京都府総合教育センター研究紀要

第8集

【論文】

特別支援教育における

「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の在り方に関する一考察

相根 良平

自己肯定感等に関する一考察~「折れない、しなやかな心」を巡って~

吉川 雅智 服部 康子 吉田 晴美 松浦 春海 安藤 佳奈 由良 渉 竹原 雅子

「小中高の接続を意識した外国語による言語活動の工夫」

大槻 裕代 長島 正博 竹本 恵

【研究ノート】

カリキュラム・マネジメントを活用した学校づくりの支援

元山 尚樹 森山 隆仁 松岡 寿俊

「小学校算数科授業づくり」リーフレット 算数科における「主体的・対話的で深い学び」を実現していくための手立ての検討 ~深い学びの鍵となる「数学的な見方・考え方」を働かせる手立てに着目して~

竺沙 敏彦 平山 孝次

特別支援教育における

「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の 在り方に関する一考察

特別支援教育部 研究員 相根 良平

概要

学習評価については、児童生徒自身が学習意欲や価値を実感するという意義がある。特に評価の際には、児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価を行い、主体性や意欲を高めることが大切である。

本研究では児童生徒の主体性や意欲を高める評価の在り方について研究を行った。

文献研究を通して、評価の際の工夫や留意点についてまとめた。

また、文献研究で得た知見をもとに、特別支援学校の授業で行われている評価について研究授業を活用して分析し、その実態と改善点について考察した。

キーワード:特別支援教育,学習評価,学習指導要領,特別支援学校,評価の工夫

1 はじめに・研究の目的

学習評価については、学習指導要領(文部科学省2009、文部科学省2018)や文部科学省の通知・報告(文部科学省2010、中央教育審議会2010)等で繰り返し言及されており、効果的な教育を行うためには不可欠な要素である。また、国立の教育研究機関でも、その評価の在り方については様々な研究がされている(国立教育政策研究所教育課程研究センター2010、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所2014等)。

特に近年は学校として体系的な学習評価のPDCAサイクルを行うことや、学習評価をとおしてカリキュラム・マネジメントを行っていくこと等について言及されており(文部科学省 2018、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2016a 等)、学習評価の研究の重要性はますます高まっている。

一方、学習評価については様々な側面があり、その研究の方向性は様々なものが考えられる。特別支援学校学習指導要領解説総則編(2018)においては、学習評価の充実についてこのように述べている。

(1) 児童又は生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。

この表記からも、学習評価は児童生徒が「学習したことの意義や価値を実感できるようにする」ことと、指導者が「指導の改善や学習の向上を図り、資質・能力の育成に生かす」ことの2つの意義があることがわかる (図1)。

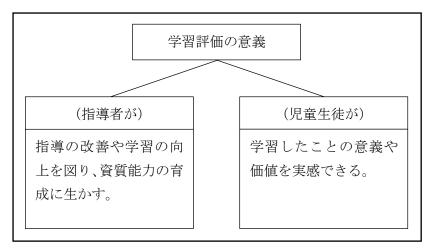


図1 学習評価の意義

また、特別支援学校においては、学習評価の際に、「日ごろの学習活動を通じて児童生徒一人一人の良い点や可能性を積極的に評価し、児童生徒の主体性や意欲を高めるようにすることが重要である。」(文部科学省 2018) とされている。

特別支援学校においては、様々な発達段階や障害の児童生徒が在籍しており、児童生徒の主体性や意欲を高められる評価を行うためには様々な工夫が必要である。しかし、その方法についての研究はほとんど無い。

そこで、今回は学習評価の児童生徒に与える効果の側面に注目して研究を行うこととし、障害のある児童生徒への「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」について、その効果的な方法や在り方について検討する(図 2)。

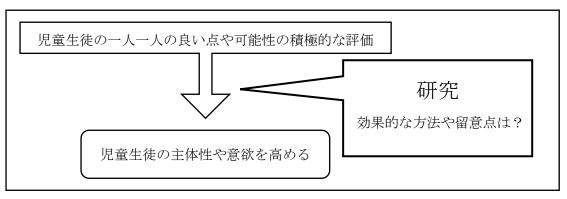


図2 研究のイメージ

2 研究の方法

次の二つの方法で実施する。

- (1) 特別支援教育における「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」に関して論じられた文献を集め、効果的な方法や留意点について検討する。
- (2) 京都府内の特別支援学校の研究授業を参観し、特別支援学校で行われている評価の方法について情報を収集し検討する。

3 文献研究

(1) 「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の効果、方法の工夫、留意点の整理 まず、特別支援教育に関係する評価の在り方について言及している資料を集めた。集めた資料を表1にま とめる。

表 1 参考文献一覧

- ・石塚謙二 (監修) 全国特別支援学校知的障害教育校長会(編著)(2012)知的障害教育における学習評価の方法と実際. ジアース教育新社
- ・太田正己(2012)知的障害教育の授業展開「まとめ」をきちんとすれば授業の効果が上がる 学習活動「見通し・振り返り」と評価. ジアース教育新社
- 京都府立舞鶴支援学校(2014)平成 26 年研究紀要. http://www.kyoto-be.ne.jp/maizuru-s/cms/
- ・中央教育審議会(2010)児童生徒の学習評価の在り方について(報告)
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016b)「育成を目指す資質・能力」を育むための知的障害教育における学習評価の実践ガイド 学習評価の9実践事例を踏まえて. ジアース教育新社
- ・広島県立庄原特別支援学校(著)東内桂子(代表者)(2015)学校が変わる!! 授業が変わる!! 「庄原式」授業 づくり. ジアース教育新社

これらの文献の中から、「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」に関連が深い語句が複数挙がった。それらの語句及びその定義を整理するために、表2にまとめる。なお、語句の定義についてはそれぞれの文献を参考としているが、元の表記から一部変更を加えている。

表 2 語句の整理

語句	定義	参考元
振り返り	児童生徒が授業の中で達成できた点や進歩の状況を	京都府立舞鶴支援学校(2014)
	確認し、主体的に学ぶ態度を身につけたり、学習意欲を	
	高めたりするもの。	
ほめる仕掛け	児童生徒が自分の目標を立てて挑戦する場をつくる	独立行政法人国立特別支援教
	こと。また、友達や保護者・地域の方が児童生徒一人一	育総合研究所(2016b)
	人のもつ力を認め評価する場をつくること。	
自己評価	児童生徒が自分自身の目標に対する進歩の状況を評	石塚(2012)
	価すること。	京都府立舞鶴支援学校(2014)
相互評価	児童生徒同士がお互いにできた点を認め合うこと。	京都府立舞鶴支援学校(2014)
		広島県立庄原特別支援学校
		(2015)
指導者による評価	児童生徒の達成できた点を指導者が提示し、認めた	京都府立舞鶴支援学校(2014)
	り称賛したりすること。	
まとめ	授業の終末に行われる学習活動であり、学習された	太田 (2012)
	事柄が意味をもった事柄にまとまる授業過程の一段階	
		·

これらの語句のうち、「振り返り」「ほめる仕掛け」「自己評価」「相互評価」「指導者による評価」については、評価者、評価場面等に違いはあるが、いずれも児童生徒の自己肯定感を高め、児童生徒が自分で次の課題に気づけるものであり、「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」に当たると考えられる。 そこで、それら5つの語句の説明や留意点等をもとに、「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の方法や在り方についてまとめることとした。まとめたものを表3に示す。

表3 「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の効果、工夫、留意点

「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の効果

- ・児童生徒が学習したことの意義や価値を実感できるようにすることで、自分自身の目標や課題をもって学習を進めていくことができる。
- ・生徒自身の自己肯定感が高まり、児童生徒が自らの次の課題に気付くことが促される。
- ・児童生徒が自主的に学ぶ態度を育み、学習意欲を向上させる。
- ・次の授業への意欲を高める。
- ・学習内容の確実な定着が図られ、各教科等で目指す資質・能力の育成に資する。

「児童	「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の工夫						
場面(タイミング)の工夫	 ・授業中の評価の場面は1授業に1回とは限らない。 ・授業の最後に評価を行うだけでなく、活動の区切りごとに評価を行ったり、 児童生徒が望ましい行動を行ったらすぐに評価したりする等、様々な評価の 場面(タイミング)が考えられる。 ・また、学年、学期、単元を通してどれだけ成長したかを評価することも考えられる。 						
教具の工夫	・動画や静止画を提示しながら評価をしたり、児童生徒が授業で作った作品を 提示しながら評価したり、「振り返りシート」等のワークシートやノート、黒 板等を使って評価したりする等の方法が考えられる。 ・児童生徒の発達段階や授業の内容等に応じて、児童生徒にとってわかりやす い方法で評価を行う。						
評価者の工夫	・指導者による評価だけでなく、友だち同士で評価しあう「相互評価」や、自 分自身で自己の評価を行う「自己評価」等の方法が考えられる。						

「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の留意点

・児童生徒の発達段階や授業の内容等に応じて、効果の高い評価者を選択する。

- ・児童生徒が「目標」や授業の「見通し」をもって授業に取り組み、その目標や見通しに対して評価を行うことで、授業内容の確実な定着につながる。
- ・何を評価するかが大切である。授業目標に関する事柄について評価することで、学習内容の定着を図れる。
- ・指導者の「ひとりよがりのまとめ」にならないよう、児童生徒が理解しやすい方法で実施する必要がある。
- ・評価の機会を計画的に取り入れる工夫をする。
- ・他者との比較ではなく児童生徒の一人一人のもつ良い点や可能性などの多様な側面、進歩の様子などを把握 し、どれだけ成長したかという点を大切にする。

(2) 文献研究のまとめ

「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」については、「振り返り」「ほめる仕掛け」等様々な文脈で検討されてきたことが分かった。

「児童生徒の一人一人の良い点や可能性の積極的な評価」の効果や、効果を高めるための工夫・留意点について文献研究を通してまとめることができた。

4 京都府立特別支援学校の研究授業の参観

(1) 授業参観の概要

学習評価の在り方をさらに検討するために、京都府立特別支援学校の「各教科等を合わせた指導」の研究 授業の参観を6回行った。

研究授業は、児童生徒一人一人をどのように評価しているのか(方法)、何を評価しているのか(内容)、 頻度(場面)、そしてその評価が計画的に実施されているか(指導案の記載)等の観点で参観をし、記録をとった。

授業参観の概要を表4に示す。なお、表4にまとめる「評価」については、学級全体で行ったもののみを 示す。

表 4 授業参観の概要

学校	A	В	С	D	Е	F
実施日	平成 30 年6月 28 日(木)	平成 30 年7月2日(月)	平成 30 年7月 12 日(木)	平成 30 年9月 18 日(火)	平成 30 年 10 月4日(木)	平成30年11月14日(水)
学部	中学部	小学部	小学部	高等部	小学部	中学部
障害種	知的障害	知的障害	知的障害	知的障害	知的障害	知的障害
		聴覚障害	肢体不自由(1名)			視覚障害
			視覚障害(1名)			肢体不自由(1名)
教科等	生活単元学習	生活単元学習	生活単元学習	作業学習	生活単元学習	生活単元学習
授業の 目標の確認	なし	あり	なし	あり	なし	なし
評価の内容	・生徒が上手に活動で	・児童が授業の目標が	・児童の歌やダンスが	・(授業の冒頭に自分	・児童が修学旅行で楽	・授業の中で「がんば
	きたことを、指導者が	達成できたことを指	上手にできたことを	で立てた) 個人目標を	しかったことを発表	ったこと」を生徒が発
	言葉で評価する。それ	導者が言葉(手話)で	指導者が言葉で評価	達成できたかどうか	し、指導者が上手に発	表(自己評価)する。
	に加えて生徒全員に	評価	・単元の中で「がんば	を作業日誌に記入し	表できたことを言葉	それに加えて生徒全
	よる拍手		ったこと」を児童が発	て自己評価	で評価する。それに加	員による拍手
			表(自己評価)する。		えて児童全員による	
			それに加えて児童全		拍手	
			員による拍手		※修学旅行を思い出	
			※単元を振り返る際		す際に、修学旅行の写	
			に、これまでの活動の		真を使用	
			写真を使用			
評価の頻度	・活動毎に評価(1場	・活動毎に評価(1場	・活動毎に評価(2場	・授業の最後にまとめ	・授業の最後にまとめ	・授業の最後にまとめ
(場面)	面)	面)	面)	の評価(1場面)	の評価(1場面)	の評価(1場面)
	・授業の最後にまとめ	・授業の最後にまとめ	・授業の最後に単元全			
	の評価(1場面)	の評価(1場面)	体の評価(1場面)			
指導案の記載	・評価についての記載有	・評価についての記載有	・評価についての記載有	・評価についての記載有	・評価についての記載有	・評価についての記載有

授業の中では学級全体で行った評価以外にも、児童生徒一人一人に個別に言葉がけをするなどの個別の評価も見られた。個別の評価について表5にまとめる。なお、中心指導者(T1)のみの発言を記録していたため、中心指導者以外の教員の発言は表5には含まれていない。

また、授業中には「児童生徒の発言を復唱する」ことや「児童生徒に対して微笑む」「無言で優しく肩をたたき励ます」等の指導者の働きかけも見られた。それらの行動は児童生徒に対してポジティブな印象を与えるが、「児童生徒の一人一人の良い点や可能性」を具体的に評価しているわけではないため、今回の参観では「評価」に含めないこととした。

表 5	中心指導者の主な個別の評価
10 0	〒10716年1071年13日11707日1111

学 校	A	В	С	D	E	F
学 部	中学部	小学部	小学部	高等部	小学部	中学部
中心指導者の	・(机の上を片付	・(児童の発表に	・(児童の発表に	・なし	・(児童の発言の	・(生徒の歌に対
主な個別の評価	けられたこと	対して)「難し	対して)「すば		後に)「正解で	して)「上手」
	に対して)「○	い言葉をよく	らしい、よく覚		す。すごい。」	
	○君。片付けら	知っているね」	えていたね」		・(児童が進んで	
	れたね。OKで	(児童の挙手に	・(歌を歌う活動		役割果たした	
	す。」	対して)「もう	の後に)「〇〇		ことについて)	
	・(プリントに記	わかったの。早	君も上手に歌		「配ってくれ	
	入しているこ	いな」	っていたね」		てありがとう」	
	とに対して)	等	等		等	
	「〇〇君。書け					
	ていてすごい					
	ね」					
	等					
指導案の	個別の評価につ	個別の評価につ	個別の評価につ	個別の評価につ	個別の評価につ	個別の評価につ
記載	いての記載なし	いての記載なし	いての記載なし	いての記載なし	いての記載なし	いての記載なし

(2) 学級全体の評価の分析

6 つの研究授業の中でみられた学級全体での評価を、文献研究でまとめた評価の工夫や留意点をもとに分析を行った。

ア 評価の工夫について

評価の場面(タイミング)については、授業の最後に行ったり、活動毎に評価を行ったりする等、児童 生徒の実態に応じて工夫されている様子が見られた。

教具については、作業日誌を使ったり、写真を提示しながら振り返りを行ったりする等、児童生徒の実態や授業の内容に応じて工夫されている様子が見られた。

評価者については、指導者による評価が中心であるが、「がんばったこと」を発表したり、個人目標が達成できたかを作業日誌に記入したりする等の自己評価を行っている授業もあった。また、他の児童生徒が拍手をして賞賛する場面もあった。

イ 授業の目標の提示について

授業の目標を提示した授業は6つの授業のうち、2つであった。

授業の目標を提示した2つの授業については、目標を達成できたかどうかを評価していた。

ウ 計画的な評価について

全ての研究授業の指導案において、評価についての記載があり、計画的に評価が行われていた。

エ 多様な側面の評価について

6つの研究授業のうち、4つの授業において児童生徒が発表や歌、ダンスなどが「上手にできたこと」 を評価している。

自分が「がんばったこと」を発表する授業が2つあった。

何ができるようになったのか、何が分かったのかなど、児童生徒の成長を評価した授業は2つであった。

(3) 個別の評価に関する分析

ア 評価の工夫について

評価の場面(タイミング)については、指導者の指示に応じて児童生徒が行動した時に、行われるものがほとんどであった。

教具は使用されず、言葉がけのみであった。

評価者は指導者のみであった。

イ 計画的な評価について

学習指導案への記載はどの授業もなかった。

ウ 評価の回数について

4つの授業で評価の回数は2回以上あった。

Dの授業は全くなく、Fの学校の授業では1回のみであった。

(4) 授業参観での評価に関する考察

ア 学級全体の評価に関する考察

特別支援学校の授業の中の評価では、児童生徒の実態や授業の内容に応じて、「場面 (タイミング)」「教 具」「評価者」等を工夫している実態があることが分かった。

一方、授業の目標を提示している授業は限られており、授業の目標に対しての評価もあまり行われていない実態が分かる。授業の目標を提示し、それに対して評価を行うという流れは、授業内容の確実な定着につながるため、今後意識して実施していく必要があるのではないかと考える。

評価の内容については、「上手にできたこと」や「がんばったこと」の評価が多い。この評価は児童生徒の自己肯定感は向上するが、「何ができるようになったか」は児童生徒が実感しづらいものになっていると考える。単純にできたことやがんばったことを評価するだけでなく、授業を通してどういった成長があったのかを実感できるような評価を検討していく必要があると考える。

授業の目標を提示した2つの授業のみが「何ができるようになったのか」「何がわかったのか」等、児童 生徒の成長を評価していることを考慮すると、今後の特別支援学校の評価の改善の視点として、「授業の 目標を提示し、それに対しての評価を行い、学習内容の確実な定着につなげる」という視点は重要なので はないかと考える。

イ 個別の評価に関する考察

個別の評価は、児童生徒が適切な行動をとった時に、タイミング良く行われている。学習の取組を適時 評価することで、児童生徒の学習への意欲を高めているのだと考えられる。児童生徒の行動によって評価 のタイミングは変わるので、指導案に記載し計画的に行うことは難しいのだと考える。

評価の回数が少なかったDとFの授業は、作業が中心の授業であり、教師の指示が少ない授業であった。 そのため、教師の指示→生徒が活動→評価という流れが少なかったためではないかと考える。DとFの授業は教師の指示が少なく、生徒が主体的に取り組めていた授業だと考えられる。

一方、「自己肯定感を高める」「学習意欲を向上させる」という評価の効果から考えると、生徒が主体的 に取り組めている授業であっても、評価をすることは一定必要なのではないかと考える。 個別の評価は臨機応変に行う必要があるため、事前に計画を立てておくことは難しい。しかし教師が事前に児童生徒の行動を想像し、どのような行動があったときに評価をするのかを考えておくことは大切ではないかと考える。事前に考えておくことで、タイミング良く評価ができるようになるのではないかと考える。

評価の場面が少なくなりがちな作業を中心とした学習についても、事前に考えておくことで、必要な場面で適時評価ができるのではないかと考える。

5 まとめ

本研究では、学習評価の児童生徒に対しての側面に注目して研究を行った。児童生徒の主体性や意欲を高める評価の在り方についてまとめられた文献は現在ほとんど無いため、本研究でその工夫や留意点についてまとめられた意義は大きいと考える。

また、特別支援学校の研究授業の参観を通して、現在の特別支援学校での評価の実態を把握し、その改善の視点を提案することもできた。これについては、今後の特別支援学校の授業改善の一つの視点として活用できるのではないかと考える。

6 引用·参考文献

- ・石塚謙二(監修)全国特別支援学校知的障害教育校長会(編著)(2012)知的障害教育における学習評価の 方法と実際. ジアース教育新社
- ・太田正己 (2012) 知的障害教育の授業展開「まとめ」をきちんとすれば授業の効果が上がる 学習活動「見通し・振り返り」と評価. ジアース教育新社
- 京都府立舞鶴支援学校(2014)平成 26 年研究紀要. http://www.kyoto-be.ne.jp/maizuru-s/cms/
- ・国立教育政策研究所(2010)評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料
- ・中央教育審議会(2010)児童生徒の学習評価の在り方について(報告)
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2014)知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究 特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて-
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016a)知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程の在り方-アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・学習評価の一体化
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016b)「育成を目指す資質・能力」を育むための知的障害教育における学習評価の実践ガイド 学習評価の9実践事例を踏まえて. ジアース教育新社
- ・広島県立庄原特別支援学校(著)東内桂子(代表者)(2015)学校が変わる!! 授業が変わる!! 「庄原式」 授業づくり. ジアース教育新社
- · 文部科学省(2009)特別支援学校学習指導要領解説総則編
- ・文部科学省(2010)「小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導 要録の改善等について
- · 文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説総則編

自己肯定感等に関する一考察 ~「折れない、しなやかな心」を巡って~

教育相談部

地域教育支援部

雅子

部長 吉川 雅智 研究主事兼指導主事 由良

主任研究主事兼指導主事 服 部 康 子 研究主事兼指導主事 竹 原

 研究主事兼指導主事
 吉 田 晴 美

 研究主事兼指導主事
 松 浦 春 海

 研究員
 安 藤 佳 奈

1 問題と目的

近年、学校教育の諸課題の一つとして、児童生徒の自己肯定感の低さが取り上げられている。

内閣府は、満 13~29 歳の若者を対象に『我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』(2013) を実施した。 この調査の中で、日本は諸外国に比して若者の自分への満足感が低いこと等が示された。

また、教育再生実行会議でも、「日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について」(文部科学省,2016)が報告され、「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」(文部科学省,2017)の分析結果が示された。これらをまとめた第十次提言で「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上」(2017)が示された。

このように、文部科学省等では「自己肯定感」の用語で統一されているものの、研究分野では自己肯定感に類する用語について、歴史的な変遷の中で様々に議論されており、用語間の意味の差異も研究者間で一致しておらず、同じ用語であっても研究者によって定義が異なっている現状がある。ただ、元々生来変わらない個人の特性として考えられていた自己肯定感等は、現在の状態を示すものと考えられるようになってきた(遠藤、1999)とも言われる。

京都府総合教育センター(以下、本センター)では、平成 27~29 年まで、不登校も含めた学校不適応の萌芽の時期を確かめるべく、前思春期(小学校 3・4 年生)に焦点を当て、心理的・発達的課題等を踏まえて、教員がどのように理解し、関わるのが大切であるかを探るプロジェクト研究に取り組んだ。この研究の中で小学校教員対象に行ったインタビュー調査(2017)で、複数の教員が最近の児童生徒の特徴として、「自信のなさ」を挙げ、「自分の存在を認められる体験」が前思春期の子どもに必要だと述べた。また「失敗を怖がる児童が増えていると感じる」という声も見られた。成長・発達の途上にある児童生徒が、人間関係を含めた様々な困難に直面することや、その時に「失敗を怖がる」「心が折れる」などの心性があることは容易に推察される。ただ、この心性が一時的なものであり、児童生徒が自分に適度な自信をもち、失敗を怖れず、または失敗しても立ち直り、その前より成長することを私たちは期待している。つまりこれは、前述した自己肯定感とも関連した課題であると言えるだろう。

以上のことから、本研究では、児童生徒の適切な自己肯定感を育むために、教職員の心持ちや関わりとして何が必要かについて明らかにすることを目的とする。

研究初年度である今年度はまず、自己肯定感の類語に関する文献研究から始め、併せて、本研究の研究目的が、学校現場で勤務する教職員の実感と整合性が認められるか、教職員は児童生徒の自己肯定感を育むことをどう考え、関わろうとしているのかについて、質問紙を使って調査することとした。

本研究を進める中で、適切な自己肯定感を育むことが児童生徒の成長・発達に資するものであることを示し、児童生徒の発達に沿った教職員の有効な関わり方について検討し、成果を学校現場にフィードバックしたい。

2 研究方法

研究I

「自己肯定感」とその類語について、改めて文献研究することとした。

研究Ⅱ

この研究の必要性が学校現場の教職員の実感とも合致するかどうかを検証することと、教職員の日常における児童生徒との関わりの中で、心がけていること、取り組んでいることを調査するため、「児童生徒の自己肯定感等に関する教職員の意識調査」として、アンケート調査を実施した。

アンケート調査は、平成30年8月に全教職員を対象とする研修講座(「今を生きる子どものこころ」講座、教職員のメンタルへルス講座、教育相談<初級>講座(北部))に参加した教職員を対象に行った。

回答者は、全校種の教職員合計 254 人を対象とした。校種については、小学校・義務教育学校(前期)111 人(43.7%)、中学校・義務教育学校(後期)67人(26.4%)、高等学校51人(20.0%)、特別支援学校24人(9.4%)、適応指導教室支援員1人(0.4%)であった。

アンケートの内容は、属性を問うフェイスシートの他に、5件法で問う17の質問項目、「自己肯定感を育むためにあなたが学校で心がけていること、取り組んでいること」などを自由記述で問う6項目から構成した。5件法で問う項目については、量的調査として統計的手法を用いて処理し、自由記述で問う項目については、質的研究法の一つであるKJ法を用いて分析した。

(1) 研究Ⅱa アンケート調査の量的研究

量的研究では、各質問に対して、「1 思う・感じる、2 どちらかといえば思う・感じる、3 どちらともいえない、4 どちらかといえば思わない・感じない、5 思わない・感じない」の5件法での回答を求めた。

回答は、全体と学校種別等の属性に分けた結果を統計処理した。その中で特徴が表れた項目、明らかな差が表れた項目について分析し、考察することとした。

(2) 研究IIb アンケート調査の質的研究

質的研究では、自由記述のテーマのもと、相談担当者6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。

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。自由記述に関する6項目全ての図解を作成したうち、ここでは「自己肯定感を育むためにあなたが学校で心がけていること、取り組んでいること」についての図解とそのストーリーラインを本研究の結果として示し、考察することとした。

3 研究 I 「自己肯定感」とその類語に関する文献研究の結果と考察

問題と目的でも述べた通り、昨今日本の教育分野一特に教育再生実行会議や文部科学省等の国政レベルでは、「自己肯定感」という語が使用されることが多い。本センターも公的な教育機関の一部であり、この用語の使用に異議を唱える意味ではなく、学術分野では元来どのような語としてとらえられてきたのかについて概観しておくことで、「自己肯定感」という用語とその類語とされる用語との異同、共通認識が可能な定義の範囲、学術分野での歴史的背景等についての見識を深め、本研究で、どの用語をどのように使用するかについて検討したい。

(1) 自己肯定感の定義

「自分の可能性を信じ、自分はできるんだという自信をもち、肯定的に自己を認識すること」

【「こころの問題事典」平凡社 2006】

「『自分が自分であって大丈夫』という感覚のことを筆者は『自己肯定感』と呼んできたのである。(中略) 筆者が語り続けてきた「自分が自分であって大丈夫」という規定は、存在レベルの肯定である。機能レベルの肯定ではない。「できる」とか、有能だとか、役立つとか立たないとか、そういうレベルのものではない。むしろ、そういうレベルで評価されることなしには「存在」が許されないかのような状況への批判を込めた自己肯定感なのである。」

【高垣忠一郎(2009). 私の心理臨床実践と『自己肯定感』 立命館産業社会論集】

「ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面もふくめて、自分が自分であっても大丈夫という感覚である」

【「特別支援教育大事典」旬報社2010】

「自己肯定感の定義(どう捉えるか?)

- ◇評価よりも、満足・受容?
- ◇他者との比較ではなく、自己内完結?
- ◇能力や学力だけでなく、実存的な生き方に関わる?

Very good 195 good enough

人との比較よりも、自分なりの満足

生きる力を下支えする"自分らしさ"の感覚」

【伊藤美奈子(2017). 教育再生実行会議有識者勉強会資料】

上記の文献等から、「自己肯定感」は様々な水準や意味で使用されることがあることがわかったが、文字から連想される通り、「自己を肯定的にとらえる感覚」という点では、共通していると言えるだろう。ただ、伊藤の説明には、「very good よりも good enough」とあるが、「自己肯定感」は高ければいいというものではなく、程よさ、適切なという注釈がつくものとも考えられた。もとより、筆者らは根拠のない自信ばかりが溢れる児童生徒になることを期待しているわけではない。

さらに、少し古くなるが、自己肯定感について以下のような報告もある。

「自己肯定感が高い子どもとは、「自分が価値のある存在である」と感じていたり、自分に自信がある子どもだといえる。その特徴としては、様々な物事に取り組む意欲が高いことがあげられる。

学習や労働といった具体的な対象への意欲の減退だけでなく、成長の糧となる様々な試行錯誤に取り組も うとする意欲そのものが減退している背景には、青少年の自己肯定感の低さなどがみられることが指摘され ている。」

【中央教育審議会(2007). 次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)】

「小学校高学年の時期に、重視すべき発達課題の一つとして、自己肯定感の育成があげられている。」

【子どもの徳育に関する懇談会(2009).子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)】

これらの報告からは、「自己肯定感」が児童生徒の主体性や、学習等の活動意欲などにも影響があることが 示唆されているとも言えよう。教職員の問題意識と併せて考えれば、児童生徒の健全な成長を保障するために も、「自己肯定感」を育もうとする考え方は、学校教育の現場でも受け入れやすいと思われた。

(2) 「自己肯定感」の類語について

ア 自尊感情

「自分自身に対する肯定的な感情。自分自身を価値ある存在ととらえる感覚。ローゼンバーグ (Rosenberg, M.) は、自分自身のことを「非常によい」とする感情と「これでよい」とする感情を区別し、とくに後者を「自尊感情」と定義している。乳幼児期の母子関係における母親の無償の愛情、全面的な受容が子どもの自尊感情の基盤であり、児童期、青年期の所属集団からの承認や他者との比較を通して形成される。高い自尊感情を有する方が適応的であるとする見方が一般的だが、劣等感の補償として防衛的に高い自尊感情を持つ場合があることも指摘されている。」

【「カウンセリング辞典」ミネルヴァ書房,1999】

イ 自己効力感

「個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知」

【時任真幸(2013). 臨床実習が特性的自己効力感の変容に及ぼす影響「理学療法学 Supplement」Vol. 41 Suppl. No. 2】

「人がある事態に対処する際に、どの程度効果的に処理できると考えているかという認知のこと」

【山西健斗 小倉正義 (2017) . 自己効力感が児童・生徒の精神的健康に与える影響ー学習 に関する自己効力感に着目して-「鳴門教育大学学校教育研究紀要」第 31 号, 143-152】

ウ 自己有用感

「他者の存在を前提として自分の存在を感じること、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感のこと」

【国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011).「生徒指導支援資料3いじめを減らす」】

「人の役に立った、人から感謝された、人から認められた、という『自己有用感』は、自分と他者(集団や社会)との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」

【国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). 「生徒指導リーフ Leaf 18 『自尊感情』 ? それとも、 『自己有用感』」】

工 自己有能感

「自らの行為が新しい環境を作り出せるという感覚」

【西浦和樹 (2011). 創造性教育の現状と創造的問題解決力の育成:-教育ツールの活用による人間関係構築の試み- 「教育心理学年報」50巻, 199-207】

才 自己価値感

「自己価値感、自尊感情、自己肯定感などさまざまな類語があるが、細かい定義は別として、『自分は自分としてこれでよいのだ』とでも言えそうな無条件の価値感情を指すと考えてよいであろう。」

以上アからオまでの自己肯定感に類する代表的な類語の定義を調査したところ、その意味に重なりやずれがあることが確認された。ただ、以下のような説もある。

「自己肯定感とは、自尊感情 (Self Esteem)、自己存在感、自己効力感などの言葉とほぼ同じ意味合い」
【国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). 「生徒指導リーフ Leaf18『自尊感情』? それとも、『自己有用感』」】

「自尊感情 (Self-esteem)」とは、自分が価値ある人間だと感じること、すなわち自分に対する肯定的な感覚、自己評価を指しており、Rosenberg (1965) をはじめ心理学において長く研究されてきた概念である。これは、学校教育において、昨今用いられることが増えた「自己肯定感 (Self-affirmation)」とほぼ同義だといえるだろう。」

【角田豊(2014).学校教育とコフートの自己心理学: 生徒指導,キャリア教育・進路指導,教育相談,特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために 京都教育大学研究紀要】

以上の文献等から、「自己肯定感」と周辺の用語、つまり「自尊感情」「自己効力感」「自己存在感」等、様々な用語があり、それぞれの用語の定義、用語を使った研究は存在するが、ほぼ同じ意味合いとして捉えることも可能だと考えられた。

よって本研究では、これらの用語の代表として「自己肯定感」を使用することとする。

4 研究IIa の結果と考察

17項目ある5件法の質問のうち、ア「日本の子どもは『自己肯定感』が低いと指摘されていますが、そう思いますか」、イ「失敗を恐れる児童生徒が多いと感じますか」、ウ「自分に自信がないような児童生徒が多いと感じますか」、エ「他者と比べて劣っているか、優れているかを気にしている児童生徒が多いと感じますか」、オ「自分という存在を大切にしている児童生徒が多いと感じますか」、カ「自分の長所をわかっている児童生徒が多いと感じますか」の6項目の結果について以下に示す。

*以下のグラフの構成比は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計しても必ずしも100とはならない。

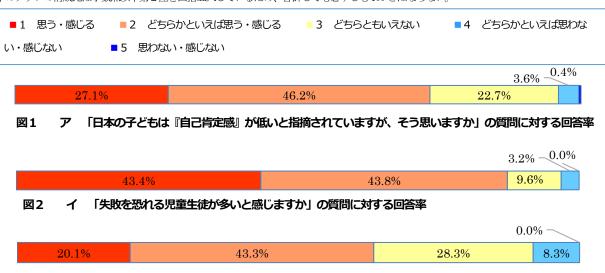


図3 ウ 「自分に自信がないような児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

ア、イ、ウの質問への回答では、教職員は、ア「日本の子どもの自己肯定感」について約7割が低いと感じて おり、さらに、イ「失敗を恐れる児童生徒」については約9割が多いと感じていることが示された。また、ウ「自 信がない児童生徒」については約6割が多いと感じていることが示された(図1、2、3)。

これらの結果から、本研究の課題意識と学校現場の教職員の実感には整合性があると考えられた。

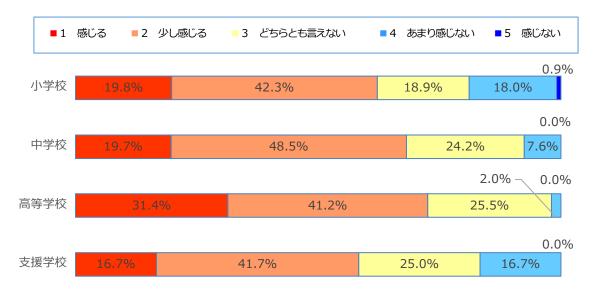


図4 工「他者と比べて劣っているか、優れているかを気にしている児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

エの質問への回答を学校種別で集計すると、他者との優劣を気にする児童生徒が多いと感じる教職員が、児童生徒の発達段階の順に増える傾向が示された(図4)。

これは、中学校、高等学校の時期を過ごす生徒が思春期、青年期前期にあり、その時期の自然な心性として、他者からどう見られているかを強く気にする時期であると考えられることから、この傾向は自然なものであると考えられた。しかし、小学校の段階においても、そう感じる教員が6割を超えていることに注目したい。

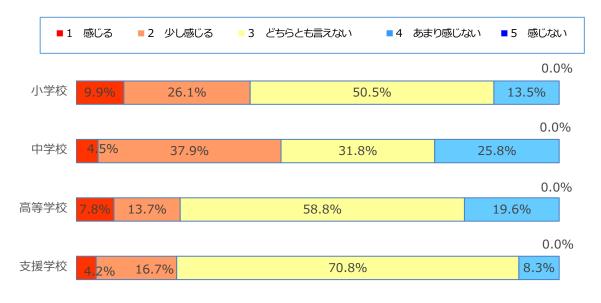


図5 オ「自分という存在を大切にしている児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

オの質問に対する回答を学校種別で集計すると、他校種に比べて、中学校の教職員は、「どちらでもない」以

外の回答が多いことが示された(図5)。

このことから、中学校の教職員は、生徒自身が「自分という存在を大切にしている」かどうかについて関心が高いのではないかと考えられた。中学生は発達段階で見ると、思春期にあたり、他の時期と比べて、より自我意識が強くなるという特徴があることも関連すると推察された。

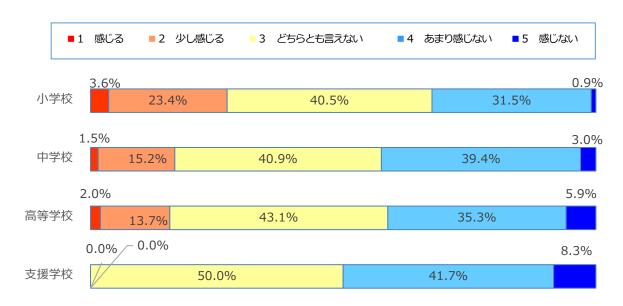


図6 カ「自分の長所をわかっている児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

カの質問への回答を学校種別で集計すると、「自分の長所がわかっている児童生徒が多い」と感じる教職員は、「どちらかといえば感じない」も含めると、小学校で3割強、中学校では4割弱、高等学校では4割を超え、支援学校では5割の教職員が感じないとの回答が示された。小学校では、「感じる」「どちらかといえば感じる」を併せると3割弱であり、感じない方向とほぼ同数だが、その他の学校では「感じる」「どちらかといえば感じる」を併せても、「感じない」、「どちらかと言えば感じない」を併せた数の半数以下であることが示された(図6)。

5 研究Ⅱの結果 <ストーリーライン>

自己肯定感を育むために教職員が心がけていること、取り組んでいること

KJ 法により作成した図解を図7に示す。切片化した受講者の回答を分析すると、「ほめる」ことに関する切片が圧倒的に他を上回った。これを整理すると、ほめる「量」を重視する場合と、「児童生徒に効果的であると考えるほめ方のポイント」を重視する場合に分けられた(図8)。「こまめに」ほめるという「量」「ポイント」両方に通じるほめ方もあった。ポイントも、「できたことを」ほめると「過程を」ほめる場合に分けられ、「意味がある時だけ」、「できた時に」、「タイミングよく」ほめるという時間的な経過を意識したほめ方もあれば、「みんなの前で」などのように場を意識したほめ方もあった。また、ほめる内容でも「がんばったことを」「少しの成長を」「小さいことでも」のように行為や活動に着目するほめ方もあれば、「いいところを」ほめるのように児童生徒の資質に着目したほめ方もあった。ほめ方の工夫として、「保護者に伝えて」ほめてもらう、教職員みんなが児童生徒の良さを共有して「組織的に」ほめるなど、間接的な賞賛を使う場合もあった。ほめ方としては「具体的に」ほめるという回答も多かった。「ほめる」ことを叱ることと対比させ、

「叱るとほめるのバランス」が必要だと感じている教職員もあった。

「一人一人をよく見る」ことの他、「一人一人の存在を尊重する態度」、「聴く」こと、「対話」することという4つの要素はまとめて「児童生徒理解」と命名され、図解では最もベースラインに配された。児童生徒の情報について「教職員間での共有」が図られることや、「保護者との協力」も「児童生徒理解」と相互作用が予想されることから、ベースラインに配された。

「失敗を責めない」、他の児童生徒と「比較しない」、「子どもの良さに目を向け伝える」、「否定しない」の4つの要素をまとめて、「集団に向けての教師の姿勢」と命名された。次に、「励ます・勇気づける」、「肯定的な声かけ」の他、あなたのことを「気にかけているよ」というメッセージを伝えること、児童生徒の努力を労い「お礼を言う」の4つの要素をまとめて、「個への直接的な関わり」と命名された。

日常的に「互いを認め合う取組」が様々にあり、多くの教職員が行っている「よいところみつけ」の取組や、「人権学習」等の授業の要素はまとめて、「互いを尊重し合う取組」と命名された。

「必要とされる、役立てる感」という要素は単独で、児童生徒が「有用感」を感じられる取組と命名された。 学校・学級が、児童生徒にとって「安心・安全」な場であることを実感させること、「間違ってもよい雰囲気づくり」を心掛けること、「所属意識が持てる取組」の3つの要素をまとめて、学校に児童生徒の「居場所を作る」関わりと命名された。

以上「互いを尊重し合う取組」、「有用感」、「居場所を作る」をさらにまとめて、「児童生徒間をつなぐ」関わりと命名された。

上記「集団に向けての教師の姿勢」、「個への直接的な関わり」、「児童生徒間をつなぐ」関わりの3つをまとめて「安心できる人間関係と雰囲気づくり」と命名され、図解の中段に配された。

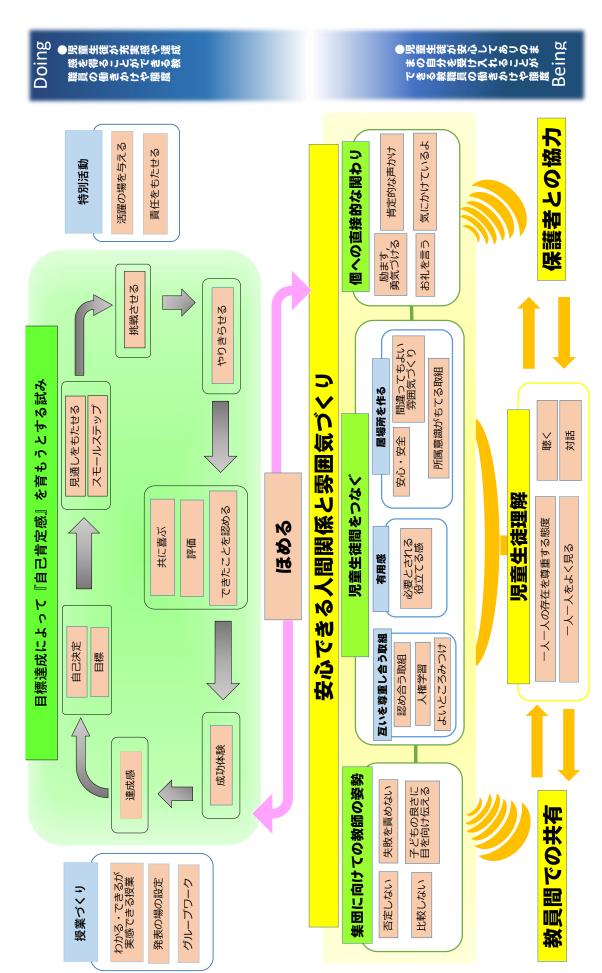
「目標」と「自己決定」は関連が深いと考えられ、次に「見通しをもたせる」と「スモールステップ」の 手法もまとめることができると考えられた。課題に「挑戦させる」こと、課題を「やり切らせる」こともつ ながりがあると考えられた。「できたことを認める」、「評価」する、また時には教職員が児童生徒と「共に喜 ぶ」という3つも一つにまとめられた。児童生徒にとって「成功体験」は「達成感」につながることも想定 された。以上、「目標」から「達成感」までを順に並べ、「達成感」が次の「目標」を「自己決定」すると見 れば、一つのサイクルになるようにも見えることから、このサイクルは「目標達成によって『自己肯定感』 を育もうとする試み」と命名された。

「『わかる・できる』が実感できる授業」、「発表の場の設定」、「グループワーク」の3つの要素はまとめて、「授業づくり」と命名された。

「活躍の場を与える」、「責任をもたせる」の2つの要素はまとめて「特別活動」での工夫と命名された。 上記のサイクルと「授業づくりの工夫」や「特別活動」は何らかの関連があることが推測されたことか ら、「目標達成によって『自己肯定感』を育もうとする試み」と並べて図の上部に配された。

6 研究Ⅱbの考察

教職員が児童生徒の「自己肯定感」を育むために、心がけていること・取り組んでいること、について KJ 法を用いて分析した結果、教職員は「児童生徒が安心してありのままの自分を受け入れることができる教職員の働きかけや態度」と「児童生徒が充実感や達成感を得ることができる教職員の働きかけや態度」の2つの軸で関わっていることが考えられた。前者を、児童生徒が自身の存在そのものを認める関わりとして、「Being」の関わりとした。一方後者は、児童生徒がしたこと、できたことを認める関わりとして、「Doing」の関わりとした。



لد 教職員が児童生徒の自己肯定感を育むために心がけていること・取り組んでいるこ <u>≻</u>

ほめる

量

ほめる量

とにかくほめる。

大人だけでなく、子 どもたちで自己肯定 感を育むために、1 日の最後によいとこ ろ見つけをしたりし ほめ言葉シャワーを したりしている。

ほめる。

こまめに

こまめにほめる。

児童生徒に効果的であると考えるほめ方のポイント

できたことを

できたことをほめる。

小さい約束を決めて 実行させる→○だっ たらほめる。

その出来がよかった と感じたら素直に はっきりほめる。

できた時に

できた時に認め、ほ めることを積極的に 取り組んでいる。

どんな小さなことで も、できた時にほめ ること。

みんなの前で

みんなの前でほめる。

発表の場で、みんな のいるところでほめ たり、時には厳しい 言葉をかけるように している。

いいところを

いいところをほめる。

がんばりや良さを認 める声かけ

過程を

結果だけをほめるのではなく、努力した 過程をほめる(でき る子、できない子で 評価しない)。

意味がある時 だけ

本当に意味があると きだけ、本当にがん ばったときだけほめ る。

タイミングよく

その場その場でほめる。

良いところを発見し たらタイミングよく ほめる。

叱る⇔ほめる バランス

授業中、休み時間など、生徒の良い行動など、ほめるときにはほめる。そのついでに、直した方がよいところも付け加える。

叱った後も、最後に はほめる。

がんばった ことを

チャレンジしたこと に対してほめる。

自ら行動したことや、 小さな成功(できた こと)でもほめるよ うにしています。

ほめて伸ばす。

がんばった*ことを*ほ める。

少しの成長を

少しの成長をほめる。

頑張っていること、 前に比べて良くなっ たことなど、小さな ことでもそのつどほ める。

小さいこと でも

小さいことでもほめ る。

当たり前のことでも ほめる。

小さいことでも成功 させる経験をさせ、 できたことをしっか りほめる。

保護者に 伝えて

できたとき、そのと きを逃さずほめる。

組織的に

保健室に相談をしに きた子どもに対して、 必ずほめるようにし ている。

その後、担任にも伝え、担任からほめてもらう。

職種的に生徒と関わることは少ないのですが、なるべくほめるよう心がけている。

具体的に

具体的にほめる。

小テストを返却する ときに「すばらし い!」「合格」のは んこを押す高校生で も励みにする生徒が いるので。

本校の取り組み 「Goodカード」を できるだけ出す。

図8 「ほめる」の内容

「Being」の関わりとして、まず児童生徒を理解し、他の教職員や保護者と連携を取って関わっていく、ということがあげられ、これらの関わりは児童生徒に関わる上で基本的な関わりであると言える。その上で、集団と個、それぞれに関わりながら、関係をつないでいく関わりを行っていると考えられた。一方、「Doing」の関わりとして、「Being」の関わりを基盤に、授業や活動の中で児童生徒自身が達成感や成功体験を得られるように、援助する関わりを行っていると考えられた。

近藤(2007)によると、本研究において自己肯定感とほぼ同義としている自尊感情は、他者との比較で勝っていると感じられたときに高められる「社会的自尊感情」と、他者との比較によって形成されるものではなく、無条件に自らの存在を認める「「基本的自尊感情」から成り立っており、「基本的自尊感情」を育むためには体験や感情を他者と共有することが重要であると述べている。また、教育再生実行会議による第十次提言においても、自己肯定感は、「努力することで得られる達成感や他者からの評価等を通じて育まれる自己肯定感」と「自分らしさや個性を冷静に受け止めることで身に付けられる自己肯定感」の2つの側面から捉えることもでき、自己肯定感は人との関わりを通じて形成されることが示されている。

これらの2つの自己肯定感は、KJ法の結果から得られた「Being」「Doing」の軸での関わりに対応するものと考えられ、教職員は個々の達成感の獲得を目指すだけではなく、教職員と個、集団と個の関係性の中で自己肯定感を育むことを意識し、2つの自己肯定感につながる関わりを行っていると考えられた。

また、近藤(2007)は「『社会的自尊感情』は向上心の下支えとなる感情であるが、この自尊感情を満たすには際限なく、他者との比較で勝ち続けなければならない。『社会的自尊感情』がつぶれてしまったときに児童生徒を支えるのが『基本的自尊感情』であり、『基本的自尊感情』の上に『社会的自尊感情』が乗っているのが自尊感情の構造である」、と述べている。また、近藤は、「自尊感情を育てることを念頭において教育したら、自己中心的で自分勝手な子どもになってしまうのでは、逆に自分はこのままで良いのだと、努力や勉強をしない子どもになってしまうのではないか、という声が聞かれるのは、自尊感情のふたつの領域のどちらか一方だけに注目したことから生じているのであり、『基本的自尊感情』と『社会的自尊感情』のバランスが取れていることが大切である」、とも述べている。このことからも「Being」、「Doing」、2つの関わりをバランスをとって行っていくことが大切であるといえるだろう。ただし、学校という場は、児童生徒のできることを増やす、できる部分を伸ばす、という目的・役割を本来的に担っていることから、

「Being」のような児童生徒のありのままを受け入れるということは、児童生徒の成長・発達を目指すことを 諦めた現状肯定のようにとらえられる危険性なども考えられ、実際の指導場面では難しい面もある。すなわ ち学校現場で「Being」の関わりを行っていくには、意識して行うことが必要であると考えられた。

また、自己肯定感を育むための取組として、「ほめる」という回答が圧倒的に多くみられた。ほめることはできた部分、優れた部分についてフィードバックを行う行為であり、達成感を支える行為である意味から「Doing」の関わりでもあり、ほめることで互いを認め合う集団を作っていく意味からも「Being」の関わりであるとも言える。多くの教職員が「ほめる」という行為を意識している背景には、図6の結果にあるように、自分の長所をわかっている児童生徒が少ないと教職員は感じているということがあり、このことから「ほめる」といったことや長所を伝え返していく、といったことを強く心がけているのだと考えられる。

「ほめる」の内容として、「とにかくほめる」といったほめる量を意識する声と、「できたことを」、「タイミングよく」、「頑張ったことを」、「意味がある時だけ」、「具体的に」等というように、単に「ほめる」のではなく、ほめ方を意識している声とがみられた。松尾(2007)は、本研究においてほぼ同義と捉えている自尊心について、「ただほめれば子どもの自尊心が育つわけではなく、不適切なほめ方はかえって自尊心を低下させてしまうことすらある」ことを述べている。また、「子どもが自尊心を高めるためには、自分にとって大切な人から自分の存在が受け容れられている、愛されていると感じることができる経験

が大切である」としており「ほめる、叱るいずれの行為にしてもその行為自体よりも、子どもをきちんと見て、理解し、向き合うといったことが重要であり、そういった基本を大切にする心構えが、子どもの自尊心を高める上では重要ではないか」と述べている。また国立教育政策研究所(2015)でも、大人は大人の基準でなく、子どもの求める基準や水準で「ほめられたい」「認められたい」ため、その子どもをきちんと見て、子どもがほめられたいポイントをほめることが大切であることについて触れている。

今回の調査結果において、教職員はほめる量やほめ方等を意識しながら、ほめる関わりを心がけていることがうかがえたが、ほめるという行為について、単にほめる、または方法のみにとらわれるのではなく、児童生徒と向き合い、信頼関係があってこそ成り立つ行為であるという視点は、再度振り返っておく必要があると考えられる。

また、教職員から得られた回答は全体として、ポジティブなことを伝えていく、という意見が大半であっ た。学校においては児童生徒を指導する上で、必然的に叱ったり、他者と比べたりするような場面が生じる ため、教職員はポジティブなことを伝え返そうとあえて意識しているということも考えられる。一方で、少 数ではあるが、「ほめると叱るのバランスをもって行う」といった、ほめることだけではなく、叱る等良く ない面についてもちゃんと伝えていくことに触れている声もあった。誰しも良い面も悪い面も両方あり、ど ちらの面についても共に共有し認めていくことが、あるがままの自分を受けとめ、自己肯定感を育むことに つながっていくとも考えられる。しかし伊藤(2017)は、現代社会においては、「叱られる=傷つく」と受 け止める風潮が強くなり、集団の中での叱り方が難しくなっていることを指摘している。叱る等といった行 為には、児童生徒のネガティブな部分にも注目することにもなり、ほめるといったポジティブなことを伝え ていく行為よりも、よりしっかりとした関係性が背景にあることが重要となる。教職員が多忙な業務の中 で、効率を求められ、保護者や社会の期待も背負いながら児童生徒に関わっていることは想像に難くない。 関係性を築く、ということは時間も手間も必要とし、効率を求められる姿勢とは相反するものであると考え られる上に、築き上げたという感覚をもちにくい終りもない作業だと言えよう。そういった状況の中、教職 員がほめる、良いところを伝えていくという行為に終始せざるを得なくなっている状況にあるのではない か、また、ほめる所を探すあまり、子どものネガティブな部分を見ないことになっていないか、教室がネガ ティブなことを出せない場になっていないか、ということについても今一度立ち止まって考えてみる必要が あるのではないだろうか。

今回は自己肯定感について調査を行ったが、自己肯定感という測りがたいもの、どう育むのかわからない、また育めたのかどうか確かめられないものだけに、意識して関わっていくことには難しさもあると考えられる。 "自己肯定感を育む"といった意識をもった関わりの他に、教職員が児童生徒と向き合う姿勢の中に、結果的に自己肯定感が育まれることもあるのかもしれない。そういった関わりについても検討をしていく必要がある。

7 本研究の成果と課題

アンケート調査から教職員も児童生徒の自己肯定感の低さや失敗を恐れる児童生徒の多さを実感していることが明らかになり、本研究の問題意識は、学校現場の教職員の実感とも合致しているといえ、本研究を進める意義を確認できた。また、質的調査(KJ法)の結果から、教職員は様々な自己肯定感を育む取組を心がけているにも関わらず、量的調査の結果からは児童生徒の自己肯定感が育まれていないと感じている実態がみられた。

教職員対象に行った調査の中の、「児童生徒の自己肯定感について日頃から感じていること」を自由に記述してもらう項目の回答の中で、失敗経験が少ない子が多いと感じられることや、自己肯定感を育むには人

に認められる、成功体験といった経験の他に失敗する体験も必要ではないか、という声があった。榎本 (2010) は、近年ほめて育てるということが言われるにもかかわらず、自己肯定感の高い子が増えてきたとも思えない現状について触れている。また、ほめることは自己肯定感を高める機能をもつと考えられるが、一方で、失敗や挫折等ストレスのかかる状況を経験し、打たれ強さを持ち、逆境にめげずに強く前向きにものごとに取り組むことができたとき、真の意味での自己肯定感を獲得していくのではないかと述べている。この「打たれ強さ、逆境等にめげずに物事に取り組んで行ける力」として、近年、心理学の分野では「レジリエンス」という概念が注目されており、小塩 (2011) はレジリエンスとは「悲惨な状況に置かれて落ち込んだとしても、そこからしなやかに回復する過程のことを指す概念」としている。

筆者らは、このレジリエンスがあり、ほどよい自己肯定感をもった心、失敗を恐れる時があったり、他者と比べて落ち込むことがあっても、自分のことを受け入れられ、かつ思うとおりにいかないことがあってもまた前を向ける力を育てていければと考える。本研究においては、そういった育みたい心を「折れない、しなやかな心」とし、これを育むための教職員のかかわり方について検討を重ねていきたい。

今後の課題としては、調査結果からも教職員は関係性の中で自己肯定感を育もうとしていることがうかがえたことや、近藤(2007)においても自己肯定感は関係性の中から育まれるということが言われていることからも関係性という視点を重視しながら、質問紙の結果において未だ詳細に分析できていない項目についても分析を行い、「折れない、しなやかな心」を育むための教職員の関わり方について検討し、学校現場に提案していきたいと考える。

8 参考・引用文献

内閣府(2013). 「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」

文部科学省(2016). 「日本の子どもたちの自己肯定感が低い現状について」(第 38 回教育再生実行会議参考 資料)

文部科学省(2017). 文部科学省「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」における分析結果(教育 再生実行会議 有識者勉強会資料)

教育再生実行会議 (2017). 自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、 学校、家庭、地域の教育力の向上 (第十次提言)

遠藤由美(1999). 「自尊感情」を関係性からとらえ直す 実験社会心理学研究 第39巻 第2巻 150-167 山本雅哉 他 (2016, 2017, 2018). 学校不適応の未然防止ためにⅠ・Ⅱ・Ⅲ ~ 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

藤永保 他 (2006). 「こころの問題事典」平凡社

高垣忠一郎(2009).私の心理臨床実践と『自己肯定感』 立命館産業社会論集

茂木俊彦 他 (2010). 「特別支援教育大事典」 旬報社

伊藤美奈子(2017). 教育再生実行会議有識者勉強会資料

中央教育審議会(2007). 次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)

子どもの徳育に関する懇談会(2009).子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)

氏原寛 他 (1999). 「カウンセリング辞典」 ミネルヴァ書房

時任真幸(2013). 臨床実習が特性的自己効力感の変容に及ぼす影響「理学療法学 Supplement」Vol. 41 Suppl. No. 2

山西健斗 小倉正義 (2017). 自己効力感が児童・生徒の精神的健康に与える影響ー学習に関する自己効力感 に着目して- 「鳴門教育大学学校教育研究紀要」第31号,143-152

国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011).「生徒指導支援資料3いじめを減らす」

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). 「生徒指導リーフ Leaf 18 『自尊感情』? それとも、『自己有用感』」

西浦和樹 (2011). 創造性教育の現状と創造的問題解決力の育成:-教育ツールの活用による人間関係構築の 試み- 「教育心理学年報」50巻, 199-207

菅佐和子(2018). 折れそうな心を支える自己価値感「児童心理」4月号,410-416

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). 「生徒指導リーフ Leaf 18 『自尊感情』? それとも、『自己有用感』」

角田豊(2014). 学校教育とコフートの自己心理学: 生徒指導,キャリア教育・進路指導,教育相談,特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために 京都教育大学研究紀要

近藤卓(2007). 「生きる力」を支える自尊感情 『児童心理』第61巻第10号,金子書房,43-47松尾直博(2007). 自尊心を育てるほめ方・叱り方 『児童心理』第61巻第4号,金子書房,12-17

伊藤美奈子 (2017) . 「もっと叱ってほしい、もっとほめてほしい」 —先生に「かかわり」を求める子どもたち 『児童心理』第71巻第11号,金子書房,1-10

榎本博明 (2010).子どもの「自己肯定感」のもつ意味―自己肯定感の基盤の揺らぎを乗り越えるために 『児童心理』第64巻第4号,金子書房,1-10

小塩真司 (2011). レジリエンス研究からみる「折れない心」『児童心理』第 65 巻第 1 号, 金子書房, 62 - 68

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。

「小中高の接続を意識した外国語による言語活動の工夫」

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 長 島 正 博 研究員 竹 本 恵

要約

新学習指導要領全面実施に向けて、全国的に小学校、中学校、高等学校すべての校種において外国 語教育の質的改善が図られている。

その特徴的なこととして、4技能 5 領域において小中高で一貫した指標形式の目標が設定されているということが挙げられる(表 1 参照)。つまり、それぞれの校種で意識しなければならないことは、外国語活動や外国語科の授業において、言語活動を通して学んだことで何ができるようになるかを段階的に捉え、その接続をしっかりとしていくことが必須であるということである。そして、詳しくは後述する言語活動における問題意識とその背景で述べているが、新学習指導要領では、外国語教育の授業の在り方について様々な課題が指摘されている。その1つに、「学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後に、それまでの学習内容や指導方法等を発展的に生かすことができないといった状況も見られている」といったものがある。こういった課題改善のために、このように一貫した指標に基づいて目標が設定されたことは大きな意義があることから、「小中高の接続を意識した外国語による言語活動の工夫」について研究し、それを研修講座や出前講座で取り扱い、普及・推進をする必要性を強く感じている。

小学校(中学年) 小学校(高学年) 中学校 高等学校 (例) (例) (例) (例) ・身近で簡単なテーマ ・自分や身の回りのご ・ 身近な事柄や出来事 ・身近な話題や知識の く限られたことについ について、初歩的な英 について、簡単な語句 ある話題について、簡 て、自分の気持ちなど 語で簡単なスピーチを や文を用いて即興で話 単な外国語を用いて情 することができるよう を伝えようとするよう すことができるように 報や意見を交換し合う にする。 にする。 する。 ことができるようにす る。

表1 指標形式での領域目標(話すこと)の例

キーワード:新学習指導要領,指標形式の目標,言語活動,課題改善,小中高の接続

1 問題意識とその背景

平成 20 年(高等学校は平成 21 年)改訂の学習指導要領は、小・中・高等学校で一貫した外国語教育を実施することにより、外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度や、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする力を身に付けさせることを目標として掲げ、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」などを総合的に育成することをねらいとして改訂され、様々な取組を通して指導の充実が図られてきた。

その一方で、外国語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)によると、以下のような課題が指摘されている。

- ① 児童生徒の学習意欲に関する課題と小・中・高等学校間の接続の課題
- ② コミュニケーション能力の育成を意識した取組の課題

具体的に、①は小・中・高等学校と学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じるといった状況や、学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後にそれまでの学習内容や指導方法等を発展的に生かすことができない状況が見られること、②は、特に中・高等学校の授業では、依然として文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないことや「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分でないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど、複数の領域を統合した言語活動が適切に行われていないといったことが挙げられる。また、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて適切に表現することなどに課題があるとも指摘されている。

こうした成果と課題を踏まえ、今回改訂された学習指導要領では小学校中学年に新たに外国語活動を導入し、三つの資質・能力の下、「聞くこと」「話すこと」の音声面を中心とした外国語を用いたコミュニケーションを図る素地を育成した上で、高学年において「読むこと」、「書くこと」を加えた教科として外国語を導入し、五つの領域の言語活動を通してコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することとしている。中・高等学校ではこうした小学校での学びを踏まえ、五つの領域の言語活動を通してコミュニケーションを図る資質・能力を育成することとしている(表2参照)。

表2 目標の柱書

小学校第3学年及び第	小学校第5学年及び第	中学校	高等学校
4 学年外国語活動	6 学年外国語	外国語	外国語
外国語によるコミュ	外国語によるコミュ	外国語によるコミュ	外国語によるコミュ
ニケーションにおける	ニケーションにおける	ニケーションにおける	ニケーションにおける
見方・考え方を働かせ、	見方・考え方を働かせ、	見方・考え方を働かせ、	見方・考え方を働かせ、
外国語による聞くこと、	外国語による聞くこと、	外国語による聞くこと、	外国語による聞くこと、
話すことの言語活動を	読むこと,話すこと、書	読むこと、話すこと、書	読むこと、話すこと、書
通して、コミュニケーシ	くことの言語活動を通	くことの言語活動を通	くことの言語活動及び
ョンを図る素地となる	して、コミュニケーショ	して、簡単な情報や考え	これらを結び付けた統
資質・能力を次のとおり	ンを図る基礎となる資	などを理解したり表現	合的な言語活動を通し
育成することを目指す。	質・能力を次のとおり育	したり伝え合ったりす	て、情報や考えなどを的
	成することを目指す。	るコミュニケーション	確に理解したり適切に
		を図る資質・能力を次の	表現したり伝え合った
		とおり育成することを	りするコミュニケーシ
		目指す。	ョンを図る資質・能力を
			次のとおり育成するこ
			とを目指す。

2 言語活動について

従来、中・高等学校で行われていた言語活動は、「言語材料についての知識や理解を深める活動から、考えや気持ちなどを伝え合う言語活動まで…」と幅広く指していたが、今回の改訂を受けて言語活動の捉え方が見直された。言語活動は「実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う活動」を意味する(小学校外国語活動・外国語科研修ガイドブック[平成 29 年])。つまり、言語材料について理解したり文の一部を言い換えたりするパターン化されたドリルのような活動とは区別されており、その指導については、「単に繰り返し活動を行うのではなく、児童生徒が言語活動の目的や言語の使用場面を意識して行うことができるよう、具体的な課題等を設定し、その目的を達成するために、必要な言語材料を取捨選択して活用できるようにすることが必要である。」と学習指導要領の外国語活動や外国語科においても示されている。

3 研究の目的と方法

「言語活動」を中心に捉えた授業構成についての研究を深めるために、各種研修会へ積極的に参加をし、実践事例を収集することとした。収集する事例の具体としては、①思考を伴い、児童生徒が外国語を通して考えや気持ちを伝え合う「言語活動」について、②言語運用能力向上を図った授業における「言語活動」の効果的な指導法について、③外国語による見方・考え方を働かせた指導についての3点とすることとした。

4 結果

(1)「ICEモデル」の考えを取り入れた授業実践

「ICEモデル」とは、カナダで開発・実践された学習・評価モデルのことであり、Iは「Ideas (基礎知識)」、Cは「Connection (つながり)」、Eは「Expansion (応用)」の頭文字で、学びの各フェーズを表している。基礎的知識 (Ideas) の間のつながり (Connection) を適切な質問と指導を通じて理解させ、さらに自らの体験に結びつけた知の応用 (Expansion) へ発展させることを意図した指導方法である。このICEモデルは、それぞれの指導内容において取り入れることができるので、学習者の段階に応じて工夫がしやすい。

例えば、文法事項のうち「一般動詞」についてであれば、Iフェーズでは「今までに学習した動詞を 20 個以上あげる」、Cフェーズでは「それらの動詞の派生語や意味を調べて、最も有用性が高いと考えるものから順番に 10 個選ぶ」、Eフェーズでは「その 10 個の動詞を使って、自分の1日についてできるだけ詳しく伝える」というものである。

あるいは、「教科書の内容」について、Iフェーズでは「教科書の本文に書いてあることの理解」、 Cレベルでは「自分との関係性や経験について考える」、Eフェーズでは「自分の立場や意見について考える」とすることで、学習者を段階的に思考させることができる。

一例として、単元の中で職場体験プログラムにおいて、高齢者福祉施設にある介護用ロボットのことについて扱っている中学校の教科書(NEW CROWN 2 Lesson 2 My Dream part 2 [三省堂])の本文をもとに、それぞれのフェーズでの発問を示す。

教科書本文の指導場面:ケン(Ken)が職場体験プログラムでロボットについて学んで来たことについて発表している。

- ・ I フェーズ="What kind of robot did Ken see?"
- ・Cフェーズ="Do you know this robot?"
- ・Eフェーズ="What kind of robot do you want?"

主語が"Ken"である I フェーズの質問では教材の内容理解を図っている。そして、主語が"you"である Cフェーズの質問では自分との関わりの中で考えさせ、主体性を持たせることにつなげ、同じく主語が"you"である E フェーズの質問で、自分の意見や考えを表出させることへと広げていくことを意図している。このように、CフェーズとEフェーズにおいて主体性を持たせることで、教科書の内容理解に留めず、教科書を活用し、思考を伴った言語活動へとつなげることができる。

(2) Motivating & Realistic を重視した指導法

学習者を「Motivating(やる気のある)」にさせる工夫や「Realistic(現実の)」な課題設定をすることで、学習効果を高められるという考え方である。そのためには、例えば言語活動をする際に、興味・関心・経験の違いや、相手が知らない情報を伝え合うといったことを意図した課題の設定をしたり、コミュニケーションを行う目的や場面、状況を明確に設定するなどの工夫が必要である。以下に改善が必要な例を示す。

例 1: 「Conversation as simple grammar pattern practice」 (単純なパターンプラクティスのような会話)

T: How is the weather today?

S: It is sunny.

T: What is the day today?

S: It is Monday.

T: What is the date today?

S: It is November 5th.

これらのやりとりについては答えが決まっていることであり、なおかつそこに"Information Gap" が存在しないので、「聞きたい」「伝えたい」という意欲を育てるものではない。

例 2: 「Unnatural models of conversation [ex:parroting)」 (不自然な会話モデル [例:オウム返し])

T: What did you do on the weekend?

S: I went shopping.

T: Oh, you went shopping.

「parroting」とは、「to repeat exactly what someone else says, without understanding it or thinking about its meaning(誰かが言うことを、その意味について理解したり考えたりすることなく繰り返すこと)」という解釈である。つまり、言語活動において相手の話したことを繰り返すことは、相手の意見を「聞いている」ということを伝えることにおいては有用であるが、思考しなくてもできるということである。parroting そのものを否定的に捉えるのではなく、重要なのは、まず parroting する必要がある場面であるか、そして、相手の話を聞いたうえで自分の意見を述べたり、質問したりするといった思考を伴った会話の継続が図れているかどうかということである。安易に何でもかんでも parroting をするということは不自然な会話のモデルを示してしまうことにもつながりかねないので、指導者は、特に学習者とのやりとりに対して、その話題に応じた切り返しを意図していくことが重要である。

例 3:「No feedback, or purely non-linguistic feedback」

(活動に対するフィードバックがなかったり、まったく言語に関していないフィードバック)

言語活動の後

T: Well done everybody. Nice smile. Big voice. Great!!

意欲をもって言語活動に取り組んだことに対して肯定的な評価をすることは大切なことであるが、それだけでは「言語に関する」という点において不十分である。また、学習者全体の言語活動について把握することはできないので、いくつかのペアやグループに絞って具体的事例を把握し、全体に返しながらもう一度相手を変えてチャレンジさせるといった、「言語に関する」視点での改善と向上を図ることが重要である。

例4:「Too much support, not enough support」 (十分すぎる支援、足りない支援)

- · Scripts to memorize
- · Written skits

学習者に自分の力で取り組ませることで言語運用能力の向上を図るのであれば、例えば「覚えるための原稿(Scripts to memorize)」や「台本通りのスキット(Written skits)」のように支援をしすぎることで、学習者はその場面ではなく原稿に書かれた英文を表出するという活動となってしまい、実際の場面でどのように対応すればよいか学習者が思考をする機会を奪ってしまう。これらのすべてが否定されるものではないが、ゴールとするのではなく、練習段階と位置付けて、即興的に対応できるようなタスクを設定することが必要である。また、以下のような例も挙げておく。

言語活動の指示として

T: OK, let's Talk about your favorite place in Japan. Go!

即興性だけを求めて、何の脈絡もなく言語活動を提示するだけでは、「誰に対して」「どの場面で」「なぜこの話題で」といった、目的・場面・状況の設定ができていないので、現実のものとして考えず、学習者は機械的なやりとりを行うだけになってしまう。

例 5:「Demotivating, or unrealistic topics」 (やる気をなくさせたり、非現実的な話題)

- · Do you like studying English?
- · How hard did you study last night?
- · How can we make World Peace?

言語活動では、学習者にお互いの考えを「言いたい」「聞きたい」「伝え合いたい」といった気持ちにさせることが重要であるが、これらの話題ではそういう気持ちにならなかったり、あまりに非現実的な話題であれば、答えに詰まってしまう。答えに詰まってしまうことにおいて大切なのは、「言いたいけれどどのように言えばよいかわからない」のか、「特に言いたいことがない、思いつかない、何を言えばよいかわからない、自分の意見を明確にもっていない」のかでは、その質が異な

る。前者であればその疑問を学習者全体に返して、学習者の力で表現を学び合わせることが可能で あるが、後者であれば意欲的な学びにつなげられないと思われる。

上述のことから、学習者を motivating にさせるには様々な工夫が必要であるが、その中でも Information Gap があること、活動を行う目的・場面・状況の設定が適切であること、そして現実的な話題を扱うことで、学習者が意欲的に言語活動に取り組み、思考を伴いながら自分の考え、意見、気持ちなどを表出させることができると考える。また、学習者に気付かせたり新しい視点を生み出させたりといったことを意図したフィードバックを繰り返していくことで、言語活動の内容がより充実したものになっていくと考える。

(3)「外国語による見方・考え方を働かせた指導」

パターン・プラクティスなどの「言語練習」からの脱却を図ることが大切である。そのためには、図 1 のように外国語におけるコミュニケーションにおえる見方・考え方を働かせることが必要である。以下に Small Talk と Small Debate を一例として示す。

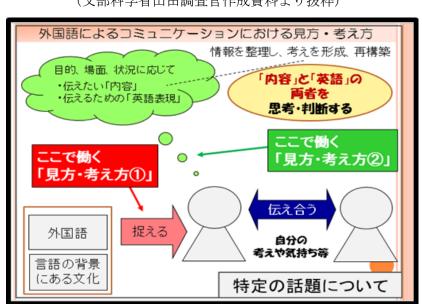


図1:外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方 (文部科学省山田調査官作成資料より抜粋)

例えば"Do you have a pen?"という問いに対して、"Yes, I do."と答えることは文法的にも正しいが、「どんな場面で」「なぜこの質問をされているのか」という視点が抜けている。

見方・考え方を働かせていない単なる Q&A の活動例

S1: Do you have a pen?

S2 : Yes, I do.

図1の『ここで働く「見方・考え方①」』のように、この質問はどのような場面でされるものであるのか、相手がなぜその質問をしてきているのかといった見方・考え方を働かせ、さらに、『ここで働く「見方・考え方②」』のように、どのように応対することが適切かという視点でやりとりをすることで、言語活動の内容が変わってくる。

小学校での例:Small Talk「質問に適切に応じる」

S1: Do you have a pen?

S2: Yes. Here you are.

S1: Thank you!

S2: You're welcome.

中学校での例:Small Talk「質問に適切に応じる」

S1: Do you have a pen?

S2: Yes. Why?

S1: I want to take a note, but I don't have one now.

S2: I see. OK, use this. S1: Thank you so much!!

S2: No, not at all.

高等学校ではこういった小学校や中学校での Small Talk のような対話活動の継続によって身に付けたコミュニケーション能力をもとに、Small Debate へと発展させる。

高等学校での例: Small Debate「Which is better, hand writing or type writing?」

S1: I think hand writing is better than type writing. Because its shape is characteristic and looks hearty. What do you think?

S2: It's a good point of view. But in my opinion, type writing is better. Because it's easier and faster to write. Now people are really busy, so we need to make time.

S1: That's true. But we can save the documents to computers.

S2: Exactly. But we also use a scanner to do so.

S1:..... S2:.....

(1)(2)(3)の事例から、小中高での接続を意識した言語活動の在り方については、まさにICEモデルのように、小学校段階では簡単な表現に出会い、外国語に慣れ親しんだり、身に付けさせる。中学校段階では新しい語彙や文法事項を学び、より具体的で幅広い表現ができるようにつなげていく。そして高等学校では、小学校・中学校で身に付けた表現力を元に、論理的な表現力が求められる課題を設定し、より表現力を広げていくといった視点で行われるべきであると考える。

5 考察

単に情報の理解をしたり、知識の習得をねらいとするだけの活動やパターンプラクティスからの脱却、つまり、「活動あって学びあり」という視点での言語活動を小中高で一貫して行うためには、教員間での共通理解が必須である。また、いかに学習者を motivating な状況に導き、思考を伴った言語活動に取り組ませられるか、そしてそれを単発ではなく継続的に行えるかについては、指導者の指導観や学習課題の設定の仕方などの意図によるものが大きい。このような視点からも、外国語教育の在り方が大きく見直され、外国語科の教員にはこれまでの指導の在り方を振り返り、ブラッシュアップすることが求められていることがわかる。ただ、これまでの指導が全て否定されるものではなく、語

彙や文法事項などの知識の習得は必要であるが、その学びの先につなげられておらず、「何ができるようになったか」や「既習事項を駆使して自分の力で表現する」ということが不十分であったということが課題であるので、学習者の言語習得レベルや使用状況に配慮して、小中高それぞれの段階において言語活動が適切に位置付けられるように推進していく必要がある。

そのためには、研修講座や出前講座において、これらの視点で言語活動について取り扱い、教員間で共通理解の下で、実践力向上を図らなければならない。あれもこれもと求めることはできないので、いくつかに絞ることとすると、まず、これまで言語活動とみなされていた「言語材料の知識や理解を深める言語活動」と「実際に英語を使用して互いの気持ちや考えを伝え合う言語活動」を区別して捉えること、次に、既習表現を用いて学習者に自分の力で英語を表出させ、それを繰り返すこと、そして、小中校一貫した接続のためにも、それぞれの校種での具体的な言語活動の在り方について、明確なイメージをもつことを重視した内容の講座構成をすることが必要である。

引用文献

- ・高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編(文部科学省[平成30年7月])
- ·小学校学習指導要領解説 外国語活動·外国語編(文部科学省[平成29年7月])
- ·中学校学習指導要領解説 外国語編(文部科学省[平成29年7月])
- ・小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック (文部科学省「平成29年6月]
- ・外国語ワーキンググループによる審議の取りまとめ(文部科学省[平成28年8月])

参考文献

- ・NEW CROWN 2 ENGLISH SERIES New Edition (三省堂[平成 28 年 2 月])
- ・「主体的学び」につなげる評価と学習方法 カナダで実践される I C E モデル -

(Sue Fostaty Young 原著、Robert J. Wilson 著、東信堂 [平成 25 年 5 月])

平成30年度参加研修会・研究会

・平成30年度小学校における外国語教育指導者養成研修

「平成31年2月27日(水)~3月1日(金)]

- 於 福井県勝山市立成器西小学校(初日の授業参観及び研究協議)、福井県教育総合研究所教 職研修センター(全日程)
- ・英語教育推進リーダー中央研修フォローアップ研修 [平成 31 年 2 月 16 日 (土)] 於 TKPガーデンシティ大阪梅田
- ・第 15 回全国小学校英語教育実践研究大会三重大会 [平成 31 年 2 月 1 日 (金)・ 2 日 (土)] 於 三重県四日市市立常盤小学校(初日)、三重県四日市市文化会館(2 日目)
- ・小学校英語教育学会 第7回近畿ブロックセミナー Let's Try! We Can!
 - 小学校英語教育の早期化・教科化への完全実施に備えよう- [平成 31 年 1 月 6 日 (日)] 於 神戸市外国語大学
- British Council 教育委員会対象 英語教育ワークショップ [平成 30 年 11 月 29 日 (木)]

 於 オフィスパーク名駅プレミアムホール&会議室
- ・第 68 回全国英語教育研究大会 [平成 30 年 11 月 16 日 (金)・17 日 (土)] 於 びわ湖ホール (初日)、ピアザ淡海、コラボしが 21 (2 日目)
- ・オックスフォード デイ 2018 [平成30年10月21日(日)] 於 慶應義塾大学 三田キャンパス

カリキュラム・マネジメントを活用した学校づくりの支援

 企画研究部
 主任研究主事兼指導主事
 元 山 尚 樹

 研究主事兼指導主事
 森 山 隆 仁

 研究員
 松 岡 寿 俊

要約

新しい学習指導要領のキーワードの一つ「カリキュラム・マネジメント」。しかし、学校現場においては十分に必要性が理解されておらず、実践につながっていない場合も多く見られる。

本稿ではそうした現状のなか、出前講座「カリキュラム・マネジメント講座」での知見から、な ぜカリキュラム・マネジメントが機能しにくいのか、という課題について考察していきたい。

また、その課題に基づき、学校づくりを活性化させるため、カリキュラム・マネジメントを機能 させるために作成した研修プログラムについて検討し、その概要を示すことを目的としている。

キーワード:学校づくり、カリキュラム・マネジメント、研修プログラム

1 主題の設定

新しい学習指導要領で重要なキーワードの一つとして「カリキュラム・マネジメント」が挙げられる。文部科学省『新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー』における「学習指導要領改訂の方向性」の中でも「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実(何ができるようになるか)」「新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し(何を学ぶか)」「『主体的・対話的で深い学び【アクティブ・ラーニング】』の視点からの学習過程の改善(どのように学ぶか)」という大きな3つの柱をつなぐ位置に「各学校における『カリキュラム・マネジメント』の実現」が記載されていることからもその重要性は明らかである。(図1)

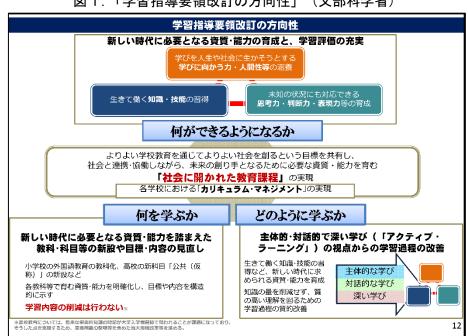


図 1. 「学習指導要領改訂の方向性」(文部科学省)

しかしながら、表1にあるように京都府では全国と比して、カリキュラム・マネジメントが十分に 機能しているとは言い難い現実がある。

急激に変化する社会に対応した「社会に開かれた教育課程」を実現するためには、地域社会との協働や自校の課題の視点から、教育課程を常に見直し、更新するカリキュラム・マネジメントの機能は必要不可欠である。にもかかわらず、実際にカリキュラム・マネジメントが機能しにくい現状となっている。それはなぜなのか。その要因を出前講座「カリキュラム・マネジメント講座」の実施前に聴取した講座内容の希望から明らかにしたい。そして、その課題に対し、どのような解決方法があるのか、検討することを本稿の主題とする。

平成29年度全国学力・学習状況調査 学校質問紙(小学校) ※京都市除く

番号	質問事項		1	2	3	4
(28)	指導計画の作成に当たっては、各教科等の教育内容を相互の関係でおう。 学校の教育と関する	府	14.1	73.2	12.7	0.0
(20)	係で捉え,学校の教育目標を踏まえた横断的な視点で,その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していますか	国	20.2	66.5	13.1	0.1
(29)	教育課程表(全体計画や年間指導計画等)について,各教科等	府	17.4	67.6	15.0	0.0
(23)	の教育目標や内容の相互関連が分かるように作成していますか	玉	24.9	60.9	13.9	0.2
(30)	児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づ	府	23.5	66.7	9.9	0.0
(30)	き,教育課程を編成し,実施し,評価して改善を図る一連の P DCAサイクルを確立していますか	玉	28.9	62.6	8.4	0.1
(31)	指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な	府	29.1	65.7	4.7	0.5
(31)	人的・物的資源等を,地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか	围	34.7	57.9	7.3	0.2

平成29年度全国学力・学習状況調査 学校質問紙(中学校) ※京都市除く

番号	質問事項		1	2	3	4
	指導計画の作成に当たっては、各教科等の教育内容を相互の関係ない。	府	9.4	60.4	29.2	1.0
(/	係で捉え,学校の教育目標を踏まえた横断的な視点で,その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していますか	国	16.0	62.3	21.1	0.5
(29)	教育課程表(全体計画や年間指導計画等)について、各教科等	府	15.6	58.3	25.0	1.0
(29)	の教育目標や内容の相互関連が分かるように作成していますか	国	21.2	56.3	21.6	0.9
(30)	生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき,教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の P	府	4.2	74.0	21.9	0.0
(30)	DCAサイクルを確立していますか	玉	25.3	62.5	12.0	0.2
	指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な 人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しなが	府	14.6	61.5	20.8	3.1
(31)	入的・初的貢献寺を、地域寺の外部の貢献を含めて活用しなから効果的に組み合わせていますか	玉	17.7	56.9	24.6	0.8

1:よくしている 3:あまりしていない

2:どちらかといえば、している 4:していない

表 1. 平成 29 年全国学力・学習状況調査 学校質問紙

2 カリキュラム・マネジメントの課題~カリキュラム・マネジメントはなぜ機能しにくいのか~

(1) 出前講座「カリキュラム・マネジメント講座」の希望内容

先述のようにカリキュラム・マネジメントの実現が重要視されているものの、実際にはうまく 機能していない現状がある。その問題の要因を探り、課題を明確にするため、出前講座「カリキ ュラム・マネジメント講座」の実施前に聴取した希望内容を整理した。

京都府総合教育センター(以下センター)では、研究主事が教育局や市・町・組合の教育委員、各学校に赴いて研修講座を実施する「出前講座」を平成20年度から本格実施している。平成29年度の受講者数は延べ人数で4,600人を超え、センターにおいて大きな取組の一つとなっている。

平成30年5月から受付を開始した出前講座「カリキュラム・マネジメント講座」には、年間で11件の申し込みがあり、延べ500名を超える受講者を対象に実施した。申込時点で聞き取ったそれぞれの要請機関からの希望内容は以下の通りである。

番号	研修会	申込人数	主な希望内容
1	教育局指導主事研修会	20	カリキュラム・マネジメントの概要
2	小学校校内研修会	12	総合的な学習を軸にしたカリキュラム・マネジメントの実現について
3	小学校校内研修会	23	行事、特別活動を軸に展開するカリキュラム・マネジメント
4	教育局中堅教員研修会	14	カリキュラム・マネジメントを生かした学校づくり
5	幼保小中合同研修会	60	幼保小中をつなぐ系統的なスキルの育成
6	小中合同研修会	60	小中連携を推進するカリキュラム・マネジメント
7	小中合同研修会	30	地域とつながる総合的な学習とカリキュラム・マネジメント
8	高等学校校内研修会	30	新しい学習指導要領の方向性とカリキュラム・マネジメント
9	中学校校内研修会	15	カリキュラム・マネジメントを生かした集団づくり
10	教育局事務職員研修会	130	チーム学校の実現とカリキュラム・マネジメント
11	教育局教務主任研修会	120	カリキュラム・マネジメントの必要性
	승計	514	

表 2. 平成 30 年度出前講座「カリキュラム・マネジメント講座」実施一覧

表2に見られるように依頼のあった研修会は多様であるため、要望も非常に幅広いものであった。 それらの要望がカリキュラム・マネジメント実現の課題であると考え、以下のように整理を試みた。

ア 小学校の課題 若手教員の増加による、学校行事のイベント化

イ 中学校の課題カ 高等学校の課題教科等横断的な学習活動の編成教科等横断的な学習活動の編成

新しい学習指導要領への対応

エ 校種間連携の課題 目標の共通理解

オ ミドルリーダー層の課題 学校づくりの視点への転換

カ 事務職員の課題 学習指導要領など、教育活動全般に関する理解

多様な体験活動を展開する小学校では「ねらい」が薄れてしまい、教科担任制の中学校、高等学校では「教科の壁」が課題となっているなど、非常にわかりやすい傾向が見て取れる。もちろんデータ数が少ないため、統計処理を行い、量的に分析することは不可能である。しかし、質的に見たとき、これらの課題は単に「カリキュラム・マネジメント実現の課題」にとどまらず、「学校における課題」そのものであると言える。また、どの研修会においても要請機関が「管理職だけでなく、全教職員が自分事として意識するためにはどうしたらよいか」「必要性をいかに伝えるか」という事に苦心していることが明らかになった。

(2) カリキュラム・マネジメントの課題と考察

①「必要性」の理解

まず、最も重要なのが「カリキュラム・マネジメントの必要性」についての理解である。「学習

指導要領にこのように書かれているから」という説明では、もちろん必要性は伝わらない。それぞれの学校が教育課程の編成や授業づくりにおいて直面する課題を挙げ、その解決の方法としてカリキュラム・マネジメントがどのように有効であるかを示す必要がある。また、そのように個々の要請機関の現状に寄り添う視点とともに、急激に変化する社会に対応した「社会に開かれた教育課程」の理念についても具体的に説明し、普遍的な視点からも必要性を示すことが重要であると考えられる。

②「経営活動」「教育活動」の接続

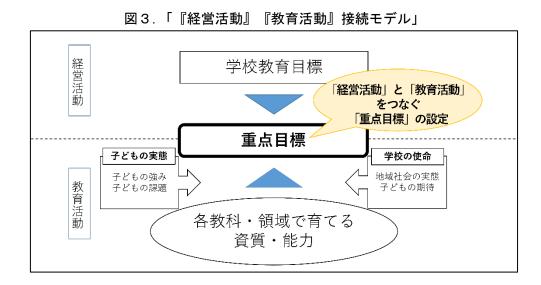
カリキュラム・マネジメントの重要な要素として「目標の設定」が挙げられる。現状を分析し、 目標を設定し、その達成のために編成した教育課程を実施・評価・改善するサイクルの中で、ゴー ルイメージの共有を図る「目標設定」の重要度は他の要素と比べるべくもない。しかし、実際には 多くの実践の中で「目標」がないまま「教科横断的な学習活動」「内外の資源の活用」ばかりが先 行し、形式だけのカリキュラム・マネジメントになっているという課題が指摘されている。

このように「経営活動」と「教育活動」がうまく接続しない大きな要因として「学校教育目標が 実態を反映したものになっていない」「学校教育目標と教科・領域の内容がつながらない」ことが 考えられる。(図 2)



図2.従来の「『経営活動』『教育活動』接続モデル」

そこで図3のように「重点目標の設定」と「目標設定のプロセスの見直し」によって「経営活動」 と「教育活動」をつなぐことを考えた。(図3)



これにおいて特に重要なのは「目標設定のプロセス」である。重点目標については「目指す子ども像」などにおいてほとんどの学校で設定されている。しかし、その多くは学校教育目標をより具体化したものであり、「経営活動」の視点から生み出されたものである。そのため、どうしても教育活動との不整合が生じてしまう。その結果、教育活動で重点目標が意識されない現状を引き起こしているのである。

図3のように、「子どもの実態」や「学校の使命」という視点を加えて設定した「各教科・領域で育てる資質・能力」をピックアップし、学校教育目標との整合性を意識しつつ、共通項の整理や 焦点化することで設定した重点目標であれば、教育活動とのつながりはより強くなると考えられる。

③「マネジメント」への抵抗感

中央教育審議会の論点整理では「管理職のみならず全ての教職員がその必要性を理解し、日々の 授業等についても、教育課程全体の中での位置付けを意識しながら取り組む必要がある」とされて いるものの、「マネジメント」という言葉に対して抵抗感を感じる教職員が非常に多いのが現実で ある。そのため「授業づくり」「学級づくり」を活性化させる方法としてのカリキュラム・マネジ メントという視点を重視することが必要であると考えられる。また、後述するが「授業づくり」の 中でも特に「総合的な学習(探求)の時間」(以下「総合」)の授業づくりを軸に展開することが より効果的であると考えた。

④「総合的な学習の時間等のイベント化」「教科・領域の壁」への対応

この二つの課題については、若手教員の増加や教科担当制など構造的な課題がその要因となっている。そのため、「総合」のカリキュラムをマネジメントすることに焦点化することが有効であると考えた。

そもそもカリキュラム・マネジメントは「総合」が創設された時期に出てきた用語である。「総合」は各学校の実情に合わせて目標設定が可能であるため、学校の現状をダイレクトに反映させることでイベント化という課題の解決につながると考えられる。そして、教科横断的な内容となっているため「教科・領域の壁」の影響を受けにくい。このことから「総合」を軸にすることで上記2つの課題の解決を図ることができると考える。

また、「総合」は教科担任や学級担任だけでなく、学校内外の様々な人材を活用することが多い。 全教職員で「総合」のカリキュラムを検討することで「チーム学校」の実現を図ることもできるの ではないかと考えられる。

3 カリキュラム・マネジメントの機能を充実させる研修プログラムの作成

以上のことを踏まえて、出前講座「カリキュラム・マネジメント講座」の研修プログラムを改善し、基本プログラム(図4)を作成した。これまで通り、出前講座の研修内容は要請機関のニーズに対応することとするが、ベースとなる基本プログラムを設定することで、より普遍性の高いプログラムにするためである。研修時間は90分としているが、要請機関の現状に合わせて柔軟に対応できるように、扱う内容の優先順位を明確にしておく必要がある。

図4.「カリキュラム・マネジメント講座」基本プログラム

「授業づくり・学級づくり」とカリキュラム・マネジメント

- 課題解決につながる「カリキュラム・マネジメント」
- ・「社会に開かれた教育課程」

教科・領域につなげる「重点目標」の検討

- ・教科・領域(又は学年)で育てたい力の検討
- ・交流から「重点目標」の検討へ

総合的な学習(探求)の時間をつなぐ

- ・「総合的な学習(探求)の時間|と教科・領域のつながり
- ・「学びのつながり」ワークシートの作成

(1) 講義:「授業づくり・学級づくり」とカリキュラム・マネジメント(15分)

講義ではカリキュラム・マネジメントの必要性や概要について講義し、理解につなげられるよう導入を工夫する。これまでの出前講座で要請機関から寄せられた各校種の課題を中心にまとめ、共感できる内容にするとともに「社会に開かれた教育課程」の理念の理解につなげたい。また、事前に要請機関の課題を聞き取り、解決にカリキュラム・マネジメントが活用できるのであれば、それを示せるよう個々のニーズに対応できるようにすることも重視する。

(2) 演習:教科・領域につなげる「重点目標」の検討(35分)

1つ目の演習ではカリキュラム・マネジメントの根幹である「目標設定」に取り組む。先述のように「経営活動」と「教育活動」をつなぐためには「重点目標」の設定が有効である。

まずは「子どもの強み」「子どもの課題」という実態を交流し、各教科・領域(または学年)単位で「育てたい力」を検討する。時期にもよるが、すでに子どもの実態に即した「育てたい力」が設定されている場合はその内容の確認でも十分である。そのうえでそれぞれの「育てたい力」を交流しながら、共通項の整理や焦点化を通して重点目標を検討する。

この演習のねらいは教科・領域の教育活動を個々の活動とせず、学校の教育活動の中に位置づける意識を高めることである。カリキュラム・マネジメントの一歩として丁寧に実施していきたい演習である。

(3) 演習:総合的な学習(探求)の時間をつなぐ(40分)

2つ目の演習はカリキュラム・マネジメントの「3つの側面」に関する内容である。学年ごとの「総合」で取り組む教育活動と各教科・領域がどのようにつながるのかを確認し、共通理解する。時間の関係にもよるが、この演習では「3つの側面」の「PDCAサイクルの確立」「内外の資源の活用」については簡単に紹介するのみとし、「教科・領域等横断的な学習活動の編成」に焦点化していきたい。

全教職員の協働が最も求められる側面に焦点化することで、各教科・領域の専門的な視点を「総合」のカリキュラムとつなぐことが可能となり、「チーム学校」で学びをつなぐカリキュラム・マネジメントの実現につながる演習と考えるのである。

演

ねらいは各教科・領域の個々の学びを「点から線につなぐ」意識を全教職員で高めることである。各教科・領域の視点からつなぐことを考えると、養護教諭や栄養教諭は議論に加わりにくくなる。また、つなげることを意識しすぎるあまり、各教科・領域の教育内容が軽視されてしまう恐れもある。

「総合」を軸に検討することで、養護教諭や栄養教諭がそれぞれの視点から教育活動の検討に加わることができるだけでなく、教科の教育内容を「総合」でどのように活用していくのか、という明確なつながりを意識することができる。(図5)

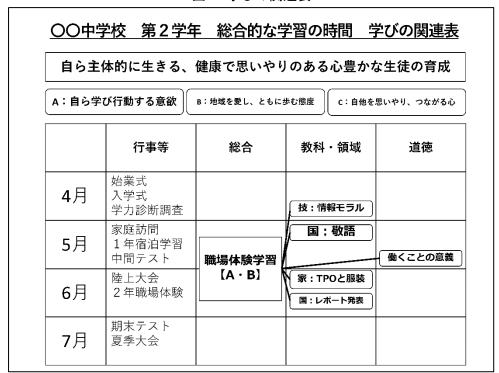


図5. 学びの関連表

4 最後に

1年間の出前講座「カリキュラム・マネジメント講座」の実践を通して、カリキュラム・マネジメントの課題と要因について考察し、研修プログラムを評価・改善するなかで一定の方向性を見出すことができた。カリキュラム・マネジメントサイクルで言えば「現状把握」「目標設定」「カリキュラムの作成」までは到達したと言える。

本研究の次のステップはこの基本プログラムを改善するとともに、各学校のカリキュラム・マネジメントを支援するワークシートの作成に本格的に取り組むことである。そのためには先進校の事例や多様な実践を収集することが必要となる。また、ワークシート案を出前講座等で提示したうえで、学校現場からの声を反映させて、より実用的なものとなるよう改善を繰り返していきたい。

《参考文献》

田村知子 2014『カリキュラムマネジメントー学力向上へのアクションプランー』日本標準村川雅弘 2018『学力向上・授業改善・学校改革 カリマネ 100 の処方』教育開発研究所田村知子・村川雅弘他 2016『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい田村学 2017『カリキュラム・マネジメント入門「深い学び」の授業デザイン。学びをつなぐ 7 つのミッション。』東洋館出版

「小学校算数科授業づくり」リーフレット

算数科における「主体的・対話的で深い学び」を

実現していくための手立ての検討

~深い学びの鍵となる「数学的な見方・考え方」を働かせる手立てに着目して~

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ことになること」が提言されました。

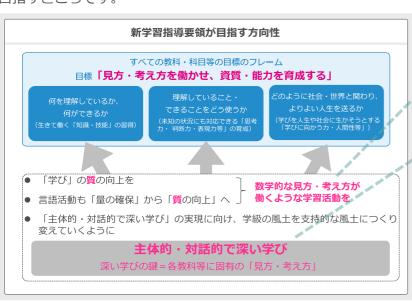
特に、「アクティブ・ラーニングの視点に基づきどのように授業が改善され、子供たちのどのような変容(学習内容の深い理解や資質・能力の獲得、学習への動機づけ等) につながったかという、授業改善に関する実践例の蓄積と普及がなされるべきである。」と指摘しています。「対話的な学び」及び「主体的な学び」が注目され、「深い学び」の視点に基づく改善が図られていないことへの警鐘とも捉えることができます。

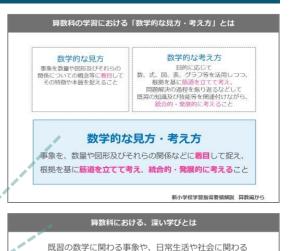
そこで、算数科における「主体的・対話的で深い学び」を実現していくための手立てについて、府内 小学校で実践されている事例を踏まえて紹介します。

京都府総合教育センター 研修・支援部

新学習指導要領が目指す方向性

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点から の授業改善が求められています。そのような授業改善を行うことに より、見方・考え方を働かせ、3つの資質・能力を育成することが 目指すところです。





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。

中教審「算数・数学WGにおける審議の取りまとめ」から

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

2 算数科の目標から見えること

新学習指導要領 で示された算数科 の目標を読み替え ると、「何に着目さ せて、どのような活 動を通して、何がで きるようになれば よいのか」とも読む ことができます。こ のようなことを視 日標

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を 通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり 育成することを目指す。

- (1) 数量や図形などに ついての基礎的・基本的な 概念や性質などを理解するとともに、日常の事 象を数理的に処理する技能を身に付けるように 【知識及び特能】
- (2) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道 , を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や 図形の性質などを見いだし統合的・発展 と は な 大 数学的な表現を用いて事象を簡潔・ 明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表し たりする力を養う。

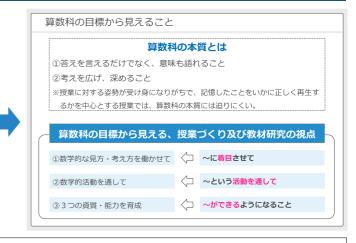
【思考力、判断力、表現力等】

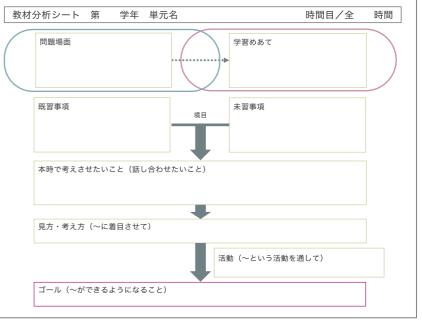
(3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、 , 学習を振り返ってよりよく問題解決しようとす る態度、算数で学んだことを生活や学習に活用 しようとする態度を養う。 【学びに向かう力、人間性等】

点にして、授業づくりや教材研究を行う ことで、深い学びの鍵となる「数学的な見 方・考え方」を働かせる手立てが見えてく るといえます。

また、本時で考えさせたいことや話し 合わせたいことは、既習事項と未習事項 の境目にあるものといえます。授業者が 本時で考えさせたいことや話し合わせた いことを授業前に焦点化しておくこと で、児童の「学び」の質を高め、児童の「数 学的な見方・考え方」をより豊かにしてい きます。

以上のことを踏まえて、右のような教 材分析シートを作成しました。





「数学的な見方・考え方」を働かせることにつながった授業実践事例を紹介します。

舞鶴市立朝来小学校

考えさせるポイントを焦点 化させるための教材分析

「数学的な見方・考え方」を働かせ るための切り返しの発問



学習指導案の中に

11 本時の教材分析

既習事項	かけ算、たし算、引き算、長方形、正方形の面積
未習事項	複合図形の面積
児童の着目点	複合図形を分割したり、つぎたしたりして求める。
話し合いの焦点化	工夫した求積の仕方について

相互思考	グループで	グル	・複合図形(B4)に、補助線を引きな	複合
	交流する。	ープ	がら説明をさせる。	図形
				В4
	全体で確認	一斉	3通りの考え方について確認する。	
	する。		・つぎたして求める方法がでない場合	
			は、式を提示し、求め方について考え	
			させる。	

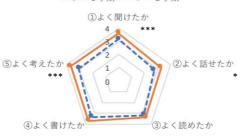


第4学年児童 自己評価の変化

集団の変容



----1学期 ----2学期



「数学的な見方・考え方」の 整理につなげる振り返り

「振り返り」で使える言葉(例)

がわかりました。 ~ができました。 ~を知りました。が(は)むずかしかったです。 ~が(は)かんたんでした。は今まで知りませんでした。 ~をはじめて知りました。 だから分かりやすかったです。 ~だからべんりでした。だからまちがってしまいました。

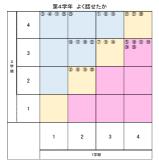
はじめ・・・と思っていたけど・・・。 ~さんの考えを聞いて・・・。 ~しよかと思います。 気を付けます。 注意します。 ~もあるのかなと思いました。 ~もやってみたいと思いました。 自分で・・・・してみたいと思います。

「振り返り」の内容(例)

目当てについて	自分なりのポイント	悩んだこと 迷ったこと	次の学習に 生かしたいこと
分かったこと	ポイントになった 友だちの考え	困ったこと	予想
何が分かった 何が分からなかった	気付いたこと	失敗したこと	前の学習とのつながり
大切にしたいこと	ひらめいたこと	納得できないこと	こんなことも 考えてみた

個々の変容





第4子年 よく考えだか					
	4	8 25	4 (9)	0 3 9 0 0 0 0 0 2 0	5 6 15 21 19 38
2 学期	3		2	00 00 00	(S) (S)
期	2			Ø 19	
	1				
		1	2	3	4
		1学期			

第4学年 トノ来ラたか

向日市立第2向陽小学校

「数学的な見方・考え方」を働 かせるための既習事項の整理



京丹後市立長岡小学校

「数学的な見方・考え方」を引き出す ための共通の図の活用





適用問題で誤った友だちに、ヒ ントを出し合うことをとおし て、本時の学習事項を統合的に 整理



4 提案

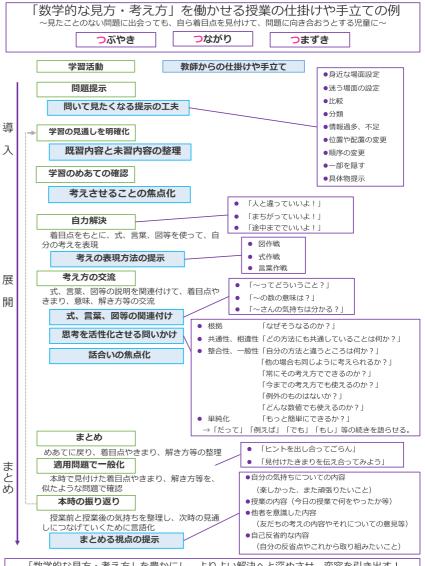
児童が「数学的な見方・考え方」をよ り豊かにしていくためには、「数学的な 見方・考え方」を働かせるような授業の 仕掛けや手立ては必要です。

特に、授業実践事例で紹介した小学校 では、児童の反応を見ながら切り返しの 問いかけが、児童自身が「数学的な見方・ 考え方 | を働かせる機会になっているこ とが認められました。右の図は、府内の 実践事例をもとに、「数学的な見方・考え 方 | 働かせるような授業の仕掛けや手立 ての例をまとめてみたものです。

慶應義塾大学今井むつみ教授は、「学 びとは「知識の変容」」と示唆していま す。「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 こそが学習である」という考え方です。

「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 能力を育てるような授業を目指してい くことで、児童が「数学的な見方・考え 方」をより豊かにしていくと考えられま す。





「数学的な見方・考え方」を豊かにし、よりよい解決へと深めさせ、変容を引き出す!

また、「数学的な見方・考え方」は繰り返し働かせることで、児童 は統合的・発展的に考えるようになるはずです。

左のような学習は、小学生なら方法1や2のように求め、中学生 なら方法3のように正負の数を使って求めようとします。どの求め 方も、「基準を決めて計算すれば求めやすい」というのが共通点です。 このような複数の学年で利用できる教材で学ばせることこそが、「数 学的な見方・考え方」をより豊かにし、統合的・発展的に考える手 立てになることが期待できます。

【参考文献】

!教育審議会 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 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 中央教育審議会 「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)

「人が学ぶということ:認知学習論の視点から! 北樹出版 今井むつみ・野島久雄 2003 小学校学習指導要領解説 算数編(平成29年7月)

研究対象校:舞鶴市立朝来小学校

授業観察校:向日市立第2向陽小学校、京丹後市立長岡小学校

京都府総合教育センター研修・支援部

主任研究主事兼指導主事 竺沙 敏彦 平山 孝次