

学習指導と生徒指導が一体化した授業づくり

～授業を通して自己指導能力の獲得を支える～

太田 耕二（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words： 発達支持的生徒指導、プロアクティブ、授業での生徒指導

授業での生徒指導といえば授業規律の指導を思い浮かべ、また、問題行動に対する指導を指して生徒指導という言葉を用いることもまた間違いではない。しかし、この認識にとどまっていると授業規律や問題行動の指導の繰り返しを脱することが難しいという状況に陥ることもまた確かである。本研究は生徒指導提要の理解を基盤として、児童生徒が最も多くの時間を過ごす授業の中に、自己指導能力を育む発達支持的生徒指導を組み込む工夫改善をねらいとしたものである。

各教科等の授業で、「自己存在感の享受」「共感的な人間関係の育成」「自己決定の場の提供」「安全・安心な風土の醸成」をもたらすために、具体的にどんな問いかけ・言葉がけ、場面の提供などが可能かを、特に学級・授業の運営でつまずきを感じやすい若手教員がグループで取り組むことを支援するかたちで進めた。

この研究実践の対象としたのは限られた学年・学級、教科・単元ではあるが、全ての学年の児童生徒に対する、各教科等それぞれの目標の達成を目指しながら、生徒指導としても機能する授業づくりの参考にしていきたい。

目 次

第1章 学校における生徒指導の推進

- (1) 生徒指導の重要性 1
- (2) 教員アンケートから見える教員と児童の実態 1
- (3) 研究の方向性 3
 - ①学習指導と生徒指導の関係
 - ②提案「生徒指導内在化サイクル」
 - ③年間の進め方・若手教員の資質向上を目指して

第2章 生徒指導内在化サイクルの実践

- (1) 第2学年 道徳科「りえさんの よい ところ」における実践から 9
 - ①本時の設定理由とねらい
 - ②生徒指導を機能させる手立てとその場面
 - ③児童の振り返りから
- (2) 第4学年 国語科「友情のかべ新聞」における実践から 11
 - ①本時の設定理由とねらい
 - ②自己決定の場を提供する手立てと場面
 - ③児童の振り返りから
- (3) 第5学年 算数科「合同な面積」における実践から 13
 - ①本時の設定理由とねらい
 - ②共感的な人間関係を育む手立てと場面
 - ③児童の振り返りから
 - ④事後検討会の振り返りから

第3章 考察とこれから

- (1) 児童の変容 15
 - ①若手メンバーの気付きから
 - ②アンケートから
- (2) 若手研修会メンバーについての考察 17
 - ①振り返りから
 - ②「生徒指導と学習指導の関係」図から
- (3) 取組を通じた気付き 19
 - ①教師各自のサイクルと、グループ内でのリレーによるサイクル
 - ②焦点を当てた視点以外への効果の波及
 - ③若手学習会 事後検討会の拡充
- (4) 今後の展望 20

教員アンケート、児童アンケート 21

第1章 学校における生徒指導の推進

(1) 生徒指導の重要性

近年、子どもたちを取り巻く環境が大きく変化する中、全国的にいじめの重大事態や児童生徒の自殺者数の増加傾向が続いており、極めて憂慮すべき状況にある。また、「いじめ防止対策推進法」や「義務教育の段階における普通教育に相当する機会の確保等に関する法律」の成立等、生徒指導に関わりの深い法令等や組織体制についての考え方などが更新されている。こうした状況を踏まえ、学校現場における生徒指導の在り方を今一度確かめる必要を感じる。

生徒指導提要(1)では、「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。」(2)と定義されている。また、今年度の本市の「学校教育の重点」においても、「一人一人の子どもの自己指導能力の獲得のために、あらゆる機会を捉え、「自己存在感の感受」「共感的な人間関係の育成」「自己決定の場の提供」「安全・安心な風土の醸成」を意識した教育活動の推進を図る。」(3)と示されている(以降、生徒指導の実践上の「4つの視点」と呼ぶ)。

つまり、教育活動全般を通して、児童に自己指導能力を獲得させることが求められているのである。換言すれば、将来にわたって社会がどのように変わろうとも、自己指導能力を育むことによって、深い自己理解に基づき、その時、その場で、どのような行動が適切か自分で考え、決めて、実行できる児童を育てることが大切なのである。

なお、この研究での自己指導能力の定義を「児童生徒が、深い自己理解に基づき、『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」(4)とする。

(2) 教員アンケートから見える教員と児童の実態

教員へのアンケート項目は、学校生活や学習の場面を想定して、生徒指導の実践上の4つの視点から作成した。回答を集計した数値そのものが生徒指導の実践上の4つの視点や自己指導能力の在り方をありのままに表しているわけでは必ずしもないが、本研究では、教員アンケートと、のちに示す児童へのアンケート結果を、4つの視点に基づく自己指導能力を育む指導の在り方を見取る一つの指標として取り扱うこととする。

このアンケートは、研究実践校で、学級担任と専科指導教員合わせて35名の教員を対象に実施した。

表1-1 質問1への記述式回答

質問1	回答
「生徒指導と聞けば、イメージすることは何ですか？」	◇問題が起こってからの指導 ◇児童のけんかやトラブル ◇生徒指導と聞けば、しんどいイメージ ◇時間が多くとられ、負担、気持ちが暗くなる
◇リアクティブな視点のもの ○プロアクティブな視点のもの	○一人ひとりに適した指導 ○問題が起こる前に事前に支援すること ○子どもたち自身が自分は大切な存在だと感じられるように様々な生活場面で肯定的な声掛けや生活目標を達成しようと努力する姿勢を育むこと

生徒指導という言葉を知るとリアクティブな生徒指導（事後対応型 ◇で示した）を思い浮かべる教員が約6割いた。また、プロアクティブな生徒指導（積極的先手型 ○で示した）に時間をかけられていないという実態もあるようである。特に若手教員に、生徒指導といえばリアクティブなことだと思い、それに多くの時間を費やしている傾向が強いことが分かった。過去の事案を想起したり、そのような事案が今も繰り返されていたりすることによって、生徒指導の意味するところが狭く捉えられているのかもしれない。生徒指導といえば事後対応、負担感があるというイメージは、確かに誰もが抱くところである。しかし、本研究の取組を通して、いかにプロアクティブな生徒指導を大切に出来るかが児童の自己指導能力の獲得の鍵を握るのだという理解を深め、確かな指導力を身に付けられるようにし、その効果にも期待したい。

この質問への回答の中に、「授業」「学習指導」といった言葉が出てこなかったことも気になった。学習指導と生徒指導のつながりが明確には意識されていないのだと思われる。

研究実践校での、講師から採用5年目までを対象とした若手研修会（10ページに詳述）では、そのメンバーの全てが、授業や生徒指導に悩みや難しさがあると答えていた。これを受けて、授業に対して一体どのような悩みがあるのかを質問2で問うことにした。

表 1-2 質問2への記述式回答

質問2	回答
<p>「授業を行う上での悩みは何ですか？」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>・ 授業準備での悩み * 教室での悩み ○ 特に生徒指導につながる悩み</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材研究を行う時間が少ない ・ 専科は担任との打ち合わせや考えのすり合わせをする時間がなかなかもてない * クラスの児童の学力差があり、そこをどう埋めるか * 毎時間、全員でゴールまでいけないこと * 児童の困りを把握しきれていない ○ 児童と一緒に授業を作り上げられている自信がない ○ 学びに対しての価値を伝えてはいるが、学ぶことの楽しさ・面白さを子どもたちが感じられていないように感じる ○ 良く発言をする児童や学力が高い児童のペースで授業が進みがちになってしまっていること

表 1-2 の○に示すように、この研究実践に直結する課題も挙げられている。

授業を準備する時間がなかなか確保できないとも聞かれた。放課後にリアクティブな生徒指導に時間がとられ、プロアクティブな生徒指導に時間をかけられていないということもあろう。教材研究や授業の準備が様々な業務よりも後回しになっているという声もあった。本来、一番時間を注ぎたいことを優先できない実情がある。

また、学級担任として児童一人一人の良さや課題を把握していくために、授業に対する児童の感じ方や思いを知りたいが、それを把握することが難しいという声も多かった。これについては、普段の学級での様子から児童の感じ方や思いを読み取ることに加え、児童へのアンケートを用いて児童理解に努め、各教科等の目標を達成するとともに生徒指導に資する授業への改善につなげていきたい。

1学期の教員アンケートのうち、学級の実態についての結果は次ページのとおりである。

アンケートの回答には、生徒指導につながる気付きもあり、中にはすでに多少、教師が自己分析できているものもある一方、現象や印象を記入するに留まるものもあった。つまり、誰もが十分に、児童の実態は自身の取り組み方や言動などに起因しているのだという見方ができているとは言えないのである。

この傾向を踏まえて、教師自身がどのようにして児童の自己指導能力の獲得を支えればよいのかの具体を明らかにし、実践を進めることにした。

表1-3 普段の学級の様子及びアンケートから見える児童の実態（聞き取りと記述式回答のまとめ）

1学期の学級の実態	○授業中に落ち着きがない。(1年・2年) ◎4つの視点の中でも、共感的な人間関係へのアプローチが私自身弱かった。2学期、3学期に向けて共感的な人間関係の育成に力を入れていきたい。(1年)
○生徒指導につながる気付き ◎4つの視点とのつながりが見られる気付き	○学ぶことの楽しさや面白さに気づかせられていない。(2年) ○児童が失敗や間違いを恐れている。(2年) ◎自己存在感が低く、自分が大切にされていると思える機会が少ないせいから全体的に自信を持っている児童が少ない。(3年) ○クラスの中で暴言・暴力をふるう児童がいる。(4年) ○授業に全員が参加できずにいる様子がある。(4年) ○授業中、児童が発表する機会が少ない。(4年) ◎話し合い活動を行うことで、互いのよさを認め合うことにつながっていない。話し合いの意義を自分が把握できていない様に思う。(5年)

(3) 研究の方向

①学習指導と生徒指導の関係

「発達支持的生徒指導は、児童生徒の『個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える。』(5)とされており、全ての児童を対象とした生徒指導の基盤であるとされている。そして、授業も発達支持的生徒指導の場とされており、授業づくりの中で、生徒指導の実践上の視点である「自己存在感の感受」「共感的な人間関係の育成」「自己決定の場の提供」「安全・安心な風土の醸成」を意識した工夫改善が求められているのである。学校生活の中で最も多くを占める授業にこそ、生徒指導の4つの視点を組み込むことが大切なのである。本研究では、あらゆる機会の中でも、授業を通してどのように自己指導能力の獲得を支えるかを試行し、提案していきたい。

②提案「生徒指導内在化サイクル」

授業では大きく2つのものを育てていると捉える。一つは、各教科等で育みたい資質・能力である。もう一つは、自己指導能力である。本研究では、これら2つを育む授業改善を目指しつつ、一つ目については「京都市スタンダード」(6)を基本とした授業を行うことで一定担保することとし、特に二つ目の、生徒指導が機能する授業改善に焦点を当てたい。

生徒指導の実践上の4つの視点に基づいて、自己存在感を感受できる場面、共感的な人間関係をはぐくめる場面、自己決定の場を授業に組み込むことによって、安全・安心な風土が醸成され、学習指導と生徒指導の一体化が図れよう。本研究では、学習指導と生徒指導を一体化し、確かな学力と自己指導能力の両方を育むための「生徒指導内在化サイクル」に取り組む。

生徒指導内在化サイクルとは、学級や児童の実態を把握した上で、目指すべき姿を明確にし、その実現のために、授業に4つの視点について奏効する工夫を組み込んで授業を行い、振り返り

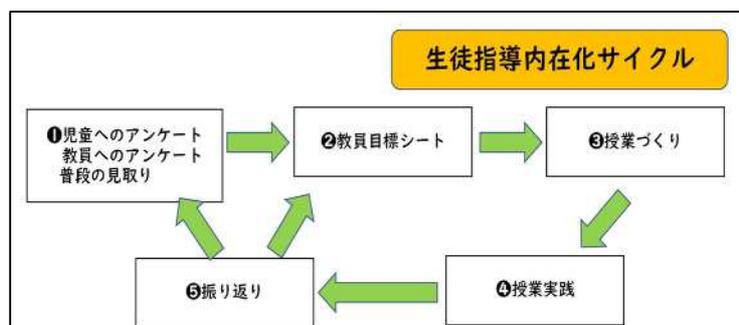


図1-1 生徒指導内在化サイクル

を行うものである。これを繰り返すことで、学習指導を行う中で、生徒指導の機能も働かせ、両者の充実を図っていく。

生徒指導内在化サイクルの手順

① 児童・教員それぞれにアンケートを実施する。教員が児童を普段の学級での様子から見取ることに加え、アンケートを用いて把握する。これらをもってアセスメントとし、授業の準備につなげる。アンケートの問いは生徒指導の実践上の4つの視点を学校生活や学習活動の場面に当てはめて作成した。児童アンケートと教員アンケートの問いを視点ごとに対応させることで（児童アンケートの問いも、教員アンケートと同様、上から「自己存在感の享受」について、などとなっている）、教員からの見え方と、児童からの見え方から考察を加えながら児童理解を図れるようにした。

		教員アンケート				
		月 日 ()				
		名前 ()				
		<p>クラスのこと授業のことについて質問します。 次のそれぞれの文章は、あなたの感じていることにどれほどあてはまりますか？ 1から4の数字のいずれかに○印をつけてください。</p>				
			全然あてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	よくあてはまる
自己 感 在 感	① 「わかる授業」・「面白い授業」になるような工夫をしている。	1	2	3	4	
	② 一部の児童だけで授業を進めず、つぶやきや誤答を大事にし、それらを生かしたコーディネートができています。	1	2	3	4	
	③ 児童のいいところを積極的に伝え、児童同士にもいいところを伝える場を提供している。	1	2	3	4	
	④ 毎日多くの児童と会話するように心がけている。	1	2	3	4	
	⑤ 児童一人一人を実態を把握し、尊重している。	1	2	3	4	
共 感 的 な 人 間 関 係 の 育 成	⑥ 発言をつなげ、学び合いになるようなコーディネートができています。	1	2	3	4	
	⑦ ペア・グループで、お互いのよさを認め合うことが出来るような工夫ができています。	1	2	3	4	
	⑧ 互いに認め合い高め合う学習集団になるよう取り組んでいる。	1	2	3	4	
	⑨ 児童の考えを交流することの価値を感じとらせている。	1	2	3	4	
自 己 決 定 の 場 の 提 供	⑩ 児童が不安や困りを相談しやすい雰囲気をつくっている。	1	2	3	4	
	⑪ 一人で調べたり、考えたりする時間を十分に与えている。	1	2	3	4	
	⑫ ペア・グループ・集団で互いの考えを共有し、自分の考えをより確かなものになるよう機会や場の提供をしている。	1	2	3	4	
	⑬ 多様な考えを引き出す発問や問いの工夫をしている。	1	2	3	4	
	⑭ 生活目標や学級のルールなどは、児童が考え決めさせ、振り返る場を設けている。	1	2	3	4	
安 全 ・ 安 心 な 風 土 の 醸 成	⑮ 児童が自分の考えを伝えたいと思えるような場面や機会を設けている。	1	2	3	4	
	⑯ 良い点や成長を実感できるように声かけをしている。	1	2	3	4	
	⑰ 人権侵害に関わる発言は指導している。	1	2	3	4	
	⑱ 失敗や間違いを恐れずにチャレンジできる場を提供している。	1	2	3	4	
	⑲ 児童同士や教師と児童との関係を築けるように努めている。	1	2	3	4	
そ の 他	⑲ 休み時間などは、児童と話したり、遊んだりする時間を設けている。	1	2	3	4	
	⑳ 授業を計画・準備することは楽しい。	1	2	3	4	
	㉑ 授業が楽しい。	1	2	3	4	
	㉒ 授業中子ども達はいきいきしている。	1	2	3	4	
	㉓ クラスの児童の相談を職員室でよくする。	1	2	3	4	
	㉔ 授業の相談を同僚にできている。	1	2	3	4	
	㉕ 授業の中で児童の自己指導能力が育まれていると感じる。	1	2	3	4	
	㉖ 児童のトラブルや問題行動が気になる。	1	2	3	4	
	㉗ 生徒指導と聞けば、イメージすることは何ですか。					
㉘ 授業を行う上での悩みは何ですか。						

図1-2 教師への教師自身についてのアンケート

児童アンケート					
月 日 ()					
年 組 名前 ()					
このアンケートでは、みなさんが毎日の生活について日ごろどのようにかんじているかを答えてもらいます。みなさんのアンケート結果をもとに学級での生活をよりよくしていくことが、このアンケートの目的です。 次のそれぞれの文章は、あなたの感じていることにどれほどあてはまりますか？ 1から4の数字のいずれかに○印をつけてください。					
	全然あてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	よくあてはまる	
①	授業が面白く、よくわかる。	1	2	3	4
②	授業で自分の発言が取り上げられたり、紹介されたりする。	1	2	3	4
③	先生は、自分のいいところを認めてくれている。	1	2	3	4
④	友達は、自分のいいところを認めてくれている。	1	2	3	4
⑤	先生は、よく話しかけてくれる。	1	2	3	4
⑥	先生は、私のことをよく理解し、大切にしてくれている。	1	2	3	4
⑦	友達は、私のことをよく理解し、大切にしてくれている。	1	2	3	4
⑧	クラスみんなで授業がつくれている。	1	2	3	4
⑨	ペア・グループ・集団での話し合いをすることは、お互いのよさを認め合うことにつながっている。	1	2	3	4
⑩	クラスみんなが同じ目標に向かって頑張っている。	1	2	3	4
⑪	友達と話し合うことで、考えを広めたり深めたりすることができる。	1	2	3	4
⑫	先生に自分の悩みや困りを相談しやすい。	1	2	3	4
⑬	友達に自分の悩みや困りを相談しやすい。	1	2	3	4
⑭	授業中、一人で調べたり、考えたりする時間が十分にある。	1	2	3	4
⑮	ペア・グループ・集団でお互いの考えを話すことで、自分の考えを整理できる。	1	2	3	4
⑯	授業で、問いに対して自分の考えをもつことができている。	1	2	3	4
⑰	生活目標や学級のルールなどは、自分たちで決め、振り返りをしている。	1	2	3	4
⑱	自分の考えを伝えたいと思える場面や機会がある。	1	2	3	4
⑲	先生は、たくさんほめてくれる。	1	2	3	4
⑳	先生は、人を傷つける発言などは厳しく注意してくれる。	1	2	3	4
㉑	このクラスでは、失敗や間違いを恐れずにチャレンジできる。	1	2	3	4
㉒	クラスは居心地がいい。	1	2	3	4
㉓	休み時間は、先生と遊んだり、話したりすることが楽しい。	1	2	3	4
㉔	休み時間は、友達と遊んだり、話したりすることが楽しい。	1	2	3	4

図1-3 教師への児童についてのアンケート

うにコーディネートすればよいのか、自己決定の場の提供のために児童の多様な考えを引き出す発問とはどのような発問なのか、さらに安全安心な風土を感じられるように、良い点や成長を実感できるように、また失敗や間違いを恐れずにチャレンジできる場とするために、いつ、どのような言葉がけが必要かなどを自問自答し、授業の各場面での教師自身の言動を見直し計画するのである。

さらに、○印の箇条は、若手研修会のメンバーに追記するよう促し、メンバーの「オリジナル支える視点シート」に発展させ、より主体的な参画をも期待するものである。

授業づくりシートは、一般的な学習指導案と似た様式であるが、「生徒指導上の重点項目」を記入する欄を設けている。(図1-6)

② 児童理解に基づいて、授業でどのような点に留意しなければならないのかを「教員チャレンジシート」(図1-4)に記入し、改善的を絞る。そして、改善的としたことを実現するための手立てを複数記入する。

③ ②への記入を念頭に「授業づくりシート」(図1-6.7.8)を作成し、授業の各場面を吟味していくのである。とはいえ、生徒指導上の4つの視点を意識して授業を行おうと思いはしても、一体、自己存在感はどのようにして感受させ、どうすれば共感的な人間関係を育成できるのか、教師自身の言動と結びつけることは難しいという声が聞かれた。そこで、「支える」視点シート(図1-5)として、授業づくりにおける生徒指導の実践上の4つの視点を具現化するための手がかりを○印の箇条書きに示すことにした。このシートを参考に、自分も一人の人間として大切にされていると感じ自分を肯定的に捉える自己肯定感や、認められたという自己有用感をどのような工夫で育めばよいのか、共感的な人間関係の育成のためには、児童の発言をつなげ、集団での学び合いになるよ

☆教員チャレンジシート☆

年 組 担任 ()

クラスの現状

授業をします!

手立て案

図1-4 教員チャレンジシート

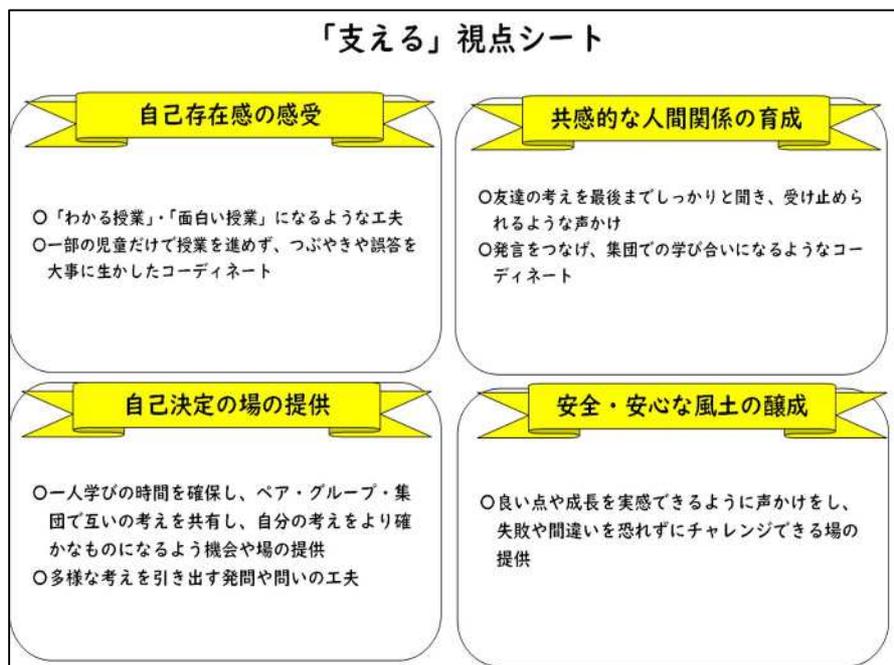


図1-5 「支える」視点シート

作成された授業づくりシートから読み取り、教室での現象を簡潔に記録し、工夫の効果を確かめる。

⑤ 事後検討会で、子どもの反応、効果やさらなる改善点、新たな気づきなどを伝え合う。自分も取り入れていきたいことを挙げ、最後に、授業づくりシートの最終ページにある「事後検討会を終えての振り返り」欄（図1-8）を記入する。

こうして、授業者は次の単元等で新たなサイクルに入るとともに、この1サイクルを共に歩んだ他のメンバーもまた、このサイクルの成果を踏まえて新たなサイクルに入る（サイクルのリレー）のである。

また、本時の展開（次ページ図1-7）を記入する際、「◇支援、＊留意点、○個別支援」の欄に工夫のねらいを、自己決定の場の提供^決、自己存在感の感受^存、共感的な人間関係の育成^共、安全・安心な風土の醸成^安と印すこととした。これは参観時や事後検討会で、授業の着目点、協議の視点として生かすこともできる。

④ 授業を行う。授業者は、特に授業づくりシートに記載した生徒指導上の工夫を実行する。参観者は、授業者のねらいを事前に

5 本時について

(1) 教科 道徳科

(2) 題材名 折れたタワー

「支える」シートの項目を選択し、手立てを記入

(3) 生徒指導上の重点項目（「支える」シートより）

「自己決定の場の提供」

○多様な考えを引き出す発問の工夫

中心発問の後に、児童から正しいな答えが返ってくることが予想される。正しい答えが本音だとは感じれない際には、「マスクを忘れたときは、許してもらえなかったんだよね。それでも許そうと思えるの？」
「何でも許すことが広い心なの？」などと問い返すことによって、広い心についてより深い考察を引き出したい。

「共感的な人間関係の育成」

○発言をつなげ、集団での学び合いになるようなコーディネート

相手の意見を最後まで聞き、相手の立場に立って考え、深めようとする姿勢を育てていきたい。自分の意見しか認めないような発言が出た際に、教師が反対意見を述べることで、学び合いにつなげる。

図1-6 授業づくりシート例(1)～(3)

(4) 本時のねらい

誰にでも失敗があることを理解したうえで、相手の失敗を許そうとするひろしの思いを捉えることを通して、相手の立場になって、広い心で許そうとする心情を育てる。

(5) 本時の展開

生徒指導の実践上の「4つの視点」

【自己決定の場の提供 **決** 自己存在感の感受 **存** 共感的人間関係の育成 **共** 安全・安心な風土の醸成 **安**】

○学習活動 ◆発問、指示、説明 ・児童の反応	◇支援 *留意点 (支)個別支援 決 存 共 安
<p>導入</p> <p>○学習への導入をする。</p> <p>◆これは許せますか、許せませんか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・許せる ・許せない ・わからない <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>めあて 広い心について考えよう。</p> </div>	<p>◇日常生活場面を取り上げる。 決</p>
<p>展開</p> <p>○自分がひろしだったらどうするかについて考え、話し合う。</p> <p>◆のりおが謝っても許してくれそうもない時のひろしは、どんな思いだったでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なんで許してくれないのか。気持ちがしんどい。 <p>◆自分がひろしだったら、のりおを『許せない』か『許そう』を考えましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・許せない。以前に同じようなことでひどいことを言われたから。 ・許そうと思う。以前に自分がひどいことを言われて傷ついたから。同じ思いをさせたくない。 <p>○ひろしがのりおを許そうとした理由を想像し、話し合う。</p> <p>◆どうしてひろしは、のりおを許そうとしたのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手（のりお）のことを考えたから。 ・誰にだって失敗してしまうことがあるから。 	<p>*許してもらえなかった時の気持ちに触れることで、タワーを壊したのりおに対する許すことができない気持ちにつなげる。</p> <p>◇各自、自分の立場を明確にして話し合えるよう、心情メーターを操作し、自分の考えの根拠を明確にする。 決</p> <p>*これまでの学習場面で取り上げてきたペアでの話し合いをすることによって、お互いの良さに気づき、認め合えるようにする。 共</p> <p>「何でも許すことが広い心なの？」などと問い返す。 決</p>
<p>終末</p> <p>○今日の学習で学んだことや考えたことを振り返る。</p> <p>◆今日の学習を終えてひろしから学んだこと、これからの自分にいかしていきたいことなどを振り返りに書きましょう。</p>	<p>◇終末にもう一度導入場面を想起させることにより、ねらいとする価値につなげようとする。 決</p> <p>◇授業の終末にみんなの意見を聞く中で、もう一度心情メーターの割合を確認し、変更したい児童には声をかける。 決</p>

図1-7 授業づくりシート例(4)～(5)

グループ事後検討会を終えての振り返り

- ・問い返すことで、広い心についての考えが深まり意見交流につながった。
- ・子ども達がたくさん発言し、つぶやいてくれたが、どの意見を取り上げたらいいのか分からなくなった。
- ・ペア学習で、相手の意見を最後まで聞き、相手の立場に立って考え、深めようとする姿勢が育つように日々の声掛けを意識し、良い例を示していきたい。
- ・明日からは教科としてのめあてと合わせて、自己存在感を高めるよう、つぶやきを大切に、子どもと一緒に授業をつくっていきたい。

図1-8 授業づくりシート例(6)

③年間の進め方・若手教員の資質向上を目指して

本研究では研究実践校の「若手研修会」を取組の主な対象とする。学校を支えてきた経験豊かな教職員の大量退職期を迎え、今後、実践的知識や指導技術を組織的、計画的、継続的に次世代の若手教職員へ継承していくことがますます重要になるからである。一方、「児童と向き合う時間の確保」「教職員の多忙化」「働き方改革」が叫ばれ、研修のための新たな時間の確保等が厳しい状況にある。そのため、この取組を、最小限の時間で最大の効果を上げたい。

若手研修会メンバーに今年度の自身の重点課題を尋ねたところ、全員が「授業改善」を挙げた。次いで「生徒指導、学習規律」が多かった。そこで本研究では、若手教員10人を、低学年、中学年、高学年それぞれ3～4人のグループに分け、若手教員にとって各種シートの作成、授業の参観時間、放課後の振り返りの時間などのサイクルの実践が過度の負担にならないように計画した。

研究実践校における昨年度の問題行動とその事後対応には、経験年数5年目までの教員が関わっていた割合が高いが、授業の中で生徒指導が機能することによって、問題行動、その事後対応が減り、一層プロアクティブな生徒指導に注力できるようになるといった好循環を生むことが願われる。

表1-4 年間計画

	研究の進め方	備考
7月	第一回児童アンケートの実施 第一回教員アンケートの実施 若手研修の実施提案 クラスマネジメントシート実施	○若手研修提案内容 ・学習指導と生徒指導の一体化について ・児童アンケートから見える子どもの実態について
夏季休業中	若手研修会 クラスマネジメントシートの研修	○若手研修内容 授業目標の決定 授業シートの作成
8月～12月	授業実践・参観 授業実践後振り返り検討会 第二回児童アンケートの実施 第二回教員アンケートの実施 クラスマネジメントシート実施	・児童・教員アンケートの変容を分析 ※低学年・中学年・高学年の3人～4人グループで実践・参観し合う。

(1) 文部科学省「生徒指導提要(令和4年12月)」

(2) 前掲 P12

(3) 京都市教育委員会「令和6年度 学校教育の重点」2024.4 P17

(4) 文部科学省「生徒指導提要(令和4年12月)」P13

(5) 前掲 P20

(6) 「京都市スタンダード」京都市教育委員会が確かな学力を育むために各教科等の授業の組立例を示したもの

第2章 生徒指導内在化サイクルの実践

(1) 第2学年 道徳科「りえさんの よい ところ」における実践から

①本時の設定理由とねらい

7月に行った児童アンケートの結果から、「学習や休み時間の中で自分らしさを発揮することができている児童が少ない」「友達や担任に自分のよさを気づかれていないと感じている児童も一定数いる」ことがわかった。学級担任は、児童たちが普段の学校生活では明るく元気に過ごしているが、授業場面では失敗や間違いを恐れる傾向があると見取っていた。また、友達や先生から指摘されることによって自身のよいところに気付ける児童はいるが、自ら自分の良いところを自覚している児童は多くなかった。そして、自分のよさを、教員から褒められる以上に友達から認めてもらうことで喜びを感じている様子が見られた。こうした所見から、自己存在感の感受や安全・安心な風土の醸成に改善の余地があると思われた。

そこで、道徳科の授業で、内容項目を、A 主として自分自身に関すること [個性の伸長]「自分の特徴に気付くこと」とし、自分にはよいところが必ずあり、それを見つけるととてもうれしい気持ちになることに気づき、自分のよいところを見つけ、大切にしようとする態度を育てること、をねらいとした。

こうして、授業者は、授業づくりシートを作成する際に「支える視点シート」から、自己存在感の感受と安全・安心な風土の醸成の2項目を重点に掲げ、取り組むこととなった。

②生徒指導を機能させる手立てとその場面

自己存在感を感受できた場面

この授業の一週間前に「すてきなところ はっけんカード」を児童に配布し、隣の席の児童の素敵なところを発見し、記録する取組を行った。スパイに扮して観察に目を凝らす猫のキャラクターをこの取組のイメージキャラクターにすることで、児童の意欲が高まったと思われる。こうして書き込んだ「すてきなところ はっけんカード」を使用したのは本時の後半でである。



図 2-1

用いる直前は、

- A児「自分にも良いところがあるのかな」
- B児「僕はないと思うな」
- C児「なんかドキドキする」

といった様々な声が聞かれた。

その後、事前に作成していた「すてきなところ はっけん カード」をもとに自分のよいところを伝え聞いた児童からは、

- A児「友達がそんなことを思ってくれていたのは、気付かなかった。」
- B児「忘れられない一日になった。」
- C児「自分にもいいところがあった。」

と口々に発言していた。この取組を通して、自分では気づけない自分のよいところを友達に発見してもらい、自己存在感を感受できる場面を意図的に作り出すことができた。

安全・安心な風土の醸成につながった場面

この授業中に、声が小さく何を言っているかが聞き取りづらい児童がおり、よくありがちな「聞こえない」「〇〇さん、何て言っているの？」という周りの発言があったが、この取組の中で学級担任は、「ほら、聞こえるよ」という言葉を全体に返すことにより、発言者を変えようとするのではなく、その児童を認め受け止め、相手の思いを分かろうとするよう聞き手の向き合い方を変えようとしたのである。教師自身の聞こうとする姿勢を児童のお手本として示したわけである。この場面を経て、聞こえないと言われがちであった児童



図 2-2

は、その後再び手を挙げ自分の考えをみんなに伝えるという姿につながった。さらにこの日以降、多くの児童が発表したくなるような温かい雰囲気へとつながった。

「静かにしなさい。聴きなさい。」と言った言葉ではなく、話し手にも聞き手にも寄り添う教師の在り方に、子どもを変える効果が見られたと言えよう。

③児童の振り返りから

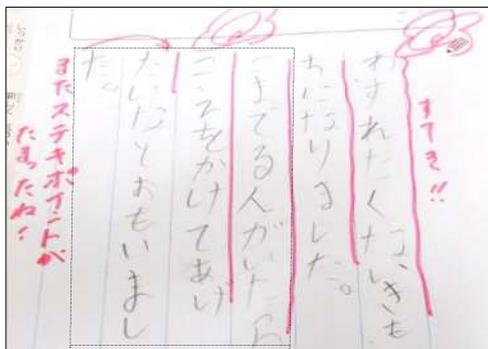


図 2-3

「本当はわたしの心は、こんなに優しいのだと気づきました。うれしくてもっと優しい気持ちで生きていきたいと思いました」「自分には、いっぱいよいところがあるから、もっとよいことをしたいと思いました」という記入が見られた。

④事後検討会の振り返りから

この若手学習グループでは、次のような教師の学びがあったという。

- ・授業者がどんな子どもに育ててほしいのか、どんな力を付けたいのか、「めあて」を明確にすることで、子どもも理解でき、先生は、めあてを最後まで貫いていく大切さを学びました。
- ・友達のよいところを見つけて伝え合う活動は、自己存在感を高めるとも素敵な時間になったと思いました。また、本時に至るまでに、事前に友達の良いところを探しておくのも子どもに授業に対する見通しをもたせ、安心感を与えるのではないかと感じました。
- ・本当に教室の中が温かい良い雰囲気でした。良い授業になったのは、担任の思いがどこに向かうか正確で確かなビジョンがあるからだ改めて感じました。

また、この授業は、自己存在感の感受と安全・安心な風土の醸成をねらいとしたものだが、共感的な人間関係の育成にもつながった。また、安全・安心な風土を醸成していくためには、教師の立ち居振る舞いも重要であることも確認できた。

低学年では、このほか第1学年の算数科と国語科でもこのサイクルを用いた実践を行った。横のつながりが十分築けていないという学級担任の見取りから、授業の中で共感的な人間関係をどのように育てていくかについて焦点を絞って実践が行われた。集団解決の際、一人一人の名前を挙げながら「〇〇さんのやり方だとどう？」など子どもたちに投げかけることで、互いの良いところに目を向けあえるように授業者がコーディネートするように取り組んだ。実践後、「普段の生活場面で、教員が何も働きかけなくても児童同士のつながりが築けていくこともあるが、授業だからこそ、意図的につながるきっかけを提供することができることに気付いた」という感想が聞かれた。

(2) 第4学年 国語科「友情のかべ新聞」における実践から

①本時の設定理由とねらい

7月に行った児童アンケートの結果から、自己決定の場が提供されているかを確認する項目「自分の考えを伝えたいと思える場面や機会がある」について、よくあてはまる、少しあてはまると肯定的に答えた児童が91%いたのに対して、「ペア・グループ・集団でお互いの考えを話すことで、自分の考えを整理できる」「授業で、問いに対して自分の考えをもつことができている」項目については79%にとどまっていた。学級担任は普段の授業場面で、ペアやグループ活動の中で自分の思いを伝える機会を設け、児童のつぶやきを促す工夫を多く取り入れてきた効果として、活発な話し合いが行われていると感じていたのであるが、このアンケート結果から、自力で考える時間や話し合いの内容が、自分の考えをもったり整理したりすることに十分つながっていなかったのだと捉え直した。こうしたことから、4つの視点のうち、自己決定の機会を十分に提供することに重点を置くこととし、実践を国語科「友情のかべ新聞」で行うこととした。この単元を選んだ理由は、指導事項C(1)エ「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像できるようにする」を指導する教材であり、物語文では、根拠のある「自分の読み」を尊重できるからである。本時の目標を、「登場人物の気持ちの変化を場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができるようにする。」とし、授業づくりシートを作成する際に、読み取る場面で、自分の考えとその根拠を各自が確実に書き留められるような時間の確保に留意して、即座に答えられる児童だけでなくじっくりと時間をかけて取り組む児童も巻き込んだ授業を組み立てることとした。



②自己決定の場を提供する手立てと場面

授業者は、児童の自己決定を促す仕掛けとして、2つのワークシートを工夫した。

一つ目が「全文シート」である。全文シートとは、14ページからなる教材の文章を1枚のプリントにレイアウトしたものである。これにより、ページの替わり目に妨げられることなく児童自ら気付きや矢印を書き込むことができる。物語の部分に集中したり全体と関連付けたりしやすくし、児童の自己決定の内容である思考を可視化し、跡を残しやすくするものである。



二つ目が「心情曲線」である。これは、登場人物の気持ちの変化を文章のどこからどう捉えたかを曲線と、それを曲げた理由の記述により書き留めるものである。これを用いることにより、一人学びは自己決定の連続となり、さらにグループでその内容を共有し、考えを交流するためのツールともなる。書き留めた自分の考えを、自分の意志で発言のタイミングを決定して交流に臨むことによってもまた自己決定の機会を保障することになる。



授業場面ではねらいどおりの活動が繰り広げられ、それに続いて、最後の場面で登場人物が互いに「悪いのは、ぼくです。」と言っていることに対する2人の気持ちがどうして変わったのかについて、根拠となる部分を指しな

図2-4・5・6

がら自信をもって自分の考えを伝え、さらに級友の意見と比べることにより、自分の考えを整理し直すことができた。

こうして、全文シートや心情曲線を用いることにより、国語科の目標を達成し、かつ、自己決定の機会を充実させることができたと言えよう。

③児童の振り返りから

「全文シートに気づいたことを書くことで、自分の考えがはっきりした。」「全文シートに書いたことを友達に自信をもって伝えることができた」「はじめは納得できないところもあったけど、最後には、納得できるまで考えることができた」という記入が見られた。また、普段よりも一人一人が考えをしっかりと伝え、それに対する意見交流が活発になされていた様子も確かめられた。

④事後検討会の振り返りから

この若手学習グループでは、次のような教師の学びがあったという。

- ・全文シートを使うことで、子ども達が、自分の考えを確かなものにできていた。自分の考えの足跡を残すことで、自分の考えを友達に伝えやすかったように見えました。
- ・全文シートを使うことが教師の教えたいことを分からせるためではなく、児童の学びに寄り添った手立てになっていると感じました。
- ・私も初心にかえて「子どものわくわくする授業ってこういう手立てが（によって）できるのだな。」と改めて気づけました。また、「いつも我慢させているかも」と思う上位の子の活躍のさせ方について学びました。〔（ ）は筆者〕

こうした振り返りの内容から、この取組は一定ねらいに合ったものであったと言えよう。日頃の見取りとアンケートによって児童の実態を捉え、あるいは捉え直し、それを基に授業づくりシートを作成することにより、教科の目標を達成しながら自己決定の場面を組み込むことができたのである。具体的な手立てを計画、準備することにより、学習活動の中で児童に自己有用感や自己肯定感を感じさせることができ、ねらいとしていた自己存在感を感受できる授業の実現につながった。

中学年では他にも、第3学年の算数科、第4学年の社会科と外国語活動でも同様の考え方で実践を行った。そのうち、社会科で取り組んだ学級担任は、児童へのアンケートを踏まえて、授業の中で大切にしたいことを共感的な人間関係の育成と掲げ、中でも「児童同士の反応」に着目した。授業の中で、発言に対して頷いたり、つぶやいたり、返事をしたりするなどの反応をすることで共感的な人間関係を育成したいと1学期から取り組んできたところ、ねらいとしていた共感的な人間関係の育成にとどまらない変化が起こった。この教員は、聞き手が反応することを大切にすることにより、自分の言葉をしっかりと聞いてもらえていると感じた発言者の自己存在感も高まったと見取っている。さらに挙手をする児童が増え、授業以外でも児童の笑顔が増えたことを実感していた。このことから、授業の中で、共感的な人間関係の育成の一点に重点を置いて取り組んだことにより、自己存在感の感受、自己決定の場の提供、安全・安心な風土の醸成にもつながっていくことが期待できると言えるのではないだろうか。

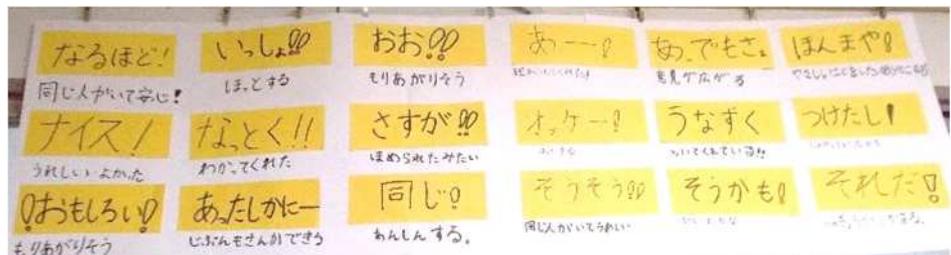


図 2-7

アンケートを踏まえて、授業の中で大切にしたいことを共感的な人間関係の育成と掲げ、中でも「児童同士の反応」に着目した。授業の中で、発言に対して頷いたり、つぶやいたり、返事をしたりするなどの反応をすることで共感的な人間関係を育成したいと1学期から取り組んできたところ、ねらいとしていた共感的な人間関係の育成にとどまらない変化が起こった。この教員は、聞き手が反応することを大切にすることにより、自分の言葉をしっかりと聞いてもらえていると感じた発言者の自己存在感も高まったと見取っている。さらに挙手をする児童が増え、授業以外でも児童の笑顔が増えたことを実感していた。このことから、授業の中で、共感的な人間関係の育成の一点に重点を置いて取り組んだことにより、自己存在感の感受、自己決定の場の提供、安全・安心な風土の醸成にもつながっていくことが期待できると言えるのではないだろうか。

(3) 第5学年 算数科「合同な面積」における実践から

①本時の設定理由とねらい

7月に行った児童アンケートの結果から、学力は高いが授業の満足度が低い児童と級友とのつながりを築きにくい2名の児童を、この単元での焦点化児童として挙げた。

A児は、担任の見立てでは、学力が高く、学習に対して前向きで、意欲的に取り組んでいると思われていた。しかし、アンケートをとると、A児の授業に対する満足度が低い結果となった。この結果に対して担任は、授業場面でのA児と他の児童との関わりを振り返ると、学力が高いA児が問題を解き終わると何もせず座っている姿が頻繁にあったことが思い起こされ、学力上位層の児童が自己有用感や成就感を感じることでできる場面がなかったのではないかと捉え直した。

B児は、遅刻や欠席が目立ち、級友とのつながりが築きにくく、学力は低い傾向にある。この2人の向上のために、2学期に入り、授業の中で、意図的に他者と協働する場面を多く取り入れるようにした。B児が他者と協働することを通して級友との関係を築いていけると考えたからである。協働する場面であえて即答できないような問いを準備することにしたのは、児童同士が気付きや考えを補完し合い、互いに補い合うことで級友の良さや大切さを実感させたいと考えたからである。この取組を通して、B児の授業に対する姿勢や友達関係に改善が見えてきた。2人の児童の所見から、授業者は、ここを転換点と見定め、より一層共感的な人間関係を育んでいく余地があると思うようになった。

そこで、児童同士が授業の中で共感的な人間関係を育むことを検討した際に、クラスの実態として図形に対して苦手意識がある児童が多いことから、算数科の「合同な図形」を働きかけの好機と捉えた。教師が主導で教えることにこだわるのではなく、難しさを感じている単元だからこそ、児童同士で認め合い、補い合うことが出来ないかと考えたのである。

本時の目標を「合同な三角形をかくための見通しを立て、かき方を理解し、作図することができる。」とした。こうして授業者は、授業づくりシートを作成する際に共感的な人間関係の育成を重点に掲げ、取り組むこととなった。

②共感的な人間関係を育む手立てと場面

授業者は、児童の共感的な人間関係の育成を促す場として、ペア交流の充実を図った。ペア交流は、普段は隣同士で行うことが多いが、本時は、あえて隣同士ではなく、自由にペアを決めて誰とも交流できるような時間を設定した。

自由にペアが決められるペア交流を実施する上で気を付けなければならない点は、ペアが組めない児童も出てきてしまう点である。授業者は、この点を働きかけのチャンスと捉え、この単元のはじめに積極的な児童もいれば、自分から声をかけられない児童もいることを話し、それぞれの違いを認め合うからこそ成り立つ学習の在り方を説いた。これだけでも児童は安全・安心な風土の醸成を感じとったようで、積極的に声をかける児童、それを受け入れる児童がともに自分の居場所を見つける気持ちが備わっていく様子が見られた。

A児は、積極的に交流を図っていく児童である。

A児：私は、三角形をこうかいたよ（コンパスを使って作図する方法）

C児：私はAさんと違って、こうかいたよ（分度器を使って作図する方法）

A児：それでもかけるんだ。この辺とか角は、何を使ったの？

こんな会話を契機に、学び広げが行われ、新たな学びを構築し、さらに自分の言葉で作図方法を説明する場面も見られた。

A児は自力解決の時間に2つの三角形を作図していたが、C児から別の方法を教えてもらうことでさらなる学びにつながっていた。さらに、C児から得た解き方を他の児童に伝えることで、その解き方を確実に自分のものにしていった。また、作図方法を解明できていない友達を見つけ自ら話しかけることによって、そのつまずきに寄り添い一緒に解き方のヒントとなる箇所を伝える姿があった。共感的に学び合っている姿が見て取れた。

一方、B児はなかなか交流に行けずに周りを見渡していたが、この時期休み時間を一緒に過ごしていた児童に話しかけにいくことができた。

B児：ここまでは、できたんだけど、ここからがどうしたらいいかわからない。

D児：ここからが難しいよね。私は、こう考えたよ。

ペア交流の相手を自由にすることによって、B児が心を許している児童に自分のつまずきを相談しに行ける場面ができた。自分のつまずきを誰にでも相談できる児童は多くないかもしれない。授業者がそこに着目して交流に自由度をもたせた効果は大きい。さらにD児の返答にも「ここからが難しいよね。」と共感が伺え、B児にとってこの時間が安全・安心な時間になったようである。さらにその後、B児は全体の場で自分が作図しやすい方法について発言することができた。普段、自ら手を挙げて発表することはなかったが、発言する姿からペア交流の時間が自己肯定感を高め、結果的に自己有用感を感じることでできる手立てともなったと考える。

児童にとって簡単な問題を交流する時間は、答えの確認だけに終わることが少なくない。しかし、今回の実践のように児童にとって合同な三角形のかき方を見つけるといふ、方法が1つとは限らない問題を呈示することによって、ペア交流の場面で共に協働している場面が必然的にもたらされることがわかる。

③児童の振り返りから

A児「友達と交流する授業が楽しかった」、C児「最初は分度器と定規でやったけど、途中までしかできなかった。でも、Dさんが分度器と定規の方法を教えてくれたおかげで、三角形をかきことができた。うれしかった」という記入が見られた。振り返りを通して、算数科の授業の中で、授業者が用意した学習課題とペア交流の時間が児童の共感的な人間関係を育む場となり、さらに成就感や安心感を育む場ともなっていた。

④事後検討会の振り返りから

この若手学習グループでは、次のような教師の学びがあったという。

- ・振り返りの記述に「〇〇さんのおかげで」という言葉が多く見られた。「先生のおかげで」ではなく、子どもたち同士で学び合う姿を見せていただきました。
- ・自分の意見を友達に伝えている様子を見て、決して偉そうな様子がなかった。今回の授業を通して、授業者が児童と丁寧に関わる様子を見て、その姿が児童にも伝わっているのではないかと思った。
- ・B児が集団解決の時に手を挙げて発表するのは、今年度初めてでした。驚いたと同時にすごく嬉しかったです。この授業を考え、実践できてよかった。自由度の高いペア交流はB児にとっては有効だったと思います。(授業者)
- ・ペアやグループで話し合う際に、教師の意図をはっきりともっておかないと、その時間の充実度が変わると思いました。



図 2-8・9

高学年では、他にも第5学年の社会科、第6学年の算数科でも同様の考え方で実践を行った。その中でも、第5学年で社会科の授業を行った教員は、ジグソー学習⁽¹⁾を用いて、「自動車生産に関わる人々の工夫や努力と多様な消費者の需要や社会の変化を関連付けて自動車生産に関わる人々の働きについて考えることができるようにする。」と本時の目標を設定し、生徒指導の視点からは、自己存在感が感受できるよう「どの児童にも分かる授業」を目指して実践された。

ジグソー学習とは、まず、学習者をいくつかのホームグループに分け、各メンバーが「エキスパート活動」として異なる内容を学んで、「専門家」になる。そうすることで自分の価値を相対的に高める。次に「ジグソー活動」として、「専門家」がホームグループに戻り、学んだ内容を関連付け、教科等の目標を達成するとともに自己有用感が育まれる。さらにホームグループ同士で意見を交流する「クロストーク」を行い、協力しながら課題を解決する方法である。

ジグソー学習もまた、教科の目標の達成と生徒指導の機能両方に作用するものである。

(1) 「知識構成型ジグソー法」三宅なほみ

第3章 考察とこれから

取組開始（6月：取組の全体像の説明、児童の初期の見取り・教員チャレンジシートの記入）から終結（12月：見取り・振り返り）に至る間に見られた児童の変容は、何よりも教師の手応えというかたちで確かめられている。また、補助的にアンケートを実施したのでその取組前後の比較も参考にしたい。

（1）児童の変容

①若手研修会メンバーの気付きから

2学期末の振り返りでは、学習指導の方法や教材研究・授業準備に関することや、広く生徒指導に関することなどから多くの記述が見られたが、中でも4つの視点に対応した内容のものを抜粋して示す。

- ・ 自分から周りの友達に分からないところを聞いたり、自分の意見を 自信をもって発表できるようになったりしたところ
- ・ 先生がいなくても、子どもたちで話し合い、次の行動を考え、行動することがある。
- ・ 自分の気持ちだけでなく、相手のことも考えながら選択したり決断したりしていた。
- ・ あきらめずに取り組む姿、何度も工夫を重ねる姿、丁寧に他者と取り組もうとする姿、挑戦する姿や諦めないで粘る姿、相手の気持ちを考えて行動できるようになった姿
- ・ 聞く姿勢について、授業中に児童が発表する時、周りの児童は発表する児童の方に体を向けて、目を見て話を聞くことができるようになってきたと感じる。
- ・ だめなことだと分かっている友達につられてしまうことがあったが、最近良い声かけができるようになった児童が出てきた。
- ・ 日々の行動が少しずつ習慣化してきたことで、何をすべきか、どうすべきかを判断し、自分から行動できるようになってきた。日直の時間になったら前が出る。授業の前には必要なノートを配布する。自分の掃除が終わったら違う掃除を手伝うなど。
- ・ 学校生活でいけないことをしている人に自ら声をかけている姿が見られたとき。
- ・ 自分たちで交流して反対意見であっても取入れ、自分たちで考えを決定している。

「自信」「諦めず」「工夫を重ねる」「自分から」といった姿から、自己有用感や自尊感情の高まりが、「目を見て話を聞く」「相手のことを考える」などから共感的な人間関係が、「自ら行動を決定する」「よい声かけ」「どうすべきか判断」などから、広く自己指導能力が育まれたと思われる。

②アンケートから

アンケートを実施したのは一部の学級の限られた児童数であるため統計的には必ずしも有意ではないかもしれないが、①で述べた手応えをもたらした授業の在り方がどうであったのかを、児童の抱く印象により確かめるものとはなっている。あるいは、取組としては授業を変えることで児童の変容をもたらそうと意図したものであっても、実際に児童から見て、授業が変容しているように思えていなければ、児童の変容をもたらしたのが授業の変容であったとは言えない。換言すると、②のうち特にQ1とQ2は、①で認められた効果をもたらしたのが授業の変容なのかという前提の確認である（それでもなお、「自然な成長」である可能性は残るが、私たちは経験的に、望ましくない実態が学期・学年の進行とともに自然に改善されていくという現象を目にすることはほとんどない）。

アンケート項目は資料（p. 21）にあるとおりであるが、ここでは、取組前の6月の授業と、取組後の12月の授業を、児童がどのように受け止めているのかがわかりやすい4項目を取り上げることにする。

図3-1では、先生や友だちが自分のよいところを認めてくれるようになってきているかどうかを尋ねたところ、肯定的な回答の大きな増加がみられ、「全然あてはまらない」は皆無となっており、自己存在感の要素である自己肯定感が高まる働きかけの跡を確かめることができる。

図3-2では、自分の考えを伝えたいと思える場面や機会があるかを尋ねたところ、やや改善が見られ、共感的な人間関係を育む場面の意図的な越えかけや場面の設定がある程度意図的に設けられたと見ることができる。

図3-3では、学級全員で授業がつくれているかを尋ねたところ、「少しあてはまる」が大きく増え、「自己決定の場の提供」「安全・安心な風土の醸成」を目指した工夫を確かめることができる。

図3-4では、クラスの居心地がどうかを尋ねたところ、全児童が肯定的な回答をしており、「共感的な人間関係の育成」「安全・安心な風土の醸成」が進んできたことが伺える。

Q3とQ4は授業や学級の全体像を尋ねているので、授業での工夫がどうであるかも含むが、その結果も含んだ回答となっていると思われる。なお、これらの回答のそれぞれが4つの視点のどれについて語るものとなっているかは、4つの視点が輻輳的であり限定は難しく異論もあると思われるが、ここでは一つの捉え方として示した。

Q1 先生や友達、自分の良いところを認めてくれる。

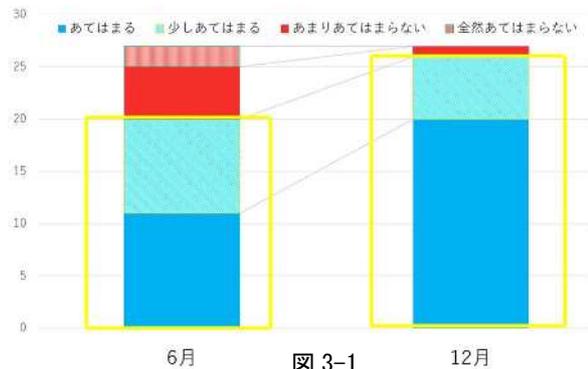


図 3-1

Q2 自分の考えを伝えたいと思える場面や機会がある。

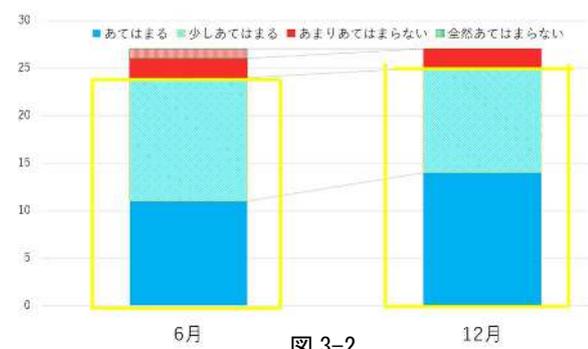


図 3-2

Q3 クラスみんなで授業がつくれている。

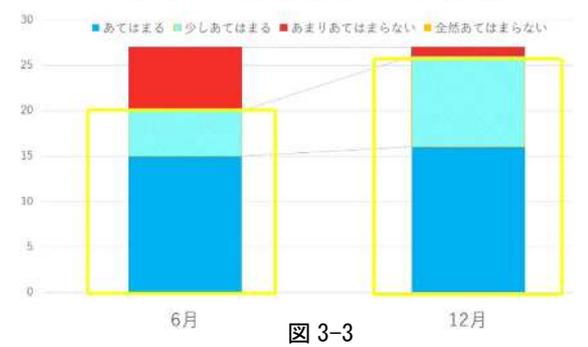


図 3-3

Q4 クラスの居心地がいい。

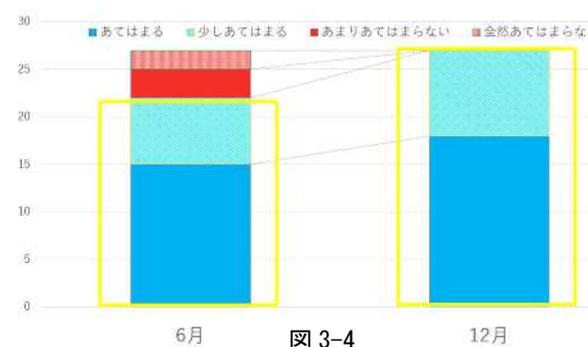


図 3-4

(2) 若手研修会メンバーについての考察

①振り返りから

本研究は、若手研修会をベースとした生徒指導内在化サイクルによって、そのメンバーが生徒指導の実践上の4つの視点に基づいて授業を工夫する資質能力を高めることを主なねらいとしたものであるが、これに伴って、またはこれに必要な認識(力)をも獲得したようである。それは、「見取る力」「学びの相似性」「緩効性の理解」の3つである。

教員の振り返りに次のような記述が見られた。

- ・子どもの頑張りや成長を感じる機会が増えた。子どもを見取る力が向上してきた。私自身、子どもに自己指導能力の獲得を支えるために4つの視点を意識して授業を試みたが、私が授業の中でどのように振舞うかという自己指導能力の獲得にもつながったような気がした。
- ・(自分が)根気強くなった。(子どもに)すぐに成長が見られなくても、長い目で見とる意識が身についてきた。()は筆者)
- ・子どもと一緒に反応することについて1年間こだわってやれた。反応したくなる仕掛けをこれからも追及していきたい
- ・子どもたちのことを理解した上で、子どもたちと一緒に授業をつくっていくこと

「児童の実態を見取る力」については、教員チャレンジシート記入の段階で学級や児童の課題を言語化し、それに応じた実践の効果を確かめようとするなどによって高まり、正確に見取ろうとすることが習慣化していったと考えられる。経験を積むにつれてこうした力量が徐々に向上することも確かであるが、今回のような目的を明確にした計画的・継続的な取り組み方により、それが促進された可能性はあろう。

「学びの相似性」は昨今よく聞かれるが、今回の取組もまたそれが当てはまるようである。児童の実態に課題を見出したとき、その実態を教師が正させるという教師不動の立場ではなく、自分がまず授業を変えていく歩みを始めることにより、教師自身が自己指導能力を獲得していると自覚され、そんな教師自身の成長が授業設計や言動に変容をもたらし、それが子どもの変容をもたらすという認識が得られる。

生徒指導のうちリアクティブな指導については即効性や教師の即戦力が求められることは確かであるが、その必要のある実態・課題もあることは間違いないが、プロアクティブな働きかけは、長期的に取り組む、効果を待つ必要があるようである。教師が時間をかけて取り組み方・関わり方を計画し実践することは、ゆっくりと、しかし確かな子どもの変容をもたらすと思われる。この「緩効性の理解」が担保されることにより、生徒指導という言葉の意味をいっそう子どもたちのためになるように捉えることができ、子どもたちの自己指導能力を十分に育める教師の成長が実現するのではないだろうか(図3-5)。

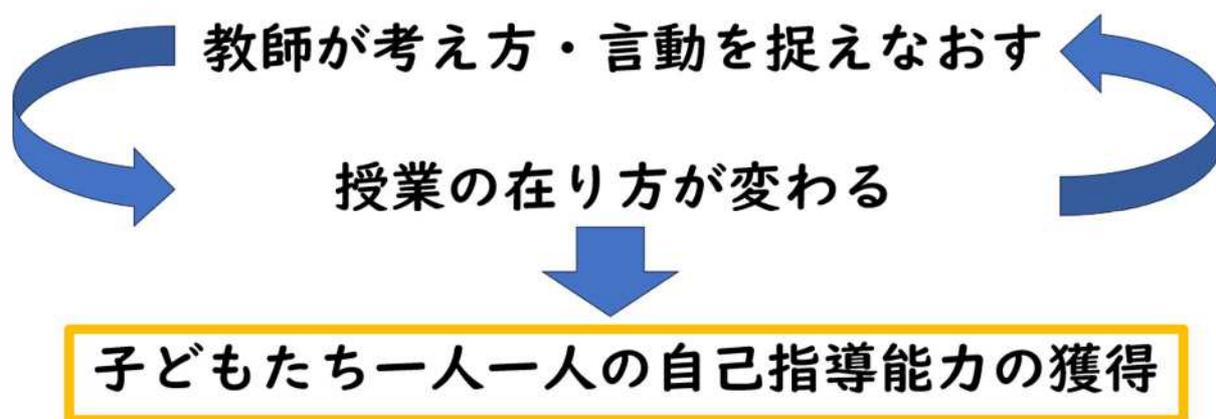


図 3-5

②「生徒指導と学習指導の関係」図から

学習指導と生徒指導の一体化を若手研修会メンバーがどのようにイメージしたかを見ておきたい。(6月⇒12月) □内はそれぞれ右図に付された付された かき手による説明]

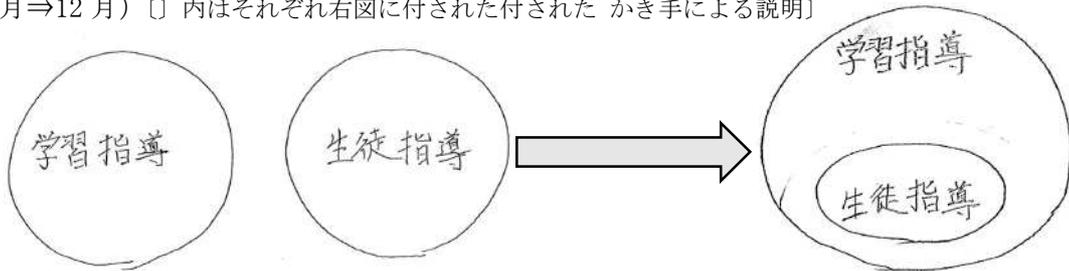


図3-6 [授業で学級をつくりたいです。そのためには、授業内で生徒指導を意識したい。]

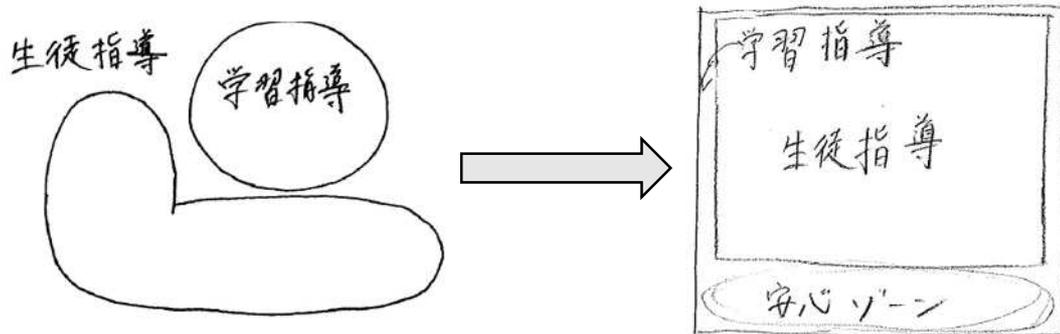


図3-7 [学習指導の中で、生徒指導を行うイメージ。根底には安心という基盤がある。]

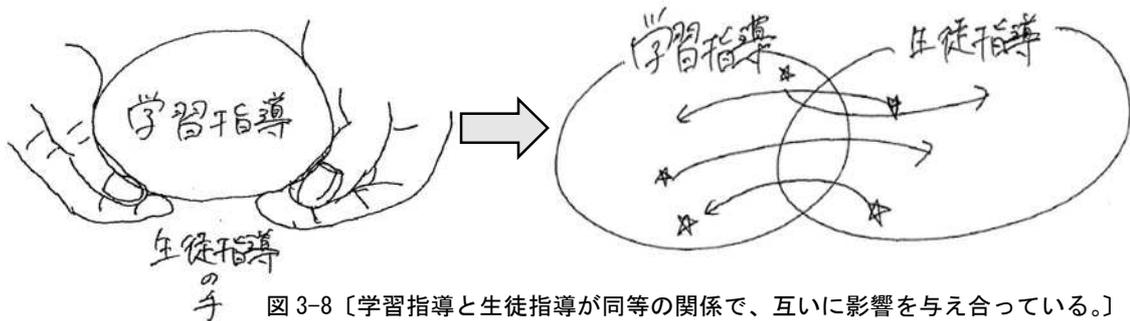


図3-8 [学習指導と生徒指導が同等の関係で、互いに影響を与え合っている。]

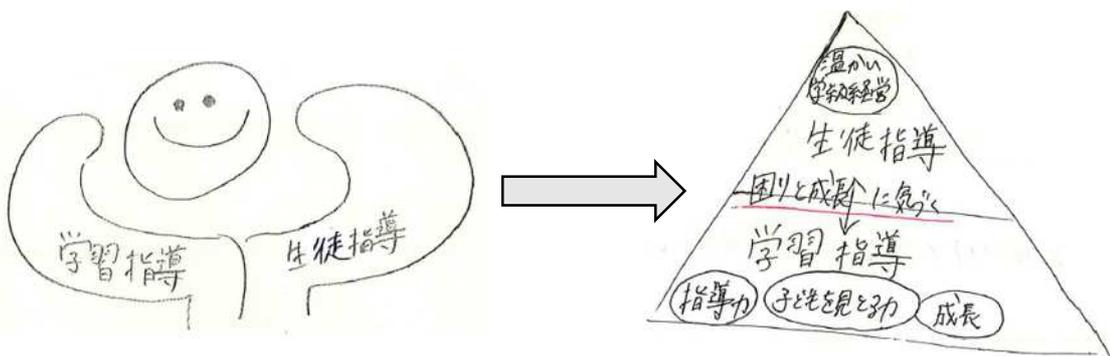


図3-9 [1日の中で授業の時間が多く、授業の中で子どもの実態を見取ることが重要だと学んだ。『授業で勝負』していくためには教科の専門知識を高めることが大切だと実感する1年だった。]

初期の図も多様であり、取組を経てなおそれらが1種類に収斂したわけではないが、若手研修会メンバーは自身のデザインをもって、学習指導を通して生徒指導の機能を働かせることができることを位置関係や記号を用いて表した。それぞれの図に見るようにメンバー一人一人が構造化、概念的な理解が成されたことを表していると思われる。その典型が図3-6～9である。

(3) 取組を通じた気づき

①教師各自のサイクルと、グループ内でのリレーによるサイクル

第1章②提案「生徒指導内在化サイクル」(p.3)を、③年間の進め方・若手教員の資質向上を目指して(p.8)に述べた方法で実践する中で、2通りのサイクル(PDCAの繰り返しによる改善)が働いていることに気付いた。一つは当初の着想どおりの在り方である、一人の教師が計画、実践、評価、改善を繰り返すなかで力量を高めていくサイクルである。第2章で取り上げている実践例はそれぞれサイクル1周分ではあるが、それ以降もその教師の授業準備に始まる一連の過程は別の単元で繰り返されているわけである。

これに加えて、一人の教師が1サイクルする中で、若手教員が例えば3人のグループで取り組んでいるため、そのサイクルでは授業者ではない他の2人も、授業者が獲得した新たな知見を共に得ることができ、それを基に次の授業者が自分のサイクルを始めるとき、あたかも2周目として開始することができる。小グループで取り組むことで得られるこうした効果を「リレーによるサイクル」と認識しておく、働き甲斐と、最短の時間で最大の効果が求められる昨今、新たな取組による負担や負担感を減らし、効率的に取り組もうとするとき役に立つのではないだろうか。全ての教師が全ての授業について年間通して「教員チャレンジシート」や「授業づくりシート」を作成することはまず不可能であるが、このように教師が協働的に学び合う仕組みを造っておくことにより、学習指導と生徒指導の一体化を組織的、継続的に進めることが期待できると思われる(p.20(4)も参照)。

②焦点を当てた視点以外への効果の波及

この取組の基本は、見取った学級の実態からまず改善したいものを4つの機能の中からおおよそ1つ選んで手立てを案出して実践し、その効果を確かめ改善につなげるというものであるが、第2章の中学年についての報告の末尾(p.12)にあるように、選んだ視点のための手立てにより、他の視点にも効果を及ぼすことがわかってきた。この例では、「共感的な人間関係の育成」を実現するために、児童の発言に対して動作や音声で反応するよう促すことで共感的な人間関係が育まれる契機を継続的につくってきた結果、自分の言葉をしっかりと聞いてもらえていると感じた発言者の自己存在感も高まり、挙手や笑顔が目立つようになったというのである。同様に例えば、「前文シート」と「心情曲線」などを用いた言語活動に一人学びで取り組むことが自己決定の場となるとともに、そうしてじっくりと準備した内容はそれを発表・交流する際に自信をもって話すことにつながり、それにより聞き手の反応も引き出されやすくなるなどし、話し手が自分の価値をあらためて感じるとともに、その結果、グループ学びの中でお互いを大切にするといった姿を目にすることもできるのである。

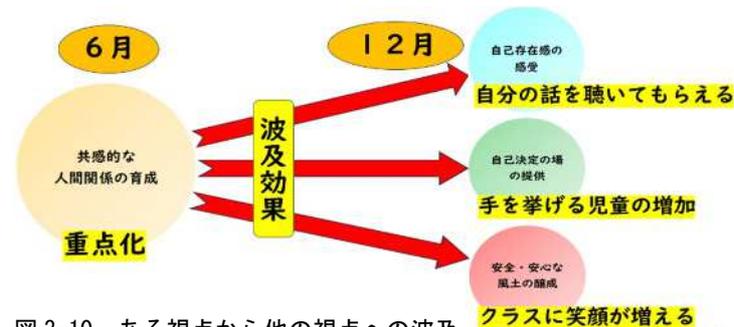


図3-10 ある視点から他の視点への波及

1つの視点を重点化することで、他の3つの視点にも効果が及ぶということであれば、こうした取組を開始する前に「4つも視点がある」と負担に感じることはなく、「1つから他の3つも変えられる」と期待することができるのではないだろうか(図3-10)。

③若手研修会 事後検討会の拡充

サイクルの中の事後検討会のもち方について、取組の途上で改めたことがある。授業は各教科等で付けたい資質・能力を育む場であるから、当然、いつの間にか生徒指導だけが機能する授業になってしまってはならない。この取組に仮に「教員チャレンジシート」しかないのだとすると、そのような事態になりかねないのだが、このシートに記入した授業像を、学習指導案と似た様式の「授

業づくりシート」を作成する段階で、ある教科のある単元にあてはめることにより、各教科等の目標の達成と生徒指導の機能を両立させようとしてきたわけである。

しかし、実際に授業が行われ事後検討会がもたれると、生徒指導の視点での意見交流は活発に行われていたが、授業の目標達成のための手法や、発言・記述の内容など教科指導の具体に関しては感想の交流にとどまることがあるなど、生徒指導の側面に偏る傾向がみられた。このため評価も含め、教科の授業としてどうであるのか、教科の目標の達成のための工夫には他にどのようなものがあり、それはどのような生徒指導の機能をもち得るのかといった角度からの支援・助言が必要であるように思われた。

そこで、当初は若手教員と研究員のみで行っていた事後検討会に、学習指導についての助言者を加えることにした。研究校には、これまでに様々な教科等の研究実践校で研鑽を積んできた、あるいは専科指導を行ってきた教員や、教育研究会で活躍している教員が在籍している。このような教員の専門性を生かすことにより、目的に合った事後検討会をもつことができ、いっそうの活性化につなげることができた。また、副次的な効果として、教科の助言者を務める教員が改めて学習指導要領を読み、各教科等の目標などを確かめ直す姿がみられるなど、教科の助言者を務める教員自身の学びももたらされていた。

(4) 今後の展望

本研究では、生徒指導内在化サイクルの実践を通して、生徒指導を学習指導に内在化させることで、授業の中で児童の自己指導能力の獲得を支える営みが日常化すること目指してきた。その中で見えてきた今後の課題を3つ挙げる。

一つ目は、児童生徒の実態を的確に見取るための教師の力量の維持・向上をどのようにして日常化するかということである。この取組では教員チャレンジシートへの記入の際に、特に授業者となる教員は注意深く児童を観察したり、現状をどう変えたいか目指す児童像を描いたりすることができたが、日々多岐に渡る業務の中で、教員チャレンジシートへの記入を常態化することは難しい。言うなれば、心の中にシートがいつもある状態を保ちたいものである。

二つ目は、各教科等の目標の達成が伴う形で、どのようにして生徒指導としての機能ももつ手立てをつくりだしていくかということである。この取組では「支える視点」シート、授業づくりシートといったツールを用いる際に、教科の目標達成と生徒指導の機能を兼ねもつ授業を計画することができ、さらに事後検討会のメンバーを拡充することで一定の実現を見たが、こうした手法もまた教員チャレンジシートと同様の事情をかかえるものである。

三つ目は課題であると同時に、先の2つの解決策ともなり得ることであるが、共に取り組む仲間が必要だということである。今回は若手研修会という小組織で取り組むことにより、準備、授業、事後検討会を協働的に、しかもある程度スケジュールを自らに強いて進めることができたが、独りで自身を相対化し力量をメタ認知し、授業の工夫を重ねることを年間通して続けることには困難が感じられる。しかし、志を同じくする仲間がいれば、声を掛け合い切磋琢磨していけるのではないだろうか。教師にもまた対話的で協働的な学びがもたらされるような相補的で、共感的な人間関係や自己有用感を育むことのできる仲間が必要である。そして、偶然の出会いによって仲間を見出すに任せず、学校組織の中で教員同士を意図的に出会わせることが、学習指導と生徒指導が一体化した授業づくりの日常化を促進すると思われる。

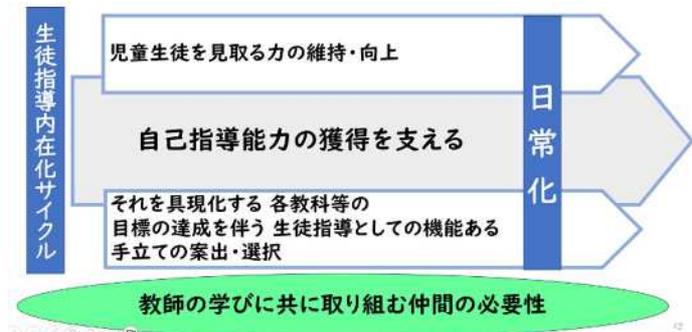


図 3-11 仲間の必要性

教員アンケート

名前 ()

月 日 ()

クラスのこと、授業のことについて質問します。
以下の項目は、あなたの感じていることによる程度あてはまりますか？
1から4の数字のいずれかに○印をつけてください。

とても
あては
まる
よく
あては
まる
まあ
まあ
あては
まる
あては
まる
ない

自己 感受 の	① 「わかる授業」、「面白い授業」になるように工夫している。	1	2	3	4
	② 一部の児童だけで授業を進めず、つぶやきや回答を大事にし、それらを生かしてコーディネートしている。	1	2	3	4
	③ 児童のよいところを積極的に伝え、児童同士がよいところを伝え合う場面や機会を設けている。	1	2	3	4
	④ 毎日多くの児童と会話をしている。	1	2	3	4
人間 関係 的 な 育 成	⑤ 児童の実態を把握し、一人一人を尊重している。	1	2	3	4
	⑥ 学び合いになるように発言をつなげ、授業をコーディネートしている。	1	2	3	4
	⑦ ペア・グループで、お互いのよさを認め合える場面や機会を設けている。	1	2	3	4
	⑧ 互いに認め合い、高め合う学習集団になるように取り組んでいる。	1	2	3	4
自己 決 定 の	⑨ 考えを交流することの価値を児童に伝えている。	1	2	3	4
	⑩ 児童が不安や困りを相談しやすい環境をつくっている。	1	2	3	4
	⑪ 一人で調べたり、考えたりする時間を十分に設けている。	1	2	3	4
	⑫ ペア・グループ・集団で互いの考えを共有し、自分の考えをより確かなものにできる場面や機会を設けている。	1	2	3	4
安 風 土 の 安 静 な 成 育	⑬ 多様な考えを引き出す発問を工夫している。	1	2	3	4
	⑭ 生活目標や学級のルールづくりにより児童が参加し、振り返る場面や機会を設けている。	1	2	3	4
	⑮ 児童が自分の考えを伝えたいと思えるような場面や機会を設けている。	1	2	3	4
	⑯ 一人一人の良い点や成長を実感できるように児童に声をかけている。	1	2	3	4
そ の 他	⑰ 人権に関わる児童の発言や行動に対して毅然とした態度で指導している。	1	2	3	4
	⑱ 失敗や間違いを恐れずにチャレンジできる場面や機会を設けている。	1	2	3	4
	⑲ 児童同士や教師と児童が信頼関係を築けるように努めている。	1	2	3	4
	⑳ 休み時間中に児童と話したり、遊んだりする時間を設けている。	1	2	3	4
㉑ 授業を計画・準備することが楽しい。	1	2	3	4	
㉒ 授業をすることが楽しい。	1	2	3	4	
㉓ 授業中、児童は生き生きとしている。	1	2	3	4	
㉔ クラスの児童について同僚に相談している。	1	2	3	4	
㉕ 授業について同僚に相談している。	1	2	3	4	
㉖ 授業の中で児童が自己指導能力を獲得していると感じる。	1	2	3	4	
㉗ 生徒指導と聞いて、イメージすることは何ですか。	1	2	3	4	
㉘ 授業を行う上での悩みは何ですか。	1	2	3	4	

児童アンケート

このアンケートでは、みなさんが毎日の生活について日ごろどのように感じているのかをふり返ります。みなさんのアンケート結果をもとに学級での生活をよりよくしていくことが、このアンケートの目的です。
あなたの感じていることに当てはまる1から4の数字のいずれかに○印をつけてください。

とても
あては
まる
よく
あては
まる
まあ
まあ
あては
まる
あては
まる
ない

① 授業がおもしろく、よくわかる。	1	2	3	4
② 授業で自分の発言が取り上げられたり、紹介されたりする。	1	2	3	4
③ 先生は、自分のいいところを認めてくれる。	1	2	3	4
④ 友達も、自分のいいところを認めてくれる。	1	2	3	4
⑤ 先生は、よく話しかけてくれる。	1	2	3	4
⑥ 先生は、私のことをよく理解し、大切にしてくれる。	1	2	3	4
⑦ 友達も、私のことをよく理解し、大切にしてくれる。	1	2	3	4
⑧ クラスみんなが授業をつくれていて、	1	2	3	4
⑨ ペア・グループ・集団での話し合いをすることは、お互いのよさを認め合うことにつながっている。	1	2	3	4
⑩ クラスのみんなが同じ目標に向かってがんばっている。	1	2	3	4
⑪ 友だちと話し合うことで、考えを広めたり深めたりすることができる。	1	2	3	4
⑫ 先生に自分の悩みや困りを相談しやすい。	1	2	3	4
⑬ 友だちに自分の悩みや困りを相談しやすい。	1	2	3	4
⑭ 授業中、一人で調べたり、考えたりする時間が十分にある。	1	2	3	4
⑮ ペア・グループ・集団でお互いの考えを話すことで、自分の考えを整理している。	1	2	3	4
⑯ 授業で、問いに對する自分の考えをもっている。	1	2	3	4
⑰ 生活目標や学級のルールなどは、自分たちで決めて振り返っている。	1	2	3	4
⑱ 自分の考えを伝えたいと思える場面や機会がある。	1	2	3	4
⑲ 先生は、クラス友だちのことをたくさんほめてくれる。	1	2	3	4
⑳ 先生は、人を傷つける発言などを厳しく注意する。	1	2	3	4
㉑ このクラスでは、失敗や間違いを恐れずにチャレンジできる。	1	2	3	4
㉒ クラスは居心地がいい。	1	2	3	4
㉓ 休み時間は、先生と遊んだり、話したりすることが楽しい。	1	2	3	4
㉔ 休み時間は、友達と遊んだり、話したりすることが楽しい。	1	2	3	4