

若手教員と中堅教員が共に成長できるOJT
ー若手教員の目標や状況に合わせたチームによるフィードバックー
専門支援部研修課研修班 長期研修員 米倉 文智

1 主題設定の理由

平成 27 年 12 月、中央教育審議会は、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニケーションの構築に向けて～（答申）」で「教員は学校で育つ」ものであり、「学校内において同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修及び園内研修の充実や、個々の教員が自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じることが必要である」と示している。また、横浜市教育委員会（2016）は「横浜型育ち続ける学校」において、人材育成について、「戦略的、かつ、意図的、そして継続的に校内の人材育成を推進」していく重要性を説いた上で、メンターチーム（複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングする相互の人材育成を図るシステム）等の活動が校内人材育成の鍵になることを示している。

静岡県教育委員会が示した平成 29 年 5 月現在の「静岡県公立小中学校教員の年齢構成比」（図 1）を見ると今後 10 年の間に退職を迎える 50 代の教員は約 6600 人に上り、全体の 4 割になる。したがって、今後は退職者の増加に伴い新規採用者がさらに増えていくことが予想される。このような大量退職、大量採用が続くと、これからの学校を担う若手教員育成を行うことだけでなく、若手教員と比較的年齢の近い中堅教員が若手教員に対し、適切な支援の在り方を身に付けることも大きな課題となる。

所属校における若手教員育成の実態に目を向けると、若手教員と中堅教員とのコミュニケーションは多く、仕事上の話や相談をする様子は見られるため若手教員と中堅教員の関係は良好であると考ええる。しかし、支援として考えた場合、個人による非計画的で単発的な支援に留まり、若手教員の成長のための振り返りを促すフィードバックを取り入れた具体的な支援はあまり見られないことから、若手教員育成の仕組みが必要だと考えた。

以上のことから、若手教員と中堅教員が共に成長していくためには、チームによるフィードバックを取り入れたOJT（「on-the-job training」の略であり、日常的な業務を通して、必要な知識や技能、意欲、態度等を意図的、計画的に高めていく取組）を継続的に行うことができる環境を設定することが効果的だと考えた。

また、中堅教員を軸とした、若手教員の目標や状況に合わせたチームによるフィードバックを取り入れたOJTを実践することで、若手教員だけでなく中堅教員の成長や若手育成への意識の高揚にもつながると考え、本主題を設定した。

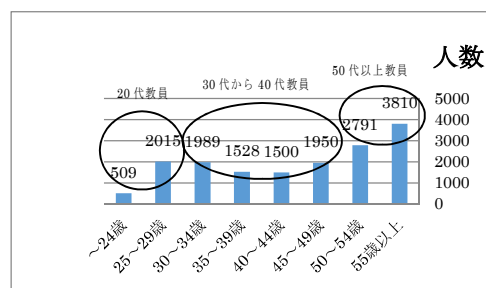


図 1 静岡県公立小中学校教員の年齢構成比

静岡県教育委員会「静岡県の教育」2017 をもとに作成

2 研究の目的

若手教員と中堅教員の成長を目指し、若手教員の目標や状況に合わせたチームによるフィードバックを考案し、実践することでその有効性を提案する。

3 研究の方法

- (1) 人材育成に関する先行研究を通して、研究が実践に結び付く要件を整理する。
- (2) 所属校の若手教員（20代）と先輩教員（30代以上）に質問紙調査を実施し、若手教員育成の意識と環境の実態を分析し、若手教員育成の課題を明らかにする。
- (3) 若手教員と中堅教員が成長するために必要な社会人基礎力について、校内研修会を実践することで若手教員育成や学校業務に生かす。
- (4) チームによるフィードバックを考案し、実践する。
- (5) 実践後に聞き取り調査や質問紙調査を行い、フィードバックの取組の有効性を考察する。

4 研究内容

(1) 人材育成に関する先行研究

ア 職場で人が育つための3つの支援と環境

人材育成の基礎理論において、中原（2017）は、人が業務の中で成長するのは、

職場の人たちから、様々な関わりを得られたときであるとし、職場の中で人と人の関わりの量や人間関係の質が良ければ良いほど、人は様々な気づきを得て成長するきっかけを持つと述べている。さらに、職場で人が育つためには、他者からの3つの支援が必要であると示している。その支援とは「業務支援」「内省支援」「精神支援」（図2）であり、「これらの支援を上司や先輩など職場の他者からバランスよく受けることが大切である」と述べている。

このことから、職場のメンバーが若手教員に対し、3つの支援をバランスよく行いながら支える育成環境を設定することが重要だといえる。

イ 人材育成に必要なスキル

人材育成の方法として、中原（2017）は企業の現場においては、ニーズが高まっているフィードバックを挙げている。さらにフィードバックについては、「情報通知」と「立て直し」を合わせたものとしている。「情報通知」とは、たとえ耳の痛いことでも、部下のパフォーマンス等に対して情報や結果を

きちんと通知すること（現状を把握し、向き合うことの支援「業務支援」）とし、「立て直し」とは、部下が自己のパフォーマンス等を認識し、自らの業務や行動を振り返り、今後の行動計画を立てる支援を行うこと（振り返りと、アクションプランづくりの支援「内省支援・精神支援」）としている。中原（2017）では、単に結果を報告し、

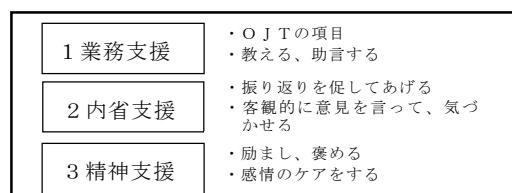


図2 職場で人が育つ3つの支援
中原（2017）をもとに作成

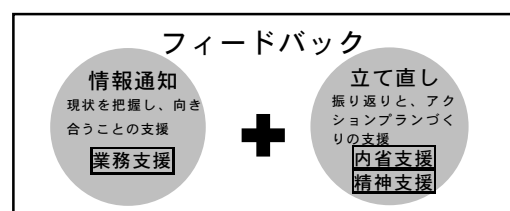


図3 中原（2017）が提唱するフィードバックイメージ

中原（2017）をもとに作成

通知するのではなく、そこからの立て直しも含む概念であると示している（図3）。

このことから「立て直し」を含めたフィードバックが重要であり、立て直しの中で振り返りや今後の行動計画を促すことによって、職場で人が育つことにつながると考えた。

ウ 多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力

経済産業省（2010）は、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を12の能力要素で示し「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つに分類している（図4）。また、

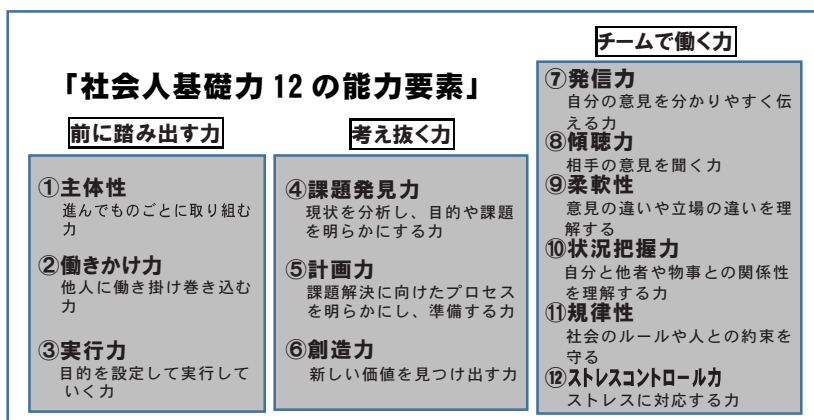


図4 経済産業省社会人基礎力12の能力要素
経済産業省（2010）をもとに作成

社会人基礎力育成の手引きでは社会人基礎力の特徴として、「個人としての能力や課題に取り組むための能力に加えて『チームで働く力』が柱となっている」ことを挙げている。さらに、職場で様々な人と協働して働くためには、「自分の意見を相手に的確に伝えるとともに、意見や立場、背景の異なるメンバーを尊重し、チームがよい成果を上げられるよう、常に変化する相手や状況を前提に、それに対応できるようにすることが重要である」と示している。

このことから若手教員や中堅教員が一人の社会人として「チームで働く力」を意識することは、学校という人と人との関わりの多い職場での業務や、若手教員育成を成立させるためには欠かせない重要なものであると考えた。

(2) 所属校教職員の若手教員育成の実態と課題把握

7月に所属校の教員を対象に質問紙調査と聞き取り調査を実施した。20代教員は若手教員の立場で、30代以上教員は先輩教員の立場での回答を求め（図5）、20代教員7人、30代以上教員15人の計22人より回答を得た。

若手教員育成に関する質問紙調査（20代教員）	若手教員育成に関する質問紙調査（30代以上教員）
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○印を付けてください。 ア 若手教員の育成は必要だと感じている。その理由を次の枠内に記述してください。 イ 校内では先輩教員と若手教員のコミュニケーションが図られている。 ウ 校内では日常的に仕事上での組織的な若手教員の育成が行われている。 ※校内初任研は含まない エ 校内では若手教員に対し、日常的に仕事上での個別支援が行われている。 オ 先輩教員と若手教員の間で仕事上の相談をよくする。 カ 若手教員は先輩教員に仕事上での質問をよくする。 キ 先輩教員に助言してもらったことについて実践した後に、改めて先輩教員と振り返りを行っている。 ク 若手教員の課題に対し、先輩教員は具体的解決策に焦点を当てアドバイスをしている。 ケ 校内は仕事上で若手教員が先輩教員に声を掛けやすい環境である。 コ 校内では仕事上で先輩教員が若手教員に声を掛けをよく行っている。 サ あなたが現在抱えている仕事（学級、授業、生徒指導など）は円滑に進行している。 シ 仕事上の問題は、一人で解決している。 ス 仕事上の問題について解決策を見つけれずに困ることがある。 セ 仕事上の相談を誰にしたらよいか判断に困ることがある。 ソ 仕事上の相談をいつしたらよいか判断に困ることがある。	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○印を付けてください。 ア 若手教員の育成は必要だと感じている。その理由を次の枠内に記述してください。 イ 校内では先輩教員と若手教員のコミュニケーションが図られている。 ウ 校内では日常的に仕事上での、組織的な若手教員の育成が行われている。 ※校内初任研は含まない エ 校内では若手教員に対し、日常的に仕事上での個別支援を行っている。 オ 先輩教員と若手教員の間で仕事上の相談をよくする。 カ 若手教員は先輩教員に仕事上での質問をよくする。 キ 若手教員に助言し、そのことについて、若手教員が実践した後、改めて若手教員と一緒に振り返りを行っている。 ク 若手教員の課題に対し、先輩教員として具体的解決策に焦点を当てアドバイスをしている。 ケ 校内は仕事上で若手教員が先輩教員に声を掛けやすい環境である。 コ 校内では仕事上で先輩教員が若手教員に声を掛けをよく行っている。 サ 若手教員の現在抱えている仕事（学級、授業、生徒指導など）は円滑に進行している。 シ 仕事上で生じる問題について、若手教員は問題として感じていないことがある。 ス 若手教員育成のための勉強をしたい。

図5 若手教員育成の意識と環境の実態質問紙調査（一部抜粋）

ア 若手育成の必要性

質問項目ア「若手教員育成は必要だと感じている」に対し、「そう思う」と回答した割合は 20 代教員が 86%、30 代以上教員は 73%であった。また 20 代教員、30 代以上教員の全員が肯定的な回答を示した（図 6）。

この結果から、若手教員育成が必要だという意識が高いことが分かった。

イ 若手教員と先輩教員のコミュニケーションの実態

20 代教員に対する質問項目の回答結果を見たところ、質問項目イ、カ、ケはすべて肯定的回答であった（表 1）。

質問項目ケ「校内は仕事上で若手教員が先輩教員に声を掛けやすい環境である」では 20 代教員、30 代以上教員全員が肯定的に捉えていた（図 7）。しかし、20 代教員と 30 代以上教員を比較してみると、20 代教員の 57%は「そう思う」と回答しているのに対し、30 代以上教員の回答は 7%であり、声を掛けやすい環境の捉えに差が見られ、回答の分布にも有意な差があることが分かった（Wilcoxon の順位和検定、 $W=21.5$ 、 $p<.05$ ）。

質問項目カ「若手教員は先輩教員に仕事上での質問をよくする」では 20 代は肯定的に捉えていたが、30 代以上教員は 20 代教員と比較してやや否定的な捉え方をし（図 8）、回答の分布にも有意な

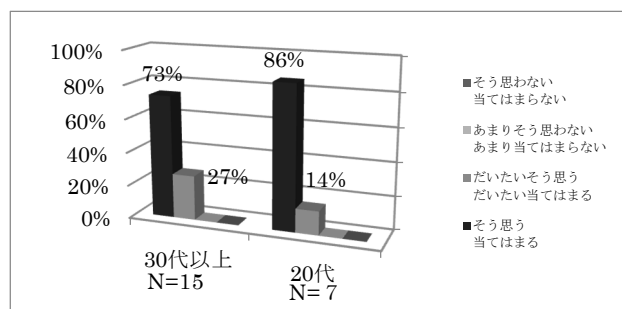


図 6 「若手教員育成は必要だと感じている」に対する回答

表 1 20 代教員のコミュニケーションの意識

イ 校内では先輩教員と若手教員のコミュニケーションが図られている。
 カ 若手教員は先輩教員に仕事上での質問をよくする。
 ケ 校内は仕事上で若手教員が先輩教員に声を掛けやすい環境である。

質問項目	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N
イ	5	2	0	0	7
カ	5	2	0	0	7
ケ	4	3	0	0	7

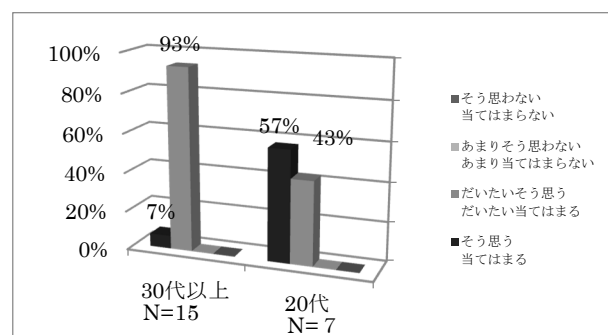


図 7 「校内は仕事上で若手教員が先輩教員に声を掛けやすい環境である」に対する回答

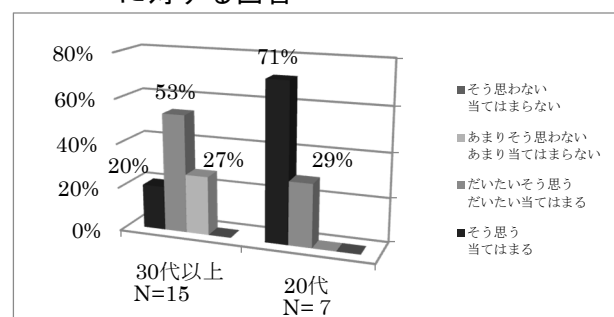


図 8 「若手教員は先輩教員に仕事上での質問をよくする」に対する回答

差があることが分かった
(Wilcoxon の順位和検定、 $W=22$ 、 $p<.05$)。

質問項目ク「若手教員の課題に対し、先輩教員として具体的解決策に焦点を当てアドバイスしている」では、20 代教員は全員が肯定的に捉えていた。それと比較して肯定的に捉えている 30 代以上教員は 73%であり（図

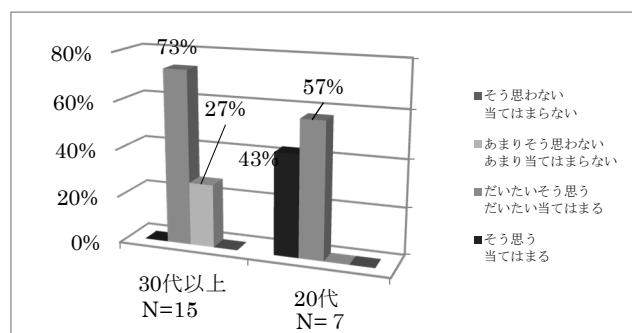


図9 「若手教員の課題に対し、先輩教員として具体的解決策に焦点を当てアドバイスしている」に対する回答

9)、回答の分布にも有意な差が見られた (Wilcoxon の順位和検定、 $W=26$ 、 $p<.05$)。

若手育成に関する自由記述では、30 代以上教員から「退職される年代が多く、その代わりとなるポジションを担わなければならない」「2 校目からは〇〇主任として学校を担うことが多い」といったこれからの学校を担う若手教員に対し、期待を強く持つ意見が挙がる中で、「若手教員は指示を待っている」「多くのことを広く学ぼうとする姿勢が弱い」などの記述がある。一方で、20 代教員は「できることをどんどん増やしていきたい」「たくさん相談して、チェックはしてもらっている」など、30 代以上教員とは異なり、若手教員の仕事上での質問や若手教員に対するアドバイスの点で前向きな捉えをしている様子があり、職員間の関係性やアドバイスに対する意識の差が生じているのではないかと考えた。このことから、30 代以上教員の職員間の関係性やアドバイスに対する意識を高めることで、若手教員育成が促されるのではないかと考えた。

また、30 代以上教員は「目指すところの共通理解がほしい」「若手教員を助ける、見守る、助言するという形の育成が必要である」という具体的な若手教員育成の仕組みについて触れる意見が挙げられた。これに対し、20 代教員に具体的なアドバイスの方法について聞き取り調査を行ったところ、「ときどきでよいので 1 対 1 で先輩と仕事上の話ができると良い」「自分があるっているか間違っているのかを知りたい」などという意見が挙げられた。

以上のことから、20 代教員と 30 代以上教員が同様の高い意識を持つためには、若手教員育成の仕組みを作り、フィードバックを活用した組織的な OJT の取組が必要であると考えた。特に 30 代以上教員の中でも、若手教員と比較的年齢の近い 30 代前半の中堅教員が若手教員に対し、適切な支援の在り方を身に付けることのできるような OJT の構想・実践に取り組むこととした。

(3) チームによるフィードバックを取り入れた OJT の構想・実践

ア チームの立ち上げ

本研究でのチームはコーディネーター、アドバイザー、メンター、若手教員を 1 つのチームとした（図 10）。以下、役割を示す。

コーディネーターは、ミドルリーダー相当の教員が担うものとし、メンターに助言を行ったり、メンターと共にアドバイザーを選抜したりしながら、チーム全体を支える存在とした。コーディネーターがチームを的確に機能させるために、若手教員やチームメンバーへ励ましの声掛けを行うことで精神支援につながると考えた。本研究では、所属校において2人の教員が担当した。

アドバイザーとは専門性の高い授業力・生徒理解力・学級経営力におけるスキルアップにつなげる助言者として、主に若手教員に対し業務支援を行う。所属校全職員が該当するポジションであり、メンターと協力し、必要に応じて若手教員に直接、振り返りを促進する内省支援を行うこともある。

メンターとは、支援的助言者のことであり直接的、間接的に若手教員に支援を行う。本研究におけるメンターは、中堅教員相当であり、主に若手教員に近い立場で寄り添いながら振り返りを促進する内省支援を行い、時に具体的な助言をする業務支援を行うこととした。チームで若手教員に対し、3つの支援のバランスを考えながら行うことで若手教員育成につなげたいと考えた。

以上のことから所属校における実践では、若手教員からのアンケート集計や、若手教員の職務の様子を見ながら管理職と筆者が相談し、若手教員1人に対し、中堅教員相当の教員からメンター教員1人を配置した。

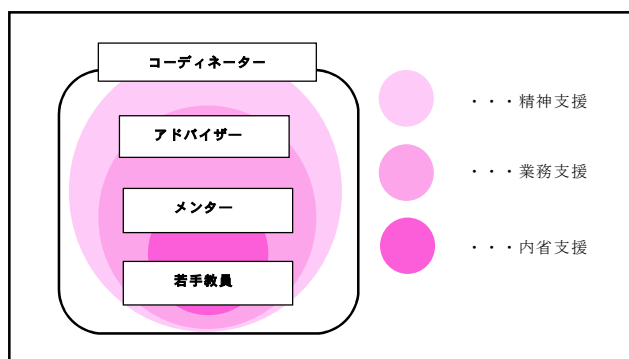


図10 チームによる3つの支援

イ 社会人基礎力の校内研修会

一人の社会人として社会人基礎力を知り、その意識を高め、若手育成や学校業務の活用につなげるために、筆者が講師となり若手教員とメンターを対象に、研修会を実施した（図11）。

参加者は若手教員、メンター、コーディネーターの10人であった。若手教員とメンターに分かれ、それぞれのグループにコーディネーターが1人加わった。コーディネーターはグループの話合いの進行と、必要に応じて発言・助言をする役割を担うものとした。まず、「社会人基礎力が学校業務のどの部分で発揮されるか」について、ブレインストーミングを使って各自で考え自由に記述した。そして、各自の意見がどの社会人基礎力の12の要素に当てはまるの

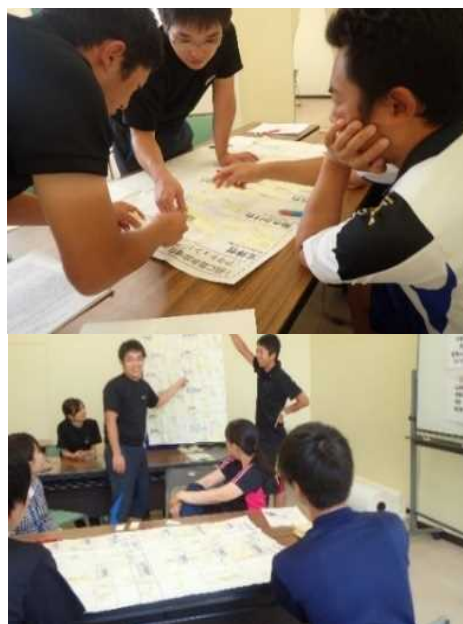


図11 社会人基礎力研修会の様子

かをグループで検討し振り分けた。その後、各グループでまとめたものを全体で共有した。研修会は若手教員育成や学校業務に社会人基礎力 12 の能力要素を当てはめて考える研修であった。

メンターと若手教員双方から、社会人基礎力すべてを当てはめて若手教員育成や学校業務を行うことは難しいという意見も挙げられた。そこで、若手教員が社会人基礎力 12 の能力要素すべてを若手教員育成や業務で意識したり使ったりするのではなく、若手教員が目標に向かい発揮すべき社会人基礎力を自ら選択し、状況により使い分けるようにした。

ウ 若手教員の目標や状況に合わせたフィードバックの考案

中原（2017）が考える一般企業向けのフィードバックの手法である「鏡のように情報を通知する」ことをそのまま実行することは、学校現場において実践を行う際、同僚性の要素が強いメンターからのフィードバックを考えると、「情報通知」の幅が広く、学校現場では、若手教員のやる気を損ねたり、目標や状況からそれたりする可能性があると考えた。また、「立て直し」の方法も様々にあるため、フィードバックの際、混乱を招くことが予想された。したがって本研究でのフィードバックは、中原（2017）が考える一般企業向けのフィードバックをもとに、所属校の実態に合わせ、より具体的でスムーズに行えるようにした（図 12）。まず、「情報通知」を「若手教員の目標達成に向けた現段階の小課題通知」とし、目標達成に向け、結果が出る前の途中段階の成果を通知する業務支援を行うようにした。また、中原（2017）が述べる「立て直し」を、人材育成のための技法である「コーチング」と「ティーチング」を使い分け行うこととした。今回の実践で行う「コーチング」は、「立て直し」のために必要となる能力や行動をコミュニケーションによって引き出すこととし、精神支援の要素を含む内省支援とした。「ティーチング」は、経験を伝えたり解決方法を教えたりするとし、精神支援の要素を含む業務支援とした。そして、メンターやアドバイザーが若手教員の目標や常に変化する状況に合わせ、適切に技法を使い分けるようにした。このことにより、ただ通知だけではなく、若手教員が「情報通知」を無理なく受け入れ、目標達成に向けた具体的な取組をメンターと共に考えることで、次へのステップにつながる考えた。

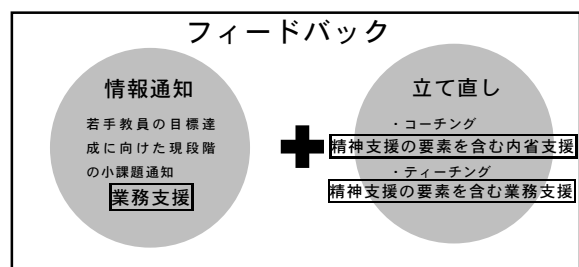


図 12 所属校の実態に合わせ考案したフィードバックイメージ

中原（2017）をもとに作成

エ チームによるフィードバックを取り入れたOJTの仕組み

チームによるフィードバックを取り入れたOJTの仕組みを図で表し、各教員の動きを提示した（図 13）。以下に示す①から⑤の手順で実践を行った。

①若手教員は自己分析カードに自分と所属校の特性を記入し、その後、メンターが補足記入する。

- ②若手教員はOJTで行う目標を設定し、目標達成カードに記入する。
- ※1年後の教員像は若手教員が設定し、そのための具体的目標は若手教員とメンターが話し合って決める。
- ③チームによるフィードバックで目標に向けた取組を決める。
- ④若手教員は目標に向けた取組を実践し、振り返りの記入を行う。
- ※③④を繰り返す。
- ⑤若手教員とメンターで具体的目標に対する振り返りを行い、目標達成カードに記入をする。

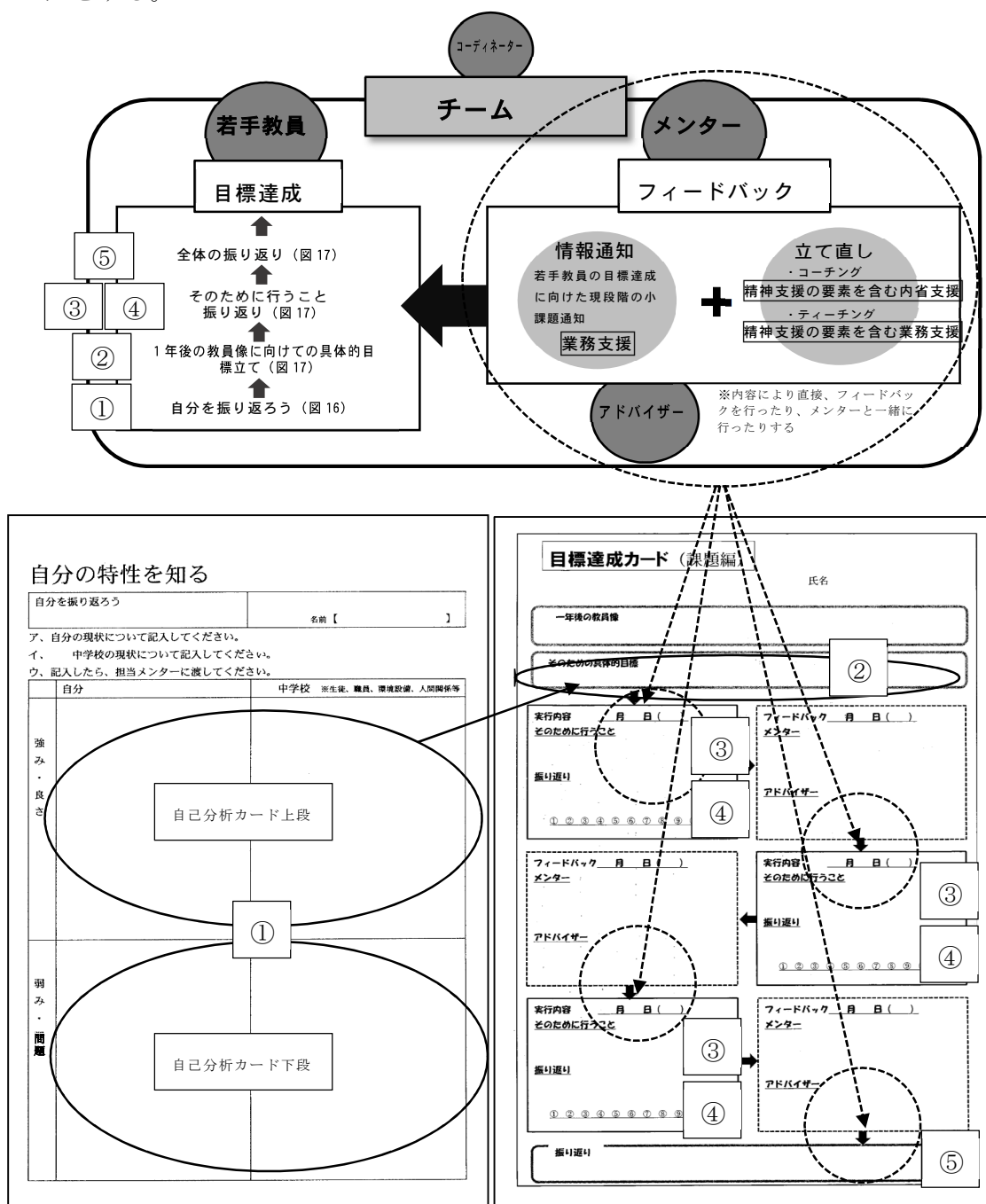


図 13 カードを使用したチームにおける各教員の動き

オ 自己分析カード

若手教員が①で記入する自己分析カードは、今の自分と自分の働いている職場環境を知るためのものである。環境分析の分析手法の一つであるSWOT分析を改良して、自分や所属校の特性が整理しやすいようにした。左側の枠は自分の「強み・良さ」と「弱み・問題」、右側の枠は所属校の「強み・良さ」と「弱み・問題」とした。まず、若手教員が記入し、その後、メンターが客観的に若手教員の特性を補足記入する。そこで若手教員自身が気付かない自身の特性に気付くことができると考えた。所属校の特性についても、経験や在籍年数が乏しい若手教員だけでは、気付かない部分もあると考えられるため、メンターに追加記入してもらい補う。目標達成カードは課題編と問題編で2種類あり、まず、②の「具体的目標（課題編）」をメンターと若手教員で決める。その際、自己分析カード上段の自分と所属校の「強み・良さ」で挙げたものをさらに伸ばすための課題として捉え、若手教員を支援する適切な目標設定のために活用するものとする。自己分析カード下段からも同様の方法で行い、自分と所属校の「弱み・問題」で挙げたものを改善しなければならない問題として捉え、目標達成カードの「具体的目標（問題編）」を決める手立てとした。

カ 目標達成カード

目標達成カードは実践でフィードバックを行う際、使用するカードである。目標達成に向け、各チームで2週間を目安に、フィードバックを行うことを4回繰り返した。まず、1回目のフィードバックで目標に向けた取組を決めた。若手教員は決めた取組を意識し実行した後、振り返りの記入を行い、自分が意識した社会人基礎力12の能力要素をチェックした。その後、メンターやアドバイザーが2回目のフィードバックを行い、若手教員と共に次の取組を決めた。その際、メンターはフィードバックの中で、若手教員が意識した社会人基礎力を話題に挙げ、若手教員の意識向上につなげるようにした。これを繰り返し行い、最後の振り返りまでに目標達成に近づけた。目標達成カードの課題編が終了後、問題編へと進むようにした。

(4) 実践の分析と考察

ア 質問紙調査による実践前後の意識の変容

7月に実施した質問紙調査から質問項目を抜粋し、20代教員と30代以上教員に対し12月に調査を実施した。質問項目ケ「校内は仕事上で若手教員が先輩教員に声を掛けやすい環境である」と質問項目カ「若手教員は先輩教員に仕事上での質問をよくする」と質問項目ク「若手教員の課題に対し、先輩教員として具体的解決策に焦点を当てアドバイスしている」について7月と12月の回答についてWilcoxonの符号付順位と検定により比較した。その結果、質問項目ケ、カ、クとも30代以上教員について実践前後の回答の分布を比較したところ、有意な差が見られ($p < .05$)、それぞれの意識が高まっていることが示唆された。

また、同質問項目について、実践後の20代教員と30代以上教員の回答の分布に有意な差が認められなかった(Wilcoxonの順位和検定、 $p > .05$)ことと、20代教

員の最も肯定的な回答が増加していたことから、実践により 30 代以上教員だけでなく、20 代教員の意識も高まっていることが示唆され（図 14、15、16）、職員間の関係性やアドバイスがより良好なものへと変容したことが推察される。

ケ 校内は仕事上で若手教員が先輩教員に声を掛けやすい環境である。

(事前)						(事後)					
質問項目	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N	質問項目	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N
20 代	4	3	0	0	7	20 代	6	1	0	0	7
30 代以上	1	14	0	0	15	30 代以上	6	9	0	0	15

図 14 実践前後の意識の変容（質問項目ケ）

カ 若手教員は先輩教員に仕事上での質問をよくする。

(事前)						(事後)					
質問項目	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N	質問項目	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N
20 代	5	2	0	0	7	20 代	6	1	0	0	7
30 代以上	3	8	4	0	15	30 代以上	6	7	2	0	15

図 15 実践前後の意識の変容（質問項目カ）

ク 若手教員の課題に対し、先輩教員として具体的解決策に焦点を当てアドバイスしている。

(事前)						(事後)					
質問項目	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N	質問項目	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N
20 代	3	4	0	0	7	20 代	5	1	1	0	7
30 代以上	0	11	4	0	15	30 代以上	6	8	1	0	15

図 16 実践前後の意識の変容（質問項目ク）

イ 社会人基礎力に対する意識の高まり

社会人基礎力の校内研修会では、メンターより「自分たちの業務を新たな視点で考えることができ、一般の会社で取り入れていることを行うことは大切だと思った」、若手教員からは「業務（授業、学級経営、生徒指導）の土台となることなので、今後の仕事に意識して取り入れていきたい」という前向きな意見が挙がった。さらに、校内研修会後、メンターと若手教員に聞き取り調査を行った。そこではメンターより「若手教員ばかりでなく自分たちも意識するべきではないか」という意見が挙がった。このことから、社会人基礎力は、若手教員ばかりでなくメンターにも意識してもらいたい力として理解を促進することができた。また、話題となっていたのは「主体性」と「傾聴力」であった。この 2 つは仕事全般に対して当てはまり、コミュニケーション力を高めるためにも大切だと捉える意見が多く聞かれた。

社会人基礎力研修会後の業務では、社会人基礎力が、若手教員の生徒に対する声掛けや、フィードバックの中でも発揮されていることが、メンターからの聞き取り調査から分かった。またフィードバックが行われている場面を観察すると、メンターから「このようなときに社会人基礎力の〇〇を意識してみたらどうか」という意見が挙がった。記入された目標達成カードを検証してみると、若手教員の社会人基礎力のチェック項目の印がフィードバックを取り入れた支援を重ねるごとに増えてい

ることが分かった。メンターからの聞き取り調査からも「若手教員が積極的に質問をし、自ら動くようになってきた」という若手教員を認め褒める意見が聞かれた。このことと、質問項目力の事後質問紙調査結果（図 15）により、20 代教員と 30 代以上教員の意識が高まり、若手教員育成が促されていることが推察される。

ウ 自己分析カードから若手教員の目標設定

若手教員 A より「メンターの意見が入ることで、自分自身では気付けない新たな自分に出会えた。また記入をすることで、目に見える形で自己分析カードの内容が把握しやすく、目標設定がしやすかった」という意見が聞かれた。そこで、若手教員 A が記入した自己分析カードを考察すると、若手教員が自分自身の目標を決める際に自己分析をしたことによって、自分自身の得意、不得意を明確に整理した目標設定ができていることが見て取れた。自己分析カード実践例（図 17）の下線①、②から目標達成カード「課題編」「問題編」を考察すると、若手教員とメンターが記入した内容が、「そのための具体的目標」に反映されていることが分かった。

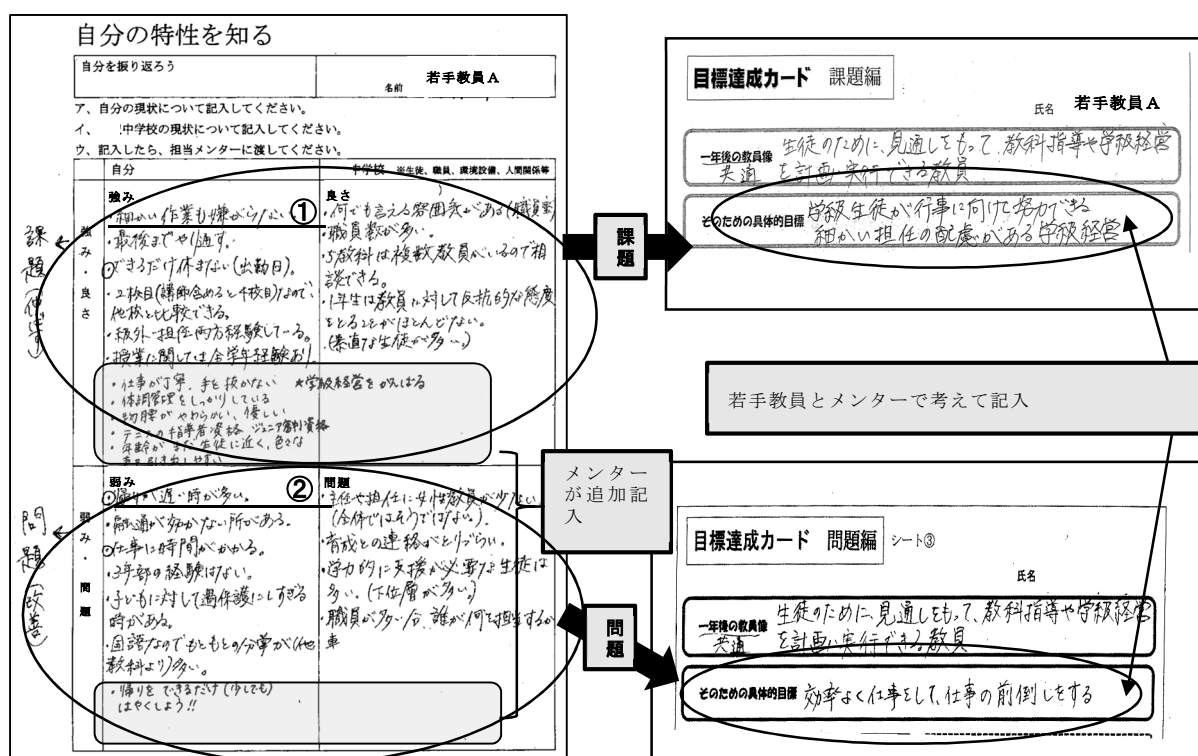


図 17 自己分析カードから目標達成カードの目標立ての実践例

エ フィードバックを取り入れた目標達成カード活用調査

フィードバックが行われている場面を観察すると、特に場所を設定せずに職員室の空いたスペースで自由に行われている様子があった。コーディネーターが指示を出し、若手教員の席にメンターやアドバイザーが集まり、声掛けをしながら励ます精神支援を行う姿が見られた。また、回数を重



図 18 フィードバックの様子

ねるごとにメンターやアドバイザーが自ら若手教員に声掛けをしながらフィードバックが行われていた（図 18）。

メンターが、若手教員の仕事上の日頃の様子を観察した上で、目標達成カードを見ながら「〇〇な部分ができているから次の小課題に設定しよう」と情報通知をすることで業務支援を行い、次への行動を導き出す精神支援の要素を含む内省支援や業務支援も多く見られた。このことが、フィードバックにつながったと考えた（図 19）。このことと、質問項目ケの事後質問紙調査結果（図 14）により、20 代教員と 30 代以上教員の意識が高まり、若手教員育成が促されていることが推察される。

実践していく中で、メンターから「目標達成カードを使用しフィードバックしていくために、カードの中にフィードバックの記録が記載できるようにしたい」という意見が挙がった。筆者とコーディネーターとメンターで検討し、新たにフィードバックチェックカード（図 20）を作成し、目標達成カードと併用して使用した。

また、目標達成カード記入実践例Ⅰ（図 19）のように、詳しく記入することが多忙感につながると考えた。そこで、カードはコミュニケーションツールとして捉えることを再度促し、カードを記入する負担を少しでも解消し、多忙感を軽減するため、記入はメモ程度の簡易的なものとした（図 21）。

カードの活用に対して、メンターより「目標達成カードを活用することにより、目標までの道筋が明確になり、若手教員にどのようなフィードバックをしなくてはならないかが考えやすい」「目に見える

図 19 目標達成カード記入実践例Ⅰ

図 20 フィードバックチェックカードの記入実践例

図 21 目標達成カード記入実践例Ⅱ

形なので、目標達成に向けてぶれないでフィードバックを繰り返し行うことができる」という意見が挙がり、若手教員からは「目標を意識しながら進められた」「先輩教員からフィードバックを受け、一緒に考えることができ、教育活動の幅が広がった」「問題や課題と自分の状況が常に目で見える形であり、次につなげることができた」という意見が挙がった。このことから、カードを活用することで、目標や状況に合わせたフィードバックの促進につながったと考えた。このことと、質問項目クの事後質問紙調査結果（図 16）により、20 代教員と 30 代以上教員の意識が高まり、若手教員育成が促されていることが推察される。

これらのことから、20 代教員と 30 代以上教員が職員間の関係性やアドバイスについて、常に高い意識のもと、関わりを多く持ち、メンターやアドバイザーがフィードバックを行うことで、若手教員と中堅教員が共に成長することができたと考えた。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

- ア 若手教員は、所属校の実態に合わせたフィードバックにより、目標に向け前向きな意識で仕事を進めることができた。
- イ 実践前後の質問紙調査結果によるとフィードバックの実践では、「仕事上での若手教員への声掛け」「質問しやすい環境」「焦点を当てたアドバイス」の 3 点において、30 代以上教員の意識を高めたことで、職員間の関係性やアドバイスがより良好なものへと変容し、若手教員育成への意識が高まった。
- ウ 「自己分析カード」や「目標達成カード」を活用したことで、若手教員とメンターの間で考えの共有や動きの把握ができ、それぞれの目的意識で若手教員の目標や状況に合わせたフィードバックにつながった。
- エ 若手教員の目標や状況に合わせたチームによるフィードバックを行うことで、若手教員と中堅教員が共に成長できる OJT につながったと示唆される。

(2) 今後の研究課題

- ア 本研究の取組が、継続的に行える時間や場所を設定する必要がある。
- イ フィードバックがさらに簡易的になるように改良をし、実践を重ねる必要がある。
- ウ 実践を重ね、より多くのアドバイザーが関わり、学校組織の活性化を図る。

参考文献

- ・ 中原淳編『人材開発研究大全』，一般財団法人東京大学出版会，2017 年.
- ・ 横浜市教育委員会事務局『OJT 促進ガイド「教職員は学校で育つ」』，2016 年.
- ・ 中原淳著『フィードバック入門』，PHP ビジネス新書，2017 年.
- ・ 経済産業省編『社会人基礎力育成の手引き』学校法人河合塾，2010 年.
- ・ 松尾陸著『部下を成長させる指導術 OJT マニュアル』，ダイヤモンド社，2015 年.
- ・ 本間正人・松瀬理保著『コーチング入門』，日本経済新聞出版社，2006 年.
- ・ 文部科学省 中央教育審議会『これから学校を担う教員の資質能力の向上について（答申）』，2015 年（12 月）.

「関係の質」と「思考の質」を高める校内会議の構築 ーファシリテーション・スキルを取り入れた話合いの提案ー

専門支援部研修課研修班 長期研修員 鈴木 真奈

1 主題設定の理由

中央教育審議会初等中等教育分科会教育行財政部会「学校の組織運営の在り方について（学校の組織運営に関する作業部会の審議のまとめ）」（平成 16 年 12 月 20 日）は「組織的な学校運営を支える在り方の一つとして、組織力の向上に資するよう職員間の連携を更に図る」ことが大切であり、そのためには、「知の共有化」が図られる体制を作ることが必要であると述べている。また、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（平成 27 年 12 月 21 日）は、「組織として教育活動に取り組む体制を創り上げる」ことが必要であり、「連携・分担する体制を整備」することの重要性を述べている。その体制整備のために、「議論できるような雰囲気や場所の確保を進めていく」ことが挙げられている。

これらのことから、教職員が互いに情報共有や対話をしながら、目標に向けて貢献する意欲を高めたり、課題解決を図ったりする場を整えていくことが必要であると考えた。その一つとして、一同に会して様々な意見を出し、方向性を合わせ調整する場である「校内会議」に注目した。

マサチューセッツ工科大学の Daniel H. Kim 教授は、提唱した組織の成功循環モデルにおいて、成功や成果といった組織としての「結果の質」を高めるためには、組織に所属するメンバー相互の「関係の質」をまず高めるべきであると説き、組織の「関係の質」が高まると、個人の「思考の質」や「行動の質」もよい方向に変化して、「結果の質」の向上につながると述べて

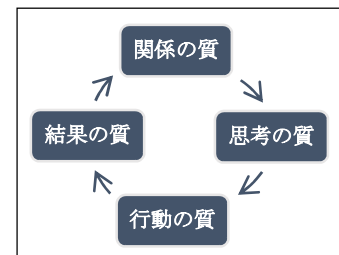


図 1 ダニエル・キム
「成功の循環」

いる（Daniel H. K., 2001）（図 1）。これを研究した HUMAN VALUE 社は、「関係の質」は、職場での会話量の多さ、協力し合う度合い等、メンバーの関係や関わり合うときの雰囲気を表し、「思考の質」とは、メンバーが一緒に考える度合い、自分たちのビジョンを考え続けること等、物事の捉え方や思考の仕方であるとし、組織力向上のために活用している。

これらを参考に、校内会議が参加メンバーの「関係の質」や「思考の質」を高め、お互いの思いを交流したり共有したりする場となれば、「行動の質」や「結果の質」にもよい影響を与え、組織で教育活動に取り組むことにつながるのではないかと考え、この「関係の質」と「思考の質」の 2 つに注目した。

一方、堀（2004）は、会議を効率的、効果的に進めるための技法として「ファシリテーション」が有効であるとしている。ファシリテーションによって、互いに協力し合いながら目標をもって会議を進めることができるようになる等、「関係の質」や「思考の質」が高まることが期待できる。そこで、校内会議の中での「関係の質」や「思考の質」を高めるために、ファシリテーション取り入れた会議を提案することとした。

2 研究の目的

会議の内容や時間の共有化、話し合いの可視化といったファシリテーション・スキルを導入することにより、教職員の「関係の質」と「思考の質」を高める会議を提案する。

3 研究の方法

- (1) 会議に関する文献及び先行研究調査を通して、「関係の質」と「思考の質」を高める会議の仕組みについて検討する。
- (2) 所属校における校内会議に関する事前調査を行い、実態把握と分析を行う。
- (3) 「関係の質」と「思考の質」を高める会議の進め方について、具体的な実践計画を構想する。
- (4) ファシリテーション・スキルを取り入れた会議を実践し、有効性を検証する。

4 研究の内容

(1) 文献及び先行研究調査

ア 「会議」とは

会議とは、「関係者が集まり、討論・相談や決議をすること。また、その会合」（大辞林,2006）である。

身の回りの「会議」には様々な種類があり、目的に応じて分類することができる。

杉野（2013）は「結論／アイディア」「決める（出す）／共有する」2つの目的軸から4つに分類している（図2）。

一点目は、「結論」を「決める」会議である。これは問題を解決するために結論を出す会議である。

二点目は「結論」を「共有」する会議である。これは、すでに決まっている結論を指示命令したり連絡したりするものである。

三点目は「アイディア」を「決める（出す）」会議である。これは、解決のためのアイディアや選択肢を出し合い検討するものである。

四点目は「アイディア」を「共有」する会議である。これは、各々報告をして、情報を共有するものである。

このように、「会議」の目的や種類によって参加メンバーに求められるものが異なってくる。これを理解して会議のプロセスを工夫していくことが必要であると考ええる。

イ 効果的な会議を行うためには

ミーティング・ファシリテーション研究の第一人者である Michael Doyle とチームワーク専門のコンサルタントの David Straus は、会議の成功をはかるには、何が行われたかという「結果」と、会議がどう進んだかという「プロセス」の二つの基準が

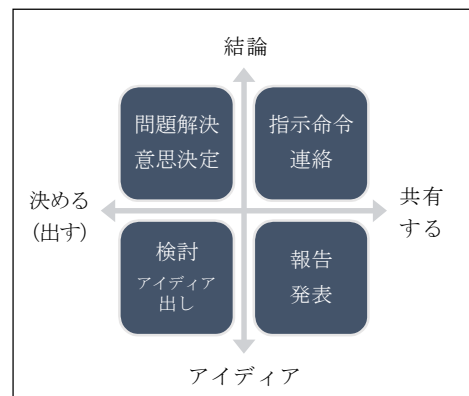


図2 会議の分類

杉野（2013）の図を参考

あると述べている (Michael D.・David S.,2003)。堀 (2006) は会議を、問題解決の「成果」と合意形成への「満足感」を得るところにあると述べている。

会議で決まったことを理解、納得し、それに基づいて参加メンバーが具体的に行動を起こすことが重要であることから、会議は結果だけでなく、どのような話し合いをして結果にたどり着いたかというプロセスも大切であるといえる (図3)。

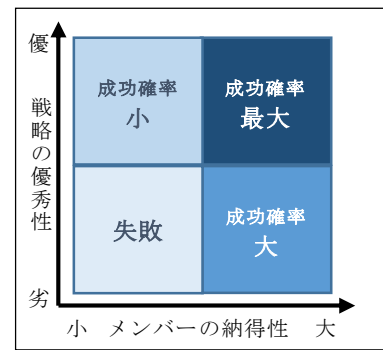


図3 成功や失敗を決める要因

堀 (2004)

ウ 会議を充実させるファシリテーション

(7) ファシリテーションとは

会議のプロセスを工夫する手法の一つにファシリテーションがある。

ファシリテーションについて、堀 (2004) は、「人々の活動が容易にできるように支援し、うまくことが運ぶようにすること」であると述べている。会議でいえば、中立な立場で、プロセスを管理し、チームワークを引き出し、その会議の成果が最大となるように支援することである。

成果につながる話し合いのプロセスには、共有→発散→収束→決定と4つの場面があり、それぞれの場面を支えるスキルがある。

- ・共有：プロセスの確認等、場をつくり、つなげる「場のデザインのスキル」
- ・発散：メンバーの意見を受け止め、引き出す「対人関係のスキル」
- ・収束：出された意見をかみ合わせ、整理する「構造化のスキル」
- ・決定：意見をまとめて、決定したことを分かち合う「合意形成のスキル」

これらファシリテーション・スキルを参加メンバー一人ひとりが意識し活用することで、話し合いがよりスムーズに進み、成果を上げることができると思う。

(4) 会議でファシリテーションが注目視されるわけ

堀 (2004) はファシリテーションがもたらす効果を3つに分けて述べている。

一点目は、成果に達するまでの時間を短縮することである。たいていの場合、会議は限られた時間の中で行わなければならない。話し合いが促進しスムーズに進行することで、短時間にチームが生み出せるであろう最高の成果に導いていくのである。

二点目の効果は、メンバーの相乗効果が発揮できることである。「質より量」「否定厳禁」などのルールが定着することで、多様な考えをもったメンバーが、自由に安心して意見交換できる場をつくり、相互理解を深めることができる。

三点目は、メンバーの自律性を育み、個人を活性化させることである。メンバー自身が組織の意思決定の過程に参加することで、結果に納得できれば自分のこととして一生懸命活動をするということである。

これら効果にあるように、ファシリテーションは人と人との関係性を舵とりしていき、知識創造活動を支援し促進していくのである。

NTTデータ研究所（2012）は、現在の会議等について感じている問題・課題に関する調査結果を示している（図4）。会議をスムーズに進め、参加者全員が納得する結論を形成していくファシリテーションは、「結論の持ち越し」や「声の大きな人の意見に誘導されやすい」等の問題を解決できると考えられる。

このように、ファシリテーションを軸とした話し合いのスタイルは、現在の会議の問題を改善したり新しいアイデアを生み出したりする手法として、ビジネスや行政、「まちづくり」やNPO活動といった社会活動、学校教育や研修といった教育分野等、幅広い分野で注目されている。

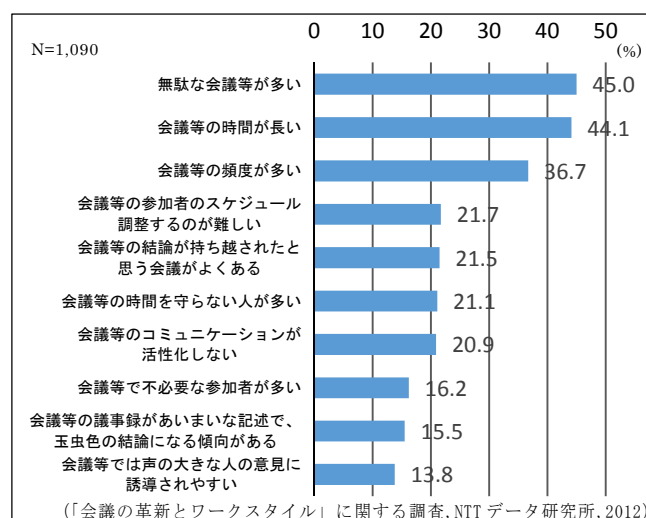


図4 会議等の問題・課題

上位 10 項目を抜粋

(ウ) ファシリテーション・グラフィック

ファシリテーションの手法に、話し合いの内容をホワイトボードや模造紙などに文字や図形を使って表現する、「ファシリテーション・グラフィック」がある。

これについて堀・加藤（2006）は大きく2つのメリットがあると述べている。

一点目は、話し合いのプロセスを共有することである。議論の全体像やポイントが一目で分かり、話し合いの最中では、今議論している点にメンバーの意識を集中させることができる。さらにその記録は共通の記録として残る。

二点目は、対等な参加を促進することである。発言を文字で定着させることで、安心感を与えたり、発言を発言者から切り離して冷静な議論を進めたりすることができる。また、目の前で意見がまとめられ、視覚的に整理されることで発見が生まれ、発想の広がり期待できるということである。

ファシリテーション・グラフィックは、一般的な「書記」とは違い、会議のプロセスに関与する。言葉だけが飛び交う話し合いから、議論を視覚情報に落とし込み、可視化された共通の枠組みでの話し合いに変え、話し合いを活性化させるのである。

以上文献及び先行研究調査から、校内会議のプロセスをファシリテーションの観点から構成されたものにすることで、目的や目標が共有され、成果に向かう効果的な会議となり、「関係の質」や「思考の質」を高めることにつながると考えた。

(2) 事前調査と分析

教職員が校内会議にどのような意識で取り組んでいるか、研究協力校に質問紙調査を行った。調査は、各質問項目に対して「そう思う・当てはまる」から「そう思わない・

当てはまらない」まで4段階のいずれかを選択する形式で行った。校内では様々な会議が行われているが、本研究では開催頻度が多い「学年会」を中心に調査した（図5）。

調査結果の分析は、「そう思う・当てはまる」「だいたいそう思う・だいたい当てはまる」を肯定的回答、「あまりそう思わない・あまり当てはまらない」「そう思わない・当てはまらない」を否定的回答として扱い、統計的検定は、js-STAR ver8.9.7jを用いて直接確率計算（両側検定）により行った。

1 校内の会議等に関する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。

<学年部の会議について> 学級担任の方はお答えください。

ア	充実した学年会を行いたいと思う。
イ	学年会は、教育活動を進めていくうえで必要であると思う。
ウ	学年会に、改善の余地があるものがある。
エ	学年会の場では、教育活動に関する課題が共有されている。
オ	学年会の場では、教育活動に関する目標が共有されている。
カ	学年会の場では、教育活動に関する方策が共有されている。
キ	学年会の場では、教育活動に関する成果が共有されている。
ク	学年会によって、会議の内容に関する個々の役割への自覚が促されていると思う。
ケ	学年会の実施によって、教職員間の連携は促されていると思う。
コ	教職員が、学年会に積極的に参加している。
サ	学年会では、会議の内容に合わせて話し合いの方法が工夫されている。
シ	学年会の場は、発言しにくい雰囲気がある。
ス	学年会では、発言が一部のみに偏りやすい。
セ	学年会では、一部の人の意見が通りやすい傾向がある。
ソ	学年会では、話が脱線してしまうことがある。
タ	学年会では、結論がはっきりしないことがある。
チ	学年会では、会議の終わりに決定事項や残された課題に対しての次に行うべき行動が明確にされている。
ツ	学年会では、提案したことがそのまま受け入れられることが多い。
テ	学年会は、効率よく進められている。

★全員お答えください。

<会議運営・コミュニケーションについて>

ト	内容や目的に応じた会議の方法があることを知っている。
ナ	会議を円滑に進めるためのスキルをもっている。
ニ	日頃、仕事に関することについて、教職員間で話しやすい雰囲気がある。
ヌ	日頃、仕事に関することについて、改善の意見が言える雰囲気がある。
ネ	今よりもっと教職員間で仕事上の話をしたいと思う。

2 校内会議の運営において、大切であると感じることについて

3つ選び、ア～ケに○印を付けてください。

ア 会議の目的が明確であること

イ 事前通知があり、内容が把握されていること

ウ 開始・終了時刻が守られること

エ 話し合いのゴールが共有されること

オ 発言しやすい雰囲気があること

カ 参加者全員から意見が出されること

キ 司会者（進行役）の役割

ク 書記（記録者）の役割

ケ その他（枠内に具体的に記述してください）

図5 校内会議に関する事前質問紙の内容

ア 校内会議の実態

学年会に関する質問項目について分析した。研究協力校の学年会は、6～7人で構成されていた。

項目1の質問ア、イについては、全員が肯定的回答をしていた。質問サ、ソ、テについても肯定的回答が有意に多かった（ $p<.05$ ）（表1）。

このことから研究協力校の教職員は、充実した学年会の実施や学年会の必要性を感じており、会議が工夫され効率的に進めている意識がある一方で、話が脱線することがあると感じていることが分かった。このような実態の中、質問ウより、改善の余地をあまり感じていない教職員と、改善の余地があると考えている教職員の両方がいることも分かった。

表1 学年会に対する意識

ア	充実した学年会を行いたいと思う。				
イ	学年会は、教育活動を進めていくうえで必要であると思う。				
ウ	学年会に改善の余地があるものがある。				
サ	学年会では、会議の内容に合わせて話し合いの方法が工夫されている。				
ソ	学年会では、話が脱線してしまうことがある。				
テ	学年会は効率よく進められている。				
	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N
ア	33	8	0	0	41
イ	35	6	0	0	41
ウ	4	18	16	1	39
サ	6	23	10	2	41
ソ	8	22	9	2	41
テ	7	20	12	1	40

Nは調査人数41人のうちの無回答を除いた人数

イ 校内会議改善の要素

項目1の質問ニにおいては、肯定的回答が多いものの、それと比較して質問ヌの「仕事に関することについて、改善の意見が言える雰囲気」となると、肯定的回答が少なかった。このことから、教員同士の関係は良好であるが、改善の意見が十分に言える雰囲気ではないことがうかがえる。質問ナにおいては、否定的回答が有意に多く ($p<.05$) 会議を円滑に進めるためのスキルは十分には持ち合わせていないことが分かった(表2)。

また、校内会議の運営改善に必要な要素について複数選択を認める形式で調査をした項目2では、「校内会議の運営に大切なこと」として、「会議の目的が明確であること」「発言しやすい雰囲気があること」「話し合いのゴールが共有されていること」を多くの教員が選択した。一方で、「司会者の役割」や「書記の役割」は低い値であった(図6)。このことから、会議の目的が明確であることや発言しやすい雰囲気があること等、効率的かつ効果的な会議をするための重要なポイントは理解しているものの、進め方に関する役割の意味や価値にはあまり目が向いていないという実態が明らかになった。

(3) 実践の構想

文献及び先行研究調査と事前調査の分析から、研究協力校において会議の話題が拡散しないようにし、改善意見を十分に交換し、運営方法を意識させ会議を改善するために、ファシリテーション・スキルを取り入れてプロセスを明確に示すことを考えた。日頃から話しやすい雰囲気があるという実態を基盤に、会議にファシリテーション・スキルを取り入れることによって、メンバーのもつ様々な情報・視点・アイディアを引き出しより焦点化した話し合いに変えることができれば、お互いの理解を深め、建設的な意見のやり取りや確実な情報共有ができる校内会議になるのではないかと考えた。

本研究においては、研究協力校に実態をふまえ、HUMAN VALUE 社の指標を参考にし、校内会議における「関係の質」や「思考の質」が高い状態を次のように定義した。

表2 会議の運営や職場のコミュニケーションに関する意識

	そう思う 当てはまる	だいたいそう思う だいたい当てはまる	あまりそう思わない あまり当てはまらない	そう思わない 当てはまらない	N
ト	2	20	19	5	46
ナ	0	12	26	9	47
ニ	15	26	4	1	46
ヌ	4	26	16	1	47

Nは調査人数 47 人のうちの無回答を除いた人数

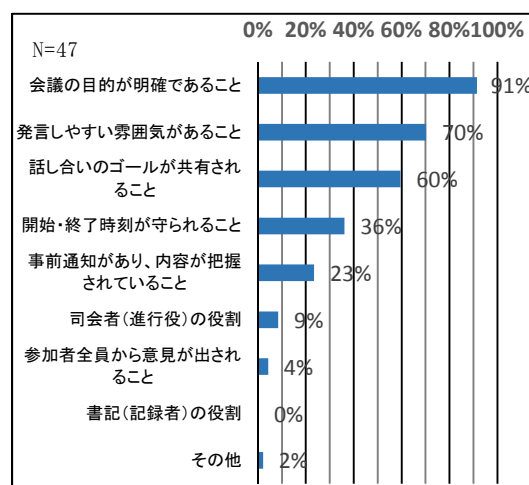


図6 校内会議の運営において大切なことであると感じていること

「関係の質」が高い状態：互いに協力し合うために、メンバーの相互理解を深め、目的や目標、プロセスを共有している

「思考の質」が高い状態：自分たちのビジョンや目標を達成するために、前向きに考え建設的な意見を出し合っている

また、本研究では学年会に焦点を当て、実践を行った。「学年」という組織は、日頃の教育活動に密接に関係しており、学年の教員同士の連携は非常に重要となる。そのため、学年会は校内会議の中でも頻度が多く、議題も活動の計画や授業の検討など多岐にわたる。そのような学校の教員の身近にある学年会の改善は、より大きな成果を得られるのではないかと考えた。

具体的な手立てとして、以下のファシリテーション・スキルを取り入れ実践することとした。

ア 議題の内容を区別し、時間配分を設定する

研究協力校の校内会議は、一度の会議に一つの議題で話し合うことは少なく、いくつかの議題で構成されている。それらは、報告・連絡で済むものもあれば、話し合いたいものや確実に共通理解したいものが混在している。しかし、進行の仕方を変えず進められることが多い。

そこで、どのように進めるか理解した上で、時間内に収めようという意識をメンバーに働かせ、一つの議題に集中し、話し合うべきところに時間をかけるために、会議の前に議題の目的を整理し、目的に合わせた時間配分を設定する。

イ 「話し合いの視点」を確認する

目的や目標、プロセスを共有し、メンバーのイメージする会議の到達点を合わせながら話し合うことにより「関係の質」を高めるために、会議の冒頭に「話し合いの視点」を確認し、話し合いの最中も意識できるように視覚化する。

ウ ファシリテーション・グラフィックを取り入れる

互いの意見を理解する「関係の質」や、議論や自分の考えを深めながら建設的に考える「思考の質」を高めるために、ホワイトボードや模造紙を使って議論の「見える化」をし、話し合いを焦点化させる。

(4) 実践の結果とその考察

実践の検証方法として、実際の学年会の観察、一回の実践ごとの感想分析、質問紙を用いた事前・事後調査の結果の比較を行った。以下に実践の結果とその考察を示した。

ア 議題の内容を区別し、時間配分を設定する

会議の始まりに、参加メンバー全員で今日取り上げる議題を確認しながら、連絡や確認で済むところは短時間に、話し合いや共通理解したいところは時間を確保できるように時間配分を設定した。合わせて、予定終了時刻もメンバー全員で確認した。

学年主任が毎回レジュメを用意していた学年Aは、会議を始めるにあたり、レジュメを見ながら、「今日は〇時〇分に終わりたいね。そのためには予定のところは確認だ

けだから5分で。授業の検討については15分で…」と確認していった。そして、予定終了時刻はホワイトボードに示した(図7)。

すると、「つい余分な話をしてしまう」と認識していたB教員から、「もうすぐ時間になるよ。テンポよくいこう」という声かけがあった。C教員は、説明に対して質問があった際に、「そのことについて話をすると時間がかかってしまうのですが、今話したほうがいいですか」とメンバーに尋ねる様子が見られた。実践を重ねるにつれ、会議終了後、会議のプロセスについてメンバーで振り返ることもあった。

この学年からは、「話合いの時間を設定したため、だらだら進行せず、頭の切り替えがスムーズにできた」「連絡事項で話が長引くことなく、さくさく進んだ」「今まではこんなに進まなかったと思う」「メンバー全員に、時間をかけるべきところにかけてようとする意識が生まれた感じがする」という感想があった。

学年Dは、会議の始まりに、学年主任がメンバーに話したい内容があるか尋ね、その上で時間配分を設定した。学年主任は進行役を担うことが多いという立場から、以前から時間に対しての課題意識をもっていた。この取組により、メンバーから「時間を設定したことで時間を意識して取り組めた」という感想が聞かれたように、学年主任だけでなく、全員が時間を意識するようになった。

これらから、会議の始めに議題を整理し時間配分をしたことで、メンバーは「ここは聞くとこ」「ここは意見を出し合うところ」等プロセスを全員で共有しながら話し合う様子が見て取れることから、「関係の質」が高まっていることが示唆される。

イ 「話合いの視点」を確認する

「話合いの視点」を確認し共有することは、話合いのずれを防ぎ、結論を明確にすることができる有効な手立ての一つである。実践では、話合いの始めに「今日は何について話し合うのか」を確認し、それを会議で使うホワイトボード上を書くようにした。確実に表記するために「議題」カードも用意した。

このことで、記録担当が「今日話し合うことは何でしたでしょうか」とメンバーに尋ね、それに対しメンバーが「〇〇と△△のことは今日話し合いたいことだったよね」と返すような、メンバー全員で話合いの視点を共有するやりとりも見られた。

しかし、研究授業後の協議を行う学年会において、話合いの視点を示したものの、メンバーがそれぞれ感想や意見を述べるが、そこから話が収束していかないことがあった。これは、話合いの視点を示してはいるものの明確でないため、メンバーの目指す方向がそろわなくなってしまったということが考えられた。

そこで、「話合いの視点」はできるだけ具体的に示すよう助言した。

これを受け、ある学年での事後研修では、「同じ単元で授業研究を行う授業者につな

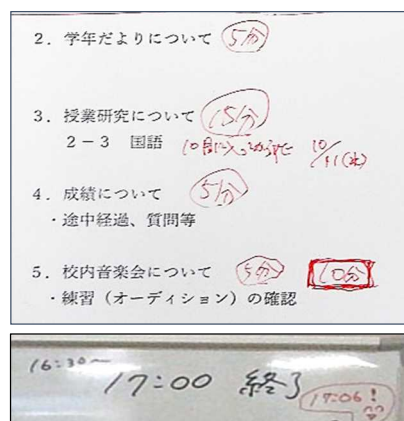


図7 時間の設定

上：レジュメに時間配分を記した
下：ホワイトボードに予定終了時刻を記した

げよう」と設定した。話合いの前半は、授業者の振り返りや参観者の感想であったが、後半になると、「それでは、次の先生の授業ではどのような展開がよいと思いますか」という相互理解を促す発言や、「この準備をすればいいのでは」という前向きな意見が増え、最後には今後の授業の方向性が見えた（図8）。

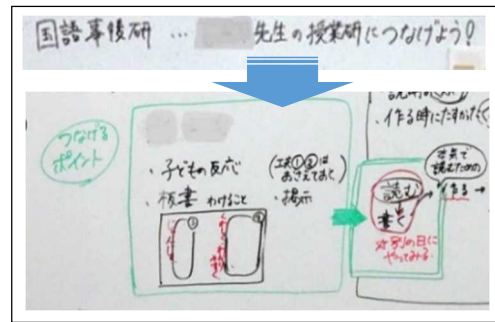


図8 話合いの視点を明確し、共有できた会議の記録

このことから、話合いの視点を具体的に設定し共有したことで、メンバー全員が結論に向けて話し合う様子が見られることから、「関係の質」や「思考の質」が高まっていることが考えられる。

ウ ファシリテーション・グラフィックを取り入れる

話合いのプロセスの共有と管理に加え、「関係の質」や「思考の質」を高める話合いをするための手立てとして、「ファシリテーション・グラフィック」を導入した。

まず、ファシリテーション・グラフィックをしやすい環境づくりを行った。

60×90のホワイトボードを教員が持ち出しやすい場所に設置した。また、ホワイトボードマーカー、イレーザ、マグネット、大きめの付箋、模造紙といったファシリテーション・グラフィックで使う道具をビニールバッグにまとめ、ホワイトボードの保管場所の近くに設置した。このようにして、会議を行う部屋への移動の時には、ボードとバッグを持ち出せばすぐに始められるよう、準備への負担感を減らした（図9）。



図9 ファシリテーション・グラフィックを行う環境づくり

また、何について話し合うのかを明確にするための「議題」カードと、全ての教育活動が学校の目指す子ども像につながることへの意識づけのための学校重点目標が書かれたカードを作成した。

描き方のポイントとして、主に次の3点を説明した。

- ①発言をまとめようとせず、発言の中の言葉を生かして書く。
- ②整理するために、色や線、矢印、記号等でポイントを強調したり、関係を示したり、図表を使ったりして構造化する。
- ③イラストを入れるなど、楽しい工夫をする。

しかしながら、ホワイトボード等を書くこと自体が慣れるまで難しく感じるのではないかと推察された。そこで、会議の流れに沿って書き出していくことから始めればよいことを伝えた。

また、会議で話し合ったことがその後にもつながるようにするため、会議終了後、描いたものを写真に撮ってメンバーに記録として配布するようにした。

この取組による結果を次に示した。

(7) 話し合いの全体像が見える

発言のやりとりの間にファシリテーション・グラフィックに目をやる様子や、描かれている言葉をヒントに前の意見に戻ったりつなげたりする姿が見られた。

話し合いの全体像や話し合いの流れが見えることにより、今どこまで話が進み、次に何を論点に話し合うかを考える等、見通しをもちながら建設的に意見交換をしている様子が見られたことから、「思考の質」の高まりが感じ取れる。

(4) 今話しているポイントが見える

メンバー全員の視線が集まるところで描いていくため、自然と今発言した内容に目がいく様子が見られた。また、意見を言う時も、ファシリテーション・グラフィックに描かれた意見を指差しながら話す姿も見られた(図10)。このことから、メンバーがそのポイントに注目し、議論すべき意見に集中することにより、「関係の質」が高まっていったと推察される。

(ウ) 共通の記録が見える

ファシリテーション・グラフィックを活用していない話し合いは、各自でメモを取ることが多くなる。すると、互いに視線を合わせることや発言自体が減ってきてしまう。これは、話し合いの内容を考える時間が、メモを取る時間に奪われるからである。

学年Aは、ファシリテーション・グラフィックを取り入れた話し合いを重ねるにつれ、各自がメモを取ることなく、話し合いに集中するという変化が見られた(図11)。

学年Dはファシリテーション・グラフィックを用いて、成績の所見の表記の仕方について学年で共通理解を図るための会議を行った。話し合いの最中では、記録担当がホワイトボードに意見を書く際に、「今のは〇〇ということでもいいですか」と尋ね、相手の発言内容を理解しようとする様子や、メンバーが記録担当に「今言ったことは書いておいて」と伝え、共通理解を促す様子が見られた。「今までは話し合っても実際に取り組んでみると違いが出るがあったけれど、今回はそれが減った」という、認識のずれがより小さくなったことによるメンバーの相互理解の深まりが感じられる感想もあった。

また、会議終了後にファシリテーション・グラフィックを撮影し、自分の机の見えるところに置いたり、毎日見る週案簿に貼ったりと、すぐ見て取れるように保管する姿も見られた。そして、実際に活動するときに確認したり、会議の際に過去の



図10
ファシリテーション・
グラフィック取り入れ
た学年会の様子



図11
メモを取らず、話し合
っている様子

話し合いを振り返ることに使ったり、会議の欠席者に会議の内容を伝えたりすることに活用された（図 12）。

このことから、共通の記録があることにより、目的を共有し、メンバーの考えをより理解しながら話し合う様子が見られることから、「関係の質」の高まりが感じられた。



図 12 前回の記録を参考にする様子

(E) 構造化により意見が整理される様子が見える

学期を振り返る話し合いを行った学年 E は、ホワイトボードの中央に学校重点目標カードや目指す子どもの姿が書かれた用紙を貼り、その周りに意見を書いていった。これにより目標と関連づけながら様々な視点から意見が出された。

また、学年 A のある話し合いでは、話し合いの流れに合わせて、記録担当が「よさ」と「問題点」の表を描き出した。これにより、メンバーは出された意見を比較しながら課題解決を図っていた（図 13）。

これらのことから、構造化して意見を整理したことにより、互いの意見の共通点や相違点を踏まえながら課題解決へ向けて意見を出し合っている様子が見られることから、「思考の質」の高まりが感じられた。



図 13 構造化したファシリテーション・グラフィック

以上のようなファシリテーション・グラフィックを体験した後、その感想を自由記述で求め、記述内容を分類したところ、「話し合いの流れが分かり、今話し合っていることが分かる」「話し合いに集中できる」「確認がしやすい」等、ファシリテーション・グラフィックを話し合いに取り入れたことについて肯定的な意見を述べている教員は、全体の 78.8%（N=33）であった。

これらのことから、ファシリテーション・グラフィックによって、目的や目標、プロセスを共有しながら話し合おうとする「関係の質」や、話をつなげたり深めたりして建設的に考えようとする「思考の質」が高まったと示唆される（図 14）。



図 14 学年会でのファシリテーション・グラフィック

エ 事後調査

学年会での実践を行った後、事前調査と同じ内容で質問紙調査をした。

3 か月の実践期間に 6 回以上実践に取り組んだ学年の回答について、Wilcoxon の符号付順位検定で事前と事後で比較した結果、質問テにおいて、有意ではないが、事後の方が肯定的な回答がやや多いことが分かった ($p=.19$)。また、質問ソや質問タについては否定的な回答に増加の傾向が見られた (図 15)。

このことから、ファシリテーション・スキルを取り入れた会議を継続して行うことにより、話の拡散が減り、結論がより明確になり、会議の効率が上がったという実感につながったと考えられる。

また、質問項目間で spearman の順位相関係数を求めたところ、質問カと質問サとの間に、有意な相関が認められた (表 3)。

このことから、ファシリテーション・スキルを会議に取り入れ工夫することにより、教育活動に関する方策の共有がされ、「関係の質」が高まることが推察される。

ファシリテーション・スキルを導入した学年会を行ったことに対する自由記述では、若手教員から「すぐ聞けるようになった」、ベテラン教員から「年代や経験による考え方や捉え方の違いに気づけた」という感想等があり、「関係の質」の高まりを感じとることができる。また、「どの意見とつながるか」「キーワードはどれか」と思うようになった」「今後に結びつくことを考えながら話し合えた」等の感想も見られたことから、「思考の質」の高まりが推察される。

さらに学年主任から、「足並みをそろえて学年全体で子どもたちを育てようという意識が生まれてきたように思う」「忘れないで行う、声を掛け合う等、決定したことの取組がよくなった」という、会議後の活動や行動に対する感想も聞かれた。

以上のことから、「議題の内容を区別し、時間配分を設定する」「話し合いの視点を確認する」「ファシリテーション・グラフィックを取り入れる」といった 3 つのファシリテーション・スキルを取り入れたことにより、話し合いの内容や目的を全員で共有し、グラフィックを描くという役割が生まれ、会議そのものがより自分事になるという意識の変容が見られた。また、目的や目標、プロセスの共有が図られ、焦点化された話し合いがなされることによって、よりよい結論を生み出そうとメンバー全員で考えるようになり、「関係の質」や「思考の質」が高まったと考えた。

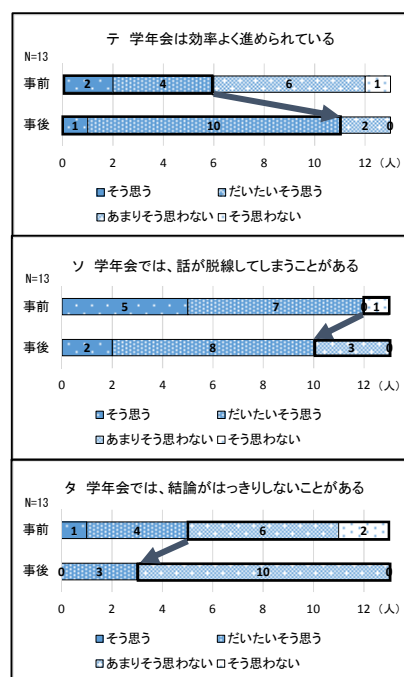


図 15
6 回以上実践を行った学年の
事前と事後の調査の比較

表 3 6 回以上実践を行った学年の
学年会に対する意識

カ	学年会では、教育活動に関する方策が共有されている。				N	p	p
サ	学年会では、会議の内容に合わせて話し合いの方法が工夫されている。						
	そう思う 当てはまる	たいてい そう思う	あまり そう思わない	そう思わない 当てはまらない			
カ	6	7	0	0	13	.70	*
サ	1	8	4	0			

* $p<.05$

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

以下のように実践の成果と考えられる変容が見られた。

ア 会議の進行に見通しをもつようになり、時間への意識の高まりが見られた。

イ 参加メンバーでプロセスが共有され、話し合いが焦点化されるようになった。

ウ 話し合いの焦点化により思考が深まり、明確な結果を生み出すことにつながった。

エ 話し合いが視覚化されることで、情報共有がより確実になるとともに、効率化にもつながった。

オ 決定したことに対して共通の認識をもち、より協力して取り組めるようになった。

以上のことから、ファシリテーション・スキルを導入することにより、教職員の「関係の質」と「思考の質」を高める会議を提案することができた。

(2) 今後の研究課題

課題として、次の事項が考えられる。

ア 今回の実践は短期間で行ったことから、職員全員がファシリテーションのスキルを身に付けるにはさらに継続して取り組んでいく必要がある。

イ 本研究の取組を、様々な校内会議において活用できる体制をつくる。

ウ ホワイトボードに描いてまとめていくことに難しさを感じる意見があったことから、本研究の取組を、継続的に取り組むことができる工夫について検討する。

参考文献及び参考資料

- ・文部科学省 中央教育審議会初等中等教育分科会教育行財政部会『学校の組織運営の在り方について（学校の組織運営に関する作業部会の審議のまとめ）』 2004 年
- ・文部科学省 中央教育審議会『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』 2015 年
- ・Daniel H. Kim, Organizing for Learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change, Pegasus Communications, 2001 年
- ・HUMAN VALUE 組織変革プロセス指標「0capi」 2013 年
- ・松村明編『大辞林 第三版』三省堂 2006 年
- ・Michael Doyle & David Straus 著 斎藤聖美訳『会議が絶対うまくいく法』日本経済新聞社 2003 年
- ・杉野幹人著『会社を変える会議の力』講談社現代新書 2013 年
- ・堀公俊著『ファシリテーション入門』日本経済新聞出版社 2004 年
- ・堀公俊著『今すぐできる！ファシリテーション』PHP 研究所 2006 年
- ・Fran Rees 著 黒田由貴子＋P. Y. インターナショナル訳『ファシリテーター型リーダーの時代』プレジデント社 2002 年
- ・中原淳、長岡健著『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社 2009 年
- ・NTT データ研究所「会議の革新とワークスタイル」に関する調査 2012 年
- ・堀公俊、加藤彰著『ファシリテーション・グラフィック』日本経済新聞出版社 2006 年
- ・釘山健一著『「会議ファシリテーション」の基本がイチから見につく本』すばる舎 2008 年
- ・榊巻亮著『世界で一番やさしい会議の教科書』日経 BP 社 2017 年
- ・ちょんせいこ著『元気になる会議 ホワイトボード・ミーティングのすすめ方』解放出版社 2010 年

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

ー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ー

専門支援部特別支援課 長期研修員 糠谷 章子

1 主題設定の理由

文部科学省（以下「文科省」）が発表した「平成 28 年度通級による指導実施状況調査結果について」において、通級による指導を受けている児童生徒数は、平成 26 年度の 83,750 名から平成 28 年度の 98,311 名に増加しており、特に自閉症、学習障害（以下「LD」）、注意欠陥多動性障害（以下「ADHD」）に該当する児童生徒の増加が著しいことが示された。

伊藤ら（2017）は、発達障害の児童生徒の通級による指導の課題について、「必要とする児童生徒数に見合う通級指導教室の新設及び増設」「本人・保護者のニーズの把握」「担当する教員の専門性の確保と養成・配置」という順に挙げている。伊藤らと類似するのは、福岡県教育センター（2014）や京都府総合教育センター特別支援教育部（2017）であり、担当教員の専門性について、「連携や教室経営」「児童生徒の困難さに応じた学習指導」等の課題を指摘している。

一方、平成 28 年度長期研修員が通級指導担当者研修会（悉皆）で行った質問紙調査では、通級指導教室の担当教員から三つの課題が浮き彫りとなった。一点目は、「実態把握の困難さ」に関することである。「児童生徒の得意なことやよさが把握できない」「学習のつまずきが分かりにくい」等の回答が得られた。二点目は、「指導に関すること」である。「児童生徒や保護者、在籍学級担任の思いに寄り添った指導実践や支援の仕方が分からない」等の回答が得られた。三点目は、「関係者との連携に関すること」である。「保護者との面談時間の確保が難しい」「在籍学級担任や特別支援コーディネーターとの情報の共有ができていない」等の回答が得られた。

伊藤らの指摘から、担当教員は、本人、保護者のニーズを聞き入れることが大切であることが分かる。また、福岡県教育センター、京都府総合教育センター特別支援教育部の指摘と質問紙調査から、担当教員は、適切な実態把握を行い、その情報から個に応じた指導の計画、実践の一連の力量が求められており、さらに関係者間の連携により児童生徒の学習上又は生活上の困難さの軽減につながることを示唆された。このような状況の中、通級指導に係る教員定数を基礎定数化するための「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の一部改正法が成立した。丸山（2017）は、今後、各自治体において通級指導に係る教員の安定的かつ計画的な採用、配置が行われることが予想されると述べている。通級指導教室の新任担当教員が増加することで、担当教員の専門性の確保は喫緊の課題となるであろう。

以上のことを踏まえ、本研究では通級による指導の現状を調査するとともに、担当教員に求められる力について示す。さらに、小・中学校通級指導教室の指導実践から示唆を得て、実践に役立つ実態把握シートと効果的な指導のモデルを提案することにより、その有

用性について検討する。そして、本県における新任担当教員の指導力の向上に貢献したいと考える。

2 研究の目的

通級指導教室の現状と課題を踏まえ、実態把握の視点を示した「実態把握シート」と通級指導教室における「指導モデル」を作成し提案する。そして、指導実践を行い、これらの有用性を検証する。

3 研究の方法

- (1) 通級指導教室に関する先行文献等から、実際の指導において必要と思われる情報を収集し、必要な情報や専門的な知識・技能等を整理する。
- (2) 本県の発達障害を対象とした小・中学校の通級指導教室における担当教員に質問紙調査や聞き取り調査を行うこと、研究協力校の小・中学校の通級指導教室を調査することによって、通級指導教室の現状と課題を把握する。
- (3) (1)、(2) より実態把握の視点を示した「実態把握シート」と通級指導教室における「指導モデル」を作成し、提案する。
- (4) 研究協力校において「実態把握シート」と「指導モデル」に基づいた指導実践を行い、その取組から有用性を検証する。

4 研究の内容

担当教員の専門性とは具体的にどのようなものかどうかなを探るために、先行文献より示唆を得たいと考えた。そして、担当教員の現状と課題を探るために質問紙調査を行った。

(1) 先行文献からの情報収集

通級による指導は、障害のある児童生徒が通常の学級に在籍して教科等の大半の教育を受けながら、一部の教育については、その障害の特性に応じて特別の指導を特別な場で受ける、もう一つの教育の場である（図1）。対象となる障害の種類は、学校教育法施行規則第140条において言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、その他障害のある者で特別の教育課程による教育を行うことが適当な者と定められている。

本研究では、発達通級指導教室に在籍する自閉症、LD、ADHDの障害のある児童生徒を対象としている。通級による指導の必要となる児童生徒の判断については、指導者が児童生徒の理解を深め、より望ましい教育の在り方を検討するために、文科省が作成した「児童・生徒理解に関するチェックリスト」を通級指導教室の入級審査の資料とし活用している市町がある。指導は学習上又は生活上の困難さを軽減するために行わ

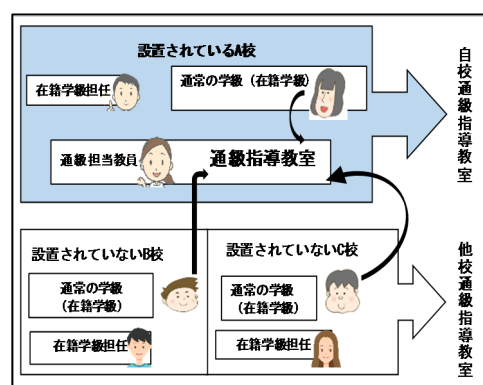


図1 通級による指導の概念図

（福岡県教育センター 研究紀要 No.190 より抜粋）

れる。「人間として基本的な行動を遂行するため、障害に基づく個々の困難を改善・克服を目的とする指導」、すなわち自立活動の指導(図2)と、「障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導」である。自立活動の指導の手順としては、①個々の児童生徒の実態(障害の状態、発達や経験の程度、成育歴)の的確な把握②個々の実態に即した指導の目標の明確化③個々の指導の目標を達成させるために必要な項目の選定④選定した項目を関連付けた具体的な指導内容の設定と示されている。

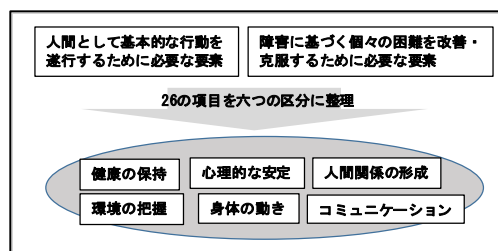


図2 自立活動の内容の考え方

(福岡県教育センター 研究紀要 No.190 より抜粋)

①の実態の的確な把握について、中尾(2009)は、「児童生徒の特性を知るための情報収集と客観的評価(以下「アセスメント」)について、心理検査や学力検査が判断材料となるフォーマルなアセスメントと、行動観察・書字・運動能力等で経験例との重なりで判断するインフォーマルなアセスメントがある」と示している。アセスメントについて、海津(2007)は、「児童生徒の標準学力検査と到達度学力検査等の包括的な水準を捉え、状況により聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する等の領域に焦点を当てて押さえていく必要がある」と指摘している。

次に、②の通級指導教室の指導の目標について、月森(2012)は、「指導目標を具体的に設定することが必要であり、そのために、在籍学級担任や特別支援教育コーディネーター、担当教員が、本人や保護者からのニーズを聞き入れ、できるだけ本人や保護者のニーズに近い目標を設定することが重要である」と示唆している。

さらに、④の指導内容の設定について、福岡県教育センター特別支援教育部(2014)は、同じ障害のある児童生徒でも、つまずきや困難さは様々であり実際の指導を行う際は、困難さだけではなく得意なことや好きなこと、興味・関心があることを把握し指導に生かす(長所活用型指導)ことが有効であると分析している。

(2) 本県の小・中学校通級指導教室の現状と課題～担当教員への質問紙調査～

特別支援課と共同で、平成29年7月28日に行われた通級指導担当者研修会(悉皆)に参加した県内の小・中学校の担当教員46人(小学校44人、中学校2人)を対象に、質問紙調査を行った。質問紙は、校種、教職経験年数、通級担当年数等の基本情報と、「発達障害を対象とした通級指導教室の担当者として、困っていることや日頃課題と感じていること」という質問に自由記述で答えてもらう形式で行った。結果の分析(表1)は、発達障害研究担当の指導主事と元特別支援学校長である特任教官と筆者の3人で行った。質的調査分析法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を採用した。手順は、①記録からキーワードを洗い出し、一つのデータは1枚の付箋にして、見出しをつける②関連するキーワードを類型化し、カテゴリーにまとめる③更に類型化しコア・カテゴリーにまとめるである。一つの質問に内容の違う回答が複数記述されているものについては、さらに分類し整理した(図3)。

回答から、担当教員の多くは、「連携・理解」に関することで課題を感じていることが分かった。在籍学級担任や保護者、専門家、在籍校の管理職との情報交換、指導内容の共有等を望んでいることが窺えた。このことから、通級による指導を支える土台となるものは、関係者との「連携・理解」であると考えられる。

担当教員の専門性という視点で見ていくと、「指導・技術」に関することに具体的な内容が見取れた。先に述べた中尾、海津がアセスメントの大切さを提言しているが、アセスメントに課題を抱えている担当教員がいることが分かった。それは、「実態把握の情報からの指導の方向性について悩む」「その子に応じた目標設定・課題設定がそれでよかったのか悩む」といった回答から窺える。「資質」に関することでは、「見立てが分からない」という回答があった。児童生徒の特性や指導のターゲットと思われる課題の見立てには、専門的な知識と豊富な経験が必要であると感じた。

(3) 先行文献と質問紙調査からの考察

先行文献より、「自立活動の指導の手順」「アセスメント」「長所活用型指導」の大切さが理解できた。一方、質問紙調査から、通級による指導において、実態把握の情報から、特性や指導のターゲットと思われる課題を見立て、指導目標と指導計画を立てていることが分かった。そして、その指導を支える土台となる必要不可欠な要素が、関係者間の連携であることも分かった。以上のことから担当教員は、適切な実態把握を行い、その情報から具体的な指導目標を設定し、個に応じた指導の実践・評価の一連の力量を備えることが求められると考えた。専門的な知識や通級による指導の経験が不足している新任担当教員は、児童生徒の適切な実態把握を行う点でつまずきやすいと思われる。適切な実態把握を行う手立てと、実態把握の情報から個に応じた指導の構築が行えるような手立てを提案することが、新任担当教員の専門性の向上の寄与につながると思った。そこで、適切な実態把握を行うための視点を示した「実態把握シート」と、関係者間で連携を図り個に応じた指導が構築できる「指導モデル」の作成を考えた。

表 1 担当教員の課題 カテゴリー一覧

コア・カテゴリー	カテゴリー	キーワードをもとにした見出し
連携・理解	・情報共有 ・理解 ・連携	・指導内容の共有 ・情報交換 ・在籍校の理解 ・周囲の児童生徒の理解 ・管理職の理解 ・在籍学級担任との連携 ・保護者との面談 ・保護者との連携 ・管理職との連携 ・専門家との連携 ・連携、協力の在り方
体制	・入退級 ・教室 ・教員	・入級の基準 ・退級の基準 ・教室数の不足 ・教員数の不足 ・次世代の担当教員への引継ぎ
指導・技術	・アセスメント ・個に応じた指導、支援 ・評価	・個別の教育支援計画の活用 ・課題設定 ・目標設定 ・実態把握の情報からの指導 ・指導の評価 ・通級で身に付けた力の見取り ・教材の情報 ・不登校児への支援
教室の運用	・指導時間割の設定	・個別指導 ・小集団指導 ・教材準備等の時間の確保
資質	・専門的知識 ・相談スキル	・専門的知識がない ・見立てが分からない ・見取り方が分からない ・保護者からの相談への対応
その他	・不安感	・児童生徒の進路の不安 ・孤立感 ・不安感 ・相談できる人の存在の有無

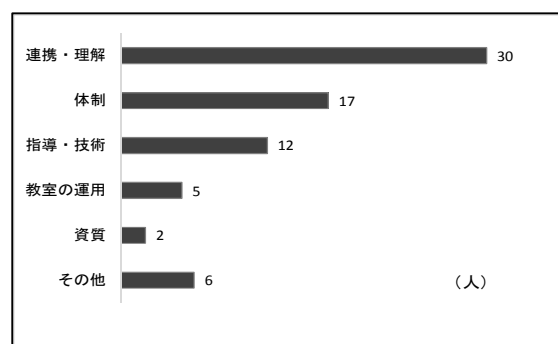


図 3 担当教員の課題について (複数回答) n=46

(4) 担当教員からの聞き取り調査

担当教員が行っている実態把握や指導の具体や課題を深く知るため、聞き取り調査を行った。A県内の東部地区・中部地区・西部地区（政令市含む）に設置されている

5校において、4年以上経験している担当教員5人を対象とし、平成29年5月から8月にかけて個々に聞き取り調査を実施した。

5人の教職経験等については表2に示した。3人が小学校担当教員で、2人が中学校担当教員である。

3人が特別支援学校教諭免許状を保有しており、4人が特別支援学校もしくは特別支援学級の担当経験がある。聞き取り調査は、「担当教員としての役割や配慮していること、課題は何か」という質問に答えてもらう半構造化の形式で行った。結果の分析（表3）にあたっては、特別支援の専門的な知識を有する指導主事と筆者で行い、質

的調査分析法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を援用した。手順は、質問紙調査と同様に行った。結果は、「実態把握の方法、進め方」「指導に関すること」「制度、運用」の三つのコア・カテゴリーに分類された。「実態把握の方法、進め方」においては、児童生徒の人との関わり方、授業態度や学習スタイル等学習上の表れ等の行動観察、検査の活用、関係者への情報の聞き取りの機会を設けていることが分かった。それは、中尾や海津が述べているフォーマル、インフォーマルなアセスメントと同様であった。そして、先に述べた月森が提言している「本人・保護者のニーズ」について、担当教員が大切な要素であると捉えていることが分かった。「指導に関すること」では、児童生徒のターゲット行動や特性に焦点を当て、関係者の面談等で長期及び短期目標の設定をし、指導内容を共通理解した上で構築しようとしていた。指導内容は、自立活動と教科の補充で、より効果的な指導を行うために、スモールステップで行い、PDCAサイクルの指導を展開していた。さらに担当教員は、在籍学級担任や保護者と連携を図るシート等を活用し、通級での児童生徒の様子や指導内容の情報交換を行っていたことも窺えた。また、児童生徒の強みを生かした指導を行っており、長所活用型の指導も展開されていることが理解できた。「制度、運用」では、実態把握やターゲット行動

表2 聞き取り調査を行った担当教員

	性別	教職経験 (通級年数)	校種	特別支援 学校教諭 免許状有無	特別支援学校 学級の経験の 有無
A	女	23 (6)	小	有	無
B	女	18 (4)	中	無	有
C	女	33 (8)	小	有	有
D	男	21 (5)	小	無	有
E	男	41 (10)	中	有	有

表3 聞き取りによるカテゴリー一覧

コア・カテゴリー	カテゴリー	キーワードをもとにした見出し
・実態把握の方法、進め方	・在籍学級担任からの聞き取り ・保護者からの聞き取り ・行動観察法 ・検査の活用	・本人、保護者のニーズ ・提出物、忘れ物の状況 ・準備物、片付けの状況 ・対人関係、交友関係 ・成育歴、家族構成 ・習い事、放課後の過ごし方 ・学校、地域の人材の把握 ・授業態度、学習スタイル等の行動観察 ・ノートの使い方、書字、絵画、工作等の作品の観察 ・ロッカー、机の様子を観察 ・周囲の子どもの関わり方、本人の関わり方の観察 ・運動能力、感覚過敏、鈍麻、視力・聴力検査の結果 ・心理検査実施の有無、結果、活用状況 ・標準学力検査、定期テスト等の結果 ・教科、領域別の習得度、誤答に共通した表れ
・指導に関すること	・具体的な目標の設定 ・個に応じた指導の在り方 ・関係者間の連携の在り方 ・評価、見取り	・長期目標、短期目標を具体的に設定すること ・自立活動、教科の補充 ・本人の強みを生かした指導内容 ・ターゲット行動や特性に焦点をあてた指導内容 ・PDCAサイクルによる指導 ・スモールステップで行う指導 ・コミュニケーションスキルの形成 ・本人の心理的な不安定が図れているか ・本人の効果の実感 ・自己理解の深まり ・関係者間の連携を図るシートの活用 ・般化のための連携 ・効果が表れないときの指導の見直し ・指導の効果が在籍学級において生かされているかの見取り
・制度、運用	・時間の確保 ・運営 ・形態 ・合理的な配慮	・実態把握、ターゲット行動や特性の見極めの時間の確保 ・関係者間での情報交換の時間の確保 ・文書作成のための時間の確保 ・自校通級、他校通級の成果と課題の共有 ・通級指導で抜けたときの児童生徒への学習保障 ・個別指導 ・小集団指導 ・通級、入級の審査 ・本人から在籍学級への配慮の申請

と特性の見立て、関係者間での情報交換、文書作成の時間の確保等に悩みを感じていた。個別指導か小集団指導か等の指導形態に関することや入級と退級の基準にも課題を感じていることが窺えた。

聞き取り調査の結果から、担当教員は「適切な実態把握の情報からターゲットと思われる課題や特性を見立て、目標を設定し、長所を活用した指導の構築、評価の一連の力量」が求められることが示唆された。担当教員が連携シートを活用し、関係者との連携理解を深めようとしていることも分かった。これは、先行文献と質問紙調査と類似した結果であった。聞き取り調査から得た具体的な実態把握の視点をもとに、「実態把握シート」と、関係者間の連携を図る通級における「指導モデル」の二つを作成し提案することにした。

(5) 「実態把握シート」と通級指導教室における「指導モデル」の作成

7 「実態把握シート」の作成

聞き取り調査から得た多面的な実態把握を行うための視点を整理して、「実態把握シート」(図4)を作成した。月森の指摘や聞き取り調査の結果から、一番大切なことは、学びの主体である本人または保護者のニーズ・願いを聞き入れることが分かった。そこで、①に「本人または保護者のニーズ・願い」を設定し記入する。次に、関係者からの聞き取りや行動観察等の情報を基に、②人とのかかわり、③学習面のあらわれ、④生活上のあらわれ、⑤家庭環境・その他の項目ごとの視点に沿って、児童生徒の表れを記入する。その際大切なことは、先に述べたような長所活用型の指導が展開されるために、児童生徒の長所をできるだけ把握することである。

情報収集後に、どの項目で困難さや課題が顕著であるか分かるように、項目ごとに枠を区切った。①から⑤までの情報を基に関係者で情報共有し、困難さや課題となる表れに下線や囲いをして情報を絞っていく。⑥のターゲットと思われる課題を中央に書き込むことで、困難さや課題を「見立てる」ことができる。⑥を明確にすることで、具体的な目標設定に導けるようにしたいと考えた。見立てについては、質問紙調査において、担当教員が課題と感じているところであった。新任担当教員は、専門家チームや専門的な知識を有する人のアドバイスが必要となる可能性が大いにある。⑦では児童生徒を取り巻く環境やリソース資源を明記する。今ある教育資源を効果的に生かせるかどうか把握することは、児童生徒が通級による指導で身に付けた力を発揮する

① 本人または保護者のニーズ・願い	
② 【人とのかかわり】 - 挨拶・返事・しぐさ・距離感 - 言葉遣い・声の大きさの調整 - 瞬きの回数、表情(表情筋の動き) - 教師とのやりとり(場面に応じた表情や態度) - 話のつじつま(冗談が通じる) - 協調性・人との距離感 - 感情のコントロール(怒りの表出の仕方) - 交友関係 (仲の良い友達も・トラブルになりやすい友達も) 言葉の受け止め方(嫌いな言葉) アイコンタクト	③ 【学習面のあらわれ】 - 読み、書き、話す、聞く・視線 - 字形、計算、推論・板書や模写 - ケアレスミスの有無・発問への反応 - 姿勢の保持(傾け、傾き、過緊張、低緊張) - 手先の動き(道具の使用) - 作品提示物(筆圧、空間構成、絵) - ノートや教科書、筆箱の様子 - 机の中や上の様子 ・歩、走、跳の運動、タイミング ・得意、不得意なこと ・教科の好き、嫌い ・指示理解(集団・個別) ・集中、意欲の続く場面 ・座席の位置
④ 【生活上のあらわれ】 - 提出物や忘れ物 - 生活経験・順番が待てる - 予測を立てる - やる気の入り方 - 得意、不得意なこと - けがの頻度 - 好きなこと、嫌いなこと - 食事(偏食の有無) - クールダウン(方法、場所) - こだわりの有無(環境の変化、身なり) - 自分なりの秩序 - 休み時間、放課後の過ごし方 - 仕事や清掃活動・困っていることを訴える - 支度、片付け・環境の変化への適応 - 時間やスケジュールの管理	⑤ 【ターゲットと思われる課題】 - 感覚過敏の有無 - 聴覚認知や弁別能力の弱さ - 視覚認知の弱さ - 学習上の困難 - こだわりの有無 - 注意持続の弱さ - 多動、衝動 - 記憶の容量の少なさ - コミュニケーションの困難さ - 心因性のストレス
⑤ 【家庭環境・その他】 - 家族構成 - 習い事の有無 - 家庭生活での役割(お手伝い) - 通学についての希望 - 保護者への支援の有無 - 連絡の取り方 - 医療、福祉との連携(療育、手帳の有無等) - 成育歴 - 心理検査等諸検査の実施の有無	
⑦ 在籍学校の様子やリソース資源 - 在籍学校の児童生徒の対象児童生徒を受け入れている様子や雰囲気 - 授業の様子や雰囲気 - 在籍校のなかで、活用できる人的な資源はあるか	

図4 筆者が作成した「実態把握シート」

ことにつながる大切な要素であると考えた。適切な支援や指導が行われるために、①から⑦の項目に示した視点で実態把握を行う必要がある。

イ 通級指導教室における「指導モデル」の作成

実態把握の情報から指導目標を設定し、個に応じた指導の構築、評価の一連の力量を向上するための通級指導教室における「指導モデル」を考えた（図5）。「指導モデル」には、二つの調査から示唆を得た関係者間の連携が児童生徒の成長に必要な要素であるという視点を盛り込んだ。「指導モデル」は「実態把握シート」を用いた実態把握からスタートすることとした。

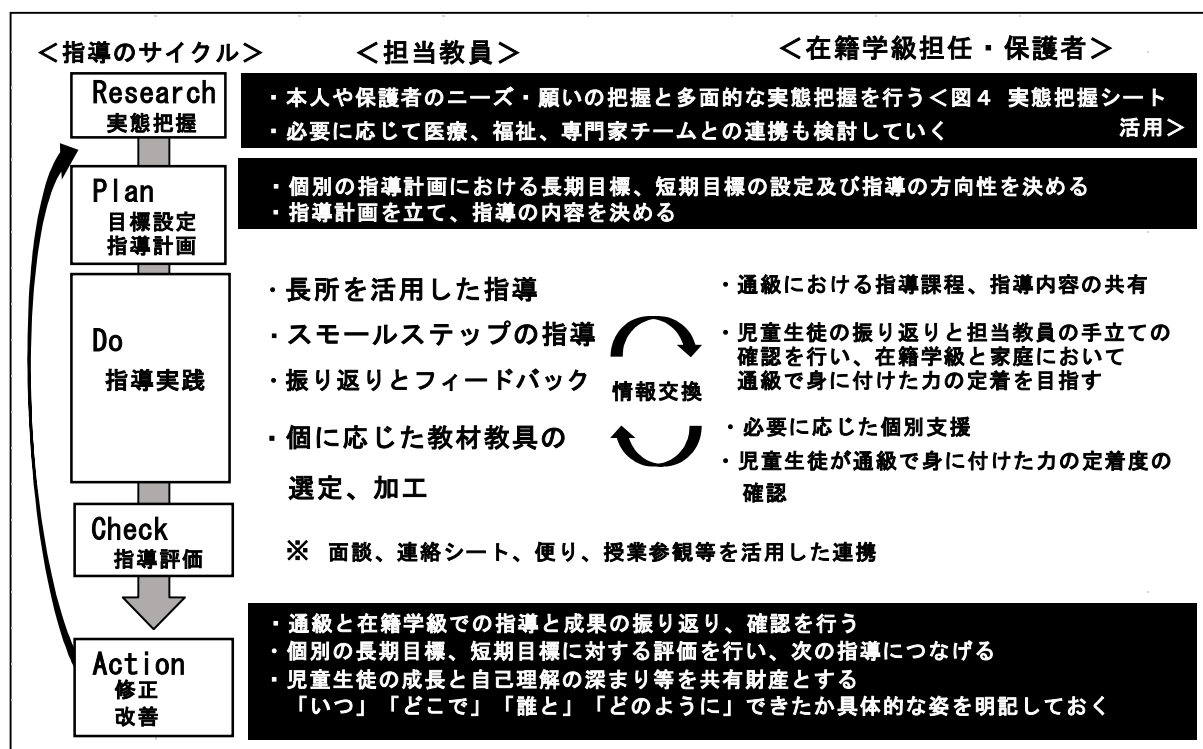


図5 通級指導教室における「指導モデル」

「実態把握シート」の情報を基にターゲットと思われる課題を設定し、長期目標と短期目標を関係者間で共通理解する。担当教員と在籍学級担任は、児童生徒のターゲットと思われる課題を改善・克服するための「指導計画」と「指導内容や手立て」を決定していく。聞き取り調査から、「スモールステップ」の手立ては、児童生徒の意欲を上げることが分かった。そこで、内容が簡単過ぎず難し過ぎないように「スモールステップ」の手立てを行うようにする。また、先行文献と聞き取り調査より示唆を得た「長所活用型指導」を展開するために、実態把握の情報から得た児童生徒の長所を活用した指導内容を考えていく必要がある。Edgar Dale は、記憶のピラミッド(1969)において、「見たり聞いたりしたことより、話したり行ったりすることで学びが促進される」ことを示した。振り返りは、児童生徒が自ら行ったことを話すという活動であり、学びが深まると考えられる。したがって、児童生徒の学びが深まるように「振り返り」と「フィードバック」を丁寧に行う手立てを入れる。それにより自分に合った

学習方法を見つける意欲につながり、身に付けた力を日常生活において発揮しやすくなることが推測される。児童生徒に合った学習方法については、関係者間で共有し、記録を残すことで次の指導につながる。

個に応じた指導とは、すなわち個の課題に合った教材教具の選定、加工をすることである。教材の選定、必要に応じた加工を行うことで、ターゲットと思われる課題を軽減することに迫ることができると思われる。その際、児童生徒が、いつ、どこで、誰と、どのようにしたらよい表れにつながった等の具体例を関係者間で共有し、記録を積み上げていくことが大切である。その記録の積み上げが、児童生徒の成長の確認と、次の指導につながる材料となると推測される。

質問紙調査から、担当教員の抱える課題に「児童生徒が通級による指導で身に付けた力を発揮できないと感じている」という回答があった。そのような場合は、聞き取り調査の回答に見られた「効果が表れないときの指導の見直し」を行う必要がある。もう一度、実態把握の情報から「ターゲットと思われる課題」の再考と指導内容の見直しが大切になってくる。

(5) 「実態把握シート」と「指導モデル」を活用した実践

ア 指導実践Ⅰ 読み書きに困難さを示す小学2年生の児童への指導

指導実践の期間と場所：平成29年9月、A市のB小学校通級指導教室

対象児童と指導：小学2年生の児童Cさんの個別指導（計4回）

筆者と担当教員のティームティーチングによる指導で行った。研究の主旨を保護者に伝え了解を得て、指導モデルを検証することを前提とした。

(7) 実態把握 (Research)

主に読み書きの困難さが見られ、「自分で音読みができるようになりたい」等のニーズがあることが分かった。Cさんの長所は、耳から情報を得た学習（以下「聴覚認知」）が得意であること、体験的な学習が理解に結び付きやすいことが分かった。また、検査の結果より眼球のスムーズな動きの困難さと、正確な形を見極める力（以下「視覚認知」）や形を理解するための左右、上下、斜めの空間認知の力が弱いことが明らかになった。ターゲットと思われる課題に結び付く実態は、実態把握シート（図6）で下線を引き明確にした。

① 文字の斜めの線が上手く書けない。図形・文字を見ること読むことが苦手。自分で音読みができるようになりたい。文章の意味が分かるようになりたい。		
② 【人とのかわり】 ・友達との協調性がある。 ・他者と気持ちの共有ができる。 ・自分の考えや思いをしっかりと話す。 ・友達の意見や話を聞く。 ・言葉の表面を受け取ることがある。 ・友達に指示を出す。	③ 【学習面のあらわれ】 ・個別学習を行っている、集中できる。 ○聞く、話すことは困ることが少ない。 ○できる方法を見つけると繰り返し取り組む。 ・特殊音節の読み書きが苦手である。 ・抜き読み、繰り返し読みなどがある。 ・文章の読み取りが苦手、内容にそぐわない答えを書くことが多い。 ・図形の弁別が苦手である。 ・線の交わりが区別できない。 ・網路びや跳び箱が苦手。	
④ 【生活上のあらわれ】 ・校舎内で迷子になる ・不注意なところがあり物や人にぶつかりよくけがをする。 ・身支度に時間がかかる ・体を動かすことが好きである。 ・友達や教師と話すことが好きである。 ・給食当番等の仕事は、喜んでできるときと取り組む。	⑤ 【ターゲットと思われる課題】 ・視覚認知の力を高める活動が必要。 ・図と地の区別、形態へのイメージが弱い。 ・単語の意味と固まりを意識させる手立てが必要。 ・語彙を増やす手立てが必要。	⑥ 【家庭環境・その他】 ・宿題は母親と一緒に取り組む ・教科書の漢字にルビをふっっている（予習） ・繰り返し音読すると、文章を暗記することがある ・野球、サッカー等が好きで、休日は運動をして過ごす ・心理検査を小学校1年生で実施した（WISC-WAVER） ・視力は問題なし、眼科の受診もない ・家族は、母、兄、妹
⑦ 在籍学級の様子やリソース資源 ・個別支援で、特殊音節の理解の手立てとして手拍子を打って理解させている。 ・在籍学級担任が出している宿題は、個別のプリントを用意している。 ・テストの際、文章の読み上げを行っている。 ・友だちとの関係は良好である。		

図6 Cさんの実態把握シート

(イ) 目標設定・指導計画 (Plan)

個別の指導計画の長期目標を「自分で文章を読み取り問題に答えることができる」とし、短期目標を「ひらがなとカタカナの特殊音節を正しく読む」「1年生で習う長さの文章を文節で区切って読む」とした。通級による指導では、「長所である聴覚認知の力を活用し、視覚認知の力を高める指導を行う」「Cさんに合った学習方法を見つけるための手立てを考える」ことを担当教員と確認した。具体的な指導内容は図7に示した。学習の基礎的なスキルである視覚認知の弱さからくるつまずきが多く見られることから、聴覚認知の力を活用し、「視覚認知の力を高める活動」に取り組むことにした。そして、特殊音節の言葉を固まりとして捉え、文節で区切って読むことができるように、「聴覚認知の力を生かし絵と文字、音韻を結び付ける活動を行う」、自分に合った学習方法を見つける手立てとして、「Cさんが振り返りをし、担当教員が学びの価値付けを行う（以下「フィードバック」）」ことにした。また、指導はスモールステップで行うことを関係者で確認した。

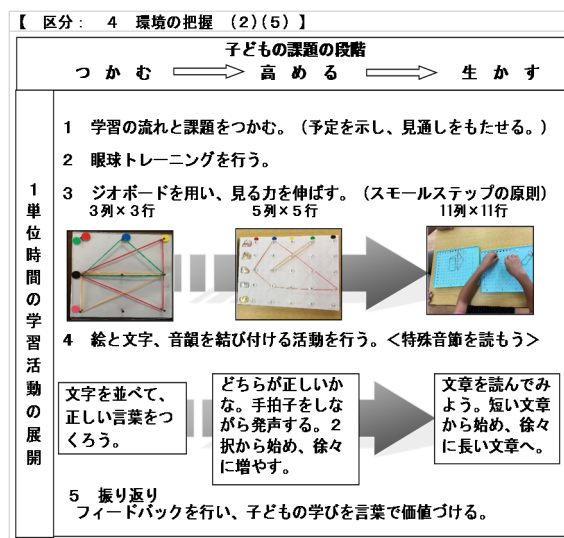


図7 授業実践Ⅰ 指導計画と内容

(ウ) 指導実践 (Do)

a 聴覚認知の力を生かし、視覚認知の力を高める活動

眼球の動きをスムーズにするため、左右の2枚の絵を見比べて間違いを探す活動を行った。Cさんは活動後、「左上から右上に移動し、だんだん下に向かって探すとやりやすい」と話した。フィードバックでは自分の方法を言葉で説明できたことを価値付け、次からもその方法で行ってみることを提案した。「図形の弁別や斜めの線の感覚を養う」ことをターゲット課題の一つと決め、視覚認知の力を高める活動にジオボードを選定した。選定理由は、様々な図形が作成でき、ゴムを数本使うことで線の交錯が意識できることから、Cさんの弱みである視覚認知の力と空間認知の力を高めることができると考えた。指導は、列と行を徐々に増やすスモールステップで行った。Cさんがピンの位置を正確に探せない様子から、上下に交錯する輪ゴムの線が分かるように色付きの輪ゴムを使う、ピンの列と行の先頭に色やキャラクターのシールや番号等の印を付けることでピンの位置情報

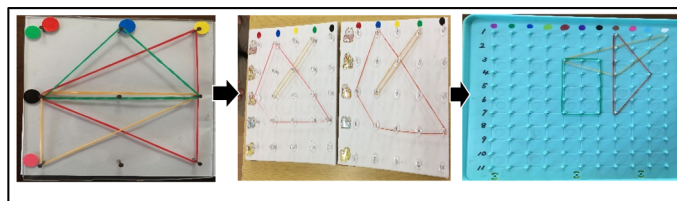


図8 Cさんの実態から筆者が作成・加工したジオボード

を言語化できるように加工を施した(図8)。長所である聴覚認知の力を生かすため、「まず〇〇(キャラクターの名前)の青のピンに掛けて、次に〇〇の赤のピンに掛けて・・・」と、Cさん自身が声に出して活動をするようにした。Cさんは、回数を重ねるごとに輪ゴムの色やジオボードの列や行の印を手掛かりに、図形の作成が正しくでき、上下のゴムの交錯の区別が理解できるようになった。また、活動の回数を重ねるごとに、図形の角度の大きさを感覚的に正しく捉えることができるようになった。

b 絵と文字、音韻を結び付ける個別の指導について

絵と文字表記をパソコン画面に表示し(図9)、文字と音韻を一致させながら覚えられるように、手拍子を打ちながら言葉を発声するようにした。Cさんの苦手な促音は、少しずつ取り入れた。最初は、表記と発声、手拍子が一致せず、正しくできるまで繰り返し行うことがあった。しかし、徐々に正しく早くできるようになった。活動直後、Cさんは「つまる音がどこの間に入るか分からなかったけれど、手拍子を打つと分かってきた」と話した。



図9 絵に合う文字探し
(多層指導モデルMIIMを参考に筆者作成)

(I) 評価・修正改善 (Check・Action)

視覚認知の力を高める活動で、Cさんが自分に合った方法を見つけられたことは成果であった。しかし、似たような色の線が交錯する場面では困難さが見られたため、活動を継続していくことを担当教員と確認した。特殊音節についても、引き続き通級による指導を行うことにした。そして、在籍学級においては、「苦手な特殊音節は手拍子をする、交互読み等の個別支援を行う」、家庭においては、「予習の際、教科書の漢字にルビを振る」ことを関係者間で情報を共有する連携シートや直接話をする面談、電話連絡で確認した。

(II) 指導実践 I の結果

実践後に関係者からそれぞれ聞き取り調査を行った。保護者はCさんの家庭での様子から、「本読みが以前より正しくできるようになった」「指導の前には特殊音節のある単語を間違っても見本がなければ直せなかったが、今は自分で発声し気付くようになった」「斜めの線について以前ほどの困難さが見受けられない」と話した。担当教員からは、「Cさんのターゲットとなる課題が明確になったことで、個に応じた、より効果的な指導ができた」「Cさんに合った学習方法をこれからもフィードバックという手立てで支援していきたい」という回答があった。在籍学級担任については、担当教員を通じて聞き取りを行った。Cさんの学級での様子について、「特殊音節の理解が以前に比べ深まっている」「テストも自力で受ける回数が増えた」ことが確認できた。

自分で発声し間違いに気が付くことができることや特殊音節の理解が深まったこ

とから、長所である聴覚認知の力を活用して、視覚認知の力を高めることができたと考えられる。

イ 指導実践Ⅱ 進路に不安を抱える中学3年生の生徒への指導

指導実践の期間と場所：平成29年10月から11月、A市のB中学校通級指導教室
対象生徒と指導：中学3年生の生徒Dさんの個別指導（計5回）

筆者と担当教員のティームティーチングによる指導で行った。研究の主旨を保護者に伝え了解を得て、指導モデルを検証することを前提とした。

(7) 実態把握から指導へ

中学3年生のDさんのニーズは、高校進学への不安を解消することであった。Dさんは「初めて行くことに対して理解や推測が苦手」「板書をノートに書き写すことが苦手」という特性があることが聞き取りによって分かった。心理検査の結果から、「聴覚認知の力が優位であり、視覚認知の力に困難さがある」「上下の視線の移動がスムーズにいかず、黒板とノートのピントを上手に合わせることに困難さがある」ことが明らかになった。そこで、指導内容は「強みである聴覚認知の力を生かし、視覚教材を用いて具体的なイメージを持たせることで見通しを持つことができる」とした。指導を通して、Dさんがより自己理解を深め、自分に合った学習方法を見つけることができるようにしたいと考えた。



図10 Dさんが記入した「わたしってどんな人」

Dさんが抱えていた進路の不安の具体は何か、そして長所や得意なこと等を明確に掴むために、「わたしってどんな人」のシートに、得意なことや自分について振り返ったこと等を付箋紙に書き出して貼った。そして、類型化していった（図10）。活動中の行動観察から、高校の通学に不安がある様子が窺えた。Dさんは普段の生活で電車の乗り換えの失敗経験が多いことから、電車の乗り換えに対して強い不安を抱えていた。そこで、2回目の指導から、Dさんが実際に通る場所の写真を用い、具体的にイメージできるようにした。活動中は、道のりと乗り換えの手順をDさんが繰り返し声に出すようにした。声に出すことで、Dさんの強みである聴覚認知の力を生かすことができると考えた。実際に通る場所の写真を見て、どのような情報を活用したら乗り換えが上手にいくか手順を確認した。活動中、Dさんは、普段の生活で駅のホームに間違えずに行けるが、時刻や行先を確認しないで来た電車に乗ってしまったことに気付いた。そのような気づきを生かし、必要な情報の収集の仕方を整理していった。例えば、電車の時刻表の見方、電光掲示板の情報の主な内容、ホームの番号、放送等からの情報や電車の行先の表示場所である。何が必要な情報で、どこから情報を得たらよいかを写真で確認していった。

振り返りでDさんは、「電車の行先と時刻が合っていれば、行きたい駅に行けそう」

「間違えないこつが分かった」「どこを見たら情報があるか分かった」と話した。

(イ) 指導実践Ⅱの結果

指導実践Ⅱでは、Dさんのニーズである高校進学 of 具体的な不安を把握し、聴覚認知の強みを生かす指導内容を計画した。さらに、Dさんにとって身近な場所の写真を教材として使用することで見通しを持てるようにした。指導実践後、Dさんは、「写真を使って高校までの行き帰りの仕方を学習したことでイメージを持つことができた」「電車の乗り継ぎの仕方やトラブルの対処法を詳しく知ることができた」「高校進学が楽しみになった」等、話した。保護者は、「Dの特性を含め、どのようなところでつまずきやすいか理解できた」「高校進学だけではなく、何年か先の自分の姿をDが描けていないことが実感でき、家庭で話し合うきっかけにしようと思った」と話した。担当教員は、「Dさんに合った教材教具を選定・加工したことで、課題を自分ごととして捉える姿が見られ、生活に生かそうとする意欲が高まったことが感じられた」と回答した。指導後のDさんの姿から、ニーズを把握し、個に合った教材を選定・加工することで、具体的なイメージを通した学びにつながったことが見取れた。また、長所である聴覚認知の力を活用することで、視覚認知の力を高めるDさんの姿が認識できた。

ウ 指導実践Ⅰ、Ⅱの分析と考察

「実態把握シート」に基づき実態を把握し、指導のターゲットと思われる課題を決定したところ、CさんもDさんも共通して視覚認知の力に困難さがあるが、Cさんは「図形の弁別や線の交錯を見極める困難さ」、Dさんは「上下の視線の移動の困難さ」と、つまずきに違いが見られた。

長所である聴覚認知の力を活用した指導を実践したところ、CさんもDさんも、振り返りと家庭や在籍学級での姿から成果を見取ることができた。このことから、長所を活用した指導の手立ては、困難さの軽減につながったといえる。障害の特性や課題のみに特化した指導だけでは、児童生徒に大きな負担をかけることが予想される。長所を活用した指導は困難さを軽減するとともに、副次的な効果として児童生徒にとってできることが増え、意欲をあげることができた。よって、長所を活用した指導は、通級による指導に欠かせない重要な要素の一つであると考えられる。

次に、「教材教具の選定・加工」と「スモールステップ」の手立てについてである。Cさんの指導では、「空間認知の力」をターゲットと思われる課題とし、教具にジオボードを選定した。Cさんに必要な加工をジオボードに施し、スモールステップの手立てを行った。その結果、Cさんの活動が正しく早くできるようになり、困難さの軽減が図られたと考えられる。Dさんの指導では、実際の通学の際のポイント地点の写真を視覚教材に用いることで、具体的なイメージにつながった。結果として、Dさんの振り返りと保護者の話から、Dさんの不安を軽減することができたと考えられる。

「振り返りとフィードバック」の手立てにおいては、2人とも各活動後即時に振り返りを行った。担当教員が振り返りの視点を示すことで、自分に合った学習方法に気

付き、今までの方法と比較ができた。そして、児童生徒が自分に合った学習方法を見つけ出す過程を、担当教員が認めることは、児童生徒が自信を持ち、日常生活に生かそうとする意欲につながることが連携シート等から確認できた。

通級による指導の目的は、限られた時間内で個に応じた指導を構築し、学習上又は生活上の困難さの軽減を図ることである。「実態把握シート」を活用し、「指導モデル」に沿った指導実践から、児童生徒の困難さの軽減が認められた。従って、「実態把握シート」と「指導モデル」は、通級による指導において有用性があるといえる。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 指導実践において、多面的な視点を示した「実態把握シート」を活用することで、児童生徒の実態が適切に把握できた。そして、実態把握の情報から具体的な指導目標を立てることができた。

イ 「指導モデル」に沿った指導実践を行った結果、関係者間の連携を図ることができ、児童生徒の課題の困難さの軽減につながり得ることが分かった。また、適切な実態把握から指導目標の設定、個に応じた指導内容を構築する一連の指導につなげることができた。

(2) 今後の課題

ア 「実態把握シート」の活用と「指導モデル」に沿った指導実践を行い、児童生徒の課題の困難さの軽減につながり得ることが分かった。しかし、実践事例が2例であるため、さらに「実態把握シート」と「指導モデル」の補充や見直し等を行うことで、実践の蓄積をしていくことが必要である。

引用及び参考文献

- ・伊藤由美、笹森洋樹、梅田真理、江田良一、海津亜希子、玉木宗久、渥美義賢、若林上総、横山貢一、棟方哲弥、西村崇宏、小松幸恵 「発達障害等のある子どもの通級による指導の在り方に関する現状と課題」 日本LD学会 2017
- ・大塚玲、石田元美 「静岡県における発達障害を対象とした小学校通級指導教室の現状と課題」 静岡大学教育学部研究報告第63号 2013
- ・海津亜希子 『個別の指導計画作成ハンドブック』 日本文化科学社 2007
- ・海津亜希子 『多層指導モデル MIM 読みのアセスメント・指導パッケージ つまづきのある読みを流暢な読みへ ガイドブック』 学研教育出版 2014
- ・京都府総合教育センター特別支援教育部 「通級指導教室における読み書きに困難のある児童生徒への ICT 活用 研究報告」 2017
- ・静岡県教育委員会 『生きる力～ライフスキル～』 静岡県教育委員会学校教育課 2013
- ・月森久江 『教室でできる特別支援教育のアイデア中学校・高等学校編』 図書文化社 2012
- ・中尾繁樹 『子どもの特性を知るアセスメントと指導・支援』 明治図書 2009
- ・本田恵子 『脳科学を活かした授業をつくる』 みくに出版 2006
- ・福岡県教育センター 「通級による指導に関する調査の結果」 研究紀要 No.190 2014
- ・丸山洋司 「祝 通級指導に係る教員定数の基礎定数化実現～特別支援学校教育費の憂慮すべき状況～」 東洋館出版社 2017
- ・文部科学省 「改訂版 通級による指導の手引き 解説とQ&A」 第一法規 1993
- ・文部科学省 「児童・生徒理解に関するチェックリスト」 文部科学省ホームページ
- ・文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』 海文堂出版 2009

一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化の醸成
－自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む指導・支援の工夫－
専門支援部教育相談課 長期研修員 西村 宏通

1 主題設定の理由

各学校では、新学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学び」の積み重ねにより、多様な他者と協働して課題を解決していく教室文化を醸成し、これからのよりよい社会を様々な人々と共に創造できる子どもの育成を目指している。

研究協力校（以下、A中学校という）でも、その基盤作りとして、「互いの良さを認め合う生徒」「生徒の良さを認め、伸ばす教師」を理念とする「人間尊重の教育」を大切にし、「主体的・対話的で深い学び」の充実に努めている。

しかし、昨年度1年生の学校評価アンケート結果では、生徒に対する「授業の中で、自分の思いや考えを他者に説明したり、表現したりできる」「クラスで問題が起こったとき、みんなで話し合って解決することができる」「先生に安心して話したり、相談したりできる」の項目や、保護者に対する「子どもが信頼して頼れる先生がいる」などの項目に、それぞれ30%前後の「あまり思わない、思わない」の回答があった。互いに認め合い、高め合う生徒同士の人間関係や生徒・保護者・教員との信頼関係に課題があると思われた。

また、A中学校の生徒は、校区内の小学校5校から進学してきており、小学校別生徒数の差も大きい。また、外国籍生徒数も増加傾向にある。そのためか、入学当初、新たな環境での人間関係づくりに戸惑いを感じたり、自分の居場所を見付けられなかったりして、集団生活に馴染めない生徒が少なくないことも課題であった。

そこで、新たな人間関係を築かなければならない中学校入学当初において、A中学校が大切にしている「人間尊重の教育」の充実に図り、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む指導・支援を工夫・実践することによって、「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化の醸成」を図りたいと考え、本主題を設定した。

なお、「自他の『よさ』を認め合う」とは、「不十分なところも含めて自分や他者にはこんなに素晴らしいところがある」「自分も他者も大切だ」「自分は他者から認められている」のように自分自身や他者を認識し、認められていることを実感できることと捉えた。また、本主題の「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化」は、新学習指導要領の柱である、「主体的・対話的で深い学び」によって醸成したい「多様な他者と協働して課題を解決していく教室文化」（注1）の基盤となるものと考えた。

2 研究の目的

「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化」の具体像を「学級の全員が、互いのよさに気づき、学びを深める大事な仲間と思うようになる」とし（注1）、その実現のため、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む日常的かつ効果的な指導・支援を考え、実践し、効果について検証する。

3 研究の方法

本研究は、A中学校の1年生6学級191人の生徒・担当教員8人及び保護者を対象に、以下の方法で行った。

- (1) 新学習指導要領や各種文献、先行研究から、共感的な人間関係を育む教育相談について学び、有効な手立てについて、調査・研究する。
- (2) 生徒、教員、保護者から事前調査を行い、自分や級友の「よさ」を認め合うことの実態や共感的な人間関係・信頼関係に関する実態を把握するとともに、課題を精査する。また、生徒の実態から抽出生徒を定める。
- (3) 教員、保護者の生徒の「よさ」を認める意識高揚を図るとともに、生徒の自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む活動を学年全体で実践する。
- (4) 事前調査結果と事後調査結果との比較、及び抽出生徒の変容を追跡し、手立ての効果について検証する。

4 研究の内容

(1) 調査・研究

学校心理学に詳しい石隈利紀氏は、子どもの援助ニーズの大きさを3段階に分類し、それぞれの段階に応じる心理教育的援助サービスを整理している（図1）。

互いに高め合う教室文化の醸成を目的とした本研究では、すべての子どもを対象とし、入学時の適応、対人関係スキルなどの開発を援助する一次的援助サービスによって、人間関係の形成を図るとともに、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育むことが有効と考えた。

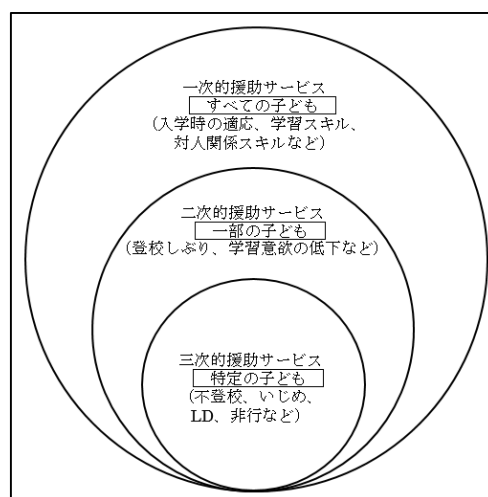


図1 3段階の援助サービス

石隈 (1999)

(2) 事前調査（5月12日実施）

自分や級友の「よさ」を認め合うことの実態や共感的な人間関係・信頼関係に関する実態を把握するため、1年生徒、1年担当教員、1年保護者に調査（回答は記述・選択）を行った。選択質問項目は4段階「4：とても思う、3：まあ思う、2：あまり思わない、1：全く思わない」で回答し、集計は、それぞれの割合と「肯定群」（4：とても思う、3：まあ思う）、「否定群」（2：あまり思わない、1：全く思わない）の割合で示した。また、肯定群の4と3、否定群の2と1は、実感の強さの差と捉え、傾向や課題を把握した。

ア 自他の「よさ」の実感と認め合いに関する実態

「①自分のことが好きである」の項目で、生徒の回答は「肯定群」が59%を示し、「②自分のよさやがんばりが言える」（以下の各項目における、「やがんばり」を省略）

の項目では、「肯定群」が 76%を示した。しかし、4 の割合はそれぞれ 14%、16%であり、自分に対する確かな存在感をもっている生徒は少なかった。

「③級友のよさが言える」の項

目では、「肯定群」が 95%、その内 4 が 54%であった。これは、「②自分のよさが言える」の 4 の 16%に対し、約 3 倍であった。自分の「よさ」に比べ、級友の「よさ」には気付きやすい傾向も見られた。しかし、「④級友のよさを本人に伝えている」の「肯定群」は 63%、その内 4 は 14%であったことから、級友の「よさ」に気付いてはいるものの、言葉にして伝えることを意識している生徒は少なかった（図 2）。

イ 級友・教員・家族から「よさ」を認められる実態

「①級友からよさを言われたことがある」「②担任はよさを褒めてくれる」「③学年の先生はよさを褒めてくれる」の項目では、い

ずれも半数以上が「肯定群」の回答を示したが、4 の割合は低かった。一方、「④家族はよさを褒めてくれる」の項目は「肯定群」が 86%であり、その内 4 は 47%を示し、家族から認められている実感は、級友や教員から認められる実感より高かった（図 3）。

ウ 教員による生徒の「よさ」を認める実態

教員の「①生徒のよさに気付いている」の「肯定群」は 29%、その内 4 は 0%であった。事前調査実施日が、生徒理解不十分な入学

当初ではあったが、A 中学校が大切にしている「②『互いの良さを認め、伸ばす教師』を意識している」でも、「肯定群」が 34%に止まり、教員による生徒の「よさ」を認めようとする意識は十分ではなかった（図 4）。

エ 家族による我が子の「よさ」を認める実態

家族の「お子様のよさを褒めている」の項目では、「肯定群」が

86%を示し、家庭における子どもの「よさ」を認めようとする意識は高かった（図 5）。しかし、生徒の「④家族はよさを褒めてくれる」（図 3）の 4 が 47%に対し、保護者は 13%であったことから、子どもは、保護者以上に家族からの承認を重く受け止める傾向も見られた。

ア～エの実態によって見えた課題から、一人一人の生徒が存在感をもつためには、生徒の「よさ」を級友や教員、保護者から言葉にして伝えられることが必要だと考えた。

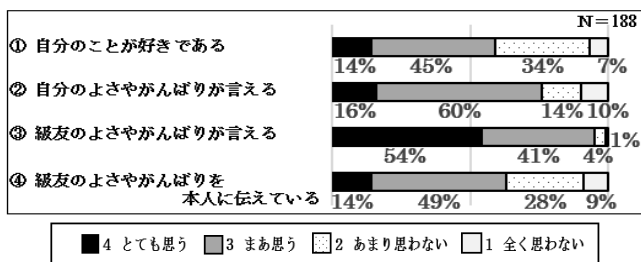


図2 「よさ」の実感に関する実態

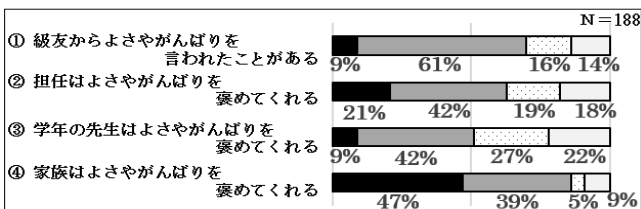


図3 「よさ」を認められる実態

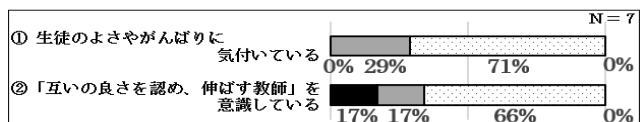


図4 教員の「よさ」を認める実態

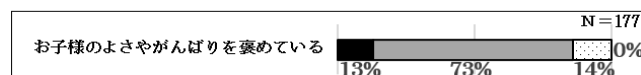


図5 家族の「よさ」を認める実態

そこで、生徒の自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を効果的に育むために、まず教員、保護者の生徒の「よさ」を認める意識高揚を図ることから実践を進めた。教員には教育相談的なかわりを意図的に組み込み、保護者には子どもの「よさ」を認める機会を提供し、意識高揚につなげることにした。

(3) 自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む実践

ア 実践構想のデザイン化

実践の全体像を担当教員と共通理解を図るために、目指す姿や具体的な方法・関係性を構想図(図6)にまとめた。目指す教室文化の具体像を「学級の全員が、互いのよさに気づき、学びを深める大事な仲間と思うようになる」(注1)とし、その実現のための様々な取組や関係性を明示した。研究内容が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た。

イ 取組①「コミュニケーション活動」

教員の生徒の「よさ」を認める意識高揚を図る校内研修実施後、毎週金曜朝の会(7分:ショート)と隔週1回(50分:ロング)、生徒の「よさ」を認める意識高揚と伝え合いの技術獲得、良好な人間関係の構築をねらいとしたコミュニケーション活動を行った。ショートの活動(図7)は、和やかな雰囲気の中でリラックスした身体活動を通して、学級における所属感や連帯感を味わうことを目指した。ロングの活動では、人間関係づくりプログラム(注2)を中心に、自己理解や他者理解、聞き方・伝え方などのコミュニケーションスキルの向上を目指した。

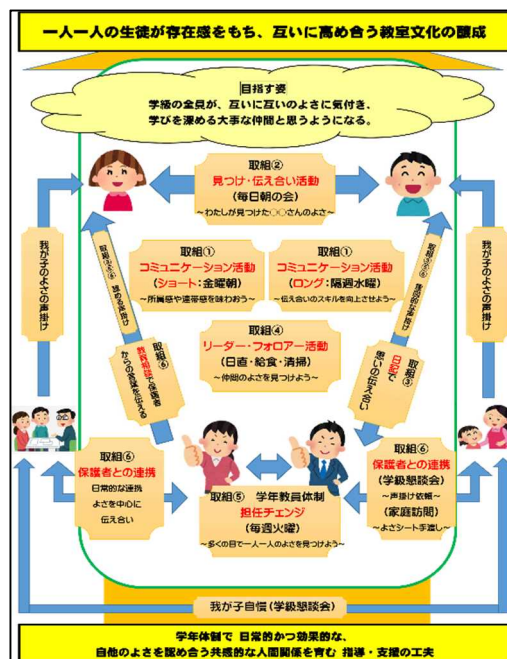


図6 実践構想図



図7 ショートの活動の様子

ショート: 名前五十音ライン(5/26)、なんでもバスケット(6/9)、似たとこ探し(6/16)、聖徳太子ゲーム(6/23)、トラストアップ(6/30)、二者択一(6/7)
 ロング: 気になる自画像(5/24)、伝言お絵かき(6/7)、気持ちの伝え方(7/5)、気になる自画像②(9/6)、リフレーミングワーク(9/13)、ペットお断りレストラン(9/20)

図8 「コミュニケーション活動」で行った内容

ウ 取組②「見つけ・伝え合い活動」

1学期は、学級の全員が級友一人一人に目を向けることや、学級において仲間から認められる喜びを実感することをねらいとして、「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」を実践した。毎日、日替わりで仲間の「よさ」を付せんに書いて伝え合った。実践を重ねる中で、より伝えられてうれしい伝え方について、学級代表生徒と話し合い、①自分だけが知っている②具体的な場面③自分の気持ち、の3つを盛り込んだ伝え方を

取り入れた。級友の「よさ」を、「自分の気持ち」を盛り込んだ「私メッセージ」(注3)として伝えることによって、認められる喜びが実感として相手に伝わることを期待した。1学期末には、級友が見付けた一人一人の生徒の「よさ」を、ラミネート(図9)して、担任が家庭訪問時に持参した。

2学期は、「いいね」を送ろう(図11)を実践した。生活班を基にペアをつくり、一人がテーマに沿ったスピーチをし、もう一人が「いいね」と思ったことや質問を返した。金曜には1週間を振り返り、お互いの「よさ」を伝え合った。

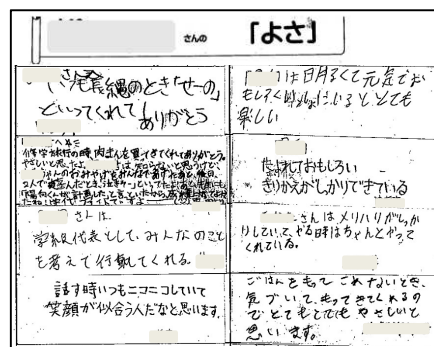


図9 「よさ」のラミネート

「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」(1学期): 番号順や座席順※クラス毎
「いいね」を送ろう(2学期): 夏休み楽しかったこと(9/4・5)、最近
はまっていること(9/6・7)、選ぶなら犬派?猫派?(9/11・12)、好きな
有名人とその理由(9/13・14)、合唱祭に向けて思うこと(9/19・20)



図11 「いいね」を送ろうの様子

図10 「見つけ・伝え合い活動」で行った内容 エ 取組③「日記で思いの伝え合い」

教員が、生徒の思いや様子を読み取り、多くの生徒に寄り添う言葉掛けができるよう、日記のテーマを週1回、全生徒共通テーマとした。「体育祭を通して、私が見つけたMVP」のテーマ

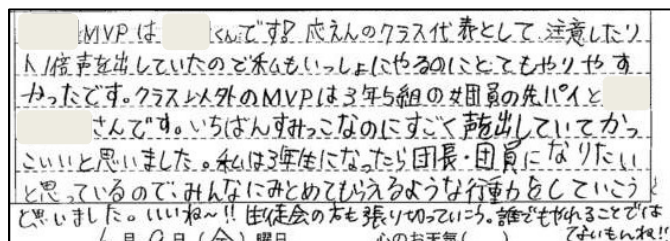


図12 「体育祭を通して、私が見つけたMVP」の生徒日記

に、「体育祭MVPは〇〇くんです!応援のクラス代表として注意したり、人一倍声を出していたので、私も一緒にやるのにとってもやりやすかったです。私は3年生になったら、団長・団員になりたいと思っているので、みんなに認めてもらえるような行動をしていこうと思いました」と書いた生徒に対し、担任は、「いいね~!!生徒会の方も張り切っていこう。誰でもやれることではないもんね!」と応える(図12)など、生徒の前向きな姿勢に対し、「褒める・認める・労う・感謝する」言葉掛けに努めた。

隣の仲間はこんな人(5/25)、私、〇〇をがんばっています!(6/1)、体育祭を通して、私が見つけたMVP(6/8)、最近のクラスの様子(6/15)、最近、家族に褒められたこと(6/22)、私の悩み(6/29)、あの先生にこんなこと褒められました(7/6)、私が見つけた1学期のMVP(7/13)、最近、家族に褒められたこと(7/20)、2学期に向けて考えていること(8/31)、部活で思うこと(9/7)、新しい班のいいところ(9/14)、中間テストに向けてがんばっていること(9/21)、合唱中間発表に向けて考えていること(9/28)

図13 日記で行った共通テーマ

オ 取組④「リーダー・フォロアー活動」

リーダーとフォロアーによる活動は、A中学校1年部が以前から重要視していた活動である。日直係を中心に、学級での係活動(給食、清掃、教科係等)の活性化により、自治的活動の充実はもとより、生徒一人一人に活躍の場が与えられる。ある場面ではリーダーとなった生徒が、別の場面ではフォロアーとなる。この「リーダー・フォロアー活動」を活用し、生徒には日常的で主体的な活動の中で、一人一人の「よさ」

を見付け、認める視点を養いたいと考えた。担任には、日直係で活躍する生徒、係活動で活躍する生徒など、それぞれの行動を価値付け、認めていくことを期待した。

カ 取組⑤「担任チェンジ」

学習指導や生徒指導を学級担任がほとんど行う小学校に対し、中学校では教科担任制で授業が行われる。入学当初、そこに戸惑いを感じる生徒も多い。そこで、1年部の教員全員から生徒一人一人が見守られているという安心感を与えるとともに、日常的に、様々な視点から生徒の「よさ」や班の「よさ」、学級の「よさ」を伝えることによって、生徒の不安感を和らげ、存在感につなげたいと考えた。

キ 取組⑥「保護者との連携」

教員から保護者へ日常的に肯定的な言葉を交わすとともに、計画的に子どもの「よさ」を伝える場を設定することによって、保護者の子どもの「よさ」を認める意識をさらに高揚し、子どもの存在感を高めることをねらった。

保護者の集まる「学級懇談会」で、「我が子自慢」のコーナーを取り入れたり、生徒と担任との「教育相談」で、保護者から聞いた生徒の「よさ」を伝えたりした。また、「家庭訪問」では、「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」のラミネートを持参した。

(4) 事後調査（9月27日実施）結果の検証

6月から夏季休業を挟んで約3か月間実践を行った後、事前調査と同一の質問項目を含む事後調査を、1年生徒、1年担当教員及び1年保護者対象に行った。また、対象者が実践前の自分と比較し、成長を実感したかを調べるため、質問項目に「…は成長している」を入れ、その結果を「成長実感」の割合で表し、考察した。

ア 生徒の自他の「よさ」を認め合う変容

事後調査において、図14①～⑤のいずれの項目も「肯定群」が70%以上見られた。自他の「よさ」の実感、自他の「よさ」の認め合い、教室文化の醸成のいずれも、多くの生徒が成長を実感できるようになった。

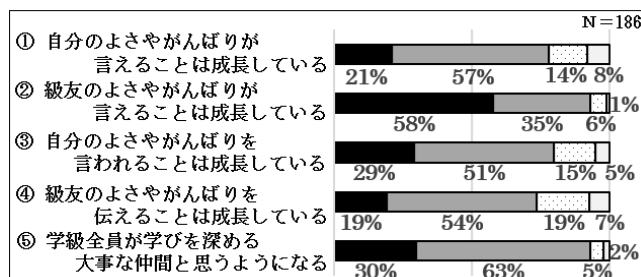


図14 事後調査における成長実感

(7) 自分の「よさ」と級友の「よさ」の成長実感の関連

「①自分のよさが言える」と「②級友のよさが言える」との成長実感の関連を調べると（図15）、「自分のよさが言える」の成長実感が高い生徒ほど、「級友のよさが言える」の成長実感も高くなっていた。（Spearmanの順位相関係数 $r=.441$, $p<.05$ ）

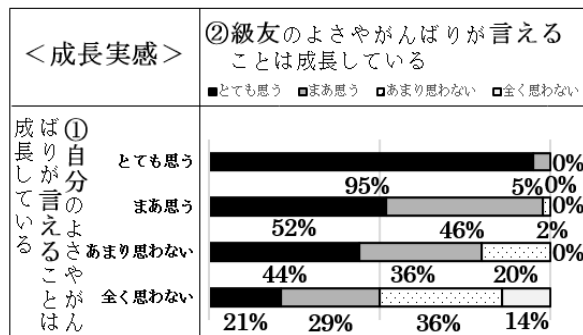


図15 「自分のよさ」と「級友のよさ」の関連

(イ) 自他の「よさ」の実感と自他の「よさ」の認め合いとの関連

自他の「よさ」の認め合いと自他の「よさ」の成長実感との関連を調べるために、「③自分のよさを言われる」と「①自分のよさが言える」の成長実感（図 16）、「③自分のよさを言われる」と「④級友のよさを伝える」の成長実感（図 17）を比較した。その結果、自分の「よさ」を言われるようになったことを実感した生徒ほど、自分の「よさ」だけでなく、級友の「よさ」も認め、伝えられるようになっていた。

（図 16 $r=.376$, $p<.05$ ）（図 17 $r=.487$, $p<.05$ ）

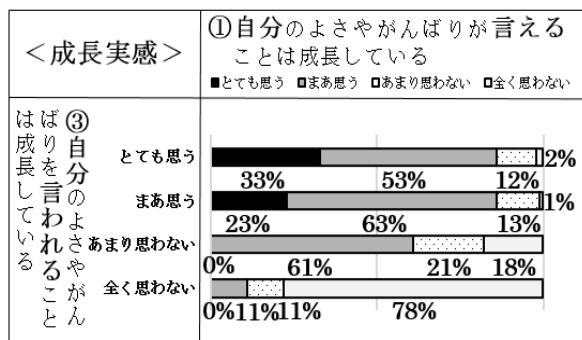


図 16 よさを「言われる」と「言える」の関連

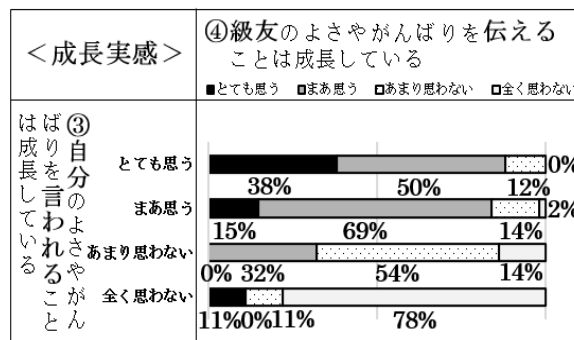


図 17 よさを「言われる」と「伝える」の関連

(ウ) 自他の「よさ」の認め合いと互いに高め合う教室文化の醸成との関連

自他の「よさ」を認め合うことと学びを深める大事な仲間と思うこととの関連を調べるために、「③自分のよさを言われる」と「⑤学級全員が学びを深める大事な仲間と思う」の成長実感（図 18）、「④級友のよさを伝える」と「⑤学級全員が学びを深める大事な仲間と思う」の成長実感（図 19）を比較した。その結果、自他の「よさ」の認め合いが実感できるようになった生徒ほど、級友を、学びを深める大事な仲間と思うようになっていた。（図 18 $r=.310$, $p<.05$ ）（図 19 $r=.277$, $p<.05$ ）

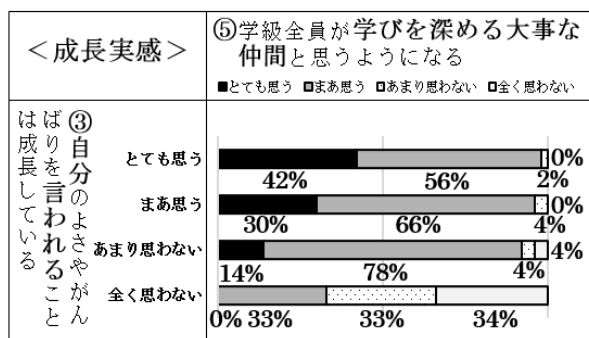


図 18 よさを「言われる」と教室文化醸成との関連

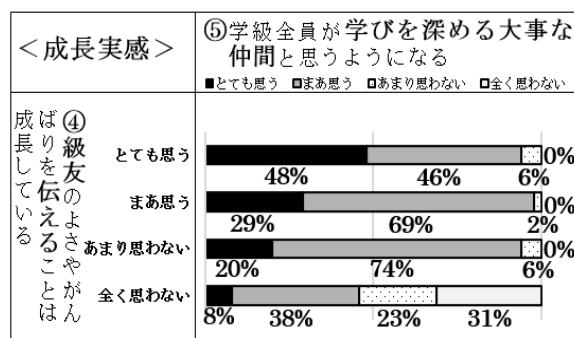


図 19 よさを「伝える」と教室文化醸成との関連

（ア）、（イ）の結果から、自分の「よさ」を実感することと級友の「よさ」を実感することは、相互に関連して高まっている。また、自他の「よさ」を言葉にして具体的に伝え合うことによって、自他の「よさ」を実感として捉えられるようにもなっている。さらに（ウ）の結果からは、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育むことによって、目指す教室文化の具体像「学級全員が、互いのよさに気付き、学びを深める大事な仲間と思うようになる」に一定の効果があることが認められた。

(I) 成長要因

(ア)～(ウ)で見られた生徒の成長要因を尋ねた「自分や級友のよさに気付き・伝えることの成長している理由」の項目(図20)では、「中学校生活への慣れ」や「学級での居心地への慣れ」とともに、27%の生徒が「5月からの取組」と回答した。また、「家族や先生から褒められ認められた」も取組の成果と捉えると、成長要因は多様にかかわっているが、本取組による一定の効果もあったと考える。

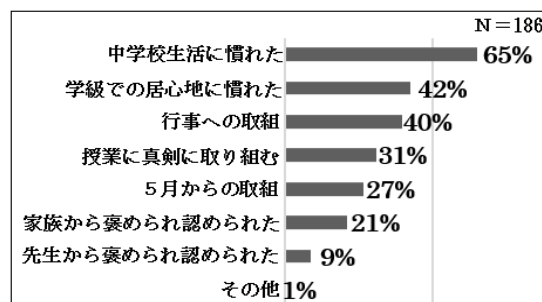


図20 「自分や級友のよさやがんばりに気付き・伝えること」の成長要因(複数回答)

(オ) 各取組の効果

「自他のよさを認め合う共感的な人間関係を育む」ための各取組の効果について、生徒と教員に尋ねた(図21)。

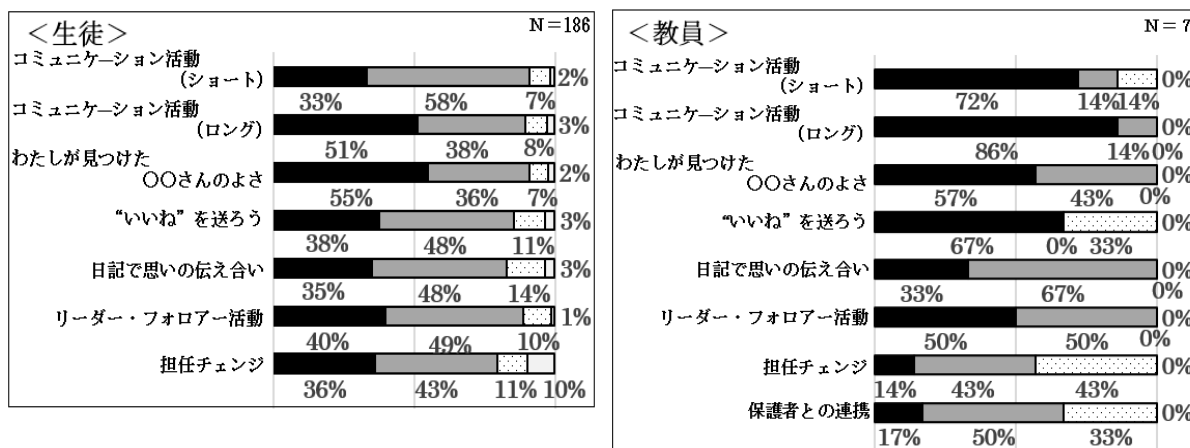


図21 各取組は、「自他のよさを認め合うことができる学級・学年にする」ために役立ったか

「コミュニケーション活動」のショート活動では、活動後、生徒から「あー、楽しかった!」「またやりたいね!」といった声が聞かれた。教員からは「効果はすぐに実感できないものの、その日は1時間目から活発に活動することができる」「出身小学校の違う生徒が会話をするきっかけづくりになっていた」などの意見が聞かれた。ロングの活動では、計画的・意図的に内容を吟味し、「聞き方・伝え方」の技術を段階的に身に付けることができるようにした。時間を十分に確保し、客観的に自己を見つめた振り返りには、自分自身への気付きや感情を理解したり、級友の異なる考えを受け入れようとしたりする生徒の声が多く見られた。特に「気になる自画像」の振り返りでは、「自分のことをいい言葉で言ってくれてうれしかった。そのままの私でもいいところがいっぱいあるんだなと思えた」「どんな人にもいいところは絶対あると思いました」と、ありのままの自分を受け入れようとする姿勢や級友への肯定的な見方が養われていることが感じられた。

1学期に行った「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」では、「〇〇さんはとても字

がきれいです。それに細かいところにも気付ける人です。髪を切った時、すぐに気付いてくれました」のように、日常生活の何気ない場面を自分の嬉しかった気持ちとともに伝えていた。「よさ」を言われた生徒に感想を聞くと、「いいところを言ってもらえると、さらに頑張ろうと思える」「照れくさいけど言われると嬉しいし、相手にも言ってあげたいと思う」などの声が聞かれ、級友への「私メッセージ」が伝わっていることが感じられた。教員からは、「毎日やったことで、仲間のよさを見付けようと生活している」「よさを書いてもらったことで、安心した生徒も多いと思う」といった感想が聞かれ、活動の効果や成果につながったと考える。

2学期は、さらに伝え合いの意識を高めるために「“いいね”を送ろう」を行った。生徒の振り返りシートには、「話していく中で相手の明るいところや好きな物が分かり、話しかけるきっかけになったりするので、とても良い取組でした。相手の“いいね”を見付けると笑顔になってくれてうれしいです」と書かれていた。この活動がきっかけとなり、お互いの「よさ」を伝え合うことに価値を見出したり、新しい班での人間関係の広がりを感じたりする生徒も現れたと言える。

「日記で思いの伝え合い」は、生徒・教員で評価が分かれた。学年内には学級掲示や学級便りを活用し、級友が級友を認める言葉を全体に広める工夫をする教員もいたが、生徒自身が自他の「よさ」を認め合う効果としては、実感にくい取組だったと思われる。生徒が担任に向けて書いた内容を、担任がその子なりの「よさ」を見付け、価値付けたり、学級の実態に応じて全体に広めたりすることができれば、生徒はさらに「よさ」を実感として受け止めることができるのではないかと考える。

「リーダー・フォロアー活動」については、教員は、生徒の「よさ」を認めることともに、円滑な自治的活動や学級経営上の必要性をより感じているようであった。しかし、生徒の「〇〇さんは体育の教科係で、大きな声でみんなを引っ張ってくれている」「〇〇さんは給食のときの呼びかけや準備がいつも早いね」という言葉から、生徒には日々の生活の中で級友を認める姿勢が育まれていると感じられた。

「担任チェンジ」は、多くの目で生徒を見守り安心感を与えることをねらったが、入学当初の学級づくりや生徒の落ち着いた生活づくりが優先され、積極的な取組は見られなかった。中学校生活が落ち着いた時期に実施すると、より効果が認められるのではないかと考える。

(カ) 「自分のよさが言える」が後退した生徒の要因

事後調査において、「自分のよさが言える」が後退した生徒にその要因について聞き取りを行った。2から1に後退した女子生徒は、「その頃は家を出るのが遅くなり、登校や提出物が間に合わず、みんなに迷惑をかけてしまっていた。今は、前日に準備をすることを心掛けてよくなっているし、担任の先生にもいろいろ悩みを聞いてもらっている」と答えた。また、3から1に後退した男子生徒は、「その頃は中間テストで自分の思うような点数がとれず、落ち込んでいた。自分は伸びていないし、失敗ばかりだった」と答えた。担任は「複雑な家庭環境を背景に、気分の浮き沈み

のある生徒だが、学級のリーダーや同じ小学校出身の生徒の協力によって、安心して生活ができている」と話した。

このように、配慮の必要な生徒に対し、担任や学年教員は話を聞いたり言葉を掛けたりして寄り添う姿勢に心掛けていた。選択質問の回答では成長が読み取れなかった生徒の背景や要因は一人一人異なるが、引き続き積極的な教員のかかわりや支援を続けることによって、一人一人の生徒の存在感につなげていきたい。

イ 教員による生徒の「よさ」を認める指導・支援の変容

生徒一人一人の「よさ」を認める指導・支援について、1年担当教員の変容を調べるため、事前調査結果と事後調査結果を比較した。図22～24のいずれの項目も「肯定群」の高まりが見られた。生徒の「よさ」を認める教育相談的なかかわりを基盤に各取組を行ったことによって、生徒の「よさ」に目を向ける指導・支援の高まりにつながったと考える。

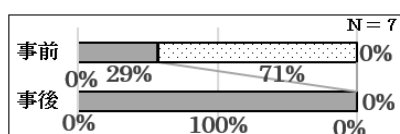


図22 生徒のよさに気付く

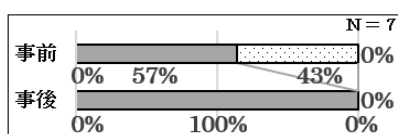


図23 生徒のよさを伝える

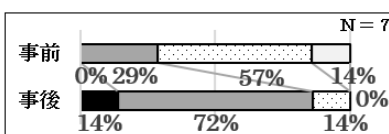


図24 保護者に生徒のよさを伝える

事後調査1カ月後、1年担当教員から「自分の気持ちを素直に言える生徒が多くなった」「級友の失敗や恥ずかしいことを受け入れる雰囲気ができつつある」など、生徒が互いに認め合い、安心して学ぶ様子や、「短所ではなく、『よさ』を認めていこう」「3学期の新しい班で『“いいね”を送ろう』をまたやってみたい」など、これまでの指導・支援の継続意欲が伺える話を聞くことができた。

ウ 保護者による我が子の「よさ」を認める変容

保護者に我が子の「よさ」を認める意識の変化や効果について尋ねた（図25）。「①褒めることは大切だと思う」の肯定群は99%、「②お子様のよさを褒めるようになった」の肯定群は79%、「③ラミネートは我が子の理解に役立った」の肯定群も93%を示した。褒めるようになった要因（図26）には、「本人のがんばりが見られる」ことの他、「ラミネートを読んだ」や「学校からのお便り」など、学校からの働きかけも挙げられた。記述欄には「自己肯定感を高める大切さ」や「褒めるというより認めることが大切ではないか」といった内容も書かれていた。ラミネートを読んだ保護者からは、「どの子どもみんな子どものよいところを見付けて書いてくれていて、読んでいてうれしく涙が出ました」「親として、つい、できていないと

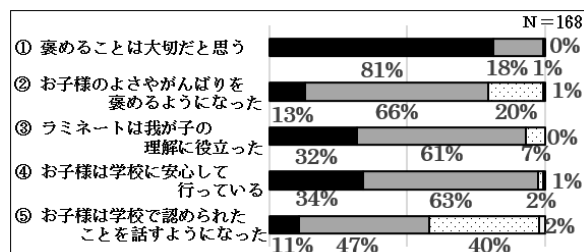


図25 保護者への事後調査

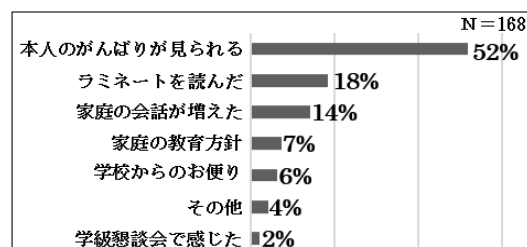


図26 褒めるようになった要因（複数回答）

褒めるというより認めることが大切ではないか」といった内容も書かれていた。ラミネートを読んだ保護者からは、「どの子どもみんな子どものよいところを見付けて書いてくれていて、読んでいてうれしく涙が出ました」「親として、つい、できていないと

ころを数えがちで反省しました。今できていること、もっていることを見付けたいと思いました」などの声が寄せられた。

生徒同士による「よさ」の伝え合いは、これまで保護者にまで届くことはあまりなかったが、生徒の「よさ」をラミネートして保護者に届けたことによって、学校での取組のねらいが伝わったのではないかと考える。また、子どもの「よさ」という肯定的な視点で保護者とかかわることは、学校と保護者が、よりよいパートナーシップを構築し、生徒の存在感を高めるための一助になったと考える。

(5) 抽出生徒の追跡

事前調査において、自分のよさを認められない生徒や教室での安心感を得られていない生徒の中から、特に教員のかかわりが必要だと思われる生徒を抽出し、意図的な指導・支援を重ねた。

ア 生徒 A (図 27)

入学当初から級友とのトラブルが多かった A は、事前調査で「②自分のよさが言える」「④自分の思いを安心して発言できる」の項目に 1 と回答し、理由には「言葉や行動が、考えるより先に出てしまうから。」と書いた。「⑩家族はよさを褒めてくれる」の項目にも 1 と回答した。

	質問	生徒 A		生徒 B		生徒 C	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後
自分・学級	① 自分のことが好き	2	3	3	3	1	2
	② 自分のよさやがんばりが言える	1	3	2	3	3	3
	③ 中学校生活は楽しい	2	3	4	4	2	3
	④ 自分の思いを安心して発言できる	1	3	3	3	2	3
	⑤ 安心して発言できるように聞く	2	3	3	4	2	3
	⑥ 級友のよさやがんばりが言える	3	3	3	4	3	4
	⑦ 級友のよさやがんばりを伝える	1	2	2	3	1	3
	⑧ 学級の一員でよかった	3	3	4	4	4	4
	⑨ 級友からよさやがんばりを言われた	1	2	3	3	3	4
先生	⑩ 担任とよく話す	2	2	3	3	2	3
	⑪ 担任はよさやがんばりを褒めてくれる	1	3	3	3	4	4
	⑫ 担任はよく話を聞いてくれる	1	2	3	3	4	4
	⑬ 担任はきちんと指導する	3	3	4	3	4	4
	⑭ 担任に相談しようと思う	2	2	3	3	4	4
	⑮ 学年の先生とよく話す	2	2	3	3	3	3
	⑯ 学年の先生はよさやがんばりを褒めてくれる	1	3	3	2	3	4
	⑰ 学年の先生に相談しようと思う	2	2	3	3	4	4
	⑱ 日記のやりとりは楽しみ	2	2	3	4	4	4
家	⑲ 家族はよさやがんばりを褒めてくれる	1	3	4	4	4	4

図 27 抽出生徒 A、B、C の事前・事後の変容

そんな A に聞き取りをすると、「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」に、「数学が得意で教えてくれてありがとう」と級友から書かれていたことや、社会の授業で先生から褒められたことによって、「ほかのこともがんばろうと思った」と笑顔で話した。事後調査には、「前より自分のよさがわかるようになったし、話せる人が増えた」と書かれていた。また、保護者の事後調査には、「褒めることは大切だと思う」の項目に 4、「お子様のよさを褒めるようになった」の項目に 3、と回答があった。本人の「よさ」の項目には、「あまり考えすぎないですぐに切り替えができる」と書かれていた。そのためか、A の「⑩家族はよさを褒めてくれる」の項目も、1 から 3 に向上した。担任も「すべてがうまくいっているわけではないが、以前よりも表情がよくなり、本人なりのがんばりを感じる」と話した。

イ 生徒 B (図 27)

小学校の申し送り事項に「心配性で不安感を抱いている」とあった B は、事前調査で、どの項目も比較的肯定的に回答したが「②自分のよさが言える」の項目は、2 と

し、その理由を「たくさんいいところがないから」と答えた。

コミュニケーション活動の「リフレーミングワーク」の振り返りでは、「私はポジティブに言われてもなかなかできず、ネガティブになってしまうので、班のみんなが変えてくれたようにしていけたらいいと思います」と書き、不安感を抱く傾向にある自分を見つめつつも、前向きに捉えようとする気持ちの変化が読み取れた。

「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」のラミネートを読んだ保護者からも、「私たちが親として普段見ている姿や、本人が家庭の中で『子ども』でいるときの姿、性格とは違った一面が友だちからの意外な言葉から分かり、改めて、私たちが思っている以上に、外で色々なことを考え、気を遣ってがんばっていることを実感させていただきました。いただいた日から、常に目に見えるところに掛けさせていただきました。ありがとうございました」と返事をいただいた。温かな家庭基盤が、Bの大きな支えになっていることが伝わってきた。

ウ 生徒C（図 27）

Cは、事前調査で「①自分のことが好き」の項目に1、その理由を「とても心配性で人のことを考えられないときがある」と回答した。また、「③中学校生活は楽しい」の項目には2、その理由に「友だちと会うのは楽しいけど、まだ不安なことがいっぱいあるからあまり楽しめない」と回答していた。5月中旬には体育の授業を見学したり、2学期の始めに1週間、登校できなかつたりしたこともあった。

本人に、現在の様子や取組について聞き取りを行ったところ、「1学期にも仲良しな友だちができたけど、2学期の班で、新しい友だちができたことが一番うれしい」と笑顔で答えた。「“いいね”を送ろう」の振り返りには、「1週間、相手のがんばりや“いいね”を伝えるときは、こんなところまで見てくれているんだと、うれしい気持ちになりました」とあり、級友からの言葉によって認められている喜びを実感していることが分かった。また、事後調査の勇気づけられた言葉欄には、「先生から委員会の仕事をしたときに『ありがとう』と言われたこと」「班員から『班タイムの司会を代わりにやってくれて、ありがとう』と言われたこと」と書かれており、Cにとって、「ありがとう」という労いや感謝の言葉が、自分の存在感を認めることにつながっていることが分かった。担任とも信頼関係が築かれ、複雑な家庭環境による心配事を話すこともできていた。気持ちの浮き沈みもあるCだが、その都度、担任はよく話を聞き、寄り添いながら勇気づけてきた。現在は休むことなく登校できており、担任も「安心感を得て生活ができており、特に心配なことはない」と話した。

このように、一人一人の生徒の特性や級友とのかかわり方、家庭環境に違いはあるが、生徒の「よさ」に着目した取組や、一人一人のもつ背景を踏まえた教員の意図的な指導・支援によって、生徒の変容が見られるようになったと考える。

(6) 互いに高め合う教室文化の醸成による効果

互いに高め合う教室文化の醸成を目指した取組は、生徒にとってどんなことに役立ったかを尋ねた（図 28）。級友との人間関係づくり、学校生活への安心感、自分に自信が

つくなどの他、学習や部活への意欲向上や学習を深める仲間づくりに役立ったなどの回答から、自他の「よさ」を認め合うことによって、級友との人間関係が築かれ、入学当初の生徒の安心感につながったのではないかと考える。さらに、その安心感が学習や部活への意欲向上につながっているのではないかと推察できる。

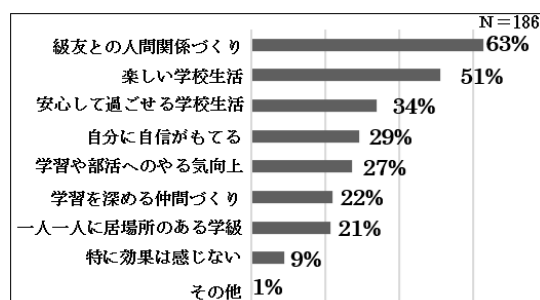


図28 「自他のよさを認め合うことができる学級・学年にする」ための効果（複数回答）

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育むことは、「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化」の具体像「学級の全員が、互いのよさに気づき、学びを深める大事な仲間と思うようになる」実現に効果があった。

イ 生徒一人一人の「よさ」を認める取組を推進したことによって、教員の教育相談的ななかかわりへの意識高揚が図られ、指導・支援の高まりが見られた。また、指導・支援の高まりによって、生徒の存在感を高めることができた。

ウ 生徒一人一人の「よさ」という視点を大切にしたい、教員・保護者・生徒が一体となった取組は、教員と保護者とのよりよいパートナーシップを構築し、研究テーマ実現に効果があった。

エ 互いに高め合う教室文化の醸成は、級友との人間関係づくりの他、教室における安心感、学習意欲向上などにもつながった。

(2) 今後の研究課題

ア 事後調査において、自他の「よさ」を認められなかった生徒を中心に、一人一人の特性に合った支援を行うとともに、教育相談的ななかかわりを継続的に実施する。

イ 今後、教育活動全体において、教育相談的ななかかわりの視点を大切にしたい指導・支援を推進していきたい。

注

- 1) 静岡県総合教育センター研究報告資料 平成29年度版 『「主体的・対話的で深い学びの実現 よりよい学級と社会を創る教室文化の診断」』
- 2) 静岡県教育委員会 『人間関係づくりプログラム（改訂版）』 2015
- 3) 学校教育相談研究所 『月刊学校教育相談 2016年2月号』 ほんの森出版 2016
「私メッセージ（I メッセージ）」は主語が「私は～」となるもの。「あなたメッセージ（You メッセージ）」は「あなたは〇〇だね」と主語が「あなた」になるもの。「私メッセージ」を伝えられた相手は信頼を伝えられることになり、肯定的な行動が促進され、自己の存在価値を高める効果が期待できる。

参考文献

- ・石隈利紀 『学校心理学』 誠信書房 1999
- ・黒沢幸子・渡辺友香 『解決志向のクラスづくり完全マニュアル』 ほんの森出版 2017
- ・明里康弘 國分康孝・國分久子監修 『どんな学級にも使えるエンカウンター20選』 図書文化 2007
- ・河村茂雄・武蔵由佳 『かたさを突破！学級集団づくりエクササイズ』 図書文化 2013

社会科における「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業づくり
－社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育む単元の開発－
総合支援部小中学校支援課小中第1班 長期研修員 山村 明由

1 主題設定の理由

平成28年12月の中央教育審議会答申は、現行学習指導要領の社会科、地理歴史、公民における実施上の課題として、「主体的に社会に参画しようとする態度の育成が不十分である」「課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていない」と指摘し、「社会への関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実」し、「国家及び社会の形成者としての必要な資質・能力を育んでいくこと」を示した（注1）。

平成29年度全国学力・学習状況調査の質問紙調査においても、地域や社会をよくするために何をすべきかを考えさせるような指導を行っているとは回答した小中学校は、約70%だった（表1）。しかし、地域や社会をよくするために何をすべきかを考えるこ

表1 静岡県の各小中学校の地域に関する実態調査

番号 (小・中)	質問事項（学校質問紙）	小学校	中学校
83・82	地域や社会をよくするために何をすべきかを考えさせるような指導を行いましたか	70.7% (-4.9)	67.6% (-0.4)

表2 静岡県の児童生徒の地域に関する意識調査

番号 (小・中)	質問事項（児童生徒質問紙）	小学校	中学校
42・44	地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがある	39.8% (-2.5)	34.8% (+1.4)

数値は肯定的回答の割合、() の数値は全国平均との比較
注) 国立教育政策所 平成29年度全国学力・学習状況調査結果資料
【都道府県別】より筆者作成

とがある児童生徒は、小学校で39.8%、中学校で34.8%だった（表2）。これまでも社会科としては、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培うことを重視し、改善に向けて指導をしてきたにも関わらず、この結果からも児童生徒の意識が高まっていない傾向があると分かった。そのため、よりよい社会の創り手となる資質・能力を確実に育むためには、小学校の段階から「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて、学習したことを基に、社会への関わり方を選択・判断する」（注2）学習を通して、主体的に地域社会に関わろうとすることが一層重要だと考えた。

身近な社会的事象や地域社会に見られる切実な課題を取り上げることは、社会科の成立期から実践されている。宮本は地域社会に関わりながら学習する教育的意義について「児童・生徒も地域社会のなかで、社会の抱えている問題や課題を生活体験・生活実感として内在化させながら生活しているので、地域社会の問題や課題を自分の問題や課題として、その解決に立ち向かうことができる」と述べている（注3）。しかし、児童が様々な生活体験をしていたとしても、社会の抱えている問題や課題を生活実感として内在化させているとは限らない。そのため、身近な社会的事象や地域社会に見られる切実な課題を単に取り上げただけでは興味・関心を引き出すことに留まってしまうおそれがある。こうした児童が課題解決に向かうためには、身近な社会的事象や地域社会に見られる切実な課題を「自分事」として捉えた学びの過程を辿ることが肝要になる。「自分事」として捉えることは、切実に問い続ける児童の学びの原動力となり、質の高い学びにつながると考える。

以上の理由から、社会科における「主体的・対話的で深い学び」の実現する授業づくり

として、社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育む単元を開発し、手立ての有効性を分析・検証することとした。

2 研究の目的

身近な社会的事象及び地域社会に見られる切実な課題を「自分事」として捉える学習過程を工夫することにより、「主体的・対話的で深い学び」の実現を通して「地域社会に関わろうとする態度」を育む単元を開発する。

3 研究の方法

- (1) これまでの『小学校学習指導要領』及び『解説』、文献等から、本研究で育む児童の態度を明確にし、社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育む学習過程（モデル）を構想する。
- (2) 社会科の学習に対する児童の意識や、社会科の指導に対するA市の小学校教員の意識を質問紙調査から分析し、その実態を明らかにする。
- (3) 第4学年の児童を対象に「健康なくらしとまちづくり」の授業実践Ⅰ及びⅡを行う。
- (4) 開発した単元が「主体的・対話的で深い学び」の実現を通して、「地域社会に関わろうとする態度」を育むことに効果的だったかを、授業実践後の社会科の学習に対する児童の意識に関する質問紙調査結果や児童の学びの姿から分析・検証する。

4 研究の内容

(1) 本研究で育む資質及び学習過程の工夫

ア 本研究で育む「地域社会に関わろうとする態度」

本研究は、第4学年の学習内容を対象とする。『小学校学習指導要領解説 社会編（平成29年6月公示）』（以下『解説社会編（H29）』）では、第4学年の「よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養う」を「学習成果を基に生活の在り方やこれからの地域社会の発展について考えていこうとする態度を養うようにすること」と示している（注4）。

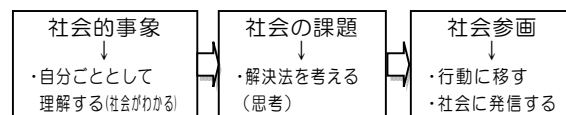
澤井は、現行小学校学習指導要領で示されている「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎」を養うことについて、「現在から将来にわたって、自分がどうかかわっていけばよいのかを考え続ける、関心を持ち続ける、問い続ける、そのような態度や能力を育てていくことが本当の意義だ」と述べている（注5）。

以上を踏まえると、第4学年の児童においても自分たちの生活を内省し、地域社会への関わり方を問い続け、よりよい地域社会の形成のために能動的に行動しようとする態度を育むことが大切だと考える。

そこで、本研究で育む資質の中核として位置付ける「地域社会に関わろうとする態度」を「学んだことを基に、地域社会の一員としての自覚をもち、自分たちにできることを考え、協力して取り組もうとする能動的な態度」と捉える。

イ 社会的事象を「自分事」として捉えた児童の姿

北は、「自分ごと」として捉えることを「社会的事象と自分の生活とのかかわりを意識し、理解するようになること」と定義している（注6）。さらに、「社会参画のステップ」を、社会的事象を「自分ごと」として理解することによって、児童は社会の課題に気づき、解決しようとする社会参画への意識が芽生えたと示している（図1）。



出典）北俊夫著『なぜ社会科を学ばせるか』文溪堂, 2012, 46 ページ

図1 社会参画のステップ

そこで、本研究では、社会的事象を「自分事」として捉えた姿を「社会的事象及び地域社会に見られる切実な課題と自分たちを含めた地域の人々の生活に関連付けて理解し、よりよい地域社会の形成への当事者意識をもっている状態」と位置付ける。社会的事象を「自分事」として捉えることは、切実に問い続ける児童の学びの原動力となる。そして、「自分事」として捉えた理解や意識が深まることによって、質の高い学びにつながり、児童の態度形成にも効果的に結び付くと考え。さらに、実生活で行動に移したり、社会に発信したりすることなど、現在から将来に渡って、主体的な社会参画へつながることが期待できる。

ウ 社会的事象を「自分事」として捉え、地域社会に関わろうとする態度を育む学習過程

『解説社会編（H29）』では、深い学びを実現する学習過程の工夫として、「社会的事象の特色や意味など社会の中で使うことのできる応用性や汎用性のある概念などに関する知識を獲得するよう、問題解決的な学習を展開すること」「学んだことを生活や社会に向けて活用する場面では、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断することなどの活動を重視する」と示している（注7）。澤井は「小学校における問題解決は、この両者をどのように組み合わせしていくかを考えていくことが大切」だと述べている（注8）。

そこで、本研究では、社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育むために2段階の問題解決的な学習過程を構想する（図2）。

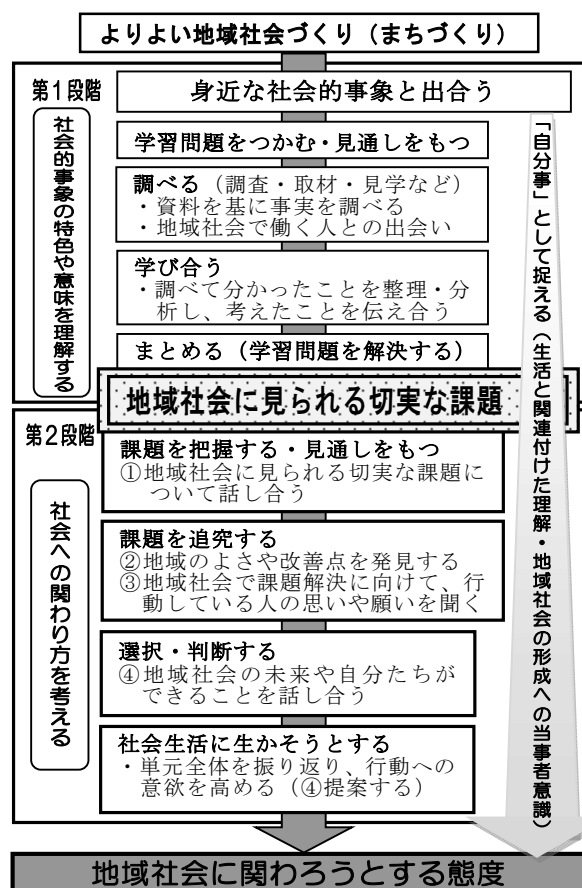


図2 社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育む学習過程（モデル）

第1段階の「社会的事象の特色や意味を理解する問題解決的な学習」では、身近な社会的事象と出会い、興味・関心を高め、自分たちの生活との関わりに気付きながら社会認識の形成を図る。この第1段階の学びを土台とし、社会に見られる切実な課題をつかむ機会を意図的に組み込むことにより、第2段階の「社会への関わり方を考える問題解決的な学習」へと発展させ、学びを広げていく。第2段階では、地域社会に見られる切実な課題を「自分事」として捉え、よりよい地域社会の形成のために自分たちができることを考え、選択・判断する学習を取り入れる。具体的には、佐藤が提案している4つの「地域の未来を考える視点」(表3)を参考に、社会への関わり方を考える学習活動として「①社会に見られる切実な課題について話し合う」「②地域のよさや改善点を発見する」「③実社会で課題解決に向けて、行動している人の思いや願いを聞く」「④自分たちができることや地域社会の未来を話し合い、提案する」を学習過程に位置付ける。

表3 地域の未来を考える視点

・地域の将来像を提案する ・地域の問題を話し合う ・地域の願いを生かす ・地域のよさを再発見する

出典) 佐藤浩樹著『地域の未来を考え提案する社会科学習』学芸図書株式会社, 2006, 11 ページ

このように、2段階の問題解決的な学習過程を工夫し、身近な社会的事象及び地域社会に見られる切実な課題を「自分事」として捉えながら、自分たちを含めた地域の人々の生活を関連付ける見方・考え方を働かせることにより「主体的・対話的で深い学び」の実現を通して、「地域社会に関わろうとする態度」の育成を図ろうと考えた。

(2) 質問紙調査による実態把握

ア 社会科の学習に対する児童の意識

所属校の第4学年児童 56 人（2 組 27 人、4 組 29 人）に対して、社会科の学習に対する意識調査を実施した（調査時期：2017 年 6 月）（図 3）。

質問①「社会科の学習は大切だと思う」での肯定的回答は 87.2%、質問②「社会科は、普段の生活や社会に出た時に役に立つ」での肯定的回答は 89.0%だった。

一方、質問③「社会科の学習を自分の生活と結び付けて考えている」での肯定的回答は 76.4%、質問④「自分が地域社会のことを考えて取り組むことによって、地域社会を少し変えられるかもしれない」では 74.6%に留まった。

また、質問①及び②に対し、質問③及び④の肯定的回答をそれぞれ比較すると 10 ポイント以上の開きがあった。直接確率計算、両側検定の結果からも、有意傾向及び有意傾向に近い偶然確立の値が算出され、一定程度の差が認められた（.08<p<.15）。

以上の結果から、多くの児童が社会科の学習の大切さや学ぶ意義は理解しているものの、社会科の学習を日常生活と結び付けようとする意識はやや低い傾向があった。同様に、地域社会に対する主体的な関与や参加を通して、地域社会に貢献できるとい

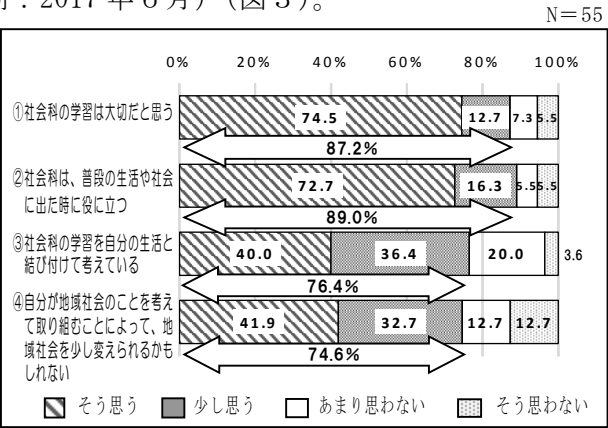


図3 児童質問紙調査結果

う意識も十分に醸成されているとはいえない。そのため、地域社会への関わりを深め、社会的事象を「自分事」として捉える授業の積み重ねが必要だと考えた。

イ 社会科の指導に対する教員の意識

A市内の小学校教員で社会科を担当している73人に対して、社会科の指導に対する意識調査を実施した（調査時期：2017年7月）（図4）。

質問①「教科書の例示に沿った問題解決的な学習に取り組んでいる」での肯定的回答は90.4%、質問②「地域社会の課題を取り上げている」での肯定的回答は65.8%だった。

さらに、質問③『「地域社会に関わろうとする態度」を養うことを意識している』での肯定的回答は87.7%まで達したにも関わらず、

質問④『「地域社会に関わろうとする態度」を養うことが実現できている』での肯定的回答は39.7%に留まったことから、過半数を超える教員が「地域社会に関わろうとする態度を養うこと」を不十分だと感じていることが明らかとなった。

以上の結果を考察すると、質問①及び③の結果から、小学校社会科を指導する多くの教員が、問題解決的な授業展開に取り組んでおり、児童の態度形成への意識をもっていることが分かった。しかし、質問②及び④の結果を比較すると、26.1ポイントの開きがあったことから、やはり、児童の態度を育むためには、地域社会に見られる切実な課題を「自分事」として捉えた学びの展開が必要だといえる。

(3) 社会的事象を「自分事」として捉え、地域社会に関わろうとする態度を育む単元の開発

ア 実践Ⅰ 第4学年「ごみはどうなる？ごみをどうする？」単元構想

授業実践の期間：2017年6月26日から7月20日まで（全13時間）

授業実践の学級：A市立小学校第4学年2組（27人）及び4組（29人）

A市の最終処分場は、このままのペースで焼却灰の埋め立てを続けると、7年後に満杯になってしまうと予測されている。A市は最終処分場を延命するための施策として、平成23年度から焼却灰のリサイクルを外部委託し、焼却灰の70%をセメント原料として再利用している。しかし、今後の根本的な対策は検討事項であり、喫緊の課題となっている。現段階で、A市は市民の協力によってごみを減量し、最終処分場をさらに長く利用していきたいという願いをもっている。

そこで、第1段階ではごみを処理する仕組みに着目し、衛生的に処理する事業を理解する学習を展開する。この第1段階の学習で、自分たちの生活との関わりに気づき、ごみを処理する仕組みによって、生活環境の維持と向上が図られていることを理解したところで、最終処分場の残余容量が逼迫しているという喫緊の課題を取り上げる。第2段階では最終処分場の延命に向け、ごみの減量の対策や事業に携わる生活環境課

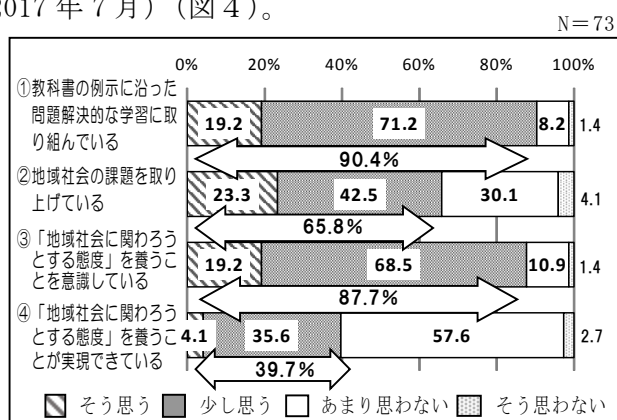


図4 教員質問紙調査結果

職員や雑紙のリサイクル活動の啓発に自主的に取り組む区長の思いや願いに着目し、自分たちの生活を含めた地域の人々の生活環境を関連付けながら考え、選択・判断する学びを展開する。ごみを処理する事業やごみの減量に対する「自分事」としての捉える意識を更に深めながら、「地域社会に関わろうとする態度」を育むことができるよう単元を構想した（図5）。

段階	時	学習課題	学習問題	見方・考え方（追究の視点や方法）
〔1〕 ごみを衛生的に処理する事業を理解する	1	(家庭での1週間のごみ調べ・ごみ出しの手伝い) みんなの家庭では、どのようなごみがどれくらい出ているのだろうか。		日常生活で出される廃棄物の量と自分たちの生活と関連付けて考えることで、様々なごみを毎日大量に出していることを認識し、興味・関心を高める。
	2	みんなの家庭では、ごみをどのように出しているのだろうか。 私たちが出したごみはどのように集められ、処理されているのだろうか。		集積場所に出されたごみの写真と回収後の集積場所の写真を比較することで、ごみを処理する仕組みを視点にした学習問題をつくり、解決に向けて予想する。
	3	ごみ収集車はどこに行き、その後、ごみをどのように処理しているのか予想しよう。(学習後:収集の様子を見学)		教科書の事例を基に、ごみの分別回収、処理方法、リサイクルなど、 <u>ごみを処理する仕組みや働く人の役割に着目して考え</u> 、学習の見通しをもつ
	4	収集に携わる人はどんな思いをもって働いているのだろうか。		収集に携わる人の工夫や努力や願いに着目して、仕事内容や収集の仕組みに関する話を聞き、共感的に捉える。
	5	清掃センターでは、どのようにごみを処理しているのだろうか。		清掃センターでのごみを処理する仕組みや対策に着目して見学することで、様々なごみを衛生的に処理する事業を捉える。
	6	最終処分場の残余容量の現状を知る		
	7	わたしたちのくらしから出たごみは、どのように集められ、処理されているのだろうか。		<u>ごみを処理する仕組みや人々の協力関係と、生活環境への影響に着目し、これまでの学習を総合して考える</u> ことで、ごみを処理する事業が衛生的に進められ、健康な生活を支えていることを理解する。
〔2〕 最終処分場の「ごみ減量プラン」を考え提案する	8	地域社会に見られる切実な課題……最終処分場が7年後にいっぱいになってしまう		
		ごみをもっと減らすためには、どうしたらいいのだろうか。		最終処分場の課題解決への対策の必要性に着目して、生活環境課職員と話し合い、 <u>自分たちの生活と関連付けて考える</u> ことで、課題意識を醸成し、解決への見通しをもつ。
	9	A市のごみの量はどのように変わってきたのだろうか。 学習活動①		一人1日当たりのごみの排出量の変化に着目し、 <u>A市と、先進的にごみの減量に取り組むB市を比較</u> することで、A市の改善点を捉え、よりよい地域社会のイメージを膨らめる。
	10	ごみを減らすためには、B市のどの取組が効果的だろうか。 学習活動②		B市の取組を参考にして、 <u>ごみを減らす工夫に着目し、その効果を比較しながら話し合う</u> ことで、ごみを減らすための視点を育てる。
	11	区長はどんな思いをもって雑紙のリサイクル活動に取り組んでいるのだろうか。 学習活動③		雑紙のリサイクル活動の啓発に自主的に取り組む区長の思いや願いに着目し、 <u>自分たちを含めた地域の人々の生活と関連付けながら話を聞き</u> 、ごみを減らす活動に取り組もうとする意欲を高める。
	12	「ごみ減量プラン」を考え、もっと効果的にするにはどうしたらいいのだろうか。 学習活動④（話し合う）		<u>これまでの学習を総合し、自分たちの生活と関連付けた「ごみ減量プラン」を考え話し合う</u> ことで、解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する。
	13	ごみをもっと減らすためには、どうしたらいいのだろうか。 学習活動④（提案する）		生活環境課職員の思いやA市の対策に着目して、話を聞き、 <u>これからの自分の在り方をよりよいA市の姿と関連付けて考える</u> ことで、「地域社会に関わろうとする態度」を育む。

図5 授業実践Ⅰ「ごみはどうか？ごみをどうする？」単元構想

イ 実践Ⅱ 第4学年「水はどこから？水をどうする？」単元構想

授業実践の期間：2017年9月15日から10月3日まで（全13時間）

授業実践の学級：A市立小学校第4学年2組（27人）及び4組（29人）

A市は富士山周辺に位置し、富士山の地下水を源とする湧水群など水資源が豊富であり、現在は水不足の心配はない。そのため、豊かな水がある生活は児童にとって日常であり、水資源を大切にしようとしたり、有効活用しようとしたりすることへの関心は薄いと思われる。しかし、よりよい地域社会を形成するためには、地域のよさを

知り、保護や継承を考え、社会への関わり方を選択・判断する学習が必要だと考える。

そこで、第1段階では飲料水の供給の仕組みや経路、水道事業の役割に着目して、安全で安定的に供給する事業を理解する学習を展開するとともに、富士山とのつながりや地下水の価値に気付くようにする。この第1段階の学習で、自分たちの生活との関わりに気付き、健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解したところで、地域のよさである富士山の豊富な地下水を教材として取り上げる。湧水量や水道水の使用量の変化に着目し、富士山の地下水を未来でも使い続けたいという児童の思いを膨らめ、切実な課題意識へと発展させる。第2段階では、地下水を利用する工場と自分たちの生活を含めた地域の人々の生活を関連付けて考え、選択・判断する学びを展開する。水道事業や富士山の地下水を「自分事」として捉える意識を更に深めながら、「地域社会に関わろうとする態度」を育むことができるよう単元を構想した(図6)。

段階	時	学習課題	学習問題	見方・考え方(追究の視点や方法)
〔1〕 飲料水を安全で安定的に供給する事業を理解する	1	私たちはどんなことに、どのくらいの水道水を使っているのだろうか。 (家庭学習：水道メーター調べ)		<u>水道水の使用と自分たちの生活を関連付けて考える</u> ことで、様々な場面で水道水を使っていることを捉え、水道水の使用量への興味・関心をもつ。
	2	私たちは生活の中で、どのくらいの水道水を使っているのだろうか。 たくさんの水道水は、どこからどのように送られてくるのだろうか。		<u>家庭、学校、A市の空間的な広がりに着目して、自分たちの生活と関連付けて考え、水道水の使用量を調べる</u> ことで、大量の水道水を使っていると捉え、供給の仕組みや経路を視点とした学習問題をつくり、解決に向けて予想する。
	3	水道水は、どこからどのように送られてくるのだろうか。		<u>供給の仕組みや経路の位置や空間的な広がりに着目して</u> 、地域資料やA市の水道施設マップを基に、供給の仕組みや経路を調べる。
	4	市役所で働く水道課の人は、どんな仕事をしているのだろうか。		<u>水道事業の役割や水道課の努力に着目して</u> 、仕事内容についての話を聞き、安全で安定的に供給できるように努力していることを共感的に捉える。
	5	富士山からたくさんのきれいな地下水が流れてくるのはどうしてだろうか。 富士山の地下水の貴重さ・豊富さを知る		<u>地下水が流れる仕組みや経路に着目して</u> 、花と緑と水の課職員から話を聞くことで、地下水と富士山の自然との関わりを捉える。
	6	水道がある「よさ」は何だろうか。 富士山の湧水量が変化した事実を知る		<u>時期や地域による違いに着目して、自分たちの地域と比較したり、これまでの学習を総合したりして考える</u> ことで、地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解する。
〔2〕 富士山の地下水を使い続けていく方法を考える	地域社会に見られる切実な課題・・・富士山の地下水を未来でも使い続けたい			
	7	これからも富士山の地下水を水道水として使い続けていくためには、どうしたらいいのだろうか。 学習活動①		<u>湧水量の変化や原因に着目して、自分たちの生活と関連付けて話し合う</u> ことで、課題意識を醸成し、学習問題をつくる。
	8	A市の水道水の使用量はどのように変わってきたのだろうか。 学習活動②		<u>水道水の使用量の変化に着目して、A市と富士山周辺の市町の水道水の使用量を比較する</u> ことで、A市のよさを捉える。
	9 10 11	製紙工場では紙を作るために、地下水をどのように使っているのだろうか。 学習活動③		<u>製紙工場での地下水の利用に対する工夫や努力に着目して</u> 、話を聞くことで、自分たちも水道水(地下水)を大切に使い続けようとする意欲を高める。
	12 13	これからも富士山の地下水を水道水として使い続けていくためには、どうしたらいいのだろうか。 学習活動④(話し合う)		<u>これまでの学習を総合し、自分たちの生活を含めた地域の人々の生活を関連付けて考え、自分たちができる取組を考え話し合う</u> ことで、社会への関わり方を選択・判断し、「地域社会に関わろうとする態度」を育む。

図6 授業実践Ⅱ「水はどこから？水をどうする？」単元構想

(4) 授業実践の分析と検証

ア 質問紙調査から見る社会科の学習に対する児童の意識の変容

実践前と実践後で、社会科の学習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、Wilcoxon 符号付順位検定(以下「検定」)により比較した(図7)。

質問③では実践前と比べ、肯定的回答は7.5ポイント増え、83.9%に結果となった。検定による比較では、有意ではないがやや多い傾向が見られた（ $W=1788, p=.11$ ）。

質問④では実践前と比べ、肯定的回答は7.5ポイント増加し、82.1%になった。また、「そう思う」と回答した割合は20.6ポイント増加した。検定による比較では、分布に有意な差が認められたことから、実践後の方が、「自分が地域社会のことを考えて取り組むことによって地域社会が少し変えられるかもしれないと思う」という意識が高まったことが明らかとなった（ $W=1846, p<.05$ ）。

以上の結果から、本研究における学習過程（図2）により、児童は社会科の学習内容と自分の生活を、より関連させて考えるようになり、地域社会に貢献できるという思いが高まったといえる。

さらに、質問⑤での肯定的回答は7.4ポイント増加し、89.2%となった。また、「そう思う」と回答した児童の割合は27.7ポイント増加し、分布において有意な差が認められた（ $W=1947, p<.01$ ）。

この結果から、本研究における学習過程（図2）は効果的に働き、児童は学びの実感や課題解決のおもしろさを得ることにつながったと考えられる。そのため、児童は社会科の学習を好意的に捉えるようになったと分析する。

イ 「主体的・対話的で深い学び」の実現に関する分析と検証

実践Ⅰにおける児童の具体的な学びの過程に着目し、同一グループのC1、C2、C3の対話記録と振り返りの記述から分析と検証を行った。

表4の対話記録は最終処分場の切実な課題を知ったC1たちが、解決方法を検討している場面である。C1たちの関心は高まっているものの、自分たちを含めた地域住民の生活に及ぼす影響に気付いていないため、政策や事業による解決に考えが偏っている。そこで、地域住民の生活との関わりや影響に気づき、課題解決への見通しをもつために、生活環境課職員を交えて、話し合う時間を設けた。最終処分場の建設や用地の確保のための地域住民の理解、事業に伴う税金の負担など、解決の難しさに気付くことにより、ごみを減量する取組に対して、課題意識が生まれると考えた。

表5の対話記録は、第9時開始直後に再度グループで解決方法を吟味している場面である。C1たちは、生活環境課職員との対話を通して、自分たちが考えた政策や事

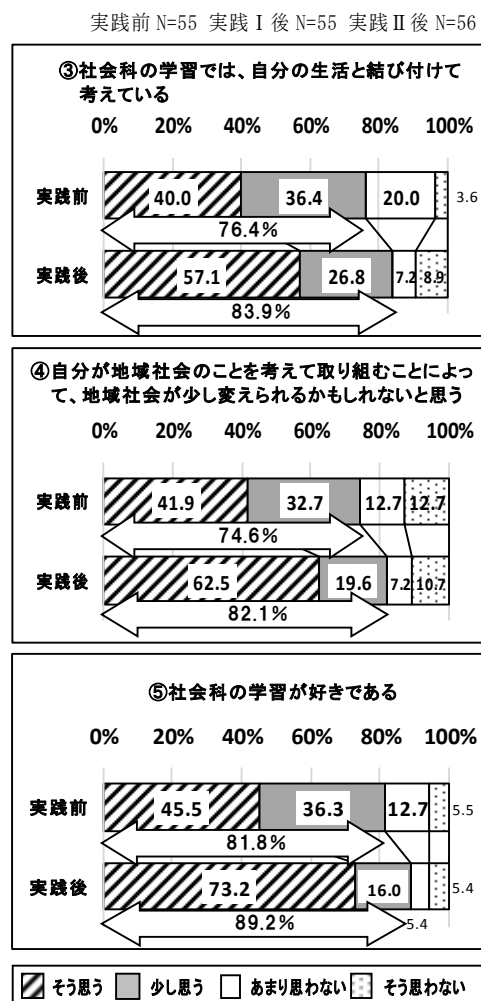


図7 児童質問紙結果の比較

業による解決方法の実現が困難だと理解し、ごみを減量することが最善の解決策だと捉えることができた。C 1 はごみを減量する必要性を繰り返し発言し、C 2 はC 1 の発言を共感して受け止めている。さらに、C 3 においては、日常生活への影響を具体的に考えている。

このように、実社会で課題解決に取り組む関係者と話し合う対話的な活動を設定したことで、C 1 たちの発言は自分たちを含めた地域の人々の生活との関わりや影響を考えるものへと変容し、最終処分場の切実な課題を「自分事」として捉える意識の深まりにつながったといえる。

また、3 人の発言には自分たちが協力できそうなごみを減量する取組が表れていることから、生活環境課職員や友達との対話を通して、児童の学びが課題解決への見通しをもった主体的なものになった表れと捉えることができる。

表 6 は、第 8 時以降の C 1 たちの振り返りの記述である。学びの過程を進めながら、自分たちの生活を含めた地域の人々の生活に関連付けて理解し、社会への関わり方を選択・判断する姿が顕著に表れている。

C 1 は第 9 時において、A 市全体のごみが減量した実態から、市民の意識の高まりを捉えた。第 10 時では、B 市のごみを減量する取組の効果の是非を、友達と話し合ったところ、個々の考え方や捉え方は異なることに気付いた。そして、第 11 時では雑紙のリサイクル活動の啓発に自主的に取り組む区長との対話により、区長の思いや願いを共感的に捉え、真剣に取り組もうとする意欲の高まりが窺える。

このような学びの過程を経て、第 12 時では、これまでの学習を総合し、ごみを減量する目的や取組に対する意識が大切だと捉え直している。

そして、単元の終末の第 13 時では、ごみ処理に携わる人たちの努力を挙げていることから、第 1 段階の学びが C 1 の学びの質の高まりに影響していることが分かった。さらに、「ぼくは少し近付けたかな」という表現は、自らの理想像、もしくは在りたい姿を思い描きながら追究し、よりよい社会の創り手としての一人に近付いた表れだと捉えることができる。

C 2 は第 8 時の段階で、すでに、自分たちだけで解決できる課題ではないと気付き、

表 4 対話記録（第 8 時）

GT（ゲストディッチャー）：生活環境課職員

C2: (埋め立てする焼却灰の)割合を少なくしたら。
 C1: えっ！100% (焼却灰をリサイクルすること)は無理でしょ。
 C2: 100%にしたら、(焼却灰がリサイクル施設に)多くなってしまふ。
 C1: 新しい処分場を作れば、ずっと使えるけど。
 C2: そうそう。新しい処分場を作れば、(焼却灰の)リサイクルは 100% じゃなくて大丈夫だよな。
 C1: でも、ちょっと割合を増やすとか。今は 70%だから、80%、90%ぐらいにすれば。でも、今のままでも、もう 70%リサイクルされているから…(無理かな)でも、リサイクル施設を作ると、お金が掛かる。作れば最終処分場を作る必要はないけど…。
 C3: うーん。この考えは無理だね。
 GT: どう意見は出た？難しい？
 C1: 砂浜に灰をまくのはまず無理だし…。
 C3: 海がきたなくなってしまう。
 GT: うん。そうだよな。
 C1: リサイクル施設を作れば、最終処分場は作る必要はないけれど、費用がかかる。70%を他の業者に頼んでいるから、残りの30%をリサイクルできる施設を作ったとしてもお金は掛かるし、まず、そういうのは無理だと思う…。

表 5 対話記録（第 9 時）

C1: 30%の灰を埋めるのをリサイクルするのは無理だけど、その分(のごみ)減らすことはできる。70%を 80%にしなくても、その30%埋める分を減らせば、最終処分場は長く使えると思う。一人一人の努力で、例えば、スーパーの袋をもらわないとか、ペットボトルをリサイクルに出すとか、古紙回収に新聞を出すとか、そういう努力で、ごみは減らせるので協力したいと思った。
 C3: 私も、灰のリサイクルを 100%にすることは難しいと分かりました。(もし、埋め立てられなくなって)ごみを自分の家でどうにかしてと言われたら、みんなも困るので、スーパーの袋とか使わないようにしたい。
 C1: C3が言ったように、100%リサイクルは無理なことだし、リサイクルできないものもある。だから、ごみを減らせばいいんだよ。長く使うためには、マイバッグを持つとか、リサイクルに出すとか、何かしら工夫をしていけばいいと思う。
 C2: そう！ごみを減らせばいいんだよな。
 C3: そうなんだけど、一人一人がやればいいけれど、呼び掛けないとやってくれないよ。学校でポスターを作って見てもらうとか。

表 6 第 8 時から第 13 時までの C 1・C 2・C 3 の振り返りの記述

	C 1	C 2	C 3
第 8 時	うめる灰の 30%を減らし、最終処分場を長く使えるように、一人一人の努力で減らしていきたい。そうすれば、最終処分場を長く使えることが分かった。自分たちでも協力してリサイクルをしていきたいなと思った。	最終処分場を長く使うようにするために、ごみを減らせばいいと分かりました。自分たちもエコバッグなど使ったりリサイクルをしたに関して、みんなに呼び掛けて広めていきたいです。	わたしは灰のリサイクル 100%は難しいと分かりました。ごみを出せない私たちは困るので、スーパーでビニール袋をもらわないようにして、少しでもごみを減らしたいです。
第 9 時	A 市のごみの量は波のように上がったり下がったりして、B 市よりも(ごみの量は)多いけれど最終的に減ってきていることが分かった。その理由はリサイクルなどを意識して生活している人が増えてきているためだと思った。	B 市と比べたら、A 市はとでもごみが多かったもので、B 市の取組をまねすればいいと思いました。どうして、B 市はそんなに少ないのか聞いてみたいです。	B 市のごみの量は少なくてすごいいいと思いました。B 市のごみの減らし方をまねすればいいと思いました。わたしは一人一人がエコバッグを使えばごみは少しでも減らせる!と思いました。
第 10 時	効果的と考える取組と効果的じゃないと考える取組が一人一人違った。B 市の取組にも良いところと悪いところがあって、それをどう考えるかで、友達の意見が違った。	生ごみ処理機は最初に聞いたときは生ごみが分解されていいと思ったけど、班で話し合っているうちに、いちいち埋める手間が掛かるので、ムになりました。	私は①チェックシート②生ごみ処理機③マイバッグがいい方法だと思いました。私は友達の「繰り返し使える。」という意見を聞いて、誰でもできるから「やろう!」と思いました。
第 11 時	区長の話を聞いて、もっと真剣にリサイクルに取り組もうと思った。	たくさん紙がリサイクルできると分かりました。みんながやれば 7 年後には、灰が溜まることはないと思いました。	私は、区長さんの話を聞いて、これから雑紙のリサイクルに気を付けてごみを出そうと思います。
第 12 時	いくら工夫や効果的な取組をやっても、それを意識してやるのが大切だと感じた。工夫を覚えて実行したいと思いました。	小まめにごみを減らすように意識していくことが大切だと思いました。市民のみんなに伝えていくのがいいと思うけど、伝わらなくても自分たちで減らしていきたいです。	自分の家でできることを考えると、生ごみ処理機は場所を取るのやめようと思いました。でも、段ボールコンポストの生ごみ処理機があると知って、やってみようと思います。
第 13 時	いろんな人がごみの処理に関わり、ごみを減らすと努力しているのを知って、ごみを減らすために自分たちにもできることを考えて協力して、努力していきたいなと思いました。ごみには深刻な問題が多くあることが分かって、ぼくは少し近付けたかなと思いました。	ごみの勉強をして、今はたくさんのがリサイクルできて、身近なものになると分かりました。私たちがたくさんのごみに協力できると分かったので、ごみを減らすために自分たちにできることを考えて生活していきたいと思いました。	ごみは臭い、汚い、結局燃やされるものだから、いらぬものだと思っていたけど、生活環境課の方の話を聞いて、リサイクルすれば繰り返し使えて、ごみは減らせると気付きました。私のごみへの感じ方は、臭い、邪魔とかではなく「大切にしよう!」になりました。

ごみを減量する取組を地域住民へ広めることを考えている。第 11 時でも、地域住民の協力が課題解決につながると捉えている。さらに、第 12 時になると、C 2 は自分たちの行動について言及し、第 13 時の振り返りの記述では、自分たちの生活と関連付けて考え、協力しよう判断している。この C 2 の思考の変容は、第 11 時及び 12 時での区長や C 1 たちとの対話によって、ごみの減量を「自分事」として捉える意識が深まったからだと考えられる。

このような学びの過程を通して表れた C 1、C 2 の姿は、これまでの学習を総合し、自分たちの生活を含めた地域の人々の生活を関連付けて考え、社会への関わり方を判断した深い学びとなっているといえる。

C 3 の第 13 時の振り返りの記述を見ると、リサイクルの重要性に気付き、ごみに対する認識が大きく変容していることが分かる。そこで、学びの過程で理解したことが、行動につながっているかを確かめるために、聞き取りによる追跡調査を実施した。すると、マイバッグの使用や生ごみの水切りは実践Ⅰ後から継続して取り組み、11 月からは新たに段ボールコンポストによる生ごみ処理や、ティッシュを使わないようにする雑巾がけ運動を始めていた。つまり、振り返りに記述したごみを減量する方法をすべて実行し、日常生活の中で習慣になっていることが分かった。

したがって、C 3 は第 8 時以降、家庭の状況に合わせ、自分にできることを繰り返し考え、社会への関わり方を選択・判断していたと考えられる。このような学びの姿が表れたのは、本研究における学習過程(図 2)が効果的に働いた結果だといえる。

表 7 は実践Ⅱにおける C 4 の学びの過程である。C 4 も自分たちの生活と地域の人々の生活を関連付けて理解し、社会への関わり方を判断した姿が顕著に表れている。

C 4 は 1960 年代から 70 年代に起きた湧水量の減少の原因が工場の取水にあると考え、現在の製紙工場の実態や取組に対する関心が高まり、問題意識が生まれている。そして、第 9 時からの製紙工場見学では、地下水の利用に対する働く人の思いや、環境に配慮した取組を共感的に理解したことにより、地下水の利用に対して「自分事」として捉える意識が芽生えている。その結果、C 4 の思考は、自分たちの生活を内省するものへと転換し、解決の方向性が明確になったと考えられる。

さらに、第 13 時では、友達との対話を通して、地下水の利用に対して「自分事」として捉える意識は一層深まっている。C 4 の発言は、湧水量の変化や地下水の貴重さなど、地下水の利用を自分たちの生活を関連付けて理解し、地域のよさである富士山の地下水を保護し、継承していこうとする思いへと発展している（表 8）。

また、第 12 時及び 13 時の振り返りでは、C 5 の富士山の環境に関する発言に共感し、富士山の環境を守る視点が加わっている。

以上のことから、実社会で地下水を利用して働く人たちが友達との対話により、C 4 の学びは、解決への見通しをもった主体的なものへと変容し、これまでの学びを総合し、自分たちの生活を含めた地域の人々の生活を関連付けて考え、社会への関わり方を判断した深い学びになっているといえる。

また、他の児童の第 13 時の振り返りの記述には、「地下水をあまり使わないように、どうしたらいいかもっと考えたい」など、新たな問いを見出す様子が表れた。今後の実践において、社会科の学習を通して生まれた実生活や実社会に関わる問いを、教科横断的な視点で、自己の生き方を考える総合的な学習の時間へと広げることができれば、「地域社会に関わろうとする態度」を効果的に育むことにつながると考える。

ウ 「地域社会に関わろうとする態度」を育むことに係る児童の学びの質の高まり

(7) 学習過程全体から捉えた「地域社会に関わろうとする態度」の表れ

表 9 は単元の終末での「地域社会に関わろうとする態度」が顕著に表れた振り返りの記述である。実践Ⅰでは「ごみを減らすこと」、実践Ⅱでは「水を大切にすること」に対して、自分たちができることに、協力して取り組もうとする意志が表れている。

このような「地域社会に関わろうとする態度」が表れた振り返りの記述の人数と割

表 7 児童 C 4 の振り返りの記述

第 7 時	ここまで減っているとは思ってなくて、たった 20 年で 20 万トンも少なくなっていてびっくりした。 <u>工場はいい環境に作りたいのは分かるけど、ぼくたちに影響を与えるのはどうにかならないのか、今度の見学で早く知りたい。</u>
第 8 時	A 市は意外と水を使っていないことが分かった。みんなが意識すればもっと平均（使用量）が少なくなると思った。地下水を使う工場は意外と新しいものもあって、それは A 市が呼んでいると知ってびっくりしました。
第 9 時 ～ 11 時	製紙工場では 1 日に 5500 トンの地下水を使っている、そんなにもあると知って A 市は恵まれているなと改めて思いました。地下水が少なくなっているのは工場のせいだと思っていたけど、 <u>できるだけ少なく大切に使うと聞いて、ならばぼくたちも節約して無駄遣いをしないようにしよう</u> と思いました。
第 12 時 ～ 13 時	今まで何も考えないで水を使っていたけど、富士山の地下水を飲める地域は少ないし、10 年から 20 年掛かってきているからもっとありがたみをもって使おうと思いました。 <u>富士山の環境も大切にしないといけないので、もし富士山に行ったらごみを捨てないようにしたいです。</u>

表 8 対話記録（第 13 時）

C6: 無駄遣いはだめだね。工場側も考えていたし・・・。
C4: うん。1 日に使う量を決めて、きれいにしてから流していた。
C5: 工場もできるだけ使わないようにしていたから、自分たちも無駄に使わないようにすれば、使えるはず。
C4: <u>今は（湧水量が）安定しているからいいけど、すごく減ったら使えない。A 市も富士山の周りのまちも…自分たちだけじゃなくて先のことも考えないといけない。地下水の使えるところも少ないから使えることをありがたくなって、考えて水を大切にすればこれから先もずっと使えると思う。ぼくたちが無駄に使って得になることはない。自分たちも困るし、先の人も困るし、今ぼくたちが大切に使わないといけない。</u>
C5・C6: そうだね。
C5: これから一番大切なのは無駄遣いしないで、考えて使うことだね。
C6: 富士山の地下水がなくなったら昔みたいに戻ってしまう。
C5: 環境が悪くなれば富士山の地下水もなくなってしまうと思う。
C4: <u>あー。今はせっかくおいしい水が飲めているのにダムを造ることになってしまうかもね。</u>

合は、各授業実践において、第2段階の「社会への関わり方を考える問題解決的な学習」に進むと、飛躍的に増加した。さらに、単元の終末になると、その割合は実践Ⅰでは80%、実践Ⅱでは86%まで達した（表10）。McNemar 検定の結果からも、第1時から単元の終末に掛けて、「地域社会に関わろうとする態度」が表れた振り返りの記述が見られた人数は有意に増加したことが認められた（表11）。

以上のことから、学習過程（図2）を基に開発した単元を実践したことによって、社会的事象を「自分事」として捉える児童の意識は深まり、「地域社会に関わろうとする態度」を育むことにつながったといえる。

表9 単元の終末の児童の振り返り

実践Ⅰ	
・リサイクルなど他人事だと思っていたけれど、最終処分場が後7年ですばいになってしまおうと知って、 <u>生ごみの水を切ったり段ボールコンポストを使ったりして、ごみを減らすことをがんばって最終処分場を長生きさせたいです。</u>	
・B市のようにマイバッグを使ったり、生ごみがよく燃えて、少しでも減るように、生ごみぎゅっと一絞りや3Rを守ったりして、 <u>最終処分場が10年後、20年後…まだまだ長生きできるように、自分の家でも市役所がやっている取組に協力し、リサイクルもたくさんしていきたい。</u>	
実践Ⅱ	
・水を使うことは当たり前だと思っていたけれど、水を多く使い過ぎると、 <u>未来ではなくなるかもしれないと思うようになりました。水を使う量を制限したり、大切に使い、地下水が残るようにしたいです。</u>	
・今降った雨は、私たちが20歳から30歳になってから飲めるんだなと思いました。わたしたちのコンビニ（両親の職場）にも、ポスターを描いて貼りたいと思います。私は <u>地下水を無駄にしないようにどうしたらいいか考えたいです。</u>	

表10 「地域社会に関わろうとする態度」が表れた振り返りの記述が見られた人数と割合

段階	学習過程	実践Ⅰ			実践Ⅱ		
		時	人数	割合(%)	時	人数	割合(%)
第1段階	つかむ	1・2	13	23	1・2	5	9
	調べる	3・4 5・6	12	22	3・4 5	5	9
	学び合う・まとめる	7	3	6	6	8	15
第2段階	課題を把握する 見通しをもつ (学習活動①)	8	29	54	7	22	40
	課題を追究する (学習活動②)	9 10	31	56	8・9 10・11	15	27
	選択・判断する (学習活動③)	11 12	21	39	12	48	86
	社会生活へ生かそうとする(学習活動④)	13	44	80	13		

表11 「地域社会に関わろうとする態度」が表れた振り返りの記述が見られた人数の変容

	実践Ⅰ n=55			実践Ⅱ n=56		
	+	-	±0	p		
実践Ⅰ	31	0	24	**		
実践Ⅱ	43	0	13	**		

＋は「地域社会に関わろうとする態度」が表れた振り返りの記述へと変容した児童
 －は「地域社会に関わろうとする態度」が表れた振り返りの記述が見られなくなった児童
 ±は「地域社会に関わろうとする態度」に関する変容が見られなかった児童

(イ) 「地域社会に関わろうとする態度」の行動化

各実践後から約1か月半、ごみの減量や節水などに、実際に意識して行動したことを自由記述形式の調査により把握した（表12）。実践Ⅰでは分別の徹底やリサイクル活動への協力に、多くの児童が取り組んでいた。また、段ボールコンポストを購入したり、マイバッグを使い始めたりするなど、家族の協力を得て、取り組んだ児童もいると分かった。さらに、実践Ⅱでは個人や家庭の状況に合わせ、自分ができる節水の工夫に、多くの児童が取り組んでいた。

したがって、社会的事象を「自分事」として捉えた学びの過程によって形成された「地域社会に関わろうとする態度」は、自分にできることを考え、社会への関わり方を選択・判断した児童の行動に結び付くことが明らかとなった。

さらに、表13は、ごみの減量や節水などを意識して行動した人数と、その行動を

表12 質問紙調査の自由記述

実践Ⅰ	
・分別の徹底を心掛けて、ごみを捨てた(20人)	
・牛乳パックを開いて、リサイクルした(5人)	
・紙のリサイクル用のためのごみ箱を作った(2人)	
・生ごみを絞って水気を取ってから捨てた(3人)	
・買い物でマイバッグを使うようになった(2人)	
・段ボールコンポストで生ごみ処理を行った(2人)	
・残飯が出ないように、完食を意識した(2人)	
・牛乳パックをスーパーの回収ボックスに出すようになった(1人)	
・ティッシュではなく雑巾を使って拭いた(1人)	
実践Ⅱ	
・蛇口をこまめに閉じ、使う量を減らした(32人)	
・水を出し過ぎないように水量を調節した(17人)	
・使う分の水を汲んだり溜めたりして使った(9人)	
・湯船に溜まっている水を再利用した(4人)	

続けている人数をまとめたものである。実践前から、ごみの減量や節水に取り組む児童はいたが、各実践後、過半数を超える児童が意識して行動し、続けていたことが分かった。

以上のことから、学習内容に応じて、本研究における学習過程（図2）の授業を繰り返し展開することは、「地域社会に関わろうとする態度」を育むことに効果的だといえる。

表 13 行動した人数と割合

実践Ⅰ N=55 実践Ⅱ N=56

調査項目	実践Ⅰ		実践Ⅱ	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)
行動した	38	68	46	82
行動を続けている	33	59	45	80

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

本研究において、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業づくりとして、社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育む単元を開発し、授業実践をしたことにより以下の成果が得られた。

ア 地域社会に貢献できるという児童の思いが高まるとともに、社会科の学習を好意的に捉えるようになった。

イ 実社会で働く人や友達との対話的な学びや、地域社会に見られる切実な課題を把握し、解決への見通しをもった主体的な学びを実現したことにより、自分たちの生活を含めた地域の人々の生活を関連付けて考え、社会への関わり方を選択・判断する深い学びの実現につながった。

ウ 社会的事象を「自分事」として捉える児童の意識が深まり、「地域社会に関わろうとする態度」は効果的に育まれ、行動までつながることが確認できた。

以上の成果から、社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育む学習過程は効果的に働いたといえる。

(2) 今後の研究課題

本研究により、以下のような課題が得られた。

ア 他の分野・単元においても、社会的事象を「自分事」として捉え、「地域社会に関わろうとする態度」を育む単元の開発を継続し、授業改善に取り組む。

イ 「地域社会に関わろうとする態度」を効果的に育むために、教科横断的な視点で、学習内容を配列し、関連を図っていく。

注

- 1) 文部科学省『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』2016 132 ページ
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』2017 23 ページ
- 3) 宮本光雄「地域社会における社会認識教育」社会認識教育学会編 『社会科教育のニュー・パースペクティブ - 変革と提案 - 』明治図書 2003 308 ページ
- 4) 前掲2) 51 ページ
- 5) 澤井陽介『社会科のデザイン』東洋館出版社 2015 73 ページ
- 6) 北俊夫『なぜ社会を学ばせるのか』文溪堂 2012 45 ページ
- 7) 前掲2) 135 ページ
- 8) 澤井陽介『子供の思考をアクティブにする社会科の授業展開』東洋館出版社 2016 p10

道徳科における「主体的・対話的で深い学び」につながるファシリテーションの工夫

—生徒が問いを持ち続ける授業づくり—

総合支援部小中学校支援課小中第1班 長期研修員 堀内 剛

1 主題設定の理由

平成27年3月に公示された一部改正中学校学習指導要領により、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」）として位置付けられ、道徳科の目標が、「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、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間として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」と改められた。これは、道徳の時間の指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り、「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあることを背景としている(注1)。また、道徳科の授業改善について、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるもの」と示された(注2)。そして、答えが一つではない道徳的な課題を、一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合える「考え、議論する道徳」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになる(注3)。

一方、生徒の実態からは、SNSのやり取り等によって人間関係に悩みを抱え、自分の考えや気持ちを表に出さないで、みんなと同じ行動に流れてしまう姿が見られる。一つの考え方、一つの行動様式しか認めない風潮は、排他性やいじめを招き、生徒の不登校を引き起こしかねないのではないかと考える。人の考えが多様であることを経験により学ぶことは、異なる他者や多様性を認めるといった他者理解を深めることになり、教室における安心感やよりよい学級をつくろうとする態度、更にはよりよい社会をつくっていかうとする内面的資質や自己肯定感の醸成にもつながると考える。そこで、道徳教育において、生徒が自分の考えを自由に表現し、他者と自分との違いに気づき、受容し、自己の人間としての生き方について考えていくことを大切にしたい。そして、道徳科の授業で多様な価値観に触れながら見つけた人間としての生き方についての問いを、今後の生活の中で自問自答できる力を付けさせたい。そのような自問自答できる力を付けていくことが、「主体的・対話的で深い学び」の実現、そして道徳科の目標に迫ることができ、自分の良さや可能性に気づき、自己肯定感が高まり、未来に向かって生きる希望につながっていくと考える。

そして、生徒が持つ本時の内容項目に関わる問いに対し、絶えず主体的に考えることができるよう支援し、教員や生徒相互の関わりを通して問いを持ち続けられるようにする(いわゆるファシリテーション)ためには、道徳科の授業における教員のファシリテーターとしての役割が重要となる。教員のファシリテーションの工夫をすれば、他者との関わりの中で、多様な感じ方や考え方に接し、主体的に考えることができるため、生徒は問いを持ち続ける中で、道徳的価値を多面的・多角的に考え、自分自身との関わりの中で人間としての生き方についての考えを深めることができるようになると思う。

そこで、本研究では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に迫ることを通して、生徒一人一人の道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成につながる道徳的な「見方・考え方」を豊かにするために、教員のファシリテーションの工夫により、道徳的な課題を自分の問題と捉え、自己や他者と向き合うことのできる問いを持ち続ける授業づくりに焦点をあてて研究を進める。

2 研究の目的

道徳科における「主体的・対話的で深い学び」の実現を図ることを通して、生徒の道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成につながる道徳的な「見方・考え方」を豊かにするために、教員のファシリテーションの工夫により、一人一人の生徒が問いを持ち続ける授業を開発する。

3 研究の方法

- (1) 「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下「学習指導要領解説」)や先行研究等から、道徳科で付けたい力、道徳的な「見方・考え方」、本研究で目指す生徒像を明らかにし、教員のファシリテーションの工夫によって、生徒が問いを持ち続けることのできる効果的な学習過程を構想する。
- (2) 教員のファシリテーションの工夫により、生徒が問いを持ち続ける授業を実践する。
- (3) 構想した学習過程により、生徒の道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成につながる道徳的な「見方・考え方」が豊かになったかを、授業実践前後の質問紙調査の結果比較や授業での生徒の学びの姿から分析し、その有効性を検証する。

4 研究の内容

- (1) **道徳科で目指す付けたい力と、教員のファシリテーションの工夫により生徒が問いを持ち続ける学習過程**

ア 道徳科で目指す付けたい力と道徳的な「見方・考え方」を基にした生徒像

道徳科は、ねらいに含まれる道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間である(注4)。また、「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けるようにすることである(注5)。そのため、生徒が自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫すること(注6)や、生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること(注7)が重要となる。

「主体的・対話的で深い学び」の視点は、表1のように示されており、道徳科では表面的な活動で満足せず、内面的な資質・能力の育成につながる学びを重視すべきことが分かる。このような資質・能力は、道徳的な「見方・考え方」を豊かにすることにより獲得されるのであって、道徳科における「主体的・対話的で深い学び」の実現の鍵を握るのが道徳的な「見方・考え方」と言える(注8)。道徳科における「見方・考え方」とは、様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えることである(注9)。道徳科における「見方・考え方」を豊かにすることが、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることにつながり、道徳科における評価を、「見方・考え方」を視点に行うことから、これらの姿が見られたかどうかで本研究の成果を検証していくこととする。そこで、道徳科における「見方・考え方」を基にした目指す生徒像の具体を図1に示す。

表1 「主体的・対話的で深い学び」の視点

主体的な学び	児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫すること。
対話的な学び	子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすること。
深い学び	道徳的諸価値の理解を基に、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考える学習を通して、様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすること。

(中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(平成28年12月)』より抜粋)

自己を見つめる生徒 ○ 様々な道徳的価値について、自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省する。
物事を広い視野から多面的・多角的に考える生徒 ○ 人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から多面的・多角的に考察する。
人間としての生き方についての考えを深める生徒 ○ 人間についての深い理解と、これを鏡として行為の主体としての自己を深く見つめることの接点に、生き方についての深い自覚をする。

図1 「見方・考え方」を基にした目指す生徒像

(「学習指導要領解説」を基に筆者作成)

イ 本研究で目指す道徳科における問いを持ち続ける生徒像

O. F. ボルノーは「人間とは問う存在である」と述べている(注10)。問うという行為は人間としてのごく自然な行為であり、学びへの積極的な動機や目的を生み出すものである。また、小野は、「そのつど新たな問いを抱え込み、その問いがふさわしい居場所を見つけて根を張るまでゆっくり付き合い続けてゆく。答えの探求が新たな問いを生み、時に矛盾し合う多様な問題と響き合いながら、終わりなき問いかけが、そのつどの人生の一步を支えていくような教育—いわば《問いに開かれた教育》ないし《問いで開かれる教育》という発想をとった方がいい」と述べている(注11)。

「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を真正面から問い、答えが一つではない道徳的な課題を、一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合える「考え、議論する道徳」を実現するためには、多様な価値観に触れな

自己の問いが膨らむ生徒 今までの体験や経験を思い出し、問題意識や興味関心を持ったりしながら教材と向き合い、自分の感じ方や考え方を積極的に表現しようとする。今までの自分の体験や経験から違和感やずれが生じる葛藤が起こる。必要感を感じる問いを通して、自ら主体的に学んでいく。	「私も同じようなことがあったんだけど…」 「もし、私だったら…」
他者との関わりを大切しながら、考えを深めたり広げたりする生徒 他者の感じ方や考え方に耳を傾け、自分の感じ方や考え方は少し違うところを想像したり、受容・共感しようとしていく。他者との学びで思考が揺れながら、お互いにいろいろな気づきが起こる良さを感じる。	「私は、～と思うんだけど、○○さんはどうしてそんなに思ったのかな？」
自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感できる生徒 多様な感じ方や考え方があることをもう一度自分の中で再確認する。これまでの自分の在り方を振り返り、これからの自分の在り方を考える。学習を通して考えたことや新たに分かったことを確かめたり、学んだことを更に深く心にとめたり、これからの課題や目標について考えたりする。	「今の私は…だけど、…でありたい」 「今よりも、よりよい自分になりたい」 「将来自分のいいところを生かして生活したい」

図2 問いを持ち続ける生徒像

(図1の道徳的な「見方・考え方」を基にした目指す生徒像を基に筆者作成)

がら見付けた人間としての生き方についての問いを、今後の生活の中で自問自答できる力、つまり問いを持ち続ける力を付けることが重要となる。問いを持つことによって、新しい経験をこれまでの経験と結び付けながら主体的に考えたいという思いが膨らむ。また、他者との関わりを大切にしながら、考えを深めたり広げたりしていく中で、自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感する。更に、日常生活においても自問自答していくことで、その先で何が分からないのかが見え、次の主体的な学びへとつながっていく。そこで、問いを持ち続けるとは、これまでの自分の在り方を振り返り、人には様々な感じ方や考え方があることを受容、共感し、これからの自分の在り方を自問自答し続けることと位置付けた。更に、問いを持つことにより、これまでの経験や他者との関わりを基に考えを深めたり広げたりできることから、道徳的な「見方・考え方」を豊かにする際、重要となるのは問いの存在であるといえる。つまり、道徳的な「見方、考え方」を豊かにすることと問いを持ち続けることは密接な関係がある。そこで、生徒の変容を見取る際の視点として、図1を基に、道徳科における問いを持ち続ける生徒像を図2のように定義した。

ウ 教員のファシリテーションの工夫により、生徒が問いを持ち続ける学習過程

中野は、「ファシリテーターとは、支援し、促進する。場をつくり、つなぎ、取りもつ。そそのかし、引き出し、待つ。共に在り、問いかけ、まとめる」と述べている(注12)。また、学習指導要領解説には「教員が生徒と共に考える姿勢を大切にすること」と示されている(注13)。表1の視点からも、道徳科においては、生徒一人一人が自分自身の問題と向き合い、教員や生徒相互との対話なども行いつつ、内省し、熟考し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要であると考えられる。

表2 ファシリテーターとしての4つの視点

- ア 自分自身の問題として捉えることができる「発問の投げ掛け」
- イ 生徒の思考を揺さぶる「発言のコーディネート」
- ウ 自分自身や他者と向き合える「対話が行われる場での思考の見える化」
- エ 自らの成長を実感し、意欲の向上につながる「積極的評価の活用」

そこで、本研究では、教員のファシリテーションの工夫を、『主体的・対話的で深い学び』の実現のために、授業の中で生徒が自分自身の問題として捉え、自分自身や他者と向き合い、自らの成長を実感していけるように支援をして、問いを持ち続ける学習過程をより一層工夫していくこと」と定義する。そして、生徒一人一人が自分自身の問題と向き合い、教員や生徒相互との対話なども行いつつ、内省し、熟考し、自らの考えを深めていくプロセスの中で、生徒が問いを持ち続けるための有効な手立てとして考えられる教員のファシリテーターとしての視点を、対話の対象や学習

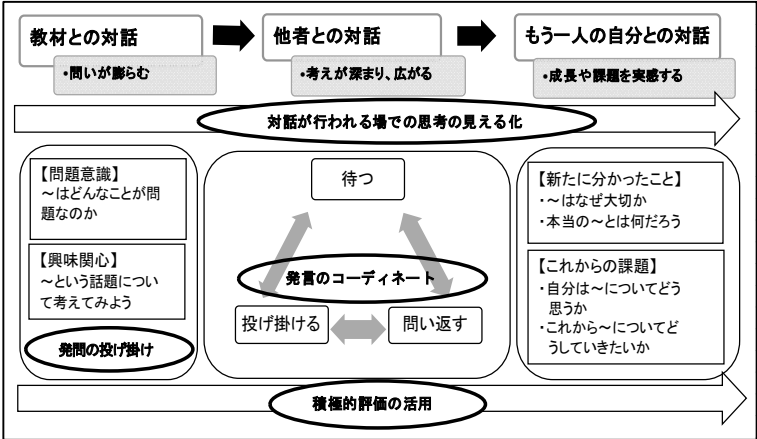


図3 ファシリテーションの工夫により生徒が問いを持ち続ける学習過程

過程を基に4つに絞り、設定した(表2)。これは、生徒が自分なりの納得した感じ方や考え方を持つための「発問の投げ掛け」、対話して自分の考えを少しずつ変えながら実感していくための「発言のコーディネート」「対話が行われ場での思考の見える化」、学んだことから次の問いを生むための「積極的評価の活用」であり、その4つの視点を生徒が問いを持ち続ける学習過程に位置付けた(図3)。

(2) 教員のファシリテーションの工夫により生徒が問いを持ち続ける授業実践

生徒が問いを持ち続けられるようにするため、教員のファシリテーションの工夫における4つの視点を基にして行った授業実践の具体を、以下のア～オに示す。

ア 自分自身の問題として捉えることができる「発問の投げ掛け」

生徒の中から「なぜ」「どうして」と問いが生まれ、「考えたい」という意欲が喚起された上で学習がスタートすることで、生徒の学びは実感へとつながっていく。そこで、「～はどんなことが問題なのか」「～という話題について考えてみよう」といった問題意識や興味関心

が喚起される発問を導入段階で投げ掛けた。これらの発問を投げ掛けることによって、生徒が自分自身の問題として捉え、主体的に学習を進めていくことができるようにした(表3)。

表3 自分自身の問題として捉えることができる「発問の投げ掛け」の実践

NO	教材名	内容項目	発問を設定した意図	設定した発問
I	誰を先に乗せる(NHK for school「ココロ部」)	思いやり	経験を基に普段誰に思いやりを働かせているかを想起し、思いやりの心は誰に働かせるとよいのかを問う。	思いやる相手について考えていこう。
II	子牛の誕生(「心ゆたかに」出版文化)	生命の尊重	食品ロスの資料を提示しながら、食べ物を残すことは本当にいけないことなのか、普段から「食べる」ことをどう思っているのかを問う。	「いただきます」を言う意味は?
III	夢はどこまで追いかければいいんだろう(NHK for school「オンマイウェイ」)	向上心 個性の伸長	今、夢があるか、夢を持つことはいいことなのか、叶わない夢を追うことは、自分の能力や現実を知らない無謀な挑戦ではないかを問う。	夢はいつまでも追いかけていいのか?
IV	銀色のシャープペンシル(「心ゆたかに」出版文化)	人間愛 生きる喜び	「正直者は馬鹿をみる」という言葉を基に、人間は生きていく上で嘘も必要ではないか、自分を守る嘘も時には必要ではないかを問う。	自分の中の良心の声を聞いたことがある?
V	雅彦さんの悩み(「心ゆたかに」出版文化)	集団生活の 向上	「集団生活で困ったこと」を聞いた事前アンケートを基に、気が合わない人と集団生活は可能かを問う。	集団生活をしていく上で大切なことは?
VI	キミはあちゃんの椿(「私たちの道徳」文部科学省)	人間愛 生きる喜び	100歳まで生きる時代になると言われる中、「生きる」ことについて考えたことがあるか、「生きる」とはどういうことなのかを問う。	誇りある生き方とはどんな生き方だろう。
VII	一つの返事(「心ゆたかに」出版文化)	公正・公平	いじめの新聞記事を提示し、人間である以上いじめは仕方がないことであるのか、悪いと思っているいじめがなぜ無くなるのかを問う。	いじめがなくなるためにどんな心が必要だろうか。
VIII	二通の手紙(「私たちの道徳」文部科学省)	遵法の精神	状況によってはルールを破ることもあるのではないかと問いながら、身近なルールで要らないと思うものを考える。	ルールやきまりをなぜ守るのだろうか。
IX	みんなと合わせる友情(NHK for school「ココロ部」)	信頼・友情	「友達って本当に必要なのか?」を問いながら、友達関係でどのようなことで困った経験があるかを問う。	友達にとって私はどんな存在になれるかい?
X	3.11地震つ子へ〜東日本大震災体験文集より〜(「心ゆたかに」出版文化)	感謝	普段の生活の中で、どんなことに感謝しているか、何でも感謝する必要があるのだろうかを問う。	自分の中にある大切な「あたりまえ」とは何だろう。

イ 生徒の思考を揺さぶる「発言のコーディネート」

ファシリテーターとして授業を進めていく際に、生徒の思考を揺さぶり、思考を深めるような問い返しをする「発言のコーディネート」が大切となる。そこで、4つに分類した問い返しの発問(表4)を意識して、生徒の思考の流れに沿った発言のコーディネートをを行った。また、生徒の様々な表れを想定し、それらを収束して本時のねらいに迫ることが大切となる。そこで、道徳的価値や生徒の多様な発言を基に、柔軟に授業を進められるように、事前に問い返しのシミュレーションをして授業に臨むことにした(図4)。

表4 問い返しの発問

共感	「～どんな気持ちだろう。」 「～はどんなことを考えているか。」
分析	「～から何がわかるか。」 「なぜ～だろう。」
投影	「～ならどうする。」 「自分なら～」
批判	「～のことをどう思うか。」 「～は本当にそうしてよいのか。」

(永田の発問の立ち位置・4区分を基に筆者作成)

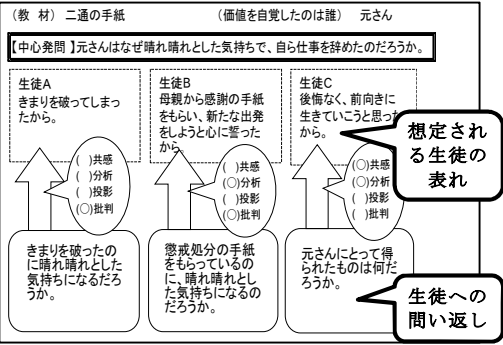


図4 問い返しのシミュレーションツール

ウ 自分自身や他者と向き合える「対話が行われる場での思考の見える化」

対話は問いに対するよりよい考えを求めて、言葉等を用いて互いにやりとりすることである。「教材」との対話で登場人物のフィルターを通して自分自身の問題として捉えたり、「他者」との対話で自分との違いに気づき、受容したり、「もう一人の自分」との対話でこれからの自己の人間としての生き方について考えたりしていく。そこで、これらの対話を効果的に行うために思考の見える化の工夫を行った。その工夫とは、話合いの内容を言葉や図形を使って視覚的に捉え、学びのプロセスを認識しやすくする環境づくりである。今行われている対話での自分の立ち位置を確認でき、これから向かうべき方向を捉えることができるものである。思考の見える化により、問いに対するそれぞれの考えについての共有化に加え、グループ内での自分の存在価値を強め、主体的参加への促進効果が相乗的に高まると考えた。

(7) 学習形態での思考の見える化の工夫

第1は、ホワイトボードを使用して自分のグループの意見に他のグループの意見を書き加えていく見える化である(図5)。まず、グループ内で、黒色だけを使いホワイトボードに対話内容を書いた。次にワールドカフェ方式で、グループの1人が説明のために残り、他は別のグループの説明を聞きに手分けして回るようにした。グループに残った人は、ホワイトボードの記述を基に説明し、質問に答えた。その後、それぞれ元のグループに戻り、当初のグループでの考えに新たな考えが生まれた場合は、黒以外の色で追加や修正をしながら、ホワイトボード上で再度対話を行った。対話によりグループ相互の違いに気づき、学びの実感を得られるようにするとともに、対話による思考の変化を教員も見取ることができるようにした。

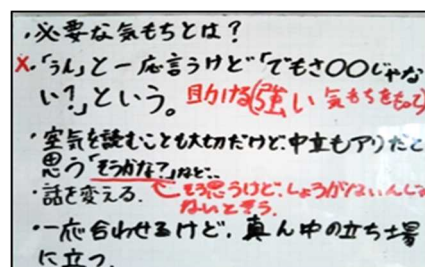


図5 ホワイトボードによる見える化
(内容項目: 友情・信頼、教材: 「みんなと合わせる 友情」NHK for school「ココロ部」)

第2は、一斉での学習形態でマグネット式のネームプレートと付箋をベン図に貼ることで、一人一人の考えがどの位置にあり、誰と同じで誰と異なるかが明確になる見える化である(図6)。これにより、生徒の主体的な参加を促すとともに、対話を通して新たな考えに気づき、多面的・多角的な考え方を視覚的に確認できるようにした。



図6 ネームプレートによる見える化
(内容項目: 生きる喜び 教材: 「銀色のシャープペンシル」心ゆたかに)

(イ) ワークシートでの思考の見える化の工夫

自分自身や他者と向き合う対話が行われるように、ワークシートでの思考の見える化を工夫した(図7)。導入段階で記入した本時の問いに対する自分の感じ方や考え方と、終末段階での感じ方や考え方を比較させたり、授業中の主体的、対話的な学びを通して深まった自分の感じ方や考え方を基に、新たな学びや気づきを表現させたりすることにより、自己の考えの広がりや深まりを自覚できるようにした。ま

た、話題に対する自分の考えや友達の考えをメモし、見える化することで、当初の自分と友達の感じ方や考え方との相違点を視覚的に確認、比較し、自己のよりよい生き方を探っていけるようにした。

エ 自らの成長を実感し、意欲の向上につながる「積極的評価の活用」

振り返るという行為は、ファシリテーションにおいて、教員、生徒双方にとって重要である。成長を受け止めて認め、励ます個人内評価の機会

を積極的に持つことによって、今よりも更に一步踏み出し、前向きになれるよう後押しする未来志向のものにしたいと考える。そして、認め合う関係や高め合う関係へと変えていければ、評価は反省する材料から活用する材料となり、お互いを大きく前進させる推進力となる。中学校において、平成 31 年度から始まる道德科の評価は避け

て通ることのできないものであり、そのためには道德科における評価の視点「より多面的・多角的な見方へと発展しているか」「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か」を意識した授業をしていく必要がある。つまり、道德科における「見方・考え方」を働かせる授業による生徒の学びの姿が評価につながるものとする。

そこで、生徒自身の主体性を育て、道德科における「見方・考え方」を働かせる授業をより一層充実させていくために、毎時間のワークシートでの自己評価（図 8）と、蓄積したワークシートをポートフォリオとした振り返りを行った。これは、道德の授業を 1 時間ごとに終結する

第 回道德ワークシート

年 組 番 名前

資料名

問い

問いに対する今の考え

話し合いの種
～自分で考えたことをメモしよう～

話し合いの芽
～話し合って気付いたことをメモしよう～

他者と向き合う対話

今日の授業で()について、自分にプラス・ワン！

評価項目	当てはまる	当てはまらない
1 自分の考えを持ち、授業に積極的に参加できたか。	4	3 2 1
2 友達の考えを聞いて、そうだなと思ったり参考になったりしたものがあったか。	4	3 2 1
3 授業を通して、自分の考えを深めることができたか。	4	3 2 1

図 7 ワークシートでの見える化

評価項目	当てはまる	当てはまらない
1 自分の考えを持ち、授業に積極的に参加できたか。	4 3 2 1	
2 友達の考えを聞いて、そうだなと思ったり参考になったりしたものがあったか。	4 3 2 1	
3 授業を通して、自分の考えを深めることができたか。	4 3 2 1	

図 8 毎時間行うワークシートによる自己評価

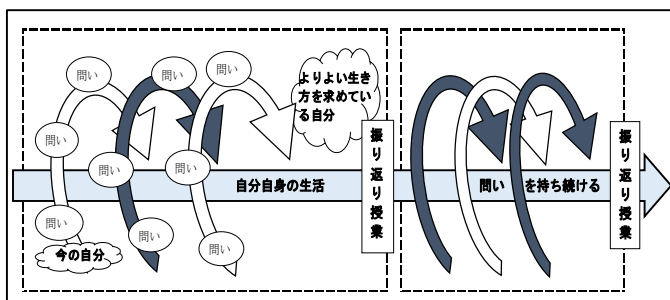


図 9 問いを持続けることと振り返り授業のイメージ

前期道德振り返りシート

1年 組 番 名前

1 どの学習が心に残りましたか。

教材名 理由(話の内容・友達の考え方など)

2 道德の時間に学んだことが生活の中で生かされたと思った出来事や、こんな時に学んだことを生かしていきたいと考えたこと、自分で自分が「変わったな」と思えたことを振り返ろう。

3 現時点での自分が大切にしたいことは何ですか(「私たちの道德」P2～3の目次を参考に書きましょう)。

内容項目 理由

4 これからの授業で大切にしていきたいと思ったことは何ですか。

図 10 一定期間での振り返りを行う道德振り返りシート

のではなく、問いを持ち続けた一定の期間で振り返りを行うことにより、普段の生活の中や今後行われる道徳の授業につなげようとする内面的資質を育てるために実施したものである(図9)。また、一定の期間ごとの振り返り授業では、振り返りシート(図10)を基に、自己評価を行う。これにより、自分の良い点や可能性に気づき、自他の成長を認め合いながら、自己肯定感を高めるとともに、今後行われる道徳の授業への意欲を高め、今後の生き方について問う機会とした。また、教員はワークシートや振り返りシートの記述から、「自己を見つめる生徒」「物事を広い視野から多面的・多角的に考える生徒」「人間としての生き方についての考えを深める生徒」に迫っているかどうか、個々の成長の一過程を見取ることや、その見取りにより、ファシリテーションの工夫が「主体的・対話的で深い学び」の実現のために有効であったかを振り返り、その後の授業改善につなげるようにした。

オ ファシリテーション(4つの視点)を意識した授業シートの開発

自己の問いが膨らみ、他者との関わりを大切にしながら、自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感できるような展開を生み出すための授業シートを開発し、問いを持ち続ける授業をシミュレーションできるようにした(図11)。この「問いを持ち続ける授業シート」は、教員として必要なファシリテーションを短時間で押さえることができるため、日常的に使用していくことが可能であり、また教員間でも共有化できる。これは、現在、道徳科の課題として挙げられている量的課題の解決や質的向上にもつながることができると思われる。

道徳(1) 学年 (6) 組 問いを持ち続ける授業シート		内容項目 公正・公平	
問いが膨らむ	【ねらい】 2学期に入り、一部の生徒に、狭く排他的な人間関係があり、自分が孤立することを恐れるあまり、不正な行動や差別的な言動が目の前で起こっても、勇気を出して止めることに消極的となってしまう姿が見られる。そこで、主人公が返答に悩む心情を考えると通して、誰に対しても公正・公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努める態度を養う。		
	〈導入時のアイデア〉 新聞記事を提示しながらいじめはなぜなくなるのだろうかと聞く。		
	【問い】 いじめがなくなるためにどんな心が必要だろうか。		
	〈教 材〉 一つの返事 (中心場面) 私が思いもよらずAさんについて聞かれた場面		
	【中心発問】 私はどちらの返事をしただろうか。また、その理由も考えよう。		
考えが深まり広がる	生徒A 「好き」 小学校の頃と今では、 関係ないから、 かわいそうだから。	生徒B 「嫌い」 自分も嫌われてしまう と嫌だから。 仲間はずれになりたく ないから。	生徒C 「答えない」 巻き込まれたくない から。 どっちとも言えない。
	() 共感 (○) 分析 () 投影 (○) 批判	() 共感 () 分析 (○) 投影 () 批判	(○) 共感 (○) 分析 () 投影 () 批判
	他の子たちに何か 言われないうちから。 なぜかわいそうか な。	もしAさんの立場で 考えてみたろうだ ろう。この後、Aさん はどうなるだろう。	どうやって伝える。 このあとAさんはど うなるかな。
	【生徒の言葉での価値の深まり】 自分がたった1人でも周りに左右されずに公正公平に判断し、行動できるようにすることが大切である。		
	【今までの自分を振り返る発問】 公正・公平について、これまでの自分を振り返って考えてみよう。		
成長や課題を実感する	【評価の観点】 ① 主人公に自我関与して、公正・公平について自分の考えをもつ。 ② 話し合いを通して、公正・公平についての考えに多面的・多角的に気づく。 ③ 振り返りを通して、公正・公平を視点に自己を見つめたり、思いや新たな問いが生まれたりする。		
	【学習形態での思考の見える化】 中心発問を選択制にすることにより誰もが考えをもちやすくなる。ネームプレートと貼り、友達との違いを明確にすることにより話し合いに必要感を持たせる。		
【最終のアイデア】 「私たちの道徳」163ページを基に、いじめを解決するために一人一人が、何ができるかを考えることにより余韻を持たせる。			

図11 ファシリテーションを意識した授業シート

(3) 授業実践の分析と検証

授業実践前後の質問紙調査の結果比較や授業での対話記録、1単位時間の授業の振り返り記述、一定の期間を経た授業での振り返り記述などを基にした生徒の学びの姿から、教員のファシリテーションの工夫により、生徒が問いを持ち続ける学習過程により、生徒の道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成につながる道徳的な「見方・考え方」が豊かになったかを分析し、その有効性を検証する。

ア 事後質問紙調査から見る道徳科の学習に対する生徒の意識の変容

実践前、実践後の調査結果を比較し、道徳科の授業に対する生徒の意識がどのように変容したのかをまとめた（図12）。

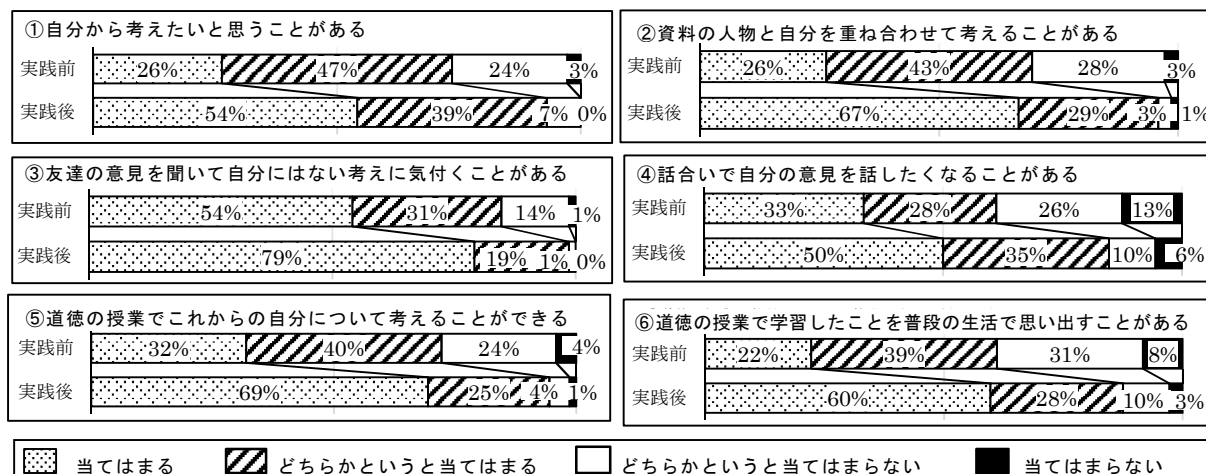


図 12 生徒の意識調査（実践前：6月中旬実施、実践後：10月中旬実施 N=72）

回答の分布を実践の前後で比較したところ、実践後、肯定的に回答した生徒が相対的に高く、「当てはまる」と回答した生徒が特に増加し、有意に多かった（直接確率計算、両側検定、 $p < .05$ ）。

図13では肯定方向、否定方向に変化した生徒を比較した。結果は、肯定方向に変化した生徒の人数がいずれの項目でも有意に多かった（直接確率計算、両側検定、 $p < .05$ ）。変化していない生徒についても大半が肯定的に回答していた。

①自分から考えたいと思うことがある					
項目	+	-	±	4→4	3→3
前後	36	2	34	(18)	(13)
②資料の人物と自分を重ね合わせて考えることがある					
項目	+	-	±	4→4	3→3
前後	41	3	28	(17)	(9)
③友達の見解を聞いて、自分にはない考えに気付くことがある					
項目	+	-	±	4→4	3→3
前後	27	6	39	(33)	(5)
④話合いで、自分の意見を話したくなることもある					
項目	+	-	±	4→4	3→3
前後	33	3	36	(21)	(8)
⑤道徳の授業で、これからの自分について考えることができる					
項目	+	-	±	4→4	3→3
前後	38	1	33	(23)	(8)
⑥道徳の授業で学習したことを、普段の生活で思い出すことがある					
項目	+	-	±	4→4	3→3
前後	38	4	30	(14)	(10)

図 13 生徒の意識の変容

これらの要因としては、ファシリテーションの工夫として、自分自身の問題として捉えることができる「発問の投げ掛け」によって、生徒は自己の問いが膨らみ、「自分から考えたい」「教材と自分自身を重ね合わせて考える」という意識になったと考える。また、思考を揺さぶる「発言のコーディネート」と自分自身や他者と向き合える「対話が行われる場での思考の見える化」によって、他者と考えを深めたり広げたりすることができ、「友達の見解を聞いて自分にはない考えに気付く」「自分の意見を話したい」という意識につながったと考える。更に、「積極的評価の活用」によって、自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感することができ、「これからの自分について考える」「普段の生活で思い出す」という意識につながったと考える。これらの理由から、図2で示した問いを持ち続ける生徒像に迫ることができたと考える。

表5の実践後の生徒意識調査の記述（あ）からは、今までの自分の体験や経験から違和感やずれが生じ、葛藤しながら、主体的に学んでいる表れが見られた。このことから、自分自身の問題として捉えることができる「発問の投げ掛け」による主体的な

学びを通して、自己の問いが膨らんでいることを実感していると考える。(い)からは、互いに新たな気づきが起こる良さを感じている表れが見られた。このことから、思考を揺さぶる「発言のコーディネート」、自分自身や他者と向き合える「対話が行われる場での思考の見える化」による対話的な学びを通して、他者との関わりを大切にしながら、考えを深め

たり広げたりしていると考え。(う)からは、これまでの自分の在り方を振り返り、これからの自分の在り方を考える深い学びが行われている表れが見られた。このことから、自らの成長を実感し、意欲の向上につながる「積極的評価の活用」によって、自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感していると考え。また、自己肯定感の高まりも併せて見られた。これらの理由から、図2で示した問いを持ち続ける生徒像に迫ることができたと考える。

イ 生徒の対話から見取ることのできる変容

表6は、本実践におけるグループでの対話記録である。「あなたが主人公の立場ならどのように行動するか」という自分自身の問題として捉えるための中心発問を受けて、生徒は集団生活をする上で何が大切かを考えた。C4の「そんなこと問題ではない」、C2の「本当に自分の立場だったらどうするか」という言葉からは、導入段階の「発問の投げ掛け」により、集団生活への問題意識や興味関心が喚起され、自己の問いが膨らんでいると考える。また、C2の「分かんなくなってきた」の言葉からは、今までの自分の体験や経験を基に、学級を優先すべきか部活動を優先すべきかを考える際の「対話が行われる場での思考の見える

表5 実践後の生徒意識調査の自由記述から

(あ)	自己の「問い」が膨らむ生徒	○道徳は自分がこの立場になったらどうするかを考えられる。 ○本気で自分と向き合える。 ○道徳の授業は、よく人間関係のお話とかが出てきて、もしそこに自分がいたら、どうなんだろうかと思うこともある。
(い)	他者との関わりを大切にしながら、考えを深めたり広げたりする生徒	○道徳をやっていることは、自分と相手の話が違うので、すぐためになると思いました。 ○自分が考えていることと違う意見を聞くことができるから。自分の行動をもう一度考えることができる。 ○自分の意見と友達の見解が違うし、それを話し合うのが楽しい。
(う)	自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感できる生徒	○普段の生活を見直し、今の自分と見比べてみて、自分がどうであるかがしっかり分かる。自分のいいところや悪いところ分かるのでいいと思いました。 ○道徳の授業で学習したことを今までの自分と照らし合わせて反省するように心掛けています。道徳は必要ないと思ってしまうことがあったけど、悩みごとなど道徳の授業で学んだことを思い出して解決しようと思っています。だから本当に道徳は私たち学生に一番必要な教科だと感じます。 ○自分の将来のためにもなるし、道徳の授業をすると皆からのいじめも無くなってくると思う。

表6 グループでの対話記録

C2:日直優先したら部活できなくなるよ。 C3:私は閉めずに帰る。自分が忘れたんじゃん。自分のせいじゃん。だからもう一回日直をやるべき。 C1:閉めに行かないんだあ。 C3:部活停止になって、大会前で練習できなくなったりしたら嫌だから。副キャプテンとしてのプライドもある。それに部活停止になるといじめられるかも。 C1:だからといって学級を見捨てるわけにもいかない。 C3:結局やり直せばいいんでしょ。 C4:そんな考え方は甘いよ。 C2:日直をやり直すの、めんどくさいよね。 C4:そんなこと問題ではないよ。 C3:学級の人にだったら話をすれば分かってもらえるよ。 C4:えー、学級の方が分かってもらえないよ。 C3:日直は個人だけの問題、みんなにそんなに迷惑がかからないよ。学級はやり直だけでしょ。部活はみんなに迷惑がかかるんだよ。大会も近いし。 C1:雨降ってんだよ。教室がびしょびしょになって、朝、大変なことになる。学級のみんなにも迷惑がかかるよ。 C3:だったら先生に事情を説明したら？ C2:放送をした先生に声を掛けて、「窓閉め、よろしくお願いします」と言おう。それか、忘れ物を取り来たと言って、窓を閉めに行けばいい。 C4:嘘はよくない。私だったら先生に理由を説明できるから怒られるかもしれないけど、言いにくい。次の日に窓を開けっぱなしにして怒られるより全然いいよ。 C1:まあ、もし戻らなったら先生に一言いってもいいかも。忘れ物でもいいし、日直の仕事ですと言えばいい気がする。 C4:ねえ、話し合いをして自分の中で考えが変わったことある？ C2:分かんなくなってきたなあ。本当に自分の立場だったらどうするかな。 T:雅彦さんはなんで閉めに戻ったんだろう。 C4:自分は日直の仕事を優先すべきだという気持ちが強くなってきた。これは自分だけに与えられた仕事だし、忘れた自分が悪いからこそ、部活停止になっても責任を果たしていくべきかな。 C3:実際にこの状況に置かれたら本当に困るよね。 C2:学校や学級の責任を果たさない人が増えたらどんどん崩れて、困る人が増えると思ったんじゃない。

(内容項目：集団生活の向上 教材：『雅彦さんの悩み』心ゆたか)

化」により、違和感やずれが生じ、更に自己の問いが膨らんでいると考える。「与えられた仕事」「忘れた自分が悪いからこそ」といった言葉からは、生徒の思考が揺さぶられ、自分にとって都合のいい解決よりも質の高い「集団の一員としての意識」の大切さに気付くことができたと考える。これは、教員から再度、「発言のコーディネート」として、教材の登場人物の気持ちを問い返したことによるものである。同様に、C3は自分自身の問題としての意識が更に深まり、C2は「部活優先」「めんどくさい」という安易な考えから、C4の気付きなどの他者との対話を通して、共感しようと思考が揺れ、仕事を果たさないと集団として向上していかないという考えの深まりがあったことが分かる。これらの理由から、図2で示した問いを持ち続ける生徒像に迫ることができたと考える。

ウ 導入段階と終末段階での生徒の学びの変容

表7 教員の期待する考えの要素と、導入段階と終末段階での記述の変容

問い	教員の期待する考えの要素	導入段階	終末段階
夢はいつまでも追いかけていいのか？	- 悔いが残らないように精一杯努力する大切さに気付く。 - 自分が良いと思っていることを生かせる人生を送る大切さに気付く。 - 自分自身との関わりの中で希望や勇氣、強い意志について考えを深めている。 - 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。	自分がもう無理だと思うまで夢を追いたいです。 夢を諦めることも、どんな夢を持つのかも、全て自分次第だと思います。	私は将来保育士になりたいと思っています。登場人物の沢田さんみたいにあきらめないで追いつきたいです。いざ、無理だと思う時は仕方がないけれど、<u>保育士になりたいという気持ちは強いので、あきらめたくないからこそ、今からできることを努力したいです。</u> 自分が一度持った夢を諦めることはつらいことだと思います。簡単に諦めないためにもできる限り努力をして、<u>自分のできることを精一杯やるのが、まず大事だ</u>と思います。無理だと感じたら、笑顔で「大丈夫」と自分に言い聞かせていくと自然と大丈夫な気がします。私は自分で無理だと感じたら、<u>簡単に諦めないで家族に相談していきたいです。誰か家族や友達が夢を諦めかけた時、自分がその人を励ますことができるそんな人に私はなりたいです。</u>
友達にとって私はどんな存在になればいい？	- 共に学び合い、高め合う関係をつくっていくとするとよいに気付く。 - 友情への気持ちと実行することのギャップやその理由について考えている。 - 自分自身との関わりの中で友情や信頼について深めている。 - 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。	相手を大切にしていると思われる存在になりたいです。 一緒にいて楽しいと思ってくれる存在になりたいです。	最初は正直、相手が嫌な気持ちにならないようにすればいいことだけしか思い浮かばなかったけれど、友達と話合っているうちに、<u>相手に合わせるだけでなく「ダメなことはダメと言える強い気持ち」が大切であることも</u>気付きました。 自分が仲間外れにされるかもしれないと思っていても、<u>誰かが困っていたら重責を出してその人を助けてあげられる人になりたい</u>と思います。時にはみんなに合わせた方が得する時もあるけど、<u>相手にとって本当にためになるのかをしっかりと考えること</u>が大切だと思いました。
いじめがなくなるためにどんな心が必要だろうか？	- 誰に対しても公正公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めるよさに気付く。 - 公正公平への気持ちと実行することのギャップやその理由について考えている。 - 自分自身との関わりの中で公正・公平について考えを深めている。 - 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。	相手の気持ちになって考える心を持つべきだと思います。 相手の気持ちと場の空気を読める心を持つことができればいじめがなくなると思います。	私も中学校に入ってから部活の友達に「あの子のこと、好き？」と聞かれたことがありました。その時、私は「好きだよ」と答えましたが、内心ドキドキしていました。けれど、それきりその質問をされることはなくなりました。それでよかったのか正直悩んでいましたが、今日の授業で、<u>勇氣を持って正しい自分の気持ちを出すことが良かった</u>と思うことができました。 その子がいじめられないようにするためには、自分がどのようなことをすればいいかと、もし現実が起こったら私は<u>すぐに答えられないかもしれません。「助けたい」という気持ちはすごくあるんだけど、いざとなったら迷ってしまうと思う。それは自分が傷ついてもいい、自分を優先させてしまっているからだ</u>と思います。けれども、<u>そんな時に冷静に、その子を助けてあげられるような人になりたいです。</u>

表7は、生徒一人一人にとって深い学びとなっていたかを捉えるために、1つの授業の導入段階と終末段階で同じ問いについて考えた際の記述変化をまとめたものの一部である。本時のねらいを押さえた上で、生徒の表れを捉え、考えの変容を追っていくことで、変容した理由を捉えることができた。また、生徒自身にとっても、ワークシートでの思考の見える化により、自己の考えの変容を捉えることができ、今よりも前向きになれるように自己を振り返る「積極的評価の活用」によって、自らの成長や課題などを実感することができた。

この結果を基に、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けたファシリテーションの工夫を見直し、授業改善につなげることができた。これらの理由から、図2で示した問いを持ち続ける生徒像に迫ることができたと考える。

エ 生徒の振り返り記述による生徒の学びの表れ

表8 1つの授業における振り返り記述と、それを基にした一定期間を振り返っての記述

	内容項目	振り返り記述
I	思いやり	これから人を思いやる時には身近だからとか仲がよいだからという理由だけでなく、しっかり人の意見を聞いてあげるとも大切にしていきたいと思った。
II	生命の尊重	食べることはあたりまえだと思っていた。特に朝は忙しくて「いただきます」とさえ言っていなかった。「いただきます」という意味をよく考えてみると、「命をいただく、そして成長する」ということではないかと思う。「いただきます」を心からちゃんと言いたい。
III	向上心 個性の伸長	夢は追い続けていることは年もあるし限界もある。そこには家族の思いもあるし、自分自身も苦しくなるから私だったら諦めてしまってもいい。でも、夢を追い続けるあきらめない姿勢はかっこいいと思う。
IV	人間愛 生きる喜び	良心がない人なんていないと思う。後悔しないように自分の心をコントロールしなければならないと思った。正直になりたいという心もあれば嘘をついてごまかしたいという心もあると思う。私は謝っていないことで「まっ、いいや」ですましていることが未だにある。
V	集団生活の 向上	登場人物の雅彦さんは自分に任された仕事だからこそ「やらなきゃ」という思いになって戻ったんだと思う。集団生活の向上に向けて、一人一人仕事をしっかり果たしていくことが大切だと思った。雅彦さんのように何か失敗をしてしまった時でも、集団のひとりとして自分の役割にもっと責任を持って、学級のためにも部落のためにもやっていくことが大事だと思う。私も学級だけでなく、委員会や部活動など気を引き締めてやっていかなければいけないと思った。
VI	人間愛 生きる喜び	生きようと思う心を強く持つことが大事。私は自分の人生に誇りを持っていないけれど、誇りを持てるような生き方をしていきたい。病気とかではなく他の困難かもしれないけど、槽のようにどんな困難も乗り越えて強く生きていきたい。
VII	公正・公平	私は正直人の意見に合わせることがけっこうある。しかし、この話の主人公は勇敢で「私は好きだよ」と言ったことがすごいと思った。たった一言だけで、言葉を出すのにすごく勇気のいることだと思う。私も人に合わせずに、自分が本当に正しいと思ったことをはっきり伝えられるような人になりたい。
VIII	遵法の精神	ルールをなぜ守らなければいけないのかと言われた時に、前まではルールなんていらなくないと思う、めんどくさいと思ってた。けど授業でルールを守らないと、その人はいいかもしれないけれど、周りのみんなに迷惑がかかるんだと思った。
IX	信頼・友情	ただ合わせることが本当の友情ではないと思った。自分の本当の気持ちや意見を言えることが本当の友達だと思う。間違っていることを間違っているということではなく、本当に正しいし、簡単にはできないことが多いけどがんばりたい。
X	感謝	私は今まで他の地域で地震が起きたと「大変そうだな」「かわいそうに」と他人事のようにしか考えていなかった。今日の授業で、いざ自分の事として「もしも私も、そうになったら」と考えることができた。私たちがあたりまえに生きていることは実はすごいことなんだと思った。今こうして生きていることがとても幸せなことだと思った。いつも文句ばかり言ってこんなに幸せなんだと気付かなかった自分がちよと恥ずかしくなった。勉強は嫌、給食はおいしくないと言っていたけど勉強でできること、食べられることの幸せを感じながら生きていきたい。今の私にとっての一番の幸せは家族がいることです。私は家族が大好きです。
	I～Xの 振り返り	道徳の授業で、自分の考えを聞いてもらい、友達も聞きながら話し合うことができて、前より友達との絆が深まったと思いました。自分の考えだけではなく、他の人の考えも聞くことで、心が揺れ動き、いろいろ違う方向にも考えることができてよかった。真剣な考えを言い合うことのおもしろさを感じました。授業が終わった後でも大震災の時の話が心に残っていました。自分は震災を経験した人とはどういう気持ちで生活していたのか、どうやって助け合っていたのかを自分の事のように考えました。そこから、あたりまえのことに感謝するからこそ、あきらめず、みんなで助け合って生活できる強さが生まれるんだと考えました。道徳の授業で自分に新しいものが増えたと思いました。私もがんばっていきたくです。

蓄積したワークシートをポートフォリオとした一定の期間ごとの振り返り授業で、生徒AはI～Xの10時間分の授業の振り返りから、自分自身との関わりの中で多面的・多角的に考えるとともに、他者と様々な考えを出し合って追究していくことに価値を見出している。このことから、長期的な学びの軌跡を後から振り返り、全体を眺めることが、新たな気づきにつながっていることが分かる（表8）。「道徳の授業で自分に新しいものが増えた」という言葉からは、一定期間ごとの道徳の振り返り授業を行ったことが新たな転機に結び付くとともに、自分の良さを自覚し、自己肯定感を高めていることが感じられる。このことから、生徒は、1つの授業で記述した自分自身の考えを、一定期間を経た後に全体を通して振り返る「積極的評価の活用」により、自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感することができたと考え。このことは、主体的な学びを促進することができるだけでなく、問い続けていくための機会となったと考える。これらの理由から、図2で示した問いを持ち続ける生徒像に迫ることができたと考える。

また教員は、個々の生徒が道徳性につながる道徳的な「見方・考え方」をどれくらい働かせていたか、その「見方・考え方」が道徳性の育成に効果があったかどうかを見取っていくことができた。生徒の道徳的な「見方・考え方」を豊かにするために生徒自身の良さを見付け、その成長を伝えていくことで、生徒の意欲を高め、主体的な学びを促進するだけでなく、教員自身にとっても道徳授業の意義を実感し、授業改善をしていくことにつなげることができるため、このような「積極的評価の活用」によって、生徒の道徳的な「見方・考え方」を豊かにするための授業改善をより一層促進するというプラスのスパイラルを生むことが分かった。つまり、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す中で、生徒の学びを見取り、生徒一人一人の良さを認め、

伸ばすことによって、指導と評価の一体化を実現することができた。なお、I～Xの振り返りの生徒の記述は、指導要録記載の際に有効な資料になると考える。

これらの生徒の変容を分析した結果、教員がファシリテーションを工夫して、生徒が問いを持ち続ける授業をしたことで、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成につながる道徳科における「見方・考え方」を基にした目指す生徒像「自己を見つめる生徒」「物事を広い視野から多面的・多角的に考える生徒」「人間としての生き方についての考えを深める生徒」に迫ることができたと考える。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

・「発問の投げ掛け」「発言のコーディネート」「対話が行われる場での思考の見える化」「積極的評価の活用」という教員のファシリテーションの工夫により生徒が問いを持ち続ける学習過程を開発できた。

・問いを持ち続ける学習過程により、「主体的・対話的で深い学び」の実現が図られ、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成につながる道徳科における「見方・考え方」を基にした目指す生徒像に迫ることへの効果が見られた。

以上のことから、「主体的・対話的で深い学び」の実現によって、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成につながる道徳的な「見方・考え方」を豊かにするために、ファシリテーションの工夫による問いを持ち続ける授業は有効であることが明らかとなった。

(2) 今後の研究課題

・更に、問いを持ち続ける授業の充実を図ると共に、カリキュラム・マネジメントの視点から各学年、各教科や学校全体における教育の充実に向けた在り方を探っていく。

・学びの主体が生徒である以上、自ら選択して考えていくことを大切にしたい思考の見える化により学びの充実を図る工夫をする。

・よりよく生きようとする道徳性や、1単位時間において道徳的な「見方・考え方」を個々の生徒がどのように働かせたのかを、生徒にとって納得できる方法で示す工夫する。

注

- 1) 中央教育審議会『教育課程企画特別部会論点整理』2015 45 ページ
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編』2017 2 ページ
- 3) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』2016 224 ページ
- 4) 前掲2) 74 ページ
- 5) 前掲3) 49 ページ
- 6) 前掲2) 88 ページ
- 7) 前掲2) 91 ページ
- 8) 前掲3) 221 ページ
- 9) 前掲3) 221 ページ
- 10) O. F. ボルノー 森田孝/大塚恵一訳編『問いへの教育』1988 181 ページ
- 11) 岡部美香・谷村千絵『道徳教育を考える』法律文化社、2012 91 ページ
- 12) 中野民夫『ファシリテーション革命参加型の場づくりの技法』岩波書店 2003 はじめに
- 13) 前掲2) 88 ページ

参考文献

- ・『道徳教育7月号』明治図書 2016
- ・総務省『情報通信白書』2015

問
い
が
膨
ら
む

考えが深まり広がる

成長や課題を実感する

ねらい

(導入時のアイデア)

【問い】

(教材)

(中心場面)

【中心発問】

生徒A

生徒B

生徒C

学習形態での 思考の見える化

- ☐ 共感
- ☐ 分析
- ☐ 投影
- ☐ 批判

- ☐ 共感
- ☐ 分析
- ☐ 投影
- ☐ 批判

- ☐ 共感
- ☐ 分析
- ☐ 投影
- ☐ 批判

【生徒の言葉での価値の深まり】

終末のアイデア

【今までの自分を振り返る発問】

【評価の観点】

- ① _____に自我関与して、_____について自分の考えをもつ。
- ② 話し合いを通して、_____についての考えに多面的・多角的に気付く。
- ③ 振り返りを通して、_____を視点に自己を見つめたり、思いや新たな問いが生まれたりする。

【ファシリテーターとしての工夫】

発問の投げ掛け

発言のコーディネート

対話が行われる場での思考の見える化

積極的評価の活用

教材名

問い

問いに対する今の考え

話し合いの種
～自分で考えたことをメモしよう～話し合いの芽
～話し合って気付いたことをメモしよう～

今日の授業で () について、自分にプラス・ワン!

評価項目

当てはまる

当てはまらない



1	自分の考えを持ち、授業に積極的に参加できたか。	4	3	2	1
2	友達の考えを聞いて、そうだなと思ったり参考になったりしたものがあったか。	4	3	2	1
3	授業を通して、自分の考えを深めることができたか。	4	3	2	1

1 どの学習が心に残りましたか？

教材名	理由（話の内容・友達の考え方など）

2 道徳の時間に学んだことが生活の中で生かせたと思った出来事や、こんな時に学んだことを生かしていきたいと考えたこと、自分で自分が「変わったな」と思えたことを振り返ろう。

--

3 現時点での自分が大切にしたいことは何ですか？（「私たちの道徳」P 2～3の目次を参考に書きましょう。）

内容項目	理由

4 これからの授業で大切にしていきたいと思ったことは何ですか。

--