

宮崎大学大学院教育学研究科

教職大学院年報

第1号

令和3年6月

教職大学院の活動や大学院生の学びの成果を多くの方に

宮崎大学教育学研究科長 藤井良宜

宮崎大学大学院教育学研究科は、平成6年4月に修士課程としてスタートしました。その後、全国的に教職大学院と呼ばれる専門職学位課程を設置する動きが高まり、その先頭グループとして、平成20年4月に教育学研究科の中に、教職実践開発専攻を設置しました。そして、令和2年4月に教育学研究科を教職実践開発専攻に一本化を行いました。この間、時代の要請にこたえながら、数多くの人材を輩出し、教員養成の高度化を進めてまいりました。「修了生のフォローアップ事業」や「宮崎県教員採用試験における特別選考」など他の教職大学院では見られない取り組みが、教職大学院のグッドプラクティスにも取り上げられています。このような教職大学院の活動や大学院生の学びの成果を多くの方に知っていただくために、この度年報を発刊することにいたしました。大学院修士課程とは一味違う教職大学院の活動に、少しでも関心を持ってもらえればと考えております。

明日の教育を担う教育・研究者として

宮崎大学教育学研究科専門職学位課程統括長 幸 秀樹

昨今、教職大学院への期待として、Society5.0に向けた人材養成の先導者となることが求められております。サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する人間中心の社会が「第5期科学技術基本計画」では構想されています。AIなどの先端技術が教育にもたらすものへの対応として、学びの在り方の変革が求められ、異年齢・異学年での協働学習やスタディ・ログ（学びの記録）の蓄積が事例として挙げられます。その一方で、ますます人間の強みが見直されることになると思います。そこでは、現実世界を理解し意味づけできる感性、倫理観が求められ、板挟みや想定外と向き合い調整する力、責任をもって遂行する力もより一層求められることになるでしょう。

これからの教員には、先行き不透明の中にありながら、5年後、10年後を見据えた姿勢を取れるのかが問われます。教職大学院で大学院生は、最新の教育理論を学び、教育実習における検証・実践を繰り返し、確かな指導力を構築してきました。この度、その学びの成果を一望できる年報がまとめられたことは、大きな一歩と言えます。自ら積み上げてきた学びを目に見える形で残すことは、次への一歩につながります。修了する皆さんには、混迷の時代だからこそ、足踏みするのではなく着実な一歩を踏み出し、明日の教育を担う一教育者、研究者となることを望みます。

目 次

研究論文・実践報告

〈研究論文〉

教育実習生の音楽科授業中の意思決定に関する研究 —PCK を視点として— ……………	長嶺藍加	1
「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の試み ～ ICT の特性と長所を生かした授業モデルの提案～ ……………	長野みゆき・小林博典	11
日向神話教材化への基礎調査 —小学校第2学年「伝統的な言語文化」の指導イメージから— ……………	永吉寛行	21

〈実践報告〉

ルーブリック作成を活用した教育実習における授業力の自己評価の試み ……………	竹内元・野邊孝大	25
宮崎大学教職大学院でのニッツカフェの意義 —4年間の実践報告— ……………	湯田拓史・山本真司 坂元厳	29
「教科外活動の構成と展開・評価と課題」のカリキュラム改善 —宮崎県教育委員会との連携による実地指導導入の試み— ……………	竹内元・盛満弥生 金子文雄・椋木香子	38
日向市立細島小学校との相互交流活動と授業改善 —風景の重ね合わせという手法を手がかりに— ……………	竹内元・盛満弥生 遠藤宏美・野邊孝大 椋木香子	43
学校を単位とした授業研究プロジェクト —西都市立三財小中学校2020年度プロジェクト— ……………	竹内元・椋木香子	48
学校を単位とした授業研究プロジェクト —西都市立茶臼原小学校2020年度プロジェクト— ……………	竹内元・大泉佳広 大野匠・樺島優子	51

課題研究レポート報告

レジリエンス向上を目指した学校介入 —小学校高学年向けプログラム開発と効果検証— ……………	高橋智子	55
統計的な問題解決の資質・能力を育む授業に関する研究 —PPDACサイクルを意識したカリキュラムマネジメントを通して— ……………	開地和代	59
「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の試み —ICTの特性と長所を生かした授業モデルの提案— ……………	長野みゆき	63
英語科を軸としたカリキュラム・マネジメントに関する研究 ……………	夏井ひとみ	67
数学的な思考力を豊かにする教材開発 —第1学年「基本の作図」の単元全体を見通して— ……………	甲斐千寿恵	71
文章を速く正確に読むために必要な資質・能力を育成する指導の在り方 —小学校段階における「速さ」「正確さ」への系統的アプローチの方策— ……………	坂本美香	75

国語科における論理的読解力の育成 —思考ツールや発問の工夫を通して—	高木晶子	79
小学校における「読むこと」指導の系統性を意識した授業研究 —説明的な文章における思考力の特徴を生かして—	比江嶋哲	83
音楽科における自己調整学習の支援 —器楽学習における対話的な学びを通して—	深江香織	87
宮崎県への若者の定着に資する指標としての『地域肯定感』の基礎的研究	白羽根穂乃花	91
合意形成を促す学級会指導の工夫 —国語科話し合い活動との関連に着目して—	大石達也	95
小学校低学年における学級会指導に関する研究 ～児童の当事者意識・参加意欲を高めるために～	河埜まり	99
道徳授業における効果的な役割演技の方法に関する研究	山口真歩	103
パフォーマンス評価を取り入れた中学校理科授業実践の在り方	三宅輝	107
中学校数学科における生徒の学習意欲を高める発問の工夫	石井奨悟	111
高校生の物理概念構成を支援する学習指導の在り方	本吉智哉	115
英作文能力向上のためのチェックリストを活用した中学校英語科授業研究	野崎 寛	119
新科目「公共」の理念をふまえた高等学校公民科「現代社会」の授業開発研究	黒田彩可	123
民主主義社会の市民としての資質・能力の育成をめざす中学校社会 科地理的分野の授業開発 —よりよい価値観の形成をめざして—	渡邊直人	127
数学教育におけるつまづきを生かした授業実践 —協働学習を通して—	清武桃子	131
高等学校における数学授業のユニバーサルデザイン —学力格差の克服を目指して—	相良賢太	135
体的に作品中のレトリックに着目させる授業作り —夏目漱石『こころ』を用いて—	土持庸平	139
教育実習生の音楽科授業中の意思決定に関する研究 —PCKを視点として—	長嶺藍加	143
高等学校数学教育における生徒による学習評価の研究 —「一枚ポートフォリオ評価 OPPA」の活用—	田島温大	147
指導体制一覧		151
年次報告		153
教職大学院年報刊行規程		169

研究論文・実践報告

教育実習生の音楽科授業中の意思決定に関する研究

—PCK を視点として—

長嶺 藍加¹⁾

要旨

本研究の目的は、PCK の視点から筆者自身の音楽科授業中の教授行動や、それに至るまでの思考過程の特徴や課題を明らかにし、経験の浅い音楽教師の授業中の意思決定に関する課題解決を目指すことである。PCK (Pedagogical Content Knowledge) とは、学習内容と教授学を一体化させた教師に特有の力量のことであり、教授学的推論のプロセスを積み重ねることで培われる (Shulman 1987)。研究の対象は、筆者の教育実習における音楽科授業である。授業実践を録画した映像を見ながら、活発に思考をしていると意識していた場面及び、無意識な指導をしていることに気付いた場面で一時停止し、その場面での思考について語る「再生刺激法」の手法を取った。その発話データを文字化し、KJ法で具体的な課題場面をいくつかのカテゴリーに分類し、さらに教授学的推論のプロセスの観点に沿って整理した。その結果、PCK の視点で意思決定に関する課題を明確にし、意識して授業実践することは、課題解決に有効であることが明らかとなった。

1 研究の目的

教師は授業状況に応じて意思決定を行い、授業を展開している。学習者の反応や行動などと授業計画とのずれが生じていないか、またなぜずれが生じたのか原因を認知し、教師自身の教授行動を決定していく (吉崎 1988, p. 56)。

これまでの筆者の教職大学院での教育実習授業の分析から、自身の音楽科授業中での意思決定に課題があることが明らかとなった。具体的には、子どもの反応や状況に合わせて適切な判断ができないということである。

筆者の課題となった行動は、予想と違う子どもの反応への対応場面に集中している。具体的に2つの場면을挙げる。一つ目は、子どもの発言に対して、全体指導で活かしたいと思った場面である。しかしその発言を具体的にどう展開してよいかわからず、発言した児童に対して「なるほど」とのみ返答し、共感するにとどまってしまった。二つ目は、順次進行の時と、跳躍進行の時ではどのような感じ方の違いがあるか子どもたちに問うた時のことである。予想と違う子どもの反応があった時、その原因が発問にあると思って授業では発問の言葉を変えて解決しようとしていた。しかし児童の予想外の反応は、自らのピアノの演奏による示し方に原因があったことが後の授業分析で明らかになった。筆者の意思決定の躓きが起こる原因として、音楽的知識や学習者に関する知識が不足しているとともに、それらを組み合わせて、具体的な授業場面において判断することに困難が生じていると言える。

このように学習内容と教授学を一体化させた、教師に特有の力量を PCK (Pedagogical Content Knowledge) という (Shulman 1987)。PCK とは、授業において学習者たちにわかりや

¹⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科大学院生

すく提示できるように教師が内容についての知識、教授法についての知識、学習者の学習についての知識などから作り出した複合的な知識のことであり、教科の専門的知識と教科の指導法の統合・往還を基盤とした、教師にとって重要な力量である(徳岡 1995)。

そこで、本研究ではPCKの視点から筆者自身の音楽科授業中の教授行動や、それに至るまでの思考過程の特徴や課題を明らかにし、経験の浅い音楽教師の授業中の意思決定に関する課題解決を目指す。

2 研究の方法

高見(2019, p. 13)は、新人教師教育で大切なこととして状況と対話する能力を高めること、即興的な相互作用が起きる場面を振り返ること、自分の教授行為をその場でメタ認知できるようになるまで授業映像の振り返りを重ね、自ら発する音やパフォーマンスを省察し続けることなどを挙げている。このことを参考に、子どもの予想外の反応や躓きが生じた場面に注目し、PCKの視点から筆者の意思決定について省察を行う。そしてその省察をもとに課題を明らかにし、具体的な手立てを講じて授業の改善を図り、そのプロセスについて質的な分析を行う。

(1)分析対象の授業

実習名	授業実施日	対象学年
基礎能力発展実習	2019年9月6日、9日、20日	A小学校 第1学年
学校教育実践研究実習	2020年9月18日	B小学校 第2学年
教育実践開発研究実習	2020年11月12日、17日	B小学校 第2学年

(2)分析の手続き

「再生刺激法」(高見 2019) およびK J法を採用し、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した。手続きは以下の通りである。

- ①自身が行う音楽科授業をビデオカメラで録画する。カメラは教室後方に固定し、授業全体を撮影する。
- ②授業後、録画した映像を対話者と共に見る。対話者とは、教育学部音楽科教育担当教員である。授業再生中、自身が以下の場面だと感じたところで映像を一時停止する。
 - i) 授業しながら自分が活発に思考をしていると意識していた場面
 - ii) 振り返った時に初めて、無意識な指導をしていることに気付いた場面
- ③対話者は、上記②—i) ではどのような思考を巡らせていたのか、②—ii) では、どのような思考を巡らせていたと推測できるか、について可能な限り詳しい発話を求める。
- ④上記③の自身の発話データを全て文字化し、K J法で具体的な課題場面をいくつかのカテゴリーに分類する。さらにカテゴライズされた課題を教授学的推論のプロセスの観点に沿って整理する。

3 結果と考察

3.1 基礎能力発展実習

(1)自身の音楽科授業中の意思決定の課題を教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した結果を表1として示す。

「①子どもの立場に立った具体的なシミュレーション不足」とは、表面的な計画のみ構成し、指示の意図や計画通りいかなかった場合の手立てを考えていないということである。「この手順で進めれば、わかりやすいだろう」という学習内容のみに注目した考え方をしていたのである。

「②言語活動についての具体的な計画不足」とは、いつ、どのように言語活動させるのかについて計画していなかったということである。加えて具体的な指示や発問についても計画できていなかったため、子どもの考えを十分に把握できなかった。

「③音程のずれを具体的に把握できず、把握しても修正しない」とは、誰の音程がどのくらいずれているのか把握できなかったり、ずれを認識していてももう一度歌って確認しなかったりすることである。その結果、音高の違いを認識して歌う授業であったにもかかわらず、音程をつかめずにいた子どもに気付くことができなかった。

「④子ども全員を個としても見ることができない」とは、「全員が理解しているか」という視点及び「誰が何をしているのか」という視点で状況把握をすることができないということである。授業を計画通りに進めることを強く意識しているために、一人一人の思考や活動の状況について理解できなかった。

「⑤自己モニタリングができないことで適切な判断ができない」とは、自分の言動を客観視できていないがために、誤った判断をしたり、誤りにすら気付かなかったりすることである。自身の出す音や言動が、子どもにどう捉えられているのかを的確に把握する必要がある。

「⑥文脈に沿った対話なら子どもは理解できていると思ひ込む」とは、子どもの発言を聞いただけでは何を言わんとしているのかわからないのに、聞き返さずに先に進んでしまうことである。

「⑦分かりづらい指示内容だと自覚していても修正しない」とは、子どもの実態に合った指示の出し方を計画できていないことである。加えて、子どもが指示を理解できていないことを把握しても説明し直さないことである。子どもにとって分かりづらい指示であると自覚しているならば、授業前に計画し直す必要があった。

表1 基礎能力発展実習における音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	①子どもの立場に立った具体的なシミュレーション不足 ②言語活動についての具体的な計画不足
	授業中	③音程のずれを具体的に把握できず、把握しても修正しない ④子ども全員を個としても見ることができない ⑤自己モニタリングができないことで適切な判断ができない ⑥文脈に沿った対話なら子どもは理解できていると思ひ込む
変換	授業前	⑦分かりづらい指示内容だと自覚していても修正しない
	授業中	⑧学習場面のねらいを意識できず直感的な価値判断をしても言語化できない ⑨計画を変更すべき場面において計画の進行を優先してしまう
指導		⑩焦りから適切な判断ができない ⑪子どもを尊重したいことと目標達成とが矛盾している ⑫本時目標のみに意識が集中し、長期目標を見据えた指導ができない
評価		⑬自分だけでは客観的・専門的に評価できない

「⑧学習場面の意図を意識できず、直感的な価値判断をしても言語化できない」とは、その学習場面で何が重要か意識できていないために、本来の意図と指導に矛盾が生じたり、子どもの発言について適切に評価できなかつたりすることである。

「⑨計画を変更すべき場面において、計画の進行を優先してしまう」とは、授業中の子どもの状況に合わせて計画を再構成できないということである。授業を通して子どもに何を学ばせたいのかを中心に考えるのではなく、自分自身が計画のすべてを遂行することを中心に考えていたことが原因である。

「⑩焦りから適切な判断ができない」とは、焦りが原因で冷静かつ適切な判断ができないことである。

「⑪子どもを尊重したいことと目標達成とが矛盾している」とは、子どもの素直な反応を尊重したい気持ちが先行し、本来の意図と異なる活動方法をとっていても説明し直さないことである。または実態に合っていないと分かっているながらも、全体的な目標達成を優先して、少数の躓きに対応しないことである。熟練教師は、目標に即しながらも子どもの実態に合った手立てを取ろうとする（兼重・菅 2019）。しかし、筆者はどちらか一方にしか注目できず、適切な判断ができていないと言える。

「⑫本時目標のみに意識が集中し、長期目標を見据えた指導ができない」とは、音程のずれや叫ぶような歌声等、音楽科で指導されるべき事項について、本時の中心的な目標ではないから指導しなくてもよいと考えることである。本時目標だけでなく、6年間を通して指導すべき事項を併せて指導すべきであるという認識に至っていなかったのである。

「⑬自分だけでは客観的・専門的に評価できない」とは、子どもの状態や自身の授業について、指導教員の助言がなければ、具体的に評価できないということである。

(2) 考察

以上の結果から、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を組み合わせることで学習の内容を子どもの実態に合わせ、それに基づいて授業を構成・展開させる力量が足りないと考えられる。意思決定上の躓きの多くが、音楽科の目標及び内容と子どもの実態を十分に理解できておらず、両方の視点から適切な手立てを講じることができないものであった。加えて、子どもが計画した指示や発問をどのように捉えるのかについて、具体的に予測できていなかったために、予想外の反応が返ってきた時に、どのように展開してよいかわからず、その場の状況に合った判断をすることができなかった。授業中においては、「授業時間内に計画したことをやりきることが重要である」と、無意識に思っていた。したがって、授業中の思考の中心は、目の前の子どもの状況を把握し、授業を再構成することではなく、計画通りに進行できているか考えることであった。その結果、子どもの実態やその場の状況に合った指導をすることができず、本来の授業の目標も十分に達成することができなかった。

(3) 学校教育実践研究実習への手立て

以上の分析を基に次実習への手立てを計画した。「内容についての知識」については、音楽科の目標や内容を構造的に理解することを目標とした。

「学習者についての知識」については、実習校の担当教員に子どもの理解力やレディネスを質問を通して、子どもの実態を把握することを目標とした。

「教授法についての知識」については、子どもに効率的かつ確実に活動内容を伝えることができるような方法について理解することを目標とした。

3.2 学校教育実践研究実習

(1) 学校教育実践研究実習での解決状況

基礎能力発展実習における意思決定の課題についての変容を、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した(表2)。

「①子どもの立場に立った具体的なシミュレーション不足」については、学習指導要領での位置づけや教材について理解し、見通しをもたせられるような授業計画を立てることができた。しかしながら十分に見通しをもつことができなかつた児童の様子も見受けられた。児童のより詳細な達成度や理解力を理解する必要がある。

「②言語活動についての具体的な計画不足」については、言語活動や思考する場面を設定したり、具体的な班構成や手順を計画したりすることができた。また何について考えさせたいのか計画していたことで、視点をもって子どもの発話を聞き、思考の状態を把握することができた。

「③音程のずれを具体的に把握できず、把握しても修正しない」については、リズムや音程がずれている子どもがいることを認識することができた。しかし、未だ誰の、どの音が、どのくらいずれているのかについて詳細に把握することはできなかつたため、丁寧な個別指導を行うことはできなかつた。

「④子ども全員を個としても見ることはできない」については、教師に注目が向けられているか子どもを見て判断したり、子どもがどのような動きをしているのか見て理由を考えたりすることができた。しかし、個人に目を配りつつ全体の進行も考慮することは十分でない。

「⑤自己モニタリングができないことで適切な判断ができない」については、自身の指示不足に気付き、補足する教授行動をとったりすることができた。

「⑥文脈に沿った対話なら子どもは理解できていると思ひ込む」については、発言の意図が分からなかつたものに対して問い直したり、自身の発問に対して反応がなかつた時に、問いを選択式にすることで思考の視点を明確に示して考えさせたりすることができた。参観者からのアンケートにも、「先生の見本の歌い方を子どもが聞き入っていて、違いやよさを見つけようとする姿が見られた」との記述があつた。

「⑦分かりづらい指示内容だと自覚していても修正しない」については、具体的な指示の出し方を計画したり、意図が伝わっているかという視点で子どもを見て判断したりすることができた。

表2 学校教育実践研究実習における音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	a 詳細な達成度や理解力を把握できていない
	授業中	b 詳細な達成度や理解力を把握できていない
変換	授業前	c 子どもの実態に合わせて学習内容を提示することができない
	授業中	d 計画を変更すべき場面を変更できないこともある e 子どもの発言を音楽的要素と結び付けて価値づけられない
指導		f 機器が作動しなかつた場合や空白の時間ができた時にどうするか具体的に考えることができない g 表現の工夫と技能を結び付けて指導することができない
評価		h 授業中に子どもを評価する視点がない

「⑧学習場面のねらいを意識できず、直感的な価値判断をしても言語化できない」については、子どものゴールの姿をイメージしながら具体的な声かけをすることができた。しかし、子どもの発言を音楽的要素と結び付けることはできなかった。例えば歌唱表現を考える場面において、「元気できれいな声で歌うといいと思います」という発言に対して、本時目標に即した重要な発言であると捉えることができずに「いいアイデアだね」とのみ返答するに終わった。子どもの発言にどんな要素が含まれているのか、子どもの表現や意図を敏感に察知し、音楽的要素と結び付けて価値づけることが課題である。加えて、表現の工夫と技能を結び付けて指導することができなかった。強弱について工夫する際も、声の大きさを変化させることは指導するが、具体的な体の使い方については指導することができなかった。

「⑨計画を変更すべき場面において、計画の進行を優先してしまう」については、計画通りの活動はできないと判断して計画を変更できたこともあったが、できないこともあった。計画が子どもの実態に合っていないと判断した場合は、即座に計画を変更し、目標達成を目指すことが課題として残った。

「⑩焦りから適切な判断ができない」については、予想外の反応に対して焦らず別の手立てを取ることができた。しかし、機器が作動しなかったり、空白の時間ができてしまったりしたことに対して対応策を考えておらず、焦ってしまうこともあった。

「⑪子どもを尊重したいことと目標達成とが矛盾している」については、⑧⑨同様、計画通りに授業を遂行することではなく、本時の目標を達成することを常に念頭に置き、子どもの状況に合わせて目標に即しながらも臨機応変に計画を変更することができた。

「⑫本時目標のみに意識が集中し、長期目標を見据えた指導ができない」については、学習規律を丁寧に指導することができた。ルールにそぐわない行動が見られたため、活動をやり直させることで、ルールの徹底を図ることができた。しかし、歌う姿勢について指導することはできず、前実習からの課題を十分に改善できたとは言えない。

また、表現の工夫について、歌詞を中心に考えさせた。しかし、それはあくまで作詞者の気持ちについて考えることであった。菅ら(2019)は、表現の工夫について、歌詞の客観的な意味内容やリズム・旋律の特徴に対応する「正しい」歌い方の発見ではなく、歌詞の情景の中に身を置いているときのこの「私」、あるいは、歌いつつリズムや旋律の流れの中にいるこの

「私」のありように対する現象学的な自己省察を行うことが重要であると述べている。これに対して筆者の指導は、子ども自身がどのようなイメージをもっているのか、またはどのように音楽を感じ取っているのかという内面に迫った指導ではなかった。音楽を自分の外側ものとして分析的に表現の工夫を考えるのではなく、音楽の世界の中に身を置いて、主体的に表現の工夫を考えさせられるような指導を行うことが課題である。

「⑬自分だけでは客観的・専門的に評価できない」については、前実習同様、指導教員からの指導がなければ、具体的に子どもや自身の授業について評価することができなかった。原因は、授業中に子どもを評価する視点がないことである。目標に対してどれだけ達成できたか、或いは変容したのかを授業中に評価できていないために、自身の授業について何を改善すればよいのか具体的に分からないのである。

(2) 考察

以上の結果から、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を組み合わせることで学習の内容を子どもの実態に合わせ、それに基づ

いて授業を構成・展開させる力量が未だ足りないと考える。本実習では、児童の発言と音楽的要素を結び付けて評価したり、表現の工夫と技能を結び付けて指導したりする意思決定を行うことができなかった。それは、筆者自身の音楽的知識が実感を伴ったものではないことに加え、児童の詳細な達成度や理解力を理解できていないことが原因である。発問や指示、活動に対する反応予測を行い、子どもの実態に合ったものか検討することで、より適切な計画を立てるとともに、予想外の発言に対する対応について見通しをもつことができると考える。

また、内容に応じた時間配分をすることができなかった。時間配分を計画していても、予定より時間をかけてしまった時、臨機応変に計画し直すことができなかった。時間配分を計画するだけでなく、予想外の事態になった場合の時間配分や指導についても計画する必要がある。

(3) 教育実践開発研究実習への手立て

以上の分析を基に、次実習への手立てを講じた。「内容についての知識」について、音楽科の目標及び内容を理解することと、扱う音楽的要素のよさや面白さについて実感を伴って理解することを目標とした。子どもに感じさせたい音楽のよさや面白さについて筆者自身が実感を伴って理解することで、より自然な思考の流れに沿って授業計画を立てたり、表現の工夫を考えさせる時の視点を具体的に与えたりすることができるようにする。

「学習者についての知識」について、実践を重ねたり、実習校の教員に具体的な反応予測等を質問したりすることを通して、子どもの実態をより詳細に理解することを目標とした。表現の工夫についてイメージや感情と結び付けて考えさせるためにも、生活経験も含めて実態を把握する必要があると考える。

「教授法についての知識」については、計画段階で、中心となる学習場面に時間を確保できるように、適切な時間配分を行うとともに、予想外の進行になった際の時間配分変更についても計画することを目標とした。自身及び子どもの行動について具体的にシミュレーションするとともに、どんな視点をもって子どもを見たり、音を聴いたりするのかについて詳細に計画することで、状況を把握し適切な指導を行い、評価できるようにする。

「PCK」については、具体的な授業の流れについて指導を受けたり、予想外場面への対応について計画したりすることを通して、目標に即し、子どもの実態に合った適切な計画であるか吟味するとともに、予想外場面において原因を分析し、適切に意思決定できるようにする。また、子どものイメージや感情から表現の工夫を考えさせたり、その表現の工夫と技能を結び付けて指導したりできるものかという視点で発問及び指導計画を立てることを目標とした。

3.3 教育実践開発研究実習

(1) 教育実践開発研究実習での解決状況

教育実践開発研究実習における意思決定の課題についての変容を、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した。

「a 詳細な達成度や理解力を把握できていない」については、研究授業前に授業し、実態を把握したり、実習校の教員に具体的な実態や反応予測などについて尋ねたりすることで児童の理解力を把握することができた。

「b 詳細な達成度や理解力を把握できていない」については、視点をもって、能動的に子どもがどのような状態なのか把握しようとすることができた。例えば、旋律の出だしの音が続

けてとれるか確認するために、少し前から歌って出だしの音を伸ばさせたりした。子どもの状態をよく観察し、何をどう把握するかについて具体的に判断できたと言える。

「c 子どもの実態に合わせて学習内容を提示することができない」については、見通しをもてるように実態に合わせた計画及び教授方法を計画することができた。例えば、旋律の重なり方の違いに気付かせる場面については、音源を聴かせるだけでなく、楽譜上で旋律の形に注目させることで、視覚的にその特徴を捉えることができるようにした。音楽的要素に関する知識について、子どもの実態に合わせて変換できたと言える。

「d 計画を変更すべき場面で変更できないこともある」については、子どもの状況に合わせて計画を変更することができた。例えば、予想よりも上声と下声を正しい音程で重ねることができなかつたため、「曲の前半部分まで歌えるようになろう」と、計画を変更した。授業の目標は、紅葉の様子を思い浮かべながら音の重なりに気を付けて歌うことであつたため、子どもの状態に合わせて歌う範囲を狭め、音の重なりに気を付けて歌うことを優先することができたと言える。

「e 子どもの発言を音楽的要素と結び付けて価値づけられない」については、子どもの発言を音楽的要素と結び付けて価値づけたり歌い方につなげたりすることができた。例えば、子どもの発言を「強弱の関係について考えたんだね」と、音楽を形作っている要素に言い換えて評価した。cと同様、音楽的要素について実感を伴って理解したことを、子どもの実態に合わせて変換できたと言える。

「f 機器が作動しなかった場合や空白の時間ができた時にどうするか具体的に考えることができない」については、空白の時間を作らないように、早く作業が終わつた児童に対して指示を出すことができた。

「g 表現の工夫と技能を結び付けて指導することができない」については、課題は何か判断して手立てを考えたり、イメージや技能を表現の工夫に結び付けて指導したりできた。予想外場面について、計画段階で原因や対策、解決策を考えていたからである。

また、歌いだしの声が小さかつた際、「今のスカスカもみじ。一面のもみじを想像して」とイメージと結び付け直させて歌い直させたり、ほほ骨を上げることで声質を明るく響きのあるものにするよう指導したりすることができた。参観者による評価シートにも「歌う姿勢や発声についても伝えているので、技能面とつなげて指導できている」との記述があつた。

「h 授業中に子どもを評価する視点がない」については、評価の視点をもって子どもを見たり、具体的なフィードバックをしたりすることができた。また、子ども自身に彼らの歌を評価させることができた。これまで、評価とは終末のみに行うものであると考えていた。しかし、子どもの状況を把握できないという課題を発見した際、学習場面の意図に照らして子どもの状況を把握することは、全ての学習場面で行う必要であり、思考のプロセスを評価することにつながると考えるようになった。

また、前実習までは、評価は教師がするものであると思つていた。しかし、子ども自身が主体的に学ぶためには、子ども自身が自らの音や音楽について評価し、試行錯誤する中で求める音楽を追求させるように指導を受けた。そこで、歌い方の工夫について二つの歌い方を比較させる際、子ども自身にどちらの歌い方が目指す表現に合っていると思うか、理由も併せて問うことで、歌つてみて子ども自身がどう感じたのか評価できるようにした。

(2) 教育実践開発研究実習で残った課題

教育実践開発研究実習においては、次の課題が残った(表3)。「理解」の段階では、二点ある。一点目は、音楽科の専門的な知識が未だ不足していることである。例えば、下声の旋律の音取りをした際、歌いづらそうな子どもが多かったため、旋律をオクターブで演奏し、その音を聴かせながら子どもに歌わせた。しかし、曲自体は長調なのに、単旋律で弾くと短調に聴こえてしまう旋律であった。したがって、上声を歌っているときとは違う調の旋律として捉えられてしまったのである。単旋律ではなく、コード伴奏で歌わせるべきであった。

二点目は、子どもの発言について、正確に捉えられないことである。例えば、歌唱表現の工夫を考える場面において、子どもの発言の趣旨が分からなかったことがあった。それに対して「どういうこと？」と切り返した。そこで返ってきた反応は「リズムを変える」であった。子どもは音楽づくりの学習を思い出し、表現の工夫としてリズムの変更を提案したのである。本来は、その発言を聞いた時に、「音楽づくりだったらできるかもね。でも今回は歌い方の工夫を考えてみよう」等、子どもの思考を理解し、本時学習について説明すべきであった。しかし、なぜその発言をしたのか、また何を言わんとしているのか判断することができず、あいまいなまま授業を進行してしまった。

「変換」の段階では、教師の意図が伝わる発問をすることができないことが課題である。子どもの発言を正確に理解するだけでなく、教師の意図が伝わるものになっているか、または違う捉え方をしないものになっているか吟味する必要がある。

「指導」の段階では、思考のプロセスのモデルを示すことができないことが課題である。具体的な視点を与えてともに同じ思考のプロセスをたどることができれば、その他の部分においても子どもが主体的に思考することができるはずである。学習への見通しをもてるような思考のプロセスを示しているかという視点で、授業構成を見直す必要がある。

加えて、足場架けが不足していることも課題である。「もみじの雰囲気を伝えるためには、歌いだしの声はどんな声がいいかな」と発問したが、あまり反応が返ってこなかった。なぜなら、「優しい声」「強い声」「はっきりした声」等、声に関する語彙を子どもたちがもっていなかったからである。「柔らかい声」等、問いに対する答えを例示した上で子どもに問うことで、子どもは何を考えればいいのか理解できたと考える。

「評価」の段階では、子どもが客観的に音や音楽を聴いて評価する場面の設定不足が課題である。参観者による評価シートにも「うまくかけ合い、重なっていることを児童が実感できるとさらによい」との記述がある。その都度評価させるだけでなく、授業の冒頭と終末では歌い方にどんな変化があったのか、客観的に聴かせることが必要である。視点をもってじっくり音

表3 教育実践研究実習における音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	音楽科の専門的かつ実感を伴った知識不足
	授業中	子どもの発言について、どう考えているのか正確に理解できない
変換	授業前	発問が伝わらなかったときの手立ての計画不足
	授業中	思考のプロセスを提示できない 子どもの実態に合わせた足場架け不足
指導		思考の流れをモデルとして示すことができない
評価		子どもが客観的に音や音楽を聴いて評価する場面の計画不足

を聴いたり音を介して自らを振り返ったりする力を育成するためにも、改善すべき課題である。

4 まとめ

筆者の音楽科における授業中の意思決定の課題について、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析し、改善を図ることができた。

したがって、PCKの視点で意思決定に関する課題を明確にし、意識して授業実践することは、課題解決に有効であると考えられる。教授学的推論のプロセスの段階ごとに自分の課題を明確に認識し、それに基づいた対策や改善策を立てやすい。また、同じ観点で自他ともに評価し、達成度を確認したり、さらなる改善を図ったりすることができる。

筆者の残された課題についても、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を深め、教授学的推論のプロセスに基づいて実践を分析することを通して、課題解決を図りたい。

引用・参考文献

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching—Foundation of the New Reform. *Harvard educational review*. 57(1), pp. 1-22.
- 石塚諭・鈴木直樹(2016)「体育授業における教師の思考過程の特徴に関する研究」『学校教育学研究論集』33, pp. 1-14.
- 兼重博美・菅裕(2019)「音楽科授業における熟練教師の信念と授業中の思考過程との関連性—授業観察とインタビューを通して」『日本教科教育学会誌』42(2), pp. 25-34.
- 菅裕・藤本いく代・阪本幹子・浦雄一・酒井勇也・甲斐真里子・長谷場由久子・穴井瑞紀(2019)「歌唱領域における中学生のメタ認知的方略の使用と有効性認知—小学校・中学校音楽科における『深い学び』の実現に向けて—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』27, pp. 47-62
- 高見仁志(2019)「音楽科における新人教師教育への提言—新人教師の実践知解明を手がかりとして」『音楽教育実践ジャーナル』17, pp. 6-15.
- 徳岡慶一(1995)「pedagogical content knowledge の特質と意義」『日本教育方法学会紀要』21, pp. 67-88.
- 樋口直宏(1995)「授業中の予想外応答場面における教師の意思決定—教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係—」『日本教育工学雑誌』18(3/4), pp. 103-111
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説音楽編』pp. 9-13
- 八木正一(1991)「音楽の授業における教師の意思決定に関する一考察」『埼玉大学紀要教育学部(教育科学Ⅱ)』40(1), pp. 43-52.
- 吉崎静夫(1988)「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』12(2), pp. 51-59.

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の試み

～ ICTの特性と長所を生かした授業モデルの提案 ～

長野みゆきⁱ⁾・小林博典ⁱⁱ⁾

要 旨

本研究では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業の視点を明らかにし、「情報活用能力」体系分類を明確にした上で、「主体的・対話的で深い学び」の授業モデル案を作成し、2校の中学校に対して授業を実施し、授業前後のアンケート調査結果を分析した。さらに、自己評価の内容や、事後アンケートの自由記述から読み取れる成果と課題について分析した。この結果、「情報活用能力」体系表を基にした継続的な指導によって、ICT機器の知識や技能だけでなく、資料をまとめる能力や発表する能力について有意な向上が認められた。また、「深い学び」を体現させる記述が確認されるなどの効果を見出すことができた。

1. 本研究の目的

中央教育審議会(2016)では、平成29・30年の学習指導要領の改訂に際し、その枠組みを見直し、子どもたちに新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を育むための改善の視点を示した。そのひとつに「主体的・対話的で深い学び」の実現がある。これは、子ども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あり、どのような資質・能力を育むかという観点から学習のあり方そのものを問い直したものである。これを受け「小学校・中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説総則編」文部科学省(2017)では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業の改善においてコンピュータや情報通信ネットワークなどの環境を整えるとともに、各教科等においてこれらを適切に活用した学習活動の充実が重要であると、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けてICT活用の重要性を示している。

これについて、長友(2016)は、ICTの活用は、今後の学校に求められる「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)を展開していくためのひとつの強力なツールになるとし、また、大山ら(2018)は、アクティブ・ラーニングでは、学習者の活動が多様であり、時間や空間の制約を超えて他者と共に学習することが求められるとしている。そのような特性の授業において学習者を効率的に支援するためには、情報の蓄積や共有を可能にするICTの活用が不可欠であるとして、「主体的・対話的で深い学び」におけるICT活用について、授業レベルで研究を進めることの必要性を示している。

そこで本研究では、ICTの特性や強みを生かした遠隔授業などのICT活用授業について、「教育の情報化に関する手引き(追補版)」文部科学省(2019)に示される「情報活用能力」の体系分類に基づいた学習活動の内容を明確にし、ICT利活用の特性や強みを生かした活用授業の

ⁱ⁾ 宮崎大学教育学研究科院生

ⁱⁱ⁾ 宮崎大学教育学部

モデル案を検討することによって「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業の提案を研究の目的とした。

2. 研究の方法

(1) 調査の手続き

「情報活用能力チェックリスト」によって、生徒の自己評価による情報活用能力の実態把握を行い、情報活用能力体系表に基づく指導による変化を調査した。また、授業を実践し、授業前後のアンケート調査と授業後に生徒の感想等の自由記述文について調査分析を行なった。

(2) 調査対象と方法

情報活用能力の調査は、平成 23 年度より ICT の教育活用について研究を進めてきた A 中学校、及び対照群として同市の B 中学校の全校生徒を対象に実施した(表 1)。実施にあたっては、4 件法によりアンケートの回答を得点化(あてはまる→4 点, 少し当てはまる→3 点, あまり当てはまらない→2 点, あてはまらない→1 点)した。また、本調査の利用目的を説明すると共に、個人や学校名が特定されないように倫理的側面に配慮することを説明して実施した。

表 1 調査対象

期日	対象	対象生徒数 (人)			
		1 学年	2 学年	3 学年	合計
2021 年 1 月	A 中学校	12	15	17	44
2020 年 12 月	B 中学校	7	13	5	25

3. 情報活用能力の結果と分析

(1) 調査結果

A 校と B 校の全校生徒を対象に、情報活用能力チェックリストを実施して対応のない 2 標本による t 検定を行った。その結果、22 項目中 2 項目を除く項目について有意差が認められ、いずれも A 中学校が B 中学校より高かった(表 2)。

(2) 知識・技能に関わる内容

「知識・技能」の事項については、「1. コンピュータのファイルに関する知識 ($t(65)=-7.58$, $p<0.001$,)」、 「2. コンピュータを使った製品などの知識 ($t(66)=-7.15$, $p<0.001$,)」、 「3. ローマ字入力の技能 ($t(66)=-3.89$, $p<0.001$)」、 「4. 画像や動画を編集する簡単な技能 ($t(66)=-3.79$, $p<0.01$)」、 「6. プレゼンテーションを作成する技能 ($t(66)=-3.07$, $p<0.01$)」、 「7. 表計算ソフトなどで表やグラフを描く技能 ($t(66)=-2.83$, $p<0.01$)」、 「8. メディアからの情報を正しく読み取るための知識 ($t(66)=-3.73$, $p<0.001$)」、 「9. SNS を使う時のルールやマナーについての知識 ($t(66)=-3.37$, $p<0.01$)」、 「10. サイトの不正行為などに対する知識 ($t(66)=-2.43$, $p<0.05$)」の 9 項目について有意差が認められ、A 中学校が有意に高かった。一方で、「5. インターネットを使った検索の技能 (A: $M=3.93$, $SD=0.25$, B: $M=3.84$, $SD=0.37$)」、 「11. 著作権や電子著作権についての知識 (A: $M=3.33$, $SD=0.91$, B: $M=3.20$, $SD=0.89$)」については、有意差が認められなかった。

(3) 思考力・判断力・表現力等に関わる内容

「思考力・判断力・表現力等」の事項については、「12. 相手の話や意見を正しく聞き取る ($t(66)=-5.04$, $p<0.001$)」、 「13. 情報を比較検討してまとめる ($t(66)=-3.59$, $p<0.001$)」、 「14. 資料を加工して表やグラフに表す ($t(66)=-3.34$, $p<0.01$)」、 「15. 目的に応じてわかりやすくまとめる ($t(66)=-5.08$, $p<0.001$)」、 「16. 資料を読み取って説明する ($t(66)=-3.84$, $p<0.01$)」、

「17.知りたいことをインターネットで調べることができる ($t(66)=-2.18, p<0.05$)」, 「18.H P等の情報の真偽を判断する ($t(66)=-3.12, p<0.01$)」, 「19.根拠を示して意見を発表する ($t(66)=-4.53, p<0.001$)」, 「20.ICT 機器を利用して分かりやすく発表する ($t(66)=-4.85, p<0.001$)」の9項目の全項目については有意差が認められ、A 中学校が有意に高かった。

(4) 学びに向かう力・人間性等に関わる内容

「学びに向かう力・人間性等」の事項については、「21.他の考えを基に根拠を示しながら自分なりの意見を発表する。 ($t(66)=-3.27, p<0.01$)」, 「22.自分の意見や発表を振り返る ($t(66)=-4.34, p<0.001$)」の2項目の全てについて有意差が認められ、A 中学校が有意に高かった。

表2 情報活用能力アンケートの調査結果 (上段A中学校, 下段B中学校)

事項	項目	N	M	SD	p
知識・技能	1 コンピュータのファイルに関する知識	42 25	3.76 2.60	0.57 0.75	***
	2 コンピュータを使った製品などの知識	43 25	3.79 2.68	0.46 0.68	***
	3 適度な速さでのローマ字入力の技能	43 25	3.84 3.28	0.48 0.60	***
	4 画像や動画を編集する簡単な技能	43 25	3.91 3.44	0.29 0.70	**
	5 インターネットを使った検索の技能	43 25	3.93 3.84	0.25 0.37	
	6 プレゼンテーションを作成する技能	43 25	3.60 3.04	0.69 0.77	**
	7 表計算ソフトなどで表やグラフを描く技能	43 25	3.30 2.68	0.88 0.84	**
	8 メディアからの情報を読み取るための知識	43 25	3.74 3.16	0.61 0.61	***
	9 SNSを使う時のルールやマナーについての知識	43 24	3.88 3.28	0.39 0.83	**
	10 サイトの不正行為などに対する知識	43 24	3.72 3.38	0.50 0.63	*
	11 著作権や電子著作権についての知識	43 25	3.33 3.20	0.91 0.89	
思考力・判断力・表現力等	12 相手の話や意見を正しく聞き取る	43 25	3.67 2.72	0.56 0.83	***
	13 情報を比較検討してまとめる	43 25	3.65 2.96	0.68 0.87	***
	14 資料を加工して表やグラフに表す	43 25	3.44 2.84	0.69 0.73	**
	15 目的に応じてわかりやすくまとめる	43 25	3.58 2.44	0.78 1.02	***
	16 資料を読み取って説明する	43 25	3.49 2.72	0.79 0.78	**
	17 知りたいことをインターネットで調べることができる	43 25	3.72 3.32	0.58 0.79	*
	18 HP等の情報の真偽を判断する	43 25	3.86 3.28	0.35 0.87	**
	19 根拠を示して自分の意見を発表する	43 25	3.56 2.56	0.79 0.98	***
	20 ICT 機器を利用して分かりやすく発表する	43 25	3.67 2.72	0.71 0.87	***
	学びに向かう力・人間性等	21 他の考えを基に、根拠を示しながら自分なりの意見を発表する	43 25	3.61 2.84	0.79 0.83
22 自分の意見や発表を振り返る		43 25	3.42 2.48	0.84 0.85	***

(* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$)

(5) 情報活用能力

A 中学校は、平成 23 年度以来 ICT 教育の推進に係る研究指定を受け、学校内の Wi-Fi 通信環境や電子黒板、タブレット PC 等のハードウェア、それらに関連する教育用ソフトウェアの充実を図ってきた。指定研究においては、ICT 機器の運用に関わる研修と生徒への指導から授業に活用する際の視点等に関わる研修、最近では、ICT 機器を活用した学力向上を課題として「主体的・対話的で深い学び」についての研究を深めてきた。

一方、B 中学校では、平成 11 年度に有線 LAN を用いたネットワーク環境をもったパソコン室が設置され、技術科で情報機器の操作やインターネットの利用を中心とした活用がなされてきた。令和元年度、市内小中学校へのタブレット端末の一斉導入によって ICT 環境の運用とタブレット PC の利用が開始された。これらの環境整備を活かした技術科中心の取組によってインターネットに関わるコンピュータの操作や検索の知識・技術を向上させてきた。

情報活用能力についてのアンケート結果は、A 中学校と B 中学校の教育用コンピュータ運用の違いを示している。すなわち、A 中学校では、教育用コンピュータを早くから導入し長年にわたって利活用していることから、機器の操作や活用の仕方について有意に高い結果が示されたことが考えられる。また、ICT 機器を授業や学校行事、その他生徒会活動に活用するなど、学校生活のあらゆる場で利活用してきたことから、ICT 機器の操作だけでなく、話し合い活動の進め方や発表の仕方などの学習活動に有意に高い結果が現れたものと考ええる。

B 中学校では、技術科を中心としたパソコン室の LAN 環境での運用が基本となっており、コンピュータやインターネットの活用などの学習内容について技術科を中心に取り組んでいたことから、生徒の興味・関心の高いインターネットに関わるコンピュータの操作や検索の知識・技能に有意に高い結果が見られたものと考ええる。

4. 授業実践

(1) 授業における「主体的・対話的で深い学び」

「主体的・対話的で深い学び」の授業は、生徒がそれまでの学習で身に付けた知識・技能の中から、課題の解決に必要なものを選択し、場面や状況に応じて適用したり、複数の知識・技能を組み合わせたりして適切に活用できるようになることを繰り返し、スパイラル的な学びによって様々な課題に対応できる資質・能力を身に付けていくことをねらいとしている。また、これらの学びを人生や社会に生かそうとする意志・意欲が「学びに向かう力・人間性等の涵養」につながると考える。そこで、1 単位時間の学習活動の流れを「4 つの学習場面」に設定し、このスパイラル的な学びを連続する学習過程を授業のモデルとした（図 1）。ここでそれぞれの学習活動のまとまりを「場面」としたのは、以下の理由からである。すなわち、授業は、教師が計画した学習活動の段階を順序よく進めることによって展開するが、生徒一人一人の認知の仕方や理解によっていろいろな展開を示すことがある。例えば、授業の展開について、個で考えて学び合いの場面で話し合った内容をもとに、また個の思考に戻り、改めて協働の場で提案し直すなどの学習活動の「行ったり来たり」はよくあることと捉えられる。このような学

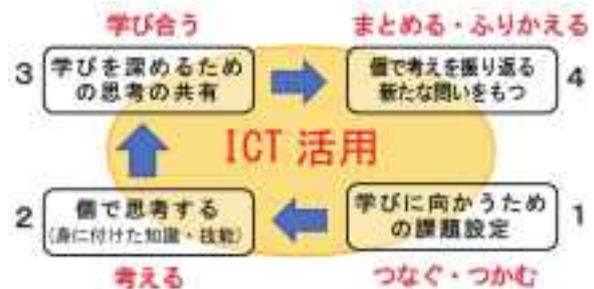


図 1 ICT 活用授業の 4 つの学習場面

習活動について「段階」として順に進めていく学習活動では生徒の考えが深まらないことも多いことであろう。そこで本研究では、学習活動の流れを「学習場面」として設定し、前に進んだり、戻ったりすることができるよう柔軟に対応することとした。ただし、このような対応の全てを生徒の学習活動に委ねてしまうと、授業として成立しないので、学習規律として大まかな時間を設定して、活動の流れを示すようにした。

この学習活動のルーティンについて単元を通して繰り返すことによって「主体的・対話的で深い学び」のねらいとする生徒の能動的な学習活動を展開できると考えた。また、それぞれの学習場面における生徒の課題について表3のように整理した。

表3 4つの学習場面における学習課題

場面	1 学びに向かうための課題設定	2 個で思考する	3 学びを深めるための思考の共有	4 個で考えを振り返る新たな問いをもつ
学習課題	<ul style="list-style-type: none"> ○ 興味・関心を高める ○ 自分と結びつける ○ 課題を発見する ○ 見通しをもつ ○ 知識・技能を習得する 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 既習知識・技能を活用する ○ 先哲の考え等を手掛かりとする ○ 試行を繰り返す ○ 自分の考えを形成する ○ 自分の思いや考えと結びつける 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 情報を整理・選択・分類する・関連づける ○ 互いの考えを比較する ○ 共に考えを創り上げる ○ 知識や技能を概念化する ○ 多様な手段で比較する ○ 既習の知識・技能を活用する ○ 互いのよさを共有する 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 問い直す ○ 自分の考えを形成する ○ 授業の進みによる自分の考えの変化に気づく ○ 学びの意義を理解する ○ 振り返りを次につなげる
授業のようす				

図2 4つの学習場面（授業のようす）

(2) 授業検証（A中学校）

授業は、4つの授業場면을1単位時間としてスパイラル的な学びを検証するために、5単位時間を1単元として行った（図2）。また、授業では、遠隔によるゲストティーチャー（以下・GT）の参加授業やGTとともにチームティーチングによる授業を行った。授業後、授業の感想と共に、4つの学習の場を設定した学習の方法やICTを活用した授業について自由記述によるアンケートを行った。生徒の記述内容から授業の成果と課題を分類した結果、表4、表5のように学びの内容、及びICTの活用について成果と課題をまとめることができた。

① ICT活用授業

生徒はICTを活用した授業の利点として、情報の収集、整理・分析、カスタマイズの容易さ、学習課題の解決に至るまでの思考過程および結果の可視化、情報の発信・受信のやり取りに係る双方向性など、ICTのもつ特性や強みについての具体的な活動を挙げている。特に、自分の考えを伝えるために映像や音声のデータを活用して相手に伝わりやすいようにするなど表現方

法に工夫する様子を見ることができた。また、理解を深めることや次への学習課題を検討するために学習成果を記録として残すなど、タブレットをポートフォリオとして利用し、作成したデータを共有していることが分かった。一方で、遠隔授業やGTも交えた授業で、学級の友だちではない人とのコミュニケーションに不安をもつ生徒がいることが分かった。

表4 A中学校におけるICT活用授業について（自由記述より）

分類事項	記述内容
ICTを活用した授業の利点	○ 情報の収集・加工・整理・発表 ○ ポートフォリオの作成と共有
ICTを活用した授業の改善点	・ 初対面のGTとのコミュニケーション

② 生徒の自由記述に見る学びの姿

図2の4つの学習場面を設けた授業では、学びに向かうための課題設定の場面について、課題を理解して自分の生活や将来の姿を見据えながら作品の構成を考えたとする記述が見られた。また、個で思考する場面については、学習課題に対して一人で既習の学習事項や教科書などを資料として試行錯誤する様子が見られた。さらに、思考を共有する場面については、友だちとの推敲作業やGTとの意見交換によって、自分の考えを広げたり、変化させたりする中でより多くの表現を理解することができたと記述している。加えて授業の総括に対する記述には、「諦めずに続ければ、自分にできることが増えることを学んだ」などの意思の表明を見ることができた。

これら生徒の自由記述に見る学びの姿として、生徒が自分の課題を明確にもち、様々な情報を収集しながら主体的に学習に取り組む態度が見出された。さらに授業における取組をふり返り、学びを将来の生活に生かそうとする態度も見ることができた。

表5 A中学校における生徒の自由記述に見る学び

主な自由記述の内容
○ 自己の目指す姿のイメージ化
○ 他の学習活動への転用
○ 学びをこれからの生活や社会に生かそうとする態度
○ ゲストティーチャーや生徒同士の意見交流から生まれた学びや多様な考えの交流
○ 外国の文化への学びなど、学習内容についての視野の広がり
○ 自ら進んで英語表現に取り組もうとする態度
○ 自分の学習成果をふり返り、学習課題を見出そうとする態度

(3) 授業検証（B中学校）

B中学校では、先に提案した学習モデルの基本案によって遠隔授業を取り入れようとする際に、基本案からどのように工夫すればねらいとする学習ができるのか検討した。そこで、4つの授業場面を2時間構成で考え、はじめの時間に学習課題に基づいたGTへの質問内容を考える時間とし、2時間目に遠隔授業の時間として「学び合い」「ふり返り」の時間とした。授業は、保健体育科の授業で自然災害の防止についての単元を取り扱った。授業では、Web会議システムを使った遠隔と対話によるGTとの話合い、それぞれ立場の異なったGTと学習課題についての意見や思いを聞き取り、さまざまな見方・考え方を踏まえて考え、仲間と練り合い、理解を深めていくような授業をねらいとして行った。そこで、GTについては、熊本地震や熊本豪雨災害など大規模災害を経験し、災害に対応した経験をもつ組織の代表として熊本県宇土市役所危機管理課の職員、B中学校の所在地における防災計画を担当している小林市役所危機管理

課の職員（大規模災害に対応した経験はない）、熊本地震で避難所生活を経験した被災者に依頼した。これらの GT と 4 人 1 グループでの話合いや質問、意見交換によって生徒の能動的な学習を進めるようにした。授業における ICT 機器の構成等、授業の場の設定は、図 3・図 4 の通りである。

また、授業のまとめでは、それぞれのグループで学んだ内容を持ち寄り、学習したことをシェアする機会を設けて、経験や立場の違いによって計画や対応についても違いが出てくることを確認し、状況の変化に応じて最適解を見出したり、変化に応じて対処したりすることの重要性を理解した（図 5）。

授業について、授業前と授業後に授業についてのアンケート調査によって、授業の検証を行った。アンケートについては、対応のある t 検定を行った（表 6）。その結果、ICT を活用した学習活動の事項で 4 項目、遠隔の学習活動で 3 項目について有意差が認められた。

① ICT 活用授業

B 中学校で実施した遠隔授業では、「4. ICT 機器等の活用について電子黒板が役に立った ($t(12)=-3.82, p<0.01$)」「6. インターネットによる情報収集が役に立った ($t(12)=-2.52, p<0.05$)」、「8. ICT 機器を使って話合い活動が活発になった ($t(12)=-2.21, p<0.5$)」、「9. 遠隔操作で学校外の人（専門業務担当者）と授業することが役に立った ($t(12)=-3.74, p<0.1$)」の 4 項目について有意差が認められ、事後の平均値が高いことが分かった。このことから、学習のねらい、授業の流れ、学習活動の内容と方法を ICT 機器によって示すなどの課題提示場面、および話合い活動の場面における ICT 機器活用の有効性について確

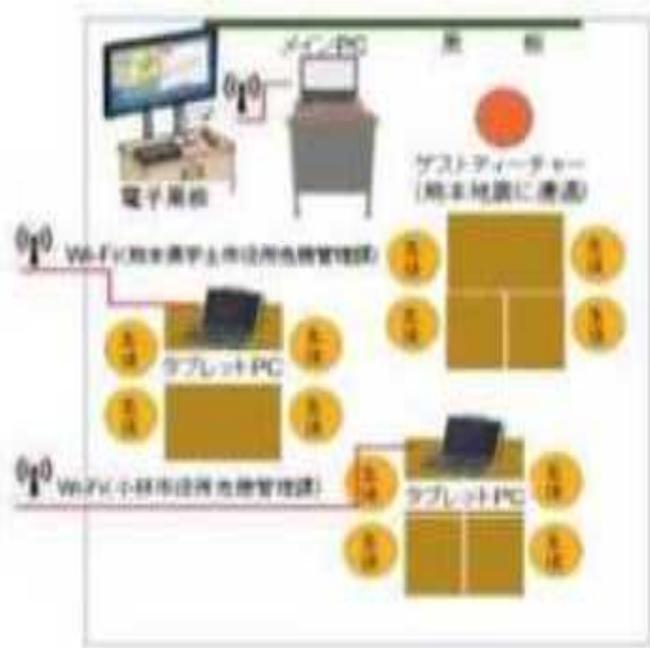


図 3 授業の場の設定 (ICT 機器の構成)



図 4 授業のようす (グループでGTと意見交換)



図 5 授業のようす (学習の成果をシェア)

認することができた。

遠隔授業の学習活動に関しては、「11. GT との学習は話し合い活動を深める ($t(12)=-4.42, p < 0.001$)」、「12. GT との学習は自分の考えをまとめるのに役立つ ($t(12)=-2.31, p < 0.05$)」、「13. GT との学習は将来のキャリア形成に役立つ ($t(12)=-2.99, p < 0.001$)」の3項目について有意差が認められ、事後の平均値が高いことが分かった。このことから、GT による遠隔授業では、生徒が日頃の授業では経験することのない校外の専門家の話に高い興味・関心をもって授業に取り組んでいることが分かった。また、遠隔授業では、学習課題に関わる GT の話を聞き取って、その話の内容から話し合い活動を深めている様子がうかがえるとともに、教科書、指導資料など知識や学校の枠内での理解だけでなく、GT のさまざまな経験や職業観に基づく見方・考え方を知ることから、生徒のキャリア形成に役立つことが示唆された。

表6 授業前・授業後の調査結果

事項	項目	N	授業前		授業後		p
			M	SD	M	SD	
ICT 授業 愛好度	1 ICT 機器を使った授業が好き	13	2.27	0.70	3.00	0.88	
	2 ICT 機器を使った授業が楽しい	13	2.85	0.66	2.92	0.73	
	3 ICT 機器を使った授業が得意	13	2.31	0.82	2.54	0.84	
ICT 活用 学習活動	4 電子黒板が役に立つ	13	2.46	0.50	3.23	0.58	**
	5 タブレットのドリル学習が役に立つ	13	2.38	0.62	2.54	0.84	
	6 インターネットの情報収集が役に立つ	13	2.85	0.66	3.31	0.46	*
	7 デジタルで写真や動画の加工が役に立つ	13	2.62	0.74	3.15	0.77	
	8 ICT 機器を使って話し合い活動が活発になった	13	2.69	0.61	3.23	0.58	*
	9 遠隔操作で学校外の人と授業するのが役に立つ	13	2.31	0.46	3.38	0.74	**
遠隔の 学習活動	10 GT との学習は知識習得に役に立つ	13	2.85	0.36	3.46	0.84	
	11 GT との学習は話し合い活動を深める	13	2.23	0.42	3.23	0.58	***
	12 GT との学習は自分の考えをまとめるのに役立つ	13	2.62	0.62	3.23	0.58	*
	13 GT との学習は将来のキャリア形成に役に立つ	13	2.38	0.49	3.15	0.77	**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

② 自由記述に見る ICT 活用授業 (B 中学校の自由記述の分析)

これまで B 中学校における多くの ICT 活用は、パソコンやタブレットを使ってインターネットを利用しての調べ学習や画像、プレゼンテーションの作成など、画面に表示される情報をまとめることが中心であった。今回の授業で、ICT 機器を利用してコミュニケーション活動を行ったが、遠隔地にいる GT の多様な情報等から学習課題への関心の高まりを見ることができたと考える。また、この学習活動については、「インターネット上にある動画や資料とは違い、直接話を聞くことができ、気になったことをすぐ質問できたのが良かった」などの記述があることから、ICT 活用の利点である双方向性や即時性について身をもって実感することができたのではないかと考えられる。

遠隔による GT の専門的知見の指導や意見交換は、初めての試みであったが、授業後の生徒の自由記述文にある「自分が災害にあったらどうするのかという考え方を深められた」や「今日話を聞いたことだけでなく、直接会うなどしてもっとたくさんの方に話を聞いて自分の考えを深めていきたいと思った」といった記述から、学習のねらい・学習課題を達成することができたことによる充実感、達成感が得られたものと考えられる。

さらに、AB 両校の情報活用能力に関わる比較調査、および両校の自由記述から、遠隔授業

では、ICTに関わる技術面以上に他者との関わりが中心となることから、コミュニケーション能力の育成が大きく寄与するのではないかと考える。

一方で、AB両校に「遠隔授業でどのように相手に質問すればよいのか不安だった」「初めての相手に話しかけるのが恥ずかしかった」など、不安感や抵抗感に関する記述があった。遠隔授業で留意すべき点として、初対面の相手と授業で話すことに困難さを感じる生徒もいるということである。これについては、GTと事前に打ち合わせを行って、遠隔での話合いを始める際に、アイスブレイキングを入れたり、自己紹介を工夫したりするなど、コミュニケーション活動を円滑に始めることができるような工夫をすることが必要と考える。

また、GTに事前に遠隔授業のねらいや授業の流れ、話の相手となる中学生の特徴などを知らせることも有効な手段であろう。さらに、授業における学習指導案や関係資料などについても事前に示し、情報の共有を行うなど、GTと十分な打ち合わせを行うといったGTへの配慮も必要なのではないかと考える。その際の十分な時間の確保については今後の検討課題として取り組んでいきたい。

表7 B中学校におけるICT活用授業について

分類事項	記述内容
ICTを活用した授業の利点	<ul style="list-style-type: none"> ○ 遠隔授業への興味・関心の高まり ○ 多様な情報の収集・加工・整理 ○ 遠隔地のゲストティーチャーとの即時性や双方向性 ○ 生徒の専門的なICT操作に関わる知識や技能がなくても授業が成立
ICTを活用した授業の改善点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初対面のゲストティーチャーとのコミュニケーション ・ 情報端末の機能や操作方法についての理解と習熟によって、さらに効率的な活動が可能

③ 生徒の自由記述にみる学びの姿

健康や安全に関わる学習は、知識としてその内容を理解しておくことが大切ではあるが、より大切なことは、自分の生活に役立つ知識・技能に発展させていくことである。そのために学びの中で、自分の生活と考え合わせながら思考し、判断し、周りの人に伝えていく作業が学習の中心である。それらの観点から、授業後の生徒の自由記述文は、自分の経験や生活を振り返りながら具体的な行動計画として表しているものが多かった。「自分たちのできることは何なのか」、「自分たちで見つけて行動することの大切さについて考えることができた」などの生徒の記述には、主体的な行動について考えようとする意欲や態度を見ることができる。

遠隔授業で専門的な業務にあたる3つの外部人材（組織）を学習活動に取り入れ、グループの学習活動を中心とした話合い活動を進め、まとめの段階で互いの学びの成果を確認し合うという授業を行った。生徒は、GTの意見や提案を受け入れ、自分の行動や生活に置き換えて考えたり、GTへの質問や話からグループでの話合いに活かしたりしながら学習を進めていた。

「話が聞けてよい機会となった」、「新たな意見・考えをもつことができた」などの記述は、話合い活動を肯定的に捉え、話合い活動によって自分なりの考えや意見をもつことができたことを示していると考えられる。また、「避難所を運営されている立場の方が、私たち中学生に期待されていることがよく分かった」の記述には、GTの意見から期待される自分たちの姿を具体的な行動にしていくための態度づくりに役立つものと考えられる。さらに、「私がみんなを元気づけられるようにしたい」、「この授業を受けて人と人とのつながりが大切であると思った」などの生

徒の記述は、社会的な貢献や社会性の向上に言及する内容であると考えられる。

表8 B中学校における学びの内容について（自由記述の分類）

主な自由記述内容
<ul style="list-style-type: none"> ○ 自己の生活態度の確認と改善 ○ 社会的な貢献や社会性の向上への言及 ○ 話し合い活動への参加(聞き取りの態度, 意見の発表) ○ ゲストティーチャーやグループの仲間との積極的な意見交換 ○ 行動化のための態度づくり ○ 「自助」, 「共助」についての主体的な行動を取ろうとする意欲 ○ 遠隔授業の楽しさ

5. まとめと今後の課題

本研究では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業について、4つの学習場면을スパイラル的に連続させていく授業モデル案を作成し、2校の中学校に対して実践し、授業前後のアンケート結果、自己評価、自由記述の内容について分析を行った。

結果、生徒がICT機器を活用して、様々な情報を整理して考えを広げたり、修正したりすると共に、自分を振り返ったり、新たな課題を見つけたりするなど、資料をまとめる能力や発表する能力について有意な向上が認められた。また、遠隔授業では、生徒が興味をもって学習活動を展開し、ICTのもつ双方向性や即時性、脱空間性の利便性を利用して学級やグループ内での話し合い活動を促進させ、学習課題に対して「深い学び」を実感させる記述が確認されることができた。

今後に向けて、ICTを活用した遠隔授業に関しては、課題が散見された。遠隔授業は、生徒が直接GTと対話する場面を設けることができるといった有効な学習活動ではあるが、初対面の相手とテレビ会議システムで対話することに対する困難さへの理解、活動を円滑に行うための学習過程の工夫が必要であった。また、使用する機器の操作や調整がうまくいかない場合もあったので、入念な準備の必要性が明らかになった。さらに、授業づくりに関して、交流相手を探したり、参加を依頼したり、授業についての打合せをしたりするなどの事前準備が重要であった。以上について、組織的な対応を可能とする基盤整備についても、引き続き検討を重ねていきたい。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会答申(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』
- 2) 文部科学省(2017)『中学校学修指導要領(平成29年告示)解説総則編』
- 3) 長友義彦(2016)「ICTを活用した授業の現状について」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』42, pp.21-30.
- 4) 大山牧子・松田岳志(2018)「アクティブ・ラーニングにおけるICT活用の動向と展望」『日本教育工学会論文誌』42(3), pp.211-220.
- 5) 文部科学省(2019)『教育の情報化に関する手引き(追補版)』

日向神話教材化への基礎調査 —小学校第2学年「伝統的な言語文化」の指導イメージから—

永吉 寛行¹⁾

要旨

平成29年に小学校学習指導要領が改訂されたが、国語科における「神話」に関する指導事項に変更はなかったが、「伝統的な言語文化」が「我が国の言語文化」という「内容のまとめり」の名称になったため、古典学習の範疇には収まりきらず、現代にまで続く言語文化の一表象として扱われると理解される。また、その教材化については、易しく書き換えたものが相応しいとされているが、この場合に言い伝えや昔話等の「独特の語り口調や言い回し」を取り入れたり、地域の言い伝え等を意識させたりと、いっそう言語文化を子どもたちに意識させることが留意されなければならない。しかし、令和2年発行の小学校国語科教科書を分析すると、旧態依然あるいは後退している状況である。そこで、宮崎県の小学校で使用する教材として相応しい神話を、各種条件を整理、考慮しながら選定を行った。

1. 問題の所在

平成29年告示の小学校学習指導要領・国語（以下、「新・指導要領」）〔第1学年及び第2学年〕2内容〔知識及び技能〕における(3)我が国の言語文化に関する事項において、「ア 昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと。」が指導事項として設定されている。この指導事項は、前回（平成20年告示）の改訂において、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の中で「(ア) 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。」として、初めて昔話や神話・伝承の読み聞かせが指導事項として設定されたことを踏襲している内容であり、特に目新しいことではない。ただ、前回は「思考力・判断力・表現力」の指導の範疇であったのに対して、新・指導要領では「知識及び技能」の中で伝統的な言語文化に親しむ方策として位置付けられているという違いがある。本稿では、その相違から派生する諸問題については言及せず¹⁾、新・指導要領に基づいた各社教科書掲載教材の検討から浮かび上がってきた諸問題を検討するとともに、どのような教材を児童に用意することが相応しいか、授業の基本的デザインはどうあるべきか等についてそのアウトラインを明確化することを目的とする。

2. 「新・指導要領」解説のポイント

新・指導要領解説の文言も基本的には前回のものを踏襲している。全文を引用することは紙幅の関係で省略するので、ここではそのポイントのみを示す。

- ・神話等は、児童が伝統的な言語文化としての古典に出会い、親しんでいく始まりである。
- ・古代からの人々のものの見方や考え方が、口承や書物の形で現在に引き継がれてきた。
- ・昔話は、空想的な物語であり、神話・伝承は伝説的に語られている物語である。
- ・教材は、古事記、日本書紀、風土記、地域に伝わる伝説などが考えられる。
- ・易しく書き換えたものを取り上げて、「読み聞かせ」を行うとよい。

¹⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科

- ・親しみを感じるポイントは「話の面白さ」「独特の語り口調や言い回し」である。
- ・言語活動としては、地域の人々による民話の語りを聞いたり劇を行ったりすることなど。

以上、解説の本文を箇条書きにしたものだが、何点か重要な指摘、提言がある。

まず、神話等の性格について、それは空想や伝説的に語られてきたものであると明言している点である。つまり、事実かどうかはこの際指導上の問題ではないということである。古代の人々のものの見方や考え方を言葉の伝承という形で受容し、そこに言語文化を感じる事が重視されるのである。浅田孝紀(2021)は『伝統的な言語文化』=『古典』になっている感が否めない。これを『古典』の中に矮小化してしまってはならず、むしろ全ての言語文化に伝統性がある」と述べているが²⁾、神話等が伝承してきた言語文化は確かに古典の範疇では収まりきらず、現代にまで受け継がれてきた精神性全体をも包括すると言ってよいだろう。

次に教材化に際しては、易しく書き換えたものが相応しいとする。小学校1、2年生にとって「易しい」の条件は何であろうか。適当な分量、言語の獲得状況に適合した言葉遣いや用字、話の分かりやすさ(起承転結等の構成)や話の面白さ(動きやスピード、教訓性等)がなるべくストレートに伝わること等であると考えられる。そうなると、ある程度の「ストーリー性」も必要となり、また、人権に配慮した表現や性的表現の排除等もこの「易しい」の条件に入る。

さらに「独特の語り口調や言い回し」についても実は配慮が必要な項目である。つまり「易しく書き換えた」文章にも「独特の語り口調や言い回し」を入れなければならない。となると、具体的な「独特の語り口調や言い回し」について、ある程度確定されることが必要である。「むかし、むかしあるところに」は昔話を語る時の定番口調であるが、例えば神話における「独特の語り口調や言い回し」とは何であるか、その検討が必要であろう。

言語活動についても言及しておく。「地域の人々による民話の語りを聞いたり劇を行ったり」が例示されているが、地域によっては「地域の人々による語りを聞く」ことが困難である。あくまでも例示ではあるが、「劇を行」うという例示は興味深い。昔話や神話・伝承を劇化することによって親しませたり、あるいは思考力、判断力、表現力等を伸ばすことにつながる授業実践は想像しやすい。しかし、この指導事項が「我が国の伝統的な言語文化」の指導事項であることにまで思いを致すとき、教材を劇化するという学習活動ではなく、すでに劇化されたものを活用、あるいは鑑賞することも、テキストのみの言語文化理解にとどまらない理解、そして親しみにつなげていくことが可能はずである。「伝統的な言語文化」から「伝統文化」の理解という範疇に広がっていくからである。例えば神話であれば神楽の有効活用が期待されてよい。

以上のように、新・指導要領では、教室における学習イメージをより示唆するものに進化していると同時に、具体性となるとクリアしなければならない要素を多分に持っているといえる。

3. 検定済教科書教材の検討

令和2年度から新・指導要領への切り替えを期して、各社が教科書も改訂し、4社(G社、K社、M社、T社とする)が小学校国語を発行した。各社の神話教材掲載の特徴をまとめる。

(1) G社 2年(上)に単元名「むかしのものがたりをたのしもう」として掲載された教材は「ヤマタノオロチ」である。全8ページで挿絵は4枚。大蛇や竜が出てくる他の話を読み、類似点を話し合わせる。また、「因幡の白兔」「海幸山幸」も読んでみるように促している。

(2) K社 2年(上)に単元名「文化」として設けた本編には、教師による「いなばのしろうさぎ」の読み聞かせのみを提示し、比較的大きな挿絵で雰囲気作りをしている。神話本文は巻末

付録として掲載し、本文は2段組で4ページ。(正確には3ページと8行。)挿絵はなし。福永武彦による文である。「付録」の性格上、学習課題等は記されていない。

(3)M社 2年(上)に単元名「聞いてたのしもう」としているが、本編には教師による読み聞かせの提示、登場人物や出来事など、物語の内容を確認するポイントのみが記されている。神話本文はK社と同じく巻末付録に「いなばの白うさぎ」が2段組4ページで掲載されている。挿絵はない。このM社の特徴は、付録という位置付けながら、読み聞かせの他に読み手の変更・自らの読書・他者への内容伝達など「読み聞かせ以外の楽しみ方」が例示されている点である。

(4)T社 2年(上)に単元「言いつたえられているお話を知ろう」があるが、2ページにわたって掲載されているのは茨城県水戸市に伝わる昔話である。3ページ目に神話の存在が述べられているが、具体的な神話は「やまたのおろち」「いなばの白うさぎ」が各55字前後で簡単に紹介されているのみである。小さな挿絵が各1枚。4ページ目に地域の言い伝えや神話の読書、興味を持った箇所を選択、児童同士の読み聞かせなどの学習活動が提示されている。

以上4社の神話教材掲載状況を概観したが、共通するのは「読み聞かせ」授業の提示は当然のこととして、K社を除いては他作品との読み比べや感想の伝え合い等、指導事項本文の「読み聞かせを聞くなどして」の「など」の例示を拡大し、児童の「我が国への伝統的な言語文化」への親しみを、より効果的な授業工夫によって深めさせて欲しいという要望の表れであろう。

4. 宮城県独自の神話教材開発

以上に鑑みて、宮崎県内小学校(特に第2学年)で使用する神話教材について考察する。

まず、宮崎県は日向神話の発祥地であり、神話教材がそのまま「地域に根ざした教材」として扱えるという大きな利点がある。日向神話の舞台となった地も、「イザナキ、イザナミの国生み神話」「アマテラスとスサノオ」「海幸山幸」等、県全域に縁の地があり、親しみの度合いも他県に抜きん出て深められる可能性を持つ。

そこで、具体的な教材化の視点を考えてみたい。上記各社の教材を見ると、1段組8ページまたは2段組4ページという分量となっている。字数にして約1,500字程度である。さらに表記については、学年別配当漢字に配慮することは言うまでもないが、神の名前にも配慮したい。例えばアマテラスオオミカミ、コノハナサクヤヒメ、ウガヤフキヤアエズノミコトなど小学2年の児童が認識し記憶するには、どう考えても長すぎる。「アマテラス」「コノハナヒメ」「フキヤアエズ」「山幸」等、省略や言い換えの名で統一するような配慮が必要であろう。

また、教材として「完結性」「道徳性」にも注意したい。約1,500字というある意味限られた分量の中で、物語としての起承転結があり、登場人物の心情の変化(ほとんどの場合は「成長」)がそこに見えてくる話であることが望ましいと言える。また道徳性にも注意したい。もちろん国語科には国語科の目標があり、道徳科には道徳科の目標がある。つまりそこには児童生徒に身に付けさせたい資質・能力には明確な線引きがある。しかしながら、新・指導要領の第4章「指導計画の作成と内容の取扱い」には、「(10) 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、国語科の特質に応じて適切な指導をすること。」と示されており、その解説にも「教材選定の観点として、第3の3(2)に、道徳性の育成に資する項目を国語科の特質に応じて示している。」と記される³⁾。また、石原千秋(2005)においても、「戦後の学校教育は子供の人格形成を使命の一つとしてきた。そして、いわゆる主要教科の中でその役割を中心的に担ってきたの

が国語である。」「戦後の国語教育では道徳教育に主眼が置かれてきたのである。」と述べられ⁴⁾、具体的な教科書教材分析を通してそのことを論証している。つまり、神話教材においてもその道徳性を包含することが実際に教室で扱う教材としては相応しいということになる⁵⁾。

さらに「人口への膾炙」の度合いなどを宮崎県による広報物⁶⁾、あるいは幼児期向け絵本への収載状況⁷⁾など、そして、前述したように「易しさ」の観点から考えると、伝統的な言語文化に親しむ第一歩という位置付けに相応しい神話は「海幸山幸」であると考えられる。兄弟同士心のやり取り（交流がすれ違いだった点も含めて）、「謝る」ということ、誠意を起因とする救済への展開、約束遵守の重要性などが描かれている。このような多種の要素があり、言語による情景描から心情や場面の理解の種類も多様化し、読み聞かせを含む言語活動によって日本神話を通して我が国の言語文化への親しみを深めさせるに相応しい。

海幸（ホデリノミコト）が最終的には弟の山幸（ホオリノミコト）に屈服させられ、その後子孫の代まで守護の任に就くことになったという古事記の記述内容には若干の配慮が必要かもしれない。宮崎県教育委員会の教材提供サイトにおいても、山幸が海幸に釣り針を返すところまでを述べた後、「この後どうなったのか、続きは自分で調べてみましょう。」としてあり⁸⁾、テキストとして明確に示すことを避けている。ただし、海幸が山幸に屈服させられたその時の心情を不承不承ではなく、前非を悔い、最大限の謝罪の心情表現であったと捉えることも可能で、そのような「豊かな読み」を導き出せるのであれば、教材として不相当とはいえない。

海幸山幸だけでなく山幸の子・ウガヤフキアエズまで含めれば高原町にまでに広がるなど宮崎県広域にわたる海幸山幸伝説（神話）は、宮崎県の小学生（低学年）の伝統的な言語文化教材として様々な教育的効果をもたらすと言えるだろう。

注・引用・参考文献

- 1) 平成20年告示の指導要領「解説」にも、「児童が伝統的な言語文化としての古典に出会い、親しんでいく始まりとして、昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞いたり、それらを発表し合ったりすることを示している。」等、「親しみ」にポイントが置かれていた。
- 2) 浅田孝紀(2021)『「伝統的な言語文化」の探求・探究を促進する国語教室の構築—小学一年生から高校三年生までを通して—』『月刊国語教育研究』585号(2021年1月 日本国語教育学会)
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社、平成30年、p161
- 4) 石原千秋(2005)『国語教科書の思想』筑摩書房、2005年、p74
- 5) 日本神話を読むこと自体で、「我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。」(新・指導要領「特別の教科 道徳」2内容の第1学年及び第2学年)に繋がるという考え方もあろうが、本稿ではその物語の内容に道徳性が包含されるかどうかを問題としたい。
- 6) 宮崎県観光推進課記紀編さん記念事業推進室『ひむか神話 50の物語集』等を参考にした。
- 7) 例えば、あかね書房「日本の神話」シリーズ(赤羽末吉・絵/舟崎克彦・文)では、「くにははじまり」「あまのいわと」「やまたのおろち」「いなばのしろさぎ」「すさのおとおおくにぬし」「うみさちやまさち」の計6話が収められている。
- 8) みやざきひむか学ネット「海幸彦と山幸彦神話と祭りや風習」
http://www.miyazaki-c.ed.jp/himukagaku/unit/yume_09/page3.html(2021年3月10日取得)

ルーブリック作成を活用した教育実習における 授業力の自己評価の試み

竹内元ⁱ⁾・野邊孝ⁱ⁾

実践報告概要

教職大学院の教育実習における授業力は、構想・実践・評価のフレームと規準しか示されていない。本実践報告では、ストレート院生がメンターの現職教員と協働して「学習形態の交互転換」など教授行為に焦点化した上で、さらに授業力の規準と基準を協議しながらルーブリックを作成し、作成したルーブリックに基づいて授業実践前に自己評価を行った上、事後検討会で作成したルーブリックを活用し、授業をふりかえった一連のプロセスを検討したものである。なお、本実践報告は、2018年度の実践をまとめたものであり、対象となるストレート院生は1名である。メンターとして3名の現職教員に本プロジェクトに参画していただいた。

1. 「学習形態の交互転換」と自己評価ルーブリックの作成

授業には、個別・ペア・小集団・一斉という学習形態がある。一斉学習を成立させるために、個やペア、グループといったコミュニケーションの形式を転換する必要がある。例えば、子どもたちが一斉学習で「分かりません」「もう一度教えてください」のように要求が出せたり、「なぜなら」「どこから」という根拠が言えたり、前の人の発表を聞いてそれとは異なる点を意識して発表できるのであれば、一斉学習だけで授業を進めることができる。しかし、一斉学習で教師と子どもの一対一のやり取りになってしまう学級では、個別学習、ペア、グループといった小集団学習が必要になる。さらに、自分の意見を持つことができない子どもが多い学級であれば、2列ワークの対話のように自分なりの意見を持てる手立てをとることが必要となる。また、グループ学習も、子どもたちが学び合うレベルによって、その意味合いは異なってくる。例えば、みんなの前での発表が難しいという子どもが多い場合には「居場所としての班」が、異なる意見の交流ができるような子どもたちにとっては「論点抽出としての班」が必要となる。このように子どもたち学習集団の質によってグループの使い方は変わってくる。学習形態の交互転換で重要なのは、コミュニケーションの形式を転換するというのではなく、学習形態が転換する際に子どもたちにもたらす機能である。コミュニケーションの形式にはそれぞれ意味があるが、どのコミュニケーションの形式をとるかではなく、発問や指導的評価活動といった転換するところに発揮される教師の指導性が問われてくる。

以上の学習形態の交互転換の理解をふまえて、ストレート院生はルーブリックの作成をメンターの現職教員と行った。まず、「授業力とは何か」という問いで授業構成に関する実践課題をブレインストーミングとKJ法で列挙し、分類した。次に、その中に挙がっていた「学習形態の工夫」という項目を抽出し、それを評価する観点を、さらにブレインストーミングとKJ法で列挙し、分類した。次に、評価の観点を3つの言葉でまとめ、それぞれについてレベル1～4の段階でみられる行為の特徴を言語化した。なお、レベル3が十分に到達している段階、レ

ⁱ⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科

ベル2がそれに接近している段階である。最後に、今の自分がどのレベルに位置するのかを選び、その一つ上のレベルに上がるためには何が必要かというアドバイスを、メンターの現職教員がストレート院生に行った。



【KJ法で授業力の観点を分類した様子】



【学習形態の工夫に関する観点を分類した様子】

2. 作成したルーブリックとふりかえり

ルーブリックは、自分自身の教授行為や学級の子どもの成長を、客観的な指標に照らし合わせて評価することができる。今どの成長段階に自分が位置づくのか、次はどのような姿を目指せばいいのかという、教師としての成長に見通しを立てることができるのである。ルーブリックを作成したことで、ストレート院生は、授業のねらいや学ばせたいことを明確に持つことや、一人の発言を学級全体で共有することといった自己の課題を教育実習に参加する前に明確にすることができた。

ストレート院生が作成したルーブリックは、次の通りである。ルーブリックは、学習形態の転換に際して、教師が留意しなければならない観点を3つに絞って作成している。

観点A	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
学習形態を選択した意図が明確にできている。	学習形態の転換を取り入れている。	学習形態を選択した理由を説明することができる。	授業のねらいに沿った意図を説明することができる。	児童の実態と授業ねらいに沿った意図を説明することができる。

現時点でのレベル▲

アドバイス：明確なねらいを、ひとつだけにしているか

観点B	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
学習形態を転換する際に、児童が解決すべき課題を明確に指示できている。	児童が解決すべき課題を示している。	児童が解決すべき課題の内容を明確に指示できている。	児童が解決すべき課題の内容に加え、考える視点を明確に指示できている。	児童が解決すべき内容及び関挙げる視点を明確に指示し、見通しをもたせることができている。

現時点でのレベル▲

アドバイス：「学ばせたいこと」「気づかせたいこと」を明確にしているか

観点C	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
学習形態の転換を工夫することによって、児童一人ひとりに学習内容を確実に定着させることができている。	学習内容に応じた学習形態の転換の工夫を行っている。	学習内容の定着を意図した学習形態の転換を工夫できている。	児童の学習内容の定着の度合いに応じて、学習形態の転換を工夫できている。	児童の学習内容の定着の度合いや集団の実態に応じて、学習形態を工夫できている。

現時点でのレベル▲

アドバイス：一人の発言を全体で共有する／全員が理解できていることを明確にしているか

さらに、ストレート院生は、基礎能力発展実習後、基礎能力発展実習において行ったストレート院生の授業に対して、学習形態の工夫の観点から、ルーブリックを用いてふりかえりを行った。

観点Aについて、ストレート院生は、学習形態を転換した意図を説明できたものの、授業のねらいを見通したというより、児童の理解を助けるためだけに学習形態の転換を行っている点に課題を見いだしていた。観点Bについては、解決すべき課題を明確に指示はできていたが、児童が考える視点は示すことができていなかった点をストレート院生は指摘していた。観点Cについては、ペア学習への転換が教師の質問に対する考え方を確認させる程度の意図しかなかったり、学習内容の定着を意図することはできていたが、学習内容の定着の度合いについて学習形態を転換した後に確かめたりすることができていなかった点を挙げていた。

しかし、それぞれの観点に関してストレート院生は、自己の成長も確認している。たとえば、観点A「学習形態を選択した意図が明確にできている」に関しては、ルーブリック作成時の自己評価がレベル2であったが、レベル4にまで高まった場面も見られたという。そのさい、ストレート院生は、学習形態の転換が授業のねらいに沿った適切な意図とタイミングで行われなければならないことを、実際の授業場面をルーブリックの尺度にあてはめてふりかえることができていた。ルーブリックの作成を通して見えた自己の課題に対して、解決に向けた取り組みを行い、新たな課題が見いだせたのである。

3. 成果と課題

ストレート院生は、授業のふりかえりを通して、学習形態の転換には、学習形態を転換しようとする以前に、転換する理由と意味づけが求められ、転換後には、児童の習熟の見取りと評価が必要であることに気づいている。たとえば、観点Bについて、「子どもの目線に立ち、子どもが思考過程を丁寧になぞっていけるように、問い方を工夫しなくてはならない」という反省に見られたように、学習形態を転換するに値する発問が必要であることに気づいている。また、観点Cにおいても、「学習内容の定着の度合いを、根拠をもって判断できるようになる必要がある」という反省に見られたように、学習形態を転換させた後の評価の必要性に気づいている。学習形態の交互転換と指導的評価活動の関連を意識化するなど、学習形態の転換に関する自己評価を通して、授業を構造的にみるという視点を学んだと思われる。本年度もルーブリック作成を活用した教育実習における授業力の自己評価を試行したが、ルーブリック作成過程において「わかったつもりでいた」あるいは「表面的に理解していた」と思われる自分の課題を考え

直し、自己の実践課題を明確にできたと考える。今後も、ある教授行為を他の教授行為との関連のなかでとらえながら、教師の指導性を深めていく工夫をしていきたい。

なお、ルーブリックを協働して作成したメンターの気づきは、以下の通りである。

・学習形態についてルーブリックを作成していく過程で、今まで、漠然と捉えていた学習形態の転換に際して必要となることを明確にしていくことができ、自分自身の授業改善の視点や課題にも気づくことができた。自己評価に対する改善点を考えていくことで、評価内容を達成するために、何が大切か、何が必要かを掘り下げて考えることができ、学習形態の転換に対する考えが深まり、有意義であった。

・ルーブリックは、学習を評価するときの方法としか考えていなかったが、授業改善を図るための有効な方法であることを、身をもって体験することができた。初任者を交えてルーブリック作成を行うことで、初任者だけでなく、参加した教員の授業改善を図ることができると考えた。

・授業というのは、本当はこのように一つ一つ深く考えながらやっていくのが理想だと思った。自分の指導方法を考えることは今まで何度となくやってきたことであるが、その指導方法が生徒にとってどうだったかということには、ほとんど目を向けてこなかったと気づいた。生徒の実態をしっかり把握して、その指導方法が生徒の学びにとってどうなのか、効果があったのか、考えていく視点をもたなければならぬとわかった。

・ミドルリーダーの立場としては、初任者や他の同僚教員に対して、視点を示唆し、導いていかなければならないが、自分一人で考えていくのは難しいと感じた。それは、日々そういう視点を持って授業を考えていないからだと反省した。

ルーブリック作成を協働して行った現職教員にとっても、自分自身の授業改善の視点を得るものとなっている。本年度の試行においても、教授行為の形骸化が見られる傾向のある現職院生にとっては、ストレート院生とともにルーブリックを作成する過程が、自身の授業改善のきっかけになっていたと考える。「なぜその教授行為が必要なのか」ということを深く掘り下げ、その意味を考える機会を提供することは、学習活動の質を高める上でも重要である。今後は、メンター方式による初任者指導のあり方を考えるものとして、ルーブリック作成を活用した授業力の自己評価のあり方も検討していきたい。

宮崎大学教職大学院でのニッツカフェの意義

—4年間の実践報告—

湯田拓史ⁱ⁾・山本真司ⁱⁱ⁾・坂元巖ⁱ⁾

要 旨

本稿は、宮崎大学大学院教育学研究科（教職大学院）が教職員支援機構（通称NITS。以降「NITS」と略記）の連携事業として2017（平成29）年度から2020（令和3）年度まで4回実施した「NITS Café」の実践報告である。宮崎大学教職大学院での「NITS Café」は、教職大学院の院生や教育学部の学生を中心にしつつ、宮崎県教育委員会事務局、宮崎県教育研修センター、宮崎県内の教職員、地域連携事業関係者とディスカッションを通じて教育に関する話題を検討してきた。

「NITS Café」自体は、教員の資質向上について幅広く交流出来る機会を提供する事をねらいとしているが、さらに宮崎大学教職大学院では宮崎県独自の取組を広める要素を加味した。宮崎大学教職大学院の「NITS Café」で設定したテーマは、初年次のみ「キャリアアップ」をテーマ設定したが、2年次以降は「教員の働き方改革」を主テーマにして、副テーマには地域連携事業や学校現場での実践を取り込めるように設定した。

「NITS Café」を4年間実践した効果は、宮崎県教育委員会教職員課と宮崎県教育研修センターとの連携強化である。事業申請前の相談、採択後の準備過程、実施当日の協働関係を蓄積することで、教職大学院と教育委員会とがお互いが持つリソースや情報を共有することができた。さらに、コロナ感染症予防対策下として、Web配信を実施したことである。

はじめに

「NITS Café」とは、文部科学省の外郭団体である独立行政法人教職員支援機構（旧：教職員研修センター）が実施している、「各地域における教員の養成・採用・研修を担う大学、教育委員会のネットワーク構築を機構が支援し、その成果を報告書として全国に提示することで、教員の能力向上の全国的な充実が図れることを目的とする」委託事業（1）である。具体的には、研修やセミナー、参加型ワークショップの形態をもって交流事業が実施されている。「NITS Café」事業では、大学や教職大学院が申請書を提出して、採択されれば必要な予算が大学に委託され、その予算をもとにして、教育委員会等の関係団体と連携を進めながら実施し、NITSに報告書を提出することになっている。「NITS」からの予算は、初年次の上限が30万円であり、2年次以降は上限20万円であった。

4年間に実施した宮崎大学教職大学院の「NITS Café」のタイトルと開催日の一覧表は、次の通りである。

ⁱ⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科

ⁱⁱ⁾ 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター客員教授

表1 4年間の開催記録

年度	開催日	テーマ	参加人数
2017(平成29)年度	2017年12月19日	宮崎県の教職員キャリアデザインを考える	70
2018(平成30)年度	2019年1月22日	教員の働き方改革を考える ～学校・地域の連携を通して～	51
2019(平成31)年度	2020年2月17日	上手な時間管理の進め方 ～職場での「働き方」を改善しよう!～	61
2020(令和2)年度	2021年2月8日	コロナ予防対策下での「教員の働き方改革」～両方進める方途を探る～	57

注：各年度の記録を基に著者が作成した。

以上のように、初年次のみテーマを「キャリアアップ」に設定したが、2年次以降は「教員の働き方改革」を主テーマにした。なぜなら、2018(平成30)年7月30日に東京都千代田区丸の内丸の内北口ビルディング15階で13時30分から16時50分まで開催された「NITS Café」キックオフセミナー「教師の働き方改革—多忙化の改善に向けて—」に著者が参加し、東北大学の青木栄一准教授による問題提起を受けて、教職員の「働き方改革」の進展が遅れており、このままでは魅力ある職業として教員が社会から見なされなくなる危険があると認識したからである。また、当日のキックオフセミナーでの事例発表から、当該地独自の工夫がなされた実践の必要性を実感したことも大きい。そこで宮崎大学教職大学院の「NITS Café」では、2年次から主テーマに「教員の働き方改革」を設定しつつ、副テーマには宮崎県における地域連携事業や宮崎県の学校現場での実践を取り込まれるように設定したのである。

本稿では、宮崎大学教職大学院での「NITS Café」の成果を検証するため、次章から各年度の取組について「趣旨」「当日の様子」「得られた成果」に分節化した上で報告し、最後の章で4年間の総括を述べることにする。

1. 2017(平成29)年度の取組

趣旨

宮崎大学では、すでに教職大学院、教育学部、附属学校園、附属教育協働開発センターが一体となって、教員のキャリア形成のために取組んでおり、2018(平成30)年度の免許更新講習の選択必修「校内研修の活性化」の内容に「キャリアデザイン」の説明を含めるなどの取組みを予定していた。今回の「NITS Café」を契機として今後、さらに宮崎大学と宮崎県教育委員会との連携事業を継続発展することを目的として2017年度の企画を設定した。

「NITS Café」当日には、宮崎県教育委員会が作成した「宮崎県教職員キャリアデザイン手引書」を活用したグループディスカッションを実施することにした。この手引き書は、宮崎県の教職員研修を進める上で、教職員が中長期的なキャリアアップの計画を立てられるよう、宮崎県教育委員会事務局、宮崎県教育研修センター、宮崎大学、宮崎大学教職大学院、民間企業が協働して制作した手引き書である。宮崎県教育研修センターでの行政研修を通じて宮崎県内の教職員には周知されているが、さらに手引き書を有効に活用してもらうことを期して、「NITS Café」において使用することにしたのである。

「NITS Café」におけるグループディスカッションでは、現職教員のキャリアステップのためのネットワークづくり構築の方途を検討することをテーマに設定した。グループディスカッションには、「宮崎県教職員キャリアデザイン手引書」の作成者たちにファシリテーター役に加わってもらうことで、現職教員が手引書を最大限に活用できるようにするための助言することに

した。さらに、他業種の民間の方が、アドバイザーとして異なる視点から現職教員に助言することで、協議内容が業界内の内輪話にならないように配慮した。また、教職大学院の院生が、そのディスカッションに記録係として参加することで、今後の自分のキャリアデザイン形成の参考になるようにした。

当日の様子

2017（平成29）年12月19日（火）の13時から16時まで、宮崎大学の旧：国際連携センターにおいて宮崎大学教職大学院と宮崎県教育委員会との連携・協働支援事業として「宮崎県の教職員キャリアデザインを考える」研修会を開催した。参加者は、現職の先生方を中心に70名であった。参加者の内訳はグループディスカッションの促進役であるファシリテーター6名、アドバイザーとして他業種の民間の方が6名、教育委員会関係者が6名、現職教員が12名の計30名が5人で6つのグループを構成し、加えて各グループに記録係を1名配置し、1グループ6名とした。教職大学院生や教職大学院教員40名は、会場の後方席からグループディスカッションを見学した。参加者は、教職大学院と教育委員会の双方が、それぞれ幅広く告知して招いた。

グループディスカッションでは、現職教員から、これまでのキャリアの説明に始まり、「宮崎県教職員キャリアデザイン手引書」作成に携わった関係者による活用の説明がなされた。その上で、今回のキーワードである「キャリアデザイン」についての説明を行った。そして、現職教員から、今後のキャリア形成の見通しと不安が示され、その見通しと不安に対して手引書を基にしながら、民間企業出身者を含めたアドバイザーが助言する形で進行した。ディスカッションの記録では、「研究主任はその職を任せられ、どう動かしていったよいか悩む」といった悩みが示されたり、「銀行では、一人一人とのミーティングが設定されている。自己開示する機会にもなっている」といった他業種での話が展開されたりすることで、普段接することが少ない他業種でのキャリア形成の実態を現職教員が知ることができた。

得られた成果

ディスカッションでは、テーマである今後のネットワークづくりに至るまでに、「キャリアデザイン」という言葉自体の説明と現職教員のこれまでのキャリアの説明に多くの時間が割かれたが、今後のネットワークづくりについては、校内研修において教職大学院関係者も参加した方がよいのではないかという意見が挙がった。

「宮崎県教職員キャリアデザイン手引書」の活用については、「本日の会のような様々な立場の方が混ざってざっくばらんに話ができる機会は改めて貴重なことだと再認識しました」や「本日のような機会を増やし、研修会などで触れていくことが浸透させるためには必要だと思います。自分も今回学ぶことができ、広めていく必要性を感じました」等前向きな意見が多く聞かれた。

アンケート結果では97%の参加者がキャリアデザインの理解が深まったと答えており、キャリアデザインの啓発は達成できたと考えている。さらに参加者の9割近くが「宮崎県教職員キャリアデザイン手引書」の理解を深めただけでなく、キャリアデザイン手引書の活用方法を得たとの結果を得た。参加者の感想で「先輩教員のそれぞれの立場の話を知る場を求めている。中堅教員も意図的に設定されることで、自分のキャリアの振り返りになり、キャリアデザインを考えるきっかけになる」と示すように、自分のキャリアの悩みや不安を話し合える人たちと出会える機会が存在することは重要であることを参加者が共通に認識できた。

この様に、キャリアアップをしていくための道標として「宮崎県教職員キャリアデザイン手引書」を位置づけ、それを活用することの有効性を強調した。

2. 2018（平成 30）年度の取組

趣旨

2018 年度の「NITS Café」では、任用 3 年目の若手教員を対象に趣旨として「若手教員のペース配分 任用 3 年目のタイムマネジメント」を設定して、ベテラン教員や民間企業の方と、気負いすぎてバーンアウトしないような働き方のペース配分を語り合うことを目的としたものである。

初任者研修を終えて 1 年が経過した若手教員が、「キャリアデザイン手引き書」を活用しながら教員としての資質向上の取り組みを安定化させるため、無理のないタイムマネジメントを身につけるにはどうすればよいかを幅広い業種や年齢層と語り合う。この語り合いから若手教員が、堅実なキャリア遂行のペース配分をつかみ、教員としての資質向上を無理なくできるようにさせる。

テーマである「教員の働き方改革」については、2018（平成 30）年 2 月 9 日の「学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取組の徹底について（通知）」において様々な解決策が提案なされている。その中に学校における業務改善について「学校・地域の連携の促進」を通して解決してはどうかという指摘がなされている。それを受けて宮崎大学教職大学院と宮崎県教育委員会は学校・地域の連携を通して教員の働き方について迫るテーマを設定した。

当日の様子

2018（平成 31）年 1 月 22 日（火）宮崎大学第 1 会議室において宮崎大学教職大学院と宮崎県教育委員会との連携・協働支援事業として「教員の働き方改革セミナー（NITS カフェ in 宮崎大学）～学校・地域の連携を通して～」の研修会を開催した。最初に宮崎県教育委員会教職員課が「教員の働き方について」続いて生涯学習課が「学校・地域の連携について」説明を行った。次に地域住民等 4 名の方々に地域等での取り組みとして「学校の業務支援の活動」について発表をして頂いた。地域住民等 4 名の発表のテーマは次の通り。

- (1) 教職員の負担軽減と KSSVC
- (2) 「教員の多忙化」に地域としてどう対応していくのか。
- (3) 学校支援地域本部事業における「はげまし隊活動」について
- (4) 学校における業務支援の在り方

これらの発表を受けて発表者が活動している学校からコメントを頂いた。いずれの内容も、発表者の「学校の業務支援の活動」が学校にとって「教員の負担軽減」等から大変な貢献をもたらしている旨のコメントであった。

グループディスカッションでは、自分の地域（学校）で既に実践している学校の業務支援の活動例の紹介や学校の業務を軽減するために、本日の 4 名の地域住民等の発表等で出された意見を参考にしながら「学校の業務を軽減するために学校と地域との連携構築をどのように図っていけばよいか、またそのためには今後どのような取り組みが必要か」等について話を深めていった。なお、「KSSVC」とは小林市教育委員会社会教育課に設置された地域学校協働本部である「小林スクールサポートボランティア」の略語である (2)。当日は KSSVC 構成員のアドバイ

ザーが参加した。「はげまし隊活動」とは延岡市の旭化成OBを中心に構成された NPO 法人の「のべおかはげまし隊」による学習支援ボランティアのことである。当日は事務局長が参加した。発表ではさらに宮崎市生目台で学力支援ボランティアに尽力されている地域協議会会長による地域での取組の説明がなされ、さらに宮崎県公立小中学校事務研究会所属の事務主幹から教員の業務軽減になる学校事務のあり方についての説明がなされた。

グループディスカッションに随時、教育委員会関係者・教職大学院教員が加わって議論を深めていった。参観者の教職大学院生と学部3年生は説明や発表の時は会場の後方席からグループディスカッションの時は近くに移動して討論の様子を参観した。最後に宮崎大学教職大学院の湯田拓史先生が学校・地域の連携の視点から教員の働き方についてまとめを行った。今後の方針としては宮崎県教育委員会では、すでにマネージメントリーダー養成塾で「教員の働き方」について取組んでおり、今回の「NITS Café」を契機として今後、宮崎大学と宮崎県教育委員会との連携を継続発展させて、教員の働き方について資する取組を広げていく方針である。

得られた成果

アンケート結果からは「学校の業務を軽減するために、学校と地域との連携構築をどのように図っていけばよいか。またそのためには今後どのような取り組みが必要かについての議論が深まったか」の問いに対して「とても議論が深まった」が61%、「議論が深まった」が39%であり研修会の目的は、ほぼ達成できたと考えている。

参加者の感想は、「様々な立場の方から「働き方改革」「教員の負担軽減」について話を聞くことができた。地域とともに子ども達を育てるという目的に向かって歩いていくことがひいては「教員の負担軽減」に繋がると感じた」や「地域力にこれだけの差があるとは思わなかった。地域力が教員の負担軽減に繋がるという発想がなかったので、大変勉強になった」であった。

当日の「NITS Café」の運営でのアイデアや工夫したことについての意見としては、「色々な視点から「教員の働き方」について参加者に考えてもらうために違った分野で学校の業務支援に活躍されている県内の地域住民等の方々4名を選び発表者としたこと」や「学校の業務支援の活動は、「働き方改革」や「教員の負担軽減」の目的のためにだけ行われる活動ではないことも念頭に NITS カフェを進めていったこと」があげられた。さらに「発表者の「学校の業務支援の活動」が行われている学校の先生から発表者の活動が「働き方改革」や「教員の負担軽減」の視点から貢献している旨のコメントを発言して頂ける場面を設定したこと」や「グループディスカッションを深めるために1か月前にグループディスカッションの柱を伝えておいたこと」などがあげられた。

以上の感想で述べられているように、グループディスカッションが有効であることがうかがえる。このことから著者は、以降「NITS Café」においてグループディスカッションを固定化させることにした。

3. 2019（令和元）年度の取組

趣旨

2019年度の「NITS Café」では、学校現場の視点から「教員の働き方改革」の動向と取組の事例を管理職及び教員から発表してもらい、その後で院生と発表者等とが「教員の働き方改革」を通じた学校経営改革構想をテーマとしたグループディスカッションを行い、自分の考えを自由に発表し合える場を提供し、よりよい働き改革の実践について具体的な意見交換が出来るよ

うにした。

当日の様子



写真1 2019年度NITS Caféでのグループディスカッションの様子。著者撮影。

2020（令和2）年2月17日開催の「NITS Café」では、①宮崎県内の「教員の働き方改革」の動向を指導主事から説明してもらったあと、②先進モデル校における実践事例を管理職及び教員から発表してもらい、③その情報を基に院生と発表者等とが「働き方先進校“学校X”を創設しよう！」をテーマとしたグループディスカッションを設定し、自分の考えを自由に発表し合える場を提供し、よりよい働き改革の実践について具体的な意見交換が出来るようにした。

グループディスカッションでは、A B C Dの4つのチーム編成として、1グループの構成（ファシリテーター・まとめ役指導主事1名、教諭またはまとめ役管理職1名、教職大学院生7名計9名）とした。参加者数は40名。内訳は、県教委・研修センター指導主事等（6名）、モデル校管理職及び教諭（4名）、教職大学院教員（3名）、教職大学院生（27名）であり、当日の聴講者は、教職大学院等教員（15名）、教育学部生（6名）であり、参加者と聴講生の合計は61名であった。参加した教職大学院生は、共通必修科目「学校経営の実践と課題」を履修したばかりの院生であり、獲得した学校経営の基本的枠組みと基礎知識をもって、現在進行形の改革について現場の管理職や教員と話し合うことで、理論知と実践知とを整合させる格好の機会となるようにした。

得られた成果

アンケート調査結果では、「小学校の先進事例は、とても参考になった。「やってみないと分からない」という校長先生の強いリーダーシップが大切であると思った。・西池小学校と妻中学校の実践がとても参考になった。ワークショップにおいて、様々な意見が聞けて、これからのいろんな発想を浮かべていこうと意識改革になった。・ワークショップで、校長先生の生の声が聞けてよかったです。・働き方改革について、教育委員会（行政）と校長先生（現場）のどちらの立場からも先進的なお話を聞くことができ、貴重な機会に感謝します。お話を聞くだけでなく、グループワークにもご参加頂くことで、発表では見えなかった日々の取組や信念もお伺いすることができました。・教育委員会、現職、ストレート、それぞれの立場で自由な話し合いができて良かった。・今後の学校について話し合える場があり、とても勉強になりました。こういった話ができる場や人が増えると、学校はもっと魅力あるものになっていくと感じました。

以上が、2019年度の報告であるが、その他にも次の4つの工夫をほどこした。第1に、教員の働き方改革を進める宮崎県内の先進モデル校の管理職及び教員に取組を説明してもらった。第2に、教育委員会とモデル校の管理職及び教諭と教職大学院生が対等に協議できる機会を設

けた。第3に、ワークの課題として架空の「学校X」を構想して、「教員の働き方改革」と学校改善とを関連付けた。第4に、ワークショップでは、特大ポストイットを用いて、協議内容の可視化と概念整理がしやすくした。

4. 2020（令和2）年度の取組

趣旨

2020年度は、テーマを「コロナ予防対策下での「教員の働き方改革」～両方進める方途を探る～」として、宮崎県教育委員会教職員課と宮崎県教育研修センターと教職大学院とが連携することで、コロナ感染症対策を実施しつつ、「教員の働き方改革」を進めている県教育委員会の施策や実践校での事例を共有し、コロナ予防対策下、新たな「教員の働き方改革」を模索するためである。テーマ設定の背景として、今年度の最重要課題であるコロナ感染症対策と同様に、重要課題である「教員の働き方改革」を同時に進めるために、実践をすすめている教育行政担当からの施策説明、さらには、パネルディスカッションにおいて関係者による新たな取組への協議を行うことで参加者全員での情報共有を図るため、このテーマを設定した。

当日の様子

2021（令和3）年2月8日開催した「NITS Café」の進行は、まず参加者がこれから実践しうる具体的な案についてグループディスカッションで討論する。その結果を共有することで、本県におけるコロナ感染症対策下での「教員の働き方改革」を促進させることを目指す。コロナ感染症対策による移動制限がかかることを鑑み、宮崎大学を遠隔教育の拠点としつつ、特定の送信先を設定したうえで、ICT機器を活用した遠隔（リモート）での交流イベントとした。

さらに、企画実施直後に参加者全員にアンケート調査を行い研修内容の是非についての評価を行い、その結果を報告書にまとめることにした。そして、これまでの「NITS Café」の成果を総括した論文を公表することで、大学で実施することの意義と評価を示し、宮崎大学教職大学院と宮崎県教育委員会との連携事業へのフィードバックを可能にさせることにした。

行事の最初に、開会行事として、宮崎大学教職大学院統括長の挨拶があり、その後に県教育委員会の説明・質疑応答を宮崎県教職員課の職員が行った。そして、パネルディスカッションとして、設定したテーマに即して、宮崎県教育委員会教職員課、宮崎県教育研修センター、宮崎大学教職大学院教員、宮崎大学教職大学院院生の計6名のパネラーが、それぞれ話題提供をした。そして、グループディスカッションを50分間実施し、その後、4グループディスカッションの発表を実施。最後にまとめとして、湯田拓史が教職大学院教員としてのまとめをした。

参加人数は、計57名であり、属性別の参加人数は、宮崎県教育委員会教職員課2名、宮崎県教育研修センター1名、宮崎大学教職大学院教員9名、宮崎大学教職大学院生25名、教育学部生20名であった。

得られた成果

パネルディスカッションでは、パネリストから「教員の働き方改革」の目的として、「教育の質の向上」と「児童生徒の教育の充実」という大きく2つの観点が示された。

グループディスカッションでは、「技術革新の活用」、「教員以外の人達との「関係性」の見直し。（コロナ感染症対策のため、外部人材と関わる教員を限定する）」、「部活動の思い切った外部化」、「校時程の見直し」、「教員のメンタルや意欲向上」などがあげられた。全体のまとめとして、魅力ある職業としての教職に向けて工夫を続けていき、残業時間を削減していく流れの

重要性を確認した。

アンケート結果（ストレート院生と現職院生の計22名分）では、「グループディスカッションに参加して「コロナ対策下での働き方改革」についての理解」が「大変深まった」が9名、「深まった」が12名、「どちらとも言えない」が1名であった。

自由記述欄ではストレート院生から、「教員の働き方改革」は急がれるべきと以前から考えていたので、今回宮崎県の実際の取り組みと経過や様々な考え・案を聞くことができたことは、今後現場で十分に活かすことのできるものだと感じている。斬新な意見や考えを提案させてもらったが、現職院生の反応は良好だと感じた」があげられた。同様に現職院生からは、「教職員の仕事の多さを減らし、同時に人材育成を行い、人としての幸せを追求するという、かなり大きなことに向かっているが、最近の現場では、どんどんやってみよう、それからうまくいかなかったこと、課題として整理していけばよいと、実践をまず行うという、今までとは違う流れになっていることを肌で感じている。学校改革を進めていくことの必要性を感じ、すぐにまずやってみようとする現場の空気が今後、新人教育にも生かすことができればよいと感じた」が示しているように、今後の実践につなげようとする参加者の意思がみられた。

以上が2020年度の「NITS Café」の報告である。2020年度に工夫したことは、事前に文部科学省の手引き「学校の新しい生活様式」をデジタル配布して読み込むことを指示したことや、内容を魅力ある職業として教職を位置づけ、そこに向けた「教員の働き方改革」という流れにしたことである。また、グループディスカッションでは仮想の学校を設定して「教育の働き方改革」の案を協議することを作業課題としたことで、具体的な作業過程を経験できるようにした。さらに、コロナ感染症予防対策として、これまでの対面式とは異なり、ウェブでの同時配信とした。グループディスカッションでは、ZOOMのブレイクアウトセッション機能を活用した。



写真 2 特大ポストイットの活用の様子。2019年度 NITS Café 終了直後に著者撮影。

5. 4年間を通じての成果

本章では、「NITS Café」を4年間の実践したことで得られた成果の検討をおこなう。

まず、「NITS Café」でのグループディスカッションで使用する道具として、特大ポストイットを活用した。これは50 cm×58 cmサイズの自立型のもので、メモ書きだけでなくアイデアを記入した小サイズのポストイットを添付することで、思考を類型化することも可能である。1グループに1枚の特大ポストイットを配置することで、協議を円滑に進めることができた。

「NITS Café」の内容設定については、宮崎県内での教育実践の蓄積を可能な限り取り入れる

ことにした。「宮崎県教職員キャリアデザイン手引書」の活用、地域連携に携わる団体代表者の招致、「教員の働き方改革」研究指定校の校長、現職院生による仮想学校での改善案などをもって進めた。宮崎大学教職大学院の「NITS Café」では、単なるトップダウンの流れではなく、宮崎県の教育実践現場での蓄積を踏まえたボトムアップの流れも重視している。また、現場の実践を踏まえることにより、現職教員は勤務校での実践、ストレート院生は着任校での実践に関わりやすくなる効果が期待できる。

「NITS Café」を宮崎県で進める上での制約は、地理的特性ゆえに遠方から出席せざるを得なくなることである。「NITS Café」では、交通費支出に制限があることから、遠方からの参加者は自己負担にならざるを得ず、それが参加者拡大に制限をかけていた。しかしながら、2020年度のコロナ感染症予防対策のためのWeb開催が遠方からの出席を可能としたことが指摘できる。今後、コロナ感染症予防対策が収束した後も、実施形態を対面とネットのハイブリッド型にすることで、地理的特性による参加者拡大の不利を補いたい。

さらに「NITS Café」を4年間実践した効果の一つとして、宮崎県教育委員会教職員課と宮崎県教育研修センターとの連携強化が挙げられる。宮崎県教育委員会教職員課と宮崎県教育研修センターとの事業申請前の相談は、主として宮崎県教育次長と宮崎県教育研修センター所長を歴任された客員教授の山本真司先生と坂元厳先生に担当していただいた。採択後の準備についても、宮崎県内の学校と地域の連携事業に携わるキーパーソンとの連携も両先生に担当していただいた。「NITS Café」の実施に際して、宮崎県教育委員会教職員課と宮崎県教育研修センターとの連携が円滑に進んだことは、実務経験豊富な実務家教員が配置されている教職大学院の強みとも言えよう。今後も「NITS Café」の実施を通じて、教職大学院との協働関係を蓄積することで、教職大学院と教育委員会とがお互いが持つ情報やリソースを共有することが期待できると考える。

おわりに

宮崎大学教職大学院での「NITS Café」は、2017年から4年連続開催したことで、宮崎大学教職大学院の定期的な行事に準ずる事業となっている。内容についても、院生や学部生にとって、教育行政やスクールリーダー、地域連携事業のキーパーソンと接して、彼らから教育実践の現場での課題を学び得る絶好の機会となっている。その上、宮崎大学教職大学院と宮崎県教育委員会教職員課と宮崎県教育研修センターとの連携を維持発展させる契機となっている。企画者としても今後も継続して開催していくことで、さらなる教育効果と連携推進をもたらせるものとした。今後の課題は、2020年度からの新しい試みであるWeb同時配信を活用して、さらに参加者の幅を広げていくことである。

注・文献

- 1) 教職員支援機構HP「NITS Café」(<https://www.nits.go.jp/education/nitscafe/>2021年3月9日閲覧)にアップロードされている「令和2年度教職大学院と教育委員会の連携・協働支援事業(NITSカフェ)要項」より引用。
- 2) KSSVCを含めた宮崎県小林市での地域連携事業については、湯田拓史「人口減少地域における地域連携事業の効果と条件—宮崎県A市の地域連携組織に注目して—」『九州教育経営学会研究紀要』(第26号、九州教育経営学会、2020年9月、53-61頁)で検証している。

「教科外活動の構成と展開・評価と課題」のカリキュラム改善

一 宮崎県教育委員会との連携による実地指導導入の試み 一

竹内元ⁱ⁾・盛満弥生ⁱⁱ⁾・金子文雄ⁱ⁾・椋木香子ⁱ⁾

実践報告要旨

本実践報告は、宮崎県教育委員会との連携による実地指導導入の試みをふまえ、「教科外活動の構成と展開・評価と課題」のカリキュラム改善を検討したFD実践の報告である。本年度、「教科外活動の構成と展開・評価と課題」では、新型コロナウイルス感染症がひろがる状況の中で、宮崎大学が実施する教員研修が中止になった点と宮崎県教育委員会義務教育課がキャリア教育を主管することになった点を踏まえ、教育委員会との連携を推進し、大学院教育の充実として、実地指導講師を招聘した大学院科目のカリキュラム改善を図ることとした。本報告では、二人の指導主事による講義内容の概要について紹介した上で、受講生の授業評価を踏まえ、今後のカリキュラムの改善について示したものである。

1. はじめに

「教科外活動の構成と展開・評価と課題」では、道徳教育、特別活動、「総合的な学習の時間」の3つの内容を取り扱っている。道徳教育では主に、「特別の教科 道徳」の授業分析と改善について、グループワークを中心とした学習を行っている。特別活動では、基本理念の学習から具体的実践事例まで、学校現場のニーズに対応する形で幅広く扱っている。「総合的な学習の時間」に関しては、その理論的位置づけを学習する他、具体的なテーマとして、ここ数年は継続的にキャリア教育について取り扱っている。

キャリア教育を取り扱うことにした背景には、学校現場において、キャリア教育の理解が十分でなく、キャリア教育をどう推進するのかといった課題があるからである。キャリア教育は単なる職業教育や進路指導ではなく、学校の教育課程全体に関わるものであり、その導入により教育課程の改善を促すことが求められている。つまり、カリキュラム・マネジメントにも関わる概念である。しかし、それゆえに、学校現場では具体的に何にどう取り組めばいいのかが分からない、という状況になっているのである。

主に本授業のコーディネイトを行っていた椋木と盛満は、7年ほど前からキャリア教育について取り扱う必要性を感じ、実務家教員にキャリア教育について担当していただき、基本的方針や実践事例などをご講義いただくようにしていた。しかし、より総合的・理論的にも取り扱う必要を感じ、竹内を授業担当者に加え、「総合的な学習の時間」との関連でキャリア教育について扱うことにした。

その過程で、宮崎県でのキャリア教育推進の方針を大学院の講義で伝えるようなカリキュラムの工夫を行ってきた。その際、大学教員だけが講義するのではなく、次に述べるように、本学の教職大学院や附属教育協働開発センターでの宮崎県教育委員会との連携事業での成果や人脈を活用し、宮崎県教育研修センターから指導主事を招いて、実地指導講師として講義を行

i) 宮崎大学大学院教育学研究科

ii) 宮崎大学教育学部

なってもらふなどの取り組みを行なってきた。

今回の報告では、本年度の「教科外活動の構成と展開・評価と課題」での宮崎県教育委員会との連携による実地指導導入の試みを通して、今後のカリキュラム改善について検討するとともに、教育委員会との連携やより効果的な実地指導導入について検討する。

2. 宮崎県教育委員会との連携の背景

宮崎大学教職大学院では、平成26年度より、宮崎県教育委員会が主催する校内研修の活性化モデルプログラム事業に教職大学院専任教員を中心に参画し、宮崎県教育研修センターとの協働体制を構築してきた。平成27年度より、附属教育協働開発センターを窓口し、宮崎県教育研修センターと宮崎県教育委員会が主催する研修のうち、大学で実施する教員研修プログラムの開発に取り組み、平成28年度より附属学校園とも協働して「研究授業の充実」を視点とした研修プログラムを構築してきた。

平成29年度は、附属学校園と協働して、11の「研究授業の充実」研修を実施した。教科の特性をふまえた研究授業の事前・事後検討会のモデルとなる研修プログラムを開発したのである。11の研修プログラムのうち、8のプログラムが附属小学校と協働したものであり、小学校教員に限定した研修が4つある。研修対象に偏りがあり、中学校の研修を増やすとともに、対象の幅をもたせることが検討課題として残された。さらに、現代的な課題にコミットした研修のうち、附属学校園と協働したものが2つと少なく、附属学校園と協働していないキャリア教育に関する研修などを教育委員会や附属学校園と協働して複数のプログラムを構造化していくことが課題となった。

令和元年度は、宮崎県教育研修センターと協議して、附属小学校と協働する研修を7つ、附属中学校と協働する研修を6つで構成した。また、キャリア教育に関するプログラムを、日南市教育委員会と宮崎県教育研修センターと協働して、3つのプログラムを実施することとした。教職大学院が培ってきた現代的な教育課題に対応したカリキュラム開発の知見を活かして、キャリア教育に関する研修プログラムを宮崎県教育研修センターや市町村教育委員会と協働して開発したものである。令和2年度は、本学教職大学院が培ってきたカリキュラム開発の知見と教育委員会との協働体制を活かして、宮崎県教育研修センターや市町村教育委員会と協働して、現代的な課題に対応した研修プログラムを開発し教職大学院のカリキュラムと教員研修プログラムを融合させることを試みた¹⁾。

本年度は、新型コロナウイルス感染症がひろがる状況の中で、宮崎大学が実施する教員研修が中止になった点と宮崎県教育委員会義務教育課がキャリア教育を主管することになった点を踏まえ、教育委員会との連携を推進し、大学院教育の充実を図ることとした。具体的には、実地指導講師を招聘した大学院科目のカリキュラム改善を図ることとしたのである。ここでは、二人の指導主事による講義内容の概要について紹介した上で、受講生の授業評価を踏まえ、今後のカリキュラムの改善について検討する。

3. 宮崎県におけるキャリア教育の推進

(1) キャリア・パスポートの意義と活用

宮崎県教育研修センター教育支援担当の黒木知佳指導主事をお招きして、「宮崎県におけるキャリア教育の推進—キャリア・パスポートの意義と活用」というテーマで講義を行った。

講義は、まず、キャリア・パスポートが導入される背景として、子どもたちの現状と社会の変化を踏まえ、平成 29 年学習指導要領に示された教育促進の理念と学習指導要領改訂の方向性を確認した。学習指導要領及び学習指導要領解説特別活動編から「キャリア・パスポート」の定義は次のように整理できる。「キャリア・パスポート」とは、児童生徒が、小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について、特別活動の学級活動及びホームルーム活動を中心として、各教科等と往還し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりしながら、自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオのことである。なおその記述や自己評価にあたっては、教師が対話的に関わり、児童生徒一人一人の目標修正などの改善を支援し、個性を伸ばす指導へとつなげながら、学校、家庭及び地域における学びを自己のキャリア形成に生かそうとする態度を養うよう努めなければならない。

平成 31 年 3 月 29 日に文部科学省初等中等教育局児童生徒課より事務連絡があった『『キャリア・パスポート』例示資料等について』によると、キャリア・パスポートは、児童生徒にとっては自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりして、自己評価を行うとともに、主体的に学びに向かう力を育み、自己実現につながるものであり、教師にとっては記述をもとに対話的に関わることによって、児童生徒の成長を促し、系統的な指導に資するものである。人は他者や社会との関わりの中で、職業人、家庭人、地域社会の一員等様々な役割を担いながら生きている。こうした様々な役割について、人はその関係や価値を自ら判断し取舍選択や創造を重ねながら取り組んでいく。こうした役割の連なりや積み重ねがキャリアとなる。キャリア・パスポートは、キャリア形成の積み重ねの記録である。教師には、どのような視点で何を残させるか。キャリア・パスポートに記入していく視点を子どもたちに明確に与えるためにも、当該学習活動において児童生徒に身につけさせたい力は何か、何のために体験するのかを事前指導するとともに、目標とした力は身についたか、次の目標をどうするかこれまでを振り返り、今後の目標や具体的な行動を設定する事後指導が、重要となる。教師にとっては、キャリア・パスポートは、思ってもなかなか伝える機会がない子どもの良さを伝えるチャンスであり、キャリア・カウンセリングが重要となる。

講義では、小学校からの学びのポートフォリオは、子どもたちに何をもちたすのかという点で子どもたちへのインタビューを拝聴したり、子どもの作文をもとにキャリア・カウンセリングとして何をコメントとして残すかを実際に行ったりもした。

受講生の授業評価では、「キャリア・パスポートでは、五ヶ瀬町の取組で、ビデオで子どもたちのインタビューで生の声を聞くことで、実態を知ることができた。」(現職院生)、「キャリア・パスポートについて、よく知らなかったが、どのように導入されていくのかを知ることができ、キャリア教育について広く捉えられるようになった。」(ストレート院生)といった記述があった。また、最終レポートでもキャリア・パスポートに関する記述が多く見られた。

(2)「地域と共にある学校」で行うキャリア教育

宮崎県教育委員会義務教育課のキャリア教育担当の矢野義人指導主事をお招きして、『『地域と共にある学校』で行うキャリア教育』というテーマで講義を行った。人口減少、財政難等の課題も深刻化している。延岡市では、全国平均を大幅に上回るペースで減少し、延岡市は 30 年で 34%減が予想されている。人々の社会への貢献意識も低下している。このまま成りゆきに任せるのではなく、未来へアクションを起こす必要があるとして、延岡市では市民協働のまちづくり指針(平成 19 年 6 月)がつくられている。誰かが何とかしてくれるのではなく、自分たち

が当事者として、自分たちの力で学校や地域を創りあげていくことが求められている。

地域との協働がすすんでいると思われる場合でも、地域連携が貸し借りになっていることがある。地域と学校がお互いに当事者となり共通の目標に向かっていくことが、地域連携の推進においては大事である。連携が学校支援にとどまっていないか、十分に意見をもらっているか、目標を共有して取り組みが行われているか、様々な学校課題にも対応できるか、人が入れ替わっても持続可能な仕組みか、人々の当事者意識が高まっているか、未来の学校の姿を見据えたものか、などを検討する必要がある。

一方、コミュニティ・スクールは、地域とともにある学校へ転換していくツールであり、育てたい子ども像、目指すべき教育のビジョンを保護者や地域と共有し、目標の実現に向けてともに協働していく仕組みである。地域とともにある学校の運営において大切な視点には認識、協働、マネジメントとあるが、地域でどのような子どもを育てていくのか、何を実現していくのか、何を意図していくのかという目標・ビジョンを共有するために「熟議」を重ねることが大切である。

コミュニティ・スクールは、県立学校への導入が加速している。宮崎県では26市町村のうち23市町が導入を決めている。国富町、新富町は今後検討し、延岡市はR5に設置予定である。今後は地域人材を活かしたり、地域を教材化したりするように学校が地域を活用するだけでなく、地域に貢献、実現するカリキュラムや大人との共学を取り入れたカリキュラムが求められている。

宮崎県教育委員会では、コミュニティ・スクールの導入とキャリア教育の推進を連動させ、宮崎未来を築くキャリア教育研究推進事業として、持続可能なキャリア教育を推進する地域と学校との協働の在り方を研究している。日之影中学校区、五ヶ瀬中学校区、田野中学校区、木城中学校区の4つのモデル地域を指定し、各地区ではキャリア教育協働協議会を設置し、取組を進めている。例えば、日之影町のひのかげ近未来会議は、中学生も町の課題について、当事者意識をもって取り組むものである。



【写真1：実地指導講師による講義の様子】

4. 考察と今後の課題

「教科外活動の構成と展開・評価と課題」の全体の授業評価としては、授業内容・方法の問題というより、授業時間数が足りないことについて数名から課題が指摘された。特に、特別活動に関しては今回の学習指導要領の改訂により、キャリア教育について扱うことが明記されたため、その内容を扱った分、例年行っていた内容を減らし、凝縮する必要があった。また、総合的な学習の時間や特別活動等の教育フィールド学習として、細島小学校の修学旅行生を受け

入れ、子どもたちの発表を聞いたり、交流したりする活動を入れたこともあり、全体的に内容が増えた分、結果的に時間が足りない印象を与えたと思われる。

宮崎県教育委員会との連携による実地指導を導入したことについては、以下のように概ね好評だった。

- ・大学の先生方をはじめ、実務家教員の先生や外部の有識者の方のご講義、またビデオ視聴を交えた授業など、工夫された学習形態により、より深く学ぶことができた。(現職院生)
- ・県教育委員会の方のキャリア教育の講義ももちろん勉強になったが、その講義に対して大学教員の感想及び質問が新しい発見と学びになり、大変興味深かった。協働という面では実務家教員と研究者教員の意見を交流させている場面を見るだけでも大変勉強になると思う。(ストレート院生)
- ・キャリア教育について深く学べた点が良かった。特にこれから使っていくキャリア・パスポートについて2度講義で扱われたので、深く学ぶことが出来た。外部の先生方からの講話は、学内の講義の内容を補完するものであったので、自分の学びを深めることができたのでよかった。(ストレート院生)
- ・道徳、特別活動、総合的な学習の時間、キャリア教育について専門の先生がそれぞれ担当されていたため、専門的に学ぶことができた。また義務教育課の指導主事の先生方の話を聞くことができ、宮崎県で教員をするにあたって、宮崎県の動向を詳しく学ぶことができた。(ストレート院生)

次年度は、宮崎県教育委員会との協働をさらに推進し、授業テーマや内容を丁寧に打ち合わせるとともに、研究者教員だけでなく、実務家教員にも、実地指導講師を導入した授業のまとめの際にコメントの機会を設け、授業全体を通して実務家教員の経験や知見に触れられるように改善する。

さらに、一昨年度から本学部の研究プロジェクトとして進めている、キャリア教育の研究では、日向市商工会議所や、附属中学校を中心に附属学校園とも協働している。研究プロジェクトの成果は、学部や大学院の授業で一部反映させているが、今後は宮崎県教育委員会とも連携を充実させるとともに、実地指導講師の対象をひろげることも検討していきたい。

5. 注

1) 宮崎大学で実施する教員研修の推移は、表1の通りである。

【表1：宮崎大学で実施する教員研修の推移】

実施年度	研修開講数	附属小学校実施数	附属中学校実施数	大学院科目との関連数
平成27年度			0	
平成28年度	9	5	0	4
平成29年度	13	8	1	5
平成30年度	15	8	3	5
令和元年度	21	6	6	8
令和2年度	23	8	6	12

日向市立細島小学校との相互交流活動と授業改善 — 風景の重ね合わせという手法を手がかりに

竹内元ⁱ⁾・盛満弥生ⁱⁱ⁾・遠藤宏美ⁱⁱ⁾・野邊孝大ⁱ⁾・椋木香子ⁱ⁾

実践報告要旨

本実践報告は、大学院共通領域科目「教科外活動の構成と展開・評価と課題」の授業改善に関するものである。日向市立細島小学校6年生の修学旅行を起点に、小学校との相互交流活動を推進するとともに、大学院選択科目「小規模校のカリキュラムマネジメントと授業づくり」と連動させて、大学院生の学びに省察を促したものである。子どもたち・院生双方の「学び」がさらに生かされていくように、修学旅行の事前学習だけでなく、事後学習をオンラインでつなぐとともに、院生が小学校との相互交流活動という教育フィールド体験をふりかえることで、体験を学びに転換させるだけでなく、自らの学びをさらに分析することで、本質的な問題を定立していく。そうした学びをつなぐプロセスを検討することが、今後の課題である。

1. 大学院必修科目における日向市立細島小学校との相互交流活動

日向市立細島小学校6年生9名が、教職大学院の院生に地元の名物や観光について、プレゼンテーションを行った。郷土細島の紹介である。県内に変更された修学旅行の一環で、子どもたちが「細島の魅力を若い人たちに伝えたい」と発案して実現したものである。スライドを使って平兵衛酢やイワガキ、クルスの海、細島みなと祭りなどを紹介した。今回の受け入れは、大学院生にとっては、大学院共通領域科目「教科外活動の構成と展開・評価と課題」としての教育フィールド体験でもある。院生は、子どもたちの発表の様子を見ながら、子どもの実態やこれまでの子どもたちへの学習指導について理解する機会となった。子どもたちが退出した後には、グループワークを行い、今回の修学旅行における学習発表の意義や指導上の留意点などについても話し合った。

細島小学校6年生は、「食」「観光」「祭り」の3つの班に分かれて、「総合的な学習の時間」などを利用して、取材に行ったり、インターネット等で情報を集めたりしながら、プレゼンテーションのスライドや発表原稿を作成してきた。「教科外活動の構成と展開・評価と課題」においては、3名ずつの3つのグループに分かれて発表がなされた。発表は、クイズを入れたり、祭りのかけ声を実際にやったりするなど工夫が凝らされており、発表後の大学院生からの質問にもしっかりと受け答えしていた。さらに、事後の感想から、院生のメモを取る行為や話し方からも子どもたちが学んでいることがわかる。

一つ目のグループは、細島の代表的でおすすめする5つの食べ物について、写真付きのパワーポイント資料をもとに説明をした後、3択クイズを行った。さらに、大学院生との質疑応答が行われた。大学院生の質問は、「細島の食材を調理して出してくれるお店を教えてください」「平

i) 宮崎大学大学院教育学研究科

ii) 宮崎大学教育学部

兵衛酢カキ氷はどこで買うことができるか」など、子どもたちの説明を聞いて自分の中に浮かんできた疑問をそのまま質問したものである。

二つ目のグループは、細島の代表的でおすすめする観光スポットについて、写真付きで説明した。発表の仕方に工夫が見られたプレゼンテーションである。大学院生からは、「馬ヶ背まで歩く必要があると発表で言っていたが、どれくらい歩くのか」という質問や、「平兵衛酢ソフトクリームはいくらで買えるか」という質問がなされた。子どもたちからは「分かりません」という回答もあった。

三つ目のグループは、細島の伝統的なみなと祭りについて、祭りの概要と歴史を写真付きで説明した。かけ声の演示もなされた。その後、3択クイズがあった。大学院生からは、「2トンと言っていたが、何人でかつぐのか」「神輿の競争はどのくらいするのか」など質問がなされた。

三つの発表の後には、かんきつ類3枚の写真から平兵衛酢を選ぶ難問も子どもたちから出された。全体を通しての質疑応答では子どもたちが着ている羽織にインパクトがあったので、羽織に関する質疑が院生からなされたほか、「3つのテーマはどのように決めたのか」というように、これまでの子どもたちへの指導をイメージしようとする、「これから教師になる」といった大学院生の立場で質問がなされる場面もあった。なお、大学院生の質問は、すべてストレート院生が行ったものである。



【写真：発表の様子】



【写真：質問に回答する様子】



【写真：交流する様子】

修学旅行による訪問と大学院授業との連携は、小学校・教育学研究科双方の教育活動にとって有益なものとなっており、さらに、院生は、後日小学校で行われた授業研究会に参画したり、地域の太鼓のお披露目に誘われたり、交流活動が続けるものともなっている。

2. 相互交流活動のふりかえりと風景の重ね合わせ

大学院選択科目「小規模校のカリキュラムマネジメントと授業づくり」と連動させて、大学院生の学びを省察した。「小規模のカリキュラムマネジメントと授業づくり」では、前日の細島小学校のプレゼンテーションと質疑をふりかえりながら再現した後、あらためて、教育実践から学ぶ教員になる学生として、どのような質問をするのかを考えてもらった。さらに加えて、子どもたちに改善に向けてどのようにアドバイスするのか、教師の立場で質問も考えてもらった。

院生として検討し、院生から提示された質問は、以下のとおりである。

- ・ 3つのテーマにした意図は何ですか。テーマ設定のプロセスを教えてください。
- ・ なぜ、クーポンをつくらうと思ったのか。というのも、資料をインターネットからとってきただけでなく、自分たちで交渉し、クーポンを作成・配布していた。つまり、プレゼンそのものの工夫だけでなく、地域に働きかけてきたプロセスをプレゼンしたらよいのではないかと。

- ・この学習を通して気づいた細島の魅力は何ですか。というのも、学ぶことは変化することで、その成長も伝えてほしいと思った。
- ・分かったことだけではなく、調べたり学んだりする中で、新たに浮かんできた疑問をプレゼンしてはと思った。というのも、さらに、子どもたちに細島に出会ってほしいと思ったからである。

プレゼンテーションをどう改善するかという教員としてのアドバイスとして挙げられたのは、以下のとおりである。

- ・質問への対応の練習の仕方を工夫してはどうか。子ども同士で質問をし合うのはどうか。というのも、プレゼンは質疑応答までがセットであるから。
- ・動画で自己紹介してはどうか。相互評価だけでなく自己評価も行うとよい。国語の教科内容と連動して、プレゼンの仕方を見直してはどうか。
- ・発表原稿を5W1Hの視点で見直してはどうか。さらに、地域との関係性を深めてはどうか。
- ・平兵衛酢ソフトクリームは食べた方がいいよ。
- ・農家・漁師に直接聞いてきた方がいいよ。
- ・関連するような他の新しい食物を作ろうとしている人はいないの？つまり、新しいことにチャレンジしている人に目を向けないの？

さらに、聞き手の立場、院生の立場、教師の立場という3つの風景をふりかえりの中で重ね合わせた。こうしたプロセスを通して、院生が学んだことを示すと以下の通りである。

- ・子どもたちに対して、発表の内容を直接聞くような質問では、自分の学び、子どもの学びには、つながらないことに気づいた。子どもたちのプレゼンをどのように作っていくかのプロセスを把握し、それに見合った指導をしていくことも必要だと考える。誰の学びにつながるのかを考え、コメントやアドバイスを行うことが求められると考えた。
- ・プレゼン発表で終わるのではなく、次に生かすための課題や気付きをもたせることが大事であると気づいた。気付きをもたせるためには、地域外の人が聞くと、どう感じるのかを知る必要がある。また、改善すべき点を教員としてアドバイスする背景には、社会との関わりがあると考えた。社会に出るということは、地域外の人とも関わることになる可能性が高いため、一市民としての視点をもった上で、アドバイスをする必要があるのではないかと考えた。そうすることで、子どもたちも地域の魅力と出会い直し、さらに社会の一員として自覚をもつことができるのではないかと考えた。
- ・一市民としての視点、大学院生としての視点、教員としての視点で見ることは、子どもと地域の将来を考えるきっかけになると思った。地域について発表するのが終わりなのではなく、地域について知った上で多面的・多角的な視点で捉え直すことが大切。というのも、小規模校の地域では、地域の問題に直面しているところが多いため、地域を知るにとどまってしまうのは、何も学びにつながらない。一市民、院生、教員としての視点で見ることで、新たな課題や気付きをもたせることができるかと考える。
- ・特に「地域との関係性をどう深めて行くのか」という疑問は、地域・子ども・教員の3つの視点をもって考えないと出ないのかなと思った。

- ・昨日までの視点は、一般市民として、院生として、というようにどれか一つの立場(視点)でしか見れていないことに気付いた。視点を変えることを意識して、今後の授業実践(フィールドワーク)を見たりまとめたりしたい。また、一人で学びや考えを終わらせるのではなく、仲間とそれぞれの視点で考えた時に、どのようなことが言えるのか、ということ共有することも大切にしたい。
- ・小規模校は、地域とのつながりが切っても切り離せない関係であるため、カリキュラム編成や学校の活動を行うにあたって、「学校」「地域」「子ども」のそれぞれの視点や立場を取り入れる必要があるということ学んだ。というのも、視点や立場が変われば意見が変わるということを経験し、考えの深まりや豊かさにつながっていることに気づき、多くの立場が加わることの大切さを実感したからである。
- ・対象者に向けて発表するまでをゴールとして捉えるのではなく、発表後に見つけた新たな課題を次の課題として繰り返していくことが大切である。地域についてまとめ発表することは、子どもが地域と出会いなおし、地域の一員として行動できるきっかけ(機会)になると学んだ。
- ・3つの層で求められているものが異なる。3つの層の観点を指導(カリキュラム)の中で取り込むにあたって学校運営に地域住民・教育関係者・企業、3層それぞれを巻き込むことが重要だと思った。子どもたちの充実した学びにするために当事者意識を与えるようなカリキュラムを開発し、目的意識と相手意識が生まれるよう手立てを工夫する必要がある。そのためにも地域との関係性を深める。
- ・一般的な質問は、聞いていたお客さんとしての素朴な疑問だが、アドバイスは一緒に考えていて、子どもへの関わり方が変化している。子どもと地域の関わりを深める教員の手立てが必要と思った。というのも、教員が地域との関わりという視点をもっていなければ、本当の地域の課題にはたどりつかないのである。

「院生の学び」から、特に小規模校において、学校が地域のコミュニティの核になるだけでなく、防災・保育・交流などの様々な機能をもっているという現状、子どもがプレゼンテーションした「細島の魅力を若い人たちに伝えたい」という内容は、「地域の課題」につながっていること等を理解していることがうかがわれる。プレゼンテーションをどう指導するかではなく、子どもたちと地域の関係をどう構想するかという点で課題意識が醸成されたと思われる。

3. 考察と今後の課題

細島小学校の子どもたちの「細島の魅力を伝える」プレゼンテーションを聞いたり、その内容について質問したりすることは、公立学校の子どもの実態、子どもたちの問題意識を院生が知るだけでなく、子どもたちへの指導の在り方などを考えるよい機会となっている。今回は、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、子どもの発表・質疑応答という内容のみであったが、より深く発表内容について掘り下げたり、アドバイスしたりするために、少人数のグループでの意見交換等をするなどの場を設定することも大切となる。さらに、必要に応じて事後にオンラインで宮崎大学と細島小学校をつなぎ、子どもたちが「総合的な学習の時間」の学びを発表したり、院生から質問したりする場を設けると、子どもたち・院生双方の「学び」がさらに生かされていくと考える。

細島小学校の子どもたちのプレゼンテーションに対する当日の質問を振り返ったり、「聞き

手」「院生」「教員」の3つの視点で質問を具体的に考え直したりすることにより、多面的に子どもたちのプレゼンテーションの内容及び話すスキルについてのよさや課題等を把握することができたのではないかと考える。ただ、自分の知りたいことを質問するだけでなく、教員としての質問を考えることを通して、どのような質問であれば、子ども自らその意義や課題等について気付くのか、次の学習につながるのか等を理解することができ、教師としての指導力向上につながっていくと考える。さらに、授業の質を高めるためには、教師だけではなく、「市民」「保護者」「地域」「企業」など、様々な視点や立場で教材や授業内容等をとらえたり、考えたりすることが必要であること、調べて発表して終わりではなく、次の学びにつながるような単元及び授業構成等が重要であることを理解したのではないだろうか。

ところで、総合的な学習の時間では、地域体験型の学習が盛んであり、地域の産業や自然を取り上げながら、当該地域のすばらしさを探す授業が定番となっている。学校では、こうした地域のよさを学び、子どもたちが地域の誇りをもつことを期待している。しかし、地域体験型の学習で重視すべきは、地域のよさや美しさを子どもに語るのではなく、地域の直面する困難こそどのように解決すべきかを、子どもを地域の一員として迎え入れながら一緒に悩むことではないかとも指摘されている。地域の課題そのものを子どもたちと共に学び合うことの重要性が指摘されるのは、もはや教育の問題としてではなく、地域の維持と再生の問題となっているからである¹⁾。ここでは、教師だけでなく、子ども自身も地域の価値を捉えなおす必要性が指摘されているが、多くの地域体験型の学習は目的と手段の関係が交錯している。院生が小学校との相互交流活動という教育フィールド体験をふりかえることで、体験を学びに転換させるだけでなく、自らの学びをさらに分析することで、本質的な問題を定立していく。そうした学びをつなぐプロセスを検討することが、教員養成カリキュラムとしての今後の課題である。

4. 注

- 1) 竹内元「小規模校から学校を考える」日本教育方法学会編『教育方法 49』図書文化社、2020年、84-96頁、参照。

学校を単位とした授業研究プロジェクト

一 西都市立三財小中学校 2020 年度プロジェクト 一

竹内元ⁱ⁾・椋木香子ⁱ⁾

実践報告要旨

本実践報告は、西都市立三財小中学校と取り組んだ学校を単位とした授業研究プロジェクトの報告である。本プロジェクトは、西都市立三財小中学校に所属する教諭に対する道徳授業の授業力向上のためのフォローアップと小中一貫校の校内研修の活性化を連動させた取り組みであり、道徳の教科化と「主体的・対話的な学び」といった現代的課題や教育改革の動向に対応した力量を形成しようとするものであった。専門領域を異にする複数の大学教員の参画が多角的な視点からの指導助言を成立させ、道徳の発問づくりのあり方や価値のとらえ方のみならず、小規模校であるがゆえに、発言形式が定着すると崩しにくいといった学級づくりの課題に対応するものとなった。

本プロジェクトは、一人の教科担当者だけでなく、複数の大学教員が研修に関わることによって、様々な角度から学校改善にアプローチできる可能性を示した。また、年間数回に渡って学校に関わることで、これまで行ってきた授業力向上フォローアップ事業よりも、効果的であると考えられる。

1. 概要

本プロジェクトは、西都市立三財小中学校が西都市教育委員会を通して宮崎大学教育学部附属教育協働開発センターに依頼してきたものを、教職高度化コース教育課程・授業研究分野で対応したものである。学校の小規模化による宮崎県の公立学校が抱える課題に対して、教職大学院の知見と組織を活用し、地域の現職教員の研修機能を強化する取り組みである。なお、本プロジェクトは、西都市教育委員会と本学大学院教育学研究科との連携の一環である。

本プロジェクトは、西都市立三財小中学校に所属する稲田明香教諭の道徳授業の授業力向上のフォローアップと小中一貫校の校内研修の活性化を連動させた取り組みであった。稲田教諭は、平成28年度教育課程・学習開発コース修了生であり、本プロジェクトは、道徳の教科化と「主体的・対話的な学び」といった現代的課題や教育改革の動向に対応した力量を形成しようとするものであった。研修は、道徳の発問づくりのあり方や価値のとらえ方のみならず、小規模校であるがゆえに、発言形式が定着すると崩しにくいといった学級づくりの課題に対応するものとなった。専門領域を異にする複数の大学教員の参画により、多角的な視点からの指導助言となった。なお、今回は院生が教育実習期間のため継続的に参加させることは成立せず、少人数の院生と学生をそれぞれ引率するものとなった。

西都市立三財小中学校は、平成25年度に開校した一体型小中一貫校である。小学校も含めて各学級に副担任を置くとともに、小学校1年生から4年生のジュニアステージ、小学校5年生から中学校1年生までのミドルステージ、小中学校2年生と3年生のトップステージに分かれて、職員研修や相互授業参観を行っている。令和2年度の児童生徒数は、186名であり、内訳は表1の通りである。教職員数は、26名である¹⁾。

ⁱ⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科

【表 1 西都市立三財小中学校令和 2 年度児童生徒数】

学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	7 年	8 年	9 年	特別支援 (小学校)	特別支援 (中学校)
生徒数	17	16	28	14	26	21	20	25	19	15	3
学級数	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2

2. 実施日と内容

〈第 1 回〉

日時:2020 年 9 月 16 日(水)

場所:西都市立三財小中学校 5 年生教室及び多目的室

内容:道徳校内研修

単元:友情を深める[B-(10) 友情、信頼]

資料名:言葉のおくりもの(学校図書「かがやけみらい」5 年)

講師:椋木香子(宮崎大学大学院教育学研究科・教授)、竹内元(宮崎大学大学院教育学研究科・准教授)

対象:学校職員 24 名/学部 4 年生 2 名、学部 1 年生 2 名

備考:授業づくり(指導案作成を含む)の事前指導を対面で1回、メールでのやり取りで1回行った。

〈第 2 回〉

日時:2020 年 10 月 6 日(火)

場所:西都市立三財小中学校 5 年生教室及び多目的室

内容:西都市小中学校道徳部会研究授業

単元:誠実に向き合う(内容項目:A-(2)「正直、誠実」)

講師:椋木香子(宮崎大学大学院教育学研究科・教授)

対象:学校職員約 5 名/西都市内小学校道徳主任約 15 名/院生 2 名

備考:授業づくり(指導案作成を含む)の事前指導を対面で1回、メールでのやり取りで1回行った。事後研究会を 11 月 14 日(土)に実施した(院生 1 名、学部生 1 名が参加)。

〈第 3 回〉

日時:2020 年 11 月 11 日(水)

場所:西都市立三財小中学校多目的室

内容:主題研修ワークショップ:「主体的・対話的な学び合いを促す指導の在り方」

講師:竹内元(宮崎大学大学院教育学研究科・准教授)

対象:学校職員 24 名

3. 成果と課題

道徳授業研修においては、大学教員が参加することで、学校全体での共通理解が図られ、新しい道徳科の推進に取り組みやすくなったと思われる。また、第1回は椋木だけでなく竹内も参加したことで、教育方法的視点からの問題点も把握することができ、第3回のワークショップにおける学校教育改善の手がかりも得られた。教科担当者だけでなく、複数の大学教員が研修に関わることによって、様々な角度から学校改善にアプローチできると考えられる。また、年間数回に渡って学校に関われる

ことで、以前までの単発のフォローアップ事業の形よりも、効果的であると考え。

本プロジェクトを実施するにあたっては、学校長のビジョンや研究主任等の課題意識をていねいに聞き取り、研修内容を設定したこともあり、「とても今日の研修はよかった」「分かりやすかった」と教職員には好評だった。また、研修方法をワークショップにしたことで、教職員同士で熱心に考え協議する体験を受けて、「ようやく、先生方と同じベクトルをもてた気がする」との感想もあった。「子どもたちも同じ課題をもって、ともに授業改善していきたい」と今後の授業改善に前向きになる研修となっており、学校からの要望には応えることができたと思われる。

さらに、「主人公はどう思うか？」と問うのではなく、「あなたが主人公だったら・・・」と問うことで、自己とつなげて主体的・対話的な学びを促す発問の在り方や、これまでの道徳でタブーだと思われてきた「横書き」や「資料の分断」などを必要に応じて効果的に用いることなど、道徳の教科化により、指導方法の弾力化がすすめられていることについて共通理解ができた。また、道徳における話合いのあり方に課題を見出し、小中全学年を通して話合いの在り方を捉えなおす必要があることなどに気づかれている。さらに、道徳科の発問づくりについて、さらなる研修を求める声をもあがっている。授業者自身は、研究授業後にさらなる検討を加えることで、発問や活動の意図を整理することができており、自分の授業における課題を見つめる機会となった。

今後の課題として、教育委員会との連携強化について挙げておきたい。西都市はここ数年、夏に市全体での研修を実施しており、道徳科に関しても毎年講師として椋木が参加している。今年度はコロナの影響で開催されなかったが、このように研修と連動するようにプロジェクトを構成することも可能かと思われる²⁾。

4. 注

- 1) 西都市立三財小中学校の児童生徒数の推移は、表 2 のとおりである。表 2 は、教職員録から作成し、平成 25 年度以前は、西都市立三財小学校と西都市立三財中学校の児童生徒数の合計である。

【表 2 西都市立三財小中学校の児童生徒数の推移】

年度	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
児童生徒数	463	418	391	357	324	300	279	276	281	283	286
年度	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	2
児童生徒数	265	266	255	248	243	235	219	206	204	199	186

- 2) 西都市では、三財小中学校のほかにも、茶臼原小学校、銀鏡学園も学校を単位とした授業研究プロジェクトを行っている。また、次年度も、西都市の教職員がすべて参加するブラッシュアップ研修会が計画されており、教育委員会が主催する研修会との関連性も視野に入れて学校を単位とした授業研究プロジェクトを推進・充実していきたい。

学校を単位とした授業研究プロジェクト

一 西都市立茶臼原小学校 2020 年度プロジェクト 一

竹内元ⁱ⁾・大泉佳広ⁱⁱ⁾・大野匠ⁱⁱ⁾・樺島優子ⁱⁱ⁾

実践報告要旨

本実践報告は、西都市立茶臼原小学校で行った学校を単位とした授業研究プロジェクトのうち、芸術家派遣事業として実施している芸術領域の授業研究に焦点化して報告したものである。芸術を通した学びは、何か目的があって作業することではなく、何かつくれるかを試行錯誤する活動をしながらか、当たり前や前例に縛られているものの見方・考え方を意味づけ直したり、価値を変えたりしていくものである。

1. 概要

本プロジェクトは、西都市立茶臼原小学校が西都市教育委員会を通して宮崎大学教育学部附属教育協働開発センターに依頼してきたものであり、学校の小規模化による宮崎県の公立学校が抱える課題に対して、教職大学院の知見と組織を活用し、地域の現職教員の研修機能を強化する取り組みである。

西都市立茶臼原小学校の前身は、私立の茶臼原小学校である。孤児救済にあたっていた石井十次によって明治 39 年に農業小学校が設立され、のちに大正 2 年に私立茶臼原尋常小学校として認可されている。大正末期に諸処の事情で孤児院と学校が閉じられた後、昭和 22 年 1 月に開設に至った創立 75 年目の学校である。令和 2 年度の児童生徒数は、45 名である。

西都市立茶臼原小学校は、学習集団づくりの実践と芸術家派遣事業の 2 つのプロジェクトから成り立っている。学習集団づくりの実践は、本年度は、2020 年 6 月 17 日、9 月 9 日、10 月 28 日に行われたが授業参観と事後検討会に竹内が参画している。芸術家派遣事業は、2021 年 1 月 27 日と 1 月 28 日に行われ、大泉・大野が企画・実施している。本稿では、芸術家派遣事業に焦点化して報告する。

2. 実施日と内容

芸術領域の授業研究は、もともと学校への芸術家派遣事業としてスタートしたものである。「芸術を通した学び」を構成する活動は、本学教員でもあり、絵画、彫塑、デザインのアーティストによるものである。2013 年度に実施した延岡市立浦城小学校を始めに、日向市立日知屋小学校を経て、西都市立茶臼原小学校(2014 年度)から継続して実施している。西都市立茶臼原小学校では、「竜宮城に行ってみよう」(2015 年度)、「不思議なたね」(2016 年度)、「地上絵」(2017 年度)、「ビニールで遊ぼう」(2018 年度)、「木の声を聞く」(2019 年度)と毎年行っており、2020 年度は、以下のように実施した。

i) 宮崎大学大学院教育学研究科

ii) 宮崎大学教育学部

期間：2021年1月27日(水)・1月28日(木)/2020年10月28日(水)に打ち合わせ

参加児童：小学校5・6年生18名

素材：ビニール素材

場所：体育館、校庭

芸術領域の授業研究は、「教えない図工」をテーマとして、子どもたちとの造形活動とアーティストだけの造形活動を組み合わせ、造形を通した子どもたちとアーティストの対話の試みである。「こういうものをつくればよい」といった答えを示すものでもなく、アーティストと何かすごいものをつくったという体験をさせるのでもない。アーティストは、図画工作を担当する教師として子どもたちの創作活動を手伝うのでもなく、子どもたちにとっての意味を考えながら生きた教材として子どもと教師に接する存在である。なお、アーティストは、平面と立体、抽象と具象などの違いが互いにつきつけられ、個々の価値観や関係性が揺れる経験も積み重ねてきている。そうしたなかで、3名のアーティストがフラットな関係でなく、主たるリーダーを決めて、誰の思想を具現化していくかを検討し、実践してきた。また、当初は、子どもたちがつくり出す動機づけが活動に埋め込まれていた。たとえば、1日目は鬼のかつらづくりからはじまり、子どもたちが空想の島を落書きすると、次の日にアーティストによって島が少しだけつくられており、2日目は、子どもたちと島の街づくりをする。3日目には、2日目につくった街が少しあらされ、なぞのピーチ国が攻めてくるという“果たし状”が発見される。子どもたちは街を守るため、防具や武器をつくり始める。こうしたストーリーの展開が用意されていたのだが、年々、つくりだす動機づけの側面はなくなり、素材の魅力が子どもたちを動かす展開になってきている。そうした実践で重視する視点が推移してきた背景には、3人のアーティストが学部・附属共同研究に参画し、附属学校園と協働して教員研修を開講している点がある。「素材なのか、材料なのか」といった図画工作や美術の教育研究テーマがアーティストの視野に入り、アルミホイルやビニールで何ができるか、どのような素材と対話できるのかという図画工作の授業実践のもう一つの発展性を追究するようになったのである。

ところで、多くの子どもたちも学生も、たとえば、傘袋は傘を入れる袋だけにしか見えていない。おはしはおはしにしか見えておらず、木とおはしはつながっていない。木彫室でお弁当を食べようとして弁当におはしがついていなかったことに気づいたとき、学生は木彫室にいるのに木彫室に転がっている廃材を削っておはしにしようとはせず、弁当屋に再びおはしを取りに行くのである。ここで言う素材との対話とは、木で木琴をつくるといったように、何か目的があって作業することではない。設計図に基づいて物をつくるのではなく、その場で手に入れるものを寄せ集め、何がつくれるか試行錯誤しながら最終的に新しいものをつくるブリコラージュである。

3. 実践の成果

ジャングルジムなどの遊具をすずらんテープで覆いつくそうとしたとき、子どもたちは鉄棒を巻き始めたので、アーティストはビニールのクッションやかべをつくって遊び始めた。すると、子どもたちはベッドをつくり始めた。子どもたちは素材を扱う際に、当たり前や前例にしばられる。こんなものもあるよとイメージにしばられて、目的に対する手段としての活動になってしまったとき、アーティストは適度な裏切りを示すのであり、子どもたちが想定する範囲にあることを示さない点にアーティストの注意は向けられる。そうしたなかで、子どもたちはすずらんテープでジャングルジムの意味を変えていくのである。また、傘袋に空気を入れて造形をしていたとき、子どもたちは人形やぬいぐるみをつくり、ポスカで描いたりしていたが、そのうち、つくったもので飛ばし合いが始まり、投げ合いになり、“ポンポン”というゲームが生まれた。ルールに従って活動を構成するのではなく、活動が変化するなかで、ルールが決

まり、遊びが発展していくのである。そうしたなかで、傘袋の意味が子どもたちのなかでも変化していくのである。

2020 年度の実践は、造形的な見方・考え方はものの意味や価値を変えていくという観点から傘袋・ゴミ袋・すずらんテープといったビニール素材から子どもたちにとって何が変わるのかを探究したものとなったのである。

課題研究レポート報告

レジリエンス向上を目指した学校介入

—小学校高学年向けプログラム開発と効果検証—

生徒指導・教育相談コース 高橋 智子

1. 研究 I の目的

レジリエンスは「ストレスフルな状況でも精神的健康を維持する、あるいは回復へと導く心理的特性」である。子どもたちにとって、レジリエンスの獲得は大切であり、様々な不適応行動の予防が期待できる。レジリエンスには、持って生まれた資質的レジリエンスと生活していく上で獲得できる、獲得的レジリエンスがある。獲得的レジリエンスには、問題解決志向があり、そのために「問題解決思考法」を身に付けることが効果的である。そこで、本研究は、問題解決思考法を強化することを中核とした介入授業と帰りの会の演習からなる介入プログラムを実施し、レジリエンスを向上させることができることを検証することを目的として行う。研究 I では、全対象児童にクラスごとに介入授業を行い、その効果を検証することを行った。

2. 研究 I の方法

(1) 対象者

宮崎県内の公立小学校の6年生3学級、計116名(1名がpostまで未実施)を対象とした。3学級全てを介入群とし、「問題解決思考法」の学習を中心としたプログラムを行った。質問紙調査を介入授業1週間前(Pre)と介入授業後1週間後(Post)に実施した。

(2) 実施時期

20xx年1月から2月までの期間

(3) 介入内容

全3回の介入授業と3回の帰りの会時の介入を行うプログラムを筆者が行った。介入授業は、学級活動の時間を用いて1回あたり45分で行った。

- ・ 第1回・・・認知・感情・行動の区別・関係に気付く。
- ・ 第2回・・・問題解決思考法の手順を知る。
- ・ 第3回・・・問題解決思考法の手順を使う。
- ・ 帰りの会時の介入・・・1回あたり5分間で、問題解決思考法の演習を3回実施。問題解決思考法の手順についてペアで説明し合ったり、解決方法を選んだりする活動を行った。

(4) 測度

プログラムの効果指標として、介入の実施前と実施後に自己評定尺度への回答を求めた。質問紙は、小学生用レジリエンス尺度(中島ら, 2020)と小学校高学年児童用社会的スキル尺度(平山, 2018)を使用した。回答は、児童が普段在籍している学級において、著者の指示に基づく一斉回答形式で実施した。

3. 研究 I の結果

問題解決スキル尺度とレジリエンス尺度のPre期とPost期にかけてのそれぞれの平均値を対応のあるt検定を用いて5%水準で有意である場合に介入効果を認めることとした。結果を

表 1 に示す。

表 1：介入プログラムの効果の検討

	PB	RA	IM	RE	解決志向性	俯瞰力	援助要請力	楽観性
全体	○	○	×	○	○	○	○	×
高俯瞰・高援助要請群	○	○	×	○	○	×	○	×
低解決志向・低援助要請群	○	○	×	○	○	○	○	×
高俯瞰・低援助要請群	×	×	×	×	○	×	×	×
高解決志向・低楽観性群	×	×	×	×	×	×	×	×

○は介入効果を検証する仮説が支持された結果，×は支持に至らなかった結果を示す。

PB；問題解決スキル総得点 RA；合理的・向問題解決 IM；衝動・回避型問題解決 RE；レジリエンス総得点

4. 研究Ⅰの考察

全体において、レジリエンス尺度の下位因子である「解決志向性」、「俯瞰力」、「援助要請力」において介入プログラムの効果があった一方で、「楽観性」は介入効果があったとは言えなかった。「楽観性」は、先行研究から向上させることは難しいとされていたが「低解決志向・低援助要請群」において、「楽観性」が有意傾向に向上したことから、介入プログラムの工夫によって向上できる群もあるのではないかと考えた。

5. 研究Ⅱの目的

問題解決思考法を強化することを中核とした介入授業と給食時間後の演習からなる介入プログラムを実施し、レジリエンスを向上させることができることを検証することを目的として行った。介入群と統制群を設けることで、介入プログラムの効果についてより慎重な介入効果の検討を行うことができると考えた。また、Pre, Post, Follow 期までの調査をすることで長期的な介入効果を明らかにすることができると考えた。

6. 研究Ⅱの方法

(1) 対象者

宮崎県内の公立小学校の5年生4学級、計123名を対象とした。そのうち、1学級31名を介入群とし、他の3学級92名を統制群として介入プログラムを実施しなかった。介入群と統制群の双方に対して、質問紙調査を介入プログラム1週間前(Pre)と介入プログラム1週間後(Post)、介入プログラム1ヶ月後(Follow)に実施した。

(2) 実施時期

20xx年7月から10月までの期間

(3) 介入内容

研究Ⅰの流れとほぼ同じ流れで行った。また、給食時間後の介入演習は、1回当たり5分間で、問題解決思考法の演習を3回実施した。個人で解決策を付箋に書いたり、グループで解決策を出し合って選択したりする活動を行った。

(4) 測度

研究Ⅰと同じ自己評定尺度を使用した。回答は、児童が普段在籍している学級において、担

任の指示に基づく一斉回答形式で実施した。

7. 研究Ⅱの結果

介入プログラムの効果を検討するために、全体における問題解決スキル尺度とレジリエンス尺度の結果について、①Pre 期に介入群と統制群における t 検定において有意差が認められないこと②介入の有無（介入群，統制群）×時期（Pre, Post, Follow）において交互作用が有意であること③介入群のみにおいて時期におけるボンフェローニによる多重比較で Pre-Follow 間で有意な改善 ($p < .05$) が示されていることの 3 つを満たしていることを改善の効果を認める要件とした。その結果、レジリエンス尺度の「俯瞰力」、「援助要請力」、「楽観性」において、有意な介入効果が示された。

また、児童をレジリエンスのタイプ別に分けて介入効果を検討するために、研究Ⅰの対象者（116名）と研究Ⅱにおける対象者（123名）を合わせ、レジリエンス尺度の下位因子である「解決志向性」、「俯瞰力」、「援助要請力」、「楽観性」の平均値を用いて階層クラスター分析を行い、「低楽観性群」、「高レジリエンス群」、「低レジリエンス群」、「低援助要請群」の4つのクラスターに分類した。表2に問題解決スキル尺度とレジリエンス尺度の下位因子の結果を示す。

表 2：介入プログラムの効果の検討

	PB	RA	IM	RE	解決 志向性	俯瞰力	援助 要請力	楽観性
全体	○	○	×	○	×	○	○	○
低楽観性群	×	×	×	○	○	×	×	×
高レジリエンス群	×	×	×	×	×	×	×	×
低レジリエンス群	×	○	×	×	×	×	×	×
低援助要請力群	×	×	×	×	×	×	×	×

○は介入効果を検証する仮説が支持された結果、×は支持に至らなかった結果を示す。

8. 研究Ⅱの考察

レジリエンス尺度の「俯瞰力」、「援助要請力」、「楽観性」において、有意な結果が示されており、介入プログラムの効果があったといえる。一方で、「解決志向性」については、Pre 期において、介入群と統制群に有意な差があったため、厳密には介入プログラムの効果があったとはいえないが、介入群はPre 期からPost 期、Follow 期にかけて平均値が向上した。介入群全体においては、「問題解決思考法」を身に付けることでレジリエンスの下位因子である「俯瞰力」、「援助要請力」、「楽観性」を向上する介入プログラムの効果が認められた。また、研究Ⅰと研究Ⅱの対象者を合わせて、レジリエンスのタイプ別に4つのクラスターに分類した。「低楽観性群」では「レジリエンス総得点」と「解決志向性」に、「低レジリエンス群」では「合理的・向問題解決」に介入プログラムの効果が見られた。問題解決の手順について、板書と同じ内容を記したラミネート加工した資料を第3回の介入授業時に個人に配布した。介入プログラム後、家庭学習において、問題解決思考法をノートに書いてきた子どもがいたと担任教諭から聞いた。家庭学習の効果もあったかもしれないが、レジリエンス尺度が一度上がると維持しやすいことも分かった。

介入群全体では、問題解決スキルおよびレジリエンスの得点の多くにおいて有意な介入効果

が認められた。他方で、サブグループに分けると、必ずしも、効果は有意ではなかった。

9. 総合考察

今回の介入プログラムにおいて、5・6年生という思春期初期に、「問題解決思考法」を取り入れた介入プログラムを実施することにより、問題解決志向を高めることができ、その結果としてレジリエンスも高めることができるであろうという仮説の全ての児童ではないが、効果が認められることが検証できた。問題解決スキルの「合理的・向問題解決」の平均値は向上したが「衝動・回避型問題解決」については効果が有意に達しなかった。児童たちは「合理的・向問題解決」のスキルを身に付けたが、まだ、「衝動・回避型問題解決」をしてしまう面も残っていることが示された。長期にわたって振り返りが行われることによって「衝動・回避型問題解決」スキルのかわりに「合理的・向問題解決」がより多く用いられるようになるのではないかと考えられる。レジリエンス尺度については、「解決志向性」、「俯瞰力」、「援助要請力」の平均値の向上に効果が出やすいことが分かった。また、全てではないが一度向上した尺度ではその効果が維持されやすいという結果も出た。

ウェブスターの著書(2013)に「問題解決思考法」を身に付けさせるためには、保護者にも同時に介入することで介入効果が般化されたり維持したりしやすくなるとある。「幼保小連携版子育て教室(ペアレント・トレーニング)の中で保護者は「問題解決的な思考法」についてのレクチャーを受ける。「問題解決思考法」に親子で取り組むことで親子ともメリットがあり、レジリエンスも向上することが期待できる。

また、本研究において、研究Ⅰの対象者(116名)と研究Ⅱの対象者(123名)を合わせた階層クラスター分析を行い、4つのクラスターを得ることができた。中島(2020)の平均値に基づいて、クラスターごとの特徴をつかむことができた。今後、このクラスターの平均値を参考にして、勤務校の子どもたちそれぞれのレジリエンスの傾向を把握し、教育相談や個別支援においてエビデンスに基づいた活用をすることができると考える。

現在の学校教育の中において、精神的な健康を維持したり、回復しようとしたりする心理的特性のレジリエンスが一層重要性を増していると考えられる。今後、介入プログラムの工夫・改善を図りながら、子どもたちのレジリエンスが向上するように努めていきたい。

引用・参考文献

- 1) 中島 寛(2020). 小学生を対象としたレジリエンス尺度の開発, 宮崎大学教育学部紀要, 94, 129-138.
- 2) 平山 肥見(2018). 小学校高学年における社会的スキル尺度の作成及びストレス反応を交えた実態把握 [宮崎大学大学院教育学研究科 教職実践開発専攻課題研究論文非公刊]
- 3) 平野 真理 (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み—二次元レジリエンス(BRS)の作成, パーソナリティ研究, 19(2), 94-106.
- 4) Webster-Stratton C. (1999). *How to Promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

(ウェブスター・ストラットンC., 佐藤 正二・佐藤 容子 (監訳)(2013). 認知行動療法を活用した子どもの教室マネジメント 金剛出版)

統計的な問題解決の資質・能力を育む授業に関する研究

—PPDAC サイクルを意識したカリキュラムマネジメントを通して—

教職実践高度化コース 開地 和代

1. はじめに

Society5.0、AI 技術の発達、ビッグデータ、IoT、ロボティクス等の先端技術の高度化により、新たな社会を牽引する人材の育成や学びの在り方の変革が求められている。世界中から様々な情報が収集、蓄積、共有されており、膨大なデータが生み出され続けている。こうした状況を踏まえ平成 29 年告示の学習指導要領から、小学校の算数科において「データの活用」領域が新設され、小・中・高等学校を通して、統計教育の充実がなされている。

OECD Learning Compass 2030 においても、2030 年に必要とされる力のひとつとして Data literacy（データ活用・解析能力）があげられている。しかし、TIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）からは、日本の実態について、算数・数学の教科の平均得点については引き続き高い水準を維持しているものの、「数学を勉強すると、日常生活に役立つ」と答えた生徒の割合が、国際平均より下回っているということが報告¹⁾されている。つまり、算数・数学科において知識・技能は身につけているものの、それを日常生活に生かそうとする意識が低いと考えられる。

情報技術の進化が加速度的であり多くの情報が溢れるこの社会において、これからをたくましく生きていくためには、膨大な情報の中から、必要な情報を主体的に選択し活用していく力が必要であると考えられる。そこで本研究では、統計的な問題解決の資質・能力を育む授業を開発することを目的とした。算数科における統計的な問題解決の方法を体験できる授業づくりを行うとともに、より効果的に他教科の学習や日常生活における身近な問題解決に活用する経験ができるようカリキュラムマネジメントすることを通じて、段階的に問題解決の資質・能力がついていくようにすることを目指すこととした。

2. 統計的な問題解決

(1) 統計とは

身の回りには統計が溢れ、世界中で使われている。『生徒のための統計活用～基礎編～』（総務省政策統括官）によると、「統計とは、対象とする集団や現象を観察・測定し、集めたデータを目的に沿って整理し、平均や指数などを求めて指標としてとらえたり、グラフにまとめて表現したりしたもの」「データを整理して求めた統計指標や統計グラフを読み取り、比較したり、関連性を調べたりすること」²⁾と述べられている。つまり、表、グラフ自体も統計であり、目的にそってデータを集め、表やグラフにした上で分析、結論を出していくことも統計であると言える。統計の活用場面は、産業、医療、農業など多岐にわたるため、統計を活用して問題解決をしていく方法を体験し、その有用性を感じることは重要であると考えられる。

(2) 統計的探究プロセス

統計的な問題解決とは、統計を使って問題解決をしていくことである。設定した問題（Problem）に対して集めるべきデータを設定し、その収集計画（Plan）を立て、実際にデー

タ (Data) を集め、表やグラフに整理した上で特徴や傾向を把握 (Analysis) し、見いだした特徴や傾向から問題に対する結論 (Conclusion) をまとめて表現したり、さらなる課題や活動全体の改善点を見いだしたりするという一連のプロセスである。この統計的探究プロセスは、頭文字をとって「PPDAC サイクル」と呼ばれている。

このサイクルは、計画から結論まで必ずしも一方方向ではなく、問題を見直したり、修正を加えたり、データを集め直したりしながら、相互に関連し、行き来しながら進んでいくものである。これら一連のプロセスは、1回で終わるのではなく、最後の結論から新たな課題が作られ、2回目の PPDAC サイクルへと移り、サイクルを繰り返しながら、より目的とする課題解決を図っていく。留意しないといけないのは、最初の Problem (問題) における設定である。世の中のすべての課題が統計で解決できるわけではない。解決したい問題があり、その中でも、統計を使って問題解決ができるもののみ統計的な問題解決ができる。

(3) 統計教育における実態

所属校の学級担任らの統計教育に関する意識をアンケートにより把握したところ、小学校教員の多くは PPDAC サイクルを意識して授業を行っているわけではないことや、統計的な問題解決を活用できそうな教科でも、統計教育をしていないと思っていることが分かった。

しかし、どの教科でも統計を扱っている内容はあり統計教育は可能であると考え。そこで、まず算数科における PPDAC サイクルを複数回体験できる単元計画を構想し、授業を実践することとした。その後、算数科と連動して他教科でも統計的な問題解決が経験できるようカリキュラムマネジメントを行った。

3. 算数科における統計的な問題解決

小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 算数編では、統計教育の充実のため「D データの活用」を新設しており、第 1 学年から第 6 学年まで全学年において取り扱い、中学数学との接続も考慮して系統性をもって設定されている。

算数科の授業においては、PPDAC サイクルを複数回体験させることで、統計的な問題解決の方法について理解させることが大事だと考える。そこで、第 3 学年算数科における PPDAC サイクルを複数回体験させることを目的として単元指導計画を作成し、その実践を行った。

(1) PPDAC サイクルを複数回体験させる単元計画

青山 (2018) によると、PPDAC サイクルは 1 時間で完結することは難しく、授業の起点を「計画」や「データ」など後ろにシフトすることで、児童・生徒及び教員、授業時数等への負担を減らせる³⁾。この青山の指摘を踏まえ、第 3 学年「表とグラフ」(全 8 時間) の指導計画を立てた。

単元導入においては、P (課題設定) や P (データの収集) の部分を、教師が事前に児童にアンケートを

表 1 PPDAC サイクルを意識した単元計画

日 時	主な学習活動	授業プロセス
1	・ 生活場面 (好きな遊び等) による表とグラフの準備付け ・ 資料の収集・整理 (正の字で表し、表に整理する)	【1回目】 PPについて(基礎 練習で授業) DAC
	・ 棒グラフの見方、読み方、書き方 (1日盛りが1)	
3	・ 1日盛りが2、3個みの棒グラフの見方・読み方、かき方	【2回目】PPDAC
4	・ 10、100個み、その他の棒グラフの見方・読み方、かき方	
2	・ 一次元の表を組み合わせた二次元の表の見方についての 理解	【4回目】PPDAC
	・ 複数の棒グラフを組み合わせたグラフの見方、読み方	
8	学習のまとめ 自由研究に向けて	

とり、その結果を提示するとし、D（表への整理）に授業の起点をおき、サイクルを進めていくこととした。また、第3学年という発達段階から1時間に1回のPPDACサイクルを回すのではなく、基本的に2時間かけて1サイクルがまわるように設定した（表1）。

(2) 実際の授業実践

授業実践の概要については下記のとおりである。

日時：2020年7月2日～17日

学校：宮崎市立宮崎西小学校 第3学年1組（22名）

単元：表とグラフ（全8時間）

全体を通して4回のPPDACサイクルを経験したため、分析から結論付けまでのDACについては、ほとんどの児童が定着していると考えられる。P（課題意識）とP（計画）については、この後の理科「自由研究をしよう」の自由研究計画書で評価していくこととした。

4. 他教科等と連動した統計的な問題解決

(1) 第3学年における実践事例

6月の算数科「表とグラフ」に続き、7月の理科「自由研究をしよう」を関連させて授業が行えるようにカリキュラムマネジメントを行った。

「自由研究の進め方」をもとに、理科の授業の中で研究テーマの設定と計画まで立てておき、その後の活動を夏休み期間中に実施し、夏休み明けに自由研究発表をする流れとした。自由研究を進める上で大事であるのは、自分



図1 3回のPPDACサイクルを行った児童の自由研究作品

が解決したい課題を明確にもつことだと考え、計画する時間を2時間とり、身近な生活から疑問に思っていることや調べたいことをテーマとして設定できるようにした。休み明けに提出された自由研究の作品とワークシートから、どのようにPPDACサイクルを生かして問題解決しているかを分析した。

図1のように、最初のテーマさえしっかりと定まっていれば、問題解決に向けてPPDACサイクルを何度か繰り返しながら、問題解決へと向かって研究を進めていることが分かった。しかしデータのみを載せていた作品が3点あり、共通するのは、解決したい課題がはっきりと定まっていないことである。データをとることが活動の目的となっている状況であったと予想される。やはり課題設定が一番大事であり、明確に設定した上で次の段階に進むことが大事であると分析した。また第7時・第8時で取り扱った2次元の表やグラフを使って、実験結果を表している児童が多かった。事前に課題意識を持たせ、PPまで準備していたこと、算数科の授業でDACについて定着を図っていたことなど、理科においても統計的な問題活動を行ったこと

表2 PPDACサイクル

【解決したい課題】ザリガニの好きな食べ物を知る

P	「魚のえさ」は食べたいだろうか。
P	「魚のえさ」をあたえて、その中で食べたい量を調べる。
D	この中で0.04g...
A	この中でどのザリガニも食べている。
C	「魚のえさ」は食べる。
P	「ザリガニのえさ」はどれくらいあるだろうか。
P	「ザリガニのえさ」を食べたい量を調べる。
D	この中で0.04g、この中で0.003g...
A	「ザリガニのえさ」は、時間経たれてきると食べる。
C	「ザリガニのえさ」は、「魚のえさ」に比べてよく食べている。
P	「にぼし」はどれくらい食べるのだろうか。
P	「にぼし」を食べたい量を調べる。
D	この中で、まったく食べていない。
A	にぼしは好きではない。
C	ザリガニのえさと一緒に食べる。

は、算数科で身につけた知識・技能を生かすことにもつながり、児童にとっても効果的だったと考える。

(2) 第4学年における統計的な問題解決を目的としたカリキュラムマネジメント構想

第3学年での授業実践を踏まえ、第4学年のカリキュラムを構想した。第4学年では、算数科「折れ線グラフ」、理科「天気による一日の気温の変化」を取り扱う内容が入っている。そこで、「折れ線グラフ」のかき方については算数科、「天気によい日の気温の変化」についての学習は理科の時間で行うこととした。また、国語科で、アンケートの取り方を含む「新聞を作ろう」という単元がある。図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表す内容となっている。そこで「天気に合わせて服装をどのようにすればよいか」というテーマの新聞記事を作り、学級活動において「遠足で遊ぶ内容を決めよう」という議題をもってくることで、教科等横断的な学習ができるようにした。



図2 統計的な問題解決を体験させるカリキュラムマネジメントのイメージ図

(3) 6年間を見通したカリキュラムマネジメント

各教科には統計的に扱うことができる内容が点在している。効果的に統計的な問題解決の学習ができるよう、算数科「D データの活用」の学習内容を中心にカリキュラムマネジメントを行い、他教科の学習との関連付けを試みた。

5. おわりに

本研究では、小学校における統計的な探究活動を効果的に行うにあたって、教科等横断的な視点をもってカリキュラムマネジメントを行い、授業実践を行った。教育課程全体を見渡したうえで、授業を構想していくことで、より効果的な学びにつながったと考える。

研究では、第3学年においては実際に授業を行うことができたが、第4学年についてはカリキュラムを構想したのみだった。6年間を見通したカリキュラムの構想も、すべての教科等との関連までは検討することができていない。児童や学校・地域の実態に即してカリキュラムマネジメントを行い、効果的な単元計画を検討していきたい。

引用文献

- 1) 国立教育政策研究所 (2020) 「国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2019) のポイント」
- 2) 総務省政策統括官 (統計規準担当) (2016) 『生徒のための統計活用～基礎編～』
- 3) 青山和裕 (2018) 「統計的問題解決を取り入れた授業実践の在り方に関する一考察 —既存のデータを活用した問題解決活動におけるプロセスの相違に着目して—」 統計数理研究所『統計推理』第66号 第1号 pp. 97-105

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の試み

～ ICT の特性と長所を生かした授業モデルの提案 ～

教職実践高度化コース 長野みゆき

1. 本研究の目的

文部科学省は、「主体的・対話的で深い学び」について、生徒一人一人が自分の見方や考え方を働かせ、仲間と練り合っ理解を深めていく能動的な活動を中心とした授業で、ICT のもつ特性や強みを利用することができることを説明している。中島(2018)¹⁾は、「主体的・対話的で深い学び」について、難解な概念で学習指導レベルでの具体化の必要性を指摘している。また、呉屋(2019)²⁾は、授業における「深い学び」の具現化が不十分であることを指摘している。これらの指摘は、「主体的・対話的で深い学び」の授業における生徒の能動的な学習活動の中から「深い学び」に向かう指導過程を検討する重要性を示している。

「主体的・対話的で深い学び」の授業では、生徒の能動的な学習活動が中心であることから学習のねらいを達成するための ICT 利活用の視点を明確にして、学習活動に位置付ける必要がある。一方、ICT 活用授業を生徒の側から捉えると、学習活動の基盤となるのが生徒一人一人の「情報活用能力」である。生徒の学習活動が、より能動的なものとなるためには、「情報活用能力」を駆使して、自らの学びに主体的に取り組んだり、仲間との協働や教職員・ゲストなどとの対話を通して自己の考えを広げたりする活動を検討することが必要ではないかと考えた。

そこで本研究では、生徒の能動的な学習活動を充実させる ICT 活用授業について、生徒の「情報活用能力」の体系分類³⁾に基づいて学習活動の内容を明確にし、ICT 利活用の特性や強みを生かした活用授業のモデル案を検討することによって「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業の提案を研究の目的とした。

2. 研究の方法

(1) 調査の手続き

「情報活用能力チェックリスト」によって、生徒の自己評価による情報活用能力の実態把握を行い、情報活用能力体系表に基づく指導による変化を調査した。

(2) 調査対象と方法

情報活用能力の調査は、ICT の教育活用について研究を進めてきたA中学校、及び対照群として同市のB中学校の全校生徒を対象に実施した(表1)。情報活用能力の調査については、平成23年度よりICTの教育活用について研究を進めてきたA中学校、対照群として同市のB中学校の全校生徒を対象に実施することにした。実施にあたっては、4件法によりアンケートの回答を得点化(あてはまる→4点～あてはまらない→1点)した。また、本調査の利用目的を説明すると共に、倫理的側面に配慮することを説明して実施した。

表1 調査対象

期日	対象	対象生徒数 (人)			合計
		1学年	2学年	3学年	
2021年1月	A中学校	12	15	17	44
2020年12月	B中学校	7	13	5	25

3. 情報活用能力の結果と分析

(1) 調査結果

A校とB校の全校生徒を対象に、情報活用能力チェックリストを実施して対応のない2標本による t 検定を行った(表2)。その結果、22項目中2項目を除く項目について有意差が認められ、いずれもA中学校がB中学校より高かった。

表2 情報活用能力アンケートの調査結果(上段A中学校, 下段B中学校)

事項	項目	N	M	SD	p
知識・技能	1 コンピュータのファイルに関する知識	42 25	3.76 2.60	0.57 0.75	***
	2 コンピュータを使った製品などの知識	43 25	3.79 2.68	0.46 0.68	***
	3 適度な速さでのローマ字入力の技能	43 25	3.84 3.28	0.48 0.60	***
	4 画像や動画を編集する簡単な技能	43 25	3.91 3.44	0.29 0.70	**
	5 インターネットを使った検索の技能	43 25	3.93 3.84	0.25 0.37	
	6 プレゼンテーションを作成する技能	43 25	3.60 3.04	0.69 0.77	**
	7 表計算ソフトなどで表やグラフを描く技能	43 25	3.30 2.68	0.88 0.84	**
	8 メディアからの情報を読み取るための知識	43 25	3.74 3.16	0.61 0.61	***
	9 SNSを使う時のルールやマナーについての知識	43 24	3.88 3.28	0.39 0.83	**
	10 サイトの不正行為などに対する知識	43 24	3.72 3.38	0.50 0.63	*
	11 著作権や電子著作権についての知識	43 25	3.33 3.20	0.91 0.89	
思考力・判断力・表現力等	12 相手の話や意見を正しく聞き取る	43 25	3.67 2.72	0.56 0.83	***
	13 情報を比較検討してまとめる	43 25	3.65 2.96	0.68 0.87	***
	14 資料を加工して表やグラフに表す	43 25	3.44 2.84	0.69 0.73	**
	15 目的に応じてわかりやすくまとめる	43 25	3.58 2.44	0.78 1.02	***
	16 資料を読み取って説明する	43 25	3.49 2.72	0.79 0.78	**
	17 知りたいことをインターネットで調べることができる	43 25	3.72 3.32	0.58 0.79	*
	18 HPなどの情報の真偽を判断する	43 25	3.86 3.28	0.35 0.87	**
	19 根拠を示して自分の意見を発表する	43 25	3.56 2.56	0.79 0.98	***
	20 ICT機器を利用して分かりやすく発表する	43 25	3.67 2.72	0.71 0.87	***
学びの関わり	21 他の考えを基に、根拠を示しながら自分なりの意見を発表する	43 25	3.61 2.84	0.79 0.83	**
	22 自分の意見や発表を振り返る	43 25	3.42 2.48	0.84 0.85	***

(* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

(2) 情報活用能力の分析

A校では、研究推進校として長年にわたり授業にICTを活用してきたことから、ICT機器の操作だけでなく、話し合い活動や発表などの学習活動に有意に高い結果が現れたものと思われる。B校では、技術科中心の取組から、インターネットに関わるコンピュータの操作や検索の知識・技能をはじめとして、多くの項目で平均値が中央値(2.5)よりも高い結果が見られた。

4. 授業実践

(1) 授業における「主体的・対話的で深い学び」

「主体的・対話的で深い学び」の授業は、生徒が身に付けた知識・技能の中から、課題の解決に必要なものを選択し、場面や状況に応じて適用したり、複数の知識・技能を組み合わせたりして適切に活用できるようになることを繰り返し、スパイラル的な学びによって様々な課題に対応できる資質・能力を身に付けていくことをねらいとしている。このような「学び」は、1単位時間でねらいを達成し得るものではないため、1単位時間の授業の流れに4つの学習場面を設定し学習活動を行った。この学習活動のルーティーンを単元を通して繰り返すことにより、「主体的・対話的で深い学び」のねらいとする学習活動を展開できると考えた。

(2) 授業検証 (A 中学校)

授業は、スパイラル的な学びを検証するために、5 単位時間を 1 単元として行った。授業後に、学習活動や ICT の活用について自由記述によるアンケートを行った。生徒の記述内容から授業の成果と課題を分類しまとめることができた。

① ICT 活用授業

生徒は、ICT を活用した授業の利点として、ICT のもつ特性や強みを具体的に上げている。考えを伝えるためにデータを活用して、相手に伝わるようにするなど工夫する様子を見ることができた。また、理解を深めることや次への学習課題を検討するために、学習成果を記録として残すなど、タブレットをデジタルポートフォリオとして利用していることが分かった。一方で、遠隔授業やゲストティーチャー (GT) も交えた授業で、コミュニケーションに不安をもつ生徒がいることが分かった。

② 生徒の自由記述にみる「主体的・対話的で深い学び」

4 つの学習場面を設けた 1 単位時間をスパイラル的に展開する学習活動では、生徒が自分の課題を明確にもち、様々な情報を収集しながら主体的に学習に取り組む様子が見られた。特に個人で思考する時間は、学習課題に対して試行錯誤し、自分の作品を創るという重要な活動であった。また、GT のスピーチでは、興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性とも関連付けながら自己の学びに活かそうとする取組が見られた。

(3) 授業検証 (B 中学校)

授業では、Web 会議システムを使った遠隔と対話による GT との話合い、それぞれ立場の異なった GT と学習課題についての意見や思いを聞き取り、さまざまな見方・考え方を踏まえて考え、仲間と練り合い、理解を深めていくような授業をねらいとして行った。

① ICT 活用授業

授業では、ICT 機器を利用してコミュニケーション活動を行った。PC を介しての意見のやり取りは新鮮で、興味深いものと捉える生徒が多かった。また、この学習活動では、「直接話を聞き、気になったことをすぐ質問できたのが良かった」という記述に見られるように ICT の双方向性や即時性を体感したことを述べていた。一方で、ICT 機器の操作の困難さだけでなく、遠隔地の GT とのコミュニケーションの取り方を心配する生徒もいた。

② 生徒の自由記述に見る「主体的・対話的で深い学び」

遠隔授業で専門的な業務にあたる外部人材 (組織) を学習活動に取り入れ、グループの話合い活動を進め、まとめの段階で互いの学びの成果を確認し合うという授業を行った。これらの活動は、GT の話を手掛かりに生徒がこれまで身に付けてきた知識・技能を関連づけて構造化・概念化して、他のいろいろなところにも転用できるような意見やアイデアを生み出す学びであった。授業後の自由記述には、「自分が災害にあったらどうするのかということを考えることができた」、「GT の話を聞くことで、新たな意見・考えをもつことができた」など、深い学びを体現する生徒の記述が見られた。

③ 授業前後の検証

B 中学校における授業では、授業前後に取ったアンケートの結果、対応のある t 検定により分析した (表 3)。その結果、ICT を活用した学習活動の事項で 4 項目、遠隔の学習活動で 3 項目にて有意に事後の向上が認められた。

遠隔によるGTの専門的知見の指導や意見交換は、初めての試みであったが、授業後の生徒の自由記述には、学習のねらい、学習課題に到達することができたことによる充実感、達成感について述べるコメントが多く寄せられていた。また、それぞれのGTが特徴のある資料を準備し、遠隔授業の時に視覚的に提示したことなども学習後の充実感に寄与したものと思われる。

反面、機器の操作がうまくいかなかった点やGTの音声聞き取りにくいところもあり、生徒に戸惑いや不安が見られるところもあった。

表3 授業前・授業後の調査結果

事項	項目	N	授業前		授業後		P
			M	SD	M	SD	
ICT 授業 愛好度	1 ICT 機器を使った授業が好き	13	2.27	0.70	3.00	0.88	
	2 ICT 機器を使った授業が楽しい	13	2.85	0.66	2.92	0.73	
	3 ICT 機器を使った授業が得意	13	2.31	0.82	2.54	0.84	
ICT 活用 学習活動	4 電子黒板が役に立つ	13	2.46	0.50	3.23	0.58	**
	5 タブレットのドリル学習が役に立つ	13	2.38	0.62	2.54	0.84	
	6 インターネットの情報収集が役に立つ	13	2.85	0.66	3.31	0.46	*
	7 デジタルで写真や動画の加工が役に立つ	13	2.62	0.74	3.15	0.77	
	8 ICT 機器を使って話し合い活動が活発になった	13	2.69	0.61	3.23	0.58	*
	9 遠隔操作で学校外の人と授業するのが役に立つ	13	2.31	0.46	3.38	0.74	**
	10 GT との学習は知識習得に役に立つ	13	2.85	0.36	3.46	0.84	
遠隔の 学習活動	11 GT との学習は話し合い活動を深める	13	2.23	0.42	3.23	0.58	***
	12 GT との学習は自分の考えをまとめるのに役立つ	13	2.62	0.62	3.23	0.58	*
	13 GT との学習は将来のキャリア形成に役に立つ	13	2.38	0.49	3.15	0.77	**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

5. まとめと今後の課題

本研究では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業について、4つの学習場면을スパイラル的に連続させていくモデルを考案し、授業実践による検証を行った。その結果、生徒がICT機器を活用しながら様々な情報を整理して自分の考えをもち（主体的な学び）、友だちとの対話やGTの話などで自分の考えを広げたり修正したりしながら（対話的な学び）、自分を振り返ったり、新たな課題を見つけたりするなど、学びの深まりを見ることができた（深い学び）。遠隔授業の実践では、生徒が興味をもって主体的・対話的な学習活動をすることができた。テレビ会議システムを使った授業では、GTに質問したり、意見交換したりするなど、ICTのもつ双方向性や即時性の利便性を体現する機会を与えることができた。

今後の課題として、ICTを活用した遠隔授業では、生徒が初対面の相手とテレビ会議システムで対話することの困難さなど、コミュニケーション能力の育成やICT機器への習熟が挙げられる。また、授業者がICT機器の操作を行う時、学習指導の流れが止まる場合があった。これらについては、ICTの操作を支援する職員とのチームティーチングによる指導等に授業改善の糸口がある。今後の「主体的・対話的で深い学び」についての研究は、授業実践によって解決される課題が中心であろう。本研究課題について授業研究を通してさらに深めていきたい。

引用・参考文献

- 1) 中島夏子：新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」とは何か -中央教育審議会の審議過程の分析を通して-，東北工業大学紀要第39号，pp.55-66，2019
- 2) 呉屋英樹：「主体的・対話的で深い学び」とは：英語教育におけるAL型授業の認識調査から見える現状について，琉球大学言語文化研究紀要28号，pp.1-22，2019年10月
- 3) 文部科学省：教育の情報化に関する手引き（追補版），pp.23-26，2019年6月

英語科を軸とした

カリキュラム・マネジメントに関する研究

教職実践高度化コース 夏井 ひとみ

1 はじめに

新学習指導要領における外国語教育では、「人間の強みを伸ばし、自立した外国語学習者を育成すること」を目指しており、縦のつながりと横のつながりを持ったカリキュラムを構成していくことが重要である。

これからの時代に必要な力は、多面的・多角的なものの見方・考え方である。一つの教科だけでなく、各教科等の関連を考え、教育活動計画を作成するカリキュラム・マネジメントが必要となる。本研究では、英語科を軸としたカリキュラムを構想した。

本論文は、スーパーティーチャーや指導教諭と私自身の授業を比較し、自己の授業の実践課題と向き合うとともに、自己の実践課題でもあるフォニックス・Small Talk・文法導入がある授業実践から学んだことを指導案で再構成した上で、3年間の英語科と総合的な学習の時間における教科等横断的カリキュラムの構想を示したものである。

2 論文構成

第1章 自己の授業の実践課題と向き合う

第2章 フォニックス・Small Talk・文法導入がある授業実践から学ぶ

第3章 英語科と総合的な学習の時間における3年間の学びを構成したカリキュラム構想

3 論文概要

(1) 自己の授業の実践課題と向き合う

第1章では、スーパーティーチャーや指導教諭の授業を参観し、学びを整理した上で、私自身の授業と比べると、授業の方法に3つの相違点が明らかとなる。3つの相違点は、「フォニックスやSmall Talkの技法の取得」、「学びとる必然性＝お徳感がある教材解釈」、「学びの学年構成を超えた教材解釈＝カリキュラム・マネジメント」である。私は今まで、1単位時間のみで授業の計画をしていたのであり、3年間を見通した英語の授業をしてこなかった。言い換えると、生徒に「〇〇の表現を知っていたらすごい」、「〇〇の表現を使いたい」という意欲が高まっていく学びを積み重ねていなかったのであり、生徒の実態を踏まえ、生徒が求めている文法導入の教材研究や教材準備ができていなかったのである。

さらに、反省点に「なぜ」を繰り返しながら、自身の授業を振り返ると「生徒の立場になって授業改善に取り組んでいなかった」ことが明らかとなった。「私にとってスムーズな授業を進めること」しか頭になかったので、生徒が何を求めているかを考えたり、生徒の視点から教師の指導を問い直したりすることをしていなかった。生徒の立場からではなく、教師の立場だけの反省を繰り返しているため、私の教材準備や指導計画、学習指導過程が何も変わってこなかったのである。

(2) フォニックス・Small Talk・文法導入がある授業実践から学ぶ

第2章では、自己の実践課題であるフォニックス・Small Talk・文法導入をスーパーティーチャーや指導教諭の授業実践から学び、自己の指導案を再構成した。

フォニックス(英:Phonics)とは、英語において、綴り字と発音の間にある規則性を明示し、英語の読み方を正しく教える方法である。第1学年英語科教科書『Sunshine』(開隆堂)に出てくる新出単語をフォニックスのルールで分類した。第1学年には、母音(a i u e o)の母音字とサイレントeと2文字子音thが多いことが分かった。母音字のある新出単語が多いことを踏まえると、第1学年の初期では、alphabet name(アルファベットの名前)とalphabet sound(アルファベットの音)をしっかり押さえる必要がある。さらに、サイレントeと2つの文字で作る子音thの単語を習得すると、学年が上がり、新出単語が増えたとしても、フォニックスの技法で効果的に「読み」「書き」ができるようになる。このことを考えると第1学年でのフォニックスの習得は重要である。

2021年度から中学校では、新学習指導要領が全面実施となる。外国語編では、領域「話すこと(やり取り)」が新設された。この領域では、関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにすることを目標とし、Small Talkに取り組むようになってきている。Small Talkは、原稿を事前に用意し、暗記した文章を読み上げるのではなく、相手の発話にごく自然に応じて意見を述べるように、互いに協力して対話を継続・発展させていくものである。継続的に英語を使っていくSmall Talkは、生徒が会話を続けていくために質問や一言付け加えができるようになり、表現の幅を広げることで、英語の学習が楽しくなっていくと考える。

文法導入の指導は、複数の授業参観や授業研究会で学んだことをもとに、文法を学ぶ必然性を生徒が実感できる導入のあり方を整理し、自己の指導案を再構成した。

第1学年Program8では、助動詞canの学習をする。助動詞canは、「まだみんなに知られていない、できるようになったこと」を表現するものである。助動詞canは、他と比べてできることではなくて、自分の中でできるようになったことであり、自分の成長を助動詞canを使って表現したいと思わせる導入が必要である。できるようになったことを助動詞canを使って表現することが生徒にとって文法を学ぶ必然性が生じる点を私自身が学んだ。助動詞canの指導は、一般的にテニス部に所属する自分のことを「I can play tennis.」と表現し、サッカー部の友だちのことを「Ken can play soccer.」と自分や他の人のできることを紹介し合うことが多い。そのような言語活動ではなく、みんなに知られていない自分ができるようになったことを考えさせ、自分はテニス部所属だが野球もできるというような「みんなが知らないできること」やクラス全員の名前を言えるというような「自分が入学した時に比べて成長していること」が答えになるWho am I?クイズを取り入れた。助動詞canを使って、みんなが知らなかった自分のできることを表現できるようになり、自分ができるようになった成長を表現したくなる授業に再構成したのである。また、第3学年Program7では、関係代名詞whoを学習する。関係代名詞whoの指導は、多くの場合、導入に用いる人物は身近な人の主格に用いる。例えば、Ms. Kai is a teacher who teaches science.「甲斐先生は理科を教える教師です。」と説明しがちである。しかし、甲斐先生が理科の教師であることを生徒たちは既に知っている。このように、生徒にとって身近な例で説明するのではなく、関係代名詞whoは、There are three science teachers in teacher's room. Look at the teacher who is using a computer.と「職員室

には3人理科の教師がいます。コンピューターを使っている教師を見て。」と多数いる理科教員の中からその教員にしかない特徴を一文で表そうとすることで、その人にしかない行動や特徴などを端的に説明するといった関係代名詞 who の特質を生徒に理解させる必要がある。

さらに、外国語の指導においては、例えば、関係代名詞 who の学習で生徒が、I want to be a nurse who takes care of many people.ではなく、I want to be a nurse who takes care of old people because the population of old people is increasing in my town.と「自分の町に高齢者が増えているから高齢者をケアする看護師になりたい」と表現していくためには、他教科等で学習している「高齢者と共に暮らしていく看護・福祉が豊かな町づくり」などのキャリア教育との関連を図る必要がある。だからこそ、英語科と総合的な学習の時間における3年間のカリキュラムの構成が必要となってくるのである。

(3) 英語科と総合的な学習の時間における3年間の学びを構成したカリキュラム・マネジメント

第3章では、英語科の3年間の学びの構成としてフォニックスと Small Talk の3年間計画を立てた。フォニックス技法が必要な3年間の新出単語表を作成した。第3学年では、自力で新出単語の読み・書きができることを目指し、第1学年・第2学年は繰り返し取り組むものとし、第3学年では新出フォニックス技法が必要なものを整理した。Small Talk は、所属校の学校行事(赤字)や総合的な学習の時間(青字)の年間計画と関連させた。(表1)以下の表は、第1学年は「私のこと」、第2学年は「家族のこと」、第3学年は「町のこと」というテーマ(赤枠)に対して、学年が上がるごとに英語の表現量が多くなり、表現の領域が広がっていくようにした。

表1: Small Talk の3年間計画

Small Talkの3年間計画			
	第1学年	第2学年	第3学年
5月～6月期	・大塚連林の思い出 ・私のこと ・地域体験学習	・週末の思い出 ・私の家族	・私の夢 ・職場体験
7月～9月期	・暑い季節に食べたい物 ・好きな教科	・修学旅行の思い出 ・ゼミで学んだこと ・オンラインで見た動画 ・リンピックで見た競技	・夏休みの出陣車 ・西川町のみよこ ・門川町の課題解決
10月～12月期	・秋にする好きな車 ・社会人上のなか教室	・修学旅行 ・合唱コンクール	・学校行事 ・体育大会 ・合唱コンクール
1月～3月期	・一年間の思い出 ・将来したいこと	・制服・私服	・3年間の思い出

総合的な学習の時間(青字)としては、1年は「将来したいこと」、2年は「ゼミで学んだこと」、3年は「私の夢」というテーマに対して、自分の将来を展望していくようにした。例えば、第3学年の Small Talk では、町の好きな場所を話題にして、町のよさや地域の人への思いや考えを交流するような対話に取り組み、総合的な学習の時間では、将来の展望と社会参画を踏まえた自分の夢を表現していくように英語科と総合的な学習の時間が連動していく。このような系統立てた帯活動の Small Talk において、自分の将来を展望し、町づくりに社会参画していく学びの発展を構想したのである。

さらに、英語科におけるSDGsに関連させた3年間の学びを構成したカリキュラムも考えた。というのも、新学習指導要領では、各教科・領域にESD(持続可能な開発のための教育)の内容が随所盛り込まれ、「持続可能な社会の創り手」を育てることがうたわれているからである。英

語科においては、SDGsに関する題材は、第3学年に一番多く盛り込まれている。(表2) 例えば、第3学年では、まず、6月上旬に行われる高校説明会の前にある総合的な学習の時間で、自分がなりたい職業がどう社会的課題を解決しているのかを考える。その後の6月下旬にSDGs5「ジェンダー平等を実現しよう」Malala's Voice for the Futureをもとにジェンダー平等を実現するために教育に目を向けたマララさんの生き方を学習し、何になりたいのかという自主性から、それは何をなすのかという将来展望に向けていく。その後、関係代名詞whoを学ぶ中で「～な人にとりわけなりたい」と表現することになる。さらに、11月にSDGs1「貧困をなくそう」The story of Chocolateを学習し、困っている人に寄り添う社会的現実を考え、自分がなりたい職業が誰のためにあるのか、自分がなりたい職業をどのようにイノベーションするかを考える。それを面接オリエンテーションで表現していくのである。加えて、SDGs14「海の豊かさを守ろう」The Great Pacific Garbage Patchでは、世界の海に広がるプラスチックごみの実態を学び、海に隣接している門川町をどのようにしていくのか、門川町を起点に地球をどう守っていくのかといったグローバルな視点で自分と地域を表現する。

表2：3年生英語科と総合的な学習の時間の教科等横断的なカリキュラム・マネジメント



上の表のように、将来展望や社会参画しようとする態度を養う総合的な時間と連動していく英語科カリキュラムを構想したのである。SDGsに関連した題材を通して、所属校の教育目標にある「地域とともに」にあるように、「地域市民（地球市民）としての社会参画する生徒を育てる」として3年間の英語科の授業のカリキュラムを考えた。所属校は、人的・物的資源や地域等の外部の資源は豊かである。その資源を活用し、3年間の縦と横をつなげ、資源を効果的に活用した3年間のカリキュラムを地域に還し、地域と学ぶカリキュラムにつくり直す必要がある。そのことが所属校の教育目標である「ふるさとを愛し、夢を抱き、主体的に行動する生徒を地域とともに育成する」ことを実現していく。まずは、英語科を軸としたカリキュラム・マネジメントを推進することで地域市民（地球市民）としての社会参画する生徒を育てていきたい。

参考文献

田中治彦・奈須正裕・藤原孝章編者『SDGsカリキュラム ESDから広がる持続可能な未来の創造』学文社、2020年。

数学的な思考力を豊かにする教材開発

—第1学年「基本の作図」の単元全体を見通して—

教科領域指導力高度化コース 甲斐 千寿恵

1. はじめに

本研究では、数学的な思考について整理し、数学的な推論とのつながりを明らかにする。第1学年の図形領域「基本の作図」の図形指導における課題と、求められている学習段階を踏まえ、数学的な思考を豊かにする教材開発を行うことを目的とする。その方法を次の4つとする。数学的な推論を用いて数学的な思考を豊かにすることはどういうことか、幾何における先行研究から図形指導について考え、図形領域で重要とされる数学的な推論とは何かをもとに、第1学年の基本の作図において数学的な思考が豊かになる教材開発を行い、そこで働く数学的な思考を考察する。

2. 数学的な推論を用いて数学的な思考を豊かにする

数学的な思考は、その人に蓄積された既習の数学の知識や技能を導き出す働きであると考えられる。既習の数学の知識や技能は、片桐(2004)の数学の内容に関係した数学的な考え方とする、1) 集合の考え 2) 単位の考え 3) 表現の考え 4) 操作の考え 5) アルゴリズムの考え 6) 概括的把握の考え 7) 基本的性質の考え 8) 関数の考え 9) 式についての考えの9つを数学的な思考と捉える(p. 135)。

学習指導要領では「目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用しつつ、論理的に考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能を関連付けながら、統合的・発展的に考えること」を数学的な考え方としており、この論理的に考えるところで数学的な推論する力を養うこととしている。和田(1997)は、数学的推論に関する研究として、類推的推論、帰納的推論、演繹的推論について、準抽象化理論をもとに、「数学的推論の心的過程モデル」を示し、抽象化を媒体としたベースとターゲットとの関係を用いて説明している。「ターゲットを含む問題から本質を抽象する。そしてその抽象された本質から知識のカテゴリーを検索し、さらにそのカテゴリーの中からベースとして適するものを検索しターゲットに適用(推論)する」として、推論全体の捉え方を示し、そのターゲットとベースの関係において、類推的推論、帰納的推論、演繹的推論を説明している。数学的な思考は、数学的な推論を用いて、事柄を推測し、一般化していくところで働く「検索」であると考えられる。数学的な推論を用いることは、数学的な思考を働かせるものとして捉えることができる。問題の本質の抽象化が行われるとき、ベースの検索において、抽象のレベルが低いと、検索する範囲が広がるため困難になり、逆にそのレベルが高いと、同じレベルのカテゴリーから検索される。数学的な推論を行う過程において、どの程度の抽象化がなされるかによって、検索の範囲が変わり、その抽象化を何度か繰り返すことによって発展していく。したがって、数学的な推論の過程で、自分の考えをアウトプットする場面があり、他者とのやり取りで問題の本質を抽象化する段階で、質的に高めていくことが数学的な思考が豊かになると考えた。

3. 幾何における先行研究

子どもの幾何学習における van Hiele の学習水準理論では、考察の方法であったものを、考察の方法に変えることで学習水準を高めていく(表1)。

表1 : van Hiele の学習水準理論

	第0水準	第1水準	第2水準	第3水準	第4水準
対象	身のまわりのもの	形	性質	命題	論理
方法	形	性質	命題	論理	

川寄(2007)は、小学校の指導により、学習水準の第2水準までを保証し、中学校の指導により、「論証力」について第3水準まで高められることを保証している。学習水準を高めるときには、連続的、一貫的な指導を行う必要がある(pp. 41-43)。岡崎、岩崎(1998)は、小学校から中学校までの図形領域の内容を、水準理論にあてはめながら整理している。第1学年の平面図形の学習水準は、第2水準と捉えてよいのか、不明なところがある。「図形指導における第2水準と第3水準の間には、具体的な操作や視覚的確認を許す許さないといった、基本的な差異が隠されているように思う。そのため具体的な操作を許しつつ、同時に証明を内包しているような活動こそ、両者を繋ぐリンクであると考えられる」(岡崎、岩崎, 1998, p. 2)として、算数と数学の移行を支える教材は作図であると述べている。

4. 数学的な推論と解析的思考と作図題

数学教育研究会(2010)によると、数学的な推論の中でも、演繹的な推論によって証明を作り上げていく上で、総合的思考と解析的思考の2種類の方法がある。総合的思考は、あらかじめ真と認められた事柄から出発し、推論の連鎖によって証明すべき事柄まで到達させようとする思考であり、解析的思考は、証明されるべき結論や解決されるべきものが得られたとして、それを手がかりに証明や問題解決の方法を見つけようとする思考である。作図における問題解決では「このような作図をするには？」という新しい問題に出会ったとき、どんな図になるかを捉えるために「作図した結果」を想定し、そのためにはどうあればよいかを考えていく。結論となることを想定し、どうあればよいか図形の性質等を見いだそうと仮定を見つけていく。したがって、解析的思考を用いている。問題の条件に合うような図形の性質をもつ既習の図形や性質を推測し、作図の方法を考えやってみる。それが正しい作図であるかどうか、作図した後の図で演繹的な推論で正しいことがわかる。このように、解析的思考を働かせて、作図を行い、演繹的な推論のもと正しいと結論付け、作図した図形が求める図形であることを吟味するプロセスを「作図題」という。第2学年の形式的な論証には、図形の性質に着目して論証を進めていく。作図題のプロセスにある、演繹的な推論に関して、条件に合う図形の性質をあげることで根拠とする扱いとする。

5. 「基本の作図」における数学的な思考が豊かになる教材開発

第1学年の平面図形「基本の作図」において、教材開発を行った。学習内容は「垂直二等分線」「垂線」「角の二等分線」の作図方法である。これらを計画するにあたって、それぞれの時

間では、学習内容に対して、用いられている数学的な推論と、そこで働くと考えられる数学的な思考をまとめる(表2)。

表2：単元の内容における数学的な推論と数学的な思考について

	学習内容	数学的な推論	数学的な思考
第1時	2つの円の作図、直線を加えることで、垂直二等分線や垂線の作図ができていることの根拠が図形の性質によって述べられること。	類推的な推論 帰納的な推論(全体) 演繹的な推論 解析的思考 (後ろ向きの推論)	1) 集合の考え 2) 単位の考え 7) 基本的性質の考え
第2時	前時に発見した作図方法を用いて、垂直二等分線、垂線の作図方法を考える。	簡略化した作図題 (形式的な証明を伴わない)	2) 単位の考え 4) 操作の考え 5) アルゴリズムの考え 6) 概括的把握の考え 7) 基本的性質の考え
第3時	ある点を通る垂線の作図方法を考える。	簡略化した作図題 (形式的な証明を伴わない)	2) 単位の考え 4) 操作の考え 6) 概括的把握の考え 7) 基本的性質の考え
第4時	角の二等分線の作図方法を考える。	簡略化した作図 (形式的な証明を伴わない)	2) 単位の考え 4) 操作の考え 6) 概括的把握の考え
第5時	さまざまな条件に合う作図方法、その結果を考える。	解析的思考 (後ろ向き推論) 演繹的な推論	2) 単位の考え 4) 操作の考え 5) アルゴリズムの考え 6) 概括的把握の考え 9) 式についての考え

ここで、第4時の「角の二等分線の作図方法を簡略化した作図題のプロセスで考える」とした1時間をとりあげる。 $\angle XOY$ を二等分する直線 l の作図である。第2時、第3時と共通して、ひし形とたこ形の図を当てはめることで作図できることを経験してきた。しかし、図形の性質をたどっていくと、合同な三角形の考え方も用いることができる。直線上の点を通る垂線の作図も経験していることから、 90° を作図することもできる。生徒が用いることができる作図方法を活用する場面が多く考えられる教材である。

角の二等分線を想定し、こうなるだろうと思われる図をとりあげると、ア～オのように5つ考えられる(図1)。アはひし形、イはたこ形 ウは直角三角形 エは合同な三角形、オは合同な三角形の取り方を変え

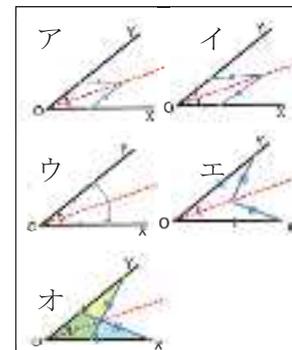


図1：予想される角の二等分線

たものである。しかし、オは、合同な三角形の交点を結んでいることで角が二等分されるとしているが、これまでの図形の性質を根拠に説明することができない。よって、オは根拠が示せないものとして取り扱う。エの作図方法は、アとイの作図方法の二等分線上の交点の取る位置が違うだけである。したがって、作図方法としては同じようなものであることが捉えられる。ウの垂線の作図も手順の多さを考えると、アとイの考え方のよさに気づくことができる。これらのことから、どのような図形になるか概括的把握の考えを働かせ、図形の構成要素をどう作図するかを考える単位の考えと、このような図形になるはずだと頭の中で操作する操作の考えが働くと考える。

単元全体では、第1時で類推的、帰納的な推論で規則性を発見し、なぜそうなるのか演繹的な推論で考えていく。その演繹的な推論が、解析的思考を用いて行っている。第2時で、第1時で学んだ作図方法を用いて、問題に臨む。その際、作図結果を想定しながら作図方法を考えていくので、簡略化した作図題のプロセスを踏むことができる。垂直二等分線の作図を用いて作図を行えばよいと手順を機械的に踏んでいく段階があるとき、数学的な思考のアルゴリズムの考えが働いている。第3時、第4時では、基本の作図方法を簡略化した作図題のプロセスを踏み、個人で考え小集団で解決できるように経験を積む。第5時では、さまざまな条件に合った作図方法を考える。三角形の高さを作図するのに、どの基本の作図方法を活用できるか、解析的思考を用いる。180°を適当に半直線を加え二つに分け、それぞれの角の二等分線を作図し、真ん中にできた2つの角の和が90°になるのかを考えることを通して式に表すことで説明できる。作図を実際に行わなくても考えることができるとき数学的な思考は操作の考えが働き、図形の性質を式に表し説明できるとき式についての考えになり、第2学年の形式的な証明へのつながりをもたせることができると考える。

5. 成果と課題

教科書は、算数とのつながりから、直観的、操作的な取り扱いから、作図方法を形式的な手順として修得させる傾向にあり、数学的な思考を働かせ、数学的な推論を用いるような場面が意識されていなかった。先行研究をもとに、単元構成、各時間の授業内容を数学的な推論とそこで働く数学的な思考を考察し、第1学年の基本の作図は、演繹的な推論につながる解析的思考、簡略化した作図題とすることで、第2学年の証明につなげることができたと考える。このことは、新しい問題にであったときでも作図方法を考え対応できる基盤となる思考を豊かに育成することができると期待される。今後の課題は、教材を用いて、授業実践を行うことである。そこからどのような数学的な思考が豊かになっているか分析し、改善を図っていく。

引用・参考文献

- 岡崎正和, 岩崎秀樹(1998)「算数から数学への移行とその指導に関する研究(2)―図形学習の転換点―」, 『第31回数学教育論文発表会論文集』, 日本数学教育学会, pp. 165-170.
- 片桐重男(2004). 『数学的な考え方の具体化と指導―算数・数学科の真の学力向上を目指して―』, 明治図書.
- 川寄道広(2007). 「図形概念に関する認識論的研究―図形指導の原理を求めて―」, 学位論文.
- 数学教育研究会(2010). 『数学教育の理論と実際〈中学校・高等学校(必修)〉』, 聖文新社.
- 和田信哉(1997). 「数学的推論に関する研究」, 修士論文.

文章を速く正確に読むために必要な資質・能力を育成する指導の在り方

—小学校段階における「速さ」「正確さ」への系統的アプローチの方策—

教科領域指導力高度化コース 坂本 美香

1. 主題設定の理由

平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査児童質問紙調査において、国語の「解答時間は十分でない」と回答している児童の割合が、全国で約24%いた¹⁾。同年のえびの市総合学力調査における本校の結果分析からは、解答時間が十分でない、問題を正確に読み取れていないという本校児童の実態が分かった。宮崎県教育委員会は、「授業改善のチェックポイント」²⁾において、「文章を速く正確に読み取ること」を組織的に取り組むよう明記している。これらのことから、「文章を制約時間の中で正確に読む」力が必要であるのに、十分には身に付いていないという実態が全国的な課題となっており、改善のための指導が学校現場に求められていることが分かる。また、学習指導要領解説国語編³⁾において、内容1〔知識及び技能〕(2)に、「情報の扱い方」に関する事項が明文化された。急速に進む情報化社会において、必要な情報をいち早く取捨選択し、整理して表現する能力の育成が求められていることが分かる。

このようなことを踏まえ、本研究では、今子どもたちに身に付けさせたい「速く正確に読む力」を、「様々な情報の中から、必要な部分に速く焦点を絞り正確に読む力」と定義付け、小学校段階における「文章を速く正確に読むために必要な資質・能力」を育成するための系統的なアプローチの方策を究明することにした。

2. 研究の方法

本研究は、(1)速く正確に読むための指導のヒントを得るために理論の整理を行う、(2)それがどの程度有効であるかを、授業実践を通して検証する、(3)検証の結果を基に光村図書出版社掲載の教材文を整理して指導の在り方を見出す、以上3つの段階を踏んで進めた。

3. 研究の実際

(1) 理論の整理

青木(2017)⁴⁾の理論では、児童が速く正確に読む力を身に付けるまでに、ある程度の時間や学習訓練が必要である。速く正確に読む力の育成が喫緊の課題であるため、できるだけ早く結果が出せることを考え、ここでは、より具体的な表現に視点を当てた速読の手法を提唱している、石黒(2010)⁵⁾の理論を参考にすることにした。そこでは、書き手が文章を書くときには、指示詞と接続詞を用いて伝えたい内容を整理し、文章の話題と展開のネットワークを作りだしているとし、指示詞と接続詞を中心に読むと話の筋が見え、大意を把握することができると述べている⁶⁾。また、文末に書き手の主張が示されるのが普通で、特に「~のだ」「~のである」を文末に持つ文は、重要な情報である可能性が高いとして、重要な情報を選別するためのより適切な戦略を構築するためには、文頭と文末両方に目配りをする必要があると述べている⁷⁾。

(2) 検証授業

(1)の理論の中で、特に文末表現に着目した手法を、第6学年国語科単元「筆者の考えを読み

取り、社会と生き方について話し合おう」で取り扱う説明的な文章(教材1:メディアと人間社会、教材2:大切な人と深くつながるために)を用いて検証した。文末表現のみに着目させたのは、「筆者の考えを読み取る」という本単元の趣旨と、「文末に書き手の主張が示される」という石黒の理論とを踏まえての判断である。また、日常生活において「読む」という行為が必要な場面を想起し、その力は主に黙読で高めなければならないと考えた。以前の学習指導要領⁸⁾では、「正確に読むとともに、読む速さを増すことができるようにする」という目標や、「黙読に慣れること」という内容の記述があったことも分かっている。

① 2つの教材文について

教材1は、最初と最後の段落を呼応させる双括型の構成で、全6段落の論が展開される。「～のです・～なのです」を文末に持つ文(以下、「のです文」と記す)は、5回出現する。以前とは変わった事実が述べられる文に用いられている。また、本文の最後は「～のではないのでしょうか」と、「のです文」の疑問形が用いられている。教材2は、具体例を示したり問いかけたりしながら、コミュニケーションについて筆者の考えを繰り返し説明する形式で、筆者の論が展開される。「のです文」は、5回出現する。教材1とは違い、筆者の意見が述べられる文に用いられている。

② 授業の実際

教材1を用いて、筆者の考えを捉える授業を行った。速く正確に読むために、大きく2つの活動を位置付けた。その内容と結果は次の通りである。

ア 設定された時間内に黙読をし、筆者の主張が一番強く表れていると思う一文を選ぶ。

全33文、文字数約1360文字、黙読の時間は4分間に設定した。4分間という時間は、文字数及び児童の実態を考慮し、長すぎず短かすぎず、「がんばればできそう」という意欲を喚起できる時間と考えて設定した。全員が時間内に最後まで読み終え、筆者の主張が一番強く表れていると思う一文を選び出すことができた。読むことが苦手な児童も、指や鉛筆で文字を追いつながりながら速く読もうとする姿が見られた。

イ 「のです文」を拾い読みし、100文字以内で筆者の考えをまとめる。

9割の児童が10分以内にまとめることができた。国語が得意な児童の解答(図1)と苦手な児童の解答(図2)を比較すると、どちらも「メディアがなぜ発達したのか」という過去と、「メディアとどう付き合っていくか」という未来をつないでまとめており、まとめ方に大差がないことが分かった。これらの結果から、次のようなことが言えると考えた。

- 時間を意識させるだけで、速く読もうとする姿勢は身に付いていく。
- 「のです文」に着目した読みの手法は、筆者の主張を捉えるうえで有効であり、かつ国語が苦手な児童も理解しやすい。また、詳しく読む前段階として、書いてあることの大体を捉えることができ、読みの出発点としての内容理解を揃えることができる。



図1:得意な児童



図2:苦手な児童

このような考えをより確かなものにするために、教材2においても同様にア及びイの活動を位置付け、筆者の考えを読み取る授業を行った。その結果は次の通りである。

ア 設定された時間内に黙読をし、筆者の主張が一番強く表れていると思う一文を選ぶ。

全34文、文字数約1200文字、黙読の時間は3分間に設定した。前時の学習を生かし、まず「のです文」に線を引き、それらの文を拾い読みする児童が大半を占めた。

イ 「のです文」を拾い読みし、100文字以内で筆者の考えをまとめる。

すべての児童が、10分以内にまとめることができた。教材1の時と同様に、国語が得意な児童の解答(図3)と苦手な児童の解答(図4)を比較すると、大切な人と深くつながるためにはどうすることが大切かを、コミュニケーションという言葉を使うか、その中身を具体的に説明するかの違いこそあれ、大差はないことが確認できた。また、そのような解答は、要点を正しく捉えることができていたことも分かった。



図3：得意な児童 図4：苦手な児童

児童の反応からは、「『のです文』は重要なことを言っていると分かった」「『のです文』に着目すると文章全体が理解しやすくなった」など理解に関わること、「他の文章で筆者の考えをまとめたい」「今後文章を読む際は、『のです文』に気を付けたい」など意欲や活用に関わることは見て取れた。

(3) 系統性の整理 ～光村図書出版社掲載の説明的な文章教材より～

説明的な文章教材から、文頭の指示詞及び接続詞、文末の言葉を抜き出し、学年ごとに整理してみた。

① 文頭について

第1・2学年の教材文は、具体的な名詞や指示詞を用いた主語、時を表す具体的な言葉(朝・毎日等)、順序を表す言葉(まず・次に・最後に等)が多く出現する。

第3・4学年になると、これまで単数形であった指示詞が複数形になる。また、時間の経過を表す言葉(しばらくすると・ようやく・かつては等)や筆者の考えを含む言葉(ふしぎなことに・もしかしたら・どういうわけか等)が出現し始める。

第5・6学年では、事実や結果を受ける言葉(このことから・その結果等)、そこから更に筆者の意見へとつながる言葉(このように考えると・おそらく等)、話題を転換する言葉(そういえば・ところで等)が出現し始める。

② 文末について

「のです文」は、第1学年から段落の最後の一文、本文の最後の一文に用いられている。第2学年以降は、段落の途中にも出現する。全学年を通して言えることは、段落の最後や本文の最後など、筆者にとってまとめの一文となる場所に用いられることが多いということである。段落の途中にある場合は、筆者の疑問や読者への問いかけに対する答えとなる場所に用いられている。また、第4学年(下)の教材文から、その出現頻度が増す。第5・6学年の教材文においては、常体(のだ・のである)も出現する。また、疑問形(のではないのでしょうか・のではないだろうか)も見られる。

その他の文末においては、第4学年以降、思考・伝達(思います・考えています)、当為(～ねばならない)、判断(～はずだ)を表す表現が増える。

4. 考察

(1) 「のです文」に着目することの有効性について

各段落や本文のまとめ、筆者自身の疑問や読者への問いかけに対する答えとなる一文に用いられることが多いことから、「のです文」が重要な文であることは確かである。本文の大体を把握できるという検証授業の結果からも、速く正確に読むために、まず「のです文」に着目させることは有効である。また、初読の段階では、大半の児童が「教材1は分かりにくい」と抵抗感を見せていた。しかし「のです文」に着目したことで、「きちんと読めば分かりやすい」と意識の変容が見られた。おそらく子どもたちが文章を読む際、まず文章が与える印象で「読みやすいか読みにくいか」を判断してしまうのであろう。印象で判断せず、内容にしっかりと向き合っ読む姿勢を身に付けるうえでも、「のです文」に着目することは有効であると言える。

(2) 文章を速く正確に読むための指導の系統性について

学習指導要領解説国語編³⁾を踏まえると、第1・2学年では前後の文の関係を、第3・4学年では段落の文頭から段落相互のつながりを、第5・6学年では本文全体の構造を捉えさせなければならない。つまり、文頭を意識させる指導が必要ということである。

「のです文」は、第1学年から主に段落や本文のまとめとして使われていることに気付かせる指導を始めるべきである。第3学年からは、それが重要な一文であることを理解し、本文を読むうえで特に意識できるよう指導することが大切である。第4学年以降は、思考・伝達、当為、判断を表す文末にも着目させ、第5学年以降は、そうした文末の拾い読みから、筆者の主張を捉えるところまで指導ができるとうい。

「速さ」「正確さ」の両側面にアプローチするには、文頭・文末のどちらか一方に偏るのではなく、並行して指導していくことが重要である。次の学年を見据えながら該当学年に必要な資質・能力を育成するといった系統的・段階的な指導だけでなく、できていないことについては前学年の段階に戻って学び直しをさせるといった螺旋的・反復的な指導を低学年のうちから始める。そうすることで、文章量が増えたり内容が複雑化したりしても、必要な情報がどこに書いてあるのかを速く見抜き、正確に読み取っていく資質・能力が身に付いていくと考える。

ー引用・参考文献ー

- 1) 文部科学省(2019)『平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査報告書ー児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けてー質問紙調査』p.48
- 2) <https://cms.miyazaki-c.ed.jp/gimu/htdocs/>(2021.1.28取得)
- 3) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』東洋館出版社
- 4) 青木伸生(2017)『青木伸生の国語授業 フレームリーディングで説明文の授業づくり』明治図書 pp.3-4
- 5) 石黒圭(2010)『「読む」技術 速読・精読・味読の力をつける』光文社新書
- 6) 同上 p.90
- 7) 同上 pp.90-94
- 8) 文部省(1958)『小学校学習指導要領昭和33年改訂』

<https://www.nier.go.jp/guideline/s33e/index.htm>(2021.1.8取得)

国語科における論理的読解力の育成 －思考ツールや発問の工夫を通して－

教科領域指導力高度化コース 高木 晶子

1. 研究の目的

平成28年12月に中央教育審議会答申が「小・中学校の国語科の成果と課題」の一つとして読解力に関して改善すべき課題があると提言した。また平成31年度から所属校が行っているリーディングスキルテスト(RST)で「推論」が低いことや平成31年(令和元年)度の標準学力検査(CRT)、みやざき小中学校学習状況調査の結果、文学的な文章を読む力が低いことから、読解力の向上に努めなければならないと考えた。そこで小学校学習指導要領(平成29年度告示)国語の「思考力、判断力、表現力等」の各学年の目標にある「筋道立てて考える力」と「伝え合う力」を育む手立てを構築することで「文章を筋道立てて正しく理解し、他者に伝わるように表現する力」(論理的読解力)を本研究で育てたいと考えた。

2. 主題設定の理由

(1) 小学校・中学校の学習指導要領解説 国語編¹⁾より

小学校、中学校の各学年の「思考力、判断力、表現力等」の目標を整理したところ、小学校では「順序立てて→筋道立てて→論理的」に考える力を育成することが要求されており、中学校の「論理的に考える力」の基盤となっていることが分かった。また「日常生活から社会生活において伝え合う力を高める」ために、「自分の思いや考え」を「もつ」ことから「まとめる」「広げる」「確かなものにする」「広げたり深めたりする」というように系統立てて指導することが求められていることが分かった。

(2) RST、CRT、みやざき小中学校学習状況調査より

所属校では平成31年度より新井(2019)考案のRST²⁾を行っている。これは「事実について書かれた短文を正確に読むスキル」を測定・診断するコンピュータ上のテストで、6分野7項目の問題から成り立っている。その2か年分の検査の結果、「推論」が他よりも落ち込んでいることが分かった。また所属校の平成31年(令和元年)度のCRTの結果から、物語文の第4～6学年の得点率が他の学年と比べて全国との差が小さく、平成31年(令和元年)度のみやざき小中学校学習状況調査の結果からも第4学年の物語文の「叙述をもとに内容を正しく読む」ことが低い事が判明した。そこで、第4学年で文学的な文章の読解力が落ちこんでいるのではないかと考えた。なお「推論」について鈴木(2008)は「一つまたは複数の理由から一つの主張へ至る過程」³⁾と定義づけており、この見解を本研究の基本とした。

(3) 主題設定の理由

以上の(1)(2)から、児童に必要な資質・能力は「筋道立てて正しく文章を読む力」が中心であり、さらにRSTの結果から「推論」力をつけることによって、「他者に伝わるように表現する力」につながるのではないかと考えた。そこで第4学年の文学的な文章の指導で、思考ツールや「推論」力を高める発問の工夫を通して論理的読解力を育成することとし、本研究主題を設定した。

3. 研究内容

(1) 「論理的読解力」の定義(PISA型読解力及び先行研究の定義より)

文部科学省は平成17年に「読解力向上プログラム」を策定し、PISA型「読解力」(自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する力)⁴⁾を育成することを提言している。また藤本

(2007)は「論理的読解力」を「問題解決に必要な情報を収集、抽出、選択し、その情報から筋道立てて考えたり判断したり、解釈・評価したり、さらに自分の考えが相手に伝わるように表現していくことができる力」⁵⁾としている。そして、その力を育むには、マインドマップや論理的に伝える型、その型を使わせる発問の工夫などが有効であると述べている。そこで本研究では、「文章を筋道立てて正しく理解し、他者に伝わるように表現する力」を「論理的読解力」と定義づけ、進めることとした。

(2) 思考ツールの有効性について

細川・北川(2018)は思考ツールを使って学び合いをすることにより、「自分では気付かなかったことを知ったり、自分とは違う立場から考える批判的思考力が身についたり、違う立場から物事を見て新しいことに気づいて好奇心を高めたりすることができる」⁶⁾と述べている。そこで、本研究でも論理的読解力を身につける手段として思考ツールを開発することとした。

4. 研究の仮説

思考ツールや発問の工夫をした授業を構築すれば、論理的読解力を身につけることができるだろう

5. 研究の実際

(検証授業 第4学年
「初雪のふる日」光村
図書 全8時間)

(1) 思考ツール「トレインチャート」の開発

「論理的読解力」を育成できる思考ツールとして「トレインチャート」を考案した(図1・2)。名前の由来は汽車の形に似ていることからきており、児童が書き易く、思考の流れがスムーズにできるのが特徴である。図1の「文章を筋道立てて正しく理解する」書き方では上から「人・場・時」「出来事」「小題」を書き、論理的に登場人物や出来事の整理ができるようにした。さらに図1をつなげて、間に発問を入れ、学習計画表としても使用した(図3)。また図2の「他者に伝わるように表現する」書き方では、発問に対する答えを上から「根拠」「理由」「主張」と書くことで、自分の考えを論理的に説明することができるようにした。また図2のトレインチャートをつなぐことで、自分が考えたことを1枚のワークシートで見られるようにした。

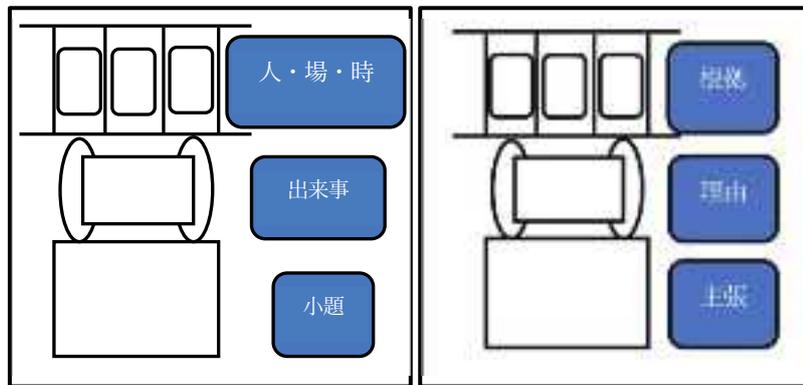


図1：「文章を筋道立てて正しく理解する」書き方

図2：「他者に伝わるように表現する」書き方

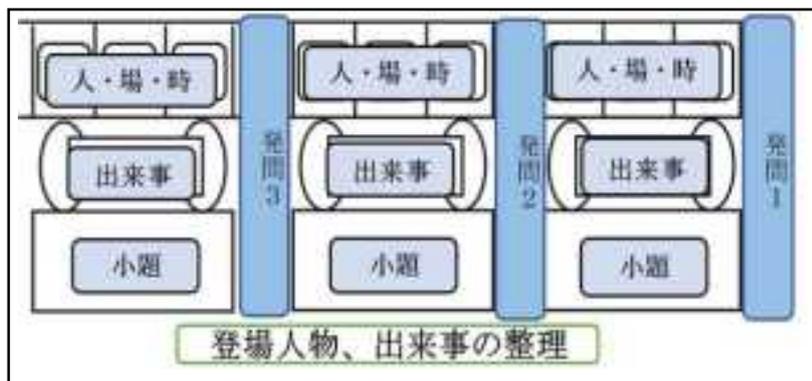


図3：トレインチャートをつないだ学習表計画表

書き方では、発問に対する答えを上から「根拠」「理由」「主張」と書くことで、自分の考えを論理的に説明することができるようにした。また図2のトレインチャートをつなぐことで、自分が考えたことを1枚のワークシートで見られるようにした。

(2) 実際の学習計画表

「人・場・時」「出来事」「小題」を書いたトレインチャートをつないでいき、間に発問、下に挿し絵をつけて、場面の移り変わりが時系列で分かる

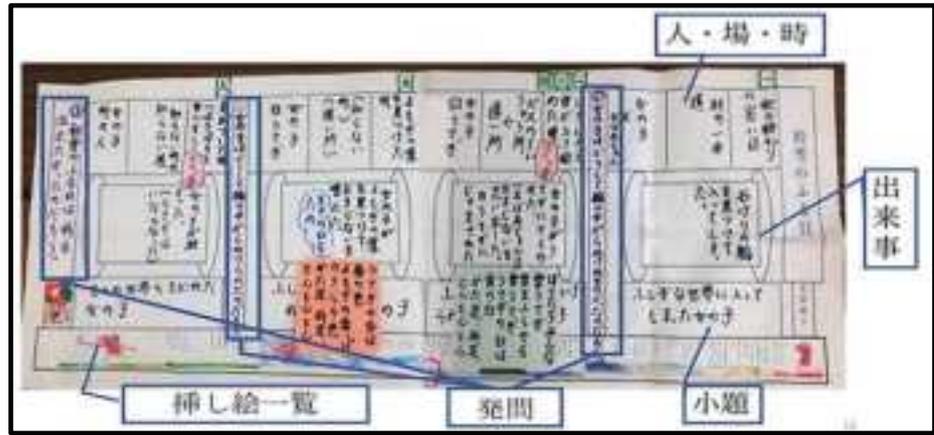


写真1：トレインチャートを使った学習表計画表

ようにした。これにより、発問を考える時にどの場面を読めばよいかが一目で分かることができた。(写真1)

(3) ワークシートの書き方及び論理的な説明の型の工夫

ワークシートに図2のトレインチャートを取り入れ、書く順番を固定し、児童の思考の流れをスムーズにした。またそのワークシートを友達に見せながら論理的に説明することができるようにした。(図4)そして、発表をする際は、自分の主張、根拠、理由を明らかにする論理的な説明の型についても指導した。その結果、友達の意見の根拠や理由などをしっかりと聞くことができた。

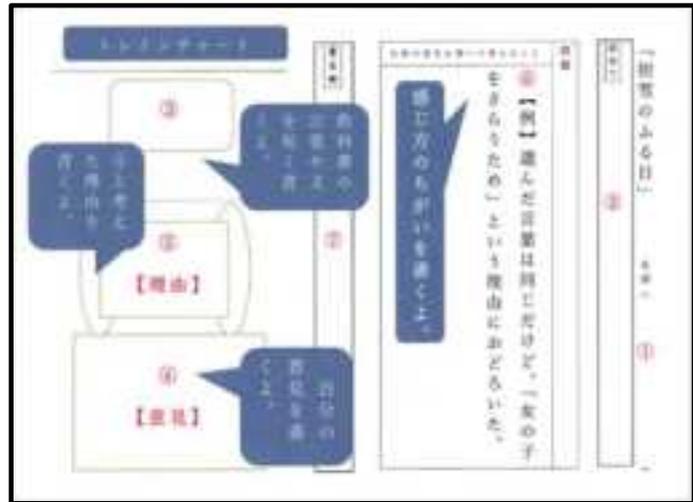


図4：ワークシートの書き方の工夫

(4) 「推論」力を高める発問の工夫

7時間目に「物語が伝えたかったことは何か」という発問をした。これは今まで考えたことをもとに答えを導き出すため、「推論」を駆使して解く必要がある。その結果、本文にはない答えでも根拠から主張、理由を考える児童が多く見られた(図5)。

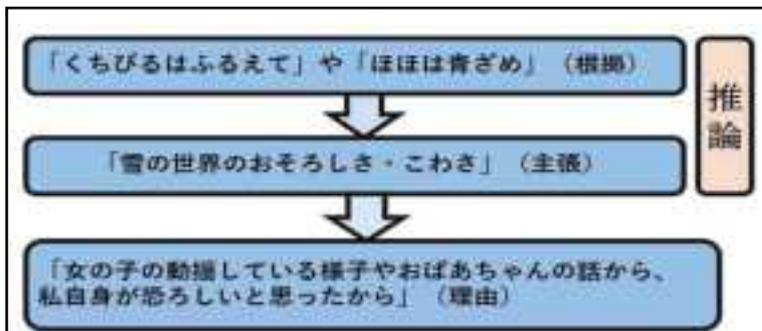


図5：推論を使って答えを導き出す児童の例

(5) 検証授業の成果と課題

①成果と課題

成果としては、文章を筋道立てて正しく理解するトレインチャートを使ったことで、登場人物と出来事の整理ができ、学習計画表としても使うことができた。また他者に伝わるように表現するトレイン

チャートを使ったことで、根拠→主張→理由と論理的に述べることができた。さらに「推論」力を高める発問をしたことで、本文にはない答えでも推論をして答えを導き出した児童が33名中31名いた。多くの児童に「推論」力が身に付いたと言える。課題としては、主張と理由が同じになる児童がおり、この2つの違いを明確にするべきであった。

②抽出児童の変容

「文学的な文章が苦手」な4名の児童の変容を考察した。初発の感想で児童AとBは感想と理由が同じ、Cは「うさぎはよもぎの葉がきらい」と理由を思い込みで書いていた。そしてDは理由が無回答であった。しかし読後の感想では、児童AもBも「無我夢中だった」や「真冬のような感じ」など、本文から理由を述べており、Cも本文から客観的に理由を書いていた。またDも挿絵の変化に着目し理由を書き、初発と読後では明らかに読解力に差が出たと考える。

6. 研究の成果と課題

思考ツールの成果としては、文章を筋道立てて正しく理解するトレインチャートをつないだことで、学習指導要領の「精査・解釈」⁷⁾の第3・4学年の文学的な文章の指導事項である「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること」に効果を上げることができた(表1)。また他者に伝わるように表現するトレインチャートでは根拠→主張→理由と思考の可視化ができ、学習指導要領の「考えの形成」⁸⁾の第3・4学年の文学的な文章の指導事項である「感想や考えをもつ」から中学校の「確かなものにする」までつながったと考える(表2)。発問の工夫としては複数の根拠から「推論」し主張を導き出して理由を述べることで、自分の意見を確かなものにすることができた。課題としては「トレインチャート」を2種類の方法で書かせた結果、数名が混乱した。今後は誰でも使い易い思考ツールを開発したい。そして論理的読解力が身についたかどうかは諸検査の客観的な数値からも判断する必要がある。今後も継続して読解力の向上に努めたい。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省(平成30年)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編 東洋館出版社 pp.196-197
- 2) 新井紀子(2019)『AIに負けない子どもを育てる』東洋経済新報社 p.72
- 3) 鈴木美佐子(2008)『論理的思考の技法Ⅱ』法学書院 p.5
- 4) 文部科学省(平成17年)「読解力向上プログラム」文部科学省
- 5) 藤本鈴香(2007)「論理的読解力を育てる『読解メソッド』の取り組み」(「読解力」を育てる総合教育力の向上にむけて―「学力向上のための基本調査2006」より)所収 pp.158-176
- 6) 細川太輔・北川雅浩(2018)『思考の可視化ツール』明治図書 pp.8-25
- 7) 文部科学省・前掲注1 p.38
- 8) 文部科学省・前掲注1 p.38

表1: 「精査・解釈」の文学的な文章の指導事項

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
精査・解釈 本場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること	登場人物や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること

表2: 「考えの形成」の文学的な文章の指導事項

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
考えの形成 文章を読んで感じたこと、考えたこと、考えたこと	文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと	文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること	文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする

小学校における「読むこと」指導の系統性を意識した授業研究

—説明的な文章における思考力の特徴を生かして—

教科領域指導力高度化コース 比江嶋 哲

1. 問題の所在

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編¹⁾（以降「学習指導要領解説国語編」と記載）では、〔思考力、判断力、表現力等〕の各領域において、学習過程を明確にし、各指導事項を位置付けた。これは、活動を通じてどのような資質・能力を育成するのか示すために整理している。例えば、説明的な文章の第5学年及び第6学年では、「構造と内容の把握」で、文章全体の構成を捉え、「精査・解釈」では、論の進め方について考えていくなどの授業を行っている。

このような学習過程で授業を進めていくには、それまでの指導事項の内容を身に付けておく必要がある。「構造と内容の把握」でいうと、内容の大体を捉える力、段落相互の関係に着目する力が十分でない場合は、単元はじめの段階でつまづく児童がでる可能性がある。

教科書では、指導事項に合わせて、単元のねらいとする力が設定されている。新しい単元に入るごとに、これまで学習した単元のねらいとする力（以降「付けたい力」と記載）を振り返り学習するのは時間的にも難しい。

しかし、実際の授業では児童はこれまで学習した付けたい力を活用して、学習を進めている。例えば、要旨をまとめる学習で、その前に文章を意味段落で分けることや、筆者の主張の段落を意識しながら文章を読み進めるといった学習である。そこには、比べたり分けたり、根拠を基に説明したりする思考力が関わっている。

この単元ごとに関わる思考力に着目したい。授業で使う思考力について、関連性を整理・分析していく。その特徴を活用した授業を考え、系統性を意識した思考力を育成する指導をしていくことで、つまづく児童への手立てを構築し、問題の解決を図りたい。

2. 研究の目的

国語科における、説明的な文章の指導の系統性について、各単元のねらいとする力（付けたい力）及び指導内容を思考力の観点から関連性を整理・分析する。さらにその特徴を活用した授業を考えていくことで、前学年までの学習内容が不十分でつまづく児童の問題の解決を図りたい。

3. 研究仮説

国語科の「読むこと」における説明的な文章を教材とした授業において、系統性を意識した思考力を育成する指導をしていくことで、つまづく児童への手立てを構築できるのではないかと仮説を立てた。

4. 研究方法

本研究は、先行研究で実践が多く、思考を整理しやすい「読むこと」の説明的な文章における思考力について、それぞれの教材の付けたい力と関連付けながら分析していく。具体的には、教科書の手引きの指導例を思考力で整理し、その傾向を学年ごとの系統性と単元ごとの特徴について分析する。なお、教材は光村図書出版の「国語1年～6年」を使って行うことにした。以下のように進めていった。

- ・ 説明的な文章における思考力の整理
- ・ 説明的な文章における思考力の特徴
- ・ 系統性を意識した思考力を育成する授業づくり

5. 研究の実際

(1) 説明的な文章における思考力の整理

国語科の説明的な文章における思考について、7名の先行研究が分類しているもの²⁾を参考にして、共通して多かった要素について、田中(2020)³⁾の提案と比江嶋(2020)⁴⁾の分類を基に、「順序、比較、類別、理由、具体・抽象、類推・推論、評価」に再整理した。

7つの項目の思考の要素について定義し、曖昧な分類を減らすために手引きの言葉を基に基準にする言葉の例を決めていった。

表1：7つの思考力の定義と基準にする言葉の例

思考力	定義	基準にする言葉の例
順序	時間の順序や空間の順序、事柄の順序などを指す。	・何が出てきたか。 ・どのように進めたか。
比較	対象と対象、事例と事例を比べることを指す。事象と事例、段落同士の間隔を整理しその理由や意味、価値などについて考えていく。	・しごとのつくりを順にいきましょう。 ・〇〇と〇〇を比べる。 ・にているところとちがっているところはどこか。 ・どの部分と対応しているか。
類別	文章のある観点に沿って、分け・まとめる思考力である。中心となる文章やその事例として詳しく説明している文章を探す際にも使われる。	・「初め」「中」「終わり」で分ける。 ・まとまりごとに分ける。整理しよう。 ・大事な言葉・中心になる言葉や文 ・段落同士のつながり・関係
理由	理由を考える基になる思考力である。文章の事例と理由を探し出す自分の考えと理由を言う際にも活用する。	・考えたわけを言う。 ・その〇〇をしたわけは何か。(なぜ〇〇をしたか。)
具体抽象	筆者の書き方の工夫やその効果について考える思考力である。	・〇〇の具体例を挙げる。 ・この話は〇〇について書かれている。 ・要約 どのような言葉でまとめているか。・要旨
類推推論	抽象的な事柄から具体的な事柄へ、具体的な事柄から抽象的な事柄への思考力。	・筆者はどんな工夫をしているか ・もっと〇〇するためにあなたはどんな工夫を付けたか。 ・〇〇の資料があることはどのような効果があるか。
評価	筆者の述べ方や考えについて自分の考えと比べて評価する。読者(友達)と考えや感想を伝え合う活動にも使われる。	・一番驚いた・初めて知ったことは何か。 ・友達と伝え合おう。

(2) 説明的な文章における思考力の特徴

① 「中心となる思考力」と「関連する思考力」

光村図書出版教科書の各単元の手引きの言葉が、それぞれ単元でどの思考力に当てはまるのか整理した。

手引きを整理していくと、表のように付けたい力に関わる思考力とその他の思考力がある。

このように単元には、ねらいとする「中心となる思考力」とそれに関連する「関連する思考力」があり、単元の中で組み合わせながら進めていることが分かった。

表2：手引きの言葉を思考力で分類した表

単元	教材名	付けたい力	思考力の分類						
			順序	比較	類別	理由	具体・抽象	類推・推論	評価
1	くちびし	順序	1						1
1	うみのかくれんぼ	大事な言葉			2				1
1	じどう車くらべ	説明の順	2		1				1
1	どうぶつのおちゃん	比べて読む		2					2
2	たんぼのちえ	順序・わけ	1		1	2			1
2	どうぶつ園のじょうし	誰が何をした・順序	1	1	1	1			2
2	鳥のおもちゃの作り方	文章のまとまり			1			1	2
2	右にごっこ	大事なことばや文			1		1	1	2
3	こまを楽しむ	段落とその中心			2		1		2
3	ゴスターを讀もう	目的や知らせたい相手		2				1	1
3	すがたをみえる大野	話題と例の書かれ方	1	1	2		1	1	2
3	ありの行状	説明のつながりを表す言葉			2		1	1	1
4	アップとキーズで伝える	対比・筆者の考えを探える	1		2	1		1	2
4	パンフレットを讀もう	目的と相手を考えた書き方			1			1	1
4	世界にはどこも和紙	要約する			2		3		1
4	フナギのなごを讀んで	話し方の違いに気づきよさを覚かせる		1			2		2
5	言葉の意味が分かること	要旨をとらえる			2		1	1	2
5	新聞を讀もう	目的と内容の違い		1	1	1	1		2
5	資料集が豊かになること	資料を効果的に使う		1	2	1	1	1	2
5	作家からコピペするより	事例と意見との関係			4	1		1	1
6	統計の物語と心の物語	筆者の主張とそれを支える事例			2	1	1	1	2
6	利用案内を讀もう	知りたいことの情報を読み取る		2	2	1			2
6	『鳥獣戯画』を讀む	表現の工夫			2		2	1	2
6	メディアと人間社会	読者の立場や読者から中心となる言葉を探る		1	1				2

---中心となる思考力 ---関連する思考力

② 7つの思考力の往還関係

7つの思考力について、学年間、単元間の手引きの言葉をみていくと、次のような特徴がみえた。

- 学年が上がるにつれて、「順序」などの単純な思考力から、「類推・推論」など高度な思考力が多くなっていく。
- 同じ思考力が各学年でレベルを上げて使われている。

単元の付けたい力を付けていく中で、7つの思考力が6年間を通して何度も使われ往還しながら、その力を向上させていくということが分かった。

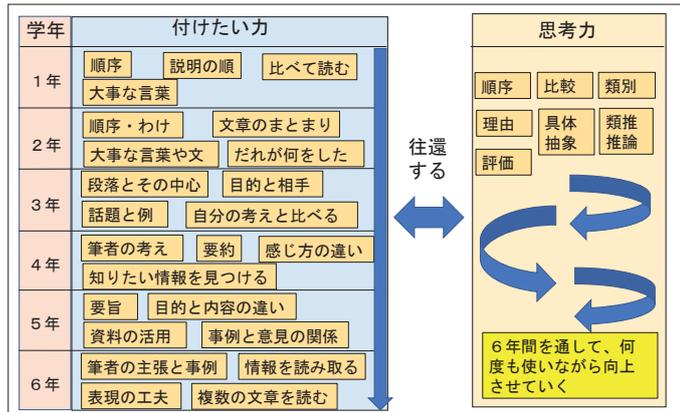


図1：付けたい力と思考力の関係のイメージ図

(3) 系統性を意識した思考力を育成する授業づくり

① 「関連する思考力」を補助する方法

単元で中心となる思考力は、これまで学んだ関連する思考力を使いながら育成されていくものである。しかし、十分にその学年の力まで高まっていない場合は、系統性を考えて、どの思考で補助が必要かを事前につまづきを予想し、それぞれの思考力を補助する手立てを行っていく必要がある。

第6学年の「利用案内を読もう」という単元で「目的と内容の違いを説明する」という付けたい力の場合、それを身に付ける中心となる思考力は、理由の思考力にたどり着くまでの関連する類別、具体・抽象、比較の思考力を既習の学年に戻り、以下のように発問を工夫した。



図2：単元の中心となる思考力と関連する思考力の表

- 「類別」から、第2学年の「大事な言葉を見つけましょう」という発問、そして活動は、大事な言葉を丸で囲ませ、比較する視点を分かりやすくする。
- 「比較」から、第1学年の「どなたとどこがちがいますか。」という発問で、表を使って○×で考えさせることで、思考を整理しやすくする。
- 「理由」から、第2学年の「○○したことについて、表の言葉を使って答えましょう。」という発問で、条件で答え方の型を示し、理由を書きやすくする。

② 7つの思考力の往還関係を生かした授業づくり

7つの思考力の特徴として、学年が上がるごとに高度な思考力が使われることや、同じ思考力が各学年でレベルを上げて使われているということが分かった。この特徴を生かして、次のような工夫を考えた。

- (特徴) 学年が上がるごとに高度な思考力が使われる
→ (工夫) 「比較・分類」などの単純で頻出する思考を分かりやすくしていく (可視化する)
- (特徴) 「類比・推論」などの高度な思考力が学年が上がると思われる
→ (工夫) 帰納的な思考から、思考の順序を入れ替えた工夫をして思考しやすくする (順序を変える)

- ・ (特徴) 同じ思考力がレベルを上げながら使われている
→ (工夫) 振り返りを毎回入れることで、自分がどのような思考をしたか学習したことを整理させる。(振り返りをつなぐ)

第6学年の『鳥獣戯画』を読む」という単元では、筆者が工夫している言葉を見つけさせ、比較する際に吹き出しに書かせて可視化させた。思考の順序を変え、先に、初発の感想から筆者が工夫している視点を示すことで、探しやすいようにした。また、学んだことを振り返らせ、比較したことを基に筆者の主張とあわせて考えさせ、「類推・推論」の力を高めさせていった。

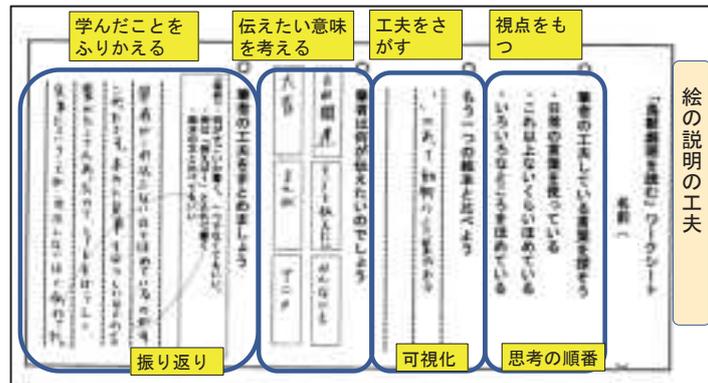


図3：可視化する児童の様子

図4：授業のワークシートとそれぞれの工夫

6. 考察

- ・ 国語科における、説明的な文章の指導の系統性について、各単元の付けたい力及び指導過程を思考力の観点から、整理・分析することができた。
- ・ 中心となる思考力、関連する思考力に分けて考えて、関連する思考力を補助する発問や活動を工夫することによって、授業の途中でつまづく児童が少なくなった。
- ・ 思考力の学年間・単元内の特徴を活用した授業を考えていき、可視化や、思考の順番を変えたり、振り返りを毎回入れたりすることで、思考力を育成していくことができた。
- ・ 思考力の分類の基準について、まだ曖昧な部分があり、実践を重ね、さらなる整理が必要である。

注

- 1) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説国語編 p. 9、p. 38 東洋館出版
- 2) 7名の先行研究は以下の通りである。
 - ・ 青山由紀 (2018) 『『くちばし』『じどう車くらべ』『どうぶつの赤ちゃん』の全時間・全板書』 p. 22 東洋館出版
 - ・ 井上尚美 (2007) 「思考力育成への方略」明治図書
 - ・ 櫻本明美 (1995) 「説明的表現の授業」明治図書
 - ・ 吉川芳則 (2013) 「説明的文章の学習活動の構成と展開」淡水社
 - ・ 萩中奈緒美 (2017) 『『説明的表現力』育成のための学習指導論』淡水社
 - ・ 舟橋秀晃 (2019) 「言語生活の拡張を思考する説明的文章学習指導」淡水社
 - ・ 田中拓郎 (2020) 「教科書教材が期待する子どもの思考-小学校3年生説明的文教材をもとにして-弘前大学教育学部紀要第123号
- 3) 田中拓郎 (2020) 「教科書教材が期待する子どもの思考-小学校3年生説明的文章教材をもとにして-弘前大学教育学部紀要第123号の分類と定義
- 4) 比江嶋哲 (2020) 「小学校における『読むこと』指導の系統性を意識した授業研究-『思考力の育成』をねらいとした指導を通して-」全国大学国語教育学会 国語科教育研究 第139回 2020年秋季大会研究発表要旨集 p. 287の分類

音楽科における自己調整学習の支援 —器楽学習における対話的な学びを通して—

教科領域指導力高度化コース 深江香織

I はじめに

新学習指導要領では、子どもたちの資質・能力を確実に育成するために、「主体的で対話的な深い学び」を目指した教育を行うことを求めている。

これまでの授業実践において、私はグループ活動やペア活動を通して主体的で対話的な深い学びの実践になるように試みてきた。しかし、活動させること自体が目的となってしまう、本来の活動の意義を実現できなかった。

本研究では、子どもたちが他者との関わりをもってサポートし合いながら活動し、練習を促進させるためのプロンプトを使って自律的に学習に取り組むことができる学習方略について、先行研究の実践例をもとに指導計画を立てて指導を行った。その際、諏訪のからだメタ認知の考え方を援用し、自律的な学習を促すための活動形態の工夫など、自己調整学習を促進するための方法について検討する。

II 研究の方法

研究の対象は、宮崎大学教職大学院生 8 名である。指導は、研究者自身によって行われた。

II-1 プロンプトについて

Benton (2014) によれば、教師が与える慎重にフレーズ化したプロンプトによって、学習者の議論が誘導される。そして学習者がプロンプトに従って学習を進めることで次の動作が促され、自律的に学習することにつながるという。述べている。

プロンプトとは、言葉を使って次の行動を促すための刺激を与えるために、予め用意したもののことである。

プロンプトによって、学習者は自分の課題を見つけ、課題解決のための目標を立てることになる。そこで、プロンプトの内容を、学習の中での学習者自身の振り返り、すなわちリフレクションと、課題設定すなわちプランニングを促す内容に作成した。

II-2 からだメタ認知について

この研究ではリフレクションやプランニングの時に、自分の体の使い方に注目させることで、リコーダー演奏時に起こる問題を解決するための糸口にさせたいという理由で、からだメタ認知の考え方を援用することにした。諏訪(2015)は自分の体で実践し、体感に耳を澄まし、ことばも駆使して考えるように試行錯誤することが練習には必要であると述べている。

からだメタ認知の考え方を援用した質問内容を立て、アルトリコーダーを吹いているときの自身の体の状態を、意図的に焦点化させるような内容に作成した。

II-3 リフレクションとプランニングについて

リフレクションとは「自分を振り返る」ことである。自己モニタリングによって自分のことを俯瞰し、リフレクションによって振り返って自分の状態を知ることになる。例えば「指遣い

を間違えていないかなと考えた」などである。またプランニングとは「自分が何をするか考えて計画する」ことである。例えば「指の運びの練習をする」などである。

II-4 指導の方法

アルトリコーダー指導初日は、最初にコロナ感染対策についてお互いが飛沫に気を付けながら、感染拡大防止に努めてリコーダー練習を進めていくことを指示した。アルトリコーダー未経験者がほとんどだったので、指導初日から運指指導を丁寧に行うようにし、既習運指での演奏可能な曲を選曲して指導計画を立てた。最終指導日は学習者が要望した曲を教材として、器楽指導を行った。

表1：指導実施日と主な指導内容

対象	実施日	主な指導内容
大学院生	令和2年11月11日	コロナウイルス感染防止対策の説明・リコーダーの扱い方・リコーダー各名称・タンギング・運指「ミ・レ・ド」・自作曲「みんなのミ・レ・ド」
	令和2年11月18日	タンギング・運指「ファ・ソ」 教科書音楽のおくりもの（器楽）から『しりとりの歌』『喜びの歌』
	令和2年11月25日	運指「低音ソ・低音ラ・低音シ」 自作曲「チャイム」 教科書音楽のおくりもの（器楽）から『アメージング・グレース』
	令和2年12月2日	運指「高音ラ・高音シ」リコーダーライブラリー「①世界の約束（ハウルの動く城 主題歌）を既習運指用に移調したもの」

II-5 分析方法

この研究では、学習者が自律的に学習するための対話的な活動について、学習者の記述記録や発話記録を分析した。

また、自己モニタリングでの回答やプランニングをワークシートに記述させ、記述内容から計4回の指導の中での学習者の変容に注目して、データの収集を進め、考察を加えていくこととした。

ペア活動を通してインタビュー方式で行った回答を、全て一文ずつ切片化したものをKJ法で分類した。プロンプトに記述された内容についてカテゴリーを作成し、指導期間中の記述内容の変容について質的分析を行った。

また、練習中の発話をボイスレコーダーで録音したものを文字起こしした。そして発言の内容に着目して対話的な学びを通して課題解決に至る経緯を探ることとした。

III 結果

学習中ペア同士でインタビューし合い、リフレクションとプランニングを行った内容のインタビュー記録と、リコーダー日誌の記述記録を毎回まとめた結果、指導1回目から4回目にかけての記述内容の質的变化が見られた。

Ⅲ-1 プロンプト記述で明らかになったこと

(1) リフレクションとプランニングに関する記述内容

リフレクションとプランニングの記述内容の変容を見ると、1回目は目標となる対象を示すのみで、具体的にどうするのが記述されていなかった。しかし、練習の回を重ねるごとに、原因が何かを詳細に考えたうえで、自分の練習方法や計画を具体的に考えることができるようになってきた。

(2) からだメタ認知的記述の出現

からだメタ認知については、体を取り巻く環境の間に成り立っている実体を言葉で表現することであると諏訪（2015）が述べている。

全4回の指導での身体に関する記述を見ると、学習者は練習の回を重ねるごとに、からだメタ認知を使って自分の状態を言葉で表わせるようになってきた。そして段々記述の内容が詳しくなっていた。

Ⅲ-2 発話記録で明らかになったこと

(1) 課題の共有に基づく課題解決策

インタビュー方式でお互いリフレクションしながら課題を共有することで、アドバイスし合いながら練習を進めていった。そして、一緒に同じ課題について考えていることが分かった。つまりペア活動による対話的な学習によって課題を共有し、一方が助言をしてもう一方が助言に基づき練習をするなど、一緒に取り組むことで解決に向かうことができるということが明らかになった。次のSは大学院生を、Tは指導者を指す。

S2が確認するために吹くのに対して、S1も合わせて練習する部分は一緒に合わせて吹く練習を行ったなど、課題共有をしていたことが分かった。また、「S1：近くを押さえている気がした」の後、S2が助言を基に練習する様子も残されていた。そして実際に練習した後に「S2：確かに、安定するかも」の発言部分では、S2がS1の助言を基に練習することで、課題解決につながったことが明らかになった。

(2) ペア活動での、リフレクションによる試行錯誤からの気づき

ペア練習においてプロンプトを使ってリフレクションを行っていくうちに、お互いに同じ課題解決に向けて試行錯誤しながら練習が進んだ。リフレクションを繰り返すことで学習者の練習が促され、練習の中で試行錯誤をすることを通して、学習者はやり方のコツをつかみ、楽に吹ける方法に気付くことができた。つまり、リフレクションによって課題解決に向かっていることが明らかになった。

S4が低音の「ソ」の音を吹くときに指使いがうまくいかない場面では、S4は左手と右手のほとんどの指を押さえるときの指使いがうまくいかないことに自己モニタリングで気づいた。そして、Tの助言の後にペアのS3の課題と同じだったことが分かり、お互いに課題を共有しながら試行錯誤していくときの発話記録である。

S3とS4はリフレクションを小まめに行いながら練習を進めることで、段々とコツをつかむことができるまで進歩することができた。

IV 考察

この研究では、ペア活動を通してインタビュー方式を取り入れた指導を行い、学習者が自律的に取り組むための活動形態やプロンプトによる効果の有用性について、その検証を行い下記の3点を明らかにすることができた。

IV-1 プロンプトによる課題の焦点化について

学習者がリフレクションやプランニングを行うことにより、自分の状態を振り返って課題が何かを考えてから計画を立てるといふ、一つの流れにすることにつながるということが明らかになった。これは、学習者が解決すべき課題について理解して、自ら解決方法を考えながら学習を進めていく自己調整学習が行われたということである。

IV-2 からだメタ認知視点を持たせることの重要性について

自分の体感を言葉で表すことは自分の課題に意識がもてることになり、意識をもてることは自分にとっての次の課題を見つけることにつながる。これを何回も繰り返すことで課題について詳細に気づいていったことが明らかになった。このように、自分の言葉で表せるようになることが、からだメタ認知において重要である(諏訪 2016)。

IV-3 サポートによる対話的な学びによって

今回、ペア同士で対話的にサポートを受けながら気づきを得て練習をしたり、自分の状態を振り返って課題を見つけたり、次の行動を考えるための糸口を与えてもらったりしていた。これは、学習者が自分の課題について認識して、得られたことを糸口に練習を進めることができていたということである。このことは自己調整学習が行われたと言える。

V おわりに

本研究では、からだメタ認知的視点に基づくプロンプトを与えることによって生徒自身に課題を発見させるとともに、学習者同士の対話による相互サポートの機会を与えることによって、音楽科における自己調整学習を促進できることを明らかにした。

また、今回の研究では器楽指導において検証したが、今後中学校音楽教育での歌唱や創作、鑑賞指導において、対話的な活動を通して子どもたちが自己調整し自律的に学習を促す手立てをどのように活用するかが、音楽教育研究における今後の課題である。

引用・参考文献

- 1) Benton, Carol W. (2014). *Thinking about Thinking: Metacognition for Music Learning*, R&L Education.
- 2) Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.1-12). New York: Routledge.
- 3) 諏訪正樹 (2015) 「からだメタ認知: ことばと身体の共創としての身体知学習のメソッド」『第29回人工知能学会全国大会論文集』 pp. 1-4.
- 4) 諏訪正樹 (2016) 『〈こつ〉と〈スランプ〉の研究—身体知の認知科学』 講談社.

宮崎県の若者の定着に資する指標としての 『地域肯定感』の基礎的研究

学校・学級経営コース 白羽根 穂乃花

1. はじめに

宮崎県において、若者の流出は人材確保が困難である状況の中で大きな課題となっている。そこで本論文では、若者の定着を図るための対策・取り組みのための意識調査の方法について論じ、対策を立てる前の意識調査や、取り組みをした後の意識調査として有効な質問紙項目の作成に取り組んでいく。

地域への意識を調査するアンケートができることにより、生徒の進路に関する意識調査に加え、地域学習の前後に行うことで意識変容の確認、地域定着への取り組みの成果確認ができるようになると考えられる。また、取組前の生徒の意識やニーズ、課題を調べることにより、生徒一人一人に合わせた指導ができるようになるのではないかと考える。

2. 対象としての『地域肯定感』

(1) 子供の貧困問題の分析概念としての「地域肯定感」

「地域肯定感」とは、柏木智子¹⁾が『子どもの貧困対策と教育支援 ―より良い政策・連携・協働のために』において、「子どもの貧困対策」の一環で自己肯定感の基盤となる概念として使用している。書においては、地域の良さを再発見する学習の中で地域肯定感を向上させ、それを通じて自己肯定感を高めようとする試みの中で使用しているものである。子どもたちの自己肯定感や自尊感情の低さの要因の一つとして、自分たちが住んでいる地域に対する悪いイメージからレッテルをはられたり、偏見を持たれたりしても、それらを否定できない、その地域に住んでいる誇りを持ってないことを挙げており、その地域に対する肯定感を地域肯定感としている。

また、自己肯定感では焦点があたりにくい、社会とのかかわりにおける自己肯定感の基盤としても使用することができると述べられていた。自己肯定感だけでは、子どもの内面のみに焦点がたてられがちであるが、周囲の人間関係の間で自己肯定感は育てられていくことから、自分が属する環境への肯定感も必要だと考えられる。

(2) 福祉と教育との融合を前提とした「地域肯定感」

前節で述べた「地域肯定感」は子どもの貧困問題における概念であり、教育領域ではなく、福祉領域の領分である。ここで、福祉領域と教育領域について確認しておく。

1970年代に社会教育学者の小川利夫が、「福祉は教育の母胎であり、教育は福祉の結晶」であるとして、福祉にも視野を広げることの重要性を指摘した。



図 1：福祉領域と教育領域の関係図

図1では、教育領域では教育目標に向かうための教育実践をする際に、教育者が教え子である児童生徒を平準化した状態であると前提視していることへの問題を指摘したものである。教育者が、経済的に困窮している家庭の子弟や一人親家庭、児童養護施設の子どもに視野を広げていないことで、様々な教育問題が発生していることを指摘し、教育と福祉と両方に視野を広げることの重要性を主張している。

ここで、対象を高校生としたうえで、宮崎県の高校生に対して宮崎県外に流出せずに宮崎県に定住させる施策をする際に、同様の問題が生じる危険性がある。つまり、対象となる高校生を平準化したものとして進めると、対象となる青年によって「地域肯定感」に差があるために、元々「地域肯定感」が高い高校生は、より県内定着を強化するが、「地域肯定感」が低い高校生には、宮崎県に定住する意欲を起かさせず、むしろ県外への志向を強めてしまう危険性がある。宮崎県に定住させる施策を進めて行くには、まず高校生の「地域肯定感」を調べる必要がある。その作業を行った後に、ようやくどのような用件がそろえば宮崎県に定住する意欲が高まるのかを検討することが可能になると考えるのである。

本論文では、その「地域肯定感」に基づいた調査項目の設定を検討するが、まず「地域肯定感」を測るための概念内容の整理が必要である。概念内容の整理のためには、これまでに宮崎県と関わり定住した人や定住しなかった人への調査を行うことで、具体的な「地域肯定感」概念の具体的内容を明らかに出来ると考える。

3. 『地域肯定感』に基づいた質問項目の枠組み

(1) 質問紙の基本枠組み

質問対象者は、出身地が宮崎県であるか否か、現住しているか否か分けられ、図2のように類型される。

類型IVは、宮崎県に縁のない人々であるため、今回の調査では考慮する必要はないと考えられる。今回の調査の対象は類型I、II、IIIに属する人たちとする。このうち、宮崎県出身者で宮崎県に現住しているが過去に県外に居住したことがある人は類型IIに含めることとする。

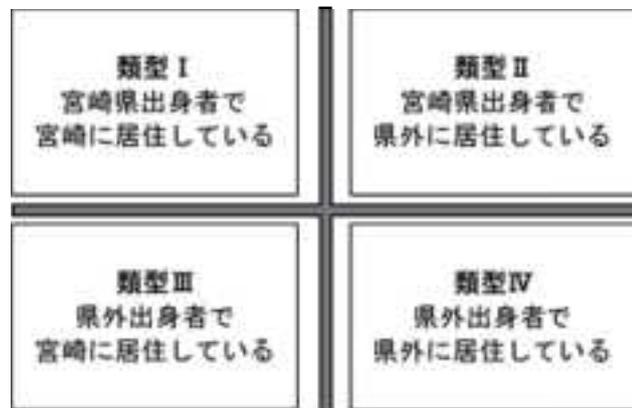


図 2：質問対象者の類型

アンケート調査では、類型Ⅰ、Ⅱ、Ⅲで共通した質問に加えて、類型に沿った個別の質問を設ける。

共通項目としては、回答者の属性（年齢、性別、職業等）に加えて、宮崎での生活についての質問を行う。アンケート質問項目については、調査紙の質問をするための質問項目に加えて、実際に調査紙に載せる質問項目も含め、それによって分析が可能かの確認も行う。

特に居住選択についての質問項目では、選択前の意思（本人はどうしたかったのか）や、その理由に重点を置き、流出者が定着しなかった理由などについて分析を進めていきたい。

(2) 調査結果

アンケート調査から、宮崎に対する印象・考え方として2つの観点から4つの類型ができるのではないかと考えた。それが図3のようになる。

1つ目の観点のポジティブを正、ネガティブを負とし、2つ目の観点の関心が高いものを積極、関心が高いものを消極とすると、「正の積極」「正の消極」「負の積極」「負の消極」となる。これらを基にアンケートを作成すれば、図3によって生徒の地域肯定感をはかることができると考えられる。

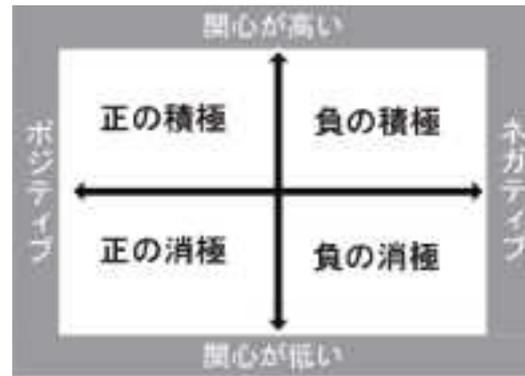


図3：調査結果の類型

「正の消極」にある生徒についてはまず、地域にどのような要素があるのか知るところから始まる。関心が高いということが問題であるため、関心を持たせるための取り組みが必要である。

「負の積極」にある生徒は、地域の要素をすでに知っていることから、その生徒の考えるネガティブ事項にどう向き合い、折り合いをつけるかということが課題になってくる。そのため、改善策や生活の中でできる工夫を考えさせる取組が必要だろう。

「負の消極」にある生徒は、意識が地域に向かず、ほかに向いている状態であると考えられるため、意識が向いている項目が地域にもないか探すという取り組みは必要なのではないかと考えられる。

以上の類型化を基にして、地域社会に対する評価が転化する契機を把握する項目設定が必要であると考えられる。

4. アンケート項目作成

高校生を対象としたアンケートとして、地域肯定感をはかるための質問項目として重要だと考えるものを以下に挙げる。

まず生活について「宮崎県は他県と比べて良いところが多いと思う」「宮崎県をすぐに出ようと思ったことがある」という項目。これらは、進路選択をするにあたってまず県内に残るか県外に行くかという選択をしなければならないことから重要であると考えられる。現時点で、他県と比較した際に他県よりも宮崎を選ぶ理由がその生徒の中にあるのかといったことを測ることができる。

次に進路選択について、「進路に進んだ際の生活・暮らしやすさ（について考えているか）」

という項目。これらは、進路選択後の生活をより具体的に考えられているかという指標になり、また考えていない場合はそれを考えさせることで現在の宮崎県での生活と比較させる目的がある。調査において県外に出たことで宮崎県の良さに気づいたと回答した人もいたため、比較が有効であると考えられる。

最後に宮崎県全体のことについて、宮崎の観光や特産品、施策を知っているかという知識の項目を入れる。調査から、県外を志望していたまたは県外滞在の経験がある人は宮崎県に対する関心が低い人多かったため、その程度をはかるための質問である。また、「宮崎県では無理をして改善すべき点はない」「宮崎県の不便は個人の工夫でどうにかなる」「いずれ県外に出るので、改善に関わりたくない」「県内で居住するつもりなので積極的に宮崎県の課題を改善したい」という宮崎県の改善に向けた意識調査も重要である。課題を知ったうえでどう行動したいかという意思の確認にもなり、それは地域の問題を受け入れられているという地域肯定感の指標ともなる。

注

- 1) 柏木智子「ケアする学校教育への挑戦」、末富芳『子どもの貧困対策と教育支援 ― より良い政策・連携・協働のために』明石書店、2017年

引用・参考文献

- 1) 乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店、1990年
- 2) 末富芳『子どもの貧困対策と教育支援 ―より良い政策・連携・協働のために』明石書店、2017年
- 3) 吉川徹『ローカルトラック』世界思想社、2001年
- 4) 石黒格・李永俊・杉浦裕晃・山口恵子『「東京」に出る若者たち』ミネルヴァ書房、2012年

合意形成を促す学級会指導の工夫

—国語科話し合い活動との関連に着目して—

宮崎大学大学院教職実践開発専攻 大石達也

1. はじめに

社会や産業の構造が変化していく中で、他者と協働しながら課題を解決する力、いわゆる、「合意形成能力」の育成が急務とされている（長谷・重内 2018）。話し合いを通じた合意形成能力の育成の場として、学級活動としての「学級会」がある。そこでの合意形成は「児童が各教科等で学んだ知識などを課題解決に関連付けながら主体的に考えたり判断したりすることを通して」（文部科学省 2017、19 頁）行われることが求められている。合意形成を図る話し合いの指導は、国語科教育における喫緊の課題とも言われている（萩中・米田 2016）。そこで本研究では、学級会における合意形成を促す指導の在り方を国語科との関連を踏まえ検討した。

2. 合意形成を図れたとする話し合いの判断基準

萩中・米田（2016）、神谷（2010）、長谷・重内（2018）らの先行研究における「合意形成を図る話し合い」や「合意形成能力」に関する定義から、「共通の課題の解決や目的の達成に向かうこと」「状況の整理と互いの思いや願いの理解」「自分も他者も納得した解決方法を見出すこと」という3つの共通点を抽出し、本研究において目指す、合意形成を図る話し合いを以下のように定義した。

- (ア) 共通の課題の解決や目的の達成に向かっている。
- (イ) 状況を整理し、互いの思いや願いを共有している。
- (ウ) 自分も他者も納得できるように努め、解決方法を見出している。

3. 学級会と国語科における実践研究

合意形成を促す学級会の指導について検討するために、教職大学院連携協力校における学校教育実践研究実習（以下、9月実習）と教育実践開発研究実習（以下、10月実習）で、学級会2時間と国語科6時間の授業実践を行った。対象学級は宮崎市内のA小学校の第6学年約30名の学級である。本実践までに4回学級会を行っている。

(1) 9月実習における学級会の実践

「お楽しみ会をしよう！」という議題で学級会を開き、友達や教育実習生との絆を深めるための遊びを話し合った。実践後、事後研やTC記録等の分析・検討をもとに、「合意形成を図る話し合い」の視点で考察を行った。

(ア) に関しては、解決や達成に向かうべき課題や目的が、児童の発達段階に合っていなかった。今回の議題が、「自分たち」が楽しむための話し合いであったため、話し合いを深めていこうとする意欲につながりにくかった。さらに、提案理由が「絆を深める」という曖昧なものであったため、共通の課題の解決や目的の達成の必要性を児童に感じさせることができなかった。

(イ) に関しては、主張ができる児童に限られており、一部の児童の思いや願いしか共有さ

れていなかった。また、発表の声が小さかった。おそらく主張することに自信がないことに加え、参観者の多い研究授業であるということの緊張が原因だと考えられる。自信をもって主張ができるよう、どのような主張が望ましいのか主張の仕方を指導する必要がある。

(ウ)については、(イ)と同様に、一部の児童しか主張ができていないため、学級の児童全員が自分も他者も納得できるように努めているとはいえない。また、6年生の9月ということもあり、計画委員会の学級会本時での動き方に関する指導は積極的に行わなかったが、次のような課題が見られた。司会や副司会は、話合いのマニュアルを見て、言葉を正確に言うことに重きを置いていた。マニュアルに頼り過ぎず、話合いの様子を見ながら進行することができるよう指導する必要がある。黒板記録は、不採用になった意見を消してしまっていた。話合いの流れを確認できるような板書になるよう指導する必要がある。ノート記録は、決定事項のみを記録していた。黒板記録と同様に、学級会の振り返りの際に話合いの流れを確認できるノートが作成できるように指導する必要がある。

以上から、10月実習では以下の内容を重点的に指導・改善すべきとした。

- ① 6年生の話合いとしてふさわしい議題の設定
- ② 合意形成の拠り所となる具体的な提案理由の設定
- ③ どのような主張が望ましいのか等、主張の仕方
- ④ 進行計画の設定
- ⑤ 話合いの様子を見ながらの進行（司会・副司会）
- ⑥ 話合いの流れを確認できるような板書やノート（黒板記録・ノート記録）

(2) 10月実習における国語科の実践

9月実習で行った学級会での課題を踏まえながら、国語科の授業（教材「みんなで楽しく過ごすために」全6時間）で目的や条件に応じて計画的に話し合うことについて学習した。

使用した光村図書出版の教科書『国語六 創造』では、議題例として「1年生との交流で、どんな遊びをするか」が挙げられているが、新型コロナウイルスの影響により、1年生との交流を行うことが難しかったため、運動会に向けて第6学年の2学級対抗で行っている運動場の「草抜きバトル」の作戦について話し合わせた。9月実習の課題①に照らし合わせると、草抜きバトルは全学年を代表して行っているものであり、その成果は運動会という学校全体に関わるもの、つまり、6年生の話合いとしてふさわしい議題となっている。

課題②の具体的な提案理由の設定については、本単元の活動の「目的や条件」の設定とほぼ同義であると考えた。そこで、目的が話合いの拠り所となるよう、問題・解決法・解決後の3つに分けて考えさせることで、目的を具体化できるようにした。

課題③の主張の仕方については、まず、目的や条件に合わせて主張・理由・根拠で自分の考えを整理することを指導した。話合いでは、共通点や異なる点、問題点と改善点を明確にする意見や、目的と条件に照らし合わせた意見を主張すると良いことを指導した。

課題④の進行計画の設定については、教科書に掲載されている話合いの「進め方の例」や学級会の「三段討議法（出し合う→比べ合う→まとめる）」を参考にしながら、話合いの進行計画を立てた。

課題⑤と⑥の計画委員会への指導については、まず、司会や記録係の仕事を確認した。そして、話合いを生活班ごとのグループで行わせたり、話合いの段階ごとに役割を交代させたりすることで、できるだけ多くの児童が司会や記録係を経験できるようにした。このとき、グルー

ブ内でこれまで学級会で計画委員会をやったことがない児童に優先的に任せることで、司会や記録係の経験を積むことができるようにした。

(3) 10月実習における学級会の実践

「卒業に向けて私たちにできること」という議題で学級会を開き、国語科での学習を意識させながら話し合いを行った。これまでお世話になった学校に感謝の気持ちを伝えるために、学校や下級生に対して私たちにできることを話し合った。そして、(1)で挙げた9月実習の課題と「合意形成を図る話し合い」をもとに、実践の分析と考察を行った。

課題①の議題については、議題提案カードを配付した際、「思い出ビデオを作りたい」という議題案が多く挙げられた。時期的な問題や、また「自分たちが楽しむための話し合い」となってしまう可能性があった。そこで「卒業に向けて先生方や下級生に感謝の気持ちを伝えたい」という提案をした児童の気持ちを汲み取り、「卒業に向けて私たちにできること」を話し合っただろうかと計画委員会に助言し、その議題で話し合うことになった。課題②については、国語科での指導同様に、問題・解決法・解決後の3つに分けて考えさせることで、提案理由を具体化した。その結果、「提案理由にあるように」など、提案理由を根拠にした主張がいくつか見られ、合意形成の際に提案理由を振り返って話し合うことができていた。

課題③については、図1のように国語科で学習したことを掲示し、最初の先生の話の際や、話し合いで沈黙があったときに確認させることで、主張を促すことができた。前回の一部の児童の思いや願いしか共有されていないという課題について、発表者数と説得力のある主張を増やすことができた。

課題④⑤⑥については、今回も司会や副司会がマニュアル通りに進行しようとする場面や安易に多数決に移ろうとする場面があった。黑板記録については、意見と意見を関連付けながら、話し合いの流れを確認できるように整理することができたが、ノート記録のサポートがあつてのものであり、結果的にノート記録が疎かになっていた。

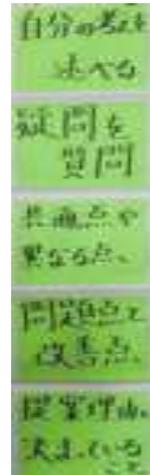


図1: 掲示

4. 成果と今後の課題

「合意形成を図る話し合い」の定義を踏まえ、実習における授業実践を通して得られた成果について整理・考察する。

(ア)に関しては、議題と提案理由の充実が必要であると考えられる。特に「教師の適切な助言」が議題の提案には必要である。また、提案理由を具体化することで、学級の課題や達成すべき目的を明らかにし共有することができる。何のために活動するのか、どのように活動するのかが明確になった提案理由は、合意形成を図る際の拠り所となる。

(イ)と(ウ)に関しては、図1のように国語科での学習内容を掲示して示したことが、児童が発表する際の自信につながり、発表者数を増やすことができた。さらに、「提案理由にあるように～」「〇〇と〇〇は似ているので～」のように、説得力のある主張を増やすことができた。合意形成に向けて、自分も他者も納得できるような主張ができる児童を増やすことができた。

そして、(ア)(イ)(ウ)全ての要素に関わるのが計画委員会であるが、数回の他教科の授業や事前の指導で、うまく計画委員会の仕事を行うことは難しいことが分かった。学級会の

オリエンテーションで他の学校や学級の学級会の様子を紹介するなど、学級会での上手な進行の仕方のモデルを具体的に示しながら、繰り返し指導していく必要がある。

また、学級会と国語科を関連させて指導することのメリットは双方向に及ぶ。学級会では、事前指導の時間が十分に確保できない場合がある。しかし、国語科ではこれらを単元の中で指導することが可能である。逆に国語科では、司会の役割や主張の仕方等を学習するが、学んだことを使用する必要感や必死さに欠ける場合がある。学級会では自分の考えを通すには、相手を説得する必要があるため、国語科で学んだことを積極的に生かそうとする状況を作ることができる。さらに、今回実践した国語科の授業は、小学校6年間最後の話し合いの学習として位置づけられている。そのため、話し合いの進行計画を立てること、目的や条件に照らして話し合い、問題点を明らかにしながら協働的に解決策を創出することなど、学習内容が難しくなっている。しかし、進行計画を普段自分たちが行っている「三段討議法」と照らし合わせて確認したり、目的や条件を「提案理由や決まっていること」と読み替えたりして、児童の理解を促すことができた。これは、これまで学級会において、児童の話し合いの経験が積み重ねられてきたからこそできた指導である。国語科の話し合いの単元は年に数回しかない。国語科のねらいを達成するためにも、学級会における話し合いの経験が必要であると考えられる。

最後に、学級会を通した学級経営の充実のためには、児童が集団としての変容を認識できるようにする必要があることが分かった。今回、児童の振り返りや日記から個人の変容や友達の成長に気づいた記述はあったが、集団の成長を意識した記述はなかった。児童が自発的、自治的によりよい生活や人間関係を築こうとして展開される学級会は、結果として児童が主体的に集団の質を高めたり、よりよい人間関係を築いたりすることになる。しかし、その成果を児童が実感していなければ、学級経営の充実にはつながらないと考える。

学級会実施後、児童の日記で、「いつもより発表ができるようになって嬉しかった」など、肯定的な記述が見られた。この児童のように、たくさんの児童が成長を感じることができるよう、話し合いの指導だけでなく、学級経営や集団づくり等についてもさらに学び、学級会を通した学級経営の充実を図っていきたい。

引用・参考文献

萩中奈穂美・米田 猛 (2016) 「合意形成を図る話し合いの指導に関する実践的研究」『富山大学人間発達科学部紀要』第11巻第1号、39-55頁

長谷浩也・重内俊介 (2018) 『合意形成能力を育む「話し合い」指導』明治図書

神谷なおみ (2010) 「合意形成をする話し合い活動の工夫」『平成21年度 東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告』東京都教職員研修センター、

<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/kenkyusei/h21/k-11.pdf>

【2020年5月26日最終アクセス】

光村図書 (2020) 『国語六 創造』光村図書出版

宮川八岐 (2012) 『やき先生の特別活動講座 学級会で子どもを育てる』文溪堂

文部科学省 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」

文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別活動編』

小学校低学年における学級会指導に関する研究

～児童の当事者意識・参加意欲を高めるために～

学校・学級経営コース 河埜 まり

1. はじめに

予測困難な社会を生き抜くために必要とされる、「多様な価値観を持つ人と力を合わせて困難や課題を乗り越える力」を培う活動として、「学級会」に注目した。学級会は、身の回りの問題について学級全員で話し合い、解決策を実行することを繰り返しながら問題解決過程を学ぶ実践である。本研究では、他学年に比べ実践や研究蓄積が少ない低学年において、児童の当事者意識・参加意欲を高める学級会指導の在り方を検討した。

2. 学級会の学習指導要領上の位置づけと実際

2-1 特別活動としての学級会

学級会は、小学校特別活動の学級活動(1)の主な活動として位置付けられている。『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(183頁)において、学級活動の目標は次のように示されている(下線は筆者)。「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。」下線部は学級活動(1)における一連の活動を示しているとされる。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編(以下、指導要領解説)』(70頁)では、学級会について「学級や学校の生活の充実と向上に関する諸問題について学級全員で話し合う場を一般的に『学級会』、そこで取り上げる一連の内容を『議題』と称する。」と記述されている。

2-2 低学年における学級会指導の手立て

低学年の発達段階に応じた指導については、指導要領解説(71頁)に次の記述がある。「学級会における司会や記録などの役割については、低学年においては教師が中心になって行い、中学年に向けて徐々に計画委員会を組織し、高学年までには教師の指導の下、児童が自主的、実践的に運営できるようにする必要がある。その際に、役割を輪番制にするなど、特定の児童に偏ることのないよう配慮することが重要である。」「自発的、自治的」で児童主体の活動とされる学級会であるが、低学年のうち、いきなり計画委員会(司会グループ)に全てを任せるのではなく、教師が主に進行することで、児童に安心感を持たせながら活動することが重要である。文部科学省教科調査官の安部(2018)は、話し合い活動について「低学年では、まずは『みんなで話し合って、みんなで決めて、みんなでやったら楽しかった』という経験がとても大切です。そこから自発的・自治的な態度が育っていくのです。」(8頁)と述べている。

2-3 小学校における学級会の現状と課題

まず一般的な学級会の課題として、積極的に実施されていないことが、いくつかの実態調査で指摘されている。筆者が学級会実践を行った宮崎県では、学級会を「概ね実施している」一方で、学級会グッズの普及や計画委員会(司会グループ)の組織化が十分に進んでいない状況

や、教師提案の議題が多くなっている傾向も見え、児童が必要感を持って話し合えていない可能性があることが分かった。さらに、「折り合いの付け方」「児童の実力差」「6年間通した系統的な指導」など、教師が様々な課題を抱える現状が明らかになった。

3. 低学年の学級会指導事例

埼玉県行田市立東小学校の実践では、第1学年（10月）の段階で黒板記録も含む計画委員会を組織した学級会を実施していることが特徴である。議題の選定を始め、提案理由や活動計画の作成等、委員会の活動内容も充実しており、丁寧に指導を重ね経験を積ませるなかで児童主体の活動を展開している。

元文部科学省教科調査官の宮川（2012）の実践では、学校生活での課題に対し、児童自身が話し合う必要性を感じる働きかけを意図的に行っている。宮川の助言や環境づくりによって、児童が自発的に、そして意欲的に話し合い活動や実践に取り組む様子が示されている。

4. 実習における学級会実践の分析・検討

2回の実習で行った、学級会実践の成果や課題から指導の在り方を検討した。所属学級は第5学年であったが、筆者の研究課題を考慮いただき、第2学年の学級において計4回の学級会を実施することができた。各実習における学級会の概要とねらいは以下の通りである。

表1：授業計画の概要とねらい

実習の名称	概要	ねらい
学校教育実践研究実習 (9月)	・学級会オリエンテーションを行う。 ・児童が司会進行を行う学級会を経験する。	「学級会」の進め方を理解し、みんなで話し合っただけ何かを決めることの楽しさを経験する。
教育実践開発研究実習 (11月)	・議題を児童に募集し児童提案の議題で学級会を行う。 ・学校教育実践研究実習での実践を基に、より児童主体の自治的活動として学級会を行うための手立てを行い、課題の改善に努める。	「学級会」の進め方の理解の深化を図り、当事者意識を持って積極的に話し合いに参加しようとする態度を育てる。

4-1 学校教育実践研究実習における実践

表2：学校教育実践研究実習の学級活動

時期、時間	指導、活動内容
9月4日 学級活動(1) (写真参照)	○学級会オリエンテーション 「学級会の名前を決めよう」
9月8日 午前中 ※担任の先生に時間をとっていただいた。	・議題、提案理由の説明 ・「さくせんシート」記入 ・計画委員決め
9月8日 昼休み	・計画委員会事前指導1回目
9月9日 昼休み	・計画委員会事前指導2回目
9月10日 学級活動(1)	○学級会「係活動を決めよう」

9月の実習では2回学級会を実施した(表2)。第1回は流れ等を説明した後、「学級会の名前を決めよう」を議題として実際に話し合いを行った。第2回は、児童3人を計画委員に選出し、教師の支援のもと児童主体で進める学級会を経験させた。

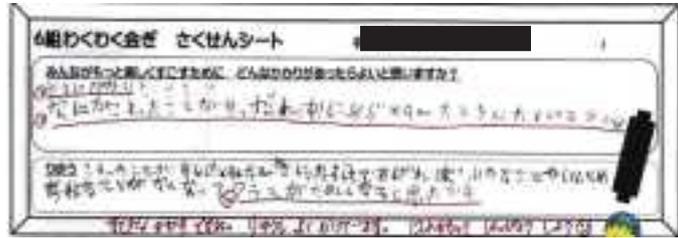
2回の学級会の指導にあたり次の点を

特に意識した。

- ①計画委員会メンバー ②計画委員への事前指導 ③「さくせんシート」 ④学級会の約束事の提示 ⑤話型の提示 ⑥進行の理解 ⑦「ふりかえりシート」 ⑧学級会グッズ



①について、発達段階や話し合い活動経験の実態を考慮し、本実践での「計画委員会」を、「司会」2名、「当て役（指名役）」1名とした。両者には、事前指導などにおいて、困ったらいつでも教師が助けることを伝え、安心感をもって役割を担うことができるよう配慮した。学級会中も適宜進行に介入し、司会や当て役の児童に向けて助言を行った。③について、事前に自分の考えを練る際に活用したものが右の「さくせんシート」である。



9月の実習での成果は3点ある。1点目は第2学年でも十分学級会を行えるという確信がもてたことである。2点目は普段発表しない児童も発表する傾向があること、3点目は意欲的に取り組めた児童が多かったことである。発言数が61にのぼる回もあった。

課題としては、発言のない児童への対応、納得感のある合意形成の在り方、「質問」「心配意見」などの言葉の理解やイメージをつけさせること、心配意見の生かし方などがある。それぞれに改善策・手立てを考え、教育実践開発研究実習につなげた。

4-2 教育実践開発研究実習における実践

11月の実習では児童から議題を集め、2回の学級会を行った（表3）。

表3：教育実践開発研究実習の学級活動実施計画

時期、時間	指導、活動内容	時期、時間	指導、活動内容
11月4日 学級活動(2) と学級会事前指導	○ふわふわ言葉とちくちく言葉 ・「議題にしてもいいこと」の説明 ・議題集め、コーナーの説明 ・計画委員決め	11月17日 学級活動(1)	○6組わくわく会ぎのけい画をたてよう(お楽しみ会の振り返り、内容の数決め) ・議題、提案理由の説明 ・「さくせんシート」記入 ・計画委員決め
11月10日 昼休み	・計画委員会事前指導1回目		
11月11日 昼休み	・計画委員会事前指導2回目	11月24日 昼休み	・計画委員会事前指導
11月12日 学級活動(1)	○学級会「みんなで遊ぶ日の遊びを考えよう」	11月25日 学級活動(1)	○学級会「クリスマス会を計画しよう」 (写真参照)

2回の学級会指導にあたり、特に以下の8点を意識した。

①全員参加授業 ②納得感のある合意形成 ③提案理由に沿った話し合い ④心配意見を生かした話し合い ⑤議題集め ⑥事前



指導の工夫

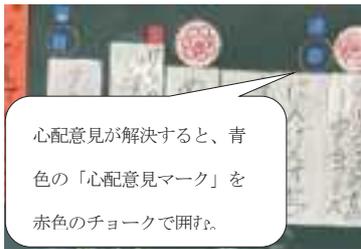
⑦2本の柱での話し合い ⑧計画委員用の「ふりかえりシート」

⑤について、議論への必要感や意欲を高め、学級の問題を自分たちの力で解決する、より児童主体の自治的活動となるために児童から議題を集めた。議題の条件の説明をし、議題カード（提出の義務なし）を配布した。議題コーナー（教室背面掲示）には、児童の興味関心を高めるた



めに筆者が考案した掲示物を用意した。児童の半数からカードが集まり、自分の提案した議題で学級会が開かれることを期待する児童も見られ、意欲的に取り組めたようである。実際に提案された議題を見ると、「みんなで楽しいあそびを考える。」など日常生活や係の活動に関連して考えられているものも多かった。

11月実習での成果は主に3点ある。1点目は発言者数の増加である。「個別の声掛け」と「進め方への理解の深化」に留意した指導により、最終的に一度も発言しなかった児童は3名となり、4名が新たに発言した。2点目は、「話し合った末の多数決」「教師による意見をまとめる助言」「提案理由を意識して話し合うこと」に取り組み、納得感のある合意形成に近づいたことである。3点目は心配意見を生かして当該意見への理解を深められたことである。左



の写真のように板書方法も工夫した。

課題としては、教師が議題選択や議論の展開を具体的にイメージしておくこと、「比べ合う」段階で何も議論されていない意見に目を向けさせること、「振り返り」の時間を十分に確保すること、話し合いを客観的に見て指導すること等がある。

5. 低学年における学級会の年間計画構想

学級会実践で得た学びや、先行研究・実践を参考に、低学年での学級会の年間実施計画を作成した。事前指導の時間を組み込んだ点、第1学年の計画に「クラス会議（車座になり、全員が輪番制のブレインストーミング形式で意見を出す話し合い活動）」を取り入れた点、オリエンテーションの際に、実際に話し合う経験をさせる点を工夫した。学級会経験のない児童を想定し、1つの議題に対し事前指導と本時（学級会）で2時間をかけることにこだわった。これは筆者が実習を通して、事前に意見を練る時間が不可欠であり、その時間を計画のなかに確保する必要があると考えたからである。

6. おわりに

学級会で学んだことを他の活動に生かす児童の姿が、実習生の初の学級会実践でも確認された。計画委員としての経験が自信につながり、発言回数が増加するなど行動が肯定的に変容する姿も目にした。学級会は学級経営においても核となる重要な活動である。小学校で培った力を中学校、高校でさらに伸ばし、社会で多様な人々とたくましく生きていける力を育てる。その理想を実現するためには、多くの先生方が学級会の実践に触れ、児童の成長や変化を実感し積極的に取り組む必要がある。来年度からは、同僚の先生方の指導や手立てに学びながら、本研究で得た知見を生かして研究・実践を行い、学級会が今後より広く、そして今以上に深く学校現場で実践されることに貢献していきたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省、2017、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 2) 文部科学省、2017、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編』
- 3) 安部恭子・稲垣孝章、2018、『「みんな」の学級経営 伸びる つながる 2年生』、東洋館
- 4) 宮川八岐、2012、『学級会で子どもを育てる』、文溪堂

道徳授業における効果的な役割演技の方法に関する研究

教育課程・学習開発コース 山口 真歩

1. 先行研究の分析と本研究の目的

本研究は、道徳授業における効果的な役割演技の指導方法を明らかにすることを目的とした。役割演技は最新の授業法とは言えないが、自身の課題である教師主導の授業ではなく、子どもが主体となる授業へと転換を図るために、役割演技に着目した。

第1章では、道徳授業における効果的な役割演技の方法に関する研究をするにあたり、先行研究の分析を行った。先行研究の分析においては、「SST(ソーシャルスキルトレーニング)と役割演技を用いた研究」、「モラルスキルトレーニングに関する研究」、「他者理解を目的とした授業の指導方法の工夫として役割演技を用いた研究」について概観した。

「SSTと役割演技を用いた研究」、「モラルスキルトレーニングに関する研究」では、教師のモデリングやスキルのポイントを整理することを通して、望ましい行動を「スキル」として育成できることが示されていた。しかし、道徳授業において望ましいとされる行動や考えを教師が子どもに暗示することは、道徳科の目標の達成を難しくすると考えた。また、「SSTと役割演技を用いた研究」におけるロールプレイでは道徳教材の中の場面を演じておらず、別のSST教材を用いていたが、本研究では、道徳教材の場面に即して行う役割演技を研究対象とした。

また、役割演技に関する研究の中には、演技を見ている観衆側の子どもたちにつながる記述が見られるものもあるが、その効果について検討されたものは少なく、研究の多くが演者の子どもに着目して分析・考察されている。そこで、本研究では、道徳教材の場面に即して役割演技を行い、役割演技をした演者の子どもだけでなく、見ている子どもも分析・考察の対象とした。さらに、役割演技における指導場面を分析・考察することを通して、効果的な役割演技の指導方法を検討することを目的とした。

2. 熟練教師の授業実践における役割演技の分析

第2章では、効果的な役割演技の方法に関する研究を進めるにあたり、役割演技のよさとは何か、役割演技の指導にはどのような特徴があるのかを明らかにするために、道徳科の熟練教師2名を対象にした役割演技に関するインタビュー調査及び熟練教師による役割演技を取り入れた授業実践の分析を行った。

(1) インタビュー調査の実際

熟練教師のインタビュー調査から分かったことは、熟練教師は、子どもの日常に近い教材のときに役割演技を取り入れ、子どもたちがなりきって考えられるようにしていることである。また、授業づくりの際には、役割演技内の子どもの発言についても応答予想を立て、子どもの発言と授業のねらいの関わりを考える中で、役割演技を取り入れる目的を明確にしていることが分かった。加えて、熟練教師は、指導場面ではねらいに迫るやりとりが見えるまで子どもに演じさせ、それを見ている子どもたちの表情から演技の内容を理解しているか判断しながら、授業をしていることが分かった。さらに、熟練教師は、発達段階に応じた役割演技の指導を行うことや、子どもたちの思考を切らないように、役割演技に入る前に役割演技を行う目的を子

どもたちに意識させた上で、役割演技を始めるという工夫を行っていることが分かった。

(2) 役割演技を用いた授業実践の分析

役割演技場面の授業分析を行ったのは、2014年8月29日(金)の教育実習Ⅱにおける「道徳の時間」の師範授業として熟練教師が行った授業である。この熟練教師の役割演技場面の授業分析を通して、役割演技を見ている子どもたちは、演者の子どもの考えが表われた演技や新しい考えにふれることを通して、主人公の心の葛藤について共感的に考えながら考えを改めたり、考えを別の角度から捉え直したりして考えを深めていることが分かった。また、熟練教師は、演者として演じる際には、子どもにゆさぶりをを行い、演者の子どもの考えを意図的に引き出すようにしていた。さらに、役割演技前には役割演技場面の状況の説明を丁寧に行うことで、子どもの理解を助けるという工夫や、役割演技後には役割演技の振り返りを行うことで、教材にスムーズにつなげるという工夫を行っていた。このように、役割演技では、演者だけでなく、見ている子どもたちも友達の演技を見ながら考えを改めたり、広げたりしながら、道徳的諸価値に関する考えを深めていることが分かった。熟練教師は、指導の際に細やかな配慮を行い、子どもの考えを深めるような指導を行っていたことが分かった。

3. 学校教育実践研究実習における授業分析

第3章では、熟練教師を対象としたインタビュー調査や、熟練教師の役割演技場面の授業分析を通して得られた知見を基に、学校教育実践研究実習において、役割演技を取り入れた道徳授業を行い、子どもたちの反応を分析することで、効果的な役割演技の方法を検討した。

授業分析を通して、本実践では、授業者が役割演技を取り入れる目的が十分理解できていなかったことが分かった。そのため、授業構想時に考えていた役割演技の目的と、実際の授業での授業者の指導にずれが生じていた。具体的には、演技中に適切なゆさぶりを行うことができていなかったり、ねらい通りの考えが出てきていても、それを子どもたちに共有することができていなかったりした。また、授業者が考えを曲げずに演じようとしすぎていたため、授業者の発言が子どもたちの印象に強く残り、次の演技以降に、相手に言い返そうとするやりとりとなってしまった。このように役割演技で何を狙っているのか具体的にイメージできていなかったため、役割演技で多様な考えを引き出すことができなかつたことが分かった。

また、授業分析を通して、本実践では、演じる役と教師の役割を分けることができていなかったことが分かった。本来であれば、役割演技後には、役割演技で出てきた演者の子どもの発言を基に、見ている子どもたちに発問などを通して、思考を深めるようにしていく必要がある。しかし、本実践では授業者が役割演技後も演じた役を演じ続けてしまったことで、子どもたちの考えを深めることができていなかったと考えた。

以上のような役割演技場面の指導上の課題は、役割演技で考えさせたいことと、授業全体を通して考えさせたいことをつなげて考えることができていなかったためであると考えられる。したがって、次の実習では、役割演技を取り入れる目的を明確にすることと、教師としての役割を意識し、演じる役と教師としての役割を分けることの2点を意識して改善することとした。

4. 教育実践開発研究実習における授業分析

第4章では、これまでの調査・分析で得られた知見を基に、教育実践開発研究実習において

改めて役割演技を取り入れた道徳授業を行い、子どもたちの反応を分析することを通して、効果的な役割演技の方法を検討した。

(1) 1回目の授業(『遠足の朝』)における授業者の役割演技の指導について

1回目の授業実践での役割演技は、学校教育実践研究実習の反省を受け、子ども同士が自由に自分の考えを発言できるようなやりとりを目指して行った。しかし、実際の授業では、授業者自身が「誘えないわたし」の立場に立てておらず、演技内で問い返しを行っていた。その結果、2つの立場に立って、それぞれの考えにふれるという役割演技の目的が達成されずに終了してしまっただけであった。また、役割演技への導入が唐突であり、子どもたちが役割演技の目的を理解した上で役割演技に入ることができていないことや、役割演技後の話し合いにおいて、見ていた子どもたちの考えを引き出す発問として「今のどう？」と演技を見ていた感想をたずねたが、急に聞いてしまったため、子どもが何を聞かれているのか分からなくなってしまい、考えを深めるような発問となっていなかったという指導方法の課題があることが分かった。

以上のように、1回目の授業実践の役割演技場面の分析を通して、授業者が演じる役の立場に立ち、子どもの考えを引き出せていないこと、役割演技前後に子どもの思考を意識して、指導できていなかったことの2点が課題として挙げられた。

(2) 2回目の授業(『心と心のあくしゅ』)における授業者の役割演技の指導について

2回目の授業では、これまでの授業実践と比較して、演者の子どもやそれを見ていた子どもの反応が変化することが分かった。この役割演技内の子どもの反応が変化した要因として、1回目の授業実践における役割演技の指導上の課題を踏まえて、2回目の授業の役割演技では指導方法を改善し、それが子どもに影響を与えたのではないかと考えられる。

まず、演者の子どもが自分の考えを表現しようと、その子どもなりの表現をするようになるという反応の変化があった。実際の授業では、演者の子どもが「おばあさんが『こける』」ことを伝えようと、「転がる」といった表現を使い、別の子どもは、教材の「歩く練習をしている」という表現を、もっていた知識から「リハビリ」と言い換えて表現していた。このような子どもの変化は、役割演技前に場面の状況を丁寧に説明し、どのような役割演技を行うか具体的に伝えるようにしたためであると考えた。これによって、演者が演じる役の立場に立ちやすくなり、自分自身の言葉で自分の考えを伝えようとしたと考えた。

また、授業では、授業者が見ている子どもたちに、「〇〇さん(演者の子ども)は、何て言ってた？」と役割演技で出てきた発言を振り返らせた後、「～ってどういうこと？」など問い返しの発問を行った。このように役割演技の振り返りを行う中で、演者の子どもと見ている子どもをつなげ、考えを共有していくことができた。さらに、実際の授業では、問い返しを行う中で「リハビリって知ってる？」と発問した結果、「分からない」という発言を引き出し、その子どもに対して教えようと、他の子どもが生活経験を基に答えたり、それを補足するように言い直したりする様子が見られた。このように役割演技を振り返ることを通して、分からない子に他の子どもが教えようとする関係性を作り出すことができ、これまでの教師と子どもの一対一の授業から、子ども同士が学び合う授業へと転換することができたと考えた。

以上のように、2回目の授業実践の分析を通して、役割演技の指導方法が改善されていったことで、演者の子どもが自分なりの表現を用いて演じたり、見ている子どもたちが演者の子どもの考えにふれたりすることを通して、授業のねらいに迫ることができたと考えた。

5. 道徳授業における役割演技の効果的な指導方法

本研究全体を通して、道徳授業における役割演技の効果的な指導方法を3つの視点で整理した。

まず、役割演技では子どもたちが自由に演じることが大切である。そのため、子どもが演じやすくなるよう、役割演技前に場面の状況を丁寧に説明したり、子どもたちに役割演技をする目的を意識させたりしたうえで、役割演技に入ることが大切である。

次に、「〇〇さんは何て言っていた？」というような役割演技を振り返る発問や、問い返しの発問によって、演技を見ている子どもたちに演者の子どもの考えが共有されるようにしていくことが大切であると考え。この役割演技の振り返りを通して、演者の子どもの発言を基に見ていた子どもたちが解釈を述べ合いながら、学級全体に考えが共有されていくからである。

最後に、授業のねらいとの関連で、役割演技を取り入れる目的を明確にしておくことである。これにより、役割演技を通して、子どもたちにどのような考えに気付かせたいかを授業のねらいとの関連から明確にすることで、役割演技の指導が充実していくと考えられる。

6. おわりに

道徳授業において効果的に役割演技を指導するためには、授業のねらいに即して、演者の子どもに自由に演じさせること、見ている子どもたちが演者の考えに気付くことができるように役割演技を振り返り、考えを共有することが大切であると考えられる。本研究を通して、自己の道徳科の授業改善に取り組む中で、子どもの意見や考えで授業をつくる大切さに改めて気付くことができた。本研究で得られた知見や成果をこれからの教育活動に生かしていくとともに、学級経営との関連も重視しながら、道徳科で子どもが真剣に考えることのできる授業を目指し、継続して道徳科の授業改善に取り組み、子どもとともに成長していきたい。

主要引用・参考文献

- 1) 岩瀧大樹「役割演技およびソーシャルスキルトレーニングを取り入れた道徳授業に関する研究—小学校5年生を対象とした検討—」『昭和女子大学学苑』第826号、2009年、42-53頁。
- 2) 岩瀧大樹「特別支援学級における『道徳の時間』の検討—役割演技とソーシャルスキルトレーニングを用いた実践—」『東京海洋大学研究報告』第6巻、2010年、13-23頁。
- 3) 「考え、議論する道徳」を実現する会『「考え、議論する道徳」を実現する！ 主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化社、2017年、100-107頁。
- 4) 鈴木由美子・宮里智恵『心をひらく道徳授業実践講座【1】やさしい道徳授業のつくり方《改定版》』溪水社、2012年。
- 5) 橋本洋子・稲垣卓司「児童の自尊感情を高めるための支援の在り方—ロールプレイングを取り入れた授業実践を通して—」『島根大学教育学部紀要(教育科学)』第50巻、2016年、7-15頁。
- 6) 丸山悦子「小学校低学年における道徳的实践意欲を高める指導展開の有効性に関する研究—モラルスキルトレーニングの実践を通して—」『教育実践研究』第21巻、2011年、209-214頁。
- 7) 『道徳教育』明治図書出版、2019年3月号、38-45頁。

パフォーマンス評価を取り入れた中学校理科授業実践の在り方

－「本質的な問い」と「永続的理解」に着目して－

教科領域教育実践開発コース 三宅 輝

I. はじめに

本研究は、「資質・能力」のバランスの取れた学習評価の実施及び「理科の有用性」や「科学的探究力」に関する理科教育の課題を改善することを目的とする。そのため、西岡ら(2019)が提案するパフォーマンス評価を、宮崎大学大学院教育学研究科の教職大学院第2学年で実施される連携協力校実習において実践し、パフォーマンス評価を取り入れた中学校理科授業実践の在り方を検討した。

II. 問題の所在

平成29年告示の中学校学習指導要領(文部科学省, 2017)では、教育課程編成とその評価において、内容ベースからコンピテンシー・ベース、資質・能力ベースへと移行する世界的背景(西岡ら, 2018:12)を踏まえて、従来の範疇にとどまらない「資質・能力」を育成する方針が打ち出された。また、資質・能力の育成にあたっては、「主体的・対話的で深い学び」(「アクティブ・ラーニング」)の視点からの授業改善や、バランスのとれた学習評価を行うために、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価が求められている。

こうした背景を踏まえて、西岡ら(2019)は、「逆向き設計」論に基づいて、単元を通して取り組む「パフォーマンス課題」を設定し、それに対応したルーブリックを用いて「パフォーマンス評価」をする取り組みを提案している。ここでのパフォーマンス評価は、「真正の評価」論に基づいて、現実的で真実味のある(「真正な(authentic)」)場面を設定するなど、子どものパフォーマンスを引き出し実力を試す課題(パフォーマンス課題)を設計し、それに対する活動のプロセスや成果物を評価する、「パフォーマンス課題に基づく評価」である(西岡ら, 2018:14)。したがって、複数の知識やスキルを総合して使いこなすなどの生きて働く学力を身につけさせるとともに、子供達に学習の意義を感じさせることが目指されている(西岡ら, 2019:18)。

一方で、理科教育においては、PISA2015やTIMSS2015などの各種調査で、日本の子供達が良好な成績を維持する反面、「理科の有用性」や「科学的探究力」に関する課題が明らかになった(中央教育審議会, 2016:145)。

以上のことを踏まえると、西岡ら(2019)が提案するパフォーマンス評価は、新学習指導要領で求められる「資質・能力」の育成と評価や、理科教育における課題の改善にとって効果的であると考えた。しかし、パフォーマンス評価は、日本ではまだ新しい評価方法であるため、実践事例が少ない。そこで、宮崎大学大学院教育学研究科の教職大学院第2学年で実施される連携協力校実習において、実際に西岡ら(2019)が提案するパフォーマンス評価を計画、実施し、その実施状況及び結果から、パフォーマンス評価を取り入れた中学校理科授業実践の在り方について検討することにした。

II. 研究の方法

単元「いろいろな気体とその性質(吉川弘之・他, 2015: 136-146)」及び「光による現象(吉川弘之・他, 2015: 178-195)」におけるパフォーマンス課題を設計し、宮崎市内の公立中学校において実施した。パフォーマンス課題の作成にあたっては、西岡ら(2019)が提案するように、「本質的な問い」と「永続的理解」の明確化を図った。また、生徒が取り組んだパフォーマンス課題の評価にあたっては、西岡ら(2019)が提案する特定課題ルーブリックの作成を試みた。

III. 結果

今回の実践では、「本質的な問い」と「永続的理解(概要)」及びパフォーマンス課題を、それぞれの単元で以下のように設定し、パフォーマンス評価を行なった(表 3-1, 表 3-2)。

表 3-1 単元「いろいろな気体とその性質」における「本質的な問い」と「永続的理解(概要)」及び設計したパフォーマンス課題『まぜるな危険』

領域	粒子 (中学校第1学年・いろいろな気体とその性質)
単元の「本質的な問い」 上段：概念 下段：方法論	<ul style="list-style-type: none"> 身の回りの気体は、どのような性質をもとに分類されるだろうか？ 身の回りの気体は、それぞれどのような性質もっているだろうか？ 身の回りの気体の性質は、どのように見いだすことができるだろうか？ 身の回りの気体は、性質をもとにどのように捕集することができるだろうか？
「永続的理解(概要)」	<ul style="list-style-type: none"> 身の回りの気体は、空気との比重や水への溶解度など、それぞれ固有の性質によって分類できることや、気体の性質の見だし方に関する理解について。 身の回りの気体は、「水への溶けやすさ」や「空気との比重」によって捕集方法(水上置換法、上方置換法、下方置換法)が決定されることに関する理解について。
パフォーマンス課題	<p>問：『まぜるな危険』に注意して、安全に風呂の掃除するにはどうすればよいか？</p> <p>あなたは科学をより専門的に学ぶために大学へ進学し、一人暮らしをしています。一人暮らしを始めて数ヶ月後、風呂場の水アカやカビ汚れが気になり始めました。そこで、台所の洗浄によく使っているクエン酸を用いて風呂の掃除をすることにしました。しかし、水アカはよく落ちるものの、カビ汚れをなかなかきれいに落とすことができなかつたため、市販で売られているカビキラーを活用してみようと思いました。すると、写真のように、『まぜるな危険』という注意書きがされていることに気がつきました。注意書きによると、「カビキラーのような塩素系のものと、クエン酸のような酸性タイプのを混ぜ合わせると、有毒な塩素ガスが発生して事故につながる恐れがある」とのことです。塩素とは、下の表のような性質をもった気体です。そこであなたは、大学の実験室をかりて十分換気をよくした状態で、クエン酸とカビキラーを混合すると、塩素が発生するのかわかる実験を行うことにしました。</p> <p>①試験管にカビキラーとクエン酸を入れて塩素を発生させ、発生した塩素を捕集する方法を表す模式図を描きなさい。また、なぜその捕集法を用いたのか理由も記入しなさい。</p> <p>②図のような風呂場でカビキラーを他のものと混ぜずに使用するとき、万が一、少量の塩素が発生しても、塩素が風呂場に充満しないようにするために、あなたはどのような状態にして塩素を逃しながら掃除を行いますか？また、そのような状態にする理由も記入しなさい。</p>

表 3-2 単元「光による現象」における「本質的な問い」と「永続的理解(概要)」及び設計したパフォーマンス課題『顕微鏡』

領域	エネルギー (中学校第1学年・光による現象)
単元の「本質的な問い」 上段：概念 下段：方法論	<ul style="list-style-type: none"> 光は、鏡やガラス(水)などの境界面でどのように進むだろうか？ 凸レンズを通った光は、どのように進むだろうか？ 光の道筋は、どのように見いだすことができるだろうか？ 凸レンズによる像の見え方の規則性は、どのように探究できるだろうか？

「永続的理解(概要)」	<ul style="list-style-type: none"> ・光の反射や屈折や、反射や屈折をする際の規則性の見だし方に関する理解について。 ・凸レンズの働きや、条件を制御した実験を行うことで、実像や虚像の規則性を見いだすことができることに関する理解について。
パフォーマンス課題	<p>問：顕微鏡で物体を見ると、上下・左右が逆向きの状態で拡大して見えるのはなぜか？</p> <p>本日は、近所の山崎川の水質調査ボランティアの日です。あなたは、川の水を採取してよく観察してみると、小さな生き物が泳いでいることに気が付きました。そこで、顕微鏡を使って観察すると、視野の右上にミジンコらしき生き物が見えたので、中心にもってこようとして、プレパラートを左下にズラしたところ、消えて見えなくなってしまいました。顕微鏡の取扱説明書を見ると、顕微鏡で見えているものは、上下・左右が逆向きの状態で拡大して見えているため、右上の物体を中心にもってくるためには、プレパラートを右上に動かさなければならないことがわかりました。さらに、こうした顕微鏡の特性は、「対物レンズと接眼レンズの2つの凸レンズを通して物体を見ているため起こる」こともわかりました。</p> <p>そこであなたは、「なぜ、顕微鏡で物体を見ると、上下・左右が逆向きの状態で拡大して見えるのか」を、実際に光の道すじを作図して、確認することにしました。</p> <p>①物体(ミジンコ)の頂点から出た光が、対物レンズを通るときの光の道すじを、「光軸に平行な光」「対物レンズの中心を通る光」「焦点を通して対物レンズに入る光」の3つに分けて作図しなさい。また、光が集まってできる「像1」もわかるように作図しなさい。</p> <p>②①で作図した、対物レンズによってできた「像1」の頂点から出た光が、接眼レンズを通るときの光の道すじを作図しなさい。また、接眼レンズを通して見える「像2」もわかるように作図しなさい。</p> <p>③「顕微鏡で物体を見ると、上下・左右が逆向きの状態で拡大して見える」理由を、「対物レンズ」「接眼レンズ」「焦点」「実像」「虚像」の5つの語句を用いて説明しなさい。</p>

IV. パフォーマンス評価を取り入れた中学校理科授業実践の在り方の考察と今後の課題

宮崎市内の公立中学校において実施したパフォーマンス評価の実践を通して得られた知見から、理科授業実践で重要なことを整理すると、以下のようになった(表4-1)。

表4-1 パフォーマンス評価を取り入れた理科授業実践で重要なこと

<p>単元を通じた授業実践</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 単元の「本質的な問い」と「永続的理解」の明確化によって、ゴールイメージをもった一貫した指導を行えるようにすること ○ 仮説や考察などの場面で、科学的根拠に基づいた説明を求める指導を継続して行うこと
<p>パフォーマンス課題の設定及び実施</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 科学的な根拠も含めて主張するようなパフォーマンス課題の設定の仕方をする ○ 生徒の実態に合わせて、足場かけを十分に行った課題の設定をする ○ パフォーマンス課題の解決を学びの機会の一つと捉えて実施すること ○ パフォーマンス課題の実施中も適切な支援に基づいた足場かけを行うこと ○ パフォーマンス課題に繰り返し取り組ませることで、さまざまな知識やスキルをリアルな文脈で使いこなす力を身に付けさせること
<p>ルーブリックの作成及び評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 特定課題ルーブリックを作成して、適切な評価ができるようにすること ○ 記述語に客観性をもたせて、評価者による評価の違が出ないようにしたり、指導方針を具体的にイメージできるようにしたりすること ○ 一つの課題を複数のルーブリックで評価する場合には、レベルの合計点で生徒の理解度を評価すること ○ ルーブリックの評価結果を生徒の成績だけでなく、授業改善にもつなげる

また、本研究は、「資質・能力」のバランスのとれた学習評価の実施及び「理科の有用性」や「科学的探究力」に関する理科教育の課題を改善することを目的として行った。

「資質・能力」のバランスの取れた学習評価の実施に関しては、パフォーマンス課題の実施後に、生徒から「今日の課題はいつもと違って難しかった」といった声が寄せられ、普段の授業や定期テストではなかなか活用できないような「資質・能力」の発揮が求められた証拠では

ないかと感じた。また、定期テストでは良い点数であった生徒が、今回実施したパフォーマンス評価ではあまり良くないといった結果や、その逆も見受けられた。したがって、客観テストでは測れない知識やスキルを測ることのできるパフォーマンス評価は、多面的・多角的な評価方法の一つとして十分有効であると感じた。

「理科の有用性」については、「真正性」を盛り込んでリアルな文脈となったパフォーマンス課題は、理科の学習と日常生活の関係性を生徒に示す上でとても良いものであると感じた。今回の実践でも、1週間後に控えた「水質調査ボランティア」を課題文に織り込むことで、生徒もうなずきながら課題文の説明を聞くことができた。また、単元「光による現象」の授業実践を終えた放課後に、「空はなぜ青いのか」といったような「ものの見え方」に関する質問をしてきた生徒もおり、理科の学習と日常生活を関係付けてみようとする態度も見受けられた。

「科学的探究力」に関しては、『まぜるな危険』のパフォーマンス課題では、「科学的根拠に基づいて主張する」といった説明することに関する課題が見つかったり、『顕微鏡』のパフォーマンス課題では、「(作図した)結果を整理・分析した上で解釈・考察する」といった力に関する課題が見つかったりした。これらのことから、パフォーマンス課題の活用は「科学的探究力」を評価するよい方法であり、また、繰り返し生徒に取り組みさせることで、「科学的探究力」を身に付けることにもつながると言える。

以上のように、西岡ら(2019)が提案するパフォーマンス評価は、「資質・能力」のバランスのとれた学習評価の実施及び「理科の有用性」や「科学的探究力」に関する理科教育の課題を改善することに十分有効であると言えることがわかった。

しかし、本研究で実践した『まぜるな危険』と『顕微鏡』のパフォーマンス課題は、西岡(2008)が示したパフォーマンス課題の位置づけのうち、パターン1(パーツ組み立て型)に該当するものに限定されている。今後は、さらに、単元においてパターン2(繰り返し型)とパターン3(折衷型)に位置付けられるパフォーマンス課題の実践を試みたい。また、パフォーマンス課題の設定にあたっては、生徒の実態に合わせた課題の設定という点で、解決すべき課題が見つかったため、パフォーマンス課題の足場かけに関する考察も行いたい。さらに、ルーブリック評価に関しては、特定課題ルーブリックの作成は、複数の教員と記述語の検討の長い時間が必要なため、もともと多忙で、しかも働き方改革が進む教育現場の現状を踏まえると、現場で継続的に作成・実施するのは困難なように思われる。そこで、一人でも適切な評価基準となるルーブリック作成ができるように、今後とも取り組んでいきたい。

【引用文献】

- 文部科学省(2017)：中学校学習指導要領(平成29年告示)，ぎょうせい
- 西岡加名恵編著(2008)：「逆向き設計」で確かな学力を保障する，明治図書
- 西岡加名恵/石井英真編著(2018)：Q&A でよくわかる!見方・考え方を育てるパフォーマンス評価，明治図書
- 西岡加名恵/石井英真編著(2019)：教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価「見方・考え方」をどう育てるか，日本標準
- 中央教育審議会(2016)：幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)
- 吉川弘之・他(2015)：未来へひろがるサイエンス，新興出版社啓林館

中学校数学科における生徒の学習意欲を高める発問の工夫

教科領域教育実践開発コース 石井 奨悟

1. はじめに

TIMSS2019が行った、我が国の質問紙調査の結果(算数・数学)では、いまだ諸外国と比べ、国際平均を大きく下回っており、学習意欲面で課題がある。そこで、授業内での発問を工夫することで学習意欲を向上させることができるのではないかと考えた。

本研究は、中学校数学科の授業における発問の工夫を考え、生徒の学習意欲を向上させる学習指導の在り方について検討することを目的とする。

研究の方法としては以下の通りである。

- ・ 先行研究を参照すること、実践前後に行うアンケート調査を分析することから、動機づけがどのように変容していくのか、その方法・要因は何か整理する。
- ・ 先行研究を参照して、発問と学習意欲の関連性について考察し、学習意欲を高めるには、授業内でどのような発問をすることが効果的か整理する。
- ・ 授業実践を踏まえ、学習意欲の向上に効果的であった部分とそうでなかった部分を分析する。その分析結果をもとに考察し、授業改善案として提示する。

2. 先行研究の整理

(1) 学習意欲に関して

鹿毛(2018)は、意欲について、これまで心理学では「動機づけ」の問題として研究されてきたと指摘している。学習動機づけを心理学では4つに分類して捉えることが多い(表1)。

表1 動機づけの説明(外山, 2015, p. 2)

外的動機づけ	賞罰のような随伴する外部からの圧力によって行動する動機づけ
取り入的動機づけ	罰や不安を避けたり達成感や有能感を得たりするために行動する動機づけ
同一化的動機づけ	より大きな目的のために重要であるから積極的に行動する動機づけ
内発的動機づけ	活動に対する好奇心や興味・関心によってもたらされる動機づけ

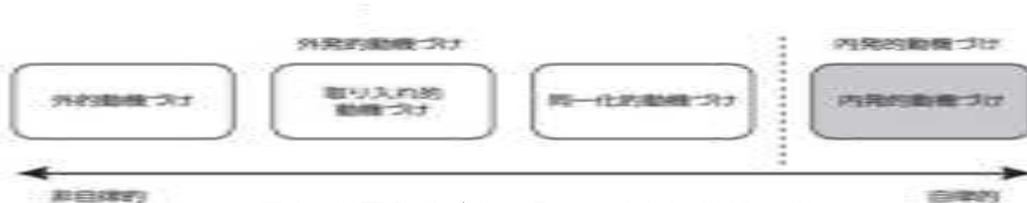


図1 学習動機づけの捉え方(外山, 2015, p. 2)

図1は、左から右へいくほどその活動(勉強)に価値や意味を見い出し、自律的・意欲的になっていくことを示している。つまり、学習動機づけを、他律的からより自律的な方向へと変容させることが、意欲の向上に結び付くと考える。

(2) 発問に関して

小沢・重光(2018)は「質問は知識の習得を問うのに対して、発問は知識の習得以上のものを促すものであるということが出来る」と指摘している。では、発問の方が質問よりも優れているのかと言われるとそうではないと考える。そこで、本研究では発問を、「授業中に教師が行う意図的な問いかけ」と定義し、質的には異なるが質問にも役割があると考え考察する。

曾我(1981)は算数の授業での発問の特徴として(i)授業スタートでの発問、(ii)ねらいを明確にする発問、(iii)既習内容を再生させ活用する発問、(iv)一般化・抽象化のための発問、(v)教具を生かす発問、の5つを挙げている。教科の特質・特徴があるのと同じように発問にも教科の特徴があるということだ。もちろんどの教科にも当てはまる共通な点もある。

荒木(1990)は、よい発問の条件として(1)簡潔で分かりやすい、(2)タイミングが適切である、(3)回数が少ない、(4)一問一答になる、(5)考える余裕を与える、(6)能力差に合っている、(7)つながりがある、の7つを挙げている。よい発問をするためには、(1)～(7)の条件を満たすことがもちろん必要である。しかし、満たしていれば全て「よい発問」であるとは言い切れない。「よい」という部分に関しては、生徒にとってどうだったか、生徒がどう感じたかでその良し悪しが決まる。よい発問の条件を満たしていること、生徒の実態に合っていること、この2つを同時に満たして初めて「よい発問」と言えると考えられる。

(3) 発問と学習意欲の関連に関して

山田(1990)は、発問の陥りやすい例、よい例を5つの場面ごとに示している。この5つの場面に加え、独自に、生徒の発言に対して、どう対応していくか、「生徒の意見を上手く活用するために」という場面を付け加えて考察する。

- | | |
|-------------------|----------------------|
| ・知識や経験の再生を促すために | ・生徒の意見を上手く活用するために |
| ・問題解決の見通しをもたせるために | ・問題解決の困難点を乗り越えさせるために |
| ・解決方法の比較検討をさせるために | ・学習のまとめをさせるために |

図2 授業での場面(山田,1990を参考に作成)

よい例は、生徒がどのように考えるのか、考えさせるためにはどのように発問しようかと考え発問に至っている。その結果生徒に疑問を生じさせ学習意欲向上へと結びつくと考えられる。学習意欲を高めるためには、授業を通して、生徒が納得して終わらなければならない。そのためにも、生徒のことを考え、発問をしていく必要がある。

3. アンケート結果・分析

本研究では、自らの授業実践により、生徒の学習意欲が向上したのか、学習に対する動機づけがどのように変容したのかを図るため、宮崎県の市立中学校において、第1学年(A組、B組、C組)を対象にアンケートを実施した。表2は、動機づけの移り変わりを整理したものである。①→②は、内発的動機づけが低下し、その分、同一化的動機づけの上昇がみられたことを示している。事前と事後で全く同じ意欲ではなく、なにかしらの意欲の質の変化を見出すことができたと考えられる。③、④の動機づけは①、②へと変容している生徒が多く、自律性の程度が低い段階から高い段階に動機づけの状態が進んだことが読み取れる。

動機づけの組み合わせでみるとどう変容しているのか、外山(2015)の動機づけタイプによ

る分類を参考に、分析した（表3）。動機づけタイプについて、表4に示す。表3は、それぞれの動機づけタイプが事前と事後でそれぞれ何人いたのかを事前→事後で示している。他律動機づけタイプの生徒数が減り、高動機づけタイプの生徒数が増えたことが分かる。表2～4より、より自律的に動機づけが変容していることが読み取れる。つまり、発問を工夫した授業の実践により、生徒の学習意欲向上を図ることができたのではないかと考察する。

表2 動機づけの移り変わり（人）

- ①：内発的 ②：同一化的
③：取り入れ的④：外的

	A組	B組	C組	計
①→②	8	1	1	10
①→③	5	2	0	7
①→④	2	2	1	5
②→①	0	3	1	4
②→③	3	2	1	6
②→④	1	3	1	5
③→①	0	5	3	8
③→②	4	4	3	11
③→④	2	1	0	3
④→①	2	3	2	7
④→②	8	3	4	15
④→③	5	0	1	6

表3 動機づけタイプ別分類（人）

	A組	B組	C組	全体
i	8→10	6→6	7→7	21→23
ii	6→10	5→7	4→4	15→21
iii	1→2	6→1	2→2	9→5
iv	7→3	4→8	8→9	19→20
v	4→1	4→3	3→2	11→6

表4 動機づけタイプ（外山 2015）

タイプ i 低動機づけ	全ての動機づけ得点が低い
タイプ ii 高動機づけ	全ての動機づけ得点が高い
タイプ iii 平均動機づけ	全ての動機づけが平均的
タイプ iv 自律動機づけ	特に「内発的動機づけ」が高く、「外的動機づけ」が低い
タイプ v 他律動機づけ	特に「外的動機づけ」が高く、「内発的動機づけ」が低い

4. 学習意欲を高める発問を取り入れた授業実践

本研究では、発問計画を取り入れた指導案を作成し、それを基に授業を実践した。どの場面でどのように発問するのか、生徒の実態を考慮し発問を考え指導案を作成し、実際の授業者の発問、生徒の反応を整理し考察した。授業実践での成果として表5に示す。

表5 授業実践での成果

工夫した発問	設定した意図	成果
「なんか学んだこといかせんかな？」	既習の知識を使えないか促す	既習の知識を使おうとする姿がみられた。
「75° でどうすればつくれるのかな？」	疑問を生じさせる	「疑問を抱かせる⇒思考を促す⇒自ら解決しよう」という一連の流れを生み出した。
「75° で何度と何度に分けられるかな？」	考えのヒントを与え思考を促す	授業中に活発に話し合う姿がみられた。

また、授業終了後、「楽しかった」といった声が聞こえた。この生徒は、アンケート結果からも自律的な動機づけの上昇がみられた。

一方で課題も挙げられる。課題とそれに対する改善案を表6に示す。

表 6 授業実践での課題と改善案

課題	改善案
個への対応 →全員を周りきれず	<ul style="list-style-type: none"> ・できている生徒に発言を促す (答えではなく、道筋を教えるよう指示) ・できていない生徒を集合させて、ヒントを与える
生徒の意見を活用 →全体で共有する際に深めていくことができず	<ul style="list-style-type: none"> ・理由を問う、深堀して発問、他の生徒に再度説明させる 「なんで?」「どうして?」「今のどういうことかな?」
まとめ →時間がなく授業者が全て言及	<ul style="list-style-type: none"> ・活動を通して生徒自ら学びを実感できるように 「もう一度やってみよう」 「ここからどんなことがいえるかな?」

「どうやったらできるのか」ここを考えさせるために、思わせるために、どのようにするのが大切になり、生徒の意欲に関わってくる。数学という教科の特徴の1つでもある、前後のつながりを大切にし、既習の知識を活用させながら授業を組み立て、発問を考える必要がある。1時間としてのストーリーをつくりあげ、どこをゴールとするのかを明確にすれば、さらに生徒の意欲も湧くと考える。その上で、活動活動をつなげる発問を考えていかなければならない。

5. おわりに

実践を分析し改善案として、自律的動機づけの向上を図るために、より疑問を抱かせる、興味を湧かせるため「なんで?」や「どうして?」といった発問を多く取り入れ思考を促していくこと、よりつながりのある授業内容、クラスの実態に合った、全生徒を意識した授業実践として提案することができた。実習でのアンケート結果分析から、全生徒とはいかずとも、一部の生徒の意欲の向上を図ることができた。また、意欲の質としても、より数学という教科の本質に迫る意欲へと近づき、質の変化を見出すことができた。

課題として2点挙げられる。1点目は授業実践後のアンケート結果から、意欲の低下をまねいた生徒もいたということである。個別指導での発問の工夫や、全体で学びをそろえる際の進め方、丁寧な指導方法の工夫等が改善案として考えられる。

2点目は、生徒の意欲向上が本当に発問の工夫によるものだったのかということだ。実践では、意欲が向上したのかを、授業中の生徒の反応・表情、アンケート結果を分析することにより判断した。発問による効果であったか明確にする方法を今後検討していく必要がある。

【引用・参考文献】

- 小沢一仁・重光由加(2018). 「授業現場における質問と発問の違いー語用論と心理学の視点からー」. 『東京工芸大学工学部紀要, 人文・社会編』, 第41巻, 第2号, pp. 1-7.
- 鹿毛雅治(2018). 『学習意欲の理論: 動機づけの教育心理学』. 金子書房.
- 新算数教育研究会 編集(1990). 『算数科の発問の仕方と工夫』. 東洋館.
- 田宮輝夫・川上和美・曾我哲夫・江川多喜雄(1981). 『教科別 発問の仕方』. あゆみ出版.
- 外山美樹(2015). 「自律的な理由で勉強することが適応的である」. ベネッセ教育総合研究所, 『小中学生の学びに関する調査報告書(2015)』, pp. 1-9.

高校生の物理概念構成を支援する学習指導の在り方

教科領域教育実践開発コース 本吉 智哉

I はじめに

本研究は、高校生の物理概念構成を支援する望ましい学習指導の在り方を明らかにすることを目的とした。そのため、心の中の「表象」に着目し、実験段階から原理・法則の理解に至る過程において表象の変換を促す授業を実践・評価し、その有効性を検討した。

II 問題の所在

中央教育審議会答申(第 197 号)は、情報化やグローバル化などの社会的変化が人間の予測を超えて加速度的に進展してきており、特に第 4 次産業革命ともいわれる、進化した人工知能が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代の到来が、社会や生活を大きく変えていくと予測している(中央教育審議会, 2016)。

このような時代において、学校教育では子どもたちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくことなどが求められている。

また、これらに対する各教科の取り組みとして、理科では、観察・実験を通して、自然の事物・現象に対する概念や原理・法則の理解を図る授業構成の必要性を指摘している。

事物・現象に対する概念や原理・法則の理解に関して、和田・森本(2010)は、ブルーナーの知識の表象理論と White, R. T. の提唱する子どもの知識の構成要素を援用した表象ネットワークモデルを構想した。それに基づいて、子どもは、観察・実験といった活動レベルの表象を基盤に映像レベルや記号レベルの表象を有機的に関連付けることによって概念の認識を深めていると指摘している。

一方、高等学校については、観察・実験や探究的な活動が十分に取り入れられておらず、知識・理解を偏重した指導となっているなどの指摘がなされている(中央教育審議会, 2016)。

そこで本研究では、高等学校の科目「物理基礎」を対象とし、子どもの表象理論に基づいて、実験段階から原理・法則の理解に至る過程において、表象の変換を促す授業を実践・評価し、その有効性を検討する。

III 子どもの知識と表象に関する理論

本研究では、子どもの科学概念構成の内実を図るために構想された表象ネットワークモデルを用いる。このモデルの基となった理論として大きく 2 つある。



図1 表象の変換過程

1つ目は、ブルナーの表象理論である。子どもは事物・現象を捉えたり、思考したりする際に、様々な表象(心の中における表現)を変換させながら概念の認識を深めている。ブルナーは、これらを子どもの知識の表象として活動的表象(enactive representation)→映像的表象(iconic representation)→記号的表象(symbolic representation)の3つの形式と段階を提起し、これらが螺旋的に繰り返されることで科学概念が認知されると示している(広岡亮蔵,1980)。理科における活動レベルは観察・実験にあたり、子どもにとっては、具体的な表現になる。これに対して子どもが思考したり、教員による足場かけを行うことでイメージやモデル図といった映像レベルへ変換され、そして最も抽象的な表現である言葉や数式といった記号レベルまで変換し、科学概念の認知がなされる。

2つ目は、White, R. T. の提唱する、理科学習にかかわる知識の構成要素である。これは、ストリング、命題、イメージ、エピソード、知的技能、運動技能そして、認知的方略の7つに分類され、学びを通してそれぞれが結びつくことで知識が構造化される(表1)。

和田・森本(2010)は、これらを組み合わせ、科学概念を認知するために、表象形式を活動→映像→記号レベルと変換していく中で命題や知的・運動技能、イメージなどの知識要素が相互に関連付けられ、これによって構造化された表象ネットワークが形成されることにより、科学概念の構成が促進されるとして、図2に示す表象ネットワークモデルを構想している。これは、科学概念を構成する過程において、子どもの思考の内実を知る手段としてとても有効であると考えられる。また、表象ネットワークモデルを援用した授業計画を構成することにより、子どもの科学概念構成の足場かけを行うことができると考える。

表1 知識の構成要素

	種類	定義	例
普遍的な意味の記憶	ストリング	分離されずまとまった形で記憶されている記号や言葉。	視点、力点、作用点
	命題	言葉の定義、言葉の間の関連性の記述	左右のうでについて(視点からの距離)×(力の大きさ)は等しい。
	知的技能	論理を用いた課題の遂行	てこのつりあい実験などを用いて、つりあいの決まりを見つけることができる。てこの計算問題が解ける。
特殊な・体験的な意味の記憶	エピソード	特定の経験あるいは目撃した事実についての記憶。	はさみ、検査き、カッター等の道具で、てこの決まりを調べた。
	イメージ	知覚情報に対する心的な表象。	てこは力を得する
	運動技能	パフォーマンスによる課題の遂行。	長い棒を使って手で動かすことができないものを動かさせた。
↓統合			
認知的方略		思考をコントロールする概念的な技能	別の解釈を受け入れる。学習目標を決める。学習が成功しそうか判断する。

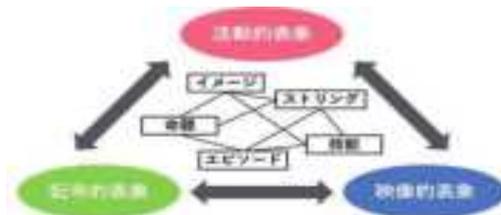


図2 表象ネットワークモデル

IV 方法

宮崎県内の高等学校1学年を対象に、高校物理基礎の単元「力のつり合い」「摩擦力」において、表象理論に基づいた授業計画を立案し、授業実践を行った。授業計画の立案にあたり、それぞれの単元において図3、図4に示す表象ネットワークを作成した。評価については、生徒のワークシートの記述に対して、自作のルーブリックを用いて「作図」「理由」「主張」のそれぞれの観点について得点を付与した。

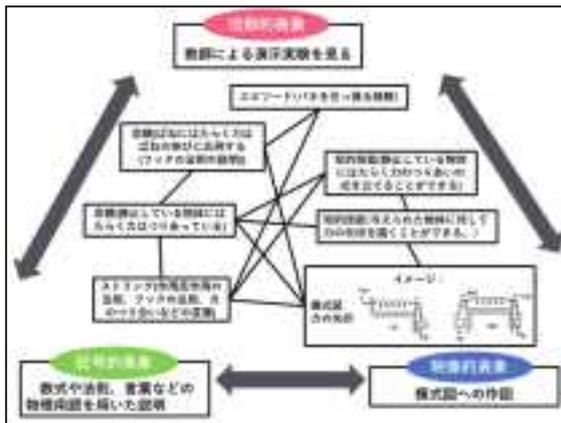


図3 単元「力のつり合い」における表象ネットワーク

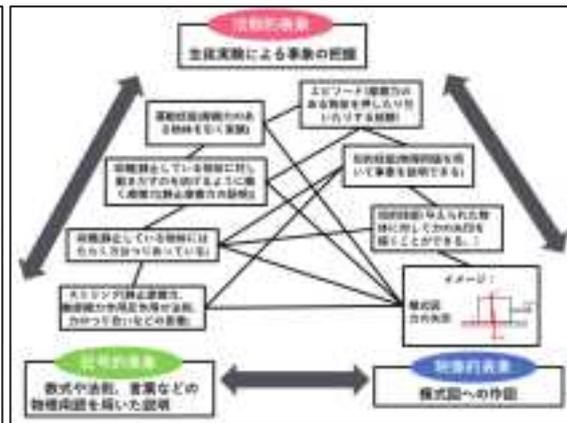


図4 単元「摩擦力」における表象ネットワーク

V 結果

単元「力のつり合い」「摩擦力」において、図5、6は各観点の点数を足し合わせた人数を示している。また表2、3には、各評価の点数のうち、内訳が最も多いものを示している。

V-1 単元「力のつり合い」

図5及び表2より、作図と理由の評価を比較すると、作図が概ね描けているが理由を書くことができない生徒がほとんどである。特に理由に注目すると得点が0(無記入)となっている評価が非常に多く、課題に対して主張するための理由が説明できない生徒が多い。

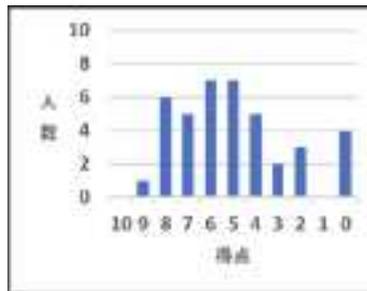


図5 単元「力のつり合い」各得点の人数

表2 単元「力のつり合い」各得点の内訳

評価	作図	理由	主張	人数
10	4	4	2	0
9	4	3	2	1
8	4	2	2	6
7	2	3	2	5
6	4	0	2	7
5	3	0	2	7
4	2	0	2	5
3	3	0	0	2
2	0	0	2	3
1	0	0	1	0
0	0	0	0	4

V-2 単元「摩擦力」

図6及び表3より、作図と理由の評価を比較するとV-1と同様に、作図が概ね描けているが理由を書くことができない生徒がほとんどである。しかし、理由に注目すると多くの生徒が主張するための理由を何かしら説明しようとする努力が確認された。

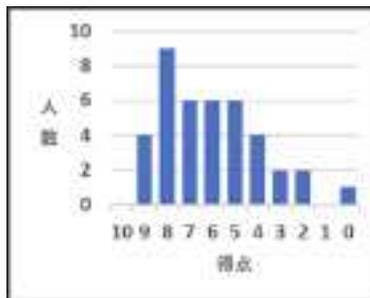


図6 単元「摩擦力」各得点の人数

表3 単元「摩擦力」各得点の内訳

評価	作図	理由	主張	人数
10	4	4	2	0
9	4	3	2	4
8	4	2	2	9
7	3	2	2	6
6	2	2	2	6
5	4	1	0	6
4	0	2	2	4
3	3	0	0	2
2	0	0	2	2
1	0	0	1	0
0	0	0	0	1

VI 考察

評価の観点と表象変換の関係は、「作図」が活動的表象→映像的表象、「理由」「主張」が映像的表象→記号的表象を想定している。V(結果)から、活動レベルから映像レベルへの変

換はよくできていることが分かる。これは、目に見えない力という存在を矢印という図を用いてイメージできていると判断できる。次に映像レベルから記号レベルへの変換は、ワークシートへの記述から、促されているとは判断できなかった。これについてV-2(単元「摩擦力」)の授業実践の結果をさらに詳しく見たとき、数式や法則名を用いて考えることはできているが物理学用語を用いて比較や関係性を示す過程を省略して課題に対する主張を書いている生徒が多い傾向が確認された。この原因としては、テストや問題集の出題形式に、答えだけを選択するマーク式や計算結果から主張のみを記入する形式が多いからではないかと考える。このような問題では、今回の課題のような比較する過程を、頭の中で行うため文字として記述する習慣がないのではないかと推察できる。このように、表象理論に基づいた授業実践をすることで、それぞれ表象レベルにおける生徒の思考を把握できることを確認できた。また、V-1(単元「力のつり合い」)の授業実践の結果からの改善として、映像レベルから記号レベルの変換に対する足場かけとして、活動的レベルから記号的レベルの変換を促す活動を行った結果、多くの生徒が物体の運動を、物理学用語を用いて説明できることが確認できたため、授業改善の視点としても表象理論に基づいた授業は有効と考えた。

以上のことから、本研究の目的である高校生の物理概念構成を支援する学習指導について表象ネットワークモデルを活用した授業は有効であると言える。

Ⅶ おわりに

本研究を通して、生徒の物理概念構成の過程を改めて整理することができた。今まで、ただ漠然と生徒の理解を把握するだけの授業をしていたが、今回、表象ネットワークを作成し、活動レベル・映像レベル・記号レベルに分けて生徒の理解を評価したことで、どの段階で生徒がつまずいているのかを把握でき、それに合わせた授業改善を行うことができた。

また、改善した授業を終えて、新たな課題も見えてきたため、よりよい授業を作っていく楽しさを感じることができた。しかし、生徒にとってその単元は人生で1回限りの授業であるため、授業改善を前提とした授業とは決して考えず、自分が今考える一番良い授業を生徒に提供できるように今後も教材研究や授業計画を行いたい。

【引用文献】

- 広岡亮蔵(1980)：『ブルーナー研究』 明治図書出版 23-30, 164-168
- 中央教育審議会(2016)：「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)
- 和田一郎，森本信也(2010)：「子どもの科学概念構築における表象の変換過程の分析とその教授論的展開に関する研究—高等学校化学「化学反応と熱」の単元を事例に一」理科教育研究 51(1), 117-127.
- White, R. T. /堀哲夫，森本信也(訳) (1990)：『子ども達は理科をいかに学習し教師はいかに教えるか：認知論的アプローチによる授業論』 東洋館出版社 40-64.

英作文能力向上のためのチェックリストを活用した

中学校英語科授業研究

教科領域教育実践開発コース 野崎 寛

はじめに

グローバル化の進展により、様々な場面で外国人と関わる機会をもつことが予想される生徒に「書くこと」「話すこと」の力を身に付けさせていくことが英語教育の喫緊の課題である。しかし、各種調査結果を見てみると、「書くこと」に関する項目の正答率が他の技能と比較して低い現状にある。そこで本研究においては、英作文能力向上を目的として、先行研究で有効性が確認されている英作文を書く際に留意すべき点をまとめたチェックリストを基に相互チェックを取り入れた授業を実施した。ワークシートの分析及び質問紙の結果からチェックリストを活用した授業の効果を検証し、書く能力を高めていくための授業の在り方を検討していく。

第1章 先行研究

(1) チェックリスト

本研究において、チェックリストとは、「英作文を書く際の留意事項及び本時で扱う文法事項について覚えておくべき要点のリスト」とする。

稲葉（2003）は、英作文における語用論的誤りを減少させるための方法について研究を行った¹⁾。その際に、学習者が自分自身の書いた文章の誤りや不備に気づくことの重要性に着目し、ライティング上の留意点、誤りを回避するための方策や注意事項を認知させるための「作文チェックリスト」をまとめた（p. 23）。稲葉は、「チェックリストを手掛かりに、文章を繰り返し点検することにより、不備な点や誤りに気づき、読み手に分かりやすい文章を書くことができる（p. 28）」と結論付け、「チェックリストは学習者自身が書いたものを内省するための留意事項（p. 28）」をまとめたものとして扱うこともできると示唆した。

(2) フィードバック

フィードバックの定義を Keh（1990, p. 294）は“input from readers to writers with the effect of providing information to the writer for revision.”とした²⁾。つまり、「英作文の訂正のための情報を与える読み手から書き手への効果的なインプットのこと」であるとしている。

また、Lalande（1982）は“any procedure used in informing learners where an instructional response is right or incorrect.”とした³⁾。つまり、「英作文の正しい箇所と誤っている箇所を学習者に知らせるときに使われる手順」であるとしている。以上の定義を踏まえると、フィードバックをすることによって、読み手がどのような印象をもったのかを書き手に対して知らせることができると分かる。そこで、本研究においては、フィードバックの定義を「英作文の訂正のための誤りの箇所を書いた本人に知らせる手順」とする。

山尾（2017）は中学校英語科授業において、自分自身の課題を認識して解決までのプロセスを体験させるピア・フィードバック活動、つまり相互評価活動の時間を取り入れた授業を実施

した。また、生徒の学習効果の実感度合と自己効力感の変容を検証するために「英語学習振り返りアンケート」を実施した⁴⁾。その結果、ピア・フィードバック活動を実施することで、「生徒は技能の上達、学習効果を実感することができる (p. 119)」ことと、「自己効力感や英語学習の志向性の高まりにつながる (p. 119)」ということを明らかにした。

新井 (2020) は英作文指導における協同学習を用いたピア・フィードバックによる共同作業への認識、あるいは異なる熟達度の生徒間で英作文への影響について明らかにするために、中学校第3学年の生徒を対象に振り返りシートを活用した授業を実施した⁵⁾。研究結果から多くの生徒が協同学習について肯定的な評価をし、否定的な評価を示す生徒も一定数いたということを示した。また、低熟度生徒は与えられたフィードバックを適切に活用することが難しく、より具体的な説明を必要とする傾向が見られ、高熟度生徒は相手のフィードバックを自身の英作文に活用できているということを示した。

第2章 方法

(1) 調査方法

2020年11月に18日間、宮崎大学教職大学院の連携協力校（宮崎市立宮崎西中学校）において教育実践開発研究実習を行った。研究授業1単位時間において、目的格の関係代名詞の省略について文法導入を行い、チェックリスト（表1）を活用した英作文の授業を実施した。具体的には、チェックリストを活用してペアで確認を行った後に、書いた本人に戻して確認を行う活動を取り入れた。その際、チェックリスト活用前後での記述内容の変容や授業を受ける前と後での書くことについての意識の変容を分析するために、18名の生徒を対象に英作文を書いてもらい、また、英語学習についての意識・実態調査に回答してもらった。

表1：英作文のチェックリスト

チェック項目	授業中確認	自分で確認
① 主語、動詞はありますか。	✓	✓
② 文のつながりがありますか。		
③ スペースはありますか。		
（自分からい場合は授業、教師からの場合は確認シートに記入）		
④ 目的格の _____ はありますか。		
⑤ 目的格の後ろの動詞は省略していいですか。（三人称の is, are, 過去形）		
⑥ 動詞が省略した場合は動詞が省略されたら、動詞に三人称の is, are は必要ですか。		
⑦ 自分からい場合は授業、教師からの場合は確認シートに記入してください。		
⑧ 目的格の後ろの動詞は省略していいですか。		

(2) 分析方法

生徒が書いた英作文の記述内容及びピリオドやスペリングなどの句読法の誤り数の変化を比較、考察した。英作文の記述において特徴的な傾向が見られた生徒には実習期間中、英作文を書いた際にどういったことを意識したのかや、何を考えながら記述したのかについてのインタビュー調査も実施した。

質問紙の分析は5段階評価を「すごくそう思う」を「5」、「そう思う」を「4」のように換算し、表計算ソフトに入力し、授業前と授業後での数値の比較を行った。数値の比較の際には全体の様子を把握するために授業前と授業後で各項目の数値の平均値を比較、考察した。

記述内容の分析や質問紙の分析を基にチェックリストを活用した相互チェックを取り入れた授業により、生徒の記述内容や英作文を書くことについての意識にどのような影響を与えるのかを明らかにし、「書くこと」の能力を身に付けていくための授業を構想した。

第3章 結果と考察

(1) 書くことについての意識・実態調査について

表2の質問項目6, 7, 8において肯定的に英作文を捉える生徒が増加したことが分かる。本研究においては、生徒が英作文を書くことに関して、意識がどのように変化するかを検証することが目的の1つである。英作文を書く活動を行うことで、英作文を書くことへの意識の向上に結び付いたのではないかと考えられる。

理由として考えられるのは、チェックリストの中に、大文字、ピリオド、主語と動詞の語順など細やかな規則を明示し確認作業を行ったことで、英作文を書く際には正確に書くことが重要であると認識している生徒が増加したためと考えられる。通常であれば、教員が口頭で確認する内容であるが、文字情報として確認することで意識することができたと推測される。

その一方で、協力していただいた学級の生徒が英語学習に対して肯定的であり、研究授業実施前と後でも比較的高い数値であったため、大幅な数値の上昇につながっていないというのは事実である。今後、級友や教員からの称賛をもらうことや、自分が書いたものを外国人指導助手(ALT)に読んでもらい、文意が相手に伝わることといった成功体験を積み重ねることなどといった工夫を行い、継続的に英作文の指導を授業に組み込む必要があると考えられる。

(2) 生徒の英作文に関する考察(文法的誤りの比較)

表3から主語、動詞の欠落、文頭の大文字、ピリオドの欠落といった基本的な句読法についてはチェックリストを基に生徒同士で確認し合うことで誤りに気づき訂正することができていることが明らかになった。

一方で、句読法の分類に含まれるスペリングの項目だけがチェックリスト活用後も誤りが見られた。また、冠詞のような難易度の高い文法的知識を必要とする項目については生徒間での確認だけでは見過ごされてしまう可能性が高いということが明らかになった。

チェックリストを活用する際には新出文法の定着するために用いることを想定するには良いと考えられる。また、チェックリスト内の項目を生徒自身が理解しているかどうかを確認しなければならない。そのため、教員が机間指導を適宜行い、既習事項の定着度合いに応じて声掛けを行うことも必要であると考えられる。

表2: 書くことについての意識・実態調査の授業実施前後の平均値の比較

No.	質問項目	授業実施前の値 (Range:1-5)	授業実施後の値 (Range:1-5)	差 (後-前)
3	英作文を書くことが好きだ。	2.99	3.00	0.01
4	英語を上手に話せたり、書けたりできるようにになりたいと思う。	4.68	4.72	0.04
5	勉強を続けていれば、自分は英語を上手に書けるようになると思う。	4.20	4.22	0.02
6	英作文を書くのに自信がある。	2.33	2.67	0.34
7	英語を正確な文で書くことが大切であると思う。	4.56	4.77	0.21
8	英作文を書くときの手順を十分理解していると思う。	2.99	3.22	0.23
9	英語の学習では、何度も繰り返して、たくさん練習することが大切であると思う。	4.72	4.61	-0.11
10	英語を読むよりも、書くことの方が簡単だと思う。	3.10	3.06	-0.04

表3: 句読法及び文法的誤りの比較

	チェック事項	実施前 (箇所)	実施後 (箇所)	実施前と実施後の増減 (箇所)
1	主語、動詞の欠落	0	0	0
2	文最初の大文字	1	0	1減少
3	スペルの誤り	2	1	1減少
4	ピリオドの欠落	1	0	1減少
5	文法的誤り ①関係代名詞(主格)	6	2	4減少
6	文法的誤り ②関係代名詞(目的格)	9	4	5減少
7	冠詞の欠落	5	5	0
	合計	24	12	12減少

(3) 生徒の英作文に関する考察（特徴的な事例）

チェックリストを活用した相互チェック活動を取り入れたことで生徒の記述した英作文に変容が見られた。

図1は友人の添削を受け、自分自身で考え直し、書き直しをした事例である。チェックリスト内のチェック項目を基に確認させることで、動詞の活用の誤りに気付くことができ、書いた生徒も添削を活用し、正しい文への書き直しが行われたと考えられる。

図2は英作文について苦手意識をもっている生徒もピア・フィードバック活動があることで相手を意識し英作文に取り組むことができた事例である。英作文について苦手意識をもつ生徒も相互チェックにより書く動機づけにつながったと考えられる。

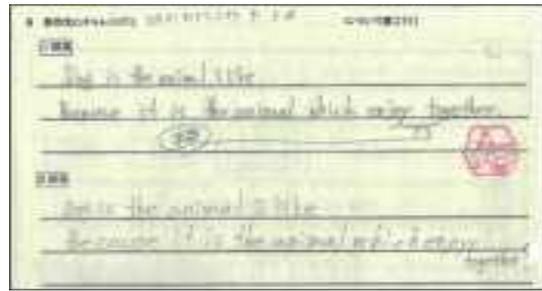


図1：生徒のワークシート

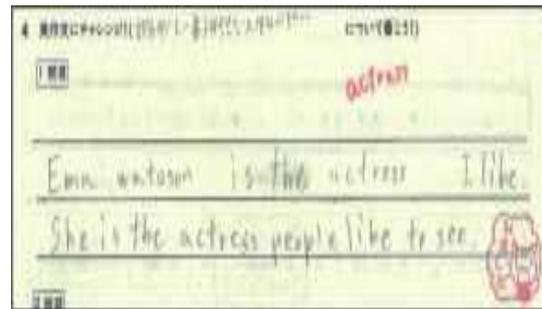


図2：生徒のワークシート

第4章 総合考察

本研究から記述内容に関して明らかになったことは2点ある。1点目は、友人の指摘から自分の英作文を確認し訂正することにつながったことである。2点目は、書くことに対して苦手意識をもっていた生徒も文章を書こうとする意識をもつことができたということである。意識面に関しては、質問紙の結果から全体的な傾向として、英作文を書くことについて前向きな姿勢を見せる生徒が微増したという結果となった。しかし、本研究の課題としては、長期的な指導を実施できなかったため、今後、チェックリストを活用した授業を継続的に実施し効果を明らかにしたい。本研究を通して、改めて英作文指導の難しさを痛感した。英作文の指導を考えていく際には本研究の反省も活かしつつ、生徒の実態を十分に把握し、書くことの力を高めていくことができるように、宮崎県の教職員として励んでいきたい。

引用・参考文献

- 1) 稲葉みどり (2003). 「ライティングにおける語用論的誤りの回避」『教育実践総合センター紀要』第6巻, 23-30.
- 2) Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- 3) Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.
- 4) 山尾晃平 (2017). 「学習効果を実感させ、生徒の自己効力感を高める授業ーピア・フィードバック活動を通して英語学習への志向性を高める」『東京学芸大学教職大学院年報』第6巻, 109-120.
- 5) 新井美奈 (2020). 「ピア・フィードバックを用いたライティング指導の実践ー異なる熟達度の生徒間の学習を支える協同学習を活用して」『上越教育大学教育実践研究』第30巻, 145-150.

新科目「公共」の理念をふまえた

高等学校公民科「現代社会」の授業開発研究

教科領域教育実践開発コース 黒田 彩可

1. 本研究の目的

本研究は、高等学校学習指導要領（平成30年3月告示）において公民科に新設された科目「公共」の完全実施に向け、授業構成が明らかになっている部分が少ないのではないかとという問題意識のもと、新科目「公共」の理念を明らかにし、実践可能な新科目「公共」の授業構成を明らかにすることを目的としたものである。

2. 研究の方法

本研究では、筆者自身の社会科観を先行研究に基づいて定義付け、現行科目「現代社会」と新科目「公共」の特徴を明らかにした。また、先行事例として『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』を用い、新科目「公共」を想定し計画された17事例19授業を分析し、6つのタイプに分類した。これらの授業構成の中から、学習者の実態に応じて、授業開発、実践を行った。

3. 研究の概要

(1) 本研究における「市民的資質」の定義

社会科の起源は、20世紀初めにアメリカで成立した「ソーシャルスタディーズ(Social Studies)」である。日本においては第二次世界大戦後、新教育制度の発足と共に、民主主義の担い手を育成する為に設置された新教科のモデルとして「ソーシャルスタディーズ」を取り入れ、「社会科」という名称が当てられた¹⁾。

社会科の目標は、「市民的資質の育成」である。「市民的資質」とは、実に多様な解釈を有するものである。本研究においては、4つの先行研究²⁾を基に、社会科の目標である「市民的資質」を「民主主義社会の市民として必要な能力や態度」と定義付けた。民主主義社会の市民として必要な能力とは、①学習者自身が存在する現代社会、あるいは学習者が存在する以前の社会について、その仕組みや考え方、理念を理解すること、②先人たちが築き上げた現代社会の仕組みや在り方を、現代的な事象を加味しながら、より良い社会を形成することを目的として吟味、検討し、これからの社会を創り上げること、以上2点が可能となる人材を育成するための能力や態度であると捉える。

(2) 新科目「公共」の内容項目とその捉え方

新科目「公共」が掲げる大きなテーマは「公共空間をつくる主権者の育成」である。このことを踏まえ、新科目「公共」では内容項目が大きく3つに分けて設定されている。

内容項目A「公共の扉」は、公民科における見方・考え方を含めた概念の習得を目的として位置付けられていると考えられる。ここで目指されるのは「見方・考え方」等の知識や概念を理解

することであるため、基本的な社会の仕組みや考え方を学習することに加え、内容項目Aは新科目「公共」全体の導入として位置付けられており、概念の習得が十分に出来ないと、内容項目B以降で活用させることはできないとされている。

内容項目B「自立した主体としてより良い社会の形成に参画する私たち」では、内容項目Aで習得した知識や概念の活用を目的として位置付けていると考えられる。内容項目Aで身に付けた選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理などを活用することが目指されており、活用を行う中で、社会のシステムの下で活動するために必要な知識及び技能や、思考力・判断力・表現力等を身に付けることも併せて、ねらいとして定められている。

内容項目C「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」では、内容項目Bで活用した概念を用いて、学習者自身が主体的に探求活動を行うことを目的として位置付けていると考えられる。科目のまとめとして位置付けられており、内容項目Aで習得した概念や見方・考え方を使い、内容項目Bで授業者と共に活用したことを踏まえて、学習者自身が関心を寄せる社会的事象について、学習者自身が課題を設定し、探求していくことが想定されている。

(3)新科目「公共」授業事例集の分析とその分類

新科目「公共」の内容項目に沿う授業の事例は、現状では極めて少数である。そのような状況の中で、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会から、『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』が示されている（以降、文献Aと略記）。ここでは、文献Aに掲載されている実践事例17事例19授業を、授業構成を明らかにすることを目的として分析し、授業構成のタイプを6つに分類し、表1のように整理した。

表1 授業構成の分類

	単一の見方・考え方	複数の見方・考え方
内容項目A (概念理解)	3 事例	8 事例
内容項目A+内容項目B (概念理解+概念活用)	0 事例	6 事例
内容項目A+内容項目B+内容項目C (概念理解+概念活用+探求)	1 事例	1 事例

(4)連携協力校実践授業の概要

筆者は、連携協力校である公立高等学校にて、公民科実習生として授業実践を行う機会を得た。授業分析を基に開発した授業は、2020年12月3日に実施した研究授業において実践している。本授業は先述した授業構成の類型のうち、新科目「公共」の内容項目A「公共の扉」の考え方に合わせ、複数の見方・考え方があることを認知することが出来るような資料活用を行った授業である。

本授業で取り扱った単元は、高等学校学習指導要領公民（現代社会）の内容「(1)現代の政治」の「ア 民主政治の基本原則と日本国憲法」を基に作成している。

本授業の指導過程は、①本時の授業内容の確認、②時事的事象への関心、③問いの提示、④

概念理解、⑤振り返り、という5つであり、これらの過程を経て構成した。

本授業における成果は、新科目「公共」の授業の分類6つのうち、「公共」の内容項目A「公共の扉」における学習内容を達成する為、複数の見方・考え方の習得を目指して計画された授業を提案することが出来た事である。実践授業における授業過程④においては、日本の裁判員制度についての学習者に示す資料を精選する際、その基準として、A 裁判員制度の理念、B 裁判員制度の仕組み、という2つの視点が用いられている資料を意図的に掲載することで、裁判員制度について考えるための見方、考え方を働かせることが出来るように図らった。また、複数の視点をを用いた資料の選定では、裁判員制度の理念、制度という2つの視点を持ち、それぞれの視点に立って賛否の意見が記述されている資料を掲載することで、学習者の価値が揺さぶられるように図らった。

一方、課題点として、1時間の実践授業を想定した指導案として作成されていることにより、長期的な計画の中で新科目「公共」の理念に沿う授業案が提案できていないことが挙げられる。本研究において定義付けた社会科の目標である「市民的資質」の育成について、民主主義社会の市民として必要な能力のうち、本授業では、①学習者自身が存在する現代社会、あるいは学習者が存在する以前の社会について、その仕組みや考え方、理念を知り、現状を理解することのみが包含されており、②先人たちが築き上げた現状の社会の仕組みや在り方を、現代的な事象を加味しながら、より良い社会を形成することを目的として吟味、検討し、これからの社会を創り上げることが出来る授業構成に至っていない。また、本授業が新科目「公共」の内容項目Aのみを含むものであり、内容項目B、内容項目Cを包含する授業を提案するためには、1時間で完結する授業を想定して作成するのではなく、単元計画を作成する段階からゴールを設定し、綿密に授業を計画する必要があると考える。この課題点は、今後継続して検討し、提案することとしたい。

4. 本研究の成果と課題

本研究における成果は、次の3点である。

第1に、社会科が社会科たり得る価値について捉え直し、自分自身が抱く社会科の目標を先行研究から明確にすることが出来た事である。大学院ゼミナールにおいて「授業者ひとりひとりが抱く市民的資質は異なっており、本来であれば、授業者が市民的資質をどのように捉えているのかを明確にする必要がある」という学びから、筆者自身が抱いている市民的資質について考え、本研究における「市民的資質」を明確に示すことが出来た。複数の先行研究から市民的資質の捉え方を分析することで、筆者自身の提案する授業がどのような価値に基づき、市民的資質をどのように捉えているのかを説明出来たことが成果である。

第2に、新科目「公共」を想定して作成された授業事例集を分析し、その構成に基づいて授業のタイプを6つに分類することが出来た事である。新科目「公共」が示す内容項目と、授業内で取り扱う見方・考え方を掛け合わせて分析し、代表授業を取り上げて分析結果を提示することが出来たことが成果である。

第3に、明らかにした授業構成に基づき、連携協力校のに所属する学習者の実態に応じて、新科目「公共」の授業構成に基づく実践授業を提案出来た事である。実践授業は、内容項目Aを包含し、かつ、複数の見方・考え方の習得を想定した授業として提案することが出来た。

本研究の課題は、筆者自身が定義付けた社会科の目標を達する授業として、本研究において

提案した授業構成では不十分である点である。本研究で提案した授業は、新科目「公共」の3つの内容項目のうち、内容項目Aのみを包含している授業である。単元計画や新科目「公共」の単元全体を通し、3つの内容項目を包含できるような授業を構想する必要がある。この点は、今後の課題として位置付け、引き続き研究を行う。

【注】

- 1) 社会認識教育学会編『中学校社会科教育・高等学校公民科教育』学術図書、2020年、pp. 1-2.
- 2) 4つの先行研究は以下の通りである。
 - ・ 池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』1999年、p. 62.
 - ・ 渡部竜也「社会科教育とは何か」『渡部竜也研究室』<<http://sswatanabe.web.fc2.com/ss.html#%E6%95%99%E7%A7%91%E6%95%99%E8%82%B2%E3%81%A8%E3%81%AF%E4%BD%95%E3%81%8B>> (2020年12月14日閲覧)
 - ・ 紙田路子「市民的資質を育成する小学校社会科授業の設計—「正統的周辺参加論」を手がかりとして—」『社会科研究』、69、2008年、p. 21-30.
 - ・ 佐藤孔美「持続可能な社会の育成のために小学校社会科ができること—「社会を見る3つの目」を育てる「市民」の学習の取り組みから—」『社会科教育研究』2011年、pp. 41-47.

【主な引用、参考文献】

- 桑原敏典『高校生の為の主権者教育実践ハンドブック』明治図書、2017年.
- 社会認識教育学会編『中学校社会科教育・高等学校公民科教育』学術図書、2020年.
- 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編著『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』清水書院、2018年.
- 橋本康弘『高校社会「公共」の授業を創る』明治図書、2018年.
- 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』2019年.

民主主義社会の市民としての資質・能力の育成をめざす

中学校社会科地理的分野の授業開発

—よりよい価値観の形成をめざして—

教科領域教育実践開発コース 渡邊 直人

1. 研究の目的

本研究は、現在の学校現場で行われている中学校社会科地理的分野（以下、地理的分野）の授業の多くが、社会科の目的である民主主義社会の市民としての資質・能力の育成に十分に寄与することができていないという問題意識のもと、民主主義社会の市民としての資質・能力の育成により寄与できるような地理的分野の授業構成のあり方を明らかにすることを目的としたものである。

地理的分野は、社会科の一分野を担う以上、民主主義社会の市民としての資質・能力の育成に寄与することが求められる。地理的分野をはじめ、民主主義社会の市民としての資質・能力の育成を目的とした地理を扱う教育は、社会科教育学研究においては「社会科地理」と呼ばれ、その内実について議論がなされているものの、おおよそは「社会をわかるために地理を学ぶ」ものとして特徴づけられている¹⁾。この特徴をふまえると、社会科地理は世界や日本の様々な地域の地形や気候、生活や文化といった地理特有の内容を学習することで、学習者の現代社会への理解を深める役割をもつといえる。この役割は地理的分野では、学習指導要領の内容にある「世界の様々な地域」や「日本の様々な地域」において、それぞれの地域ごとの地形や気候、生活や文化の特色を学習する授業を行うことで達成が図られていることが考えられる。このように、地理的分野の授業は、世界や日本の多様な地域を学習し、それらの地域的特色を理解することをめざした学習が中心に行われてきた。

しかし、このような地理的分野の授業で、民主主義社会の市民としての資質・能力を育成することはできるのだろうか。地理的分野の授業を通して、地理学の成果にもとづく地域的特色を学習するだけでは、世界や日本の多様な地域について理解が深まりはするが、そのような理解をもとによりよい社会の実現に向けた意見構築と他者との議論を行うことのできる民主主義社会の市民としての資質・能力の育成は難しいと考える。本研究ではこのような課題に応えるため、地理的分野の授業構成のあり方を明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

本研究の方法として、次の3つのことを行った。まず、地理を扱う教育の先行研究を分析して到達点と課題を明らかにし、地理的分野の授業改善の方策として社会科における価値観形成の授業理論に着目することで、その授業理論の特質について明らかにした。次に、明らかにした価値観形成の授業理論の特質をもとに、民主主義社会の市民としての資質・能力を育成する地理的分野の授業案として、よりよい価値観の形成をめざす地理的分野の授業構成モデルを提示した。最後に、そのモデルをもとに生徒の実態をふまえ単元レベルの授業プランを作成し、授業実践の詳細と課題について検討した。

3. 研究の概要

(1) 価値観形成をめざす社会科授業理論の分析による授業構成モデルの開発

本研究では、地理的分野の授業を民主主義社会の市民としての資質・能力の育成に寄与するものに改善するために、価値観形成をめざす社会科授業理論に着目した。その理由は、民主主義社会の市民としての資質・能力の育成をめざす教育にとって、価値観の形成は重要な役割を果たしていると考えられているからである²⁾。このような考え方をもとに、価値観形成をめざす社会科授業理論の中から池野範男の授業理論³⁾を取り上げ、その特質をもとに案出したものを、よりよい価値観の形成をめざす地理的分野の授業構成モデルとして提案した。表1は、そのモデルをもとに作成した単元構成である。

表1：よりよい価値観の形成をめざす地理的分野の単元構成

パート		主な学習場面	全5時間
導入部	導入①	社会的論争問題の提示	1/5
	導入②	社会的論争問題に対する解決案の考案	
展開部	展開①	ある社会Aの解決策aの分析	2/5
	展開②	ある社会Bの解決策bの分析	3/5
	展開③	ある社会Cの解決策cの分析	4/5
終結部	終結①	新たな価値観を形成するための議論	5/5
	終結②	価値観の形成	

(筆者作成)

本単元は、7場面で構成する。導入部では、事例となる社会的論争問題を提示し、その問題の状況を理解した上で解決策について考えることで、単元の学習前の価値観を明示する。展開部では、社会A・B・Cのとり解決策a・b・cを分析することで解決策の背景にあるその社会の価値観を理解し、自身の解決策と比較・検討をする。終結部では、導入部で考えた自身の解決策や展開部で学習した複数の社会の解決策をもとに、事例である社会的論争問題の解決策を策定するための議論を行う。議論を終えた後には、改めて解決策を考えることで、単元の学習後に形成した価値観を明示する。このように、自身の考えた解決策をもとに、複数の社会の解決策を学習したり、議論の中で学級の友人のもつ集団の解決策を策定したりすることで、多様な価値観に接しながら価値観をよりよいものへ形成できると考える。

このような単元構成の授業構成モデルにもとづく授業の作成・実践をすることで、地理的分野の授業を民主主義社会の市民としての資質・能力の育成により寄与できるものに改善できると考える。

(2) 授業構成モデルにもとづいた授業実践プランの作成と実践

本研究で、授業構成モデルにもとづき作成した地理的分野の授業は、教育実践開発研究実習（期間：2020年10月5日～2020年10月30日）において、宮崎市内の公立中学校（A中学校とする）第1学年の複数学級で実践した。授業を作成する際には、社会科の授業についてのアンケート調査や教科担当の先生からの聞き取りを行い、社会科を学ぶ意義と授業における学習

活動の視点から、生徒の実態と留意点を明らかにした。

社会科を学ぶ意義については、社会科の授業と実際の生活とのつながりを実感している生徒は多いものの、社会科の授業の中で、より詳細な知識、つまり社会認識について学習する意識が強いことが明らかになった。学習活動については、資料の読み取りやグループワークに得意意識や苦手意識をもっている生徒がいるものの、それらの学習活動を社会科の授業で経験することがほとんどないということを明らかにすることができた。

このような生徒の実態をふまえると、社会科の授業を実践する際には、①資質・能力も育成する教科であるという意識をもたせるための授業実践を行う必要があること、②資料の読み取りやグループワークを行う際に、提示する資料の難易度を適切に選択することやグループワークにおける指示を明確にするといった工夫が必要であることの2点に留意する必要があると考える。これらの留意点をふまえ、授業構成モデルにもとづき地理的分野の授業実践プランを作成し、実践を行った。作成した授業実践プランは、以下の「単元「シリアの人々は何を求めてヨーロッパへ?～ヨーロッパ州をながめて～」の構成」(表2)である。

表2：単元「シリアの人々は何を求めてヨーロッパへ?～ヨーロッパ州をながめて～」の構成

パート		主な学習場面	全5時間
導入部	導入①	ヨーロッパ州の全体像、自然環境や文化などの特徴の理解	1/5
	導入②	ヨーロッパ州の難民問題の提示	2/5
	導入③	難民問題に対する意見の考案	
展開部	展開①	ドイツの解決策(難民の受け入れ賛成派)の分析	3/5
	展開②	ハンガリーの解決策(難民の受け入れ反対派)の分析	
	展開③	イタリアの解決策(難民の受け入れ中立派)の分析	4/5
	展開④	難民問題に対する意見の再考、学級及びグループの意見の共有	
終結部	終結①	新たな価値観を形成するための話し合い	5/5
	終結②	難民問題に対する最終的な意見の決定	

(筆者作成。網掛けを行った部分は、生徒の実態をふまえ、授業構成モデルから追加または変更した学習場面である。)

本単元「シリアの人々は何を求めてヨーロッパへ?～ヨーロッパ州をながめて～」は、9場面で構成した。とくに、生徒の実態をふまえ、授業構成モデルから単元構成を作成する際に、導入①「ヨーロッパ州の全体像、自然環境や文化などの特徴の理解」と展開④「難民問題に対する意見の再考、学級及びグループの意見の共有」、終結①「新たな価値観を形成するための話し合い」の学習場面を追加または変更した。資料の読み取りを行う際には、資料の精選や加工を行うことで、生徒の実態に合った難易度の資料を読み取ることができるよう工夫を行った。また、グループワークを行う際には、活動内容を明確に指示することやグループの意見や考えを記述する例をスライドで提示することで、グループワークに積極的に取り組むことができるように工夫を行った。

このような単元の実践の結果、生徒は社会問題に対する意見や考えを主張と理由を明確にして表現することができるようになった。また、グループワークを通して、自分の意見や考えをもとに学級の友人と社会問題の対応について話し合うことができた。これらのことは、よりよ

い社会の実現のために、社会問題に対して主張と理由を明確して意見や考えをつくることや、その意見や考えをもとに相手と話し合うという経験をするのができたといえる。このような経験は、資料の読み取りやグループワークの経験がほとんどなかった生徒にとって、社会科は資質・能力も育成する教科であるという意識をもつきっかけになったのではないかと考える。

以上のことから、本研究で提案したよりよい価値観の形成をめざす地理的分野の授業は、民主主義社会の市民としての資質・能力の育成に寄与できるものになり得ると考える。しかし、本授業モデルが求める価値観の形成は、本実習の短い期間の中で完結できるようなものではない。今後の年間を通じた授業プランの作成・実践を行うことなどを通じて、本モデルに関するさらなる検討が必要であろう。

4. 本研究の成果と課題

本研究の成果は、次の3点である。第1に、民主主義社会の市民としての資質・能力を育成する授業の改善モデルとして、よりよい価値観の形成をめざす地理的分野の授業構成モデルを提案できたことである。第2に、提案したモデルにもとづいて作成した単元レベルの授業実践プランを作成し、教育実習で授業実践を行ったことで、提案モデルが学校現場で実践可能であることを示したことである。第3に、教育実習における授業を通じた生徒の変容を評価することで、民主主義社会の市民としての資質・能力を育成に寄与できているかという視点からその成果と課題を検討し、授業実践プランの特質と課題を明らかにしたことである。

一方、本研究の課題は、次の3点である。第1に、学習者の価値観の形成過程について十分に検討することができなかつたことである。第2に、価値観の形成をめざす地理的分野の授業実践により、学習者の価値観をよりよいものへ形成することが十分にできなかつたことである。第3に、本研究で提起したよりよい価値観の形成をめざす地理的分野の授業構成モデルは、地理的分野の全体の内容を考えた場合の汎用性を明らかにできていないことである。これらの課題をふまえ、今後も学校現場の授業改善に寄与できる社会科教育研究をすすめたい。

【注】

- 1) 伊藤直之 (2012) 「社会科地理と地理科との違いは何か」 社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』 明治図書, 281-289 頁を参照。
- 2) 詳しくは、今谷順重 (1986) 「公民的資質のとらえ直しと道徳教育—アメリカにおける新しい価値教育論から—」 全国社会科教育学会『社会科教育論叢』 第34集, 116 頁及び中平一義 (2018) 「社会科教育における価値教育の規範的研究 - 公民教育研究から—」 松田慎也監修, 畔上直樹ほか編著『社会科教科内容構成学の探求: 教科専門家らの発信』 風間書房, 264 頁を参照。
- 3) 池野範男 (2006) 「市民社会科歴史教育の授業構成」 全国社会科教育学会『社会科研究』 第64号, 51-60 頁。

【主な引用・参考文献】

- 1) 内藤正典 (2019) 『外国人労働者・移民・難民ってだれのこと?』 集英社。
- 2) 水山光春 (2006) 「批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業—シティズンシップ地理をとおして—」 全国社会科教育学会『社会科研究』 第64号, 11-20 頁。

数学教育におけるつまずきを生かした授業実践

－協働学習を通して－

教科領域教育実践開発コース 清武桃子

1. はじめに

つまずきは、一般的に否定的なイメージが強いが、永井(1983)は、「つまずきに気づき、原因を考え、これを問題とし、どう解決していけばよいかと学習を進めていくことが、問題解決の学習を成立させ、かつその過程で、より確かな知識・技能、数学的な見方考え方、関心態度の育成がはかられる」と述べている。また、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説より、学校教育において、他者と協働して課題を解決していく力の育成が求められている。授業においてはつまずきや間違いを問題とし、協働で解決していくことによって考えが深まると考える。そこで、本研究では、数学教育におけるつまずきを生かした授業の在り方を明らかにすることを目的とする。目的を達成するために、先行研究からつまずきや協働学習、つまずきを生かした授業準備について整理し、つまずきを生かした授業を実践・検討する。

2. つまずきの定義

小松(1994)は、誤答を「単なる誤答」と「算数的な拮抗を促す意味のある誤答」に分類し、意味のある誤答の中には誤った手続き、誤った概念があることを示し、つまずきを「意味のある誤答」としている。小松(1994)は、「単なる誤答」は、つまずいた時点ですぐに解消されるべきものと述べている。一方で、「意味のある誤答」は、何か考えがあり誤答を導き出しているため、次もまた同じような誤答をしてしまう可能性がある。そのため、「意味のある誤答」は、なぜ誤答なのかを考える必要があると考える。授業で生かすつまずきは、「意味のある誤答」であると考えられる。小松(1994)から本研究では、「つまずき」を「答えは出たが過程や答えが誤っており、その誤りが意味のある誤りである」と定義する。

3. 協働学習の定義

坂本(2008)は、協同や共同との違いから協働学習について述べている。坂本(2008)の協働学習の要件について、①「他者」が存在すること、②相互の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築、③新たな共同体と価値観を創造すること、の3点挙げている。

①は、クラスには多様な考えをもった生徒が集まっているので常に満たしている。②は、数学の得意な生徒が、一方的に数学が得意ではない生徒に伝えるのではなく、得意ではない生徒も自分の考えや分からないところを伝えたりすることを通して、「協働学習」が成立するだろう。③は、授業で一人では解決できない課題、他者の考えを聞くことで深まる課題などに取り組むことで考えを深めることができるのではないだろうか。

そこで、本研究における数学の授業での協働学習を、「数学が得意な生徒も苦手な生徒もお互いに考えを共有し、他者の考えを聞くことによって一緒に新たな価値を想像し、自分の考えを深めようとする学習」と定義する。

4. つまづきを生かした授業の先行研究

渡辺(1984)は、つまづきの発見を容易にし、適切な手立てを打つための方策として4点挙げている。その中でもつまづきの発見について以下の3点を取り上げる。

- (1) どのようなつまづきが、どの学習内容から生じるか予想すること
- (2) つまづきがどのような場面で生じるか考えておくこと
- (3) つまづきをとらえやすくするため、子どもたちの学習活動を動的にしておくこと

(1)については、つまづきを授業準備の段階で予想することによって、意味のあるつまづきか単なるつまづきかを判断することができると思う。永井・渡辺(1983)は、「授業では、どのつまづきを個別指導で扱うか、一斉授業に取り上げるかを、つまづきの原因や本時目標から判断していく」と述べている。つまづきが多くの生徒に見られる場合やつまづきが本時の目標に関わるものは、一斉授業で取り扱うとより深く学習内容を理解することができると考えられる。(2)については、つまづきが導入時、各自自動思考時、発展・応用時等、どのような場面で生じるのか考える。(3)については、「学習過程の評価は、子どもたちの思考の状況を明確に把握するものでなければならない。そのためには、子どもたちの思考活動をより具現化させることが必要である。すなわち、机間巡視し個別指導する際に、子どもたちの考えを容易に解釈し・判断できるようにしておく必要がある。具体・半具体物による操作などはもちろんのこと、ノートのとらせ方でも、一時間の子どもの思考が書き表されるような指導をすることが大切である。こうしたノートのとらせ方は、子どもにとっては自分自身がつまづきを感じたとき、既習へもどることを容易にしたり、自分の考えを確かめながら学習することを可能にする。」と述べられている。

5. つまづきを生かした授業実践・改善

中学校第3学年「円の性質」章末問題での授業を実践した。授業では問題を13問取り扱い、5問は基本的な問題、残りの8問は応用問題(図1及び図2)を取り扱った。

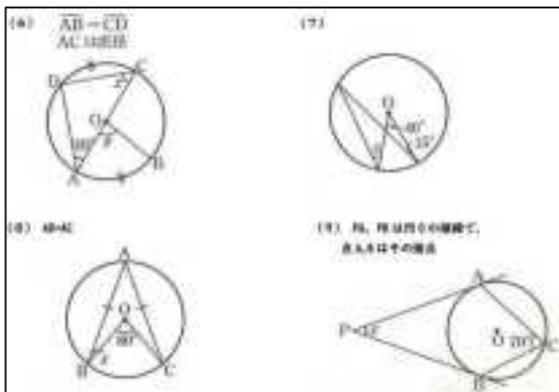


図1：応用問題(6)~(9)

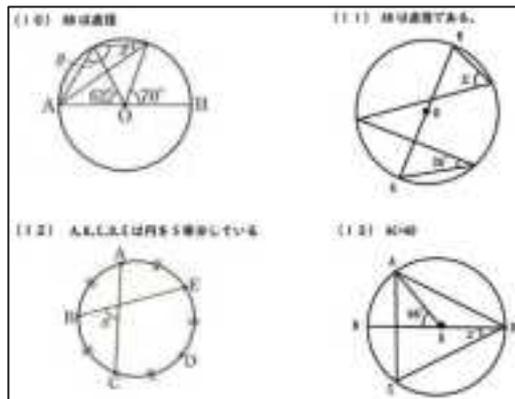


図2：応用問題(10)~(13)

(1) つまづきの予想

- ・ (7)について

円周角の定理や三角形の内角の和を使って解く問題である。つまづきとして、同じ弧に対

する円周角の大きさは等しいという円周角の定理を使って、 $\angle x = 15^\circ$ と答える生徒がいると予想した。

・ (10)について

円周角の定理を使って解く問題だが、等しい弧に対する円周角や中心角が見つかりにくい問題になっている。つまずきとして、円に内接する四角形の向かい合う2つの内角の和は 180° であることを使って、 $\angle y = 70^\circ$ と答える生徒がいると予想される。

(2) つまずきを授業でどのように生かすか

授業は、問題について個人で考えた後にペア活動をして全体で考えを共有する流れである。全体では、正答を示した後に誤答を取り扱う。以下に、(7)、(10)のつまずきを全体で共有する際にどのように生かすのかを示す。

(7)については、 $\angle x = 15^\circ$ というつまずきが見られると考え、 $\angle x = 15^\circ$ という答えになぜ至ったのかを説明させる。そして、同じ弧に対する円周角の大きさは等しいという円周角の定理を使って答えを出したことを全体で共有する。

(10)については、 $\angle y = 70^\circ$ というつまずきが見られると考え、なぜ $\angle y = 70^\circ$ という答えになぜ至ったのかを説明させる。そして、円に内接する四角形の向かい合う2つの内角の和は 180° であることを使って答えを出したことを全体で共有する。

(3) 授業の実際

授業のワークシートの分析を行うと、(7)で予想していたつまずきはなかった。(7)については類題を解いたことがあるので、つまずく生徒がいなかったと考えられる。(10)では予想していたつまずきが見られた。しかし、(11)、(13)では以下のような予想していなかったつまずきもあった。

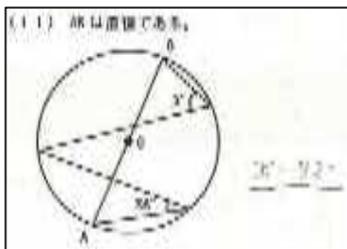


図 3 : (11)生徒の解答

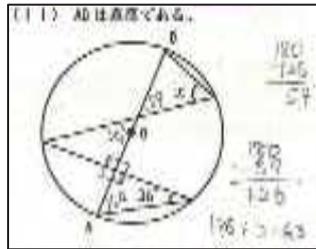


図 4 : (11)生徒の解答

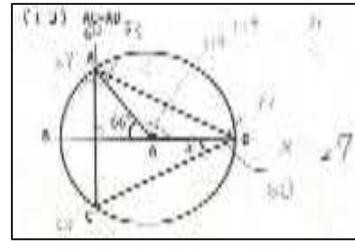


図 5 : (13)生徒の解答

授業では、正答を取り扱った後に、他の考えはないかと発問を行い、誤答について取り扱おうと考えていたが、問題の様々な解き方を生徒は発表した。正答の後に誤答を取り扱うことによって、誤答を発言しにくい雰囲気になってしまったと考える。

(4) 授業の改善

改善案では、誤答の後に正答を取り扱う流れを考えた。例えば、(7)について、個別の後に、ペア活動を行う。その後の全体発表では、 $\angle x = 15^\circ$ という考えを意図的に授業者が提示し、 $x = 15^\circ$ になった理由を考えさせる。考えさせる場を設けることによって、同じ弧に対する円周角の大きさは等しいが、同じ弧ではないので、円周角が等しくならない理由を考えると、 $\angle x = 15^\circ$ は誤答であると説明できると考えられる。誤答を提示した後に正答を取り扱い、生徒1名を指名し説明させる。生徒とのやりとりを予想したのが図6である。

$x = 15^\circ$ と考えている生徒を指名する。
生徒A : $x = 15^\circ$ です。

授業者：どうしてそう思ったのですか？

生徒A：等しい弧に対する円周角の大きさは等しいので。

授業者：皆さん、どうですか。

生徒：(沈黙)

授業者：なぜ、 $x = 15^\circ$ になったのか、隣同士で話し合ってみてください。

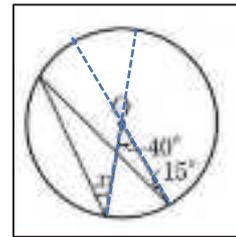
(ペア活動)

授業者：なぜ、 $x = 15^\circ$ になったのか説明してください。Bさん

生徒B：等しい弧に対する円周角の大きさは等しいという理由をAさんは使っていたけど、同じ弧に対する円周角の大きさになっていない。

授業者：Aさんはどこどこを等しい弧だと思ったのかな。

生徒C： 15° と x それぞれに対する弧を考えると(右の図のような点線を書き込む。)この図のようになります。 15° に対する弧と x に対する弧を等しい弧と考えたと思います。でも、等しい弧になっていないので誤りだと思います。



授業者：同じ弧に対する円周角になっていないので、この答えは誤りです。それでは、この問題どのように考えましたか。

(以下、正答を取り扱う)

図6：発話 予想

6. おわりに

(1) 本研究の成果

本研究から、中学第3学年「円の性質」でのつまずきについて、ワークシート分析を行い、具体的に把握することができた。つまずきを生かした授業では、まず生徒の実態からつまずきを予想することができ、正答を誤答より先に取り扱ってしまうと誤答が生徒から出てこないことが明らかになった。授業では、誤答を取り扱い、その後正答を取り扱う流れの方が、誤答を生かすことができると考える。

(2) 今後の課題

この研究では、数学教育におけるつまずきについて把握し、つまずきを生かす授業を構想しており、今回は「円の性質」に焦点をあてて考えた。そのため、他の単元でのつまずきを生かした授業についても今後議論することが課題である。また、改善案をもとにつまずきをどのように生かすのか具体的に考え、今後授業実践を行っていきたい。

引用・参考文献

- 小松幸代 (1994). 「概念・手続きにおける『つまずき』に関する一考察：procept な見解に基づく新たな誤答分析の手法を目指して」. 『数学教育論文発表会論文集』, pp. 131-136.
- 坂本旬 (2008). 「「協働学習」とは何か」. 生涯学習とキャリアデザイン(5), pp. 49-57.
- 永井宏・渡辺直美 (1983). 「こどものつまずきを生かした学習指導—学習過程の評価と手立てを踏まえて」. 『日本数学教育学会誌』第65巻, 第4号, pp. 20-25.
- 渡辺直美 (1984). 「こどものつまずきを生かした学習指導—授業過程におけるつまずきの発見と手立て」. 『日本数学教育学会誌』第66巻, 第4号, pp. 26-31.

高等学校における数学授業のユニバーサルデザインの研究

— 学力格差の克服を目指して —

教科領域教育実践開発コース 相良 賢太

1. はじめに

本研究の目的は、高等学校における数学授業のユニバーサルデザインの効果検証とモデル提案にある。授業のユニバーサルデザイン化の導入実践は小学校・中学校で近年盛んに行われているが、高等学校における実践例は数少ない。また、授業のユニバーサルデザイン(以後、授業UDとする)の理念である「すべての子どもが『わかる』『できる』授業」を実践することができれば、低学力層の生徒の学力向上を図ることができると考える。

また、高等学校数学科における課題としては、学力格差の拡大を挙げている。そして、次期学習指導要領では通級による指導も始まるため、本研究では、この課題解決に向けて、数学授業のユニバーサルデザインを高等学校で実践し、低学力層の学習態度の改善、学力格差の克服につながる「高等学校における数学授業のユニバーサルデザインのモデル提案」を行う。

研究の方法としては、日本授業UDの提唱する授業UDの概念、算数・数学授業UDの現状と課題について整理し、学力格差拡大のメカニズムや学力保障について整理した上でUD化した授業実践を行い、最後にモデル提案を行う。

2. 授業のユニバーサルデザインと学力格差の克服について

まず、桂(2010)や片岡(2015)、北島(2015)、山本(2011)の研究・実践から、授業UDと数学授業UDの教育的意義や概要について整理した。

授業UDに関して、教科教育と特別支援教育で今までに大事にされてきた視点で授業を捉えることで、すべての子どもが「わかる」「できる」授業を構築し、全員参加の授業づくりにつながるということがわかった。

次に、学力格差と学力保障について、数実(2017)の研究から学力格差拡大のメカニズムについて整理し、志水(2020)の掲げる学習保障の理念から、本研究における学力格差の克服を学力保障として捉えることにした。低学力層の下支え・底上げによって学力格差克服を捉えるということである。また、学力と学習態度の間には双方向の因果関係があり、低学力層の実態として学習態度によるものも多く見られるため、本研究では、低学力層の学習態度改善を図り、それによる学力格差克服を目指すことにした。そして、学習態度を授業参加に対する意識とし、全員参加の授業を授業UDの観点で行い、その効果検証を行う。また、授業参加に対する意識の改善を「より他者を意識しながら授業に取り組んでいる」とする。

3. 授業実践についての分析・考察

(1) 調査の対象と実践における支援

教育実践開発研究実習では、宮崎県立の高等学校の1学級39人を対象に授業実践を行った。以降では、その授業実践の中でも、『数学A 図形の性質 円の性質』における授業実践とその中で低学力層の授業参加についての変容について述べていく。

全員参加の授業を行うために、次のような支援を重点的に行った。

1つ目は環境の工夫である。ここでは、生徒が授業に集中できるよう、授業が始まる前に机の上のものの確認と、机の横に何もかけていないかを確認し、場の構造化を図った。

2つ目は、発言のハードルを下げするための工夫である。対象学級では、教師が全体に対して問いを投げかけた際に、自信の無さから発言を渋る傾向があった。そのため、生徒が発言を行う場面(指名、全体への投げかけを問わず)の前に、周囲の人と確認するというところを行った。すると、徐々にではあるが、発言する生徒の割合も増え、集団での授業参加への意識を高めることができたと考える。

3つ目は、活動内容の工夫である。実践した授業は、図形に関する定理の証明や、その定理を用いた演習問題が主となって構成されている。証明問題に対する生徒の苦手意識として、見通しが持てないことが考えられる。その苦手意識から、証明に取り組む際に、1行目から何も書けないという生徒が多い。そこで、まず、証明しようとしている定理の具体例を複数並べ、そこに共通して言えることを考え、その事項を証明として数学的に示していくという流れで授業を構成した。そうすることで、これから数学的に示していくことの段階的な見通しを立てることができ、証明問題に対する取り掛かりにくさを解消する手立てになったと考える。

4つ目は、ICTを活用した見る力が弱い生徒のためのものである。図形の性質の授業を行う前に、レディネステストを行った。結果として、三角形の合同や相似を示す際に、三角形の頂点の順番が図と対応していない生徒が多く見られた。そのため、ICTを用い、各頂点を色分けするなどして、視覚的にわかりやすく、言語化しやすい工夫を行った。すると、生徒が自分の意見を発表する際に、その提示してある色を用いて説明する場面が見られたため、活動の参加に対する手立てになったと考える。また、色を使って生徒が表現した後に、文字で表すとどうなるかを全体で確認したため、図形と数学的な表現の関係について理解を深めることができたと考える。

(2) 低学力層の授業参加に対する意識の変容

まず、授業実践前に行われた定期試験の結果で点数が低い方から10人を低学力層と定義し、質問紙調査(図1)を用いて授業参加の意識に関する分析を行った。結果として、他者を意識した授業参加に変容したのが10人中3人から6人になった。授業参加の定義について他者を意識した変容しなかった生徒についても、授業に対する主体性の向上が見られた。成果が

図1 授業参加の意識に関するアンケート

得られた一方で、図形の描写にこだわる生徒がおり、授業参加に支障が出ている場面があったため、以降ではこの課題も踏まえた授業モデル提案を行っていくこととする。

4. 数学A 図形の性質 円の性質 授業モデル提案

(1) 『数学A 図形の性質 円の性質』における授業モデル提案

本研究では、すべての子どもが楽しく「わかる」「できる」ように工夫・配慮された、通常学級における数学授業のモデル提案を行った。モデル提案にあたり、次の視点を設けた。①授業の焦点化が図れているか、②授業がねらいに基づいて視覚化できているか、③授業を共有化できているか、④継次処理が苦手な生徒への支援が工夫されているか、⑤見る力が弱い生徒への支援が工夫されているか、⑥図形の描写にこだわりがある生徒への支援が工夫されているか、の6つである。①～③の3つの視点は一般的に授業をUD化するために必要な視点であり、④～⑥は算数・数学授業をUD化するために必要な視点の中でも特に図形領域において必要な視点であると考えられる。そして、モデル提案の際には①～③を必ず用い、④～⑥は適宜用いることにした。

(2) 授業モデル提案の際に必要な支援

以下では、『数学A 図形の性質 円の性質』をUD化するために必要な支援と具体的な方法について設けた6つの視点で述べる。

①に対しては、「授業のねらいを行動目標化する」ということが必要になる。「〇〇を理解する」ということではなく、どのような行動ができるようになることを目的とするか、教員が考える必要がある。

②に対しては、「既習事項と自分たちの理解度を板書に残しておく」ということが必要になる。自分たちがどこまで理解できているかを示すことで、本時の学習内容とのつながりを意識し、何を学ぶのか、視覚化することができる。

③に対しては、「考えの過程と結果について話し合い、途中であっても発表することでそれぞれの学びの段階を共有する」ということが必要になる。話し合いや発表を通して、それぞれの理解度を共有することで、全員で学ぶ意識を揃えることができる。

④に対しては、「証明問題の際に具体例を複数示し(図2)、共通する事柄をみつけ、ブロックごとにまとめ(段階的な見通し)、証明としての流れを掴ませる(全体的な見通し)」ことが必要になる。具体的な数値が設定された問いに複数取り組み、その過程を段階的な見通しとし、初めにわかっていることと示すべきこと、その流れを全体的な見通しとす

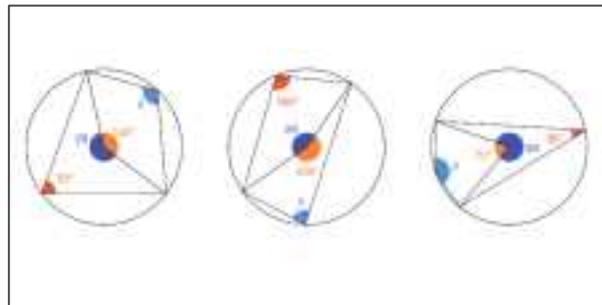


図2 複数の具体例

ることで、同時処理が苦手な生徒も継次処理が苦手な生徒にも配慮することができ、証明問題に対する授業参加を促すことができる。

⑤に対しては、「考察に必要な図形だけノートに抜き出させたり、必要な角や辺を色分けし、板書でも対応させたりする」ということが必要になる。必要な図形だけ抜き出すことで、視覚的に図形を捉えやすくなり、活動の焦点化を図ることができる。

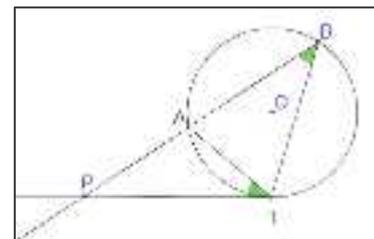


図3 抜き出す前の図形

例えば、右の図3は考察に移る前の図形で、特に見る力が弱い生徒にとっては、どの図形を見て考えればよいのか捉えにくい場面である。したがって、図4のように、考察に必要な図形だけを抜き出し、どの

図形を見て考えればいいのかを視覚的に捉えやすくする事が効果的であると考え。

⑥に対しては、「円の描写では、輪ゴムを用いることで、身体性を活用することができ、参加を促すことができる」が必要になる。具体物を使うことで、図の描写が必要なくなり、同時に身体性の活用によって、授業参加を促すことができる。

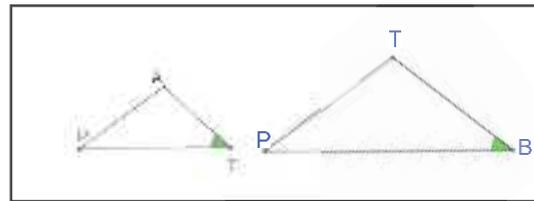


図 4 抜き出した後の図形

5. おわりに

本研究の成果として次の2点を挙げる。1点目は、局所的ではあるが、『数学A 図形の性質 円の性質』という図形領域における授業モデルを提案できたことである。2点目は、低学力層の学習態度を改善させることができたことである。学力保障の観点から考えると、低学力層の学習態度を改善させたことは学力格差の克服につながったといえる。

一方で、本研究の課題として次の2点を挙げる。1点目は、低学力層以外の中・高学力層の生徒の授業参加に対する意識について十分に分析できていないことである。本研究で提案した授業モデルを実践し、その効果について各学力層の変容について検討していく必要がある。2点目は、他領域・他学科に対してのモデル提案・効果検証ができていないことである。本研究の実践では、図形領域の授業を普通科高等学校で行った。したがって、今後、他領域に対する授業モデル提案と、提案した授業モデルの汎用性について検討していく必要がある。以上の課題を踏まえ、学校現場における数学授業の課題克服に向けた授業UDの研究を行ってきたい。

引用・参考文献

- 数実浩佑(2017)。「学力格差の維持・拡大メカニズムに関する実証的研究—学力と学習態度の双方向的因果に着目して—」。『教育社会学研究』, 第101巻, pp. 49-68.
- 片岡美華(2015)。「ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察」。『鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編』第66巻, pp. 21-32.
- 桂聖(2010)。「「授業のユニバーサルデザイン」とは何か」。授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖・廣瀬由美子編, 『授業のユニバーサルデザイン Vol.2 「全員参加」の国語授業づくり』(pp. 33). 株式会社東洋館出版社.
- 北島茂樹(2015)。「ユニバーサルデザインを取り入れた数学の授業について」。数研出版編集部編, 『チャート Info No. 9』(pp. 1-4). 数研出版株式会社.
- 志水宏吉(2020)。「学力保障について」。『教育文化学年報』, 第15巻, pp. 13-21.
- 山本良和(2011)。「みんなが「わかる・できる」算数の授業とは?」。授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖・廣瀬由美子編, 『授業のユニバーサルデザイン Vol.3 「全員参加」の国語・算数の授業づくり』。(pp. 26-31). 株式会社東洋館出版社.

主体的に作品中のレトリックに着目させる授業作り

—夏目漱石『こころ』を用いて—

教科領域教育実践開発コース 土持 庸平

1. 問題の所在と目的

平成30年に告示された高校国語の新学習指導要領における選択科目「文学国語」は、文学作品中に描かれた人物の心情を読み味わい、評価するとともに、それらの創作に関わる能力を育成することを目的として設定された科目である。指導事項が単純に増えているということもあるが、比較対象となる現行指導要領の「現代文B」よりも、修辞や文章表現をより重視した内容となっている。

以前より文学の授業においても、本来多様であるはずの読みが、教師の考える読みを生徒に押し付ける授業形態になりかねないという指摘がされてきた。¹⁾一方で作品によっては、作品の主題だけでなく、教材の叙述を基にした読解も話し合い活動を取り入れて授業実践が行われてきたことも事実である。高校国語の定番教材とされる夏目漱石の『こころ』においても同様に、「私(後の「先生」)」と「K」のやり取りを話し合い、心情読解をする授業実践報告が多い。²⁾だが執筆当時の夏目漱石は「人間心理を暴く作家」ではなく文章家として知られており、『こころ』にあらわれたリアリティある人間描写は、言文一致の文体による結果ともいえる。そうした文章の特性を無視し、叙述の内容にのみ焦点を当てるのは勿体ないことではないだろうか。授業の中で『こころ』の修辞を生徒に着目させることは、レトリックの体系的な知識が身につくだけでなく、更なる読みの可能性へと導くことが期待できる。そこで、今回は夏目漱石の『こころ』の授業にレトリックの視点を取り入れることを想定して、研究を行った。

2. アンケートによる実態調査および検証授業

まず、現場の実態として、高校生はどれほど文中のレトリックを意識できているか、宮崎北高等学校二年生119名を対象にアンケート調査を行った。なお、この生徒たちは、アンケート前に現代詩の授業を受け、レトリックという単語を学習していたことを付記しておく。調査の結果、レトリックという言葉聞いたことが「ある」生徒は109人「ない」生徒は10人だった。日ごろレトリックを意識して文章を書くことを「している」生徒は0人、「たまにする」生徒は32人、「しない」生徒は87人だった。日ごろ文章を読んでレトリックを意識「している」生徒は5人、「たまにする」生徒は30人、「していない」生徒が84人という結果だった。また、自由記述にて、知っているレトリックを書かせたところ、「擬人法」と次いで「反復」「比喩」が多く答えられ、松谷みよ子の『龍の子太郎』の冒頭文に、レトリックだと思う箇所を線を引きさせると、確かに反復やオノマトペに気づいた生徒が多く見られた。

その他自由記述も合わせて、レトリックを知っているにも関わらず、日常の読み書きに活かされていないこと、文中から既習のレトリックを発見できること、「ひらがな表記」といった特徴は工夫として自覚していないことが読み取れた。これは、文章が書き手により読み手を意識して書かれたものであるという意識が薄いためではないかと考えられる。

これらの結果をもとに、生徒が文学作品からレトリックの有用性が理解できるように授業を

つくり、文学授業におけるレトリックの有用性を検証した。

検証授業は、横光利一『蠅』を用いて、全5時間の授業を行った。この教材は、全十場面で構成される短編小説で、人生の大事な転機を迎えるはずだった多様な人物たちが、愚鈍な馭者の居眠りにより崖から墜落死し、ただ馬車にとまっていた一匹の蠅のみが生き残るという内容である。この教材には、レトリックとして擬態語や擬音語のオノマトペと、読者の五感を刺激する感覚語等の、読者の感覚に作用に、共感をもたらすレトリックが使われているという特徴を持つ。³⁾

これを踏まえ、第一時には既習の芥川龍之介『羅生門』を用いて、文学作品中のレトリックに着目させる授業を行った。ここでは、直喩に着目させ、下人と老婆に係る直喩は何があるか、どのよう動物に喩えられているか等に焦点を当てることで、語り手が人物のどのような側面を強調しているか考えさせる授業を展開し、レトリックから読解できることを実感させた。

第二時、第三時では、『蠅』の内容や登場人物を把握し、作品主題を読み解く授業を展開した。人物達が置かれている状況を整理し、彼らが死に、蠅が生き延びる結末を熟語で表現させることで、「理不尽」という作品主題を導き出した。

第四、第五時には、生徒にオノマトペと感覚語を提示し、それらを生徒が実際に作品中から発見し、ワークシートにまとめさせることで、人物に係るレトリックが何を読者に共感させようとしているか考えさせる授業を展開した。そして、生徒から出た人物へ抱く読者としての共感が、人物の死という形で否定されることで理不尽さがより強く読者に伝わるのだということを確認した。

これらの検証により、文学作品にレトリックの観点を取り入れた授業を展開することができた。授業後に生徒から授業の感想を回収したところ、レトリックを意識して本を読みたいという意見や、主題をよく理解できたという感想が多く見られた。レトリックが作品読解に有効であると検証でき、また、作品における語り手や作品構造に着目させることができた。課題としては、若干教師の読みを生徒に押し付ける授業形態となってしまったことであろう。レトリックと作品主題と結びつける行為は、あくまで読みの1つであり、生徒の多様な読みを保証するに至らなかった。構想する『こころ』授業では、レトリックを活かしつつ、生徒が多様な読みを行うことができるような形とした。

3. 『こころ』の教材的価値

現在『こころ』は多くの教科書で採択されており、教科書に採録される場面は「下先生と遺書」が多く、それ以前の場面に関してはあらずじがつけられることがほとんどである。

北川(2020)⁴⁾によると、「下先生と遺書」において、語り手である先生が言文一致の文章で手紙をつづっており、「文体の違いは、単にいろんな表現の仕方がある、ということではありません。それは、描かれる事柄をどのようにとらえるかという、ものの見方の違い、世界観の違いなのです。」とし、『こころ』の文体も作品の世界観を読み取る材料となる可能性を述べている。

柳澤浩哉(2008)⁵⁾によると、『こころ』の教科書掲載部分(先生と遺書)には、文の構成において、「複文を避ける」「敷衍」「迂言法・緩叙法」といった文体の特徴があるとされる。複文は、主語と述語で構成される節が、一文の中に複数含まれている文のことである。複文とは話の内容がある程度整理されてできる文章だが、『こころ』ではこれを避け、敢えて二文にして

一つの内容を語っている箇所が多く見られる。「敷衍」は文量を増やし詳述するレトリックだが、『こころ』では、敷衍で増やした文中に、遠まわして穏やかな心情表現を作る迂言法や緩叙法を用いている箇所もあれば、新しい表現や情報を与えない箇所もある。こうしたレトリックにより、語り手の未だ整理できていない考えや心情を表現しているとした。

これらのレトリックは、語り口調で先生がこれまで隠し通した過去や心情を、生々しく読者へと伝えている。そして、あるがままを語ろうとする死を前にして先生の姿勢や、穏やかさを崩さない表現で、冷静に過去を振り返る様子を描いている。これらは語り手である「私(先生)」の人物像と密接に関わっており、『こころ』は読解の中でレトリックを用いる教材としての側面を見つけることができる。

4. 『こころ』授業構想

例えば、『こころ』の教科書掲載部分としてよく取り上げられる部分に、もし「K」が「私」を非難すれば、「私」は引き返せただろうと述べる場面がある。ここでは、迂言法を用いつつ敷衍で文量を増やし、非難のできない「K」の善性を、「列叙法」を用いて述べていくのである。ここで生徒は、後年に過去を述懐している「先生」が、後悔の念を抱いていることに気づくことができる。また、列叙法が強調の作用を持つレトリックと知れば、ここではKの善良さを現在の「私」が強め、評価しているのだと読むことができるようになる。

表1：『こころ』授業構想

回数と目標	活動
【一次】 様々なレトリックを身につけさせる。	<ul style="list-style-type: none"> 「レトリックとその効果」を体系的に学習する。 提示された短文を、名文に使われているレトリックを用いてそれぞれ書き換える。
【二次】 『こころ』で使われているレトリックを理解させる。	<ul style="list-style-type: none"> 『こころ』読解 毎時、気に入った文章を抜き出しておく 特徴や効果、それを使った意図等を考えさせる(グループ)
【三次】 『こころ』のレトリックを意識させることで、登場人物の心情をより深く理解させる。	<ul style="list-style-type: none"> 『こころ』のレトリックを使って、 (例) 先生→お嬢さん 先生→K への「真実を打ち明ける手紙」や「懺悔の手紙」を書く。 最後に、活動を通して見えてきた先生の心情を記述する。

実際に授業を想定した場合、レトリックの知識を身につける時間と、こころを読解する時間、言語活動の中で学びを深める時間といった三つの回数が想定されるだろう。

第一次では、教師は『こころ』読解に係るレトリックを教授する。その際、体系としてどこに分別されるレトリックか、その効能は何かを押さえるようにする。第一次のまとめとして、教師は平易な短文を生徒に提示し、生徒に学習したレトリックを用いて書き換えさせる活動を行う。参考として、名文とされる文学的文章を並べ、どの表現が最も効果的となるか考えさせることが有効だと考えられる。

第二次では、教師は『こころ』の読解授業を行う。何を主題とするか、アプローチは様々だが、語り手である「私」の心情を探究する授業であれば、レトリックをより活かすことができるのではないだろうか。授業ごとに、生徒はその時間で扱った文章の中から、気に入った文や

工夫していると感じた文を抜き出し、後で見返せる形で記録する。第二次の最後に、記録した文章をグループでまとめ、どのような特徴があるか、どう感じられるかを評価する。グルーピングなどを行い、上記の発問例のように、レトリックから語り手の人物像が見えるようになればより良い活動となるだろう。

第三次で生徒は、語り手である先生の立場となり、お嬢さん、もしくはKに対して、真実を打ち明ける手紙か、贖罪の気持ちをあらわす文章を、『こころ』にあらわれているレトリックを用いて書きあらわす。生徒は、語り手と同化し、レトリックを意識することでその人物像を深く読み取り、書く活動を通じた読むこと指導事項が達成できるようにする。

最後に、活動を通して見えた語り手の心情を記述し、単元のまとめとする。

『こころ』はこれまで述べたような特徴によって、生徒からもレトリックを見つけやすく、作品読解にも応用することができるのではないかと考えられる。またレトリックの評価はグループワークによる生徒主体の形をとり、第三次における活動で得られた読解も、多様な読みを促進させるものである。

これらの指導を経て、よりレトリックや語り手に着目できる読み手を育成していきたい。

5. 今後の展望と課題

課題としては、教師が教材となる作品とレトリックの関連性についてよく研究しておかなくてはいけない点である。検証授業で行った『蠅』では、反省としてレトリックと作品主題と結びつけることの是非が問われた。授業作りでも、当初は隠喩を活用した授業を行おうとしたが、レトリックに着目して理解できることは何かを考えたときに、断念せざるを得なかった。教師自身が教材をよく読み込んで、生徒に教える観点を理解しておかなければならない。今回『こころ』の教材研究を通して、授業の中でトリックを活用することができると確信したが、構想した授業での第一次で生徒に教えるレトリックは、作品内で使われているものに絞る方が効果的だろう。教科書本文のどこに着目させるか、何のレトリックが使われているかを教師がしっかりと把握し、見通しを立てる必要がある。

これまで夏目漱石『こころ』は、いわゆる定番教材として多くの教科書に採録されてきた。これから学習指導要領の改訂に合わせて、新しくなる教科書にも同じく採録されることが予想される。『こころ』がこれから果たしていくであろう役割は大きい。実践の少ない方略ではあるが、この先、表現技法を読解に活かす実践が多く行われ、この研究がその手がかりの一つとなることを願うものである。

【注・主要引用】

- 1) 鶴田清司(1995)「文学の授業で何を教えるか ―教材内容・教科内容・教育内容の区別―」国語科教育(42) (pp. 83-92)
- 2) 高山実佐(2010)「『こころ』(夏目漱石)の授業実践史」(浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック第4巻―授業実践史をふまえて― 中・高等学校編』, 2012, 溪水社所収)
- 3) 北川扶生子(2020)『漱石文体見本帳』 勉誠出版(p. 27)
- 4) 福田金光(1982)「『蠅』の表現について」『名古屋女子大学紀要(28)』 (pp. 157-266)
- 5) 柳澤浩哉(2008)「『こころ』のレトリック―遺書の文体はどのように作られているか」『表現研究(87)』 (pp. 12-16)

教育実習生の音楽科授業中の意思決定に関する研究

—PCK を視点として—

教科領域教育実践開発コース 長嶺 藍加

1 研究の目的

教師は授業状況に応じて意思決定を行い、授業を展開している。学習者の反応や行動などと授業計画とのずれが生じていないか、またなぜずれが生じたのか原因を認知し、教師自身の教授行動を決定していく（吉崎 1988）。これまでの筆者の教職大学院での教育実習授業の分析から、自身の音楽科授業中での意思決定に課題があることが明らかとなった。具体的には、子どもへの反応や状況に合わせて適切な判断ができないということである。筆者の意思決定の躓きが起こる原因として、音楽的知識や学習者に関する知識が不足しているとともに、それらを組み合わせて、具体的な授業場面において判断することに困難が生じていると言える。

このように学習内容と教授学を一体化させた、教師に特有の力量を PCK (Pedagogical Content Knowledge) という (Shulman 1987)。PCK とは、授業において学習者たちにわかりやすく提示できるように教師が内容についての知識、教授法についての知識、学習者の学習についての知識などから作り出した複合的な知識のことであり、教科の専門的知識と教科の指導法の統合・往還を基盤とした、教師にとって重要な力量である (徳岡 1995)。

そこで、本研究では PCK の視点から筆者自身の音楽科授業中の教授行動や、それに至るまでの思考過程の特徴や課題を明らかにし、経験の浅い音楽教師の授業中の意思決定に関する課題解決を目指す。

2 研究の方法

(1) 分析対象の授業

実習名	授業実施日	対象学年
基礎能力発展実習	2019年9月6日、9日、20日	A小学校 第1学年
学校教育実践研究実習	2020年9月18日	B小学校 第2学年
教育実践研究実習	2020年11月12日、17日	B小学校 第2学年

(2) 分析の手続き

「再生刺激法」(高見 2019) および KJ 法を採用し、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した。手続きは以下の通りである。

- ① 自身が行う音楽科授業をビデオカメラで録画する。カメラは教室後方に固定し、授業全体を撮影する。
- ② 授業後、録画した映像を対話者と共に見る。対話者とは、教育学部音楽科教育担当教員である。授業再生中、自身が以下の場面だと感じたところで映像を一時停止する。
 - i) 授業しながら自分が活発に思考をしていると意識していた場面
 - ii) 振り返った時に初めて、無意識な指導をしていることに気付いた場面

- ③対話者は、上記②—i) ではどのような思考を巡らせていたのか、②—ii) では、どのような思考を巡らせていたと推測できるか、について可能な限り詳しい発話を求める。
- ④上記③の自身の発話データを全て文字化し、KJ法で具体的な課題場面をいくつかのカテゴリーに分類する。さらにカテゴライズされた課題を教授学的推論のプロセスの観点に沿って整理する。

3 結果と考察

3.1 基礎能力発展実習

(1)自身の音楽科授業中の意思決定の課題を教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した結果を表1として示す。

(2)考察

表1の結果から、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を組み合わせて学習の内容を子どもの実態に合わせ、それに基づいて授業を構成・展開させる力量が足りないと考える。意思決定の躓きの起こった場面の多くが、音楽科の目標及び内容と子どもの実態を十分に理解できておらず、両方の視点から適切な手立てを講じることができないものであった。授業中においては、「授業時間内に計画したことをやりきることが重要である」と、無意識に思っていた。したがって、授業中の思考の中心は、目の前の子どもの状況を把握し、授業を再構成することではなく、計画通りに進行できているか考えることであった。その結果、子どもの実態やその場の状況に合った指導をすることができず、本来の授業の目標も十分に達成することができなかった。

そこで、子どもの実態に合った授業構成及び展開をするために、筆者に足りない知識を補い、それらを組み合わせて判断することができるような手立てを講じた。

「内容についての知識」については、6年間を見通した音楽科の目標や内容を理解すること、「学習者の学習についての知識」については、子どもの理解力やレディネスを質問すること、「教授法についての知識」については、活動を通して教師の意図を伝えることを目標とした。加えて、前実習での課題を意識するとともに、参観者に気付いたことを記述させた。

表1 基礎能力発展実習における音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	①子どもの立場に立った具体的なシミュレーション不足 ②言語活動についての具体的な計画不足
	授業中	③音程のずれを具体的に把握できず、把握しても修正しない ④子ども全員を個としても見ることができない ⑤自己モニタリングができない ⑥適切な判断ができない ⑥文脈に沿った対話なら子どもは理解できていると思いつむ
変換	授業前	⑦分かりづらい指示内容だと自覚していても修正しない
	授業中	⑧学習場面のねらいを意識できず直感的な価値判断をしても言語化できない ⑨計画を変更すべき場面において計画の進行を優先してしまう
指導		⑩焦りから適切な判断ができない ⑪子どもを尊重したいことと目標達成とが矛盾している ⑫本時目標のみに意識が集中し、長期目標を見据えた指導ができない
評価		⑬自分だけでは客観的・専門的に評価できない

3.2 学校教育実践研究実習

(1) 学校教育実践研究実習での解決状況

基礎能力発展実習における意思決定の課題についての変容を、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した。本実習で残った意思決定の課題をまとめて表2に示す。

(2) 考察

本実習では、児童の発言と音楽的要素を結び付けて評価したり、表現の工夫と技能を結び付けて指導したりする意思決定を行うことができなかった。それは、筆者自身の音楽的知識が実感を伴ったものではないことに加え、児童の詳細な達成度や理解力を把握できていないことが原因である。前実習に引き続き、音楽科の目標及び内容を整理し、子どもの実態をより詳細に理解することを通して、適切な授業を構成・展開することが必要である。そこで、次実習へ向けての手立てを講じた。

「内容についての知識」については、音楽科の目標及び内容を整理するとともに、実感を伴った音楽的知識を習得すること、「学習者の学習についての知識」については、子どもの具体的な実態や反応予測を質問すること、「教授法についての知識」については、適切な時間配分を行うことを目標とした。また、三つの知識を組み合わせたPCKを高めるために、予想外場面、原因、対策、解決策を考えるとともに、表現と技能を結び付けるための指導法について詳細に計画することを目標とした。加えて、前実習からの改善点を指導案上に明記するとともに、参観者に意思決定に関する評価をさせた。

表2 学校教育実践研究実習における
音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	a 詳細な達成度や理解力を把握できていない
	授業中	b 詳細な達成度や理解力を把握できていない
変換	授業前	c 子どもの実態に合わせて学習内容を提示することができない
	授業中	d 計画を変更すべき場面で変更できないこともある e 子どもの発言を音楽的要素と結び付けて価値づけられない
指導		f 機器が作動しなかった場合や空白の時間ができた時にどうするか具体的に考えることができない g 表現の工夫と技能を結び付けて指導することができない
	評価	h 授業中に子どもを評価する視点がない

3.3 教育実践開発研究実習

学校教育実践研究実習における意思決定の課題についての変容を、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した。本実習で残った意思決定の課題をまとめて表3に示す。

4 まとめ

筆者の音楽科における授業中の意思決定の課題について、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析し、改善を図ることができた。基礎能力発展実習においては、音楽科の目標・内容と、子どもの

表3 教育実践研究実習における
音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	音楽科の専門的かつ実感を伴った知識不足
	授業中	子どもの発言について、どう考えているのか正確に理解できない
変換	授業前	発問が伝わらなかったときの手立ての計画不足
	授業中	思考のプロセスを提示できない 子どもの実態に合わせた足場架け不足
指導		思考の流れをモデルとして示すことができない
評価		子どもが客観的に音や音楽を聴いて評価する場面の計画不足

実態、効果的な教授法についての知識が不足しており、適切な意思決定をすることができなかつた。また、無意識に計画の遂行を優先していたことも大きな要因の一つであった。そこで、教授学的推論のプロセスの各段階の課題に対応する改善策を立てた。また、前回からの改善点を具体的に明記して課題を意識したり、参観者に意思決定に関する課題を評価させたりすることを通して、子どもの状況について視点をもって把握し、目標に即しながらも子どもの実態に合った指導を行うことができるようになった。加えて、子ども自身に評価させたり、学級経営の視点から声掛けを行ったりすることもできた。その結果、より授業の目標達成に近づくとともに、具体的に子どもにフィードバックしたり、予想外場面について適切に計画を変更したりすることができるようになった。

したがって、PCKの視点で意思決定に関する課題を明確にし、意識して授業実践することは、課題解決に有効であると考えられる。教授学的推論のプロセスの段階ごとに自分の課題を明確に認識し、それに基づいた対策や改善策を立てやすい。また、同じ観点で自他ともに評価し、達成度を確認したり、さらなる改善を図ったりすることができる。

筆者の残された課題についても、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を深め、教授学的推論のプロセスに基づいて実践を分析することを通して、課題解決を図りたい。

引用・参考文献

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching—Foundation of the New Reform. *Harvard educational review*. 57(1), pp. 1-22.
- 石塚諭・鈴木直樹(2016)「体育授業における教師の思考過程の特徴に関する研究」『学校教育学研究論集』33, pp. 1-14.
- 兼重博美・菅裕(2019)「音楽科授業における熟練教師の信念と授業中の思考過程との関連性—授業観察とインタビューを通して」『日本教科教育学会誌』42(2), pp. 25-34.
- 菅裕・藤本いく代・阪本幹子・浦雄一・酒井勇也・甲斐真里子・長谷場由久子・穴井瑞紀(2019)「歌唱領域における中学生のメタ認知的方略の使用と有効性認知—小学校・中学校音楽科における『深い学び』の実現に向けて—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』27, pp. 47-62
- 高見仁志(2019)「音楽科における新人教師教育への提言—新人教師の実践知解明を手がかりとして」『音楽教育実践ジャーナル』17, pp. 6-15.
- 徳岡慶一(1995)「pedagogical content knowledgeの特質と意義」『日本教育方法学会紀要』21, pp. 67-88.
- 樋口直宏(1995)「授業中の予想外応答場面における教師の意思決定—教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係—」『日本教育工学雑誌』18(3/4), pp. 103-111.
- 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説音楽編」pp. 9-13
- 八木正一(1991)「音楽の授業における教師の意思決定に関する一考察」『埼玉大学紀要教育学部(教育科学Ⅱ)』40(1), pp. 43-52.
- 吉崎静夫(1988)「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』12(2), pp. 51-59.

高等学校数学教育における生徒による学習評価の研究

－「一枚ポートフォリオ評価 OPPA」の活用－

教科領域教育実践開発コース 田島 温大

1. はじめに

学習指導要領改訂（平成 30 年）により、育成すべき資質・能力が再整理されたことを踏まえ、各教科における観点別学習状況評価の観点は3観点に整理された。その観点の1つである「主体的に学習に取り組む態度」の評価に当たっては、粘り強い取組みを行おうとする側面と、自らの学習を調整しようとする側面の2つから行うことが求められている。文部科学省では、学習評価の基本的な考え方として、必要性・妥当性が認められないものは見直し、教師の指導改善及び生徒の学習改善につながるものにしていくことを挙げている。しかし、文部科学省は、これまでの学習評価の課題として、事後での評価に終始し、児童生徒の具体的な学習改善につながっていないことや、「主体的に学習に取り組む態度」と同じ趣旨である現行の「関心・意欲・態度」の評価に対する誤解が払拭しきれていないことを指摘しており、本来の学習評価の役割を果たせていない部分がある。そのため、評価のための評価ではなく、生徒の学習改善や教師の指導改善につなげる評価が必要である。そこで、本研究では生徒の学びが端的に示された生徒の自己評価として、多くの教育実践の中で汎用性や有効性が実証されている堀哲夫氏が提唱する「一枚ポートフォリオ評価 OPPA (One Page Portfolio Assessment)」に着目した。しかし、高等学校数学教育における OPPA の実践例は、筆者が探したところ、ごく少数であった。

本研究では、OPPA を高等学校数学教育に導入することによって、生徒の学習改善に有益な示唆があるかを検討する。研究の方法は、まず、学習観及び学習方略についての内容を整理し、本研究における学習改善を定義する。次に、堀(2019)を参考に OPP シートを作成し、宮崎県立高等学校第1学年を対象に数学A「図形の性質」における OPPA を実践する。そして、それを基に、OPPA の教育効果と課題を考察する。本研究を行うことは、高等学校数学教育において求められる主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につながり、「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法の1つを示すことができるうえで意義深いと考える。

2. 学習観に基づく学習改善の考察

植阪(2010)は、学習観を、広義に解釈すると、学習とはどのようなものかといった、学習のしくみやはたらきに対する考え方であると述べている。また、植阪(2010)は、狭義に学習観を捉えると、どのように覚えるか、どのように問題を解くかなど、学習者にとって効果的な学習方法に関する信念であると述べている。植阪他(2012)では、学習観は「生徒がどのような学習を重要だと考えているかに左右」(9 頁)されると指摘しており、図1のように2つの学習観に大別され、その中にもさまざまな志向があることを示している。植阪他(2012)で示されている学習観は、植阪(2010)の狭義の学習観と同義であると考え、



図1：学習に対する考え方（学習観）（植阪他，2012，9頁）

本研究では、植阪(2010)の狭義の学習観を参照し、学習観を「学習者にとって効果的な学習方法に関する信念」として捉えることとする。植阪(2010)は、認知主義的学習観をもった学習者は、非認知主義的学習観の強い学習者に比べ、効果的な学習方法を利用しやすい傾向があるため、学習成果が上がりやすいことを指摘しており、認知主義的学習観へ学習観を転移させることの重要性を示唆している。学習観を転移させるために、植阪他(2012)は、効果的な学習方法を意図的に指導し、生徒自身が学び方を変えたことでの成果を実感することが大切であると述べている。以上のことから、本研究において、生徒の学習改善を「自らの学習方法や学習成果を振り返り、より効果的な学習に向けて取り組むこと」と定義する。

3. 高等学校数学教育における OPPA の効果の実証

OPPA とは、堀哲夫氏が提唱したものであり、「教師のねらいとする授業の成果を、学習者が一枚の用紙 (OPP シート) の中に学習前・中・後の履歴として記録し、その全体を学習者自身が自己評価する方法」(堀, 2019, 35 頁)である。図 2 は、実際に使用した OPP シートである。

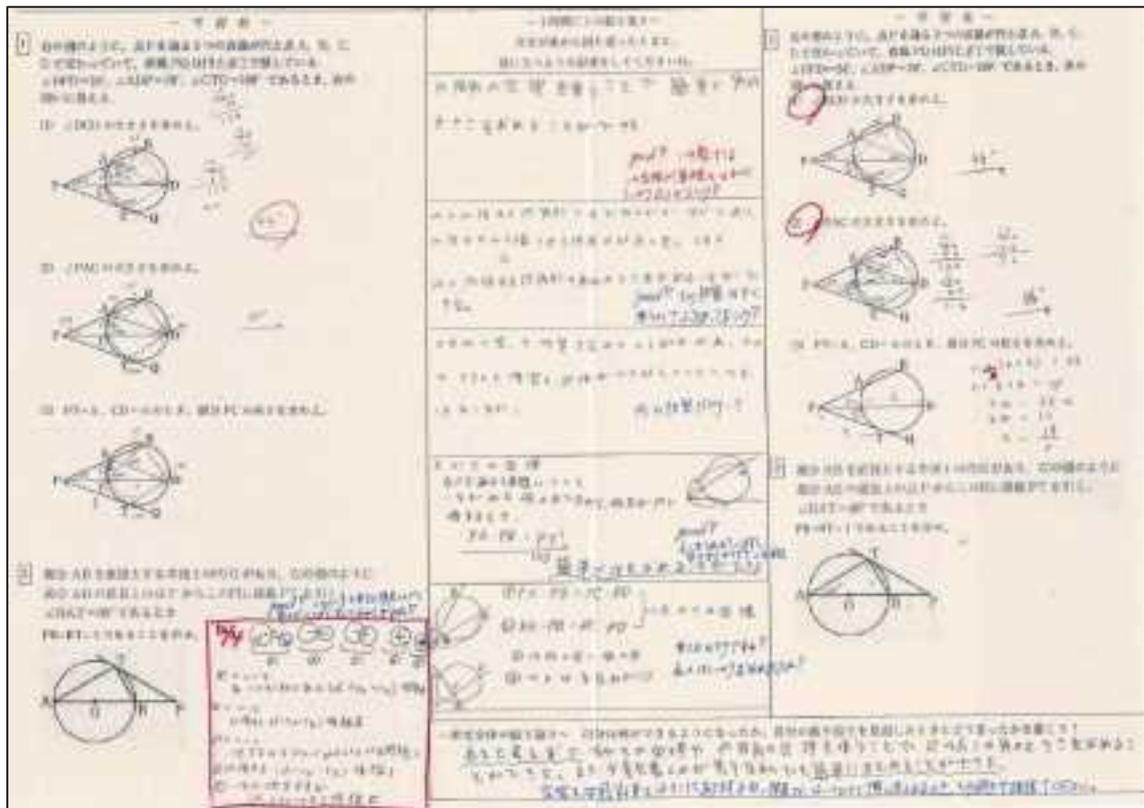


図 2 : 使用した OPP シート (生徒 A)

(1) 本質的な問いについて

本質的な問いの正答率 (小数第 1 位を四捨五入) は、表 1 (次頁) のとおりである。

学習後の本質的な問いについて、 $\square 2$ の答えを 20° としている生徒が 9 名いた。これは、円に内接する四角形の性質もしくは接弦定理を誤って活用していることが推測される。 $\square 3$ では、 $6x = 25$ として計算している生徒が 4 名、 $x + (x + 6) = 25$ として計算している生徒が 1 名 (図 2) であった。 $6x = 25$ と解答している生徒のうち一人は、学習履歴の段階で誤った記述をしていた (図 3, 次頁)。図 3 の記述において、式の誤りに気づき修正のコメントをつけているが、

図の誤りに触れることができている。図の誤りにも訂正を行うことができているならば、本質的な問いでの間違いを防げたと考える。図2(前頁)の生徒は、学習履歴で、方べきの定理を正しく記述できているため、ケアレスミスであると考えられる。

②については、考えた形跡が見られる解答が5名と非常に少なかった。授業を行う中でも感じたことだが、生徒にとって証明は難しい(考えるのが大変な)ものであるという印象が強いことが、今回の本質的な問いからもいえるだろう。

学習前と比べて、学習後の正答率が上がらなかった要因として、授業における演習量の不足が挙げられる。また、演習では、定理を習った直後にその定理をそのまま活用できる問題ばかりを扱い、自分で補助線を引いたり、どの定理が活用できるかを考えたりする演習を扱っていなかった。そのため、試行錯誤して解こうとする意識を培うことができていると考える。

(2) 学習履歴について

学習履歴の全体的な傾向として認知に関する記述が多かったが、図4のように既習の内容と本時の内容の比較や、メタ認知に関する記述を行う生徒も少なからず見られた。認知に関する記述が多く見られた要因は、「役に立つような記述」にするように指示を行ったためであると考えられる。

図2(前頁)の学習履歴の特徴として、①ただ定理を記述するだけではなく、その定理が何を求めるために使われるのかを書いていること、②学習履歴の前半3つは文章で、後半3つは図を用いてまとめており、記述の仕方に変化があること、③教師が授業内で発言し、生徒にも発言させた内容を記述していること、の3点が挙げられる。①については、当たり前のことを記述しているように思えるが、自分の役に立つような記述にするためには、活用の仕方を書くことが良いと考えた結果の表れであり、生徒なりの工夫であると考えられる。②について、前半と後半で記述の変化が起こった理由は、授業において、定理を学ぶとき、定理を復習するとき図を何度も用いたことで、文章よりも図をイメージした方が分かりやすいと判断した結果だと考える。生徒の自己評価(単元の振り返り)において、「文章を書くのが苦手な私でも簡単にまとめることができた」と記述しており、外的ソースである図を用いて表すことの有用性を実感していた。③については、授業の際に図とリンクさせながら、筆者独自の方べきの定理の覚え方を紹介した。覚え方の板書はしておらず、授業で何度か復唱させる場を設けた。この覚え方は、図2の生徒だけでなく、他8名の生徒が学習履歴に記述しており、ある生徒は、「唱和のおかげで頭に入りやすかったです」と記述していた。このことから、教師が用語を繰り返し用

表1: 本質的な問いの正答率

		学習前	学習後	
①	(1)	32% (12/37)	① (1)	59% (22/37)
	(2)	0% (0/37)	(2)	3% (1/37)
	(3)	0% (0/37)	(3)	16% (6/37)
②		0% (0/37)	②	3% (1/37)

※①(3)は立式ができているならば、正解としている

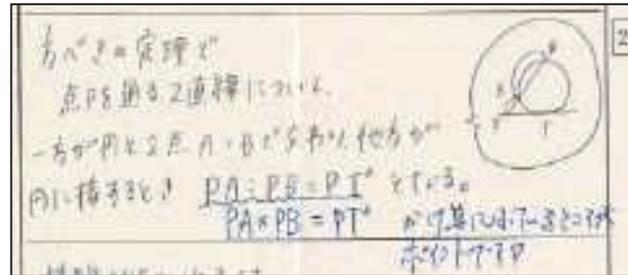


図3: 生徒の学習履歴の一部(生徒B)

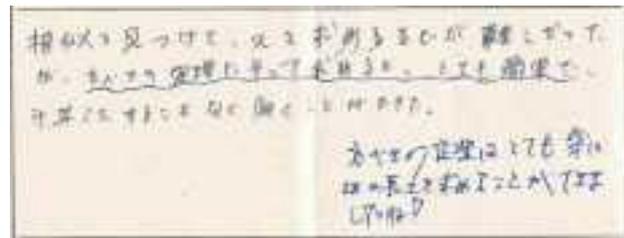


図4: 生徒の学習履歴の一部(生徒C)

いることと、生徒に発言を促すことの有用性を改めて実感した。

方べきの定理に関して、図4(前頁)のように計6名の生徒が学んだ定理の有用性を実感している記述を行っていた。今回の学習履歴のように、振り返りの場を設けることで、普段考えない良さに気付くことができ、数学を好き・楽しいと思う生徒を増やすことができると考える。

(3) アンケート調査

全ての授業実践が終わった後に、中学校理科教育において、自己効力感を向上させるためにOPPAを取り入れた実践を行っている濱保他(2013)を参考にアンケートを作成した。アンケート調査の目的は、認知面・情意面におけるOPPAの効果を明らかにすることである。

アンケート調査の結果から、自分の理解度や内容を把握するといった認知面については、効果があることが分かった。また、授業者からのコメントの有用性及び必要性及びOPPAの良さが読み取れた。情意面では、学習前に本質的な問いを解くことは、問題が解ける解けないにかかわらず、意欲の向上につながるということが読み取れた。しかし、数学ができるようになったという自己肯定感をもつことや振り返り全体を見た時の意欲の向上については、他の項目よりも低い結果となった。メタ認知に関する質問については、大多数の生徒が肯定的な回答しており、単元を通してメタ認知を働かせることを促進させることができていると考える。

4. 研究の成果と課題

OPPAを実践することで、アンケート調査から自分の理解度や内容を把握するといった認知面について効果があると実証できた。また、高校生であっても、授業者からコメントを行うことで、認知面だけではなく、振り返りを行う動機を高めることができると分かった。以上のことから、OPPAを高等学校数学教育に導入することは、生徒の学習改善に有効であると考えられる。

今後の課題として、以下の3点が挙げられる。第1点は、学習後の本質的な問いの正答率が良くなかったことである。その原因の一つとして、学習履歴において、認知に関する記述が多く見られ、学習して時間が経った際に、何を意味する定理なのかを忘れてしまうのではないかと考える。そこで、メタ知識的記述を促すようなコメントを行うことや、堀(2019)でも指摘されているOPPシートに関する生徒同士の相互評価を取り入れ、記述する内容を吟味する時間を設けることが改善の方策であると考えられる。第2点は、教師のコメントの在り方である。コメントは、重要なものだが、多忙な学校現場では、毎回全員に行うことは難しいだろう。そのため、例えば、特に気になる記述のみにコメントを行い、コメントの回数の偏りを無くすために、名簿にコメントの回数を記録するなど、適切なコメントの仕方を検討する必要があると考える。第3点は、本研究において扱っていない分野でのOPPAの実践を検討していくことである。

引用・参考文献

- 植阪友理(2010)。「メタ認知・学習観・学習方略」. 市川伸一編、『現代の認知心理学5 発達と学習』(172-200頁). 北大路書房.
- 植阪友理・床勝信(2012)。「『自律的な学習者』を育てる学び方指導」. 原茂編、『VIEW21 中学版 2012 Vol. 3』(3-13頁). (株)ベネッセコーポレーション Benesse 教育開発センター.
- 濱保和治・岡田大爾(2013)。「自己強化を高め、自己効力感を向上させる自己評価法の開発」. 『広島国際学院大学研究報告』, 第46巻, 1-17頁.
- 堀哲夫(2019)。「新編 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性」. 東洋館出版社.

令和2年度 課題研究指導体制

科目名	学生	指導教員
教職総合研究Ⅰ	高橋 智子	立元 真
	開地 和代	遠藤 宏美
	長野 みゆき	小林 博典
	夏井 ひとみ	竹内 元
	甲斐 千寿恵	木根 主税
	坂本 美香	永吉 寛行
	高木 晶子	永吉 寛行
	比江嶋 哲	永吉 寛行
	深江 香織	菅 裕
教職総合研究Ⅱ	白羽根 穂乃花	湯田 拓史
	大石 達也	湯田 拓史
	河埜 まり	湯田 拓史
	山口 真歩	椋木 香子
	三宅 輝	中山 迅
	石井 奨悟	木根 主税
	本吉 智哉	中山 迅
	野崎 寛	永吉 寛行
	黒田 彩可	吉村 功太郎
	渡邊 直人	吉村 功太郎
	清武 桃子	木根 主税
	相良 賢太	木根 主税
	土持 庸平	永吉 寛行
	長嶺 藍加	菅 裕
	田島 温大	木根 主税

年次報告

令和2年度教育学研究科教務委員会年次報告

宮崎大学大学院教育学研究科教務委員会規程第1条に基づき、研究科の円滑な運営を図るため、宮崎大学大学院教育学研究科教務委員会を置き、教務に関する事項について企画・審議している。年間約24回（平均月2回）の開催を計画しているが、現在（3月10日）までに22回の会を開催している。

主な議題は、入試関連、教育実習関連であり、また各種専門委員会からの提案も審議している。本年度当初は教育学研究科コース再編後のAC（アフターケア）報告書対応を審議し、特に教育実習関連では新型コロナウイルス感染症拡大に対応した教育実習体制について複数回を重ねて審議を行った。また本年度は教育学研究科年報刊行をスタートするために、規程等の審議を重ねてきた。

本年度は新型コロナウイルス感染症対策として、広い場所（第一会議室やAL教室）での開催を設定し、開催時間もできる限り短時間になるように事前の資料掲載（オンラインストレージに掲載）や報告事項の事前確認を促してきた。宮崎県下に緊急事態宣言が発令された折にはメール会議（第19回研究科教務委員会；1/7～8）とし、感染拡大に配慮した会議設定を行った。

参考資料

資料1：R2 研究科教務委員会日程 開催実績

資料2：R2 研究科・研究科教務委員会実績 210310 提出用

令和2年度教育学研究科FD専門委員会年次報告

令和2年度も例年に引き続き、1回のFDワークショップと2回のFD研修会を実施した。

1. 令和2年度 第1回宮崎大学教職大学院FDワークショップ

令和2年5月22日（金）に、教員(19名)、院生(M1 ストレート16名、M2 ストレート15名、現職9名)が参加して、Zoom ミーティングで実施した。

「目標までの3つの障壁」についての個人思考の後に、ワークバランス研修（教職版）を個人とグループで実施した。これから、教職を目指して様々な目標を立てて学修を進めていくための障壁やバランスの取り方などについて、院生と教員が共有して今後取り組んでいく土台作りとした。

2. 令和2年度 教育学研究科 第1回FD研修会

令和2年11月11日（水）に、教員20名が参加して、Zoom ミーティングで実施した。令和2年度前期の6つの共通領域科目の受講学生による授業アンケートの集計結果をあらかじめWeb Classによって共有した上で6名の担当者からそれぞれ報告があり、改善について全員で協議した。次に、ループリック評価の進捗状況について湯田教員から、授業力育成を意図した自己評価ループリックの集計結果について三輪教員から報告があった。

3. 令和2年度 教育学研究科 第2回FD研修会

令和3年2月24日（木）に、教員27名が参加して、Zoom ミーティングで実施した。令和2年度後期の5つの共通領域科目の受講学生による授業アンケートの集計結果をあらかじめWeb Classによって共有した上で5名の担当者からそれぞれ報告があり、改善について全員で協議した。次に、今年度のループリック評価の進捗状況について湯田教員から報告があり、実施方法と課題について協議した。

参考資料

資料1： 令和2年度 第1回 宮崎大学教職大学院FDワークショップ 記録

資料2： 令和2年度 教育学研究科 第1回FD研修会 記録

資料3： 令和2年度 教育学研究科 第2回FD研修会 記録

令和2年度教育学研究科教育実習専門委員会第1部会年次報告

- 令和2年4月6日：大学院のオリエンテーション後、実習説明及び希望教科調査を実施（資料1, 2）
- 令和2年5月7日：配属学年・学級案を作成し、研究科教務委員会へ提案（資料3）
- 令和2年5月14日：研究科教務委員会へ実習概要の提案（資料4）
- 令和2年5月22日：教育実習の合同説明会（資料5）
- 令和2年6月8日：教育学研究科・附属学校教育実習連絡会議を開催（資料6）
- 令和2年6月12.19日：事前訪問実施（資料7）
- 令和2年6月26日：附属実習オリエンテーション実施（資料8）
- 令和2年6月26日：メンターシップ事前研修
- 令和2年7月3日：メンターシップ実習
- 令和2年7月6.10日：メンターシップ実習（初期研修）
- 令和2年7月21～8月末：巡回指導日程のアンケートを教員に依頼し、巡回指導体制を決定（資料9）
- 令和2年7月31日：メンターシップ実習
- 令和2年7月29日：事前指導（資料10）
- 令和2年8月20日：直前指導
- 令和2年9月1日～18日：実習実施
- 令和2年10月2日：評価・事後指導の依頼
- 令和2年11月24日：基礎能力発展実習・メンターシップ実習の評価確定（資料11）
- 令和3年1月26日：第1回教育学研究科教育実習専門委員会第1部会を開催し、次年度の課題について協議（資料12）

参考資料

- 資料1：基礎能力発展実習及びメンターシップ実習について
- 資料2：実習調書
- 資料3：附属学校配属案（研究科教務委員会資料）
- 資料4：実習概要（研究科教務委員会資料）
- 資料5：「附属学校における教育実習を円滑に行うために」
- 資料6：教育学研究科・附属学校教育実習連絡会議資料
- 資料7：「附属小学校への事前訪問について」、「中学校事前訪問」等
- 資料8：「実習オリエンテーション」
- 資料9：「実習指導体制日程」、「小学校・巡回指導案」、「中学校実習・巡回指導案」等
- 資料10：「附小実習事前指導の日程」

資料 11：第 16 回研究科教務委員会資料

資料 12：第 1 回教育学研究科教育実習専門委員会第 1 部会資料

令和2年度教育学研究科教育実習専門委員会第2部会年次報告

教育実習専門委員会第2部会は、令和2年度は連携協力校での教育実習とインターンシップ実習を担当した（該当者は令和元年度までの入学生である）。今年度は、新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、通常通りの教育実習の運営が難しい状況となり、文部科学省等からの通知等を元に、実習時の教育実習生の感染症対策や実習実施方法の変更などについて連携協力校や教育委員会とも協議の上で計画を策定して、教育実習の運営を行った。結果的には、全ての連携協力校での実習については、実習時期の変更などを行うことで、条件を充たす形で全ての実習を無事終えることができた。

学校教育実践研究実習（春実習）は8月31日から10月2日の間の3週間で実施され（実習校によって実施時期が異なる）、教育実践開発研究実習（秋実習）は10月5日から12月4日の間の4週間で実施された（実習校によって実施時期が異なる）。なお、インターンシップ実習は希望者が選択で実施するものであり、計画を立てている希望者もいたが、今年度は新型コロナウイルス感染症の状況下で実施が困難なこともあり、実施されなかった。

本部会の業務は連携協力校における教育実習の運営全般であり、その業務の推移を詳細に述べることは紙幅的に困難であるが、本部会が行った会議や協議、説明会などは以下の通りである。なお、今年度は新型コロナウイルス感染症の影響を受け、通常のものとは大きく異なるものとなっている。

日 程	会議、説明会、およびその主な内容
令和2年	
4月6日	連携協力校教育実習説明会—大学院生向け（資料1、資料2）
4月8日	第1回会議—学校教育実践研究実習（春実習）の実施時期や形態について（資料3）
4月13日	第2回会議—学校教育実践研究実習（春実習）の実施形態について（資料4）
6月11日	第3回会議（メール審議）—連携協力校説明会運営要項の決定（資料5）
7月15日	第4回会議—次年度の連携協力校実習配置、学校教育実践研究実習（春実習）の単位充足について（資料6）
7月30日と 8月6日	令和2年度 連携協力校教育実習説明会（同じものを2回開催していずれかに出席）（資料7）
7月31日	教育実習へ向けての感染症対策に関する学生説明会（オンライン）
9月24日	第5回会議—教育実習短縮等に伴う代替措置について（資料8）
11月30日	教育実践開発研究実習（秋実習）成績票提出集約
12月11日	令和2年度宮崎大学大学院教育学研究科連携協力校等教育実習連絡会議（資料9）
令和3年	
1月25日	教育実践開発研究実習（秋実習）成績票ならびに研究授業等指導記録提出集約
3月6日	第6回会議—令和2年度の実習の振り返り、令和3年度の実習について（資料10）

年間を通じて随時	上記記載以外のメール協議・打ち合わせ（連携協力校との連絡報告や新型コロナウイルス感染症対策等について）
----------	---

参考資料

資料1：「実習の手引き」（連携協力校関係）

資料2：教育実習に関する説明書類ならびに提出書類様式（一式）

資料3：第1回会議通知、資料、議事録

資料4：第2回会議通知、議事録、資料

資料5：第3回会議通知、議事録、連携協力校説明会運営要項

資料6：第4回会議通知、議事録、R3 教育実習配置案

資料7：連携協力校教育実習説明会運営要項、説明資料

資料8：第5回会議通知、議事録

資料9：連携協力校等教育実習連絡会議運営要項、説明資料

資料10：第6回会議通知、議事録、令和3年度連携協力校における教育実習について

令和2年度教育学研究科教育実習専門委員会第3部会年次報告

本年度は入学者がいなかったため教育実習を実施できなかったが、現職管理職学生対応の教育実習に係る申合せ等（実習免除措置の評価基準等）の整備を行い、『教育実習の手引き』（資料1）に記した。

参考資料

資料1：教育実習の手引き

令和2年度教育学研究科教育実習専門委員会第4部会年次報告

新型コロナ感染拡大の影響により9月以降の教育実習実施になったため、年度開始時に開催する「連携協力校等教育実習説明会」を7月30日（特別支援基礎能力発展実習：資料1）と8月6日（コーディネーター実習：資料2）に実施した。説明会では、各教育実習科目の目的と内容について説明し、コロナ禍における具体的な実習内容及び進め方について協議した。

令和2年度の教育実習対象学生は「コーディネーター実習」（3単位）を履修する現職教員学生1名であり、9月～11月に15日間分の実習に取り組んだ。教育実習終了後に開催された「連携協力校等教育実習連絡会議」（12月11日開催）では、「コーディネーター実習」の実習校と今年度の振り返りと今後改善すべき点の確認を行った（資料3）。

「コーディネーター実習」の成績評価については、実習後の事後指導や実習レポート等をふまえた大学での評価と教育実習校での評価を総合して行い、第4部会会議において承認した（資料4）。

根拠資料

資料1：令和2年度宮崎大学大学院教育学研究科連携協力校等教育実習説明会議第4部会議事録（7月30日分）

資料2：令和2年度宮崎大学大学院教育学研究科連携協力校等教育実習説明会議第4部会議事録（8月6日分）

資料3：令和2年度宮崎大学大学院教育学研究科連携協力校等教育実習連絡会議第4部会議事録

資料4：令和2年度宮崎大学大学院教育学研究科教育実習専門委員会第4部会会議議事録

令和2年度教育学研究科カリキュラム専門委員会年次報告

令和2年度のカリキュラム専門委員会は計3回開催した。委員会各回の議事は以下の通りである。

第1回委員会（資料1）

（議題）①委員の確認、②副委員長の選出、③業務内容及び関連委員会の確認、④3ポリシー及びカリキュラムマトリックスの点検・修正、⑤シラバスの点検について

（報告）①授業代表・成績入力教員の確認、②キャンパスガイド及び時間割

第2回委員会（資料2）

（議題）①本学における教育課程と分野別参照基準との対応関係の点検

第3回委員会（資料3）

（議題）①科目ナンバリングコード付与について、②アクティブラーニング導入状況調査の実施について、③次年度のシラバス変更に関する調査の実施について

今年度の重要な取組としては、平成29年度教職大学院認証評価において指摘のあった基準領域3「教職大学院の制度並びに各教職大学院の目的に照らして、理論的教育と実践的教育の融合に留意した体系的な教育課程が編成されていること」に対応したことを挙げる事ができる。具体的には、令和2年度に改組した本研究科のディプロマポリシーとカリキュラムポリシーの点検・修正（資料4）、新カリキュラムに対応したカリキュラムマトリックスの作成（資料5）、アクティブラーニング導入状況調査（資料6）である。これらの取組によって、令和3年度の学生便覧にカリキュラムマトリックスやアクティブラーニングに関する情報を反映させることができるようになり、学生への履修指導や教育活動において活用することができるようになった。

根拠資料

資料1：2020年度第1回研究科カリキュラム専門委員会議事要旨

資料2：2020年度第2回研究科カリキュラム専門委員会議事要旨

資料3：2020年度第3回研究科カリキュラム専門委員会議事要旨

資料4：ディプロマポリシー・カリキュラムポリシー

資料5：カリキュラムマトリックス

資料6：アクティブラーニング導入状況調査（依頼文）

令和2年度教育学研究科学習達成度評価専門委員会年次報告

教職大学院の修了認定に関わる「教職総合研究Ⅰ」「教職総合研究Ⅱ」の進め方、評価について会議を開催し、以下のように決めて運営した。

①第1回会議（令和2年4月2日）

令和2年度の事業全体の進め方を確認した。また「使命感・倫理観」の領域については、これまでの実務家教員が全体に対応する体制から指導教員が個別にきめ細かく評価する体制に変更し、評価基準をそろえるためにルーブリックを作成することにした（資料1）。

②教職総合研究Ⅰ・Ⅱに係る説明会（令和2年5月15日）をオンラインで実施した（資料2）。

③第2回会議（令和2年8月24日）～第5回会議（12月1日）

課題研究発表会をオンライン（同時双方向型）で実施することを決め、実施要項と運営要項を作成した。また、評価に用いるルーブリック案を承認した（資料3～5）。

④課題研究発表会の説明会（令和2年12月18日）をオンラインで実施した（資料6）。

⑤ポートフォリオ（令和3年1月12日締切）及び課題研究レポート（1月25日締切）を受領し、担当教員の評価結果をまとめ、評価会議に提出する評価案を作成した（2月3日）。

⑥課題研究発表会及び学習達成度評価会議（令和3年2月6日）を開催した。発表会では、本委員会委員がホストになり発表をサポートした。評価会議に関しては、ポートフォリオなど会議資料を整備し、会議の進行をリードした。

⑦第7回会議（令和3年3月3日）

今年度の学習達成度評価を振り返り、来年度の計画を立てた。大学院生へのアンケートでは、ポートフォリオに基づく達成度評価及び課題研究発表会の内容や進め方について、おおむね高い評価を受けた（資料8）。また「使命感・倫理観」領域の新たな評価体制については、今年度は大きな問題はなく実施できたことから、来年度も同様に進めることが承認された。さらに、来年度の課題研究発表会の実施方法については秋に決定することにした（資料9）。なおオンラインでの発表における機器操作に戸惑う大学院生がいたことから、説明の機会を設けることにした。

参考資料

資料1：令和2年度第1回学習達成度評価専門委員会 議事録

資料2：02_0515 教職総合研究説明会案内文

資料3：令和2年度 第2回学習達成度評価専門委員会議事要約

資料4：令和2年度 第3回学習達成度評価専門委員会議事要約

資料5：令和2年度 第5回学習達成度評価専門委員会議事要約

資料6：課題研究発表会の説明会について（案内）

資料7：令和2年度課題研究発表会実施要項

資料8：学生アンケート

資料9：令和2年度 第7回学習達成度評価専門委員会議事要約

令和2年度教育学研究科入試専門委員会年次報告

令和1年度末に策定した入試日程案に基づいて、令和2年9月26日(土)に行われた第1次入試に向けて、募集要項、実施計画書を作成し、選考要領の確認、口述試験マニュアルの確認を行った(資料1)。

同じく、入試日程案に基づいて、令和2年12月12日(土)に行われた第2次入試に向けて、募集要項、実施計画書を作成し、選考要領の確認、口述試験マニュアルの確認を行った(資料2)。

日程を調整して、令和3年2月27日(土)を予定した第3次入試に向けて、募集要項、実施計画書を作成し、選考要領の確認、口述試験マニュアルの確認を行った。しかしながら、応募者がいなかったため入試自体は行われなかった(資料3)。

さらに、日程を調整して、令和3年3月20日(土)を予定した追加募集に向けて、募集要項を作成した。実施計画書は応募状況を見て入試直前に行われる予定である(資料4)。

令和4年度の1次入試、2次入試のための入試日程を調整し、委員会として確定した。今後、研究科教務委員会、研究科委員会を経て日程が確定される。

参考資料

資料1：令和3年度第1次学生募集要項

資料2：令和3年度第2次学生募集要項

資料3：令和3年度第3次学生募集要項

資料4：令和3年度追加学生募集要項

令和2年度教育学研究科学生支援専門委員会年次報告

学生支援専門委員会は以下の内容を審議することになっている（資料1）。

- (1) 教職就職対策に関する活動の企画・立案に関すること。
- (2) 学生相談に関すること。
- (3) 学生生活実態調査に関すること。
- (4) 奨学金に関すること。
- (5) 宮崎県公立学校教員採用選考試験における「宮崎大学教職大学院修了予定者を対象とした特別選考試験」のための学内推薦に関すること。
- (6) 修了生支援・調査に関すること。
- (7) その他厚生補導に関すること。

具体的には、教員採用試験に関する情報交換会の実施、教員採用試験対策の実施、教員採用試験に関する学習・生活アンケートの実施、学生相談窓口の設置、現職院生と研究者教員との意見交流会の実施、奨学金対象者の推薦、特別選考試験のための学内推薦選考の実施、院生自習室の整備、同窓会に関する事項への対応を行っている。

今年度は新型コロナウイルス感染拡大防止のため、情報交換会の実施回数が例年より2回減り、また、実施体制も対面ではなく遠隔で行うことが多かった（資料2・3）。教員採用試験対策についても、例年は1次試験後の7月下旬と、8月の2つの時期に個人面接・集団討論・模擬授業の個別指導を行っている（資料4）が、これについても一部中止となった。

現職院生と研究者教員との意見交流会は、例年、昼食会という形で、研究科長及び専門職学位課程統括長にも参加していただき、実施していたが、今年度は感染状況を踏まえ、時期をずらし、7月15日に昼食会ではなく意見交流会を実施した。この会では、コロナ禍で通常通りの大学院生活ができていないことや課題研究の実施についての不安点などを聞き、必要に応じて研究者教員が助言を行なった。

特別選考試験のための学内推薦選考の実施に関しては、今年度、いくつか課題が生じたため、手続き等の変更を行うことになった（資料5）。主な変更点としては、これまで当該年度の教員採用試験の特別選考試験の学内推薦選考をその年度の初めに実施していたが、推薦決定後の手続きまでに時間的な余裕がないことや、指導教員の変更による推薦書作成などで問題が生じたことから、学内での選考は採用試験を受ける前年度内に実施することに変更した。それに伴い、「内規」、「申し合わせ」及び「申し合わせ（別紙1）」の記述内容を整理することになった。今年度は「申し合わせ」と「申し合わせ（別紙1）」をまとめて実施要項とし、学内推薦選考に伴う諸手続きを実情に合わせて整理した（資料6）。推薦基準等、内規の改訂が必要なものについては、来年度の継続審議となった。

参考資料

資料1：宮崎大学大学院教育学研究科学生支援専門委員会細則

資料2：情報交換会資料（第1回、第2回、第3回（スタートアップ講座）、第4回、第5回、第6回）

資料3：令和2年度「情報交換会」の実績報告

資料4：教員採用試験第1・2期対策実施日程案（教員用）

資料5：「特別推薦制度の手続き等の変更について」研究科教務委員会資料

資料6：宮崎県公立学校教員採用選考試験における「宮崎大学教育学研究科教職実践開発専攻を対象とした特別選考試験」実施要項

令和2年度教育学研究科コース委員会年次報告

宮崎大学大学院教育学研究科コース委員会規程第1条に基づき、宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻の各コースの円滑な運営を促進するため、宮崎大学大学院教育学研究科コース委員会を置き、企画・運営等に関する事項について審議している。年間数回の開催を計画しているが、現在（3月10日）までに2回の会を開催している。

主な議題は、以下の通り（議事録より抜粋）である。

第1回（8月21日）

議題

1. 筆記試験免除判定

筆記試験免除に関する申合せに基づき、筆記試験免除申請について審査を行った。申請者から提出された資料を基に行った判定結果を、次回研究科教務委員会に提案することとなった。

2. 共通問題・教育に関する小論文作問依頼

共通問題について。

「教育に関する小論文（社会人経験者）」の問題について。

第2回（9月8日）

議題：

1. 現職教員等の筆記試験代替措置判定

代替措置に関する申合せに基づき、申請について審査を行った。コース委員会としては全ての申請について必修・コース別科目ともに可と判定した。この判定結果を、次回研究科教務委員会に提案することとなった。

2. 「学校における実習」の免除措置判定

免除措置に関する内規に基づき、申請について審査を行った。コース委員会としては全ての申請について「基礎能力発展実習」、「学校教育実践研究実習」とともに可と判定した（この判定結果は、入学確定後に研究科教務委員会に提案する）。

あわせて当内規について、「学校教育高度化実践研究実習」及び「教育実践高度化開発研究実習」の評価基準も追加し、一部改正する必要があることが確認された。

令和2年度教育学研究科教育質保証・向上委員会年次報告

宮崎大学大学院教育学研究科教育質保証・向上委員会規程第1条に基づき、宮崎大学大学院教育学研究科における教育の内部質保証に関する方針・責任体制を明確にし、教育の質保証を継続的に行い、教育内容・方法を発展させ質向上を促進するため、宮崎大学大学院教育学研究科質保証・向上委員会を置き、内部質保証に関する事項について審議している。年間数回の開催を計画しているが、現在（3月10日）までに3回の会を開催している。

主な議題は、以下の通り（議事録より抜粋）である。

第1回（6/12～7/31 メール会議）

議題：認証評価対応令和2年度事業計画の作成について

次期認証評価に向けて、昨年度に引き続き事業計画・報告を蓄積する趣旨で、エクセルファイル『令和2年度認証評価対応年次計画』のE列「令和2年度事業計画（7月末日まで）」の該当する関係委員会のセルに入力を依頼。

（上記依頼によりエクセル表に計画をまとめて整理）

第2回（7/31～8/6 メール会議）

議題：1. 全学の教育質保証・向上委員会より

全学から依頼のあった検討項目を審議。

2. 令和元年度教育学研究科教育質保証・向上委員会決定事項について

前年度の本委員会のまとめを受けて、本年度の対応を確認。

第3回（1/29～2/26 メール会議）

議題：認証評価対応令和2年度事業報告の作成について

次期認証評価に向けて、今年度前半に各種委員会から出された計画に基づく報告のとりまとめを依頼。今年度の実施状況について確認を行った。

参考資料

資料1：令和2年度 認証評価対応年次計画

令和2年度教育学研究科年報刊行専門委員会年次報告

令和2年2月10日、令和2年度第9回教職実践開発専攻会議協議題にて、大学院生の研究成果の学外への発信と、委員会の年次活動記録を蓄積することを目的として「教職大学院紀要（仮称）」の発刊が検討され、ワーキンググループの立ち上げが承認された（資料1）。

令和2年4月2日に、教職大学院紀要刊行WG第1回会議を開催し、刊行に向けた作業が開始された（資料2）。研究科教務委員会において4回の協議を経て、「教育学研究科年報刊行規程」「教育学研究科年報刊行専門委員会細則」「教職大学院年報投稿規程」を整え、令和2年10月1日に教職大学院紀要刊行WGを解散し、教育学研究科紀要刊行専門委員会が発足した（資料3・4）。

令和2年10月27日に、紀要刊行専門委員会第1回会議を開催し、下記の4点を確認した（資料5）。

- (1) 投稿規程は廃止、投稿資格を除く内容は執筆要領に移行
- (2) 投稿申込書は研究論文と実践報告を対象として再作成
- (3) 研究論文・実践報告のみリポジトリに登録。課題研究レポート報告と委員会年次報告は、研究科委員会 Web サイト内で公表→研究科委員会でアナウンス
- (4) 課題研究発表会ハンドアウトは原則として、年次報告の書式で作成

令和2年10月30日の研究科教務委員会にて、「執筆要領」及び「投稿申込書」について提案し、原案通り了承された（資料6・7）。

令和2年12月15日の「課題研究発表会説明会」の中で大学院生に対して、教職大学院年報の内容と投稿の手続き、書式等について説明を行い、募集を開始した（資料8）。

参考資料

- 資料1：令和2年度第9回教職実践開発専攻会議議事録
- 資料2：第1回教職大学院紀要刊行WG第1回会議議事録
- 資料3：教育学研究科年報刊行規程
- 資料4：教育学研究科年報刊行専門委員会細則
- 資料5：第1回紀要刊行専門委員会議事録
- 資料6：教職大学院年報執筆要領
- 資料7：教職大学院年報投稿申込書
- 資料8：課題研究発表会説明会における説明資料

○宮崎大学大学院教育学研究科年報刊行規程

〔 令和3年2月3日
制 定 〕

(趣旨)

第1条 この規程は、宮崎大学大学院教育学研究科年報（以下「年報」という。）の投稿及び編集・刊行に関して、必要な事項を定めるものとする。

(収録内容)

第2条 年報は、教職実践の高度化に関する研究論文、実践報告、課題研究レポート報告及び研究科年次報告で構成する。

(投稿資格)

第3条 研究論文及び実践報告の投稿資格は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

- (1) 宮崎大学大学院教育学研究科（以下「研究科」という。）院生
- (2) 研究科若しくは宮崎大学教育学部の専任教員又は宮崎大学教育学部附属学校園教員
- (3) 研究科教職実践開発専攻修了生（ただし、研究科専任教員との共著による研究論文のみとする。）
- (4) その他研究科教務委員会が認めた者

(委員会)

第4条 年報の編集・刊行等に関わる運営業務を行うため宮崎大学大学院教育学研究科年報刊行専門委員会（以下「委員会」という。）を置く。

2 委員会の組織及び運営については、別に定める。

(刊行)

第5条 委員会は、年1回教職実践に関する研究論文及び実践報告を募集し、研究科教務委員会の議を経て、年報を刊行する。

2 委員会は、必要に応じ研究科委員会の議を経て、特別号を刊行することができる。

(投稿編数及び執筆ページ数)

第6条 投稿は、1人につき、各号、単著・共著合わせて3編までとする。ただし、単著のみの場合は2編までとする。

2 執筆可能ページ数は、1号につき、刷り上がり10ページまでとする。共著の場合、ページ数の換算方法は執筆者による均等割とする。

(書式等)

第7条 原稿の書式等は、委員会が別に定める「宮崎大学大学院教育学研究科年報執筆要領」によるものとする。

(原稿の提出)

第8条 投稿の申込みには、次により取り扱うものとする。

- (1) 投稿の申込みは、宮崎大学大学院教育学研究科年報投稿申込書に原稿を添えて、毎年3月10日までに委員会に提出するものとする。ただし、3月10日が休日に当たるときは、その直前の平日までに委員会に提出するものとする。
- (2) 原稿の締切りは、期日を厳守すること。締切り後は受理しない。なお、一旦受理した原稿は校正まで返却しない。

(原稿採否の決定)

第9条 研究論文については、委員会が指名する研究科専任教員2名による意見をもとに委員会が原案を作成し、研究科教務委員会で採否を決定する。

2 実践報告の採否については、委員会が決定する。

(校正)

第10条 校正は、執筆者が行う。その際、内容の変更は認めない。校正は、2回をもって校了とする。

(刊行費)

第11条 刊行費は、研究科共通経費とする。

(著作権の帰属等)

第12条 年報に掲載された投稿物の複製権及び公衆送信権は、研究科に帰属する。ただし、著者が掲載論文を教育的な目的のために利用する限りにおいては研究科の許可を必要としないものとする。

2 研究科は、学術研究の成果並びに活動状況を発表し、広く学内外との学術交流を果たすため、掲載論文等を「宮崎大学学術情報リポジトリ」に登録するものとする。

(その他)

第13条 この規程に定めるもののほか、年報の投稿及び編集・刊行に関して必要な事項は、研究科教務委員会で決定する。

附 則

この規程は、令和3年2月3日から施行する。

編 集 委 員

菅 裕
竹内 元
戸ヶ崎 泰子
東迫 健一

編 集 協 力

伊波 富久美
三輪 佳見
椋木 香子
幸 秀樹
湯田 拓史
吉村 功太郎

宮崎大学教育学研究科 教職大学院年報 第1号

令和3年6月30日 発行

編集・発行者 宮崎大学教育学研究科
宮崎市学園木花台西1丁目1番地
電話 (0985) 58-2889 (代表)

印刷所 有限会社 いろは企画
宮崎市清武町正手3丁目19-2 電話 (0985) 85-5889
