

令和 5 年度

教 育 研 究 集 録

令和 6 年 3 月刊行

公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部

令和5年度「教育研究集録」刊行に当たって



令和6年、春。新しい年度が始まりました。先生方には、思いを新たに教育活動等に勤しまれていることと存じます。また、平素から公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部の各種事業の推進に、ご理解とご支援を賜っておりますことに厚くお礼を申し上げます。

さて、私たちは、世界各地における紛争をはじめ、飢餓や難民の問題、相次ぐ自然災害などの困難な状況を抱え、先行き不透明な中で生活しています。また、豊かな人間関係が築きにくくなっているとの指摘もあります。

新学習指導要領には、「これからの社会がどんなに変化して予測困難な時代になっても、自ら課題を見付け、自ら学び、考え、判断して行動し、それぞれが思い描く幸せを実現してほしい」といった思いが込められていますが、今まさに、学校において、コミュニケーション能力も含め、これらの能力の育成が待ったなしと言っても過言ではないと思います。

こうした中、当弘済会では、先生方が日々行っている教育実践の優れた研究とその成果を普及するために、教育研究論文・著書の募集を行っています。

さて、令和5年度の応募状況ですが、論文の学校部門が8編、個人部門が22編、著書部門は3編、合わせて33編の応募となっており、前年度に比べて9編の増加となっています。ご応募いただきました先生方の研究にかける姿勢に敬意を表しますとともに、深く感謝を申し上げます。

これらの論文・著書の中から、昨年10月の審査会におきまして、最優秀は学校部門・個人部門各1編の計2編、優秀は学校部門3編・個人部門3編・著書部門1編の計7編、優良は学校部門2編・個人部門5編の計7編、奨励が個人部門9編・著書部門1編の計10編の受賞と決定しました。

弘済会としましては、こうした素晴らしい実践が更に広がるよう、優良以上の論文を冊子にまとめ、学校に配布しています。先生方の研究やまとめ方等の参考にさせていただければ幸いです。

結びに、大変ご多用の中、論文審査に当たっていただきました岡山大学教師教育開発センター教授の高旗浩志先生をはじめ、審査委員の先生方に厚くお礼を申し上げます。

公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部
支部長 竹井千庫

巻 頭 言

審査を終えて



審査委員長（岡山大学教師教育開発センター・教授）高 旗 浩 志

令和6年能登半島地震で被災された皆様に心よりお見舞い申し上げます。また、尊い命を落とされた方々に対し衷心より哀悼の意を捧げます。未だ被害の全容を把握できず、安否不明の方も大勢いらっしゃり、3万人近い方々が厳しい環境での避難生活を余儀なくされていると伺っています。被災者救助・被災地支援に全力を挙げておられる関係の皆様には敬意を表するとともに、一日も早い復旧と復興をお祈りします。

今年度の「教育研究論文・著書助成事業」には全体で33編の応募を頂きました。昨年度の24編と比べると9本の増加です。コロナ禍以前の水準に戻りつつあります。特に個人部門の投稿が増え、昨年度の13編に対して今年度は22編の応募を頂きました。また学校部門、著書部門とも昨年度と同数であり、とてもありがたく思っております。ご応募頂いた先生方に、審査委員会を代表して、心より御礼申し上げます。

以下、今年度の審査講評をお伝えします。学校部門では最優秀賞1編、優秀賞3編、優良賞2編としました。最優秀賞は、高梁市立高梁中学校の「社会に開かれた教育課程」の実現－地域との連携・協働による教育活動の充実」です。「高梁未来学」と名付けた総合的な学習の時間を整理し構造化する「4つの軸」が極めて効果的に作用していました。即ち、①3年間の生徒の育ちを見据えた系統性ある教育課程編成と単元構想、②学校運営協議会の設置や活動のフィールドとしての地域協働を実現する戦略的思考、③「3年間100人プロジェクト」や「中学生だっぴ」による「魅力的な大人との出会い」の演出、④ICT活用の全面的な推進、という4点です。個々の生徒が自分の強みを信じ、「なりたい自分」を実現し、社会的自立に繋がる力を育てていることが、確かな実証性とともにも伝わる論文として高く評価されました。

次に個人部門では最優秀賞1編のほか、優秀賞3編、優良賞5編、奨励賞9編としました。最優秀賞を受賞された堀家利沙先生（岡山県立倉敷中央高等学校・教諭）の「高等学校の英語ライティング指導における教育DX推進に向けて－自動英文校閲システム活用の展望と課題」は、学習指導におけるICT活用と教育DXのモデルケースを提案するものとして、極めて優れた論考でした。論文では、英語教育の四技能のうち、特に「書くこと」の到達度が伸び悩んでいる」という課題から出発し、その克服を「ライティング指導における生徒のニーズの的確な把握」に求めています。「自動英文校閲システム（ICT活用）」と「授業者による添削」とを併用し、生徒の英作文上の課題に対して、機を逃すことの無い「個別最適」なフィードバックを実現し、そのことが結果として生徒の自信を向上させ、品詞の使用頻度の向上や用いる品詞の多様化にも結びつくことを、確かな統計的手法を駆使して解析し実証しています。ともすると「教師よがり」に陥りがちな授業実践に対して、丁寧な学習者理解に基づくことこそ重要であり、またそれを支えるICT活用の可能性を示したものとして高く評価されました。

著書部門では優秀賞1編、奨励賞1編としました。2編とも著者ご自身の歩みをふりかえり、次

代の学校教育を担う先生方に託された珠玉のメッセージでした。日教弘の各支部の中でも「著書部門」は本県の独自のことと伺っています。「著書」という形で「生きた実践」が継承されることの豊かさを改めて感じます。

日教弘教育賞には、ここまでご紹介した学校部門と個人部門の最優秀論文2編とともに、個人部門の優秀賞を受賞された佐々木正剛先生（岡山県立瀬戸南高等学校）の「指導教諭による同僚性向上研修のマネジメント -同僚との“かかわり”を基盤とした研修プログラムの開発」を加えた計3編を推薦しました。いずれも論文としての基本的な構成（主題と仮説の設定、先行研究や採用する研究方法論の吟味、具体的な実践を伴う実証、成果と課題の整理、丹念な考察）を適切に踏まえており、また著者自身の実践上の必要に基づいていることが共通しています。校種や教科等を限定した個別具体的な事例に根ざした実践研究です。しかし、その「個別具体」にこだわり抜いているからこそ、多様な読み手の改善意欲を刺激する汎用性を備えていると言えるでしょう。

さて、ちょうど10年前の2014年11月、現行学習指導要領の改訂が中教審に諮問されました。仮に10年ごとの改訂とすれば、今後2～3年のうちに次期学習指導要領をめぐる議論が本格化します。現行学習指導要領改訂の工程を確認すると、諮問の翌年に論点整理が始まり、2016年に審議まとめ・答申、2017年度に周知徹底、2018～2019年度を移行期間とし、2020年度に小学校、2021年度に中学校で全面実施、2022年度から高等学校で年次進行による実施が始まり、2024年度に完成年度を迎える、という経緯を辿っています。10年のうち、すくなく見積もっても6年近くは現行学習指導要領の理念の実現に奔走し、その一方で次代の学校教育の姿を描きつつ日々の実践に取り組んでいることとなります。確実に言えることは、次の学習指導要領が適用開始となる頃の小学1学生の児童数は、全国で現在よりも25万人近く減少し、70万人程度になっているだろうということです。加速度的に進む少子化とグローバル化とAI化のなかで、次代を担う子どもたちにどのような教育が必要なのか、学習者の意欲と主体性を育み、自らの学び方を見つけ、習熟し、自己調整できる主体を育むためにどのような教育であるべきか、真摯な議論が求められます。「その先」を見据えた実践研究を期待します。

最後になりましたが、この助成事業のためにご尽力頂いた審査委員会の先生方、ならびに事務局として細やかにご対応頂いた日教弘岡山支部の皆様をはじめ、ご協力頂いたすべての皆様に対し、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

追記

本支部から推薦した3編の論文が、いずれも今年度の日教弘教育賞奨励賞に輝いたとの吉報を頂きました。受賞された高梁市立高梁中学校の先生方、岡山県立倉敷中央高等学校の堀家利沙先生、岡山県立瀬戸南高等学校の佐々木正剛先生に、心よりお慶び申し上げます。

祝 辞



岡山県教育委員会 教育長 鍵 本 芳 明

公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部の令和5年度「教育研究集録」が上梓されるに当たり、並々ならぬ御研鑽を重ねられ、このたび教育研究論文及び著書の部で受賞されました方々に、心からお祝いを申し上げます。

さて、現在、我が国では、急速なグローバル化や高度情報化、少子化、高齢化などにより社会構造が大きく変化するとともに、この数年は新型コロナウイルス感染症の影響を大きく受けるなど、将来を予測することが困難な時代となっています。このような時代においては、様々な変化に主体的に関わり、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことができる人材を育成することが求められています。

本県におきましても、県政の羅針盤である「第3次晴れの国おかやま生き生きプラン」において、「教育県岡山の復活」を重点戦略の第一に位置付け、学ぶ力の育成、徳育・体育の推進、グローバル人材の育成に取り組んでおり、あわせて「夢は学びの原動力」ととらえ、児童生徒の「やってみたい」「そうなりたい」という「夢」を育み、それに挑戦していく経験を通して、意欲や自信、忍耐力、コミュニケーション力などの「非認知能力」を養う「夢育」に取り組んでいます。こうした状況の中、教職員が学校現場で創造的に教育実践に取り組み、それを実践研究として取りまとめ、お互いに研鑽を重ねることは非常に意義深いことでもあります。

このたび、受賞されました教育研究論文や著書は、地域との協働や授業改善、ICTを活用した取組等、多岐にわたっておりますが、いずれもそれぞれの学校や地域の実態を踏まえ、課題を検証し、重点化・具体化した改善策を示す研究であり、多くの教職員の資質・能力の向上のため、広く活用していただけるものと考えております。

そして、受賞された皆様方には、今回の受賞を更なる契機として、引き続き実践や研究を深められ、それぞれの学校や地域の先導役として御活躍いただけることを期待しております。

終わりにになりましたが、教育研究助成事業の実施に当たり、御尽力いただきました関係者の皆様方に心から感謝申し上げますとともに、公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部の今後ますますの御発展を祈念いたしまして、祝辞とさせていただきます。

令和5年度 教育研究論文・著書

審査委員名簿

(敬称略)

審査委員長	岡山大学教師教育開発センター教授	高旗浩志
審査副委員長	岡山県総合教育センター企画調整監	太田正浩
審査委員	岡山県立倉敷青陵高等学校長	内田博文
審査委員	元小学校長	高津智子
審査委員	岡山市立岡山後楽館中学校長	田中光彦
審査委員	岡山市立平福小学校長	八田卓二
審査委員	くらしき作陽大学子ども教育学部教授	福島治子
審査委員	岡山大学特任教授	堀井博司
審査委員	元高等学校長	松沢克彦

目 次

(所属は令和6年3月31日現在)

論文 (学校部門)

〈最優秀・日教弘教育賞奨励賞〉

1. 「社会に開かれた教育課程」の実現
—地域との連携・協働による教育活動の充実—
高梁市立高梁中学校 校長 小野 雅子 …………… 1

〈優 秀〉

2. 課題解決を見通した社会科教育の改善による「自らの考えをつくり、協働しながら活動し、社会に貢献できる児童の育成」
—地域と協働し、社会につながる「大原型PBL」(試案)の推進—
美作市立大原小学校 校長 金 島 久美子 …………… 5
3. 様々な教育活動の中で、児童の非認知能力の育成を図る
—非認知能力ループリックの開発を通して—
高梁市立福地小学校 校長 片 岡 一 公 …………… 9
4. 学校運営協議会と共に考えた「魅力ある学校づくり」に関する研究
—早期離職を防ぐための3・4修制を巡る「熟議」を通して—
玉野市立玉野備南高等学校 校長 白 髭 克 浩 …………… 13

〈優 良〉

5. 認め合い活動が育む非認知能力(他者と繋がる力)
—非認知能力が育つ中で生まれた児童の主体性—
総社市立総社小学校 校長 高 杉 整 二 …………… 17
6. 「自律した学習者」の育成へ向けた挑戦
—チームで進めるカリキュラム・マネジメント—
矢掛町立矢掛中学校 校長 小 野 秀 明 …………… 21

論文 (個人部門)

〈最優秀・日教弘教育賞奨励賞〉

1. 高等学校の英語ライティング指導における教育DX推進に向けて
—自動英文校閲システム活用の展望と課題—
岡山県立倉敷中央高等学校 教諭 堀 家 利 沙 …………… 25

〈優 秀・日教弘教育賞奨励賞〉

2. 指導教諭による同僚性向上研修のマネジメント
—同僚との“かかわり”を基盤とした研修プログラムの開発—
岡山県立瀬戸南高等学校 指導教諭 佐々木 正 剛 …………… 29

〈優 秀〉

3. ICTの善き使い手を目指す学びにつながるデジタル・シティズンシップ教育の研究
—生徒主体組織「タブレット委員会」によるルール作成を通して—
早島町立早島中学校 教諭 長 嶺 翔 太 …………… 33

4. 玉野備南高等学校における特別支援教育に関する研究 —通級指導を中心に— 玉野市立玉野備南高等学校	教諭 川 鍋 洋 丈	37
〈優 良〉		
5. 生徒指導に課題を抱える中学校での英語授業の工夫 —主体性や動機づけの育成を目指して— 岡山市立福浜中学校	教諭 新 谷 彰 男	41
6. 無接点充電器を軸とした電流と磁界の単元構成 —電流が発生するしくみを説明しよう— 岡山大学教育学部附属中学校	教諭 山 本 芳 幸	45
7. 英語の授業における統合的な言語活動を通した「気づき」を促す—考察 —英語教育と学校教育のつながりを意識して— 倉敷市立倉敷翔南高等学校	教諭 吉 住 晃	49
8. 生徒指導における「指導プログラム」の有効性に関する研究 —見通しを持たせた指導, SCの参加, ICTを用いた「チームとしての学校」の指導— 玉野市立玉野備南高等学校	教諭 松 岡 雄 介	53
9. 若手教員とベテラン教員による授業研究会をとおした専門性向上の取組 —聴覚障害教育の専門性の継承と発展に向けて— 岡山県立岡山聾学校	教諭 谷 口 智 一	57

著書部門

〈優 秀〉

1. よさを認める学校づくり	退職者 松 本 一 郎	61
----------------	-------------------	----

奨励賞の所属・代表者名（氏名）・研究題目の一覧表〈参考〉

論文（個人部門）

所 属	氏 名	研 究 題 目
赤磐市立 桜が丘小学校	指導教諭 古市 剛大	教師が主体的に学ぶ校内研究の在り方 —「見通し・役割・可視化」を意識した取り組み—
笠岡市立 笠岡小学校	養護教諭 河野 和美	児童が主体的に取り組むことのできるメディアルールづくり —「個別最適な学び」と「協働的な学び」を意識した特別活動の実践—
倉敷市立 船穂中学校	校長 稲田 修一	岡山県を通過した台風の実測データや衛星データを用いた実践 —中高連携を意識して—
岡山大学教育学部 附属中学校	教諭 川上 祥子	「誰一人取り残さない」持続可能な社会の構築を目指す生徒の育成 —多様性の尊重を深める「LGBTの家族を題材にした授業」を通して—
岡山県立 岡山大安寺中等教育学校	校長 竹内 成長	生き方を伝える校長新聞 —ペーパーレス時代に、紙と手書きで伝える—
岡山県立 津山工業高等学校	教諭 森内 謙	美術教育における「学びの振り返り活動」についての一考察 —一人一台端末を活用した相互モニタリングを通して—
岡山県立 林野高等学校	教諭 鐘森 涼太	自己調整学習の視点を取り入れた授業改善の取り組み —学習データの収集と分析・活用—
岡山県立 岡山工業高等学校	教諭 元塚 良慈	機械技術者としての素養を育てる製図 —フルクラウド3D CAD「Onshape」を活用した製図の学習—
岡山県立 倉敷古城池高等学校	校長 三澤 宏之	校長のリーダーシップで、付けたい生徒の力を明確にし推進するキャリア教育 —エージェンシーを発揮する生徒を育み、岡山型PBL（課題解決型学習）で切り拓く進路実現—

著書部門

所 属	氏 名	研 究 題 目
岡山市立 芥子山小学校	教諭 服部 誠	Bon Voyage よい旅立ちを 教師はバランス感覚



「社会に開かれた教育課程」の実現

—地域との連携・協働による教育活動の充実—

高梁市立高梁中学校 校長 小野 雅子

1 はじめに

本校は、江戸時代に備中松山5万石の城下町として栄え、歴史と文化の香りが漂う高梁の市街地が見下ろせるやや高台に位置する。備中高梁駅から徒歩で約10分の場所にあり、全校生徒282名の中規模校である。

2 現状と課題

変化の激しいこれからの時代を見据えて、子どもたちが社会の中で自立し、他者と連携・協力しながら、生涯にわたって生き抜く力や地域の課題解決を主体的に担う力を身に付ける必要がある。社会のつながりの中で学ぶことで、自分の力で人生や社会をよりよくできるという実感をもつことができる。この実感を体験することが、困難を乗り越え未来に向けて進む希望や力になる。本校では、これまで、地域と関連する学習は、総合的な学習の時間において、1年生で「ふるさと学習」2年生で「職場体験」だけであった。地域とのつながりが少なく、総合的な学習の3年間をトータルで見据える視点に欠けていた。そこで、地域との連携・協働による主体的・探究的な学習の積み上げを目指して、教育課程を動かし、令和3年度から「高梁未来学」として、3年間を系統立てて総合的な学習に取り組んだ。

そうした中で、令和4年度から、「高梁未来学」を持続的で充実した教育活動にしていくこと、「高梁未来学」での学びを核として社会的自立に必要な力をどのように育てていくかを模索していくことにした。

3 仮説の設定

「高梁未来学」を持続的で充実した教育活動にしていくためには、ねらいをはっきりさせ、3年間をしっかりと系統立てて考える必要がある。その上で、生徒、教職員、地域のどこかに負担がかかるのではなく、学校教育に関わる人を増やし、「わくわく」する教育活動に地域と協働して取り組むことが重要であると考えた。

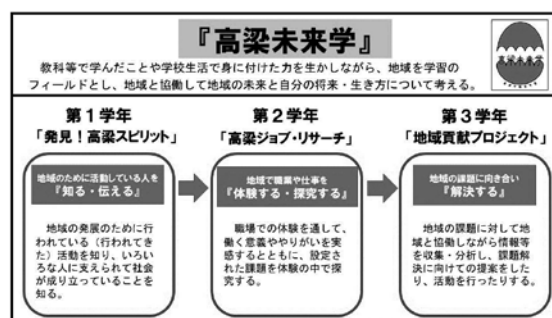
また、「高梁未来学」での学びを核として社会的自立に必要な力を育てるには、多様な価値観に触れることが必要である。そのために、より多くの他者と関わったり、ICTを活用して多くの情報を得たり、自分の考えを

発信し多くの人と交流したりするとよいのではないかと考えた。

4 研究の実際

(1) 3年間をトータルに見据えた総合的な学習

本校では、目指す生徒像を「よりよい自分（10の学習者像）に向けて自ら努力する生徒」と設定している。本校の示している「10の学習者像」は、国際バカロレアの学習者像を参考にしている。目指す生徒像を達成するために、教科等で学んだことや学校生活で身に付けた力を生かしながら、地域を学習のフィールドとし、地域と協働して地域の未来と自分の将来・生き方について考えることを目的とした「高梁未来学」を総合的な学習の中に位置づけた。1年生の教育活動は、「発見！高梁スピリット」と名付け、地域のために活動している人を「知る・伝える」ことを目指している。2年生では「高梁ジョブ・リサーチ」、3年生では「地域貢献プロジェクト」として、系統立てた。このねらいに沿って、各学年団でオリジナリティーを出している。



令和4年度は、1年生は「SDGsに取り組んでいる事業所・団体の活動」について、実際に取材に行き、学んだことを模造紙とパンフレットにまとめ、それを、校内で発表の後、市内のスーパーに展示し発信を行った。

2年生は、今までの「職場体験」から、「職場探究」とした。仕事の大変さだけを実感するのではなく、仕事のやりがいを知り、地域でイキイキと働いている大人と交流し自分の生き方を考えることができる機会とし、より主体的な活動になることをねらった。事業所に理解してもらえよう、「ジョブ・リサー

チ合同説明会」を開き、事業所の方々にねらい等を説明し、交流を行った。また、生徒も、より充実した活動になるよう、次のような手順で行った。

- ①インタビュー講座
- ②「課題解決型職場体験」を行っている新潟県の中
学校とのオンライン交流
- ③受け入れ予定の事業所の方と生き方や仕事の話、
事前打ち合わせなどを行う「シゴトーク」
- ④潜在心がまえ講座
- ⑤企画書づくり講座
- ⑥マナー講座

それぞれの講座の講師には、地元ケーブルテレビ、雑誌社、大学教授、スーパーの方を招いた。その後、36事業所で3日間職場体験を含めた探究を行った。ミッションに取り組んだ結果を事業所の方を招いて発信を行った。

3年生では、「地域貢献プロジェクト」を行った。3年間の「高梁未来学」のまとめである。プロジェクトの内容は、生徒の希望を聞き、「観光」「福祉」「教育」「防災」「特産品」「地域活性化」の6分野18グループに分かれた。そのうえで、協働して課題解決にあたってくださる事業所・団体等と課題を共有し、来校やズームによる話し合い、または実際の場所を訪ねて課題解決に当たった。各グループの生徒は、いろいろな活動を企画・運営した。活動例を3つ挙げる。

- ①「高梁は外国人が多いのに日本人との交流が少ない」という課題解決に対して、「国際交流イベント」を企画・開催して外国の方と交流した。大学の留学生8名と大学教授、地元企業の実習生と本校生徒の交流会を行い、40名を超える参加者があった。
- ②「災害に対する意識を高め、命を繋げたい」と考えたグループは、実際に被災された地域の方や大学、市の防災担当課と連携して、ハザードマップや防災グッズ、マインクラフトシミュレーション動画を作成した。
- ③「ヒルクライム¹に参加して、ヒルクライムとそのゴール地点である吹屋²をもっとPRしたい」と

1 高梁市で2011年から開催した自転車競技イベント。今年度から、市内全域で他人と競うのではなく自分のペースでゴールする「グランfond高梁」となる。

2 ベンガラ色で統一された風景の「ふるさと村」。2020年『『ジャパンレッド』発祥の地』として日本遺産の認定を受けた。

考えたグループは、選手やボランティアとしてヒルクライムに参加したり、実際に吹屋に行って動画作成を行ったりした。

このような活動を通して、気づきや提案をまとめ、スライドを作成した。スライドの作成にも、事業所や団体のアドバイスをもらったが、参観日に中間発表を行い、保護者にも感想やアドバイスをもらい、仕上げを行った。

令和4年10月28日に行った「地域貢献プロジェクト発表会」では、協働いただいた事業所や団体、大学生、学校運営協議会委員など、40名を超える方々が来校し感想やアドバイスをくださった。



また、動画やポスターの作成も積極的に行っている。

(2) 教育活動に地域と協働して取り組むための戦略

「高梁未来学」を持続可能な活動とするためには、学校の教職員の力だけでは限界がある。また、ある特定の教職員の努力で、地域の方々の力を借りるのも持続可能にならない。

最初の戦略は、「学校運営協議会」の設置である。本校では、令和3年2月1日に設置し、年3回開催している。委員は、大学教授、地域住民、主任児童委員、PTA会長、青年会議所や市役所の職員など計10名であった。いずれも、「高梁未来学」等で協力を求めたとき、知恵や力を貸してくれるメンバーであった。現在、若干の入れ替えがあるが、発足当時から支援の力強さは衰えていない。今年度から、本市教育委員会から2名がアドバイザーとして参加しており、委員会からの協力も得られやすい。また、協議会のもとに、より実動的に「高梁未来学」等を支える「キャリア教育部会」を設置した。メンバーは、学校運営協議会委員（青年会議所や市役所職員、PTA会長）に加えて、地域おこし協力隊、商工会議所の方が加わっている。こちらの部会も、年3回行っている。

学校運営協議会では、学校の経営方針や生徒の様

子を伝えるだけにとどまらず、「『高梁未来学』のために、イキイキと輝いている人を紹介してほしい」、「『中学生だっぴ』に参加していただける魅力的な大人を紹介してほしい」「三重県亀山中学校³との交流事業を手伝ってほしい」など、具体的をお願いしている。また、下部組織のキャリア教育部会でも、「職場体験を受け入れる企業のリストの作成をしてほしい」、「職場探究の説明動画を作成する手伝いをしてほしい」など、具体的をお願いし、協力を得ている。

もう1つの戦略は、事業所や団体、地域の方に学校の教育活動を理解してもらう「場の設定」である。現代において、企業等における社会貢献に対する注目度は上がっている。そういった意味でも、学校は積極的に事業所や団体とつながりをもつことで、Win-Winの関係になれる。本校では、主に、次の3つの「場」を設定している。いずれも、本校を会場に行った。

①「高梁未来学」説明会

令和4年度から、従来の「職場体験」を「職場探究」としたため、何の目的で変えたのか、従来の職場体験と何が違うのかなどについて説明する場を設定した。その際、「中学生に伝えたいこと」などのグループワークを行った。市役所や農園、企業や銀行、店舗など様々な業種から30の事業所の参加があった。

今年度は、「職場探究」だけでなく「高梁未来学」の全体像を説明した。その後、大学教授を講師に、「地域創生」について講演をいただき、ワークショップを行った。このような会を開くことで、参加した方々も、子どもたちの教育に、当事者意識を持ってくださったように思う。



②「シゴトーク」

昨年度、2年生が職場体験に行く前に、実際に職場の方と「仕事」等について語り、互いを理解しあう場として設定した。約1時間、アイスブレイクゲー

ム（4コマ自己紹介など）、生き方トーク（共通点探し・私の人生グラフなど）、シゴトーク（事業所の説明・仕事の面白さややりがい・事業所の課題や業界の課題）について話し合ったあと、事前打ち合わせなどを行った。職場体験に行く前から、お互いのことがある程度わかる関係を築けた。

③各学年の「高梁未来学」発表会

全学年とも、お世話になった事業所や団体を招いて発表会を行った。市役所職員も多数来校していただき、ありがたく思っている。

(3) 魅力的な大人との出会いの演出

①3年間100人プロジェクト

多様な価値観に触れられる新しい出会いは生徒にとっても、教職員にとっても刺激になる。「3年間100人プロジェクト」と名付け、生徒1人1人が3年間に100人の魅力的な大人と出会えることを目標としている。「高梁未来学」のために来校いただいた事業所や団体など地域の方や大学生が多いが、それ以外の教育活動でも、積極的に講演や指導をお願いしている。来校いただいた方をチェキで撮影し、名前やメッセージを記入いただいた。交流があった方を見える化し、折に触れて簡単に振り返ることができる。令和4年度は、2学期から70名を超える方のチェキを貼ることができた。この中には何度も来校してくださった方もおり、延べ人数にすると、もっと多い。



②中学生だっぴ

本市の「高梁子どもの広がる夢事業」の一環で、社会教育課が「中学生だっぴ」を行っている。夏休みの土曜日を3年生の登校日とし、市の施設を会場に行っている。「中学生だっぴ」はNPO法人だっぴが主宰している。中学生・大学生・大人でグループを作り、働き方や生き方などのテーマに沿って自由に話し合うキャリア教育プログラムである。大学生は、地元大学の留学生や学生が参加してくれており、大人は、学校運営協議会の委員や委員が声をかけたメンバーも多数参加している。今年度も、大人

3 本校と姉妹校縁組みを結んでいる。

30名、大学生23名の参加があった。

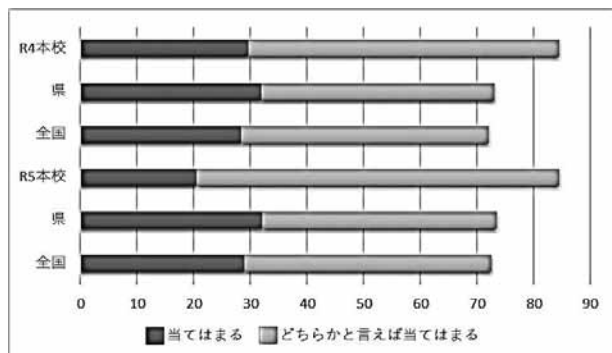
(4) ICTの活用の推進

教育活動の中で、情報収集や地域との交流、発信を進めていくためには、ICTの活用が必須となる。特に、「高梁未来学」では、アンケートをとるなどの調査、ポスターやパンフレットづくり、発信用のスライドや動画づくりにも1人一台端末は欠かせない。そのために、1年生から段階を追ってICT活用の技術を身に付けるようにしている。教員だけでは難しいため、ICT支援員や校外から招いた講師によるプレゼンテーション講座も開いている。

5 成果と課題

学校評価の教職員アンケートで、「地域との連携・協働によって学習活動が充実してきている」の肯定的回答率が93%である。生徒のアンケートで、「中学校では、先生以外の大人に学ぶ機会がある」の肯定的回答率が令和4年度12月には90%、今年度の「高梁未来学」が本格化する前の7月でも74.4%である。生徒について、地域から「よく挨拶ができる」、「大人と話すとき、自然体で話ができる」とほめていただく機会も多い。

全国学力・学習状況調査の「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいるか」の回答は、以下のとおりである。



3年間系統立てて学ぶことで、肯定はまだ増加すると思われる。

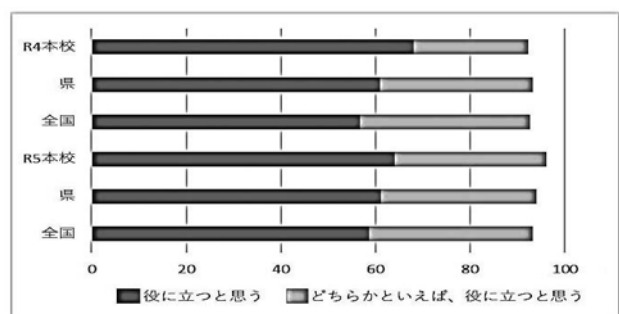
本校に来校する地域の方が以前に比べて急増している。学校運営協議会、地域や事業所等の方に、「場」を設けて、本校の取組や要望を十分説明し、理解してもらう努力をしている。その努力が、地域の方の参画の増加に大きく影響していると思われる。

また、「高梁未来学」を進めていく上で話をしてもらったり、アドバイスをもらったり、成果発表会で生徒と交流したりすることで、一緒に達成感を感じてもらえている。

【「地域貢献プロジェクト発表会」感想シートから】

- ・生徒の皆さんが、それぞれ興味をもった内容について詳しく調べ、活動し、発表している様子を見て、お手伝いした私たちも元気をもらえました。皆さん自身が面白いと思うことを全力でやってみてください。
- ・高梁市のことをたくさん勉強してくれて考えてくれてありがとう！！みんなが一生懸命考えてくれたアイデアをどう形にしていけるか、次は私たち大人が考える番です。また、ぜひ一緒に何かわくわくすることをやりましょう！

全国学力・学習状況調査の「学習の中でPC・タブレットなどのICT機器を使うのは勉強の役に立つと思うか」の回答は以下のとおりである。



多くの場面でICTを使用していくうちに、ICTに詳しい生徒や機器の操作が好きな生徒が見られるようになった。そのような生徒を集め、ICT推進委員会を作った。通称GIGARS(ギガーズ)と呼ばれ、式・学校行事の中継、学校説明の動画や「高梁未来学」を説明する動画などの作成で活躍している。彼らは、楽しんで活動し、自分たちの活動に誇りを持っている。



本校の取組を通して、自分の強みを信じ、なりたいたい自分になれるよう行動できる生徒を育てたい。具体でいえば、「自分には良いところがあるか〔本校：82%・全国80%〕⁴」「授業で学んだことを他の学習に生かしていたか〔本校：61.5%・全国：69.5%〕⁵」「少し難しいことや高い目標に挑戦しているか〔82.1%〕⁶」などの回答の伸びを期待したい。

4 []は、R5全国学力・学習状況調査の肯定的回答率。

5 []は、R5全国学力・学習状況調査の肯定的回答率。

6 []は、R5.7月の本校生徒アンケートの肯定的回答率。



課題解決を見通した社会科教育の改善による「自らの考えをつくり、 協働しながら活動し、社会に貢献できる児童の育成」 —地域と協働し、社会につながる「大原型PBL」(試案)の推進—

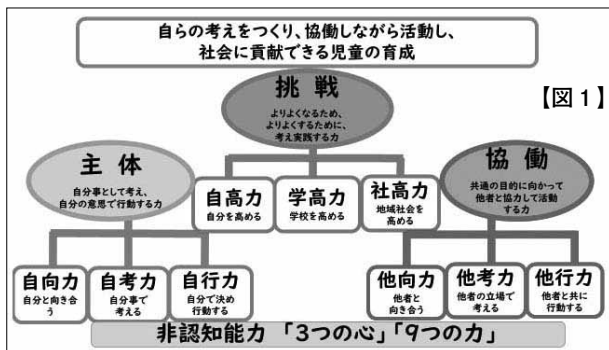
美作市立大原小学校 校長 金 島 久美子

1 はじめに

国では、「子ども達が予測困難な社会の変化に主体的に関わり、どのように社会や人生をよりよいものにしていくか」という目的を自ら考え、より良い社会の創り手となる力を身につけること」が希求されている。

本県では、夢育として「自分と向き合う力」「自分を高める力」「他者とつながる力」「地域とつながる力」、また、「岡山型PBL(課題解決型学習)」:(①自己決定の場②振り返りの重視③地域の多様性(人・もの・こと)との関わり④非認知能力が重視されている。

本校では、経済産業省2050年「未来人材育成ビジョン」より、将来を見据え育成する力「1問題発見力、2的確な予測、3革新性」を目指し、学校教育目標「自らの考えをつくり、協働しながら活動し、社会に貢献できる児童の育成」を達成するため、「主体」「協働」「挑戦」の心を育成している。(図1)



本校は、本年度、東栗倉小学校と統合し地域からの大きな期待を受け新しい歩みを始めた。令和4年度、校内の学びを地域での発表やメディア、SNSによる地域への積極的な発信により、学校教育目標「地域に貢献する素地を育てる」の実現、5年度は、児童自身が地域と、今現在、さらなる協働した学びができるよう、学校教育目標を「地域に貢献する児童の育成」と改め、次の①②③に重点を付けた力として学校経営を行った。

- ① 「主体」:児童が自ら問いを見つけ、解決する「岡山型PBL」型学習の重視による「主体」
- ② 「協働」:「地域との協働」
- ③ 「挑戦」:「地域社会をより良くするため、考え提案する力としての「社高力」

2 研究目的

- (1) 児童の「地域社会をよりよくするために考え、提案する力」(社高力)を高める。
- (2) 方法 ①「大原型PBL」(試案)の提案・実践
②社会科専科の導入

3 研究仮説

- ① 児童の姿:地域との協働を重視した「大原型PBL」(試案)の実践により、児童が主体の心で「問い」を持ち、自ら予測し、解決する過程を通して「社高力」が高まるのではないかと。
- ② 組織:初の社会科専科の導入により、児童が地域に関する「問い」を持ち、「課題解決」に「見通し」を持ち、「地域に還元」する「大原型PBL」(試案)の実践が促進され、社会科での学年間の地域カリキュラムマネジメントが実現するのではないかと。

4 研究方法

(1) 【初】社会科専科による指導

小学校社会科の目標は「社会事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、世界の国々の人々とともに生きていくことの大切さについての自覚などを養う。」である。

統合後の本校において、社会科は、①新たな地域と協働して学びを進めること、②PBL(課題解決型学習)の視点から最適な教科であると考えた。しかしながら、これまで社会科の実態として、

- ①地域の特色があるが、教科書中心の指導により、地域を教材にした実績がない。
- ②教科書で指導し、学びが実生活・実社会に活用・地域に還元されない。
- ③総合的な学習、キャリア教育等、教科横断的な学びになりにくい。

その背景には、教師が社会科に対して優先的に時間を使いにくい実態があると考えた。

文部科学省「小学校高学年における教科担任制に関する事例集(令和5年3月)、「令和の日本型教育」(令和3年1月)では、高学年における教

科担任制の有用性の先行研究がなされた。

そこで、前述4(1)の課題解決と統合初年度の東栗倉地域を重視した学校経営の視点から、社会科における専科指導を初導入した。

(2)【初】「大原型PBL」(試案)

「大原型PBL」単元計画の柱
① 問い
② 課題の設定
③ 情報収集
④ 自分で調べる
⑤ 地域で実際に体験
⑥ 成果のまとめ：スライド、感想、ポスター等 学びの総括 まとめ(教科の視点) ふりかえり(主体・協働・挑戦3つの心・9つの力)
⑦ 地域に還元(利活用)

児童とゴールイメージを共有し、児童が夢中になって課題と向き合えるよう、地域の「人、もの、こと」と協働するとともに、社会科以外の教科でも「大原型PBL」の般化をめざし、図2単元計画の柱を提案した。⑥では、学びをスライドやポスター等の成果物にまと

【図2】

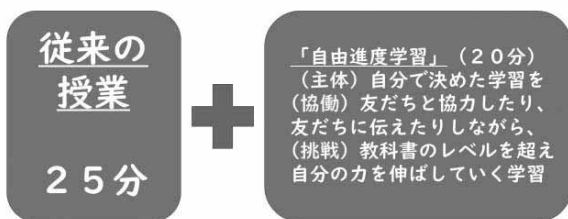
めるとともに、振り返りとして、本校は、教科の視点でのふりかえりを「まとめ」、主体的に取り組む態度を「3つの心：主体・協働・挑戦」9つの力(図1参照)としてふりかえりを行うこととした。そして、⑦は、⑥で作成したポスター等を地域掲示するなどの「利活用」を導入するという「大原型PBL」単元計画の提案である。(図2)

(3)【初】「大原小型自由進度学習」

第6学年社会科では、より主体・協働・挑戦の心で社会科をPBLで学べるよう、図のように授業時間のうち25分を学級全体、20分を個人・グループで学習する「自由進度学習」とした。(下 図3)

大原小型自由進度学習

【図3】



5(1)研究の経過

美作市は湯郷温泉、大原地域は「宮本武蔵」の出生地、黒豆やもち麦の産地だが、本校では令和3年度まで社会、総合的な学習等で取り扱われることはなかった。

社会科の目標が「よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚」であることから見学後は、

一人一台端末を用いてスライドにまとめ、見学先や特別授業の講師(美作市観光課)に送付した。さらに、他教科との総合的な学習と関連させ、「地域への還元」として、該当観光地をPRできるよう、学んだ場所をポスターに描いたり、各場所のキャッチコピーを作ったりして観光地等にポスター掲示するような「利活用」できる単元計画で指導した。(下 図4)



他学年で社会科でも、地域での学びを豊かにしていくこととした。(図5)

- 3年生：11カ所(智頭急行車両基地 他)
- 4年生：4カ所(浄水場、下水道 他)
- 5年生：7カ所(除雪基地、もち麦レシंप 他)
- 6年生：2カ所(市議会、古墳)実施場所(下 図5)

学年別の社会×探究的な学習内容と地域への発信		
学年	分野	具体的内容例
1,2年	ヤマメの放流	
3年	大原地域探検	大原宿古町美化活動 後山、日名倉養魚場、ベルビル観光課による美作市探案 足湯・オルゴール夢館、小林芳香園
4年	宮本武蔵探検	「あばれたげぞう」より少年時代 生誕地 武蔵神社 二刀流黒田
5年	産業・国内	永ちゃん田んぼ、黒豆(作州風) 黒谷林業体験 大原の祭 大原除雪基地 もち麦レシंपの考案、コンテスト
6年	歴史・公民	川戸古墳 美作市議会 地域へ発信
クラブ活動		平福宿

○ 学習結果の発信(メディア、参観日 公民館、警察署、市役所等)

コミュニティスクールへの動き

【図5】

1) 事例1 第5学年 「大原除雪基地」

第5学年「寒い地方の暮らし」(東京書籍)では、北海道が例示である。本校のある大原地域は、県・国の除雪基地を有し、積雪時には除雪車が不可欠な地域である。これまで「大原の除雪車」を教材に扱ったことはなく、除雪基地への見学・訪問は初となった。

2) 事例2 第3学年 副読本「わたしたちの美作市」

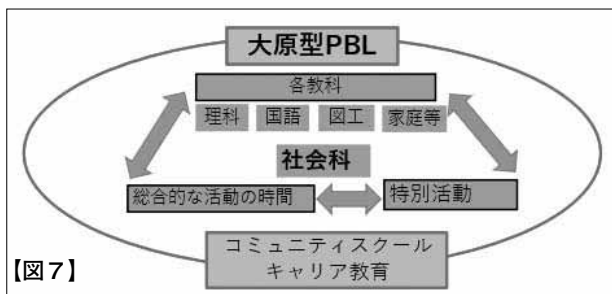
小3では、市内の歴史、自然遺産を知ることが目的に、図2単元計画①観光課職員による特別授業②問い・課題の設定⑤1学期に8カ所の観光資源箇所(海田の茶畑、湯郷温泉、足湯等)の施設見学・茶摘み体験等を実施した。⑥では、一人一台端末を用いてスライドにまとめ、⑦地域への還元として、市外の人に美作市

の魅力PRとして温泉等の観光地、市役所等に向けポスターとキャッチコピーを作成するとともに、市内外の方に観光地PRや自分たちの学びを生活に生かすよう市内観光地にポスター掲示をした。(図6)



【図6】

3) 大原型PBLの他教科・領域との関連 (図7)



【図7】

上記「大原型PBL」は、図6のポスターのように、社会科と図画工作等の各教科が、総合的な学習等と関連し合い、コミュニティスクールにつながる動きになっていっている。

4) 地域への発信

地域を題材にした学習を行う際、市役所にプレス発表を行うとともに、学校のfacebookにて発信をした。

※プレス発表：令和4年度25回、5年度7月時点15回。その殆どが新聞、地元テレビで紹介され、地域住民から「大原小児童の元気な姿が嬉しい。元気が出る」「児童に声かけをするようになった」「東栗倉小児童の大原小での姿に安心した」など、大原・東栗倉地域の大きな信頼を得ることとなった。また、多くの児童が、インタビューに堂々と的確に答えるようになり、「主体」の心、「挑戦(社高力)」の心を育てていった。

5) 大原型PBLの流れ (図2参照)

① 「問い」を持つ

教科書等で学びながら地域の「人、こと、物」と出会うことで「問い」が生まれ、課題解決のための施設訪問や講師招聘を考え、児童が直接電話で質問や依頼した。学習がさらに自分事になっていった。

② 社会科の教科的な視点を踏まえた課題設定

- 社会的事象を位置や空間の広がり、時期や時間の経過、事象と人々の相互関係に着目し、地理的・歴史的・公民的分野について大原地域を通して学ぶ。
- 学習を自分たちの生活に生かす。(利活用)
 - 「挑戦」の心「自高力」～「利活用」として
- 思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。
 - 「挑戦」の心「社高力」～地域社会を高める

③④ 情報収集・調べる

「個別最適な学び」として「予習的学び」で一人一台端末を用いて訪問先への質問を考え、授業では班別の自由進度学習で「協働的な学び」を行い、実際の体験につなげ、教科の視点で学びを深めるようにした。

⑤ 実際に体験

毎回、児童は見学先施設に対して100以上の質問を用意し、見学時には、質問への回答から、児童は新たな疑問を持ち、質問のやりとりが終わらないほど活発な質疑となっている。また、毎回、児童から「自分たちが協力できることはないか」の質問が出るなど、地域を「自分事として」考えることができるようになる主体(自考力)の心が育っていった。これは教科書だけの指導ではなしえないことである。(下 図8)



【図8】

⑥ 学習のまとめ

学習のまとめは、一人一台端末を用いてスライドや動画を作成し、まとめた。(下 図9)



【図9】

⑦ 地域への還元 (利活用)

前述のまとめを、訪問先(除雪基地等)に送付したところ、除雪基地から、児童の質問への追加回答とし

てスライドにまとめた回答・礼状が届いた。「自分達の仕事に興味をもち、見学に来てくれたのは初めて。理解し応援してくれる小学生が嬉しく、自分の仕事のやりがいを感じられた。」との感想を頂き、社会と学校との相互作用として考えることができた。

3年は、学んだ場所を総合的な学習の時間にポスターに描き、観光活性化に関係個所に配布した。

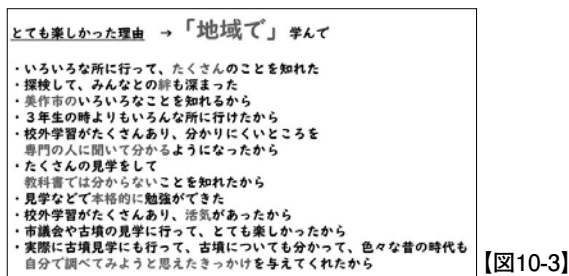
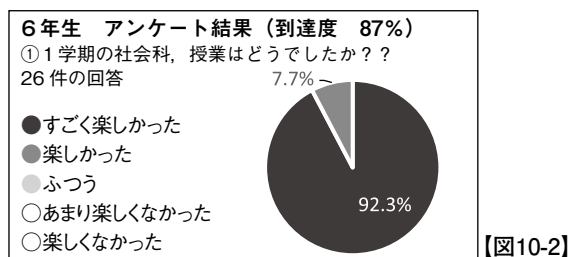
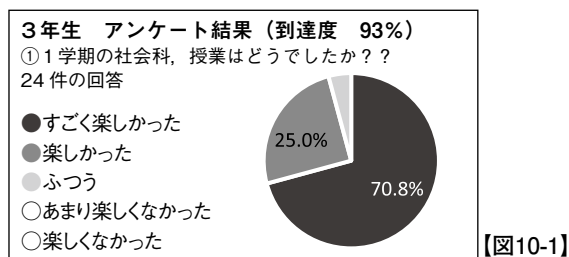
6 研究仮説の検証

単元計画への「地域に還元」の導入は、学びを「自分事」として、地域社会を「自分の生活」として考えることができるようになってきた。主体(自考力)

検証① R5 1学期学習到達度：思考・判断・表現

3年:93%，4年86%，5年78%，6年87%と全学年で、前年度の学年平均より平均約5ポイント上昇した。

検証② 児童アンケート「社会が好き」(図10-1.2.3)

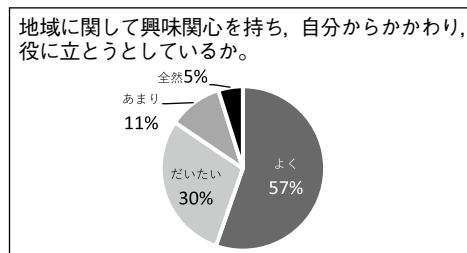


本年度調査では結果は上記のとおりで、5、6年は「とても楽しい」「楽しい」が100%となった。

検証③ 岡山県学力状況等調査結果 (図11)

「美作市が好きになった」と回答の3～5年児童が85%～100%となるなど、児童が「主体・協働・挑戦(社高力)」の心を伸ばしつつ、確実に社会科への知識の深まりと美作市への誇りと愛情が高まる結果となっている。

学力状況調査で県市の平均値を大きく上回る「地域の学習を実施」100%、「地域が好きになった」87%。



1) 仮説の検証 (研究の成果)

仮説1：地域との協働による児童の社高力向上

1) 社会専科導入により、社会科を中心に20カ所以上の訪問がなされ、児童が主体的に地域に関わる姿(「社高力」向上)につながった。知識理解の定着は87～93%，アンケートで「社会が好き」「美作市が好きになった」の回答する児童が87%～100%など、美作市への誇りと愛情が高まる結果となり、さらに次の地域との協働につながっている。

単元計画の「地域に還元」の導入は、学びを「自分事」として、地域社会を「自分の生活」として考え、さらによりよくなるようになってきた。挑戦(社高力)

そして、社会科で培ったまとめと還元は、生活の中で気づいた身の回りの事象(校内のゴミ、トイレのスリッパ等)の問題を自分で「問い」にし、スライドにまとめ、全員の前で「発表」し、学校、地域を変える「提案」「実現」していく児童が驚くほど増加した。校内のあちこちで自主的に「探究」を楽しむ姿が見える。

仮説2：社会専科の導入による「大原型PBL」(試案)の実践促進と、地域カリキュラムマネジメントの実現

「大原型PBL」⑦で、児童のスライドやポスター作成での地域への還元の流れが定着し、他教科でも見られるようになった。地域への還元は、地域からの信頼、期待をさらに高め、社会科における持続可能な学習となる地域カリキュラムマネジメントが構築され、今後のコミュニティスクールへのつながりが期待できる。

7 今後の課題

2学期、第4学年では「残したいもの伝えたいもの」で「大原の祭り」を取り上げ、その広がり、歴史、伝承等について地域を活用した学習予定である。

今後「大原型PBL」で、「大原地域」の社会的事象(人々の相互関係・地理的・歴史的・公民的事象)を通して、さらに広い「社会」で主体的に課題解決し、社会に貢献する児童を大原小チームで育成していきたい。



様々な教育活動の中で，児童の非認知能力の育成を図る

—非認知能力ルーブリックの開発を通して—

高梁市立福地小学校 校長 片岡 一 公

1 研究の背景

(1) 近年の教育的動向から

平成29年告示の学習指導要領における「改訂の経緯」には、次のような記述がある。

「社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。(中略)このような時代にあって、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。」

また、中央教育審議会答申(平成28年12月)には、「解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手順を効率的にこなしたりすることにとどまらず、直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である。」とある。この答申にあるように、これからの時代を生き抜くためには、変化を受け止める柔軟性や試行錯誤する粘り強さ、多様な他者との協働等の力が求められていることが分かる。

先述したような力の育成が求められる中、岡山県教育委員会では、夢を持ちその実現に向けて挑戦することで意欲や自信などの自分を高める力を養う「夢育」を掲げ、そのプロセスを通して非認知能力を高めていくことを教育施策の中核に据え、取組を進めている。

非認知能力について、岡山県教育委員会は次の4つの力に整理している。

- ・ 自分を高める力…自分をさらにより良い状態にするために必要な力(やる気・意欲・向上心・挑戦心・楽観性 など)
- ・ 自分と向き合う力…自分の気持ちや状態を落ち着かせるために必要な力(ねばり強さ・我慢強さ・回復力 など)
- ・ 他者とつながる力…他者と協働するために必要な力(協調性・社交性・共感性・コミュニケーション力 など)
- ・ 地域とつながる力…地域を愛し、地域の人々と協働するために必要な力(参画・貢献する態度 など)

(2) 本校の現状と課題から

本校は岡山県の中西部に位置する高梁市の山間にある全校児童数15名の過小規模の複式校である。子どもたちは素直で純朴であり、保護者も学校教育に協力的である。また、地域住民も学校や子どもたちを大切にし、教育活動への協力も惜しまない。

このような教育環境の下、本校では、地域を題材にした総合的な学習を推し進め、新聞やローカルTVなどに取り上げられるなど、ダイナミックな活動を展開してきた。例えば、高学年は、地元の和菓子屋と琥珀糖「福地のコハク」を開発し、販売活動を展開してきている。また、中学年においては、福地地域に流れる小川に生息するホタルの美しさを守り伝えるための自然愛護学習を継続してきている。

こうした教室の中だけにとどまらない探究的な学習を進める中で、児童は、友だちだけではなく地域の方々も含めた他者と協働しながら、課題を発見し、解決する力を伸ばしながら、成長している実感を得ることができた。

しかし、一方で、感覚的に成長を感じることはできて、それはどのような力なのか、また、どのようにして評価すべきものなのか、明確な指標を持たないまま、活動だけが先行している感もぬぐうこと

ができなかった。また、教員によっても、児童の成長の捉え方が様々で、一貫した見取りとなりづらい状況があった。また、そのために、教師の児童に対するフィードバックも結果的に一貫性を欠いてしまう状況も生じていた。

2 研究主題の設定

そこで、研究主題を「様々な教育活動の中で、児童の非認知能力の育成を図る ―非認知能力ルーブリックの開発を通して―」とし、今、必要とされている力である「非認知能力」を学校教育活動の様々な場面で育成することを研究主題とした。また、サブタイトルとして、得点に表せないと言われる非認知能力を見取るための評価指標を開発し、児童の成長を一貫性のある可視化した指標によって評価できるようにしたいと考えた。

3 研究の計画

(1) 理論研究

- ① 文献研究
- ② 講演会、eラーニング等による情報収集

- (2) 評価指標「非認知能力ルーブリック」の開発
- (3) 実践

4 研究の実際

(1) 理論研究

非認知能力に関する研究を進めるにあたって、非認知能力についての基本的な知識を得るとともに、教職員の共通理解を図るために、理論研究を行っておくことは必須である。本校では、校内研究において、次の2点から取り組んだ。

① 文献研究

非認知能力に係る文献については、岡山大学中山芳一准教授の著書や文献、岡山県教育委員会が提唱している「夢育」関連の文献や教育情報誌等を読み合い、非認知能力に関する基礎的知識を深めた。また、先行実践等の文献研究も行った。

② 講演会、eラーニング等による情報収集

文献研究に加え、学校外で開催されている講演会やeラーニング研修にも参加し、具体的な実践イメージの共有を図った。

(2) 評価指標「非認知能力ルーブリック」の開発

評価指標の開発にあたっては、中山准教授が示す

手順に則って進めていった。中山准教授は、実際的な方法として、抽象的な学校教育目標の抽象度を下げて具体的な行動指標に落とし込んでいく「チャンクダウン」(下記の①～③)を提案している。

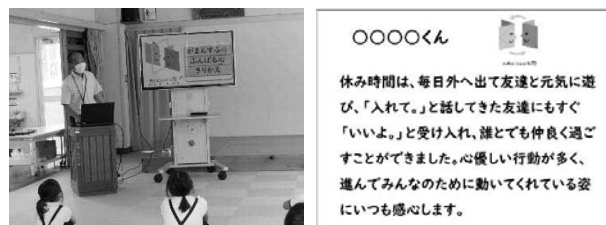
- ① 学校や園で育てたい子ども像
- ② そんな子どもになるために必要な非認知能力
- ③ 誰から見てもそれぞれの非認知能力が伸びたことがわかる行動

本校においても、この手順に従ってチャンクダウンを行い、次のようなルーブリック(一部抜粋)を作成した。

理念		内容	行動指標		
非認知能力の項目	レベル①		レベル②	レベル③	
「かかげるまを自分高める力」	探究心	興味・関心があることを自分が持つまままで調べたり、取り組んだりすること。	身の回りの中から、興味・関心をもつことができる。	興味や関心があることについて、調べたり取り組んだりすることができる。	興味や関心があることについて、つきつめて調べたり取り組んだりすることができる。
	向上心	もっと自分の力を高めたいなどと新しいチャレンジやレベルアップに臨むこと。	夢や憧れ、なりたい自分のイメージをもつことができる。	目標をもってチャレンジすることができる。	さらに自分の力を高めるために新しいチャレンジやレベルアップに臨むことができる。
	自尊心	自分の良いところを自覚し、自分を認めること。	他者からの評価を受けながら、自分の良さに気づくことができる。	他者からの評価を受けながら、自分の良さを自覚し、他者の良さに気づくことができる。	自分の良さを自覚し、自分や他者を大切にすることができる。
	自制心	自分と向き合うことによって、感情の大きな起伏を抑えたり、コントロールしたりすること。	ルールを守ることができる。	いやなことがあっても我慢することができる。	いやなことがあっても、自分と向き合い、感情の大きな起伏を抑えることができる。

(3) 実践

① 児童の意識へのアプローチ



非認知能力については、本校の児童にとっては全く新しい概念であり、言葉としてもなじみのないものである。児童にも分かりやすく非認知能力を周知し、意識付けを行うことが必要だと考えた。

そこで、日々の担任からの働きかけに加え、始業式、終業式、また、児童朝礼等の校長が児童に直接話す機会を捉え、非認知能力についての理解を図るとともに、その力を高めたいという気持ちを醸成することができるように働きかけた。

② 非認知能力の教育活動への位置付け

非認知能力については、様々な教育活動においてその力を育成する機会がある。そこで、教師が学校生活の様々な場面を捉え、適切に非認知能力を位置付けていくことが大切になる。

・ 授業の中で

岡山県教育委員会は、非認知能力の4つの力

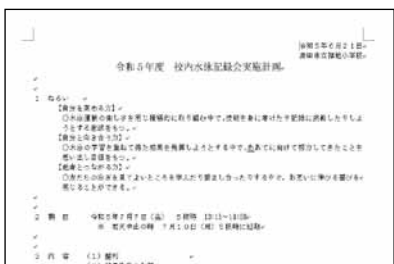
をアイコン化しており、そのキャラクターを活用しながら、児童に非認知能力を導入した。

授業では、必要に応じて、学習の始まりに、「高まりそうな力」を児童自身が設定し、終末の段階で振り返るといった活動を取り入れた。



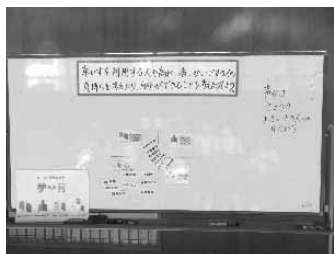
・ 学校行事等の中で

まず、行事等の計画書を作成する段階で、行事そのもののねらい



とともに、育てたい非認知能力を明示し、共通理解を図った。

また、実際の場面においては、授業と同様に、その活動を通して高まりそうな力を児童自身が明確にした上で活動に臨むとともに、振り返りの場面では、自分に身に付いた力を自分の言葉で発表する場を設け、児童自身が成長を実感する機会とした。



・ 普段の学校生活の中で

登校すると、玄関に設置してあるホワイトボードで、その日の行事等を確認し、その行事



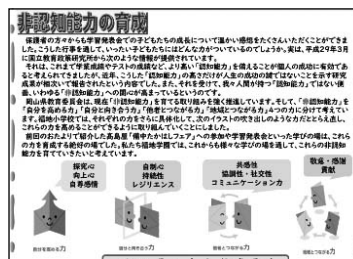
を通して、高まりそうな力を児童自身が考え、自分のネームカードを該当の非認知能力のエリアに貼るといった取組を進めてきた。

また、「夢育カード」を作成し、教職員が児童の普段の言動の中で、4つの非認知能力に合致する場面が見られたら、即座に、該当する非認知能力カードをその場で手渡す取組を行っ

た。もらったカードは「夢育貯金箱」に入れ、貯めていくことで、自分の成長を実感するよい機会となった。また、自分では意識化できていなかった非認知能力に気付く機会にもなり、有効な取組であった。



③ 保護者、地域への周知、共通理解



児童と同様に、非認知能力については、保護者、地域の方々にとっても新しい概念であり、周知を図る必要があっ

た。保護者配付に加えて地域回覧も行っている学園だよりやPTA総会、学校運営協議会などの機会を捉えて、説明、周知を行い、協力を得るよう働きかけた。

5 研究の結果

(1) 非認知能力ルーブリックによる評価

① 非認知能力ルーブリック項目 (全11項目)

- ・ 自分を高める力
「探究心」「向上心」「自尊感情」
- ・ 自分と向き合う力
「自制心」「持続性」「レジリエンス」
- ・ 他者につながる力
「共感性」「協調性・社交性」「コミュニケーション力」
- ・ 地域につながる力
「敬意・感謝」「貢献」

② ルーブリック評価行動指標

3段階のレベル設定を行い、それぞれの段階で目指す行動を文章化した。さらにそれに至らない段階を設定し、6段階評価とした。

(例) 探究心

レベル	行動指標
0	(レベル1に至っていない段階)
1	身の回りのことから、興味や関心をもつことができる。
1.5	(レベル1には達しているが、レベル2には至っていない段階)

2	興味や関心があることについて、調べたり取り組んだりすることができる。
2.5	(レベル2には達しているが、レベル3には至っていない段階)
3	興味や関心があることについて、つきつめて調べたり取り組んだりすることができる。

③ 評価の実施

この6段階の評価指標に基づき、4月と7月に担任教師による評価を実施した。

④ 評価の結果

4月と7月の評価を比較したところ、11項目のうち9項目(「探究心」「向上心」「自尊感情」「持続性」「レジリエンス」「共感性」「協調性・社交性」「コミュニケーション力」「貢献)の数値に上昇が見られた。

ただし、「自制心」「敬意・感謝」については、ポイントが下降している。しかし、このループリックで数値化したことにより、今後、児童一人一人の状況を把握しながら、改善に向けた取組を進めることができる。第2学期以降の実践につなげたい。

(2) 児童アンケートによる評価

7月に実施した生徒指導に係るアンケートにおいて「学校が楽しいですか」という問いに対して、全校児童が最も肯定的な回答をしており、学校生活の充実をうかがうことができた。

(3) 児童による自己評価

授業後に児童がノートに記述した振り返りには、例えば次のようなものがあった。

「自分を高める力の「チャレンジ」ができた。琥珀糖チームの人に説明するのが難しかったけど、チャレンジしてできた」

「そんなに発表できななかったけど、友だちと伝え合いながらできたのでよかった」

これらの記述から、児童が非認知能力に関わるキーワードを使いながら振り返りができており、非認知能力に対する認識や意識の高まりをうかがうことができた。

6 考察

(1) 成果

本研究における成果について次の2点から述べる。

① 非認知能力への着目

これまで学校教育において重視されてきた認知能力に加え、非認知能力に着目し、研究を進めてきた。予測不能な世の中を生き抜く児童に、これから必要とされる資質・能力として、様々な教育活動を通して、非認知能力を育成する視点を盛り込み、教職員、児童と共に取組を展開することができた。まだ、試行錯誤の段階ではあるが、今後も継続して取り組んでいきたい。

② 非認知能力ループリックの開発

様々な学校行事等のなかで、子どもたちの成長を感じることはこれまでも多々あったが、評価に関しては、ややもすれば教師の感覚の域にとどまってきた。得点に現れない力が非認知能力であるので、やむを得ないところではあるが、「活動あって学びなし」という状況に陥らないように、ループリック評価指標を作成して、児童の成長を見取ることができたことは大きな成果である。今後も見直しを行いながらブラッシュアップしていきたいと考えている。

(2) 今後の課題

非認知能力に着目し、取組を進めてきたことは、先述したように大きな成果である。一方で「認知能力」の育成もこれまでどおり大切にしていける必要がある。中山准教授は非認知能力と認知能力とは「コインの裏表」と述べる。非認知能力の育成が即座に認知能力の育成につながるものではないが、どちらも大切にしていける必要がある。児童の第1学期のテストの得点や全国・県学力学習状況調査の結果を見たときに、十分に力が発揮できているとはいえない面もある。「コインの裏表」がバランスよく高まるために必要な要件について、引き続き研究を深めていきたいと考えている。

〈参考文献〉

- ・学習指導要領
- ・学習指導要領指導書「総合的な学習の時間」編
- ・「就学前の非認知能力レンズで「いいところ」みつけ」岡山県教育庁生涯学習課(2022)
- ・「学力テストで測れない非認知能力が子どもを伸ばす」中山芳一(2018)
- ・教育時報「非認知能力という力の育成と評価について」中山芳一(2022)



学校運営協議会と共に考えた 「魅力ある学校づくり」に関する研究 —早期離職を防ぐための3・4修制を巡る「熟議」を通して—

玉野市立玉野備南高等学校 校長 白 髭 克 浩

1. はじめに

本校は、昭和23年に地元の造船業界の期待を受けて機械科・造船科を合わせた定員400名の夜間部と昼間部を備えた定時制高等学校として認可された。平成30年には高校における通級指導を県内で新たに開始した。

令和元年には「今後の市立高校の魅力化及び適正規模化について」の意見書が地元関係者等で組織された「玉野市立高校在り方検討会議」から玉野市教委に提出された。この意見書には本校が目指す4つの魅力化の記述があるが、校内で議論されてはいなかった。

- ・社会人として活躍できる人間力育成教育の構築
- ・課題のある生徒へのきめ細やかな教育カリキュラムの充実
- ・多様な進路を実現できる進路指導の充実
- ・積極的な広報活動の推進

令和2年3月末には夜間総合技術科が廃止、4月からは通級指導を行う普通科単一の昼間定時制高等学校として新たなスタートを切り、現在に至っている。

論者が着任した令和3年は、本校が学校運営協議会を初めて発足させる年であり、この発足をもって学校運営協議会が玉野全市内に揃うことになるのである。

2. 研究の背景

令和3年度学校経営目標に「生徒一人一人の能力・特性・環境に応じた多様な進路実現」という目標を挙げたところ、卒業生の全員が希望した就職先に進み、目標は100%達成できたものと考えていた。

ところが、論者が就職した企業先を訪問したところ、わずか3ヶ月のうちに卒業生の半数以上が離職しているという驚愕の現実に接することになった。

卒業生が離職した全ての会社を訪問し、辞めた状況を聴き取ったところ、「困っていることが相談できず、休むようになった」「お客様との対応でどうすればいいのかわからなかったようだ」との話が伺えた。職場での新たな人間関係づくりに失敗するなど、コミュニケーションの不足が主たる離職の原因であった。

この状況を校内で共有したところ、小・中学校での不登校経験や個別の支援計画を持った生徒への支援、

特にソーシャルスキルトレーニング(人間関係作り)が、3年間では不十分だったのではないかという声が本校の特別支援教育コーディネーターらから聞かれた。

また、ある特別支援学校に長年勤める教員からは、次のような指摘がある。「特別支援学校を卒業した生徒も早期に離職しているケースが多く見られます。もちろん社会に適応できるようにと、キャリア教育はしています。しかし、障害や特性を持った生徒には社会生活に必要な知識や技能を繰り返し経験させ、習得できるようにするまでには時間がかかります。不登校や対人関係でトラブルを起こした経験のある生徒が、場面に応じた人間関係ができるようになるには、それ相応の時間がやはり必要だと考えています」というものである。「それ相応の時間」というのがどれだけの時間を指すかは、生徒の個々の状況による。ただ、通常の時間に加えた時間を指すことは間違いはない。

過去3年間を追跡調査したところ、離職者が約半数程度出ている現状が判明した。それを防ぐ方法として修業年限の基本を4年間にしてはどうかという議論が校内から出るようになった。なお、本研究では、早期離職者を「卒業後、1年以内で離職した者」とする。

本校に夜間総合技術科があった令和元年度までは、夜間部は1日4校時の授業で4年間の通学を基本とした「4修制」であった。昼間部のみになった現在は、1日6校時の授業で3年間通学する「3修制」を基本としている。ただ、6時間の長い授業に慣れない生徒や、習得単位不足で中途退学しそうな生徒のために、4年間で卒業できる「4修制」にも対応している。

3. 研究課題の顕在化

従来から「不登校を経験した子どもや他校を中途退学した生徒を受け入れ、高校を卒業させてほしい」との地域からの期待に加えて、新たに「本校を卒業した生徒の早期離職を少しでも減らしたい」という教育課題の解決に向けた機運が校内から沸き起こってきた。さらには、働きながら学ぶ商工業人を教育するという比較的明解だった学校目標から、通級指導を行う普通

科単一の昼間定時制高等学校に変わり、「地域社会に求められる魅力ある学校像とは何か」という模索が勤務する教職員の新たな課題となっていたのである。

4. 研究仮説の設定

これらの課題は、校内だけの議論では公平性が担保できない。学校運営の根幹に関わる課題であるとともに学校を取り巻く地域の期待でもあり、後援会や保護者の考えや地元の意向を確認する必要があることから、導入したばかりの学校運営協議会に諮ってみることを考えた。一方で、生徒の実態を含むセンシティブ(敏感)な内容をどこまで委員の方々に情報を提供するかに悩ましさを感じていた。また、議論を通じてどこまでの結論が得られるかもわからず不安でもあった。

以上のことから、研究仮説を次のように設定した。

○魅力ある学校の未来像を考える上で、学校運営協議会(コミュニティースクール)における熟議は、有益な方向性を与えることができるのだろうか。

これより3年間に及ぶ7回の議論の過程から、本校における学校運営協議会の意義を検証してゆく。

5. 学校運営協議会の性格と「熟議」のとらえ方

学校運営協議会の制定は、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正が行われ、平成29年4月1日より施行されたことによる。従前の学校評議員制度との主な違いは、次表のとおりである。

	学校運営協議会	学校評議員
性格	校長及び教育委員会が行う学校運営や教職員人事に一定の権限をもって関与する合議制の機関である。	校長の求めに応じ、学校運営に関し意見を述べる。
任命等	設置者が定める規則に基づいて設置者が任命する。	校長の推薦により、設置者(主に教育委員会)が委嘱する。
任務	校長及び教育委員会が行う学校運営や教職員人事に一定の権限をもって関与する。	校長の求めに応じ、個人として意見を述べる。(学校運営に関して何らかの拘束力や制約のある決定などを行うものではない。)

学校評議員制度の下では、学校運営について最終的な判断を校長が行っていたが、学校運営協議会制度の

下では、校長が作成する学校運営の基本的な方針について承認することや、教職員の任用に関しても、教育委員会に意見を述べることができるとされている。この学校運営協議会の位置付けは、「校長が代わっても、地域の人々が学校運営を支えていく議論の場となる」(熊谷2021)という表現が端的でわかりやすい。

また、仮説に記した「熟議」については、文科省のHP資料に「正しく潤沢な情報のもと色々な関係者が本音をぶつけ合い、課題を認識。そして、課題解決に向けて徹底的に議論することにより、社会的合意を編集・創造する」とあることや、その効果として「市民が居場所と出番を確認するようになる」とあることを研究仮説の検証では参考にした。

6. 研究の取組

(1) 教育課程からの熟議の目標確認と委員選出

本校の学校グランドデザインは、不登校や対人トラブルを経験した生徒を長年支援してきた教職員の「熟議」から作成されている。持続的な就労と安定した生活を営む力を、「人間力」を基盤にした「基礎的な学力」「コミュニケーション力」「自己管理能力」の3つの力の育成で捉え、教育課程に位置付けられた各活動に関連させて図示している(次図は令和5年度のもの)。



校内で合意形成が得られたこの学校グランドデザインを基に、論者は校長として各年度の学校経営計画における重点目標を設定していくことができた。

各年度の重点目標の実現に向けた熟議には、頼れる学校運営協議会委員の選出が欠かせない。任命の権限は玉野市教委にあるが、学校の課題解決には、当該校長の意見具申が参考になることは自明の理と言える。

本校は次の12名が任命されている。会長、副会長は委員の互選によりそれぞれ1名ずつが選出された。

本校後援会会長（会長）、本校保護者代表（副会長）、大学院教授、教育委員会課長、商工観光課参事、地域自治会長、学識経験者、近隣中学校長、適応指導教室副室長、地元企業家、NPO法人代表、本校校長、以上12名（令和5年現在）

事務局には本校の事務長、教頭、教務課長、生徒課長、進路課長、普通科長等が入り運営を担当している。

(2) 熟議のための情報提供

会の任務である学校運営や分掌案の承認のほかに、3・4修制を継続して話し合う熟議のためには「正しく潤沢な情報」が必要である。そこで、各回にデータに基づく情報提供を行った。次表はその例である。

- ・学校経営目標と具体的な教育活動の説明（1, 4, 7回）
- ・学校自己評価アンケートの結果と分析（1, 3, 6回）
- ・学校経営目標の重点課題と分掌組織の説明（1, 4, 7回）
- ・3・4修制に係る生徒・教職員の意識調査（2, 5回）
- ・個別の支援計画の有無と通級指導の状況（1, 4回）
- ・過去3年間の就職と早期離職者の状況（2, 6回）
- ・学校説明会や学校ブログ等による広報活動の状況（2回）
- ・企業が求める資質・能力の調査報告（2回）
- ・過去3年間の原級留置者と中途退学者の状況（5回）
- ・過去5年間の入学者の不登校傾向（5回）
- ・県外4修制の先進校視察の報告（6回）
- ・近隣中学校関係者から聴き取った期待と要望（7回）
- ・専門医による特別な支援が必要な生徒（7回）
- ・県内における定通併修制度の見通し（7回） ほか

(3) 熟議を促す提案や試行

4年で卒業する「4修制」に変更した場合、1日の授業が6時間から4時間に縮減する。そのゆとりから人間関係作りトレーニングや社会とつながる職場体験を実施してはどうかという意見があり、4修制の教育課程をシミュレーションした。委員からの質問や指摘を受けて、それを調べ、取組を実際に提案することで、新たな発想が生まれる「議論の螺旋的深化」が見られ

た。次表はその例である。

- 「中途退学者が出ないようにしてほしい」との声に、
 - ・ユニバーサルデザインに基づいたわかる授業の推進。
 - ・金曜日の午後始まりで4時間授業の試行。
 - ・4修制に対応した教育課程編成のシミュレーション。
- 「早期離職者が出ないようにしてほしい」との声に、
 - ・インターンシップの早期実施のための2年生への案内。
 - ・就職希望者に対する職場見学の複数回の実施。
 - ・内定先企業との連絡会や就労移行支援会議の実施。
- 「地域から頼りにされる学校であってほしい」との声に、
 - ・地元中学校への通級指導のサポートと専門医の招へい。
 - ・具体的なソーシャルスキルトレーニングの先進例の取材。
 - ・県内通信制高校との定通併修制に係る協議。 ほか

(4) 熟議をつなげる情報発信

次の議論につなげるために委員の方々に日常の授業の様子を学校ブログで年間300回以上伝えたところ、在校生や保護者のアクセス数が増え、学校運営協議会の抄録も見られるようになった。このことで地域の方々が自分たち生徒のことを親身に考えていることを知り、校内の雰囲気好ましいものになった。

7. 研究仮説の検証 ～熟議の成果と課題～

熟議の内容は生徒にも伝え、生徒の思いは議論に採用した。就職への意識も以前に比べて「定職」を志向するようになった。議論の過程で試行的に取り入れた金曜の午後登校では遅刻が減り、内定先企業との連絡会を実施した今年は、まだ早期離職者が出ていない。（「A」になるほど肯定的評価で、表内の数値は%を示す。）

調査項目	評価	A	B	C	D
1日4校時なら通学しやすい。		34.1	53.7	4.9	7.3
学び直しがあって良かった。		34.1	61.0	2.4	2.4
定職に就くことは必要だ。		34.1	53.7	12.2	0.0

(1) 魅力ある学校づくりへの提言

先進校の視察情報やデータに基づいたセンシティブな情報も共有した。回を重ねる毎に各委員が本音で話し合い、解決に向けて十分に議論したことで、今後の学校運営について、次表に挙げる具体的提言を得た。

- 現行の昼間制を維持しながら1日4校時の授業で4年卒業の「4修制」を基本としつつも、3年での卒業を希望する生徒にも対応すること。
- 特別支援教育の視点に立ったソーシャルスキルトレーニングや、社会とつながる職場体験やボ

ランティア活動等の充実を図ること。

- 学校の取り組みや教育方針が理解されるように、これからも積極的な情報発信に努めること。

このことから、研究仮説に挙げた「魅力ある学校の未来像を考える上で、学校運営協議会（コミュニティースクール）における熟議は、有益な方向性を与えることができるのだろうか」について、「有益な方向性を与えることができた」と結論付ける。

(2) 委員が示す関与の具体例

「3・4修制」について7回に及ぶ継続的な協議を行ったことで、「議案を単発で審議するだけではなく、一つの課題を継続して議論することで新たな疑問点や見方が生まれる。これを調べた上でまた議論をしていくことで議論の深まりを促し、学校経営に参画しようとする委員の意識の変容につながった」（熊谷2023）との指摘がある。各委員自らの立場で関与できる具体的な行動提案については、次表に紹介する。

- 「職場に適應できるような勤務形態を考え、生徒さんを受け入れたいと存じます」（企業家から）
- 「活動に必要な施策を紹介したい」（市教委から）
- 「高校生が市内の企業を見学しやすい産業フェアを充実させていきます」（商工観光課から）
- 「市内4高生で活動を考えたい」（NPO代表）
- 「体育祭や文化祭を来年も見に来て、地域の子どもたちにも伝えたい」（地域自治会長から）
- 「生徒のキャリア教育につながる企画を青年会議所からも提供したい」（後援会会長から）
- 「学校ブログを見たり、学校行事を参観したりするようにほかの方に伝えます」（保護者代表から）
- 「希望する生徒に、保護者と一緒に訪問して実際の授業を見るように伝えます」（中学校長から）
- 「介護現場の体験が必要ならいつでも協力する」（学識経験者から）～委員の発言の一部を抜粋～

以上、文科省が熟議の効果に挙げた「市民が居場所と出番を確認するようになる」との変容があることから、研究仮説の「熟議は行われた」と結論付ける。

そしてこの委員の好意的な関与から、不登校経験を持つ生徒が勤務を継続したり、1・2年生で早期に職場体験をしたりする生徒が例年より多く見られた。また街おこしのための地域交流祭を企画する生徒も現れた。

(3) 持続的な熟議のための課題

学校運営協議会の委員には、交通費・謝金が支給さ

れていない。本校が同会を発足させるに当たっては、コミュニティースクールについて研究されている岡山大学大学院の熊谷愼之輔教授に委員就任を懇望した。教授からは正しい議論になるように随所で善き導きをいただいた。コロナ禍の中、教授には講義等の多忙な公務の合間を縫ってリモートで毎回出席していただいたが（下の写真）、全くのボランティアであった。



GIGAスクールの構想の進展により僻遠の校地にも最新の正しい情報が届くようになった。しかし、仕事を持つ委員を時間的に拘束することについては、委員の好意に頼っている。持続可能な熟議のためにも報償規定に基づく謝金の予算化を任命者をお願いしたい。

8. おわりに

提言にある「4修制を基本」とは、現行の昼間制を維持するとは言え、大変革である。「4修制では志願者が減少する」との懸念もある。しかし、在校生の意識調査で「学び直し」の喜びが95.0%、「定職に就くこと」への希望が87.8%であることから、「一人一人の困り感に寄り添うきめ細かな指導」という本校の魅力を求めている志願者は一定数あることが見込まれる。

この志願者たちが卒業後、社会的な自立を果たすためにも学校運営協議会の「熟議」は今後も必要である。同制度を導入している公立学校は全国で42.9%（文科省2022）に留まっている。本研究で同会の「熟議」が子どもたちを力強くサポートすることを伝えたい。

主な参考文献資料

- 『岡山発！地域学校協働の実践と協創的教員養成「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて』（熊谷愼之輔編著、2023）
- 第74回全国高等学校定時制通信制教育振興会大会研究協議会資料「多様な生徒に対するきめ細かな指導をめざして」（熊野善明、2023）



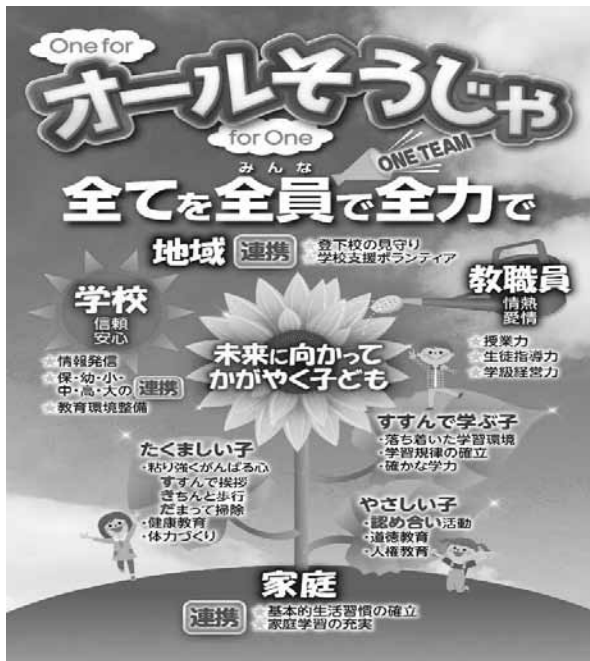
認め合い活動が育む非認知能力（他者と繋がる力）

—非認知能力が育つ中で生まれた児童の主体性—

総社市立総社小学校 校長 高 杉 整 二

I はじめに

本校は、全校児童858名、学級数は、通常学級25学級、特別支援学級8学級の33学級である。教職員数は、本校を拠点としている総社市特別支援教育推進センターの教職員を合わせると83名である。世帯数は、632世帯という多くの児童、教職員、保護者と地域で創り上げている学校である。そのため学校がめざしているゴール、大切に考えていること、子どもを取り巻く大人の役割等をよりわかりやすく示すことが大切であると考え、下記のような学校経営図（グラウンドデザイン）を作成し、学校要覧や校外内外への掲示、校長室だより等で共通理解を図っている。



花が子どもたち。花のような子どもたちに育てていくために葉っぱのような力を身に付けさせたいと考えている。子どもたちのまわりにいる大人の役割は、子どもたちが安心して根を張る大地が家庭。昼も夜もずっと子どもたちを見守る空が地域。日中子どもたちを照らす太陽が学校。タイミングよく栄養を注ぐ水が教職員。それぞれがそれぞれの役割を果たしたうえで繋がる。連携することで学校教育目標である「未来に向かってかがやく子ども」を育てていきたいと考えている。

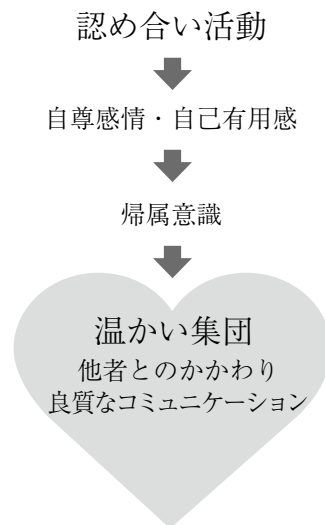
II 主題設定の理由と仮説

非認知能力には、大きくは次の3つの力があるといわれている。（ ）内は本校の目指す児童像…葉の部分

- ① 自分と向き合う力（たくましい子）
 - ・自制心
 - ・粘り強さ
- ② 自分を高める力（すすんで学ぶ子）
 - ・向上心
 - ・意欲
- ③ 他者と繋がる力（やさしい子）
 - ・協調性
 - ・社交性
 - ・コミュニケーション力

本校のめざす3つの児童像の中で一番大切と考えたのが、やさしい子である。やさしい子の具現化に向けて認め合い活動を学校の取組の大きな柱として位置付け、令和2年度より教職員と共に取り組んでいる。

やさしい子を互いのよさやがんばり、やさしさやちがいを認め合える子と考えた。認め合うことで自尊感情や自己有用感が育ち、帰属意識が生まれ、温かい集団となり、他者とのかかわりが増え、より良質なコミュニケーションが生まれ、非認知能力（他者と繋がる力）が育まれると考えた。



非認知能力（他者と繋がる力）

Ⅲ 実践

1 学校の取組

① くすの葉活動

本校は樹齢100年以上のくすの木がシンボルツリーとなっている。そのくすの木にちなんでくすの葉を色画用紙でつくり、各階へくすの葉とマジックとポストを設置した。

【方法】

- ① 友だちのやさしさやすてきな行為を見つけたらくすの葉に記し、ポストに入れる。(写真①)
- ② 定期的にポストからくすの葉を回収する。
- ③ 回収したくすの葉をクラスごとに振り分け、記載されている本人が目をとおす。
- ④ 本人が目をとおした後、各学年の回収ボックスに入れる。(写真②)
- ⑤ 回収した中から毎週金曜日のお昼の放送で3～4枚紹介する。
- ⑥ 掲示する。(写真③)

※③と④の活動は、計画委員会からの提案により取組2年目の途中から加わった。



写真①

写真②



写真③

○くすの葉紹介

・1年A君へ

そうじの時、机をたくさん運んでくれてありがとう。力持ちだね。これからもよろしくね。(6年Bさん)

・6年C君へ

いつもわからないところがあったら、わかりやすく教えてくれてありがとう。これからは私もがんばります。(6年Dさん)

・1年C組のみんなへ

私が学校の外へ出ようとしている時、いつも気づ

いて「いってらっしゃーい」と元気にあいさつしてくれてありがとう。とてもうれしいです。(事務主事)

・6年EさんFさんへ

いつも4階の東トイレのそうじを静かにきれいにしてくれてありがとう。2人のおかげで26班のみんなはとても静かにそうじができています。(4年担任)

・6年Gさんへ

私の孫が下駄箱につくといつもGさんが待っていてくれます。おかげで教室に楽しく行けています。ありがとう。(1年生のおばあちゃん)

・H先生へ

今朝、H先生が、私が車で来たことに気づいて、心配してくれたのでうれしかったです。ありがとうございます。(6年Iさん)

上記のように同学年はもちろん異学年や教職員から児童へ、保護者から児童へ、児童から教職員へ等その内容は多様である。

② 教職員くすの葉

年に一度全教職員間で、互いのがんばりやすてきなところを認め合うくすの葉活動を行っている。



教職員くすの葉

○くすの葉紹介

・J先生へ

情熱と愛情たっぷりの先生。その温もりにふれて、エネルギーをもらっています。子どものことだけでなく我々5年団のこといつも気にかけてくださりありがとうございます。尊敬しています。憧れです。どこまでもついていきます。(K先生)

・L支援員さんへ

いつも細やかに優しい気遣いをしてくださる先生。先生のおかげでいつもホッと温かい気持ちになります。感謝！M君の話をしている先生はかわいすぎてキラキラしてまぶしいです。(N先生)

・O先生へ

教員生活が残りわずかとなった自分にとって再び先生と同じ職場で同じ思いで子どもたちとふれ

あえることが何よりうれしいです。いつも子どもの目線に立って話を聞き、対応する姿は25年前と変わりませんね。加えて教員のよき相談相手にもなり、先生のおかげで元気と自信をもらって子どもたちの前に立っている先生がたくさんいます。ありがとう。先生が自分の年齢になった時「やりきった」と思えるよう一年一年を積み重ねていってください。大きな太い柱が総社小学校に増えたこと心強く思っています。とは言ってももういい年です。体に気を付けてぼつぼつやってください。(校長)

2 学年・学級の取組

互いを認め合う活動は学年や学級でも取り組み、一年たった時にこんなお互いを認め合えることができた子どもたちが感じられるよう下記のように言葉、写真、シール、ビー玉等どんな形でもよいので視覚化することを共通理解した。

また、写真にはなぜこの姿がすてきなのか必ず視点を添えて掲示するようにした。



6年生 (写真と視点)



4年生 (思いやりのハート)



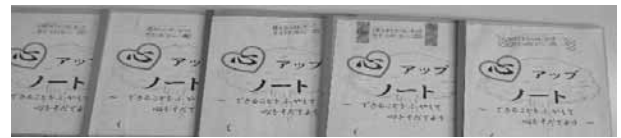
学級 (ビー玉)



2年生 (スマイルツリー)



1年生 (写真と言葉)



特別支援学級 (心アップノート)

特別支援学級では、心アップノートを各自一冊ずつ作成し、右のようにその日ががんばったこと等を付箋に書いたり写真を張ったりしている。週末、家に持ち帰り保護者と共有し、学校でも家庭でも児童を認めることを大切にしている。



3 地域の取組

学区内で道路工事をしている会社から本校のくすの葉活動を知って協力したいと申し入れがあり、地域に下記のような大看板を設置し、くすの葉の枚数に応じてシールを張って地域の方に紹介して下さった。おかげで多くの地域の方に興味・関心をもっていただいた。



地域に設置されたくすの葉大看板

4 児童の主体的な活動へ

くすの葉活動に取り組むにあたっては、日々多忙な先生方にさらに仕事を増やすことになってはいけなと考へ、くすの葉を切る。ポストや回収ボックス、掲示用くすの木を作る。くすの葉を回収する。くすの葉を掲示する等の作業は校長が行っていた。すると取組を始めてすぐに放送委員会の児童が、くすの葉の紹介を僕たちにさせて欲しいと申し出があり、その週からすぐをお願いした。次いで6年生の担任から人権週間に学年で取り組みたいのでくすの葉を6年生の人数分くださいと申し出があり、急いで準備した。ある日、私が切ったくすの葉が増えていることに気付いた。業務アシスタントの先生が密かに準備してくれていた。取組2年目の途中からくすの葉の準備は、業務アシスタントの先生が、ポストからの回収、クラスへの配布、回収ボックスからの回収は計画委員会が、掲示は広報委員会が、代表委員会の話し合いの



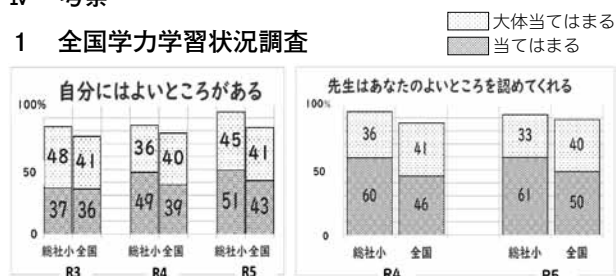
子どもくすの葉

中で、いつの間にか担当してくれるようになった。また、子どもたち独自であいさつに特化したくすの葉をつくる等子どもたちの主体的な活動へと進化していった。この活動の意義を子どもたちや教職員が理解し、賛同してくれた結果だと考えている。学校として大切にするもの、ゴールの姿を共有できたことを実感した。この取組を始めてからくすの葉の枚数は下記のように年々増えている。自分たちで主体的に取り組むようになった結果だと思う。

年 度	くすの葉の数
令和2年度	1,316 枚
令和3年度	1,844 枚
令和4年度	2,137 枚
令和5年度 (7/19 現在)	863 枚

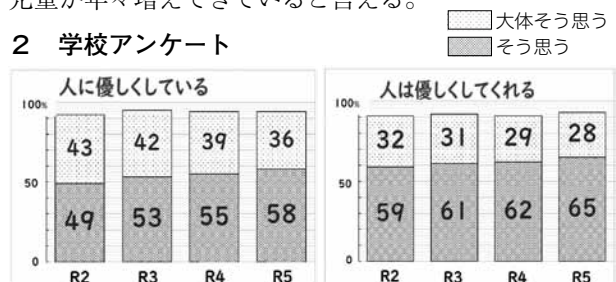
IV 考察

1 全国学力学習状況調査



上記のグラフは、質問に対して肯定的な回答をした割合を数値で表している。どちらの項目（‘先生が認めてくれる’は令和4年度より新設された項目）も年々数値が高くなってきており、比較するとどの年も全国を上回っている。自尊感情や自己有用感を持っている児童が年々増えてきていると言える。

2 学校アンケート



どちらの項目も肯定的な回答が91%～95%と高い数値にある。また、‘そう思う’とはっきり回答している児童の割合が年々増えてきている。

3 アセス (学校適応感尺度) (数値は偏差値)

年 度	友人サポート	教師サポート
令和2年度	51.7	55.4
令和3年度	57.8	62.3
令和4年度	58.1	59.5
令和5年度	59.4	61.4

※友人サポート…友だちからの支援がある。認められていると感じている。
教師サポート…教師からの支援がある。認められていると感じている。

アセスは50が平均で、良好とされる数値である。どちらの項目も平均より高い数値にある。年々数値が上がり令和5年度は60前後の高い数値になっている。子どもたちが互いに認め合い、教職員からも認められていることがわかる。

以上のことからこの活動を通して自尊感情や自己有用感の高まりがみられる。良いところを見つけられて名前があがることはもちろんすばらしい。同時に人の良いところに目が向けられていることもすばらしい。優しくもしているし優しくもされている。認めているし認められている結果だと思う。集団として良質なかかわりが増え、他者と繋がる力が育っていると考える。

V おわりに

この取組は私が担任をしている時から学級内で毎年行っていた。その後、校長として赴任した際、この取組を学校経営の柱として位置づけ、赴任後の池田小学校では、3つの気（げん気・やる気・こん気）活動、常盤小学校では、学校名の由来となっている常葉の葉活動として取り組んだ。池田小学校では、3つの気に加えて“すてき”という気が新たに加わって、始めて11年経った今も継続されている。学校という場所は、個を大切にしながら集団として高まっていくところである。児童、教職員、保護者、地域が一体となって温かい集団の中で、良質なコミュニケーションを積み重ねながら、非認知能力③【他者と繋がる力】を育みたいと取り組んだ活動であったが、気付けば日々粘り強く活動し続ける等非認知能力①【自分と向き合う力】、自分たちで工夫を加えながら主体的に活動する等非認知能力②【自分を高める力】をも育むことに繋がっていったと感じている。他者から認めてもらうことは子どもも大人も温かい気持ちと活力が生まれ次へのさらなる高みへと向けた主体的な行動に繋がる。

“取り組む→認められる→次への意欲をもつ”と正のスパイラルが出来上がる。正のスパイラルを学校、学年、学級で築くことで個の伸長とともに集団としてさらなる高みをめざしたい。そして、他者のがんばりや良さはもちろん、ちがいを認め合えるような集団、学校を子どもたち、教職員、保護者、地域と共に築いていきたいと思う。現在、6,000枚を超えるくすの葉が1階から4階までホールに飾られている。このホールがくすの葉ホールとなりこの場所に立つと心がホッと温くなるそんな場所になっていくことを願っている。





「自律した学習者」の育成へ向けた挑戦

—チームで進めるカリキュラム・マネジメント—

矢掛町立矢掛中学校 校長 小野 秀明

1 研究目的

本校生徒は「素直でまじめであるが、主体性が乏しい」というのが、教職員の共通認識であった。決められたことは守ろうと努力するが、その反面、失敗を恐れて新しいことに挑戦することは苦手な傾向が強かった。工藤（2018）は「手取り足取り丁寧に」育てられた子どもの「自律」の難しさを指摘している。中山間地域の自然に恵まれた本校においても、同様の傾向があると考えた。

本校では「自分で選択する（決める）→自分に任せられる（やってみる）→失敗は当たり前→自分で結果の責任をとる→結果を踏まえて新たな選択をする」サイクルを回すことによって、主体性を育成することとしている。学習指導要領（2017）は「生徒一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力・・・が必要となる」ことを指摘していることから、主体的に学びに向かう「自律した学習者」を育成することが本校の課題解決になると考えた。

2 「自律した学習者」の育成を目指すカリキュラム・マネジメント

「自律した学習者」を育成するためには、生徒が主体的に学習に取り組めるようにするためのカリキュラム・マネジメントが有効である。そこで、教職員がチームとして協働し「学年単位や学級単位、教科単位に陥りがちな学校運営ではなく、学校単位で教育活動をまとめることができるようなマネジメント（中教審答申2015）」を進めることによって、「自律した学習者」の育成に挑戦した。

具体的には、「準備学習」「単元テスト」「5時下校」の3つを行った。日々の授業は、復習型から準備学習（予習型）に、定期テストは廃止し単元テスト（再テスト）に、そして、年間を通じた5時下校で家庭学習の時間の確保により「自律した学習者」を育成するための環境を整えた。関連する3つのカリキュラム・マネジメントを一齐に実施することにより、より効果的な取組になるものと考えた。

3 実践

(1) チームで進める

「自律した学習者」を育成するためには、教職員のチーム力が不可欠である。中教審答申（2016）では、学校教育目標について「学習指導要領等が『不易と流行』を踏まえて不断の見直しや具体化」が求めている。そこで、今年度から学校教育目標を「自ら考え行動する」とし、本校が目指す生徒像を明らかにした。

前年度は、校内研修や職員会議、分掌会や教科会などを必要に応じて頻繁に行った。カリキュラム・マネジメントの方向性や考え方については、必要性を理解し教職員で合意形成しやすい。しかし、取組が詳細になるほど意見が分かれがちで協議に時間を費やすこととなった。課題をすべて解決することはできなかったが、カリキュラム・マネジメントをチームで進めようとする教職員の決意により、今年度の取組実施に至っている。

また、今年度の実施に当たっては、春休みに講師を招いて研修を行い、「自律した学習者」の育成のため考え方の共通理解を図った。不安だらけの船出であったが、ひとつずつ改善したり合意形成を図ったりしながら進めていくことで、教職員のチーム力が高まっていくものと考えた。

(2) 3つのカリキュラム・マネジメント

①準備学習

本校では、見通しや興味をもって授業に取り組むために、事前に準備して授業に臨む予習型の課題を「準備学習」と呼んでいる。定型的な課題ではなく、自分の興味や力に合わせて行うものである。予習は「学習意欲を高めた状態で授業に参加する（市川 2004）」ことになり、主体的に学習に取り組む姿勢を期待できると考えたからである。

全教科で毎時間、教師が準備学習の内容を生徒に事前に示すことを原則としているが、具体的な内容は、教科や単元によって様々である。例えば、次の授業で取り扱う教科書の部分を読んで、よくわからなかったところをグーグルクラスルームへ送信する。次の実験

の部分を読んで、やり方を自分なりにまとめる等の準備学習である。

準備学習を行うことで、授業スタイルは大きく変化した。これまでは、教師が授業で新しい内容を教え、家庭で復習するスタイルが多かったが、今年度からは、生徒が準備学習（予習）を行うことにより、「大まかな理解により学習意欲が高まる『生わかり状態』（市川2004）」で授業に臨むようになった。また、教師にとっては、準備学習を生かした協働学習が進めやすくなっている。一人で考えをまとめる時間を準備学習で行うことによって、授業では協働学習からスタートすることもできるようになった。そのため、以前よりも協働学習の時間が十分とれるようになった。本校では、以前から研究を続けていたこともあり、準備学習を提示することで、一層協働学習が進んでいる。表は、準備学習と協働学習を取り入れた授業計画の例である。

表1 授業計画

社会	
めあて	寒い地域の暮らしの特色について説明できる
準備学習	話し合いをスムーズに行うために、教科書を読んできて疑問に思ったことをクラスルームで入力する
協働学習	寒い地域について、協働して調べ学習をする
振り返り	MA(メインアンサー)を共有する
国語	
めあて	登場人物の判断や行動について、根拠をもとに自分の考えをまとめよう
準備学習	根拠を持って意見が言えるよう、本文を読んで自分の立場を考えてくる
協働学習	互いに意見を伝え合うことで、自分の意見を深める
振り返り	自分の意見をまとめるときのポイント、協働学習での気づき、新たな疑問

②単元テスト

定期テストは、出題範囲が広く多くの教科のテストを一度に行うため、詰め込み式になってしまいがちである。それに対して単元テストは、単元ごとのまとまりでテストを行うものである。学習指導要領（2017）では「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・・・学習意欲の向上を図る」ことが目指されている。単元ごとに学習状況を確認する単元テストは、「自律した学習者」の育成にとって有効であると考えた。また、希望者には「再テスト（原則同じ問題）」を実施することにより、一層効果が高まると考えた。

教職員には「テストの答えを覚えるだけで点が取れ

るので、生徒の理解が進まない」という意見もあった。しかし、このことがきっかけで「覚えることの必要性」「記号だけで答えられる問題のメリット、デメリット」について議論し、単元テストの意義を共有することができた。まずは外発的な動機付けになったとしても、自ら学ぼうとする姿勢が大切であり、内発的な動機付けに移行できるよう支援する方法を選んだ。単元テストの実施日時については、教科に任せてクラスごとにばらばらな日程で行っている。「遅いクラスは、早いクラスの問題を見ることができないので不公平だ」という意見もあったが、一斉テストの時間を確保することよりも、単元の流れを大切にして各クラスでテストを行うことを優先した。再テストの評価については、生徒の学習の成果がはっきりわかるように「再テストを受けた生徒は、再テストの点数を評価の対象とする」こととした。

③5時下校

生徒が、計画的に学習を進めることができるよう、年間を通して、平日の最終下校時刻を17時とした。下校時刻を早めたのは、「中学生の約65%が『忙しい』、約85%が『もっとゆっくりと過ごしたい』と感じている」（ベネッセ「放課後の生活時間調査」）こともあり、時間的なゆとりがないことが、主体的に家庭学習が進まない原因の一つと考えたからである。

中学校にとって5時下校を実施するための重要課題は、部活動時間の確保である。部活動の年間総時数を計算すると、定期テスト週間に部活動を中止していた時間だけでは、減少時間を補えないので、日課表を変更することとした。具体的には、帰りの会が終了するまでの時間を20分早くした。朝読書の時間の廃止、掃除を昼休みの時間に、そして帰りの会を5分にすることで時間を確保した。

教職員には、休憩時間をとりにくくなることや、テスト週間による部活動の中止期間がなくなることを危惧する意見もあった。しかし、働き方改革への効果も大きいと予測されたので、合意を得ることができた。

4 実践の効果

三つのカリキュラム・マネジメントは始まったばかりである。しかし、少しずつ変化が表れている。

(1) 生徒アンケート

6月下旬、生徒にアンケートを実施した。分析結果から傾向をつかみやすくするために、4件法を用いた。また、記述式調査「よかったことがあれば教えてください」を行った。

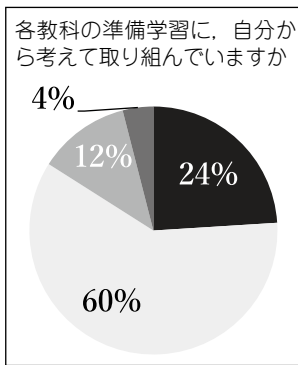


図1 準備学習(生徒)

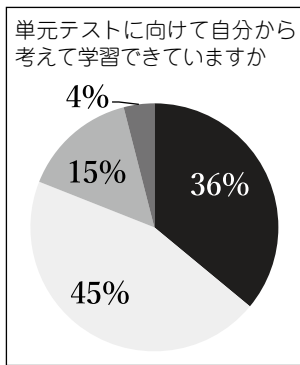


図2 単元テスト

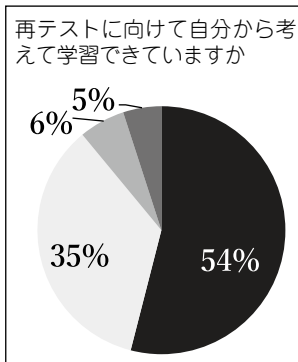


図3 再テスト

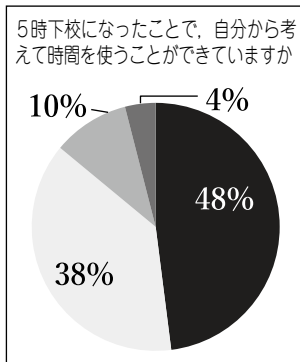
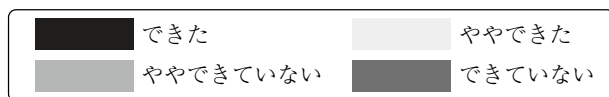


図4 5時下校



○主な記述

・準備学習

「準備学習で疑問に思ったことを授業で理解できる」
 「少しわかっていながら学習に取り組めるので頭に入りやすい」「その日の内容がわかっているの、発表がたかさんできた」「授業前に自分分らないところを知って、そこを授業ではしっかりと理解することができた」「わからないところを、みんなと共有できる」

・単元テスト

「自分で考えて勉強ができるようになった」「授業で習い終わった直後にテストがあるので、受けやすい」「単元テストだとしっかりとその単元だけ勉強できるから、単元の内容をしっかりと覚えられる」「定期テストだとテスト週間しか勉強しないけど、単元テストになったことで常に勉強しないとイケないからずっと勉強している」「定期テストと違って、間違えたところを再テストでもう一度確認できる」

・5時下校

「自分で考えて取り組む時間が増えた」「今日の授業で分からなかったところを復習して、理解できるようになった。」「時間があるから宿題もいっぱいできて、習い事も余裕をもってできる」「家庭学習の時間が増え

ると、自分で考えてノートを作ることができた」「長い時間勉強できたり、自分がやらないといけない家庭のことを時間いっぱいできたりする」

生徒アンケート(図1~図4)では、8割以上の生徒が肯定的に回答している。また「準備学習で疑問に思ったことを授業で理解できる」「単元テストだと...内容をしっかりと覚えられる」「自分で考えて取り組む時間が増えた」等の記述からも、「自律した学習者」の育成を目指したカリキュラム・マネジメントを、生徒は好意的に受け止めていることが分かった。また、確実に実践しようとしていることが分かった。特に、「再テスト」については生徒の学習意欲が高い。また、「5時下校」について、多くの生徒が家庭での時間を有効に使っていることが分かった。しかし、十数パーセントの生徒は否定的である。特に、3つの取組とも4%の生徒は「できていない」と回答しており、大きな課題である。

(2) 教員アンケート

6月下旬、教員にアンケートを4件法を用いて実施した。

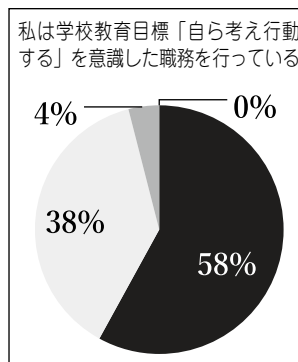


図5 学校教育目標

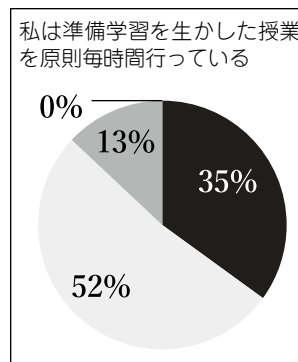


図6 準備学習

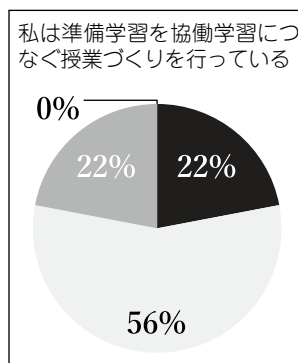


図7 協働学習につなぐ

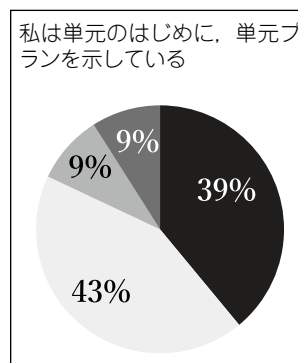


図8 単元プラン

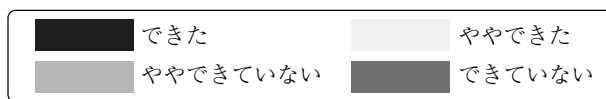


図5から、学校教育目標を意識した職務が遂行されていることが分かる。このことは、カリキュラム・マ

マネジメントによって、生徒が「自律した学習者」に成長するために不可欠な要素である。チームで同じ方向に向かって実践を進めることが概ねできているといえる。図6から多くの教員が、毎時間準備学習の課題を生徒に提示していることが分かる。また、図7から、準備学習を協働学習につなぐ取組が進んでいることが分かる。新しい取り組みが始まり、負担が大きい中で教師の努力が、生徒の意欲向上を支えていることが分かる。図8から、8割以上の教員が単元プランを積極的に提示していることが分かる。単元テストを導入することによって、教員の単元への意識が高まっており、今まで以上に単元プランを明確に生徒に示すようになってきている。定期テストでの評価がなくなったため、単元ごとの授業や評価に対する責任感が高まったものと考えられる。

教員アンケートからは、「できていない」ケースが存在する。これは、カリキュラム・マネジメントの実施計画の問題や共通理解の不足、教科や単元の特性にも関わると考えられる。教員同士が情報を共有する場を設け、チームとして活躍できる環境づくりが必要である。

(3) 学校運営協議会

6月下旬の学校運営協議会には、オブザーバーとして生徒が参加した。「準備学習」「単元テスト」「5時下校」の3グループに分かれて、学校運営協議会委員（以下委員）と生徒が熟議を行った。各グループからは「生徒の実際の様子がよく分かった」「新しい取組が、効果的であることがよく分かった」等の意見が出た。熟議終了後、委員からは「地域では『中学校は宿題を出さなくなった』『学力が上がらないから、塾に通わさなければならない』『校長が変われば、定期考査に戻るのではないか』などの声を聴く」との情報提供があった。今後、地域の不安を解消するためには、一層の情報発信を続ける必要があることが分かった。

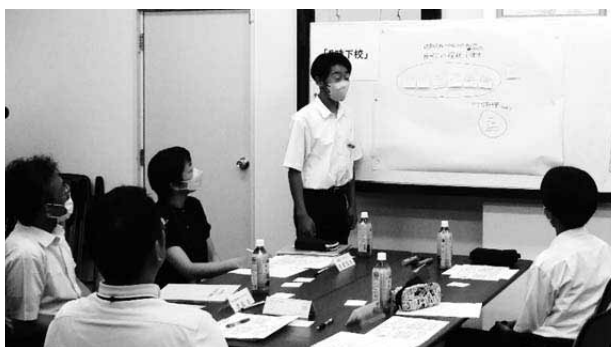


図9 熟議グループ発表

5 まとめ

本稿では研究をスタートした1学期の実践を振り返った。次年度へ向けて改善していくためには、1学期末で方向性を考えながら、2学期中には改善方法を提案、決定する必要がある。1学期末の時点で、カリキュラム・マネジメントが少しずつ成果を上げている理由の一つは、生徒が今回の取組を前向きにとらえ、素直に実践していることである。その実践を支えているのは、教員の努力である。新しい実践にもかかわらず、「自律した学習者」の育成を目指してチームで取り組んでいるからである。

課題は、取組に馴染めない生徒の存在である。生徒アンケートでは、「いいえ」(図1, 2, 4)の回答が4%ずつ存在する。うまく適応できていない生徒に対する支援の方法を丁寧に検討していくことが、すべての生徒の主体性向上に役立ち、「自律した学習者」の育成に役立つものとする。

もう一つの課題は、保護者や地域への理解の促進である。学校は情報を発信しているつもりでも、理解を深めていくことは難しい。あきらめずに理解を深めるための努力をし続けることが肝要である。

今後は、1年後、2年後にわたりアンケート調査を続けたり、全国学力・学習状況調査の結果を参考にしたりしながらブラッシュアップを続けることによって、生徒は「自律した学習者」に近づいていくものとする。

また、教師こそが「自律した学習者」になり、生徒のモデルでありたい。

引用・参考文献

- ・市川伸一 (2004) 「学ぶ意欲とスキルを育てる」 小学館
- ・工藤 勇一 (2018) 「学校の『当たり前』をやめた。」 株式会社時事通信出版局
- ・第2回放課後の生活時間調査 (2014) ベネッセ教育総合研究所
- ・「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」 (2015) 中央教育審議会
- ・中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編 (2017) 文部科学省
- ・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 (2016) 中央教育審議会



高等学校の英語ライティング指導における教育DX推進に向けて —自動英文校閲システム活用の展望と課題—

岡山県立倉敷中央高等学校 教諭 堀 家 利 沙

1. はじめに

多くの高校生にとって、英語が「わかること」と「使えること」の間には高い壁がある。文部科学省は高校を卒業するまでに50%以上がCEFRのA2レベルに達することを目標として掲げている。だが、全国の高校3年生を対象とした英語力調査によると、英語4技能のうち「書くこと」の到達度は受容能力である「読むこと」、「聞くこと」よりも低く、A2レベル以上の生徒は19.7%という厳しい結果である（文部科学省、2018）。

その一因が英語ライティング指導不足である可能性は否めない。実際、多くの高校では従来型の文法訳読式の英語教育が依然として行われており、授業での「書く」活動の実施率は低い（ベネッセ教育総合研究所、2015）。英語ライティング指導の重要性を認識している教員が多いにもかかわらず、指導の充実にはつながっていない背景として、ライティング指導は1) 具体的な指導方法が定められておらず、評価が困難であること、2) 個々の英語力やニーズに合ったフィードバックが必要となるため指導に時間を要することが考えられる。

そこで、以上の課題を解決しうる突破口として本研究では教育DX（Digital Transformation）に着目する。DXはスウェーデンのエリック・ストルターマン教授により提唱された概念であり、「ICTの浸透が人々の生活をあらゆる面でより良い方向に変化させること」と定義されている。文部科学省より2019年にGIGAスクール構想が打ち出されて以来、教育にもDXの波が打ち寄せている。

では、英語教育におけるDXはどのように進めていけばよいのだろうか。日経BP（2022）は、自動運転技術の発達を例に挙げながら、個別化学習の自動化を6段階でモデル化している。レベル0では主体が教師にあり、人工知能（AI）の介入は皆無である。その後、技術の発展と共に「レベル1 教師補助」→「レベル2 部分的自動化」→「レベル3 条件付き自動化」→「レベル4 高度自動化」と移行し、最終的には人手による制御を全く必要としない「レベル5 完全自動化」に到達する。

自動運転技術が現段階ではレベル5に達していな

いように日進月歩の勢いで進化を続ける教育テクノロジーも「完全自動化」の段階にはまだない。英語ライティング指導における自動化について検討する場合、AIには得意・不得意分野があることを留意する必要がある。現状では「レベル2 部分的自動化」の段階にあり、教師はAIを活用しつつその不足を補うことが求められる。

2. リサーチデザイン

2.1 目的と研究設問

そこで本研究は、英語ライティング指導に対する高校生のニーズやフィードバックの捉え方を明らかにし、自動英文校閲システムGrammarlyと人手添削（ルーブリック評価及びコメント）を併用した指導の効果と課題を検証することを目的とする。具体的には以下の3つの研究設問（RQ）の解明を目指す。

- RQ1 英語ライティング指導において一般的に指導の対象とされる6項目は、生徒の重要度認識によりどのように分類されるか。（重要度認識）
- RQ2 高校生はライティングにおける誤りについて教師にどのような対応を求めており、誤りの指摘をどう捉えるか。（誤りの扱い）
- RQ3 自動英文校閲と人手添削を併用したライティング指導には学習効果があるか。（学習効果）

2.2 研究協力者

本研究の参加者は県立高等学校の普通科2年生37名（女子35名、男子2名）である。参加者の英語力はCEFRのA1が約6割、A2以上B1以下が約4割である。週3時間の英語授業があり、隔週でそのうちの1時間を英語ライティング力向上に特化した授業として定めた。ライティングのトピックは英検準2級の過去問題から出題し、計3回実施した。制限時間は20分、目標語数は50語以上として定め、辞書の使用は不可とした。

2.3 質問紙調査

調査方法

本調査は研究協力者37名を対象とし、2023年4月

にGoogle formsを使用して匿名形式で実施した。質問項目は、アメリカで第二言語として英語を学ぶ大学生を対象にライティング指導における誤用訂正フィードバックの嗜好を調査したLeki (1991) を土台とし、日本人高校生向けに修正を加えて作成した。本調査はPart 1 (重要度認識) とPart 2 (誤用に対する認識と対応) の2部構成となっている。

質問紙の内容

Part 1 では、英語ライティング指導において一般的に指導の対象とされる6項目(文法, 綴り, 語句選択, 句読法, 構成, 内容)に焦点を当てることとした。教師が各項目における誤りを指摘することはどのくらい重要だと思うかについて、5段階評価(1:全く重要でない-5:とても重要である)を求めた。

Part 2 では、誤用に対する生徒の認識を明らかにするために2つの設問を設定した。設問1では、「ライティングにおける誤りをどのくらい訂正してほしいか」について、5項目(1:誤りの大きさに関わらずすべて, 2:教師が大きい誤りだと考える箇所のみ, 3:繰り返し見られる誤りのみ, 4:意見を伝える上で障害となりうる誤りのみ, 5:誤りは一切指摘せず, 意見や考えについてのみコメント)から選択を求めた。設問2では、「ライティングにおける誤りをどのように添削してほしいか」について4項目(1:誤りの箇所を下線で示し, 正しい形を提示, 2:どこに誤りがあるのかを下線で示し, 訂正のためのヒントを提示, 3:誤りの箇所のみ下線で明示, 4:英語に関する誤りには触れず, 考えや意見についてのみコメント)から選択を求めた。

2.4 自動校閲と人手添削を組み合わせた指導

2.4.1 自動英文校閲システムGrammarlyの活用

GrammarlyはAI技術を使って学習者が入力した英文を自動で校閲するオンラインサービスであり、世界各国において日々3,000万人以上により使用されている(Grammarly, 2023)。Grammarlyには、無料版と有料版が存在するが、本研究ではすべての生徒が手軽に利用できることを優先し、無料版を採用した。

無料版では、「正確さ」と「わかりやすさ」の2項目に基づいた校閲が得られる。「正確さ」では、文法, 綴り, 句読法に関する誤りが赤線で、「わかりやすさ」では、冗長になっている可能性のある箇所が青線で示される。いずれの項目についても、下線部をクリックすると図1のように修正案が表示される。

I am agree with the idea.

• GRAMMAR

am-agree → agree

It appears that the form of the verb **agree** does not work with **am** in this sentence.

図1 Grammarlyによる自動校閲の例

だが、自動校閲システムも万能というわけではない。人手校閲とGrammarlyによる自動校閲を比較することで両者の特性を検証した石川(2020)は、2種の校閲が異なるロジックで誤りの検出を行っている可能性を指摘している。自動校閲は、綴り, 文法, 句読法, 文構造の4項目のうち、文法に関する校閲量が圧倒的に多く、文構造は少ない。また、A2レベルの初級学習者の英文の場合、自動校閲による文法誤りの検出には一定の妥当性があるが、ロジックや論旨の改善に向けた指摘は人手により行う必要があることが指摘されている。

そこで、本研究では文法, 綴りの添削は自動校閲を補助的に活用し、文構造, 語句選択, 全体の構成, 内容面の添削はループリックを使って人手で行うこととした。

2.4.2 英語ライティングループリックの活用

ループリックは自分のライティング力を視覚的に把握するための手助けとなり得る。そこで、Cambridge Assessment Englishが初級英語学習者を対象として提示しているループリックを基に、生徒の現状とニーズに合わせて修正を加え、高校生向け英作文用のループリックを作成した。評価の観点は変更せず、①内容, ②構成, ③言語の3観点とし、それぞれについて表1の評価項目に沿ってA, B, Cの3段階で評価を行った。

表1 高校生向け英語ライティングループリック

①内容
<ul style="list-style-type: none"> トピックに沿って書けているか。 理由に説得力があるか。 トピックセンテンス, サポートセンテンスがあるか否か, またそれらが機能しているか。
②構成
<ul style="list-style-type: none"> 導入, 展開, まとめの構成ができていないか。 文章全体に一貫性があるか。 接続詞が適切に使用されているか。
③言語
<ul style="list-style-type: none"> 使用語句に多様性はあるか。 文法的な誤りは少ないか。 語数制限を守れているか。

①内容,②構成については,ルーブリック評価に加え,コメントによる個別フィードバックも行った。③言語はGrammarlyによる自動校閲を参考にして評価すると共に,校閲結果は生徒が各自データとして蓄積することで自らのライティング力の発達を振り返ることができるようにした。

2.5 分析手法

RQ 1 (重要度認識)については,第1アイテムをライティング指導項目(6項目),第2アイテムを重要度評価尺度(5段階)とする対応分析を実施する。

RQ 2 (誤りの扱い)については,選択肢ごとに回答率をパーセンテージで比較することで誤用訂正フィードバックに対する生徒のニーズを検証する。

RQ 3 (学習効果)については,1)まず英語ライティングを回ごとにデータ化し,個々のライティングの総語数と種類数について一要因被験者内計画の分散分析及び多重比較(Holm法)を実施する。2)さらに,回を重ねるにつれて代表的な5品詞(名詞,動詞,形容詞,副詞,接続詞)の使用に変化が見られるかを検証すべく,第1アイテムをライティングの実施回(計3回),第2アイテムを品詞(5種)とする対応分析を実施する。

3. 結果と考察

3.1 RQ 1ライティング指導項目と重要度認識の関係

ライティング指導において生徒はどのようなフィードバックを得ることを望んでいるのだろうか。対応分析を実施した結果,図2の散布図が得られた。

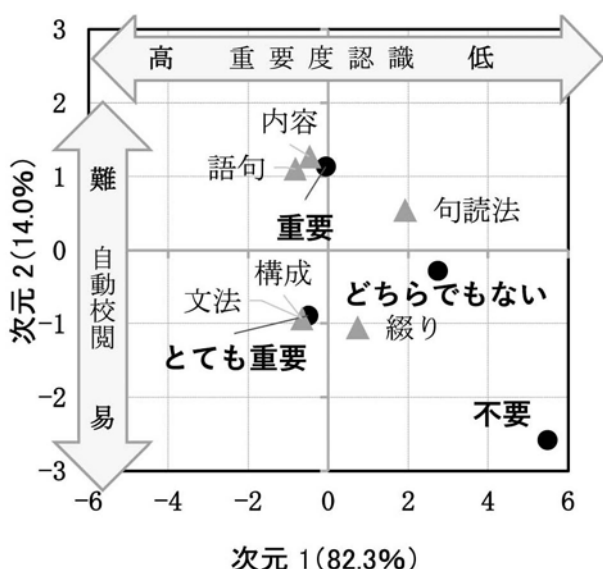


図2 対応分析による散布図

第1軸の寄与率は82.3%,第2軸の寄与率は14.0%であり,両軸で全体の分散の9割以上が説明できることが確認された。ここでライティング指導項目の布置状況に着目しながら,2つの軸の意味を考えたい。

まず第1軸は,重要度認識の高低により,ライティング指導項目を分割する軸と解釈できる。図の左側に布置されている4項目(文法,構成,語句,内容)は重要視されている一方で,右側の2項目(綴り,句読法)は十分に重要性が認識されていない可能性がある。

次に第2軸は,自動校閲の難易度によりライティング指導項目を分割する軸と解釈できる。図の上側には内容,語句のように人手による添削の必要性が高い項目が布置されている一方で,下側には綴り,文法のように自動校閲が得意とする項目が多く布置されている。

3.2 RQ 2 ライティングにおける誤りの扱い

では,ライティングにおける誤用訂正フィードバックの量と方法に関する生徒のニーズはどうだろうか。誤用訂正の量については,表2の結果が得られた。

表2 誤用訂正フィードバックの量について

ライティングにおける誤りをどの程度訂正してほしいか。	% (37名)
誤りの大きさに関わらずすべて	78.4%
教師が大きい誤りだと考える箇所のみ	16.2%
繰り返し見られる誤りのみ	0%
意見の伝達時に障害となりうる誤りのみ	5.4%
誤りは一切指摘せず,意見や考えについてのみコメント	0%

約8割の生徒が誤りの大きさや数に関わらず,誤りはすべて教師により指摘されることを望んでいる。

次に,表3の誤用訂正の方法について確認されたい。

表3 誤用訂正フィードバックの方法について

ライティングにおける誤りをどのように添削してほしいか。	% (37名)
誤りの箇所を下線で示し,正しい形を提示	48.6%
どこに誤りがあるのかを下線で示し,訂正のためのヒントを提示	48.6%
誤りの箇所のみ下線で明示	2.7%
英語に関する誤りには触れず,考えや意見についてのみコメント	0%

生徒全員が下線による誤りの明示を望んでおり,正しい形を示すか,誤り訂正のためのヒントのみを示すかについては意見が二分している。

以上の結果を総合的にふまえると、Grammarlyは生徒のニーズをある程度満たすと考えられる。人手添削の場合、生徒全員の誤りを逐一指摘することは容易ではない。だが、Grammarlyであれば瞬時に誤りが下線で示され、クリックすることで訂正案を確認できる。

3.3 RQ3 自動・人手校閲の併用指導による学習効果

1) 総語数・種類数の推移

総語数の平均値は、第1回(38.2) < 第3回(57.8) < 第2回(61.2)となった。分散分析の結果、 $F(2,72) = 52.311$ ($p < .001$)となり、条件に対する主効果は有意と認められた。種類数の平均値は、第1回(26.0) < 第2回(34.4) < 第3回(35.4)となった。分散分析の結果、 $F(2,72) = 36.781$ ($p < .001$)となり、同様に条件に対する主効果は有意であることが確認された(図3)。

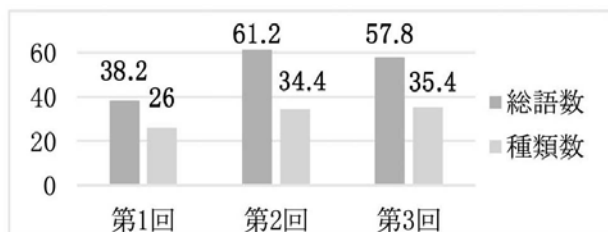


図3 回数ごとに見た総語数・種類数の平均値

多重比較の結果、第1回では「書くこと」に自信が持たず、語数制限を満たせていない生徒も多く見られたが、人手添削と自動校閲によるフィードバックを得た第2回以降で差が見られ、総語数、種類数共に増加していることが明らかになった。指導後の感想として、生徒からは「ほぼ全ての誤りに対して訂正が得られるため、次回以降のライティングで注意すべき点がわかった(自動校閲)」、「自分の意見に対して具体的なコメントをもらうことができ、自信につながった(人手添削)」という肯定的な意見が多く得られた。

2) 品詞の使用傾向

フィードバック後の第2回以降のライティングにおいて、総語数、種類数共に増加することが確認されたが、品詞の使用傾向についても変化は見られるだろうか。

対応分析の結果、図4の散布図が得られ、第1軸の寄与率は79%、第2軸の寄与率は21%となった。

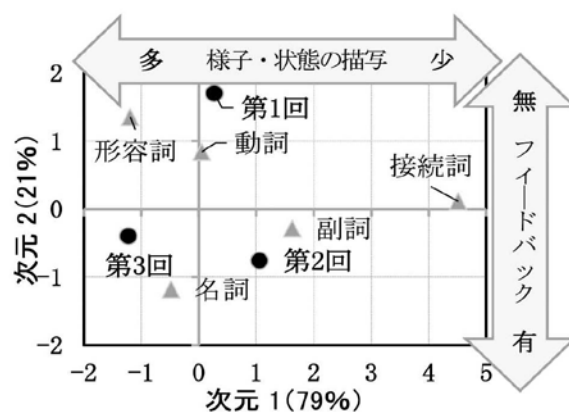


図4 対応分析による散布図

まず第1軸は、様子や状態の描写の量により分割する軸と解釈できる。第1, 2回と比較し、第3回では名詞だけでなく、その名詞の状態を詳しく説明する役割を持つ形容詞の使用も増加していることがわかる。続いて、第2軸は、フィードバックの有無により分割する軸と解釈できる。最初は動作や状態を示す動詞の使用が中心となっていたが、自動校閲と人手添削を経て、文章をつなぎ、流れを示す接続詞や状態を詳しく説明する副詞の使用も増加していることが確認できる。

4. まとめ

自動校閲には課題もあるが、文法的誤りをすべて示してほしい等の生徒のニーズに応え得るという点において導入価値はあると言えるだろう。自動校閲と人手添削の組み合わせによる個別化されたフィードバックによって生徒の自信が向上し、積極的に英文を書けるようになり、品詞の使用傾向にも多様化が確認された。

引用・参考文献

- ベネッセ総合研究所 (2015) 「中高の英語指導に関する実態調査2015」
- Grammarly (2023) <https://app.grammarly.com/>
- 石川慎一郎 (2020) 「人手及び自動校閲による学習者英作文の校閲量と校閲内容」 *Journal of Corpus-based Lexicology Studies*, 2, 31-49.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college - level writing classes. *Foreign language annals*, 24(3).
- 文部科学省 (2018) 「平成29年度 英語力調査結果(高校3年生)の概要」
- 日経BP (2022) 『よく分かる教育DX：1人1台のPCとクラウド活用で何が変わる?』日経BP.



指導教諭による同僚性向上研修のマネジメント

—同僚との“かかわり”を基盤とした研修プログラムの開発—

岡山県立瀬戸南高等学校 指導教諭 佐々木 正 剛

1. はじめに

教育現場は様々な教育課題に日々直面しており、教師の多忙感と負担感が以前より問題視されている。2020年の文部科学省『公立学校教職員の人事行政状況調査』によれば、このようなストレスを背景とするメンタルヘルスの不調は依然深刻な状況にあり、職場における教職員同士の“かかわり”である同僚性は大きな意味を持つと考えられる。佐藤（2015）は、学校改革において同僚性を構築することの必要性和優位性もはや常識となっていると述べている。さらに、白石（2017）は、2015年の中央教育審議会答申に基づき、「チームとしての学校」の実現のためには教職員の同僚性の構築が必要であることを指摘している。つまり、個人と組織のパフォーマンスを高めるには、同僚性の向上を意識した良好な職場環境づくりが求められるのである。

2. 主題設定の理由と研究の仮説

2007年の学校教育法改正によって、指導教諭が創設されて15年が経過した。指導教諭は「児童・生徒の教育をつかさどり、並びに教諭その他の職員に対して、教育指導の改善及び充実のために必要な指導及び助言を行う」と規定されている。学校組織の中で教職経験や教育実践を踏まえた知識と力量を活用し、組織の課題解決の一端を担う指導教諭に期待される役割は非常に大きい。

本研究では、指導教諭の役割として同僚性を高める方策を模索することを出発点を置く。そして本研究の仮説を、「職場の人間関係に着目し、他者からの“かかわり”を通じた支援を実感できる研修プログラムは同僚性が向上する」と設定し、その実践研究を通して立証を進めることとする。

3. 研究の視点

(1) 同僚性の定義

同僚性についての先行研究においては幅広い視点から研究がなされているが、同僚性という概念の複雑さ

から、様々な定義づけが行われている。本研究においては、職場の人間関係による組織力の強化を意識しているため、同僚性を「職場における“かかわり”を基盤とした支え合い、成長し合う関係性」とする。

(2) 支援のフレーム

人材育成において、動機づけを高める適切な支援は欠かすことができない。中原ら（2008）によれば、職場における他者からの支援を、業務支援（業務の支援やアドバイス）、内省支援（思考や行動の振り返りをさせる）、精神的支援（精神的な安らぎや支えとなる）の3つに類型化している。本研究ではこれを援用し、3つの支援の観点で研修プログラムを企画した。

4. 実践内容

まず、本校の教職員が同僚性をどの程度評価し、また、同僚性を高めるための問題点を把握する目的で実態調査（4月7～14日：n=44）を行った。同僚性の評価についてアンケート調査を行った結果、否定的な回答（「やや低い」「低い」を合わせた回答）が4割を超える状況にあった（図1参照）。そして、同僚性が低いと評価している教職員に共通する意見として「コミュニケーション不足」「低い当事者意識」「個人・全体で振り返る余裕のなさ」であることが明らかとなった。

次に、その実態調査を踏まえ、職場の同僚との“かかわり”を基盤とした他者からの支援を実感できるような3つの研修プログラムを企画した。表1は、それ

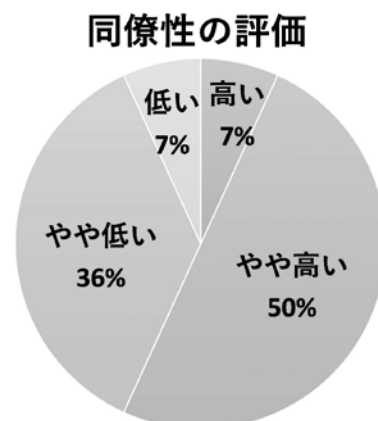


図1 アンケート調査の結果（4月）

それぞれの研修を、①業務の支援やアドバイス（業務支援）、②思考や行動の振り返り（内省支援）、③精神的な安らぎや支え（精神的支援）、を意図した3つの支援を整理したものである。

1つ目は、【授業力スキルアップ研修】である。学期ごとに、すべての教職員を6つのグループに分け、設定した共通テーマで授業公開をし、互いに参観し合っ
て授業評価を行う。授業者は授業の概要や展開を簡単に示した「授業招待カード」を配布し、参観者は感想やアドバイス、優れたポイントを記入した「元気の出るカード」を授業者に渡す。指導教諭はスケジュール調整を行うとともに、「元気の出るカード」の特長をまとめて教職員間で共有できるようにしている。本研修は業務支援に主眼を置き、授業改善に関して必要な知識やスキルを提供してもらったり、相互理解を深めて教材研究の充実を図ったりすることで、同僚性を育む機会として設定した。

2つ目は、【働き方ブラッシュアップ研修】である。月に一度、「業務の効率化」「タイムマネジメント」「モチベーション」をテーマに、自身の働き方を振り返りながら工夫・改善できることや、仕事のやりがいや達成感等についてペアワーク・グループワークを行う。指導教諭は先駆的事例をあげながら、抱えている課題を可視化し、能力開発や新たな成長を発表し合っ
て考える場をファシリテートしていく。本研修は内省支援を意図し、業務改善能力ややる気を高めたり、自分自身の意識・態度を変容させる契機にしたりすることで、同僚性を喚起する機会として設定した。

3つ目は、【チームビルディング研修】である。本研修も毎月実施し、「リーダーシップ」「コミュニケーション」「チームワーク」をテーマに、組織・チームの一員として必要なことについて理解を深めるロールプレイングを行う。指導教諭は身近な事例をあげながら、毎回メンバーを変えた寸劇を準備し、組織・チーム・個人として、どのように関わっていくかを考える機会としている。本研修は精神的支援を主な目的とし、心の安らぎを得て精神的な負担を軽減できたり、楽しい職場づくりを意識したりすることで、同僚性を高める機会として設定した。

そして最後に、研修プログラムの検証と、教職員の意識の変容を測定するためのアンケート調査（12月19～26日：n=44）を行った。

5. 結果と考察

(1) 研修プログラムの評価

表2は、3つの研修プログラムが、業務支援・内省支援・精神的支援の観点から、同僚性の向上に役立っているかを尋ねた結果を示したものである。その結果、【授業力スキルアップ研修】は業務支援、【働き方ブラッシュアップ研修】は内省支援、【チームビルディング研修】は精神的支援のスコアが高く、前出の表1のとおり、それぞれの研修プログラムが意図した支援を実感していることが明らかとなった。

まず、【授業力スキルアップ研修】については、グループごとで必ず授業を参観する仕組みが「見る－見られる」という緊張感を生じさせるとともに、肯定的なコメントがフィードバックされることが大きな要因と考えられる。また、「元気の出るカード」のコメント欄には、「教材の工夫や展開などの授業の手法に関して発見が多い」「保持していないICT活用技術に触れることができる」「教科横断的な取り組みのヒントがある」等の意見が非常に多く、相互のかかわりや結びつきを誘発していることがうかがえる。

表1 研修プログラムの内容と支援の種類

研修プログラム	具体的内容	意図した支援の種類			指導教諭の役割や工夫
		業務	内省	精神的	
授業力 スキルアップ 研修(毎学期)	授業公開	○			テーマ設定・スケジュール調整・授業改善ポイント集『私の工夫』発行
	授業評価	○	○	○	
	授業アンケート	○	○		
働き方 ブラッシュ アップ 研修(毎月)	業務の効率化	○	○		先駆的事例の提示・ペアワーク・グループワークのファシリテート
	タイムマネジメント	○	○		
	モチベーション		○	○	
チーム ビルディング 研修(毎月)	リーダーシップ			○	身近な事例の提示・ケース型ロールプレイングのコーディネート
	コミュニケーション		○	○	
	チームワーク	○		○	

注) 意図した支援の種類については、研修プログラムの目的・目標に基づいて、それぞれの具体的な内容に即したものに整理して設定したものである。

表2 研修プログラムの評価

研修プログラム	意図した支援の種類		
	業務	内省	精神的
授業力スキルアップ研修	3.14	3.05	2.16
働き方ブラッシュアップ研修	3.02	3.23	2.82
チームビルディング研修	2.93	2.73	3.34

注) 数値は「とても役立つ」を4、「役立つ」を3、「あまり役立たない」を2、「役立たない」を1とした、4段階評価を平均化したものである。

次に、【働き方ブラッシュアップ研修】については、限られた教育資源と時間を有効活用するために、教職員間で「対話」を通して普段考えないことを見つめ直したり、課題の解決策や改善方法を教職員全員で考えたりする機会の創出が有効であったものと考えられる。そして、ペアワーク・グループワークでの言語化が、“暗黙の了解”という文化を打破する契機として機能したことがうかがえる。また、ワークショップでの振り返りや気づきが、仕事への意識づけやモチベーションの向上など、心理面での変化に影響を及ぼしたものと考えられる。

最後に、【チームビルディング研修】については、ロールプレイングによってチームワークの重要性を繰り返し「体感」することで、自分自身の行動を見つめたり、話し合うことや協力し合うことの重要性を再認識する機会として捉えられたりしていると考えられる。身近な様々な事例を、ポジティブ思考で建設的な言葉によって丁寧に解説を加えることで、相手の個性や価値観を認めて尊重し合う相互理解を促している。また、主体性と責任を持って役割を果たすことの大切さを楽しみながら学ぶ機会は、「委ねる-委ねられる」という信頼関係の構築の一助となっているものと思われる。

表3 同僚からの支援についての教職員の評価（受け止め）

支援	質問項目	平均値		平均値の差 B-A
		A(4月)	B(12月)	
業務支援	仕事に必要な他部署との調整をしてくれる	2.68	2.89	0.21
	自分にはない専門的知識・スキルを提供してくれる	2.75	3.05	0.30 *
	自律的に働けるよう、まかせてくれる	2.68	3.00	0.32 *
	仕事の相談にのってくれる	2.93	3.34	0.41 *
	自分の目標、手本となっている	2.73	3.16	0.43 *
	仕事に必要な情報を提供してくれる	2.77	3.07	0.30 *
内省支援	自分自身を振り返る機会を与えてくれる	2.66	3.07	0.41 *
	競争心を高めてくれる	2.18	2.39	0.21
	自分にはない新たな視点を与えてくれる	2.80	3.14	0.34 *
	仕事のやる気を高めてくれる	2.50	3.05	0.55 *
	自分について客観的な意見を言ってくれる	2.55	2.89	0.34 *
精神的支援	自分の良い点を伸ばしてくれる	2.48	2.84	0.36 *
	仕事の息抜きになる	2.66	2.93	0.27 *
	精神的な安らぎを与えてくれる	2.43	2.73	0.30 *
	プライベートな相談にのってくれる	2.30	2.59	0.29 *
	心の支えになってくれる	2.45	2.80	0.35 *
支援	楽しく仕事ができる雰囲気を与えてくれる	2.68	3.14	0.46 *

*p<0.01

注) 数値は「とても役立つ」を4、「役立つ」を3、「あまり役立たない」を2、「役立たない」を1とした、4段階評価を平均化したものである。アンケート項目は、文献3の調査項目を参考に設定した。



写真1 授業力スキルアップ研修



写真2 働き方ブラッシュアップ研修



写真3 チームビルディング研修

(2) 教職員の意識の変容

表3は、教職員の意識の変容を探るために、研修プログラムの前後のアンケート調査結果の比較である。結果は、事後のスコアがすべての項目で高くなり、最もスコアが伸びたのが内省支援の「仕事のやる気を高めてくれる」で、次いで精神的支援の「楽しく仕事ができる雰囲気を与えてくれる」、業務支援の「自分の目標、手本となっている」となった。さらに、平均値の差についてt検定を試みた結果、ほとんどの項目において1%の有意水準で統計的有意差が認められたことから、同僚との“かかわり”からの支援を実感し、同僚性の向上について本研修プログラムが一定の成果をあげたことがうかがえる。また、図2の12月に実施した同僚性の評価についてアンケート調査（前出と同様）では、4月時点（図1参照）では「高い」の回答がわずかに7%に過ぎなかったが、12月は30%に飛躍的に向上し、さらに、「高い」と「やや高い」を合わせた回答が8割を超える状況となり、大幅に同僚性が向上した結果となった。

以上の結果から、以下の3点から指摘することができる。

第1に、当事者化のアプローチである。教職員一人ひとりが“かかわり”によって周りを意識することができ、また、周りの教職員と前向きな協力・協働関係を持つ契機となったことが指摘できる。個業状態の教職員にとって、他の教職員が抱えている課題が自分の利害に関わることを認識でき、自身を見つめ直すと同時に組織全体を俯瞰しなければならないという意識化と自覚化が促進されたものと考えられる。

第2に、対話のアプローチである。時間的空間的な場でのアウトプット中心の対話が、課題解決を促すと

ともに、同じ組織の集団としてつながる有用な仕掛けとなったことが指摘できる。他者からの客観的なフィードバックや自己開示によって濃密な“かかわり”となり、また、共有すべき課題が明らかとなることによって、ベクトルを合わせたり補正したりすることができるという意味でも、対話は欠かすことができないツールであることがうかがえる。

第3に、定期的・計画的なアプローチである。毎学期・毎月実施する一過性に終わらない研修形態が、問題意識を継続させ、共感のある職場文化の醸成に役立ったことが指摘できる。“かかわり”による知見の循環やスキルの伝播は、定期的・計画的に内省を行う環境下でその成果が発揮され、チームの能力が学習として積み上がることへ寄与したものと考えられる。

6. おわりに

本研究は、同僚性を高める指導教諭の役割について、どのように研修をマネジメントするかを試みたものである。その結果、同僚との“かかわり”を通じた業務支援・内省支援・精神的支援が、同僚性向上に一定の成果があったものと思われる。しかし、12月のアンケート調査において、「かかわり方の“質”を向上させる必要がある」といった意見も多かったため、今後の課題としたい。また、同僚性の向上が生徒の授業や学校生活に与える影響についても分析する必要がある。

未来が予測困難なVUCA時代を迎えてもなお、同僚性の構築は今後も重要なテーマとなるであろう。本来は“面”で支えるべきところを“点”で支えている実態を少しでも解消するために、また、より良い職場環境を創造するために、同僚性の向上を目的とした働きかけや仕掛け作りを担う指導教諭の役割は、非常に大きいものといえる。

【参考文献】

- 佐藤学（2015）『専門家としての教師を育てる』岩波書店
- 白石博明（2017）『「開かれた関係性」を考える』広島工業大学紀要第16巻
- 中原淳・松尾睦監修（2008）『人材開発白書2009』富士ゼロックス総合教育研究所

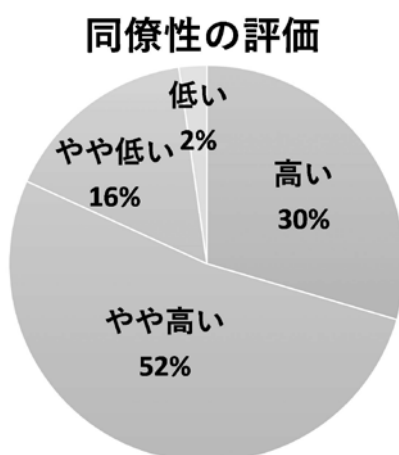


図2 アンケート調査の結果（12月）



ICTの善き使い手を目指す学びにつながるデジタル・シティズンシップ教育の研究

—生徒主体組織「タブレット委員会」によるルール作成を通して—

早島町立早島中学校 教諭 長 嶺 翔 太
参加する能力のことである(坂本,2020)。坂本(2020)は、デジタル・シティズンシップ教育についてカリキュラムにおける教科以上のものであることを認識することが重要であるとし、あらゆる学習機会を設ける方法の1つとして特別なイベントや活動を企画することを挙げている。そこで、本研究では生徒のデジタル・シティズンシップを育むために生徒主体組織「タブレット委員会」を設立して実践に取り組み、その効果を検証することを研究の目的とし、以下のような仮説を設定した。

1 研究の目的と仮説の設定

学校教育には、児童生徒が急激な社会的変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となれるような資質・能力を育成することが求められている。特に、ChatGPT等の生成AIが社会へ与えた影響に代表されるように、ICTにおける未知なる社会的変化に対応するためには、児童生徒がICTの善き使い手として自律的に社会へ参加する資質・能力を育むことが必要である。

本校では、ICTを活用した教育活動が積極的に行われている。令和4年度全国学習状況調査のうち、ICTの活用に関する質問について、「ほぼ毎日」「週3回以上」と肯定的な回答した生徒の割合を全国平均と比較すると、授業の場面だけでなく、情報を調べたり、意見を交換したりする日常的な場面でも全国平均を大きく上回っている(表1)。このように本校では、ICTを活用した教育活動が積極的に行われているという強みがある。

表1 ICTの活用に関する質問の肯定的回答率(%)

質問事項	本校	全国
前年度に受けた授業で、ICT機器をどの程度使用しましたか	76.9	50.9
授業中に自分で調べる場面で、ICT機器をどの程度使っていますか	57.9	37.2
学級の生徒と意見を交換する場面で、ICT機器をどの程度使っていますか	39.7	17.8
自分の考えをまとめ、発表する場面で、ICT機器をどの程度使っていますか	33.0	15.0

一方で、生徒がICT端末を不適切に利用している場面が見られるという課題がある。ICTを積極的に活用しているという本校の強みは、「いつ」、「どのように」ICT端末を使用するのかを生徒自身が選択できる環境によって支えられている。そのため、生徒がICT端末の利用について自律的に考え、行動できる資質・能力が十分に育まれていない場合には、ICT端末の不適切な利用が起きやすい環境となってしまう。

そこで、生徒のデジタル・シティズンシップを育むことが重要となる。デジタル・シティズンシップとは、デジタル技術の利用を通じて、社会に積極的に関与し、

【仮説】

生徒有志で生徒主体の組織「タブレット委員会」を設立し、ICT端末の扱い方について検討することは、生徒のデジタル・シティズンシップを育む教育として有効であるのではないかと。

2 実践内容

(1) 対象生徒と実践時期

対象生徒：令和4年度 中学1年生(146名)

実践時期：2023年1月～3月

(2) 教職員で生徒への願いを共有

生徒主体の組織「タブレット委員会」を立ち上げる前に、学年団の教職員で生徒のICT端末の扱い方について「自律」、「メリハリ」、「思いやり」の3つのキーワードを大切にしたいという願いを共有した。

まず、「自律」は、ICT端末で扱う内容として適切なものかどうかを生徒自身で判断できるようになってほしい、という願いである。例えば、学校という公共の場でYoutubeを閲覧することは、生徒の学びにとって必要ならば問題にはならないが、娯楽として閲覧することは適切とは言えない。したがって、ICT端末で扱う内容が公共の場において適切かどうかを生徒自身が自律的に判断し、行動できるようになってほしいという願いから、「自律」というキーワードを共有した。

次に、「メリハリ」は、ICT端末を扱う時間をコントロールできるようになってほしい、という願いである。生徒の実態には、授業が始まる直前までICT端末を使

用しており、授業が始まってICT端末の使用をやめることができないという姿が見られていた。そのような現状をうけ、ICT端末を使い始める前に使い終える時間を自分で設定するなど、時間をコントロールできるように成長してほしいという願いから、「メリハリ」というキーワードを共有した。

最後に、「思いやり」はICT端末を扱うときに周囲への思いやりをもてるようになってほしい、という願いである。生徒の実態には、友達の顔写真をその友達の許可を得ずに画像加工したり、大きな音を出してタイピング練習に取り組んだりするなど、周囲への配慮が足りないことで生徒間のトラブルにつながったことがあった。ICT端末を積極的に活用することで、生徒の活動に様々な広がり生まれ、これまでに予想されなかったようなトラブルにつながることもある。そのような未知のトラブルを防ぐには、生徒が周囲への思いやりの気持ちを育むことが大切であるという願いが見いだされ、「思いやり」というキーワードを共有した。

(3) タブレット委員会の設立

各学級担任からタブレット委員会の主旨を説明して希望者を募り、10名でタブレット委員会を設立した。各学級担任がホームルームでICT端末の扱い方について生徒から問題提起があったことや「自律」「メリハリ」「思いやり」というキーワードを大切にしたいという願いを伝え、ICT端末をよりよく扱えるようになるためにどのような取り組みができるかを検討する組織としてタブレット委員会を立ち上げることを伝えた。各学級から2、3名の生徒がタブレット委員会に参加を希望し、生徒有志10名でタブレット委員会を設立した。なお、補助的な役割として担当教員2名も参加した。

(4) タブレット委員会の始動

タブレット委員会は昼休みや放課後の時間に集まり、計6回の活動を行った(表2)。

第1回では、各学級のICT端末の扱い方について情

表2 タブレット委員会の活動内容

第1回	ICT 端末の扱い方の現状の協議
第2回	ICT 端末の取扱いルールの協議
第3回	生徒へのアンケート項目作成 (ICT 端末の取扱いについて意見共有する授業)
第4回	アンケートの分析
第5回	ICT 端末の取扱いルールの作成
第6回	取扱いルールの説明準備、ポスター作成

報を共有した。タブレット委員からは、学級によってICT端末の機能やサイト閲覧について使用の許可・不許可が異なるという意見があがった。学級ごとにICT端末の取扱いについてルールが曖昧なため、生徒に不公平感が生まれているという点について共有していた。

第2、3回では、ICT端末の取扱いにおける生徒の不公平感をどのように解消するかという話題から始まり、学年全体に適用されるICT端末の取扱いルールを設けることで生徒の不公平感を解消しようという方向性が決定された。しかし、Youtubeの閲覧が良いか悪いかなどのICT端末の利用に関する考え方が教師や生徒によって様々に異なっているという課題があげられた。そこで、各学級でICT端末の取扱いについて曖昧になっている事柄(表3)を、「ダメ」「ややダメ」「まずまず良い」「良い」の4件法で生徒にアンケートを実施し、その結果に基づいてルールを作成することとなった。

表3 ICT端末の取扱いについてアンケート項目

Youtube を見る	タイピングゲームをする
twitter を見る	(学習と) 関係ないサイトを見る
poki で遊ぶ	友達のタブレットを使う

(5) タブレット委員会をうけての授業実践

生徒がICT端末の取扱いについての考えを深めた上でアンケートに回答できるようにするために、タブレット委員会の担当教員がICT端末の取扱いについて生徒間で意見を共有する授業(表4)を実践した。

表4 生徒間で意見共有する授業の略案

学習活動	
導入	①タブレット委員会の活動経緯を知り、学習のめあてを設定する
めあて タブレットの使い方について意見を共有しよう	
展開	②表3の項目を安心・安全な使い方として「良い」か「ダメ」かに分類する(個人活動) ③表3の項目について分類した理由を説明しあい、意見を共有する(グループ活動) ④「共通していた意見」「人によって異なる意見」を発表し、意見を聞くことで自分の考えを深める(全体活動)
終末	⑤Google formsで表3の項目について4件法で回答した後、タブレットの使い方について考えたことを記述で回答する。

タブレットの使い方について考えたことの記述のうちには、「ゲームとかをするなら、ルールを設けて公平なようにしたらいいと思った」などのように「ルール」という言葉を使って記述した生徒が22人いた。また、「時と場合によって良いのか悪いのかが変わる使い方が多くあった」などのように「時と場合」という言葉を使って記述した生徒が19人いた。

(6) タブレット委員会によるルールの作成

第4, 5, 6回では、アンケートの結果を分析し、ICT端末の取扱いのルールとなる「第一次 タブレットのルール説明」(図1)を作成することになった。

まず、表3の項目についてのアンケートの回答結果をまとめた(表5)。回答結果を分析し、各項目についてどのようにルールを設けるかを協議した。協議では、アンケートの記述回答で「時と場合」という言葉が見られたため、どのような時や場合なら良いかという条

表5 アンケートの回答率(%) 回答者94名

	ダメ	ややダメ	まずまず良い	良い
Youtube	5.3	34.0	44.7	16.0
Twitter	60.6	17.0	14.9	7.4
Poki	56.4	14.9	16.0	12.8
タイピングゲーム	0.0	7.4	40.4	52.1
関係ないサイト	29.8	29.8	30.9	9.6
友達のタブレット	20.2	36.2	38.3	5.3

件を考え、ルールを作成した。例えば、タイピングゲームについてはアンケートに回答した92.5%の生徒が「まずまず良い」「良い」と考えているが、「タイピングゲームを大音量でしている人がいて困る」「オンライン対戦をするのはよいのか」という意見が記述回答にあった。そこで、タイピングゲームをすることの良い面と悪い面を協議した。良い面としては、ゲーム感覚で友達と競い合ったり、高いスコアを取ろうとしたりして楽しみながらタイピングスキルを身につけることができるが、授業中にしてしまったり、キーボードを激しく強打してしまったりするなど周囲の状況を踏まえなかったり、ICT端末を大切に扱えていなかったりするという意見があがった。それらを踏まえ、「音は出さない」「授業中はしない」「オンライン対戦はしない」「友達同士の対戦はよい」「タブレットを大切に扱う」という条件を満たせば、タイピングゲームをしてもよいというルールを作成していた。このように、各項目についてどのような時や場合なら良いかという条件を協議し、ICT端末の取扱いのルールとしてまとめたものを「第一次 タブレットのルール説明」という形で完成させていた。

(7) タブレット委員会によるルールの発信

作成した「第一次 タブレットのルール説明」を周知するために、アンケートの分析結果をもとにしてルー

第一次 タブレットのルール説明

1.タイピングゲームについて

- ・音NG
- ・授業中NG
- ・オンラインNG、友達同士OK
- ・タブレットを大切に使う

2.YouTubeを見たり聞いたりすることについて

- ・授業に関係するもの
→ 理, 体, 家, 美, 音(部活)
- ・先生に許可を得て使う

3.タイピング以外のゲームについて

- ・タイピングや学校で指定されたもの以外NG

4.関係のないサイトについて

- ・授業中NG
- ・誰かを傷つければOK

5.画像の加工について

- ・人の写真の加工NG

6.タブレットの貸し借りについて

- ・普段の貸し借りNG
- 緊急時のみOK

7.Twitterについて

- ・Twitterをわざと使用しない
- 間違えたらすぐ消す

3ヶ月を目安にルールを見直していきたいと思っているので
何か意見のある方はタブレット推進委員に相談してみてください。

図1 タブレット委員会で作成したICT端末の取扱いルールのポスター

ルを作成したこと、ルールは3カ月を目安に見直すことをタブレット委員会が学年集会で説明した。

学年集会の説明では、Googleスライドで発表資料を作成し、アンケートの分析結果とタブレット委員会で協議した内容を明らかにしながら、ルールの詳細な条件を説明することで、生徒に納得感を得られるように工夫していた。また、ルールに関する意見があればタブレット委員に相談することや3カ月を目安に見直すことを説明することで、タブレット委員だけでなく生徒みんなでルールについて吟味したり、刷新したりできるものであることを強調していた。

3 仮説の検証と本研究の成果

本実践のICT端末の取扱いルールを作成する過程では、デジタル技術の利用に関する活動が生まれ、生徒がデジタル・シティズンシップを発揮する場面につながった。例えば、生徒間で意見を共有する授業では、ICT端末の取扱いについて安心・安全な使い方として良いかダメかを分類したり、共有したりする活動をした。この活動を通して、生徒がオンラインでつながることの良さやリスクを考えたり、自分が所属している学級にどのような影響があるのかを話し合ったりしたため、生徒のデジタル・シティズンシップが発揮され、デジタル・シティズンシップを育む機会になったといえる。また、タブレット委員会ではICT端末の取扱いルールについて、アンケートの回答結果から各デジタル技術の良い面と悪い面を総合的に考えて、細かなルールを作成していた。ルールを作成する過程で、タブレット委員の生徒が各デジタル技術の特性を理解しようとしていたり、生徒相互の権利が尊重されるようにルールを考えたりする姿が何度も見られた。このように、タブレット委員会の活動は、タブレット委員のデジタル・シティズンシップが十分に発揮され、デジタル・シティズンシップを育むのに有効な活動であったといえる。

デジタル・シティズンシップ教育について、今度・林(2020)は、オンラインおよびICTの利活用を前提とし、安全かつ責任をもって行動する理由と方法を学び、情報技術に関連する人的、文化的、社会的諸問題を理解し、法的・倫理的にふるまうための能力とスキルを育む教育であると述べている。本実践では、ICT端末の取扱いルールの作成を目指したことで、オンラインおよびICTの利活用を前提とした活動になった。また、ルール作成の過程では、実際に自分が使用して

いるアプリや閲覧しているサイトを題材として、安全かつ責任をもって行動する理由や方法について学ぶこともできた。さらに、ルールの詳細を決定する際には、情報技術に関連する様々な問題を総合的に考え、倫理的な視点をもって、「第一次 タブレットのルール説明」を完成させていた。したがって、本実践はデジタル・シティズンシップ教育として効果があったと考える。

本研究では、生徒主体の組織「タブレット委員会」を設立し、ICT端末の扱い方について検討することで、生徒のデジタル・シティズンシップを発揮する場面が設けられ、生徒のデジタル・シティズンシップを育める可能性が示唆された。また、デジタル・シティズンシップ教育の実践例を示せたことも本研究の成果であると考えられる。

4 今後の課題

本研究の今後の課題は、タブレット委員に所属していない生徒のデジタル・シティズンシップを十分に育むための活動を検討することである。タブレット委員の生徒はICT端末の取扱いルール作成する過程で、デジタル・シティズンシップを何度も発揮する場面が設けられていた。しかし、タブレット委員に所属していない生徒は、ICT端末の取扱いについて生徒間で意見を共有する授業の場面だけに限られてしまった。タブレット委員に所属していない生徒にもデジタル・シティズンシップを十分に育めるように、各教科の授業でICT端末の取扱いルールの話題に触れるなど、日常的にデジタル・シティズンシップを発揮する場面を設けることを検討する必要がある。その際に、教職員で生徒への願いを再確認し、各教師がデジタル・シティズンシップ教育について自覚的に取り組むことで、日常のあらゆる場面で生徒がデジタル・シティズンシップを発揮することができ、生徒のデジタル・シティズンシップを育むことにつながると考える。

5 引用文献

今度珠美・林一真(2020). デジタル・シティズンシップ教育の実践. 坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真(著). デジタル・シティズンシップ-コンピュータ1人1台時代の善き使い手をめざす学び-, 大月書店, 124-153.

坂本旬(2020). 欧州評議会「デジタル・シティズンシップ教育研修資料集」

<https://note.com/junsakamoto/n/nb09deb70a86a> (参照2023.8.2).



玉野備南高等学校における特別支援教育に関する研究

—通級指導を中心に—

玉野市立玉野備南高等学校 教諭 川 鍋 洋 丈

1. はじめに

特別支援教育をめぐる国や本市の動向

特別支援教育については、平成18年12月に国連総会において障害者権利条約が採択されたことから、翌平成19年4月には「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの（文科省初等中等教育局長通知抜粋）」としている。

以来、平成24年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進』が出され、平成28年6月には「可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるように配慮しつつ、適切な教育的支援実施・個別的教育支援計画の作成及び個別の指導に関する計画の作成の推進」をねらいとした改正発達障害者支援法が施行されるに至った。

平成29年4月に「障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視・障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実など」をねらいとした『特別支援学校幼稚園部教育要領、小学部・中学部学習指導要領』が公示された。

平成30年4月にはいよいよ「高校における通級指導」が制度化されることになった。そこで、本県においても、本校を含めた鴨方高等学校、岡山御津高等学校、勝間田高等学校の4校に通級指導の導入が決まった。

本校の所在地の玉野市は「玉野の子は玉野で育てる」との教育スローガンを掲げ、市立高等学校2校を有する教育環境にあることから、就学前から高等学校卒業までを視野に入れた教育を展開してきた。そのような中で、発達障害等のある子どもたちに対して、市内で切れ目のない自立支援ができるインクルーシブ教育の必要性が高まっていた。そのような背景もあって、本校が通級指導教室の設置を求められるようになったのである。

2. 設置を決めた本校の決意

本校が通級指導教室の設置を導入するに当たり、本校の教職員でその意義を考えてみた。

多様な生徒の中には発達障害やその疑いのみられる特別な支援を必要とする生徒も一定数在籍している。また入学してくる生徒の中にもその傾向にある生徒が年々増加しているようになってきたことが背景にある。

次の表は、通級指導の導入当時、入学生徒における発達障害の診断の有無についてまとめたものである。ただ、現状では、「診断なし」であっても診察そのものを受けていない場合も含まれる。

入学年度 入学者数	診断あり	診断なし	合計 (割合)
平成28年度 16人	6人	0人	6人 (38%)
平成29年度 22人	6人	5人	11人 (50%)
平成30年度 18人	3人	2人	5人 (27%)
平成31年度 23人	7人	3人	10人 (43%)

通級指導に求められている、発達障害に起因する学習や日常生活の困り感を軽減していく自立活動は、高校生活全般において必要不可欠な要素となっていくと考えたことが大きな理由であった。

つまりは、特別支援教育の視点を押さえた生徒理解、学習支援や授業のユニバーサルデザイン化といったものは、支援が必要な生徒だけにメリットがあるだけでなく、すべての生徒の「分かる授業」に活かされてゆくと判断したからである。

また、通級指導の実施により、生徒の特性に合った個別最適な学びを教員が考えてゆくことは、教員の指導力向上に資するものである。中でも指導に長けた担当者が身に付けたノウハウを、校内研修を通じて他教員に伝えてゆくことが、困り感を抱えた子どもたちを肯定的に受け入れる学校風土を醸成してゆくものと考

えたからである。

3. 研究の目的

「高校における通級指導」の有効な実践例と、通級指導を支える要素の一端を明らかにするため。

4. 研究の仮説

- 卒業後の自立的な生活を目指すには、外部機関等と連携したキャリア教育が有効ではないか。
- 通級指導を支える学校風土の醸成には、教育課程に位置付けることと校内研修が有効ではないか。

5. 研究の取組 ～フロンティア的な実践～

個に応じた適切な支援を模索していくうちに、困り感を抱えた生徒の背景要因を探ることが重要であることに気付いた。つまりは、「特性を持った生徒がそうせざるを得ない要因は何か」という障害特性を理解することや、「学習や生活における困難さは何か」という具体的な課題を理解することで支援が始まるということである。

「高校における通級指導」はフロンティア（未開拓な領域）であることから、教科書的な指導書が用意されているわけではない。よって、指導法の開発に当たっては、生徒それぞれの困り感の背景要因を丁寧に探つてゆくしかないというのが実情であり、試行錯誤の連続である。以下、これまでの主な取組を述べる。

ちなみに、令和5年7月現在、本校生徒44名のうち、2年次生4名、3年次生6名の計10名が通級指導を受けている。

(1) 教育課程に位置付けた学校設定科目の例

教育課程に、2,3年生で自立活動実施にともなう学校設定科目「キャリア基礎」2単位を設定し、2年生の「簿記」と「情報処理」、3年生の「経済活動と法」と「英語表現」との科目選択ができるように編成した。

科目の履修にあたっては、2月初めに2,3年生全生徒の保護者を対象に案内文書を送付し、2月末に受講希望票を取りまとめた。受講希望票を提出した生徒・保護者と特別支援教育コーディネーター、担任との面談で、通級指導概要の説明を行うとともに、生徒・保護者のニーズを確認し、対象者を決定するようにした。

なお、通級指導担当者は、特別支援教育委員会より1名と、非常勤教員1名が指導を担当している。

(2) 個別最適な学びに向けた指導の例

通級指導の主な内容例を一覧にしたものが次の表である。生徒の個々の特性や進路ニーズによって、個別に対応を考え、個別最適な学びへ近づけるための努力は常に求められているところである。

1	オリエンテーション	キャリア基礎のガイダンス
2	「得意なこと苦手なこと」アンケート	自己理解
3	コグニティブトレーニング	読み書き計算等の力を育成
4	買い物に必要な計算を体験する	環境の把握
5	JRに乗り公共交通機関利用を体験する	環境の把握
6	人の気持ちを考える	人間関係形成
7	自分の進路について考え、調べる	環境の把握
8	自分の取扱説明書を作る	自己理解 コミュニケーション
9	原動機付自転車免許取得	読解力
10	就職面接対策	自己理解



(レジで会計する体験)



(券売機で切符を買う体験)

日常生活の困り感を軽減してゆくことを求められることもあれば、就職や進学といった進路選択に関する相談についても、その解決策が求められている。

(3) 持続的な就労を目指した進路指導の例

卒業生全体で3ヶ月以内の早期離職が懸念されていた。令和3年度卒業生のうちほぼ半数が早期離職していた。中に通級指導をしていた生徒2名もいた。就職先に退職するようになった折の様子を聞けば、ほとんどの場合、コミュニケーションの不足や職場で新たな人間関係が築けなかったことが原因になっていたようであった。

そこで、学校全体で令和4年度からはインターンシップを2年生から行い、3年生の応募前職場見学も複数回実施することとした。

また、2月から3月にかけて内定先企業との連絡会を新たに開催し、内定をいただいた3年生が企業担当者から入社前の心構えや入社当初の業務を聞いたりすることで4月からの見通しを持たせようとした。あわ

せて、採用担当者と複数回会うことで相談できる人間関係を築ききっかけにしようとした。

通級指導対象生徒には、外部の就労支援コーディネーターを招き、企業担当者が加わった就労移行支援会議を開催した。通級指導対象生徒の得意な分野や困り感を把握した上で、どのようなことができるかを検討した。事業所の採用担当者とは数度にわたり懇談を行い、丁寧に説明して理解を得るようにした。

(4) 通級指導を支える教員研修の例

本校では、月1回を目安に担任会を実施している。そこでは、特別支援教育コーディネーターから年度当初に中学校訪問をした折の聞き取りやSCが全局面談をした情報が提供され、共有している。そして、困り感を持った生徒への授業指導、進路指導、生活指導など全般にわたって具体的な関わりを考えている。

授業指導については、本時のねらいや授業の流れを全時間で示すというユニバーサルデザインの考えに基づく授業の実践に努めている。以前は年2回の公開授業を実施してきたが、現在では教員相互にいつでも参観できる環境にあり、転勤で赴任した教員にとって自らの授業づくりのヒントになっている。

また年2回程度、通級指導担当者が講師となって行う校内教員研修「特別支援教育セミナー」は、通級の指導や外部研修の内容を理解する場となっており、勤務歴の浅い教員にとって、指導法や教材づくりを参考にできる機会となっている。



(校内研修「聞くトレーニング」体験)

6. 研究の検証 ～成果と課題～

(1) 「キャリア基礎」からの検証

学校設定科目の「キャリア基礎」として週時間内に位置付けたことで、本校が「通級指導をしている高校」ということを内外に広めた効果は大きい。2学年合わせて4単位ではあるが、その授業の取組が他教科にも波及し、漢字にルビを振ったり、既習内容を繰り返す

ドリル式のプリントを用意したりユニバーサルデザインの考え方のある授業が見られるようになった。

また、映像視覚から生徒の理解がより進むことから、GIGAスクール構想一人1台端末の導入と相まって、本校のICT活用は飛躍的に向上した。

このことで、総体的に本校の授業力が高まったと考えられ、学校評価アンケートの結果から見ても、生徒や保護者の満足度は高い。

内容が分かりやすく興味の持てる授業が多い	R 4	R 3
保護者の回答 (よく当てはまる→「4」)	3.4	3.1
生徒の回答 (よく当てはまる→「4」)	3.1	3.1
授業は板書がまとめやすく、画像を見せてくれる	R 4	R 3
保護者の回答 (よく当てはまる→「4」)	3.4	3.5
生徒の回答 (よく当てはまる→「4」)	3.4	3.4

通級指導を受けている生徒だけにアンケート(白髭2023)を実施したが、ほぼ全員が「通級指導を受けてとても良かった」と肯定的に回答している。

さらに言えば、受験のため事前見学に来校する市内外の中学校関係者や保護者から本校を志望する理由を聞けば、「しっかり面倒をみてくれる学校だから」ということであった。

令和5年度の後援会総会(P T A組織に相当)において、発達障害をはじめ感情が高ぶる生徒や集団になかなかなじめない生徒が落ち着きを取り戻す場所として、「さざなみルーム」の整備案が承認された。このことも、本校の通級指導が保護者に認知された結果と言える。現在、「さざなみルーム」の整備計画(川鍋2023)は、先進校の好事例や通級受講生徒から要望を聞き入れながら進められている。

(2) 個別最適な学びからの検証

J Rやバスといった公共交通機関を使ったり、街のデパートで会計したりする実地体験は、学校では想定していなかった課題が発見できることもある。このことで、当該生徒の困り感によりいっそう寄り添う支援も可能になってくるはずである。

これまでに様々な個別の支援を行ってきたが、中でも特筆すべきは通級指導を2年間受けていた生徒が、総合型選抜入試で大学に進学したことが挙げられる。

発達障害の診断があるこの生徒は、1年次には集団の中で過ごすことに困り感を抱き、学校トイレの個室にしばしばこもることがあった。担任会で情報共有を

した後、HR担任や養護、通級担当者の粘り強い働きかけにより教室内で過ごせるようになった。自分の気持ち振り返る自分の取扱説明書「トリセツ」を書くことで次第に環境に馴染むことができるようになった。

3年次に大学進学を考えるようになり、外部の優秀な添削指導者との連携により、志望理由や時事問題について自分の思いが自信をもって理路整然と表現できるようになった。入学後に通学できるようにと公共交通機関の乗り方を「キャリア基礎」の中で実際に体験した。現在は一人で元気に通っているという。

(3) 就職指導からの検証

学校全体で2年生から早期にインターンシップを行ったり、3年生の職場前見学を複数回行ったりしたことで、令和4年度の早期離職者は1名に留まっている。

通級指導対象者1名は、離職することなく現在も仕事に頑張っている。それには、作業工程を何度も繰り返し教えたり、雇用形態を最初はアルバイト形式の短時間勤務ではじめ、作業に慣れるようなら正社員に採用するという配慮をしたりするなど、企業側の理解が支えとなっている。

ただ、就職の際には、該当者が障害者手帳を取得しておくことが有効であるが、保護者の中には取得することに抵抗感を持たれることもある。信頼関係を築きながら取得の有効性を説明し、取得に向けた病院診察までを案内する難しさがある。

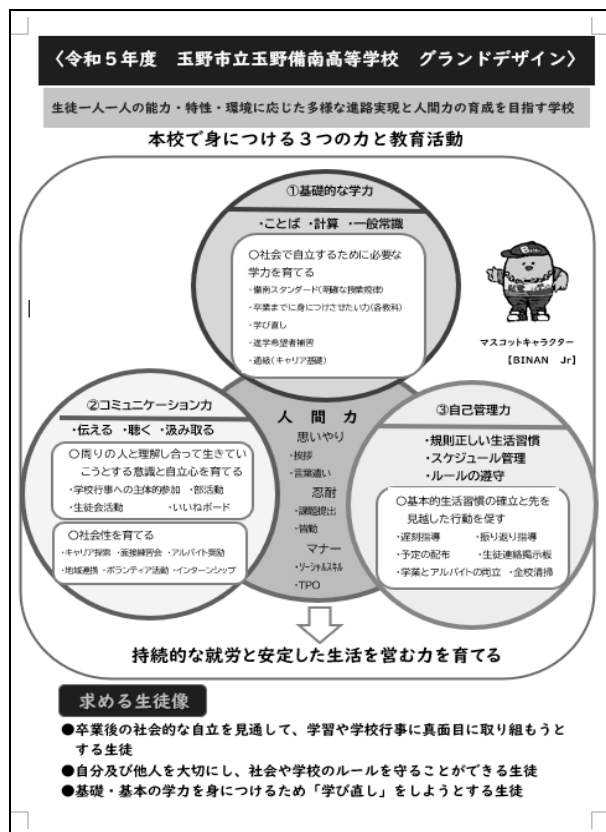
(4) 教員研修からの検証

学校設定科目の「キャリア基礎」を教育課程に位置付けたことで、生徒の特性に応じてきめ細かい指導をしていこうという学校風土が醸成しつつある。

校内研修を通じて、校内の教職員が通級の指導内容を理解したことや授業のユニバーサルデザイン化の具体を知ったことが直接的な要因と考えられる。

このことは、教職員が熟議の末、考えを出し合って作った本校学校グランドデザイン(次の図)に見て取れる。他者を思いやる「人間力」を基盤にし、持続的な就労と安定した生活を営むために、「基礎的な学力」「コミュニケーション力」「自己管理能力」の3つの力を育成するというものである。

「生徒一人一人能力・特性・環境に応じた多様な進路実現と人間力の育成を目指す学校」は学校経営目標(白髭2023)にも反映される結果となった。



本校の高校における通級指導のノウハウは、県教委特別支援教育課の研修講座やサポート校支援制度等で校内に留まることなく、県内や市内に広がりを見せている。中でも県の研修講座講師(川鍋2022)を務めたことから、地元玉野市内中学校の7校の通級指導担当者子どもの様子や指導を巡る困り感を平素から相談し合う連携が進んだことは、大きな意義があったと言える。

7. おわりに

小中学校生活の経験が少ない(不登校)生徒が多く入学する本校は、地元中学校から「最後の砦」と言われている。特性のある生徒が受講する通級指導では、生徒本人・保護者の願いを捉えて、様々なことが指導できる体制づくりが必要である。本校では現在の高校生活場面で満足するのではなく、卒業後の社会的自立や社会参加をするために必要なスキルや、生徒本人の自己肯定感の向上につながる内容を実施することが重要であると考えている。

今後も、本校の通級指導は実社会で必要な自律スキルを身につけ、将来自立した生活を送ることができるための指導を目指していきたい。



生徒指導に課題を抱える中学校での英語授業の工夫

—主体性や動機づけの育成を目指して—

岡山市立福浜中学校 教諭 新谷 彰 男

I はじめに

1 英語教育における主体性と話す力

2021年（令和3年度）より全面実施された中学校学習指導要領（以下、指導要領）において、中学校の英語学習の目的の1つに「主体的に学習に取り組む態度（以下、主体性）」の育成が挙げられている。主体的な態度とは、①知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けて粘り強く取り組もうとする側面と、②その粘り強い取組を行う中で自らの学習を調整しようとする側面の二点について評価しようとするものである（国立教育政策研究所教育課程研究センター，2020）。

即ち、自分の考えや気持ちなど、実際に相手に伝えたい内容についてコミュニケーションする場面や状況を設定する中で難易度を調整しながら、英語を使おうとする主体的な態度を育成できる授業を立案する力が英語教師により一層求められていると考えられる。

また、中学校外国語の「話す」能力の一つとして、即興的（impromptu）に英語でやり取りをする力が求められるようになった。即興的とは、話すための原稿の作成や練習をせず、その場ですぐに相手と英語でやり取りをする状態を指す。この能力を高めるために、即興的なやり取りが必要とされる場面を意図的に設定したり、コミュニケーション方略を積極的に指導したりすることの必要性を述べる実証的な研究も報告されている（例えば、澤田（2021）；川副（2021））。

2 研究の目的

しかしながら、様々な事情から生徒指導に課題を抱える学校（以下、指導困難校）において、「普段の授業でさえ成立が容易ではない状態で、どうやって英語で話す力の主体性を高めることができるのだろうか。」という悩みを抱えている英語教師は少なくないのではなかろうか。

そこで、本研究では大きな荒れの渦中であったA中学校において行った2回のスピーキング・テスト（以下、Sテスト）に向けての取組を紹介し、英語学習への動

機の変容がはっきりと示唆された二人の生徒について考察する。

II 先行研究

1 指導困難な状況とは

指導困難校の特徴として、山岡（2018）は、教師が授業への行き詰まりを感じる場面として「生徒が指導に従わない」「生徒が授業に興味を示さない」「学力がしんどい生徒の指導がわからない」の3点を挙げている（p.223-224）。また、三浦（2012）は、指導困難校のクラスには、positive group（真面目に勉強するタイプの生徒集団）、negative group（授業をかく乱しようとする生徒集団）、neutral group（positive groupとnegative groupの間にある大多数の流動的な生徒集団）の3つの集団が存在していると指摘し、neutral groupの育成が授業規律を高めるカギだと述べている。

2 動機づけの過程

自己決定理論（Ryan & Deci, 2020）が提唱される以前、動機づけは「外発的動機づけ」と「内発的動機づけ」の2つに大別されていた。前者は報酬を得たり罪を逃れたりするなど、学習活動そのものが手段となる動機を指し、後者は精神的な楽しみなどを得るために学習活動を行う動機を指す。

自己決定理論が提唱されてからは、内発的動機づけと外発的動機づけを連続体の両端に位置するものとして捉えられるようになった（Ryan & Deci, 2020）。図1は、その質的変容を示したものである。全く動機づけられていない状態（非調整）から内発的に動機づけ

無動機	外発的			内発的
非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整	内発的調整
低	←自己決定の度合い→			高

図1 動機づけ内在化の過程と自己決定度（Ryan & Deci (2020) を基に作成）

られている状態（内発的調整）まではつながっており、その過程に「外的調整」「取り入れ的調整」「同一視的調整」という3つの異なる外発的動機づけの段階があるとされる。以下は、それぞれの特徴をまとめたものである。

・「非調整」の段階

何も自己決定しておらず、まったく動機づけがなされていない状態。「英語が嫌いでやりたくない」という生徒がこれに該当する。

・「外的調整」の段階

出発点は「勉強は義務だから」「不安だからとにかく勉強する」などといった消極的な状態。自己決定の要素は若干あるとされている。

・「取り入れ的調整」の段階

「中学校卒業時には、英検3級ぐらいを持っていないと恥ずかしいから学習する」という、学習の理由が自己の内部に存在している状態。

・「同一視的調整」

「良い成績をとることは入学試験で大事である」などの価値観の上に成り立っている状態。自らの価値観から進んで行動を起こす段階とされている。

・「内発的調整」

「英語勉強そのものが楽しい、面白い、好きだから」が出发点となっている状態。

Ⅲ 授業実践

1 生徒の全体的な傾向について

本実践は、市内のA中学校3年生を対象に行った。自分の言動を上手にコントロールするのが苦手であったり、英語の学習に不安を感じたりする生徒が多く、その年の県学力・学習状況調査では、白紙解答が少なくなかった。また、4月に実施した英語アンケートでは、約7割の生徒が英語を「嫌い」または「不得意」と回答した。英語アンケートの自由記述や休み時間等の生徒たちとの話の中で、動機づけの側面から次のような生徒の実態が見られた。

- ・学力不振による高校受験への不安や学習そのものについての考え方が刹那的なことから、動機づけが「外的調整」や「非調整」の段階と考えられる生徒が4分の3を占める。Vの考察で述べる二人の生徒にもこの傾向が見られた。
- ・志望校に向けて学習に取り組んだり、英検3級を

取得しようがんばったりするなど「同一視的調整」の段階だと考えられる生徒や、将来は英語を使った仕事に就きたいと考えている「内発的調整」段階にいる生徒も見られるが、割合は少ない。

2 スピーキング・テストについて

英語学習への動機づけを高めるためには、丁寧な解説を聞いたり簡単な問題集をたくさんしたりするよりも、英語を実際に話すことで得られる成功体験等の方がより効果があると考え、Sテストを計画した。

Sテストは、英語指導助手（Assistant Language Teacher, 以下ALT）と対話形式で2回（1回目を9月中旬に、2回目を12月初旬から中旬）行った。指定された英語（1回目のテストは指示された短文を、2回目では指定された教科書のページ）を音読し、ALTと質疑応答を行った。問題数は2問で、1問目は音読した英語の内容について質問されたことに英語で答え、もう1問はその場で質問されたことに英語で即興的に答えるものであった。

生徒は入学時の1学期に1回だけしかSテストをしたことがないということから、1回目のテストを自身の課題を知る機会と、2回目を練習の成果を体感できる機会と位置付けた。

3 音読指導について

中学校1年生レベルの英語を音読することができない生徒が少なくなかったため、1回目のSテストに向けては、1年生の教科書（New Crown, 三省堂）で使われている英語を多用した音読指導用のプリントを作成した。2回目に向けては、同教科書の3年生の本文をもとにしたプリントを作成し、教科書のQRコードを利用できない生徒のために英語にフリガナをふったり、意味の区切りとしての間（ま）を表すスラッシュやセ

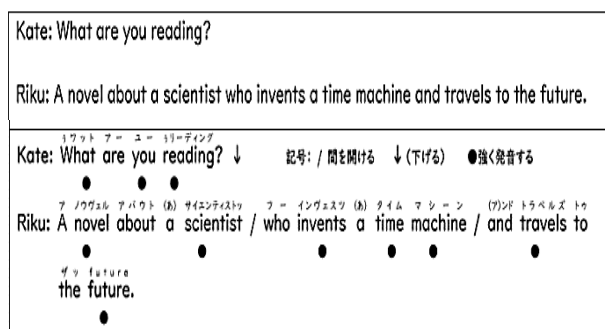


図2 音読テストの教材（上はテストで使用したもの、下は事前配布したもの）

ンテンス・ストレス（文レベルでの音読の強弱ポイント）を明示したりした（図2）。

音読指導では、3段階で声に出す英語の量が増えていく練習を行った。「一語読み（単語1語だけを区切って音読する）」→「フレーズ読み（一定のまとまりで区切って音読する際に、an appleを「アナプル」のように発音する現象（連結現象）を指導しながら音読する）」→「センテンス読み（意味的に重要な英語を強く読むセンテンス・ストレス、イントネーションなどを指導しながら1文を音読する）」という具合である。「一語読み」をすることで全員の生徒が参加することができるようになり、「フレーズ読み」と「センテンス読み」により、回数を重ねるごとに自然な抑揚のある英語の音読ができる生徒が増えていった。授業に入れない生徒については、空き時間を中心にできる限りの個別指導を行った。

4 英問英答の指導について

英問英答の指導では、まずはYes, I do. といった決まった英語で答える練習を行い、英問英答の形に慣れさせるようにした。その後、「返事+1文以上」を目標に、Yes, I do. の後に説明や理由などを付け加える練習を行った。また、同じペアでの活動によるマンネリ化や不仲な人間関係からのストレスを軽減するために、ペアを2分ごとに変えたり、列を入れ替えたりするなどの工夫をした。

さらに、主体性を支える「思考・判断・表現」の力を育てるために、What did you say?（何と言ったのですか。）など会話を継続できるための表現を適宜紹介したり、工夫が見られた生徒の英語を黒板に書いて紹介したりして、生徒が使うことができる英語表現の数を増やすようにした。

Ⅳ 生徒の変容

回を重ねていくうちに少しずつではあるが、全体的に音読やコミュニケーション活動等に主体的に取り組もうとする生徒の割合が増えた。ここでは、内面的な動機についての変容が比較的はっきりと示唆された二人の生徒（Aさん、Bさん）について紹介する。

1 Aさんの変容

Aさんは感情の起伏が大きく、好き嫌いがはっきり

した生徒であった。AさんのSテスト後の感想の一部に次のような変化が見られた。

・4月のアンケート調査の自由記述より。

「英語、無理！なんで英語なんかあるの？」

・1回目のSテスト後の感想より。

「ALTが英語で何と言っているのか分かった！英語で返事したことが伝わって嬉しかった。次に向けてがんばりたい。」（下線は筆者による。）

・2回目のSテスト後の感想より。

「自分で発音できる英語が増えたのがうれしかった。英語は繰り返しが大事だと思った。復習をもっと大事にしたい。」（下線は筆者による。）

2 Bさんの変容

Bさんは、ちょっとしたことでカッとなり、授業への参加にも困難を見せる生徒で、反社会的な言動が目立つnegative groupの中心をなす生徒でもあった。授業はもとより、英会話の練習にも最初のころは参加できなかったが、2回目のSテストでは図3のようなやり取りがされるのを聞いた。それは、Bさんの粘り強く会話を続けようとする主体性が見られた場面であった。

ALT: What comics do you like to read?
Bさん: えーっと、ば、ば Pardon?
ALT: What comics do you like to read?
Bさん: コミック、コミック… I…
like…One Piece. えーっと、you…
like…One Piece?
ALT: Sure. I like it.

図3 BさんとALTのやり取り

V 考察

1 Aさんについて

4月当初、Aさんからは「私にはできない」と決めつけた言動が見られた。しかしSテストが終わった後の感想では「次に向けてがんばりたい」「復習をもっと大事にしたい」と、前向きな記述が見られるようになった。1回目のSテストに向けての練習では黒板に書かれた英語へ関心を示すことがなかったが、2回目の練

習のときは、ノートに書くなどの学習態度の変化も観察された。

背景には「テストでいい点をとらないと成績が危ない」という「外的調整」の動機づけがあったと推測される一方、英語の音読練習といった地道な取組を続けたことにより英語の基礎力が上がり、英語の自己診断テストの成績が少しずつ伸びてきたことによる英語への自信の向上も影響したと考えられる。

2 Bさんについて

Bさんは、negative group (三浦, 2012) の一員であったが、そのグループに属する生徒たちには、学習障害(LD)や意欲欠如・多動症(ADHD)の傾向が見られるケースも少なくなかった。「丁寧なワークシートを渡したからできるだろう」というのは教師側の希望的観測であり、生徒の特性を理解した人間関係づくりが授業を支える土台であることは言うまでもない。

Bさんの場合、仮に過度な危険行為や反社会的行為を制止する場面であっても一般の生徒の目前で強く指導するのは一時的な解決でしかなかった。そこで指導が必要な時には他の教師の協力を得て別室で気持ちを落ち着かせた後で個別指導をすることも少なくなかった。一方、Bさんの自己肯定感を高めるために、英語をフリガナなしで音読できるようになったり、授業で本人なりに英語を話そうしたりする場面を見つけた場面では、具体的にほめることを欠かさないようにした。

1回目のSテストが終わった際に「先生、オレの英語が通じた！オレ、英語の才能があると思うから、何を勉強すればいいか教えて。」という発言が出た時には驚きを隠せなかった。ALTの英語が聞き取れ、自分の考えを英語で伝えることができた成功体験が、Bさんの動機づけレベルを「外的調整」まで高めたと推測される。2学期の半ばからは、学校生活に落ち着きが見られるようになり、2回目のSテストでは、先述のような粘り強い取組が英会話で確認された。

本研究では、全体的な主体性の伸びやAさんとBさんの動機づけの変容等に対して、本実践の指導がどのように繋がったのかを明示する客観的なデータ等を得ることができなかった。しかし、少なくとも「英語の力が伸びた」という実感や「ALTと英語のやり取りができた」という成功体験が、AさんとBさんの英語学習への動機づけの向上につながったと願いたい。

本研究が英語授業の進め方で困難を感じる先生方(特に若い先生方)の一助になれば幸いである。

引用文献

- 川副紀子. (2020). 「即興で伝え合う力の育成」. 『佐賀大学教育実践研究』(第38号), 281-288.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター. (2020). 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料中学校・外国語編』国立教育政策研究所.
- 三浦孝. (2012). 「指導困難校での英語教育：英語を得意にし・英語を好きにさせる指導とは」. (教科教育学編)『静岡大学教育学部研究報告』, (44), 55-84.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領(平成29年告知)解説』. 参照日：2020年2月25日, 参照先：https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* (61), 1-11.
- 澤田真実. (2021). 「第2章必修教科等の研究 9 英語パフォーマンス課題とルーブリック評価で育成する発信する英語力 -生徒と共同して作成したルーブリック評価で主体的で深い学びに-」. 『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』, 第63集, 108-115.
- 山岡賢三. (2018). 「学業困難な生徒を抱える学校における英語科指導法：大阪市立中学校教育研究会英語部研究発表会講演資料から」. 『大阪大学教育学年報』(23), 223-229.



無接点充電器を軸とした電流と磁界の単元構成

—電流が発生するしくみを説明しよう—

岡山大学教育学部附属中学校 教諭 山本 芳幸

1 はじめに

本校は、創立75年目を迎える歴史ある学校で、岡山大学教育学部附属として、幼稚園、小学校、特別支援学校と併せて四つの学校園の一角を担い、岡山県岡山市の東山地区で、幼・小・中と一貫した教育理念のもとに連携し、それぞれ学校種に応じた個性ある教育活動を展開している。

本校の教育は「自主自律 豊かな心で たくましく」を目標としている。本校玄関横の石碑に刻まれたこの言葉は、生徒一人ひとりが自らの意志により、自らの判断に基づき責任ある行動をとるとともに、人間として豊かな感性を育み自らの夢の実現に向けて工夫を重ね意欲的に取り組んでいくことを求めている。

本校の特色として、岡山大学教育学部と連携し、子どもの未来を見通した幅広く将来に役立つ教育の研究と実践を行っている。

2 目指す生徒像

本校の本年度の研究主題は以下である。

「学びの意義を実感し自ら学び続ける生徒を育成する指導と評価の在り方」

研究の仮説として以下が挙げられる。

各教科等がその意義や価値を本質的な意味で実感できるような指導を計画的に実施し、評価の場面や方法を工夫・改善して適切にフィードバックを行えば、自ら学び続ける生徒が育成できるのではないか。

研究主題の「学びの意義を実感し」は、学習指導要領の理科の目標の一部である「自然の事物・現象を科学的に探究する」の部分と合致する。

また、「自ら学び続ける生徒を育成する」は、学習指導要領解説理科編の9ページにある「資質・能力を育むために重視すべき学習過程のイメージ」を意識した、探究の過程ができる生徒を育成する、という解釈をする。

それらをもって、本校では教科研究主題についても、本年度、以下を設定している。

自然の事物・現象を多面的・総合的に捉え、科学的な探究を通して、課題を解決しようとする生徒の育成～システム思考を促す理科のカリキュラム～

本校生徒は、これまで理科の授業で課題解決的な授業に取り組んでおり、日々の学習において課題を設定し、その解決に向けて科学的な探究の過程を意識して主体的に取り組むことができている。

しかしながら、授業やレポートを見ていると、身近な事物・現象の中から課題を見いだしたり、授業での課題を身近な事物・現象につなげたり、自然を総合的に見たりすることが苦手と考える場面が多い。

学習指導要領には、生徒たちが「何ができるようになるか」について、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という3つの資質・能力をバランスよく育成する方針が明示されている。

その中で、何ができるようになるか、何を学ぶか、どのように学ぶか、といったカリキュラム・マネジメントが必要となる学習過程の中で、どのように理科教育の中で3つの資質・能力を向上させるかが、本校理科教育の課題となる。

また、それまでに得た知識・技能を、探究的な課題の中でどう解決していくかを、単元の始めや終わりに据え、生徒に課題を解決できる能力を育成するような単元計画が、どの単元でも必要である。

本研究では、電流の単元を扱っている。電気は生活に欠かせないものであり、電流の単元では、実験器具の習得や基本天気概念の習得の他、見通しをもって解決する方法を立案して実験を行い、結果を分析して解釈して規則性や関係性を見いだす、といった探究の過程を実施しやすい。

また、事前調査でも電流が苦手と答える生徒が多いことから、本活動を実施する価値があると捉えた。

3 主な活動と昨年度の取り組み

昨年度の中学2年の電流の単元で以下のような単元構成を考えた。

授業順	主な内容	学習内容
1	1 いろいろな回路	電気で遊ぶ
2	2 静電気と電子	静電気を探ろう
3		静電気を探ろう(2)
4		電流の正体は (陰極線の実験)
5	3 放射線を知ろう	放射線の正体をはかるくんで学ぼう
6	4 電気をはかろう	電圧計のパフォーマンステスト
7		電流計のパフォーマンステスト
8		テスターのパフォーマンステスト
9		電源装置のパフォーマンステスト
10	5 電流の問題解決学習	電気の世界の法則を探ろう①
11		電気の世界の法則を探ろう②
12		電気の世界の法則を探ろう③
13		電気の世界の法則を探ろう④
14		電流の世界の法則を学ぶ(まとめ)
15	6 電力	電力を測定しよう
16		電力量を測定しよう
17	7 抵抗	抵抗器を使つてのグラフの作成
18		オームの法則
19	8 熱量	熱量の測定
20		熱量の測定の考察
21	9 電流と磁界	磁石による磁界
22		電流による磁界
23		電流による磁界(2)
24		電流と磁界による力の発生
25		モーター
26	10 電磁誘導	無接点充電で電気をつける
27		電磁誘導
28		直流、交流
29		無接点充電のしくみの説明

上記の授業順6～14までの内容は、以前の応募論文で提出したのでここでは説明を割愛する。実験器具をマスターした上で、電流の規則性を探究していく活動である。

今回は、授業順26～29までの内容である。

電磁誘導と直流・交流の内容は、教科書だとその内容を1つずつ探究していく形であり、何かの問題を解決しようという構成ではないことが多い。

参考にしたのは、国立政策研究所が作成している授業映像、『中学校理科第2学年「無接点充電を科学的に探究」授業映像』である。

以下のような単元構成にした。

第1時	無接点充電の規則性を探究しよう。
第2時	コイルと磁石で電流が発生するしくみを知ろう。
第3時	直流と交流を詳しく知ろう。
第4時	無接点充電器で電流が発生する仕組みを説明しよう。

第1時では、導入で無接点充電器に電動歯ブラシを近づけるとLEDがつくこと、まだ充電ができることから、本来の電流なら金属で電流がながれるところが、電気に接する金属がないこと。また、無接点でも充電ができることを確認する。また、自分の家にあるかを問い、スマートフォンなどでも無接点充電ができることを確認する。そこで、以下のような課題を立てた。

課題	無接点充電で豆電球やLEDはつけることができるか？ そこには規則性があるか？
----	--

規則性についても探究するように指示したのは、豆電球やLEDを付けた生徒が、次に何を探究するか明確にするためである。授業では、できるだけ生徒の探究活動の幅を広げ、自由試行的に行わせた。また、規則性を見いだすためには、様々な条件制御が必要である。実験計画をさせるためにも、始めから以下の実験道具を配布した。

実験道具	無接点充電器、電動歯ブラシ、LED、豆電球 (1.5V, 2.2V)、ソケット、導線 (長いもの)、リード線 (赤、黒)
活動内容	自由に試行してどうすればついたらかを書く。写真を撮ったり、条件制御したりする。スライドにし、発表する。(1分程度)

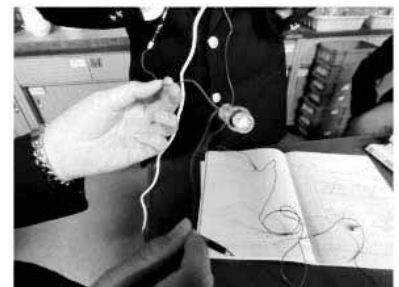
生徒には、実験道具を自由に試行して、どうすればついたらかをノートに書くことや、条件制御をしたりして、ついたら時やつかなかった時を記録することを指示した。また、班で1分程度の発表の時間を設け、クロムブックでGoogleスライドにして発表するよう指示し、写真を撮影したりすることを勧めた。



活動が始まると、10分ぐらいして、左写真のようにコイルを束ねた班が豆電球をつけることに成功した。それに倣って多くの班が豆電球やLEDをつけることに成功した。その後、規則性を探るために条件を変えて行っている班が多くみられた。以下は、生徒が作成したスライドである。

スライドの例① 豆電球

- ・充電器に導線をくっつけただけではつかない。
- ・導線を充電器に巻き付けたときに、光った。
- ・巻いた導線を充電器から遠ざけると少しだけ光った。



スライドの例② 結果と考察

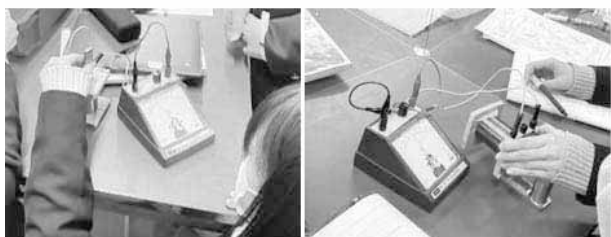
コイルを作成し、スタンドに置くことで電力が発生した。縦向きに置いても電力が発生しなかった。また、高さを上げていくほどLEDの光量が減っていった。この充電器では、+端子と-端子を入れ替えてもLEDがついた。2Vの豆電球で点滅しているように見えた → 交流？



班の発表の中には、方位磁針に引き寄せられることを発見した班や、LEDの点滅について発見した班もあった。

第2時では、コイルに磁石を近づけると電流が発生するか、そこに規則性はあるか、という課題で実験を行った。教科書にもあるように、コイルと磁石、検流計を用いての条件制御を意識した実験を行った。

第2時 電磁誘導の実験



第3時では、第1時で点滅したという生徒の意見を踏まえ、コンセントに來ている交流はどのような電流か、それを確認する方法はないか、という課題で実験を行った。電源装置を交流にした時、LEDが点滅したり、豆電球が点滅したり、プロペラモーターが点滅することから、電流が交互に高速に流れていることを実感した。また、コンセントに來ている電流が交流であることを、LEDを用いて確認した。

第3時 直流・交流の実験



第4時では、第1時で行った無接点充電が発生する理由を説明できないかを問う授業を行った。

課題 無接点充電で電流が発生する仕組みを説明しよう。

まず、無接点充電がどうなっているか仮説を考えたところ、以下のような意見が上がった。

「コイルに鉄心があるのではないか」「コイルが2つかさなって、電流が流れるのではないか」以下は、そのときの板書である。



それらの仮説を踏まえて、二重コイルと電源装置を

用いて、実験を行った。

実験 二重コイルで電流が流れるか調べる。

※直流と交流で比較する。

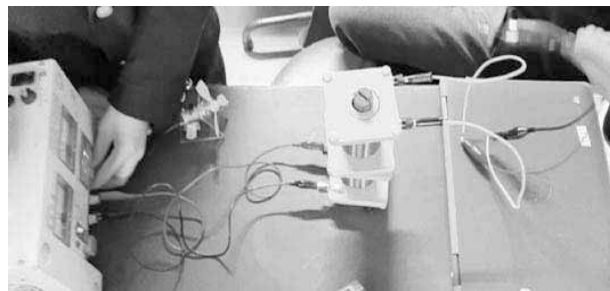
方法1 直流で何をしたら電流が流れるかを検流計で確認

方法2 交流で検流計、LED、豆電球、モーターにつなげて、変化を確認

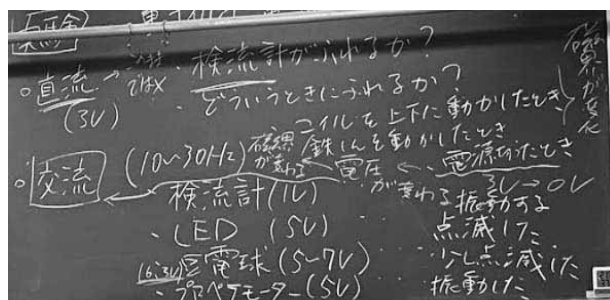
方法1では、電源装置で直流を流している状態では誘導電流が発生しないことを確認しつつ、どういうときに誘導電流が流れるかを調べさせた。すると、電源を切った時、鉄心を動かしたとき(右図)、コイルを動かしたときに検流計の針が振れ、誘導電流が流れることを確認した。



方法2では、電源装置で交流にし、誘導電流によって豆電球やLEDが光り、プロペラモーターが動くことを確認した。二重コイルはそれぞれつながっていないことから、無接点充電と同じような仕組みになっていることを体感した。

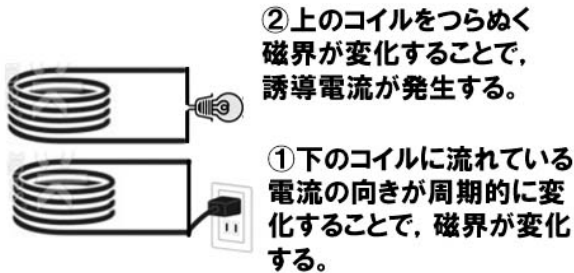


生徒から出た意見を下のよう板書し、考察へと移った。考察では、多くの生徒がノートに記述していた。



その中で、交流によって電流の向きが変わることによって磁界が発生することを見いだす生徒が多くいた。また、鉄心があったことから、同じように上のコイルにも磁界が発生し、誘導電流が発生することを見いだす生徒も多かった。以下は、説明で用いたスライドである。

考察



実験が2とおりのため、考察して全員が説明できるような時間がなかったが、考察のノートの記述はほとんどの生徒ができていた。

4 成果と課題

第1時の「無接点充電の規則性を探究しよう」では、以下のような成果が得られた。

○成果

- 1 第1時として豆電球をつけるだけでなく、規則性も見出させることで、電磁誘導や直流・交流の概念の獲得の支えとなる結果を得られる。
- 2 スライドにして発表することで、各班の発見を共有し、さらに考察を深めることができる。

一人一台のクロムブックの活用で、生徒の創意工夫が生まれた。スライドの作成をする生徒や写真を撮る生徒など、役割分担をする班もあった。

また、以下のような課題が挙げられる。

○課題

- 1 無接点充電器の仕組みについて考える発問、また、その時間をあまり取れなかった。
- 2 今後の見通しを示すことができなかった。

無接点充電の自由試行に時間を費やしたため、その仕組みについて少し考えたり、また、今後何をすることを示したりする時間がなかった。

第4時の「無接点充電器で電流が発生する仕組みを説明しよう」では、以下のような成果が得られた。

○成果

- 1 無接点充電のしくみを柱に電磁誘導の単元構成を行うことで探究的に授業を進めることができた。
- 2 第1時に探究活動をしているので、第4時の課題を解決しようという意欲が高かった。

第1時に活動を行っていなければ、仕組みを知ろうという欲求も少なくなると考える。なので、第1時があつてこそ第4時なのだと考える。

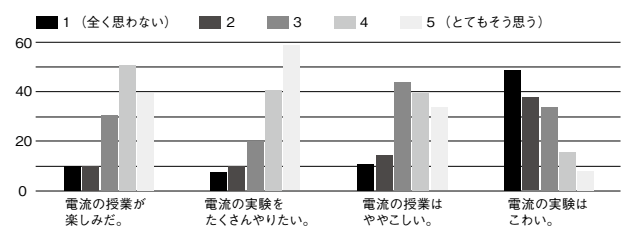
また、課題として以下が挙げられる。

○課題

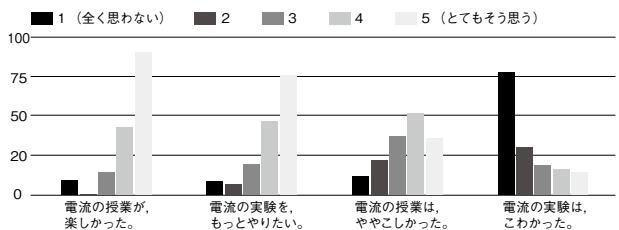
- 1 第4時で実験を加えたため、無接点充電の考察を行う時間が十分に取れなかった。
- 2 無接点充電のしくみが全員説明できているかどうかの確認ができていない。

時間がなかったことを生かし、次回行うときは、実験に1時間、説明に1時間取り、余裕を持たせて生徒にしっかり説明できる時間を与えたいと考える。

以下は、当該学年への電流の単元を学ぶ前の事前調査である。



以下は、電流の単元を終えての事後調査である。



「電流の授業が楽しい」と答える生徒が53%→84%、「電流の授業をやりたい」と答える生徒が58%→77%などのように向上している。無接点充電を含めた授業の成果が表れていると感じる。生徒の感想にも「とてもためになり深い学びとなった」「自分が学んだことを生かしてできた」「磁界を自分で生み出すのが面白かった」「無接点充電の仕組みは今までずっとわからなかったもので、実際に実験をして考えることができ、面白かった」「電磁誘導によって電流を生み出し、それによって無接点充電を実現させているということにびっくりした。」などの言葉があった。しかし、「電流の授業はややこしい」と答える生徒が44%→55%になっていることから、簡単だと捉える生徒が少なくなったことを示している。これを次回の課題としたい。

5 おわりに

本実践に際し、本校理科担当の教諭に多くの支援をいただいた。また、岡山県教育センター(前任)の谷本先生には教材をお借りしました。謹んでお礼申し上げます。



英語の授業における統合的な言語活動を通した「気づき」を促す一考察

—英語教育と学校教育のつながりを意識して—

倉敷市立倉敷翔南高等学校 教諭 吉住 晃

1 はじめに

日本の高等学校における英語教育において、最も育成されていない技能は「話すこと」であるが、複数の技能を組み合わせる「統合的な言語活動」を行っている生徒ほど話す力が身に付いている傾向にある（文部科学省, 2018）。しかし、現行の高等学校学習指導要領・解説の中で、この「複数の領域を結び付けた言語活動が適切に行われていない」（文部科学省, 2019, p. 6）ことが指摘されており、各教育現場において、目の前の生徒の実態に即した工夫が求められている。本校の場合、英語を話すことへの苦手意識が強い者や、英語を自力で読むことが苦手な者もいるため、このような現状を踏まえた工夫が必要といえる。

本校は、総合学科・単位制・定時制の高校として、生徒が「社会人として自立するための力」を身に付けるべく、近年、3つの「つきたい力」（自分と向き合う力、他者とつながる力、自分を高める力）を設定した。令和4年11月実施の全校生徒を対象としたアンケート調査（164人回答）の結果を踏まえると、「自分を高める力」に最も課題があることが浮き彫りになっており、この力の下位項目として「苦手を克服する力」「継続する力」「挑戦する力」が示されている。つまり、何か困難なことに直面しても逃げたり諦めたりせず問題を解決しようとする（苦手を克服する力）、目標を設定し先を予測しながら粘り強く取り組むこと（継続する力）、物事に対して前向きに挑戦したりすること（挑戦する力）に課題があると感じている生徒が、本校では多いということになる。これらの力の向上には、学校教育全般における様々な活動や取組が関わるものの、各教科の学習の中で培われる部分も大きいと考えられる。そこで英語の授業を通し、冒頭で述べた挑戦的で難易度の高い統合的な言語活動を一定期間「工夫して」行い（詳細は後述）、その経験を通して本校の生徒がどのような「気づき」を得るか検討すべきと考えた。

以上を踏まえ、本研究では、本校の「自分を高める力」を意識した統合的な言語活動を工夫して授業に取り入れ、生徒が自身の英語の力で何ができ・できないと思

うか探究することを目的とする。なお、本研究の統合的な言語活動を、スピーキングテストの中で「読んだことについて、すぐさま意見を述べる」と位置付けて、議論を進める。

2 研究仮説

本研究における研究仮説は、以下の3つである。

- ①統合的な言語活動を工夫して授業に取り入れることにより、生徒は自身の英語の力で何ができるか気づくことができるだろう。
- ②統合的な言語活動を工夫して授業に取り入れることにより、生徒は自身の英語の力で何ができないか気づくことができるだろう。
- ③上記の「気づき」を得ることを通し、英語学習に対する前向きな姿勢が培われるだろう。

3 理論的視点

最初に、本研究における統合的な言語活動をどのように工夫すれば、生徒の発話が促され「気づき」へとつながるか、図1を参考に理論的な視点から考察する。

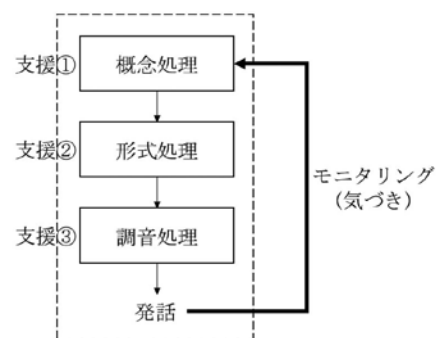


図1 発話を促し「気づき」につなげる3つの支援

図1は、滑らかなスピーキングにおける言語処理の流れを描いたLeveltモデル（1989, p. 9）を簡略化し、そこに本研究の工夫（支援①～③）を示したものである。上から、話す内容を考える概念処理、それを言語化する形式処理、音に関わる調音処理、そして産出された発話はモニタリングにてチェックされ、再び概念処理へとつながる。つまり、母語の日本語で話す場合、話す内容さえ思い浮かべることができれば、一連の言

語処理はスムーズに流れる状態にあるが、英語で話す場合、話す内容を思いつくこと以外にも、英語特有の文法や音に関する言語処理も求められる。そのため、これらの言語処理に掛かる負荷が高すぎる場合、発話にまで至らないことや、自身のパフォーマンスのモニタリングに支障をきたす。そこで、本校の生徒が「読んだことについて、すぐさま意見を述べること」や、発話のモニタリングに意識を向けやすくするために、以下のような支援が考えられる。

【支援①】 英語で書かれた本文の内容について十分な理解を終えておく。また、意見の内容を考える際にも、事前に思考する時間を与える。

【支援②】 思いついた意見を日本語から英語に変換する支援として、オンラインの翻訳ソフトを活用する。並行して教師による文法チェックも行う。

【支援③】 コーラスリーディング、バズリーディング、ペアリーディングを繰り返し行い、事前に発音に慣れておく。

なお、生徒自身が意識していない（意識できていない）誤りにも気づけるように、教師から発音の誤りなどを指摘する意味でも有効な「修正フィードバック」(Corrective Feedback) (青谷, 2012) を発話のあとに口頭で与えるとともに、のちに生徒へ返却する評価用のルーブリックにも記載する。

以上、図1の支援①～③を施し、発話の際に求められる言語処理の負荷を「事前に」軽減させることが、本研究における工夫とする。

4 実践内容

4.1 授業の流れ

本研究では、学校設定科目の一つである「英語コミュニケーション I 演習」を受講する夜間部2年生(9名)を対象に、2023年5月～7月の間、表1にある一連の授業サイクル(1時間目～4時間目)を計4回に渡って実施した(毎回本文の内容は異なる)。なお下段には、主にいつどのような支援が与えられるか示した。

表1 一連の授業サイクルと支援のあり方

1時間目	2時間目	3時間目	4時間目
導入・本文理解	意見作成・ルーブリックの説明	音読練習	スピーキングテスト(統一的な言語活動)・振り返り
支援①	支援①・②	支援③	

1時間目には、本文の十分な理解を促す。2時間

目には、生徒はその本文内容に対する自分の意見を、日本語で考え英語に変換する。その際、翻訳ソフト(DeepL)を活用するが、教師による内容・文法チェックも並行して行う。つまり、意見の内容を思いつくことと、それを英語に言語化することの支援を行う。また、スピーキングの評価基準を示したルーブリックを提示・説明する(図2参照)。

Reading (音読)	Accuracy (正確さ)	3 発音エラー: 1語まで	2 発音エラー: 2語まで	1 発音エラー: 3語以上	0 途中で音読を諦めた (参加しなかった)
	Fluency (速度)	3 時間内に話せた	2 +5秒以上	1 +10秒以上	0 途中で音読を諦めた (参加しなかった)
Q&A (質疑応答)	Accuracy (正確さ)	3 発音エラー: 1語まで	2 発音エラー: 2語まで	1 発音エラー: 3語以上	0 応答しなかった (参加しなかった)
	Attitude (態度)			1 スピーキング テストに参加した	0 スピーキングテスト に参加しなかった

図2 ルーブリック(例)

本実践では、正確さ(accuracy)を重点的に評価する。また、本文音読の際にテンポよく読むことを意識させるため、速度(fluency)も評価するが、言い直しができた場合は、発音エラーとみなさない。3時間目には、本文を声に出して読む練習や、生徒自身が作成した意見を英語で正確に言えるようになることを目指す。

A: Hello.
B: Hello.
A: May I have your name, please?
B: My name is _____.
A: Please read the passage aloud. <タイマー開始>
B: <音読する>

~~~~~(本文音読)~~~~~

A: What do you think about this story?  
B: \_\_\_\_\_

図3 スピーキングテスト用ワークシート(一部省略)

4時間目には、生徒・教師間(1対1)で行うスピーキングテストを実施し、生徒は本文音読の直後にその内容について意見を述べる(本研究の統一的な言語活動)。基本的な発言内容は、ほぼすべてワークシート上に記載されている(図3参照)。暗記重視ではなく書かれた文字を読み上げることを許容するが、評価基準に則するパフォーマンス重視のダイアログ形式とする。なお、発音しづらい単語や音同士の連結の難しさなど、必要な際には一定数のフリガナを許容するが、その数を徐々に減らせるように指導する。一連の授業サイクルが終わりしだい、生徒は「できたこと」や「できなかったこと」を振り返る(それぞれ別枠内に記述可)。

## 4.2 データ収集・分析方法

本研究では、計4回の授業サイクルから得られたすべての「できたこと」と「できなかったこと」に関する記述を別個に合算した上で、それぞれを「文」単位で分析する。なお、言語活動後の生徒の意識面を採った過去の授業実践（吉住, 2017）を参考に、本研究のデータ分析においても、質的データを量的に捉えるのに役立つKH Coderというソフトウェア（樋口, 2001）を用いる。まず、記述データをKH Coderに取り込む前準備として、誤字脱字（例：本分→本文）は筆者で訂正した。また、ひらがなで書かれたもの（例：すらすら→スラスラ）や漢字で書かれたもの（例：出来た→できた）など、それぞれが別の言葉として認識されることを避けるため、表記の統一を筆者で行った。また、KH Coderの初期設定では、本研究で着目する「でき」は分析対象とならないため、強制的に抽出されるようにした。

## 5 結果と考察

### 5.1 記述の量からわかること

KH Coderに記述データを取り込むと、以下のような結果が得られた。なお、（）内には「でき」を含む分析対象となった語数が示されている。

表2 「振り返り」から得られたデータ

|          | 文の数 | 総抽出語数(使用) | 異なり語数(使用) |
|----------|-----|-----------|-----------|
| できたこと    | 55  | 981 (403) | 207 (132) |
| できなかったこと | 40  | 800 (306) | 206 (131) |

表2にあるように、「できたこと」として答えた記述[55文・総抽出語数981 (403)]の方が、「できなかったこと」[40文・総抽出語数800 (306)]に比べ多かったことから、本研究の統合的な言語活動が、より多くの「できた」ことを促したと考えられる。一方、使用された言葉の種類を示す「異なり語数」はほとんど変わらないため、「できなかった」に関する内容のバリエーションが、より多岐にわたると推察できる。

### 5.2 「できたこと」からわかること（仮説①）

KH Coderの「抽出語リスト」において、「できたこ

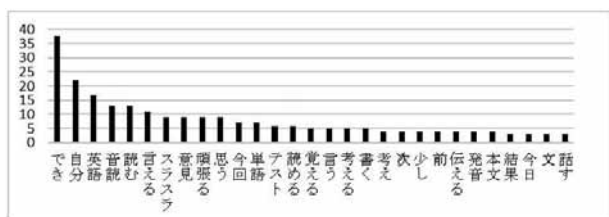


図4 「できたこと」(上位29語)

と」に関するすべての記述データから、最小出現数を「3回以上」に設定すると、図4のように出現頻度の高い上位29語が検出された。

次に、KH Coderの「共起ネットワーク」を用い、図4の言葉間のつながりを描くと図5となった。なお、出現数の多い語ほどより大きな円で描かれている。

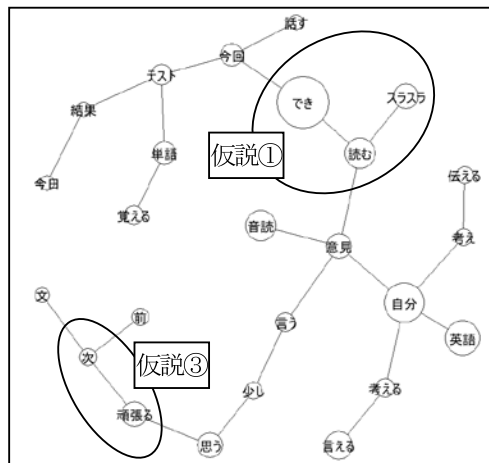


図5 共起ネットワーク「できたこと」

ここで、最も頻度の高かった「でき」(計38回)に着目すると、関連するすべての記述において、何らかの「できた」ことが確認された。さらに詳しくみると、「読むこと」に関連付けられる内容が15回と最も多く、特に本文音読や質疑応答を「スラスラ」読めたことが浮き彫りになった(仮説①の楕円)。また、どのようにスラスラ読めたかどうか調べると、「つまり」「自分的に」「少しだけ」「思ったより」「前回よりも」といった内容に関連する「気づき」が得られたこともわかってきた。他にも、「話すこと」に関連する「言う」「伝える」「話す」「発言する」といった内容を計12回確認したことを踏まえると、本研究の統合的な言語活動が「読むこと」の領域のみならず、「話すこと」の領域に関わる「気づき」も促したと捉えられる。

### 5.3 「できなかったこと」からわかること（仮説②）

5.2と同様の方法で、「できなかったこと」のデータから、最小出現数を「3回以上」に設定すると、図

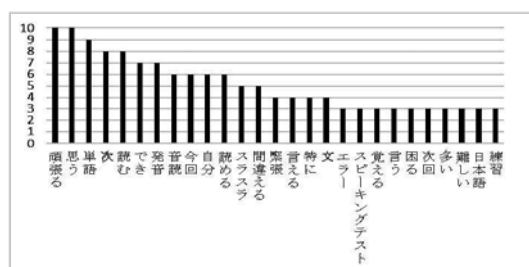


図6 「できなかったこと」(上位27語)

6のように上位27語が検出された。

次に、図6の言葉同士のつながりを「共起ネットワーク」として描くと図7となった。

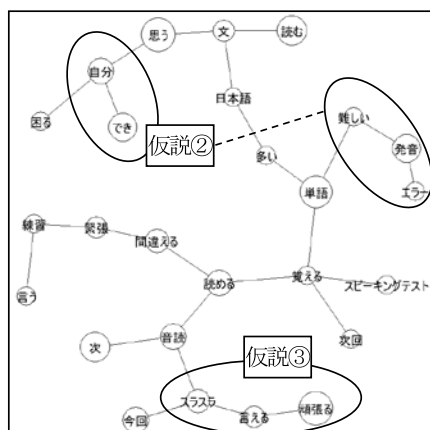


図7 共起ネットワーク「できなかったこと」

ここで、「でき」(計7回)に着目すると、関連するすべての記述において、何らかの「できなかった」ことが確認された。また、「自分」という言葉につながっているところを見ると、「緊張して自分の考えを思うように伝えることができませんでした」や「今回できなかったことは、というか自分に足りないなと思ったことは、…声がしっかり出せていないところが所々あった」など、生徒が自分自身を振り返り、思うように上手いかなかった「気づき」を確認できる(仮説②の楕円)。

さらに仮説②の検証に関わる内容として、上記の「でき」以外の抽出語から、他の困難さを伴った記述を調べると、「発音」(計7回)が浮上した。この言葉は「難しい」や「エラー」とつながっており、例えば「popularの発音が難しく言いづらかった」「saidの発音を間違ってしまった」「過去形の単語が多く発音が難しかった」など、特定の発音の難しさについて「気づき」が得られたことを確認できる。

以上、本研究の統合的な言語活動が、生徒が自分で思うようにできなかった「気づき」や、特定の発音に関する「気づき」を促したと捉えられる。

#### 5.4 「頑張る」からわかること(仮説③)

本研究の仮説③は、英語学習に対する前向きな姿勢が培われるかどうかを検証することであった。そこで、「できたこと」と「できなかったこと」において、前向きな意見とみられる「頑張る」に関わる記述から検証する。まず、図5の楕円(仮説③)にある「頑張る」(計9回)をみると、計5回にわたり、「次はもっとできる

ように頑張ります」や「これからも少しずつ頑張っていこうと思います」など、今後を見据えた前向きな姿勢を確認できる。次に、図7の楕円(仮説③)にある「頑張る」(計10回)の出現数は、「できなかったこと」において最も多く、「言える」や「スラスラ」との結び付きが強い。具体的な記述から、「次の音読でもっとスラスラ言えるように頑張りたい」や「まだスラスラと言えないのでもっと頑張ります」など、将来の言語活動につながる前向きな姿勢を読み取ることができる。

## 6 成果と課題

本研究の成果は、工夫(支援)を施した統合的な言語活動を通し、生徒が自身の英語の力で何ができ・できないと思うか、多くの「気づき」を得たことと(仮説①と②)、肯定的な記述から、将来や今後の言語活動に対して前向きに取り組もうとする姿勢がみられたことである(仮説③)。総じて、本研究における統合的な言語活動は、本校の「自分を高める力」を意識した取組として一定の効果があつたものと結論付けられる。

今後の課題は、目の前の生徒の現状・課題を踏まえながら統合的な言語活動をデザインする上で、これまで施していた支援を「どのように外していくか」、そのあり方を理論的・実践的に検証していくことである。

## 7 引用文献

- 1) 青谷正妥(2012).『英語学習論—スピーキングと総合力—』朝倉書店。
- 2) 樋口耕一(2001).KH Coder. <https://kncoder.net/>
- 3) Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- 4) 文部科学省(2018).「平成29年度英語力調査結果(高校3年生)の概要」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf)
- 5) 文部科学省(2019).「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編 英語編」開隆堂。
- 6) 吉住晃(2017).「英語で『できること』と『できないこと』—テキストマイニングを用いた高校3年生のアンケート分析に焦点を当てて—」『中国地区英語教育学会研究紀要』47, 43-52.



# 生徒指導における「指導プログラム」の有効性に関する研究

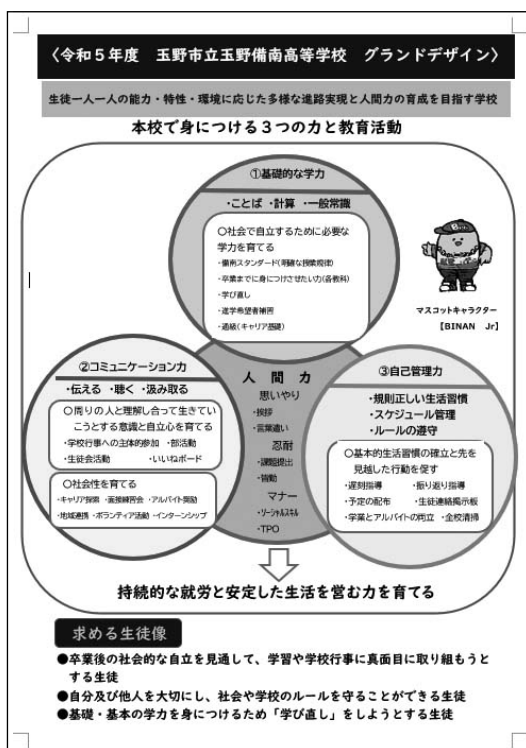
―見通しを持たせた指導, SCの参加, ICTを用いた「チームとしての学校」の指導―

玉野市立玉野備南高等学校 教諭 松岡 雄介

## 1. はじめに

生徒指導提要（令和4年12月文科省）にあるように、生徒指導の目的とは、「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」である。

本校もこの指導提要の趣旨を踏まえた学校経営目標が具現化できるように取り組んでいる。生徒課としては、学校グランドデザイン（下の図）にもあるように、生徒に身に付けさせたい社会的資質・能力の根幹に当たる「人間力」の育成に、生徒の主体性を促す学校行事やホームルーム活動や生徒会・部活動を通じて取り組んでいる。



しかしながら、対人関係トラブルや触法行為を犯す事案は日常的に発生しており、特別指導を受ける生徒は年間2割程度いる。その発生には概ね2つの要因が考えられる。1つは当人に関わる要素で、問題行動を起こす生徒のほとんどが小学校や中学校で長期不登校を経験しているため、対人スキルの欠如が見られ、自らの言動が相手にどのような影響を与えているかが理

解できていない傾向にある。もう1つは本人を取り巻く環境にある。「見守り家庭」の生徒も多く、親からの保護が十分ではないため、社会的規範が幼いときから身に付いていないことがうかがえる。

これまでも問題行動を起こした生徒に対しては、再び学校での集団生活に戻れるように特別指導をしてきたが、その指導は指導に係る日数は決まっているが、指導内容は指導を担当する教員自身に任されていたことから、担当者が代われば、指導内容も代わるという一貫性に弱い面を持っていた。

その指導内容は当人が持つ『反省日誌』によって、次の担当者が初めて指導の経過を知る現状であった。特別指導を通じて変容した「目指す生徒像」を、予め担当者間で共有することもなかったことから、意図的、計画的なものではなかった。また、指導担当者が授業の空き時間にそれぞれの教員が個別に行うことから、組織的、系統的な指導とは言いがたいものであった。

さらに言えば、「無期特別指導」のように指導期間が明確に示されない指導においては、当人をはじめその保護者もどこまで指導を受ければよいのか、どれだけ反省すればよいのかの見通しが持てず、過去の指導においては残念ながら、途中で挫折して進路変更に及ぶ事態にもなっていたこともあったと聞く。

## 2. 研究の目的

問題行動を起こした生徒の中途退学を防ぎ、集団生活への復帰を目指すため、主体的に自らを律することができるような「指導プログラム」を開発する。

## 3. 研究の仮説

「指導プログラム」を作成することによって、次の2点に資するものとする。

- 当該生徒において指導の見通しを持たせ、立ち直りを促進するのではないかな。
- 校内教員において「チームとしての学校」の指導体制づくりに有効ではないかな。

#### 4. 研究の取組～「指導プログラム」の開発と運用～

##### (1) 要件の策定

指導プログラムを開発するに当たって、かつて普通科進学校で生徒指導主事をしてきた白髭の試み（2018）が参考になる。白髭は問題行動を起こした生徒の指導に関して、当人の課題に基づく個別最適な指導を目指すとともに、その保護者に対して学校への取組を説明し、家庭での協力を引き出そうとした。また、指導過程にループリックを活用した評価を設定し、特別指導が当該生徒の変容につながっているかを形成的に評価、確認しようとしていた。

参考にした要件は次のとおりである。

- ・最初に非行事実を振り返らせ、親告させること。
- ・変容してほしい目指す生徒像を示すこと。
- ・指導の内容や形態を示すこと。
- ・刑法からの視点で問題行動を理解させること。
- ・各指導の効果を確認する評価を設定すること。

以上の要件を基にしながらも、学び直しを必要とする生徒が多いことや見守り家庭が多い本校の実態から、加えるべき要素はあると判断した。本校生徒は概して教員の話を一方向的に聞くのが苦手であり、文字情報の読み取りが難しい。また、人との関わりが希薄なことから、自分の悩みを打ち明ける経験に乏しく、自分のことを心配している大人の存在に気付いていない。

そこで、次の2つの要件を新たに加えることにした。

- ・一人1台端末のChromebookを使って、非行事実がどのような刑法に触れ、過去、どのような結末になっているかを当人に調べさせること。
- ・指導後も身近に相談できる大人として、担当者にスクールカウンセラーにも入っていただくこと。

##### (2) 作成の流れと留意事項

###### ①非行事実を正確に把握する。

当該生徒に弁明の機会を与えるとともに関係者から事案の詳細を5W1Hで正確に聴き取る。聴き取った内容に間違いがないか当人に確認させ、間違いがなければ、調書に当人の自署を得ておく。

↓

###### ②当該生徒の保護者に連絡を入れる。

学校が知り得た非行事実を保護者に一報として伝え、不測の事態に備えて保護者に迎えを要請する。

保護者が来校した折に学校での特別指導に対する協力を要請する。

↓

###### ③生徒指導委員会で特別指導の原案検討を行う。

この段階で指導プログラムの素案も作成しておく。作成に当たっては、前述の(1)に挙げた7つの要件を基本とした。

指導の効果を確認する「評価」については、ループリックを活用した評価を参考にし、具体的な行動レベルでの変容を意識しながら記述した。

なお、評価は「A：とても良い、B：良い、C：あまり良くない、D：悪い」の4件法を採用した。4件法であれば、指導の効果の良し悪しがはっきりし、良くなければ担当者を代えたり、内容を変えたりして指導を補うことができる。3件法であれば、評価が中間に集中する恐れがあり、5件法では評価規準の内容が細か過ぎることになり、作成に時間を要してしまうことから採用しなかった。



###### ④職員会議で審議する。

聴き取りで確認できた非行事実とともに、生徒指導委員会で検討した指導原案について審議する。

↓

###### ⑤校長決裁を得る。

指導プログラムの詳細を校長に報告し、事前承認を得て作成を完了する。

##### (3) 運用の実際

###### ⑥特別指導の申し渡しを行う。

指導プログラムを記したものを当人とその保護者に渡す。当人には求められる変容を意識させるとともに、指導の道筋を説明することで見通しを持たせる。その保護者には学校の特別指導について説明するとともに、家庭での励ましや見守りの協力を要請する。

「無期特別指導」はあくまでも集団生活に復帰す



るための指導であり、懲罰ではないことを説明する(藤澤2023)。そのための指導プログラムであり、指導を通じて目指す変容を遂げれば学校生活に復帰できることを理解させる。

ここで言う目指す変容とは、「非行事実に対する当該生徒の深甚なる反省」を指す。併せて被害者がおれば、その被害者に対する心からの謝罪ができることを目指す。

↓

⑦関連する刑法に触れていることを確認させる。

この指導はプログラムの中でも極めて重要な意味を持つ。刑法をきちんと理解しておかなければ、非行事実から検挙される恐れがあるからである。

非行を犯した生徒から「中学校ではこんなことは問題にならなかった」という声をよく聞く。しかし、「こんなこと」の多くが実は触法行為であり、非行を犯した当時の年齢が中学1年生以下の14歳未満であったために補導はされることがあっても、検挙されることはなかったのである。高校生は同じことをしても14歳以上であることから検挙されてしまう。

上のスライド(白髭2023)は、学校内で起こりうる問題行動を表したものであるが、それらの全てが何らかの刑法に該当していることがわかる。

よって、加害生徒が深甚なる反省をし、決して再び非行をしないことを被害者に対して誓わなければ、身柄は警察に拘束される恐れは十分にある。そのようなことになれば、学校グランドデザインにも掲げた「持続的な就労と安定した生活を営む力を育てる」という学校経営目標は到底達成することはできない。

「被害者が警察に訴えなければ身柄拘束はされないのではないか」ということを言い放つ者もいるが、この発言は、被害届を出そうとすることへの牽制とも受け取れ、決して許すことはできない。被害者の動きを止めようとしても、生徒にとって安心・安全

な学校生活を保障する所属校の校長にあっては、被害生徒の人権を守るために管理権を行使し、独自に警察へ通報するべきである。

↓

⑧最終的に目指す生徒像を共通認識する。

このことは指導プログラムにおける最大の特長である。指導の最終ゴールを当該生徒とその保護者、指導を担当する教員やスクールカウンセラーが共通認識することで、それぞれの努力が1つの方向に結実してゆく効果は著しいものがあると期待できる。何よりも非行を犯した生徒が自らの行為を深く反省し、集団の中で学校生活が送れる社会性を持つと努める限り、学校は手厚く支援してゆくメッセージを伝え、指導途中での進路変更を防ぎたい。

指導プログラムは、当該生徒が社会に出て行く時の「未来航海図」になっていることを期待している。

下の図は、暴力行為で「無期特別指導」になった生徒の指導プログラムの例である。

この問題行動については、被害の女子生徒に対しての謝罪文を加害の男子生徒が手渡し、被害の女子生徒から許してもらうことを指導の最終ゴールとした。

被害者がいる場合は、このように被害者の心情に添った形で指導のゴールを設定することが肝要である。学校での指導は内規に照らし合わせてこのように行ったが、「備南のルール」は「社会のルール」であることを平素から生徒に伝えており、事案の重大性を鑑みて校長は事案発生時から所轄の警察署に通報し、連携を取った。通報を受けた警察署はその

職責から生徒双方から事情聴取を行い、加害生徒に対して厳重な警告指導を行っている。

## 5. 研究の検証 ～成果と課題～

### (1) 当該生徒とその保護者の聴き取りから

被害生徒とその保護者は、今後の学校生活を慮り、級友を警察に訴えることを躊躇う傾向にある。しかし、生徒の教育環境の安心・安全を図る学校にあっては、刑法に触れる問題行動を指導の名の下に学校だけの範疇に留めるべきではない。本校の校長は平素から関係機関と連携を取っているため、このような暴力行為も警察の指導力を取り入れながら適切に指導することができた。被害を受けた女子生徒の保護者も「学校が警察と連携しているので安心した」との声を寄せており、被害生徒の心情に添った指導は、極めて重要である。

特別指導を申し渡す折に、加害生徒とその保護者に個別の指導プログラムを見せたところ、「学校側がこれほどしてくれるなら、家でも頑張りたい」「校長自らも指導に入るとは、学校の意気込みを感じる」との声があり、家庭と学校との「信頼」の醸成に資するものになったと感じられた。

暴力事件を起こした生徒は「無期特別指導」に入っていたが、指導プログラムを示したところ、学校が退学を求めてはいないことを知り、自暴自棄な態度を見せなかった。それどころか、学校側から示された最終的な指導後の着地点、変容してほしい生徒像を知ったことで、指導に積極的に取り組むような姿が見られた。

指導に一人1台端末Chromebookを活用したことから、教員から一方的に注意を聴くばかりではなく、自らも該当する刑法を調べることで気づき方も新鮮な反応を見せた。関連する過去の事件も報道で知ることにより、自らの触法行為がどのような結末をたどっているかを知る機会も得た。

事件の反応もネット上の書き込みから知ることができ、対応を誤れば大きなことに発展することも理解したように見受けられた。

また、担当者にスクールカウンセラーに入ってもらったことから、当人は自分の困り感が相談できる身近な大人を知った。本校のスクールカウンセラーであることから定期的に相談できる状況は、当人の安心材料になっていることが聴き取りによって確認できた。

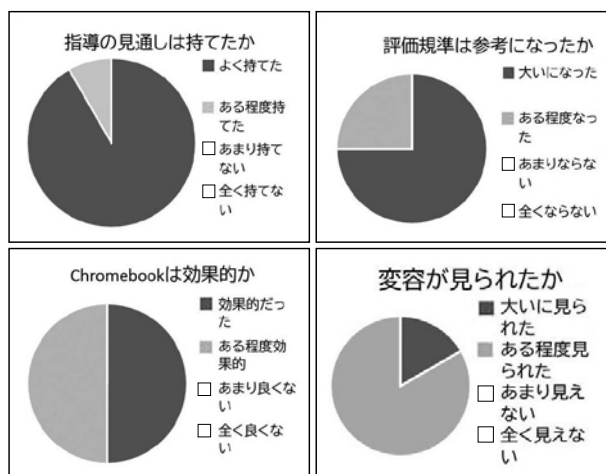
課題としては、当該生徒の再犯と家庭の教育力の不足が挙げられる。

当該生徒の行動特性は、これまでの長い年月によって培われてきたものであり、取り巻く環境、とりわけ家庭環境によっても形成されてきたものと考えられる。よって、個別の指導プログラムを作成し、それに則って指導したからと言って、一朝一夕に、劇的に改善されるものでもないだろう。人権を尊重した言動の習得には、それなりの時間を要するからだ。

しかし、学校側が指導プログラムを示したことで、当人が「学校からの期待」を感じ、その保護者が「学校の本気」を感じてくれる限り、時間はかかるろうとも、指導は着実に実を結んでゆくものと信じたい。

### (2) 指導を担当した教員の聴き取りから

指導プログラムに係るアンケート調査（松岡2023）を行った。結果から担当者間で指導後の目指す生徒像が共有できたことがわかる。



指導した生徒が再び別の事案で指導対象となったことから「ある程度見られた」という回答が8割に上っている。「指導プログラムを被害生徒とその保護者に情報提供してはどうか」という意見があったが、人権に配慮しながら今後に取り入れたい。

## 6. おわりに

生徒指導の根本は日ごろの何気ない挨拶や関わり、授業規律、授業内容など学校生活の基本的な部分からスタートしていると考えられる。しかし、その関わり方の中でも特別指導案件が起こってしまった場合は今回研究した内容を用いて、「いつでも、誰でも、チーム学校での生徒指導対応」を作成できると考える。日々変わっていく社会、多様な生徒がいる中で最適な生徒指導をこれからも考えていきたい。



# 若手教員とベテラン教員による授業研究会を とおした専門性向上の取組

## —聴覚障害教育の専門性の継承と発展に向けて—

岡山県立岡山聾学校 教諭 谷口 智一

### 1. 問題と目的

岡山県立岡山聾学校（以下本校）は、幼稚園～高等部を擁する県内唯一の聴覚障害児・者を対象とした特別支援学校である。第4次岡山県特別支援教育推進プランによると、近年、在籍する幼児児童生徒数は微減傾向にある。これは、少子化の影響に加えて、インクルーシブ教育システムの中で、居住地の学校園へ就学・進学する幼児児童生徒が増加していることが考えられる。本校には、在籍児等への指導・支援はもとより、地域の学校園に在籍する聴覚障害児・者の指導・支援に関わるコンサルテーションなどのセンター的機能の充実が求められており、本校職員の聴覚障害教育に関する専門性を維持、発展させていく必要がある。

一方で、原田（2016）が指摘するように、近年の聴覚障害特別支援学校では、人事異動や退職などで、豊富な知識や経験を有するベテラン教員の減少傾向が顕著であり、本校も対応を迫られている。

また、現行特別支援学校学習指導要領では、生きる力を育むための授業改善の視点として、「主体的・対話的で深い学び」が提唱されている。これは、学びの質を高める授業実践の取組をさらに推し進める考え方である。本校でも、個々の教員で取り組んでいるが、チームとして活発に検討する段階には至っていない。

このように、ベテラン教員が今まで蓄積してきた聴覚障害教育の専門性の視点と「主体的・対話的で深い学び」による新しい授業改善の視点（以下『二つの視点』）を組み合わせた聴覚障害教育の専門性の継承と発展的向上が本校の課題となっている。

### 2. 研究仮説

『二つの視点』に関する専門性を獲得するためには、資料、文献の学習や各種研修会への参加など、様々な方法が考えられる。専門性が高いベテラン教員が減少している現在、若手教員とベテラン教員が『二つの視点』で授業の見方や指導・支援について直接的に語り合い、学び合う授業研究会を企画し、検討した内容を『二つの視点』で分析、整理して参加者間で共有することが、若手教員の専門性を高め、専門性の継承と発展という

本校の課題解決の一助になると考えた。

### 3. 研究方法

#### (1) 対象

授業公開を行ったのは、立候補した20代～30代前半の若手教員3名である（表1）。

表1 授業公開を行った教員のプロフィール（R4.4現在）

|    | 所属  | 本校勤務年数 | 教科 | 本校以外の勤務歴       |
|----|-----|--------|----|----------------|
| T1 | 小学部 | 4年目    |    | 知的障害<br>特別支援学校 |
| T2 | 幼稚部 | 2年目    |    | 知的障害<br>特別支援学校 |
| T3 | 中学部 | 2年目    | 数学 | なし             |

※本校勤務年数=教諭としての勤務年数

また、本校勤務年数が10年以上の管理職及び教諭や退職した本校元副校長の計7名のベテラン教員に各回入れ替わりで授業研究会に参加してもらった。

その他に希望する各部の教員も所属学部垣根を越えて毎回入れ替わりながら授業検討に加わった。

#### (2) 実施時期

令和4年度に実施。詳細は表2のとおりである。

表2 授業研究会 日程

|            |              |
|------------|--------------|
| 令和4年4月中    | 授業研究会 参加者の募集 |
| 令和4年7月7日   | 自主研修①        |
| 令和4年9月8日   | T1授業 事前検討会   |
| 令和4年9月27日  | T1公開授業       |
| 令和4年10月13日 | T1授業 事後検討会   |
| 令和4年11月10日 | T2授業 事前検討会   |
| 令和4年11月25日 | T2公開授業       |
| 令和4年12月8日  | T2授業 事後検討会   |
| 令和5年1月12日  | T3授業 事前検討会   |
| 令和5年1月31日  | T3公開授業       |
| 令和5年2月9日   | T3授業 事後検討会   |

#### (3) 実施内容

本校にて毎月1回1時間設定されている自主研修の時間を活用して、「みんなで授業づくりを楽しもう～ろう教育の基礎と主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善～」と題して、授業研究会を企画した。

自主研修初回に、桑原ら（2021）の「授業を振り返る視点」や「高知ろう学校授業のスタンダード票」（2021）、「広島南版 聴覚障害教育専門性向上チェックリスト」、三浦（2017）が示す授業改善の方法、独立行政法人教職員支援機構が示している実現したい子供の姿などを基に、『二つの視点』での授業改善の方法について研修を行った。

その後、各授業について、〈1〉大まかな指導略案の

作成、〈2〉事前検討会、〈3〉指導略案の作成、〈4〉授業公開、〈5〉事後検討会という流れで行った。

指導略案は、『二つの視点』での指導・支援を明記することで、焦点を絞った授業検討を意図した(資料1)。




|                                           |                                                            |  |       |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--|-------|
| 3. 学習計画                                   |                                                            |  |       |
| 次時                                        |                                                            |  |       |
| 4. 本時の流れ                                  |                                                            |  |       |
| 日時                                        |                                                            |  | 場所    |
| 本時のねらい                                    |                                                            |  |       |
| 学習活動                                      | 聴覚障害者の視点での指導/支援(O)、<br>主体的・対話的で深い学びの視点での指導/支援(●)<br>留意点(-) |  | 評価の観点 |
| 5. 座席                                     |                                                            |  |       |
| 6. 聴覚障害教育の視点や主・対・深い学びの視点で大切にしたいこと、相談したいこと |                                                            |  |       |

資料1 指導略案の様式(一部抜粋)

事前検討会では、授業のねらいや『二つの視点』で大切にしたいことなどについて協議を行った。

授業公開後の事後検討会では、当日の幼児児童生徒の学習状況を基に、『二つの視点』での効果的だった指導・支援や改善すべき指導・支援を協議した。

各回の検討内容について記録し、自主研修初回に用いた先行研究や資料を基に『二つの視点』で授業改善に関わる意見を分析、整理した。また、整理した内容を校内ネットワーク上で参加者と共有した(資料2)。

|                                                                           |                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. 保育のアイデア                                                                |                                                                                                                                                                         |
| ★主体的・対話的で深い学びの視点                                                          |                                                                                                                                                                         |
| ・子どもの「わくわく感」を引き出す仕掛けが必要 →パスに乗る、買い物 などについて                                 |                                                                                      |
| ・本物に子どもは惹かれ、学習効果も高まり、見通しにもつながる。できるだけ本物を意識した事前練習がよい。事前に実際、コンビニに買い物に行ってみては? |   |

資料2 『二つの視点』で整理、共有した資料(一部抜粋)

事後検討会終了後、各授業者に授業研究会をとおした学びや事後検討会後の授業改善状況、感想を聞き取り、取組の評価とした。

#### 4. 実践経過と分析

(1) T1の授業検討について

○T1の授業概要

- ・小学部5年生 国語科「たずねびと」(光村図書)
- ・目標(一部抜粋):

文章を読んで理解したことを基に自分の考えをまとめたり、意見や感想を共有し、自分の考えを広げたりすることができる。(思考力、判断力、表現力等)

①事前検討会

本時の授業は、単元の終盤で、「たずねびと」を初めて読んだときと読み進めた現在を比較し、変化した自分の気持ちや考えを作文にまとめる学習活動であった。T1からは、聴覚障害者に起因して語彙力が十分に

なく、間違えて意味を捉えてしまうことがあるという児童の実態情報が提供された(例:心情を表現する「暗い」を明るさの明暗の意味と捉えてしまったエピソード)。

検討の中では、ベテラン教員より、聴覚障害教育の視点から多くの意見が出た。まず、児童自身の気持ちや考えの変化が起きるためには、主人公の心情変化を確実に捉えられるようにしていくことが大切であり、主人公の場面ごとの心情変化を視覚的に捉えられる工夫やポイントとなる文中の心情を表す言葉を取り出して指導する、精選、焦点化が有効という意見があった。

また、生活経験にない出来事を想像し、関連する言葉の意味を理解することが難しいので、教室内に原爆や戦争に関するコーナーを作り、日常生活の中でも学べる機会を作ることが大切だという意見もあった。

その他、児童の語彙力を考慮して、文章の作成や意見の伝え合いのための手本が必要という意見もあった。

②授業公開～事後検討会



写真1 主人公の心情変化を理解するためのプリント

事後検討会では、児童がプリント(写真1)を教師と一緒に参照して、戦争の怖さや平和の大切さに気付いていた姿を踏まえ、聴覚障害教育の視点から、主人公の心情を表す言葉がイラストやハートの色の変化とともにまとめられたプリントの有効性が指摘された。また、児童が考えを作文にまとめる際、掲示された作文の書き方例を参考にしていたことや「自分だったらどう?」などの思考を促すT1の投げ掛けが戦争や平和に対する深い学びにつながったことなどが評価された。

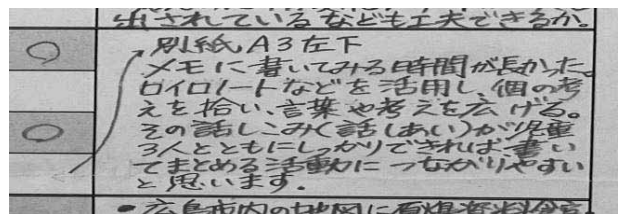


写真2 ベテラン教員からの意見(一部抜粋)

改善点として、作文を書く時間が長く児童同士が対話的に学ぶ場面が少なかったことが話題になった。改善方法として、初めに教師と児童や児童同士で対話してから作文を書いてはどうかという意見や作文が途

中でも授業の終わりに考えたことを発表する機会が必要という意見があった。また、ベテラン教員からは、複数名が同時編集可能なアプリを活用して作文をすれば、リアルタイムで友達の考えを参照して対話や言葉を広げることができるという意見もあった(写真2)。

### ③事後インタビュー

単元終了後、教室の一角に原爆や戦争に関する資料を置き、今回学んだことを児童の生活に落とし込むようにしていることや検討会後、ベテラン教員の意見があったアプリの同時編集機能を活用して対話的な学びを意識した授業づくりを行っているという回答だった。

また、今回の取組が、ベテラン教員や様々な所属学部の教員と『二つの視点』を踏まえて授業づくりできたことで、より目標に迫る授業を考える機会となったという回答も得た。

### (2) T2の保育について

#### ○T2の保育概要

- ・幼稚部4歳組『商店街見学に行こう』
- ・ねらい(一部抜粋)：

お店の人とのやり取りを知り、自分なりの方法でやり取りをしながら買い物をする。

#### ①事前検討会

「商店街見学」では、保護者から頼まれた品物や好きな品物を購入することになっていた。T2より、聴覚障害のみの幼児と重複障害(知的障害等+聴覚障害)の幼児との実態差が大きいことや本時は、買い物ごっこをとおして、店員役の教師に音声や手話、指さしや欲しい品物を手渡すなどの自分なりの方法で意思を伝えることをねらっていることが語られた。

検討の中では、聴覚障害教育の視点から、実態差が大きいので、それぞれの幼児に期待するやり取りの具体的な姿を明確にもって保育づくりを行う必要があることや幼児が自分からやり取りできるように、実態に応じた働き掛けが必要であること、ティームティーチング(以下TT)の重要性といった意見が出された。

また、主体的な学びを促すために、幼児のワクワク感を引き出す仕掛けやできるだけ本物感を出した買い物ごっこの設定を行うとよいといった協議がなされた。

#### ②保育公開～事後検討会

幼児たちは、ごっこ遊びをする教室までバスに見立てた台車に嬉しそうな表情で乗り込み、買い物コーナーの本物のクリスマスカードや本物そっくりのドーナツなどを見て、財布を握り、すぐにもでも買い物をしたそ

うにする姿が見られた。事後検討会では、そのような主体的な学びを引き出した環境設定の他に聴覚障害教育の視点からT2が聞き取りやすい大きさや速さ、端的な言葉で教示を行っていたので、幼児が内容を理解して行動できていたことや必要な言葉を手話や文字、発音サインを使って丁寧に確認していたこと、店員とのやり取り方法をTTで分かりやすく手本を提示したので、幼児が自分なりの方法でやり取りをして買い物ごっこができたことなどが評価された(写真3)。

改善点としては、友達の買い物の様子が見えにくく活動を逸脱する幼児がいたので、聴覚障害教育や対話的な学びの視点から、互いの活動が見やすい座席位置の工夫が必要という意見や幼児一人ずつが順番に買い物ごっこをしたため待ち時間が長くなり、待ちきれず泣く幼児の姿があったので、主体的な学びの視点から一斉に買い物をした方が良かったという意見があった。

また、T2から「買い物場面で幼児が楽しそうでなかった」という反省が出された。ベテラン教員からは、聴覚障害教育の視点から、買い物場面でのやり取りや言語の指導は個別学習の時間(自立活動の時間における指導)で行い、学んだ内容を保育の遊びの中で活用すればよいという意見があった。



写真3 TTによる手本と買い物ごっこの様子

### ③事後インタビュー

実態差がある集団で単元のねらいを達成するためには、集団保育と個別学習の時間を計画的に組み合わせる必要があることや、より楽しい保育を考えるための工夫を学んだとの回答を得た。

また、ベテラン教員の保育づくりの考え方が学べたことや他学部の教員と保育の設計段階から話し合い、幅広い意見を得たことも学びになったとの回答もあった。

### (3) T3の授業について

#### ○T3の授業概要

- ・中学部2年生 数学科「場合の数と確率」(啓林館)
- ・目標(一部抜粋)：

樹形図を用いて場合の数を求め、それを基にして確率を求めることができる。(知識及び技能)

#### ①事前検討会

T3より、〈1〉2枚の硬貨を繰り返し投げたときの表裏の出る確率を教師と生徒が予想して、当たった方が勝ちとするゲームを行う。〈2〉実際に試行して結果を確かめる。〈3〉確率は、(表・裏)の確率が1/2と一番高くなるが、生徒は硬貨を区別せずに確率を予想するので、教師の予想が必ず当たり、生徒の「なぜ?」が引き出される。これを「主体的・対話的で深い学び」につなげたいという本時の授業構想が提案された。

検討の中では、ベテラン教員から聴覚障害教育の視点で、「確率」という抽象的な概念の理解を促すために、コイン投げのような体験的な活動は有効という意見や深い学びの視点で、小学部教員から、試行結果から確率を求める際、約分する前の分数を板書に残した方が試行と確率の関係性を捉えやすいという意見があった。

### ②授業公開～事後検討会

生徒は、試行結果に「なぜ」という疑問をもち試行を繰り返していた。事後検討会では、その姿は主体的な学びであり、優れた授業構想であったことや聴覚障害教育の視点から、板書が必要な情報に絞られており分かりやすかったことなどが評価された(写真4)。

改善点としては、2枚の硬貨を区別して確率を考えると理解がつかず生徒が多かったので、深い学びを助けるために、投げる空間を仕切るなどの硬貨を区別しやすいやり方の工夫や友達同士で教え合う対話的な学びを設定するとよいといった意見があった。

また、ベテラン教員からは、聴覚障害教育の視点で、説明や発問のときに同じことを表現するために様々な表現が使われ、生徒が分かりにくそうにしていたので(例:「同様に確からしい」の言い換えとして「公平」と「平等」という言葉を使用)、扱う言葉を吟味、統一して授業を行う必要があるという意見もあった。



写真4 必要な情報が整理された板書

### ③事後インタビュー

生徒の「なぜ」を「なるほど」につなげる働き掛けの具体的な方法や使用する言葉の配慮点を学べたことや、引き続き、「なぜ」を引き出し、主体的な学びにつなげる授業改善に取り組んでいるとの回答を得た。

また、所属学部を越えて授業研究できたことで、他学部の授業の見方が参考になったという回答もあった。

## 5. 考察

検討会記録の分析や事後インタビューから、ベテラン教員との授業研究会をとおして、『二つの視点』に関わる様々な授業の見方や具体的な指導・支援が共有され、3人の教員はそれらを実践して、専門性を高めることができたと考えられる。また、所属学部を越えた授業研究が専門性向上につながることも示唆された。雁丸ら(2015)が指摘するように、今回得た知見を蓄積するとともに、校内ネットワークを活用して授業研究会に参加していない教員にも発信・共有していくことで、全校的な専門性向上につなげていく必要がある。

今後も継続して、若手教員とベテラン教員が所属学部の垣根を越えて、協働して授業づくりができる場の設定を企画し、新しい授業改善の視点も取り入れながら聴覚障害教育の専門性の継承、発展へとつなげ、幼児児童生徒への指導・支援に還元していきたい。

### 引用・参考文献

原田公人ほか(2016)「聴覚障害教育における教科指導及び自立活動の充実に関する実践的研究 -教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して-」国立特別支援教育総合研究所 pp125

桑原美和子ほか(2021)「人工内耳装用幼児の言語活動に関する実践研究:筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部における実践」筑波大学附属聴覚特別支援学校編『聴覚障害教育2021秋号』ジアース教育新社

高知県立高知ろう学校(2021)「高知ろう学校授業のスタンダード票」高知県教育委員会『特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」実践事例集』広島県立広島南特別支援学校「広島南版 聴覚障害教育専門性向上チェックリスト」同校ホームページ(2022.4.参照)

三浦光哉(2017)「特別支援教育のアクティブ・ラーニング」ジアース教育新社

独立行政法人教職員支援機構「アクティブ・ラーニング授業実践事例(200事例) 実現したい子供の姿・ピクトグラム」同機構ホームページ(2022.4.参照)

雁丸新一ほか(2015)「聴覚障害教育の専門性と授業研究会による研修の成果及び課題に関する検討」第37巻 筑波大学附属聴覚特別支援学校 紀要



# PBIS 倉敷モデルを進化・発展させる よさを認める学校づくり

Let's enjoy Solution Focused School!

退職者 松本 一郎

著者 松本 一郎

発行人 自費出版

発行年月日 令和5年6月29日

## 1 はじめに

本書は、日本教育公務員弘済会岡山支部令和4年度教育研究論文(学校部門)の最優秀賞、並びに、日本教育公務員弘済会令和4年度第28回日教弘教育賞の優秀賞を受賞した論文「PBIS(倉敷モデル)を活用した積極的学校経営の展開～ゆるやかなPBISと解決志向アプローチで好循環のサイクルを創出する～」が基になっている。

岡山支部審査委員長(岡山大学,高旗浩志教授)から、以下、枠囲みの講評があった。講評は、的確に同論文の意義を示されており、同時に、本書刊行の動機にも関わるので、ここに深く感謝し掲載する。(令和4年度「教育研究集録」巻頭言より、日教弘岡山支部hp, [http://www.okakyoko.or.jp/koueki/R4\\_treatise.pdf](http://www.okakyoko.or.jp/koueki/R4_treatise.pdf))

最優秀賞に輝いたのは、倉敷市立西中学校の「PBIS(倉敷モデル)を活用した積極的学校経営の展開」です。PBISとは「好意的・肯定的な働きかけによって、生徒の適応的な行動の増加を図り、結果的に問題行動を減らしていく積極的生徒指導のアプローチ(予防開発的アプローチ)」です。本論文では令和元年度から4年度に渡る取組の全体像を丁寧に描いています。教師主導のPBISではなく、生徒会活動に積極的に働きかけ、生徒主体のPBISを実践・実現していること、そして生徒指導の方法論であるPBISを、学習指導場面とも緊密に連携させていること、さらにその効果のみならず、課題を含め、様々な実証データを駆使して丹念に検証しているという点でたいへん秀逸な論文でした。他校への波及効果や汎用性の高さ、そしてさらなる実践の可能性を開くものとして高く評価されました。

## 2 本書に込めた願い

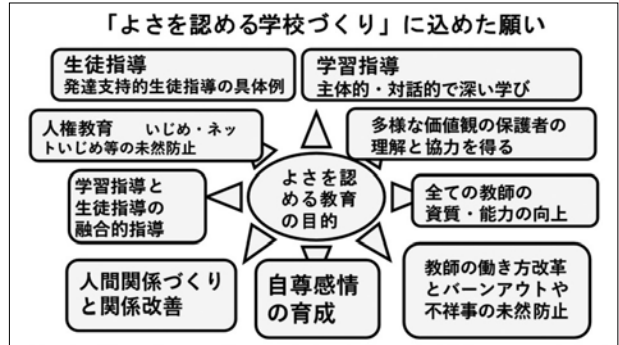


図1 本書に込めた願い

本書には、様々な願いを込めている。少々欲張り過ぎていていると思われるかもしれないが、「よさを認める教育の考え方」は、グッドビヘイビアカードをはじめ、多様な教育方法で具現化し、多様な効果を発揮すると考えている。

初め、ポジティブ行動支援(PBIS)と解決志向アプローチを組み合わせ、PBIS倉敷モデルとして研究実践をスタートした。しかし、実践を推進するなかで、全ての心理教育や心理療法は、「よさを認める」共通点が内在していると気づき、グッドビヘイビアカードの効果を裏付ける基礎理論であるポジティブ心理学の考え方も取り入れ、「よさを認める学校づくり」と本書で命名した。本書の基本的理論は、以下に示すように三つの理論に基づいている。図2に、本書に応用したエビデンスのある三つの理論の概要を簡単に示す。

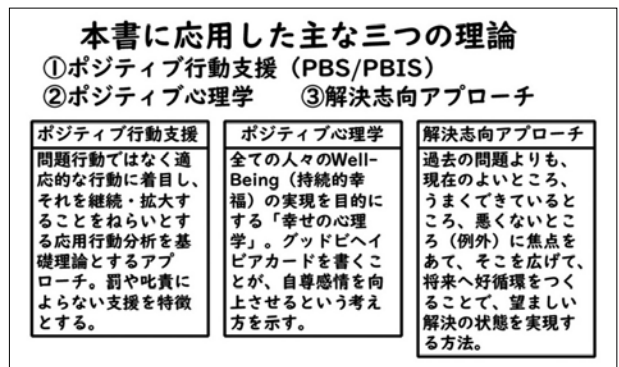


図2 主な三つの理論

### 3 生徒指導提要（改訂版）を先取りした実践

令和4年12月に、生徒指導提要が改訂された。生徒指導提要（改訂版）（以下、改訂版とする。）は、令和時代の新しい生徒指導のスタンダードを示している。本書の実践は、二つの点で改訂版を先取りした実践であると考えている。

一点目は、図3に示すように多層支援の考え方（MTSS：multi-tiered system of support）における第1層支援を重視する姿勢である。第1層は、改訂版の発達支持的生徒指導と呼ばれる全ての児童生徒を対象とする積極的・開発的・プロアクティブな生徒指導の総称である。

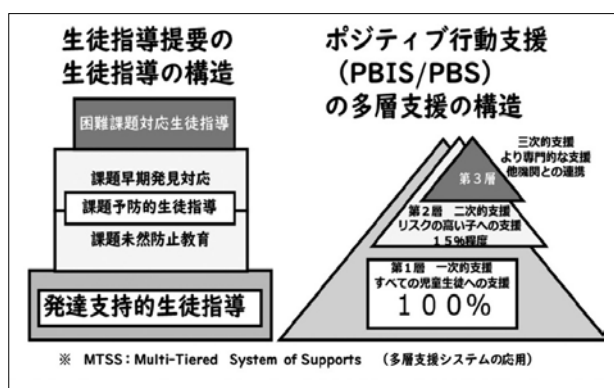


図3 多層支援の考え方

本書の実践は、ポジティブ行動支援における第1層支援の具体的実践であり、それは、改訂版の発達支持的生徒指導を先取りした実践であることを意味している。今後、いじめ・不登校等の問題行動の未然防止・早期発見対応のためにも、発達支持的生徒指導の重要性が増すとともに、児童生徒主体の発達の段階に応じた具体的実践が、各校に求められると考えている。

二点目は、改訂版に示されている生徒指導の3視点に追加された新しい第4の視点「安全・安心な風土の醸成」である。図4に示す。

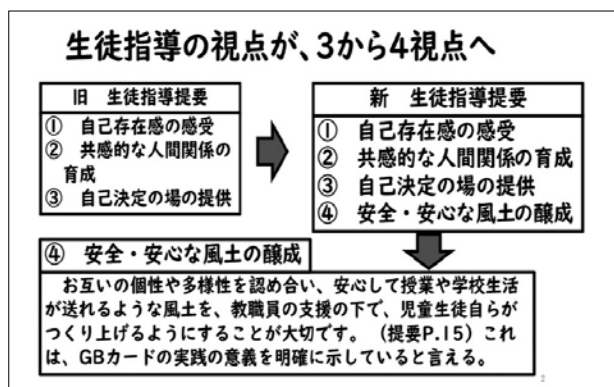


図4 生徒指導の新視点

新しく「安全・安心な風土の醸成」の視点が加わった。

ここには、「安全・安心な風土」をつくる主体が、児童生徒であることが示されている。児童生徒の力によって、安全・安心な風土を実現できる機会と方法を用意する必要がある。本書は、その具体例を豊富に示している。

例えば、本書では、生徒がグッドビヘイビアカード（以下、GBカードとする。）を書く機会を重視している。倉敷市立西中学校では、4年間で7万枚に及ぶGBカードが活用された。

岡山県教育庁人権教育・生徒指導課が募集している「わたしの人権メッセージ動画チャレンジ」（令和3年度）に応募し、優秀賞を受賞した生徒会作成の動画が以下に掲載されている（<https://sites.google.com/gse.okayama-c.ed.jp/jinken>）。生徒たちは、この作品のタイトルを「私たちにはGBカードがある」と考えた。生徒一人一人の人権が尊重された安全・安心で、明日も通いたい学校を実現するために「私たちにはGBカードがある」と、誇り高く命名している。生徒たちが、「安全・安心な風土の醸成」をGBカードで実現できると考えている。改訂版が示す児童生徒主体の発達支持的生徒指導を具現化する実践といえよう。（本文p33）

### 4 急増するいじめ・不登校を抑制する実践

令和4年度問題行動調査結果（令和5年10月、文部科学省）では、いじめの認知件数及び重大事事件数、また、不登校児童生徒数も前年度を大きく上回り、令和2年度から急増している。

倉敷市立西中学校では、いじめの認知件数は、増加しているものの、不登校数は4年間ほぼ同数を維持している。吉備国際大学の津川秀夫教授は、以下のように述べている。

調査の一環として、スクール・コネクテッドネス（School Connectedness：学校適応やウェルビーイングを示す指標）を測定したところ、西中生徒の得点はかなり高いものであることが分かった。これは、生徒が学校とのつながりをしっかりもっており、ウェルビーイングが高いことを意味する。しかも、GBカードを贈る活動に熱心である生徒に、その傾向が顕著であった（寺田・津川・松本、2022、日本学校心理学会第24回愛知大会発表論文集）。（本文p iv）



## 5 生徒指導観の転換（本書p20-21）

改訂版にもあるように、生徒指導観の転換が求められている。今までは、問題対処的発想で生徒指導が行われることが多かったが、これからは、発達支持的発想で生徒指導を行うことが一層重視される。これは、「不適切な行動に着目する」から、「適切な行動に着目する」への生徒指導観のパラダイムの転換を意味している。

**教師の注目するものが増える原則**

「問題について話し合えば問題を手に入れる。  
解決について話し合えば解決を手に入れる。」  
Problem talk creates problems.  
Solution talk creates solutions.

スティーブ・ド・シェイザー  
(解決志向アプローチ創始者)

<http://quotefancy.com/steve-de-shazer-quotes>

図5 スティーブ・ド・シェイザーの言葉

図5のシェイザーの言葉にもあるように、私たちは、善意からできていないことに着目し、問題を手に入れ、増やしたいにもかかわらず、できていることに着目しないことが多い。日ごろから、私たちは、子どもたちのどちらに着目していることが多いであろうか。「よさを認める学校づくり」のテーマが、ここにもある。

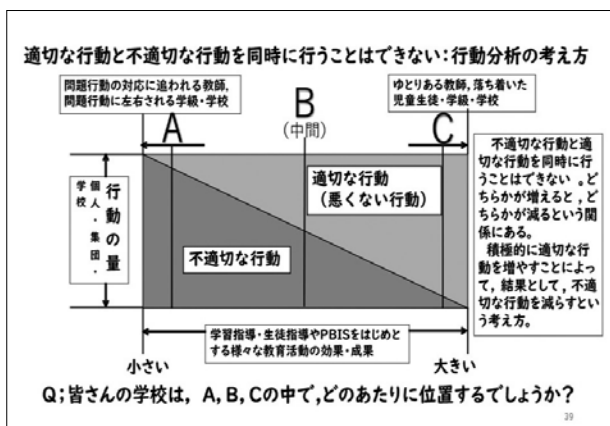


図6 よさを認める行動分析の考え方①

行動分析学では、図6に示すように、適切な行動と不適切な行動を同時に行うことはできないとし、どちらかが増えれば、どちらかが減る関係にあるとする。私たちは、Cの位置にある落ち着いた学校を目指しているので、適切な行動に一層着目し、それを増やす実践が必要になる。

さらに、図7のように、適切な行動が増加すれば、不適切な行動は減少するので、結果として、その割合を減らすことになる。

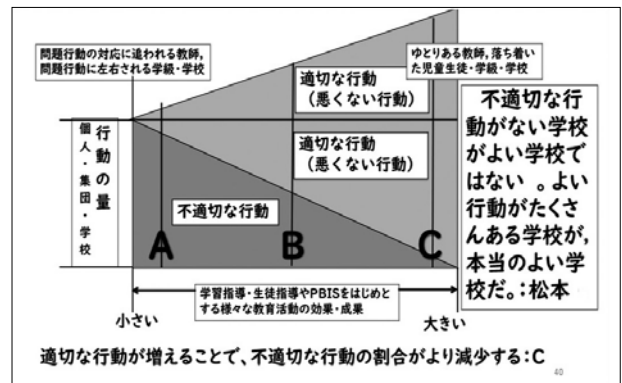


図7 よさを認める行動分析の考え方②

図7中の「不適切な行動がない学校がよい学校ではない。よい行動がたくさんある学校が本当のよい学校だ。」は、「よさを認める学校づくり」を推進するためのメインテーマでもある。

## 6 ABCフレームの学習指導への応用

「よさを認める学校づくり」の考え方は、生徒指導面ばかりでなく、学習指導においても大きな効果を発揮すると考えている。よい学校をつくる主体が生徒である以上に、効果のある学習を実現する主体は生徒であり、教師は、主体的に学習する生徒の支援者という位置付けが示された。（「令和の日本型学校教育」の構築を目指してp11(1)子供の姿、p22(2)教師の姿、中央教育審議会、令和3年1月）

行動分析学では、ABCフレーム（枠組み）を活用し、適応行動の増加を図る。ABCフレームを学習指導に当てはめたのが、図8である。まず①B枠に増やしたい学習行動を具体的に書く。次に、②A枠に学習行動が起きやすい環境、条件、働きかけなどを書く。そして、①B枠の学習行動が起きた場合に、その学習行動を強化する様々な働きかけを③C枠に書く。

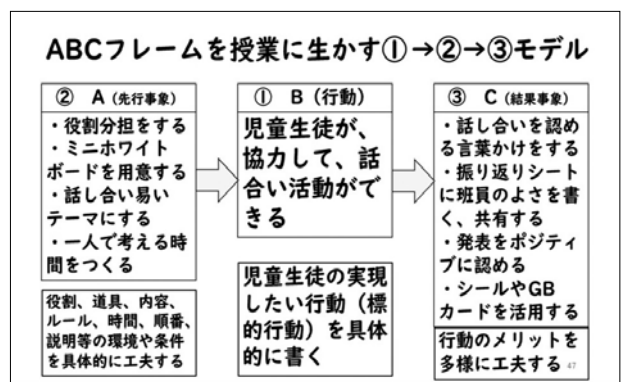


図8 ABCフレームの活用

今まで私たちは、②A⇒①Bについては、具体的に工夫する努力をしてきたが、③Cについては、その意義を重視していなかったように考えている。それは、

指導案の形式にも原因があると考えている。(図9参照)

| ABCフレームを学習指導案に重ねると |          |            |
|--------------------|----------|------------|
| 学習活動               | 教師の指導・支援 | 評価基準及び評価方法 |
| 1                  |          |            |
| 2                  |          |            |
| 3                  |          |            |
| 4                  |          |            |
| 5                  |          |            |
| 6                  |          |            |

※ 現在の学習指導案にCを入れるとすれば、教師の指導・支援であらう  
評価基準・方法は、その場では生徒に伝えられないからである

図9 学習指導案とABCフレーム

行動主義心理学のスキナーの「オペラント条件付け」の発見は、③Cの在り方によって、行動が増減することになった。私たちは、できている子どもたちへの肯定的な働きかけを意識して増やす必要がある。「主体的・対話的で深い学び」を充実するための一つの方法が、ABCフレームの学習指導への応用であり、特に、③Cの活用にあると考えている。(本書p29-31)

### 7 「よさを認める学校づくり」今後の展望

第4期教育振興基本計画（令和5年度～令和9年度）が閣議決定された（令和5年6月）。計画には、二つの基本コンセプトが示された。「持続可能な社会の創り手の育成」及び「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」である。令和時代の教育において「ウェルビーイング」は、大きなキーワードになると考えられる。

吉備国際大学の津川秀夫教授が、本書のために「刊行に寄せて」で以下のように述べている。

ポジティブ心理学から、GBカードを贈る活動をみても興味深い。ポジティブ心理学は、人の幸せ（well-being）を正面から取り上げる心理学の一領域であり、そのなかでも「感謝の手紙」はウェルビーイングの向上効果が高いことで知られる。「感謝の手紙」は、その言葉通りに、お世話になった人に感謝の気持ちを手紙に書いて渡すものである。ということは、生徒同士で贈りあうGBカードは「感謝の手紙」と全く同じであることが理解できよう。(本書p iv)

全ての人々のウェルビーイングの実現を目標とするポジティブ心理学の立場からも、GBカードを書く行動が、ウェルビーイングの向上につながることを示している。私は、ウェルビーイングの向上のためには、

生徒の自尊感情の育成が最も重要で、効果的だと考えている。

本書で紹介した実践は、子どもたちの自尊感情の育成を目指している。自尊感情が育った子どもとは、端的に言うと、自分を好きと思える子どもである。図10に示すように、自分を好きな子どもは、互いによさを認め合い、無限の可能性を發揮する。本書が求める最終的な目標は、自分を好きと思える子どもを育て、すべての学校の成功に貢献することにある。(本文p3)

## 自分を好きな子どもは？

- ① 自分を大切にします
- ② 他者を大切にできます
- ③ 意欲的にチャレンジできます
- ④ 様々なことに興味が出てきます
- ⑤ 柔軟な発想が湧いてきます
- ⑥ 相手の気持ちに寄り添います
- ⑦ 困難なことにも挑戦します
- ⑧ 失敗にもくじけず立ち上がります
- ⑨ 自分は幸せだと楽天的です
- ⑩ 自分も他の人も幸せにできます

図10 自分を好きな子どもの可能性

### 8 おわりに

この実践の4年間は、ほぼ新型コロナウイルスの世界的な流行拡大の時期と重なっていた。この感染症により、学校も社会も、厳しい試練という荒波に翻弄された。本書は、激しい荒波を懸命に航海した中学校の航海記でもある。

倉敷市立西中学校では、荒波に翻弄されながらも、GBカードをはじめとする「よさを認める学校づくり」の実践を継続・発展させ続けた。この原動力は、生徒・保護者・教職員・地域の皆様の絶大な信頼と協力による絆のパワーである。また同時に、「よさを認める学校づくり」が、全ての人々を励まし勇気づけ、日々の教育活動に力強く安定した力を与え、厳しい試練を生きる力に昇華したともいえるであろう。

いつでも、どこでも、だれでも、安全に、簡単に、負担なくできて、やりすぎても副作用がない「よさを認める学校づくり」は、これからの教育に大きな可能性を与えると信じています。(本書p195むすびに)

## あ と が き

(公財)日教弘岡山支部は、全国に先駆けて教育研究助成事業を昭和31年に開始し、個人研究、グループ研究、教育研究論文・著書助成事業と順次事業を拡大して68年目を迎えました。これまでに延べ1,747人の方々に総額97,504千円を助成しました。

また、平成5年に、創立40周年記念事業の一環として「教育研究集録」を創刊して以来、本県の教育振興に寄与するべく県下の学校園や教育機関に頒布し、今回で第32号の発刊となりました。ご多忙な中、ご尽力された教育実践の成果をお寄せくださいました先生方のおかげだと感謝しています。これらの素晴らしい教育実践の報告が、更に教育現場に広がるよう願っています。

今後とも、本県教育の振興・発展に寄与するべく、本事業の更なる充実に努めてまいりますので、学校園等が抱える課題の解決に向けた取組、また教材研究や教育実践等の実践・研究を論文としてまとめられ、多数応募されることをご期待申し上げます。

---

---

令和6年3月 教育研究集録 第32号

---

令和6年3月15日発行

編集 公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部

発行 公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部

〒703-8258 岡山市中区西川原255番地

TEL 086-272-1909

印刷 株式会社 創文社

---

---