

京都府総合教育センター 研究紀要

第6集

学校組織マネジメント力の向上を目指して

古谷 一樹

学校不適應の未然防止のためにⅡ ～小学校3・4年生（前思春期）への大切な関わり～

山本 雅哉 服部 康子 吉田 晴美 永尾 彰子
由良 渉 奥澤 嘉久 塩見 豊

「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた授業実践を通じたキャリア形成支援の有効性
～小学校の算数科授業を事例にして～

源田 裕久 谷口 英太 平山 孝次

自力で読むことができる児童生徒を育成する単元構想モデルの開発

日下部 正登 古玉 玲子 針尾 有章子 伴 昌也

学校組織マネジメント力の向上を目指して

企画研究部 企画研究部長 古谷 一樹

要約

平成28年12月18日に京都府教育委員会は、「学校の組織力向上プラン」を策定した。複雑化・多様化する教育課題や児童生徒の主体的な思考力・表現力の育成に学校組織としての確に対応するため、多様な専門性をもつ人材と連携・分担するチーム体制を整備し、教員が子どもと向き合いしっかりと指導できる環境づくりを推進するためである。

そのプランの中で、総合教育センターは「学校組織マネジメントに関する研修内容の見直し」を行うことが求められた。そこで、センターのチームマネジメント能力の各講座等に対してカリキュラム・マネジメントを実施し、教職員の研修内容の組替え等を図り、チーム学校の観点から事務職員と教員とがともに学べる講座を増やし、カリキュラム・マネジメント講座もグレード別に複数設置して、より充実した講座を実施できるように見直しを行った。

キーワード：学校組織マネジメント、チーム学校、カリキュラム・マネジメント、セルフマネジメント

1 当センターにおける学校組織マネジメントについて

当センターでは、平成15年度から「マネジメント能力向上」特別講座シリーズⅠ～Ⅲを新たに設置し「マネジメント」という名称の講座を開いた。それ以前は、校長等管理職を対象にした講座で教育学者や企業経営者などを講師に招き、学校経営の方法等に関する研修を実施してきたが、この年度からミドルリーダーを対象とし、学校経営に積極的に参画させるための講座として位置づけて開講した。それ以降、次第に校種・職種を増やして、マネジメントの種類・分野を増やしながら、平成28年度では18講座を開講するに至っている。(表1)

一方、国としての取組の経緯は周知のことであるが、本府の講座策定とも連動しているため、その概略を以下に記す。

「(学校) 組織マネジメント」という用語は、平成12年12月22日に公表された「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」の「4. 新しい時代に新しい学校づくり」に「学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる」という部分に登場する。そこでは「学校運営を改善するためには、現行体制のまま校長の権限を強くしても大きな効果は期待できない。学校に組織マネジメントの発想を導入し、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるようにする。組織マネジメントの発想が必要なのは、学校だけでなく、教育行政機関も同様である。行政全体として、情報を開示し、組織マネジメントの発想を持つべきである。」という提案がなされている。

その報告を受けて、文部科学省は平成14年6月に「マネジメント研修カリキュラム等開発会

議」を設置した。同会議は、まず管理職等対象の学校組織マネジメント研修のカリキュラムを開発し、平成16年10月に『学校組織マネジメント研修－これからの校長・教頭等のために－』を完成させるとともに、平成17年2月には『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)』が公刊され、独立行政法人教員研修センター(現 教職員支援機構)等が中心となり、指導者養成研修をはじめ、すべての教職員を対象とした学校組織マネジメント研修が進められた。

平成18年度には京都府内を会場として、学校組織マネジメント指導者養成研修会が開催され、府内の行政職員や教員が多数参加した。当センターからは研修会の運営側として参加したのものもある。この年は、本府で学校組織マネジメントという用語が大きな定着を見た年である。

そこで、平成20年4月に名城大学大学院の木岡一明大学・学校づくり研究科長(当時)に指導いただき、本府の現状を踏まえセンターの研修テキストとして『学校における組織力の向上－組織マネジメントを生かした学校組織の活性化に向けて－』という冊子を作成し、学校組織マネジメント関係講座で活用をはじめた。以後、平成22年、平成28年にそれぞれ一部改訂を行いながら、現在に至っている。

研修講座のねらいに従って、ミッション探索や課題の分析、学校内外環境分析(いわゆるSWOT分析)を踏まえた「学校のビジョンづくり」、目標設定やキャリアの振り返りや支援的助言(メンター・メンティ)を踏まえた「組織づくり・人づくり」など適宜演習を加えながら、組織的協働を生み出す学校運営の在り方を考えてきた。10年が経過した現在では、府内の管理職のほぼ全員が、センター研修を受講し、この冊子で学んでいることになる。

表1：平成28年度チームマネジメント能力関連講座一覧(指導者養成、職能別含む)

講座番号	講座名	講師名	実施日	曜日	定員	受講者数(人)	A評価+B評価(%)
301	学校組織運営特別講座シリーズⅠ	同志社女子大学 水本徳明特任教授	6月3日	(金)	50	59	99
306	学校組織マネジメント特別講座シリーズⅠ	兵庫教育大学大学院 浅野良一教授	6月23日	(木)	—	58	100
307	学校組織マネジメント特別講座シリーズⅡ	本庁福利課、社会教育課、保健体育課職員	8月25日	(木)	—	58	100
308	学校組織マネジメント特別講座シリーズⅢ	名城大学大学院 木岡一明教授	11月24日	(木)	—	58	100
701	危機管理講座(センター)	本庁学校教育課、高校教育課、保健体育課等職員	11月11日	(金)	70	62	100
702	危機管理講座(北部)	本庁学校教育課、高校教育課、保健体育課等職員	11月25日	(金)	50	30	100
703	地域とともに歩む「学校内外環境分析」講座	兵庫教育大学大学院 大野裕己教授	8月4日	(木)	100	98	99
704	教育法規演習講座	置田文夫弁護士 京都教育大学 笠沙知章教授	6月27日	(月)	80	63	98
705	学校評価演習講座	兵庫教育大学大学院 大野裕己教授	9月13日	(火)	100	62	100
706	組織の活性化とチームづくり講座	同志社女子大学 水本徳明特任教授	9月30日	(金)	80	51	96
707	戦略的思考力演習講座	株式会社イント 代表取締役 掛川 和彦氏	10月13日	(木)	30	13	100
708	企業から学ぶマネジメント講座(企業連携)	日東精工 荒賀誠企画室長兼監査部長 他	11月8日	(火)	40	20	100
709	企業から学ぶ組織の活性化講座(企業連携)	(株)若林佛具製作所取締役相談役 若林卯兵衛氏 他	8月8日	(月)	100	116	98
710	ワーク・ライフ・マネジメント講座(企業連携)	(株)ビジネスプラスサポート 鶴田理絵氏	6月6日	(月)	40	26	100
801	校長講座	理科学研究所 松本紘理事長 他	6月28日	(火)	400	280	98
802	副校長・教頭・事務長講座	元文部省教科調査官 横山利弘 他	12月5日	(月)	400	345	99

2 チームマネジメント関連講座のカリキュラム構造について

当センターでは、平成21年度から「単位制履修制度」を定めている。教職員個々の学びたい意欲を大切に、キャリアステージに応じた研修を計画的・継続的に受講できるようにしたものであ

る。これは、「1講座の受講をもって1単位の履修」、「教員の生涯にわたる標準的な単位を60単位」として、教員の研修意欲の喚起や年齢の多様化に対応しながら、研修を受けやすい環境づくりに配慮している。

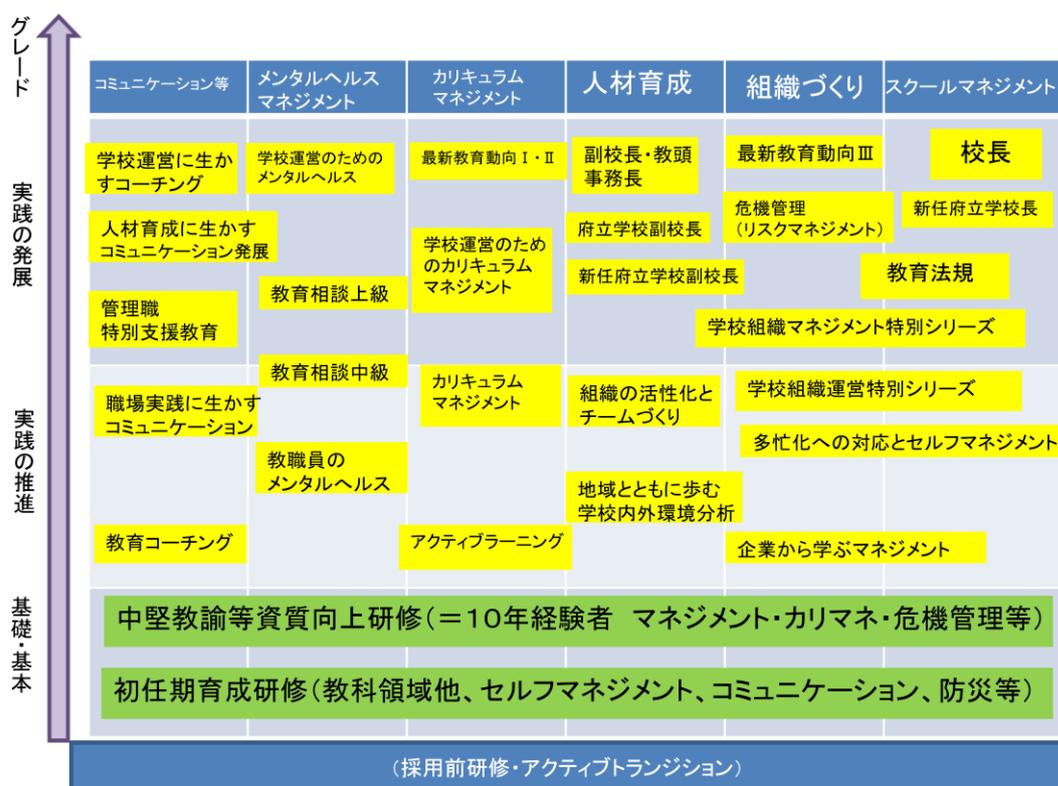
当センターで行う研修は、次の5つの分類体系で構成されている。

初任期育成研修（1・2年目）と中堅教諭等資質向上研修（10年経験者）の該当者全員を対象とする悉皆研修の「基本研修」、教科や領域に関して教職員としての専門的力量向上を図る「専門研修（職能別研修含む）」、各学校や地域のリーダー・指導者を養成する「指導者養成研修」、各学校や地域で中核となる事務職員を養成する「中核職員養成研修」、国や府の施策及び教育課題解決に対応するため単年度で開催する「特別研修」がある。

また、基本研修以外に分類される研修は、①教科（事務職員は実務）、②領域等、③コミュニケーション能力、④チームマネジメント能力の4分野に整理されている。

今回「学校の組織力向上プラン」が策定され、その中で総合教育センターには「学校組織マネジメントに関する研修内容の見直し」を行うことが求められた。これを機会として、チームマネジメント能力分野の各講座及び学校運営に係る講座に関して教員個々の学級経営力や生徒指導力を向上させる視点から研修内容を点検しセルフマネジメントやメンタルヘルスマネジメントを含む観点も意識して研修講座に関してカリキュラム・マネジメントを実施した。（図1）

図1：平成29年度 マネジメント関係研修のカリキュラム構造

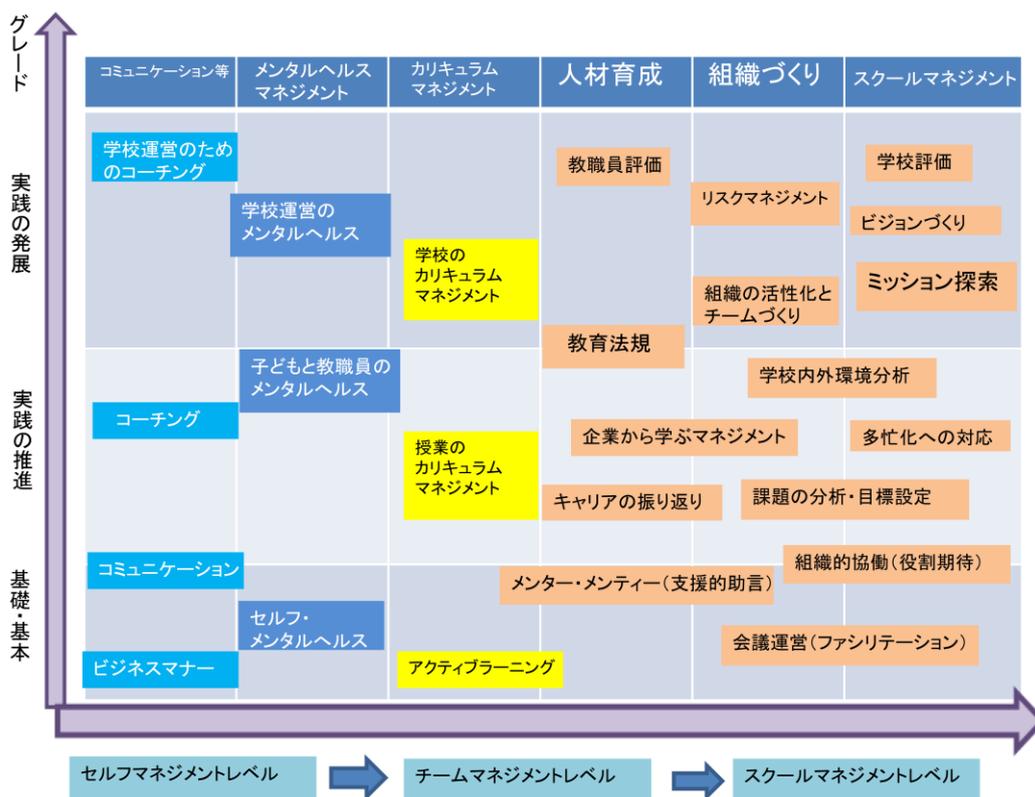


学校組織マネジメント力の向上を図るためには、初任者から管理職まで系統的にマネジメントの内容を学んでいくことが必要である。平成29年度からは、初任者研修の最初の研修で学生から社会人へのランジションとしての「セルフマネジメント」の内容を取り入れ、開講式後の最初

の講座に位置付けた。また、ミドルリーダー的存在の中堅教諭等資質向上研修では、「キャリアの振り返り」を1時間程度実施した後、学校組織マネジメントを専門分野とする大学教授をお迎えし、全日講座として悉皆で実施をしている。それ以降、ベテラン教員から管理職には、それぞれのライフステージに応じた、現時点での校務分掌に応じた学びを保証できるようチームマネジメントに係る講座を「系統的」に実施できるよう設置している。(図2) また、チーム学校推進の観点から、事務職員対象の学校組織マネジメント講座も、教員と一緒に学べるよう配慮している。教員と事務職員が学びあうことで、更に充実した内容となっている。

カリキュラム・マネジメント講座の新設については、中央教育審議会の「審議まとめ」のキーワードを学校運営や授業改善に活かし、新学習指導要領の内容を円滑に広めていくために、本年度より新設し、グレード別に2講座新設した。また、学校運営の要である校長には、6月の校長講座でカリキュラム・マネジメントとアクティブ・ラーニングの講義を実施し、教職員全員が新学習指導要領の総則を読んで、カリキュラム・マネジメントに取り組み、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」、そして「何ができるようになるか」という新しい時代に必要となる資質能力を高め、学校一丸となって教育課程を創ってゆく一助としていきたい。

図2：平成29年度 組織マネジメント項目の位置付け



一方、南北に長い京都府の地理的な状況を踏まえて、学校の組織力向上プランに対応した管理職等対象とした研修を、京都府の北部地域で実施することとした。管理職やミドルリーダーを研修の対象として組織力を更に向上させるため、地域創生の立場から3講座実施する。府内いずれの地域からも受講可能である。

メンタルヘルスマネジメントについては、教職員・管理職対象の2グレードの講座を設置し、

ストレスマネジメントを学ぶことによりセルフケアができること、教職員のストレスサインに気づき、組織的・計画的にサポートできることをねらいとしている。

また、様々なマネジメント能力を下支えするためのコミュニケーション（コミュニケーション・コーチング）能力の講座も10講座を設置しており、組織マネジメント項目に位置付けている。

3 おわりに

「学校の組織力向上プラン」では、その問題意識を「変化の激しい社会の中で子どもたちがたくましく生きていくためには、しっかりとした学力を身に付けさせることが重要であり、自ら課題を見だし、課題解決に向けて主体的・協働的に取り組んでいく力の育成が重要」とし、「いじめや暴力行為の防止、不登校の子どもへのきめ細かな支援、特別な支援を必要とする子どもや経済的に困難な環境にある子どもへの支援など複雑化・多様化する教育課題に的確に対応していくことが重要」とする。

そのために、「学校の組織力を更に高めていくことが喫緊の課題であり、多様な専門性をもつ人材と連携・分担するチーム体制を整備し、教員の多忙化問題に対する更なる業務改善の取組を進め、教員が子どもと向き合いしっかりと指導できる環境づくりを推進することが重要」と位置付けた。現在の複雑化・多様化している学校の課題に対応していくためには、「校長を中心とした学校の組織マネジメント力を強化する」ことが必要である。

一方、教員一人一人の学級経営力や生徒指導力を向上させるという視点から現在のセンター研修を見直してみると、若年層の教員に対してのセルフマネジメントやメンタルな面を含むヘルスマネジメントの研修が必要でそのような研修を実施する。また、センターが担当する「京都式チーム学校推進校」として府立城南菱創高等学校を指定して実践研究を行うこととしている。

学校組織マネジメント力を更に強化するためには、校長のリーダーシップに加え、学年・分掌・教科などの小グループでのチームマネジメントを構想することが重要である。

平成29年度には、「学校の組織力向上プラン」に基づいて、教職員の働き方改革のため、教育庁を挙げて取組（学校現場における業務改善、教員の負担軽減対策等）を推進するため、教職員の働き方改革推進本部を設置し、そのもとに「働き方改革・業務改善推進チーム」と「部活動負担軽減チーム」を設置した。また、有識者等が参画する推進会議（「京都式チーム学校推進会議」）を開催しその会議から助言や意見をいただきながら、京都式チーム学校・教職員の働き方改革の推進に向けた取組を進めることになっている。センター講座を通じて京都府の改革を支え、教師力の向上を目指して、教職員自らの『『やってみよう』から、『できる』へ。』を応援していきたい。

<参考資料>

- ・「学校の組織力向上プラン」（2016.12 京都府教育委員会）
- ・「組織マネジメントと新しい時代の学校経営改革」（澁谷義人 2012.1 現代学校経営研究 第24号 兵庫教育大学 学校経営研究会）
- ・「カリキュラム・マネジメントの目的と方法」（田村知子 2016.10 指導と評価 2016年10月号 図書文化社）
- ・「マネジメント」とは「やりくり」（川上泰彦 2016.4 月刊高校教育 2016年4月号 学事出版）

学校不適應の未然防止のためにⅡ ～小学校3・4年生（前思春期）への大切な関わり～

教育相談部

部長	山本 雅哉
主任研究主事兼指導主事	服部 康子
研究主事兼指導主事	吉田 晴美
研究員	永尾 彰子

地域教育支援部

研究主事兼指導主事	由良 渉
研究主事兼指導主事	奥澤 嘉久
研究員	塩見 豊

要約：

本研究では、前年度の研究（山本ら, 2016）の課題から、小学校3・4年生（以下、前思春期）の子どもたちにとって教員のどのような関わりが大切であるかについて、小学校低・中・高学年の担任経験が複数回あり、教職経験13年以上の教員11名へPAC分析を用いた調査を行った。その結果、連想刺激文にある「前思春期の子どもにとって必要な体験や力」、「教員が大切にしている関わり」、「前思春期の子どもの特徴」の3つのカテゴリーについて語られた。不安や葛藤が膨らみ始める時期だからこそ、安心できる居場所の中で子どもが「大切にされているという実感」をもつことができる関わりが、子どもの成長を下支えしていることが示唆された。そうした教員の関わりは、学校不適應の未然防止の一助になると考えられた。

キーワード：前思春期、教員の関わり、PAC分析

1 問題と目的

近年、いじめや不登校、非行、暴力行為、学業不振や友人関係等、学校に関わる様々な適應の困難さ、いわゆる学校不適應を示す児童生徒が多く見られる。

京都府総合教育センター教育相談部・地域教育支援部では、学校不適應とは、学校における様々な場面への適應の困難さを示すものを指し、集団への不適應、学業不振も含めた広い概念にとらえ、平成27年度からプロジェクト研究として小学校3・4年生を対象とした「学校不適應の未然防止」に関する研究を行ってきた。

文部科学省によれば、平成27年度の長期欠席者（30日以上欠席者）のうち、不登校を理由とする児童生徒数（高等学校も含む）は約17万6,000人とされ、そのうち小学校では約2万7,600人（前年度より約1,700人の増加）、中学校では約9万8,400人（前年度より約1,400人の増加）であった。本府においても、平成27年度の小中学校（公立）の不登校児童生徒数2,535人（前年度より130人の増加）のうち小学校においては554人で、これは前年度より51人増加となった。全国的にも本府としても平成24年度から4年連続で増加していることから、不登校は学校不適應の中でも喫緊の課題である。

また、暴力行為の状況を見ても、本府では、生徒間暴力の発生件数が463件（前年度より103件の増加）で、小学校においてのみ増加している。いじめの認知件数においても、中学校、高等学校が減少しているのに対して、小学校は21,045件で、前年度より1,376件増加している状況がある。中でも、小学校3年生では前年度より612件増加し、どの学年よりも大きな増加であった。

文部科学省(2016)の報告からは、こうした様々な学校不適應の状況が小学校において顕著に現れており、問題行動の低年齢化の傾向がうかがわれる。かつては、思春期に前述の課題が表れることが多くとされてきたが、近年は社会情勢の変動、家庭環境の変化等も含めて様々な背景の影響が予想され、教育相談の臨床場面でも、思春期よりさらに早い時期の子どもに学校不適應の萌芽があると経験的に認められている。そこで本研究では、小学校3・4年生を「前思春期」と定義付け、研究を進めてきた。

平成27年度の研究(山本ら,2016)では、まず【研究1】として「前思春期にはどのような質的変化が起こるのか」を明らかにするための文献研究を、【研究2】として「学校不適應に対する意識及び発達に関する実感」について京都府内教職員を対象に調査研究を行った。

その結果、【研究1】では、知的能力・関係性・自発性・学校における社会性の発達の4観点から、前思春期における心理的課題や発達の質的変化に関する理論的な背景を踏まえ、改めて前思春期が「質的な転換期」であることが確認された。前思春期の知的能力の発達では、自分を客観視できるようになり、自分と異なる価値観があることを理解できる力が育つことが確認された。また、関係性の発達においては、同世代の中で他者の目を通して自分を見る力が育つなど、自分中心の世界から他者と関係を結ぶ世界へと変化する時期と言える。特に、社会性の発達では学校現場の役割が大きく、そこで同世代との遊びを通して自発性が培われることは、この時期の大切な発達の課題である。これは、前思春期において同世代との関わりがいかに重要であるかが示唆するものであり、そのための教職員の適切な関わりが重要であることが確認された。

【研究2】の教職員の意識調査では、学力面の個人差、友人関係の難しさ、成長過程の節目等児童生徒の発達に関する特徴が明らかになるとともに、欠席が目立ち始める学年として、小学校3・4年生に注目している実態が明らかになった。このことは、文献研究による、前思春期が大きな「質的な転換期」であるという認識と併せて、「前思春期の時期には学校不適應の萌芽がある」という本研究の仮説を裏付けるデータとなっていると考えられた。

平成27年度の研究からは、「質的な転換期」である小学校3・4年生(前思春期)の時期にこそ学校の教職員の適切な関わり的重要性が示されたが、実際に教職員はどのようにこの時期の子どもたちを捉え、どのような関わりを意識しているのか、さらに詳細な調査が必要であることが課題として残された。

そこで、平成28年度の研究では、前思春期の心理的・発達の課題を踏まえ、子どもが学校生活を送る上で、教職員のどのような関わりが大切であるかを探ることを目的とする。調査対象は小学校3・4年生を担任する教員に絞り、今を生きる小学校3・4年生(前思春期)の子どもにとってどんな体験や力が必要であるか、その力を付けるために、どのような関わりが大切であるかについて探ることとした。このことから、学校不適應の未然防止に結び付くヒントが得られるのではないかと考えられる。

2 研究方法

本研究では、昨年度の研究結果を踏まえ、小学校3・4年生を実際に担任する教員の考えや関わりについての調査のため、PAC分析を用いたインタビュー調査を実施した。今回用いたPAC分析のPACとは、Personal Attitude Construct(個人別態度構造)の略称であり、「個人別に態度構造を測定するために」開発された方法である。PAC分析では、半構造化された面接とコンピュータによる想起語間の距離測定を行い、個人ごとにテーマへの態度やイメージの構造を分析する。

はじめに、連想刺激文の検討のため、公立小学校教員1名と京都府総合教育センター（以下センター）研究主事兼指導主事1名の計2名に予備調査として聞き取り調査を行った。

その後、研究協力校（公立小学校7校）の教員11名への聞き取り調査を2016年6月から8月に行った。協力者は、以下の2つの条件を満たす教員とした。

- ① 小学校低・中・高すべての担任経験があること（ただし、中学年は3・4年生両学年の担任経験があること）
- ② 教職経験が13年以上であること

センター教育相談担当者5名が2名1組で研究協力校へ訪問し、内藤（2002）によって示されたPAC分析の手順に従って、協力者に聞き取り調査を行った。2名のうち、1名が主に質問や手順説明を行い、もう1名が記録やソフトの操作を行った。

PAC分析を用いる理由として、通常のアンケートやインタビュー調査では得られない協力者の多様な経験や感情を含む内面の構造を明らかにできる（内藤, 2002）こと、そして協力者自身が実践を振り返り、自身の考え方について新たな発見（診断的評価）をするのに有効である（内藤, 2008）ことの2点が挙げられる。

調査開始前に趣旨説明を行い、協力者はいつでも調査を中止できること、回答を拒否することができることを確認し、プライバシーと個人の権益が研究発表時に最優先されることを説明した後に、半構造化面接の形式で聞き取りを行った。

面接内容は、協力者の承諾を得た後、聞き取った過程をICレコーダーに録音し、面接終了後、逐語録に起こした。聞き取り過程は以下の通りである。

まず、テーマ（連想刺激文）を提示し、協力者によって自由連想語句または文が想起され、それぞれの重要度順位と＋、－、±のいずれかのイメージを調査協力者自身が決定した。

次に、土田（2009）のPAC-assistソフトを用いてインタビューを進め、分析ソフトはHALBAU7、距離関数はワード法を用いた。各連想項目のイメージについては、＋、－、±のいずれかを聞き取った。各クラスターの命名とイメージやクラスター間の関連性などについては、インタビューで聞き取った。連想刺激文は図1の通りである。

「3・4年生の学習面でのつまずきとは何だと思いますか。3・4年生の友人関係の難しさとは何だと思いますか。3・4年生の児童にとって、『“自分是可以”』という感覚を得ることが大切であると言われていますが、どういうところで得られると思いますか。そういったことを含めて『小学校3・4年生の児童にとって必要な体験や力』とはどんなことだと思いますか。』『そのために大事にされている関わり』はどんなことですか。」

図1 連想刺激文

3 結果と考察

本研究では、11名に対してPAC分析による調査を実施した。ここでは、そのすべてを掲載することは紙幅の都合上困難であるため、得られたデータのうちA教諭について以下に示す。

(1) A教諭のPAC分析による結果と総合的解釈

A教諭は、連想刺激文に対して自由連想から10個の項目を挙げた。図2はA教諭のデンドログラムである。図2のデンドログラムから調査者2人が3つのクラスタに分け、協力者に確認すると、同意が得られたので3つのクラスタごとに話を聞くこととした。

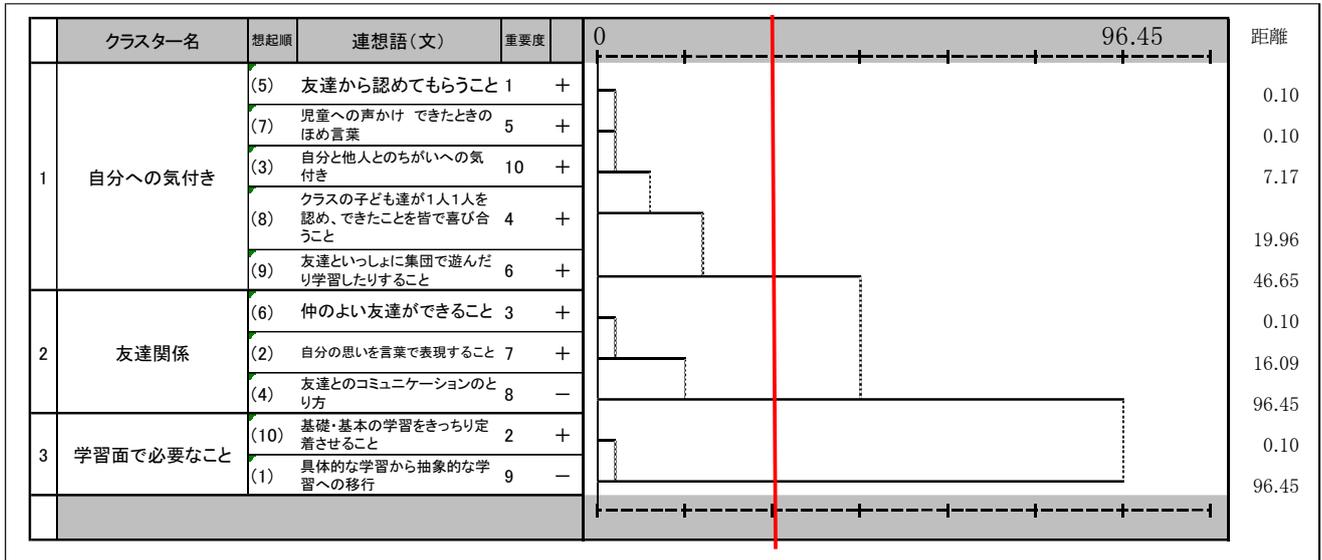


図2 A教諭のデンドログラム

ア 協力者によるクラスタのイメージと解釈

10の連想語と3つのクラスタで構成された。

【クラスタ1】

「友達から認めてもらうこと」「児童への声かけ・できたときのほめ言葉」「自分と他人とのちがいの気づき」「クラスの子ども達が1人1人を認め、できたことを皆で喜び合うこと」「友達といっしょに集団で遊んだり学習したりすること」の5項目：「自己肯定感とか、そこへつながる気がします。ただ自己肯定感につながる前の何かです。『自分への気付き』かな。認めてもらうこと。自分と他人との違いや気づきだから、『自分への気付き』です。」

【クラスタ2】

「仲のよい友達ができること」「自分の思いを言葉で表現すること」「友達とのコミュニケーションのとり方」の3項目：「コミュニケーション力かな。『友達関係』です。『友達関係』の築き方とか、作り方。築くとは、作って構築する感じです。『友達関係』でもいいです。」

【クラスタ3】

「基礎・基本の学習をきっちり定着させること」「具体的な学習から抽象的な学習への移行」の2項目：「学習の定着。学習面でどんな力を定着させることが必要か。『学習面で必要なこと』です。絶対必要なもの、最低限つけなければならないこと。」

イ クラスタ間の比較と全体について

【クラスタ1】と【クラスタ2】との関係について：「3・4年生は何か気付いてくる年代だと思い

ます。自分への気付きがあつて友達関係を作れる。自分はこの家の子で自分と違う家の子がいて、自分って一体何？と気付いたときに、不安になったり、親から離れていったりする。自分への気付きは大きいと思います。そういう風に3・4年生ぐらいの時に、はたと自分に気付いて、さらに友達の良いところも認められるようになる。『自分への気付き』があつての『友達関係』。1人では不安だけど、友達の中にいたら、友達のいいところを見つけたり、友達に認めてもらったりして自分が育つ。そういうことが友達の中で起こっている年代が3・4年生。仲の良い友達ができたり、何人かで遊べたり、同じ趣味をもつ子と仲良くなれたりというのが徐々に始まるのが3・4年生だと思います。」

【クラスタ1】と【クラスタ3】との関係について：「基礎基本の学習があるから、他人のことと違いがわかり、認められる。学習面も育てながら、人との違いを見つけるというところでは関連がある。」

【クラスタ2】と【クラスタ3】との関係について：「学習面である程度、読みの力とか言葉の力をつけないと、友達関係が築きにくい。思ったことや自分の思いを表現することが難しい子は、やはり友達関係を築きにくい。だから、自分の思いをもつ手段として、“書くこと”が大事なのかなと、特に授業の中では感じます。」

ウ プラスイメージの聴取

【クラスタ1】は、「友達から認めてもらうこと (+)」「児童への声かけ・できたときのほめ言葉 (+)」「自分と他人とのちがいはへの気付き (+)」「クラスの子ども達が1人1人を認め、できたことを皆で喜び合うこと (+)」「友達といっしょに集団で遊んだり学習したりすること (+)」の5つの項目からなるクラスタである。

【クラスタ2】は、「仲のよい友達ができること (+)」「自分の思いを言葉で表現すること (+)」「友達とのコミュニケーションのとり方 (-)」の3つの項目からなるクラスタである。

【クラスタ3】は、「基礎・基本の学習をきっちり定着させること (+)」「具体的な学習から抽象的な学習への移行 (-)」の2つの項目からなるクラスタである。

エ 重要順位とプラスイメージ

10の項目のうち重要順位の高い5位までを見ると、①「友達から認めてもらうこと」、②「基礎・基本の学習をきっちり定着させること」、③「仲のよい友達ができること」、④「クラスの子ども達が1人1人を認め、できたことを皆で喜び合うこと」、⑤「児童への声かけ・できたときのほめ言葉」であった。①から⑤全てプラスイメージであった。

オ A教諭についての総合的解釈

【クラスタ1】は、「友達から認めてもらうこと」や教師による「児童への声かけ・できたときのほめ言葉」によって、子どもは“自分”というものに気付き、その『自分への気付き』が子どもの自己肯定感につながると語っており、『自分への気付き』と命名された。

【クラスタ2】は、自分の思いで言葉表現しながら、友達とコミュニケーションをとることで仲の良い友達ができ、友人関係を構築していく力が育っていくと語っており、『友達関係』と命名された。

【クラスタ3】は、小学校3・4年生（前思春期）で学習内容が「具体的な学習から抽象的な学習

へ移行」されることを踏まえ、「基礎・基本の学習をきっちり定着させること」が必要であると語っており、『学習面で必要なこと』と命名された。

全体的にみると、A教諭は小学校3・4年生（前思春期）とは、周囲のことや自分のことに「気付いてくる年代」で、特に『自分への気付き』が始まる時期であると語っている。それは小学校3・4年生（前思春期）の大きなテーマであると考えていることも推察された。『自分への気付き』があつてこそ、『友達関係』を築くことができ、友達に認められながら育っていくことが大切であることを強調している。また、基礎・基本の学習をきっちりと定着させることで、読みの力や言葉の力を伸ばし、自分の思いを表現することができるようになることは『学習面で必要なこと』と語っている。これは『友達関係』の構築や『自分への気付き』にもつながると語っていることから、3つのクラスは円環的に関連していることが推察された。

そして、A教諭は小学校3・4年生（前思春期）の担任として、前思春期に必要な力を、学級という“集団”の場で育てていくという意識をもち、学級経営を行っていることは注目すべき点である。具体的な実践として、学級の子どもたちが1人1人を認め、できたことを皆で喜び合うことや友達と一緒に集団で遊んだり学習したりすること、また、子どもが何かできた時のほめ言葉など声かけの工夫をするなど、学級を見守る担任として日常的に心がけていることが語られた。特に授業の中では、子どもたちが自分の思いをもち、それを表現するために、「書くこと」を大切にしているところも興味深い。

また、A教諭は、「具体的な学習から抽象的な学習への移行」と「友達とのコミュニケーションのとり方」の2項目だけがマイナスイメージであったことから、2項目を現在の小学校3・4年生（前思春期）の子どもの課題として捉えていることが推察された。

(2) 全協力者のPAC分析の結果と総合的解釈

A教諭と同様の方法で全協力者にインタビューを実施した結果、各協力者から出されたクラスタ名を表1に示す。それぞれの協力者の語りからは、協力者によって中心に語られる内容の違いは多少あるものの、それぞれのクラスタの内容から大きく3つのカテゴリーに分けられると考えられた。

各協力者は、連想刺激文から導かれる「小学校3・4年生の児童に必要な体験や力」と「そのために大事にしている関わり」を想起する際、その前提となる「前思春期の子どもの特徴」のイメージを想起していることがうかがえた。

前述したA教諭のインタビューでは、3つのカテゴリー全てに同数のクラスタが認められたことから、11人全体の平均的な語りとして、本論で取り上げることにした。

表1には、全協力者の挙げた全てのクラスタを3つのカテゴリーに分類した一覧として示す。

表1 各協力者のクラスおよび内容の項目別分類

協力者 カテゴリー	前思春期の子どもの特徴	前思春期の子どもにとって 必要な体験や力	教員が大切にしている関わり
A	1. 自分への気付き	2. 友達関係	3. 学習面で必要なこと
B	1. 発達のうちぐはぐさ 2. 他者との比較 3. 実体験のなさ	4. 固定観念	
C	1. 自分らしくいられる		2. 真の(本当の)リーダー 3. 子どもの思いを大事に 4. 時期をみて焦らず指導
D		1. 中学年までに身に付けておきたい力	2. 自分から意欲的に取り組むために 3. 大切にしていること
E		1. つながる 2. やり切る	3. 大切
F		2. 達成	1. 伝え合う
G		1. 学力の定着	2. 学級経営の基盤
H		1. つながる	2. 生きる基礎 3. 道徳
I	3. 中学年	2. 学習 4. 友達	1. 内面理解
J		1. 失敗を受け入れる 2. 挑戦する 3. 思いを伝える	4. 社会性
K	3. 想像力と実体験	2. 基礎学習力 4. 自分で自分の居心地の良い環境(友人関係)を作っていく力	1. 包み込まれ感

4 総合考察

本研究の目的は、子どもたちが学校生活を送る上で、教員自身は子どもたちへのどのような関わりが大切と捉えているかを探ることであった。教員の関わりについて考える際、目の前の子どもの実態についての捉えは欠かせない。実態把握に基づいて、それにふさわしい関わりが見出され、実践されていることが各協力者の語りからうかがえた。ここでは、A教諭の語りを中心にしながら、各協力者の語りの特徴を以下の3つのカテゴリーに分け、考察する。

(1) 前思春期の子どもの特徴について

A教諭は「小学校3・4年生の時期は、はたと自分に気付いてくる年代」であり、「自分への気付き

があって、友達の良いところも認められるようになる」と語り、他者とのつながりによって自分への気付きがより先鋭化されることを示唆している。また、B教諭は「自分ができないことをできる子と比べ、自分のできなさを感じる」時期であり、「他者との比較」ができる時期とも語り、友達との違いがわかってくる時期であることを指摘する協力者は多かった。このことは、山本ら（2016）の前思春期に関する文献研究で、「学級という集団において自分の視点だけでなく、他者の視点をも得ることで、自分を客観視でき始める」と再確認されたことと重なるところである。他者と比較し、自分を客観視できるということから、少なからず子どもたちが同世代集団の中で日々葛藤を抱えながら過ごしていることが推察される。

さらに、A教諭は、「自分とは違う家の子」がいることを理解し、「自分って一体何？と気付いた時に、不安」になる、自分についてこれまで考えなかったことに「はたと気付く」ことで生まれる不安についても語っている。大山（2015）は、「前思春期には、第2の『私』の目覚めとでもいえる自我体験が生じる。自我体験とは一言で言えば、『私は他でもない私である』『いや本当に私なのか』『なぜ私なのか』という、強烈な感覚が生じる体験である。」と述べている。そして「自我体験においては、それまで当たり前であった日常生活に、突然切れ目が入る。（中略）日常の自明性に破れが生じる体験である。同時にそれは、他でもない自分自身の存在に対する強烈な感覚としても表れてくる」とも述べている。つまり、一見、小学校3・4年生の時期は、小学校6年間の中間であり表面的には安定しているように見える時期であるが、こうした内面の変化が生じることから、発展途上である自我が大きく揺るがされ、不安や葛藤が生じやすい時期であることが協力者の体験的にも述べられたと言えよう。

また、これまで関わってきた前思春期の子どもの特徴として、各協力者から「実体験のなさ」や「想像力の不足」を指摘する声、発達アンバランスさについて指摘する声も挙げられた。これは、子ども自身の課題ばかりでなく、親子関係や家族構成の変化、地域とのつながりの希薄さなどを含め、社会全体の変化等様々な要因が影響していることも考えられる。その上、この時期、学習容量が一段と増加することも加わり、個人の差がより顕著に現れてくることも推察された。こうしたことから、学習面や友達関係等うまく乗り越えられない状況に直面した子どもの中には、劣等感を抱き、様々な形で不適応に陥る場合があることは想像に難くない。

（2）前思春期の子どもにとって必要な体験や力について～「つながる」ことの重要性～

今回、協力者の多くは連想刺激文の影響もあり、前思春期のテーマともいえる同世代とのつながり、友達関係について触れている。A教諭は、「仲の良い友達ができること」はこの時期に大切なことであり、1人では不安でも、友達の中で過ごすことによって、友達に認めてもらい、「自分が育っていく」時期だとも語っている。前述したように、この時期の子どもたちは、不安や葛藤が生じる内的に揺れの大きい時期であることから、友達関係や学級という集団において理解し合えるあたたかい人間関係を必要とするとも考えられる。その中で、自分が受け入れられる体験が、安心して学ぶことや主体的な活動を支え、人と関わろうとする力につながっていくとも想像できる。大山（2015）は、「前思春期は、子どもがそれまでの親や先生といった縦のつながりから、友人関係といった横のつながりに移行する時でもある」と述べ、この時期における友達とのつながりの重要性を示唆している。特に、前思春期に「仲の良い友達ができ、同じ趣味をもつ友達と仲良くなる」経験は、まさに、チャムシップができる体験とも言え、この親密な友達関係を築けることこそ、その後の人間関係の安定につなが

ると考えられた。

また、友達関係の中で「自分の思いを言葉で表現する」力が必要であると語っている。それは、相手に嫌だ、困るといった簡単な意思表示をすることはもちろん、こうしたいという自分の主体的な思いを伝えることも含め、直接的なコミュニケーション力を身に付けておくことである。この時期に体験的に身に付けておくことは、当然ながら5・6年生へもつながり、さらには、友達関係だけに留まらず、広く人と関わる上での態度や伝え方などのコミュニケーションスキルにもつながると考えられる。

(3) 教員が大切にしている関わりについて

各協力者は、友達と一緒に遊んだり、意見を交わしたりすることなど「つながる」体験が必要であるからこそ、「伝え合う」場を設けたり、「子どもの思いを大切にしたい」取組を意識して学級づくりに取り組んでいることが明らかになった。そして、A教諭をはじめ多くの協力者の回答から、基礎基本の学習を定着させるなど「学習面で必要なこと」は、学校生活の多くを占める授業の場面で育てていくが、それは友達とのつながりを意識した学級経営を基盤とした集団の場を通して実践していると語られた。特に、個々の話をしっかり聴く、一人の係活動も認めるなど、一人一人の思いを大切にしたい関わりやトラブルが起こった際にも仲介に入りすぎず、子どもの力を信じ任せるといった姿勢を意識していることも明らかになった。一方で、最後までやり切れるよう適度なアドバイスをして見守ったり、いっしょに考えたりするなど、失敗しても大丈夫という雰囲気づくりを心がけているとの回答が見られたことも注目すべき点であろう。

こうした教員の関わりは、互いに理解し、許し許される学級の雰囲気を作り、子どもが安心できる居場所の保障になっていると考えられる。角田(2009)は、『読み・書き・算数』といった学問的な習得はもちろん大事ですが、『他人を理解すること、愛すること、自分を尊重すること』の方が人格形成の上では重要です。子どもの心の中で健全な自尊感情が育つことが、他人を大切にしたい思いを育み、さらに学習への意欲も高めていきます。個性の違いを把握しながら、一人ひとりのこどもについて理解を深めていくことが、何よりも教師には求められると言えます。関心をもった大人にきちんと関わってもらいたい体験が、子どもの自尊感情の育成には欠かせません」と述べている。協力者の中で語られた「大切にされているという実感」を子どもたちがもてるような関わりこそが、子どもたちが安心して成長できることを下支えしていることが示唆された。

前思春期の子どもの特徴を理解した上で、個々の心の動きを敏感に感じ取り、今だけにとどまらない先へとつながる子どもの将来を見据えた教員の日々の関わりこそが、子どもの学校不適応の未然防止の一助となるのではないかと考えられる。

5 本研究の成果と課題

本研究では、A教諭の語りを中心に述べたが、他の協力者の語りもおおよそ「前思春期の子どもの特徴」、その時期に「必要な体験や力」、そのために「大切にしている教員の関わり」という大きな3つのカテゴリーにまとめられることがわかった。しかし、さらに詳細に各協力者の語りの全体像を明らかにし、各カテゴリー間の構造を分析する必要があると考えられる。以上を今後の課題としたい。

6 参考・引用文献

- 文部科学省 (2016). 平成 27 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(確定値) について
- 山本雅哉ら (2016). 学校不適応の未然防止のために ～ 小学校 3・4 年生 (前思春期) という時期とは ～ 京都府教育委員会
- 内藤哲雄 (2002). P A C 分析実施法入門 [改訂版] 「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一編 (2008). P A C 分析研究・実践集 1 ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄・井上孝代・いとうたけひこ・岸太一 (2011). P A C 分析研究・実践集 2 ナカニシヤ出版
- 土田義郎 (2009). 認知構造の分析法の比較 評価グリッド法と P A C 分析, 日本建築学会 2002 年度大会 (北陸) 学術講演梗概集, 2002 (D-1), 845-846, 2002-2009.
- 大山泰宏 (2015). 改訂新版人格心理学 一般財団法人放送大学教育振興会
- 角田豊編著 片山紀子・内田利広著 (2009). 生徒指導と教育相談 父性・母性の両面を生かす生徒指導力 創元社

謝辞

本研究を行うにあたり、インタビュー調査に協力をいただいた協力者の皆様に感謝いたしますとともに、御指導や御助言をいただいた京都橘大学教授 菅佐和子先生、京都教育大学教授 小松貴弘先生に深く感謝申し上げます。

「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた 授業実践を通じたキャリア形成支援の有効性 ～小学校の算数科授業を事例にして～

研修・支援部 主任研究主事兼指導主事 源 田 裕 久
研究主事兼指導主事 谷 口 英 太
研究主事兼指導主事 平 山 孝 次

要約

全国的な傾向として、小・中学校及び高等学校において、狭義のキャリア教育の実践はほぼできているが、広義のキャリア教育の実践については課題を残しているといわれる。

前年度の研究では、小学校の算数科授業を事例にして、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性の仮説モデルの検証を行った。アプローチの方法は、①学習方法モデル、②学習内容モデル、③行事等モデルの3つであった。その結果、①学習方法モデルでは、標準コース児童の「役立つ」という主観的評価を肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」を媒介するプロセスがあること、③行事等モデルでは、高学年児童の「役立つ」という主観的評価を肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」及び「楽しい」から「できる」を媒介するプロセスがあること、が示された。

以上の結果から、ほとんどの児童が該当する標準的な学習状況にある高学年に対して、学習方法及び行事等を始発点とした仮説モデルの再現性を確認できた。小学校における授業実践をキャリア形成支援の可能性として、小学校現場へ提示するための一資料になり得るものと考えた。

ところが、平成28年3月14日中央教育審議会教育総則・評価特別部会において、「アクティブ・ラーニング」の3つの視点のうち、「対話的な学び」及び「主体的な学び」が注目され、「深い学び」の視点に基づく改善が図られていないとの指摘がなされた。

そこで、「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習過程の質的改善を掲げる府内小学校を対象に、授業の共通点を質的に検討した。また、「アクティブ・ラーニング」の視点、つまり、主体的・対話的で深い学びの姿についても質的に検討した。それら2つの検討から、「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業モデルの構築ととりわけ深い学びの姿のモデルの構築を試み、結果的には「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた授業実践がキャリア形成につながることを検証しようとした。

その結果、児童の思考を活性化させるような問いかけや児童の思考を揺さぶる学習活動の展開が質的に認められた。また、授業前後又は単元前半と後半との気持ちの変化を言語化させる点でも共通していた。児童の振り返る活動を質的に分析すると、自分の力で解けるようになったなど、情緒的な変化はもちろん、知識の再編成や数学的な見方・考え方の広がりも見られる記述も認められた。

以上のような振り返る活動は、次時の見通しにつながるだけでなく、未知なる課題に直面した際にも自分事として向かおうとする姿勢を育てる可能性を見出すことができた。

キーワード：キャリア形成支援、算数科授業、知識の再編成、振り返る活動、未知なる課題

1 問題意識とその背景

(1) 昨年度の研究内容

板橋（2000）は『キャリア教育』を、『進路指導』として行われる教育に職業に関する知識・技能を修得するための教育を加えたものとして捉えることによって、（中略）生徒の学習をより職業生活との結びつきの深いもの、技能獲得をも含む実感を伴ったものにしていく取り組みを進めていくという視点を、鹿島（2004）は「キャリア教育は、（中略）『学校と社会』『教育と職業』『知識と労働』との乖離を埋めるための教育実践」と示している。しかし、若松（2010）も指摘するように、全国的な傾向として、小・中学校及び高等学校において、広義のキャリア教育の実践については課題を残していると言われる。昨年度は、資料1のように、授業実践を通したキャリア形成支援の効果を検討し、小学校におけるキャリア形成支援の可能性を提示した。

資料1 昨年度研究紀要の目次

- 1 問題意識とその背景
 - (1) キャリア教育の動向
 - ア 文部科学省が施策として示してきたキャリア教育
 - イ 学習指導要領に示されるキャリア教育
 - (2) キャリア教育の可能性について検討した先行研究
 - ア キャリア教育の可能性を検討した先行研究
 - イ 小学校における、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性を検討する先行研究
 - (3) 問題の所在
 - (4) 授業実践を通したキャリア形成支援の可能性
- 2 予備調査の目的と実施
 - (1) 予備調査の目的
 - (2) 予備調査1…小学校の算数科教科書の研究
 - (3) 予備調査2…京都府内小学校のキャリア教育の推進状況の把握
 - (4) 予備調査3…小学校の教員がキャリア教育で悩んでいることの聞き取り調査
 - (5) 予備調査のまとめ
- 3 本研究の目的と実施
 - (1) 本研究の目的
 - (2) 研究1…キャリア教育の視点から見た、学び方を育てる授業の調査（学習方法モデル）
 - (3) 研究2…キャリア教育の視点から見た、算数ウォークラリーの調査（行事等モデル）
 - (4) 本研究のまとめ
- 4 総合考察
 - (1) 予備調査の総括と考察
 - (2) 本研究の総括と考察
 - (3) 全体的考察
 - (4) あとがき

この目的を達成するために、予備調査では、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性に関する雛形モデル（図1）を示し、新旧教科書の記述内容を比較調査及び京都府内小学校のキャリア教育の推進状況の把握を行った。その結果、旧教科書と比較して新教科書は、キャリア教育の視点を入れて作成される記述内容において量的並びに質的に向上していると思われた。このような教科書の記述内容を生かした授業を展開していくことにより、キャリア形成につながる可能性を見いだすことができた。ただ、府内小学校の多くでキャリア教育の全体指導計画は存在す

るものの、機能していない状況にある学校も垣間見ることができた。したがって、雛形モデルをもとに、授業実践を通したキャリア形成支援についての仮説モデルを導出及び検証し、仮説モデルについて授業事例を基に検証した結果を小学校現場へ発信していくための足場を築こうとした。

本研究では、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の仮説モデル(図2)を小学校の算数科授業を事例にして検討した。アプローチの方法は、①学習方法モデル、②学習内容モデル、③行事等モデルの3つである。その結果、①学習方法モデルでは、標準コース児童の

「役立つ」という主観的評価を肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」を媒介するプロセスがあること、③行事等モデルでは、高学年児童の「役立つ」という主観的評価を肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」及び「楽しい」から「できる」を媒介するプロセスがあること、が示された。以上の結果から、ほとんどの児童が該当する標準的な学習状況にある高学年に対して、学習方法及び行事等を始発点とした仮説モデルの再現性を確認できた。小学校における授業実践をキャリア形成支援の可能性として、小学校現場へ提示するための一資料になり得るものと考えた。

(3) 昨年度示した今後の研究課題

昨年度の研究を総じて、以下の3点で意義を示すことができた。1点目は、授業を通したキャリア教育の1つの可能性を示せたことである。2点目は、その可能性は実証されているため、同様の再現性が期待できる点である。3点目は、授業実践を通したキャリア教育が現実のキャリア形成に規定している事実が明らかになった点である。

ただし、昨年度の研究は、小学校における授業実践でのキャリア形成支援の1つの可能性を、小学校2校の算数科授業を事例にして検証したに過ぎない。日々の算数科授業における、実践モデルの構築には至っていないことが課題となった。また、中学校数学科でも、「生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学にかかわりのある様々な営み」として位置付けられる数学的活動の中でキャリア教育の視点を入れた授業実践はできるように、他校種で、他教科で、また、領域における授業実践の中でもキャリア形成支援の可能性は大いにある。前述に示した、様々な学習状況や発達段階にある児童生徒を対象にした研究だけでなく、他教科や領域を対象にした研究に

授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の検討～小学校の算数科授業を事例にして～

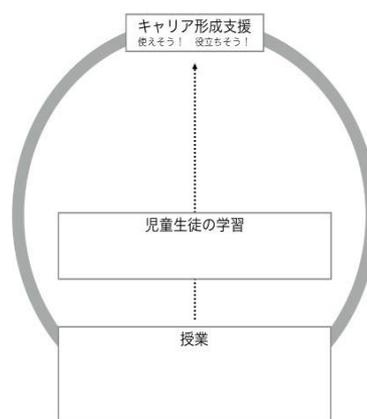


図1 授業実践を通したキャリア形成支援の可能性

授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の検討～小学校の算数科授業を事例にして～

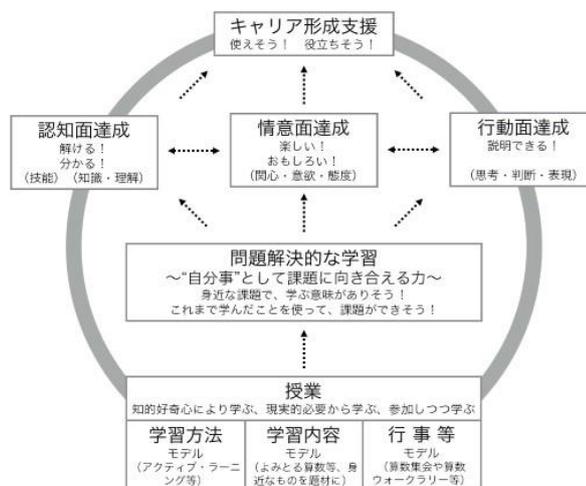


図2 授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の仮説モデル

広げて、一般化を図っていくことを課題として残した。

さらに、学習方法モデルについては、文部科学省が「アクティブ・ラーニング」の例として紹介したジグソー法を取り入れ、児童が主体的、能動的に解き方を説明させたり、話し合ったりするモデルの検証を試みた。ただ、平成28年3月14日に中央教育審議会では「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習過程の質的改善を掲げ、主体的・対話的で深い学びを図っていくことを提唱し始めたため、学習モデルの見直しが必要となった。

(4) 今年度の問題の所在

上述のように、平成28年3月14日中央教育審議会教育総則・評価特別部会において、「アクティブ・ラーニングの視点に基づく授業改善が行われ、学びが改善されることにより、子供たちは、各教科等の内容的な理解を深めながら、育成すべき資質・能力を身に付けていくことができる。こうした深い理解や資質・能力の獲得は、学ぶことの意義や社会との関係の実感につながり、学習に向かう子供たちの内発的な動機を高め、自己調整を行いながら生涯学び続ける力の獲得につながるようになること」が提言された。これは、「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習過程の質的改善を掲げ、主体的・対話的で深い学びを図っていくことを提唱するものであり、昨年度に示した学習モデルの見直しが必要と捉えた。

特に、「アクティブ・ラーニングの視点に基づきどのように授業が改善され、子供たちのどのような変容（学習内容の深い理解や資質・能力の獲得、学習への動機づけ等）につながったかという、授業改善に関する実践例の蓄積と普及がなされるべきである。」と示された。これは、「アクティブ・ラーニング」の3つの視点のうち、「対話的な学び」及び「主体的な学び」が注目され、「深い学び」の視点に基づく改善が図られていないとの指摘もあることからである。

この指摘の背景には、「深い学び」の具体的なイメージがつかみにくいことも、その一因として挙げられる。平成28年8月26日に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会算数・数学ワーキンググループ「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」の中で、算数・数学科における深い学びについて示された（資料2）。「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点）」を目指して、特に、各教科等の特性に応じて「深い学び」の在り方や「深い学び」の姿のモデルの構築をしようとした。

資料2 中央教育審議会資料

深い学びとは・・・

既習の数学に関わる事象や、日常生活や社会に関わる事象について、数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、以下の4点が実現すること

- ①新しい概念を形成すること
- ②よりよい方法を見いだすこと
- ③新たな知識・技能を身に付けること
- ④知識の構造や思考、態度が変容すること

「算数・数学WGにおける審議の取りまとめ」から

2 研究の目的と実施

(1) 研究の目的

ア 「アクティブ・ラーニング」の視点に基づく授業について

文部科学省が示す「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習過程の質的改善を掲げ、主体

的・対話的で深い学びを実現させ、キャリア形成につなげていくということを提言するものと捉えた。特に、「深い理解や資質・能力の獲得は、学ぶことの意義や社会との関係の実感につながり、学習に向かう子供たちの内発的な動機を高め、自己調整を行いながら生涯学び続ける力の獲得につながることになる」という記述部分は、主体的・対話的で深い学びの実現による、キャリア形成の有効性が示されているといえよう。

市川（2001）は、6つの種類に分類した学習動機を、学習による直接的な報酬をどの程度期待しているかを表す「学習の功利性」を横軸に、学習の内容そのものを重視しているかどうかを表す「学習内容の重要性」を縦軸に構造化した学習動機の二要因モデルを示している。そのモデルの高次に位置する実用志向という動機は、『今やっている学習がいったい何の役に立つのか』というのを目に見えやすい形にするというのが大原則」で、結果的には「能動的な学びになる」とも示している。本田（2009）も、「学習者の将来に関してだけでなく、学習に従事している現在に関しても、一定の仕事分野と関連する内容を学ぶほうが、学ぶ理由づけや動機を得やすい。」と述べている。溝上（2010）も、「学生が学びに向かうのは、自分の将来に結びつけて捉えたときである。」と述べている。

これらを踏まえると、主体的・対話的で深い学びの実現により、「学ぶことの意義や社会との関係の実感につながり、学習に向かう子供たちの内発的な動機を高める」ような授業場面や児童の学びの姿を観察することができると思う。

また、今井（2016）は、『学習』とは知識が変わることであると示している。知識が再編成（再構造化、書き換え）され、知識が自由自在に必要な時に取り出せ、使うことができるようになることが学習であるという考え方である。片山（2016）は、「子ども同士で意見を交流させ、お互いを刺激し合い、思考を活性化し、子ども一人ひとりの認知の修正・拡大を行い、確かな知につなげることがアクティブ・ラーニングにおける話し合いのねらいである」と示している。

これらを踏まえると、新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりが見られるような話し合い活動の場面や児童コメントの表出を観察することができると思う。

さらに、伊藤（2008）は、「学習者が＜動機づけ＞＜学習方略＞＜メタ認知＞の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること、言い換えれば、『自ら学べる』学習者とは、この3つの要素を備えている人のことだと考えられる。」と示している。「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた主体的・対話的で深い学びのある授業実践は、伊藤（2008）が述べる動機付け、学習方略、メタ認知の3要素が入った授業ともいえる。

算数科授業に限ったことではないが、小学校ではこれまでもほとんどの教科において、振り返る活動を取り入れているといえる。伊藤（2008）の提言を踏まえると、主体的・対話的で深い学びの実現により、授業を振り返る場面において、新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりについて振り返った児童コメントを観察することができると思う。

以上をまとめると、「アクティブ・ラーニング」の視点に基づく授業、つまり、主体的・対話的で深い学びの実現により、以下のような授業を観察できると研究仮説を立てた。それは、①「学ぶことの意義や社会との関係の実感につながり、学習に向かう子どもたちの内発的な動機を高める」ような授業場面や児童の学びの姿、②新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりが見られるような話し合い活動の場面や児童コメントの表出、③授業を振り返る場面において、新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりについて振り返った児童コメント、以上の3点である。

イ 研究の目的

そこで、「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習過程の質的改善を掲げる府内小学校を対象に、前述の研究仮説を視点にして、授業の共通点を質的に検討した。また、「アクティブ・ラーニング」の視点、つまり、主体的・対話的で深い学びの姿についても質的に検討した。それら2つの検討から、「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業モデルの構築ととりわけ深い学びの姿のモデルの構築を試みようとした。そして、「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた授業実践が「深い理解や資質・能力の獲得は、学ぶことの意義や社会との関係の実感につながり、学習に向かう子供たちの内発的な動機を高め、自己調整を行いながら生涯学び続ける力の獲得につながることを」を実現し、キャリア形成支援につながることを検証しようとした。

(2) 予備調査

ア 予備調査の目的

実践モデルの構築及び深い学びの姿のモデルの構築を目指すために、授業観察の視点及び児童の変容を見取る視点を事前に調査しようとした。中央教育審議会が「アクティブ・ラーニングの視点に基づきどのように授業が改善され、子供たちのどのような変容（学習内容の深い理解や資質・能力の獲得、学習への動機づけ等）につながったかという、授業改善に関する実践例の蓄積と普及がなされるべきである。」と示している。そこで、①授業観察の視点からは教師の授業展開及び問いかけ方を、②児童の変容を見取る視点からは振り返る活動の内容を調査しようとした。

イ 予備調査の方法

- (1) 対象校 長岡京市立長岡第五小学校
- (2) 対象児童 第3学年5組32名
- (3) 対象授業 算数科「円と球」5／9時間目
- (4) 授業内容 コンパスで長さの比較もできることに気付かせる授業
- (5) 授業観察及び児童の振り返りの質的分析

ウ 予備調査の結果

(1) 授業観察

コンパスが多様に活用できることに気付かせ、児童の思考を揺さぶっていく仕掛けのある授業であった。また、適用問題では、児童の生活圏内の地図をもとに、どちらの駅が近いかを比較させる場面が設定されていた。

(2) 振り返りカードの質的分析

振り返る場面で、児童に振り返りカードを書かせる際、指導者は「振り返りを書くポイント」を示していた（資料3）。

その結果、児童は図3にあるようなポイントから振り返りを書く傾向にあった。集計をする際には、複数のポイントから記入する児童がいる場合に、全てのポイントに計上するようにした。そのような計上方法を踏まえてではあるが、「やってみて気づいたこと」をポイントに記述する児童が80%強、「わかった

資料3 長岡第五小学校指導資料

長岡第五小学校「振り返りを書くポイント」

- ・ やってみて気づいたこと
- ・ わかったこと
- ・ 気をつけるポイント
- ・ 話し合った内容
- ・ 友だちの考えでよかったこと
- ・ むずかしかったこと
- ・ やってみたいこと
- ・ コンパスのよさ

(3) 本研究

ア 本研究の目的

研究テーマに「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習過程の質的改善を掲げる府内小学校を対象に、授業の共通点を質的に検討した。また、「アクティブ・ラーニング」の視点、つまり、主体的・対話的で深い学びの姿について質的に検討した。

イ 本研究の方法

- (1) 対象校 長岡京市立長岡第五小学校…京都府教育委員会指定学力向上システム開発校
京田辺市立草内小学校
…京田辺市教育委員会指定『教育実践モデル校』指定事業「小中連携学力アップモデル校」

京丹波町立下山小学校…京都府教育委員会指定学力向上システム開発校
綾部市立中筋小学校…京都府教育委員会指定学力向上システム開発校
京丹後市立いさなご小学校…京都府小学校教育研究会算数部研究協力校
与謝野町立与謝小学校…京都府教育委員会指定学力向上システム開発校

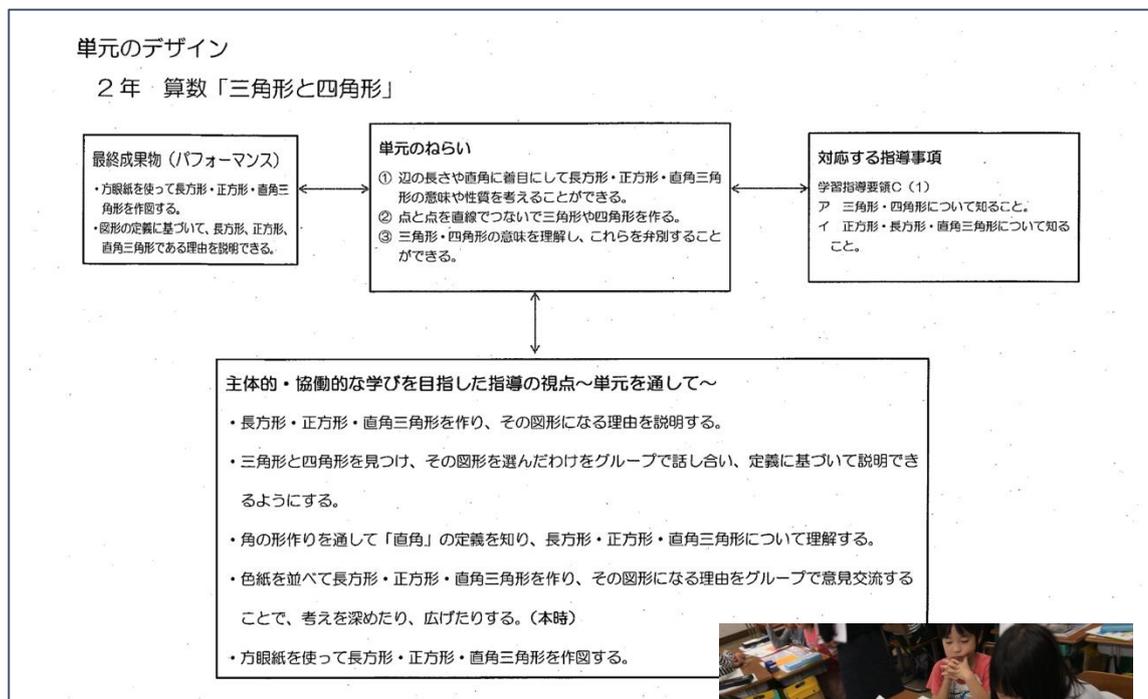
- (2) 本研究の方法 授業観察及び児童の振り返りの質的分析

- (3) 実践事例

(ア) 長岡京市立長岡第五小学校の特徴的な実践例

- ・単元のゴールイメージが確認できる単元デザイン（資料6）を作成し、授業実践を行っていた。

資料6 長岡第五小学校 単元デザインの例



- ・ウィンドウズ系タブレット（長岡京市教育委員会が導入）を活用し、考え方の交流場面を設定していた。



- ・全学年とも「振り返り名人」を教師が提示し、1時間の学びを振り返る場面の設定していた。

資料7 長岡第五小学校児童の振り返り例

もとの数はいくつ
(06あて) 関係図に表す意味を考えて、問題をとこう。

① この問題をとくための関係図が2つあります。答えを求めるとき、どう考えたかが分かりやすい関係図はどちらですか、わけを書きましょう。

A

B

選んだ関係図 (B) ☆選んだわけを説明しましょう。

100をたすだけだとノート1さつのお代金を求めても、ノート6さつのお代金が分からないし、ノート1さつのお代金も分からないからです。

(06) $(940 - 100) \div 6 = 140$ 答え 140円

(1) 組 名前 (岩里大吾)

② お金を全部使った。60円使ったから、900円は使った。りんごは、1こ何円のお代金か分かりました。

☆答えの求め方が分かるように、関係図で表そう。

(06) $(900 + 60) \div 8 = 120$ 答え 120円

(振り返り) 最初はなんで関係図にするのか分かりなかつたけど、関係図は関係するものすべてをかくし、線文図だと、ただ文章問題を表しているだけなので、関係図のほうが分かりやすいなと思いました。川原にも、どうとしかめ算もできることが分かりました。

(3) 組 名前 (深田悠希)

② お金を全部使った。60円使ったから、900円は使った。りんごは、1こ何円のお代金か分かりました。

☆答えの求め方が分かるように、関係図で表そう。

(06) $(900 + 60) \div 8 = 120$ 答え 120円

(振り返り) 最初はなんで関係図にするのか分かりなかつたけど、関係図は関係するものすべてをかくし、線文図だと、ただ文章問題を表しているだけなので、関係図のほうが分かりやすいなと思いました。川原にも、どうとしかめ算もできることが分かりました。

(イ) 京田辺市立草内小学校の特徴的な実践例

- ・草内小アクションプラン フローシートを活用し、授業展開を整理していた。
- ・「第1次理解から第2次理解へと児童を導いていくこと」を視点に入れて授業研究に取り組んでいた。資料8にあるような「自分で→ペアで→みんなで」という授業展開を組み、児童の思考を揺さぶる発問によって、児童の思考の深化を促し、理解を深めさせていた。特に、児童の見方や考え方が広がった段階で、新たな適用問題に取り組ませることによって、よりよい見方や考え方、解決方法に気付かせることにつながっていた。

資料8 草内小アクションプラン フローシート

草内小アクションプラン フローシート (表)

平成29年 2月15日 5校時
第1学年1組32名 教科名 算数 教材名 たすのかな ひくのかな
校時 5校時 講師 1年1組教室
授業者 福田 あけみ

単元	1年	2年	3年	4年	5年	6年	中学校
算数の体系的な理解の過程							

本時のねらい たし算やひき算の場面をとりえて、たし算やひき算の演算を決定する。

理解過程の視点 学習活動が滞らないように、絵図をかき準備や机陣指導、学習形態を工夫し、練習合いの場面では全員が理解できるように手立てが必要な児童には、個別の支援を行う。

評価観点
A評価 式を書き、自分の言葉で演算決定の訳を書くことができる。(ワークシート)
C評価の児童への手立て 困難な児童には、絵を描いて理解できるようにする。

問題 はるなさんたちは6人であそんでいました。そこへもたちが7人きました。みんなでなん人になりましたか。式を書いて、そのわけをいみましょう。

見通し 導入 児童の日常生活と結びつけながら問題提示を行い、問題を解決するにあたっての見通しを立てる。教科書P116の絵を提示し、一緒に問題文を読む。
何算かを聞いてから、式を確認する。
その式になる説明を書く。(ポイントを確認する)
児童の言葉で、本時のめあてを確認する。

めあて たすのひくのかを考えて、わけも説明してみよう。

発問 発問のUD 子ども達と同じワークシートを用意し、発問する。
ワークシートの文章題にたす・ひくがわかる言葉に赤丸をつけ、説明の言葉の空いたところに式や数を入れましょう。

自分で 予想される児童の考え UDの視点
ワークシート
① 正答 1+2=3になるわけは、はじめ1人がいて、そのうち2人がわいて、(へる)からです。
誤答 1+2=3になるわけは、はじめ1人がいて、そのうち2人がわいて、(さえる)からです。
② 正答 8-7=1になるわけは、はじめ8人がいて、そのうち7人がわいて、(さえる)からです。
誤答 8-7=1になるわけは、はじめ8人がいて、そのうち7人がわいて、(へる)からです。
③ 正答 8+7=15になるわけは、はじめ8人がいて、そのうち7人がわいて、(さえる)からです。
誤答 8+7=15になるわけは、はじめ8人がいて、そのうち7人がわいて、(へる)からです。

草内小アクションプラン フローシート (裏)

予想される児童の考え UDの視点
①、②で、+になる言葉、-になる言葉の確認する。
③の答え合わせの前に、正答について話し合わせる。
①の「どちが、何個」多いは、たし算ではないのか?
ゆさぶり

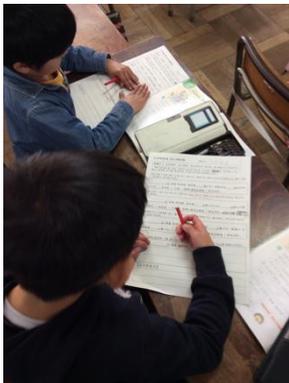
予想されるまとめ 児童の言葉で作り上げるまとめ UDの視点
・答え合わせ
・たし算とひき算に使われる言葉をもとめる。
・たし算とひき算のちがいは、言葉でわかることがわかった
授業で行った学習活動を振り返りながら、めあてをもとにまとめを確認する。

練習 児童の学びを確かめる適応題、もしくは、学びを深める活用題 10分
あおいかが7本、きいろいかが8本あります。どちがなん本おおいですか。式とわけを書きましょう。

振り返り 予想される児童のふりかえり 授業観察の視点③：振り返りの児童の発言やたし算とひき算のちがいを言葉で考え、説明することができた。 5分

板書案
たすのかな ひくのかな めあて たすのひくのかを考えて、わけも説明してみよう。
はるなさんたちは6人であそんでいました。そこへもたちが7人きました。みんなでなん人になりましたか。式をかいて、そのわけをいみましょう。
式 6+7=13
わけ 6+7になるわけは、はじめ6人がいて、あとから7人がわいてきてさえるからです。
れんしゅう
あおいかが7本、きいろいかが8本あります。どちがなん本おおいですか。しきとわけをかきましょう。
式 8-7=1
わけ 8-7になるわけは、あおい 8本から、きいろい 7本をひくとちがいがわかるからです。
たし算 ふえる・ぜんぶで・おおい
ひき算 のこりは・どちがなん本おおい
ちがいは
まとめ(児童の言葉で作る) たし算とひき算のちがいは、ことばでわかることがわかった。

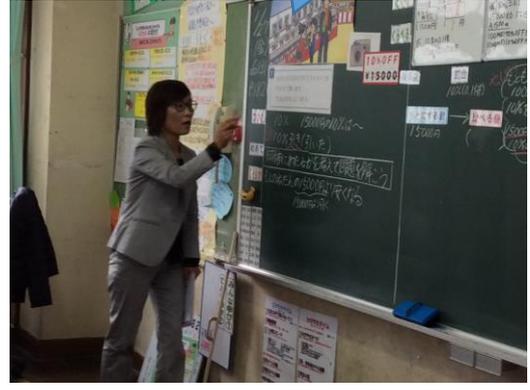
自分で、ペアで、みんなで学び、見方や考え方を広げる授業展開



(ウ) 京丹波町立下山小学校の特徴的な実践例

- ・問題場面の設定を身近な場面に設定していた。
- ・全学年とも、問題解決の見通しを持つ段階で既習事項の整理場面を設定していた。

今までの問題
とのちがいは？



- ・振り返りを書かせるポイントを提示していた。

〈学習中に使われ言葉〉

1. **めあてをつかむ**
今日の授業(どんなこと)を頑張るか
今日の問題(どんなこと)を頑張るか
分からないところは～
今までのちがいは～
結果を予想せよ

2. **見通す 3. とく** (自分で考える)
解決の見通しをどくに考え
説明するための準備をしよう
① 今までのアイデアを根拠を付けて説明しよう
② 考えた過程を図表(線分図)や九九表(数直線)を使って整理しよう
③ 他の方策はあるか考えよう

3. **くらべる** (みんなの考え)
① 自分が考えた方法をみんなに説明しよう
② 友だちの方法から友だちの考えと比べてみよう
③ みんなの考えを比べて共通点や違いを説明しよう

まず 次に それで～
式の意味は～の数字が何を表しているか
他の場面だと～
つけ加えると～よく似ている
理由は～を比べてみる

4. **ふりかえる** 練習時間(振り返り)
今日のポイント(振り返り)は～

5. **ふりかえり** 今日の学び(振り返り)

P.191 No.127
割合を使って考えよう。

水そうに水を入れるのに、Aのしゅうじは10分、Bのしゅうじは15分かかります。両方のしゅうじを一組に入れて入れると何分かかりますか。

予想 (7分 6分 5分)

1分間に入る水の量は、どれだけにあたるか。
A: $\frac{1}{10}$ } 合わせると 1分間の量になる。
B: $\frac{1}{15}$

〈まとめ〉
・何を比べると考える。
・1分間でどれだけか考える。

きょうの学習をあたまにきおくする。
ふいかえりの書き方
めあてに対してふいかえろう。

自分がわかったこと (例) きょうの学習で、～わかりました。	大切だと思ったこと (例) ～のやりかたで、～することが大切だと思いました。
友だちの考えや話を聞いてわかったこと (例) ○さんの話を聞いて、～だとわかりました。	まちがいから気づいたこと (例) はじめは～と考えていたけど、～とわかりました。
〇つぎにやってみよう (例) これから～したいです。 ～について考えたいです。 ～を調べたいです。	

(エ) 綾部市立中筋小学校の特徴的な実践例

- ・「中筋チェック」により、本時の学習課題の一般化を図る場面を設定していた。
- ・教員がもつアイデアを中筋アクティブ・ラーニングとして整理し、授業実践を行っていた。
- ・毎時間の授業前半と授業後半とでの気持ちの変化を言語化させている。表1に、第3学年児童が記述した、単元全5時間の授業前半と授業後半での振り返り例を示した。授業前半と授業後半との間において、量的な変化は見られなかった児童であった。しかし、質的な変化に着目すると、1、2、4、5時間目の記述欄に見られるように、「数学的な見方・考え方」に関わるような変化が質的に認められる。また、表2には、抽出した第5学年児童5名における、ある1時間の授業前半と授業後半での振り返り例を示した。①の児童は、授業内容がよく分からなかった状態から分かるようになったきっかけが何だったのかを記述することができている。②～⑤の児童は、「数学的な見方・考え方」に関わるような変化が質的に認められる。

資料9 中筋小学校が考えるアクティブ・ラーニング

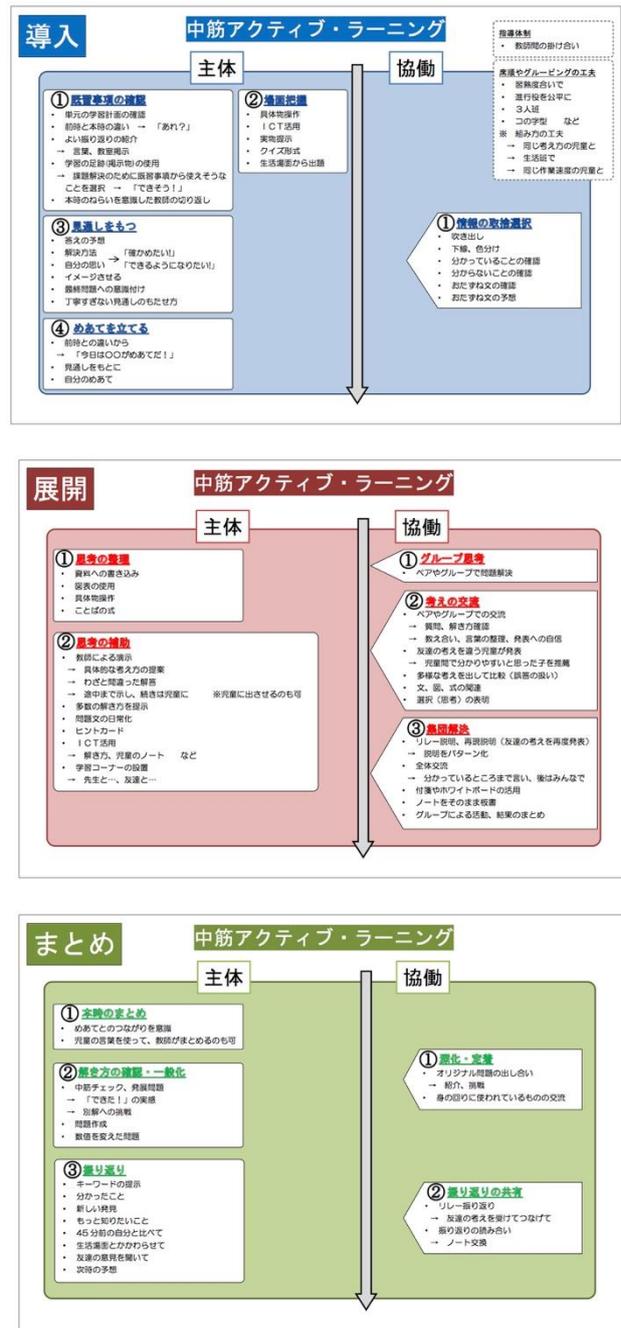


表1 第3学年児童が記述した、全5時間の授業前後での振り返り例

	授業前半の気持ち	→	授業後半の気持ち	
1時間目	(最初は,) どうやってその長さを求めるの(とっていました。)	3	(最後には,) 何cmは分からないけど、何分の何とかを使ったら楽にできる(と었습니다。)	3
2時間目	(最初は,) 3分の2ってなんだらう(と었습니다。)	4	(最後には,) 3こ分の2つ分はやり方が同じだ(と었습니다。)	4
3時間目	(最初は,) むずかしい(と었습니다。)	3	(最後には,) かんたんだ(と었습니다。)	3
4時間目	(最初は,) 分子の方が小さい(と었습니다。)	3	(最後には,) 分子の方が大きい分数もあるんだなあ(と었습니다。)	3
5時間目	(最初は,) 数直線に1をどこにかいていいか分からない(と었습니다。)	4	(最後には,) 数直線の上に表せたのでよかった(と었습니다。)	4

った状態からできたと思える状態」「よく分からなかった状態から分かったと思える状態」になっている傾向にあることを質的に捉えることができる。

図4 いさなご小学校 単元前後の気持ちの変化

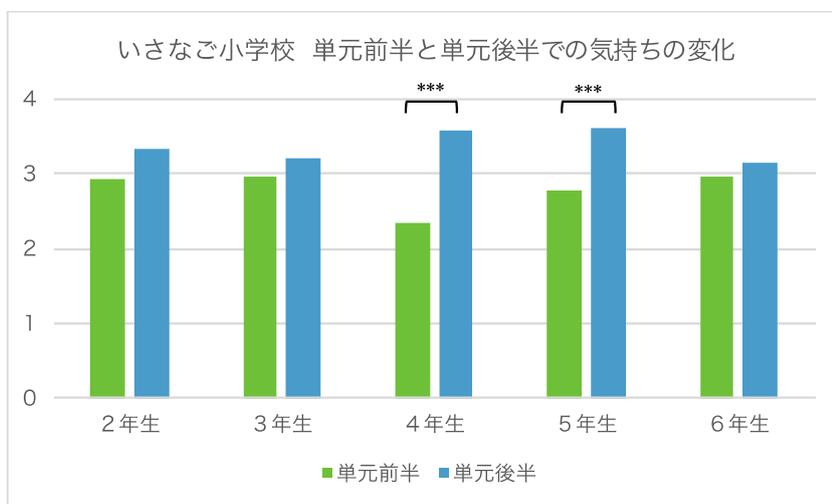


表3 いさなご小学校 単元前半と単元後半での気持ちの比較

	単元前半		単元後半		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
2年生 (n=34)	2.94	1.09	3.32	1.01	1.74
3年生 (n=31)	2.97	1.10	3.19	0.89	1.00
4年生 (n=33)	2.33	0.98	3.58	0.56	6.23***
5年生 (n=32)	2.78	0.82	3.63	0.37	5.00***
6年生 (n=25)	2.96	0.79	3.16	0.89	0.93

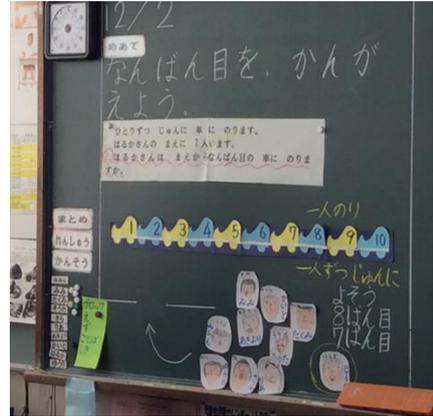
*** $p < .01$

表4 各学年の児童が記述した、単元前後の気持ちの変化の振り返り例

	単元前半の気持ち	→	単元後半の気持ち
第1学年	(さいしよは,) かんたんに、どんなふう にけいさんしたらいいんだろう (とおも っていました。)		(さいごには,) がんばった。もっとべんき ょうしたい。ともだちのい見がさんこうになっ た。(とおもいました。)
第2学年	(さいしよは,) 少しむずかしいとか自し んがないなど思っていたり、むずかし いな (とおもっていました。)	2	(さいごには,) 自分の力でかいけつでき たと思いました。じゅぎょうのポイントでひつ ようなところに線を引くとかんたんだな (と おもいました。)
第3学年	(さいしよは,) 2年生で習ったけど、む ずかしくなっていて、すこしむずかしい (と思っていました。)	2	(さいごには,) 分子、分ばで分かりやすく先 生が教えてくれたからかい決が少しだけ できた (とと思いました。)
第4学年	(さいしよは,) 考えをしっかり持ち、じ ゅ業や友達のを聞いていたら大じょ うぶかなあ (と思っていました。)	3	(さいごには,) ヒントや考えを聞くごと に答えに近づいていき、2つ、3つと方法を考 えられたからみんなのおかげだ (と思いま した。)
第5学年	(最初は,) まだ習っていないことだつ たら、分からないから、「どうなんだろう」 と思った。また、復習は簡単 (と 思っていました。)	3	(最後には,) 自分の中では分かるけど、説 明がむずかしい。ぐちゃぐちゃになる時 がある (とと思いました。)
第6学年	(最初は,) できそうだけど、やっぱり できないかもと自分に自信がなくて不安 に (思っていました。)	3	(最後には,) 先生のヒントや友達のを 聞いて、自分はどうにしたらいいかを考 えられて、自分でも解けてよかったな (と 思いました。)

(カ) 与謝野町立与謝小学校の特徴的な実践例

- ・問題場面の設定を身近な場面に設定していた。

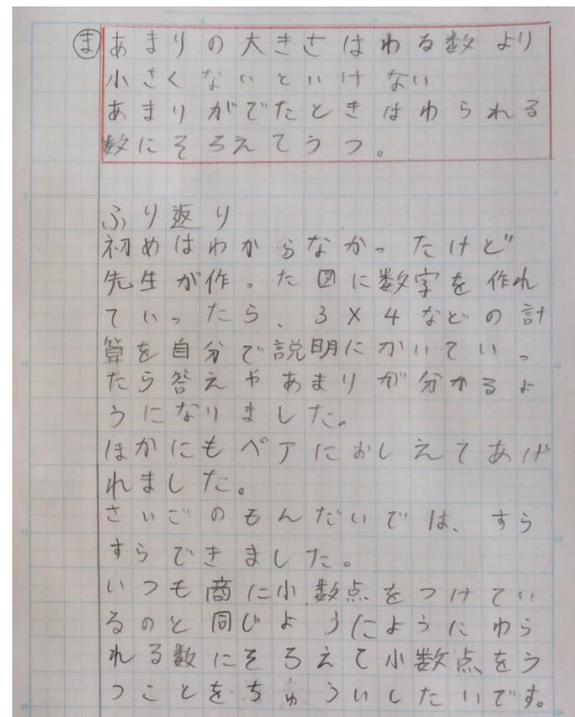
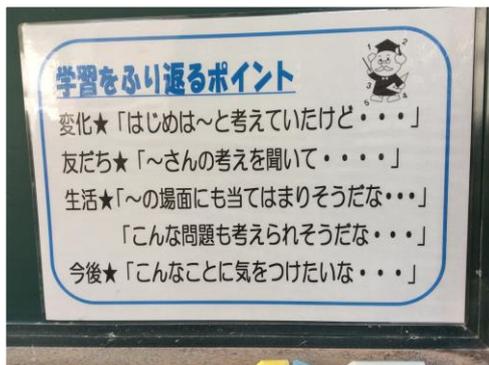


- ・既習内容の確認のために前時の振り返りを授業前に伝え合わせるなど、必要性のある話し合い活動を設定していた。



- ・振り返りを書かせるポイントを提示していた。資料 11 には、第 4 学年児童の振り返り例を示した。この例は、①授業前後の気持ちについて、②変化のきっかけは何だったのかについて、③今後気を付けたいことについて、以上 3 つの点から授業を振り返る記述であることが分かる。

資料 11 与謝小学校児童の振り返り例



エ 考察

(ア) 授業に視点を当てて

「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習過程の質的改善を掲げる府内6小学校を研究対象校として、授業の特徴を整理したところ、資料12のようにまとめることができた。授業場面は異なるものの、研究対象校の共通点として、児童の思考を活性化させるような問いかけや児童の思考を揺さぶるような学習活動の展開が見られた。

特に、長岡第五小学校や下山小学校、与謝小学校が実践する、身近な状況を問題文の中に盛り込み、学習の必要性を児童が感じるような問題文の提示が、児童の学習活動そのものの活性化につながっていたと考えられる。

また、いずれの小学校でも実践していた、問題文の提示後に既習内容と未習内容の整理が、本時の自力解決場面への見通しと自信をもたせることにつながり、自分事として課題に向き合おうとする姿勢を引き出すことにもつながっていたと考えられる。

さらに、自力解決後の話し合い活動については、答え合わせに終始することなく、よりよい解決方法を探るための話し合い活動やよりよい考え方を整理するための話し合い活動になるように、教師からの問いかけや働きかけが展開されていた。その後、話し合い活動によって発見した、「よりよい解決方法」や「よりよい考え方」が他の問題でも通用するかを確かめるための適用問題を取り組ませ、数学的な見方・考え方に気付かせていくことにもつながっていたとも考えられる。

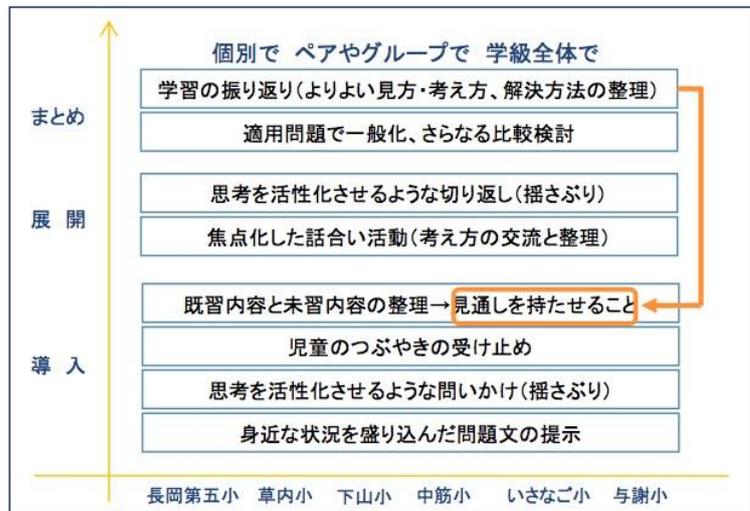
これらは、研究仮説の1番目と2番目である、①「学ぶことの意義や社会との関係の実感につながり、学習に向かう子供たちの内発的な動機を高める」ような授業場面や児童の学びの姿、②新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりが見られるような話し合い活動の場面や児童コメントの表出を確認することができたといえる。

(イ) 児童の振り返りの姿に視点を当てて

前述のような授業展開に加えて、いずれの研究対象校においても、授業の終了前に本時の授業を振り返る活動を取り入れていた。特に、前述にもあるように、「よりよい解決方法」や「よりよい考え方」が他の問題でも通用するかを確かめるための適用問題を取り組ませた後に授業を振り返ることにより、「よりよい解決方法」や「よりよい考え方」に関わる記述を引き出すことにつながっていたと推察できる。資料7にあるような長岡第五小学校の児童の例や資料11にあるような与謝小学校の児童の例は、推察の根拠となる例として挙げることができる。

また、与謝小学校第6学年の授業では、授業前に既習内容を確認するために前時の振り返りを発表させている場面があった。この場面の設定により、本時の学習の見通しをもつことにつながっていると捉えることができた。つまり、振り返る活動は、次時の見通しにつながるということを見ることができた。また、研究対象校の児童を見ていると、既習内容と未

資料12 研究対象校の共通点



習内容を整理する場面において、自らこれまでのノート記述を振り返ろうとする姿を多く見ることができた。この姿は、これまでの学習を振り返りながら、未知なる課題に向かおうとする姿勢を育てることにつながっていると捉えることもできた。

さらに、授業前後又は単元前半と単元後半との気持ちの変化を言語化させる取組を行うことにより、自分自身の気持ちの変化を振り返る記述を引き出すことにつながっていたといえる。いさなご小学校では、図4にあるように児童が単元前半と単元後半との気持ちの変化を数字で表す方法で振り返り、量的な変化を引き出すことにつながっていた。また、中筋小学校及びいさなご小学校では、表1、表2及び表4にあるように児童が授業前後又は単元前半と単元後半との気持ちの変化を記述する方法で振り返り、質的な変化を引き出すことにつながっていた。なお、変化のきっかけは、低学年ほど担任からのアドバイスで、高学年になるほど友だちとの関係性の中で起こっている傾向を捉えることができた。

さらに付け加えておくべきこととして、自分自身の気持ちの変化を振り返る手立てとして、研究対象校の多くでは、「学習を振り返るポイント」などを具体的に示すことが共通していた。自分自身の気持ちの変化を振り返る記述を引き出すことにつながっていたといえる。

ただし、今回の結果を量的に見た場合、小学校4～5年生にかけて、児童自身が自分自身の変化に自ら気づき、数字に表現できていたことだけが確認できたということである。この結果は、さらなる考察が必要と考える。自分自身の変化に気付くという行為は、メタ認知が働いていることが考えられる。つまり、図4にあるような統計結果を引き出した背景に対して、発達の段階という視点からさらなる分析が必要と考える。

いずれにしても、当初に立てた研究仮説の3番目である、③授業を振り返る場面において、新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりについて振り返った児童コメントを確認することができたといえる。

(4) 本研究のまとめ

研究対象校の共通点として、児童の思考を活性化させるような問いかけや児童の思考を揺さぶる学習活動の展開が質的に認められた。また、研究対象校では、授業前後、もしくは、単元前半と後半との気持ちの変化を言語化させる点でも共通していた。資料12にあるような、ある一定の授業モデルを構築することはできた。

一方、児童の振り返る活動を質的に分析すると、自分の力で解けるようになったなど、情緒的な変化はもちろん、新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりも見られる記述も質的に認められた。そして、振り返りの書き方のポイントや授業前半と後半（単元前半と後半）で分けて書く枠組みを示すなど、指導の手立てを打っているということも共通する点であった。その成果として、表1や表2、表4及び資料11のような児童の振り返りの姿は、深い学びの姿のモデルの1つともいえるのではないだろうか。

さらに、振り返る活動は、次時の見通しにつながるというだけでなく、これまでの学習を振り返りながら、未知なる課題にも向かおうとする姿勢を育てることにつながっていると捉えることもできた。それは、研究対象校の児童の多くが、本時の課題を整理する場面において既習事項を確かめるために、ノートの記述内容（問題解決をした足あとや振り返りの記述など）を確かめようとする姿を観察することができたからである。児童の振り返る活動は、結果的には「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた授業実践がキャリア形成につながる可能性を見出した。

3 総合考察

研究対象校の授業実践の共通点として、①児童の思考を活性化させるような問いかけや児童の思考を揺さぶる学習活動の展開、②授業前後、もしくは、単元前半と後半との気持ちの変化を言語化させる点を見出し、ある一定の授業モデルを構築することができた。

市川(2001)は『『今やっている学習がいったい何の役に立つのか』というのを目に見えやすい形にするということが(中略)能動的な学びになる』、本田(2009)は「学習者の将来に関してだけでなく、学習に従事している現在に関しても、一定の仕事分野と関連する内容を学ぶほうが、学ぶ理由づけや動機を得やすい。」、溝上(2010)は「学生が学びに向かうのは、自分の将来に結びつけて捉えたときである。」と提言していた。

これらの提言も踏まえると、何を考えさせるのかという問いかけそのものが、主体的・対話的で深い学びへと誘う第一歩とも捉えることができる。長岡第五小学校や下山小学校、与謝小学校では、身近な状況を問題文の中に盛り込み、学習の必要性を児童が感じるような問題文の提示が、児童の学習活動そのものの活性化につながっていた。学習したくなるような、必要性のある導入を仕掛けることが、学ぶ理由づけや動機付けとなり、主体的・対話的で深い学びへとつなげていくといえよう。

また、そのような授業実践の中で児童の振り返る活動を取り入れることにより、新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりも見られる記述、つまり、児童の変容を引き出すことにつながり、深い学びの姿のモデルを見出すこともできた。

今井(2016)は「知識は常に変化をつづけている流動的なもの」、今井ら(2003)は『『学習』とは知識が変わることである』、片山(2016)は「子ども同士で意見を交流させ、お互いを刺激し合い、思考を活性化し、子ども一人ひとりの認知の修正・拡大を行い、確かな知につなげることがアクティブ・ラーニングにおける話し合いのねらいである」と提言していた。

これらの提言も踏まえると、新たな知識の獲得や数学的な見方・考え方の広がりが見られる記述を児童の変容として捉えることは間違っていないものと結論付けたい。今井(2016)も示すように、「知識が再編成(再構造化、書き換え)され、知識が自由自在に必要な時に取り出せ、使うことができるようになることが学習である」と捉えたい。

さらに、授業前半と後半、もしくは、単元前半と後半での自分自身の変化を振り返る活動は、次時の見通しにつながるというだけでなく、これまでの学習を振り返りながら、児童が将来、未知なる課題に直面した際にも有効に働く可能性を見出すことができると考えた。

伊藤(2008)は、「学習者が<動機づけ><学習方略><メタ認知>の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること、言い換えれば、『自ら学べる』学習者とは、この3つの要素を備えている人のことだと考えられる。」と提言していた。

「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた主体的・対話的で深い学びのある授業実践は、伊藤(2008)が提言する動機付け、学習方略、メタ認知の3要素が入った授業ともいえる。答えのない課題に直面した際にも、それらの要素を働かせ、「頭の中の工具箱」から教科等で学んだ見方・考え方を自在に引っ張り出し、自分事として課題に向き合い、自分なりの答えを導き出していけるような資質や能力を育てる可能性、さらには、キャリア形成につながる可能性があるといえるのではないだろうか。小林(2015)は、「アクティブラーニング型授業はキャリア教育の機能も持つ」と述べている。研究対象校が実践するような、「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた、主体的・対話的で深い学びのある授業は、教科の授業の中にキャリア教育が埋め込まれているとも言えよう。

ここで、なぜ小学校の算数科授業を事例にして、「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた授業実践を通したキャリア形成支援の有効性を検証しようとしたのかを述べておきたい。

田中・橋本・林（2014）は、「算数は、『課題対応能力』の『情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等』の基礎をなす能力である。『資料の整理』『表やグラフ』の学習は、『情報の理解・選択・処理等』に加えて、表やグラフを理解し相手を説得するために分かりやすいグラフを作成する能力も育成し、『自分の考えを正確に伝えることができる』という『人間関係形成・社会形成能力』も育成する。」と示している。また、「具体的な職業理解との関連としては、さまざまな店の店員になるのに計算が必要であるということはいまでもないが、小学校6年の『拡大図と縮図』の学習は、地図、建築設計、デザインなどとの関連を取り上げることができる。」とも示している。他教科にも言えることであるが、算数科の教科書においても日常生活や職業との関連で書かれている記述等は見られる。昨年度の予備調査(1)でも、現行の教科書では、キャリア教育の視点も入れて作成されていることは確認できている。

したがって、小学校の算数科授業の中でも、授業実践を通したキャリア形成支援は有効であると考えたい。もちろん、小学校の算数科授業以外にも、他教科や領域等の小学校学習指導要領の中において、キャリア教育の視点を踏まえた記述は確認できている。算数科だけでなく、他教科にも視点を広げていくとともに、中学校及び高等学校の数学科にも広げていくことは今後の課題としていきたい。

一方、キャリア教育の視点を入れた授業実践を行うに当たり、学校現場ではどの場面で実践すればよいのかという疑問が想定できる。研究対象校の実践の共通点として、授業構想のための手立てがあることを挙げられた。具体的には、まず、単元全体の構想を行い、それぞれの時間のねらいを焦点化していけるようなシートを手立てにしていた。単元のゴールを設定し、ゴールに向かう1つの方法としてキャリア教育の視点も入れた授業実践も組み込んでいくことが考えられる。そのような単元構想や授業構想ができるような手立てとして、京都府総合教育センターでも、単元全体の流れを確認した上で、1時間の授業が構想できるようなシートを開発した（資料13）。各校に合わせて、工夫した活用を呼びかけていきたい。さらに、キャリア教育の視点を入れた授業実践を、どの教材でどのようにして実践すればよいのかという疑問も想定できる。したがって、キャリア教育の視点を入れた教材研究及び教材開発を課題としていきたい。

他方、志水（2008）は「安心感や所属感があつてこそ、その空間での主体的な学習がなされうるのである」と述べている。片山（2016）は、「授業が授業として意味を持ち、学力を高めるためには、その集団に所属している子どもが安心して授業に参加でき、公平に発言できること、つまり集団の人間関係ができていることが学力を高めるための前提条件として要るということの意味している」と述べている。「アクティブ・ラーニング」の視点を入れた授業、つまり、主体的・対話的で深い学びを実現するための学級の土壌づくりが条件にあると考える。この視点からの検証はできていない。この点についても、今後の研究課題としたい。

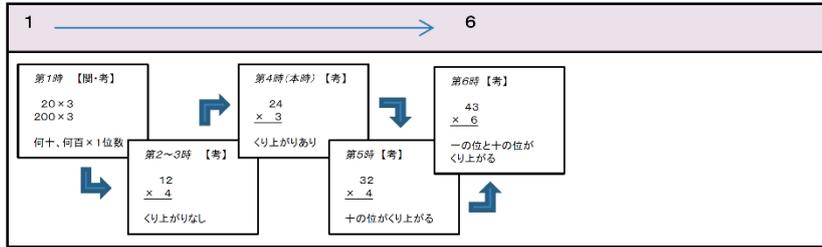
資料 13 授業視える化シート（センター作成）



授業 視える化シート

学年・組	3年 ○組
単元名	1けたをかけるかけ算の筆算
授業者	○○ ○○

①単元の流れ



②本時のゴールの姿

本時の目標	くり上がりのある筆算の仕方を考えることができる。
観点	関・考・技・知
本時のゴール	$\begin{array}{r} 16 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$
適用問題	くり上がりありで、0の処理もある筆算のしかたを考え、友達に説明もできる。
児童から引き出したい振り返りの言葉	くり上がりの筆算の場合、注意点あり。
まとめて使う言葉	くり上がりがある場合でも、くり上がりをメモすればできる。

④本時の流れ

	指導内容	学習活動	指導上の留意点	評価
導入	問題提示		本気で自分事として向き合える問い、身近な題材での問い	
	見通しと焦点化		困った感を引き出す課題の提示 「どんなきまりを使ったら、解けそうかな？」	
展開	めあて	くり上がりがある筆算のしかたを考えよう。		
	自力解決		「不安はない？頑張ってみよう！」 「似ているところを見付けて、考えてみよう。」【類推】 「いろんなものから共通の点を見付けて、考えてみよう！」【帰納】 「知っているものを使って考えてみよう！」【演繹】	
	考え方の共有化		「もっと短く説明できる人はいるかなあ？」 「○○さんの言いたいことが分かるかな？」 「式を見れば、○○さんの考えが見えるね。」 「共通点は？相違点は？」 「はやく、かんげつに、せいかくで、どんな時でも使える解き方は？」	
まとめ	適用問題		「今日見付けたままりが使えるか、試してみよう！」	
	振り返り		「マイポイントを書いておこう。」	

③本時の教材分析

問題場面（教科書記述）	24×3を筆算でしてみましょう。
既習事項 黄色付箋	4×3=12、20×3=60はそれぞれできる。 12×4=48の筆算もできる。
未習事項 青色付箋	くり上がりのある筆算はどうすればいいのだろう。
児童に持たせる課題意識	12×4の筆算をした時のように、自分の力で解けないのかな？
話合いの焦点化	12×4の筆算をした時のように、4×3=12、20×3=60を足すようにすればいいのかな？
めあてで使う言葉	くり上がりがある筆算のしかたを考えよう。

⑤本時の板書計画

めあて		みんなの考え		まとめ	
今日の課題				適用問題	
自分の考え					

文献

- 新井肇 2015 教員の世代交代と生徒指導の課題 特集の趣旨 生徒指導学研究, 14, 7-8.
- 中央教育審議会 2016 初等中等教育分科会 教育課程部会 総則・評価特別部会資料 1-1 「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の育成との関係について-特に「深い学び」を実現する観点から-」(平成 28 年 3 月 14 日)
- 中央教育審議会 2016 初等中等教育分科会 教育課程部会 算数・数学ワーキンググループ 「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」(平成 28 年 8 月 26 日)
- 本田由紀 2009 教育の職業的意義-若者、学校、社会をつなぐ ちくま新書
- 市川伸一 2001 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書
- 今井むつみ 2016 学びとは何か-＜探究人＞になるために 岩波新書
- 今井むつみ 2008 慶應義塾大学授業プレゼン資料「学びの認知メカニズムと教育への示唆」
- 今井むつみ・野島久雄 2003 人が学ぶということ：認知学習論の視点から 北樹出版
- 板橋孝志 2000 「キャリア教育の推進に向けて -中央教育審議会答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』を踏まえて-」 産業教育 2000 年 7 月号, 18-21.
- 伊藤崇達 2008 「自ら学ぶ力」を育てる方略-自己調整学習の観点から- BERD2008 年 8 月号, 14-18.
- 鹿島研之助 2004 「キャリア教育の現状と課題」 教育委員会月報 2004 年 6 月号, 17-25.
- 片山紀子 2016 できてるつもりのアクティブ・ラーニング 学事出版
- 小林昭文 2015 アクティブラーニング入門 (アクティブラーニングが授業と生徒を変える) 産業能率大学出版部
- 溝上慎一 2010 概説 アクティブ・ラーニングとは Guideline2010 年 11 月号, 44-46.
- 志水宏吉 2008 公立学校の底力 ちくま新書
- 田中智志・橋本美保・林尚示 2014 新教育課程シリーズ 生徒指導・進路指導 一藝社
- 若松養亮 2010 「キャリア教育への招待-学校心理士が知っておくべきこと-」 日本学校心理学会年報, 3, 23-30.

謝辞

本研究に御協力をいただきました府内 6 校の校長先生をはじめ、教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

【研究対象校】

- 長岡京市立長岡第五小学校 (鳥居雪子校長)
京田辺市立草内小学校 (西村光弘校長)
京丹波町立下山小学校 (河村泰宏校長)
綾部市立中筋小学校 (近澤寿代校長)
京丹後市立いさなご小学校 (室田秀和校長)
与謝野町立与謝小学校 (矢野貞夫校長)

さらに、本研究に当たり、御理解をいただきました府内各教育局並びに各市町教育委員会の皆様に深く感謝申し上げます。

乙訓教育局並びに長岡京市教育委員会
山城教育局並びに京田辺市教育委員会
南丹教育局並びに京丹波町教育委員会
中丹教育局並びに綾部市教育委員会
丹後教育局並びに京丹後市教育委員会及び与謝野町教育委員会

最後に、本研究を進めるに当たり、懇切丁寧にご指導をいただきました名城大学大学院大学・学校づくり研究科木岡一明教授に心より厚く御礼申し上げます。

自力で読むことができる児童生徒を育成する 単元構想モデルの開発

研修・支援部 主任研究主事兼指導主事 日下部 正登
主任研究主事兼指導主事 古玉 玲子
研究主事兼指導主事 針尾 有章子
研究主事兼指導主事 伴 昌也

要約

学習指導要領の改訂に向けた動きにおいて、「何ができるようになるか」という観点から、育成を目指す資質・能力を整理することが改訂の中心に据えられた。またそのために、「どのように学ぶか」という学びの質に着目して、授業改善の取組を活性化することとし、さらに共有すべき授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が明確に位置付けられた。

この改訂の方向性を踏まえ、国語科の授業改善に資する研究として、本プロジェクト研究を立ち上げた。

一方、国語科の授業改善の課題として、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視された講義調の伝達型授業や、また学習活動を子どもの自主性にのみ委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業などが課題として挙げられている。

本研究では、「単元構想モデル」を開発、提供することによって、具体的な授業改善の方策を提起し、各校の授業改善の取組を活性化したい。

〈研究のプロセス〉（2年計画）

- ① モデルの開発（モデルを開発する）
- ② モデルの理解（開発したモデルを授業者が使えるようにする）
- ③ モデルの活用（モデルを活用して実践する）
- ④ モデルの普及（モデルを活用した実践を普及させる）
- ⑤ モデルの再検討（実践を通してモデルを再検討する）

研究の初年度である28年度は、「① モデルの開発」を中心に研究を進めた。各校の授業改善の取組を活性化させ、よりよい授業実践を生み出すための「単元構想モデル」の開発にあたっては以下の6点について留意した。

- ・新学習指導要領の方向性を踏まえたものであること
- ・国語科で育成すべき資質・能力の育成に資するものであること
- ・教室で実践できるものであること
- ・具体的に何をすべきかが見えるものであること
- ・活用することができるよう文種、校種による汎用性があるものであること
- ・誰もが活用できる使いやすいものであること

1年次は、小学校と中学校の文学的な文章と説明的な文章の計4教材で単元構想モデルを活用した実践例を作成することで、文種、校種による一定の汎用性を見出すことができた。2年次からは授業実践で活用することで、単元構想モデルの具体性、再現性を高めていきたい。

キーワード：学習指導要領 単元構想 国語科 言語活動 資質・能力 何ができるようになるか

1 研究の背景と目的

(1) 研究の背景

ア 学習指導要領改訂の方向性から

学習指導要領の改訂に向けた動きの中で、以下の点に着目した。

- ・「何ができるようになるか」という観点から、育成を目指す資質・能力を整理することが改訂の中心に据えられた。
- ・資質・能力は、各教科等における習得・活用・探究という学びの過程において、「見方・考え方」を鍛えることではぐくまれる。
- ・各教科の特質に応じた「見方・考え方」は、教科等の学習と社会をつなぐものである。

イ 国語科における課題から

国語科における授業改善に向けて、具体的には次のような課題が指摘されている。

特に『読むこと』においては、指導事項に示す読むことの内容を確実に身に付けるため、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る。

（「言語活動の充実に関する指導事例集～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）

依然として教材への依存度が高いとの指摘もあり、さらなる授業改善が求められる。

（中央教育審議会答申 平成28年12月21日）

ウ 各校の教員の悩みから

京都府総合教育センターでは、様々な研修講座等を通して、国語科の実践に触れる機会がある。採用1～2年目の先生方を対象にした初任期育成研修、各校の校内研修会に出向く出前講座や各校の研究について相談を受ける研究相談、京都府小学校教育研究会、京都府中学校教育研究会の国語科部との連携等である。

そのような機会に、国語科の指導についての悩みとしてよく聞かれるのが「国語科は見えにくい」ということである。特に「読むこと」の領域において、その声は大きい。

国語科の「読むこと」における「見えにくさ」

- ・そもそも「読むことができる」とはどういう姿なのか、目指すべき姿が「見えにくい」。
- ・また「読むことができる」児童生徒を育成するためには、どのようなプロセスで学びを進めれば良いのか、指導のイメージが「見えにくい」。
- ・学習を通して児童生徒がはたして読めるようになったのか、学習の成果が「見えにくい」

(2) 研究の目的

学習指導要領改訂の方向性を、国語科の「読むこと」の学習に置き換えて考えるなら、目の前の文章に「何が書かれているか」を理解させることに留まらず、国語科の学習の過程において「どのように読むのか」という「見方・考え方」を鍛え、国語科の学習のみならず、社会生活においても身に付けた「見方・考え方」を自在に働かせて読むことができる児童生徒を育成する、そのような学びをデザインしていくことが求められていると考える。

学びをデザインしていく際は、教材への依存度が高い、いわゆる「教材を教える」という授業に陥らないこと。また、学習活動を児童生徒の自主性のみ委ね、学習成果に繋がらない、いわゆる「活動あって学びなし」と批判される授業に陥らないようにという両面からの検討が必要である。

さらに学びのデザインを、「見える」形で提供する必要がある。「見える」形にすることで「使う」ことができ、またよりよいものに「つくりかえる」ことができる。

本研究の目的として、まずは、学習指導要領改訂の方向性を踏まえた国語科の「読むこと」における授業デザインを、「見える」形にした「単元構想モデル」を開発、提供する。さらに「単元構想モデル」を活用することを通して、各校の授業研究を活性化し、よりよい実践を生み出していきたい。

2 研究の方法

学習指導要領改訂の方向性を踏まえ、学びのデザインを「見える」形にした「単元構想モデル」の開発にあたり、次のような手順で行った。

- ① 「読むことができる」ようになるために必要なことは何かを明確にする。
- ② 国語科の課題を踏まえる。
- ③ ①②を踏まえて単元構想の際に検討すべきことを明らかにする。
- ④ 関係性を明らかにして単元構想モデルをとして可視化する。
- ⑤ 「読むこと」の学習をどのようにつないでいくかを検討する。

3 研究内容

(1) 単元構想モデルの作成

① 「読むことができる」ようになるために必要なことは何かを明確にする。

前項で、目の前の文章に書かれていることを理解するだけでなく、様々な本や文章も読むことが「できる」という児童生徒を育成することが重要であると述べた。「読むことができる」という児童生徒の育成を目指す「単元構想モデル」であるからには、まずは物事が「できる」ようになるためには何が必要なのかということをはっきりと示さなければならない。例えば「自転車に乗ることができる」や「リコーダーが吹けるようになる」ためには何が必要であろうか。

ア プロセス

まず、「できる」という目標に向かって、一定のプロセスが必要になる。言葉で伝えればすぐにできるというものではない。

イ 「自力でやる」という時間

また、そのプロセスの中で「自力でやる」という時間を設定する必要がある。自転車に乗ることができるようにするためには、いつかは荷台を支えていた補助者が手を離して自力でやらせないといけない。いつまでも補助者が荷台を支えていたのでは乗ることができるようにはならない。

ウ やり方を教える

それではとにかく自分でやらせれば良いかということそうではない。効率よく上達させようと思えば、「乗り方を教える」ことが必要である。「どのようにペダルを漕ぐのか…」「体重のかけ方は…」「ハンドルの握り方は…」等、乗り方を教えて、自分でやらせてみるというサイクルで上達を促すのである。

エ スモールステップで構築する

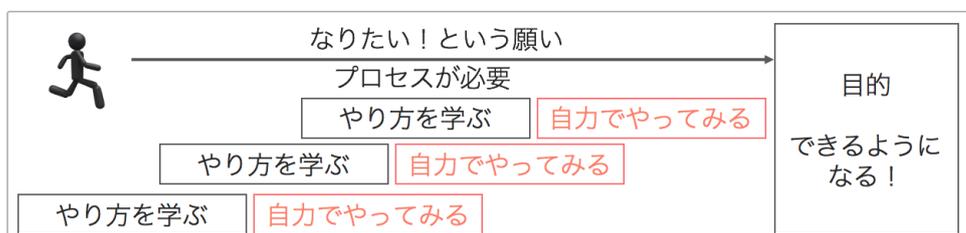
さらにそういったサイクルはスモールステップで積み重ねることで「やってみよう」という意欲や「できるかも」という見通しをもつことができ、学びが連続していく。いきなり長い距離を自分で乗るとなると、怪我をするかもしれないし、乗ることが嫌になるかもしれない。まずはこんなことに気を付けて、あそこまで自分でやってみよう。それができるようになれば、次はこんなことに気を付けて、もうちょっと遠くまで乗ってみよう。そういったスモールステップで進んでいくからこそ、学びは持続するのである。

オ 学習者の思いや願い

さらに、物事が「できる」ようになるためには、「できるようにになりたい！」という学習者の思いや願いが尊重されることも忘れてはならない。「自転車に乗ることができるようにになりたい」と思うからこそ、辛い練習にも挑戦するのである。「リコーダーが吹けるようになる」ためには、学習者が「吹けるようにになりたい！」と思える魅力的な楽曲や、「頑張れば吹けるようになるかも！」と思える実態に応じた楽曲を提供することで学習効果は高まる。学習者の思いや願いをいかに掻き立てるかという視点も、重要であると言え

る。

このように考えると、物事が「できる」ようになるためには以下のようなことが必要であると考える。



- ・学習者にとって魅力的で実態に応じた「目的」があること。
- ・目的達成に向けて「自力でやる」時間が確保されているということ。
- ・「自力でやる」ための方法を指導しているということ。
- ・そういったプロセスをスモールステップでデザインしていること。

② 国語科の課題を踏まえる

このような「できる」ようになるために必要なことを踏まえて、先に述べた改善すべきとされている国語科の授業について考えていきたい。

- ・無目的に場面ごと、段落ごとに平板に読み取らせる指導
- ・教材への依存度が高く、講義調の伝達型授業

無目的に読み取らせる指導では、学習者に「できるようにになりたい」という目的意識は生まれない。平板に読み取らせる授業を重ねても、徐々に学びが高まっていくようなプロセスも構築しにくい。また、講義調の伝達型授業では、教師の指示した箇所を一問一答で読んでいくことが多くなるため、自力で長い文章を読むという時間が少なくなる。自力で長い文書を読まないと、「読むことができるようになった」という実感も持ちにくい。

ここに、国語科の学習の課題がある。

これからの社会では、初読で長い文書を自力で読む力が求められるのではないかと考える。時間をかけて、丁寧に教師が説明を補いながら読んだとしても、それは読むことができるとはいえない。また、読めば読むほど読む能力は高まる。読書量が多い児童生徒は読む能力も高い。よく「体育の時間は児童生徒の運動量を確保することが大切」と言われるが、国語科において、「自力で長い文章を読む時間」がどれほど意識的に設定されているであろうか。長い文章を自力で読む力を育てたければ、自力で長い文章を読む時間を学習活動として保障することが必要である。

しかし、児童生徒にとって、「自力で長い文章を読む」ことは容易な作業ではない。それ

でも「読もう」と思えるような魅力的な目的があり、「これなら読める」という方法を身に付けることで、長い文章にも、自力で立ち向かおうと思えるのではないか。

次に、国語科での「読むこと」の学習と、社会生活における「読むこと」の場面との違いについて比較してみたい。

国語科における「読むこと」	社会生活における「読むこと」
基本的に教科書に掲載された文章を与えられて読む。	様々な種類や内容の本や文章から目的意識をもって選択した文章を読む。
教師が指示した範囲を教師とともに読み進める。	自身の目的に応じて長い文章を自力で読む。
同じ文章を繰り返し何回も読む。	基本的に一度通して読んで終わる。
集団で同じ文章を読む。	個人で読む。

社会生活で本や文章を読む際、そこに必ず「目的意識」がある。わざわざその本のそのページを開いているには何らかの目的意識が存在する。しかし、国語科の学習では、基本的に教科書に掲載されている文章を読む。現行の学習指導要領にも「比べて読む」「選んで読む」といった文言があり、教科書に掲載された本以外にも読む機会はあるが、教科書に掲載された文章を取り扱わないということはないだろう。「児童が興味のある分野の説明的な文章なら進んで意欲的に読むが、そうでなければなかなか意欲的に読まない…」といった声が聞かれるのも、一人一人が読みたいと思っている本や文章を読むわけではないというところに難しさがあるからである。

日常生活では基本的に一度読めば本棚にしまう、繰り返し読むことは滅多にない。しかし国語科では、何時間もかけて一つの文章を読んでいくのである。

ここに、国語科の学習の課題がある。

児童生徒一人一人が読みたい本や文章を読むわけではない国語科の学習では、その文章を「なぜ読まなければならないのか」「読むことがどう生かされるのか」という読んでいくことの必要性や目的性を教師がデザインする必要がある。また、何時間もかけて一つの文章を読んでいく国語科の学習では、どのように読むことの学習をつないでいくかという視点が極めて重要になると言える。

③ ①②を踏まえて単元を構想する際に検討すべきことを明らかにする

これまでに述べたことを踏まえ、実際に単元を構想する際は、どのようなことを考えていく必要があるのだろうか。

単元を構想する際には、以下の4つについて考える必要があると考える。

- ① 自力で長い文章を読む時間が確保されているか。
- ② 自力で読むことができるようにするために「どのように読むのか」を指導しているか。
- ③ 「できる」という目的の達成に向かったプロセスとして構築されているか。
- ④ 個々の読みの質を高めるために集団での学びが活かされているか。

ア 自力で長い文章を読む時間が確保されているか

国語科では、社会生活で生きて働く国語の能力を育成することが求められている。習った文章なら分かる、教室でならできるというものでなく、日常生活において、様々な文章を、自分の力で読むことができる、そういった能力を育成する必要がある。いわば、学んだことを日常生活に活用することが求められている。そのためには、自力で長い文章を読むという時間を、学習活動として保障していく必要がある。このことはごく当然のように思うが、実際の国語の授業では、児童生徒が無理なく読めるであろう分量を切り取り、一つ一つの語句の意味を丁寧に理解させ、細かな発問で読み進めるというように、児童生徒が自力で長い文章を読むという時間は案外少ない。しかし、自力で長い文章を読む時間を確保し、そこで「できる」と実感できてこそ、日常生活に生かそうと思える。よって、単元構想モデルでは、学んだことを生かして自力で長い文章を読む時間を「活用」という要素として確実に位置付けていきたい。

この「活用」の時間は、教師は極力介入しない。児童生徒が「自力で読む時間」であるから当然である。一旦「自力で読む時間」としたからには、介入しない勇気をもつべきである。もしかするといくつか理解できない語句があるかもしれない。読めない漢字があるかもしれない。しかし、考えても見れば、私たちも日頃文章を読む際、すべての語句の意味を理解し、すべての漢字が読めなければそこで読むことを諦めるだろうか。決してそんなことはない。漢字の意味からその語句の意味を見当付けたり、前後の文脈から何となく意味付けたりしながら読んでいくであろう。教師が一つ一つ児童生徒の先回りをして介入してしまえば、自力で読むことはできるようにならない。もしかしたら転んでしまうかもしれない、最後までたどり着けないかもしれないが、自転車に乗ることができるようにしたければ、支えている手を離さなければならない。

では、とにかく教師が介入せず、自力で読ませればよいのかというとそうではない。児童生徒の読みの質を高めるためには、教師が介入しなければならない。「どのように読むのか」を指導する必要がある。

ここで重要なことは、「どのように読むのか」を指導することと、それを活用して自力で長い文章を読むことを明確に切り分けるということである。その意識がないと、「活用」の時間に教師が介入しすぎてしまう。介入しすぎると、自力で長い文章を読む時間を

確保することが難しくなるのである。

- ・単元において、自力で長い文章を読む「活用」という時間を確実に位置付ける。
- ・「活用」の時間は、極力教師は介入しない。
- ・「活用」の時間と「どのように読むか」を指導する学習を明確に切り分ける。

イ 自力で読むことができるように「どのように読むのか」を指導しているか

教師の助けを借りず、自力で長い文章を読むためには、「どのように読むのか」を指導する必要がある。ここでの指導が十分でなければ、児童生徒の読みの質は高まらない。そのためには教師がしっかりと介入する必要がある。単元構想モデルでは、自力で読むことができるように「どのように読むのか」を指導する学習を、「習得」という要素として確実に位置付ける。

「習得」で重要なことは、「どのように読むのか」といういわば「読むこと」についての「見方・考え方」を習得させるということである。

例えば、「登場人物はどんな気持ちだったのか」を理解させるのではなく、「どんな言葉に着目すれば登場人物の気持ちを想像することができるのか」を習得させるのである。目の前の登場人物の気持ちがどれだけ想像できても、他の物語で活用することはできないが、「どのように読むと人物の気持ちを想像することができるのか」を習得すれば、他の物語でも活用できる。そういった活用することができる「読むこと」についての「見方・考え方」を習得させるのである。

ここでは、児童生徒の発言をつなぎ合わせて習得させることもあれば、時には教師が新たな視点として児童生徒に与えることがあってもいいだろう。ただ、重要なことは、文章に書かれている「言葉」を介して習得させるということである。「読むこと」は文章に書かれた文字を追うことで進んでいく。根拠は「書かれている」ことに求めるべきである。ここをおろそかにしてはいけない。

- ・単元において、活用することができる「見方・考え方」を身に付けさせる「習得」という時間を確実に位置付ける。
- ・「習得」の時間は、教師が介入し確実に身に付けさせる。
- ・「習得」の時間は、書かれている「言葉」を介して習得させる。

ウ 「できる」という目的の達成に向けたプロセスとして整理されているか

「読むこと」についての「見方・考え方」を習得し、それを活用して自力で長い文章を読んでいく。その「習得」と「活用」という2つの要素が効果的に組み合わせることで読むことが「できる」ようになる。次に検討すべきは、その要素を、どのように構築していくのかということである。

「習得」と「活用」という2つの要素が、「できる」という目的に向けたプロセスと

して整理されなければならない。2つの要素が「できる」という目的達成に寄与するものでなければならないのである。極端に述べると、単元の目的達成につながらないことは「習得」「活用」させなくてもよいということである。例えば、「できる」という単元の目的達成のためにまずはこれを「習得」することで、ここまで「活用」できるようになる。それができれば、次はこれを「習得」し「活用」してみようというように単元の目的に一步一步着実に近づいていく。「習得」と「活用」という要素が、目的の達成に向けて、必要感をもって、実現可能なプロセスとして構築されていなければならない。一つ一つの読むことの学習を、「なぜ読むのか」という必要感や、「読んだことがどう生かされるのか」という目的意識をもって取り組ませることで、児童生徒の学びは主体的になる。単元構想モデルでは、単元でどんなことができるようになることを目的とするのかを「探究」という要素として位置付け、プロセスを検討、整理、構築していくこととする。

- ・単元において、どんなことができるようになることを目的とするのかを「探究」という要素として位置付ける。
- ・「探究」という要素と関連させてプロセスを検討、整理、構築する。
 - － 「探究」と「習得」「活用」が必要感をもってつながっているか。
 - － 「探究」に向けた「習得」「活用」が実現可能なプロセスとして構築されているか。

エ 個々の読みの質を高めるために集団での学びが生かされているか。

基本的に「読むこと」は個人的な行為であり、同じ本や文章を読んだ人と出会うことはあっても、同じ時期に同じ進度で同じ文章を読むことは国語科の授業でしか経験しない。国語科の学習ではこの特徴を生かすべきである。

他者に語ることで自分の読みが意識化され、整理される。様々なイメージを重ね合わせることで想像は広がる。異なる視点から検討することで考えはより強固なものとなる。国語科では、読むことで自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりすることが求められている。個々の読みの質を高めるために、効果的に集団での学びを機能させていくことは重要である。単元構想モデルでは、どのように児童生徒の考えを広げ深めていく学習活動を設定していくかを明らかにして、「集団」という要素を位置付ける。

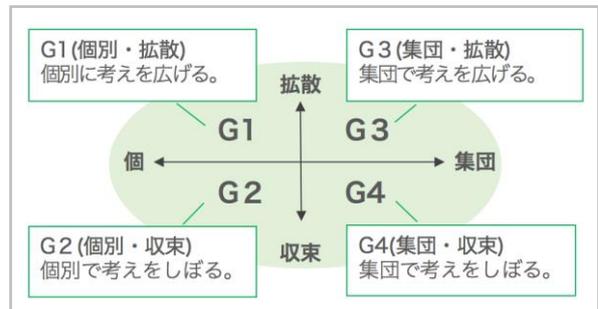
ではどうすれば集団での学びを効果的に機能させることができるのであろうか。単元構想モデルでは、次の2つの視点で集団での学びを明らかにする。

- ① 「個別と集団」「拡散と収束」という2軸で検討する。
- ② 「表出」－「分析」－「再検討」という3つの場面で検討する。

児童生徒の思考の方向性を大きく分けると、「拡散」と「収束」に分けることができる。考えを広げる「拡散」と考えを絞りまとめる「収束」である。また、思考する形態としては、一人で考える「個別」とグループや学級全体で考える「集団」がある。単元構想モデルでは、この思考の方向性と思考する形態を組み合わせることで、「だれ」と「どん

なふうに」考えるのかを明らかにしていく。例えば「個別にどんどんアイデアを出させよう」という学習は「個別・拡散」となり、「ここは集団で最も良いものに絞らせよう」という学習は「集団・収束」となるわけである。

- ・ G1 個別－拡散
- ・ G2 個別－収束
- ・ G3 集団－拡散
- ・ G4 集団－収束



また、これらは、単独で考えるものではなく、学習の流れとして検討すべきである。

例えば、一つに絞るアイデアをより良いものにしようと思えば、その前段階ではできる限り拡散させておいた方がよい。たくさんアイデアの中から収束させる方が効果的であろう。また、個別に拡散させたことをさらに集団で拡散させることで、より自分の考えを広げさせるという学習も考えられる。重要なことは、学習の流れの中で一つ一つの学習を検討していくということである。単元構想モデルは、まずは考えを見える状態にする「表出」の段階、見える状態になった考えを「分析」する段階、そして分析を経て最初の考えを「再検討」する段階という3つの場面で明らかにしていく。

そういった「どこで」（思考する場面）、「だれと」（思考する形態）、「どんなふうに」（思考の方向性）を明らかにして学習活動を設定することができ、「とりあえず話し合いましょう」という「活動あって学びなし」という状況に陥らず、効果的に集団の学びを生かすことができる。

- ・ 単元において、どのように児童生徒の考えを広げ深めていくかを明らかにして、「集団」という要素として位置付ける。
- ・ 「個別と集団」「拡散と収束」という2軸で形態及び思考の方向性を明らかにする。
- ・ 「表出」－「分析」－「再検討」という3つの場面で検討する。

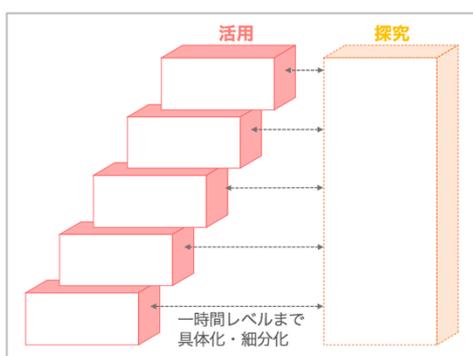
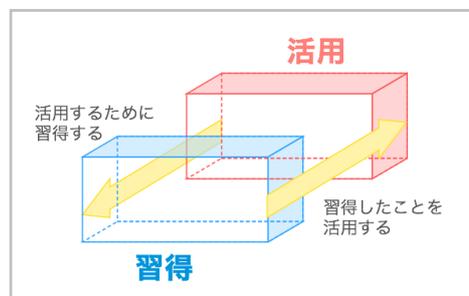
④ 関係性を明らかにして単元構想モデルを可視化として可視化する

これまでに述べた4つの要素は、互いに関係し合っこそ、はじめて意味のあるものとなる。次に「活用」「習得」「探究」「集団」という4つの要素の関係性について述べる。

ア 習得—活用の関係性

習得の向こう側に活用があり、活用の手前に習得があるという関係性である。習得することで活用の場面で自力解決が可能となり、自力で活用するという目的意識のもと習得することが必要となる。

活用と習得の距離感についても検討する必要がある。例えば、ある文章で習得した「見方・考え方」を異なる文章で活用する。また、ある文章の一部分で習得した「見方・考え方」を残りの文章で活用するなど、その距離感は様々で児童の実態や教材の特徴、単元のねらい等によって検討する。

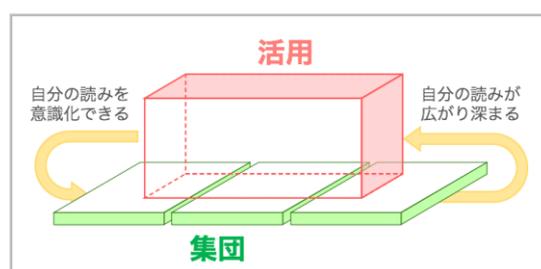


イ 活用—探究の関係性

探究のプロセスにおいて、一時間レベルの学習として具体化・細分化したものが活用であり、活用を積み重ねることで探究のプロセスが遂行されるという関係である。自力で長い文章を読むという活用の場面で、単元の目的を達成するという探究のプロセスの遂行につながるものでなければならない。

ウ 活用—集団の関係性

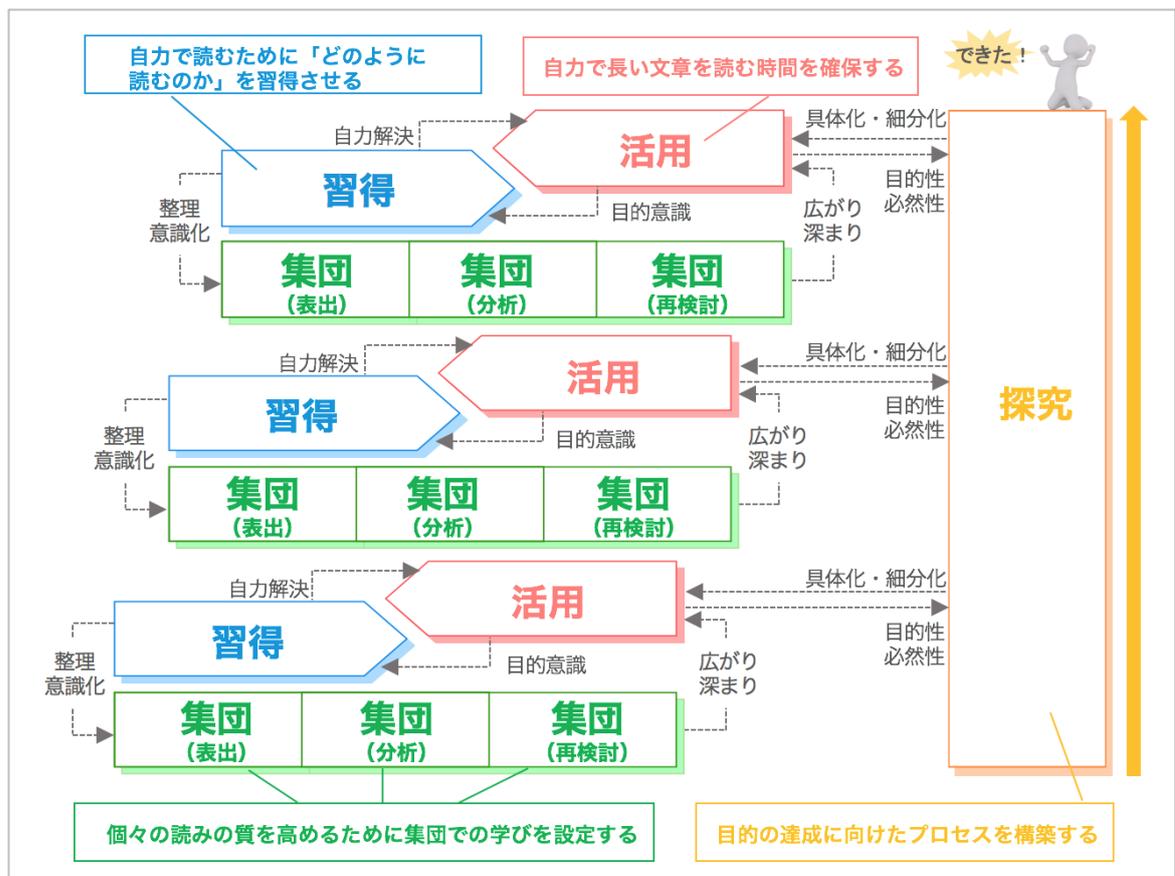
自力で長い文章を読むことで、自分なりの考えが生まれる。その自分の考えを表出させ、集団で分析、再検討するというプロセスを経ることで、自分の読みが広がり、深まる。集団で個々の読みを広げ、深めるためには、自分の読みや考えをもたなければならない。「なんとなく読む」のではなく、「わたしはこう読んだ」「わたしはこう考えた」というようにはっきり意識しなければならないのである。そもそも自力で長い文章を読むという経験がなければ、自分なりの読みや考えは生まれない。自力で長い文章を読む活用する場面があるからこそ、集団で分析、再検討するというプロセスが成り立つのである。



エ 単元構想モデル

これまでに述べた4つの要素を、それぞれの関係性を踏まえて「見える」形にしたものが「単元構想モデル」である。いわばパズルの枠組みである。この枠組みに配当時間数分のピースを埋めることで、単元構想が完成する。単元構想の手順がシンプルに、かつ単元構想に必要な要素を満たすことができるようになるというわけである。

ここで留意したいのが、この「単元構想モデル」は、授業者の想像力を狭めるものではなく、整えるものであるということである。「この教材をこのように指導すべき」というものではない。個々のピースはそれぞれ授業者の創意工夫によって創っていく必要がある。「こう指導しなければいけない」と指導法を一定の型にはめるものではなく、単元構想の思考を可視化したものであると言える。

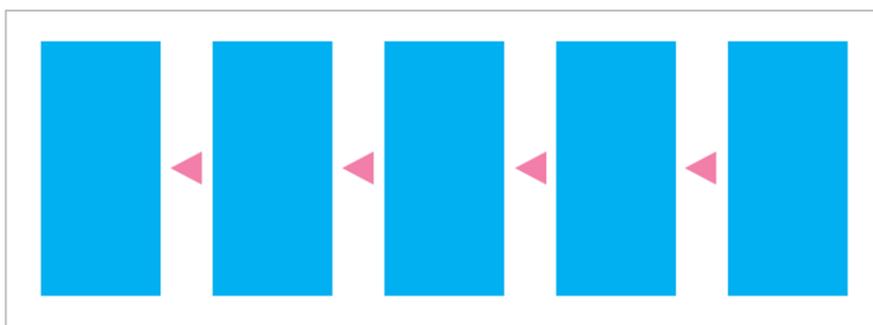


単元での目的を達成するために習得・活用・探究をいうプロセスを、集団で個々の考えを広げたり深めたりしながら学習を積み上げていく。そういった単元を構想していく際、次に検討すべきは、「どのように読むことの学習をつないでいくかか」という順序性である。次に「読むこと」の学習をどのようにつなげていくかについて述べたい。

⑤ 「読むこと」の学習をどのようにつなげていくか

同じ教材を何時間もかけて読んでいく国語科の学習では、どのように「読むこと」の学習をつないでいくかが重要であることを述べた。ここでは「どのように読むことの学習をつないでいくか」について、2つの型を紹介しながら、新たに提案する型について具体的に述べていく。

ア 精読型



- ・場面や段落等、教師が意図的に指定した範囲を対象として読む。
- ・前から順番に読み、基本的には戻ることにはない。
- ・対象とする範囲が狭いため、教師の意図に応じた読みを表出させやすい。
- ・対象とする範囲が狭いため、児童生徒が読む文字数は少ない。
- ・毎時間、場面や段落が変わるので異なる内容を読む。
- ・毎時間、同じような方法を繰り返す。

イ 通読型



- ・文章の最初から最後までを対象として読む。
- ・文章を通して、繰り返し何度も読む。
- ・対象とする範囲が広いいため、児童生徒の個々の読みを表出させやすい。
- ・対象とする範囲が広いいため、児童生徒が読む文字数は多い。
- ・毎時間、同じ内容の文章を繰り返し読む。
- ・毎時間、視点を変えて読むので方法が異なる。

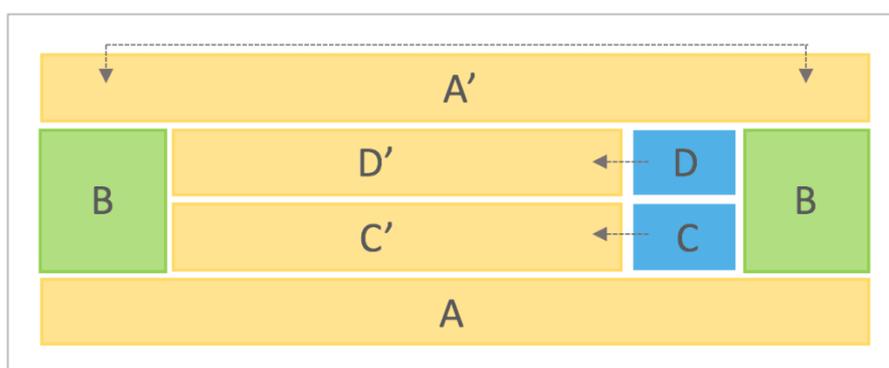
	精読型	通読型
読む範囲	場面や段落等、教師が意図的に指定した範囲を対象として読む。	文章の最初から最後までを対象として読む。
読む順序	前から順番に読み、基本的には戻ることはない。	文章を通して、繰り返し何度も読む。
表出する読み	対象とする範囲が狭いため、教師の意図に応じた読みを表出させやすい。	対象とする範囲が広いため、児童生徒の個々の読みを表出させやすい。
文字数	対象とする範囲が狭いため、児童生徒が読む文字数は少ない。	対象とする範囲が広いため、児童生徒が読む文字数は多い。
内容	毎時間、場面や段落が変わるので異なる内容を読む。	毎時間、同じ内容の文章を繰り返し読む。
方法	毎時間、同じような方法を繰り返す。	毎時間、視点を変えて読むので方法が異なる。

精読型の課題点としては、まず、児童生徒が読む文字数が少ないということが挙げられる。また範囲が狭いため、一問一答型で授業が進行することが多い。さらに、場面や段落が変わるだけで、同じような授業の展開で進んでいくことで、児童生徒の読みへの意欲が持続しないという傾向もある。だんだん飽きてくるのである。

一方、通読型は、文章の最初から最後までを対象とするので、児童生徒が長い文章を読むことができ、さらに、毎回視点を変えて読むので、新たな読みへの期待感も生まれる。「次はどんな視点で読むのだろう」と学びの意欲が高まることも期待できる。ただ、対象とする範囲が広いため、「時間をかけてたくさん読んだけど、何を学んだのかわからない」というように、学習の場として機能しなくなるのではないかと危惧する声も聞こえる。

この精読型と通読型のメリットとデメリットを踏まえて、複合型を提案する。

ウ 複合型



① 読者としての読み

- ・全文を通して読む。… A・A’

② 学習者としての読み

- ・最初と最後を読んで変化をとらえる。… B
- ・プロセスや要因を、観点を明確にして読む。
 - － 教師が指定した範囲で習得する。… C・D
 - － 長い文章を自力で読んで活用する。… C’・D’

複合型では、自力で長い文章を読むということを重視する。日常生活で生きて働く能力を育成するためにも、読みやすい分量を読ませるのではなく、長い文章を自力で読んでいくことを目指す。しかし、自分が選んだ文章ではなく教科書に掲載された文章で、また、同じ文章を何時間もかけて何度も読む国語科の授業では、長い文章を読む目的性や必要性を教師がデザインする必要がある。児童生徒一人一人が「読みたい」「知りたい」と思うことができれば、長い文章でも自力で読もうとする。そのために複合型では、「解を得てからプロセスを読む」「どのように読めばよいかを習得させる」ことにより、自力で長い文章を読むことを実現したい。

・解を得てからプロセスを読む

文章の最初と最後を読んで先に解を得る。そしてその解にたどり着いたプロセスを読んでいくとすることで、何を読むのが明確になる。「だからこの解になったんだ」という要因を探しながら読むのである。一種の謎解きのような感覚で読んでいくことができ、無目的な読みには陥らない。

・どのように読めばよいかを習得させる

「読もう」と思っても、「どのように読めばよいのか」がわからなければ、自力で長い文章に立ち向かっていくことはできない。そこで、長い文章を読む前に、教師が指導力を発揮させて「どのように読めばよいか」を習得させるのである。例えば、「場面の移り変わりとらえる」ために、「時間や場所が変化した言葉に着目する」というように、具体的にどのような言葉に着目するのかを習得させる。そうすることで、児童生徒はどう読めば良いのが明確になり、また、読んだことを交流する際には「どれぐらい時間が変化したか」「どこからどこへ場所が変わったのか」という視点で個々の読みを検討することができるのである。

4 単元構想モデルの検証

ここまで、新学習指導要領の方向性を踏まえ、国語科という教科の特質に応じた「見方・考え方」を鍛えることで資質・能力を育む単元構想モデルについて述べた。次に、具体的な教材でこのモデルを活用した事例について述べる。

また、ここで取り上げるのは、小学校の文学的な文章教材及び説明的な文章教材、中学校の文学的な文章教材及び説明的な文章教材の計4作品である。複数の校種、文種でモデルを活用して実践例を作成することで、この単元構想モデルの汎用性を検証していきたい。

(1) 一つの花（小学校文学的な文章）

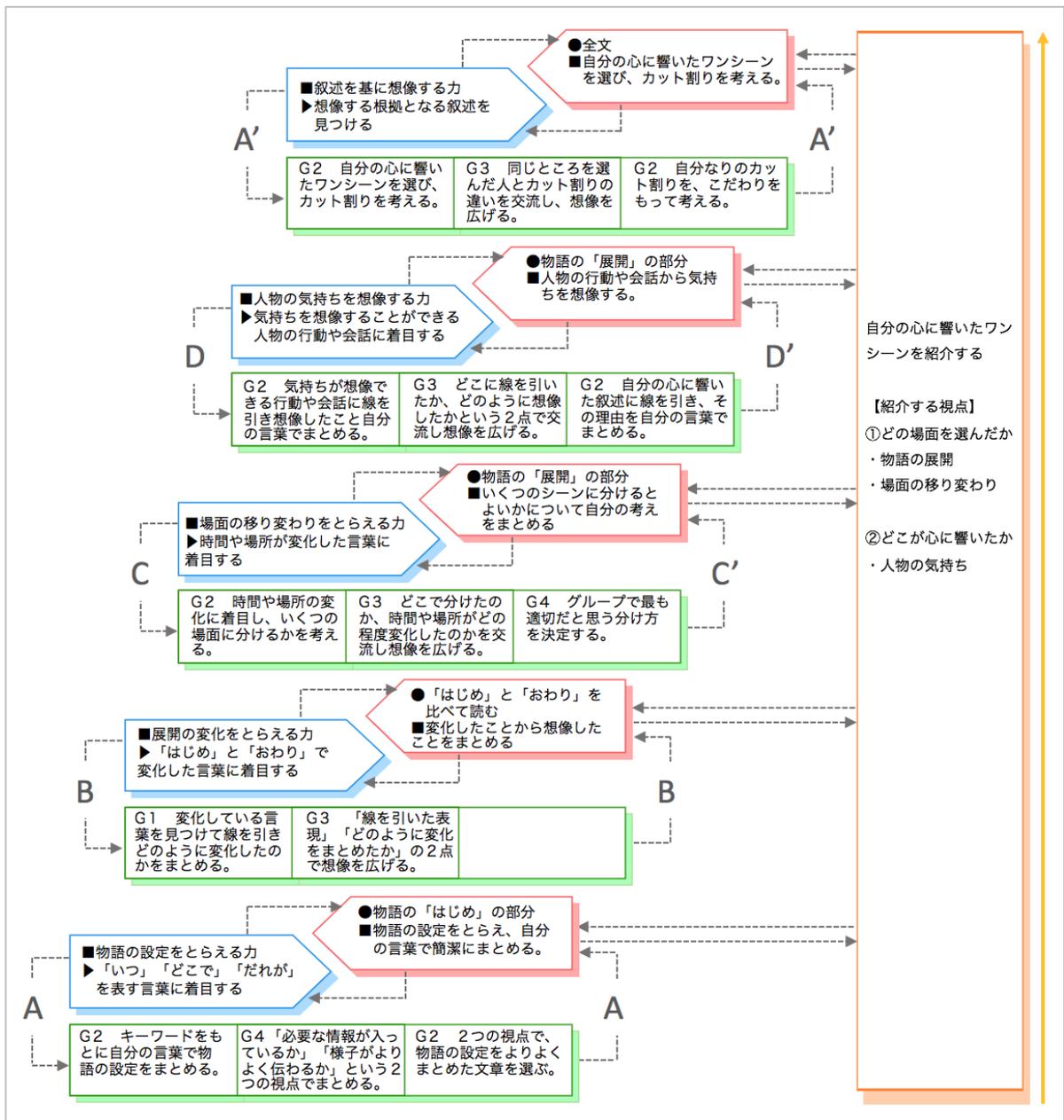
- ・活用…展開部は全て児童に自力で読ませる。
- ・習得…「はじめ」（プロローグ）を読んで以下のことを習得させる。
 - 「いつ」「どこで」「だれが」を表す言葉に着目して、物語の設定をとらえる。
 - 「はじめ」と「おわり」で変化した言葉に着目し、物語の展開をとらえる。
 - 「時間」や「場所」が変化した言葉に着目し、場面の移り変わりをとらえる。
 - 人物の気持ちが想像できる「行動」や「会話」に着目し、人物の気持ちを想像する。

- ・目的…「自分の心に響いたワンシーンを紹介する。」

【紹介する視点】

- ①どの場面を選んだのか（物語の展開や場面の移り変わりをとらえて）
- ②どこが心に響いたのか（人物の気持ちを想像して）

- ・集団…モデル参照



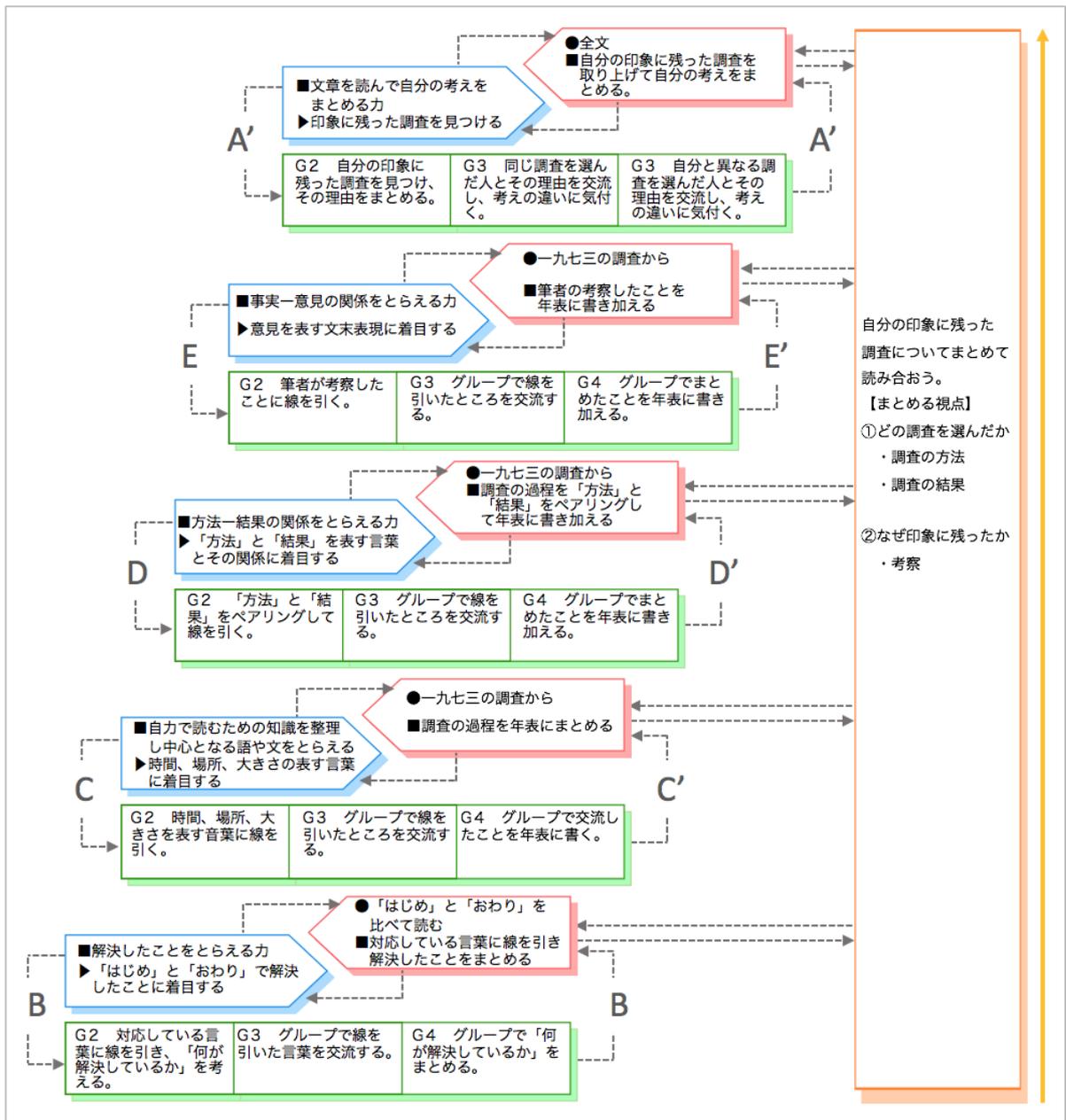
(2) ウナギのなぞを追って（小学校説明的な文章）

- ・活用…一九七三年の調査からはすべて児童に自力で読ませる。
- ・習得…「はじめ」（一九七三まで）を読んで以下のことを習得させる。
 - 「はじめ」と「おわり」で対応した言葉に着目し、解決したことをとらえる。
 - 「方法」と「結果」の関係に着目し、調査の過程をとらえる。
 - 意見を表す文末表現に着目し、事実と意見の関係をとらえる。
- ・目的…「自分の印象に残った調査について、まとめて読み合おう。」

【まとめる視点】

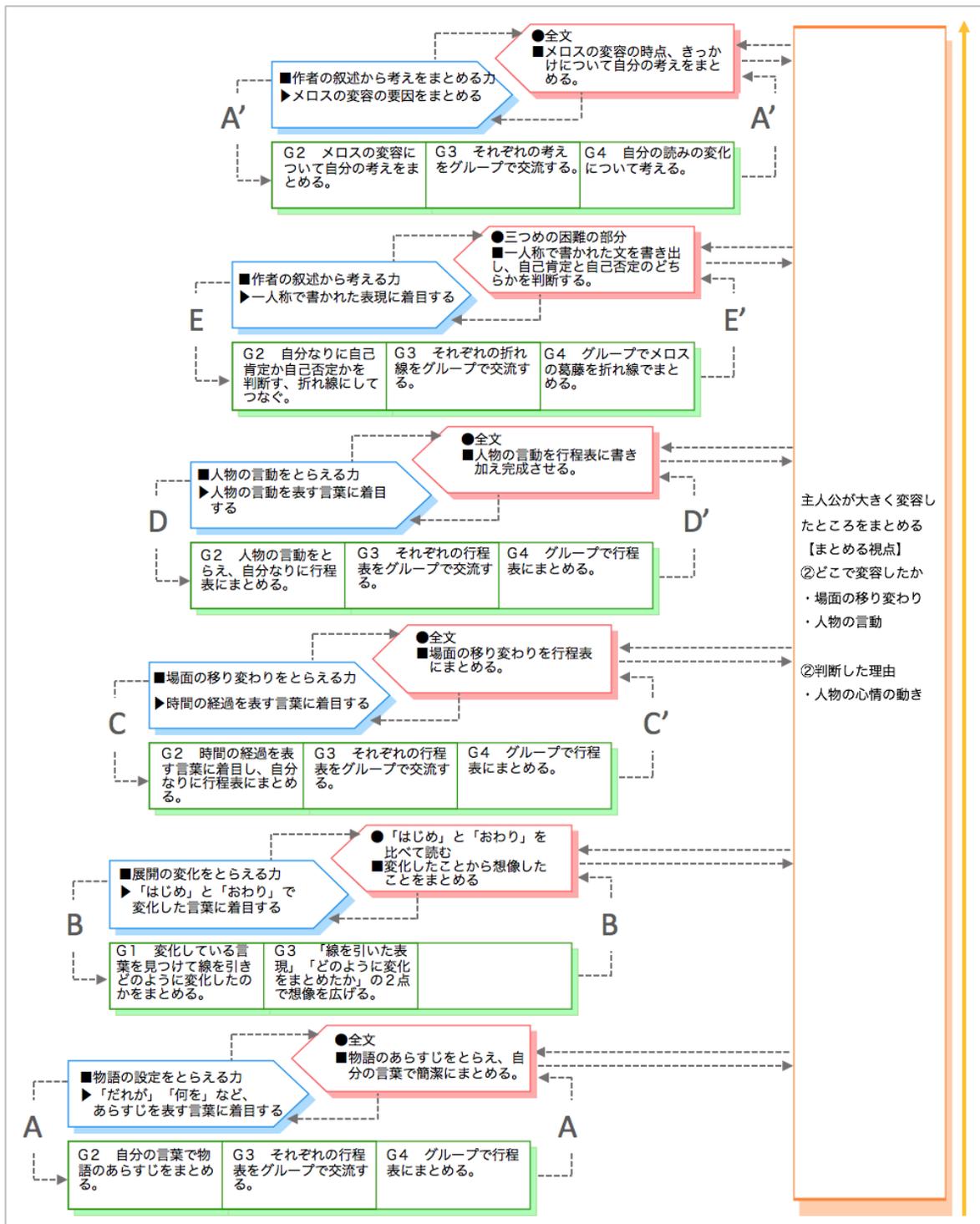
- ①どの調査を選んだのか（調査の方法や結果をとらえて）
- ②なぜその調査が印象に残ったのか（筆者の考えや思いをとらえて）

- ・集団…モデル参照



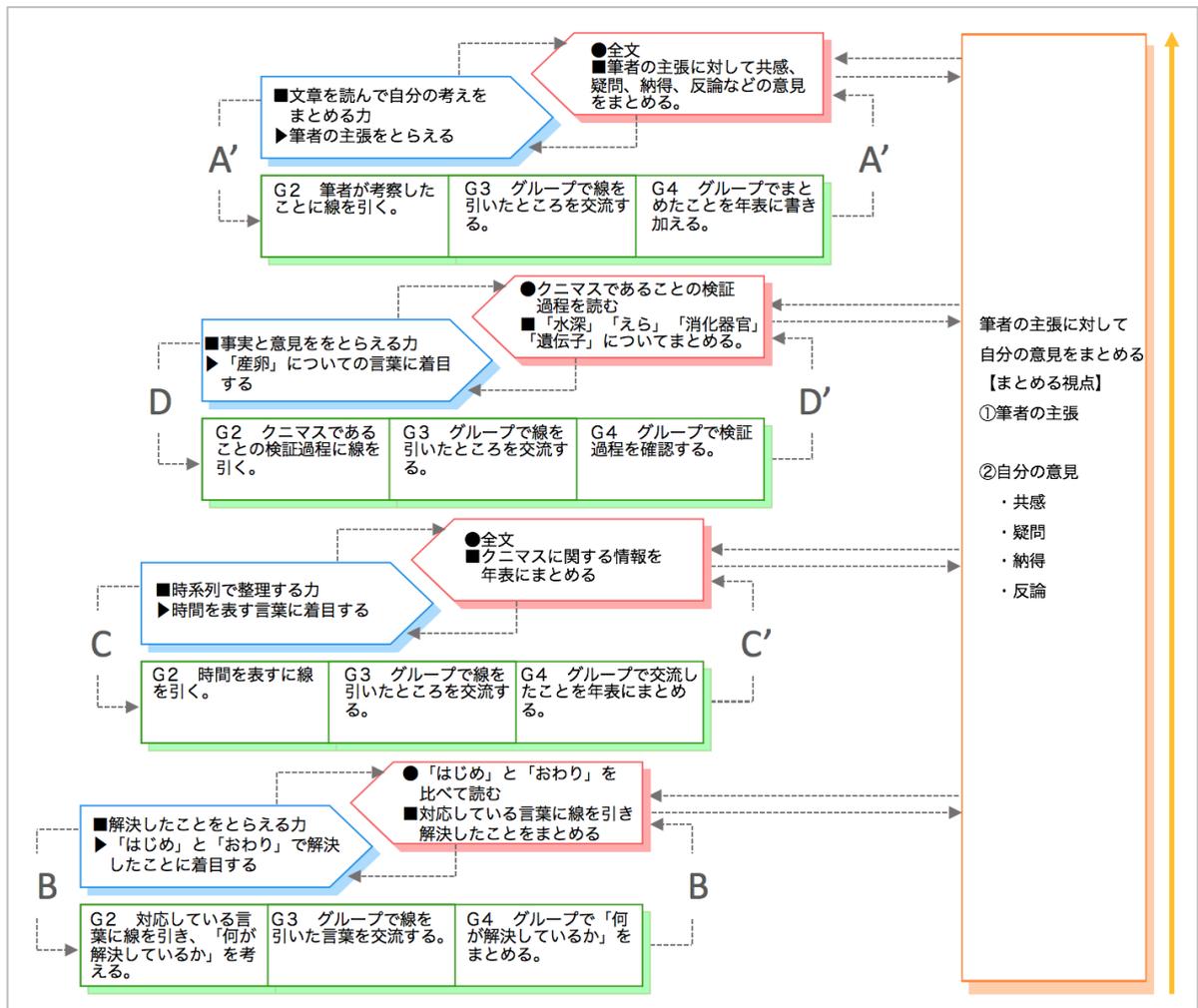
(3) 走れメロス（中学校文学的な文章）

- ・活用…一部を除き、基本的に全文を生徒に自力で読ませる。
- ・習得…教材文の一部を読み、以下のことを習得させる。
 - 「はじめ」と「おわり」で変化した言葉に着目し、物語の展開をとらえる。
 - 「時間の経過」を表す言葉に着目し、場面の移り変わりとらえる。
 - 書きぶりの密度の違いに着目し、作品の中心部をとらえる。
 - 「一人称で書かれた文」を自己肯定と自己否定に判断し、人物の心情の揺れ動きをとらえる。
- ・目的…「主人公が大きく変容したところをまとめる」
- ・集団…モデル参照



(4) 幻の魚は生きていた（中学校説明的な文章）

- ・活用…一部を除き、基本的に全文を生徒に自力で読ませる。
- ・習得…教材文の一部を読み、以下のことを習得させる。
 - 「はじめ」と「おわり」で対応した言葉に着目し、解決したことをとらえる。
 - 「時間」を表す表現に着目し、クニマスに関する情報を整理する。
 - 「調査したこと」（事実）と「そこから考察したこと」（意見）に着目し、クニマスの検証過程をとらえる。
- ・目的…「筆者の主張に対して自分の意見をまとめる」
- ・集団…モデル参照



5 考察

このように、新学習指導要領の趣旨を踏まえ、国語科の特質に応じた「見方・考え方」を鍛えることで社会生活で生きて働く資質・能力の育成を目指し、「単元構想モデル」を開発した。

最初に述べた「単元構想モデル」開発の留意点について触れて考察としたい。

(1) 新学習指導要領の方向性を踏まえたものか

「単元構想モデル」は、単元という過程において、習得した概念や知識を活用するという学びを通じて、資質・能力を育むという点において、教科を限定するものではなく、どの学習においても汎用的に使えるものである。

(2) 国語科で育成すべき資質・能力の育成に資するものか

「どのように読むことの学習をつないでいくか」という視点等は、国語科という教科の特質に応じたものであり、言語活動を通して、言葉についての「見方・考え方」を鍛えていくという点では、国語科で育成すべき資質・能力の育成に資するものであると言える。

(3) 教室で実践できるか

国語科の特に「読むこと」の学習において、「時間数が足りない」という悩みの声をよく聞く。この「単元構想モデル」であげた実践例は、どれも時間数を超過して指導するものではない。指導することが明確であり、配当時間内に十分指導可能な内容となっている。また、特別な教材・教具を使用するものでもない。もちろん児童生徒の実態に応じて検討する必要はあるが、どれもどの学校のどの教室でも実践可能なものであると考える。

(4) 具体的に何をすべきかが見えるか

この「単元構想モデル」には次のような記号を用いて作成している。

- ：どのような能力を育成したいか、またそのためにどういった学習の場を設定するか
- ▶：どういった「言葉」に着目させるか
- ：教材のどの部分を使って学ばせるか

こうすることで、より具体的な指導方法についてイメージできる。また「集団」の3つのボックスには、児童の学びの思考過程が記されており、学習活動レベルまで具体的にイメージができる。具体的に何をすべきかが見えるモデルであると言える。

(5) 活用することができるよう文種、校種による汎用性があるか

今年度は、説明的な文章と文学的な文章という2つの文種、また小学校、中学校という2つの校種でこのモデルが活用できるかどうかを検証した。どの校種、どの文種においても、「4つの要素を満たして単元を構想すること」と「複合型で読むことの学習をつなぐ」を活用することができ、一定の汎用性を見出すことができた。次年度以降、実際に児童生徒の学びの場で検証することを通して、さらに汎用性については探っていきたい。

(6) 誰もが活用できる使いやすいものか

この「単元構想モデル」を活用するには、空いているボックスに必要事項を記入していくだけといういたってシンプルなものである。シンプルではあるが、単元を構想するために必要な要素を満たさないと完成しない。単元を構想するという目的に向かって、シンプルに思考できるツールであると言える。

プロジェクト研究の一年次にあたる今年度は、「単元構想モデルの開発」を中心に進めてきた。しかし、冒頭で述べたように、本研究の目的は、「国語科における各校の授業研究を活性化すること」である。また、「活性化することで個々の教師の授業力を高め、よりよい授業実践を生み出していく」ことであり、モデルの開発が最終目的ではない。次年度からは、開発した「単元構想モデル」を活用して、児童生徒の学びの場で検証していく。また、各校の先生方が「使いたい」というモデルとなるよう、さらに研究を進めていきたい。

文献

『説明的文章教材の分析方法に関する研究—表現の類比と問題解決の読みとの関係』

2015 植山俊宏 朝倉書店

『物語を読む力を育てる学習指導論 もう一つの“読解力”を拓く』2009 辻村敬三 溪水社

『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

『中学校学習指導要領解説 国語編』平成20年7月 文部科学省

『教育課程企画特別部会 論点整理』

『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』

『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）』平成28年12月21日 中央教育審議会

『言語活動の充実に関する指導事例集～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

謝辞

本研究に御助言をいただきました先生方に、深く感謝申し上げます。

京都教育大学 植山 俊宏 教授

大阪成蹊大学 辻村 敬三 准教授

「学校における組織力の向上」冊子の改訂

企画研究部・主任研究主事兼指導主事・乾 正

企画研究部・主任研究主事兼指導主事・西村 雅司

企画研究部・研究主事兼指導主事・平尾 智栄

【研究の目的】

「学校における組織力の向上」冊子については、平成 20 年に、管理職や経験豊かな教職員の大量退職の時代にさきがけて、次世代を担う管理職やミドルリーダーの養成、初任者・新規採用者の増加に伴う若手教職員の育成など、教職員の人材育成と学校組織の活性化に対応する組織力向上のための冊子として作成したものである。この冊子は、京都府総合教育センター開講の学校組織マネジメント特別講座シリーズで活用しているところである。時代に対応した冊子として、現場で活用可能な内容を包括した冊子であるが、講座シリーズの縮小（5 講座から 3 講座へ）にともなって、自学自習課題として活用するには課題がある。

【研究課題の設定】

自学自習するための冊子とするにはどのような構成にすればよいか。

（京都府総合教育センターで開講している他のチームマネジメント講座等とも結びつけて活用できることを目指す）

【方法】

1 章の構成見直し

演習中心の展開から、教職員が自学自習できる冊子とするために、説明文を大切に章の構成を見直し、何を学ぶ章であるのかについてわかりやすい構成とする。

2 記述の統一

- (1) 演習の目的を明らかにする。（枠で囲む。）
- (2) 演習の進め方を番号順に記述する。
- (3) 留意点を最後に記述する。（点線枠で囲む。）

3 その他

冊子の中の項目「ひとづくり」「ミドルアップダウン」については、10 年経験者研修や、教育局単位で行われている組織力向上研修、教職員課開催の新任副校長、教頭、事務長を対象とした人事評価研修等で実施することとし、学校における教職員の役割をより意識させた研修として実施することとする。したがって、「学校における組織力の向上」冊子から削除する。また、「ひとづくり」については、学校組織運営特別講座シリーズ受講者に配布し、より対象を明らかにした教職員への配布物とする。（ミドルリーダー対象）

【考察】

以上の観点で、「学校における組織力の向上」冊子の見直しに取り組んできた。しかし、平成 20 年に作成された冊子ではあるが、内容面が仕上がっている冊子であり、大きな改訂をする必要性はないということがわかった。したがって、受講者により活用しやすい構成に改訂することとした。

【結論】

別冊で示す改訂案であるが、今回の研究による見直しで、構成を整えることで、より現在の組織マネジメント特別講座シリーズの受講者に学びやすい冊子とすることができたのではないかと考える。

今後、冊子としての体裁を整える等を経た上で発刊し、冊子が使いやすく改訂できたのかについて、さらに検証をしていく必要がある。

教材開発における JavaScript の有効性の確認とその可能性の追求

企画研究部・主任研究主事兼指導主事・乾 正

[研究の目的]

昨年度から iTunes U における教材開発を行ってきた。iTunes U は既存の PowerPoint、Excel、Word 等のファイルをそのまま使用できること、画像が使えること、ホームページが活用できること等が大きな利点である。一方、開発時に分かってきた課題として、既存のファイルの編集機能を活用して図形を移動させると、形が不規則に変形することがある。

形の変形の仕方としては、規則性のある動き（全く変形しない移動か拡大縮小）に固定できなければ算数・数学的教材としては魅力が少なくなる。

図形の規則性のある動きができない限り、iTunes U を利用した教材開発に未来はないということを感じ、それを克服すべく、1年間研究を続けてきたのが本研究である。

[研究課題の設定]

「schoolTakt」というシステムは、図形の縦横比を崩さずに平行移動や拡大縮小の操作が容易に出来る。これを参考に、ブラウザ上で活用することのできる JavaScript に焦点をあて、研究を進めることとした。JavaScript を選択した理由は、ブラウザ上で、HTML に埋め込むことで図形を操作することができる可能性を秘めていること、さらに無料で利用できるということである。

「JavaScript」「図形移動」この2語で検索をかけるとさまざまなホームページが表れ、JavaScript を活用することにより画像を移動できることを確認した。

[方法]

HTML 文書の中に JavaScript を埋め込むことにより、図形の規則性のある動きができるページを作成し、教材開発につなげることができるといった仮説のもとに研究を進めることとした。

詳しくは実際のページを参照

<http://www.d4.dion.ne.jp/~tadashii/sen39.html>

[考察]

HTML 文書の中に JavaScript を埋め込むことにより、図形の規則性のある動きができるページを作成することが実証できた。さらに、その発展としてマウスに対応するだけでなく、タッチパネル (iOS 対応) にも対応させることができた。

さらなる発展として、下記の3点に取り組んでみた。

①図形を回転、拡大・縮小できるようにする。

(上記ページ上で解決済)

②図形をまちがった場所に移動させた時、もとへ戻す仕組みを作成する。(次のページ上で試作)

<http://www.d4.dion.ne.jp/~tadashii/sen210.html>

③Windows 上で、タッチパネルの操作で動くようにする。Hammer.js というライブラリを利用することで解消できる。

Windows10 で動作確認ができたものもあるが、本センター所有の Surface (Windows8.1) 上では動かない。

[結論]

HTML 文書に JavaScript を埋め込むことで、図形に規則的な動きをさせることができる。今後、学校でタブレットの導入が進んでいくことが考えられる。そのことを踏まえ、現段階では、タブレット端末の活用の可能性をさらに探るとともに、実用的な教材作成の手法を研究しておくことが大切であると考えます。

人材育成指標に基づいた教員研修の在り方について

企画研究部 主任研究主事兼指導主事 西村 雅司
 企画研究部 主任研究主事兼指導主事 乾 正
 企画研究部 研究員 松岡 寿俊

【研究の目的】

京都府総合教育センターが目指す教員の資質向上に関する指標を提示することにより、センター研修がより計画的、効率的に構築されることを目的とする。

1 資質・能力の整理 (項目)

◆「『教師力』向上のための指針及びセンター研修講座の分野から

◆先行府県の指標から

求められる京都府の教員像

教科

領域 (教相、特支、道徳、
人権、総合等)

チームマネジメント能力

コミュニケーション能力

授業力
児童生徒理解力
児童生徒理解指導力
マネジメント力
人間性・素養
人間性・素養

2 キャリア・ステージの整理

◆単位制履修制度及びセンター研修講座のグレードから

必修	年数	年	選択	基礎・基本	推進	発展
初任者研修	20単位	前任教員	1			
全職指導員 スタディアップ研修	8単位	2~6年目	2	4単位		
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
10年経験者研修	7単位	7~12年目	9	5単位		
			10			
			11			
			12			
			13			
			14			
		13年目以降	13	3単位		
			14			
	35単位				25単位	

3 センター育成指標の確定

育成指標の名称	育成指標の概要	ステージI 1~3年目 新任・新任	ステージII 4~6年目 新任・新任	ステージIII 7~12年目 新任・新任	センター研修講座 のグレード	研修 の 種類
京師の教員像	・児童生徒に対する教育的態度、教員に対する信頼感・情熱を持つこと。 ・豊かな感性をもち、積極的な態度で、人間性を高めること。 ・高い専門性を持ち、児童生徒の成長を促すこと。 ・社会的責任を自覚し、児童生徒や保護者、関係機関、地域の人から信頼されること。 ・「ふるさと京師」への愛着と誇りをもつこと、国際的な視野を持った教員を目指すこと。					
児童生徒理解力	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	11 12	人事評価に当たっての着眼点
児童生徒理解指導力	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	13 14	学識経験者からの指導・助言
マネジメント力	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	15	各部実施の研修講座のねらい等
人間性・素養	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	児童生徒の個性や発達段階、学習状況の理解、児童生徒の学習意欲の向上を図ること。	16 17	等

平成29年度
センター研修講座
の策定へ

4 今後の課題

着任時の指標作成
(大学との連携)

職種による
育成指標作成

他機関が実施する
研修との関連性

教師力向上のための
指針改定との関連

パフォーマンステストと定期テストによる4技能の評価の在り方を考える 一高等学校 コミュニケーション英語 I・II を例に一

研修・支援部 研究主事兼指導主事 川畑 正樹

1 評価のためのテストをめぐる現状と課題

現状は表のように、府立高校のパフォーマンステストの実施回数は少なく、評価全体に占める割合も平均10%に満たない。

府立高校におけるパフォーマンステスト（スピーキングとライティングの合計）年間平均実施回数（H27府教委調べ）			
・コミュニケーション英語 I	1.2回	同 II	1.2回
・英語表現 I	0.8回	同 II	1.0回

パフォーマンステストの効果は Brown(2007)が示しており、音読の効果は鈴木(2012)が、4技能のバランスのとれた第2言語習得にとどまらず、長文読解・文法中心の入試対策にも効果があると示している。音読中心の授業を展開し、練習すれば高得点が取れるテストを定期テストと同じ回数かそれ以上行うことで、生徒が授業と家庭学習で音読に積極的に取り組む環境ができる。それは英語が苦手な生徒や不認定生徒の減少にもつながる。ここではイベント型の暗唱、スピーチ、ディベートではなく、教科書を使った日々の授業への生徒の取組を評価し、実施しやすいインタビューテストの方策を音読から interaction ヘスモールステップでレベル順に提示したい。続いて、定期テストについての考察を行う。

2 レベル別インタビューテストの内容と方法

・評価は予め作成し生徒に示したルーブリックにより行う。

【レベル1】音読テスト

・教科書のあらかじめ指定したパッセージを音読させる。
(方法) 音読カードを数種類用意しておき、ランダムに選ばせ、音読させる。(一人30秒～1分間) 一人ずつ別室や廊下で行ってもよいし、全員に聞かせる形で教室で行ってもよい。

【レベル2】レベル1テスト+Q&A

・内容に関する質問、意見を問う質問を加える。

【レベル3】本文の一部を消した音読テスト

・消した語の頭文字を与えておいてもよい。
・評価及び実施形態は【レベル1】と同様に行う。

【レベル4】レベル3テスト+Q&A

・消した語の頭文字を与えておいてもよい。
・評価及び実施形態は【レベル1】と同様に行う。

【レベル5】リテリング又はオーラルインタープリテーション+Q&A

(方法) キーワードを英語又は日本語で与える。絵や写真のみでもよい。それをもとに本文の内容を述べさせる。

【レベル6】本文に関連した内容の初見の英文を音読+Q&A (英検2次試験の要領で)

3 パフォーマンステスト実施上の課題とその対策

(1) 教員間の共通理解があるか

年度当初に指導と評価について担当者で打ち合わせを行い、成績の内訳も含めて生徒に示しておく。

(2) 時間を取られないか

AET (又はJTE) と2人で実施すれば、40人のクラスでも20～30分で実施可能。もう一人協力できれば15分程度で実施できる。

(3) 学年で同時実施できない

テスト内容を事前に示せば同時実施の必要はない。採点した音読用紙は全クラス終了後に返却する。

(4) 採点基準、評価の統一(テストの信頼性)

複数クラスを採点するAETを基準にする。又は録画する。生徒の発表順、採点者(AETかJTEか)は毎回同じにならないようにする。

(5) インタビューテスト中に他の生徒をどうするか
別室又は廊下で実施の場合は課題を与えて自習させる。定期テスト直前であれば自習させやすい。教室で行う場合は全員に聞かせ、相互評価させてもよい。

4 定期テストについて

定期テストについて、以下の指摘が向後秀明文部科学省教科調査官から出されている。

- ・成績に占める定期テストの比重が高く、4技能が適切に評価できていない。
- ・測定しようとする力が明確になっている設問か?
- ・授業で扱った英文をそのまま出題していないか?
- ・「総合問題」になってしまっていないか?
- ・世界標準として認められているテストには、空所、下線、学習者の母語を用いて解答を求める問題がどれだけあるか?

以上を踏まえ、問題作成上の留意点をいくつか示す。

(1) 本文に関するエッセイライティング

- ・5～10文程度のパッセージを書かせる。
- ・配点はテスト全体の10%以上とする。

(2) 活用問題

- ・本文の内容、語彙に関連した初見の本文を使用し、内容理解、本文についての意見を問う。
- ・割合は少なくとも20%とし、50%を目指す。

(3) 教科書の知識・理解を問う問題

- ・語彙、語法、英文完成を中心に独立した大問とする。
- ・ディクテーション、リスニング形式でも出題する。
- ・和訳及びそれに類する問題は出さない。

5 パフォーマンステストと定期テストの比重

- ・1対3、1対2、1対1と年次進行できるよう3年計画を立て、振り返りを次年度に生かす。

6 指導と評価の一体化

前提として、3年間を見通したCAN-DOリストを作成しておくこと、評価基準を短期・長期のルーブリックで明記しておくことが必要となる。それを基に、各テストの内容を定めることになる。目標、評価方法が定めれば、授業内容が定まり、コミュニケーション中心の授業となり、以下のようなアクティブ・ラーニング型授業への移行がスムーズに行える。

- (1) 大きな発問からの読解演習
- (2) 意味理解を経た音読、英文再生練習
- (3) 課題解決型、意見発信型授業

7 おわりに

音読テストに始まるパフォーマンステストの実施とその評価の割合が拡大され、授業改善につながる方策を引き続き探りたい。

小学校における英語学習モデルプランの提案

地域教育支援部 主任研究主事兼指導主事 西山 由美
研修・支援部 研究主事兼指導主事 有田 清美

目的

平成 30 年の先行実施期間から、「児童に気付きを促し、日本語と英語のバランスを図りながら学ばせる」モデルプランを提案する。

方法

- 1 国語教育と外国語教育との効果的な連携を図る。
- 2 「気付き」「発見」から始める文字学習を行う。
- 3 新教材（先行実施期間）の指導方法を習得する。

提案 1 国語教育と外国語教育との効果的な連携

母語で考え、英語や日本語の特徴やきまりに気付く国語学習^発外国語学習へというプロセスで指導する。

(1) 国語の学習を基盤とした 10 の連携授業案

(別紙 1：光村図書の教科書教材で作成。)

学年	指導内容	追加時間数
1 年	かたかなをかこう/ものの名まえ	1
2 年	主語と述語	1
	かたかなで書くことば	1
3 年	ローマ字	1
	修飾語	1
	コンピュータのローマ字入力	1~2
4 年	ばらばら言葉を聞き取るう	0
5 年	文の組み立て	2
6 年	生活の中の言葉	1
	日本で使う文字	2

(2) 特長

- ア 国語の学習から英語の特徴やきまりに気付く。母語で思考し整理する。(より深い理解と定着)
- イ 小学校教員の指導の蓄積を生かす。

提案 2 「気付き」「発見」から始める文字学習

ローマ字学習（小 3 上）後に、気付き・発見的な学習で文字学習をスタートさせる。

(1) 先行研究から

- ア 英文書写は、英語学習の基盤となる態度と実際の英語運用能力を育成する。【英語コミュニケーション能力育成方法 宇田和子 佐々木良介 2008】
- イ 前思春期は、自分のやってみようことや、やらなければならないことに対して、一生懸命に努力を積み上げる姿勢（「勤勉性」）を養う大切な時期である。【学校不適應の未然防止のために H28.3】

(2) 学習計画

学年	書くことの指導目標
3 年	ヘボン式ローマ字が読めて、書き写せる。自分の名前や身近な地名を書ける。
4 年	アルファベットの <u>大文字・小文字</u> を四線に正確に書き写せる。身の回りにあるアルファベット表示を読める。
5 年	ローマ字と英語のつづりを比べ、共通点や相違点に気付く。目的を持ってアルファベットの大文字・小文字が書ける。
6 年	自分のことや友達のことなどについて発表した英文を正確に書き写せる。

(3) 留意点

- ア 児童の勤勉性を養うとともに、劣等感を抱きながらも周囲から認められることで勤勉性が勝り、「自分ができるんだ」という成就感の積み重ね（「有能感」）が得られるような指導と評価を行う。
- イ 補助教材を活用する。(例：英語学習につながるヘボン式ローマ字の練習、英語の文字発見！ノート、Hi, friends plus のワークシート)
- ウ 学力向上プランに基づき、授業と家庭学習とをリンクさせた指導にする。

提案 3 新教材（別紙 2）を活用した指導方法

- (1) 「何の力を付けるための活動であるか」を明確にした学習指導計画にする。この授業を積み重ねると、英語力が付くということを経験できる授業を行う。

【Check!】教科指導が特別活動になっていないか。

型どおり行うことや活動をこなすことばかりに気を取られていないか。

※小学校教員の英語教育意識調査（別紙 3）【平成 27・28 年度京都府 10 年経験者研修で実施】

- (2) 文部科学省が準備をする新教材の作成意図に基づいて活用する。

【Check!】レベルを上げすぎていないか。

今後

国語学習^発は発想としてはあり得るが、その効果を検証したい。前思春期の捉えをベースにした実践は他教科も含め学校全体で取り組みたい。

今後は、研究協力校等にこれらの提案を行い、一体的に取り組んでみる方向性を模索したい。

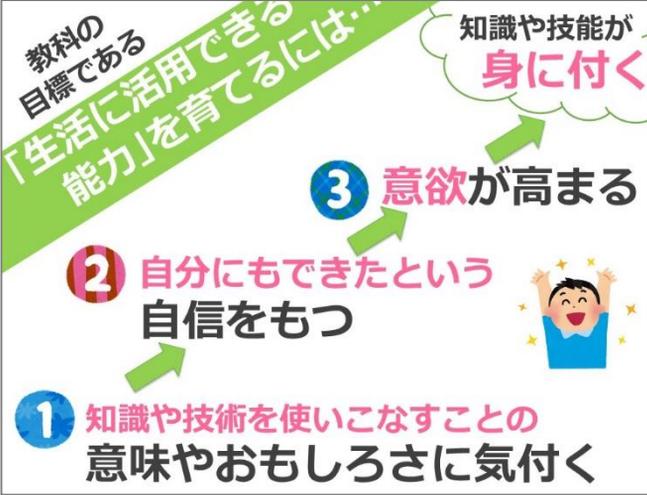
教科指導における効果的な実習について — 基礎的・基本的な技能の習得のために —

地域教育支援部 研究主事兼指導主事 宇野佳代

1 研究の目的

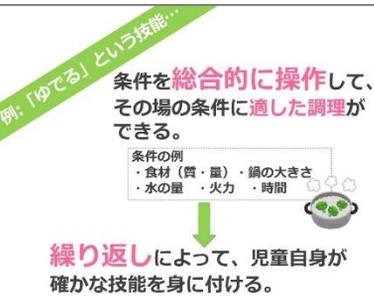
小学校・中学校・高等学校の家庭科教育全体の基礎となる小学校家庭科の実習において「基礎的・基本的な技能の習得」ができるよう、授業の現状と課題をリサーチし、改善のための提案を行う。

2 現状と課題



小学校学習指導要領解説家庭編 P12～13に、「場面に 応じて知識や技術を使いこなすことの意味やおもしろさに 気付いたり、自分にもできたという自信を持ったりすること によって、生活に生かそうとする意欲が高まり、知識や技能 が身に付くのである。それを繰り返すことによって、生活 の様々な場面で状況に応じて知識や技能を活用する能力 が育ってくる。」とある。

しかし、使いこなすためには、まず知識や技術を習得す る必要がある。



技能の習得のためには 「実践的・体験的に学ぶ ことが必要であり、その 繰り返すことによって、児童 自身が確かな知識や技能 を身に付けていく。」と あるが、児童の実態と教 師の認識のギャップ等、 様々な理由から授業中に 繰り返し練習する機会が

少なく、技能が習得で きないまま中学生にな ることもある。「生活 の自立の基礎として必 要な衣食住についての 理解・技能」は、新学 習指導要領でも目指す 資質・能力の1つとし て取り上げられている。

これくらい、5年生だっ たら、普通できるでしょ。

お手本とか、やったこと ないけど...

授業時間が足りないから、 一回体験させる だけで精一杯。

児童の実態と教師の認識の **ギャップ**

やってるうちに できるようになる！

...はず...

班で教え合い、学び合い すれば、いいんじゃない。

とにかく、作品を **完成 させないと...**

3 提案

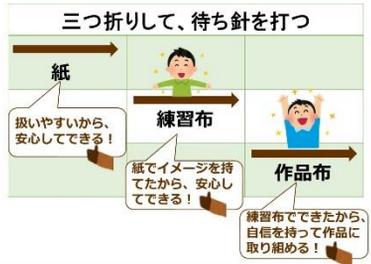
そこで、これまでの実践をひと工夫 (+α) する だけで児童が達成感を得ながら、着実に技能を習得 できるよう、3つの型のスモールステップ実習を提案 したい。

【例1】 アスレチックコース型 布を用いた製作



【例2】 秘伝のたれ型 調理の基礎

【例3】 階段型 布を用いた製作



4 まとめ

小学校の家庭科は、自立した生活者を育てる基礎 となる。今後は現場と連携を図りながら、各題材に 適したスモールステップの型について研究をすすめ ていきたい。また、研修講座(出前講座)等におい ても活用し、より実践的なものにしていきたい。