、担任から、「新たな視点が入って良かった」という感想が聞かれた。また、ホワイトボードに記録していくスペースが十分ではなかったため、事前に転記する内容やスペースの取り方の工夫が課題として挙げられた。

ケース2では、学年全員で行う具体的な支援策の検討が深まった。しかしながら、記録者が発言の記録に迷っている間に検討が進むなど、発言の効果的な記録の仕方に課題が見られた。終了後に、記録者から、「精査して書くところで迷った部分があった」「今話していることは目標ではなく、手立てなのではないかと思って迷い、先に進んでしまって書けなかった部分があった」という感想が聞かれた。

ケース3では、「椅子に座るとあぐらをかく児童が、正しい姿勢で活動に取り組むにはどうしたらよいか」という内容であった。実態の共有場面では、足を深く組んでいるということに対して、「感覚への過敏さがあり、本児にとっての心地よい刺激を求めることから足を組む」という見立てで一致した。30分間で支援策の見直しの時期まで話を進めることができた。終了後に、司会者から、「順番があるので進めやすかった」という感想が聞かれた。記録者からは、「司会が今の話はどこに書くところなのか整理してくれて書きやすかった」「ホワイトボードの項目や進め方の意図を確認してから始まったので、話合いの中でもみんなで意識してできた。何を書くところなのか認識するのは大

事」という意見が挙げられた。

ウ 考察

3ケースとも、話題が拡散することなく、課題に即した検討を行うことができ、方針の一致も図られ、想定した時間内で役割分担まで決めることができた。これは、ホワイトボードを使って可視化したことにより、児童の実態やこれまでの手立てを見直すことができたためだと考える。参加者からは、ホワイトボードへの記録の仕方や時間配分が課題として挙げられた。しかし、記録者が、一人で悩まず声を挙げ、参加者同士で確認することで改善されると考える。また、個別教育計画へのメモは、時間的には可能であったが、後期個別教育計画作成日に合わせて後日行われた。

(2) B高校

ア 事前の準備

COは、担任と確認しながら準備シートを記入し、検討課題を精選した。メンバーは、担任や副担任の他に、対象生徒と日頃関わりのある養護教諭やスクールソーシャルワーカー(以下、「SSW」という)をメンバーに加えることにした。COは、日時及び場所、司会、記録を決定し、メンバーへの周知を行った。

【ケース4】

検討課題：言葉が上手く出ない場面での支援
参加者：担任1名、副担任2名、養護教諭2名、
SSW1名、CO2名 計8名

イ 当日の流れ

司会と記録は、2名のCOが分担して行った。

ケース4では、実態や検討課題の要因を挙げることに時間を要したが、30分間で役割分担が決められ、見直しの時期まで話し合われた。ケース会議直後に感想を共有する中で、SSWや養護教諭からは、「生徒が場面ごとに表している様子がずいぶん違うのだなと改めて思った」「オープンな話し合いをすることは、その子を理解するのによかったと思う」「項目があってわかりやすい」という感想が聞かれた。また、記録を担当した教員からは、「どれくらいの量になるかわからなかった。実態が2列になるとは思わなかった。30分でやると2列くらいになるのですね。そのスペースを確保していないとこんな形になってしまう」など、次のケース会議を見通した意見が挙げられた。

ウ 考察

成果として、30分間で具体的な支援策が決まったことや、記録の確認を行いながら進めたことで、記録者が迷うことなく、話し合いも記録も整理されたことが挙げられた。SSWや養護教諭からの感想は、少人数で行うことで一人ひとりが意見を出しやすいことや、ホワイトボードを使用し、項目に沿って話題が焦点化されたことで、生徒理解が深まったことを実感されて出された感想ではないかと考える。課題としては、A特別支援学校と同様に、時間配分とホワイトボード記録

の見直しなどが挙げられた。

(3) 検証調査の考察

4つの実践を通して、共通する成果としては、30分・少人数という設定にしたことと、検討課題を事前に精選したことで、話題が拡散することなく、短時間で具体的な支援の手立てや役割分担まで決められたことが挙げられる。課題は、ホワイトボードに記録するためのキーワードの取り上げ方や、検討課題にあった柔軟な時間配分であることが明らかになった。

特別支援学校は、日頃からチーム・ティーチングが基本であることから、実態の共有にはさほど時間がかからない。一方で、目標や手立ての共有や優先事項のすりあわせに時間がかかる傾向が見られた。また、ホワイトボードを囲んで話合うことや学年教員や専門職が入ることにより、児童・生徒の支援方針を客観的・多面的に見る場になり、支援方針の一致につながりやすくなったと考える。

高校は、教科担任制であるため、場面によって生徒の見せる姿が違うことから、実態の把握に時間がかかるが、実態の共有ができると、その後の目標や支援策はスムーズに意見が出された。ホワイトボードに書き出すことで、共有がより図られ、生徒の全体像を把握できる場になったと考えられる。

このような特別支援学校と高校それぞれのケース会議の特徴は、時間や人数を制約し、検討課題を精選したことにより、浮き彫りになったのではないかと考えられる。課題となるホワイトボード記録については、項目の意図を参加者全員で確認しながら進めることで、記録の取り方がスムーズになる様子が見られたため、項目の意図の共有と形式への慣れなどによって解消されると推測される。

5 事後調査の結果及び考察

(1) 形式について

ア 時間

A特別支援学校では、当初30分では足りないと思われていたが、実践後には、「短い時間で要点がまとまる」「ポイントが定まる」「言い残しがあるということもなく、終われる時間だった」という意見が挙がった。B高校からは、「ちょうどよい」「妥当であった。30分ケース会議をして、残りの30分でケース会議で話し合われたことを教科担任に伝えに行ったり、行動に起こせたりする」などの意見が挙がった。30分の中で実態が把握され、実態を踏まえた支援の検討が進み、その支援が実行されたことによって児童・生徒の変容が見られ始めている。このことから、日常的な課題に対する支援策の検討は、時間を制約したコンパクトなケース会議においても十分に行えるといえる。一方で、「考え、議論する時間が少し短く感じる」という意見も挙げられた。検討課題やケースを取り巻く状況によ

っては時間を要することもあるため、そうした場合には必要に応じた柔軟な時間設定が望まれる。

イ メンバー構成と人数

A特別支援学校からは、「子どものことをよくわかっているメンバーで、基礎情報がある上で、実態部分が確認程度ですみ、具体的な手立てにすぐに入れるのが良い」「ケース会議をやることで、意思疎通や共通理解ができる」「クラスの教員主体でケース会議が開かれて、具体的な支援方法まで話が進んだのが良い」、B高校からは、「人数も絞られていて、話が拡散しなかったのは良かった」「最初の入りとしては、情報をまとめるのにはすごく良かった」という感想が聞かれた。一方で、「ケースの内容やメンバーにもよる気がする」という意見が挙げられた。このことから、担任や学年を中心に行うことで意思疎通や共通理解のできる場になり、少人数で行うことで、話題が拡散しにくいという良さがあることがわかる。しかしながら、ケースの内容やメンバーによってケース会議の進行具合が変わることもあると考えられる。

ウ 司会及び記録

A特別支援学校からは、「司会も記録も慣れの違いがあると思う」「今回は、学年リーダーが司会をしたのがよかった。その子のことや全体のこともわかる」「みんなが慣れるとケース会議もしやすくなる」、B高校からは、「項目がはっきりしていて、どこに話を落としていけば収まるかが見えやすくてやりやすい」「記録がいかに書けるかが重要になってくると感じた」という意見が挙げられた。このことから、司会に関しては、学年リーダーなど、参加者全体を知っている人が行うことや、ホワイトボードの項目があることが、円滑にケース会議を進めるポイントであると推察される。記録に関しては、記入のポイントを共有しておくことが必要であり、記録の慣れや子ども理解、支援に関する知識も重要になってくるということがわかった。

エ ホワイトボード記録の項目

A特別支援学校からは、「何について話しているかをみんなが頭においた上で話を進められる」、B高校からは、「項目がはっきりしていた」「話が脱線した後も修正がしやすい」という意見が挙げられた。一方で、「実態の要因がうまくおさえられるかどうかによって、話の方向性、支援の方向性が全然違うところにいくのだと感じた」「色分けなど場面ごとに線を引いて区切るとわかりやすそう」という意見が挙げられた。このことから、項目は適切であったが、話をより充実させるために、ポイントとなる項目の強調や色分けの工夫などが考えられる。

(2) 内容について

ア 検討課題の精選

A特別支援学校からは、「検討課題の精選を準備シートで行ったのはすごく良い。ケース会議当日に具体

的などところに向かえた」という感想が聞かれた。B高校からは、「検討課題をしぼることは大事だと感じた。他の事前情報をどう精査していくかももう少しあっても良い」という意見が挙げられた。一方で、「少しもつたいなかったケースがあった。限定をしたがゆえに、一端だけで終わってしまう」という意見も挙げられた。これらのことから、今回の準備シートを使用し、事前に検討課題を精選していくことで、話題が拡散しないことや会議当日の時間の短縮につながるという良さがあった。一方で、検討課題を精選する際には、児童・生徒の全体像を考えながら吟味することで、より教育的ニーズに沿った検討課題が設定されると推察される。

イ 手立てや役割分担の明確化

A特別支援学校からは、「形があることでうまくいくのだと感じた」「学年全体で指導ができた」という感想が聞かれた。事後アンケート調査においても、「コンパクトなケース会議に課題と感ずること」の質問で「役割分担が不明確」という項目への回答はなかった。B高校からは、「少し足りなかった。実態や要因を抽出するのに20分使っていた」「本人も変化があって、効果があった」という意見が挙げられた。これらのことから、時間配分に課題が残ったものの、ケース会議参加者は、手立てや役割分担まで確認することができたと実感していることがわかった。

ウ 個別教育計画の活用

A特別支援学校では、「事前準備で個別教育計画を確認したことは検討の際に有効であったか」という質問に対して、「保護者に伝えやすい」「これまでの経緯や家庭の状況などを共有した上で話し合える」など、家庭との連携を考える上で、有効であると感じていることが読み取れた。一方で、「個別教育計画に記載されていない事項が協議内容になることがある」といった意見もあり、その場合の個別教育計画との連動は、今後工夫の余地があると考えられる。「事後に個別教育計画に反映したことで、日々の指導につながると感じたか」という質問に対しては、「家庭も含めて、みんなで共有できる」「学年全体として指導できる」「学年連携が強くなった」など、連携することへのメリットが挙げられていた。B高校においては、生徒の実態に応じた検討が行われ、「小さな目標の中で具体的な支援策や役割分担が決めやすくなる」という意見が挙げられた。B高校の実践において、個別教育計画の作成は行っていないが、本実践のような個別教育計画の重要な項目を用いた検討の積み重ねが、今後の個別教育計画の作成時にいかされるのではないかと推察される。

(3) 児童・生徒の変容

一部のケースは、本実践において決められた見直し日には至っていないが、手立てや役割が明確化し、検討された支援策が実際に行われたことで、A特別支援学校、B高校ともに児童・生徒の変容が見られつつあ

るという声が複数聞かれている。

研究のまとめ

1 成果と課題

運営ツールを用いて、検討課題を精選し、時間や人数を制約したコンパクトなケース会議を行うことにより、話題が拡散することなく、短時間で具体的な支援の手立てや役割分担まで決められた。前述の三田地が定義する、よい会議の要素を満たしていると考えられる。ケース会議の中で検討された支援策が、日々の指導の中で実践され、児童・生徒の変容も見られつつある。これらのことから、コンパクトなケース会議は有効な取組であったといえる。コンパクトなケース会議ながら、十分な検討を行うことができたのは、「準備シート」「ケース会議の流れ」「ホワイトボード記録例」の運営ツールの工夫によるところが大きい。各校の実状に応じて、運営を工夫していくことが望まれる。

検証調査後には、A特別支援学校からは、「30分なら学年会でもできそう」、B高校からは、「ケース会議日を設けてやってみたい」という意見も挙がった。このことから、コンパクトなケース会議は、多忙な学校現場において取り組みやすく、より良いチーム支援につながるケース会議の一つの形であるといえる。

本実践において、ケース会議における個別教育計画の活用は十分には至らなかった。A特別支援学校では、事前の準備においてはいかされたが、事後の書面への反映においては課題が残った。反映の仕方も含めて、日常的なケース会議と個別教育計画のより一層の連動を図るための工夫が必要であると考えられる。B高校では、現状として個別教育計画を作成していないため、個別教育計画につながるという実感を教員が持つまでには至らなかった。今後、個別教育計画の作成及び活用につながることを目指して、個別教育計画の重要な項目を用いた本実践のような積み重ねや、各項目の意図の理解を深めていくことが望まれる。

また、今回の検証調査は、特別支援学校小学部3ケース、高校1ケースを対象とした。特別支援学校の中学部、高等部のケースや高校における他のケースなど、多くのケースにおいて、実践や検証が必要である。

2 今後の展望

本研究では、日常的なケース会議に焦点を当てて検証調査を行ったが、関係機関等が参加する拡大ケース会議においても、検討課題の精選や事前の準備、進め方の視点など、いかせる部分があると感じている。今後は関係機関等が参加する拡大ケース会議においても有効な視点を考えていきたい。また、コンパクトなケース会議を積み重ねることで多くの教職員に日常的な支援の力がつき、より困難なケースに対応する力につ

ながると考える。これらのことが校種によらず有効であることを検証していきたい。

おわりに

本研究のように日常的なケース会議への取組を積み重ねていくことが、予防的な支援や迅速にチームで対応する力の向上につながり、児童・生徒を支える校内体制を確立していくと考えられる。本研究がケース会議の更なる充実を図るための一助となれば幸いである。

最後にご多忙の中、本研究に協力していただいたA特別支援学校及びB高校教職員の皆様に深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 中央教育審議会 2012 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf (2019年1月取得) p. 8
- 中央教育審議会 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2019年1月取得) p. 8
- 椎野裕人・持田訓子・山本美織・金森万美江・田中恵美 2016 「神奈川の支援教育の成果に関する調査研究—教育相談コーディネーターの取組に焦点を当てて—」(神奈川県立総合教育センター『平成27年度研究集録第35集』) p. 60
- 立花ますみ・春日彰・柴山洋子・大塚潤子 2008 「校内支援体制におけるケース会議の充実に関する研究」(神奈川県立総合教育センター『平成19年度研究収録第27集』) p. 43
- 立花ますみ・原田潔美・春日彰・大塚潤子 2009 「充実したケース会議に基づくインクルージョン教育の実践に関する研究—日常的にケース会議を実施できる学校づくりに向けて—」(神奈川県立総合教育センター『平成20年度研究集録第28集』) p. 56
- 三田地真美 2007 「特別支援教育『連携づくり』ファシリテーション」金子書房 p. 59

参考文献

- 神奈川県立総合教育センター 2009 「はじめよう ケース会議Q&A」
- 石隈紀紀・田村節子 2003 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編』 図書文化社

平成 30 年度長期研究員研究報告第 17 集

発行 平成 31 年 3 月
発行者 田中 俊穂
発行所 神奈川県立総合教育センター
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
電話 (0466)81-1759 (企画広報課 直通)
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

善行庁舎
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
TEL (0466) 81-0188
FAX (0466) 83-4660

亀井野庁舎（教育相談センター）
〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4
TEL (0466) 81-8521
FAX (0466) 83-4500

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

