

京都府総合教育センター 研究紀要

第4集

はじめに

高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題

ー教員・養護教諭を対象にした半構造化面接からー・・・・・・・・・・ 1
中垣 ますみ 小泉 隆平 中川 靖彦 由良 渉 奥澤 嘉久 吉田 晴美

初任者の「マナー」意識と醸成について

ー「マナー」を意識できるとは、「マナー」を身に付けるにはー・・・・・・・・ 6
外田 敏久

初任者研修の改善に関する研究ー初任者の意識調査の分析を通してー・・・・・・・・ 24
日下部 まち子

「出前講座」の効果検証について～小学校算数科教育講座～・・・・・・・・ 28
平山 孝次

自立と社会参加に向けた「各教科等を合わせた指導」の充実をめざした実践研究・・ 34
小林 利恵子

小・中学校の音楽科「創作（音楽づくり）」分野における指導と評価の工夫について
・・・・・・・・・・・・・・・・ 40
浅井 ちとせ

豊かな感性を育む造形遊びの可能性・・・・・・・・・・・・・・・・ 46
飯田 真人

CMS（NetCommons）を活用した学校ホームページ作成・運用についての支援方法・・ 51
西山 慶美

児童に「主体的に読む力」を育成するための学習指導～単元を貫く言語活動を再考する～
・・・・・・・・・・・・・・・・ 57
伴 昌也

平成26年度

京都府総合教育センター

はじめに

21 世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、知識基盤社会の時代と言われています。競争と技術革新が絶え間なく生まれる知識基盤社会においては、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく新しい知や価値を創造する能力が求められるようになります。このような急激な社会変化の中で、その変化に対応する「生きる力」を養う学校の役割は、ますます重要になるとともに、その教育課題は高度化・複雑化します。

教職員一人一人の力量や学校全体の組織力を向上させ、これらの諸問題を解決する力を養うために、京都府総合教育センターでは、教職員の研修事業の充実を図るとともに、教育に関する研究事業、児童生徒・保護者や教職員への教育相談事業等、様々な事業に取り組んでいます。

平成 26 年度も、研究事業の一環として、所員の研究成果を「研究紀要」の形で公刊することにしました。授業づくりや別室登校など、喫緊の教育課題について 9 編の論考を収録いたしました。

これらの内容が、日々の教育実践の参考になり、本府教育の充実につながることを願うとともに、御高覧の上、御意見・御指導をいただければ幸いです。

最後になりましたが、調査・研究に御協力いただきました皆様、専門的立場から御指導をいただきました関係者の皆様及び御助言をいただいた平成 26 年度当センター顧問の山口満先生に厚く御礼申し上げます。

京都府総合教育センター所長

高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題

—教員・養護教諭を対象にした半構造化面接から—

中垣 ますみ 小泉 隆平 中川 靖彦
由良 渉 奥澤 嘉久 吉田 晴美
(教育相談部)

要約 高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題を明らかにすることを目的として、研究協力校（公立高等学校普通科全日制3校）の教員4名、養護教諭4名への聞き取り調査を行った。調査結果から、教職員は高等学校における「別室」（保健室）指導について、授業が欠課になるにもかかわらず「別室」（保健室）に登校してくる生徒の行動に意味を感じていた。また、教職員は第一に「別室」（保健室）に登校する生徒が教室復帰できるように「つながる」指導を行うことがわかった。「別室」（保健室）登校する生徒に対する支援内容は「聴くこと」が中心で、「聴くこと」から「具体的ななかかわり方」が明確になり、生徒の「登校のきっかけ」につながる。「別室」（保健室）登校しているうちに欠課時数が「オーバー」して単位が修得できず、進級できない、卒業できないという現実に向き合わなければならない事態になることもあり、ここに高等学校における「別室」（保健室）指導の悩ましさがある。この悩ましさは「別室」（保健室）指導の実際を困難にしているというよりは、「別室」（保健室）指導に関わる教職員に生徒に向き合う力を与えているという面もあると考えられる。その悩ましさの中で生まれる指導の工夫や生徒、保護者との関係性の深さが生徒や教職員を成長させているとも言える。

キーワード： 別室登校、保健室登校、実態と課題、教員・養護教諭、半構造化面接

1 問題と目的

京都府教育委員会（2011）は、教室以外の部屋に登校する「別室登校」の状態を「不登校傾向の児童生徒が学校に登校している間、定められた通常教育活動から離れて、常時もしくは特定の時間帯に相談室や保健室などの校内の別室(や他の場所)で、個別もしくは小集団で活動している状態」と定義して「別室登校」児童生徒の実態を明らかにした。その実態調査から、小学校の25.8%、中学校の77.8%で「別室」が設置されていることや「別室登校」児童生徒のうち、小学生で49.1%、中学生で26.8%が当該年度内に完全に教室登校に戻ったり教室登校が増えたことがわかった。

また、スクールカウンセラー等が児童生徒の教室復帰に効果的であったことや、中学校では一人で自習をさせるのではなく、教職員の教科指導・学習指導を中心とした個別の関わりが「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であったことが明らかになった。

さらに、「別室登校」児童生徒に対する教職員の関わりに関する調査研究（小泉ら、2012）から、「直接的コミュニケーション因子」等が「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であることがわかった。「別室登校」児童生徒に関わる教職員には、「別室」と直接関わらない教職員と情報共有する力や見立てながら関わる力が求められることが示唆された。

情報共有について中川ら（2013）は、小学校を対象にした研究で、情報収集後の対応は、「校内システムによる対応」と「教職員個々による対応」に分類することができることを明らかにした。

また、見立てながら関わる力について奥澤ら（2013）は、中学校を対象にした研究で、「別室登校」の支援には、生徒の実態把握から、教育相談部会（ケース会議）を経て見立てを行うプロセスを機能させる教育相談体制の存在が重要であることを明らかにした。

「別室」経営の基本構造については、小泉ら（2015a 未公開）が小中学校を対象に調査し、教育相談主任による「組織化」と「別室」担当者による「情報発信」がその根幹をなしていることを明らかにした。教育相談主任が管理職や専門機関との橋渡しの役割を担って学級担任を支える役割を果たしたり、「別室」入室の基準を定めたりして、「別室」指導を組織的なものにする機能を担っており、一方、「別室」担当者は、「別室登校」児童生徒との直接的関わりを主な活動にしながら、「別室」での関わりから得た情報を学級担任や他の教職員に発信する役割をもっていることがわかった。

「別室」の機能については、小泉ら（2015b 印刷中）が、居場所論にみる「存在－自己愛の場」と「遂行－自尊心の場」がそれぞれ教職員の具体的な指導内容の実践に裏付けられた「別室」の機能に対応すると論じ、それらを「寄り添い機能」と「向き合い機能」と名付けた。「寄り添い機能」とは、「別室」が「存在－自己愛の場」になるようにする教職員の活動である。一方、「向き合い機能」とは、「別室」が「遂行－自尊心の場」になるように教職員が働きかける機能である。教職員の「向き合い機能」は「寄り添い機能」から徐々に移行していくものと考えられるが、教職員が「向き合い機能」を発揮するときも、児童生徒を支え見守る「寄り添い機能」がまったくなくなるわけではなく、徐々に「寄り添い機能」から「向き合い機能」に「別室」での支援の内容が移行していくのが望ましいと論じられた。

小学校・中学校という校種による「別室」の機能の違いについて小泉ら（2015b 印刷中）は、進路決定が迫られる中学3年生で「向き合い機能」が最も高まると論じた。また、保護者との連携の仕方において、小学校では、

「別室」担当者による「保護者との関係」が「児童との関係」に次いで児童理解に大切であるが、中学校では、「別室」担当者が直接家庭と連携するのではなく、学級担任が家庭との連携の窓口になるなど、「別室」が学校組織の中に位置づけられていることがわかった。

「別室登校」児童生徒に関わる教職員の負担感軽減については、「別室登校」児童生徒への指導に関わる教職員間の情報共有が効果的であるということがわかった（奥澤ら、未公開）。小泉ら（2015b）の調査研究によると、「別室」に関わる教職員が「寄り添うコミュニケーション」を大切にするだけではなく、直接「別室」に関わらない教職員も「寄り添うコミュニケーション」で「別室登校」児童生徒に関わり、情報共有することで、多くの教職員が主体的に「別室登校」児童生徒に関わるような学校風土を形成できることが明らかになった。そのためには、「別室登校」に関わる研修機会や人的資源の充実が求められていることや生徒とのコミュニケーションから生まれてくる見立てによって生徒との具体的な関わり方や指導方針に関する教職員間の情報共有が盛んになること、また、その過程で、校内の全教職員に向けて情報を発信する学校教育相談体制全体を指す「相談室」の「認知」が教職員の中で高まり、「別室」に対する校内の支持が得やすくなることで、「別室」に関わる教職員の負担感が軽減されることもわかった（小泉ら、2015b）。

以上のとおり、小学校・中学校に設置された「別室」については実態調査から児童生徒の教室復帰に効果的な関わりや教職員のはたらき、「別室」運営上の工夫などについて研究が進んできた。

ところで、小中学校を対象にした実態研究（京都府教育委員会、2011）の結果から、「別室登校」児童生徒のうち、年間欠席日数が30日未満であったため「不登校児童生徒」に含まれなかった小学校児童は40%、中学校生徒は27%であったことがわかった（小泉、2013）。統計調査上は「不登校」とされないまま高等学校に進学している子どもたちが多かったと推測される。そこで本研究では、高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題を明らかにすることを目的にした。

2 方法

研究協力校（公立高等学校普通科全日制3校）の教員

4名、養護教諭4名への聞き取り調査を2013年12月から2014年1月に行った。聞き取り調査は、半構造化面接の形で、教育相談を担当する研究主事兼指導主事5名が2人一組で被験者1名ずつに聞き取った。聞き取りはプライバシー保護を保障した上で落ちついた個室で行った。面接内容はボイスレコーダーに録音し、逐語録をおこした。その逐語録をもとにKJ法で分析した。

3 結果（図1）

調査結果から、教職員は高等学校における「別室」（保健室）指導について授業が欠課になるにもかかわらず「別室」（保健室）に登校してくる生徒の行動に意味を感じていた。「別室」（保健室）に登校することによって、学校に居場所を感じ、「別室」（保健室）での会話などの指導を通して生徒が成長して教室復帰する力をつけたり、自分にあった進路変更をする決断をすることができたりするなどの意味があることが語られた。『別室』の意味を感じて生徒を指導しようとする教職員の姿があった。

教職員はまず一番に「別室」（保健室）に登校する生徒が教室復帰できるように「つながる」指導を行うことがわかった。個人の力量に依存して個人で対応できるケースもあるが、多くは「チームでの対応」が中心になる。「チームでの対応」によってケース毎に特有の個別の事情を丁寧に扱うことができ、「家庭との連携」が効果的になり、「中学校との連携」も容易になることがわかった。

「別室」（保健室）に登校する生徒の支援内容は「聴くこと」が中心で、「聴くこと」から「具体的なかわり方」が明確になり、生徒の「登校のきっかけ」につながる。

こうした「支援」の目標は、「社会に出ていくために必要なこと」であり、「卒業と進路」とまとめることができる。

一方で、高等学校の卒業要件は修得主義であるので、単位認定の基準が明確にある。そのため、「欠課時数オーバーについて」生徒と話し合うことは欠かせない。「医療面での支援が必要」なケースも他校種に比べて多いと思われる。「別室」（保健室）に登校しているうちに欠課時数が「オーバー」して単位が修得できず、進級できない、卒業できないという現実に向き合わなければならない事態になることもある。

ここに高等学校における「別室」（保健室）指導の悩ま

しさがある。「別室」（保健室）に登校に生徒を成長させ、社会に適応するための力をつけさせる意味を感じながら卒業に向けて丁寧に指導するけれども、現実欠課時数が「オーバー」して進級や卒業ができないという壁に当たることがある。この葛藤の中で指導をしていくのが高等学校における「別室」（保健室）登校生徒への関わりなのである。

調査結果から、高等学校における「別室」（保健室）指導にあたる教職員の中心的な思いは、「悩ましさ（教職員の葛藤）」であることがわかった。また、登校や「別室」の意味を考えることから現実的な支援につながることで、現実的な支援を行う中で単位認定に直面し、進路変更という現実に出ることがわかった。具体的な支援を行う中で、登校や別室の意味を考えるという抽象的な思いが進路変更という現実に出ることになり、その具体的な支援は、卒業後の社会適応を見据えた登校目標、聴くことを中心にした支援、チームで関わることによる生徒とのつながりに分けることができることがわかった。

4 考察

高等学校では、進級判定や卒業判定に欠課時数が直接関係する。「別室」（保健室）に登校していても教室等で行われている授業に出席しなければ、欠課となる。欠課時数が所定の時間数を越えるとその授業は単位が認定されない。また、認定されない単位数が所定のものを越えると進級や卒業ができなくなる。こうした進級や卒業の可否という現実が関わるため、授業の欠課時数は「別室」

（保健室）に登校する生徒や教職員にとって関心の高いものになる。それゆえ、欠課時数の状態によって教職員の指導内容にも変化が見られた。欠課時数に余裕があるうちは、生徒の教室復帰を目指して「登校目標」を生徒と教職員が共有し、「社会に出ていくために必要なこと」の習得をどのようにしていくかに関心が向けられる。しかし、欠課時数が限度に迫ってくると進級や卒業ができるかどうかの瀬戸際となり、教職員の指導内容はその迫り来る現実を前に生徒を強く教室に押し出そうという方向と早めの進路変更に向かおうとする方向に分かれる。どちらの方向に向かう指導になるのか、その背景には、「医療面の支援が必要」な状況など教室復帰が生徒の負担になるのかなど教職員による生徒の見立てがある。教室復

帰する方向の指導は、今後も欠課時数を「オーバー」しないで教室登校を無理なく継続でき、教室登校することが生徒にとって過剰な負担にならないことが確証できてはじめて可能になる。教室登校が今後生徒にとって無理であるという見立てとなれば、進路変更の道を探ることになる。進路変更は、生徒の思いや状態を見立てて生徒や保護者との信頼関係の中で行われる。その際にこれまで教職員が「別室」(保健室) 登校生徒と関わってきた「つながる」姿勢や「聴くこと」を中心とする支援の在り方が生きてくる。教職員が「別室」(保健室) 登校生徒の思いをくみ取りながら関わる中で、生徒は学校との「つながり」を感じ、その安心感の中で進路変更することができ。こうした生徒の身分に関わる重大な指導について、教職員が「個人の対応の力量」を越えたところで「チームでの対応」を発揮するときに、「別室」(保健室) 生徒を支えやすくなると考えられる。

高等学校での「別室」(保健室) 指導は、欠課時数の「オーバー」を常に意識する時間制限的な指導となることが多い。生徒の進路変更が関係する指導であるため、学校の指導に対する保護者の理解が欠かせない。欠課時数が毎日変化し、指導内容もそれに応じて変化していく中で、保護者との連携も即時性が求められる。「複数対応」で「個別の事情」に寄り添い、「家庭との連携」を進めていくことによって、保護者が進路変更を含む困難な状況に向き合う環境を整えることができると考えられる。

また、高等学校での「別室」(保健室) 指導は、教職員の生徒に進級や卒業を通して社会に出ていく力をつけてほしいという願いと実際の単位認定基準という現実との葛藤の中で行われる。それが高等学校における「別室」(保健室) 指導の中核を成す教職員の「悩ましさ」である。この「悩ましさ」は「別室」(保健室) 指導の実際を困難にしているというよりは、「別室」(保健室) 指導に関わる教職員に生徒に向き合う力を与えているという面もあると考えられる。その「悩ましさ」の中で生まれる指導の工夫や生徒、保護者との関係性の深さが生徒や教職員を成長させるからである。

本研究では、高等学校における「別室登校」(保健室登校) の実態と課題を明らかにすることを目的にし、研究協力校(公立高等学校普通科全日制3校)の教員4名、

養護教諭4名への聞き取り調査からまとめた。限られた聞き取り対象であるゆえ、調査結果の一般化には限界があると考えられる。今後は、調査対象を増やすことや、学校教育の個別性と集団性という視点から高等学校での学びの在り方をとらえながら、高等学校における「別室登校」(保健室登校) の意味を考える必要があると考えられる。

文献

- 小泉隆平ら (2012) 「別室登校」－「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な教職員による関わり－ 日本心理臨床学会第31回大会論文集 p. 294
- 小泉隆平 (2013) 「学校からの報告(7)別室登校をどう考えるか」子どもの心と学校臨床 第8号 遠見書房、pp. 144-152
- 小泉隆平ら (2015a) 「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な教職員の関わり－「別室」に関わる教職員の役割分担と「別室」の機能について－ (未公刊)
- 小泉隆平ら (2015b) 効果的な「別室登校」児童生徒支援に関する一考察－教職員間の情報共有を巡って－ 京都教育大学教育学部紀要 第127号 (印刷中)
- 京都府教育委員会 (2011) 「別室登校」Ⅰ－実態把握と支援の在り方－ 京都府教育委員会 (京都府総合教育センターHPで公開中)
- 京都府教育委員会 (2012) 「別室登校」Ⅱ－教室復帰に効果的な関わり－ 京都府教育委員会 京都府総合教育センターHPで公開中)
- 中川靖彦ら (2013) 児童生徒の教室復帰に向けた効果的な「別室」運営 (1)－小学校教職員と「別室」担当者に対する半構造化面接の分析から－ 日本生徒指導学会第14回京都大会発表要旨集録 p. 44
- 奥澤嘉久ら (2013) 児童生徒の教室復帰に向けた効果的な「別室」運営 (2)－中学校教職員と「別室」担当者に対する半構造化面接の分析から－ 日本生徒指導学会第14回京都大会発表要旨集録 p. 45
- 奥澤嘉久ら (2015) 児童の教室復帰に向けた効果的な「別室」運営－小学校の「別室」担当者に対する半構造化面接の分析から－ (未公刊)

〈高等学校における別室（保健室）指導の悩ましさ〉

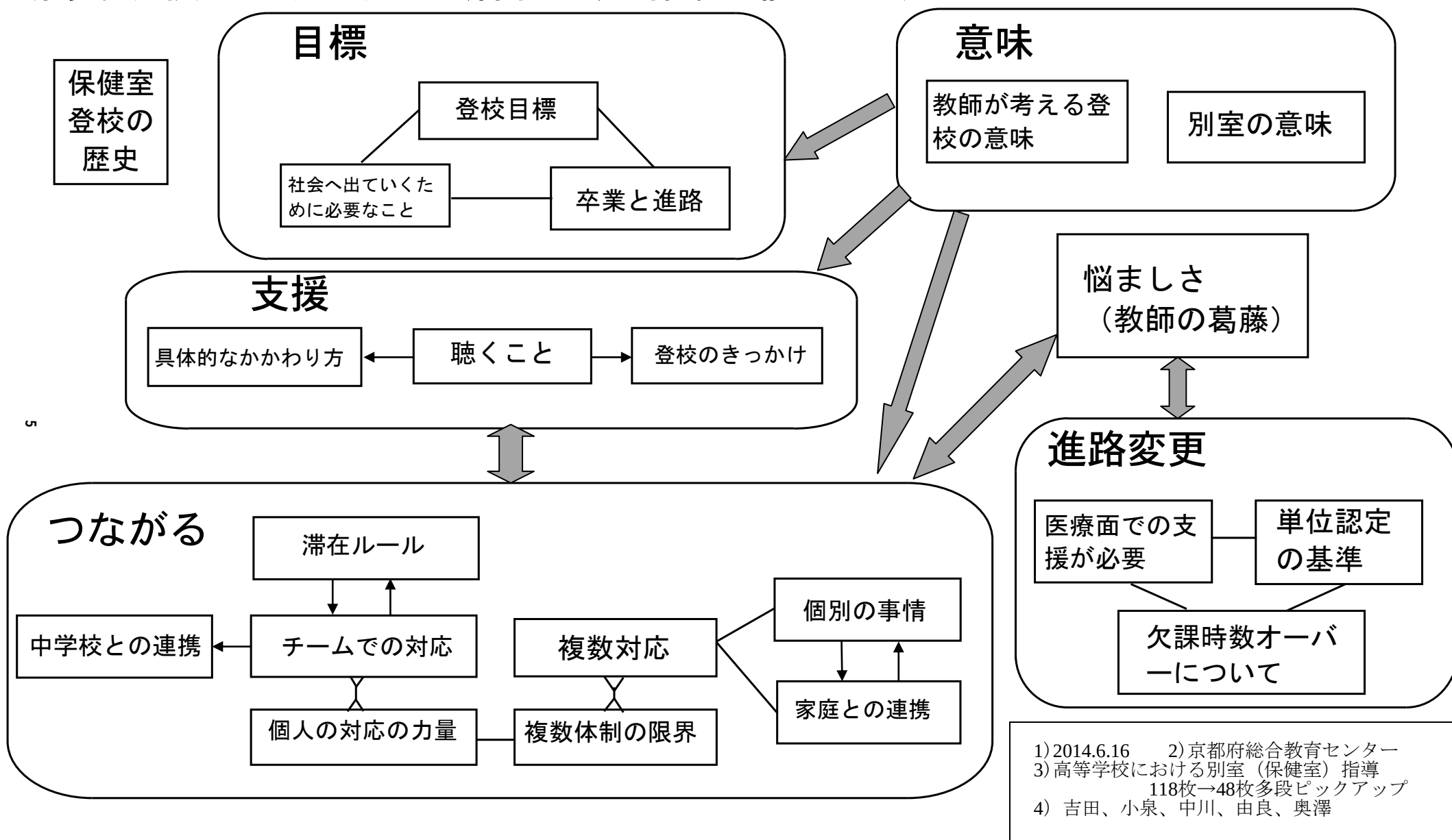


図1 KJ法 高等学校における別室（保健室）指導の悩ましさ

初任者の「マナー」意識と醸成について

－「マナー」を意識できるとは、「マナー」を身に付けるには－

研修・支援部 主任研究主事兼指導主事 外田 敏久

要約

夕方時間帯の講義に向かう廊下を歩いていると、学生から「おはようございます」と声をかけられる。一瞬「あれっ」と思う。我にかえり、訂正する意味を込めて、「こんにちは」と大きな声で返す。すると、使い慣れていないのか、言いにくそうに「こんにちは」と小さな声で応答がある。

精神科医の香山リカ氏も同じことを取り上げていたのが次の内容である。

【最近、時間に関係なく、この「おはようございます」をあいさつに使う人が増えている。】【マスメディア業界の影響なのか、大学でも学生たちが昼過ぎでも平気で「おはよう！」「おはようっす」と言葉を交わしている。】【「一応、もう午後だからさ、『おはよう』はまずいんじゃないの」と言うと、「今日はじめて会った人には、時間に関係なく基本的に『おはよう』ですよ」と返された。】【いまや彼らにとっての「おはよう」からは、朝、午前中という時間的な意味は消え、「その日、はじめて会った」という意味だけが残っているのだ。】（「言葉のチカラ」香山リカ 集英社文庫 2011年 P.165）

さて、これから述べるのは、「初任者のマナーがなっていない」「なんとかならないか」という現場の問いに対して、初任者研修を預かったひとりとして、「どうすれば良いのか」の模索である。模索にあたっては、「マナー」のとらえ方が、個人により異なることも多いので、できるだけ各方面の考えを探してみた。

結論として、「マナー」とは、相手に快、不快を感じさせるかさせないかの心がけであると言える。それが仕事に与える影響は大きく、「マナー」の心がけができるかどうかは、おかれている自らの立場をどのように意識しているかに関わるのではないかと結論付けた。

私自身にも「マナー」の心得があるわけではないので引用が多くなっていることをお断りする。長文引用は文頭より2文字下げ【 】で引用箇所として示した。引用箇所【 】間の略は示していない。

キーワード：コミュニケーション、大人、組織人、教育公務員、信頼

1 結論

全体が長くなるので、主題をめぐることばの意味や背景、状況についてはあとにして、主題について結論から述べたい。

「マナー」、「エチケット」、「TPO」、「社会、世間の常識」等が態度、行動に表れるかどうかは、以下の点にあるのではないかと結論付けた。

- (1)「あなたは自分のことが大人だと言えますか」という問いに対して、理由をもって「はい」と答えられるかどうか。
- (2)「組織人としての行動をしている」ということが、具体的な事柄をあげて答えられるかどうか。
- (3)「教育公務員の立場」を明確に答えられるかどうか。
- (4)「人格の完成」に向け、子どもたちに身に付けさせたいこと」を具体的かつ明確にもち、実際どのように具体的な教育実践を行っているか答えられるかどうか。
- (5) 初任者には基本的なマナーについて具体的に教える必要があること。
- 以下、この結論に至った思考過程を縷々述べることにする。

2 ことばの意味を知ることから

毎年、初任者研修では初任者の「マナー」について話題にのぼる。思い出す限りで具体例をあげる。「髪の色」、「口髭」、「服装（綿パン、スニーカー、原色のカーディガン、襟元の開いたブラウス、スカート丈等）」、「装飾品（派手なピアス、指輪、ネックレス、髪留め等）」、「過度なフレグランス」、「化粧（過度なつけまつげ）」、「ネイルアート」、「下着（ワイシャツの下に色Tシャツ）」、「飲食（講義中の給水、禁止場所での飲食、ガム、飴等）」、「講義中の机上のペットボトル」、「タブレットの使用」、「講義中のスマホ検索」、「所員へのことばの使い方」などがあがる。こうした事例を所員で共有しようとする、その場にふさわしくないと感じる基準が、世代、年代、生育歴、経験則等によって違いが起こる。

そこで、そのことばの意味を知ることからはじめたい。少し長くなるが、「マナー」、「エチケット」、「TPO」、「社会、世間の常識」等を、引用するかたちでまとめておく。まず、

【「エチケット」とは、フランス語で「*etiquette*」、「名札・値札・ラベル」「(公式の場での) 儀礼、礼儀作法」という意味。一方「マナー」の方は、英語から取り入れられ、「*manner*」を辞書で見ると、「方法、やり方」「態度・物腰」「行儀・作法・身だしなみ」など。】【また、「エチケット」というと、どんなことが思い浮かぶでしょうか？例えば、“くしゃみをするときは手で口をふさぐ” “人と会うときは身だしなみを整える” といったことでしょうか。総じて「エチケット」は、他人に迷惑をかけないという心遣い、心配り…というような意味で使われることが多いと言えるのではないのでしょうか。】(『「サバを読む」の「サバ」の正体 NHK 気になることば』NHKアナウンス室編 新潮文庫 2014年 P.256)

次に、

【「マナー」はどうでしょう？例えば、“テーブルマナー” “交通マナー” “電車のマナー” などがありますよね。「エチケット」のように、相手のため…というよりは、昔からある習慣や風習を指していると考えられます。集団・社会の中でどのような態度を取るか、というような意味で使われていると言えそうです。】(前掲書 NHKアナウンス室編 2014年 P.257)

とある。ところが、先ほどの所員間の捉え方の違いと同じように「マナー」、「エチケット」でも意味の

捉え方は、人それぞれ違いもあるように思う。一つあげておくと、

【マナーというのは、礼儀作法（エチケット）とちがって、人を不快にさせたり、人に迷惑をかけたりしないたしなみである。】（「ことば・しぐさ・心もち」戸板康二 TBS ブリタニカ 1990 年 P.89）

と、先の解釈とは微妙にニュアンスが異なる表現をしている。さらに T P O とは、

【いつ、どこで、何を着る？時刻・場所・場面、Time-Place-Occasion。T P O というこのことばは、じつは輸入語ではなく国産のことばである、六十年代、アイビールックとして大流行したあの V A N の創業者、石津謙介氏の造語なのである。紳士服飾デザイナーの団体であるジャパン・メンズ・ファッション・ユニオン（M F U）が、一九六三年にその年のファッション・テーマとして打ち出したもので、まさにおしゃれの基本を男どもに提唱したものだ。】（「ことばの顔」鷺田清一 中公文庫 2004 年 P.169）

とある。

最後に、「社会の常識」、「世間の常識」という言い方について見る。これは「常識」の中に「マナー」、「エチケット」、「T P O」が含まれているように感じるので、「社会」とは、「世間」とは何かについて知っておく。「社会」とは、

【明治十年（一八七七年）頃に **society** の訳語として社会という言葉がつくられた。そして同十七年頃に **individual** の訳語として個人という言葉が定着した。それ以前には社会という言葉も個人という言葉もなかったのである。ということは、わが国にはそれ以前には、現在のような意味の社会という概念も個人という概念もなかったことを意味している。では現在の社会に当たる言葉がなかったのかと問えばそうではない。世の中、世、世間という言葉があり、時代によって意味は異なるが、時には現在の社会に近い意味で用いられることもあったのである。】【私達は本来欧米でつくられたこの言葉を使ってわが国の現象を説明しようとするようになり、そのためにその概念が本来もっていた意味とわが国の実状との間の乖離が無視される傾向が出てきたのである。欧米の社会という言葉は本来個人がつくる社会を意味しており、個人が前提であった。】【日本の個人は、世間向きの顔や発言と自分の内面の想いを区別してふるまい、そのような関係のなかで個人の外面と内面の双方が形成されているのである。いわば個人は、世間との関係の中で生まれているのである。世間は人間関係の世界である限りかなり曖昧なものであり、その曖昧なものとの関係の中で自己を形成せざるをえない日本の個人は、欧米人からみると、曖昧な存在としてみえるのである。】（『「世間体」とは何か』阿部謹也 講談社現代新書 1995 年 P.28～P.30）

というように日本の個人は、「社会」、「世間」というものに対して、関係性を強いられるだけに、仲立

ちをしている「マナー」などは、極めて重要な要素となるはずである。

ところで、「マナー」、「エチケット」、「TPO」等に対して、「本人の表現の自由でしょう」と声のあがる「おしゃれ」ということについても知っておく。

【おしゃれの語源は万葉集に見つかるようで、多摩川の水に、手作りの布をさらしていた。】【「さらす」とは、日光に当てたり、あるいは、風雨に当たるままにしておいたり、あるいは布や木綿を水で洗い、日に当てて白くしたりすることをいう。この「さらす」という言葉が、「洒落たことを言う」とか「おしゃれ」の「しゃれ」と結びつく。(古くは「さ」の音と「しゃ」の音とは通用した。風雨に打たれて打ち捨てられた人の首を「しゃれ首」という。】【「おしゃれをする」とは、つまり、自分の顔形を垢抜けするように、趣あるように美しく見えるようにあれこれ細工することをいうのである。】(日本語の年輪 大野晋 新潮文庫 1966年 P.151)

とあるように、あくまで自分本位に、自分の容姿や振る舞いを磨くことだけにあるようだ。

3 結論 (1) について

【(1)「あなたは自分のことが大人だと言えますか」という問いに対して、理由をもって「はい」と答えられるかどうか。】

先にあげた初任者への指摘は、「身だしなみ」、「ルール」、「ことばの使い方」、「心得」、「振る舞い方」、「しきたり」等あげればきりが無い様子で、これだけ多くの事に縛られながら日常を過ごしていることを改めて思い知ることにもなる。

京都を代表する料理人、老舗料亭菊乃井の主人村田吉弘氏はこんな風にいう、

【どんな世界にも、ルールやマナーが一応あるものですが、昔ながらのスタイルを頑なにままでに守っているのが京都人なのかも知れません。そういう作法に従うことが、人間関係を円滑に維持していく、一つの知恵やないかと僕は思います。人づきあいで、僕らが一番重視する判断基準は、相手に失礼になるか、ならないかです。もし、相手に何か失礼なことをしようものなら、京都では即、「あの人は、ものが分からへん人」というレッテルを貼られる。大人として扱われず、相手にされません。とはいえ、そないに難しいことはありませんよ。自分にとってこんなことをされると失礼やなあと思うことを、相手にしなければいいだけの話です。つまり、常に相手の立場に立ってものを考えれば、すぐに分かることばかりです。それができん人は単なるガキやね。】(「京都人は変わらない」 村田吉弘 光文社新書 2002年 P.180)

「ガキ」やね。と子ども扱いされる根拠を身近な資料から、こちらで次から拾う。

小学校高学年	規範の社会化期	形式的な礼儀やマナーとしてのきまりや規範を肯定する時期、
中学校	規範の抽象化期(1)	<u>自己や親密な友人の利益を守るために直接関係しない形式的な礼儀やマナーを否定する時期、</u>

高等学校 規範の抽象化期(2) 社会的立場や公共性に関わるものとして礼儀やマナーを捉えるが、他者の気持ちに配慮することが重要だと考え、きまりやルールを否定する時期 (「法やルールに関する教育」ハンドブック～京都式「ふるまいの教育」の進め方～ 京都府教育委員会 平成 27 年 3 月 *下線は筆者)

に示されていて、「マナー」に無関心であり、無視するような振る舞いは、中学校、高等学校の規範の抽象化期それぞれ (1)、(2) の段階を登っているということになるのかもしれない。

大人ということでは、鷺田清一氏がこんな体験を言っている。

【前に岡山大学の大学院で、22 歳から 26、7 歳の院生 13 人に質問したんです、「自分を大人だと思う人？」って。そうしたら一人だけが「たぶん」という感じで手を挙げたんです。おかしいなと思って、残り 12 人に「子どもだと思う人？」と言ったら、全員が迷いなく手を挙げるんですね。】(臨床とことば 河合隼雄×鷺田清一 朝日文庫 2010 年 P.107)

これは、自分を謙遜してのことか、照れ隠しか、本当にそう自覚しているのかという辺りである。ところが同じように高校生に「自分はもう若くない」という問いに対しては、殆どが手をあげるという話もしている。大人としての自覚には、年齢はあまり関係ないようである。

また、とある京都市内の小学校の校長が、教職を目指す学生を前にして、いの一に話したのが次のような話である。

「学校は今日、地域に支えられて、連携して初めて教育活動ができる。地域の方々とお付き合いする際、京都の習慣として知っておくことがたくさんある。その一つに、お見送りの仕方についてである。京都では客人をお見送りする際、何度もお辞儀をしながら戸口に送り出し、最後に戸口に立って客人が路地を曲がり姿が見えなくなるまでお見送りするものである。客人も路地を曲がるとき、そっと最後のお辞儀をして帰られる」というものであった。実際その話を聞いた日、対応した校長と教務主任は、私たちの姿が見える最後まで校門に立って見送られた。後日談だが、翌年その学校を再訪問し校長が変わっていたが、同じ対応をされ、長く校門の外で見送っていただいた。

このような振る舞いについて、

【京都では、門の前まで出てお客様が曲がり角を曲がられるまでお見送りをするのです。お部屋でお別れの挨拶をし、玄関でもう一度、そして門の前で、曲がり角で……と何度も何度もお辞儀をしながらお別れをするのです。これが京都ではあたりまえなのです。】(「京のあたりまえ」 岩上力 光村推古書院 2000 年 P.66)

と紹介しているものもある。このような振る舞いできて、初めて地域の人から、大人として認められ、連携が図れるとすれば、必要な行為の一つであることは間違いない。特に京都には地域性にもよるが、人に会う、ことばを交わす、食事をともにする、約束するなど、人との交わりの際にさまざまな人への気遣いを「京のおもてなし」という独特のことばで、大人の文化、風習、習慣等として残しているとい

われる。

【「チャントしつけができてヘン」】【「アンマリケッタイナ格好して、外へ出たらアカンエ」】(「京のことば」 木村恭造 洛西書院 1999 年 P.72・P.80)

など京都の町衆が一人前の大人としての振る舞いのないことをいさめる声が聞こえる。

また、外国の人の目から見ての、ものの考え方に真実を求めることもできる。古い例で的を射ないかもしれないが、公衆道徳、マナーというものが人の目にどう映るかという例として、明治時代、日本の大学で教鞭をとり、社会科の教科書にも「大森貝塚」の発見者として登場する、エドワード・シルヴェスター・モース (Edward Sylvester Morse) は、当時の日本の桜見物の群集の秩序や、街中の落書きがないことや、名所旧跡を訪れても汚いものが捨てられていないことに感嘆し、

【「つまり、日本のほうが、遥かに文化の程度が上なのだ…」】(『日本その日その日』(Japan Day by Day) (1917 年) Edward Sylvester Morse 講談社学術文庫 2013 年)

と「マナー」が、その国の文化の質を左右するようにいつている。さらに日本では敬語がきちんと使えらると大人としての認知度も高いが、ことばにおける心づかいについて、大人を感じるものが外国にもあるようである。

【相手から Thank you.と言われた場合は、教科書どおりに、You're welcome. (どういたしまして)。アメリカ人のほうは、さすがにというのか、当然、バラエティに富む。No problem. (たいしたことじゃないですよ)。That's O.K. (いや構わないよ)。It's all right. Don't worry. (気にしないでよ)。もう一つ、何と洒落た言い方なのかしら、と感心したのが、It's my pleasure. 「あなたの役に立つことこそが私の喜びである」。つまり、「あなたのお役に立ててうれしい。」っていうところでしょうか。】(その場しのぎの英会話 阿川佐和子 知恵の森文庫 2000 年 P.95)

このように、自分の身の回りを見渡してみると、心地よい大人としてのことば遣いや振る舞い等に触れることがある。大人として自らどのようにことばを使い、振る舞いをしているか今一度振り返ることが大切ではないだろうか。

4 結論 (2) について

【(2)「組織人としての行動をしている」ということが、具体的な事柄を挙げて答えられるかどうか。】

これに関しては、昨年平成 26 年 11 月 20 日の中央教育審議会の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」の中で、一層明確になったキーワードとなっている「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」とも関係すると考える。今後本格的な導入が目指される、「アクティブ・ラ

ーニング」であるが、そのねらいとする育成すべき力が、「基礎的・汎用的能力」である。これはキャリア教育において示された、「4領域8能力」を再構成して提言されたもので、相互に関連・依存した4つの能力をいう。ここでは詳しく述べることはしないが、そのうちの一つに「人間関係形成・社会形成能力」がある。その背景にあり、これまでに提唱された提言の一つが「就職基礎能力」（厚生労働省「若年者の就職能力に関する実態調査結果 平成16年1月」）がある。事務系・営業系職種において、半数以上の企業が採用比較的短期間の訓練により向上可能な能力と定義付け等を示している。「就職基礎能力」の中に、ビジネスマナーをあげ（他に、コミュニケーション能力、職業人意識、基礎学力、資格取得がある）、「基本的なマナー」の項目で「集団生活に必要な気持ちの良い受け答えやマナーの良い対応ができる」こととしている。

すなわち、私たちは、今後児童生徒に「アクティブ・ラーニング」等の指導方法を取り入れ、その育成すべき能力の中に、ビジネスマナーも存在しているとすれば、指導者として、自ら学んでおくことが必要である。以下実際に組織人として行動指標となる企業人の意識について、いくつか取り上げてみる。

<事例A>

【企業社会においてマナーを守るかどうかは大きな意味を持っている。それは外部の人には見当もつかないほどである。】【最初は会社勤めに付き物の、マナーという考え方があまり好きではなかった。基本的に仕事ができればそれでいいではないか、と考えていた。ところが、実際にはそれほど仕事ができるわけではないのである。つまり、マナーに従わないと都合が悪い立場だったのだ。私の「マナー観」が変わったのは、あるマナー教育の専門家に会ってからだ。マナーは計算されて作られている。何故そのマナーが生まれたのか、という説明を受けているといちいち頷かされる。きちんと考えて行動すれば、みんなそのマナーに行き着かない人は、対人関係を考えていないのではないかとさえ思えてきたのである。】【つまり、客を大切な人間として遇しつつ、無駄を省いているといってもよい。もちろん、そこから後は、マナーに対する個人の考え次第でいかようにも変化する。暖かさが増すこともあれば、事務的な対応の比重が高くなることもある。ただ、最低限礼を失することのないようになっているこれが、マナーという思想なのだ、と思うのである。つまり、マナーというものはノンバーバル・コミュニケーションを意識化した上で、非常に洗練した形で練り上げられた結果の産物だということになる。】【社会生活のさまざまな局面で、できるだけ相手に不快感を与えず、かつスムーズに行動すること、それはすなわち相手への礼を尽くしているということになる。つまり、マナーを守っているということは、相手に「あなたを尊重していますよ」というメッセージを発していることに他ならない。】（人は見た目が9割 竹内一郎 新潮新書 2005年 P.166）

<事例B>

【ゴールドマン、マッキンゼーの海外オフィスを訪れると、社員の服装は、驚くほどに没个性的です。皆、白または薄いブルーシャツにダークスーツ。バッグは、重要な資料を持ち歩くことも多い仕事柄から、大きめの革張りアタッシュケースか、出張の多いプロフェッショナルに人気のある丈夫なナイロン素材のバッグという例が多いです。まるで、制服と間違えられるかのように、皆同じ

ような装いをしています。彼らが意識しているのは、何でしょうか。それは、「清潔感」の一言に尽きます。コンサルタントやインベストメント・バンカー（投資銀行家）という仕事の特質上、クライアントは、シニア経営陣です。場合によっては、自分より 30 歳も年上の CEO に助言することになります。クライアントが求めているものは、外見上の個性ではありません。アドバイスの中身における個性です。】【さらに付け加えると、一流のプロフェッショナルが必ずしも高級なスーツやシャツを身につけているとは限りません。共通しているは、やはり清潔感です。】（世界のエリートはなぜ、この基本を大事にするのか？ 戸塚隆将 朝日新聞出版 2013 年 P.84）

<事例C>

【私は最近、知人を通して、30 人ほどのアメリカ人にアンケートに答えてもらいました。年齢は 20 代から 50 代までの社会人です。「就職してから、意識的に学生時代とは話し方を変えましたか」という質問に、8 割以上の方がイエスと答えました。「スラングを避けるようになった」「文法に気をつけるようになった」「社会人らしい、洗練された言葉遣いを心がけるようになった」というような答えが戻ってきたのです。ところが留学体験者のほとんどは、アメリカ人の同級生が社会に出たら大人の英語に切り替えることを知らないまま、日本に帰国する。あるいはネイティブの上司に英語をしぼられるという経験のないまま、アメリカの日系企業に就職し、日本人スタッフの中で「バイリンガル」として仕事をします。】（知的な英語、好かれる英語 田村明子 生活人新書（NHK 出版） 2004 年 P.29）

<事例D>

【「自分はなんでも知っている」という思い上がった態度のテッキー（テクノロジーマニア）をアップルは採用しない。】【これだけ知っていればもう大丈夫と思った次の瞬間、要求が厳しいアップルの顧客から、どう対応したらいいかわからない質問や懸念、状況などをぶつけられる。アップルストアの目標は、よく知っていると顧客に感心してもらうことではない。大切にされたと感じながら顧客に帰ってもらうこと、そして、顧客の人生を豊かにすることだ。アップルが求めるのは人間的魅力であり、「いわく言いがたい状況」に対応できる人材だ。】（アップル驚異のエクスペリエンス 顧客を大ファンに変える「アップルストア」の法則 カーマイン・ガロ 日経BP社 2013 年 P.78）

こうした企業人の第一歩となる、いわゆる就職活動の風景への次の指摘にも迫力がある。

【就職シーズンになると、いわゆるリクルートファッションを没個性と非難する声もある。しかし、あの装いは、ビジネスシーンでの適応性のプレゼンテーションと考えられる。没個性うんぬんは、別次元の問題である。】（小笠原流礼法入門 美しいふるまい 小笠原流礼法宗家小笠原敬承斎 淡交社 1999 年 P.97）

記述に見られるビジネスマンが仕事をする上での基本（「マナー」を含む）は仕事を一緒にする相手

あるいは顧客を意識しての振る舞いであり、自分の一方的な思いで形にしたことを行動に表すものではないということに気づく。自分が気に入ったからといって身に付けた服装が相手にとって不快に感じられるようであれば、それが「マナー」として間違いとなるのではないかということである。仕事の上では組織のためにはどうあるべきかがすべてであると強く考えさせられる。

5 結論 (3) について

【(3)「教育公務員の立場」を明確に答えられるかどうか。】

さまざまな法律によって守られている教育公務員の身分だからこそ、込められた意味を考える必要がある。初任者が「初任期スタート」講座でコンプライアンスについて担当課より、次のように学ぶ。

【ここに（求められる京都府の教員像）に示されているように、教員に求められているのは、教職への使命感・情熱、豊かな感性や人間的魅力、高い授業力などのほか、社会人として当然もつべき「良識」であり、教育公務員としての自覚です。】

この意味を突き詰めると「マナー」もまたコンプライアンスの一つの要素であると考えられる。

【法令に禁止されていなくとも「それを行うことにより府民の信頼を損ねる」行為を行わない、さらには、法令により義務化されていなくとも、「それを行うことで府民の満足度が向上する」行為を行うということがコンプライアンスです。】（京都府公立学校教職員 コンプライアンスハンドブック 京都府教育委員会 京都府市町村教育委員会連合会 平成25年 P.1・P.2・P.8）

ということからもそう思う。

【学校はとりわけ人間関係から成り立っているだけに信頼関係は重要である。】【「信頼」とは、対人関係で相手の考え方や感じ方、行動のすべてを知っているわけではないのに、知り得た一部の情報から相手が今後の示すはずの行動を肯定的に見通す可能性のことである。同じ情報について好感を抱くものもあれば、不快に感じるものもある。】（教師が育つ条件 今津孝次郎 岩波新書 2012年 P.15）

すなわち信頼を受ける情報が好感につながるものとして「マナー」が問われることになる。教師の仕事は、「効率よく仕事を進める」というステージもある。しかし、必ず仕事には子ども、保護者、地域の人等が介在していて、心を通わす行為が生まれる。その際のポイントに印象の快、不快が関係していることは間違いない。「マナー」は大切な仕事の一部であるとも言える。公立学校といえば、「公共のために…」 「一般人よりも教育公務員として…」 「生徒の見本となる…」 等々要求されることは企業人よりも多い。教育公務員としての立場は、府民の「信託にこたえる」ことがまず根本にある。先の企業人の事例を見ても、組織に属していることはその組織の達成目標にむけて仕事を進めなければならない。組織を意識しない振る舞いは、クレームを浴び、顧客の信頼を失い、顧客離れ、利潤に影響し、企業の

存続に関わる。企業の倒産は、当然従業員の生活基盤を奪い、従業員の家族の生命をも左右する。そんな現実には公務員にはおとずれない。信用失墜行為に対する罰則は本人が受けるのみである。報道によって、教員全般への不信感が一層増すことにはなる。組織の中に入ることは結論（1）に述べた大人の社会に入ることである。教育公務員として組織の目標が理解できていれば、「マナー」などの心がけは行動として表れてくるのが自然な姿なのだろう。

6 結論（4）について

【(4) 子どもたちの「人格の完成」にむけ、「身に付けさせたいこと」を具体的かつ明確にもち、手立てとしてどのような教育実践を行っているか答えられるかどうか。】

「マナー」が子どもたちへのしつけのひとつにあたることはよく分かる。

【われわれが「この子はよくしつけられている」という場合、主に、①食事の前に手を洗ったり自分の持ち物を整理整頓したりするような、いわゆる基本的生活習慣がきちんと身についていることや、②知らない訪問者に挨拶ができたり、電車でお年寄りに席を譲ったりするなどの、公の場でも社交技術、すなわち礼儀作法や公衆道徳を習得していることを指していることが多い。】【しつけは、日常生活の面で習慣化された行動様式に限定して用いられるのが普通である。例えば、言葉遣い、立ち居振る舞い、挨拶の仕方などについてのしつけは、その典型である（『新教育学事典』1990年）。】（「教育する家族」のゆくえ 日本人のしつけは衰退したか 広田照幸 講談社現代新書 1999年 P.19～P.21）

「マナー」が身に付いていない若者が増えているという見方の中に学校教育のあり方も指摘されている。学校での教育は、

【知識や技術を「学ぶ」ためには「学ぶためのマナーを学ぶところから始めなければいけない」という単純な事実をみんなが忘れていることに起因する。学校というのはほんらい何よりも「学ぶマナーを学ぶ」ために存在する場所なのである。】（「おじさん」的思考 内田樹 晶文社 2002年 P.223）

と言う指摘の中には、学びの中に「マナー」を意識させる学習活動がなく、知識だけを教えようとする反省点が浮かんでくる。情報を取り出したり、編集したり、探究活動で利用するさまざまな検索サイトにある資料を適切な「マナー」によって利用する方法については学校で学ばせる必要の度合いは益々増えてくることになろう。また、教科が、教科の特質に応じた知識・概念を学習させるだけでなく教科学習を通して、人間の在り方、生き方につながるものをも身に付けさせるからこそ教育が人格の完成を目指すものになるということも大切な視点である。特に今後ますます、注目されるキャリア教育や「社会に参画する」人材、日本の伝統文化を愛するグローバルな人材を育てる上で、明確なねらいや指導方法を合わせて構想するカリキュラムマネジメントにおいて、「マナー」もその要素に加わえることも意識しなければならない。

7 結論 (5) について

【(5) 具体的に基本的なマナーについて教える必要があること。】

次に教える必要があると考えた理由を (1) ～ (3) で述べることにする。

(1) アンケート結果から

結果からも明らかなように、「マナーについて自信のない傾向（「全くない」と「少しはある」の割合の合計値）」の初任者が約半数を占める。その現実の中、約半数の初任者が「マナー」について注意を受けた経験があるようだ（すべての校種で注意を受ける対象が同様の数値であることが注目されるが）。さらにそうでありながら、相談はしない（できないのか）初任者は約 5 割おり放置された状態である。「自信がないのに、相談もしない」という現実が見えてくる。ただセミナー等でマナーを学ぶ初任者が小学校で 4 人に 1 人、中学校で 3 人に 1 人、高等学校で 6 人に 1 人、特別支援学校で 13 人に 1 人とばらつきはあるが、学ぼうという意識はある。また、初任者の「マナー」をセンター研修でという願いがあるようだが、職場での学びについても特支校（52.4%）＞高等学校（44.3%）＞中学校（42.1%）＞小学校（33.3%）の順で初任者には「マナー」について声はかけられている状況も見える。小学校では、自信がない初任者の割合が高い分、声かけを意識的にしていく必要がある。

アンケートは次のページに記載した。

実施日 平成 27 年 1 月

対 象 平成 26 年度初任者

調査数 小学校 139 人、中学校 112 人、高等学校 110 人、特別支援学校 65 人

方 法 無記名（選択式 4 問、記述式 1 問）

(2) さまざまな背景から

冬のある朝、教職を目指す学生がフィールドワーク（実習）先の小学校の門の前で上着とマフラーを取り、平服姿で私が待機していた玄関に来了。今時珍しい行為ができる学生だと思い、「どこでその振る舞いを覚えたのか」と問うと、いわゆる就職活動のセミナーだと言った。なるほど、教えてもらえば、身に付けようとする若者もいるのだと感じた場面であった。目にとまる気持ちよい行為をできるかできないかで本人への印象も変わり、本人はかけられた評価のことばに笑顔になり、気分良くスタートがきれることになったのだと思い出す。このように、ある場面で保護者や府民から好印象が得られるのだとすれば、「教えて身に付ける」ことが、京都府の教職員としての府民の信頼への第一歩となると感じる。（マナーがきちんとしていることだけですべての信頼が得られることはないことはもちろんだが。）

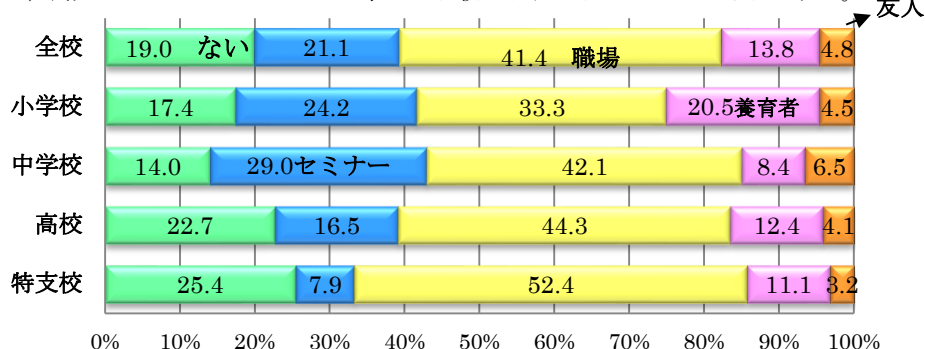
また、ことば一つとっても、学ばねば本来の役割を果たせないという指摘が次の山根基世氏の表現の中にある。

【日本語は、「関係の言葉」なんですね。その関係を読む力が必要ですし、どういうときにどういうことばを使うのかも身につけなければならない。非常に高度な技術が求められるにもかかわらず、それをトレーニングする場がないんですね。】（「心を豊かにする言葉術」松平定知 小学館 101 新書 2011 年）

平成 26 年度初任者アンケート結果に見る初任者の「マナー」意識について（速報値）

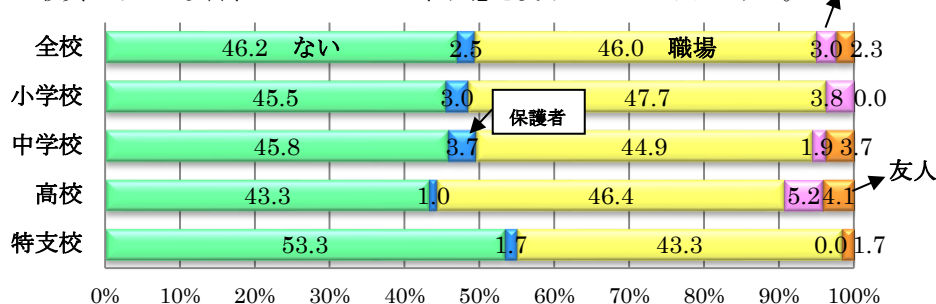
4-(1) マナーの学び経験

社会人としてのマナーについて学んだり教えられたりしたことはありますか。



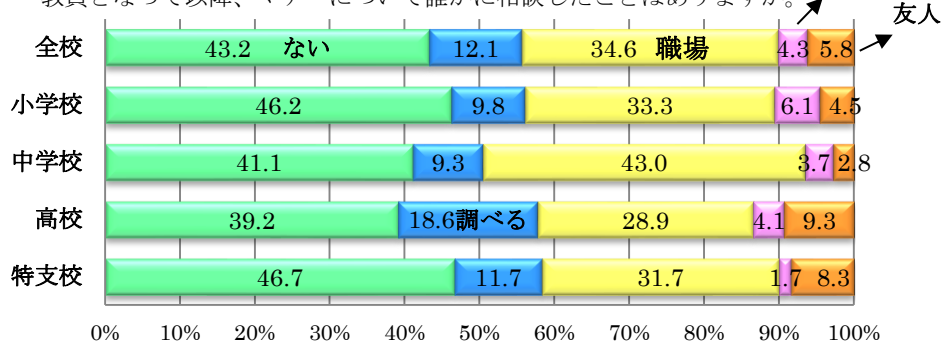
4-(2) 教員になってからマナーの注意を受ける

教員となって以降、マナーについて、注意を受けたことはありますか。



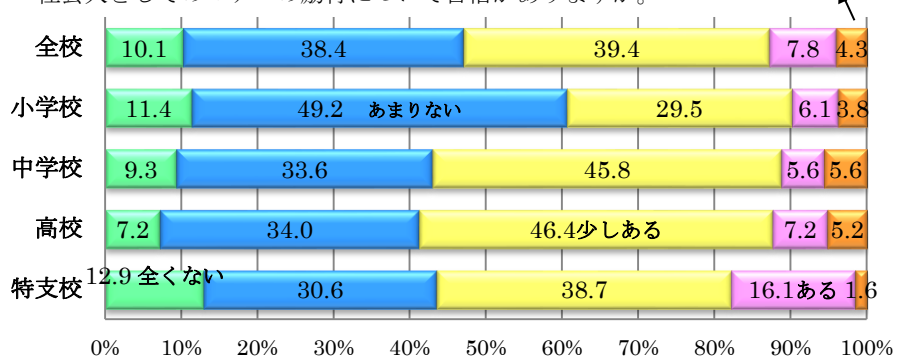
4-(3) 教員になってからマナーを相談する

教員となって以降、マナーについて誰かに相談したことはありますか。



4-(4) マナー励行の自信

社会人としてのマナーの励行について自信がありますか。



【特徴的な結果】

4-(1) から

- ① セミナー等でマナーを学ぶ初任者

小学校 4 人に 1 人

中学校 3 人に 1 人

高等学校 6 人に 1 人

特別支援学校

13 人に 1 人

- ② 職場での学びの高さ

特支校 > 高 > 中 > 小

の順

4-(2) から

- ③ 注意を受ける対象が、すべての校種ではほぼ同様の数値となっている。

- ⑤ 約半数が、何らかの注意を受けている。

4-(3) から

- ⑥ いずれの校種も相談しない割合（自分で調べるを含む）が 5 割を超えている。

4-(4) から

- ⑦ 小学校で自信のない傾向（「全く」と「あまりない」を合わせた割合）が 6 割に達している。

- ⑧ さらに小学校は 4-(3) で、相談しない傾向が 6 割近い。

4-(3) (4) から

- ⑨ 「自信がないのに、相談もしない」という状況

教員が教育活動で子どもたちと交わすことばや保護者と交わすことばに磨きをかけることが求められるのである。そうした背景が教員にはあることを含め、どのような「マナー」が求められるのかを拾い上げる作業の中でも「マナー」について考える機会ともなろう。

今回リーフレットの監修をいただいた、オフィス SACRA の櫻井直子氏が、ビジネスマナーといっても4つの系統として、業界によって違いがあること、センターがリーフレットを作成する際に公立学校の先生方に「マナー」として何を身に付けさせるのかという確たることをはっきりと示す必要があることを強調された。今後、教育公務員の中でもはっきりと「マナー」として具体的に、研修の中で示していくことが重要なのだと思い始めている。教育という行為がそもそも無形文化としての良い習慣や伝統を伝えることであるなら、「初任者にはマナーとして心がけるよう伝えていますよ」という府民へのメッセージにもなるように思う。

また別の見方をすると、これだけ「マナー」について不安視されると、「マナー」の悪さが、教育現場で起こり、「知らなかったこと」から保護者対応の際に不信を招き、京都府の教育への信頼を損ねることになってしまうことになれば、教育的損害である。「これはよくない」という「マナー」を前もって知らせ、改善しておくことはリスクを回避することからも大切な事であろう。

(3) 研修の進め方

その研修の方法は、「マナー」の大切さを説くばかりでは効果が見えない。この点についても先の櫻井氏のアドバイスに従うと、「マナー」が必要とされる実際の場面を想定したものであったり、敬語であれば使い方に関する〇×式の問題紙等を活用したりするなど、できる限り具体的であることが効果的であることである。活用できるツールとして文化庁のホームページに「敬語おもしろ相談室－新社会人のための敬語の使い方指南」が各場面での使い方が演じられ動画化されているので活用できそうである。

(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/keigo/ 最終アクセス日時 2015/3/3 22:28)

また、コミュニケーション講座においても、新たに電話等の対応、敬語対応等のメニューを取り入れて行く方法も考えられる。

8 ようするにコミュニケーションの問題

「コミュニケーション能力」と言えば、先に述べた「基礎的・汎用的能力」の中で産業界からも常に上位に位置付けられる能力である。この初任者の「マナー」を巡っては、コミュニケーション能力との関係を2つの視点で考えたい。

(1) 幼児児童生徒・保護者・地域の方々とのコミュニケーションを図る上で、「マナー」の果たす役割。

(コミュニケーション能力の高い人は「マナー」もその要素として備わっているのではないか。)

まず前提を知ることから入る。突飛な例で恐縮だが引用する。

【情報化時代、コミュニケーションの時代などといわれるが、私たちが実際に日々経験しているのはむしろ「なかなか気持ちが伝わらない」というもどかしさである。】【「情報」ならまだしも伝えやすい。好意とかほめことばとかいうものになると、とてもそう簡単にはいかない。】【つまり、私たち人間は、自分たちは脳がものすごく発達していて、ずばぬけて頭のよい動物だと思っている。それはたしかにその通りであるが、よく考えてみると、実はその発達しているの

は脳の中の新皮質とよばれる進化的にはごく新しい部分だけであるということが分かる。人間の言語とか文化というものは、この部分が急速に発達したおかげでできあがってきたものだ。だが、個々の感情や行動は、脳の中のもっとも古い部分、旧皮質によって左右されている。この部分が「古い」というのは、それが爬虫類の時代から存在し、今と同じように感情や行動を司っていたからである。つまり、脳のこの部分は爬虫類の中でもっとも古くからいるといわれるワニの時代から存在したもので、いわばワニの脳とあまり変わりはないのである。好き嫌いとか、怒りとか、愛着とか、喜びとか、悲しみとかいう、動物（そして人間）の日常生活に最も基本的で、最も重要な情緒は、脳のこの部分で生まれる。】【こうしてディスコミュニケーションがおこる。理屈で話し合えばわかる、というのは幻想に近い。人間は要するにワニなのである。コミュニケーションが重要になってくればくるほど、私たちはそのことをしっかりと意識しておくことが大切である。】（ワニはいかにして愛を語り合うか 竹内久美子 日高敏隆 新潮文庫 1992年 P.15・P.16）

ということで、脳科学の面から見ても快、不快を感じる情緒など「マナー」一つで相手に与える影響が大きいことが分かる。

ところで、文化庁が平成7年度から実施している「国語に関する世論調査」がある。平成25年度の結果（平成26年3月実施）が最新で、今回はコミュニケーションのあり方についても調査している。注目する結果として、「人と接する際、相手や場面に合わせて態度を変えようとするか」という問いに対する回答で、「態度を変える」割合は、若者で高く、16歳～19歳で63.4%、20歳代で68.7%。これに対し、50歳代は45.0%、60歳代は28.2%。この結果に対して報道は、

【理由は「協調性を重視」「相手に受け入れられる」などが多かった。国語課の担当者は「若い世代ほど、その場の雰囲気気に気を使う傾向が表れたのでは」と分析】（平成26年9月25日付読売新聞）

している。若者は接する相手に気を使っている現状があるようにうかがえる。（ただ、同調査で「世間ずれ」ということばの本来の意味を理解せず「世の中の考えから外れている」とした割合が、年代が下がるにつれて高くなり、16歳～19歳で85.4%、20歳代で79.8%と8割台前後の高い割合となった若者が回答しているというのであり、会話に齟齬が生じることもやむを得ない。

（http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/yoronchousa/h25/pdf/h25_chosa_kekka.pdf 最終アクセス日時 2015/3/3 22:42）

【アメリカの心理学者アルバート・マレービアン博士は人が他人から受けとる情報（感情や態度など）の割合について】【話す言葉の内容は七%に過ぎない。残りの九三%は、顔の表情や声の質】（前掲書 竹内 2005年 P.18）

だからこそ、コミュニケーションの道具として「ことばの力」を指導する者として、ことばづかいの「マ

ナー」を私たち教員は学ばなければならない。それを裏付けるのが、ことばの重みである。

【同じ哺乳類でも霊長類、つまり、類人猿、人間という、匂いが万能ではなくて、むしろ目というか視覚によるコミュニケーションが重要になってくる。顔の表情とかしぐさなどが大切な意味をもってくるのである。人間はそれにことばが加わるので、またちがったコミュニケーションのパターンになっている。】（前掲書 竹内 2005 年 P.18）

他の動物に増してことばの扱いが「マナー」としても重要性を帯びてくる。また、扱いの難しい

【敬語は人間関係の微妙なバランスの上で成立するもの。そこには話者の知識と経験と人格とが反映する。従って言葉づかいにより、人間性が判断されることになる。】ことや【「電話」は言語的な情報のやり取りだけで成立している。非言語的な情報がない状況でのコミュニケーションは、大変に誤解を生みやすいので注意が必要である。】（小笠原流礼法入門 美しいふるまい 小笠原流礼法宗家小笠原敬承斎 淡交社 1999 年 P.99・P.100）

といった場面に応じた人間関係や見えない相手と会話するためのことばを選ぶ難しさがある。時として、電話で面識のない保護者に初めて生徒本人の負の情報を伝えるという場面が訪れることになる。その際

【私たちの日常生活でも、初めて電話で話した相手の印象は、あまり大きく外れることはない。初対面で顔から受ける印象よりもむしろ正確なくらいだ。「声」はそれだけ、その人の性格や、そのときの感情をむき出しにしてしまうものだともいえる。声は心を映す鏡、だからこそ、やっかいでもある。】（ことばで「私」を育てる 山根基世 講談社文庫 2006 年 P.85）

と声の表現にも注意が必要なようである。

さらに言うなら、お決まりの「マナー」を守るだけでは人の心には響かない。マニュアルどおりの接客マナーにうんざりした経験もあろう。状況に合わせた、より心のこもった接客が相手への好印象につながり関係が深まる。すなわち、相手の状況を踏まえ、その相手をしっかりと意識することによって生まれるのが本来のコミュニケーションの「マナー」と言えるのかも知れない。

一方で時代の変化に対応して、「マナー」をめぐる状況についても学び続けることが大切である。例えばTPOについて（前掲書 鷲田 2004 年）でこのように述べている。

【そのTPOが、ちょっと時代にそぐわなくなっている。時間が操作可能になった。】【場所の力も見えにくくなった。何をするにしても、つねにその場にいなくてもよくなった。】【社会というシーンにどういうふうに分身を挿入するか、いやそもそもこの場面を自分にふさわしいものとして選びとるかどうかなのかのためらいが、かつてはあったが、現在では社会の場面は演出と操作の対象となっている。空間の演出、都市空間の設計、結婚式やパーティの演出、そしてどこで何を食べて何を着るかまで、じぶんたちが決めるのである。】（前掲書 鷲田 2004 年）

のように時代の変化にも想いを馳せることが必要であろう。

(2)「マナーがわるい」と嘆くだけでなく、粘り強く「マナー」を指導する際のコミュニケーションのあり方(「マナー」について指導することを通してこそ、初任者とのコミュニケーションを図り組織の活性化につなぐことができるのではないか) 夕方になっても「おはようございます」と挨拶する学生にどう接近し、

【言葉は時代とともに変化していく、ただし、同世代だけの中で使う場合と、異なる立場、年齢の人がいるときは、上手に使い分ける。それが言葉力アップ、人間力アップの秘訣のひとつ】
(前掲書 香山 2011 年)

と教えるしかないのかとを感じる。世代間で、時代も変化し、

【言葉が理詰め分析され、寸断され、さかしらに用いられるところには、平和も伝統も消えてゆく。言葉は変わり、移ってゆくものであるけれど、人々の耳にはそれが快くやさしくひびき、舌にのせやすい限りは、昔ながらに愛用頻用していきたいものだ。】(大阪弁おもしろ草子 田辺聖子 講談社現代新書 1985 年 P.89)

と感じつつことば遣いについても話題にしたい。

「マナー」が適切に生かされ、振る舞いの中に位置付けられることで、成就感や達成感が得られる出来事が生まれれば、世代、年代を超えてコミュニケーションが広がり、他のことも合わせて、価値の共有を図ることができるのではないと思われる。「マナー」に限らず、身に付いていないことは誰にでもある。「近頃の〇〇は」と一蹴してしまうのではなく、それこそ正しいことば遣いで、親身な姿でアドバイスすることによって、変化が見られれば、関係性や仕事の効率、組織の活性化、保護者からの信頼の前提を確保することができる。また、話題に上る「あれはおかしい」と感じたマナー等については、何等かの議論をし、共通理解を図り、改善する方向に組織としても向かわなければならない。

いろいろとここまで模索してみたが、指導する者として、ものごとを身に付けさせるためには、今も昔も同じようで、「やってみせて、言って聞かせて、やらせてみて、ほめてやらねば、人は動かじ」という日本海軍提督山本五十六が残した考えは、コミュニケーション上では今も健在であると感じる。今回作成されたリーフレット(心がけのススメ オフィス SACRA 櫻井直子監修 京都府総合教育センター 平成 27 年 3 月)に込められた「心がけ」の数々が、初任者にとってどのように感じるのか論議を交わすことで、若手教員の考え方が分かり、学校組織の活性化につながることを期待したい。「マナー」を身に付けるだけが最終の目的となるのではなくコミュニケーションの道具としてもリーフレットが活用されることを願うばかりである。リーフレット作成の過程において思案する中で考えた総集編となった。

<引用文献>

- 1 香山リカ 言葉のチカラ 集英社文庫 2011 年
- 2 NHKアナウンス室編 「サバを読む」の「サバ」の正体 NHK 気になることば 新潮文庫 2014 年
- 3 鷺田清一 ことばの顔 中公文庫 2004 年
- 4 戸板康二 ことば・しぐさ・心もち TBS ブリタニカ 1990 年
- 5 阿部謹也 『「世間体」とは何か』 講談社現代新書 1995 年
- 6 大野晋 日本語の年輪 新潮文庫 1966 年
- 7 村田吉弘 京都人は変わらない 光文社新書 2002 年
- 8 京都府教育委員会 「法やルールに関する教育」ハンドブック ～京都式「ふるまいの教育」の進め方～ 平成 27 年 3 月
- 9 河合隼雄×鷺田清一 臨床とことば 朝日文庫 2010 年
- 10 岩上力 京のあたりまえ 光村推古書院 2000 年
- 11 木村恭造 京のことば 洛西書院 1999 年
- 12 Edward Sylvester Morse『日本その日その日』(Japan Day by Day) (1917 年) 講談社学術文庫 2013 年
- 13 阿川佐和子 その場しのぎの英会話 知恵の森文庫 2000 年
- 14 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」2014 年 11 月 20 日
- 15 厚生労働省「若年者の就職能力に関する実態調査結果」平成 16 年 1 月
- 16 竹内一郎 人は見た目が 9 割 新潮新書 2005 年
- 17 戸塚隆将 世界のエリートはなぜ、この基本を大事にするのか？ 朝日新聞出版 2013 年
- 18 田村明子 知的な英語、好かれる英語 生活人新書（NHK出版） 2004 年
- 19 カーマイン・ガロ アップル驚異のエクスペリエンス 顧客を大ファンに変える「アップルストア」の法則 日経 B P 社 2013 年
- 20 小笠原流礼法宗家小笠原敬承斎 小笠原流礼法入門 美しいふるまい 淡交社 1999 年
- 21 京都府教育委員会 京都府市町村教育委員会連合会 京都府公立学校教職員 コンプライアンスハンドブック 平成 25 年
- 22 今津孝次郎 教師が育つ条件 岩波新書 2012 年
- 23 広田照幸 「教育する家族」のゆくえ 日本人のしつけは衰退したか 講談社現代新書 1999 年
- 24 内田樹 「おじさん」的思考 晶文社 2002 年
- 25 松平定知 心を豊かにする言葉術 小学館 101 新書 2011 年
- 26 竹内久美子 日高敏隆 ワニはいかにして愛を語り合うか 新潮文庫 1992 年
- 27 山根基世 ことばで「私」を育てる 講談社文庫 2006 年
- 28 田辺聖子 大阪弁おもしろ草子 講談社現代新書 1985 年

＜参考文献＞

- 1 平田オリザ わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か ーいま、本当に必要なことー 講談社現代新書 2012 年
- 2 本郷陽二監修 頭がいい人の 敬語の使い方 仕事がデキる人間が使う究極の話術 日本文芸社 2006 年
- 3 スティーブン・M・R・コヴィー スピード・オブ・トラスト ー「信頼」がスピードを上げ、コストを下げ、組織の影響力を最大化する キングベアー出版 2008 年
- 4 浦野啓子監修 図解 まるわかり ビジネスマナーの基本 ビジネスの成功はマナーから始まる 新星出版社 2012 年
- 5 松本昌子 ゼロから教えて ビジネスマナー 一番わかりやすい本を書きました！かんき出版 2008 年
- 6 諸富祥彦 教師の資質 朝日新書 2013 年
- 7 池谷裕二 脳には妙なクセがある 扶桑社 2012 年

初任者研修の改善に関する研究 ー初任者の意識調査の分析を通してー

研修・支援部 主任研究主事兼指導主事 日下部 まち子

要約

本研究は、学習指導及び日常の仕事等について、初任者の意識の変容を初任前期（7月）と後期（1月）で比較分析することにより、当センターにおける初任者研修講座の改善を図ることを目的としたものである。結果から、学習指導については、単元構想力の育成、日常の仕事等については、生徒指導力及びコミュニケーション能力の向上を図ることが重要であることが分かった。これを踏まえ、今後の初任者研修の在り方について考察した。

キーワード：初任者研修、単元構想力、コミュニケーション能力、主体的な研修

I 問題と目的

教員の大量採用、大量退職期を迎え、教員の世代交代が急速に進んでいる。本府においても、過去5年間で2千人以上の初任者が採用され、教員の人材育成が喫緊の課題となっている。特に初任者の勤務校の管理職や指導教員からは、指導力の向上とともに社会性やコミュニケーション能力の育成が課題として指摘されている。

本府では、教育公務員特例法第23条の規定により、「実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させる」（京都府初任者研修実施要項）ことを目的として、初任者研修を行っている。しかし、「変化の激しい時代だからこそ、教員に求められる資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっている。」（今後の教員養成・免許制度の在り方について：中央教育審議会答申（平成18年7月1日））と示されたとおり一層の研修内容の充実が求められている。そこで、初任者研修に関するアンケートを年2回実施し、初任者の意識や課題の変容を調査することにより、今後の初任者研修の在り方について考察することとした。

II アンケート調査の概要

- 1 対 象 平成26年度初任者426名
(小学校、中学校、高等学校及び
特別支援学校の教諭)
- 2 調査時期 前期：平成26年7月
後期：平成27年1月
- 3 回収率 前期：92.5%
後期：93.9%

- 3 方 法 無記名、選択式（一部記述）
ただし、校種/職歴/講師歴/府内学
校の在学歴は記入
- 4 内 容 学習指導（12問）
日常の仕事等（8問）
マナーについて（4問：後期のみ）

5 選択肢について

以下の5つの選択肢から1つを選択する。

前期と後期で選択肢が異なるが、結果の分析には、困難性（※）を示す割合がどのように変容したのかを調べることにする。

【前期】

- 1 難しいと感じている（※）
- 2 どちらかといえば難しいと感じている（※）
- 3 あまり難しいとは感じていない
- 4 難しいと感じていない
- 5 意識（体験）したことがないのでわからない

【後期】

- 1 変わらず難しいと感じている（※）
- 2 最近難しいと感じるようになった（※）
- 3 難しいと感じていたがさほどでもなくなった
- 4 ずっと難しいと感じていない
- 5 意識したことがないのでわからない

III 調査結果の分析と考察

1 講師歴について

図1は、採用までの講師歴について調査した結果である。

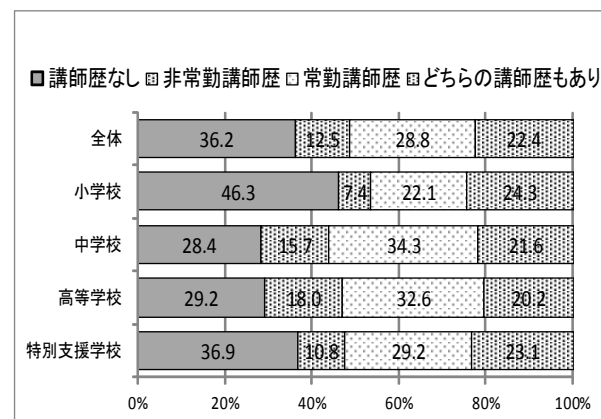


図1 採用までの講師経験

採用までに常勤や非常勤の講師歴があると回答した割合は全体の63.7%である。また、講師歴が

ないと回答した割合は、全体では36.2%であるが、校種によってかなり差があることが分かる。講師未経験の割合が一番高いのは小学校で46.3%にのぼる。次いで特別支援学校、高等学校、中学校の順である。小学校の初任者の約半数は講師未経験者であるということを考慮して、初任者指導や講座運営に当たらなければならないと考える。

2 学習指導に関しての前後比較

図2は、発問、板書及びノート指導に関して、困難性が前期と後期でどのように変容したのかを表したものである。調査対象は、小学校の初任者である。

また、図3は、図2のノート指導について講師歴の有無で比較したものである。

前期と後期が全く同じ問いになっていないため、変化を断定することはできないが、一定の傾向が見られるためまとめた。

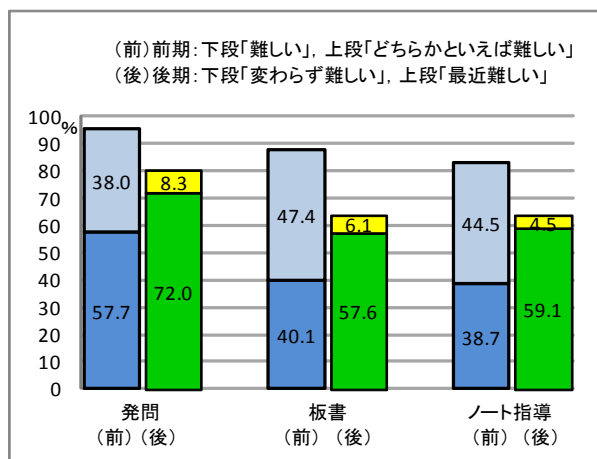


図2 学習指導の困難性の変容（小学校）

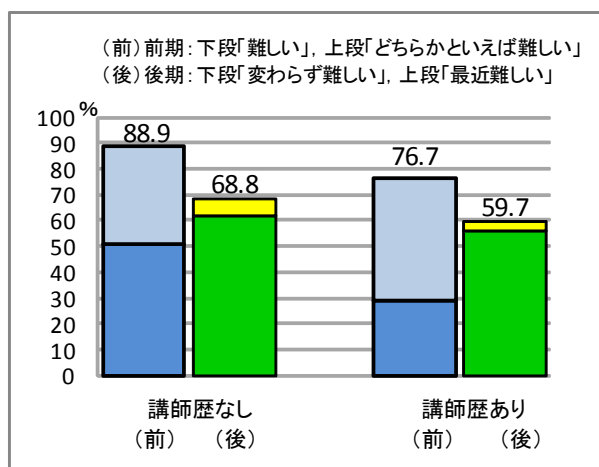


図3 ノート指導の困難性の変容
(小学校：講師歴の有無の比較)

前期には、小学校の多くの初任者が学習指導の基本的技術に困難性を示していたが、後期には減少している（図2参照）。講師歴の有無による差も縮まっている（図3参照）。これは、指導教員等による指導や日々の授業実践により、指導技術を習得できてきていると実感している小学校の初任者が増えたためだと考えられる。

図4は、初任者全校種を通して、前期に比べて後期の方が困難性を示す割合が増えた項目を示している。

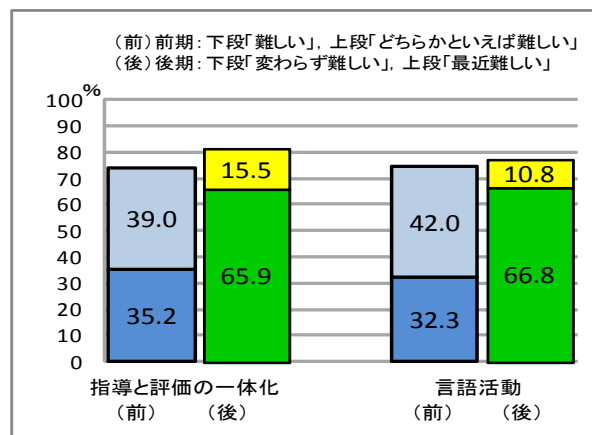


図4 学習指導の困難性の変容（全校種）

「指導と評価の一体化に取り組むこと」及び「言語活動を意識した指導をすること」については、前期より後期の方が困難性を示す割合が増加している。これは、授業実践を積み重ね、単元指導計画の立て方や児童生徒の主体的な学習活動の在り方、評価等について悩んでいる結果だと考えられる。

初任者の授業力の向上を図るため、センター講座では、単元構想力の育成を重点課題として講座内容の工夫改善を図りたいと考えている。

3 日常の仕事等に関しての前後比較

図5は、児童生徒同士の人間関係のトラブルの解決についての困難性の変容を講師歴の有無で比較したものである。

児童生徒同士の人間関係のトラブルの解決について困難性を示している割合が、後期には、講師歴のある初任者の方が若干高くなり約7割となっている。講師歴の有無に関係なく個々の児童生徒への対応や学級経営に悩んでいる初任者が多い状況がうかがえる。

そこで、次年度は、学級経営の講座を年度当初と7月の年2回開講する。その中で、生徒指導の基盤となる望ましい人間関係づくりや集団指導及び個別指導について、時期に応じた講義・演習を

行うとともに、初任者それぞれが抱えている問題を解決するための糸口を示しながら実践力の向上を図りたいと考えている。

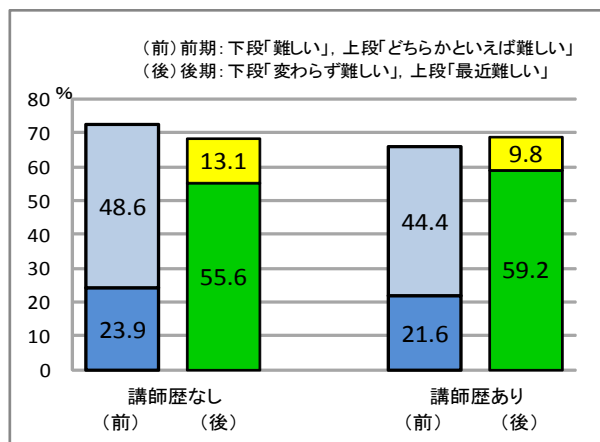


図5 児童生徒同士の人間関係のトラブル解決の困難性の変容（全校種：講師歴の有無の比較）

図6①②③は、仕事の悩みを同年代、先輩教員及び管理職に相談することに難しさを感じている割合が前期と後期でどのように変容したのかを表したものである。また④は、職場の人間関係についての難しさの変容を示したものである。

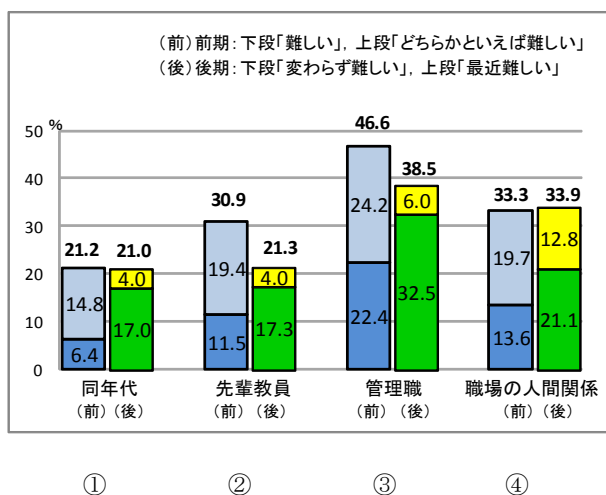


図6 仕事の悩みの相談・人間関係の難しさの変容（全校種）

仕事の悩みの相談については、前期は先輩教員や管理職に相談することに難しさを感じている初任者の割合が3割以上であったが、後期では減少した。特に、先輩教員については大幅な減少が見られた（図6-②参照）。これは、指導教員や学年主任等、先輩教員との関係が深まり相談しやすい環境が築かれたのではないかと考えられる。

しかし、職場の人間関係については、困難を示す割合が前期、後期ともに3割を超えている状況

が見られる。特に、後期の調査で「最近難しいと感じるようになった。」と回答した割合が12.8%に達していることから、一人で悩みを抱え悩んでいるという状況も考えられる（図6-④参照）。仕事上の悩みを相談し克服するには、同じ学校内の教職員の支え合いが大きな役割を果たしている。そのため、学校における同僚性を高めるとともに初任者自身も職場でコミュニケーションを図っていきける能力を育成しなければならない。センターにおいては、所員と初任者及び初任者同士のつながりを深める取組を進めながら、講義・演習を通してコミュニケーション能力の育成を図りたい。

IV 今後の講座構想について

Ⅲの調査分析を受けて、今後の講座の運営について考察する。

1 教職員としての自覚の喚起

初任者及び新規採用者が教育公務員としての「マナー」を身に付け、円滑に職務を遂行できるように、本年度作成した「心がけのススメ」リーフレットを活用し、教職員としての自覚を促す。その中で、仕事は組織的に行うものであるので管理職や同僚に報告・連絡・相談することが大切であること。また、コミュニケーションを図ることで子ども、保護者及び同僚との信頼関係が築けること、あいさつはその第一歩であることなど、明日からの実践に生かせる内容を講義する。



2 教科の単元構想力の育成

初任者研修の教科教育の講座は、単元構想力を育成することをねらいとする。そのために、まず、学習指導要領を読み込むことを指導する。その上で、各教科の目標を達成するための単元構想や言語活動について、理論的な講義と実践的な演習を織り交ぜながら講座を運営する。

受講した初任者が、「これならぜひやってみよう。教材研究を深めたい。」と思えるように、具体的な教材を用いながら講義・演習を行い、勤務学校での実践につなげていきたい。

3 初任者自身が主体的に学ぶ講座の工夫

講座開始時に課題意識をもたせ、講座を受講させる。また、講座の終わりには、小グループ等で

互いにふり返る時間を取り、初任者それぞれが「今日の学びを勤務校でどう生かすのか。」を具体的に発想できるようにする。

また、小グループでの参加型講座を重視しコミュニケーション能力の育成を図る。グループ及び担当所員を固定化して人間関係づくりを進めるとともに信頼関係を築き、相談しやすい体制をつくっていきたい。

4 勤務校研修との連携

初任者の資質向上を図るためには、センター研修と勤務校研修が関連しながら進めることが重要である。校長等・指導教員等研究協議会において、本アンケートの分析結果を報告し共通理解を図るとともに、連携の在り方を検討していきたい。

V 終わりに

「幼児児童生徒は、教職員の直接的な言葉はもとより、その言葉を発する教職員自身の生き方や人となりに大きな影響を受けます。そのため、教職員は、自ら意欲的に、専門的知識、指導技術、さらには幅広い教養を身に付けながら、人間性や社会性を磨くべく研鑽を積むことが求められています。」これは、4月1日の「開講式等」講座で初任者に配付する「学校の教育力の向上を目指して－教職の手引き－」の一節である。

これからの京都府の教育を担っていく人材を育成する初任者研修の役割は極めて大きい。研修に携わる私たちは、国や世界の動向と初任者の実態を常に把握しながら、「信じて」「任せて」「認める」ことを心に留めて人材育成に当たりたい。

文献

- ・今後の教員養成・免許制度の在り方について[中央教育審議会答申（平成18年7月1日）]
- ・生徒指導提要[文部科学省（平成22年3月）]
- ・教員研修の手引き[独立行政法人教員研修センター（平成26年）]
- ・京都府初任者研修実施要項[京都府教育委員会（平成27年）]
- ・学校の教育力の向上を目指して－教職の手引き－[京都府総合教育センター（平成27年4月）]
- ・初任者研修対象教員に対する意識調査に関する一考察[和歌山県教育センター学びの丘研究紀要（2006年）]

「出前講座」の効果検証について～小学校算数科教育講座～

研修・支援部 研究主事兼指導主事 平山 孝次

要約

本センターが実施する「出前講座」の内容が、受講後の授業実践において、どのように活用されているのかを把握できていないのが現状である。そこで、与謝野町立与謝小学校において、①出前講座実施前後の授業の質的な変化を分析、②児童の学習意欲や学びの姿を質的に分析、③児童の内面の変化を捉えるアンケート実施、④個々の教員へのインタビューを通して、出前講座（小学校算数科教育講座）の効果検証を試みた。そして、検証したことを次年度以降の講座内容や実施方法を見直す資料にしようとした。その結果、与謝小学校の授業の変化は、出前講座によるところよりも、授業者の学ぶ姿勢と新たな実践に挑戦しようとする姿勢によるところの方が大きいことがインタビュー等から分かった。一方、授業参観後の助言が刺激になったというインタビュー結果を多く得た。中には、助言により、授業者が算数をおもしろく感じるようになり、児童の個人内評価の変化をも引き出したのではという校内での分析結果も得た。出前講座や授業への助言は、先生方の挑戦意欲を引き出すものにしていくことが大切であることが示された。

キーワード：出前講座，算数科，質的な分析，授業改善への意欲

1 研究の背景

本センターにおいては、所員が各学校等へ出向き、研修を支援する「出前講座」を実施している。講座実施後には、出前講座の効果を確かめるために、受講者全員を対象にしたアンケートで集約している。この方法は、受講者の感想を即把握する上では利点がある。しかし、講座内容が受講後の授業実践において、どのように活用されているのかを把握することが難しい。その理由の1つとして、本センターが実施する出前講座の規定において、「同じ機関から同一講座への申込は、年1回を原則としている」ことが挙げられる。学校からは、講座後の授業の変容を参観してほしいという要望もあるが、現在のところ対応していない。

先行研究では、辻村¹⁾が本センターの出前講座の1つである小学校「ことばの力育成」講座の受講アンケートの結果をもとに、出前講座の在り方を検討している。その中で、受講者に「目から鱗が落ちる」感覚を強く味わってもらえるような内

容を発信することが大切と示している。しかし、受講後の授業の質的な変化には十分に触れていない。

そこで、出前講座（小学校算数科教育講座）実施後の受講者の授業を継続して参観し、授業の変化を質的に分析することを通して、出前講座の効果検証を試みようとした。

なお、出前講座においては、以下のような項目について、演習を交えて紹介することとした。

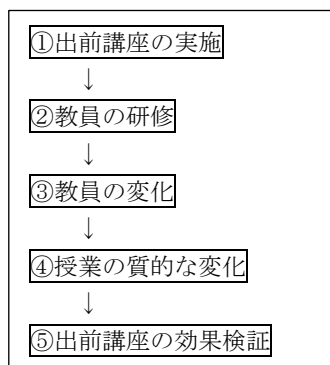
資料1 出前講座（小学校算数科教育講座）内容

- ①今、求められる力
- ②授業改善の視点～算数的活動を通して～
 - ・数量や図形の意味を実感的に理解できるようにする授業
 - ・数学的な思考力・表現力を育てる授業
 - ・算数・数学の内容の系統性を生かした授業
- ③数学的な思考力・表現力を育てる授業構想
- ④算数科における言語活動の充実に向けて

2 研究の目的

- (1) 出前講座の効果検証として、出前講座後の授業の質的な変化を分析することが有効かを明らかにする。
- (2) 出前講座の効果検証をすることにより、次年度以降の講座内容や実施方法を見直す資料にする。

資料2 研究の流れ



3 研究対象校

与謝野町立与謝小学校

資料3 対象校にした理由

- (1) 講義のみの講座依頼がほとんどの中で、授業参観とセットでの依頼を1学期に受けたのが与謝小学校のみであったため（2学期は3校）。
- (2) 家庭や地域と連携する与謝小学校の取組²⁾が、大阪大学大学院志水宏吉教授が提唱する「効果のある学校」³⁾のように、京都府内の学校のモデルになり得ると考えられたため。

4 研究方法

- (1) 出前講座実施前後の授業の変化を質的に分析
出前講座実施4か月後と7か月後の2回授業参観を行い、質的な変化を分析

資料4 授業参観の日程

①授業参観、研究授業、出前講座	6月25日(水)
(第4学年研究授業)	
②授業参観、研究授業、助言	10月15日(水)
(第6学年研究授業)	
③授業参観、研究授業、助言	1月28日(水)
(第1学年研究授業)	
* 4時間目全学級 5時間目：研究授業	

- (2) 児童の学習意欲や学びの姿を質的に分析
授業の変化による児童の学びの姿の質的な変化を分析
- (3) 児童の内面の変化を捉えるアンケート実施
- (4) 個々の教職員へのインタビュー

5 研究結果および考察

- (1) 出前講座実施前後の授業の変化

ア 研究授業を振り返って

第1学年及び第4学年担任は、計算領域において、児童の身近なことを取り上げた問題づくりに挑戦した。意欲だけでなく、解決の見通しも持たせる工夫があった。また、第6学年担任は、図形領域の面積の問題について、3つの解き方を先に提示し、解き方を語らせる逆思考の研究授業に挑戦した。学力の中間層の思考力を育てようとする、先進的な授業であった。

3名の研究授業の授業者が、当初の出前講座の内容を参考にして実践したかという点、そうではないと推察する。第2回の研究授業を行った第6学年担任にインタビューをしたところ、書物等から得たことをヒントに自ら挑戦しようとしたということであった。

現場の教員には、これまでのキャリアの中で挑戦してみたいと温めている実践があるのが一般的であろう。したがって、出前講座では現場の教員の挑戦意欲を後押しするような内容が必要と考える。

イ 授業参観を振り返って

授業参観は、研究授業と異なり、5分間ずつ巡回する参観であった。短時間ではあったが、

新たな授業の工夫と授業者と児童との関係性の変化に出会えた。助言を行う際、府内に発信できることと、さらに期待したいことを取り上げるようにした。このことは、後の資料6に示す、「ここまでできているね。」と励ましの言葉、さらに「こういうアプローチもありますよね。」という助言もいただき、前向きに頑張っていこうという気持ちがどんどん湧いてきた。」や「毎回授業を見ていただいて、感想を言ってもらったり、前回との比較で言ってもらったりしたことで、自分が気付かなかったところを気付かせてもらえることができた。言ってもらったことが今の自信につながっていることがたくさんある。」という事後のコメントからも、受講者である教員への評価と今後の目標が明確となり、受講者の励みになっていたと読み取れる。それ以上に、与謝小学校の教員それぞれの実践のよさを校内全体場で取り上げたことが、校内でも共有化につながった。そして、共有化されたことをそれぞれの教員が自身の授業にも取り入れようとする姿勢が、それぞれの教員の授業を変えていっているように見て取れた。

参観はできなかったが、9月の研究授業（第

3学年）において、6月の研究授業と同様に身近なことで課題提示をして、児童の思考を引き出す授業を実践されたと伺っている。「出前講座で取り上げられたことをもとに、9月に他の学年が授業をした」との報告を会議でされたとの情報を、丹後教育局指導主事から得た。

以上のことから、出前講座の実施は、個々の教員の実践のよさを取り上げ、校内で共有化できるようにしていく役割もあるといえる。

(2) 児童の学びの姿の変化

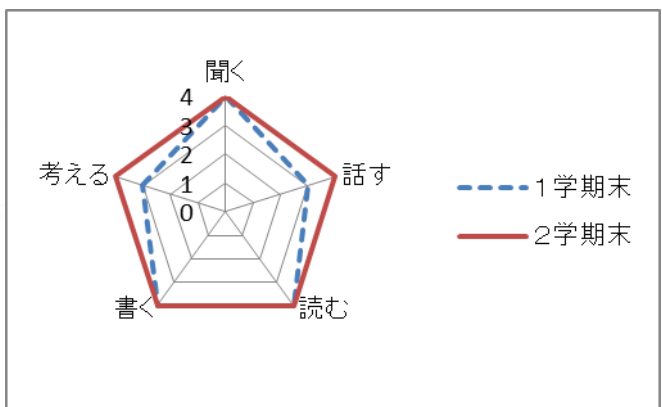
いずれの学級とも回を重ねるごとに指示待ちの児童が減り、算数的つぶやきが響く雰囲気へと変化していった。

1回目の訪問時、校長が担任の親切すぎる面を課題に挙げていた。丁寧な指導をするあまり、「これはノートに書けばいいですか」というような指示を求める児童が比較的多い印象を持ったのも事実である。しかし、授業者が児童の算数的つぶやきを中心に受け止めるだけでなく、そのつぶやきを授業展開に取り上げていくことにより、児童自身も授業展開の中で気付いたことを発言していこうとする姿勢に導かれたものと考ええる。

資料5 児童用振り返りカードの例

(高学年用) 算数ふりかえりカード 十 年 組 十 番 名前(わたくし) ふんこ

具体的内容	1学期終わり	2学期終わり	3学期終わり
① よく聞けたか 算数で大事なこ とや大事な言葉を 聞き漏らさずに聞 けたかな。	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>しっかり聞いて、</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>しっかり聞いて、</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>しっかり聞いて、</u>
② よく話せたか 質問にあった答 えができたかな。 他の人の発表を聞 いて、促しているこ ろ、ちがうところを 発表できたかな。	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>質問に答えて、</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>質問に答えて、</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>質問に答えて、</u>
③ よく読めたか 分かっているこ とを区別して 読めたかな。	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>教科書の読み方</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>教科書の読み方</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>教科書の読み方</u>
④ よく書けたか 自分の考えをノ ートに書けたかな。 自分の考えを自 分が思うように書 けるようになった かな。	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>自分の考えを</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>自分の考えを</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>自分の考えを</u>
⑤ よく考えたか いろいろな方法 で、問題の解き方 を頭の中で考える ことができたかな。 自分の力で解決 ができたかな。	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>いろいろな方法</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>いろいろな方法</u>	④ できた ③ まあまあできた ② あまりできなかった ① できなかった 理由 <u>いろいろな方法</u>



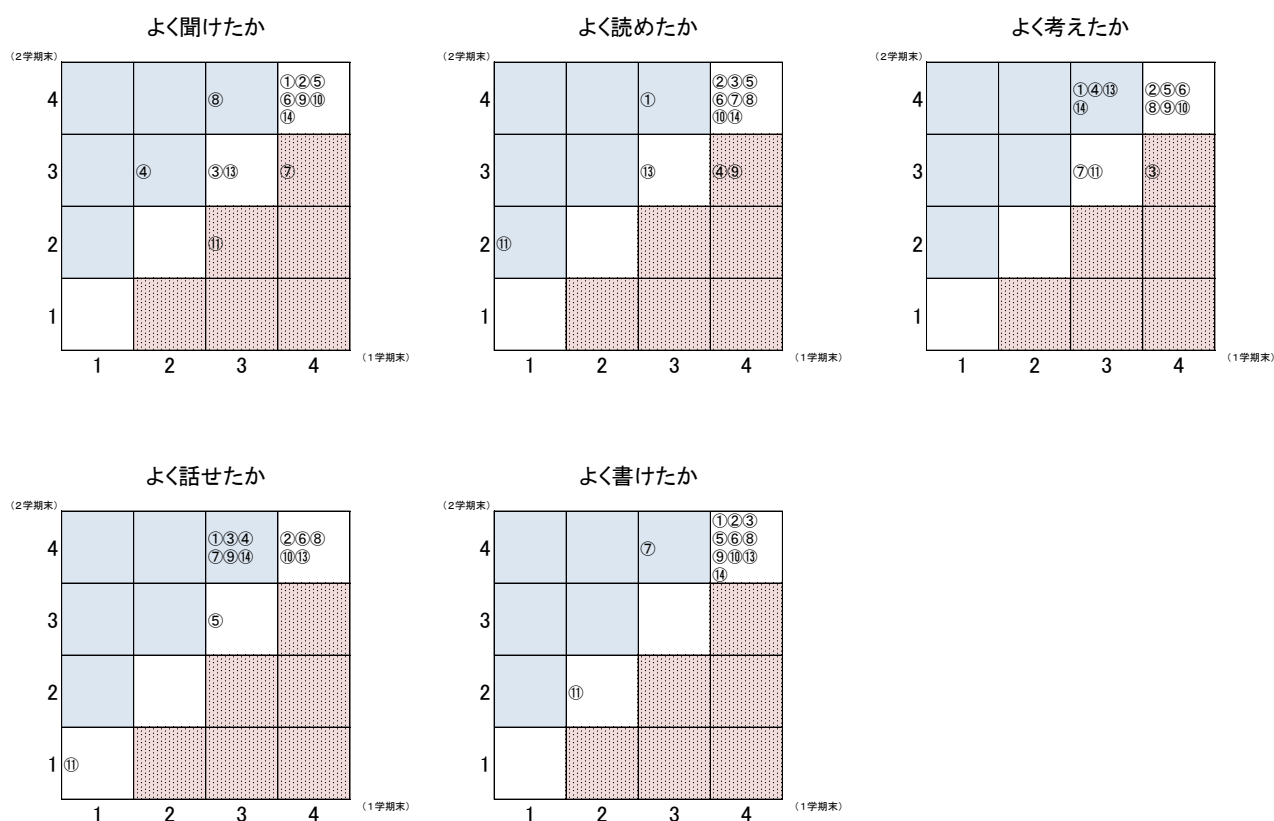


図1 第4学年の児童の内面の変化

(3) 児童の内面の変化

ア 対象児童

第4学年児童

14名

イ 分析方法

毎学期末に児童が記入した児童用振り返りカード（資料5参照）

児童用振り返りカードの内容

- ・ 4件法によるアンケート
- ・ 児童コメントの記入

ウ 分析内容

「①よく聞けたか、②よく話せたか、③よく読めたか、④よく書けたか、⑤よく考えたか」を、「できた、まあまあできた、あまりできなかった、できなかった」で自己評価及び児童コメント

第1回訪問時に研究授業を行った第4学年の児童の内面の変化を、資料5にある児童用振

り返しカードを活用して捉えようとした。そして、図1にあるように、横軸に1学期末のアンケート結果を、縦軸に2学期末のアンケート結果をプロットできるマトリックス上に、個々の児童の名簿番号を表した。マトリックス上で、左側上部へシフトしていく児童ほど、1学期から2学期にかけての個人内評価が上昇傾向にあったことを示す。

図1を見ていくと、1学期から2学期にかけての個人内評価について、「③よく考えたか」と「④よく話せたか」という2項目において上昇傾向を示した。担任は考えさせる場面、そして、考えを話させる場面を普段から取り入れている。ただ、取り入れるだけでなく、ペアトーク等を取り入れて自信を持たせる工夫、考えをどのようにまとめるのかを板書で視覚的に示す工夫を行っている。

資料5に示す児童の振り返りにもあるように、担任の指導の意図が児童に伝わっているからこそその結果と捉えることができる。

(4) 個々の教職員へのインタビュー

第3回訪問時に1年間を振り返り、4年担任が「問題づくりについて褒めてもらい、私自身、算数がおもしろくなった。」と。続けて、教頭が「担任が算数をおもしろいと感じるようになったから、学級の子どももデータのような変化があったと思う。」と語った。担任の指導の意図や担任の気持ちが児童の思いや学びの姿の変化に影響を及ぼすという結果を得ることができた。

6 まとめ

与謝小学校の授業の変化は、出前講座の効果よりも、授業者の学ぶ姿勢と新たな実践に挑戦しようとする姿勢によるところが大きいといえる。さらに、スタンダードを求めない校長の方針が授業者の挑戦を後押ししているとインタビューから感じた。出前講座や授業への助言は、教員の挑戦意欲を引き出すようなものになることが大切といえよう。

第1回訪問時の第3学年は1名の児童の影響により授業の雰囲気は左右される状況にあった。しかし、回を重ねるごとに、1名の児童の意見も授業の中に生かし、学級全員の意見が行き交うように担任がコントロールできるようになっていた。第3学年担任が2回目の授業参観後に「メリハリをつけて」という筆者の言葉が刺激になったとのことであった。

また、校長が筆者の助言内容に対して、「ピッチャー（授業者）の視点だけでなく、キャッチャー（児童）の視点でも話していた。」とおっしゃった。校長の言葉は、授業の変化を見る際、授業者と児童との関係性でも見ることの大切さを示唆するものといえる。

ただし、本研究は一校のみを対象としたものである。今後、学校規模や年齢構成の異なった学校を対象にした検証を行っていくことでより一般化させていくことを課題としたい。

謝辞

本研究に御協力をいただいた与謝野町立与謝小学校岡部隆志校長（平成26年度当時）をはじめ、教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

また、引き続き御協力をいただきました平成27年度与謝野町立与謝小学校矢野貞夫校長をはじめ、教職員の皆様にも深く感謝申し上げます。

最後に、今回の研究に当たり、御理解をいただきました丹後教育局並びに与謝野町教育委員会に心より厚く御礼申し上げます。

文献

- 1) 辻村敬三（2012）、全国大学国語教育学会 VII 課題研究「国語科教師の実践的力量をどう育むか」 第4章「実践的力量形成の様々な取り組み」 第3節「“授業を変える” 体験型研修の在り方」
- 2) 与謝小学校・PTA 発行「与謝っ子を応援します」
- 3) 志水宏吉（2005）「学力を育てる」、岩波新書、岩波書店

資料6 与謝小学校からのメッセージ

～出前講座から学んだこと もっと学びたいこと～

第1学年担任 ことばを大切にすること、算数用語を使って自分の考えを他の人に伝える力をもっと付けていかなければと思いました。集団で学び合えるよさや楽しさを子ども達がかかると感じ取れるような学習集団を作っていきたいと思いました。

出前講座では「ここまでできているね。」と励ましの言葉、さらに「こういうアプローチもありますよね。」という助言もいただき、前向きに頑張っていこうという気持ちがどんどん湧いてきました。ありがとうございました。

第2学年担任 子ども達のつぶやきを大切に、授業に活かしていくこと。また、どの子の発言も大切に、「そうだったらいね。」と受け入れる

ことの大切さを学びました。

第3学年担任 算数の問いにも、ストーリーがあることで、解きたい意欲が出るのが分かりました。また、授業の中でのメリハリをつけることで、考えて話す時はそうして、習熟をするときはしっかり深め、学力を付ける大切さを学びました。

第4学年担任 毎回授業を見ていただいて、感想を言ってもらったり、前回との比較で言ってもらうことで、自分が気付かなかったところを気付かせてもらえることができたこと。言ってもらったことが今の自信につながっていることがたくさんあります。

第5学年担任 四則計算（小数、分数を含む）のスピードや正確さを上げるための手立てや学習方法を教えてください。

第6学年担任 算数授業で子どもたちを「より能動的にする」仕掛けを授業の随所ではさむことで子どもたちは動き出すこと、そして、子どもたちを算数授業で認め、はげまし、ほめて、価値づけるためのあらゆる心構えを学ばせていただいた。

少人数加配 5クラスの授業を1時間でみられ、その授業（その先生）のよさを的確にピックアップされていて、おどろくばかりでした。授業を評価する視点を多く持つことの大切さを学んだ。

特別支援加配 考える、表現する時間の確保の大切さや解きたくなくなるような問題づくり、同じ意味でも意欲を高める声かけの仕方を学びました。

教頭先生 「ほめて、その気にさせる」テクニックとピンポイント指導、フットワークの軽さ、家庭、地域の力を根底にした「生きる力」の育成

校長先生 …一部抜粋… どんな質問や愚問にも真摯にお答えいただきました。指導者として、担任が気持ちよくなる、自信が持てるようになる言葉がけをいただきましたこと、心から嬉しく思っています。本来校長や教頭がせねばならない、職員のモチベーションを上げるという働きを、丸投げして依頼したようで心苦しい限りです。でも、その期待に見事にお応えいただき、算数の学習指導を楽しむ気持ちが表れ始めています。

自立と社会参加に向けた「各教科等を合わせた指導」 の充実をめざした実践研究

特別支援教育部 研究主事兼指導主事 小林 利恵子

要約

本研究では、平成 25 年度京都府総合教育センターで作成した「各教科等を合わせた指導ガイドブック」をもとに、府立特別支援学校 11 校が協働で「各教科等を合わせた指導」の授業研究に取り組んだ。①子どもの実態把握、②指導計画、③授業づくり（学習指導案の作成）、④授業改善の 4 点と学習指導要領に示された「考慮する点」を踏まえて研究を進めるとともに、学校間がチームとなって授業研究を進める研究体制を構築した。授業研究を通して、「各教科等を合わせた指導」の効果的な授業づくりの方法や授業スタイルを考察し、研究の成果として、学習指導案集を作成した。

キーワード：特別支援学校、各教科等を合わせた指導、授業づくり

1 研究の目的

府内の特別支援学校及び特別支援学級の教諭は世代交代の時期を迎えている。特別支援教育についての経験が少ない教諭や専門的な知識が不足している教諭が増加傾向にあり、授業づくりに関わる不安の声が高まっている。また、府内の特別支援学校の現状として、独自性を特色として名称を変えた「各教科等を合わせた指導」を週時程表上に位置づけて授業を進めている状況や、府立特別支援学校として歴史的に大切にしてきた授業の観点が見られる。このような状況から、「各教科等を合わせた指導」における根本的な考え方、学習指導要領上や学校の教育課程上の位置づけ、授業づくりのポイント等が曖昧になっていることが懸念された。そのため、府立特別支援学校が協働で知的障害のある子どもに効果的な「各教科等を合わせた指導」の授業研究を行い、基礎基本をおさえた府立特別支援学校の授業作りについて検討することとした。

2 研究の方法

府立特別支援学校 11 校から、各校 1 名の若手研究協力員を中心に選出して、各校において「各教科等を合わせた指導」の授業研究を行った。

年間 2 回の研究協力員会議を設定するとともに、11 名の研究協力員を 3 グループに編成し、学校間で学び合える協議の場やグループ間の授業研究会の参観、事後研究会の参加を研究協力員の研究活動として位置づけた。

研究協力員は、以下4つの役割を担うことになった。

- ・ 本校における「各教科等を合わせた指導」の授業研究会の開催
- ・ 研究協力員会議や他校の授業研究会の参加
- ・ 研究経過及び成果の校内への発信
- ・ 研究報告会の企画・運営

授業研究の方法については、2つのポイントを踏まえて進めた。

(1) PDCAの授業研究

子どもの実態把握、指導計画の作成、授業、授業改善というPDCAサイクルを踏まえて授業を考えた授業研究を進める。また、すべてにおいて特別支援学校学習指導要領解説に示された「指導に当たって考慮する点」を参考に授業の在り方を考えることとした。

(2) チームでつながる授業研究

研究協力員が学校内外のチームで授業研究を進めることができるよう「つながる」ことを大切に研究チームづくりを目指した。研究協力員が校内で様々な教師や関係部署、他校の研究協力員同士等とつながり合いながら研究を進める研究体制を構築した。各校の特色を生かした授業研究を推進し、研究協力員同士が他校の授業スタイルや授業研究の方法の工夫を学べるようにした。また、学校のニーズに応じて外部講師を招聘して授業研究に関わる指導・助言が受けられるようにし、授業に関わる客観的評価が受けられる機会を設けた。

校内研究体制構築に関しては、校長会、副校長会、総括主事会及び教務部長会等の機会に京都府教育庁指導部特別支援教育課から研究概要及び目的の周知を図り、校内における授業研究体制の構築を促し、校内研究のサポート体制を徹底した。

これら2点のポイントを踏まえて、京都府教育庁指導部特別支援教育課指導主事や京都府総合教育センター研究主事兼指導主事が授業研究会のサポートを行い、各校で授業研究を進めることとした。

2回の研究協力員会議と授業研究の計画は以下の通りである。

日程	場所	研究内容
5月30日（金）	京都府総合教育センター	第1回研究協力員会議
6月～11月	各校	各校における授業研究会の実施
11月25日（火）	京都府総合教育センター	第2回研究協力員会議
12月25日（木）	京都府総合教育センター	自立と社会参加に向けた「各教科等を合わせた指導」の充実をめざした実践研究報告会

＜授業研究の日程＞

日程	指導の形態	授業内容
6月17日（火）	遊びの指導	「気になる木」
7月10日（木）	生活単元学習	「電車でGO！」
7月11日（金）	遊びの指導	「にじいろのさかな」
9月19日（金）	遊びの指導	「ボールであそぼう」
9月24日（水）	遊びの指導	「いもほりにいこう」

10月 8 日（水）	生活単元学習	「修学旅行の準備をしよう！」
10月 9 日（木）	遊びの指導	「はらぺこあおむし」
10月10日（金）	生活単元学習	「ありがとうを集めよう」
10月15日（水）	生活単元学習	「コンビニエンスストアにレッツゴー！」
11月 6 日（木）	生活単元学習	「学習発表会に向けて」

3 考察

計 11 回の授業研究会と 2 回の研究協力員会議から「遊びの指導」と「生活単元学習」の指導の形態の効果的な授業づくり方法を考察し、授業づくりのヒントとしてとりまとめた。

(1) 「遊びの指導」の授業づくりのヒント

「遊び」とは知的好奇心によって開始される探索活動であり、その活動の中で、子どもたちは、新たな遊びや活動に目を向けたり、活動への意欲をもったりする。また「遊び」を中心とした活動を通して、達成感や満足感を追求しようとする。そうすることで、「認知発達」、「情緒発達」、「運動発達」が促進される。「遊びの指導」の授業研究から 4 点を授業づくりのヒントとしてまとめた。

(ア) 興味・関心を育む活動

遊びの指導では子どもの興味・関心をとらえて題材設定する。しかし、知的障害のある子どもは、その特性に関わって興味・関心が狭かったり、他の遊びに興味に向きにくかったりすることがある。子どもの好きなことばかりにとらわれていると、興味・関心の幅の広がりを促すことが難しくなる場合があることを踏まえる必要がある。

子どもが「好き」な活動を前提として、教師が子どもの興味・関心を育む視点をもつことが大切である。

(イ) 活動の活発化と安全性の確保

活発な身体活動を目指した内容設定や様々な遊びの設定の中で安全面が課題となる場面があった。安全面や衛生面を最優先とすることが重要である。

(ウ) 遊び込みと遊びの広がり

「遊びの指導」では、子ども自ら遊び込むことが重要である。子どものどのような姿をもって遊び込んでいるととらえるのか、また、遊びの広がりを目指すためにはどのように指導するのかという視点を教師間で共有することが大切である。

子ども自身が「遊び込み」と「遊びの広がり」の両方を感じることができるような授業構成の工夫も必要である。また、授業構成の工夫の中に、教師と一緒に遊ぶ、モデルになる、直接関わる等の教師の動きに関わる指導の工夫が大切になる。

(エ) 社会の簡単なルールを学ぶ

ただ遊ぶというだけでなく、遊びたいから友だちの様子を見る、順番を待

つ、交代して遊ぶというスキルを、遊びの中で子どもたち自身が自ら獲得することができる。遊びを通して、社会の簡単なルールを学ぶことが重要である。

(2) 「生活単元学習」の授業づくりのヒント

「生活単元学習」の要となるのは「主体性」である。「何を目標にするか」というねらいと併せて、「どのように子どもたちに学ばせるか」といった子どもたちの活動の質に焦点を当てた授業づくりが必要となる。「主体性」のキーワードをもって、生活単元学習の授業を考えるためには、子どもたちのどのような姿をもって「主体性」ととらえるかが重要なポイントとなる。「生活単元学習」の授業研究から3点を授業づくりのヒントとしてまとめた。

(ア) 指導方法の工夫

生活単元学習は、障害による学習上又は生活上の困難の改善を目指すのみの学習ではない。自立的な生活に必要な事柄を実際的、総合的に学習する指導形態である。自立的な生活に必要な事柄を、どのように学ばせるかがポイントとなる。「どのように学ばせるか」という視点で考えた時、個々の教育的ニーズに応じた学ばせ方の工夫が必要となる。

(イ) 協働学習：子どもたち同士で学び合う

発見学習、問題解決学習、体験学習、グループ・ディスカッション等のいわゆるアクティブ・ラーニングの手法を活かすことが有効である。友だちと協働しながら考えることで、子どもたちの学習意欲が向上し、自ら思考したり、判断したりしようとする。

(ウ) 学びの焦点化

子どもたちが「やってみよう」と意欲をもつことができる学習環境の設定は、教育のユニバーサルデザインの視点として進みつつある。次の段階として「わかった」、「おもしろい」と子どもたち自身が意欲をもてる学習内容の整理が必要となる。学習内容を焦点化し、子どもたち自身が何を学んでいるのか、何のためにこの学習をしているのかということが理解できる学習内容の整理・焦点化を図ることが重要である。

「遊びの指導」及び「生活単元学習」の授業研究を通して、それぞれの効果的な授業づくりの方法を考察し、授業づくりのヒントとしてまとめた。

4 まとめ

「各教科等を合わせた指導」は、特別支援学校学習指導要領解説に「指導に当たって考慮する点」が示されているものの、子どもの実態や障害種によって、授業の内容や方法が違うため、授業像としてのイメージを共有することが難しいことがある。今回の研究において、授業づくりのヒントとして共有できるキーワードを挙げたことで、「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの方向性を示すことができたと思う。

今回の授業研究で行われた 11 回の「各教科等を合わせた指導」の具体的な授業実践例を授業サンプルとして「各教科等を合わせた指導ステップアップガイドー学習指導案集一」にまとめた。これは、特別支援教育についての経験の少ない教諭や専門的な知識が不足している教諭にとって、「各教科等を合わせた指導」のスタンダード授業を共通理解できる資料である。しかし現時点では、京都府としての「各教科等を合わせた指導」の授業サンプルが少ないため、今後も「各教科等を合わせた指導」の授業サンプルの共有が必要である。

本研究では、研究協力員を中心に各校で「各教科等を合わせた指導」の授業研究に取り組んだ。各校が独自に決めた枠組みのみではなく、学習指導要領の基本を押さえ、そこに示されている考慮する点を踏まえて取り組んだ授業研究が、学習指導要領を周知するための機会となり、全ての府立特別支援学校として共通した視点で「授業」を考えることができる機会となった。また、研究協力員が学校の特色を生かした授業研究を進めることで、

1 「授業」を研究すること

2 府内の特別支援学校同士が学び合う視点をもつこと

の 2 点についての重要性を 11 校の特別支援学校が再確認をする機会となった。

「各教科等を合わせた指導」は、子どもたちの主体的・協働的な学びが要となる。しかし、育成すべき資質や能力を的確に踏まえなかったり、教育課程上の位置づけが曖昧だったりすると、知的障害のある児童生徒にとって効果的であるとされる「各教科等を合わせた指導」の意味をもつことが難しくなる。子どもの実態把握、指導計画、授業づくり、授業改善の P D C A サイクルと教育課程を踏まえて授業を考えることを今後も重視することが必要である。

障害のある子ども達の教育は、以前から育成すべき資質・能力を育むための課題の発見、解決に向けた主体的・協働的な学びを重視している。障害者の権利条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、全ての学校において、特別支援教育を着実に進めていくためにも、主体的・協働的な学びを重視した「各教科等を合わせた指導」を府内の学校に広く発信する必要がある。

引用及び参考文献

「特別支援教育を学ぶ人へ」（ミネルヴァ書房 2011 年）佛教大学 菅原伸康教授

「障害のある子どものための教育と保育 エピソードで見る障害の理解と支援」（ミネルヴァ書房 2012 年）佛教大学 菅原伸康教授

「障害のある子どものための教育と保育 写真で見る障害のある子どものための課題学習と教材教具」（ミネルヴァ書房 2012 年）佛教大学 菅原伸康教授

「特別支援教育の学習指導案と授業研究 子どもたちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくり」（ジアース教育新社 2013）編著 鹿児島大学教育学部 肥後祥治教授他

自立と社会参加に向けた「各教科等を合わせた指導」の充実をめざした実践研究報告会 講演資料 佛教大学 菅原伸康教授

特別支援学校 教育要領・学習指導要領

特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）

特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 布施光代・小平英志・安藤史高（2006）. 児童の積極的授業参加行動の検討—動機付けとの関連および学年・性による差異— 教育心理学研究, 54(4), 534-545

葉養正明（2010）. 教育条件整備に関する総合的研究(学校規模研究分野)報告書 国立教育政策研究所

小・中学校の音楽科「創作（音楽づくり）」分野における指導と評価の工夫について

科学技術教育部 研究主事兼指導主事 浅井 ちとせ

要約

小学校において平成 23 年、中学校において平成 24 年に学習指導要領が全面実施となり、その趣旨が全国に周知され、授業実践が全国的に進む中で、音楽科においては、とりわけ「創作」の指導の改善と充実が課題となっている。「創作」分野は児童生徒の思考力・判断力・表現力等を高めることができる、まさに 21 世紀型学力を迫及できる分野でありながら、歌唱分野や器楽分野、鑑賞領域と比べて実践が進んでいないと考える。今年度、「創作」及び「音楽づくり」分野を扱った 2 つの音楽科の授業から、児童生徒の高いパフォーマンスを生む手立てと、共通する課題を見出し、研究テーマとして取り組んでみた。

2 つの授業を通して児童生徒のモチベーションを高める要因の分析を行い、「創作」分野の効果のある指導方法を考察したところ、共通して、少人数グループ形態での「創作」活動が組み込まれていた。この形態は創作のアイデアを深め合い、楽譜の書き方や楽器で表現する際の演奏方法等を確認め合う点で有効な方法であることが認められた。一方、設定された評価規準につながる個人での評価方法において課題があったため、グループ創作における個人評価につながる具体的方法について提案し、今後、提示した具体的手法について、当センターの小学校・中学校の音楽科「創作（音楽づくり）」講座、京都府小学校教育研究会音楽科研究協力校等に提示して、効果を検証したいと考えている。

キーワード：ねらいの焦点化 ねらいに沿った創作条件 ゴールイメージの明確さ
記譜スキルの定着の手立て

1 問題意識と目的

小学校において平成 23 年、中学校において平成 24 年に現行学習指導要領が全面実施となり、その趣旨が全国に周知され、授業実践が全国的に進む中で、音楽科においては、とりわけ「創作」の指導の改善と充実が課題となっている。音楽科においては、「技能」重視の従前の指導要領から、過程を大切に「思考力・判断力・表現力」等を高める指導が重視されている。小学校学習指導要領の音楽科改訂の要点では「音楽づくり」において、「音を音楽に構成する過程を大切にし、〔共通事項〕に示す音楽の仕組みを手掛かりにして、児童が思いや意図をもって音楽をつくるようにすることの重要性を示した。」と示されている。

平成 16・17 年度文部科学省委嘱調査「義務教育に関する意識調査」報告書（2005）によると、次の記載がある。

小学校第 4 ～ 6 学年	音楽の授業がとても好き・まあまあ好き
	男子 51.1% 女子 80.7%
中学校第 1 ～ 3 学年	音楽の授業がとても好き・まあまあ好き
	男子 37.6% 女子 65.6%

季刊「音楽鑑賞教育 Vol.19」（2014.10）の文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官 津田正行氏による特別寄稿では、この報告書を基に、「小・中学校とも、約3割の男女差がある。一般に音楽に苦手意識を感じるのは男子が多い。音楽づくり／創作に熱心に取り組んでいる教育課程研究指定校などからは、音楽が苦手な子ども、特に男子が音楽づくりの学習に熱心に取り組んでいるという声を聴く。音楽づくり／創作の充実は、ジェンダーバイアスの解消にもつながっていく可能性を含んでいる。」と記述されている。

苦手な子どもの意識向上が期待できる「創作」分野であるが、一方では、実践報告例が少ないという現状がある。この原因として考えられることは、創った音楽を書き留める手段である音符や休符の記譜スキルの定着が難しいことが一つの要因であると考ええる。

低学年で生き生きと「音楽づくり」に取り組む児童が、学齢が上がるにつれて意欲をなくすという実態と、「創作」を扱った2つの授業から、高いパフォーマンスを生む手立てと、共通する課題を見出したことが、本テーマを設定する契機となった。

2 研究の目的

音楽科の課題である「創作」の指導及び評価について、二つの授業を分析し、当センターでの音楽科研修講座等を通して、学校現場の先生方が活用できる「創作」の授業の効果的な指導方法やグループ活動における個人評価の手立ての具体例を提示する。

3 分析する授業

A 小学校の3年生を対象とした「音楽づくり」の研究授業

B 中学校の3年生を対象とした「創作」の研究授業

4 授業の分析

4.1. A 小学校の高い創作パフォーマンスを生み出す授業展開と児童の活動の分析

(1) 伝統芸能の教材化

A 小学校の校区から東へ数キロ入った山間部の町に伝わる伝統芸能を教材化して「創作」活動につなげ、地域の伝統文化の理解を深めた。

(2) 鑑賞と表現を関連させた題材の工夫

伝統芸能のビデオ鑑賞の後に、同曲の歌唱や器楽活動を通して、太鼓のリズムを使った「旋律づくり」に生かした。

(3) 題材計画の各時間のねらいの焦点化

(4) ねらいに沿った創作条件（日本音階とリズム）の設定の適切さ

(5) 指導計画の順次性と系統性

(6) グループで協力して創作する楽しさの感受

(7) 創作発表時の適正な役割分担

リズムパート（締太鼓）の担当1人 と旋律パート（リコーダー担当2人）

(8) 細かな教具による手立ての工夫

① 常時活動での ICT を用いたソルフェージュ

教師は8ビートの拍節的なリズムを電子音源から流しながら、電子黒板に旋律楽譜やリズム譜をパソコンからプレゼンテーションソフトで提示する。児童は、

拍節的なビートのリズムに乗りながら、電子黒板に提示される旋律やリズム譜をすばやく表現し、さらに、p や f、crescendo などの強弱記号やスタッカート、テヌートなどの音楽記号の示す表現で歌ったり、手をたたいたりしていた。表現活動は体全体を使って表現し、音が上がっていく時は手を大きく上に挙げながら、リトミック風に歌っていた。（歌い方も頭声発声で響く声で歌っており、歌唱の基礎的な技能が定着していた）

これらの常時活動が、記譜スキル定着の基礎となっていることが認められた。

② 共同学習に適切な書き込みボード活用

五線紙を透明シートの下にはさみ、3 人が双方向からマジックで書き込むことができるボードを使用し、創作時の話し合い活動に生かしている。

③ リコーダー指番号シール

授業の担当教師が、自分が音楽を担当するすべての児童のリコーダーに、指番号シールを貼る。（番号シールの位置をホール横に正確に貼るため）

④ 打楽器パート用の練習用パッド

⑤ グループ活動に適した背もたれのない低くて広い椅子（楽譜を書く際はすぐに机に変化）

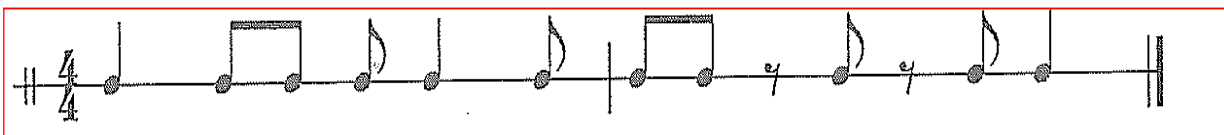
(9) 創作でねらうゴールイメージの明確さ

4.2. B 中学校の生徒の「創作」モチベーションの分析

(1) 生徒に身近なフレーズを楽しく音符に記す常時活動

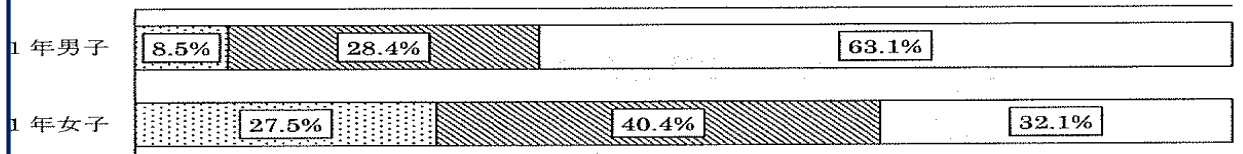
B 中学校の授業の後の研究会で、B 中学校を含む地域の中学生を対象に実施されたアンケート結果が報告された。

「下の音符を見てリズムがわかりますか」という問いに対して、中学1年の男子で「わかる」と答えた割合が10.7%、1年女子においても36.8%という結果であった。



「下の音符を見て、すぐに歌えますかリズムがわかりますか」という問いに対して、中学1年の男子「歌える」と答えた割合が8.5%、中学1年の女子「歌える」と答えた割合27.5%であった。/

下の音符を見て、すぐに歌えますか？
1つ選んで、数字に○をしてください。



※左から順に「歌える」「少し歌える」「歌えない」

これらの結果に鑑み、指導者は常時活動として、授業導入時に身近なフレーズを生徒自ら音を探してリコーダーで吹いてから音符に置き換える活動が続けている。成果として、研究授業の中でほとんどの生徒が表したい音を楽譜に置き換えるスキルが認められた。記譜スキルを付けるためのリズム打ちやソルフェージュ、聴音などの活動を常時活動に、楽しく取り入れることが記譜力をのばすと考えられる。さらに研究授業において、生徒が創作モチベーションを高く保つ要因を考えた。

(2) スモールステップでの題材指導計画

グループごとに創作する「テーマ（イメージ）」決定の後に「リズムから旋律へ、旋律から形式・構成へ」のようなスモールステップで、1時間ごとにねらいを設定して、丁寧な指導計画が作成されていた。

(3) 創作条件を限定する効果

構成音をド～ソの5音に限定し、一部形式か三部形式で創作する条件を与えた。（条件の効果）

- ・アルトリコーダーの運指が容易である。
- ・リズム・速度・強弱・旋律などの音楽を特徴付けている要素を焦点化して指導することができる。

5 2つの研究授業に共通する課題

共通して少人数グループ形態での「創作」であった。グループ「創作」はアイデアを深め合い、楽譜の書き方や表現方法を確認め合う点で有効な形態であることが認められた。しかし、設定された評価規準につながる個人での評価方法において課題を感じた。この課題に対し、グループ創作における個人評価につながる具体的方法を提示する必要がある。

6 「箏」を使ったグループ創作における個人評価シートの提案

○創作条件：構成音を二三四五六七八弦に限定して、テーマ「春の訪れ」を箏の「コーロリン」の奏法を用いて、4人で創作し、箏で表現する。

※コーロリン…隣接する3本の弦を高い方から低い方へ順番に下降する旋律を奏でる奏法。

リズムは付点8分音符、16分音符、4分音符で3音を続けるリズムに近い。

○ねらい：口唱歌「コーロリン」を使って「春の訪れ」を平調子で創作しよう。

○評価規準例：「コーロリン」のリズムのおもしろさを感じ、どのようにテーマ表現に生かすか意図を持っている。

○予想される効果：4人グループによる箏を使った創作活動において、最初は2小節ずつ分担して個人創作し、創作意図をワークシートに記入する。その後の話し合い活動で、ねらいにふさわしい旋律に切り変える過程を書き込むことにより個人の評価につなげることができる。

○和楽器の記譜の効果：和楽器を用いた創作では、我が国の伝統的な口唱歌を用いると記譜が易しく、西洋式の記譜に苦手意識を持つ生徒が取り組みやすいので、創作意欲が高まる効果が期待できる。

<創作シート例>

創作テーマ：「春の訪れ」			
④	③	ニ ②	七 ①
			六
		三	五
		四	五
		五	○
		七	五
		六	四
		五	三
		五	三
		○	○

担当： (④) (③) (②) (①)

(個人アイデア評価シート)

♪「コーロリン」を使ってテーマを表現するアイデアを書きましょう。

♪記入例：① 春先の寒さを下降する旋律で表し、春のときめきを「コーロリン」のリズムで表した。

② ①のコーロリンの下降旋律を受けて3小節目は一音ずつ上行して、草花が一斉に芽吹く様子を表し、4小節目は小楽節の終わりの部分ととらえて冒頭の旋律を再び用いた。

(グループ創作の過程評価シート)

♪話し合いの結果どのように旋律を変化させたかを書きましょう

♪記入例：① 冒頭は春の到来を待つ気持ちの高まりを表すために上行旋律の方が良いという意見にまとまり、コーロリンを使用せず2弦から8弦まで一音ずつ上行旋律に変化させる。

② 春の芽吹きを表すため3小節目で七六五のコーロリンを二回用いて動きを付け、四小節目は五四三のコーロリンを用いて小楽節が終わる感じにする。

7 考察

音楽科において創作指導が課題となっている中、2つの授業で児童生徒が生き生きと創作活動する姿を見て、音楽科での受動的な学びから能動的な学習への可能性を感じることができた。

この能動的な学習のためには、選んだ音を組み合わせることで創作したモチーフやフレーズを音符として残したいから記譜を学びたいという意識が芽生えるような、楽しい常時活動を工夫することが必要であると考えた。

グループ創作の課題である個人評価の方法として、指導者がゴールイメージを持つことを前提に、最初に個人での創作をさせて創作意図や過程を個別にシートに残し、さらにグループで話し合った経過を書き残すシートがあれば、グループ活動でも個人評価につながると考える。また、作品完成までの形成的評価として、グループ作品を創作途中で発表し、工夫点を学び合って、互いの作品の優れた点を自作品に取り入れる過程をシートに残すと、さらに質の高い作品が生まれる。

今後、京都府総合教育センターでの「音楽づくり」講座や「創作」講座、音楽科出前講座等において、創作の効果的な指導方法と評価方法を提示し、創作の授業による児童生徒の変容や音楽科授業における効果を検証したいと考えている。

参考文献

- 小学校学習指導要領解説 音楽編 文部科学省（2008）（教育芸術社 発行）
平成 16・17 年度文部科学省委嘱調査「義務教育に関する意識調査」報告書（2005）
季刊 音楽鑑賞教育 Vol.19 特別寄稿「音楽科における授業改善の現状と課題
Ⅱ－音楽づくり／創作を中心に－」津田正行（文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官）（2014.10）（公益財団法人 音楽鑑賞振興財団 発行）

豊かな感性を育む造形遊びの可能性

科学技術教育部 研究主事兼指導主事 飯田 真人

要約

図画工作科においてはこれまで作品完成を重視した授業展開や特定の表現方法に沿った一斉授業などが実施される傾向にあった。そこで、京都府総合教育センターでの研修講座等において、豊かな感性を育むための発想や構想の能力を高める授業の展開を目指して「造形遊び」の題材に重点を置いた研修を展開し、その可能性について検討した。

キーワード：造形遊び、感性、発想や構想の能力、題材、評価

1 はじめに

筆者は、京都府総合教育センターに赴任する以前は京都府立亀岡高等学校普通科第Ⅲ類芸術系で美術を担当していた。普通科ではあるが専門学科と同等に美術やデザインについて学べるコースである。そこは南丹教育局の所管する地域にあり、南丹教育美術展覧会をはじめ、幼小中高連携が盛んに行われており、美術にかかわる様々な取り組みが行われている。そのような環境の中、筆者自身も多くの小学校で出前授業を実施する機会を得ることができたが、教科としての図画工作については把握することはなかった。

平成 25 年度から 2 年間、各種研修会・協議会、センターでの教科教育や出前講座またコンクール審査や美術展などを通して図画工作の教育について研究を重ね、教科についての理解ができてきた。

筆者にとって、小学生の作品は中学校や高等学校の美術科での作品と違い、素直で豊かな表情のある作品が数多く見られ新鮮であった。一流の画家ですら決して真似のできない作品である。学校において、その作品がどのような制作過程で制作され、その際にどのような指導の工夫がされているのかに関心を持った。しかし、様々な作品に接している内に、ある特定のパターンで指導していると思われる表現方法であることがわかってきた。それは書籍を参考にした特定の技法によるものであった。個々の作品をみると児童画らしい作品に仕上がってはいるが、クラス全員が同じような作品になっていることに疑問を抱いた。もし、子どもたちそれぞれの発想や構想を基にした創作であれば、均一な作品にならず、多様な作品が表現されなければならないはずである。では、なぜこのような題材指導がされているのか、なぜ特定のパターンに頼った授業にならざるを得なかったのか、そこには様々な要因が考えられた。

中・高等学校であれば教科に関わる専門教育を基礎として教員となるが、小学校の図画工作においては全てがそのような課程を経た教員ではない。また、美術を得意とする教員や、図画工作・美術教育を専門とする教員は少数である。それゆえに、教員自身が図画工作に対する苦手意識がある場合や作品に対してどのような評価をすればいいのかわからない場合など指導者側の理由から、特定の表現方法を基に題材を画一的に進めるという指導方法で直面する課題を解決してきたと想定される。確かに、そういった方法で授業を展開することによって、多くの子どもが見栄えのある作品を失敗なく作り、題材に対する達成感を持たせることができる。その反面、作品作りの過程で誘導的な指導方法になり、子どもたちの豊かな発想や構想の力を発揮させるまでには至らないものになっている。

2 造形遊び

図画工作科は「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」（学習指導要領解説（図画工作編）平成 20 年 8 月）を目標とし、その指導内容として「A 表現」と「B 鑑賞」があり、「A 表現」は（1）として「造形遊び」と（2）として「絵画、立体、工作等の表現」に分かれる。造形遊びは、絵画や立体、工作とは違い、具体的な内容は身近な材料から思い付いた造形活動を行うものである。更に、子どもたちが材料に働きかけ、それぞれが形や色をとらえ、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、発想や構想を繰り返しながら身体全体で創造的な技能を発揮していくという遊びの能動的な性格を学習として取り入れた活動でもある。昭和 52 年の学習指導要領改訂から内容として「造形的な遊び」が位置付けられた。その当時から造形遊びの題材設定や指導方法及び評価方法などについて様々な議論がおこり、様々な実践例や研究が積み重ねられてきたが、指導方法が確立されているわけではない。そのため造形遊びの授業が行われていない場合もある。このことは、指導内容に取り入れられて長い年月が経過しているにもかかわらず、依然として現場での戸惑いが少なからずあり、図画工作そのものに通じる課題でもあると思われる。

3 図画工作に対する発想の転換

文部科学省初等中等教育局岡田京子調査官は、初等教育資料（2014 年 12 月号 No920）の特集「学習指導要領における指導のポイント〔図画工作〕」の中で『図画工作科の指導においては、創造性を育む造形体験を充実することが大切である。』と図画工作の方向性を示している。

現行の学習指導要領になって、能動的な活動と豊かな感性と発想や構想の能力をいかに育ませるかということがこれまで以上に重視されている。決して美術家を育てる教科ではなく、作品の出来映えよりも作品の制作過程における豊かな発想や構想の力が図画工作の授業でまず付けさせたい力である。つまり、「何を描いたか・つくったか」から「何を描こうとしたのか・つくろうとしたのか」へ転換していかなければならないということである。そこでおこりうる様々な課題は、造形遊びで顕著に表れている課題と重なり、その解決を造形遊びで試みることで結果として豊かな感性を育む図画工作全体へつながると考えた。

また、評価方法に関しても依然として課題であると考えられる。造形遊びでは結果よりもその過程で得た発想や構想の能力につながる体験が大切であり、そのため「いつ、どこで、なにを、どのように」感じたかということをしかりと評価しなければならない。造形遊びで子どもたちの活動をどのように指導するかということが、図画工作の評価方法や評価内容につながると思われる。それゆえに教員が積極的に造形遊びを実践し、そこから教員も豊かな造形感覚を得ることが大切であると考え

4 センターでの取組

当センターでは、図画工作科の研修講座のほか、大学との連携講座、学校での校内研修の場に出向く出前講座、京都府小学校教育研究会との共同研究校への支援なども行ってきた。そこでの内容は学習指導要領の解説や造形に関わる実技指導が主なものであった。平成 26 年度は、それらに加えて、隔年開講の「授業づくり」講座を行い、そこでは「造形遊び」に焦点を当て、4 名の小学校の先生を中心に造形遊びに特化した講座を 4 回のシリーズで連続開講した。また同時に第 1 回目、2 回目と最終の 4 回目は、一般の先生方もシリーズではなく受講できるようにした。

以下はその概要である。

第1回

『小学校「授業づくり＜発展＞」講座シリーズⅠ』及び『小学校「学びの本質を追求する授業づくり」講座図画工作科』

京都大学大学院准教授の石井英真先生に学びの本質を追求する授業の在り方について講義していただき（体育科と理科との合同）、午後は筆者が図画工作科の学習指導要領の解説と共に造形遊びについての意義と授業の進め方について講義と造形遊びにかかわる実技を行った。（写真1及び2）



写真1



写真2

実技の題材は「配布された布（タオル）を自由に変形してください」であった。それ以外の説明や指示は一切なく制作を行った。ある程度は予想していたことではあったが、どのように進めていいのかわからない戸惑いがあった。これまでの図画工作の流れから、何かを作り出さなければならないと考えてしまう。終わりの段階で筆者が提示したもの（遊びの軌跡なので作品ではない）は全て紐状にほどかれたタオルであった。それは従来の造形物ではなかったが、その行為を行う中で、日常何気なく使っているタオルの存在や素材そのものを感じることができた。また、タオルの変形を感じることができた。何かを作ることと何かを感じるものの違いをこの題材の体験を通して造形遊びのねらいが把握できたと考える。

第2回

『小学校「授業づくり＜発展＞」講座シリーズⅡ』及び『小学校「題材構想から考える授業づくり」講座図画工作科』



写真3



写真4



写真5

大阪成蹊大学准教授の岩野勝人先生による現代美術とワークショップの実践事例を通して造形について認識を深めた。また、後半は共同作業によるエアドームの制作を行った。（写真3～5）ここでは造形遊びとして重要な要素である素材や場所の要素は当然考慮されているが、それよりも「非日常的な造形での体験」や「共同作業によるコミュニケーション」ということが重視された。特にコミュニケーションは昨今各教科で重視されている言語活動を図画工作科でどのように取り入れるかということが、共同作業によって認識できたと考える。それぞれの構想や発想を伝え、造形物にしていく中でお互いを認め合いながら進めていくことを学習でき、図画工作に終わらず学級経営や人権学習へと展開できるものであることを認識できた。

第3回

『小学校「授業づくり＜発展＞」講座シリーズⅢ』

第3回はシリーズ受講者のみの講座で、受講者が各校で造形遊びの題材を実践するにあたって、その授業計画を基に研修する講座であった。また、その計画に基づいて公開授業を行うものであった。授業内容の概要を以下に記す。

(1) 長岡京市立長岡第三小学校4年「光でうつし出す世界」(授業者：福本翠先生)

スクリーンに投影された背景の前で物語の場면을2枚の写真に収めるという題材。グループで話し合い、物語を設定し、背景を描いてポーズを考えた。

話し合いながらそれぞれが思い描いた発想や構想を高めて作品にまとめることができた。この題材の後に行われた物語の絵画の題材でクラスのまとまりや人間関係の構築にも効果を得ることができた。さらにこの題材の後で物語の絵を描く際、子どもたちは、背景と人物のポーズを意識しながら構成するような変容が見られた。

(2) 京丹波町立和知小学校3年「自然からのおくりもの」(授業者：吉井利一先生)

学校近くの由良川の河川敷で、そこに住む動物の王国をその現地で得られる素材で制作するものであった。

グループでの取り組みで事前準備から完成後の発表まで子どもたちが主体的になって取り組んでいた。現地で得られた石や流木などの素材から発想や構想を行い、話し合いながらまとめていくことで造形と深く関わりながら相互の理解を深めていくことができた。

(3) 福知山市立倅明小学校6年「身近な環境で」6年(授業者：長村あきら先生)

校内にある「倅明の森」においてグループでアルミの針金を使って、場所を考えながら造形していく題材であった。ここでも共同作業でのコミュニケーションを重視した授業展開がされていた。また、この後3学期に実施された粘土による人物の立体制作での芯材として針金を用いた際、この題材によって素材の特徴を生かすことができた。

(4) 京丹後市立豊栄小学校5年「線を集めて」(授業者：小山田政史先生)

学校周辺などで収集した木の枝などから発想や構想し空間を考えて表現する題材であった。教科書等ではA表現(2)の題材として取り扱われていたが、素材や場所から発想や構想することを重視し造形遊びとしての取り扱いもしながら実践した。

第4回

『小学校「授業づくり＜発展＞」講座シリーズⅣ』及び『小学校「実践事例から考える授業づくり」講座図画工作科』

第3回で計画された授業の実践報告を通して協議を行うものであった。大阪成蹊大学准教授岩野勝人先生にも講評をいただきながら実施した。

全体を通して

4名に共通していたことは、これまでほとんど実施してこなかった造形遊びを取り入れることによって先生自身の図画工作に対する見方が変わり、作品の完成度を第一に求めることから発想や構想の場面を大切にしたい授業づくりを意識するようになったこと、ただ単に一過性の遊びの場ではなく、他の題材に関連付けや、そこで身につけた造形の感覚が他の題材で生かされること、グループによる共同制作を通して図画工作における言語活動やコミュニケーション能力の育成にも発展することができたことなどが報告されていた。

5 まとめ(今後について)

図画工作科は他の教科と違い、児童をはじめ学校や地域の特性を生かした題材設定することができ、教師の裁量に任されているところが大きい。創意工夫された題材設定を行うことができると同時

にステレオタイプあるいは特定のパターンにとどまってしまう可能性もある。

また、それゆえに題材設定や評価方法などに戸惑いの多い教科でもあるので、教材研究自体に困難を感じ、他の実践事例や参考資料に頼る場面が多くあることも否めない。そこで注意しなければならないことは、子どもたちの図画工作との関わりよりも作品という結果に目が奪われ、いかに完成に導くかを計画することが主たる目的になるということである。確かに表現方法としての描き方やつくり方など図画工作の技術を習得していくことも大切だが、豊かな感性を働かせて豊かな発想や構想する力を育てこそ豊かな表現に結びつくものである。

今後の社会は、ますます個々の豊かな感性や発想や構想の能力が求められると思われる。それ故に、図画工作が担うところは大きいと同時に期待もされ、責任も増していく。そこで「造形遊び」を実践することは子どもたちの造形との関わりを深め、教員にとっても図画工作の在り方、題材設定や評価方法などを再考する機会になる。筆者は教員が「造形遊び」の実践を通して、図画工作を教える際の諸課題の解決とこれからの図画工作教育の在り方や方向性を見出すことができると考えている。当センターとしても、今後も多様な造形遊びの題材開発を行うとともに、より多くの学校で積極的に実践できるような環境を整えていきたいと考える。

参考文献

- ・「小学校学習指導要領解説（図画工作編）」（平成 20 年 8 月）
- ・初等教育資料（2014 年 12 月号 No920）

CMS（NetCommons）を活用した 学校ホームページ作成・運用についての支援方法

企画研究部 研究員 西山 慶美

要約

信頼される開かれた学校づくりを実現するための学校ホームページによる情報発信と校務の情報化を推進するために、平成 25 年度に研修を実施した。その中で、学校ホームページ担当者は、Content Management System の 1 つである NetCommons による学校ホームページを運用しながら更新することに困難さを感じている現状が分かった。

本研究では、NetCommons で提供されているプライベートスペース及びグループスペースの活用も含めた、複数の教員による学校ホームページ作成・更新の支援方法について提案する。また、今後、校務の情報化をより推進するための支援方法について考察する。

キーワード：NetCommons、校務の情報化、学校ホームページ、教員の ICT 活用指導力

1 現状

Content Management System（以下、CMSとする。）を利用すると、ブラウザを介してインターネット上で容易にホームページを作成できる。NetCommons は、国立情報学研究所が推進している CMS である。京都府教育情報ネットワークでは、平成 25 年度に 36 の学校から NetCommons 利用申請があり、平成 25 年度末時点で学校を含む 269 の京都府内教育機関がこれを利用している。

平成 25 年度の操作説明会において、学校ホームページの運用に合わせた NetCommons の操作について説明したことにより、参加者が自校の学校組織に合わせた運用方法を考えることができた。また、説明会の資料を使って校内研修を行った事例もあり、学校ホームページの運用に対する支援を担うことができた。

しかし、平成 25 年度の京都府における校務の情報化の現状を見ると、その支援が教員の意識向上にまで至っていない。文部科学省実施の「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」の「教員の ICT 活用指導力」調査によると、「E 校務に ICT を活用する能力」において、「4 わりにできる」「3 ややできる」と答えた割合は平成 25 年度で 68.9%（全国平均が 77.0%）となっており、依然、京都府として校務の情報化は進んでいないのが現状である。

2 学校への支援方法 ―― CMS（NetCommons）の操作説明会

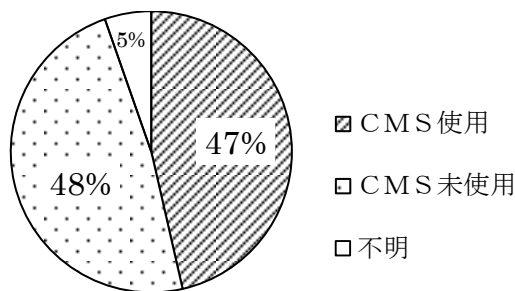
2-1 操作説明会

平成 26 年度も学校ホームページ作成・運用における支援となるよう、操作説明会を実施した。基礎編として CMS（NetCommons）の概要と「日誌」モジュールの編集について説明を行った。「日誌」モジュールとは、NetCommons で提供されている機能であり、Weblog（ブログ）のように記事を掲載することができる。また、応用編として会員管理について説明を行った。会員管理を行うことによって、会員毎に学校ホームページを編集できる部分を制限しながら、運用することができる。それぞれで、延べ約 60 名の参加があった。

2-2 実施後のアンケート結果

実施後のアンケートには 56 名が回答した。26 名が既に CMS（NetCommons）を使用しており、27 名が未使用であった。（グラフ 1）また、参加者のうち、24 名がネットワーク担当者と学校ホームページ担当者を兼ねていた。さらに、CMS（NetCommons）を使用している参加者のうち、5 名の学校では、既に複数の ID を使用して複数の教員が学校ホームページに関わっていることが分かった。

[グラフ 1 説明会参加者の CMS（NetCommons）使用状況]



アンケートの自由記述欄には、次のような意見があった。

- ・権限や運用について知識を整理することができた。
- ・会員管理をすれば、ホームページ更新に係る負担が分散できる点は魅力的である。
- ・更新回数を増やすことができると思う。
- ・現在のホームページからの移行の時、一から作り直さなければならぬ負担がある。
- ・実際に自校のホームページで編集をするには二の足を踏んでしまう。

3 支援の中から見えてきた課題

参加者の意見から、既に HTML 形式でホームページを作成している学校は、すべて CMS（NetCommons）に移行するには負担が大きいと感じていることが分かる。CMS（NetCommons）の即時更新が容易になる「日誌」モジュール等が活用できるように、現在の学校ホームページに部分的に導入する方法も提案していくことが必要である。

また、CMS（NetCommons）を活用している学校にとっては、学校ホームページを運用しながらの更新に困難さを感じている現状が分かった。学校ホームページに記事を掲載するためには、必ず管理職の承認が必要となるため、「日誌」モジュールのように承認機能が必要となる。そこで、CMS（NetCommons）のプライベートスペースやグループスペースを活用した学校ホームページの作成・運用方法について説明会を実施することとした。

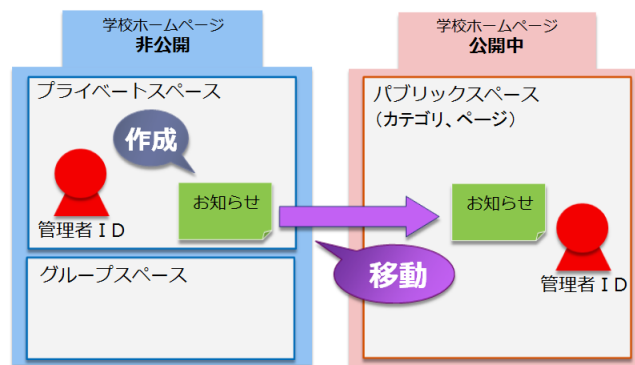
4 プライベートスペースやグループスペースを活用した CMS（NetCommons）の説明会

4-1 説明会の内容

基礎編、応用編に加えて、今回は新たに発展編として、「パブリックスペースやグループスペースを活用し、学校ホームページを公開しながら、編集を行う」方法について説明を行った。

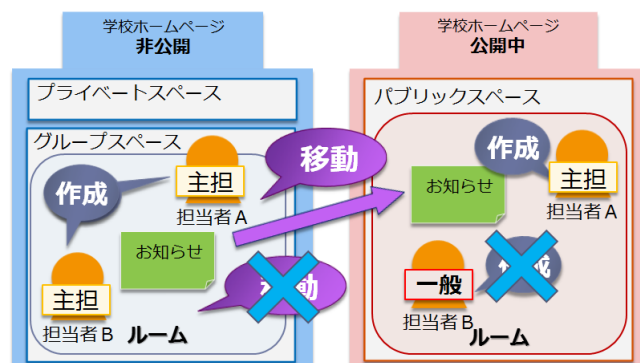
〔図1〕ステップ1の内容

ステップ1として、プライベートスペースの使い方とモジュールの移動について説明した（図1）。プライベートスペースとは、作成したページがインターネット上に公開されず、自分で試作するために使えるスペースである。「お知らせ」モジュールをプライベートスペースにて作成し、モジュールごとにパブリックスペース（インターネット上に公開されるページ）に移動させるという使用頻度の高い使い方を説明したことで、参加者の活用しようという意欲・関心が高かった



〔図2〕ステップ2の内容

ステップ2として、グループスペースの使い方について説明した（図2）。グループスペースとは、特定のユーザーのみにページが公開されるスペースである。会員の権限設定を工夫することで、複数の教員がグループスペース内で



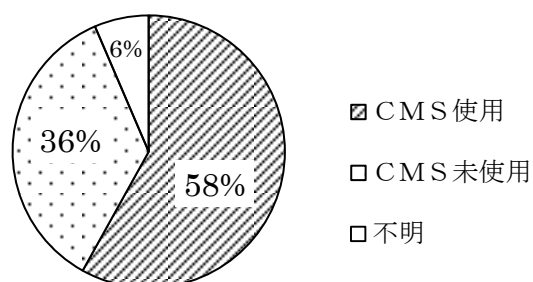
モジュールの編集を行い、特定の教員のみがパブリックスペースにモジュールの移動が行えるようになることを説明した。その中で、「電子決裁」のように、インターネット上で管理職が記事の内容を確認し、そのままモジュールを移動させることで公開することができるという運用方法についても提案した。

4-2 実施後のアンケート結果

31名の参加があり、そのうち18名がCMS（NetCommons）を使用しており、11名が未使用であった。（グラフ2）今回は新しく「グループスペースの活用方法」について扱ったため、既にCMS（NetCommons）を活用している学校からの関心が高かったといえる。

また、参加者のうち13名がネットワーク担当者と学校ホームページ担当者を兼任しており、7名が学校ホームページ担当者のみ、どちらでもないのが10名であった。これまでの説明会に比べ、これから学校ホームページの作成・運用に携わっていく教員の参加が多かった。さらに、CMS（NetCommons）を使用している15名のうち、5名の学校で既に複数のIDを使用していた。

〔グラフ2 説明会参加者のCMS（NetCommons）使用状況〕



アンケートの自由記述欄には、次のような意見があった。

- ・グループスペースとプライベートスペースの使い分けが参考になった。
- ・日誌以外で「承認」するような方法に近い更新方法があればと思っていたので、参考になった。
- ・管理職への負担が増えると思うので、記事のやり取りは今までと変えられないと思う。

なお、平成26年度は新たに18学校からCMS（NetCommons）利用申請があり、京都府では、計287の教育機関にてCMS（NetCommons）が活用されている。

学校ホームページに記事を公開するときは、事前に必ず管理職の決裁が必要なため、「承認機能」のような仕組みが不可欠となる。プライベートスペースやグループスペースを活

用すれば、「承認機能」のないモジュールでも公開前に記事の内容を確認することが可能であることが示せた。

ただし、意見にもあるように、管理職への負担増加と捉えられないよう、全教職員が学校ホームページの作成・運用に関わっていく体制づくりを整えることが必要である。

5 まとめ

平成 25 年度より計 4 回、学校ホームページの運用方法を中心に CMS（NetCommons）説明会を実施した。単なる操作方法を説明するのではなく、より多くの教員が学校ホームページの作成・運用に携われる仕組みを中心に説明したことにより、参加者が自校ですぐに活用できる説明会の内容となったと考える。学校の状況に合わせて、基礎編から発展編まで、段階的に導入していくことが可能な流れを考察することができた。その結果から、プライベートスペース及びグループスペースの活用も含めた、複数の教員による学校ホームページ作成・更新を支援するための説明内容について、次のように提案する。

- [基礎編] ・ CMS（NetCommons）の概要
- ・ カテゴリ・ページの作成、ページレイアウト
- ・ プライベートスペース活用方法
- [応用編] ・ 会員管理
- ・ 「日誌」モジュールへの記事投稿と「承認機能」
- [発展編] ・ グループスペース活用方法

6 考察

ここまで、学校ホームページ作成における支援とその運用方法への提案を行ってきた。今後は、校務の情報化をより推進するための支援方法として、学校ホームページ運用における支援を行っていきたい。具体的には、次の 2 つの支援を考えている。

1 つは、学校ホームページの継続した更新のための支援である。学校ホームページを継続して閲覧してもらえることが、継続した更新を行うためのモチベーションにつながると考える。現在、CMS（NetCommons）を活用して、学校ホームページの更新に力を入れている学校はあるが、それを京都府として把握できていない。

そこで、「京都府公立学校ホームページ更新情報サイト“京みて”」という学校ホームページの更新状況を一元化するサイトを作成し、運営していきたい。各学校が自校のホームページ更新状況をこのサイトへ掲載することにより、他校の状況を知ったり、広く府外への広報につなげたりすることが可能であると考ええる。また、保護者や地域の人といった関

覧する人にとっても、更新された記事を探しやすくなると考える。これにより、府内全体の学校ホームページ更新を促進していきたい。

もう1つは、校務の情報化に関する能力向上へ向けた支援である。そのためには、京都府教員の現状を調査する必要がある。そこで、「教員のICT活用指導力」調査の項目に対して、京都府としての回答基準を作成する。

例えば、「ICT活用指導力向上研修」の自己評価シートでは、「E-2 教員間、保護者・地域の連携協力を密にするため、インターネットや校内ネットワークなどを活用して、必要な情報の交換・共有化を図る。」について、「学校における情報発信の道具として学校ホームページによる情報公開の役割について理解している。」等の13項目が示されている。これらの項目のように、「～ができる」「～を理解している」という具体的なチェック項目を設けることで、より具体的に自己評価が可能となるだろう。

これを踏まえて、「教員のICT活用指導力」調査の項目について、京都府の教員として、どのようなICT活用指導力を身に付けていて欲しいのか、具体的な回答基準を作成する。自己評価する教員の負担も考え、各項目に対し、それぞれ厳選した3点のチェック項目を作成した。例えば、「E-2」については、次の3点をチェック項目とした。

- ☐ 校内のファイルサーバを使って、データの保存ができる。
- ☐ 電子メールを使って、連絡を取ることができる。
- ☐ コンピュータを使って、学校ホームページの記事を作成できる。

この調査により、より具体的に京都府教員への支援すべき点が見えてくると考える。平成26年度には、高等学校教員向けの回答基準を示し、各高等学校にて実施した。今後は、この結果を分析し、校務の情報化、そして教育の情報化の支援へとつなげていきたい。

文献

- ・西山慶美、「CMS（NetCommons）を活用した学校ホームページ作成による校務支援」（平成25年度研究紀要）、京都府総合教育センター、2014
- ・新井紀子・平塚知真子・松本太佳司、ネットコモンズ公式マニュアル 私にもできちゃった！NetCommons 実例でわかるサイト構築、株式会社 近江科学社、2011
- ・平成25年度 文部科学省実施、学校における教育の情報化の実態等に関する調査
- ・平成19年度文部科学省委託事業 先導的教育情報化推進プログラム、
教員のICT活用指導力向上のための形成的な評価方法の開発と実用化 事業報告書、
教育情報化推進協議会
- ・文部科学省委託事業 先進的教育情報化推進プログラム ICT活用指導力向上研修、
http://ride0.nara-edu.ac.jp/docroot_ict/index.html

児童に「主体的に読む力」を育成するための学習指導

～単元を貫く言語活動を再考する～

研修・支援部 研究員 伴 昌也

要約

今求められる小学校国語科の授業として「単元を貫く言語活動」を位置付けることが重要視されている。京都府においてもその意識は高まりつつあり、「単元を貫く言語活動」の実践が様々な学校でなされている。しかし、「言語活動を設定したもののなかなか効果的な学習にならない」という悩みの声や、「活動あって学びなしという状況に陥らないか」と危惧する声も聞かれる。「単元を貫く言語活動」を位置付けることが目的化してしまい、本来の目的が見えなくなってしまうのは、効果的な「単元を貫く言語活動」の実践がなされないばかりか、授業をする教師にとって負担感すら感じてしまうことになるだろう。様々な実践がなされてきた今、「主体的な学びを促すため」「実生活に生きてはたらく能力を身に付けるため」という2つの視点から「単元を貫く言語活動」について再考したい。

キーワード：単元を貫く言語活動、主体的な学び、実生活で生きてはたらく能力、読む方法

1 問題意識

中央教育審議会答申（平成20年1月）の国語科改定の趣旨には「実生活で生きてはたらく、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」を一層重視して国語科の授業改善を図ることが求められている。そのために、現行の学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けることに資するよう、実生活の様々な場面における言語活動を具体的に内容に示している。さらに、言語活動を通して指導事項を指導することの具体的な単元構想として、児童が自ら学び、課題を解決していくための学習過程を明確化し、「単元を貫く言語活動」を位置付けることが推進されている。

京都府においても、「単元を貫く言語活動」の推進に向けての意識は高まりつつあり、「単元を貫く言語活動」についての研修を希望する学校は多い。しかし現場の実践と関わるなかで、特に「読むこと」の領域において悩みや疑問の声が聞かれる。その原因の一つとして、他の「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域と比べて言語活動を通して指導事項を指導するというイメージがもちにくいことが挙げられる。「読むこと」の学習と、物語を演じたり、紹介したり、推薦の文章を書いたりといった言語活動との関連がイメージしにくいのであろう。「読むこと」を指導するために話したり書いたりする言語活動が「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の領域に位置付けられていることがよくあることも、そういったことが原因であると考えられる。よって「単元を貫く言語活動」の推進のためには、「読むこと」の領域における授業改善が欠かせない。

また、「読むこと」の学習の際、単元の中で言語活動を設定したものの、実際に教科書教材を読む学習の際には、教師主導で無目的に場面ごと、段落ごとに読んでいき、そのあとに言語活動を行うという「単元を貫く言語活動」と「読むこと」の関連性が明確でない授業を見かけることがある。

「単元を貫く言語活動」が、本来は児童が自ら学び、課題を解決していくためのものであり、児童自身が読む目的をもって主体的に読んでいくことができるようにするための学習過程であるということ考えると、そういった学習過程では効果的な「単元を貫く言語活動」が位置付けられているとは言えない。また、言語の教育としての立場を一層重視する国語科にとって言語活動の「活動」の要素が強くなりすぎると、活動あって学びなしという結果になりかねないと危惧する声も聞かれる。

「単元を貫く言語活動」はあくまで方法であって目的ではない。目的は児童に「読む力」を育成することである。「単元を貫く言語活動」の推進に向けて実践が進んできた今、位置付けること自体が目的化してしまわないよう、再度考えてみたい。

2 考察

何のために「単元を貫く言語活動」を位置付けることが必要なのか、それは、児童が主体的に課題を解決していくため、また、実生活で生きてはたらく能力を付けるためである。よって、「単元を貫く言語活動」を「主体的な学び」と「実生活に生きてはたらく能力」という二つのキーワードから考察していきたい。

(1) 実生活で生きてはたらく能力を身に付ける

現行の学習指導要領において、実生活の様々な場面における言語活動が具体的に示され、内容の(2)に位置付け、再構成されていることから、実生活で生きてはたらく能力を身に付けることを一層重視していることは言うまでもない。しかし「読むこと」の領域の授業において、教科書教材を読む学習の際、そこで付けた能力が本当に実生活に生きてはたらく能力となりうるのか疑問に思うことがある。そこで「単元を貫く言語活動」を再考する最初の視点として、実生活での「読み」と、国語科の授業での「読み」がどのように違うのか、自分の授業実践の反省を踏まえて検証した。(資料1)

実生活での「読み」	国語科の授業での「読み」
何らかの目的のもとに自分が選んだ文章を読む	教材として与えられた文章を読む
自分の力で長い文書を読み進める	教師が示した箇所を教師の細かな発問によって読み進める
自分のペースで読む	周囲と同じペースで読む
大切なところを重点的に読んだり、つじつまが合わないときは戻ったりなど、自分なりの読み方で読む	基本的に前から順に読む
わからない語や文があっても前後関係などから自分なりに見当をつけて読む	一つ一つの言葉や内容を丁寧に理解して読む
全体を通して読むのは基本的に一度だけ	同じ教材を何時間もかけて繰り返し読む
自分の価値観で意味付けを行う	教師の方向付けのもと考えをまとめていくことがある

資料1 (京都府総合教育センター伴作成資料)

特に「読むこと」の領域においては、無目的に場面ごと、段落ごとに平板に読み取らせる指導を改善することが求められている。資料を見ると、そういった国語科の授業での「読む」という学習が、いかに児童にとって受身的な学習になっているかということがよくわかる。「本を読むのは好きだが、国語の授業ではなかなか意欲的にならない」という児童を目にすることも、こういった与

えられた読みの場を提供するような学習が原因と言えるのではないだろうか。「読む」という行為は本来もっと主体的な行為のはずである。私たちが実生活で読書をする際、「こう読まなければならない」と意識しながら読むことはまずない。また「じっくり時間をかけてその物語に浸る」ことや「時間内に必要な情報を得るために重要な箇所をピックアップして読む」など、目的に応じて読み方も様々である。教材研究の際は、「この授業で付けたい力やその力を付けるための学習活動は実生活で生きてはたらくのか？」と自問自答しながら、いかにこの文章の内容を理解させるかだけでなく、児童一人一人がより主体的に文章に立ち向かっていくことができる力を育成するかという視点が必要となるのである。

(2) 主体的な学びをうながす五つの要素

「読む」という行為は、本来主体的な行為であると述べた。そこで、児童が自ら学び、自ら考え、自ら課題を解決していくためにはどういった要素が必要なのであろうか。小学校で10年余り教壇に立った経験から、児童に主体的な学びを促すためには、主に「目的」「見通し」「方法」「集団」「成果」という五つの要素が必要であると考ええる。

児童が自ら学ぼうと思えばそこには目的意識が必要となる。その目的が魅力的であればあるほど、また児童にとって意味を実感できるものであればあるほど児童はその目的に向かって自ら動き出す。また、児童自身が見通しをもつことができているかということも重要な要素となる。目的を遂行するためにはどのくらいの時間が必要で、どういったステップを踏まなければならないのかが明確にイメージできていればいるほど児童は自ら一步を踏み出すことができる。さらに児童自身が目的を遂行するために必要な課題を解決する方法を身に付けているかどうかということも当然必要であろう。いくら一步踏み出したところで解決する方法を身に付けていなければ自分の力で目的に向かって進んでいくことはできない。さらに学級という学びの場では、個々の主体性を認め合い、高め合える集団であるかということも重要である。児童にとって集団の与える影響は大きい。認めてもらえるという安心感が個々の主体性を高めるためには必要なのである。また、主体的に学ぶことは、指示を待ってその通りに学ぶという受身的な学習に比べて児童にとってはハードルが高い。そのハードルを飛び越えようとする最大の原動力は児童自身が「やってよかった」「力が付いた」「役に立った」というような成果を感じることができるかどうかであると考ええる。いくら教師が「よく頑張ったね」と声をかけても、自分自身が成果として感じることでなければ次もやってみようとはなかなか思えない。

こういった主体的な学びを促す五つの要素を当てはめて「単元を貫く言語活動」を構成することで、より効果的な「単元を貫く言語活動」になるのではないかと考える。以下に五つの要素ごとに具体的な改善点を挙げていく。

3 具体的な改善点

(1) 主体的な学びを促す要素から見た「単元を貫く言語活動」

①「目的」と「見通し」を持たせるために

「単元を貫く言語活動」を設定することで「言語活動の遂行のために文章を読む」といったように読む学習に目的意識をもたせることができる。しかし、単元構想において言語活動は設定し

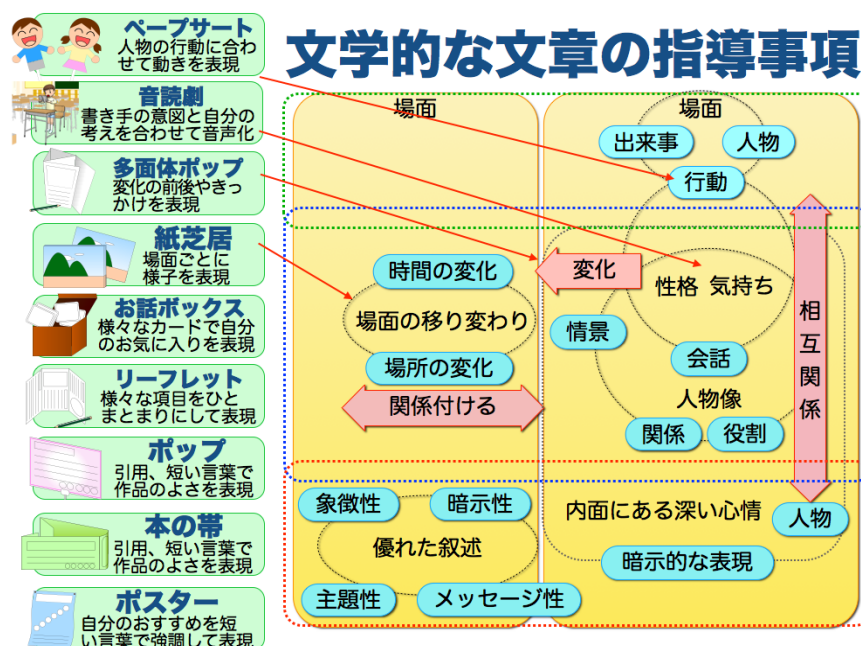
たものの、教科書教材を読む学習と、言語活動を遂行する学習とが切り離されている学習過程では、「目的」と一つ一つの学習活動との関連が見えてこない。「目的」の達成に向けての必要な学習をさらにブレークダウンし、より単位時間と単元を貫く言語活動との関連性を明確にする必要がある。例えば「お気に入りの場面を、ペープサートで演じて紹介しよう。」という単元を貫く言語活動を設定した際、お気に入りの場面を選ぶこと、そしてそれをペープサートで演じること、さらには紹介するためにどのように表現するのかを工夫することが「目的」となる。「ペープサートで演じて紹介するため」に児童は文章を読んでいくのである。さらに、ペープサートの動きを考えるためには人物の行動を読むことが必要であり、セリフを表現するためには人物の会話に着目しなければならない。また背景を作成するにあたっては場面の様子を捉えることも必要であろう。そのように「目的を達成するため必要な学習」を明確にする。そして重要なことはすべての児童と共有することである。すべての児童が単元の導入時に「こんな言語活動を遂行するために、こんな学習を積み重ねていくんだ」という意識をもつことで、「目的」と「見通し」が明確になるのである。まずは教科書教材の内容をしっかりと理解してから、ペープサートで演じるという単元構想では、目的意識を持って教科書教材を読むこともないだろうし、単元の見通しをもつこともできないであろう。

②「方法」を身に付けさせるために

「単元を貫く言語活動」を設定することで、読む「目的」が明確になり、単元の「見通し」が持てれば、次にはそういった課題を自力で解決していくための「方法」を確実に身に付けさせることが重要となる。この視点が「単元を貫く言語活動」が「活動あって学びなし」という状況に陥らないようにするために重要であると考え

る。

例えば算数科であれば、第1学年から第6学年まで「計算をする」という学習がある。しかし、その計算をする「方法」は、たし算、ひき算、かけ算からわり算というように、学年ごとに系統立てて位置付けられている。国語科においても、「文学的な文章を読む」という学習は第1学年から第6学年までどの学年でも指導をする。しかし、果たして読むための「方法」は、それぞれの学年で系統立てて指導されているだろうか。極端な言い方をすれば、第6学年においても「人物の行動」を丁寧に



資料2 (京都府総合教育センター伴作成資料)

読ませることは、算数科において第6学年で九九を暗唱させているようなものではないかと思うのである。

「単元を貫く言語活動」を位置付ける際、「付けたい力を明確にする」ということがよく言われるが、それが読む方法を指導することであると私は考える。「付けたい力」と言うからには、今学習している文章に限定されたものではなく、他の教材でも使えるものでなければならない。特定の物語の特定の人物の心情がどれだけ深く理解できても他の文章では使えないが、人物の心情を読む方法を身に付ければ、それは他の物語を読む際に使える力になるはずである。読むための方法を、指導事項や教材文の特徴、また児童の実態などから明確にしていく。教師が細かな発問のもとに、内容を丁寧に理解させるのではなく、読む「方法」を指導し、その方法を使って長い文章を児童自身が読んでいく。そういった学習が実生活に生きてはたらく能力を育成することにもつながると考えるのである。そこで、学習指導要領の内容（1）指導事項と、言語活動の特徴について図式化した。（資料2）

右側に、学習指導要領の内容（1）指導事項を「何を読ませるか」という読ませたい内容と、「どのように読ませるか」という読むための方法の2つの視点から、上から下に向けて第1学年及び第2学年、第3学年及び第4学年、第5学年及び第6学年というように系統立てて整理した。例えば人物の性格や気持ちを読むためには、「行動や会話の記述に着目する」という方法で読むことができる。また、場面の移り変わりを読むためには「時間や場所が変化したところに着目する」という方法で読むことができるというものである。

また「紹介する」「推薦する」といった言語活動を設定する際、様々な方法が考えられる。そういった様々な言語活動の特徴を資料の左側に整理した。「単元を貫く言語活動」を位置付け、児童に読む力を育成するためには、付けたい力を育成するために言語活動の特徴を生かすことが重要である。この手続きを踏まなければ、「言語活動を設定したものの付けたい力が身に付かない」という活動あって学びなしという状況に陥ってしまうのである。

③「集団」を生かすために

実生活において「文章を読む」という行為は、基本的に個人的な行為であり、同じ時に同じ文章を読むという体験を誰かと共有するということはない。しかし国語科の授業では、同じ教材文を読む経験を学級全体で共有することができる。児童は「そんな感じ方もあるんだ」とか「そんなところに着目するんだ」と他人の読み方を知ること、自分の読み方を広げることができる。個人的な行為である「読む」という行為を誰かと共有し、自分の読みに生かしていくという経験は、国語科の授業でしかできない貴重な経験であると言える。

読むことの学習で集団の力を生かしていくためには、個々の「自分なりの読み」を表出させることが大前提となる。よって授業構想の際には、どのような学習活動を仕組めば児童の自分なりの読みが表出するかということを考える必要がある。例えば「人物の行動をとらえる」という学習も、単に前から順に人物の行動を羅列させるのではなく、主語や述語に着目して人物の行動を読むという方法を獲得した上で、「自分の心に一番響いた人物の行動を探そう」という学習活動を設定してはどうだろうか。また「場面の様子をとらえる」という学習の際も、「自分のお気に入りの場面を見つけよう」という学習活動を設定する方法もある。そうすることで、児童は全ての文章の中から「自分なり」の考えを見つけようと、時には行きつ戻りつしながら文章を読んで

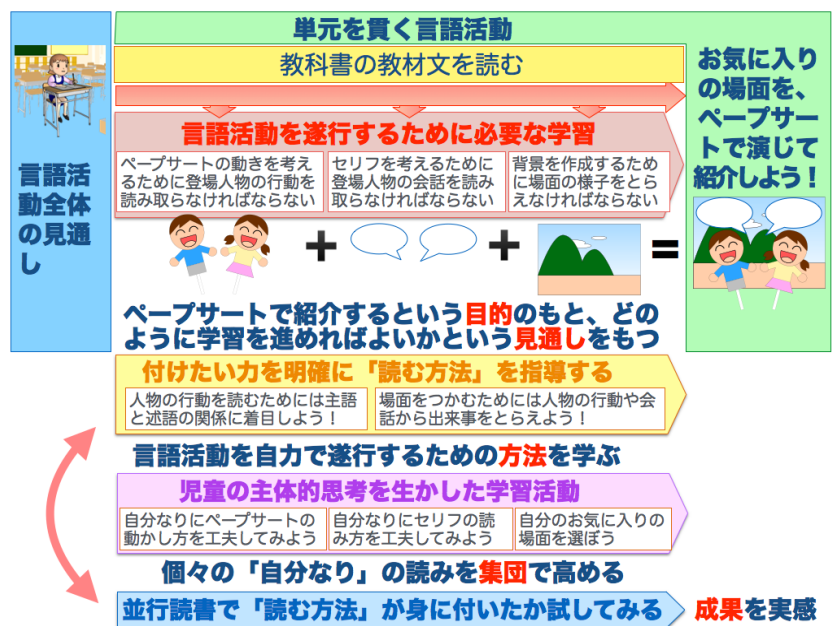
いく。そういった姿は、教師が切り取った箇所を一定の方向付けをしながら丁寧に読ませる指導ではなかなか実現しない、主体的に読む姿になるのではないかと考える。

④「成果」を実感させるために

並行読書を活用して、児童自身に「成果」を実感させることも、主体的な学びを促すために効果的であると考え。並行読書を仕組む意図として、「読書量を確保する」「児童の意欲を喚起する」ということだけではなく、「読む方法が身に付いたかどうかを試す場」と位置付けるのである。先に述べたような「読むための方法」を教材文で学び、その方法が本当に身に付いたかどうかを自分の選んだ文章で試してみる。そういった学習活動を設定することで、児童はこの学習をする前と後での自分の読みの変容に気付くことができる。「こんなふうに読めるようになった」と自分自身で実感することができるのである。読みの質の高まりを自分自身で実感できれば、他の文章でも試してみたいくなる。実生活での読みにも生かされることになり読書への意欲の高まりも期待できる。

また教師にとっても、個々の児童の読む力を把握する手段にもなる。全体で学習した教科書教材を一斉指導で読ませ

るだけでは、「人物の行動を読むことはできるが、心情を読むことができていない」というような児童の読む力を把握することは難しい。言語活動を児童自身が自力で遂行することによって、読むという行為を表現させることができ、「会話文に着目して読んでみよう」「情景描写に着目して読んでみよう」というような個に応じた手立てをうつこともできるのである。(資料3)



資料3 (京都府総合教育センター伴作成資料)

4 今後の展望

今回は、「単元を貫く言語活動」を、主体的な学びに必要な要素という視点で再考してみた。今、児童の読書活動の推進のため、図書室の環境を整えたり、公共図書館と連携して読みたいくなる本を揃えたりと様々な実践がなされている。しかし「読みたいくなるように啓発する」だけで読書活動の推進は成し得ないとする。重要なのは児童自身に「読む力」を育成することである。児童自身に、これから出会うであろう様々な文章に立ち向かえるだけの「読む力」を付けてやることが重要な

である。将来、児童は「読みたいから読む」だけでなく「読まなければいけない」ときもあるだろう。そんなときに頼れるのは自分自身の「読む力」だけである。そこにソファアがなくても、読みたくなる本が整理して置かれていなくても、自分自身の「読む力」を駆使して立ち向かっていかなければならないのである。そのためには「こんな風に読めば整理できる」とか「こんな風に想像したら面白い」という「読む方法」や、一人一人の主体的思考を集団で高め合いながら獲得していくような読書経験を、国語科の授業では体験させたい。そのためにも、児童自身が「こんな方法で読んでいけばこんなことが読めるようになる」と、読みを自分でコントロールできる力、いわば「読む」という行為を自覚的に進めていくことができる児童を育てていくことが必要であると考え。そのための方策を今後も検討していきたい。

文献資料

1. 小学校学習指導要領解説国語編 平成 20 年 6 月 文部科学省
2. 言語活動の充実に関する実践事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】
平成 22 年 12 月 文部科学省
3. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則
平成 25 年 3 月 国立教育政策研究所

京都府総合教育センター
研究紀要 第4集

発行日 平成27年9月30日

編集発行 京都府総合教育センター
〒612-0064
京都市伏見区桃山毛利長門西町
TEL 075-612-3266