

## 菊池実践の手法を用いたインクルーシブな学級経営

尾崎 航史<sup>1)</sup>, 是永 かな子<sup>2)</sup>

1) 高知県内公立小学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーク発達神経精神医学センター

### Inclusive Classroom Management Using the Kikuchi Method.

OZAKI Koushi<sup>1)</sup>, KORENAGA Kanako<sup>2)</sup>

1)Public elementary school in Kochi prefecture

2)Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,Professional Schools for Teacher Education,  
Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

#### 要 約

本研究では、子ども一人ひとりが自分らしさを発揮し、お互いを認め合うインクルーシブな学級経営を具体的に検討するために、菊池実践の取り組みを考察することを目的とした。具体的には「菊池氏による授業」、「高知県における菊池実践の取組」、「菊池実践とインクルーシブ教育の関連」の3観点から考察を行った。その結果、菊池氏や菊池実践に取り組んでいる小中学校は、価値語やほめ言葉のシャワー、成長ノートなどによって子どもが安心して成長し合う学級づくり、授業づくりに取り組んでいることが分かった。本研究により、お互いを認め合うインクルーシブな学級を成立させるためには、教師が価値語や成長ノートなどを通して子どもの言動を承認し、ほめ言葉のシャワーや学級ディベートで話し合いが楽しいという気持ちを育てつつ、子どもをつなげる指導を行うことが重要であることが明らかになった。

キーワード：菊池実践 インクルーシブ教育 学級経営

#### 1. はじめに

文部科学省による「令和元年度 特別支援教育に関する調査の結果について」では、令和元年度の小学校及び特別支援学校就学予定者（新第1学年）として、平成30年度に市区町村教育支援委員会等の調査・審議対象となった人数は62,442人（前年度57,444人）である。そのうち市区町村教育支援委員会等により学校教育法施行令第22条の3に該当すると判断された人数は10,887人（前年度10,300人）であり、就学指定先が特別支援学校であった人数は8,003人、小学校であった人数は2,835人である<sup>1)</sup>。このように、特別な支援を要する子どもが通常学級の中でも増えてきている現状において、共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育の推進が一層求められてきていると言える。平成24年に中央教育審議会が報告した「共生社会の形

成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、「『共生社会』とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」<sup>2)</sup>としている。さらに、インクルーシブ教育について、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。このように、特別な支援を要する子どもが通常学級の中でも増えてき

ている現状において、共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育の推進が一層求められてきていると言える。

また小中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である<sup>3</sup>とも述べている。このような教育を推進・実現していくためにも、多様性を前提とした学級経営が重要になってくる。あらゆる教育的ニーズに対応し、全ての子どもにとっての学びの場の保障するためには、教科指導などの土台となる学級経営が欠かせない。高知県では、少年非行の低年齢化の問題や、いじめや不登校をはじめとする生徒指導上の諸問題の発生率が、学年進行とともに高くなる傾向がある。これらの課題を解決するためには、一人ひとりの学力向上を保障する授業を行うことと併せて、児童が安心して過ごすことができ、自分が大切にされていると感じられる居場所づくりや、自信をもって発言したり、物事に取り組んだりすることができる学級の環境づくりが不可欠であるとしている<sup>4</sup>。

その指導は、単に特別な支援を要する子どもに対して、教師が個々に対応するためのものではなく、全員参加型の授業を実現するための、ユニバーサルデザインなどの視点をもった指導を前提としているであろう。そのための学級経営とは、教師があらゆる教育的ニーズや多様性に対応していくために子ども理解を深め、教師と子どもの信頼関係を構築していくのみならず、子ども同士が、違いを認め、多様性を尊重する態度を身に付けていくことが大切になってくる。

このような多様性を前提とした学級経営を考えた際に、教育実践研究者である菊池省三氏の実践に注目した。菊池氏の実践である、「価値語指導」や「ほめ言葉のシャワー」、「成長ノート」は、子どもの自己肯定感を高めながら、自分らしさの発揮できる安心した教室をつくっていく。ほめ言葉のシャワーに見られるように、子ども同士を繋げ、互いを尊重する態度を育むこの実践は、多様性を前提とした学級経営が行われていると言える<sup>5</sup>。

高知県 A 町では、菊池実践を参考に、「ほめ言葉のシャワー」、「成長ノート」などを教育に取り入れていたり、「価値語指導」などを通して子どもの価値ある姿を見出す取組が行われていたりする。また、実際に A 町立の小中学校の公開授業や研究授業を実際に見学し、菊池実践を取り入れた授業を分析し、インクルーシブ教育の観点を踏まえた学級経営について考えていきたいと考える。

よって本研究では、インクルーシブ教育が重視されている現代において、安心できる学級の中で、子ども一人ひとりが自分らしさを発揮し、お互いを認め合う学級経営をす

るにはどのようにすれば良いのかを考察する。

そしてそのために菊池実践の「価値語」、「ほめ言葉のシャワー」、「成長ノート」などに注目しつつ、菊池実践をもとにした授業参観を中心に、それらがインクルーシブ教育や安心できる学級をつくるための学級経営をいかに支えているかについて検討する。

## 2. 方法

本研究は文献研究および授業分析の方法論を用いる。具体的には、第一に、菊池氏の先行研究検討を行い、菊池実践と菊池学園の取組について、学級経営の特徴を考察する。

第二に、『DVD で見て学ぶ菊池省三・授業実践シリーズ』に基づいて菊池実践を検討し、「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手・指名・発表のみからの脱却」の3観点から考察を行う。そのために『DVD で見て学ぶ菊池省三・授業実践シリーズ1』『DVD で見て学ぶ菊池省三・授業実践シリーズ2』を視聴し、実践を分析する。

第三に、高知県 A 町の菊池実践の取組を、授業参観や学校訪問から分析し、障害の有無にかかわらず全ての子どもが活動に参加するインクルーシブ教育につながる学級経営について考察する。そのために高知県 A 町の菊池実践の取組を、3校訪問し、菊池氏自身の授業を1回、菊池実践を念頭に置いた授業を3回、参観した。

第四に、菊池実践とインクルーシブ教育の関連について文献や実践の分析から総括する。

倫理的配慮としては、研究活動関係者に対して研究の目的伝え、ビデオ撮影を含めて承諾を得た。得られたデータは個人が特定されないように配慮して研究を進めた。

## 3. 結果

### 3.1 関連する先行研究検討

菊池氏の実践の特徴や菊池学園の展開に関する先行研究検討を行った。

具体的には、第一に菊池氏の実践であるほめ言葉のシャワーや価値語、成長ノート、学級ディベートなどについて、第二にそれらを取り入れている A 町の取り組みである「菊池学園」について、研究動向を把握した。

第一の結果として菊池実践においては、ほめ言葉のシャワーや価値語、成長ノート、学級ディベートを通して子どもが話す力、書く力をつけるとともに、子どもと教師の縦のつながり、子ども同士の横つながりをつくり、子どもの

成長に繋げていることが分かった。

第二の結果として菊池学園の展開においては、菊池氏の実践を取り入れ、A町全体で子どもの成長を図っていることが分かった。また、学園の規模は縮小傾向にあるが、研究所による実践の継続など、新たな動きもみられていた。

### 3.2 『DVD で見て学ぶ菊池省三・授業実践シリーズ』による菊池氏の授業

次に、『DVD で見て学ぶ菊池省三・授業実践シリーズ』に収録されている授業について検討した。「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手・指名・発表のみからの脱却」の3観点から考察を行った。

第一に、「価値語・言動の価値づけ」についてである。授業内における5分の1黒板やほめ言葉による価値語の植林には、子どもをほめるという意図の他に、大きく分けて2つの目的があることが分かった。

一つ目は、授業のリズムを作ることである。例えば、「やる気の姿勢」や「切り替えスピード」といった価値語である。授業の始めて植林され、その1時間の授業のリズムを作っていた。

二つ目は、自分の意見を持って授業に参加させることである。例えば、「一人ひとり違っていい」や、「らしさの発揮」といった価値語である。一人ひとり意見が違うことが当たり前であり、それを共有して納得解を導き出すことを楽しめるような価値語を植林している。

第二に、「対話・話し合いの授業」についてである。対話・話し合いの授業を成立させるには、子どもが自分の意見を持つことや、意見を共有することを楽しむこと、多くの友達と交流することなどの要素がある。そのために、「一人ひとり違っていい」といった価値語の植林や、白い黒板などの実践を授業に取り入れている。また、1時間の授業においても、隣同士、グループなど対話の仕方にも工夫をしている。そこには、発問に対する話し合いだけでなく、アイスブレイクのための雑談のような対話も含まれていることが分かった。

第三に、「挙手・指名・発表のみからの脱却」についてである。教師の発問に対し、分かる人のみが挙手をし、正解を述べながら授業が展開されていく従来の一斉指導型の授業から、主体的・対話的な授業へと移行していることを考えると、この「挙手・指名・発表のみからの脱却」は、とても重要な視点であると考察した。子どもが慣れてくれば、自由起立による発表を行うこともできることが分かった。

挙手・指名・発表のみから脱却するために、菊池氏は列

指名や全員起立をさせていた。そして前提として、正解のある発問を行うのではなく、正解がなく、子どもから意見が多く出てくるような発問をしている。そうした授業の雰囲気づくりによって子どもは発表することに慣れ、自信を持って自分の意見を言えるようになる。こうした指導を積み重ねることで、自由起立発表などに繋がっていくと考察した。

### 3.3 高知県における菊池実践の取り組み

#### 3.3.1 高知県内B小学校における菊池氏の師範授業

学校及び学級の概要として20XX年度のB小学校児童数は、81名であり、特別支援学級が2学級設置されている。実践を行った学級は、第3学年8名であった。

20XX年10月に、菊池氏による師範授業が行われた。

まず、導入で詩というイメージを子どもに尋ねる。短い文などの発言を引き出したのちに、工藤直子さんの『ねがいごと』という詩を授業で取り扱っている。まずは音読をして、その際には、詩の一部を□で隠している。その後、「この詩を読んで、気付いたこと、思ったこと、考えたこと、なんでも構いません。この紙に書いてもらおうと思うんですね。書けそうだと思う人は座ってこの紙に、書きましょう。」と、この詩を音読して思ったことを考える。そしてそれを周りの友だちと意見を交換し合うことで、書けない子への配慮を行う。

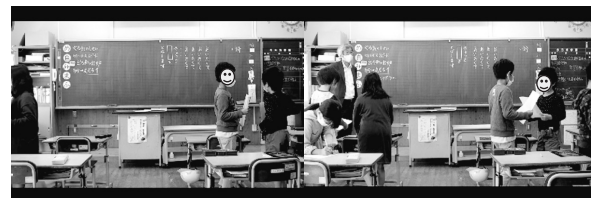


写真1 話し合いの促し 写真2 2回目話し合い

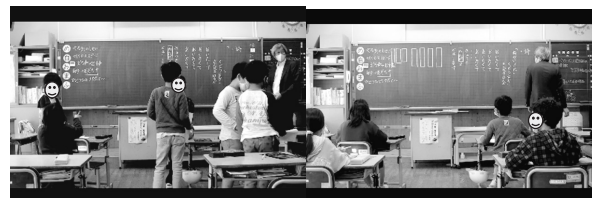


写真3 3回目話し合い 写真4 自分の詩を作る

「今みたいにさ、先生が聞いたら、自分で、一人ひとりが、一生懸命悩んで考えて、それでも鉛筆で書けないときあるよね。その時書けてないのに、先生が、はい言える人、書いた人って言ったら絶対その人手挙がらんよね。でも、これだけ友達がいるわけだから、悩んで考えて書けなかつ

た時に、友達と相談して、なるほどって思ったら写して、その後に先生が、書いた人手を挙げましょうって言ったら、安心して手が挙がるんですよ。それが教室ですね。今から紙と鉛筆持って友達に、なんて書いた？って写し合います。」と言い、写すということへの抵抗をなくしている。

次に隠している□の中を考え、そしてこの詩の題名も考える。この詩が『ねがいごと』という題名であることを共有したのちに、この詩の型のみを残して全て□にし、子ども自身が詩を作る活動を行う。

本実践を「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手・指名・発表のみからの脱却」の3観点から考察する。

第一に、「価値語・言動の価値づけ」についてである。授業の始めに、「やる気の姿勢を見せてください」や「切り替えスピードが速い」と価値語を用いて、授業に挑む良い態度を示している。また、自分の考えなどを書く際には「一人ひとり違っていい」や「書けなかったら相談して写し合ってよい」などと子どもがより活発に活動に取り組めるように促している。そうすることで、言動の価値づけだけでなく、対話・話し合いの授業にも繋げていくことができる。

また、良い言動をした子どもには、即時価値づけを行うだけでなく、周りの子どもに拍手を促すなど、教師と子どもの1対1の対応ではなく、教室全体を巻き込んで価値づけを行っていた。

第二に、「対話・話し合いの授業」についてである。本授業では大きく分けて3回の対話的な活動が行われている。一回目が、詩についてどんなイメージをもっているかを考える活動である。まずは自分で考え、その後、友達と相談をする。書けなくても写せばいいと教師が述べることで、その後の発表もしやすくするねらいがあると考えられる。そのため、子どもから表出される内容はほぼ同じである。

二回目は、隠されている□の内容を考える活動である。その際には、「2回目、また自由にやってもらうんだけど、この3年生は、自分からいろんな友達のところに行くよね。自分からだよね。」と、隣の友達だけでなく、より多くの友達と意見を交流するように促している。しかし、ここでも子どもは自然に2つのグループに分かれていた。まだいろんな交流があったわけではない。

三回目は、詩の題名を考える活動である。その際には、「3回目、自由にお話をしてもらおうと思うんだけど、いつもいつも同じ友達ばかりというの、どうかと思うよね。いろんな友達と相談すると先生は信じてもらえるよ。いろいろな友達と相談するときに、なんでなんで、とか、どうしてどうして、とか、お尋ねをするよね。分から

ないから、どうしてって聞くんだよね。」と、さらに幅広く友達と交流し、かつその対話的活動の内容も具体的に示すことで子どもはばらばらに動き始めた。

このように3回の対話的活動においても、その内容はレベルアップしながら授業が展開されている。

第三に、「挙手・指名・発表のみからの脱却」についてである。詩のイメージや□に入る言葉、詩の題名など、様々な発問に対して全員が答えるように、列指名や起立しての順番の指名などを行っている。それを可能にするために、意見と理由を考え、相談することを何度も行う。「一人ひとり違っていい」や「自分らしさ」などの価値語も効果的に使用している。また、段階を踏んで対話的な活動を行うことで、より難しい内容であっても安心して発表することができる。と考える。

### 3. 3. 2 高知県内B小学校における菊池実践を念頭に置いた授業の参観

同じ日にB小学校において菊池実践を念頭に置いた授業が行われた。公開授業を行った学級は、第4学年20名であった。

以下に授業の様子をまとめる。『生き物と機械』という教材を通して、命あるものと接することについて考える授業展開である。

まず、事前にアンケートを取り、「生き物を飼った経験はあるか」、「飼った生き物が死んでしまった経験はあるか」、「再び生き物を飼いたいと思うか。」などについて尋ねた結果を共有する。その結果、生き物を飼ったことがある子どもが多く、死んでしまった経験をしたが、また生き物を飼いたいと思うと答えた子どもが多かったという結果になった。

それを受けて、世話が大変ではない、別れがないなどの理由から需要が高まっているロボットペットについて紹介をする。そのようなメリットを説明したのち、「皆さんに聞いてみましょう。さあ、皆さんだったら、どっちを飼いますか」と、どちらがよいか、理由とともに考える。そして、「生き物はいつか死ぬ。それでもやっぱり生き物を飼いたいという人がいる。それって生き物ならではの良さがあると思うんですね。それをみんなで考えていきたいと思います。」と生き物の良さ考える活動に繋げていく。活動は初めにロボットと生き物の違いを挙げ、その後に「命のある生き物にしかできないこと、生き物だからこそできることがあると思ったことはありませんか。」と述べ、それについて子どもが考え、意見を出していた。

以下に「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの

授業]、「挙手・指名・発表のみからの脱却」の3観点から考察を行い、最後に安心できる学級について本授業を基に考察する。

第一に、「価値語・言動の価値づけ」についてである。5分の1黒板などによる価値語の植林や子どもの言動に対する価値づけについては、あまり見られなかった。しかし、「今書けてなくても、頭の中では、ちゃんと選んだということですね。ちゃんと理由があって選んでいるのであれば、どちらを選んでいても決して間違っているとは思いません。」と、自分の意見を、理由とともに考える態度を評価したり、まとめて「こうやって改めて考えることで、命のあるものと接するときに、どうしたらいいかを考えることができたと思います。」と授業で終わりではなく、その後の子どもの態度を評価しようとしていたりしていた。こうした評価の姿勢からも、新たな価値語が生まれる可能性があると考えられる。

第二に、「対話・話し合いの授業」についてである。本授業では、子どものみで行われる対話の活動は見られなかった。しかし、例えば「生き物には寿命があるけど、ロボットには寿命がない。」という子どもの意見に対して、「寿命がないっていうのはどういうことかな。」と他の子どもに問いかけ直している。そうすることで、教師を介してではあるが、子どもの意見を全体に共有し、納得解へとつなげていくこともできると考える。このように、友達の意見を聞き、自分の考えを述べるという経験を積み重ねることで、教師を介さない対話的活動へと対話のレベルを上げていくことができよう。

第三に、「挙手・指名・発表のみからの脱却」についてである。本授業では、子どもが挙手をする場面は多くなかった。教師と子どもによる対話を通して授業が展開され、子どもの発表の機会は発問に対する答えであった。その発表の際には、意見を書いている人を教師が指名し、指名された子どもが発表したり、「意見のある人立ちましょう」と言って起立したのち、発表したりといった形がとられていた。本授業においては、教師の求める絶対解があるのではなく、よりたくさんの意見が出ることを求めており、教師もそのことを子どもに伝えている。そのため子どもは、友達と違う意見や当たり前だと思えるような意見であっても積極的に発表しようとしていた。

最後に、安心できる学級ということについてこの授業を基に捉える。本授業では、ワークシートを使って授業が進められていた。しかし、ワークシートに意見を書けない子どもが数名見られた。そういった子どもには、教師が机間指導に入り、声掛けを通して子どもが意見を書けるように

支援していた。

菊池実践では、意見を書くことを苦手としている子どもに対して、「書けなければ友達の見聞を写していい」として子ども同士の意見を見合うような時間を取っている。そして始めは書けなかった子どもでも、授業が進むにつれて段々と自分なりの言葉で書けるようになることをねらいとしている。それを可能にするためには、友達の見聞を写すことをよしとする教師の空気感と、子ども同士意見を交流しあえる繋がりを作っていることが大切である。

### 3.3.3 高知県内 C 小学校における菊池実践を念頭に置いた授業の参観

学校及び学級の概要としては C 小学校の 20XX 年度の児童数は、261 名であり、特別支援学級が 4 学級設置されている。実践を行った学級は、第 6 学年 20 名であった。

20XX 年 4 月に授業が行われた。内容は菊池実践の内、「学級ディベート」を意識した内容であった。

行われたのは、社会科の歴史の授業である。「縄文時代と弥生時代、幸せな暮らしをしていたのはどちらか」という議題で、ディベートを行っていた。まず、縄文チーム、弥生チームが共に自分たちの意見を述べる(立論)。次にその意見を基に質疑をそれぞれのチームが考える。その際には、違う教室も利用し、縄文チームがその教室に移動をしていた。

質疑の時間では、応答側がスムーズに答えられるために、チームの人が手助けできるよう、何人かが一緒に前に出ることを許可している。そして、子どもからの要望により、質疑側も手助けのために数人が前に出ることを途中から許可していた。

最後に、質疑を受けた上で、自分たちの意見をもう一度述べる反駁を行った。

菊池実践における学級ディベートでは立論→質問→第一反駁→第二反駁と展開されることが想定されている。その上で、審判が勝敗を決める。本授業では第一反駁までの展開であり、審判も指名されてはなかった。

以下に、「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手・指名・発表のみからの脱却」の3観点から考察を行い、最後に安心できる学級ということについてこの授業を基に考察する。

第一に、「価値語・言動の価値づけ」についてである。ディベートは子ども主体の活動のため、5分の1黒板などを用いて価値語を示す価値語の植林はなかったが、授業開始前は「緊張することはいいことです。めっちゃくちゃ緊張してください」と言ったり、立論や質疑、反駁などで前に出

て発表した子どもに対して「ありがとう」と言って拍手したりして、授業に臨む子どもの姿勢の価値づけを積極的に行っていた。

さらに、友達の発表後、自然と拍手をしている子どもの姿を認め、「皆も拍手していいよ」と自然と出る拍手を価値づけ、それを教室全体に促していた。

第二に、「対話・話し合いの授業」についてである。ディベートは、議題に対して大きく賛成と反対の二つに分かれ、それぞれが立論、質疑、反駁を行う対話的な活動である。本授業は幸せな生活を送っていたのは縄文時代か弥生時代かに分かれ、それぞれがチームとなってディベートを行っていた。ディベートを行う上で大切になるものの一つが、進行役である教師である。立論・質疑・反駁に割く時間の配分や、子どもが思い通りに発表ができるような声掛けや雰囲気づくりをすることなど、重要な役割がある。本授業では具体的に、質疑の時間は1分間であったり、発表後はその子どもに対して必ず「ありがとう」を述べたりしていた。

第三に、「挙手・指名・発表のみからの脱却」についてである。本授業の進行上、立論・質疑・反駁それぞれで誰が発表するのかが予め決まっていた。そのため挙手はなく、指名と発表を主として授業が展開されていた。その中でも、子どもは自分の与えられた役割を果たすため、作戦タイムではしっかりと話し合い、個別に教師の下へ質問に向かう姿も見られた。

ディベートは、「挙手・指名・発表のみからの脱却」を目指すのに適した活動であると言える。発表のルールがはっきりしているため、誰でも発表できることや、対話的な活動になっているため、繰り返すことでディベート以外でも使える対話の力が身につくと考える。本授業においても、挙手ではなく、教師が役割を振ることで、それぞれの役割が決まっている様子があった。

最後に、安心できる学級についてこの授業を基に考察する。授業中の子どもの姿から見てきたことは、友達の発表後に自然と拍手をしている子どもや、作戦タイムの時に教師に個別で質問をしている子どもがいたことである。友達の発表後に自然と拍手をしているのは、授業で度々拍手をするという習慣があることと、直接的に自分にかかわらない発言などであっても拍手には参加する様子があるなど子ども同士の横の繋がりがあることによるものであると考える。作戦タイムの前に教師は「質問に来てもいい」ことを明示しており、随時子どもにも伝えていたので、作戦タイムで個別に教師に質問に来る子どももいた。それは、分からないことを聞くという行動力や、子どもと教師との

信頼関係が構築されてることを意味していると考ええる。この学級では、成長ノートに力を入れて学級経営がなされていた。成長ノートは、成長を考えることの他に、教師と子どもの縦の繋がりを作っていくものでもある。

このように、安心できる学級という視点で授業を捉えることで、子ども同士の横の繋がりがや、子どもと教師の縦の繋がりがと見えたと考える。

### 3. 3. 4 高知県内 D 小学校における菊池実践を念頭に置いた授業の参観

学校及び学級の概要について D 小学校の 20XX 年度の児童数は、22 名である。実践を行った学級は、第 5 学年 5 名、第 6 学年 2 名の計 7 名による複式学級であった。

20XX 年 5 月に授業が行われた。

以下に授業の様子をまとめる。

第一に、第 5 学年についてである。第 5 学年は、教材「世界でいちばんやかましい音」の「主人公である王子様の心情が変化したところはどこか」について考える学習活動である。

まず、文章全体の音読を行う。その際、最も読むのが遅かったが最後まで読み終えた子どもに対して、「最後一人になったけど、きちんと読めたね。素晴らしい。」と価値づけを行っている。

次に、心情が変化した部分を一人で考える時間を取る。時間になると「とも学び」を行い、意見の共有と納得解を導き出している。

第二に、第 6 学年についてである。教材「風切るつばさ」の「主人公であるクルルの心情が変化したところはどこか」について考える学習活動である。

活動のほとんどは、二人の対話で行われている。ホワイトボードを開放し、子どもが根拠となる文章の抜き出しなどを行っている。教師は子どもの発言に対し、「うん、分かっているじゃん？」と手で発言した子どもの肩を軽く押し、発言を教師ではなくもう一人の子どもに向けさせ、対話により活発になるような働きかけを行っている。

まとめでは、子どもがホワイトボードにまとめたものを振り返り、「じゃあクルルの気持ちが最も変化したところはどこ？今日は時間が無くなったので、振り返りをしよう。また明日続きをします。」と次時に繋げる発問を行っていた。

以下に、「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手・指名・発表のみからの脱却」の 3 観点から考察を行い、最後に安心できる学級についてこの授業を基に考察する。

第一に、「価値語・言動の価値づけ」についてである。授業全体で教師が説明する場面は少なく、タイムスケジュールの提示と学習リーダーを活用して、子どもが自分たちで学びを進めていた。

第5学年において、音読の際に最後に残った子どもがきちんと読み終えたことに対して価値づけを行っていた。その子どもは、皆よりも読むスピードがゆっくりで、最後まで残ってしまっても周りの友だちを気にしている様子はなかった。日ごろから、こうした価値づけを行っていることで、周りを気にすることなく自信を持って活動に取り組む姿勢が育まれているのだと考える。

第二に、「対話・話し合いの授業」についてである。

第5学年は、「とも学び」を行っていた。これは自分の意見を皆と共有し、出てきた意見を見比べながら、話し合い、納得解を導き出すものである。教師は黒板に子どもの意見を板書し、ネームプレートを用いながら視覚的な配慮を行っている。そのことで、意見が分かりやすく活動が活発になっていると考える。

第6学年は、授業全体を通して、対話的な活動が行われていた。教師は子どもの質問に答える程度の声掛けに留め、板書は子どもが1つのホワイトボードに行っていた。

2学年に共通していることは、子どもに黒板が開放されていることと、教師が子どもの視界から消えていることである。この二つの要素によって、対話的な活動が、子ども自身の手によって行われていると考える。

第三に、「挙手・指名・発表のみからの脱却」についてである。本時は、第5学年による「とも学び」や、第6学年による対話的活動などにより、挙手をして発表するという場面は見られなかった。子ども主体の活動が計画され、それに沿って子どもが活動することで、授業が展開されていたことが分かる。ここで重要なことは、発問とまとめであると考えられる。子どもがより対話的に活動するために発問を確立させ、その発問をまとめて振り返ることができるように授業を展開していく必要がある。本授業後の振り返りでは5年に対しては思考すべき観点がずれるなど、発問のブレが生じていたため、子どもの思考の途中で教師による修正の介入が必要になったことが指摘された。6年は子どもの思考が行き詰った際に、思考の視点を提示することによって、学びの継続を促す介入があったが本授業中にまとめに行きつくことはできなかった。よって、発問とまとめが計画的に行われることで、子どもの対話的な活動がより深まり、その結果「挙手・指名・発表のみからの脱却」に繋がっていくと考える。

最後に、安心できる学級についてこの授業を基に考察す

る。第5学年の音読の際に見られたように、最後まで残っても周りを気にせず活動をやり切るというのは、日ごろからそのような行動が価値づけられていることが分かる。この価値づけの積み重ねによって、音読だけでなく様々な活動において、子どもは安心して一人でも活動に取り組むことができるのだと考える。

また、複式学級の特徴として、授業が教師の直接指導と間接指導の時間に分かれている。間接指導の間は、学習リーダーによる対話的な活動が行われることが多い。そこで自由に発言し、活動を深めることができるように、教師が常に子どもの視界にいる時間を減らし、そうした中でも子どもが安心して活動に取り組めるように指導していくことが大切になると考える。そのために子ども同士の横のつながりをつくっていくことはもちろんのこと、教師の手が離れたところで活動を行ってもまとめに向かうことができるという、教師と子どもの信頼関係を築いていくことも必要であると考えられる。

複式授業において菊池実践を実施する際には、必然的に対話する授業展開が求められる。その対話を充実させるためにも日ごろのほめ言葉のシャワーなどの取り組みによって、横および斜めの関係を形成しておくことが重要であろう。間接指導が主となった場合、教師と子ども間の挙手・指名・発表という機会は少なくなる。また学習リーダー中心の授業展開においては直接指導が少ないことやそれぞれの学年の学習展開状況の確認が優先することが考えられるため「価値づけ」には工夫が必要であろう。

特別支援教育の観点からは、複式は良い意味でも一人ひとり違っていいが見えづらく、小規模の学習集団として納得解を導くことが優先され、みんなで導いた納得解がまとめになる。

一方で、複式ではない場合は一人ひとりの違いを活かしつつ、お互いに交流させつつも、それぞれが学ぶ集団になっていく傾向があるのではないかと考察した。

### 3. 4 高知県における菊池実践の取り組みの総合考察

第一に、菊池氏による師範授業についてである。いわゆる飛込授業と言われる授業が行われ、その中であっても子どもの対話を大切にされた授業が展開されていた。そして「一人ひとり違っていい」という価値語の植林とともに、一人ひとり違う詩を作らせるなど、自分の意見や自信を持って発表することを意識した授業展開となっていた。こうした指導の積み重ねが、安心できる学級へと繋がっていくのだと考察する。

第二に、参観した公開授業についてである。飛込授業と

は異なり、担任教師と子どもの関係が作られている中で、菊池実践を軸に考えられた授業を参観することができた。菊池実践の一つであるディベートを扱った授業や、複式学級での対話的活動を多く取り入れた授業、子ども一人ひとりと丁寧に接する授業が見られた。菊池実践の中でも、それを解釈した教師によってその授業は異なってくる。しかしながら、菊池実践で大切とされている安心できる学級づくりという点では、どの学級においても様々な手法で実践されていたと考察する。

#### 4. 考察

本研究では、子ども一人ひとりが自分らしさを発揮し、お互いを認め合うインクルーシブな学級経営を具体的に検討するために、菊池実践の取り組みを考察することを目的とした。方法は文献研究および授業分析であった。

具体的には、第一に、菊池氏の先行研究検討を行い、菊池実践と菊池学園の取組について、学級経営の特徴について考察した。

第二に、『DVD で見て学ぶ菊池省三・授業実践シリーズ』より菊池実践を検討し、「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手・指名・発表のみからの脱却」の3観点から考察を行った。

第三に、高知県 A 町の菊池実践の取組を、授業や学校訪問から分析し、障害の有無にかかわらず全ての子どもが活動に参加するインクルーシブ教育につながる学級経営について考察した。

第四に、菊池実践とインクルーシブ教育の関連について総括した。以下に4つの柱に従って、本研究で明らかになったことを示す。

第一の先行研究検討では、菊池実践はほめ言葉のシャワーや価値語、成長ノート、学級ディベートを通して子どもが話す力、書く力をつけるとともに、子どもと教師の縦のつながり、子ども同士の横つながりを形成し、子どもの成長を導いていた。菊池学園は、2016年度から A 町内全小中学校において菊池実践を行う取り組みであり、A 町全体で「価値語の植林」、「ほめ言葉のシャワー」、「成長ノート」を用いつつ「挙手→指名→発表からの脱却」、「対話・話し合いのある授業」を目指しつつ子どもの成長を促す試みであった。

第二に、18枚のDVD内に収録される14の授業の文字起こしを行うとともに、菊池氏の授業について検討した。特に「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手→指名→発表のみからの脱却」の3観点から考察を

行った。授業内における言動の価値づけとしての「価値語の植林」には、子どもをほめるという意図の他に、授業のリズムをつくることと、自分の意見を持って授業に参加させることの2つの目的があった。そして対話・話し合いの授業を成立させるには、子どもが自分の意見を持つことや意見を共有することを楽しむこと、多くの友達と交流することなどの指導があった。挙手→指名→発表のみから脱却するためには、絶対解としての正解がある発問ではなく、子どもから多く意見が出てくる納得解を導く発問をしていた。そうした授業の工夫によって子どもは発表に慣れ、自信を持って自分の意見を言えるようになっていた。

第三に、高知県の小中学校で参観した菊池氏の師範授業と菊池学園の授業の分析として「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの授業」、「挙手→指名→発表のみからの脱却」の3観点及び「安心できる学級づくり」の観点から考察した。菊池氏による授業では、子どもの対話を重視して「一人ひとり違っていい」という価値語の提示とともに、一人ひとり違う詩を創作させるなど、自分の意見を自信を持って発表することを意識した展開であった。菊池学園の授業は公開授業であり、菊池実践を軸に考えた共通の手法を用いつつ、担任教師と子どもの縦の関係と安心できる学級づくりの両方が追求されていた。

第四の菊池実践とインクルーシブ教育との関連について、学級経営の視点から「授業の時間」と「授業外の時間」とで重視すべきことについて検討を行った結果、授業の時間におけるインクルーシブな学級経営とは、価値語の植林によって子どもを繋げ、対話的な活動を行うことであった。授業外の時間におけるインクルーシブな学級経営とは、「ほめ言葉のシャワー」によって子どもの関係を強め、教室を自信と安心の場所にすることであると分かった。菊池実践の手法を用いたインクルーシブな学級経営は、教師が中心となって行われるというよりもむしろ、子どもの繋がりを強く意識したものであった。学級集団が育っていくにつれて、教師は子ども間の関係強化の補助的な役割を担い、価値語などでより良い方向に導くことに注力していた。その過程で発達障害の診断のある子ども等、特別な教育的ニーズが必要な子どもも含めて、子ども同士が互いの違いを認め、共に学び成長していけるよう指導していく役割を担っていた。

また総合的に「菊池氏による授業」、「高知県による菊池実践の取組」、「菊池実践とインクルーシブ教育の関連」の3観点から考察を行った。その結果、菊池氏や菊池実践に取り組んでいる小中学校は、価値語やほめ言葉のシャワー、成長ノートなどによって子どもが安心して成長し合う学



級づくり、授業づくりに取り組んでいることが分かった。本研究により、お互いを認め合うインクルーシブな学級を成立させるためには、教師が価値語や成長ノートなどを通して子どもの言動を承認し、ほめ言葉のシャワーや学級ディベートで話し合いが楽しいという気持ちを育てつつ、子どもをつなげる指導を行うことが重要であることが明らかになった。

## 謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

## 参考文献

- ・大橋俊太(2016)「言葉はつくるもの」『白熱する教室』臨時増刊号,pp.38-39.
- ・オフィスハル(2019)「DVD で見て学ぶ 菊池省三・授業実践シリーズ」VOL.1,VOL.2.
- ・菊池省三(2012)「一人ひとりが輝くほめ言葉のシャワー」日本標準.

## 引用文献

- 1 文部科学省(2021) 特別支援教育の現状,[https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt\\_tokubetu01-000012615\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf).
- 2 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)  
[www.mext.go.jp/content/20200212-mxt\\_tokubetu02-](http://www.mext.go.jp/content/20200212-mxt_tokubetu02-)

- ・菊池省三,関原美和子(2012)『菊池先生の「ことばシャワー」の奇跡』講談社.
- ・菊池省三,堀井悠平,乾孝治,渡瀬将基,牧野真雄(2015)『一人も見捨てない教育の実現』中村堂.
- ・菊池省三,菊池道場(2018)「個の確立した集団を育てる学級ディベート」中村堂.
- ・菊池省三,菊池道場(2018)『365日の学級経営 8つのメソッドでつくる最高の教室』明治図書.
- ・菊池省三,菊池道場広島支部(2019)『365日の価値語 プラスの言葉で成長に導く最高の教室』明治図書.
- ・菊池省三,菊池道場(2020)『365日のコミュニケーション指導 対話と絆をつくる最高の教室』明治図書.
- ・菊池省三,菊池道場(2021)『対話・話し合いの授業づくり』中村堂.
- ・栗林友恵(2015)「成長ノート」～菊池実践を通して学んだこと～『白熱する教室』2,pp.46-51.
- ・筒井勝彦監督,製作プロダクション オフィスハル,企画菊池道場 菊池省三(2017)『挑む 第二部』.
- ・山下純枝(2016) 安心感のある教室から、「自分から動ける子がうまれる」『白熱する教室』臨時増刊号,pp.34-35.

000004792\_16.pdf.

<sup>3</sup> 同上.

<sup>4</sup> 高知県教育委員会(2013)「夢」・「志」を育む学級づくり(小学校編)  
[www.pref.kochi.lg.jp/uploaded\\_life\\_91964\\_327195\\_misc.pdf](http://www.pref.kochi.lg.jp/uploaded_life_91964_327195_misc.pdf).

<sup>5</sup> 菊池省三,菊池道場(2018)『365日の学級経営 8つのメソッドでつくる最高の教室』明治図書.

