

学校、教育委員会及び教職大学院の三者の協働による
学校のリーダー養成のための実習カリキュラム開発の研究事業

IV 実施の成果と課題

2. 教育実践研究報告書

IV 実施の成果と課題

2. 教育実践報告書

1) ミドルリーダー（課題分析実習）

《2年次生》

- ・赤尾 敏一 （現任校 岡山県立東備支援学校）
- ・小川 智裕 （現任校 笠岡市金浦小学校）
- ・小坂 宣利 （現任校 備前市立片上小学校）
- ・八田 卓二 （現任校 岡山市立芳泉小学校）
- ・日笠 寛子 （現任校 津山市立南小学校）
- ・本岡 千草 （現任校 広島県尾道市立土堂小学校）

《1年次生》

- ・赤木 雅美 （現任校 津山市立鶴山小学校）
- ・麻生 薫 （現任校 岡山県立倉敷天城中学校）
- ・井上 哲 （現任校 岡山市立福田小学校）
- ・神田奈津子 （現任校 沖縄県うるま市立田場小学校）
- ・松尾 洋昭 （現任校 総社市立池田小学校）
- ・吉田 和弘 （現任校 浅口市立金光吉備小学校）

2) 学校リーダー（シャドウイング実習）

《2年次生》

- ・青木奈緒美 （現任校 倉敷市立玉島東中学校）
- ・西田 寛子 （現任校 岡山県立岡山操山中学校）
- ・三村 美紀 （現任校 岡山県立倉敷青陵高等学校）

《1年次生》

- ・竹中 一雄 （現任校 赤磐市立山陽北小学校）
- ・久松満里子 （現任校 岡山県立井原高等学校）
- ・宮内 正志 （現任校 岡山県立岡山支援学校）

教育活動全体で行う自立活動の指導の在り方について

学籍番号 22424070 氏名 赤尾 敏一

概要

知的障害特別支援学校の教育活動全体で行う自立活動の指導の在り方について検討するため、現任校の個別の指導計画の記述内容の分析、自立活動の目標を達成するために実践した授業の分析、教員へのアンケート調査等を行った。個別の指導計画の分析の結果、自立活動の目標の表記レベルに差が大きいこと等が示された。授業分析の結果、設計過程において、自立活動目標も明示することの意義を確認すると共に、支援や配慮の仕方により目標達成できる可能性を示した。また、アンケート調査の結果、目標や指導内容の設定の仕方に関する研修の必要性等が示唆された。

キーワード 知的障害 特別支援学校 自立活動の指導 教科等を合わせた指導

I はじめに

1999年の学習指導要領の改訂において、「自立活動」は、「養護・訓練」とされていた名称のみならず、目標や内容の一部が改められた。この時、自立活動に関する個別の指導計画の作成についても規定された。2009年の学習指導要領の改訂においては、ICFの理念等を踏まえて自立活動をとらえることの必要性和、自立活動の個別の指導計画の作成のための具体的な手順例が示された。自立活動の内容も、従来の5区分22項目から6区分26項目に再編成された。各地の知的障害の特別支援学校においては、専任教員を配置し、時間における指導の充実を図る取り組みも増えているが、現任校においては、2011年度より、自立活動の専任教員の配置を止めており、各学部で行われている授業における各教員による一層の指導の充実が求められている。

自立活動の指導について現任校の取り組みを見直すと、自立活動の目標設定と指導に対する教職員の意識やとらえ方の違い等が見られる。また、岡山県教育委員会が行っている教員の専門性の向上のための「自立活動指導力向上事業」が2011年度から実施されており、自立活動の指導は特別支援教育に携わる教員に求められる専門性の重要な柱であるとも言える。このような背景から、現任校において、自立活動の指導をより充実させていくことは重要な課題であると考えられる。

II 研究の目的

現任校においては、昨年度から自立活動に関する研修を数多く重ねるとともに、文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」の例示を参考にして、自立活動の個別の指導計画の書式を修正した。修正された書式によって作成された個別の指導計画の記述内容を分析するとともに、教職員への聞き取り調査を行った結果、個別の指導計画の作成過程（実態把握→長期目標設定→短期目標設定→具体的指導指導内容設定）において、内容的な繋がりにくさや記述内容の妥当性、表記等にかかわる課題等が見られた。

そこで、本研究では、修正した書式によって作成された自立活動の個別の指導計画を分析することによって、目標や具体的指導内容に関する課題を整理して示すと共に、現任校教員に対してアンケート調査を実施し、書式等の改善に向けた検討を行う。また、教科等を合わせた指導において自立活動の目標を明確にした授業設計や展開することにより、自立活動の目標設定や学習指導案への示し方、授業の中で行う支援等、教育活動全体で行う自立活動の指導の在り方について検討する。

Ⅲ 研究の方法

1. 学習指導案の作成と授業展開に基づく検証

現任校で修正された書式に基づいて作成された児童生徒個々の自立活動の個別の指導計画に設定された個別目標を達成する取り組みの中から、小学部における教科等を合わせた指導の一つである「グループ学習」等を取り上げ、授業の設計過程と展開過程について分析する。まず、対象授業の学習指導案を作成し、作成過程において、自立活動の個別の指導計画の記載内容や学習指導案への目標の表し方等について検討する。次に、作成した学習指導案に沿った授業を展開し、学習活動における児童の反応から、児童の目標の達成状況や目標の妥当性、具体的支援や配慮について考察することにより、教科等を合わせた指導における自立活動の指導の在り方について検討し、実践上の課題を明確にする。

2. アンケート調査による課題の整理

現任校教員に対し、以下の4点から自立活動に関する意識調査を行い、自立活動のとらえ方、教育課程や指導上の課題等について整理する。

- ・自立活動の必要性に関する教員の意識や教育活動での取り組み方、頻度、指導形態等
- ・自立活動の指導に関する個別の指導計画の中に記述した取り組みや実際の指導場面
- ・教員が高めたいと考えている自立活動に関する専門性や取り組む上での課題
- ・現在使用している自立活動の個別の指導計画の良い点と改善点

調査結果をもとに、自立活動の教育課程上の課題を明確にするとともに、必要な改善策について検討し、教育課程の検討の際の資料とする。また、本校で使用している自立活動の個別の指導計画の書式について、適切性や改善点等を整理し、自立活動における個別の指導計画を、より实际的で使いやすくするために検討する際の資料とする。

Ⅳ 授業研究とアンケート調査

1. 教科等を合わせた指導における授業研究

筆者が現在籍を置いている小学部では、教科等合わせた指導として、日常生活の指導、生活単元学習、「グループ学習」を行っている。これらの中から、今回「グループ学習」を取り上げて2回授業を行った。「グループ学習」は、太田のステージ評価（太田，1992）によって2年生～6年生の全児童を、認知発達段階が同程度になるように縦割りにグループ編成して行う学習であり、対象グループの児童数は8名である。「グループ学習」のねらいは、「集団活動の中で一人一人の課題に応じて、知的能力やコミュニケーション、社会性の基礎を育てること」としている。

1回目の授業では、グループ学習の目標に基づいて、本時の目標及び活動内容を設定するとともに、グループ学習の目標と合わせ、自立活動における個別の指導計画の目標に基づき、本学習活動の中で達成させようと考えた自立活動の目標を併記する形で学習指導案を作成し、実践を行った。2回目は、学習指導案にグループ学習の目標だけを明記し、自立活動の目標は示さず、学習活動の中で行う支援や配慮を中心に記述した。

これら2回の授業で確かめられた主な成果は、次の3点である。

- ・「グループ学習」のねらいから設定した学習活動の中に、自立活動の目標達成のために必要となる支援や配慮点を記して設計することができた。また、各学習活動において個々の実態に即した課題を設定し、様々な配慮によって取り組んだ結果、単元を通して目標を達成することができた。
- ・自立活動の目標を明示した学習指導案を作成することにより、複数の指導者が目標や手立て、指導計画を意識し、共有することができた。
- ・自立活動の目標を示すことで、3人の指導者各々が、共通の指導方針により、個々の目標達成に向けた効果的な支援をすることができた。

また、主な課題は次の3点にまとめることができる。

- ・設計過程において、対象児童全員の自立活動の目標を把握することが困難であった。

- ・自立活動における個別の指導計画の長期目標や短期目標は場面限定的なものが多く、指導場面も限定され、扱えない学習活動が多く存在した。
- ・2回目の授業では、各児童対教師とのやりとりが中心となり、集団の中で児童相互がやりとりする場面設定が不十分であった。集団での学習の意義を踏まえて、今後検討する必要がある。

2. アンケート調査結果の分析

(1) 自立活動の指導について

- ・自立活動の必要性

図1で示したように、「どの児童生徒にとっても重要で必要な指導である」という回答は79.5%、「特に必要な児童生徒には重点的に指導する必要がある」は20.5%であり、自立活動の指導の重要性は、ほとんどの教員が認識していると考えられる。

- ・自立活動に取り組む場面

図2に示したように、「一対一の時間を設けて」の回答が20.5%、「教科等を合わせた指導で」が7.7%、「教育活動全体を通じて」59.0%という結果であった。

- ・自立活動の望ましい学習形態

図3で示したように、「個別指導」23.1%、「個別指導と集団指導を組み合わせて」64.1%であった。自立活動担当者が抽出して指導していた3年前までの形態を望む声も2割程度あるものの、現在の教育課程の中で個別対応する時間も確保されていることから、多くの教員が現状の中で指導ができていると考えている。ただし、それぞれの授業における指導内容と今後の授業の進め方については、再検討する必要があると考える。

(2) 自立活動に対する意識・考え方について

- ・高めたいと考える自立活動の専門性

回答の多かった上位6つは、「適切な実態把握をすること」66.7%、「具体的な指導内容を設定すること」53.8%、「児童生徒の教育的ニーズを見極めること」51.3%、「具体的な指導目標を設定すること」35.9%、「他の各教科や領域及び教科等を合わせた指導と密接な関連を持たせること」28.2%、「適切な評価をすること」20.5%であった。身に付けたいと考える力は、裏を返せば現在教員が困っていることや迷っていることに繋がると言える。結果を見ると、実態把握に不安を抱いており、教育的ニーズという児童生徒の中心的な課題が何であるのか、そこから具体的な指導内容を設定していくことの難しさ等が、50%を超えている。反面、筆者が重要な視点と考えている他の各教科や教科等を合わせた指導と密接に関連させることについては、3割弱であった。このことは、自立活動の目標が日々の学習活動と関連付けて設定されていない可能性も考えられる。もしそうであるならば、自立活動の個別の指導計画を分析した結果、限定した場面での目標が多かったことを示すものと言えよう。

- ・自立活動の指導で困っていること

選択肢の中から3つ以内で選ぶようにしたところ、回答の多かった上位5つは、「個々に十分な指導時間が取れない」69.2%、「個々の課題の応じた指導ができない」33.3%、「指導体制が作れない」25.6%、「集団指導のため個々の課題に合わない」20.5%、「教育活動全体を通じた指導の具体的成果が分からない」15.4%であった。

(3) 現任校の自立活動の個別の指導計画について

現任校の書式については、おおむね必要性、有効性を感じている教員が多いと言えるが、

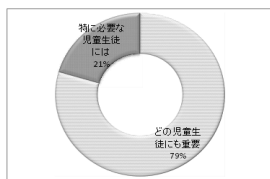


図1 自立活動の重要性

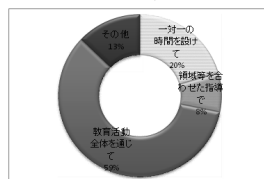


図2 自立活動をどのような場面で取り組んでいるか

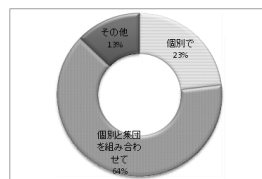


図3 自立活動の指導としてどのような形態が好ましいか

同時に、書きづらさも感じているという結果であった。そのため、書き方を分かりやすくするために記述例を示すことや書き方、考えていく道筋を丁寧に伝えること、複数の教員で検討する時間を設けること等が必要と考える。また、本校の他の個別の指導計画や教育支援計画等と合わせ、内容面や作成時期を含め、個々の計画の整合性や関連性について総合的に検討することも必要と考える。

V まとめ

自立活動の目標を授業の中で意識して取り組むために、学習指導案の中に授業目標とは別に自立活動の目標を明記して授業に取り組んだ。目標を示すことで、目標達成に向けた場面設定ができ、合わせて個々の児童の実態に適した支援の方法や配慮を考えることに繋がった。その結果、単元を通して、指導者全員が個々の目標を意識して関わりを継続し、目標達成に向けて取り組むことができた。同じ授業でも、活動内容や構成によって目標に直接迫ることができなかつた場合もあり、活動の内容や構成を考える上で個々の目標を明確にしておくことが大切であり、そうすることが自立活動の目標達成に繋がると考える。また、授業においては、指導者が、児童生徒の実態をどれだけ把握できているかも重要であった。学年を超えた縦割り集団の場合、実態を詳細に把握できない中で指導することもあり、目標の再確認や支援についての細かな打ち合わせ時間の確保が必要である。

自立活動の個別の指導計画については、必要なときに対象とする児童生徒の情報を得ることのできる環境の整備が必要と考える。また、自立活動の個別の指導計画に記す目標については、様々な授業の中で、目標を具体化し、指導できるようにするためには、指導が特定場面に限定されないようにするために、ある程度は抽象的な目標にする必要があると考える。そのためには、「具体的な指導内容・指導場面・評価」の欄の活用の仕方についての検討や、担任の指導によって完結するものではなく、様々な学習・生活場面で取り組むことを想定した上で目標や具体的指導内容を考えることが必要である。

教員に対するアンケート調査で明らかになったことは、自立活動の指導の重要性は、ほとんどの教員が認識し、教育活動全体を通して指導にあたっているととらえていたことである。しかし、作成された複数の学習指導案を見ると、それらの学習場面で自立活動の目標を取り上げているものは見られず、教員の意識と実際の指導には違いも見られた。現任校の教員が、自立活動の指導について身に付けたいと考えている力は、現在困っていることや迷っていることと言えるものであり、これらの内容を研修し、自信を持って取り組むことができるようにしていくことが必要である。その中で、3割弱しか挙がっていなかった「他の各教科や教科等を合わせた指導と密接な関連を持たせること」について、その重要性の共通理解を図っていくことが必要であると考えられる。

VI おわりに（今後の課題）

本研究を通して、現任校の自立活動の指導に関して今後取り組むべき課題が明らかになった。それは、教員の意識と実際の取り組みとのズレの中に見られるものである。つまり、「自立活動とは」という自立活動のとらえ方について、教員によって違いが大きいことである。自立活動の指導について、現在行っている研修の持ち方を改善することにより、教員の意識や専門性を高めることが必要と考える。合わせて、自立活動の個別の指導計画を作成する過程において、教員の作成にかかわる不安要素を取り除くために、関係する教員と一緒に考える時間を確保することも必要である。また、本研究の中で得られた知見を本校の教員に正確に伝え、いくつかの授業において授業改善に取り組んで行くことも必要と考える。自立活動の個別の指導計画とその他の個別の指導計画や教育支援計画との関連性や整合性について検討することも必要である。

参考文献は、紙面の関係上省略させていただきます。

学力向上に資する ICT 活用授業の実践的研究

ー ICT 活用能力を伸ばすケースメソッドの研究開発ー

学籍番号 22424072 氏名 小川 智裕

概要

前年度の学力調査や観察の結果から各学年の算数科の弱点を抽出し、共通点を分析すると、「文章を正しく読み取り，演算決定する力」「単位のしくみを知り，必要に応じて換算することができる力」が低いことが明らかになった。習得と活用に分けて分析してみると，活用が多くての学年で低い傾向にある。観察による診取りでは，一部の児童しか筋道立てて説明することができない現状にある。教員に対する ICT を活用した授業についてのアンケートでは，児童の説明力を高めるのに有効であるという意見が多かった。そこで，ICT 活用した授業，とりわけ，ICT を活用した数学的コミュニケーションを通して，数学的な考え方を養うことを目標に課題提案しようと考えた。

説明活動 数学的コミュニケーション 数学的な考え方 ICT 活用授業 校内研修

I 目的

前年度の校内研究から，自力解決が手つかずになる児童が依然みられること，集団解決が一部の児童の考えにより展開することがあり，クラス全員の学びにつながっていないことが反省に挙げられた。5月に実施した算数についてのアンケートでは，「理由をつけて説明することができる」「友だちの意見を聞いて，自分の考えを見直すことができる」の値が低かった。学力調査や観察の結果から各学年の算数科の弱点を抽出し，共通点を分析すると，「文章を正しく読み取り，演算決定する力」「単位のしくみを知り，必要に応じて換算することができる力」が低いことが明らかになった。学習課題と既習の技能を関連付けて，日常の言語をはじめ，数，式，表，グラフなど様々な表現の手段を用いて考えること，お互いの考えを伝え合う中で，数学的な考え方を深めたり，広げたりする力を養う必要性が感じられる。それらを受けて，今年度の本校の研究主題を「自分の考えをもち，友だちと伝え合う子どもの育成～算数科を通して～」と設定した。

II 方法

- (1) 現任校の ICT 活用授業の実態把握と課題分析（1年次4月～7月）
- (2) ICT 活用力をのばす算数科授業モデルの具体化，試案授業実践とその省察（1年次8月～3月）
- (3) 校内研修のマネジメントの実践とその成果の検証（2年次4月～2月）
- (4) ICT 活用力をのばす組織的な算数科授業モデルの実践とその成果の検証（2年次4月～2月）
- (5) 先行研究の検討（1年次4月～2年次2月）

III 実践とその成果の検証

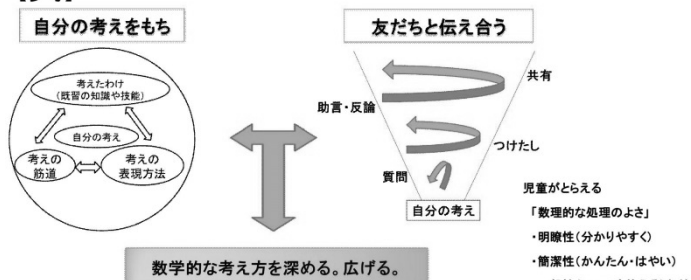
(1) 研究の実際

4月～5月に前年度の校内研究を受けて，今年度の構想を練った。校内研究と自己の研究を連動させるためにモデルを修正して提案した（図1）。自己の研究との兼ね合いを考えると，自分の考えを構成する場での根拠が具体物の操作や図になり得る，可視化した図の

3 研究主題のとらえ方

- (1) 自分の考えをもつとは
新しい学習課題と既習の知識や技能を関連付けて、日常の言語をはじめ、数、式、図、表、グラフなど様々な表現の手段を用いて考えることととらえる。
- (2) 友だちと伝え合うとは
友だちと伝え合うとは、お互いの考えに関わり合う中で、数学的な考え方を深めたり、広げたりすることととらえる。

【参考】



(参考文献)

黒崎東洋郎 (2009). 説明し、伝え合う算数の授業実践研究 日本数学教育学会誌, 91, pp.2-11
 黒崎東洋郎(2011).「数学的な考え方」を育成する授業改善 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 147, pp103-111

図 1

活用という点から ICT での提示は必須である。また、伝え合う場でのコミュニケーションを促進する道具として ICT は効果的である。研究構想の段階で研究推進委員会を5度実施した。研究構想を話し合う段階では、一つの言葉の解釈にも個々のズレがあり、それらを一つずつ解決した。最終段階では、文書自体をプロジェクターで映し出し、修正したり、加筆したりして完成させた。一人ひとりが研究の推進役として研究の目的・目標が共通理解できるように努めた。

5 研究仮説と研究の重点

研究仮説

数学的な思考力・表現力を重視した授業を展開することにより、自分の考えをもち、友だちと伝え合う子どもを育てることができるであろう。

研究の重点

- (1) 自分の考えをもたせるための工夫
 - ・学習課題を明確にとらえる問題提示の工夫
 - ・子どもの自力解決を支える支援の工夫 (具体物や図などの活用、既習の知識・技能の活用。)
- (2) 伝え合う活動の場での支援の工夫
 - ・学習形態の工夫 (ペア・グループ、机の配置)
 - ・考えたことを表現する方法の工夫 (具体物の操作、図・式・言葉)
 - ・子どもの考えをつなぐ支援の工夫

ある児童の考え方を他の児童に説明させる。
 式や図だけ提示して、考え方を読み取らせる。
 途中まで本人に考えを発表させて、その後、どう考えたのかを、他の子どもに発表させる。
 教師が違う考えの立場 (誤った考えの立場) を主張し、子どもたちに考えの違いや誤りを説明させる。

図 2

「算数についてのアンケート」から、研究主題の軸となる説明力、伝え合う力が低いことが明らかになった。

7月に第1回目の全体研修を実施した。授業を見る視点が明確になるように研究の重点の「自分の考えをもたせるための工夫」、「伝え合う活動の場での支援の工夫」の各々から授業者に見てほしい視点を1点ずつ決めてもらった。事後協議会では、成果や課題は出てきたが、課題を改善するための手立てについての発言は少なかった。一方、研究の方向性に対する共通理解はできたのではないかと考える。

8月の校内研修では、全研を受けての研究の進め方の見直しを図った。①7月の全体研修の振り返り、②研究授業を次の授業にどう生かすかを検討、③研究仮説と研究の重点の再確認、④研究授業で提案する評価の観点の焦点化、⑤基本的なノートの使い方の修正、⑥学習規律についての研修とその作成を実施した。事後協議会を受けてのレポートを授業者本人が作成していたが、次の研究授業に効果的につなぐために研究主任がまとめ、成果や課題を受けた方向性を明確にすることにした。また、「数学的な考え方」を評価の観点とする授業にしばって授業提案をするように決定した。

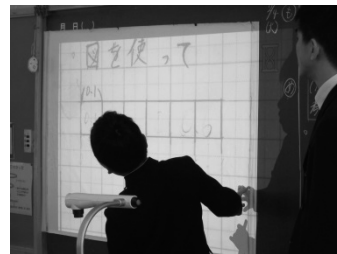
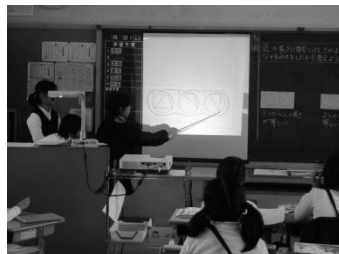
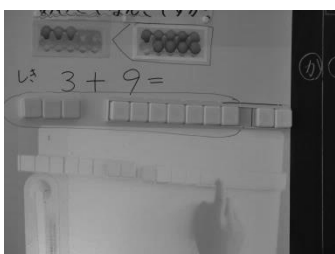
9月には、ミニ研修を実施した。4月と9月に行った「算数についてのアンケート」の中の研究テーマに準ずる項目についてクラスごとにデータを把握してもらい、それらにつ

いての「日ごろの取り組み」や「改善点」を考慮してもらった。出てきた案を精選し、教員に配付、共通理解を図った。また、今年度は全体研修が2回、部研が一人1回ということで授業研究が始まった。授業と授業をつなぐ過程で、「数学的な考え方の評価」について難しいとの意見が出た。数学的な考え方を活用する児童の具体的な姿を考え、指導案に反映するようにした。また、自分の考えをもたせるためには、レディネスを洗い出しておく必要があることから、12月の全体研修では、単元計画の中に各時間の評価計画を盛り込むようにした。加えて、「数学的な考え方の意味」や「操作や図を活用することの価値」についての参考資料を全体に配付した。

12月、2回目の全体研修を実施した。魅力ある授業づくりで関わってくださっている外部講師から、伝え合うことはできるようになっている。より教材に踏み込んだ授業改善を意識すべきとの示唆を得た。

(2) 成果の検証

2月、全体研修、部研が終了した。「説明」「操作や図の活用」「伝え合う力」を強く意識して「数学的な考え方」を深めたり、広げたりする児童の育成に力を入れてきた。教員の実践にも徐々にそれらが反映されてきた。同時にICTの効果的な活用も見られた。10



の授業研究がなされたが、その中でICTを活用した授業は8事例あった。課題把握のための2事例、振り返りのための1事例、児童同士の伝え合いのための6事例あった。展開部の伝え合う活動のための活用が有効であることが実践から明らかとなった。1年生では、「たし算」「ひき算」で操作したことを言葉や式に結び付けるための「操作」。2年生では、「計算の仕方を工夫しよう」で自力解決した「図や言葉」を指さしながら説明した。3年生では、「わり算を考えよう」で商とあまりを調べ、その関係性を示しながら説明した。また、「三角形のなかまを調べよう」では、三角形の辺の長さを調べ、弁別の仕方を吟味した。4年生の「小数のかけ算とわり算を考えよう」では、友だちが考えた一つの図にみんなで必要なことをかき込んで図を完成させた後、説明について吟味した。操作や図を活用して説明を精緻化する過程でICT活用は不可欠であった。

「授業研究の反省と今後の研究について」の校内研修を実施した。結果は下記である。

- 成果
 - ・伝え合う力が全学年を通じて上がった。
 - ・学習規律を作成し、保護者に文書で通知したことで、落ち着いて学習を進めることができた。
 - ・数学的な考え方を評価の観点とすることで、数学的な用語、操作や図の活用など普段の授業でも重視すべき視点がわかった。

○課題と今後の研究

- ・個の学びを見取ると、伝え合う活動によってわからない児童が、わかるようになってはいるが、「わからない」とは言えても、「どこまでがわかっている、どこがわからないのか」を言えるような児童は育っていない。また、わからない児童が聞く側に固定している実態がある。今年度の研究した数学的な考え方の育成を軸として、個の考えのたせ方に焦点化した研究をすべきである。その際、既習の知識や技能の活用を強く意識する。

- ・ 数学的な考え方を評価の観点にしたことで、評価を過剰に意識した。他の観点でも数学的な考え方を生かすことはできるので、観点をしばららずに実践していければよい。
- ・ 本年度は、全体研修を昨年度の1回から2回に増やした。来年度は低、中、高で1事例ずつ全体研修を実施し、より学年部の研究を生かし、全体での共通理解を活性化していくべきである。その際、系統性をもたせるのなら「領域」をしばりこんでもよいのではないか。
- ・ 学力向上か学校の弱みかの研究の目的を明確にすべきである。

研修会で出た意見を踏まえて、自己の省察を深めた。

- ・ 研修時間の確保と会議の進め方

研修時間の確保が難しかった。教育課程の反省では、研修時間を確保する手立てが提案され、改善につながる可能性がある。また、会議の時間を厳守する、数日前に提案する、前年度との変更点だけ発言するなどの効果的な会議のもち方も実践され始めた。指導案検討や事後協議会で質問や意見が言えなかった場合には、インフォーマルな場で話をするなどの様相も見られるようになった。

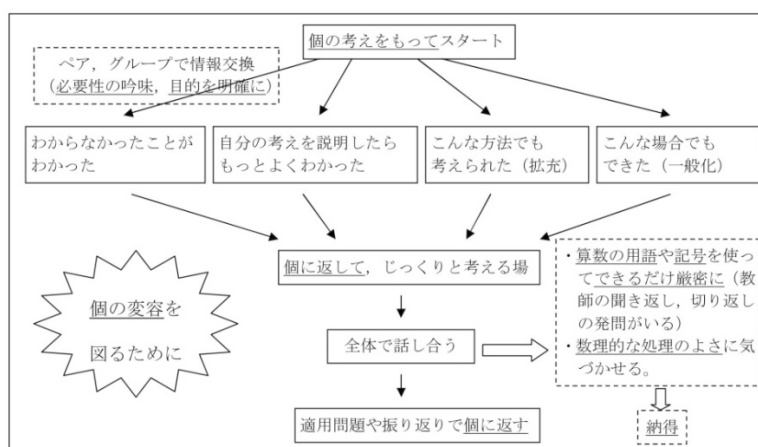
- ・ 研究組織の在り方

取り組みやすい組織であった。研究に直接関わる教員12名の内、研究推進の組織を校長、教頭、教務主任、研究主任、低・中・高学年部の代表の7名とした。低・中・高学年の代表を1名ずつ位置付けたことで、事後協議会で意見を黒板にまとめたり、グループでの話し合いを進行したりするなど役割分担が容易にでき、運営がスムーズになった。実行力のあるミドルが代表であったことも、これからの研究を見据えると有効であった。

- ・ 研究仮説と研究の重点を軸に

事後協議会や指導案検討のときには、研究仮説と研究の重点を軸に話し合いを進めた。そうすることで、研修が効果的に進んだ。目的や目標が明確になり、改善への発言も多々見られるようになった。

- ・ 数学的な考え方を深めたり、広げたりするためには、個々の児童が考えをもてるように支援し、それを深化・発展させる授業過程が必要である。全教員でこれから検討していければと考える。



IV これからの展望

- ICT 授業モデルを基礎に、他の教員と協働して算数科に留まらず、他教科を巻き込んだICT活用授業の組織的、体系的な構想

説明力の基盤づくりに向けたノート指導に関する研究

～言語活動の充実に向けた体系的ノート指導～

学籍番号 22425076 氏名 小坂 宣利

概要

校内の学力向上の取り組みを、授業改善の側面からアプローチしていく。授業での課題を「自分の考えを持つ」場面と「考えを伝え合う」場面の関連ととらえ、それらの場面で活動の中核となる「ノート」の機能に注目をした。教科の特質、学習方略の特質、国語科の「話すこと・聞くこと」「書くこと」の目標の3つの観点を児童の実態と照らし合わせてノート指導を行った。本年度は特に、第2年生の算数科の授業を核にして、組織的に他教科、他学年の広げることができる道筋をつけることを目的として検証してきた。

キーワード：スタンダード化 具体的な操作 探求的使い方 コミュニケーション機能

I はじめに

学習指導要領総説では、各種調査から「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題」があるとしている。そのため、思考力・判断力・表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語環境を整え、言語活動の充実を図ることに配慮することが求められている。

現任校の学力調査などを分析すると、どの学年も全国平均に達しておらず、授業改善は急務の課題である。そこで、平成23年度から「授業のスタンダード化」に取り組み、どの子どもも学習の見通しを持てるようになった。しかし、平成24年度に行ったアセスメントでも十分に課題が解決されたとは言い難い状況にあった。

現任校の組織的な分析・省察の結果、「自分の考えを持つ」場面と「考えを伝え合う」場面に課題があり、この2つの場面をつなぎ、活性化するノートの機能に注目した。

II 目的

ノート指導の教育的意義を検討し、次のように整理した。

- ① 分の考えをノートにかくことで、「自分の考えを持つ」場面の活性化を促す。
- ② ノートを基に相互コミュニケーションを促すことで、伝え合う活動の活性化を促す。
- ③ ノートが「自分の考えを持つ」と「考えを伝え合う」場面をつなぐ機能を果たす。

特に、①～③の活動を工夫して充実させ、児童の思考力・判断力・表現力の育成を図り、ト指導の効果を検証することを目的とした。



図1 片上小スタンダード

Ⅲ 教育実践研究の方法と内容

1 1年次実践研究の内容とその分析

(1) 全国学力学習状況調査の分析

表1 平成24年度全国学力学習状況調査 正答率(左)とB問題の無解答率(右)

	全国	本校	問題	全国	本校
算数A	73.5	66.4	4(3)	10.8	24.8
算数B	59.2	54.8	5(3)	10.5	43.8

本校は、全国とくらべて正答率は低い。とりわけ、B問題の記述式の全5問の全てで無解答率が全国とくらべて高い。4(3)の正答率は、全国の正答率よりも高いにも関わらず、無解答率は全国よりも高い。植阪は、無解答率の高い理由として、①学習方略を積極的に活用しようとする発達の弱さ、②なぜそうなるかの理由や原理の理解が不十分なために応用的な問題に対応することができなくなるなど、などを挙げた。これらのことと同時に、子どもたちは日ごろの授業から、「自信がない」、「まちがっていたらいけない」という意識があり、自分の考えを書けないでいることが分かってきた。

(2) アンケート(4年生以上の児童93名 算数担当教員10名 数字は%)の分析

	授業のめあてを書く		振り返りを書く		考えを言葉でノートに書く		考えを説明する		友達に質問や意見を言う		考えの説明に図を使う	
	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師
1	90	90	67	30	21	0	18	30	18	10	15	20
2	9	10	21	50	55	80	39	60	49	60	56	80
3	1	0	11	0	24	20	36	10	21	10	21	0
4	0	0	1	20	0	0	7	0	12	20	8	0
指数	1.1	1.1	1.5	2.1	2.0	2.3	2.4	1.8	2.3	2.4	2.2	1.8

「めあてを書く」、などのスタンダードの流れに沿ったものについては、定着していた。しかし、「自分の考えを持つ」場面や「考えを伝え合う」場面での具体的な活動の定着度は今少しであった。授業観察でもペアトークやグループ学習が少なく、説明の機会が十分に持たれていないことが分かった。

(3) 学習ノートの機能

東井は、学習ノートの機能を次の4つに分類している。

- ①練習帳的使い方・・・書き取りや計算の練習。
- ②備忘録的使い方・・・板書を写し取る。
- ③整理保存的使い方・・・調べたこと、分かったこと、感じたことをノートに整理する。
- ④探求的使い方・・・書きながら考え、考えながら書くことで問題を発見する。

これを受けて、横須賀は、①②を基礎に③④へと発展させる過程をノート指導とした。③④のようなノートでは、「生活の論理」と「教科の論理」を結びつけることができ、あることを十分に自分のものにし、他人にも伝えることができるようになるとしている。

本研究では、横須賀の主張に沿った「ノート指導」と同時に、新たに「コミュニケーションとしての使い方」を提案した。自分の考えを伝えるための手段として、また友だちの考えを取り入れるための手段として自他の考えをつなぎ、さらに深い理解に高める役割を

「コミュニケーションとしての使い方」としたいからである



図2 ノートのコミュニケーションとしての使い方

(4) 説明を意識したノート指導の系統表の作成

国語科の「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の特質と算数的コミュニケーションの特質とを関連付けてノート指導の系統表を作成した。汎用的学力と算数科の特質をふまえた学力の融合を図り、より質の高いコミュニケーション力の育成を目指した。

低学年：「めあて」、「まとめ」など、ノートの型の定着、自分がしたこと、見たことを文字や絵、図で表す。

中学年：相手に説明することを意識し、自分の考えを確かにする。友だちと自分の考えを比べ、よさを取り入れる。

高学年：友だちの考えを評価したり、自分の考えと結びつけてよりよい考えを生み出したりする。

2 2年次の実践研究の内容と分析

(1) 取り組みの概要

現任校に復帰した第2学年では、学年の課題や児童の実態から具体的な活動により実感を持たせながら、ノート記述に結びつけることを重視して検証を行った。

国語科との関連で、低学年では、「経験したことを」書く、話すこと、事柄の順序に従って書くこと、よいところを基に伝え合う説明活動にしている。その上で、①自分が操作したことをノートに絵や図で表す（可視化、探求的機能）、②自分が操作したことを操作した順番にノートにことばで書く（論理性、探求的機能）、③友だちに説明する（コミュニケーション的機能）、というように高めて行くことにした。

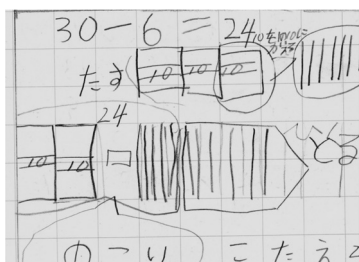
(2) 授業の実際

①操作したことを絵や図に表す力

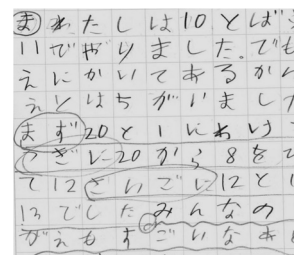
自分の操作を絵や図に表すために、最初は絵や図が入ったワークシート形式にしたりノートに絵や図を貼り付けて渡したりして書き込みやすくした。しかし当初は、答えだし書き込むことができなかった。矢印を使って書くようになると、操作の過程がわかやすくなってきた。慣れてくると自分で、絵や図を進んで書くようになった。

②ことばでノートに書く力

児童のノートには図や絵の横に短いことばを書くものが多く見られた（図1）。その有効性認めながら、「まず」、「次に」、「最後に」のように時系列でまとめるようにした。



左：図3 指導前のノート



右：図4 指導後のノート

③友だちに説明し、伝え合う力

○話形について

授業中に散見していた友だちとくらべることば、理由を表すことばを「目指せ発表名人」にまとめ、教室に貼るとともに、称揚していった。特に、「友だちとくらべること」に目が向くようになった児童が増えてきた。

○ペアトークについて

より多くの児童に説明の機会を与えるために、ペアトークを実施した。当初は、操作をし合いながら説明するようにし、徐々にノートに書いた図を使ってペアトークができるようにしていく。操作を通して友だちの説明を聞くことで考えの整理ができるようになったり、お互いの共通点を見つけて自信を深めたりすることができるようになった。

(3) 授業アンケートとその後の授業改善

1学期の授業の成果を検証するために2年生を対象に算数の授業でおこなう活動についてのアンケートを行った。

表1 算数授業アンケート（7月19日実施 実施人数17人：単位は人）

調査項目	とてもよくできた	できた	ふつう	あまりできなかった	全くできなかった
自分の考えを書く	14	2	0	0	1
友だちの考えに 意見を言う	3	4	5	4	1

「自分の考えを図やことばで書く」ことは一定の成果を得られたが、「発表し合う」ことで課題は大きい。

そこみ、ペアトークの中で友だちのノートに「すばらしい」や「がんばったね」のシールを貼るようにした。これは、岡山大学附属小学校の高学年で行われた実践を参考にした。ノートに貼るという行為がノートを友だちに見せることにもなること、友だちの考えを評価することなどからノートのコミュニケーションとしての機能も高まると考えた。実践を取り入れた後のアンケートでは少しずつ改善がみられてきた。

IV 成果と今後の課題

ノート指導を教科の特質、国語科の特質、学年の特質の3つの視点から適切な方法を考えていくことで、第2学年の児童にも一定のノートを書く力をつけることができた。中には、ノートに図や説明を書いたり、振り返りを書いたりすることを楽しみにしている児童も出てきた。今後は、話し合いの場面でのより有効な可視化の方法を、教科の枠を越えて探っていくとともに「算数で学習したことを生かす」ことへも研究を進めていきたい。

こうした私の実践の学校への広がりや、公開授業の後に行われた他学年の公開授業3回のうち、特別支援学級を除いた2学年でグループ学習やペアトークが実践されるなどの量的な効果はあった。しかし、図の利用や系統性が甘く、目指す思考力・表現力と乖離している現状も散見され、今後より精緻な提案をしていきたい。

また、授業反省会も、ノートや子どものつづやきなどをもとに子どもの思考をみとるものへと変えていき、組織的に教師が思考力を見る力を鍛え、評価基準の統一化を図っていく場となるように改善をしていきたい。

小学校における保幼小連携推進システムの構築 — 保幼小交流単元学習づくりの過程を通して —

学籍番号 22424082 氏名 八田 卓二

概要

保幼小連携を推進するために様々な取り組みが行われている。現在、これらの取り組みは、繰り返されるうちに形骸化し、本来の目的である、連続性や一貫性を実現する教育改善に繋がっていないという課題があることが分かった。交流活動は、幼児教育に直接ふれることで、自らの教育との違いに気付き、新たな見方考え方を得ることのできる貴重な機会である。保幼小連携を推進し、教育改善に繋げるためには、交流活動を省察的に実践することを通して、教科、領域等に位置づけ、教育課程に位置づけられた交流単元学習を作成し、示すことが必要であることが実践を通して明らかになった。さらに、継続していくための取り組みのあり方が課題となる。

キーワード：保幼小連携 交流単元学習 省察的实践 教育改善

I 研究の目的

本研究の目的は、保幼小連携の取組みにより、幼児教育と小学校教育の独自性を生かしながら円滑な接続を図ること、子どもの成長を連続したものと捉え、教育の連続性・一貫性を可能にする小学校における教育改善を促す「保幼小連携推進システム」を構築することである。

現任校では、児童の実態として、主体性を育むことが課題の一つに上げられる。幼児教育は、幼児の主体的な活動を促す中で、展開される教育である。この幼児教育の理解から得られる知見は、小学校教育において主体性を育む示唆を与えてくれると考えられる。また、幼児教育からの連続性・一貫性を可能にする教育改善により、幼児教育で育まれた主体性を生かす教育活動を展開することで、児童の主体性を効果的に育むことができると考えられる。しかし、保幼小連携の様々な取り組みが行われているにもかかわらず、連続性・一貫性を可能にする教育改善が行われていないため、「連携教育が推進しているという実感がもてない」という現象が見られる。

接続・連携にはレベルがあり、客観的に現状を分析し、今後どのような方向を目指すのかを知っておくことも必要である。(木下 2010)そこで、「接続・連携の6つのレベル」(木下 2010)や、「保幼小連携段階表」(2009 和田信行)をもとに、現任校における「芳泉小学校保幼小連携教育の段階表」(図1)を作成した。現在、現務校は、保育園と幼稚園と交流する取り組みが教育課程に位置づけられないままイベント的に実施されている第2段階(交流活動イベント段階)にある。次の第3段階(カリキュラム実施段階)に進むためには、現在行われている取り組みを一つずつ教育課程に位置づけてカリキュラムを作成する必要がある。交流単元学習とは、交流する場を生かし、「計画」、「実施」、「振り返り」といった児童の意識の流れに沿った単元で構成された学習である。この交流単元学習づくりの過程は、保幼小連携教育の意義を理解した上で進めて行かなければ、連携教育として実施することができない。また、

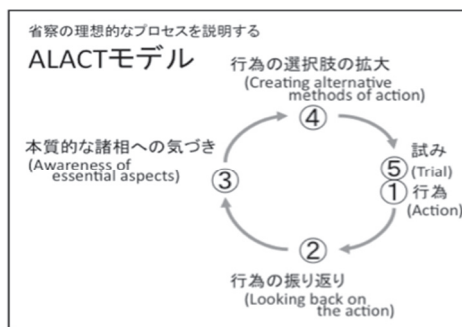
「保幼小連携段階表」 保小の連携実践事例集より抜粋 (2009 和田信行)	「芳泉小学校保幼小連携段階表」
<p>第4段階・発展 全市的な連携・接続 カリキュラム作成・実施段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全市的な保幼小連携・接続カリキュラムの作成・実施 ・カリキュラム評価、改善 	<p>第4段階・発展 「岡山型一貫教育実施段階」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アプローチャカリキュラムとスタートプログラムの接続 ・交流単元学習の評価、改善サイクル
<p>第3段階 互恵性を求めた連続段階 接続カリキュラム実施段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタートカリキュラムの実施 ・保幼教員との連携指導 ・指導案の作成 ・保幼教員との事前打合せ ・連携授業の実施 (1年生から6年生各教科領域) 	<p>第3段階 「カリキュラム実施段階」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタートカリキュラムの実施 ・交流単元学習における保幼教員との連携指導(チームティーチング) ・「むかしあそび」「交流給食」の交流単元学習化 (教科等の位置づけ・指導案の作成) ・保幼教員との指導案検討会の実施 ・校内授業公開、校内研究協議会の保幼教員の参加 ・校内研究(幼児教育の視点に立った授業改善)の実施 ・公開保育・協議会への小学校教員の参加 ・地域協働学校への位置づけ
<p>第2段階 交流段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相互交流活動へ ・小学校行事への招待 ・保育園・幼稚園児の授業への招待 ・生活科、招待から連携授業へ 	<p>第2段階 「交流活動イベント段階」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保幼小連絡会 ・学習発表会リハーサルへの招待 ・交流給食(5年生) ・生活科「むかしあそび」(1年生) ・スタートカリキュラムの試行 ・学校園連携教育全体計画の提案 ・就学引継ぎ会 ・幼小合同研修会 ・幼小合同選考訓練 ・事前打ち合わせ会 ・幼小合同プール掃除
<p>第1段階 初めの一步段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業公開案内の配布 ・保育所、幼稚園の学校利用を促進 ・近隣保育所、幼稚園の確認 	<p>第1段階 「初めの一步段階」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主な連携対象園の選定 ・「芳泉幼稚園」「かわい保育園」「ひばり保育園」 ・就学引継ぎ会 ・授業公開案内の配布 ・幼稚園プール使用

(図1)「芳泉小学校保幼小連携段階表」

このカリキュラムを作成する過程こそが保幼小連携の目的である連携による教育改善の一つとなると考える。そこで、交流単元学習づくりの過程に着目し、交流活動から、交流単元学習に移行する過程を通して、保幼小連携が推進する姿を求めた。

現任校は、交流活動イベント段階にあり様々な交流活動を実施している。第5学年の「交流給食」は保幼小の交流活動の一つとして実施されてきた。しかし、この「交流給食」は、カリキュラムを作成する段階（カリキュラム実施段階）に進まないままに継続実施されてきている。これまで行事に位置づけられた「交流給食」は準備の時間も設定されないままにイベントとして実施されている。「交流給食」は児童と幼児が直接関わる体験的な活動である。この体験的な活動を組み込んだ交流単元学習は自ら課題を見つけ考え主体的に判断し問題を解決する資質や能力を育む総合的な学習の時間の学習活動の一つとなる可能性がある。すなわち児童が幼児の様子を見取りながら臨機応変に対応する体験的な活動は、総合的な学習の時間の価値ある学習活動となりえるのだ。しかし総合的な学習の時間のカリキュラムを作成するためには、「交流給食」を自らの教育に位置づけ生かそうとする流れを作り出す必要がある。この流れを作り出すためには、「交流給食」を省察的に実践し、より確かな経験による学びから気付きを誘発し、改善案を導き出すプロセスが必要だと考える。

取り組み（行為）から得られた知見や視点を教育課程に位置づけカリキュラム作成に結びつけるためには、チームによる省察の場が重要になる。チームによる省察は、互の気づきを共有し、更なる気づきを誘発するだけではなく、チームは、改善を推進する数々の力となる。そこで、チームによる省察の場に経験による学びの理想的なプロセスを提唱したリアリティック・アプローチ（コルトハーヘン1985）のALACTモデル（図2）を導入した。ALACTモデルの5つの局面（「行為」「行為の振り返り」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」「試行」）は行為と省察が代わる代わる行われていることを示している。ALACTモデルは省察という手段によって経験からの学びを促すことを促し「本質的な諸相への気づき」では新たな知見を誘発する意図的な働きかけとなる。交流活動の「打合わせ」「計画」「実践」「実践後の振り返り」にあてはめて省察的に実践することで、交流活動の改善案を誘発し交流単元学習（カリキュラム）作成への流れを図った。



(図2) ALACT モデル

II 教育実践研究の方法と内容

1 1年次の実践研究

「交流給食」の実態を把握するために実施後にアンケート調査を行った。アンケートの結果から、同じ活動を共に行っていても、小学校教師と幼稚園教師の間には大きな意識の違いが見られた。

小学校は、交流給食での児童の様子や活動について、「結構楽しんでいて、よくなっていた。」と肯定的に捉えている一方で、幼稚園は、「ゲームを工夫してくれていたが、少し難しいものもあった。」といった課題点を見いだしていた。また、環境面においても、「交流するには家庭科室の机が大きすぎて、児童園児の間に距離感がうまれてしまう。」「小学校の環境に慣れることがひとつのねらいであるのなら、特別教室ではなく、普通教室が好ましいのでは?」といった課題を見いだしていた。「打合せ前に昨年5年担任の先生に様子を聞いてほしいかった。」といった小学校の取り組みに改善が見られないことへの指摘もあった。

この反省は次年度に引き継ぐことになったが、交流単元学習づくり（カリキュラム作成）への流れは作り出すことができなかつた。それは、保幼小連携の意義を踏まえた活動後の振り返り方が十分でなかつたため、具体的な改善点の創出ばかりに終始し、交流活動による児童の成長にまで気づきが至らなかつたためである。すなわち、実施した教師が交流給食の価値を十分に実感することができなかつたため、価値ある交流給食の活動を教育に活かしたいという思いまで高めることができなかつたためと思われる。

2 2年次の実践研究

交流給食の交流単元学習づくりへの流れを作り出すためには、保幼小連携の意義や必要性の理解を図ることや、第5学年の学年会に「ALACTモデル」を導入し、省察的に実践することを通して、交流活動の意義を十分に感じ取ることが必要であると考えた。

i) 保幼小連携の意義や必要性の理解を図る取り組み

「幼小合同研修会の実施」

前年度の現務校の「保幼小連携に関するアンケート」の結果、全ての職員が保幼小連携は

必要だと答えている。しかし、幼児教育に対する理解や具体的な取り組みについての理解は低く、幼児教育と小学校教育のあり方には大きな隔たりがあり、保幼小連携を進めていくためには、まず、学校園全体で互いの教育のあり方について理解し合うことが必要であると考えた。そこで、まず、幼児教育や本校での保幼小連携に関わる取り組みについての理解を図るために、「幼稚園との合同研修会」を実施した。

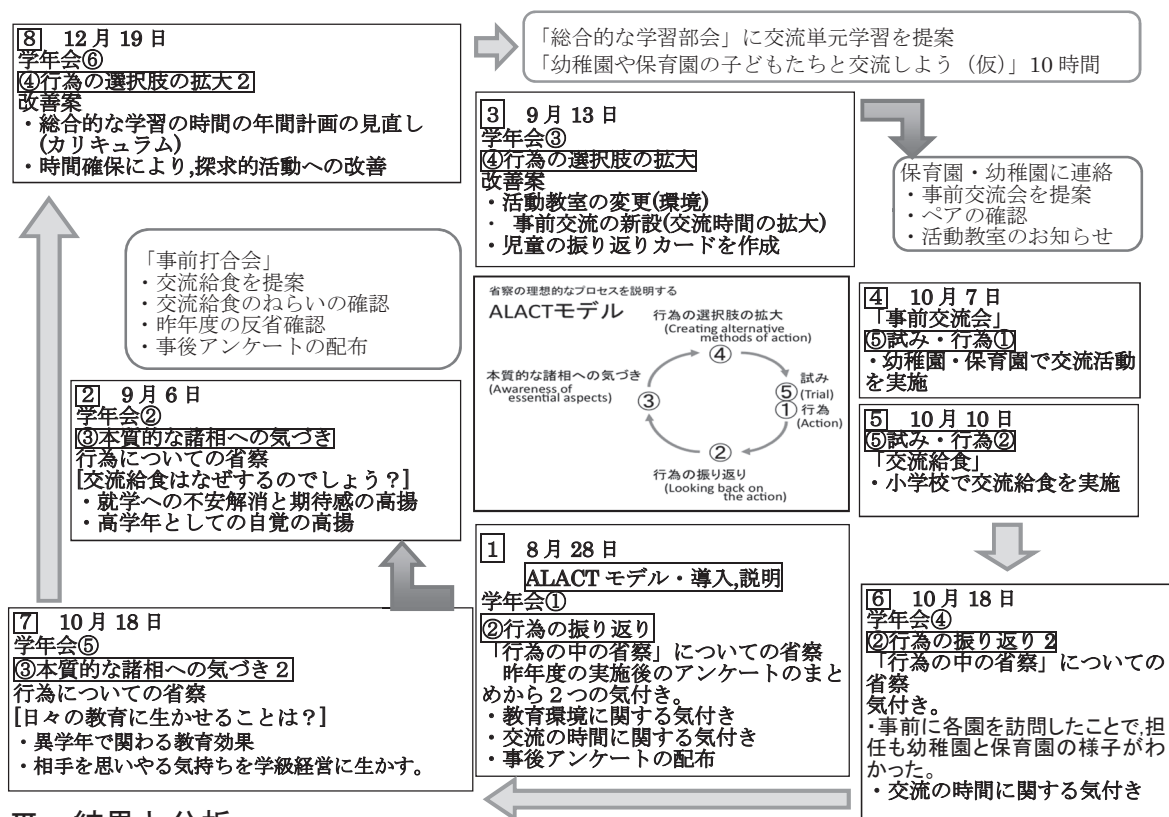
合同研修会では、まず、「本校での保幼小連携の取り組み」と「省察的实践」について説明した。その後、幼稚園での幼児教育の実際を映像により視聴した。幼児や教師の実際の姿や言葉のやりとりを視聴しながら気付いたことを付箋に記入し、視聴後グループで気付きの共有化を図った。この映像視聴による幼児教育の疑似体験を用いて、様々な気づきが生まれる、省察的な実践を体験した。

ii) 第5学年「交流給食」に「ALACTモデル」を導入する取り組み

「第5学年交流活動「交流給食」の実施」

「交流給食」への取り組みが、省察的な実践となるように、チームによる省察の場である第5学年の学年会に、ALACTモデルを用いた。

昨年度の実施後のアンケートを確認する学年会①「行為の振り返り」からALACTモデルはスタートし、2サイクル目の学年会⑥「行為の選択肢の拡大2」までを交流単元学習の作成への流れと捉えている。



III 結果と分析

現任校における保幼小連携に関する質問紙によるアンケート (H. 24. 12, H. 25. 12 に実施) と現任校、幼稚園、保育園で実施した質問紙による交流給食の事後アンケート (H. 24. 10, H. 25. 10 に実施) 幼小合同研修会後に行った記述式アンケート (H. 25. 7 に実施) の結果から分析を行った。

1 保幼小連携の意義や必要性の理解を図る取り組みについての結果と分析

合同研修後の記述式アンケート (H. 25. 7 に実施) から、研修後、「振り返りカード」により研修の目的や研修の方法について、検証した。

記述式アンケートは、研修を受けた60%から提出され、そのうち、89%が今回の研修についておおむね満足することができているという回答を得た。

「幼稚園はただ遊びに行くところと思っていたが、教師の意図をもって活動していることが分かった。」など、幼児教育についての理解が図られたことを示す記述や、「幼児教育に対する興味関心が高まり、幼小連携教育を進めて行きたいという思いをもつことができた。」

といった、連携推進に関わる記述など表面的な保幼小連携への理解を示す振り返りが見られた。さらに、「・・・ほめることを中心にした指導を改めてしていきたいと思った。」や「今回の気づいたことや、ぜひ小学校現場でも取り入れていきたいと思ったことを今後いかしていきたいです。」「幼稚園のことをもっと知って、小学校の教育にあたる必要性を感じた。」「小学校のやり方を押し通している部分もあると思うので、知っておくことがまず大切だと思った。」などの、日々の教育活動を振り返り、改善への意欲が感じられる記述がみられた。

また、H. 24. と H. 25. の 12 月に実施した保幼小連携に関するアンケートから、保幼小連携は必要の項目は、50%から 63%に、教育観に関する項目で「引き出す」「やや引き出す」が、39%から 45%に上昇した。しかし、11 月に隣接する幼稚園で行われた公開保育には、「クラスを空けることができない。」「見に行きたかったが時間がなかった。」等の理由で、参加者が 9 名にとどまってしまった。意識は高まっても、実施する時間の確保など、実施に向けての更なる取り組みが必要である。

2 第 5 学年「交流給食」に「ALACT モデル」を導入する取り組みについての結果と分析

交流活動から交流単元学習作成（カリキュラムの作成）の流れをより確かなものにするために、ALACT モデルを用いた。

5 年生の学年団の中には、昨年度の交流給食を実施している担任はいないため、昨年度の事後アンケートをもとに、ALACT モデルの②「行為の振り返り」からスタートした。③「本質的な諸相への気づき」では、「なぜ交流給食を行うのでしょうか？」という問いかけに対して、チームの一人ひとりが考える場をもつことで、保幼小連携の意義に立ち返り、「よいよい活動にするためにはどうしたらいいのか？」という意識「本質的な諸相への気づき」が働いた。結果、教科等の位置づけもされず、時間数も確保されていない中で、より児童にとって価値のある活動へ高めるために、交流給食の計画をたて、事前に保育園や幼稚園に出向いて、幼児と関わる「事前交流会」を新設し、実施した。(④「試行」①「行為」) ②「行為の振り返り」事後アンケートでは、「もっと時間を確保すれば児童にとってより良い活動になる。」といった振り返りがみられ、「総合的な学習の時間に位置づけて、探求的な活動になるようにする。」といった来年度実施に向けてのカリキュラム作成への流れをつくった。また、「本質的な諸相への気づき 2」での「日々の教育に生かせることは？」の問いに対して、児童と幼児の関わる姿から、「異学年で関わる教育効果」への気づきが誘発され、学年間交流の活用等、小学校教育における今後の教育改善への可能性が見られた。

また、幼稚園からは、「5 年生の姿を通して教師の思い願い目的が感じられました。」「児童の接し方がとてもよかったです。事前に年長児に対するかかわり方をしっかり指導してくださっていたおかげだと思います。」といった取り組みの改善に触れた記述も見られた。

IV 考察

本研究を通して、保幼小連携の取り組みは、まず互いの教育のあり方を知ることによって自らの教育を見直し、保幼小連携の取り組みを改善することを通して、始めてその意義や教育効果を実感することができることが分かった。この実感は、行為した者が得られ、実践を伝え聞くだけでは、得ることができない。省察的実践を通してはじめて得られるのであるから、省察的実践となるような枠組みが必要になってくる。チームによる省察の場は、互いの気づきを共有することでさらに各個人に新たな気づきを促す有意義な場である。学年会に ALACT モデルを導入することでこのチームによる省察をより確かにすることができた。しかし、一方で大規模校である現任校において、直接取り組みに関わらない職員にとっては、保幼小連携の取り組みとして何が行われ、どのような意義があるのかが伝わらない。今回の取り組みで、来年度から第 5 年の総合的な学習の時間に「交流給食」の取り組みが位置づけられ、「幼稚園や保育園の子どもたちと交流しよう（仮）」10 時間としてカリキュラムが作成された。このカリキュラムは、保幼小連絡会（1 月 31 日実施）で提案され、幼稚園の教育課程の検討へとつながった。これらの取り組みが、教育課程に保幼小連携として位置づけられるよう、これまで曖昧であった学校教育目標の「地域との連携」「学校間連携」と保幼小連携との関わりを示し、現在取り組まれている活動を「学校間連携教育全体計画」として支える必要がある。さらに、生活科における交流単元学習「むかしあそび」「体験入学」も本年度 2 月実施、来年度の幼小合同研修会の実施に向けて始動している。第 2 段階「交流活動イベント段階」の取り組みを、一つずつ保育園・幼稚園と連携をとりながら、教育課程に位置づける営みを通して、いかにして直接取り組みに関わらない職員に気づきを共有することができるのかが今後の課題である。そして、これらの取り組みを通して、次の第 3 段階「カリキュラム実施段階」に移行し、さらに「計画」「実施」「改善」を保幼小が協働することを通して、第 4 段階「岡山型一貫教育実施段階」へと進むことが求められる。

小学校国語科における「読み」の力の育成

～ユニバーサルデザインの視点から～

学籍番号 22424083 氏名 日笠 寛子

概要

本研究では、小学校国語科において「読み」の力を育成するための授業をデザインし、授業実践を通して授業の在り方について検討することを目的とした。まず、ユニバーサルデザインの視点から、第6学年の児童37名を対象に「きつねの窓」の単元において児童が主語や述語を的確に捉えながら読んでいく授業をデザインした。その結果を踏まえ、さらに有効な授業デザインに修正し、第4学年の児童35名を対象に「ポレポレ」「ごんぎつね」の単元において授業を行い、その効果を確認した。その結果、授業時のノート記述や指導の前後で実施した質問紙調査の結果に変容がみられ、本取り組みの効果が推測された。

キーワード 小学校国語科 ユニバーサルデザイン 読みの力 「構文マップ」

I はじめに

2008年3月に告示された小学校学習指導要領においては、言語に関する能力の育成を重視し、各教科において言語活動の充実を図ることが強調されている。とりわけ、国語科における言語活動は、各教科の言語活動の基盤とされている。

しかし、2012年度に実施された全国学力・学習状況調査の結果では、国語科の力のうち「読むこと」に関する力に課題があることが明らかになった。そこで、現任校においても、国語科における児童の「読むこと」の力を分析したところ、標準学力調査（NRT）、岡山県学力・学習状況調査などから、「読むこと」に関する力に課題があることが明らかになった。これらの背景より、本研究では小学校国語科において「読み」の力を育成するための授業をデザインし、授業実践を通してその効果を検証することを目的とした。その際、現任校の実態から特別な配慮が必要な児童への対応も考慮し、ユニバーサルデザイン（以下UD）の視点を取り入れることにした。

II 研究の目的と方法

前項で述べた背景より、本研究では小学校国語科において「読み」の力を育成するための授業をデザインし、授業実践を通してその効果を検証することを目的とした。なお、本研究では、「読み」の力について、「読んで理解するだけでなく、課題を解決するその過程で思考を行い自分の表現をすること」と規定する。まず、「読み」に関わる現任校児童の実態を把握する。児童の実態把握の方法としては、前述した全国学力状況調査の他に、児童を対象とする質問調査、実際の授業における児童の学習状況の観察を中心とした。次に、先行研究及び現任校児童の実態を踏まえ、「読み」の力を育成するための授業デザインを考案する。その際、特別支援教育の視点を加味しながら検討していくことにした。さらに、考案した授業デザインに沿った授業を実施し、授業における児童の学習状況及び授業前後に行う質問調査の結果等を基に、「読み」の力を育成するための授業の在り方について検討する。

Ⅲ 課題分析と授業デザインの考案

児童の実態を把握するために、「読み」の学習に関する 32 項目からなる質問紙を作成し、2012 年 6 月に第 3～6 学年の児童 136 名を対象に調査した。各項目について 5 件法で回答を求め、回答の得点化に際しては、選択肢に付した数字をそのまま用いることにした。得られた回答をもとに因子分析を行った結果、5 つの因子を抽出することができた。各因子と質問項目を表 1 に示す。また、各因子を構成する質問項目の得点の平均値を算出したところ、読解：3.11、構文：2.96、意欲：3.94、聞く：3.48、書く：3.48 となった。現任校における児童の実態から、児童に「読み」の力をつけるためには、主語や述語を的確に捉えて読ませる必要があると考えた。これは、「読み」の力は、文法力などに支えられているという野地（1976）の考えとも一致している。塚田（2005）は、児童が自分の知識や考えを拡充・整理できるように、蜘蛛の巣状に語句を結んで図式化させる「意味マップ法」を提案しており、ここでは、この考えを参考にした「構文マップ」を取り入れた実践を行った。語句を図式化させることにより、児童は主語・述語の関係を的確かつ視覚的に捉えることができ、桂（2010）が述べている UD の視点「授業の視覚化」からも有効ではないかと考えた。本実践は、現任校教諭に依頼して 2013 年 1 月に、第 6 学年の児童 37 名を対象に「きつねの窓」の単元において実施した。この実践

表 1 因子と質問項目

因子	質問項目
読解	①場面に合わせて、はやさ（ゆっくり・はやく）を変えて読んでいる。
	②登場人物の気持ちを考えながら読んでいる。
	③場面を思いうかべながら読んでいる。
	④登場人物と自分の気持ちをくらべながら読んでいる。
	⑤場面のうつり変わりに気をつけて読んでいる。
	⑥登場人物の気持ちの変化に気をつけて読んでいる。
構文	⑦主語に気をつけて読んでいる。
	⑧述語に気をつけて読んでいる。
	⑨主語と述語のつながりを考えながら読んでいる。
意欲	⑩物語文を読むのが好きである。
	⑪せつ明文より物語文を読むのが好きである。
	⑫物語文を読むのは楽しい。
聞く	⑬自分と友だちの考えをくらべながら聞いている。
	⑭友達の発表を集中して聞いている。
	⑮先生のしつ問を集中して聞いている。
	⑯先生のしつ問を一度聞くと、その意味がわかる。
	⑰友だちの発表を一度聞くと、その意味がわかる。
書く	⑱自分の考えを書いているとき、りゆうも書いている。
	⑲自分の考えを書くとき、相手（友だちや先生）にわかるように書いている。
	⑳自分の考えを書いた後、もう一度読み直している。

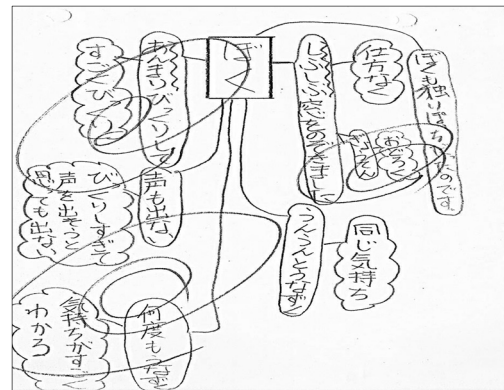


図 1 児童が書いた「構文マップ」

において、児童は主人公の「ぼく」を主語とし、それに対応する述語を捉えながら「構文マップ」を作成した。その後、述語として捉えた主人公の行動の理由を読み取り、その内容を「構文マップ」に繋げて記述していった。児童の作成した「構文マップ」の例を図 1 に示す。各場面の読み取りの最後には、主人公の気持ちなどがどのように変化したのかを「構文マップ」を活用してワークシートに記述した。

効果の検証は、授業実践の前後に実施した質問紙への回答の分析により行った。その結果、実践前では、読解：3.01、構文：2.88 であったのに対し、実践後では、読解：3.37、構文：3.40 という結果と得点が増加しており、「構文マップ」の取り組みによる効果が推測される。文章を読む時に主語・述語などの構文を捉えながら読むことを意識することで、読み取りに効果が見られたのではないかと考えられる。しかしながら、この授業デザインが発達段階の異なる児童に対して有効であるか否かについては検討していない。国語科の「読みの力」の育成について広く検討するためには、同様の実践を他学年の児童に対しても行う必要があると考える。

IV 授業実践と授業デザインの検討

1. 実践研究 I

(1) 実態把握

児童の実態を把握するために、前年度と同様の質問紙調査を、2013年6月に第4学年の児童35名を対象に行った。その結果、読解：3.16，構文：2.88，意欲：3.67，聞く：3.42，書く：3.20となった。主語や述語を的確に捉えて読ませる必要があり、「構文マップ」を毎時間活用して授業を行うことにした。

(2) 授業実践の概要

本実践では、2013年7月、第4学年の児童35名を対象に「ポレポレ」の単元において全9時間の授業を実施した。「主人公の人がらを言葉や行動から読み取ろう」をめあてに各場面の読み取りを行った。第1時であらすじをつかみ、第2時～第8時において、主人公を「構文マップ」の中心に置き、その周囲に各自が考えた人柄を書き込ませるようにした。その後、その事が読み取れた理由となる言葉や行動を文章から書き抜き、その内容を「構文マップ」に繋げて記述していった。まとめの第9時「主人公を紹介しよう」では、「構文マップ」を活用して主人公の人がらについて読み取れたことを記述させた。

(3) 成果と課題

書き出す言葉が短かったこともあり、普段の授業よりも多くの言葉を見つけて書くことができ、第9時では、「構文マップ」に書いた言葉を用いて記述することができ、人物の読み取りに繋がっていると考える。また、授業実践の前後に実施した質問紙への回答の分析も行った。全体的に得点が上昇していたが、中でも、実践前では、読解：3.16，構文：2.88であったのに対し、実践後は、読解：3.43，構文：3.32と得点が上昇していた。このような児童の変容から、「構文マップ」による取り組みの効果が推測される。しかし、文章から根拠を導き出す時に単語や短文で書くことはできるが、それらを繋げて文を記述することが苦手な児童に対して十分な時間を設定することができなかった。学習した事柄を用いて記述するための時間を確保することが必要だと考える。学級の全ての児童が具体的な言葉を自分で書くことができるようになるためには、「一人ひとりが全体指導の中で学習課題をつかみ活動できる授業デザイン」について検討することが必要である。

2. 実践研究 II

(1) 授業デザインの改善

ア. 単元構成と授業構成の改善

前述の課題を受けて、単元構成と授業構成の改善を行った。単元構成の改善により、記述の時間を十分に設定するため、「構文マップ」の活用は第4時のみとした。授業構成の改善として、児童が自分の考えを書き、さらに書いたことをもう一度読み直し推敲し加筆できるよう、記述の時間の十分な設定を行った。

イ. 共有化・焦点化

学習教材の全体像を全員が把握するために単元導入時に白石（2011）が提案している物語教材の「10の観点」を参考にし、本実践では「5つの観点：時・場所、登場人物、中心人物、語り手、あらすじ」を取り上げた。次に、記述することが苦手な児童の支援として各時間の授業の始めに、前時のまとめを児童が発表し、その中の言葉を用いながら前時の振り返りを行い、どのような言葉を選び、どのような書き方をすればよいのかを具体的に

示した。これらは、桂（2010）が述べているUDの視点「授業の共有化」からも有効ではないかと考えた。また、作品を読み進め、まとめを行う際、主人公に焦点をあて読みとりの記述を行った。これは、UDの視点「授業の焦点化」からも有効であると考えた。

(2) 授業実践の概要

本実践は、2013年11月、前回と同じく第4学年児童35名を対象に「ごんぎつね」の単元において実施した。「主人公の心情の動きを読みとろう」をめあてに各場面の読み取りを行った。第1、2時であらすじをつかみ、第3時では、「5つの観点」を用いて「学習の共通土俵」を作り、第4時では「構文マップ」を用いて主人公の人物像をおさえた。第5時～第10時においては、主人公に焦点をあて読みとった事をノートに書いていき、第11時では「兵十の視点から物語を書こう」として、視点を兵十に切りかえて読み取れたことを書き、第12時は「ごんぎつね」を学習しての感想を記述した。

(3) 成果

効果の検証は、授業実践の前後に実施した質問紙への回答の分析とノート記述の内容により行った。

図2は実践前後の質問項目の得点の平均値をグラフにしたものである。実践前では、読解：3.38、構文：3.26であったのに対し、実践後では読解：3.65、構文：3.31になり得点が上昇している。また、ノート

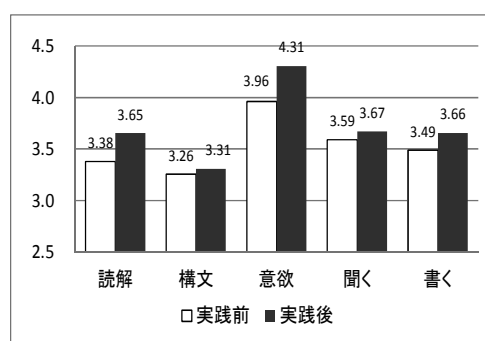


図2 事前・事後調査

記述においては、初めは視点が語り手と主人公とが混在していた児童も、2~3回記述を継続して行く中で主人公に焦点化され、この時間に読みとりたいキーワードや主人公の内言を書いたりすることができるようになった。さらに、児童の中には、作品の叙述に基づきながら作品には書かれていない表現を使って記述している者も見られた。最後の感想では、主人公が本当はどんな人物なのか、何を相手に求めていたのかを書いたり、主人公へ寄り添う記述になっていたりする者も見られた。これは、主人公へ焦点をあて読み進め気持ちの変化を捉えたことにより、その様に児童が表現できたのではないかと考えられる。

また、全体的には、積極的にまとめを記述する児童が多くみられた。これらは、記述する際の手立てとして、前時にまとめたことを全体で振り返ったことにより、キーワードや書き方が明確になり記述しやすくなったと考えられる。

V. 終わりに

「読み」の力の育成のための指導法として、「授業の視覚化」からも有効と考える「構文マップ」や、「共有化と焦点化」も取り入れた授業実践を行い、その効果について検討した結果、考案した授業デザインによる一定の効果が見られた。今後の課題としては、今回の「構文マップ」の活用は人物像の読み取りの場面のみで行ったが、一番有効な場面や活用のタイミングなどについて検討することが必要である。また、その他の作品を対象とした活用はできておらず、他の作品についても同じような読み取りができるのかについても確かめることが必要である。今後も、児童へのさらに有効な授業デザインについて検討し、実践していくことが必要であると考えられる。

健康的な生活を実践できる力を育む保健教育の在り方について 養護教諭が中核的役割を担う保健指導を通して

22424089 本岡 千草

概要

本研究では、子どもたちの生活習慣、特に睡眠の課題を改善するために、養護教諭として、どのように保健教育を推進し、実践していくべきかを明らかにすることを目的として研究を行ってきた。

学校保健活動の中核的役割を担っている養護教諭¹⁾が、組織的な学校保健推進体制の構築に積極的に関わる体制をベースに、学校保健活動の一環として、養護教諭が担当する保健指導を実施したり、保護者啓発を行ったりすることで、健康的な生活を実践しようとする意欲と態度の育成に繋がることが分かった。しかし、個の課題が大きい子どもたちの行動変容は集団指導だけでは難しく、個別の保健指導を今後どう進めていくかが課題である。

キーワード 中核的役割 学校保健推進 学校保健計画 保健指導 健康的な生活習慣

I 課題の所在

近年、社会環境や生活環境の急激な変化に伴い、大人社会の夜型化傾向は子どもたちの生活にも及び、遅寝・睡眠不足等の生活習慣の乱れの問題を引き起こし、不定愁訴、生活習慣病の低年齢化、メンタルヘルスの問題等、心身の健康問題の要因となり、子どもたちの抱える心身の健康問題をより複雑かつ顕在化・深刻化させている。

さらに先行研究より、生活習慣はほぼに小児期から青少年期にかけて決まる、生活習慣の課題がいったん発生、発症すると、成長するにつれて固定化し、質的にも量的にも進行し、その後の対応が難しいという特性があることから、学校において子どもたちの生活習慣、特に睡眠の課題を解決すること（一次予防の健康教育）は、発育・発達の著しい時期である児童生徒期の急務と言える。

II 実践研究テーマ設定の理由

現任校では、深刻な健康課題は表面化していないが、遅寝に代表される生活習慣の乱れ等、個人の生活スタイルや行動選択に起因する健康課題を抱えている子どもたちがいる。

このような実態をふまえ、保体審答申（1997）で示されているように、保健室での子どもたちのケガや病気への対応、精神面のケアなど、健康課題が発生してから対応する受け身的な活動（二次予防）だけでなく、健康課題が発生する前の予防的な健康づくり（一次予防）に養護教諭の専門性を一層生かすことが課題解決の糸口となると考える。

これまで、養護教諭として年4回の発育測定時に45分を確保し、保健室から教室へ出向むいて実施する保健指導（集団を対象とした保健指導）に継続して取り組んできた。

しかし、子どもたちは、教授した知識は覚えているものの、自らの健康課題を改善し健康的な生活に向けて行動するまでには至らず、現任校が抱えている課題は解決されていない。そこで、この課題を解決するために、養護教諭が中核的役割を担う保健指導を通して、健康的な生活を実践できる力を育む保健教育を、どのように推進し、実践していくべきかを明らかにすることを目的として研究を行うことにした。

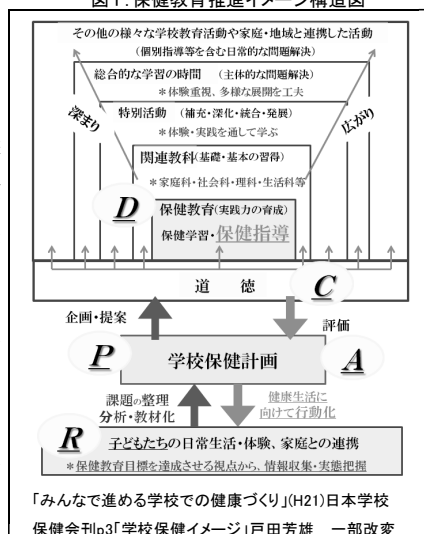
III 現任校での課題分析実習を通して

中教審答申（2008.1）¹⁾では、複雑かつ顕在化・深刻化している子どもの健康課題を解決するためには組織的・計画的な学校保健が基本となること、養護教諭は、学校保健活動の推進にあたって中核的な役割を果たし重要な責務を担っていること等を提言している。

現任校での週一回の課題分析実習を通して、子どもたちに健康な生活を送るために必要な知識や技術を習得させ、身近な健康問題を自分で解決できる能力を育てるためには、養護教諭が担当する保健指導は、図1のように学校保健計画に位置づけ、その取組の一環として実践することが重要であることに気づいた。

一年次は、この構造図を基に、組織的に学校保健活動が推進出来るように次のような実践を行った。

図1: 保健教育推進イメージ構造図



1 重点課題（R）の明確化

現任校の子どもたちの生活実態を詳細に把握するために、オッズ比分析を使ってデータの整理・分析を行った。（図2）その結果、「夜型化生活は低年齢化し、そのことが体調不良の一因となっている」ことをより明らかにすることができた。

2 学校保健計画（P）の改善案の作成

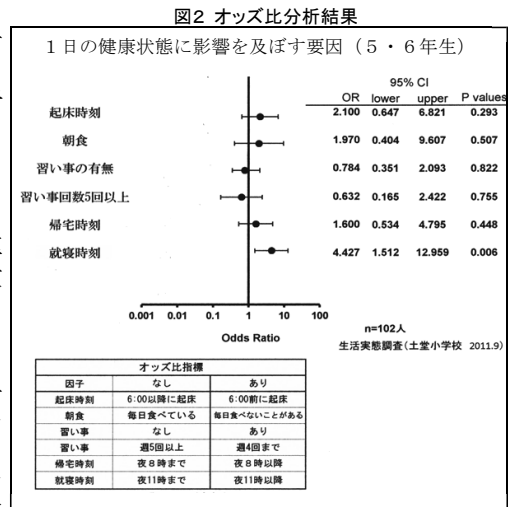
組織的・計画的に養護教諭が担当する保健指導を実施するために「学校保健計画」を見直し、改善案を作成した。

3 保健室経営計画（P）の作成

学校保健計画は、教職員で取り組む総合的な計画であるが、保健室経営計画は、学校保健計画を踏まえた上で養護教諭が取り組む計画である。

養護教諭が、学校保健活動全体に中核的役割を果たし保健教育を推進するためには、保健室経営計画を立て、組織的・計画的に保健室経営をしていく必要がある。（中教審答申2008.1¹）

これまでの保健室経営計画を見直すために、再度、学校教育目標、学校保健目標をふまえ、子どもたちの健康課題の解決に向けた保健室経営目標を設定し、目標達成のための具体的方策と評価計画が分かる保健室経営計画に作成し直した。



IV 実践研究の構想

1 実践研究の仮説

組織的に学校保健活動を推進できる体制のなかで、学校保健計画に基づいて計画的に保健教育（養護教諭が担当する保健指導）を実践し、保護者啓発を行うことで、児童に健康的な生活を実践できる力を育むことができる。

2 実践研究の全体構想図

実践研究の全体構想図は、図3のとおりである。

3 保健指導構想図

健康行動理論や行動変容技法を導入した保健学習、ライフスキル教育の先行研究や文献及び保健学習についての全国調査結果が示唆する保健教育の留意点から、小学校期の心身の発育・発達や健康上の特性を踏まえて図4のような保健教育を行うことで、健康の価値を認識し、健康生活に向けて実行しようとする意欲〔山崎(2006)健康の内的統制意欲〕と態度を育成することができ、健康生活に向けて実行できると考える。

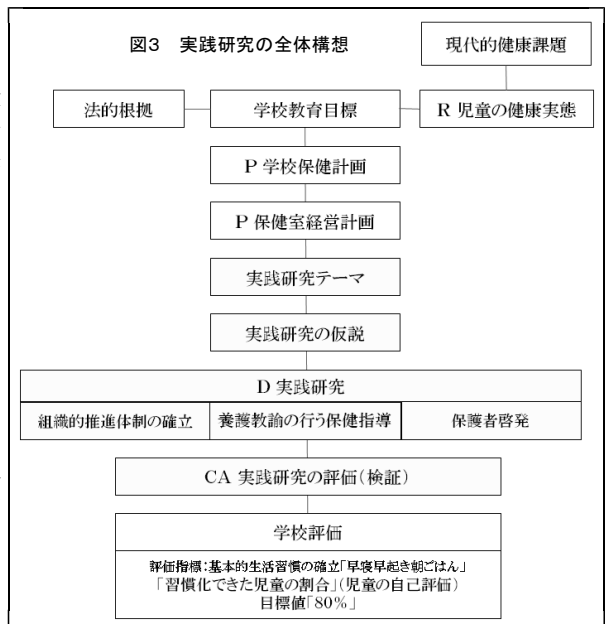


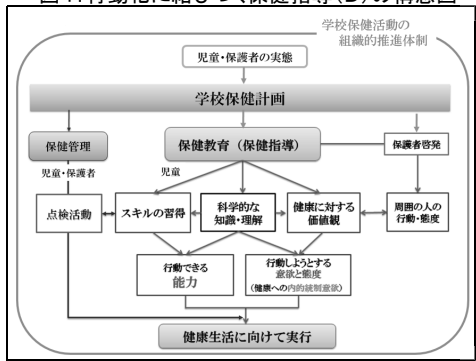
図4: 行動化に結びつく保健指導(D)の構想図

V 実践研究（D）（二年度）

1 組織的推進体制の確立

(1) 保健教育を教育課程に位置づける

研究二年目に入る前、子どもたちが抱えている健康課題を解決していくためには、一次予防から三次予防までをマルチレベルアプローチ(多層的・同時的・構造的)的に学校保健活動を推進する必要があることを校長に提案した。その後、この提案は理解を得られ、今年度の学校経営計画の中に「健やかな体の重点目標」として「保健指導・安全指導の徹底」「学校保健計画の確実な実施」に加えて「マルチレベルアプローチによる健康教育」として位置づけられた。



「健康教育への招待」高橋浩之著P43[図2-4]改変

(2) 組織的に推進できる学校保健活動の基盤作り

a. 実働可能な学校保健計画(P)

年度初めに改善した学校保健計画(案)を保健体育部に提案することにより、全教職員で計画(案)の内容とシラバスとの整合性について確認、修正することができ、今年度の学校保健計画として採用されるに至った。また、健やかな体の重点課題を解決するために、学校保健計画から「生活習慣の確立に向けての取組」を抜き出し、年間の取組が一面で可視化でき、役割を意識しやすい活動別の計画表を新たに作成。その後、保体部員と共に計画や取組内容の見直しを行った。(図5)

b. 教職員の協働意識の構築

組織的に学校保健活動を推進していくためには、全教職員に協働意識が構築されることが大前提となる。学校保健計画の周知、学校保健に対する理解と協働意識の高揚を図ることを目的に、新たに学期に一回校内研修の時間を確保し研修を実施した。

図5生活習慣の確立に向けての年間計画

NEW・役割を意識しやすい年間計画に

生活習慣の確立に向けての年間計画(学校保健計画より抜粋)

月	保健管理		保健教育 (保健学習と保健指導)		保護者啓発	各役割の明確化
	保体部	教職員	担任・専科他	養護教諭	教職員	
4						
5						
6						
7						

組織的な取組

系統的な取組

2 養護教諭が行う保健指導(集団)

健康課題「生活習慣、特に睡眠の課題」の改善にむけ、学校保健計画に基づき、「生活習慣の確立に向けての取組」の一環として、9月の発育測定時に保健指導を実施した。

(1) 実施計画

実践研究対象学年：第6学年1組(1学級27人)

実施日：平成25年9月6日(金)発育測定時(裁量45分)

題材名：体調管理の重要性～「トップアスリートの生き方」から学ぶ

(2) 保健指導のねらい

- ・「夢、目標の実現」と関連させながら、健康の重要性(体調管理)の認識を高める。
- ・短期目標に向かって実践する取組「早寝早起き朝ごはん点検活動」に繋げることにより、自分の生活をふり返って目標を立て、自分の生活課題を改善しようとする意欲と態度を育てる。

(3) 保健指導の工夫

指導に当たっては、図4をもとに、健康の価値を認識し、健康生活に向けて実行しようとする意欲と態度を育成することができるように、アトキンソンらの期待価値理論をベースに「これをやることは意味(価値)がある!」と思える価値目標(短期目標)を持たせたうえで、「早寝早起き朝ごはん点検活動」の活動を仕組んだ。

3 保護者啓発

保護者は子どもの生活習慣を整える役割と、子どもに適切な生活習慣を教える役割をもっており、保護者が実際に行う行動は子どものモデルとなる。特に、小学校期の健康行動は、発達段階的に保護者の影響を受けやすいので、保護者啓発することは、健康課題解決するために必要不可欠であり、重要な意義がある。(図4)

保護者がわが子の生活習慣をどのように捉えているか、健康に対してどのような意識・価値観をもっているか等を把握するために、保護者対象に「児童の生活習慣実態調査」を実施し(9月)、その結果を基に参観日(11月)の保護者懇談会で保護者啓発を行った。

VI 実践研究の結果と分析(C)

1 組織的推進体制の確立

学期に一回危機管理研修の時間確保ができた。教職員が高い必要性を感じている危機管理研修の一部に、未然防止の危機管理として必ず学校保健活動に関する内容を取り入れることで、学校保健活動に対しての理解が深まり、教職員の協働意識の向上に繋がった。

しかし、保健体育部員とその他の教職員とでは、協働意識には差がみられることから、単発的な取組で終わらせず、来年度は、学校保健安全計画の中に位置づけ、組織的・計画的に推進できるように働きかける必要がある。さらに、より充実した研修にしていくために、取組後の評価アンケートを定着させ、研修の目標が達成できたかどうか検証していく必要がある。

2 養護教諭が行う保健指導(集団)

保健指導後の評価指標として、「健康への内的統制意欲」が高まったかどうか質問紙[山崎(2006)]を使い効果測定を行った。

保健指導前、後の内的統制意欲の変容結果は、いずれの項目においても事後の評定平均は上昇した。(図6) t検定の結果、①と⑤の項目については有意差が認められた。特に

⑤睡眠の項目は、有意水準1%で事前と事後の有意差が認められた。保健指導の取組により、①規則正しい生活がしたいと⑤夜は早く寝たいの項目については、健康への内的統制意欲が高まり、取組の成果があったと言える。

図6 健康への内的統制意欲の変容(4段階評定) N=26人

6-1	保健指導前		保健指導後		P値	優位水準 P<* 0.05 P,**0.01
	Mean	(SD)	Mean	(SD)		
①規則正しい生活をしたい	3.43	0.84	3.73	0.59	0.044	*
②病気になるから早く良くなるように努力したい	3.43	0.84	3.65	0.55	0.113	
③病気になるように気をつけたい	3.69	0.46	3.73	0.44	0.372	
④自分の健康は自分で守りたい	3.61	0.49	3.69	0.54	0.263	
⑤夜は早く寝たい	3.31	0.82	3.65	0.68	0.002	**
⑥食べるものには気をつけたい	3.58	0.74	3.69	0.67	0.208	
⑦じゅうぶんに運動をしたい	3.62	0.78	3.69	0.72	0.268	

「健康への内的統制意欲質問紙：山崎，2006」を使用

たのは、指導以前より内的統制意欲が高い集団であるため、指導後大きな変容がみられなかったと考えられる。指導後、健康の内的統制意欲④⑥の二項目とも低下していた児童(A児)がいた。A児については、個別のアプローチに取り組んでいる。

3 保護者啓発

保護者対象の「児童の生活習慣実態調査」から、保護者の健康観、健康知識・理解度が低いものではないことが分かった。児童対象の「生活習慣実態調査」からは、一見元気そうに見えるが、自覚症状として「体調不良」「寝不足感」を感じている子どもたちが多く、その要因は、学年によって特徴があることが分かった。さらに、児童と保護者対象の二つの調査結果を比較することで、新たに、4年生以下の学年では、学校と保護者が目標としている就寝時刻に相違があるのではないかとということや、朝子どもたちがなかなか起きないため保護者が毎朝苦勞している実態があることが分かった。

そこで、11月の保護者懇談会では、基本的な生活習慣の定着に向けて啓発する時間を確保し、これらの実態調査結果を基に、家庭における支援の協力を依頼した。

取組の効果指標として、保護者懇談会後、啓発資料の理解が得られたかどうかを問うアンケートを実施した。

等分散検定後、t検定を行った結果、啓発資料①については5・6年生が有意水準5%で有意差が認められ、懇談会での啓発活動が有効だったと言える。(図7)

啓発資料②については、3・4年生が有意水準5%で有意差が認められたが、3・4年生では資料①②とも懇談不参加の方が評価平均が高い結果となった。保護者啓発の客観的評価指標については、再検討する必要があり課題が残った。

図7:保護者啓発資料の理解度(4段階評定)

	懇談参加		懇談不参加		P値	優位水準 P<* 0.05
	Mean	n(人数)	Mean	n(人数)		
5・6年	3.50	48	3.07	15	0.330	*
3・4年	3.29	47	3.50	10	0.149	
1・2年	3.37	46	3.29	7	0.470	

	懇談参加		懇談不参加		P値	優位水準 P<* 0.05 P,**0.01
	Mean	n(人数)	Mean	n(人数)		
5・6年	3.48	48	3.13	15	0.056	
3・4年	3.34	47	3.70	10	0.030	*
1・2年	3.37	46	3.29	7	0.393	

Ⅶ 考察 (A)

現在、年度末に向けて取組の評価・分析の途中であるが、月別学校評価の達成率は目標値の80%に到達せず、取組の成果として数値に表れるまでに至っていない。(図8)

しかし、本研究において、実践を自己評価するだけでなく、他者評価や客観的評価指標を用いて評価することにより、次のような取組の成果と課題を把握できたことは、成果であると考えられる。

- ・養護教諭が、教職員の学校保健活動に対する理解と協働意識の向上と組織的な学校保健推進体制の構築に積極的に関わり、その体制をベースに、学校保健計画に基づき、保健管理の活動と連動させて保健指導を実施することにより、重点をおいて取り組んだ項目(規則正しいリズムと早寝)については、健康への内的統制意欲が高まった。
- ・保健指導後「健康への内的統制意欲」が高まったかどうか効果測定をすることにより、個別の保健指導を必要とする児童を客観的に把握することができた。生活習慣の課題が大きい子どもたちの行動変容は、集団の保健指導だけでは難しいので、個別の保健指導をどう進めていくか検討する必要がある。
- ・取組を正確に評価・分析をするための客観的評価指標をどう設定するかということについては、引き続き検討する必要がある。

今後、これらのことを踏まえて、最終の取組の評価・分析をもとに取組の見直しを行い、子どもたちの健康課題解決にむけて実践研究を継続していきたい。

参考・引用文献 1)文部科学省 2008.1 中央教育審議会 「スポーツ青少年分科会学校健康・安全部会(答申)」

図8:学校評価(月別)

6年1組 n=28	割合 (%)	人数 (人)	全校平均 (n=283)
4月	67.9	19	79.9
5月	67.9	19	81.2
6月	67.9	19	81.2
7月	64.3	18	78.2
9月	64.3	18	80.7
10月	60.7	17	73.7
11月	60.7	17	73.7
12月	64.3	18	72.5
平均	64.8	18.1	77.6

通常の学級における特別な教育的ニーズのある児童を

学年全体で育てる教育実践

学籍番号 22425061 氏名 赤木 雅美

現任校において取り組むべき重要な課題である「入学期の指導」の視点から現状を分析し、課題を整理した。現任校の入学期の主な取り組みを、①子ども理解②小学校での支援・指導体制③保護者対応の3つの視点から分析した結果、①では入学前の保育園や幼稚園との関わり方、②では入学式前後の教員集団の役割の明確化や教育環境の整備、③では説明会の持ち方や情報共有の仕方等について、それらに関わる改善点を整理して示した。

キーワード： 特別な教育的ニーズのある児童 教育環境の整備 スタートカリキュラム

1. はじめに

前期の課題分析実習で整理された現任校の3つの課題（人間関係づくり・特別支援教育の充実・確かな学力の育成）の視点を持って、後期の課題提案実習に取り組んだ。実習の主な内容は、前述の3点を踏まえた授業観察、現任校教職員との懇談、困難さを抱えている児童への対応等である。これらの取り組みから分かったことは、「入学期の指導」に目を向けることの重要性である。現在、多くの課題を抱えている6年生は、入学当初から、その傾向は見られており、学年進行に伴って多様化、深刻化している。個々の課題を抱えて入学してきた「1年生」の段階で、取り組むべき内容や方法について検討することの必要性を痛感し、「入学期の指導」に焦点を当てて取り組むことにした。

2. 目的

新入生が小学校生活や新しい人間関係、小学校文化に円滑に適応するための困難さを整理し、それらを克服するためにどのような「教育環境の調整」が必要なのかを明らかにすると共に、園から学校文化へのゆるやかな接続にするための「スタートカリキュラム」について検討する。

3. 入学期の課題と対策

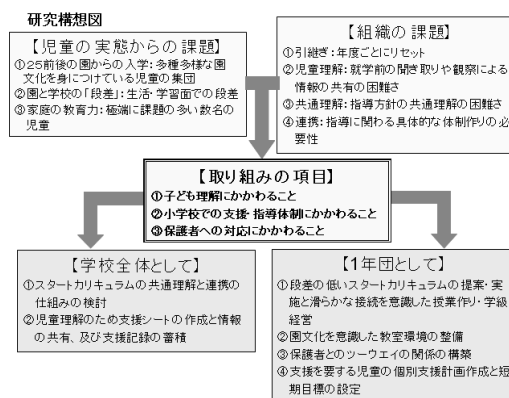
一年生のクラスが混乱していること背景に、子どもたちのつまづきがある。子どもたちは、園から学校への急激な変化に着いていけず、小学校への不適応状況に陥っていることも多く、園と学校の文化の違い、つまりは「段差」が一つの要因となっていると考えられる。文部科学省委託事業「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究」では、園や学校の担任、保護者の九割以上が「段差」を感じているというアンケート結果を示されている。園から学校への移行が容易でないことは、多くの人の共通認識となっており、各学校では「入学期の指導」について、様々な配慮や工夫が行われている。

「入学期の指導」に関わり、入学前後に現任校で行われている主な取り組みの内容は、①子ども理解にかかわること、②小学校での支援・指導体制にかかわること、③保護者への対応にかかわることの3点にまとめられる。

①に関連し、保育園や幼稚園を訪問し、6歳児の子どもたちの様子を観察した。保育士からの聞き取りは、時として主観的になりやすい傾向にあり「子どもを見る共通の尺度」としてチェックシートを作成し、それを使って全ての就学児の実態を把握する必要があると考える。また、観察や聞き取りで得た情報は各園・個人ごとにまとめ、入学式前に全職員で情報を共有し、児童一人ひとりに対する理解を深めることが必要である。特に気になる児童については、個別指導計画を作成するなどして、保護者の願いや短期目標などの共通理解を得ることは欠かせないと考える。

②に関連し、入学式当日から手厚く指導できる体制づくり、具体的には、「誰が」「いつ」「何をするのか」の役割分担を明確にすることが必要と考える。支援の必要な児童が、小学校に入学して感じる段差の大きさは、想像に難くない。まずは入学式をスムーズに迎えることができるように、園とも協力しながら準備を進めることが必要である。入学後も、教室環境の整備をはじめ、教師の言葉遣いに至るまで、細やかな配慮が必要である。特別な支援の必要な児童に対する支援は、すべての子どもへの支援につながることを全職員で共通理解しておくことが重要だと考える。さらに、幼児期と児童期を円滑につなぐためのスタートカリキュラムについて検討し、可能な内容から実践に移していきたいと考える。具体的には、生活科を中心とした合科的・関連的な内容への取り組み、園文化を意識した教室環境の整備、言葉遊び・数遊びなどを取り入れた指導、子どもが集中できる15分程度の単位への授業時間の分割などである。

③に関連し、当面、就学時健康診断、入学説明会、入学式、四月参観日、役員決め、家庭訪問等における教員の丁寧な対応が必要と考える。低学年の学級経営が難しくなった原因の一つに、子ども1人1人が抱えている問題が多様化し、増幅していることが挙げられる。その背景には、家庭生活の多様化も挙げられる。ある家庭で「常識」のことを別の家庭の子どもには理解できないことが増えている。また、集団体験が乏しい子どもたちに、集団生活のルールやマナーを身につけさせる事に最も苦慮しているのが現状である。しかし、学校から家庭にお願いするばかりではなく、保護者からの質問や意見を学級通信に掲載し、タイムリーに発行するなど、ツーウェイの関係を構築していくことが必要と考える。



4. 2年次の検証計画と課題

前述した具体的な取り組みを進めるためには、まず、学年団のみならず、取り組みの意義や内容、方法について教職員に十分説明し、学校全体で共通理解を図ることが欠かせないと考える。また、スタートカリキュラムの意義と内容を正確に保護者に説明すること、小学校における学習や生活について情報提供をすること、保護者との意見交換の場を設けることなどが重要だと考える。さらに、個々の取り組みによる各学級の一年生児童の学習・生活面における変容をとらえるとともに、各取り組みを進める中で生じる様々な課題を整理し、分析していきたいと考えている。

中高一貫校における「進路実現」にむけた個の育成

学籍番号 22425062 氏名 麻生 薫

概要

本研究では、文献研究、「学習実態調査」や「アセス」の分析、管理職・各ミドルリーダー・同僚教員との面談などを通じて本校生徒の実態を把握・分析し、そこに認められる課題の解決に向けて、ライフスキルの獲得を目指す保健科の授業を行う必要性が明らかになった。さらに、こうした授業を個人の取組に留めるのではなく、学校全体で実施されるAMAKI学（キャリア教育）の中に体系的に位置づけ、報告者の自己目標や価値観を学校組織の目標・方針と連鎖させていくことの意義や手立てが明らかになった。

キーワード：ライフスキル AMAKI学 保健科学習 セルフ・マネジメント

1. はじめに

本校は「学力向上・進路希望の実現、知性と豊かな人間性を兼ね備えた意欲ある次世代のリーダーを育成する」ことを目指す中高一貫の進学拠点校である。生徒や保護者の「学力向上・進路希望の実現」に対する意識や期待が非常に高く、そのような環境の中で、生徒は「成績のために学習する」という価値観をもつ傾向にある。また、「人間関係を適切に築けない」「自分で意思決定できない」などの課題を抱えている。こうした認識は、管理職を含め教員集団全員で共有されている。本校には、現在、学習に対して息切れを起こし、心の健康問題を抱えている生徒も複数存在しており、将来に希望をもち、自らの生き方を考え、主体的に進路選択・実現できるように、学校全体で支援していかなければならない。

報告者は、校内の教員集団の年齢構成から「ミドルリーダー手前」であり、学校の経営・組織をリードする立場にあるわけでない。そのため、上記のような生徒への支援を行うためには、まず、担当教科である保健科の授業でライフスキルの獲得を目指す取組を進めていくことが可能である、その上で、報告者の自己目標を学校組織の目標・方針と連鎖・整合させていくため、学校全体で実施されているAMAKI学に、保健科の授業でのライフスキル学習を位置づけられるよう、セルフ・マネジメントしていくことが必要であると考えた。

2. 目的 と方法・内容

本研究は、担当教科である、第1学年の保健の授業「心身の機能の発達と心の健康」の単元で、ライフスキルの獲得を目指した取組を行うことによって、生徒課題を解決し、学校組織の目標達成に貢献していくものである。

また、その取組を通じ、職場における自分の位置・役割を管理職・同僚と相対化する中で見出し、自分の目標や価値観を学校組織の目標・方針と連鎖・整合させていくというセルフ・マネジメントの過程を明らかにしていくものである。

こうした目的を踏まえ、文献研究、「学習実態調査」や「アセス」の分析、管理職・ミドルリーダー・同僚教員との面談などを行った。

3. 分析と結果

4月に実施した学習実態調査で「学習について現在の気持ち」というアンケートを行っている。全校生徒360名中213名が「今の成績を伸ばしたい」と答えており、「勉強が楽しくやる気に満ちあふれている」と答えた生徒は33名に留まった。また、「成績が下がると叱られるから」「成績が上がると何かを買ってもらえる」という生徒の発言や、生徒や担任との面談で得た「自分に自信がなく、学習に対してとても不安感を抱いている」といった情報、さらに全校で約1割の生徒が、学習的適応感について要支援であるという「アセス」の結果から、生徒の学習が、自らの意志決定によるものではなく、何らかの制約を受けて、他律的に取り組んでいるものとなっている。そのために学習が自分自身の成長のための取り組みにならず、自信の欠如、学習に対しての不安感、さらには心の健康問題を引き起こしている状態に繋がっているのではないかと推察した。

このことから、生徒が自分の将来に希望をもち、主体的に進路選択・実現していくために、生徒の学習が、他律的な取組から自律的な取組になっていかなければならず、そのためには、まず生徒の「自分ができること」や「自分が意義を感じること」また「自分の価値観」などの肯定的な自己理解するためのスキル獲得を支援する必要があると考えた。

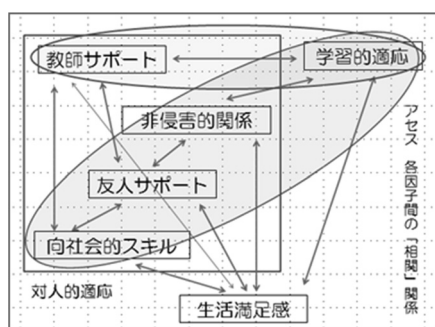


図1：アセス各因子間相関関係図

また、生徒の学習が、自律的な取組になっていくためのアプローチとして、図1のアセス各因子間の相関関係をヒントにした。これは、学習に関連する適応を総合的に示したものである。この相関関係図は、向社会的スキルを獲得し、適切な友人関係を築いていくことで学習的適応感が高まることを示している。他者とかかわる中で、様々な価値観を知り、自分の考えを深めるとともに学習への楽しさを味わうことで、生徒の学習が自律的な取り組みに繋がっていくのではないかと考えた。

4. 2年次の実践研究の展望と課題

来年度は、本校生徒の実態と課題を踏まえ、保健体育科教員として、第1学年保健科の単元「心身の機能の発達と心の健康」において、ライフスキルの獲得を目指したプログラムを作成・実践し、人間関係作りの基盤となる「肯定的自己理解」の育成を目指す取組を進めていく。ライフスキル教育は、すでに高校でも実施されており、中高一貫校としての教育活動の連続性という観点からも有意義といえる。

こうした実践は、学校全体で行われることによって、より体系的・効果的なものとなるため、このプログラムをAMAK I学に位置づけ、生徒の「自己理解・自己管理能力」の向上に組織的に取り組むことを、管理職・ミドルリーダー・同僚教員とのコミュニケーションを通じた協働によって実現する。具体的には、生徒の自己課題解決にむけた保健科学習（ライフスキルの獲得）の成果と課題を管理職やミドルリーダーに提示し、次年度の教育課程の編成に生かしていくための提案を行う。こうした働きかけは、職場における自分の位置・役割を管理職・同僚教員と相対化する中で見出し、自分の目標や価値観を学校組織の目標・方針と連鎖させていくというセルフ・マネジメントを実践することでもある。

「個の力を高める校内研修」～自己主導性を活かした研修を目指して～

学籍番号 22425065 井上 哲

現任校の学校課題を解決するためには、指導の核となる授業を改善していかなければならない。そのためには校内研修での取り組みは重要な位置を占める。しかし、校内研修中の公開授業に関わる一連の取り組み（指導案検討～公開授業～研究協議 以下「公開授業等」とする）の充実だけでは、日常の授業改善までには至らない。そこで、自己主導性ⁱを活かした取り組み強化することによって個の力を高め、授業を改善できるようにする方策を考えた。

キーワード：授業改善 校内研修 自己主導性

1. 目的

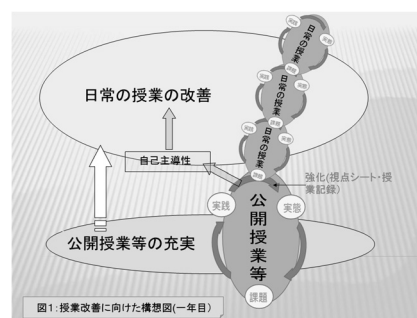
本研究の目的は、校内研修を通して日常の授業に向かう個の力を高めることによって、授業改善を促すことである。ここでいう個の力とは、主に「勤務校での問題を解決し、課題を達成する技能」や「教科指導・生徒指導に関する知識・技術」ⁱⁱと捉えている。教師が自己主導性を持って授業に取り組むことができれば、授業以外の場面、例えば生徒指導や校務分掌等の場面での教師の自己主導性を引き出すことにつながると考えられ、教育全般で考えてみても意義深いと考える。

現任校ではこれまで、考えを伝え合い高め合う授業をめざして、校内研修を行ってきた。しかし、これまでの校内研修は、公開授業等の取り組みが中心であり、そこでわかったことを日常の授業につなげることができにくいという問題点があった。そこで、校内研修と日常の授業とどう結びつけるかということが課題になってきた。

これまでの公開授業等を中心とする校内研修では、日常の授業改善に必要な「実態—課題—実践—実態が循環的に結合する」ⁱⁱⁱといった長期的な連続性を持ったものにはなりにくかった。長期的な連続性を持たせるためには、公開授業等で得た学校が目指す循環を日常の時間に取り入れる必要がある。そこで、校内研修を、今までのような主に全員で集まる時間だけ行うという捉え方ではなく、個が自由裁量で使うことができる時間でも行うという捉え方に変えることで、長期的な連続性を持った授業改善にしていくことが可能であると考えた。また、そのためには、自分で内容や方法を決め、結果や課題に直面し、改善への道筋をつけ、実践していかなければならないという自己主導性が必要となってくる。

2. 実践研究の方法と内容

ここ数年の研究協議を概観してみると、教師が多忙な中で公開授業をしたことや板書が整理されていることや学級が落ち着いていることなど、授業をしていく上では必要な要素ではあるが、協議の柱ではないことの発言が多く見られ、それが協議の深まりを妨げることがあった。協議の視点や内容が定まっていないと、公開授業等で学んだことが、日常の授業に生かすことができない。上記の循環の中における「実践—実態」の部分で連動できていないと考え、2つの取り組みをした(図1)。一つめは、公開授業にお



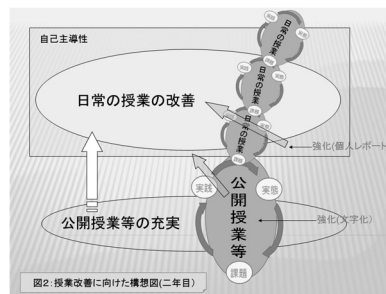
いて参観者が共通した視点を持って授業を観ることで、協議内容を焦点化できるように視点シートを作成し配布したことである。二つめは、子どもの学び(今回は話し合いの部分)をより正確に見るために、授業改善の検証の核となる、子どもの「話し合い」の部分を記録し、研究協議の資料としたことである。これらの取り組みをすれば、個がもつ自己主導性を引き出し、授業の改善に向かうと考えた。

3. 結果と分析

上に記した二つの取り組みによって、研究協議での話し合いは焦点化され、子どもの学びをより正確に見ようとする時間となったが、公開授業等後のアンケートより、一部の教員から「(校内研修のテーマである)学び合いとは何か」や「子どもの何がどうなっていればいいのか」という疑問が出された。また、その後の授業を観察してみても、子どもは「話し合う」活動だけに留まっていて、子ども自身の考えの変容や深まりがある授業を参観することはできなかった。それらの事例から、現段階では、公開授業等と日常の授業は結びついていないと考えられる。その原因については、二つ考えられる。一つ目は、公開授業を省察する際、指導改善に効果的な子どもの学びを見る視点や方法が見いだせなかったからだと考えられる(「実態—課題」の部分)。二つ目は、公開授業等で学ぶものはあったのだが、それを日常の授業に活かそうとする方法を持たなかったということである(「課題—実践」の部分)。公開授業等で学んだことを日常の授業につなげるという行為は、自然発生的には起こりにくく、自ら日常の授業に結びつけるための自己主導性を引き出すためには、別のアプローチが必要ということである。

4. 2年次の実践研究の展望と課題

そこで(図2)、一つ目の問題に対しては、公開授業等での循環をよりていねいに取り組む必要がある。その方法として「実態・課題・実践」を文字化して、整理し考察することで循環を促すことが考えられる。二つ目に対しては、日常の授業を改善に向け、自己主導性を活かし「循環的に結合する」ように取り組みを強化する必要がある。その方法として、個々の教員が、



子どもの学びの課題・公開授業等の考察・実践・省察を記録(個人レポート)していくことで、自己主導性を引き出すようにしていくことを提案している。それは、個において循環されているものであり、連続性がある。連続性を持って常時進行形の状態で一年間を過ごした後は、今年度以上の授業改善が期待できる。

課題としては、困難さを感じている教員へのフォロー(無関心な教員・達成感を持つことができなかった教員・課題を持つことができにくい教員)が必要であることがあげられる。それらは学年団での共有や検討、管理職との面談、研修だよりでの啓発等で課題を克服していきたいと考えている。

ⁱ自己主導性とは、成長するにつれて動く自己概念の方向であり、自分自身で決定でき、その結果に直面し、自分自身の生活を管理することのできるものとして自己を見ることである。(ノールズのアンドラゴジーの考えを三原(長崎大学)が要点としてまとめた(1990))

ⁱⁱ今津(2012)が捉えた、教師の力量を六層構成にしたものから、勤務校での具体的文脈で発揮されやすい力量の層

ⁱⁱⁱ佐古(2013)大阪教育大学・第13回スクールリーダーフォーラム資料 p.5