

令和2年度

長期教育研究員

研究報告集録

第49号

はしがき

<小学校 算数>

- 学びを「つなぎ」「深める」児童の育成

－ 「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程の工夫と振り返りの充実を通して －

浦添市立神森小学校
上村 匠

<中学校 特別活動>

- 多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成

－ 自己有用感を育む学級活動の実践を通して －

浦添市立港川中学校
根間 浩史

<自立支援>

- オープンダイアログの手法を生かした不登校児童生徒の支援

－ 自立支援室「ひなた」での体験活動を通して －

浦添市立前田小学校
新里 康

<適応指導>

- 児童生徒の社会的自立に向けた適応指導教室の在り方について

－ 自己肯定感やコミュニケーション能力を高めるための支援プログラムの実践を通して －

浦添市立浦添中学校
宮城 智恵

令和3年3月

浦添市立教育研究所

は し が き

本年度は、コロナ禍による緊急事態宣言の発令に伴い、長い休校の後の5月19日に小中学校の始業式・入学式が行われる事態となり、子供たちの健康安全・学びの保障が問われ続けています。そのような中、「GIGA スクール構想（予測困難な時代を生き抜く子どもたちを、誰一人取り残すことなく、公正で個別最適化された学びを実現するために一人一台の端末と高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備すること）」の実現がうち出されています。小学校は学習指導要領の全面実施の年、中学校は次年度が全面実施であり、資質・能力（「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」）の育成を目指し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が行われています。本市においても、子どもの姿を「持続可能な社会を創る人」とし、基礎的な知識・技能を身につけ、豊かな人間性や健やかな体力などの「生きる力」の育成を基本とした教育の充実を目指しています。

本研究所は、これまで長期教員研修事業を通して、学校教育の充実に資する人材の育成に努めております。昨年度の第48期までに幼稚園44人、小学校106人、中学校63人、合計213人の先生方が研修を修了し、その成果を学校現場に還元しております。また、特別研究員研修事業として、平成2年から19人の先生方が実践研究を終え、多くの子供たちを成長へと導いています。

本年度の長期教育研究員である神森小学校の上村匠教諭は、「学びを『つなぎ』『深める』児童の育成－『数学的な見方・考え方』を働かせた学習過程の工夫と振り返りの充実を通して－」をテーマとし、「問いが生まれる課題設定」「対話を通じた課題解決」という学習過程の工夫と、学びを明確に意識化できる振り返りの視点や振り返りシートを活用することで、学びをつなぎ、深めることのできる児童の育成を目指す研究を進めました。港川中学校の根間浩史教諭は、「多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成－自己有用感を育む学級活動の実践を通して－」をテーマとし、学級活動(1)ア学級や学校における生活上の諸問題の解決と、学級活動(3)ウ主体的な進路の選択と将来設計の活動において自己有用感を高め、自己実現できる生徒の育成を目指し研究を深めました。

特別研究員適応指導教室「いまあじ」担任、浦添中学校の宮城智恵教諭は、「児童生徒の社会的自立に向けた適応指導教室の在り方について－自己肯定感やコミュニケーション能力を高めるための支援プログラムの実践を通して－」をテーマに実践研究を進めてきました。また、特別研究員自立支援室「ひなた」担任、前田小学校の新里康教諭は、「オープンダイアローグの手法を生かした不登校児童生徒の支援－自立支援教室「ひなた」での体験活動を通して－」をテーマに実践研究に取り組みました。研究に専念できました4人の教諭にとって、これまでの実践と理論をつなげ研究を深めることで、児童生徒理解や授業改善・教育相談の充実につながったものと思います。その研究成果を今後の学校現場で生かしていくことを期待します。

本研究報告書の理論研究や実践研究が、多くの先生方の授業改善・教育相談の質的向上の一助になれば幸いに存じます。結びに、本研究に対し、ご指導・ご助言を賜りました関係教職員の皆様方に深く感謝申し上げます。ご支援、ご協力いただきました校長先生や職員、学校教育課指導監はじめ指導主事の皆様に厚くお礼申し上げます。

令和3年3月

浦添市立教育研究所 所長 長濱 京子

目次

はしがき

<小学校 算数> 1

● 学びを「つなぎ」「深める」児童の育成

－ 「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程の工夫と振り返りの充実を通して－

浦添市立神森小学校
上村 匠

<中学校 特別活動> 17

● 多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成

－ 自己有用感を育む学級活動の実践を通して－

浦添市立港川中学校
根間 浩史

<自立支援> 33

● オープンダイアログの手法を生かした不登校児童生徒の支援

－ 自立支援室「ひなた」での体験活動を通して－

浦添市立前田小学校
新里 康

<適応指導> 41

● 児童生徒の社会的自立に向けた適応指導教室の在り方について

－ 自己肯定感やコミュニケーション能力を高めるための支援プログラムの実践を通して－

浦添市立浦添中学校
宮城 智恵

〈 小学校 算数 〉

学びを「つなぎ」「深める」児童の育成

—「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程の工夫と振り返りの充実を通して—



浦添市立 神森小学校

上村 匠





目次

I	テーマ設定理由	1
II	目指す子ども像	2
III	研究の目標	2
IV	研究仮説	2
1	基本仮説	2
2	作業仮説	2
V	研究構想図	2
VI	研究内容	3
1	学びを「つなぐ」について	3
2	学びを「深める」について	3
3	「数学的な見方・考え方」について	4
4	学習過程について	5
5	振り返りの充実について	5
VII	授業実践	7
1	単元名	7
2	単元の目標	7
3	単元の評価規準	7
4	単元について	7
5	単元の系統性	8
6	指導と評価計画	8
7	本時の学習	9
VIII	研究の考察	11
1	作業仮説(1)の検証	11
2	作業仮説(2)の検証	13
3	本研究を通して	15
IX	研究の成果と課題	16
1	成果	16
2	課題	16
	おわりに	16
	主な参考・引用文献	16



学びを「つなぎ」「深める」児童の育成

－ 「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程の工夫と振り返りの充実を通して －

浦添市立神森小学校 上村匠

【要約】

本研究は、学びを「つなぎ」「深める」児童の育成のために、「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程の工夫や振り返りの充実に取り組んだ。児童が「数学的な見方・考え方」を働かせて、見通しを持ち対話によって問題解決できるような学習過程から学びを「つなぎ」、振り返りによって学びを「深め」たり、学ぶ意義を実感したりできるような手だてを考え、検証を行った。

キーワード□学びをつなぐ・深める □数学的な見方・考え方 □学習過程 □振り返り □学ぶ意義

I テーマ設定理由

子供たちが将来活躍する頃の日本は、変化が激しく予測困難な、厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。学校教育には、子供たちが様々な変化へ積極的に関わり、他者と協働して課題を解決していくことや、知識を概念的に理解して再構成し新たな価値につなげたり、目的を再構築することのできる力の育成が求められている。

小学校学習指導要領解説総則編（2017）（以降、解説総則編）では、急速な社会の変化の中で、一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識し、持続可能な社会の創り手となる「社会に開かれた教育課程の実現」が明記され、資質・能力の育成と、そのための視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が強く求められた。その中で、「問題発見・解決能力」が児童の学びを支える「学習の基盤となる資質・能力」の一つとして示され、同じく学びの過程として「問題発見・解決の過程」が位置づけられている算数科での資質・能力の育成は、重要な課題である。

本県でも、「学びの質を高める授業改善」を重点におき、資質・能力の育成を目指す授業改善や「学びの目的意識の向上」が、さらに求められている。

自分自身のこれまでの指導を振り返ってみると、児童が主体的に学べるような発問・展開の工夫や、対話的な学習となるような話し合い活動の充実を意識し、取り組んできた。その結果、児童の姿として、主に知識・技能が問われる問題では一定の成果を見せるものの、それらを活用した思考力・判断力・表現力を問う問題に直面すると正解できなかったり無答にしまったりする姿、再テ

ストで点数を落としてしまう姿などが多くあった。学びの実態を把握するための調査では、「学習したあと『できるようになってうれしい』『分かるようになって楽しい』と感ずることがある」という項目で、肯定的な回答は48%という結果となった。また、肯定的な回答に対する「それはどんな時か」という質問では、基礎的・基本的な知識及び技能を「覚えた、できた」ことへの達成感について多くの記述がみられた一方で、「新たな考えを発見する喜び」や「学ぶことの良さ」、「次への意欲」等の「学ぶ意義」に関する記述は見られなかった。このことから、児童の学びが、まだまだ学習指導要領や本県の目指す「主体的・対話的で深い学び」「質の高い学び」となっていないかと考えられる。

そこで本研究を通して、児童が学ぶ意義を感じ、能動的に学ぶ姿勢を身に付けられるようにしたい。そのために、『『問い』を生む課題設定』や「対話を通じた課題解決」の場を設定する。これにより児童は、既習の知識や友達の考えを新たな学習場面と「つなぎ」、主体的に対話的な学習ができると考える。また児童が、自分でも意識して学びを「深める」ことに向かえるよう、振り返りに関する「発問の工夫」「視点の提示」「振り返りシートの活用」に取り組む。これにより児童は、学習内容をより「深める」とともに、学びの良さや価値に気付く、学ぶ意義を実感して、新たな学ぶ目的に向かうことができるようになる。以上により、自ら学びを「つなぎ」「深め」ながら、主体的に次の学びへ向かうことのできる児童の育成につながるのではないかと考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

- 1 学習した知識及び技能を相互につなぎ、学びを深めることができる児童
- 2 一連の学習過程を通して自らの学習を振り返りながら、自己の変容や学ぶ意義を自覚し、生活に生かすことができる児童

III 研究の目標

「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程を工夫することや、自分の学びを自覚できる振り返りを充実させることで、学びを「つなぎ」「深める」児童の育成を目指す。

IV 研究仮説

- 1 基本仮説
算数科の授業実践において、「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程を工夫し、

V 研究構想図

学びを自覚できる振り返りを充実させることを通して、学びを「つなぎ」「深める」児童を育成することができるであろう。

2 作業仮説

- (1) 問題解決の学習場面において、「『問い』の生まれる課題設定」「対話を通した課題解決」という「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程を工夫することで考える視点が明確になり、主体的・対話的に知識をつなぎ、よりよく考えることができるであろう。
- (2) 学習の振り返りの場面において、自分の学びを明確に意識できる発問や振り返りの視点、振り返りシートを充実させることで、児童は自身の学びをより深めたり、価値に気付いたりして、学ぶ意義を実感することができるであろう。

《目指す子ども像》

- 1 学習した知識及び技能を相互につなぎ、学びを深めることができる児童
- 2 一連の学習過程を通して自らの学習を振り返りながら、学ぶ意義や自己の変容を自覚し、生活に生かすことができる児童

《研究テーマ》

学びを「つなぎ」「深める」児童の育成
— 「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程の工夫と振り返りの充実を通して —

《研究の目標》

「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程を工夫することや、自分の学びを意識化できる振り返りを充実させることで、学びを「つなぎ」「深める」児童の育成を目指す。

《研究仮説》

《基本仮説》

算数科の授業実践において、「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程を工夫し、学びを自覚できる振り返りを充実させることを通して、学びを「つなぎ」「深める」児童を育成することができるであろう。

《作業仮説(1)》

問題解決の学習場面において、「『問い』の生まれる課題設定」「対話を通した課題解決」という「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程を工夫することで考える視点が明確になり、主体的・対話的に知識をつなぎ、よりよく考えることができるであろう。

《作業仮説(2)》

学習の振り返りの場面において、自分の学びを明確に意識できる発問や振り返りの視点、振り返りシートを充実させることで、児童は自身の学びをより深めたり、価値に気付いたりして、学ぶ意義を実感することができるであろう。

《研究内容》

- 1 学びを「つなぐ」について
- 2 学びを「深める」について
- 3 「数学的な見方・考え方」について
- 4 学習過程について
- 5 振り返りの充実について

授業実践・評価

研究のまとめ・成果と課題

VI 研究内容

1 学びを「つなぐ」について

解説総則編では、「子供たちが学習内容を人生や社会のあり方と結びつけて深く理解し、生涯にわたり能動的に学び続けることができるようにするため」に必要な視点として「主体的・対話的で深い学び」が示されている。児童が能動的に学び続けるには、主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業づくりから、児童が「自ら学びをつなぐ態度」を育成することが重要だと考える。

解説総則編では、「主体的な学び」について、児童が「学ぶことに興味や関心」をもち、「見通しをもって粘り強く」取り組むことや、「自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことが必要とされている。「見通し」について小学校学習指導要領解説算数編（以降、解説算数編）では、「既習事項」をもとにしながら「結果や方法の見通しをもつ」ことが示されている。児童が興味や関心をもちながら、見通しをもとに問題解決したり、学習を振り返ることで学びをさらに次の学習へとつなげていける主体的な態度が必要である。また、「対話的な学び」については、他者との協働や対話を通して「自分の考えを広げ深める」視点が示されている。解説算数編においても、「よりよい解法に洗練させていくための意見の交流や議論」の必要性が述べられていることから、自分の考えと友達の考えをつなぐ対話的な学習で、よりよい問題解決につなげることが必要である。さらに、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、「知識を相互に関連させてより深く理解」したりすることに向かう「深い学び」の視点も示されている。各教科等の「見方・考え方」は、主体的で対話的な学びにより知識を「つなぐ」過程の中で働かせることができるものと考えられる。

以上より児童の「学びをつなぐ姿」として、本研究では「①既習の知識を新たな学習場面

とつなぎ、見通しをもって主体的に問題解決に取り組む児童」「②対話的な学習を通して自分の考えと友達の考えをつなぎ、よりよく考える児童」「③学習を振り返り、自分の学びを、新たな目的や価値とつなぐ児童」として捉えたい。

2 学びを「深める」について

田村(2018)は、「主体的な学び」「対話的な学び」を目指すことの重要性を述べながら、それらが深い学びの実現に向かう「確かな学び」となっているかが極めて重要、と強調している。その上で、「深い学びの視点を意識した授業改善」と、深い学びを「知識中心に捉え直す」ことの必要性を述べている。それによれば、「深い学び」の実現によって知識は関連付けられ、それぞれが個々のものではなく、つながりをもった「構造的な知識」となり、児童の学ぶ様子として現れることが示されている。田村は、これを「構造化された知識」として四つのタイプに分類し、知識が相互につながる様子を示している（図1-1、2）。

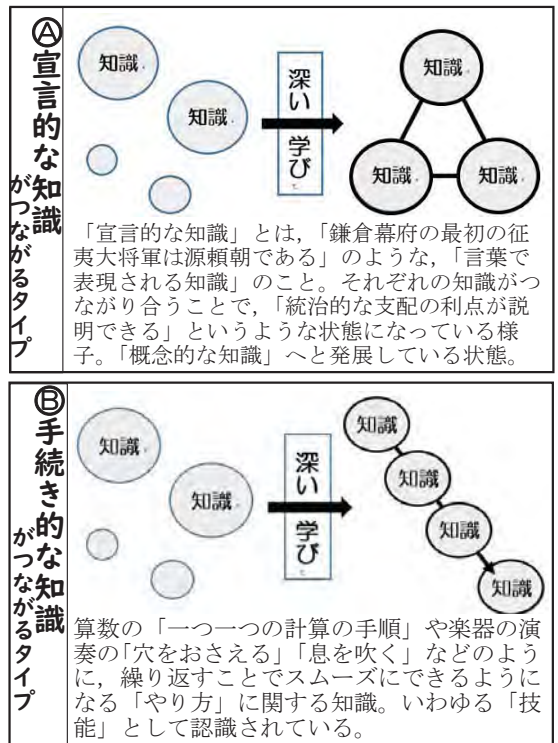


図1-1 「深い学び」の実現による「構造化された知識」のタイプ 田村学「深い学び（2018）」を参考に作成

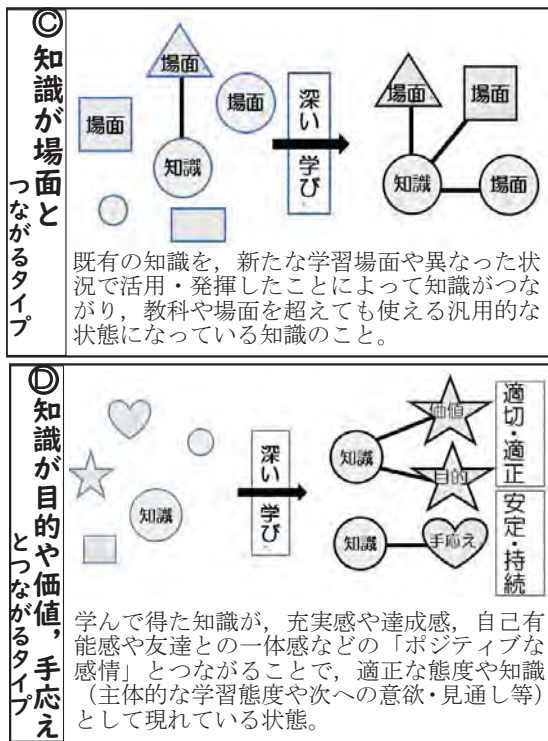


図1-2 「深い学び」の実現による「構造化された知識」のタイプ

さらに、「深い学び」の実現による知識の構造化を目指すことは、「資質・能力」三つの柱を育成することにも密接に関わってくることを、田村は次のように示している(図2)。

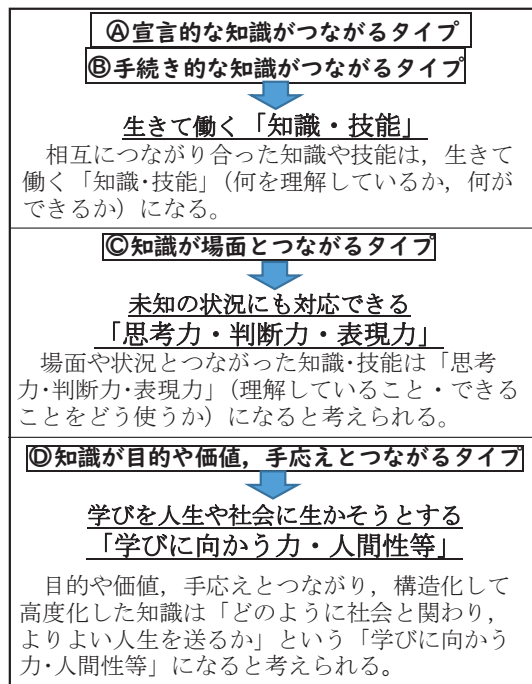


図2 「構造化された知識」と「資質・能力」の関連
 田村学「深い学び(2018)」を参考に作成

これを参考にし、知識の構造化をねらう授業づくりに取り組むことで、児童の学びの深まりや、資質・能力の育成につなげたい。このことから本研究では、児童の「学びを深める姿」として、「①学びを振り返って、学習内容を深める児童」「②学びを振り返って、学んだことの価値に気付き、学ぶ意義を実感する児童」として捉えたい。

以上より、児童は一連の学習過程を通して、知識を「つなぎ」、よりよく考え、学習を振り返ってさらに「深める」なかで、自分の学びの価値に気付き、学ぶ意義を実感して、次の新たな目的へと学びを「つなぐ」ことができると考える。それには、教師による手だてが重要である。本研究では、児童が学びをつなぐための「学習過程の工夫」と、学びを深めるための「振り返りの充実」についてそれぞれ手だてを設定し、取り組んでいきたい。

3 「数学的な見方・考え方」について

解説総則編では、深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが示されており、「教科等の学習と社会をつなぐもの」としている。解説算数編によれば、「数学的な見方・考え方」とは「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること」であり、各学年の領域で身に付ける思考力、判断力、表現力等が、「数学的な見方・考え方」と対応する形で示されている(表1)。

表1 算数科第4学年の目標及び分数領域の内容

第3章 第4節 1 第4学年の目標
(2)数とその表現や数量の関係に着目し、目的に合った表現方法を用いて計算の仕方などを考察する力、図形を構成する要素及びそれらの位置関係に着目し、図形の性質や図形の計量について考察する力、伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し、変化や対応の特徴を見だして、二つの数量の関係を表や式を用いて考察する力、目的に応じてデータを集集し、データの特徴や傾向に着目して表やグラフに的確に表現し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする力などを養う。
2 第4学年の内容 A数と計算(5)同分母の分数の加法、減法 イ 次のような思考力・判断力・表現力等を身につけること。 (ア)数を構成する単位に着目し、大きさの等しい分数を探したり、計算の仕方を考えたりするとともに、それを日常生活に生かすこと。

※下線部は数学的な見方、~~~~は数学的な考え方
 「数学的な見方・考え方」について、盛山(2018)は数学的な見方を「問題を解くときの着眼点」、数学的な考え方を「論理をまとめ

たり高めたりするための視点」と整理している。これらをふまえ本研究では、研究内容1「学びをつなぐ」との関わりから、「数学的な見方・考え方」を「新たな学習場面の問題解決につながる、(主に)既習事項をもとにした考え・表現」と捉える。「数学的な見方・考え方」を引き出す授業づくりをすることで、児童の考える視点が明確になって問題解決への見通しや助けとなり、主体的な学習へとつながって、学びの深まりにも有効に働くものとする。なお、児童から引き出した「数学的な見方・考え方」は、板書の際「算数のミカタカード」(以降、「ミカタカード」)を掲示し視覚化する(図3)。見通しや話し合う際に意識させるために活用していきたい。

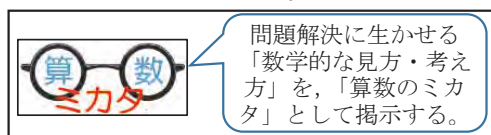


図3 算数のミカタカード

4 学習過程について

解説算数編において、「資質・能力が育成されるためには、学習過程の果たす役割が極めて重要」とされており、児童が学びを「つなぎ」「深める」ための学習過程の工夫が大切だと考える。児童が「数学的な見方・考え方」を働かせながら主体的で対話的に学びを深めていけるよう、本研究では「『問い』の生まれる課題設定」と「対話を通した課題解決」という学習過程を設定する。

(1) 「問い」の生まれる課題設定

伊藤(2015)は、問題に「しかけ」を取り入れて提示することで、「数学的な見方・考え方」を効果的に焦点化できるとともに、児童の主体的な学習が期待できるとしている(表2)。

表2 問題提示の際の「10のしかけ」伊藤(2015)

①選択肢をつくる	②隔す	③間違える	④情報過多にする
⑤情報不足にする	⑥分類する	⑦位置・配置を変える	
⑧順序を変える	⑨図や絵に置き換える	⑩仮定する	

本研究では、この「しかけ」を取り入れた問題提示から、本時で働かせたい「数学的な

見方・考え方」を明確にし、児童の解決したい「問い」へとつなげ課題を設定する。問題発見の場面で生じた「問い」を解決していく過程で、児童は考える視点が明確になり、主体的な学習につながるものとする。その際、明確になった「数学的な見方・考え方」は、板書の際「ミカタカード」を近くに掲示して視覚化し、問題解決に取り組むための見通しとして活用できるよう声かけしていく。

(2) 対話を通した課題解決

解説算数編では、問題解決の過程で「よりよい解法に洗練させていくため」に必要なこととして、「意見の交流や議論などの対話的な学び」と、その際「あらかじめ自己の考えをもつこと」が示されている。伊藤(2015)は、授業づくりの際「数学的な見方・考え方」を焦点化し、授業ではそれを全体で共有し、問題解決していくことの必要性を述べており、そのための活動として「友達の考えを解釈する活動」「友達の考えを自分の言葉で表現する活動」などが有効だとしている。児童が対話を通して学びをつなぎ、よりよく考えられるよう、本研究では「数学的な見方・考え方」をもとにして自分の考えを持ち、教師と児童、または児童同士による対話によって問題解決していく場面を設定する。

5 振り返りの充実について

授業の終末で記入する振り返りが、形式的なもので終わってしまうことなく、今後にも生かせる「深い学び」へとつなげるため、終末の振り返りの充実が必要だと考える。田村は、振り返りの機能について「①学習内容を確認する②学習内容を現在や過去の学習内容と関連付けたり、一般化したりする③学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚する」などがあるとし、どの機能も「深い学び」と大きく関わることを強調している。児童が、学びをより深めることで、自己の学びや学ぶ意義を実感し、主体的に次の学びにつなげられるような振り返りの充実をねらいたい。本研

究では、先の、振り返りの三つの機能を期待し、振り返りに関する「発問」「視点の提示」「シートの活用」の三つの手だてにより、振り返りの充実に取り組む。

(1) 効果的な振り返りのための発問

授業終末の振り返りを効果的なものにするためには、授業の導入・展開・終末それぞれにおいて「学習の振り返りを促す発問」が有効だと考える。盛山（2018）によれば、導入は「目の前の問題をどのように解いていくのか」、展開は「どのように解いていったのか」、終末においては「数学的な考え方を働かせ、豊かにするため」の発問が想定されている。本研究では、授業の導入・展開・終末の三段階で次のような発問を意識的に用いて振り返りを促していく（表3）。

表3 授業の各場面における発問例

導入：「今までの、どんな学習が使える？」
展開：「どうしてそう考えたの？」
終末：「共通している考え方は？」
「発展させて考えることはできる？」

児童に振り返りを意識づけることで、より深い学びへとつなげ、終末の振り返りをより効果的なものとした。それにより児童は、これまでの学びが新たな場面で役立つこと、学習の振り返りが問題解決につながることを実感し、今後の学習の見通しや意欲の向上にもつながっていくものと考え。

(2) 「振り返りの視点」の提示

児童が、自分でも学びを深めることを意識して振り返ることができるよう、視点を明確に示すことが有効だと考える（図4）。



図4 「構造化された知識」タイプ別の振り返りの視点

このように、田村の「構造化された知識」のタイプをもとに、「学びの深まり」をイメージしやすいイラストとあわせて「振り返りの視点」を示す。これをもとに、あらかじめ教師と児童とで「深い学び」のイメージを共有しておくことで、教師は深い学びを意識した授業づくりができるとともに、児童は授業で「つなげた学び」を自分でも「深める」ことを意識して、学習を振り返ることができると思う。

(3) 「学びの足あとシート」の活用

児童の学びの姿が、一単位時間の授業内では現れにくい場合や、四つのタイプが混在して現れたりする場合が想定される。そこで今回は、「学びの足あとシート」を活用し、単元を内容のまとまりごとに小単元で分け、それぞれでめあてや振り返りの場を設定することで、児童が単元を通して学びのつながりを意識し振り返ることができるようにしたい。小単元ごとの振り返りはおもて面のシートA（図5）、単元終末の振り返りは裏面のシートB（図6）とする。

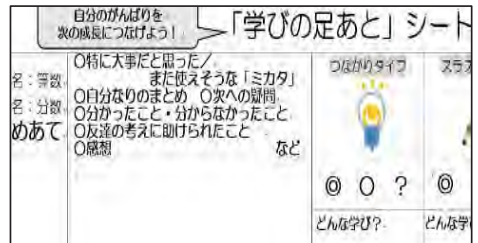


図5 学びの足あとシートA（おもて面：小単元ごと）

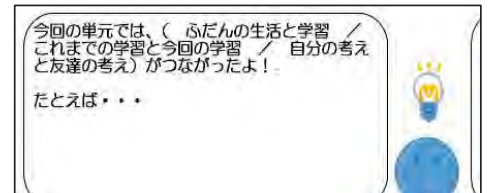


図6 学びの足あとシートB（裏面：単元終末）

「学びの足あとシート」は、児童が学びを振り返り次へと生かす自己評価であるとともに、教師の指導にも活用できると考える。各小単元の学習を終えた際には、シートAをもとに児童の学びの実態をみとり、次の小単元の指導へと生かしていきたい。

Ⅶ 授業実践

第4学年 算数科学習指導案

令和3年1月14日2校時
4年3組33名
指導者 上村 匠

1 単元名 「分数」 (啓林館 4下 P72～83)

2 単元の目標

分数について、1より大きい分数の表し方や等しい分数について理解し、同分母分数の加減の計算方法を考えたり説明したりすることを通して、分数についての理解を深めるとともに、生活や学習に活用しようとする態度を養う。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> 数直線や図を用いて、分数の大きさを表すことができる。 真分数、仮分数、帯分数の意味について理解している。 1より大きい分数を仮分数でも帯分数でも表すことができる。 同分母の加法及び減法の計算ができる。 数直線に示された分数を観察し、表し方が違っていても大きさの等しい分数に気づき、見つけることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 分数の大きさを、数直線や図などで表したり、分数が表された数直線や図を読み取ったりして、分数の大きさについて判断したり表現したりしている。 同分母の分数の加法及び減法の計算の仕方を、日常生活における場面や単位分数の個数に着目して考えている。 	<ul style="list-style-type: none"> 1より小さい分数の意味をもとにして、1より大きい分数の意味や、同分母の分数の加法及び減法の計算の仕方について考えようとしている。

4 単元について

(1) 教材観

本単元は、学習指導要領第4学年の内容「A数と計算」(5)「同分母の加法、減法」に示された指導事項のうち、1より大きい分数の表し方や等しい分数について理解したり、同分母分数の計算方法を身につけたりする力を育成することのできる単元である。また、「数を構成する単位(単位分数)」に着目することで、大きさの等しい分数を探したり、計算の仕方を考えていく、という「数学的な見方・考え方」を働かせながら問題発見・解決ができる単元である。

- (5) 分数とその加法及び減法に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
- ア 次のような知識及び技能を身に付けること。
- (ア) 簡単な場合について、大きさの等しい分数があることを知ること。
- (イ) 同分母の分数の加法及び減法の計算ができること。
- イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。
- (ア) 数を構成する単位に着目し、大きさの等しい分数を探したり、計算の仕方を考えたりするとともに、それを日常生活に生かすこと。

第3学年では、1より小さい分数について、数のまとまりに着目し、分数でも数を比べたり計算したりできるかどうかを考える学習活動をしている。第4学年では、「数学的な見方・考え方」を働かせながら、分数の意味や表し方についての理解を深めるとともに、同分母の分数の加法及び減法の意味について理解し、それらの計算ができるようにしたり、それを日常生活に生かそうとする態度や能力を高めることをねらいとする。なお、本単元を通して『『問い』の生まれる課題設定』や『対話を通じた課題解決』となるよう授業の流れを工夫し、児童の思考に沿った学習過程の充実を図っていく。

(2) 児童観

本研究との関わりから児童の実態を見てみると、授業中に活発に発言したり話し合ったりする児童が一定数みられる。その一方で、学習アンケート結果を見てみると「出された問題から問いや疑問を持つことがありますか」では肯定的な回答が48%、「一つの考え方が分かっている、別の方法で考えてみることはありますか」では48%と、全体として、やや否定的な傾向がみられた。算数の学習において、児童の主体的な学びの姿勢について課題がある。その原因として、これまでの自身の指導では、導入の問題提示からすぐに自力解決にうつるなど、児童が問題解決に向かう「必要性」を感じないまま、受け身の学習となってしまうことが考えられる。また、「友達の意見や考えを取り入れて問題を解くことがありますか」という質問では33%、「問題を解く前に自分なりの見通しをもって取り組んでいますか」では42%と、それぞれ否定的な回答がみられ、「算数は好きですか」の質問には46%が否定的な回答をしている。このことから、解決方法や見通しがもてず問題解決できないことで、算数の学習に対し苦手意識が出てしまっていることなどが考えられる。教師の一方的な問題提示ではなく、児童が自分で問題を発見し「解決したい」と思えるような課題設定の工夫や、「数学的な見方・考え方」をもとにした明確な視点で自立的、協働的に解決に向かえるような手だてを工夫する必要がある。

(3) 指導観

指導にあたっては、児童が既知の「数学的な見方・考え方」から、問題発見や見通し、問題解決に取り組み、新たな「見方・考え方」を生み出していけるよう「問いを生む課題設定」や「対話による問題解決」が図れるような学習過程を工夫したい。また、毎時で働かせたい「数学的な見方・考え方」については、

問題提示の際に「しかけ」や発問を工夫したりして、児童から引き出せるようにするとともに、「『算数のミカタ』カード」を使って視覚化し、児童が意識して活用できるようにする。

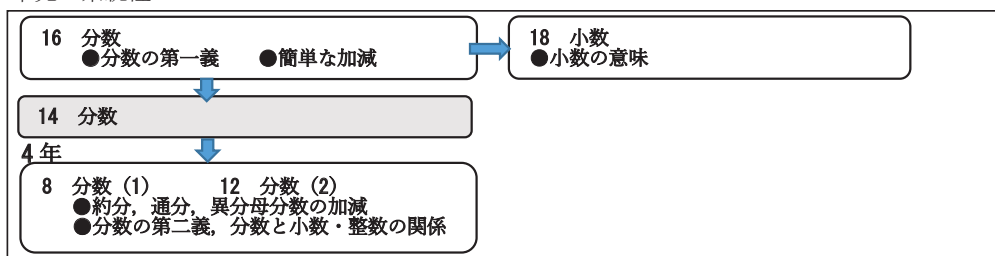
単元の導入では、既習の「1より小さい数を表す」分数の概念をもとにした具体的操作から、「1より大きい数でも分数で表せるのだろうか」という児童の「問い」につなげ、その問題解決を動機付けとして数直線や図で考え、「単位分数をもとにして考えることで、1より大きい数でも分数で表すことができる」という単元を貫く「数学的な見方・考え方」をおさえたい。

第一次では、「 $7/5$ と $13/6$ の大きさ比べ」という問題提示から「1より大きい分数は、どうやって比べると分かりやすいのだろうか」という問いにつなげ、小単元①の課題を設定する。その中で「単位分数のいくつ分」という「数学的な見方・考え方」をもとにして仮分数から帯分数へ、また帯分数から仮分数への変形の仕方を、式に表して考えられるようにしていきたい。

第二次では、「1より大きい分数はどうやって計算すると良いだろうか」という「問い」をもてるようにし、小単元②の課題設定につなげていく。仮分数でも帯分数でも「単位分数のいくつ分」という考えをもとにすれば、整数と同じ考え方で計算できることや、分数の形が違うときはどちらかの形に直して考えと計算しやすいことに気付かせたい。

第三次は、単元で学習した知識を活用し「表し方は違っていても、同じ大きさを表す分数がある」という、新しい「数学的な見方・考え方」を創っていく時間と位置づけ、数直線を用いた考え方に目を向けることで分数について理解を深めることをねらう。なお、単元の大まかな内容を見通しながら学習したり振り返ったりできるよう「学びの足あとシート」を活用し、児童が、小単元ごとに自分の学びや「数学的な見方・考え方」を振り返れるようにする。また、単元終末にも振り返りを設定し、知識や学習内容、自分自身の学びが繋がっていることを、児童が実感できるようにしたい。

5 単元の系統性



6 指導と評価計画

問い	時	学習活動	働かせたい 「数学的な見方・考え方」例	主な評価規準	特にねらいたい 「知識の構造化」
だるうか。のよう に比べると分かり やすい	1	○テープを使った具体的操作から、「1より大きい分数について考えていく」という小単元の課題をつかむ。 ○「単位分数の何個分になるか」を考え、真分数や仮分数について知る。	$3/4$ は、 $1/4$ の3個分と考えるから、 $5/4$ はの $1/4$ の5個分と考えることができる。	【知・技】数直線や図を用いて、分数の大きさを表すことができる。	つながり タイプ 活用 タイプ
	2	○帯分数について知り、分子を分母でわった商とあまりに着目し仮分数を整数や帯分数に直す仕方を考える。	仮分数は、「1のまとまり」がいくつあるかを考えると、帯分数に直せる。	【知・技】真分数、仮分数、帯分数の意味について理解している。	
	3	○帯分数を仮分数に直す仕方を考え、分母の等しい帯分数と仮分数の大小を比較したりする。	$21/3$ は、 $1/3$ の $(3 \times 2 + 1)$ 個分なので、 $7/3$ と仮分数で表すことができる。	【思・判・表】分数の大きさを、数直線や図などで表したり、分数が表された数直線や図を読み取ったりして、分数の大きさについて判断したり表現したりしている。	
りう1 すやよ つりど て大よ きい いた だた らり 数う引 は、 たど	4	○単位分数の考え方を基にして、同分母の分数の足し算、引き算の仕方について考えるという小単元の課題をつかむ。 ○同分母の加法(和が1より大)や減法(被減数が1より大)の計算をする。	$4/5$ と $3/5$ を合わせると、 $1/5$ の $(4+3)$ 個分なので、整数の計算と同じように考えることができる。	【思・判・表】同分母の分数の加法及び減法の計算の仕方を、日常生活における場面や単位分数の個数に着目して考えている。	スラスラ タイプ 活用 タイプ
	5	○帯分数を含む同分母分数の加法や減法の仕方を考え、計算をする。	帯分数は、整数と真分数の和なので、仮分数に直すことで、整数の計算と同じように考えることができる。	【知・技】同分母の加法及び減法の計算ができる。	
は等 あ る い の 大 き さ の か 分 数	6	○分母や分子が異なる分数で、等しい大きさの分数があることを、数直線を使って理解する。(本時)	$1/2$ は1を2等分した1個分、 $2/4$ は1を4等分した4個分なので、等しい分数と考えることができる。	【知・技】数直線に示された分数を観察し、表し方が違っても大きさの等しい分数に気付き、見つけることができる。	活用 タイプ
	7	○学習内容の理解を確認する。	・単位分数の考え方	【態度】学習内容の理解を確認しながら取り組んでいる。	成長 タイプ

7 本時の学習 【6 / 7 時間】

(1) 目標

分母や分子が異なる分数で、大きさの等しい分数があることを理解し、数直線を使って大きさの等しい分数を答えることができる。

(2) 本時の工夫

- ①主体的な問題発見・解決となるよう、課題提示の仕方を工夫し、「数学的な見方・考え方」が明確になるような発問を用いて、「問い」をもとに課題設定ができるようにする。
- ②「算数のミカタ」カードを使うことで、「数学的な見方・考え方」を明確化し、テープ図や数直線を使って等しい分数の説明ができるよう、ペアでの対話から全体での対話へと広げられるようにする。

(3) 展開

	学 習 活 動	○指導上の留意点 ★引き出したい「数学的な見方・考え方」	主な発問	評価項目(方法)
導入 (7)分	<p>1. 復習</p> <p>○$2/4$は1を4等分した2個分 ○$1/2$は1を2等分した1個分</p> <p>2. 問題把握</p> <p>・A君が正しい ・どちらも同じ大きさなのではないか ・「同じ大きさ」といえそう</p> <p>めあて:「同じ大きさを表す分数」があるのかどうか考えよう。</p>	<p>○吹き出しのセリフを考えることで、本時の課題解決のきっかけとなる「数学的な見方・考え方」を明確にする。</p> <p>○はじめに出てきた「数学的な見方・考え方」と関連させ、その後の「どちらも同じ大きさなどといえるのではないか」という、児童の「問い」につなげるようにする。</p> <p>★1を2等分した1個分と、1を4等分した2個分は同じ大きさ</p>	<p>どうして、そう考えたの？</p> <p>1/2と2/4とで、数字は違うのに、「同じ大きさ」ということがあるのかな？</p>	
展開 (23)分	<p>3. 説明するための見通しをもつ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テープ図で考える ・数直線を使って考える <p>4. 自力解決</p> <p>テープ図</p> <p>数直線の図 ($\frac{1}{5}$までを表せるワークシート)</p> <p>・やっぱり同じだ ・$1/2$と$2/4$以外にも、同じ大きさといえる分数がありそう</p> <p>5. 対話による「数学的な見方・考え方」の共有化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他にも、「同じ大きさを表す分数」はあるのかな <p>6. 数直線を使い、等しい分数を探す</p>	<p>これまで、どのような方法で分数を比べたかな？</p> <p>★$1/2$と$2/4$を、数直線を用いて比べるとよい。</p> <p>○「数直線」と答えた児童で、希望する児童にはワークシート(上半分)を配布する。</p> <p>★数直線を使って等しい分数を探す</p> <p>○「『1』をもとにした半分」という考え方から、「別の分数についても同じ大きさの分数があるのではないか」という、次の「問い」へつなげられるようにする。</p> <p>○$1/10$まで表せる数直線のワークシート(下半分)を配布する。</p>	<p>それぞれの考え方に共通することはあるかな？</p> <p>★すべて「1」をもとにした半分になっている。</p> <p>○○さんは、どうしてこのように考えたのだと思いますか？</p>	<p>【態度】 (発言・観察・ノート) (概ね満足)</p> <p>「問い」に対して、単位数の考え方をもとにしながら分数を比べようとしている。 (十分満足)</p> <p>「問い」に対して、いくつかの方法で分数を比べようとしている。</p>

	<p>数直線の図 ($\frac{1}{10}$までを表せるワークシート)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大きさの等しい分数が、いくつか見つけられた ・$1/\bigcirc$とかじゃなくても、$2/\bigcirc$などでも、等しい分数がある ・$1/2$と$2/4$と$3/6$と$5/10$が等しい ・$1/3$と$2/6$などが等しい ・$4/5$と$5/10$なども等しい <p>7. 練習問題 「同じ大きさの分数を、三組答えましょう」</p>	<p>それぞれの考え方に共通することはあるかな？</p> <p>★分母が2倍、3倍となっていくと、分子も2倍、3倍となっていく。 ★分母が大きいほど、1こ分の大きさは小さくなっていく。</p>	<p>【知・技】(観察・ノート) (概ね満足) 数直線をもとに、大きさの等しい分数を答えることができる。 (十分満足) 等しい分数のきまりをもとに、数直線を使わなくても等しい分数を答えることができる。</p>
<p>終末分 (15)</p>	<p>8. 学習内容をまとめ、振り返る。 まとめ: 「同じ大きさを表す分数」は (ある)。同じ大きさの分数には、例えば ($1/2$と$2/4$と$3/6$) ($3/4$と$6/8$) などがある。</p> <p>振り返り: ・数直線で比べると、同じ大きさの分数がいくつかあると分かった ・分母が違っていても、同じ分数に置き換えて足し算などができるかもしれない ・もっと違う分数でも考えてみたい</p>	<p>○ () は空白にし、自分で考えて記入させる。</p> <p>今日の考えを発展させて考えられそうかな？</p> <p>○ 「振り返りの視点」を提示し、自分でどの視点の学びがあったかを考えながら、振り返らせるようにする。</p>	

7 板書計画

めあて: 「同じ大きさを表す分数」があるのかどうか考えよう。

問題 $\frac{1}{2}$ と $\frac{2}{4}$ は等しい分数といえるのだろうか。

「大きさが等しい」といえるような分数


・ $\frac{1}{2}$ と $\frac{2}{4}$ と $\frac{3}{6}$ と $\frac{4}{8}$
 ・ $\frac{1}{3}$ と $\frac{2}{6}$ と $\frac{3}{9}$
 ・ $\frac{2}{3}$ と $\frac{4}{6}$

共通点: 分母が2倍、3倍...となると分子も2倍、3倍...となっている。

「見通し」

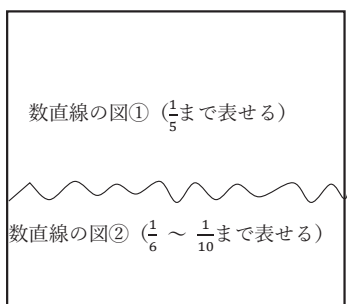
・数直線で比べる
・テープ図で表す

テープ図

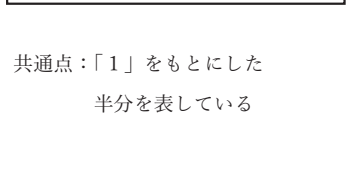


○ $\frac{2}{4}$ は、1を4等分した2個分
○ $\frac{1}{2}$ は、1を2等分した1個分

数直線の図① ($\frac{1}{5}$ まで表せる)



数直線の図② ($\frac{1}{6} \sim \frac{1}{10}$ まで表せる)



共通点: 「1」をもとにした半分を表している

まとめ: 「同じ数を表す分数」は、(ある)。例えば、($\frac{2}{3}$ と $\frac{6}{4}$) などがある。

ふりかえり:

つながりタイプ ○ 「よく分かった」こと ○ 「困ったこと」 ○ 「自分の考え」が もたらしたこと	スラスラタイプ ○ 「コツ」が分かったこと ○ スラスラであるように なったこと ○ 「つと」を 身につけたこと
○ これまで 「自分の 成長」 ○ 別の教科の 学習など ○ 別の教科の 学習など ○ 別の教科の 学習など	○ 楽しんでいたこと ○ 分かったり うれしかったり するようになったこと ○ がんばったこと ○ がんばったこと ○ がんばったこと

VIII 研究の考察

1 作業仮説(1)の検証

問題解決の学習場面において、『問い』の生まれる課題設定「対話を通じた課題解決」という「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程を工夫することで考える視点が明確になり、主体的・対話的に知識をつなぎ、よりよく考えることができるであろう。

(1) 「数学的な見方・考え方」について

本研究において、「数学的な見方・考え方」を「問題解決につながる、(主に)既習事項をもとにした考え・表現」として捉えた。ここでは、単元を通して行った「数学的な見方・考え方」をもとにした問題解決場面の手だてと、その結果及び考察を中心に述べる。

① 手だて

問題提示の際、児童から引き出した「数学的な見方・考え方」を『算数のミカタ』カード(以降、「ミカタカード」)を使って視覚化し、解決の見通しや話し合いの視点が明確になるようにした。

② 結果

単元を通して「数学的な見方・考え方」をもとに問題解決している児童の様子が見られた。また、ある児童の説明に対する教師の「さらに詳しく説明できるかな？」という問いかけに対し、問題解決に有効な見方・考え方を使って、説明を付け加える児童の姿が見られた(図7)。

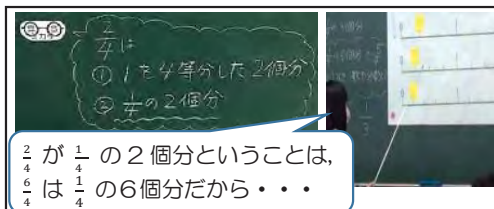


図7 単位分数の考え方をもとに $\frac{6}{4}$ を説明する様子

第1時で「単位分数のいくつ分、と考えることで1より大きい数でも分数で表せる」という、単元を貫く「数学的な

見方・考え方」をおさえたことで、第4時の加減計算の際に「単位分数」をもとにして計算方法の見通しを立てる児童が多く見られた(図8)。

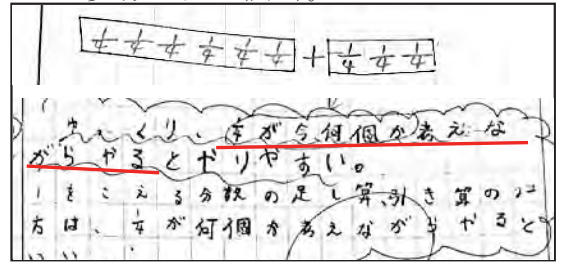


図8 既習内容をもとに計算方法を考えている記述

③ 考察

問題把握の段階から、「数学的な見方・考え方」が焦点化され、本時の課題となるように意識した。そこから、掲示した「ミカタカード」をもとに進めていったため、児童は考える視点が明確になり、本時で働かせたい「見方・考え方」をもとにして見通しをもち、問題解決につながるようになったと考える。また、単元はじめにおさえた「単位分数」の考えをもとにして加減計算の方法を考える児童が多かったことから、「数学的な見方・考え方」を働かせながら、「既習と未習」「自分の考えと友達のかえ」をつないで問題解決に生かすことができたと考える。

(2) 『問い』の生まれる課題設定について

『問い』の生まれる課題設定について、ここでは、特に第1時、第3時、第6時の具体的な手だて、結果及び考察を中心に述べる。

① 手だて

児童の「問い」を生むため、今回は、児童が、問題を視覚的に捉えやすい「図や絵に置き換える」、答えを考えやすい「選択肢」、数学的な見方・考え方を焦点化しやすい「隠す」「間違える」等のしかけを取り入れ、児童の「問い」が生まれることをねらって問題提示をした。

② 結果

第1時では、単位分数の考えの定着をねらい、 $\frac{1}{4}$ という分数をテープ図に置き換えて視覚化した(図9)。そこで、分数が1をこえる場面を作り出し、「1より大きい分数の表し方がわからない」という問題発見から、「1より大きい分数は、どのように表すとよいのだろうか?」という問いにつながる事ができた。

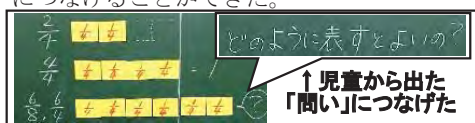


図9 問題提示の際取り入れた「しかけ」①
第3時では、仮分数を帯分数で表す「よさ」の発見をねらい、二つの分数 $\frac{7}{5}$ と $\frac{13}{6}$ を提示し、「どちらが大きいでしょう?」という、二つの選択肢から選ぶ問題にして提示した。選択肢によって、「1のまとまり」に児童が気づき、そこから、単位分数を「1のまとまり」で整数に直す、という帯分数の考え方を共有することができた。

第6時では、問題の一部を隠して児童に予想させたり、間違った答えを提示することで、「数学的な見方・考え方」の焦点化をねらった。「等しい大きさの分数は、あるのだろうか?」という「問い」につながる事ができた(図10)。

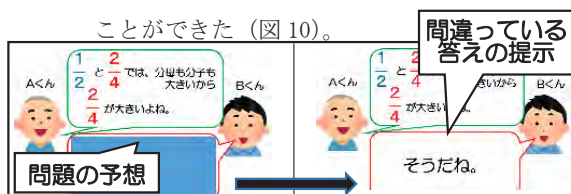


図10 問題提示の際取り入れた「しかけ」②
③ 考察

第1時では、1より大きい数を分数で表す状況で、「 $\frac{1}{4}$ の6個分」や「1と、あと $\frac{2}{4}$ 」など、自分なりの言葉で仮分数を表現しようとする児童のつぶやきが出てきていた。第6時では、教師の提示した間違っている理由を説明しようとする児童の姿が多く見られるなど、意欲的に「問い」を解決しようとする姿が見られるようになった(図11)。



図11 「問い」に対し、考えを説明し合う様子
また振り返りでは、得られた結果をもとにして新たな「問い」につなげる様子が表出された(図12)。

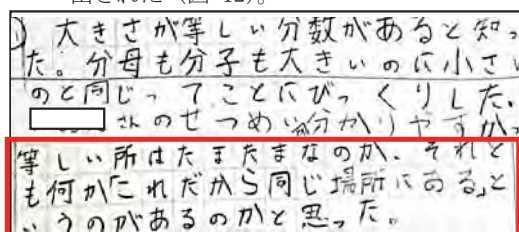


図12 結果から、次の問いへつなげる様子
学習問題に「しかけ」を取り入れ、焦点化した「数学的な見方・考え方」を児童の「解決したい問い」とつながられるよう意識したことで、考える視点が明確になったり、「問い」を解決する過程で次の「問い」が見つかるなど、主体的な学びにつながったものとする。

(3) 「対話を通した課題解決」について

① 手だて

本研究において「対話」を、「数学的な見方・考え方を共有するための教師と児童、または全体やペアとのやりとり」とした。対話を通して「見方・考え方」を明確にして全体で共有してから、その見直しをもとに問題解決していった。

② 結果

第1時では、 $\frac{6}{4}$ を「 $\frac{6}{8}$ 」と答える児童がいたが、「でも、 $\frac{1}{4}$ が6個だから、分母は変わらないんじゃない?」という、別の児童からの発言により、単位分数の考え方を正しく捉え直すことができた場面が見られるなど、単元を通して、対話をもとに問題解決へとつながる様子がよく見られた。振り返りでは、友達の発言を別の方法で考えて説明したり、自分との共通点から一般化を図ったりする姿が見られるなど、よりよ

く考えている様子が出された (図 13)。

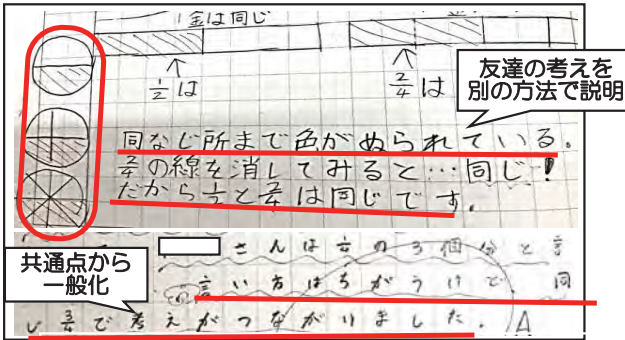


図 13 友達の発言をもとによりよく考える様子

③ 考察

板書の際に掲示した「ミカタカード」にふれながら、自力解決や話し合いの前に「どんな考え方が使えそう？」と児童に問いかけ、働かせたい「数学的な見方・考え方を明確にした。考えたり話し合ったりする視点がはっきりしたことで、大事なポイントをふまえながら、別の方法で考えたり共通点を考えたりすることができ、よりよく考える態度につながったと考える。

2 作業仮説(2)の検証

学習の振り返りの場面において、自分の学びを明確に意識できる発問や振り返りの視点、振り返りシートを充実させることで、児童は自身の学びをより深めたり、価値に気付いたりして、学ぶ意義を実感することができるであろう。

(1) 振り返りを促す発問及び振り返りの視点について

① 手だて

児童が、授業を通して何度も学びを振り返り問題解決に生かせるよう、導入では見通しをもつための「既習内容を問う発問」、展開では「数学的な見方・考え方を問う発問」、終盤では「一般化を図るための発問」を意識して使うようにした。また、授業でつないだ知識を、振り返ることでより深められるよう、振り返りの視点を提示した。

② 結果

振り返りを促す発問から、既習内容や友

達の発言を振り返って本時の問題解決につなげている様子を、ノート記述から見取ることができる (図 14)。

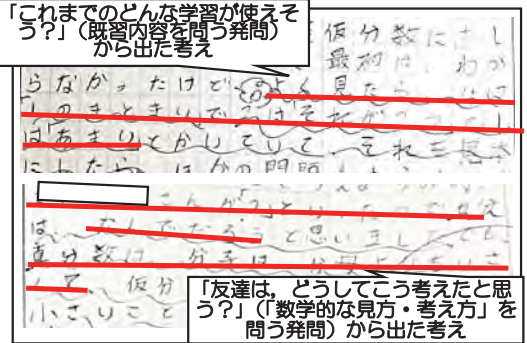


図 14 発問から学習内容を振り返っている様子

また、「振り返りの視点」をもとにしたノート記述の振り返りに目を向けると、単元はじめは、記述するタイプに偏りがあったが、次第にそれぞれの視点を意識した振り返りがみられるようになった。また、授業でつないだ学びを、振り返りによって深めていく児童Aの変容が見られた (図 15)。児童Aは「つながりタイプ」の視点で、第1時では「①分かったこと」のみの記述だったが、学習を進めるごとに「②分かったことの説明」「③分からなかったことから、分かったことの認知」「④解決策を比較し、自分が選んだ解法の理由と説明」と、記述内容に変容が見られた。

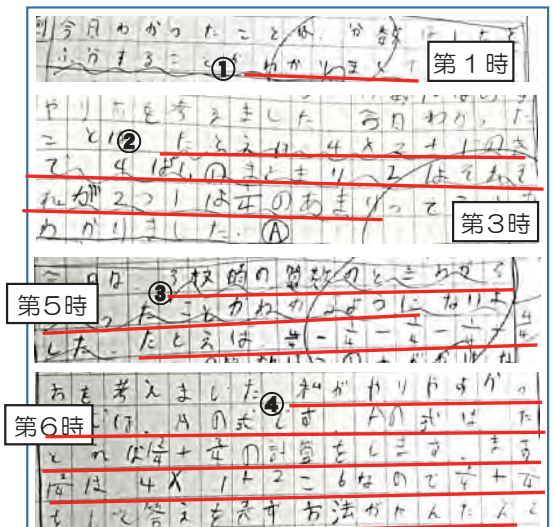


図 15 児童Aの振り返りの変容

他にも、「活用タイプ」として、友達の発表をもとに、別の単元と関連させて考えたり、「成長タイプ」の視点から手応えにつなげ学びを実感する姿など、積極的に学びを深める児童も見られた。(図16)。

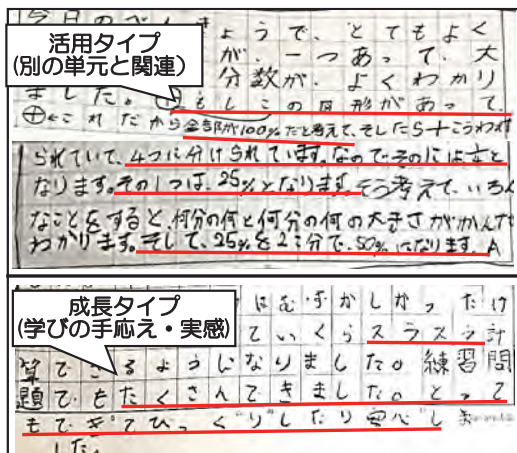


図16 それぞれの視点から学びを深める様子

③ 考察

教師の、授業中の各場面での振り返りを促す発問と、振り返りの視点の提示によって、児童は問題解決の見通しや考えの理由がもてたり、振り返りの記述内容や問題を解く根拠が明確になるなどの様子が見られた。「図15」の振り返りからは、生活の中から既に知っていたと思われる「百分率(%)」(5学年の内容)での表し方を、今の学習とつなげ深めている様子が現れたと考えられる。また、学習を振り返る発言を意識したことで「既習と未習」「自分の考えと友達の考え」をつなぐことが、自分の学びの深まりにも有効に働いたことを実感する記述が、単元後の調査の記述内容から、多く見られた(表3)。

これらより、振り返りを促す発問と視点の提示によって、児童は授業を通して学習を振り返って問題解決に生かしたり、終末ではつないだ学びを深めたり、手応えを感じたりするなどの学びの深まりにつながったものと考えられる。

表3 学びを「つなぐ」ことに関する意識の表出

<p>「既習と未習」をつなぐこと</p> <ul style="list-style-type: none"> 勉強したことが、次も出てくるから、これをつかえばできるんだと分かる (問題が) かんたんなときや難しいときは、3年生や5年生の問題とつながっているときなんだなと思った (学習内容が) つながっていておもしろい
<p>「自分の考えと友達の考え」をつなぐこと</p> <ul style="list-style-type: none"> 最初分からなかった問題が、友達の意見で分かるようになったからうれしかった ずっとおもしろいと思っていたけど、(何人かの) 友達の発表を聞いているうちにできるようになってきてうれしかった

(2) 「学びの足あとシート」の活用

① 手だて

児童が、学んだことの価値や目的に気付くことで学ぶ意義を実感できると考え、「学びの足あとシート」を用意した。シートAは小単元ごとの振り返りとして児童の自己評価を記入するほか、教師の形成的評価としても活用した。シートBでは、単元終末の振り返りとして、授業で扱った「数学的な見方・考え方」にふれながら振り返りができている児童の割合をもとに、検証を行った(図17)。

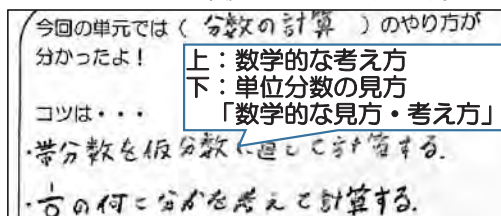


図17 学びの足あとシートBの記述例

② 結果

学びの足あとシートBでは、「数学的な見方・考え方」にふれて全7時間を通した振り返りができている児童の割合として、次のような結果となった(図18)。



図18 足あとシートB(児童数:33人)

また、それぞれのタイプについては、次のような記述内容が見られた(表4)。

表4 各タイプで見られた記述内容

つながりタイプ
はじめは $6/4$ のことをどうやって伝えればいいかわからなかったけど、りあのさんが $1/4$ の6個と考える」と言ったことがなるほどねと思いつながりしました。 など
スラスラタイプ
帯分数から仮分数に直すとき、はじめは式を作る順じよがわからなかったけど、 $1/4$ が何個あるかを考えると分かったら式の順番が分かって問題が解けた。 など
活用タイプ
分数の計算は、3年生の時の勉強を思い出すと、 $1/0$ の何個分かで考えればぶつうの足し算とかでできると気づけて(答えが)あたっていたからうれしかった。 など
成長タイプ
やり方がわかってお母さんが分からないことだったから教えてあげられたことがうれしかった。 など

③ 考察

学びの足あととシートから、「つながりタイプ(知識)」「スラスラタイプ(技能)」について8割以上の児童が学びを深めている様子が見とれた。また、「成長タイプ(学びに向かう力・人間性等)」について9割以上の児童が今回の学びに対して肯定的に振り返ることができていた。成長タイプでは、ほかにも以下のような記述が見られ、振り返ることで学ぶ意義を実感する様子が見とれる(図19)。

分から多くてあきらめようとして、いろいろ+の式を使えばできるよになつた。ほかの式でも考えてみたい。
学んだら楽しかったり良かった。
大ききの等しい分数もかまじいのびよくからなかつたのでよく考えとあてうれしかったのでよく考えた。かまじいかな? 思いました。かまじいかな?

図19 学ぶ意義を実感する記述内容

また、自分の学びの足あとを振り返り自己評価した記述から、以下のように「自分の学びの姿勢」を肯定的に捉え学ぶ意義を実感する様子が現れた(図20)。

最後に、自分が一番がんばったことをほめてあげよう!
わかんなかった所があってもあきらめずにがんばった。
こいせ!! 次の單元も、がんばろう!! (ン)
こいせ!! 次の單元も、がんばろう!! (ン)
自分でしかはけんできないところをみつけたと思えたよ。
すこいせ!! 次の單元も、がんばろう!! (ン)

図20 自分の学びの姿勢から、学ぶ意義を実感する様子

これに伴い、児童の学ぶ意義に関して、自分の学びに関する意識調査結果から、次のような変容が見られた(図21)。

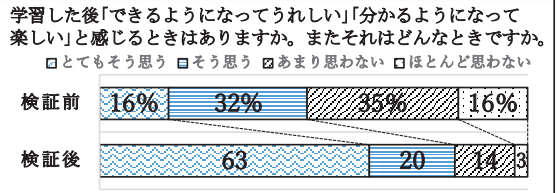


図21 自分の学びに関する意識調査①

理由を見てみると、「これからも使えそうなミカタを見つけたから」「やり方が分かったら次はこうしたいと思った」「大ききの等しい分数をもっと探したいと思った」「今回は帯分数を仮分数にかえたけど、次はかえないでやってみよう」「簡単にできてもほかの方法を見つけない」といった結果となった。知識の活用により重点を置いた授業づくりはもちろん、表現することで知識を積極的に活用することにつながり、かつ評価の視点を明確にした振り返りシートの工夫・改善が、まだまだ必要である。

3 本研究を通して

本研究は、問題解決場面における「数学的な見方・考え方」を働かせた学習過程の工夫と振り返りの充実により、学びを「つなぐ」「深める」児童の育成することを目的に研究を行った。

学びを「つなぐ」については、「数学的な見方・考え方」を働かせながら「既習と未習」や「自分の考えと友達のかんがえ」を主体的・対話的につなぐ児童の様子がよく見られ、よりよく考える姿につながったと考える。学びを「深める」については、発問や視点、学びの足あととシートをもとに、学びを深める児童の

様子が見られた。また、算数の学習に関する調査では次のような変容が見られた（図 22）。

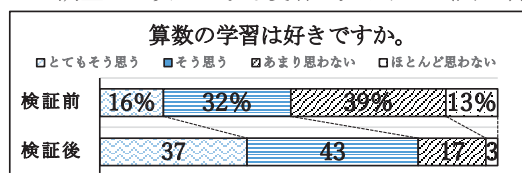


図 22 自分の学びに関する意識調査②

「問い」をもとに考えたり、友達との対話を通して問題解決してきたことで、知識及び技能の習得だけでなく、よりよく考え解決できたことや学習への手応えにつながり学ぶ意義が実感できたため、算数の学習に対する肯定的な感情が高まったものと考えられる。

一方、課題の残った「活用タイプ（思考力・判断力・表現力）」の深まりについては、引き続き改善を目指し取り組んでいく。

IX 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 問題解決に生かしたい「見方・考え方」を、教師が焦点化・視覚化することを意識したことで、児童の考える視点が明確になって学びを「つなぐ」ことができ、教師の授業づくりにも生かすことができた。
- (2) 振り返りの視点及び「学びの足あとシート」を活用したことで、児童が学びの姿を具体的にイメージして学習したり振り返ったことができ、学びをより深めたり、学ぶ意義を感じることに繋がった。

2 課題

- (1) 知識を活用し、児童が自ら学習を生活や他教科へつなげていけるような、「活用タイプ」を重視した学習過程の設定及び工夫
- (2) 表現することで知識の活用にもつながるような、「評価の視点」を意識した「学びの足あとシート」の改善

おわりに

研究の始まりは、日々の「子供たちが主体的に深く学んでほしい」という教師の思いと、それに反して「算数が好き」という姿がなかなか見えてこない子供の姿との、ギャップを埋めたい思いからでした。子供たちにとって「学習の場」というのは、ほとんど「生活の場」であることを改めて意識することができたことで、子供たちに、学ぶ楽しさや自分の成長を実感してほしい、さらにはその実感を「自分自身でできるようになってほしい」と感じ、そのための手だてを、試行錯誤のなか設定しました。

検証授業では、思うようにいかないことや手だて不足に気付いたりするなど、まだまだ研究不足であることを痛感しましたが、子供たちの楽しそうに学ぶ姿や意欲的に考える姿、何より、学びを深めていく姿が見られるようになってきたことは、私にとって大きな喜びでした。

今回の研究により得られた成果や新たな課題も見えてきたこの半年間は、今後の私自身にとって、よりいっそう貴重な経験となっていくものと思っています。研究で得た学びを、子供たちや学校現場に還元できるよう努めながら、引き続き精進していきたいと思えます。

研修期間中、また入所前研修から多くのご助言を頂きました。長濱京子所長をはじめ、教育研究所の先生方、職員の皆様、検討会や検証授業、報告書などで指導頂きました浦添市教育委員会の諸先生方へ深く感謝申し上げます。最後に、本研究の機会を与え、快く研究所に送り出して下さった神森小学校狩俣直美校長をはじめ、同校の職員の皆様、そして第 49 期長期教育研究員として半年間の研修をともに励んだ研究員に、心より感謝申し上げます。

【主な参考・引用文献】

- ・『小学校学習指導要領解説 総則編』文部科学省（2017） 東洋館出版社
- ・『小学校学習指導要領解説 算数編』文部科学省（2017） 東洋館出版社
- ・『深い学び』田村学（2018） 東洋館出版社
- ・『資質・能力と学びのメカニズム』奈須正裕（2017） 東洋館出版社
- ・『数学的な見方・考え方を働かせる算数授業』盛山隆雄ほか（2018） 明治図書
- ・『数学的な見方・考え方を働かせる算数授業 実践編』加固希支男ほか（2020） 明治図書
- ・『コンピテンシー（資質・能力）を育てる算数授業の考え方・進め方』太田誠（2017） 黎明書房
- ・『算数授業のユニバーサルデザイン』伊藤幹哲（2015） 東洋館出版社
- ・『算数の授業がうまくなる 50 のワザ』尾崎正彦（2017） 明治図書出版株式会社

〈中学校 特別活動〉

多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成

— 自己有用感を育む学級活動の実践を通して —



浦添市立 港川中学校 根間 浩史



目 次

I	テーマ設定理由	17
II	目指す子ども像	18
III	研究の目標	18
IV	研究仮説	18
1	基本仮説	18
2	作業仮説	18
V	研究構想図	18
VI	研究内容	19
1	自己有用感	19
2	事前から事後の一連の活動	20
3	自己実現	21
4	学級経営と生徒指導	22
VII	授業実践	23
1	検証の計画	23
2	検証授業第1回目	24
3	検証授業第2回目	25
VIII	研究の考察	26
1	作業仮説(1)の検証	26
2	作業仮説(2)の検証	28
3	本研究を通して	31
IX	研究の成果と課題	32
1	成果	32
2	課題	32
	おわりに	32
	主な参考・引用文献	32



多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成

－ 自己有用感を育む学級活動の実践を通して －

浦添市立港川中学校 根間 浩史

【要約】

本研究は、学級活動の一連の活動や班活動等を多様な他者と協働することで、よりよい人間関係を形成し自己有用感を高め、自分のよさや可能性に気づき自己実現できる生徒の育成を目指すものである。

キーワード □自己有用感 □自己実現 □一連の活動 □振り返り □学級経営

I テーマ設定理由

グローバル化や情報化の進む複雑で変化の激しい社会において、次世代を担う子ども達には、将来、社会的・職業的に自立して生きるための「生きる力」を身に付けることが一層求められている。学校では、様々な情報や出来事を主体的に受け止め取捨選択し、多様な他者とかかわりながら、粘り強く考え課題を解決していくための力を生徒一人一人に身に付けられるようにすることが重要になると考えられる。

今回改訂された中学校学習指導要領解説では、総則編において、特別活動が学校教育全体を通して行うキャリア教育の要となることが示され、特別活動編においては、資質・能力の育成を目指すために、指導する上で重要な視点を「人間関係形成、社会参画、自己実現」の三つに整理された。また、学級活動(3)の内容がこれまでの「学業と進路」から「一人一人のキャリア形成と自己実現」として変更された。これは小学校から高等学校までの教育活動全体の中で「基礎的・汎用的能力」を育むというキャリア教育本来の役割を改めて明確にするためである。

さらに、「学級経営の充実」が総則編および特別活動編両方において示された。これは、他教科等で育成した資質・能力を特別活動で発展的に高め、特別活動の中核となる学級活動の実践で身に付けた力を他の教育活動における学びにつなげていくという往還が重視されているからである。このように、実践の積み重ねで身に付けた力を社会に出た後の様々な集団や人間関係の中で生かし、よりよい生き方につなげていくことが求められている。

これまでの自身の実践を振り返ってみると、学級活動において、生徒が生活上の問題を見付け、

その解決のために話し合い、実践することまでは行いが、その後、実践を振り返り、価値付けながら新たな課題を見だし、次の解決に向けて取り組むという一連の活動として実践することが出来なかった。それは、学級活動の実践のみが目的となってしまう、生徒にどのような力を身に付けさせたいのか教師自身が不明確であったからだと考えられる。また、学級経営においても、生徒のよさを引き出そうと活躍の場を設定してはいるものの、生徒が自信をもって行動したり、自分なりに考え、判断し、活動したりしながら自己のよさを生かすことが出来ず、自己の存在感を実感するまでには至らなかった。

学級経営の前提である生徒理解に基づく教師と生徒の信頼関係や、生徒同士の信頼関係を十分に構築するためにも、学級活動の充実を図り、一人一人の自己有用感を育むことは重要である。集団や他者との関わりを通して自己有用感を育むことは、自分のよさや可能性が認識され、主体的な学びの実現、今後の生活の改善が行われ、生徒が将来に向けて自分らしい生き方を実現するための自己実現を図ることに繋がると考える。

そこで本研究では、特別活動の中でも特に生徒にとって身近な学級活動の中核として、生徒一人一人が活躍できるような機会や互いに認め合う場を効果的に設定し、育てたい資質・能力を意識した振り返りから、新たな課題を見だし、解決へと向かう一連の活動の積み重ねを通して、自己有用感を育んでいきたい。そうすることで、個性や考え方がそれぞれ違う学級の多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成につながると考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

- 1 自己や集団のよさや可能性を見だし、多様な他者と協働し、主体的に課題解決に向かって取り組む生徒
- 2 自分の成長や変容を自覚し、自己のよさや可能性を生かして、将来の生き方を考え行動することのできる生徒

III 研究の目標

学級活動の一連の活動において、主体的に取り組むことができる活動を設定し、自己有用感を実感することのできる環境づくりの工夫をすることで、自己有用感を育み、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成を目指す。

IV 研究仮説

1 基本仮説

学級活動において、一連の活動を積み重ねることを通し、自己有用感を育むことのでき

る環境づくりを工夫することで、多様な他者と協働し自己のよさ可能性を生かして自己実現できる生徒を育成することができるであろう。

2 作業仮説

(1) 多様な他者と協働しながら実践する学級活動において、教師の価値付けや振り返りの場の設定、課題を見いだすための手立てを工夫することにより、自己や学校生活を捉え、新たな課題を見だし、次の課題解決に向けて主体的に取り組むだろう。

(2) 学級活動の一人一人が活躍できるような実践を振り返る場において、自己評価や相互評価、認め合いの場を設定することで、達成感を味わったり、他者の役に立つことのできる存在であることを実感し、自己有用感が生まれ、将来に向けて自分らしい生き方を考え行動できるであろう。

V 研究構想図

《 目指す子ども像 》

- 1 自己や集団のよさや可能性を見だし、多様な他者と協働し、主体的に課題解決に向かって取り組む生徒
- 2 自分の成長や変容を自覚し、自己のよさや可能性を生かして、将来の生き方を考え行動することのできる生徒

《 研究テーマ 》

多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成
— 自己有用感を育む学級活動の実践を通して —

《 研究の目標 》

学級活動の一連の活動において、主体的に取り組むことができる活動を設定し、自己有用感を実感することのできる環境づくりの工夫をすることで、自己有用感を育み、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒の育成を目指す。

《 研究仮説 》

《 基本仮説 》

学級活動において、一連の活動を積み重ねることを通し、自己有用感を育むことのできる環境づくりを工夫することで、多様な他者と協働し、自己のよさや可能性を生かして自己実現できる生徒を育成することができるであろう。

《 作業仮説 (1) 》

多様な他者と協働しながら実践する学級活動において、教師の価値付けや振り返りの場の設定、課題を見いだすための手立てを工夫することにより、自己や学校生活を捉え、新たな課題を見だし、次の課題解決に向けて主体的に取り組むだろう。

《 作業仮説 (2) 》

学級活動の一人一人が活躍できるような実践を振り返る場において、自己評価や相互評価、認め合いの場を設定することで、達成感を味わったり、他者の役に立つことのできる存在であることを実感し、自己有用感が生まれ、将来に向けて自分らしい生き方を考え行動できるであろう。

《研究内容》

1. 自己有用感
2. 事前から事後の一連の活動
3. 自己実現
4. 学級経営と生徒指導

授業実践・評価

研究のまとめ・成果と課題

VI 研究内容

1 自己有用感

(1) 自己有用感の構成要素

国立教育政策研究所「生徒指導リーフ(leaf18)」(2015)では、自己有用感とは「自分と他者(集団や社会)との関係を、自他ともに肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」とある。

栃木総合教育センター(2013)(以降、栃木教育センター)によると、このような自己有用感とは、主に「存在感」「承認」「貢献」の要素で構成されるという。「存在感」とは他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感である。「承認」とは他者や集団から、自分の行動や存在が認められているという状況である。「貢献」とは他者や集団に対して、自分が役に立つ行動をしているという状況である。その中でも特に、「存在感」が「自己有用感」の中心的な構成要素であるという。また、「関係性」と名付けられる要素も「自己有用感」の獲得のために前提条件となるなどの重要なものであるという。

図1は、三つの要素と「関係性」との関連の強さを、矢印の大きさを模式的に示したものである。

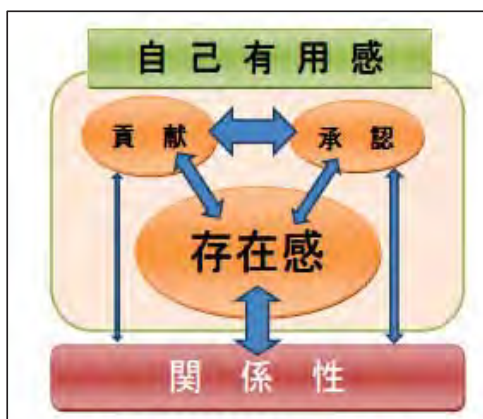


図1 自己有用感を構成する三つの要素と「関係性」
(栃木県総合教育センターの図を参照)

つまり、生徒が、良好な人間関係である

他者や集団のために、役に立つことを行い「貢献」する。その後、他者や集団から「承認」されると、「存在感」が高まる。その過程と同時に、「自己有用感」と「関係性」は共に高まっていく(図2)。

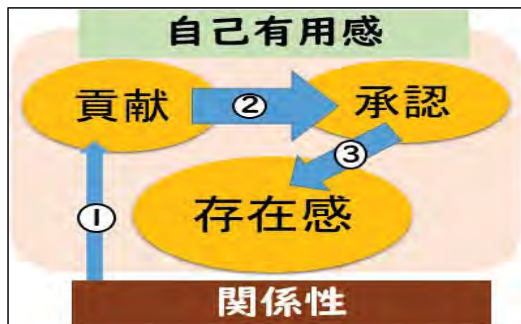


図2 「貢献」したことから「承認」され「存在感」が高まる過程

あるいは、生徒が、「存在感」を実感していると、他者や集団に「貢献」したいという意欲につながり、「貢献」する。そうして、他者や集団に「承認」され、自己有用感も高まっていく(図3)。

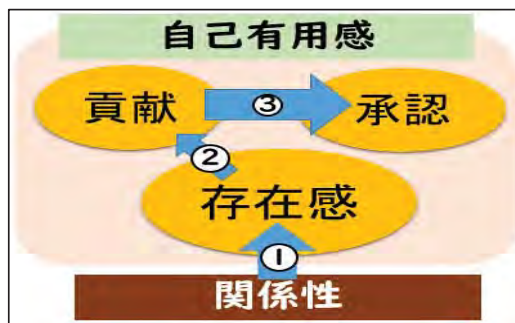


図3 「存在感」から「貢献」し「承認」される過程

このように、「自己有用感」は、構成する主要要素の「存在感」「承認」「貢献」が相互に関連し合っ高まっていくものと考えられる。「関係性」については、自己有用感の構成要素ではないものの、自己有用感の獲得において重要と考えられ、自己有用感を支える土台のようなイメージで捉えることとしている。

(2) 自己有用感が高い児童生徒の特徴と自己有用感を高める教育的環境

栃木教育センター(2013)によると、自己有用感の高い児童生徒は、自信をもち、

集団の中で他者と協働しながら主体的に生活している傾向にあるという。つまり、自己有用感と望ましい意識や行動には、強い関連があるということである。自己有用感の高い生徒の具体的な姿としては、「自尊感情が高く、自信がある」「他者に対して思いやりのある行動ができる」「他者と協働できる」「学習への意欲が高く、自主的・自律的な生活ができています」などが挙げられる。このような望ましい姿を育み伸ばしていくために、教師は「児童生徒をよく観察し、本人が褒めて欲しいと思っていることを褒める」、「教師の方から積極的に、児童生徒に話し掛ける」、「児童生徒が話を聞いてほしいと思うときに、児童生徒の話を聞く」、「授業の中で、クラスの人同士がよいところを認め合う場を多く設定する」といった働きかけや環境づくりを意識的に行う必要がある。

本研究では、自己有用感の構成要素の中でも特に存在感の高まりに着目しながら、特別活動の三つの視点である「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」のうちの「人間関係形成」に焦点をあてて学級活動の実践を積み重ねていく。

存在感を高められるよう、一人一人の役割を設定し、お互いに協力し合い、認め合う雰囲気づくりにつなげ、よりよい人間関係づくりに努める。そして、自己有用感を高め、自分の可能性を感じ、よさを生かして自己実現できるような生徒の育成を図っていく。

2 事前から事後の一連の活動

(1) 事前から事後の一連の活動について

中学校学習指導要領解説特別活動編(2018)(以降、解説特活編)では、特別活動における資質・能力を育成するには、自発的、自治的な学級や学校の生活づくりを実感できるような一連の活動を意識して指導

に当たる必要があると示されている(図4)。

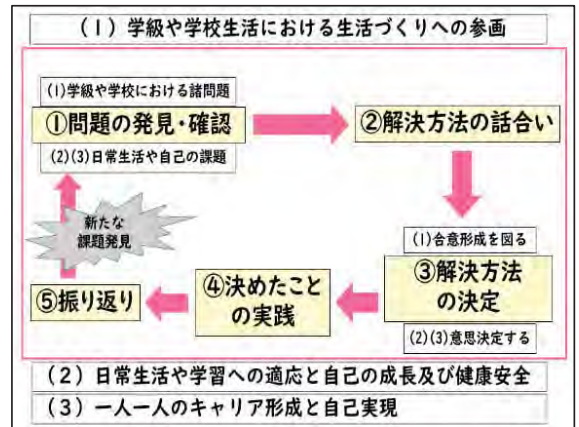


図4 学級活動(1)(2)(3)の学習過程

また、福田(2019)は、「特別活動には『自己肯定感』や『自己有用感』を高める場が多様にあり、学級活動の一連の活動もその一つ」と言っている。

そこで、本研究では学級活動における一連の活動を通して、生徒の自己有用感を高め、自己実現を図る。社会や集団の形成者としての見方・考え方を働かせ、生活上の問題に気付き、問題の解決に向けた見通しをもち、集団討議、集団思考を通して、具体的な実践方法について合意形成を図ったり、意思決定をしたりするのである。

このような自主的、実践的な活動を積み重ね、自らの役割を果たし、目標に迫っていく学習過程を繰り返す中で、生徒同士の認め合いや支え合いが生まれていくと考える。

育てたい資質・能力を意識した教師の働きかけや環境づくりを工夫し、生徒一人一人が実践について自己評価、相互評価で振り返りを行い、達成感、存在感を味わい、自己理解をし、また新たな課題の発見へとつながる。

この一連の活動を通して、生徒は多様な他者との関わりの中で、自分を見つめ直すことができ、自らの成長に気付くことができる。そして、さらなる自己の成長を目指す

したいと思う自己実現ができると思う。

(2) 振り返りについて

本研究では、振り返りの場を重視していきたい。国立教育政策研究所(2019)は、「生徒自身の行動や考え方、人間関係の変化等様々な意識の変化について、活動後に振り返ることが必要であり、このような成長への感覚が自己肯定感へとつながり、新たな行動目標が生まれる」と示している。

また、現在「沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトⅡ」(2020)では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて日々の学びの質を高める授業改善の取り組みを日常化するために3つの視点を掲げている。その中の視点2に「学び・育ちの実感」の具体的な手立ての一つとして「振り返り」の大切さを挙げており、振り返りの場において、自己評価や相互評価などで自分の成長や努力の過程を認識するとともに、それを言語化し、アウトプットさせることが大事だとしている。

本研究における振り返りの工夫として、育成を目指す資質・能力の視点である「人間関係形成」を振り返られるよう工夫する。そうすることで、生徒が活動によって身に付けた力や成長をより自覚し、存在感を高めるための新たな活動の動機となると考えられる。

また、教師の価値付けや、自己評価、相互評価の組み合わせを取り入れ、ただ単に自他の行動のよしあしを評価するだけでなく、他者の評価から原因と結果を結び付け、学習過程を振り返られるようにしたい。そうすることで、気付かなかった自分の良さに気付いたり、新たな課題を発見したりして次の目標に向かって行動できると考える。

3 自己実現

(1) 自己実現とは

解説特活編(2018)では、自己実現は「集

団の中で、現在及び将来の自己の生活の課題を発見し、よりよく改善しようとする視点である。」と示している。

本研究では、多様な他者と協働しながら現在及び将来の自己の生活の課題を発見し、よりよく改善しようとする生徒を育てるため、自己実現を「集団の中で、自己の理解を深め、現在及び将来に関わる課題を解決しようとする」とする。

(2) 自己実現に向かうために

川瀬(2002)は、マズローの主張について、「人間の欲求を、生理的欲求、安全欲求、所属と愛情の欲求(社会的欲求)、承認の欲求、自己実現の欲求という五つの欲求に分類し階層化した欲求階層論」として紹介している。この欲求階層論には、欲求の段階が低次であればあるほど、その欲求を強く満たそうとし、低い欲求がある程度満たされれば、さらにその上の高次の欲求が出現するという特徴があるという。

「自己実現」の欲求は通常、生理的欲求、安全欲求、社会的欲求、承認の欲求といった欲求が先だって満足された場合に出現することから、「自己実現」を図るために、まずは自分たちの規律があり、助け合い、認め合いのある、よりよい人間関係づくりに力を入れるべきだと考えられる。

また、稲垣(2020)は、自己実現には内発的動機付けが必要と言っている。自己実現を図るには、報酬や罰に基づく動機づけではなく、自分は何を学びたいのか、社会のために何がしたいのかなどの心の声を生徒自身が聞き取り、ありのままの自己を受け入れる必要があると考えられる。

本研究では、支持的風土のある安心・安全な学級をつくっていくため、生徒がお互いに協働し所属意識を持ち、承認の欲求がある程度満たされながら自己有用感を高め、各活動の振り返りから自己を見つめ受け入れ、自己実現を図るようにしたい。

4 学級経営と生徒指導

自己有用感を高め、自己実現に向かう生徒を育成するには、お互いが認め合い、協働する環境が欠かせない。本研究では支持的風土のある学級づくりに努める。

解説特活編(2018)では、「教師と生徒、生徒相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特にいじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること」と示されている。

学級を中心として生徒の生活が営まれ、生徒の成長発達が進められるので、学級という学校生活の場は、生徒指導を進める上でも基礎となる生活場面だと言える。

文部科学省は生徒指導提要(2000)の中で、生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」と述べている。教師は単なる問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるのではなく、社会的資質・能力を伸ばすとともに、それらを適切に行使して自己実現を図り、成長・発達を支援していくという積極的な働きかけをしなければならない。

また、中学校学習指導要領解説総則編(2018)に、「各学校においては、生徒指導が、一人一人の生徒の健全な成長を促し、生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」と示されている。岩手県立総合教育センター(2007)によると、自己指導能力とは「その時、その場で、どのような行動が適切か、自分で考えて、決めて、実行する能力」であり、自己指導能力の育成を図るために、以下の生徒指導の三つの機能を作用させることが大切であるとされている(表1)。

表1 自己指導能力を育成するための、生徒指導の三つの機能(岩手県総合教育センターの表を参照)

1. 児童生徒に自己存在感を与える
2. 児童生徒に自己決定の場を与える
3. 児童生徒との共感的な人間関係を育てる

深い生徒理解の下、生徒指導の機能を十分に発揮し、集団への所属感、共感的な人間関係、自己存在感、自己決定の場面や自己実現の喜びを味わえるよう、自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成を図ることが、支持的風土のある学級づくりにつながっていくと考える。

本研究では、一連の活動において、学級会の司会グループ輪番制(自己存在感)を取り入れたり、課題解決に向けて役割を生徒自ら決め(意思決定)協働したりしながら実践し、共感的な人間関係を育み、支持的風土のある学級づくりに努める。

最後に研究内容1から4の内容を踏まえ、生徒の自己実現を図る構想をマズローの欲求階級論をもとに図に表す(図5)。

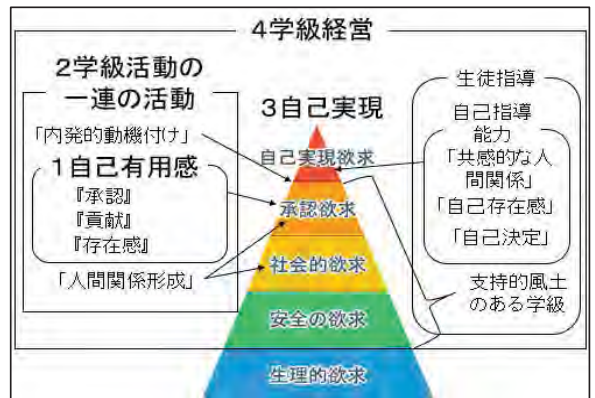


図5 本研究の自己実現を図る構想図

本研究では、集団の中で協働し、それぞれの要素や力を生徒が実感したり、身につけたりして、段階的に自分に満足し、自己のよさや可能性を生かそうとする生徒を育成できるようにしたい。

VII 授業実践

1 検証の計画

	日程	生徒の活動	指導上の留意点	◎目指す生徒の姿 【観点】〈評価方法〉	
学級活動(1)ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決	実践1 議題 「忘れられない思い出となる動画作成プロジェクト」				
	事前	11/30 放課後	○クラスの課題とその改善策の話し合い (級長, 副級長, 計画委員)	・学級の課題となる原因を挙げ, 解決には何が必要かを考えさせる。	
		12/7 学級活動	○学級会の議題を確認する。	・選定した議題について全員に知らせて承認を得る。	◎議題の意義を確認し, 課題解決に向けてこれからみんなで協働して実践していくことを理解する。 【知識・技能】〈観察〉
		12/8 放課後	○全員の学級会ノートを確認して話し合いの準備や仕事内容の確認をする。(計画委員)	・学級会の進行がうまくいくように, 話し合いの流れを確認する。	
	本時	12/10 学級活動	○一人一人の思いや願いを大切にしながら, 多様な意見を取り入れ話し合い, 合意形成を図る。	・「男女仲良く」「一人一人に役割がある」「みんなの良さを生かせる」の3つの視点をもとに合意形成を図る。	◎異なる意見から共通点を見だし, 合意形成に向けて取り組んでいる。 【思考・判断・表現】 〈学級会ノート・観察〉
	事後	12/16 ～ 12/18 放課後	○グループに分かれて, 計画書を作成する。 ○役割分担し自分の役割を確認する。 ○動画作成に取りかかる。	・それぞれの長所を生かし役割を決めるようにする ・協力し, 支え合いながら作業に取りかかるようにする。	
12/21 学級活動		○作成した動画を皆で鑑賞する。 ○作成終了までの過程を振り返る。	・皆で協働したこと, 作成までの過程で得たもの, 自分が成長したところを認識し, それを次に生かすようにする。	◎自分が成長したところを認識し, それを次に生かそうとする。 【主体的態度】 〈観察・振り返りシート〉	
択学級活動(3) ウ 主体的な進路の選	実践2 題材 「人生に夢をもとう」				
	事前	12/25 学級活動	○今までの学級活動で身につけた力を意識しながら, 4人グループで「ジョハリの窓」を行い, 客観的に見た自分を知り, 自己理解を深める。	・一人一人が発見したそれぞれの新しい自分の姿を尊重すると共に一見短所に思えることも努力次第で長所が変わるということ理解できるようにする。	◎他者の意見を受け入れ, 自分を見つめ直し, 自己理解しようとしている。 【主体的態度】 〈振り返りシート, 観察〉
1/8 総合的な学習の時間		○身近な人に, 仕事内容や働く意義をインタビューしてきたことをグループで共有, 整理, 分析する。	・それぞれの職業の共通点や相違点を視点に仕事内容や働く意義をまとめる中で, 働くことに対する価値観を広げることができるようになる。		

学級活動(3) ウ 主体的な進路の選択と将来設計	事前	1/8 総合的な学習の時間	○目指している、または、興味のある職業に就くまでの道のりを図式化したり、必要な資格や仕事内容等を調べたりする。	・職業に関する情報を収集し、将来の進路の見通しをもつことができるようにする。	
	本時	1/12 学級活動	○自分の将来の夢を思い描き、その夢の実現のために何を実践するかを意思決定し、それを実行する意欲を高める。	・今日の学習で学んだことが、将来の夢や目標の実現につながることを理解し、将来の進路の見通しがより明確になるようにする。	◎自分の興味・関心や適性から将来の夢や結びつく職業を考え、その夢の実現のために必要なことを意思決定している。 【思考・判断・表現】 (ワークシート、観察)
	事後	1/18 帰りの会	○前回の授業で、夢や目標に向かって、これから挑戦していきたいことを実際に行っているか、または計画を立てているか、自分の行動に変わったところを振り返る。	・進路決定を急ぐことなく、将来を描き直したり、夢や目標を修正したりして、自己実現に向けて努力していく姿勢や態度が重要であることを理解できるようにする。	◎夢の実現に向けて努力している。または、行動が良い方向に変わった。 【主体的態度】 (振り返りシート)

2 検証授業 第1回目(実施日2020年12月10日)

(1) 議題「忘れられない思い出となる動画作成プロジェクト」

学級活動(1) ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決

(2) 本議題のねらい

一人一人の思いや願いを大切にしながら、多様な意見を取り入れ話し合い、合意形成を図る。

(3) 授業の概要


話し合いの順序	指導上の留意点	◎目指す生徒の姿 【観点】(評価方法)
1 はじめの言葉 2 司会グループの紹介 3 議題の確認 4 提案理由やめあて、条件の確認	<ul style="list-style-type: none"> ・めあてをもって自分の役割に臨むことができるようにした。 ・提案者の思いや願いを全員が理解し、学級全員の問題であることを確認した。 	
条件 <ul style="list-style-type: none"> ・予算なし ・学校内で撮影する。 ・12/21(月)5校時に上映会 ・上映時間は30分 	めあて 一人一人の思いや願いを大切にしながら、合意形成を図る。	
5 教師の話 6 話し合い (1) 話し合うこと① 「動画の内容を考えよう」(図6) (2) 話し合うこと② 「役割を決め、分担しよう」	<ul style="list-style-type: none"> ・提案理由や条件を確認して、クラスの課題が自分事と捉えさせ、話し合いへの意欲付けを図った。 ・「男女仲良く」、「一人一人に役割がある」、「みんなの良さを生かせる」の三つの視点をもとに話し合いを行った。 ・必要に応じて、自分の意見に固執せず納得した上で考えを変えるなど、折り合いをつけて合意形成を図ることの大切さについて助言した。 	◎異なる意見から共通点を見だし、合意形成に向け取り組んでいる。 【思考・判断・表現】 (学級会ノート・観察)

図6 視点を満たしていれば黒板にカードを貼る

7 決まったことの発表	<ul style="list-style-type: none"> ・決まったことを確認し、実践意欲を高めた。 ・話し合いを通して新たに気付いたことや友達のよさや自分の頑張ったことについて振り返ることが出来るように助言した。 ・計画委員の頑張りをみんなで認めた。 ・実践への見通しを持たせ、事後の活動への意欲が高まるように、生徒の頑張りを価値付けた。 	
8 話し合いの振り返り		
9 先生の話		
10 おわりの言葉		

3 検証授業 第2回目 (実施日 2021年1月12日)

(1) 題材「人生に夢をもとう」

学級活動(3) ウ 主体的な進路の選択と将来設計

(2) 本題材のねらい

自分の将来の夢を思い描き、その夢の実現のために何を実践するかを意思決定し、それを実行する意欲を高める。

(3) 授業の概要


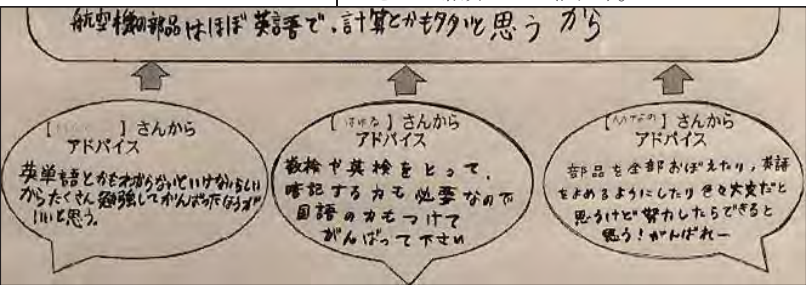
	生徒の活動	指導上の留意点	◎目指す生徒の姿 【観点】(評価方法)
導入 つか む	1 事前アンケートの結果を共有した。 2 めあての確認	・夢を実現させるために何が必要なのかという課題を共通確認した。 めあて 将来の夢や目標の実現のために挑戦したいことを意思決定する。	
展開 さ ぐ る (10分)	3 自分の夢をかなえるために必要な4つの力がより強くなるためには、どのようなことが必要かを考える。 ・「自分を知る」について ・「挑戦する」ことについて ・「協力する」ことについて ・「選択する」ことについて	・自分の長所と短所の両方を知ることの大切を理解し、可能性を知る。 ・計画を立てて実行し、振り返る。 ・家族や身の回りの人の協力も重要であることを理解できるようにする。 ・進路や情報、行動を選択することが、職業の選択や夢の実現につながることを理解できるようにする。	
展開 み つ け る (15分)	4 夢や目標にむかって、これから挑戦していきたいことを考える。 5 グループの人からのアドバイスを参考に、挑戦していきたいことを再検討する(図7)。	・夢の実現のためには、進路を決定する必要があることを伝える。 ・訂正する場合は、改善点を確認できるよう色ペンなどを使い、書き加えるよう指示した。	 図7 グループのメンバーからアドバイスを受ける
展開 き め る (5分)	6 話し合った内容を踏まえ意思決定し全体で共有する。 	・話し合った内容の中から参考になるものを3つ紹介した(図8)。	◎自分の興味・関心や適性から将来の夢や結びつく職業を考え、その夢の実現のために必要なことを意思決定している。 【思考・判断・表現】 (ワークシート、観察)
終末 (15分)	7 振り返る。 8 先生の話聞く。	・今日の学習で学んだことが、将来の夢や目標の実現につながることを理解し、将来の進路の見通しがより明確になるようにした。	◎夢の実現に向けて必要なことを実践する意欲を高めている。【主体的態度】 (ワークシート、観察)

図8 アドバイスをもらった後の生徒のワークシート

Ⅶ 研究の考察

本研究では【実践1】学級活動(1)「忘れられない思い出となる動画作成プロジェクト」、【実践2】学級活動(3)「人生に夢をもとう」の2つの実践を行った。ここでは2つの実践のつながりを踏まえて、具体的な手立てとその結果及び考察を中心に述べる。

1 作業仮説(1)の検証

多様な他者と協働しながら実践する学級活動において、教師の価値付けや振り返りの場の設定、課題を見いだすための手だてを工夫することにより、自己や学校生活を捉え、新たな課題を見だし、次の課題解決に向けて主体的に取り組むだろう。

(1) 多様な他者と協働し実践する

① 手だて

【実践1】「忘れられない思い出となる動画作成プロジェクト」において、多様な他者と協働できるよう、一連の活動を通して、目指す資質能力の三つの視点を意識し課題解決に取り組んだ。

② 結果

事前の活動では、計画委員が合唱コンクールの振り返り、クラスの現状から、男女の人間関係に課題があることを伝え、ただ動画作成を楽しむだけではなく課題解決につなげることを共通確認した。その際、教師が三つの視点を意識した取り組みにするよう伝えた。今回は特に「人間関係形成」の視点を意識した。

学級会において、話し合いに入る前の事前調査では、「君の名は(話題になっている映画の再現)」にほとんどの生徒の票が集まったが、話し合いを進めていくうちに、視点を入れた意見を述べたり、視点を満たしているかを考えたりして、話し合いが活性化した。

作成する動画は、①「怖い話」、②「バカッコイイ(施行回数をこなし、みんなで奇跡の瞬間を動画におさめる取り組み)」に決まり、どの内容も互いに協力することや、みんなが参加できることが考えられた取り

組みになっていると感じられた。今回は合意形成ではなく、賛成意見が多い案が通る結果となったが、今後の研究において、合意形成を図るための手順、方法をしっかり示し、話し合いの経験を積み重ねていきたい。

実践では、学級会では気付かなかった役割として、監督、ナレーション係が必要だと分かり、率先して引き受ける生徒の姿や、出演者が打ち合わせをする姿が見られた。動画編集では、パソコンに詳しい生徒が友達に教えていたり、撮影した内容をどう編集したら伝わりやすいかを話し合ったりしている場面が見られ、協働したり、主体的に活動する生徒が多く見られた。

事後の活動では、特に「人間関係形成」の視点をふまえて振り返り、「みんなで協力して動画を作ることができてよかったです。」や「動画を作成、撮影して人間関係(男女)が仲良くなれた気がする。」など協力できたことや仲良くなれたことに関する記述が多く見られた。

意識調査の結果から、協力して実践する生徒が増えたことが分かる(図9)。

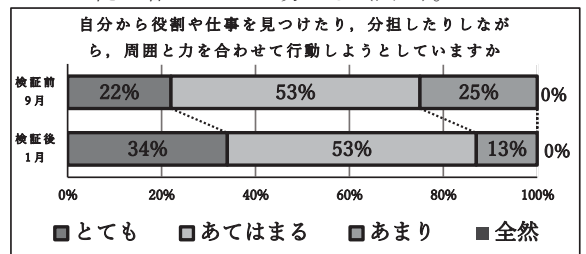


図9 主体的に協力することに関する意識調査

③ 考察

事前から、クラスの現状を伝え、男女の人間関係に課題があることを共通認識として、解決する意識を持つことで、人間関係形成を意識しながら、一連の活動を実践することができたと考える。また、教師ではなく、計画委員が課題を提案することにより、生徒がクラスの課題を自分事として捉え、所属意識や協調性が高まったと考える。

学級会では視点を入れた意見が多く挙げ

られ、話し合いが活発に行われた（表2）。

表2【実践1】の視点を意識した話し合い

S1：パカッコイイがいいと思います。なぜなら、一人一人に役割があるからです。	社会参画の視点
S2：パカッコイイってなんですか。 (中略)	
S3：パカッコイイに賛成です。男女仲良く楽しめるからです。	
S2：パカッコイイは出来なかったら大変なので反対です。	人間関係形成の視点
S4：パカッコイイに賛成です。なぜならすごワザ動画なら簡単にできないので、男女仲良くできて楽しみながら作成できるからです。 (中略)	
S5：パカッコイイに賛成です。みんなで協力して全部できたら達成感が得られるからです。	新たな視点
S2：パカッコイイは1つだけ作るのですか。	
S1：いっぱい作ります。グループを作ってみんなでやります。	

表2を分析すると、初めにS1が「なぜなら、一人一人に役割があるからです。」と社会参画の視点を踏まえ提案している。これは事前学習で、三つの視点を意識して活動することを理解し、クラスの課題を自分事として捉え、解決を意識して発言したと考える。

またS4は、人間関係形成の視点もあることを言及し、S5は「達成感」という新たな視点を発見した。これは、友達の見意見を尊重し、よさを見いだそうとしていることが考えられる。

学級会に三つの視点を入れると、一人一人が真剣に考え、目的を持った活発な話し合いになり、実践でも身につける力を意識した取り組みにつながる事が考えられる。

事後では三つ視点をもとに活動できたかについて振り返ることで、他者や自己とのかわりを幅広く考え、自身の成長や変容に気付く記述が多く見られた（表3）。

表3【実践1】の事後における生徒の振り返り

人間関係形成	<ul style="list-style-type: none"> 編集も遅くまで居残りをしてみんなで声をかけながら良い作品を作成できたので良かったです。これからも6組でいるんなことをやっていいクラスにしたいです。 みんなそれぞれのグループで団結してできていた。 失敗しても責めないであきらめないで最後までやり遂げた。
社会参画	<ul style="list-style-type: none"> みんなと同じ事をやるのがいい経験になった。今後もみんなと協力できそう。 みんなと話し合っって計画をもう少ししっかり立てた方が良かった。

自己実現	<ul style="list-style-type: none"> パソコンの仕組みが少しわかって、今度は高校の文化祭に生かせそう。 役割とか決めて活動する力が身についたと思う。
------	--

(2) 教師の価値付けや振り返りの場の設定、課題を見いだすための手だての工夫

① 手だて

これまで、全7回学級会を行っており、振り返りの際は、クラスの良いところと課題、解決策を書き、次の課題解決につなげることができるようにした。

また、友達の活躍したエピソードを生徒から募集し、その後、学級通信に載せ、教師のコメントも添え配布したり、学級掲示で「みんなの気付き」として掲示したりし、存在感や、自己有用感を実感し、次の課題へと取り組む意欲を高めた。

② 結果

学級会では、事前にクラスの状態を考えた、提案理由に学級の課題を入れたりすることで、課題解決を意識した話し合い活動になった。振り返りシートには毎回、新たな課題を見だし、学級を良くしようとする考えが見られた。

意識調査の結果から、クラスのことを考え、課題解決に取り組んでいる生徒が増えていることが読み取れる（図10）。

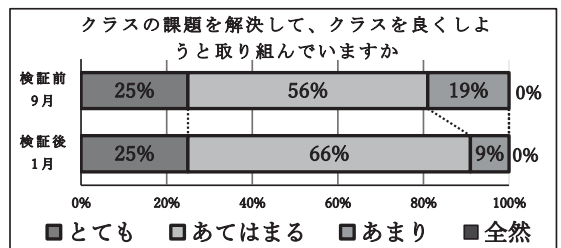


図10 クラスの課題解決に関する意識調査

③ 考察

一連の活動の振り返りで、クラスの現状や課題の原因、解決に有効な手段を見出すことを積み重ねることで、解決する態度が身につけてきたと考える。

また、学級通信や「みんなの気付き」で他者から承認されることで、自信を持ち、更に他者の役に立とうとする気持ちが高ま

り、新たな課題解決に向けて取り組む生徒が増えたと考える。

2 作業仮説(2)の検証

学級活動の一人一人が活躍できるような実践を振り返る場において、自己評価や相互評価、認め合いの場を設定することで、達成感を味わったり、他者の役に立つことのできる存在であることを実感し、自己有用感が育まれ、将来に向けて自分らしい生き方を考え行動できるであろう。

(1) 一人一人が活躍できるようにする

① 手だて

一人一人が活躍できるように、安心して活動できる場を設定することが必要である。生徒指導の三つの機能（自己存在感、自己決定、共感的な人間関係）を取り入れ、学級の支持的風土づくりを意識し、自己有用感を育ていけるようにしたい。そのため、学級会の司会グループを輪番制で担当し、事前の打ち合わせや本時の進行等を経験し、自己存在感を実感する機会を設定した。

【実践1】の学級会では「社会参画」の視点を入れ、一人一人が活躍できる取り組みになるよう話し合いを行い、役割を自己決定できるようにした。

自己有用感を構成する主要素の「存在感」、「承認」、「貢献」の高まる過程をもとに、一人一人が担当する役割で貢献したことを事後の活動や振り返りで承認し合う共感的な人間関係を育む場を設定し、存在感を高め、自己有用感の実感につなげた。

② 結果

【実践1】では、あらかじめ計画委員会と必要な役割を確認した後、学級会でも役割を皆から引き出し、担当を決めた。また、生徒自ら休み時間や放課後を利用して1週間調整を行い割り振った結果、男女が混合した割り振りになり、一人一人が役割を意思決定した。

実践では、監督係が指示を出したり、ナレーション係がタイミングを測って語った

り、出演者がそれぞれの演技、道具係がそれぞれの道具を配置、撮影係がタブレットで撮影した動画を編集係に引き渡して、再び撮影する等、生徒一人一人が活躍する姿が見られた。生徒の感想に「それぞれの役割を一生懸命果たした。」「みんなに役割があってみんな協力していた。」「何回もやり直しをして成功させたときの達成感が味わえて嬉しかった。」「時間をかけて一生懸命できたのですが、上映会まで終わって疲れが出ました。ナレーションといういい仕事ができるともうれしかったし楽しかったです。」という記述があり、自分の役割に責任を持って成し遂げたことが読み取れる。

③ 考察

動画作成でそれぞれが自分の役割を果たし、クラスに貢献できたという気持ちが生まれ、振り返りでは、グループで承認し合うことで、共感的な人間関係が育まれ、存在感が高まったと考えられる。その過程で役に立ったという実感や今後も必要とされたいという気持ちが生まれ、生徒の自己有用感が高まったと考える。

栃木県立総合教育センターが開発した「自己有用感尺度(質問紙)と分析ツール」(2013)を使用した調査結果から、生徒のクラスに対する三つの要素と自己有用感の平均値が上がっている(図11)。

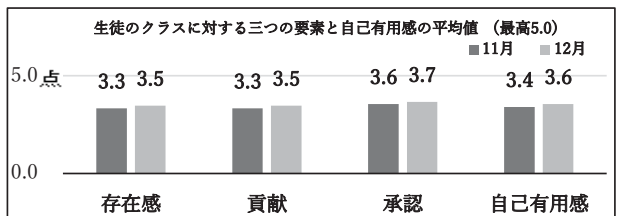


図11 三つの要素と自己有用感に関する調査

このツールは、普段思っていることの質問を30問回答し、三つの要素と自己有用感をどの程度感じているかを数値で表すものである。1つの質問に「とてもあてはまる」の5点から、「まったくあてはまらない」の1点までの5段階で回答し、質問には「存

在感)、「貢献」,「承認」,「自己有用感」のそれぞれに関するものがあり,各要素の質問の平均点が,その要素の数値となる。

動画作成後の上映会においては,監督,動画撮影,ナレーションの役割を果たした3名が,上映会の司会を自ら計画し率先して行う姿が見られた(図12)。



図12 上映会の様子

これは,実践で出演者の演技や声の大きさ,立ち位置を指示したり,感情を込めて原稿を読んだりするなど,率先して動画作成に関わったことで,存在感を実感し,貢献したいという意欲につながったと考えられ,自己有用感が更に高まった姿だと思われる。

ここで,行動変容が大きかった生徒Aと生徒Bを取り上げる。生徒Aはこれまで,清掃活動や班活動には消極的で,学級会で発言をしなかったが,【実践1】の学級会では,社会参画の視点を踏まえた理由も添えて「バカッコイイ」というタイトルの動画作成を提案した。話合いの結果,提案が通り実践でも率先してみんなを指示する姿が見られた。調査結果からは,生徒Aのクラスに対する存在感と自己有用感の数値が上がっていることが読み取れる(図13)。

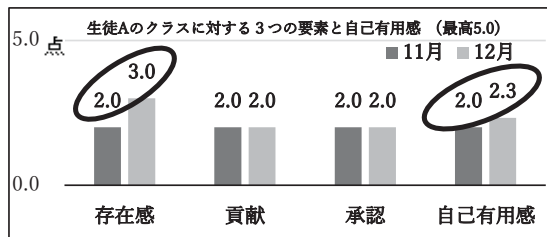


図13 生徒Aを対象とした三つの要素と自己有用感に関する調査

生徒Aの振り返りシートには「自分の役割を成し遂げることができた。」と書かれて

おり,今まで,学級活動に消極的であった生徒Aが実践を通して,自分の役割果たすことで,自信を持ち,他の授業でも発表する姿が見られるようになった。これは,学級会で提案したものが通ったことで,存在感が高まり,自己有用感が育まれ,その後の実践や学校生活でも役に立ちたいという気持ちが現れ,積極的に活動するようになったと考える。

生徒Bは内気な子であり,今まで率先して活動する姿が見られなかったが,司会グループでは板書を担当し,事前準備では板書計画をメモしたり,シミュレーションを何回も行ったりして,本番では滞ることなく役割を果たした。

今まで,ボランティア等を率先して引き受ける生徒ではなかったが,実践では動画編集係を引き受け,最後まで責任をもって仕上げた。振り返りでは「学級会の司会グループも撮影,編集,ほとんどが初めてだったけど,先生やみんなが教えてくれたり,手伝ってくれたりして,放課後,土曜日も部活の後にもやって完成したので,とてもうれしいです。またこういう機会があったらやってみたいです。」と記述していた。

しかし,調査結果では生徒Bの教師に対する存在感と承認,自己有用感の数値は上がっているが,クラスに対する存在感と自己有用感の数値が下がっている(図14)。

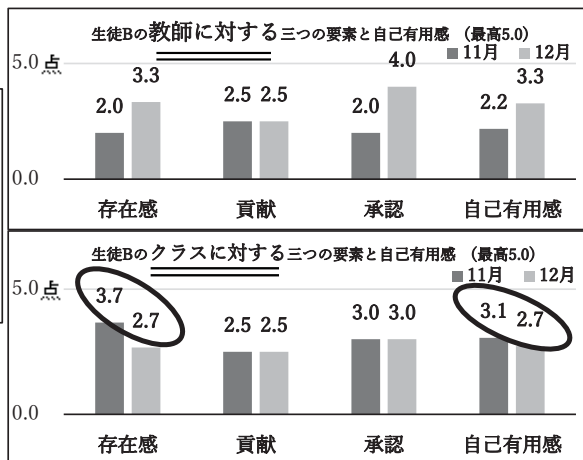


図14 生徒Bを対象とした三つの要素と自己有用感に関する調査

これは、学級会の打ち合わせや動画編集での意見のやり取りで、教師との関わりがとて多かつたものの、他の生徒との会話があまりなく、皆に提案したいことがあっても、気が引けて言えなかったからだと思われる。教師は生徒Bから提案を聞き、それを皆に反映させ、協働を促すべきであった。また、比較的注目を浴びた出演者が多く承認されたことにより、自分で成し遂げた編集は皆に貢献できたと実感していなかったと考える。目立たないが貢献した生徒をクラスの皆に気付くきっかけをつくったり、教師がそういう生徒をもっと価値付けるべきだったと考えられる。ただ、与えられた役割をきっかけに、実践を通して一生懸命クラスのために活動するようになったことは大きな成果であり、目指す生徒像とは違ったが、そのような変容が現れた過程は、今後の研究の参考にしていきたい。

(2) 自己評価や相互評価、認め合いの場の設定

① 手だて

【実践1】の一連の活動の振り返りで、自己評価と相互評価を組み合わせた。その際、相互評価では友達の良かったところを見つけ伝える活動を入れた。その後、【実践2】の授業で生徒の自己実現を図った。

② 結果

【実践1】の事後の相互評価において、友達の良かったところを見つけ伝える活動を入れることで、自分や互いのよさに気付いたり、お互いの頑張りを共有した。「毎回積極的に参加してくれたからありがたいと思った。」「演技が上手で笑い方も工夫していてすごい。」「編集がものすごく良かった。もう一度Cさんの編集した動画が見たい。」などの労いや長所を褒めるコメントや、「輪に入れなかったので次は協力して取り組めるよう頑張ろう。」など課題を指摘して励まし言葉のかけられる様子も見られた。

その後、自己有用感が高まった状態から、

自己理解、職業に関する事前学習を行い、【実践2】に入った。導入で、今までの学級活動を振り返り、身につけた力を意識して、夢や目標に向かって挑戦したいことを意思決定した。

調査結果から、自分の可能性を感じ、良さを生かそうとする生徒が増えたことが分かる(図15)。

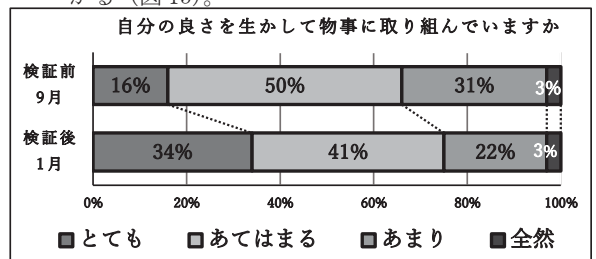


図15 自分の良さを生かすことに関する意識調査

③ 考察

【実践1】の一連の活動について自己評価を行った後、相互評価で原因と結果を結びつけ学習過程を振り返り、自分の頑張りや成長を実感するとともに、友達と達成感を味わったりしたことで、他者の役に立つことのできる存在であることを実感し、自己有用感が高まったと考えられる。

その後、学級活動(2)の「ジョハリの窓」の授業で自己理解を深め、総合的な学習の時間に職業調べや職業インタビューのまとめを行うことで職業観を広げ、【実践2】の授業で、今までに身につけた力を意識し、夢や目標を考え、実現に向けてすべきこと意思決定することで、将来に向かって自分らしい生き方を考え行動することにつながったと考える。

ジョハリの窓とは、自分が知っている「自分の特徴」、他人が知っている「自分の特徴」の一致・不一致を「窓のように見える4つの枠」に分類することで自己理解のズレに気づく、心理学で使われている手法であり、他人とのコミュニケーションを円滑にするためのものである。

【実践2】では、ほとんどの生徒が意思

決定できた。その一週間後（1/18）に行った振り返りでは「家族に話をし、高校などの進路を考え中」「将来しっかり仕事ができるように人の話をしっかり聞いている」「このままでは本当に行きたいところ行けないから1日1時間を目安に勉強している」「英語検定の資格を取るように勉強」など、行動や気持ちの変化を記述している。

意思決定した「挑戦していきたいこと」について、授業後の状況を調査したところ（1/18時点）以下の結果となった（図16）。

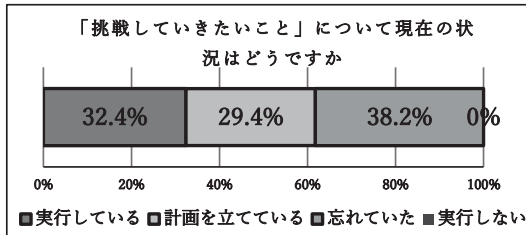


図16 意思決定した後の生徒の実践状況調査

意思決定したことを実行している、または計画を立てていると回答した生徒は全体の61.8%であり、38.2%の生徒が忘れていた。その原因として、意思決定したことを定期的に意識する手立てがなかったことや、具体的な意思決定が出来なかったり、意思決定したものが将来の夢や目標の実現に有効であることがあまり感じられないことが考えられる。普段から将来に必要性を感じる教科の授業や、職業に関する事前学習で、より質の高い授業を、今後実践していくことが大切である。

3 本研究を通して

本研究は、学級活動(1)と(3)を通して行ったものである。学級活動(1)で多様な他者と協働し、自己有用感を高め、学級活動(3)で自己のよさを生かして、自己実現できる生徒の育成を目指した。

研究をすすめていく中で、定期テストに向けて一生懸命勉強するようになった生徒がいたり、教師に高校についての質問をする生徒がでてきたりする等、夢や目標に向かって

努力している生徒が増えており、アンケートの結果からもそれを読み取ることができる（図17）。

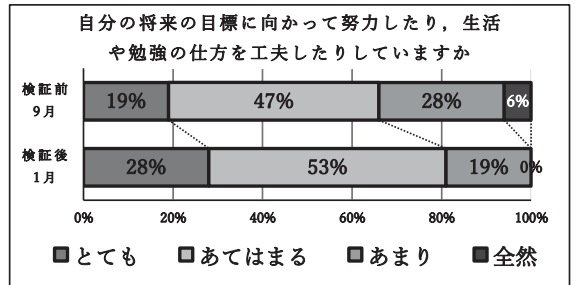


図17 「中学校キャリアの手引き(文科省)」のアンケートの一例の質問を使用

これは、多様な他者と協働し、自己有用感を実感することにより、自分に自信を持ち次なる課題に挑戦する意欲が高まったことによると考える。

また、総合的な学習の時間で行った職業に関する知識や情報を得る授業や職業観を広げる授業と学級活動を往還して学びをつなげたことにより、将来を見据え、学ぶことや働くことの意義を考えるようになったと考える（図18）。

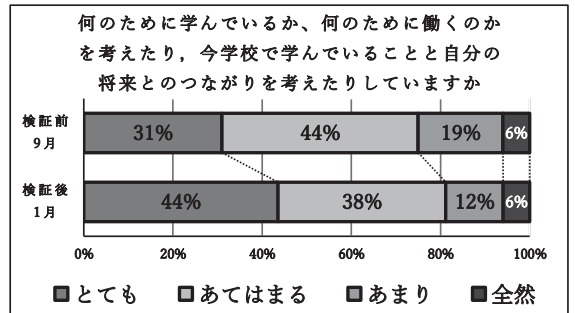


図18 「中学校キャリアの手引き(文科省)」のアンケートの一例の質問を使用

検証授業を行う前は、教師が指示したことをただこなす生徒が多かったが、楽しんで前向きに活動する生徒が増えた。これは、生徒が実践を通して、目的を意識し、どのような力が付くか、どのように将来につながるのかを考えながら取り組むようになったと考える。これらの検証結果を踏まえた上で、今後の授業においては、主体性をより高め自治的な活動から、自己のよさや可能性を実感し、自己実現を図る生徒の育成を目指す。

IX 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 生徒自ら課題を見つけ、解決の実践を提案し、三つの視点を意識して、一連の活動に取り組むことで、目的や意義を意識した活動になった。
- (2) 相互評価で承認の場を設定することで、認め合いの雰囲気が高まった。また、他者の評価から客観的に自分を見つめ、自己理解が深まった。
- (3) 総合学習で得た知識を学級活動に生かす往還的な授業を行うことで、将来の見通しがより明確になり、自己のよさや可能性を生かして、将来の生き方を考え行動しようとする意欲が高まった。

2 課題

- (1) 合意形成を図るための手順や方法の指導と実践の積み重ね。
- (2) 意思決定したことを行動に移すきっかけと自己実現が継続する手立て。

おわりに

ここ数年生徒指導に関して、工夫、改善の必要性に迫られながらも、何をしてもうまくいかず、その場だけの指導で終わる日々を過ごしてきました。心から自己を省み、今度は前を向いて人に貢献するような、内面からの

指導がしたいと常に思っていました。日々充実し、安定した学校生活を過ごし、何か目標をもって、そこに突き進む生徒が少しでも増えればと思い研究所への入所を決意しました。

研究を進めていくうちに、学級会においてクラスのことを真剣に考え討議する姿や、仲良く協力して協働作業をする姿、完成させたときに仲間と喜ぶ姿、夢について語る姿が見られました。この成長していく生徒一人一人の姿を見られたのが、私にとって大きな喜びとなり、今後の教師としての大きな自信になりました。

今後はさらに研鑽を積み、互いのよさや可能性を発揮し、一人一人が活躍し自己実現できる学級活動の充実に努めます。

研修期間中、また、入所前研修から多くのご指導ご助言を頂きました浦添市教育研究所長濱京子所長をはじめ、研究所の職員の皆様、検討会や報告会等でご指導ご助言を頂きました浦添市教育委員会の諸先生方に深く感謝申し上げます。また、半年間の研究に快く送り出して下さいました相澤校長先生をはじめ港川中学校の職員の皆様、そして、第49期長期研究員としてともに励まし合い支え合った研究員に感謝申し上げます。

【主な参考・引用文献】

- ・『中学校学習指導要領解説 特別活動編』(2018) 文部科学省
- ・『中学校学習指導要領解説 総則編』(2018) 文部科学省
- ・『生徒指導提要』(2000) 文部科学省
- ・『生徒指導リーフ(leaf 6)特別活動と生徒指導』(2012) 国立教育政策研究所
- ・『生徒指導リーフ(leaf 18)「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？』(2015) 国立教育政策研究所
- ・『学級・学校文化を創る特別活動【中学校編】』(2019) 国立教育政策研究所
- ・新・心理学事典(1988)『新・心理学事典』依田新 監修 金子書房
- ・稲垣孝章(2020)『特別活動で日本の教育が変わる！』著/杉田洋, 稲垣孝章 小学館
- ・川瀬八州夫(2002)『東京家政大学研究紀要』第42集(1), p. 53~62, 沖縄県教育委員会
- ・『沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトII』(2020) 栃木県立総合教育センター
- ・栃木県立総合教育センターの研究結果(2013)『高めよう 自己有用感』
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/
- ・『自己有用感尺度(質問紙)と分析ツール』(2013) 栃木県立総合教育センター
https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/data/h24_jikoyuyokan_03.pdf
- ・『積極的な生徒指導の在り方』(2007) 岩手県立総合教育センター
http://www1.iwate-ed.jp/kensyu/siryuu/h19/h19_125sts.pdf

〈自立支援〉

オープンダイアローグの手法を生かした不登校児童生徒の支援

－自立支援室「ひなた」での体験活動を通して－

特別研究員 自立支援室「ひなた」担当教諭
浦添市立前田小学校 教諭 新里 康

目次

I	テーマ設定理由	33
II	目指す子ども像	33
III	研究目標	33
IV	研究仮説	34
V	研究内容	
1	自立支援室「ひなた」とは	34
2	オープンダイアローグ	34
VI	研究の実際	
1	研究の検証方法	36
2	個別の支援例	37
VII	研究の考察 ※「ひなた」でのミーティングから	40
VIII	成果と課題	
1	成果	40
2	課題と対策	40

オープンダイアログの手法を生かした不登校児童生徒の支援

－自立支援室「ひなた」での体験活動を通して－

特別研究員 自立支援室「ひなた」担当教諭

浦添市立前田小学校 教諭 新里 康

I テーマ設定理由

現代社会において、家族の形態や価値観の変化、インターネットの普及による情報の多様化により、児童・生徒を取り巻く環境が変化している。そして、学校教育の一つの課題として、不登校が問題視されてきている。文部科学省統計データによると不登校の児童生徒数は、平成30年度において小学校全児童数の0.7%、44,841人で、前年比28%の上昇、中学校全生徒数の3.6%、119,678人で、前年比9.8%上昇し、前年度比で見ると、小中すべての段階において不登校が増加している。

文部科学省は、「不登校児童生徒の支援の有り方について(令和元年通知)」において、「不登校児童生徒への支援は、学校に登校するという結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自ら進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること。また、児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つこと。」を視点として示している。つまり、児童生徒自身が主体的に進路について考え、社会的に自立することが目標である。また、不登校の時期を休養や自分を見直す時間として捉え、子ども達を取り巻く環境を適切に整えることが大切だと考える。

児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて社会的に自立していくには文部科学省は、多様な教育機会を与えるために体験活動を「児童生徒の積極的な態度の醸成や自己肯定感の向上等が期待されていることから青少年教育施設等の体験活動プログラムを積極的に活用することが有効である。」と述べている。

自立支援室「ひなた」では、調理実習や職場体験などの体験活動はもちろんであるが、相談や面談を体験活動の一つと捉え、積極的に取り組んでいる。ドライブや創作活動を行う中での相談や面談は、子どもたちの心が開き、話しやすい状況を作り出すことができる。日頃から大人との対話が少ない傾向にある「ひなた」に来所する児童生徒に対して、支援員たちは、傾聴することを意識しながら相談や面談に臨んでいる。

そこでオープンダイアログの手法を取り入れ、自立支援室「ひなた」の相談や面談などの体験活動を行うことで不登校児童生徒に対して、効果的な支援ができると考えた。

永野浩二氏はダイアログとは、結論を出すことを目的とするものではない(ただしダイアログを重ねていると自然とより豊かな結論が結果的に出ることがある)。不確かさに耐えながら関係の中で一緒に生み出していくことで何かが生まれていくプロセスを共に体験することと、述べている。また、現在、私が所属する自立支援室「ひなた」では、来所する児童生徒の9割以上が3ヶ月を超える継続支援につながっている。このことは、「不確かさに耐えながら・関係の中で一緒に生み出していくことで何かが生まれていくプロセスを共に体験する」ということに近い支援環境にあると考える。

以上のことから自立支援室「ひなた」での体験活動を通して、オープンダイアログの手法を生かした不登校児童生徒の支援を行うことは、有効な支援になる考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

○学校や社会へ適応し、将来の社会的自立・自律できる児童生徒

III 研究目標

○体験活動の充実

○オープンダイアログの工夫

IV 研究仮説

遊び・非行傾向やひきこもり傾向の不登校等により、学校外での支援を必要とする児童生徒に対して、体験活動を通しオープンダイアログの手法を取り入れた語り合いを行うことによって、学校や社会への適応の促進及び将来の社会的自立・自律できる児童生徒が育まれるであろう。

V 研究内容

1 自立支援室「ひなた」とは

(1) 目的

遊び・非行傾向の不登校等で、学校外での支援や相談を必要とする児童生徒やひきこもり傾向の不登校児童生徒に対し、日中居場所を確保し、学校や社会への適応の促進及び将来の社会自立・自律に向けた支援などを行うことを目的としている。

(2) 支援活動について

①活動時間・・・一人週 1～3 回(1 回 2 時間)

②開所時間・・・月～金 10:00～12:00 13:00～15:00

③活動内容・・・面接、学習支援、体験活動、ボランティア活動、職場体験など

(3) 支援状況

自立支援室「ひなた」の支援状況は、小学 2 年生から中学 3 年生までの 17 人を受け入れている。支援期間傾向としては、3 カ月以上の支援が 13 人と長期化傾向にあり、年齢傾向は、小学 2 年生からの支援と低年齢化している。

表 1 支援状況 2021 年 2 月現在 (人)

小 2	小 3	小 6	中 1	中 2	中 3	合計
1	1	1	4	6	4	17

(4) 「ひなた」における活動の実施状況

「ひなた」の活動の特徴としては、調理実習や施設見学など、体験活動が多いことである。理由として、体験活動を行うことで来所してくる児童・生徒の緊張感が解け、安心していられる場所になるからである。こうした体験活動の中では会話が生まれやすい。しかし、来所してくる児童生徒の多くは、家族で食卓を囲む経験や、週末に家族で外出して遊ぶ経験などが少ないことがあげられる。そのため、ひなたでは、体験活動の一つとして、「相談・面接」を重要な体験活動の一つとして捉えているため実施件数も最も多い。また、2 番目に実施回数の多いのは家庭訪問である。来所の滞りがちな児童生徒に対しては積極的に家庭訪問を実施している。家庭訪問では、所在確認を行うと同時に、保護者との面談も行っている。この支援が児童生徒だけではなく、保護者にも安心感を与えている。その効果もあり、支援に繋がったケースもある。

表 2 「ひなた」における活動の実施状況 2020 年 12 月現在 (件)

調理実習	創作活動	学習活動	自然体験	奉仕活動	農業体験	職場体験	施設見学	相談・面接	宿泊体験	スポーツ活動	レク活動	集団活動	キャリア教育	校内支援	家庭訪問	合計
34	30	11	18	0	4	0	19	207	0	9	18	0	10	4	139	503

2 オープンダイアログ

(1) オープンダイアログとは

オープンダイアログとは、1980年代に開発された精神疾患に対する治療方法で、フィンランドのユヴァスキュラ大学のヤーコ・セイラック教授らが中心になり、実践を通じた試行錯誤を経て、対話による精神疾患の治療方法として、確立された。現在では、信頼すべき成果からフィンランドの公的な医療サービスに取り組み込まれ、近年、世界的に注目されている。

オープンダイアログの特徴は、「対話」を中心としたミーティングを重ねることによって治療をもたらす。入院や投薬等で、症状に対処しようというアプローチとは異なり、丁寧な対話によって精神疾患のもととなっているものに迫ることで、その問題を解消することを目指している。その過程は、医師が診断した結果に従って治療方法を決めるのではなく、患者本人のみならず、家族や友人といった周囲の人も交えて対話を重ねていき、お互いの体験が共有されていくことで根本の問題が融解し、共有し得る新たな理解が生まれ治療に至る。

オープンダイアログでは、以下の表に記載されている7原則と対話実践(表3)の12の基本要素(表4)を踏まえ行われている。

表3 オープンダイアログ7原則

1 即時援助	5 心理的継続性
2 社会ネットワークを通じた事態の捉え方	6 不確実に耐えること
3 柔軟性と機動性	7 対話
4 責任	

表4 対話実践の実践度に関わる12の基本要素

1 二人のセラピストがチームミーティングに入る	7 対話の中で関係が強調される点を使うこと
2 家族と社会ネットワークが参加すること	8 問題発言や問題行動に淡々と応答し、その意味に注意深くあること
3 開かれた質問を使うこと	9 症状ではなく、クライアント自身の言葉と物語を重視すること
4 クライアントの発言に応答すること	10 治療ミーティング内で専門職同士の会話を行う
5 今この瞬間を重視すること	11 透明であること
6 多様な観点を明るみに出すこと	12 不確かさに耐えること

(2) 対話のことば

オープンダイアログは、もともと精神疾患に対する治療方法である。そのため、教育の現場で、そのまま手法を取り入れて、不登校児童・生徒の支援に実施するのは難しい点がある。そこで、長井雅史氏の書籍にある「対話のことば」(2018)の手法は、教育現場でも実施が可能なものと考え支援につなげる。

「オープンダイアログ」と「パターン・ランゲージ」の方法の組み合わせは、オープンダイアログの専門家たちが、築き上げてきた問題解消の対話の知を30個の「ことば」(表5)で言語化して作り上げられたものであるとしている。

(3) パターン・ランゲージ

パターン・ランゲージは、成功している事例やその道の熟練者に繰り返し見られる共通パターンを抽出し、抽象化を経て言語化することで望ましい実践を共有するための方法である。長井雅史氏は、「状況」「問題」「解決方法」「結果」のパターンに「名前」(パターン名)を付けていることにより、その「名前」が新たな共通言語となると述べている。

研究の実際では、「状況」「問題」「解決方法」「結果」を「ひなた」の支援が把握しやすい様に「状況」「問題」をまとめ「実態」とし、「解決方法」を「支援」と置き換えパターン化した。

また、パターン・ランゲージにまとめるメリットとして「経験の交換・蓄積」ができるようになること、「認識のメガネ」として用いることができること、「経験の連続性」をもてることが挙げられると述べている。

①経験の交換・蓄積

共有すべき成功の本質を両者が共に理解しながら話し・聞くことができるようになる。個人経験が成功の本質に沿った形で効果的に引き出され他の人に伝わる。聴いた人も、本質と、話者の状況ならではの具体的な詳細を分けて理解することができるため、本質を自分の状況に当てはめて取り入れることができるようになる。

②認識のメガネ

望ましい実践の秘訣に名前を付けることで人々がそれらを認識することをサポートする。このようなことからパターン・ランゲージは「認識のメガネ」といえる。

③経験の連続性

パターン・ランゲージは、望ましい実践の、「質」を向上させ、生み出す要素を小さい単位でまとめ、手軽に扱え、抽象的に記述することで、個々人が過去の成功パターンを取りやすくなるように作られている。今の自分をベースとして、そこにさらに秘訣を取り入れていくことで、自分のよさ・らしさを保ちながら、変化・成長していくことができる。

(4)実践の可視化と把握

表5 対話実践の経験チャート

1 体験している世界	2 多様な声	3 新たな理解
4 ひとりの人として	13 関係する人	22 発生時の立ち上げ
5 じっくり聴く	14 対話の支援チーム	23 連続的な実施
6 そのままの言葉	15 輪になる	24 一貫した関わり
7 開かれた質問	16 全員の発言	25 それぞれの認識
8 言葉にする時間	17 ゆったりとしたペース	26 混沌とした状態
9 語りへの対応	18 応答の連鎖	27 意味の変容
10 内側から捉える	19 小さなサイン	28 一緒に見出す
11 感情の通路	20 気持ちの共鳴	29 広がりのある文脈
12 これまでの敬意	21 リフレクティング・トーク	30 未来への仲間

※自立支援室「ひなた」で実践できないものは取り消し線を引いてある。14～15に関しては、「ひなた」の支援方法が1対1を基本とするため。また、22に関しては、各学校で「ひなた」に申請を行ってから、支援につながるため、初期対応は、学校で行うため。

VI 研究の実際

1 研究の検証方法

研究の実際では、パターン化した対話実践経験チャート（図1）を利用した支援を行い、実際に効果があるのかを支援員アンケート（図2）から検証した。支援員に支援に対して、対話実践経験チャートの項目を意識しておこなっているかの問いに対して、97%の項目で意識していると回

答した。このことから、日頃の支援に実践経験チャートは効果的だと考察できる。

対話の言葉アンケート

児童生徒名 ○○

カテゴリ	グループ	経験の言葉	選択チェック
①「無敵」している世界を内側から感じる	共にいる状態	④ひとりの人として	<input type="checkbox"/>
		⑤じっくり聞く	<input type="checkbox"/>
	一緒に走り出す	⑥そのままの言葉	<input type="checkbox"/>
		⑦聞かれた質問	<input type="checkbox"/>
		⑧言葉にする時間	<input type="checkbox"/>
深く感じる	⑨語りへの対応	<input type="checkbox"/>	
	⑩内側から見える	<input type="checkbox"/>	
	⑪想像の過程	<input type="checkbox"/>	
②「多様な声」が生じる場	経験の振り返り	⑫経験する人	<input type="checkbox"/>
		⑬経験の記録シート(実践の軌跡)	<input type="checkbox"/>
		⑭経験になる	<input type="checkbox"/>
	みんなで声を出して	⑮企画の発表	<input type="checkbox"/>
		⑯ゆったりとしたペース	<input type="checkbox"/>
	気持も余裕もあふ	⑰自分の経験	<input type="checkbox"/>
		⑱小さなサイン	<input type="checkbox"/>
		⑲気持の転換	<input type="checkbox"/>
		⑲リウウクワンピング・トーク	<input type="checkbox"/>
		⑲それ以外の経験	<input type="checkbox"/>
③「新たな発見」を一緒に生み出す	関心と理解の基盤	⑲感情の転換	<input type="checkbox"/>
		⑲一歩の踏み出し	<input type="checkbox"/>
	新たな発見の過程	⑲それぞれの経験	<input type="checkbox"/>
		⑲発見した経験	<input type="checkbox"/>
		⑲発見の定着	<input type="checkbox"/>
未来につながる経験	⑲一歩の踏み出し	<input type="checkbox"/>	
	⑲安定した経験	<input type="checkbox"/>	
		⑲未来への時間	<input type="checkbox"/>

図1 対話実践の経験チャートから

対話の言葉アンケート

児童生徒名 ○○

実践時に特に心付いた三つについて、手法と成果を記入してください。

①心得(感情の調節)

手法

感情で物事を判断する為、表出された感情を順りに話を聞く事を徹底した。

成果

彼の視点に立って物事を把握する事が出来た。また、彼自身が感情の赴くままに話をし、それについてどのように感じたかを聞く事により、自己の考えを容れ受け取る力を多少なりとも養えたように感じている。

怒りを表出する事が多い為、普段は周囲の人から静止させられる事が多く、周囲に対しての不満が高まる一方であったが、行動を静止する事無く話を聞く事により、信頼関係の構築にも繋がった。

②心得(ひとりの人として)

手法

発達障害の無いやこれまでの様々な問題行動等がラベリングされて判別される事が多い為、レッテルを貼らずにひとりの人として関わる事を念頭に置き、支援を実施。

成果

彼の世界を体験する事により、起こしている行動の意味を推測する事が出来るようになった。例えば、相手に対して挑発的な態度を取る事が多いのだが、「何故、その行動を起しているのか」を知り、理解する事により、より良い対応法を見つける事が出来ている。会話の中で解らない事を積極的に尋ねる事により、彼自身の自己の振り返りにも繋がっているように感じている。

③心得(そのままの言葉)

手法

独特な理解の仕方での言葉を解する為、会話の中で出てきた言葉をそのまま使用し、相手の理解を深めた。

成果

同じ言葉でも違う意味として使用する事が多い為、まずは会話の中で出てきた言葉をそのまま使用し、本人がどういった意味で使用していたかを知る事により、相手への理解を深める事が出来た。同じ言葉を使用する為、親近感も湧き、信頼関係の構築にも繋がっているように感じられる。

図2 対話の言葉アンケートから

2 個別の支援例

(1) 支援員A 経歴 「青少年相談員」5年 「ひなた」5年 計10年

○実態 ・小6男子・支援歴3ヶ月・不登校・母子家庭・3人兄弟の長男
・愛着不足(母親の不在が多い)・父親の母親に対するDV

①支援(20 気持ちの共鳴)

入室初日。支援への不安、無理矢理連れて来られた気持ちが強く、怒った表情を見せて視線は合わない。予定していた活動への誘導を行ったが「行きたくない、なんで行かないといけなのか」と拒否された。「そうだよね、知らない人と出かけるのは嫌だよね。」と声掛けはしたがその後は無理な活動への誘導はせず、本人と一定の距離を保ちながら寄り添った。

○結果

怒りが和らぎ、その場にいる事へ飽きた態度が見られた為、短い距離の移動をお願いしたところ、そのまま屋外活動へと移行する事が出来た。

②支援(10 内側から捉える)

「ストレスが爆発して妹を殴ってしまった。」との告白を受けた。日頃から妹に当たる事が多いが、いつもより強く当たってしまったとの事。本人の気持ちを受け止める事だけに焦点を当て「そっか、妹を殴ってしまうぐらいストレスが溜まっていたんだね。」と声掛けを行った。

○結果

内省が深まり、自分がした事への後悔やその後の対策について話をする事が出来ていた。「悪いと思っている。もうやらないように気を付けている。」「ネットで波の音や咀嚼音を聞くと心が穏やかになると書いていたから聞くようにしている。」

③支援(19 小さなサイン)

屋外活動(ドライブ)を行うが、「行きたい所はない」「なんでもいい」と発言し視線は合わない。途中、漁港に立ち寄った際に釣り人に視線を送る姿と車に乗せている釣り道具を気にする様子が見られたことからドライブの行き先を釣りポイント巡りに移行した。

○結果

本人の興味・関心に合わせた活動を行う事で、支援員との距離が縮まり視線を合わせて会話が出来るようになった。自分から車から降りて景色を楽しむ姿や道に迷う支援員に対して解決先を(携帯の地図案内を利用してはどうか?)、率先して道案内を行うなど積極的な態度が見られた。

(2) 支援員B 経歴 「教育相談員」4年 「青少年相談員」4年 「ひなた」4年

○実態 ・中3男子・支援歴1年・母子家庭

- ・2人兄弟の長男・弟の面倒をみるため不登校になる
- ・母親統合失調症の疑いと内科的病気のため無職(保護家庭)
- ・小学生時代は、祖父母に育てられる。

① 支援(5じっくり聴く)

発達障がい疑いもある為、語彙力に難がある。不登校について家庭環境のせいだとは伝わらない。じっくり丁寧に傾聴し信頼関係の構築に努める。

○結果

支援室来所が出来ない理由について、当初はごまかしていた感があったが、母親の体調不良や不在、弟の面倒を見る為等話せる様になった。さらに「自分は鬱です。身体半分が白衣を着た医者で半分は私服の自分がいる。医者が支援のある月と水は外出していい。母親と一緒に買い物等外出してもいい。医者が右手で渡し左手で受け取った。」と話した事があった。願望で安心材料を話したようだ。心の深いところに話すようになった。

②支援(12これまでの敬意)

不登校に至った理由を家庭環境のせいにする訳でもなく、弟の面倒を父親のように見ている事に「良く頑張っているね」「偉いと思う」「大変だね」とねぎらいの言葉をかける。テクニックではなく自然と湧いてくる気持ちを率直に表明する。

○結果

これまでの頑張りに対して理解者を得られ、安心感や信頼関係の構築にも発展した。進路問題にも向き合うようになり行動するようになった。

③支援(13関係する人)

支援に当たって問題が多く行き詰まり、発達の面も気になるところで、受験に向けて学校からの課題等に取り組んではいるが、その事が本生徒を追いこんでいないか、ストレスを与えていないか見立ての誤りがないか心配になった。関係機関を巻き込んで其々の立場で出来る事を確認する事にした。

○結果

最終的には要保護児童対策地域協議会を開き、問題の共有を図る事、各機関でできる事も確認する機会を得た。会議の中で《多様な声》を聴くことができ、事態を多面的に捉えることができた。支援員の立場でできることに集中する一歩が踏み出せた。

(3) 支援員C 経歴 「青少年相談員」5年 「生徒サポーター」1年

「ひなた」5年 計11年

○実態 ・中1男子・支援歴10ヶ月・情緒学級在籍・母子家庭・小3の頃から非行傾向

①支援(11感情の通路)

- ・感情で物事を判断する為、表出された感情を頼りに話を聞く事を徹底した。

○結果

彼の視点に立って物事を把握する事が出来た。また、彼自信が感情の赴くままに話をし、それについてどのように感じたかを聞く事により、自己の考えを客観視する力を多少なりとも養えたように感じている。怒りを表出する事が多い為、普段は周囲の人から静止させられる事が多く、周囲に対しての不満が高まる一方であったが、行動を静止する事無く話を聞く事により、信頼関係の構築にも繋がった。

②支援(4ひとりの人として)

発達障害の疑いやこれまでの数々の問題行動等がラベリングされて判断される事が多い為、レッテルを張らずにひとりの人として関わる事を念頭に置き、支援を実施。

○結果

彼の世界を体験する事により、起こしている行動の意味を推測する事が出来るようになった。例えば、相手に対して挑発的な態度を取る事が多いのだが、「何故、その行動を起こしているのか」を知り、理解する事により、より良い対処法を見つける事に繋がっている。会話で解らない事を積極的に尋ねる事により、彼自身の自己の振り返りにも繋がっているように感じている。

③支援(6そのままの言葉)

独特な理解の仕方で言葉を発する為、会話の中で出てきた言葉をそのまま使用し、相手の理解を深めた。

○結果

同じ言葉でも違う意味として使用する事が多い為、まずは会話の中で出てきた言葉をそのまま使用し、本人がどういった意味で使用していたかを知る事により、相手への理解を深める事が出来た。同じ言葉を使用する為、親近感も湧き、信頼関係の構築にも繋がっているように感じられる。

(4) 担任D 経歴 教職20年

○実態 ・中3男子・支援歴7ヶ月・友人関係のトラブルから不登校に(1年間)・母子家庭
・3人兄弟の長男・小学校時、継父からの虐待・ほとんどの時間を自室で過ごす。

①支援(17ゆったりとしたペース)

家庭訪問をし、本生地の自室で30分ごとに声かけ(2時間)などの支援を行うが、返答はなし。生徒本人のタイミングを尊重して、半年、粘り強く支援を継続する。

○結果

支援時に反応はないものの、支援員が訪問する日は、身なりを整えて部屋を掃除していたと母親から報告を受ける。その支援を続け半年後、支援員と外出し会話ができるようになった。支援員との信頼関係が構築できたとうかがえる。

②支援(23連続的な実施 24一貫した関わり)

支援期間が空く場合に、別の教育相談員が家庭訪問を行ったり、一時支援という方法で支援の切れ間ができないようにしたり継続して行った。

○結果

「不確実性への耐性」を支える要素を支援し続けることで対話の質を高めることができた。そのため、支援員と家族の信頼関係が構築できたことで、母親の子育てに対する不安感を和らげ、家庭内での対話の質も向上した。

※本人が自室を出てリビングで家族と食事をしたり、妹の世話をしたりするようになった。

Ⅶ 研究の考察 ※「ひなた」でのミーティングから

○オープンダイアログは、もともと、精神疾患に対する治療方法であるため、定型発達の児童・生徒は勿論のこと、発達障害を持つ児童・生徒にも効果的だった。

○支援員がオープンダイアログを自然に実施できた。理由として、担任を含めて支援員は、10年以上教育関係機関で勤務しており、色々な児童・生徒を支援してきたためであろうと考える。

○オープンダイアログは、「不確定への耐性」をつけることが重要である。「ひなた」では、一人の児童・生徒に対して、一貫した関わりと連続的な実施が可能であるため有効である。

○保護者への面談でも、オープンダイアログを用いているため安心感を与えることができた。

○「ひなた」では、基本的に児童・生徒に対して支援を行っており、「指導」は行っていない。学校現場では、実施が難しい場面があると考え。※長期にわたるケースが多いため、時間的な課題がある。

○担任や支援員が理論や手法を知ることで今まで行ってきた手法が確かなものだったことを確認し自信になった。

○「ひなた」では、一対一の支援なのでオープンダイアログにそぐわない場面がある。

※集団への課題 同級生との関係性等

○対話実践の経験チャート(表5)を活用するため、対話を意識しながら支援することができた。

Ⅷ 成果と課題

1 成果

- ・ オープンダイアログは、「ひなた」に来所する児童・生徒に対して、安心感を与え、支援員との信頼関係を構築する上で有効であった。
- ・ 支援員の今までの支援方法が実践的に裏付けされたことで、支援に対する自信につながった。
- ・ 学校で行う指導とは違う、「ひなた」での支援方法を再確認することができた。
- ・ オープンダイアログを行うことで、支援員同士のミーティングも情報の交換だけではなく、支援方法についての対話を進めることができた。

2 課題と対策

- ・ 児童・生徒に集団活動や登校復帰を促すタイミングが難しい。そのため、小集団への参加などのスモールステップが必要。※適応指導教室「いまあじ」の入級等
- ・ 「ひなた」では、一対一の支援を基本とするため、支援員一人ひとりの関わり方が重要で責任も重い。そのため、支援員同士のミーティング、心理士との面談、学校や各関係機関との連携が不可欠である。

主な参考・引用文献

○オープンダイアログ

ヤーコ・セイックラ トム・エーリック・アーンキル 日本評論社 2016

○オープンダイアログを実践する

ヤーコ・セイックラ トム・エーリック・アーンキル
高橋 睦子 竹端 寛 高木 俊介 日本評論社 2016

○対話のことはーオープンダイアログに学ぶ問題解消のための対話の心得

井庭 崇 長井 雅史 丸善出版 2018

○オープンダイアログとは何か 斎藤 環 医学書院 2015

○スクールカウンセリングの新しいパラダイム 村山正治 遠見書房 2020

＜適応指導＞

児童生徒の社会的自立に向けた適応指導教室の在り方について
～自己肯定感やコミュニケーション能力を高めるための支導プログラムの実践を通して～

特別研究員 適応指導教室「いまあじ」担当教諭
浦添市立浦添中学校 教諭 宮城 智恵

目 次

I	テーマ設定理由	41
II	目指す子ども像	41
III	研究の目標	42
IV	研究の仮説	42
V	研究内容	
1	適応指導教室における指導内容について	42
2	「指導」と「支導」について	42
3	「i-check」の肯定値について	43
VI	研究の実際	
1	支導プログラム構想図の作成と実践	44
2	ソーシャルスキルトレーニングの実践	45
VII	結果と考察	
1	「i-check」による生徒の肯定値の変容	46
2	くくむい教育相談員によるアンケート結果	47
3	生徒の変容及び相談員によるアンケート結果の考察	48
VIII	成果と課題	48
	【主な参考引用文献】	48

児童生徒の社会的自立に向けた適応指導教室の在り方について

～自己肯定感やコミュニケーション能力を高めるための支導プログラムの実践を通して～

特別研究員 適応指導教室「いまあじ」担当教諭

浦添市立浦添中学校 教諭 宮城智恵

I テーマ設定理由

文部科学省は毎年「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について」の中で、不登校について詳細なデータを公表している。その調査結果によれば、令和元年度の不登校児童生徒数および出現率は、小学校および中学校全体で181,272名(1.87%)。また校種別にみると、小学校が53,350人(0.83%)、中学校が127,922人(3.94%)であり、いずれも出現率ベースで過去最も高い数値となっている。また、平成15年度～平成24年度までは0.31～0.34%で推移していた小学校の不登校児童の出現率がここ数年で急速に高まっており、平成24年度(0.31%)から令和元年度(0.83%)にかけて2.67倍となっている。さらに、小学校および中学校における学年別不登校児童生徒数においても、小学6年生から中学校1年生にかけて、約2.1倍に増加するなど、いわゆる中1ギャップを反映しているものと考えられる。浦添市もまた、毎年「不登校等児童生徒対策推進委員会」の中で、不登校について詳細なデータを公表しており、その調査結果についても上記で述べた全国と同様な傾向を示している。さらに、教育相談室「くくむい」の報告によると、相談内容については不登校に関する件数が多く、低年齢化しており、その相談内容も支援の長期化が予測されるケースが増え、不登校児童生徒数は依然として高水準で推移し生徒指導上の喫緊の課題となっている。

これまでの私自身の学級経営をふり返ると、長期的な不登校の児童生徒は、小学校中学年頃から登校しづりによる学習に困難さがみられ、また同級生との人間関係も希薄で、学校の中でなかなか居場所を見つけられずにいた児童生徒であったと思われる。その児童生徒が中学校に入り、教科担任制となり、きめ細やかなサポートが得られず、また学習の難易度も上がる中、学校に通うことが難しくなった事例であった。このような不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、社会的自立に向けて進路の選択肢を広げる支援を行うことが重要と考える。

そこで、まずは個々の児童生徒ごとに不登校の要因や背景、発達特性等を的確に把握するため、教育相談室「くくむい」の臨床心理士によるアセスメントをもとに、児童生徒の実態や家庭環境等について教育相談員や適応指導員と共通理解を深めていくことが必要となる。そして、適切なアセスメントにより「集団生活への適応」「情緒の安定」「基礎学力の補充」「基本的生活習慣の改善のための相談・適応指導」をどのように具体化して工夫し、学習プログラムを実践しているかが大切である。

以上のことから、適応指導教室が『自分にとって居心地がよく認められる場所』になるように努め、その上で子どもの挑戦による成功や失敗の両方を受けとめて支援し、相互に学び合うための「支導」が必要であり、従来からの「指導」とのバランスを意識した教育活動が必要であると考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

- 1 明るく前向きに、物事に一生懸命になれる児童生徒
- 2 自分の気持ちを伝え、仲間と協力し活動できる児童生徒

Ⅲ 研究の目標

不登校児童生徒の社会的自立を目指すための支導プログラムの工夫について実践的に研究することで、本市の適応指導教室における望ましい指導の在り方について模索する。

Ⅳ 研究の仮説

適応指導教室「いまあじ」での体験活動や行事、スポーツ活動、学習活動等を通して、「子どもが自分で育つように働きかける」ことを意識し支導プログラムを実践することで、自己肯定感やコミュニケーション能力を高めることができるであろう。

Ⅴ 研究内容

1 適応指導教室における指導内容について

適応指導教室における指導内容は、特別支援学校学習指導要領で示されている自立活動の内容を中心としつつ、必要に応じて教科の補充学習を行っていくものである。

例えば、自立活動の領域の1つに「人間関係の形成」がある。発達障害のある生徒は、友達や先輩後輩との適切な距離感が理解できず、トラブルにつながるケースが少なくない。そのような状態を克服するために人間関係を良好に保てるよう声のかけ方、言葉づかい、距離感、相手の気持ちや状況等に関する理解や対処法を学習する。ソーシャルスキルトレーニングともいえるが、単にスキルを覚えるだけではなく、場に応じて使い分けていく必要があるため、自分の苦手な部分も知る自己理解や他者も含めた状況理解を考えて、行動する判断力が求められる。

また、中学生の場合、今までの学校生活の中でいじめられたり、否定されたりして、極端に自己肯定感が低い生徒がいる。そんな生徒には、関心の高い活動（パズル、工作、調理等）、小集団活動（将棋、囲碁、ボードゲーム、カードゲーム等）、体育的活動（卓球、風船バレーボール、ゴムボール野球等）を通して、誰にも得意・不得意があってもいい、失敗してもいい、相談できればいい、自分なりの役割を果たすことができればいい等の理解を体験的に学ぶので、自己肯定感を高めていくことが可能になると考える。

2 「指導」と「支導」について

国立教育政策研究所は生徒指導を「Guidance&Counseling」と英訳し、学校における Guidance とは「児童生徒が環境や社会の変化によりよく適応し、その個性や能力を最大限に発揮できるように導く教育活動であり、社会的自己実現へ主体的な取組を促す指導・援助」としている。

生徒指導の「指導」は、ヘルバルトの教育方法の生活全般にわたる態度や行動への指導（訓育）が原型にあり、管理や養護が加わり「指導」とされてきた。その後、20世紀初頭のアメリカでの指導の訳語は「Guidance（指導・手引き・補導）」または「Discipline（鍛練・統制・しつけ）」とされ、アメリカで広がった職業指導「Vocational Guidance」が大正期に日本に伝わり、その影響が現在にまで至っている。

本書で用いる「指導」とは、一般的には児童生徒の人間形成を目指し直接的・具体的に教師が働きかけることであると考え、教師主導のもとで教師が決めた目標に向かって教え導くことである。換言すると教師が主体として指差す方向へ児童生徒を導くことである（図1）。

それに対し「支導」（工藤，2012）とは造語であるが、児童生徒が



図1 指導のイメージ

主体であり、教師が主導性を発揮して目標に向かって直接的に与え教え込むものではない。「支導」は①児童生徒の主体性と目標を最大限に尊重し、②教師と児童生徒との双方向のやりとりを大切にした上で、③児童生徒一人ひとりや集団の特性や状況、プロセス等を的確に判断し、④児童生徒一人ひとりや集団の能力や特性を十分に発揮できるように支援しながら導くことと定義する（図2）。



図2 支導のイメージ

「指導と支導」はどちらか一方だけに偏重するものではなく、幼児期から青年期にかけ、それぞれの発達段階や状況に応じてバランスを考慮し、教育実践の文脈から判断する必要がある。「指導と支導」のバランスには正解がある訳ではなく、個と集団、家庭（環境）と学校・社会等とのかかわりの中から総合的・創造的・探求的に教育活動で実践されることが重要である（図3）。

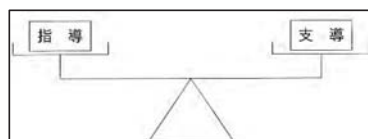


図3 指導と支導のバランス

幼→小→中→高と進級するにつれて、児童生徒の自発性や自己同一性を高めることが発達課題でもあり、児童生徒自ら自己に気づき個を発揮できるような教師のかかわり方が求められている。それに伴い学級は教師による統制から児童生徒による自治的な学級になることが望ましい。

初等教育期間には、基本的な生活習慣を身に付けることや学校文化に慣れること、仲間達との集団生活を通して規範意識や基本的な社会習慣を身に付け自己コントロール能力を高めていくことが目標であり、学習指導場面と生活指導場面の両方を通して教師の主導性が高い「指導」の割合が多くなることがある。その一方で、子どもの自主性や創造性を尊重することも重要であり、「支導」とのバランスを踏まえる必要がある。

中等教育期間では、心身の変化も著しく自己への関心が高まり、将来への期待や不安と葛藤を抱えながら心理的な自立を目指すため、児童期と比較すると教師の主導性が高い「指導」よりも生徒の主体性を尊重した「支導」の割合が漸次的に多くなる。しかし、その前提条件は幼児期・児童期の発達課題が達成されていることであり、達成されていない場合には「指導」の割合は多くなる。

教育活動における指導法には「ティーチング⇒ファシリテーターティン⇒コーチング」の流れがある。まずは「指導」によるティーチングで児童生徒に基本的な知識や考え方、行動様式や規範等を教え、そしてファシリテーターティンで思考や意欲を促進し、その後コーチングによって児童生徒の意見や考え等を引き出していくのである。このファシリテーターティンとコーチングを合わせたものが「支導」と言える。その土台には教師と児童生徒との信頼関係が必要不可欠である（図4）。

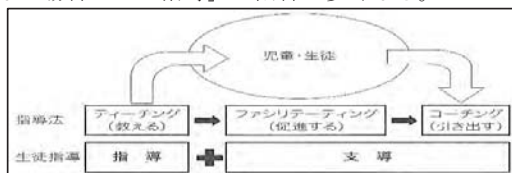


図4 生徒指導の土台の上での指導法

3 「i-check」の肯定値について

「肯定値」は、4択の質問を対象に、各選択肢に右の配点で得点を与え、カテゴリー毎に算出した値または平均値（min1.0～max4.0）に25を掛けた値で、児童生徒の回答（自己評価）をそのまま点数化したものであるため、絶対評価的性格を持つ。

最も望ましい／良好な選択肢（強い肯定）に	「配点：4」
次に望ましい／良好な選択肢（弱い肯定）に	「配点：3」
改善／配慮を要する選択肢（弱い否定）に	「配点：2」
特に改善／配慮を要する選択肢（強い否定）に	「配点：1」

VI 研究の実際

1 支導プログラム構想図の作成と実践

体験×学習

児童生徒の自立に向けて

「やってみる」と「できた」
を支援します！

- 絵を描くことが得意
- 物を作ることが好き
- 体を動かすことが好き
- 楽器を演奏することが好き
- 人前で話すことが苦手
- 気持ちを言葉で表現することが苦手
- 字を書くことが苦手
- 運動が苦手

支導プログラム

スポーツ・レクリエーション活動

バドミントン
バスケット・卓球
UNO・ジェンガ
遠足



みんなと一緒に遊びます！

学習活動

学習課題ワーク
e ラインズ
平和学習
JICA訪問学習



教師&指導員がアドバイスします！

自然体験活動

農園作業
遠足
渡嘉敷島キャンプ



汗を流して、協力します！

創作表現活動

ものづくり体験教室
リコーダー教室
調理実習
沖適連体験教室



まずは、やってみるからスタート！

グループ活動

SST
JICA訪問学習



級友と一緒に考えます！

自主活動（当番・係り活動）

生き物の世話
植物の世話



自分の担当をがんばります！

2 ソーシャルスキルトレーニングの実践

(1) 指導計画

回	領域A B C D	内容項目	日程
1	A自己認知スキル	自分データづくり①	9/15
2	A自己認知スキル	自分データづくり②	9/15
3	A自己認知スキル	自分発見！上手な自己PR<自己紹介>	10/15
4	Bコミュニケーションスキル	人の話を聞くコツ	11/16
5	Bコミュニケーションスキル	きっかけことばを上手に使う	11/24
6	Bコミュニケーションスキル	上手なお願いの仕方	12/18
7	C社会的行動	分担の考え方①	1/26
8	C社会的行動	分担の考え方②<調理実習>	2/1
9	C社会的行動	約束の時間に友だちが来ない！	2/5
10	Dプランニング・自立に向けて	上手な時間の使い方を考えよう！	2/17
11	Dプランニング・自立に向けて	将来の自分	2/19
12	Dプランニング・自立に向けて	働く自分をイメージして、今の自分をチェックしよう	2/22
13	Bコミュニケーションスキル	手紙を書こう<級友へメッセージ>	2/28
14	Bコミュニケーションスキル	「目を見て話そう」と言うけれど	3月
15	C社会的行動	役割を果たすということは	3月
16	C社会的行動	折り合いをつけよう	3月
17	Bコミュニケーションスキル	謝ることの意味	3月
18	Bコミュニケーションスキル	上手な伝え方	3月
19	Bコミュニケーションスキル	アドバイスをくれた人の気持ちは？	3月
20	A自己認知スキル	みんなに認めてもらうには	3月

(2) S S T活動の実践事例「自分発見！上手な自己PR」

	学習活動内容	教師の手立て・留意点
導入 5分	1. 本時のワークのねらいを知る。	ワークを通して、今後の生活の中で意識化するきっかけをつくる。
展開 20分	2. 自分の考えを記入する。 3. 級友の発表を聞いて、考え方を共有する。	お互いの意見を出し合い、さまざまな視点を知る機会を持つ。
まとめ 5分	4. 本時ワークをふり返り、実践のポイントをまとめる。	日々の生活に般化していけるような働きかけをする。
実践	5. 実際にやってみよう。<自己紹介> ～JICA訪問学習①で実践～	ワークを通して、事前に意識付けたことの意味を確認する。

	6. やってみて、どのように感じたか感想をまとめる。	
<p>(生徒の反応)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・色々な人の名前や趣味を知れてよかった。 ・しゃべりやすくなりました。・印象が変わりました。 ・色々な人の前で自己紹介をするのは緊張しました。 ・前から一緒に活動していてもわからない部分もあって、聞いていて面白かった。 ・自己紹介とすることで、2人組でのジャンケンゲームなどがやりやすくなりました。 		

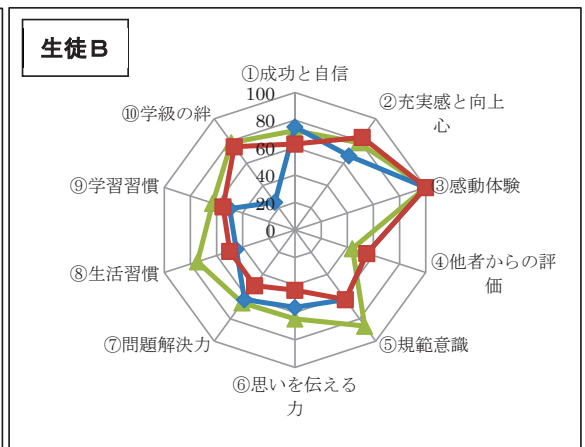
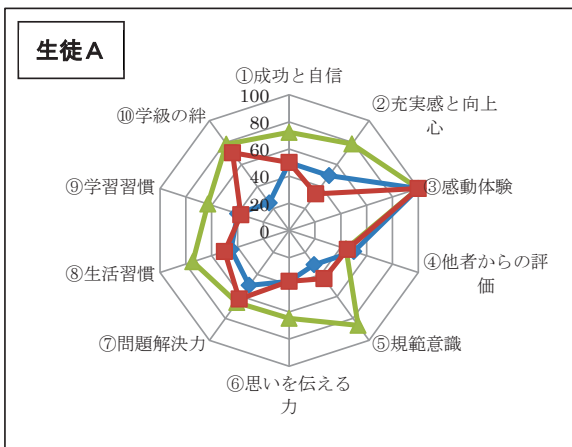
VII 結果と考察

1 「i-check」による生徒の肯定値の変容

入級生徒の「自己肯定感」と「ソーシャルスキル」の変容や市内に通う中学3年生との比較をみるため、7月初めと2月終わりに「i-check」を活用してアンケートを実施した。また、生徒の「生活習慣、学習習慣」との関係性や生徒同士のつながり「学級の絆」を(図5)のようにレーダーチャート化して分析し、考察を行った。



- (A) 自己肯定感・・・・・・・・① [成功と自信] : これまでの自分に対する評価
 ② [充実感と向上心] : いま現在の自分に対する評価
 ③ [感動体験] : 人生の転機となる経験や自分の人生や生き方に対する自覚
 ④ [他者からの評価] : 学校生活における承認欲求の充足感
- (B) ソーシャルスキル・・・・⑤規範意識, ⑥思いを伝える力, ⑦問題解決力
- (C) 生活, 学習習慣・・・・⑧生活習慣, ⑨学習習慣
- (D) 学級環境・・・・・・・・⑩学級の絆



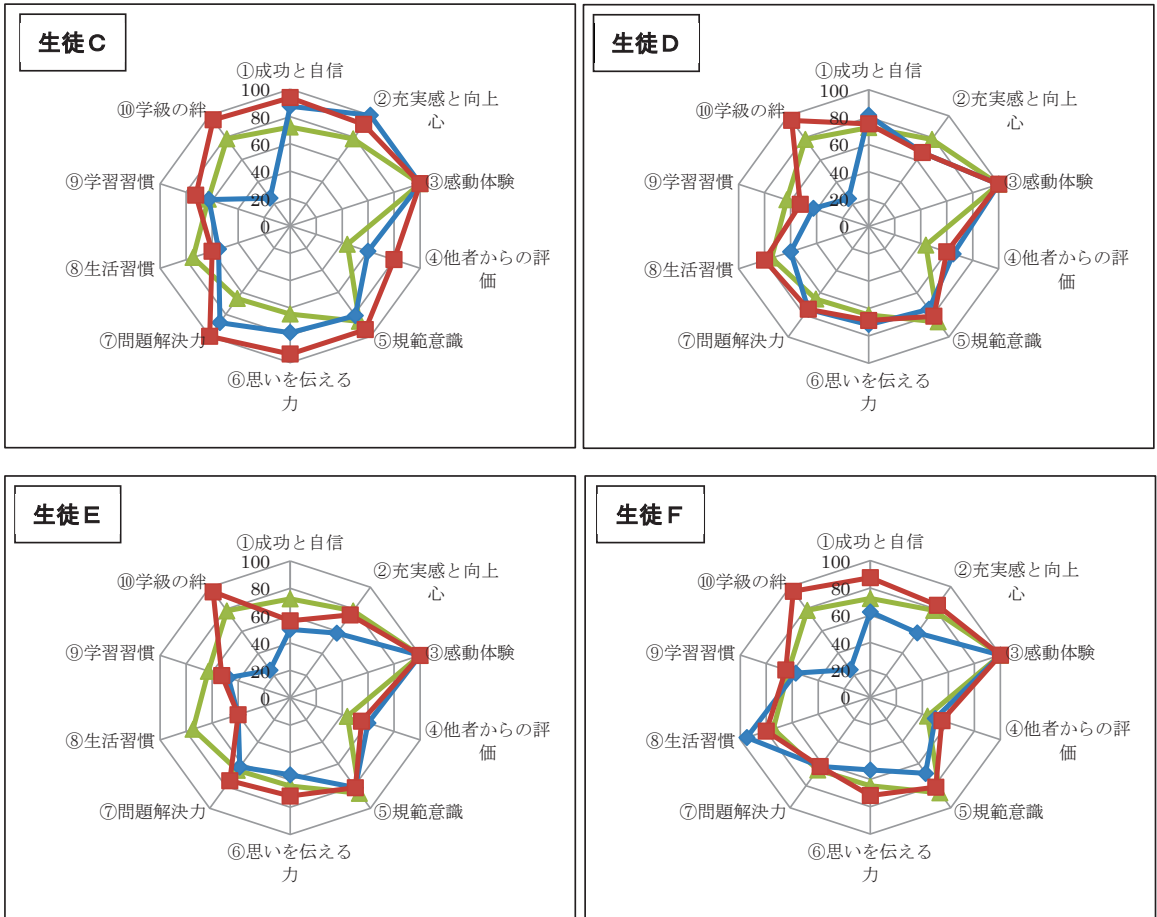


図5 「i-check」による肯定値 (mini25~max100)

2 くくむい教育相談員によるアンケート結果

生徒に「いまあじ」入級以前から関わっている教育相談員を対象に、生徒のコミュニケーション能力の変容をみるために、「自立のためのチェックリスト (全項目数45)」のアンケートを行った。そのアンケート結果より、生徒が来所してから【いつもできるようになった】または【ときどきできるようになった】と生徒の変容がよい傾向になっていると回答した項目数をカテゴリ別にまとめたものである (表1)。

表1 よい傾向がみられた項目数

<カテゴリ>		生徒A	生徒B	生徒C	生徒D	生徒E	生徒F
A 自己認知スキル	全5項目	3	2	1	3	2	2
B コミュニケーションスキル	全15項目	4	6	9	10	4	2
C 社会的行動	全25項目	9	5	10	11	4	6

3 生徒の変容及び相談員によるアンケート結果の考察

- (1) 「自己肯定感」の項目①～④の肯定値では、生徒C, E, Fは7月に比べて2月は全体的に高い傾向になっており、特に、支援プログラム「スポーツ活動」「創作表現活動」「学習活動」を通して肯定的な感想が多くみられたため効果的であったと考えられる。生徒A, B, Dについては、肯定値が下がった質問項目に、「夢中になった勉強がある、勉強が面白いと思った」や「将来の夢や目標がある」「自分にはいいところがあると思う」などがみられ、個に応じた学習指導や進路指導、生徒同士の対話的な学びの活動が不十分であった。
- (2) 「ソーシャルスキル」の項目⑤～⑦の肯定値では、カテゴリ⑤[規範意識]で生徒6名が7月に比べ2月は市内中学3年生の値に近づいており、適応指導教室に通級することで「公共の場所や教室でのルール」の理解に効果的であった。生徒A, Bについては、カテゴリ⑥[思いを伝える力]の肯定値が下がった項目もあり、生徒同士の対話的な学びの活動の工夫が必要であった。
- (3) くくむい相談員によるアンケート結果より、生徒6名の各カテゴリの項目数については、適応指導教室に来所するようになってから【できるようになった】または【ときどきできるようになった】と回答した項目数が全てのカテゴリで増えており、支援プログラムを通して小集団活動の工夫を図ることは、ソーシャルスキルを高めることに効果的であった。

VIII 成果と課題

1 成果

- (1) 教育相談室「くくむい」との共通理解や連携によって、体験交流生が安定して通級できるようになり、支援プログラムを通して自己肯定感が高められたため、積極的に行動し努力できるようになった。
- (2) 体験活動(行事)やスポーツ活動、学習活動において、メンタルフレンドを交えた活動を通して生徒間の関係性も良好になり、小集団で活動することで学級の絆を深めることができた。
- (3) 体験活動(行事)や学習活動において、ソーシャルスキルトレーニングの実践を取り入れることで、社会性の基礎であるコミュニケーション能力を高めることができた。

2 課題

- (1) 生徒一人一人の学習の遅れや学習障害(LD)の状態等に応じたきめ細かな学習支援が必要であるが、適応指導教室職員(2名)が少ないため、十分に学習支援をすることが困難であった。
- (2) ソーシャルスキルトレーニングを通して、『生徒同士の対話的な学び』の充実が必要であったが、生徒の来所時間が安定しないため、計画通り小集団で十分に実施することができなかった。

【主な参考引用文献】

- | | |
|---|---------|
| ○『令和元年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』(2020年) | 文部科学省 |
| ○玉川大学教職専門シリーズ『生徒・進路指導の理論と方法』 工藤亘・藤平敦編著(2019年) | 玉川大学出版部 |
| ○特別支援サポートBOOKS『[中学校]通級指導教室を担当する先生のための指導・支援レシピ』 小林靖編者(2016年) | 明治図書出版 |
| ○あたまと心で考えよう『SST(ソーシャルスキルトレーニング)ワークシート～思春期編～』 | |
| NPO フトゥーロ発達相談センターかながわ編著(2020年) かもがわ出版 | |

令和2年度 浦添市立教育研究所職員名簿

所 属 ・ 職 名	氏 名
所 長	長 濱 京 子
教育研究係長	島ノ江 亮子
指 導 主 事	仲宗根 歩
指 導 主 事	井 崎 重
一 般 事 務	吉 本 若 奈
事務兼図書司書	中 田 香 織
浦添市ICT指導員	國 吉 伸 明 石 嶺 さとみ

研 究 報 告 集 録 (第49号)

令 和 3 年 3 月 発 行

発行人 長 濱 京 子
発行所 浦 添 市 立 教 育 研 究 所
所在地 〒901-2103 沖 縄 県 浦 添 市 仲 間 2 丁 目 47 番 3 号
電話 (098)876-7522
FAX (098)876-7222
URL <http://www.urasoe.ed.jp/uraken/>
ウラケンゼロ
E-mail uraken0@urasoe.ed.jp
