

教科等横断的な取組を促進する組織マネジメントの構築

—教科・領域のつながりを組織で見直す活動を通して—

専門支援部研修課 長期研修員 山田 浩

1 主題設定の理由

文部科学省（2018a）は、資質・能力の育成のために、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践の必要性を示している。教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践により、子供は、各教科等で身に付けた資質・能力を別々のものとするのではなく、つながりのあるものとして組織し直すことにより、現実の生活の中でよりよく活用することができるようになる。さらに、横断的に学習することで、学びの深まりが生まれたり、他の教科等で学んだことを活用したりすることも可能になる。したがって、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識を高める必要がある。

田村（2017a）は、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識の現状について、教科等ごとの年間指導計画を作成するだけで、各教科等で学ぶ内容や育成される資質・能力、そこで行われる学習活動が、それぞれにどのような関係になっているかを丁寧に整理していなかった傾向があると指摘している。

中川（2017）は、組織として成果を上げていくためには、Research（調査）→Plan（計画）→Do（実践）→Check（点検・評価）→Action（修正）といったR－P D C Aのマネジメントサイクルが効果的であると指摘している。組織として、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識を高めていくためには、マネジメントサイクルを組織のメンバー同士の対話により進めていくことが効果的であると考えられる。

そこで、本研究では、マネジメントサイクルを教員同士の対話により進めていくことで、組織として、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識を高めていくのではないかと考え、研究協力校（教員 14 人、児童 154 人）において、その実践に取り組むこととした。

2 研究の目的

取組に対する先行研究や質問紙調査を実施し、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識を高める対話を含めたマネジメントサイクルを構想した上で、研究協力校において構想したマネジメントサイクルを実践し、教科等横断的な取組の具体例を提案する。

3 研究の方法

- (1) 教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に関する文献及び先行研究を通して教員の意識を高める仕組みを検討する。
- (2) 研究協力校における教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識の調査及び分析を行う。

- (3) 教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識を高めるマネジメントサイクルを構想する。

具体的には、組織として教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践の重要性を共有した上で、次のア～オのマネジメントサイクルを構想する。

ア 教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践に対する教員の意識を調査する。

イ 調査結果に基づき、各教科等で行われる一つ一つの単元が、1年間でどのように実施されるのかを俯瞰しながら（いわゆる「単元配列表」を俯瞰しながら）、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践のアイデアを共有し、計画を立てる。

ウ 計画に基づき、研究協力校の教員が授業実践を行う。

エ 実施した授業を点検し、評価する。

オ 点検、評価に基づき、修正する。

- (4) 構想したマネジメントサイクルを実践する。

- (5) 実践の成果と課題を分析する。

4 研究の内容

(1) 文献及び先行研究による検討

ア 教科等横断的な取組

文部科学省（2018a）は、カリキュラム・マネジメントについて、「児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」と示している。田村（2017a）は、年間指導計画が全ての教科等においてどのように配列され、構成されているかを俯瞰することの重要性を示している。また、子供の資質・能力の育成を、単位時間において実現するには、その1時間がどのような単元に位置付いているのかという単元構成やその単元がどのような年間の位置付けになっているのかという年間指導計画、さらにはそれぞれの教科等間のつながりを考える必要があると述べている。これらから、カリキュラム・マネジメントの充実のためには、授業改善の視点に立った教科等横断的な取組の側面が重要であると考ええる。

したがって、研究協力校においても、教科等間のつながりを意識した教科等横断的な取組について進めていく必要があると考える。

イ 組織的な仕組みの構築

田村（2016）は、小学校学習指導要領解説総則編にも示されている教科等横断的な視点について、各教科ならではの教科の本質に迫る学習を生み出す一方、一教科に限定されない汎用的な資質・能力を様々な教科・領域で総合的に育成する視点でカリキュラムを編成することが必要であると述べている。したがって、各教科・領域の授業

構想において、教科等横断的な視点を資質・能力で捉えた指導ができるような仕組みを構築すべきであると考える。

ウ 単元配列表の活用

単元配列表とは、「各教科等の年間指導計画を一体化させ、1年間の学習活動の全体を概観し俯瞰できるようにしたもの」である（田村, 2017a）。また、カリキュラムをデザインする際には、「教育目標を踏まえ、つなぐグランド・デザイン（全体計画）」「全単元を俯瞰し、関連付ける単元配列表」「学びの文脈を大切にした単元計画」の三つの階層があると述べている。さらに「カリキュラムのデザインの中でも、単元配列表と単元計画表を作成することが、学級担任などの最前線で実践する立場の人にとっては大切な仕事となります」と述べている。このことから、各教科等での学びが相互に関連付いたり、連動したりすることを実現させていくためには、この単元配列表を作成していくことが重要となると考える。

全教員で年間指導計画に修正を加え、単元配列表として全体を俯瞰できるようにすることにより、単元間や教科等間のつながりが見いだせ、教科等横断的な視点が明確になり、その取組が促進できるようになる。

そこで、研究協力校においても、単元配列表の活用を進めていく必要があると考えた。

(2) 質問紙調査（1回目）

教員が普段の授業を、どのような意識をもって取り組んでいるか、研究協力校に対して7月に質問紙調査（図1）を行った。調査は、各質問項目に対して「そう思う」から「そう思わない」まで6段階のいずれかを選択する形式で行った。小学校においては、生活科、総合的な学習の時間と各教科等とを関連付けて指導していく多くの実践例がある（例えば、田村, 2017a；田村, 2012 など）ことから、質問紙により、その実践状況を調査することとした。

教科等横断的な授業実践に関する質問紙調査	
そう思う 6 5 4 3 2 1 そう思わない	
以下の項目について、御自身が該当すると思う数字に1つ○印を付してください。 ① 授業を進める際に、本時の目標を常に意識して実践している。 ② 授業を進める際に、単元の目標を常に意識して実践している。 ③ 授業を進める際に、その単元だけでなく、つながりのある単元まで常に見通して、実践している。 ④ 生活科、総合的な学習の時間の授業を進める際に、単元配列表を基に、教科等間のつながりを常に意識して、実践している。	
⑤ 単元配列表を常に見直すようにしている。 ⑥ 単元配列表を見直す際は、個人で行うことが多い。 教科等横断的な授業を実践する際に、必要な要素、事項として、重要であると感じることについて、御自身が該当すると思う数字に1つ○印を付してください。 ⑦ 教科等横断的な授業を実践する場合は、単元のつながりを常に意識することが重要である。 ⑧ 教科等横断的な授業を実践する場合は、単元配列表を常に見直すことが重要である。 ⑨ 教科等横断的な授業を実践する場合は、教科等間のつながりを常に意識することが重要である。 ⑩ 教科等横断的な授業を実践する場合は、単元配列表を個人で見直すことが重要である。	

図1 教科等横断的な授業実践に関する質問紙調査（一部抜粋）

質問紙調査の結果を図2に示した。なお、質問項目ごとに欠損値を除いて処理した。

ア 目標や単元間、教科等間のつながりの意識及び実践

質問紙調査の質問①、②、③を、friedman 検定により比較した結果、回答の分布に有意な差が認められ ($\chi^2(2)=15.9, p<.01$)、多重比較の結果、質問③が他の質問項目と比較して有意に回答の分布が否定的であった (Holm 法, $p<.05$)。このことから、授業実践の際、本時や単元の目標に対する意識と比較して、単元間のつながりへの意識は十分ではないといえる。また、質問③と④を wilcoxon 符号順位検定により比較した結果、有意な差は認められなかった ($z=.71, p>.05$)。このことから、生活科や総合的な学習の時間についても、単元間や教科等間のつながりを意識した実践が十分でないと推察される。

イ 単元配列表の見直しの意識及び実践

質問⑤と⑧を wilcoxon 符号順位検定により回答の分布を比較した結果、⑤の方が有意に否定的な回答であることが認められ ($z=2.27, p<.05$)、単元配列表を見直すことが重要という意識と比較して、実践は十分ではないといえる。

さらに、質問⑥は肯定的な意見が 11 人おり、質問⑩は否定的な意見が他の質問と比較して多く、単元配列表を個人ではなくペアやグループで見直す必要があると感じている傾向がうかがえるが、実際には個人で見直している教員の方が多いと考えた。

(3) 研究の構想

マネジメントサイクルの中で、教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践を促進するために、生活科、総合的な学習の時間を柱とすることとした。これは、教科等間のつながりを考えた時に、生活科、総合的な学習の時間は、どの教科等ともつながりを見いだせる教科・領域であるため、取り組みやすいといえるからである。また、各学校

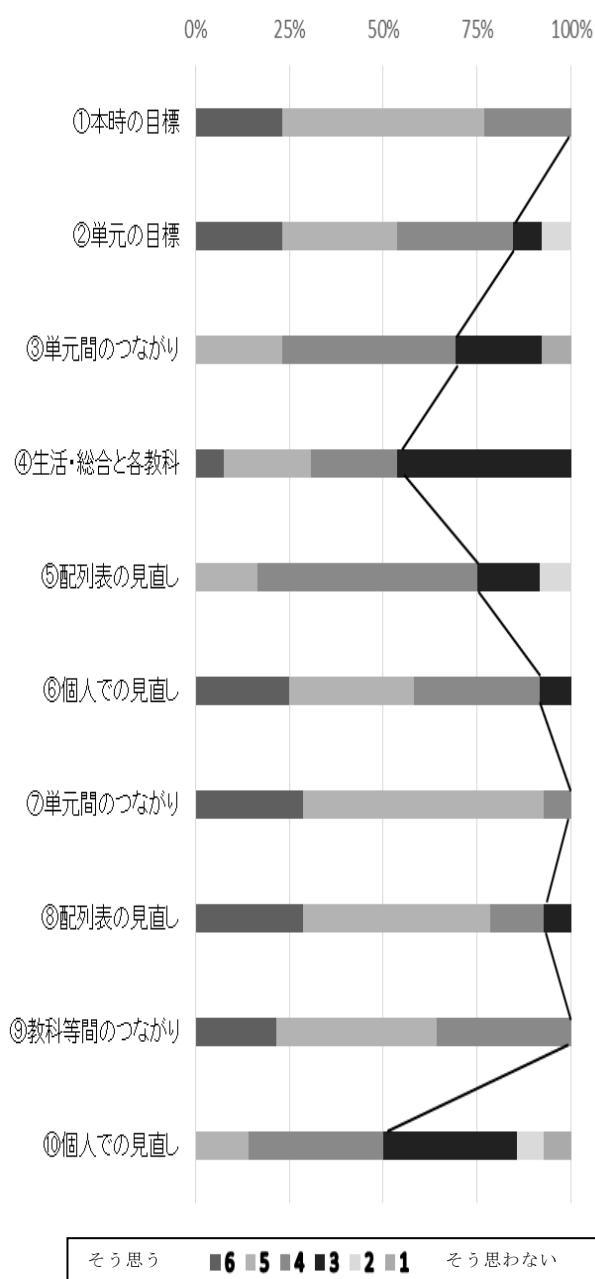


図2 1回目の質問紙調査の結果
(N=14)

の実態に合わせて、目標や学習内容を設定していくので、必然的に学校教育目標を意識した活動となる。したがって、生活科、総合的な学習の時間の特色を生かし、各教科等とのつながりを明確にすることで、学校教育目標の具現化につながる教科等横断的な授業展開が期待できると考える。仕組み構築のための取組方法について、以下に示した。

ア 単元配列表の見直しの促進

教員が、生活科、総合的な学習の時間を軸として、各教科等の単元と関連付け、それらのつながりを視覚的に捉えられるようにしたいと考えた。そこで、学習指導要領で取り上げられている（内容）（活動）（評価）の視点を取り入れることとした。さらに、今まであまり意識していなかった（資質・能力）にも注目できるようにした。そうすることで、どのような視点でつながるかが明確になり、組織の話合いの活性化を図ることができると考えた。

表 1 研究協力校で活用中の単元配列表の一部

平成30年度 第2学年 年間指導計画					
月	国 語	書 写	算 数	生 活	活動部活動
4	ねぎぼうずのがくたい① 「みんなで めりえ」ゲーム スイミー	字を書く姿勢 漢字の書き方 書き順	表とグラフ 計算のしかたを考えよう	1年生を学校案内 わたしたちのまち	
5	ことばのきまり1 かん字のへや1 エンペラーペンギンの子そだて メモの書き方	点と画の名前 「はらい」の方向 「おれ」の方向	1000までの数 足し算の筆算	わたしたちのまち 野菜を育てよう 町たんけん1	◇陸上記録会壮行会
6	自分でチャレンジ ぼたるの一生 ことばのいずみ1 かん字のへや2 ことばのきまり2 かん字のへや3	原稿用紙に書く	引き算の筆算 時刻と時間	やさいのせわ 生き物とともだち	☆あすなろう ◇歯の衛生週間ポスター
7	読書をたのしもう きつねのおきやくさま ひょうを 作る	「そり」の方向 「点」の方向	長さ(1)	やさいのしゅうかく 生き物とともだち	
8	しをあげわおう	画の長さ			
9	「ヤマトノオロチ」 手紙を書こう 「たこのすみいのかのすみ」	点や画の間	みずのかさ 三角形と四角形	つくってあそぼう おもちゃづくり 野草の種をまこう(分枝交流)	☆社会を明るくする作文 ☆読書感想文

Figure 3 shows a detailed unit arrangement table. The columns are labeled: 資質・能力 (Qualities and Abilities), 内容 (Content), 活動 (Activities), and 評価 (Evaluation). The table contains various subjects and activities, with handwritten notes and arrows indicating connections between different units and perspectives. The notes include phrases like '思考' (Thinking), '活動' (Activities), and '評価' (Evaluation), and arrows show how these perspectives are applied across different units.

図 3 四つの視点を示した単元配列表の一部

具体的な手順については、まず、色分けした付箋を使い、四つの視点の例を全体に示し（図 3）、それぞれの視点の違いを理解する。次に、これまでの単元配列表（表 1）をグループで見直ししながら、具体的な授業をイメージする。そして、どの視点でつながるのかが明確になったら、付箋を選ぶ。最後に、選んだ付箋につないだ根拠を書いて単元配列表に貼り、矢印でつなぐこととした。

イ 意図的なグループ編成での活動の場を設定

グループで話し合いながら単元配列表を見直すことは、個人では気付かなかったようなつながりを見だし、新しいアイデアを授業構想に入れることができると考える。そこで、今まで個人で行うことが多かった単元配列表の見直しを、グループで行うこととし、学年ごとにグループを編成した。その際、昨年度その学年を担当した教員を

グループに入れることとした。そうすることで、若手教員も昨年度の担当学年の経験を基に、考えを述べる機会を得る。また、どの教員も、研究協力校の昨年度の実践を知ることができるので、地域や学校の特色の相互理解が進む。昨年度の実践を生かすということは、異学年の子供同士が交流する機会を生むこともあるだろうと考えた。

ウ 教科等間のつながりを意識した指導の推進

「教科等横断的な授業実践ワークシート」(図4)を活用することで、単元配列表からつながりを見いだすことができた教科等について指導の見通しをもたせることとする。そして、単元配列表で見いだしたつながりを、時間をかけずにそのままワークシートに転記する時間を設けることとした。

エ 成果と課題の共有の場の設定

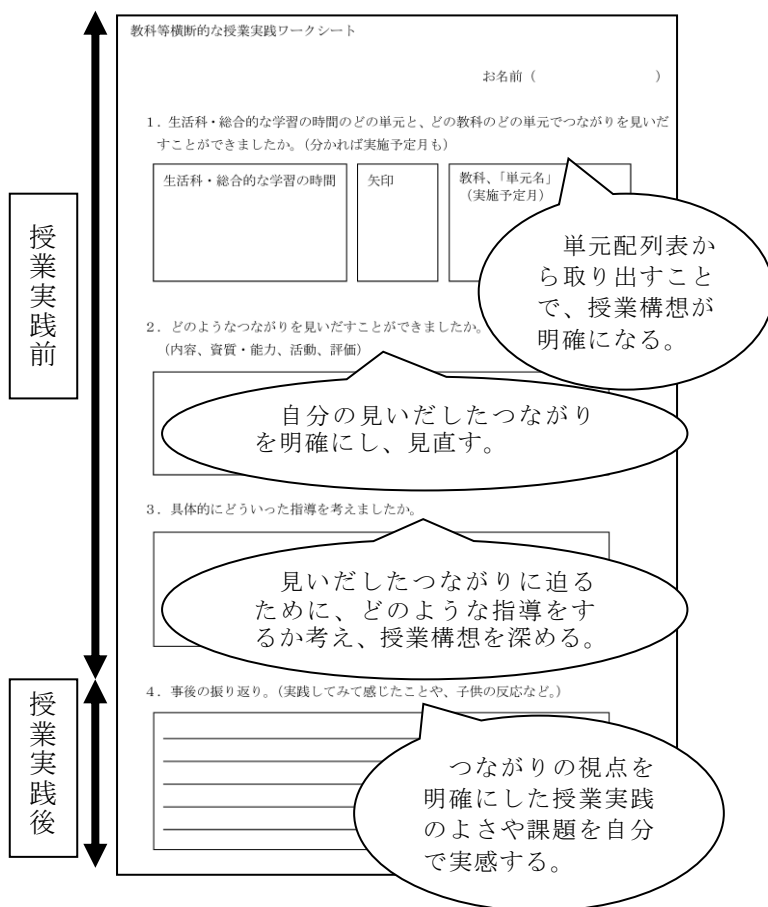
実践後には、前回と同じ意図的なグループに分かれ、成果と課題について、「子供にどのような力が付いたか」という視点で情報交換をする場を設ける。さらに、教員全体で子供の学びを深めるために、どのようにつながることが有効であるかを共有し、次の実践に生かすようにする。

(4) 実践の結果とその考察

ア 単元配列表の見直しの促進

単元配列表の見直し時における聞き取り調査では、以下の意見があった。

- ・「おもいだしてかきましよう」(国語科)と、「あさがおのかんさつ」(生活科)をつなぐことは、国語科で培った文章に書き表す力を、生活科の朝顔の観察記録に生かすことができ、書く力を日常生活の様々な場面で育てられる(活動、資質・能力に関する意見)。
- ・「ごみのしよ理と利用」(社会科)と、「ごみを減らすために自分たちができること」(総合的な学習の時間)をつなぐことは、社会科で学んだ知識を、総合的な学習の時間において自分事として考え、活用できる知識として深められる(内容、資質・能力に関する意見)。



教科等横断的な授業実践ワークシート

お名前 ()

1. 生活科・総合的な学習の時間のどの単元と、どの教科のどの単元でつながりを見いだすことができましたか。(分かれば実施予定月も)

生活科・総合的な学習の時間	矢印	教科、「単元名」 (実施予定月)
---------------	----	---------------------

単元配列表から取り出すことで、授業構想が明確になる。

2. どのようなつながりを見いだすことができましたか。(内容、資質・能力、活動、評価)

自分の見いだしたつながりを明確にし、見直す。

3. 具体的にどういった指導を考えましたか。

見いだしたつながりに迫るために、どのような指導をするか考え、授業構想を深める。

4. 事後の振り返り。(実践してみて感じたことや、子供の反応など。)

つながりの視点を明確にした授業実践のよさや課題を自分で実感する。

授業実践前

授業実践後

図4 教科等横断的な授業実践ワークシート

・「長さ」(算数科)と「食べるのはどこ」(国語科)と「やさいのしゅうかく」(生活科)をつないで考え、子供が長さを測ることができるかという評価の視点で関連付けて指導していきたい(評価に関する意見)。

これまで単元配列表の見直しは、意識と比較して実践は弱い状況が見られた。しかし、見直しの実践を進めていくにつれて、「つないで考える」という発想は、「一つの単元が終われば授業が終わり」という考えから脱却し、その後も知識が活用されたり、子供の学びが深められたりするのではないかというそれぞれの教員の気付きにつながった。さらに、単元配列表を見直すこと(図5)は、今まで感覚的に捉えていた教科等間のつながりが明確になり、教科等横断的な視点をもった授業構想ができるようになってきたと推察される。また、最初に、四つの視点を示して単元配列表の見直しを行ったことで、(内容)や(活動)などを中心に、様々なつながりを見いだすことができた。意図的なグループでの見直しを進めて

読書をたのしもう	画の長さや方向	長さ(1)	やさいのしゅうかく
きつねのおきやくさま	漢字の筆順		
ひょうを 作る			
しをあじわおう	かん字の中心	みずのかさ	つくってあそぼう
「ヤマタノオロチ」			☆社会を明るく
手紙を書こう			
「たこのすみかのみ」			
「ちがいをくらべて書こう」	かん字の中心		
かん字のへや	ことばのいずみ		
いちばんぼし			
食べるのは どこ			
「やっこらおもしろいよ」	点や面の		
ことばの広場			

図5 付箋が貼られた単元配列表の一部

いくうちに、(資質・能力)を視点に入れたことにより、(内容)や(活動)でつないだものでも、子供に付けたい力を考えてつなぐ姿が見られた。これは、後半に進むにつれて、(内容)や(活動)や(評価)よりも(資質・能力)でつないだ授業構想に目が向けられたといえる。しかし、学校教育目標の具現化を意識したような発言は、この時点では見られなかった。

2回目の単元配列表の見直しでは、1回目の経験を生かすことができ、意図的なグループごとに話し合いがスムーズに進められていた。生活科、総合的な学習の時間だけでなく、新たに教科どうしのつながりを見いだす姿も見られた。対話の中で見られた意見を、以下に示した。

- ・図画工作科で行う「ときめきコンサート」と、音楽科で行う「打楽器パーティー」をつなぐことで、図画工作科で自分の思いを基に作った打楽器を活用し、音楽科のパーティーで主体的に取り組めるようにしたい(教科同士のつながりに関する意見)。
- ・体育科の「ボール運動」の単元を、地域で行われるドッジボール大会の時期に配列することで、授業で身に付けたボール操作の技能を生かして、ドッジボールの大会で活躍することが期待できる(教科と地域行事に関する意見)。

さらに、1回目の見直しに比べて2回目の見直しの方が、付箋や矢印の数が増え、より多くの授業構想、授業実践を考えていることを確認できた(図6)。これは、単元配列表を見直す際の四つの視点への理解が深まり、様々なつながりが見えるようにな

ったからではないかと考えられる。

図6 見直した単元配列表の1回目と2回目の比較

イ 意図的なグループ編成での活動の場を設定

グループ活動の中で、以下のような発言があった。

- ・家庭科で行う「味噌汁ご飯炊き」を生かすことで、総合的な学習の時間の「米料理に挑戦」では、調理の基礎の技能を高めることができる（若手教員から今年度5年生担任への意見）。
- ・総合的な学習の時間で行う「稲の生長観察」については、収穫高をまとめる際に、算数科で学習する「割合とグラフ」を活用できる（経験豊かな教員から今年度5年生担任への意見）。

個人ではなくグループで単元配列表を見直すことで、若手教員は昨年度の取組を基に、アイデアを出したり、自分の授業実践を紹介したりすることができた。経験豊かな教員は、これまで実践してきたことを基に、授業の具体例を交えたり、質問に答えたりして、グループの活動を活性化させた（図7）。



図7 グループで見直している様子

意図的にグループ編成をしたことで、昨年度の経験を語るきっかけが生まれ、つなぐ際の気づきをグループの話し合いに生かすことができたと考えられる。特に、若手教員は、聞く側となることが多いが、考えを表出する機会をもつことができたといえる。経験豊かな教員も、昨年度の新しい実践を知ることができたり、地域とのつながりを生かすことができたりした。このような活動の場を設定することは、昨年度使用した教材・教具を共有することや、昨年度の学びを参考にして異学年の子供同士の学びをつなげることも期待できる。

ウ 教科等間のつながりを意識した指導の推進

授業を実践した後の「教科等横断的な授業実践ワークシート」への記述や聞き取り

調査では、単元配列表の見直しが生かされたことがうかがえた。たとえば、教員側が教科等間のつながりや共通する付けたい力を意識していたので、肯定的な意見として、「子供に声を掛けるだけで、子供が観察記録を書きやすくなった」「教科で学んだことを総合的な学習の時間で深めることができた」などが聞かれた。2年生担任からは、図画工作科と音楽科をつなげて打楽器を作成した際に、「子供から『この打楽器はけやき祭（生活科・総合的な学習の時間で学んだことを伝える学習発表会）の発表の時に使えるね』とつながりを考えたつぶやきがあった」という声が聞かれた。これは、「教科等横断的な授業実践ワークシート」を活用することで、指導の見通しがもてたため、教員の意識が変化し、教科等横断的な授業が推進された結果であると考えた。また、経験豊かな教員だけでなく若手教員も、同じように教科等横断的な授業実践がなされていた（図8）。図8の経験豊かな教員の記述例のように、「子供の思考もスムーズになったように思う」と、新たな発見をする姿も見られた。

教科横断的な授業実践ワークシート	若手教員の記述例	教科横断的な授業実践ワークシート	経験豊かな教員の記述例
1. 生活科・総合的な学習の時間のどの単元と、どの教科のどの単元でつながりを見出すことができましたか。（分かれば実施予定月も）	生活科・総合的な学習の時間 東京の良さを調べよう 矢印 ← 教科、「単元名」 (実施予定月) 国の政治のしくみ	生活科・総合的な学習の時間 あじがわの観察 矢印 ← 教科、「単元名」 (実施予定月) 国語「もののこと」(6月) 「えんきをめざまししょう」 (8月)	
2. どのようなつながりを見出すことができましたか。 (内容、資質・能力、活動、評価)	修学旅行で国会見学に行くにあたり、事前指導として、国会の役割と数えることで、より実感のある学びにつなげる。	思考・判断力・表現 あじがわの観察記録	
3. 具体的にどういった指導を考えましたか。	国会とはどのような場所か、どのようなことをするのかとふまねの上で、自分の目で見ることで、実感の伴った理解にふなげた。	観察の観点を提示「つぼみの様子」「花はどの位置にさいているか」や「下の葉ははじめる確認」 事実と感想を言葉で書きとめておくよう指示。 咲いた花の数など具体を記入。合わせて「うれしかったなど。」	
4. 事後の振り返り。（実践してみて感じたことや、子供の反応など。）	国会参観の仕方や議事堂の歴史について理解を深めることができた。単元をさしこむのではなく、一時だけ取り扱ったので、十分に振り返りできなかった部分もある。二学期に改めて取り扱いたい。	こちらで観点を提示し、リンクするようにかけると、子どもたちの思考もスムーズになったように思う。振り返るうちに、子どもたちは自然に多量な記録もできるようにいった。	

図8 授業実践後のワークシート

エ 成果と課題の共有の場の設定

意図的なグループで授業実践についての成果と課題を共有したことで、どのような授業実践を行ったかを紹介し合い、子供にどのような力が付いたかが明確になってい

た。そのため、2回目の単元配列表の見直しでは、どのような視点でつながることが有効であるかが焦点化されていった。授業実践の振り返りでは、(資質・能力)でつないだものが多くあった。たとえば、「2年生の生活科の『おもちゃをつかって遊ぼう』と国語科の『やってごらん、おもしろいよ』をつなぐことにより、1年生に対して分かりやすくしたいという思いが生まれ、活動意欲が高まった」という声が聞かれた。これは、(学びに向かう力、人間性等)に注目してつないだ結果であると考えられるが、このように、(資質・能力)でつなぐことで、付けたい力を明確にした授業実践ができ、子供の深い学びにつながることを皆で実感できると考えた。教室の背面にはその成果物が掲示されており(図9)、意欲の高まりを子供の記述から見取ることができた。

オ 質問紙調査(2回目)

6月から11月までの期間で実践に取り組んだ教員に対し、7月と同じ内容で11月に質問紙調査をした。質問紙調査の結果を図10、図11に示した。なお、質問項目ごとに欠損値は除いて処理し、7月との比較において特徴的なもののみ示した。

質問⑨において、11月の方がやや肯定的な回答が増加し、意識が高まっていることが示唆された。聞き取り調査では、「授業の計画を立てる際に、他教科の内容を見る習慣がついた」や、「教科と教科のつながりが深くなり、指導に広がりが出てくる」などの声が聞かれた。また、質問⑦において、最も肯定的と捉えている人数が増加した。聞

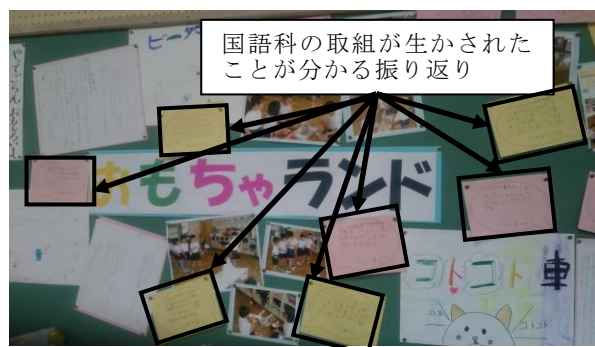


図9 国語科と生活科のつながりが見える教室掲示

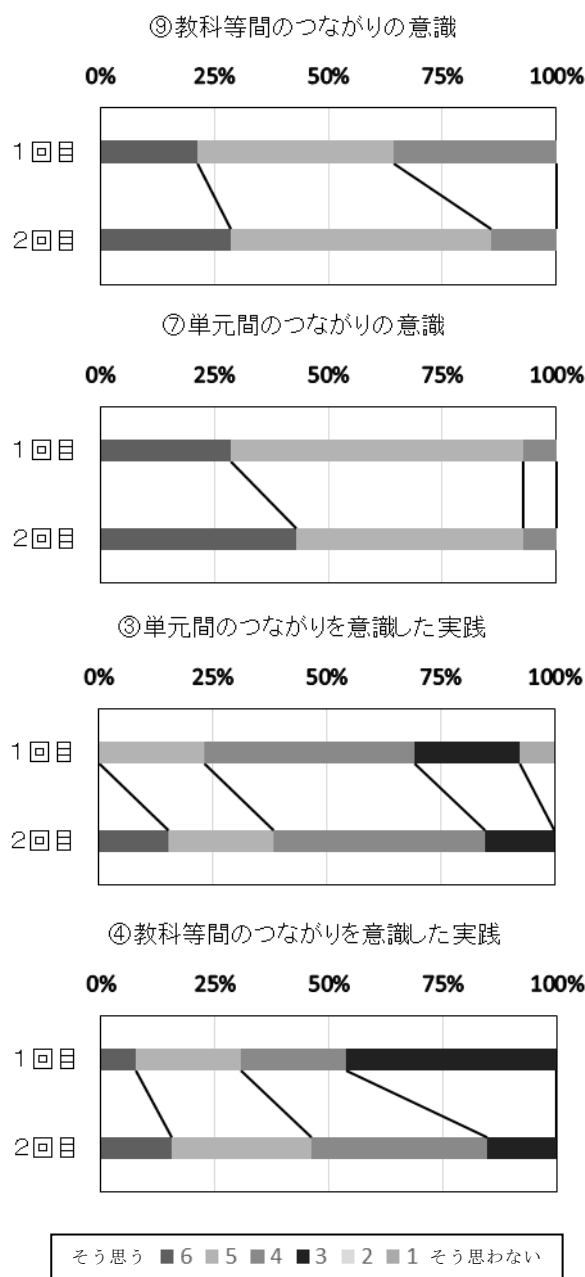


図10 質問紙調査の比較(N=14)

き取り調査では、「見通しをもって進めることができ、授業がやりやすかった」や、「単元を見通した授業計画をするために、単元配列表を定期的に見直すことが大切だった」や、「授業づくりの際、既習の学習がどこで行われ、子供にどのような力が付いているのかを知るためには、単元配列表を活用し、他の授業との関連を意識する必要がある」などの声が聞かれた。さらに、質問③と④において、肯定群（6，5，4を選択した人数）が増加した。聞き取り調査では、「各教科等間の単元の関連付けを行ったことで、事前につながりを意識して臨むことができた」や、「総合的な学習の時間で体験した後に社会科で学びを深めることができた」などの声もあり、単元間や教科等間のつながりを意識する重要性が、実感を伴ったものになった様子がうかがえた。

質問⑥においては、11月の方が有意に否定的な回答である傾向が見られた（wilcoxon 符号順位検定, $z=2.23, p<.01$ ）（図 11）。教員の聞き取り調査からも、「グループで話し合ったことで、個人では見えないつながりが見えた」という声があった。このことから、個人で行うよりもペアやグループで実践する方が効果的であることを実感できたと推察した。

ところで、全体として1回目と2回目の回答に統計的に有意な差があまり見られなかった。その要因としては、1回目
マネジメントサイクルの回し方がまだ十分でないことが考えられる。また、2回目
2回目の実践後に「日々の業務を進めていくことに精一杯なため、日常的に見直すことができなかった」という意見も聞かれたことから、学期ごとに見直し
の時間を設定していたが、1週間や1か月ごとなどにもグループで見直し
場を位置付けていく必要があると考えた。

また、研究協力校の教員は、単元配列表を授業準備の段階で見えるようにしていたが、更に単元配列表を常に職員室机上の見える位置に置いていた

教員もいた（図 12）。このことから、つながりを意識することを習慣付けるには、単元配列表を常に見える位置に置き、普段の授業に生かすことが重要であると考えた。

カ 時系列によるまとめ

研究協力校で行った実践を、実施時期等を検討しながら、時系列でまとめた（表 2）。改善の余地が出てくる可能性はあるが、適切な時期に行うことで、過度な負担なく、導入することができると考えた。

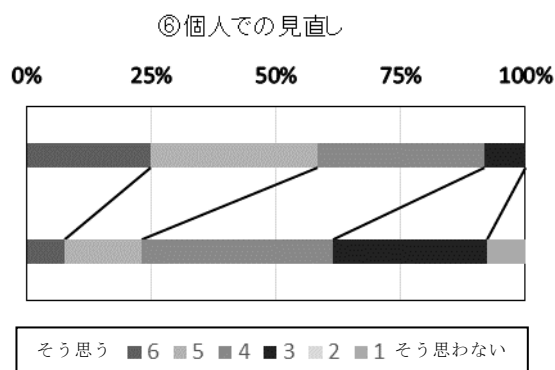


図 11 質問紙調査の比較（N=14）



図 12 職員室机上に置かれた単元配列表

表2 時系列による実践のまとめ

時期	実施内容及び説明	R-PDCA
4月	○教員の教科等横断的な取組に対する質問紙調査及び分析	R
4月	○教科等横断的な取組への共通理解 教科等横断的な視点をもった資質・能力の育成、そのための授業構想、授業実践が求められていることへの共通理解を図る。	P
4～5月	○単元配列表の見直し 前年度のそれぞれの担任が、年度終わりに見直した単元配列表を、当年度の担任が確認し、見直す。	P
6月	○意図的なグループ編成 研修主任がグループを編成する。その際に、前年度その学年を担当した教員を入れ、活発な意見交換ができるようにする。	P
	○意図的なグループでの単元配列表の見直し① 生活科・総合的な学習の時間を軸に、教科等横断的な単元配列表の見直しを行う。 ①（内容）（資質・能力）（活動）（評価）の四つの視点で矢印でつなぐ。 （内容） 子供が学ぶ学習内容で共通するものや似ているものなど。 （資質・能力） 子供に身に付けさせたい資質・能力。 （活動） 子供が学ぶ学習活動の形態や流れなど。 （評価） 教師が子供を評価する際に活用する形態や活動など。 ②付箋を付け、どの視点でつなぎ、どのような授業構想をしたのかを明記する。	P
6～7月	○授業実践 ワークシートを活用して、つながりを見いだすことのできた教科・領域の授業実践を行う。	D
8月	○グループ及び全体での成果と課題の共有 1学期の成果と課題を共有する。それを生かして、今後の授業実践の見通しをもつ。 ①実践してみても成果や課題を共有することで、どのような視点で授業実践をすることが有効か明確にしていく。 ②校内研修や研修便りで成果や課題について価値付けて共有することで、日々の授業実践への見通しをもてるようにする。	C・A
	○実施後の教員の教科等横断的な取組に対する質問紙調査及び分析	R
	○意図的なグループでの単元配列表の見直し② 2回目の教科等横断的な単元配列表の見直しを新たな視点を取り入れ、行う。	P
9～11月	○授業実践 ワークシートを活用して、つながりを見いだすことのできた教科・領域の授業実践を行う。	D
12月	○グループ及び全体での成果と課題の共有 2学期の成果と課題を「子供にどのような力が付いたか」という視点で共有する。それを生かして、今後の授業実践の見通しをもつ。	C・A
	○実践後の教員の教科等横断的な取組に対する質問紙調査及び分析	R
	○意図的なグループでの単元配列表の見直し③ 3回目の教科等横断的な単元配列表の見直しを行う。	P
1～3月	○授業実践 つながりを見いだすことのできた教科・領域の授業実践を行う。	D
3月	○グループ及び全体での成果と課題の共有 1年間の成果と課題を共有する。それを生かし、次年度の実践の見通しをもつ。	C・A
	○単元配列表の見直し 当年度の実践を振り返り、単元配列表の見直しを行う。	A

※学校教育目標の具現化につながっているかという視点も取り入れていく。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

研究協力校での実践において、以下の成果が得られた。

ア 単元配列表の見直しを四つの視点に焦点化し、ワークシートを活用することで、教科等間のつながりを考えた指導の見通しがもてるようになり、教科等横断的な取組を意識して行う教員が増えた。

イ 意図的にグループを編成して実践を行ったことにより、話し合いを活性化することができた。

ウ R-PDCAサイクルの中に、授業実践後の成果と課題を共有する時間を取り入れることで、付けたい力を明確にした授業実践により、子供の深い学びにつながることを実感させることができた。

以上のことから、マネジメントサイクルを構想し、実践を進めていくことで、教員の教科等横断的な視点をもった授業構想、授業実践の意識が高まり、教科等横断的な取組の具体例を提案することができた。

(2) 今後の研究課題

ア 次年度の計画段階で、グランド・デザインや研修計画の中に、学校教育目標具現化につながる教科等横断的な視点を取り入れ、マネジメントサイクルを改善する。

イ 教科等横断的な取組を習慣化させるために、マネジメントサイクルの周期や時期を工夫する。

ウ 本研究の取組を、小規模校だけでなく、規模の異なる小学校や、中学校、高等学校などの他校種でも可能な汎用的な実践となるよう、検討する。

参考文献

- ・ 国立教育政策研究所編 (2016) 『資質・能力[理論編]』 東洋館出版社
- ・ 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』 東洋館出版社
- ・ 文部科学省 (2018b) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総合的な学習の時間編』 東洋館出版社
- ・ 村川雅弘、野口徹、田村知子、西留安雄 (2013) 『「カリマネ」で学校はここまで変わる!』 ぎょうせい
- ・ 村川雅弘編 (2018) 『学力向上・授業改善・学校改善 カリマネ100の処方』 教育開発研究所
- ・ 無藤隆 (2001) 『学校のリ・デザインー総合的な学習から学校を再生するー』 東洋館出版社
- ・ 無藤隆 (2017) 『無藤隆が徹底解説 学習指導要領改訂のキーワード』 明治図書出版
- ・ 中川英貴 (2017) 『今、学校に求められるカリキュラム・マネジメント力 学校改善へのR-PDCA』 樺歌書房
- ・ 小川哲男 (2001) 『総合と教科をつなぐカリキュラムデザインと評価の実践』 東洋館出版社
- ・ 佐々木正治、山崎清男、北神正行編著 (2009) 『新教育経営・制度論』 福村出版
- ・ 新教育課程ライブラリ (2016) 『学校ぐるみで取り組むカリキュラム・マネジメント』 ぎょうせい
- ・ 田村学 (2011) 『教科書を使いこなす! 総合の新しい授業アイデア50選小学校編』 ぎょうせい
- ・ 田村学監修、東京都小学校生活科・総合的な学習教育研究会編 (2012) 『総合的な学習授業づくりハンドブック』 東洋館出版社
- ・ 田村学編著 (2017a) 『カリキュラム・マネジメント入門』 東洋館出版社
- ・ 田村学 (2017b) 「カリキュラム・マネジメントの実践」 『総合教育技術2017年11月号』 小学館 pp. 14-21
- ・ 田村学 (2018) 『深い学び』 東洋館出版社
- ・ 田村知子 (2014) 『カリキュラムマネジメントー学力向上へのアクションプランー』 日本標準
- ・ 田村知子、村川雅弘、吉富芳正、西岡加名恵編者 (2016) 『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』 ぎょうせい

新任発達通級指導担当教員が指導の効果を高める連携の在り方について
—情報交換ツールを活用した在籍学級担任や保護者等との連携を深める取組の提案—
専門支援部特別支援課 長期研修員 太田 慎也

1 主題設定の理由

文部科学省（2018a）の調査から、通級による指導（以下「通級指導」という。）を受けている自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害に該当する児童生徒数の著しい増加が読み取れる。それに伴い、発達障害を対象とした通級指導教室（以下「通級指導教室」という。）の設置学校数及び発達通級指導担当教員（以下「通級担当」という。）数も増加傾向にある。このことから、新任通級担当が通級指導教室を運営するケースが今後増えると予想される。

平成 29 年度長期研修員の研究では、新任通級担当の指導力向上のために、児童生徒の実態把握を多面的に行うための視点を整理した「実態把握シート」と、通級指導の P D C A サイクルを示した「指導モデル」を提案している。「実態把握シート」と「指導モデル」の活用は、児童生徒の適切な実態把握から具体的な指導目標の設定、個に応じた指導内容を構築する一連の指導につながったという成果を得た。その「指導モデル」には、在籍学級担任（以下「学級担任」という。）や保護者等との連携が児童生徒の成長に必要不可欠な要素であるという視点が盛り込まれている。澤田（2018）の調査では、通級担当に求められている専門性として、「児童生徒の障害特性等の実態把握とアセスメントスキル」「自立活動、教科の補充指導の指導力」のほかに「学級担任との連携」「保護者への支援・協働」が上位に挙げられている。これらのことから、学級担任や保護者等との連携は、通級指導の効果の高まりと密接な関係があるといえる。

大城（2012）は、学級担任との連携の課題として、児童生徒の見立てや手立て等の統一化、児童生徒の課題や支援についての伝え方を挙げている。さらに、学級担任、保護者、児童生徒のそれぞれの困り感にずれがある場合に同一步調で指導・支援を行う難しさも示している。また、保護者との連携の課題として、保護者自身が何かしらの困難さを抱えている場合もあり、保護者も巻き込んだ支援体制の必要性を指摘している。

文部科学省（2018b、2018c）は、学級担任と通級担当とが随時、情報交換を行い、通級指導の効果が在籍学級にも波及するよう目指すことが重要であるとしている。また、学校生活だけでなく家庭生活や地域での生活を含め、長期的な視点で幼児期から学校卒業後までの一貫した支援が重要であることも示している。また、伊藤ら（2015）は、通級指導の効果を高めるには、在籍学級との連携と支援の連続性が望まれると述べている。これらから、学級担任や保護者等と連携し、同一步調で指導・支援を行うことが、通級指導の効果を高めるためにいかに重要であるかがうかがえる。

以上のことから、新任通級担当が指導の効果を高める連携の在り方について明らかにしたいと考え、本主題を設定した。学級担任や保護者等と連携を深める取組の提案が、必要な情報の共有や同一步調での指導・支援を促進し、新任通級担当の指導の効果を高め、児童生徒が安心して前向きな気持ちで学習や生活ができる環境づくりの一助となると考える。

2 研究の目的

新任通級担当が指導の効果を高める連携の在り方について示す。そして、情報交換ツールの作成を通して、新任通級担当が学級担任や保護者等との連携を深める取組を提案する。

3 研究の方法

- (1) 通級指導教室に関する先行文献や先行研究等から、通級指導の理解において必要と考えられる情報を収集し、整理する。
- (2) 研究協力校の通級担当から聞き取り調査を行う。その中で、通級指導の効果を高める連携体制や連携を深める取組等の現状や課題についての情報を得る。
- (3) 先行文献や先行研究、聞き取り調査、研究協力校の実践等を基に、新任通級担当が指導の効果を高める連携の在り方について明らかにし、モデル化する。
- (4) 新任通級担当が学級担任や保護者等との連携を深めることができる情報交換ツールを作成し、その活用を通じた取組について提案する。

4 研究の内容

(1) 先行文献や先行研究等からの情報収集

ア 通級指導教室における連携の在り方について

文部科学省（2007）は、通級指導の際には、児童生徒が在籍する学校の管理職、特別支援教育コーディネーター等で構成される校内委員会との連携協力が大切だとしている。さらに、教育委員会に設けられた専門家チームや巡回相談等、各地域における校外の支援体制の活用を進める必要性も示している。その中でも、通級担当が、学級担任に対して定期的に情報交換や助言を行い、保護者の理解と信頼を得ることの重要性について指摘している。

大城（2012）は、通級担当が学級担任と連携する際には、通級指導を受ける児童生徒が安心できる関わりや安定して過ごせる学習環境の工夫を、学級担任と情報交換しながら考える必要があることを示している。また、保護者との連携は、よい聞き手となり、信頼関係をつくることから始まるとしている。

牧野（2012）は、通級担当が個々の児童生徒の特性を、障害に関する専門的な知識から捉えている一方で、学級担任は多くの児童生徒の比較から児童生徒の特徴を把握していることに注目している。そして、それぞれが捉えた児童生徒の姿を共有し、相互に補完するための連携が必要であると述べている。また、学級担任の仕事量の増加にならないよう、学級担任にしかできないことや、学級担任にしてほしいことを明確にし、それ以外のことは通級担当が行う覚悟が必要であると提言している。加藤ら（2015）は、通級担当が学級担任との連携を図る際、「平易なことばで、わかりやすく」を配慮点に挙げている。学級担任が理解して、児童生徒のためにやってみようと思える通級担当からの提案の内容や方法が、連携時の重要な点と考えている。笹森ら（2014）は、通級指導を在籍学級での指導に生かすためには、学級担任が通級指導の目標や内

容を知る必要があることを示している。それに加え、児童生徒自身が在籍学級での適応を目指した努力を意識的にできるよう、通級担当が児童生徒と一緒に目標を立てることを重要視している。

伊藤(2017)は、在籍学級の児童生徒に障害や通級指導についての理解を求めたり、保護者に正しい情報を提供したりすることが必要だと感じている。七木田ら(2018)は、保護者に対してそれまでの努力や頑張りを認めることが必要だとしている。

イ 障害等の特性を捉えた児童生徒との好ましい関わり方について

発達障害のある児童生徒の行動を理解し、不適切な行動を減らし適切な行動を増やす働き掛けをする上で、応用行動分析の考え方が用いられている事例に注目した。応用行動分析で用いられるA B C分析は、児童生徒の問題行動の原因に目を向けやすくする手法であると考えたためである。なお、A B C分析とは、行動を、事前の出来事(Antecedent)、行動(Behavior)、結果(Consequence)の三つに整理し、その関係性を読み取ることである。応用行動分析の考え方を基に上林ら(2009)や岩坂(2012)が考案したペアレント・トレーニングでは、児童生徒の行動を3種類に分け、それぞれの行動への対応について提案している。「好ましい行動、増やしたい行動」には、褒める、笑顔を返す等の肯定的な注目を与えること、「好ましくない行動、減らしたい行動」には注意を引いて指示した後、過剰な反応をせずに見守ること、「危険な行動、許しがたい行動」には警告し、ペナルティで対応することとしている。保護者が児童生徒の行動を3種類に分け、一貫性のある対応をしていくことで、児童生徒が好ましい行動を増やそうとするとともに、好ましくない行動に気付いて修正していくようになる」と述べている。

ウ 本県の小・中学校通級指導教室における連携に関する成果と課題

本県には、平成29年現在、通級指導教室が60教室余り設置されており、その大半は小学校にある。個に応じた支援の充実や、指導の場の継続等の課題があるため、中学校への新設を含めた教室数の増加も予想される。そこで、通級担当の資質向上を目的とし、通級指導教室担当者研修(悉皆)が県教育委員会の主催で年に一度行われている。

小・中学校の通級担当49人(小学校45人、中学校4人)が、平成30年7月実施の通級指導教室担当者研修に参加した。そこで得た学級担任や保護者との連携に関する成果と課題についての資料を、筆者がK J法で整理した(表1)。通級担当の多くが、連携の成果として「児童生徒理解の深まり」「児童生徒の実態についての共通理解」「学級担任と児童生徒との関わりの増加」を、課題として「限られた時間内でのやり取り」「学級担任との指導方針の違いへの対応」を挙げていた。これらのことから、通級担当は、連携の効果や重要性を認識していながらも、通級指導の目的や連携の意義について、通級担当、学級担任、保護者の三者間で共通理解し、同一歩調で指導・支援を行うことに難しさを感じていることが推察される。また、通級担当と学級担任との連携が、学級担任と児童生徒との信頼関係づくりの促進に寄与することもうかがえる。

表 1 通級指導教室における連携に関する成果と課題（複数回答）

カテゴリー	成果	課題
学級担任との連携	・学級担任と児童生徒との関わりの増加（10人） ・学級担任の通級指導に対する理解の深まり（5人） ・学級担任による支援の増加（5人） ・学級担任の児童生徒に対する見方の変化（5人） ・学級担任の思いや考えの把握（3人） ・学級担任の困り感の軽減（3人）	・学級担任との指導方針の違いへの対応（21人） ・他校の学級担任と直接話をする場の不足（6人） ・学級担任の負担感の増加（6人）
保護者との連携	・保護者の不安の軽減（6人） ・保護者の通級指導に対する理解の深まり（5人） ・保護者の思いや考えの把握（3人） ・保護者による支援の増加（3人）	・自校の保護者と直接話をする場の不足（7人） ・保護者への支援（7人） ・保護者からの情報の引き出し方（5人）
学級担任と保護者を つなぐ連携	・児童生徒理解の深まり（19人） ・児童生徒の実態の共通理解（13人） ・学級担任と保護者間のやり取りの容易さ（5人） ・複数での支援体制づくり（4人）	・限られた時間内でのやり取り（22人） ・同歩調での支援（6人） ・学級担任と保護者間の意識差の調整（6人） ・連携を図るツールの目的の共有（2人）
児童生徒への指導	・通級指導の内容を考える材料（8人） ・突発的な問題行動への対応（4人） ・児童生徒を認める材料（3人）	・学級担任や保護者への伝え方（5人） ・児童生徒自身と周囲との困り感の差（3人） ・個別の指導計画の活用（2人）
通級指導の体制	・管理職の通級指導に対する理解の深まり（2人）	・連携を図るツールの円滑なやり取り（9人） ・小中高の接続の意識（6人） ・必要な情報の引継ぎ（3人）

(2) 研究協力校の通級担当からの聞き取り調査

通級指導の効果を高める連携体制や連携を深める取組等の現状や課題についての情報を得るために、開設されて数年経過している通級指導教室（A市、B市）と、本年度新設された通級指導教室（C町、D市、E市）の通級担当を対象とし、聞き取り調査を行った。聞き取り調査の対象とした通級担当の校種等を表2に示す。

表 2 聞き取り調査の対象とした通級担当

市町	校種	性別	通級担当 年数	特別支援学校 教員免許	特別支援学校・ 特別支援学級経験
A	小	男	7	有	有
B	小	男	5	有	有
B	小	女	5	無	有
B	中	女	4	有	有
B	小	男	1	無	有
C	小	女	1	有	有
D	中	男	1	有	有
E	中	女	1	無	無

ア 開設されて数年経過している通級指導教室の通級担当からの聞き取り調査

(7) A市の通級担当からの聞き取り調査（9月実施）

A市の小学校通級担当1人を対象として聞き取り調査を実施した。連携を図るための主な方法は、指導のまとめの時間を利用して毎回作成する連絡ノート、学級担任や保護者への電話連絡であった。

連絡ノートの作成には、通級担当、学級担任、保護者、児童の四者が関わっている。児童が、通級指導のまとめとして、1時間の指導内容に対する振り返りを三段階（◎、○、△）で評価し、頑張ったことを記入する。その際、児童の自己評価が通級担当の評価と一致しなかった場合については、児童の自己理解のために、通級担当が評価の理由を説明し、児童に再評価を促している。それから、通級担当が児

童の表れについて記述する。それらの記述を受け、学級担任と保護者が、在籍学級や家庭での児童の表れを連絡ノートの別欄に記述する。なお、通級担当は、児童の実態の理解を深め、指導内容の見直しにつなげるために、児童の目に触れることに配慮しながら、よい表れだけでなく、課題となる表れについて書いてもよいことを、学級担任や保護者に対して伝えていた。また、学級担任や保護者の負担軽減のための配慮として、サインだけでもよいとしていた。

学級担任や保護者への電話連絡での直接のやり取りは、普段と違う児童の表れが見られたときに実施している。たとえば、児童が在籍学級で突発的に問題行動を起こしてしまったときも、通級担当と学級担任の電話連絡によるやり取りで、問題行動に対する個別指導が、早急に、かつ丁寧にできたという事例があった。相互に連絡しやすい関係を構築するために、直接、間接のやり取りを継続的に行っていた。

また、児童の精神的な支えは保護者であり、保護者の気持ちの安定が児童のストレスの軽減につながることから、通級担当は、保護者支援も大事な役割の一つだと考えている。

(イ) B市の通級担当からの聞き取り調査（5月実施）

B市の小学校通級担当3人と中学校通級担当1人を対象として聞き取り調査を実施した。連携を図るための主な方法は、毎回の指導後に作成する連絡ノートと指導記録、保護者との面談であった。

連絡ノートは、通級担当、学級担任、保護者がそれぞれの立場で気付いたことを共有するために使用している。通級担当は、児童生徒の表れを肯定的に捉え、児童生徒のよいところを記述するように意識していた。そして、学級担任や保護者の記述内容を活用し、児童生徒とのコミュニケーションを図っていた。なお、学級担任や保護者の負担軽減のための配慮として、A市と同様に、サインだけでもよいと伝えていた。また、保護者が授業の様子を参観しているときに記入できるよう、用紙を保護者控室に常備していた。

指導記録は、通級指導の内容を伝えるために、通級担当と学級担任の二者間でやり取りしている。通級担当は、指導の補助に入るB市特別支援教育支援員と協力しながら、指導のねらいや活動内容、児童生徒の様子を毎回記録している。その際、保護者は通さず、学級担任にだけ知らせたいことを記述することもあった。

保護者との面談は、通級指導の様子を直接保護者に伝えたり、保護者の不安や悩みを聞いたりするために行っている。通級担当は、保護者に対して、積極的に相談に応じる姿勢を示し、保護者の話を親身になって聞くよう心掛けていた。なお、B市の通級指導は保護者の付き添いが原則になっているため、保護者との面談の機会を容易に設けることができている。

また、連携を図る際の工夫として、B市巡回相談員の活用が挙げられた。保護者との面談や個別の指導計画の作成に巡回相談員も参加したり、通級担当が学級担任に直接言いづらい内容を、巡回相談員を通して伝えたりしていた。

イ 本年度新設された通級指導教室の通級担当からの聞き取り調査

(7) C町の通級担当からの聞き取り調査（6月実施）

C町の小学校通級担当1人を対象として聞き取り調査を実施した。通級担当は、発達障害のある児童の理解を深めるための学級担任や保護者への働き掛けが、連携を図る上で重要だと考えていた。

しかし、連携の具体的方法が組織として確立される途上で、通級担当が学級担任や保護者と情報交換する時間を十分確保できていない現状があった。個別指導の場面だけでは集団生活での児童の姿を把握できず、本当の意味での児童の困り感が見えてこないため、通級担当は、通級指導の内容が適切であるか、通級指導が在籍学級での生活につながるものであるかの評価に難しさを感じていた。また、児童自身が通級指導を受ける必要性を感じていないため、通級指導教室に通うのを渋っている事例もあった。

(4) D市の通級担当からの聞き取り調査（9月実施）

D市の中学校通級担当1人を対象として聞き取り調査を実施した。連携を図るための主な方法は、学級担任への指導内容の報告であった。

学級担任への指導内容の報告は電子メールで行っている。通級担当は、学級担任の仕事量をできるだけ増やさない配慮として、学級担任による返信は任意としていた。ただし、通級指導の理解を在籍校の教員に広めるため、電子メールの内容を管理職と特別支援教育コーディネーターには必ず回覧するよう伝えている。

また、現在、通級指導を受けている生徒の多くは、かつてD市の小学校通級指導教室も利用していた。そのため、小学校からの引継資料を、生徒の実態把握や指導内容の検討をする際の参考としていた。

(7) E市の通級担当からの聞き取り調査（9月実施）

E市の中学校通級担当1人を対象として聞き取り調査を実施した。連携を図るための主な方法は、毎回の通級指導後に作成する連絡ノートであった。

連絡ノートの作成には、通級担当と学級担任、保護者、生徒の四者が関わっている。連絡ノートには、生徒が学習内容と振り返りを記入するようにしている。通級担当が、生徒の自己理解を深めるためには、学んだことを言語化し、整理することが必要だと考えているためである。また、学級担任が通級指導についての理解を深める一助とするために、通級担当は、通級指導時の板書を写真撮影し、それを電子メールで学級担任に送っている。しかし、通級指導での生徒の目標を、通級担当と学級担任で共有できていないことから、通級担当の記述内容の意図が、学級担任に正しく伝わらなかった事例もあった。

一方で、県内で通級指導教室が設置されている中学校は少なく、中学校の教員の多くは、通級指導教室についてよく知らないという現状がある。そのため、通級担当は、学級担任と保護者との連携が中心であるが、管理職や特別支援教育コーディネーター等にも協力を求めることも必要であると感じている。

(3) 先行文献や先行研究、聞き取り調査等からの考察及び「通級指導の効果を高める連携の在り方モデル」の考案

先行文献や聞き取り調査等から、新任通級担当は、管理職や特別支援教育コーディネーター、巡回相談員等と関わりながらも、児童生徒に直接関わる機会が多い学級担任と保護者との関係を基盤として、連携体制を構築することが最初に求められるといえる。学級担任や保護者に対する通級指導の目的や内容の浸透を図ったり、連携の意義や発達障害のある児童生徒についての理解を得たりする働き掛けにより、同一歩調で指導・支援を行うためのやり取りができ、通級指導の効果を高めると考える。

一方で、通級指導の効果を高める連携体制の構築には、学級担任の願い及び保護者や児童生徒の思いへの共感も重要である。共感によって心理的な距離を縮めることは、他者との良好なコミュニケーションや相談が容易となる関係づくりにつながる。このことは、児童生徒自身が通級指導を受け入れるためにも必要となる。研究協力校の実践では、通級担当が、学級担任の願いや保護者の思いに共感し、児童生徒に対する指導・支援を尊重しながら丁寧なやり取りしている様子が見えてきた。さらに、共感した願いや思いを基に、学級担任と保護者間の良好な関係づくりに努めていた。

しかし、本県の連携に関する課題から、通級担当が、指導の内容やその評価を他校通級の学級担任や自校通級の保護者に直接伝える場を設けるのが難しい状況が見えてくる。経験豊富な通級担当の多くは、学級担任、保護者と書面でのやり取りをするツールを活用し、直接やり取りできない部分を補っていた。そのことで、話すことが苦手な保護者からの情報も得やすくなる。さらに、学級担任や保護者から定期的に得られる情報により、児童生徒を認める言葉掛けを増やし、児童生徒の自己肯定感の高まりにつなげていた。なお、通級指導で児童生徒が目指している目標を学級担任と共有できるような工夫をし、書面に記述した内容の意図を学級担任に分かりやすく伝える必要がある。

また、通級指導での児童生徒の学びが在籍学級で生かされるよう、通級担当は、児童生徒の集団生活の場での困難さの改善・克服のための支援について、学級担任と協力して考えていかなければならない。スモールステップで一つ一つ指導・支援していくことにより、児童生徒が複数の困難さを抱えている場合でも、成功体験を通じた自己効力感の高まりにつながる。さらに、在籍学級や家庭での行動を通級指導で振り返り、学んだことを言語化し、整理することも欠かせない。児童生徒が自身を客観的に捉えられるよう働き掛けることにより、児童生徒の自己理解の深まりにつながる。なお、書くことに困難さを抱えている児童生徒もいるため、振り返る方法の工夫が必要である。

以上のことから、「学級担任や保護者と共に児童生徒を指導・支援する基盤づくり」「通級指導を在籍学級での指導に生かす工夫」「児童生徒のよさを認める場面の意図的な設定」「保護者の気持ちの安定を促す保護者支援」をねらいとした連携を深め、通級担当、学級担任、保護者が児童生徒に同一歩調で指導・支援を行うことで、四者間で調和のとれた関係づくりができると推察される。この関係づくりに向けた連携体制により、児童生徒にとって居心地のよい場所が保障され、通級指導の効果が高まることを示した「通

級指導の効果を高める連携体制のイメージ」を図1に示した。連携を深める取組で児童生徒が支えられ、調和の保たれた四者間の関係を、正四面体で表している。

新任通級担当が「通級担当、学級担任、保護者による連

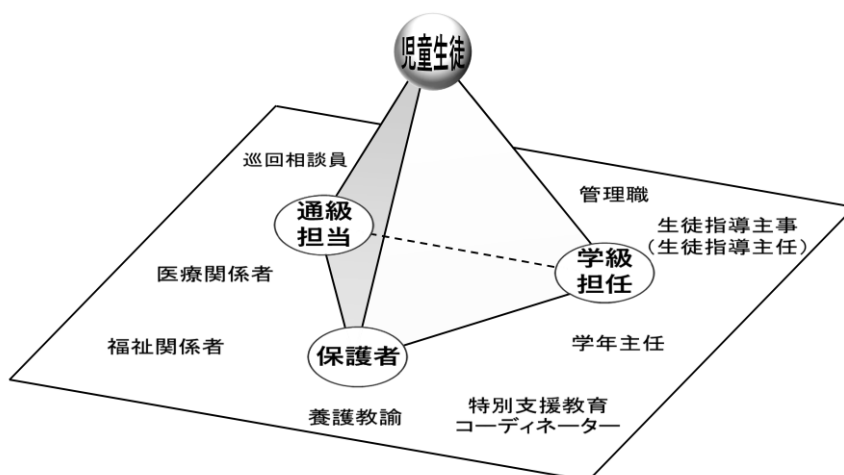


図1 通級指導の効果を高める連携体制のイメージ

携」（以下「連携㉑」という。）を基盤とした指導の効果を高める連携体制を構築するために、「通級指導の効果を高める連携の在り方モデル」（図2）を提案する。底面の三者を結ぶ辺上に示したのは、「通級担当、学級担任、児童生徒による連携」（以下「連携㉑」という。）「学級担任、保護者、児童生徒による連携」（以下「連携㉒」という。）「通級担当、保護者、児童生徒による連携」（以下「連携㉓」という。）をそれぞれ一層深めるために、各辺の二者間のつながりで特に意識すべきことである。そして、矢印で示したのは、児童生徒にとって居心地のよい場所を保障するための底面の三者と児童生徒と

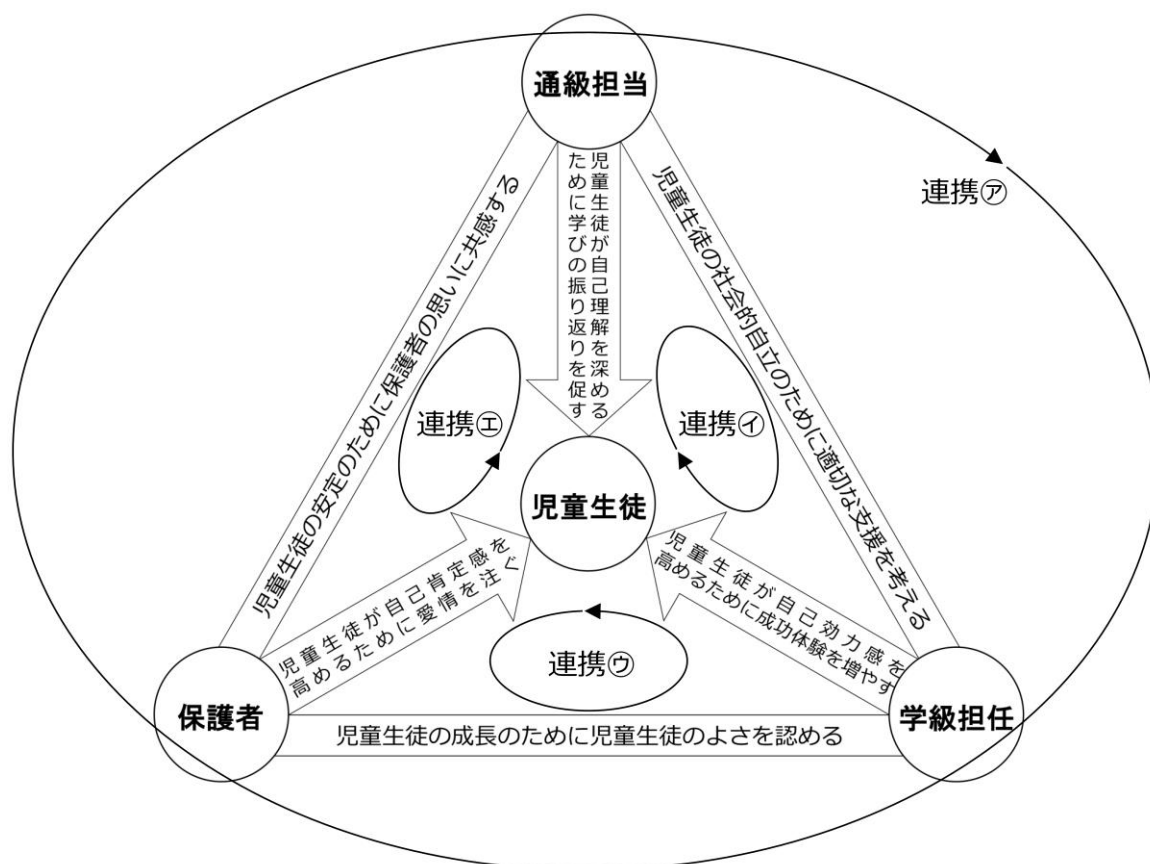


図2 通級指導の効果を高める連携の在り方モデル

図1の正四面体を真上から捉えた図で、正四面体の各面にある三者間のやり取りをそれぞれ「連携㉑」「連携㉒」「連携㉓」「連携㉔」とする。

の関わりである。「連携④」「連携⑦」「連携⑤」の一層の深まりは、通級指導教室、在籍学級、家庭のそれぞれで児童生徒に同歩調での指導・支援を行うことにつながり、通級指導の相乗効果が期待できると考える。

（4） 新任通級担当が連携を深める取組の提案

新任通級担当が、「学級担任や保護者と共に児童生徒を指導・支援する基盤づくり」「通級指導を在籍学級での指導に生かす工夫」「児童生徒のよさを認める場面の意図的な設定」「保護者の気持ちの安定を促す保護者支援」をねらいとした連携を深め、通級担当、学級担任、保護者による児童生徒への同歩調での指導・支援を促進するために、「〇〇さん応援シート」（以下「応援シート」という。）「〇〇さんお助けシート」（以下「お助けシート」という。）「〇〇さんのいいところもりもりシート」（以下「もりもりシート」という。）という３種類の情報交換ツールを作成した。これらを活用した連携を深める取組を、以下に提案する。

ア 応援シート（図３）を活用した連携⑦を深める取組

学級担任や保護者と共に児童生徒を指導・支援する基盤づくりのために、応援シートを活用した定期的なやり取りをねらいにしている。応援シートは、毎回の通級指導後の活用を想定しているため、児童生徒の振り返りを記号（◎、○、△）で表すこと、学級担任や保護者の記述欄はサインだけでもよいこととする。表３は、応援シートの記入例である。

応援シートの活用により、学級担任、保護者、児童生徒と通級指導で現在目指している目標の共有や、学級担任や保護者の記述を通した児童生徒を認める言葉掛けができる。通級担当が応援シートを保管し、そ

〇〇さん応援シート

()月()日()曜日(:)~(:)

(□□小)学校(5)年(1)組 名前(〇〇 〇〇)

目標

活動に集中して最後まで取り組むことができる。

活動内容	ふりかえり	通級指導教室から
始めの会		ドミノ倒しは、設定した時間を守って最後まで粘
クロスワードパズル	○	り強く活動することができました。また、ドミノを細
きくきくドリル	○	い板の上に並べる工夫も見られ驚かされました。
ドミノ倒し	◎	〇〇さんはアイデアたっぷりですね。このような
終わりの会		ひらめきは学級や家庭でも見られますか？ぜひ
		すてきな表を教えてくださいました。
		(〇〇さんと話す中で、就寝時刻の遅さが気が
		なりました。)

家庭から(サインだけでも構いません)

ドミノ倒しがとても楽しかったよう
です。階段状に並べた部分が全部倒
れてうれしかったと言っていました。
最近では家でパソコンでゲームを
長い時間やっていて、寝るのが遅く
なってしまいます。学校が終わると
すごく疲れた感じで帰ってきます。

学校から(サインだけでも構いません)

授業中の活動をスモールステップ
に分け、時間を細かく区切りながら行
っています。注意が他のことに向きそ
うなときに、私が「〇分頑張れたね」
とか「あと〇分頑張ろう」などと声を
掛けると活動を続けることができまし
た。活動が完結できると、とてもうれ
しそうな笑顔を見せてくれます。
最近、朝から眠そうにしています。

図３ 〇〇さん応援シート

の写しを学級担任や保護者に渡すことで、三者間で児童生徒の表れを容易に共有できるようにする。この取組が、児童生徒との信頼関係につながり、安心感の高まりが期待できる。また、児童生徒の変容が応援シートの記述から学級担任や保護者に随時伝わることで、連携の意義についての理解も深まると考える。

表3 応援シートの記入例

手順	内容（※は留意点）
①	通級担当が、通級指導で現在目指している目標を記入する。
②	児童生徒が、通級指導での活動の内容、振り返りを記入する。
③	通級担当が、通級指導教室での児童生徒の頑張りやよい表れについて、学級担任や保護者に知らせたいことを記述する。 ※通級指導の様子が分かる写真やワークシートを添付するとよい。
④	保護者が、家庭での児童生徒の様子、通級指導を参観した感想、学校への質問や確認したいこと等について記述する。
⑤	学級担任が、在籍学級での児童生徒の様子、目標に対する児童生徒の頑張りや表れ、達成状況等について記述する。さらに、家庭から学校に確認したいことについての記述があった場合は、それに必ず答えるようにする。 ※原本は通級担当が保管し、写しを学級担任と保護者に渡す。

イ お助けシート（図4）を活用した連携①を深める取組

通級指導を在籍学級での指導に生かすために、お助けシートを活用した児童生徒への支援の考案・検証をねらいにしている。お助けシートは、継続した活用ができるよう、学級担任から集団生活での児童生徒の困り感やつまずき等について伝えられたときに、通級担当、学級担任の二者間でやり取りすることとする。ただし、考案した支援のアイデアの有効性について児童生徒と共に評価できるように、通級担当は、記述した支援のアイデアの内容や意図を児童生徒にも伝える必要がある。また、児童生徒の実態や通級指導の内容を在籍校の教員とも共有

〇〇さんお助けシート

(□□小)学校 (5)年(1)組 名前(○○ ○○)

学級で児童生徒が困っていること

授業に集中できず、内容が分からなくなってしまう。つい近くの友達に話し掛けてしまう。

通級指導教室から

通級による指導での学習	児童生徒の表れ
①漢字博士 (5分間でいくつの漢字を作れるか行う)	①〇〇さんが時間を決めて(5分間)取り組んだ。 →時間を守って最後まで取り組めた。 存在しない漢字を作ったが、自分の間違いを認めなかった。 →漢字辞典で調べて、その漢字がないことを確認した。確認したことで、自分の間違いに納得した。
②きくきくドリル (CDの問題を聞いて、当てはまる単語を書く)	②問題をうまく聞き取れなかったときに「分からない」と言ってあきらめてしまった。 →「もう一回聞かせて」と言えばよいことを〇〇さんに伝えたとこ、二回目の聞き取りで「分かった」と言って答えられることもあった。
③ドミノ倒し (10分間で並べる)	③豊かな発想力で活動できた。 →途中で一部倒れたが、ストッパーを何箇所か作ることを助言したら、最後まで活動できた。

学級での支援のアイデア

(1) 指示が一回で分からないこともあるので、指示が理解されているか個別に声を掛けて確認する。	今日の授業の流れ 1 めあてをつかむ 2 ひとりで考える 3 班で考える 4 班ごと発表する 5 まとめをする
(2) <u>活動の見通しがもてる活動手順表</u> を掲示する。	

学級での支援のアイデアに対する児童生徒の表れ

(1) これまでは、指示が理解されずに横を向いたり、後ろを向いたりしていたことがあった。
(2) 活動手順表により、活動の見通しはもてている。しかし、活動が早く終わると近くの友達に話し掛けてしまう。「〇分頑張れたね」とか「あと〇分頑張ろう」などと声を掛けると活動を続けることができた。

図4 〇〇さんお助けシート

できるよう、学級担任は、お助けシートを校内で回覧することとする。表4は、お助けシートの記入例である。

表4 お助けシートの記入例

手順	内容（※は留意点）
①	通級担当が、在籍学級での児童生徒の困難さや突発的な問題行動等の一つ取り上げ、記入する。
②	通級担当が、①で記入した内容に対する指導と児童生徒の表れについてまとめる。 ※1時間の指導ではなく、数時間の指導の内容をまとめて記述してもよい。
③	通級担当が、在籍学級で児童生徒が活躍できそうな場面や、支援のアイデアについて記述する。必要に応じて、在籍学級全体でその児童生徒を支える視点からのアイデアを提案するようにする。 ※学級担任や児童生徒と一緒にアイデアを考えていくとよい。
④	学級担任が、支援のアイデアを実践したときの児童生徒の表れを記述する。 ※原本は学級担任が個別の指導計画と共に保管し、写しを通級担当に渡す。

お助けシートの活用により、児童生徒の困難さや突発的な問題行動等の一つずつ取り上げ、その解決に向けて、児童生徒の表れを把握しながら考えることができる。また、支援のアイデアの有効性を基に、通級指導の修正・改善もできる。このようにして、通級指導教室と在籍学級での指導・支援の連続性を意識した児童生徒の困り感の解消を目指すことができるようになる。児童生徒の困難さの改善・克服に向けた支援について考える取組で、児童生徒の自己理解の深まりや、自己効力感の高まりが期待できる。また、学級担任がお助けシートを引継資料として保管していくことで、児童生徒への支援のアイデアの継続した積み重ねもできると考える。

ウ もりもりシート（図5）を活用した連携⑤を深める取組

〇〇さんのいいトコもりもりシート 期間(7月4日)~(7月10日) (5)年(1)組 名前(〇〇 〇〇)

目標
午後11時までにねることを目指して、午後10時30分までに布団に入る。
(☺→10時30分までにねた ☺→10時30分までに布団に入って11時までにねた ○→10時30分までに布団に入った)

1日を振り返り、目標が達成できたか、【☺、☺、○、△】でチェックしてみよう。

日付	曜日	チェック	サイン	学級担任から	サイン	保護者から
7/ 4	水	☺	☺		☺	
7/ 5	木	☺	☺	→今日は1時間目の算数のテストを45分間じっくりと取り組んでいました。昨日早くねたから集中力が続いたのかな。	☺	
7/ 6	金	○	☺		☺	
7/ 7	土	△	☺		☺	
7/ 8	日	☺	☺		☺	
7/ 9	月	☺	☺		☺	→ゲームを決めた時間でピタッと終わらせて早くねられました。〇〇ちゃんえらい！
7/10	火	☺	☺		☺	

【ふりかえり】
△が1日あったけど、☺の日がいちばん多くてよかった。

図5 〇〇さんのいいトコもりもりシート

児童生徒のよさを認める場面を意図的に設定するために、もりもりシートを活用した学級担任や保護者による児童生徒への励ましをねらいにしている。もりもりシートは、児童生徒の振り返りが形式的なものとならないよう、期間を限定して活用するこ

ととする。また、活用には学級担任や保護者の協力が必須であるため、学級担任や保護者との信頼関係の構築が特に重要となる。表5は、もりもりシートの記入例である。

表5 もりもりシートの記入例

手順	内容（※は留意点）
①	児童生徒が、達成可能な目標と達成基準を通級担当と相談して決め、具体的に記入する。 ※図5は、家庭での目標を設定した例であるが、在籍学級での目標を設定してもよい。
②	児童生徒が、目標が達成できたか、学級担任、または保護者と一緒に毎日自己評価を行う。
③	学級担任と保護者が、児童生徒の取組を肯定的に受け止め、励ましの言葉を1週間に1回以上記入する。 ※児童生徒の好ましくない行動については取り上げないようにする。
④	児童生徒が、1週間の終わりに、振り返りを書き、それを通級担当に渡す。 ※通級担当が児童生徒に励ましの言葉を掛けるとよい。

もりもりシートの活用で、学級担任が児童生徒と関わる機会を増やしたり、保護者が児童生徒との関わりを深めたりできる。また、児童生徒がもりもりシートを保管していくことで、自身の頑張りを視覚的に確認できるようになる。学級担任と保護者が、児童生徒の表れを肯定的に受け止める取組で、児童生徒の自己肯定感や自己効力感の高まりが期待できる。

エ 連携④を深める取組

保護者の気持ちの安定を促す保護者支援のために、指導後の保護者との会話や電話連絡等でのやり取りを行う。保護者の中には、悩みを誰にも相談できず、抱え込んでいる場合がある。また、保護者としてとるべき対応に見通しがもてず、不安を感じていることもある。そこで、保護者の心を開くために、通級担当は、保護者に対して積極的に相談に応じる姿勢や、保護者の話に傾聴する態度を常に示し、保護者の子育てに対する苦労や悩み等に共感していく。そして、保護者と共感した思いを児童生徒に伝えるようにする。

その上で、通級担当は、児童生徒との望ましい関わり方についての情報提供や助言等を保護者に行う。たとえば、応用行動分析の考え方を基に、保護者が児童生徒の行動を、「好ましい行動、増やしたい行動」「好ましくない行動、減らしたい行動」「危険な行動、許しがたい行動」の3種類に分け、一貫性のある対応をしていくよう助言することが考えられる。また、児童生徒の表れを肯定的に捉えられるよう、ものごとの見方を変えるリフレーミング（表6）について伝えることも有効な場合もあるだろう。

表6 言葉のリフレーミング（例）

ネガティブワード	ポジティブワード
せっかち	素早い 頭の回転が速い
落ち着きがない	行動的 元気がよい
怒りっぽい	エネルギーが豊富 感受性豊か
あきっぽい	好奇心旺盛 興味の幅が広い
いい加減、雑	こだわらない おおらか
神経質	気配りができる 繊細
行動が遅い	慎重 綿密
人見知り	関係を大切にする ひかえめ

児童生徒にとって一番の支えである保護者が、通級担当からの力強い支えを得ながら我が子に対して適切に関わることで、児童生徒が保護者の愛情を感じ、自己肯定感を高めることが期待できる。さらに、保護者が愛情をもって児童生徒と向き合っていることを、第三者の立場の通級担当から児童生徒に伝えることで、児童生徒が安心して自身を見つめ直し、自己理解を深めることができると思う。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 通級担当、学級担任、保護者間のつながりや、その三者と児童生徒との関わりの視点から連携の在り方を改めて捉え直すことで、新任通級担当が指導の効果を高める連携体制を構築するための指針となる「通級指導の効果を高める連携の在り方モデル」を示した。

イ 「通級指導の効果を高める連携の在り方モデル」を基に、通級指導教室、在籍学級、家庭のそれぞれにおいて児童生徒に同歩調で指導・支援を行うための情報交換ツールを活用した連携を深める取組を提案することで、児童生徒が安心して前向きな気持ちで学習や生活ができる環境づくりの方法を具体的に示した。

(2) 今後の研究課題

ア 情報交換ツールを活用した実践事例を蓄積し、その実用性について、新任通級担当及び学級担任の意見、保護者の受け止めや児童生徒の表れ等から検証する必要がある。

イ 新任通級担当による、より円滑な通級指導教室の運営や充実した指導の推進のために、特別支援教育コーディネーターや学校外の関係機関等も含めた、幅広い連携体制構築につながる情報交換ツールの見直しや活用の仕方について探っていく必要がある。

参考文献

- ・伊藤陽子 (2017)「中学校における通級指導教室の実践―8年間の指導の実際と見えてきた課題―」『LD研究第26巻第4号』 日本LD学会 pp. 422-428
- ・伊藤由美、柘植雅義、梅田真理、石坂務、玉木宗久 (2015)「「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要第42巻』 国立特別支援教育総合研究所 pp. 27-39
- ・岩坂英巳編著 (2012)『困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック』 じほう
- ・上林靖子監修、北道子、河内美恵、藤井和子編 (2009)『こうすればうまくいく 発達障害のペアレント・トレーニング実践マニュアル』 中央法規出版
- ・加藤悦子、渡邊千聡、金子道子 (2015)「通常学級と特別支援学級・通級指導教室の担当者の協働による連携―国語の授業作りと就学支援の試みを通して―」『植草学園大学研究紀要第7巻』 植草学園大学研究委員会 pp. 79-89
- ・牧野泰美 (2012)「言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法に関する研究―通常の学級と通級指導教室の連携を通して―」 国立特別支援教育総合研究所
- ・文部科学省編著 (2007)『改訂版通級による指導の手引 解説とQ&A』 第一法規
- ・文部科学省 (2018a)「平成29年度通級による指導実施状況調査結果について」
- ・文部科学省 (2018b)『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』 東洋館出版社
- ・文部科学省 (2018c)『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』 東山書房
- ・七木田敦、真鍋健 (2018)「助言が入りにくい保護者への対応について」『月刊実践障害児教育2018年2月号』 学研プラス pp. 52-55
- ・ネガボ辞典制作委員会 (2012)『ネガボ辞典―ネガティブな言葉をポジティブに変換』 主婦の友社
- ・糠谷章子 (2018)「適切な実態把握による個に応じた具体的な指導内容の構築の在り方について―新任通級担当教員の実践に役立つ実態把握シートと指導モデルの提案―」『平成29年度長期研修 研修報告書』 静岡県総合教育センター pp. 27-39
- ・大城政之 (2012)「発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際的な研究―「発達障害を対象とした通級指導教室の基本的な運営マニュアル (試案)」の作成に向けて―」 国立特別支援教育総合研究所
- ・笹森洋樹、大城政之編著 (2014)『Q&Aと先読みカレンダーで早わかり！通級指導教室運営ガイド』 明治図書出版
- ・澤田真弓 (2018)「特別支援教育における教育課程に関する総合的な研究―通級の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当てて―」 国立特別支援教育総合研究所

応援シート

()月()日()曜日 (:)~(:)

()学校 ()年()組 名前()

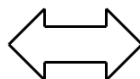
目標

活動内容	ふりかえり	通級指導教室から



家庭から(サインだけでも構いません)

学校から(サインだけでも構いません)



お助けシート

() 学校 () 年 () 組 名前 ()

学級で児童生徒が困っていること



通級指導教室から	
通級による指導での学習	児童生徒の表れ
学級での支援のアイデア	



学級での支援のアイデアに対する児童生徒の表れ

いいトコもりもりシート

期間(月 日)~(月 日) ()年()組 名前()

目標

1日を振り返り、目標が達成できたか、【、◎、○、△】でチェックしてみよう。

日付	曜日	チェック	サイン	学級担任から	サイン	保護者から

【ふりかえり】

不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における学級担任の役割

—学級担任が核となるチーム支援体制の構築—

専門支援部教育相談課 長期研修員 落合 孝弘

1 主題設定の理由

文部科学省（2018）の調査によると、中学生全生徒数に占める不登校生徒数の割合は、3.25%であり、近年増加傾向が見られる。また、指導の結果、登校する又はできるようになった生徒の割合は、不登校生徒の25.4%であり、一旦不登校になると、欠席が長期にわたる傾向も見られる。

研究協力校A中学校・B中学校（以下「A中」・「B中」という。）でも、全校生徒数に占める不登校生徒数の割合は、A中で3.93%、B中で4.40%であり、全国の割合を両校ともに上回っている。また、平成28年度に不登校であった生徒（A中6人、B中4人）のうち、次年度に登校できるようになった生徒は、B中の1人だけであった。両校とも、不登校生徒以外にも、保健室登校をする生徒や休みがちの生徒のほか、相談室には、他者との関わり方に悩む生徒や自分に自信が持てず不安を抱える生徒が来室している。このような生徒に対し、学級担任は、欠席が続いてから支援を開始したり、一人で支援を行っていたりすることが多く、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に対する難しさを感じている。

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）は、「児童生徒の教育相談の充実について」において、「学級担任・ホームルーム担任の役割」の項に、「児童生徒の課題を少しでも早く発見し、課題が複雑化、深刻化する前に指導・対応できるように、学級担任及びホームルーム担任には児童生徒を観察する力が必要である」「一人で抱え込まず、学校が組織として対応する意識を持つことも重要である」と示している。また、「未然防止、早期発見及び支援・対応等への体制構築」の項には、「未然防止、早期発見、早期支援・対応、さらには、事案が発生した時点から事案の改善・回復、再発防止まで一貫した支援に重点をおいた体制づくりが重要である」とも示している。学校生活の中で生徒一人一人の課題に少しでも早く気づき、一貫した支援を組織として行っていくためには、身近で生徒に接している学級担任が核となったチーム支援体制の構築が欠かせない。

そこで、本研究では学級担任の役割に焦点を当て、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における、よりよいチーム支援体制構築のための学級担任の役割を検証したいと考え、本主題を設定した。

2 研究の目的

不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」のための、よりよいチーム支援体制構築に必要な学級担任の役割を構想し、実践し、検証する。

3 研究の方法

本研究は、A中の全生徒（376人）・全教員（21人）及び他地区のB中全生徒（149人）・

全教員（11 人）を対象とし、次の方法で行った。

- (1) 事前調査を実施し、実態や課題及び不登校が心配される生徒を把握する。
- (2) 以下の 3 段階において、必要と考える学級担任の役割を構想し、実践する。
 - ① 生徒のわずかな表れや変化を観察したり、情報共有したりする、「気付く」段階
 - ② 心配される生徒の背景を基に、支援策を検討し実践する、「見立て・支援する」段階
 - ③ 支援後の生徒の変容を観察し、変化が表れない場合は改善する、「見届ける」段階
- (3) 事後調査を実施し、事前・事後調査結果の比較、生徒や教員への聞き取り及び心配される生徒の追跡を基に実践効果を検証し、学級担任の役割を明確にする。

4 研究の内容

(1) 実態や課題の把握

不登校に関する調査研究協力者会議（2016）は、児童生徒が不登校にならない、魅力あるよりよい学校づくりのためには、「全ての児童生徒にとって、学校が安心感・充実感が得られる活動の場であることが重要である」と示している。

そこで、A 中・B 中の全生徒と全教員に対し、学校の安心感・充実感に関する事前調査を 5 月に行った。選択質問項目に対して、4 段階「4：とても当てはまる、3：少し当てはまる、2：あまり当てはまらない、1：全く当てはまらない」で回答を求め、4 段階それぞれの割合や「肯定群」（「4」及び「3」）、「否定群」（「2」及び「1」）の割合を百分率で示し、実態や課題を把握した。

ア 生徒の「自分自身」に関する実態

表 1 の①、②の項目において、両校ともに 70%前後の「肯定群」のうち、「4」は、20%前後である。また、「否定群」も両校ともに 30%前後あることから、自分のよさや存在に対するより肯定的な実感を育む必要があると考えた。

表1 生徒の「自分自身」に関する実態

	①				②			
	自分にはよいところがあると思える				自分は必要な存在であると思える			
	4	3	2	1	4	3	2	1
A中学校(%) N=344	23	52	22	3	14	48	31	7
B中学校(%) N=141	30	56	11	3	20	53	21	6

イ 生徒の「教員との関わり」に関する実態

表2 生徒の「教員との関わり」に関する実態

	①				②				③				④			
	先生が、気に掛けてくれることが分かる				先生は、自分のよさや頑張りを認めてくれる				先生は、話を聞き、解決策と一緒に考えてくれる				安心して相談できる先生がいる			
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
A中学校(%) N=344	43	45	11	1	43	46	10	1	40	42	15	3	53	34	10	3
B中学校(%) N=141	43	46	9	2	52	37	8	3	45	40	11	4	45	38	13	4

おおむね教員からの承認を感じ、教員に対して信頼を寄せていることがうかがえた。しかし、「否定群」の割合も、両校とも 15%前後あることから、教員との信頼関係を更に深めることによって、生徒がより安心感・充実感を得られるようになると考えた。

ウ 生徒の「学校生活、相談状況」に関する実態

表 3 の①の項目では、「肯定群」が両校とも 90%を超えており、生徒にとって、学校はおおむね安心できる場所になっていると考えられる。しかし、「否定群」も、A

中で9% (29名)、B中で9% (12名) 存在しており、全ての生徒の学校に対する安心感を更に高めるためには、生徒一人一人により適切な支援を行っていくことが重要と考えた。また、②の「悩みや不安があるとき、誰かに相談しようと思う」の項目で、「思う」と回答した生徒のうち、教員に相談しようと思う生徒は、A中12%、B中13%であったことから、生徒が教員に安心して相談しようと思える信頼関係を、これまで以上に築いていくことが大切と考えた。

表3 生徒の「学校生活・相談状況」に関する実態

	①				②					
	学校は、安心して生活 できる場所となっている				相談しよう と思う					
	4	3	2	1	思わ ない	思う	「思う」の内訳(%)			
							担任	担外	友人	家族
A中学校(%) N=344	48	43	6	3	32	68	9	3	52	36
B中学校(%) N=141	56	35	8	1	38	62	8	5	53	24

エ 教員の「生徒との関係づくり」に関する実態

教員事前調査「生徒一人一人に目を向け、気に掛けるようにしている」「生徒のよさや頑張りを認めるようにしている」「生徒の話を傾聴し、一緒に考えるようにしている」の3項目について、両校ともに「肯定群」は80%前後あったが、「4」は30%を下回っていた。このことから、教員は、生徒への支援や信頼関係づくりの重要性は感じつつも、自身の実践には確かな手応えを得ていないのではないかと推測した。

以上の実態や課題を基に、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」を実現するためには、学級担任による支援とともに、全教員による、生徒が学校での安心感・充実感を得られるような一貫した支援が必要と考え、具体的な取組を進めた。

(2) 研究実践

ア 実践構想図の作成

実践内容が、全教員に共通理解されることによって、効果的な取組につながると考え、実践の全体像を実践構想図(図1)にまとめた。学校での安心感・充実感が得られるよう、目指す生徒像は、「生徒一人一人が必要な存在であると実感し、学校は安心して生活できる場所」と定め、その実現のための一貫した支援である、3段階と6つの取組の関連を明示した。

イ 校内研修の実施

教育相談課教育相談班による校内研修の実施によって、教員が生徒のわずかな変化に気付き、チームで見立て・支援する重要性の理解及びその意識高揚を目指した。

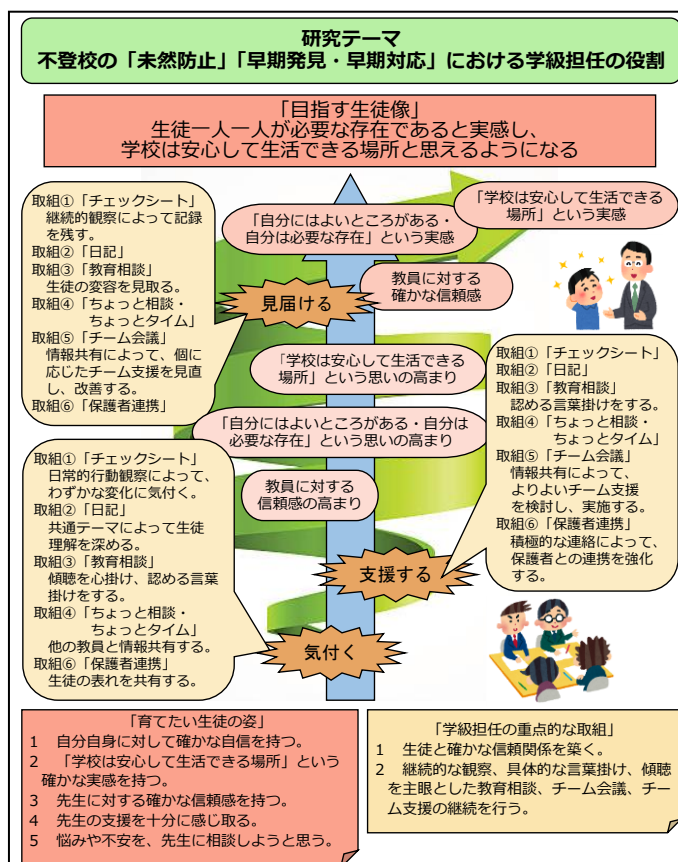


図1 実践構想図

研修後のアンケートでは、「生徒一人一人の表れや変化に気付く重要性を再認識できた」の項目において、「肯定群」が両校ともに 100%近くあり、「生徒の変化に気付くことの大切さが分かった。日々の生徒観察を大事にしていきたい」「チームとして生徒とつながっていく大切さやその有効性に気付けた」などの感想が得られた。

ウ 6つの取組とその効果

目指す生徒像実現のための段階別取組の関連やねらい、具体的な方法について、打合せや便りなどで示し、全教員が意図的に実践できるようにした。

(7) 生徒理解を深める「チェックシート」

教員が、生徒に自分のよさや存在を実感させたり、生徒との確かな信頼関係を築いたりするためには、常に生徒一人一人に関心を持ち、生徒をより深く知ることが大切と考えた。そこで、継続的な観察によって、生徒のわずかな変化に気付くための「チェックシート」を作成した(図2)。「チェックシート」には、生徒を認める言葉掛けにつながるよう、生徒

(1) 生徒の表れや変化					
観察のポイント		気になる生徒の表れと番号を記入します			
		朝・朝の会	授業・休み時間	給食・昼休み	帰りの会・放課後
学業	①テストの点数が下がった ②心が勉強から離れてきた		⑫ 集中しない ねえしやう		
言動の急変化	①急に反抗的になる②急につき合う友達が変わる③急に喋らなくなる④遅刻・早退が多くなる				
態度・行動面	①顔色が優れない ②行動に落ち着きがない ③授業に集中できない	⑩ 昨日の授業が 早退			
身体	①頭痛、下痢 ②原因不明の体調不良 ③トイレの頻度が増えた				
表現物	①日記、感想の表現が気になる ②養育費、言葉の表現が気になる ③絵や造形物の表現が気になる				

(2) よい表れや気になる表れ(言動や能力、性格的な特徴、興味、要求、悩み、交友関係など)									
No.	氏名	メモ	声	保	No.	氏名	メモ	声	保
1		発言? 親への配慮がうまい	0	0					
2							字が上手、早めに課題が終わる		

図2 チェックシートの一部

「観察のポイント」は、生徒指導提要を参考

のよい表れや頑張りを記録する欄も作り、日常的に活用できるようにした。

実践が進むにつれ、朝読書や昼休みの時間に観察し、記録を取る教員の姿が見られるようになった。中間調査では、「生徒一人一人に目を向ける意識が付いた」「気になる生徒の表情を記録するようになった」「毎日観察することによって、生徒のわずかな変化に気付くようになった」などの声も聞かれるようになり、「チェックシート」が教員の観察に対する意識高揚、習慣化のきっかけとなったことがうかがえた。

教員事後調査「『チェックシート』は生徒理解に役立っている」の項目では、「肯定群」が 83%あった。また、「記録によって、生徒の様子を振り返ったり、状況の整理をしたりすることができた」「生徒一人一人の表情と様子を振り返りながら記入することで、翌日に掛ける言葉を考えたり、他の教員に相談したりするきっかけになった」などの声から、「チェックシート」が生徒理解の深化や言葉掛けの一助となっていることも分かった。

しかし、教員事後調査「継続的に『チェックシート』を実践している」の項目で

は、「2」が60%あり、「時間を確保できなかった」との理由から、「チェックシート」を活用する時間確保の難しさもうかがえた。今後は、更に活用されるよう、内容の精査や電子化などの工夫が必要と考える。

(イ) 生徒との関わりを深める日記

事前調査から、教員が日記を生徒理解の重要な手立てと考え、大切にしていることが分かった。そこで、日記へのコメントによる生徒を認める言葉掛けの推進や、生徒一人一人のよさや頑張り、悩みや特性などを把握するための共通テーマの設定を実施した。

教育相談実施前に、「教育相談で相談したいこと」と共通テーマを設定したところ、学級担任から「前もって悩みを把握できたことで、他の教員に相談したり、調べたりすることができ、適切な助言ができた」などの声を聞くことができた。

教員事後調査「日記の共通テーマ設定は、生徒理解に役立っている」の項目では、「肯定群」が71%、「日記は、生徒への具体的な言葉掛けに役立っている」の項目では、「肯定群」が100%であった。「生徒の気持ちや悩みが把握できた」「心配な生徒に対して、日記の内容を基に話し掛けるようにしていた」などの声も聞かれ、生徒理解や言葉掛けにつながる効果的な取組となった。

生徒事後調査「日記の先生からのコメントで安心したり、励まされたりしたことがある」の項目では、「ある」と回答した生徒が、事前調査と比べA中で19%、B中で41%増加した。また、「相談したいことを、日記で先生に伝えられるようになった」の項目でも、「肯定群」がA中で71%、B中で76%あったことから、生徒の学校生活に対する安心感や教員への信頼感を高める一助となったことも分かった。

(ウ) 生徒に寄り添う教育相談

これまでの教育相談は、限られた時間の中で行うため、教員から生徒への助言が主となり、生徒からの話や相談を十分に聴くことができない面があった。そこで、生徒が学校への安心感や教員への信頼感を高め、自分のよさや頑張り気付く機会となるよう、傾聴に主眼をおいた教育相談の実施を推進した。

6月の教育相談では、以前にも増して生徒の話を熱心に聴いたり、生徒のよさを認め、励ましたりする学級担任の姿が見られた。実施後、教員事後調査「生徒の話を傾聴することに主眼をおくようになった」の項目では、「4」がA中で62%、B中で75%あった。教員からの聞き取りでも「助言しなくなったが、まず話を聴くことができた」「教育相談以降、生徒との会話が増えた」などの声を聞くことができた。

教育相談後の生徒アンケートでは、「教育相談を通して、安心することができた」の「肯定群」が89%あり、生徒の安心感を高める機会となったと考える。また、事前調査において、「悩みや不安を相談しようと思わない」と答えた生徒のうち、68%の生徒が「悩みや不安を、これからも先生に相談しようと思う」と回答したことから、傾聴に主眼をおいた教育相談は、教員に相談をしようという生徒の意識高揚に一定の効果があったことも分かった。

(エ) チーム支援につなげる「ちょっと相談・ちょっとタイム」

生徒の気になる表れや変化に気付いた時、素早く情報共有し、チーム支援につなげるために、随時他の教員へ相談する「ちょっと相談」や学年部で情報共有する「ちょっとタイム」を推進した。

休み時間には、朝の表情が優れなかった生徒について学年部職員に相談する姿や、放課後、生徒の気になる表れを意図的に情報共有する学級担任の姿（図3）が見られるようになっていった。

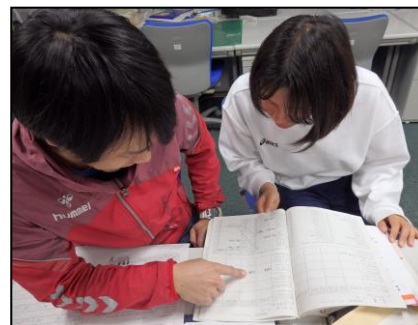


図3 「チェックシート」を活用し、「ちょっと相談」をする学級担任の姿

教員事後調査「『ちょっと相談』を行っている」

の項目では、「肯定群」が96%あり、「教員間で生徒の気になる表れについて情報共有するようになった」「打合せで気になる生徒の話を聞くことが増えた」などの声も聞かれた。基礎・向上期の教員からは「生徒の表れについて伝えやすくなった」「他の教員に話し掛けやすい環境になった」との声が聞かれ、情報共有の活性化が図られたと考える。

学級担任からは、「話すことで気持ちが楽になった」「自分だけでは判断できないことを相談することで、安心して支援できた」「情報共有することで、教員同士のつながりができた」「情報提供したことで組織として動けた」などの声が聞かれ、情報共有することが、生徒への支援に臨む学級担任の安心感につながるとともに、チーム支援体制の構築への一歩となることも分かった。

(オ) チーム支援体制実現のための「チーム会議」

学級担任から報告のあった生徒に対して、より適切な支援方法をチームで迅速に検討する「チーム会議」の実施資料を示した（図4）。「チーム会議」の構成員候補者は、SC、SSWなどを含む当該生徒の全ての関係者とし、生徒の状況に応じ

月 日 ()	
①生徒氏名	②会議参加メンバー *○を付ける。 学年主任 ・ 学年部職員 ・ 校長 ・ 教頭 ・ 生徒指導主事 養護教諭 ・ SC ・ SSW ・ 部活動顧問 ・ その他 ()
③共有した情報 *○を付ける。 最近の具体的な表れ ・ 出席状況 ・ 家庭の状況 ・ 本人の特徴 本人の考え ・ 保護者の考え ・ 本人の生活面 ・ 本人の学習面 その他 ()	
④見立て（生徒はどのようなことに困っているのか、原因として考えられることは何か、などを記入する。）	
⑤支援（誰が、誰に対して、どのような支援を行うのかを記入する。）	
誰が	誰に対して
学級担任	具体的な支援方法

図4 チーム会議実施資料の一部

て、学年主任が、「チーム会議」の開催及び構成員を決定することとした。

「チーム会議」は、短時間で臨機応変に開催できるため、活発に開催されるようになっていった。教員事後調査の「気になる生徒を『チーム会議』につなげている」の項目では、「肯定群」が92%、「『チーム会議』は、生徒へのより適切なチーム支援に役立っている」の項目でも、「肯定群」が88%であった。学級担任からの聞き取りでは、「どのように生徒に接してよいのか分からないとき、接し方の確認ができ

た」「短期目標を決めることで、学級担任としてやるべきことが明確になった」「一人で抱え込まずに済み、学校全体での支援につながった」、学級担任外からの聞き取りでは「学年主任として学級担任をサポートしやすくなった」「チームで足並みを揃えることができた」などの声を聞くことができた。これらのことから、「チーム会議」は、生徒の状況に応じた、より適切な支援を行うためのチーム支援体制の構築や支援を行う学級担任の困り感の解消に、効果的であったと考える。

(カ) より適切な支援のための保護者連携

生徒の表れを保護者と共有し、保護者と連携した生徒への支援を行うため、日常的な家庭連絡や家庭訪問の推進を図った。

欠席した生徒が翌日安心して登校できるように、その日の学校での出来事を家庭連絡したり、心配される生徒の保護者をケアするために、継続的に連絡を取り、共感的に関わったりするなど、積極的に働き掛ける教員の姿が見られるようになった。

教員事後調査「保護者連携は、生徒へのより適切なチーム支援に役立っている」の項目では、「肯定群」が、A中で83%、B中で100%であった。また、A中では「保護者への電話連絡は、日常的に行っている」の項目において、取組前後で「肯定群」が50%増加したことから、保護者との連携に対する意識の高まりもうかがえた。

しかし、「保護者への電話連絡は日常的に行っている」の項目において、深化・熟練期の教員の「肯定群」が89%あったのに対し、充実・発展期や基礎・向上期の教員は50%であった。今後は、その要因を探り、深化・熟練期の教員から経験談や有効な連絡の取り方を聞く機会を設けるなど、更に保護者連携の推進を図りたい。

(3) 実践効果の検証及び明らかになった学級担任の役割

約5か月の実践後、事前調査と同様の事後調査を実施し、事前・事後調査結果の比較、生徒や教員からの聞き取り調査を基に、効果の検証を行った。

ア 目指す生徒像に対する生徒の変容

(7) 目指す生徒像「自分は必要な存在」に対する生徒の変容

表4の「『自分は必要な存在』であると思える」の項目において、肯定方向へ変容した生徒が、否定方向へ変容した生徒に比べ、両校ともに、統計的に有意に多くなった。このこ

とから、効果は限定的ではあるが、実践による全教員の一貫した支援によって、生徒は「自分は必要な存在」と思えるようになったと考える。

「自分は必要な存在」と思えるようになった生徒の理由を内容によって分類したところ、「自分の仕事を進んでできた」「困っている人を助けられた」「仕事を行った時に、先生や仲間に認められた」が多かった。一方、事前・事後ともに「自分は必要な存在」と思えない生徒の理由を内容によって分類したところ、「役に立っていない」「自分がいなくても同じ」が多かった。また、「自分は必要な存在」と思えなく

表4 生徒の「自分は必要な存在」に関する変容
項目「『自分は必要な存在』であると思える」

	肯定方向	否定方向	変化なし	N	p
A中学校(人)	101	36	192	329	**
B中学校(人)	39	13	85	137	**

McNemar検定 ** p<.01

なった生徒にも同様の傾向が見られた。このことから、「自分は必要な存在」と思えない生徒は、自分が必要とされる経験をしていないのではないかと推測した。

そこで、学級担任は、生徒の「自分は必要な存在」という思いを育てるために、観察や情報共有によって、生徒が個性を発揮したり、他者に貢献したりする場や機会を意図的に用意したり称揚したりしていくことが重要であると考えます。

(イ) 目指す生徒像「学校は安心して生活できる場所」に対する生徒の変容

表5の「『学校は安心して生活できる場所』と思える」の項目では、肯定方向へ変容した生徒が、否定方向へ変容した生徒に比べ、両校ともに、統計的に有意に多くなった。このことから、実践による一貫した支援は、生徒の学校に対する安心感の高まりに一定の効果があつたと考える。

表5 生徒の「学校は安心して生活できる場所」に関する変容

項目「『学校は安心して生活できる場所』と思える」

	肯定方向	否定方向	変化なし	N	p
A中学校(人)	75	44	208	327	**
B中学校(人)	34	17	86	137	*

McNemar検定 ** p<.01 * p<.05

「3」から「4」に変容した生徒に、複数選択を認める形式でその理由を調査した結果、61%の生徒が「友人とよい人間関係が築けるようになった」、52%の生徒が「学校の雰囲気がよくなった」を選択した。「1」から「4」に変容した生徒は、この二つに加え、67%が「先生が声を掛けてくれるようになった」も選択した。「学校は安心して生活できる場所」と思えるようになった生徒は、他者とのつながりや教員の働き掛けを実感できる経験を重ねていたことが分かった。一方、事前・事後ともに「学校は安心して生活できる場所」と思えない生徒の理由を内容によって分類したところ、「人間関係がよくない」「悪口や陰口がある」が特に多かった。また、「学校は安心して生活できる場所」と思えなくなった生徒にも同様の傾向が見られた。「学校は安心して生活できる場所」と思えない生徒には、人間関係に悩みや不安を抱えたり、集団に対して不満を抱いたりしている傾向があることも分かった。

『学校に行きたくない』と思うことが少なくなった」の項目では、「肯定群」が、A中で78%、B中で84%であった。「肯定群」の生徒に複数選択を認める形式でその理由を調査した結果、「学校の雰囲気に慣れた」のほか、「友人との関係がよくなった」「部活動で頑張れるようになった」「学級の雰囲気がよくなった」を選択していた。「否定群」の生徒の多くは、「人と接することが苦手」「人間関係が面倒」を選択していた。

これらのことから、生徒の学校生活に対する安心感を更に高めるためには、生徒にとって魅力あるよりよい学校・学級づくりとともに、学級担任は、心配される生徒と共感的に関わり、生徒の特性に応じた適切な支援の遂行が必要であると考えられる。

イ 不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に対する教員の変容

「不登校の『未然防止』『早期発見・早期対応』が、実践前より必要だと思うようになった」の項目では、「肯定群」が両校とも100%であった。「生徒の表情によって掛

ける言葉を変えられるようになった」「学年部職員や生徒指導主事に相談し、その生徒に合った支援方法を考えられた」「チーム対応する意義を様々な場面で感じることができた」「チームで支援することで、生徒への言葉掛けが増えた」などの声も聞かれた。

「心配される生徒に対し、早期に支援をするようになった」の項目では、「肯定群」が、A中で86%、B中で100%あった。「情報共有することで、欠席する前から支援できるようになった」「他の教員への相談を重ねることで、大きな事態になる前に対応できた」「相談室に足を運ぶ教員が増えた」などの声も聞かれた。

これらのことから、実践において必要と考えた学級担任の役割を遂行していくことによって、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における教員の実践的意欲やチームで対応する意識の高揚が図られたと考える。また、生徒一人一人の状況に応じた支援や心配される生徒に対して早期に支援をするようになったことがうかがえた。

ウ 「気付く」「見立て・支援する」「見届ける」の段階別実践効果及び学級担任の役割

(7) 「気付く」段階

表6の「生徒一人一人のわずかな表れの変化に気付くことができる」の項目では、「肯定群」及び「4」が、両校ともに大きく増加した。

複数選択を認める形式で、「気付く」段階に効果的だった取組を調査した結果、95%の教員が日記、59%の教員が「ちょっと相談」を選択した。また、「チェックシート」も83%の教員が「生徒理解に役立った」と回答した。

このことから、「気付く」段階の学級担任の役割として、生徒のわずかな表れの変化を見逃さず、生徒の多面的総合的な理解を深めるために、日頃から生徒一人一人を観察し、他の教員や保護者と積極的に情報共有するという役割が見えてきた。

なお、観察の視点として、生徒の表情、日記の内容、健康状態、授業への意欲、学力の低下、人間関係の変化、家庭環境の変化などが考えられる。また、学級担任の役割を発揮するための基盤として、日頃から生徒に寄り添い、生徒が助けを求めやすい信頼関係を築いておく必要性も見えてきた。

表6 教員の「気付く」に関する変容

		生徒一人一人のわずかな表れの変化に気付くことができる			
		4	3	2	1
事前	A中学校(%) N=21	0	62	33	5
事後	A中学校(%) N=18	50	50	0	0
事前	B中学校(%) N=10	10	60	30	0
事後	B中学校(%) N=11	45	55	0	0

(4) 「見立て・支援する」段階

表7の①の項目では、実践後「4」の回答が、両校ともに大幅に増加した。また、②の項目でも、「肯定群」が、両校ともに100%になり、「4」も増えた。

複数選択を認める形式で、「チームで支援するようになった」に効果的だった取組を調査した結果、62%の教員が

「チーム会議」を選択し、『チーム会議』は生徒へのより適切なチーム支援に役立

表7 教員の「見立て・支援する」に関する変容

		①				②			
		支援を考える時に、生徒の情報を生かすようになった				学級担任だけでなく、チームで支援するようになった			
		4	3	2	1	4	3	2	1
事前	A中学校(%) N=21	19	62	19	0	30	60	10	0
事後	A中学校(%) N=18	78	22	0	0	88	12	0	0
事前	B中学校(%) N=10	40	60	0	0	20	70	0	10
事後	B中学校(%) N=11	80	20	0	0	40	60	0	0

っている」と回答した。59%の教員が「ちょっと相談」も選択した。

このことから、「見立て・支援する」段階の学級担任の役割として、自分が行うべき支援を遂行する役割や心配される生徒の特性や家庭環境などの背景を基に、チームで支援方法を検討し、チーム支援が効果的に行われるように他の教員に働き掛ける役割が見えてきた。あわせて、生徒一人一人の話を傾聴したり、積極的に言葉掛けを行ったりすることや、生徒が他者から承認される機会や安心できる場を提供したりする役割も欠かせないことが分かった。

なお、チーム支援が円滑に行われるためには、日頃から、他の教員に気軽に相談するなど、教員間の信頼関係も高めておくことが重要と考える。

(ウ) 「見届ける」段階

表8の①の項目では、実践後「4」の回答が、両校ともに大幅に増加した。②の項目でも、「4」が両校ともに増加した。

また、複数選択を認める形式で、「継続的な観察を行っている」に効果的だった取組を調査した結果、66%の教員が「ちょっと相談・ちょっとタイム」、48%の教員が日記と「チーム会議」を選択した。「支援を見直し、見直し後の観察をするようになった」に効果的だった取組としては、59%の教員が「ちょっと相談・ちょっとタイム」、45%の教員が「チーム会議」を選択した。

このことから、「見届ける」段階の学級担任の役割として、支援後の生徒の変容を継続的に観察し、変化の見られない生徒に対しては、支援の見直し・改善のために、生徒の様子を他の教員に情報提供・共有する役割が見えてきた。また、観察をチームで行う有効性も分かった。

表8 教員の「見届ける」に関する変容

		①				②			
		生徒一人一人に、継続的な観察を行っている				支援を見直し、見直し後の観察をするようになった			
		4	3	2	1	4	3	2	1
事前	A中学校(%) N=21	19	71	10	0	5	85	10	0
事後	A中学校(%) N=18	72	28	0	0	61	28	11	0
事前	B中学校(%) N=10	20	50	10	20	10	50	20	20
事後	B中学校(%) N=10	90	10	0	0	50	50	0	0

(4) 不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」の事例

欠席状況や日常的行動観察、生徒意識調査結果から、生徒の状況に応じた支援によって、不登校が心配された生徒に好転が見られた3事例を紹介する。

ア 学級担任の気づきがチーム支援につながったと思われる事例：生徒A

何事に対しても無気力な生徒A（図5）は、他者との関わりが苦手で、会話の際に表情が硬くなり、学級担任とも話が上手にできなかった。

5月下旬、学級担任は、「チェックシ

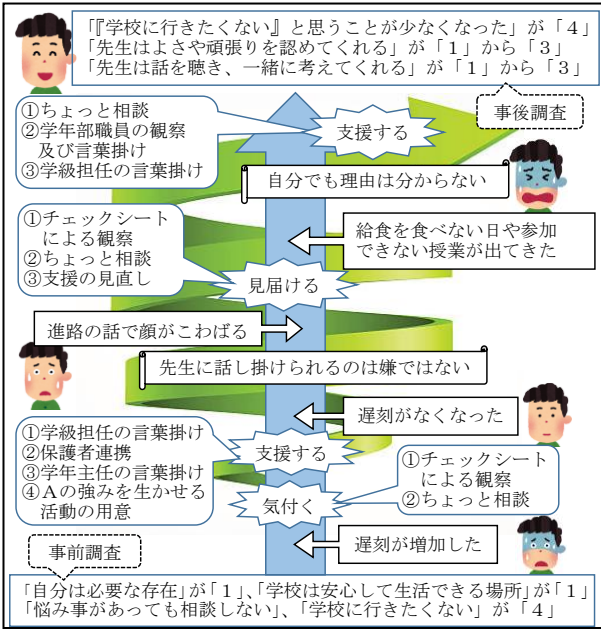


図5 生徒Aの変容

ート」を活用した観察によって、Aの遅刻の増加に気付き、学年主任に「ちょっと相談」を行った。

学級担任は、「チェックシート」を活用して、朝の表情観察や意図的な言葉掛けを続けた。また、保護者からも、家庭でのAの様子を聞いた。学年主任も、Aの強みを生かせる奉仕活動を用意し、一緒に活動したり「少しずつ前に進んでいこう」と言葉掛けをしたりした。その結果、6月になり、Aの遅刻はなくなった。

7月、学級担任は、「チェックシート」を活用した観察によって、進路の話題のときに、Aの表情がこわばることに気付いた。中間調査において、Aが「先生から話し掛けられるのは嫌ではない」と答えたことから、学年主任と支援の見直しを行い、朝の表情観察は継続し、言葉掛けを更に増やすことにした。

9月、給食を食べない日や授業に参加できない時間が出てきた。学級担任がAに話を聞くと「自分でも理由は分からない」と答えた。学級担任は、学年部職員との「ちょっと相談」で、Aが授業に参加できないときの支援方法について話し合い、チームで観察や言葉掛けを行うことを確認した。学年部職員は、授業や行事でのAのよい表れや頑張りを認める言葉掛けをし、学級担任も、学年部職員への情報提供をこまめに行い、同様の言葉掛けをした結果、授業に参加できる時間が少しずつ増えてきた。学級担任は、進路決定が近づくと更に不安定になる可能性があると考え、Aの表情観察や個別支援を続けている。

イ 学級担任が核となったチーム支援が効果的だったと思われる事例：生徒B

複雑な家庭環境の生徒B(図6)は、前年度に計13日欠席していた。

夏休みの部活動中に体調を崩し早退してから、部活動に来なくなっていたBは、2学期初日も腹痛を訴え、欠席した。学級担任は、当日家庭訪問したが、翌日からBの欠席が続いたため、電話連絡や家庭訪問を継続した。その際、Bは「明日は学校に行く」と話したが、実際は登校できなかった。

9月中旬、Bに変容が見られなかったことから、支援を見直すために、校長、教頭、学年部職員、養護教諭を構成員として「チーム会議」を開催した。

「チーム会議」では、Bの複雑な家庭環境や小学生の妹も欠席が多いことなどの情報を共有し、Bの話を傾聴すること、父親や小学校と連携することなど、具体的な支援方法を探った。学級担任と学年主任が家庭訪問し、Bの話を傾聴することによって、Bから「休んでいてはまずいと思うが、自分からは動き出せないでいる」という思い

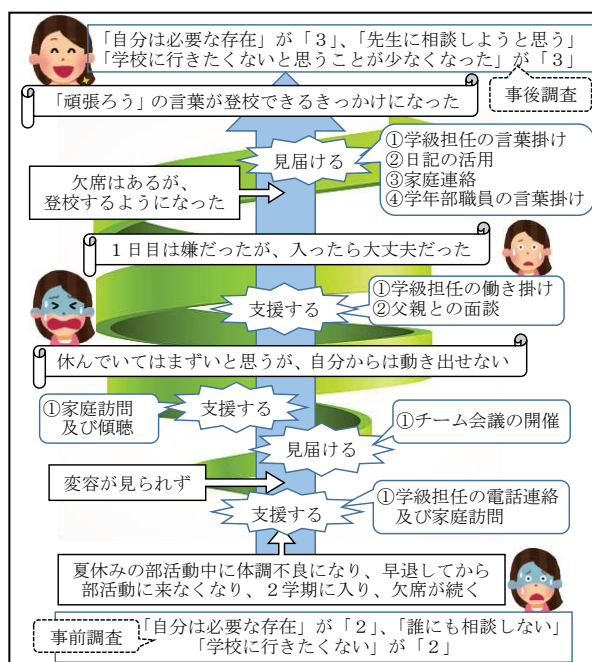


図6 生徒Bの変容

を引き出すことができた。そこで、学級担任は、「先生と一緒に歩き出そう」などの言葉を掛けるとともに、教室に入った時に、級友からどのように声を掛けられたら安心するかについて話し合い、その結果を級友に伝えた。また、子育てに困り感のある父親には共感的に関わり、Bの小さな頑張りを励ますことをお願いした。翌日、Bは登校し、1日教室で過ごすことができた。

その後も、学級担任は、Bに対して励ましの言葉掛けをしたり、日記を通して登校する大変さに共感したりした。また、登校できない日には、学年主任と連携して、朝のうちに家庭連絡や家庭訪問を行った。学年部職員も課題の提出など、小さな頑張りを積極的に認めた結果、Bは時折欠席することはあるが、登校する日が増えた。

11月下旬には、級友と楽しそうに給食を食べたり、授業に集中して参加したりする姿が見られるようになり、「先生の『一緒に歩き出そう』の言葉で登校できるようになった」「1日目は不安だったが、教室に入ったら大丈夫だった」などと話した。学級担任は、チーム支援を遂行するため、引き続きBの学校生活の充実感が高まるように、Bに寄り添い、認める言葉掛けをしている。また、冬休みにも生活のリズムが乱れないよう、連絡を取り続けると話した。学年主任からは、「学級担任と連携して、Bへの支援に当たりたい」との声を聞くことができた。

ウ チームによる見届けが効果的だったと思われる事例：生徒C

生徒C（図7）は、小学校中学年時に不登校を経験している。

5月下旬、学級担任は、「チェックシート」を活用した観察によって、Cが授業に集中できていない日が多いことに気付いた。そこで、学年主任に「ちょっと相談」を行い、Cとの雑談の機会を増やしたり、学習方法を助言したりすることにした。

7月上旬のある朝、Cが登校を渋り、保護者に「学校に行きたくない」と訴えた。

理由は、本人も「よく分からない」とのことであった。保護者の連絡を受けた学級担任の情報提供により、学年主任は、学年部職員を構成員とした「チーム会議」を開催した。「チーム会議」では、Cについての情報を共有し、まずは、学級担任と学年主任が家庭訪問をし、Cの話を傾聴すること、学級担任が保護者との連携を図ることを決めた。また、6月中にチームによる言葉掛けが少なかったことを見直し、チームによる言葉掛けを増やすことも確認した。

早速、学級担任と学年主任が家庭訪問し、Cの話を傾聴していると、Cの表情は次第に柔らかくなり、「今日の部活動に参加する」と自ら話し、そのまま学級担任と一緒に登校し、部活動に参加できた。翌日からは通常通り登校することができた。

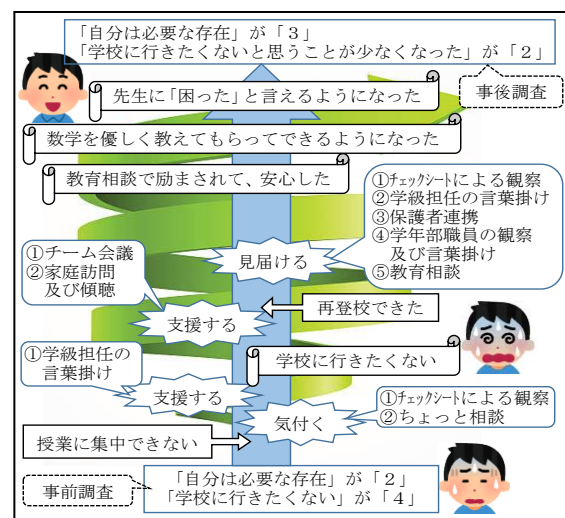


図7 生徒Cの変容

学級担任は、翌日から「チェックシート」を活用したCの観察を行い、意図的な言葉掛けや雑談を続けた。また、保護者とも週に1回程度連絡を取り、家庭でのCの様子を聞いたり、Cへの励ましをお願いしたりした。学年主任や学年部職員も保護者との関係を築いたり、授業中に、Cへの意図的な言葉掛けや個別の学習支援を行ったりした。部活動顧問は、Cの成長を認める言葉掛けを増やした。10月の教育相談では、学級担任がCの学習に対する努力を認め、励ました。

11月下旬には、授業に集中して取り組み、部活動に熱心に参加しているCの姿が見られようになり、Cは、「先生に『困った』と言えるようになった」「先生に数学を優しく教えてもらって、できるようになったのがうれしかった」「部活動が楽しい」「教育相談で励まされて安心した」などと話した。2学期の欠席は現在のところ見られないうが、学級担任を核としたチームによる見届けを続けるとともに、学習支援に重点をおき、積極的に関わり続けている。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 地区や規模が違う研究協力校の2校において、全教員で、取組のねらいや方法を共通理解し、実践したことによって、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における、学級担任に必要な役割が明確になった。

イ 不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に向けて、学級担任が核となったチーム支援体制を構築することによって、生徒一人一人のわずかな表れの変化に気付き、より早期の支援や全教員による一貫した支援につながった。

ウ 「気付く」段階、「見立て・支援する」段階、「見届ける」段階、それぞれの段階において、必要な学級担任の役割を果たすことによって、生徒一人一人の状況に応じた支援ができ、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に一定の効果が見られた。

(2) 今後の研究課題

ア 教員の負担感を軽減し、持続可能なチーム支援体制を構築するため、取組を生徒や教員、地域などの実態に応じて改善していく必要がある。

イ 学校に対する安心感に高まりの見られなかった生徒に対し、引き続き安心感が高まるよう、生徒一人一人の状況に応じた支援を継続していく必要がある。

参考文献

- ・不登校に関する調査研究協力者会議（2016）「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」
- ・教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）「児童生徒の教育相談の充実について」
- ・文部科学省（2010）『生徒指導提要』 教育図書
- ・文部科学省（2016）「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」
- ・文部科学省（2018）「平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
- ・生徒指導・進路指導研究センター編（2012）生徒指導リーフ『「絆づくり」と「居場所づくり」』 国立教育政策研究所
- ・生徒指導・進路指導研究センター編（2014）生徒指導リーフ『不登校の予防』 国立教育政策研究所
- ・生徒指導・進路指導研究センター編（2017）『PDCA×3＝不登校・いじめの未然防止』 国立教育政策研究所

小学校外国語活動における付けたい力を明確にした単元計画について
―身に付いた力を児童が実感する授業づくりを目指した単元計画シートの提案―
総合支援部小中学校支援課 長期研修員 金田 あゆみ

1 主題設定の理由

文部科学省（2018a）は小学校中学年に「外国語活動」を、高学年に教科としての「外国語科」を位置付けた。その中で、外国語教育の一層の充実のために、コミュニケーションを図る素地や基礎となる資質・能力を育成するよう、指導の改善・充実に求めている。

2020 年度の学習指導要領全面实施に向け、移行期間である 2018 年度から 2 年間は、移行措置対応により、中学年は 15 単位時間以上の外国語活動を、そして、高学年は 50 単位時間以上を確保し、外国語活動の内容に加えて外国語科の内容を扱うことになった。そのため、小学校修了時の外国語活動の履修時間は履修年度によって、学校ごと、学年ごと、差が生じる。それに伴い、同じ単元でも前年度と配当時数や児童の実態が異なる。さらに、高学年では外国語活動補助教材『Hi, friends!』に加えて、『新学習指導要領対応小学校外国語教材 We Can!』（以下「『We Can!』」という。）も一部使用することになった。『We Can!』は全面实施後における中学年で外国語活動を経験した児童を想定して作成されているため、限られた配当時数の中で児童の実態に応じた指導をするためには、前年度までのつながりを考慮した教材研究が必要不可欠となる。

以上のことから、学年による指導時間や内容の差異は、全面实施後の 2023 年度まで続くことになり、教員の指導への不安感や負担感が増すことが予想される。

さらに、国立教育政策研究所の調査（2017）では、小学校教員は「英語そのものへの苦手意識や、自分には責任ある指導を行う資格がない」という指導に対する不安感や負担感が大きいことが分かった（表 1）。そのため、教員が自信をもって指導を行うためには、外国語教育に関する具体的で実際的な教授方法や教育実践の知識を得るための研修が必要であり、これは、移行期間終了以降も残る課題であると考えられる（図 1）。また、研究協力校における外国語活動の実態に目を向けると、8 割以上の教員が「単元全体を見通した計画を立てることが難しい」と回答している。外国語活動の単元計画作成に不慣れなため、見通しをもって外国語活動の指導に臨むことができず、困難さを感じている様子がうかがえた。

以上のことから、単元計画を作成する上での一助となるような単元計画シートが必要だと考えた。単元計画シートは、外国語活動を指導する上での特性に合った要素と留意点を取り入れ、付けたい力を明確にすることで、教員の外国語活動の指導に対する不安感や負担感の軽減に貢献したいと考えた。

表 1 外国語教育に対する
小学校教員の意識

項 目	割 合
自信をもって指導している	33.8%
準備などに負担感がある	59.5%
英語が苦手である	67.1%

国立教育政策研究所（2017）より抜粋

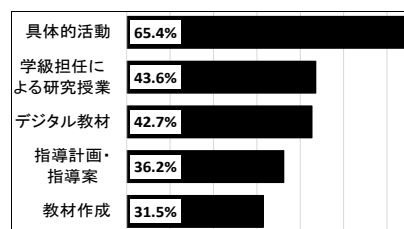


図 1 教員が必要と感じる研修
上位 5 項目を抜粋（複数回答）

2 研究の目的

コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成する小学校高学年外国語科の全面実施に向けて、単元計画に必要な要素と留意点を明らかにする。それを基に、単元計画シートを作成し、単元計画シートを用いた外国語活動の授業実践を通して、その有用性について検証する。

3 研究の方法

- (1) 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編』（以下「『解説（H29）』」という。）及び『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』（以下「『ガイドブック』」という。）等の文献を参考に、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成するために必要となる要素と留意点を絞り込む。
- (2) (1)を基に「単元計画シート（案）」を作成する。
- (3) 第 6 学年の児童を対象に、作成した「単元計画シート（案）」を用いた授業実践を行い、「単元計画シート（案）」に必要な要素と留意点を明らかにし、改善する。
- (4) 改善した「単元計画シート（案）」に基づいた単元計画の作成及び授業実践を研究協力校教員に依頼し、その有用性を検証した上で「単元計画シート」を提案する。

4 研究の内容

(1) コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成するために必要となる要素と留意点

『解説（H29）』における小学校外国語科の目標は「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」を育成することである。さらに外国語の学習は、「児童生徒の学びの過程全体を通じて、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され、学習内容の理解が深まる」とされており、それらの資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることの必要性が示されている。

本研究では移行期間であることを念頭に置き、主に「聞くこと」、「話すこと」の音声面を中心とした外国語に慣れ親しむ外国語活動を取り扱う。その中で、実際にコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じた表現を使い、互いの考えや気持ちを伝え合う言語活動を通して、コミュニケーション能力の基礎となる資質・能力を育成することを目指す。

このような授業改善を念頭に置き、単元計画作成の困難さを軽減するために、単元計画シートに取り入れた要素と留意点は次の 3 点である。

ア 単元の中心となる言語活動

これまでの外国語活動の指導においては、外国語を用いたコミュニケーションを体験することで、児童が外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむことを目標としてい

た。『解説(H29)』では、基礎的・基本的な知識を理解するとともに、実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるよう示されている。言語活動について、『ガイドブック』では、「英語を用いているが、考えや気持ちを伝え合うという要素がない活動」は「言語活動であるとは言い難い」と、言語活動と言語材料について理解したり練習したりするための指導との違いが明確に区別されている。

言語活動とは、実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合う活動である。児童が言語活動を行うためには、児童にとって必然性があり、興味・関心をもつことができるような手立てが必要になる。そのためには、学校や家庭での出来事や日常生活で起こることといった児童が興味・関心をもつ題材を取り扱うことが効果的である。その上で、児童の実態に合ったコミュニケーションを行う目的や場面、状況など、真正性の高い活動を設定していく。そのような言語活動を保障することにより、児童は自分の考えや気持ちを伝え合い、学びを実感できるのではないかと考えた。そこで、言語活動を単元計画シートの中心として位置付けることとした。

イ 単元のバックワード・デザイン

『解説(H29)』では、学習活動の質を向上させる授業改善を行うために、「単元終末段階の児童に望む具体的な姿」を教員がイメージし、「実態に応じて単元を見通した課題」を設定するよう示されている。「単元終末段階の児童に望む具体的な姿」とは、単元を通して児童に付けたい力であり、「単元を見通した課題」とは、本研究においては単元の中心となる言語活動である。『ガイドブック』では、単元の中心となる言語活動に向かって、細かいステップを踏みながら段階的にゴールへ向かうようにするために、バックワード・デザインで単元が計画されている。バックワード・デザインとは、単元の中心となる言語活動から逆算して、各時間の目標を定め、適切な活動を組み立てていく構成である。それにより、児童の実態に合わせて具体的な活動を選択したり、配列や時間配分等を考慮したりすることができる。そこで、単元の中心となる言語活動を意識した単元計画にするために、バックワード・デザインによる単元構成を単元計画シートに取り入れた。

ウ 慣れ親しむための順序とバランス

外国語に慣れ親しむためには繰り返し学習することが必要である。『ガイドブック』でも、「知識及び技能」は繰り返すことで身に付き、活動を繰り返すことで児童の自信が付くとされている。また、『静岡県授業づくり指針 外国語科／外国語活動』（以下『授業づくり指針』という。）でも、児童が「新しい言語材料を知り、理解した後、すぐに活用」していくことは難しいと指摘されている。そのため、単元の終末で目標に到達するために、各時間でどのような力を付けていくのかを明確にしつつ、繰り返して取り組む活動の順序やバランスを考慮して組み合わせることが必要になる。

単元の授業展開について『ガイドブック』では、「単語」の練習→「表現」の練習→「やり取り」→「ゴールの活動」へと自然につながる活動にするよう示されている。また、1時間の授業展開について『授業づくり指針』では、「聞く」活動→「言って

みる」活動→「記憶し自分のものにする」活動→「自分の意志で選んで発話する」活動の順で示されている。同じような活動ばかり扱うことは、児童の興味・関心が低下することが懸念される。したがって、活動の種類や活動形態、活動量等のバランスにも配慮して、児童が主体的に活動でき、目指す資質・能力が育成できるような単元構成にしていく必要があることが分かる。

それらを踏まえると、村野井（2006）による第二言語習得のプロセス（インプット→気付き→理解→内在化→統合→アウトプットになる過程）が守られているかを考えることで、児童にとって負担が少ない構成であるか判断することができる。

そこで、単元計画シート

（第Ⅰ案）（図2）には、各活動の目的を明らかにすることで第二言語習得のプロセスが守られているかを見通す手立てを取り入れた（図2③⑤）。

(2) 単元計画シート（案）の作成

先に述べた要素と留意点を踏まえ、単元を通して付けたい力を明確にした単元計画シートを作成していく。なお、単元全体を見通すため、単元計画シートは1単元一枚で全活動を表すことにした。単元構成は『授業づくり指針』の「単元構想の手順」（表2）に沿って行った（図2①～⑤）。各活動は、補助教材である『Hi, friends!2』と『We Can!1, 2』から選択し、各時間における言語活動に慣れ親しむことをねらった。言語活動の積み上げを基に、単元の中心となる活動は単元最終時の言語活動欄（図2⑥）に設定した。単元終了時までの全活動を一覧にしたことで（図2③）、目標の達成に必要な「追加活動」を、補ったり入れ替えたりすることができた。

また『ガイドブック』では、異なるコミュニケーション場面や目的で繰り返すようなスパイラル型の学習（同じ学習項目を、単元全体を通して繰り返し取り上げる学習方法）が効果的だと示されている。そこで、一覧を横列で見ることで、慣れ親しむための活動量が確保されているかを確かめることができるように配置した（図2⑤）。

なお、各時間の内容については、縦列を見ることで活動量が明確になり、各時間の中

Hi, friends! Lesson 4 We Can! 1 Unit7 「道案内をしよう」		① 相手意識をもって積極的に目的地への行き方を尋ねたり道案内したりする。 ② 建物や位置を表す表現を言ったり聞いたりする。 ③ 目的地への行き方を尋ねたり、方向や動きを指示する表現を言ったりする。 ④ 活字体の小文字を書く。 ⑤ 英語と日本語では、建物の表し方が違うことと、質問に尋ねるときや応えるときの気持ちのよいやり取りの仕方に気付く。	表現 Where is the park? Go straight. Turn right/left. Stop. Excuse me. Once more, please. It's on / in / under / by your hand.				
② 終末における言語活動 観光客に、学校区内にある自分のおすすめスポットを一つ選び、相手意識をもった道案内をする。							
④	内容 活動A: Hi, friends!に掲載されている活動 活動B: We can!の内容を取り入れた活動 追加活動: 児童の実態に合わせて補う活動 言語活動: 考えや気持ちなどを伝え合う活動	授業目標	第1時 日本語と英語では、建物の表し方が違うことに気付く	第2時 建物の言い方に慣れ親しむ。目的地への行き方を言う表現に慣れ親しむ。目的地への行き方を尋ねる表現を知る。	第3時 目的地への行き方を言う表現に慣れ親しむ。目的地への行き方を尋ねる表現を知る。	第4時 目的地への行き方を言う表現に慣れ親しむ。目的地への行き方を尋ねる表現を知る。	第5時 相手に伝わりやすい工夫しながら道案内をする。
ウォームアップ	・ 3 questions (日付・曜日・天気) ・ Let's Chant (アルファベットジングル)・小文字/大文字	③	○	○	○	○	○
活動B①	今月の歌 (On in under by) 言語や文化に関する気付き 慣れ親しむ		○	○	○	○	○
活動B②	Where is the pen? 指示された場所にペンを置く 慣れ親しむ			○	○	○	○
活動B③	P51 Let's Watch and Think 映像を見て考える物を考えて指で押さえる 慣れ親しむ			○	○	○	○
追加活動①	Small Talk どんなことを話していたかな 言語や文化に関する気付き 慣れ親しむ	教科書版	教科書版	教科書版	教科書版	教科書版	教科書版
追加活動②	What's this? 3 ヒントクイズ/インタビューゲーム 言語や文化に関する気付き 慣れ親しむ	3 ヒントクイズ	インタビュー				
追加活動③	Let's Chant 建物 (教科書版 13 語/学校版 25 語) の名前を覚えてみよう 慣れ親しむ	教科書版	教科書版	教科書版	教科書版	教科書版	教科書版
活動A④	P14 Let's play 建物 (おはじき/ポインティング/ミッシング/キーワード) ゲーム 言語や文化に関する気付き 慣れ親しむ	おはじき/ポインティング	ポインティング/ミッシング	キーワード	勝ちどきのキーワード		
追加活動④	Please ゲーム (① Turn right/left. ② 目を閉じて③ Go straight. and Stop.を加えて) 慣れ親しむ		①	②	③②	②③	
活動A⑤	P16 Let's Chant 道案内 慣れ親しむ		○	○	○	○	○
活動A⑥	P15 Let's Listen どこに行くのかを書こう 慣れ親しむ			○			
追加活動⑤	P15 Let's Listen の発展活動 Turn right ゲーム ロミネーション			○		○	
活動A⑦	P16 Activity ペアで情報を伝え合いながら同じ町を作ろう ロミネーション				○		
言語活動	P57 Activity の発展活動 おすすめスポットに道案内をしよう ロミネーション					○	⑥
振り返り			○	○	○	○	○

図2 単元計画シート（第Ⅰ案）

表2 単元構想の手順

順序	内容
①	単元目標の設定
②	単元目標との整合性がある中心コミュの設定
③	そこに至る過程で必要となる全ての言語活動の洗い出し
④	適切な順序への並び替え
⑤	配当時間に合わせた各授業の内容決定

『授業づくり指針』（2012）を基に作成

で活動量を調節できるようにした。さらに、限られた配当時数の中で言語材料に十分慣れ親しむ「帯活動」になっているか、外国語に慣れ親しむための順序とバランスが守られているか、単元終末の活動に向かって無理なく段階的に並んでいるか等を見渡すことができるようにした。

(3) 単元計画シート（案）を用いた授業実践

作成した「単元計画シート（第Ⅰ案）」を用いて、A小学校6年生102人（3学級）の児童を対象に授業実践Ⅰを行った。

この単元計画シートによる授業が有効であったかを分析するために、児童の振り返りシートを活用することにした。なお、振り返りシートは泉ら（2015）の「児童内省シート」を参考に作成した。振り返りシートは①児童は段階別の選択形式で自分の学びに即して活動を内省するとともに、自由記述で本時の授業を振り返る。②国立教育政策研究所（2011）が示す「観点別学習状況の評価」の三つの観点で、研究協力校教員とともに①の記述を分類する。③記述が複数の観点に分類されることを認めて分析を行う。④活動に対する自由記述から、児童にどのような力が付いたと実感したのかを検証する。⑤①の選択肢を基に、毎時間の目標に対する達成感をどの程度の児童がもっていたかを把握する、という手順で、単元計画シートの有効性を測ることにした。なお、児童による振り返りは、全ての授業実践を通して、毎時間行うことにした。

ア 授業実践Ⅰ 「道案内をしよう」

「単元計画シート（第Ⅰ案）」を用いたことで、単元を貫く帯活動を意識し、前時に扱った活動を次時に復習として確実に取り入れることができた。単元終末時での、各観点における児童の記述例とその人数は表3のとおりである。95%以上の児童が身に付いた力を実感する記述をしたことから、小学校区を道案内するという単元目標に向かって、徐々にステップアップしていく手応えや自信を児童が感じられる単元計画であったと考えられる。

一方、授業実践Ⅰを通して、児童が使える単語や表現は限られている様子が見られた。『解説（H29）』では、「やり取りがある程度は継続するように、相手が言ったことを繰り返したり、応答したり、質問したりすることができるようになるための指導も必要」とされている。それらのコミュニケーション・ストラテジー（方略）を意識して指導するために、「単元終末段階の児童に望む具体的な姿」をイメージする必要があることが分かった。そこで、バックワード・デザインを強調し、コミュニケーション・ストラテジーにあたる「コミュニケーションを円滑にする」言語の働きを指導の視点として加え、「単元計画シート（第Ⅱ案）」を作成した（図3⑦）。

表3 各観点における児童の記述例

観点	記述例
コミュ 69人	・友達と協力して道案内ができた。意外な所が好きな人がいてびっくりしたけど、みんなの人気スポットが分かって面白かった。普段しゃべらない人と活動するのは楽しい。 ・今までは自分のペースで話してたけど、今日は友達に合わせて道案内できた。相手を思いやるって大事だと思った。
慣れ 52人	・今日はいろいろな建物をスムーズに言うことができてすごく楽しかった。どんどん発音が上手になってる気がする。 ・お勧めする場所をはっきり話すことができたし、しっかり相手を目的地まで案内できた。先週より左右を間違えずに言えるようになったから、これで自分たちの町を道案内できる。
言・文 2人	・日本にしかない店でも <i>sembei shop</i> とか言い方があった。団子も言い方が変わるけど、英語っぽくそのまま言えばいいと分かった。建物の言い方はまだ難しい。でもコンビニとか日本語でカタカナの建物は言い方が似ているから、そこから覚えていきたい。 ・名前の後ろに <i>shop</i> とか <i>restaurant</i> みたいな店の種類を表す言葉を付けられればいいと分かった。「～屋」みたいで日本語と一緒に。これで言える英語が増えるぞ。

コミュ：コミュニケーションへの関心・意欲・態度
慣れ：外国語への慣れ親しみ
言・文：言語や文化に関する気付き

また、「単元計画シート（第Ⅰ案）」では各時間の活動内容を具体的に記述しないため、単元計画を作成する教員にとって、単元終末段階で言語活動に取り組む児童の具体的な姿をイメージしにくいのではないかと感じた。そこで、「単元計画シート（第Ⅱ案）」は、単元を中心となる活動の、目的や場面、状況等を明らかにした上で、児童の思考の流れに沿って上段から各時間の活動を意識して書き込むことができるように配置することにした（図3⑤）。

「単元計画シート（第Ⅱ案）」は、『ガイドブック』の「単元構成の工夫（単元のゴールに向かう活動）」（表4）に沿って作成することで、よりバックワード・デザインを意識できるようにした。そして、「単元終末段階の児童に望む具体的な姿」として、話し手だけでなく、聞き手の姿を加えた（図3⑧）。さらに、実践Ⅱでは文字指導の視点を取り入れ、「読むこと」、「書くこと」の活動も別枠で設定した。「聞くこと」→「話すこと」→「読むこと」→「書くこと」の順序性を踏まえ、単元前半に音声で慣れ親しみ、単元後半に文字で慣れ親しむことを意識できるようにした（図3⑨）。

実践Ⅱでは扱う言語材料が多いため、児童の語彙に対する負担を減らす必要があった。そこで、単元終末の言語活動で必要な言語材料を、単元の中で繰り返し取り組めるように順序やバランスを考慮して徐々に慣れ親しんでいく設計にした。また、発表する児童が相手に伝える際の手掛かりになるように、ショー・アンド・テル（ポスターなどの展示を用いた説明）で発表することにした。

Ⅱ 授業実践Ⅱ 「ホスピタリティの精神で～Rugby World Cupを盛り上げよう～」

「単元計画シート（第Ⅱ案）」を用いて授業実践Ⅱを行った。「単元計画シート（第Ⅱ案）」を用いたことで、各時間の活動内容が明らかになり、言語活動や単元を設計する上での留意点を意識できた（図3⑥）。そして、聞き手のリアクション指導も念頭に置きながら授業を進めることができた。

中心となるコミュニケーション活動では、発表者の話を繰り返したり、相づちを打ったりするといった、相手の言葉に反応する児童の姿が見られた。振り返りシートの

教材 Hi, friends! 2 Lesson 5	タイトル・題材 Let's go to Italy!	単元名 ホスピタリティの精神で ～ラグビーワールドカップを盛り上げよう～
現行学習指導要領における観点別目標【付たい力】 【コ】 応援したい国について、友達に伝わるように紹介したり、友達の発表を積極的に聞いたりしようとする。 【慣】 応援したい国について尋ねたり言ったりする表現に慣れ親しむ。 【気】 応援したい国名を書き写すことに慣れ親しむ。 【気】 世界には様々な国があり、それぞれに特色があることに気付く。		
コミュニケーションを行う目的や場面、状況等 2019年に開催されるラグビーワールドカップに20カ国のチームが参加します。それに伴って、選手だけでなくサポーターも大勢来日します。開催都市として、ホスピタリティの精神で各チームを応援するビデオを作成することになりました。応援したい国を一つ選び、その国を紹介し、ラグビーワールドカップを盛り上げましょう。		
言語活動、留意点 ①応援したい国を一つ選ぶ ②各国の文化については総合的な学習の時間で調べ学習を平行して進める ③紹介する内容は自分で決める ④ポスターは発表の手がかりになるよう、絵や写真を用いる		
単元終末の Activity 話し手 Hello. This is Australia. (国旗を見せながら) You can see Ayers Rock. (絵を見せながら) You can see kangaroos and you can eat kangaroos. I like Australia. Let's cheer up! Thank you.		
聞き手 I see. Uh huh. Really? - Really. O.K. That's nice / good		
時	目標	・復習 ・Small Talk ・新しい表現 ・アクティビティへの導入 ・アクティビティ・コミュニケーション活動 ・文字 ・読むこと・書くこと
④	聞き手を意識しながら、友達に伝わるように紹介する	・Review (You can see... You can play...) ・Let's chant (リアクション) ・発表練習 ・勝ち上がりキーワードゲーム ①You can see... ②You can play... ・ポスター完成 ・発表する友達の話を受け たい聞き方を考えよう ・レベルアップキーワードゲーム ①国名②I like 国名③What country do you like?の答えで ④You can eat...の内で
③	応援したい国を紹介する表現に慣れ親しむ	・Small Talk ・Review (国名) ・仲間探しゲーム ①国名②I like 国名③What country do you like?の答えで ④You can eat...の内で
②	総合的な学習の時間 応援したい国について尋ねたり言ったりする表現に慣れ親しむ	・Small Talk ・Review (国名) ・仲間探しゲーム ①国名②I like 国名③What country do you like?の答えで ④You can eat...の内で
①	世界遺産やそれぞれの国の特徴や魅力に気付く	・Small Talk ・ホスピタリティって何だろう ・New Words (国名) ・キーワードゲーム ・3ヒントクイズ ・ラッキーカントリーゲーム ①自分が応援したい国(カード)を持っている友達を見つけて、カードをもらおう

図3 単元計画シート（第Ⅱ案）

表4 単元構成の工夫

順序	内容
①	単元終末に設定されたゴールを知り、そのために必要な新しい表現に出合う活動
②	新しい語彙や表現に慣れる活動
③	表現(やり取り)により慣れる活動
④	友達と協力して課題を達成するコミュニケーション活動

分析は、実践Ⅰと同様に行った。各観点における児童の記述例とその人数は表5のとおりである。7割以上の児童から、コミュニケーションを円滑にする働きについての記述が見られたことから、リアクションをはじめとするコミュニケーション・ストラテジーの使用に対する自信が付いた様子がうかがえた。

一方、総合的な学習の時間で教科等横断的な活動（応援したい国についての調べ学習）を図ったが、教員が用意した資料を選択するにとどまった児童もあり、本単元において付けたい力として設定した「応援したい国について、友達に伝えるように紹介したり、友達の発表を積極的に聞いたりしようとする」ことを実感する児童の回答は少なかった。教員が予想していたよりも児童にとって

ラグビーは身近ではなく、児童の実態や興味・関心に合っていなかったことがその要因として考えられる。そこで、次の単元計画シートには、単元を計画する上での要素が確認できる項目を入れたいと考えた。

『解説(H29)』では、学習活動の質を向上させるために、児童が言語活動の目的や言語の使用場面を意識できるよう、単元を見通した具体的な課題を設定する必要性が示されている。西岡(2008)は、単元終末に設定する課題に GRASPS の6要素(図4)

を入れることが、具体的な課題を考案する上で有効だとしている。単元計画シートを用いて設定する課題の真正性を高めるため、GRASPSを含めたいくつかのチェック項目を設定し、「単元計画シート(第Ⅲ案)」に取り入れた(図5①-1、2)。さらに、バックワード・デザインを意識できるよう、単元計画を作成する上での順序を矢印で表

表5 各観点における児童の記述例

観点	記述例
コミュ 50人	・少し難しかったけど、友達と助け合いながら発表できた。上手にできなくても3Good(スマイル、ボイス、リアクション)に気をつけたら、友達と仲良くなれた。 ・リアクションに気をつけながら発表を聞き合ったら、楽しかった。会話が面白くなった。英語を覚えるのが面倒くさい、から会話ができて楽しい、に変わった。
慣れ 38人	・ゆっくりだけど、思っていたよりも上手に発表できた。友達の発表を聞くときも、たくさんのリアクションができた。やるときはやる、という癖と自信が付いた。 ・発音が分からなかったけど、授業で何度も練習したから、Goodボイスでできるようになった。家でもドアを開けるたびに(紹介したい)教会の名前を言って入るようにした。何回も練習するって大事だと思った。
言・文 4人	・オーストラリアに世界遺産や有名な土地がたくさんあってびっくりした。カンガルーがいるのは知っていたけれど、食べるまでは知らなかった。食べたくないけど味が気になる。コアラは食べないように言いたい。 ・外国の食べ物はその国それぞれなんだけど、寒い国でスープ系の料理が多い気がする。フィッシュアンドチップスが色々な国で出てきたから食べてみたい。

GRASPS	
な	何がパフォーマンスの目的(Goal)か?
や	誰(児童が担当、またはシミュレーションする)役割(Role)は何か?
だ	誰が相手(Audience)か?
そ	想定されている状況(Situation)は?
う	生み出すべき作品(パフォーマンス)(Product, Performance)は何か?
か	(評価の)観点(Standards and criteria for success)は?

図4 課題の真正性を高める6要素
西岡(2008)

教材	タイトル・題材	表現(児童の発話例)
Hi, friends! 2 Lesson 6	What time do you get up?	I get up at seven. What time do you get up?

コミュニケーションを行う目的や場面、状況など
この秋は3連休が続きます。そんな連休のうち、あなたはどこか一日を自由に過ごすことができます。あなたはどんな「夢の一日」を過ごしたいですか。家族が納得できるような「夢の一日」を計画して、提案してみましょう。

①-1

な-何がパフォーマンスの目的(Goal)か? 想定されている状況(Situation)は? 児童の興味・関心・知的好奇心をくすぐる
や-誰が相手(Audience)か? う-生み出すべき作品(パフォーマンス)(Product, Performance)は何か? 児童にとって適切な難易度である
だ-誰が相手(Audience)か? か-評価の観点(Standards and criteria for success)は? 児童の気持ちや考えが入る余地がある

単元終末のActivity				
Hello. This is my dream day.(ポスターを見せる) (絵を示しながら) I get up at 3:00. I eat breakfast at 4:00. I go fishing at 5:00. I like fishing. I cook the fishes at 4:30. I eat dinner at 6:00. I go to bed. Thank you.				
③ やり取り 現代学習指導要領における観点別目標【付けたい力】 【コ】「夢の一日」について、自分の思いがはっきり伝わるように発表したり、友達の発表を積極的に聞いたりしようとする。 【個】生活を表す表現や時刻を調べる表現に慣れ親しむ。また、一日の生活に関する簡単な語句や表現を書くことに慣れ親しむ。 【気】世界には時差があることや、様々な生活が営まれていることに気付く。相手に伝わるように工夫して「夢の一日」を提案する。				
② 単元目標	④ 単元活動 Small Talk	新しい表現 アクティビティ	コミュニケーション活動	文字・作品
① 単元目標の順序	・ Small Talk ・ Let's count 1~60 ・ ボイニングゲーム (生活の表現をつけて) ・ Small Talk ・ Let's count 1~60 ・ ボイニングゲーム (etをつけて) ・ Small Talk ・ Let's count 1~60 ・ ボイニングゲーム (15分単位) ・ Small Talk ・ Let's count 1~60 ・ ボイニングゲーム (30分単位) ・ Small Talk ・ Let's count 1~60	・ Let's Chant ・ 班の友達に「夢の一日」を発表しよう ・ Let's Chant ・ 伝わりやすい発表(提案)の工夫を考えよう ・ Let's Chant ・ 誰の一日かな。 ・ タイムぼかんゲーム ・ Let's Chant ・ 絵本の読み聞かせ ・ ボイニングゲーム (30分単位) ・ Let's Chant	・ Show and Tell ・ 「夢の一日」をみんなに伝わるように提案しよう ・ 伝わりやすい工夫に挑戦しよう(ペア探し、同じ生活3つ) ・ ペア探しゲーム (同じ生活1つ) ・ 選んだ表現を隣の友達に紹介しよう ・ 世界は今何時? (ギャップ活動) ・ ペア探しゲーム (同じ時刻)	・ 選んだ表現をリボスターに書き写す ・ 選んだ表現をなぞる ・ 紹介する生活を導く

①-2

① 単元の「ゴール」に向けた段階的な活動になっている

② 単元終末に設定されたゴールを知り、そのために必要な新しい表現に出会う活動

③ 新しい言葉や表現に慣れる活動

④ 表現(やり取り)により慣れる活動

⑤ 友達と協力して課題を達成するコミュニケーション活動

⑥ 繰り返しの活動(次時への橋渡し)の活動がある

⑦ コミュニケーション活動への橋渡しの活動がある

⑧ 習得と活用とのバランスがとれている

(聞く活動→言ってみる活動→記憶し、自分のものにする活動→自分の意識で発話する活動)

図5 単元計画シート(第Ⅲ案)

した（図5②）。また、『ガイドブック』では、単元・授業構成上の留意点として、ねらいとする領域の言語活動を焦点化して授業を構成するように示されている。言語活動の目的や場面、状況等を明確にしていくと、単元の中心となる活動は『解説（H29）』で示された4技能5領域（「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」）のうち、「やり取り」か「発表」のどちらかになる。そのため、単元の中心となる活動をその二つに絞ることができるよう、選択形式で明らかにすることにした（図5③）。そして、同じような活動を繰り返すことで児童が表現に慣れ親しむことができる単元計画シートになるよう、スパイラル型の活動を意識した帯活動の枠を設けた（図5④）。

ウ 授業実践Ⅲ 「『夢の一日』を提案しよう」

「単元計画シート（第Ⅲ案）」を用いて授業実践Ⅲを行った。単元計画シートのチェック項目を活用したことで、単元終末における「発表」での活動について、児童にとって身近な題材を用いた言語活動につなげることができた。伝えたい内容が個々の児童によって異なるため、相手に伝えようとしたり相手に伝わっているかを確認したりするフレーズが自然に表出した。単元計画において GRASPS の6要素（図4）を取り入れたことで、児童のコミュニケーションを行う相手意識を高め、どのような伝え方

をすると相手に内容が伝わるのか、どのような反応をすると相手が話を続けやすくなるのかといった、相手意識をもってコミュニケーションを図ろうとする態度につながったのではないかと考えられる。

振り返りシートの分析は、実践Ⅰ、Ⅱと同様に行った。各観点における児童の記述例とその人数は表6のとおりである。中でも、「友達の反応を見て、伝えたい内容を詳しく付け足したら、前より英語が言えるようになってうれしかった」といった、相手に伝わることの楽しさを感じながらコミュニケーション能力の向上を実感している記述が多かった。これは、コミュニケーション・ストラテジーの指導を念頭に置いた単元計画の成果であるといえる。

しかし、本単元で扱う指導事項は「話すこと（やり取り）」であったが、単元終末にコミュニケーション活動として設定したショー・アンド・テルにおいて、用意したポスターの文字を、発表の手掛かりとするのではなく、そのまま読もうとする児童の姿も見られた。『解説（H29）』によると、「読むこと」、「書くこと」については「聞くこと」、「話すこと」と同等の技能は求められていない。そこで、ねらいとする領域を明確にし、言語活動に慣れ親しむ段階を重視して設定することができるように、提案する単元計画シートには「聞くこと」、「話すこと」の言語活動の枠を独立して設定し、文字指導については指導の順序を示すことにした。

表6 各観点における児童の記述例

観点	記述例
コミュ 67人	・ゆっくり話しながら、OK?と何回も確認してしつこかったかもだけど、<u>友達が分かるまで何とかして言えた</u>。ジェスチャーを付けてたら「分かりやすいよ!」と言われてうれしかったから、これからも<u>相手に伝わるような工夫</u>を続けたい。 ・<u>友達のいろんな過ごし方</u>を知って、なるほどな、と思った。僕の発表でも<u>人それぞれ反応の仕方が違って面白かった</u>。
慣れ 64人	・アイゲットアップをアイゲラップにしたら<u>言やすかったし</u>、寝るの go としっかり<u>区別して言えるようになってうれしかった</u>。<u>いつもよりすらすらと話</u>ができたと思う。 ・ラグビーのときと違って今日は<u>伝えたいことを自信をもって知らせることができてよかった</u>。<u>反応の言葉もしっかりできた</u>。友達が発表しているときに途中で OK?と聞いてくれたから、反応がしやすかった。
言・文	該当なし

エ 児童の変容

身に付いた力を児童が実感する単元計画であったかについて、振り返りシート（図6）に設定した3段階の選択肢を基に検証した。選択肢は泉ら（2015）の示す「児童内省シート」を参考に「①自信のない児童の『できるようになりつつある』過程を肯定的に捉えた段階」「②多くの児童が達成可能であり本時の到達目標となる段階」「③自信のある児童に次への挑戦的課題を設けた段階」で設定し、②の段階以上で達成感があると判断した（表7）。

単元構成で繰り返しを重視した実践Ⅰ、Ⅲでは、単元終末時に、児童の自己評価が上がった。さらに、実践Ⅰよりも実践Ⅲの方が児童の単元を通した達成感の伸び率が大きく、学びの実感を得ているといえる。実践Ⅲは、表現できる範囲内で児童が伝える相手や内容を選択できる言語活動の設定をした。そのことにより児童の伝えたい意欲の高まりや活発な伝え合いにつながり、児童が学びの実感を得たものと考えられる。

実践Ⅱでは、児童の表現に慣れ親しむ姿を目指し、活動や内容が繰り返しになるよう意識して計画した。しかし、学習内容に対する児童の実態把握が十分でなかったため、児童にとって言語材料が多く、単元の題材に対して馴染みの薄い学習になった。そのため、学習内容の未消化を招き、児童の達成感の低下につながったと考えられる。身に付いた力を児童が実感するためには、児童の実態に合った言語材料を取捨選択して活用することの重要性を再認識する結果になった。

以上のことから、児童が身に付いた力を実感するためには、単元を中心となる言語活動に向かって、スパイラル型の繰り返しで学べるような活動の工夫が不可欠であり、必然性のある場面設定をすることが、児童の学習意欲と主体

⑤「ショー・アンド・テル」で相手を意識した発表をする【コミュ】	
①ポスターを自分で見ながら、何とかして伝えている。	
②ポスターを友達にも時々見せながら、何とかして伝えている。	
③OK?など、相手に伝わったか確かめたり、習ったことのある表現を加えたりしながら、自信をもって伝えている。	
⑥友達の発表を聞くとともに、相手を大切にしたい聞き方をする。【コミ】	
①聞き手になったとき、リアクションは全くできなかったけれど、友達の発表を最後まで聞いている。	
②聞き手になったとき、相づちをうつなどの反応をしながら聞いている。	
③聞き手や助言者になったとき、友達のよい所を見つけながら聞いている。	
わかったこと、できたこと、言いたかった言葉、使っていた表現、もっと知りたいことなど	

図6 実践Ⅲで活用した振り返りシートの一部

表7 各単元における目標に対する児童の達成感（割合）の推移

時	実践Ⅰ	実践Ⅱ	実践Ⅲ
	割合(%)児童数	割合(%)児童数	割合(%)児童数
1	90.0(N=100)	90.1(N=101)	77.2(N=101)
2	86.9(N=99)	69.3(N=101)	78.0(N=100)
3	90.2(N=101)	77.3(N=97)	80.2(N=101)
4	78.0(N=100)	72.4(N=98)	80.8(N=99)
5	92.2(N=102)		98.0(N=101)

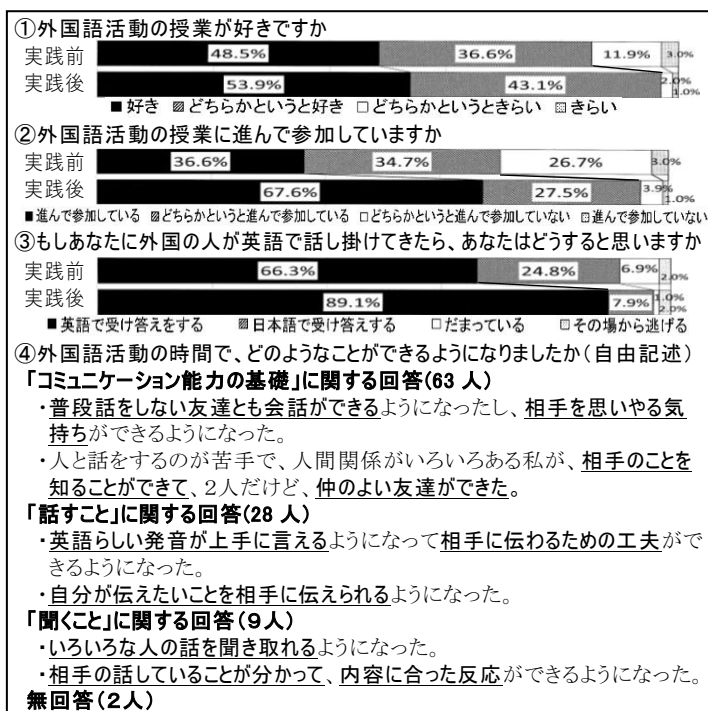


図7 児童の意識調査

実践前：5月中旬実施 実践後：10月上旬実施 N=102、下線は筆者

性を高める上で有効であることも分かった。

授業実践Ⅲ終了後、外国語活動の授業に対する児童の意識がどのように変容したのかをまとめた（図 7）。回答の分布を実践の前後で比較すると、質問①②において肯定的に回答した児童が有意に増加したことから、児童が活動に主体的に取り組もうとしていることが認められた（直接確率計算、両側検定、 $p<.01$ ）。また、質問③において「英語で受け答えをする」と回答した児童も有意に増加したことから、身に付いた力を実感し、外国語を用いてコミュニケーションを図ることに対する自信につながっていることが明らかになった（直接確率計算、両側検定、 $p<.01$ ）。さらに、質問④「外国語活動の時間でどのようなことができるようになりましたか」について、育成を目指す「コミュニケーション能力の基礎」及び外国語活動の指導事項である「聞くこと」、「話すこと」の三つの視点で分類をした。102 人中 100 人が自由記述による回答をし、その内容から児童が身に付いた力を実感していることが認められた。

以上のことから、単元計画シートを用いて「単元の中心となる言語活動」を重視し、「言語活動の目的や場面、状況等を明確にした単元計画」を「バックワード・デザイン」で作成し、「単元計画シートを基に児童の振り返りシート」を作成することは、児童の主体的に学ぼうとする意欲や、児童の学びの実感につながったといえる。

(4) 「単元計画シート」の提案及び検証

単元計画シートの有効性が確かめられたことから、授業実践後、単元計画シートの汎用性と配当授業時数の少ない中学年における有用性を確かめるために、37 人の教員に「単元計画シート（第Ⅳ案）」を用いた単元計画の作成を依頼した。依頼したシートは、表現に慣れ親しむための時間の確保が意識できるよう、「単元計画シート（第Ⅲ案）」に単元を通してスパイラル型の活動を繰り返し設定するイメージを図として加えた。

単元計画作成上の要素と留意点を説明する中で、特に意識するよう伝えた点は、「児童が考えや気持ちを伝え合う言語活動が設定されているか」「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などが明確であるか」の 2 点である。また、児童にとって身近であり、興味・関心のある題材を考える際、現実の生活で起こりそうな場面や、将来の夢など近未来の話題も考えられることを押さえた。また、これまでの実践から得た知見を基に、箇条書きにまとめた単元計画作成上の留意点を説明書として添付した。

単元計画シートを用いて単元計画を作成した教員は、図 8 より、単元計画シートの活用を肯定的に捉えていることが分かる。また記述より、「相手意識と目的を明確にしたことで、単元で目指す児童の姿をイメージできた」「単元のゴールをつかむことができたため、一貫した指導ができた」と好意的な感想が多く得られた（表 8）。

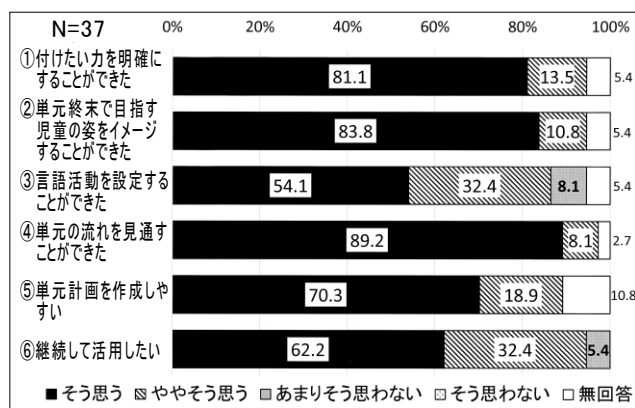


図 8 単元計画シートを使用した教員の反応

表 8 単元計画シートを用いた教員の自由記述（下線は筆者）

単元計画の作成経験がある教員	初めて単元計画を作成した教員
○教材研究の支えとなるものが少ないので、<u>このような型があると、大きな助けになる</u>。上段から順に組み立てていくため<u>単元の構成が考えやすい</u>。 ○ALTに頼る部分が多く、一人での<u>指導が不安</u>だった。しかし、自分が単元計画シートに書き込んだ授業なので、活動の目的や内容が分かり、<u>安心して授業を進めることができた</u>。 ○学年部教員で教材研究しながら単元計画を作成した場合、このシートが話し合いの方向性を明確にする<u>ファシリテーショングラフィングの役割を兼ねるため、確実に単元計画作成の道しるべになる</u>優れものだと思う。 △<u>単元計画は作成しやすかったが、質の高さを毎回要求されるという意味で負担になる</u>と思う。<u>自分の使いやすいうように改良して使っていきたい</u>。	○<u>児童が最後に何をを目指すのか分かるので実際の授業で見通した指導ができた</u>。作成後に改めてチェックができるので「この授業は大丈夫か？」と不安になったときのよりどころになった。言語活動の設定は、児童の意識が「英語を使わなければいけない」から「自分のことを表現できて楽しい」に変わった。 ○今まではALT作成の活動案をなぞるだけだった。自分で単元計画を作成したことで、<u>学級の児童の実態に合った活動をした</u>という意欲がわいた。 ○外国語の授業はいつから始めたらよいか分からなかったが<u>シートを頼りにゴールを明確にして先を見通した単元計画ができた</u>。 ○今まで自分が本時の授業にしか目がいっていないことに気付いた。<u>シートの活用で付けたい力が見え、その時間に何を教えたらよいか分かった</u>。おかげで<u>教える内容がぶれずに授業を進めることができた</u>。 △<u>単元計画の作成はできたが、言語活動の設定に時間が掛かり、難しかった</u>。

一方、「単元計画を見直す際のチェック項目を絞り、単元計画作成における負担感を小さくしたい」や「記入例を示す際、外国語教育の用語を一般的な表現にしてほしい」といった要望を受けた。また、説明書を別添したが、資料が複数あることで負担になるという感想も聞かれた。そこで、要望を基に、提案する単元計画シートは、言語活動のみの枠や、用語や使い方についての解説を一枚で表すようにした。さらに、単元を中心となる言語活動に向かうための活動の順序がイメージしにくいという指摘もあったため、バックワード・デザインでの単元構成が意識できるよう、図式化したイメージ（図 9）を掲載した。

単元計画シートを用いて作成された単元計画の 9 割以上は新しい要素を少しずつ加え、ステップアップを図りながら活動を繰り返すように設定されており、スモールステップを踏んだ指導の有効性に対する意識の高まりが確認できた。単元計画シートの活用は、児童が過度の負担を感じずに慣れ親しむ、スパイラル型の単元構成の提案につながるといえる。しかし、設定した「コミュニケーションを行う目的や場面、状況など」が、単元を中心となる言語活動の相手や目的と一致しない事例も見られた。これは、各時間の目標に到達させようとする意識が優先され、「単元終末段階の児童に望む具体的な姿」への意識が薄くなったからだと考えられる。そこで、単元を見通して真正性の高い言語活動を設定できるようにするため、チェック項目は、教員が学級の児童を思い浮かべながらチェックできるよう①相手意識②目的③使用場面④コミュニケーションの楽しさ⑤知的好奇心の 5 点に絞った。さらに、各時間の活動を計画した後に、各活動を単元を中心となる言語活動と結び付けることができるよう、言語活動の真正性を高める 3 要素（①相手意識②目的③使用場面）を再チェックする項目を設定した。

「コミュニケーションを行う目的や場面、状況など」が、児童にとって真正性が高い言語活動になるよう意識した教員は、図 8 における 6 項目の質問に全て「そう思う」と回答している。そして「単元を見通した指導ができるため、ゴールを焦点化した授業が

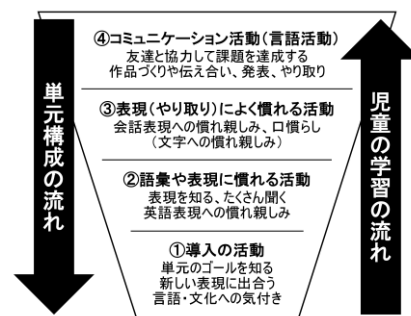


図 9 バックワード・デザインのイメージ

赤沢 (2018) の図を基に作成

付きたい力を明確にした単元計画シート
(記入例)

プランができたら ☒ にチェックを入れながら、付きたい力に向けた単元計画になっているか確認をする

教材・タイトル・題材	表現 (※児童の発話例)	参考資料 (1)						
Hi, friends!2 Lesson6 「What time do you get up?」	I get up at seven. What time do you get up?	①コミュニケーション活動 (言語活動) 友達と協力して課題を達成する 作品づくりや伝え合い、発表、やり取り ②表現 (やり取り) によく慣れる活動 会話表現への慣れ親しみ、口慣らし (文字への慣れ親しみ) ③語彙や表現に慣れる活動 表現を知る、たくさん聞く 英語表現への慣れ親しみ ④導入の活動 単元のゴールを知る 新しい表現に出会う 言語・文化への気付き						
1. 現行学習指導要領における観点別目標 【付きたい力】: 目指す児童の姿を具体的に設定する 【コ】 夢の1日について、自分の思いがはっきり伝わるように発表したり、友達の発表を積極的に聞いたりしようとする。 【慣】 生活を表す表現や一日の生活について時刻を尋ねる表現に慣れ親しむ。また、一日の生活に関する簡単な語句や表現を書くことに慣れ親しむ。 【気】 世界には時差があることや、様々な生活が営まれていることに気付く。								
2. コミュニケーションを行う目的や場面、状況等 この秋は3連休が続きます。そんな連休のうち、あなたはどこか一日を自由に過ごすことができます。あなたはどんな「夢の一日」を過ごしたいですか。やりたいことやタイムスケジュールを自由に設定しましょう。家族が「いいね」と言ってくれるような「夢の一日」を計画して お家の人に 提案してみましょう。 あなたの学級の児童にとってこの単元計画は次の5点が明瞭になっていますか。 <table border="1"> <tr> <td>☒ ①相手意識 (誰に) がある</td> <td>☒ ②目的 (何のために) がある</td> <td>☒ ③使う自分を想像できる場面である</td> </tr> <tr> <td>☒ ④コミュニケーションの楽しさがある</td> <td>☒ ⑤知的好奇心をくすぐる</td> <td>(単元構想後に) ①～③の再確認</td> </tr> </table>			☒ ①相手意識 (誰に) がある	☒ ②目的 (何のために) がある	☒ ③使う自分を想像できる場面である	☒ ④コミュニケーションの楽しさがある	☒ ⑤知的好奇心をくすぐる	(単元構想後に) ①～③の再確認
☒ ①相手意識 (誰に) がある	☒ ②目的 (何のために) がある	☒ ③使う自分を想像できる場面である						
☒ ④コミュニケーションの楽しさがある	☒ ⑤知的好奇心をくすぐる	(単元構想後に) ①～③の再確認						
3. 単元終末の Activity (慣れ親しむ表現 児童の思いで選択できる表現) 予想される児童の姿 やり取り or 発表 Hello. This is my dream day. I get up at 3:00. I eat breakfast at 4:00. I go fishing at 5:00. I like fishing. Fishing. OK? I cook the fish at 4:30. I go to bed at 6:00. Thank you. メモ (児童の思考、教員の押さえ等) 相手の理解を促すために ・ポスターを見せる ・強調したい絵を指し示す ・指で数字したりジェスチャーでイントネーションを表したりする 等の工夫が考えられるようにしたい。 生活を表す表現は4文程度が適当。 対話を発展させるためにも既習表現を活用するよう声を掛けたい。 単元の中心となる活動で、児童に望む具体的な姿をイメージする。 例 ・表現の内容、量 ・児童にとって適切な難易度 ・慣れ親しんだ表現との関連性。等 児童が学びを実感するような、単元の中心となる活動をどちらか選ぶ ☒ 児童の考えが入る余地がある ☒ 既習表現が使える ☒ 児童にとって適度な難易度である								
時 目標	慣れ親しむ活動	参考資料 (2) (3)	言語活動	振り返り (学んだこと、使っていた表現、等の自己評価)				
単元最終第5時 相手に伝わるように工夫して、「夢の一日」を提案する	① Small Talk ② Let's count 1 ~ 60. ③ Let's Chant What time do you get up? (話すこと) I get up at 7:00.	① 本単元の言語活動にむかって、帯活動や橋渡しの活動として新しい内容を入れながら、繰り返すことで慣れ親しんでいく。	① Show and Tell (みんなに「夢の一日」を提案しよう) ・後日、家の人に「夢の一日」を提案する	① 振り返り (学んだこと、使っていた表現、等の自己評価)				
第4時 生活とその時刻を表す言い方に慣れ親しむ	① Small Talk ② Let's count 1 ~ 60. ③ ポインティングゲーム (at を付けて)	① 伝わりやすい工夫を考えながらのペア探し (同じ生活3つ)	① 伝わりやすい発表 (提案) の工夫を考えよう ・選んだ表現をポスターに書き写す	① 各時間の活動が付きたい力に向かっていく				
第3時 生活を表す言い方を知る	① Small Talk ② Let's count 1 ~ 60. ③ ポインティングゲーム (15分単位)	① 誰の一日かな (職業あてクイズ) ② ペア探し (同じ生活1つ)	① 選んだ表現を隣の友達に紹介しよう					
第2時 世界には時差があり、様々な生活が営まれていることに気付く	① Small Talk ② Let's count 1 ~ 60. ③ タイムぼかんゲーム ④ ポインティングゲーム (30分単位)	① 絵本の読み聞かせ ・世界は今何時? (ギャップ活動)	① 提案する「夢の一日」を考える					
第1時 時刻の言い方を知る	① Small Talk ② 1 ~ 60 の数え方を知る ・ポインティングゲーム (30分単位)	① Let's Chant What time is it? It's 1:00. (30分単位)	① 全部の枠が埋まらなくてもよい					
① 単元の目標に向かった活動が毎時間ある ☒ ② 繰り返しの活動がある ☒ ③ 次 (時) への橋渡しの活動がある ☒ ① 習得と活用の順序とバランス (聞く活動 → 言ってみる活動 → 記憶し、自分のものにする活動 → 自分の意志で選んで発話する活動) ① 言語・文化への気付き → 英語表現への慣れ親しみ → 会話表現への慣れ親しみ → 言語活動 → 文字 (語句や表現) への慣れ親しみ								
参考資料 1) http://mext-next-kyozai.net/ (文部科学省) → 移行期間における学習内容例 2) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/houkoku/1382162.htm (文部科学省) → 「年間指導計画例」や「第○学年 学習指導要領」 3) 静岡県の授業づくり指針 外国語科/外国語活動 (※P28)、他各自治体発行の活動集など 4) 小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック								
※言語活動: 実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う活動。 ※常活動: 短時間で継続的、発展的に行う活動。活動内容 (難易度や表現等) に少しずつ変化を加えていくことで、児童が飽きることなく表現に十分に慣れ親しむことができる。								

図 10 本研究で提案する単元計画シート (記入例)

できた」「自転車操業の授業から脱出できたため、毎時間の準備が楽になった」と回答している。単元計画シートを用いたことで、具体的な言語活動の設定ができたといえる。また、バックワード・デザインで単元を計画したことで、単元終末段階の児童に望む具体的な姿をイメージして指導することに対する自信につながったことが確かめられた。日常の学校生活において外国語を使う必然性が生じる場面は少ない。だからこそ、言語活動の目的や場面、状況等を工夫することが児童にとって学びの実感につながると再確認する結果になった。

本研究で提案する単元計画シート（図 10）は、各学級の児童の実態に応じた視点で具体的に言語活動を設定できるため、児童に付けたい力を明確にする上で有用だといえる。さらに、教員の指導に対する自信の高まりにつながると考えられる。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

付けたい力を明確にした単元計画シートを考案し、授業において実践することで、以下のような成果が得られた。

ア バックワード・デザインとスパイラル型の活動をシートに取り入れたことにより、単元を見通した授業ができるようになり、自信をもって外国語活動の指導を行うための一助となった。

イ 外国語活動の授業づくりにおいて、「言語活動の重視」と「言語活動の目的や場面、状況等を明らかにする」ことの具体が明らかになった。

(2) 今後の研究課題

ア 単元計画シートを用いた単元計画を蓄積していく中で、単元計画作成の負担感の軽減を目指し、日常的に使用できるものに改善していく。

イ 児童が学びを実感するように、単元終末段階で望む具体的な姿について、4 技能 5 領域の視点を基に到達目標を単元計画シートに取り入れ、指導と評価の一体化を図っていく。

参考文献

- ・赤沢真世（2018）「外国語・外国語活動における評価」 湯川笑子編著『初等外国語教育（新しい教職教育講座 教科教育編⑩）』 ミネルヴァ書房 pp. 159-173
- ・泉恵美子、萬谷隆一、アレン玉井光江、田縁眞弓、長沼君主（2015）『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル—Hi, friends! 1&2 Can-Do リスト試案』 小学校英語評価研究会
- ・国立教育政策研究所（2011）『小学校外国語活動における評価方法等の工夫改善のための参考資料』 教育出版
- ・国立教育政策研究所（2017）「小学校英語教育に関する調査研究報告書」
- ・文部科学省（2017）『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』 旺文社
- ・文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』 東洋館出版社
- ・文部科学省（2018b）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編』 開隆堂出版
- ・村野井仁（2006）『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店
- ・直山木綿子（2018）「移行期間中における外国語活動の授業づくりのポイント」 『月刊初等教育資料 2018 年 12 月号』 東洋館出版社 pp. 48-49
- ・西岡加名恵編著（2008）『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』 明治図書出版
- ・静岡県教育委員会（2012）『静岡県の授業づくり指針 外国語科／外国語活動（小学校・中学校）』
- ・吉田研作編（2017）『小学校英語教科化への対応と実践プラン』 教育開発研究所

プランができたら ☒ にチェックを入れながら、付けたい力に向かった単元計画になっているか確認をする

単元構成の流れ

児童の学習の流れ

④コミュニケーション活動（言語活動）
友達と協力して課題を達成する
作品づくりや伝え合い、発表、やり取り

③表現（やり取り）によく慣れる活動
会話表現への慣れ親しみ、口慣らし
（文字への慣れ親しみ）

②語彙や表現に慣れる活動
表現を知る、たくさん聞く
英語表現への慣れ親しみ

①導入の活動
単元のゴールを知る
新しい表現に出合う
言語・文化への気付き

【氣】

①現実の世界でどのような場面で用いられるか。
②児童にとって身近であり、興味・関心のあ
る話題か。
等を踏まえ、この表現を
用いる目的や場面、状況
等を最初に決定する。

単元を中心となる活動で、児童に望む具体的な姿をイメージする。

例

- ・ 表現の内容、量
- ・ 児童にとって適切な難易度
- ・ 慣れ親しんだ表現との関連性。等

各時間の活動が、付けたい力に向かっている

- ※常活動：短時間で継続的、発展的に行う活動。活動内容（難易度や表現等）に少しずつ変化を加えていくことで、児童が飽きることなく表現に十分に慣れ親しむことができる。

「考え、議論する」道徳の実践に向けた発問の工夫

総合支援部小中学校支援課 長期研修員 大森 友希

1 主題設定の理由

文部科学省（2018a）は、「生きる力」の育成を目指し、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするため」に、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を推進すること」を求めている。「特別の教科道徳」（以下「道徳科」という。）では、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する」道徳が、「主体的・対話的で深い学び」の実現となる。

「考え、議論する」道徳のためには、教材の提示、発問、板書、話し合いなど様々な指導方法の工夫が必要となるが、中でも授業の要となる発問が重要であると考えた。文部科学省（2018b）も、発問は児童の思考や話し合いを深める上で重要だと示している。授業における発問は、児童の実態、教材等に応じて、考えさせたい課題や発問の仕方が変わる。特に道徳科の授業は他の教科に比べ、児童のこれまでの生活体験や周囲の環境が大きく影響するため、適切な発問を考えることが難しい。道徳科では、児童が自分自身との関わりの中で考え、多面的・多角的な見方ができるような発問が大切になる。しかし、これまで発問が児童の実態に合っておらず、児童が自分自身の問題として道徳的価値を考えることができないことがあった。また、授業者の道徳的価値の捉えが一面的であったために、授業者が捉えた道徳的価値を押し付けるような発問をしてしまうこともあった。そのため道徳科では、教材分析や児童の実態把握だけでなく、授業者が多面的・多角的に道徳的価値を捉えておくことが必要となる。

赤堀（2017）は、「考え、議論する」道徳を実現するためには、「子どものよさや課題を明らかにして、授業で何を考えさせたいのか、その方針を焦点化する『明確な指導観』を確立することがなによりも重要」と述べている。そして指導観を、ねらいや指導内容についての授業者の捉え方などを示す価値観、授業者の価値観に関連する児童のこれまでの学習状況や実態やそれに基づいた授業者の願いなどを示す児童観、使用する教材の特質やそれを生かす具体的な活用方法などを示す教材観の三つの観としている。発問はこの「明確な指導観」があって成り立つものと考える。

そこで、本研究では、「考え、議論する」道徳の実践に向けて、指導観を明確にするためのシートを作成し、発問を作成するための考え方とその有用性を児童の表れから分析、検証することとした。

2 研究の目的

「考え、議論する」道徳の実践に向けて、指導観を明確にするために、「価値観を深めるシート」を作成し、発問を作成するための考え方を提案する。

3 研究の方法

- (1) 文部科学省 (2018b) から本研究における「考え、議論する」児童の姿を明らかにする。
- (2) 授業者の指導観を明確にするために作成した「価値観を深めるシート」を活用して、発問を考え、授業を構想する。
- (3) 研究協力校第6学年A組 (29人) 及びB組 (29人) を対象に授業を実践する。
- (4) 「考え、議論する」児童の姿が見られたか、授業記録や実践前後の質問紙調査の結果から分析し、授業者の意識調査から発問の考え方の有用性を検証する。

4 研究の内容

(1) 本研究における「考え、議論する」児童の姿

文部科学省 (2018b) は道徳科の目標を「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と示している。これを参考に、本研究で目指す「考え、議論する」道徳のイメージを示す (図1)。

「考え、議論する」道徳において、児童は様々な道徳的課題を自分自身との関わりの中で考えながら、他者との話し合いを通して、自己の生き方についての考えを深めていく。

「自分自身との関わりの中で考える」とは、「自分だったら」と自分に置き換えたり、「あの時は」と自分の経験を振り返ったりしながら道徳的価値について主体的に考える姿である。

「他者との話し合いを通して」において、児童は自分とは違う相手の感じ方や考え方を知り、自分とは異なる見方や考え方を理解しようとする。道徳的

価値を様々な視点から捉え、多面的・多角的な見方へと発展することが期待される。

「自己の生き方についての考えを深めていく」では、このような過程を通して、道徳的価値の捉えが変わったり深まったりし、次に出合う道徳的課題に対して、よりよい判断ができるようになる姿を目指している。

そこで、本研究における「考え、議論する」児童の姿を以下のようにする。

表1 本研究における「考え、議論する」児童の姿

- ・道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めることができる児童
- ・話し合いを通して、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展できる児童
- ・自分の生活やこれからの生き方について考えることができる児童

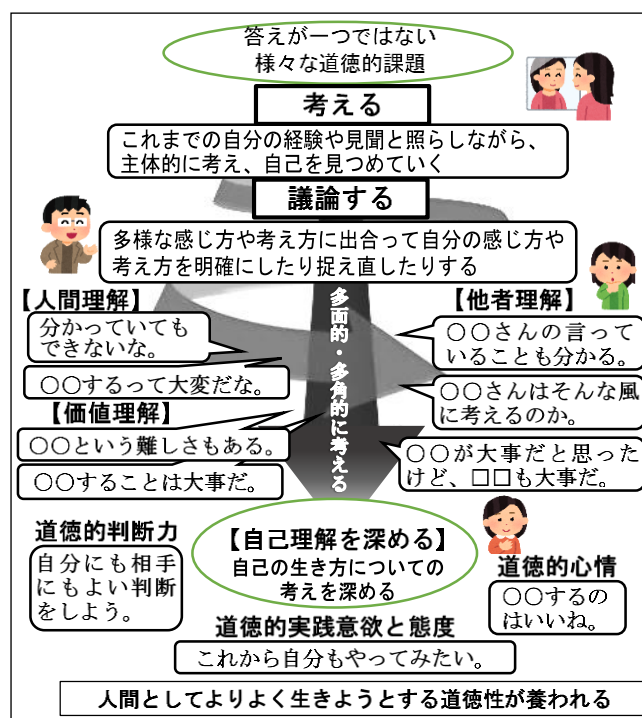


図1 「考え、議論する」道徳のイメージ

(2) 発問を作成するための考え方

渡邊（2013）は、授業における主な発問を中心発問、基本発問、補助発問の三つに区分している（表2）。ねらいを達成するためには、三つの発問を効果的に使うことが重要である。文部科学省

表2 発問の区分

発問の区分	内 容
中心発問	ねらいを達成するための授業における中心的な問い掛け。
基本発問	学習指導過程の骨組みとなる問い掛け。中心発問を導き出すための基本となる問い掛け。
補助発問	必要に応じて付け加えられる問い掛け。ねらいを達成するための揺さぶる問い掛け。

（2018b）は、授業のねらいに深く関わる中心発問をまず考え、次にそれを生かすための基本発問、補助発問と考える手順が、ねらいを達成するために有効な場合が多いと示している。そこで、本研究でも、まず中心発問を考え、次に基本発問、補助発問と考える。なお、本実践は読み物教材（以下「教材」とする。）を用いて行う。

ア 中心発問を考えるための工夫

(7) 「価値観を深めるシート」の作成

中心発問を考えるためには、児童の実態を適切に把握すること、表れや発言を多様に予想すること、価値理解を基に教材を多様に捉えることなど、指導観を明確にする必要がある。永田（2014a）は、指導観の中核ともいえる価値観を深めることの大切さを述べている。

「価値観を深める」とは、道徳的価値の理解を深め、多面的・多角的に捉えることができるようにすることである。価値観を深めることで、授業者は多様な視点で、教材を分析したり児童を捉えたりすることができ、教材観、児童観が深まり、指導観を明確にすることにつながる。と考える。

永田（2014a）は、価値観を多面的な切り口で捉えるために、四つの視点で整理し、3次元の立体的な図で示した（図

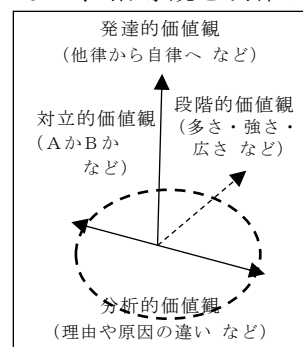


図2 道徳的価値観を立体的に描く試み（一つのイメージ）

2）。四つの視点を参考に、「発達の価値観」を「内面の変化」、「段階的価値観」を「外面の変化」、「対立的価値観」を「対立する価値」、「分析的価値観」を「分析する価値・価値のつながり」という四つの視点で捉えた。四つの視点は互いに関連しているため、立体的な図で表すことが適切であるが、あえて平面にすることでそれぞれの視点から授業者が価値観を書き出せるように、「価値観を深めるシート」を作成した。

(4) 「価値観を深めるシート」の活用

教材を読む前に、文部科学省（2018b）の「第3章 道徳科の内容」を参考に、授業者が自分の経験や見聞と照らしながら、本シートに沿って、道徳的価値を四つの視点で捉え直していく。先に教材を読んでしまうと、道徳的価値を多様に捉えられていないために、教材の見方や児童の表れの予想が一面的になってしまったり、価値理解が偏ってしまったりすることが考えられる。図3は、教材を読む前の内容項目「親切、思いやり」における「価値観を深めるシート」の活用例である。

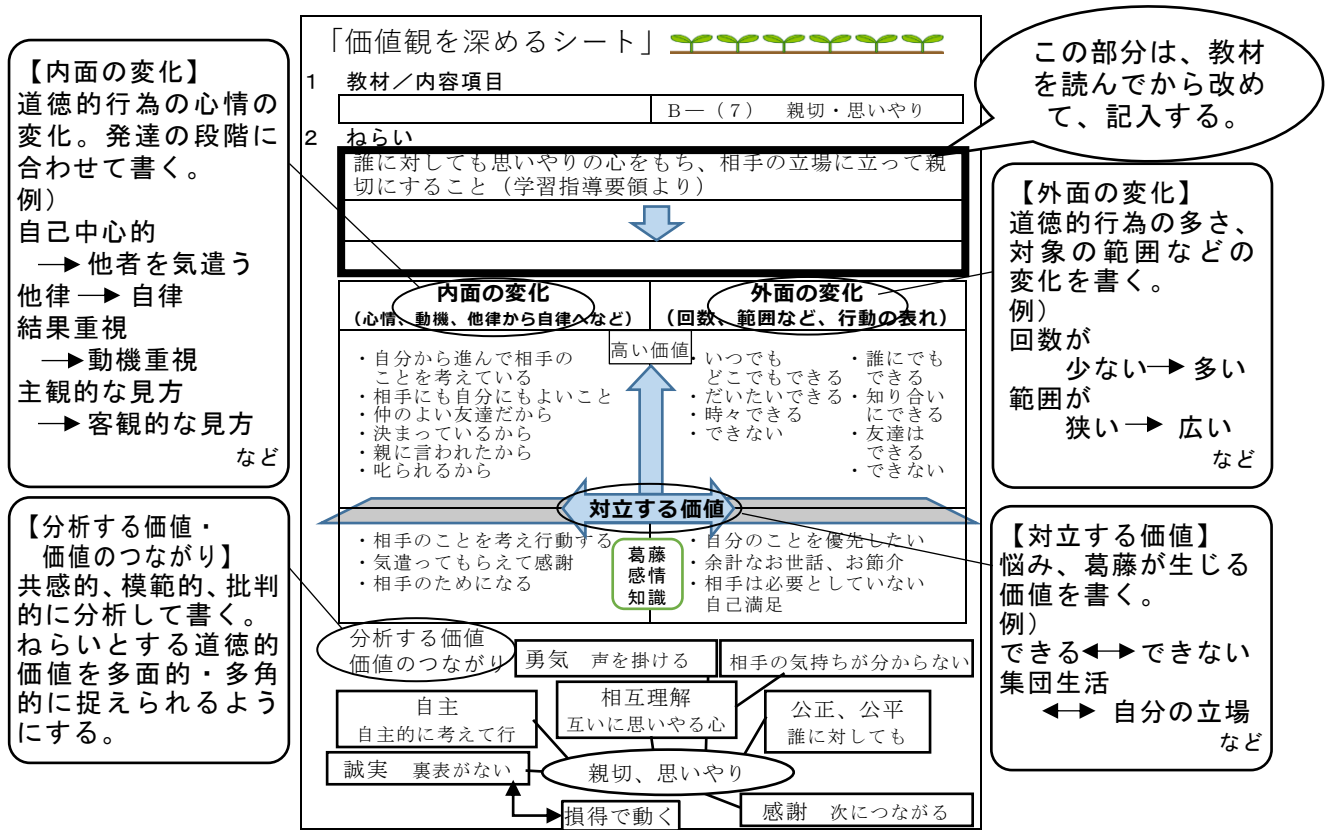


図3 「価値観を深めるシート」の記入例 教材を読む前

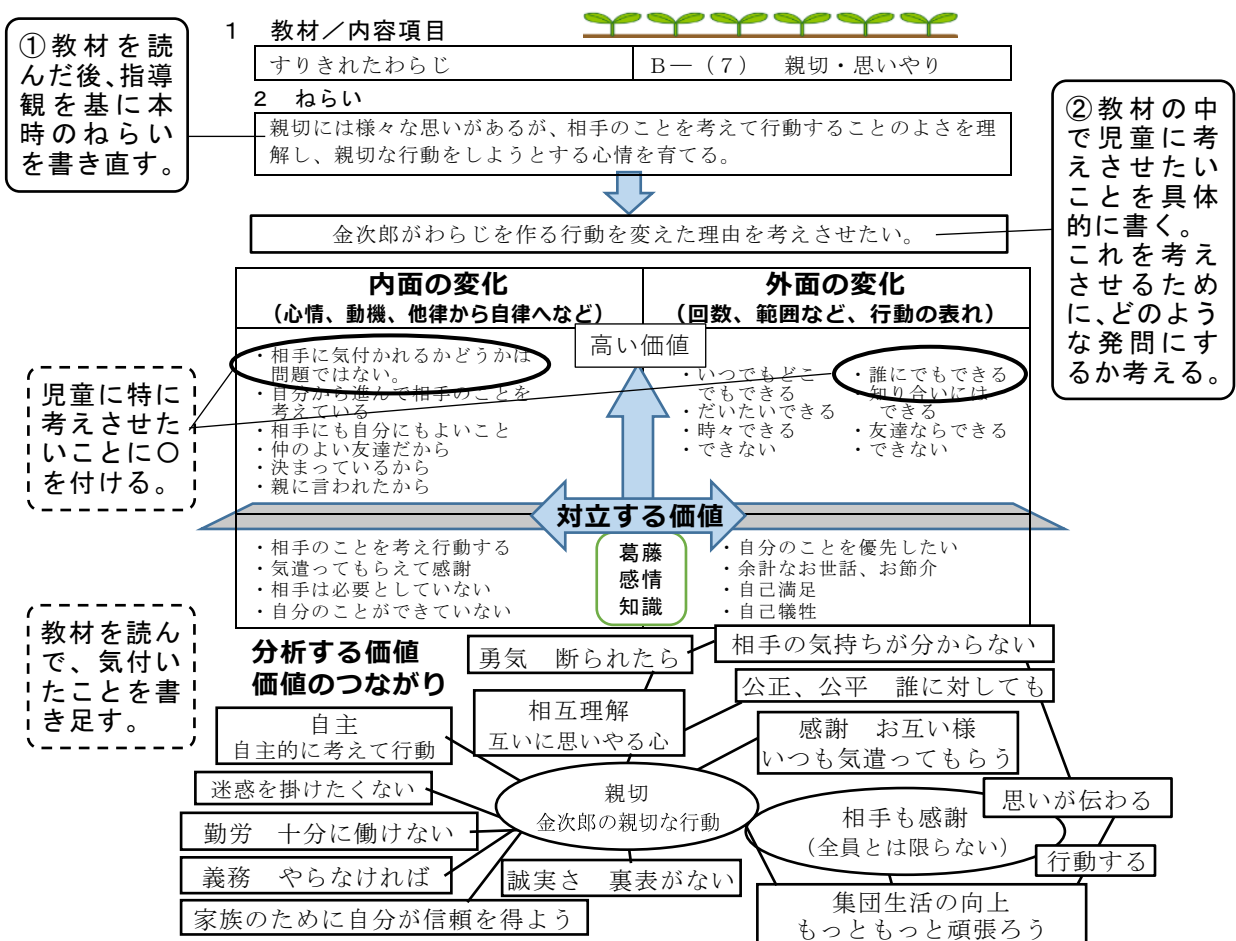


図4 「価値観を深めるシート」の記入例 教材を読んだ後

次に、教材を読み、具体的な場面を通して考えることで、新たに見えてきた道徳的価値の捉えを追記する。図4は、教材「すりきれたわらじ」を読んだ後に追記した「価値観を深めるシート」である。このように四つの視点で捉えることで、児童の行動の表れといった外面の変化だけでなく、内面の変化も考えていくことができ、児童の思考を多様に予想することができる。また、「対立する価値」では、「自己犠牲を伴ってまで、他者を思いやり、親切にすべきか」といった道徳的行為の課題も考えることができる。四つの視点で価値観を捉え直した後、児童に何を考えさせたいのか、どのような道徳性を育てたいのか、ねらいを明確にする(図4①)。そして、ねらいを達成するために考えさせたい教材の具体的内容を選び(図4②)、その内容をどのように問うことが有効かを考えることで、中心発問が決まる。永田(2014b)は、「発問の大きさ」を区分し、問い掛ける対象の大きさを意識することで、授業が活性化すると述べている(図5)。そこで、どのように問うかを考える際、教材を分類し、「発問の大きさ」との関係性から考えることとした。

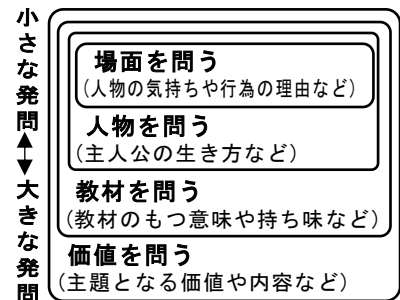


図5 発問の大きさの4区分

(ウ) 教材の分類

検定教科書『かがやけみらい6年』（学校図書）を用いて、教材の分類を行った(図6)。これは、登場人物の心情または行動に変容があるものと、ないものを分類している。この分類は、登場人物の誰を中心に考えるのか、行動を考えるのか、心情を考えるのかなどによって変わるため、一例として示す。

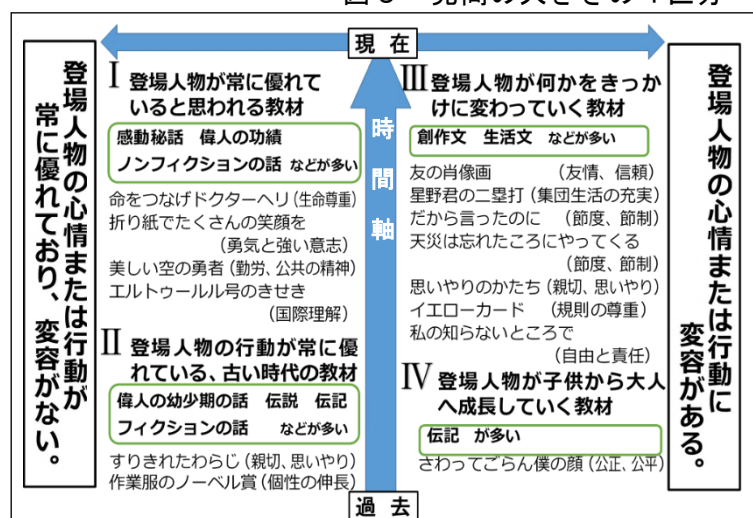


図6 教材の分類（例）

また、教材によっては、経験や見聞の違いから児童の馴染みややすさや親しみやすさが変わる。特に、時代背景の古い教材は、自我関与しにくいことが予想されるため、授業者が映像で示したり説明を加えたりするなど、手立てを講じる必要がある。そこで、心情または行動の変容を基に分類したものに時間軸を組み合わせた。

(エ) 教材の分類と「発問の大きさ」の関係性

図6のIやIIのような「登場人物の心情または行動が常に優れており、変容がない」と感じる教材は、場面を問う発問ではなく、道徳的価値や教材、人物を問う、より大きな発問の方がねらいを達成するのに有効だと考える。なぜなら、児童は心情または行動が常に優れている登場人物を多様に捉えることが難しいことが多く、場面を問う発問では、児童から多様な意見を引き出しにくいと考えたからである。

それに対して図6のⅢのような「登場人物が何かをきっかけに変わっていく教材」は、登場人物が変わるきっかけとなる場面を問うことがねらいを達成するのに有効だと考える。なぜなら、登場人物の悩みや迷い、葛藤は身近で自我関与しやすいことが多いからである。図6のⅣのような「登場人物が子供から大人へ成長していく教材」は、時代背景や当時の状況などの違いはあるが、悩みや葛藤は今の児童と共通するものがある。そこで、児童が今の自分と照らして考えることができるように導入を工夫し、登場人物が変わるきっかけとなる場面を問うことが有効だと考える。

このように、中心発問は、「価値観を深めるシート」を基に指導観を明確にし、教材の分類と発問の大きさを関連付けて考える。

イ 基本発問を考えるための工夫

基本発問は、展開の基本となる発問である。そこで、盛岡市立河北小学校（2017）を参考に、学習指導過程を「気付く」「深める」「見つめる」「まとめる」の4段階に分けた。それぞれの段階で表3の留意点を押さえて基本発問を考える。

ウ 補助発問を考えるための工夫

補助発問は、「深める」段階で、児童の話し合いに応じて、ねらいを達成するための揺さぶる問い掛けである。「価値観を深めるシート」を基に、児童の多様な表れを予想し、補助発問を考えることは、児童が多様な感じ方に出合い、自分の感じ方や考え方を明確にしたり捉え直したりするた

表3 基本発問を考えるための留意点

段階	基本発問の留意点と発問例
導入 気付く	・児童の「考えたい」や「どうしてだろう」という思いを生む発問をする。 ・マイナスなことを言う発問は控え、児童の発言しやすい発問を心掛ける。 例) ○○してよかったことはありますか。○○するとき、どんな気持ちですか。
展開 深める	・ねらいを達成するため、中心発問に合わせて、必要に応じて一つか二つ入れる。
展開 見つめる	・これまでの自分を振り返って考えられるような発問を入れる。 ・児童の変容を見るために、「気付く」と同じ基本発問を行うこともある。 例) これまでの自分を振り返って考えて下さい。○○をどう思いますか。
終末 まとめる	(基本発問はしないが、授業者の体験や願い、新聞等のメディアで取り上げられている問題などを話す。)

表4 「よい話し合い」の特徴と例

めに、大切となる。遠山ら（2017）を参考に「よい話し合い」の特徴をまとめた（表4）。A～Gの特徴が表れるように補助発

話し合いの特徴	発言例と様子
A 自分の考えを述べる（主張）	「○○だと思った」
B 他者の考えに賛同する（共感）	「○○に似ていて」「○○に賛成」
C 疑問を発する（疑問）	「どうして」「それよく分からない」
D 批判をする（批判）	「私と違って」「○○じゃ△△になるよ」
E 交代しながら意見を述べ合う	互いの考えを聞き合いながら、話し合いを進めている様子
F 遠慮せずに発言する	
G じっくり答えを探そうとする	

問を考える。たとえば、主張に対して共感する発言が続くようであれば、「どうしてそう思うの」や「○○のときはそうならないよ」など疑問点や矛盾点を問う発問をしたり、批判的な意見をもっている児童を意図的に指名したりすることなどが考えられる。

(3) 授業実践例

上記のような発問を考えるための工夫をし、授業を実践した。

実践Ⅰ 教材「すりきれたわらじ」 内容項目「親切、思いやり」

実施時期 2018年6月19日 第6学年 学級A第3校時 学級B第4校時

ア 実践Ⅰにおける中心発問の検討

研究協力校 6 年部の教員 4 人（以下「協力教員」という。）とともに、ねらいを達成するために「金次郎がわらじを作る行動を変えた理由を考えさせたい」（図 4 ②）と思い、中心発問を考えた。本教材は、12 才の二宮金次郎が病気の父親に代わって堤防補修の作業に加わり、裸足で作業している村人のために 1 回目は新しいわらじを作って配り、2 回目は破損したわらじを修理してあちこちに置いたという話である。

最初は、金次郎の行動に「変容がある」ことに着目し、「わらじを修理しているとき、どのようなことを思っているだろうか」「わらじをあちこちに置いたのはどのような思いからだろうか」など、場面を問う発問を考えた。

次に、それぞれの協力教員が考えた「価値観を深めるシート」を基に、親切について話し合った。すると、「お節介になることがある」「断ったとしても、親切にされるとうれしくなる」「余計だと思っても相手のことを考えて受け入れることがある」など、「親切」という道徳的価値についての多様な意見が出た。そして、親切には、様々な行動があるが、「相手への思いやりが行動となったものが親切」と捉えることで、「金次郎の行動には、どれも相手への思いやりがある」と考えるようになった。このように、「価値観を深めるシート」を活用したことで、教材の捉えが変化した。そこで、心情に「変容がない」ことに着目し、「親切とは何だろうか」「金次郎はどのような人だろうか」「金次郎の行動で親切なのはどれだろうか」など、道徳的価値や人物、教材を問う、より大きな発問も考え出された。

授業者が着目する視点により、教材の分類や発問の大きさが変わるため、学級 A では、行動に着目して検討された「場面を問う発問」、学級 B では、心情に着目して検討された「教材を問う発問」で授業を行うことにした（表 5）。中心発問を変えた二つの授業の児童の表れを比べることで、価値観を深めることの重要性と、教材の分類と発問の大きさの関係性を示すことができると考えた。なお、学級 A と学級 B は同じ学校の 6 年生であり、児童の実態に大きな差はないと考える。

表 5 中心発問を変えた二つの発問

段階	発 問	発問の意図
気付く	事前のアンケートから、みなさんが、親切についてどんなことを思っているのかをまとめました。	「親切」についてそれぞれ感じ方が違うことを意識させる。「親切」について自分の捉えを自覚させるための発問。
深める	学級 A 基本発問 新しくわらじを作って、村人に配ったとき、金次郎はどんなことを思っていますか。 中心発問 2 回目にわらじを修理してあちこちに置いたときはどんなことを思っていますか。	二つの場面で、金次郎が行動を変えたときの思いを想像することで、相手の立場に立つとはどのようなことかを考えるための発問。
	学級 B 中心発問 みなさんは、親切を「優しさ」と考えている人が多かったです。では、金次郎の行動で、親切だと思った行動はありますか。	教材に含まれている金次郎の行動（具体）を通して、「親切」とはどのようなことかを考えるための発問。
め見つける	親切とは、どんなことだと思いますか。	自分自身と向き合いながら「親切」について考えるための発問。

イ 実践Ⅰにおける発問の有用性の検証

「考え、議論する」児童の見取りの視点を設定し、児童の発言やワークシートの記述を分析、検証することで、発問の有用性を示す。

(7) 児童の見取りの視点

文部科学省（2018b）の「第5章 道徳科の評価」を参考に、「考え、議論する」児童の姿（表1）における児童の見取りの視点を設定した（表6）。

表6 本研究における児童の見取りの視点

「考え、議論する」児童の姿（表1）の例	実践Ⅰにおける分析基準の発言例
【道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めている児童】	
・教材の登場人物を自分に置き換えて考え、自分なりに具体的にイメージして理解しようとしている児童	自分だったら… 私が親切にしたとき あの時は、〇〇だったな
・今までの自分自身を振り返り、自らの行動や考えを見直していることがうかがえる児童	これまでは〇〇だったから、 考えてみたら、 今までは〇〇と思っていたけど、
・道徳的な問題に対して自己のとり得る行動を他者と議論する中で道徳的価値の理解を更に深めている児童	自分のことよりも 相手の気持ちを考えて 誰に対しても たくさんの人に
・道徳的価値を実現することの難しさを自分のこととして捉え、考えようとしている児童	気を使わせてしまう 相手の気持ちが分からない 親切のつもりでも、相手にとっては迷惑かもしれない
【一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている児童】	
・道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉え考えようとしている児童	感謝の気持ちがある 自分ができないからやっている 迷惑を掛けている気持ちがある
・自分と違う立場や感じ方、考え方を理解しようとしている児童、他者の考えに対して、共感したり、質問したり、批判をしたりしている児童	〇〇さんに似ていて（共感） どうしてですか（疑問） 〇〇さんの考えと違って（批判）
・複数の道徳的対立が生じる場面においてとり得る行動を多面的・多角的に考えようとしている児童	相手のことを考えるなら別の方法があったはず
【自分の生活やこれからの生き方について考えている児童】	
・道徳的価値に関わるよさを実感している児童	親切にすることは、いいことだと思った
・これからの自分の生活につなげようとしている児童	親切にしてみたい もっと親切にしていきたい

(4) 話合いとワークシートの分析から見る発問の有用性の検証

表6の視点を基に、発言例のような表れが見られるかを、学級Aと学級Bの話合いの様子から分析した（図7）。以下の分析は、全て協力教員とともにを行った。

T：授業者の補助発問 C：児童の発言 <>：補助発問の意図 【 】：表6を基にした児童の分析	
学級A	
中心発問 2回目にわらじを修理してあちこちに置いたとき、金次郎はどんなことを思っていると思いますか。 中心発問の後、村人のことを思っているという発言が多く出た。 T：どちらも村人のことを考えているのに、何で金次郎は同じことをしなかったの？ <金次郎の行動に対する共感的な意見が続いたため、疑問をもたせるための発問> C1：（修理するほうが、）直すのに時間が掛からなかったから。 C2：時間短縮ができると、その分新しいのが作りやすくなり、たくさんの人と優しさを分かち合える。 C3：新しく作ってわらじを渡したときに、村人が気を使ってくれたけど、それでも金次郎はすりきれたわらじを見て何とかしたいと思ったから、みんなに気を使わせないようにした。 【C3は、村人の思いを考えることで、実現することの難しさを考えている】 C4：C1さんと似ていて、心配させたくないけど、わらじを見て何かしてあげたいと思った。 C5：さっきC3さんが言ったように、村人に心配をかけたくないという思いだけでなく、恥ずかしさもあったんじゃないかな。 【C5は、C3の意見を、自分自身の経験と照らして、親切な行動をするときの難しさを考えている】 C6：自分より大人の方がたくさん働いてくれていてわらじが切れているから、わらじを作って、感謝の思いを伝えている。 【C6は、村人の立場と金次郎の立場を比べることで、判断の根拠を様々な視点から捉えている】	

- C7 : 親切ではなくて、金次郎は 12 才だから、他の人よりたくさん働けないから自分でできることをたくさんやって、他にできない分を補おうと思ったんじゃない？
- 【C7 は、他者の考えを聞くことで、行動の判断の根拠を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- T : それって、親切？<金次郎の行動に対する批判的な視点を促すための発問>
- C3 : 結果は親切になっているけど、それだと、自己満足があるんじゃないかな。
- 【C3 は、他者の考えを聞くことで、「親切」について行動と心情から捉え、考えようとしている】**
- C14 : もし、自己満足なら、金次郎が大人になったら同じことはできないんじゃないかな。
- T : 今の意見を他の人はどう思う？<交代しながら意見を述べ合わすことを促す発問>
- C15 : 今は他の仕事ができないからやっているけど、大人になってからもやると思う。
- T : どうして？ <疑問を發し、親切に対する考えを聞くための発問>
- C8 : 他の人のことを考えるから。
- C4 : 私も大人になってもわらじ作りはやると思う。自分が大人になって他の大人たちと同じ仕事をやって、仕事の大変さが今以上に分かるから、わらじを作ると思う。
- 【C4 は、親切に関わる心情を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- C9 : 僕は違って、今は 12 才だからできないからやっているだけで、大人になったらできない仕事はないからやらないと思う。
- C11 : 大人になったら、大変さを経験するから、相手の気持ちが分かるから、他の人のことを考えてまたやるんじゃないかな。
- 【C8、C4、C11 は、教材にはない場面を考えることで、自分自身との関わりの中で道徳的価値理解を深めている】**
- T : ここまでの話合いを通して、金次郎の行動は親切だと思う？
- C13 : やっぱり、(金次郎は、) 自分のことができないからやっているだけだから親切じゃないと思う。
- C4 : 「できない」と思ってやらない人もいるのに、村人のことを考えてわらじを作ったから、やっぱり親切だと思う。
- C13 : 金次郎は、自分の気持ちよりも他の人の気持ちを優先したと思うから親切だと思う。
- 【C13 は、C4 の発言を受けて、実現することの難しさを考えたうえで、親切について考えている】**

学級 B

中心発問 みなさんは親切を優しさと考えている人が多かったですが、金次郎がした行動で、親切だと思う行動はありますか。

- 最初の児童が、「父親の代わりに働いた場面を親切と感じる」と発言したことに対して話し合っている。
- C1 : 親切ではないと思って、決められていたことで、金次郎が行ったから親切ではない。
- C2 : C1 さんと似ていて、父親が病気になっているから代わりに金次郎が働いたから、父親が病気じゃなかったら父親が出るから、これは親切じゃないと思う。
- T : じゃあ、親切じゃなかったら何だと思う？<疑問を發し、親切に対する考えを聞くための発問>
- C1 : 義務。
- C5 : 義務は違うんじゃないかな。
- C6 : 僕は、やっぱり親切だと思う。父が病気になっても、堤防補修をみんなのために頑張っているから、これは父のためでもあるけど、村人のためにもなっている。
- 【C6 は、他者の意見を聞き、親切の価値理解を深めている】**
- C7 : 私も親切だと思う。親切にもいろんな意味もあるから、私は親切の中で、ある意味感謝なんじゃないかと思う。お父さんにも感謝して、村のためにも村人へ感謝している。
- C8 : 僕も感謝だと思う。普通に父親がやっていたら村のためにやることで親切ではないけど、やっぱり父親の代わりにやっているのが親切だと思う。
- C9 : C7 さんに似ています。親切より感謝って思いが僕は強い。ここまで育ててくれた感謝。
- 【C7、C8、C9 は、話合いを通して、行動の判断の根拠を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- T : 金次郎の行動には、義務、優しさ、相手への思いやり、感謝など様々な思いがあるんだね。
- C4 : そうだよ。私は義務だけだったら、やらないな。
- 【C4 は、自分に置き換えて具体的にイメージして理解しようとしている】**
- C10 : 他の気持ちがないとその先に続かないよ。
- C11 : 嫌だと思って逃げたくなるよ。
- 【C10、C11 も、C4 の発言を聞いて、自分に置き換えて具体的にイメージして理解しようとしている】**
- 金次郎がわらじを作った行動についてどう思うかを話し合っている。
- C4 : 私は親切じゃないと思う。自分的には、急に持ってこられてもびっくりしちゃう。
- C5 : えっ？親切じゃなかったら、作って渡したのは何なの？
- 【C5 は、自分とは違う C4 の考えを理解しようと疑問を發している】**
- C4 : 何だろう。けど金次郎のしたことが、私の頭の中では考えられない。
- C12 : 私は親切じゃないと思って、優しさ？親切の中にあるんだけど、優しさだと思う。
- 【C12 は、親切の判断の根拠を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- T : 優しさと親切の違いは何だと思う？<考える視点を与え、疑問点を問う>
- C2 : その人の受け取り方で急に物があつたらびっくりする人もいるけど、心の中はうれしい。
- C9 : 人によって感じ方が違うんだ。
- 【C9 は、C2 の発言から、親切の価値理解を深めている】**

T : じゃあ、金次郎は気付かれなくてもよかったの？ ＜疑問を發し、親切についての価値理解を深める＞ C13 : 親切は人に見られるためにやることではない。 T : じゃあ、何のためにやるの？＜疑問を發し、児童の考えを明確にする＞ C7 : 相手が喜んでくれるためにやる。相手がうれしいなと思ってくれれば、それが親切だと思う。 C14 : 今、C13 さんも言ってくれたけど、自分で考えてそれを実行するのが思いやりだから、人に気付かれなくてもいい。親切だと思う。 C15 : C14 さんに似ていて、親切は、自分が考えた相手への思いやりだと思う。 【C7、C14、C15 は、話合いを通して、親切の価値理解を深めている】
C9 : さりげなく置かれたら、僕は嫌味にしか感じないよ。 C4 : いや、お礼がしたくなるよ。 【C4 は、親切に関わるよさを実感している】 C16 : 恩返しの親切だ。恩返しだ。 T : 親切が親切を呼ぶんだね。 C9 : 金次郎は今までも親切をしてきているかもしれないけど、今回は親切の爽快感を感じられたんじゃないかな。うれしい気持ちだったと思うよ。 【C16、C9 は、C4 の発言を聞いて、親切に関わるよさを実感している】

図 7 学級 A、学級 B における話合いの分析

図 7 より、学級 A、学級 B ともに「考え、議論する」児童の姿が見られた。本時のねらいとする「親切には様々な思いがあるが、相手のことを考えて行動することのよさを理解する」に迫る話合いができた。これは、「価値観を深めるシート」で価値観を多面的・多角的に捉えることができていたため、児童の発言を適切に価値付けすることができ、話合いを深めるような補助発問をすることができたことも一因と考えられる。特に、学級 B では、話合いを通して、「親切」の捉えが、自分と他者で違うことに気付き、「親切は人によって感じ方が違う」という発言が出た。さらに、自分の経験と結び付けて考えることで、「恩返しの親切」「親切の爽快感」といった発言が出て、親切のよさを実感することにもつながった。このことから、本教材においては、場面を問う発問よりも教材を問う発問の方が有用だったと考えられる。

さらに、「見つめる」段階で「親切についてどう思いますか」という発問に対する児童の記述を授業前の記述と比べた。三つの項目（ア、イ、ウ）に分類された記述と、変容が見られない記述（エ）

表 7 児童のワークシートの記述の分析

ア 道徳的価値理解を自分自身との関わりの中で深めている児童
 イ 一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展できる児童
 ウ 自分の生活やこれからの生き方について考えている児童
 エ 記述の変容が見られない児童

学級	ア	イ	ウ	エ	N	p
A	20	4	2	8	29	*
B	19	7	9	4	28	**

**p<.01 *p<.05

を比較したところ、学級 A では、29 人中 21 人に、学級 B では 28 人中 24 人に変容があり、有意に差がある傾向が見られた（表 7）。

このことから、「価値観を深めるシート」を基に考えた発問は、「考え、議論する」道徳の実践に向けて有用だったと考えられる。

(4) 発問の工夫に関する授業実践後の分析と検証

ア その他の授業実践における発問例

実践 I で、「価値観を深めるシート」を基に考えた発問の有用性が示された。そこで、「価値観を深めるシート」を基に、教材の分類と発問の大きさを意識して発問を構成した。全 12 回の実践のうち、発問の大きさが異なる実践例を示す（図 8）。

実践Ⅱ 2018年6月28日		教材名 「美しい空の勇者」	内容項目 勤労、公共の精神
ねらい：働くことの意義を理解し、進んで働こうとする心情を育てる。			
気付く	委員会や係活動、お手伝いなど、どのような気持ちで行っていますか。	発問の意図 「働く」ことを委員会活動や係活動などと重ねることで、ねらいの根底にある道徳的価値へ方向付けるための発問。	
深める	中心発問 「乗務員の義務を果たします。」と言ったときの淵上さんはどんな気持ちだったろう。	場面から淵上さんの勤労観を問う発問 淵上さんの決断の意味をローラ機長、乗務員など様々な立場から多面的・多角的に考えるための発問。	
	「あ、きれいな虹です。」と言ったとき、淵上さんはどんな思いだろうか。	淵上さんの勤労観から得られた満足感、感謝の思いを考えることで、ねらいの根底にある道徳的価値理解を深めるための発問。	
見つめる	みなさんの働きに対して、〇〇先生からメッセージをもらいました。 今までの自分を振り返って、「働く」ということについて書こう。	淵上さんの「働く」と自分達の「働く」も相手のためにいるところは共通していることを実感し、勤労への価値理解を深め、実践への意欲を高めるための発問。	
実践Ⅲ 2018年10月4日		「御殿場のナイチンゲール」 (郷土資料『ふるさと御殿場』)	よりよく生きる喜び
ねらい：人間には弱さがあるが、誰しも困難を乗り越える強さがあることを知り、よりよく生きようとする心情を育てる。			
気付く	これまでの学校生活を思い出してうれしかったこと、つらかったことを教えて下さい。	生きるということとはつらいこともうれしいこともあることを想起するための発問。	
深める	自分が「らい病」だと知って、幾晩も泣き明かし、自ら命を断とうと考えたとき、八重はどんな思いだったろうか。	人間には、困難に負けそうになる弱さがあることを感じられる発問。この思いをしっかりと考えることで、中心発問での八重の選択の意味を考えることが深まると考える。	
	中心発問 らい病でないことが分かったのに、八重はどんな思いで病院に止まり、看護師として生きる道を選んだのだろうか。	八重が決断をした思いを問うことで八重自身を問う発問 レゼー神父への思い、患者への思い、八重自身のこれまでの生き方への思いを考えることで、「生きる」ということを多面的・多角的に考えるための発問。	
見つめる	これまでの自分について振り返ったり、これからの自分の目指す生き方に触れたりしながら、八重の生き方を通して感じたことや考えたことを書こう。	これまでの自分の生き方を八重の生き方と照らしながら考えるための発問。	
実践Ⅳ 2018年10月10日		「おもいやりのかたち」	親切、思いやり
ねらい：自分自身がどのように接し、対処することが相手のためになるのかをよく考えて、親切な行動をしようとする心情を育てる。			
気付く	前回の授業を通して、皆さんが「親切」をどう考えるようになったかまとめました。 (前回の授業の振り返りを分析したものを示す。)	「親切」に対する価値の捉えが変容していることを実感させ、「親切」について主体的に考えることができるようにするための発問。	
深める	中心発問 僕は(そうか、そうだったのか)と思いました。二つの行動を見て僕が気付いたことは何だろうか。	二つの気付きについて問うことで教材について問う発問 僕の気付きについて考えることで、親切、思いやりとはどのようなことかを考える。他者との話し合いを通して「親切」について多面的・多角的に考えるための発問。	
	め見 今日、考えたことを通して、「親切」について感じたことを書こう。	自分自身と向き合いながら「親切」とはどのような行動なのか考えるための発問。	
実践Ⅴ 2018年10月18日		「私の知らないところで」	善悪の判断、自律、自由と責任
ねらい：誰しもが、間違っ行動してしまうことはあるが、自由に伴う、責任ある行動をしようとする心情を育てる。			
気付く	「自由にさせてほしい」や、「自由になってよかった」と思うことはありますか。	自由のよさを感じることができた経験を思い出し、自由について考えるための発問。	
深める	中心発問 下を向いたまま黙っているハルカはどんなことを考えているだろうか。	自分の行動を見つめ直している場面を考える発問 ハルカの思いを考えることで、責任ある行動とは、相手への思いやり、節度ある行動、信頼、誠実など、多面的・多角的に考えるための発問。	
	め見 これまでの自分を振り返って、責任ある行動について思うことを書こう。	自由に伴う責任について自己を振り返り、考えるための発問。	

図8 授業実践の一部とその中心発問と基本発問の例

イ 質問紙調査から見る道徳科の授業に対する児童の意識の変容

実践前と実践後で、道徳科の授業に対する児童の意識がどのように変容したかをまとめ、Wilcoxon 符号付順位検定により比較した(図9)。

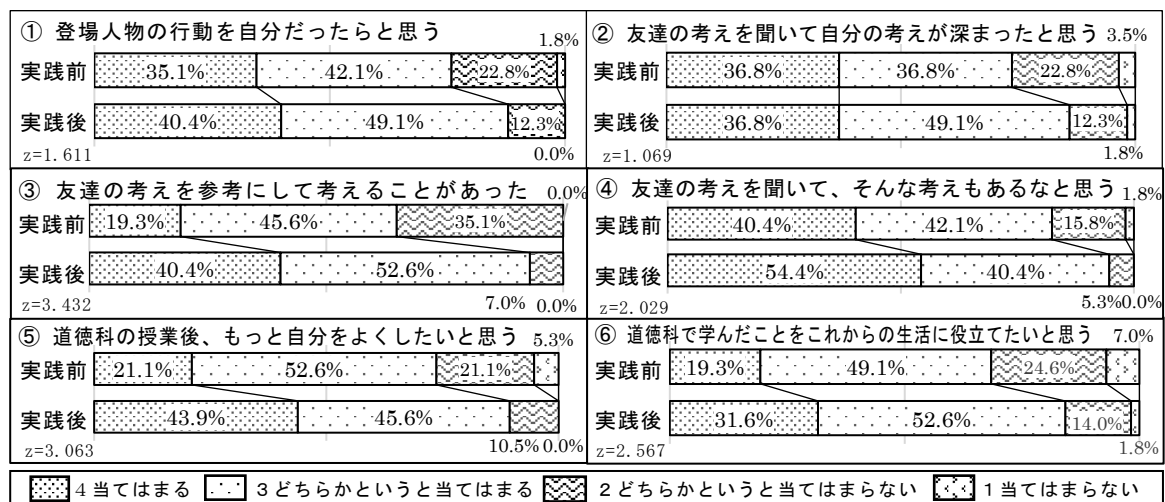


図9 児童の意識の変容（実践前：5月中旬実施、実践後：11月下旬実施 N=57）

質問③から質問⑥では、肯定群（4、3を選択した人数）は増加し、有意な差が見られた（ $p<.05$ ）。質問①、質問②に関しては、統計的な有意差は見られなかったが、肯定群が、共に12.3%増加しており、今後実践を続けることで、更に伸びることが予想される。発問を工夫することで、児童は「自分だったら」と考えながら、他者の意見を聞き、多様な見方・考え方を知り、自分の考えを深めていくことができた。さらに、質問⑤、質問⑥で肯定的な回答をした児童が有意に多かったことは、本実践が道徳科の目標とする道徳性を育むことにつながると期待できる。

これにより、本実践における発問の工夫は、「考え、議論する」道徳の実践に向けて有用であったといえる。

ウ 児童のワークシートの記述による学びの表れ

実践Ⅰから実践Ⅴの児童のワークシートの記述をまとめた（表8）。学級Bの児童C6は、毎時間、発言が多く自分の生活や体験と照らし合わせて考えることができていた。特に実践Ⅱでは、自分のことを振り返りながら、これからの生活について考えることができていた。学級Aの児童Aは、授業中の発言があまり見られない。しかし、実践Ⅴでは、登場人物に自分を重ねることで、「自分が悪いことをしてしまったら、何がいけなかったのかをしっかりと認めて、相手にきちんと謝ったほうがいい」と発言し、自由に伴う責任の取り方について他者に考える視点を与えることができた。道徳的

表8 児童のワークシートの記述の変容

	内容項目	学級A：児童Aの記述	学級B：児童C6の記述
I	親切、思いやり	親切は、自分のことばかりでなく、人のことを思うこと。誰かのために頑張ろうとすること。	親切にはいろいろな親切があると気付いて、どのような場面でも親切は自分からできるんだと思った。
II	勤労、公共の精神	働くことは、人を喜ばせたり、安心させたりできると思った。	自分の仕事・役割をしていると、自分のことしか見えなくなってしまうけど、これからは、他の人のことも考えて仕事をしていきたい。
III	よりよく生きる喜び	自分だったら、少しは自分のため、もう少しは誰かのためにしていきたい。	井深八重さんのことを知り、つらい人を助けようとする心はすごいと感じた。助けようとする心は大切だと思った。
IV	親切、思いやり	本当の親切は気遣ってあげることだと理解した。困っている時、その人が頑張るなら見守って本当に困っているなら助けてあげたい。	僕は親切というものは行動に出すものだと思うけど考えてみたら、気持ち、思いだけでも相手がよければ親切なんだと思った。
V	善悪の判断、自律、自由と責任	自由は面白くて楽しいことだと思っていたけど、何か小さなことでも、判断を間違えると、誰か悲しい思いをすることが分かった。気を付けたい。	自由になりたいと思うけど自由だから、危険もある。親や先生は自分に大切なことを教えているんだなと思った。これからは、自由を求め過ぎないようにしたい。

価値の理解を自分自身との関わりの中で深めることができていた。また、実践Ⅰと実践Ⅳは同じ内容項目である。ワークシートの記述を比べると、児童Aは親切についての価値理解が深まることで、「助けてあげたい」と、道徳的实践意欲につながっている。児童C6は、「考えてみたら」と話し合いを通して親切の見方が変わっている。これにより、発問を工夫し、「考え、議論する」道徳を実践していくことは、児童の道徳性を育むことにつながると考える。

エ 本実践における発問の工夫に対する教員の意識

協力教員に発問を作成するための考え方とその有用性について聞き取り調査を行った。全員から道徳科の授業を行う際に役立つという意見を得た。特に、「価値観を深めるシート」については、「多面的・多角的な視点でねらいとする価値をみることができ」「児童の発言をうまく価値付けることができる」「今の児童に何を考えさせたいのかが具体的になる」という指導観が明確になるという具体的な意見が得られた。このことから、本実践における「価値観を深めるシート」を活用した発問を作成するための考え方は授業者にとって有用だったと考える。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

「考え、議論する」道徳を目指し、発問を工夫したことで、以下の成果が得られた。

ア 「価値観を深めるシート」は授業者の価値観を深め、発問を考えるための有効な手立てとなった。また、授業中に適切な補助発問を行う一助となった。

イ 教材の分類と発問の大きさの関係は、中心発問を考える際の手立てとなった。

ウ 発問を工夫した本実践は、児童が多面的・多角的に考えることができ、自分自身との関わりの中で道徳的価値の理解を深め、児童の道徳性を育むことにつながった。

以上の成果から、「価値観を深めるシート」を基に指導観を明確にした上で、発問を考えることは、「考え、議論する」道徳の実践において有用であることが明らかになった。

(2) 今後の研究課題

ア 道徳的価値について、児童が考えたいくなるような効果的な発問について探る。

イ 教材の分類と発問の大きさの関係について、今後も検証していく。

参考文献

- ・赤堀博行（2013）『道徳の授業で大切なこと』 東洋館出版社
- ・赤堀博行監修、盛岡市立河北小学校（2017）『考え、議論する道徳授業への転換－自己を見つめ、他者との関わりを深める道徳授業－』 教育出版
- ・文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 東洋館出版社
- ・文部科学省（2018b）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』 廣済堂あかつき
- ・永田繁雄（2014a）「価値観の多様さを立体的にとらえる」『道徳教育 2014年11月号』 明治図書出版 pp. 71-73
- ・永田繁雄（2014b）「発問の大きさを意識して展開をアレンジする」『道徳教育 2014年10月号』 明治図書出版 pp. 71-73
- ・白木みどり編著（2016）『考え、議論する道徳授業〔小学校〕アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり』 明治図書出版
- ・遠山紗矢香、白水始（2017）「協調的問題解決能力をいかに評価するかー協調問題解決過程の対話データを用いた横断分析ー」『認知科学第24巻第4号』日本認知科学会 pp. 494-517
- ・渡邊弘（2013）「道徳授業における発問と道徳的価値の関連性について」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第36号』 宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター pp. 273-279

価値観を深めるシート

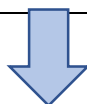


1 教材／内容項目

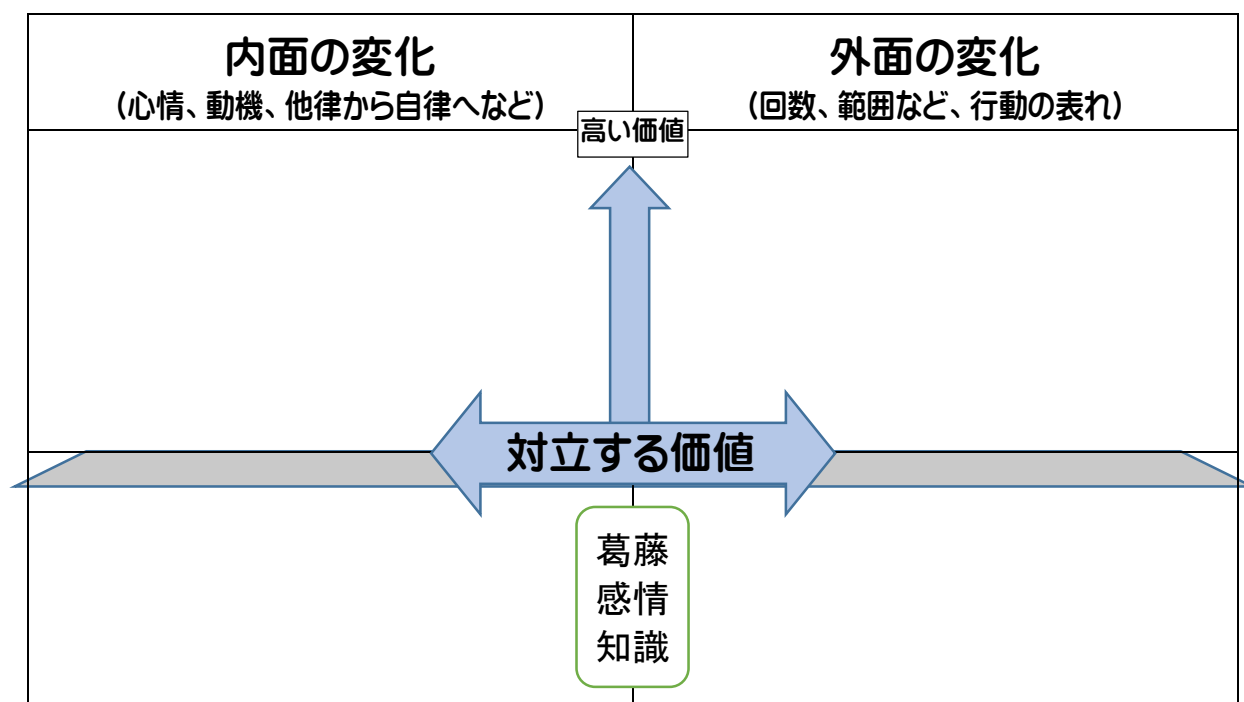
--	--

2 ねらい

--



--



分析する価値

価値のつながり

