京都府総合教育センター
研究紀要

第７集

平成 28 年度・29 年度京都府総合教育センター特別支援教育部プロジェクト研究
ＩＣＴを活用した個に応じた指導法の研究
～児童生徒の教育的ニーズに応じたタブレット端末の活用に焦点を当てて～
相根　良平　　渡辺　育代　　南田　高典　　川髙　寿賀子

学校不適応の未然防止のためにⅢ～小学校３・４年生（前思春期）への理解と関わり～
山本　雅哉　　服部　康子　　吉田　晴美　　安藤　佳奈
由良　渉　　吉岡　美和

小学校外国語教育推進に向けての一考察　～出前講座を通して～
西山　由美　　入矢　　完

「主体的・対話的で深い学び」の視点を入れた授業実践を支える学級経営の在り方の検討
～小学校の算数科授業を事例にして～
伊丹　成嘉　　源田　裕久　　平山　孝次　　谷口　英太

国語科における「読むこと」の単元構想モデルの開発（プロジェクト研究）
針尾　有章子　　伴　　昌也

「新教育課程にむけて　～小学校外国語科～　－移行期における課題と方向性ー」
有田　清美　　大槻　裕代　　竹本　恵

平成 28 年度・29 年度京都府総合教育センター
特別支援教育部プロジェクト研究
ICT を活用した個に応じた指導法の研究

～児童生徒の教育的ニーズに応じたタブレット端末の活用に焦点を当てて～

特別支援教育部
研究員　相　根　良　平　　研究主事兼指導主事　渡　辺　育　代
研究主事兼指導主事　南　田　高　典　　特別支援教育部長　川　髙　寿　賀　子

要約

平成 28 年度から 29 年度にかけて、特別支援学校におけるタブレット端末を活用した指導法について研究を行った。京都府立特別支援学校 11 校から研究協力員を募り、ともに研究を行った。研究の結果、各学校から収集した教育実践事例をまとめ、「タブレット端末を活用した教育実践データベース」を作成し、公開した。また、ICT を活用する際の留意点についてもまとめた。

キーワード　特別支援教育　ICT　タブレット端末　教育的ニーズ　データベース

１　はじめに

平成 28 年４月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」により、障害のある児童生徒への合理的配慮の提供が全ての公立学校で義務となった。また、文部科学省（2013）は、「障害のある児童生徒の教材の充実について（報告）」の中で、教材の活用に当たっても「合理的配慮」の観点を踏まえた配慮をする必要があることを述べ、その際、ICT を活用した教材や支援機器の効果的な活用が求められていると述べている。

これらのことより、今後学校教育では、ICT の活用も視野に入れた合理的配慮の提供のための専門性の担保がさらに必要となると考えられる。

そこで、タブレット端末等支援機器も活用しながら、障害のある児童生徒が学習や生活意欲をより高め、もてる力を精一杯発揮して、生き生きと学び、生活する力が育まれるよう実践研究を進めるとともに、教員の資質向上を目指し、平成 28 年度と平成 29 年度にプロジェクト研究を実施した。

２　平成 28 年度の取組

(1) 目的

ア　ICT を活用した教育実践事例の収集・促進を行い、教員の資質向上を図る。

イ　京都府内の特別支援学校・特別支援学級への情報提供を行う。

(2) 方法

ア　研究助言者として、ＮＰＯ法人支援機器普及促進協会　理事長　高松　崇氏に依頼する。

イ　京都府立特別支援学校 11 校から１名ずつ研究協力員を募集する。

ウ　研究協力員及び京都府総合教育センター所員のグループメールにより、各学校のタブレット端末を活

用した教育実践を交流する。また、センター所員が行った学校訪問の情報を共有する。

エ　全３回のプロジェクト会議を設定し、タブレット端末を活用した教育実践の効果と留意点について協議する。

オ　上記ウ、エで収集した教育実践や指導の際の留意点等をまとめて、ホームページ上に公開する。

(3) 結果

ア　グループメールによる教育実践の交流

各研究協力員が校内のタブレット端末を活用した教育実践の情報を収集し、グループメールを使って、随時報告を行った。１年間で約 100 の教育実践を交流した。

イ　京都府立特別支援学校への訪問

タブレット端末を活用した教育実践を収集するために、京都府立特別支援学校５校への訪問を行った。詳細は表１のとおりである。

表１　学校訪問の概要

日程	学校名	内容
平成 28 年９月 16 日（金） ９:30～12:00	京都府立盲学校	視覚障害の児童がタブレット端末を活用した授業の参観（国語科）
平成 28 年９月 16 日（金） 13:30～16:00	京都府立聾学校	電子教科書や電子黒板を使用した授業の参観（算数科、学級活動等）
平成 28 年 10 月 21 日（金） ９:00～16:00	京都府立宇治支援学校	肢体不自由の生徒がタブレット端末を使用する授業の参観（生活単元学習等）
平成 28 年 11 月４日（金） ９：30～12:00	京都府立与謝の海支援学校	小・中・高等部のそれぞれの授業参観（国語科、体育科、作業学習等）
平成 28 年 11 月４日（金） 13:00～16:30	京都府立舞鶴支援学校	スイッチ教材を活用した高等部の実践及び、タブレット端末を活用した作業学習の授業の参観

※　内容には全て高松氏からの助言を含む

ウ　プロジェクト会議の実施

プロジェクト会議の概要については表２のとおりである。

表２　プロジェクト会議の概要

日時	内容	備考
平成 28 年５月 17 日（火） 14:30～17:00	研究の概要説明 研究助言者からの講義	
平成 28 年８月 17 日（水） 13:00～16:00	各学校の１学期の実践の振り返り 研究実践のまとめについての協議 研究助言者からの助言	Web 会議システムを活用し、京都府総合教育センターと北部研修所の２カ所で同時開催
平成 28 年 11 月 16 日（火） 14:00～16:30	研究のまとめ方についての協議 研究助言者からの助言	各特別支援学校から Web 会議システムにアクセスして実施（図１）

プロジェクト会議の研究協議では、タブレット端末を活用した教育実践を行う際の大切なこととして次のような意見が挙がった。

(ｱ) 教員目線ではなく、児童生徒の立場に立って、児童生徒の教育的ニーズを検討する必要がある。

(ｲ) ICT を活用して、「児童生徒の学習や生活の質を向上させる」いう視点で授業を考える必要がある。

(ｳ) 児童生徒が複数人で１台のタブレットを活用することで、児童生徒同士のコミュニケーションが生まれ、教育的価値が生まれることがある。

エ　研究成果物「タブレット端末を活用した教育実践データベース」の作成

研究プロジェクトの中で収集したタブレット端末を活用した教育実践をまとめ、「タブレット端末を活用した教育実践データベース」を作成し、ホームページ上に公開した（図２）。

実践のまとめ方については、児童生徒の教育的ニーズに対応して教育実践を行うことが大切であるという視点から、児童生徒の教育的ニーズから実践を検索できるようにした（図３）。

タブレット端末を活用した教育実践データベースの概要を表３に示す。

図１　第3回プロジェクト会議の様子

図２　作成したデータベース

図３　教育実践の検索画面

表３　作成したデータベースの概要

名称	タブレット端末を活用した教育実践データベース ～合理的配慮の提供を目指して～
掲載場所	京都府総合教育センターホームページ
公開月	平成 29 年３月
掲載教育実践数：概要 （使用アプリ、使用方法等の実践の概要のみ紹介）	144
掲載教育実践数：詳細 （児童生徒の様子や変化等の実践の詳細を紹介）	63
掲載アプリ数	88

３　平成 29 年度の取組

(1) 目的

平成 28 年度作成の「タブレット端末を活用した教育実践データベース」のさらなる充実を図るとともに、個々の児童生徒の生活の質を高めることにつながる ICT を活用した授業の改善につなげる。

(2) 方法

ア　研究助言者として、ＮＰＯ法人支援機器普及促進協会　理事長　高松　崇氏に依頼する。

イ　京都府立特別支援学校複数校を訪問し授業研究を行う。

ウ　京都府立特別支援学校 11 校から実践事例を収集する。

エ　上記イ、ウで収集した実践や各種文献をもとに、データベースの充実を図る。

(3) 結果

ア　京都府立特別支援学校への訪問

京都府立特別支援学校の希望をもとに学校訪問を行った。学校訪問の概要を表４に示す。

表４　京都府立特別支援学校の訪問概要

日程	学校名	内容
平成 29 年 11 月 10 日（金） 9：30～11：30	京都府立宇治支援学校	小・中・高等部それぞれの授業参観（遊びの指導、生活単元学習）
平成 29 年 11 月 10 日（金） 13：20～16：30	京都府立南山城支援学校	小学部の授業参観（国語科）と事後研究 小学部児童１名の事例検討
平成 29 年 12 月 12 日（火） 9：45～12：00	京都府立八幡支援学校	高等部の授業参観（生活単元学習）
平成 29 年 12 月 15 日（金） 13：10～15：30	京都府立向日が丘支援学校	小学部児童２名の事例検討

※　内容には全て高松氏からの助言を含む

授業参観した授業については、実践事例としてデータベースに追加した。

イ　各学校からの教育実践事例の提供

京都府立特別支援学校 11 校に依頼し、54 事例の実践事例の提供を受けた。それらの実践事例をデータベースに追加した。

ウ　データベースの改訂

データベースの改訂については、次の方法で行った。

(ｱ) 販売中止となったアプリを削除する等、掲載情報を更新する。

(ｲ) 教育実践を児童生徒のニーズ別だけでなく、教科別からも検索できるようにレイアウトを変更し、教科別のカテゴリ一覧ページを追加する。

(ｳ) 京都府立特別支援学校から提供された教育実践や学校訪問の際に収集した実践をデータベースに追加する。

(ｴ) 文献から収集した情報をもとに、教育実践を追加する。

改訂したデータベースの一部を図４に示す。また、概要を表５に示す。

図４　教育実践の検索画面（ニーズ別教科別両方から実践を検索できるように改訂）

表５　データベース改訂の概要

	平成 28 年度	平成 29 年度
検索方法	・児童生徒のニーズ別	・児童生徒のニーズ別 ・教科等別
掲載教育実践数（概要）	144	213
掲載教育実践数（詳細）	63	94
掲載アプリ数	88	123

エ　ICT 活用の際の留意点についての検討

プロジェクト研究における研究協議や、研究助言者からの助言等をもとに、特別支援教育部で ICT 機器を効果的に使用するために留意すべきことを検討した。検討した内容を表６にまとめる。

なお、表６の内容は「授業づくりのポイント」として、データベースに掲載した。

表６　ICT 活用の際の留意点

１　児童生徒のニーズの把握の大切さ
ICT 機器を活用する際、児童生徒の願いやニーズを把握することを出発点とすることが大切である。特に知的障害のある児童生徒のニーズは、児童生徒自身がニーズに気付いていなかったり、伝えたりすることが難しかったりすることが多い。また、教員側から見てもなんとなく活動に取り組めているように受け取れる場面も多いため、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由等と比べて把握が難しい場合が多い。
２　児童生徒がやりたい活動であることの大切さ
教育実践を行う際には、その活動が児童生徒がやりたい活動となっているかどうか、児童生徒目線で考える必要がある。また、ICT 活用が教員の補助教材としての使い方のみになっていないか留意する必要がある。 まず、児童生徒自身が「タブレット端末は便利な道具だ」「これがあると楽しいことができる」という実感がなければ、今後自らタブレット端末を活用し続けることにはならない。 ICT 機器を活用して児童生徒の生活や学習の質を向上させる実践を計画する際には、その活動が児童生徒目線でやりたい活動となっているか検討する必要がある。
３　操作スキルのみの指導になっていないか確認する必要性
ICT 機器を児童生徒に使用させる授業を実施した際、操作方法の習得にばかり時間を費やすこととなり、機器の操作方法を習得させることが指導の主となることがある。そのため、結果的に ICT の活用が授業のねらい達成の阻害要因になってしまうことがある。この場合、児童生徒はタブレット端末の操作に取り組んでいるため、一見集中して授業に取り組んでいるように見える。その取組が本当に授業のねらいに沿ったものとなっているのか、十分に考える必要がある。 授業のねらいを達成するために、ICT 機器の活用が最適なのかを考え、ICT 活用が目的化した授業にならないように留意する必要がある。
４　機器のフィッティングの重要性
タブレット端末を活用した教育実践の際には、児童生徒一人一人に応じて機器を選定したり、設定を変えたりすることが必要である。 例えば、肢体不自由のある児童生徒がタブレット端末をスイッチにつないで操作する際には、児童生徒の姿勢やスイッチを操作する体の部位、スイッチの種類、画面を提示する位置などの調整が非常に重要になってくる。あるいは、児童生徒がタブレット端末で文字入力をする際には、タブレット端末の機種や大きさを検討したり、キーボード入力やフリック入力、手書き入力等の入力方法を検討したり、タッチペン等の補助具を使用するかの検討等をする必要がある。 児童生徒が最も活動しやすい姿勢や体の部位、機器の種類等を教員が捉え、使用目的に応じて機器のフィッティングをすることで、児童生徒一人一人のニーズに応える ICT 活用につながる。
５　学習形態の検討の必要性
タブレット端末を１人１台使用して授業を進めていくのか、複数人で１台を使用して授業を進めていくか等の、活動形態を、授業のねらいに合わせて検討することも大切である。 例えば、児童生徒一人一人が気になった言葉をすぐにタブレット端末を使って調べる必要がある授業等であれば、１人１台タブレット端末がある方が効果的であると考えられる。また、グループで行う調べ学習であれば、グループに１台タブレット端末を用意すると、話合い活動の中で効果的に活用できると考えられる。 グループで使用させるのが適当なのか、個人でタブレット端末を使用させるのが適当なのか等を、授業のねらいや児童生徒の実態などに応じて検討する必要がある。
６　授業研究の必要性
上記の５点を十分検討するためにも、ICT を活用した授業の研究が必要である。

４　その他

平成 28 年度、平成 29 年度を通して各種研修会等で、ICT 機器等を活用することで児童生徒の学習や生活の質を向上させる可能性があることを説明し、本プロジェクト研究や作成したデータベースの紹介・啓発を行った。その概要を表７にまとめる。

表７　プロジェクト研究について報告した研修会等

日程	研修会名等	内容
平成 28 年８月３日（水）	平成 28 年度京都府立特別支援学校研究会　第２回夏季研究大会テーマ別研究会「ICT・AT の活用」	パネルディスカッション「ICT・AT の積極的活用による教育効果、実践」
平成 28 年８月４日（木）	京都府特別支援教育研究協議会　夏の発表会「サマプレ'１６　Summer　PresentATion2016」	研究プロジェクト概要についてのポスター発表
平成 28 年 12 月 27 日(火)	平成 28 年度府立特別支援学校「各教科等を合わせた指導」実践研究推進事業　事業報告会	研究プロジェクト概要についてのポスター発表
平成 29 年６月 23 日(金)	京都府総合教育センター研修講座「特別支援教育『合理的配慮と学校支援体制』講座【養成講座Ⅱ】」	研究報告（受講者がデータベースを操作する時間を設定）
平成 29 年８月７日（月）	平成 29 年度京都府特別支援学校研究協議会夏季研究大会「ICT・AT の活用」分科会	研究報告
平成 29 年 11 月２日(木)	平成 29 年度近畿地区教育研究(修)所連盟研究発表大会	研究報告

５　まとめ

本研究では、特別支援教育における ICT 活用を促進するために、教育実践を検索できるデータベースを作成したり、ICT 活用の際の留意点についてまとめたりした。

また、その過程で授業研究を行ったり、プロジェクト会議等で研究協議を行ったりするなど、教員の専門性向上につながる活動を行うこともできた。

ICT の活用が障害のある児童生徒の学習上や生活上の困難を改善できる可能性があることは明らかである。学校での ICT の活用を視野に入れた教育実践を更に進めていくために、研修や研究授業等の取組をさらに今後も進めていきたい。

６　引用・参考文献

引用文献

・障害のある児童生徒の教材の充実について（報告）(2013) 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/08/1339106.htm

データベース改訂の際に参考にした文献

・金森　克浩　編集（2016）決定版！　特別支援教育のためのタブレット活用　今さらきけないタブレット PC 入門.ジアース教育新社
・金森　克浩　編集（2016）〔実践〕特別支援教育と AT　第７集.明治図書
・香川県教育委員会（ICT 教材等データベース）http://www.kagawa-edu.jp/ICTdb/
・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページ（特別支援教育教材ポータルサイト）http://kyozai.nise.go.jp/
・中邑賢龍　近藤武夫（2012）健康ライブラリーイラスト版　発達障害の子を育てる本　ケータイ・パソコン活用編.講談社
・中邑賢龍　近藤武夫　編著（2013）タブレット　PC・スマホ時代の子どもの教育ー学習につまずきのある子どもたちの可能性を引き出し、みらいの子どもを育てるー.明治図書

学校不適応の未然防止のために Ⅲ
～小学校３・４年生（前思春期）への理解と関わり～

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	安　藤　　佳　奈

地域教育支援部

研究主事兼指導主事	由　良　　涉
研究主事兼指導主事	吉　岡　　美　和

要約

本研究では、平成 28 年度の研究（山本ら, 2017）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、教員 11 名を対象にインタビュー調査を行った。結果はＫＪ法に準じて分析し、「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」、「大切にしている関わり」という３つのカテゴリーを中心とした図解にまとめた。教員は「質的な転換期」である前思春期（山本ら, 2016）の子どもの特徴をふまえ、一人一人に向き合う個への関わりと集団に働きかける関わりを組み合わせながら日々の関わりを意識していることが示された。そうした教員の日々の関わりこそが、学校適応の一助となると示唆され、今改めて、教員間で子どもたちへの関わりについて学び合い、継承することが求められている。

キーワード： 学校不適応、前思春期、教員の関わり

１　問題と目的

京都府総合教育センター教育相談部・地域教育支援部教育相談担当では、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「学校不適応の未然防止」に関する研究を行ってきた。本研究では、学校不適応とは、学校における様々な場面への適応の困難さを示すものを指し、集団への不適応、学業不振も含めた広い概念ととらえている（山本ら, 2016）。

文部科学省によれば、平成 28 年度の長期欠席者（30 日以上の欠席者）のうち、小学校における不登校を理由とする児童数は約３万 500 人（前年度より約 2,800 人の増加）であった。本府（京都市含む）においても、平成 28 年度の小学校における不登校児童数は 612 人で、これは前年度より 58 人増加となった。全国的にも本府としても平成 24 年度から年々増加していることは学校不適応の中でも喫緊の課題である。

また、暴力行為の発生件数は、小学校でのみ増加しており、これは本府の暴力行為の発生件数とも同傾向である。特に、平成 28 年度の特徴としては、「対教師暴力」や「生徒間暴力」の発生件数の増加が顕著であった。

いじめにおいては、いじめられた児童生徒の相談の状況として小学校（公立）は「学級担任に相談する」ことが 79.5%であり、どの校種よりも多いことがわかっている。学級担任が日頃から児童にとって相談しやすい存在であることが必要であり、また求められているものといえよう。

本研究では、こうした諸課題の低年齢化傾向が見られる中、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 28 年度の研究（山本ら, 2017）では、前思春期の心理的・発達的課題をふまえ、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して、小学校３・４

年生を担任する教員を対象に、ＰＡＣ分析を用いたインタビュー調査を実施した。

その結果、ＰＡＣ分析で用いた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」について考える際、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。教員は、「前思春期の子どもの特徴」をイメージとしてもっており、それをもとにその時期に「必要な体験や力」を想定し、そのために「大切にしている関わり」があるということがわかった。つまり、教員は、目の前の子どもたちの実態把握に基づいて、それにふさわしい関わりを意識し、実践していることが各協力者の語りから明らかになった。しかし、ＰＡＣ分析で得られた結果は前思春期に限られたキーワードばかりでない部分もあり、「前思春期」という時期にこそ、という意味での日々の教員の実践をより具体的に明らかにするには各協力者の語りをさらに分析することが課題として残された。

そこで、平成 29 年度の研究では、小学校３・４年生（前思春期）の理解をふまえ、子どもが学校生活を送る上で、教員のどのような関わりが大切であるかについて、さらに具体的な関わりの在り方を探ることを目的とする。

２　研究方法

(1) インタビュー調査

研究協力校（公立小学校７校）の教員 11 名、京都府教育委員会長期派遣研修教員１名、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、計 13 名に対して、半構造化面接を行った。調査協力者は、前年度までの研究結果から「小学校３・４年生にこそ学校での適切な教員の関わりが重要である」と考察されたことから、以下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（調査当時の本府「教員等の資質能力の向上に関する指標」におけるキャリアステージで「中堅期」以降に相当するため）

(2) 実施時期

2016 年６月～８月

(3) 手続き

まず調査協力者 13 名に、センター教育相談担当者５名が２名１組で研究協力校等へ訪問し、半構造化面接を行った。協力者は、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 年以上であることという２つの条件を満たす教員とした。

調査では「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、『“自分はできる”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」をテーマとして提示し、自由連想で調査協力者が想起した 10 個程度の語句や文を書き取り、ラベルにした。

次に、調査協力者自身が調査員の目前で、それぞれのラベルを重要度順に並べ替え、さらにカテゴリーに分け、それぞれのカテゴリーに名前を付けた。

ラベルと命名されたカテゴリー名を、各学校からセンターへ持ち帰り、「小学校３・４年生への適切な教員の関わり」のテーマのもと、相談担当者７名でディスカッションを行った。ディスカッションの方法は、ＫＪ法（川喜田, 1991）に準じて実施した。

ＫＪ法とは、川喜田(1991)によって考案された発想法であり、仮説を立ててそれを検証する研究とは異なり、多くの断片的なデータを統合し、当事者にも隠された事実を明らかにする仮説発想的な手法である。

本研究では、第１段階の分析として聞き取り調査でのラベルから抽出されたカテゴリー名を１つの〈志〉（全体感を背景としたシンボリックな訴えかけ）として記入し、一次カテゴリーとした。第２段階の分析として、一次カテゴリーを数回よく読んだ後に、他のどのカテゴリーよりも〈志〉が近いものを分類し、グループを編成した。グループ編成後は表札を付け、二次カテゴリーとした。最後に二次カテゴリー間の関係を示した図解を作成した。本来のＫＪ法（川喜田, 1991）ではラベル作者本人がディスカッションへ参加する手順をとるが、本研究では、調査者がディスカッションを行うこととした。

さらに、カテゴリー間の関係を明確化するために、研究者独自の手法として図解内の各要素の軽重を見出すべく、一次カテゴリー名を構成したそれぞれのラベルの重要度順位を点数化した。点数化の手順は次の通りである。まず、調査協力者本人が各ラベルに重要度（１位から 10 位で記された）順位を付ける。次に、順位付けされた各ラベルについて重要度１位を 10 点とし、以下２位を９点、３位を８点というように 10 位１点までを点数化した。その後、一次カテゴリーを構成するラベルの合計点を一次カテゴリーの点数とした。さらに、同様に二次カテゴリー間の関係を明確化するため、二次カテゴリーを構成する一次カテゴリーの合計点を二次カテゴリーの点数とした。

３　結果と考察

本研究では、前思春期において「教員が大切にしている関わり」を前述の手続きを経て、各カテゴリー内は、40 点以上のラベルを二重線枠、20～39 点のラベルを太実線枠、19 点以下のラベルを細実線枠として線種の違いを付けて軽重を示し、図１のようにまとめることができた。ここでは、大きく３つに分けられたカテゴリー「前思春期の子どもの特徴」、「前思春期の子どもに必要な体験や力」、「教員が大切にしている関わり」の順に述べていくこととする。

(1)「前思春期の子どもの特徴」～教員は前思春期の子どもをどのようにとらえているのか～

子どもは前思春期になると、同世代の友達との中で、「他者との比較」をするようになり、そのことを通して、自分と他者との違いに気付くことができるようになると教員は語った。同時にそれは「自分への気付き」が高まる時期であるとも語られた。それまでの１・２年生の時期は、対教員とのやりとりが大きな価値基準になる場合が多いが、対友達とのやりとりが価値基準となる段階へ移行し始めるのが前思春期である。友達とのやりとりの中で自分とは違う価値観への気付きができたり、「他者との比較」ができたりするからこそ「自分への気付き」がある。これは幼さから脱却し、変化が感じられる前思春期の大きな特徴であると語られ、山本ら（2016）の文献研究とも重なるところである。さらに、この時期になると、科学的な思考、客観的なものの見方が育ってくることから「ものの見え方の広がり」が出てくるということも特徴の一つとして挙げられた。

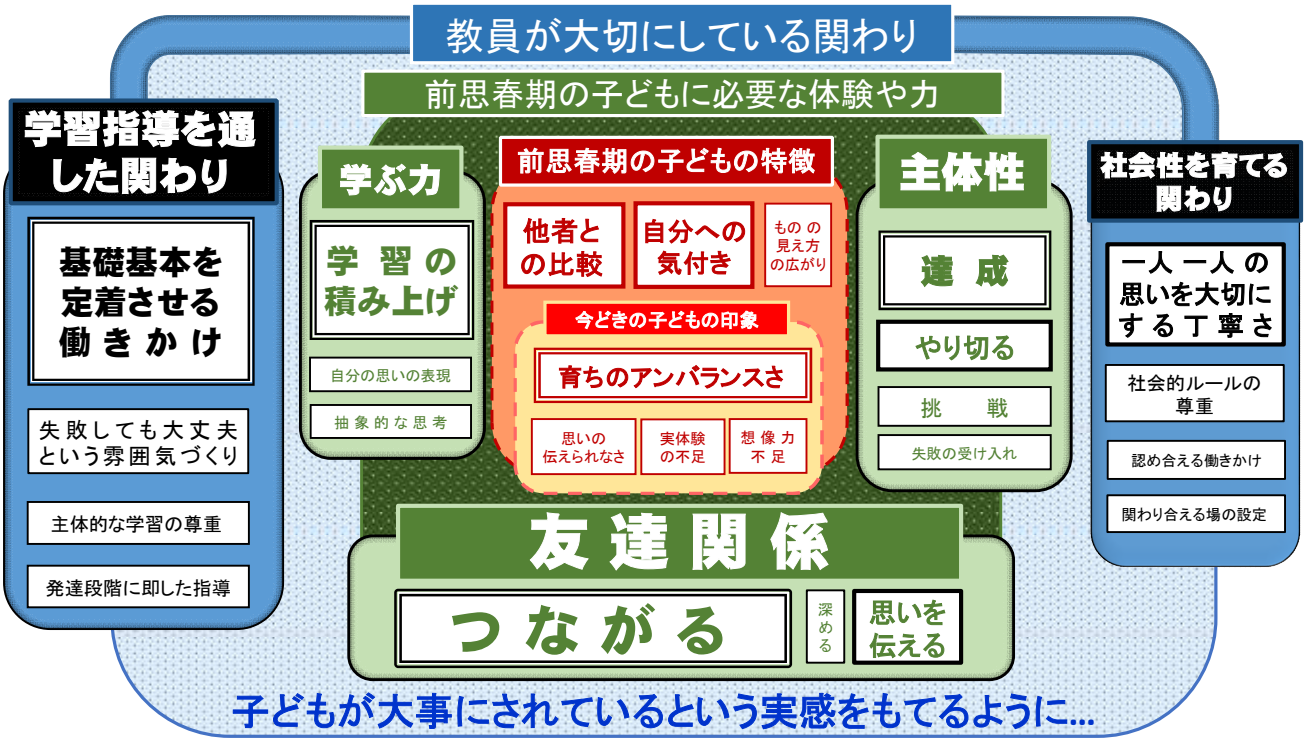


図１

そのような成長過程にあるこの時期の子どもたちであるが、一方で、担任として身近で見ているからこそ感じる「今どきの子どもの印象」として課題も挙げられた。まず、「実体験の不足」からくる「想像力不足」である。これは、体験していないことや抽象的なことはイメージすることが難しいこと、相手の立場になって考えるということが難しいということなどを指す。さらに、自分の考えをもつことが難しいということを含め、自分の「思いの伝えられなさ」が課題として挙げられた。中でも、自信をもっている面がある一方で、失敗をすることを非常に恐れる傾向があったり、スマートフォン等の普及によりＳＮＳ等文字でのコミュニケーションに慣れているものの、相手と顔を合わせて言葉でやりとりすることを苦手とし、友達との距離をうまくとれなかったりするなど「育ちのアンバランスさ」を感じると語る教員が多かった。

(2) 教員は「前思春期の子どもに必要な体験や力」をどのように考えているのか

前思春期の「必要な体験や力」については、前述の「前思春期の子どもの特徴」を踏まえ、①『友達関係』、②『主体性』、③『学ぶ力』の大きく３つの二次カテゴリーにまとめられた。

１つ目は、①『友達関係』の中における「つながる」体験の重要性である。大人との縦の関係より、友達との関係が中心になる時期であるからこそ、友達同士の横の「つながり」をもてるようになってほしい、というものである。それには、喧嘩をするなどぶつかり合うことも含まれ、一人でなく、集団の中で成長するイメージのカテゴリーである。また、学級の友達とともに学習したり遊んだりする中で、より友達関係を「深める」こと、そして友達関係の中で自分の「思いを伝える」力を身に付けさせたい、という教員の願いが同時にある。これら『友達関係』を築くことはこの時期の大切な課題であると教員が考えていることが示された。

２つ目に、『主体性』が挙げられた。その中には、新しい場面、初めてのことに対して「挑戦」する気持ちをもつこと、そして、課題を一つ一つこつこつと「やり切る」力が含まれる。また、

「失敗の受け入れ」体験も大切であり、自分の苦手な面を受け入れること、失敗したことを大事な経験としてとらえることの重要性について語られた。失敗もしながら「挑戦」したことを「やり切る」ことで、「達成」した感覚を味わわせることがこの時期に必要であることが示された。『主体性』としてまとめられた二次カテゴリーは、子どもたちが個々に、また、友達と協働し、試行錯誤しながら自ら切り開いていく力をイメージしているといえよう。

３つ目に、『学ぶ力』が挙げられた。これは、『友達関係』を築き、『主体性』を培うためにも必要となる学力の伸長をイメージしたカテゴリーである。この時期から活発となり始める「抽象的な思考」を育てるとともに、「自分の思いの表現」を促すためにも、１・２年生までの学習内容の定着を図ることや学習習慣を身に付けることも含め、「学習の積み上げ」が欠かせないと語られ、基礎基本の定着の重要性が示された。

(3) 前思春期の子どもに対して「教員が大切にしている関わり」とはどういうものか

前思春期に必要な「体験や力」の具現化のために大切な教員の関わりは、①『学習指導を通した関わり』と②『社会性を育てる関わり』の２つの二次カテゴリーにまとめられた。

１つ目の『学習指導を通した関わり』には、まず、毎日少しずつの努力を積み重ねることの大切さを伝えることや、わかる授業をすることを含む「基礎基本を定着させる働きかけ」がある。そこには、教員が一緒に考えるという姿勢も含まれている。そして、学習環境として、「失敗しても大丈夫という雰囲気づくり」を意識した集団の土壌形成についても語られた。子どもたちが主体的に学び、活動しようとする成長過程にあるからこそ、教員は「主体的な学習の尊重」を意識し、ペア学習やグループ学習など様々な学習形態を取り入れる工夫もしている。また、個人差が顕著になる時期であることから、子どもそれぞれの「発達段階に即した指導」も意識していることが明らかになった。

２つ目に、『社会性を育てる関わり』としては、「一人一人の思いを大切にする丁寧さ」を意識していることが語られた。それは、学級の中で子どもたち一人一人を認め、ほめる声かけをすることや子どもの思いを丁寧に聴くことなどを指す。また、最後まで取組や課題をやり切れるように見守るという教員の姿勢や家庭（保護者）との連携も含まれる。そして、子どもたち同士で協力する機会を設けるなど「関わり合える場の設定」をすること、学級で一人一人の良さを伝えていくこと、できたことを喜び合うことなど、学級内で互いに「認め合う働きかけ」をすることも挙げられた。また、集団でのルールや人間としての在り方について指導すべきことは毅然と指導する、という「社会的ルールの尊重」が欠かせないとも語られた。

以上、「教員が大切にしている関わり」は、『学習指導を通した関わり』と『社会性を育てる関わり』の２つにまとめられたが、それらはいずれも「子どもが大事にされているという実感をもてるように」という教員の思いが基盤にあることが推察された。

４　総合考察

小学校３・４年生を複数回担任した経験豊富な教員は、この時期に必要な力や体験として、①学級において友達と「つながる」こと、②物事に「挑戦」し、「達成」する体験を通して『主体性』を培うこと、そして③『学ぶ力』を身に付けることが重要であるととらえていた。中でも、前思春期における同世代の友達と「つながる」ことの大切さは、これまでの研究（山本ら, 2016）でも「この時期に

は特に『同世代との関わり』が心の変化に重要な意味をもつ」と、過去の学術的知見をまとめ、示されている。加えて、経験豊富な教員は、核家族化や情報過多など子どもたちを取り巻く環境の変化や文化の多様性等、様々な影響から「育ちのアンバランスさ」等を課題として感じていた。従来の子どもの成長過程の理解だけでなく、現代ならではの要因も絡んで今の子どもの状態があることを理解する必要があり、それらをふまえて今の前思春期の子どもに必要な体験や力を語っている。

では、経験豊富な教員は、この時期に必要な体験をさせ、必要な力を子どもたちが身に付けられるよう、どのような関わりを大切にしているのか。その中心は、『学習指導を通した関わり』であった。小学校３・４年生という時期は、小学校１・２年生と比較しても、授業時間数や学習内容も増え、その難易度も上がることは事実である。学校生活の大半を学級という集団の中で、学習活動を通して過ごすことから、教員は‘授業を中心にして’上記の３つの力を育てようと意識していることがわかった。図１の図解にある『学習指導を通した関わり』と『社会性を育てる関わり』は、両端に位置付けているが、決して別個のものではなく、双方的に絡んでいると教員たちは語る。つまり、『学習指導を通した関わり』と『社会性を育てる関わり』の２つは、子どもたちに必要な体験をさせ、付けたい力を培うために欠かせない両輪として機能しているといえよう。

特に印象的なことは、経験豊富な教員は、一人一人の思いをじっくり聴くことを心がけるなど、丁寧に個に向き合う関わりを大切にしているということである。この時期の子どもたちは互いに意見をぶつけ合うこともあるが、その時にどこまで教員が間に入るか、絶妙なバランスをもって関わることが必要である。それらは個を大切にする関わりであり、友達同士の「つながり」を子ども自身が掴んでいくための支援であると見なせよう。また、『学習指導を通した関わり』は、決して教科指導だけを指すのではなく、子どもたちが安心して学習できる学級の雰囲気づくり、つまり学級経営が基盤となっていることも含まれている。教員が心がける「一人一人を大切にする」という姿勢は、学級全体にお互いを認め合う空気が生まれることや「失敗しても大丈夫という学級の雰囲気づくり」など、集団の土壌形成に寄与しているものと考えられた。前思春期という他者と自分との違いに気付く時期であり、発展途上である自我が大きく揺るがされる時期の子どもにとって、教員のこうした関わりは大きな安心感を得ることにつながると考えられた。

しかし一方で、不登校等学校不適応の状況は依然として学校教育上の大きな課題である。教員自身、日常の多忙さなどから日々の子どもへの関わりについて振り返ることができるような余裕がもてなくなっているのかもしれない。また、教員間で子どもへの大切な関わりについて話し合い、経験豊富な教員から若手教員へ継承することが難しくなっている可能性が考えられる。個人では日々当たり前と思いながら取り組んでいる関わりでも、他者から見れば新しい発見であったり、実はとても大切な関わりであったりすることも多い。だからこそ、教員自身、子どもへの関わりを改めて見つめ直したり、教員間で共有したりすることは意義深いことと言える。今回の調査で経験豊富な教員が語った、「子どもが大事にされているという実感がもてるように」教員が関わること、その知見を今改めて教員間で学び合い、継承することが必要であろう。本府では、「【包み込まれているという感覚】こそが、安心や自信、誇りや責任感をもたらし、自ら、『未来を展望し』『自然、人、社会とつながり』『挑戦し続けて』いこうという意欲を引き出し高めるもの」と教育の基本理念に明記している。教員は、教員自身の視点のみでなく、子どもの視点でも考え、子どもが【包み込まれているという感覚】を得られるように、関わりの在り方を工夫していくことが求められよう。

５　本研究の成果と課題

本研究では、学校教育活動の中で、教員が日々児童生徒個々の心の動きを敏感に感じ取りながら、丁寧に向き合う姿勢を大切にしていること等、教員自身が意識化していなかったことも含め、大切にしている関わりを明らかにすることができた。

平成 29 年度は、本研究の結果を、当センター教職員研修講座「小学校３・４年生のための教育相談講座－前思春期の子どもの理解と関わり－」において発信し、受講生である多くの教員からより具体的な関わりについて、意見を収集することにつなぐことができた。本研究の結果と併せて、講座でのグループワークでの意見をまとめ、平成 30 年度に研究の成果としてリーフレットを発行していく予定である。３年間の研究の成果を教員へ発信していくことで、教員が改めて立ち止まって考える契機になるよう、また、教員間における子どもの関わりに関する知見の共有、継承のための一助となるよう働きかけていくことが課題であると考えている。

６　参考・引用文献

文部科学省（2017）．平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（確定値）について

京都府教育委員会(2016)．京都府教育振興プラン－つながり、創る、京の知恵－

山本雅哉ら（2016）．学校不適応の未然防止ために ～ 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

山本雅哉ら（2017）．学校不適応の未然防止ためにⅡ ～小学校３・４年生（前思春期）への大切な関わり～ 京都府教育委員会

内藤哲雄（2002）．ＰＡＣ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

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。

そして、本研究に３年間にわたり、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　小松貴弘先生に心より深く感謝申し上げます。

小学校外国語教育推進に向けての一考察
～出前講座を通して～

地域教育支援部　地域教育支援部長　　西　山　　由　美
主任研究主事兼指導主事　　入　矢　　完

要約

新しい学習指導要領への移行期間中における教育課程並びに学習指導等の取扱いについては、平成29 年７月７日付で「小学校及び中学校の学習指導要領等に関する移行措置並びに移行期間中における学習指導等について」（29　文科初第 536 号　文部科学事務次官通知）において示された。

京都府総合教育センターは、校内組織の活性化、学校等での研修を支援するため、かねてより出前講座を実施しており好評を得ている。来年度の移行期間中における学習指導等への要望を受け、11 月より出前講座「小学校外国語教育講座」（以下「出前講座」）を新規に開講することとした。実施時期終了の２月末までの４か月間に、31 件 824 名の受講があった。また地域教育支援部は、北部地域の教育に関する研究及び支援を担うため平成 27 年度に設置された部であるので、北部地域への出前講座（15 件 473 名）を担当した。

本研究では、学級数が少なく担任団の形成が難しい規模の学校が多い北部地域に適した校内研修の在り方を、テキストマイニングによる分析を基に小学校・中学校教員２方向からの視点で考察を加え、結論として各学校へ、①外国語学習モデルプランを提案、②ＯＪＴを補完するセンター研修講座の創設・改善を提供したい。

キーワード：小学校外国語教育、国語との関連、文字指導、ＯＪＴ、小規模校、指導力向上

１　問題意識とその背景

平成 30 年度からの移行期間における外国語教育の指導方法の改善が課題となっている。時間数増に伴うＡＬＴの配置の難しさもあり、担任が１人で指導する場合が多くなると予想される。不安を抱える教員・学校に対して、自信をもって指導してもらえるよう出前講座の内容を工夫・改善する必要がある。

直山(2017)は、小学校外国語教育における課題を４点指摘している。

> ①外国語活動の授業を見たことがない教員がいる
> ②外国語教育に関する校内研修が一度もない学校がある
> ③ＡＬＴ等の外部人材に指導を丸投げしている学校がある
> ④2020 年には退職を迎える管理職のなかに、無関心な方もいる

この課題の根幹には、“新しいもの”への不安感や負担感があると述べ、解決に向けては、「正しい情報」を理解してもらうことだと結論付けている。

上記４つの課題を解決するために、文部科学省は「英語教育推進リーダー中央研修」を主宰し、次に中核教員への伝達講習、さらに中核教員による授業実践を伴う校内研修へと進めることで、各

学校一人一人の教員の指導力の向上につなげようとしている。

文部科学省は教員研修について様々に努力を行っている。一人一人の指導力の向上までの道筋を付け、教員が自信をもって児童の前に立ち、生涯にわたって必要となる英語教育の素地や基礎を養おうとしている。府及び市町（組合）教育委員会も同様である。それぞれの組織が焦点化して研修を実施しており、何層にも複数の研修が存在する。

２　研究の目的

これらの現状に加えて、今回の出前講座を実施することが年度途中に決まった背景には各学校からの切羽詰まった要望がある。出前講座は、教員一人一人の心に届き、外国語活動の指導イメージが実感できることにより戸惑いや不安感を解消する内容になることを目指して実施した。

また、担任団の形成が難しく、加えて教員の中に英語に堪能な者がいない小規模校において、どのような方策で指導力の向上を図っていくのかを提案することも目的とした。

３　研究の方法

(1) 出前講座の工夫改善

ア　訪問体制

英語教育推進リーダー及び中核教員は、ほとんどの場合、英語が好きな（得意な）教員が担当することが多い。

しかし、研究の目的である外国語の指導力向上を達成するため訪問体制としては、あえて英語が得意とはいえない小学校教員と中学校英語科教員とがペアとなり役割分担をして出前講座を実施することとした。

イ　講座内容の工夫

内容については、担任からのニーズが高い、１単位時間の授業の流れに焦点を当てて実施した。（図１）

講座の前半は、移行期間中の時間数の留意点及びデジタル教材の効果的な使い方、教材づくりのヒントを伝えた。後半は、導入・展開・まとめという授業の流れに沿って実際に授業を行い、児童役を体感する中で授業づくりのポイントをつかんでもらおうとした。短時間の講座であるので、Small Talk のような英語でのやりとりの場面では、児童役から先生役に交替してもらい、教員役も体験してもらうことで自信につなげるように工夫した。

また、随所で１学年１学級の場合を想定した教材研究のヒントを提案した。

（例）・　Small Talk をスタートにして、授業の中で英語を使ってみる場面を増やしてみませんか？

・　Sounds & Letters では、最初にジェスチャークイズを取り入れた楽しい活動から始めてみませんか？

図１　出前講座の様子

ウ　講座内容の改善

受講者アンケート（以下「アンケート」）分析→リフレクションのサイクルで改善を繰り返した。第三者の評価として、他教科及び他校種のセンター所員による聴講を依頼し、客観的な視

点からの意見も取り入れて内容を改善した。

具体的には、15 件の出前講座のうち、前半期（７件目まで）の内容の中から、各校に浸透してきている移行期間中の時間数の留意点の説明は減らし、後半期（８件目から最後まで）ではデジタル教材の効果的な使い方の時間を増やし、何をどのように使えばよいかを明確にした。加えて、１単位時間の授業の流れにより焦点化することを意識し、実際に授業を体験してもらうように改善した。

(2) アンケートの分析方法

出前講座全体を振り返り、アンケートやエピソードを改めて分析し、類型化した上で、小学校教員、中学校英語科教員としての考察を加えた。

自由記述の分析はテキストマイニングの手法を用い、小学校外国語の特性に応じた校内研修の在り方、授業改善の提案を行う。

４　結果

(1) アンケート分析から

出前講座の内容の工夫改善も含め、受講後にどのような満足が得られたかを検討するため、アンケート（表１）を実施した。

受講者 385 人についての結果（図２）が示しているように、(1) ～ (3) のどの設問についてもおおむね高い満足度が見られた。

表１　アンケートの設問項目

(1)研修の内容（講義、演習等）は、満足できるものでしたか。
(2)使用（紹介）した教材、資料などは満足できるものでしたか？
(3)今後、あなたや学校にとって役立つものでしたか？

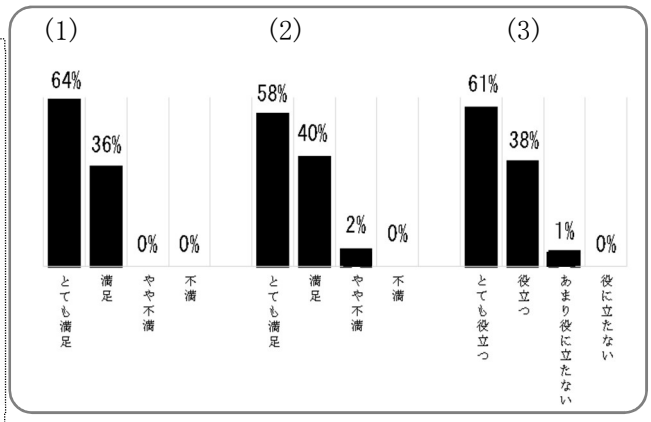


図２　アンケート結果

次に、設問(1)の満足度に関して、前半期と後半期で比較した満足度の変化（図２）を示した。

前半期より後半期のほうが「とても満足」と答える受講者が増えたことが分かった。

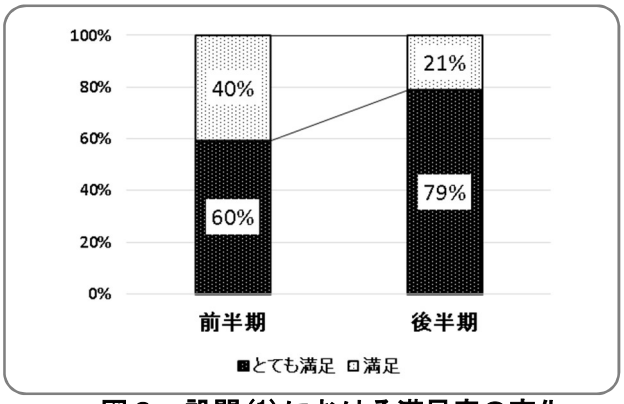


図３　設問(1)における満足度の変化

(2) テキストマイニングによる分析

有効回答者は 81 名であり、テキストマイニングはユーザーローカルテキストマイニングツール（ http://textmining.userlocal.jp/ ）による分析とした。

分析の結果、85 単語が抽出された。さらにそれら 85 単語のうち、頻度５以上の 27 語を抽出した（表２）。

次に頻出語27語を対象とし､テキストマイニングツールの階層的クラスタリング法を用いて、クラスタ分析を行った。クラスタ分析の結果、６つのクラスタに分類され、それぞれのクラスタに命名をした。

１つめのクラスタは「イメージ」「授業」「不安」で構成されていたため【問題意識型】、２つめは「研修」「感じる」「児童」「発音」「必要」などで構成されていたため【積極的対応型】、３つめは「子ども」「楽しむ」「外国語」で構成されていたため【慣れ親しみ（子供目線）型】、４つめは「教える」「英語」「使う」で構成されていたため【自己英語力向上型】、５つめは「学べる」「楽しい」で構成されていたため【慣れ親しみ（教師目線）型】、６つめは「分かる」「デジタル」「教材」で構成されていたため【新教材型】とした（表３）。

もっとも多くの単語があったのは、２つめのクラスタ【積極的対応型】であった。

表2 頻出語(頻度5以上)

順位	語	出現頻度	順位	語	出現頻度
1	授業	26	14	準備	8
2	不安	20	14	必要	8
3	分かる	16	14	使う	8
4	外国語	15	18	発音	7
4	感じる	15	18	指導	7
4	教材	15	20	楽しむ	6
7	英語	14	20	ワークシート	6
8	子ども	11	20	内容	6
8	研修	11	20	進める	6
8	楽しい	11	24	児童	5
11	教える	10	24	聞く	5
12	デジタル	9	24	考える	5
12	学ぶ	9	24	学べる	5
14	イメージ	8			

表3 クラスタリングの結果

クラスタ	クラスタ名	単語数	単語
1	問題意識型	54	イメージ、授業、不安
2	積極的対応型	98	研修、感じる、児童、発音、必要、進める、学ぶ、聞く、考える、準備、指導、ワークシート、内容
3	慣れ親しみ(子供目線)型	32	子ども、楽しむ、外国語
4	自己英語力向上型	32	教える、英語、使う
5	慣れ親しみ(教師目線)型	16	学べる、楽しい
6	新教材型	14	分かる、デジタル、教材

５　考察

小学校外国語教育講座を 11 月からの４か月間に 15 回実施した。ＰＤＣＡサイクルに基づき内容を改善し、受講者の学びが最大限になるよう取り組んだ。

この後、(1)ではアンケートの集計結果と自由記述を基に、教員の意識について３点にまとめる。(2)(3)では講座の担当者の視点（小学校教員、中学校英語科教員）から考察を加える。

(1) アンケートから見える教員の意識

ア　不安が縮小し前進しようとする意識

【問題意識型】【積極対応型】にみられる意識である。出前講座を受けて、課題の大きさに改めて気付いたが、何とか頑張っていこうという姿勢で、最も記述が多かった意識である。

（例）・　「今日のような学習が 45 分の中でできるのかと少し不安に感じました。自分の学級の今の子どもたちでは時間的にも厳しいかもしれないと感じています。しかし少しずつ取り組んでいくことで子どもたちの力を付けていきたいと思います。また自分自身の不安感をなくすために研修に積極的に参加する大切さを改めて感じました。」

・　「実際に授業をしていただき、どのように活動をしたらよいのか体験を通して学ぶことができました。英語の学習にふさわしい雰囲気をつくる！ある程度の単語は身に付けておく！必ず教材研究（予習）をしておく！この３つを意識して授業をしていきたいです。」

・　「楽しく学べました。気負わず楽しくやっていくのがベストだと思いました。」

これらの感想に見られるように、具体的な授業場面を演示することで不安が取り除かれ、教材研究をしてみようという姿勢が醸成されたと推測する。

イ　自分が楽しむことで授業も楽しくしようとする意識

【慣れ親しみ（子ども目線）型】【慣れ親しみ（教師目線）型】にみられる意識である。まず自分が外国語の学びの楽しさやことばの面白さに気付き、それを突破口に指導をしていこうという意欲ある記述が見られた。

（例）・　「自分が楽しんで授業をすることが、子どもも楽しめる授業には大切だと思いました。自分の授業の型を作り出すための土台となるものが必要だと思いました。」

・　「外国語の授業をしていくということに対して、ものすごく不安を感じていましたが、どのように進めていけばよいかの見通しを持つことができました。自分自身、英語の授業が嫌いだったのですが、子どもたちに嫌い・苦手と思わせないよう、楽しんでできる授業づくりをしていきたいです。」

これらの感想に見られるように、講座での学びが、自身の指導技術や自らの姿勢だけにとどまらず、子どもたちへのつながりを意識した内容であり、主体的に学びに向かおうとする態度が醸成されたと推測する。

ウ　正しい情報を得たことで不安になる意識

【自己英語力向上型】【新教材型】にみられる意識である。これまであやふやに理解していたものが正しく理解され、不安が増したという記述が見られた。

（例）・　「準備するだけで、何十分とかかりそう・・・。10 分休憩の間に、ＤＶＤ、ＰＣ、大型ＴＶ、カード等がそろっている状態にするのは非常に難しそう。」

・　「自分たちが日常使っている日本語をベースとして学ぶ国語・算数などの教科と違い、普段あまり使わない外国語の難しさを感じた。またテストをする教科でもなく、その点でも全く違う。単語や文法が繰り返し小３～中３の中で出てくると

いっても、親しむだけでは足らず、理解し、覚えなくてはならない。当然理解できない状況であれば復習や宿題、補充をしていく必要がある。普段使わない外国語である分なおさらであるように思う。そうなった時、英語嫌いにせず、かつ理解させる難しさを感じた。」

出前講座の内容から、外国語活動の時よりもより高度化している学習内容に戸惑いが広がっているように推測する。

以上３つの意識に分類したが、どの意識の根底にも、よりよい学びを子どもたちに届けたいという教員としての強い責任感とよりよい状況へと高めようとする情熱が感じられる。

「今日の講座を通して、ますます不安になりましたが、教材が届いたら目を通します。」や「校内研修はしていますが、今日の講座でより具体的にイメージでき、学校として準備していくべきことも分かりました。」の記述のように、一人一人の指導力の向上へつながる準備が進むのではないかという手応えは感じた。

(2) 出前講座の担当者の視点～小学校教員からの考察～

担当者として、今回の出前講座の構想、実施、改善、効果測定をする中で感じたことを、小学校教員の立場で述べる。

ア　模擬授業スタイルの重視

最も大切にしたことは、模擬授業を講座全体の中心に置いたことである。

５・６年生の担任として、「外国語活動」の指導経験を積んできていると思われるが「教科化」への対応は誰もが未知の領域である。

どのような授業展開を行うのがよいのか、どのような視点で評価をすればよいのかなど、不安なことが多いため、まずは一人一人の先生方に「授業イメージ」を広げてもらうことが大切であると考えた。

図４　出前講座のイメージ

イ　受講者の力量アップへの２つのアプローチ

図４は、出前講座をどのように行うことが受講者の力量アップにつながるかを図式化したものである。

①のイメージは、出来上がりつつある料理に最後に調味料を加え仕上げるイメージである。②のイメージは、料理を作るための火力であり、そもそもの原動力を表している。

小学校の外国語科について、①は、新しい理論や様々な実践事例を紹介し、受講者の指導力を向上させ、力量アップを図るものである。例えば、移行措置、新教材の内容を理解することなどが想定される。②は、まずは受講者の意欲を喚起し、課題を解決するため熱量を醸成するものである。例えば、実際に新教材を使い、受講者を児童役に見立て模擬授業のスタイルで紹介していくことが想定される。また、デジタル教材を操作する様子を実際の授業場面として見

ることも含まれる。今回の出前講座では①の時間よりも②を重点的に取り組むことで研修効果を上げようと考えた。

ウ　模擬授業、ＩＣＴの紹介へ着眼した理由

なぜ、模擬授業、ＩＣＴの紹介に重点を置くことにしたのか、以下の２点に整理した。

１点目は、理論、事例から学ぶ場についてはカスケード研修が充実しているためである。平成 26 年度から英語教育推進リーダー中央研修が５年間計画で実施され、中央研修で学んだ小学校の英語教育推進リーダーが、域内の中核となる小学校教員を対象とした研修の講師となり、研修成果の普及を実施するという研修システムである。これを受講した中核教員がその内容を校内研修で伝達することで、①の理論、実践事例の紹介を学ぶ場がＯＪＴを通してあったからである。

２点目は、小学校教員の指導に対する強みを活かしたことである。多くの教科等を一人で教えることの多い小学校教員の特長の一つとして、「０」レベルからの挑戦には不安が大きいが、何かしらの提案により「１」レベルに上がると、そこからアレンジを加え、「２」レベルや「３」レベルにも高めていく力があると、経験上考えたからである。

加えて、出前講座という性格上、各小学校に出向き、その学校の全員の先生方に講座を実施する場合、今まで中核教員の先生方が実施されてきた校内研修（１点目にあたる）を補完するものにしていくことが望ましいと考えた。

これらのことより、まず授業の実際を体感し、それを基に、学ぶ児童の姿をイメージしながら、提案の模擬授業を児童の実態に応じてアレンジし、「２」レベルや「３」レベルの授業へと高めていこうと意欲を持ってもらうことで、より授業改善が進むと考えた。

(3) 出前講座の担当者の視点～中学校英語科教員からの考察～

担当者として、今回の出前講座の構想、実施、改善、効果測定をする中で感じたことを、中学校英語科教員の立場で述べる。

ア　小中ペアでの担当者の利点

出前講座の担当者として、常に小学校教員と中学校英語科教員が一緒に出向いた。このようにペアを組むことの強みを以下の２点に整理した。

１点目は、講座中の即時対応が可能で、より受講者の課題意識に応じた内容にできることである。外国語教育の経緯等を踏まえた質問や発音等英語の詳細については中学校英語科教員が答える。繰り返し英語の表現を学ぶという説明がピンとこない場合は、階段を上るように学びを積み上げる算数の指導項目を例に、比較しながら小学校教員が答える。このように小学校教員が説明することで、受講者がほっとした表情をする場面を数多く見てきた。逆に中学校英語科教員が発音する英語をゴールと捉えてしまい緊張する場面も見てきた。双方が補完し合う講座スタイルは好評であったと感じる。

２点目は、担当者のリフレクションを踏まえた講座の改善である。「３　研究の方法」及び「４　結果」の項でも述べたが、講座内容は変わらずともその進行の仕方、比重や焦点化については様々に工夫できる。担当者２人が思ったことや感じたことを率直に出し合い、より

よい講座へと改善する意欲を持って取り組むことで、徐々に受講者の満足度が高まる講座へと質が高まったと感じている。

イ　小学校教員の強み

出前講座で熱心に学ぶ小学校の先生方の姿に感動する場面が多くあった。若い先生方と経験豊富な先生方とがペアになって学ぶ様子が見られた。多くの先生方は英語指導力を向上させ、自信を持って児童の前に立つことを一番に考えておられるのではないだろうか。勿論それは大切なことであるが、子どもの学びを全体的に捉えることができる小学校教員の強みを活かして、国語教育との関連をカリキュラム・マネジメントの視点で取り組んだり、前思春期など発達の段階を踏まえた文字指導を全校体制で考えたりすることも同時に進めていくことが必要ではないかと思う気持ちが強まった。昨年度の研究内容も踏まえ、「６　結論」で続けたい。

６　結論

(1) 外国語学習モデルプランの提案

昨年度の研究で、「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」ための３つの提案を行った昨年度の研究（京都府総合教育センターホームページ）。

これらの３つの提案を各学校において一体的・総合的に実施することを重ねて提案し結論とする。

小学校における英語学習モデルプランの提案

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ろう	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。

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、自分のやってみたいことや、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。【学校不適応の未然防止のために

(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	アルファベットの大文字・小文字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、「自分はできるんだ」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児童自身が実感できる授業を行う。
【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。

図５　外国語学習モデルプラン例

ア　国語教育と外国語教育との効果的な連携

この視点で取り組むことで、小学校教員に、「ことば」を学ばせるという意識が生まれるのではないだろうか。例えば低学年では、音の違いを楽しませたり、「ことば」の共通性に着目させたりして「ことば」の面白さに気付かせる。

（例）児童の姿として　（１・２年生から抜粋）

- 「りんご」は「アップル」と言うと思っていたけど、ちょっと言い方が違って面白かったです。（１年）
- 主語と述語の順番は日本語も英語も同じであることが分かりました。
- 国語の教科書は縦書きだけど、それ以外の教科書は横書きです。英語も横書きです。
- 日本語は続けて書くけど、英語はＩと swim の間にスペースがあります。
- 日本語は「。」だけど、英語は「.」で文が終わっています。（２年）

教員の意識改革に基づく授業改善により、児童は発達の段階や学習内容を踏まえて、国語と英語とを比較しながらそれぞれの特徴について学ぶ。このことは、グローバル化の社会を生きるための共通性や多様性を学ぶことにつながる。「ことば」を学習主体とする教科の連携により、児童の学びが広がったり深くなったりすると考える。

現在、10 の学習指導略案しかないが、趣旨を活かした実践が広がることを期待する。これは外国語教育を推進するための小学校教員の強みを活かす実践となると考える。

イ　「気付き」「発見」から始める文字学習

当総合教育センター教育相談部の研究成果を踏まえ、前思春期（自分のやってみたいことや、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）の特徴と文字指導の進め方とを相互に関連させた指導計画を立てると効果的ではないかと考える。児童は、やるべきことが明確で、努力した成果が見え、その成果に対してしっかりと評価がされれば意欲的に学ぶものである。決して英語の文字を書くから英語への学習意欲が減退したり、英語が嫌いになったりするのではない。これも外国語教育を推進するための小学校教員の強みを活かす実践となる。

ウ　新教材を活用した指導方法

児童の学ぶ意欲を高める工夫された教材が文部科学省から提示されている。その特徴や活用の方法を習得し、ＩＣＴの活用も含め効果的に活用することである。当総合教育センター出前講座も校内研修を補完するために活用できる。

現在、新教材を活用した指導方法の習得以外は、外国語教育推進のアプローチとしてほとんど意識が向いていないのが現実である。しかし強調したいのは、小学校文化に根付く外国語教育、小学校教員の強みを活かす実践を行うためには、「ことば」の学習への意識改革、前思春期など発達の段階を踏まえた長期の指導計画が必要である。母語である日本語を、全児童に習得させる優れた指導方法を持っている小学校教員が、それを外国語の習得にも活かせる点はないかと検証してみる視点をもつことが必要である。

(2) ＯＪＴを補完するセンター研修講座の創設

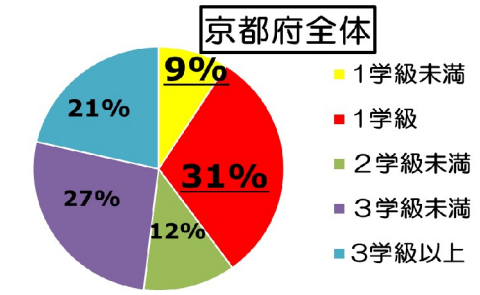
本年度の研究で、「１学年１学級の小学校におけるカリキュラム・マネジメント～地域の特性を生かした教育課程づくりの素地を提案する～」を行った（図６）。

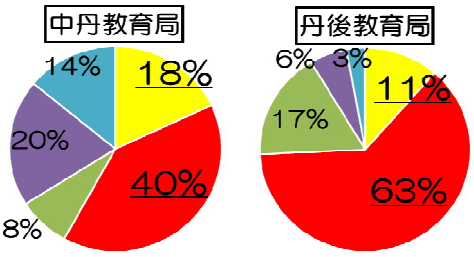
資料４　　１学年１学級の小学校におけるカリキュラム・マネジメント
～地域の特性を生かした教育課程づくりの素地を提案する～

１　研究の目的
京都府において、１学年１学級の学校数及び地域を調べ、その傾向を基に、各学校間の連携方法を考察することにより、より積極的な連携を提案する。

２　研究の方法
(1)　１学年１学級の地域別傾向を調査…公立学校基本数調査の分析
(2)　各学校の人材育成面の状況把握…教師力向上アドバイザーの学校訪問での聞き取り
(3)　管理職が考える人材育成の把握…京都府小学校校長会による調査

３　北部地域の１学年１学級の現状
（平成 28 年度学校基本調査：京都府教育委員会）
※１学年１学級以下が府全体は４０％であるが、中丹局５８％、丹後局７４％である。





４　教師力向上アドバイザーからの聞き取り
（平成 29 年度中丹・丹後教育局管内の学校訪問において校長との面談から）
・小規模化が進み、教職員が減り、出張などの重なりがあり、外部での研修の場が減っている。
・若手教員に対しては、保護者対応、学級経営、特別活動、危機管理などの視点に危機感を持っている。
・センター研修講座に実技も含め、実践力の向上につながる内容を期待している。

５　現場の管理職の意識
「平成 29 年度学校力の向上を目指す校長のリーダーシップ」京都府小学校校長会発行
◎若手教員にはどんな資質能力を高める必要を感じますか（複数選択可）
保護者対応…７５．２％（項目内１位）
学級経営…７３．３％（項目内２位）
教科指導…６９．５％（項目内３位）

６　考察
・若手教員は学校を離れての研修は難しい面がある。
・北部地域は６割から７割の学校は学年団がなく、学年のことは自分一人で解決するしかなく、手探りで指導力のアップを図っていることが推測できる。
・大量退職、大量採用から、学ぶべき先輩が少なくなっていることも考えられる。

７　結論（目指す方向）
（１）アメーバ型（メンター制度）での指導力向上
中学校区単位などを活用し、教科の枠を超え、１人の先輩教員に複数の若手教員をつけ、児童生徒を理解すること、声掛けの効果的な実施などについて授業を通して学ぶ。

（２）0JT を補完するセンター講座の創設
①実践力向上型の講座を開設
１日で２種類の講義が受講できる「どんとこい形式の講座」（講座名にどんとこい！と付けたことからそう呼んでいる）を増やす。平成 29 年度実施の音楽&家庭科、理科&図工に加え、平成 30 年度は、幼小連携音楽&図工、保護者連携&外国語を創設した。学校で先輩から学ぶように講座を受講してもらえるようことを期待している。

②学校組織力が高まる講座を開設
校長、教頭には、現代的な教育課題についての先駆的な講師を招聘し、最新の教育動向を伝えていく。教務主任には、若手教員を巻き込んでの校内研修の方法をより実践的な方法で伝えていく。

図６　１学年１学級の小学校におけるカリキュラム・マネジメントに関する研究

この研究を基盤に、今回の小学校外国語教育の出前講座で得た知見を活かし、平成 30 年度新規講座として若手教員対象の「基礎力パワーアップ講座～小学校編～」を創設した（図７）。

小学校において１学年１学級であることが多い北部地域にどのようにアプローチしていくかの視点を持ちつつ策定した講座の特徴として以下に２点述べる。

講座番号	426	体系区分	専門研修	主催	京都府総合教育センター

平成３０年度
基礎力パワーアップ講座～小学校編～
実施要項

講座のねらい	児童、保護者とよりよい関係を築くために必要となる知識や技能について理解する。 新学習指導要領に示された外国語にかかわって、授業づくりの基礎的・基本的なポイントについて学ぶ。
京都府教員等の資質能力の向上に関する指標との対応	ステージ１　初任期（１年～６年）　　観点：生徒指導 ・児童生徒理解をもとに、受容的・共感的に児童生徒と関わることができる。 ステージ１　初任期（１年～６年）　　観点：学習指導 ・各教科等の教材研究に取り組み、指導技術を高めることができる。
受講対象 定員	教諭（小学校、義務教育学校及び特別支援学校小学部） ※教職経験６年目までの教諭は受講が望ましい。 ５０名
日時	平成３０年　８月　２日（木）　　１３：００～１７：００
会場	京都府総合教育センター北部研修所

	講義題等		内容
13:00	講義　Ⅰ	賞賛の重要性	・人間の行動の原理を理解し、教育現場で活用できる指導の在り方について学ぶ。
13:30		京都府総合教育センター	研究主事兼指導主事　　南田　高典
13:30	演習　Ⅰ	傾聴的態度について	・児童や保護者とのよりよい関係づくりのために、必要となる受容と共感に基づく傾聴的態度について学ぶ。
14:40		京都府総合教育センター	研究主事兼指導主事　　由良　渉
14:50	講義Ⅱ・演習Ⅱ	小学校外国語教育の進め方	・小学校外国語の授業づくりに関する指導方法について学ぶ。
17:00		京都府総合教育センター 京都府総合教育センター	研究主事兼指導主事　　大槻　裕代 研究主事兼指導主事　　入矢　完

その他	・携行品……小学校学習指導要領（平成２９年告示）解説（外国語活動・外国語編） Let's Try!　１、２　We Can！　１、２ ・担当部……地域教育支援部　　TEL：0773-43-2934

図７　ＯＪＴを補完するセンター研修講座

ア　模擬授業スタイルの活用

今回の出前講座での受講者アンケートには、「45 分間の授業はどのようなものか実際を見ることで授業の準備が明確になった」「自分自身がどのような力量を上げていくことが大切であるか理解できた」などの感想が多く聞かれた。多くの教員がいる大規模校であれば、先輩教員の授業を参観するなどして、授業の心構えや準備物の共有も図れるが、そうでない場合、どのような授業を行えばよいか実際に学ぶ場面は少ない。模擬授業を体験する中で受講者が自らの力量アップへの足掛かりとなるように促していることがこの講座の特徴である。

イ　小学校の教員と外国語が専門の教員とのペア講師の活用

「５考察(3)中学校英語科教員から」でも述べているように、外国語が専門である教員と小学校の教員が同じ講座の中にいることで、受講者が外国語の指導法に対して専門的で難しいと感じたことを、小学校籍の教員が他教科の指導方法を例に出しながら、指導方法の同一性を紹介することで意欲の向上を促していることが特徴である。

文献

直山木綿子(2017)．　小学校新学習指導要領に向けて　移行期間に何をすべきか　教員の指導力向上と校内研修のあり方　英語情報秋号，4-9.

京都府教育委員会(2016)．京都府教育振興プランーつながり、創る、京の知恵ー

山本雅哉ら（2016)．学校不適応の未然防止ために ～ 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

山本雅哉ら（2017)．学校不適応の未然防止ためにⅡ ～小学校３・４年生（前思春期）への大切な関わり～ 京都府教育委員会

赤沢真世(2014)．　小学校外国語活動　文字学習パンフレット　英語の文字　発見！　ノート

山本玲子ら(2015)．　英語学習につながるヘボン式ローマ字の練習

西岡加名恵(2008)．　逆向き設計で確かな学力を保障する　明治図書

中森誉之(2013)．　外国語はどこに記憶されるのか　学びのための言語学応用編　開拓社

泉惠美子ら(2015)．　英語科・外国語活動の理論と実践　あいり出版

「主体的・対話的で深い学び」の視点を入れた授業実践を支える学級経営の在り方の検討 ～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　伊　丹　　成　嘉
主任研究主事兼指導主事　源　田　　裕　久
主任研究主事兼指導主事　平　山　　孝　次
研究主事兼指導主事　　谷　口　　英　太

要約

平成 29 年３月に新学習指導要領が公示された。これまでの学習指導要領と異なる点として、学習内容のみならず、「主体的・対話的で深い学び」をキーワードにして学習方法にも言及されたことが大きな特徴といえる。また、新学習指導要領解説総則編の中では、「学習や生活の基盤として、教師と児童生徒との信頼関係及び児童生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」が示された。「主体的・対話的で深い学び」へと児童生徒を誘うためには、そのような学びの基盤となる学級経営の充実を図ることが重要であると捉えることができる。

しかし、上述のような指摘があるにもかかわらず、現場の教員は学級経営をどのような方法で学び、自身の実践に活かしているのであろうか。石川（2016）も指摘するとおり、学術研究の促進発展を目的とする学者、研究者及びその援助者の団体の学術誌では、学級経営についてあまり研究されていない。さらに、学級経営そのものの明確な定義があるとも言い難い。

「主体的・対話的で深い学び」の基盤となる学級経営の充実を図るために、個々の実践事例から一般化できることを整理すること、そして、学級経営のあるべき姿をモデル化し、可視化できるものに整理することが、現場の教員が学級経営を学び続ける上で有効な手立ての１つになると考えた。

石田（2015）は、児童の発言の広がりと高まりに着目し、児童の発言の広がりを縦軸に、児童の発言の高まりを横軸にとって児童の特徴的な発言を整理し、学び合う授業のようすを表している。

そこで、「主体的・対話的で深い学び」を視点に入れた授業実践を試みている府内小学校２校において、授業や学級経営のようすを観察する視点と軸を定めて授業観察を行い、児童の学ぶ姿をモデル化し、可視化できるものに整理することを試みた。研究対象校では、児童の見方・考え方を働かせるような問いかけが質的に認められるとともに、児童のつぶやきを授業展開に活かし、考え方をさらに深めていく場面が認められた。また、「主体的・対話的で深い学び」が展開する学級のようすや学級内の関係性を、視点を定めた枠組みで可視化できる可能性を見出すことができた。

キーワード：算数科授業、主体的・対話的で深い学び、学級経営、関係性

1　問題意識とその背景

(1) 平成 28 年度の研究内容

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、平成 28 年度には、「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、対象の小学校の授業では、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見られることは質的に認められた。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という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てうれしかったなど、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。こ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課題に向き合おうとする姿勢を育てる可能性を見出すことができた。

「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、「頭の中の道具箱」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いえよう。

他方、志水（2008）は「安心感や所属感があってこそ、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を意味している」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」を実現するためには、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点を、今後の研究課題として残した。

(2) 平成 29 年度に取り上げようとした問題の所在

平成 29 年３月に新学習指導要領が公示された。これまでの学習指導要領と異なる点として、学習内容のみならず、「主体的・対話的で深い学び」をキーワードにして学習方法にも言及されたことが大きな特徴といえる。

平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申「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」では、「学校は、今を生きる子供たちにとって、未来の社会に向けた準備段階としての場であると同時に、現実の社会との関わりの中で、毎日の生活を築き上げていく場でもある。そうした学校における、子供たちの学習や生活の基盤となるのが、日々の生活を共にする基礎的な集団である学級やホームルームである。」と示されている。そして、新学習指導要領解説総則編の中で、「学習や生活の基盤として、教師と児童生徒との信頼関係及び児童生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」が示された。これは、上述の志水（2008）、片山（2016）らの指摘に通じるものといえるだろう。さらに、桂ら（2014）は、「共有化するために『ペア学習』を指示しても、子ども同士の人間関係が崩れていては『ペア学習』どころではない。『授業のユニバーサルデザイン』は間違いなく『学級経営』に影響される。」と述べている。

これらの指摘は、「主体的・対話的で深い学び」へと児童生徒を誘うためには、そのような学びの基盤となる学級経営の充実を図ることが重要であると捉えることができる。

本センター所員が各学校等へ出向き、研修を支援する出前講座「小学校算数科教育講座」で出会う教員からは、「学級経営を学べる機会があればよい」という声を聞くこともある。また、各種研究発表大会や研究会等で実施される研究授業を振り返る場面で、「児童が自分の考えを発表できていたのは、学級経営という基盤があったから」というようなコメントを聞くことも多い。

これらのコメントについては、「授業を支える上で、学級経営の大切さがある」という考えが背景にあると推察される。

しかし、上述のような指摘があるにもかかわらず、現場の教員は学級経営をどのような方法で学び、自身の実践に活かしているのであろうか。

CiNii で学級経営をテーマにした先行研究を検索した結果を表１と表２にまとめた。

校種が上がるほど少ない傾向にあることがわかる。また、学級経営と算数をＡＮＤ検索した結果と関連付けて検討すると、学級経営をテーマにした先行研究は、大学をはじめとする研究機関が発行する研究紀要よりも季刊誌や月刊誌で発表されている方が比較的多いともいえる。そして、発表されている内容も、学級経営について一般化された成果が発表されるよりも、個々の実践者が実践する個別事例を成果として発表される場合の方が比較的多いともいえる。

表１　CiNii での「学級経営」をキーワードにした検索件数

検索方法	件数	内訳
「学級経営」で検索	2326 件	
「学級経営　ＡＮＤ　小学校」で検索	368 件	季刊誌及び月刊誌の件数 182 件（49.5%） 研究紀要等の件数 186 件（50.5%）
「学級経営　ＡＮＤ　中学校」で検索	134 件	
「学級経営　ＡＮＤ　高等学校」で検索	19 件	
「学級経営　ＡＮＤ　特別支援学校」で検索	５件	

表２　CiNii での「算数」を含む「学級経営」をキーワードにした検索件数

検索方法	件数	内訳
「学級経営　ＡＮＤ　算数」で検索	38 件	季刊誌及び月刊誌の件数 27 件（71.1%） 研究紀要等 11 件（28.9%）
「学級経営　ＡＮＤ　小学校　ＡＮＤ　算数」で検索	19 件	季刊誌及び月刊誌の件数 14 件（73.7%） 研究紀要等 ５件（26.3%）

石川（2016）も指摘するとおり、学術研究の促進発展を目的とする学者、研究者及びその援助者の団体の学術誌では、学級経営についてあまり研究されていないといえる。現場の教員は、学術研究の成果からというよりも、個々の実践事例から学級経営について学んでいることが推察される。

一方、教員養成系大学のカリキュラムにも着目したい。学部において、教員免許科目に学級経営の授業はない。教員免許法では必修科目になっていないのである。初任者は採用直後に学級担任として教壇に立つ可能性があるにもかかわらず、担任として学級経営の在り方を体系的に学ぶ機会がない可能性があるわけである。このようなことから、文部科学省は教職大学院の設置にあたって学級経営の内容の具体例を示し、必須科目とした。ただ、教職大学院の授業においても、多様な学級経営の授業が展開され、方向性が定まっていないと指摘している。さらに、末松ら（2016）は、「『学級経営』について、その重要性は日々高まりながら、体系的なテキストが日本にはほとんど存在せず、教員をめざす学部生や現職教員にとって、知識基盤や指針のない状態が続いている。」とも指摘している。

以上のことを踏まえると、白松（2017）も指摘するように、教員は学級経営について体系的に学ぶ機会が少ないため、自らの児童生徒時代の経験や教育実習の経験や、学級経営に関する先輩教員の個別事例からの伝承的な学びをもとに、教育実践を行っているといってもよいと考える。

前述のとおり、新学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」を具現化していくためには、そのような学びの基盤となる学級経営の充実を図るために、個々の実践事例から一般化できることを整理すること、そして、学級経営のあるべき姿をモデル化し、可視化できるものに整理することが、現場の教員が学級経営を学び続ける上で有効な手立ての１つになると考える。

そこで、本研究では、学級経営そのものを教員が教職経験に応じてどのように学んでいるのかを調査する。そして、「主体的・対話的で深い学び」を研究テーマに掲げて算数科の授業研究を行っている学校における学級経営の在り方について調査を行う。

それらを踏まえて、新学習指導要領に示されることを具現化していくための学級経営の在り方を示すとともに、「主体的・対話的で深い学び」を視点に入れた授業実践を支える学級経営の姿やモデルの構築を行おうとした。

２　研究全体の目的と実施

(1) 研究全体の目的

ア　教員が学級経営を学ぶ過程について

上述の問題の所在でも示したように、学級経営の研究は少ない。その要因として、学級経営そのものを一般化させていくことが難しい面があると推察する。そのことにより、現場の教員は個々の実践者の個別事例から学んだり、先輩教員から伝承的に学級経営を学んだりしながら、教育実践を行っているといってもよいと考える。

このような現状を踏まえると、養成段階、採用段階、研修段階、それぞれのステージにおいて、教員は学級経営をどのように学んでいるのかを捉え、各ステージに応じた学級経営に関する情報とは何かを明らかにしていく必要性があると考える。

なお、赤坂（2018）は、「学習指導要領においても、『学級経営とは～である』としっかりと説明されていないのが現状」と述べるように、学級経営の明確な定義が見当たらない。本研究では、

末松ら（2016）が示すように、学級経営とは「授業や生徒指導などの教育活動全般が成り立つための包括的な条件整備のことであり、それを成り立たせる働きが学級機能である」とする。

イ　「主体的・対話的で深い学び」を視点に入れた授業実践について

学習指導要領解説総則編（2017）の中に、授業改善の取組を活性化していく視点として、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」が示された。「各教科等における優れた授業改善等の取組に共通し、かつ普遍的な要素」とも示している。

また、学習指導要領解説総則編（2017）の中では、「教科等の特質を踏まえ、具体的な学習内容や児童の状況等に応じて、これらの視点の具体的な内容を手掛かりに、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることが求められている。」とも示し、以下のように３つの視点に立った授業改善を行うことを示している。

①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。
②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。
③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

志水（2008）が「安心感や所属感があってこそ、その空間での主体的な学習がなされうるのである」と、桂ら（2014）が「共有化するために『ペア学習』を指示しても、子ども同士の人間関係が崩れていては『ペア学習』どころではない。『授業のユニバーサルデザイン』は間違いなく『学級経営』に影響される。」と述べるように、「主体的・対話的で深い学び」の視点を入れた授業の実現に向けては学級経営の充実が基盤になるのではと考える。つまり、前述のとおり、学習指導要領解説総則編（2017）で示している、「学習や生活の基盤として、教師と児童（生徒）との信頼関係及び児童（生徒）相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」と関連するということである。

これらを踏まえると、「主体的・対話的で深い学び」の視点を入れた授業の実現を目指す学級では、担任と児童との関係性や児童同士の関係性の中で「主体的な学び」の姿、「対話的な学び」の姿、「深い学び」の姿を観察することができると考える。

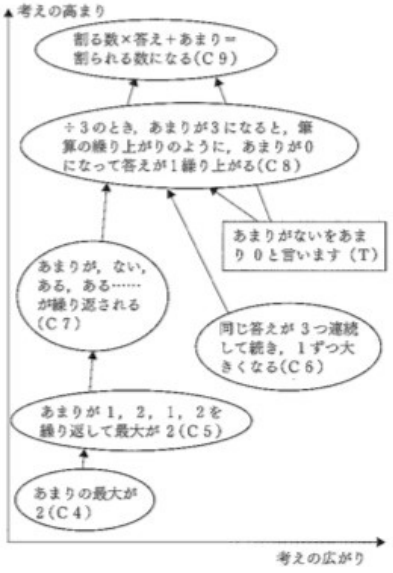


図１　思考・理解が高まる話し合い（2015）より

石田（2015）は、児童の発言の広がりと高まりに着

目し、児童の発言の広がりを縦軸に、児童の発言の高まりを横軸にとって児童の特徴的な発言を整理し、学び合う授業のようすを図１のように表している。授業や学級経営のようすを観察する視点と軸を定めることで、児童の学ぶ姿をモデル化し、可視化できるものに整理することができるといえる。

以上のことから、授業や学級経営のようすを観察する視点と軸を定めることによって、「主体的・対話的で深い学び」の視点を入れた授業の実現を目指す学級のようすをモデル化し、可視化できるという研究仮説を立てた。

ウ　研究全体のねらい

そこで、初任者研修及び２年目研修受講対象者を対象に学級経営に関する意識調査を行い、採用されるまでに何を学び、採用後何をどのように学び、何に悩んでいるのかを把握するための資料を得ようとした。

また、「主体的・対話的で深い学び」の視点を入れた授業の実現を目指す２つの小学校を研究対象にして、担任と児童との関係性や児童同士の関係性に着目しながら、授業や学級経営のようすを観察しようとした。そして、観察したことを、視点と軸を定めた図に表し、児童の学ぶ姿をモデル化し、可視化できるものに整理しようとした。

それら２つの検討から、授業や学級経営のようすを観察する視点と軸を定めることによって、「主体的・対話的で深い学び」の視点を入れた授業の実現を目指す学級のようすをモデル化して、可視化できる可能性があるかを見出すこととした。

(2) 予備調査

ア　予備調査の目的

採用段階にある初任者研修受講者及び研修段階にある２年目研修受講者の学級経営に係る意識を把握する。そして、初任者研修受講者及び２年目研修受講者が抱えている学級経営上の課題を明らかにするための資料を得る。

イ　予備調査の方法

(ｱ) 調査内容　教員の背景、学級経営の現状、学級経営のイメージ等

(ｲ) 調査方法　質問紙法（四件法）

(ｳ) 調査時期　平成 29 年７月～８月

(ｴ) 調査対象　小・中学校、義務教育学校、高等学校及び特別支援学校初任者研修受講者
小・中学校、義務教育学校、高等学校及び特別支援学校２年目研修受講者

(ｵ) アンケート項目

○　教員の背景に関すること

・性別、年齢、講師経験の有無

・大学で学級経営を学んだか

・学級経営のモデルとなる教員との出会いはあったか

○　学級経営の現状

・落ち着いた雰囲気の中で授業を展開しようとしているか

・落ち着いた雰囲気の中で授業を展開できているか

・『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』に取り組もうとしているか

・『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』ができているか
・学級経営で困っていることはあるか
・学級経営で困っていることは何か
学級経営、教科指導、学習規律、道徳、学級活動（ホームルーム活動）
生徒指導・教育相談、特別支援教育、教室の環境、学級事務、児童生徒との関係づくり

○　保護者対応
・保護者から信頼を得ていると思うか
・電話連絡や家庭訪問、連絡帳、学級通信等による家庭との連携を効果的に進めることができているか

○　学級経営のイメージ
・学級の雰囲気が良好であれば、よい授業が展開できると思うか
・よい授業が展開できれば、学級の雰囲気が良好になっていくと思うか

ウ　結果

上述のような項目についてアンケートを行い、初任者研修受講者の特徴的な結果のみを抽出すると、以下の図２のとおりであった。

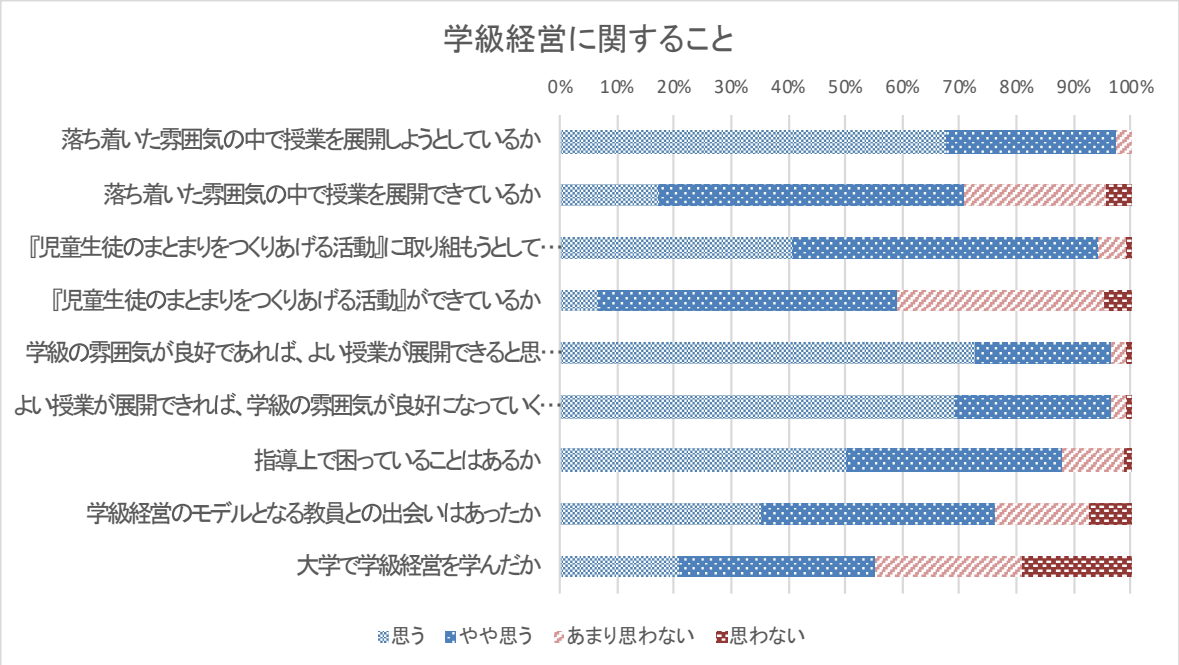


図２　初任者研修受講者を対象にしたアンケート結果

学級経営の現状について把握するために行った項目が、「落ち着いた雰囲気の中で授業を展開しようとしているか」「落ち着いた雰囲気の中で授業を展開できているか」「『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』に取り組もうとしているか」「『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』ができているか」という４項目であった。

この結果を分析すると、「落ち着いた雰囲気の中で授業を展開しようとしている」と実感する初任者研修受講者は 95％を超えるが、「落ち着いた雰囲気の中で授業を展開できている」と実感

する初任者研修受講者は約 70%強であった。図３に示すとおり、上述の差を対応のある場合の t 検定を行った結果、0.5%水準で有意な差が認められた。落ち着いた雰囲気の中で授業を展開しようとしているが、できているかと問われるとそのような実感がもてる初任者研修受講者が減る傾向が示された。

一方、『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』に取り組もうとしている」と実感する初任者研修受講者は 95%を超えるが、「『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』ができている」と実感する初任者研修受講者は約 60%弱であった。図３に示すとおり、上述の差を対応のある場合の t 検定を行った結果、0.5%水準で有意な差が認められた。『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』に取り組もうとしているが、できているという実感がもちにくいという傾向が示された。

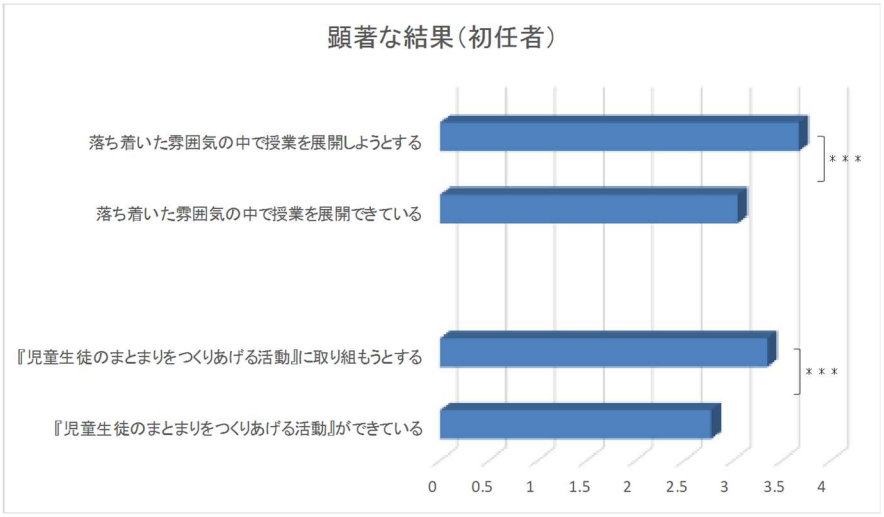


図３　初任者研修受講者の学級経営の現状

また、図３の結果から、初任者研修受講者は「落ち着いた雰囲気の中で授業を展開」することより、「『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』に取り組む」ことの方ができていないと実感している傾向も見られる。

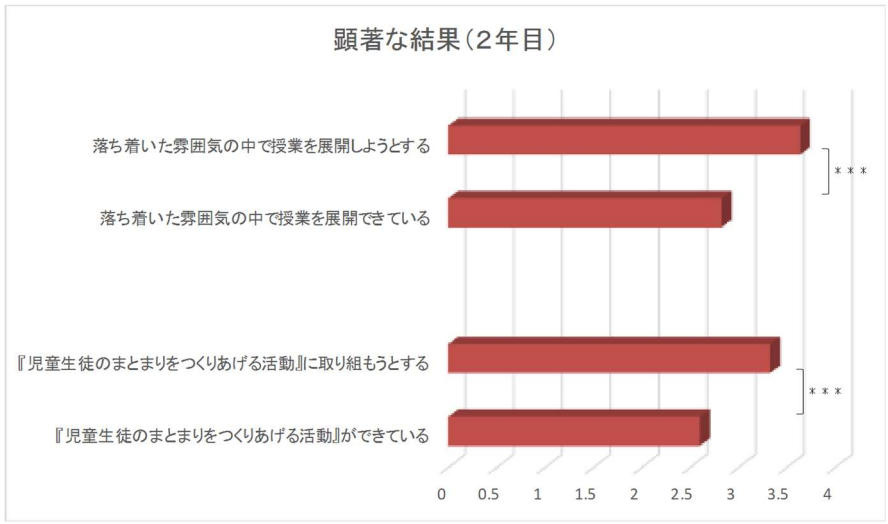


図４　２年目研修受講者の学級経営の現状

さらに、以上の傾向は、図４に示すとおり、２年目研修受講者でも同様の結果であった。

一方、図５には、「指導上で困っていることはあるか」、「学級経営のモデルとなる教員との出会いはあったか」「大学で学級経営を学んだか」という質問に対する、初任者研修受講者と２年目研修受講者の結果及び比較した結果を示した。

「指導上で困っていることはあるか」という質問に対して、約 90%弱の初任者研修受講者が「ある」と回答している。ほとんどの初任者研修受講者が何らかの形で困っているようすがうかがえるが、「学級経営のモデルとなる教員との出会いはあったか」という質問に対して、肯定的に回

答は約 75%強であった。「大学で学級経営を学んだか」という質問に対して、肯定的な回答は約 50%強という結果であった。

以上のような傾向は、２年目研修受講者にも当てはまった。

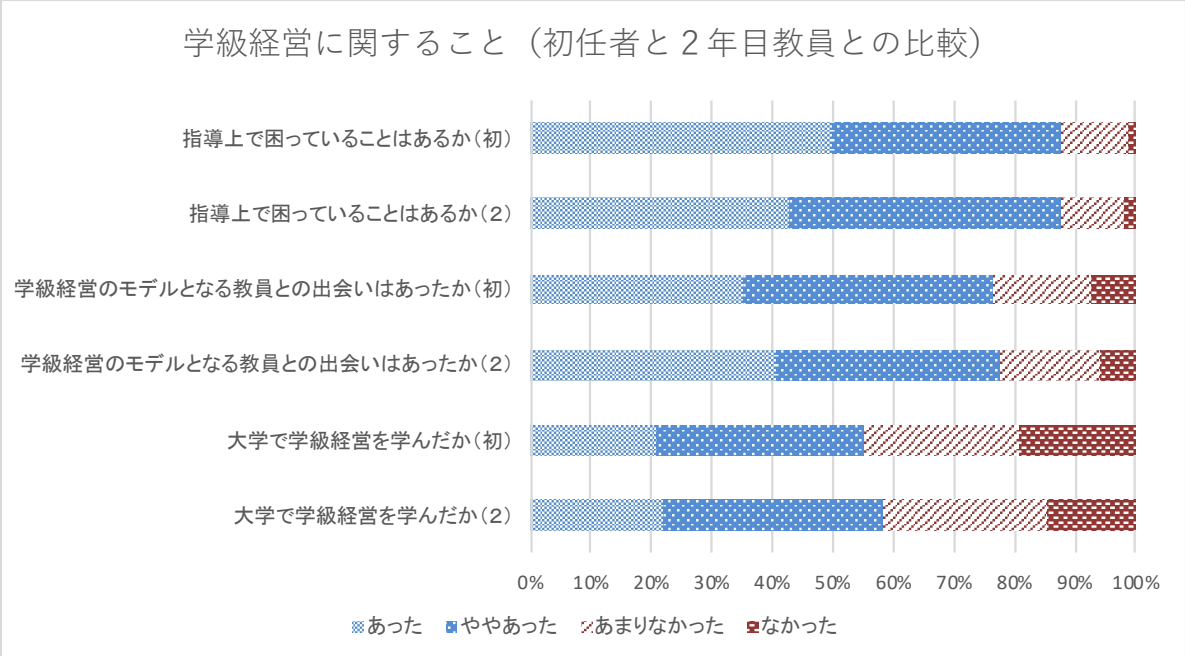


図５　初任者研修受講者と２年目研修受講者との比較

エ　考察

採用段階にある初任者及び研修段階にある２年目教員の学級経営に係る意識を調査した結果、落ち着いた雰囲気の中で授業を展開しようとはしているが、できているかと問われると「できている」という実感がもちにくい傾向にあることが示された。また、児童生徒のまとまりをつくりあげる活動に取り組もうとはしているが、できているかと問われると「できている」という実感がもちにくい傾向にあることが示された。

この結果に対して、大学で学級経営を学んだかどうかが影響するのではないかと考えた。そこで、図６の左側に示すように、縦に落ち着いた雰囲気の中で授業を展開できているかの点数を、横に大学で学級経営を学んだかの点数をとり、それぞれの人数をマトリックス表にまとめた。さらに、図６の右側に示すように、左の人数を４分割にして割合でも示した。

初任者研修受講者のうち、小学校教員 130 名のみを取り出してみたものであるが、学級経営を学んだと実感する点数が高く、落ち着いた雰囲気の中で授業を展開できているという実感がもてているのが 38.5%を占めた。

また、図７には、縦にまとまりをつくりあげる活動ができているかの点数を、横に大学で学級経営を学んだかの点数をとり、それぞれの人数をマトリックス表にまとめるとともに、右側には左の人数を４分割にして割合でも示した。

図６と同じく、小学校教員のみを取り出してみたものであるが、学級経営を学んだと実感する点数が高いほど、まとまりをつくりあげる活動ができているという実感がもてているのが 37.7%を占めた。

学級経営を学んだか

落ち着いた雰囲気の中で授業が展開できているか		学んでいない		学んだ	
		1	2	3	4
できていない	1	1	2	5	2
	2	3	10	17	18
できた	3	9	7	27	16
	4	4	3	3	3

学級経営を学んだか

落ち着いた雰囲気の中で授業が展開できているか		学んでいない		学んだ	
		1	2	3	4
できていない	1	15.4%		31.5%	
	2				
できた	3	14.6%		38.5%	
	4				

図６　初任者研修受講者（小学校教員のみ）を対象にしたアンケート結果

学級経営を学んだか

『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』ができているか		学んでいない		学んだ	
		1	2	3	4
できていない	1	1	2	2	2
	2	6	11	22	15
できた	3	7	9	26	20
	4	3	0	2	2

学級経営を学んだか

『児童生徒のまとまりをつくりあげる活動』ができているか		学んでいない		学んだ	
		1	2	3	4
できていない	1	12.3%		32.3%	
	2				
できた	3	17.7%		37.7%	
	4				

図７　初任者研修受講者（小学校教員のみ）を対象にしたアンケート結果２

一方で、学級経営を学んだと実感する点数が高くても、思うように授業を展開できているという実感がもてていないのが約 30%、まとまりをつくりあげる活動ができているという実感がもてていないのも約 30％を占めた。大学で学級経営を学んでいても思うように授業を展開できている、まとまりをつくりあげる活動ができているという実感がもちにくい傾向にあることを踏まえると、大学での学びと実践がつながっていないということが想像できる。また、大学で学級経営を学んだという実感がなく教員になった場合には、学級経営を行っていく上で手掛かりが少なくなってしまうことも想像できる。

そのような初任者研修受講者に対する手立てが必要であることはいうまでもない。手立てを考える際には、学級経営についてより一般化を図り、体系的に示していくことができればより効果的ではないだろうか。図２にも示すように、初任者研修受講者においても、学級経営の重要性を認識していることが分かる。しかし、赤坂（2018）が指摘するように、学級経営の重要性を認識しながら、実体をもっていないため、個々の教師の思想や経験に委任された形で実践されているのが現状であろう。赤坂（2018）は「新学習指導要領が小・中・高等学校を通じた『学級経営の充実』を唱えたことは、主体的・対話的で深い学びの実現、つまり、資質・能力の育成の観点から言っても、当然のこと」と示している。「主体的・対話的で深い学び」を視点に入れた授業実践を支える学級経営の姿を具体的に表すことも、学級経営についてより一般化を図り、体系的に示していくにつながるものと考える。

(3) 本研究

ア　本研究の目的

「主体的・対話的で深い学び」を研究テーマに掲げて授業研究を行っている学校の授業及び学級経営の在り方について調査を行い、授業や学級経営のようすを観察する視点と軸を定めて児童の学ぶ姿をモデル化し、可視化できるものに整理できるかを試みる。

イ　方法

(ｱ) 対 象 校　「主体的・対話的で深い学び」を研究テーマに掲げて授業研究を行う２小学校

京丹後市立いさなご小学校及び京丹後市立網野北小学校を研究対象校とした。その理由は、いずれの小学校においても、研究テーマの中に「主体的・対話的で深い学び」という視点からの授業改善を入れていること、そして、研究計画書の中には、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための基盤として学級経営を大切にしようとすることが明記されていたからである。

なお、重点研究として行っている教科はいずれの小学校とも算数科である。

(ｲ) 調査時期　平成 29 年６月～11 月

(ｳ) 調査方法　授業観察の質的分析

石田（2015）が、児童の発言の広がりを縦軸に、児童の発言の高まりを横軸にとって児童の特徴的な発言を整理し、学び合う授業のようすを表した方法を参考にしながらも、本研究独自の軸を以下のように設定した。

時間の経過を縦軸に、児童のつぶやきや発言の内容を横軸にとった。なお、児童のつぶやきや発言の内容については、「算数用語」、「見方・考え方」、「友だちへの承認」という３つの視点を定め、児童の特徴的な発言が３つのどの視点に近いかを整理できるようにした。さらに、特徴的な児童のつぶやきや発言を引き出す教師の働きかけや意味付けについては、軸の外側に整理できるようにした。

なお、「算数用語」とは、算数科の教科書に記載されている用語のことであり、授業者としては児童に正しく使わせたい用語のことである。「見方・考え方」とは、新学習指導要領解説算数編（2018）に示される、数学的な見方・考え方、つまり、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を下に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること」とした。具体的には、ある視点から物事を捉えたつぶやきや発言、ある考え方から思考したことによるつぶやきや発言とした。「友だちへの承認」とは、自己の考えを広げ深めるきっかけとなるような友だちの意見を称賛したり、認めたりするようなつぶやきや発言とした。

また、授業観察をする際には、複数名で授業を観察するようにして、偏った見方による観察を防ぐようにした。

(ｴ) 調査内容　児童のつぶやきや発言の内容

教師の働きかけや意味付けにつながる問いかけなどの内容

教師と児童との関係性

児童同士の関係性等

ウ　調査結果

(ｱ) 京丹後市立いさなご小学校のようす（平成 29 年６月７日）

第３学年「かくれた数はいくつ（１）」の２時間目（全３時間）の授業を観察した。本授業は、順序立てて、より簡単な式で求める方法を発見していくような内容であった。また、学級経営からの視点では、教師がモデルとなり、児童の発言を承認する場面が随所に見られた。特に、授業の終盤には、「みんなの言葉を使わせてもらうよ。」と伝えて、児童の言葉でまとめを板書される場面があり、教師と児童との関係性を構築させようとしていた。

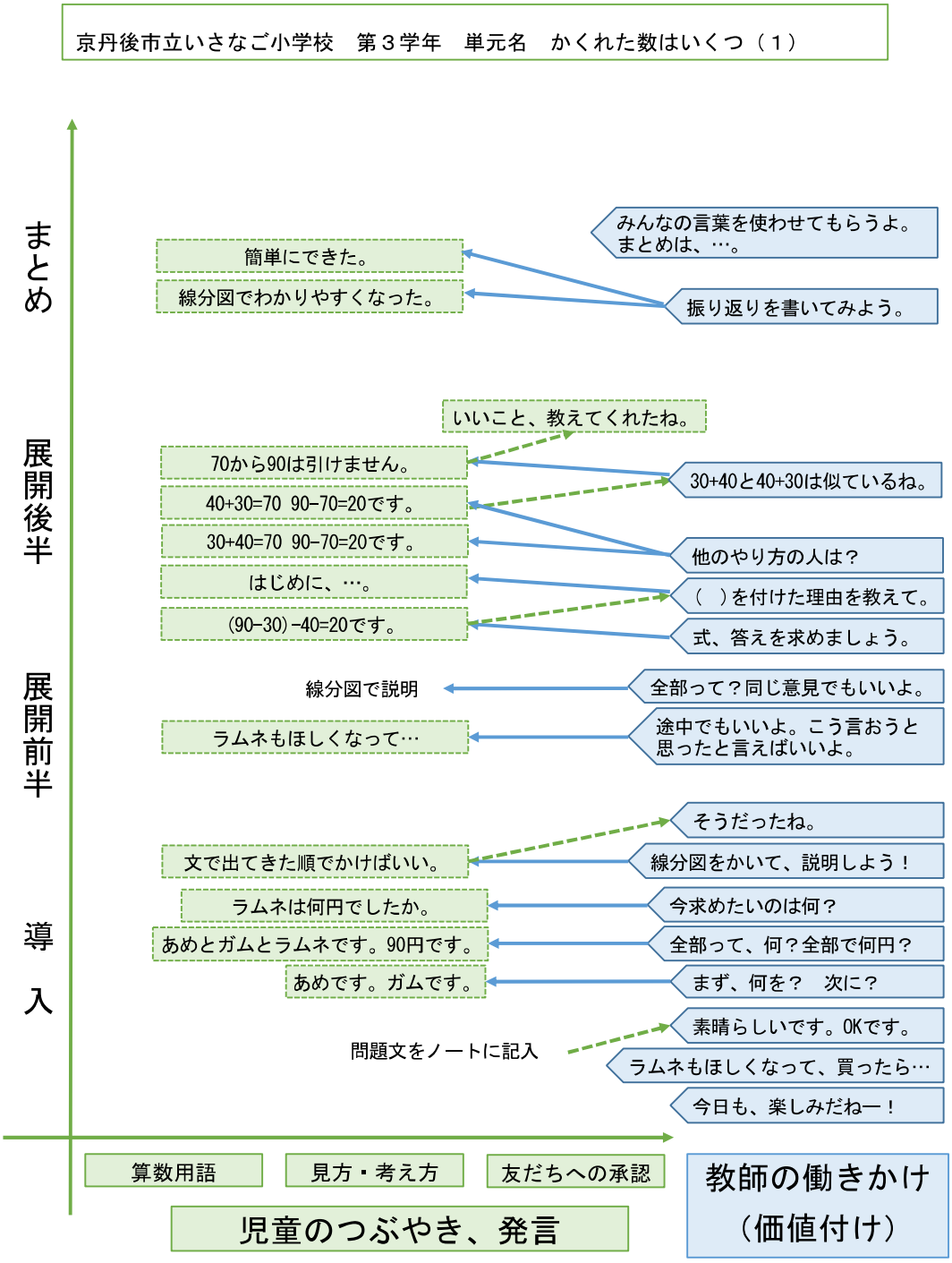


図８　京丹後市立いさなご小学校第３学年　授業のようす

(ｲ) 京丹後市立網野北小学校のようす（平成 29 年 11 月 1 日）

第５学年「面積」の１時間目（全 13 時間）の授業を観察した。児童自身に好きな形を事前に作成させ、作成した図形の分類から学び直しの場面が設定されていた。そして、それぞれの図形の面積を求める方法を考えさせ、直角三角形の面積をもとにして考えれば、いずれの図形も面積が求められることに気付かせていく内容であった。児童が「直角三角形が、あるある！」などとつぶやきながら、教師だけでなく、児童同士でも互いのつぶやきや発言を受け止めながら、「見方・考え方」を深めていく展開であった。

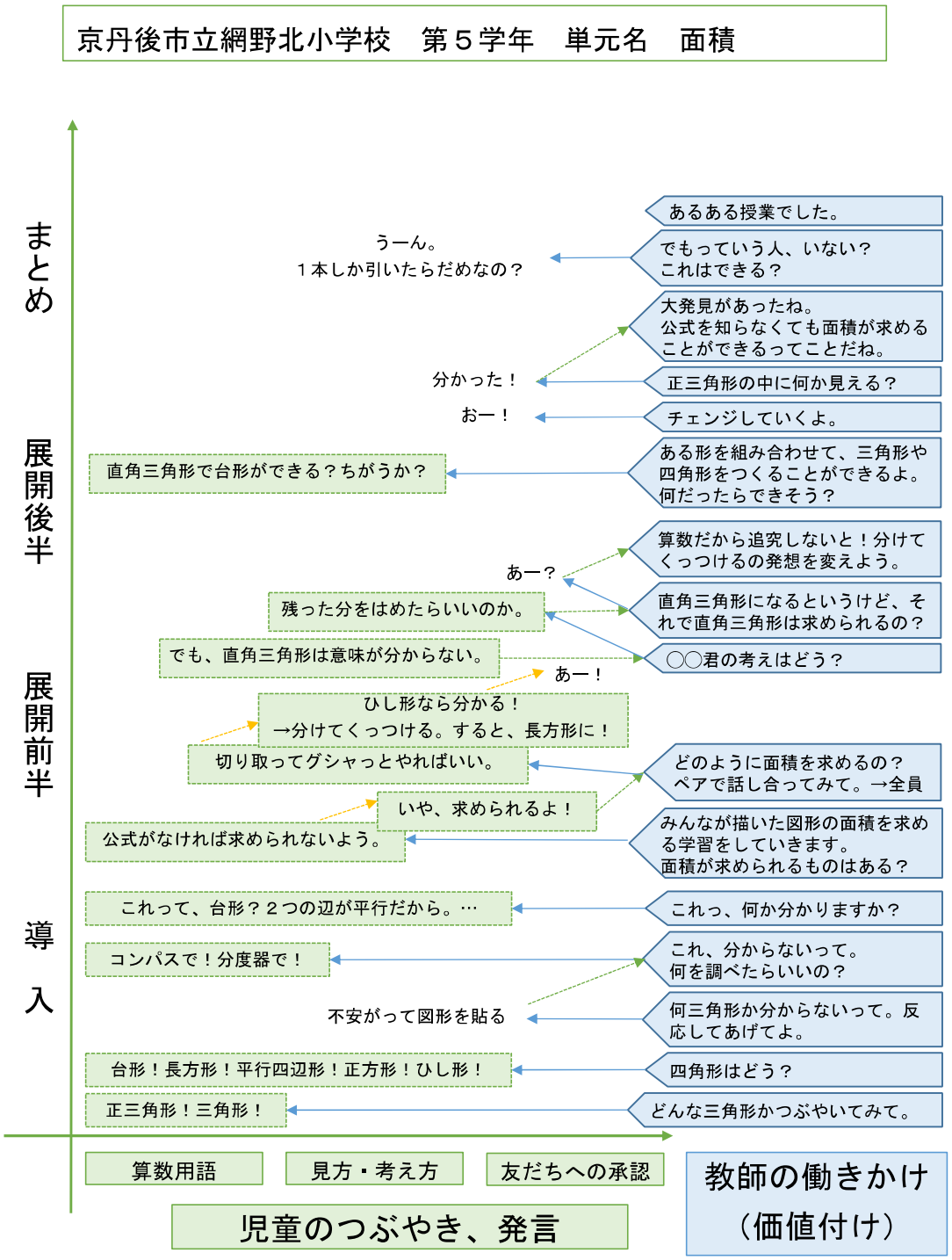


図９　京丹後市立網野北小学校第５学年　授業のようす

エ　考察

時間の経過を縦軸に、児童のつぶやきや発言の内容を横軸にとり、授業のようすを整理することを試みた。児童のつぶやきや発言の内容について、「算数用語」、「見方・考え方」、「友だちへの承認」という３つの視点を定めることにより、それぞれの授業で何を大切にしていたかが可視化できたと考える。さらに、特徴的な児童のつぶやきや発言を引き出す教師の働きかけや意味付けについては、軸の外側に整理できるようにしたことにより、教師からの働きかけについても可視化できたと考える。

(4) 本研究のまとめ

「主体的・対話的で深い学び」を視点に入れた授業実践を試みている府内小学校２校において、授業観察を行った。研究対象校では、児童の見方・考え方を働かせるような問いかけが質的に認められるとともに、児童のつぶやきを授業展開に活かし、考え方をさらに深めていく場面が認められた。また、「主体的・対話的で深い学び」が展開する学級のようすや学級内の関係性を、視点を定めた枠組みで可視化できる可能性を見出すことができた。

今後、今回示した３つの視点でよいのかをさらに検証するとともに、他の視点も含めて検討する必要がある。また、教師の働きかけ及び児童のつぶやきや発言の取り上げ方についても、より客観的な取り上げ方を検討する必要がある。しかし、教師の働きかけ及び児童のつぶやきや発言のどれを取り上げるのかという基準が明確なわけではない。より客観的なデータとなり得る方法を検討し、さらによりよい「授業の見方」が整理できるものを模索していく必要があろう。

３　総合考察

「主体的・対話的で深い学び」を視点に入れた授業実践を試みている府内小学校２校において、授業観察を行った。研究対象校では、児童の見方・考え方を働かせるような問いかけが質的に認められるとともに、児童のつぶやきを授業展開に活かし、考え方をさらに深めていく場面が認められた。また、「主体的・対話的で深い学び」が展開する学級のようすや学級内の関係性を、視点を定めた枠組みで可視化できる可能性を見出すことができた。赤坂（2018）は、主体的・対話的で深い学びを実現させるには「学級経営の質」による、つまり、「学級集団の質的向上によって、『学びに向かう学習集団』を形成し、主体的・対話的で深い学びの実現に寄与する」と述べている。

「主体的・対話的で深い学び」を実現するための条件の１つに「学級の土壌づくり」があると考える。また、片山ら（2017）は、「アクティブラーニングは、授業のやり方だけに着目していても実現するのは難しいです。アクティブラーニングが成立する学級をつくることによって初めて成り立つのです。」と述べている。さらに、片山ら（2017）は「お互いを尊重できない雰囲気の教室でいくらアクティブラーニングを行ったとしても、そこに子ども同士の関わりが期待できないため、授業で得られるものは想定したものよりも小さくなってしまいます。…略…ましてや今後より一層求められる『主体的・対話的で深い学び』を目指したアクティブラーニング型の授業等、集団づくりを抜きにしては実現不能です。」とも述べている。

平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申「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」では、「学習指導においても、子供一人一人に応じた「主体的・対話的で深い学び」を実現していくために、子供一人一人の理解（いわゆる児童

生徒理解）の深化を図るという生徒指導の基盤や、子供一人一人が自己存在感を感じられるようにすること、教職員と児童生徒の信頼関係や児童生徒相互の人間関係づくり、児童生徒の自己選択や自己決定を促すといった生徒指導の機能を生かして充実を図っていくことが求められる。このように、学習指導と生徒指導とを分けて考えるのではなく、相互に関連付けながら充実を図ることが重要であり、そのことが、（前述した）学級経営の充実にもつながるものと考えられる。」と示している。

また、「学習指導が先か、学級経営が先か」というような二項対立の議論を聞くこともある。しかし、赤坂（2018）は、「実に不毛な議論」であり、「どちらが真実かどうかを考えても生産的ではない」と述べている。さらに、赤坂（2018）は、「ＯＳを起動（学級経営）させた上で、アプリを起動させて（授業をして）いる」と例えながら、「教科指導（授業）は、学級経営とセットになって機能するものである」と述べている。つまり、赤坂（2018）が「教科の教材と指導法に詳しくても、それを授業で活用することができなかったら『教科の専門性を備えた教師』とはいえない」と述べるように、学習指導と学級経営を相互に関連付けながら充実を図ることが重要であると考えるべきである。

他方、予備研究では、採用されたばかりの初任者研修受講者が学級経営の充実に向けて、悩みを抱えながら教育実践を積み重ねていることが分かった。採用前の大学時代に学級経営について学んだという実感のある教師は、約 50%強という結果からも、学級経営そのものを伝承する上で、より一般化を図り、体系的に示していくことが必要であろう。本研究において示した、「主体的・対話的で深い学び」が展開する学級のようすや学級内の関係性を、視点を定めた枠組みで可視化したものを示すことも、有効な手立ての一つになる可能性を見出すことができた。

ただし、若手教員であろうと、ベテラン教員であろうと、経験年数にかかわらず、学級経営に苦戦する教員がいるのも事実であろう。様々な状況にある学級に合った手立てとは何かを探ることを、今後の研究課題としたい。

また、平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申「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」では、「特別活動は、教育課程全体の中で、㋐特別活動の各活動において資質・能力を育む役割だけでなく、㋑学級活動を通じて学級経営の充実が図られ、学びに向かう学習集団を形成することや、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を特別活動の中で実践的な文脈で用いることによって、各教科におけるより「主体的・対話的で深い学び」の実現に寄与する役割や、㋒教育課程外も含め学級・学校文化の形成等を通じて学校全体の目標の実現につなげていく役割を担っており、これらをバランスよく果たすことが求められる。」と示されている。本研究では、小学校の算数科授業を事例にして研究を行ったが、他教科や特別活動を事例にした研究を拡げていくことも今後の課題としたい。

文献

赤坂真二　2018　資質・能力を育てる問題解決型学級経営　明治図書

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成 28 年 12 月 21 日）

石田淳一　2015　算数を高め合う学び合いの授業とは - 学び合う子どもの姿から -　新しい算数研究，532，4-7.

石川美智子　2015　チームで取り組む生徒指導 - アクティブ・ラーニングを通して深く学ぶ・考える -　ナカバヤシ出版

石川美智子　2016　学級経営の動向 - 学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査 -　佛教大学教育学部論集，27，15-32.
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
片山紀子、若松俊介　2017　「深い学び」を支える学級はコーチングでつくる　ミネルヴァ書房
文部科学省　2018　小学校学習指導要領解説総則編
文部科学省　2018　小学校学習指導要領解説算数編
文部科学省　2018　中学校学習指導要領解説総則編
志水宏吉　2008　公立学校の底力　ちくま新書
末松裕基、林寛平　2016　未来をつかむ学級経営　学文社
白松賢　2017　学級経営の教科書　東洋館出版社

謝辞

本研究に御協力をいただきました府内２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。

【平成 29 年度　研究対象校】
京丹後市立いさなご小学校（梅田利也校長）
京丹後市立網野北小学校　（笹倉武雄校長）

また、本研究に当たり、御理解をいただきました丹後教育局並びに京丹後市教育委員会の皆様に深く感謝申し上げます。

国語科における「読むこと」の単元構想モデルの開発

（プロジェクト研究）

研修・支援部
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

1　はじめに

全国的にも京都府においても、国語科の特に「読むこと」の授業において、近年授業改善が進み、質の高い言語活動を通した「読むこと」の授業展開がなされている。それでも、教材に対しての教師の思い入れが強ければ強いほど、校種が上がれば上がるほど、児童生徒が活動することよりも、教師の講義を中心とした授業が展開されるという授業が未だ存在する。

そのような状況の中、小・中新学習指導要領の「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。」という記述を踏まえると、私たちは児童生徒に授業を通して、上級学校や社会で通用する資質・能力を身に付けさせることが求められていると考えられる。

この「上級学校や社会で通用する」という「読むこと」の力を身に付けた児童生徒の姿とはどのような姿なのか。それは、「自力で長い文章を読むことができる」姿ではないかと考える。教師に指示をされた部分だけを読み、教師に導かれて文章を読むのではなく、目的をもち、問題意識をもって、必要な解を得るために読む。また、以前学習して身に付けた「読むこと」に関する力を別の文章を読む際に活用して読んでいく。この姿は国語科の授業が教科、学校で閉じてしまうのではなく、社会に通じることを意識した国語科の授業でこそ実現されるものである。そして、このような児童生徒像の実現に向けて、私たちは日々の授業を構想したいものである。

そこで、授業者、特に初任者であっても児童生徒に「読むこと」における力が付けられるように、現場の手助けとなるものを示したいと考えた。それには、児童生徒にとって「読むこと」の手順が明らかにされ、教師にとって授業のイメージがもちやすいものでなければならない。したがって、扱いやすく、具体的にどのように授業を構想していけばよいのかというポイントが可視化されたものを意識し、単元構想モデルと単元構想シートの開発に取り組んだ。

多くの機関などで、「読むこと」の単元モデルや実践事例が作成・提示されている。しかし今回私たちが開発を目指したのは、誰もが使えるもの。さらに誰もが、それを手掛かりに授業がイメージでき、実践できるという再現性（使いやすい）と汎用性（使える）が高いものである。つまり、実践者でその授業が閉じてしまうことがないよう、作品のどの言葉、表現に着目して展開していくのかが明確に示されたものを目指した。

平成 29 年度は、宇治市教育委員会との連携事業で計 4 回の学力向上国語科出前講座を実施（小学校から 20 名、中学校から 10 名の受講者）。そこでの講座の中で、この単元構想モデルと単元構想シ

ートについても取り上げた。この単元構想モデルを踏まえた授業を、実際に受講者の中から提供してもらい、検証を行った。この研究報告は、開発をした単元構想モデルと単元構想シート、そして検証したものについての報告とする。

2　単元構想モデルについて

単元を通して、学びの質の向上を目指し、「見つける→つなげて考える→集団で高める」という３段階のステップを「読むこと」の学習のプロセスに明確に位置付けた。国語科の特質は言葉の働きに着目し、言葉を手掛かりに、作者筆者の考えに迫っていくものである。その際、感性で言葉を捉えて読むのではなく、論理的に言葉を見つけさせたい。もちろん、言葉に対する感性を磨くことは国語科の授業において不可欠なものである。ただし、「読み方」を学ぶ場面においては、感性で捉えるのはこの後と位置付けたい。

着目する言葉とは、例えば、最も多く出現する言葉や文末の言葉、行動や心情を表す言葉、色や評価の言葉など、教材ごとに特徴がある。それらを「見つける」ことから「読むこと」を進めることで、勝手な解釈に偏ることや、誤読をすることなどを防ぐことになると考える。それぞれの手順を以下に示す。

⑴ ステップ１　「見つける」について

「読む」ための手順として、まず、着目すべき言葉や文を明確にする。教材の文章中からそれらを探し、線を引くなどしてチェックを入れる（「見つける」）段階。ここは、教師の指示によって児童生徒は「見つける」活動に取り組み、教師も児童生徒に対して深く思考することは求めない。大切な言葉をただ、「見つける」のではなく、教師が「ねらい」に即して、着目する言葉や文を示すのである。そして、「見つける」ものは学習課題の解決に結びつくものである必要がある。

⑵ ステップ２　「つなげて考える」について

チェックした複数の言葉や文をつないで、課題に応じて内容を理解したり、そこに意味付けたりする段階。理解や考えの形成のためには、つないだ部分を何度も読むことになる。読む範囲は限られた段落や一場面とは限らない。ときには文章全体から「つないでいく」必要もあるであろう。そして、その広い範囲を課題に応じて読む活動が何層にも重ねられ、確かな内容理解や考えの形成となり、自分の「読み」の確立に結びついていくと考える。

⑶ ステップ３　「集団で高める」について

ステップ２で確立した自分の「読み」を他者と交流し、他者への説明により、考えを共有する段階。この共有によって、個の「読み」は整理されたり、比較されたり、統合されたりして再構築される。教室で学ぶということは「協働的な学び」があるということである。個人で「読む」だけではなく、他者の存在が入ることで個の読みは深くなると考える。

この３ステップで授業を構想するという単元構想モデルは、指導者の解釈による授業に陥りがちな状態からの脱却の一手段になることと考える。端的に述べると「書いてあることを書いてあるとおりに読む」ということを具現化したものである。作者筆者が使っている言葉に着目し、それを手掛かりに「読む」という「読み方」を踏まえるということである。これは、作者・筆者がどのような意図で

書いたのかを、書いてある表現から正しく「読む」ことにつながるものであり、児童生徒の学びと授業者実践の助けになると期待するものである。

3　実践から（小学校）

宇治市立岡屋小学校６年生「『鳥獣戯画』を読む」【光村図書】

「自由闊達探し（見つける）」→「自由闊達と関連させて説明する（つなげる）」→「筆者の意図や思考を考える（考える）」の実践。

□　首尾の変化　「国宝の絵巻物」→「人類の宝」（見つける）

①学習課題「筆者の意図を想定するために、人類の宝になったわけを見つけよう。」の提示

□　このような変化のポイントとなる「自由闊達」探し（つなげて考える）

①自由闊達の内容を自分の言葉で表現

児童からは、「なぜ変化したのかってことだけを考えて読んでいけばいいから、考えることがシンプルでわかりやすかった。」「読まなきゃって思った。だって、『国宝の絵巻物』って書いていたのに、『人類の宝』ってレベルが上がっているから、『なんで?』『理由を探さないと』って思う。」という感想が得られた。また、授業を参観した教員からは子どもたちが想像以上に読めていることについて、感心する声が聞かれた。

4　実践から（中学校）

宇治市立広野中学校３年生「いつものように新聞が届いた　–メディアと東日本大震災」【東京書籍】

□　題名の意味を考えるために

①　津波のすさまじさ探し。（見つける）

②　「使命感」をもった人探し・「使命感」を全うできなかった人探し。（見つける）

③　「いつものように新聞が届く意外性」について考える。（つなげて考える）

□　記事の内容、記事に使う言葉に対しての筆者の考えを捉えるために

①　新聞に求められる役割探し。（見つける）

②　「死者」「犠牲者」のそれぞれの言葉としてのメリット・デメリットを考える。（つなげて考える・集団で高める）

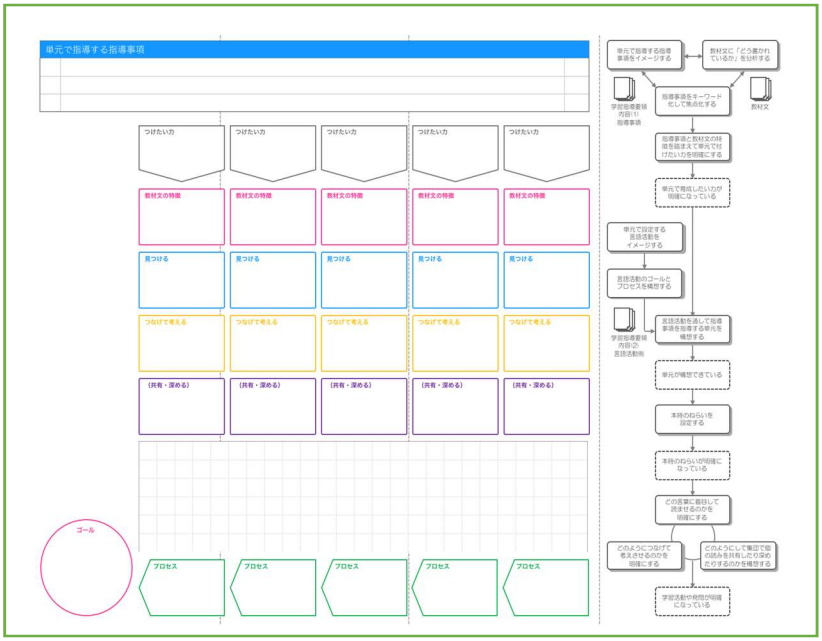
③　副題である「メディア」の役割を全国紙と地方紙を比較して考える。（つなげて考える・集団で高める）

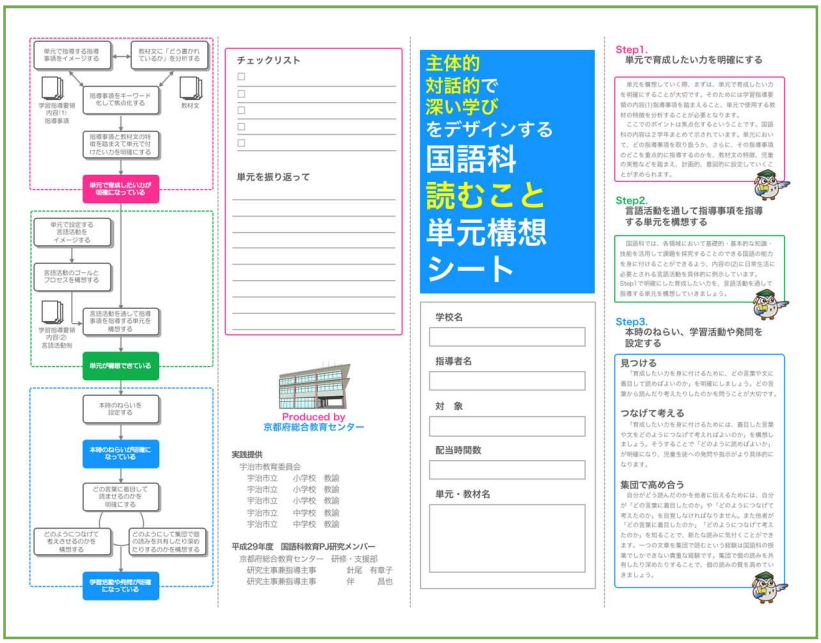
授業者の感想として、指導事項を絞ることと、何を手掛かりに何を考えさせるのかが明確になり、授業のねらいがぶれないという利点をあげていただいた。特にこの教材は道徳的に取り上げられる傾向に陥りやすい。しかし、国語科での教材として「読むこと」における何の力を習得させるのか。それが、他のどの教材と結びついて、活用されるのか。その点が授業者の中で明確になったことが、授業をシンプルに複雑化しない授業の成立に至ったようである。

小学校・中学校とも、前から場面ごとに順番に読むのではなく、学習課題の解決に向けて、広い範囲を行きつ戻りつしながら、叙述をもとに、「読む」のである。そして、それぞれが得る「解」は絶対解ではなく、納得解であったり、最適解であったりする。それらを個々に得させることが「主体的な学び」の一つの形であると考える。

5　単元構想シートについて

「２　単元構想モデルについて」で述べたものを、一枚のシートでまとめるようにした。一枚で一単元の流れを示すものである。縦は一時間の流れを示している。まず、その時間で付けたい力から始まり、教材文の特徴、何に着目させ「見つける」のか、そして、それらを「つなげて考える」ことで何が明らかになるのか。最後は共有する場面の設定となる。最後の共有の場面はその時間の位置付けによって、共有で終わる時間もあれば、「集団で高める」ことができる時間も出てくる。ただし、縦の流れが一時間で完結するものばかりではない。一つの流れが数時間繰り返される場合もあり得る。





横は単元の流れを示している。

この単元構想シートの作成にあたって最も大事なことは、学習指導要領から授業を構想するという意識である。つまり、指導事項を絞るということである。教材の特徴により、指導事項として取り上げるにふさわしいものがそれぞれ違ってくるであろう。それを、教材分析の段階で見極める必要がある。

次に、その指導事項を児童生徒に身につけさせるためにふさわしい、魅力ある学習課題の設定である。それを、「見つける→つなげて考える→集団で高める」の３ステップに明確に位置付けた。このように、この単元構想シートは、一枚で一単元の流れを示すものである。

6　今年度の成果

宇治市における講座を通して、この単元構想モデルが踏まえる基本的な視点の有効性が多くの受講者に実感を伴って受け入れられたと考える。具体的には次の５点である。

①学習指導要領の指導事項から授業を組み立てていくこと。

②単元のゴールを見据えて授業を組み立てていくこと。

③指導事項を絞って授業をシンプルに組み立てること。
④狭い部分ではなく広い部分を何度も読むことで、自力で読む姿が見られること。
⑤交流の場面を設定することで「集団で高める」こと。

二校の実践を講座の中で紹介したり、実践者からの感想も発表してもらったりする中で、具体的な教材・授業をこのモデルを通して現実的なものであると捉えられたと考える。実践者の感想も肯定的であった。さらに、他教材、文種を問わない中での汎用性を探り、実践も展開されている（小学校→「海の命」　中学校→「故郷」）。

今後、ますますこのような、読み方の習得の自覚化や他教材への汎用性が児童生徒に認識されるような授業が必要となると考えており、そのための具体的なツールとしての構想シートを開発できたことが大変大きな成果だと考える。

7　次年度以降の課題

一定、単元構想モデルの活用効果については感じられるが、より使いやすく、現場の教員に対する支援のツールの一つとなるために改善・充実を考えていきたい。具体的には、今年度に引き続き、京都教育大学植山俊宏教授と大阪成蹊大学辻村敬三准教授にご指導いただきながら、単元構想モデルと単元構想シートの見直しをしていく。そして、このモデルにそって、今年度、宇治市立岡屋小学校と宇治市立広野中学校で実践していただき、実践事例をあげることができたが、対象を府内に広げて実践を更に多く集めていく展開としたい。さらに、その実践に植山教授、辻村准教授から価値づけ、意味づけをしていただき、ご指導願う方向で考えている。

さらに、モデルを京都府下から広く集め、校種は小学校、中学校、高等学校の教材を対象に作成していく予定である。

8　まとめ

学習指導要領では、小学校段階は日常生活、中学校段階では社会生活、高等学校段階では社会へ、と段階的に児童生徒を社会参画できる力を身につけさせるように、学びが系統立てて計画されている。「自力で長い文章を読む。」という力は児童生徒が学校という学びの場を卒業した後、よりよく社会に生きていくためには必要不可欠な力であると考える。併せて、「集団で高める」ということは、教室で学ぶことで得られる効果の一つでもある。ここで得られた「共有」の場面をただの交流で終わることがないようにするためにも、その前段での自分の考えの確立を叙述に基づいて的確に行わせたい。

校種が上がるにつれて、教材の文字数は多くなり、内容も複雑化し、深刻化していく。しかし、国語科の授業そのものは複雑になるのではなく、シンプルであることが大切だと考える。児童生徒が、以前の授業で習得した読み方を、別の教材を読む場面で活用しているという実感をもつためにも、「見つける→つなげて考える→集団で高める」という３ステップでシンプルな授業であることが必要だと考える。

授業を行う教師の支援になること、学ぶ児童生徒の「自力で読む力」の伸長に結び付くこと、その両方に働きかける標としてこの単元構想モデルを捉えていきたい。

参考文献

「中学校学習指導要領解説　国語編」（平成 29 年　6 月）
「中学校学習指導要領解説　国語編」（平成 20 年　9 月）

新教育課程にむけて
ー移行期における小学校外国語の課題と方向性ー

研修・支援部　研究主事兼指導主事　大　槻　　裕　代
研究主事兼指導主事　有　田　　清　美
研究員　竹　本　　恵

要約

小学校、中学校、高等学校すべてにおいて新学習指導要領が提示された。外国語における教育改革の動きが加速するなか、特に、小学校においては、平成 23 年度より高学年で年間 35 時間実施されてきた外国語活動の成果と課題を踏まえ、平成 32 年度からは中学年で外国語活動（年間 35 時間）、また高学年で外国語科（年間 70 時間）が導入されることになる。

新学習指導要領の全面実施に向けて、移行期２年間は中学年高学年ともに文部科学省が開発、発行した新教材を活用しながら実施していくことになる。今回文部科学省により開発、発行された新教材は、これまでの外国語活動で使用されてきた「Hi,friends!」と比較すると、中学年用新教材の「Let’s Try!」においては、「Hi,friends!」がベースになっている部分も残ってはいるものの、高学年用新教材「We Can!」においては、語彙や表現、活動含め情報量が格段に増え、新しい学習内容をはじめ、既存の事項についてもさらに高度な活動や言語材料が提示されているといえる。

そこで本研究では、学校現場が新学習指導要領へ円滑に移行できるため、移行期の主たる教材である新教材について、そのポイントを整理し、年間指導計画例、単元指導計画等例等を作成することとした。その際、学校現場での課題を明らかにし、課題に対する手立てを盛り込みながら、出前講座として学校現場へ還元することのできる成果物を準備した。

方法として、①文部科学省から配布（H29 年９月 21 日説明会）された年間指導計画案を考察　②新しく学習する事項の含まれる単元を一例として研究　③出前講座からの振り返り　を主とし、派生する事項もあわせて研究対象としてすすめた。

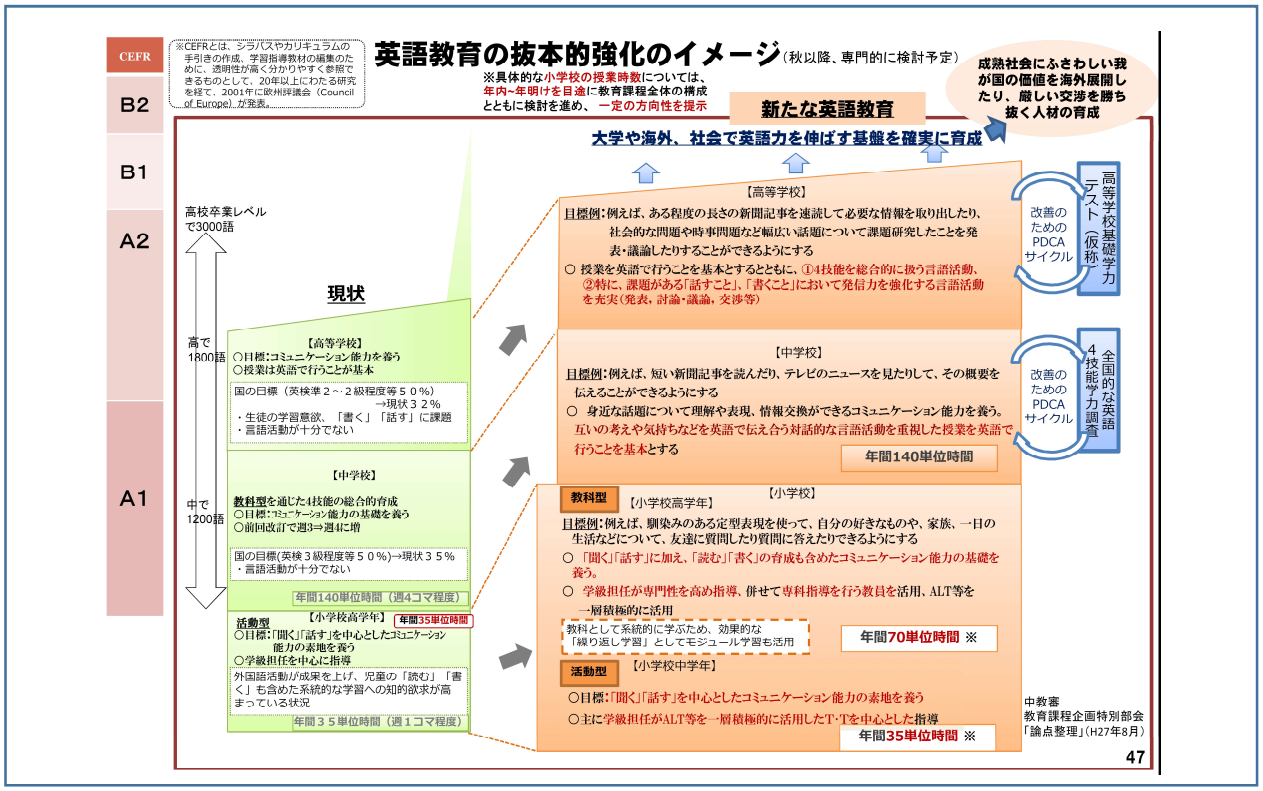
研究による成果物を出前講座において活用し、さらに訪問先からの要望や質問をもとに内容をブラッシュアップしながら、学校現場の現状把握、課題等を具体的に理解することができた。今後、小学校から中学校へ、そして高等学校へと接続していく視点を加え、さらに研究をすすめていく必要性を感じている。

キーワード：英語教育改革、新学習指導要領、移行期、年間指導計画、単元指導計画、出前講座

１　英語教育改革の背景

図１によると、文部科学省の描く英語教育改革において、小中高で目指すそれぞれの英語教育のレベルが、共通指標である CEFR（図２）によって示されている。小学校においてＡ１、中学校でＡ１～Ａ２、高等学校ではＡ２～Ｂ１と設定されている。これらのレベルは、現在の英語教育の目指すレベルからそれぞれ１レベルずつ上がっている。そのため、これまで小学校の高学年（第５学年、第６学年）に設定されている外国語活動が教科となり、中学年（第３学年、第４学年）に新たに外国語活動が設定されることはしかるべき措置であると考えられる。

図１　英語教育の抜本的強化のイメージ



〈出典：中央教育審議会教育課程企画　特別部会「論点整理」平成 27 年８月〉

図２　（参考）外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠について

（参考）外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠について

○ CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment）は，語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、分かりやすい、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て策定された。欧州域内外で使われている。

○ 欧州域内では、国により，CEFRの「共通参照レベル」が，初等教育，中等教育を通じた目標として適用されたり，欧州域内の言語能力に関する調査を実施するにあたって用いられたりするなどしている。

熟練した言語使用者	C2	聞いたり読んだりした、ほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構築できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長い文章を理解して、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会生活を営むため、また学問上や職業上の目的で、言葉を柔軟かつ効果的に用いることができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細な文章を作ることができる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的な話題でも具体的な話題でも、複雑な文章の主要な内容を理解できる。母語話者とはお互いに緊張しないで普通にやり取りができるくらい流暢かつ自然である。幅広い話題について、明確で詳細な文章を作ることができる。
	B1	仕事、学校、娯楽などで普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば、主要な点を理解できる。その言葉が話されている地域にいるときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近な話題や個人的に関心のある話題について、筋の通った簡単な文章を作ることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることができる。自分や他人を紹介することができ、住んでいるところや、誰と知り合いであるか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやり取りをすることができる。

（出典）ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構

〈出典：ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構〉

２　小学校移行期の新教材について－中学校１年生における英語教育についての課題から－

平成 26 年９月 26 日「英語教育の在り方に関する有識者会議審議」報告によると、中学１年生対象による調査に以下の点が示されている。

> ○外国語活動の授業で「もっと学習しておきたかったこと」の回答
> ・英語の単語を読むこと(77.9%)
> ・英語の単語を書くこと(81.7%)
> ・英文を読むこと(77.6%)
> ・英文を書くこと(78.6%)

この結果を受けて、小学校の外国語活動で音声中心に学んだことが、中学校での段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていないこと、発音と綴りの関係の学習や文構造の学習に課題があることが有識者により指摘されている。このような状況を踏まえると、小学校高学年段階において、文字の扱いや文構造への気付きなど、中学校との接続を意識した指導に有効な教科書・教材が必要であることが分かる。したがって、特に高学年では、中学年での外国語活動を継承し、中学校への円滑な接続を踏まえての、アルファベット文字の認識、日本語と英語の音声の違いや特徴、語順への気付きを促す指導に有効な教材が必要であることが提示され、新教材「Let’s Try!」及び「We Can!」の開発、発行に至った。

３　研究の目的と方法

平成 30 年度から２年間の移行期を迎えるに当たり、学校現場の混乱や不安を最小限にとどめ、各小学校がスムーズに移行期間に入り、また先の全面実施に接続できるような状況を目指すことが重要と考えた。そこで、京都府内の各小学校において、移行期の「外国語活動」の現状をおさえながら、新学習指導要領に基づく年間指導計画例等を作成し、出前講座で提示、波及することを目的とした。

方法として、平成 29 年９月の文部科学省による新教材説明会の実施後から、移行期間における新教材を扱った年間指導計画例及び単元指導計画例の作成を始めた。平成 29 年 11 月からは、学校現場への発信を目的に、出前講座を開始した。研究による成果物を出前講座で活用し、学校現場からの要望や現状把握、課題等を具体的に理解し、ブラッシュアップするように努めた。

４　研究の成果

今回研究対象は、教科となる高学年向けに開発、発行された「We Can!1,2」とし、その年間指導計画例を作成するとともに、「We Can!2：My Summer Vacation.」の単元指導計画例及びそれに伴うワークシート等の作成を行った。言語材料として新たに位置付けられた「過去形」や「書くこと」の内容を取り扱うことで、学校現場の混乱を共有し、不安に対応することができた。

モデルとなる、実際の年間指導計画例、単元指導計画例、授業での言語活動例を示した演習、ワークシート等を開発し（図３，４）、出前講座においてその活用方法やポイント等を発信・普及することで、移行期における外国語教育のスムーズな実施につなげることができた。

図３　出前講座用作成資料の一例

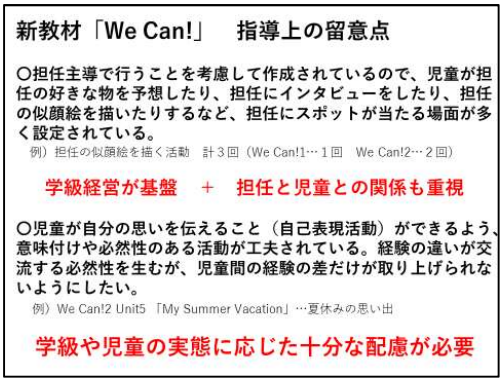
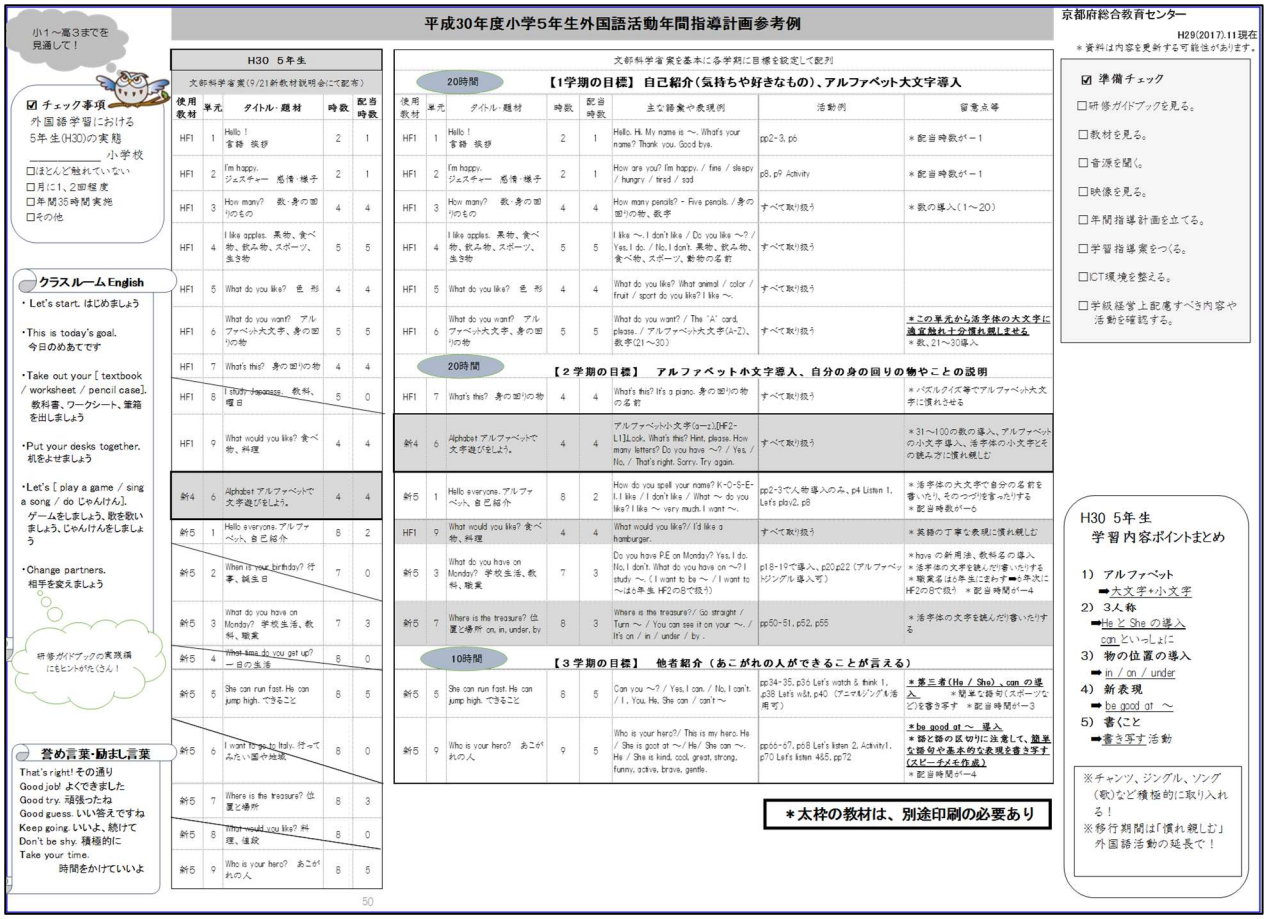


図４　出前講座用作成　年間指導計画　５年生用　一例



次年度は、小学校における移行期２年目となる。小学校教員が外国語の指導をよりスムーズに行えるよう、教材や演習等の開発、出前講座の充実を図っていきたいと考える。さらに、小学校から中学校、そして高等学校へと接続していく視点から、外国語教育のポイント等を見直し、小中高の接続を意識した研究を進めていきたいと考えている。

参考資料等

文部科学省「英語教育の在り方に関する有識者会議審議」報告（平成 26 年９月）
中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」（平成 27 年７月）
文部科学省発行　外国語活動・外国語研修ガイドブック（平成 29 年７月）
文部科学省新教材説明会配布資料（平成 29 年９月）

謝辞

本研究に際し出前講座を受講いただきました府内各小学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。

【平成 29 年度出前講座対象校】※出前講座訪問順による

亀岡市立城西小学校　長岡京市立長岡第五小学校　亀岡市立青野小学校
木津川市立相楽小学校　亀岡市立曽我部小学校　長岡京市長法寺小学校
城陽市立寺田南小学校　京田辺市立草内小学校　向日市立第４向陽小学校
木津川市立棚倉小学校　大山崎町立第二大山崎小学校　木津川市立恭仁小学校
亀岡市立吉川小学校　城陽市立今池小学校
向日市立向陽小学校　井手町立井手小学校