



School Sketches



教育研究岩手

特集 テーマ「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」～主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善～

第一〇五号

2017
Vol.105

KYOIKU KENKYU IWATE

教育研究 岩手



特集 テーマ「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」
～主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善～

●論説
千葉大学 学校教育科学専攻
教育開発臨床系
特任教授 天 笠 茂

●提言
国立教育政策研究所
総括研究官 山 森 光 陽

●解説
岩手県立盛岡第一高等学校
校長 川 上 圭 一
陸前高田市立第一中学校
校長 小野寺 哲 男
西和賀町立湯田小学校
校長 盛 島 寛

岩手県立釜石祥雲支援学校
校長 横 澤 修
滝沢市立滝沢第二中学校
校長 千 葉 康 彦

教育随想
株式会社TBSテレビ
アナウンサー 山 形 純 菜

The General Education Center of Iwate
岩手県立総合教育センター

釜石市立唐丹小学校・釜石市立唐丹中学校



校舎全景



体育館



児童・生徒昇降口



普通教室前廊下 小学校

【学校紹介】

唐丹小学校は明治6年創立、平成13年釜石市立大石小学校と統合し、現在に至る。昭和13年に小白浜地区に校舎が完成、その後、昭和56年に片岸地区の海岸近くに完成した新校舎に移転した。

唐丹中学校は昭和22年創立、当初は唐丹小学校に併設された仮校舎であったが、昭和36年に校舎が完成、その後、唐丹小学校の移転に伴い校庭を拡張し、昭和63年に屋内体育館が完成した。

平成23年3月11日に発生した東日本大震災により、唐丹小学校は校舎3階まで大津波が襲来して校舎・体育館のほとんどが損壊、海岸から離れた所にあった唐丹中学校は大津波による被害はなかったものの、地震により校舎の各所を破損し、それぞれ使用できなくなった。そのため、4月から唐丹小学校は平田小学校を借用して、唐丹中学校は体育館仮教室で授業を開始した。平成24年1月には唐丹中学校校庭に建設された仮設校舎に引っ越し、体育館・特別教室を小中が共有しながら学校生活を送った。

平成29年2月、地域の復興のシンボルとして建設された新校舎・体育館が完成し、4月に完成記念式典が行われた。12月には校庭・駐車場が完成し、平成30年2月に完全引き渡しとなった。



校長 一條 直人

唐丹小学校 校歌

作詞 川畑源吉
作曲 千葉了道

一 五葉の山の ふもとばら
桜あやなす みちのべに
磯のかおりも かぐわしく
自然のめぐみ うるわしく
ああ この里の 学舎に
はげまん われら いざともに

二 波路はるけき 太平洋
青島うつす みなとえに
荒波とくに よするとも
不屈の心 ゆるぎなし
ああ わがのぞみ 明るくて
すすまん われら いざともに



学習発表会（高学年）



国語グループ学習



入学式



校長 千葉 伸一

唐丹中学校 校歌

作詞 のぐち しげお
作曲 渡辺 浦人

一 みちのくの
しゃくなげ映える 五葉山
片岸川に あゆはねて
星座の石は 伝城の
唐丹の海の 波静か
清らにも すこやかに
われらわれら 唐丹中学校

二 みちのくの
五葉おろしも ものかわと
寒暖流に さおさして
苦難をここに 幾千年
唐丹の海の 波静か
はげしくも たくましく
われらわれら 唐丹中学校

三 みちのくの
不撓不屈の 伝統は
五葉の山に いだかれて
愛と平和の 火をかかげ
唐丹の海の 波静か
きびしくも あたたかに
われらわれら 唐丹中学校



3年生道徳授業



県中学校総合体育大会



地区へプランター配布
(国道清掃)



自分自身を見つめなおして

株式会社TBSテレビ アナウンサー 山形 純 菜

社会人として働き始めて約10ヶ月がたちました。まだまだ勉強が必要な私ですが、約10ヶ月働いてきた中で、学校生活を通して学んだことで役に立っていること、今に活かしていることを少しでもお伝えできたら嬉しいです。

私は2017年の4月からTBSのアナウンサーとして働いています。働いていて、大切になってくるのは、当たり前ですが、“挨拶”だと感じました。社会では、自分よりも30歳も上の人や、意見が合わない人とも上手に付き合っていかなければなりません。アナウンサーという職業上独特かもしれませんが、新入社員はいかに早く顔を覚えてもらえるかということも重要になってきます。私は、会社内はもちろんですが、最寄り駅から会社までの間も知り合いがいなかったら必死に探しながら歩いています。学校生活の中で耳にたこが出来るほど、挨拶、挨拶といわれていたのも、今ではありがたいことだったと思う毎日です。

もうひとつは、“目標の視覚化”です。小学校や中学校のころはよく、学期の目標を書いて壁に貼っていた記憶があります。そのときは言われたからやっていたと思いますが、今思うと目標を達成するためにはかなり重要なことだと気づきました。社会人になり、毎日新しいことばかりで、1日これをしようという具体的な目標もなく、ただただ過ごしていました。そのうち、自分はアナウンサーとして何をやりたいのか、どんな番組を担当したいのか、などのビジョンが全くわからなくなりました。でもよくいろんな方に聞かれるのです。将来どんなアナウンサーになりたいの？って。この質問、少し前の私には正直なところ辛かったです。でも今まで生きてきた中で夢がかなったときや物事がうまく進むときには、私の場合やりたいこと・やるべきことが明確だったのです。ミス・インターナショナル日本代表のタイトルを取ったときもそうでした。ということで、まずは、好きな仕事は何なのか、どんなジャンルなのかという簡単なことから始め、そこから将来像を設計していきました。そしてもうひとつ大切なことが、目標を取捨選択するとき、“本当に自分のやりたいこと”か確認するということです。流されて生きていくのは簡単なことです。でもそんな人生つまらないと思いませんか？私は入りたかった会社に入ることが出来たのだから、今は努力が認められなくても、いつかは自分の信じてきた道を突き進んでよかったといえる社会人生活にしたいのです。そのためには、やりたくない仕事をやることもあると思いますが、そういう仕事も最終的にはやりがいのあるものにしたいと思います。今は少しずつやりたいことを見つけ、それを書き留めています。本当は目に付く場所に貼るのがおすすめです。

今まで過ごしてきた日々、どれも自分の宝物です。それに価値を与えるのも、腐らせるのも自分の生き方で変わっていきます。社会人としてもアナウンサーとしてもさらに成長していきたいです。

CONTENTS

教育随想 自分自身を見つめなおして

株式会社TBSテレビ アナウンサー 山形純菜 1

刊行に寄せて

岩手県立総合教育センター 所長 藤岡宏章 4

特集 「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」

～主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善～

◆論説◆

「授業の質の改善を求めた学習指導要領改訂」－「主体的・対話的で深い学び」の求め－
千葉大学 学校教育科学専攻 教育開発臨床系 特任教授 天笠 茂 6

◆解説◆

「主体的・対話的で深い学び」の視点から

「主体的・対話的で深い学び」を読み解く
岩手県立盛岡第一高等学校 校長 川上圭一 10

「学力向上」の視点から

「学力向上の視点から児童生徒の一步の成長を目指して」
陸前高田市立第一中学校 校長 小野寺哲男 14

「体育授業研究」の視点から

「子どもが主体的に学ぶ学習指導のあり方」－体育科における教材の工夫を通して－
西和賀町立湯田小学校 校長 盛島 寛 18

「インクルーシブ教育システム」の視点から

豊かな人間性を育む「交流及び共同学習」実践を目指して
岩手県立釜石祥雲支援学校 校長 横澤 修 22

「特別の教科 道徳」の視点から

「考え、議論する道徳」の確立を目指して ～H29年度 道徳教育研究大会の実践から学ぶ～
滝沢市立滝沢第二中学校 校長 千葉康彦 26

◆提言◆

「深い学び」をどうとらえるか
国立教育政策研究所 総括研究官 山森光陽 30

◆実践事例◆

「自らを高め、共に認め合う生徒の育成」～発問とそのつながりを工夫した授業展開を通して～
久慈市立長内中学校 教諭 藤森崇浩 32

発表会記録 平成28年度第60回岩手県教育研究発表会

◆教育長挨拶 研究発表会テーマ『確かな学び、豊かな学びをつなぐ』…………… 36
岩手県教育委員会教育長 高橋嘉行

◆全体会

基調提案 ～確かな学び、豊かな学びを提供すること～…………… 38
岩手県教育委員会 首席指導主事兼学力・復興教育課長 小野寺哲男

講演 「学びを深めるアクティブ・ラーニング」…………… 40
京都大学高等教育研究開発推進センター 教授 松下佳代

全体会 パネルディスカッション 「アクティブ・ラーニングの実際」…………… 44

◆特設分科会1 パネルディスカッション「学力保障に向けた学校の組織的な取組」…………… 50

◆特設分科会2 「考え、議論する道徳」の授業づくりと評価の在り方…………… 54
武蔵野大学教育学部 教授 貝塚茂樹

◆特設分科会3 「児童・生徒の健康行動変容を促す仕掛けづくり」…………… 58
早稲田大学人間科学学術院 教授 竹中晃二

研究・実践交流

- ◆研究報告 自分の考えを持ち、確かに表現できる子どもの育成
～複式学級における算数科の間接指導を通して～ 62
葛巻町立小屋瀬小学校 教諭 伊藤 由美子
- ◆指導実践 私たちの歌う意味 66
岩手県立不来方高等学校 教頭 村松 玲子
- ◆実践交流 喜んで遊びに取り組む子どもを育てる指導の在り方
～二人で一緒に思いを出し合いながら遊びに取り組んでいくようになるには～ 70
盛岡市立つなぎ幼稚園 副園長 佐藤 みき子
- ◆教材開発 特別支援教育の視点からの教材開発と実践について 74
岩手県立気仙光陵支援学校 教諭 鎌田 和茂

センターからの発信

- ◆研究紹介
 - 特別支援教育におけるタブレットPCを活用した効果的な教育実践に関する研究 78
岩手県立総合教育センター 研修指導主事 田代 由希
 - 幼稚園・こども園・保育所における子育ての支援の進め方に関する研究
～親と子が共に育つ支援の質的充実を図るための事例集作成を通して～ 82
岩手県立総合教育センター 主任研修指導主事 吉田 澄江
- ◆教師のためのワンポイントアドバイス
 - <学級経営 Q&A> 明確なビジョンを持って、意図的に作り上げるホームルーム経営
～高等学校HR経営のポイント～ 86
岩手県立総合教育センター 研修指導主事 寒河江 研哉
 - <教科指導 Q&A> 理科の授業における実験結果の処理のポイント 88
岩手県立総合教育センター 研修指導主事 黄川田 泰幸
 - <教科指導 Q&A> 中学校国語 ゴールの明確化により、主体的な学びへとつなげる学習課題のポイント .. 90
岩手県立総合教育センター 研修指導主事 早川 貴之
 - <教科等指導 Q&A> これからの小学校外国語活動・外国語で大切にしたいこと 92
岩手県立総合教育センター 研修指導主事 中野 誉史
 - <教育相談 Q&A> 保護者が子どもの困難さを受け入れるために ～何をどのように伝えるか～ ... 94
岩手県立総合教育センター 研修指導主事 金田 美輝子
 - <特別支援 Q&A> 構音障がいの指導におけるタブレット端末の活用
～ことばの教室タブレット用webアプリ「ことたぶ」～ 96
岩手県立総合教育センター 研修指導主事 平 浩一
- 編集後記 98

カメラレポート

釜石市立唐丹小学校・釜石市立唐丹中学校 表紙裏・裏表紙裏

教育随想執筆者 山形純菜(やまがた じゅんな) プロフィール

平成6年盛岡市生まれ。盛岡市立仙北中学校、岩手県立盛岡第三高等学校、実践女子大学生生活科学部卒業。2015年「2016 ミス・インターナショナル日本代表選出大会」でグランプリを獲得。2016年「2016 ミス・インターナショナル世界大会」でファイナリストとなった。2017年4月にTBSのアナウンサーとして入社。現在は、「あさチャン! (お天気)」、「はやドキ!」の番組を担当するなど活躍している。栄養士、管理栄養士、食品衛生監視員・食品衛生管理者の免許・資格を所有。



「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」

～主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善～

岩手県立総合教育センター 所長 藤岡 宏章

東日本大震災津波の発災から間もなく7年の歳月が経とうとしています。被災地では、復興に向けた確実な歩みの中、明るく前向きな気持ちで学校生活を送る子どもたちの姿が見られます。しかし、その一方で、生活環境において、未だ様々な困難や制約のある子どもたちもおります。

被災地はもとより、岩手県内すべての学校の先生方と共によりよい学校教育の推進に向けて、子どもたちや保護者、地域の方々の心に寄り添いながら、教育の復旧、復興を一層前進させていくことが、これまで以上に重要であり、当センターにおいてもその一翼を担うべく、研修・研究・支援の体制を強化していかなければならないと考えています。

この度公示された学習指導要領では新たなポイントとして、「これまでの教育実践の蓄積に基づく授業改善の活性化により、児童生徒の知識の理解の質の向上を図り、これからの時代に求められる資質・能力を育てていくこと」が示されました。本県においても「確かな学び、豊かな学び」を通して「一人一人の学力を保障し、豊かな人間を育成する」ことを各教科等の指導にあたっての基本的な考え方としているところであり、全県で展開されている「いわての授業づくり3つの視点」は「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点と同じ性質を持つものであると考えております。このことも踏まえ、新学習指導要領の完全実施に向け、学校をしっかりとサポートしていくことができるよう取組を進めていきたいと考えています。

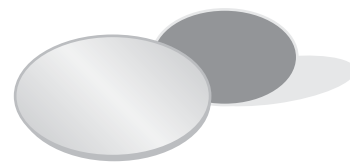
さて、「教育研究岩手第105号」の発刊にあたり、「特集」のテーマを「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」として、国の動向とその背景、県の施策とそのねらい等を踏まえて岩手の教育の進むべき方向性について執筆者の方々から多くのご示唆をいただきました。また「教育随想」では、TBSアナウンサーとして全国を舞台に活躍されている山形純菜さんに岩手での学生生活を振り返りながら、未来を担う県内の児童、生徒へ向けてメッセージをいただいております。

昨年2月9日、10日に開催し、県内外からのべ3,000名を超える参加をいただいた平成28年度岩手県研究発表会の様子については「発表会記録」として、また、県内で先進的な実践、研究を行い、成果を上げられている先生方の実践は「研究・実践交流」に掲載しております。

「センターからの発信」では、特別支援教育、幼稚園・こども園・保育所に関する研究紹介と教師のためのワンポイントアドバイスを掲載し、授業改善、児童生徒への支援の視点を紹介しております。

本年度、当教育センターは、花巻に開設して30年という節目を迎えました。今後とも教員のキャリア・ライフステージに沿った研修体系を実施する「研修事業」、幼児児童生徒、保護者並びに教職員等に対して、子どもの支援を総合的にサポートするための「支援事業」、本県教育の重要な諸課題について研究し、有効な解決方策を明らかにする「研究事業」の3つの事業の充実を図り、「学校に役立つセンター」として、広く成果を発信してまいります。

最後に、「教育の質は教師の質を超えられない」といわれております。今回執筆いただいた方々から謙虚に学ぶ姿勢を持ち、「自分の学校であればこうしてみたい」という創造力を働かせながら本冊子に目を通していただければ幸いです。



特集

「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」



授業の質の改善を求めた学習指導要領改訂

—「主体的・対話的で深い学び」の求め—

千葉大学 学校教育科学専攻 教育開発臨床系
特任教授 天 笠 茂

1 学びの過程を質的に高めていく

このたびの学習指導要領改訂が重視したのは、教育の質的転換であり授業の質の改善である。目指すところは、学習者の主体性・能動性を引き出しつつ、深い学びの実現である。それは、「知識・技能」にとどまらない「思考力・判断力・表現力」の育成を重視する改革であり、それに向けての授業改善の求めとしてとられる。

この点について、改訂の基本的な方向性を示した中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016(平成28)年12月21日)(以下、「答申」)は、目指すところを、「学習の内容と方法の両者を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことである。」と述べている。

そのために、「社会に開かれた教育課程」が理念として掲げられ、各教科等を通じて育てたい資質・能力の明確化が図られ、具体化のための手立てとして、「学びの地図」とともに「主体的・対話的で深い学び」が、そして、「カリキュラム・マネジメント」が提起された。

この一連の改訂の目指す方向について、多くの関心を集めたのが「アクティブ・ラーニング」である。「答申」では「主体的・対話的で深い学び」としてまとめられ、授業の質的な改善、学びの過程の見直しの求めとして受け止められた。

いかに授業を改善するか。授業者にも学校にとっても、それが不断の課題であり関心事であることからして、「主体的・対話的で深い学び」をポイントに授業改善と結び付けて学習指導要領改訂を進めようとしていることに、しかも、そこにヒト・モノ・カネ・情報・時間などの経営資源を投入しようとすることに注目してよい。

本稿では、このような授業改善にあたり、すなわち、「主体的・対話的で深い学び」の実現をはかるために、授業者に何が求められ、また、授業を支える環境をどのように整備していくか。これについて論述してみたい。

2 「主体的・対話的で深い学び」の提起

ところで、「主体的・対話的で深い学び」について、この間の経過をとらえてみると、まずは、「アクティブ・ラーニング」として提起された。それは、教育現場の関心を喚起し、このたびの学習指導要領改訂に関わる情報発信に大きな役割を果たすことになった。

それは授業改善を目指すこととされ、次にあげる観点から、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けるようにすることとされている。

- ・主体的な学びとして、学ぶことに興味や関心、目的意識を持って学習に意欲的に取り組み、自己の学習活動を振り返って意味付ける。
- ・対話的な学びとして、多様な表現を通じて、子どもたち同士が話し合い活動や共同作業などによって、また、教職員や地域の人と子どもたちとの対話によって、思考力を広げ深める。
- ・深い学びとして、文字通り、学びを深める。すなわち、「答申」は、「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。」と説明している。

このような「主体的・対話的で深い学び」が提

起するところは、深まりのある学びの求めであり、その鍵を握るのが各教科等の特質に応じた「見方・考え方」であるとされている。

この「見方・考え方」について、既存の知識・技能と新たな知識・技能とを結び付けながら思考力・判断力・表現力を豊かにするものとされている。また、育成を目指す資質・能力とは相互の関係にあつて、習得・活用・探究という学びの過程を通して、相乗効果をもたらすことによって、新たな資質・能力を育み、「見方・考え方」が更に豊かにしていくとされている。

もっとも、「主体的・対話的で深い学び」を方式としてとらえ、狭い範囲の教育方法の見直しとしてしまうと、このたびの改訂の趣旨や方向性を見落としてしまうことにもなりかねない。

すでに、繰り返し言われてもいるように、「主体的・対話的で深い学び」は、授業者に対して特定の指導方法やスタイルによる授業を迫るものではない。定まったやり方を示し、その習熟を授業者に求めるものとは性格を異にすることを確認しておきたい。

この点について、「答申」も「『主体的・対話的で深い学び』は、)『アクティブ・ラーニング』の視点からの授業改善であるが、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、」と述べている。

むしろ、授業者に授業とは何か、学ぶとは何かといった、授業について深く考えることを、さらにいうならば、哲学することを求めているところがある。すなわち、授業者自身が、授業について自らとの対話や省察を通して考えを深めることによって、授業の質を深めるところに「主体的・対話的で深い学び」の本質がある。

3 授業改善を全体的・構造的にとらえる視野

この「主体的・対話的で深い学び」を成り立たせるには、授業者自身の主体的・能動的な在り方が、また、学校の組織としての在り方が問われることになる。しかも、そこには授業者にも学校にも、授業改善を全体的・構造的にとらえる視野が

求められていることに留意したい。

まずは、児童・生徒に身に付けさせたい資質・能力について、2030年に向けた教育課程は、社会の変化に対して能動的であることを説いている。そして、その一環として、教科等の枠を越えて全ての学習の基盤として育む資質・能力への提起がある。例えば、

- ・問題を見だし解決に向けて思考するために必要な知識やスキル
 - ・物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力（いわゆる「クリティカル・シンキング」）
 - ・統計的な分析に基づき判断する力
 - ・情報や情報手段を主体的に選択していくために必要な情報活用能力
- などの育成をあげている。

このたびの学習指導要領改訂では、育成を目指す資質・能力を、次のように、(1)知識・技能、(2)思考力・判断力・表現力、(3)学びに向かう力、人間性、の3つの柱として掲げ、各教科等の目標及び内容の構造化を図った。

ちなみに、改訂された総則は、

- (1)知識及び技能が習得されるようにすること。
 - (2)思考力・判断力・表現力等を育成すること。
 - (3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること。
- について、“偏りなく実現できるようにするものとする”と示した。

そのうえで、国語から特別活動まで、各教科等の目標を、この3つの資質・能力の柱をふまえて、整理・構造化を図ったことが、このたびの学習指導要領改訂の大きな特徴である。

たとえば、小学校の国語科について、目標を次のように整えて示している。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1)日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2)日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3)言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重し

てその能力の向上を図る態度を養う。

このような学習指導要領の構造の見直しについて、授業改善に先立って、押さえておきたい。すなわち、育成を目指す資質・能力が3つの柱に整理されたこと、そして、それが総則に記されたこと、さらに、それに沿って各教科等の目標が示されたこと、などについて、学校として、おさえておくことである。

大切なことは、校内において情報の共有を図り、共通理解を図ることである。ある教職員は知っていて、他の教職員は知らないといった情報格差を校内において生じさせないこと、温存させないことが肝要である。

いずれにしても、校内研修を通じたこれら情報の共有を図る取り組みは、授業改善の土台づくり、共通の基盤づくりとして欠かせないものであること確認しておきたい。

4 断片的な知識を結びつける－単元で授業をする

その一方、「主体的・対話的で深い学び」は、教科横断的な授業とも深いかわりがある。「学びが深まる」ということは、各教科等で学んだ知識や技能、それに見方や考え方を断片的に獲得した段階にとどまることなく、それらを相互に結び付け、相互の関連をとらえたり、体系化や構造化をはかったり、新たな概念を形成する段階にまで至ることである。それは、別の言い方をすれば、得た知識や技能を活用してものを考えたり、それを表現したり、課題解決に取り組めるようにすることといってもよい。

「答申」には、「資質・能力の育成は知識の質や量に支えられていることに留意が必要である。」とある。その上で、さらに、次のように資質・能力の育成にあたって知識の質や量の大切さを強調し、資質・能力（コンピテンシー）と内容（コンテンツ）の関係について、どちらか一方にという二者択一的な思考に陥らないようにする必要があると説いている。

「教育課程の考え方については、ともすれば、学ぶべき知識を系統的に整理した内容（コンテン

ツ）重視か、資質・能力（コンピテンシー）重視かという議論がなされがちであるが、これらは相互に関係し合うものであり、資質・能力の育成のためには知識や量も重要となる。」

その意味からも、各教科で学ぶ知識・技能は、思考力・判断力・表現力などを育てる手立てとしてとらえ、それぞれの知識や各教科等の固有の見方・考え方の習得が「深い学び」の始まりとして位置づけられることになる。

その上で、このような考え方を具体化するにあたって、単元・題材による授業が強調されていることに注目したい。すなわち、深まりのある授業には、まとまった見通しを持つことも欠かせない。

一時間一時間の授業を充実したものにしてい。多くの授業者は、そのように心がけて日々の授業に臨んでいるはずであり、そのために、指導方法に工夫をこらし磨きをかけているといってもよい。

ただ、その本時の授業について、数時間のまとまった見通しのもとでのものであるのか、それとも“本時”に限られるものであるのか。どれほどのまとまった見通しをもった授業であるのかが問われなければならない。

この数時間のまとまった見通しを単元とか題材と呼んできたことは周知の通りであり、「主体的・対話的で深い学び」は、見通しをもった授業に着眼し、“本時中心主義”の授業“から“単元をもとにした授業”への転換を求めている。

この点について、「答申」は、「単元等のまとまりを見通した学びの実現」という小見出しのもとに、単元で授業をすることを求め、次のように記している。

まず、『主体的・対話的で深い学び』は、1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではなく、単元や題材のまとまりの中で」実現が図られるものと説く。

その上で、その例として、

- ・主体的に学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか
- ・グループなどで対話する場面をどこに設定するか

・学びの深まりを作り出すために、子供が考える
場面と教員が教える場面をどのように組み立
てるか

などをあげ、これらを単元として立案し、そのも
とに授業の展開を図ることを提起している。

授業にとって、数時間のまとまった見通しの大
切さが強調されており、単元や題材の開発に授業
研究が拓かれることへの求めがある。「答申」は、
単元や題材によるまとまりを見通した学びの実
現を目指す観点から、その方向性を総則などに示
すように、次のように記している。

「各学校の取組が、毎回の授業の改善という視
点を超えて、単元や題材のまとまりの中で、指導
内容のつながりを意識しながら重点化していけ
るような、効果的な単元の開発や課題の設定に関
する研究に向かうものとなるよう、単元等のまと
まりを見通した学びの重要性や、評価の場面との
関係などについて、総則などを通じて分かりやす
く示していくことが求められる。」

このような、単元・題材をもとにした授業改善
は、各教科等の指導計画や全体計画について、さ
らには、それらを束ねる教育課程について、まさ
に授業者にカリキュラム・マネジメントをめぐり、
その在り方を問いかけることになる。

5 授業改善の基盤としてのカリキュラム・マ ネジメント

このようなことからして、このたびの質の向上
を目指す授業改善にあたり、学習指導要領改訂を
全体的・構造的にとらえることの大切さを強調し
たい。別の言い方をすれば、授業者自身の視
野を一つの教科等から教育課程全体に視野を広
げ、教科横断に関わる発想や手立ての習熟を求め
たい。

先般、報じられた経済協力開発機構（OECD）に
よるPISA（学習到達度調査）の結果について、2015
年に初めて実施した「協同問題解決能力」が参加
国・地域のなかで1位となり話題を集めた（2017
年11月21日に公表）。すなわち、「協同問題解決
能力」を特別活動で育成を目指す力とほぼ同義に
とらえ、そこで培った協調性が結果となって現れ

たととらえた。

このことの意味するところは、「主体的・対話的
で深い学び」の実現に特別活動も貢献が求められ
ているということである。さらに言うならば、21
世紀型の資質・能力の育成にあたり、一つの教科
等をもって単独で迫れるものではなく、特別活動
も含めた教育課程を構成するすべての教科等が、
それぞれの役割を果たし、そして連携と横断を生
み出すことによって、成果を得るに至ることを示
唆している。

このたびの改訂でカリキュラム・マネジメント
が提起されたのも、そのなかで教科横断的な視点
をもって教育内容を組織的に配列していくこと
が強調されたのも、「主体的・対話的で深い学び」
の実現を目指す授業改善と密接に関わりがある。
授業改善をめざし、「主体的・対話的で深い学び」
とカリキュラム・マネジメントを結びつけるマネ
ジメントが待たれるところである。

参考文献

- ・天笠 茂『カリキュラムを基盤した学校経営』
ぎょうせい 2013年9月
- ・天笠 茂『学校と専門家が協働するーカリキュ
ラム開発への臨床的アプローチ』 第一法規
2016年5月
- ・天笠 茂（編著）『平成29年改訂 小学校（中
学校）教育課程実践講座 総則』 ぎょうせい
2017年10月

あまがさ しげる

神奈川県川崎市立公立小学校教諭、昭和57年千
葉大学講師、平成9年より同大教授、平成28年
度より同大特任教授。学校経営学、教育経営学、
カリキュラム・マネジメント専攻。中央教育審議
会初等中等教育分科会委員など文科省の各種委
員等を務める

解説 「主体的・対話的で深い学び」の視点から



「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中央教育審議会）から

「主体的・対話的で深い学び」を読み解く

岩手県立盛岡第一高等学校

校長 川上圭一

1 新学習指導要領

平成 29 年 3 月小学校・中学校の次期学習指導要領が告示された。平成 30 年 3 月には次期高等学校学習指導要領が告示される予定である。

今回は、学習指導要領改訂の基となった平成 28 年 12 月 21 日中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」に焦点化し、それを読み解き、「主体的・対話的で深い学び」の基本的理念を探ってみたい。

（※＜ ＞は答申からの抜粋）

(1) 学習指導要領改訂の背景

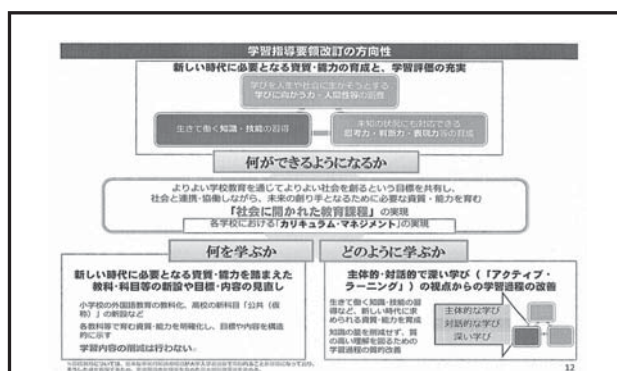
＜社会や産業の構造が変化し、質的な豊かさや成長を支える成熟社会に移行していく中で、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけではなく、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置づけ、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き課題を解決していくための力の育成が社会的な要請となっている。＞

社会の急激な変化と学習の在り方（求められるもの）が変容していて、その変化に対応し、問題を見出し、協働して問題を解決することが求められているという背景の下に学習指導要領改訂が行われた。

(2) 学習指導要領の方向性

大きな柱は、次の資料の 3 点であるが、＜どのように学ぶか＞の項目で＜主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）＞の視点からの学習課題の改善という文言が示されている。

ここで、その資料で＜知識の量を削減せず、質の高い理解を図るための学習過程の質的改善＞と記されていることも確認しておきたい。



〔資料1〕

ところで、学習指導要領の改訂にあたっては様々な趣旨が示されているが、大きな柱は ①小中高一貫した学び ②高大接続改革 であり、一言で言えば、「高校教育」がそのターゲットとされている。

(3) 高校教育ターゲットの指導要領改訂

＜教育方法に関するこれまでの議論においても、子供たちが主体的に学ぶことや、学級やグループの中で協働的に学ぶことの重要性は指摘されており、多くの実践も積み重ねられてきた。特に、小・中学校では、全国学力・学習状況調査において、主として「活用」に関する問題（いわゆる B 問題）が出題され、関係者の意識改革や授業改善に大きな影響を与えたことなどもあり、多くの関係者による実践が重ねられている。「アクティブ・ラーニング」を重視する流れは、こうした優れた実践を踏まえた成果である。＞

＜他方、高等学校、特に普通科における教育については、自分の人生や社会の在り方を見据えてどのような力を主体的に育むかよりも、大学入学選抜に向けた対策が学習の動機付けとなりがちであることが課題となっている。現状の大学入学選抜では、知識の暗記・再生や暗記した解法パターンの適用の評価に偏りがちであること、一部の A0 入試や推薦入試においては、いわゆる学力不問と揶揄されているような状況が生じて

いることなどを背景として、高等学校における教育が、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の社会や社会生活に必要な力の育成につながっていないことなどが指摘されている。今後は、特に高等学校において、義務教育までの成果を確実につなぎ、一人一人に育まれた力を更に発展・向上させることが求められる。>

高校教育に対する痛烈な論評であり、高校教育がターゲットとされていることを明確に物語っている。しかも、大学入学者選抜が学習の動機付けとなっていることを課題と指摘している以上高大接続改革まで切り込み、そこと連動させたところに今回の改訂の大きな特徴がある。

2 高大接続改革

高等学校の次期学習指導要領の告示に先駆けて、大学入試改革はかなり先行している。ここに大きな矛盾を抱えていると私は思うのだが、現実には直視せざるを得ない。

では、大学入試改革はどのように実行されようとしているのか。文部科学省は1988年(平成2年)から実施されてきた大学センター試験を大学入学共通テストに変更し、知識・技能を評価しつつ、思考力・判断力・表現力の評価を中心に評価する試験にする。そのため、国語と数学で記述式問題を出題し、他教科を含むマーク式の出題方針も見直す方針を掲げている。英語については、4技能を評価するために民間の英語検定資格試験を導入することとされた。

昨年、大学入学共通テストの記述式問題、マークシート式問題のモデル問題例が示され、さらに、試行調査も実施されたが、その出題には改訂の方

針が色濃く反映されている。

大学入学共通テスト試行調査の特徴を簡単にまとめると次のとおりである。

- (1) 社会とのかかわり・探究活動を意識した出題の増加；国語・数学では高校生の日常生活につながる題材を活用した出題
- (2) 複数の資料を読み取り、情報を統合・考察する力を重視；地理や歴史等で複数の資料やグラフから必要な情報を読み取る問題の出題
- (3) 解答形式の多様化；国語・数学における記述式の解答や正答数を示さずに正答を選択させる等の新形式のマークシート式による出題

大学入学共通テストでは、複数の文章や資料をもとに答える問題を多く設け、全体的に問題冊子のページ数が増加したことなどから、難易度は上昇したという論評が多い。

大学入試センターでは、「テスト本番の問題構成や内容を検討することが狙いであったため、新傾向の問題やじっくり考える問題を多く出題した。本番では難易度の高い問題から低い問題までバランスよく出題する」とし、試行調査の問題構成や内容が必ずしもそのまま大学入試共通テストに受け継がれるものではないと説明しているが、現実の課題について考える力、さまざまな情報を統合した多面的・多角的に考察する力など、いわば、知識・技能を評価しつつ、思考力・判断力・表現力の評価を中心に評価するという入試改革の議論における観点が反映されていることは間違いない。

さらに、各大学の個別試験や調査書等の提出書類等を通じて、主体的に学ぶ意欲などを評価する

大学入学共通テスト試行調査問題例

資料2

大学入学共通テスト試行調査問題例

問題例1

問題例2

問題例3

問題例4

問題例5

問題例6

問題例7

問題例8

問題例9

問題例10

問題例11

問題例12

問題例13

問題例14

問題例15

問題例16

問題例17

問題例18

問題例19

問題例20

問題例21

問題例22

問題例23

問題例24

問題例25

問題例26

問題例27

問題例28

問題例29

問題例30

問題例31

問題例32

問題例33

問題例34

問題例35

問題例36

問題例37

問題例38

問題例39

問題例40

問題例41

問題例42

問題例43

問題例44

問題例45

問題例46

問題例47

問題例48

問題例49

問題例50

問題例51

問題例52

問題例53

問題例54

問題例55

問題例56

問題例57

問題例58

問題例59

問題例60

問題例61

問題例62

問題例63

問題例64

問題例65

問題例66

問題例67

問題例68

問題例69

問題例70

問題例71

問題例72

問題例73

問題例74

問題例75

問題例76

問題例77

問題例78

問題例79

問題例80

問題例81

問題例82

問題例83

問題例84

問題例85

問題例86

問題例87

問題例88

問題例89

問題例90

問題例91

問題例92

問題例93

問題例94

問題例95

問題例96

問題例97

問題例98

問題例99

問題例100

資料3

青高生の主張

資料4

第一は一部活動の充実

資料5

資料6

資料7

資料8

資料9

資料10

資料11

資料12

資料13

資料14

資料15

資料16

資料17

資料18

資料19

資料20

資料21

資料22

資料23

資料24

資料25

資料26

資料27

資料28

資料29

資料30

資料31

資料32

資料33

資料34

資料35

資料36

資料37

資料38

資料39

資料40

資料41

資料42

資料43

資料44

資料45

資料46

資料47

資料48

資料49

資料50

資料51

資料52

資料53

資料54

資料55

資料56

資料57

資料58

資料59

資料60

資料61

資料62

資料63

資料64

資料65

資料66

資料67

資料68

資料69

資料70

資料71

資料72

資料73

資料74

資料75

資料76

資料77

資料78

資料79

資料80

資料81

資料82

資料83

資料84

資料85

資料86

資料87

資料88

資料89

資料90

資料91

資料92

資料93

資料94

資料95

資料96

資料97

資料98

資料99

資料100

方針も示されていて、学力の3要素を多面的・総合的に評価するという入試改革が実行されようとしている。高大接続改革の理念を踏まえた授業改善に対する意識改革は待ったなしなのである。

3 「主体的・対話的で深い学び」

学習指導要領が策定されようとしていた当初、「アクティブ・ラーニング」ということばが物凄い速さで教育界を駆け巡った。しかし、最終的には、主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）となった。なぜなのだろうか。

＜「アクティブ・ラーニング」の視点については、深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されており、「深い学び」の視点は極めて重要である。＞

＜「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められている資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。＞

＜「主体的・対話的で深い学び」は、1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではなく、単元や題材のまとまりの中で、例えば、主体的に学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、学びの深まりを作り出すために、子供が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるか、といった視点で実現されることが求められる。＞

＜「主体的・対話的で深い学び」の具体的な在り方は、発達の段階や子供の学習課題等に応じて、基礎的・基本的な知識・技能の習得に課題が見られる場合には、それを身に付けさせるために、子供の学びを深めたり主体性を引き出したりといった工夫を重ねながら、確実な習得を図ることが求められる。＞

＜子供たちの実際の状況を踏まえながら、資質・能力を育成するために多様な学習活動を組み合わせて授業を組み立てていくことが重要であり、例えば高度な社会課題の解決だけを目指した

り、そのための討論や対話といった学習活動を行ったりすることのみが「主体的・対話的で深い学び」ではない点に留意が必要である。＞

＜質の高い学びを目指す中で、教員には、指導方法を工夫して必要な知識・技能を教授しながら、それに加えて、子供たちの思考を深めるために発言を促したり、気付いていない視点を提示するなど、学びに必要な指導の在り方を追究し、必要な学習環境を積極的に設定していくことが求められる。そうした中で、着実な習得の学習が展開されて、主体的・能動的な活用・探究の学習を展開することができる。＞

これらの答申の抜粋から、「深い学び」の視点は極めて重要で、「学び」という営みの本質を捉えながら、授業の工夫・改善を重ねていくことが重要であり、「主体的・対話的で深い学び」は、1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではなく、多様な学習活動を組み合わせて授業を組み立てていくことが重要であることなどのメッセージを読み取ることができる。

また、発達の段階や子供の学習課題等に応じて、基礎的・基本的な知識・技能の習得に課題が見られる場合には、確実な習得を図ることが求められていることが言及されていることにも改めて留意したい。

小・中学校においては、＜単元ごとの知識の習得の時間を削って、新たに「アクティブ・ラーニング」の時間を設けるものではなく、学習時間の量を減らす必要はない＞こと、＜目の前の子供達が語彙や知識が十分でないなら単元において知識の習得にしっかりと時間をかけることが求められており、知識の習得がおろそかになることもない＞ことも記されており、指導の手法のみならず、この点でも小中高一貫した学びが実現されなければならない。

4 探究的な学び

昨年11月、文部科学省初等中等教育局 長尾視学官の講話を拝聴する機会があった。その講話とここまで読み解いてきた中央教育審議会答申、大学入学共通テスト試行調査問題等を基にして「主体的・対話的で深い学び」についてまとめたい。資料3に示されているとおり、＜「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業を行うこと

で、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」とあり、〈主体的な学び〉〈対話的学び〉〈深い学び〉それぞれについて、その視点が示されている。

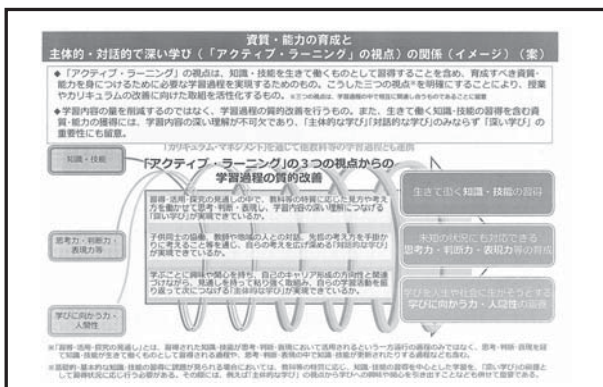


〔資料3〕

〈主体的な学び〉においては、「見通しを持つこと」、そして、「振り返ること」がキーワードであり、それらの大切さに注目したい。

〈対話的な学び〉においては、子供同士の対話、子供と教員などとの対話が例示されているが、ここに例示されていない「自己内対話」、つまり、「自分の中の他者との対話」こそ極めて大事な視点であり、留意しなければならない。

さて、〈深い学び〉、〈探究的な学び〉、あるいは、〈探究型の学び〉になることが大切であり、この到達点を見誤らないことが肝心である。



〔資料4〕

実は、告示予定の次期高等学校学習指導要領では、総合的な探究の時間、理数探究等々の科目が並び、「探究」重視の方向性が一目瞭然である。技能を習得するだけではなく、その知識・技能を使って、思考力・判断力・表現力を培い、「探究的な学び」になることが強く求められている。

続けて、長尾視学官の言葉を借りて、「主体的・対話的で深い学び」の最終的なまとめをしたい。

「主体的・対話的で深い学び」は、授業改善の視点であり、自分の授業の自己評価と授業研究で着実な授業改善を図る必要を示したものである。もう少し踏み込めば、自己評価として、クラスを決めて、簡単な授業記録を重ねる、いわば、授業のポートフォリオ化を進める。授業研究については、他教科の教員等にも参加してもらい、意見をもらって、自分の足元を見つめ、さらに視点を広げ、授業改善を図るものであると考えることが大切である。長尾視学官は、「（先生方が）自信を失うことのないようにしたい、負担に思われぬようにしたい」とも語った。

「アクティブ・ラーニング」というフレーズで高まっていた緊張感から少し肩から力を抜いて、これまでの教育活動を全否定するのではなく、これまで積み重ねてきたよさは何で、これからの時代に求められている資質・能力を育成するには何をどう変えなければならないのか、基本的理念を理解したうえで、じっくりと検討してみてはどうか。

＜参考資料＞

- 1 「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」（中央教育審議会答申）
- 2 新しい学習指導要領の考え方
ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー（文部科学省）
- 3 大学入学共通テスト試行調査問題 等

かわかみ けいいち
 岩泉高校小川分校、盛岡一高、花巻北高に勤務。
 県教委学校教育室指導主事、一関二高副校長、盛岡四高副校長、黒沢尻北高校長の後、県教委学校教育室高校教育課長、県立総合教育センター所長、県教委教育次長兼学校教育室長を経て、現職。



「学力向上の視点から児童生徒の一步の成長を目指して」

陸前高田市立第一中学校

校長 小野寺 哲 男

1 はじめに

学力向上の視点から「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」を解説すること、これが筆者に与えられた課題である。筆者は平成 27・28 年度、県教育委員会学力・復興教育課長として「確かな学び、豊かな学びプロジェクト」の推進に関わり、平成 29 年度からは、現任校において、その具現化を図ろうと取り組んでいるところである。

そこで、本稿では、教育行政の立場としての思いとともに、実際に学校で学力向上に取り組んでいる中でどのような点に配慮しているか、また実際どのような状況なのか等を述べていくこととする。

2 学力向上とは

一般的に学力向上とは、国語、算数・数学、社会、理科、英語の「テストの点数を上げること」と考えることが多いのではないだろうか。あるいは、大学入試センター試験の平均点や全国学力・学習状況調査（以下、「全国学調」という）や岩手県学習定着度状況調査（以下、「県学調」という）結果のうち平均正答率や順位をあげることと考える方も多いのではないだろうか。

本稿での「学力向上」とは、岩手県教育委員会発行の学校教育指導指針に示されている考え方「学力向上とは『学力の3つの要素』を子どもたちに保障する取組である」に依拠する。ここで言う学力の3つの要素とは、基礎的・基本的な知識技能、知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、そして、主体的に学習に取り組む態度としている。これは、学校教育法第30条、学校教育の「目標」、第2項の中の「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課

題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」という文言を活用したものである。

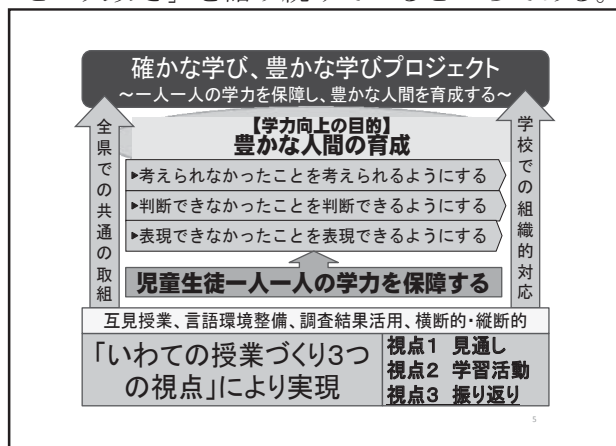
「確かな学び、豊かな学びプロジェクト」においては、「学力向上とは、児童生徒一人一人の学力を保障すること」という考えを受け、学力向上の目的を「豊かな人間の育成」とした。そのためには、児童生徒が今まで「考えられなかったことを考えられるようにする」「判断できなかったことを判断できるようにする」「表現できなかったことを表現できるようにする」ような指導が重要である。言い換えると、学校は、児童生徒一人一人が「今までできなかったことができるようになる」ように指導するところであるととらえている。「【図1】確かな学び、豊かな学びプロジェクト」は、その考えを示した図であり、このプロジェクトの全体像を示している。

その際の手立てとして、「いわての授業づくりの3つの視点：見通し、学習活動、振り返り」を大切にしながら、教師が互いに授業を見合うこと、授業中の発問等の工夫をすることや言語環境を整えること、また、全国学調や県学調等の調査結果を生かした授業改善、さらには児童生徒の実態について、国語と算数・数学の共通の課題を見いだすことのように教科をつなぎ横断的に課題等をとらえることや調査実施学年だけではなく、学年をまたがって調査結果を分析し、指導改善に当たることのように、学年や校種を超えて縦断的にとらえることなどを示している。

加えて、このプロジェクトの推進の鍵を図の左右に二つ示している。一つは、学校の組織的対応、もう一つは全県で共通して取り組むことである。一つ目は、教職員が指導の方向性を共

通確認し、全員で共通実践することで豊かな人間の育成を目指すこと、二つ目は、どの小学校、中学校、高等学校、特別支援学校でも「いわての授業づくり3つの視点」で授業改善に取り組むことにより教師同士の授業の見方・考え方がより充実するよう願って設定したものである。

また、児童生徒の一步の成長のためには、当然のことながら、教師の一步の成長が欠かせない。教員経験の多寡に関わらず教師一人一人が授業力を含めた様々な分野の指導力を向上させることが肝要である。その際、授業においては、教師にとって、児童生徒とのつながり（信頼感の醸成等）とともに、教科の内容と児童生徒の興味関心をつなぐこと、既習と未習をつなぐこと、児童生徒同士をつなぐこと等について、いわゆる授業展開力の基盤ともいえる「つなぐ力」が求められている。この考えは、現任校においても変わることなく、職員会議等で教職員に伝え続けていると同時に、全校朝会等で生徒に「自分なりに一步成長するように努力することの大切さ」を語り続けているところである。



【図1】 確かな学び、豊かな学びプロジェクト

3 いわて県民計画第3期アクションプラン

県では、いわて県民計画に掲げた「希望郷いわて」の実現を目指して、第3期アクションプランを策定し、平成27年度から平成30年度までの4カ年で目指す姿や目標値を明確にし、教育の充実を図ろうとしている。そのアクションプランの中で、児童生徒の学力向上についても設定している。

学力向上についての「目指す姿指標」が、次の項目である。（平成29年度学校教育指導指針 p.2）

< >内は H29年度本校実績値

- ① 学習定着度状況調査（小5・中2）及び基礎力確認調査（高2）において、「授業の

内容がわかる」と答えた児童生徒の割合
 H29年度目標値 72%
 （参考 H27 実績値 70.7%）
 < H29年度実績値 78% >

- ② 学校の学びを基に授業時間以外の学習に自立的に取り組む児童生徒の割合
 （小5・中2・高2の平均）（H27に新規設定のため参考数値なし）
 H29年度目標値
 2時間以上 20% 1時間未満 37%
 < H29年度実績値 2時間以上 38%
 1時間未満 13% >

この目標は、小中高共通である。まさしく校種をつないで取り組むことが求められている。①は児童生徒の学力を保障するためには、授業の充実、すなわち児童生徒が授業において、「わかった」「できた」と実感することが何より重要であることから、「授業の内容がわかる」に絞って設定したものである。②は「家庭学習時間」のことであるが、あえて家庭学習という言葉を使用していないことにその意味がある。なぜなら「家庭学習」と言ってしまうと、何かしら「家庭の責任」「児童生徒自身の責任」のような解釈になる恐れがあったからである。この文言は、学力向上はあくまでも学校・教師が責任をもって、児童生徒に自ら学ぶ方法や意欲を育て家庭学習の習慣化を図るとともに、生涯にわたり、自立的に学習に取り組む態度を育成することも視野に入れて指導にあたりたいという願いを込めて設定したのである。

各学校は、このアクションプランを実現するために学力向上にあたるという考えではなく、児童生徒の一步の成長、豊かな人間として育つよう指導に努めるなかで、結果として、このアクションプランの数値を超えていたというような実践を目指したいものである。

さらに、各学校において学力向上に関して取り組みたい視点は次の項目である。

- 1 各種調査関連
 - (1) 全国学調等の調査問題の意図等を全教員で確認
 ※【図2】参照：本県は全国に比べ「調査」を積極的に活用していない。
 - (2) 諸調査結果を指導改善に一層活用できる教育課程の編成と結果検証
 - (3) 調査結果を学校評価材料とし、設置者及び保護者等への積極的な公表
 ※【図3】参照：全国学調等の結果を積極的に公表・説明している自治体が教科調査結果において高い傾向がある。

2 授業力向上関連

- (1) 「授業づくりの3つの視点」の実践強化
- (2) 調査結果に基づいた授業改善

3 組織的な対応

- (1) 校内研修(研究)の活性化とPDCA強化
- (2) 学力保障にかかわる校内体制充実
- (3) 自立的学習を促す取組推進

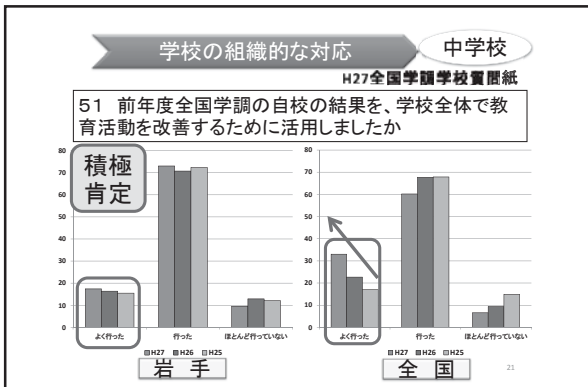
4 特に強化したい視点

- 学校評価(学力面)の実施と公表
- 課題解決へ向けた教育課程の見直し

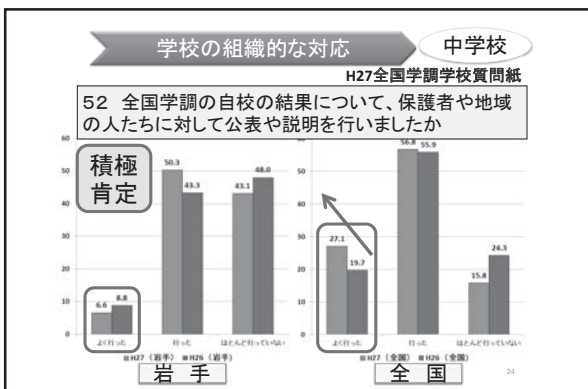
また、全国学調等において、本県の児童生徒の「無解答」の割合が高いことが課題の一つとして指摘されている。その課題を解決するためには、次のような視点が有効であるととらえている。

- ① 主体的かつ諦めずにやり抜く態度の育成
- ② 学校質問紙調査の「積極肯定」の増加
※下記「県学調の学校質問紙調査において特に注視している7項目」
- ③ 全教員による「確かな学び、豊かな学び実現プラン(調査結果活用レポート)」の共通理解と共通実践

上記①～③の取組視点は、学級担任や教科担任個人のみによる取組では成果を上げることが難しい。学校全体として、学級指導をはじめ、各教科等の指導において教職員全員で共通実践していくことが求められる。ここでも確かな学び、豊かな学びをつなぐための視点が示されているのである。



【図2】



【図3】

「県学調の学校質問紙調査において特に注視している7項目」

< >は本校での回答、積極肯定は○

- 1 授業と連動した家庭学習の指示 <○>
- 2 県学調における目標設定と計画的な取組 <○>
- 3 前年度の諸調査の分析、学校全体での活用 <○>
- 4 県学調等の問題を全教員で解答 <○>
- 5 教員相互の授業参観 <○>
- 6 諸調査の課題分析、指導方法の改善への組織的取組 < >
- 7 「確かな学び、豊かな学び実現プラン」の年度をまたいだ活用 < >

4 「全てに本気で取り組む一中生」を目指して～学力向上への取組～

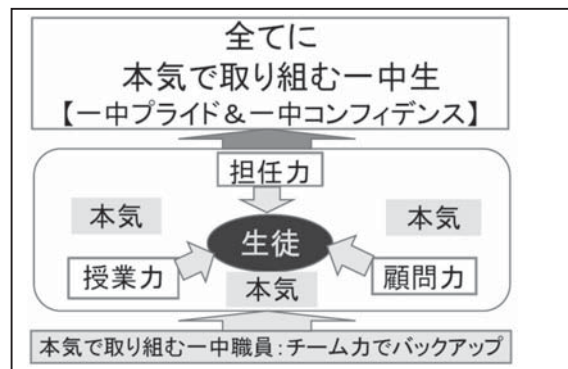
本校では、「全てに本気で取り組む一中生」を合い言葉として教育活動にあたっている。

(1) 学校経営への位置づけ

学力向上に限らず、学校経営にあたっては校長の果たすべき役割が大きい。筆者が心がけているのは、A=MVPである。これは、教職員の行動Actionに結び付くには、Mission(使命感), Vision(見通し), Passion(情熱)が肝心という考え方である。

すなわち、教職員の使命(Mission)は、生徒の人格の完成を目指すこと、生徒一人一人の「一歩」の成長のために教師が「本気」で働くことであり、このことを随時確認している。学校経営にあたっては、前年度までの経緯を大切にしつつ、経営方針、目指す教師像・生徒像等の本年度のビジョン(Vision)を示し、共通確認した。さらに、校長として「こんな学校にしたい」等の願い・情熱(Passion)を伝え続けている。その上で、教員に教科等の「授業力」向上、学級担任としての「担任力」向上、部活動顧問としての「顧問力」向上について、個々に一歩ずつの成長とともに「チーム一中」としての協働を求めている。このことを図に示したのが、

【図4】全てに本気で取り組む一中生である。なお、この考え方及び図は、平成28年度県立一関工業高等学校の阿部徹校長(現盛岡工業高等学校長)から学んだことである。



【図4】全てに本気で取り組む一中生

(2) 学力向上に向けて

学力向上に限らないが、何事も基盤づくり、方向付けが大切であると考えている。そのためには、随時、様々な教育活動の価値付けを図ることが大切であるにとらえている。

本校の経営方針は、昨年度と同様「復興教育を推進し、確かな生きる力を育むための心豊かな学校づくり」である。そこで、学力向上は復興教育の推進と軌を一にする「人材育成」であるにとらえ、教師の授業力向上に努めているところである。

本校は、未だに校庭に仮設住宅があり教育環境としては厳しい状況にあると言える。

また、市街地整備としては、かさ上げされた土地により本格的に商業施設がオープンし、市立図書館等が開館するなど、市としての復興が形として見え始めてきているがまだ時間がかかる状況である。そのような状況において、学校として何とか生徒を「豊かな人間に育成」すべく、また、10年後・20年後の郷土の復興・発展を支える人材として育成すべく取り組んでいるところである。

(3) 学力向上に向けた「学校の組織的な取組」の展開

学校の組織的な取組には、P D C Aサイクルが有効である。本校ではあえて順序を変えてC A P Dサイクルとしている。（【 】内は主担当）

Check

- ア 各種調査の実態把握⇔出題意図及び結果の把握【主幹教諭・研究・教科主任】
- イ H28-29 確かな学び・豊かな学び実現プラン確認【主幹教諭・研究主任】
- ウ 全国学調（自校採点）、県学調等の結果確認【主幹教諭・各学年主任】

Action

- ア 副校長、主幹教諭との意見交換
- イ 全国学調・県学調（新入生学調）結果の課題把握、取組・検証【学年主任】
- ウ 質問紙調査における課題についての対策検討【主幹教諭】
- エ 「いわての授業づくり3つの視点」を踏まえた授業づくりの展開【研究主任】

Plan

- ア 新入生・全国学調・県学調結果についての情報共有【各学年】
- イ 学年取組の情報共有【主幹教諭・学年主任】

Do

- ア 教科書へ「本校の課題」等を記録。チームティーチングの充実とともに加配教員による成果の拡充へ。

(4) 本校の各種調査結果（保護者・地域には校報にて周知済）

陸前高田市は、全世帯に「陸前高田市の子どもの様子について」というリーフレットを配布し、子どもたちの知育・徳育・体育の状況を全国調査等との比較を加えて周知している。それを受けて、本校では校報により、平成29年度第2学年の岩手県学習定着度状況調査の結果を、同一団体の昨年度データ（新入生学調）と比べ、周知した。

対県比において、第2学年は第1学年時より、国語は7.5ポイント、数学は3.0ポイント、英語は4.4ポイント伸びていた。生徒も教師も一歩向上していることがわかるデータであった。保護者・地域とともに部活動や運動面の情報ばかりではなく、学力面においても情報を共有し、ともに生徒を育成する姿勢を一層強化したいものである。

5 おわりに

本校の生徒は、授業や全校朝会での「背中」がきれいである。凜とした背筋で教師の説明等を聞いたり、自らの考えをまとめたり、級友の発言を熱心に聞いたりしている。生徒は一人の人間として成長するための自分自身の目には見えない姿・基盤ができていないのではないかと考えている。

本校の学級担任は、「毎日の記録」などの生徒の生活記録ノートの自由記述欄の空欄を許さない。しっかり全ての行を書くよう指導している。教科担任も授業中のプリントや各種提出物の生徒の記述をしっかり読み、時には「ハンコ」もあるが、基本的に赤ペンでコメントをびっしり書いている。本校の各種調査結果の無解答率が低いことにもつながっているのではないかと考えている。

生徒は、家族の思いはもとより、各教師の思いを無意識的に感じ取り、復興途上の厳しい環境の中で、「中学生の元気が町を元気にする」と信じ、自分たちは感謝の気持ちで学習・生活に取り組もうと日々奮闘している。

校長の私はといえば、授業中の教室にぶらりと入り、時折、「今何やっているかわかるか？」などと生徒に話しかけるなどして、生徒との心のつながりの構築を試みている。時折、廊下で「ハグ」してくる男子生徒がいる。うれしい限りである。

学力向上の視点での「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」についての解説という課題であった。皆様の実践へのヒントになれば幸いである。

おのぞら てつお

水沢中、種市中、黒石野中、水沢教育事務所（前沢町）、県教委学校教育室、厨川中副校長、県教委学校教育室首席指導主事兼学力・復興教育課長を経て、平成29年度から現任校に勤務。



「子どもが主体的に学ぶ学習指導のあり方」

— 体育科における教材の工夫を通して —

西和賀町立湯田小学校

校長 盛島 寛

1 はじめに

誤解を恐れることなく、体育授業的にいえば、

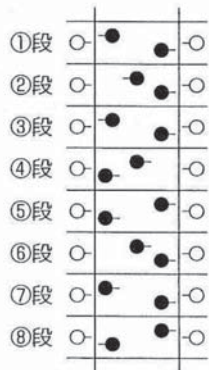
ドッジボールは2：2。
シュートボールは3：3。
プレルボールやバレーボール系も3：3。
ベースボール系でも4：4が、ゲームの基本。

「野球は9人、サッカーは11人」は、プロの世界や正式なルールでの試合でのこと。体育授業で9人での野球や11人でのサッカーをやると、授業時間中のゲームでは、1度もボールに触れることができないまま授業が終わってしまう子どもが出てくる。学習内容を明確にして、子どもたちが主体的に学習に取り組めるような課題を設定し、課題解決が図れるような教材や場やルールなどを工夫する必要がある。そのような学びが成立する最少人数（最小単位）であり、妥当な人数が上に示したものである。

はしごドッジボール

- ① 2対2で行い、一方が当てるチームになり、一方が避けるチームになる。2分で外野と内野を交代する。1回当てると1点で、多く当てた方の勝ちとなる。勝ったチームは、はしごを1段昇り、負けたチームははしごを1段降りる。
※ コートは縦5m前後、横3m前後のコートにする。

運動大好き岩手っ子育成
ハンドブック(青本)より



岩手県教育委員会 平成18年3月

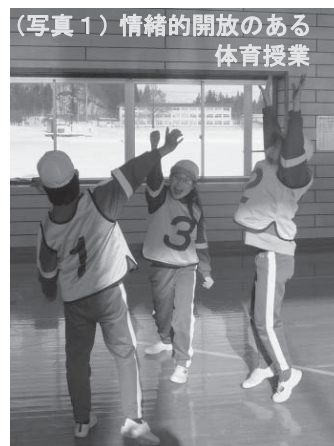
(例1) 2対2で行う「はしごドッジボール」

全ての子どもに「ボールを投げる、ボールを避ける」運動が保障され、時間いっぱいゲームを楽しむことができるし、運動学習時間がしっかりと確保できるので、技能も向上してくる。さらに、コートの縦の長さが5mから8mほどになるように一方のエンドラインを斜めに引くことで、子どもたちの投能力に合わせた場づくりができる。ボール1個、1つのコートで行うドッジボールのよさはあるが、子どもたち全員の能力を伸ばすという観点で「はしごドッジボール」は、非常に大事にしたい教材である。

このように、ボール運動系の授業では、個人の運動学習時間が保障できるように、人数や場やルールを工夫することが大切である。

また、個人競技といわれている器械運動系、陸上運動系、水泳運動系でも、集団的達成を仕組んで高い評価を得ている授業がある。

体育授業をどう仕組むのかは、教師の腕の見せ所。世間一般のルールがあるから、それをそのまま体育授業に取り入れ、ルールに子どもを合わせるやり方では、確かな学びにはならない。体育授業研究では、成果のある確かな学びが行われているか、子どもたちの歓声が上がり、笑顔が輝き、生きる力となるような豊かな学びが行われているか、教師の授業力、教師力、人間力が、今まさに問われている。



(写真1) 情緒的開放のある
体育授業

2 研究主題

「子どもが主体的に学ぶ学習指導のあり方」
— 体育科における教材の工夫を通して —

3 研究の期間

平成 27 年度～平成 29 年度 3 年間

4 研究の目的

本校は、岩手県の南西部に位置している西和賀町の南部、旧湯田町を学区としている。平成 23 年 4 月、3 校（湯本小、川尻小、越中畑小）が統合し、湯田小学校となり 7 年目である。



（写真 2）西和賀町立湯田小学校校舎

本校では、研究主題を「子どもが主体的に学ぶ学習指導のあり方」として個人研究を基本に研究に取り組んでいる。体育研究部では、子どもが主体的に生き生きと体育学習に取り組む「教材の工夫」をテーマにした。

体育授業において、扱う教材が子どもの実態に合っているかどうかは授業の成否を大きく左右することがある。場の設定やルール、用具、単元構成、指導の手立て等を含めた「教材の工夫」をすることで、子どもは主体的に学び、確かな力を身に付けていくことができると考える。

本校児童は、91 名中 66 名（72.5%）がスクールバス・タクシー通学であり、徒歩通学の児童は、25 名（27.5%）である。このような状況であったため、研究開始当初は、肥満児が多くなってきていた。生活習慣にも課題があり、生活リズムの乱れもあった。また、体力面については、個人差が大きく、運動する子としない子の二極化が見られた。そこで、体育授業において、子どもが主体的に動きたくするような「教材の工夫」をし、充実した体育授業を実践することを通して、体力向上を図りたいと考えた。

5 研究の実践内容

（1）体育授業の充実

ア. 「形成的授業評価」を活用し、子どもの授業評価から授業実践の改善

1. 深く心に残ることや、感動することがありましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
2. 今までできなかったこと（運動や作業）が得意になりましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
3. 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
4. せいじいばい、力をこめて運動することができましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
5. 楽しかったですか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
6. 自分から進んで学習することができましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
7. 自分のできあてにむかって何回も練習できましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
8. 友だちと協力して、なかよく学習できましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
9. 友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)

（表 1）形成的授業評価票※

次元	項目	5	4	3	2	1
成 果	1. 感動の体験	3.00～2.62	2.61～2.29	2.28～1.90	1.89～1.57	1.56～1.00
	2. 技能の伸び	3.00～2.82	2.81～2.54	2.53～2.21	2.20～1.93	1.92～1.00
	3. 新しい発見	3.00～2.65	2.64～2.59	2.58～2.28	2.27～2.02	2.01～1.00
関 心	4. せいじいばいの運動	3.00	2.99～2.80	2.79～2.56	2.55～2.37	2.36～1.00
	5. 楽しさの体験	3.00	2.99～2.85	2.84～2.60	2.59～2.39	2.38～1.00
	6. 自主的学習	3.00～2.77	2.76～2.52	2.51～2.23	2.22～1.99	1.98～1.00
学 び 方	7. めあてをもった学習	3.00～2.94	2.93～2.65	2.64～2.31	2.30～2.03	2.02～1.00
	8. なかよく学習	3.00～2.81	2.80～2.57	2.56～2.29	2.28～2.05	2.04～1.00
	9. 協力的学習	3.00～2.82	2.81～2.71	2.70～2.46	2.45～2.25	2.24～1.00
協 力	3.00～2.63	2.62～2.55	2.54～2.24	2.23～1.97	1.96～1.00	
	3.00～2.65	2.64～2.62	2.61～2.36	2.35～2.13	2.12～1.00	
	総合評価（総平均）	3.00～2.77	2.76～2.58	2.57～2.34	2.33～2.15	2.14～1.00

（表 2）形成的授業評価の診断基準※

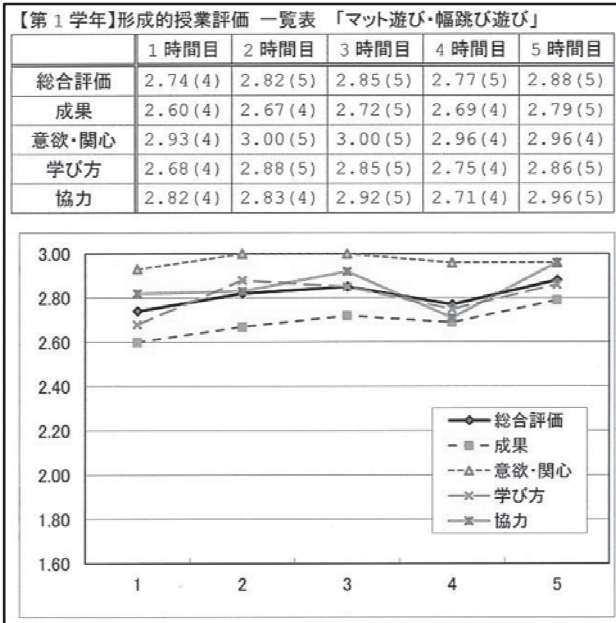
表 1 が形成的評価票である。授業後、子どもたちに 9 つの質問に答えてもらい、はい 3 点、どちらでもない 2 点、いいえ 1 点として平均点を求める。その点数で、表 2 の診断基準により、5 段階の評定が分かるものである。

大まかなめやすとして、総合点が 2.77 以上であれば、たいへん評価の高かった授業であるということであり、2.34 を下回るような授業であれば、大いに反省をして授業改善に取り組まなければならない。

この質問は、成果、意欲・関心、学び方、協力という 4 つの次元に分かれており、今日行った体育授業のどの次元での改善が必要かを示唆してくれる。

次ページの（表 3・グラフ 1）は、第 1 学年「マット遊び・幅跳び遊び」の形成的授業評価一覧表である。本授業は、はじめから評価が高く、第 1 時の総合評価は 2.74 で評価は 4、第 4 時に落ち込みが見られたが、第 5 時の総合評価は 2.88 で

評価は5になった。この評価が表すように、本授業は、子どもたちが意欲的に課題に取り組む素晴らしい授業であった。



(表3・グラフ1) 形成的授業評価一覧表

イ。「体育授業場面のコーディングシート」を活用し、運動量を確保した体育授業の実現



(表4) 体育授業場面のコーディングシート※

体育授業は、運動学習が中心となる。そこで、運動学習場面を50%は確保できるよう、マネジメント場面(移動、待機、用具の準備など)を極力

減らし、学習指導場面での教師の話もできるだけ抑えるよう心掛けた。

ウ。感覚づくり・動きづくりや場の工夫などを大切にした「成果」のある体育授業の実現



1年生の「マット遊び」では、動物歩きで腕支持感覚、壁のぼり逆立ちで逆さ感覚を養った。5年生の「マット運動」では、ねこちゃん体操を取り入れ、体を耕すと共に、中心教材を決め、「開脚後転」では坂道を活用したり、「側方倒立回転」ではゴムを利用したりして、場づくりや段階的指導の工夫を行った。

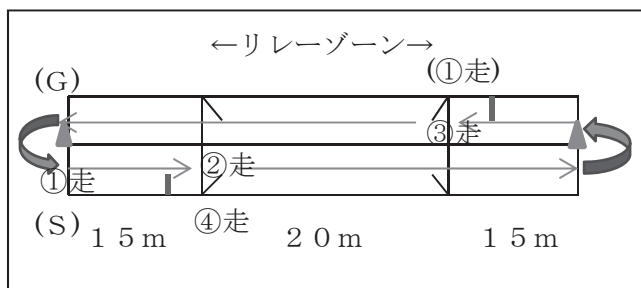


エ。主体的に学ぼうとする教材の工夫

5年生で行った「アルティメット」は、柔らか素材でできたフライングディスク(以下ドッジビー)を使ったアメリカンフットボール的ゲームである。体育学習が業間や昼休み、放課後の遊びにつながり、ドッジビーが全校的な遊びに発展した。



6年生の「リレー」の学習では、バトンパスのうまさが勝敗を決めるような折り返しリレー(クローズアップバトンパス折り返しリレー)の場を作り、他のチームと競走して楽しんだり、タイムを計測していくら速くなったかを競ったりできるようにした。子どもたちは、スピードを落とさないバトンパスに熱心に取り組んだ。



(図1) クローズアップバトンパス折り返しリレー

スタート (S) ①走→②走→③走→④走→①走がゴール (G) となる。このようなコースを1mの間隔を空け、5チーム分作った。

(2) 教科外における体育的活動

ア. 校門から昇降口までの通路で

ケンステップやミニハードルを並べ、様々なステップを踏む活動や調子よく跳び越える運動をして登校するようにした。



(写真9) 輪踏み



(写真10) ミニハードル

イ. 朝の自主的運動

夏は校庭、冬は体育館で、ラダーでの動きづくりを行うと共に、走能力や投能力などの向上をめざして、希望者が自主的に参加した。



(写真11) ラダーで動きづくり



(写真12) 素早くダッシュ

ウ. 業間体育と自由遊び

自由遊びの時間を保障すると共に、業間体育では、夏は「マラソン」と「いろいろな運動」を行い、興味関心をもって主体的に運動に取り組めるようにした。また、冬は「リズム縄跳び」や「長縄跳び」などを行った。



(写真13) 「いろいろな運動」より投能力の育成



(写真14) 長縄跳び

エ. 「光・暗闇・外遊び」をスローガンに家庭と連携し、生活習慣の安定化

日中は外遊びをしてたっぷり光を浴び、夜は暗闇で眠りのホルモンといわれているメラトニンが分泌されやすい環境を大人が作ってやることとし、校報や保健だよりで呼びかけた。

6 研究の成果

(1) 「成果」のある体育授業実践

運動量を確保した体育授業実践により、子ども達が基礎基本をしっかりと身に付けることができ、体育授業の充実が図られると共に、教員の「授業力」が向上している。

(2) 「体力・運動能力調査」結果の向上

総合評価ABC段階の児童の割合は、平成27年度は86.7%、平成28年度は84.6%、平成29年度は94.4%と中部地区管内の目標である80%を達成している。

(3) 生活習慣の安定

課題であった「早寝・早起き」は、家庭との連携により改善が図られてきている。

(4) 肥満児の減少

平成27年度17.8%、平成28年度14%、平成29年度12.1%と減少してきている。

7 今後の課題

(1) 新学習指導要領の考えに沿った「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」を培う体育授業を実践していく。

(2) 更なる体育授業の充実を図り、「体力・運動能力調査」がDE段階の子どもでも楽しみながら体力向上が図られる授業を目指す。

【参考文献】※「体育授業を観察評価する」

高橋健夫 編著 (明和出版) 2003年

もりしま ひろし

遠野小、岩手大学教育学部附属小 (筑波大学大学院に内地留学)、猿橋小、水沢 (奥州) 教育事務所指導主事兼保体主事、岩手県教委スポーツ健康課指導主事兼保体主事、江刺家小校長、沢内小校長を経て平成28年度から現任校に勤務。



豊かな人間性を育む「交流及び共同学習」実践を目指して

岩手県立釜石祥雲支援学校

校長 横澤 修

1 はじめに

「先生、〇〇くんの自閉症っていう病気、いつか治って僕たちの小学校に来るの？」これは15年ほど前、県立養護学校（現：特別支援学校）教諭である私が受けた質問である。小学部の児童を引率して近くの小学校に出向き、その5年生児童と一緒に活動した交流学習の際のことである。私はこの質問に対してすぐに答えることができなかった。自閉症を「病気」と捉えた質問に対して「障がい」「特性」「学びの場」「教育課程」など、実に様々なことを考えてしまったためである。今の特別支援学校や小学校の先生方は、この質問にどのように回答するのだろうか。

もう一つ、こんなことがあった。前任校の宮古恵風支援学校に、宮古市出身の大学生が教育実習の依頼のために訪れた。面談の折に、いつも質問していることの一つとして「障がいのある児童生徒と触れ合った経験」を質問した。するとその学生は「崎山小学校や崎山中学校が宮古恵風支援学校と交流学習をしていましたのでその9年間は、ずっと経験していました。」と答えたのである。そこで改めて思い出した。平成12年度から県立学校となった宮古恵風支援学校であるが、昭和54年からの21年間は宮古市立の養護学校であった。さらに遡ると昭和46年に宮古市立崎山小学校・崎山中学校の分校として開校した歴史もある。そのため崎山小学校・崎山中学校との交流学習は開校した当時から実践を続けてきたのであった。交流の内容は変わったとしても、児童生徒の心を育む歴史のある有意義な取組として現在に至っている。

インクルーシブ教育システムの構築を考える時、私はシステム（仕組み・形）を整えることと並行して、児童生徒に対して共生社会の理念を育むことが大事で

あると思う。そのために、これまでも取り組まれてきた交流学習の実践が非常に有効であると信じている。そこで今回、解説の機会を与えて頂いたので、国や県の動向も復習しながら思うところを述べてみたい。

2 交流学習から「交流及び共同学習」へ

交流学習については、従来から岩手県内でも学校毎に取り組まれていた。養護学校と近隣にある小・中学校との間で、行事への一部参加や運動的活動を一緒に行うなどが一般的であったように記憶する。また普段は寄宿舎生活をしている児童が長期休みで帰省する機会を生かし、本来の住所地での「子供会活動」に参加させてもらえるようお願いするなど、居住地交流につながる先駆的な取組も一部の養護学校で行っていた。ただし、この頃の交流学習は養護学校の方から小・中学校に依頼をする形で何とか実現できている状況であった。しかし、これらの工夫された取組が県内に広がりを見せ、その効果も徐々に認められるようになっていった。岩手県教育委員会が毎年発行している「特別支援教育指導資料」においても、平成12年度に「交流教育展開の手引（指導資料No.25）」が発行され、交流教育展開のためのポイントや、実践に係るQ&Aなどが紹介されている。

これら交流学習の取組は、平成18年以降、大きな変革を迎える流れがあった。

まず国の動向では、平成19年4月に出された文部科学省初等中等教育局長「特別支援教育の推進について（通知）」の「7の（4）交流及び共同学習、障害者理解等」にこう示された。『障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障

害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。』

また、平成24年の中教審報告では『特別支援学校と幼・小・中・高等学校との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。』と記され、ここで交流及び共同学習は障がいのない児童生徒等に対しても、大きな意義のある教育である、と明確に示されたのである。

3 岩手県における動向

県の状況としては、平成21年12月に策定された「いわて特別支援教育推進プラン」において、まだ『(前略) 地域の小、中学校で交流及び共同学習をしたいという希望が増えていますが、受入の仕組み等が確立されていません。』と示されており、私が経験してきたとおり特別支援学校がそれぞれ相手校に依頼して、ようやく実施できている状況であった。そのため岩手県教育委員会としても、全国で始まりつつある副籍制度の導入を検討し、平成22年から交流籍という県独自の名称により盛岡地区と宮古地区で交流籍を活用した交流及び共同学習を試行的に実施した。その結果を踏まえ、平成24年度から全県でも実施が始められた。

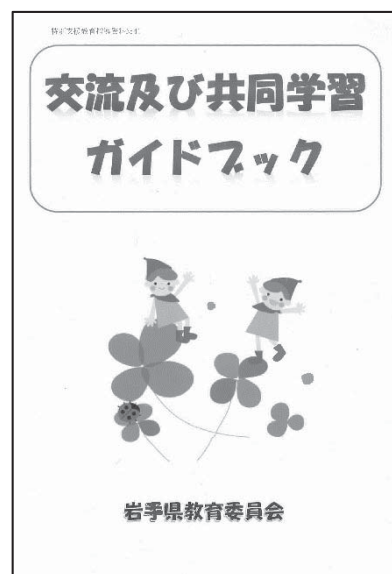
その結果、岩手県においても従来のように特別支援学校からの一方的な依頼で実践されるのではなく、お互いの学校が検討し共通理解を重ねながら、共に学び合う機会として交流及び共同学習を実践していく流れが広がりつつある。

平成24年度からの副籍(交流籍)制度全県導入後の、交流及び共同学習を実施した特別支援学校の小・中学部児童生徒数と交流相手となった小・中学校数の推移は以下のとおりである。

表：交流籍を活用した交流及び共同学習の5年間の推移

	特別支援学校 小学部児童	交流先となる 小学校	特別支援学校 中学部生徒	交流先となる 中学校	実施市町村数
平成24年度	182名	119校	58名	43校	29市町村
平成25年度	212名	128校	76名	49校	27市町村
平成26年度	208名	138校	90名	60校	27市町村
平成27年度	224名	149校	103名	69校	26市町村
平成28年度	248名	167校	110名	72校	29市町村

また、平成25年11月に策定された「第2期いわて特別支援教育推進プラン」において、交流籍を活用した交流及び共同学習について、よりよい取組とするためのガイドブックを作成することとされた。その上で、成果を広く県



民に知らせるとともに、交流及び共同学習に対する理解を得ながら、より充実した取組になるよう「ガイドブックを活用した公立小・中学校の割合」の達成目標を平成25年度の現状0%から平成30年度は100%とすることが示された。このガイドブックは、先に述べた指導資料に続く「交流及び共同学習ガイドブック(指導資料No. 41)」である。

以上、交流学习に係る国の動向や岩手県の状況について述べた。上記で紹介したガイドブックの「はじめに」から、改めて交流教育の意義について示されている部分を引用する。

『交流及び共同学習を行うことで特別支援学校の児童生徒は、より多くの豊かな経験ができ、地域に帰ったときも生き生きと生活することが期待できます。小・中学校の児童生徒は、相手を思いやる気持ちや自分から考えて行動する力がつき、自分を見つめ直す機会にもなるでしょう。そして、障がいのある児童生徒にとっても障がいのない児童生徒にとっても社会性や豊かな人間性を育む教育につながります。』

4 確かな学びにつなげるために

以下では「1 はじめに」で記したように、インクルーシブ理念の醸成につながる交流学习(以下は交流及び共同学習と表す)実践の大切な視点について述べたい。また併せて宮古恵風支援学校と崎山中学校との交流の様子について事例を紹介したい。これは平成28年度の実践の一部で、宮古恵風支援学校中学部の学

部主事が中学校に出向いて出前授業を行った取組の紹介である。出前授業をとおして崎山中学校の生徒に対して発問した内容やメッセージとして伝えた言葉について抜粋した。大変良い取組で、私の心に大きく残っているので、以下に罫線で囲いながら、学部主事の言葉をそのまま紹介したい。

(1) 事前学習を【ゆっくり】と

- 障がいのある人と、どう接してよいか分からないって思う？不安？怖い？
- 障がいがある＝「できない」「無理な事」ではないよ。では、どんなことだと思う？
- みんなにも、何か苦手なことはあるよね？どんなことか、先生に教えて。

交流及び共同学習が実りあるものになるかどうかは事前学習にかかっている。全体の打合せの際、特別支援学校の児童生徒の実態や支援方法が分かる資料を交換することも大切だが、教員同士だけが理解し合うよりも、実際に交流する児童生徒を対象に、ゆっくりとした取組が大切である。ゆっくりとは、焦らず、時間をかけるという意味である。大事なことは障がいのある児童生徒等の「できないこと」のみを児童生徒に説明し「こういう支援が必要である」ことを強調しないこと。また「どうすればよいか」を教師が一方的に提示して、児童生徒に守らせようとししないことである。

- 苦手なことがあっても、何とか自分も頑張っている。宮古恵風支援学校の友達も同じ。そう思えるようになったらOK。
- みんなが中学校の隣にいる友達と接するときも一緒。「今どんな気持ちなのだろう」「何を考えているのかな」と気遣いながら接しているよね。宮古恵風支援学校の友達に障がいがあるからといって、特別に気負うことはない。

プライバシーへの配慮は必要かつ不可欠であるが、可能な限り特別支援学校での通常の様子を写真や映像も含めてそのまま伝え、交流相手の小中学生が「どう感じたか」「どうすればできるようになるか」について、まずは自分で考えて欲しい。直接的な交流をする前に、

違いが分かり、知識としてあるいは気持ちの面で認め合うことが、児童生徒相互のかかわりを質・量共に高める実践につながっていく。

- それでも宮古恵風支援学校の友達は、きっと皆よりも苦手なことは多い。一緒に活動するとき「活動ができないからやってあげる」ではなく「苦手な活動は、どうしたらやりやすくなるだろう」と考えながら接してみて。正解は一つではない。自分で考えてみるのがとても大切。
- はずかしいとか、失敗をおそれて「何もしない、できない」ではなく、いろいろと試して関わって欲しい。
- 「こんなことをしてはいけないのかな」などと考えなくてもいい。近くには私たち職員がちゃんといる。何があっても大丈夫、支える。思い切ってやってみて。

(2) 交流及び共同学習を【たっぷり】と

互いの児童生徒について、交流及び共同学習をとおして育みたいことを明確にし、たっぷりと実践する。たっぷりとは、十分な時間をかけて授業を練り上げ、成果が見られるよう実践を積み重ねることである。障がいのある児童生徒には、普段と違う環境や相手の中でも学習意欲をもち、リラックスしながら笑顔で一緒に過ごすことができるよう配慮を考えて欲しい。障がいのない児童生徒には、相手に障がいがあるかどうかではなく、一緒に過ごす相手にどのような配慮が必要なのか、自分はどう考え、どう活動できるのかを学ぶ機会として欲しい。評価については「～の場面に笑顔で参加した。」という記録のような記述では不十分である。配慮点や支援方法などを確認し、児童生徒の何が育まれたのかをしっかりと把握して欲しい。障がいのない児童生徒は相手との関わりをとおし、障がいの受容や情緒面・態度面がどう変容してきたのか、何が育まれたのかを個々のねらいにそって評価をして欲しい。

(3) 事後指導も【じっくり】と

交流及び共同学習を児童生徒の確かな学びとするためには、ぜひ「何に気づいたか」「どう考えたか」について事前学習同様にじっくりと考える機会を設けて

欲しい。「障がいの状況にびっくりしてしまい、正直怖くなった。」という自然な感想でも構わない。

崎山中学校でも、交流実践に前後して次回につなげるための授業として、生徒によるグループワークを行った。

場面の想定：

共同で作品作りをしている時、宮古恵風支援学校の生徒が「見ているだけ」で参加できていない。どうする？

「見ているだけの参加でも、楽しそうであれば交流になっているのかも」「作品作りの教材をその子の近くに持っていこうか」等々、生徒達はこれまでの交流場面をじっくりと思い浮かべて様々な意見を述べた。この時にも、中学部主事からメッセージを伝えた。

答えは一つではない。相手の気持ちになって考え、その考えのもとで動いてみるのがとても大切。それが、これからの財産。

(4) 必要な回数を検討して

表で示したように、県内では交流及び共同学習を実施する児童生徒数・学校数は増えつつある。しかし、残念ながら実践回数は年間1～2回が多いようである。実施回数については今一度、たっぷりと実践できる必要な回数について検討して欲しい。ゆっくりと練り上げられた交流をたっぷりと積み重ねること、それをとおしてじっくりと児童生徒が自然な感想を変化させ、自分なりの関わりかた・支援方法等を工夫することこそ、豊かな人間性を育む大切な第一歩であり、確かな学びへとつながっていく。

重ねて紹介したい。交流を積み重ねてきた崎山中学校の生徒は、宮古恵風支援学校運動会の当日、ボランティアとして積極的に参加してくれる。土曜日の行事なので、もちろん中学校の授業の一環ではない。しかし交流している中学部生徒が参加する競技に「一緒に参加したい」と自ら申し出てくれるのである。参加人数は平成27年が全校生徒90名中43名。平成28年は全校生徒92名中47名であった。



5 おわりに

以上、経験や思いをもとに交流学習・交流籍を活用した交流及び共同学習について述べた。共生社会の理念につながる交流実践について、障がいのある児童生徒等はもちろん、障がいのない児童生徒等にとっても、大切な実践であることを改めて確認したい。繰り返しになるが実践における主役は児童生徒に他ならない。教員の指導観だけを前面に出したりせず、児童生徒個々の感性を信じて見守りたい。実践が確かな学び、豊かな社会性や人間性を広げられる取組となるよう願うものである。

ところで、冒頭で記した質問には後日談がある。事後指導で再び小学校に出向いた私に、質問した児童はうこ付け加えた。「だって〇〇ちゃんは足がすごく速かったです。小学校に来れば友達になって、どうすれば早く走れるのか教えてもらいたいから。それで、もう一回〇〇ちゃんと競走したいんだ。」

(引用・参考文献)

「特別支援教育研究(全日本特別支援教育研究連盟編集:東洋館出版) 2016年5月号

よこさわ おさむ

県立花巻養護学校、みたけ養護学校、岩手大学教育学部附属特別支援学校教諭として22年間勤務。その後、総合教育センター研修指導主事、県教委教職員課主任経営指導主事、県立宮古恵風支援学校副校長。平成29年度より現職。



「考え、議論する道徳」の確立を目指して

～H29 年度 道徳教育研究大会の実践から学ぶ～

滝沢市立滝沢第二中学校

校長 千葉 康彦

1 はじめに

道徳の「特別の教科」化については、平成 28 年 8 月に出了された「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議の取りまとめについて（報告）」で、その目的や、道徳教育と資質・能力の三つの柱の関係、道徳科で「主体的・対話的で深い学び」を実現するために大切なこと等、詳しく解説されている。そこでは、「特別の教科」化は発達段階に応じ答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題ととらえ、向き合う「考え、議論する道徳」へと転換を図るためのものであり、「考え、議論する道徳」を実現することが「主体的・対話的で深い学び」を実現することになると明言されている。また、道徳教育と道徳科の共通の目標「道徳性を養う」ための学習を支えている要素は、「道徳的諸価値の理解」と「自己の（人間としての）生き方についての考え」であると示されている。

現在、「自分自身とのかかわりで捉え」「広い視野から多面的・多角的に考える」「問題解決的な学習」など様々なキーワードを抛り所に、各学校で「考え、議論する道徳」の実現に向け実践が行われている。

ここでは、「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」をテーマに、平成 29 年度に行われた東京での全日本中学校道徳教育研究大会、仙台での東北地区中学校道徳教育研究大会、さらに大船渡での岩手県道徳教育研究大会（気仙大会）における提案授業や研究発表、指導講話等から学んだことを紹介しながら、「特別の教科 道徳」の方向性について考えてみたい。

【各大会での提案授業】

東京大会（2年）：D 生命尊重

「100万回生きたねこ」（佐野洋子・絵本）

宮城大会（1年）：B 思いやり、感謝

「風切る翼」（小6 国語教材・東書）

気仙大会（2年）：A 自主、自立、自由と責任

「償い」（さだまさし作詞）

2 「主体的な学び」の視点から

【キーワード】

- ・子どもが問題意識をもち
- ・自己を見つめ
- ・道徳的価値を自分自身とのかかわりで捉え
- ・自己の生き方について考えるようにする

(1) 東京大会の実践では

資料読みの後、小グループで印象に残った場面を交流し、本時で考えたいことを出し合うことで問題意識の喚起を図った。この場面では、生徒の問題意識は次の2点に集中した。

- ①なぜ最後は生き返らなかったのか
 - ②なぜ白いねこに出会ってねこは変わったのか
- 実際の授業での生徒への問いかけた言葉は、

- たくさんの人に飼われて、何度も死んで、何度も生き返ったのはどうしてだろう。
- （第1発問を受けて）じゃあ、白いねこに出会ったとき、ねこはどう思ったの。（②）
- いつまでも一緒に生きていって思ったのに、何で、一度も泣かなかったのに泣いて、決して生き返らなかったのだろう。（①）

本実践では前述の通り、①を中心発問に、②をねこが他者に関心を持ったことで生きる価値を見出すに至ったことに気づかせるための発問として位置付けていることがわかる。

ここでは、生徒の疑問から基本発問と中心発問を構成し、また、「なぜ、ねこは初めて泣いたのだろう。」「もう一度生きたいとは思わなかったのかな。」といった補助発問を効果的に用いながら、①と②を有機的に関連させることで、問題意識を持たせること、自分とのかかわりで捉えることを促していた。

さらに、展開の後半で自分自身の問題として、生きることを考えさせるために、中心発問に対しての生徒の発言

「幸せと思った人生だからこそ、一度きりの人生だと思う。」

を受け、授業者は

「一度きり。皆さんの人生も一度きりですね。一度きりの人生をどう生きていきたいと思いませんか。」

と投げかけた。生徒は

「一度きりの人生だから、悔いのない人生を送れるように、これから考えたい。」

「ねこは100万回も生きて、最後の1回しか幸せじゃなかった。私たちは1回だけの人生だからこそ、幸せになれるよう大事にしたい。」

「ねこのようにつまらない人生じゃなくて、最後の1回のように、自分より大切な存在を見つけて悔いのない人生にしたいと思った。」

などの言葉を学習シートに記していた。自己を見つめ、自己の生き方について学習を通して目を向けている姿があった。



(2) 仙台大会での実践では

(資料の概略)

アネハヅルのクルルは、あることがきっかけで群れの中で孤立させられる。体の弱いカララはよくクルルにえさをもらっていたが、クルルを救えないで群れの中にいる。冬、群れが南に飛び立つのを、飛べなくなっていたクルルは黙って見送る。その時、カララが戻ってきて、じっとクルルの隣にたたずみ、南に渡って行く群れを何も言わずに一緒に見つめていた。

この実践では、まず「カララでさえ」に赤い線を引かせたうえで、「『カララでさえ、黙ってみんなの中に混じっている。』このとき、カララはどんなことを考えてみんなの中に混じっていたのだろう。」という発問から始まった。生徒の「罪悪感に苛まれていたと思う。」という発言を受け、「罪悪感の中、結局カララはどうしたの。罪悪感があるのなら助けたらいいと私は思うんですが。」と踏み込み、「考えと行動がずれるのはなぜなのか」を考えさせることで、自分がカララならという自我関与を促しながら、心の弱さや脆さをより深く考えさせていた。自己を見つめ、自己とのかかわりの中で考えさせる場面であった。

「助けると、結局自分が孤立することになる。自分が安全に生きていくためには仕方がない行動だと思う。」

「えさをもらっていたからこそ、自分まで悪者という気持ちになるんじゃないか。」

などの発言から、授業者のねらいが達成されていたと感じた。また、発問の前に線を引かせることによって、生徒の問題意識がより焦点化される効果も感じた。

資料で考えた後、授業者は「カララはクルルのことを群れの中から見えていましたが、最後には隣にいることを選びました。みんなが感じたとおり、死も覚悟していたのかもしれませんが。今日の学習から、みんなはこれからどうかかわり方を人として、していきたいと思いませんか。これは、どういう生き方をしたいかと聞

かれていると思っていいです。」と自己の生き方に目を向けさせた。「かかわり方」を「生き方」と関連させたことが、自己を見つめさせ、生き方を考えさせることと資料をつなぐポイントとなっていた。

(3) 気仙大会の実践では

本実践では、「7年間（被害者の奥さんに）送金を続けたゆうちゃんをどう思いますか。あなたにはできますか。」というテーマ発問が設定されていた。

「考え、議論する」道徳科への質的転換については、道徳の時間における指導が読み物教材の登場人物の心情理解に偏り、「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあることを背景としている。しかし、真正面から「あなたならどうしますか。」と聞いたとき、学年が上がるほど、「望ましいと思われることや決まりきったこと」が発言される傾向もある。この実践のように、行為ではなく、自己の可能性を自己に問いかける発問こそが道徳科への質的転換を図る一つの在り方ではないだろうか。大いに学びたいところである。

3 対話的な学び」の視点から

【キーワード】

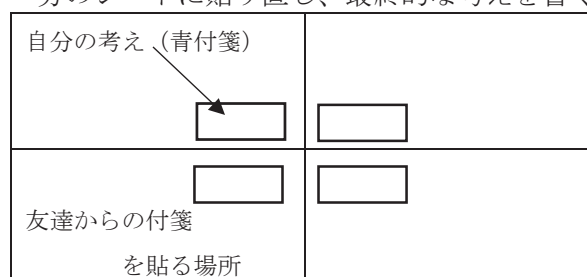
- ・子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考える
- ・自分と異なる意見と向かい合い議論する

(1) 東京大会の実践では

小グループでの話し合いの場面では、付箋紙を用いた実践が展開された。具体的な手順は次の通りであった。

- ・青い付箋紙に自分の考えを記す
- ・4人1組で話し合いシートに各々の付箋紙を貼る
- ・お互いに読み合い、自分以外の3人に対し聞きたいことは黄色、感想はピンクの付箋紙に書いて貼る（必ず全員に）
- ・それらを手掛かりに話し合う

- ・話し合いの後、自分に関わる付箋紙を全て自分のシートに貼り直し、最終的な考えを書く



【話し合いシート・A3版】

この活動は、中心発問「なぜ決して生き返らなかったのだろう」の場面で約20分間行われた。子供同士の協働、そして自分と異なる意見と向かい合い議論することが実現される手法となっていた。具体的には、対話だけでは消えてしまう言葉も文字として残ることや書くことが苦手な生徒でも付箋に短くなら抵抗なく書いていたこと、他者の言葉を手掛かりに自己を見つめ、価値について考える際の効果的な思考ツールになっていたなどである。さらには、教師が机間指導をする際に、短時間でグループの議論の傾向を把握でき、教師との対話にも役立っていた。非常に学ぶことの多い実践であった。

(2) 仙台大会の実践では

小グループでの話し合いの工夫として、資料中の人物についての話し合いは隣同士（2人）自分の生き方を考える場面は4人と分けていた。人物の心情を掘り下げる「協働」と、より多様な考えに触れ生き方を考える「議論」を意図的に仕組んだ実践といえる。また、授業の中で「～すべきじゃないかと私は思うけど、どうだろう。」「私もそうありたいと思う。」と教師が生徒に投げかける場面が幾度もあった。教師が一人の他者としての意見を表し、教師との対話の機会を作ろうとの意図が感じられた。

4 深い学び」の視点から

【キーワード】

- ・物事を多面的・多角的に考え
- 今回の3つの実践では、本来道徳教材として作られたものではない資料が用いられた。研究協議の中で、「実話や絵本など道徳教材として作

られたものではない資料では、価値は一つではなく含まれている」との指摘があった通り、「100万回生きたねこ」では、生きることの尊さを「他者との関わり」「愛するという事」「幸せ」「本当の悲しみ」などの多様な側面で自然に話し合う生徒の姿があった。「償い」では、「年に1回大きなお金ではなく、7年間毎月送り続けたことの意味」を考えさせることで、「償う気持ち」について多面的・多角的に考え、話し合わせる場面があった。

また、仙台大会では、職場体験の活動を振り返り、「どのようなことが働く人たちを後押ししているのだろう」のテーマで話し合うという提案もあった。ここでは、「収入」「成長」「誇り」「責任感」など内容項目の異なる生徒の価値観をもとに、話し合いを通して働くことの意味や価値を追求していた。生徒の体験的学習から感得した内容を多面的・多角的に考える中で共通の価値観を培っていく好例といえる。

各実践に共通していたことは、多面的・多角的に考えさせるためには、「なぜ決して生き返らなかつたか」「カララはどういう思いで、何も言わずにクルルのとなりでいたのだろう」など、生徒に問題意識を持たせる明確な学習課題を示していたことである。

5 「道徳科の評価」の視点から

【キーワード】

・児童生徒の成長につながる評価

道徳科の評価について、ここでは研究大会で話題になった内容について紹介したい。

記念講演の講師からは「道徳科の評価を通して、保護者と仲良くなる。」というメッセージがあった。評価の方向性として、的を射たことばと感じた。

東京大会の授業者からは、「毎時間、学習シートに書いて生徒に返す教師からのコメントがそのまま評価になります。」との実践が紹介された。シートに生徒が書いた内容に止まらず、授業中の発言や付箋を用いての話し合い活動に対してもコメントするということであった。また、仙台大会のように過去に学習した教材を資

料として用いた場合、過去の自分と今の自分を比較して自己の成長（考えの深まり）を実感させることも、評価の一つになるのではと感じた。

一方、指導講話では「書くことを苦手とする生徒が少なくない中、評価のために書かせるという風潮に危機感を持っている。聞くと話すと共に考えることの基本」との警鐘も促された。また、発言がほとんどない、文章表現が得意ではない、表情にも表れにくい生徒への配慮ということも、記念講演の中で課題として提示された。心に留めておきたい。

今後、たくさんの学校からの実践例の報告が待たれるところである。

6 おわりに

三大会の実践から見えたことは、生徒個々の価値観や見方・考え方を尊重し、それらに対話（議論）を通して交流し合い、認め合う中でこそ「自己を見つめる」「自分自身とのかかわりで捉える」ことが可能になり、さらには「自己の生き方を考える」ことに発展していくということである。

その一連の学習活動が道徳科での「確かな学び」へと生徒を導き、それが、よりよく生きようという気持ちの深まりへと至ったとき、生徒は「豊かな学び」の世界にいると言えるのではないだろうか。

その二つの「学び」を結ぶ「考え議論する」道徳科の確立を目指したい。

ちば やすひこ

水沢小、厨川小、大野第二中、黒石野中教諭
水沢市教委、花巻市教委指導主事、盛岡教育
事務所主任指導主事、大船渡中教頭、見前中
副校長、福岡中校長を経て、平成28年度より
現職。



「深い学び」をどうとらえるか

国立教育政策研究所

総括研究官 山 森 光 陽

1 深い学びとはどのような過程か

「深い学び」とは、教育心理学の研究文脈において「高次の思考」や「有意味学習」と呼ばれるものに相当すると考えられる。高次の思考とは、事象を多面的に理解しようとする、創造的に思考すること、系統だった予測や仮説を生成することを指す。(Roehrig, Turner, Arrastia, Christesen, & Jakiel, 2012)。一方、有意味学習とは、問題解決過程において個人内外にある情報を選び出し、組み替え、組み替えた情報を既存知識とつなぎ合わせるといった認知操作を行うことを指す (Mayer&Wittrock, 2006)。

高次の思考や有意味学習と対をなすものは、低次の思考や機械的学習と呼ばれる。これらは、単純に記憶することや、特定の解決方法を考えもなくあてはめて問題を解決することを指す。高次の思考や有意味学習といった、思考過程を経ることで、知識の体系化が図られると考えられている。すなわち、様々な知識が互いに関係を持つように構造化され、これらが考え方の枠組みとして構成され、その枠組みが複数の問題の解決に活用できるように形成されることにつながる。

2 深い学びはなぜ必要か

学習した内容を、未知の状況や新たに直面した問題の解決に活用できるようになることを、転移と呼ぶ。そして転移は、知識の体系化が図られることで促進されると考えられている (Salomon & Perkins, 1989)。すなわち、未知の状況において、新たに直面した問題を解決するために必要な能力を発揮

できることにつながるような能力を身に付けさせるには、機械的な学習による単なる記憶や、定型的な手順でテスト項目に解答できるような能力の育成だけでは十分ではなく、高次の思考や深い処理が必要な学習活動が必要であると言える。

ただしこれらの知見は、学習活動を「深い学び」一辺倒にすることを支持するものではない。単純に記憶した知識や機械的に身に付けた技能は知識の体系化に必要なものであり、「浅い学び」による知識の獲得、「深い学び」による知識の体系化の両方に注意が払われてこそ、学習指導が効果的なものとなるためである (Hattie, 2008)。

3 深い学びを授業で実現するには

「浅い学び」による知識の獲得の方が優先順位が高いとか、「深い学び」による知識の体系化こそが重要であるといった二項対立的な考え方からは脱却した上で、「深い学び」を実現するには、児童生徒の思考を想定した学習活動の計画が必要であろう。単元レベルでは、児童生徒がどのような情報を組み合わせていくのか (多面的理解、情報の選択や組み替え)、考えを広げたり予測や仮説を生成するのか (創造的思考)、そしてその結果、どのような構造の知識を構成するに至るのか (知識の体系化) を、あらかじめ想定する。

授業レベルでは、児童生徒がどのような思考過程をたどるのかを想定したうえで、学習活動の中で児童生徒に様々な情報を組み合わせたり、考えを広げたりさせるために、教師はどのような課題を提示し、発問、補助発問を行うのか、児童生徒の思考の様

子をどのような行動から判断しフィードバックをするのかといったように、想定した学習者の思考過程に沿って、教師による思考支援を計画するのである。

なお、フィードバックは学力に与える影響が大きいことが多くの研究で明らかとなっている(Hattie, 2008)。そして、単に正誤や得点を示すことよりも誤りに対する正答や不十分な表現に対する模範的な解答や表現を示すことが効果が高いこと、正答などを示すことよりも正答を導くための説明や解決のための方法及び着眼点を示すことがさらに効果が高いことが示されている。

また、学習が成立するには、学習者の個人差による違いはあるものの、一定の時間をかける必要があると考えられている(Carroll, 1963)。

そして、深い学びを授業で実現するには、学習者が授業中に時間をかけて思考することが求められるだろう。しかし、授業中の学習者の実質的な学習時間は少なく、その割合は4割ほどであり、そのうち能力を伸ばすことにつながる思考などに費やされる時間はさらに少ないといった知見も見られる(Berliner, 1984)。そのため、一般的な授業と比べて学習者の実質的な学習時間が増えると考えられる授業形態を、岩手県内で蓄積された実践事例の中から拾い上げたり、新たな授業形態を開発していくといったことに、総合教育センターを中心に取られることも求められるだろう。

〈引用文献〉

- Berliner, D.C. (1984). The half - full glass: A review of research on teaching. In P.L. Hosford(Ed.), *Using what we know about teaching*. (pp.51-84). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

(ハッティ, J. 山森 光陽 (監訳) (2018). 教育の効果-メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化-図書文化).

Mayer, R.E., & Wittrock, R.C. (2006).

Problemsolving. In P. A. Alexander, & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*. 2nd ed. (pp.287-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Roehrig, A. D., Turner, J. E., Arrastia, M.C., Christesen, E., McElhaney, S., & Jakiel, L. M. (2012). *Effective teachers and teaching: Characteristics and practices related to positive student outcomes*.

In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp.501-527).

Washington, D. C. : American Psychological Association.

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.

やまもり こうよう

慶応義塾大学卒業、早稲田大学大学院修士課程修了、博士課程中退後、国立教育政策研究所研究員、主任研究官を経て現職。専門は教育心理学。特に学級規模が児童生徒に与える影響に関する研究に従事。



「自らを高め、共に認め合う生徒の育成」

～発問とそのつながりを工夫した授業展開を通して～

久慈市立長内中学校

教諭 藤森 崇 浩

1 はじめに

本校は平成 27 年度の岩手県道德教育研究大会久慈大会に向けて、平成 26 年度より道德教育の実践研究に取り組んできた。平成 28 年度には岩手県教育委員会より、岩手県道德教育推進事業の研究指定校の指定を受け、その実践内容について、岩手県教育研究発表会の場で発表する機会を頂いた。

生徒の心を耕すために、「チーム長中」を合言葉に学校長の方針の下、学校組織として取り組んできた実践を紹介していくこととする。

2 研究主題

「自らを高め、共に認め合う生徒の育成」
～発問とそのつながりを工夫した
授業展開を通して～

3 主題設定理由

生徒の自尊感情の低さという本校生徒の実態と、学校教育目標である「思いやりを持ち互いに認め合える生徒」の育成という視点から、本主題を設定した。

4 研究の目標

基本発問を吟味し、そのつながりを工夫した道德の時間の授業実践を通して、自らを高め、共に認め合う生徒の育成を図りたいと考えた。

5 実践の概要

「自らを高め、共に認め合う生徒の育成」のための実践の概要は以下の通りである。

(1) 「道德の時間」の授業改善

教材を分析し、ねらいを明確にしたうえで、ねらいに迫るための発問を考え、そのつながりを工夫した授業展開について研究を進めた。基本発問に対する生徒の反応に対して、考えをゆさぶったり、補ったりする補助発問を工夫することで、道德的諸価値についての理解を基に、人間としての生き方についての考えを深める授業展開について研究を進めた。

また、「共に認め合う生徒」の育成のため、生徒一人ひとりの考えを大切に、表現させることを大切に。ペアや小グループでの意見交流を通して、互いの意見を認め合い、多面的・多角的な視点から、道德的価値に対する自覚を深めさせる授業を目指した。

(2) 学校教育全体を通じた道德教育の推進

「学校教育目標」をもとに、本校の道德教育の重点目標を設定し、全体計画を作成した。

各教科、特別活動及び総合的な学習の時間と関連させた道德教育全体計画別業を作成し、「私たちの道德」や「いわての復興教育副読本」との関わりも位置付けた。

毎月の職員会議では特別活動と道德教育との関連を示し、共通理解のもと、道德教育を推進した。

6 「道德の時間」の授業改善について

「道德の時間」の授業改善を図るうえで、発問の吟味に力を入れた。本校では、それぞれの発問を以下のようにとらえて研究を進めた。

(1) 発問のとらえ

【基本発問】

ねらいに迫るために、授業者が考えた主たる発問。最も重要な発問が中心発問。

【補助発問】

基本発問を補ったり、時には生徒の反応に問い返したりする発問。基本発問と基本発問をつなぐ発問も「補助発問」の一つと考える。

補助発問として、以下のようなもの考えた。

☆考えを深めるためのもの

(ア) 教材のもつ価値への考えを深める。

例「主人公は何に気付いたのだろうか。」

(イ) 生徒の言葉を補い焦点化する。

例「どんなところが優しいのか。」

(ウ) 自分たちの生活と重ね合わせる。

例「あなたならどう思うか。」

☆子ども同士の発言をつなぐためのもの

(エ) 考えや気持ちを共有させる。

例「同じような考えの人はいるか。」

「違う考えの人はいるか。」

☆学習活動と学習活動（発問と発問）をつなぐためのもの

(オ) 問題の状況を確認、変容契機や話合いの方向性に気付かせたりする発問

例「主人公はどんなことで悩んでいるのか。」

(カ) 生徒の発言から次の基本発問へつなぐためのもの。

例「〇〇さんはこのようにいっているが、このあとどうなったか。」

以上のようにそれぞれの発問を本校なりにとらえ、発問構成に力を入れた。

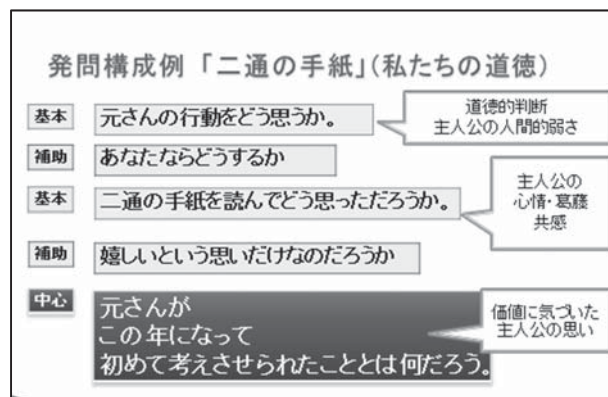
(2) 発問構成

まず教材を分析し、主題を明らかにし、本時のねらいを設定する。

次に、主人公が道徳的価値に気付いたり、変容したりする場面に注目し、ねらいに深く関わる中心発問を考える。

そして、中心発問をいかすために主人公が変容するまでに見せる人間的な弱さを捉えたり、共感させたりする基本発問を考える。

以上のように基本発問を考えた後、補助発問を考えた。以下は「二通の手紙」(私たちの道徳)【C- (10) 遵法精神 公德心】の場合の例である。



第1発問のあとには、「あなたならどうするか」という補助発問を考えた。自分との関わりから主人公の心情を共感的に捉えさせることを意図したものである。

第2発問のあとには、「母からの感謝の手紙をもらい嬉しかった」という生徒の反応を予想し、「嬉しいという思いだけなのだろうか」という補助発問を考えた。生徒に問い返すことで、主題である「きまりの意義」についての考えを深めさせることを意図した。

7 実践例 ～発問とそのつながりの工夫～

「祖母と栗の木」(東京書籍 中学道徳2 『明日をひらく』 岩手県版資料)
主題名:「家族を大切に思う」

【C- (14) 家族愛、家庭生活の充実】

本教材は、祖母の引っ越しにともない、自分だけの部屋を失うことへの不満から父母や祖母に対して冷たい態度をとってしまう中学生の姿をもとにした葛藤資料である。はじめは自分の思いを優先していたが、おばや祖母とのふれ合いの中から家族の歴史を知り、家族の大切さに目覚めていく主人公の心情を考えることを通して、父母、祖父母に対する敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚を持たせるとともに、家族を思いやり、家族のきずなを大切にしようとする態度を養うことができる教材である。

補助発問やさし絵の提示により、主人公の変容契機を捉えさせ、道徳的価値に対する自覚を深める授業を構想した。

以下は第2発問から中心発問につながる話合いである。

T おばあちゃんに冷たい態度をとった「わたし」のことをどう思うか。

【仕方ない】

C 親に決められて悲しい。

【良くない】

C おばあちゃんにも思い出がある。

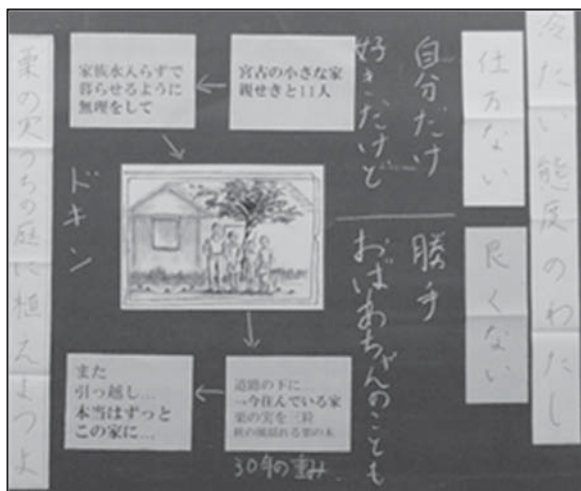
C 複雑な気持ち。

T どんな気持ちとどんな気持ちがあって複雑なのか。【補助発問(イ)】※6(1)参照

C おばあちゃんに来るのはうれしいけど、妹に部屋をゆずるのはいや。

【発問と発問のつなぎ】

第2発問による話合いの後、さし絵を提示し、「おばあちゃんが昔住んでいた家には栗の木があったこと」「現在の家にうつるとき、栗の実を植えたこと」「30年たち、栗の木は大きくなったが、その家をまた離れようとしていること」を生徒とのやり取りを通して確かめた。



T 冷たい態度をとっていた私をどう思うか。(第2発問と同じ発問を投げかけた)

【良くない】が増える。

C おばあちゃんも家を失ってきたから。

C 悲しいのはおばあちゃんの方だから。

その後、「主人公が栗の木を見て何を思っているか」を問い、中心発問による話合いにつなげていった。

T 「この栗の実、うちの庭に植えようよ。大きく育てて、またみんなで写真とろうよ。」という言葉には、どんな思いがこめられているのだろうか。

C 引っ越しはものだけではなく、思い出も引き継ごうという思い。

C 栗の木を育てながら、家族の歴史を作りたいという思い。

T 栗の木は家族にとってどんなものと言えるか。【補助発問(ア)】※6(1)参照

C ずっとそばにあったもの。

C 宝物。

C 家族の歴史を表すもの。

T みんなはどれくらい家族の歴史を知っているか。【補助発問(ウ)】※6(1)参照

【授業の感想】

C 本当は知っているようで知らない家族の思い出があるのだと思った。

C 今の自分はどのくらい家族のことを知っているのかと思った。家族のことを知り、大切にしていきたい。

第2発問と中心発問の間で、さし絵を提示し、補助発問を投げかけることで、主人公の変容契機を捉えさせ、考えを深めさせることができた。また、「みんなはどれくらい家族の歴史を知っていますか」と問いかけたことで、自分との関わりから道徳的価値に対する理解を深めさせることができた。

8 道徳教育推進のための取組

(1) 職員会議での共通理解

道徳教育推進教師が月ごとの道徳教育の推進計画を提案している。

前月の道徳教育について振り返り、翌月の道徳教育について共通理解を図るために行う。

特別活動と道徳教育の内容項目との関わりを示し、活動を通して生徒に触れさせたり、高めさせたりしたい道徳的価値（内容項目）は何であるか共通理解を図ったうえで教育活動を行っていくことをねらいとしている。

関連する内容項目を意識することで、活動を通して「どんな生徒に育てたいか。生徒に何ができるようになって欲しいのか。どんなことを考えて欲しいのか。」ねらいを持って指導に当たることにつながっている。

【5月の職員会議の提案資料】

3 6月の道徳教育指導計画							
(1) 6月の道徳教育							
大成功だった運動会。運動会を通して生徒はたくさんを感じ、考え、これまでの自分を振り返ったり、これからの自分の姿を思い描いたりしていることだと思います。生徒が学んだことや考えたことを価値づけてあげたいものです。その手段として、アンケート、個人反省、作文、学級通信、教師の講話など方法たくさんあると思いますので、ぜひ様々な形で運動会の体験と価値を結びつけてあげられればと思います。道徳の時間の導入や終末の中で想起させ、価値づけてあげることもできると思います。							
<table border="1"> <tr> <th colspan="2">運動会</th> </tr> <tr> <td>A-(1) 自主、自律、自由と責任</td> <td>C-(15) よりよい学校生活、集団生活の充実</td> </tr> <tr> <td>B-(6) 思いやり、感謝</td> <td>B-(8) 友情、信頼</td> </tr> </table>		運動会		A-(1) 自主、自律、自由と責任	C-(15) よりよい学校生活、集団生活の充実	B-(6) 思いやり、感謝	B-(8) 友情、信頼
運動会							
A-(1) 自主、自律、自由と責任	C-(15) よりよい学校生活、集団生活の充実						
B-(6) 思いやり、感謝	B-(8) 友情、信頼						
(1) 行事との関連							
中総体							
A-(4) 希望と勇気、克己と強い意志	B-(7) 礼儀 B-(8) 友情、信頼						
B-(6) 思いやり、感謝	C-(15) よりよい学校生活、集団生活の充実						
6月は中総体があります。運動会と同様に、体験と価値を関連付けてあげられるような実践をしていきたいものです。							
(2) 中総体前後の取組							
① 壮行式 C-(15) よりよい学校生活、集団生活の充実							
② 中総体前の各部の放送 A-(4) 希望と勇気、克己と強い意志 B-(6) 思いやり感謝							
③ 掲示物 B-(6) 思いやり感謝							
④ 引退後の活動場所の清掃など							
C-(13) 勤労 C-(15) よりよい学校生活、集団生活の充実							

(2) 学年体制での取組

道徳教育の推進のため、授業づくりは学年体制で行った。職員間の結束を高めながら授業を全員で創り上げ、生徒をみんなで育てようという思いから行ったものである。

以下が学年としての取組例である。

月	日	内容	メンバー
6	26	指導案検討会	2 学年
6	30	指導案提出（研究部へ）	学年・研究
7	3	事前授業と検討会	学年・研究
7	7	事前授業と検討会	2 学年
7	11	校内研究会	全職員

指導案検討から事前授業、授業研究会までを学年教師のサポートで行っている。複数の目か

ら教材を分析し、発問を吟味していくことで、生徒の考えを深める授業実践へとつながっている。今後も道徳の教科化に向けて、校内研究会に向けてだけではなく、互いに授業を見合い、授業改善を図っていきたいと考えている。

(3) 校内研究会の充実

校内研究会は、ワークショップ形式で行っている。同世代によるグループでの協議を行った後、全体に対する発表を行うなど協議の形態を工夫した。

9 研究のまとめ

【成果】

- ・発問のつながりを大切にする中で、生徒の思考をつなぎ、主題に迫らせることができた。
- ・学年体制での授業づくりを行うことで、職員の同僚性を高めながら、授業改善を図ることができた。
- ・職員会議を通して、職員の共通理解のもと、道徳教育を推進することができた。

【課題】

- ・生徒の発言をつないでいくことを充実させ、考え議論する道徳の授業を目指していくこと。
- ・道徳教育全体計画別葉の一層の活用を図り、特別活動や日常の活動の中での生徒の道徳的な行為を見とり、価値付けていくこと。

10 おわりに

「生徒の心を耕す」ために「チーム長中」として道徳教育に取り組んできた。学級担任のみならず、学年団が力を合わせて授業研究を行ってきたことが本校の特長の一つである。

「特別の教科 道徳」は、いよいよ本格実施の時を迎えようとしている。これまでの実践を礎に、これからも教職員が力を合わせ、生徒を育てていきたい。

ふじもり たかひろ

久慈市立久慈中学校、洋野町立大野中学校を経て、平成24年度より現任校へ勤務。



研究発表会テーマ 『確かな学び、豊かな学びをつなぐ』

岩手県教育委員会

教育長 高橋 嘉行

平成 28 年度岩手県教育研究発表会の開催に当たり、主催者を代表してご挨拶申し上げます。まずもって、年度末の多忙な時期の開催にもかかわらず、今年度も多くの先生方に参加いただいたことを、たいへんうれしく思います。同時に、この教育研究発表会に参加し、岩手の子どもたちのために指導力を向上させたいという先生方の熱意をととても頼もしく感じております。

あの大地震からまもなく6年が経過し、台風第10号の大雨から半年が過ぎようとしております。大槌学園が県内唯一の義務教育学校となり新校舎に移転するなど、被災地の整備は進んできているものの、未だに厳しい教育環境にある学校があり、仮設住宅から通学している子どもたちがいることはご承知のとおりです。県教育委員会は、これらの現状を踏まえながら、引き続き、「震災からの教育の復興」を優先課題と捉え、「子どもたちの心のサポートの充実」、「安全で安心な教育環境の確保」に努めて参ります。県内の学校と教育機関が一体となって「いわての復興教育の推進」に全力で取り組み、被災体験を風化させることなく、本県の復興を担う「ひとづくり」を進めているところです。

さらに、「児童生徒に安全・安心な学校生活を送らせるため」に、様々な機会を捉えていじめの未然防止に係る取組を推進するとともに、児童生徒一人一人の心のサインを見逃さない総合的な教育相談体制の構築と情報の共有、教職員と保護者、地域との連携を図りながら、いじ

めの適切な認知と早期対応に努めることが重要であると考えております。

また、今年度を振り返ると、何といても、希望郷いわて国体・いわて大会の開催と県勢の大活躍が印象に残っております。各学校の競技への応援参加、大会運営への協力、登り旗や応援グッズの作成など、県民全員での取組が国体をより盛り上げたものと考えます。今回の国体を通じ、スポーツの持つ大きな力を改めて確認いたしました。国体で得た成果を一過性のものとせず、この財産を継承し、岩手の子どもたちに夢と希望を持たせ、可能性をさらに伸ばす観点でスポーツ振興に積極的に取り組んでいきたいと考えております。

一方、残念ながら、今年は教職員の不祥事や体罰といった不幸な事態が繰り返された年でもありました。県民の皆さんにおわび申し上げるとともに、再発防止に向けてこれまで以上に取り組みを具体化・強化していかなければならないと考えております。教職員一人一人が、子どもたち、保護者、地域から信頼され、自信と気概をもって教育の担い手としての職責を全うできるよう、不祥事を起こさない職場風土づくりに努めることが必要です。

さて、次期学習指導要領が3月に告示され、幼稚園から順に全面実施の予定です。今回の改訂では、各学校及び教員一人一人に各教科等で育むべき「三つの柱」の育成を踏まえた教育課程の編成や主体的・対話的で深い学びの展開、

いわゆる「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習指導の改善・充実が求められています。これは「何を知っているか」という知識偏重ではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わるか」という活用を重視したものです。また、日本社会を「将来の予測が困難な複雑で変化の激しい社会」と位置付けた上で、主体的な判断、議論を通じて力を合わせることで、新たな価値の創造、の3つを育成すべき能力とし、物事を多角的・多面的にとらえる論理的思考のほか、自国文化や異文化への理解を教育することの必要性が強調されています。さらに、小学校高学年では外国語が教科として導入され、高等学校においては地歴・公民や理数などの分野で新科目が設けられます。

次期学習指導要領の方向性が示される中、岩手県では今年度から「確かな学び、豊かな学びプロジェクト～一人一人の学力を保障し、豊かな人間を育成する～」を掲げ、「学習の見直し」「学習活動」「振り返り」の「いわての授業づくり3つの視点」に基づく授業づくりや授業の検証を推進しています。この視点に基づいて各学校で実践された授業改善の方法や内容について交流を図り、新たな方向性を見いだす機会としたいという願いから、今年度の教育研究発表会のテーマを『確かな学び、豊かな学びをつなぐ』と設定し、サブテーマを「次期学習指導要領を見据えた授業づくり」としました。

今回の研究発表会では、まず、はじめに、京都大学高等教育研究開発推進センター 教授松下佳代先生をお招きし、「学びを深めるアクティブ・ラーニング」と題してご講演をいただきます。アクティブ・ラーニングに関して学習者が他者と関わりながら対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていくような学習とはどうあるべきかについてお話しを頂戴し、これからの社会を生き抜く子ども達を育成するにあたり、学習方法の方向性についてご示唆いただきます。

次に、パネルディスカッションとしまして、高等学校地歴・公民科「現代社会」授業のビデオを視聴しながら、小学校、中学校、高等学校のパネラーが実践紹介・議論を行い、アクティブ・ラーニングについて理解を深めます。

特設分科会1では、「確かな学力（知）」をテーマに掲げ、「確かな学び、豊かな学びプロジェクト」の趣旨に沿った、小・中・高等学校の実践報告をとおして、具体的な取組事例の共有と考え方の共通理解を深めます。後半は、「調査結果から見える課題解決の方策」と題して、エビデンスを基にした校内の取組について考える機会とします。

特設分科会2では、「豊かな心（徳）」をテーマに掲げ、中学校の実践発表を通して、これからの道徳教育の在り方、「特別の教科 道徳」の趣旨を踏まえた授業改善の方策等について理解を深めていきます。また、中教審教育課程部会の「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」の委員である武蔵野大学貝塚茂樹教授から、「考え、議論する」道徳の授業とはどうあればよいのか、具体的な指導内容や指導方法、評価等についてご講演をいただきます。

特設分科会3では、「健やかな体（体）」をテーマに掲げ、児童生徒の望ましい生活習慣・運動習慣の定着の意義と、児童生徒の行動変容を促す指導の在り方について、理解を深める機会とします。早稲田大学人間科学学術院竹中晃二教授から、児童・生徒の健康行動に関する行動変容について専門的見地から解説いただくとともに、本県の課題である肥満予防に係るご指導をいただきます。

ここにお集まりの先生方の教育にかける思いと熱い研究協議が、これから目指すべき授業の方向性の確認と今後の取り組みの原動力となり、ひいては、岩手の子どもたち一人一人の「確かな学び、豊かな学び」につながることを切に願いながら主催者の挨拶といたします。



～確かな学び、豊かな学びを提供すること～

岩手県教育委員会

首席指導主事兼学力・復興教育課長 小野寺 哲 男

1 本県の取り組みと発表会テーマについて

本年度から3年間の岩手県教育研究発表会のテーマを「確かな学び豊かな学びをつなぐ」と設定しました。このテーマ設定には、二つの背景があります。一つは、本県でのここ数年の取組の経緯、もう一つは学習指導要領改訂への動向です。

平成25年度の教育研究発表会では、「授業改善を問う」というテーマの下、そもそも『わかる授業』が何であるのかから考え直すこととし、その一例として中学校数学における「わかる授業」のエッセンスを措定するとともに、調査結果に基づく授業改善の在り方を立ち止まって考えることを提案いたしました。

翌、26年度は「授業改善の推進」というテーマで『わかる授業』の措定を踏まえた中学校数学の授業提案をするとともに、初めて「知」「徳」「体」の三つの特設分科会を設け、児童生徒の総合的な人間形成について考えました。

また、この年の11月に、県教育委員会として「確かな学び、豊かな学びプロジェクト」を立ち上げ、「学力向上の目的とは、豊かな人間にすること」すなわち、一人一人の児童生徒が、それまで「考えられなかったことを考えられるようにすること」「判断できなかったことを判断できるようにすること」「表現できなかったことを表現できるようにすること」が学力保障であり、そのことを通して、より豊かな人間に育てていくことが私たちの仕事であると呼びかけました。

さらに、27年度は「授業改善の深化」のテーマのもと、中学校英語の授業提案とともに特設分科会等においては、学力保障のための「学校全体での組織的対応」の在り方について、研究協議を深めました。「学校全体での組織的対応」については、26年11月（平成27年度学校教育指針）の「確かな学び、豊かな学びプロジェクト」の中で規定しておりますが、児童生徒における学びのベースである「教科や学級としての見方」に加えて、「教科を超えて横断的に、学年や学校種を超えて縦断的にとらえる見方」を融合することによって進めていく取組のことであります。

また、この年の12月、市町村教育委員会との

協議を経て、特定の教科に依らない「わかる授業」のエッセンスとして、「いわての授業づくりの3つの視点」を設定し、その後全県での周知・活用に努めているところです。

さて、これらを受けて28年度のテーマを「確かな学び豊かな学びをつなぐ」としました。

先ほどお話しした「学校全体での組織的対応」では、「教科を超えて横断的に、学年や学校種を超えて縦断的につなぐ」とことと説明致しましたが、県教育委員会では、学校の「確かな学び」の組織的対応を促進するため、校種を超えて「つなぐ」仕組みを27年度から新たに作っております。具体的には、中学1年生で実施しております新入生学習定着度状況調査の結果を出身小学校に情報提供することや、高校1年生基礎力確認調査の結果について出身中学校に情報提供していることであります。この情報を活用することにより、小、中、高のそれぞれの段階で身につけるべき力がキチンと把握し、授業改善に生かすことができると同時に、子供たちにとって学力の保障は、やがて迎える進路決定の場面で選択の幅が広がることにもなりますので、「つなぐ」ことの意義はとて大きいと感じております。

2 国の動向について

次に、テーマ設定の二つの背景のうちの一つ、国の動向、学習指導要領改訂の動きについて概括します。

平成25年11月の文部科学大臣からの諮問を受け、中央教育審議会での審議が行われ、昨年12月に答申がまとめられました。この3月末までに、新しい学習指導要領が告示される予定となっております。

今回の答申では、「2030年の社会と子供たちの未来」「『生きる力』の理念の具体化と教育課程の課題」、「社会に開かれた教育課程」、「学習指導要領等の枠組みの見直し」などが述べられています。その中で、次期学習指導要領等の枠組みの見直しの視点が、6点挙げられております。

①「何ができるようになるのか」（育成を目指す資質・能力）

- ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程編成)
- ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
- ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

の6点であります。

今回の改訂の趣旨は、新しい時代に求められる資質・能力の育成やそのための各学校の工夫創造に基づいた教育課程の及び指導の改善といった大きな方向性を共有しつつ、その実現に向けた多様な工夫や改善の取組を活性化させようとするものです。

次期学習指導要領等が目指す理念を実現するためには、学校教育目標の達成を目指し、教育課程全体を通して教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくことや、学校内外の人的、物的資源を効果的に活用し、学校全体としての取組を通じて教育課程を再編成し、それを実施・評価、改善していくことが求められます。いわゆる「カリキュラム・マネジメント」が必要となります。

また、次期学習指導要領等では、学習内容と方法の両方を重視し、子供たちの学びの過程を質的に高めていくことも求められています。つまり、子供たちが、学習内容を人生や社会と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするために、「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことが大切です。これは「主体的・対話的で深い学び」(いわゆるアクティブ・ラーニング)の視点からの授業改善です。また、これは形式的に対話型を取り入れた授業や、特定の型を目指した技術改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するもので、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものです。

3 県の取組と国の動向の融合

ここで改めて本県の「確かな学び、豊かな学びプロジェクト」について確認いたします。このプロジェクトでは、「いわての授業づくりの3つの視点」をもとに、全県で共通して取り組み、各学校での組織的な対応を展開することとしております。この「いわての授業づくりの3つの視点」をよく見ると、次期学習指導要領に向けた、改善すべき事項の枠組みの6点と軌を一にする視点だとい

ことがわかります。

視点1の「学習の見通し」は、何ができるようになれば良いか、何が分かればよいかを子供たちにつかませるとともに、既習内容と新たな知識、技能の関連付けにより解決の見通しを持たせ、学習課題の価値付けを行うものです。

視点2は「学習課題(学習問題)を解決するための学習活動」です。ここでは、「学習の見通し」に沿って、課題解決に向けて自分の考えを持ち、他者との関わり合いの中で考えを広げたり、深めたりする主体的な態度を求めています。

視点3は、「学習の振り返り」です。学習活動を通して自分ができるようになったこと、できなかったこと、分かったこと、分からなかったことや学習プロセスなどについて確認することで、学習の成果を実感したり、関わり合うことの良さを実感したりすることで、学ぶことの楽しさを実感するものです。

また、プロジェクトの推進にあたっては、次の4つの重点で取り組みます。

- ①教科や学年・校種を越えた横断的、縦断的取組
- ②諸調査活用による授業改善のサイクル化
- ③思考・判断・表現を支援する言語環境の整備
- ④教員相互の参観による日常的な授業研究

以上4点を土台に、授業の質的向上を図ることで、子供たち一人一人の学力を保障し、豊かな人間の育成を図ることができると考えています。また、これら4つの重点を推進するためには、教育課程全体を通して教科横断的な視点から教育活動の改善や、学校全体としての取組を通じて教育課程を再編成、その実施・評価・改善していくことが求められます。いわゆる「カリキュラム・マネジメント」の具現化であり、「学校全体での組織的対応」にも相当するものです。

以上、本発表会のテーマ「確かな学び豊かな学びをつなぐ」の設定の経緯をお話しました。副題の「次期学習指導要領を見据えた授業づくり」にもあるように、この二日間では、昨今の国の動向を踏まえた講演や、先行的な取組等を情報提供し、教育関係者の共通理解を図りたいと考えております。

今後、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難な世の中になると言われておりますが、本県が目指す『知・徳・体』を総合的に兼ね備えた、社会に適應する能力を育てる『人間形成』は私たちの変わらぬ責務であります。

結びに、本研究発表会で共有したことをもとに、各校において、教職員の組織的対応による子供たちへの創造的な学びの場が提供されることを強く願いながら、基調提案とさせていただきます。よろしく願いいたします。



「学びを深めるアクティブ・ラーニング」

京都大学高等教育研究開発推進センター
教授 松下佳代

1 アクティブ・ラーニングの背景

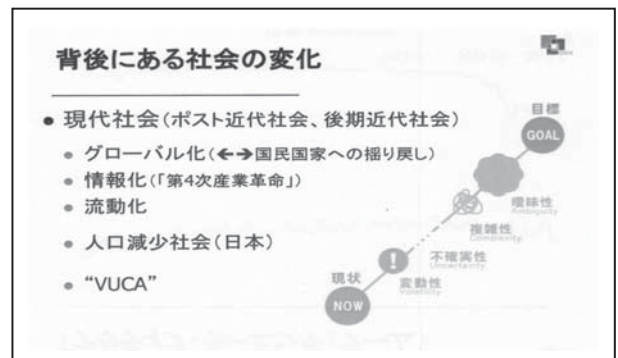
今、本屋さんに行くとアクティブ・ラーニング関係の本がたくさんあります。現在の教育政策の特徴の一つは幼稚園、小学校から大学までの一体的な改革ということです。特にこの高大接続答申と学習指導要領の影響はとても大きいです。日本は明治以来、初等中等教育と高等教育を切り分けてとらえていました。初等中等教育の教育機関は教育の場所、高等教育は学問の場所というふうに切り分けていました。それをつないで、しかもその間にある大学入試も含め改革するというところに大きく踏み出したのが、高大接続答申ということです。

そして、昨年の審議のまとめのあたりから、資質・能力の3つの柱ということが言われるようになってきました。このアクティブ・ラーニングは課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び、まさに資質・能力、学力の3要素を身につけるためにその方法としてアクティブ・ラーニングが打ち出されていることが言葉の定義だけを見ても明確かと思えます。このアクティブ・ラーニングがブームになって、少し形式化し始めているのではないか、ということで、元々何を目指していたのか、ということを明確化するために、主体的・対話的で深い学び、と言い換えられてきているわけです。

2 背後にある社会の変化

ポスト近代社会、後期近代社会とかよく言われます。例えばグローバル化がその特徴だと言われています。この1年間くらいの社会の動きを見ていると、グローバル化に対抗して、国民国家への揺り戻しも大きくなっているわけです。

それから情報化もどんどん流動化が進んでいます。このグローバル化に見られるように、何



か特徴を言うとしたら、これからどうなっていくのか、わからないというのが特徴なのではないかと思えます。それを表す言葉で“VUCA”という言葉があります。

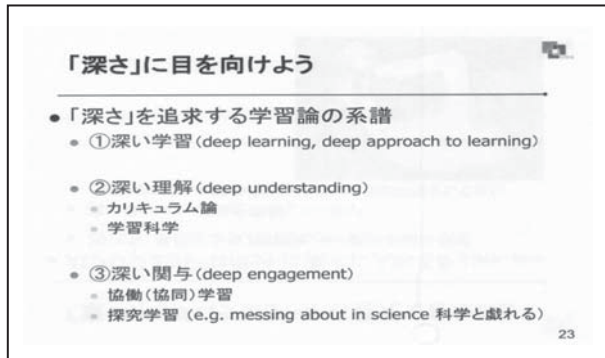
Volatility (変動性)・Uncertainty (不確実性) Complexity (複雑性)・Ambiguity (曖昧性)

特に今回の学習指導要領の中教審答申を見ても、繰り返されていることが、雇用の変化ということです。特に2030年というのがキーワードになります。2030年というのは今の小学校1年生が成人を迎えるわけです。その頃、今ある仕事の半分くらいは人工知能やロボットに置き換えられています。逆に、相手に合わせて、コミュニケーションをつくり出すとか、非常に感性が問われるとか創造性が求められるとか、そういったことについては置き換えられにくい。これは深い学びディープ・アクティブラーニングに関わってくる内容です。

3 ディープ・アクティブラーニング

フィンランドの大学教育関係のセンターに行った時に、高等教育の目標は学生にディープラーニングをさせることである、という文言が

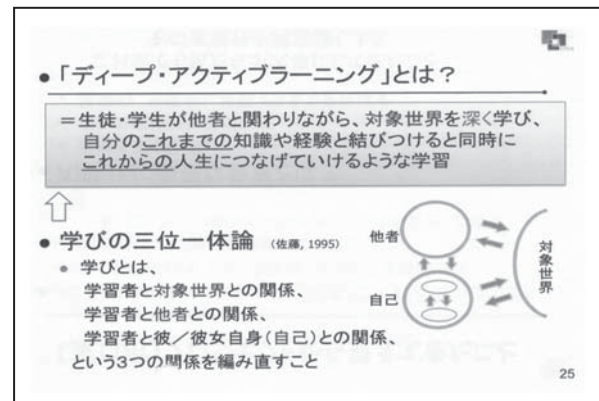
パンフレットの1ページ目の書いてありました。この「深さ」を追求する学習の論点はいろいろあります。



では、一つずつ簡単に見ていきたいと思えます。まずアクティブ・ラーニングはどちらかというと授業形態とか方法に目が行きがちなのに対して、ディープラーニングというのは学習の内容とか質に目を向けようということです。もう一つは、アクティブを考える時に、グループワークとか、ディスカッションとか、プレゼンテーションとかといったものは全部しておかなくても非常に活動的に振る舞うことがわかるものですが、アクティブは外的なものだけに限定するのではなく、内的な活動のアクティブさというのをも同時に考える必要があるということです。例えば、この後のパネルディスカッションに出てくる斎藤先生の授業でもそうですが、生徒が聞いている時間がけっこうあります。単に聞いているだけでなく、頭を動かしながら、揺さぶられながら聞くこと、それも重要で、見た目には活動的にアクティブには見えないかもしれないが、心と頭の中ではアクティブを目指していこうということです。このディープ・アクティブラーニングは、私はこういうふうに考えています。学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、自分のこれまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習と捉えています。

この基になったのが、佐藤学さんの学びの三位一体論です。学びの三位一体論、1990年代の半ば、この頃に初等中等教育では、「教え」から「学び」ということが言われ始めました。その頃に佐藤さんが、学びとは、単に知識や技能を獲得するだけではないのだ、学びというのは、学習

者と対象世界との関係、学習者と他者との関係、そして学習者と彼、彼女自身、自己との関係、という3つの関係を同時に編み直していくことが、学びであるということと言われたのです。



ディープ・アクティブラーニングというのは、この3つの学びに、佐藤さんの学びの三位一体論に「深さ」という要素を入れ、過去と現在と未来をつなぐような時間軸を入れ、そういう意味でディープ・アクティブラーニングという言葉を使っています。

4 ディープ・アクティブラーニングのデザイン

先ほど、対象世界との関係、他者との関係、自己との関係で話をしていました。それを更に複雑にしているのが学習活動の構造です。対象世界とのかかわりのところで道具というのがあります。そして他者との関係をつくるところで、他者との仕事や分担とか、それからルールというものが入ってきます。アクティブ・ラーニングがうまくいってる時は、学生が主体となっている。挑戦しがいのある課題がある。それからクラスの仲間等の学校内外での学びのコミュニティの作り方が知識を道具として取り込みながら、暗黙のうちに、民主的なルールを守り、そしてメンバー間で仕事や役割を分担して進めるようなものになっている。そういうふうになると、非常によく課題がよく解決されて、その中で知識が再構成されます。ところが、うまくいくことばかりではない。例えばいくつか失敗の要因があります。メンバー間で大きな偏りがあって、どうも何もやっていないと、あるいはそこそこの労力でまあまあ結果をだせばいいやって、暗黙の規範になったりする、そう

このようなことがアクティブ・ラーニングの意図していたことと違う形になってしまったという場合があります。アクティブ・ラーニングで子どもたちに課題をやらせる場合に自分が与えている課題がどのような課題なのかということを是非、考えてみていただければと思います。そして評価をするときには、グループ全体の評価と個人の評価を合わせて行うことが大切だといわれています。

5 学習活動のプロセス

挑戦しがいのある課題を提示する。そしてどういうふうに取り組んだらいいか、その方向性がわかる。そして、その課題に必要な知識というのを一度どこかで修復して、そしてその知識を使いながら課題を解決する、課題の解決に取り組む。そして、その課題の解決を通して、学んだ知識がどのように有効だったのか、このところはまだできていないというようなところを評価し、学びの全体を切り替えるというような「振り返り」と言われるプロセスがどこかに組み込まれていることが必要です。ここで強調しておきたいことは、アクティブ・ラーニングでは、書く・話す・発表するといったような外化が重視されるのですが、一方で内化、必要な知識を一度どこかで学ぶということがなければ、学びに深さが生まれません。さきほどの基調報告にありましたが、この内化と外化は、学力向上と重なりをもって作られています。そして、行ったり来たり、他者に説明することを通して知識を理解していくとか、一度習得した知識を活用することでさらに深く理解していくことが授業のどこかに組み込まれている必要があります。それによって学びの深みが出てくると思っています。

学習活動のプロセス

- 学習サイクル (cf. Engeström, 1994)

動機づけ→方向づけ→内化→外化→批評→省察

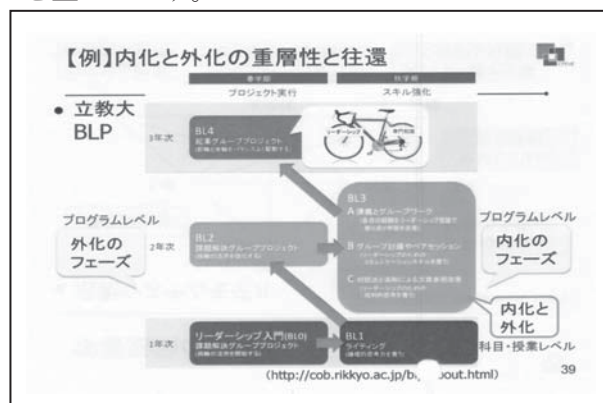
- 動機づけ: 挑戦しがいのある課題を提示・設定
- 方向づけ: どのようにして課題に取り組むかを構想
- 内化: 課題に必要な知識をいったん習得(“現地調達”)
- 外化: 知識を適用しながら、課題を解決
- 批評: 課題の解決を通して、知識を評価・再構成
- 省察: 学習プロセスのリフレクション、次の学習サイクルへ

◎外化(書く・話す・発表する)だけでなく、内化もなければ、学びに深さが生まれません。内化と外化をどう組み合わせるかが重要。

37

6 大学における実践例

ビジネス・リーダーシップ・プログラム (BLP) といいます。これは3年の前期までで内化と外化を繰り返しながら、学生が力をつけていくというプログラムです。1年生に課題解決に取り組ませ、そこで、自分がこんなにもできないんだと自分の未熟さに気づく。それが大学での学びの動機づけになります。それで、例えば1年生後期には論理的思考力について学んでいきます。そして、今度はそれを使って課題解決に取り組んでいく。けれど、少し高度な課題解決になっているので、そこでまた必要な知識・スキルで欠けているものがいっぱいあることに気づいて、知識を学んでいくわけです。これは内化のフェーズです。それをもって最終的には企業のグループプロジェクトにつなげていきます。大きくこの3年間のプログラムの中で内化と外化のフェーズが繰り返されています。そしてそれぞれの授業の中でも知識を学び、そしてそれを使ってグループワークをするような内化と外化のフェーズがあります。このようにして重層性をもち、行き来をしながら大学生がリーダーシップの力をつけていく、そのようなことを望んでいます。



対象世界に迫る問いとか核となる課題みたいなのが出されると、最初は踏み込めないわけです。それをできるだけ力がない。そこで内容知や方法知をつけることによって、この問いや課題に取り組めるようになる。その時には一人でやるのではなくて、他の仲間と一緒に、そこには対立が生まれるかもしれないし、協力が生まれるかもしれません。グループや、学級全体で協働で内側からこの課題に取り組み、学んでいくこととなります。

7 最後に

今、お話を聞いてディープ・アクティブラーニングと聞いてすごく大変そうに思われた方もいらっしゃると思います。何がアクティブ・ラーニングですかと聞かれることがあります。シンプルな方法から複雑な方法までいろんなアクティブ・ラーニングがあります。連続体上で伸びている感じです。一番簡単なところで言うと、振り返りシートです。複雑なものになるとPBLとかプロジェクト型学習とか、そういったものがあります。私たちはこれらを使い分ける必要があると思います。

い面もあると思います。

もう一つは主体的・対話的な学びと深い学びの結び付け方です。今二つの事例で両方の学びが深まっているということをお示ししましたが、やり方がずいぶん違う。一つしかないということはないと思いますが、どういうことをすることが学びを深めることになるのか、対話と一言でいうけれども、どんな対話なのかということをやめて、考えていただければと思っています。また、パネルディスカッションで再び問いを考えていきたいと思っています。今日のご清聴どうもありがとうございました。

まとめ

- 社会の変化に対する新しい「資質・能力」を育成するための方法として、アクティブ・ラーニングが推進されている。
- アクティブ・ラーニングが「学習者の学習への能動的な参加」を重視するのに対して、ディープ・ラーニングは「学習の内容や質の深さ」を重視する。
- アクティブであるだけでなく、ディープ(深い学習、深い理解、深い関与)であることも必要。特にAIの時代には。
- ディープ・アクティブラーニングは、アクティブ・ラーニングとディープ・ラーニングを結びつけた考え方。「生徒・学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時に、これからの自分の人生につなげていけるような学習」を意味する。

52

8 パネルディスカッションにむけて

みなさんにも自分のアクティブ・ラーニングをやる時に考えてほしいことですが、ストップウォッチと役割分担の功罪です。アクティブ・ラーニングをしている教室でほとんどストップウォッチがあります。ずっと時間がコントロールされて授業が進められる一方で、フリー感が出てこないし、授業の中での対話にはなりにく

パネルディスカッション

パネルディスカッション「アクティブ・ラーニングの実際」

コーディネーター	岩手県立総合教育センター 主任研修指導主事	鈴木 徹
助言者	京都大学高等教育研究開発センター 教授	松下 佳代
パネリスト	盛岡市立緑が丘小学校 教諭	佐瀬 智洋
	盛岡市立上田中学校 教諭	佐々木 巳樹
	岩手県立盛岡第三高等学校 教諭	高屋 恵理

【趣旨】

次期指導要領では、学びの質の向上に向けた取り組みとして、アクティブ・ラーニングが子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、明確に位置付けられる。

このパネルディスカッションでは、当教育センターの研究協力員である、大船渡東高校の斎藤信太郎先生の現代社会の映像を参照しながら、「主体的・対話的で深い学び」というアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善について、各パネラーの立場から現場での実際について意見をいただき、校種を越えて考え、共有していきたい。

【実践映像】

大船渡東高校 斎藤信太郎先生の授業映像

（司会）

○斎藤先生の授業は、教室の中で完結するものではなく、地域や復興の担い手となる生徒達に新たな問題意識を植え付け、高校と社会をつないでいくという考え方が授業にも現れていたものであったと思います。

（松下教授の講評）

○アクティブ・ラーニングもそうで、きちんと現代社会で学ばせたい知識をしっかりと学ばせながら、しかもその知識を使いながら地域の問題を我が事として当事者として考える。しかも、国の財政という大きな視点も持ちながら考えさせるという非常にチャレンジングな課題だったと思う。

（司会）

○社会とのつながり、あるいは異校種とのつながりをどのように意識して授業をデザインなさっているかお聞きしたいと思います。



（佐瀬教諭）

○社会とのつながりについてです。小学校の社会科は3年生から始まります。小学校の3年生4年生で地域の地形、販売、ものづくり、地域の開発、特色ある地域の様子など。5年生では国土の様子、農・工・水産業、情報など。6年生では日本の歴史、政治の仕組み、世界とのつながりといったことを、児童にとって身近な人・もの・ことから社会と出会い、社会を学んでいきます。それは、身近な人・もの・ことから社会を対象に社会的な事象に携わる人々の工夫や努力、人々がこのようなことをして私たちの暮らしを支えていること、学習した内容と自分たちの生活とを比較したり関わらせたりしながら考えることで、社会的な地域の特色や役割、関連などを捉えることです。

○授業をデザインする上で意識していることです。問題解決的な学習の展開を重視しているということです。そのためには、社会・人・もの・ことから事象を切り取り、写真やグラフ、本物などの資料を提示し、その提示の仕方を工夫して

児童に問い、疑問をもたせるような出会いの場を考えています。事象との出会いにより生まれた様々なレベルの問いを、単元レベルの学習問題として、その解決に向けて、見学・調査・観察するといった具体的な活動を重視しながら追求していきます。1時間1時間はもちろんですが、単元レベルで問いをつなぐことが大切だと考えています。その際、友だちと共に学ぶことで社会的事象を異なる立場や様々な視点から比較、関連づけ、統合したりしながら自分の生活と自分自身とのかかわりで見たり考えたりすることができると考えています。小学校でこのような学習を積んで行くことで社会的な見方・考え方を豊かにし、中学校以降の専門的な学習に対応ができるのではないかと考えております。

(佐々木教諭)

- 社会とのつながりということを考えたときに例えば中学校では、地理的な分野の中では、東北地方のところがまず出てきますし、歴史でも武士に移っていく流れの中で奥州藤原氏や平泉の文化とか、公民も情報化やグローバル化というふうに、どこを切っても本当に社会とのつながりというのがたくさんある教科だなというふうに思っています。そういった中で生徒がやはり社会や世の中とのつながりを感じる取ることができるということがポイントかなというふうに考えています。
- 生徒には、自分たちとかあるいは地球の未来をつくるのが自分たちという意識をもたせた、意識を生徒にもたせたくて並べた事実を知るというだけでなく、過去につくられたものとか、あるいは今ある法律なんかも自分の生活とかあるいは人権とか、あるいは世の中の流れとどう結びついて、今後どのような未来をつくるために必要なかということをお大切にしていきたいと思っております。
- 異校種とのつながりということで考えると、小学校との既習事項と関連させて深めさせるということはやはり外せないことだと思いますし、だからこそ、高等学校での学びということ

を意識させる必要があると思います。授業を構想するとき、歴史であれば、小学校とか高校とかの学習指導要領とか教科書を実際に並べて比較しながら構想を考えるという当たり前の事をしっかりとやる必要があるなというふうに思っていますし、後はなかなかお互いに授業を参観するという機会が多くはないのかなと自分は思っていたりするところがあるので、そういう機会が増えていくことも大事なのかなと思います。



(高屋教諭)

- 小中学校から高校へのつながりという点では、中学校までで習ってきた知識が何なのか、それをペアでシェアさせたり全体で共有させたりした上で、新しい課題を設定して授業を構想や展開をしていくように心がけています。先ほどの映像にはなかったのですが、指導案の斎藤先生の導入部分には記載があるように、前時での復習としてペアの一方が聞き手、もう一方が話し手になって確認をしている場があります。それを前時の復習ではなくて、中学校までで習ってきたことは何かという形での復習、シェアリングにすると、生徒たちは「自分はこういうふうに習ってきた」とか「それは習っていないけどどうということ？」というような形で、お互いに対話が生まれていくので、特に年度当初であれば、人間関係をつくっていくような生徒と生徒をつなぐ役割を果たしたり、同時に知識を整理したりする場にもなるように思います。
- 高校から大学とか社会へのつながりという点では、生徒が授業で習っていること、学んでいる知識と実社会とがどのようにつながっているのかということをお教室にしながら、そのつながりを結んでいくことが必要ではないかと思

ます。先ほどの斎藤先生の授業のビデオでは、経済学の知識をしっかりと学びつつ、生徒たちにとって切実な復興事業ということについて再配分の点から考えさせているという点で、まさに経済的知識と実社会とがつけられている点で生徒と社会とがつけられた授業ではないかと思います。その上で、先ほど松下先生がお話しなさったとおり、歳入と歳出、国家財政の仕組みであったりとか税負担の重みというところの知識も加わってくると、おそらく、習った知識が机上の知識ではなくて生徒たちが教室を出ても活用され得るような、そういった生きてきた知識になっていくように感じました。

(司会)

○どうしても社会科、あるいは地歴、公民科となりますと、教科書の中でも知識の部分が多くて、暗記教科なんて揶揄されることもあります。それを社会のつながりの中で、つながりを関係づけて知識を生きたものにするということですね。

○アクティブ・ラーニングに関しましては、主体的・対話的で深い学びを実現するための共有すべき授業改善の視点、これをアクティブ・ラーニングでやると答申では記述されております。この主体的・対話的で深い学び、新しい概念ではありますけれども、先生方も既に取り組んでいる方も多いと思います。この主体的・対話的で深い学びの実現のため、それぞれの校種でどのような授業改善がなされているのかについてお聞きしたいと思います。

(佐瀬教諭)

○主体的・対話的で深い学びの実現のために、調べて考える社会科の学習を進めています。調べてとは、学習問題を設定し、予想、解決への見通しを立てて調べることです。学習材との出会いにおいて資料提示を工夫することで、児童に矛盾、ずれ、驚きが生まれます。教師から与えるのではなく、児童自ら、なぜ、どうしてという問いをもち、追究に向かうようにしたいと考えています。

○「考えて」とは、話し合いを通して結論をみんなで作り上げ解決していくということです。調べてそれで終わりではありません。調べたことから新しい事実の気づきがあり、さらに指導者からの発問によって、より深い追究につながっていくと考えます。ものごとは非常に多面的であり、視点や立場が違えば、違う答えを生み出します。立場が異なればいろいろな解釈ができます。多様な解釈を許容するという点が社会のもつ特徴の一つであり、よさであると考えます。社会事象とつながり、自分なりの考えをもち、友達や自分の考えを関係づけながら話し合い、多様な考えに触れ、自分の考えを深めていく。であるからこそ、みんなで学習することに意味があるのだと考えます。

○事実認識から関係認識、そして価値認識へと児童の認識が深くなっていくよう学習を展開しています。それは、事実という見えるものから、関係、価値といった見えないものへの理解が深くなっていくことでもあり社会的な見方・考え方が豊かになっていく、そのために大切なことです。

(佐々木教諭)

○小学校と同じように問題解決とか課題解決型という学習活動が展開されているのではないかと考えていました。授業では、その社会的な事象に対して生徒がなぜとか、どうしてという矛盾や疑問を抱かせたりとか、あるいはどうすればいいのかなというふうに解決策を考えさせる、ということをお大切にしていますし、その互いに感じたことなんかを交流したり、学び合わせるということも大切にしています。

○生徒には様々な事象に考えたこととか感じたことに対する「その根拠は何なの」というところを常に意識させながら、そこを大事にして、相手に伝えるということをお呼びかけています。同じ結論になるということもありますが、その考えた過程とか、その考える基にした根拠が実は違っていたということがよくあるので、そういったところから自分一人では気づかなかった視点とか事実、あるいは自分の考えたことの

よさというか、価値を改めて気づかせるという意味で行っています。

- 交流なども、ペアとか4人組とかというふうな形でやったりはするのですが、「なんでペアなんですか」とか聞かれたときに、やはり明確にその意図を私自身答えられないといけないというふうに思います。形ではなくて、しっかりそれをとった意図ということを明確に授業者としてもたないといけないと思っています。
- 課題解決とか、あるいは学び合いのスタイルが、主体的とか対話的というところと、どういうところが合致していて、改善が必要なのかということをやったり学んでいかななくてはいけないと思っています。

（高屋教諭）

- 主体的・対話的で深い学びの実現ということについて、まず授業の形の面では、盛岡三高では、参加型授業を数年前から推進しておりまして、50分の授業の中に、5分でも教員の講義を聴く以外の生徒主体の学習活動を取り入れることを意識しています。また、授業の環境の面では、座席の配置を工夫することによって、生徒の対話が生まれやすくなるような工夫というのも各教科でされています。
- 松下先生の冒頭のお話のところ、アクティブ・ラーニングを含む教育改革の動きの一番のターゲットは「高校である」ということをお聞きしました。これまで高校現場で一般的だった一方通行型の授業というものも、授業の中に生徒の活動の場を入れようという意識の広がりと共に、今、着実に変わり始めていると思います。特に高校では、教科を越えてお互いの授業を見合う互見がかなり進んでいまして、本校でも事前に授業者への打診は不要という共通理解のもとに、自由に授業を見られるような雰囲気根付いています。こうしたことも授業改善を後押ししていると思います。
- 主体的・対話的で深い学びを実現するための具体的な授業改善としては、自分への戒めも込めまして、二つの意味で発問の見直しというのが必要ではないかと思っています。まず一つは、生徒

にとって対話をする必要性がある問いかけになっているかということです。一問一答型の知識を問うような問いであれば、答えは教科書を見れば書いてあるので、生徒にとって隣と話をする必要というものは実は生まれません。そうではなくて、知識を自分の経験・体験を織り交ぜながら説明させるような問いかけであれば、生徒は隣の人の意見を聴きたくもなり、また、自分の経験も話したくもなるので、対話への欲求というのが生まれてくると思います。

- 二つ目の視点としては、対話をしていくことで、より考えが深まって新しい考えに辿り着くことができるような発問になっているかということです。対話を通じて、生徒はおそらく自分の考えを深めていき、たぶん一人では辿り着くことができなかつたような考えに辿り着くことができるんだ、ということを経験し始めると思います。そうした中で、もっと主体的に、積極的に対話をしてみたいという姿勢が生まれてくるように思います。

（松下教授の助言）

- （対話について）対立した意見の間での対話、この場合はもしかしたら合意には至らないかもしれない、合意には至らないかもしれないけれども自分と違った意見を聞くことによって意見が同じでも論拠が違う場合がある。自分の意見の根拠を見つけて学びが深まるということもあると思います。対話の質は課題の質が変わってきます。そしてその対話によって学びの深まり方が違う。そこを意識する必要があると思っています。
- （ペアワークについて）単に同じことを確認して終わりじゃなくて同じ授業を1時間受けた中で、自分の振り返りと違う振り返りの視点というのを友達もたらしてくれる。それをも取り込んで、自分の学びを太らせていくという形で振り返りを行える。これはペアで学ぶ意味がすごくあると思います。
- アクティブ・ラーニングでよくあるのが振り返りシートです。振り返りシートの功罪もすごくあると思います。特に、振り返りシートでだめだ

などと思うのが5段階とかで今日の授業「面白かった」とか「わからなかった」とかいう5段階で答えさせたりするのがありますね。あれはやめたほうがいいなと思います。振り返りにならないと思います。振り返りにするためには、例えばペアでやる。自分が学んだことをちゃんと言葉で書かせるという振り返りではないとあまり意味がないと思います。

(司会)

- アクティブ・ラーニングの授業改善の視点のうち、深い学びというのが難しいと現場の先生によく質問されます。一方で指導要領が出る前なのにアクティブ・ラーニングの形式化とか形骸化ということが報告されて学びが深まらないという話も報告されています。
- 松下先生の著作の中で「能動的な授業がもたらす受動性」という言葉があります。最後に主体的に学ぶ深い学びについて松下先生からお話し頂き、その後でそのお話を踏まえてパネラーの先生たちからご意見をいただきたいと思います。

(松下教授)

- 今日、いくつか事例をお示ししました。講演では内容知、方法知とお話ししましたが、その知がどういうふうに深まっているのかということも、やはり先生方が子どもの実際に書いたものとか、発言をふまえながらたどってみる必要があると思います。
- 分かるということ、深く学ぶということは一直線に進まない。一度分かったつもりだったけど、また、分からなくなるというのは「分かったつもりの子」から発言があって、それでまたちょっと攪乱されてみたいなことだんだん学びが深まっていく。ジグザグみたいにしてだんだん深まっていくということがあります。その学びの深まりというのを、やはり教師が見取れるということがとても重要で、そのためには、今日お話しした学びの深さの軸というのも、先生方がやはり授業を構想されるときにある程度描いてみる必要があると思っています。

(司会)

- 深まりの軸をどう考えて深い学びに導くかパネラーの先生方に伺いたいと思います。

(高屋教諭)

- 活動にとらわれて、知識の習得を軽視しないことと、知識を習得した上で單元ごとにそういう得てきた知識を活用したダイナミックな外化の場を設定することを心がけています。アクティブ・ラーニングは講義による知識の習得を全面的に批判しているわけではなくて、分野によってそれが有効なのであれば授業の一部にそういう場があってもいいと考えているはずです。
 - 特に地歴科や公民科であれば、使う知識量が多いところもありますので、そういう知識を習得させていく中で、いかに外化の場を工夫して設定していくかが授業の鍵を握るのではないかと思います。
 - 知識の習得と外化を有機的に組み合わせていく中で、おそらく生徒の中で表面的でばらばらだった知識が立体的なものになって、社会事象の意味や特色を理解できたりするような外面的な知識に成長していくのではないかと思います。
 - 外化によってばらばらだった知識が生徒の中でまさに有機的に結びついていって、生徒が教室の外に出て学び続けるための、まさに汎用的な学力、知識に成長させていけるものこそが、深い学びではないかと考えています。
- #### (佐々木教諭)
- 生徒が本時の学習課題のテーマを設定したときに、本当に学ぶ必然性を感じているのかというところを大事にしたいと課題設定しています。しかし、生徒が本当に必然性を感じずに、ただこちらの方で設定しているということが自分の授業でも多くあったととても反省しています。
 - 学んだ知識や理解をいかに活用できるかとなるときに、ただ発問、課題ということではなくて、いかに考えがいがある課題を生徒に提示できるか、あるいは考えさせるかということも大事ななと思います。そういうふうに考えがいがあることを繰り返しながら得た知識や技能をさらに深化させ、あるいは新たな知識や技能の習得に結びついていくと思っています。

○今日のお話を沢山聞いていく中で、深まりの軸というお話もありましたが、深い学びの深いということと、普通のただの学びの違いを明確に学んでいかなければならないと思っています。中学校は小学校の継続性というものを重視しつつ、世の中とか高等学校との連携を図らなければいけないというなかで、このようなさまざまなご意見や考えを得て、自分自身の考えを深めていくことは非常に大切だと思いました。

(佐瀬教諭)

- 深い学びに導くために、見通しと振り返りを重視したいと考えています。アクティブ・ラーニングという言葉そのものに、あまりにも振り回させすぎないように、あまりにもこれらのことを意識しすぎてしまうと活動することそのものが目的になってしまいがちで、活動はその目的を達成するための方法の一つであるということを常に意識したいと考えています。
- 小学校は同じ指導者が全教科を受けもっています。教科としては、国語、社会などありますが、それが高校、中学校のようにはっきりと専門的に分かれているということはなかなかなく、ただそれを良さとして最大限に使っていきたいと思っています。

(司会)

- 最後に松下先生から、今後我々がどのようにアクティブ・ラーニングを通して、授業改善を進めていくべきかについてよろしく願いいたします。

(松下教授)

- 時々、アクティブ・ラーニング、特に研究授業を見てみますと、山登りの荷物を上手くパッキングしているみたいな感じになる時があります。ここはこう、ここはペア、ここはグループ、最後は振り返りみたいな感じで、上手く課題も押し込んでですね、で50分で出来上がりみたいなそういう感じがするのですけれども、学びとは、そういう時間で進んでいないし、深まるときにはさっきも言いましたけれども、理解ができたかと思ったらまた分からなくなって、それでまた深めていったみたいなことがあります。

ですので、そこをやはり見取るということを強調しておきたいと思います。

- 学びというのは、色々なやり方でやられたら良いのではないかと思います。私がちょっと危惧しているのは、アクティブ・ラーニングの研究、実践的な研究が進む中で、ちょっとパッキング授業が前面に出てきているところがあるので、本当にそれで学んでいると言えるのか、混沌とした学びとか上手くいかないとか分からないとか、「分からないに耐える。曖昧さに耐える。そして考えていったことで、ようやく分かった。」みたいなことを、是非体験させる時間があればいいと思います。
- 実はこれからの社会に向けて必要な力とは、曖昧さとか混沌とか、失敗したけどまたちょっとやり直してみるとかそういうことです。学校とは、本当はそういうことができる場のはずで、それがあまりこのパッケージ、パッキングされた授業でアクティブ・ラーニングということが考えられすぎると、学びのそういう重要な部分の経験というのがだんだん学校の中から無くなってしまおうという危惧をしています。ですので、是非、皆さんで議論していただければと思います。

特設分科会 1 「授業改善(知)」

実践発表・意見交換 「学力保障に向けた学校の組織的な取組」

コーディネーター	首席指導主事兼学力・復興教育課長	小野寺 哲 男
パネリスト	紫波町立長岡小学校 教諭	小 野 一 彦
	宮古市立河南中学校 教諭	金 田 美輝子
	岩手県立水沢商業高等学校 指導教諭	松 浦 昭 彦

【趣旨】

県教委では、「学校の組織的な対応の強化」を学力保障の取組の柱として進めている。本分科会は、先進実践校である小中学校2校と高等学校の実践発表から、全職員を巻き込んだ組織的な取組のポイント、そして、その取組の背景に校長としてどのような考えや願いがあったのか、それをミドルリーダーがどのようにして具現化を図ったのか等について探り、今後の学力保障取組に生かそうとするものである。

以下に、3校による実践発表を含む意見交換でのコーディネーター及びパネリスト、校長先生方の発言を掲載します。

【3校による実践発表】

- 紫波町立長岡小学校 教諭 小野 一彦
「諸調査結果を活用した組織的な学力向上の進め方～算数科における授業改善を通して～」
 - 宮古市立河南中学校 教諭 金田 美輝子
「認め合い、学び合う生徒の育成を目指した授業改善の取組」
- ※両校の取組については、岩手県教育委員会 HP に掲載しています。
<http://www.pref.iwate.jp/kyouiku/gakkou/gakuryoku/52394/052395.html>
- 岩手県立水沢商業高等学校 指導教諭 松浦 昭彦
「高等学校における学力保障に向けた学校の組織的取組と調査結果を生かした授業改善」

(小野寺学力・復興教育課長)

→小野教諭・金田教諭・松浦指導教諭

学校が組織的に動くためには、校長先生の考えを受けて、学校の核となるミドルリーダー、主任層の方々が、その考えをどう学校の実態や実情に合わせて具現化していくのが鍵。自分

が意図した役割や実際にどのような動きをしてきたのか、工夫した点などについて。

(小野教諭)

- 学力保障担当として、先生方に取組計画等を作成してもらうとき、昨年度までは自分が作成したものを示して提案した。先生方はそれを参考に作成したが、それでは本当の意味での研究・学力向上にならないと感じた。今年度は、OJT の視点で取り組んでみようと考え、枠だけを示し、先ず先生方自身で作ってもらった。すると、先生方は積極的に情報交換しながら作成し、私は出来上がったものをすり合わせ、意見を吸い上げながら進めたのが今年度の実践である。
- 共有フォルダを作成し、先生方からデータを全て入れてもらった。作成途中のデータも入れてもらうことで、先生方がどこで困っているのか等が分かる。声をかけ、「実は…」といった声を引き出し、支援しながら進めた。



(金田教諭)

- 授業改善の視点から、目指す生徒の姿を示し、工夫しながらどの教科にも広げ、継続して取り組んだ。目指す生徒の姿を、どの教科にも利用できるようA4判1枚にまとめた。モデル授業として先生方に見てもらい、「これならできそうだ。」「やってみたい。」という

取組にするために、チームで指導案検討会を行った。先生方の思いも共有しながら、目指す姿に近づくよう工夫した。

- 一人一授業の実践に繋がったが、計画通り進まない時期もあった。そこで、年度当初に授業提供が決まっていた授業者の先生へ、月の初めに相談に行き、日程等を確認した。それを、週予定に入れるようにしてからは、軌道に乗って一人一授業を行うことができた。

(松浦指導教諭)

- 年度初めに学校経営方針が出され、それを受けて過去5年間の基礎力確認調査正答率や授業理解度の推移表等を提示して職員に意識させ、互見授業を推進した。私は、授業改善を推進し、率先して校内研修会でアクティブ・ラーニングの授業を行い、その必要性を説きながら、推進チームで実践を重ねてきた。
- 授業を公開したり、県の研修会で実践を発表したりする機会等を得たので、推進チームの実践や本校の授業改善の取組を発表してきた。助言等を生かすことで、取組が充実し、教員の資質も向上したと感じる。周りの先生方を巻き込んでアクティブ・ラーニングの授業に組織的に取り組むようになってきた。

(小野寺学力・復興教育課長)

→紫波町立長岡小学校 高橋嘉和子 校長
宮古市立河南中学校 山名 秀樹 校長
岩手県立水沢商業高等学校 佐々木 巧 校長

学力向上について、学校がチームとして動くとき、即ち、組織的な対応を展開する上でどのようなことがポイントとなるか。(校長先生として果たすべき役割や主任層に求めたい動き、役割等の考えなども含めて)

(高橋校長)

- 従来の本校の学力向上取組は、高学年の児童対象、担任中心であった。また、教務部で学力向上の提案、研究部で校内研究の提案、生徒指導で学級経営についての提案と、それぞれの内容が分化しており、これらを受けて、各担任は具体的な指導を個々に行っているという実情。その結果、学力保障の視点で、小学校6年間を見据えて子供たちをどのように

育てていくのかが明確かつ具体的ではなかった。私たち教師が、組織的にどのように取り組むかというのが教育課題の第一位と捉えた。

- 校長として、どの子ども学校にとってはかけがえのない存在であると同時に、全ての教師が本校にとってはかけがえのない人材であるという大前提に立つ。チーム長岡小として、どの教師も、教師自身が学力向上の取組を通した自己実現を図ることを大切にしたい。
- 組織的な取組を実現するポイントは四つ。一つ目は、目標があること。学力向上は児童の人間形成に資することを目標に据え、学校経営に学力向上の位置付けをすること。取組のキーワードとして可視化、共有、改善を示し、CAPD サイクルへ位置付けた。
- 二つ目は、目標を共有し、目標を達成しようとする意識に立つこと。全校で組織的に取り組む必要性を全職員が意識し、共有できた。
- 三つ目は、目標達成のための具体的な取組を示すこと。校長・副校長の役割、担任の役割、教務主任・研究主任・学力担当・生徒指導それぞれの役割を明確にし、合意形成を図りながら、学力向上を図る体制づくりを行うこと。
- 四つ目は、秩序ある全体を組み立てること。全体構想を構築した上で、年間取組スケジュールを作成し、いつ、だれが、何を、どのように行うのかを明確にすること。全体構想及び年間スケジュールを基に、授業改善の計画・実施・手直し・省察等、粛々を行うこと。

(山名校長)

- 全ての教育活動の基本は、豊かな人間関係の醸成と考え、人間関係づくりや学級づくりを基本方針に示してある。先生方においているのは、具体的に動くこと。例えば、研究主任には、教育相談等の資料提供。生徒指導主事には、学級づくり支援。主任層が具体的に動いたことで、人間関係の醸成にも繋がり、生徒たちが授業の中で学び合ったり、自分の考えを否定される恐れなしにつぶやいたり、できるようになり、学びに対する構えがしっかりと耕されてきた。
- 学習者である生徒個々の思考・表現を受け止め、展開に位置付け、整理・統合・深化を図

る授業が大切と言われて20年程経つ。なぜ、中学校で授業改善が進んでいないのか。教科の専門であることで願いや想いが先行しすぎ、知識の羅列のような授業が、子供たちが分かった、できたというような素直な喜びを粗末にしてきたのではないかという反省がある。

- 教科の専門性を大事にしながらも、子供たちが何を学んで、どの程度できるようになったかを授業研究会で見て、お互いに確認していく。その積み重ねが大事。
- 道徳の授業は生徒の思考をしっかりと位置付け、子供の変化を見取ることに非常に有効。教科の枠を取り払い、授業をどうするか、自分が取った手立てが有効かを考えながら年間4回授業研究会を行い、意識改革が進んだ。
- 先生方には、生徒の授業アンケート自由記述等を受け止め、授業を見つめ直して欲しい。

(佐々木校長)

- 例えば、うちの会社は将来どんな方向に進もうとしているのか見えない。目標があっても社員が好意的でない。具体的手立てがない。社員がバラバラに動いている。社員教育や研修がされていない。このようなことを、会社の社員が言う場合は、その会社は赤字経営か、経営困難な会社である。この反対を行えば、学校として経営成績が上がる。
- 校長・副校長の役割は、将来のビジョンを明確にし、目標と具体的なプランをしっかりと作ることである。その共有化とベクトル合わせ、みんなで一緒にやろうという雰囲気作りも大事。さらに、人材育成も大事。
- 校長が出したプランを具体的にどう展開するのはミドルリーダーである主任層の役割であるから、具体的なプランを一緒に考えて欲しい。それが、経営に参画する意識を高め、目標とプランの共有化につながる。実際にプラン展開するときは、組織そのものが目的を達成するためのチームであるという主任層の意識が重要。組織の仕事はチームで成し遂げる意識をもって動いて欲しい。人に頼る力を発揮してチームのベクトルを合わせていくことを、主任層の先生方をお願いしたい。
- 一番時間をかけている授業の中身を磨いて、

生徒の学習意欲を高めることが重要だが、学力向上一つだけで学力が上がるのではないと思う。生徒指導、進路指導、部活動等ほかの部分も大きく影響する。家庭の協力も得なければならぬ。より確かで豊かな学力を保障するためにはどうしたらよいか。学力に関する調査結果を全体で共有し、組織・チームで話し合い、時代に合い、その学校に合う新しいアイデアを出し、実践・検証・改善を進めて行かなくてはならない。

(小野寺学力・復興教育課長)

→小野教諭・高橋校長

全国学力・学習状況調査のB問題について、長岡小学校からの先進実践校の報告の中で、本年度の無解答率が0%であるということを知ったが、どのような状況か。

(小野教諭)

- 説明等を記述する問題に出会った時に、その問題を見て自分ができる・分かると思えないと、頑張り続けられないと思う。そのできる・分かるがどこから来るかということ、日頃から書き慣れることと、成功体験の積み重ねである。本校の先生方には書くことに重点を置くことを提案し、話し合いもするが、話し合った後に少しでもしっかりと書かせる。それを積み重ねていきたいと思いますという話をしてきた。
- 最初は写すことから始めた。次は空欄に言葉を入れ、次はセンテンスを入れてみる。次はキーワードを与えて書いてみる。それらを積み重ね、記述の仕方を学級全員で気を付けてきた。あまり得意ではない子供たちも、できるという気持ちになり、諦めずに最後まで説明を記述しようという気持ちが出てきた。

(高橋校長)

- 教師は構造的な板書づくりに取り組み、子供たちは見開き2ページの授業ノートづくりを意欲的に行った。高学年になると友達の発言を聞きながら、自分の考えとの関連性について書いたり、それを基に授業中の発言に生かしたりというように、子供たちの授業に対する粘り強さ、考えを深めたり広げたり、再構築する姿が見られるようになった。家庭学習

取組にも、その姿と連動して大きな変化・変容があったと感じている。

(小野寺学力・復興教育課長)

→山名校長

一人一授業にたいへん積極的に取り組んでいただいたが、その考えやねらいについて。

(山名校長)

- 時間は生み出そうとしないと生まれない。先生方は、一人一授業をやらなければという義務感がある。基本的に都合のつく先生が、50分全部見なくてもよいというスタンス。互いに見合うだけで、それぞれの先生のよさを実感できることが、一番の教師側から見た成果。視点を変えて生徒の側から見ると、一人一授業の最大のメリットは、「先生たちが勉強をたくさん見に来るようになった」こと。
- いつもお願いしていることは板書。課題設定、課題解決の見通しや手立て、分かったこと、できたこと、学んだこと、学習の振り返りが全部板書に反映できると思う。板書の構造化は、1時間が終わったときに授業の流れや生徒の思考がどのように変わったのかが分かる。

(小野寺学力・復興教育課長)

→佐々木校長

学校として組織的に学力向上に取り組むメリットについて、生徒側の視点から考えた場合と教師側の視点から考えた場合、どのように考えているか。

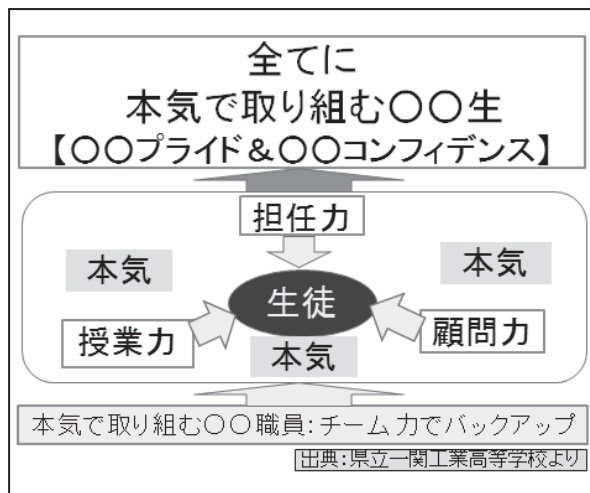
(佐々木校長)

- 学校として統一が図られているということは、教科・学年・分掌が共通の考えで指導を行うので、生徒にとって、迷いが無い、分かりやすい学校になる。今までと違った考え・判断・表現が必要なときが来るということを教師側が見通し、理解することが大切だ。今後求められる学力について、将来を考え、全員で確認しながら組織的に指導することができれば、生徒の意識が向上したり、学習の仕方が変わったりすると思う。
- 各教科・各学年、分掌等、チーム間の連絡・調整の密度が高まる。組織で動いている場合、組織が活性化し、成長する。自分だけでやり

遂げることから、組織、チームで動くようになると、業務分担も平均化される。多忙感もチームでならしていけば減少する。学校には、共に喜びを共有する場面がたくさんある。その時の達成感が、チーム・組織で取り組むとより一層高まる。その高まりを次の業務に向けていくとよい循環となる。

(小野寺学力・復興教育課長)

- 学校としての目標の明示が大事。各学校に応じた目標、言葉に落とし込んで共有していく。それを基に組織をどう改善していくか、人、もの、こと、時間、情報、お金等をどうマネジメントしていくか。強味、弱味を精査し、戦略をプランニングする。カリキュラム・マネジメントが非常に重要。そのために、各学校に応じた仕組みづくりがポイント。
- これは、一関工業高等学校の阿部校長先生から学んできた、「全てに本気で取り組む〇〇生」「〇〇プライド、〇〇コンフィデンス」。



職員が一番のキャリア教育の先生。授業・部活動・学級担任としての背中で本気を示すと語られていた。本日発表の3校とも本気で子供たちのために取り組み、本気が伝わる背中を児童生徒に見せてきた。一関工業高校では、授業中の生徒の背中也素晴らしかった。学力向上の目的である豊かな人間の育成を目指して、それぞれの学校に応じた組織的取組を強化していつてもらいたい。



『考え、議論する道徳』の授業づくりと 評価の在り方

武蔵野大学教育学部

教授 貝塚茂樹

1 「特別の教科 道徳」の基本構造

「特別の教科 道徳」の基本構造については、「読み取り道徳」から「考え、議論する道徳」ということです。そして、教科書、指導法と評価の基準については「一面的な見方から多面的・多角的な見方へ」、「他人事の見方から自分事の見方へ」というのが軸になってくると思います。その上で、道徳教育は、根本的な三要素（認知的側面、情意的側面、行動的側面）のバランスをいかに整えていくのかということが軸になると思います。一つ目は、「認知的な側面」です。今回、目標の中にこの判断力が先に出たわけであり、これも実は、心情重視からいかにバランスを整えていくのかということの表れであると考えべきだと思います。二つ目は「情意的な側面」です。「考え、議論する道徳」と言うと、「心情を無視するのか」「心情をじっくりと育成しなくてよいのか」という議論になりがちなのですが、相手の気持ちを慮って考えていくというのは、日本人にとって大きな美德なのだろうと思いますし、大切にすることが必要だろうと思っています。そして三つ目は「行動的側面」です。これは今後の大きな課題になってくると思います。いじめの問題に関して言えば、「一生懸命教科書を作って授業をしました。でも、いじめは全く無くなりませんでした。子供たちの自殺も全然止まっていません。」ということでは、説明責任がつかないという状況なのだと思います。ですので、三つの要素をいかにバランスよく整えていくのか大切になってきます。道徳における「多面的・多角的」とはどういうことなのかについて考える方もいらっしゃると思いますが、私は「いろいろな考え方がある、見方がある」とあっさり考えてよいのではないかと考えています。「多面的」とは何なのか、「多角的」とは何なのかということよりも、「いろいろな見方がある」と考えた方がすっきりするのではないのでしょうか。

2 道徳教育の質的転換に向けて

今の道徳教育の実施状況ですが、深刻なのは、道徳の授業を「楽しい」「ためになる」と考えている子供たちが少ないということであり、子供たちが9年間道徳の授業を受けたとすると300時間になるわけです。ところが、大学生に「小学校、中学校のときにどんな授業を受けたのか」ということを書かしてみると、中には「(道徳の授業が)ありませんでした。」というものもあります。300時間授業を受けていて、自分が何を学んだかわかっていないというのは、質をどのように担保されていたのかということに疑問を持たざるを得ないということであり、ずっと言われてきたことでもあります。

官僚用語で「量的確保」と「質的転換」と言われ方をします。これは、35時間きちんとやってみましょうということだと思います。そして、やるからには質を高めていく、振り返ったときに300時間の道徳の授業で何をやったのか分かっていない、覚えていないというようなことは避ける必要があるということだと思います。それが「質的転換」のポイントになるのではないかと思います。質的転換に関しては、論点整理のときから言われており、何度も何度も繰り返し説明されているわけであり、「いじめ」を例にとると、「信頼・友情」という観点だけではなく、「公正・公平・社会正義」など、様々な観点から実は「いじめ」はとらえられていくわけです。道徳的価値の問題だけではなく、いじめる側といじめられる側の問題、それを見ている側の問題、そして、いじめを「やめろ」と言う人たちの問題もあります。いずれにしても「いじめ」というのはいろいろな側面から見るができるわけです。道徳の授業において、「自分とは異なる意見をもつ他者と議論することを通して、道徳的価値を多面的・多角的に考える」ということと、「多面的・多角的な思考を通じて、道徳的価値の理解を自分自身との関わ

りの中で深める」こと、この二つの軸はずれてこないということになるかと思えます。

「主体的・対話的で深い学び」については、教科としての道徳の中でも説明されています。特に「対話的な学び」を取り上げてみますと、「多面的・多角的に考え、議論したりするなどの工夫を行うことや、日頃から何でも言い合え、認め合える学級の雰囲気を作ることが重要である」とあります。そもそも「考え、議論する道徳」は、道徳科の学びの中だけで集約される傾向にありますけれども、実は本来の趣旨からしますと、道徳科の学びだけのことを言っているのではないということです。そもそも、考えたり議論したり、対話したりグループで意見を言い合ったりするというような道徳の授業が実現するためには、学級経営がしっかりしていなければ為し得ないということでもあります。子供たちの立場からすれば、何を話しても受け止めてくれるといった安心感等、道徳的な雰囲気がクラスの中に醸成されていなければ、「考え、議論する道徳」は絵に描いた餅になるわけであります。だからこそ、「考え、議論する道徳」を道徳科の中だけで議論するというのは、そもそもの趣旨を歪曲してしまっていると思っています。今回の学習指導要領ではカリキュラム・マネジメントが柱になってきますけれども、道徳科においては、「補充・深化・統合」というのはまさしくカリキュラム・マネジメントにもつながってくるのだと思います。ですから、他の教科においても「考え、議論する」ということが求められていくという理解の方がすっきりするのではないかと思います。

3 「考え、議論する」とは

ここで、「考え、議論する」道徳をもう少し理論的に考えて整理してみたいと思います。道徳教育の特質を考えていくと、やはり人間の在り方・生き方の問題につながっていくわけです。人間とは何かということについては、教育学の中でいうと二つの最大公約数的な定義があると言えそうです。一つは、人間は一人では生きていけないという、人間存在における真理です。もう一つは、善いか悪いかということ判断して生活できるということです。この二つの大きな定義に則って言えば、他者との関係性を考えなければいけないということです。根本的には、人間は道徳とは無関係に生きていけないのだということです。

その上で、道徳とはいったい何なのかを考えてみたいと思います。時代が変わっても、地域が変わっても、人間関係の中から紡ぎ出されてきた、例えば正義であったり勇気であったり、思いやりであったり誠実であったり、そういう価値が否定されたことは無いわけで、それは普遍性をもっているということだと思います。ただし、そこで終わるのではなくて、我々は、誠実であったり、思いやりをもったり、勇気をもったりするということは頭では分かっているのだけれども、現実の社会の中では、この状況の中で誠実とはいったいどういうことなのか、この場合、状況が変わったならば、いったいどのような形が思いやりなのだろうかということなのです。我々は常に道徳的な判断の場の中にいるわけです。そのときの状況の中でどのように適切な判断をしていけばよいのかということに関しては、常に考えていくしかないのだと思います。

では、「他者」とはいったい何なのかということについてです。一般的に我々は、隣にいる人を「他者」、あるいは地域社会の人たちを「他者」、国家・社会、自然、崇高なものを「他者」と思いがちなのですが、忘れてしまいがちなのが「自己」というもの、つまり自分自身も「他者」なのだということでもあります。メタ認知学のとらえ方かもしれないませんが、自分を見ているもう一人の自分を「他者」としてとらえ直す必要があるのではないかと思います。ですから、「他者」とつながっていくためには、どうしても「考える」ということが不可欠になってくるわけであります。

さらに、道徳的な諸価値の自覚ということが大きなポイントになってくるということになります。ここで注意していかなければいけないのは、道徳的価値の「理解」という言葉と「自覚する」という言葉をどうも混同してしまっていることがあるということです。私はこれを明確に分ける必要があると思います。頭で知っている知識として「理解」しているということと、それが自分の問題として「自覚」しているということは違うのだと思います。我々が道徳教育で目指すのは、単なる知識を子供たちに教えるということではなく、それを授業の実践の中で子供たちに促していくか、自覚まで高めていくのかということを考えていく必要があるのではないかと思います。ですから、頭で考えて「理解する」ということから「自覚する」ということへつないでいく、そのための

一つの方法が「考え、議論する道徳」なのだと理解するべきではないでしょうか。

では何を考えるのか、自分自身も「他者」なのですから、自分の生き方・あり方を考えること、そして自分以外の「他者」とのつながり方を考えることが重要になってくるわけであります。そして、何を議論するのか、「他者」とのつながり方を議論するということが当たり前なことなのですが、道徳教育においては「自分自身」と議論するということが重要であるということです。つまり、自分自身の在り方・生き方というものを、自分と対話していくということが非常に重要な意味をもっていて、これが他の教科と違う道徳教育本来の特質なのだろうと思います。ただ単純に考えればよい、ペアをつかって話し合えばよい、ということだけに目を奪われ、わいわいがやがやと何となく盛り上がっていく授業が、果たして良い授業かどうかということになると、一線を引いて冷静になりたいわけであります。話し合いをすることは大事なのですが、自分も「他者」であるということを考えれば、自分自身とじっくりと語り合っているということも道徳の授業の中では重要なことではないかと思えます。これも「考え、議論する」道徳の要素に十分含まれると私は思います。

4 問題解決的な学習、体験的な学習

国から一つの型（読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習）が示されています。先生方に配付される指導資料集もこの枠組みに従って編集されることになると思います。ただし、議論の中で、行政機関が三つの指導法ということを示してしまうと、どれかに当てはめればよいのではないかと、安易な方向性に向かうのではないかという危険性がありました。その点で、いくつか注意していく必要があるのは、例えば「問題解決的な学習」や「体験的な学習」というのは、「問題解決学習」や「体験学習」ではなく、あえて「問題解決的な」や「体験的な」としている点です。これは、道徳的な価値の自覚に向けたねらいに到達するためのより効果的な方法として、「問題解決的な」あるいは「体験的な」内容も授業に取り込んでいくということが必要なのだととらえるべきだと思います。この三つの指導法というのは、指導の型を示しているのではなく、様

々な展開が考えられて、またそれぞれの要素を組み合わせた指導を行うことも考えられるのだということです。様々な工夫や留意点を三つの視点で分けることが目的ではなく、これらの視点を手がかりに、教員一人一人が子供の発達段階に応じた指導法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら工夫して実践できるようにしていくことが大事であるということです。ですから、道徳が教科になったことにより、窮屈になるのではなく、先生方が授業の中で展開していく指導の幅というものが柔軟になっていくと理解するべきです。

5 道徳科の評価について

指導と評価の一体化ということについてですが、評価ということになりますと、どうしても内容項目に目が行きがちなのですが、そうではなく目的が重要だということです。目的から、評価、指導法を演繹すればよいということだと思います。つまり、評価のポイントは何かと言うと、ねらいに含まれる道徳的価値についての理解を深めることができたか、自己を見つめられたか、物事を多面的・多角的に考えられたか、そして、自己の生き方についての考えを深めることができたか、という点になってくるのだと思います。評価の形態は、法規上、授業の評価、通知表、指導要録になります。評価の方法論としては、子供たちの様子をいかに観察して、子供たちが何を発言したのかということ进行分析することになるかと思えます。記載の例については、有識者会議で指導要録の記載例も出されました。昨年12月26日には、読売新聞社主催の文部科学省委託事業ということで「考え、議論する道徳」の評価についてのフォーラムが行われました。そこでは、いくつかの具体的な記述例が出されました。

<小学校の通知表の記述例>

道徳の学習では、道徳的価値にかかわる問題を自分自身の問題として受け止め、話し合う姿が見られました。友だちの思いに寄り添いながら話し合いをすることで、よりよい自分になりたいという思いを高めています。

<中学校の通知表の記述例>

資料を自分なりに解釈し、班交流や全体交流などで自分の考えをしっかりと表現し、学級全体で考えを共有することができました。道徳の時間時に学んだことを自分の将来に照らし合わせて考えたりすることができました。

私は、これだと何の評価をやったのか、特別活動であっても総合的な学習の時間であっても同じような評価の仕方になってしまい、徳の特殊性が出てこないのではないかとこのことをフォーラムの場で申し上げました。おそらく最初の段階では、「自分自身を見つめる」と「多面的・多角的に考える」ということを軸にして評価をしていけばそれでよいのだという空気があったようです。しかし、「道徳的な諸価値についての理解に基づきながら」の部分が抜けてしまっただけでは徳の評価にならないのではないかとこのことについては、様々な議論の場においてつめていっているところ。このような評価の在り方では不十分ではないかという指摘もこのフォーラムの中で出されました。現在は、そういった指摘も受けて、多少修正をしている段階であります。

＜通知表への記述例＞

自由についての学習で、自分の意見を友だちにしっかり伝えながら考えを深めることで、新たな見方に気付き、これからの自分の目標を持つことができました。

＜指導要録への記述例＞

自由について多面的・多角的に考えられるようになり、自分の生き方につなげて目標を持つことができた。自分の思いをしっかり伝えようとする姿勢も見られるようになっている。

これは、「何を学んだのか」ということを具体的に書いていくという方向に修正している段階だと理解していただければと思います。「ここが、この子にとって一年間の学びの中のキーポイントになってくる」ということを積極的に書いてあげるといふ方向性にならないと、何のための評価なのだということになるのだらうと思います。今国では、最終的な議論をしながら修正しているところ。です。

＜通知表への記述例＞

人物学習に関心を持って意欲的に取り組みました。大事な「問い」を提起してくれたことで、学級全体の話合いが深まりました。

＜指導要録への記述例＞

道徳的価値に対して、自分の体験とつなげて考え、積極的に発言しながら考えを深めている。価値について自分なりの問いを持ち、追求する姿勢がみられる。

このように、単なる価値というだけではなく、その子自身にとって、その学びの中でポイントに

なってくる価値を具体的に書く必要があるだろうと思いますし、もしかすると教材名等が出てきてもいいのではないかと考えています。今回は素案である「たたき台」となっている文章のみ紹介させていただきました。

6 道徳教育といじめの問題

いじめの問題についてですが、文部科学大臣のメッセージが出され、松野文部科学大臣からある雑誌に、大臣名で「いじめ」と「考え、議論する道徳」についてのメッセージが発表されるようです。「いじめの予防教育で道徳をやっているのではない。」とおっしゃる先生がいらっしゃるかもしれません。ただ一方で、道徳の授業そのものにおいては、いじめという問題は様々な価値の問題と密接につながっているわけでありますから、道徳教育の価値を学んでいけば、当然いじめの問題にも対峙しなくてはいけないというような発想に我々を変えていく必要があるのではないかと考えます。

7 最後に

道徳教育は、単に学習指導要領の通りにやればそれでできるというものではないことは、先生方が一番よくお分かりだと思いますし、道徳教育それ自体が非常に難しいのだと思います。今回の道徳の教科化の大きな難点は何かと言うと、先生方自身も教員養成の段階でよい授業のイメージが無い、先生方自身が受けた道徳の授業もなかなかイメージがつかない。子供たちもそうだと思いますが、保護者もそうだと思います。いろいろやってみて失敗を恐れずに積み重ねていく上で、そこから改善をしてよりよい道徳の授業の在り方を模索していくしかないのだらうと思います。日本の世論は、根本的には道徳教育に期待しているのだと思います。その期待に、我々はどのように応えていくのかということが大きな課題だということです。難しい問題を一つ一つ積み重ねながら、生まれただけの教科でありますので、それをどのように育てていくのか、一人で立ち上がって、言葉を発して、一人前に歩いていくための努力というものを、これからずっと続けていくことになるのだと思います。そういう面で先生方の実践に心からご期待を申し上げて、私の発表に代えさせていただきます。ご清聴ありがとうございました。



児童・生徒の健康行動変容を促す仕掛けづくり

早稲田大学人間科学学術院

教授 竹中 晃二

1 はじめに

子供たちにとって、体力をつけることや勉強をすることも大事ですが、何よりも次の3つの要素が必要であると考えています。

- 楽観主義
 - ・毎日楽しく生活できる
- ポジティブメンタルヘルス
 - ・メンタルヘルスをより良い状態に保つ
- 自分の強み
 - ・長所や良いところを日常生活や学校生活で発揮する

現在、この三つの要素を強調した学校ポジティブ教育を始めようとしています。

2 現在の子供における健康課題

(1) 学力と健康課題

学力の背景には、次のような課題があり、相互に絡まっています。

身体面での課題

- ・疲れやすい
- ・辛抱がない

食事面での課題

- ・何を食べてもおいしいと感じない
- ・同じものばかり食べている

精神面での課題

- ・他のことに気が取られる
- ・意欲、やる気が低い

社会性での課題

- ・空気が読めない
- ・すぐに怒る

学力を伸ばそうとしたとき、学力だけを考えるのではなく、このような現状を考える必要があります。

子供の生活習慣の乱れは、大人の生活に影響されており、今後さらに悪くなっていくことが予測されます。このような状況に対処していくには、学校だけではなく、いかに家庭を巻き込み、学校、家庭、地域が連携していくかが必要であると考えています。

(2) 体力信奉について考える

体力がなぜ必要かを考える際に、次の順で考える必要があります。

- A 解決すべきまた獲得すべき課題
「何のために」
- B 体力要素
「何の体力要素が必要か」
- C 実施内容
「どのような活動を、どの程度行わせる必要があるか」
- D アプローチ
「どのように仕掛けるか」

評価する場合には、その仕掛けはうまくいったのか、どのような活動をどの程度行ったのか、体力要素は向上したのか、解決すべき課題は解消されたのかとDから逆に見ていくことができます。

授業等において、実際に体力を話題にするときは、Cの実施内容に注目し、体力測定の数値を上げることばかりを気にしがちです。大事なのは、Aの解決すべきまたは獲得すべき課題が重要であると考えています。単に体育やスポーツのパフォーマンスを上げるだけでなく、危険回避、疾病の予防、姿勢の維持、将来にわたる習慣づくり、メンタルヘルスの改善などを課題にした体力づくりが必要であると考えています。そこで、重要となるのが習慣づくりであり、どのようにしたら、子供たちが自発的に行っていくかを考えていかなければなりません。

3 習慣づくりを支援する介入

平成26年度に、文部科学省が実施した「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」によれば、1週間の運動時間が60分未満の小学5年生は男子6.3%、女子13.3%、中学2年生では男子6.9%、女子21.8%であり、運動時間が少ない子供の割合が多い結果となりました。このような運動時間が少ない子には、政策的なアプローチが必要であると考えました。

いかに子供たちに行動を起こさせ、習慣化するかに焦点を絞り、子供たちに見られる体力低下や様々な健康阻害を改善するために必要とされる最低限の身体活動・運動時間をガイドラインとして設定しました。「アクティブ・チャイルド 60min」をテーマに、運動時間が少ない子供が達成できる目標時間を60分とし、成果目標ではなく、行動目標を設定とすることにより、「からだを動かすことをいとわない子供」を育成するプロジェクトを実施しました。

子供たちに行動を始めさせ、続けさせるためには、楽しい、おもしろい、カッコいい活動に目を向けさせる必要があります。

具体的な身体活動の種類は、次のとおりです。

○実利的身体活動（生活活動）

例) 通学、お出かけ、お手伝いなど日常生活の中で生じる活動

○構造化身体活動

例) チームスポーツ活動や教室タイプで行う活動（スイミング、ダンス、空手など）など、特定の状況や場面内で計画された組織的活動

○自由時間身体活動

例) 友人とのゲーム、レクリエーション、外遊びなど、構造化された状況以外で行う活動やレジャーとして行う活動

このような活動を通して、「いかにうまく行わせるか」ではなく「いかに楽しく行わせるか」に焦点を絞り、行動を起こさせることを考えました。習い事や競技スポーツではない、第3の運動遊びを開発し、啓発していこうという考え方です。

「子供の身体活動ガイドライン」で示されている、肥満、社会性、不定愁訴、健康関連体力、メンタルヘルスをテーマにして、1日60分以上続けられる活動レベルに上げていき、誰でもできる、どこでもできる、友達と一緒にできて楽しい、競争しないでよい、カッコいい、いけてる、このような身体活動の実践を特に推奨していこうと考えました。

まずは、パラダイムシフト（ものの考え方を変える）の必要性があると考えました。

○働きかけ

継続（習慣づくり）を意図した働きかけ

○目標、評価

「疲れやすい」「面倒くさい」の低減

○身体活動内容

体育・スポーツだけから日常生活も含めた内容へ

○現実的対応

対象を見極め「受け入れやすさ」を増やす

○アプローチの範囲

学校、地域、家庭の連携を行い、バラエティを増やし、広範囲な取り組みへどのように家庭を巻き込むか

そこで、私達の研究室では、習慣づくりを促すための介入研究をおこないました。

ヘルスコミュニケーションの内容を取り入れながら、介入プログラムや情報を提供しました。

その1 保護者を巻き込むために

保護者に通信紙を配り、保護者が子供にどのように働きかけていけば、子供の活動レベルが上がるのか、また、保護者が子供をサポートしながら、子供と保護者が一緒に活動するためにはどのようにしたらよいか考えました。

そこで、用いた理論がステージ理論です。

○前熟考ステージ

・行動を起こす気がない時期

○熟考ステージ

・近い将来行動を起こそうとしているが行動にうつせない時期

○準備ステージ

・始めているかどうかの時期

○実行ステージ

・すでに行動している時期

○維持ステージ

・結構続きやすい時期

このようなステージに応じたアプローチを行うことを行動科学ではステージ・マッチド・アプローチと言っています。ステージに合わせて介入する内容を変えていく際に使われる理論です。

その2 ステージに合わせた情報提供

保護者に簡単な質問紙を記入してもらい、その結果をもとに、初期ステージ（準備段階）と後期ステージ（既に実施段階）に分けました。初期ステージの方には、考え方を変容させる内容を、後期ステージの方には、継続や現状を維持する方法を考えました。

子供たちを活動的にするために、Welk (1999)、Prochaska et al. (2002) による、子供の身体活動と親のサポートに関する先行研究の四つのサポートポイントを用いました。

1 励まし・賞賛

2 送迎

3 一緒に行く

4 モデリング

このポイントをおさえながら、セルフモニタリングシート、歩数計画やお子さんの活動状況を記録しながら進めてもらうプログラムを考えました。

プログラムを実施した結果、次の結果が得られました。

- ・身体活動量（歩数）が増加した
- ・子供の抑うつ状態が下がった
- ・保護者の身体活動への考え方が改善された
- ・親のサポートのステージが上がった

その3 学校から家庭を巻き込んで

(1) コダイラスロン

陸上10種競技のデカスロンをヒントに、色々活動を組み合わせて点数化するプログラムを考えました。

小平市の小学校で実践した研究では、コダイラスロンという名称で実施しました。

1期 スポスロン

- ・導入期を利用した外遊びやスポーツを積極的に行う

2期 ソトスロン

- ・友人と一緒に外遊びを中心に構成されたプログラム

3期 ジタクスロン

- ・家事活動や親子遊びを中心としに構成されたプログラム
- ・家庭に向けて啓発用のニュースレターを配布しました

4期 ハテナスロン

- ・すべて終了した賞状を渡す

コダイラスロンを実施した結果、身体活動量（歩数）の増加、恩恵感の高まり、できるという見込み感が高まりました。また、ストレス反応も下がり、不定愁訴も少なくなりました。

その他に、子供たちを対象に、身体活動の初期ステージと後期ステージ用、睡眠の初期ステージと後期ステージ用の4タイプの新聞を作成し、子供たちのパターン応じた新聞を配布しました。裏面には、家庭（父親、母親）に対して今回どんなことをやっていくのかという内容や親と子の会話をもとに、簡単なコメントを記入してもらいました。

(2) 効果的な家庭への啓発を考える

家庭への啓発を考え、「子供の健康づくり計画」（幼稚園編）（小学校編）というガイドブックを作成しました。

内容は、幼稚園の保護者には「心とからだのふれあいステージチェック」を、小学校の保護者には「身体活動ステージチェック」を行って

もらい、自分が該当するステージを確認した上で、子供に対してどのようなアプローチをしたらよいか確認することができるものです。

○ちょっとステージ

- ・できることから始めてみましょう

○ときどきステージ

- ・ときどきをいつもに変える少しの努力をしていきましょう

○お手本ステージ

- ・お手本となる活動をしましょう
- ・現在の支援を続け少し増やす努力をしましょう

また、「テレビ&テレビゲームステージ」のチェックをおこない、親が子供にどのように関わり、ルールを守らせるかという内容も掲載しました。

その4 養護教諭との共同研究

『あなたの生活を見直し（隊）たい』として、複数の健康行動変容を促す活動を考えています。

養護教諭が「早寝早起きをする」「歯磨きをする」など生活の中で大事な八つの項目について、子供に5段階でチェックさせます。

<5段階チェック>

- 1 今はまったくやっていない
これからもやるつもりはない
- 2 今はやっていないが近い将来やろう
- 3 たまにやっているが不定期である
- 4 やっているがそれほど時間が経っていない
- 5 いつもやっている

養護教諭は、5段階評価の1と2を初期ステージ、345を後期ステージとして、それぞれのステージに応じてコメントを記入します。

子供は、自身ができることやすぐに始められることを記入し、家に持ち帰り親に見せます。

親がコメントに対する感想を記入し、次の日子供が学校に持ってくる。といった活動を考えています。

4 メンタルヘルス・プロモーション

社会心理的要因の強化や心の問題を予防するという視点から、メンタルヘルス・プロモーション活動を始めました。

メンタルヘルス問題への対応として、治療療法、リハビリテーション、スクリーニングによる早期介入までは進められていますが、予防やプロモーションについては、行われていないのが現状です。

そこで、予防として、ストレスマネジメント

ト教育を子供たちに広めるために、先生にわかるようにガイドブックを作成しました。次に、さらに広めるために、メンタルヘルスの状態をよい状態にしてもらうプロモーション活動を行いました。

○こころのABC活動(動画)

めんどくさい、イライラする、やる気がない、つまらない、心配して眠れないなどのこころのメタボになっている児童に対して、嫌でいる時間を短くする必要があります。嫌な気持ちを解消し、積極的に活動することを促す活動がこころのABC活動です。

A アクティブ

からだも、こころも、人とも、活動的になろう

B ビロング

グループや何かの会に入って活動しよう

C チャレンジ

人の役に立つこと、新しいことにチャレンジしよう

ABCの順番でなくてもよく、やれることから実行するという活動です。

この活動に積極的に取り組むと、

- ・一つの活動に関わり、夢中で取り組む
- ・まわりの人々や地域との社会的な繋がりを持つ
- ・自分に自信がつき、自分は大切な存在だと思う

そして、信頼・愛情・希望など、歓びに満ちたこころをもつ効果が得られます。

ABC活動は、ネガティブな気持ちになった時に、ポジティブなことに目を向けるようにすることにより、こころを癒す助けになり回復する力になります。

こころのメタボ(ネガティブな行動)をポジティブな考え方に変えていく子を育てることができます。

5 プレイフルネスを育てる運動遊び

運動の効果は、スポーツ理論の獲得、体力増強に加え、こころへの効果としてメンタルヘルスの改善、意欲の強化、社会性の強化があります。このこころへの効果を心理社会的な効果と呼んでいます。

現在の子供たちに失われていると言われて、自立心、意欲、社会性、ストレスからの回復に影響を与える「遊び」の要素、つまり心理社会的効果を高めるための要素をプレイフルネスと呼んでいます。プレイフルネスには、「没

頭」「自己決定」「有能感」「ルール遵守」「社会的関与」「楽しさ」の六つがあります。

子供達が夢中になる遊びは、プレイフルネスの要素を満たしていると考えています。

運動遊びを通じて、心理社会的効果を得ること、その波及効果について全体像を見てみます。

どのような運動遊びにより、心理社会的効果が得られるのか、「刺激と反応」の関係を考えます。次に、心理社会的効果をさらに高める調停変数としてプレイフルネスの6要素を強化することを考えます。また、道具や場所、場面、保護者の関わりなど環境整備も大切です。そして、保護者や指導者が上手に動機づけ、期待をもたせたり、視覚や聴覚に刺激を与えることも必要です。

子供たちの将来への習慣づくりをするためにはプレイフルネスを効果的に行うかが重要です。指導者や保護者の役割は、プレイフルネスを単に組み合わせるだけでなく、いかに、「教える・やらせる」の指導から、子供たちの気持ちを引き出すことに重点を置くべきです。

6 学校ポジティブ教育

不登校、いじめ、暴力、学習意欲の低下、社会性の低下、ライフスタイルの乱れなどの問題には、共通して「こころのメタボリックシンドローム」(自尊感情、自己肯定感、自己効力感の低さ、感情コントロールの低下など)の要因があります。

このような要因を学校ポジティブ教育をすることにより、解消できると考えています。

学校ポジティブ教育は、子どもたちの思考の柔軟性を高める、感情コントロール、自尊感情、自己効力感などの強化を目指しています。

ひとりの教員が行うのではなく、全教員が、普段の授業や学校行事などで少しずつ行っていくことが重要です。

○学校ポジティブ教育の流れ

ABC活動により、

- ・児童のメンタルヘルスを良い状態に保つ
- ・自分の「強み」に気づかせる
- ・自分の「強み」を日常生活で発揮させる
- ・自ら問題の解決にあたる能力を身につけさせる

○学校ポジティブ教育の全体像3つの枠組み

- 1 学校行事・職場と連携をさせる内容
- 2 教科学習・単元で取り組める内容
- 3 地域とのパートナーシップの構築

現在、このような学校ポジティブ教育をスタートできないかと考えています。



自分の考えを持ち、確かに表現できる子どもの育成

— 複式学級における算数科の間接指導を通して —

葛巻町立小屋瀬小学校

教諭 伊藤 由美子

1 はじめに

平成27年度から3年間にわたり葛巻町教育委員会の研究指定校として、また、28年度からは、併せて文部科学省国立教育政策研究所の研究指定を受け、算数科における複式指導について実践的に研究を進めてきた。

本研究に携わってきた者の一人として、研究の一端を紹介するものである。

2 主題設定の理由

本校は、全校児童が20名の完全複式の学校である。児童は豊かな自然の中でのびのびと生活し、真面目に学習しているが、主体的に取り組む姿勢と他者との協働的な学びが不足しているという課題がある。児童が課題意識と課題解決の見通しを持って主体的に問題を解決していくためには、自分の考えを筋道を立てて書いたり話したりして説明する思考力・判断力・表現力を育成していかなければならないと考えた。

そこで、小規模・複式学級の特性を生かした授業改善をし、実践していくことで、「自分の考えを持ち、確かに表現できる子どもの育成」が図られると考え、本研究主題を設定した。

3 研究主題・副題について

(1) 研究主題について

「自分の考えを持つ」についての捉え方

解決方法や結果について見通しを持ち、明確な根拠をもとに解決を進めていく。

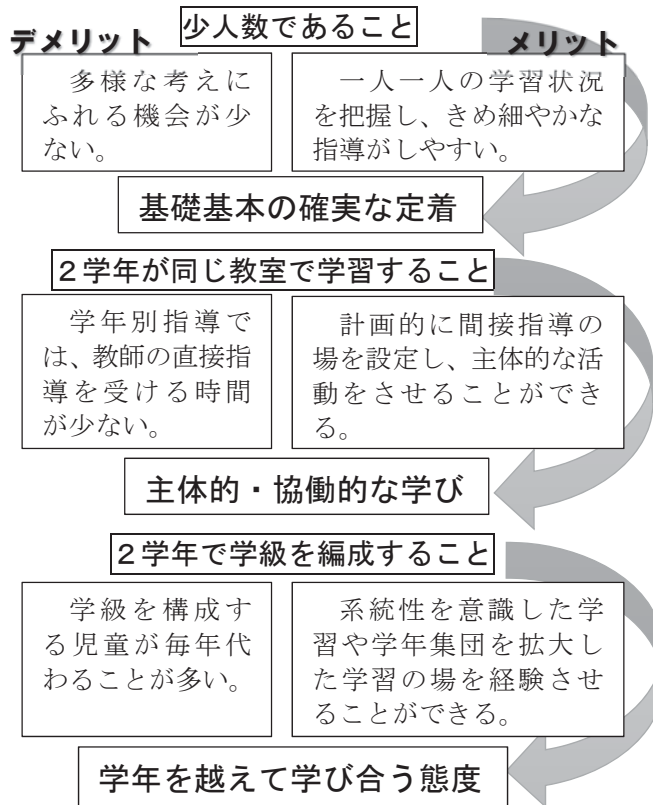
「確かに表現できる」についての捉え方

- 自分の考えを数学的な表現方法で表す。
- 自分の考えを根拠をもとに筋道立てて説明する。
- 他者との交流を通し、考えを出し合い関連付けることで、自分の考えを深める。

(2) 副題について

小規模・複式学級の指導には、単式学級の指導と比べ様々なメリットやデメリットがある。そこで、複式学級のよさを明確にし、複式・少人数だからこそできるメリットを最大限に生かしながら、算数科の指導の充実につなげていくことが大切になってくる。

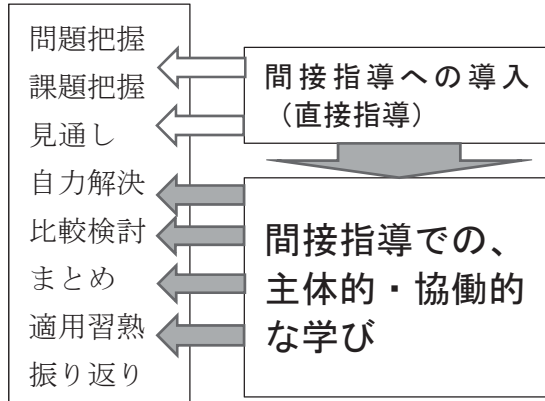
《小規模・複式学級の特性》



(3) 算数の学習過程と複式指導の特性

複式の授業では間接指導が必然となる。間接指導で児童が主体的に学習を進めるには、児童自身が授業の見通しを持つことが大切になる。

《基本的な学習過程》



4 研究の内容

(1) 間接指導への導入の在り方

- ① 課題意識の醸成
- ② 課題解決の見通し
- ③ 課題解決の算数的活動内容の確認と時間配分の確認

(2) 間接指導の中の自力解決と比較検討（学び合い）の活動の在り方

- ① 思考と比較検討を助けるためのワークシートの工夫とノート指導
- ② 学び合いを充実させるための指導と学び合いの視点の明確化
- ③ 新たな問いを生み課題意識を持たせるための適用問題の工夫

(3) 教科書の活用

- ① 思考を促すための活用
- ② 考えを深めたり広げたりするための活用

※ なお、型にはとらわれず、児童の実態や学習内容に応じて、ずらしや共通導入・共通まとめ等、様々な授業展開を取り入れて実践している。

5 研究の実際

(1) 間接指導への導入の在り方

間接指導において一人一人が学習を進めてい

くためには、課題意識とその課題を解決するための見通しが必要である。課題を解決していく過程での思考・判断・表現に関わる児童の実態と目指す児童の姿を明確にし、間接指導の中での課題解決に向けての時間配分、言語活動内容を示した。児童は見通しを持って間接指導での学習を進めることができた。

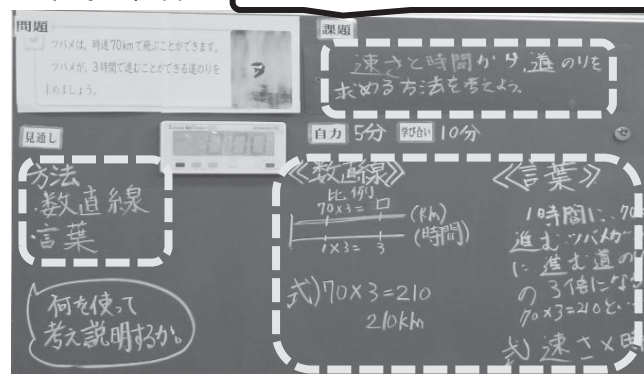
実践例

【6年生「速さ」課題解決の見通し】

前時は、時間と道のりから速さを求める公式を考えました。前時の発展問題として道のりを求める問題を位置付けていたので、本時の「速さと時間から道のりを求める方法を考えよう」という課題は児童の意識の中に既にあった。黒板に位置付けられた学習過程と時間配分に沿って、自分たちで課題を設定し、方法の見通しを持って自力解決・比較検討を行った（点線は児童が記入）。

《本時の板書》

学習過程と時間配分を位置付ける。



(2) 間接指導の中の自力解決と比較検討（学び合い）の活動の在り方

自分の思考過程をワークシートやノートに残すことにより、言語活動による思考の深まりや広がり期待できると思われる。学び合いにおいて、新たな気づきや考えをメモしたり、考えの根拠になる部分にアンダーラインを引いたり、囲んだりすることで、自らの考えを確認したり、修正したり、再構成したりするための記録になるように、段階的に指導した。また、互いの考えを比較する際の視点を提示することで、児童だけで話し合い、よりよい考えをまとめることができるようにした。

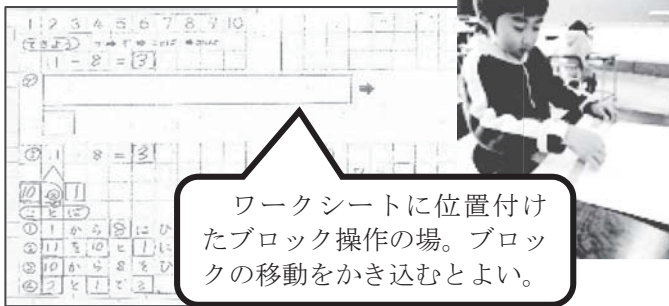
実践例

【1年生「ひきざん」：ワークシートの工夫】

11～17から8をひく繰り下がりのある減法計算で被減数を分解して計算する方法を説明できることが目標。本時の学習課題は「14-8の計算の仕方を考えよう」である。

学習過程に沿ったワークシートを使うことで、児童は迷いなく自力解決を行うことができた。ワークシート上でブロック操作を行いながら、計算の仕方を考えさせた。その後、児童3人で、ブロック操作・サクランボ図・言葉での説明を分担して行うことで、計算の方法を確かめることができた。

ノートと同じマス目を使用したワークシートなので、単元終盤でのノートへの移行もスムーズに行われた。



ワークシートに位置付けたブロック操作の場。ブロックの移動をかき込むとよい。

《ノートのマス目を使ったワークシート》

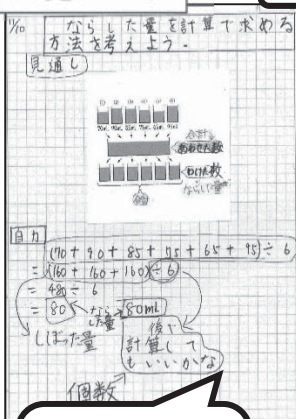
【5年生「単位量当たりの大きさ」：ノート指導の工夫・学び合いの視点の明確化】

単元に入って2時間目。本時の課題は「ならした量(平均)を計算で求める方法を考えよう」である。単元の1時間目に続き、「平均」の意味と求め方について理解することが目標である。

自力解決で教科書の図を手掛かりにして式を考え、比較検討して平均を求める公式をつくる。互いの考えを関連付けて話し合い、平均を求める公式を導くことができるように、学び合いの視点を「図を基にした説明」とした。

比較検討する場面では、互いの考えの共通点は○で囲み、相違点については説明し合って、よりよい考えを整理し、「みんなの考え」としてまとめることができた。学び合いにより修正した考えは吹き出しで書き込んでいる。

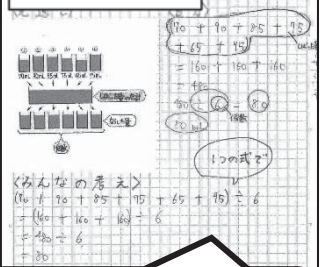
A児ノート



友達の意見との共通点は○。相違点について説明し合う。

比較検討の後に、整理した考え。

B児ノート



学び合いで、一つの式で表した方がよい事に気付き、修正している。

《自力解決・比較検討を行った児童のノート》

【6年生「速さ」適用問題の工夫】

本時、6年生2人は適用問題6まで正解した。そこで、次時の課題を「速さと道のりから時間を求める方法を説明しよう」という課題を設定して授業を終えることができた。

《本時の公式に当てはめて解く問題》

- 【適用問題1】
時速70kmで飛ぶツバメは5時間に何km進みますか。
- 【適用問題2】
分速800mで飛ぶカモメは5分間に何m進みますか。
- 【適用問題3】
分速13kmで飛ぶ飛行機は120分に何m進みますか。

数値のみを変える⇒場面を変える⇒単位を変える等、少しずつ変化をもたせる。

《前時に戻って統合的に考える問題》

- 【適用問題4】
3時間で630km進む新幹線はやて号は時速何kmですか。

《発展的に考えることができる問題》

- 【適用問題5】
時速52kmで飛ぶツバメが260km進むのに何時間かかりますか。
- 【適用問題6】
時速25kmで進む台風が、400km進むのに何時間かかりますか。

(3) 教科書の活用

教科書は、「児童の思考を促すため」と「自分の考えを深めたり広げたりするため」に活用している。自力解決では、教科書のキャラクターのつぶやきからヒントを得たり、学び方のガイドとして活用したりした。学び合いでは、多様な考えに触れたり、自分の考えを修正したりするために活用した。少人数なので、教科書の考えを第3第4の友達として学び合いを行った。

実践例

【4年生「計算のきまり」:教科書の活用の工夫】

本時は、前時まで学習した計算のきまりを用いて、「図の●の数の求め方を1つの式で表す」ことが課題である。

教科書の4人の友達の考えをヒントに、図の●をまとめて囲んだり、移動したり、言葉で説明したりしながら自力解決(下図)し、比較検討することができた。

1問目は直接指導。全員で考える。

2問目から、□の部分自力解決・比較検討。

かほし	しんじ	みほ	じらぎ
$3 \times 8 + 1 = 24 + 1 = 25$	$5 \times 5 = 25$	$7 \times 7 - 6 \times 4 + 9 - 6 \times 4 = 49 - 24 = 25$	$4 \times 4 + 3 \times 3 = 16 + 9 = 25$
この図のまわりを囲むと、24個の●が並びます。その中に1個の●がはみ出しています。	5個の●を横に、5個の●を縦に並べると、25個の●になります。	7個の●を横に、7個の●を縦に並べると、49個の●になります。その中に、4個の●を横に、4個の●を縦に並べると、24個の●がはみ出します。	4個の●を横に、4個の●を縦に並べると、16個の●になります。その中に、3個の●を横に、3個の●を縦に並べると、9個の●がはみ出します。
図の●の数を求めるには、図の●をまとめて囲んだり、移動したり、言葉で説明したりしながら自力解決し、比較検討することができた。			

《自力解決のワークシート》

発展問題でも、キャラクターの言葉から考えを深めることができる。

キャラクターのヒントをから、「いつでも使える考えか」について検討する。

キャラクターのヒントをから、「いつでも使える考えか」について検討する。

《児童のワークシートと教科書のキャラクター》

6 研究の成果と課題 (○成果●課題)

- 指導と評価の一体化という視点からの教材研究により、単位時間における各学年の目指す児童の姿を明確にした授業構成を意識し授業実践することができた。
- 学年の発達段階を踏まえた算数科の学習スタイル(課題解決において、自力で解決することと対話的に学び合うという学習の流れ)が身に付いてきた。学習スタイルの定着が意欲の向上につながっている。
- 児童が学習活動の見通しを持って主体的に

学習を進められるように間接導入の在り方を探り、学習の手順や方法の確認、課題解決のための視点の明確化を図った。そのことにより、自力解決や学び合いの中で、視点に沿って説明できる児童が増えてきた。

- 間接指導で児童がどのような考えをもち、話し合ったかを見取るために、ワークシートやノート、黒板に表現させ、可視化させた。修正した考えをノートに記入したり、自分たちの考えを整理して黒板にまとめさせたりすることで、間接指導での学習活動を見取る手がかりになった。
- 教科書の内容や提示の意図等について、教材研究の新たな視点として取り入れたことにより、間接指導での活用の幅が広がった。
- 比較検討し考えを深めることができる力を更に育成するための手立てを検討する。
- 算数科の教材分析を深めることで、間接指導で何を考えさせよう表現させるかを精選する。
- 児童の十分な言語活動の確保のための単位時間の2学年の間接指導と直接指導の配置や時間配分を見直す。
- 間接指導の課題意識と学習意欲につながる適用・発展問題を終末に位置付ける。

7 おわりに

小規模・複式をメリットと捉えて授業改善を行うことで、児童の指示待ちの消極的な姿勢を、自分たちで考え、表現し、主体的に学習を進める姿勢に変えることができると実感した。

来年度も、複式学級の特性を生かし、より主体的・対話的で深い学びの実現を図るための授業実践を進めていこうと考えている。

いとう ゆみこ

千厩町立奥玉小学校、盛岡市立仙北小学校、安代町立荒屋小学校、盛岡市立月が丘小学校、盛岡市立本宮小学校を経て、平成28年度より現任校に勤務。



「私たちの歌う意味」

— 歌声による復興支援 —

岩手県立不来方高等学校

教頭・音楽部顧問 村松玲子

1 はじめに

「不来方のお城の草に寝ころびて空に吸はれし十五の心」……石川啄木の歌で知られる南部藩のお城、不来方城からその名をいただいた私達の学校は、盛岡市の南隣、矢巾町にある創立30年目の県立高校です。音楽部は学校創立と同時に創部され、定期演奏会の開催（28回）・コンクールやコンテストへの出場（全日本合唱コンクール全国大会出場24回・金賞10年連続18回・文部科学大臣賞3年連続7回、声楽アンサンブルコンテスト全国大会高等学校部門金賞4回・総合1位1回・総合2位2回）・隔年実施の海外公演（10回）・年間50回ほどの訪問コンサートやイベントへの出演を活動の柱としています。

2 活動方針

世界が平和であるように、世界中の人たちが幸せであるように、一人でも多くの方々に笑顔になっていただけるように、歌声を通して世界中の人たちの心と心をつなぐことが私達の活動の目的です。特に大切にしているのは、東日本大震災の復興支援に関わる演奏活動です。ふるさと復興への祈りをこめて歌うことは、私たちの使命であり、使命とは文字通り「命を使うこと」、私達の使えるだけの時間とエネルギーをそのために使いたい。コンクールで日本一を目指してがんばることができるのも、「岩手の皆さまによいニュースを、希望を、喜びを、元気を、笑顔届けたい！」という気持ちを強く

持っているからです。

3 指導上の留意点

音楽の根源にあるもの、合唱の原点とは、歌声の源にあるものは何かということ常を常に考えながら、自分達の歌う意味を追求していきたいと思っています。音楽を通して、人としてあるべき姿勢とともに考えていきたいです。

4 実際の活動（東日本大震災復興支援）

・被災地での復興支援コンサート

2011年3月11日の東日本大震災。部活動中だった私達は、急いで音楽室から外へと避難しました。翌日から予定していた合宿はもちろん中止となりましたが、内陸では比較的早くライフラインが復旧し、沿岸の皆さんに比べればすぐに日常の生活に戻ったと言えるでしょう。そんな中でも、私達は震災により、水が出て、電気がついて、ガスが来るという普通の生活が、どんなにかけがえのないものだったかということ、改めて実感させられました。電車が止まって生徒達が登校できなかった2週間近く、音楽のない生活、生徒達の歌声の聞こえない毎日が、こんなにも虚ろなものだったのかと呆然とする思いでした。部活動を再開した日、生徒達から出た第一声は「被災地に行きたい」という言葉でした。被災地の方々のために何かしたい、何かせずにはいられないという一途な気持ちでした。

しかし、沿岸への道路は瓦礫に埋まり、

ガソリンはいつになったら手に入るかわからない状態でした。そこで、まずはメディアを通じて被災地に歌声をお届けしようと、テレビやラジオを通じて被災地の方々に呼びかけると、避難所になっている小学校から「歌いに来てほしい」と連絡がはいりました。被災地の避難所を廻る復興支援コンサートへの一歩を踏み出すことができたのです。「不來方が沿岸に行くらしい」という噂はあっという間に広がり、学校には支援物資が次々と運び込まれました。ランドセル 130 個、文房具やブック、運動着等子供向けのものが中心でした。「小学校を卒業してから、大切にしまっているランドセルがあるから取りに来てほしい」というお電話もいただきました。私達だけでなく、内陸の人たちはみな何かせずにはいられない気持ちだったのだ……積み上げられた物資に胸が熱くなり、バスに入りきらない分は父母会にトラックを出してもらいました。

被災地への道路が開通して間もない 4 月 1 日、朝早く学校を出発して、バスで釜石市・大槌町・山田町へと向かいました。沿岸にさしかかると、車窓から実際に見る風景は、テレビで見るのとは全く違っていました。四角い箱に切り取られた映像ではなく、どこまでも広がる瓦礫の山や崩れた家屋を目の当たりにすると、生徒達は息を呑み声も出なくなりました。被災地の皆さんが自分達を受け入れてくださるだろうか、避難所になっている学校の体育館で、家族を失い、家を流され、仕事を奪われた方々に、「上を向いて歩こ



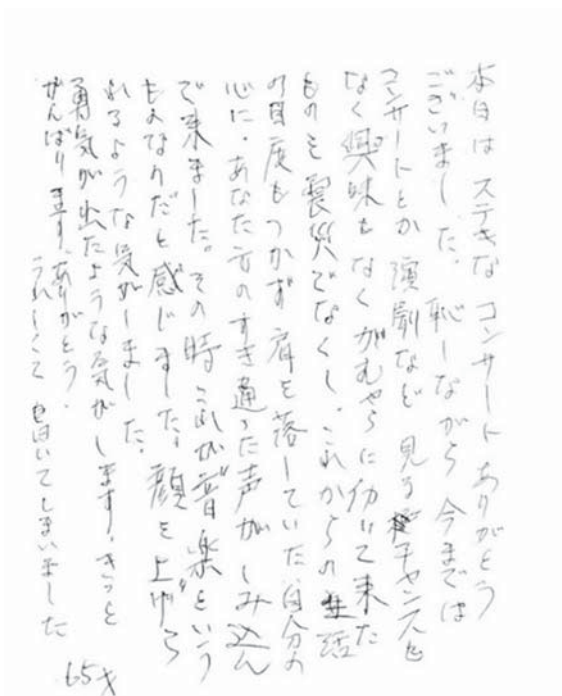
う」とか「明日は来るよ君のために」などと、歌っていいのだろうか……と正直思いました。

避難所になっている体育館では、たくさんの方々がダンボールで仕切られたわずかなスペースの中に毛布を敷いて、ご家族で避難していらっしやいました。私達は、炊き出しの材料やゴミ置き場の間に空けてくださった、ほんの少しのスペースで歌わせていただくことになりました。「歌うことしかできない私達をどうぞ許して下さい」と、心を込めて一生懸命歌いました。〈早春賦〉〈さくら〉〈北国の春〉……最初はいぶかしげに私達をごらんになっていた方々が、いっしょに手拍子をしてくださり……〈あんたがたどこさ〉〈通りゃんせ〉〈ずいずいずっころばし〉……いっしょに手遊びをしてくださり……〈ひよっこりひょうたん島〉〈となりのトトロ〉……小学生の子供達が笑顔でいっしょに踊ってくれ……〈川の流れるように〉〈上を向いて歩こう〉〈時代〉〈TOMORROW〉……皆さんがとめどなく涙を流してく下さり……〈ふ



るさと>……最後は、生徒達といっしょに手を取り合って歌ってくださり……みんな涙が止まりませんでした。あんな津波に遭っても「水は清きふるさと」なのだ。

勇気づけようと思って伺ったのに、元気づけられてきたのは私達の方でした。沿岸の方々は強いです。「今まで涙も出なかったけれど、きょうはあとからあとから涙が出た。この涙で辛かったことを洗い流して、明日からは涙を見せずに頑張るから、あなたがたも頑張って歌ってね」とおっしゃって下さいました。また、まもなく避難所からは次のような葉書が届きました。



被災地の方々のこのような反応に、「勇気を出して行って見てよかった」と思いました。音楽には、あまりにも過酷な現

実を受け入れられずに固まってしまった心、悲しみのあまりフリーズしてしまった感情を揺さぶる力があるのだということを知りました。心が少しでもほぐされれば感情がよみがえり、感情が戻ってくれば行動を起こすことができます。行動を起こせばおなかもすくし、ごはんも食べられるようになります。明日への一歩を踏み出す勇気も湧いてくるのです。

私達はそんな音楽の力を信じて、避難所を廻って歌い続けました。ある避難所では、中学生の皆さんと手を繋いで<COSMOS>を歌いました。小学生の子供達が、バスの見えなくなるまで走って見送ってくれたこともありました。スーパーで歌った時には、レジの方々も仕事をしながら、涙を流して下さいました。

避難所で歌わせていただいたこと、大変な時にこそ歌声によって心と心が結ばれる>のだという経験を、私達は一生忘れることはできません。

・内陸での復興支援コンサートやイベント

同時に内陸では、被災地の方々を招待したり、義援金を集めたりするための、たくさんのイベントが開催されました。お声をかけていただいたステージにはでき得る限り参加させていただいたので、息つく間のない多忙な毎日となりました。私達にどこからそんな力が湧いてきたのか、どうしてあの過酷な日々を乗り切ることができたのか、今思うと不思議な気がします。沿岸のサッカー少年達を招待してのキックオフプロジェクトや高総体での激励演奏等、戸外での演奏も多く経験させていただきました。毎年、3月11



日に開催される周年行事の日はいつも雪が降り、寒さの中での追悼演奏となりました。また、国民文化祭や全国高総文祭での演奏により、被災地からの歌声を全国に発信することができました。

・被災地の学校との合唱交流

「ホールが被災し、演奏する会場を失ってしまった沿岸の合唱仲間に歌声を取り戻してほしい」という願いから、以前から交流のあった釜石高校音楽部と、5月に合同合宿をし、7月の定期演奏会でいっしょに演奏しました。以来毎年定期演奏会に招待し、演奏の機会を共有しています。また、たくさんの中學生との合唱交流を続けています。



・海外公演での支援活動

被災地からの合唱団として、パリ・ユネスコ本部等で、演奏を通して各国からの支援に対する感謝を伝え、歌声による交流を深めました。海外でも震災への関心は高く、訪問したそれぞれの地で、被災地のために祈ってくださるたくさんの方



方々に出逢いました。イタリアでは、日本語とイタリア語2カ国語による「花は咲く」に行く先々で現地の合唱団といっしょに演奏し、涙が止まりませんでした。

5 おわりに

東日本大震災復興支援を通して、私達は何気ないあたりまえの毎日がどんなにかけがえのない日々だったのか、「きょうも仲間と歌える」ということがどんなにしあわせなことだったのか、そして、その悲しみの中で音楽がどんなに生きる力となるのかということを知りました。震災以降も世界中ではさまざまな災害が起こり、同時多発テロが起こり、たくさんの難民の方々が苦しんでいます。

ひとりひとりの歌声は小さいですが、どんなときも音楽の力を信じて希望のハーモニーを届けていくこと、そのために必要な技術を磨き、楽器としての自分を高めていくこと、それが私達に課せられた課題だと思います。

歌でおなかはいっぱいにはならない
でも歌ってみよう
心が満たされるかもしれない

歌で電気はつかない
でも歌ってみよう
心がぼっかり明るくなるかもしれない

歌で瓦礫は片付かない
でも歌ってみよう
心が洗い流されるかもしれない

むらまつ れいこ

青山養護学校、軽米高校を経て、平成2年度より現任校に勤務。岩手県合唱連盟副理事長。



喜んで遊びに取り組む子どもを育てる指導の在り方

～二人で一緒に思いを出し合いながら遊びに
取り組んでいくようになるには～

盛岡市立つなぎ幼稚園

副園長 佐藤 みき子

1 研究にあたって

幼稚園は様々な子どもが共に生活する場で、それぞれの子どもは個性を持っており、発達の個人差も大きい。その中で、子どもが自分の思いを出して遊びに取り組めるように、自分のやりたいことが実現できるように、そして共に楽しむことができるようにと考えて私たちは保育をしている。

つなぎ幼稚園は年長児二人の少人数である。年長児二人のかかわりを見てみると、一方的に思いを通そうとしがちの子と相手に合わせてしまいがちの子とに、力関係が固定されがちな面も見られる。二人と一緒に遊ぶ中でお互いに思いを出し合い、遊びを楽しむためにはどのような援助をしていくと良いのだろうか。

お互いの良さを認め合い、自信を持って自分の思いを出し合いながら喜んで遊びに取り組んでいくようになるには、どのような環境構成や教師の援助があれば良いのか探っていきたいと考えた。

2 研究のねらい

友達とのかかわりの中で、思いを出し合いながら、共に楽しく遊びに取り組めるような環境構成や教師の援助のあり方はどうあれば良いか探る。

3 研究の方法

- (1) 遊んでいる子どもの姿から、どのような思いを持って遊んでいるのか、また友達に対する思いはどうか実態を探り、記録する。
- (2) 思いを出し合いながら遊ぶようになっていくための環境構成や、援助について考える。
- (3) 事例から、子どもの思いの読み取りと援助について振り返り、次への援助の方向を考える。

4 実践事例

- 事例1 「A児ちゃんも自分の思いを出せるといいな」 5歳児5月
- 事例2 「二人で作ったら楽しくなった」 5歳児6月
- 事例3 「思いを出し合って遊びを楽しむ」 5歳児9月

二人で一緒に思いを出し合いながら遊びに取り組んでいけるようになるには 5歳児5月～9月

〇5歳児の姿

3歳男児4名、5歳女児2名のクラスである。

5歳児のA児とB児は、いつも一緒に遊んでいる。A児は、一つの遊びにじっくりと取り組み、自分なりに考えて工夫して作ることができる。B児は、自分から遊びを提案して、大型積み木などで遊ぶ場を作ることができる。

しかし、A児とB児で遊ぶ様子を見てみると、B児の主張が強く、A児が譲ることによって、遊びが進められているように教師からは見えた。そのため、A児のやりたいことが十分実現できていないのではないかと考えた。

A児は3歳児に対しても、年長組なので物を譲ったり、やりたいことを受け入れたりする優しい一面もある。そこで、A児が思いを出し、B児がA児の思いに気づいていけるようになるにはどうしたらよいか、お互いが気持ちよく、楽しく遊べるにはどうしたらよいかと考えていた。

※吹き出しには、教師が振り返ってみて気づいたことをティーチャーズボイスとして表した。

教師が気づいたこと

○事例1「A児ちゃんも自分の思いを出せるといいな」

5月12日(木)

最近、ダンスショーにはまっている園児達は、衣装をそれぞれ身につけ、3歳児のダンスショーと、5歳児のダンスショーを楽しんでいた。3歳児のダンスが終わったところで、次は5歳児の番となったが、B児がA児のマントを見て「A児のマント長い。いいなあ。長い方がいいよ。」と喋っていた。B児のつけていたマントの方が短い事に気がつき、A児のマントが羨ましくなったようだった。B児は「A児マント貸して。」と言うと、A児は一瞬渋ったが、「え…いいよ。」と言った。いつものようになるかと思ひ、教師が「でも、A児ちゃんが最初から使ってたよね?」「A児ちゃんは長いのがいいんだよね?」と声をかけてみた。

A児は「うん。」と答えた。するとB児は自分のやりたかったことができなかつたため、「じゃあ、もうやめる!」と衣装を脱いで怒った様子で居なくなってしまった。

その後、A児はマントを脱いで3歳児と一緒に楽しそうにダンスをしていた。B児は保育室の黒板に「A児ちゃんマント貸して」とチョークで描いていた。片付けの時間になりA児も保育室に戻ってきたので、B児に「次はA児ちゃんに貸してもらおうか」と声をかけた。

二人の間に少し重い空気が流れていたが、B児がA児に向かって「みてみて外すごい」と話をつなごうとしていた。B児が教師に向かって「先生いると話せないから」と言った。教師は隠れて様子を見てみると、B児がA児の耳元で、「A児ちゃんさっきはごめんね」と言いB児は「いいよ」と言って、仲直りをしていた。

いつもA児が譲っているので、この時も我慢しているのではないかと思ひ声をかけた。しかし、教師が言いすぎてしまった。A児の思いを言葉で、伝えられるように声がけすればよかったのではないか。

A児がマントを脱いで3歳児と一緒にダンスをしている姿から、A児のマントへの思いはあまり強いものではなかったかもしれない。

B児はプライドがあり、教師に自分の弱味を見せたくなかつたようだ。教師との信頼関係をこれから築いていくことが必要だと感じた。

A児にあやまったのは、マントを貸してもらえずに勝手に止めたことに対しての「ごめんね」で、A児の思いには気づいていない姿と思われる。

考察

- ・教師は、A児に自分の思いを出してほしい、B児はA児の思いに気づいてほしいと思ひて援助したが、この事例では、教師が言いすぎてしまい、A児が思いを出すことができなかつた。またB児も自分の思いだけでA児の思いには気づくことができなかつた。A児が自分の言葉でB児に対して伝えられるようになることが大事だと感じた。
- ・A児はB児と一緒にいることに対して、それほど強い思いを持っていない。また、B児はA児に対してよりも、物に対してのこだわりが強いように思われる。お互いに一緒にいる楽しさを感じられるような経験を重ねていくことが必要ではないか。

○事例2「二人で作ったら、楽しかった」

6月21日(火)

数日前に教師がコクワガタを見つけ、保育室で飼育していた。A児とB児は、触ったり、眺めたりしながらコクワガタを「エムちゃん」と呼んで可愛がっていた。登園すると、A児とB児はコクワガタを皿の上に乗せて「エムちゃん」と呼びながら可愛がっていた。

教師は、コクワガタの居場所を作りたくて皿に乗せていたのかと考え、「こんなふうに見える場所を作ったら?」と提案し、廃材の箱で滑り台を作って見せた。するとA児が教師の真似をして滑り台を作り始め、B児は滑り台ではなく、トンネルを作り始めた。それを見たA児も同じようにトンネルを作り始める。

真似をされたと感じたB児は「え、トンネル?」と少し嫌そうにA児に話し、2人の間には、あまり和やかではない空気が流れていた。

それぞれすべり台とトンネルが完成すると、A児は箱にすべり台を並べ、B児は箱にトンネルを並べていた。コクワガタは一匹しかいないので、つなげて遊ぶと楽しくなるかと思ひ、教師は「この箱をつなげて、コクワガタが通れるドアを作ったらいいもね」と声をかけて、2人の箱をつなげて、そこにコクワガタが通れるような切りこみを入れた。すると2人は満足したような表情で「いいね!」と言い、A児は「走れるやつも作りたい」と言って滑車を作り、B児も新しいトンネル作りに取り組んでいた。

A児とB児は自分の作った場所で遊んでくれるのが嬉しいようで「エムちゃんかわいー!」と言いながら、楽しんで製作をしていた。その後時間になったため、2人で一緒に作った遊び場を満足そうに片付けをしていた。

6月23日(木)

朝、B児は「エムちゃん!」と言いながらエムちゃんと遊べるのを楽しみにしている様子で登園してきた。B児はスポンジのような素材を土のように見立て、箱に置いていた。A児は「お風呂みたい」と言い、2人はお風呂を作ることにした。しかしコクワガタの動きは悪くB児は「なんか弱っているみたい」と言っていた。教師が「土が好きなのか?」と言うとB児は本物の土をコップに入れて、コクワガタを入れるようにお風呂場においていた。

A児とB児はエムちゃんが過ごしやすいうちにのぼり木を置いて、工夫していた。お風呂を2人で作ったものということが分かるように、教師が「看板とか作ったらいいもね」と言うと、2人はそれぞれ「エムちゃんのおふる」という看板を作り、エムちゃんのお風呂が完成した。

A児とB児がコクワガタの遊び場を作るきっかけ作りをしようと思ひ声をかけた。それぞれ自分なりのイメージで取り組むことになったのが良かったのではないか。

A児はB児の作っているトンネルが面白そうと思ひて真似をして作り始めたが、B児にとっては、初めは嫌だったが、作りながら楽しくなり気にしないで取り組むようになった。B児に対して「面白そうだから真似をしたんだよ」と認める声がけをすればよかったかもしれない。

コクワガタの遊び場を2人で作って楽しかったという思いをもってほしいと思ひ、つなげる援助をした。A児もB児も一匹のコクワガタのために遊び場を作る楽しさを感じたり、2人一緒に楽しさを感じたりできたのではないか。

A児が話した言葉が2人の間に共有されて、自分たちで遊びだすきっかけになったようだ。一匹のコクワガタのために遊び場作りをしたことが2人にとっては楽しい経験となり、また2人でやってみよう、続けて遊びたいという思いをもつことになったのではないか。

教師は「上手なのができたね！」と声をかけ先日と同じように2人で大事そうに片付けをして「ぞう組同士だから素敵なのが作れたね」と声をかけた。

その後お泊り会が近いので、お泊り会の話で教師とA児とB児の3人で話していた。その時に、A児は「Bちゃんと一緒に良かった」と話し、B児と一緒に活動できる喜びを感じているようだった。

看板作りを提案するとそれぞれが看板を作ったが、2人で作ったという思いは共有できなかったのではないか。また2人で工夫して取り組み完成できたという満足感をもつことにもなったようだ。

考察

- ・遊び場を作るためのいろいろな材料が身近にあり、自分なりのイメージで工夫して作ることができ、自分の思いを実現できるような環境が大切だと思った。
- ・一匹のコクワガタの遊び場を作りたいという思いから、それぞれの思いが実現でき、それが1人ではなく、2人で作ったことで、一緒にやってみて楽しかったという思いを共有できた。また、2人でやりたい、2人一緒だったから楽しかったという経験が積み重ねられるようにしていきたい。
- ・教師がつなげようつなげようという思いが強く出た言葉かけが多かったが、言葉の少ない2人のかかわりを見てみると、もっと2人がお互いの話を聞き合ったり、相談したりできるような援助が大切だと思われた。遊びの様子を見ながらタイミングをのがさずに声をかけたり仲介役となったりすることができるようにしていきたい。

○お泊り会以降の姿

お泊り会では、虫狩りのときに普段怖がらないB児が暗闇を怖がっている姿があったり、反対にA児は張り切って楽しんでいる姿があったりした。また、料理を作ったり身支度を整えたりと、自分たちで頑張る活動が多かった。普段とは違う2人だけの活動に、お互いの存在が心強かったのか、「2人一緒によかった、Bちゃんと一緒によかった」と話し、「ぞう組同士！」などと言って、一緒に活動できる喜びを感じているようだった。

運動会では、2人一緒に苦手な運動に挑戦し、A児がB児の運動を失敗したところを見て、「Bちゃん頑張れ」と言って応援していたり、誓いの言葉の練習でB児がA児の考えた言葉に対して「お～、いいね！さすが相棒！」と言って、A児の考えを認めたりする姿があった。

このように、年長だけの活動を通して、それぞれのお互いの良いところを認め、お互いを必要な存在として感じてきているようである。そこで、2人がそれぞれのやりたいことを実現しながら、お互いの良さを認めていけるような活動や遊びができるように援助したいと考えた。

○事例3 「思いを出し合って遊びを楽しむ」

9月28日(水)

3歳児とA児、B児は石鹸クリーム作りに取り組んでいた。5歳児のA児とB児は綺麗な泡になるように水を少なくして泡づくりに取り組み、朝顔の色水を入れて紫色のクリームが完成した。

A児はケーキのイメージで、B児はカップケーキのイメージで、2人とも喋らずに料理をしていた。教師は「すごい、いっぱいできたね！これは買えるの？」と聞くと、B児は「ううん、買えない、だってパーティーだから」と答えた。教師は「あ、そうなんだ、A児ちゃんも？」と聞くとA児は「私はお店屋さん」と答えた。2人はそれぞれのイメージで作ることを楽しんでいた。

2人は作っているものが似ていたのと一緒にお店かパーティーをしても面白くなるかと思い、教師が「一緒じゃないのか」と話した。それを聞いていたのか、B児が「あ、でもやっぱりお店屋さん」と言うので、教師の言葉通りにしようとしたのかと思い「それでいいの？」というので、A児が「じゃあさ、半分お店屋さんで、半分パーティーにしたら？」と提案した。

B児は「パーティーって売らないってこと？やっぱりお店がいい！」と2人はお店作りをするようになった。

その後2人はたくさんプリンやケーキを作り、お店やさんのイメージで商品を並べたり、食器を用意して、共通のイメージで年長らしい本物のようなお店やさん作りをしていた。当日は、片付けの時間が早かったので、3歳児をお客さんとして招いて遊びを終えることはできなかった。

後日、A児とB児はまた石鹸クリーム作りをして、同じようにカップケーキとケーキを作り、今度はパーティーのイメージで3歳児を呼んで一緒に楽しむことができた。

お店のイメージで遊んでほしいという教師の願いが強すぎたが、2人とも自分のやりたいことを出せるようになったことを認めていった方がよかったかもしれない。

2人で一緒に遊んでほしいと思って声をかけたが、否定的な声かけになってしまった。しかし、お互いの思いに気づきかけになったかもしれない。

2人で思いを出し合いながら、お店作りをしたことが、2人で一緒にやると楽しいという思いをもつことにつながったようだ。

考察

- ・それぞれが自分のやりたいことを言葉や行動で表すことができるようになったり、相手のことも受け止めて考えたりできるようになってきた。このことは、生活や遊びの中でのこれまでの経験（互いの思いに気づく、思いが伝わる、2人一緒にやると楽し

- い、2人でやれたという自信をもつなど)が積み重なってきたからだと思う。
- お互いに思いを出し合い、お互いの思いに気づく、お互いを意識しながら取り組むという経験をしたことが、お互いの良さを認め合うことや仲間意識を持つことにつながったのではないかと。
 - お店作りの姿から、教師の願いが強すぎたこともあったが、2人でお店を作りたいというイメージが共通に持てるようにしたことは良かった。また、本物らしく作りたいというこの時期の育ちから、さりげなく本物のプリンカップやスプーン、きれいな色ができる草花などを環境として用意したことがよかった。
 - 遊びの場作りでは、自分の思いを出し合う姿が見られるようになったので、次は、思いを出し合いながら自分達で、遊び方の相談をしたり、お互いが楽しく取り組んだりできるように援助していきたい。

5 まとめ

(1) ティーチャーズボイスを通して学ぶ

毎日の保育の中で、教師は子どもたちに“こう育ってほしい”と願いを持ってかかわっている。願いを叶えようとするあまり、援助が行き過ぎると、子どもの思いに寄り添わないかかわりをしてしまうことがある。

研究会の話し合いでは、子どもの思いを多様な目で見えていくことにより、教師の視野が広がり、子どもの思いを推測しながら、次はこうかかわってみようという手立てを考えることができた。友達に対する思いはどうか、遊びに対する思いはどうかなど、振り返りをしながら保育を進めていくことの大切さを学んだ。

(2) 環境構成について

遊びの中で、自分のやりたいことが実現できるように、環境を構成したり、本物らしい材料を工夫したりすること、あえて、一つしかない物を環境構成することによって、イメージが共通になり、二人で一緒に遊ぶ楽しさを経験することにつながった。二人で遊ぶ場や物など意図的に環境を構成することも大事である。

(3) 思いを出し合う姿について

二人だけの関係では思いを言葉にしなくても分かり合っていて遊んでいることも多い。楽しい遊びの中で仲立ちをしながら子ども自身が言葉で伝える必要性に気付くようにし、本当の思いを出し合える関係を目指して援助していくことも大切になってくる。

また、二人一緒に楽しかったという思いの共有をして、様々な場でこのような経験が積み重ねられていくことが、思いを出し合う姿になり、喜んで遊びに取り組む子どもの姿になっていくと考える。教師はその子が思いを出しているのか、相手の思いに気付いているのかなどについて丁寧に読み取り、かかわっていくことが大事なことだとわかった。

(4) 少人数の友達とのかかわりについて

一緒に遊ぶ友達が限られてしまうと、その中で必要な経験をするためには教師のかかわりをよく考える必要がある。

5歳児は特に、友達の一員としてかかわる、教師が出過ぎないようにかかわる、子どもに任せていくかかわりなどが考えられる。子どもも教師もお互いのしていることが見え過ぎてしまうので、かかわるタイミングを逃さないように、仲間意識が持てるようなかかわりを意識していくことも大切である。

(5) 今後の課題について

子どもの思いを読み取る時に、話し合いをしながら多様な思いの読み取りを出し合ったが、思いの読み取りがあいまいなままで援助や環境構成について考えていることが多かった。“こういう思っているのかな?”という推測が、実際はどうだったのか、子どもとかかわりながら確かめていくようにしていきたい。

さとう みきこ

盛岡市立つなぎ幼稚園、盛岡市立太田幼稚園、盛岡市立米内幼稚園、盛岡市立好摩幼稚園を経て、平成25年度より盛岡市立つなぎ幼稚園副園長として勤務。



特別支援教育の視点からの教材開発と実践について

岩手県立気仙光陵支援学校

教諭 鎌田和茂

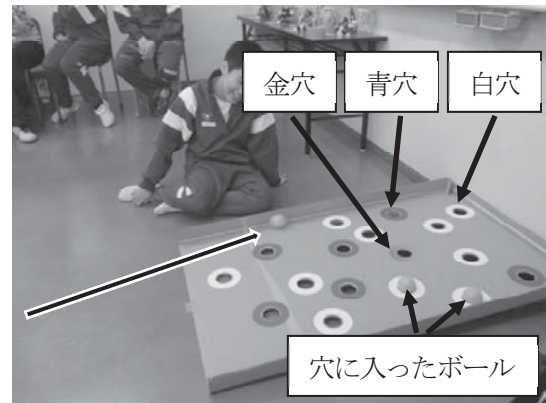
1 はじめに

なぜ私たちは教材開発をするのか？

私は、「児童生徒が、できた！分かった！を実感し、達成感・満足感を味わって学習への意欲を高めて欲しいから」と考えてみました。

皆さんはどうでしょうか。

ここでは、私が所属する中学部の生徒のために作成した教材を紹介しますので、特別支援教育の視点とも合わせて教材開発について考えていただければと思います。



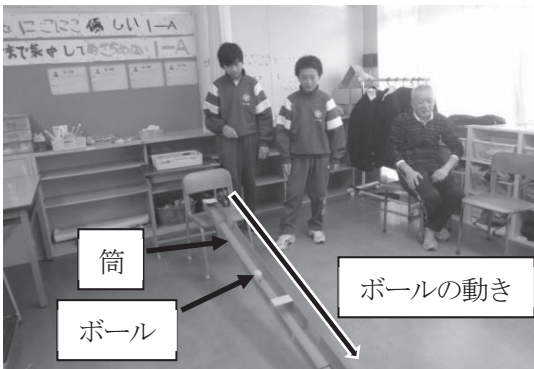
2 自作教材の紹介

(1) 既存のものを工夫・改善した教材

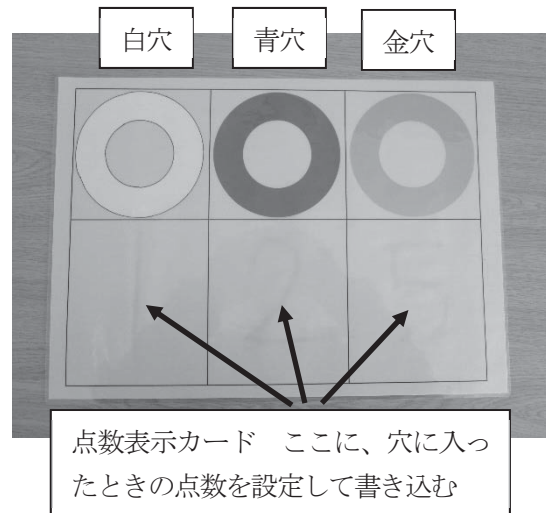
教材をゼロから生み出すのは、なかなか難しいものです。世の中には、素晴らしい教材がたくさんありますので、それらを参考にしつつ、自分の担当する児童生徒に合った教材を作るのが良いと思います。

① コロコロゲーム

ボールを筒に入れて転がし、的となる穴に入れて点数を競うゲームです。



工夫・改善点としては、参考にした教材は木製の立派なものでしたが、私は軽量化、簡素化のため冷



蔵庫用の段ボールで作りました。また、的となる穴を色分けし、点数を設定できるようにしました。

この教材の良いところは、児童生徒の能力に関わらず誰もが活躍できること、ルールが単純で主体性を発揮しやすいこと、的となる穴の点数を調整することで難易度や楽しみ方を変えられることなどがあげられます。

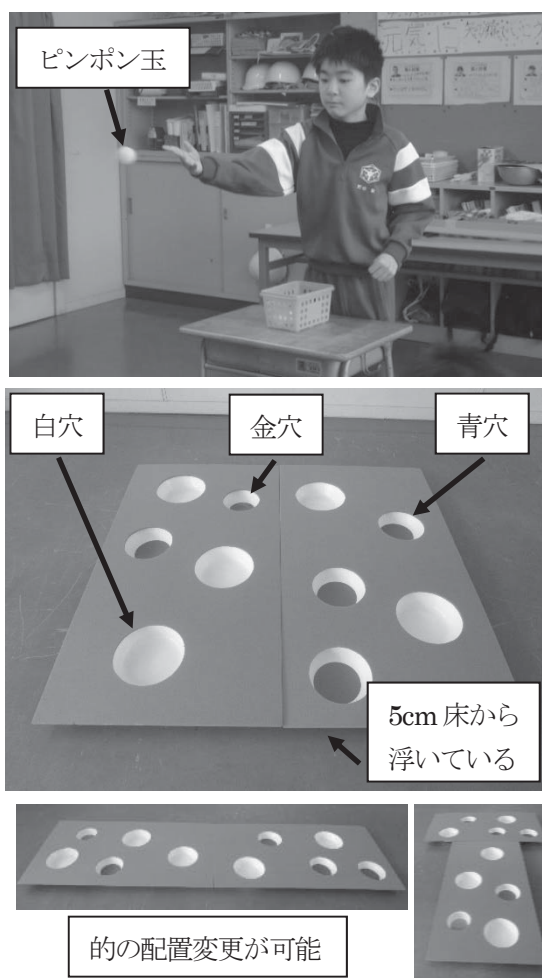
② ピンポンゴルフゲーム

コロコロゲームの発展型で、厚生福利事業で見たピンポン玉を投げて的の穴を狙う競技からヒントを

得ました。これも元は木製の的でしたが、発泡スチロールのボードと深型の紙皿で作りました。転がしては入らないため、ピンポン玉を投げる必要があります。

工夫・改善点としては、主なルールや的となる穴の色をコロコロゲームと共通化して分かりやすくしたこと、的となる穴の配置を変更できるようにしたこと、投げる動作が難しい場合はコロコロゲームの筒を使えるようにしたことなどがあげられます。

この教材の良いところは、コロコロゲームでの経験を生かして主体的に活動できること、コロコロゲームよりも狙って入れた感を味わえること、的となる穴の配置を変更することで難易度や楽しみ方を変えられることなどがあげられます。



これら2つのゲームは、ルールや方法が簡単で道具も扱いやすく、準備から片付けまで、どの場面でも生徒が主体的に動くことができます。また、結果を誰も予想することができないので、ボールの行方を真剣に目で追う姿や穴に入った瞬間に大喜びする

姿が見られました。

誰もが使えて楽しめて主体性を発揮できる。特別支援教育の視点の一つではないでしょうか。

(2) 思いがけず効果的だった教材

① そら豆カウントマシン

段ボール片に紙コップを5つ貼りつけただけのこの教材は、作業学習（農芸班）で、収穫したそら豆を5個ずつ数えるために作ったものです。材料や形について深く教材研究をしたわけではありませんでしたが、実際の授業では非常に効果的だったので、後からその理由を以下のように考えてみました。



・使い方を直感的に知ることができた。

見た目の分かりやすさから、難しい説明や繰り返しの練習を必要とせずに作業を始めることができた。

- ・5個という量が良かった。

5個入れて報告するという活動の繰り返しが、生徒にとってちょうど良い設定だった。

- ・次々に作業を進めることができた。

簡単に作れる教材だったため同じものを多数準備でき、生徒が待たずに活動を続けることができた。

おそらくこの教材は、民族や言語の違う人が使っても同じように使えるのではないかと思いました。まさにユニバーサルデザインではないでしょうか。

また、個数の設定や繰り返しの活動が、生徒の実態に合っていたことも高い効果を生んだ要因と思われる。

これらも特別支援教育の視点として大切なポイントではないでしょうか。

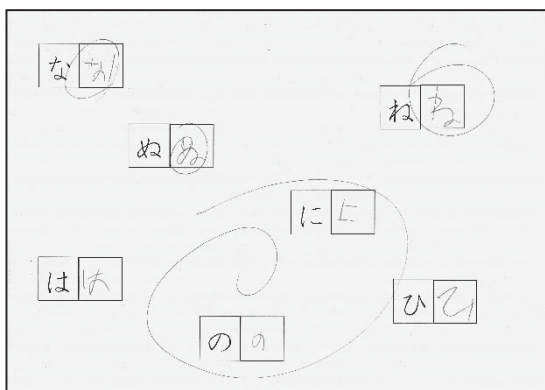
(3) 失敗作となった教材

①視写プリント

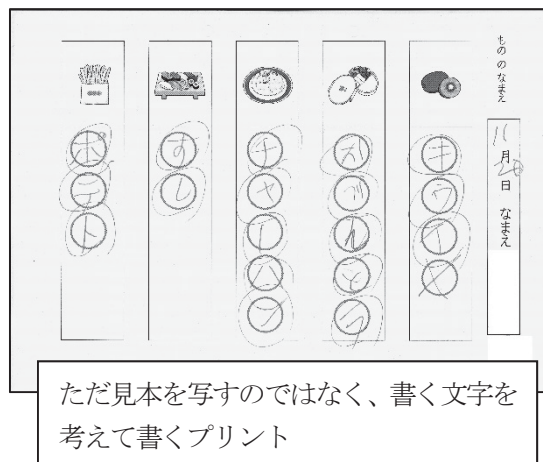
この教材は、視写の練習をする際に、見本を一目見て書く文字が分かると、その後、枠や見本を見ずに雑な文字を書いてしまう生徒のために作ったプリントです。

書く枠があちこちに散らばっていれば、必然的によく見て書けるようになるのではと考えました。

しかし、効果はほとんど無く、逆に脈絡の無い文字をただ書くだけのプリントになってしまい、生徒の意欲も下がってしまいました。



この生徒は、質問や問題を理解できるという良さがあったので、書く回数よりも質（思考を伴わせて書く）を重視したプリントに切り替え、その結果、意欲的に取り組む姿が見られるようになりました。



②トイレトペーパーの取り方ルールカード

この教材は、トイレトペーパーを取り過ぎてしまう生徒のために、トイレ内に掲示したものです。この生徒は、言葉での指示よりも文字や写真からの情報を理解しやすかったため、このようなカードを作りました。ここまでは良かったのですが、分かりやすいと思われたルールの設定（トイレの壁から壁までの長さを1回だけ）が、実は教師側の一方的な価値観でした。

実際にその長さのトイレトペーパーを使用してみると、かなりふき取りが難しいことが後で分かりました。

このペーパー量でふき取るには、丁寧な畳み方とふき取りの技術の両方が必要で、生徒にはまだ十分に備わっていない力でした。

その後、この教材は取り外しましたが、生徒は「トイレトペーパーは1回だけ」というフレーズを覚えて口ずさみながら、以前よりは少ない量を取るようになりました。

これら2つの失敗作は、生徒の実態を置き去りにした教師側の思い付きや価値観が原因と思われる。

児童生徒の実態に合わせることは、そのために児童生徒の実態把握を十分に行うことは、最も大切な特別支援教育の視点だと再認識しました。

トイレットペーパーは
1回だけ。



おわり。

で教材開発をしてしまうと、その教材は失敗作になる可能性が高く、さらに失敗作に児童生徒を合わせようとしてしまう危険性もあります。うまくいかなかったときは、その原因を探ると共に、諦めて切り替えることも大切ではないでしょうか。

私は以前、最適な教材、完成した教材を児童生徒に提供したいという思いがありました。

しかし、完成形を追い求めすぎると、使い始めまでに時間がかかったり、あっさり失敗したときのショックが大きかったりします。

教材は、使ってみないと効果的かどうか分からないことや、児童生徒の成長に合わせて改善や交換が必要という側面があるので、ある程度形になったら迷わず使ってみることが大事だと感じています。その上で必要な改善を加えて行くことで、より良い教材になっていくと思います。

かまだ かずしげ

釜石養護学校、岩手大学附属養護学校、前沢養護学校、前沢明峰支援学校を経て、平成28年度より現任校に勤務。

3 おわりに

私たち教師が教材開発をするときには、この教材によって児童生徒がどのように伸びるのではないかという想像力や、こうした方がもっと良いのではないかという創意工夫が必要です。

ただし、その前に児童生徒の実態把握が十分にされているという前提が欠かせません。

実態把握を疎かにして、教師側の思い付きや価値



特別支援教育におけるタブレットPCを活用した効果的な教育実践に関する研究

岩手県立総合教育センター

研修指導主事 田代由希

1 はじめに

障がいのある児童生徒にとって、障がいの状態や特性からくる学習や生活の困難さを軽減・改善するために、ICT（Information and Communication Technology の略。情報通信技術。以下ICTと表記。）の活用が期待されています。その中においてタブレットPCは、操作性や即時性の良さから利便性が高く、さらに学校内外での学習や活動での活用が広がるものと考えられています。

しかし、本県では特別支援学校や特別支援学級へのタブレットPCの配置、授業や活動の中での取組が始まったばかりです。

そこで、本研究では、個の特性に応じたタブレットPCの活用を可能とする手立ての構築と、指導計画、指導、評価、改善のPDCAサイクルへ意図的にタブレットPCを取り入れた指導を位置付けた取組を行いました。

2 手立て

(1) アセスメントツール【図2】

同じ障がいであっても、その困難さは一人一人の特性や環境により様々です。そこで、障がい種別ではなく、それぞれの実態に応じた活用を検討するために「アセスメントツール」を作成しました。

児童生徒の具体的な姿を「実態」としました。また、その実態が現れている要因を「困

難を生じる背景」とし、どのような支援があればその困難さを改善・軽減することができるのかを「支援の方向性」、予想される支援をタブレットPCの中のどのような機能やアプリで行うことができるのかを「タブレットPC活用の手立て」としました。その中には、当センターで開発したWeb教材も含めています。「実態」から「タブレットPC活用の手立て」までを横に追うことで、タブレットPCのどのような機能やアプリで個の特性に応じた支援が可能なかを一目でたどっていけるようにまとめました。

(2) 個別の指導計画【図3】

特別な支援を要する児童生徒の指導には個別の指導計画を作成することが求められています。見通しをもった取組、評価、改善をしていくことによって、児童生徒の変容の把握、実態把握、目標設定、指導までの妥当性が明らかとなります。そこで、タブレットPCを用いた授業においても、児童生徒のどのような困難さに応じた活用をするのかを計画的に取り入れていく必要があります。「個別の指導計画（タブレットPCの活用）」の様式を作成しました。重要なことは、タブレットPCを使うことが目的ではなく、授業のねらいにせまるための道具の一つであるということを踏まえて、計画を立てることです。

(3) タブレットPCの活用促進パッケージ

【図1】

前述のアセスメントツールと個別の指導計画をまとめたものを「タブレットPCの活用促進パッケージ」としてまとめました。このデータは、当センターWebページに掲載しており、ダウンロードが可能です。



【図1】 タブレットPCの活用促進パッケージの表紙

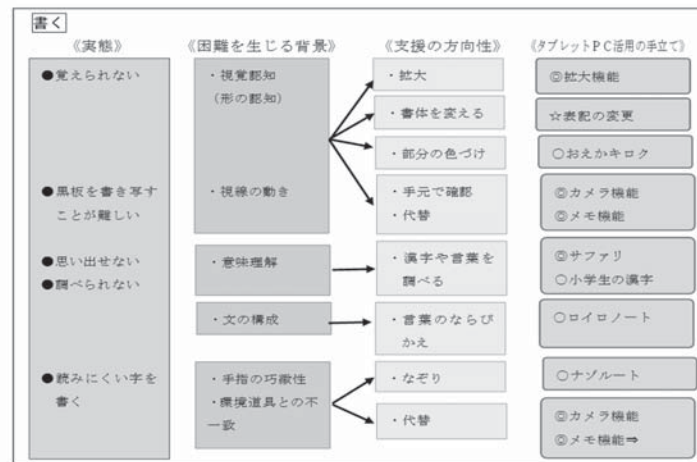
《アセスメントツール》

読む・書く・聞く・見る
話す・計算・行動・社会性
社会生活・ことば
10領域

児童生徒の様子から、困難を生じる背景を考えます。様々な要因が重なっている場合もあります。可能なかぎり焦点化を図り、支援の方向性とタブレットPC活用の手立てを探ります。

*右はアセスメントツール「書く」を簡易的にしたものです。

【図2】 アセスメントツール



個別の指導計画（タブレットPCの活用）

学校名	実態	困難を生じる背景	支援の方向性	氏名	タブレットPC活用の手立て
	○困難な面 (読む 書く 聞く 見る 話す 計算 行動 社会性 社会生活 ことば) ○得意な面				
	【教科・領域等】 (単元名・) 授業での個のねらい 授業の流れ				
	評価 (自己評価)	【自己評価】	【担当】(興味・関心・意欲・理解・技能・表現・集中)		
今後生かせそうな学習					

【図3】 個別の指導計画

《個別の指導計画》

アセスメントツールで把握した内容を転記します。そして、実際の授業内容（個のねらいや授業の流れ等）、授業後の評価（児童生徒及び指導者）を記入します。最後には、今後生かせそうな学習について記入することで活用の広がりを期待します。

3 実践

研究協力員の方々に、実際にタブレットPCを取り入れた授業を行っていただきました。小学校（特別支援学級、通級指導教室・ことば）、中学校（特別支援学級）、特別支援

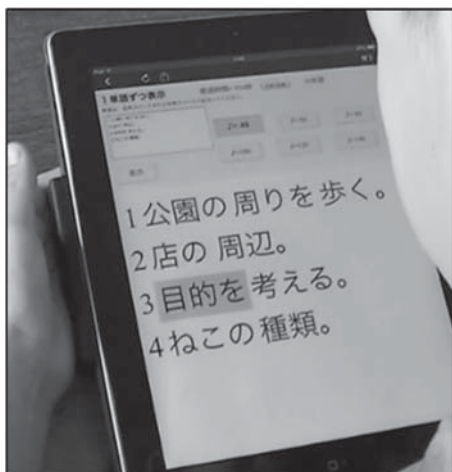
学校（2校）での実践を紹介します。なお、通級指導教室・ことばの実践については、「教師のためのワンポイントレッスン（Q&A）」をご覧ください。

(1) 「読む」に視点をおいた実践

対象児童は、文章を読むことに困難を抱えていました。アセスメントツールから、その背景として、言葉をまとまりとして把握することに難しさがあるのではないかと考えました。そこで、文章を流暢に読むことをねらいに言葉のまとまりが見やすくなるような支援を考えました。

使用した Web 教材⇒総合教育センター Web アプリ「ことたぶ〜ことばの教室タブレット用 Web アプリ〜」の中の「練習音の入力」「1 単語ずつ表示」

*入力した文字をハイライト表示してくれます。文章は、30 個まで保存ができます。ハイライトの速さは6段階で調節できます。「ことたぶ」はインターネット環境で使用します。



【図4 Web教材を使用し新出漢字を音読する児童】

ハイライト表示されることで、児童自身が読みやすいという実感をもつことができました。また、実態に合わせてスピードを調整できるので、自分で目標を設定して読む姿が見られ、意欲的に活動に取り組むことができました。

国語科の学習からスタートしましたが、他教科でも活用することで活用の幅が広がりました。

(2) 「計算」に視点をおいた実践

対象生徒は、暗算での加法に自信がもてずにいました。ブロックや指、図を描いて

数えることには抵抗があるようでしたが、計算の学習において具体物と数とを対応し理解することが重要であると考えました。そこで、タブレットPCを使い加法の仕組みを視覚的に捉えることができる支援を行うこととしました。

使用した Web アプリ⇒「みえるさんすう」
開発元：株式会社 DSB 情報システム
(平成 30 年 1 月 23 日現在、iOS11 には、対応していません。)

*和が 20 までの加法ができ、繰り上がりのある場合には、ボールが「10」のまとまりを作ってくれるので、視覚的に捉えることができます。

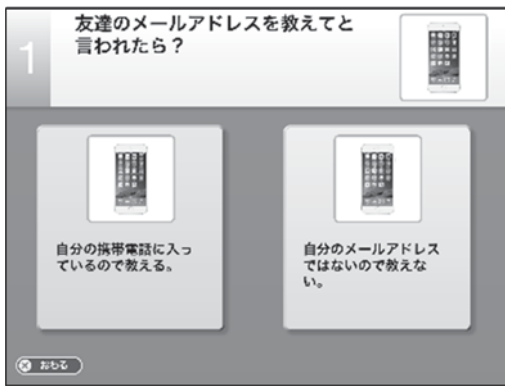
計算の答えを自分で確認することができるので自信をもって数学の学習に取り組むことができ、意欲の向上がみられました。また、自己評価からは、計算の仕組みを視覚的に捉えることで、理解の促進を図ることができたことが分かりました。

(3) 「社会生活」に視点をおいた実践

対象生徒は、言葉によるコミュニケーションはとれますが、実際の生活の中でどのように行動したらよいか迷う場面が多くあり、行動に移すことができないという課題がありました。社会的自立を考えたとき、自分で状況判断し行動することが求められる場面をシミュレーション学習することで、ソーシャルスキルを向上させることが必要だと考えました。そこで、これまでに実際につまずいた状況等を基に、困ったときにどう行動すればよいかを判断する学習に取り組むこととしました。

使用した Web アプリ⇒「まるばつクイズメーカー」
開発元：CAD CENTER CORPORATION

*○×の2択クイズを iPad で作成することができる Web アプリです。サンプルクイズ『地震がおきたら』をコピーして作り直したり、一から作ったりすることができます。



【図5 第1問の画面】

生活の中で困った経験のあった場面や、想定される場面について8問作成しました。選択するだけでなく、選択した理由も話し合うことで、根拠も明らかにしながら学習することができました。

指導者がオリジナルの問題を作成することができるために、生徒に応じた指導を行うことができました。

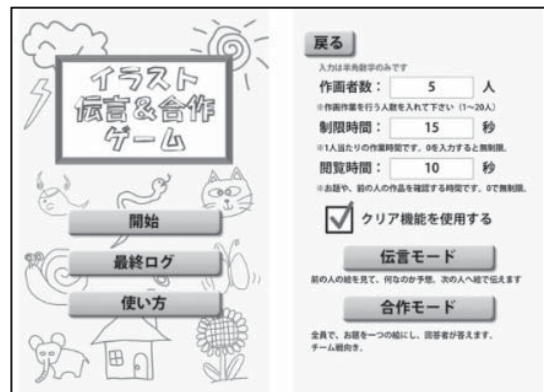
(4) 「社会性」に視点をおいた実践

対象生徒は、全体での指示を聞くことや、相手がどう思うかということを考えず発言してしまう傾向があり、対人関係で難しさを抱えていました。得意なことは、絵を描くことでした。対象生徒の得意な絵を用いるゲームを通して、指示を聞いて活動内容を理解し、相手を意識した絵を描いて伝えることで、生徒同士の関わりを深めることができるのではないかと考えました。そこで、自立活動で、絵伝言アプリを用いたりとりゲームの活動に取り組むこととしました。

使用した Web アプリ⇒「イラスト絵伝言」

開発元：kenji shimoyama

*イラストを伝言していくゲームです。始めの問題や参加する人数、書き込んだり閲覧できたりする時間を自由に設定することができます。最後には、参加した全員のイラストを順番に見ることができます。インストールすると、ネット環境がなくても使用できます。



【図6 イラスト絵伝言の設定画面】

タブレットPCを仲立ちとすることや活動の面白さ、それぞれの生徒の良さを認める指導者の支援により生徒同士も絵を認め合う雰囲気になりました。

得意な面を生かすことで、安心して取り組むことができたようでした。

4 おわりに

この研究の実践により、授業におけるねらいに向かって計画的にタブレットPCを活用すること、困難さや得意な面を含めた個の特性を把握した上で活用の在り方を検討し実践することによって、授業での児童生徒の成長を促すことができたと考えます。また、卒業後の活用にまで視野を広げた活用により、より充実した社会生活を支える物にもなり得るということが感じられました。

今後、タブレットPCは技術の進化により益々便利になることが予想されますが、どのような活動においても使用すれば良いということではなく、授業の目的に応じ取舍選択をしながら活用していくことが最も大切であると考えます。

個の特性に応じPCを活用することにより、児童生徒の学習の環境を充実させることで、たくさんの児童生徒が、学びのスタートラインに立てるようになればと思います。



幼稚園・こども園・保育所における子育ての支援の進め方に関する研究

～親と子が共に育つ支援の質的充実を図るための事例集作成を通して～

岩手県立総合教育センター

主任研修指導主事 吉田 澄江

1 はじめに

現在、ほとんどの幼稚園等で子育ての支援が行われています。しかし、「子育ての支援」という名の下に、園側が何でも手を貸しすぎて親の育つ機会を奪ってしまっていたり、本来主役になるはずの幼児が大人の都合でないがしろにされたりしている例が少なくありません。

また、「幼児教育は目先の結果のみを期待しているのではなく、『後伸びする力』を培うことを重視している」（中教審答申、2005）ことや、「幼児の内面に働き掛け、一人一人の持つ良さや可能性を見だし、その芽を伸ばすことをねらいとする」（同答申）といった幼児教育の本質にかかわることを各園が正しく理解すること、保育の中でそれを実現していくこと、そして発信していくことが十分にできていないために、幼児が遊びの中で主体的に試行錯誤することよりも、早く効率よく何かができるようになることを望む保護者が増えるなど、幼児期に育てるべき力を育てにくい状況が見られます。

子育ての支援は、保育の外注化やサービス化として進めるのではなく、園と保護者のパートナーシップを形成し、幼児の健やかな成長につなげることが大切です。

2 研究の目的

本研究では子育ての支援を「保護者の幼児期の教育に関する理解力の向上」という視点で見直し、質的に充実させていくための進め方について研究し、研究協力園での実践事例を通してその有効性を明らかにした上で、その成果を「親と子が共に育つ子育ての支援事例集」としてまとめました。この事例集を参考にし、各園でよりよい子育ての支援

を実践することにより、幼児の生きる力の基礎を培うことにつなげていきたいと考えています。

3 幼稚園等における子育ての支援の分類

幼稚園等における子育ての支援を、蒲原基道氏（2006）の分類を参考に、表1のようにまとめました。

【表1】幼稚園等における子育ての支援の分類

分類	内容	具体例
育成型支援	保護者が子育てに意義を感じ、前向きに取り組むようになるための精神的な支援	園での保育参加・保護者の学びの場の提供等
代替型支援	保護者の子育ての負担感を物理的に減らす支援	預かり保育・延長保育

この研究で取り上げるのは幼児の生きる力の基礎を育むことにつながる「在園児の保護者に対する育成型支援」とします。

○幼児の生きる力の基礎を育むことにつながる支援とは

- ・幼児との愛着関係が深まるような支援になっている
- ・幼児期の発達を理解し、その発達に即した子育てを進める意欲が喚起できる支援になっている
- ・幼児が本来もっている主体性、能動性を大事にしようとする態度が養われる支援になっている

4 育成型支援の要素

【表2】在園児の保護者に対する育成型支援の要素

- | |
|--|
| <p>A 園と保護者の信頼関係の構築</p> <p>B 保護者の幼児期の教育に関する理解を深めるための園からの働きかけ
(学習・体験・相談の機会の保障、伝達・説明)</p> <p>C 保護者の幼児への共感的関心、子育ての喜びの実感</p> <p>D 保育者等他者の幼児へのかかわりやまなざしによる保護者の発達の見方の学び
(モデリング)</p> |
|--|

「幼稚園教育要領解説」及び那須信樹氏(2014)、伊藤良高氏(2014)、井桁容子氏(2015)の考えを参考に、表2に挙げる4点を要素として考えました。

事例集に取り上げた子育ての支援の事例は、この4点を相互に関連させて、保護者が子育てに意義を感じ、積極的に子育てをしようとする状態を作り出そうと試みたものです。

5 育成型支援の類型

育成型支援の要素のA～Dの実現のための子育ての支援の在り方について、那須信樹氏(2014)による分類を参考とした子育ての支援の類型を作成し(表3)、それに基づいた実践を各園に依頼し、検証しました。

【表3】在園児の保護者に対する育成型支援の類型

1 情報発信型支援

ねらいと内容

- ・園生活や保育内容・幼児の学びや育ちを可視化する(要素A、B)
- ・保育の意図や子育てに有益な情報を発信する(要素B、D)

実践例

- ・通信(園だより、クラスだより等)
- ・ホームページ
- ・連絡帳
- ・掲示物
- ・保護者会
- ・子育て講演会 等

2 行事・体験型支援

ねらいと内容

- ・子供の育ちの連続性と園と保護者の連携を意識化(要素A、C、D)
- ・我が子と共に他の幼児を見ることで、幼児理解を促す(要素B)

実践例

- ・保育参加
- ・保育参観
- ・親子遠足
- ・運動会
- ・発表会 等

3 相談・援助型支援

ねらいと内容

- ・保護者個人の相談・助言など
悩みを解決したり、幼児理解を深めたりし、保護者の不安感を解消する(要素B、D)
- ・園の職員との信頼関係をつくる(要素A)

実践例

- ・個別面談
- ・家庭訪問
- ・送迎時の会話
- ・連絡帳
- ・電話相談 等

4 居場所・交流型支援

ねらいと内容

- ・園内サークル等の活動を通して保護者同士の親睦を深める(要素B)
- ・活動を通して保育に参加する(要素C)
- ・保育参加後や保護者会時にグループでのディスカッションで考えや視野を広げる(要素B、D)

実践例

- ・園内サークル
- ・保護者会
- ・保育参加後のミーティング
- ・茶話会
- ・談話会 等

6 検証—実践事例

「情報発信型支援」に取り組んだ事例を紹介します。(九戸村立幼稚園ひめほたるこども園の実践)

「育ちのプロセスの可視化を図る玄関掲示物」

(情報発信型支援(要素A、B、C、D))

〈実践のポイント〉

◆幼児の活動が分かるコメント入り掲示

これまででは、発表会等の園行事の際、全員が平等に写っていることに考慮し、事後に集合写真等を掲示することが多かった。しかし、保育においては、行事当日の出来栄が大事なのではなく、当日に至るまでのプロセスに意味があり、その中で幼児は育っていくということを保護者に実感してもらうため、また行事以外でも普段の子供達の様子を共有し、成長を喜び合える関係づくりの一助とするため、遊びの中での幼児のつぶやきや成長・変化をコメント入りで掲示するようにした。

◆掲示物を保護者と保育者、保護者同士をつなぐコミュニケーションツールに

これまでも、幼児の様子については保護者に連絡帳や口頭で伝えてきていたが、写真やコメントを用いることでより理解を深めたり、成長を実感したりしてもらえるようにした。また掲示した写真が保護者と保育者、保護者同士をつなぎ、幼児の成長を共に喜び合える関係を築くためのツールとなるようにと、日々の幼児の様子や遊びの変化に合わせて掲示を更新していくようにした。

〈準備・手順〉

- ① 幼児理解と園の教育課程に基づいて保育を構想し、実践する。
- ② 保育の中での具体的な幼児の育ちが見えるエピソードを継続的に記録するとともに、写真も撮りためておく。
- ③ 時系列で整理して掲示し、掲示した写真には子どもたちの行為そのものだけでなく育ちや経験内容などについてのコメントを短く付ける。
- ④ リアルタイムで写真やコメントが日々増えていくように掲示し、「どうなっていくのだろう」という期待感や共感性が高まるようにする。

- ⑤ 更に詳細な内容については、クラスだよりに掲載する。

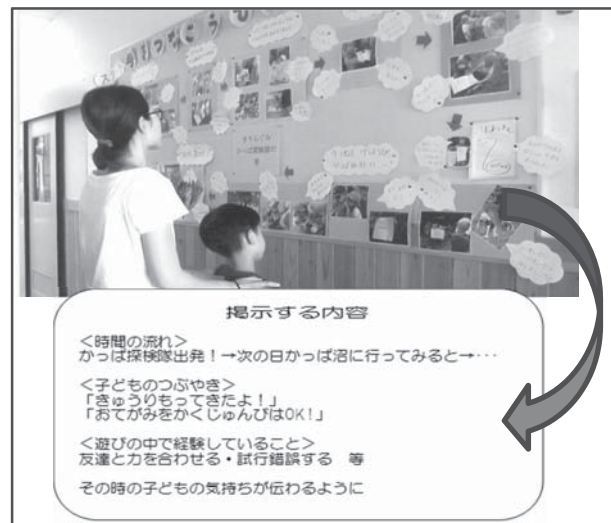
【実践記録1】 掲示板から広がる保育理解

「きりんぐみかっぱ探検隊の巻」

散歩で沼の脇を通ったときに、かっぱがいるかも！という年長組の子どもたちのつぶやきから始まった遊びを追って記録していった。かっぱに会うためにはどうしたらよいかと年長児達が話し合い、好物のキュウリを用意したり手紙を書いたり、かっぱへの思いやイメージを膨らませて沼にかかわっていく様子、派生して園内で楽しんだかっぱごっこなど、遊びを広げ、深めていく様子を時系列で掲示し、例えば手紙を書く中で芽生える文字等への関心、どうやったら会えるか考えを巡らせる中で高まる思考力、友達とアイディアを共有し、実現に向かう中で育まれる協同性等、子どもが遊びの中で様々なことを学び成長する姿を可視化した。

この掲示により、保護者もかっぱ探検隊に共感し、子どもとともにこの遊びの続きがどうなっていくのかわくわくしながら毎日を通す様子が見られた。また、運動会では父親達がかっぱに扮し、障害物競走で相撲をとる場面に登場するなど、積極的に参加する姿が見られた。

掲示板前が、親子や保護者同士のコミュニケーションの場にもなっていた。(図1)



【図1】 掲示板の様子と掲示内容

実践後の保護者・保育者の声

保護者


先生が言っていたことが「このことだったんだ」と理解が進んだ。

幼児の遊びが体験的な学びであることに気付き、行動の意味が分かり、共感的に捉えられるようになった。

写真を見ながら保護者と話す機会が増え、園で行っている保育の意義を理解してもらえるようになった。

保護者が幼児を共感的に捉えられるようになったことで、幼児も生き生きと園生活を送れるようになった。

保育者



本事例の考察

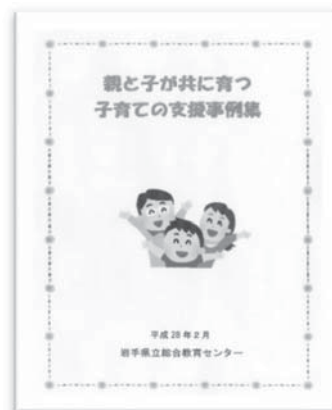
- ・ 掲示板をきっかけに保育者が保護者と話す機会が増え、これまであまり話す機会がなかった父親等ともコミュニケーションがとれるようになり、信頼関係づくりにつながった。
(要素A)
- ・ これまでも園の行事等の紹介方法の一つとして行っていた玄関掲示の意味を再検討し、普段なかなか紹介できないでいた日常的な保育の場面を継続的に掲示で知らせることにより、幼児が体験していることとその価値を可視化し保護者に伝えることができ、保護者の幼児理解が深まっている。(要素B)
- ・ 遊びの流れや幼児の思いの変容が見えるので、保護者も幼児の姿を体験の連続性の中で共感的に捉えることができるため、幼児にふさわしいかわりができる。園全体がかっぱ探検隊をベースに遊びが展開されていることを知った保護者が、運動会でかっぱに扮する等、その

遊びをさらに楽しめるよう力を添えてくれたため、その後もより生き生きと遊びや生活ができるようになっていったと思われる。(要素C)

- ・ 結果よりもプロセスを重視し、その中での幼児の育ちを大切にするという園の保育のあり方について、保護者が理解を深められるようになっている。(要素D)

7 「親と子が共に育つ子育ての支援事例集」

前項6の実践事例の他にも、保育参加、連絡帳の活用など、様々な子育ての支援の事例を類型別にまとめた「親と子が共に育つ子育ての支援事例集」を作成しました。(図2)



【図2】
「親と子が共に育つ
子育ての支援
事例集」表紙

事例集は、理論編、実践事例編から構成されています。事例集と研究内容の詳細を記した研究報告書は、当センターWebページよりダウンロードできます。

8 おわりに

幼児期は、自分を愛情豊かに見守ってくれる人との信頼関係を基盤に、周囲の環境に自ら能動的に働きかけ、発達に必要な経験を積み重ねていきます。幼児の自発的な活動としての遊びが大切にされ、生きる力の基礎ともいべき生きる喜びを十分味わえる幼児教育本来の在り方の重要性を保護者に認識してもらうとともに、子育てが「労苦」ではなく「期間限定のとおきのおきの楽しみ」と感じられるようになることを願いながら研究を進めてきました。保護者と手を取り合って進めていく幼児教育の一助に、どうぞご活用ください。



明確なビジョンを持って、意図的に作り上げる ホームルーム経営

岩手県立総合教育センター

研修指導主事 寒河江 研 哉

Q 教員2年目です。来年度はHR担任を希望したいと考えています。HR経営をする上でのポイントや気をつけなければならない点などを教えてください。

1 HRはどんな場所であるべきか？

生徒にとって、自分が所属するホームルーム（以下HR）は学校生活の基盤です。生徒にとっては1日の大半を過ごす小さな社会でもあります。そんなHRが雑然としていたり、人間関係が希薄な場であっては学習活動もままならないのは言うまでもありません。生徒にとってHRは、①安心して過ごせる場（安心・安全な場、Safe Place、心のよりどころ）であるべきであり、②自信を持って活動できる場（自分の意見が言える場、失敗しながらも成長できる場）、そして、③大切にされていると感じられる場（自己存在感、自己有用感を感じることができる場）であるべきです。

そして、HRでの日々の生活を通して、教師は生徒に「社会性・規律」といった集団生活の基盤を経験を通して教え、学習意欲の喚起のためお互いが刺激し合える環境をつくり、最終的に共感的理解にもとづく信頼関係を育みたいと願っているはずです。その土台となるのがHRであり、教師はその『環境』を生徒と共につくりあげることになります。

2 その『環境』を“意図的に”つくるのがHR担任

クラス編成が完了した段階では、まだ「単なる集団」でしかありません。しかし、HRと担任が決まった後、その集団を「より

良い集団」へと作り上げる過程が鍵になります。

「高等学校学習指導要領 第1章総則第5款の5の（3）生徒指導の充実」によると、

教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実をはかること。

また、「高等学校学習指導要領解説 特別活動編」では、

生徒が心理的に最も安定して帰属できる『心の居場所』としての意義も大きい。

とあります。HRは安定して帰属できる「心の居場所」であることはもちろんですが、「信頼関係」の構築や「生徒理解」を基本に、担任が「生徒がどのように育ってほしいか」という明確なビジョンを持ち、“意図的に”その集団を作り上げます。それがまさにHR経営です。

3 HR経営はすべての『要』



（香川県教育センター「達人が伝授！すぐに役立つ学級経営のコツ」より作成）

担任としてHRを経営することは、学習指導、生徒指導、進路指導、教育相談等々の様々な校務分掌の仕事の基礎を覚える絶好の機会です。目の前の生徒の問題として

捉え、ひとつひとつ対処していくことで、HR担任の仕事は教師のあらゆる仕事の「要」となり得ます。

4 HR経営のための3つの視点

■視点1：教室環境づくり

座席配置や席替えについては特に工夫をしながら意図的に行ってください。単にクジではなく、生徒の性格や特性を配慮した座席配置になるように事前に希望を紙に書かせて提出させるなど、いつも後ろの席になる人がいないような工夫が必要です。座席配置が良いと対話的な学びを行う際にも良い効果が生まれると思います。

また、授業で学習した内容と関連する本や、講演会に来て下さった講師の先生の本など並べる本棚も設置することも効果的です。古本でいいので並べておくだけで、自然と生徒が本を読み出し、学びが深まります。

■視点2：ルールづくり

「おでんのようなクラスになる」これは、私が初任校2年目で初めて担任を持った時に生徒が掲げたクラス目標でした。生徒一人一人はみんな出身中学校も様々だし、考え方も違う。だけど、このクラスの中でそれぞれが自分の“味”を出して、またその“味”を吸い取っておいしい「おでん」になろうと学級開きの最初に私が話したことに共感してくれたことでできたクラス目標でした。そして担任教師は「からし」と表現しました。おでんの鍋の味が“ぼやっと”してきたら、「からし」として時には“ピリッ”とさせる。はじめにこう話しておくことで、何かあって注意したとしても、生徒は納得できるはずです。

■視点3：人間関係づくり

ある日、私が放送でいつものように生徒を職員室に呼び出していたら、先輩の先生から「放送なんかで生徒を呼ぶんじゃない！」と指導されました。「教室まで行って、生徒に直接話したついでに、昼休みに誰と誰が一緒にお弁当を食べているか、誰が一人でポツンとしているか、をよく観てくるんだ。」と言われました。実際に行ってみると、普段の授業では見えない生徒同士の間人間関係が把握できました。

また、ある時、隣のクラスの担任であったベテランの先生から「単なる三者面談ではなく、保護者との二者面談を基本とした三者面談」をしようと言われました。三人揃うと逆にお互いが牽制し合い、言いたいことがなかなか言えない。それを防ぐために、まず保護者との二者面談をし、生徒を廊下に待たせ、こっそりと生徒の家庭での生活や学習状況を聞く。教師側は生徒の学校での様子（主に良いこと）を伝え、三者になってからは、生徒に対し褒めるべきことはしっかりと親の前で褒め、その上で、今後の改善に向けての目標設定等を確認し前向きな気持ちで面談を終わらせる。私はこの方法をずっと続けてきましたが、担任として生徒理解と保護者やその家庭環境の理解に大変役に立ったと実感しています。

5 「生徒理解」と「分かる授業」

「生徒をよく見て、よく話を聞いていますか？」「生徒の家庭環境、性格や進路希望を瞬時に言えますか？」生徒は誰でも「自分をわかってもらいたい」と思っています。教師自身が「忙しいオーラを出していないか？」「生徒を尊敬しているか？」職員室に呼び出されて個別面談をしても生徒は本音をなかなか言いません。一段生徒のところまで降りて同じ目線で話してください。本気で「生徒を理解したい」と教師が思った時に、生徒は心を開き、生徒との人間関係も深まるはずですよ。

そして何より、「分かる授業」をしっかりとやることです。どんなに生徒を理解していると言っても、授業が一方通行的では問題外です。教材の面白さを伝え、生徒とのインターアクションを通して生徒の考えや、ユニークな発想を引き出すような授業をすることが生徒理解にも繋がります。「授業こそが、生徒との最大のコミュニケーションの場である」ということを肝に銘じて、日々生徒に接し、HR経営に生かして欲しいと思います。

明確なビジョンのもと、“意図的に”HRをつくりあげる楽しさを担任として味わってください。



理科の授業における実験結果の処理のポイント

小学校の事例を通して考える
再実験？平均？誤差？

岩手県立総合教育センター

研修指導主事 黄川田 泰 幸

Q 実験結果をどのように処理しているか

実験結果をどのように処理するか迷うことがあります。教科書に載っている値に近づけるために、平均を求めたり、誤差という言葉を使ったり、大きく外れた値は再実験をしたりしますが、それだけでよいのでしょうか。

1 実験結果の処理の事例

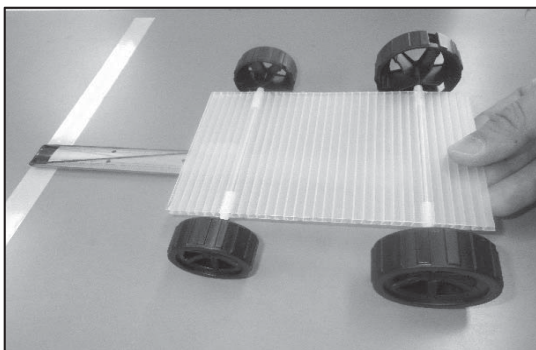
ここで、事例を挙げて考えてみましょう。

実験

ゴムの力で動く車があります。ゴムを伸ばし、その力によって車が動いた距離を6グループで以下のように調べたとします。

(東京書籍「新しい理科3」P101 参照)

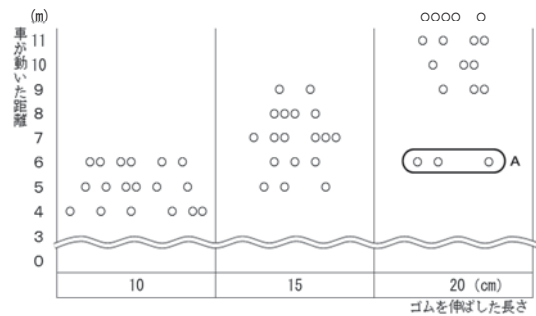
- ① グループ毎に同じ車を使い、ゴムの伸びは10cm、15cm、20cmで調べる。
- ② それぞれ3回ずつ動いた距離を調べ、記録する。
- ③ 一枚の模造紙に、6グループの結果すべてをグラフにまとめる



ゴムの力で動く車

結果

下のような結果が得られたとき、気になる値はどれでしょうか。おそらく、集団から離れた値Aだと思えるのですが、それらはどのように処理すればよいのでしょうか。

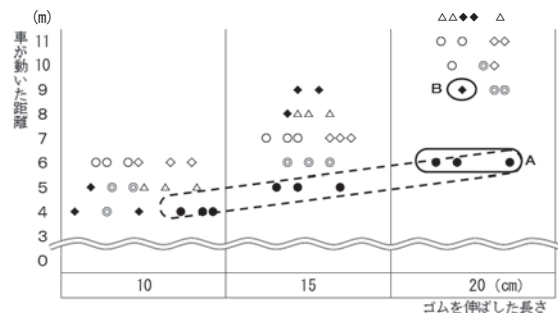


ゴムを伸ばした長さ と 車が動いた距離

離れた値については、再実験をする方法が考えられます。もし、離れた値が修正できれば、考察を経て「ゴムを長く伸ばすほど、物を動かす働きが大きくなる」とまとめられそうです。

再考

ここで、グループ別の値に注目するために、1班は●、2班は◆というように印を決め、記録を付け直してみると下図のようになります。



ゴムを伸ばした長さ と 車が動いた距離

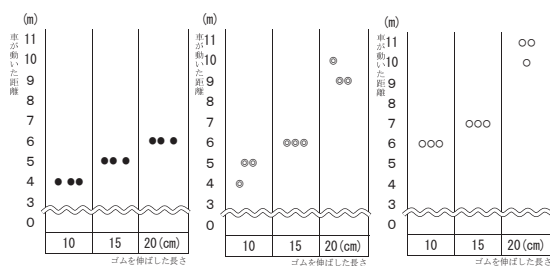
●の値の変化に注目すると、値Aは「ゴムを伸ばした長さが長いほど、車の動く距離は長くなる」という傾向がとらえられるので、妥当な結果です。

一方、◆の値Bは、3回のうち1回だけが、ゴムを伸ばしたのに車の動く距離はほとんど変わっていません。再実験をするのなら、実は値Bということになります。

2 実験結果の適切な処理をめざして

(1) グループ毎に結果を処理する

結果に差が生じやすい実験であれば、一つにまとめたり平均を求めたりするより、下図のようにグループ毎に結果を見る方が適している場合があります。それぞれの結果を比較し、事象が変化する共通の傾向をとらえるとよいです。



ゴムを伸ばした長ささと車が動いた距離

(2) 差を前提とし、自作の道具で実験する

全員の結果が同じ値になるよう、同じ実験キットを使ったとしても、部品、組立の仕上がり、操作などにより多少の差は生じます。事例の実験では、太いゴムや数本重ねたゴムなど、強力なゴムほど操作の影響を受けやすいので、ゴムの種類や使う数にも気を配る必要があります。

そこで、差が生じることを前提とし、あえて実験キットには頼らず、例えばグループ毎に自作の車で実験してはどうでしょうか。動いた距離に差はあっても、「どの車でも、ゴムが伸びれば車の動く距離は長くなる」という共通の傾向をつかむことができます。さらに、自作の道具を使うことによる実験への意欲や、複数の結果を比較して共通する性質や変化の傾向をとらえる力、ものをつくる力の向上が期待できます。

(3) 一方的な除外を避ける

集団から大きく外れた値を一方的に除外することや、「本当はこうなります。」と教科書の結果を示すことは避けたいです。実験で得た値が事実であり、値が大きく外れた場合は原因を考えてもらいたいからです。子供が授業を振り返ったとき「今日の実験は失敗だった。」と終わるのではなく、「次は○○に気をつけて実験する。」と挑戦する意欲をもたせたいです。

(4) 実験の技能を高める

ここで念頭に置いておきたいことは、実験の技能を身に付けさせることです。信頼できる結果が得られるよう、全ての子供に正しく実験する機会を与え、育てていくことは欠かせません。

それでも、期待する結果が得られないこともあります。実験には成功のポイントがあり、それを予備実験で確かめておく必要があります。実験のポイントについては、当センターの研究や研修も活用していただきたいです。

(5) 予備実験で想定する

予備実験をすることで、誤差や実験で誤りそうな操作を想定することができます。想定した誤差は、授業で実験結果を具体的に予想する際に生かします。例えば、誤差の許容や原因をあらかじめ教えることなどが考えられます。実験で誤りそうな操作については、実験の留意点として生かします。これらは、実験の正確さを向上させ、信頼できる結果を得ることにつながります。その上で、事例で挙げたように結果を適切に処理することが重要です。

3 まとめ

事例の実験のように、グループ毎に結果を見ることで妥当性が明確になる場合があります。得られた結果を期待する値に無理に近づけるのではなく、事象と結果を客観的に見て処理し、子供の学ぶ意欲と力を伸ばしていきましょう。

参考文献：東京書籍「新しい理科3」



中学校国語 ゴールの明確化により、主体的な学びへとつなげる 学習課題のポイント

岩手県立総合教育センター

研修指導主事 早川 貴之

Q 「いわての授業づくり3つの視点」の中に「学習課題を設定し、学習のゴールを見通す」とありますが、学習のゴールを見通す学習課題にするためのポイントを教えてください。

(中学校 国語担当)

1 「いわての授業づくり3つの視点」

岩手県教育委員会では、平成27年12月に「いわて授業づくり3つの視点」を作成しました。これは、児童生徒の学力を保障するために授業はどうあるべきかという視点で考えた「授業の構成」を示すものです。

「学校教育指導指針」に掲載されていますので、日々の授業づくりの視点として活用したいところです。

2 学習課題の設定

学習課題を設定することは、指導のねらいを実現するための工夫の一つです。学習課題設定の方法やタイミングなどは実に多様です。

平成29年度岩手県小・中学校学習定着度状況調査 学校質問紙調査の「授業の中で目標（めあて・ねらい）を児童生徒に示す活動を行っていますか。」の問いに対する中学校の回答状況を見ると、「行っている」と「どちらかといえば行っている」を合わせた割合は100%となっており、好ましい状況と言えます。

しかし、ただ「学習課題があればよい」というわけではありません。子供たちがその学習課題によって「この時間で、何ができるようになればよいか、何がわかればよいかをつかんでいる」とい

うことが必要です。

学習のゴールが明確な学習課題によって子供たちに「何がわかれば（できれば）いいのかわかった！」と感じさせたいものです。そのことが主体的な学びへとつながっていくと考えます。

3 ゴールの明確化により、主体的な学びへとつなげる学習課題のポイント

(1) 当該単元で指導する指導事項を明確に把握すること

学習課題を設定することは、指導のねらいを実現するための工夫の一つであることは先ほど述べました。よって、指導のねらい（指導事項）を明確に把握しておくことが学習課題の設定の大前提となります。

(2) 単元のゴールと単位時間のゴールが結びついていること

国語科は言語活動を通して指導事項を指導します。本時の課題解決が、単元に位置付けた課題解決的な言語活動の達成に向かうよう単元を構想して、各単位時間の学習課題を設定する必要があります。

(3) 課題解決のための学習活動や手立てが見えるようにすること

例えば、「文章の構成や展開、表現の仕方について自分の考えをまとめよう」と「文章の構成や展開、表現の仕方について、**根拠を明確にして**自分の考えをまとめよう」では、学習活動の見え方がずいぶん違ってきます。

また、「構成や展開、表現の仕方について評価しよう」では、どのように学習を進めていけばよ

いのかわかりませんが、「文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価しよう」であれば手立てが見えてきます。

例の一つ目は、中学校第2学年「C読むこと」の「ウ 文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること」をもとにしています。二つ目は、中学校第3学年「C読むこと」の「ウ 文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること」をもとにしています。

これらは、次のような構造をもっています。

【学習対象】どのような学習の対象に対して

【学習条件】どのような条件のもとに

【学習行動】どのような行動として表出するのか
中学校2学年Cウの場合には、

【学習対象】文章の構成や展開、表現の仕方

【学習条件】根拠を明確にして

【学習行動】自分の考えをまとめる

となっています。

また、中学校3学年Cウの場合には、

【学習対象】構成や展開、表現の仕方

【学習条件】文章を読み比べるなどして

【学習行動】評価する

となっています。

もう少し具体的に考えて行く際の工夫として、実社会や実生活との関わりを重視した学習課題を設定していくこと、協働的な学びが必然的に伴う学習課題を設定することがあげられます。

先ほどの中学校3学年Cウでは、読み比べる文章を実際の新聞社説とすることで実社会との関わりが生まれやすし、評価する活動の具体として解説を伝え合うとすることによって協働的な学びを伴うこととなります。

その場合の学習課題としては、「2つの新聞社説の構成と内容を、取り上げた事例や取り上げた意図その分量、順序に着目して捉え、ニュース解説として伝え合おう」などが考えられます。この学習課題の構造を確認すると、

【学習対象】2つの新聞社説の構成と内容

【学習条件】取り上げた事例や取り上げた意図その分量、順序に着目して

【学習行動】ニュース解説として伝え合う
となります。

数年前、ある小学校に研究授業の事前検討会で伺った際、当初の学習課題が「(登場人物)の心情を捉えよう」だったものが、検討によって「もっとどう読んでいけばよいのか、読んだことをどう表現していくのかが見えるようにしよう」ということになり「(登場人物)の行動の様子に着目し、読み取った心情を『心の声』として書き込もう」となったことがありました。

この学習課題の構造は、

【学習対象】登場人物の心情

【学習条件】行動の様子に着目し

【学習行動】『心の声』として書き込む
となっています。

当日の授業では、授業者と子供たちの間に本時のゴールやその手立てが共有され、主体的な学びが生まれていました。学習課題の文言で子供たちの意識は違ってくるのだと感じました。

4 終わりに

平成29年3月31日、文部科学省は、幼小中の学習指導要領等の改訂告示を公示しました。いよいよ新しい学習指導要領が議論から改訂、そして実施へと進むこととなりました。

資質・能力の「三つの柱」を総合的に育むことを目指し、「どのように学ぶか」という子供たちの具体的な学びの姿について「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）が求められています。

本稿では「主体的な学びへとつなげる学習課題」についてポイントをあげてきました。今後の授業実践が生徒たちにとっても、先生方にとっても有意義なものになるよう活用していただければ幸いです。



これからの小学校外国語活動・外国語で大切にしたいこと

岩手県立総合教育センター

研修指導主事 中野 誉史

Q 小学校外国語教育の教科化・早期化に向けて、指導上の留意点を教えてください。

(小学校担任)

1 はじめに

新小学校学習指導要領では、中学年に外国語活動、高学年に教科としての外国語が導入されました。今、小学校外国語教育は大きく変わろうとしています。これまで外国語活動の指導に悩みながらも精一杯取り組み、多くの成果を残してきた小学校の先生方の中にも、少なからず不安を感じている方もいらっしゃるかと思います。ここでは、中学年での外国語活動と高学年での外国語、それぞれの留意点をいくつかに絞りながら、大切にしていきたいことを考えてみたいと思います。

2 中学年における「外国語活動」

外国語活動は、相手が言っている意味が「分かった」、自分が言ったことが相手に「伝わった」という体験を通してコミュニケーションを図る態度を育成することを目的として行ってきました。今回の改訂では、従来よりも具体的に「聞くこと」、「話すこと」の活動が示されましたが、中学年における外国語活動はあくまで体験学習であり、コミュニケーションを図る素地の資質・能力を育成することを目標としている点は今までと変わりありません。

(1) 文字の扱い

○アルファベットの大文字と小文字の読み方の発音を聞いて、それがどの文字であるかが認識できるようにする。

文字指導に関心が高まっていますが、大切にしたいことは、児童に何度も音を聞かせていくことです。そして、段階を踏んだ後に発話させ、絵と文字と一緒に触れながら、文字をなぞり書きさせたりすることで、読んだり書いたりする経験を踏ませることが大事だと考えます。新学習指導要領では、文字について取り入れるものの、慣れ親しむ程度で、定着は求めないとされていますので、活動の中で楽しみながら文字に触れられればよいと思います。

【実践アドバイス】

- ① 教室や学校にアルファベット表等を貼り、自然と目に入る環境を作り上げる。
- ② 3年生で行われる国語のローマ字学習（ヘボン式）と連携を図る。
- ③ 情報教育として、ローマ字入力において連携を図る。

(2) 発表の場面設定

- 新たに話すことを[やり取り]と[発表]に分け、発表の指導を重視する考えが示された。
- 発表させる際の場面設定や指導の在り方等を考えていく必要がある。

これまでの外国語活動では、友だちと英語を使ってやり取りすることが中心でしたが、発表としての話すことが求められます。その中で、決まった表現を言わせるための機械的な練習・活動になっていないか気をつけたいところです。児童には、まず気持ちがあってそれを音に乗せるという「ことば」の体験をさせたいものです。児童の話をしたいという気持ちをくすぐるような活動、テ

ーマを工夫したいと思います。

【実践アドバイス】

- ① 単元で最終となる活動（発表）を意識して、語彙や表現に慣れ親しませながら、発表までのスモールステップを組む。
- ② 苦手な児童にも、絵やジェスチャーで分かってもらう努力をさせ、評価する。
- ③ 他教科においても発表の機会を設けることで、英語の発表も主体的に取り組めるようにする。

3 高学年における「外国語」

教科としての「外国語」では、コミュニケーション能力の基礎となる資質・能力の育成が目標であり、これまでの領域とは異なり、児童には「できる」ようにする必要があります。また、「読むこと」「書くこと」が加えられ、さらには評定で評価することにもなりました。とはいえ、高学年での「外国語」は、今までの外国語活動の経験と実績に基づいて導入されたもので、中学年で導入される外国語活動と別のものではなく、外国語活動の内容を基によさを生かして進めていければよいと思います。

(1) 読むことの指導

- アルファベットの文字を識別し、その文字を読めるようにする。
- 十分に慣れ親しんだ語句や表現の意味が分かるようにする。

日本語訳などの確に内容の意味を理解することまでは求められませんが、語彙や表現の音読ができるようにすることが求められています。十分に「話す」「聞く」で慣れ親しんだからこそ、書いてある英語が認識できるようになっていきます。

【実践アドバイス】

- ① 中学年からの音声中心の指導を生かす。
- ② 文字を見せながら、何度も発音を繰り返す。
- ③ 発音を指導者や教材などの音声を「真似る」ことを意識させながら指導する。

(2) 書くことの指導

- アルファベットの文字を書けるようにする。
- 文における語順を正しく書き写せるようにする。
- 例文を参考にして、自分の言いたい語に置き換えたりしながら、文章を書けるようにする。

「読むこと」と同様に、音声で十分に慣れ親しませた表現に対して「書く」活動を取り入れていきましょう。そのうえで、「書くこと」に対する情意面でのハードルを低減させるためにも、「書く習慣」を身に付けさせること、「書く目的」を大切にしながら進めていくことに留意したいものです。

【実践アドバイス】

- ① 情意面の抵抗を減らすために、児童が書きたいと思えるテーマを与える。
- ② 「書くこと」に抵抗感を感じさせないために、書く習慣を身に付けさせる。
- ③ 音声で十分に慣れ親しませた表現に対して「書く」活動を取り入れる。

4 おわりに

小学校外国語教育が大きく変わろうとしている今だからこそ、今までの外国語活動のよさを生かしていきたいと強く思います。特に高学年における教科化に向けて、読み書きが中心になったり、いきなりテストをしたりするなど、定着させなければいけないという想いに縛られすぎずに、英語を使って児童が嬉しい、楽しいと感じられる学びにしたいものです。教え込むような形で覚えさせ、「ほら言えたでしょ」というのではなく、児童が言いたいと感じたことを自分から言ってみて、間違えても気付いて修正してという学びができたらいと思います。やはり何よりも大事なことは、「伝え合うことに心を動かせること」です。



教育相談 保護者が子どもの困難さを受け入れるために ～何をどのように伝えるか～

岩手県立総合教育センター

研修指導主事 金田 美輝子

Q 2学期に入ってからある男子児童の落ち着きのなさが目立つようになり、発達障がいではないかと思っています。保護者に発達障がいではないかと伝え、受診を勧めていますが、障がいではないと受け入れようとしません。どう伝えればよいのでしょうか。

(小4担任、教員3年目)

1 はじめに

発達障がいについては、社会の中で取り上げられる機会も増え、理解が広まってきています。しかし、発達障がいかどうかは医師が診断するものであって、教師が判断することはできないため、その言葉は慎重に使っていかねばならないと考えます。必要なことは、発達障がいかどうかを伝えるのではなく、子どもにどんな困難さがあるかということです。その困難さをどのように伝えていけばよいかということについて考えてみることにします。

2 「受け入れようとしなない」のはなぜか

まず、保護者が「受け入れようとしなない」のはなぜかということについて考えてみましょう。主に次の2つの理由が考えられます。

理由1 学校での子どもの姿の理解が難しい

理由2 焦り、不安、心配、罪悪感等を抱く

学校は、集団生活の場であり、様々な人とかわることや、集団のルールに沿った行動をすることが求められます。そのため、対人関係や集団行動などの困難さから生じる問題が見えやすいのですが、家庭ではそのような場面がないため、困難な状態を目にしたことのない保護者は、理解することが難しいと考えられます。どのような場面でどのような問題が生じている

のかを具体的に説明することが必要です。

また、困難な状況を認めると、この先どうなっていくのだろうかという不安や、周囲から変な目で見られるのではないかとという心配、何とかしなければという焦り、自分の育て方に対する罪悪感などを抱くため、受け入れることが難しくなることが考えられます。

これらの子どもの困難な状況を理解する側面と、受け入れることに対する保護者の心理的な側面を考えると、学校で問題となっている状況を保護者に具体的に伝え、保護者の不安などを受け止めながら、一緒に考えていくという姿勢を示すが必要になってきます。

3 何を伝えるか

具体的には、次の内容を次の順番で伝えていくとよいと思います。

- (1) “事実”を伝える
- (2) 子どもの気持ちを考えて伝える
- (3) “心配している”ことを伝える
- (4) 保護者の気持ちを受け止める
- (5) 一緒に具体的な対応策を考える

これらのことをどのように伝えていけばよいか、(1)～(3)を中心に具体的に考えていきましょう。

4 どのように伝えるか

次の伝え方について考えてみましょう。

「授業では①全く話を聞いていません。注意をしても直らないので②困っています。③このままだと大変なことになるので病院に行って診てもらった方がいいと思います」

この伝え方は、教師の困り感を伝えているだけで、子どもを理解しようという姿勢が感じられず、保護者は否定されたように感じてしまいます。子どもが否定されている教師との関係の中では、子どもの困難な状況を理解しようという気持ちにはなれないことが予想されます。下線部について具体的に検討しながら、受け入れられる伝え方について考えてみましょう。

① “教師のとらえ方” から “事実” へ

「話を聞いていない」には、教師のとらえ方が含まれています。聞いていないということ子どもどのどのような状況から判断したのでしょうか。保護者に伝える際には、判断した“事実”を伝えるようにします。

その上で、必要に応じて、教師側から、その状態がどう見えたかという視点から伝えます。この視点は、社会的な場面において、今後、他の人たちからもそのように見られる可能性があるということにもつながっていきます。

② 「困っています」から「心配しています」へ

この伝え方では「困っている」のは教師であり、子ども自身の困り感には触れられていません。それに対して「心配しています」には、相手の状態を気遣う気持ちが感じられます。保護者も、先生は子どものことを気にかけてくれているのだと寄り添ってもらえている感覚を抱き、家庭での心配なことを話し出すかもしれません。

③ 今後予想される困難さを具体的に伝える

「大変なことになる」という表現では、何が大変なのかが伝わらず、不安を高めるだけで逆効果です。学校で起きている問題が、進学先や社会でどのような問題が生じることにつながりそうか、社会への適応という視点から心配なことを伝えられると、保護者もその状況をイメージすることができ、そのための支援について検討することができると考えます。

これらをふまえた伝え方の例です。

「消しゴムをちぎったり、教科書の別のページを見ていたりして、指示されたこととは別のことをやっていることがあります。〇〇君に聞いてみると、自分でもやろうと思うのに、そのときになると別のことが気になって、できなくなってしまうということをお話してくれました。〇〇君も努力はしているのだけれども、なかなかうまくいかないと感じているようです。こちらからは話を聞いていないように見えるので、周りから誤解されることも出てくるのではないかと心配しています。」

このような伝え方を意識しながら、保護者と話し合うことを積み重ねていくことで、保護者は、教師が受け止めてくれる安心感から、子どもの困難さを受け入れられるようになっていくと考えます。

5 周囲の教師や専門家に相談する

必要な支援については、特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラーのほか、エリアコーディネーター、特別支援学校（センター的機能）などの専門家および専門機関に相談してみるとよいでしょう。その上で、学校での支援を進めていきながら、その状況を保護者とも共有していきます。

また、担任一人での対応が難しいと感じた場合には、学年主任や教育相談担当、特別支援教育コーディネーターなどの先生にお願いして、一緒に入ってもらうこともよいと思います。保護者の様々な感情を受け止めることにはかなりのエネルギーを消費することもあります。一人で抱え込まずに、周囲の方々に相談しながら進めていくことが大切です。

6 おわりに

困難さを受け入れることは、そう簡単にできることではありません。しかし、その不安な気持ちに寄り添って理解してくれる人の存在は、受け入れる勇気を与えてくれます。保護者を支えるという関係を大切にしていきたいと思います。



構音障がいへの指導におけるタブレット端末の活用

～ことばの教室タブレット用webアプリ「ことたぶ」～

岩手県立総合教育センター

研修指導主事 平 浩 一

Q ことばの教室を初めて担当しています。発音に課題のある児童を受け持っていますが、ことばの教室で使用できる「ことたぶ」というアプリがあることを聞きました。タブレット端末を使った指導をしたいと思います。どのような活用方法があるのでしょうか。
(小学校ことばの教室担当)

1 構音障がいとは

構音障がいとは、完成していない構音の種類や数、誤り方が、集団の中で著しく逸脱している現象を言います。構音器官の形態の異常によって生じるものは「器質的構音障がい」、構音器官に明らかな原因がなく誤った構音の習得をしている状態が続いているものを「機能的構音障がい」と呼ばれます。

構音障がいには、以下のような種類があります。

(1) 置換（おきかえ）

ある音韻を用いるべきところに他の音韻を代用してしまう。

例：「カメ」→「タメ」（[k]が[t]に変わる）

(2) 省略（しょうりやく）

音節を構成する音のうち、一つまたはそれ以上の音が構成されない。

例：「カメ」→「アメ」（[k]が省略される）

(3) 歪み（ひずみ）

構音器官が誤った動きをするために、構音点や呼気の流れがずれてしまい、日本語の標準音にない独特な音になってしまう。

舌が盛り上がり硬口蓋と接触する側音化構音、前舌を上げ上前歯裏につけて破裂させるようにする前舌化構音、歯間から舌先が出る歯間化構音などの種類がある。

(4) 添加（てんか）

本来は入らない余分な音を加えてしまう。

例：「ピアノ」→「ピヤノ」

（「イ」と「ア」の間に「ヤ」の子音[j]が入る）

2 カメラ機能と構音障がいの指導領域

ことばの教室における構音障がい児の指導領域には次の7つが上げられます。

構音障がいの指導

- (1) 動機づけ
- (2) 耳のトレーニング
- (3) 機能訓練
- (4) 母音指導
- (5) 構音指導
- (6) 発音指導
- (7) 習熟指導

タブレット端末を使った構音障がいの指導を考える場合、最もイメージしやすいのはカメラ機能ではないでしょうか。

指導者は、タブレット端末のカメラ機能を使って、児童の発音の様子を動画で撮影します。児童は、再生したのを見ることにより、音だけでなく、舌の形状や口の動きがどうなっているかについても確認することができます。動画を一時停止してピンチアウト（2本の指で画面を押さえたままその間を広げる動き）をすれば口元を拡大させることもできます。指導者の発音や自分の改善前の発音と容易に比較することができるので、発音に対する意識の高まりにつながることができます。

カメラ機能は、ねらいの違いは多少ありますが、「機能訓練」以外のすべての指導領域に位置付けることが可能ではないでしょうか。

3 「ことたぶ」を活用した構音障がいへの指導

構音障がいへの指導において有効な教材の一つに、「ことたぶの教室タブレット用 web アプリ『ことたぶ』」があります。「ことたぶ」を利用することで、「発音の学習に対してより興味をもたせ指導の効果を上げる」「効率的な巡回指導ができる」等、様々なメリットが考えられます。また、発音する場所を目で追うためのガイド表示や学習記録の表示等、児童が主体的に練習に取り組むための様々な工夫も施されています。



構音障がいへの指導に関わるアプリの内容と活用を図ることが可能と考えられる指導領域について紹介します。

(1) 発音はかせになろう

視覚的に発音の仕方を学び、自分の発音の仕方と比較します。自分の発音の課題を理解し、学習意欲につなげていきます。

※指導領域…**動機づけ** **構音指導**

(2) 音あてクイズ

身近に聞こえる音に関心を高め、よく聞く態度を育てます。音源を聞き、何の音かを当てます。音源と選んだ音の2つの音が同じか違うかを聞き分ける力を高めていきます。

※指導領域…**動機づけ** **耳のトレーニング**

(3) 聞き分けクイズ

語音の聞き分けです。モデルの発音をよく聞いて、聞こえた発音のイラストを選びます。

※指導領域…**動機づけ** **耳のトレーニング**

(4) 母音口形指導

①「あいうえお」の練習～1音ずつ・2音連結～

母音を正しく発音することにより、語音全体の明瞭度を高めていきます。母音各音の注意点（顎の開き、唇の形、舌の形や安定度）を自分で気をつけたり振り返ったりしながら発音練習することができます。

※指導領域…**母音指導**

(5) 口の体操

基本となる母音の口形を正しく作りながら、音量を十分に出して発音します。課題音の発音ができるようになってきたら、その音の練習

の一つとして取り入れることもできます。

※指導領域…**母音指導** **発音指導** **習熟指導**

(6) 練習音の入力

練習する単語や文章を自分で入力し、その発音の練習をすることができます。表示するガイドの早さを変えることができるので課題音を1文字ずつ入力すれば、連続発音練習にも取り組むことができます。

※指導領域…**発音指導** **習熟指導**

(7) 発音指導

①「無意味語」の練習～語頭・語尾・語中～

②「単語」の練習～語頭・語尾・語中・イラスト～

③「単文」の練習

子音が正しく構音できるようになり、音節づくり、1音節や連続での発音が正しくできるようになった段階で利用します。50音との連結、単語や文の発音指導を行います。表示するガイドの早さを変えることができます。

※指導領域…**発音指導** **習熟指導**

4 「ことたぶ」の活用例

指導者の工夫で活用の幅は広がります。例えば、「ケ」の側音化構音で指導を進めている児童について考えてみましょう。

連続や連結での発音ができるようになってきたならば、**発音指導**や**習熟指導**として、次のように「ことたぶ」を使った指導を組み入れます。

①「ケ」のつく単語探しをする。

②探した単語を、語頭・語尾・語中に分類する。

※語頭→けが・けむり・けしごむ…

※語尾→いけ・おばけ・おちゃづけ…

※語中→こけし・いっしょうけんめい…

③「練習音の入力」アプリで

単語を入力し、練習する。

④探した単語を使って単文

を作る。

⑤「練習音の入力」アプリで単文を入力し、練習する。



編集後記

- ◇ 「教育研究岩手」は、昭和39年7月の創刊以来、その時々々の岩手の教育課題を取り上げ、広い視野から論説、解説をいただくとともに、県下のすぐれた研究・実践の交流の場としてまいりました。
- ◇ 平成29年2月に行われた岩手県教育研究発表会では、全体テーマ「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」をテーマに掲げ、資質・能力を育むための「主体的・対話的で深い学び」の実現にむけた授業改善の視点について共有を図り、これから授業のあり方について深く考える機会とすることができました。
- 岩手県では平成28年度から学校教育指導指針において「確かな学び、豊かな学びプロジェクト～一人一人の学力を保障し、豊かな人間を育成する～」を掲げ、幼稚園・小中学校・義務教育学校、高等学校の「いわての授業づくり3つの視点」に基づく授業づくりを推進しております。第105号では、新学習指導要領が公示され、これらの新たな学校教育の進むべき方向性をとらえ、岩手の教育が一層邁進していくことができるよう、昨年度に引き続き「確かな学び、豊かな学びをつなぐ」をテーマとしました。
- ◇ 特集の論説として、千葉大学の天笠茂特任教授に、新学習指導要領の全面実施を見据え、学校全体の組織的な教育課程の編成について、授業の改善に取り組む視点について、具体的なイメージを示していただきました。
- 解説では、川上校長、小野寺校長、盛島校長、横澤校長、千葉校長から、新学習指導要領の重要なキーワードである「主体的・対話的で深い学び」、「学力向上」、「体育授業研究」、「インクルーシブ教育システム」そして今後教科化がなされる「特別の教科 道徳」の五つの視点から、各校での実践や豊富なご経験を基に、幅広い視点でのご示唆をいただきました。
- ◇ 最後に、本号を刊行するにあたり、ご多用中のところ快く執筆をお引き受けいただき、玉稿を賜りました皆様に、衷心より感謝申し上げます。また、カメラレポートの掲載に際しまして、全面的なご協力及び貴重な資料をご提供いただきました、釜石市立唐丹小学校、釜石市立唐丹中学校の関係各位に、衷心よりお礼を申し上げます。

教育研究岩手 第105号

平成30年3月9日 印刷

平成30年3月9日 発行

発行 岩手県立総合教育センター
〒025-0395
岩手県花巻市北湯口第2地割82番1
電話（代表） 0198-27-2711
ファクシミリ 0198-27-3562
<http://www1.iwate-ed.jp/>
印刷 鈴木印刷株式会社
