

岩手大学教育学部
プロジェクト推進支援事業

教育実践研究論文集

第8巻 2021

【目次】

附属学校 研究のまとめ（令和2年度）

1 附属特別支援学校

児童生徒の確かな力を育む学びを目指して

中村 くみ子・本間 清香・高橋 幸・細川 絵里加・佐藤 佑哉・小原 一志・上濱 龍也

令和2年度プロジェクト報告

6 中学校数学科における「個別最適化され創造性を育む学び」を実現するための指導モデルの開発

中村 好則・稲垣 道子・工藤 真以・浅倉 祥

12 幼稚園における環境構成のユニバーサルデザイン化の事例開発

－生活場面における物的環境に焦点化して－

柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・青山 慶・高橋 文子・小野 章江・千葉 紅子・渡邊 奈穂子・
餘目 陽子・佐々木 由美・藤澤 友美子・伊藤 さやか・岩下 マリ子・川村 真紀・吉田 美奈子・
佐々木 全・東 信之・佐々木 尚子・大森 響生・原田 孝祐・熊谷 美智子・沼崎 悠華

18 幼児教育におけるボール遊びを用いた運動能力の開発

清水 茂幸・清水 将・加賀屋 綾乃・千葉 紅子・渡邊 奈穂子・
高橋 文子・小野 章江・佐々木 由美・餘目 陽子・川村 真紀

24 社会参画の資質・能力を高める主権者教育とは

菊地 洋・木村 義輝・藤村 和弘・杉本 一晟

29 小中一貫で体育的思考力を育む学び

～試行錯誤場面での教師の関わり～

菅原 純也・遠藤 勇太・小野寺 洋平・金田 麟太郎・高橋 走・北 法子・清水 茂幸・清水 将

35 複式学級の特徴を生かした小学校家庭科の指導について

伊藤 雅子・石橋 和子

41 音や音楽に浸り、協働的に音楽活動をする児童を育てる指導の在り方に関する研究

小川 暁美・伊藤 陽平・松舘 慧・白石 文子

47 社会科地理的分野における防災学習に関する検討

藤村 和弘・木村 義輝・杉本 一晟・麦倉 哲・菊地 洋

52 1人1台端末を活用した理科授業の開発と評価

－探究過程の蓄積と「主体的に学習に取り組む態度」の育成及び評価－

平澤 傑・佐々木 聡也・小原 翔太・久坂 哲也・菊地 洋一

58 小学校体育における心と体の一体化を目指す実技コンテンツの開発

－学校と家庭で取り組む姿勢をととのえるプログラム－

清水 将・清水 茂幸・菅原 純也・遠藤 勇太・金田 麟太郎

64 中学校体育におけるICT機器を活用した運動量確保のための反転授業

清水 茂幸・清水 将・高橋 走・北 法子・菅原 純也・遠藤 勇太・金田 麟太郎

68 小学校外国語科・外国語活動におけるCLILの充実

－教科横断的な単元構成の開発を通して－

大森 有希子・遠藤 勇太・檜木 航平・白間 勇輔・ホール・ジェームズ

74 附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発（5）

－木工を題材とした作業学習における補助具のアーカイブ構築－

東 信之・佐々木 全・昆 亮仁・藤谷 憲司・品川 倫行・安久都 靖・
佐藤 信・坪谷 有也・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香

【学校安全学枠】

80 遠隔授業によるいじめ問題対応教師効力感の向上

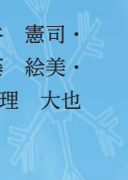
－実験群となる授業実践の報告－

山本 奨

【特別枠】

86 幼小接続期カリキュラムを活用した保育の実践

柴垣 登・千葉 紅子・餘目 陽子・渡邊 奈穂子・高橋 文子・小野 章江・佐々木 由美・川村 真紀・
今野 日出晴・中村 宗宏・金子 裕輔・小野寺 洋平・遠藤 真央



- 92 総合的な学習の時間を中心としたグローバル人材を育成する単元構想
 関戸 裕・堀籠 謙友・黄川田 健・上田 佳穂・松舘 慧・伊藤 陽平・田代 高章
- 100 生徒の主体的参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発(3)
 室井 麗子・佐々木 淑乃・大瀧 航・宇佐美 公生
- 108 知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発(2)
 中村 くみ子・藤谷 憲司・佐藤 佑哉・細井 奈美江・小原 一志・中村 真淑・阿部 大樹・岩崎 正紀・及川 和恵・
 日當 友恵・佐々木 千尋・細川 絵里加・齋藤 絵美・北村 かおり・熊谷 美智子・沼崎 悠華・佐々木 尚子・
 大森 響生・原田 孝祐・柴垣 登・上濱 龍也・鈴木 恵太・滝吉 美知香・東 信之・佐々木 全
- 116 幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム開発に関する研究(最終年度)
 ーより豊かな図形指導のあり方を目指してー
 工藤 真以・高橋 文子・片島 美津子・中村 好則・山崎 浩二ほか9名
- 122 異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について
 田代 高章・渡邊 奈穂子・板垣 健・阿部 智央・加藤 佳昭
- 126 小学校専科制の在り方について
 田代 高章・阿部 智央
- 130 小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発
 田代 高章・板垣 健・菅野 亨・川口 明子

投稿論文

- 134 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(16)
 ー学校等に対する巡回訪問による連携の実施体制ー
 佐々木 全・東 信之・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・千葉 紅子・中村 宗宏・三浦 隆・藤谷 憲司・
 小野 章江・川村 真紀・菅原 純也・橋場 美和・芳門 淳一・高橋 走・佐々木 弥生・齋藤 絵美・北村 かおり
- 140 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(17)
 ー授業参観と事後の共同検討の内容及び方法の開発ー
 佐々木 全・東 信之・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・千葉 紅子・中村 宗宏・三浦 隆・藤谷 憲司・
 小野 章江・川村 真紀・菅原 純也・橋場 美和・芳門 淳一・高橋 走・佐々木 弥生・齋藤 絵美・北村 かおり
- 146 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(18)
 ー個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」の実施事例ー
 佐々木 全・東 信之・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・千葉 紅子・中村 宗宏・三浦 隆・藤谷 憲司・
 小野 章江・川村 真紀・菅原 純也・橋場 美和・芳門 淳一・高橋 走・佐々木 弥生・齋藤 絵美・
 北村 かおり・小野寺 峻一・亘理 大也
- 152 育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領(2)
 ー知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」ー
 田淵 健・原田 孝祐・佐々木 尚子・大森 響生・中村 くみ子・藤谷 憲司・高橋 幸・
 本間 清香・細川 絵里加・佐藤 佑哉・小原 一志・東 信之・佐々木 全
- 159 知的障害特別支援学校高等部の作業学習における支援の有効性
 ー「手織班」の生徒1名を事例とした検証ー
 小原 一志・中村 真淑・菊池 美和子・星野 英樹・中村 くみ子・藤谷 憲司・
 佐々木 尚子・東 信之・佐々木 全
- 165 知的障害特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試み
 ー中学部「作業学習」を事例としてー
 大森 響生・東 信之・佐々木 全・高橋 幸・村上 瑠星・那須 星香・熊谷 知子・藤谷 憲司
- 171 知的障害特別支援学校におけるキャリア発達を促す授業づくり
 ー高等部「木工班」における作業学習を事例としてー
 原田 孝祐・東 信之・佐々木 全・品川 倫行・昆 亮仁・安久都 靖・藤谷 憲司
- 177 知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの要領開発の試み
 ー個別の指導計画に着目してー
 佐々木 尚子・東 信之・佐々木 全・中村 真淑・菊池 美和子・星野 英樹・安久都 靖・藤谷 憲司
- 183 知的障害特別支援学校小学部の生活単元学習における「各教科等を合わせた指導」の観点
 ー単元構想シートによる実践前後の学習指導案および児童個別評価の分析からー
 滝吉 美知香・佐々木 全・細川 絵里加・中村 くみ子

参考資料

- 189 令和2年度教育学部プロジェクト推進支援事業プロジェクト一覧

児童生徒の確かな力を育む学びを目指して

中村くみ子・本間清香・高橋幸・細川絵里加・佐藤佑哉・小原一志*, 上濱龍也**

*岩手大学教育学部附属特別支援学校, **岩手大学教育学部

(令和3年3月4日受理)

1 これまでの取り組みと学習指導要領から

前次研究での観点別評価の取り組みを通して、「主体的に活動する姿」の具体的な姿を3観点で整理していくことで学部間に連続性があることが確認された。一方で児童生徒が自分の力を発揮できる場面が広がるようカリキュラム・マネジメントが必要であることが課題として挙げられた¹⁾。

新学習指導要領²⁾においては、カリキュラム・マネジメントは、教育課程に基づいて組織的・計画的に教育活動の質の向上を図っていくものとされている。また、教育課程については学習の基盤となる資質・能力及び現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成できるように教科等横断的な視点で編成されるものとされている。

これらのことから、児童生徒がもつ力をより多くの場面で発揮できるような確かな力に育てていくためには、教科等横断的な視点を持ち、教育課程を編成していくことが必要だと考えた。そこで、学校生活の中心に据えている小学部「遊びの指導」「生活単元学習」、中学部及び高等部「作業学習」には、どのような各教科等の目標や内容が取り扱われているのかを明らかにし、教科別の指導等の学習内容との関連を整理していく。

2 研究の目的

本校の「育成を目指す資質・能力」を明らかにし、教科等横断的な視点で教育課程を見直し、生活場面で発揮できる確かな力の育成を目指す。

3 研究の方法と内容

(1) 小学部「遊びの指導」「生活単元学習」、中学部及び高等部「作業学習」において関連する各教科等の目標・内容の明確化

各教科等を合わせた指導において各教科等の関連を明らかにすることで、児童生徒が何を学んでいるのかを授業者が確認できるよう単元構想シート³⁾を活用することとした。なお、年度当初、単元構想シートは小学部版のみだったので、岩手大学教職大学院に中学部版、高等部版の開発⁴⁾を依頼し、それを活用することとした。

単元構想シートの作成にあたり、小單元ごとに学習活動を書き起こし、それらがどの各教科等と関連しているのかを授業者間で一つ一つ確認し、共有しながら作成を進めた。また、対象児童生徒については、関連する各教科等の目標・内容を学習指導案にも記載し、授業参観者と共有し授業研究会で話題にできるようにした。

(2) 授業研究会の実施

「授業づくりの視点」に基づいて実践された授業について、各学部3回の授業研究会を実施した。そのうち、1回は全校授業研究会とした。さらに今年度初の試みとなるが、全校授業研究会を公開授業研究会とし、県内特別支援学校や近隣の小中学校特別支援学級の教職員と授業づくりについての意見交換の場とした。なお、全校授業研究会を公開したのは2回である。(表1)

授業研究会では、「授業づくりの視点」に基づいて授業について振り返り、授業づくりについて意見交換を行った。また、学習指導案に掲載された関連する各教科等の目標・内容について、またはそれ以外にも関連が考えられるものについて意見交換を行った。

表1 授業研究会を実施した授業実践

	学習グループ・単元名
小学部	◎※たんぼぼ組（1・2年）遊びの指導 キラキラひろばであそぼう！ ○すみれ組（3・4年）生活単元学習 すみれのおまつりをしよう ○つくし組（5・6年）生活単元学習 ピザを作って食べよう
中学部	○石けん班 作業学習 作業Ⅲ 校内で注文販売をしよう ～みんなで石けん180本を作ろう～ ◎※クラフト班 作業学習 作業Ⅶ 注文販売をしよう③ ～みんなで「くまさんシリーズ」と「みにーわ」を作ろう～ ○園芸班 作業学習 作業Ⅲ 校内で注文販売をしよう ～ラベンダーポプリを89個作ろう～
高等部	◎木工班 作業学習 附特ベンチシリーズを作ろう ～注文販売をしよう～ ○手織班 作業学習 織物製品を作って販売しよう ～あにわ祭販売会～ ○陶芸班 作業学習 いろいろなお皿やカップを作ろう ～2月ガンプ工房販売会で販売しよう～

※○は学部授業研究会，◎は全校授業研究会，

◎※は公開授業研究

(3) 各教科等を合わせた指導（小学部「遊びの指導」「生活単元学習」，中学部及び高等部「作業学習」），及び各学部において「育成を目指す資質・能力」の検討

授業研究会や学部研究会の場で小学部の「遊びの指導」「生活単元学習」，中学部及び高等部の「作業学習」において「育成を目指す資質・能力」や，各学部において「育成を目指す資質・能力」について話し合いを行った。

1回目の全校授業研究会では全校で高等部の「作業学習」において「育成を目指す資質・能力」について話し合った。卒業後の生活にどんな力が必要なのか，学校に在籍しているうちにどのような力を身に付けることが大切なのかを自由に出し合い，出されたキーワードを基に高等部で検討した。

公開授業研究会となった2回目の全校授業研

究会では中学部「作業学習」，3回目は小学部の「遊びの指導」「生活単元学習」において「育成を目指す資質・能力」の学部案をグループ協議の中で検討した。その中で出た意見等を基に再度学部で検討を重ねた。

(4) カリキュラム・マネジメント

児童生徒の学びがつながるように，学校生活の中心に据えている小学部の「遊びの指導」と「生活単元学習」，中学部及び高等部の「作業学習」と各教科等で取り扱う学習内容や時期の整理を行うことを全校研究会で確認した。

4 結果

(1) 各教科等を合わせた指導における各教科等の関連について

初めは，関連する各教科等の目標や内容の洗い出しという意味で単元構想シートの作成に取り組み始めた。しかし，作成を進めるうちに，児童生徒の実態によって学習のねらいが異なることから同じ学習活動であっても関連する各教科等の目標や内容は異なるということが話題に上がるようになった。表2は，小学部で実際に作成された単元構想シートの一部分である。表3に単元構想シートに書き出された国語科の目標・内容を示した。

児童Aは，教師からの簡単な指示が分かり，指さしや簡単なサインで答えることができることから，スライドでペアの友達を確認した後，「誰と一緒に作りますか。」という教師の問い掛けにペアの友達を指さして答えるなどして学習することをねらっている。児童Bは平仮名を読み，言葉で簡単なやり取りをすることができるため，スライドでの活動内容の確認では，平仮名を読んだり，知っていることや考えたことを話したりしながら学習することをねらっている。このように実態に応じて学習のねらいが異なるため，関連する国語の内容がすべて同一とはならなかった。これは，単元構想シートを活用することで各教科等の視点を踏まえつつも「何を学ぶのか」という児童

生徒個々の学びについて考えたことの現れであると言える。

表2 単元構想シート作成例

期間時数	7月 1日 ~ 7月 2日(2時間)				
小単元名 (活動名)	スライドを見よう 作ってみよう				
児童名	主な学習活動	各教科等の内容			
		生活	37	43	
(3年・男) Aさん	・スライドを見る。 ・写真やイラストを選ぶ。 ・自分の係を知る。 ・ベアの友達を知る。 ・ゲームの道具作りをする。	国語	41	60	
		算数			
		音楽			
		図工	1		
		体育			
		自活			
		道徳			
		特活			
		外国			
(3年・男) Bさん	・スライドを見る。 ・写真やイラストを選ぶ。 ・自分の係を知る。 ・ベアの友達を知る。 ・ゲームの道具作りをする。	生活	37	43	
		国語	14	38	41
		算数			
		音楽			
		図工	1		
		体育			
		自活			
		道徳			
		特活			

表3 国語科の内容

	内 容
14	日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。
38	教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすること。
41	身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりすること。
60	教師と一緒に絵本などを見て、示された身近な事物や生き物などに気付き、注目すること。

また、この単元では算数に関連するボウリングに取り組んだ。教師は倒れたピンを数えることを促す際に「いくつ」「何個」ではなく「何本倒れたか数えよう」と単位を意識しながら声を掛けたことから、教師が支援について考える機会にもなっていたと考えられる。

その一方で単元構想シートを作成する上で関連する各教科等の内容に必然性があるのかを確認することや教科の内容を不自然に組み入れないように留意していくことがたびたび話題になった。

(2) 関連する各教科等の内容を踏まえた各教科等

を合わせた指導の授業づくり

単元構想シートを作成する際に関連する各教科等の内容について、授業者間で話し合い、共有し、授業実践を行った。そして、授業研究会で関連する各教科等の内容について話題にすることで、参観者が見た児童生徒の姿から関連する各教科等の目標や内容について多くの意見が出た。それらについて意見交換することで各教科等の視点を学ぶ場となった。

公開授業研究会を行った中学部「作業学習(クラフト班)」では次のような意見が出た。

- ・作業日誌の活用により、自分で作業の確認ができた、目標数が明記されており見通しをもつことができたりすることから、職業・家庭(職業分野)の「A職業生活」の中学部1段階及び2段階に示されている「ア 働くことの意義」につながるのではないかと。
- ・クラフト班は機械音の大きい環境での学習となる。言語でのやり取りができる生徒であっても相手の声を聞き取ることが困難である。その状況から表情やサインから相手の意図を汲み取ることには自立活動の「人間関係の形成」「コミュニケーション」にも関連するのではないかと。

授業者とは異なる視点で出された関連する各教科等の内容を共有することで、今後の授業づくりの際の参考になると考える。

(3) 「育成を目指す資質・能力」についての検討

これまでの本校の授業づくりを踏まえ、それぞれの学習のねらいや単元目標は「主体的に活動する姿」とし、「育成を目指す資質・能力」は「主体的に活動する姿」を実現するために「必要な力」であるということを確認した。小学部は「遊びの指導」と「生活単元学習」、中学部及び高等部は「作業学習」において「育成を目指す資質・能力」について学部研究会や全校研究会の場で検討を行った。その際に、具体的な児童生徒の姿を出し合ったり、その学習で何を学んでほしいのか、どんな力を身に付けてほしいのかなどについて意見交換したりすることができた。その後、

表4 各学部において「育成を目指す資質・能力」

	小学部	中学部	高等部
知識及び技能	学校生活の様々な活動や役割が分かり取り組む。	これまでの経験を基に活動内容や自分の役割が分かり取り組む。	目的や内容、役割が分かり、自分の力を発揮しながら精いっぱい活動する。
思考力・判断力・表現力等	自分で考え、選択し、自分なりの手段で思いを伝えながら取り組む。	仲間とともに活動する中で、自分で考えたり、思いを伝え合ったりする。	よりよく活動するために自分で考え、判断し、伝え合いながら活動する。
学びに向かう力・人間性等	様々な経験をし、好きなことや得意なことを増やしなが、みんなと楽しく取り組む。	仲間と協力し、やりがいを感じながら存分に取り組む。	自分から取り組み、仲間とともに、最後まで活動する。

表5 小学部「遊びの指導」「生活単元学習」において「育成を目指す資質・能力」

	遊びの指導	生活単元学習
知識及び技能	遊具や遊び場の使い方や体の動かし方が分かる。	活動内容や役割、体や手指の動かし方が分かり活動する。
思考力・判断力・表現力等	まねや工夫をして、友達や教師と一緒に遊ぶ。	選択や工夫をしたり、思いや考えを伝えたりしながら活動する。
学びに向かう力・人間性等	楽しく、自分から、繰り返し遊ぶ。	楽しく、進んで、最後まで活動する。

表6 「作業学習」において「育成を目指す資質・能力」

	中学部	高等部
知識及び技能	作業内容や手順・役割が分かり作業する。	手順や道具・用具の使い方が分かり、丁寧に、正確に、精いっぱい作業する。
思考力・判断力・表現力等	自分で考え、確認し、伝えながら作業する。	よりよく作業するために自分で考え、判断し、働く仲間と確認や報告しながら作業する。
学びに向かう力・人間性等	仲間とともに、目標に向けて作業する。	自分から作業に取り組み、働く仲間とともに、最後まで作業する。

各学部において「育成を目指す資質・能力」についても検討を行った。検討した「育成を目指す資質・能力」を表4から表6に示す。

(4) カリキュラム・マネジメントの実施

小学部、中学部は次年度の学習グループや単元内容が決定してから、検討及び整理を進める。高等部は「作業学習」に関連する各教科等の内容を「トライ学習（国語・数学）」でどのように扱っていくのかという検討を始めたところである。

5 1年次のまとめ

(1) 成果

①各教科等との関連を踏まえた各教科等を合わせた指導の授業実践

- ・各教科等を合わせた指導には多くの各教科等の目標・内容が関連していることが確認できた。
- ・児童生徒個々の目標や支援について各教科等の

視点を踏まえて考えることができた。

- ・私たち教師が各教科等の視点を学ぶことができた。

②「育成を目指す資質・能力」の明確化

- ・授業において育てたい力について共通理解を図ることができた。
- ・教師間の学習観や児童生徒観を共有することができた。

(2) 2年次に向けて

①カリキュラム・マネジメントの実施

それぞれの学習について学習内容、時期、期間などを見学生徒の学びが学校生活の中でつながるように検討及び整理し、配列していく。

②「育成を目指す資質・能力」を踏まえた授業実践

本校における「育成を目指す資質・能力」について全校で共通理解を図り、それを踏まえた授業実践を行う。「主体的に活動する姿」を実現するために

必要な力である「育成を目指す資質・能力」が身に付いたのか、また、どのように育成されていくのかを話題にしていきたい。

6 おわりに

これまで本校では「主体的に活動する姿」を目標とした授業づくりに取り組んできた。本研究に取り組むことで、そこに各教科等の視点が加わった。それにより、児童生徒が何を学んでいるのかが明らかになり、児童生徒個々の目標がより具体的になり、有効な支援について整理され、より一層「主体的に活動する姿」につながる授業づくりになってきていると感じている。

2年次となる次年度は、児童生徒の学びがつながるように整理、配列された指導計画を基に「育成を目指す資質・能力」を踏まえた授業実践を進めていく。その中で児童生徒がいつでもどこでも誰とでも発揮できるような「確かな力」の育成を目指していきたい。

文 献

- 1) 中村くみ子・昆亮仁・山口美栄子・高橋幸・伊藤慎悟・阿部大樹・上濱龍也(2020)：児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり－観点別評価の取り組みを通して－. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 7, 1-6.
- 2) 文部科学省(2017)：特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領
- 3) 田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也, 最上一郎, 名古屋恒彦(2020)：育成を目指す資質・能力を踏まえた各教科等を合わせた指導の授業づくりの要領の開発－特別支援学校小学部におけるアクション・リサーチから－ 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 7, 135-140.
- 4) 田淵健・原田孝祐・佐々木尚子・大森響生・中村くみ子・藤谷憲司・高橋幸・本間清香・細川絵里香・佐藤佑哉・小原一志・東信之・佐々木全(2021)：育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくり要領 (2) - 知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」 - 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 (投稿中)

中学校数学科における「個別最適化され創造性を育む学び」を 実現するための指導モデルの開発

中村好則*1, 稲垣道子*2, 工藤真以*2, 浅倉祥*2
 岩手大学教育学部*1, 岩手大学教育学部附属中学校*2
 (令和3年3月4日受理)

1. 背景と目的

令和元年12月に公表された文部科学大臣メッセージでは、GIGAスクール構想(児童生徒1人1台端末と高速大容量通信ネットワークなど)のもと、子供たち一人ひとりに「個別最適化され創造性を育む教育」を実現することの重要性が述べられている。これからのSociety5.0(超スマート社会)時代の教育では、ICT環境を有効に活用し、誰一人取り残すことのない公正に個別最適化された学びや創造性を育む学びを実現し、生徒一人ひとりの学びの質を深めることが求められている。そこで、本研究では、中学校数学科におけるICTを活用した「個別最適化され創造性を育む学び」を実現するためにはどのような指導が必要であるかを検討し、中学校での指導実践を通して、その有効性と課題を考察するとともに、それらをもとに「個別最適化され創造性を育む学び」を実現するための指導モデルを開発することを目的とする。

2. 研究の方法

本研究は、以下の(1)から(3)の方法で行う。

- (1) 「個別最適化され創造性を育む学び」に関する先行研究や文献等を調査し、本研究で目指す「個別最適化され創造性を育む学び」とはどのような学びか、ICTを活用した「個別最適化され創造性を育む学び」における学習活動とその留意点を明らかにする。
- (2) (1)の結果をもとに、中学校第2学年生徒を対象にした2つの指導事例(キュビナとロイロノートを活用した2つの指導事例)を提案・実践するとともに、生徒への質問紙調査を実施・分析し、その有効性と課題を考察する。

- (3) (1)と(2)の結果をもとに、「個別最適化され創造性を育む学び」を実現するための指導モデルを開発する。

3. 結果と考察

1) 「個別最適化され創造性を育む学び」とは

(1) 「個別最適化された学び」とは

2020年(令和2年)10月7日に中央教育審議会初等中等教育分科会から『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(中間まとめ)』が公表された(以下「中間まとめ」と記す)。そこでは、「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」と述べている(下線は筆者、以下同様)。

表1 「個別最適化された学び」とは

個別最適化された学び	
指導の個別化	学習の個性化
「指導の個別化」とは、基礎的・基本的な知識等を確実に習得させるため、ICTの活用等により支援が必要な児童生徒へのより重点的な指導などによる効果的な指導を行い、生徒一人一人の特性や学習進度等に応じ、指導方法・教材等の柔軟な提供・設定を行うとともに、 <u>自らの学習を調整しながら粘り強く取り組む態度</u> を育成することである。	「学習の個性化」とは、基礎的・基本的な知識・技能や情報活用能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、個々の生徒に応じた学習活動を提供することで、 <u>自ら学習を調整する</u> などしながら、その生徒ならではの課題の設定、生徒自身による情報の収集、整理・分析、まとめ・表現等、 <u>主体的に学習を最適化する</u> ことを促すことである。

「個別最適化され創造性を育む学び」とは、この「個別最適な学び」を通して、生徒の「創造性を育む」ことと捉えることができる。「中間まとめ」で

述べている「指導の個別化」と「学習の個性化」の概略を表1に示す。表1からは、「個別最適な学び」では、ただ単に生徒一人一人の特性や興味・関心、習熟度や学習進度等に応じた指導を行うだけでなく、生徒自らが自分の学習を調整しながら主体的に学習を最適化し粘り強く取り組むように指導を行うことが重要であり、そのような授業を構成するために ICT 活用を有効に活用することが必要であることが分かる。

(2) 「創造性を育む学び」とは

「中間まとめ」では、これからの時代は「予測困難な時代」であり、答えのない問いにどう立ち向かうかが問われることが述べられており、目の前の事象から解決すべき課題を見出し、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど、創造性をはじめとする新しい学習指導要領で目指す資質・能力が一層求められている。例えば、中学校学習指導要領総則(文部科学省2017a)では「生徒が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること (p. 77)」などとある。また、中学校学習指導要領数学編(文部科学省2017b)では「数学を既成のものともみなしたり、固定的で確定的なものともみなしたりせず、数学に創造的に取り組もうとする態度を養うことも期待される (p. 7-8)」や「発展的に考えるとは、数学を既成のものともみなしたり、固定的で確定的なものともみなしたりせず、新たな概念、原理や法則などを創造しようとすることである (p. 21)」「数学の学習では、このように創造的な発展を図るとともに、創造したものをより高い、あるいは、より広い観点から統合してみられるようにすることが大切である (p. 22)」などとある。このように「創造性を育む学び」が重要視されている。この創造性は、子供たちに必要な資質・能力を育成し、個性を生かしていくなかで育まれると考えられ、「個別最適化された学び」を通して「創造性を育む学び」を実現することが必要と考える。「個

別最適化」は「学びの方法」であり、「創造性」は「学びの目的」であると捉えることができる。

2) 「個別最適化され創造性を育む学び」における ICT を活用した学習活動

「個別最適化された学び」における ICT 活用は、今に始まったことではない。古くは CAI (Computer Assisted Instruction) や CMI (Computer Managed Instruction) などがよく知られている。これらは、生徒の習熟度等に応じた問題等をコンピュータが提示し、生徒の習熟度や学習進度等に応じた学習を進めることができ、多くの成果があったが、課題も少なくなかった。最近では、ICT 機器の高性能化・多機能化や AI 機能の搭載、クラウドやネットワークの活用などが可能となり、ICT を活用した「個別最適化された学び」には可能性と期待が高まっていると言える。

『学びのイノベーション事業実証研究報告書(平成 26 年 4 月 11 日、文部科学省生涯学習政策局情報教育課)』(以下「報告書」と記す)では、ICT を活用した個別学習(個別最適化された学び)における 5 つの学習活動(個に応じる学習、調査活動、思考を深める学習、表現・制作、家庭学習)について述べている。しかし、これらは一般的に述べているものであり、数学科の学習活動についてはない。そこで、これら 5 つの学習活動を参考に、数学科における「個別最適化された学び」での ICT を活用した学習活動について表 2 のように整理した。「個別最適化された学び」というと、すぐに a の「生徒一人一人の習熟度等に応じた学習活動」が頭に思い浮かぶが、c の「思考を深める学習活動」など様々な学習活動の中で ICT を活用した「個別最適化された学び」を取り入れていくことが大切である。以下に、それらの 5 つの学習活動について、「報告書」を参考に数学指導での ICT 活用の具体例を挙げる。

表 2 「個別最適化された学び」の ICT を活用した学習活動

「個別最適化された学び」の学習活動	
a	生徒一人一人の習熟度等に応じた学習活動
b	探究活動
c	思考を深める学習活動
d	表現・制作活動
e	家庭学習・反転学習

a. 生徒一人一人の習熟度等に応じた学習活動

知識・技能の習得や定着を目的に、生徒一人一人の習熟度に応じた問題が出題される AI ドリルを活用し、生徒の学習進度で主体的に取り組む学習活動や、生徒一人一人の学習履歴（スタディ・ログ）を蓄積し、生徒一人一人が自分の学習進度・習熟度等を把握し、取り組む問題の選択や時間などを自己調整しながら主体的に取り組む学習活動などが考えられる。

b. 探究活動

「データの活用」の学習場面で、生徒の興味や関心に応じた日常事象の実際のデータを、インターネットの活用や実験・観察で収集した後、そのデータを表計算ソフトなどを用いて、表やグラフ等を作成し、数学的に分析・考察する学習活動や、「図形」の学習場面においては、図形ソフトを用いて、取り組む問題の図形を作成し、作成した図形の形を変形することにより、図形の形が変わっても変わるものや変わらないものに着目し、成り立つ性質を探究する学習活動などが考えられる。

c. 思考を深める学習活動

シミュレーションや動画を活用することで、まずは数学的な概念や意味を視覚的にインフォーマルに捉えた後に、数式や数学的な用語を用いて、数学的な概念や意味の理解を深める学習活動や、授業支援システムを用いて、生徒一人一人の解答や考え方をグループやクラス全体で共有することで、自分の考えと他の生徒の考えを比較したり、多くの生徒の考えを分類・整理したりして、思考を深める学習活動、学習者用デジタル教科書やデジタル教材を活用して、これから学習するために必要な既習事項を確認し、生徒各自が不足する既習の学習内容を復習することで、既習事項と関連付けながら新しい学習内容を深く学ぶ学習活動などが考えられる。

d. 表現・制作活動

課題学習などの学習場面において、各自で取り組んでいる課題について、生徒各自が取り組んだ内容を数学的な表現方法（数学的な用語、式、表、グラフ、図等）を用いて表現するとともに、発表するための資料をプレゼンテーションソフトで作成する

学習活動などが考えられる。

e. 家庭学習・反転学習

学校で学習した内容の復習や宿題に取り組むため、各家庭においてオンラインでデジタル教材や AI ドリル等で学ぶ家庭学習や、学校で新しく学ぶ内容について、各家庭においてオンラインで動画視聴や例題解説を参照しながら学ぶ反転学習などが考えられる。

3) 「個別最適化され創造性を育む学び」の指導モデルを開発するための留意点

「個別最適化された学び」における ICT 活用の 5 つの留意点について「報告書」を参考に述べる。

(1) 「個別最適化」が目的ではなく、生徒の資質・能力を育成することが目的であること

「個別最適化された学び」における ICT 活用では、生徒一人一人が ICT を活用して、ただ単に個別に学習に取り組んでいるだけの孤立した学習にならないように注意する必要がある。個別に学習することが目的なのではなく、生徒一人一人の特性や興味・関心、学習進度や習熟度などを適切に把握し、生徒一人一人に応じた指導方法、教材や学習時間などを柔軟に提供したり設定したりして、生徒の資質・能力の育成を図ることが目的である。

(2) 「個別最適化された学び」と、一斉学習や協働学習との往還を図ること

学習指導要領で示されている知識・技能、思考力・表現力・判断力等、学びに向かう態度を育成することは、「個別最適化された学び」だけでは十分に育成することは難しいと考えられる。「個別最適化された学び」の成果を一斉学習や協働学習に生かし、一斉学習や協働学習の成果を「個別最適化された学び」に生かすことが重要である。つまりは、「個別最適化された学び」と、一斉学習や協働学習とを往還するような指導を計画し実行する必要がある。

(3) デジタル教材とアナログ教材（実物教材など）との連携や使い分けを図ること

「個別最適化された学び」において、デジタル教科書やデジタル教材のシミュレーションや動画を活用して、視覚的に思考を深めるような学習活動が

行われる。しかし、生徒によっては、シミュレーションや動画で確認するだけでなくは数学的な意味を想起できない場合もあり、学習場面によってはアナログ教材（実物教材など）に直接触れたり、動かしたり、観察したりすることが必要である。それらに配慮し、デジタルとアナログを連携させて使ったり、学習場面に応じて使い分けたりすることが必要である。

(4) 「個別最適化された学び」においても生徒主体の学習活動にすること

AIドリルでは、生徒の学習進度や習得度の状況によって、AIが問題を適切に判断し選択する。その場合は、生徒はAIから問題をただ単に与えられているという受動的な意識を持つことが考えられる。AIドリルにおいても、AIドリルにただ任せるだけでなく、学習履歴（スタディ・ログ）を自分で確認し、自分のつまずきに気づき、主体的に問題を選択し解決するような学習活動となるような工夫と配慮が必要である。

(5) 自分の学習を主体的に最適化し、粘り強く取り組めるようにすること

「個別最適化された学び」では、生徒の興味・関心に応じ、課題を設定し、生徒自身による情報の収集、整理・分析、まとめ・発表を行うなど、主体的に学習を最適化するとともに、学習履歴（スタディ・ログ）を活用して、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について工夫し、自己調整しながら粘り強く取り組めるように工夫することが必要である。

4) 「個別最適化され創造性を育む学び」の指導事例

(1) キュビナを活用した指導事例の概要

- ① 指導単元：式の計算，連立方程式，確率
- ② 対象学年：附属中学校 第2学年 生徒140名
- ③ 実践期間：4月～12月
- ④ キュビナの活用回数：7.5回（クラス平均）
- ⑤ キュビナの活用時間：平均15分位/1授業
- ⑥ キュビナ（AIドリル）について

キュビナの特徴は、⑦生徒のつまずきの原因をAIが解析し、生徒のつまずきに応じた問題を選択し出題、⑧ヒントや解説アニメーションが充実

し、反転学習や家庭学習にも対応、⑨作図機能やグラフ機能など数学に必要な機能の搭載、⑩生徒の取り組んだ問題、解答時間、正答率などの学習履歴（スタディ・ログ）の収集と分析などである。

(2) ロイロノートを活用した指導事例の概要

- ① 指導単元：式の計算，連立方程式，確率
三角形と四角形（今後実践予定）
教師のみの使用は上記の単元に、1次関数、平行と合同、箱ひげ図を加える。
- ② 対象学年：附属中学校 第2学年 生徒140名
- ③ 実践期間：4月～12月
- ④ ロイロノートの活用回数：5.3回（教師のみの使用を含めるとほとんどすべての授業で使用）
- ⑤ ロイロノート（カード共有型クラウド）について
ロイロノートの特徴は、⑦文字や絵、写真などのデータをカードに作成し、作成した複数のカードをつなげることができること、⑧作成したカードは、全員で共有したり、特定の人に送ったりできること、⑨作成したカードを保存し活用できること、⑩シンキングツールがあり、カードの整理や分類等が簡単にできることなどである。

5) 質問紙調査の結果と考察

(1) キュビナを活用した指導事例の結果と考察

12月下旬に実施した質問紙調査（4段階法）の結果（表3）、平均値2.5よりも高かった項目は、16項目中13項目（81.3%、N=16）であった。特に、「1. キュビナの操作は簡単であった（3.7）」「6. 数学の理解度を確認できた（3.1）」「15. 学習内容の定着に役立った（3.0）」「16. キュビナを活用した授業は好き（3.0）」と3.0を超えており、これらの項目は肯定的に捉えた生徒が多かった。このことは、表4の自由記述からからもうかがえる。例えば、A2の内容からは、キュビナでの学習が学習内容の定着に役立ったことが分かる。A1やA10の発言からはつまずきの確認ができたことがわかる。つまり、留意点の(4)や(5)に効果があることが示唆される。

一方で、問題の難易度（A7, A8）やネット環境（A5）の課題があることも分かった。

表3 質問紙調査の結果 (キュービナ)

質問項目	平均	SD
1. キュービナの操作は簡単であった。	3.6	0.79
2. 問題が速く解けるようになった。	2.6	0.98
3. 難しい問題が解けるようになった。	2.3	0.93
4. 基本的な問題での間違いが減った。	2.7	1.02
5. 数学の問題を解く力が伸びた。	2.7	0.99
6. 数学の理解度を確認できた。	3.1	0.95
7. 数学のつまづきを確認できた。	2.9	1.02
8. 以前より数学が好きになった。	2.4	1.08
9. 以前より数学が得意になった。	2.4	1.03
10. 数学の学習が意欲的になった。	2.6	1.05
11. 主体的に問題に取り組んだ。	2.7	1.06
12. 問題は適した問題であった。	2.9	0.94
13. 学習内容の理解に役立った。	2.9	1.01
14. 授業内容の理解に役立つ。	2.9	1.00
15. 学習内容の定着に役立った。	3.0	0.96
16. キュービナを活用した授業は好き。	3.1	1.00

表4 主な自由記述 (キュービナ)

A1: 自分のページで進められ、分からない問題はヒントがあるので自分のつまづきに気づける。計算スペースがノートと違い、紙の無駄にならなくてよい。
A2: <u>しっかり学習したことを定着させることができる</u> と思うので、これからも使いたい。
A3: Qubena でまちがったところはもう1度でてくるので分からないをなくせたと思う。また、解説もあって分かりやすかった。
A4: 問題が基本的なのが多くて苦手な単元でもやりやすい。個人個人が解けるから楽。
A5: 出てくる問題は基礎が分かりやすいが、 <u>インターネットの環境が悪く、ログインや問題の表示まで時間がかかる</u> 。
A6: 自己認知できるので良いと思います。しかし、AI側の誤認識が多いです。
A7: <u>問題が簡単すぎる</u> 。
A8: 操作などは非常に簡単であるが、 <u>問題の難易度があまり変化していない</u> 気がする。
A9: Qubena を活用することで、解説などが分かりやすく、 <u>自分の間違ったところを確認しながら進めるので良い</u> と思った。
A10: Qubena は問題が解きやすいし、解説も分かりやすいのでとても使いやすいです。テスト前など <u>自分のつまづきを見つけて直す</u> ときに使えばいいと思います。

(2) ロイロノートを活用した指導事例の結果と考察

12月下旬に実施した質問紙調査(4段階法)の結果(表5)、平均値2.5よりも高かった項目は、16項目(100%, N=16)であった。特に「1.ロイロの操作は簡単であった(3.7)」と「他の生徒の考えを知ることができた(3.6)」は3.5以上であり強い肯定的回答が多かった。

表5 質問紙調査の結果 (ロイロノート)

質問項目	平均	SD
1. ロイロノートの操作は簡単であった。	3.7	0.74
2. 他の生徒の考えを知ることができた。	3.6	0.75
3. 積極的に自分の考えを発表できた。	3.0	1.02
4. グループでの話し合いが活発になる。	3.3	0.91
5. クラスの話し合いが活発になる。	3.3	0.91
6. 自分の考えをまとめるのに役立つ。	3.4	0.80
7.グループの考えをまとめるのに役立つ。	3.4	0.84
8. クラスの考えをまとめるのに役立つ	3.4	0.91
9. 数学の問題解決に役立った。	3.1	0.93
10.以前より数学が好きになった。	2.6	1.10
11.以前より数学が得意になった。	2.5	1.05
12.以前より数学が意欲的になった。	2.8	1.09
13.主体的に問題に取り組んだ。	2.9	1.07
14.授業内容の定着に役立った。	3.2	0.93
15.学習内容の定着に役立った。	3.1	0.93
16.ロイロノートを活用した授業は好き。	3.3	0.91

表6 主な自由記述 (ロイロノート)

B1: 他の人との学び合いが簡単にできるようになった。自分の考えを思考ツールなどで簡単にまとめられると思う。
B2: クラスのいろいろな人の考え方を知ることができて、とてもためになると思います。
B3: ロイロノートは、ほかの人の考えや問題の解き方が分かるので新たな発見ができた。また、グループの意見や解き方をまとめるのに役立った。
B4: 他人の考えをすぐ知れるから、わざわざ聞く必要もなく便利。ロイロの方が話し合いしやすい。
B5: 使いやすい。例えば、まとめたり発信したりがしやすい。だが、Qubenaと同じでネットの速度が遅い。
B6: 紙のほうが分かりやすい気がします。
B7: ノートを使った授業も大切だと思う。復習が難しい。
B8: ロイロは他人の考えなどを共有したりすることができるため自分にはなかった考え方を身に付けることができる。しかし、クラス単位になってくるとロイロよりノート(紙)の方が考えをまとめやすい気がする。
B9: ロイロノートを利用することで、相手の考え方や使った図などを書き込むことができるので、自分が分かりやすい図で相手に伝えたり、逆に相手から教えてもらうこともできるから良いと思う。
B10: 他人がどう考えたのかをタブレット1台で簡単に見ることができ、分からないところやもっと知りたいところを聞きやすいです。

次に高かった項目は「6.自分の考えをまとめるのに役立つ(3.4)」「7.グループの考えをまとめるのに役立つ(3.4)」「8.クラスの考えをまとめるのに役立つ(3.4)」で、ロイロノートの活用は「考え方をまとめるのに有効と言える。このことは自由記述(表6)からも分かる。これらより留意点の(2)の協働学習との往還に効果があることが示唆される。

4. 指導モデルの開発

指導モデルは、1時間の授業を想定し、以下の3つの指導モデルを開発した。特に、留意点の(2)の個別、一斉、協働学習の往還と留意点(4)と(5)の主体的な学びや学びの自己調整を図るように開発した。

(1) 「知識・技能」習得型(表7)

数学的な知識や技能等の習得を目的とする指導モデルである。導入の段階で、ロイロノートで課題を提示する。展開では個別に自力解決し、その結果をロイロノートに記入し共有する。グループで各自の解答を比較する協働学習を行う。結末の段階で、本時の学習内容をキュビナを用いて確認する。

表7 「知識・技能」習得型指導モデル

段階	活動	目的	ICT
導入	一斉	課題提示	ロイロノート
展開	個別	自力解決	ロイロノート
	協働	共有・比較	ロイロノート
結末	個別	習得	キュビナ

(2) 「概念・意味」理解型(表8)

数学的な概念や意味の理解を目的にした指導モデルである。導入の段階では、本時の学習内容に必要な既習事項をキュビナで確認する。展開の段階で、ロイロノートで課題を提示し、グループごとにロイロノートを活用しながら協働的に課題を解決し比較する。結末では、グループごとの学習内容をロイロノートでクラス全体で共有し、分類・整理する。

表8 「概念・意味」理解型指導モデル

段階	活動	目的	ICT
導入	個別	既習事項確認	キュビナ
展開	一斉	課題提示	ロイロノート
	協働	共有・比較	ロイロノート
結末	一斉	練り上げ	ロイロノート

(3) 「思考力・判断力・表現力等」育成型(表9)

思考力・判断力・表現力等の育成を目的とする指導モデルである。導入では、ロイロノートで課題を提示する。展開ではグループごとに協働で問題解決し、その結果をクラス全体で共有し比較する。結末で、キュビナで本時の発展問題に取り組む。

表9 「思考力・判断力・表現力等」育成型指導モデル

段階	活動	目的	ICT
導入	一斉	課題提示	ロイロノート
展開	協働	問題解決	ロイロノート
	一斉	共有・比較	ロイロノート
結末	個別	課題演習	キュビナ

5. まとめと課題

本研究では、2つの指導事例と生徒への質問紙調査結果の分析をもとに、3つの指導モデルを開発した。開発した3つの指導モデルは、単元の指導目標に応じて適切に位置付けることが重要である。今後は、開発した指導モデルをもとに、実践を行い、指導モデルの改善を図ることが課題である。

また、今回は、キュビナとロイロノートの活用を前提として指導モデルを開発したが、他のソフトウェア等を活用した指導モデルを開発することも検討したい。

謝辞

授業と質問紙調査にご協力いただきました生徒の皆さんに感謝いたします。

引用文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2020)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(中間まとめ) 令和2年10月7日』。
- 文部科学大臣(2019)『子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育ICT環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～《文部科学大臣メッセージ》 令和元年12月19日』。
- 文部科学省(2017a)『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説総則編(平成29年7月)』, 東山書房。
- 文部科学省(2017b)『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説数学編(平成29年7月)』, 日本文教出版。
- 文部科学省生涯学習政策局情報教育課(2014)『学びのイノベーション事業 実証研究報告書(平成26年4月11日)』。
- Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース(2018)『Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる, 学びが変わる～(平成30年6月5日)』。

幼稚園における環境構成のユニバーサルデザイン化の事例開発

—生活場面における物的環境に焦点化して—

柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・青山慶*, 高橋文子・小野章江・千葉紅子・渡邊奈穂子・餘目陽子・佐々木由美・藤澤友美子・伊藤さやか・岩下マリ子・川村真紀・吉田美奈子**, 佐々木全・東信之***, 佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・熊谷美智子・沼崎悠華****

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属幼稚園, ***岩手大学大学院教育学研究科, ****岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

(1) 特別な支援の必要な幼児の増加

幼稚園に教育上特別な支援を必要とする幼児が在籍している状況については、ベネッセ教育総合研究所が2018年に実施した「第3回 幼児教育・保育についての基本調査ⁱ」の結果がある。同調査の結果では、障害のある幼児・特別に支援を要する幼児がいる園は、園種を問わず、公立・公営の園では9割前後、私立・私営の園では7割～8割あり、幼稚園・保育所とも経年で増加していることが示されている。このように、国公立、私立を問わず、障害のある幼児・特別な支援を要する幼児が年々増加し、現在ではほとんどの園にそのような幼児がいる。そのような状況の中で、いずれの園においても適切な指導を行うことが求められている。

(2) 幼稚園におけるユニバーサルデザイン化

現行幼稚園教育要領の総則に示されているように、幼稚園教育の基本は、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであること」(文部科学省 [2017] 3) が基本である。そのため教師は、「幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるもの」(文部科学省 [2017] 3) とされている。その上で教師は、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人

の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない」(文部科学省 [2017] 3) とされている。

このように幼稚園においては、幼児が主体的に活動できるように環境構成を行うことが重要であり、特別な支援を必要とする幼児に限らず、様々な環境構成の工夫が行われている。そのため、幼稚園における環境構成のユニバーサルデザインⁱⁱ化は、新たに何かを行うというよりも、もともと行われている環境構成を基盤にして、特別な支援を必要とする幼児にとってよりわかりやすくするために必要な工夫を行うという視点を加えたものと考えられる。

(3) 岩手大学教育学部附属幼稚園の状況

特別な支援の必要な幼児が在籍する状況は岩手大学教育学部附属幼稚園(以下「本園」とする)においても同様である。そのため、本園では定期的にケース会議を開催し、支援の必要な園児についての情報の共有や支援内容・方法の検討を行っている。また、大学の附属学校特別支援教育連携専門委員会委員(大学教員)による定期的観察と支援内容・方法等の助言を受けるとともに、同委員会委員と本園教員による合同のケース会議を行い支援内容・方法の改善や充実に生かしている。

環境構成については、全ての園児が主体的に園での生活や遊びに取り組めるように様々な工夫を

行っている。特に本園で初めて幼稚園生活を経験する3歳児,4歳児にとって,4月当初は見ることに、聞くことが初めてのことが多く、登園後の荷物の整理や、遊んだ後のおもちゃの片付けなど戸惑うことも多い。そのために見てわかるための工夫が随所に行われている。以下その例を示す。

①荷物の片付け場所 (3歳児)



上靴入れ (男女別)



コップの片付け場所 (園児別)

自分の荷物を片づける場所を分かりやすくしている例である。上の写真では、男女別になっている上靴の袋入れのカゴを、色と男女別の絵で示している。下の写真では、個人別になっている置き場を動物や乗り物の絵などで示している。絵は各園児で決まっており、カバンを掛ける場所なども同じように表示がされ、絵を見れば自分のものを置く場所がわかるようにされている。

②おもちゃの片付け方の例示 (3歳児)

ままごと遊びに使うお皿や茶わん、スプーン、フォークなどの片付け方の例示である。上の写真では、棚の左上に片づけられた状態の写真が例示されている。また下の写真では、少しわかりにくいそれぞれの棚に、そこに片づけるものの写真が貼られており、どの棚に何を片づければよいかが見てわかるようになっている。



②登園後の荷物の片付け (4歳児)

登園後最初に行う活動として、自分が持ってきた荷物を片づけることがある。カバンからコップや連絡帳、お手紙入れなどを出し、それらを所定の位置に片づけるのであるが、これがなかなかスムーズに行えない園児がいる。そのために、何をどこに片づければよいのか、またこの時間帯に何をすればよいのかが一目で見てわかるようになっている。



2. 方法

本研究では、生活場面における物的環境のユニバーサルデザイン化に焦点化して以下の取組を進めた。先に述べたように、本園では園児が主体的に活動できるよう様々な工夫が行われている。それらの工夫があつてなお、園児たちが生活の中で

スムーズに活動できていない場面（困っている場面）はどのような場面なのかを明らかにした。その上で、それらの場面で園児が何をやるかがわかり見通しを持って活動できるようにするための改善を図ることとした。

まず、園児たちが生活の中でスムーズに活動できていない場面（困っている場面）はどのような場面なのかを明らかにするために、教員にアンケート調査ⁱⁱⁱを実施した。結果として、以下のような場面とその原因として考えられることが明らかになった（表）。

例えば、着替えが難しい場面では、着替えの手順がわからないためであったり、片付けへの切り替えができていない場面では、片付け後の生活の楽しさがイメージできていなかったり、片づける場所がわかっているようでわかっていないなどである。

表 園児たちが困っている状況とその原因

活動	場所	子どもの様子	原因
・着替え袋をかける ・衣服の調節	・廊下 ・移動式カバン掛け	・着替え袋を着替え袋に入れ、その袋を掛ける物として、かばん掛けを利用している。(衣服の調節の為に脱いだスモックも同様) ・掛けるフックに上手くかけられないでいる。	・保育室の広さを保障する為、かばん掛けは全員登園後廊下に置いている。しかし、スモックの脱ぎ着、袋をかける際、教師の目が届きやすいよう室内に置くことが増えた（暑くなってきた6月頃から）。
		・靴や帽子を自分のところの上や下・右・左に置いたり、そこから取ってしまう。	・自分のマークをよく見ないで、なんとなく置いたり、取ったりしている。
・手洗い・うがい	・水飲み場	・手洗い・うがいをいつまでもやって水遊びになってしまう。	・手洗いの手順は貼っているが、 <u>うがいの回数や時間については明確ではない。</u>
・着替え	・廊下	・自分で着替えを進めることが難しい。(今は自分なりのペースで進めている)	・着替えの手順が分からない。
・片付け	・遊んでいる場所	・遊びから片付けへの切りかえができない。	・片付け後の生活の楽しさがイメージできない。
・降園準備	・コップ置き場 おたよりファイル	・準備の時にコップを先に取り残すために残ってしまう。 ファイルを忘れることもある。	・いつも同じ順でなくてもできるようになってきているものの、自分で何を入れたか確かめる気持ちになっていない。
・片付け	・園庭、部屋	・自分から片付けはじめを意識できない。 「針が○になるまでに手洗い等も終わって座る」のような指示だと動ける。	・”集まる時刻”の表示では、 <u>どれくらいの時間がかかるかわからない子もいるのか。</u>
・遊び	・テーブル等	・切ったあとのゴミが散らかる。 制作テーブルにはいつもゴミ箱を置いているが、入れない子もいる。 別の場を作った時にはもっと散らかる。	・ゴミ箱が複数ないといけない。 紙を切るときは、どの場においても小さなゴミ箱をもつていった方がよいことが習慣づいていない。
・登園時の荷物の片付け	・廊下 ・教室内の各自の荷物棚	・所持品の始末をする前に、自分の興味が向いたところに行ったり、やったりしてしまう。	・所持品を始末するというよりも、興味があることを優先させてしまう。
・遊びの片付け	・保育室 ・園庭 ・ホール	・片付けの時間と分かっているにもかかわらず片付けに気持ちが向かない。	・片付ける場所が分かっているようで分かっていない。 ・片付けをすること自体が嫌だと感じている ・物を出し過ぎていて、片付ける気にならない。
・手洗い・うがい	・保育室 ・手洗い場	・水を出し過ぎてしまい、床を汚したり、服を濡らしてしまう。	・一気に蛇口を開いて（あけて）しまう。 <u>調整できていない。</u> ・ふざけてやっているところもある。

3. 取組

アンケート結果に基づいて、見通しをもって活動できるための工夫や、活動の内容がよりわかりやすくなるための工夫など様々な取組を行った。ここでは、その中のいくつかの取組について述べる。

(1) 見通しをもって活動できるための取組

① タイムタイマーの活用

従来から年長組では、時計の絵を使って活動の終了や次の活動に移る時間を示していたが、時計が読めない年少組の園児たちが、視覚的に見てわかるようにタイムタイマーを活用した。



年長組で使用している時計の表示



年少組で使したタイムタイマー

タイムタイマーは、残り時間を示す赤い円盤が少しずつ減っていき、0の位置になるとタイマーが鳴るもので、時計が読めない年少組の園児にとって視覚的に「あとどれくらい」がわかるものである。タイムタイマーを部屋の中の見やすい場所に掲示することで、あとどれくらいを意識するようになったり、遊びから片付けへの移行がスムーズになったりするなどの効果があった。

② 掲示物の整理

部屋の壁面には、園児たちの作品や一日の予定など様々な掲示物がある。掲示物の内容によって掲示位置を整理し、また一日の予定など強調したいものをより目立たせる工夫をした。



整理前の壁面



整理後の壁面

整理前の壁面では、様々な掲示物が区別なく掲示されていたが、掲示物のスペースを分け、一日の予定は枠で囲んで強調している。それまで一日の見通しをもちにくかった園児が、予定の掲示スペースがはっきりして見やすくなったことで意識化ができ、自分で確認しながら行動するようにな

るなどの効果があった。

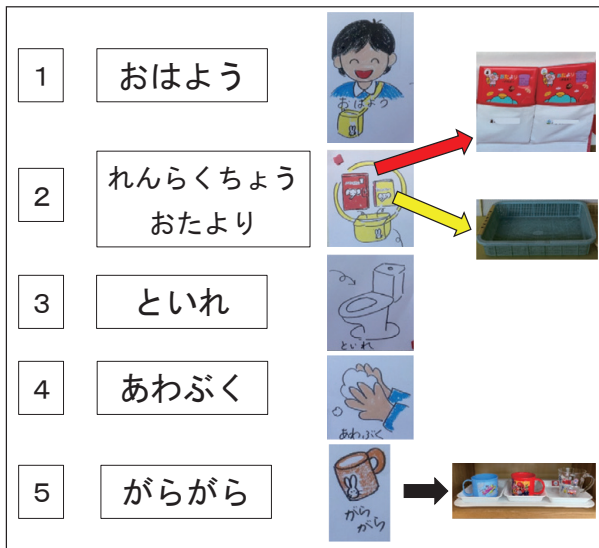
(2) やることがわかるための取組

①活動の手順の示し方の工夫

登園後の荷物の片付けの際に、何をどうすればよいのかをわかりやすくするための取組は先に述べたとおりである。しかし、やる内容がわかっても、どういう順番でやればよいのかわからないために活動が止まってしまう園児もいる。そのような園児には、内容だけでなくやる順番もわかるようにした。



やる内容がまとめて示された掲示



やる内容と順番が示された掲示

どのような順番でどのようにやれば早く片付けが終わり、自分がやりたい遊びにかかれるかは、園児一人一人が考え、自分なりのやり方を工夫し

ていくことが、主体性を育てようとする幼稚園教育の本来の目的である。しかし、上の写真のような掲示だけではわかりにくい園児がおり、そのような園児には下の写真のような掲示を行うことも有効である。

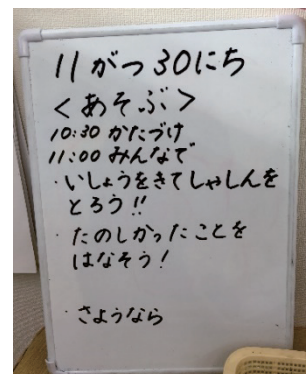
②個人の持ち物の整理

個人で使用するハサミや筆記具などは個人用の棚のカゴに入れて保管しているが、その整理がなかなかうまくいかない園児がいる。そのような園児には、下のような写真を用意し、このようにカゴに入れればうまく整理することができるという見本を示すことも効果があった。

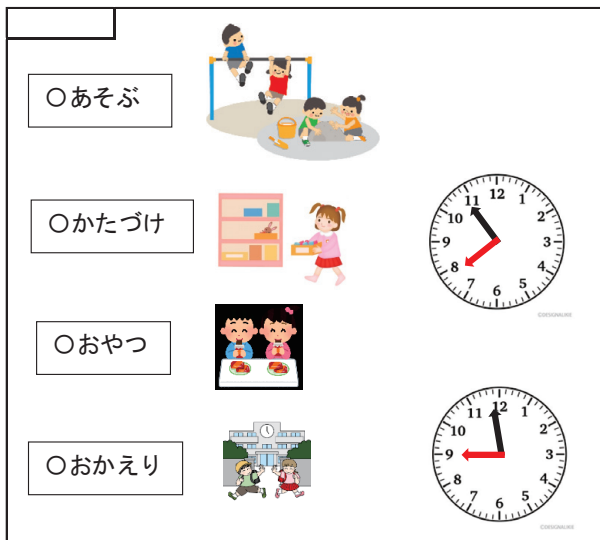


③活動の提示

一日の見通しをもつこととも関連するが、それぞれの活動の中で何をやるのかが合わせてわかるための工夫も必要である。



年長組の提示



年中・年少組での提示

年長組では、小学校への移行を想定して文字による提示も必要であるが、年中・年少組ではイラストとの組み合わせなど発達段階に応じた提示の工夫を行うことが効果的であった。

4. 考察

本園では、最初に述べたように、園児が自分でわかって活動できるようにするための様々な工夫が行われている。しかし、そのような工夫だけではスムーズに活動できずに困っている園児がいる。そのような園児に対しては、個々のニーズに合わせた支援や工夫が必要である。本研究では、これまでから行っている工夫を基盤に、個々のニーズに合わせた支援や工夫を行うことが有効であることや、他の幼児にとってもわかりやすい環境づくりにつながることを確認できた。

5. まとめ

幼稚園教育の基本はあくまでも園児一人一人の個性を尊重し、主体性を育てることにある。過度な支援や配慮は、園児の個性や主体性を損なうことにつながる虞がある。幼稚園教育の基本と必要な支援の両面から適切なユニバーサルデザイン化について検討することが求められる。

本研究では、あくまで生活場面に限定して取組や検討を行い、幼稚園生活の中で最も重要な遊び

の場面でのユニバーサルデザイン化については対象としていない。本研究の成果も踏まえて、遊びの場面におけるユニバーサルデザイン化について研究を進めることが次の課題である。

引用文献

文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領<平成 29 年告示>。フレーベル館。

- i ベネッセ教育総合研究所が、2018 年 11 月から 12 月にかけて、全国の 16,037 の園児数 30 人以上の公立・私立幼稚園、公営・私営認可保育所、公営・私営幼保連携型認定こども園の園長・所長・施設長、副園長(教頭)・副所長・副施設長、主任等を対象に郵送で実施した調査。調査項目は、環境や設備、保育者の状況、教育・保育目標、要領・指針への対応、教育・保育活動、保幼小接続、園の運営上の課題、保護者とのコミュニケーションなどである。有効回答数は 4,565 園(有効回答率 28.5%)である。結果について現在速報版がウェブ上で公開されている。

<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=5444> (2020. 11. 20 閲覧)

- ii ここでいうユニバーサルデザインとは、2012 年に中教審の特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」に示された以下の定義に従う。

バリアフリーは、障害によりもたらされるバリア(障壁)に対処するとの考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインはあらかじめ、障害の有無、年齢、性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすいよう都市や生活環境をデザインする考え方。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325887.htm (2020. 12. 26 閲覧)

- iii 岩手大学教育学部特別支援教育科の鈴木恵太准教授作成の「ユニバーサルデザインに基づいた保育環境づくりチェックリスト(案)」の中の項目の一つである「落ちて遊べない遊びや活動に取り組める環境を整える」という視点から、園児たちが生活の中でスムーズに活動できていない場面(困っている場面)とその原因として考えられることを回答するもの。

幼児教育におけるボール遊びを用いた運動能力の開発

清水茂幸・清水将・加賀屋綾乃*、千葉紅子・渡邊奈穂子・高橋文子・小野章江・
佐々木由美・餘目陽子・川村真紀**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属幼稚園

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省、平成29年告示)では球技系の領域は、低・中学年の「E ゲーム」、高学年の「E ボール運動」で構成されている。低学年では、「ボールゲーム」と「鬼遊び」が含まれており、ボールゲームで簡単なボール操作と攻めや守りの動きによって易しいゲームをし、中学年以降のゴール型、ネット型、ベースボール型のゲームの学習につなげていくことが求められている。指導要領からもわかるように小学校低学年で、すでにボールゲームが取り上げられているため、幼児期にボール感覚を身につけボールゲームを楽しく行える基礎を育てておくことはとても大切となる。

幼児期運動指針(2012、文部科学省)では、幼児期における運動の意義を、「1. 体力・運動能力の向上」「2. 健康的な体の育成」「3. 意欲的な心の育成」「4. 社会適応力の発達」「5. 認知的能力の発達」の5つとしている。中でも年長に当たる5歳から6歳頃は目的に向かって集団で行動したり、役割分担をして仲間と力を合わせたりなど「4. 社会適応力の発達」が期待される時期である。一方で、社会の変化が幼児期の多様な動きの獲得や体力・運動能力に影響していることも同指針で述べられている。都市化や少子化が進展したことは、社会環境や人々の生活様式を大きく変化させ、子どもにとって遊ぶ空間、遊ぶ仲間、遊ぶ時間の減少、そして交通事故や犯罪への懸念などが身体を動かして遊ぶ機会の減少を招いている。加えて、地域によっては公園でのボール遊びの禁止が多くみられ、習い事などを行わない限り集団でボール遊びをする機会はかなり少なくなっている。これらのことからボール遊びを通して集団で力を合わせたり、課題を達成し

たりする経験が難しくなっている現状が感じられる。

幼児期における運動の意義として「4. 社会適応力の発達」とあるように、他者への思いやりや他者との共同といった社会情動的側面が重要であると諸外国でも考えられるようになってきた背景から、OECDは乳幼児期から青年・成人の育ちにおいて、社会情動的スキルの重要性を謳っている。子どもには生まれつき一定の社会情動的能力が備わっているわけではなく、こうしたスキルの一部を変化させることができ、学習環境を改善することによって、子どもたちのスキル発達を促すことができるとしている。森ら(2019)は「日本の保育カリキュラムは社会情動的側面を念頭に幼児期から児童期への接続を捉えてきた経緯がある。」とし、小学校への接続のための幼児期から社会情動的スキルを育むことが望ましいとしている。特に小学校で行われているバスケットボールやバレーボール、サッカーなどの球技はゲームの中で仲間と協働することは欠かせないスキルである。

これらのことから、小学校低学年でのボールゲームを充実させるために、小学校就学前からボール遊びの経験や集団で課題を達成するという経験を積み重ねていくことは意義のあることと考えられる。幼稚園ではどの年齢の子どもに対しても日々の活動の中で「協働」する良さを伝えることを大切にしていると聞き、幼児期の協働性に関する先行研究として、森ら(2019)の「創作活動を通じた協働性の質的変容に着目した横断研究」や、橋本ら(2018)の「社会情動的スキルを育むごっこ遊びについての考察」など確認することができた。しかし、ボール遊びの協働性に関する研究は見受けられなかった。

本研究では幼稚園の年長を対象にし、一斉遊びの

時間にボール遊びを実施し、ボールへの慣れや得意不得意にかかわらず、全員がボール遊びを楽しめる遊びを開発することを目指したい。遊びの開発にあたってはドイツのハイデルベルク大学で開発されたバルシューレを参考にした。バルシューレとは、幼少期のボールゲームプログラムであり、「様々なボールを使って、様々なゲーム空間で、多様な運動経験やゲーム経験を積む」ことを目的に多くのボールゲームに通じる共通的能力を育成し、段階的な学習構造で個別のボールゲーム種目の専門家はなく、小さなオールラウンダーの養成を目指すプログラムである。このプログラムを参考に、子どもの実態に合わせた段階的な遊びを考えていく。

以上のことから、本研究では幼児のボール遊びに着目して、幼児期に協働したボール遊びができるのかを検討し、バルシューレを参考に開発したボール遊びの有効性についても同時に検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 方法

バルシューレを参考に幼児期のボール遊びを開発し、幼稚園の一斉遊びの時間に実施する。遊びの様子を撮影し、出現した遊びの様子やその質的変容を3項目において分析する。分析結果から協働性の向上がみられるかについて検討する。

(2) 対象

岩手大学附属幼稚園 年長組

T組 (男 10名、女 14名)

K組 (男 9名、女 14名)

(3) 期間

6月24日、10月27日、11月4日～6日

(4) 場所

岩手大学附属幼稚園ホール／園庭

(5) 使用物品

- ・風船
- ・molten ソフトバレーボール(30g、50g、100g)
- ・ビデオカメラ(SONY HDR-CX590、HDR-AS100V/AS100VR)

(6) 遊びの概要

3種類のボール遊びを開発し、実施した。

①9：30～10：30 風船運び

4人1グループでボール運びを行う。各グループ2つの風船を手で弾いて落とさないようにし、約13メートル先のゴールラインまで協力して運ぶ(図1)。

②10：45～11：45 3人組ボール運び

3人1グループでボール運びを行う。molten ソフトバレーボール 30g(1個)をゼッケンの1→2→3の番号の順に手渡しパスでつなぐ。ボールを落とさないように3人で協力して約15メートル先のかごまで運び、走ってスタートラインまで戻る(図2)。かごをたこ焼き器に見立て、全員でたこ焼きを完成させることを目的とした。

③9：10～9：40 直線ボール運び

5～6人グループでボール運びを行った。30gのソフトバレーボール1個をバケツリレーのようにパスでつなぎ、ゴールとなるかごに入れる(図3)。初めは手渡しパスのできる距離で行い、段階に合わせて間隔を広げることで宙に浮くパスの動作を引き出した。また、1日目は「おばけをみんなで退治すること」、後の2日間は「絵本から出てきたじんどんきをみんなで退治すること」を目的とした。子どもから話し合いや練習の時間が欲しいという意見があったため適宜時間を設けた。

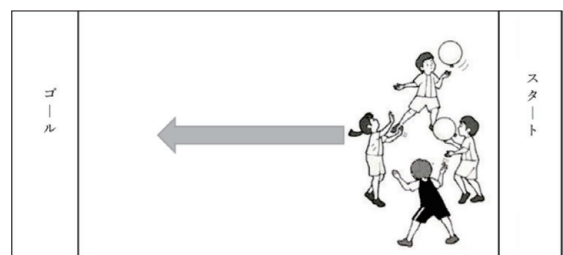


図1 風船運びの図

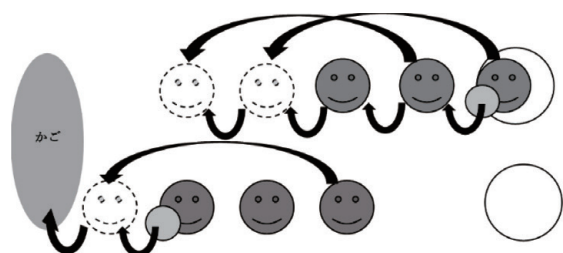


図2 3人ボール運びの図

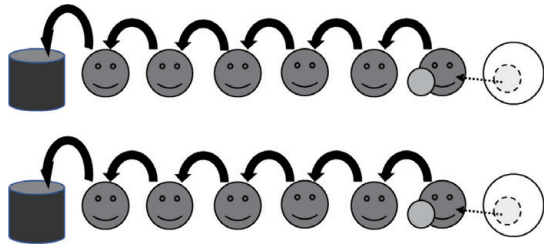


図3 直線ボール運びの図

(7) 分析項目

3種類のボール遊びの様子から社会情動的スキルの出現とその質的変容について明らかにする。OECDで発表された社会情動的スキルのフレームワーク(図4)をもとにベネッセ教育総合研究所で作成された「学びに向かう力」の5つの項目、「好奇心」「協調性」「がんばる力」「自己抑制」「自己主張」(図5)を評価する際に参考にした。今回のボール遊びでは「学びに向かう力」を「好奇心・自己主張」「協調性」「がんばる力・自己抑制」の3つの項目(表1)にして評価、分析を行った。遊びの様子の子の動画から抽出した言葉や動作を分析した。

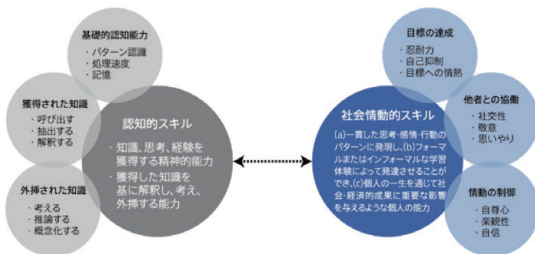


図4 認知的スキル、社会情動的スキルのフレームワーク OECD (2015)



図5 ベネッセ教育研究所「学びに向かう力」

表1 ボール遊びにおける協働性の分析項目

好奇心・自己主張	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちを表現したり、分からないことについて周りに質問したりすることができる。 人に自分の気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができる。
協調性	<ul style="list-style-type: none"> 遊びを通して友達と協力することができる。
がんばる力・自己抑制	<ul style="list-style-type: none"> うまくいかないことがあってもあきらめずに挑戦することができる。 自分がやりたいと思っても人の嫌がることはがまんできる。

(方法)

- ・トライアングレーションを用いる。
- ・個人を3つの項目について良い◎、ふつう○、努力を要する△で判定する。

①「風船運び」について

全体の様子から遊びについて3つの項目から分析を行う。

②「3人ボール運び」と「直線ボール運び1日目」の比較

「学びに向かう力」の3つの項目を良い◎、ふつう○、努力を要する△で判断し、◎→1、○→0、△→-1として点数化した3項目を集計し、2つの遊びについて比較、分析を行った。

③「直線ボール運び」を1日目と3日目で比較
上記と同様の方法で比較、分析を行った。

(8) 統計処理

◎○△で分析された「学びに向かう力」については、②「3人ボール運び」と「直線ボール運び1日目」の比較、③「直線ボール運び」を1日目と3日目で比較し、それぞれjs-STAR XR(version 1.0.0j)を使用してサイン検定(2水準の対応データ)を行った。

3. 結果

(1) 風船運びについて

4人で運ぶためには風船の位置よりも前に移動する動きが必要であるが、その動きの理解に困難がみられた。さらに、風船の軌道を推測して動いたり、

ちょうど良い力で風船をはじいたりといった遊びで求められる技能に子どもたちの段階が合っていなかった。そのため、1人で風船を操作したり、一方で全く風船に触れなかったりなど遊びの様子に差が出ていた。結果として好奇心・自己主張、協調性、がんばる力・自己統制のすべての項目において一人一人を個人で分析するまでの遊びに至らなかった。また、全体としてそれぞれの項目に当てはまる言動や行動はほとんど出現しなかった。

(2)「3人ボール運び」と「直線ボール運び(1日目)」の比較

直接確率計算による偶然確率は $p=0.0074$ (両側検定) であり、有意水準 1% で有意であった。「3人ボール運び」よりも「直線ボール運び(1日目)」の方が「学びに向かう力」を向上するために有効であった(表2)。

表2 「3人ボール運び」と「直線ボール運び(1日目)」の比較

+	13名
±0	3名
-	2名

(3) 「直線ボール運び」を1日目と3日目で比較

直接確率計算による偶然確率は $p=0.0063$ (両側検定) であり、有意水準 1% で有意であった。直線ボール運び3日間継続して行ったことは「学びに向かう力」を向上するために有効であった(表3、図6及び図7)。

表3 「直線ボール運び」の1日目と3日目の比較

+	11名
±0	5名
-	1名



図6 1日目の構え



図7 3日目の構え

4. 考察

本研究の目的である幼児期のボール遊びが幼児の協働性を育む可能性を有しているのかについて3種類のボール遊びを比較して考察を述べていく。同時に、バルシューレを導入して開発したボール遊びの有効性についても考察していく。

○全員で達成するボール運びの有効性

「風船運び」よりも「3人ボール運び」や「直線ボール運び」の方が協働性である「学びに向かう力」が多く出現した理由として、ルール設定が挙げられる。「風船運び」では細かいルールはなく、4人中で誰がボールを触っても良いという状況になっていた。しかし、5~6歳頃の子どもたちは協働性を理解する発達段階であり、そこに楽しさを感じることは難しかった。「3人ボール運び」や「直線ボール運び」のように全員がやらなければ達成できないルール設定にすることで必然的に協力しようとする意識につながったと考えられる。特に「直線ボール運び」で出現した、「練習してもいい?」や「作戦会議してもいい?」などといった子どもの発言は協働性の意識の表れであると考えられる。これらのことから幼児期のボール遊びでは協働することの楽し

さにつながったと考えられる。

3種類のボール遊びのうち「風船運び」にはテーマ設定がなかったが、「3人ボール運び」では“たこ焼き名人”、「直線ボール運び」では“おぼけ退治”や“鬼退治”などのテーマ設定を設けた。これらのテーマは秋祭りの屋台や、前日の読み聞かせに出てきた登場人物を参考にして設定した。テーマ設定を利用して説明することで子どもたちの意欲が沸いたり、ルール理解の手助けになっていたりと考えられる。ボール遊びと子どもたちの日常がつながることが必要であると分かった。

○技能と社会性の発達

「3人ボール運び」よりも「直線ボール運び(1日目)」の方が「学びに向かう力」が有意に向上していたが、その3項目の中でも「協調性」と「がんばる力・自己統制」が著しく向上していた。その要因として、「3人ボール運び」は“待つ時間”に難しさがあったのではないかと推察される。「3人ボール運び」ではボールを一人で保持してゴールまで運ぶ場面や、仲間のボールを無理にとってしまう場面が多数出現している。3人という関係性では1人だけ当事者ではない時間が存在するため、5～6歳の子どものにとってその時間を我慢することに困難があったと考えられる。また、ボール操作の課題に加えて、身体を移動させる課題があった。課題の多さが理解の混乱につながり、遊びを投げ出してしまいう行動につながっていたと考えられる。「直線ボール運び」では自分の場所を動いてはいけないというルール設定があり、「やること」と「やる人」が明確であったため自己統制ができたと考えられる。そして全員でやることで達成されるということを理解していたことが、協働性を引き出すことにつながったと考えられる。

○相手意識の出現

「直線ボール運び」の1日目と3日目を比較すると3項目の中でも「がんばる力・自己統制」が著しく向上していた。その要因として相手意識が強くなったことが挙げられる。3日目の作戦会議の時間に「一歩前に足を出して優しく出す作戦にしよう。」という発言があったり、ボールを受ける際に構える

動作が出現したりした。これらのことから、遊びに熱中して自然と工夫しようとする中で、球技につながるスキルの向上にもつながっていたと推察される。

○バレシューレに関して

今回開発した3種類のボール遊びを通して「学びに向かう力」が有意に向上したことから、協働したボール遊びの開発にバレシューレを導入することは有効であったといえよう。その理由として2つのことがあげられる。

1つ目に、バレシューレの段階構造が子どもの実態に合わせて変化させるうえで効果的であった推察される。緒言にも述べたとおり、バレシューレは「様々なボールを使って、様々なゲーム空間で、多様な運動経験やゲーム経験を積む」ことを目的に多くのボールゲームに通じる共通的能力を育成し、段階的な学習構造で小さなオールラウンダーの養成を目指すプログラムとなっている。現場では、遊びを実施した後に子どもの実態に合わせて変化させることは欠かせない。バレシューレの段階構造を参考に次の遊びを構想することは、臨機応変に対応することにつながっていた。子どもたちの段階に合わせてみんなができる遊びを探っていくことで「ボール遊び」への意欲につながっていたと考える。

2つ目に、バレシューレの「楽しいものである」という理念が幼児期の子どもの気持ちに沿っているものと考えられる。バレシューレでは「学習の成果を体験できる遊びやゲーム→ドーパミン→楽しみ→次の学習の動機」という考え方をもとに、子どもにうまくいった体験をさせることを重要視している。そのためうまくいった場面ではとにかく子どもを褒めて認める。その理念をもとに「直線ボール運び」ではそれぞれの班に「素早く運べた賞」「丁寧に運べた賞」など頑張りを認める声掛けを行っていた。勝敗だけではなく子ども一人一人の頑張りを認めることで子どもたちの次への動機につながっていたと推察される。

5. まとめ

本研究では、小学校でのボールゲームの難しさ

の原因が協働性の欠如にあると考えられるため、幼児期のバルシューレを参考にボール遊びによって協働性を育むことができるのかを検証した。開発した3種類のボール遊びから検討した結果、以下の知見が得られた。

- ①全員で達成するボール遊びによって幼児の協働性を育む有効性が示唆された。
- ②ボール遊びにはストーリーのある設定の有効性が示唆された。
- ③3人の遊びの難しさは技能の問題ではなく、社会性の未発達が大きなき要因であることが示唆された。
- ④バルシューレの幼児の協働性を育む可能性が示唆された。

以上のことから、バルシューレを活用した幼児期のボール遊びが協働性を育む可能性を有することが検証された。幼児期にボール遊びを通して協働性を育むことは、小学校への接続においても意義のあることである。協働性はいきなり身につくものではなく、徐々に理解できるものであるため、発達段階に限らず「協働」する機会を教育として与えることが重要であろう。

本研究で行った3種類のボール遊びを通して、3人の関係での移動が伴う遊びについての課題がみられた。これは同時に求められるスキルが増えることや自分が移動する良さがまだ理解できないことなどが原因として考えられる。今後は移動が伴う遊びについて検証し、ボール遊びが好きな子どもを増やすことができるよう研究を継続していきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたって、協力して下さった岩手大学附属幼稚園の園長先生及び園児の方々に深く感謝の意を申し上げます。

引用文献

ベネッセ教育総合研究所 (2015), 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成, pp. 12-13.

橋本忠和 (2018) 幼児の社会情動的スキルを育む「ごっこ遊び」の造形表現活動についての一考察, 美術教育学研究第51号, pp. 265-272.

ハイデルベルク大学スポーツ科学研究所, 特別非営利活動法人バルシューレジャパン著 (2011), バルシューレ, 東山書房, pp. 26-28.

文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領解説 体育編, pp. 57-58.

文部科学省 (2012). 幼児期運動指針ガイドブック, pp. 47-50.

森暢子 (2019) 創作活動を通じた協働性の質的変容に着目した横断研究, 人間科学第2号, pp. 36-45.

奥田知靖編, NPO 法人バルシューレジャパン監修 (2017), バルシューレ～幼児から小学校低学年を対象に～, 創文企画, pp. 10-26.

社会参画の資質・能力を高める主権者教育とは

菊地 洋*, 木村義輝**, 藤村和弘** 杉本一晟**,
*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属中学校
(令和3年3月4日受理)

1 はじめに（研究の背景）

本プロジェクトは、次年度から高校で新設される科目「公共」を見据えて、中学の段階で育むべき「社会に参画する資質・能力」について、社会科の授業づくりと実践を通じて、附属中社会科教員と学部教員が共同して検討にあたるものである。

主権者として備えるべき資質は多岐にわたる。これまで附属中社会科教員と学部教員とは、資質・能力のひとつといえる「法的な見方・考え方」について、弁護士を招いた法教育実践授業を実施し、その成果と知見をこの場で報告してきた。

今回は視点を変えて、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説『社会編』の「社会科改訂の趣旨及び要点」(ウ)「**主権者として、持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識の涵養やよりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度の育成**」（解説9頁）の項目で語られる「社会参画意識」とは何か、それをどのように涵養し高めることが適切なのかななどを学部教員、附属中社会科教員とで実践授業などを通じて検討することにした。

そもそも、学習指導要領解説では、この項目(ウ)の説明として、選挙権が満18歳に引き下げられ、主権者として主体的に政治に参加する自覚を深めていく必要があることや、「これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくことが強く求められている」ことなどが挙げられている。しかし、この記述以降の頁で「社会参画」について詳細に検討されている箇所はない。また、社会科の「目標」や「内容」の中にも一切「社会参画」という文言は使われていない。むしろ、「目標」の中にあるように「社会的事象について主体的に調べ分かつようとして学習上の課題を意欲的に解決しようとする態度や、よりよい社会の実現に向けて、多面的・多角的に考察、構想（選択・判断）したことを社会生活に生かそうとする態度」であって、実際に中学生が「社会参画」することを必

ずしも社会科の教科としては想定したり求めたりしてはいないともいえる。社会参画意識の涵養は、教科横断的な取り組みがなされるべきものともいえるだろう。

2020年度については、コロナ禍で限定的な研究活動にとどまることから、社会参画意識のひとつになると思われる政治（国政・地方自治）に対する興味・関心を調査し、分析することが主たる活動になる。また、分析した結果から、政治（国政・地方自治）に対する興味・関心を向上させるためにどのような指導が効果的なのかを示すことが次のステップとなる。

2 研究の内容

① アンケート調査

公民的分野を学習したことが中学生の政治（国政・地方自治）への意識にどのような影響があるのかを検証するため、附属中の2年生と3年生を対象にアンケートを2020年12月に実施。両学年への共通質問として13項目（選択肢10項目、記述3項目）、公民的分野を受講した3年生へ6項目（選択肢4項目、記述2項目）を設定した。

② アンケート結果分析

以下は、2年生：137名、3年生125名の回答結果を項目ごとに百分率で示し、検討を行う。

問1：みなさんは、地域や社会で起こっている問題や出来事に関心がありますか。

	ある	多少ある	あまりない	全くない
2年	34.3	48.2	11.7	5.83
3年	29.6	52.8	16	1.6

この問いに対する積極的な回答（「ある」「多少ある」）を示したのは、2年で82.47%、3年で82.4%とほとんど差がない。附属中の生徒は、社会的事象に対して高い関心を持っていることがわかる。

問2：みなさんは、地域や社会で起こっている問題や出来事について、どのようなものから情報を得ていますか（複数選択可）

	テレビ	ラジオ	新聞	ネット	保護者	友だち
2年	91.9	16.1	45.3	76.6	56.2	43.8
3年	92.8	12	47.2	77.6	51.2	33.6

国政や地方自治に関する情報をどこから入手するのかという設問に、メディアとしてテレビ（約90%）インターネット（約75%）が高い比率を示し、新聞（約45%）ラジオ（約15%）が低い比率となるのは、想定された結果といえる。特に、新聞に関しては、購読を取りやめたり、紙面ではなくWeb購読へ切り替えたりする世帯が増えているなかで、約45%という比率はまだ高いといえるのかもしれない。中学生・高校生という発達段階において、速報性では勝るが受動的に“観る”テレビ・ネットと、速報性では劣るが能動的に“読む”新聞というメディアの特性の違いとその影響力については、今後検討が必要となるだろう。

他方「保護者との会話」が50%を超えていることに注目したい。思春期に入り、親との会話を敬遠する年齢とも思われるが、調査した生徒の約半数の家庭では、国政や地方自治について（どの程度の内容かは不明だが）意見を交える機会があるということは、想定よりも高い比率であった。また、友達との会話でも、30～40%ではあるが時事問題などを話す機会があるというのも比較的高い比率であると思われる。今年度は、コロナによって様々な社会問題が生じており、生徒の日々の生活へも影響していることがうかがわれる。

選択肢以外に、「学校の先生」「塾の先生」「行政からの広報」といった回答もあった。

問3：問2で得た情報について、その情報の真偽を自分で確かめようとしますか。

	する	しない
2年	44.5	55.7
3年	44.8	55.2

メディアにより情報の信ぴょう性に違いはあるが、半数以上の生徒は、知り得た情報をそのまま信じて、他のメディアで確認をしないという結果であった。

問4：みなさんは、どのような行為を、自分が「政治に参加している」と考えますか（100字程度の自由記述）

詳細なテキスト分析は出来ていないが、多くの生徒は、選挙に行く・政治家へ立候補するといった選挙や投票行動を中心に記述するか、政治に対する意見や関心を持つ／政治についてみんなで話し合う機会を持つといった回答が多かった。一方で、社会に対して自らの意見を発信する／署名活動やデモを行う／パブリックコメントへの記入といった主体的に行動する視点（「カウンター・デモクラシー」の側面）に立つコメントは少ない。買い物をして消費税を支払うといった「納税」を指摘する生徒も若干名みられた。ボランティア活動や町内会（自治会）活動を行うといった身近な活動を挙げる生徒もいた。また、2年だけでなく、公民的分野を学ぶ3年においても「わからない」「思い描けない」と回答する生徒もいた。

問5：みなさんが、選挙権を持ったならば、選挙へ行きますか

	行く	多分行く	多分行かない	行かない
2年	53.2	35.7	6.56	4.37
3年	53.6	46.1	4	0.8

2年3年ともに、積極的な回答（行く、多分行く）が90%を占めているが、消極的な回答（多分行かない、行かない）が2年で10%程度生じているのは、公民的分野の学習に接しておらず、当事者意識が持っていないことのあらわれといえるだろう。

問5-2 なぜ、そのように考えますか（自由記述100字程度）

2年3年ともに、政治に対して意見を持つだけでなく、実際に投票という行動に移すことによってはじめて意見が反映されることになるといったコメントが多い。また、一票は小さいかもしれないが、この一票でかわることもあるかもしれない／若い人の声を反映させたいからといったコメントもみられる。

一方、問5で消極的な回答をした生徒のコメントでは、親が選挙に行っていないから／どの政党・どの候補者へ入れたらよいかわからない／行きはしたいが、「予定」「事情」などで行けなくなる場合もあるといった記述もあった。これだけでは判断できないが、投票行動には、

親の思想や価値判断も一定程度影響を及ぼすものといえるかもしれない。

問6：国会や国会議員など、国の政治について、家族と話すことがありますか

	ある	たまにある	ほとんどない	全くない
2年	25.2	32.8	32.1	11.7
3年	20.8	40.8	23.2	15.2

この設問は、家庭で政治について話す機会があるのかを問うものであり、問2の選択肢「保護者との会話」と連動するものである。2年生で積極的な回答（「ある」「たまにある」）58%と3年生で積極的な回答（「ある」「たまにある」）61.6%と、問2で「保護者との会話」における2年生56.2%、3年生51.2%は数値に多少誤差があるものの、半数近い生徒の家庭では、国政レベルの事項についても話題になっていることが裏づけられる。

問7：あなたが住んでいる県の知事の名前を知っていますか。

	知っている	知らない
2年	87.5	12.4
3年	93.6	6.4

問8：あなたが住んでいる市町村の長の名前を知っていますか。

	知っている	知らない
2年	59.9	40.9
3年	68.8	31.2

この2つの設問は、地方自治への関心を測るひとつの指標として設定した。知事・市町村長の名前は、日ごろ意識してローカルニュースなどに接していないと難しいかもしれない。知事については、コロナ対策で最前線に立っていたために報道されることも多く、知名度が高いといえるかもしれない。一方、市町村長については、一番身近な自治体であっても、意識することが少なく、6割～7割の知名度に留まる。3年の回答が多いのは、地方自治を既習したことによると思われる。

問9：あなたが住んでいる都道府県・市町村のことについて、家族と話すことはありますか。

	ある	たまにある	ほとんどない	全くない
2年	21.9	44.5	19.7	13.9
3年	25.6	40.8	21.6	12

この設問は、問6「国政」と対をなすものであり、地方の事柄について家族で話す機会があるのかを問うものである。2年生の積極的な回答（「ある」「たまにある」）が66.4%、3年生の積極的な回答（「ある」「たまにある」）66.4%と、問6「国政」の回答（2年58%、3年61.6%）よりも高い数値を示している。それぞれの家庭において、地元の話が身近であり、比較的話しやすいことがわかる。

問10：政治は私たちの生活に役立っていると考えますか。

	役立つ	ある程度	そんなに	役立たない
2年	37.2	43.8	15.3	3.65
3年	48	41.6	8	2.4

この設問が、公民的分野を受講したかどうかで差が出たところのひとつである。日本の政治の仕組みや行政のことを多少理解している3年生の方が積極的な回答（「役立つ」「ある程度役立つ」）89.6%と、2年生の81.0%よりも高い数値となっている。これは、政治に対する具体的なイメージを持っているかどうかの違いといえるだろう。

問11：問10でそのように考える理由は（自由記述100字程度）

この設問も2年と3年で回答理由に違いがあった。2年の場合、まだ政治に対するイメージが掴めていないため、「私たちが生活に困っていない→多分、政治が役立っている」という思考での回答が多い。または、政治がなければルールが成り立たないといった回答もある。

一方、3年の場合、具体的政策（例：コロナ対応）がなされることで、私たちの生活が豊かになっている→政治が役立っている」という回答が多い。また、コロナ対応が十分とはいえないため、政治に対して低い評価で回答する生徒も一定数あることがわかる。

問12：みなさんは、自分が生活する地域で、みんなと一緒に考えなければならないことが生じた場合、自分も参加して一緒に議論し、解決へ導こうとしますか。

	2年	3年
積極的に関わる	37.2	44
あまり関わりたくない	35.7	32.8
自覚なく、大人に任せたい	14.6	11.2
愛着なく、他人に任せたい	12.4	12

この設問は、社会の一員として当事者意識をもった行動ができるかを問うものになっている。2年の積極的な回答37.2%、3年の積極的な回答44.0%と7ポイントの開きがあるのは、地位社会の中での自分の役割を認識し、当事者意識をもつことができるかという差に帰着するように思われる。2年の場合、まだ、地域社会の一員としての具体的意識が十分とはいえないかもしれない。

(3年生のみ)

問13：公民の授業を受けて、政治への理解は深まりましたか。(割愛)

問14：公民の授業を受けて、政治への関心は高まりましたか。

	とても	そう思う	あまりない	全くない
理解	47.6	45.9	4.83	1.61
関心	36.7	50	9.83	3.27

問15：そのように答えた理由(割愛)

問16：公民の授業を受けて、地方自治の関心は高まりましたか。(割愛)

問17：公民の授業を受けて、政治や地方自治へ自分なりに「関わりたい・参加したい」という気持ちは強くなりましたか。

	とても	そう思う	あまりない	全くない
関心	26.9	48.7	22.6	1.73
参画	22.2	48.3	26.3	5.08

問18：そのように答えた理由(割愛)

問13と14では政治への理解と関心を、問16と17では地方自治への関心と社会参画への意欲を確認したものである。

この表からも明らかなように、地方自治への関心や社会参画への想いが国政ほどは高まっていないことわかる。この理由として、知識を理解し関心を高めることと、実際に諸問題へ関わる／携わることには大きなハードルがある

と感じている生徒が比較的多く存在していることが分かった。

消極的な回答をした生徒の回答理由(問18)をみると、「地域をまとめるのはきっと難しいと思うし、批判を受けることも少なくないと思うので、ストレスがかかりそうだから」という地域社会という濃密な人間関係にともなう仕事のやりにくさを述べるものや、「地方自治については、あまり理解できていないところがあり、まだ国ならイメージがしやすいが、地方はいまいちイメージが湧かない。そのため、地方自治に参加しようと思えない」「地方公共団体の行っているものは分かったが、具体的に岩手に着目したものではなかったので、主な仕事がわからない」など、具体的なイメージを持ってないことを理由にするものが見受けられた。

「地方自治は民主主義の学校である」というイギリスの政治学者ブライスの言葉を持ち出すまでもなく、地方自治は私たちの生活に非常に重要なものであるにもかかわらず、具体的なイメージをもって生徒に理解されていないことが明らかになった。そこがクリアにされないと、実際に社会参画へ行動を移すことも難しいように思われる。

今年度は具体的な社会参画の実践は難しいとしても、学習した知識をどのように活用することが可能であるのか、換言するならば、当事者意識を持たせた授業づくりが必要であると考えた。そこで、公民的分野のまとめの単元で、生徒に地方自治についての振り返りができ、社会参画を意識することの出来る機会を設けていただくことにした。

③ 授業実践について

附属中社会科の協力により、年間指導計画において公民的分野の終章でSDGsを扱う際に、地域社会の持続可能性を検討することをテーマとして加えていただくことにした。この単元では、盛岡がよりよい街となるために解決すべき課題を多面的、多角的に考察、構想し、その結果を「盛岡市未来創造シート」として作成・発表していただく。この作成過程を通じて、地域社会の抱える課題をどこまで探求することができるかは定かではないが、課題解決に向けて、地域社会の一員として何ができるのかを意識する機会となると考えられる。

「盛岡市未来創造シート」の作成は、地方自治の振り返りや社会参画意識の涵養を目的に

したものではないので、詳細な分析はできないが、附属中から提供いただいた数点のシートを見る限り、それぞれに盛岡という地域をどのように魅力的な街へ発展させるのかを検討する際に、盛岡という街が抱える問題点なども共有されていた。また、振り返りでも、「住民」という視点での検討もされており、それなりに「地方自治」の視点も盛り込まれていたと思われる。なお、このシートに関する評価（附属中学校の基準）は、観点「社会的な思考・判断・表現」5. 現代の民主政治について、国民の立場から多面的に考察し、その過程や結果を適切に表現できる が該当するとのことである。

3 考察と今後の課題

今回は社会参画意識のひとつになるとと思われる政治（国政・地方自治）に対する興味・関心を調査・分析することが主であったが、アンケート結果からは、地方自治に関して当事者意識を持ちにくいという現状が明らかになった。

高校の「公共」との関連で述べると、項目のC「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」において、当事者意識を持って現代の諸課題への探求が必要になるのであろう。

地域とのつながりという点では、小学生は地元町内会の子ども会活動などへ参加することも多い。しかし、中学生になるとスポーツ少年団などの活動に参加する者以外は、子ども会からも離れ、つながりが薄くなり始める時期ともいえる。特に、附属中の生徒の場合、公立中学校と異なり、通学エリアが広範囲になるため、地域と関係を意識づけることは難しい面があるのかもしれない。

地域とのつながりを意識づけながら、社会参画意識をどのように高めることができるのか、また、当事者意識をどのように育ませるのかについては、今後も附属中教員と検討を重ねながら研究を重ねたいと考えている。

参考文献

松岡尚敏・守康幸「中学校社会科公民的分野における『地方自治』の学習－判断力の育成をめざした授業づくり－」『宮城教育大学紀要』第48号（2014）51-68頁
東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業実例集』（清水書院2018）
橋本康弘編著『高校社会「公共」の授業を創る』

（明治書院2018）

七木田 俊、菊地 洋「社会参画の意識を高めるための授業づくり：「当事者」として考えるまちづくり」教育実践研究論文集6（岩手大学教育学部（2019）51-56頁

打越正貴、奥沢哲也「生徒の社会参画能力の育成を目指した実践的研究－中学校社会科における地域素材の活用を中心としたカリキュラム・マネジメントを通して－」茨城大学教育学部紀要. 教育学科68巻（2019）603-619頁

杉浦真理、管澤康雄、斎藤一久編『未来の市民を育む「公共」の授業』（大月書店、2020）

小中一貫で体育的思考力を育む学び

～試行錯誤場面での教師の関わり～

担当者（代表者）菅原純也*，遠藤勇太，小野寺洋平，金田麟太郎*，

高橋走，北法子**，清水茂幸，清水将***

*岩手大学教育学部附属小学校，**岩手大学教育学部附属中学校，***岩手大学教育学部保健体育科

（令和3年3月4日受理）

1. はじめに

昨年度，本プロジェクトにおいて，体育的思考力を育むための指導構想表を作成した。

今年度は，指導構想表を基にして，課題解決に向けた試行錯誤場面での教師の問い返しなどの関わりに焦点化し，児童・生徒の知識及び技能の習得に教師の発問や問い返し及び影響について明らかにすることを目的とする。

本研究は，体育科の見方・考え方を働かせながら，資質・能力を育む学びの中でも，思考力・判断力・表現力等の育成に大きく寄与することができると考える。技能の習得に力を注いでいた従来の学びから，知識と技能を往還しながら，それぞれをバランスよく習得することができる学びへの転換期において，研究が進んでいない分野でもあり，地域においても望まれる研究であると考えます。

2. 方法

体育科・保健体育科の授業において，児童・生徒の学習の様子をVTR撮影により記録し，発問や声掛けを通じた児童・生徒の変容を見取っていく。

発問や声掛けについては，昨年度の学部GPで作成した教師の関わりについて整理した指導構想表を基に作成し，その有効性について検証をする。



3. 結果

（1）体育的思考力について

学部GP論文集第7集では，体育的思考力を次のように規定した。

- ・運動に関わる『問い』をもち，既習・既有的の知を活用しながら動きを通して考える力
- ・言葉や文字，動き等で相手に伝えようとする力

また，体育的表現力を働かせ，自己の課題を解決するための試行錯誤場面において，教師の関わりについての指導言語について，次のとおり分類した。

- ・運動の根拠を問う
- ・運動の方法を問う
- ・運動への課題を問う
- ・運動のよさを問う
- ・運動の概念を問う
- ・運動の理由を問う
- ・自己の成長を問う

（岩手大学学部GP第8集より引用）

（2）分析の方法

高橋ら（1996）が作成した，「教師行動観察カテゴリー表」に基づいて，教師の発言の分析を行った。教師にワイヤレスマイクを装着し，全発言を収集し【指示，学習指導，発問，フィードバック（肯定的，矯正の，否定的）その他】に分類した。

その中から，発問を取り出し，指導構想表にある教師の発問分析を行った。さらに，発問場面を抽出し，教師の関わりにおける児童の体育的思考力の変容を捉えた。

(3) 実践について

① 単元名

「からだと語ろう 前転・易しい場での開脚前転」

② 単元計画

1	○マット運動についてのオリエンテーション ○診断的評価【レディネステスト】 ○セットメニューを知る。 ○前転に取り組む。 ・ジャンボ前転 ・手押し車前転
2	○易しい場での開脚前転の行い方を知る。 易しい場とは、ミニマットを重ねた段差のある場のことを指す。
3	○自己の課題にあった練習場所を選び、易しい場での開脚前転に取り組む。

③ 教師の行動カテゴリーにおける発言数

指示	120	29%
発問	59	14%
学習指導	19	5%
	肯定的	116 28%
フィードバック	矯正的	56 13%
	否定的	0 0
その他	50	11%
合計	420	100%

④ 教師の発問数と分類

運動の根拠を問う	5	8%
運動の方法を問う	18	31%
運動への課題を問う	2	3%
運動のよさを問う	1	2%
運動の概念を問う	0	0
運動の理由を問う	12	20%
自己の成長を問う	7	12%
複数カテゴリー	8	14%
分類できないもの	6	10%
合計	59	100%

⑤ 発問の分類

運動の根拠を問う	<ul style="list-style-type: none"> ・ どういうことですか ・ 今何を見てあげているの ・ ○○さん、手をついていたところ見ていた
運動の方法を問う	<ul style="list-style-type: none"> ・ この部分で気づいたことはありませんか。 ・ どうやったら立てるの ・ 手をどうするんだっけ
運動への課題を問う	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先生お手伝いしてもいい ・ ここはマットグループ
運動のよさを問う	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何がおーだったの
運動の概念を問う	発言なし
運動の理由を問う	<ul style="list-style-type: none"> ・ なんで今 OK だったの ・ なんで早くやりすぎたの ・ 立てない
自己の成長を問う	<ul style="list-style-type: none"> ・ ○○さんできた ・ 僕はどうやったの
複数カテゴリー	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何が難しいの (根拠・理由) ・ お友達の考えてわかるものなの (根拠・概念・理由) ・ どんなことを感じましたか (根拠・方法・課題・よさ・概念・理由・成長)
分類できないもの	<ul style="list-style-type: none"> ・ 見える (指示への確認) ・ あのマットお願いしていい? (場の設定の依頼) ・ 弘法は筆を選ばずって言うんだぞ、知ってる? (意欲付け)



4. 考察

(1) 教師の発問について

教師の発言の中で、発問は14%であった。発問は、全体への一斉場面での発問と個別に児童に対して行うものがあつた。

発問の割合は、「運動の方法」に関するものが31%と一番多く見られた。これは、器械運動の系統性がわかりやすいという特性に関わると考えられる。子供の動きを教師が見取り、フィードバックするのではなく、問い返すことにより、運動を自分で獲得しようとしたり、運動構造を理解させようとしたりすることをねらっていることに起因する。

運動の方法では、「この部分で気づいたことはありますか」「どうやったら立てるの」「手をどうするんだっけ」など、具体的な動きをもとに考えさせる発問が多く見られた。そのため「どうやったら」のような、尋ね方が有効であると推察される。

2番目に多い「運動の理由」では、「なんで今OKだったの」「なんで早くやりすぎたの」「立てない」など、「どうして」という視点での発問が多く見られた。このカテゴリーは「運動の根拠」を問うことに似ているが、器械運動のように運動構造がわかりやすいものは、運動の理由を問うことで、自分の動きを客観視し、運動構造に目を向けながら説明をする機会となる。ボール運動のような練習メニューがたくさんある場合や器械運動の場を選んで練習する場合など、「どうしてその運動をするのか」という「運動の根拠」を尋ねることも有効である。

複数カテゴリーにまたがる発問は、子供の受け取り方により多様な考えを引き出す際に用いられることが分かった。特に、「どんなことを感じましたか」という発問では、子供の感性に働きかけ、その子が感じたことを自分らしく表現することが多く見られた。今までは、方法や理由のようにある程度、答えの見当がつきそうな尋ね方が多かったが、資質能力を働かせる学びになった場合、子供の感じ方を生かし、考えに寄り添った学びの展

開も考えられる。

このような教師の関わりについて、岩手大学教育学部附属小学校第34集研究紀要では、次の通り書いている。

子供を学びの中心に据え、子供主導の学びを創ることである。

教師主導の学びでは、教科の文脈に乗せ、教師が学びの先を見せながら進めていくことが見られる。子供自身が、学びの主体者として、知的好奇心をもちながら生き生きと学んでいる様相とは異なる様子が見られることもあつた。他方、感性を着眼点とした今次研究では、子供を学びの中心に据え、より自由にかつ人間的な学びを創る。教師には、子供らしさを受けとめ、子供を尊敬しながら学びを創ろうとする覚悟が必要となる。そして、子供が「学びたくなるしかけ」「無意識に感嘆の声が漏れる」「子供が熱心に自分の考えを主張する」このような姿が見られる学びを構想しなければならない。純粋に「学ぶことが楽しい学び」の構築である。だからこそ、子供は、感性を働かせることができる考える。

そのために教師の、高い専門性や教材研究が今まで以上に肝要となることは言うまでもない。感性を着眼点とした学びでは、創り出される新たな価値も多様化されたり、創り出す過程も複雑化したりすることが想定される。ここから創り出される新たな価値は、新しい原理・現象の発見・解明や非連続な技術革新の源泉となる知識の萌芽をもち得ることが想像される。これは、我々が目指す子供像の実現に欠かせない要素であると考えられる。

(2) 教師の発問と児童の体育的思考力の発揮について

教師の関わりについて論じてきたが、学びにとって大切なことは児童の変容である。本研究では、児童・生徒が体育的思考力を働かせながら、「できる」「わかる」ようになることをねらっている。ここからは、教師の発問により児童の体育的表現力が発揮され、学びが深まった例を紹介する。

①複数カテゴリーの発問から、学びを方向付ける例

T「前の時間は大きな前転やりましたよね。で、今日は、、、」
教師の先を行く子供にしたいという願いから、発言を促す問い方をしている。

C「小さな？」

T「じゃあ小さなにしてみる？」(連続図提示)

C「えー、なにこれ」

C「え？」

C「同じじゃない？」

C「あ〜」

C「わかるわかる」

C「ももを開いてる」

C「こう？」

C「開脚前転」

連続図から直感的に運動構造を感じ取らせていく。児童の感性が働き、運動への理解を深めるとともに学びに対する主体性を引き出そうとしている。

T「おお、よく知ってる！開脚前転って言います。さん、はいっ。」

②試しの運動から運動の方法を問う例

T「今やってみてできたとか、やってみてこんな感じだなと思ったことない？」

やってみて感じたことを問う。複数にまたがるが、器械運動の系統性から、方法を発言することを想定して発問している。

C「はじめは、はじめに開くとなんか足が手を動かすときに邪魔になる」

T「なるほどね、動きのことだな。はい、どうぞ和田君。お、和田君」

C「うまくやるには、はやく回った方がやりやすい。」

T「回るスピードね。はやくまわった方がいいってこと。」

児童が考えた運動の方法を問い返すことで、焦点化させる。おぼろげなイメージがより明確なイメージとなり、洗練された動きや考えに変

容することをねらっている。

C「えっと、最初の手着くときに腕を曲げないでピンってやった方が、、、」

T「あ、ピンってつくのね。なるほど、今のピンは体で感じたことだね。」

③運動の理由を問うことで、自分らしく感じたことを言語化し、認識していくプロセスの例

T「はい、ありがとうございます。どんなこと感じましたか」

C「スピードが大事だと思いました」

T「なんのスピード？」

C「回るスピード」

T「回るスピードね。なるほどね〜。はいっ」

C「カエルみたいになる」

T「どういうこと？カエルみたいって？」

膝が伸びていない状態で立っている課題を気づいた児童の発言を取り上げて、全体の共通課題としたい意図の問い返しである。

C「こういう風になる」

T「こういう風になるんだって。さすがいいところに気が付いた。みてみてみて。ここね、みんな気をつけてほしい、回るとき。こうなって立ってる人がいるから。こうなって。膝がこう曲がって。こうでもないよ。ちゃんと膝が伸びた、ピーン！で立つんだよ。」

④子供同士の関わりで、できるようになった例

T「黒澤君、もう一回もう一回。あのね、黒澤君回ってるとき、ここまでくるの。どうしてだと思おう。」

友達から学ぶ子供を育てるためには、見る目を育てなければならない。焦点を与えて問い返すことで、見ようとするきっかけとなる。

C「スピード!？」

T「スピードがなに？」

C「スピードが足りない」

T「いいよいいよ、スピードだってよ。やってみて。」(苦手な子供にチャレンジさせる)「ちょっとスピード付けてもらっていい？おお、できた」

C「スピードだってよ、スピード。ちょっとスピ

ード付けて回ってみて」

子供のアドバイスの的確さが増している。仲間の動きから、適切に表現し伝えることで、仲間ができるようになっていく。

T「ヒュッ。あ、できた。いいんじゃない？いいんじゃない？OK、OK。」

⑤運動のよさを問うことで、自己の学びを振り返り例

T「前川さん、前転がね、ちょっと苦手だったんだよね。こんなにうまくなったから。ほら。みんなに見られたら緊張するね」(実演)

T「おーって言った人だけだっけ。何が“おー”だったの？はい、小田君」

C「スラッと背中を丸めて回ってたのがすごいなって」

「おー」という言葉の裏には、子供なりに運動から美しさを感じ取ったことがわかる。問い返すことにより、感じたものを自分の言葉で伝えようとする場面で、体育的思考力が発揮されると考える。

T「回ってたの。スラッと回ってたって。いい言葉だね～。この開脚前転の部分でもどう？」

C「んー、、、」

T「んじゃ、もう一回やってみようか。はい、どうぞ」

T「はいはい、小川口さん」

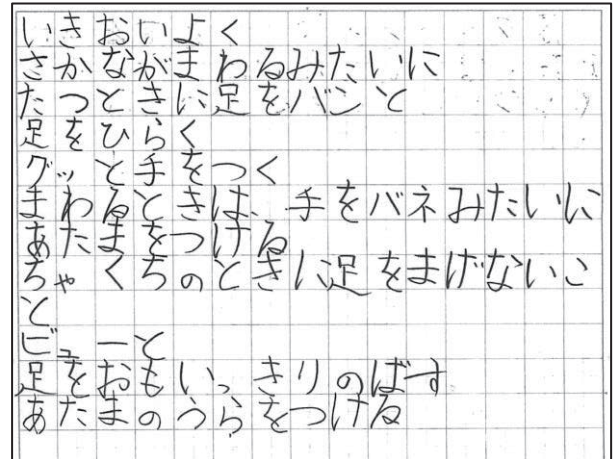
C「足が立つときにピーンとなった」

T「足ピーンだったよね～。普段から長いのがよくわかりました。」



(3) 体育的表現力を育むノート指導

ミニマットを2枚重ねて段差を用いた易しい場での開脚前転を行い、感じたことをノートに記録させた(資料1)。開脚前転を行い、そこで感じたことを、その場で言語化させた。そして、その行動を5分間繰り返し行った。



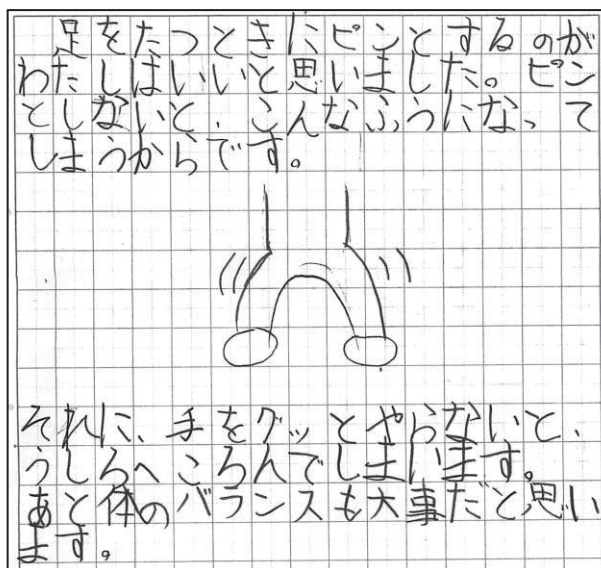
資料1

次に、記載した言葉や自分で感じたことをもとに、「体育のおしゃべり」を用いながら、易しい場での開脚前転の練習に取り組んだ。全員ができたなら、段差を減らしたり、平場で取り組ませたりとステップアップする仕組みにすることで、全員ができるようになる必然性をもたせた。子供の「体育のおしゃべり」の様子

- C 1 足曲げないよ。Mのような形になっている。
- C 2 勢いよく回ったらいいんじゃない。(ノートの子供の発言)
- C 3 そうだね。ちゃんとピーン

最後に、本時の学びを振り返った。

この子供は、開脚の際の足の伸ばし方に気を付けて考えている。ピーンという分かりやすい言葉や、図を用いて動きの構造を理解しようとしていた。また、開脚と共にからだのバランスを取ることの大切さにも気付いている。(資料2)これは、教師の考えを超える発想で、動きの流動性と大きく関わり、運動のつながりを意識していることが伺える。



資料2

5. まとめ

本研究を通して、次のことが明らかになった。

- ・教師の言葉かけにより、児童が考えるための方向付けがなされる。体育科の学びにおいても、発問は学びを深める鍵となる。
- ・教師の言葉かけによって、児童の体育的思考力の中でも、試行錯誤における体育的表現力の発揮に大きく寄与することがうかがえる。教師は、児童に期待する表現や思考の方向性を、発問を通して方向づけをすることにより、体育的思考力を働かせることができる。
- ・本研究は、小学校における授業を取り出して分析している。今後、中学校や他領域、単元等、発達段階や内容での違いや、共通性などを明らかにすることで、児童・生徒の資質・能力を高めるための体育科での学びについて明らかにすることができると思う。

謝辞

本研究を行うにあたり、多くの方々にご支援いただきました。本研究のために調査にご協力いただいたみなさまに心から感謝いたします。ありがとうございました。

また、授業を通して、いつも熱心に取り組んでいた子供達に、心から感謝いたします。

引用文献

- ・岩手大学学部 GP 教育実践研究論文集 第7巻「小中一貫で育む体育的思考力の充実」
- ・「こつ」と「スランプ」の研究 身体知の認知科学 諏訪正樹（講談社選書メチエ）
- ・岩手大学教育学部附属小学校研究紀要第34集
- ・体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討（2007 筑波大学 深見英一郎論文）

その他の取組

- ・第11回岩手体育学習会集会の開催
岩手県教育委員会事務局保健体育科主任指導主事の細田多聞先生を講師にお招きし、体育科における指導と評価の一体化についてご講義いただいた。また、「コロナ禍でもできる体育授業」を構想し、模擬授業を行って交流をはかった。



細田先生に講義の様子



付箋を使っでの授業構想、模擬授業

複式学級の特質を生かした小学校家庭科の指導について

伊藤雅子*, 石橋和子**

*岩手大学教育学部附属小学校, **岩手大学教育学部家政科

(令和3年3月4日受理)

1 はじめに

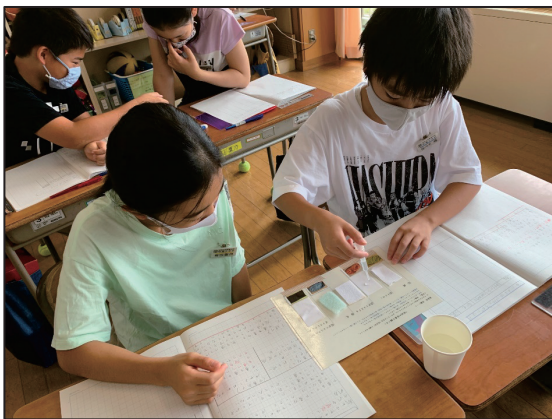
岩手県では、30%近い小学校が複式学級を有している。複数学年の児童を同時に指導していくため、直接指導の時間が短く学習内容の組み合わせや指導方法を工夫する必要がある。特に家庭科は、5年生から学習が始まるため、5年生と6年生で知識や技能の差が出やすかったり、内容項目によっては同内容の指導が難しかったりする。

そこで本研究では、複式学級の特質を生かした小学校家庭科の指導の在り方について研究を行った。

2 方法

複式学級の特質を生かした家庭科教育の学習について、授業実践を中心に以下の3つに重点を置いて研究を進めた。

- (1) 複式学級の特質を生かした指導
- (2) 指導内容の組み合わせ
- (3) 複式学級における家庭科の題材開発



3 結果

(1) 複式学級の特質を生かした指導

複式学級の特質は大きく3つある。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> ①少人数であること ②複数学年の集団であること ③児童同士が協力関係を築きやすいこと |
|--|

これらの特質により次のような指導が可能になる。

①少人数であることを生かした指導

複式学級は学級の人数が少ない。そのため、児童と教師が関わったり児童同士が関わったりする時間や場面を多くもつことができる。また、少ない人数で教材・教具を使用することができるので、実践的・体験的な学習活動を充実しやすくなる。

②複数学年の集団であることを生かした指導

複式学級では、一つの学級の中で上学年と下学年が共に学んだり生活したりしている。そのため、上学年がリーダーシップを発揮しやすい環境である。上学年が下学年をリードするような活動を取り入れることで、互いに力を高め合うことができる。

③児童同士が協力関係を築きやすいことを生かした指導

複式学級は学級の人数が少ないため、児童同士がコミュニケーションをとりやすく、互いの協力関係も築きやすい。そのため、自分の考えを相手に話しやすくなるため、話し合

いの活動やグループでの活動がより活発になり、学びを広げたり深めたりしやすくなる。

(2) 指導内容の組み合わせ

複式学級では、以下のように指導内容の組み合わせを行っている。

○学年別指導

それぞれの学年の教科、同じ教科でも異なる内容を指導する。

○同題材指導

それぞれの学年における類似の内容を組み合わせたり、同一の内容を選んだりして指導する。

小学校家庭科における内容項目は「A 家族・家庭生活」、「B 衣食住の生活」、「C 消費生活・環境」の3つに大きく分けられる。このうちBの衣食の生活では、調理や製作の実習を伴うため、異学年で類似の題材を組み合わせる学年別指導が望ましい。それ以外は、異学年で同じ内容を指導する同題材指導を行うことが可能である。以下に内容項目による指導内容の組み合わせを示す。(・は開隆堂出版「わたしたちの家庭科」の題材名)

A 家族・家庭生活 (同題材指導が可能)

- ・家族の時間再発見
- ・できるよ、家庭の仕事
- ・いっしょにほっとタイム
- ・生活時間をマネジメント
- ・共に生きる地域での生活

B 衣食住の生活

→衣の生活の一部と食の生活
(学年別指導が望ましい)

【5年生】

- ・クッキングはじめての一步
- ・ソーイングはじめての一步
- ・ミシンでソーイング
- ・食べて元気に

【6年生】

- ・できることを増やしてクッキング
- ・生活を豊かにソーイング
- ・こんだてを工夫して

B 衣食住の生活

→衣の生活の一部と住の生活
(同題材指導が可能)

- ・暖かく快適に過ごす着方
- ・暖かく快適に過ごす住まい方
- ・すずしく快適に過ごす着方と手入れ
- ・すずしく快適に過ごす住まい方

C 消費生活・環境 (同題材指導が可能)

- ・整理・整とんで快適に
- ・生活を支えるお金と物
- ・クリーン大作戦
- ・持続可能な社会を生きる

(3) 複式学級における家庭科の題材開発

複式学級の特質を生かした指導と指導内容の組み合わせを取り入れた、家庭科の題材開発を行った。

【題材1】

「もっと仲良し！たてわり活動！！」

～おそろいワッペン作りに挑戦～

本題材は、学年別指導で行った。指導内容はどちらの学年も「B 衣食住の生活」であるが、5年生は「糸通し、玉結び、玉止め、なみ縫い」、6年生は「返し縫い」を身につけ

ることを、知識及び技能の目標とした。それぞれの学年の目標を達成するために次の手立てをとった。

①題材設定の工夫

題材を「たてわり活動で楽しい雰囲気を作り出すおそろいのワッペン作り」とした。5年生と6年生で別々の物を製作するのではなく、共通の活動であるたてわり活動で使用するワッペンを一緒に製作することで、目的を共有したり学習意欲を高めたりすることができる考えた。

②指導計画の工夫

指導計画を以下のように立てた。

時数	学習内容 (⑤は5年生, ⑥は6年生)
1	⑤・⑥共通 たけのこタイムにどんな物があると良いか考え、学習の見通しをもつ。
2	⑤ 「糸通し」「玉結び・玉止め」をする。
3	⑥ 「糸通し」「玉結び・玉止め」のコツを5年生に伝える。
4	⑤ 「なみ縫い」をする。 ⑥ 「返し縫い」をする。
5	⑤・⑥共通 製作計画を立てる。
6	⑤・⑥共通 ワッペンを製作する。
7	※6年生が「返し縫い」で名前や模様
8	を縫いとり、5年生が周りを「なみ縫い」する。
課外	⑤・⑥共通 ワッペンをプレゼントする。
9	⑤・⑥共通 学習を振り返る。

2・3時間目は、5年生が初めての製作に必要な技能を身につける時間である。前半は

教師から「糸通し」「玉結び・玉止め」の方法を指導した。後半は5年生と6年生をペアにさせ、6年生から5年生にコツを教えたり一緒に練習をしたりできるようにした。



4時間目は、5年生も6年生も、新しく「なみ縫い」と「返し縫い」の技能を身につける時間である。前半は教師が5年生になみ縫いの方法を、後半は教師が6年生に返し縫いの方法を直接指導した。間接指導の間は、同学年同士で教え合いながらそれぞれの縫い方を練習した。

2～4時間目に身につけた技能を生かし、6～8時間目にワッペン作りを行った。5年生は、なみ縫いでの布の縫い合わせ、さし針での名前の縫いとりを担当した。6年生は、本返し縫いを用いての名前の縫い取りや模様付けを担当した。



【題材2】

「持続可能な社会を生きる

～今、自分にできること～

本題材は同題材指導で行った。指導内容はどちらの学年も「C 消費生活・環境」である。この題材は、本校で使用している教科書の題材配列だと6年生の学習内容に当たるため、5年生にとっては学習に少し困難さが生じると考え、次の手立てをとった。

①活動の対象の工夫

まず、本題材の流れは以下の通りである。

時数	学習内容
1	物や電気・ガス・水の使い方などについて問題を見いだす。
課外	生活の中で環境に関わる問題が他にもないか調べる。
2	環境に配慮した生活について、「持続可能な社会の構築」の視点から課題を設定する。
3	解決方法を調べ、実践①の計画を作成する。
課外	家庭実践①
4	それぞれの実践を発表し合い、実践②に向けて計画を改善する。
課外	家庭実践②
5	これまでの学習や実践を振り返り、自分の生活と身近な環境との関わりや環境に配慮した物の使い方などについて理解する。

この流れで5年生と6年生と一緒に学習していく。しかし、日常生活の中から問題を見い

だして課題を設定し、様々な解決方法を考え、計画を立てて実践した結果を評価・改善し、考えたことを表現することは、5年生には少し難しいと感じた。そこで、日常生活の対象を、5年生は「学校生活」、6年生は「家庭生活」とした。5年生の活動の対象を狭くすることで、6年生の学習内容に当たっていても一緒に学習できるようにした。

②学習形態の工夫

普段は、5年生と6年生が混ざった状態で班を組み、授業を受けている。しかし、今回は活動の対象を学年によって変えたため、班の編成も同学年同士とした。また、5年生は班で一緒に活動を進めていくのに対し、6年生は個人で活動を進めた。これは、家庭実践を5年生は学校で、6年生は自分の家庭で行うためである。

4 考察

(1) 複式学級の特質を生かした指導について

複式学級で家庭科を指導する際、5年生と6年生では学びに1年間の差があるため、特に知識及び技能の習得に困難さが生じると考えていた。

しかし、複式学級の特質を生かした指導を行ったことで、5年生は教師からの指導だけではなく、6年生からの指導も受けることができた。特に、布を用いた製作では、6年生が5年生にマンツーマンで縫い方などを教えることで、5年生は技能をスムーズに習得することができた。また、6年生は5年生へ教えることで、相手意識をもったりきれいに仕

上げるコツは何かを考えたりすることにより、今までの学びをより確かなものにするのができていた。

(2) 指導内容の組み合わせについて

家庭科の2年間の題材を、複式学級における指導内容の組み合わせで分類していくと、以下のように分けることができた。

- 学年別指導が望ましい内容項目
- B 衣食住の生活
 - 衣の生活の一部と食の生活
- 同題材指導が可能な内容項目
- A 家族・家庭生活
- B 衣食住の生活
 - 衣の生活の一部と住の生活
- C 消費生活・環境（同題材指導が可能）

ただし、学年別指導が望ましい内容項目でも、6年生が5年生に知識や技能を教える場面の設定は可能である。また、同題材指導が可能な内容項目においては、2年間で指導の漏れがないように配慮したり、5年生と6年生で評価の仕方を工夫したりする必要がある。

(3) 複式学級における家庭科の題材開発について

【題材①（学年別指導）について】

題材を「たてわり活動で楽しい雰囲気を作り出すおそろいのワッペン作り」とした。たてわり活動という5・6年生共通の経験があることにより、目的を共有したり学習意欲を高めたりすることができた。その結果、学習の中で自然と教え合う姿が見られたり、協力

して活動したりする姿が多く見られた。

次に、身に付けさせる知識及び技能を、5年生はなみ縫い、6年生は返し縫いと明確にした。前半は5年生が直接指導でなみ縫いの仕方を学び、その間6年生は間接指導で5年生までで学習したなみ縫いを復習する。この時、6年生でなみ縫いを忘れてたりなみ縫いが苦手な児童は、5年生の直接指導を聞きながらなみ縫いを想起することができる。後半は6年生が直接指導で返し縫いの仕方を学び、その間5年生は間接指導でなみ縫いの練習をする。このような題材構成・授業構成にすることで、効率的になみ縫いと返し縫いを身に付けさせることができた。また、身に付けた技能を使って、5・6年生が1つの作品を仕上げるというのも、技能の習得に必然性をもたせる一助となった。

この他にも、6年生は5年生になみ縫いの仕方を教えることで、自分の知識及び技能を確かなものにしたたり、教えることを通して上手く縫うにはどうすれば良いか考えたりすることができた。また、5年生の何人かは6年生の返し縫いにも挑戦し発展的に学習するなど、題材構成を工夫したことで複式学級の良さを生かしながら学ぶことができた。



【題材②（同題材指導）について】

本題材は、本校で使用している教科書の題材配列だと6年生の学習内容に当たる。そのため、5年生にとっては学習に少し困難が生じると考え、生活の対象を5年生は「学校生活」、6年生は「家庭生活」とした。5年生の生活の対象を狭くしたことで、実際の生活をイメージしやすく、調査活動や実践活動も行いやすくなった。また、5年生はグループでも活動をメインに、6年生は個人での活動をメインにしたことも、5年生にとっての学習の困難さを解消する一助となった。教師にとっても、学習内容が同じで生活の対象だけが違うため、教材研究を行いやすかった。

授業や題材の最後には、5年生と6年生で学んだことを交流する場面を設けた。今回の題材で、5年生は生活を狭い範囲で見つめることで生活に対する気付きが深くなった。逆に6年生は生活を広い範囲で見つめることで生活に対する気付きが多くなった。そして、それぞれの気付きを交流することで、自分にはなかった新たな生活の見方を知ったり、気付きを広めたりすることができた。複数学年の集団であるからこそその学びであると感じた。

5 まとめ

本研究を通して、次のことが明らかになった。

- ・複式学級の特質を生かした指導を行うことで、それぞれの学年の学びをより広めたり深めたりすることが可能となる。
- ・学習内容を、複式学級における指導内容の組み合わせで分類することで、学年別指導

が望ましい題材と同題材内容が可能な題材が明らかになる。

- ・題材の組み合わせ方や学習内容、学習形態等を工夫することにより、複式学級の良さを生かしたり教科のねらいを達成したりすることができる。また、教師の負担も少なくすることができる。

謝辞

本研究を行うにあたり、多くの方々にご支援いただきました。本研究のためにご協力いただきました皆様に心から感謝いたします。

また、授業にいつも熱心に取り組んでいた子供たちに心から感謝いたします。

引用文献

- ・小学校家庭科学学習指導要領（平成29年告示）解説 家庭編
- ・令和2年度 岩手大学教育学部附属小学校学校公開研究会 指導案集
- ・複式学級の特質を生かした学習指導の進め方ガイド（平成26年 岩手県立総合教育センター）

音や音楽に浸り、協働的に音楽活動をする児童を育てる 指導の在り方に関する研究

小川暁美*, 伊藤陽平, 松舘慧, 白石文子**

*岩手大学教育学部附属小学校, **岩手大学教育学部

(令和3年3月4日受理)

1 はじめに

児童は、すぐに鳴りやんでしまう音や音楽からよさや美しさなどを受感する。よりよい受感のためには、音や音楽に浸り、それらに心を傾けながらよさや美しさをかみしめることが必要である。音や音楽に浸ると、児童は、そこから「何か」を受感する。受感すると、それを誰かに話したくなる。そして、自分と他者、或いは過去の自分と現在の自分の受感の仕方や音楽表現を比較し、音や音楽のよさや美しさを共感的または批判的に捉えて新たな音楽的価値を創り出す。そのような、個の中で、また個と集団で対話がおきる学びは、協働の学びであると考えられる。そのような協働的な音楽活動ができれば、児童は主体的に音や音楽に関わり、知識や技能を高め、思考・判断・表現力も伸ばしていくであろう。そして、音楽活動にさらに意欲をもって取り組んでいくであろう。

しかし、たとえ成人であっても、音や音楽から受感した「何か」を上手く言葉にできないことは多い。また、「自分が何を感じているのか、わからない」とか「自分の感じていることが正しいのか自信がない」など、他者に感想を伝えることは、様々な要因で容易ではない。小学校の音楽活動において、児童が、音や音楽に浸って「何か」を受感し、他者と音や音楽及び言葉などで対話したい、と思うためには、何らかの仕掛けが必要である。その仕掛けを「協働的な音楽活動」として授業者が設定し、授業展開を工夫すれば、他者との対話によって、児童が自分の感じ方や考え方を見つめ直したいと、主体的に音や音楽に関わるようになるのではないか。また、児童は、個と集団、及び個の中での対話によって、自分の感じ方や考え方に自信をもったり、よりよいものを創り出す意欲が湧いたりするであろう。

本研究では、音楽の授業や課外クラブの活動において、音や音楽に浸りながら「わかる」「できる」力(知識・技能)を身に付け、音楽的価値を思考・判断し、表現力も高まっていくような、協働的な音楽活動をする児童を育てる指導の在り方について考察する。

2 方法

(1) 研究方法

- ①生演奏の鑑賞の授業の実施とアンケート分析
- ②合唱部児童への個人レッスンとその後の児童の変容の考察
- ③文献研究

(2) 研究計画

- ①1月 生演奏の鑑賞の授業とアンケート調査
- ②1月 合唱部児童への個人レッスン
- ③7～2月 文献研究

3 結果

(1) 5年生の鑑賞の授業

5年生103名を対象に、「詩と音楽の関わりを味わおう」という題材で扱う楽曲の鑑賞の授業を行った。男声、女声の独唱や、重唱、合唱の形態による響きの違いについて、熊友会ヴォーカル・アンサンブル(以下「熊友会」)9名の生演奏をCDの演奏と比較させ、生演奏の鑑賞によって、個の中でどのような対話がおきるのか、CDの演奏とは音楽への浸り方が違うのかを調査した。尚、新型コロナウイルス感染症対策として、音楽表現の活動は自粛し、感想交流にとどめた。

授業者が曲名、声種を説明しながら、演奏会形式による鑑賞の授業を実施した。9曲の独唱、重唱、合唱の合間に、児童は2人ペアや4人グループでの交流、感想発表、演奏者への質問を行った。その準備として、「①色々な歌声や合唱の響きを味わおう」「②演奏者の表現の工夫を感じとろう」と記載したワークシートを配布し、感じたこと・気付いたことを1曲ずつメモすることを推奨した。最後に、生演奏とCD演奏を比較する選択式の「振り返り①」と、自由記述による「振り返り②」からなるアンケートを実施して、学習を振り返った。

①「振り返り①」選択式アンケート

3つの観点について、「CDでの鑑賞と生演奏での鑑賞を比べて、より当てはまるものを○で囲みましょう」と質問した。アンケートの集計結果は

表1のとおりである。

表1 振り返り①アンケート集計結果(100名)

	CD	生演奏	同じ
1 歌声の響きを感じ取れた	0	100	0
2 集中して聴くことができた	2	96	2
3 心が動いた(発見・味わう)	0	99	1

無回答 3名

このように、ほとんどの児童が、CDでの鑑賞よりも生演奏での鑑賞のほうが、歌声の響きを感じ取れ、集中して聴くことができ、心が動いたと感じていた。

②「振り返り②」記述式アンケート

下記のア、イ、ウなどについて、「わかったことや感じたことを書こう」と質問し、児童の記述を表2のようにまとめた。

- ア 大人の歌声や色々な合唱の響きについて
- イ 演奏者の工夫について
- ウ 振り返り①の理由
- エ その他

表2 振り返り②自由記述のまとめ(103名)

項目	質問	内容	(個 答 数)	(回 答 数 %)	それぞれの感覚を使った回答数(個)★				
					聴覚	視覚	触覚 (空気振動 等)	頭脳	心・感情
1	ア(1)	響き	46	16	46	1	46		46
2	ア(2)	音色・声種の違い等	52	18	52	6	52	52	52
3	ア(3)	パート関わり	26	9	26	10	26	26	26
4	ア(4)	迫力・圧	37	13	37	4	37	7	37
5	ア(5)	音程	2	1	2			2	
6	ア(6)	雰囲気等	9	3	9	9	9	2	9
7	ア(7)	もう一度聴きたい	8	3	8				8
ア回答数 合計			180	63					
8	イ(1)	姿勢、表情	34	11	35	35		35	35
9	イ(2)	強弱	13	5	13		13		13
10	イ(3)	プレス	6	2	6	6	6	6	6
11	イ(4)	情景、歌詞	8	3	7	7		7	7
12	イ(5)	声の出し方、歌い方	4	1	4	4		4	
イ回答数 合計			65	22					
13	ウ(1)	集中	8	3	8	1			8
ウ回答数 合計			8	3					
14	エ(1)	ピアノとの関わり	2	1	2			2	2
15	エ(2)	真似したい、自分と比較	19	7	19	5		19	19
16	エ(3)	演奏者	1	0	1	1		1	
17	エ(4)	質問	12	4	12	4		12	12
エ回答数 合計			34	12					
回答数 総計			287	100	287	93	189	175	280

★表2右上の「それぞれの感覚」は、小川が児童の記述に従って、使用していると思われる感覚を5つに整理・分類した項目。

振り返り②自由記述について、ア、イ、ウ、エの各質問に関わる回答を内容毎に分類すると、表2のように17項目に分けられた。各項目についての児童の記述は、以下のようなものである。

ア(1) 響き

- ・空気が震えることを生身で実感でき、響きをよく感じることができた。
- ・響き、感じ方がCDとちがう。
- ・いろいろな声が混ざってCDよりとても響いているように感じた。
- ・体の奥まで響くように太くて深い。
- ・生だとよく響きが耳に届く。
- ・CDでは響きは聴きづらかったが、生だとすごく響いていることがわかる。

ア(2) 音色、声種の違い等

- ・声の質が自分たちと全然違う。
- ・一人一人違う音色だけど深みがある。きれい。
- ・女声、肌が温まった。
- ・女声、声がまっすぐ行った後に広がる。
- ・ソプラノ好き。響いて駆け回って跳ねているみたい。
- ・バス、暗い声、まっ黒、広がる感じ。想像以上に太くて低い。きれい。大きい。想像以上に低い。
- ・男低い声。迫力ある。力強い。協調性がある。
- ・バス格好いい。聴いたことがなかった。
- ・大人になると、声が低くなることがわかった。
- ・大人になってからしか出せない声。



ア(3) パートの重なり

- ・4パート支え合っている。しっかり聴こえる。楽器のようだった。
- ・各パートそれぞれの良さが伝わる。
- ・パートが増えると深みや厚みが増す。
- ・パートに特徴がある。それを探するのも楽しい。
- ・9人の声がまとまって、きれいでびっくり。

ア(4) 迫力・圧

- ・生は迫力が全然違う。CDより遥かに迫力ある。
- ・重圧感、圧迫感ある。耳にズキューンときた。

- ・男声四部，一言一言がこっちに迫ってくるよう。CDより，音の高さが違うと思った。
- ・箱根八里，箱根の山の凄さを表していて，大きい壁がまるであるかのような気がした。
- ・箱根八里，一人一人が主役のような歌い方。迫りくるような迫力。圧倒された。無意識のうちに工夫が生まれている。

ア(5) 音程

- ・音程がいい，ぶれない。

ア(6) 雰囲気等

- ・声の大きさもだが，雰囲気が重かったり軽かったりと，CDでは味わえないので新鮮だった。
- ・独唱も合唱も，全員声の高さは違うのに一体になっている。
- ・歌というのは，体でなく，歌声で表現するものだったと思った。

ア(7) もう一度聴きたい

- ・もう終わり？もっと聴きたかった。
- ・聴いたことがないからいい経験になった。また聴きたい。
- ・もう一度聴きたい。

イ(1) 姿勢，表情

- ・全員堂々として，遠くを見つめている。
- ・体がリズムにのりながら動く。歌を全身で感じているよう。
- ・手が動く。手でも表現している
- ・口が大きいときと小さいときがある。
- ・歌う前に口の準備をして，それから言葉をしゃべっている。
- ・表情や声のトーンがCDより断然よい。
- ・顔の表情が歌の感じと似ていて，本当にそこにいるかのような表情で歌っていたので不思議。歌い方を工夫することで聴いている人の表情を変えられることを知った。

イ(2) 強弱

- ・生の方が，強弱やパートが分かれているのがわかりやすい。
- ・強弱が見えた。はっきりしている。激しい。
- ・クレッシェンドがはっきり。ビブラートがすごい。
- ・強弱，伸ばし方一つで歌があんなにも変わるのに驚いた。

イ(3) ブレス

- ・ブレスで音楽をつくっている。
- ・ブレスが深く入っている。
- ・表現によって，息の吸い方を変えている。

イ(4) 情景，歌詞

- ・場面によって，息の吸い方，高さ，低さを生かしている。
- ・曲に合ったイメージの仕方がわかる。
- ・情景が浮かぶ。

イ(5) 声の出し方・歌い方

- ・ビブラート，強弱，音色等，歌がよりきれいに美しくなる工夫が全て入っている。
- ・出だしと終わり揃っている。
- ・声の出し方がわかった。



ウ(1) 集中

- ・集中して聴けた。CDにはスピーカーからのサーッという雑音があるので集中できない。
- ・CDは繰り返しがきくが，生は1回しか聴けないので集中して聴けた。
- ・せっかく歌ってくれているという気持ちになって集中して聴けた。
- ・演奏会などにあまり興味がなかったけど，また聴きたいと思った。長時間聴いていても飽きない。歌に興味なかった私が歌をめちゃくちゃ集中して聴けたのは初めてだったのでびっくりした。私もきれいな声で歌いたい。
- ・緊張感があって集中して聴けた。

エ(1) ピアノとの関わり

- ・ピアノ伴奏が，歌っている人に合わせてとてもきれい。
- ・ピアノなしのところ，深みがある。

エ(2) 真似したい，自分と比較

- ・CDでは聴き取れなかった声の操りや高さもよくわかった。自分はまだまだだということもわかった。
- ・後輩に教えたい，来年に生かしたい。
- ・自分はぴたりと音が合っただけにはまったことがない。他のパートを聴きながら歌うことをがんばりたい。
- ・ブレスで音楽をつくる。取り入れたい。
- ・自分は1/10しかできていない。10/10に到達したい。
- ・テノールやバスの低い声を出してみたい。

エ(3) 演奏者について

- ・お寺で働いている人や理科を研究している人もうまい。

エ(4) 質問

- ・深いブレスはどうやったらできるの？
- ・歌を習っている人は、具体的にどのようなことをしているのですか。
- ・強弱の差をどうやってつける？
- ・子音と母音のバランスを保つための工夫は？
- ・ソプラノの人へ。どうやったら透き通ってきれいな声が出せるのですか？

表2の17項目の内容について、ア、イ、ウ、エの質問毎の回答数の合計、及びそれらが総回答数に占める割合を示したものが、表3である。

表3 振り返り②自由記述の質問毎の回答数

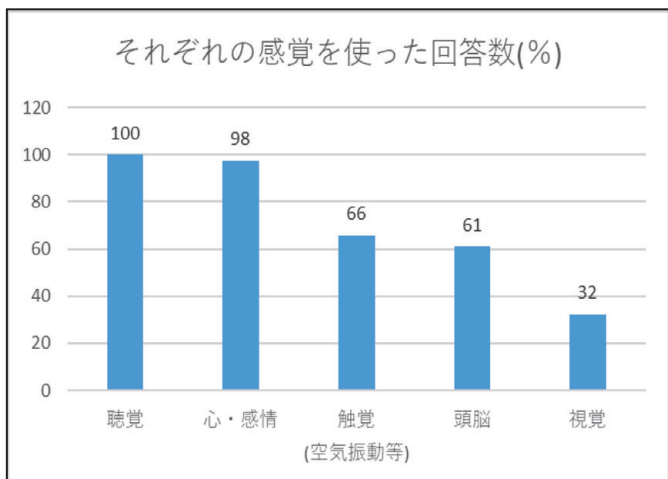
	回答数(個)	回答数(%)
ア	180	63
イ	65	22
ウ	8	3
エ	34	12

また、17項目の各内容について、児童が使っていると思われる感覚を5つに分類すると、表2のようになった。それぞれの感覚に関わる回答数の合計、及びそれらが総回答数に占める割合を示したものが、表4とグラフ1である。

表4 使っていると思われる感覚(総回答数287個)

	聴覚	心・感情	触覚 (空気振動等)	頭脳	視覚
それぞれの感覚を使った回答数(%)	100	98	66	61	32
それぞれの感覚を使った回答数(個)	287	280	189	175	93

グラフ1 使っていると思われる感覚(%)



グラフ1から、児童は、聴覚だけでなく、複数の感覚を使って生演奏を鑑賞していることがわかる。耳で聴き、目で見て、考え、心を動かし、自分や演奏者の感情を読み取り、触覚で空気振動などを感じながら鑑賞しているといえる。

(2) 合唱部の個人レッスン

合唱部の4・5年生22名に対して、熊友会の7名に個人レッスンをしてもらい、その指導内容、児童の音楽表現の変化、及び児童同士の関わり方の変化を調べた。各講師が3～4名の児童を受け持ち、レッスン中、小川は講師陣の指導内容と指導の様子を観察した。講師陣は、個々の課題を瞬時に的確に捉え、児童のよさを引き出し、伸びやかに歌えるための方策を比喻や範唱によって示していた。

レッスン後、児童にわかったことを記述させることによって、指導内容を把握した。児童の記述を分析すると、個人レッスンの指導内容は、表5に示したような13項目に分類できた。これらのうち、「言葉に関するもの」とは、「2回くり返す歌詞は、大切な方の子音を長くする」「大事な言葉を強調する」「はじめの言葉は、はっきりと発音する」といった記述のことである。「意識」に関する記述は、「できていない場所をわかって、次に練習する」「伸ばす音に自信をもち、堂々と歌う」といったものである。「情景」とは、「理想の情景を考える」「場面が変わるときは、ガラッと変える」「大切な友達を思い浮かべながら歌う」といった記述である。「表現」とは、「1回目よりもはかない感じで歌う」「相手を楽しませる音楽をする」などの指導内容である。

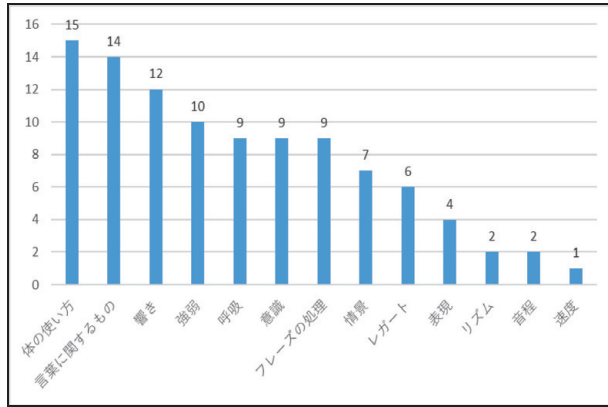
13項目の指導内容について、各項目に関わる記述数が総記述数に占める割合を示したものが、表5とグラフ2である。

児童はその後の合唱部での練習の際に、個人レッスンで自分が言われたことを、友人にアドバイスしたり、練習の振り返りで述べたりして、活用していた。

表5 個人レッスンの指導内容(22名)

指導内容	回答数(個)	回答数(%)
体の使い方	12	15
言葉に関するもの	11	14
響き	10	12
強弱	8	10
呼吸	7	9
意識	7	9
フレーズの処理	7	9
情景	6	7
レガート	5	6
表現	3	4
リズム	2	2
音程	2	2
速度	1	1
計	81	100

グラフ2 個人レッスンの指導内容 (%)



4 考察

(1) 5年生の鑑賞の授業

振り返り②のアンケートから、特に「ア 大人の歌声や色々な合唱の響きについて」の回答の内訳の通り、響きや声種、迫力の凄さを感じ取っている児童が多くいた。それらについて感じる時には、聴覚や視覚だけでなく、肌の感覚を使っていると考えられる。音がホール全体に共鳴する感覚や、自分に迫ってくる感覚、音圧や空気振動を感じる感覚、つまり触覚である。鑑賞後の感想では、「とにかく圧がすごい」「ホールが響いて、体が包まれる感じがした」などと語っている児童が散見された。普段のCDやDVDなど電子媒体での鑑賞では、ホールの響きや音圧について感想を持つ児童はほとんどいない。この感想は、生の演奏ならではのものである。

触覚について、山口創は次のように述べている。「五感の内触覚以外の4つは、それぞれ目や耳、舌、鼻といった特殊な器官で知覚しているので特殊器官という。(中略)それに対して触覚は、特殊な受容器官をもたず、体の抹消(神経端末)に散在している無数の受容器官から伝わる。この感覚を体性感覚という。体性感覚には、皮膚の外部からの情報を伝える皮膚感覚と、皮膚の内部の情報(筋肉や関節などの運動感覚や身体各部の位置感覚)を知らせる固有感覚がある。この皮膚感覚が、一般に『触覚』と呼ばれる感覚である。皮膚感覚には、本来の意味での触覚以外に、圧覚、痛覚、温度感覚なども含まれる」(山口 2006, p. 16)。生演奏の鑑賞で児童が感じた迫力は、演奏者が発する緊張感ある空気と、音の圧力を感じ取った結果ではないか。緊張感のある空気や音の圧力は、視覚や聴覚だけでなく、皮膚感覚で感じ取ったといえるのではないか。

山口は次のようにも述べている。「皮膚感覚は自己と外界の境界線上に生じ、自己と自然的、社会的環境との関係を直感的に捉える重要な感覚である。そこで私たちはしばしば、皮膚感覚で直感的に判断している。ある部屋に入ったとき『緊張

した空気に包まれていた』などとよくいう。(中略)このような判断は、皮膚のもつ感覚的な判断とでもいえるだろうか。(中略)脳や神経は、内側に入り込むのに対して、外側にそのまま露出しているのが皮膚である。皮膚自体が脳の働きをしてもおかしくはない」(山口 2006, pp. 50-51)。実際に児童は、「歌っている人の表情から、どんな情景なのかがわかった」「歌っている人の集中力がすごくて、自分も集中した」などの感想を述べており、視覚と皮膚感覚から、場の空気を感じ、緊張感をもって鑑賞していたことがわかった。

音楽を聴くことについて、岡田暁生は次のように述べている。「聴く喜びはかなりの程度で、語り合える喜びに比例する。音楽の楽しみは聴くことだけではない。『聴くこと』と『語り合うこと』とが一体となってこそ音楽の喜びは生まれるのだ」(岡田 2009, p. ii)。CDやDVDによる電子媒体での鑑賞であっても、空気の振動はあり、教師の発問や授業の組み立てによって、語り合いとなる鑑賞の授業は構成できる。しかし、スピーカーを通して聴く電気信号を介した音楽や二次元の映像は、本物ではない。実際の生演奏の方が集中力が増し、感動が大きくなるのは、音の他に、何か重要な皮膚感覚に訴えるものがあるからだといえる。



視覚と触覚の関係について、山口は次のように述べている。視覚によって得られる形や大きさなどの空間観念は、触覚的作用によるものである。乳幼児が物をなめる行為は、視覚の基礎を作る。「例えばコップを見て『丸い』と感じるのは、その視覚の奥底に、幼児期にコップの縁に沿って何度も舌でなぞった感覚の記憶が横たわっているからだ」(山口 2009, p. 191)。

生の演奏、本物の体験を児童に与えることは、乳幼児の時期に触覚で物の形を認識することと類似しているのではないか。児童の感想の中に、「CDだとよくわからなかったけれど、テノールとバスは音の高さが違うとよくわかった」といった内容のものが複数見られた。このことは、本物を、皮膚感覚を使って聴き味わって初めて、ソプラノは

どのような音域でどんな声質か、アルトとどう違うのか、テノールとバスの違いは何なのか、何によって聴き分けるのか、などを感じ取ることができるということである。乳幼児が触覚で視覚の基盤を作っているように、児童は生の音を聴いて初めて、皮膚感覚を伴う聴覚での理解ができるのではないか。このような感覚が育ってから、ソプラノよりもアルトが好きだ、などと語るできるようになると考えられる。

聴覚、視覚の他、皮膚感覚を研ぎすませ、集中して聴き取った生演奏の音楽は、他者と共有したい語り合いたい音楽として児童の心に残り、協働的な音楽活動につながった。自分の演奏をよりよくしたいと目標を掲げた児童も多い。また、「こういうものに全く興味がなかった自分が、感動してもう一度聴いてみたいと思っていることに驚いている」という児童の感想も複数あった。

上記のように音楽に浸り、語りたくなる授業を構成すれば、対話のある協働的な学びをすることが可能になる。驚きや喜びが生まれる授業は、協働的に学び、自分の音楽活動に学んだことを反映させる児童を育成する。

(2) 合唱部の個人レッスン

個人レッスンでは、全児童が声量、音程共に改善された。指導の内容のみでなく、美しい歌声の範唱を聴くこと、実際に美しく豊かな声量で歌う人を目の前にしたことも、児童の意欲と理解力、表現力を高めていた。

身体模倣について、明和政子は次のように述べている。「他者の意図、他者が何を望んでいるのか、何を信じているのかを理解する能力は、『心の理論』と呼ばれています。このような心のはたらきが発達するための基盤となる役割を、身体模倣が果たすという見方があります。(中略)身体模倣は、自分自身が同じ行為で得た経験を、観察した他者の行為に照らし合わせることを可能にします」(明和2012, p.151)。

個人レッスンは、歌う人の模倣をすることで、体の使い方、口の開け方など、教える側と教えられる側の両者にとってすぐに照らし合わせて判断することができる優れた方法なのだと再認識することができた。児童は優れた声楽家を目の前にしてその言葉に納得し、自然にその人の姿勢や手の動きを模倣していた。自分の課題を自覚して改善しようと試みていることが見て取れた。そのため、その後の歌声はどの児童も各段に上達していた。これは、知識として得た情報を体で処理し、音楽表現力を高めた姿といえる。さらに、友達の演奏に対するアドバイスなどのやり取りも、それまでよりも相手の歌を聴いてよりの確に言語化して伝え合うことができるようになった。

5 まとめ

生の演奏は、CDやDVDなどの電子媒体を通じた演奏よりも、人の五感、特に触覚(皮膚感覚)に強く働きかけることができ、心を動かす。生演奏に浸ることによって得た感動を他者と共有したくなり、友達と生き生きと感想を交流する対話が増える。このことから、協働的に音楽活動する児童が育ってきたといえる。

また、合唱部の活動では、個人レッスンを受けることで、自分の発声の癖を理解し、教示された体の使い方を意識したり模倣したりすることで、正しい発声の仕方がわかり、自主練習の際の自己評価も正しくできるようになった。そのことで、友達の演奏に対して「声が前に飛んでいる」「お腹を使ってもっと強く息を送るといい」「音がつなっていない」など、息の流れや筋肉の動き、レガート唱法について着眼してアドバイスし合えるようになった。歌うために必要な技術を理解しながら習得することで、他者と協働的に音楽活動をすることができるようになり、一人一人の表現力も向上したといえる。

本研究では、小学校4・5年生の児童を対象として、生演奏の鑑賞や、対面での個人レッスンの効果を考察した。その結果、音や音楽に浸り、協働的に音楽活動をするためには、優れた本物の、生の演奏に触れさせることが極めて重要であることが明らかになった。

謝辞

この研究に取り組んだことで、児童が夢中になって音楽を聴いたり、繰り返し練習をして自分の力を伸ばしたりする姿を見ることができました。本研究を進めるにあたり、演奏やレッスンを快く引き受けてくださった在原泉先生はじめ熊友会ヴォーカル・アンサンブルの皆様、熊友会の活動を推進してくださった佐々木正利先生に、心より御礼申し上げます。

また、コロナ禍の中における研究を推進して頂いた岩手大学、歌唱の鑑賞会に理解を示して会の企画を応援してくださった本校の学校体制にも感謝します。

引用文献

- 岡田暁生(2009)『音楽の聴き方』中央公論新社。
 明和政子(2012)『まねが育むヒトの心』岩波書店。
 山口 創(2006)『皮膚感覚の不思議』講談社。

社会科地理的分野における防災学習に関する検討

藤村和弘*, 木村義輝*, 杉本一晟*, 麦倉哲**, 菊地洋**

*岩手大学教育学部附属中学校, **岩手大学教育学部

(令和3年3月4日受理)

1 はじめに

本研究の目的は、生徒の生活圏でも起こりうる自然災害そのものの理解と、人々の防災意識の醸成を、中学校社会科地理的分野において、どのように担うことができるのかを検討することである。

来年度から全面実施となる新しい中学校学習指導要領社会編（以下、指導要領）には、「未曾有の災害である東日本大震災を経て、なお継続する地震被害、さらに全国各地で生起する台風や集中豪雨等による河川の決壊、土砂崩れなど、頻発する自然災害に対応した人々の暮らしの在り方を考えることは、我が国で生活する全ての人々にとって欠くことのできない『生きる力』である」として、地理的分野の改訂点の1つに「日本の様々な地域の学習における防災学習の重視」を挙げている。そして「日本の様々な地域」の学習を行う際に「事例対象として生徒の生活圏における自然災害や防災を取り上げることで、「学習を深めることが可能となるよう」にしている。

東日本大震災の発生から10年が経過し、生徒たちの中には、その記憶が全くない生徒も出てきた。震災の教訓を後世に残すのは震災を経験した我々の責務であり、学校教育には災害そのものの理解に加え、そこに生きる人々がどのように防災意識を高めて生活すべきかを考える時間の確保が求められている。

2. 研究の方法

本研究は、学部教員の知見を援用しながら附属中学校での授業実践を通して研究を進めることを目指した。

指導要領の大項目C「日本の様々な地域」は、「日本の地域的特色と地域区分」、「日本の諸地域」、

「地域調査の手法」、「地域の在り方」の4つの中項目で構成されている。これらの学習は、通常2学年の学習に位置付けられているが、生徒の防災意識を高めることを狙い、昨年度1学年（現2学年の生徒）で「日本の地域的特色と地域区分」の学習を行った。その中で生徒は、地震や津波、洪水、火山の噴火など、日本に様々な自然災害が起こりうることを理解した。さらにそれらに対応するために自助、共助、公助という対応の区分があることや、避難情報には危険の切迫度に応じた種類があること、各市町村でハザードマップが整備されていることを知った。さらに盛岡市で起こりうる災害として河川の決壊と洪水を取り上げ、マイ・タイムラインを作成することで、時間の経過とともに自分自身がどう行動するかを具体的に考えた。

このようなことから、本実践は2学年の学習のまとめとして「地域の在り方」の一部に位置付けて行うこととし、昨年度から継続的に防災学習に取り組んできた意義についても検証していくことにした。

3. 研究の内容

(1) 事前調査

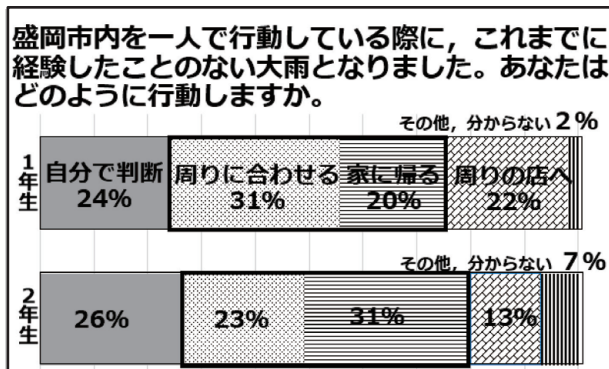
1年生（N=137人）を対象に行った事前調査から、「ハザードマップの名前と内容を知っている」生徒は学年の70%で、「名前は聞いたことがある」生徒と合わせると99%にのぼり、1年生の時点でハザードマップが広く認知されていることが分かった。

しかし「自分の家の周りは災害が起こる地域ではない」（20%）、「自分の家の周りで災害が起こるか分からない」（41%）と答えている生徒たちの居住地には、盛岡駅西口や向中野地区、仙北町など盛岡市防災マップ上で洪水災害が想定されている地

域が含まれており、その理解が十分ではないことが推察された。

また、「盛岡市内で、これまでにない大雨となった場合の行動」を尋ねたところ（資料1）、学年の51%の生徒が「家に帰れるよう努力する」、または「周りの大人の動きに合わせる」と回答し、「川から離れる」や「高いところを探す」、「複数の選択肢からその場に合った対応をとる」のような回答をする生徒は、ごく少数であった。この点については、昨年防災の授業を行った2年生についても同様の傾向が見られ、その割合は学年の54%にのぼった。さらに「分からない」と回答した生徒について、2年生の割合が1年生を上回っており、継続した指導の必要性を感じた。

資料1 防災意識に関するアンケート調査



以上のことから、本実践を通して生徒に盛岡市を防災の視点からもう一度見直させることで生徒の防災意識を高め、災害時に適切な判断・行動ができるよう行動変容を促していく必要があると考えた。

(2) 授業の実際

本実践は指導要領の内容C「日本の様々な地域」の「(4) 地域の在り方」のうちの2時間を使い、以下のように学習を進めた。

①地域の実態を把握し、課題を設定する(1時間目)

盛岡市の洪水浸水想定区域をシミュレーションした動画(2016年12月放送 FNN 重大ニュースさよなら JAPAN OLD)の視聴や、盛岡市の防災マップを見ることで、過去に近隣の市町村で起こった災害や盛岡市で起こりうる災害を知った。さらにアンケート結果(資料1)を提示したところ、生徒から「この状況で『家に帰る』という行動は適切なのか?」、「(昨年度も学習しているはずの)2年生の方が『分

からない』の割合が高いのはどうなのか?」といった意見が出され、学習課題を「災害時にどんな行動をとればよいのか?」と設定した。続いて「どんなことを調べたら適切な行動につながるだろうか」と問うたところ、教師と生徒とのやり取りの中で、「その地域にどんな危険性があるのかを調べればよい」との結論に至った。そこでDIG(災害図上訓練)に取り組むことを提案し、次時に向けて準備を行うことを確認した。

DIGは「地図や見取り図に参加者自身が書き込みをすることで、自分の地域や住まい・職場に潜む災害の危険性を『見える化』し、こうならないためにはどうすればよいかをみんなで考える、頭の防災訓練」と説明されている(内閣府HP)。そのためグループのメンバーで検討できるよう、ある程度地域をしばる必要があり、例えば学区などを対象地域とした実践が行われてきた。しかし本校は公立中学校と異なり、学校周辺に学区がないのが特徴で、生徒は盛岡市をはじめ紫波町や滝沢市からも通学している。

そこで放課後に盛岡市内の塾に通う生徒が多いという点に目をつけ、今年度は「盛岡市内で自分がよく行く場所」を想定して授業を構想することにした。

生徒の意欲を喚起するために、生徒に次のような条件を提示してアンケートをとり、検討する地域を決めた(資料2)。

- ア 面識のある大人がいない状況となる場所(自分で判断して行動する必要がある場所)
- イ 近くに山や川など危険が想定される場所

資料2 DIGで検討する地域

- I 学校周辺**
…加賀野1~3丁目, 住吉町, 天神町
- II 中ノ橋通り周辺**
…中ノ橋, 志家町, 南大通, 肴町
- III 仙北町駅周辺**
…仙北町, 北仙北町, 西仙北町, 本宮
- IV 大通り周辺**
…大通1~3丁目, 中央通り, 菜園
- V 盛岡駅周辺**
…盛岡駅西通1~2丁目, 盛岡駅前通
- VI 下ノ橋町周辺**
…下ノ橋町, 清水町, 馬場町, 大沢川原

②DIGに向けた事前準備を行う

生徒は自宅で、次の作業1～4を行った（資料3）。

資料3 事前準備で行った作業1～4

作業1 担当地区を調査し、次の1～7の対象を探して着色してください		
	着色する対象	使う色
1	自分の家や塾	赤
2	市役所や消防署などの公共施設	黄
3	鉄道	黒
4	国道や県道の路肩(道路の両端)	茶
5	道路幅が狭い所 <small>(消防車が入れないくらい)</small>	ピンク
6	公園や田畑などの敷地の輪郭	緑
7	河川やため池	青

作業2 次の条件にあてはまる施設にシールを貼ってください		
	条件	シールの色
1	避難所となる施設 例) 学校, 公民館など	緑
2	食料品や薬品などの販売店 例) スーパー, コンビニ, ドラッグストアなど	青
3	転倒, 落下, 倒壊したら危険な施設 例) 危険物の貯蔵施設, 化学工場など	赤

作業3 次のような場所に、マジックで斜線////を書き込んでください		
大規模地震があった場合		
1	建物やブロック塀の倒壊が起こりそうな場所	オレンジ
2	がけ崩れの危険箇所	茶
3	火災が広がりそうな場所	赤
大雨・洪水があった場合		
4	洪水浸水地域	青
5	山崩れやがけ崩れの危険箇所	茶

作業4 (もし分かれば)次の条件にあてはまる人がいる場所にシールを貼ってください		
	条件	シールの色
1	地域防災に役立つような人 例) 自治会のリーダー, 消防団OB, 医療・看護関係のOB・OG, 福祉関係者など	黄
2	災害時に要援護者となる方がいる場所 例) 一人暮らしの高齢者, 寝たきりの人など	ピンク

③DIGを実施する（2時間目）

2時間目の授業では、まず個々が作成した対象地域の地図をグループでまとめる作業を行った。一人一台 iPad を準備し、学習支援アプリ「ロイロノート」を用いることで、各グループで検討した内容を瞬時に共有できるように配慮した。また、事前準備期間に記録的な大雪となったため思うような実地調査ができなかった生徒がいたことに配慮し、Google Map で追調査を行って良いこととした（資料4）。

資料4 生徒の活動のようす



作業1～4を概ね終えたところで作業5を提示し、地域の特色を明らかににすることにした（資料5）。

資料5 授業中に行った作業5

作業5 次の条件に従って地域を分析し、その結果を付箋に書いてください		
	条件	付箋の色
1	この地域の特徴 例) 木造住宅が密集している 病院などの公共施設が多い	黄
2	地域のプラス要素 例) 道路が広く、高い建物が 多い。緊急ヘリポートがある。	赤
3	地域のマイナス要素 例) 住宅が密集していて、火災 が広がる可能性がある	緑

各地域の特徴は、概ね次のように整理され、この内容をロイロノートで共有して発表を行った。ここではプラス要素（○）、マイナス要素（▲）で示す。

I 学校周辺の特徴

- 国道が近く、避難所や病院が多い。学校の校庭がヘリポートにもなりうる。
- ▲ 川の近くに老人ホームがある。倒壊の危険の

ある建物があったり、がけ崩れの危険がある場所が見受けられたりする。

II 中ノ橋通り周辺

- 交通の便が良く、避難所の数が多い。
- ▲ 住宅が密集している場所があり、延焼の危険性がある。

III 仙北町駅周辺

- 道幅の広い道路が通っている。
- ▲ 全域が洪水浸水地域である。木造住宅が密集している地域がある。

IV 大通り周辺

- 高い建物が多く、ヘリポートも整備されている。
- ▲ 火災が発生した際に、大通りのアーケードが消火活動をしにくくする可能性がある。

V 盛岡駅周辺

- 高い建物や公共施設が多い。
- ▲ 全域が洪水浸水地域になっており、地下通路も多い。

VI 下ノ橋町周辺

- 盛岡城公園などの避難所や病院が多い。
- ▲ 全域が洪水浸水地域になっており、住宅が密集していて道幅も狭い。

授業の最後に麦倉教授から「地域の資源(ソフトとハード)を把握した上で、自分がどう行動するかを判断し、行動することが大切。今日の授業は防災学習の始まりである。中学生であれば、自助だけでなく共助の部分も意識してほしい。」という講評をいただいた。

(3) 事後調査

授業後に2年生(N=137人)にとったアンケートによれば、「今年度の授業で防災意識がとても高まった」生徒は学年の58%、「どちらかと高まった」生徒は37%にのぼり、一定の成果を感じることができた。また、「2年続きで防災学習をすることは、防災意識を高めることに、どれくらい効果があったか」という質問については、「とても効果的だった」と回答した生徒が56%、「どちらかと言えば効果的だった」と回答した生徒が40%となった。こちらについても、継続した指導の効果を感じ

ることができた。以下は、生徒の感想の一部を抜粋したものである(資料6)。

資料6 授業の感想

・私の家がある場所は、近くに川があり、高齢者も多く、はっきり言って災害に弱い地域です。でもそのことをマイナスにとらえて終わるのではなく、家族や近所の方と協力したり話し合ったりして、一つでも多くの命を助けられるようにしたいです。

・今回DIGに取り組んでみて、倒れそうなブロック塀がある場所や細い路地など、ハザードマップには載っていないが、災害時に危険となるところがたくさんあることが分かりました。ハザードマップだけを頼りにするのではなく、目や足を使って調べることが大切だと思いました。

・今回の学習では「よくよく考えてみると、ここは危険だったな」という発見が多くありました。その発見は授業後も記憶として残り、実生活でも生かせると感じています。

・災害はいつ起きるか分からないものなので、起きてしまったときに今回学んだ知識を生かして家族を災害から守れるようにしたいです。今回危険だと分かった箇所については、これから意識して行動していきたいです。

・どうしても今は地震や津波などの災害がなく、当たり前である日常を送っています。けれど今年と昨年の授業で僕たちが危機的環境にいるということや、過去に起こった大きな災害について知り、災害を忘れてはいけない立場であるという自覚をもちました。

4. 成果と課題

冒頭にあるように、本研究の目的は、生徒の生活圏でも起こりうる自然災害そのものの理解と、人々の防災意識の醸成を、中学校社会科地理的分野において、どのように担うことができるのかを検討することであった。

生徒の取り組みの様子や授業後の意識調査から、本研究の成果は、以下の3点である。

- 生徒が盛岡市でよく行く場所を対象としたことで、生徒に身の回りで起こりうる自然災害を具体的に理解させることができた。
- 防災意識の醸成について、2年間継続して指導することの有効性を感じることができた。
- 生徒の感想(資料6)にもあるように、ハザー

ドマップから情報を得ながらも、それに頼り切りにならない姿勢をもつ生徒が見られた。

課題として、次の3点をあげる。

- ▲ 片田 (2020) が「人は防災の理屈で動くのではなく、思い合う心で動く」、「災害に接した人の行動を大きく規定する要因として正常性バイアスと並んで重視すべき心理特性は愛他性」と指摘しているように、今後の防災教育では「愛他性」を高めるための取り組みが必要である。
- ▲ 小学校との連携を強化し、中学校3年生までの系統的な防災指導の在り方を検討する必要がある。
- ▲ 防災教育が、中学校のカリキュラムのどこに位置づけるのか、教科横断的な視点を含めて検討する必要がある。

5. おわりに

2月17日の県議会2月定例会において、3月11日を「東日本大震災津波を語り継ぐ日」として定める条例が可決、成立した。そこには「今後も復興に向けた歩みは続いていくが、二度と同じ悲劇を繰り返さないために、復興が果たされる日が来ても、東日本大震災津波の記憶を風化させることなく、東日本大震災津波を体験していない世代やこれから生まれてくる子どもたちにもあの日の悲しみと教訓を伝承していく必要がある」とあり、今後防災教育が担う役割の大きさと、それを推進する責務を感じた。学校カリキュラムの中にしっかりと位置付け、内容面、または資質・能力の面で他教科とも連携し、教科横断的に防災意識を醸成していきたい。

引用・参考文献

- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』, 東洋館出版社
- 盛岡市危機管理防災課 (2018) 『盛岡市防災マップ』
内閣府 「防災情報のページ」
http://www.bousai.go.jp/kohou/kouhoubousai/h20/11/special_03_1.html (最終アクセス : 2021.2.16)

片田敏孝 (2020) 『人に寄り添う防災』, 集英社新書

NHKスペシャル取材班 (2015) 『釜石の軌跡 どんな防災教育が子どものいのちを救えるのか?』, 株式会社イースト・プレス

岩手日報 (2021年2月18日)

1人1台端末を活用した理科授業の開発と評価 —探究過程の蓄積と「主体的に学習に取り組む態度」の育成及び評価—

平澤傑*, 佐々木聡也*, 小原翔太*, 久坂哲也**, 菊地洋一**

*岩手大学教育学部附属中学校, **岩手大学教育学部

(令和3年3月4日受理)

1. 問題と目的

(1) 1人1台端末を活用した授業における問題

GIGA スクール構想の展開により1人1台端末を活用した教育実践を通し、資質・能力を確実に育成することが求められている。文部科学省(2020)は、「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力がいっそう確実に育成できる教育 ICT 環境を実現する」としており、ICT を用いることで主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善が図られることが求められている。現在、各教科における活用事例やデジタル教材の開発及び蓄積が喫緊の課題となっており、活用の質をより一層高めることが必要である。Puentedula(2010)は、授業等で活用する場合に、そのテクノロジーが授業にどのような影響を与えるのかを示す尺度となるものである SAMR モデルを示した。Substitution(代替), Augmentation(拡大), Modification(変形), Redefinition(再定義)の4段階があり、下から上の段階であるほど「ICT を用いることでしか実現できない学び」であり、ICT の利活用と捉えることができる(図1)。

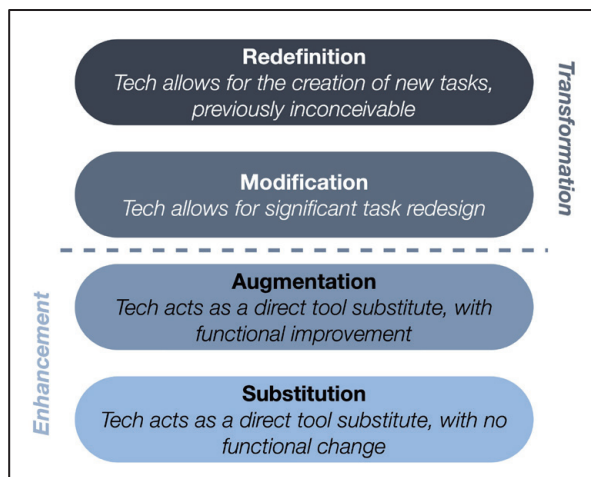


図1. SAMR モデル

文部科学省(2020)においても、これまでのICT活用について、資料提示等を紙などから大型提示装置に代替することにより、生徒の興味関心を高めることはできるが、一斉授業の形態は変わらないとしている。1人1台端末の環境を実現することにより、子供たち一人一人の反応を踏まえた双方向型の授業が実現でき、個別の学習状況に応じた学習を可能にしていくことを挙げている。

理科においても、1人1台端末を活用することで、事象を動画として保存し何度も見返したり、動画に直接考察を書き込み、それをもとに他者へ伝え合ったりするといった活用方法が可能となった。このことにより、科学的思考力の要素である実証性と客観性が促進されるなど、科学的探究能力の向上が見込まれる。

一方で、生徒の探究過程を学びの履歴として残すことが困難であることが課題として挙げられている。例えば、原子モデルを操作し化学反応式を作成するときに、どの場面で試行錯誤し完成に至ったかの情報を残すことは困難である(図2)。また、天気図の動画に生徒が書き込んで説明する際、どのような順で書き込んだかまではわからないなどである(図3)。このように、操作後の最終的な完成物や画像が手元に残るが、どのような過程で完成させ、概念を形成していったかが履歴として残らないため、生徒自身のメタ認知を促すことや教師による形成的評価・総括的評価への活用が困難であった。

つまり、これまで学習の履歴を残したり思考を整理したりする目的で用いられてきたノートや授業プリントへの記述が、思考そのものを活性化させる目的である一人一台端末の利用に置き換わったことで、学習履歴の蓄積に課題が残ることとなった。

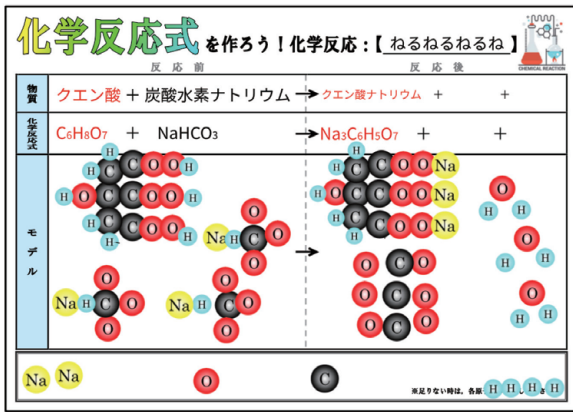


図2. 原子モデル操作による化学反応式

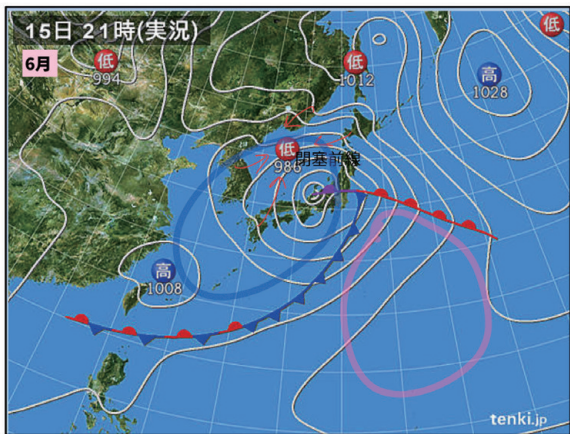


図3. 天気図

(2)主体的に学習に取り組む態度の評価と ICT 活用における問題点

平成 29 年 3 月に告示された小学校及び中学校の学習指導要領では、三つの柱で整理された資質・能力を確実に育成するため、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められている（文部科学省，2017）。さらに、新学習指導要領では、各教科等で育成を目指す資質・能力が明確化されたことによって、教師が「子供たちにどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉えやすくなり、「指導と評価の一体化」が実現されやすくなることが期待されている（国立教育政策研究所，2020）。

資質・能力が三つの柱で整理されたことに伴い、観点別学習状況の評価も三つの観点に整理されている。中でも、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、「粘り強い取組を行おうとする側面」と「自

らの学習を調整しようとする側面」の 2 側面から見取る必要性が示され、この 2 側面の姿は、実際の教科等の学びの中では別々ではなく相互に関わり合いながら立ち現れるものと考えられている（国立教育政策研究所，2020）。

平澤・久坂（2019）は、主体的に学習に取り組む態度の評価について、評価の対象こそ例示されているものの、生徒のどのような姿を指標として見取るのかの具体は十分には示されておらず、学校現場では生徒の具体的な姿を十分に捉えきれないまま指導や評価を行うことの危険性を指摘している。これに対し、平澤・久坂（投稿中）は主体的に学習に取り組む態度の評価指標を開発しており、評価指標を活用した具体的な評価実践例を蓄積することが望まれる。

国立教育政策研究所（2019）が公表した「学習評価の在り方ハンドブック」では、主体的に学習に取り組む態度の具体的な評価方法として、「ノートやレポート等における記述，授業中の発言，教師による行動観察や，児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いることが考えられる」と説明している。このように、主体的に学習に取り組む態度の評価において、生徒の学習過程の質的な見取りが非常に重要であり、教師の評価能力の向上が求められていることも示唆していると考えられる。

一方で、一人一台端末を用いて科学的探究活動を行う際、タブレットや PC 上で操作する時間が増えることで、教師が生徒の探究の過程をリアルタイムで観察し見取ることが困難になる。グループでのディスカッションや全体での議論のように思考過程が外化される場面では見取りやすいが、タブレットや PC 上で生徒同士の協働やコミュニケーションが行われる場合には、全生徒の様子を把握することはほぼ不可能であると思われる。

(3) 目的

そこで、本研究では中学校理科を対象に 1 人 1 台端末を活用した授業実践を行い、学習者自らの探究過程を学習ログとして蓄積し、探究過程に対するメ

タ認知を促し、主体的に学習に取り組む態度の育成と評価を行う方法について検討することを目的とした。

2. 方 法

(1) 授業の開発と実践

対象は、国立大学附属中学校第2学年生徒4クラス140名で、授業は気象単元で行った。1人1台利用できるものとして配付した端末はiPad第7世代で、教育支援ソフト「ロイロノート・スクール」を用いた。まず、単元を通して問題解決における記録を蓄積し、学習後でも見返すことができるようにした。また、単元の導入で「観天望気の分類」、「台風のUターン」が起こる理由と気象現象「モーニンググローリー」が起こる原理を説明させ、単元学習後にも同じ問いに対する考えを記述させた(図4)。その後、思考ツール「クラゲチャート」を用いて、単元学習前後で自分の考えが変化する要因となった学習活動や内容を自由記述させた(図5)。上部には単元学習前後の考え、下部には変化の根拠となった学習活動や内容を記述する形式となっている。

自由記述欄には、データや写真などを載せてもよいこととした。

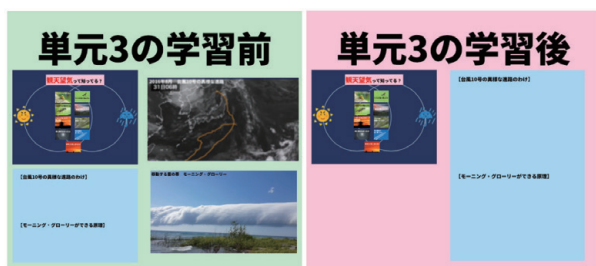


図4. 配布した単元学習前後の記述シート

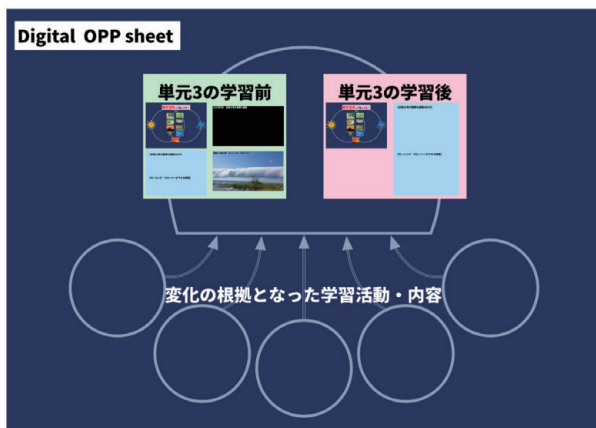


図5. 配布したクラゲチャート

主体的に学習に取り組む態度の評価は、単位時間で完結するものではなく、単元などの内容のまとまりごとに見取ることの重要性が述べられている(国立教育政策研究所, 2020)。そのため単位時間の学習の履歴を辿るものではなく、単元の学習過程を記録し、振り返りと評価を行うことができるようにした。

(2) 生徒の作成物からの主体的に学習に取り組む態度の評価

単元学習前後のシートへの記述とクラゲチャートにおける変化の要因となった学習活動について、内容を質的に分析した。分析する際には、前述の評価指標を用いて粘り強く単元の学習に取り組み、自己調整を働かせながら学習を積み重ねているかどうかに着目した。

生徒のクラゲチャートへの記述内容から「主体的に学習に取り組む態度」を評価するために、平澤・久坂(投稿中)による評価指標を用いた(表1・表2)。この評価指標は、対象となる国立大学附属中学校の理科教員3名から自由記述によって得たものを整理・統合し、粘り強さ22項目、自己調整29項目を導き出したものである。それぞれの尺度について、探索的因子分析と学力検査との相関関係を明らかにし一定以上の妥当性が担保されたものを用いた。この中から、記述を評価する際に働くと考えられる項目を抽出した。評価指標の項目は、因子負荷量が0.50以上のものから、粘り強さ尺度から3項目、自己調整尺度から5項目を抽出した。

粘り強さ尺度から「1. 理科の授業で、難しいと感じることがあっても投げ出さず、問題や課題と向き合っている」「6. 常に学習課題や解決したい疑問を意識しながら授業に取り組もうとしている」「7. 自分の考えが他者に伝わるように、根気強く説明したり、説得したりしようとしている」の3項目を抽出した。自己調整尺度からは、「6. 学習前と学習後で自分の考えがどのように変わったか考えようとしている」「10. 理科の学習を通して、どのような力が身に付いたか振り返るようにしている」「12. 理科の学習中に自分が分からないことは何かを考え

表1 理科学習における粘り強さ尺度

質問項目	
1)	理科の授業で、難しいと感じることがあっても投げ出さず、問題や課題と向き合っている
2)	難しい課題に直面したとき、投げ出さず最後まで取り組もうとしている
3)	授業を通して明確な答えが分からなくても、納得できるまで学習しようとしている
4)	解決に時間がかかる問題でも、すぐにあきらめず最後まで向き合っている
5)	授業の中であまり理解できなかつたところは、授業後に自分で理解しようと努力している
6)	常に学習課題や解決したい疑問を意識しながら授業に取り組もうとしている
7)	自分の考えが他者に伝わるように、根気強く説明したり、説得したりしようとしている
8)	話し合いでは、より良い考え方を求めて深く考えようとしている
9)	答えや考えが思い浮かばないとき、自分なりにわかるところまで表現し考えようとしている
10)	他のことに興味や関心が移ったりせず、一つのことを徹底的に追究しようとしている
11)	実験が上手いかわかなかつたとき、その理由を明らかにし、正しい結果が得られるように努力している
12)	単元を通して解決したいことや身に付けたい力を意識し、授業に臨むことができる
13)	友達の力を借りる前に、まずは自分の力で考えようとしている
14)	友達と協力しながら、自分達が分からないことを解決しようとしている
15)	答えがわからないとき、友達や先生にすぐに答えを聞かず、自分の力で答えを出そうとしている
16)	実験で結果が出た後でも、もっと他の調べ方がなかったか考えようとしている
17)	友達や先生に説明するときは、理科の用語を正しく使うようにしている
18)	授業で友達や先生の話をお聴きときは、最後までしっかりと聴くようにしている
19)	考察の場面で、複数の考え方が現れたとき、どの考え方がより適切かを判断するようにしている
20)	分からない事は自分で調べたり、友達や先生に聞いたりして、解決しようとしている
21)	最初は興味関心をもって取り組むが、内容が難しくなってくると興味関心がなくなる*【反転項目】
22)	毎時間、考察や結論・まとめなどをノートやプリントに最後まで記入している

表2 理科学習における自己調整尺度

質問項目	
1)	理科の授業で分かったことが、日常生活やこれからの学習にどのように活用できるか考えるようにしている
2)	観察や実験で結果が出た後でも、他の調べ方がなかったか考える
3)	理科の授業後に、今回学んだことに対して新たな疑問点などを見つけるようにしている
4)	学習内容や身の回りの現象に対して、自ら疑問や問題を見つけようとしている
5)	友達と自分の意見を比較しながら、より良い考えを生み出そうとしていたりしている
6)	授業前と授業後で、自分の考えがどのように変わったか考えるようにしている
7)	課題を解決するときは、目標を明らかにしてから取り組もうとしている
8)	実験後は、予想や実験計画が適切に立てることができたかを深く振り返るようにしている
9)	理科の学習を通して、どのような力を身に付けたいか考えるようにしている
10)	理科の学習を通して、どのような力が身に付いたかを振り返るようにしている
11)	考えていた実験結果が得られない時でも、方法を修正しながら、実験をしている
12)	理科の学習中に自分が分からないことは何かを考えるようにしている
13)	一見興味がわかなそうなことでも、意欲的に取り組むようにしている
14)	観察や実験では、自分が調べたいことを調べられているかどうか確認している
15)	学習したことを身の回りの現象や生活経験と結びつけるようにしている
16)	最初はあまり興味がもてない課題でも、それを解決しようと取り組むことができる
17)	自分の苦手なことや分からないことを明らかにしてから学習に取り組んでいる
18)	学習の仕方について友達と確認したり共有したりするようにしている
19)	実験が失敗しても、新たな方法を生み出そうとしている
20)	課題を解決するときは、すぐに答えを探すのではなく、解決の方法を考えたり計画を立てたりするようにしている
21)	実験するときは、後で考察したり振り返ったりするために気づいたことを記録しようとしている
22)	実験結果が予想と一致しているかを確認しながら考察している
23)	考察やまとめを書くときは、もっと他に良い考え方がないか探すようにしている
24)	課題に対して予想を立てるときは、習ったことや生活経験をもとに考えようとしている
25)	学習の中で自分が納得できないときは、友達や先生に聞くなどして解決するようにしている
26)	授業で分かったことを再度自分の言葉でまとめるようにしている
27)	実験するときは自分が立てた予想と比べながら取り組んでいる
28)	実験するときは、器具の使い方に間違いがないか考えるようにしている
29)	授業の内容が分からないときは、自分で調べたり他者に助けを求めたりする

りには至っていないため、これまでの学習記録を有効に使い、自分自身の学習過程に着目しメタ認知を働かせる段階には至っていないものと考えられる。

図8のような記述は、粘り強さ尺度3項目、自己調整尺度5項目全てについて評価することができると考えられる。探究過程の記録を添付した生徒は、自分自身が現象の原理を説明できるまでに至った変容の理由に着目しており、記述のみの振り返りよりも自己調整を働かせているのではないかと示唆された。また、探究過程に改めて着目することで、単元の学習を再度メタ認知することにもつながるものと考えられる。しかし、探究過程のどの部分に考えの変容の理由があったのかの具体は見とることができなかつた。

5. まとめ

考察から、探究過程の記録を添付した上で、どの過程が変容のきっかけであったかを記述するクラゲチャートの方式が最も効果的に自己調整を促すものと考えられた。その際、チャートの下部を記入するときに、「自分の考えの変化の根拠となったと考えられる授業で扱ったシートを貼り付けてください。また、どの部分がその根拠となったか印をつけ、説明文を書き足してください」などの教示文を付け加えることが妥当と考えられる。

このように、探究過程の記録を一つにまとめ、クラゲチャートの一部に載せることはICTを用いることでしか実現できない方法であり、SAMRモデルのModification(変形), Redefinition(再定義)に位置すると考えられる。このような単元の振り返りシートを用いることで、自己調整の指導と評価を行うことが可能であると示唆された。

今後は、この方法を用いて、学年を通じた指導と評価を行なった場合、生徒の粘り強さや自己調整にどのような効果が見られるかを明らかにすることが必要である。また、Zimmerman (1998) は、自己調整学習とは「学習者が動機づけ、学習方略、メタ認知の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と述べており、単元を通してどのように自らの学習意欲を高めることがで

きたかを表出させることができる方法も開発し、より多面的に生徒の主体的な学習に取り組む態度を見取ることができるようにしていきたい。

引用文献

- 久坂哲也, 平澤傑, 佐々木聡也, 菊地洋一 (2019) 「理科学習版グリット尺度の試作」『日本科学教育学会年会論文集』第43巻, 405-408.
- 平澤傑, 久坂哲也 (投稿中) 「中学校理科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標の開発」『日本理科教育学会若手特集号』
- 平澤傑, 佐々木聡也, 小原翔太, 久坂哲也 (2020) 「中学校理科における「粘り強い取組を行おうとする側面」の評価指標の開発」『日本理科教育学会第59回東北支部大会論文集』, 52.
- 国立教育政策研究所 (2019) 「学習評価の在り方ハンドブック 小中学校編」 Retrieved from https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf (accessed 2020.6.20)
- 国立教育政策研究所 (2020) 「「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料(中学校理科)」 Retrieved from https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_mid_rika.pdf (accessed 2020.5.29)
- 文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説理科編」 学校図書
- 文部科学省 (2020) 「(リーフレット) GIGA スクール構想の実現へ」 https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf
- Ruben R. Puentedura (2010), 'A Brief Introduction to TPACK and SAMR' www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY: Guilford Press.

小学校体育における心と体の一体化を目指す実技コンテンツの開発 —学校と家庭で取り組む姿勢をととのえるプログラム—

清水 将*, 清水茂幸*, 菅原純也**, 遠藤勇太**, 金田麟太郎**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属小学校

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

平成29年告示の新学習指導要領では、健康の要因としての運動の重要性がこれまでよりも強調されるようになった。その一方で、COVID-19による緊急事態宣言下では、わが国の学校が一斉休校を余儀なくされ、その中で学力の維持と体力低下への対策が求められた。2020年の小中学校の休校措置がCOVID-19の感染拡大防止にどの程度効果があったのかは不明であるが、長期にわたる休校が、児童生徒の心身に悪影響を与えたと感じている教師は多い。体育の授業再開後においても、短距離やリレーだけでなく、鬼遊びなどでも体力低下の様子が観察され、児童生徒が疲れを訴える姿も多く見られるようになったといわれている。体力の問題は、運動能力に限定されるものではなく、一般の教科の授業においても、椅子にだらしなくもたれかかったり、足に力を入れられずに脱力した姿勢で開いたりする姿も増え、集中力が持続しない児童生徒が多数観察されるようになった。

各種のメディア報道によれば、COVID-19の流行以前から、児童生徒の体を使う機会は減少しているとの指摘がある。本来は、加齢とともに骨や関節などが衰え、運動器の障がいが起こり、移動能力が低下することを示すものがロコモティブシンドローム（運動器症候群）である。この状態になる若年層が出現するようになり、子どもの運動機能が低下した状態を「子どもロコモ」と呼ぶようになってきている。COVID-19の感染状況下における2020年の7~8月に通院した小・中・高校生817人を対象とした日本臨床整形外科学会の調査では、半数近くが「体力が落ちた」、「体重が増加した」と訴えた。休校中の過ごし方によって姿勢が悪く

なり、疲れやすくなったことが原因と考えられている。日本臨床整形外科学会の分析では、小学生は、自粛の影響で体の柔軟性が低下し、中高生では、それに加えて、スマートフォンやゲームをする時間が長くなったことなどが背景にあるとされている。生涯にわたる健康的な生活においても、よい姿勢を維持することは重要であり、姿勢が悪いことによる勉強時の意欲低下などの影響も懸念されている。

体力を落とさないようにするためには、負荷の高い運動をおこなうことも重要であるが、ステイホームとして家の中で過ごすことが多くなるからこそ、疲れのない適切な姿勢を維持することが重要であろう。よい姿勢が体力の維持を図るための運動に対する基盤となるからであり、よい姿勢の維持ができないことが体力低下ととらえられるのである。人間の体は使わなければその部位の筋力は低下する。立つ、座る、歩くなどの基本動作に幼少時から支障があれば、加齢によってその障がいは大きくなる。基本動作となる所作を正しくおこない、適切な運動につなげるためにも崩れた姿勢を矯正し、体をリセットすることが重要になるのである。

COVID-19の感染拡大状況下では、長く自宅で過ごすことによる運動不足や心理的ストレスが見られるようになり、その解消が課題として取り上げられるようになってきた。心と体の一体化を図ることによって、児童生徒が自らストレスに対処できるようになることが期待されている。心と体の一体化を図ることは体育の中でも、保健や体づくり領域で取り上げられている。それらは、学校の授業時間だけでなく、家庭における運動習慣に

も関連があり、単に授業内容を意味するものではない。生活全般における運動習慣と家庭における積極的な取り組みを増やすことは、喫緊の課題である。健康を維持する実践プログラムと遠隔においても指導可能な家庭でも手軽にできるプログラム開発がその具体的な方策として求められているのである。そこで本研究では、学校や家庭で簡単におこなうことが可能な心と体の一体化を図る運動実践プログラムを開発することを目的とした。

2. 方法

本研究では、疲れにくい姿勢を維持し、崩れた姿勢をととのえるための簡単な運動プログラムの開発をおこなう。授業だけでなく、朝の会や各授業のはじめにも実施可能で、かつ教室の自分の席で簡単におこなえるものを開発する。運動プログラムは、子どもの運動器検診が小学校に導入されたことも踏まえて、いわてリハビリテーションセンターの理学療法士に監修をお願いし、共同開発をおこなう。また、家庭で実践できる運動方策として動画配信や双方向レスポンスによるインターアクションが可能な簡易的システムの構築もイメージしながら、以下の方針を定めた。

- ・一斉休校が解除されたことに伴い、学校及び家庭でおこなうことを意図する。
- ・体力向上は次の段階として、日常生活における不調を解消することを主な目的とする。
- ・座位及び立位の姿勢を調整するための低負荷の短時間の運動とする。
- ・専門的指導が不要で保護者でも指導できる効果のあるプログラムとする。
- ・体育の宿題として実施の可能性を探る。

3. 結果

プログラムは、体への関心を高めて主体性を引き出し、児童と保護者が体づくりに対する理解を一緒に深めるため、①低学年用、②中・高学年用、③教員保護者解説用の3つリーフレットを作成した。内容は同じであるが、文言を含めてそれぞれ

の発達段階や指導者向けに修正した（表 1, 2 および図 1-①～⑤, 2-①～⑤）。座位や立位姿勢を保持するために、それぞれ肩関節や股関節の可動域を確保し、体幹を保持するためのバランスを動的・静的にストレッチすることを意識した。

表 1 (学校向け) よい座位姿勢維持プログラム

-
- ①もも裏のストレッチ
 - ②腹筋の運動
 - ③足あげ
 - ④肩の運動
 - ⑤肩のストレッチ
-

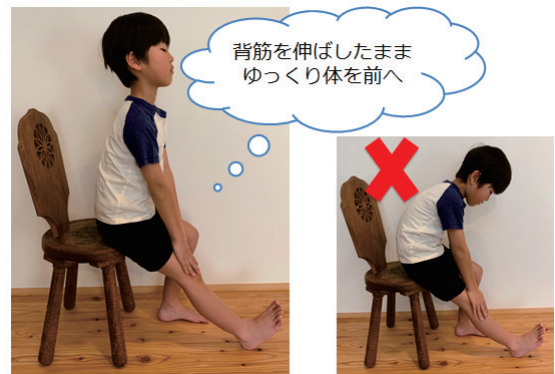


図 1-①もも裏のストレッチ

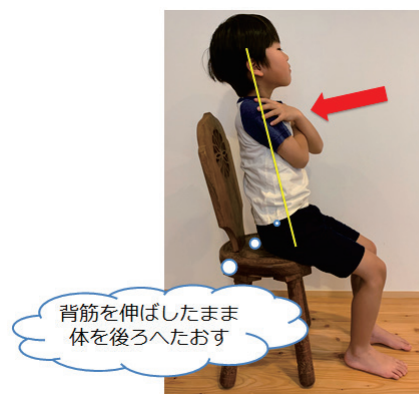


図 1-②腹筋の運動

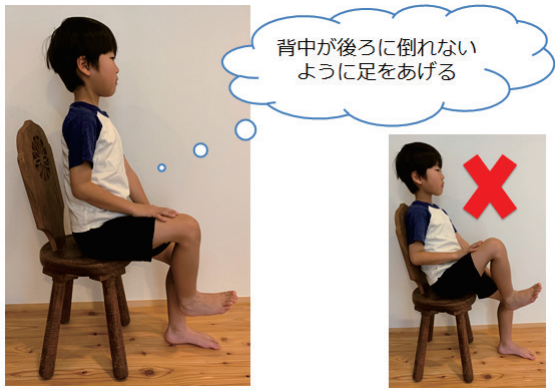


図 1-③足上げ



図 2-①立位を保持する運動

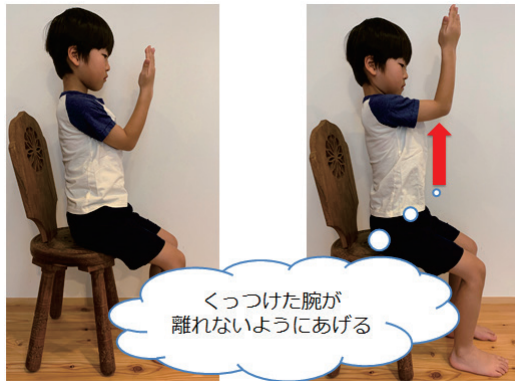


図 1-④肩の運動



図 2-②うつ伏せの運動

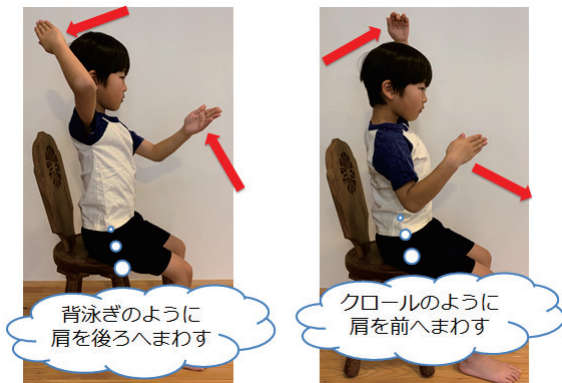


図 1-⑤肩のストレッチ



図 2-③股関節のストレッチ

表 2 (家庭向け) 股関節ストレッチプログラム

- ①立位を保持する運動
- ②うつ伏せの運動
- ③股関節のストレッチ
- ④ふともものストレッチ
- ⑤ももうらのストレッチ



図 2-④ふともものストレッチ



図 2-⑤ももうらのストレッチ

4. 考察

目標となるよい姿勢は、力学的に安定し、作業能率が良く、疲労しにくいものと定義した。姿勢の崩れに関しては、目で見えて分かりやすい箇所が主要因とは限らず、それまでの生活習慣や運動経験などが原因となっている。長期間にわたって姿勢の崩れが持続すると、全身の筋肉バランスも変化し、様々な体調不良の原因となってしまうことがある。筋肉の硬さや弱さが生じることによって、痛みが出現するだけでなく、けがを誘発する。その結果、動きのバリエーションが減り、代償的な動きにつながるようになる。

代償動作もしくは代償運動とは、本来の動作や運動をおこなうために必要以外の機能で補って動作や運動を行うことである。例えば、手を上げる動作を行うときに、腕を上げるのではなく、体を曲げて肩の位置を高くして、腕を上げる動作を補償することを指す。座るときであれば、骨盤や体幹を維持する筋力が低下すると座る際には背中を丸く猫背にして、骨盤を寝かせて座ることになり、背もたれにもたれて座るようになる。歩くときであれば、脚を高く上げることができなくなるとすり足で代償する。筋力ではなく横に足をふって遠心力による回転力によって足を前に出す歩き方は、抗重力運動に対する筋力が低下していることを示している。これらの代償動作を機能面からできる・できないで評価すると、体力低下の兆候を見逃すことになる。体力の低下は、ますます進んでしまうことになる。

健康であっても運動の経験、身体の柔軟性や筋

力、体力などの状態によっては、代償動作が発生する。発育発達に応じた成長過程において正しい運動経験がなければ、必要な動きを獲得することができなくなる。必要な筋肉を働かせることがなくなれば、その部位の発達が遅れることになり、正しい動作はおこなわれなくなる。その結果、代償運動が習慣化することによって他の部位に負担がかかり、加齢に伴って障害が出現するのである。関節可動域が狭く、柔軟性が乏しい場合にも本来使うべき筋肉を使わずに他の筋肉で補うことによっておこないにくい姿勢や動作をつくることになる。姿勢や動作が個性的なものになるのは、一人ひとりがおこないやすい方法で姿勢や動作をつくってきたからである。しかし、その動作が合理的な動きや姿勢になっているとは限らない。無理な動作の繰り返しによって障害を引き起こすのは、スポーツにおいてもよく知られたことであり、その修正は容易ではないことも多い。だからこそ、健康を増進するためには、毎日の習慣化によって適切な体の使い方を覚えていく必要があるのである。

代償動作が問題となるのは、使われない筋力が低下し、その一方で過剰に使ってきた筋肉に負荷がかかり、痛みにつながる時である。本来使うべき筋肉を使わずに他の筋肉を使ってきたことが原因であるが、代償動作は、非効率的なので、パフォーマンスも低下する。直接的なパフォーマンスであるべきだけの悪さだけでなく、ピークパフォーマンスの持続時間の低下にもつながるのである。代償動作によって非対称な姿勢となると、ゆがみも発生する。それが関節の負担になり、整形外科的な障害の発生機序となるおそれがある。健康者に問題を発生させる機序となる代償動作は、正しい動作の認知によって本来使われるべき筋肉を使った動きを意識させ、矯正する必要がある。また、正しい動きの獲得のためには、関節の可動域も重要な働きをしている。可動域が狭ければ、動作も小さくなるので関節を最大限に動かせるようにしておくことは、正しい動作獲得のために、重要な働きをなす。関節の可動域は、関節を動か

す筋肉によっても変化する。疲れによって筋肉の柔軟性を失えば、関節の可動域も小さくなる。関節を動かす拮抗筋の柔軟性を確保することも代償動作の減少に役立つのであり、結果的には体力の向上へと結びつくのである。

日常の運動にかかわる代償動作が出現しないようにするためには、体育の授業だけでなく、学校生活における姿勢や動作も修正しなければならない。立ち座りや鉛筆、箸の扱い、道具の操作などを正しく行うためには、小学校で日常的に接することになる担任教員の力が重要な働きをなすのである。

小学生の健康的な姿勢を維持するためには、体をととのえる運動の習慣化を図る必要がある。そのための運動は簡便かつ効果的である必要があり、特別な用具を使用せず、プログラムのポイントや運動のやり方がわかりやすいこと、負荷量が高すぎないことなどが重要である。効果を高めるためには意識性の原則を重視し、運動中に明確な身体へのフィードバックがあることが望ましい。姿勢・運動指導のポイントは、体の調子や姿勢の変化、運動後の変化などを自分で気付かせることが出来るかどうかにある。これらは体づくり運動における重要なテーマではあるものの、この点を意識した体育授業の取り組みは残念ながら少ない。また、学校生活においても十分に意識されているとは言いがたい。「今日は右側の脇腹が伸びにくい」、「右の肩が上げにくい」、「ももの裏が伸びにくい」などの日常的な気付きを得て、その改善方法を知って、使いこなすことが重要なのである。

本開発プログラムでは、姿勢のチェックを座位においては、耳―肩―腰が一直線であること、骨盤を起こしてお尻の骨で座ること、おへそを少し前に出してお腹周りに力が入る感じがすること、顎を引くことなどで整理し(図3)、立位においては、頭の位置が前に出していないか、腰が反りすぎていないか、骨盤が前に移動していないか、膝がしっかり伸びているかなどの点で整理した(図4)。

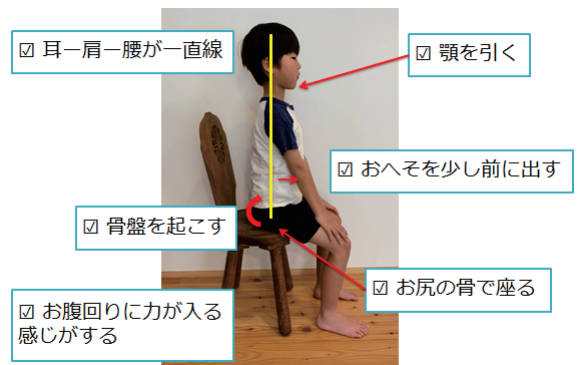


図3 座位姿勢のチェックポイント

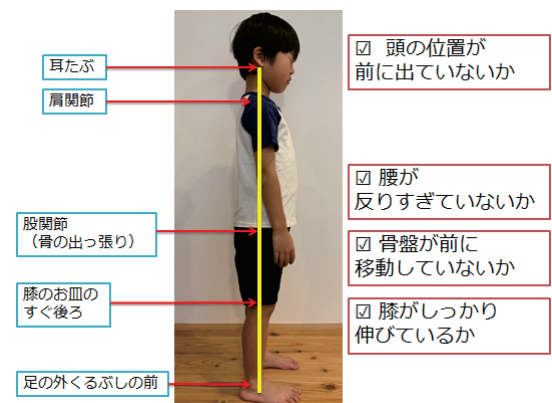


図4 立位姿勢のチェックポイント

運動の頻度としては、学校では足上げと家庭では股関節のストレッチを中心にして隔日で交互に行うことで約2分から実施できるプログラムとした。もちろんすべてのプログラムを毎日実施しても問題はない。

こどもロコモの観点では、林(2017)によれば、姿勢のチェックの他に、①片脚立ち、②しゃがみ込み、③肩挙上、④体前屈の4つの基本動作と①上肢のグーパー動作、②足趾のグーチョキパーの2つの手足機能のチェックをあげている(表3)。片脚立ちによる5秒間の保持ができなければ、静的平衡性の低下、しゃがみ込みができなければ、股関節、膝や足首の硬さや浮指による踵体重、上肢の垂直肩挙ができなければ、肩甲骨周りの柔軟性の欠如や猫背、体前屈により指が床に着かなければ、体幹、ハムストリングの硬さや肩関節や股関節の可動域の不足が疑われる。また、上肢の手関節を背屈させたパー動作のなめらかさができないときには、転倒時に手が出せないことが推測さ

れ、足趾のグーチョキパーができないときには、浮趾による安定性の欠如が疑われることになる。

表3 運動機能のチェック項目

-
- ① 片脚立ち
 - ② しゃがみ込み
 - ③ 肩挙上
 - ④ 体前屈
-
- ① 上肢のグーパー
 - ② 足趾のグーチョキパー
-

林 (2017) をもとに作成

家庭におけるこれらの運動の実施には、子どもだけでなく、保護者も一緒にできることが重要であり、簡単かつその意図がわかりやすいことが重要である。動画の配信には、YouTube の限定配信やロイノートなどの授業支援アプリがある。本県では幸いにして学校再開が早く、その実践を試みる状況にはならなかったが、Zoom や Skype を活用した簡易な双方向システムは、Web カメラとスピーカーマイクという投資で比較的簡単に実現できることがわかり、カメラに関しては、HDMI キャプチャを使用すれば家庭用ビデオカメラでも授業風景の撮影が可能となることは検証できている。今後は、体育の宿題として実施状況や成果を ICT 機器により簡便に利用するシステムを開発することが課題である。クラウド上のワークシートを共有して学校と家庭で互いに実行の様子や記録を見える化することが実践を高める方策となることが予想される。世界的な潮流の中では、わが国の教育における ICT 機器活用の低さも指摘されるが、本プログラムが総務省の指摘するトリプル A (Active, Adaptive, Assistive) を推進する試みとなる可能性も示された。体育の宿題、保健の実技、社会へ開かれた体育の主体的な学びの実現の可能性も示唆され、実践を継続することによって、今後もよりよい方法を模索したい。

5. まとめと課題

COVID-19 によって、新しい生活様式に応じた教育方法の開発が急務となった。学校や家庭で簡単におこなうことが可能で、心と体をととのえる運動を検討した結果、学校で椅子に座って行う肩関節中心のプログラムと家庭で立位を基本に股関節を中心としたプログラムを開発した。運動機能のチェックポイントを利用して、児童の体の状況を把握した上で運動プログラムを実践することが健康増進や体力向上に効果的であることが明らかになり、自らの調子に気付くことが、健康維持に重要であることが再確認された。

自宅学習とその遠隔による授業は全国的な課題となっており、この状況が収束した後も ICT 機器を利用した教育の一層の加速が予想され、今後は、家庭での実施をサポートし、その記録を見える化するインタラクティブなシステム開発に着手していきたい。

謝辞

本稿を終えるにあたり、渡辺幸太郎氏（理学療法士：いわてグルージャ盛岡、プログラム作成時いわてリハビリテーションセンター所属）にはプログラム開発において多大なる貢献をいただいた。また、プログラムの開発・実践にあたってご協力、ご助言いただいた県内の教員、児童、保護者の皆様に、この場を借りて心より感謝を申し上げたい。

文献

- 林承弘・柴田輝明・鮫島弘 (2017) 子どもロコモと運動器検診について. 日整会誌 91, pp.338 - 344.
- 津島愛子・三村由香里・本田浩江・荻原真菜・桑島若菜・能海佳奈 (2017) 小学生における運動器検診の結果と課題. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 164, pp.41-47.

中学校体育における ICT 機器を活用した運動量確保のための反転授業

清水茂幸・清水 将*、高橋 走・北 法子**、菅原純也・遠藤勇太・金田麟太郎***

*岩手大学教育学部、**岩手大学教育学部附属中学校、***岩手大学教育学部附属小学校

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

近年 ICT を活用した学習の学校現場へ導入が進んできている。それに伴い、ICT の学習場面における活用が学校教育の重要な課題となっているが、ICT の主な活用場面を授業中から授業外にすることによって、授業中の運動量を確保し、体育授業の反転授業化を図ることが本研究の目的である。反転授業とは、授業に先立って知識をインプットし、授業でアウトプットするというスタイルである。これにより授業中に思考判断をともなった運動の学習が可能になり、事前の映像学習によって授業のインストラクションを減らすこともできる。反転学習については、近年多くの実践例があるが、体育に関するものは極めて少ない。そのため本研究では、ロイロノートを用いることによって、体育授業における反転学習の場面を作り出し、体育の授業外の学習を定着、習慣化することを目的とした。

今回の研究では、単元での学びを通して、「自分もチャレンジすればできそうだなあ」という自己肯定感が高まることを試みた。Try and Errorしながら粘り強く取り組む姿勢や「失敗しても大丈夫」という仲間を支える姿勢、仲間とかかわりながら課題を解決していく姿勢を期待した。生徒自身が iPad を使って、単元の前半・後半の姿の動きの違いを把握したり、映像を使いながら端的にわかりやすい言葉で説明したり、ICT の活用の基本をおさえることを工夫した。仲間からの声かけや映像から「より早く効果的に情報を得て改善された動きにつなげる」ための時間を短縮し、課題解決に向けて、意図のある練習を自分たちで構築できるよう、運動量を確保しながら授業を展開した。

2. 方法

(1) 実践対象

附属中学校1年A組35名を対象とした。授業は、附属中学校教諭高橋走氏が担当した。

(2) 授業構想

今回行った授業は、「ネット型、バドミントン」である。運動量を確保し、基本的な動きを繰り返し行い、基本技能を身につける時間を確保することに努めた。単元を通して、「シャトルを遠くへ飛ばすこと」、「相手側の空いている場所をねらうこと」この2点を大きく意識して授業を進めた。授業の単元構想図は図1に示す通りである。

検証を行った10時間目は、オーバーヘッドストロークでシャトルを遠くへ飛ばすことを意識しながら、ポイントやつまずきを仲間との伝え合い改善を図る時間とした。それまで確認してきたシャトルを遠くへ飛ばすポイントに加え、スイングスピードを上げるためのポイントに対してどこを改善するとよりよくなるかということまで共有できるように授業を進めた。手立てとして、チェックカードで直接相手に伝えること、iPad で映像を見てその動きに対しコメントをする(録音)ことを行った。

ロイロノートは、インターネットクラウド上に個別のノートを作成し、教師と児童生徒間や児童生徒同士間で意見交流ができる授業支援アプリケーションである。個人のIDとパスワードを設定することで、通信環境とデバイスがあれば自宅でもアクセスすることが可能で、ポートフォリオとして蓄積された学習内容を振り返ったり、教師から反転学習の宿題として与えられた動画等を確認することや逆に児童生徒から動画等を提出したりすることができ、これらを用いた授業の成果を検証した。

単元の目標		知識及び技能	次の運動について、勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、球技の特性や成り立ち、技術の名称や行い方、(その運動に関して高まる体力)(など)を理解するとともに、基本的な技能や仲間と連携した動きでゲームを展開することができるようにする。 ネット型では、ボールや用具の操作と定位置に戻るなどの動きによって空いた場所をめぐる攻防をすること。																
		思考力、判断力、表現力等	攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。																
		学びに向かう力、人間性等	球技に積極的に取り組むとともに、(フェアなプレイを守ろうとすること)、(作戦などについて話し合いに参加しようとする)、仲間の学習を援助しようとする(など)や、健康・安全に気を配ること。																
学習の流れ	時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	⑩	11	12	13	14	15	16	単元のねらい、意図	
	0	健康観察・本時のねらいの確認・準備運動																・より運動量が増えるICTの効果的な活用を探索すること。 ・生徒、教師どちらからも肯定的なかかわりができる温かい雰囲気の中で、Try and Errorが安心できる場づくりを意識すること。 ・ネット型は、2年生でバレーボールを予定しているため、各観点を精査して、1年生段階と種目に照らし合わせた内容項目にしぼって計画をしている。 →3年間の見直し、カリキュラムマネジメント ・仲間とお互いに関わり合いながら課題を解決していく場の設定。自分の学び、成長を感じることのできる単元構成、単位時間の工夫をすること。	
	10	単元の見直し (知①)球技の特性 (態③)健康・安全 シャトル慣れゲーム	ウォーミングアップダンス(素振り、ステップ)、ドリル(ラケット操作) シャトルを遠くへ飛ばすこと 相手側の空いている場所をねらうこと																
	20		・ラケット操作、基本の打ち方 ・ステップワーク ・サービス シャトルをラケットの中心でとらえること、ラケット操作、シャトルを遠くへ飛ばすための要素確認 課題の確認と解決の練習(遠くに飛ばす・ねらった場所に打つ・空いている場所に) ゲームⅡの修正・最終リーグ戦Ⅰ 最終リーグ戦Ⅱ																
	30		・強い打球をうつために必要なことは？ →落下点に入る、頭の上でインパクト、左手先行、後ろ足に体重、ひじを伸ばす 課題把握→グループで改善(iPad活用③)わかりやすく、端的に伝える (思①)出来映え伝える (思②)安全上の留意点 (思③)分担した役割																
	40		・ウォーミングアップダンス ・ウォーミングアップドリル ・ポイントの確認 ・単元の最初の自分の姿撮影(iPad活用①) 【ゲームⅠ】(ハーフコートゲーム) ・ラリーを続ける。 ・相手の背後をねらい、シャトルを遠くへ飛ばし、オーバーヘッドストロークを連続すること。 (態②)練習の補助・援助 ・映像分析(iPad活用②) ・理想の動きとの違いを見つける ・ポイントができていくかどうか、課題を見つける 【ゲームⅡ】 ・ゲーム記録、データ分析(iPad活用④) ・1VS1のゲーム ・2VS2のゲーム (思④)チームへの関わり方 空いている場所をめぐる攻防をするための必要な要素																
50	整理運動・学習の振り返り・次時の確認																		
評価機会	知識		①	②	③		③	③											評価方法 総括的な評価 学習カード・ワードテスト 観察・iPad、ロイロ活用(ロイロ映像評価) 学習カード・観察(ロイロ映像評価) 観察(ロイロ映像評価)、学習カード
	技能				①		②		④	③			⑤						
	思考										①	②	③			④			
	態度			③		①						②							
単元の評価規準	知識	①球技には、集団対集団、個人対個人で攻防を展開し、勝敗を競う楽しさや喜びを味わえる特性があることについて、言ったり書き出したりしている。 ②学校で行う球技は近代になって開発され、今日では、オリンピック、パラリンピック競技大会においても主要な競技として行われていることについて、言ったり書き出したりしている。 ③球技の各型の各種目において用いられる技術には名称があり、それらを身に付けるためのポイントがあることについて、学習した具体例を挙げている。																	
	技能	①サービスでは、ボールやラケットの中心付近で捉えることができる。 ②ボールを返す方向にラケットの面を向けて打つことができる。 ③相手側のコートに空いた場所にボールを返すことができる。 ④テイクバックをとって肩より高い位置からボールを打ち込むことができる。 ⑤プレイを開始するときには、各ポジションの定位置に戻るることができる。																	
	思考判断表現力	①提示された動きのポイントやつまずきの事例を参考に、仲間の課題や出来映えを伝えている。 ②学習した安全上の留意点を他の学習場面に当てはめ、仲間に伝えている。 ③仲間と協力する場面で、分担した役割に応じた活動の仕方を見付けている。 ④仲間と話し合う場面で、提示された参加の仕方に当てはめ、チームへの関わり方を見付けている。																	
	主体的に取り組む態度	①バドミントンの学習に積極的に取り組もうとしている。 ②練習の補助をしたり仲間に助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。 ③健康・安全に留意している。																	

図1 本研究の単元構造

3. 結果

本実践の結果、以下の結果が得られた。

(1) 知識・技能に関する成果

よい動きを動画配信できた(図2)。それに伴い、生徒が集まって確認する時間を削減することができ、運動学習時間の確保がなされた。

また、各グループの iPad により動きを送信することができ、それをスローで流したり、見てほしいポイントを赤のマークで示すことができたため、生徒の技に対する理解が深まった。



図2 授業の様子

(2) 思考力・判断力・表現力等に関する成果

ロイロノートの使用により、生徒同士が撮影し、撮影した動きについてのコメントを録音できるようになった。その動画とコメントが録音されたものを瞬時に教師に提出できるので、生徒の思考・判断を深めるのに役立った。動きをみてコメントできるということは、その知識習得がなされ、その動きを見る目が備わっていることを示すが、その表現が容易になった。

(3) 学びに向かう力、人間性等の成果

ロイロノートを使用した場合、自分の動画を各時間で関連付けて保存することが可能になり(図3)、学習者自身が変化を認知できるようになった。

(4) クラウド活用の有効性

今回の授業では、単元を通じて毎時間、授業がスタートする前に iPad 係がそれぞれロイロノートにログインし、動画を撮影した後は、その提出ボックスに保存することを約束とした。

各タブレットに保存される授業映像は、改めてサーバーに保存する必要があったが、クラウドを活用

することにより、3年間の学習状況を保存することが可能になった。生徒自身もポートフォリオとして、映像を見ることが可能であり、1年生のときの姿と3年生のときのバドミントンの姿の比較や、単元のはじめと後半でどのように動きが変化していたかなどをすぐに把握することができるようになった。また、次の同じネット型の単元を行ったときに、共通の動きを確認することができることも明らかになった。



図3 ロイロノートの画面

(5) 指導と評価の一体化

これまでは、生徒の iPad にデータが個別に保存されていたので、教師がその動画を取り出す作業に時間がかかっていた。ストレージが不足するなどの問題もあり、次の授業で使用する際には、まだ保存していないデータであっても削除して使用しなければならなかったが、クラウド上に映像を保管することで、これらの教師側の作業の時間短縮と容量の問題が解決された。その結果、指導と評価のための動画管理がとても容易になった。提出された動画は、教師の iPad ですべて見ることが可能となり、生徒の変化や伸びを短時間に把握することができた。そのことによって生徒への指導と評価が適切なものになった。

4. 考察

本研究では、「ネット型・バドミントン」の授業を実践したが、ロイロノートの利用による反転学習の可能性が示され、ICT 機器の活用が体育の授業においても非常に有効であることが示唆された。その

際、有効に活用できるポイントとして、機器の操作に慣れているかが非常に重要となるが、今回は、生徒にアンケートをとり、自分専用の情報端末をもっていない生徒を iPad 係に割り当て、情報機器に慣れるように試みた。そのことによって、全員が端末操作に十分に対応でき、確かな学習効果を生み出したといえよう。従って、ICT 学習を有効利用するためには、いかに生徒自身が機器の操作をストレスなく行えるかが大切だと考えられる。

ICT 機器活用の成果の 1 つとして、指導と評価の一体化の充実があげられる。例えばこれまでは、思考力・判断力・表現力等については、学習ノートなどに書き出された内容で、評価をおこない、指導につなげていた。ところが、体育で扱われることの多い動きは、言語化が困難なところも多く、実際にどのような学習がおこなわれていたかを見とることが難しい部分があった。しかし、ロイロノートの映像を確認することにより、授業で生徒が動きをどのように思考・判断し、言語化したのかを把握することが可能になり、技能習得へ向けた思考・判断への教師の介入が効果的にできるようになった。ロイロノートの利用では、1 日 10 分程度で、生徒の学習状況を把握することができるようになり、形成的評価を授業に活かすことができるようになったことは大きな成果と考えられる。

今後の検討課題としては、生徒全員が iPad を同時に使っても、耐えられるネット環境を整備することを前提に iPad を使うことによるマネジメント時間の短縮があげられる。また、生徒が使いたいときに、iPad を使って、課題を解決できるような力をつけさせることも必要となろう。セキュリティの問題もあるが、家庭でも自分の動きが確認できるようにして、体育の宿題、予習としての使い方を充実させることが望ましいと考えられる。

一方で、従来から使用している学習ノートやプリント等も決して不要でないことは言うまでもない。これらの利用は機械を通さずに教師と生徒がふれあう場面であり、アナログの良さも残しつつ授業を進め、クラウドに保存するよさと共存を図りたい(図 4)。

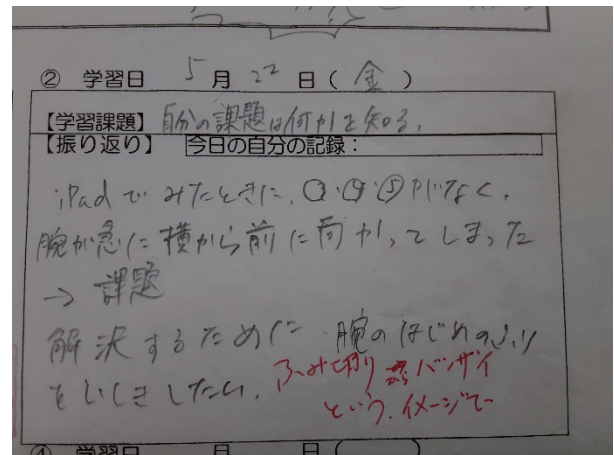


図 4 学習ノート

5. まとめ

本研究では、ロイロノートを用いることによって、体育授業における反転学習の場面を作り出し、体育の授業外の学習を定着、習慣化することを目的とした。その結果、運動学習時間が増加して ICT 機器の有効性が明らかになり、以下の知見が得られた。

- ①よい動きの動画配信が技能習得に有効であった。
- ②動きを見てコメントしたり、それを録音したり、動画と録音を教師に提出できることが、思考・判断・表現に有効であった。
- ③画像のポートフォリオによって自分の姿の確認が容易になり、意欲を高めることに有効であった。
- ④クラウド上のデータ保存によって、教師の作業短縮が可能であることが明らかになった。
- ⑤動画管理が容易になり、指導と評価の一体化の充実に有効であった。

謝辞

本研究を行うに当たりご協力いただいた、附属中学校関係者、特に生徒の皆さんに感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

小学校外国語科・外国語活動におけるCLILの充実

—教科横断的な単元構成の開発を通して—

担当者（代表者）大森有希子*，遠藤勇太，檜木航平，白間勇輔，ホール・ジェームズ**

*岩手大学教育学部附属小学校，**岩手大学教育学部英語科

（令和3年3月4日受理）

1. はじめに

本校では一昨年度から、CLILの単元開発について研究を進めてきた。CLILとは、Contents and Language Integrated Learningの略で、内容言語統合型学習のことである。この学習方法は、教科内容と英語運用能力の両方を統合させながら学ぶことができる。また、暗記や理解に偏ることのないバランスのとれた多様な学習活動を行うことができる。

我々は、CLILが4月から施行された学習指導要領で外国語科・外国語活動の授業づくりにおいて重要視されている「目的・場面・状況の設定」に、大きく資することができる学習方法だと考える。

本プロジェクトは、その多様な学びの展開が期待できるCLILを用いて、外国語科・外国語活動の単元を開発していくものである。

そこで、今次研究では、4つのCを基に、児童の学びに対する意欲の向上や会話スキルの向上を促す教科横断的な単元を開発することを目的とする。

2. 方法

（1）研究計画

6月 学部とのカンファレンス

7月～2月 令和2年度授業研究（実践と開発）

10月 学部とのカンファレンス

12月 外国語活動授業研究（3年生）

2月 外国語科授業研究（5年生）

（2）研究方法

CLILを用いた単元開発と実践を重点として、本プロジェクトを推進した。

外国語科・外国語活動の授業において、児童の学

習の様子を単元通して記録し、児童の学びの変容を見取っていく。

外国語科・外国語活動の授業の中に組み込む教科は、前学年までの既習事項を取り入れることとし、その有効性について検証していく。

3. 結果

（1）本校のCLILについて

CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）とは、教科教育（数学、社会、理科等）と外国語教育の両方を統合させながら学ぶことができる学習方法である。CLILは児童を中心に据え、暗記に偏ることのないバランスのとれた多様な学習活動を行うことが可能である。

CLILでは大切にしたい4つのCがある。

本校では、小学校段階を考慮して以下のようにCLILを捉え直し、一昨年から研究を進めている。

①content

外国語活動及び外国語活動の学びにおいて、他教科と関連させた内容であること。

②communication

学習者同士のコミュニケーション活動が学びの文脈に位置づいていること位置づいていること。

③cognition

学習者の思考に沿うように、自由度のある英語運用を行うこと。

④culture

自由度のある英語運用を支える教師の集団作り、学習者のコミュニティーのこと。

①content について

他教科の既習内容を外国語科・外国語活動の単元計画の中に盛り込むことで、外国語の学習をより充実させることができるように考えた。

②communication について

外国語教育の中で、授業の目標が理解させたい外国語言語項目を対象にする傾向が見られる。そうではなく、ある教科の領域を理解しながら、児童間でのやりとりができるようにする。

③cognition について

外国語活動及び外国語における言語活動では、定型表現のやりとりに加え、その場に応じて自由度のある、オーセンティックなやりとりができる。CLIL の学習計画段階では、学習活動が要求する論理的な思考が特定されている、例として、「分類」、「定義」、「描写」、「説明」、「探求」、「情報」を挙げることができる。これらの論理的な思考を学習計画に設定することで児童は目的をもって自由度のあるやりとりを行うことができる。

④culture について

児童は、外国語科の学習において英語を用いてやりとりを行うコミュニティーに属している。さらに、それは現代のグローバル社会でも同じコミュニティーに属していると言える。児童自身が外国語を使ってやりとりを行うコミュニティーに属しているという自覚をもつことが大切だと考える。

CLIL の指導に当たって、上智大学文学部英文学科池田真准教授は以下のような選択肢を紹介している (池田, 2016, p. 34)。



本校はこの選択肢に基づいて、以下のように CLIL を実施している。

目的 : Soft CLIL

本校では、CLIL を用いて学習を展開する目的を、「英語教育」とする。科目教育を目的としまうと第二言語である英語で、他教科の授業を展開し、理解させ、評価することになる。これでは、指導者の英語力も必要であり、また児童も英語を理解していることが前提となる。そうではなく、他教科と統合しながら英語運用をメインに学習を進めることが小学校段階では効果的だと感じる。

頻度・回数 : Light CLIL

頻度は、学期に1～2単元を目標として行う。カリキュラムマネジメントの面で工夫が必要であり、他教科の理解もままならないまま英語と統合してしまうのは、児童にとって有効ではないと考えたからである。児童の混乱を防ぐため、原則として、既習事項と組み合わせることとする。

比率 : Partial CLIL

単元全てを他教科と統合して行うことができるのは、例えば総合学習など汎用性の高い教科では可能だと考える。しかし、多くの場合、表現に慣れ親しむ時間が必要だったり、やりとりの経験を積ませることが必要だったりと毎時間教科統合するのは難しい。単元の中の1～2時間を教科統合するのが望ましいと考える。

使用言語 : Bilingual CLIL

All English の授業が理想ではあるが、知識の少ない小学生には厳しいものがある。全員を同じ土台に乗せた上で言語活動ができるよう活動のルールの説明等は日本語で行い、全員が不安感を抱くことなく活動に入れるようにする。

本校の研究方針に基づいたこれら4つのCを意識して教科横断的な単元開発を行った。

(2) CLIL を活用した教科横断的な単元の開発

教科横断的な単元開発を行う際、次の①～③の点に留意することを通して、児童の学びに対する意欲の向上や会話スキルの向上を促す学びの構想ができることが明らかになった。

①単元のゴールの姿（目標）の設定

児童の意欲が高まるような目標を設定する。その難易度は高すぎないことが原則であるが、容易なものであると目的意識は薄れてしまう。英語でのやりとりを伴うこと、または、英語でのプレゼンテーションを行う言語活動がゴールの姿となるとよい。

②ゴールの姿を達成するために効果的な教科領域を決定（content）

ゴールに行きつくために、必要な知識及び技能を考える。また、ゴールの姿の特性に合わせた他教科の学びの視点を取り入れて考えていく必要がある。例えば、「〇〇さんのためのランチメニューを考えよう」であると栄養バランスを考えたいと感じる児童が多い。そうすると家庭科的な視点も必要となるため、家庭科の学びを生かす必要がある。

③ゴールの姿を達成するための効果的なアクティビティ構想

また、アクティビティでは次の3点を取り入れて構想する。

- ア 英語でのやりとりが学びの文脈に基づくように、選択した教科領域を取り入れて対話的なアクティビティを設定する。（communication）
- イ 外国語を用いて楽しくやりとりを行う学習集団に属しているという所属感をもてるようにする。（culture）
- ウ 自由度のある英語運用を行うために、思考を伴ったアクティビティとする。その際、教師のモデリングや仲間とのシェアリングを活用する。（cognition）

(3) 実践

【単元名】 第3学年

Junior Sunshine 3
オリジナルのはたをつくらう
What color do you like?

【①単元のゴールの姿（目標）を設定】

この単元では、オリジナルの旗を作ることをゴールの姿と設定したが、自分で作るのではない。友達とやりとりしながらイメージしている旗をデザインしてもらう。そうすることで、好きな色や形を尋ねたり答えたりする必然性は生まれた。

【②ゴールの姿を達成するために効果的な教科領域を決定（content）】

自分のイメージしている旗をデザインする際は、色や形の配色、配置を考えることは図画工作科の視点を取り入れることをねらいとした。

【③ゴールの姿を達成するための効果的なアクティビティを構想】

導入では、社会科的な視点を与えるため、世界の様々な国旗を提示し、世界各国に興味をもつきっかけとなった。日本の国旗は一つの形と二色のみ使われている。だが、世界各国の国旗は多色使用されていたり、星やオリジナルのマークが印字されていたりする。その意味や由来にも興味をもつ児童も現れた。

外国語でやりとりをしながら色と形の言い方に慣れ親しむアクティビティを第2時に取り入れた。

【単元計画】

時	目標◆・主な活動○
1	◆日本語と英語の音声の違いに気づくとともに、色や形など、身の回りの物を表す言い方を知る。 ○HRT が好きな国旗について話しているのを聞き概要の内容を把握する。 (中国, 南アフリカ共和国, トルコ共和国, ニュージーランド等) ○ポイントゲーム, ランキングゲームを通して色や形の言い方に慣れ親しむ。
2	◆色や形など、身の回りの物の言い方に慣れ親しむ。 ○Picture Grids で、色の言い方に慣れ親しむ。 ○Mr. Shape Head ゲーム形の言い方に慣れ親しむ。

3	<p>◆オリジナルの国旗を作るために、相手に伝わるように工夫しながら、色や形など、身の回りのものについて、伝え合う。</p> <p>○慣れ親しんだ表現を使い、オリジナルの旗づくりをする。</p>
---	---

【単元名】 第5学年

Junior Sunshine5 Lesson9
「自分の町しようかい」をしよう
I love my town.

【①単元のゴールの姿（目標）を設定】

ALTに岩手県内のおすすめ市町村をiPadを用いてプレゼンテーションすることを目標として設定した。本単元では、ゴールの言語活動で表現を適切に使えているかを見るのではなく、プレゼンテーションの練習を重ねていく上で表現が定着していく変容を見取った。

【②ゴールの姿を達成するために効果的な教科領域を決定（content）】

導入では、教師の故郷の町の特徴を教師自らモデリングで示した。この段階では、主にプレゼンテーションの中身について興味をもつ児童がほとんどである。次に、岩手県全体に視野を広げ、各市町村の特産物について考え、英語で発音していく。第4学年の社会科で学習した各市町村の特徴を想起し、どの市町村について最後プレゼンテーションしていきたいかを考え、選択していく。次にプレゼンテーションに必要なことを考え、それらの表現を使うやりとりを繰り返す。高さや数を表す大きな数の表現や状態や様子を表す形容詞などである。大きな数は第3学年の算数科での学習を想起させながら行う。

【③ゴールの姿を達成するための効果的なアクティビティ構想】

5年生のこの単元では、“This is ～.”と紹介する市の特徴を紹介するための“It’s famous for ～.”の2つの表現をやりとりの中で使えるようにするとともに、既習の“It’s ～.”を利用した形容詞なども取り入れていけるようにした。その後は、プレゼンテーションに適切な写真や表現を選択して練習を重ねる。第5時では、まず教師の不十分なモデリングから、プレゼン

テーションに必要なコミュニケーションスキルについて考える。また、他グループの町紹介を聞き、内容面のレベルアップを図る。

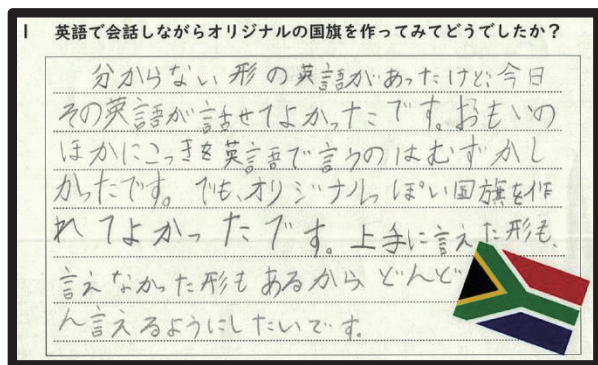
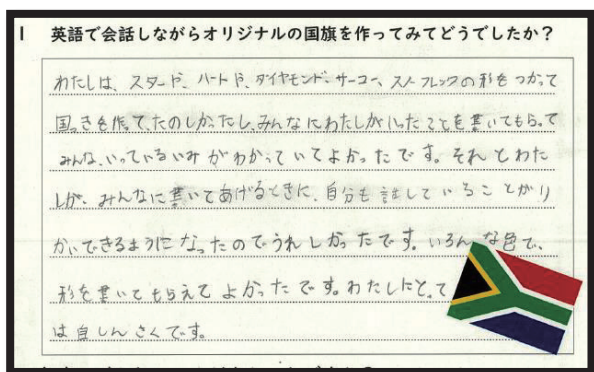
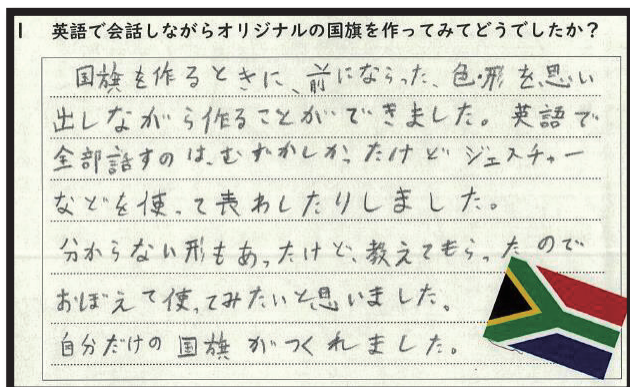
【単元計画】

時	目標◆・活動○
1	<p>◆単元のゴールを知り、活動の見通しをもつ。</p> <p>○モデルを提示し、単元のゴールを知る。</p>
	<p>自分が伝えたい岩手県の名所や名産品についてALTの先生に紹介しよう。</p> <p>・有名なものを紹介する表現を知る。</p> <p>It’s famous for～.</p> <p>○紹介したい名所や名産品について考える。</p>
2	<p>◆数の表現がわかり、ものの高さや長さなどを表現することができる。</p>
	<p>○数の表現に慣れ親しむ。</p> <p>・大きな数(thousand, hundred)の表現を知る。</p> <p>○岩手県にある山や川などの高さや長さを表現する。</p>
3	<p>◆対になる形容詞の表現がわかり、もの状態や様子を表現することができる。</p>
	<p>○対になる形容詞の表現に慣れ親しむ。</p> <p>・対になる形容詞(long-shortなど)を表すジェスチャーを考え、もの状態や様子を表現する。</p>
4	<p>◆友達と協力しながら「自分の町しようかい」の発表内容を考えることができる。</p>
	<p>○紹介したい名所や名産品について調べ、発表内容を考える。</p> <p>・班ごとに紹介したい名所や名産品について調べる。</p> <p>・既習の表現を用いた発表内容を考え、練習する。</p>
5	<p>◆「自分の町紹介」を交流し、発表内容を工夫することができる。</p>
	<p>○グループを作り「自分の町紹介」を交流する。</p> <p>・他の班の発表の様子を見て、学んだことについて班ごとに話し合う。</p> <p>・ALTの先生に向けた町紹介の練習を班ごとに行う。</p>
6	<p>◆「自分の町紹介」ができる。</p>
	<p>○ALTの先生に「自分の町紹介」をする。</p> <p>・班ごとに発表する。</p> <p>・互いの「自分の町紹介」を評価し合う。</p>



4. 考察

教科横断的な単元構成の下、学習したことで第3学年の児童から以下のような振り返りがあった。



まず、目的である英語教育を達成することができたと考える。英語で自分の作りたい国旗を表現し、色や形を伝え合った達成感を感じている。

本実践では、低学年の時から培ってきた色彩感覚やこれから高学年で培うであろう世界に目を向ける社会的な視点 (content) も交えながら、英語を使う必然性をもたせることができたと感じている。

自分のイメージを仲間に伝え、オリジナルの

その聞き取った内容を描写して (cognition) + 旗を作成するアクティビティを取り入れることで、好きな色や形を尋ねたり答えたりする (communication) 必要感を生むことができた。

社会的な視点を与えるため、世界の様々な国旗を提示することで、世界各国に興味をもつきっかけになった。図画工作科の視点を取り入れるために、自分のイメージしている旗をデザインするために色や形の配色、配置を考えることで、色や形を学んだり、仲間に尋ねたりする表現に慣れ親しむことができた。(content)

単元の中に明確に他教科の視点を取り入れる時間を位置付けることで、意図的・意識的に指導することができたと考えている。

友達とのやりとりを通してオリジナルの国旗を作る中で、既習以外の形も取り入れたいという思いをもつ児童も現れた。その児童の思いは大切にし、新たな知識を学級全体で共有することもできた。

今回、教科書の単元構成を土台にしながら、学びの文脈に沿った英語運用が行われるように単元を構成したことで、児童は所属感を感じながら自然に英語でのコミュニケーションを行っている (culture)、自信を付けることができたと感じている。

(今回の言語活動で作成した国旗の例)



第5学年の実践では、より教科横断的な思考が児童に働いていたと感じる。

第1時の時間は、岩手県の市町村について考えたり答えたりする時間が多く、特産品の名前を口にするのみで英語運用はほとんど行われなかった。しかし、前学年で行った社会科の学びを想起しその学びを生かして、市町村の魅力英語でプレゼンテーションするという目的を全員が明確にもつことができた。(content) また、プレゼンテーションで英語運用を行うために必要な表現も全員で共有することができ、全員の目的意識を同じ土台に乗せることができたと考える。(culture)

プレゼンテーションの仕方や内容の向上を図るために教師のモデリングを見て改善点に気付かせたり、他市町村同士でプレゼンテーションを聞き合ったりした。スモールステップでやりとりの機会を繰り返していくと、自然とオーセンティックやりとりも生まれてくることがわかった。

(communication) 高学年になると英語で質問したり、適切なタイミングで反応することができている。基礎知識を使う技能を、CLILを用いた単元構想の中で磨かれていくことがわかった。

5. まとめ

本研究を通して、次のことが明らかになった。

- ・あくまで英語教育を目的として、教科横断的な単元を構成することで、児童の学習意欲の向上につながる。
- ・統合する教科が既習事項であっても未習事項であっても、第一時にモデリングすることで児童は、学びの文脈の中で他教科の視点をもちながら、言語活動の目的をもつことができる。
- ・導入で教科横断的な要素を取り入れた目的をもたせることで、英語運用のための基礎知識や技能を得るための時間もより充実した時間になる。



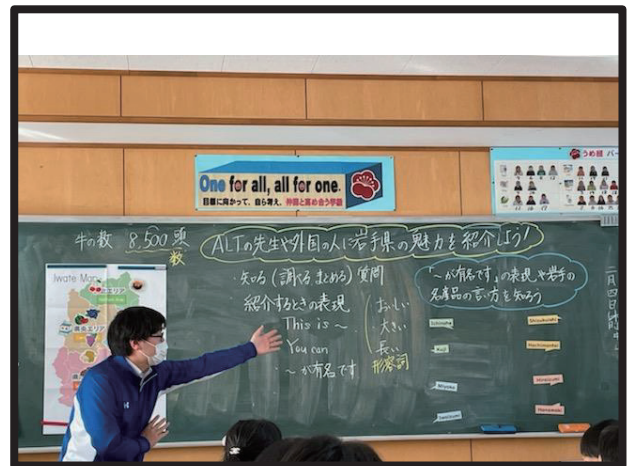
謝辞

本研究を行うにあたり、多くの方々のご支援をいただきました。本研究のためにご意見をくださったみなさまに心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

また、夢中になって学習に取り組んでいた子供達にも、心から感謝いたします。

引用文献

- ・池田 真. (2016) 『CLIL (内容言語統合型学習) : 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第3巻 授業と教材』上智大学出版.
- ・柏木 賀津子. 伊藤 由紀子. (2020) 『小・中学校で取り組む はじめてのCLIL 授業づくり』大修館書店
- ・『岩手大学学部 GP 教育実践研究論文集』一第7巻, 52-56
- ・大森 有希子 他(2020). 「第11節外国語科・外国語活動」『岩手大学教育学部附属小学校研究紀要第34集』, 76-82



附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発（5） —木工を題材とした作業学習における補助具のアーカイブ構築—

東信之・佐々木全*，昆亮仁・藤谷憲司・品川倫行・安久都靖**，
佐藤信・坪谷有也***，柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香****

*岩手大学大学院教育学研究科，**岩手大学教育学部附属特別支援学校，

岩手県立盛岡ひがし支援学校，*岩手大学教育学部

（令和3年3月4日受理）

1. はじめに

本研究は、附属特別支援学校の教育実践研究の成果や取組それ自体を介した公立・私立特別支援学校との連携モデルを構築・稼働させることを目的とし、ひいては、岩手県内外における特別支援教育の充実と発展に寄与することをめざすものである。

この一端として、本稿では、知的障害特別支援学校において、学習の題材として作業学習等で取り扱われることが多い木工に着眼する。木工に関わる実践は、実践報告論文や書籍など公開された内容がある（例えば、名古屋，1997；千葉大学教育学部附属養護学校，2003；2011）。また、非公開の資料ながら、坪谷（2018a）が「岩手県特別支援学校木工製品一覧」をまとめている。

木工を題材とした学習活動における「できる状況づくり」の質は、製作物の完成度や、活動上の安全ならびに生徒のやりがい大きく影響する。できる状況とは、「精いっぱい取り組める状況」と「首尾よく成し遂げられる状況」を言い、これを作ることができる状況づくりである（名古屋，2016）。木工を題材とした学習活動において、「できる状況づくり」の具体的な手立てとして有力なものに補助具がある。

近年でこそ、木工職人が補助具の開発と製作について、専門誌や動画サイトで公開することが増えたものの、あくまでも一般的な木工作業のための内容であり、特別支援学校において、学習活動の主体となる生徒の、多様な状態像に対応するための補助具や、特別支援学校において考案されたオリジナルの木工製品に対応するための補助具は、教師の自作に頼るところが大きい。その例を挙げるならば、回転する電動ドリルの刃に生徒の手が触れないように設置された「防護板」がある。また、木材を一定の長さや幅に切断するために、電動工具に付される「ガイド板」や、木材を研磨する際に

部材を固定する「固定枠」や、組み立ての際に木材同士の位置を合わせ固定するための「位置決めガイド」など枚挙にいとまがない。

このような補助具は、実践上多くの開発がなされ、開発者と使用者の間で共有されたり、授業研究会資料などによって一時的に共有されたりする（例えば、岩手大学教育学部附属特別支援学校，2019；坪谷，2018b）。しかし、その具体的な内容や知見は、効果的かつ広く公開されるには至らない。つまり、木工を題材とした作業学習における補助具は、実践上の取り組みがありながらも、その内容の活用や継承に課題を有している。

そこで、筆者らは、本実践研究によって、補助具の開発と記述をし、その内容を蓄積するアーカイブを構築することを目指す。具体的には、①木工製品の開発とそれに要する補助具の開発事例を開発、または収集すること、②アーカイブとして、事例を一定の様式をもって表記し、これを本学教育学部のホームページ上で公開すること、である。これによって、附属特別支援学校並びに公立・私立特別支援学校が、補助具に関する有益な知見を共有することを期待するものである。

2. 木工製品と補助具の開発事例

補助具の機能では、目的の作業を安全かつ効率的に実現することが問われる。ここで言う目的の作業とは、「何を作るか」によって、その内容が定まることから、補助具の内容を記述する際には、「何を作るか」すなわち、木工製品と併せて記述される必要がある。したがって、以下で報告する開発事例では、木工製品と補助具を併せて記述した。^{注1}

その上で、木工製品と補助具の開発事例として、3事例を収集しここに挙げた。事例1については、その開発にかかる意図や機能などを詳説した。事例2と事例3については、概要のみを記した。ただし、それらの内容について、アーカイブ時に用いる

べく考案した様式をもって記述し「資料1」「資料2」として末尾に付した。

【事例1：木製フォトフレーム 溝切りガイド】

(1) 製品の概要と活用の展望

本製品は、正方形の木製フレーム2個を蝶番でつないだデザインである(図1)。完成品として製品化することは勿論のこと、その組み立て自体が比較的容易に、かつ楽しめることから、組み立てキットとして製品化することも期待された。

フレームの一边が着脱可能であり、その内側には2本の溝が刻まれている。一方には写真を挟み込むアルバム台紙が挿入され、他方には、フレームの背板が挿入される(図2)。

(2) 製作の工程と補助具の必要性

本製品は、2つの部材から組み立てられる。すなわち、正方形の背板1枚と両端を45度で切断されたフレーム部材8本である。このうち、フレーム部材の加工においては、次の3種類の作業を要す。すなわち、①「縦挽き(フレーム部材の幅をそろえること)」、②「溝切り(フレーム部材に2本の溝を入れること)」、③「横挽き(フレーム材の長さ及び断面を45度に切り揃えること)」である。このうち、②では、25mm角のフレーム部材に対して「1面に2本、深さ5mm、幅3mmの溝」を安全かつ正確に、そして恒常的に加工することになる。したがって、これを実施するための補助具が必要であると考えた。

(3) 補助具の機能と有用性

補助具「溝切りガイド」は、テーブルソー(図3)に取り付けて固定し、回転するノコギリの刃に対して、定位置に送り出すガイドとしての機能を求め、以下のように補助具を製作した。すなわち、①補助具の材質はすべて木材であり、接着は木工用ボンドと木ネジによる(図4)。②補助具の設置は、テーブルソーのガイドフェンスをはさみ込む(図5)。その上で、補助具自体のガイドフェンスに即して部材を送り込む。これは、図5中の矢印にて示した。③加工する溝の幅は3mmだが、これは、テーブルソーの刃の厚みと一致する。図5中、加工前の部材は左側、加工済みの部材は写真右側であり、これらをそれぞれ囲み示した。④刃の高さの調整は、テーブルソーを稼働させながら行い、補助具の底板自体を貫通させる。刃の高さは、溝の深さと一致する。

以上をもって、フレーム材の溝切りが、安全かつ正確に、そして恒常的に実施できるようになる。



図1 完成品(1辺を外した状態)



図2 構造(溝の上段にアルバム台紙、下段に背板)

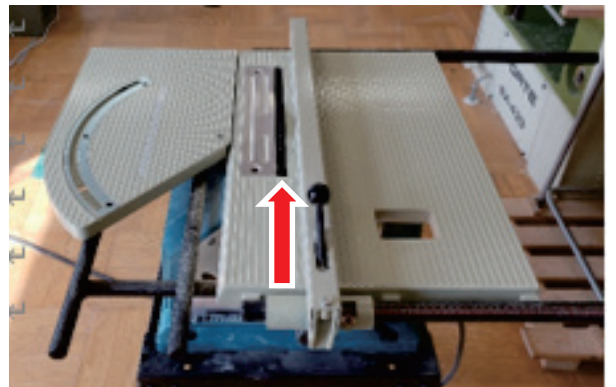


図3 テーブルソー(矢印の位置で刃が回転する)



図4 補助具「溝切りガイド」(矢印の箇所が刃の位置)

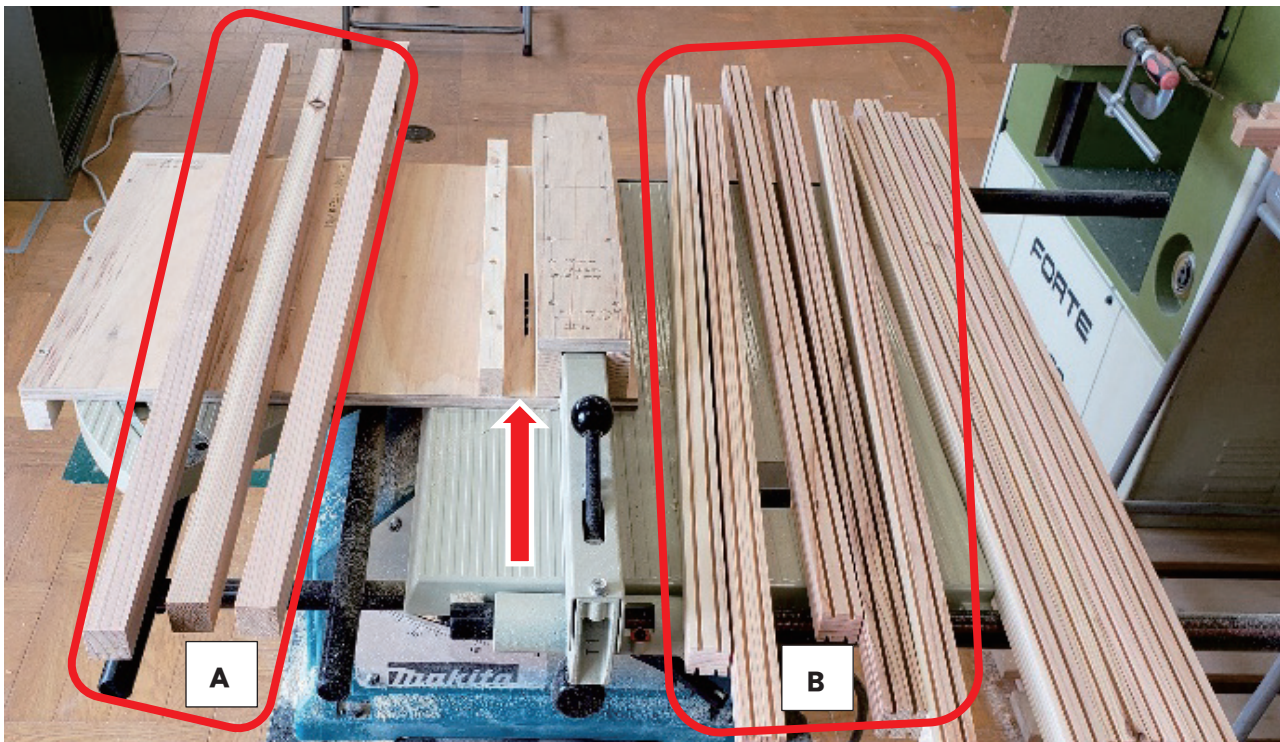


図5 補助具「溝切りガイド」の設置と部材（矢印の箇所が刃の位置、A=加工前の部材、B=加工後の部材）

【事例2：チギリ用溝切りガイド】

(1) 製品の概要と活用の展望

本製品は、正方形の木製フレームである。その四隅には補強兼装飾として「チギリ（千切り）」をあしらった。

(2) 製作の工程と補助具の必要性

本製品は、2つの部材から組み立てられる。すなわち、正方形の背板1枚と両端を45度で切断されたフレーム部材4本である。このうち、フレーム部材の加工においては、次の4種類の作業を要す。すなわち、①「縦挽き（フレーム部材の幅をそろえること）」、②「溝切り（フレーム部材に2本の溝を入れること）」、③「横挽き（フレーム材の長さ及び断面を45度に切り揃えること）」、④フレーム両端にチギリを入れるための溝を切ることである。このうち、④では、25mm角のフレーム部材に対して「深25mm、幅3mm、45度の溝切」を安全かつ正確に、そして恒常的に加工することになる。したがって、これを実施するための補助具が必要であると考えた。

(3) 補助具の機能と有用性

補助具「チギリ用溝切りガイド」(図6)は、テーブルソーに取り付けて固定し、回転するノコギリの刃に対して、定位置に送り出すガイドとしての機能を求めた。この詳細は資料1に示した。

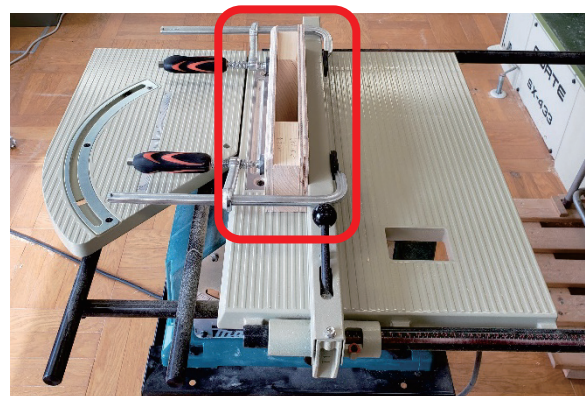


図6 補助具「チギリ用溝切りガイド」

【事例3：脚部組立用の部材固定具】

(1) 製品の概要と活用の展望

本製品は、逆V字型の脚デザインが特徴の木製ベンチである。安価だが丈夫な建築木材を用いており、かつ製作しやすい設計である(図7)。

(2) 製作の工程と補助具の必要性

本製品は、座面、脚部、脚と材面の接合部、貫の部材から組み立てられる。主な作業工程は、部材の切断、研磨作業、組立、塗装である。組立には、逆V字型の脚の組立が含まれるが、脚部材と脚と材面の接合部材(通称、台形部材)についてボンド接着、及び電動ドライバーを用いて木ねじでの接合を行う。ここでは、部材同士が定位置で固定されることが目指されるが、そのためには、作業時点で定

位置が保持される必要がある。したがって、これを実現するための補助具が必要であると考えた。

(2) 補助具の機能と有用性

補助具「脚部組立用の部材固定具」(図8)は、部材を定位置に固定するための木枠である。また、固定時には、部材同士の密着と作業中のズレを防ぐために押しばねによって部材を押さえ込む機能を求めた。併せて、作業中に部材を傷つけてしまわないような防護策を講じた。この詳細は資料2に示した。



図7 木製ベンチ「チューチューベンチ」



図8 補助具「脚の組立用の部材固定具」

4. まとめと今後の課題

本実践研究によって、補助具の開発と記述をし、その内容を蓄積するアーカイブを構築することを目指した。資料1～2に示した記述様式をもって、本学教育学部ホームページ上(「研究に関する報告書等」)で公開する。このアーカイブは2021年3月末日から運用する予定である。なお、アドレスは以下の通りである。

<https://www.edu.iwate-u.ac.jp/kenkyuu-2/>

このアーカイブの拡充と活用促進、活用実績の評価については、次年度以降の実践内容として位置づけて取り組んでいきたい。また、将来的には、

アーカイブの内容として木工以外の題材についても拡充したい。

注釈

補助具の機能は、実際には「何を作るか」によってのみならず「誰が作るか」によって定まる。つまり、生徒の実態に即して補助具が考案される面もある。このことを考えると、補助具の内容を記述する際には、生徒の実態あるいは活動の様子を併せて記述される必要がある場合もある。この際、個人情報の取り扱いに留意する必要がある。このような事例についても、留意しつつ、今後は収集の対象としたい。

謝辞

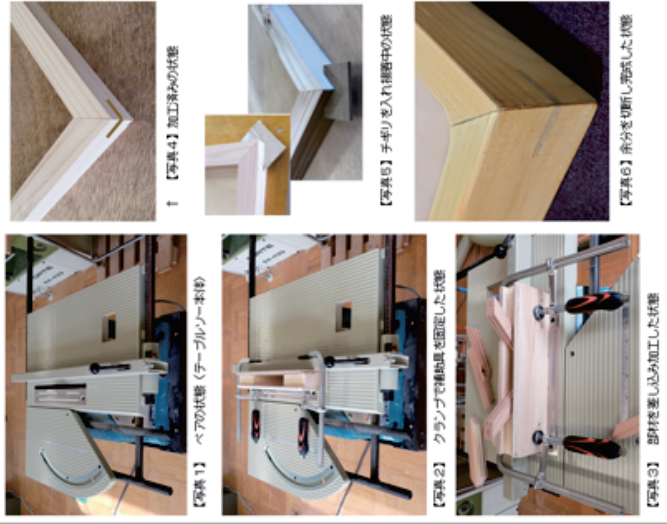
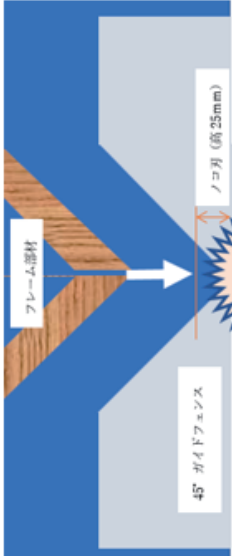
本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。なお、本実践研究に際しては、いわて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会の協力を得ました。

文献等


- 千葉大学教育学部附属養護学校 (2003) ものづくり 学校生活づくり. K&H.
- 千葉大学教育学部附属養護学校 (2011) 続・ものづくり 学校生活づくり. K&H.
- 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2019) 平成30-令和元年度研究 第22回学校公開研究会.
<https://www.edu.iwate-u.ac.jp/futoku/R1koukainomatome.html> (2020. 8. 20. 閲覧).
- 名古屋恒彦 (1997) 作業学習における知的障害生徒への支援的対応に関する事例的検討—木工作業における「できる状況作り」を中心に—. 特殊教育学研究, 34 (5), 65-71.
- 名古屋恒彦 (2016) わかる! できる! 「各教科等を合わせた指導」—どの子ども本気になる特別支援教育の授業づくり—. 教育出版.
- 坪谷有也 (2018a) 岩手県特別支援学校木工製品一覧. 岩手大学大学院教育学研究科 リフレクション科目「教育実践リフレクションIV」における成果物 (未刊行).
- 坪谷有也 (2018b) 児童生徒一人一人が主体性を発揮する授業づくり—知的障害教育における主体性の取扱い要領の開発—. 岩手大学大学院教育学研究科 教育実践研究報告書 (未刊行).


資料1 木製フォトフレーム：チギリ用ガイド

資料No. (登録日)	002 (2020.03.31.)	学校・学部 (報告者)	岩手大学教育学部附属特別支援学校 校・高等部 (長亮仁・佐々木全)
製品 (作品) 名	木製フォトフレーム「スクエア」		
製品 (作品) の概要と活用の展望 (注)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 正方形のデザイン。フレームの四隅には補強兼装飾として「チギリ (千切り)」をあしらった。 ・ 個人の写真等を入れて、作品として仕上げる。 		
製品 (作品) の写真 (説明)	 <ul style="list-style-type: none"> ・ 外寸 200 mm × 200 mm × 25 mm ・ アルバム台紙 160 mm × 160 mm ・ 4辺のフレームが強力的に接合される。アルバム台紙を取り出すことはできない。 		
製作の工程 (注)	<ul style="list-style-type: none"> ・ フレーム部材の加工：①25 mm角に製材、②1面に2本、深さ5 mm、幅3 mmの溝切、③長さ200 mm、45度で切断、④チギリ用の 幅3 mmの溝切 ・ 背板の切断：縦横 180 mm、幅 3 mm ・ アルバム台紙の切断：縦横 180 mm (幅 3 mm以下) ・ フレームの組立て、チギリ入れ ・ フレーム部材の加工において「④チギリ用の 深25 mm、幅3 mmの溝切」をするために、テーパーソナーを使用する。 ・ テーパーソナーの使用中に際しては、安全にかつ正確な位置と深さ、角度の溝が、恒常的に切り出される必要がある。 ・ 補助具は、テーパーソナーに取り付けて固定し、それをガイドとしてフレーム部材を角度45°で差し込み加工する。 		
補助具の必要性と機能 (注)			

補助具の写真 (注)	<p>〈説明〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 補助具の材質はすべて木材であり、接着は木工用ボンドとボネジによる。 ・ 補助具の内部には、部材を角度45°で差し込むためのガイドフェンスを付している(図1参照)。 ・ 加工する溝の位置と深さは、それぞれノコ刃の位置(カイドフェンスの位置)とノコ刃の高さで調整する。 ・ 加工する溝の幅は 8 mmだが、これは、テーパーソナーの刃の厚みと一致する。この溝にチギリ(板材)を差し込む。接着後は余分を切断する(写真4) [写真5] [写真6]参照。 ・ ノコ刃の高さの調整は、スライドローを稼働させながら行い、補助具の底板自体を貫通させる。
備考 (注)	  <p>図1 補助具の内部の説明図</p>

資料2 木製ベンチ：脚部組立用の部材固定具

資料No. (登録日)	003 (2021.08.31.)	学校・学部(報告者)	岩手県立盛岡ひがし支援学校 中学部(坪谷有也)
製品(作品)名	ベンチ「チューチューベンチ」		
製品(作品)の概要と活用の展望 (注)	<p>・シンプルなデザインで、逆Vの字型の脚がデザイン性を高めている。材料は2×4材のみで、安価で入手しやすい。座面も2×4材を3本継ぎ合わせて、1枚の幅の広い板を作っている。3本継ぎ合わせの際は、1本1本手押しカンナで角が立つよう削削、更に接合後(1枚の板状になったものは自動カンナで座面全体を平らに削削。また、座面と脚はダボ接合しているため、座面にはビス穴が浅く、きつい1枚板板のように仕上げている。また、面取りでさかづき個性を主張する。</p>		
製品(作品)の写真 (注)	 <p>チューチューベンチ「S」 (説明)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・外寸 W 600 mm × H380 mm × D240 mm ・カラーは木目を生かしたクリヤと屋外に強いウルナット(重ね塗り)の2色。高さは38 cm、42 cmの2パターン。座面サイズは60 cm、70 cm、80 cm、90 cmの4パターン展開である。 		
製作の工程 (注)	<ol style="list-style-type: none"> ①製材(かんな盤)：2×4材を85 mm×80 mmにそろえる ②切所(丸鋸)：部材ごとの長さに切所 ③面取り(ルーター)：座面以外の部材のすべて ④研磨(サンダー)：部材のすべて ⑤座面、脚の接着(木工ボンド、はたかね) ⑥切所(丸鋸)：座面と脚の長さをそろえる ⑦穴開け(ボール盤)：接続箇所 ⑧塗装(はけ、ペンキ)：部材のすべて ⑨脚の組立(電動ドライバ) ⑩座面の組立(電動ドライバ) ⑪脚と座面の接合(電動ドライバ) ⑫貫の接合(電動ドライバ) ⑬仕上げ(ワックス)：座面と側面のすべて 		

補助具の必要性と機能 (注)	<p>・組立において「⑩脚の組立」のために、電動ドライバを使用する。脚部と座面を支える台形の部材を接合する。 ・部材同士が定位置で固定されることが目指されるが、そのためには、作業時点で定位置が保持される必要がある。</p>		
補助具の写真 (注)	 <p>【写真1】脚の組立における部材固定具 【写真2】脚部材をセット</p> <p>【写真3】台形部材をセット 【写真4】防護用のアクリル板をセット</p>		
補助具の写真 (注)	<p>〈説明〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・補助具の材質はすべて木材であり、接着は木工ボンドと木ネジによる。一部に「ばね」を用いた。 ・接合の際、逆Vの字の部材が安定するように、脚の底側から押さえる木材に「ばね」を設置した。底側から「ばね」で押し上げることで、台形の部材と脚部の座面を載せる面が一致し、平面ができる(【写真1】中の矢印部分)。 ・接合時には、台形の部材全体をアクリル板(木ねじを打ち込む場所は穴を開けている)で防護できるようにした(【写真4】中の矢印部分参照)。このことで、木ねじの頭から電動ドライバのドライバビットが外れたとしても、接合部以外の面に傷がつかないようにした。 		
備考 (注)	<p>※逆Vの字型の脚の設計及び製品化のルーツは、花巻看護学校(現、花巻清風支援学校)による。</p>		

遠隔授業によるいじめ問題対応教師効力感の向上

－実験群となる授業実践の報告－

山本 奨*

*岩手大学教育学部

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症の拡大により、学校も大学も正常な教育活動を維持できなくなり、公衆衛生に係る問題も学校安全学の大きな柱であることが明らかとなった。一方、いじめ問題も学校安全を脅かす大きな問題となっている。遠隔授業という限られた教育環境にあっても、教育学部生には、いじめ問題に対応でき、危機を管理できる具体的な能力の獲得させなければならない。

そこで、報告者は、遠隔授業による履修者のいじめ問題対応教師効力感の伸長について、その成果と課題を明らかにすることを目的とする研究を行い、併せて、教員養成に係る課題について検討した。

本研究によって得られる知見は、限られた教育環境にあっても、いじめ問題に自信をもって対応できる教員の養成に資するものとなる。併せて、遠隔授業で得られる支援の要点は、いじめ問題に苦悩する全国の教員に対して、新しい教員研修会の手法を提案するものとなることが期待される。

本報告は、この一連の研究の基礎となる遠隔授業の実践を報告するものである。その成果やその対面授業との比較については紙幅の関係で他に譲ることとする。

2. 方法

(1) 遠隔授業の概略

遠隔授業は、(i) 遠隔会議システムを用いて教員・学生間双方向で画像データ及び音声データを送受信するリアルタイムによるもの、(ii) 教員が講義を収録し、学生がこれを任意のタイミングで受講するオンデマンドによるもの、(iii) 教員が資料や課題を提示し、学生がその指示に従いレポートを作

成しこれを提出する課題提示型の3種類に大別されると言われる。ここでは(iii)の課題提示型によった。レポート課題はカリキュラム管理システムを通してデータで提供され、また提出された。本授業の履修登録者は203名であった。

(2) テキスト

本科目(教職科目の「生徒指導・進路指導」)では授業に際し、いじめに係る問題部分に対応するテキスト(山本・大谷・小関, 2018)を指定している(本稿では「教科書」と表現することがある)。これは対面授業にあっても同様であった。テキストは報告者らによる共著で、いじめ問題について学校臨床心理学の視点から書かれたものであった。その「はじめに」で、「正義と責任を重んじる姿勢や公正な判断力や規範意識を育むことは、教育の理想ではあるけれども、現実の指導や支援はこれとは異なることを理解しておいたほうがよい」と述べ、「理想が先行すると、例えば『人を妬ましいと思ってしまふ気持ちはあるけれど、相手を攻撃するようなことは言わない』という児童生徒の実際の状態に関する『査定』がおろそかになったりまったくなされないことになったりします。それは『人を妬んではいけない』という理想が勝ってしまうからです。」と指摘している。そして、児童生徒の『査定』と「今学期、今年度、卒業までには、という一定の期間内に達成されるべき具体的な『目標』が設定される必要がある」としている。そしてその『査定』と『目標』をつなぐ『方策』の3側面を学ぶことがいじめ対応の力になるとの考えを、このテキストは基礎にしている。

その構成は、目次によれば下のとおりであった。

I章 いじめ問題を複雑にしているもの

1. いじめ問題の課題
 2. いじめの定義のポイント
 3. 人間関係づくりの練習の場としての学校
- II章 いじめ発生のメカニズム—認知・行動・ストレスに焦点を当てて

1. いじめ状況を整理する視点
2. 行動分析に基づく理解
3. 認知行動療法に基づく理解
4. ストレスモデルによる理解

III章 いじめに対する予防的介入—認知行動療法をベースにしたアプローチ

1. 社会的スキル訓練による予防的介入
2. 認知再構成法による予防的介入
3. 問題解決訓練による予防的介入
4. 介入手続きの選択にあたって

IV章 いじめの発見

1. いじめを早期発見するための校内体制づくり
2. いじめを早期発見するための方法
3. 電話相談が備える機能に学ぶ

V章 いじめへの対応

1. 学校いじめ防止基本方針に基づく取組の点検
2. 事実確認の仕方
3. 指導と援助のポイント
4. 関係機関との連携

VI章 重大事態への対処

1. 重大事態とは
2. 重大事態に至る原因
3. 重大事態の対応から学ぶ
4. 保護者会の持ち方
5. マスコミへの対応

その他資料として、記名式及び無記名式の「学校生活アンケート」例を掲載した。これに加えて、人間理解に関する18のコラムを付したものであった。

(3) レポート課題

提示される課題は全てテキストと連動するものであった。具体的には下のとおりであり、課題の全てを提示する(ただしいじめ問題以外の授業回部分は割愛した)。これにあたり【第〇回】と課題提示の回(授業の回)を示し、その後全13件の課題の通番を【#①】で示した、またこれを課した2020

年の月日を(〇月〇日)と示した。その後にある「課題1」などの表現は、実際に履修者に提示されたものである。レポートの字数の目安に係る解説を加えたが、ここでは課題の後に(800字)など省略して表現した箇所がある。

【第1回】(5月26日)

まず、教科書(いじめ問題解決ハンドブック)の「はじめに」(i~ii)とI章の1~14ページの9行目までをよく読んでください。次に、下の課題1と課題2について、併せて1000字程度でレポートをまとめてください。

【#1】課題1:いじめ防止対策推進法が定めるいじめの定義の要点を述べなさい。

【#2】課題2:下の事例を読み、これが法の定めるいじめにあたるか否かを論じなさい。

事例:発表会で劇をすることになったこのクラスのAさんは、台詞のある役をもらいました。真面目に練習をするAさんですが、みんなで稽古するときになると、台詞を忘れてしまったり、言い間違えたりしてしまいます。周囲は「大丈夫だよ」「がんばろう」と励ましてくれるのですが、Aさんはなかなか上手にできません。あるとき、クラスの中から「もう少しAさんの台詞を減らした方がいい」という意見が出されました。その日、Aさんは担任の先生に、「台詞を削られ、みんなにばかにされたことがつらい」と訴えました。[事例は以上です]

【第2回】(6月2日)

まず、教科書のI章の14ページの10行目から23ページまでをよく読んでください。

【#3】:その上で、14ページからはじまる「人間関係づくりの練習の場としての学校」や22~23ページのコラム3を踏まえて、「いじめ問題に対応する教師には、どのような姿勢と役割が求められているか」について論じてください(1000字程度)。

【第3回】(6月9日)

まず、教科書のII章の24ページから35ページまでをよく読んでください。

【#4】課題1:次に、教科書1ページの本文11~12行目の<体育の時間にバスケットボール・・・

嫌な気持ちだった。>の事例を見てください。ミスを責めたりばかにしたりしたB君に生じたことに関し、三項随伴性の「先行事象」「行動」「後続事象」「行動の機能」に沿って説明してください。

〔#5〕課題2：教科書6ページの「(4) 事例を通して考える被害者理解と加害者理解」の本文1行目～7ページ1行目の<Dさんは、Eさんからクラスの人たちの悪口を聞くのが嫌でした・・・反省文と謝罪の手紙を書きました>の事例を見てください。Eさんに対して「人の悪口は言わないほうがいい」と注意したFさんに生じたことに関し、上の課題1と同様に、三項随伴性に沿って説明してください。

〔#6〕課題3：上の課題2の事例のEさんは、なぜDさんに「クラスの人たちの悪口」を話したのでしょうか。三項随伴性に沿って説明してください。字数は、課題1～3の合計で1000字程度とします。

【第4回】(6月16日)

まず、教科書のⅡ章の36ページから46ページまでをよく読んでください。

〔#7〕課題：教科書36ページから46ページまでの記述を踏まえて、人はなぜいじめをするのか、論じてください(800字程度)。

【第5回】(6月23日)

まず、教科書のⅢ章の47ページから63ページまでをよく読んでください。

〔#8〕課題：教科書47ページから63ページまでの記述を踏まえて、「認知行動療法をベースにしたアプローチの生徒指導への活用」について論じなさい(800字程度)。

【第6回】(6月30日)

まず、教科書のⅣ章の64ページから75ページの1行目までをよく読んでください。

〔#9〕課題：ここでは特に教科書68ページから69ページまでのコラム8の記述に注目してください。そして、既に学んだⅡ章の「いじめ発生のメカニズム」を思い出してください。併せて、今回のⅣ章の75ページ1行目までの記述を踏まえてください。その上で「いじめ問題解決のために、学校はスクールカウンセラーをどのように活用すべきか」に

ついて論じてください(800字程度)。

【第7回】(7月7日)

まず、教科書のⅣ章の75ページの2行目から89ページまでをよく読んでください。

〔#10〕課題：次に、140ページの後にある資料の「学校生活アンケート」を見てください(2枚あります)。この2枚の「学校生活アンケート」という名前の「いじめアンケート」について、もっとよいものにするのが、今回の課題です。改良すべきことを、まとめてください。箇条書きで書き出していたとしても、文章で論じていただいてもかまいません(800字程度)。

【第8回】(7月14日)

まず、教科書のⅤ章の90ページから118ページまでをよく読んでください。

〔#11〕課題

いじめの『加害者』の指導・支援の要点をまとめてください(800字程度)。今回の課題は以上ですが、次回の課題は、教科書の同じ範囲から、『被害者』『周囲の人物』の指導・支援の要点になりますから、そのつもりでご準備ください。

【第9回】(7月21日)

まず、教科書のⅤ章の90ページから118ページまでをよく読んでください。

〔#12〕課題：いじめの『被害者』『周囲の児童生徒』の指導・支援の要点をまとめてください(800字程度)。

【第10回】(7月28日)

まず、教科書のⅥ章の119ページから140ページまでをよく読んでください。

〔#13〕課題：ここで述べられている「重大事態への対処」を参考に、いじめ問題に対応するとき、あなたが注意したいと考えることをまとめてください(800字程度)。

(4) フィードバック

課題提示型の遠隔授業は、必ずしも教員から学生に対する一方的な課題の提示と、学生から教員への一方的な課題の提出に終始しているわけではない。提出されたレポートは、標準的な学生の到達点と課

題を明らかにするとともに、学習が捗り上級の支援が必要な履修者がいること、その一方で一定の水準に到達できない状態にある履修者の存在を、教員に教えてくれる。

そこで、この遠隔授業では提出された課題に係る解説を履修者に、カリキュラム管理システムを介して提供した。下にその一部を示す。

〔#1〕〔#2〕に対する解説

課題1について、法は、いじめについて、①双方が児童生徒であること（大人との関係でいじめは成立しません）、②何らかの人的関係があること（同じクラスなど（他校でも成立します））、③心身に影響のある行為があったこと（攻撃ではなく行為ですから、悪意の有無は無関係です）、④受けた側が苦痛を感じていること（本人の主観でかまいません）、の4点を要点としています。

課題2の事例では、周囲が好意から配慮したものであっても、Aさんは「つらい」と感じています。上の①～④を満たしていますから、法によればいじめとなります。

以前は攻撃の意図があるものをいじめとしていました。しかし、教師が攻撃の意図がないと判断しながら、児童生徒が自死する事案が、しばしば発生しました。このようなことを防ぐために、現在では、苦痛を感じていけばいじめとし、要支援者を見逃さないようにしているのです。

その結果、人権侵害があり、直ぐに被害者を守らなければならないような問題だけでなく、悪意なくつい言い過ぎてしまったり、行為者の好意に気づけず傷つけられたと思ってしまうたりするような社会性の成長に関わる問題もいじめとなりました。

両者が混在する中では、いじめは、加害者を叱り、被害者を守れば解決するものではありません。加害者の多くは「悪い」のではなく、何か「下手」なのです。ときには、被害者も何か「下手」なのです。加害者と呼ばれる児童生徒も、被害者とされた児童生徒も、教師にとっては、どちらも指導や援助を必要としている要支援者である、という理解や見方が大切です。

〔#3〕に対する解説

教師の仕事は、正しいことを教えただけでは完結しません。「〇〇すべき」「〇〇すべきでない」と教えるのは、指導方法の一つに過ぎません。教師は、子供を成長させて、お給料をもらう職業なのです。

①子供の現状（できることとできないことの区別）を「査定」し、②実現可能で且つその達成が検証可能な「目標」を設定し、③現状と目標の間をつなぐ「方策」（指導方法）を選択し実行する。これが教師の仕事です。

教職科目の多くは、③の「方策」（指導方法）に時間を費やします。それは、①と②は現実の子供が目の前にいないと練習しにくいからなのかもしれません。

さて、ここでまず注目したいのは「目標」です。その目標は、油断すると「より良く」というように上限知らずのものになってしまいます。皆さんが児童生徒学生として自ら成長しようとする際には、「より良く」でもかまいません。しかし、子供を成長させる責任を負う教師にとって、それは欠点の多い目標です。「より良く」という目標は、「方策」を選択できない、あるいは目標が達成できたか検証ができない、それでも前向きに仕事をしているかのように見えるものです。そして、「より良く」を求められた子供は、「完璧」を求められたように思うのです。「自分を嫌う人に対してもいつでも思いやりをもつ」、「人を憎んだり妬んだりしない」、「自らの劣等感を自らの欠点克服のための糧にして努力する」という完璧さです。そしてそれが人を苦しめるのです。

〔#4〕〔#5〕〔#6〕に対する解説

児童生徒が悪いことをするのは、悪い子だから、そう考えてしまうと教師の仕事はとても苦しいものになってしまいます。当たり前のことですが、人は、こちらが思った通りにはなってはくれないからです。そんなとき、児童生徒の「悪いこと」を三項随伴性の考え方をを用いて捉えると、介入のヒントが自然と見えてきます。

子どもが、友だちを叩いたときのことを例にします（既に教科書に記していますが）。叩くことを叱

ったり、暴力がなぜいけないのか論じたりしても解決しないことはよくあることです。

・友だちを叩くその子どもを観察していると、叩くときはいつもイライラしている様子です。

・さらに観察を続けると、イライラの原因は叩かれた友だちではなさそうです。

・もっと観察すると、イライラの原因は教師に厳しく叱られたことのようにです。

・もっとも観察すると、友だちを叩いた後は、機嫌が直っている様子です。

つまり、そこには、[教師に厳しく叱られてイライラする → 友だちを叩く → イライラが解消する]の流れがあることが理解できます。そしてこれが三項随伴性で言う[先行事象 → 行動 → 後続事象]の流れです。

「そんな身勝手は許されない」と思った受講生の方もいらっしやると思いますが、そう考えて厳しく叱れば、また友だちが叩かれることになるのです。

【先行事象】を変える

教師の指導方法が「厳しく叱ること」だけ、では腕がなさ過ぎです。諭すことも有効ですが、何をすればよいのか教えることも、見本を見せることも指導方法です。子どもがイライラせず受け容れられる有効な指導方法を選択することが、教師に求められているのです。暴力禁止の厳しい指導をして子どもが変わってもらうより、教師自身が工夫をした方が解決は早そうです。

【後続事象】から「機能」を理解する

変えられるのは、先行事象だけではありません。後続事象に注目すると、それは「イライラの解消」で、叩くことは「ストレスの発散」という「機能」をもっていることが分かります。そうであれば、叩く以外でその同じ機能が果たせる方法があれば、友だちを叩く必要はなくなります。社会的に認められる他の方法を見つけてあげることも教師の仕事なのです。

【#7】に対する解説

皆さんは、悪い人がいじめをする、と考えていたかもしれません。それは絶対に間違っている訳ではないのですが、そう考えてしまうと、教師はいじめ

をなくすために、悪い人を良い人に変えなければならなくなります。しかし、それはたいへんなことです。

その一方、誤った行為を正しい行為に変えることは比較的容易です。例えば教科指導に関し、解き方を誤っている児童生徒に、正しい解き方を教えるのは、元々、教師の本業だからです。

子供たちは「いじめをしたかった」のではなく、「欲しいものが有り、それをいじめによって手に入れていた」と考えてみましょう。そして、その「欲しいものを、いじめ以外の方法で手に入れる」ことを子供たちに教えればよいのです。その「欲しいもの」とは、優越感であったり、仲間だつたりと、特殊なものではなく、児童生徒が普通に欲しがらるものであることが多いのです。

いじめた子供は「悪い人」ではなく、「用いる手段を間違えた人」と理解することが必要なのです。そして、どこに誤りがあるのか、それを理解するためには、善悪で考えるよりも、認知や行動、ストレスモデルなど、心理学的知見を用いた方が容易です。

さて、既にお気づきの方もいらっしやると思いますが、これらのことは、今回(6月30日)の課題のヒントでもあるのです。

【#8】に対する解説

みなさんはこれまで、何か嫌な出来事があったとき、「その現実が自分を苦しめる」のだと考えていたと思います。でも本当は「その現実に対する思い込みが自分を苦しめる」のです。

例えば、中学生がクラスメートに筆箱をひっくり返される、といういたずらをされたとき、そのクラスメートと仲良しだと思っている場合は、無邪気な遊びだと理解できます。しかし、そのクラスメートに親しさを感じていない場合は、いじめられたと理解してしまうこともあるのです。

されたことは同じなのに、考え方によって、気持ちは全く異なることになります。この考え方を変えることで適応しようとする試みが、簡単に言えば認知行動療法なのです。

認知行動療法の考え方とは異なりますが、ストレスモデルで考えたとき、ストレス反応は、思考と感

情と行動と身体に現れます。「友だちに『おはよう』と挨拶をしたのに返事がない」とき、思考には「無視された」という考えが、感情には「怒り」が、行動には「『ふざけるな!』と怒鳴る」ことが、身体には「発汗する」という症状が現れます。このとき、感情と身体に現れる反応は、自力では変えられません。変えられるのは思考と行動です。

発汗を気合いで止めることはできません。怒りという感情も止まりません。止められると思う方もいらっしゃるかもしれませんが、人を好きになる感情は自分では変えられないものだ、と言えば理解いただけるでしょうか？

でも、「好きな人に告白しない」と決心し、行動を変えることは可能です。同じように思考を変えることも可能です。先ほどの「無視された」の思考を、「あれ？」という言葉と共に「聞こえなかったのかな」と変えられるのです。そうすれば、もう一度「おはよう」と声をかけてみる、と行動を変えることも可能なのです。

ストレスモデルから、認知行動療法モデルに話を戻します。「無視された」という窮屈な思い込みに、例えば「あれ？」という技術を使って介入し、身の回りの出来事の見え方に余裕をもたせ楽にする、それが認知行動療法モデルなのです。

【#9】に対する解説

皆さんは、スクールカウンセラーというと、「悩み事を聞いてくれる人」と理解しているかもしれませんが。しかしそれはスクールカウンセラーの仕事の一部にすぎません。スクールカウンセラーは、心理職であり、臨床心理学という背景理論から、学校で起こる様々な事象を読み解く専門家なのです。

学校の先生は、教育の視点から事象を捉え児童生徒を指導します。スクールカウンセラーは、心理の視点から事象を捉え、児童生徒と教師を支援します。

そして、いじめ問題に関しては、被害者支援はもちろんですが、加害者支援や周囲の児童生徒の支援も得意としています。

【#10】に対する解説

課題は、「学校生活アンケート」の改善でした。もしかしたら、みなさんは、現場の学校の先生より

「アンケート」の作り方が上手いのかもかもしれません。

アンケートづくりのコツは、「この質問に、児童生徒がどのように答えるだろうか」という想像力で。児童生徒は、宿題のように明確にきちんと答えてくれる訳ではありません。戸惑いながら答えてくれる最初の言葉を聴き取るつもりで作成しましょう。詳細までをアンケートだけで聴き取ることはできません。詳細は、アンケート後の面談で聴き取ることになります。アンケートと面談をセットで行うことが大切なのです。

【#11】【#12】に対する解説

この2回の課題は、いじめの加害者、被害者、周囲の児童生徒に対する指導・支援についてでした。皆さんは、解答を作成してみて、加害者と被害者の指導・支援を区別することが難しかったのではないのでしょうか。それは、ここまでの学習で理解いただいたように、加害者を責め、被害者を守るだけでは、いじめ問題は解決しないことに関係しています。学校の教師にとっては、被害者も加害者も要支援者なのです。「被害者支援」と言う言葉は耳に馴染んでいます。ここで新たに「加害者支援」という言葉も理解してみることにしましょう。

3. まとめ

本報告は、一連の研究の基礎となる遠隔授業の実際を報告するものである。全体としては、遠隔授業による履修者のいじめ問題対応教師効力感の伸長について、その成果と課題を明らかにすることを目的としたものであるが、遠隔授業の実際の理解なしにその結果を論じることは不可能だと考えられる。そこで本稿ではその実際を報告することに専念し分析結果は他の機会に譲ることとした。

引用文献

山本奨・大谷哲弘・小関俊祐 (2018). いじめ問題解決ハンドブック：教師とカウンセラーの実践を支える学校臨床心理学の発想，金子書房。

幼小接続期カリキュラムを活用した保育の実際

柴垣登・千葉紅子・餘目陽子・渡邊奈穂子・高橋文子・小野章江・佐々木由美・川村真紀*、

今野日出晴・中村宗宏・金子裕輔・小野寺洋平・遠藤真央**

*岩手大学教育学部附属幼稚園，**岩手大学教育学部附属小学校

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

幼稚園においては、園生活全体を通して、幼児に生きる力の基礎を育むことが求められている。そのため、幼稚園教育の基本を踏まえ、小学校以降の子供の発達を見通しながら教育活動を展開し、幼稚園教育において育みたい資質・能力を育てていくことが大切である。

幼児教育では「知識・及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱から構成される資質・能力を育むこととされ、幼児期と児童期の教育活動は、双方の教育活動のつながりを見通しつつ、展開することが必要である。そのため連携・接続の体制を作り、接続を意識した教育課程の編成・実施を行いながら連携を深めていくことが求められている。

附属幼稚園と附属小学校は、折に触れ多様な連携をしたり、年4回の幼小交流活動を行ったしている。交流活動では、子供も教師も互いに学びある互恵的な活動になるよう、指導案を作成したり、子供の体験や学びの読み取りを一緒に行う機会を作ったりし、よりよい活動になることを目指してきている。

昨年度は、「3つの資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目を視点として、子供の姿を共通理解し、昨年度末には、「接続期カリキュラム原案」の資料ファイル(名称:幼小連携カリキュラム資料)を作成した。

今年度はその資料の内容を生かしながら、教師間の幼児理解を深めるために、接続期カリキュラムの内容が具体的にイメージできるような実践事例を積み上げることにした。

また、幼小交流活動の内容を工夫・改善するために、これまでの交流活動の内容・方法を振り返り、交流における幼小双方の子供の体験の意味、活動の意義やねらいを踏まえた上で、幼小の教師と一緒に今年度の計画を作成し、実践していくことにした。

2. 研究の内容と方法

- (1) 日々の実践・園内研究会・月毎の指導計画振り返りから、接続期カリキュラムの具体事例をまとめる。
- (2) 今年度の幼小交流活動において、工夫・改善したことについて、その内容を検証し、まとめる。

3. 実践

- (1) 日々の実践・園内研究会・月毎の指導計画振り返りから、接続期カリキュラムの具体事例をまとめる。

本園と附属小学校では、5歳児後半の教育課程に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が具体的に示されていると考え、昨年度作成した「幼小連携カリキュラム資料」ファイルにおいては、5歳児10月～3月(本園教育課程5歳児Ⅲ期)のねらいや内容を記載している。そこで、今年度園内で検討したその時期の事例を、接続を意識してまとめ、下記の視点で考察をし、理解を共有する。

【考察の視点】

- 視点①どのような資質・能力が育っているか
- 視点②環境構成や援助

なお、この時期のねらいは次のとおりである。

5歳児10月～3月のねらい

- 一人一人が自分なりの力を発揮するとともに、互いのよさを認めたり生かしたりしながら遊びを進めるようになる。
- 友達との関わりを深め、共通の目的に向けて協力して取り組み、やり遂げた喜びや仲間との一体感を味わう。

事例1**5歳児10月****「お祭りごっこの屋台作り」**

運動会の取組を通し、子供達はテーマに沿ってみんなと表現したり、目的を持ち遊びや活動に取り組んだりすることに面白さを感じるようになってきた。そこで、この育ちを受け、年長児みんなで共通の目的に向かって友達と取り組み、やり遂げた満足感を味わえる体験を重ねていきたいと思った。ちょうどさつまいもがたくさん収穫できた時期と重なっていたことから、収穫祭を年少・中児を招いて開くことを投げかけると、子供達はお祭りにとっても意欲的で、何を作り、どんなお店にするか、話し合いが進んだ。

食べ物屋グループの5人は、さっそく自分達で材料を選び、これまでの体験を生かして、たこ焼きと焼きそばを作り始めた。小さい組の子供達がたくさん来るだろうと考え、「たこ焼きは100個作る！」と自分達で目標を決めていた。しかし、できあがっていくにつれ、目的が見出しにくくなっていく様子が見られてきた。少しでもお祭りの屋台のイメージが持てると、5人の気持ちがつながりやりたいことを相談していけるのではないかと考えた。そこで、絵本「おまつり」を一緒に見てみることにした。「屋根は斜めに取り付けるんだね」「木を組み合わせていくんだね」と関心を持ち、本物の木材でできていることに心惹かれ「やってみたい」という思いが感じられた。そこで倉庫から木材を教師と一緒に運び出し、店の幅に合わせて印をつけたり、板を押さえてあげたりし、大きさを揃えた板に釘を打ち始め、5人で遊びがながっていった。

それぞれなりにかかわろうとしたり、張り切ってやろうとしたりする気持ちを受け止めながら様子を見ていると、釘を打ち付けた板から釘の先が

出ていることに気付いた。そこで、とにかく大きな釘を打ち付けようとするK児に、教師は釘を板の厚みの横に示し、「こうやって釘が板からはみ出すと危ないよ」と伝えた。すると次の釘を打つ時は、釘が飛び出す危険性を考え、釘を選んでからやろうとしていた。後からやってきたS児にも「ちょっと待って！こうやって、確かめると……。ほら。釘が下にはみ出すと長くて危ないでしょ。だからこっちの釘を使うんだ。」と自分の体験をS児に伝えていた。S児も、K児に言われた通りに確かめて釘を選ぶようになった。周りの子供達もそれを聞いていて、仲間が気を付けていることを察知して、釘が飛び出さないように気を付けながら材料や道具と向き合っていた。

**【考察】****視点①どのような資質・能力が育っているか**

- ・教師から投げかけられたお祭りではあるが、楽しみを見出し、これまでの経験を生かし、自分達で作るものを決め、材料を選ぶなど、主体的に取り組む姿が見られた。

【自立心、健康な心と体、学びに向かう力・人間性等】

- ・絵本「おまつり」から得た情報をもとに、自分達もやってみたいと意欲を持っている。

【社会生活との関わり、健康な心と体、知識・理解の基礎、学びに向かう力・人間性等】

- ・木材を一緒に運んだり、板を押さえてあげたりし、仲間と一緒に取り組むことに喜びを感じる。

【協同性、学びに向かう力・人間性等】

- ・釘の長さを板の厚みと比較し、釘が板からはみ出さないかどうか確認し、安全な状況へも思いを巡らせている。

【数量への関心・感覚、健康な心と体、知識・技能の基礎】

- ・仲間が発信する情報を受け止め、共有している。

【協同性、学びに向かう力・人間性等】

視点②環境構成と援助

- ・運動会での体験をつなげ、より遊びが活性化し、体験が深まることを願って、お祭りを開くことを提案した。しかし、このグループのように、最終目的は見えているものの、自分達で相談しながらお祭りの準備の具体を考えることが難しい様子もあり、グループの様子を見ながら細やかな援助が必要だと感じた。
- ・5人が協力して取り組む状況を作るための素材として木材を選んだ。一人では作業できない状況により、一緒に持ったり、互いに気づきを伝えたりする状況を作り出すことはできた。一方で、子供達だけでは安全を考えたり、頑丈に作ったりすることが難しかった。子供達が自分達で進めていけるように、これまでの体験や技能に合わせた素材を選ぶなど、もう少し教材研究が必要だと感じた。

事例2

5歳児 11月～2月

「ヒヤシンスの水栽培」

春から秋の間、子供達は畑で野菜を育て、作物の成長に関心を寄せたり、収穫の喜びを味わったりしてきた。冬の間も身近な植物の生長に関心をつなげてほしいと願い、11月下旬からグループ毎に、ヒヤシンスの球根の水栽培を始めることにした。

畑と違って、水栽培用の透明な鉢で観察することにより、球根の根の変化に心を寄せたり、これまで見たことのなかった土の中の様子に興味を持って関わったりできるようにしたいと考えた。また、これまで様々な仕事を協力してやってきたグループでお世話をすることにした。

まず、水栽培の鉢は、登園した時に廊下からよく見える棚の上に置くことにした。登園すると、すぐに気かけカバーを取り、鉢の様子を確かめる姿があった。観察を続けていくと、12月は白い根が伸び始めた。「すごい！」「針の山みたい！」と口々に言っていた。また、先がとがっている根の様子を見て「触ったら痛いのかな。」実際に触れ

てみると「あれ、柔らかいよ。」と、予想とは違うことに驚いていた。

冬休みを挟み、1月になっても子供達のヒヤシンスへの関心は続き、休み前よりも根がたくさん伸びていることや、小さかった芽がぐんと伸びていることに驚いていた。続けて見ているうちに、蕾の膨らみ具合や色の付き具合に気が付き、よく色づき膨らんでいる花の蕾を見ては、「もう咲くよ！」と声が上がっていた。教師もその姿に共感したり、降園前のひと時に「明日はヒヤシンスどうなっているかな？」と、子供達の関心が翌日もつながっていくことを願って声をかけたりした。

自分のグループの芽がなかなか出ないK児も、他グループの花の蕾の様子を見ながら「こっちはもう咲きそうだね。こっちはもう少しだね。」と好意的に受け止めて話していた。また、当番カードを確かめ、「今日は〇〇君が当番だよ」と、グループの水の取り換えを欠かさないう、声をかけていた。



【考察】

視点①どのような資質・能力が育っているか

- ・根が伸びていく様子を初めて目にした感動を表す「針の山」という表現は、読み聞かせした絵本「じごくのそうべえ」に出てくる針の山のイメージから来していると考えられる。子供達はこのお話が大好きで、11月には劇遊びとしても楽しんだ。体験してきた素敵な表現をもとに伝えようとしている。

【言葉による伝え合い、豊かな感性と表現、思考力・判断力・表現力等の基礎】

- ・根の先のとんがりや、きつと針のように痛だろうと予測したが、意外にも柔らかいことに気付き、予想と違っていたことから、また関心を膨らませるきっかけになっている。

【思考力の芽生え、自然との関わり・生命尊重、学びに向かう力・人間性等】

- ・毎日観察を続けることにより、蕾の色づき具合

や膨らみ具合の小さな変化にも気付いて友達と共有し、気づいた情報をもとに、「もうすぐ咲くだろう」と予想を立てる力に変えている。

【思考力の芽生え、社会生活との関わり、
思考力・判断力・表現力等の基礎】

- ・1か月という間があると、成長には速度の違いがあることに気づいている。その違いも受け止め、速いだけがよいことではなく、これから咲きそうな球根にも「もう少しだね」と思いやりを込めた言葉をかけている。
【思考力の芽生え、自然との関わり・生命尊重、知識・理解の基礎、学びに向かう力・人間性等】
- ・水の取り換えを忘れないように自分達で声をかけている。毎日世話をする必要性を感じ、自分達の球根を大切に育てていきたいという思いを持っている。
【協同性、自立心、学びに向かう力・人間性等】

視点②環境構成と援助

- ・登園時に目に入る場所に球根を置くことにより、球根への興味を引き出す状況となり、継続して関心を持ったり世話をしたりする気持ちを支えた。
- ・ヒヤシンスの成長に驚く子供達の言葉に教師も共感したり、教師自身も球根の小さな変化を見つける楽しみを持ったり、明日につながる声をかけたりする姿は、子供達の関心や興味をつなげていく状況となった。

(2) 今年度の幼小交流活動において、工夫・改善したことについて、その内容を検証し、まとめる。

4月～12月は、幼小交流活動を実施することができなかったが、直接会えなくても双方に学びのある活動となるよう内容を検討し、1月～2月に実施することにした。

「幼小連携カリキュラム資料」をもとに活動内容を検討した結果、年長児のこの時期のねらいと、カルタを作ってみんなで遊ぶ活動、1年生の生活

科における最後（4回目）の幼小交流活動のねらいと内容を生かし、今年度なりの工夫を加えた活動計画を立てることにした。

～「幼小連携カリキュラム資料」より

今年度の幼小交流活動に関する内容を抜粋～

5歳児・10～3月 体験内容	
人との かかわりの 体験	・自分の成長を感じ、自分に自信を持ったり、可能性を広げたりしていく。【自立心】
	・大勢の友達とチームで競い合うことを楽しみ、ルールを共有して遊ぶ。【協同性】
	・小学生との交流を通して、生活を広げていく。 【社会生活との関わり】
ものとの かかわりの 体験	・小学生になることへの期待を持ち、意欲的に遊んだり生活したりする。【健康な心と体】
	・読んだり書いたり使ったりすることを通して、文字等への関心・感覚が高まるようになるとともに、それらを通して遊びや生活を豊かにしていく。 【文字等への関心・感覚】
第1学年 学年経営案（行事・教育活動編） 2月	
えんじとな かよし4 （附属幼稚園交流）	・身近な幼児（附属幼稚園児）と関わることの楽しさが分かり、進んで交流できるようにする。 ・交流を深めることを通して、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信を持って生活できるようにする。

工夫①幼小交流活動計画

ねらい

- 【年長児】 小学校への入学を心待ちにしているこの時期に、小学校1年生との交流を通して、学校への期待を膨らませるとともに、自分の思いを伝えたり、相手の話を聞いたりし、自分に自信を持つ。
- 【1年生】 附属幼稚園年長児との交流学習を通して、園児が安心して入学を迎えることができるように、カルタで伝えたいことを考え、園

児と関わるよさや自分自身の成長に気づき、これからへの期待を持って意欲的に生活することができるようにする。

主な活動

「カルタ作り」を通しての交流

月日	活動	年長児の活動内容
12月末	教師との話	・小学校について知りたいことを、教師やクラスの友達と話題にする。
1/21	ライン電話による初めてのリモート交流	・年長児が小学校について知りたいことを質問し、小学生が答える。
2/3	小学生の作った学校紹介VTRを見る（小学校の先生が持ってきてくれる）	・VTRを見ての感想やもっと聞きたいことを、来てくれた小学校の先生に伝える。
2月中	カルタ作り	・自分の園生活を振り返ってカルタを作り、クラスのみんなで楽しむ。
3月上旬	カルタの交流	・互いに作ったカルタを届け、カルタ取りを楽しむ。 ・小学生にお礼のVTRを作成し、届ける。

【エピソード】

12月末の教師との話において、子供達の一番の関心は「勉強」に関わるものだった。「勉強が楽しみ」「算数やりたい」と前向きにとらえる意見だけでなく「勉強が分かるかどうか心配」と不安を話す子もいた。また、「勉強が分からない時は教えてもらえるのだろうか」とその状況に立った自分を想像して話す子もいた。
冬休みを挟んだ1か月後、小学生とのリモー

ート交流には、どの子も関心を向けており、質問したいと多くの子が手を挙げた。画面に映る1年生が知らない子であっても、自分の質問に答えてもらえることは嬉しかったようだ。

一方で、この日出てきたやりとりは、

- ㊦「跳び箱ってやるんですか？」
- ㊧「体育の時間にやります。」
- ㊨「どんな勉強をするのですか？」
- ㊩「国語とか算数とかをします。」

のように、年長児が小学校について知っている言葉を使って聞いてみて、それに対し1年生が答えるのだが、あまり具体的な学校生活をイメージするやりとりにはならなかった。

【考察】

視点①どのような資質・能力が育っているか

- ・この時期、年長児の「小学校」への関心は高く、直接会えなくても画面上で1年生と交流できることに意欲を持ち、とても楽しみにする姿があった。【健康な心と体、社会生活との関わり、学びに向かう力・人間性等】
- ・画面上のやり取りにおいて、相手の発信することに耳を傾け、聞いてみたいことを自分なりに伝えようとしている。【言葉による伝え合い、学びに向かう力・人間性等】

視点②環境構成と援助

- ・コロナ禍での交流という点から考えると、リモート交流は1つの工夫ではあった。しかし、年長児は初めての状況で、その真新しさに心が行きがちだった。12月に話していた「勉強が分からない時は教えてもらえるのか」のような本音をゆっくり伝える状況にはなりにくかった。

工夫②小学校の先生が再度訪問し、1年生が作った学校紹介VTRを届けてくれる

【エピソード】

小学校の先生が部屋に入ってくると、子供達は少し緊張気味の表情だった。しかし、小学校の先生がVTRを持ってきてくれたこと、また、そのVTRにはリモートでの交流活動で話題になった内容がたくさん取り上げられていたことで、子供達は、興味を持って見始め

た。「跳び箱」を実際に跳んでみせる場面では、「あ、跳び箱だ」と気づき、興味津々に見ていた。

また、校庭でできる遊び紹介のVTRには、遊具を実際に使って遊ぶ様子が収められていた。鉄棒やジャングルジムを見て、「あ、これ、知ってる。」
「私もできるよ。」と得意気に話していたH児。幼稚園にはない登り棒をやってみせる1年生を見て「すごい！」と驚きの声を上げた。登り切った所でVTRが終わると「どうやって降りるんだろう？」とつぶやいたりしていた。

【考察】

視点①どのような資質・能力が育っているか

- ・幼稚園の先生ではなく、小学校の先生の話聞くこととなったが、注意深く情報を聞き取ろうとしていた。

【健康な心と体、社会生活との関わり、言葉による伝え合い、学びに向かう力・人間性等】

- ・小学校で使う跳び箱や遊具など、学校にあるものについて実物を見て知り、学校についての知識が広がることも、小学校への期待を高めることにつながった。

【社会生活との関わり、知識・技能の基礎】

視点②環境構成と援助

- ・直接小学校の先生が授業の合間を縫って来園したことは、学校を体験している気持ちになり、つながりを感じるよい人的環境であった。
- ・VTRに収められている、学校にある実物や、それを使っている姿は、年長児にとって学校のイメージが具体的に分かりやすく、学校への期待や目標を持ったり、新たな疑問が湧いたりする環境となった。

4. 成果と課題

(1) 成果

- ・接続期カリキュラムの具体事例の検討を通して、幼小の教師間の相互理解のために伝えたいことは何か吟味し、園内で共有することができた。
- ・コロナ禍であったが、幼小交流活動について、新たな交流の仕方を見出すことができた。

(2) 課題

- ・今後も、多様な場面の事例を集め「幼小連携カリキュラム資料」ファイルに積み上げていく。
- ・幼稚園の事例について、小学校の教師と内容を検討する機会を重ね、体験の意味や学びを共通理解する。また、幼稚園からつながった小学校の生活についても、一緒に考えていく機会を持つ。
- ・今後も豊かな実践が展開していくよう、保育の質の向上や充実を目指していく。

【参考・引用文献】

- 1) 幼児教育じほう 2017. 5 より
無藤 隆「論説 幼児教育の新しい姿から小学校教育の接続を見通す」
奈須 正裕「論説 幼児教育と小学校教育の接続—学びの履歴をつなぐとは—」
- 2) 初等教育資料 2019. 10
- 3) 平成 29 年度広島大学附属三原学校園研究紀要
- 4) 平成 30 年度附属幼稚園研究紀要
- 5) 平成 30 年度花巻幼稚園公開研究会資料
- 6) 平成 30 年度岩手県国公立幼稚園・こども園教育研究大会 第3分科会資料
- 7) 令和元年度岩手県国公立幼稚園・こども園教育研究大会 第3分科会資料
- 8) 幼稚園教育要領解説
- 9) 小学校学習指導要領 生活科解説
- 10) 盛岡市接続プログラムグランドデザイン

総合的な学習の時間を中心としたグローバル人材を育成する単元構想

関戸裕, 堀籠謙友, 黄川田健, 上田佳穂, 松舘慧, 伊藤陽平*, 田代高章**

岩手大学教育学部附属小学校*, 岩手大学教育学部学校教育科**

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

岩手大学では、グローバルな視点で復興に尽力する学生を育成することを中期目標に掲げている。また、同じように岩手県でも、「いわてグローバル人材育成推進協議会」を設置し、岩手の豊富な資源を積極的に生かし、世界に発信するグローバルな視点を持ち、世界の平和や国際的な課題解決、自立した多文化共生社会の実現を担うことのできる人材の育成を目指している。

これらのことから、子供たちが生きるこれからの社会では、「グローバル」の視点の重要性が増してきているといえる。この視点は、小さい頃からの地域を愛好する態度や世界を見据えたグローバルな思考を育てることで、大人になった際に社会的事象に対する見方・考え方の一つとして発揮されると考えられる。

そこで、本プロジェクトでは、岩手大学教育学部附属小学校第6学年の総合的な学習の時間において「グローバル人材」を育成するための単元を開発し、実践を通して成果や課題を明らかにしていきたい。

そして、以下のような「グローバル人材(子供)」を育てていきたい。

多様なローカル文化を理解し、グローバルな視点を持ちつつ、地域社会に貢献しようとする子供

これまでの研究から、グローバルという題材に最初から向かわせることは、子供たちにとってハードルが高いのではないかと考えた。なぜなら、言葉の意味を理解しグローバルな視点で探究することや自己の生き方に結び付けることに困難さを感じられたからである。そこで、今年度は、年間指導計画を見直すこととした。グローバルの視点を分解し、ローカルからグローバル、グローバルへと段階的に移行していく中で、地域社会から国際社会に視野を広げていくのが有効ではないかと考えた。

また、子供たちの目を国際社会に向けさせるきっかけとしてSDGsの視点が効果的なのではないかと考えた。SDGsは、国際的な課題に対し、個人や地域レベルの行動から解決していこうとする取組である。SDGsの考え方に触れることで、国際社会と地域の双方を往還しながら考えを深められるグローバル人材が育成されるのではないかと考えた。

2. 研究の重点

本プロジェクトでは、以下の2点を重点として取り組むこととした。

- (1) グローバル人材を育成するための年間指導計画の作成
- (2) SDGsの視点からグローバルな思考を育てるための単元開発

3. 結果

(1) グローバル人材を育成するための年間指導計画の作成

① 年間指導計画作成の方針

年間指導計画を作成する上で以下の4点に留意した。

- 「グローバル」を「ローカル」と「グローバル」に分けて探究課題を設定し、段階的に視点を広げられるように配列すること。
- 「ローカル」の単元では、地域の魅力を対象に探究課題を設定し、地域のよさを理解し愛好する態度を育めるようにすること。
- 「グローバル」の単元では、国際的な課題を身近な地域生活と結び付けながら探究できるようにすること。
- 可能な限りゲストティーチャーを招いたり、リモートでの交流をしたり、実際に人と関わりながら学べるようにすること。

②年間指導計画の比較

前記の指針に沿って、年間指導計画を見直した。以下にこれまでの年間計画と今年度の年間計画を比較し、変更点からの効果を考察する。

【過去の年間指導計画】

◎「グローバル」を年間テーマとする計画

- 4月 オリエンテーション
 5月 単元①「グローバル人材を知ろう！」
 ※国際交流センターの方からの講演
 ※グローバル人材の方からの講演
 6月 単元②「とことん追究！卒業研究」
 ※個人の追究課題の設定と情報収集
 ※地域の魅力や課題の追究
 7月 単元③「外国の人と交流しよう！」
 ※外国人留学生との交流
 9月 単元④「外国の人に盛岡の魅力を伝えよう！」
 ※盛岡ガイド（外国人に英語で観光案内）
 10月 単元⑤「函館のグローバルを見つけよう！」
 ※学習旅行における函館での追究
 12月 卒業研究発表会
 2月 単元⑥「グローバル人材になろう！」

【今年度の年間指導計画】



◎段階的に「グローバル」の視点に移行する計画

- 4月 オリエンテーション
 5月 単元①「とことん追究！卒業研究」
 ※個人の追究課題の設定と情報収集
 ※地域の魅力や課題の追究
 6月 単元②「附小オリンピックメダルをつくらう！」
 7月 卒業研究 ※夏休みに情報収集
 8月 卒業研究 ※情報の整理・分析
 9月 卒業研究 ※レポート執筆
 10月 単元③「一流に学ぶ旅～仙台の一流から～」
 ※学習旅行における仙台での追究
 11月 卒業研究 ※発表資料作成
 12月 卒業研究発表会
 1月 単元④「SDGsを学ぼう」
 ※SDGsの視点から国際的視野に移行
 2月 単元⑤「わたしのSDGs」
 ※国際社会と地域社会のつながり

③考察

過去の年間指導計画は、年度初めに「グローバル」という大きなテーマに出会わせ、一年間を通して「グローバル人材」と関わりながら学習を進めたことにより、「広い視野に立って物事を見る」という価値観が育った。単元を進めていく中で、「グローバル人材」とはどのような人なのかという問いに対し、「地域の魅力を世界に広く発信する人」「地域と世界をつなぐ人」など自分なりの解をもつことができるようになった。

一方で「グローバル」という新しい概念に対し、その意味を理解してグローバルな視点に立って追究することや、自己の生き方にまで結び付けることに難しさを感じられた。

そこで、今年度は「グローバル」を「ローカル」と「グローバル」に分けて探究課題を設定した。まず、岩手県や盛岡市の魅力や課題を探究の対象とする「卒業研究」を第1単元とした。また、学校の特徴やよさをデザイン化する「附小オリンピックメダルをつくらう！」の単元を6月に設定した。ローカルな魅力や課題を十分に追究し、ローカルな視点から地域を愛好する態度を育てた上で、国際社会へと段階的に視点を広げ、グローバルな視点で課題を考えられるようにした。そして、SDGsの視点から地域社会と国際社会を往還しながら自己の生き方を考えるグローバルにつながっていった。

このことにより、年間計画の課題であった「グローバル」の視点へのハードルは解消されたと考える。子供にとって最も身近な学校から地域社会に探究の範囲を広げ、さらに国際社会の課題に目を向けさせることは自然であり「グローバル」という言葉の意味を理解したり、自己の生き方に無理なく結び付けたりしていくことができた。

尚、今年度は、新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、学習活動の設定に制限がかかる状況であった。ゲストティーチャーを招くことや、人と直接会うなどして探究することが困難であり、密になるような集団での学習も実施が難しかったため、個人での追究することが可能な「卒業研究」を第1単元として設定した。

④単元の実際

以下にローカルな視点で地域の魅力や課題を追究し、「グローバル人材」の素地となる「地域を愛好する態度」の育成を目指した単元について紹介する。

単元①「とことん追究！卒業研究！」

○単元について

本校では、4年間の総合的な学習の時間のまとめとして「卒業研究発表会」を設定している。これまでに身に付けた探究的な学習の過程「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」を踏みながら、4月から12月の長期間にわたり、35時間の配当時間を設定して個人で追究していった。

○テーマ設定について

今年度は、探究課題の対象を盛岡市や岩手県に限定し、ローカルな地域の魅力や課題を深く追究することをねらいとした。子供たちが実際に取り組んだテーマは以下のようなものである。

- ・「岩手のワカメを知ろう！」
- ・「岩手の魅力をイラストに込めて」
- ・「作家を目指して～岩手がテーマの物語～」
- ・「未来につなぐ岩手の伝統工芸」
- ・「岩手の課題をプログラミングで解決」
- ・「岩手ハワイ化計画！？」

○研究発表の様子

子供たちは約7カ月という長い追究活動を通して自分なりにまとめたことについて、7時間のプレゼンテーションを行った。

【発表例1】

追究課題「岩手のワカメを知ろう！」

岩手県が生産量全国一位を誇る特産物であるワカメについて、全国生産量の占有率が約40%にも達するには理由があるだろうと考え、探究課題を設定した。岩手県の土地や気候の自然条件とワカメ生産の関係や、ワカメの生産方法や健康面での効果などを詳しくまとめた。岩手県の豊かな水資源をローカルな魅力として大切にしたいと考えた。

ワカメの収穫量

都道府県	収穫 (t)	占有率 (%)	順位
全国	47,672	100	—
岩手県	17,681	37.09	1位
宮城県	16,384	34.37	2位
徳島県	5,946	12.47	3位
三重県	836	1.75	4位
長崎県	804	1.69	5位

岩手は第一位

約40%を占めている

どうして？
岩手の自然環境に適している？
他の理由もある？

子供が作成したパワーポイント資料、ワカメの生産量や占有率に着目して問いを見出し、地域の魅力を探求しようとしている。

【発表例2】

追究課題「岩手ハワイ化計画」

岩手の観光産業を活性化したいと考え、観光資源を有効活用する方法を提案した。観光に関わる複数のデータから傾向を読み取り、観光リピーターの増加をねらった旅行プランを自分なりに考えた。紹介したい観光資源を調べていくうちに、岩手ならではのローカルな魅力に改めて気づき、多くの人に知ってもらいたいと考えるようになった。

いわてハワイ化計画とは・・・



多くの人に岩手の魅力を知らせ、観光資源を有効利用するハワイのように、たくさんの人に来てもらうためには...

子供が作成したパワーポイント資料、岩手のたくさんの魅力を有効活用するために、観光目的別の旅行プランを考えました。

単元②「附小オリンピックメダルをつくらう！」

○単元について

今年度は、新型コロナウイルス感染症対策の観点から運動会を行わないこととした。その代わりに体育的行事として「附小オリンピック」を開催することとした。オリンピックを盛り上げたいという子供たちの思いから、全校のために記念メダルをつくることにした。子供たちは、附属小学校らしいデザインにしたいという思いをもち、附属小学校のよさとは何かを考えることから学習を進めていった。

学校は、子供たちにとって最も小さな社会コ

コミュニティーである。改めて自分が通う小学校のよさや魅力を考えることで、グローバル人材に必要な「地域を愛好する態度」の育成につながると考えた。

○学習の実際

マンダラチャートやクラゲチャートの思考ツールを用いながら「附小オリンピックにふさわしいデザインとは何か。」を考えた。そして、デザインのコンセプトを決めてから一人一人がデザインを考えた。

学級でプレゼンテーション大会を行い、学級代表のデザインを一つに絞った。その後、全校児童に向けてのプレゼンテーションを行い、全校児童の投票でメダルデザインを決定した。



学級プレゼンテーションの様子とメダルデザイン。附属小学校らしい「桜」や「竹」「たけのこ」をデフォルメしてデザイン化している。附属小学校らしさを魅力として捉え、提案することができた。



単元③「一流に出会う旅！郷土の魅力を追究」

○単元について

本単元では、学年テーマ「一流」と関連して郷土の一流の「人・こと・もの」に学ぶ視点から、岩手や盛岡の魅力やよさを具体的な事例を挙げながら伝えることができる力をつけたいと考えた。「岩手や盛岡の魅力は何ですか。」と改めて問われると、自然や歴史、食文化や伝統など漠然としたよさは思い浮かぶものの、具体的にこれだと語ることは、大人でも難しいものである。だからこそ、岩手や盛岡の地形や気候などの自然環境、歴史や文化などにかかわりな

がら地域に貢献している「一流」の人に出会い、具体的な仕事や思いにふれることから感じ取り、学びを深めたいと考えた。

さらに学習旅行において、政令指定都市である仙台市の「一流」の人や街づくりについて、見学や講話を通して学び、岩手や盛岡と比較するなどすることで学びを深めたいと考えた。

学習旅行を含めた単元の学習を通して、多様なローカル文化に対する理解を深め、郷土を愛好する態度をさらに育てたいと考えた。

○学習の実際

【盛岡ブランド 福田パンを見つめ直す】

単元の導入では、地域の「一流」として、福田パンを事例に「一流とは何か」を考えた。福田パンは、盛岡ブランドに選ばれている商品である。盛岡ブランドとは、盛岡市が進める事業であり、盛岡の自然風土・人情・まちなみ・芸術文化・特産品などにおける盛岡らしさ、盛岡の価値に着目した地域ブランドづくりであり、正にローカルな魅力を最大限に活用しようという取組である。「福田パンは、B級グルメに数えられる商品であるが、一流といえるのか。」という問いに、子供たちは5年生までに盛岡ブランドについて学習した経験と、福田さんのインタビューの内容を基に自分なりの答えを考えた。福田パンが、地域の人を笑顔にしたいという強い思いから開発されていること。長年、地域の人に愛され続ける商品であることなどの理由を挙げ、「福田パンは一流である。」との結論を出した。この学びから、「一流のもの」には、それを取り巻く「人の思い」が重要なのではないかという方向性をもつことができた。

【学習旅行 仙台市の一流から学ぶ】

仙台市は、政令都市に指定されている東北最大の都市であり、地方自治や経済の中心となっている。また、歴史的にも東北の中心として発展してきた経緯がある。中心都市として発展してきた仙台市には、そこにしかない「一流」の「人・もの・こと」が多く存在すると考えた。仙台市の「一流」の「人・もの・こと」につい

て、見学や講話を通して感じたり学んだりすることで、多様なローカル文化への理解を深めると共に、仙台市と盛岡市を比較しながら考えさせることで地域を愛好する態度を育てたいと考えた。

仙台市の「一流の人」として、一般社団法人まちくる仙台の栗田直樹さんに講演していただいた。まちくる仙台は、仙台市中心部商店街の活性化とにぎわいづくりを応援すると共に、海外からの旅行者をサポートする拠点を運営する事業を行っている団体である。仙台市のローカルな魅力を活用し、広く海外に目を向けているという点で、グローバルな取組といえる。栗田さんからは、江戸時代から戦前、戦後のまちづくりの様子や、現在行っている地域活性化の取組についてお話していただいた。まちづくりに欠かせないものとして、地域の魅力を見つめ直す視点と、地域を愛する心、そこにしかないものを活かす創造力について商店街の事例を挙げながら説明していただいた。また、栗田さんから見た盛岡市の魅力についても話していただき、子供たちにもう一度盛岡市のよさについて仙台市と比較しながら見つめ直してほしいと提案をいただいた。

二つ目の「仙台市の一環」として、盛岡市にはない魅力的な施設であるうみの杜水族館の見学と施設の方による講演を行った。施設の方からは、東日本大震災からの復興にかける思いや、地域の魅力といえるような水族館を目指すため、チームとしての取組について説明していただいた。

学習旅行での学びを通して、子供たちは、地域における「一流」の要素として、地域を愛好する心や、地域の人とのかかわり、地域の資源を見つめ直して活用することが重要であると気付くことができた。

(2)SDGsの視点からグローバルな思考を育てるための単元開発

①SDGsの視点で単元を構想する利点

SDGsは、2015年の国連サミットで採択され、国連加盟193カ国が2030年までに達成を目指すことにした国際目標であり、持続可能なよりよい社会を世界全体でつくりあげ、地球上の誰一人取り残さないことを誓っている。その目標は、貧困や飢餓への対策、ジェンダー平等、生産や消費、エネルギー資源や環境などの17項目と169のターゲットから構成されている。

国際的な課題と考えると子供たちから遠く離れた大き過ぎるもののように考えられる。しかし、SDGsは、「行動を伴った目標」であり、その対象は国や地方公共団体は勿論のこと、企業や個人までとされている。「世界の課題は、一人一人の小さなアイデアや行動から解決される」という考え方である。子供たちが、学びの視野を地域社会から国際社会に広げる切り口としては最適であると考えた。また、国際的視野をもちつつ、地域社会に自分の行動レベルで貢献することができるという点で、国際社会と地域社会とを往還するグローバルな考え方が身に付くのではないかと考えた。

②単元開発の手立て

- 単元の導入において地球規模の課題、国際社会の課題について自分がどの程度かかわっているのか、子供自身に気付かせること。
- 単元の導入において身近な生活の中で見かけるSDGsについて話し合うこと。知ってはいるが理解や行動に至っていない事実気付かせること。
- SDGsに関わって仕事をしている方や、SDGsの視点から社会貢献している人にて合わせること。
- 個人レベルの行動を実際に行い、個人と地域、国際社会のつながりを考えさせること。

③単元の実際

以下に実際に行った単元について紹介する。

【オリエンテーション】

SDG sについてその概要を知り、興味・関心をもたせることをねらいとしてオリエンテーションを行った。近年では、日本でもSDG sの取組が進んでおり、生活の中でもテレビや新聞、雑誌、ポスター、商品などで見かけるようになった。SDG sのマークやロゴを示すとほとんどの子供たちが目にしたことがある状況だった。しかし、SDG sがどのような取組なのかを問うと、ほとんどの子供が答えることができなかった。子供たちは、「世界の問題とは何だろう。」「どんな目標があるのだろう。」「具体的に何をすればいいのだろう。」「どのくらい達成できているのだろう。」とたくさんの問いをもつことができた。



オリエンテーションの様子。SDG sについて見たことがあるという子供は多数であったが、内容を知っている子供は、97人中2名だけであった。

【インターネットによる情報収集】

オリエンテーションでもった問いを解決するために、インターネットによる情報収集を行った。子供たちが調べた内容は以下の通りである。

- SDG sの17の目標とターゲット
- 日本政府の取組の概要
- 地方公共団体の取組の概要
- 企業における取組の概要
- 日本や世界各国の達成状況

SDG sに関連する情報は、インターネット上

に十分に挙げられている。子供たちは、たくさんの情報の中から基本的な内容を捉え、さらに個人の興味・関心に応じて海外の様子や自分たちの住む盛岡市の取組について情報を集めていった。

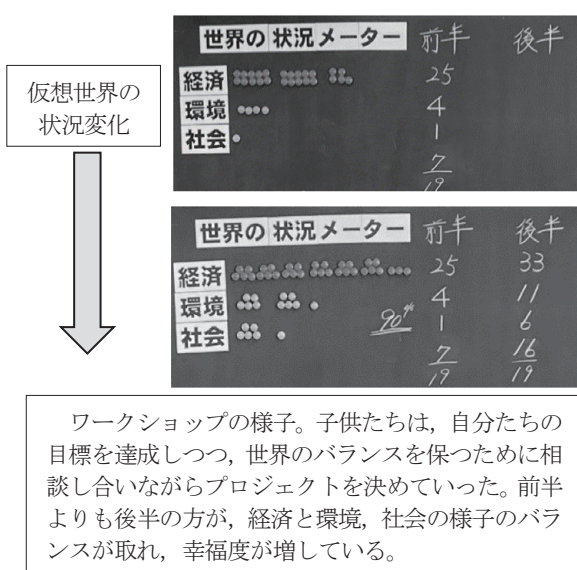


インターネットによる情報収集の様子。SDG sの内容について国連や日本政府、企業のホームページを閲覧しながら情報を整理してまとめた。

【SDG s ワークショップ】

SDG sについて調べてきたことを、ゲームを通して体験的に学び、理解を深めることをねらいとして、ワークショップを行った。子供たちは、3人のグループを作り、それぞれのチームに与えられた目標の達成を目指してプロジェクトを進めていった。子供たちの選んだプロジェクトによって世界の様子に変化が起きる。ゲーム前半の子供たちは、自分のチームの目標を達成することばかりに目が行き、世界の様子を気にしていなかった。すると、できあがった世界は、「経済ばかりが発展し、環境は破壊され、社会的弱者が多数いる世界」になった。それを受けて、ゲーム後半は子供たちの動き方に変化が起こった。他のチームに声をかけ、足りないものを補い合い、一緒に世界のバランスを保とうと考えていた。子供たちは、「自分のことばかりではなく周りを見ること」「困ったら声をあげること」「余裕があったら助けること」など、多くのことに気付くことができた。これは、そのまま現在の世界の状況に当てはめることができる。SDG sの目標を達成するには、世界の国々が自国のことのみで専念せず、他国の状況を理解して助け合う必要がある。また、個人の行動としても、自分のことだけでなく、誰

かのために小さなアクションをしていく必要がある。子供たちは、ゲームを楽しみながらもSDGsの本質を理解することができた。



【わたしのSDGs宣言】

SDGsワークショップを受けて、国際的な課題に対して個人で貢献するための行動について考えた。「わたしのSDGs宣言」と題して、自分がアクションしていく目標と具体的な行動を決めて実践することとした。このことは、国際的な大きな視野をもちながら、地域に貢献しようとする「グローバル人材」の姿に合致するものと考えた。

【今の自分を見つめて】

単元のゴールとして、自分がSDGsから学んだこと、地域社会とSDGsのつながり、自分の行動の仕方、これからの生き方について「自分への提案文」としてまとめることとした。その際、新たな視点としてSDGsの達成に向けてテクノロジーの分野から貢献している事例に出会わせることとした。SDGs

の達成目標である「社会的な孤独の解消」を分身ロボット「オリヒメ」の開発により実現しようとしている株式会社オリィ研究所を紹介し、SDGsにおけるテクノロジーの可能性にも気付かせたいと考えた。盛岡出身のオリヒメ開発協力者に出会わせ、その生き方から学び、自己の生き方を見つめてほしいと考えた。

③考察

SDGsは、国や地方公共団体、企業が具体的な取組を進めており、子供たちにとっても馴染みのある対象となってきている。そのことから国際社会に目を向けさせるきっかけとしては子供の発達段階や生活の中での知識を考慮しても妥当なものとする。総合的な学習の時間における探究課題の対象となる事例の多くがSDGsの目標項目に整理することができるため、自分たちが追究したことと国際社会を結び付けて考え、グローバルな視点をもたせることに有効であるとする。

4. まとめ

(1) 年間指導計画の作成について

グローバル人材の育成を目指し年間計画を作成する上では、グローバルの視点を分解し、ローカルからグローバル、グローバルへと段階的に移行していくのが効果的であるとする。地域の魅力を追究し、地域を愛好する態度を育てた上で、国際社会へ広げていくのが自然な流れになり、主体的な学習につながると考える。

「グローバル人材」について学び、地域の魅力や自己の生き方を見つめ直したことは、これからの国際社会を生きる子供たちの視野を広げる上で有効である。

(2) 単元構想について

単元構想としては、SDGsに関わる探究課題を設定し、実際に地域のグローバル人材にかかわりながら学ぶことで、地域社会と国際社会を無理なくつなげることができるとする。SDGsは、現在の日本を含めた国際社会の共通

の目標であり、具体的な行動を求められるものでもあるため、グローバル人材育成の主軸とすることは有効である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた岩手中小企業家同友会をはじめとする関係機関の皆様、本校の子供たちに感謝いたします。また、日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた附属小学校総合的な学習の時間（わかたけ）研究部の皆様、学年の先生方に感謝いたします。

生徒の主体的参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発(3)

担当者 室井麗子*, 佐々木淑乃**, 大瀧 航**, 宇佐美公生*

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属中学校

(令和3年3月4日受理)

I. はじめに

本研究は、教科化された「特別の教科 道徳」の授業実践に「考え、議論する」要素を盛り込みながら、いかにして児童生徒の主体的参加を促すことができるかを主目的として2019年度から継続されている研究である。このような研究目的のもと、本年度(2020年度)も、岩手大学教育学部附属中学校での道徳科の授業実践を通して開発されたプログラムとその成果・課題を、さらなる実践とその考察・分析を通して検討した。また、岩手大学教育学部の必修科目「教職実践演習」(2020年度)での実践では、特に「哲学対話」に焦点を絞り、児童生徒が主体的に「考え、議論する」道徳科授業の主たる方法として哲学対話を導入・実践するに際しての課題を検討した。

昨年度(2019年度)の研究では、生徒たちの多面的で多角的な思考を促しつつ、道徳的諸価値の理解にも資する実践の試みとして、複数の時間をユニット化することで、複数の内容項目を包み込みつつ、統合的なテーマのもとで全体を振り返り、生徒各自の思考の深まりを促すというプログラムについて検討した。生徒たちには、複数の内容項目を関連させて、それぞれの意義を多面的・多角的に考えさせたり、複数週にわたって継続的・総合的に考えさせることで、思考の深まりが見られることを確認することができた。今年度は、この試みの範囲を広げ、小単元ユニットを組み合わせた大単元ユニットとして年間の計画を組み、さらに小単元ユニットを通じた振り返りの可視化を図ることで、学びの変容を教師が把握できるだけでなく、生徒自身が自覚化を促すと共に、有意義な評価の可能性を開くことを試みている。以下の「II. 実践①」は、そうした中学校での実践の記録とその成果、そして課題についての考察である。

「III. 実践②」では、「考え、議論する」道徳科の授業実践のための有効な方法として注目され、近年、ますます導入・実践が進んでいる「哲学対話」に、上述のとおり、焦点を絞った。哲学対話を中心に据えた小学校での道徳科の授業を受講生に立案・実践してもらい、その考察を通して、特に、道徳科授業に哲学対話を導入・実践するに際しての課題を提示し検討した。

II. 実践①:「考え、議論する道徳」の授業 ——中学校における実践

昨年度、岩手大学教育学部附属中学校では、「考え、議論する道徳」の実現に向け、「小単元的プログラム(パッケージ型ユニット)を位置付けたカリキュラム・マネジメント」に加え、年間計画の見直しと、一単位時間の授業構想の側面から実践を行った。その成果(○)と課題(▲)は以下の6点である。

- 年間指導計画を立てたことで見直しをもって資料の選択ができるようになった。
- 一単位時間の授業の流れのベースを作ったことで、生徒に何を考えさせたいかということや、適切な学習過程について、ねらいを持って授業に臨めるようになった。
- ユニットの振り返りを1枚のワークシートにしたことで、生徒も教師もユニットでの考えの変容などを見取ることができるようになった。また、具体的に生徒に返す評価方法についても考えることができた。

▲意図的なユニットの構成の検討

▲道徳的な見方・考え方を位置付けた一単位時間の授業の工夫

▲学びの自覚化を促す評価の工夫

これらを受け今年度は、年間計画に位置付けた

小単元型ユニットに加え、ユニットにおける振り返りシートの見直しと、一単位時間の学習シートの工夫といった側面から実践を行った。

(1) ねらいと具体的な手立て

本校道徳科では、価値観が多様になる現代だからこそ、何が問題かを道徳的諸価値についての理解を基に判断し、自己を見つめ、他者と議論し、物事を多面的・多角的に考え、人としてのよりよい生き方を主体的に判断し自己決定していく姿勢を育むことが大切であり、そうした道徳科の授業を積み重ねることで、道徳科で目指す資質・能力（道徳性）の育成につながると考えた。以上のことから本校道徳科で育成を目指す資質・能力（道徳性）を、昨年度より次のように設定している。

【育成を目指す資質・能力（道徳性）】

①道徳的諸価値が大切なことなどを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるか判断する力（思考力等）
＝道徳的な判断力

②自己を見つめ、他者と協働し、物事を広い視野から多面的・多角的に考える力（協調性等）

③自己の生き方についての考えを深め、人としてよりよく生きようと探究する力（主体性等）
＝道徳的な心情、実践意欲と態度

この資質・能力の育成に向け、以下の三つの手立てを今年度の研究の視点として行った。

視点1 道徳科の見方・考え方を働かせる「真正の学びの場」の設定

～本校の年間計画に位置付けた小単元型ユニット～

- ① 年間 35 時間の道徳科授業を大単元、つまりユニットとして捉える。
- ② 学期ごと、節目ごとに自校の道徳的実態や道徳教育重点目標に照らして重点的指導内容を明らかにする。
- ③ 年間指導計画に小単元プログラム(パッケージ型ユニット)を組み込む。

※以下、③を「ユニット」と表記する。

昨年度の研究で再検討した年間計画を基に、行

事との連携を図りながら、より効果的なユニットを組めるよう修正した。年間の大きな行事を活用し、道徳科で立てた各学年の重点項目についてユニットを組んで授業を行うことにより、学びを深めたり広げたりできると考えた。

例として、表1に示す通り、1学年「仲間との出会いを大切に」をテーマとする場合、7月に行われる生活トレーニングセンターでの学びと関連付けるために、以下のようにユニットを組んだ。

ユニット名	各教科・領域、行事と道徳教育との関連	重点指導内容
ユニット1 仲間との出会いを大切に	HS(生活トレーニングセンター)	C(11)公正、公平、社会正義 B(9)相互理解、寛容
ユニット2 みんなで目標達成!	特別活動(文化祭)	B(6)思いやり、感謝 C(15)よりよい学校生活、集団生活の充実
ユニット3 先輩になる	附属小学校交流	A(3)向上心、個性の伸長、(4)希望と勇気並び強い意志、(20)よりよい生き方

【表1 第1学年小単元型ユニット例】

1学年は入学して初めての大きな行事が、総合的な学習の一環として行われる生活トレーニングセンターであった。新しく出会った仲間と様々な活動に取り組むことを通して、自分自身や自分たちの生活を見直し、新たに出会った仲間とともにこれから始まる中学校生活をより充実させようとするものである。

生活トレーニングセンターを行うにあたり、道徳科では、学年重点指導内容である【B(9)相互理解、寛容】、【C(11)公正、公平、社会主義】の二つの内容項目の資料をユニットに組み入れながら学習を行った。その後の、生活トレーニングセンターや総合的な学習の時間での学びを経て、道徳科で考えたことが、より深まることにもつながるのではないかと考える。

視点2 主体的・対話的で深い学び等による「学びの自覚化」

～ユニットにおける一単位時間、ユニット全体を通した学びの自覚化を促す振り返り～

昨年度より、ユニット（詳細は前述）における自身の考えの変容や深まり、その要因や過程などを自分自身で気付くことができるようにするため、

また、それを教師の見取りに活用するため、振り返りシートを用いて学習を行っている。

ユニットとして行う授業では、一単位時間ごとの振り返りを一枚のシートに書きまとめていく。そうすることで、ユニットの中で考えたことを、ひと目で分かるようにすることができる。さらに、ユニットの最初の授業と最後の授業では同じ問いで振り返りを書かせることにより、ユニットを通じた考えの変容や深まりを生徒が自覚することができ、さらに、教師も見取ることができる。ただし、前年度の振り返りシートは記入欄が多いことにより、授業内で書ききれないこと、生徒の学びが分かりにくいことが改善点として挙げられた。そのため今年度は、生徒の学びが端的にまとめられるよう記述量と記入の視点に改良を加えた。「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ」では、道徳科における「見方・考え方」を、道徳科の目標から「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」と示している。これを基に、ユニットの振り返りシートへの記入の視点として、「心に残った仲間の考え」と「自分自身が大事にしたいこと」の2点を一単位時間の振り返りとして蓄積できるようにした、

岩手大学教育学部附属中学校 第1学年 道徳科 1年 組 番 氏名

ユニット1「仲間との出会いを大切に」

【学習前】
「仲間との出会いを大切に」
※中学生となり、みんなはまだ新たな仲間と出会い、毎日過ごしています。そんな日々の中、仲間との生活をよりよいものにするために大切なことは何だろうか？

「魚の涙」 月 日 「やっぱり樹里は」 月 日
[心に残った仲間の考え] [心に残った仲間の考え]
[大事にしたいこと] [大事にしたいこと]

「一粒の種」 月 日 「私の話を聞いてね」 月 日
[心に残った仲間の考え] [心に残った仲間の考え]
[大事にしたいこと] [大事にしたいこと]

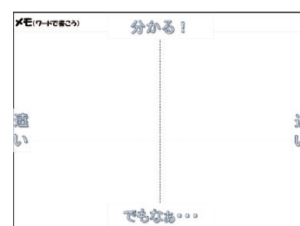
【ユニット学習を振り返って】
「仲間との出会いを大切に」
※中学生となり、みんなはまだ新たな仲間と出会い、毎日過ごしています。そんな日々の中、仲間との生活をよりよいものにするために大切なことは何だろうか？
※今の自分が大事にしたいこと:
※これからやってみたいことや、考えたいこと(疑問に思ったこと)があれば書きましょう:

【図1 第1学年小単元型ユニット振り返りシート例】

手立て3 道徳科における「情報・情報技術」の活用
～学年に応じた思考ツールの活用～

一単位時間ごとのワークシートのメモ欄に思考ツールを設けることにより、生徒の思考が整理される。そうすることで、グループでの対話において、自分の考えを表出させやすくする、仲間の考えを取り入れやすくし、生徒自身の考えを広げたいと考えた。

ただし、思考ツールの効果的な活用を促すため、学年の発達段階に応じ、1学年は教師による提示、2学年は教師による複数提示から生徒による選択、3学年は自由な活用を目指すこととした。



【図2 第1学年ワークシートのメモ欄の例】



【図3 第2学年思考ツールの例】

(2) 実践の内容

①実践I：第1学年小単元型ユニット『仲間との出会いを大切に』の四時間構成

一時間目『魚の涙』

【C (11) 公正, 公平, 社会主義】

二時間目『やっぱり樹里は』

【C (11) 公正, 公平, 社会主義】

三時間目『私の話を聞いてね』

【B (9) 相互理解, 寛容】

四時間目『一粒の種』

【C (15) よりよい学校生活, 集団生活の充実】

「仲間との出会いを大切に」というテーマについて3つの内容項目で構成したユニットである。『中学校学習指導要領解説道徳編』のC [主として集団や社会との関わりに関する事] から、【(11) 公正, 公平, 社会正義】をユニットの最初に2時間連続で学習する。その次に他者を受け入れるという観点から、

B [主として人との関わりに関すること]から、【(9) 相互理解, 寛容】また, C [主として集団や社会との関わりに関すること]から、【(15) よりよい学校生活, 集団生活の充実】についての題材を加えることで, 一つのテーマについて, 多面的・多角的に考え, 自分自身を見つめ直し, 今後の実践意欲を喚起させたい。これらの学習を通して自分が考えたことや新たに生まれた疑問などを今後の自分自身のテーマとすることをねらったユニットの構成とした。

1学年は入学して約2か月が経ち, 中学校生活へ新たな目標を見出し, 頑張ろうとする生徒が多い。その良さも生かしながら新たな集団生活を創り上げたいと思う一方で, 小学生までの友人関係や考え方が徐々に浮き出てきている。全員が新しいスタートを切った今こそ, これまでの自分の価値観にとらわれず, 新たな考え方を広げ, 様々な仲間の思いを受け入れられる生徒の育成を目指したい。さらに本ユニットは, 総合的な学習の一環として行われる7月の生活トレーニングセンターに向けて構成した。生活トレーニングセンターでは, 仲間と活動する中で何か困難が生じた際に自分自身がどう行動するかが問われるようになる。そこで自分自身の弱さに素直に向き合い, よりよい行動を判断することができるよう, 仲間と過ごす上で大切にしたいことを考えた状態で臨ませたい。そして, 道徳科の学習とHS学習をつなげ, 教科横断的に学習を進めることで, 道徳科での学びをより深いものとさせたいと考え, 三つの内容項目を関連づけながら学習することを考えた。以下に, 四時間にわたる生徒Aと生徒Bの振り返りの記述の例を示す。

【図4 1学年生徒Aの一単位時間の学習シート(思考ツールを用いたメモ)とユニット振り返りシート】



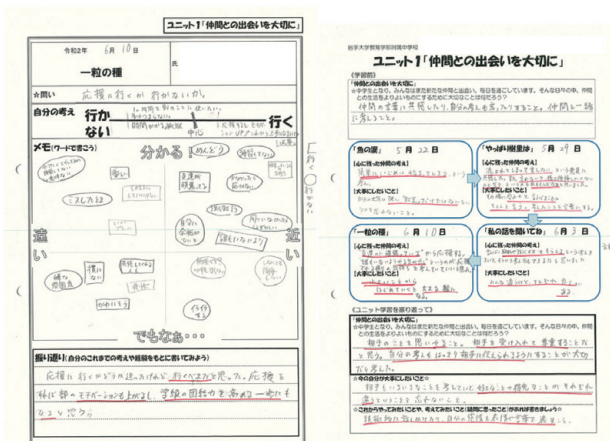
【図5 1学年生徒Bの一単位時間の学習シート(思考ツールを用いたメモ)とユニット振り返りシート】

②実践Ⅱ 第2学年 教材名『ジコチュウ』

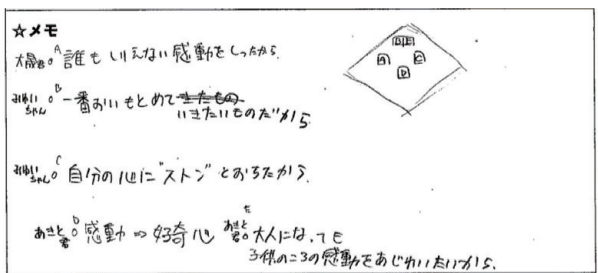
【B (9) 相互理解, 寛容】

今年度の道徳の最初の時間に, キャリアパスポートで立てた目標をもとに, 道徳で学ぶ内容項目において, 「どのような項目に興味があるか」「どの項目について学んでみたいか」というアンケートを行った。アンケートの結果【表1】を分析すると, 【B 主として人との関わりに関すること】の視点に関することに興味を寄せていることが分かる。さらに内容項目について見ていくと, 【(9) 相互理解, 寛容】に関心を示し, 理由としては「コミュニケーションを取るために大切だから」や「相手の考えを受け入れることが苦手だから」, 「相手を理解することで自分を上手に伝えたいから」, 「自分勝手な自分があるから」などが挙がった。これらのことから, 生徒は理想の自分になるために, 相手を尊重し, 望ましい人間関係を構築することを願っている。

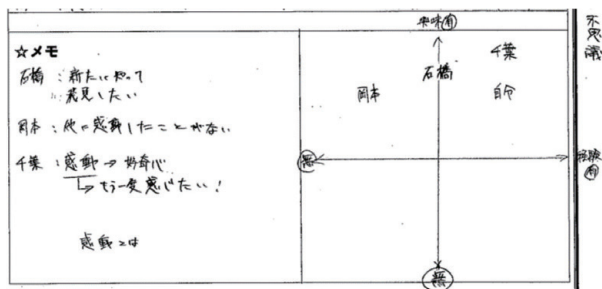
生徒は4月から新たな学級での生活をスタートし, 様々な活動に取り組んでいる。新たなクラスメイトと授業や係活動に取り組んでいるが, 自己開示をためらい, 発言を躊躇することや班で協力して係の仕事に取り組むことに消極的な生徒も見



られる。新しい人間関係の中に身を置くことによる不安を緩和するために、放課前の終会でクイズなどのレク活動を積み重ね、安心して発話できる環境を整えてきた。これを生かし、積極的に自分の経験を発言することを促し、他者の考えから視野を広げ、深い学びになるようにしていきたい。また、昨年から総合的な学習の時間や特別活動の時間において思考ツールを用いて情報を整理する活動に取り組んできた。今までの経験を生かし、思考ツールを用いることで、他者の考えを積極的に受容し、自分の考えと結び付けることで、効果的に道徳的諸価値の理解を深めさせたいと考え、本時を展開した。以下に、本時における思考ツールと用いたメモと生徒Cの学習シートの記述の例を示す。

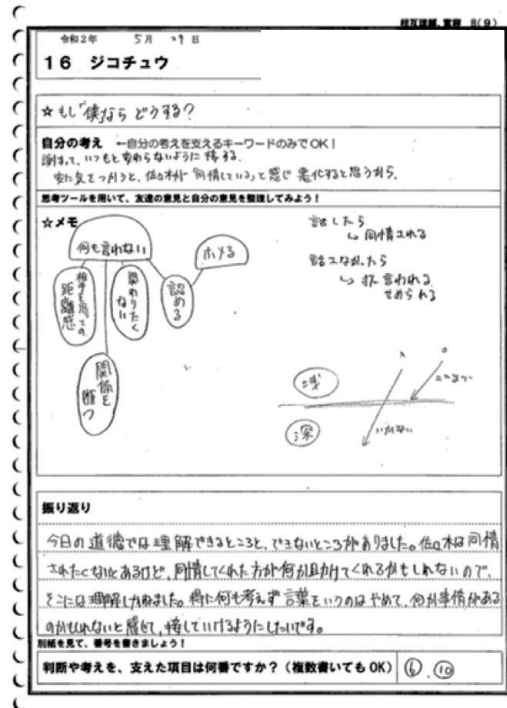


《ダイヤモンドランキング》
考えを交流しているときにメモをとり、交流後自分が納得した考えについて順位付けすることで思考を整理した。



《座標軸》
考えを交流しているときに他者の考えを分類して、振り返りに生かした。

【図6 2学年思考ツールメモ】



【図7 2学年生徒Cの本時の学習シート】

実践Ⅰ・実践Ⅱともに、生徒は、思考ツールを用いて学習を行ったことにより、自分自身の考えが整理され、さらに仲間の考えを自分の考えと比較しながら加えていることが分かる。また、実践Ⅰではユニットの前後で、実践Ⅱでは一単位時間の前後において、テーマや課題についての考える視点が増えたことが分かる。

(3) 成果と課題

本実践の成果は以下の三点である。

- 生徒自身に自我関与させる場面を、意図的に一単位時間の中に設けることができた。
- 思考ツールを用いたメモにより、他者の考えを自分の考えに生かそうとする生徒の姿が見られた。
- 一年次研究から、小単元型ユニットの指導の目的をより明確にし、教師、生徒ともに学びの自覚化が図れるような振り返りについて考え、試行することができた。

課題は以下の五点である。

- ▲多面的・多角的な視点を生徒同士の学びの中か

らとらえさせるための、対話の指導を積み重ねること。

- ▲対教師ではなく、生徒同士での対話、生徒の発言から考えが広がる教師のコーディネーター。
- ▲本時の学習にむけて生徒が入り込みやすい導入の在り方。
- ▲自我関与に向かうまでの発問と、自我関与させる発問、問題解決的に考えさせたり、多面的・多角的な視点を与えたりする発問の工夫。
- ▲本時の学習を自分事として考え、道徳的实践意欲を持たせられる振り返りの書かせ方の工夫。
(話し合いの時間とのバランス)

Ⅲ. 実践②：「考え、議論する」道徳と「哲学対話」——授業での実践における課題

(1) 多角的・協動的に「考え、議論する」道徳——「話し合い」から「対話」へ

「実践②」では、児童生徒が自ら「考え、議論する」道徳科授業の方法として注目され、近年実践が進められている「哲学対話」に焦点を絞り、それを道徳科の授業へ導入し実践するにあたっての課題を検討した。

そもそも、教科化以前の「道徳の時間」の中でも、児童生徒同士の言葉のやり取りは、児童生徒がそれぞれの考えを相互的に深化させることを目指す「話し合い活動」として、学習活動の中心に据えられてきた(cf.『小学校学習指導要領解説 道徳編』平成20年)。この話し合い活動は、道徳の教科化と学習指導要領の改訂により、「対話」としてより重視されることとなる。すなわち、そこでは、児童(生徒)が、他者と対話し協働しながら、自ら多様な(道徳的)価値観に対峙し考えるという方向性が示され(cf.『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳』平成29年)、話し合い活動は「対話」として、一層、道徳の授業における重要な学習活動とみなされることになったのである。

このような学校での道徳教育の趨勢において注目されたのが「子どもの哲学教育」であり、その実践の中心に据えられる「哲学対話」であった。

(2) 哲学対話を用いた小学校での道徳科授業

1920年代のドイツにおいて、専門家による哲学テキストの読解・解釈に占有されたいわば“アカデミックな哲学”に対して、ソクラテスが実践したような「対話としての哲学」を復権する試みが起こる。この試みを担ったドイツの哲学者L・ネルズンは、「人びとの経験を記述し、それをもとにして徹底的にグループ討議をするネオ・ソクラテック・ダイアログという活動を開始」するのであるが(河野, 67-68頁)、その一環として試みられた子どもとの対話型哲学が、今日の子どもの哲学教育実践の源流とされる(河野, 72頁)。この子どもの哲学教育は、その後、M・リップマンやG・マシューズらによって大いに発展し、今日世界中で様々な形で実践されている(河野, 71-80頁)。

子どもの哲学教育では、子どもたちが、「探究の共同体」の一員として、「探究の共同体」の中で、身近なテーマや物語、そして互いの経験について、自分たちで議論し共に考え(相互的対話)、自分自身で判断し考え(自己内対話)、そうして、それぞれの思考力や判断力を深めていく(cf.リップマン, 117-150頁; 河野, 7-9頁)。このような、子どもたちの対話によって実践される子どもの哲学教育が、児童生徒が、自ら、協働して、多角的に「考え、議論する」道徳を促進するものとして注目され、小・中学校において実践されているのである。

ところで、子どもの哲学教育で実践される「哲学対話」は、「身近なテーマや物語などを題材として、子どもたちが自分たちでテーマと問題を決め、意見を出し合って、問題についての考えを深め合いながらも、かならずしも結論は出さなくてもよい、といったタイプの対話活動」(河野, 9頁)である。したがって、この実践において、教師は、何かを教えたり、あるいは、予め定められたゴールに子どもたちを的確に導くのではなく、子どもたち自身による対話が促進されるように「手助けする」という役割を担うことになる(cf.河野, 10頁)。より具体的には、①教師は、子どもたちの対話を把握し、それを哲学のテーマにして子どもたちに投げ返す、②教師は、テーマは明確であるが

議論の収束点は設定されていない哲学対話において、子どもたちの多様な考えが否定されることなく、子どもたちが自身で問い続けることができるように手助けをする、③教師は、子どもたちの自由な発言がテーマの深化へとつながるよう、適宜、適切な質問や確認を行う、という役割を担うことになるのである（森田，229-231頁）。

2020年度に実施した「教職実践演習」の「学習の指導 道徳」では、以上のような、子どもの哲学教育と哲学対話の特徴や内容と、そこでの教師の役割について確認したのち、先行例として映画『ちいさな哲学者たち』（2012年，フランス）や映画『ブタがいた教室』（2009年，日本）での子どもたちによる対話場面を観ることで哲学対話のイメージをつかんだ上で、受講生に、哲学対話を学習活動の中心に据えた小学校での道徳科の授業を立案してもらい、その模擬授業を行った。模擬授業は、AグループとBグループの2つのグループに分かれ立案・実施した。Aグループは「みんなにとって友達とはどんな存在なのか考えよう」、Bグループは「楽しい学校ってなんだろう」という課題を設定し、両グループ共に教材および板書を使用せず、主に対話のみで展開される授業を立案し実施した。紙幅の都合上、ここで模擬授業の内容を詳細に記すことはできないが、これらの模擬授業を通して浮き彫りになった、哲学対話を道徳科の授業で実践するに際しての課題を以下に提示しておきたい。

（3）哲学対話を道徳科授業で実践するに際しての課題——「優れた問い手」としての教師の重要性

模擬授業を通して浮き彫りになった諸課題のうち最も重要なものは、子どもによる哲学対話の実践における教師のあり方や関与に関わるものである。「子どもが自分たちで」、多角的に、共に考え、「対話する」ために教師は「手助けする」という役割を担うとなると、そのために教師はどのように関与すればよいのかという戸惑いが往々にして生じ、場合によっては「子どもたちの自主性に任

せる＝教師は可能な限り関与しない」ことが教師の役割であると見なされる。上記の模擬授業においてもそのような場面が多々見られた。しかしながら、子どもたち自身による哲学対話の実践が本来の意味や次元において成立するためには、実は教師の関与は極めて重要で不可欠なものとなる。そして、この関与（手助け）の内実を理解するためには、そもそも「対話」とは何かということ、その難しさも含めて、しっかりと理解することが必要なのだ。では、「対話」とはそもそも何か？

納富信留によれば、「対話は言葉のやりとりである限りで、「語る」と「聞く」の関係」であるが、「語る＝意味の伝達／聞く＝意味の把握」のみでは対話が成立したとは言えない（納富，34-36頁）。対話においては、「語る＝実行させる／聞く＝実行する・聞き従う」ということを意識しながら「語る＝内容を理解させる／聞く＝内容を理解する」という営為を確保することが重要であり（納富，36-39頁）、「相手の語ることを理解する、けれどもそれを実行するかどうかについては、立ち止まってさらに自分でよく考えて相手に意向を伝える。そこに相互的な言葉のやりとりが起こる。そのようなところが、対話の目指す地点ではないか」と納富は述べる（納富，39頁）。このような営為である対話は、互いの語ることを曖昧なままにせず、相互に問いかけ答え、そうして確かめる作業として具体化されることになるが、これは「問答」としての対話の「もっとも基本的なあり方」であるという（納富，41-43頁）。

したがって、道徳科の授業における子どもたち自身による対話も、上記のような問答を基盤に実践されるべきものであるが（問答が遂行されなければ、そもそも対話自体が成立しない）、納富によれば、問答としての対話は、誰もが上手にできるものではない（納富，44頁）。問答の遂行においては、「的確な問いを發し、問いと答えをつなげながら一つの議論にしていく能力」を有し、決して誘導尋問するのではなく相手を上手く導きその真意を詳らかにすることができ、「相手の意向や趣旨をくみ取り、なおかつそれに対して鋭い反論や問

題提起をぶつけるような質問の仕方」ができる、「優れた問い手」が不可欠なのである（納富，44頁）。ゆえに、道徳科の授業において、以上のような問答としての（哲学）対話を実践するためには、そもそも子どもたちが優れた問い手であることが前提として要請されるが、しかし、他方で優れた問い手は、そもそも、問答としての対話の実践を通して育成されるものでもあろう。ここで重要になるのが、「優れた問い手」としての教師の存在と関与である。子どもたち自身の対話は、問い手として教師が上記のように問うことが手助けとなって成立しうるだろう。そうして実践される問答としての対話が、子どもたちを優れた問い手へと育んでいくのである。哲学対話による子どもが自ら「考え、議論する」道徳科授業の実践においては、優れた問い手としての教師が不可欠なのである。

IV. おわりに

以上、実践①では、生徒が主体的に考える道徳科授業の具体的な実践を提案することができた。同時に、実践②では、児童生徒が自分たちで共に考え対話する実践での教師の関与の重要性と課題とが明らかになった。実践②で浮き彫りになった他の課題については、改めて検討することとしたい。

【参考文献など】

- ・赤堀博行（2017）『「特別の教科 道徳」で大切なこと』東洋館出版社。
- ・岩手県教育委員会『平成31年度 学校教育指導指針』「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ」。
- ・宇佐美公生，室井麗子，大森史博，板垣健（2015）「子どものための哲学教育を介した道徳教育のプログラムの開発プロジェクト」『教育実践研究論文集』（岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業），第2巻。
- ・宇佐美公生，室井麗子，大森史博，板垣健（2016）「哲学対話教育の手法を用いた道徳教育プログラムと教材の新たな開発」『教育実践研究論文集』（岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業），第3巻。
- ・宇佐美公生，室井麗子，大森史博，板垣健（2017）「哲学対話教育の手法を用いた道徳教育プログラムと教材の新たな開発（2）」『教育実践研究論文集』（岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業），第4巻。
- ・宇佐美公生，室井麗子，佐々木聡也（2018）「生徒の主体的な参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発」『教育実践研究論文集』（岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業），第5巻。
- ・河野哲也（2014）『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社。
- ・柴原弘志（2018）『岩手県教育センター「『特別な教科 道徳』における授業づくりと評価』』。
- ・Society5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会（2018）『Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる，学びが変わる』。
- ・田沼茂紀（2017）『道徳科授業のつくり方 パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』東洋館出版社。
- ・田村学（2017）『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社。
- ・納富信留（2020）『対話の技法』笠間書院。
- ・毛内嘉威（2018）『道徳授業の PDCA 指導と評価の一体化で授業を変える』明治図書。
- ・森田伸子（2011）『子ども哲学を——問いから希望へ』勁草書房。
- ・文部科学省『小学校学習指導要領』平成20年。
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』平成20年。
- ・文部科学省『小学校学習指導要領』平成29年。
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳』平成29年。
- ・柳沼良太（2017）『道徳の理論と指導法』図書文化社。
- ・柳沼良太（2019）『平成30年度 第35回岩手県教育評価研究大会「新学習指導要領における道徳教育の在り方』』。
- ・吉本恒幸（2019）『平成30年度 第62回岩手県教育研究発表会「道徳科の授業と評価』』。
- ・リップマン，M.（2014）『探究の共同体——考えるための教室』河野哲也ほか監訳，玉川大学出版部。
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説』。
- ・『ちいさな哲学者たち』（DVD）ポッツィ，J.-P. & バルジエ，P. 監督，2012年，フランス。
- ・『ブタがいた教室』（DVD）前田哲監督，2009年，日本。

知的障害特別支援学校における 「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発（2）

中村くみ子・藤谷憲司・佐藤佑哉・細井奈美江・小原一志・中村真淑・阿部大樹・岩崎正紀・及川和恵・日當友恵・佐々木千尋・細川絵里加・齋藤絵美・北村かおり*，熊谷美智子・沼崎悠華・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐**，柴垣登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香***，東信之・佐々木全****

*岩手大学教育学部附属特別支援学校，**岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

岩手大学教育学部，*岩手大学大学院教育学研究科

（令和3年3月4日受理）

1. はじめに

近年，特別支援学校に在籍する重複障害者の割合は増加傾向にあり，例えば，他の障害に自閉症を併せ有する者や視覚と聴覚の障害を併せ有する者など，多様な障害の種類や状態等に応じた自立活動の指導の充実が求められている。「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 平成29年4月告示」によれば，自立活動は「個々の児童又は生徒が自立を目指し，障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標とし，6区分（「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」）27項目を内容としている。

その上で，「特別支援学校教育要領・学習指導要領 自立活動解説編（幼稚部・小学部・中学部）平成30年3月」（以下，「自立活動解説編」）の第7章「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」において，自立活動の指導をする際には，「個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ，具体的な指導内容の設定を工夫することが求められ」ている。また，「個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき，指導すべき課題を明確にすることによって，指導目標及び指導内容を設定し，個別の指導計画を作成する」ことが義務づけられている。

このことに関して，幼児児童生徒個々の実態把握に基づく適切な指導内容の設定のために，「自立活動解説編」では，個別の指導計画を作成する手順が「実

態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」として構造的に示されている。具体的には，「個々の幼児児童生徒の実態把握」から「指導すべき課題の抽出」「指導目標の設定」「個々の指導目標を達成するための必要項目の選定」「選定した項目を相互に関連づけた具体的な指導内容の設定」までの流れである。

また，知的障害特別支援学校の自立活動は，視覚障害，聴覚障害，肢体不自由，または病弱を対象とする特別支援学校に比して，その実施形態が独自である。すなわち，「自立活動の時間における指導」のみならず学校の教育活動全体を通じて行われることが多い¹⁾。このことは，「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 平成30年3月」において「学校における自立活動の指導は，障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し，自立し社会参加する資質を養うため，自立活動の時間はもとより，学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」との記述と，学校教育法施行規則第130条第2項に示される，「知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは，各教科，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動の全部又は一部について，合わせて授業を行う事ができる」との記述に基づく。このことによって，実際の授業場面では，各教科等を合わせた指導と自立活動の指導との内容の関連や区別が不明確になることが懸念され，対応が必要である。

当然ながら，このことは，先に記した「幼児児童

生徒個々の実態把握に基づく適切な指導内容の設定に含まれ、「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れ」を適切に行うことによって対応されることが望ましい。

岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部(以下、本校小学部)では、学部の経営計画において、自立活動について「学校生活のあらゆる場面で適宜指導を行う」としつつも、指導場面及び指導内容の具体についてはあいまいさがあることを課題としており、教員研修として「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」に基づく演習に取り組んできた。演習では、「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」における手順や構造に関する検討が加えられ、同じような内容が重複する作業の複雑さなどが指摘された。そこで、本校小学部独自にアレンジした簡潔で実際の「指導内容の設定要領 ver.2」(以下、「設定要領 ver.2」)を開発した²⁾。ここでは、8つの手順項目から構成され、各項目の記載時における留意点が付された。これを表1に示した。

これを承けて、本研究は、「設定要領 ver.2」の活用実践によって、その有用性と課題を明らかにすることを目的とする。その上で、「設定要領 ver.2」の活用方法をまとめた手引きを作成し、研究の成果の普及に取り組む。

2. 方法

(1) 活用実践

本校小学部、中学部、高等部において、個別の指導計画の作成過程における具体的要領である「設定要領 ver.2」を用いて、対象として児童生徒の実態把握から具体的な指導内容を設定した。

具体的には、小学部では、2019年度と2020年度に、それぞれ当時の奇数学年児童を対象として、各担任及び副担任の教員が中心となり「設定要領 ver.2」を用いて「自立活動の個別の指導計画」を作成した。この取り組みによって、小学部児童全員分の作成を完了した。また、中学部と高等部では、2020年度に、対象生徒1名を選定し、各担任及び副担任の教員が実践者となり「設定要領 ver.2」を用いて「自立活動

の個別の指導計画」を作成した。

なお、いずれの取り組みにおいても、岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻に在籍し特別支援教育力開発プログラムを選択した大学院生が関与した。この大学院生は、本校の準スタッフとして、各学部の日常的な教育実践に参加している。

活用実践において使用された「設定要領 ver.2」について図1に示した。なお、ここでは、中学部の事例を例示したが、個人の特定につながるような記述内容は避けた。

表1 8つの手順項目と記載時における留意点

A-1 「日常生活の中で気になる様子や課題だと思う様子について」	【留意点】付箋に書き出しておいたものを持ち寄る。それを整理して記入する。
A-2 「A-1に関わる区分 ^{*1} に即して整理する」	
A-3 「A-1, A-2を受けて児童生徒の中心的課題を抽出する」	【留意点】A-2で挙げた内容をすべて網羅する必要はない。中心課題を選定する。
I-1 「A-3で挙げられた課題の要因や原因について整理する」	
I-2 「半年後、または1年後にこうあってほしい姿を具体的にイメージする」	
ウ 「I-1, I-2に基づき指導目標を設定する(長期目標)」	
エ 「ウを達成するために必要な項目(内容) ^{*2} を設定する」	【留意点】エは、絶対に省略しない。/「オ 短期目標」と関連する項目を選択する。/「オ 短期目標」を複数挙げた場合、それぞれに対応する項目を選択する。
オ 「具体的な指導内容を設定する段階(短期目標)」	【留意点】短期目標は個別の指導計画に記載される。/支援ではなく指導内容を記載する。/具体的な指導場面を入力する。

^{*1}自立活動の6区分(健康の保持, 心理的な安定, 人間関係の形成, 環境の把握, 身体の動き, コミュニケーション)のこと。

^{*2}自立活動の6区分に内容として含まれる27項目のこと。

(2) 調査方法

実践者14名(大学院生4名を含んだ)に対して、「設定要領 ver.2」の有用性と課題を把握するた

学年・氏名	中学部 ●年 ●●●●												
履修の種類・程度 や状態等	○○○○												
<p>ア-1 日常生活の中で気づくことになる様子や課題だと思ふ様子について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業での発言や、コミュニケーションをとる際に、発語が不明瞭になり、伝わらないうきがある。 ・休み時間からの切り替えの際に、自分のやりたいことを押し通したり、活動の成果をアピールしたりして、次の活動に気持ちを切り替えられないことがある。 ・着替えの際に、地べたに運って衣服を脱ぎ履きしたり、一度に全部の衣服を脱いでから、全部を着るなど、年齢にふさわしくない着替えの仕方をしていく。 ・鼻をほじるなど、衛生面への意識が乏しい。 													
<p>ア-2 ア-1に関わる区分に即して整理する</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>健康の保持</th> <th>心理的な安定</th> <th>人間関係の形成</th> <th>環境の把握</th> <th>身体の動き</th> <th>コミュニケーション</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) 生活のリズムや生活習慣の形成 衛生面</td> <td>(2) 状況の理解と変化への対応 気持ちの切り替え</td> <td>(3) 学習上又は生活上の問題を改善・克服する意欲 気持ちの切り替え</td> <td>(1) 状況の理解と活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況把握と状況に応じた行動</td> <td>(3) 日常生活に必要な基本的動作 着替え</td> <td>(3) 言語の形成と活用 発語の明確</td> </tr> </tbody> </table>		健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成 衛生面	(2) 状況の理解と変化への対応 気持ちの切り替え	(3) 学習上又は生活上の問題を改善・克服する意欲 気持ちの切り替え	(1) 状況の理解と活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況把握と状況に応じた行動	(3) 日常生活に必要な基本的動作 着替え	(3) 言語の形成と活用 発語の明確
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション								
(1) 生活のリズムや生活習慣の形成 衛生面	(2) 状況の理解と変化への対応 気持ちの切り替え	(3) 学習上又は生活上の問題を改善・克服する意欲 気持ちの切り替え	(1) 状況の理解と活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況把握と状況に応じた行動	(3) 日常生活に必要な基本的動作 着替え	(3) 言語の形成と活用 発語の明確								
<p>ア-3 ア-1、ア-2を受けて、児童生徒の中心の課題を抽出する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・衣服の着脱の様子が年齢にふさわしくない。 													
<p>イ-1 ア-1、ア-2で挙げられた課題の要因や原因について整理する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遅く着替えを済ませること、遅められたり、自分の好きな活動ができるため、素早く着替えをすまそうとしている。また、本人が着替えを1番に終わらせたいと思っている。 ・これまでの着替えの仕方が定着してしまっているため、下着を見せることも恥じらいをもっていない。 													
<p>イ-2 半年後、または1年後にこうあってほしい姿を具体的にイメージする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手順表を整理して、着替えをしてほしい ・立って着替えを進めてほしい 													

<p>ウ イ-1、イ-2に基づき指導目標を設定する(長期目標)</p> <p>課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として 手順表を意識しながら立って着替えをする</p>					
健康の保持	心理的な安定 (2) 状況の理解と変化への対応	人間関係の形成 (3) 自己の理解と行動の調整	環境の把握 (1) 保有する感覚の活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況把握と状況に応じた行動	身体の動き (1) 発達と運動の基本的技能 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 (3) 日常生活に必要な基本的動作 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行	コミュニケーション

<p>オ 具体的な指導内容を設定する段階(短期目標)</p> <p>選定した項目を関連付けて具体的な指導内容と指導時間を設定</p> <p>(指導内容)</p> <p>手順表を見ながら立って着替えをする</p> <p>教師と一緒に、手順表の一つ確認しながら、着替えを進める</p> <p>(指導時間)</p> <p>朝、帰りの着替え場面 登下校・体育・朝活動</p>	
--	--

図 1 活用実践において使用された「設定要領 ver.2」の例

めの質問紙調査を実施した。ここで用いた質問項目を表2に示した。なお、Q1～Q15については5件法（1：全くあてはまらない，2：どちらかといえばあてはまらない，3：どちらともいえない，4：どちらかといえばあてはまる，5：よくあてはまる）にて、回答を求めた。Q16～Q17については、記述にて回答を求めた。

（3）分析方法

第一に、「設定要領 ver.2」の記載内容と、記載にかかる作業状況の内容及び経過について、活用実践に参加した大学院生1名による口頭報告に基づき、質問紙調査におけるQ16～Q17による記述回答の内容の分類を行った。ここでは、手順項目ごとの成果と課題についての協議を併せて実施した。

第二に、質問紙調査におけるQ1～Q15の回答について、Q1を目的変数、他14項目を説明変数とし、CS (Customer Satisfaction) 分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた³⁾。

表2 質問項目

Q1 「指導内容の設定要領 ver.2」を用いることで指導内容を定めやすかった。
Q2 作成手順「アー1」では、対象児童生徒の実態を教師間で共有しやすかった。
Q3 作成手順「アー1」では、付箋を活用することが役立った。
Q4 作成手順「アー2」では、直前までの手順を踏まえて、対象児童生徒の実態を6区分27項目に整理しやすかった。
Q5 作成手順「アー2」では、付箋を活用することが役立った。
Q6 作成手順「アー3」では、直前までの手順を踏まえて、中心課題を導きやすかった。
Q7 作成手順「イー1」では、課題の要因や原因について整理しやすかった。
Q8 作成手順「イー2」では、直前までの手順を踏まえて、半年後または1年後の対象児童生徒の姿を想定しやすかった。
Q9 作成手順「ウ」では、直前までの手順を踏まえて、長期目標を設定しやすかった。
Q10 作成手順「エ」では、直前までの手順を踏まえて、長期目標を達成するために必要な項目を選定しやすかった。
Q11 作成手順「オ」では、直前までの手順を踏まえて、具体的な指

導内容（短期目標）を設定しやすかった。

Q12 「指導内容の設定要領 ver.2」によって設定された短期目標は、授業で実践しやすいと思う。

Q13 「指導内容の設定要領 ver.2」によって設定された短期目標は、「個別の指導計画（通知表）」に反映したいと思う。

Q14 「指導内容の設定要領 ver.2」によって設定された短期目標は、評価しやすい内容だと思う。

Q15 「指導内容の設定要領 ver.2」によって設定された短期目標は、保護者への説明がしやすいと思う。

Q16 Q1～15において、「1」または「2」の評価をした項目すべてについて、その理由を各々記してください。

Q17 「指導内容の設定要領 ver.2」の使用にかかわっての感想や意見を自由に記してください。

3. 結果と考察

（1）「設定要領 ver.2」における手順項目の検討

「設定要領 ver.2」の8つの手順項目について、図1に示した事例に基づき、その記載内容と記載にかかる作業状況の内容及び経過を記し検討した。

●「設定要領 ver.2」の総合的評価

「設定要領 ver.2」に関する総合的な評価に相当する本項目に関するQ16～Q17による記述回答として、「作成手順が進んでいくに従って、考えるのが難しくなってくるように思いました」があった。これは、手順項目ごとの記載要領などに、何らかの課題があることが察せられる指摘であった。

一方で、「実際私一人で使って取り組んだのではないですが、対象生徒について実態を再確認し、整理していくことで目標が明確化しやすかった」「（見通し後）イメージがもちやすく、個別の目標にも使いやすいと感じた」「教師間で共通理解を図ったり、指導に向けて具体的にイメージを共有したりすることができたので良かった」「教師間で情報や指導の方向性を共有するためには有効だったと思います」「シートを活用して担任間で話し合うことで子どものことや今年重点的に取り組みたいことが明確になった。共有できた」「子どもの姿が明確になると感じたのと指導者間で共有できるのがよかった。時間がかかるのは仕方がないのかな…と思った。自分の理解不足もあったので」「時間はかかるが生徒につ

いて様々な視点から丁寧に考えられてよい」として、「設定要領 ver. 2」が児童生徒の実態を共通理解するツールとして価値づけられた。

●ア-1 「日常生活の中で気になる様子や課題だと思ふ様子について」

本項目は、対象児童生徒の実態を列举する拡散的思考の実施する段階である。この記載要領として、第一筆者から「付箋に書き出しておいたものを持ち寄り、それを整理して記入する」との説明が付された。実践者は、これに従い「着替えの際に、地べたに座って衣服を脱ぎ履きしたり、一度に全部の衣服を脱いでから、全部を着たりするなど、年齢にふさわしくない着替えの仕方をしている」をはじめとする4件が記された。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答として、「対象生徒の実態を考えると、付箋を活用するのがとても有効であると感じました」の2件があり、付箋の活用が好評だった。

●ア-2 「ア-1に関わる区分に即して整理する」

本項目は、前の項目で挙げられた内容を、自立活動の6区分27項目に対照し、分類整理する段階である。ここでは、区分「身体の動き」の項目「(3) 日常生活に必要な基本動作」など5つに分類整理された。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答として、「付箋が自由記述のため、抽象的な捉えと具体的な捉えが混在していた点。具体的だとわかりやすいが抽象的だと2つ以上の項目に関連があるなど」とあり、これは、付箋における記述に関する留意点の指摘であった。

●ア-3 「ア-1, ア-2を受けて児童生徒の中心的課題を抽出する」

本項目は、対象児童生徒の中心的課題を選定する段階である。ここでは、「衣服の着脱の様子が年齢にふさわしくない」が選定し記された。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答として、「多くの課題から中心的課題を抽出するのが難しかった。絞り切れなかった」とあり、これらは、選定に関する優先順位や基準に関する留意点あるいは要領の必要性の指摘であった。

●イ-1 「ア-3で挙げられた課題の要因や原因について整理する」

本項目は、対象児童生徒の中心的課題への対応を考案するために、その手掛かりとしての仮説を立案する段階である。ここでは、「早く着替えを済ませることで、褒められたり、自分の好きな活動ができたりするため、素早く着替えを済ませようとしている。また、本人が着替えを一番に終わらせたいと思っている」など2件が仮説として記された。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答として、「要因を考えるための視点が必要だと感じた」「Q11では、課題と背景(原因)や、一次的なものか二次的のものかなど、雑然と議論が進むリスクを感じた」とあり、これらは、仮説立案のための発想の要領や、収束のための議論進行要領の必要性の指摘であった。

●イ-2 「半年後、または1年後にこうあってほしい姿を具体的にイメージする」

本項目は、対象児童生徒の指導の見通しを共有可能な具体的なビジョンを得る段階である。ここでは、「手順表を意識して、着替えをしてほしい」「立って着替えを進めてほしい」が記された。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答はなかった。これは円滑に進んだものと理解された。

●ウ 「イ-1, イ-2に基づき指導目標を設定する(長期目標)」

本項目は、前の項目で示したビジョンに基づいて、対象児童生徒の長期目標を設定する段階である。ここでは、「手順表を意識しながら立って着替えをする」が記された。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答は、後の項目「オ 具体的な指導内容を設定する段階(短期目標)」とのかかわりで記されていたため、後述する。

●エ 「ウを達成するために必要な項目(内容)を設定する」

本項目は、対象児童生徒の長期目標を達成するためのプロセスについて、長期目標の内容を自立活動の6区分27項目に対照し分析する段階である。この記載要領として、第一筆者から「絶対に省略しない」

「短期目標と関連する項目を選択する」との説明が付された。ここでは、先にも挙げられた、区分「身体の動き」の項目「(3) 日常生活に必要な基本動作」に加え、区分「環境の把握」の項目「(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況把握と状況に応じた行動」など9つが選定された。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答として、「6区分27項目のプロセスを踏むのは有効だと感じる」「ウ(長期目標)→オ(短期目標)→エ(関連項目)」の流れの方が考えやすいような気がした」とあった。後者について、予めの説明内容「短期目標と関連する項目を選択する」が意図するのは、本項目における長期目標の分析によって、短期目標を発想するということであろう。このような意図と思考の流れを本項目における留意点あるいは要領を明示する必要があった。

●オ「具体的な指導内容を設定する段階(短期目標)」

本項目は、対象児童生徒の短期目標を設定する段階である。ここでは、前の項目で挙げられた分析内容に対応し、短期目標が複数挙げられることも想定された。その上で、短期目標ごとに、「指導内容」と「指導時間」を記述する。この記載要領として、第一筆者から「指導内容について、支援ではなく、指導内容を入力する」「具体的な指導場面を入力する」との説明が付された。ここでは、短期目標「手順表を見ながら立って着替えをする」であり、この指導内容として「教師と一緒に、手順を一つ一つ確認しながら、着替えを進める」が記された。指導時間として「朝、帰りの着替え場面」挙げられた。

本項目に関するQ16～Q17による記述回答として、「長期→短期の流れは今までと変わらず。長期の目標には役立った」があり、長期目標の具体化という思考の流れについて賛同がある一方で、「Q8とQ9について→具体的に指導することはすぐ思い浮かぶのだが、長期で考えたとき、それを集約した文章表現にするのが難しかった」「長期目標、短期目標をどの程度の抽象度にするか難しかった」「中学部の対象生徒については、長期目標と短期目標の設定の分け方がやりづらかった。ほぼ同じ内容とならざるを

得ない」「長期目標から短期目標への具体化は、みんな悩むだろうと感じた」「(見通し前)長期目標として大雑把に設定すると、短期目標もあいまいさが出た」「作成に不慣れなこともあり、長期目標をどこに絞って設定するか、短期目標をどの部分からアプローチして決めていくかなど悩むことも多かった」として、文章表記における抽象度を巡る指摘があり、記載要領を明示する必要があった。

また、実際の記述内容では、指導内容と支援の区別がなされておらず、このことも記載要領に含める必要があろう。関連するQ16～Q17による記述回答として、「指導内容よりも手立てがたくさん思いついた」「指導内容ではなく支援の方がイメージしやすいし、具体的に考えられる」「特に支援内容ではなく指導内容を記述する場面が難しかったです」「指導内容も頭では分かっている言葉で表しにくかったりもした。(慣れれば出てくると思いますが…)でもすごく勉強になりました」とあり、むしろ指導内容よりも支援の手立てを記載することにした方が取り組みやすく、個別の指導計画における記載内容との整合も図られるかもしれない。

(2) 「設定要領 ver. 2」におけるCS分析

Q1(「指導内容の設定要領 ver. 2」を用いることで指導内容を定めやすかった。)を目的変数とし、Q2～Q15を説明変数としたところ、いずれの相関係数も低値であり、相関が認められず分析不能であった。このことは、そもそもの標本数の少なさの影響であったかも知れない。一方で、項目の内容自体の問題を反映したとも考えられた。すなわち、(1)で指摘したように、「設定要領 ver. 2」が児童生徒の実態を共通理解するツールとして価値づけられたことや、「指導内容」が「支援の手立て」との峻別不能の状態があったことに起因したのかも知れない。

そこで、Q2～Q15における回答の平均値をもって仮想の総合評価、すなわち目的変数と見なし、CS分析を実施した。具体的には、満足度と称して、説明変数とした各項目の平均値を求めた。また、重要度と称して、目的変数と説明変数とした各項目の相関係数を求めた。その上で、満足度と重要度それぞれを縦軸と横軸とした散布図を作成した。また両者の平均値をもつ

て散布図（CS グラフ）を4象限に分割した。これを図2に示した。このうち、「満足度と重要度が共に高い項目」を成果、「満足度が低いが重要度が高い項目」を改善すべき課題として見なした。

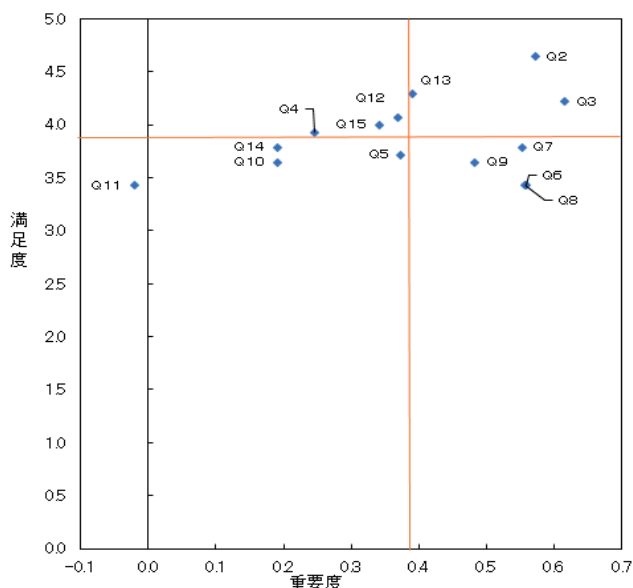


図2 散布図 (CS グラフ)

成果として見なされた内容は、Q 2（作成手順「アー 1」では、対象児童生徒の実態を教師間で共有しやすかった）と、Q 3（作成手順「アー 1」では、付箋を活用することが役立った）であった。これらは、(1)における指摘内容である、「設定要領 ver.2」が児童生徒の実態を共通理解するツールとして価値づけられたことと「手法としての付箋の活用が好評だった」ことを裏付けた。

なお、Q11（作成手順「オ」では、直前までの手順を踏まえて、具体的な指導内容（短期目標）を設定しやすかった）は、満足度と重要度がいずれも低かった。本来これが「設定要領 ver. 2」の使用目的であるにもかかわらず、重要度が低いのは、やはり、使用目的が実践者に伝達されない状態にあるといえよう。これは、8つの手順項目が円滑に遂行されるような記載要領の整備によって解消することになるだろう。

課題として見なされた内容は、Q 6（作成手順「アー 3」では、直前までの手順を踏まえて、中心課題を導きやすかった）、Q 7（作成手順「イー 1」では、課題の要因や原因について整理しやすかった）、Q 8（作成手順「イー 2」では、直前までの手順を踏ま

えて、半年後または1年後の対象児童生徒の姿を想定しやすかった）、Q 9（作成手順「ウ」では、直前までの手順を踏まえて、長期目標を設定しやすかった）であった。ところで、Q 8については、前述のとおり、記述での指摘はなく、ここでの分析によって課題が顕在化されたといえる。

これらの課題は、8つの手順項目における記載要領の整備における要点を示唆するものであろう。

4. まとめ

以上の検討内容を踏まえ、「設定要領 ver. 2」の改善版である「設定要領 ver. 3」を作成した。これは、Microsoft Excel®で作成し、電子的に入力できることと、適宜「ア-2」や「エ」の欄を追加できるようにした。この様式と使用例を図3に示した。併せて、この様式中に記載上の留意点を付した。

また、「設定要領 ver. 3」は、県内外の知的障害特別支援学校に広く周知すべく、リーフレットと様式を配布し、実践を通じて磨き上げたい。

文 献

- 1) 大井靖・中西郁・日高浩一・岩井雄一・丹羽 登・濱田豊彦・渡邊健治・蓮香美園・上地ひかり (2020) : 知的障害特別支援学校を対象とした「自立活動の時間における指導」についての研究. *Journal of Inclusive Education*, 9, 1-22.
- 2) 中軽米璃輝・田淵健・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・藤谷憲司・中村くみ子・阿部大樹・岩崎正紀・及川和恵・日當友恵・佐々木千尋・細川絵里加・齋藤絵美・田口ひろみ・柴垣登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香・東信之・佐々木全 (2020) : 知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発 (1). *教育実践研究論文集*, 7, 86-92.
- 3) 菅民郎 (2013) : Excel で学ぶ多変量解析入門 . オーム社 .

自立活動における指導内容の指定要領 ver. 3		学年・半年	氏名	●●●● ●●	作成日	学年・半年	氏名	●●●● ●●	
【基本事項】	障害の種類・程度や状態等・知的障害の他に留意すべき様子として、粗大運動においてまごちろな姿勢がある。					令和2年09月08日	〇〇〇〇 (担任)・〇〇〇〇 (副担任)・〇〇〇〇 (PT)・〇〇〇〇 (ST)	備考	
【現状分析】	<p>ア-1 社会生活技能について、日本生活の中で失くなる様子を挙げよう。</p> <p>留意点 1つの内容ごとに、1枚の付箋に書き出し持ち持ちます。状態によってそれらを分類し整理して記入します。</p> <p>・授業中の発言や、教員や友達とコミュニケーションをとる際に、発音が不明瞭で伝わらないことが多い。</p> <p>・休み時間終了時に自分のやりたいこと（お絵描き）を申し渡したり、主に作業時間中に活動の成果をアピールしたりして、次の活動に集中できず切り返しを繰り返していることが多い。</p> <p>・学習の時に、座に座って衣服を脱いだり、一度に全身の衣服を脱いだりから全身を着るなど、年齢にふさわしくない着替えの仕方をしている時がある。</p> <p>・鼻をほじるなど、衛生面への関心が低い。</p>					ウ	イ-1,イ-2に基づき、社会生活技能の具体的な内容として記述する。		
【課題整理】	<p>ア-2 ア-1で挙げられた内容について、自立活動の区分ごとの項目に基づいて分類し整理しよう。</p> <p>留意点 丸をくりくりするところをア印が、これを押しで項目を整理、その下段には、関連する内容を記載します。</p>					エ	ウで述べたために必要と思われる内容を、自立活動の区分ごとの項目に分類させながら記入しよう。		
<p>× 項目の選定</p> <p>× 関連の内容 (ア-1で挙げられた内容との関連を必ず)</p> <p>× 項目の選定</p> <p>× 関連の内容 (ア-1で挙げられた内容との関連を必ず)</p>	<p>1. 状態の維持</p> <p>2. 心理的な安定</p> <p>3. 人間関係の構築</p> <p>4. 環境の把握</p> <p>5. 身体の様子</p> <p>6. コミュニケーション</p>	<p>111 生活のリズムや生活習慣の維持</p> <p>121 状況の理解と変化への対応</p> <p>131 準備の上は生活への関心を高め、関連する意味を説明する</p> <p>141 準備の上は生活への関心を高め、関連する意味を説明する</p>	<p>111 生活のリズムや生活習慣の維持</p> <p>121 状況の理解と変化への対応</p> <p>131 準備の上は生活への関心を高め、関連する意味を説明する</p> <p>141 準備の上は生活への関心を高め、関連する意味を説明する</p>	<p>111 教育する意図や感情の伝達</p> <p>121 社会的場面や感情の理解</p> <p>131 状況や役割の特性についての理解と対応</p> <p>141 状況や役割の特性についての理解と対応</p>	<p>111 身体と運動・動作の基本的技能</p> <p>121 日常生活に必要な基本的動作</p> <p>131 日常生活に必要な基本的動作</p> <p>141 作業に必要な動作と円滑な進行</p>	① ②	① ②	① ②	① ②
【指導計画案】	<p>ア-3 ア-1,ア-2を基に、児童生活の中心課題を抽出しよう。</p> <p>留意点 状態によって、前段の課題の順いものを整理しよう。</p>					オ	個別の指導計画として、短期目標と課題の手立てを記述しよう。		
【指導計画案】	<p>イ-1 ア-3で挙げられた課題の原因や理由について仮説を挙げよう。</p> <p>留意点 日本生活の状況や、自立活動の区分ごとの項目を参照させることとして記述しよう。</p> <p>・長時間、立位で活動することが難しい、(しやがむことが多い)</p> <p>・自立立位の姿勢を保持することが難しい。</p> <p>・自分のボタンをかけたり、ズボンのファスナーを上げたりする動作が難しい。</p> <p>・早く着替えを済ませることで、遅められたり、自分の好きな活動ができたりすることになりがちである。</p> <p>・自分の状態や気分によって、着替えの仕方が変わる。(一定ではない)</p> <p>・自分の着替えの仕方について、他者がどう感じているかに関心がある。</p>					イ	個別の指導計画として、短期目標と課題の手立てを記述しよう。		
【課題の検討】	<p>留意点 半年後、または1年後の社会生活技能にねがう姿を具体的に描写しよう。</p> <p>・座に座り込まずに、着替えをして欲しい。</p> <p>・手洗室に座って、着替えをして欲しい。</p>					イ	個別の指導計画として、短期目標と課題の手立てを記述しよう。		

図 3 「設定要領 ver. 3」の形式とその使用例

幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム開発に関する研究（最終年度）

—より豊かな図形指導のあり方を目指して—

工藤 真以* 高橋 文子** 片島 美津子*** 中村 好則**** 山崎 浩二***** ほか9名

*岩手大学教員学部附属中学校, **岩手大学教員学部附属幼稚園,

岩手大学教員学部附属小学校, * 岩手大学教育学部, *****日本大学文理学部

(令和3年3月4日受理)

1. 研究の背景および目的

本研究は、数学的活動を通じた授業づくりの視点から、県内の児童・生徒の算数・数学の確かな学力の向上について、大学と附属学校および地域の公立学校が連携しながら考察していくものである。

県内の子どもたちの算数・数学の確かな学力を伸ばすための方策として、子ども自らが数学的に考える力をつけていくとともに、数学的に表現し伝え合う力をもつけていくための授業改善が最早欠かすことのできないものとなっている。そのための授業づくりは、数学の概念の習得と能力の習得を一体として考えること、過程としての数学も重視すること、さらには活動そのものの楽しさを実感することをも目的とした、数学的活動を通じた授業のより一層の充実を図っていく必要がある。(山崎他 2019)

本研究の目的は、算数・数学科における数学的活動を重視した幼・小・中一貫したカリキュラムの開発とその授業づくりの在り方を、大学と附属学校及び地域の公立学校が共同で、理論的かつ実践的に進めることである。今年度は、その最終年度と位置づけ、これまでの研究で得られた知見を総括する。

2. これまでの研究の経緯と今年度の位置付け

本研究は、平成29年度より4年間、授業研究を中心に継続して進めてきた。特に、第2年次(平成30年度)からは、「図形」領域の内容についてのカリキュラム案を検討し、段階的、系統的にその授業実践と改善に努めてきた。以下、その経緯を簡単に記し、今年度の研究を位置づけることとする。

(1) 平成29年度(第1年次)

「数と計算」、「数と式」領域に関する内容につい

て検討し、主として、数に対する感覚、数、計算、式などにおける資質・能力、育てたい力について、数学的活動の観点から整理した。特に、体験的な活動を通して数感覚を育むこと、図や式などを用いて計算の意味や仕方を考えて説明を促すこと、さらには、数の性質などを帰納的、演繹的に考察することなどを中心に、系統的に数学的に考える力をつけていく授業づくりの在り方について言及した。

(2) 平成30年度(第2年次)

「数や図形」(幼稚園)、「図形」(小学校・中学校)に関する内容について、幼・小・中一貫したカリキュラム案を作成し、図形に対する感覚、図形の指導を通して育まれる資質・能力について、数学的活動の観点から整理した。特に、体験的な活動を通して図形の感覚を育むこと、子ども自らが図形の特徴を見いだせるようにしていくこと、帰納的、演繹的に図形の性質を考察すること、図形の性質を統合的・発展的に考えて創造的な学習を促すことなどを中心に、系統的に数学的に考える力をつけていく授業づくりの在り方について言及した。

(3) 令和元年度(第3年次)

前年度(第2年次)に作成したカリキュラム案に則り、段階的、系統的に授業実践を行い、より質の高いものにしていくための検討を重ねた。特に、研究協力者による研究会合での様々な議論や授業研究会に参加した小・中学校教員のアンケート結果などに基づき、図形指導の課題とその留意点についても検討した。その中では、概念形成と操作との関連の難しさ、形式的な指導になりやすいことへの懸念、空間概念を育成するための指導の在り方、論証指導の困難性、数学的活動の目的意識の設定の難しさ、

などが指摘された。これらを踏まえ、図形指導の課題とその留意点について、以下の10点にまとめた。

- ① 具体的な操作を言語化するとともに、操作の目的を明確にしていくこと
 - ② 「問い返し」や「問い直し」を通して、直観的に捉えたものを論理的に説明すること
 - ③ 空間図形の学習を充実させること
 - ④ 式と図形を関連付けるなど図形の見方・考え方を豊かにしていくこと
 - ⑤ 幼・小・中の学習内容の系統を理解すること
 - ⑥ 図形の関係や性質を統一的・発展的に考察すること
 - ⑦ 数学的な推論の違いを早期より自覚させること
 - ⑧ 過程としての算数・数学を重視すること
 - ⑨ 誤答例も積極的に生かすこと
 - ⑩ 問題解決としての図形の指導を充実すること
- (4) 令和2年度(第4年次・今年度(最終年度))

今年度は、その課題と留意点を踏まえた授業実践とその検証を試みるともに、より豊かな図形指導のカリキュラムと指導の在り方について総括した。

3. 研究組織と概要

今年度の研究組織は、県内幼稚園教員1名、小学校教員7名、中学校教員4名、大学教員2名の計14名で構成している。研究会合は2回(12月・1月いずれもオンラインによる)実施した。なお、これまで毎年実施していた授業研究会は、感染症防止のため中止している。

4. 研究の内容

(1) 図形領域のカリキュラムの見直し

カリキュラムは、幼・小・中12年間の図形に関わるすべての内容(「数や図形」(幼稚園)、「図形」領域(小学校・中学校))について、「学習内容」・「育てたい数学的な見方・考え方」・「数学的活動を通した授業例」の3つの項目で構成している。「学習内容」については、県内で使用する令和2年度版小学校用教科書及び令和3年度版中学校用教科書に対応させ、それぞれの学年の単元内容ごとにまとめている。「育てたい数学的な見方・考え方」については、片桐(2004)の数学的な考え方を参考に、①数学の方法に関するもの、②数学の内容に関する

もの、③数学的な態度に関するものに分類し、それぞれその主なものを記している。「数学的活動を通した授業例」については、学習指導要領の例示なども参考に、本研究の中で実践したもの、実践には至っていないが想定できるものなどを記している。カリキュラムの見直しにあたっては、幼稚園は高橋、小学校1年・5年は檜木、2年・4年は沼川、3年は片島、6年は菊池、中学校1年から3年までは浅倉がそれぞれ担当した。なお、作成したカリキュラムは資料として掲載する。

(2) 図形指導の課題の改善のための授業実践

顕在化した図形指導の10の課題とその留意点について、その改善を図るための7つの授業実践を試みた。以下、その概略である。(括弧内は実施学年と授業者名。なお、詳細は資料として掲載する)

① 授業実践1(幼稚園年長児：高橋文子)

・日常生活の中で数量や図形などに関心をもたせる授業

幼稚園での学びでは、具体物の観察や操作を通して、形に関心を持たせ、表現する仕方を見いだし、感覚を豊かにしながら、形の認識、弁別、構成の素地が養われていた。例えば、教員が三拍子に合わせて「さんかくの歌」を唄って三角形を感覚的に認識させたり、「さんかく」の積み木どうしを合わせて「しかく」にさせたりするなど、多様な遊びや活動を通して、楽しみながら自然と形に親しむことで、形に対する感性を育てている。

このような活動の工夫を通して、園児の多くが、「さんかく」や「しかく」を認識することまでできていた。5歳児に至っては、それをある程度かくこともできる。また、「ぴったり合わせようね」などの声かけから、形だけでなく辺や角(かど)にも着目する子も少なくなかった。さらには、形の「仲間分け」まではしないが、「同じもの(かたち)」「違うもの(かたち)」という認識は、遊びを通して認識できている子が多かった。

このように、幼稚園での活動の内容について関心を持ち、園児の図形に対する認識を理解するとともに、小学校低学年での学習との連携のあり方についても今後検討する必要がある。

② 授業実践2 (小学校第3学年:白石円)

・図形の構成要素に着目し、二等辺三角形の概念をより豊かにする授業

児童は、たとえ作図ができて、必ずしも図形の構成要素(辺、頂点)に対する認識までであるとは限らない。そこで、二等辺三角形の作図を通して、正しくかく技能を身に付けるとともに、図形の意味や性質をより深く考察することを目的とした。

本時では、複数の二等辺三角形の特徴を観察したり、底辺以外の二辺の長さを自由に変えて多様な二等辺三角形をつくらせたりする問題場面を設定した。このことで、「二辺を同じ長さにしている」ことや作図には「二辺が分かればよい」ことなどを子どもから引き出し、辺に対する意識を高めることができた。また、二等辺三角形を線対称な図形と捉えたり、底辺が同じであればその頂点が一直線上に並ぶ性質なども見いだしたりするなど、子どもたちが図形の見方を深めていく姿も見られた。

③ 授業実践3 (小学校第5学年:佐々木一向)

・式と図形を関連させ、筋道立てて説明する授業

小学校の図形の学習では、直観的に捉えた事柄を論理的に考察する機会が少ないことから、問い返しや問い直しを意図的に取り入れ、子どもの中にある論理を引き出し、式と図形を関連付けながら面積の求め方の理解を図ることを目的とした。

3つの異なる図形の面積を比較させ、既習の形に変形して求積しようとする見方・考え方を引き出すとともに、「形が変わってしまうけど、大丈夫かな」と問い返すことで、「底辺と高さが同じであれば、形が変わっても面積は同じ」という論理を引き出し、式と結びつけながら全体で共有した。また、中盤からは、同じ面積の図形をもう一つ示し、「本当に等しくなるか」「他のやり方はあるか」などと問い返すことで、直観的に予想した事柄を論理的に考察しようとする子どもの姿が継続的に見られた。

④ 授業実践4 (小学校第6学年:宮崎大地)

・作図の方法を統一的・発展的に考察する授業

作図が形式的な指導になりがちであることから、その方法の意味理解を深めるとともに、中学校の相似な図形の学習との連携をも目的とした。

1つの頂点をもとにした拡大図のかき方を共有した後、「頂点以外の点をもとにしてもかけるか」と発展的に問いかけることで、最初のかき方の意味を捉え直し、拡大図のかき方を統一的に見ることを引き出そうとした。最初はかき方がわからず戸惑う姿も見られたが、「同じように考えればいい」という言葉を子どもから引き出し、子どもたちの手でかき方を創り出していく姿が見られた。

⑤ 授業実践5 (中学校第1学年:稲垣道子)

・作図の方法を見だし、その根拠を論理的に考察する授業

作図が形式的な指導になりがちであることから、単元全体での学習を通して、作図の方法の意味理解を深めていくとともに、その理由を論理的に考察できるようにすることを目的とした。

正方形の作図や基本作図などで、生徒自ら作図の方法を見いだすことを促すとともに、つねに「なぜそのかき方でよいのか」、「本当にかけているのか」と意図的に問い返すことで、単元の学習を通して、既習を根拠として説明しようとする姿が見られるようになってきた。

⑥ 授業実践6 (中学校第2学年:藤原英文)

・証明の意味理解を図るとともに、図形の性質を論理的に考察する授業

証明の構想が立てられない、証明は書いても証明そのものの意味が理解できていない、などのいくつかの課題の改善を目的とした。

生徒自らが証明の構想が立てられるよう、単元の学習を通して段階的に指導を工夫したり、条件に合った図を生徒自ら書かせて証明の意味を理解させる導入を図ったり、証明を読ませ足りないものを補わせるなどの工夫を施すことで、証明の意味理解が少しずつ図られていく様子が見られた。

⑦ 授業実践7 (中学校第3学年:工藤真以)

・既習を活用して問題解決を図るとともに、その根拠を論理的に考察する授業

単元全体での学習を通して、図形の相似の意味を確実に理解するとともに、相似を用いて問題解決を図る力を育むことを目的とした。

導入時に与えた課題(線分を3等分する方法を考

察する)を単元の終盤でも再び問うことで、生徒自らが学びを振り返り、その変容を意識できるよう計画した。授業者が単元の学習内容を見通し、その所々での生徒の気付きを意図的に顕在化していくことで、相似の意味理解が深まっていく姿や、既習を基にかき方の意味を説明し合うようになるなど、論理的に考察しようとする姿なども見られた。単元を通して、生徒自らが問題解決に対する学びの変容を自覚する姿も見られた。

5. 授業実践から得られた示唆

(1) 作図を通して図形の性質を深めること

作図の指導については、前田(1979)も指摘するように、概念の形成と理解とその確認、性質の認知と理解とその確認ならびに適用、創造的・発見的な思考力の伸長、の3つのねらいがある。作図という操作とその観察を通して、基本図形の概念が培われ、次第に熟成されていく。

例えば、小学校では、平行四辺形を実際にかき続けることで、直観的に平行四辺形の持ついくつかの性質、そして併せて平行という概念もわかっていく。わかることでかく方法もより広がる。したがって、かき方を形式的に教えるだけでなく、作図する過程での事柄の意味が子どもに自覚されるようにしていくことが大切である。

中学校においても、平面図形の作図や移動の学習が技能の習得に終始する傾向にあるが、作図の方法を生徒自らが多様に見いだしたり、作図できた根拠を小学校での学習内容を根拠にして説明したり、図形の移動と関連付けて考察するといった数学的活動を意図的に設定し、論理的かつ創造的に考察する指導をより大切にすべきである。

作図の仕方からは、子どもがその図形をどう見ているのかもわかる。かき方を説明し合う、どんな特徴を使ったのか確認し合う、定規やコンパスはどんな役割を担ったのか、その方法を使えばいつでもかけるのか、などについても振り返り、かきながら深める、かくことで理解が深まっていく、といった数学的活動が大切であろう。

(2) 低学年では幼稚園での学びとも連携すること

幼稚園では、豊かな「遊び」という体験に基づい

た様々な「形」に関する活動を数多く行っていた。例えば、「さんかく」「しかく」を書いたり、模様作りをしたり、形だけでなく「ぴったり合わせようね」などと辺や角(かど)にも着目させたりしている。あるいは、箱などの立体をきれいに積み上げながら面に着目させたりもしている。

幼稚園での学びでは、具体物の観察や操作を通して、形に関心を持たせ、表現する仕方を見だし、感覚を豊かにしながら、形の認識、弁別、構成の素地となる数学的活動が行われている。その活動の多くは低学年の学習内容にも通ずるものである。したがって、小学校では同じことを漫然と繰り返すのではなく、活動にねらいを持たせることが大切である。例えば、以下のような指導が考えられる。

- ・幼稚園では色板を使って自由に敷き詰めていたものを、小学校低学年では、できる形を分類したり、シルエットに合わせて形を構成・分解したり、その過程を「ずらす」「回す」「裏返す」などの言葉を使って数学的な「動き」として表現したり、文字で表現できるようにする。
- ・「どうしたら上手く作れそうかな」、「何枚使えばできそうかな」、「似たようなことをやったことがなかったかな」、「本当にそうなるかな」などの問いかけから、結果や方法に見通しを持たせたり、数学的な見方・考え方を意識させたりすることも積極的に試みる。

特に、低学年では、活動が感覚的なものに止まりがちである。操作を通して、形に親しみながら、子どもが直観的に捉える図形の様々な特徴や見方・考え方を顕在化することが大切となる。

(3) 理由や根拠を問い返す、問い直すこと

図形の構成・分解などは直観的にできてしまうことも少なくなく、またできたことで「達成」と見なされがちであるが、授業実践からは、必ずしも子どもたちの理解が伴っているとは限らなかった。三角定規やコンパスを使って基本図形を作図できたとしても、なぜその方法でかくことができたのかまで説明できる子は半数程度に止まっていた。「できた」「かけた」「作れた」の陰で、根拠が不明瞭なまま学習が進んでしまっている状況も垣間見られた。こ

これらのことは、残念ながら上学年や中学校に進んでもあまり改善されていない。

理由や根拠を問うことや、子どもの言葉に対してその意味を問い返すことや問い直すことが必要である。例えば、操作活動では、「どうしてこの折り方で正三角形がつかれるのか」を問いかけたり、基本図形の作図では、「なぜこのかき方で垂直二等分線がかけられるのか」、「本当にこれで大丈夫だろうか」などと意図的に問い返したりすることで、子どもなりの論理を引き出し、その意味を確認したり、共有したりすることを通して、直観的な見方から次第に論理的な考察へと少しずつ意識させていく指導が大切である。

(4) 空間図形の学習を充実させること

直方体を見取り図にすると、表現されない後ろの面を見落とす子が見られた。実際に箱などを見せながら確認するなど具体物の観察や操作を交えた指導などが必要となるが、特に低学年では、立体を平面での表現に置き換えることへの理解がまだ覚束ない子も相当数いる。立体図形の辺や面などの位置関係についての理解も十分とは言えない。見取り図に触れる経験の多い高学年でさえ、立方体を見取り図が正しく書ける子は非常に少ないという指摘もある。(國宗他 2007) 中学校では、生徒が空間図形に対する具体的なイメージを持たないまま学習が進みがちで、十分な理解がなされていないことなどの実態も見られる。

空間図形の学習をさらに充実させる必要がある。例えば、低学年から簡単な立体の見取り図をかくなど立体を取り扱う機会を増やしたり、立体図形を構成する学習や平面図形との関連を図る学習をより系統立てたりするなどが必要であろう。

例えば、以下のような指導が考えられる。

- 立体の模型作りなどを基に、空間図形の観察、操作を通して、投影する、切断する、展開するといった空間図形を平面上に表現したり、平面上の表現から空間図形の関係や性質を見いだしたりするなど、平面図形と空間図形との間を往き来する場を意図的に設定する。
- 見いだした性質などを数学的な表現を用いて筋

道立てて説明するなどの論理的に考察する

- 平面図形や空間図形の学習内容を総合的に取り扱う問題群を設定するなど、数学的活動が連続する指導を充実させる。

特に、小学校4年から中学校1年までの空間図形のカリキュラムはさらに検討する必要がある。

(5) 子どもの素朴なつまづきを生かすこと

授業実践では、図形の指導においては、直観が論理を上回ることが少なくないとの指摘が多かった。特に、視覚からの情報にも左右されやすいため、それが大いに理解を助けてくれる反面、時には邪魔することもあった。例えば、平行四辺形や三角形などの求積の図で、高さが底辺の外にくるとその高さを見失ってしまう子がいたり、側辺を底辺と見る図では面積を求めることができなくなったりする子が出てきた。普段見慣れたものならよいが、そうではないものに出会うと途端に前へ進めなくなってしまう子どもたちの実態がある。

このように、つまづきやすい内容については、揺さぶりをかけたり、あえて誤答を示したりするなど、意図的に取り扱う指導の工夫が考えられる。授業実践では、つまづきやすいものと比較させる問題提示をしたり、あるいは図形の条件を発展的に扱って提示したりするなどの工夫が見られたが、このような試みをもっと増えてよい。

(6) 図形を書く・触れる・作ることを通して考える経験を増やすこと

図形の学習のよさは、何と言っても、書いてみる、手に取る、操作する、という活動が可能なことである。かいてみて、触れてみてわかることも少なくない。大切なことは、「活動を通して考える」ということであろう。図形を観察して見取図にかく経験や立体を手にとって遊ぶ経験などは、幼稚園では豊かな活動の一つとして位置づけられていたが、小・中学校では学年が進むごとに次第に少なくなっていた。いつの間にか、算数・数学の学習では、図形は与えられるものとなり、自らかいたり作ったりするものではなくなってしまいうようである。このことが、図形に対する見方・考え方を豊かにする機会を奪っているという指摘も少なくなかった。作業的・体験的

な学習の大切さを、今一度考えていく必要がある。

6. 主な知見と今後の課題

(1) 主な知見

① 幼・小・中 12 年間の系統性と継続性

授業者が、幼・小・中学校の図形の内容を系統的かつ継続的に捉えることは、図形についての児童生徒の確かな理解と授業者の豊かな授業実践を図る上で極めて大切である。特に、数学的に考える力、数学的に表現し伝え合う力を育むためには、長期にわたる指導が欠かせないことから、授業づくりにあたっては、より俯瞰的かつ計画的な視座が求められる。

② 図形に対する直観と論理の往き来

図形の指導では、つねに直観と論理の往き来を意識することが大切である。授業実践では、見た目や直観が論理よりも優先されることが間々見られ指摘されてきた。児童生徒の図形の概念形成や理解の様相を注意深く見ていく必要がある。授業づくりにあたっては、観察や操作を通して、形に親しみながら、子どもが直観的に捉えている図形の様々な特徴を少しずつ顕在化するとともに、子どものつまずきや子どもならではの論理にも寄り添いながら、それらを生かしたり、「問い返し」や「問い直し」などを意図的に投げかけたりしながら、次第に直観的な捉えから論理的な考察へと高めていくことが大切である。

③ 数学的活動のより一層の充実

図形の指導においても、数学的活動を積極的に取り入れていきたい。授業づくりにあたっては、豊かな作業的・体験的な活動や児童・生徒自らが創り出していく過程を重視した指導を通して、確かな理解を図ったり、深めたりすることを大切にしたい。

(2) 今後の課題

今後の課題として、以下の3点をあげる。

- ・ICTも含めた豊かな作業的・体験的な活動に基づく平面図形と空間図形を総合的に取り扱う内容の検討
- ・日常の事象での問題解決を図るための図形の学習の検討とその指導の在り方
- ・既習を基に論理的に考察する指導の体系化

本研究の推進にあたっては、表記の5名に加え、以下の9名の方々にもご協力いただいた。

菊池沙織(種市小)、佐々木一向(沼宮内小)、白石円(附属小)、檜木航平(附属小)、沼川卓也(緑が丘小)、宮崎大地(大川目小)、浅倉祥(附属中)、稲垣道子(附属中)、藤原英文(大槌学園)

また、これまでの4年間には、以下の県内外の方々にもご協力をいただいた。(勤務先は令和2年4月現在のもの)

伊東晃(洋野町教委)、川邊智津瑠(上野中)、桐山ひかり(久慈湊小)、小林龍(九戸村教委)、工藤美波(大野小)、本宮和奈(一関小)、及川光代(米崎小)、佐藤杏奈(仙北小)、佐々木愛香(胆沢中)、佐々木亘(盛岡市教委)、佐藤真(県教センター)、清水貴之(見前中)、高橋長兵(赤石小)、谷藤光明(附属小)、辻裕美香(仙北小)、外館和雅(久慈小)、藤井雅文(二戸市教委)、山本一美(湧津小)、横沢大(山目小)、渡辺葵(見前中)、渡邊奈穂子(附属幼)、渡邊剛(県教委)、細水保宏(明星大学)、加固希支男(学大附小金井小)

(参考・引用文献)

片桐重男(2004) 数学的な考え方の具体化と指導、明治図書

國宗進他(2007) 小学校算数、中学校数学、高校数学の接続を重視した幾何教育の改善に関する研究、平成16～18年度科研費研究成果報告書、静岡大学学術リポジトリ、pp.34-47

前田隆一(1979) 算数教育論、金子書房

山崎浩二他25名(2019) 幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム開発に関する研究(第3年次)、岩手大学教育学部教育実践研究論文集第7巻、pp.93-98

※ 授業実践及びカリキュラム表のURL

https://drive.google.com/drive/folders/luazUZpPagsyWCrltboSxNvrAaih_wGuw?usp=sharing

(閲覧希望の方はyamazaki.kouji@nihon-u.ac.jpまでご連絡ください)

異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について

(令和2年度経過報告)

附属学校改革専門委員会；(代表) 田代高章*，渡邊奈穂子**，板垣健***，阿部智央***，加藤佳昭****

*教育学部，**教育学部附属幼稚園，***教育学部附属小学校，****教育学部附属中学校

(令和3年3月4日受理)

1. 本研究の位置づけ

本研究は、教育学部の附属学校運営会議の下部組織である附属学校改革専門委員会の所掌する、第三期中期目標中期計画における附属学校改革の三つの課題についての一つ（異校種間接続教育）に関する研究である。

附属学校改革専門委員会においては、以下の中期目標中期計画のもとに研究を推進している。

具体的には、岩手大学第三期中期目標の【16】「地域創生の観点に立ち、地域の教育諸課題を解決することのできる、地域の初等・中等教育機関教員を養成するための実習校としての機能を強化する」と、その下での中期計画の【32】「地域創生を担う初等中等教育機関の教員養成実習校として機能するため、教育学部及び教職大学院と連携・協力して実習カリキュラムを開発し導入する。これにあたっては、小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発や教職大学院における実習カリキュラムの確立等を行う。」、および、

【17】「地域のモデル校としての附属学校の機能を強化し、先導的・実験的取組を通じた教育・研究を進め、地域の教育課題に応える。」と、その下での中期計画【34】「地域のモデル校として、多様な子どもたちを受け入れ、幼稚園、小学校、中学校という異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方や小学校の専科制について調査研究を行う。そのうえで、附属学校の機能を強化するため学級数、入学定員の適正化を図り、教員の適正配置を計画し、実施する。」を実現するための全学的な位置づけのもとでの研究である。

上記の中期目標・中期計画にしたがって、地域課題の解決にも貢献しうる地域のモデル校として

の役割と、地域創生のための附属学校園の機能強化を目指した取り組みを学部と附属校園と共同で進めている。具体的には、①小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発、②小学校の専科制のあり方について、③異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について、の三つの研究テーマに沿って、附属学校改革専門委員会を中心に、具体的な計画の実施に取り組んできた。

本論は、三つのうちの、③異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について、第三期5年目の経過報告の位置づけを有している。

(文責：田代 高章)

2. 本研究の内容

本研究では、校種間接続のため、附属幼稚園と附属小学校、おとび、附属小学校と附属中学校において、それぞれ幼小連携、小中連携教育の取り組みを行ってきた。

(1) 幼小連携の今年度の取り組み状況

幼小連携に関しては、「スタートカリキュラム」の開発という視点を持ちながら、幼児の活動と附属小学校の「生活科」との接続を中心に研究を進めてきた。

令和2年度における具体的な取り組みは以下の通りである。

1) 幼小連携推進会議について

幼小連携推進会議①(2020.4.24)

小学校授業参観(延期)

【参加者】 小学校・・・1年生担任団

幼稚園・・・年長担任団・前年度年長担任団

【当日の経過】15:30～今年度の幼小交流

の方向性について

幼小接続のカリキュラムについて

進学した1年生の子供の引き継ぎ

幼小連携推進会議②(2020. 8. 4)

【参加者】 小学校・・・1年生担任団

幼稚園・・・年長担任団・教務

【当日の経過】 13:30～

スタートカリキュラムについて

接続を意識した互いの実践の内容について

今後の幼小交流活動について

幼小連携推進会議③(2020. 12. 23)

小学校授業参観

【参加者】 小学校・・・1年生担任団

幼稚園・・・年長担任団・教務

【当日の経過】 9:30～12:15

1年生授業参観(つばめ・・・国語、
はと・ひばり・・・道徳)

16:00～

授業を参観しての意見交流

今後の幼小交流について

小学校の生活科の公開授業について

2) 幼小交流活動

幼小交流活動の打ち合わせ(2020. 1.

15)

【参加者】 小学校・・・1年生担任団

幼稚園・・・年長担任団

【当日の経過】

16:30～

幼小交流活動について

LINE 電話による交流活動(2020. 1.

20)

○今後の予定

- ・2月に、幼小交流活動の実践。(それぞれ自分の1年間を振り返りながらカルタを作成。) → その成果の一部が附属小学校公開研「生活科」授業公開にて発表(2月12日)

今後の課題: 幼小連携カリキュラムについて

・「アプローチカリキュラム作成」・・・昨年度3月の連携推進会議で確認し、今年度の実践も挿入して作成していく。

・「スタートカリキュラム作成」・・・今年度8月に連携推進会議で確認し、加筆・修正していく。

※それぞれが連携を意識して作成したカリキュラムを検討し、継続して実施したものを積み重ねていき、今後は、互いをつないでいく幼小連携カリキュラムを作成していく予定。

(文責: 渡邊奈穂子)

(2) 小中連携の今年度の取り組み状況

小中連携教育に関しては、特に、「総合的な学習の時間」に特化して、小中連携教育の在り方を模索してきた。

「総合的な学習の時間」について、附属小学校では、「わかたけタイム」、附属中学校では、「ヒューマン・セミナー」として、これまで各校で独立して教育活動を展開してきたという経緯があった。

本研究では、両者をつなぐことを念頭に、小中の教職員間の交流、児童生徒間での交流活動による連携に取り組んできた。

昨年度からは、特に、「総合的な学習の時間」を中核にしつつ、そこから分岐させて、「外国語教育」「プログラミング教育」を重点テーマとして、研究を進めつつある。

令和2年度における具体的な取り組みは以下の通りである。

1) 6月18日(木) 附属小校内研究会への参加
道徳 平澤傑, 浅倉祥

保健体育 平澤傑, 北法子

2) 8月24日(月) 小中連携に関わる打ち合わせ

【附属中学校】 平澤傑(研究主任), 山蔭理恵・大瀧航・芳門淳一(外国語教育), 加藤佳昭(プログラミング教育), 木村義輝・中村正成・藤村和弘

(総合的な学習の時間担当)

【附属小学校】菅原純也(研究主任),
大森有希子・白間勇輔・
檜木航平・遠藤勇太
(外国語教育),
上田佳穂・堀籠謙友・松舘慧(プ
ログラミング教育),
関戸裕・黄川田健・伊藤陽平(総
合的な学習の時間担当)

打ち合わせ内容

【外国語教育】「小中連携に関わる実践内容の検
討」

① 例年2月に行われている小中交流
で、グループごとに分かれ、中学生
は学校生活を小学生に英語でプレ
ゼン、小学生は中学校生活での夢を
英語で発表

→ 2月の小中連携のねらいが別
にあることも鑑みると、小中交
流とは別日に設定することも
考えられる。その場合、小学生
は、準備した内容を英語で発表
し、中学生は会の進行や質問・
感想を英語で即興で行うなど。

② 中学校英語教員が小学校へ出前授
業をしに行く等

【プログラミング教育】「小中連携に関わる実践
内容の検討」

「スクラッチ」の制作について、小学
5年生と中学1年生が共に課題に取り
組み、作成したプログラムを紹介する。
中学1年生から小学5年生にプログラ
ミングについてアドバイスする時間を
設けたり、相互評価したりするなどが考
えられる。

【総合的な学習の時間】

「各学校における実践交流及び目指す子ども
の姿の構築」

小学校卒業段階で既に習得済みの内容
や、実施済みの活動を、中学校段階でさ

らに深化・発展させる内容であるか(重
複とならず)を吟味する。義務教育9年
間を通した系統的なカリキュラム・マネ
ジメント(特に資質・能力)の系統性を
構築する。

『「地域学習」についての系統的なカリキュラム
開発』

小学校では、学習の場を地域に広げ、
探究の成果を学習発表会という形でプ
レゼンしている。中学校でも昨年度から、
生き方に関わる学習だけではなく、地域
に関わる学習との往還へと移行してい
る。地域学習についても小中の円滑な移
行に繋がるようカリキュラム開発を行
う。

→ 成果を研究紀要の「総合的な学習の
時間」の実践内容としてまとめる。
特にカリキュラム・マネジメントに
ついて触れる。

3) 12月8日(火)～11日(金)附属小学校
「卒業研究発表会」の参観

12月8日(火) 浅倉祥 小原翔太

12月9日(水) 林濤 中村正成

12月11日(金) 藤村和弘 木村義輝
平澤傑

4) 12月22日(火)小中連携に関わる外国語
出前授業

講師 大瀧航(附属中英語科)

5) 小中連携カリキュラム(総合、情報、外国語)
について検討中。

(文責:加藤 佳昭)

3. 成果と課題

(1) 幼小連携について

生活科を中心に据えながら、教職員間の交流、
幼児児童間の交流(授業と活動において相互交流)、
スタートカリキュラムを念頭に置いた連携カリ
キュラムの開発に着手したことが成果である。

校種間接続については三つのレベルが考えられ
る。第1に教員レベルの接続(情報共有・相互参

観・相互乗り入れ授業等)、第2に子どもレベルの接続(交流活動・交流学习等)、第3にカリキュラム(教育課程)レベルの接続である。

第1、第2のレベルは比較的実行しやすいといえるが、一番大きな課題が、第3のカリキュラムレベルの接続である。

幼小連携でも、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を念頭に、育成を目指す資質・能力を中心とする、活動単元での幼小連携カリキュラムの構築も求められる。

今年度も、附属幼稚園と附属小学校の生活科担当教員とで密接な連携を図りながら、幼小連携推進会議で検討が進められている。

研究計画の最終年度である令和3年度に向けて、カリキュラムレベルでの接続を、さらに推進し、一定の成果を提示することが求められる。

(2) 小中連携について

小中接続に関しては、過去4年間で、教員間の交流の充実を図りながら、児童生徒間レベル、カリキュラムレベルで徐々に進展してきている。

総合的な学習の時間を小中連携の中核に据え、両校の教員が、児童・生徒の活動の様子を実際に見ることを通じて、育成を目指す資質・能力のイメージが明確化されてきていることが成果といえる。

特に、小中一貫教育の視点を持ちつつ、昨年度でも指摘された課題である、「わかたけタイム」と「ヒューマン・セミナー」の指導計画の再検討が行われてきていることは大きな成果である。

附属中学校では、附属小学校で中心に取り組んできた「地域課題の解決」という要素を盛り込んだ試行的実践が始まっている。活動内容面もさることながら、育成を目指す資質・能力のレベルで小中接続を考えた方が、取り組みとしては実現しやすい。

今後は、子どもの成長発達の連続性を意識して、体系的に資質・能力をどのように育成していくかについて検討する必要がある。

さらに、「総合的な学習の時間」に加え、昨年度

から焦点化して取り組んでいる「外国語教育」、「プログラミング教育」の計3つの柱による小中一貫の教育活動の実施改善に加え、カリキュラム・マネジメントの視点から、各教科等固有の学習活動との関連、および各教科等の小中連携についても推進を図り、組織的・体系的な学習指導を実現していくことが課題である。

小中一貫教育の取り組みに関しては、附属学校に先んじて、盛岡市、大槌町、住田町など、先行的に取り組んでいる自治体や学校も存在する。来年度は、紫波町でも一部の地域で小中一貫教育が本格化する。

小学校専科制の課題とも連動しつつ、附属学校としても、本研究の最終年度である令和3年度には、公立学校に十分に参考になりうるカリキュラムレベルでの小中一貫のモデルを提示していくことが求められる。

(文責：田代 高章)

小学校専科制の在り方について

(令和2年度経過報告)

附属学校改革専門委員会；(代表) 田代高章*, 阿部智央**

*教育学部, **教育学部附属小学校

(令和3年3月4日受理)

1. 本研究の位置づけ

本研究は、教育学部の附属学校運営会議の下部組織である附属学校改革専門委員会の所掌する、第三期中期目標中期計画における附属学校改革の三つの課題についての一つ(小学校専科制)に関する研究である。

附属学校改革専門委員会においては、以下の中期目標中期計画のもとに研究を推進している。

具体的には、岩手大学第三期中期目標の【16】「地域創生の観点に立ち、地域の教育諸課題を解決することのできる、地域の初等・中等教育機関教員を養成するための実習校としての機能を強化する」と、その下での中期計画の【32】「地域創生を担う初等中等教育機関の教員養成実習校として機能するため、教育学部及び教職大学院と連携・協力して実習カリキュラムを開発し導入する。これにあたっては、小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発や教職大学院における実習カリキュラムの確立等を行う。」、および、

【17】「地域のモデル校としての附属学校の機能を強化し、先導的・実験的取組を通じた教育・研究を進め、地域の教育課題に応える。」と、その下での中期計画【34】「地域のモデル校として、多様な子どもたちを受け入れ、幼稚園、小学校、中学校という異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方や小学校の専科制について調査研究を行う。そのうえで、附属学校の機能を強化するため学級数、入学定員の適正化を図り、教員の適正配置を計画し、実施する。」を実現するための全学的な位置づけのもとでの研究である。

上記の中期目標・中期計画にしたがって、地域課題の解決にも貢献しうる地域のモデル校として

の役割と、地域創生のための附属学校園の機能強化を目指した取り組みを学部と附属校園と共同で進めている。具体的には、①小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発、②小学校の専科制のあり方について、③異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について、の三つの研究テーマに沿って、附属学校改革専門委員会を中心に、具体的な計画の実施に取り組んできた。

本論は、三つのうちの、②小学校専科制に関する研究のうち、第三期5年目の経過報告の位置づけを有している。(文責：田代 高章)

2. 本研究の内容

(1) 取り組みの背景

岩手大学教育学部附属小学校では、担任の教科専門性を生かすため、自分の学級以外のクラスに出向いて授業を行う取り組みを行っている。

これは、専任の教科担当教員を追加配分によって教員定数を増やした配置を行うものではなく、既存の教員定数に変更を加えることなく、現員の中で、ある時間において他学級の特定の教科の指導に教員が出向き、その代わりに当該学級の担任教員が、他学級の特定の教科の指導に入るという形態を取っている。他学級に特に入らなければならない場合は、職員室等にて授業準備や校務等に当たることができることになる。

これは、附属小学校独自の専科制の形態であり、いわゆる「出入り」と呼んでいるこの形態の有効性や課題を明らかにし「附属小学校において教科を特定して専科教員を指定し、その教育的効果と運用上の課題を明らかにし、地域に情報を提供する。」ことを目的に、過去数年にわたる先進校の視

察や教員の意見の取りまとめ、またここ数年の試行を経て内容の改変を繰り返して今年度に至っている。

(2) 今年度の取り組み状況

教科の専門性を生かした「出入り」の体制を維持しながらも、平成30年度に専門性を最大限に生かすことを念頭に、かなり無理をして一部専科制を導入した結果、出張時や欠勤時の補充のやり繰りが困難を極め、また、肝心の担任の学級自体の子どもの指導が疎かになり、学級経営上の課題が見られるという反省があった。そこで、昨年度（令和元年度）より学級経営の充実の観点から、じっくりと子どもと向き合う時間を増やしている。特に、昨年度は、次の3点を意識して出入りの取り組みを進めたが、この点については、今年度も継続的に取り組みを進めている。

- ①学級経営上、学級の安定を優先すること
- ②担任の経験を考慮すること

③生徒指導上の情報交換を考慮すること

具体的には、学級の安定を大切にしたい場合は、できるだけ担任が自分の学級で授業を行うようにした。また、新任者等学校の雰囲気になれることを優先したい場合も、出入りの数を少なく調整した。さらに、生徒指導上の連絡を密にすること、出張等で教員が欠けた時の補充がスムーズに進むよう、学年内での交換授業を増やした。

このように、特に、教員経験年数の少ない教員や、赴任して間もない教員については、他クラスに出る時間を減らして自クラスの経営に集中できる体制をつくっている。また、特に学年内の出入りを中心に実施し、学年長が学年の児童の様子を把握しやすくしている。この点については、今年度（令和2年度）も前年度の取り組みを継続しながら、その成果と課題の検証に努めているところである。

何より、「学校経営の基本は学級経営にある」という視点から、教科の専門性を生かした「出入り」

表1

岩手大学教育学部附属小学校の「令和元；出入り」一覧表

平成31年度 夏休み期間		1・2年の「わは、保育のためのわがたけホール」												上段=Aプログラム 下段=Bプログラム											
時間	月	次					水					木 1時15分					金								
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
1年	ひばり		あ																						
	はと			あ																					
1・2年	ちどり			あ																					
	ふじ		あ																						
2年	ゆり																								
	あき																								
3年	つつじ		あ	あ	あ	あ																			
	つばき																								
3・4年	すずらん		あ	あ	あ	あ																			
	ほし																								
4年	つき																								
	にじ																								
5年	まつ																								
	たけ																								
5・6年	うめ																								
	かつら																								
6年	しらかば																								
	いちじ																								
	かえで																								

の体制を維持しながらも、担任する自分の学級で、子どもたちとじっくり向き合える時間を前年度以上に増やすことにした。

ここ数年、教員の異動によって若い教員が増えていることもあり、教員経験年数の少ない教員や赴任して間もない教員については、他学級に出る時間を減らして自分の担任学級の経営に集中できる体制をつくるのが急務であった。

を行う時数の確保に努めるよう改善を図っている。

また、今年度（令和2）について、「出入り」に関する担当教科と授業時数の状況は、表2の通りである。

なるべく学級担任が授業を担当する時間がある程度確保しつつ、一部の科目を中心に教科専任を担当するなどの工夫を継続的に試みてきた。

（文責：阿部 智央）

学年	組	担任名	担任以外が入る教科										他の学級へ出る教科				担任以外	出る時数	授業時数	空き時数
1年	つばめ	金子裕輔 (國生真奈美)															0.0	0.0	25.0	0.0
		ひばり	小野寺洋平 (小西かんな)															0.0	0.0	25.0
	はと	遠藤真央 (藤原元希)															0.0	0.0	25.0	0.0
1・2年複式	ちどり	市川あゆみ	金田(体育) 3.0	小田(書写) 1.0								理科 3.0					4.0	3.0	26.0	1.0
2年	ふじ	小川晴美	金田(体育) 3.0	井面(算数) 5.0	白石(図工) 2.0							音楽 4.0					10.0	4.0	21.0	6.0
	ゆり	白石円	小川(音楽) 2.0	菅原(体育) 3.0								図工 4.0					5.0	4.0	26.0	1.0
	きく	菅拓也	小川(音楽) 2.0	白石(図工) 2.0	板垣(道徳) 1.0												5.0	0.0	22.0	5.0
3年	つつじ	片島美津子	深田(図工) 1.5														1.5	0.0	27.5	1.5
	つばき	大森有希子	松籠(音楽) 1.5	板垣(道徳) 1.0								英語 2.0					2.5	2.0	28.5	0.5
	ばら	松籠慧	菅原(体育) 3.0	深田(図工) 1.5								音楽 1.5					4.5	1.5	26.0	3.0
3・4年複式	すずらん	小田誠	伊藤陽(音楽) 1.5	市川(理科) 3.0							書写 1.0					4.5	1.0	25.5	3.5	
4年	ほし	上田佳穂	伊藤陽(音楽) 1.5	深田(社会) 2.5								図工 1.5					4.0	1.5	26.5	2.5
	つき	白間勇輔	伊藤陽(音楽) 1.5	上田(図工) 1.5													3.0	0.0	26.0	3.0
	にじ	橋場美和	伊藤陽(音楽) 1.5	井面(算数) 4.5	金田(体育) 3.0												9.0	0.0	20.0	9.0
5年	まつ	堀籠謙友	伊藤陽(音楽) 1.5	大森(英語) 2.0													3.5	0.0	25.5	3.5
	たけ	黄川田健	伊藤陽(音楽) 1.5	阿部(社会) 3.0	伊藤雅(家庭) 1.5							理科 3.0					6.0	3.0	26.0	3.0
	うめ	檜木航平	伊藤陽(音楽) 1.5	井面(理科) 3.0													4.5	0.0	24.5	4.5
5・6年複式	かつら	伊藤雅子	伊藤陽(音楽) 1.5	黄川田(理科) 3.0	阿部(社会) 3.0							家庭 3.0					7.5	3.0	24.5	4.5
6年	しらかば	関戸裕	伊藤陽(音楽) 1.5	井面(理科) 3.0													4.5	0.0	24.5	4.5
	いちよう	遠藤勇太	伊藤陽(音楽) 1.5	伊藤雅(家庭) 1.5	谷藤(道徳) 1.0												4.0	0.0	25.0	4.0
	かえで	谷藤光明	伊藤陽(音楽) 1.5	深田(社会) 3.0								道徳 1.0					4.5	1.0	25.5	3.5
専科		伊藤陽平	すずらん、ほし、つき、にじ、まつ、たけ、うめ、かつら、しらかば、いちよう、かえで(音楽1.5×11)										音楽 16.5					16.5	16.5	
		井面聖太	ふじ(算数5)、にじ(算数4.5)、しらかば、うめ(理科3×2)										算数 9.5	理科 6.0				15.5	15.5	
		深田真弓	ほし(社会2.5)、かえで(社会3)、つつじ、ばら(図工1.5×2)										社会 5.5	図工 3.0				8.5	8.5	
		金田麟太郎	ちどり、ふじ、にじ(体育3×3)										体育 9.0					9.0	9.0	
担任外		板垣健	きく、つばき(道徳1×2)										道徳 2.0					2.0	2.0	
		阿部智央	まつ、かつら(社会3×2)										社会 6.0					6.0	6.0	
		菅原純也	ゆり、ばら(体育3×2)										体育 6.0					6.0	6.0	

また、2学年のように、学年内の出入りを中心に実施し、学年長が学年の児童の様子を把握しやすくしてきた。

実施の重点教科は、昨年度同様に、①音楽、②体育、③社会、④理科、⑤家庭である。

ちなみに昨年：令和元年度の「出入り」の状況については、表1の通りである。

一昨年（平成30年）度は、担任外が入る授業時数合計時間は、週当たり137.5時間であったが、昨年（令和元年）度は、同時間が、週当たり79.0時間と、大幅に時数を減らして担任が授業

3. 成果と課題

昨年度から今年度も、特に、学年経営・学級経営の安定と充実、学級担任としての子どもと関わる時間の十分な確保というねらいのもと、2学年内において、自分の専門教科に限らない教科を担当することとしている。

1組（学年長）、2組（学年教務）の先生が他学級に入ることによって、学年児童の様子を把握し合い、子どもの情報を幅広い視野で、担任はもとより、

教員相互で共有できること、学年行事を円滑に実施すること、学年内の生徒指導を担当全員で対応していくことなどに、大きな成果を得た。

他学級の教科を受け持つことで、学年という広い視野を持ち、学年経営に力を注ぐことができるという成果も得られた。

専科制という教科の専門性を生かした効果的な授業という視点が強くなりがちだが、小学校の場合、学級経営や学年経営の安定と充実の観点からの成果も得られるという点を意識することも必要と思われる。

教員間の経験年数や勤務年数等に応じた、臨機応変で過度の負担を伴わない専科性のあり方が求められる。

学習評価に関わっても、学級担任と教科担任とで誰がどのように評価を行うかについては、最終的には学級担任が責任を負うとはいえ、評価・評定に関して授業担当教員と学級担任とで相互の調整も含めて、未だ検討課題でもある。

また、地域のモデル校としての専科制という場合、附属小学校が取り組むような、教員定数上の増減がない「出入り」という独自の形態が、果たして公立学校でのモデルになり得るのかが課題となる。特に、令和3年1月26日の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～においては、新型コロナ禍の中での、新たな学校教育の役割を踏まえた提言がなされている。その中では、義務教育の9年間を一貫した教育のあり方の見直しをあらためて求めており、教育活動の充実や教員の負担軽減に資するという観点から、小学校高学年における、算数・理科・外国語を中心とする教科担任制の導入が提言されている。これについて同答申では、制度的な整備も含めて令和4年度からの導入実施を目途としている。

これらの動きと、本研究で取り組んでいる「出入り」の一部専科制の導入とを、いかに調整できるのかも課題である。

これらの種々の課題に対して、第三期中期目標

中期計画で最終年度にあたる令和3年度において、どこまで対応できるか、公立小学校における、専科制の要望と実施形態における導入可能性、本研究におけるメリット・デメリットを検証しながら次年度研究につなげていきたい。

(文責：田代 高章)

小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発 (令和2年度経過報告)

附属学校改革専門委員会；(代表) 田代高章*, 板垣健**, 菅野亨***, 川口明子*

*教育学部, **教育学部附属小学校, ***教育学研究科

(令和3年3月4日受理)

1. 本研究の位置づけ

本研究は、教育学部の附属学校運営会議の下部組織である附属学校改革専門委員会の所掌する、第三期中期目標中期計画における附属学校改革の三つの課題についての一つ(小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発)に関する研究である。

附属学校改革専門委員会においては、以下の中期目標中期計画のもとに研究を推進している。

具体的には、岩手大学第三期中期目標の【16】「地域創生の観点に立ち、地域の教育諸課題を解決することのできる、地域の初等・中等教育機関教員を養成するための実習校としての機能を強化する」と、その下での中期計画の【32】「地域創生を担う初等中等教育機関の教員養成実習校として機能するため、教育学部及び教職大学院と連携・協力して実習カリキュラムを開発し導入する。これにあたっては、小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発や教職大学院における実習カリキュラムの確立等を行う。」、および、

【17】「地域のモデル校としての附属学校の機能を強化し、先導的・実験的取組を通じた教育・研究を進め、地域の教育課題に応える。」と、その下での中期計画【34】「地域のモデル校として、多様な子どもたちを受け入れ、幼稚園、小学校、中学校という異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方や小学校の専科制について調査研究を行う。そのうえで、附属学校の機能を強化するため学級数、入学定員の適正化を図り、教員の適正配置を計画し、実施する。」を実現するための全学的な位置づけのもとでの研究である。

上記の中期目標・中期計画にしたがって、地域

課題の解決にも貢献しうる地域のモデル校としての役割と、地域創生のための附属学校園の機能強化を目指した取り組みを学部と附属校園と共同で進めている。具体的には、①小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発、②小学校の専科制のあり方について、③異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について、の三つの研究テーマに沿って、附属学校改革専門委員会を中心に、具体的な計画の実施に取り組んできた。

本論は、三つのうちの、①小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発について、第三期5年目の経過報告の位置づけを有している。

特に本研究では、令和2年度の年度計画「令和元年度に一部改善を図りつつ導入した小規模校の学級運営に係る教育実習カリキュラムについて、学生や担当教員へのアンケート調査を実施し、そこから教育課程上の位置づけ、受講生数等についての教育的効果を検証し、その結果を踏まえて更なる改善に着手する。」の実現を念頭に研究に取り組んできた。

本論は、その実施状況と、成果と課題をまとめるものである。(文責：田代 高章)

2. 本研究の内容

(1) 研究の背景

本研究では、岩手県の学校現場の特色である、小規模・複式教育に関する学生・院生への効果的な教育実習カリキュラムのあり方についての研究である。

昨年度までの研究成果をもとに、これまで、三つの課題を中心に令和2年度も取り組んできた。

第1が、学部1年生における観察実習における

複式授業の参観についてである。

第2は、学部4年生を主対象として開講される「地域教育実習」における小規模校参観、複式授業の参観と研究協議である。

第3は、学部3年生の主免教育実習中における、附属小の複式学級の授業参観を、他の実習2校(仁王小、緑が丘小)の実習生に授業研究させる交流実習の可能性の検討である。

令和2年度は、新型コロナ禍により、教育実習そのものの実施が危ぶまれるという事態でもあり、本研究の進捗にとっては大きな障壁となった。

その中でも、観察実習、地域教育実習について、形態は変われども、何とか無事に実施できたことは誠に幸いであった言うべきであろう。附属小学校はもとより、ご協力いただいた外部の関係教育委員会や各学校にはあらためて感謝申し上げたい。

そのような特別な状況下での令和2年度における具体的な取り組みは以下の通りである。

(2) 今年度の取り組み状況

1) 観察実習

ア 実施状況

(小主免) 日時：令和2年10月20日(火)又は21日(水)*いずれか1日の午前

場所：附属小学校

参加者数：118名(1年生)

(中主免) 日時：令和2年11月10日(火)

イ 成果

- ・本年度は担任が行う複式授業を参観させたが、参観する学生にとって、指導に慣れている担任の授業の方が教育実習生の授業より複式指導のポイントが分かり易いと感じた。
- ・略案でよいので、参観者に複式の学習指導案を配付したい。貴重な資料にもなる。

2) 地域教育実習

ア 実施状況

- ・日時：令和2年9月23日(水)～24日(木)
*1泊2日

・場所：岩手郡葛巻町

五日市小学校、葛巻中学校、葛巻公営塾、山村留学生寄宿舎

・参加者数：17名(教育学部4年生16名、教職大学院2年生1名)

イ 成果

- ・2泊3日を1泊2日に短縮して実施したが、山村留学生と交流したり、大学での学修を1日増やして充実させたりして内容を工夫することで目的を果たすことができた。
- ・主免実習の実施校とは異なる小規模校での教育実習体験を通して、小規模校の特性や地域教育への知見を広げることができた。
- ・小規模校の特色ある教育への関心を膨らませると共に、教員の仕事に対する意欲を大きく高めることができた。
- ・事後アンケートを実施して学生達の考えを把握することができた。改善のための資料として活用したい。

ウ アンケートの現時点での回答傾向

学生からの主な声は下記の通り。(回答17名、回収率100%)(※詳細は別紙参照)

- ① 適切な実施時期・・・9月下旬(59%)
- ② 葛巻町での地域教育実習・・・とても満足(100%)
- ③ 複数市町村での実施がよい・・・そう思う(53%)、思わない(47%)
- ④ 葛巻町以外の適地・・・沿岸部の学校(6名→35%)
- ⑤ 適切な日程・・・2泊3日(65%)、1泊2日(29%)
- ⑥ 参加対象学年・・・4年生(53%)、3年生(29%)、3～4年生(18%)

3) 今年度の予定

地域教育実習一次年度の取組内容である「見直しを図ったカリキュラムの確立」に向けての下準備を進めること。

*以下に、地域教育実習の受け入れ学校に対するアンケート結果を、参考までに添付する。

岩手大学教育学部「地域教育実習アンケート」【実習校】

令和2年9月の葛巻町での地域教育実習終了後、11月に五日市小学校と葛巻中学校にアンケートを実施し、両校から得られた回答は下記の通りである。

1 本年度は、新型コロナウイルスへの対応のために日程を2泊3日から1泊2日に短縮し、実習校の細やかなご配慮の中で三密を避ける工夫をしながら実施しました。地域教育実習の日程や内容について、お気付きのことがありましたらお聞かせください。

- ・子どもたちと一緒に給食をとることができなかったなど、申し訳ない面もあったが、学生たちが熱心に実習に臨む姿を見て感心した。本来であれば、もう少し子どもたちと接する時間をとらせたかったが、新型コロナウイルス感染症対策を考えるとベストな実習だったのではないかと考えている。
- ・1泊2日の日程でよい。感染症対策に十分に配慮し、小学校、中学校それぞれで同じ学生が2日間実習することで、生徒との触れ合う時間が確保でき、学生と生徒の良い関係が築かれると思う。
- ・前日の職員会議、次の日の町駅伝と続いて慌ただしかった。もう少し余裕のある日の方がよい。
- ・当日の指導案等の確認を1週間前あたりまでに行えれば、いろいろなアドバイスができるのではないかと考えた。
- ・新型コロナウイルス感染症対策に配慮しながら教育実習(1日開催)を行ったが、教職員の中には、他県や他地区からの学生を受け入れることに抵抗がある者もいた。

2 地域教育実習は、本学の学生にとって小規模校の教育への視野を広げる貴重な機会であり、参加した学生の評価や満足度は大変高くなっています。貴校の児童生徒や先生方にとってどのような成果が得られたとお考えですか。お聞かせください。

- ・年齢の近い学生たちと触れ合うこと、授業していただけることは、子どもたちにとって貴重な体験である。意欲的に授業に取り組んでいたし、学生たちの創意工夫を感じた。本実習を終え、自信をもって授業をしていると感じた。新鮮な気持ちで学生たちの授業を見たり、自分たちに足りないヒントを得たりと、教員にとっても貴重な機会になった。
- ・本校の生徒にとっては、学生が授業をすることで普段の授業とは違う新しい学びができたと思う。お兄さんお姉さん的な存在の学生から学ぶことはたくさんあり、あこがれを抱く生徒もいると思う。
- ・年齢の近い学生であるため、親近感を持ってし、良い刺激を受けた生徒が多かったと思う。授業以外で生徒と触れ合う機会を設定することができなかったことは残念だった。
- ・若く熱意あふれる実習生の授業が生徒の表情を明るくするものだった。
- ・授業を受ける生徒は単元の流れとしての一授業ととらえるので、打ち合わせをもう少し前に行ったり、夏休みの1日を固定して先生方と学生が直接打合せをしたりするなどして、学生のやりたいことではなく教科として単元の中の一授業として授業をする方がよいと思う。

3 本実習は、例年学生の夏季休業期間である9月下旬に実施していますが、実施時期はいつ頃が適切だとお考えですか。お聞かせください。

- ・受け入れる学校としては9月下旬で大丈夫だと思うが、学生たちとの授業の打合せ等を考えると、学生が休みでない時の方がよいと思う。
- ・受け入れ側の学校としては、岩手地区新人大会、葛巻秋祭りが終わった週で9月下旬頃がよいと思う。例年であれば、秋祭りに参加する生徒が多くいるため、秋祭りが終わってからの方がよいと思う。
- ・学生にとって負担の少ない時期がよい。採用試験や副実習等に重ならない頃がよい。

4 実習の日程は、小学校1日、中学校1日、計2日間の内容でしたが、日程が慌ただしく児童生徒や先生方と話す時間が十分にとれない、いきなりの飛込授業は学生の不安が大きい等の課題があることから、次年度は小中コース別とし、1校で2日間(1日目は講話、授業参観、授業準備、2日目は授業参観、授業実習)とする案も考えております。ご意見をお聞かせください。

・学生や子どもたちのことを考えると小中コース別の2日間が望ましいのではないかと思います。今年度は、この時期は何も行事等がなかったので、2日間でも対応できた。日程的に厳しい学校があるかもしれないが、本校を基準に考えれば可能だと思ふ。

・1校で2日間という案もよいと思ふ。生徒と触れ合う時間を確保できるとより教育実習に深みが増すと思われる。しかし、新型コロナウイルス感染症対策に配慮すると、他県や他地区から訪問する学生と接触することは、普段以上に感染リスクを伴うため、学生と生徒が触れ合う機会を増やすことは難しいと思ふ。

・ゆとりある日程は大切。交流できる時間がしっかりととれると良い。

・慣れるのに時間のかかる生徒たちなので、2日間だと会話が進んだり、コミュニケーションが取れたりすると思ふ。

・1日に学生の授業が2時間、3時間あると、子どもたちの方も学力定着等の面や知らない人との授業で不安を感じるのではないかと。

5 本実習をより良いものにするために、改善点や要望等、お気づきのことがありましたらお聞かせください。

・準備の関係もあるので、授業に必要な機器関係等があったらできるだけ早い対応をお願いしたい。

・地域教育実習は子どもたちにも教師にもいい刺激である。単独の教育実習は関係のある学年が中心になるため、関わる子どもが限定され、実習しているという感じがしない時もある。今回は多くの学生が来校し、どの子どもとも触れあう機会があつてよかったと思ふ。たくさん学生の授業を見ることはとても新鮮に感じる。今後もこういう実習が続けばよい。

・授業やその後の研究会の進行・協議内容がしっかりと組み立てられており、素晴らしいと感じた。

・地域教育実習を行うにあたり、菅野先生とメールを通して打ち合わせをすることができ、大変感謝している。教育実習期間には、教職員が日本、岩手の宝である若手教員を育成するという意識をもって教育活動を行えるよう管理職として働きかけていきたい。

(文責：菅野 亨)

3. 成果と課題

(1) 観察実習について

今年度の観察実習について、1年生のモデルとなり得るように、附属小学校の教員による示範授業を観察する形を取ったが、主免実習生の授業観察よりは、1年生にとっては、学習効果が大きかった点が成果である。

一方で、従来のように、1年生に2年後の自分たちの姿を思い描きながら、当事者意識をもって先輩の実習授業を観察することで得られる成果もある。また、今年度は、新型コロナ禍もあり、示範授業の観察だけならば3年生の教育実習期間中に観察実習を行う必要は無いことから、主免実習とは別日程での実施となった。今後、観察実習の意義をどのように考える必要があるのかの検討も必要になってくる。

(2) 地域教育実習について

概ね、参加学生にとっても、受け入れ先の実習校、教育委員会にとっても、小規模・複式実習としての地域教育実習は、地域の現実を知るためにも、また、複式授業のあり方について実際に取り組み、検討することで得られた成果は大きいことがアンケート結果からも伺える。

距離や負担からは葛巻地域への訪問は満足度が高く、今年度は1泊2日であったが、内容が盛りだくさんであり、従来の2泊3日が希望とのアンケート結果も踏まえ、今年度の内容を踏襲して来年度の実施について企画することになる。

(3) 主免実習における交流実習

新型コロナ禍で、今年度は無理との結論に至った。来年度も継続的に検討していく。

(文責：田代 高章)

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究（16）

— 学校等に対する巡回訪問による連携の実施体制 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・中村宗宏・三浦隆・藤谷憲司・
小野章江・川村真紀・菅原純也・橋場美和・芳門淳一・高橋走・佐々木弥生・齋藤絵美・北村かおり*

*附属学校特別支援教育連携専門委員会

（令和3年3月4日受理）

1. はじめに

通常学級^{注1)}における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教員の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。ここでは、教員の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と記す）では、これを「連携スキル」と称し、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。このために本委員会は、教員がそもそも發揮している「連携スキル」を特定すべく、附属校園及び公立または私立の研究協力校園（以下、連携校園と記す）において探索した。その上で、研修内容の考案においては、連携スキルが必然的に含まれる「一連の目的的な連携の営み」それ自体を研修内容として設定することが現実的かつ有用であると考えた¹⁾。

さて、本稿では、上記した連携校園における探索の過程及び結果として見出された連携の実施体制について報告する。なお、文中においては、関係する個人や学校名等の匿名性を担保するため、複数の事例を混成するなどし、報告の主旨に影響しない範囲で記述の一部を改編した。

2. 連携校園における探索の実績

本委員会が実施した連携校園における探索の具

体的な方法は、本委員会委員である大学教員らによる巡回訪問であり、特別支援教育を効果的に実践することを目指した実際的な連携によるアクションリサーチであった。

連携校園の内訳は、5幼稚園・保育所（附属幼稚園1園を含む）、6小学校（附属小学校1校を含む）、2中学校（附属中学校1校を含む）、3高等学校である。平成29年度から令和2年度まで（平成28年は試行期間として除外）に実施した巡回訪問の回数を表1に示した。これによると、これまでに実施した巡回訪問の回数は、全222回であり、幼稚園・保育所では77回（内、附属幼稚園は49回）、小学校では66回（内、附属小学校は52回）、中学校では50回（内、附属中学校は36回）、高等学校では23回（そもそも附属学校はない）であった。

表1 巡回訪問の実績（のべ回数）

年度	対象			
	幼稚園・保育園	小学校	中学校	高等学校
平成29	21(13)	27(20)	15(8)	5(-)
平成30	18(11)	12(12)	14(7)	10(-)
令和元	24(14)	10(10)	10(10)	8(-)
令和2	14(11)	17(10)	11(11)	0(-)
計	77(49)	66(52)	50(36)	23(-)

（ ）は附属校園の回数。 令和2年12月現在の実績。

注1) 本稿を含む一連の研究の標題及び本文では慣例として「通常の学級」を「通常学級」と表記している。そもそも「通常学級」は公用語ではなく、特別支援学級との対比から「通常の学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

3. 連携校園における連携の実施体制

(1) A幼稚園の実施体制

A幼稚園に対して、月一回（5～12月）定例で

の巡回訪問を実施した。訪問者は、本委員会委員の大学教員1名と、附属特別支援学校教員で特別支援教育コーディネーターの1名であった。なお、教育の一環として特別支援教育を学ぶ大学院生が同行し、OJT (On-the-Job Training) 並びに補助業務に従事した。巡回訪問日における実施内容について表2に示した。

本委員会とA幼稚園の連携においては、「幼稚園教員が対象幼児にどのようにかかわればよいか」を見出すことが主訴とされた。これに資するべく、訪問者は、事前の打ち合わせで、対象児の近況並びに参観時の観点を確認した。ここでは、毎回対象幼児の担任教員から「育ちの記録」と称するA4版1枚の情報提供書²⁾が作成され提示された(図1)。この後、訪問者は保育を参観し、事後の打ち合わせにて、観察事項を報告し、主訴に応えるべく、対象幼児の様子をいかに理解するか、という解釈の視点の提供、支援方法の具体的なアイデアなどの提案を行った。

以上の内容が連携における基本的な事項であったが、A幼稚園では、連携の充実策として、以下の内容を独自に企画し取り組んだ。

第一に、「特別支援に関する連絡会」の特設とその実施である。そもそも、巡回訪問日における事後の打ち合わせにおいては、副園長が訪問者に対応した。したがって、訪問者の報告内容等は、担任教員に対して副園長を介して個別に伝達されていた。しかし、担任教員からは、直接的で双方向的な情報交換の要望がなされたことから、年に数回、巡回訪問日とは別日の、幼児の降園後の時間帯に、「特別支援連絡会」と称する情報交換会が企画された。ここでは、巡回訪問する大学教員と附属特別支援学校教員に加え、随時あるいは単発的に訪問し参観する本委員会委員の大学教員も加えられ、情報交換における内容の充実が図られた。

第二に、対象幼児の保護者に対する個別相談対応である。幼児の発達及び適応において悩みを有する保護者数名を対象として、巡回相談の大学教員が対応した。ここでは、保護者の情緒的な支援を前提としつつ、幼児の発達及び適応促進のために、幼稚園

と家庭それぞれの対応の具体などが検討された。このことは、そもそも保護者自身の意向あるいは幼稚園からの勧めへの同意を前提として実施され、ここでは、大学教員を介した保護者と幼稚園の実質的な連携が促進された。

第三に、幼小接続に資する三者連携である。これは、年長対象幼児について、卒園直前の2～3月に巡回訪問の機会が特設された。ここでは、定例の巡回訪問担当者に加えて、小学校の特別支援教育コーディネーターが保育参観し、幼児の降園後の時間帯に、年長対象幼児の担任教員を交えての情報交換がなされた。また、この年長対象幼児が4月に小学校に入学したのちには、幼稚園教員が、小学校の授業参観をすることがなされた。

表2 A幼稚園における巡回訪問日における実施内容

時刻	実施内容	A幼稚園対応者
8:40	事前打ち合わせ	特別支援教育コーディネーター
9:00	保育参観	(各教員)
11:30	事後打ち合わせ	副園長
12:30	終了	—

育ちの記録 【訪問日: 2007年10月14日】

○子どもの名前(イニシャルで: O, O): (男)、(年齢: 5歳7ヶ月) (●●組)

1. 主訴(園長から見て気になることや相談したいことについて、できれば箇条書きで記入ください)

(1) 最近、気になることや保育場の様子について
 ・友達のかかり方
 ・みんなで活動の中で、周りが嫌がることをしたり、自分が入れないと思うとその場から少し離れたりする。

(2) 相談したい点
 ・本児がどおしてこのような行動をするのかを知り、かかり方を知りたい。

2. 最近の様子や、前回の訪問支援(月日)後の経過、変化など

(1) 生活面
 ・特になし

(2) 行動面: 遊び面
 ・友達を追いかけたり髪を触ったり、友達が遊んでいる場に入って妨害するなどをして嫌がられることが多い。

(3) ことばの面
 ・教員の説明に対して「なんで?」「どうして?」と話し、話題をはぐらかそうとし、あまり聞く姿勢を見せない。

(4) 他児、先生との関係
 ・友達(教員)に対して「○○組の時から、いじわるなんだよ」と訴えることがある。
 ・子ども集団の中で自分のイメージが広がって、ペアやグループでの活動では嫌がられることがある。
 ・教員には、登園すると背中を抱きついたり、家での生活について話したりする。

(5) その他
 ・特になし

図1 「育ちの記録」の記入例

(2) B小学校の実施体制

B小学校に対して、月一回（5～12月）定例での巡回訪問を実施した。訪問者は、本委員会委員の大学教員1名と、附属特別支援学校教員1名であった。なお、教育の一環として特別支援教育を学ぶ大学院生が同行し、OJT並びに補助業務に従事した。巡回訪問日における実施内容について表3に示した。

本委員会とB小学校の連携においては、「小学校教員が対象児童への対応や、対象児童を含めた学級における授業づくりや学級経営をどのようにすればよいか」を見出すことが主訴とされた。これに資するべく、訪問者は、事前の打ち合わせで、対象児童の近況並びに参観時の観点を確認した。

この後、訪問者は授業を参観し、事後の打ち合わせにて、観察事項を報告し、主訴に応えるべく、対象児童の様子をいかに理解するか、という解釈の視点の提供、支援方法の具体的なアイデアなどの提案を行った。

以上の内容が連携における基本的な事項であったが、B小学校は、連携の充実策として、以下の内容を独自に企画し取り組んだ。

第一に、職員研修会の実施である。そもそも、巡回訪問日における事前及び事後の打ち合わせにおいては、特別支援教育コーディネーターを兼ねる教員が訪問者に対応した。したがって、訪問者の報告内容等は、特別支援教育コーディネーターを介して職員会議にて報告されたり、学年長や学級担任に対して個別に伝達されたりしていた。しかし、B小学校においては、学校としての基本的な対応方針や方策を求め、年一回の特別支援教育に関する研修会が企画され、訪問者が講師として招聘された。ここでは、定期巡回訪問時の報告内容等を知見として整理し伝達された。また、本委員会委員の他の大学教員による講話なども加えられた。具体的な内容として以下があった。すなわち、①児童理解に資する観心の整理や提案として、認知特性の理解に資する講話、②アセスメントのツールの紹介と活用演習、③ユニバーサルデザイン授業の実施に資する観心や具体的方法論であった。これには、岩手大学教育学部

附属小学校と附属中学校と教育学部特別支援教育科による実践研究として取り組まれた文部科学省委託事業「2019年度発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業」³⁾で得られた知見等が活用された。

第二に、対象児童の保護者に対する個別相談対応である。学業不振や不適応行動など児童の発達及び適応において悩みを有する保護者数名を対象として、巡回相談の大学教員が対応した。ここでは、保護者の情緒的な支援を前提としつつ、児童の発達及び適応促進のために、小学校と家庭それぞれの対応の具体などが検討された。このことは、そもそも保護者自身の意向あるいは小学校からの勧めへの同意を前提として実施され、ここでは、大学教員を介した保護者と小学校の実質的な連携が促進された。

第三に、対象児童のアセスメントや個別指導である。これは、そもそも保護者自身の意向あるいは小学校からの勧めへの同意を前提として実施され、認知特性の把握とそれに基づく対応方針についてのレポートが提供された。あわせて、それに基づく個別指導学習の機会として、大学の研究事業への参加などが紹介された。

表3 B小学校における巡回訪問日における実施内容

時刻	実施内容	B小学校対応者
8:40	事前打ち合わせ	特別支援教育コーディネーター
9:00	授業参観	(各教員)
12:20	事後打ち合わせ	特別支援教育コーディネーター
13:00	終了	—

(3) C中学校の実施体制

C中学校に対して、月一回（5～12月）定例での巡回訪問を実施した。訪問者は、本委員会委員である大学教員1名であった。なお、教育の一環として特別支援教育を学ぶ大学院生が同行し、OJT並びに補助業務に従事した。巡回訪問日における実施内容について表4に示した。

本委員会とC中学校の連携においては、「中学校教員が対象生徒への対応や、対象生徒を含めた学級

における授業づくりや学級経営をどのようにすればよいか」を見出すことが主訴とされた。これに資するべく、訪問者は、事前の打ち合わせで、対象生徒の近況並びに参観時の観点を確認した。

この後、訪問者は授業を参観し、事後の打ち合わせにて、観察事項を報告し、主訴に応えるべく、対象生徒の様子をいかに理解するか、という解釈の視点の提供、支援方法の具体的なアイデアなどの提案を行った。

以上の内容が連携における基本的な事項であったが、C中学校は、連携の充実策として、以下の内容を独自に企画し取り組んだ。

第一に、対象生徒の学級担任との面談である。これは、対象生徒に対する学級経営上の対応や行事や学校生活における日常的な対応、授業中の対応、進路指導における対応、保護者や外部機関との連携にかかる打ち合わせなどが含まれた。なお、進路指導にかかわる内容として、対象生徒自身の自己理解に基づく進路選択をいかに支援するかということや、高校入試における合理的配慮の要望事項の整理や要望にかかわる内容の検討などが含まれた。

第二に、対象生徒の保護者に対する個別相談対応である。学業不振や不適応行動など生徒の発達及び適応において悩みを有する保護者数名を対象として、巡回相談の大学教員が対応した。ここでは、保護者の情緒的な支援を前提としつつ、生徒の発達及び適応促進のために、中学校と家庭それぞれの対応の具体などが検討された。このことは、そもそも保護者自身の意向あるいは中学校からの勧めへの同意を前提として実施され、ここでは、大学教員を介した保護者と中学校の実質的な連携が促進された。

第三に、対象生徒のアセスメントや個別指導である。これは、そもそも保護者自身の意向あるいは中学校からの勧めへの同意を前提として実施された。例えば、医療機関等で実施済みの心理検査等の結果が保護者から学校に提供されている場合、そこから解釈できる対象生徒の認知特性について、学習及び生活場面での行動への影響や、教員の支援方法の適合などについて、訪問者が参観によって把握した。その上で、対象生徒の認知特性に応じた支援の実現

のためのレポートを作成し提供された。また、これに基づく、個別指導学習の機会として、大学の研究事業への参加などが紹介された。

第四に、外部機関との連携における側面的支援である。医療機関との連携を要する支援事例について、学級担任と養護教諭ならびに主治医とのミーティングに、訪問者である大学教員が同行した。これによって、対象生徒の行動の背景理解を促進し、学校での具体的な対応内容を検討した。この内容は個別の指導計画の形式をもって明示化し、学級担任と養護教諭による対応内容を定期的に把握し、その経過を追跡した。

表4 C中学校における巡回訪問日における実施内容

時刻	実施内容	C中学校対応者
8:40	事前打ち合わせ	特別支援教育コーディネーター
9:00	授業参観 担任との面談	(各教員)
12:20	事後打ち合わせ	特別支援教育コーディネーター
13:00	終了	—

(4) D高等学校の実施体制

D高等学校に対して、三カ月に一回、定例での巡回訪問を実施した。訪問者は、本委員会委員の大学教員1名であった。なお、教育の一環として特別支援教育を学ぶ大学院生が同行し、OJT並びに補助業務に従事した。巡回訪問日における実施内容について表5に示した。

本委員会とD高等学校の連携においては、「支援員が対象生徒への対応や、対象生徒を含めた学級における授業の補助をどのようにすればよいか」「高等学校教員が対象生徒への対応や、対象生徒を含めた学級における授業づくりや学級経営をどのようにすればよいか」「対象生徒固有の課題（例えば進路指導）への対応をどのようにすればよいか」を見出すことが主訴とされた。これに資するべく、訪問者は、事前の打ち合わせで、対象生徒の近況並びに参観時の観点を確認した。

この後、訪問者は授業を参観し、事後の打ち合わ

せにて、観察事項を報告し、主訴に応えるべく、対象生徒の様子をいかに理解するか、という解釈の視点の提供、支援方法の具体的なアイデアなどの提案を行った。

以上の内容が連携における基本的な事項であったが、D高等学校は、連携の充実策として、以下の内容を独自に企画し取り組んだ。

第一に、授業研究会である。「高等学校教員が対象生徒への対応や、対象生徒を含めた学級における授業づくりをどのようにすればよいか」に資する方法論に関する共同検討の場として設定した。これによって、D高等学校の教員同士の情報及び意見交流が活性化された。

第二に、授業評価である。D高等学校では、全校生徒に対して学校生活への適応を促進し、学校不適応を未然防止すべく、独自内容を構成したソーシャルスキルトレーニングを開発し実施している。この主担当である、D高等学校の特別支援教育コーディネーターは、この取り組みについて評価し、これに基づき、この定着・発展を目指していた。そこで、訪問者は、生徒及び教員を対象とした満足度調査の実施方法についてのノウハウを提供し、質問項目の検討及び分析結果について共同で考察した。その上で、この結果は、特別支援教育コーディネーターによって職員会議にて報告された。

第三に、既存のアセスメント情報の活用である。そもそも、D高等学校では、1学年生徒全員に対して、職業適性検査と職業レディネステストが実施されていた。これらの結果は、LHRや三者面談において、生徒や保護者に伝達され、表面的な活用に留まっているとの状況があったという。そこで、職業適性検査における結果から、1学年全生徒について個別の認知特性を解釈した。ここでは、分析作業シート兼プロフィールの様式が用いられた(図3)^{注2)}。これは、認知的な能力を測る下位検査ごとの評価点を入力し、折れ線グラフを作成するものである。これによって、対象生徒の認知特性が図示される。これを踏まえ、日常の行動観察事項を対照させて、支援内容及び方法を検討し、個別の指導計画として書き出した。この作業においては、訪問者が集計およ

表5 D高等学校における巡回訪問日における実施内容

時刻	実施内容	D高等学校園対応者
8:40	事前打ち合わせ	特別支援教育コーディネーター
9:00	授業参観	(各教員)
13:00	中間打ち合わせ	特別支援教育コーディネーター
13:00	授業参観	(各教員)
15:00	授業研究会準備	特別支援教育コーディネーター
16:00	授業研究会	特別支援教育コーディネーター
17:00	事後打ち合わせ 終了	—

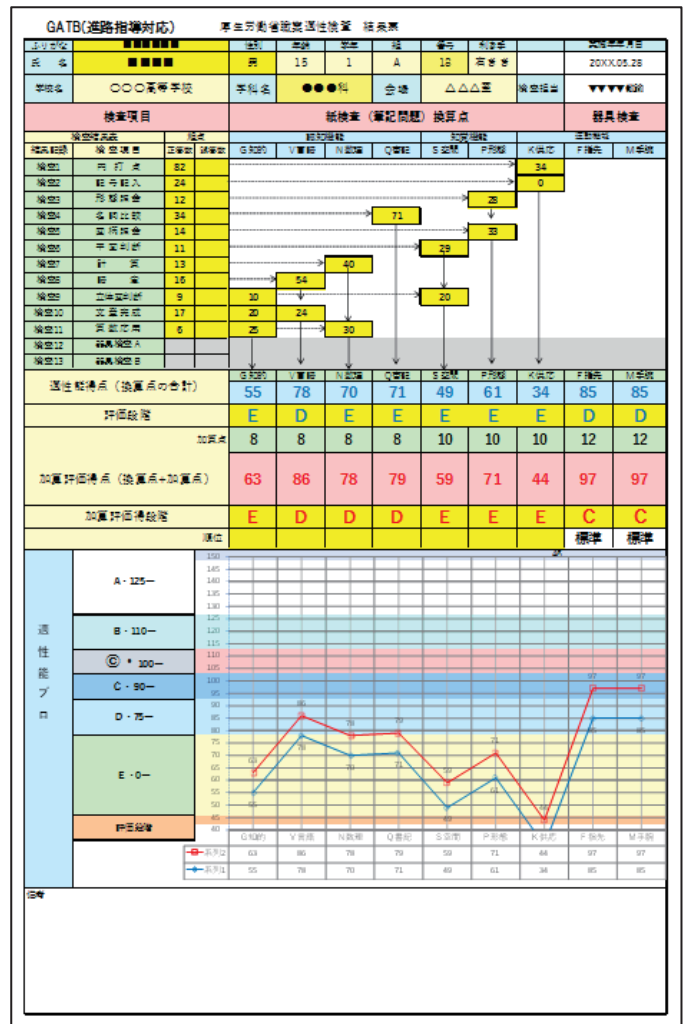


図3 職業適性検査の分析作業シート兼プロフィール

注2) 職業適性検査は、岩手県南広域振興局の支援によって実施された。その上で、ここで用いられた「職業適性検査の分析作業シート兼プロフィール」は、岩手県南広域振興局 就業支援員 及川正行氏(公認キャリアコンサルタント)が独自に作成したものであり、これがD高等学校に提供された。

び分析作業の補助をするとともに、認知特性の解釈ならびに個別の指導計画の内容の検討に従事した。

4. まとめ

本稿で報告した連携の実施体制では、巡回相談として共通する実施形態を基盤としつつ、各連携校園が主体となり、自らの実情と必要性に基づいた独自の取り組みが開発された。このような連携校園が自らの主体性を確立し発揮した取り組みは、まさしく「学校組織のエンパワメント」⁴⁾の事例として理解されよう。

また、ここでは、連携校園の特別支援教育コーディネーターの教員が校内組織の活性化に資するべく、本委員会が整理した連携スキル（コーディネーション、コンサルテーション、ファシリテーション、ネットワーキング、カウンセリング、アセスメント）を発揮していた。また、これに関与する訪問者も同様に連携スキルを発揮していた。

例えば、A幼稚園における「特別支援連絡会」においては、幼児と幼児を取り巻く環境を含めて問題の実態と支援の必要性を見出した。ここでは、アセスメントのスキルが発揮されたと言えよう。また、アセスメントに基づいて、情報交換会の参加者が選定されたが、これは、ネットワーキングのスキルの発揮と言えよう。さらに、特別支援連絡会の取り組み自体、あるいは、その実施結果が、園内の支援体制の機能を促進することになるが、これは、ファシリテーションのスキルの発揮と言える。他方、「特別支援連絡会」の参加者である訪問者は、A幼稚園教員の相談に対応しコンサルテーションのスキルやカウンセリングのスキルを発揮していたと言えよう。

したがって、各連携校園における実施体制それ自体が、連携スキルを必然的に含んだ「一連の目的的な連携の営み」⁵⁾と言え、ここには、実践モデルとしての参照価値があった。

謝 辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただき

ました皆様ならびに本委員会事業にご理解ご協力をくださいました連携校園の皆様にご記して感謝申し上げます。

文 献

- 1) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子 (2019) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (10) —連携スキルの概念整理と研修パッケージの設計方針—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 163-168.
- 2) 佐々木全・加藤義男・石川高揮・小山聖佳・上川達也・櫻庭裕晃・木村洋・田淵健・中軽米璃輝 (2019) : 盛岡市内の私立幼稚園・保育園における発達支援の充実をめざした 訪問支援モデル事業の成果と課題. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 18, 45-153.
- 3) 岩手大学教育学部特別支援教育科 (2020) : 文部科学省委託事業「2019 年度発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業」に関する報告書. <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/kenkyuu-2> (2020.10.11 閲覧)
- 4) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・清水茂幸・菊池明子・佐々木弥生・田口ひろみ・高橋縁・上川達也・小山聖佳 (2019) : 特別支援学校のセンター的機能による学校組織のエンパワメント促進. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 77-82.
- 5) 前掲論文 1)

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究 (17)

— 授業参観と事後の共同検討の内容及び方法の開発 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・中村宗宏・三浦隆・藤谷憲司・
小野章江・川村真紀・菅原純也・橋場美和・芳門淳一・高橋走・佐々木弥生・齋藤絵美・北村かおり*

*附属学校特別支援教育連携専門委員会

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

通常学級^{注1)}における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教員の地道な努力が求められている。その内容の一つに「連携」がある。連携の実践事例の一般的な内容例として、特別支援教育コーディネーターが授業参観をし、その事後に授業方法や対象児に対する個別の支援方法について授業者と共同検討することがある¹⁾。このような実践事例に限らず、あらゆる連携実践においては、それに資する教員の技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」(以下、本委員会と記す)では、これを「連携スキル」と称して求め、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。

このために、本委員会は、連携スキルの内容を明確化すべく連携実践の収集と分析を進めてきた。これに、「コンサルタントとして求める資質や技能」^{2) 3)}を対照させ個別具体の6つの連携スキルを明確化した。すなわち、コーディネーション、コンサルテーション、ファシリテーション、ネットワーキング、カウンセリング、アセスメントのスキルである。その上で、これらの伸長に資する研修プログラムとしては、連携スキルが日常的な実践として実在する「一連の目的的な連携の営み」として取扱うことにした⁴⁾。これによって、研修プログラムを構成

しやすく、受講者にとっては、研修の成果を日常の業務に適用し、OJTによって熟練しやすいと考えたためである。先に例示したような「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」は、まさに「一連の目的的な連携の営み」として連携スキルとしたものの一つである。この具体的な内容及び方法は、いくつかの事例に基づき複数が開発されている。例えば、心理検査の知見の活用方法についての解説を交えた事例や個別の指導計画の導入を促進する事例⁵⁾、「授業マイニング」と称された「授業の中から有益な知見を発掘する」ことを意図した参観と情報の集約する事例⁶⁾があった。このように、「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」にレポトリがあるならば、目的や状況に応じて選択し実施することができるだろう。そもそも、このようなレポトリは、授業参観者たる本委員会委員が、参観する授業ごとの状況に応じて発案し、試行錯誤をもって改善を繰り返した経過及び結果として開発されたものである。本稿で報告する事例もまた、この流れに位置づく新たなレポトリである。以下では、その内容について記し、併せて研修プログラムとしての構想を検討する。

なお、本稿の執筆及び公開に際しては、関係者の許諾を得た。その上で、事例の記述においては、匿名性を担保するために、趣意を損ねない程度に、記述内容の一部を改変または不明記とした。

2. 事例の概要

(1) 対象

対象の学校学級は、A小学校の4学年B学級であ

注1) 本稿を含む一連の研究の標題及び本文では慣例として「通常の学級」を「通常学級」と表記している。そもそも「通常学級」は公用語ではなく、特別支援学級との対比から「通常の学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

る。授業者は、学級担任のC教諭であり、当該年度から新たに学級担任となった中堅教員である。

B学級は、30名の児童が在籍しており、前年度に学級編成された。当時は、学級全体のざわつきが収まりにくい様子や、教員の指示を聞き終える前に行動し始めるような様子が目立っていた。これらは特定の児童の特性の顕在化と言うよりも、集団としての適応行動や学習規範の未定着や誤学習に基づく不適切な行動の常態化と見られていた。C教諭は、適応行動や学習規範を明示し、かつ、児童に対して適時のフィードバックを意図して実施しており、それによって、前年度顕在化した集団的な不適応行動が目に見えて解消されつつあった。また、学級の中には、C教諭が気にかける児童が数名在籍していた。例えば、Dさんは、就学前から社会性における発達の課題が明確な児童であった。教員の指示への着目や意味理解においても少々後れを取ることがあった。E君は、書字活動に著しい困難を示す児童であった。他にも、触覚的な感触に没頭し注意が逸れやすいF君、発言を躊躇うG君などがおり、発達の背景を有するか否かを問わず、30名の児童個々の適応状況をC教諭は把握していた。

(2) 授業参観と事後の共同検討の内容と方法

授業参観は、20XX年5月～12月まで毎月1回(全6回)実施した。参観者は、特別支援教育コーディネーター役を担う本委員会委員と補助業務に従事する大学院生の2名である。参観授業は、国語、社会、理科、図画工作などであった。

授業参観の目的は、特別な支援を要する児童の適応状況と有効な支援方法を検討することであった。ただし、学級全体の指導と個別の指導の両立を実現するという観点から、その手立てに関する知見を探索することを重視した。これは、C教諭の要請に応えるものであるとともに、得られた知見をA小学校内で共有することをもって、学校組織のエンパワメントが高められることを期した。

授業参観と事後の共同検討は、次の手順で進められた。第一に、授業参観の実施である。ここでは、動画記録と参観記録メモの作成を行った。第二に事

後の共同検討(授業参観直後の10分程度)である。

ここでは、授業者から指導の意図、学級や児童の様子についての説明を得た。また、参観者から、効果的に見えた指導方法や、学級や児童の様子のうち、特徴的なことや留意すべき点などを伝達した。これらは、所要時間をとらない省力的な取組みといえた。実のところ、これは初回授業の分析に注力し、学級及び授業、授業者における特徴を明らかにし、後の授業参観時における、授業参観と事後の共同検討の観点を整理したことによって意図的に得られた結果であった。

観点を整理するための取組みとして、先に示した参観の目的を踏まえつつ、初回授業を対象とした分析作業として次の3点を実施した。すなわち、①動画記録から逐語録を作成した。②「ユニバーサルデザインに基づいた授業づくりチェックリストの質問項目」⁷⁾(以下UD項目と記す)を用いた授業スタイルの評価を実施した。③UD項目の評価内容と、参観記録メモや事後の共同検討による授業者と参観者の協議内容のメモを対照させて解釈し、レポートを作成し授業者に報告した。

これらによって、授業参観と事後の共同検討の観点として、「学級集団に注目したユニバーサルデザインとしての手立て」と「特別な支援を要する児童に着目した手立て」について、その実施内容及び効果について、参観者と授業者間で共通認識し、以後継続的に用いることにした。

さて、本事例は、観点を整理するための取組みである初回授業の分析と、それ以後の継続的・反復的な取組みという二層構造と理解できる。そして、重視すべきは前者であることから、以下では、初回授業の分析内容について記す。

(3) 初回授業の概要

授業は、20XX年5月某日(4校時、11:35-12:20)に実施された社会科の授業であった。この授業の展開について、観察記録をもとに「準備」「導入」「展開」「終結」の段階毎に以下の通り記した。

「準備」段階 授業者は、始業に先立ち3分前に入室し、児童に対して授業準備を促した。授業準

備から学習の指導が始まっているといえた。授業の準備として、児童は、各々のペースで席に着き、教科書、ノート、筆記用具を机の上にそろえる。B教諭は、その様子を見渡ししながら、数名の児童に声をかける。この声かけは、準備の活動を促進し、その実施に対する承認としての意図や機能がかった。また、これらは、個々の児童に呼びかけているようであって、実は周辺の児童あるいは学級全体への声かけになっていた。具体的には、以下の7つがあった。

- ・「〇〇君、準備オーケーね」や「1号車準備がいいですね」という個人及び小グループに対しての承認。
- ・「〇〇さん、前の時間の学習問題何だったっけ？」
—「(児童の返答に対して) そうでしたね」という学習への誘い。
- ・「〇〇さん、学習問題に目を通しててね。単元でやる内容が書いてあるからね」という前回欠席者への情報提供。
- ・「今日の授業では、あのこと聴くからね」という前時の学習内容の想起の間接的な促進。
- ・「準備ができたのは…ほとんどの人です…あと3人かな」という活動の促進。
- ・「〇〇君、ポジション大丈夫？」という机上のレイアウトに関する注意喚起。
- ・「F君、付箋は今日のスターティングメンバーではありません。使いません」—「(周囲の児童を見渡しながら) そうだったよね」という準備物に関する指示内容の確認と改善指示。—数名の児童が付箋をしまった。

この後、「ハイお願いします」という授業者の言葉に応じて、号令係の児童が発声し、整然と挨拶がなされた。整然とは、号令を妨げる雑音はなく、号令に対する形式的な応答が円滑になされたということである。具体的には、「姿勢を正してください。(他の児童は「ハイ」と応答) これから4時間目の社会の学習を始めます(他の児童は「ハイ」と応答し一礼)」である。

「導入」段階 授業者は、学習課題として「東日本大震災で岩手県はどのような被害を受けたの

だろう」を掲げた。これに基づき、導入においては、児童が家族から伝え聞いた当時の経験のエピソードについての発言を求め、その内容同士を関連づけたり一般化したりして、盛岡市の被害状況(建物や人が主たる内容)を指摘した。併せて、その裏付けとなるデータを提示した。その上で、盛岡市の被害状況を念頭に、沿岸部の被害状況について予想を立てるよう求めた。ここでの発言者は、積極的に挙手をしたE君を含め28名であった。

「展開」段階 沿岸部の震災当時の資料写真を提示し、「見てわかることはなんですか」として観察を促し発言を求めた。その上でそれらの内容同士を関連づけたり一般化したりして、沿岸部の被害状況を指摘した(例:「屋根まで水が来ている」「いろいろな物が流されている」→「家ごと流されている」)。ここでは、これまでに発言がなかったDさんが挙手をして発言をしたが、視覚情報に基づけば発言が実現されることを授業者は確信していた。

また、「予想していたものと比べてどうですか」として、児童自身の予想内容(思考)を相対化し、「想像以上のことだった」との認識や、予想と実際の相違があるとの認識を共有した。ここでの発言者は7名であった。

次いで、東日本大震災の被害状況に関する資料について、既習のものを閲覧するよう指示すると、数名の児童から資料集のページ数が発言された。そして、資料に基づき東日本大震災の概況(年月日、死者・行方不明者数など)を板書した。加えて、追加で印刷資料(県内外各地の写真)を配付し、児童各自が、その中から概況に関する状況を読みとり、書き出すことを指示した。児童は、資料を一見し驚きを口にしつつ資料に見入った。その上で、授業者は「この資料から、どんな被害があったのか、どんな様子だったのか」について発言を求めた。ここでの発言者は4名であった。

「終結」段階 ここまでの学習活動を受けて、資料集の文章の読み上げによって総括した。授業者の読み上げに際しては「大事だと思うところに線を引きながら聴きましょう」として、文章を追視する

ことを促した。読み上げた後には、「みんなの予想と比べてどうだったか」と、板書された発言内容を対照させ確認した。その上で「東日本大震災でどんな被害を受けたのか、一言でいうと？」と発言を求めた。「大きな被害」「みんな経験したことのないような…」など4名の発言を確認した後、「どんな被害だったのか、自分の言葉でまとめてごらん」と、児童各自の文章記述を促した。机間巡視をしながら「そうか、悲しいんだ」「突然来たんだね」などと一部の記述をさりげなく読み上げていた。なお、授業者は、授業の各段階において、児童各自がノートに記述する間には、必ず机間巡視し、記述の状況を確認し承認したり、個別に机上のボールペンの位置などを整えたり（間接的な注意喚起）していた。特にもE君が、少ない記述ながら、指示内容に応じた内容を書き込んでいることを確認していた。

最後に、授業者はノートの提出を指示し回収した。このとき、唯一発言をしなかったG君に声をかけ、ノート内容の確認をした。授業者は、この児童について、発言には躊躇があるものの、授業内容をよく理解し、的確な文章表現をすることを把握していた。

事後の共同検討 初回授業を参観した直後の共同検討の場面において、参観者の所感として、以下のことが語られた。

①授業づくりの基盤となる学級経営が概ね軌道に乗っていた。これは、担任である授業者と個々の児童との確かな関係の構築が進んでいるとの印象を得た。

②授業づくりにおいて、思考するための材料が提示され活用されていた。ここで言う材料とは、児童一人一人の発言内容であり、それに関連づけて発展的に思考及び発言が連なるような促しがあった。

③児童の思考が深化あるいは発展しやすいような的確な資料提示がなされていた。これによって、どの児童にも授業に参加する機会が保障されていたことである。導入部分で28名の発言がすでにあった。また、ここで発言がなかった2名には、発言しやすい状況を整えたり、ノートの記述による代替の方法にて承認及び学習評価をしたりしていた。

(4) 「UD項目」による評価と分析

対象授業の特徴を顕在化するために、「UD項目」を用いて評価し、観察記録を照合し検討を加えた。この内容は、「ユニバーサルデザインポイントⅠ. 環境の工夫」(質問項目1～5)、「ユニバーサルデザインポイントⅡ. 情報伝達の工夫」(質問項目6～9)、「ユニバーサルデザインポイントⅢ. 活動内容の工夫」(質問項目10～14)、「ユニバーサルデザインポイントⅣ. 教材・教具の工夫」(質問項目15～17)、「ユニバーサルデザインポイントⅤ. 評価の工夫」(質問項目18～20)から構成され、5段階(1:全くできていない, 2:あまりできていない, 3:どちらともいえない, 4:少しできている, 5:かなりできている)をもって評価する。この結果を表1に示した。これによれば、対象授業における特徴として、主に以下の3点が挙げられた。

①UD項目「行動の直後の、表情や机間指導等で個別に賞賛や注意を行う」の評価は高く、授業づくりにおいて、その基盤としての学級経営相当の取り組みとして、教師の行動に対する児童のレスポンスが習慣化されることの重視があった。このことは、適切なレスポンスの促しや、遂行中や事後のフィードバックなどがさりげなく実施されており、「見守り」としての教師の行動によって強化されていた。

②UD項目「板書や絵、写真、具体物等の視覚的支援を活用する」の評価は高く、発言の記録、思考の材料としての意図によって活用されていた。

③UD項目「一時間の授業の流れを視覚的に提示する」「ワークシート等を活用する」などの実施はなかったが、これによる不利は見当たらなかった。このことは、暗黙知として、学級に於いては既に定着された内容であり、板書とノートが一定量、一定の形式で記されることなどの習慣化がこの代替となっていた。

以上の内容は、授業者の創意工夫として日常的に実施されているものであり、「機能」としてのユニバーサルデザイン性をもたらしていると考えられた。そのため、「形式」としてのユニバーサルデザ

表1 「ユニバーサルデザインに基づいた授業づくりチェックリストの質問項目」による評価

質問項目	評価
1 教室の前面には一切掲示物をしない	4 (学級目標のみ)
2 座席の位置は子どもの状態を考慮して教師が確認する	3 (操作はない、 <u>相応の配慮がある</u>)
3 一時間の授業の流れを視覚的に提示する	1 (ない、 <u>ただし暗黙知として定着</u>)
4 授業の初めや途中で学習に必要なものが出されているか確認する	5 (<u>3分前からの準備・確認</u>)
5 学習姿勢や学習規律を具体的に指示する	1 (本時ではない、内容はある)
6 アイコンタクトを取りながら具体的で明確な指示や説明をする	5 (指示は明確で構造的=授業力)
7 板書や絵、写真、具体物等の視覚的支援を活用する	5 (記録、思考促進など各種のねらいで使用)
8 文字の大きさや量を考慮する	4 (<u>写真や文字が小さいものについては補足する配慮がある</u>)
9 授業の流れが分かる板書にする	5 (暗黙知として定着)
10 授業の進め方にパターンを決めている	5 (暗黙知として定着)
11 「静」と「動」の活動を組み合わせる等、授業にメリハリをつける	5 (対話、思考、探索など)
12 次の課題を事前に準備する等、理解が早い子どもへの対応や見通しを持たせる工夫をする	3 (本時では、 <u>一言指導による展開であり、むしろ「取り残し」予防が徹底されていた</u>)
13 具体物の操作や体験的な学習を取り入れる等、多様な感覚を使う工夫をする(見る、聞く、話す、書く、動く等)	5 (学習の展開に含まれた内容として、見る、聞く、話す、書くがある。動くは、 <u>配慮として実施</u>)
14 児童生徒同士の関わり合い、学び合い、教え合う場を設定する	5 (教師との対話が協働・共同)
15 ワークシート等を活用する	1 (本時ではない、 <u>暗黙知として定着しているノートの形式がある</u>)
16 身近なものから教材を見つける等子どもがイメージしやすい工夫をする	5 (本時の内容に応じて盛岡市のデータや児童の経験談を用いた)
17 ICTを活用し、学習内容が理解しやすくなる工夫をする	1 (本時ではない。アナログを必要十分に活用)
18 具体的に子どもに伝わる方法で褒める	5 (<u>発言等について授業展開に関連づけることに関する承認として実施</u>)
19 評価を目で見えるように児童生徒に示す工夫をする(○印を入れる、シールを貼る、結果のグラフ化等)	3 (本時ではない。 <u>発言について、板書することがこれに相当</u>)
20 行動の直後の、表情や机間指導等で個別に賞賛や注意を行う	5 (さりげなく、的確)

イン性を顕在化しようとするUD項目を用いた場合、数値としては顕在化し得ないものであった。

3. まとめ

本事例は、「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」を定期的に、しかし省力的に実施したものであった。省力的に実施するための初回授業

の分析に基づく観点整理を実施し、それに基づくことで、それ以降の授業参観及び事後の共同検討の省力化が実現された。ただし、省力化は、観点整理の精度に依存する結果であるが目的ではない。必要があれば相応の時間はかけることは当然であろう。

対象授業は、課題の多い学級での取り組みであったが、授業参観を通じて、授業者の工夫が効果的で

あると評価された。そのため、ここから得られた知見は、A小学校内でモデルケースとして参照価値のあるものと考えられた。そこで、A小学校の特別支援教育コーディネーターが初回授業の分析結果や毎回の授業参観と事後の共同検討における内容を校内研修会、職員会議、記録メモの回覧などによって周知、共有することに努められた。

さて、このような「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」を「連携スキル」とし、その伸長に資する研修プログラムを構想するならば、本事例における初回授業の分析に基づく観点整理を迫体験するような内容が考えられる。その実施様態として、OJTと off-JT両方の研修形態を組み合わせが考えられる。勿論ここでは、学級全体と特別な支援を要する児童生徒という両者に着目を要点とする。その上で、ツールとして本事例で用いた「UD項目」が活用されよう。併せて、作成に労力がかかる逐語録の代替として「“みんな”と“この子”の両方に配慮する授業づくり」のための学習指導案様式⁷⁾がツールとして、授業の観察記録並びに授業計画として活用できるだろう。これは、学習指導案のうち、展開部分に関する様式である。学習活動における留意点として学級全体に対する配慮事項、特別な支援を必要とする児童生徒に対する配慮事項を分析的に記すことができるものである。

今後、研修プログラムの実施を通じ、その具体的要領の開発と効果の検証を進めていきたい。

謝 辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。

文 献

- 1) 佐々木全・下山恵・北條早織・石川幸子・高橋文子・千葉紅子・渡邊奈穂子・小川恵美子・伊藤典子・菊池明子・佐々木弥生・中村くみ子・佐藤信・滝吉美知香・我妻則明 (2017) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (1) — 幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例に基づ

- く検討一. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 4, 120-125.
- 2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2007) : 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック. ジアース教育新社.
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2010) : 特別支援教育を推進するための地域サポートブック. ジアース教育新社.
- 4) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子 (2019) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (10) — 連携スキルの概念整理と研修パッケージの設計方針一. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 163-168.
- 5) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・田口ひろみ・坪谷有也・小山聖佳・上川達也・滝田充子・石川えりか・及川藤子 (2018) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (8) — 「後方視的対話」汎用による個別の指導計画作成の事例を通して一. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 5, 143-148.
- 6) 佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・田口ひろみ・及川藤子・石川えりか・田淵健・坪谷有也・上川達也 (2020) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (15) — 授業参観と事後の共同検討に着目して一. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 7, 129-134.
- 7) 岩手大学教育学部特別支援教育科 (2020) : 文部科学省委託事業「2019年度発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業」報告 通常の学級における教科指導—“みんな”と“この子”の両方に配慮する授業づくり—. <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/03/> (2020. 11. 26. 閲覧)

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究 (18)

— 個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」の実施事例 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・中村宗宏・三浦隆・藤谷憲司・
小野章江・川村真紀・菅原純也・橋場美和・芳門淳一・高橋走・佐々木弥生・齋藤絵美・
北村かおり*, 小野寺峻一・亘理大也**

*附属学校特別支援教育連携専門委員会, **岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻
(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

通常学級^{注1)}における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教師の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。ここでは、教師の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」(以下、本委員会と記す)では、これを「連携スキル」と称して求め、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。ここでは、連携スキルが必然的に含まれる「一連の目的的な連携の営み」それ自体を研修内容として設定することが現実的かつ有用であると考えられた¹⁾。この具体的内容として、個別の指導計画作成と活用に資する「後方視的対話」があった。これは、教員同士による実践を想起し、明示化することを目指した対話的手法である²⁾。

個別の指導計画作成と運用はPDCAサイクルをなぞるが、教員が個別の指導計画作成しようとする、「書き出しに迷い、手が止まる」という一般的な体験談がある。すなわち、「P(計画)」段階で停滞しサイクルが駆動しないということである。そこで、教師の日常で最も円滑に駆動しているであろう「D(実践)」から、PDCAサイクルを開始し、駆動させようという発想に着想を得たものが「後方視的対話」である。この実施手順は、表1ならびに図1による³⁾。また、後方視的対話を用いた研修プログラムの実施においては、「語り手」と「聴き手」のロールプレイによって、相互の実践に関する対話

を実施する。この対話によって個別の指導計画の内容を産みだすが、そこでの対話内容及びその進行の実際については未報告であった。そこで、本稿では、「後方視的対話」の実施事例を報告する。これを対話における要領を得るための端緒としたい。

2. 事例の概要

事例は、本報告のために共同執筆から実施者を選出し実施したものである。具体的には、教員A(40代、男性、特別支援学校教員、「聴き手」と)、教員B(20代、男性、中学校教員、「語り手」)を対象として、研修プログラムの実施手順に準じ、20分間、2セット実施した。

本報告は、このうちの1セットの対話内容である。これについて、録音記録に基づき逐語録を作成した。ここでの表記は、個人や所属が特定されないよう配慮し、また、話し言葉に特有の冗長な言い回しや、表現の省略などについては、読みやすさを優先すべく、その一部を改変したり、括弧を付して意味を補ったりした。

なお、「後方視的対話」の研修プログラムでは、「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」の技術的な向上に資する具体的な手立

注1) 本稿を含む一連の研究の標題及び本文では慣例として「通常の学級」を「通常学級」と表記している。そもそも「通常学級」は公用語ではなく、特別支援学級との対比から「通常の学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

表1 後方視的対話の手順

- ① 実践によって得られた児童生徒の姿はいかなるものだったか。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「①【今まさに】」と記されている。これは個別の指導計画における「評価」欄の記述に相当する。
- ② その姿の実現場面で講じられていた手立ての内容は何か。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「②【振り返ってみれば】」と記されている。これは個別の指導計画における「支援方法」欄の記述に相当する。
- ③ この手立てによって、児童生徒のいかなる姿を目指したのか。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「③【そもそも】」と記されている。これは個別の指導計画における「目標」欄の記述に相当する。
- ④ 次の目標は何か。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「④【まずここから】」と記されている。この時①～③をもとにして、現実的で妥当な目標の内容と表記によって設定する。
- ⑤ 目標の実現に資する手立ては何か。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「⑤【それを目指して】」と記されている。この時①～③をもとにして必要な加除修正を施しつつ考案する。

※ 以上①～③は、個別の指導計画の項目である。ただし、目標、方法、評価が逆順（後方視的に）記述されたことになる。これは、次時個別の指導計画の根拠としての意味をなし、④⑤の正順（前方視的に）をもって次時の個別の指導計画が作成される。

支援目標	支援の手立て	支援の評価
③【そもそも】 演習題をやりとげてほしい。	②【振り返ってみれば】 ・問題に取り組むよう促した。 ・問題の解法を解説した。	①【今まさに】 ・算数の演習問題(10題)の取組では、私語が目立った。 ・教師が取組を促すとそれに応じ最初の4題目までは解いた。 ・その後は、取組をやめ私語を始めた。教師が再度促す時間を削減した。
④【まずここから】 演習題のうち、主要内容について、これをやりとげてほしい。	⑤【それを目指して】 ・演習問題を5題与える。 ・演習時間の冒頭、机間指導にて解法の確認してから着手すること。	③【そもそも】 ・算数の演習問題(10題)の取組では、私語が目立った。 ・教師が取組を促すとそれに応じ最初の4題目までは解いた。 ・その後は、取組をやめ私語を始めた。教師が再度促す時間を削減した。

図1 後方視的対話を用いた個別の指導計画の作成手順

てが追加されるなどの改善策が必要」と指摘されている⁴⁾。ここでいう「方法」とは、支援の手立てを意味する。対話中において、その想起や発案などがしやすくなれば、そもそも相互に関連する目標や評価についても具体的に想起し、言語化しやすくなると考えられた。そのため、研修プログラムの改訂内容として、演習方法の説明内容に「支援の三観点」^{注2)}の説明を加え、この活用を促すことがされていた。「支援の三観点」とは、支援の手立ての形態に着目した分類概念を端的に表記したものである。具体的には「コト（活動内容の設定とその展開）」「モノ（場の設定や道具）」「ヒト（伝達と共感）」である。本事例においてもこの改訂内容を踏襲した。

3. 対話内容の具体

逐語録は、対話内容に着目して6つの節に分割された。節は、表1に示した5つの手順に準拠して分割し、それぞれ命名した。その上で、逐語録を示し、そこでの具体的な内容について、対話の進行を担う「聴き手」の意図や要領に着目して、以下のとおり詳説した。また、「後方視的対話」の成果物である個別の指導計画は、対話中に「聴き手」によってワークシートに記入された。これを図2に示した。

支援目標	支援の手立て	支援の評価
③【そもそも】 この節以外のリズムと、比べられるように体を動かす。どんな形、足の運びでも、あと縦のリズムでも横のリズムでも、皆と同じような感じに移動ができればいいかなと。	②【振り返ってみれば】 (コト)基本的なステップからやって、グループの中でも、基本的なものをやってみようという形にしてみました。対象児のための展開を、というよりは、対象児の成長のために、(ヒト)モデルとなる教師やチームメイトが対象児の前立ちステップを示す。 (ヒト)あんまり具体的なことは言わなかった。足をここに置いたらこうだよというよりも、ま、なんか、見てっ、よ、見てっという感じで、ステップはできなくても、移動してみようという、真似してみよう。	①【今まさに】 ステップでも前に足を出すという時点でみんなとタイミングがずれるし、足を、右足出しても次の左足が上手く出せないとか、全くなっていいほど。縦のリズムには結構、8ビートのリズムにはずっと乗って、一応リズムに乗るうとしている。ぎこちなくですけど、足出してあたり、動いてあたり。
④【まずここから】 ステップのリズムに合わせて移動する動作ができるだけ繰り返す。	⑤【それを目指して】 (コト)対象児の動きやすいテンポで確認をして、それをちょっと早めて実施するという、そういうテンポ遅いという段階を一回繰り返す。 (モノ)位置関係、仲間の背中を見て模倣する動き。 (ヒト)上半身の動きで下半身の動きがやりやすくなるように、ちょっと指示内容とか、目標の位置とかね、そんなことに注意が向くように、そんなアドバイスをする。	

図2 成果物としての個別の指導計画

注2)「支援の三観点」の内容は、そもそも知的障害教育の授業研究において、支援の手立てを検討するために、伝統的に用いられてきた⁵⁾。これを踏襲し形式を整え汎用的にアレンジしたものである⁶⁾。コト・モノ・ヒトによって分類された支援の手立ては、教育目標の実現のために、相互作用をもって有機的・相補的に機能すると考えられる。

第一節は、「対象児と指導場面や指導内容の把握のための進行」である。これは、5つの手順に進行する前に必要な情報の確認である。この逐語録を表2に示した。ここでは全発話数が8であり、そのうち聴き手の発話数は4であった。ここでは、対象場面として、学校種、学年、対象授業や指導内容ならびに、対象児の配慮すべき特徴が確認された。この対話の過程では、対象児の様子を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「動くとき、体が揺れるような感じですか」や「協調運動の難しさですね」などとして、説明内容を明確化しようとする「聴き手」の質問や換言がなされた。

第二節は、「質問形式【今まさに】を用いた進行」がなされた。この逐語録を表3に示した。ここでは全発話数が14であり、そのうち聴き手の発話数は7であった。ここでは、直近の指導場面における対

象児の様子が確認された。これは、すなわち図2中の①欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、指導場面における対象児の具体的な状態像を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「うんうん、なるほど。縦の体の動きで、リズムをとると」や「足出す時に、その縦のリズムともずれちゃうんだ」などとして、後に支援の手立てを考案する際の要点になるであろう内容が明確化された。

第三節は、「質問形式【振り返ってみれば】を用いた進行」であった。この逐語録を表4に示した。ここでは全発話数が23であり、そのうち聴き手の発話数は12であった。ここでは、直近の指導場面における支援の手立てが確認された。これは、すなわち図2中の②欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、自らが講じた支援の手立てについて、自覚的に実施した内容を説明する「語り手」に対し

表2 逐語録「対象児と指導場面の把握のための進行」

発言者	発話内容
聴き手	学校、学年、対象授業について教えてください。
語り手	中学校、2年生、男子、体育でダンスです。
聴き手	どんな生徒ですか？
語り手	すべての動きがぎこちない子。リズム感良く、歩くとか、普通に歩くこともあまりうまくできないような子で…。
聴き手	動くとき、体が揺れるような感じですか。
語り手	固まっちゃう。ガク、ガク、ガクというような感じです。それから手と足もバラバラというか。揃えるはずのところでもバラバラ。バラバラのところでもそろってしまう。
聴き手	協調運動の難しさですね。
語り手	多分、はい。

表3 逐語録「質問形式【今まさに】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	基本的な動作から、大変なところですか。なるほど。じゃあ、今まさにというところで今日の授業の様子について、ざっくりお話しください。
語り手	発表会に向けてグループ練習の時に、えー、簡単なステップを3つくらい組み合わせ、一連の動きをつくるみたいな感じで、その中での活動の目標というか、目指すところは発表会なんですけど、グループを、で、揃えて踊るというのが一番の課題。で、なんているんですかね。全くその子は動きもできないですし、簡単なステップすらもちろんできない。本当に出来ないんで、周りは、ま、とどろええ一緒に流してはという、特に介入しないという状況で…そんな感じでした。
聴き手	ステップというのは何種類？
語り手	えーと、例示したのは5種類ですけど、その中から3個グループで話し合って、決める感じですね。リズムも全部おなじ8拍で8ビートを刻んで。工夫、その次の授業ではそれをこ、倍速にしたりということはあったんですけど、その前段階の時は一定のというか、とどろええ揃えるための練習をしようという。(うん)
聴き手	一つ一つの動き、一種類のステップを、その人はどうなっちゃうんですか？
語り手	前の時間とその時間でも確認はしたんですけど、ま、本当に全く、例えばステップでも前に足を出すという時点でみんなとタイミングがずれるし、足を、右足出しても次の左足が上手く出せないとか、全くって言うていいほど。で、とどろええこ、なんかも、その子は、縦のリズムには結構、8ビートのリズムにはずっと乗って、一応リズムに乗ろうとしている感じはある。
聴き手	うんうん、なるほど。縦の体の動きで、リズムをとると。
語り手	どうにか、はい。で、まあ、ぎこちなくですけど、足出してみたり、動いてみたり。
聴き手	なるほど、なるほど。へえー。
語り手	スしてはいる。
聴き手	足出す時に、その縦のリズムともずれちゃうんだ。
語り手	あ、ずれちゃいますね。
聴き手	せっかくリズムに乗ってるのに、なるほどなるほど。あー。重心の移動なんだろうね。縦は移しやすいけど…。
語り手	ちょっと、横とか前とか後ろになった瞬間に、だから歩くのも多分、ちょっと足を高く上げるような感じで歩くので、上の、この縦の動きはできるんだろうと。

て、「すごい。それ、先生がやったことをグループで取り入れてやったわけですね」や「それ、配置の工夫ってことでもあるよね。伝達の工夫をしたということでもありますよね」などと、無自覚的に実施していた内容の想起や意識化を促した。また、ここでは、「支援の三観点」に即した想起がなされた。

第四節は、「質問形式【そもそも】を用いた進行」であった。この逐語録を表5に示した。ここでは全発話数が8であり、そのうち聴き手の発話数は4であった。ここでは、直近の指導場面における支援の目標が確認された。これは、すなわち図2中の③欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、授業目標、すなわち学習集団に対する一律の目標を踏まえて、暗黙裡にあったはずの、対象児に焦点化した個別の目標を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「ステップの決まりをなぞるよりも、ま

ず移動をとということですか」「足の運び(ということですね)」などとして、説明内容を明確化しようとする「聴き手」の質問や換言がなされている。

第五節は、「質問形式【まずここから】を用いた進行」であった。この逐語録を表6に示した。ここでは全発話数が8であり、そのうち聴き手の発話数は4であった。ここでは、次回の指導場面における支援の目標が確認された。これは、すなわち図2中の④欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、対象児の目標を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「今日の授業だと、その合わせるってことの確率はどれくらいだったの」「じゃあ、その子にとっては、その動きを再現するってだけでも、相当の目標ですよ」などとして、説明内容を明確化しようしたり、説明内容を支持したりする「聴き手」の発話がなされている。

表4 「質問形式【振り返ってみれば】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	それに対して、振り返ってみれば、どんなアプローチがなされていたか？
語り手	えーと、自分がやってたのは、そのグループはグループで、まあ、なんか、そういうのが日常的らしいので、あまり聞わないじゃないですけど、とりあえず自分達でやっけという感じだったので、自分が入って、対面でステップを合わせるのと、あとは、同じ方向を向いて、縦に並んで真似してみる、っていうこと、3つやって、あと一つが、まあ、タブレットがあったので、撮ってこんな感じだよって見せました。
聴き手	その、3つの中で劇的に変わったわけではないかもしれないけども、何かその子が気づいたことってありましたか？
語り手	えーと、同じ方向を向いてやるやつ、僕の背中を見てやるやつだと、ま、2歩くらいステップがやっとうるようになりました。(あーあー、なるほど)ちょっと、やっぱ、まだまごちなさはあるんですけど、足の入れ替えていうのが、(らんらん)が、できました。それだけで。向かい合うのとタブレットの方は逆に混乱させてしまって。(あー、なるほど)それでやめたんですけど。昔はタブレットでやっていた。
聴き手	横並びで、あ、横並びっていったって縦の位置なんだね。あーなるほど、なるほど
語り手	自分がやったのはそれで、でも、ただ、グループの中での、グループの課題っていうことだったので、どうにかしようとして、最初に4人チームで横並びで、誰のも見えないように、見えないというか、見えない状態で横に並んでやってたんですけど、ま、最初自分がその、前にやるっていうのが、2列で上手い子たちが前で、その後ろにその子と友達とっていう。それで、まあ揃える(らんらん)っていうのやっててくれました。
聴き手	すごい。それ、先生がやったことをグループで取り入れてやったわけですね。
語り手	ま、何回か、一応、ま、授業、助言しながらこれやったけど、みたいぬ。どうする？なんて言って。それだけです。
聴き手	なるほど、なるほど。それ、配置の工夫ってことでもあるよね。伝達の工夫をしたということでもありますよね。
聴き手	あとは、何かその取り組みの中で、例えばどんな声を掛けたとか。
語り手	声ですか…。うーん、その子に対しては、結構、あんまり具体的なことは言わなかった、足をここに置いたら次こうやっていうよりも、ま、なんか、見てっていう、よく見て同じような感じで、ステップはできなくても、移動してみようというか、それくらいでしたね。真似してみよう。それがよかったかは分からないですけど。具体的な自分の姿というか、それを見るときは混乱してしまうので、特に何も言わずに見てっという。
聴き手	どこを見てっという意味で伝えたの？
語り手	足、ですね。一応足でしたけど、そこでもやってなかったですね。そんなには…。
聴き手	きっと、この子、失敗ばりなんですよ。その時には何て声をかけたの？
語り手	失敗というか、スタンダードなものがあんまりできていないので、それが当たり前のたので、なんか「もうちょっと、もうちょっと」とか「あー、なんかできてきたね」みたいなくらいで、失敗というよりは、できたときの方がものすごく目立つので。
聴き手	できたことのフィードバックみたいぬそんなことは？
語り手	そっちは結構しましたね。
聴き手	これ(図を指さし、支援の手立てにおけるコト)に当たる話ですよ。あとはその、活動のその展開みたいぬところではいかがでしょうか。
語り手	活動の展開だと、一応、基本的なステップからやって、グループの中でも、基本的なのをやってから、やろうという形口はしていましたけど、その子のための展開、ということとは持たなかったような。
聴き手	この子を含めた全体への手立てとして、基本の動作を確認して、そしてグループで…。
語り手	はい、確認してから。
聴き手	確認が必要な人なんだもんね。
語り手	えーと、多分、全体的にもダンスなのでみんな確認は必要なのかなって、困難を示す子はものすごく多かったですね。

表5 「質問形式【そもそも】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	この指導の場面で目指していたこと、そもそも目標としていたのはどのあたりですか。
語り手	授業全体としてですか。
聴き手	えーと、この子にとっての達成っていうかね。
語り手	そこはもう、なんというか、さっきもあったんですけど、できなくても、とりあえず、この縦以外のリズムというか、揃えられるように体を動かす、ですかね。
聴き手	ステップの決まりをなぞるよりも、まず移動をということですか。
語り手	まず移動ですね。足というか体がこう動くらしい。
聴き手	足の運び(ということですね)。
語り手	どんな形、足の運びでも、あと縦のリズムでも横のリズムでも手の動きでもいいので、皆と同じような感じに移動ができればいいかなど。

表6 「質問形式【まずここから】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	なるほど、はい、じゃあ、まずここからっていうことで、何を目標して次の時間も考えるとすれば、目標は継続となりそうでしょうか。
語り手	一応、そうですね。大きい目標は継続ではあるんですけど、実際に構想していたのは、また別の視点でいいのですよね。
聴き手	そうです。「今思えば」「実際には」ということで構いません。
語り手	その後も授業したりしたりという(ああ)一応考えてはいるんですけど、今考えると、目標は同じですかね。
聴き手	リズムに合わせてまず、移動すると、(最後まで行かなくても)でも、今日の授業だと、その合わせるってことの確率はどれくらいだったの。成功率なのか、一歩出て二歩目まで行ったということ。
語り手	はい、それも、もう何十回に一回くらいだったので、100%で言ったら多分5%くらいか、10%くらいとかまでできたかなって。
聴き手	じゃあ、その子にとっては、その動きを再現するってだけでも、相当の目標ですよ。
語り手	そうですね。繰り返して同じ動きができるだけいいかな。

第六節は、「質問形式【それを目指して】を用いた進行」であった。この逐語録を表7に示した。ここでは全発話数が17であり、そのうち聴き手の発話数は9であった。ここでは、次の指導場面における支援の手立てが確認された。これは、すなわち図2中の⑤欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、支援の手立てを考案、言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「同じ手立てで、動きを確認して、反復練習に入ると。で、位置も気をつけて…。何かアイディアとして、その子がリズムを取りやすくなっていう何かないですか?」「それリズム?テンポ?スピード?なんていうんだろう。」などとして、発案や言語化を精緻化しようとする「聴き手」の発話がなされている。

4. まとめ

「後方視的対話」においては、「語り手」の実践内容を明示することが目指される。「聴き手」は、「語り手」の発話内容に応じて促進的な発話をする必要がある。「語り手」は自らの実践を語る上で、自己開示に対する不安を有する場合もある。また、求められる発話の内容は、自覚的あ

るいは、明示的でないこともある。思考や言語化が膠着した際には新たな観点からの発想が求められることもあるだろう。そのような状況を発展あるいは打開するためには、「聴き手」の要領が問われる。

そのためには、本事例では示されなかった多様な状況における「聴き手」の発話内容やそこにある意図などを探索することが必要であり、今後の課題としたい。

謝 辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。

文 献

- 1) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子(2019):通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(10)―連携スキルの概念整

表7 「質問形式【それを目指して】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	なるほど、それを目指して、どうしましょうか。今日の手立てとして、さっき言った、対面で真似をすると映像で真似をするというのはうまくいかなかったから、左右反転して動作を理解してはいけませんが、相手の背中を見て真似をする縦列で真似するようにしたわけですね。
語り手	はい。他の授業のところでも、もうその子だけはおも、と、あえ、ず、繰り返して繰り返してだったので、やるとしたら本当にずっと真似させる、真似してみるが、一番、ま、その人が慣れているやり方ではあるので、やった方がしんどいかなと思います。だから、また違うステップ、他の皆にはステップというリズム感が出てくるんですけど、その子がそんなに多くなることを考えると、また別な事が出てくると思いますけど、ま、ジャンルが変わっても多分同じことをまずは繰り返した方がいいのかな。
聴き手	同じ手立てで、動きを確認して、反復練習に入ると、で、位置も気をつけて…。何がアイデアとして、その子がリズムを取りやすくていいのかなですか？
語り手	一つ、一つという、気になったことがあって、あの、一人でもなんかがやってるっていうか、一人でも頑張ろうとしていたので、みんな違うリズムだけど自分のリズムで、なんかこうずっと、合わせよう合わせようってやってたので、きつと、リズムを変えて動きができるようになってから、じゃあリズムを皆に合わせてみるくらい。例えば、一定のリズムがあったら、その人だけもう一個遅くしたリズムでやってみて、動きを合わせてから、元の通常のリズムに戻すとかというくらいでも。
聴き手	それリズム？テンポ？スピード？なんていうんだろう。
語り手	うーんと、まあ、テンポですね。スピードなので。あんまり、ゆっくりすぎるのもなんか逆に出来なくなって、その人が合わせやすいテンポでやってから、皆と合わせる。
聴き手	ゆっくりの動きを身に付けると、早くもしやすくなるんですね。それはこのことかもしれませんね。なるほど。じゃあ、まずは、そのダンスの活動内容はそのまま、テンポを遅くしたもので、確認して反復練習をして、(はし)そうするとあけかな。周りの人もゆっくりやって見せる人が必要ですね。
語り手	あー。そのグループではもしかしたらお願いするかもしれない。
聴き手	周りの人の確認にもなるのかな。
語り手	なると思います。正直言って、周り結構できない子いるんで、全体としてそれやるのもいいかもしれない。(あー、なるほど)普通の倍速はやったんですけど、逆の遅くはやらなかったんで、遅くしてみるのは全体としてもありかな。
聴き手	言葉で右とか左とか言ったらそれに合わせて動こうとする人ですか。混乱しちゃうかな。
語り手	えーと、混乱します。みんなは言葉の方が伝わるようですが。
聴き手	右って言った時に、どっち右だったかになって頭の中で考えるんだろうね。
語り手	そうですね。なんか、ましてや、右といっても前の方に出す右もあるし、後ろの方の右もあるから。
聴き手	次回は、(支援目標は)ステップのリズムに合わせて移動する動作をできるまで繰り返すと、そのためには、(支援の手立てとして)位置関係、仲間の背中を見て模倣する動き、そしてこの子の動きやすいテンポを確認をして、それをちょっと早めて実施するという、そういうテンポ遅いっていう段階を一個繰り返すと、後は上半身の動きで下半身の動きがやりやすくなるように、ちょっと指示内容とか、目標の位置とかね、そんなことに注意が向くような、そんなアドバイスをする。
聴き手	はい。というようなところで大体うまく開けましたか？
語り手	うーん。ありがとうございます。振り返りました。

理と研修パッケージの設計方針一。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 163-168.

- 2) 佐々木全・東信之・坪谷有也・田村典子・福田博美・佐藤信・清水茂幸 (2017) : 個別の指導計画の作成に資する「後方視的対話」の開発とその活用。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 4, 108-113.
- 3) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・高橋文子・橋場美和・加賀智子・菊池明子・小山聖佳・上川達也・田淵健・中軽米璃輝・及川藤子・飛澤宣子・坪谷有也・森山貴史・今野文龍・名古屋恒彦 (2019) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (11) 一 個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修の要領一。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 169-174.

- 4) 佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・田口ひろみ・坪谷有也・上川達也・小山聖佳・田淵健・中軽米璃輝 : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (13) 一 個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修の評価一。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 7, 141-146.
- 5) 名古屋恒彦 (2004) : 子ども主体の特別支援教育をつくる 生活中心教育入門。大揚社。
- 6) 佐々木全・加藤義男 (2008) : 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告 (第八報) 一 参加児童の自立的・主体的な活動を支える, IEP のあり方の検討 (1) 一。岩手大学教育学部附属教育実践総合センター, 7, 195 - 216.

育成を目指す資質・能力を踏まえた

「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領（2）

— 知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」 —

田淵健*, 原田孝祐・佐々木尚子・大森響生**, 中村くみ子・藤谷憲司・高橋幸・

本間清香・細川絵里加・佐藤佑哉・小原一志***, 東信之・佐々木全****

*岩手県立気仙光陵支援学校, **岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻,

岩手大学教育学部附属特別支援学校, *岩手大学大学院教育学研究科

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月告示）及び特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年4月告示）には、知的障害者を対象として「各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合」に、各教科等の内容を基にした指導内容の設定、授業時数を定めることが規定され、これを踏まえた授業づくりの実践的な要領が求められている。

これに応えるべく、授業と学習指導要領との理論的整合を担保するツールとして「単元構想シート」が開発された¹⁾。これは、小学部の生活単元学習の授業づくりの実践による試行錯誤を経て、用いるデータや様式をデジタル化し、Microsoft Excel®による操作を可能にしたものであった。そもそも「単元構想シート」は、授業づくりのプロセスを担うものであることから、「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」のフローに基づいて使用されることが肝要である。これを表1に示した。ここでは、6つの「要点」、9つの「手順」及びそれに対応する「視点・留意点等」、根拠となる資料及び使用するツールを一覧した。このうち、「単元構想シート」の作成は、「手順」における「③単元全体計画の作成」「④各教科等の目標・内容（資質・能力）との関連をチェック（構想シート）」の実施をガイドするツールである。

これを授業づくりで使用した教員10名を対象として、アンケート調査とインタビュー調査したところ、「単元構想シート」によって、各教科等の目標・

内容との関連に関する教員の思考が促進され、「育成を目指す資質・能力」を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりが可能となったとの実感を得たという²⁾。

しかし、ここで用いられた、「単元構想シート」は小学部における各教科等の内容を収めており、これに基づく実践及び評価は小学部に限定するものであった。「単元構想シート」の有用性を検証し、この使用の普及を目指すにあたっては、中学部と高等部における各教科の目標・内容を収めた「単元構想シート」（それぞれ「小学部版・単元構想シート」「中学部版・単元構想シート」「高等部版・単元構想シート」と記す）の作成と実践、さらには検証が必要である。

そこで、本稿では、その端緒として、新たに開発した中学部や高等部に対応する「単元構想シート」について、その開発過程と内容を報告する。

2. 「中学部版・単元構想シート」と「高等部版単元構想シート」の開発手順と内容及び構成

「中学部版・単元構想シート」と「高等部版・単元構想シート」を開発するために、中学部と高等部における各教科の目標・内容について、それぞれの学習指導要領の内容をテキストデータとして作成し、これを「小学部版・単元構想シート」に準じて、Microsoft Excel®による操作ができるよう設定した。この内容及び構成（高等部の例）を表2に示した。ここでは、Microsoft Excel®のブック内に1～26の番号を割り振ったシートを作成し、それぞれ

表1 各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領

要点	手順（授業者の作業）	視点・留意点等	資料・ツール
1 知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえる	① 理解及び確認	● 「抽象的な内容の指導よりも、実際の生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的」等を踏まえる。	『特別支援学校学習指導要領解説総則等編』
2 知的障害者である児童生徒の教育的対応の基本を踏まえる	② 理解及び確認	● 「生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導する」等を踏まえる。	『特別支援学校学習指導要領解説総則等編』
3 子ども（知的障害者である児童生徒）の生活に即した具体的な活動を構想する	③ 単元の全体計画の作成 （テーマ※単元名、目標※資質・能力、日程、活動内容、分担等を単元構想シートに記入）	● 子どもの実態を踏まえる。（前単元の様子等から） ● 学校教育目標、学習教育目標において示されている育成を目指す資質・能力を踏まえる。 ● 年度はじめに作成した個別の指導計画の目標を踏まえる。 ● 各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえる。	『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編』 『学校経営計画』 『個別の指導計画』 『単元構想シート』
4 各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえる。具体的な活動中に含まれる各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にし、各教科等を合わせた指導を計画・実施する	④ 各教科等の目標・内容（資質・能力）との関連をチャエック（構想シート）	● 単元全体を通して各教科等の資質・能力がどのような関連するか全体像をイメージする	『特別支援学校学習指導要領解説』 『単元構想シート』
5 各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行う	⑤ 単元における個別の指導計画の作成（個別の目標、支援の計画）	● 子どもの実態を踏まえる。（前単元の様子等から） ● 学校教育目標、学習教育目標において示されている育成を目指す資質・能力を踏まえる。 ● 年度はじめに作成した個別の指導計画の目標を踏まえる。 ● 授業者間による共通理解（目標と手立て）を図る	『個別の指導計画』 『単元における個別の指導計画』
6 カリキュラム・マネジメントの観点に基づいたPDCAサイクルで授業改善を行う	⑥ 各教科等の目標・内容との関連の確認（単元における個別の指導計画にチャエック）	● 個別の教育的ニーズに応じた、実際の生活上必要となる各教科の目標と内容の配列であるかを確認する。 ● 個別の目標に各教科等の資質・能力の育成が踏まえられているかを確認する。	『単元における個別の指導計画』
7 各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行う	⑦ 単元構想シート、単元における個別の指導計画に基づき授業実施	● 授業者間による日々の授業改善（手立ての工夫等）を行う。	『単元における個別の指導計画』
8 各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行う	⑧ 単元における個別の指導計画における評価の記述	● 授業者間による共通理解の場を設ける。 ● 関連する各教科の目標・内容を踏まえた記述となっているかを確認する。 ● 必要に応じて各教科等に分けて評価を行う。	『単元における個別の指導計画』
9 カリキュラム・マネジメントの観点に基づいたPDCAサイクルで授業改善を行う	⑨ 授業についての評価、改善の話し合い（単元終了後、学期末、年度末等）	● 単元の内容、配列等、学習指導要領解説における留意点を視点として授業評価を行う。 ● 他の教科等との関連から教育課程の在り方を検討する。	『単元構想シート』 『単元における個別の指導計画』 『年間指導計画』 『教育課程』 『学校教育目標』

に内容を配置した。また、それぞれのシートに関わる出典を付記した。

なお、「中学部版・単元構想シート」では、各教科の目標・内容については、中学部における各教科の目標・内容に加え、小学部における各教科の目標・内容を加えた。高等部版・単元構想シートでは、高等部における各教科の目標・内容に加え、小学部及び中学部における各教科の目標・内容を加えた。これらは、各学部で対象とする生徒の実態を鑑み、それぞれの下学部内容を用いる可能性があったことによるものであり、学習指導要領総則における以下の記述を根拠とした。

第8節 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

1 児童又は生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。その際、各教科、道徳科、外国語活動及び特別活動の当該各学年より後の各学年（知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科の当該各段階より後の各段階）又は当該各学部より後の各学部の目標の系統性や内容の関連に留意しなければならない。

- (1) 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。
- (2) 各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができること。また、道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、当該各学年より前の学年の内容の一部又は全部によって、替えることができること。

3. 「中学部版・単元構想シート」と「高等部版・単元構想シート」の使用と改善意見

岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、本校)において、中学部と高等部それぞれの作業学習における単元と対象生徒を事例として、「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」のフローに基づいて作業を実施した。これらの手順のうち、「③単元の全体計画の作成」「④各教科等の目標・内容(資質・能力)との関連をチェック(構想シート)」「⑤授業についての評価、改善の話し合い(単元終

了後、学期末、年度末等)」が単元構想シートの使用場面である。この作業の成果物である「単元構想シート(シート番号11)」と、「単元における個別の指導計画(シート番号10)」(いずれも、高等部事例における入力操作画面)をそれぞれ図1と図2に示した。

その上で、使用者から改善意見の聴取を行った。これらについて、対応済みの内容及び今後対応予定の内容、検討が必要な内容を問わず以下に列記した。今後、これらに基づく修正と改善に努めたい。

- ① **視認性向上に資する内容** 「単元構想シートの内容及び構成における、シートの配列順についての修正が必要である」との意見があった。これは、各教科等の配列順が、学習指導要領における配列順と整合させることを意味した。今後改善予定である。
- ② **既存あるいは志向する授業づくりの要領との統合あるいは整合に資する内容** 高等部では、「単元における個別の指導計画(シート番号10)」においては、関連する各教科等に関わる目標や内容についての達成状況を評価できるよう項目を追加した。
- ③ **既存あるいは志向する授業づくりの要領との統合あるいは整合に資する内容** 「単元構想シート(シート番号11)」の「評価の視点」の欄における要領を定めたい。すなわち、これは本校の観点別評価の要領を反映する意図である。そもそも本校の観点別評価は、「主体的な姿」の記述とそれに基づく「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」をもって分析的に評価する³⁾。
- ④ **既存あるいは志向する授業づくりの要領との統合あるいは整合に資する内容** 中学部では、「単元における個別の指導計画(シート番号10)」と既存の「作業ノート」における記述内容が重複するため、作業ノートの使用に一元化する。「作業ノート」とは、作業学習における生徒の学習状況を保護者と共有するツールとして、開発され従来使用されているものである。

- ⑤ 単元構想シートの使用自体に関する発展ある
いは修正内容 事前に作成した単元構想シートの内容を単元途中で修正する場合には見え消しで加筆訂正することとした。
- ⑥ 使用者の研修ニーズに資する内容 「単元構想シート(シート番号11)」の記入時には、各教科等の目標や内容についての予備知識の程度が作業時間に影響する。また、個人作業であれば判断の偏りが懸念される。これらについては、繰り返しの使用による熟練や複数教員

の協働による対応が期待されよう。

4. 結語

本校では、校内研究として「単元構想シート」を含む「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」を用いた授業づくりをすすめている。ここでは、校内研究会において、授業づくりに関する新たな議題が示されている。以下に記したこれらの要点は、本校における授業づくりを洗練に誘うものであろう。

表2 単元構想シート内容及び構成(例：高等部版・単元構想シート)

シート番号	内容	出典
1	各教科等を合わせた指導における授業づくり要領	田淵・佐々木・東・阿部他(2020)
2	知的障害についての説明	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
3	知的障害者の学習上の特性についての説明	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
4	教育的対応の基本についての説明	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
5	各教科等を合わせて指導を行う場合の留意点	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
6	日常生活の指導における実施上の留意点	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
7	遊びの指導における実施上の留意点	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
8	生活単元学習における実施上の留意点	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
9	作業学習における実施上の留意点	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
10	単元における個別の指導計画(様式)	田淵・佐々木・東・阿部他(2020)
11	単元構想シート(様式)	田淵・佐々木・東・阿部他(2020)
12	教科の目標と内容：生活(小)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
13	教科の目標と内容：道徳(小・中)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
14	教科の目標と内容：国語(小・中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
15	教科の目標と内容：社会(中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
16	教科の目標と内容：算数/数学(小・中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
17	教科の目標と内容：理科(中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
18	教科の目標と内容：音楽(小・中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
19	教科の目標と内容：図画工作/美術(小・中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
20	教科の目標と内容：体育/保健体育(小・中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
21	教科の目標と内容：職業・家庭(職業分野)/職業(中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
22	教科の目標と内容：職業・家庭(家庭分野)/職業(中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
23	教科の目標と内容：外国語活動/外国語(小・中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
24	教科の目標と内容：情報(高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
25	各教科等の目標と内容：特別活動(小・中・高)	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) (高等部) (平成31年2月告示)
26	各教科等の目標と内容(6区分27項目)：自立活動	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部) (平成30年3月) 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部) (平成31年2月告示)

① 各教科等を合わせた指導の本質を問う内容

「単元構想シート(シート番号 11)」における作業において、各教科等の目標及び内容との関連を検討する際に、多くの関連項目を抽出することができる場合がある。逆に、関連項目が少ないと不安になり、各教科等の目標及び内容を盛り込もうと考えることがある。

これらについての対応は、同一である。すなわち、各教科等を合わせた指導における活動内容に必要かつ必然的に含まれる内容についてのみ関連づけるということである。偶発的に関連づいた内容を取り扱うのではなく、教育的意図をもって何を関連づけ、いかに取り扱うのかを考えるべきであろう。

なお、各教科等の目標及び内容の取り扱いは、各教科等を合わせた指導に限って取り扱われるものではなく、教育課程全体を通じて取り扱われるものであることは念頭に置きたい。これは、近年言われるカリキュラム・マネジメントの視点に通ずるだろう。

② ツールとしての「単元構想シート」を含む「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」の使用法を問う内容

「単元構想シート」を含む「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」を用いた授業づくりには、その作業において労力がかかることは否めない。このことについて、「小学部や中学部のように単元期間(約2週間)が短く、年間を通して単元数が多いと、単元構想シートの作成に追われてしまうのではないか」との懸念が語られた。

これらについての対応は、次の2つである。すなわち、第一は、使用場面の選択を考慮することである。そもそも「単元構想シート」を含む「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」における労力は、予め想定されていた。すなわち、日常の授業づくりでの使用、いわば「普段使い」のみならず、各教科等を合わせた指導における授業づくりの研修ツールとして、機会を定めて使用することも提案され

ている⁴⁾。本校における使用がモデルケースとなり、使用場面について何らかの方向性が示されることになろう。第二は、単元期間や単元数を再検討することである。これらは、単元目標の実現に資する最適量が選定されるべきである。それ故、「単元構想シート」を含む「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」を普段使いできることを目指して選定することが本末転倒であることは言うまでもない。

謝 辞

本実践研究に際して、ご理解ご協力いただいた関係の皆様へ記して感謝申し上げます。なお、「いわて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会」の協力を得ましたことを付記します。

文 献

- 1) 田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・名古屋恒彦(2020) 育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領—特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチによる開発の試み—。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 7, 135-140.
- 2) 田淵健・佐々木全・東信之(2021)「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり。岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 5, 237-244.
- 3) 中村くみ子・昆亮仁・山口美栄子・高橋幸・伊藤慎悟・阿部大樹・上濱龍也(2020) 児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり—観点別評価の取り組みを通して—。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 7, 1-6.
- 4) 前掲論文1)

知的障害特別支援学校高等部の作業学習における支援の有効性

— 「手織班」の生徒1名を事例とした検証 —

小原一志・中村真淑・菊池美和子・星野英樹・中村くみ子・藤谷憲司*

佐々木尚子**・東信之・佐々木全***

*岩手大学教育学部附属特別支援学校, **岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻,

***岩手大学大学院教育学研究科

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

岩手大学教育学部附属特別支援学校(本校)においては、学校教育目標に示す児童生徒像の「主体的に活動する姿」の実現を目指した授業づくりがすすめられている。これは、平成29年及び平成30年に公示の学習指導要領でいうところの「学校教育全体や各教科等における指導を通して、育成を目指す資質・能力」としての位置付けであり、「教科等横断的な視点に立った資質・能力」としての内容であると理解される。その上で、本校の授業づくりにおいては、学校教育目標を授業の目標や個別の指導計画の目標に具体化・焦点化して実践するプロセスが設定され、それに基づいた授業づくりの要領が開発され、用いられている(田村・立原・山口・星野・伊藤・阿部・清水, 2017; 坪谷・佐々木・東・名古屋・清水・田村・福田・佐藤, 2017; 中村・昆・山口・高橋・伊藤・阿部・上濱, 2020)。

本校での授業づくりの過程では、単元や一単位時間の授業において、その活動内容に即して児童生徒一人一人の「主体的に活動する姿」を個別具体的な姿として、個別の指導計画の目標に明示する。この目標を実現するために、教師が支援の手立てを講じ、授業場面で実施し、授業での児童生徒の様子から評価し、支援の改善が行われる。ここでの評価は、日常的な授業者同士の語り合いや、授業研究会における報告として実施されることが多く、これは質的検討としての側面が強い。それを補うべく、事例研究としての量的検討を加え検証するものがある(例えば、名古屋, 1996; 1997a; 1997b; 佐々木・名古屋, 2009; 中軽米・佐々木・東, 2020)。本稿は、それを参考

にした事例報告であり、授業における「主体的に活動する姿」の実現状況を、質的・量的両面から記述し、支援の手立ての有効性を検証するものである。

2. 方法

(1) 対象授業

対象授業は、高等部の作業学習であり「手織班」と称する学習グループである。単元は「織り物製品を作って販売しよう～あにわ祭販売会～」(2020年8月19日～11月13日までの46日間、全120時間)である。この単元における主な活動内容は、オリエンテーション、製品作り、販売準備、販売会、販売会事後学習であり、生徒7名と指導者2名で取り組んだ。単元目標は、「作業内容に見通しをもち、自分から作業に取り組む。」「製品の質や販売数を意識して丁寧に作業に取り組む。」「仲間と協力し、販売の準備や当日の販売活動に取り組む。」であり、対象授業における「本時の目標」は「自分の作業に集中して、精いっぱい取り組む。」「出来栄を確認しながら、丁寧に作業に取り組む。」であった。

(2) 対象生徒

対象生徒は、Aさん(女子, 1学年, IQ23, SQ32)である。担当する作業工程は、「緯糸巻き」と「織り布」である。これまでの活動では、作業工程の手順が身に付いてきており、やりがいをもって意欲的に取り組む姿が見られている。しかし、手指の巧緻性の低さから細かい作業では集中力が途切れやすく、他者の様子が気になったり、作業を中断し他者に関わりを求めて作業場所から離れたりすることがあり、自分で時間いっぱい作業に取り組むことが

難しい様子があった。これを受けて、対象授業におけるAさんの主体的に活動する姿として、自分の担当の作業に集中して時間いっぱい取り組む姿や自分の力で担当の作業を遂行する姿の実現が考えられ、個別の指導計画の目標が「自分で時間いっぱい緯糸巻きに取り組む」として具体化、焦点化された。

(3) 記録・分析方法

対象授業2回分の動画撮影を行った。この2回目の授業では、支援の手立ての変更を実施していた。すなわち、1回目の授業(2020年8月20日6~8時間目)はプレデータ、2回目(2020年10月1日68~70時間目)の授業はポストデータとして考えられ、プレーポストの比較によって支援の手立ての有効性を検討した。

Aさんの対象授業における主体的に活動する姿である「手順どおりに時間いっぱい緯糸巻きに取り組む」は、「自分で作業を遂行する」姿と「手順をスムーズに遂行する」姿をもって実現されるものとして細分化した。これは、授業担当者3名や学級担任及び、この時期に実習していた教職大学院生1名が合意するものであった。

授業の記録は、まず、対象生徒に対する授業者による評価を聴取し、書き起こした。

次いで、動画から「自分で作業を遂行する」姿と「教師の介入によって作業を遂行する」姿に関する実時間を計測し量的に把握した。計測作業には観点

別S-T分析ソフト(ver. 2)^{注)}を用いた。これは、授業中に出現する生徒(S)の行動と教師(T)の行動を量的に把握するものである。計測は、①自分での活動時間、②教師の支援や援助、説明、指示などに要した時間とし、結果をグラフで表した。

さらに、Aさんの担当作業である「糸巻き」の工程は、11の作業手順で構成された。これに基づき、上記の姿を手順ごとの遂行状況と教師の関わりをチェックシートで記録した。

3. 結果

(1) 授業者による評価

1回目と2回目の授業におけるAさんの主体的な姿の実現状況について、個別の指導計画の評価を表1に一覧した。1回目の評価は「ボビンの切込みに糸を挟むことをすぐに理解した。」「糸をボビンに挟むことに時間がかかっていたが、根気強く取り組むことができた。」とされた。

手立てを変更した上で実施した2回目の評価は、授業者によれば、「繰り返し取り組む中でボビンの切り込みに糸端を入れることがスムーズになり、巻く本数が増えた。」「巻いた糸に緩みがあるときは必ず緩んでいる部分まで自分から糸をほどこき、巻き直しをした。」「糸巻き依頼の種類が多くあるときは休憩時間にも取り組むなど責任をもって取り組むことができた。」とされた。

表1 Aさんの個別の指導計画

	期日	目標(願う姿)	支援の手立て	評価(実現された姿)
1回目	8月20日 6~8時間目	・自分で時間いっぱい緯糸巻きに取り組む。	・巻き始めの糸端を隠しながら糸を巻けるようにボビンに糸を挟む切り込みを入れる。 ・ボビンの中央にバランスよく糸が巻けるようになるまで、教師が手を添えながら巻く糸の誘導を補助する。 ・糸を巻く範囲が分かるようにボビンに目印やキャップを付ける。 ・延ばす糸の長さが分かるように糸の長短に応じた目印を作業台に付ける。	・ボビンの切込みに糸を挟むことをすぐに理解した。 ・糸をボビンに挟むことに時間がかかっていたが、根気強く取り組むことができた。
2回目	10月2日 68~70時間目	・自分で時間いっぱい緯糸巻きに取り組む。	・巻き始めの糸端を隠しながら糸を巻けるようにボビンに糸を挟む切り込みを入れる。 ・ボビンの中央にバランスよく糸が巻けるように、巻取り機を手元に設置する。 ・糸を巻く範囲が分かるようにボビンに目印を付ける。 ・延ばす糸の長さが分かるように糸の長短に応じた目印を作業台に付ける。	・繰り返し取り組む中でボビンの切り込みに糸端を入れることがスムーズになり、巻く本数が増えた。 ・巻いた糸に緩みがあるときは必ず緩んでいる部分まで自分から糸をほどこき、巻き直しをした。 ・糸巻き依頼の種類が多くあるときは休憩時間にも取り組むなど責任をもって取り組むことができた。

(2) 「自分で作業を遂行する」姿と「教師の介入によって作業を遂行する」姿に関する実時間

授業者による評価に対応する量的なデータとして、「自分で作業を遂行する」姿と「教師の介入によって作業を遂行する」姿を計測した結果を図1及び図2に示した。これによると、1回目の評価は「自分で作業を遂行する」姿が79%（計測時間30.9分）「教師の介入によって作業を遂行する」姿が21%（計測時間8.1分）であり、2回目の評価は「自分で作業を遂行する」姿が91%（計測時間49.9分）「教師の介入によって作業を遂行する」姿が9%（計測時間5分）となり、1回目よりも「自分で作業を遂行する」姿の比率が増えた。このことから教師の介入が減少し、自分で取り組む時間が増加したことが確認された。

(3) 作業手順ごとの遂行状況と教師の関わり

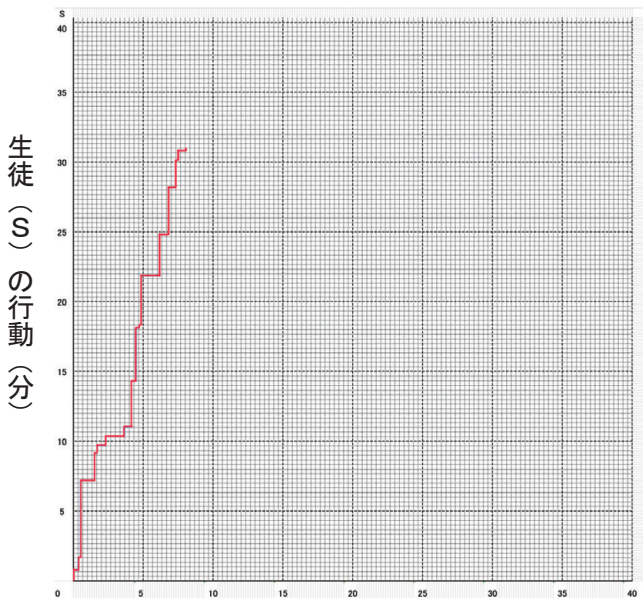
次いで、Aさんの担当作業である「糸巻き」の工程を11の作業手順で記録した結果を図3及び図4に示した。これによると1回目の結果は、ボビンの準備（手順2）では、キャップを落としたり、複数回

入れ直したりする回数が全23回中9回、教師が代わりに行った回数が2回であった。

また、巻取り（手順7）では教師の声掛け、援助によって行った回数が全23回中16回であった。

2回目の結果は、巻取り（手順7）では教師の声掛け、援助によって行った回数が全28回中1回であった。なお、ボビンの準備（手順2）は支援の変更により手順から除かれた。

また、「手順をスムーズに遂行する」姿についてのデータとして総作業時間と実施回数から1回当たりの作業完了時間を計測した結果を図5に示した。1回目の結果では計測時間65分35秒中、実施回数23回、1回当たりの作業完了時間は171秒であるのに対し、2回目の結果では計測時間36分58秒中、実施回数28回、1回当たりの作業完了時間は79秒であった。1回目よりも2回目の方が、作業時間が短縮し、実施回数も増えていることから1回当たりの作業完了時間も短くなっており、手順がスムーズに遂行された結果であると言える。

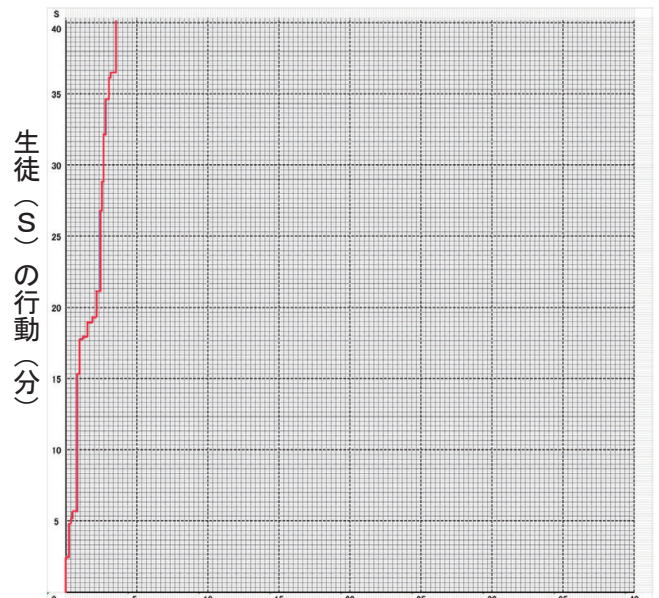


教師（T）の行動（分）

生徒（S）の行動（分）…自分で活動場面

教師（T）の行動（分）…支援、援助、説明、解説

図1 Aさんの「自分で作業を遂行する」姿の計測結果（1回目）



教師（T）の行動（分）

生徒（S）の行動（分）…自分で活動場面

教師（T）の行動（分）…支援、援助、説明、解説

図2 Aさんの「自分で作業を遂行する」姿の計測結果（2回目）

図3 Aさんの糸巻き作業工程チェックシート(1回目)

事例発表者名: R2.20 K.H
 単元の目標: 一人で作り出し、糸巻きに成功する

観察時間: 6分30秒
 試行回数: 2回

一回あたりの対行時間: 171秒

作業工程	シングル											ダブル												
	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	11回	12回	13回	14回	15回	16回	17回	18回	19回	20回	21回	22回	23回	備考
1.糸のセット	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸のセットは完了
2.ボビンの設置	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	ボビンの設置は完了
3.糸の巻き始め	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸の巻き始めは完了
4.糸の巻き続ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸の巻き続けるは完了
5.糸の巻き終わる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸の巻き終わるは完了
6.糸をボビンに付ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸をボビンに付けるは完了
7.巻き取り	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	巻き取りは完了
8.ボビンを巻く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	ボビンを巻くは完了
9.キヤップを外す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	キヤップを外すは完了
10.仕上げ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	仕上げは完了
11.巻く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	巻くは完了

ボビンの準備 (手順2)

巻き取り (手順7)

図3 Aさんの糸巻き作業工程チェックシート(1回目)

図4 Aさんの糸巻き作業工程チェックシート(2回目)

事例発表者名: R2.01 K.H
 単元の目標: 一人で作り出し、糸巻きに成功する

観察時間: 3分58秒
 試行回数: 2回

一回あたりの対行時間: 79秒

作業工程	シングル											ダブル													
	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	11回	12回	13回	14回	15回	16回	17回	18回	19回	20回	21回	22回	23回	備考	
1.糸のセット	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸のセットは完了
2.ボビンの設置	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	ボビンの設置は完了
3.糸の巻き始め	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸の巻き始めは完了
4.糸の巻き続ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸の巻き続けるは完了
5.糸の巻き終わる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸の巻き終わるは完了
6.糸をボビンに付ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	糸をボビンに付けるは完了
7.巻き取り	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	巻き取りは完了
8.ボビンを巻く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	ボビンを巻くは完了
9.キヤップを外す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	キヤップを外すは完了
10.仕上げ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	仕上げは完了
11.巻く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	巻くは完了

ボビンの準備 (手順2)

巻き取り (手順7)

図4 Aさんの糸巻き作業工程チェックシート(2回目)

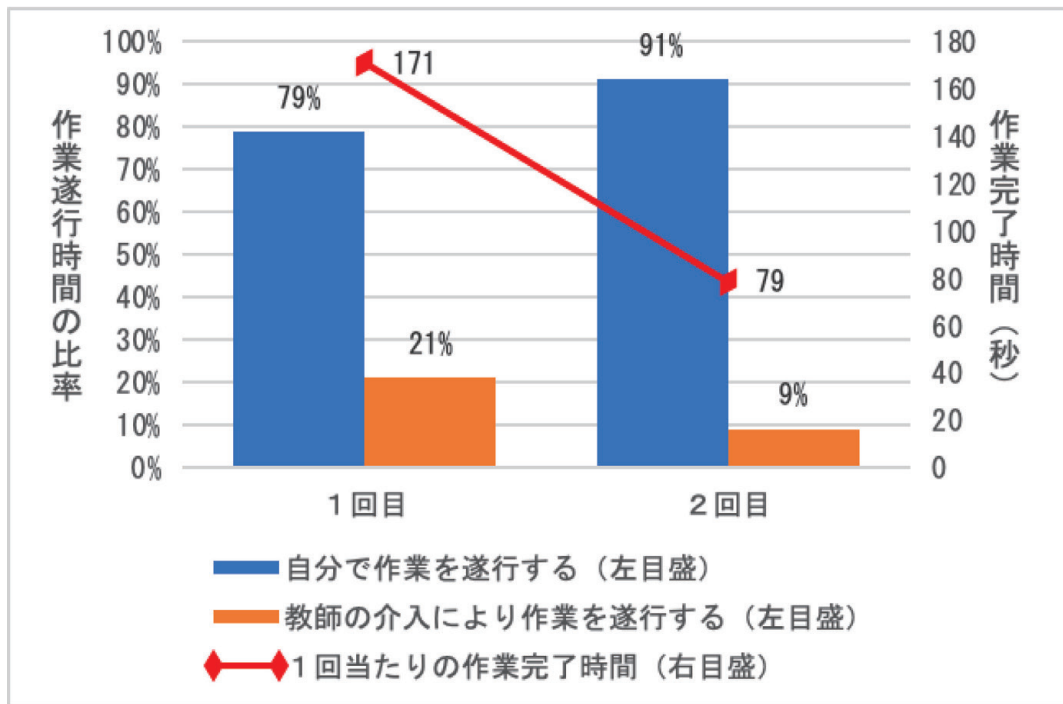


図5 分析結果の1回目と2回目の比較

4. まとめ

(1) 授業者の評価 (質的評価) と「自分で作業を遂行する」姿と「教師の介入によって作業を遂行する」姿に関する実時間 (量的評価)

質的評価としての授業者の評価では、1回目の「ボビンの切込みに糸を挟むことをすぐに理解した。」と2回目の「巻いた糸に緩みがあるときは必ず緩んでいる部分まで自分から糸をほどこき、巻き直しをした。」という記述から、Aさんが作業手順を理解する段階から自ら考えて修正する段階へ移行し、自分で作業を遂行していることを見受けられた。

これに対応する量的評価である「自分で作業を遂行する」姿と「教師の介入によって作業を遂行する」姿に関する実時間では、1回目と2回目を比較すると、教師の行動(T)が減少し、Aさんの行動(S)が増加していた。

これらのことから手立ての変更後である2回目の方が、自分で作業を遂行していたことが質的・量的両面から検証された。

(2) 授業者の評価 (質的評価) と作業手順ごとの遂行状況と教師の関わり (量的評価)

質的評価としての授業者の評価では、1回目の「糸をボビンに挟むことに時間がかかっていたが、

根気強く取り組むことができた。」と2回目の「繰り返し取り組む中でボビンの切り込みに糸端を入れることがスムーズになり、巻く本数が増えた。」という記述から作業の遂行がスムーズになり、作業速度が早くなったことが見受けられた。

これに対応する量的評価である作業手順ごとの遂行状況と教師の関わりでは、1回目はボビンの準備(手順2)と巻取り(手順7)で教師の声掛け、援助が多く、時間がかかっていたが、2回目ではボビンの準備(手順2)が削除され、巻取り(手順7)では教師の声掛け、援助が減少した。「手順をスムーズに遂行する」姿に関する計測結果では、1回当たりの作業完了時間が短縮され、実施回数も増加した。この結果から、ボビンにキャップを付ける手順を削除したことと支援の手立てにおける「ボビンの中央にバランスよく糸が巻けるように、巻取り機を手元に設置する。」が有効であったと考えられた。これは、手指の巧緻性の低さから細かい作業を続けていくと集中力が途切れやすいAさんにとって、作業手順を簡略化することや操作を手元で行うことを可能にした支援具の調整によって、作業をスムーズに行うことができ、自分で作業を遂行する姿が増えたことで、作業完了時間の短縮と実施回数の増加

につながったと理解された。

このことから作業がスムーズになり作業速度が早くなったことが質的・量的両面から検証された。

(3) まとめと今後の課題

本研究では、個別の指導計画の目標である「自分で時間いっぱい緯糸巻きに取り組む」について、日常的な授業者同士の語り合いや、授業研究会等で行われる教師の評価等の記述による質的な評価と取り組む時間の比率や一回当たりの作業完了時間等といった量的な評価の両面から支援の手立ての有効性が検証された。

そもそも質的・量的の両面から支援の手立てを適切に評価するためには、児童生徒個々に応じた個別の目標に準拠した評価が原則である。本研究における検証では、「自分で時間いっぱい緯糸巻きに取り組む」という目標について、生徒・教師の行動に着目し、作業の遂行状況を評価した。しかし、仮に作業量や意識、思考に関することが目標の内容とされる場合は、それに応じた検証方法が設定されるべきである。多様な生徒がおり、それに応じた支援を設定し実践する上では、様々な目標に応じた質的・量的評価方法が開発されるべきだろう。今後、引き続き生徒の「主体的に活動する姿」の実現を追求する中で、それに資する支援の有効性について、検証を重ねたい。

注釈

観点別S-T分析ソフト(ver. 2)は、大阪府教育センターによって、開発・提供されているものである。以下のアドレスからダウンロードし、使用することができる。

<http://wwwc.osaka-c.ed.jp/category/forteacher/ST-analysis-contents/ST-analysis-top-page.htm>

謝辞

本研究及び実践について、Aさんの保護者には、研究及び実践、本論文の発表について快諾いただきました。心から感謝申し上げます。

文献

- 名古屋恒彦(1996)生活単元学習の分析的検討(1)―質的検討を可能にする授業分析法に関する考察。発達障害研究, 18(3), 209-217.
- 名古屋恒彦(1997a)作業学習における知的障害生徒への支援的対応に関する事例的検討―木工作业における「できる状況作り」を中心に―。特殊教育学研究, 34(5), 65-71.
- 名古屋恒彦(1997b)生活単元学習の分析的検討(2)―子どもの主体的活動を促す対応に着目した授業分析。発達障害研究, 18(4), 285-293.
- 中軽米璃輝・佐々木全・東信之(2020)知的障害特別支援学校中学部の作業学習におけるICTを活用した実践事例。生活中心教育研究, 35, 37-43.
- 中村くみ子・昆亮仁・山口美栄子・高橋幸・伊藤慎悟・阿部大樹・上濱龍也(2020)児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり―観点別評価の取り組みを通して―。教育実践研究論文集, 7, 1-6.
- 佐々木全・名古屋恒彦(2009)授業分析による生活単元学習の検討―知的障害のある生徒の事例に焦点を当てて―。発達障害研究, 31(3), 212-220.
- 田村典子・立原幸枝・山口美栄子・星野英樹・伊藤嘉亮・阿部大樹・清水茂幸(2017)児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり―個に応じた適切な目標と支援を目指して―。教育実践研究論文集, 4, 4-9.
- 坪谷有也・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・清水茂幸・田村典子・福田博美・佐藤信(2017)知的障害特別支援学校における「主体性理念」の取扱に関する論考―「主体性理念」を評価可能な支援目標に変換する実践研究プロセスの提起―。教育実践研究論文集, 4, 103-107.

知的障害特別支援学校における 「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試み — 中学部「作業学習」を事例として —

大森響生*, 東信之・佐々木全**, 高橋幸・村上瑠星・那須星香・熊谷知子・藤谷憲司***

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻*

岩手大学大学院教育学研究科**, 岩手大学教育学部附属特別支援学校***

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

学習指導要領（文部科学省，2018）では，育成を目指す資質・能力が「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3つの柱として整理され，「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点をもって分析的に評価される。また，資質・能力の育成を目指す上では，児童生徒の学習の過程に着目した「主体的・対話的で深い学び」が授業改善の視点として重視されている。この視点による授業改善の実施については，その具現化を求め，概念の検討や実践化の試みがなされ始めている（例えば，安藤・斉藤，2020；外崎，2019；岡山県総合教育センター，2019；静岡県総合教育センター専門支援部特別支援課，2018；庄司，2017；丹野，2017）。

さて，岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下，本校）においては，学校教育目標である「主体的な姿」を実現する授業づくりが目指されており，観点別学習状況の評価についての内容と手順を開発し，実践している（中村・昆・山口他 2020）。一方で，授業改善は観点別学習状況の評価に基づく方法で取り組まれているものの，「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善については未着手であり，この具体的な内容と手順の開発，及び検討が必要であろう。

そこで，本稿では，日常の授業を対象として「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試行的実践について報告する。併せてその過程で，授業改善の具体的な内容と手順を探索する。

2. 「主体的・対話的で深い学び」の視点による

授業改善の試行的実践の構想

「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試行的実践を構想するにあたっては，本校における従来の授業づくりに整合することを意図した。すなわち，本校における観点別学習状況の評価を含む「授業づくりの構想」「授業づくりの視点」を参照し，これに即して「主体的・対話的で深い学び」による授業改善を実践・評価した。そもそも，本校での「授業づくりの構想」「授業づくりの視点と方向性」は，それぞれ図1と図2に示す内容と手順によって進められている（田村・山口・星野他，2018；坪谷・佐々木・東他，2017）。ここでは，学校教育目標である「主体的な姿」を，单元ごと，授業ごと，そして児童生徒ごとに個別具体化するという「操作的定義」によって個別の目標とし，評価を行っていた。

以上を踏まえ，この手続きに即して，「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の内容と手順を構想した。具体的には，対象生徒の「主体的・対話的で深い学び」について操作的に定義をし，授業実施後に評価をし，手立ての改善を施すという実践の流れであった。

また，対象とした授業は，本校中学部「作業学習」であった。ここでは，「①各作業班における目標を達成したり，課題を解決したりすることにより，仲間とともに主体的に作業に取り組んだ達成感や充実感を味わう」「②実際の作業学習を通して将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を身に付ける」ことをねらいとしていた。対象とした学習グループは「園芸班」であり，生徒5名と教師3名によって

編成され、1年間を通して農作物の栽培、収穫、販売、加工などに取り組んでいた。このうち、単元「園芸作業Ⅳ：枝豆を販売しよう～全ての枝豆を収穫！

きれいにもぎとって袋詰め！～」（20XX年8月20日～8月28日：全14時間）に着目した。この単元では、春に植えた作物を販売することを目的として、収穫及び販売準備に取り組んでいた。

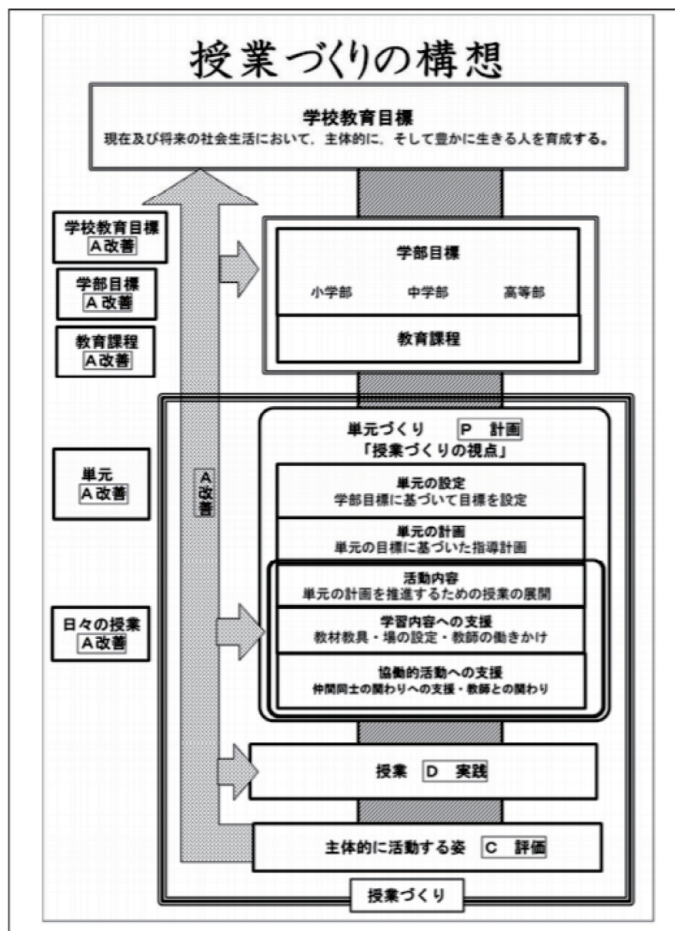


図1 授業づくりの構想

3. 「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善の試行的実践の結果

結果は、生徒一名の個別の指導計画を例示して記述した。まず、「主体的・対話的で深い学び」の操作的定義を表1に示した。また、個別の指導計画の内容とそれに基づく実践後に改善した内容について、それぞれ表2と表3に示した。ここでは、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善は、個別の指導計画における「支援の手立て」の改善として示された。

「主体的な学び」については、「枝豆のもぎ取り」における作業量が2日目には大きく増加した。これは「作業の成果が見え、作業終了までの見通しをもてるように、作業開始時に教師と一緒にその日の目標数を決める」という手立てによるものであり、このことから「主体的な学び」のための授業改善が奏功したと理解された。

「対話的な学び」については、「枝豆の袋詰め」における「教師の声掛けに応じて後方のテーブルから枝豆の入ったボウルを取った」という記述や、「前工程の生徒の作業を待つ」という記述に着目した。これは、「前工程の生徒との工程のつながりに気づき、協力して製品を作っていることが分かるように、自分で計量済みのボウルを取るように促す」の手立てによるものであり、このことから、「対話的な学び」のための授業改善が奏功したと理解された。

「深い学び」については、「枝豆の袋詰め」における「次々と自分から枝に手を伸ばしてもぎ取りをすることができていた」という記述や、「必要に応じて自分でビニール袋を用意した」という記述に着目した。これは、「一連の手順が定着できるよう、同じ活動に繰り返し取り組む。」という手立てによるものであり、このことから「深い学び」のための授業改善が奏功したと理解された。

授業づくりの視点と方向性
①単元の設定 学部目標に基づいて目標を設定 どの児童生徒も目的をもち取り組める単元に
②単元の計画 単元の目標に基づいた指導計画 中心になる活動を繰り返す計画に
③活動内容 単元の計画を推進するための授業の展開 どの児童生徒も存分に活動できるように
④学習内容への支援 教材教具・場の設定・教師の働きかけ 分かって動き、十分に活動できるように
⑤協働的活動への支援 児童生徒同士の関わりへの支援・教師との関わり 教師も共に活動しながら、共感的に支援できるように

図2 授業づくりの視点と方向性

表1 「主体的・対話的で深い学び」の操作的定義

視点	操作的定義
主体的な学びの姿	①仕事の手順が分かり、目標数に向かって最後まで枝豆のもぎ取りをしようとする姿 ②作業や道具に興味を持って、自分から袋詰め作業に進んで取り組む姿
対話的な学びの姿	①接続する工程の生徒と教師や製品を介して対話する中で、協働的な思考が生まれる姿 (思考は読み取れないため、協働的と解釈できる言動が見られる姿)
深い学びの姿	①繰り返し学習を行う中で、作業内容や作業手順が定着する姿。 ※修正後『枝豆の袋詰め』の作業内容が定着し、この一連の手順に工夫しながら繰り返し取り組む姿

表2 対象生徒の個別の指導計画(前)

目標	手立て	評価
「枝豆のもぎ取り」では自分の活動内容が分かり、教師と一緒に取り組む。	①すぐに作業に取り組めるよう、予め材料と用具を準備しておく。 ②自分のペースで取り組めるよう、教師と一緒に作業をしながらタイミングよく枝豆の枝を渡す。 ③意欲をもって活動できるよう、継続して作業をしている時は、適宜称賛する。	もぎ取りの場面では、直前に体育で運動に取り組んだためか、昨日に比べて動きは緩慢だった。作業開始の合図の後、作業場所に移動し、最初はスムーズに作業に入ったが、枝豆の枝を折ったり、引きちぎったりしていることがあり作業の停滞が多かった。教師が声掛けを行い、枝を渡すことで、もぎ取りの作業に戻ることができた。作業量(枝豆をもぐ手の動きの回数)は10回だった。
「枝豆の袋詰め」では、全部の枝豆を袋に入れ、シーラーをかける。	①次々に袋詰めに取り組めるよう、十分な作業量を用意する。 ②枝豆の入れ残しが無いように、漏斗を用意する。	袋詰め場面では、自分から進んで次々と取り組んでいた。教師が途中まで工程を進めた袋も、教師の依頼に応じてシーラーをかけるなど、意欲的だった。なお、脚を組んで座った状態で作業を行っており、枝豆を床にこぼしてしまうことがある。その都度、教師が机の上で作業するように手をとって移動させると、それに従って机上のトレイの上で作業を行った。作業量(シーラーをかける回数)は8回だった。

表3 対象生徒の個別の指導計画(後)

目標	手立て	評価
「枝豆のもぎ取り」では自分の活動内容が分かり、教師と一緒に取り組む。	①作業の成果が見え、作業終了までの見通しを持てるように、作業開始時に教師と一緒にその日の目標数を決める。(主) ②一連の手順が定着できるよう、同じ活動に繰り返し取り組む。(深)	もぎ取りの場面では、自分のペースで作業に取り組み続けられるように、作業開始前に対象生徒とプリントを使って今日の目標数を確認したことで、作業の成果と終わりが見えやすくなり、次々と自分から枝に手を伸ばしてもぎ取りをすることができていた。作業量(枝豆をもぎ取る動作の回数)は38回だった。
「枝豆の袋詰め」では、全部の枝豆を袋に入れ、シーラーをかける。	①前工程の生徒と協力して製品を作っていることに気づいたり、そのことによって意欲が喚起されたりするように、自分で枝豆の入ったボウルを取るよう促す。(対) ②一連の手順が定着できるよう、同じ活動に繰り返し取り組む。(深)	袋詰め場面では、必要に応じて自分でビニール袋を用意したり、教師の声掛けに応じて後方のテーブルから枝豆の入ったボウルを取ったり、工夫しながら意欲的に作業を行っていた。途中、前工程の生徒の作業を待つために作業量は減少したが、集中して取り組んでいた。作業量(シーラーをかける回数)は5回だった。

4. まとめと今後の課題

本稿では、日常の授業実践を対象として「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試行的実践を報告した。この中で「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善に関して、その具体的内容と手順、並びに留意点として次の6点が考えられた。

(1) 授業改善の具体的内容と手順

実践の過程から、授業改善の具体的内容と手順として次の事柄が挙げられた。すなわち、①生徒の実態把握、授業(単元)における対象の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の操作的定義、②支援の手立ての検討、③授業(単元)の実践と学習評価、④授業改善(=支援の手立て)の検討、であった。これを、本校の「授業づくりの視点と方向性」、及び先行研究としての「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善における工夫の例(庄司 2017)と対照させたものを表5に示した。

これによると、具体的内容と手順①は、先行研究における「(1)児童理解と考えられる困難さの検討、(2)主体的・対話的で深い学びの検討」に相当す

る内容であり、「授業づくりの視点」における、「①単元の設定、②単元の計画、③活動内容」段階で検討されるべき手順であった。

具体的内容と手順②と④は、先行研究における「(3)指導の意図及び手立ての検討」に相当する内容であり、「授業づくりの構想」における、「④学習内容への支援、⑤協働的活動への支援」段階で検討されるべき手順であった。

このように、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の内容は、これまでの先行研究の知見と概ね一致していた。また、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の手順は、これまでの本校の授業づくりに整合的に位置付けられことから、実践に導入する上では、過度な負担とならずに円滑に取り組むことが期待されよう。

(2) 操作的定義の精度

「深い学び」に関して、本実践においては、操作的定義を「繰り返し学習を行う中で作業内容や作業手順が定着する姿」と設定した。しかし、この操作的定義では抽象度が高く、評価することが困難であった。そこで、実践中に『枝豆の袋詰め』の作業内容が定着し、この一連の手順に工夫しながら

表5 「主体的・対話的で深い学び」の授業改善における具体的内容と手順と先行研究との対照

「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善の具体的内容と手順	先行研究の工夫の例(庄司 2017)	本校における「授業づくりの構想」より授業づくりの視点と方向性
①生徒の実態把握 授業(単元)における対象の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の操作的定義	(1)児童理解と考えられる困難さの検討 ・個別の指導計画を用いて各児童の障害の状態や特性、それらが学習や生活に及ぼす影響などについて説明を受けた。 (2)主体的・対話的で深い学びの検討 ・目標や学習のねらいなどを踏まえ、どのような学びの姿が実現されるべきか、意見交換を行った。	①単元の設定 学部目標に基づいて目標を設定 どの児童生徒も目的をもち取り組める単元に ②単元の計画 単元の目標に基づいた指導計画 中心になる活動を繰り返す計画に ③活動内容 単元の計画を推進するための授業の展開 どの児童生徒も存分に活動できるように
②支援の手立ての検討 ④授業改善(=支援の手立て)の検討	(3)指導の意図及び手立ての検討 ・単元のまとまりを通して考えられる困難さと指導の意図及び手立てを検討した	④学習内容への支援 教材教具・場の設定・教師の働きかけ 分かって動き、十分に活動できるように
③授業(単元)の実践と学習評価	(授業実践)	⑤協働的活動への支援 児童生徒同士の関わりへの支援・教師との関わり 教師も共に活動しながら、共感的に支援できるように (授業実践)

繰り返し取り組む姿」として改めた。このことから、操作的定義は、実践中に見取りを重ねることで、その精度を高めることが重要であった。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」①における留意点といえよう。

(3)「主体的な学び」「対話的な学び」と「深い学び」の関連性

「主体的・対話的で深い学び」については「子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもある(中央教育審議会, 2016)」とされる。

本実践における「深い学び」は、「自分から、分かって取り組む」という「主体的な学び」、「他者や環境と対話して思考する」という「対話的な学び」の実現の上に成り立っていたと解釈された。

これは、「『知識・技能を関連付ける』という学習の深化に、主体的・対話的な学びを繰り返すことは有効であり、その知識・技能を関連付ける力の伸長が、問題解決に向かう力を高める(三浦・春日, 2019)」との指摘にも通じるものであろう。つまり、操作的定義においても「主体的な学び」「対話的な学び」

「深い学び」の相互作用を想定することが重要である。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」①における留意点といえよう。

(4)手立てとしての活動内容の設定

「主体的な学び」に関して、対象生徒は両日とも「枝豆のもぎ取り」よりも「枝豆の袋詰め」の方が「主体的・対話的で深い学び」の姿が見られた。これは、そもそもの作業内容の設定の際に、「対象生徒は手ごたえのある活動に興味がある」「機械などを使って操作するのが好き」という担任教師の見取りがあった。そのため、シーラーを使い、その動作の際に手応えが得られる「枝豆の袋詰め」に興味を持って意欲的に取り組んでいた。このことから、「活動内容の設定」が主体的な学びを実現する手立てとなり得ることを示唆している。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」②と④における留意点といえよう。

(5)自然かつ必然な対話場面の設定

「対話的な学び」に関して、対象生徒の対話的な

学びの姿と解釈された場面は、前工程の生徒が用意したボウルを、自分の机に持ってくる場面だった。これは、本実践においては、生徒の作業工程が明確に分担されており、それらの活動の場の間に一定距離が置かれていた。そのため、物や材料の移動のために必然的な生徒の活動が伴うことになっていた。このことから、「自然かつ必然な対話場面の設定」が対話的な学びを実現する手立てとなり得ることを示唆している。

このことは、「『対話的な学び』においては、人・こと・物などのかかわりや刺激、振り返りなど学びの環境の工夫」が重要であるとの指摘(菊地, 2020)や「自然で実際的な活動を組織してこそ、生きた力は発揮できる」との指摘(名古屋, 2019)にも通じるだろう。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」②と④における留意点といえよう。

(6)発語のない生徒の「対話的な学び」の見取り

本実践中においては、対象生徒の意味のある発語はなかった。しかし、「対話的な学び」の視点をもって授業改善を行うにあたり、対象生徒の動作、視線、周囲の状況を詳細に記述したことで、「対話的な学びの姿」を評価できた。ここには、「自己内対話としての『思い』『願い』への着目(菊地, 2020)」に通ずる詳細な観察や記録によって「対話的な学び」の評価が試みられていた。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」③における留意点といえよう。

(7)今後の課題

本実践は2日間の授業改善を試行的に実践したものであるため、単元のまとまりを対象とした授業改善の検証が必要である。また、そもそも「主体的・対話的で深い学び」の授業改善は資質・能力の育成に資するべきものであり、本実践では資質・能力との関連は検討されていないため、今後この関連を検討する必要がある。

付記

本研究の実施及び公表に際しては関係者の許諾を得ました。また、授業実践は日常の授業実践中に

おける取り組みの範囲内で行われました。なお、い
わて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会の協力を
得ました。関係の皆様にご記して感謝申し上げます。

文献等

安藤斐香・斉藤圭子(2020)特別支援学校における
主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業
改善に関する研究[最終報告]. 神奈川県立総合教
育センター研究収録 39, 27-38.

中央教育審議会(2016)幼稚園, 小学校, 中学校, 高
等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改
善及び必要な方策等について(答申). [https://
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0
/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1
380902_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2020. 1. 20 閲覧)

菊地一文(2020)深い学びとキャリア発達支援 主
体的・対話的で深い学びとキャリア発達支援. 特
別支援教育研究. 751, 2-7.

三浦駿介・春日知花(2019)知的障害教育における
「主体的・対話的で深い学び」—生活単元学習「ラ
ーメン店をひらこう」の実践から—. 埼玉大学教
育学部教育実践総合センター紀要, 17, 9-16.

文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導
要領解説 総則編(幼稚園・小学部・中学部).
[https://www.mext.go.jp/content/20200407-
mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf) (2020. 1. 20
閲覧)

中村くみ子・昆亮仁・山口美栄子・高橋幸・伊藤慎
悟・阿部大樹・上濱龍也(2020)児童生徒一人一
人が今, 主体的に活動できる授業づくり—観点別
評価の取り組みを通して—. 岩手大学教育学部
プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集
7, 1-6.

名古屋恒彦(2019)「各教科等を合わせた指導」エッ
センシャルブック 子ども主体の学校生活と確
かな学びを実現する「リアルの教育学」. ジアー
ス教育新社.

岡山県総合教育センター(2019)知的障害教育にお
ける「主体的・対話的で深い学び」. [https://w
ww.pref.okayama.jp/uploaded/life /683413_60](https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/683413_60)

48532_misc.pdf (2020. 1. 20 閲覧)

静岡県総合教育センター専門支援部特別支援課(20
18)新学習指導要領に対応した特別支援学校にお
ける授業改善に関する研究. 静岡県総合教育セン
ター研究紀要, 23. [https://www.center.shizuoka
-c.ed.jp/files/gakusyuuSIDOUyouryouni.pdf](https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/files/gakusyuuSIDOUyouryouni.pdf)
(2020. 1. 20 閲覧)

外崎直美(2019)高等部知的障害教育部門における
主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業実
践に関する研究—「職業」における思考する活動
を通して—. 神奈川県立総合教育センター長期研
究員研究報告, 17, 43-48.

庄司美千代(2017)全ての教員に役立つ特別支援教
育知識 特別支援教育(Vol. 079)障害のある児童
の資質・能力の育成のための主体的・対話的で深
い学びの視点からの授業改善. 初等教育資料, 960,
90-93.

田村典子・山口美栄子・星野英樹・中村くみ子・伊
藤嘉亮・阿部大樹・清水茂幸(2018)児童生徒一
人一人が今, 主体的に活動できる授業づくり. 岩
手大学教育学部教育実践研究論文集, 5, 4-9.

丹野哲也(2017)全ての教員に役立つ特別支援教育
知識 特別支援教育(Vol. 078)障害の状態や特性
等に配慮した主体的・対話的で深い学びの視点か
らの授業改善. 初等教育資料, 959, 122-125.

坪谷有也・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・清水茂
幸・田村典子・福田博美・佐藤信(2017)知的障害
特別支援学校における「主体性理念」の取扱に関
する論考—「主体性理念」を評価可能な支援目標
に変換する実践研究プロセスの提起—. 岩手大学
教育学部教育実践研究論文集, 4, 103-107.

知的障害特別支援学校におけるキャリア発達を促す授業づくり —高等部「木工班」における作業学習を事例として—

原田孝祐*, 東信之・佐々木全**, 品川倫行・昆亮仁・安久都靖・藤谷憲司***

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻*

岩手大学大学院教育学研究科**, 岩手大学教育学部附属特別支援学校***

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義され、学校教育においては、これが重要視されている(中央教育審議会, 2011)。これに関わって、「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」が提案されている(国立特別支援教育総合研究所, 2010)。この内容事項について、「学校時代のキャリア教育の目標そのもの」(渡辺, 2013)とされ、この活用の意義が指摘されている。実際に、特別支援学校におけるキャリア教育の取り組みは、この「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」の活用によるものが多い(例えば、北村, 2016; 松永, 2017; 藤澤, 2020)。これらの実践においては、「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」の内容項目を、当時の「キャリア発達にかかわる諸能力(例)」ではなく「基礎的・汎用的能力」で捉え直されている。この「基礎的・汎用的能力」は、その4つの能力を統合的に捉え、資質・能力を三つの柱で整理した例が示された(中央教育審議会, 2016)。このことから「育成を目指す資質・能力」に「基礎的・汎用的能力」が含意されていると解釈され、「基礎的・汎用的能力」の体系でキャリア発達を内容事項とした「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」を基にした研究や実践が積み重ねられることは妥当であると言える。

また、この実践例の一つには、知的障害を対象とする岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、本校と記す)による実践研究があり、ここでは、「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」をリメ

イクした「本校のキャリア発達に関する願う姿(H25年)」が考案されている(石川, 2014)。

これに関わって、その内容事項とそれに対応する実践事例を対照したところ、本校におけるキャリア教育の取り組み状況及びその様相として、日常の授業実践中において、内容事項に適合するものが取り組まれているものと解釈された(上川・小山・名古屋他, 2019; 原田・大森・佐々木他, 2020)。

しかし、これらの実践が、本校及び各授業者において意図的・計画的な実践であったかは不明であり、キャリア教育を日常の実践の中で意図的・計画的に取り組むための、あるいはそれを明示的に取り組むための、授業づくりの内容と手順を明らかにすることが必要であろう。

そこで、知的障害特別支援学校におけるキャリア発達を促す授業づくりの内容や手順を探索する授業実践を行った。本稿は、その経過について報告する。

2. キャリア発達を促す授業づくりの構想

キャリア発達を促す授業づくりのための内容と手順について、「本校のキャリア発達に関する願う姿(H25年度)」と、本校における「授業づくりの視点」(岩手大学教育学部附属特別支援学校, 2015)を素材として構想した。これらを図1と表1にそれぞれ示した。具体的には、「授業づくりの視点」は、学習指導案様式に反映し、この内容は、学校教育目標や学部目標を単元の中で具現化していくための視点である。これを「本校のキャリア発達に関する願う姿(H25年)」の内容事項と関連付けた学習指導案の様式を考案した。また、これをもって、キャリ

ア発達を促す授業づくりの内容と手順(以下、要領)とした。この概要と説明を表2に示した。

ここでは、「内容と記述例」における、小見出しと、具体的内容の記述の中で、「本校のキャリア発達に関する願う姿(H25年)」の内容項目を反映した。

例えば、「単元の設定」では、【やりがい・生きがい】や【役割】、【様々な情報活用】の内容事項が意図され、それらの内容事項の具体的な記述がなされている。なお、表2の中では、当該箇所について下線にて示した。

本校のキャリア発達に関する願う姿 (平成25年度)				
【学校教育目標】 児童生徒の個別の教育的ニーズにこたえ、その成長と発達を支援し、充実した学校生活を通して、自ら学ぶ意欲をもち、日々の生きる喜びを感じ、将来の社会生活において主体的に生きていく人間の育成を目指す。				
【目指す児童生徒像】				
1 豊かな心と丈夫な体を作る人		2 生活に必要な技能を高め、意欲をもって活動する人		3 みんなと仲良く協力し合い、生活の中を楽しみをもてる人
【各学級目標】				
小学校部		中学校部		高等学校部
1 元気に生き生きと活動する児童	2 身なりに大切に思いをもち、意欲的に生活する児童	3 みんなと仲良く、協力し合って活動する児童	4 手強い児童活動などをすすんでする児童	1 豊かな心をもち、健康でたくましい生徒
2 社会生活に必要な知識、技能を高め、主体的に社会参加する生徒	3 周りの人に関わりあう心を持ち、みんなと協力し合える生徒	4 働くことの意義を理解し、最後までやり遂げる生徒		
※1	※2	観点	小学校の願う姿	中学校の願う姿
キャリア発達 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】 【意欲・意欲】	【意欲・意欲】	●日常生活に必要な意欲の表現を行う。	●自分の思ったことを相手に伝えようとする。	●自分の思いや考えを伝えたり、必要な変化を適切に求めたりする。
	【集団参加】	●挨拶や友達とやりとりをしたり、集団へ参加したりする。	●挨拶や友達と共に活動し、集団の中で自分らしさをもちたい意欲を発揮する。	●社会の一員として活動し、良好な人間関係をつくる。
	【場に合わせた言動】	●挨拶、返事をしする。	●状況に応じた言動をする。	●場や状況に応じた言動をする。
	【働くための習慣形成】	●生活リズムを整え、基本的な生活習慣を身に付ける。 ●基本的な生活習慣・体力 ●職業生活に必要な生活習慣	●一人でできる基本的な生活習慣を習得する。 ●活動をやり遂げる体力を身に付ける。	●職業生活に必要な習慣について知り、実行する。 ●職業生活に必要な体力を身に付ける。
	【様々な情報の活用】	●日常生活でのおおよその予定や活動に対する見通しをもつ。	●生活に必要な情報を知り、活用する。	●社会の様々な情報やサービスについて知り、活用する。
	【ルール・マナー】	●学校のきまり、日常生活の約束事を知って守る。	●集団生活のルールやマナーを守って行動する。	●社会の法律やきまり、ルールやマナーについて理解しようとする。
	【金銭】	●お金の大切さを知り、お金のやり取りをする。	●体験を通してお金の価値を知り、使い方が分かる。	●働くことと給料、生活の中のお金の使い分けについて理解する。
	【自己選択】	●自分の好きな遊びや活動を選択し、活動する。	●自分のやりたいことや、良いと思うことを選び、実行する。	●経験や情報を基に、自分の意思と責任で選択し、行動する。
	【役割】	●生活の中の自分の役割を知り、実行する。	●集団の中の自分の役割を理解し、実行する。	●社会生活の中で、自分の役割や分限を理解し実行する。
	【目標設定】	●目標を意欲し、活動する。	●目標を意欲し、達成に向けて活動する。	●自分の目標を設定し、達成に向けて活動に取り組む。
【自己評価】	●認められたり、ほめられたりすることにより自分の気持ちに気付く。 ●活動の振り返り、一日の振り返りをする。	●がんばったことを振り返り、次の活動につなげる。 ●活動途中で自分なりに気づき、工夫して行動する。	●自分の活動を振り返り、良かった点や改善点を把握し、次の活動に生かす。 ●働くことと報酬に気づき、解決しようとする。	
【やりがい・生きがい】	●活動を楽しみ、達成感を得る。 ●活動を楽しみ、達成感を得る。 ●活動を楽しみ、達成感を得る。	●活動を楽しみ、達成感を得る。 ●活動を楽しみ、達成感を得る。 ●活動を楽しみ、達成感を得る。	●自分の仕事に最後まで取り組み、やりがいを感じる。 ●働くことと報酬とのつながりを理解し、余裕を活用する。 ●将来の生活を思い描く。	

図1 「本校のキャリア発達に関する願う姿 (H25年)」

表1 本校の授業づくりの視点

授業づくりの視点と方向性	授業づくりの視点の具体的内容
①単元の設定 学部目標に基づいて目標を設定 どの児童生徒も目的をもち取り組める単元に	○児童生徒の実生活に結び付いた単元 ○興味・関心や願いを取り入れた単元 ○活動の流れやつながりが明確な単元
②単元の計画 単元の目標に基づいた指導計画 中心になる活動を繰り返す活動に	○まとまりのある計画 ○繰り返すことで活動を積み重ねることができる計画 ○発展性のある計画
③活動内容 単元の計画を推進するための授業の展開 どの児童生徒も存分に活動できるように	○集団の中で、人と関わり、自分の役割を遂行できる活動内容 ○自分のもっている力を生かし、やりがいを感じる活動内容 ○自分で考え、行動できる活動内容 ○達成感、充実感を得られる活動内容 ○自己選択・自己決定できる活動内容
④学習内容への支援 教材教具・場の設定・教師の働き掛け 分かって動き、十分に活動できるように	○児童生徒が自分でできる教材・教具 ○自分から活動できる教材・教具 ○十分に組み立てる活動量と時間 ○活動しやすい道具の配置、動線 ○児童生徒が自分でできるような教師間の連携 (T・T)
⑤協働的活動への支援 児童生徒同士の関わりへの支援・教師との関わり 教師も共に活動しながら、共感的に支援できるように	○共に活動する友達に関心を向け、友達や教師と共に活動できるようにする。 ○教師は児童生徒と共に活動し、児童生徒の自分でできる状況をつくるような適切な関わりをする。

表2 キャリア発達を促す授業づくりの内容と手順の概要

内容と記述例	説明
<p>1 単元の設定【テーマを共有し、全員が精いっぱい活動し、やりがいを感じられる単元に】 高等部では、「木工班」「手織班」「陶芸班」の3つの作業班により、ガン工房を組織し、日々の作業学習に取り組んでいる。ガン工房では、週末の作業終了時に「ガンフ集会」を設定し、各作業班の取り組みを報告したり、単元のテーマや目標、注文販売の進捗状況等を共有したりしている。 前単元では、新型コロナウイルス感染症対策の観点から、保護者や職員を対象とした注文販売に変更し、作業班ごとに製品作りに取り組んだ。本単元では、11月に本校文化祭である「あにわ祭」での対面販売を計画し、当日の販売会に向けて、作業班ごとの製品づくりに取り組む。 木工班では、「附特ベンチシリーズを作ろう～あにわ祭販売会をしよう～」のテーマの下、附特ベンチシリーズ（ミニベンチ、ちびベンチ、ロングベンチの総称）作りに取り組む。生徒一人一人が自分の役割を担い、見通しをもって精いっぱい活動に取り組むことで、自分たちが製品を作り上げたという達成感や成就感を味わえるようにしたい。それが今後のより良い製品を作ろうとする生徒の姿や、将来の社会生活における働く喜びや生きがいにつながってほしいと願い、この単元を設定した。</p>	<p>「生徒一人一人が自分の役割を担い、見通しをもって精いっぱい活動に取り組むことで、自分たちが製品を作り上げたという達成感や成就感を味わえるようにしたい。それが今後のより良い製品を作ろうとする生徒の姿や、将来の社会生活における働く喜びや生きがいにつながってほしい」という記述によって、【やりがい・生きがい】や【役割】、【様々な情報の活用】などの観点を反映している。</p>
<p>2 単元の計画【中心となる活動を繰り返し、自分の役割を遂行することを通して、期待感や責任感を高め、意欲的に活動できる計画に】 本単元は、約3ヶ月の計画で取り組む。生徒全員がベンチ製作を前単元で経験しており、どの生徒も概ね2つ程度の工程を担当することができる。ただし、夏休みを挟み、前単元から1か月以上の期間が空いたため、単元の序盤では、担当のある程度固定し同じ工程に繰り返し取り組み、改めて見通しをもてるようにする。また、担当の工程に精いっぱい取り組みみんなで附特ベンチを作り上げたという達成感を味わえるようにしたい。前単元での販売実績をもとに、木工班全員で目標台数を決め、自分たちで決めた目標数の製品を作ることで、責任感や意欲を高め、より良い製品を作ろうとする生徒の姿を育てたい。 そこで、第1次では、販売会の日程の確認や、前回の販売会を思い出しながら、ベンチシリーズの目標台数を決めて見通しをもてるようにする。第2次は、木工の部材や道具の準備など、製品作りにおける工程を役割分担し、中心となる作業を繰り返すことで、役割や作業手順などを覚え、見通しをもって作業に取り組めるようにする。第3次は、製品作りに加えて、販売会に向けて値札付けや袋詰めなどの準備の活動にも取り組み、販売会に向けて期待感を高めていく。第4次では単元期間中に製作した製品をあにわ祭の来校者に販売する販売会を行い、木工班の製品のほか、手織班や陶芸班の製品を販売する。第5次では写真で振り返ったり、売上金の計算や報告を行ったりして、一人一人が力を発揮し、協力して取り組んだ販売会であったことを実感できるようにする。さらには、お客様からのアンケートをまとめ、今後のより良い製品作りをする意欲や期待感を高めたい。</p>	<p>それぞれの小単元の中で、生徒一人一人が自分の役割を遂行しながら、集団での目的達成に向けたやりがいを感じられるような計画を設計する。これは、特に【役割】や【集団参加】の観点を反映している。</p>
<p>3 活動内容【やりがいを感じ、自分で考え、工夫しながら精いっぱい活動に取り組めるように】 附特ベンチ作りでは、製材、墨付け、穴あけ、面取り、研磨、塗装、組み立て、ダボ作りなどの工程を分担して取り組む。役割分担は、生徒がやりがいを感じられるよう、生徒のできる活動や得意な活動にする。自分の担当する工程に見通しをもち、自分の力を十分に発揮できるように、一定期間役割を固定して取り組む。生徒によっては、その日の体調を基に話し合っ活動内容や活動量を設定する。</p>	<p>生徒一人一人が見通しを持ち充実感や達成感を感じながら、精いっぱい役割を遂行できるような活動内容の設定や、生徒自身が自分で考え、行動できるような活動内容の工夫も行うなど【やりがい・生きがい】や【役割】、【自己選択】の観点を反映している。</p>
<p>4 学習内容への支援【見通しをもって、自分から時間いっぱい活動に取り組めるような支援に】 生徒が自分の力を発揮しながら作業できるように、できる活動や得意な活動、興味関心の高い活動を組み入れ、生徒の実態に合わせた用具や補助具を準備したり、手順表や確認シートを準備したりする。またベンチ完成までの工程が分かり、効率よく活動できるように、完成までの流れや部材の名前の掲示、作業しやすい動線や機械の配置、道具の置き場の固定を行う。 最後まで生徒一人一人が時間いっぱい活動に取り組めるような活動量を準備し、必要に応じて個々に活動時間や目標数を設定する。場合によっては、活動中に目標の確認をしたり出来栄えについて確認したりして即時評価の声掛けを行う。終わりのミーティングでは、その日の作業の振り返りや成果を発表することで、自分の活動に達成感を味わえるようにする。 作業中は生徒が安全かつ正確に作業を進められるように教師を配置し、適切に関わるようにする。</p>	<p>【様々な情報の活用】の観点に含まれる、「見通し」の内容を重視し、また、生徒一人一人が自分の力を十分に発揮し、活動にやりがいを持てるような支援を行っている。</p>
<p>5 協働的活動への支援【テーマを共有し、作業班の一員として、お互いを認め合いながら活動できるような支援に】 木工班では、テーマを共有し、自分の工程を精いっぱい活動することが協働につながるかと考えている。活動内容は一人で取り組むものが多く、作業中の生徒同士、教師と生徒の言葉での関わりは多くはないが、仲間とペアになる活動では必要に応じて仲間と声を掛け合ったり合図を出し合ったり、機械の不具合等の報告や出来栄えに関する相談をするように促したりする。教師は、生徒と一緒に作業や工程の一部を担当し、場合によっては動作の補助をしたり、励ましや称賛の声掛けをしたりする。また、終わりのミーティングでは、一緒に働いている仲間の頑張っている様子や完成品を紹介し、一人一人が大切な役割を担っていることをお互いに認め合い、教え合ったりし、みんなでベンチ作りを頑張ろうとする意欲を喚起していきたい。</p>	<p>全員がテーマや目標を共有しながら、自分の工程を精いっぱい活動することを協働と捉え、生徒の活動に対する即時的な評価を通して、【自己評価】の観点に含まれる「自己肯定感」の向上や、【やりがい・生きがい】を得ることを期す。また、活動の中で、将来働く上でも重要となる、報告・連絡・相談といった行動が適切に行えるように支援をし、【意思表示】の観点を反映している。</p>

3. キャリア発達を促す授業づくりの実践

考案された要領を基に、授業実践を行った。ここで、対象生徒一名を例に、その当初の個別の指導計画を表3に示した。また、実践後に手立てを改善した個別の指導計画を表4に示した。

実践当初の対象生徒について、「担当する作業工程の内容と手順を理解し、毎日の作業に取り組んでいる。一方で、活動と活動の間のインターバルが長くなってしまっているため、作業量が他生徒に比して少なくなる。」と評価された。これに基づき、目標が「サンダー掛けを時間いっぱい繰り返し取り組む」と設定された。

ここには、「本校のキャリア発達に関する願う姿(H25年度)」における【役割】、【やりがい・生きがい】が反映されたため、この目標の評価をもってキャリア発達を包括的に評価することを想定した。この目標の実現のために、支援の手立てとして「見通しを持てるように、一日の作業量を確認する」を設定した。

その後の対象生徒について、「見通しは持っているものの、活動と活動の間のインターバルが長く、結果的に作業数は多くなかった」と評価された。これ

に基づき、対象生徒のインターバルが減少せず、授業目標の未達成が解釈された。

そこで、支援の手立ての改善として、「やりがいを感じながら活動できるように、作業の出来栄を、作業終了のタイミングで即時的に評価し、称賛する。」とした。

さらにその後の対象生徒について、「出来栄について称賛の声掛けをすると、嬉しそうにサンダー掛けをした面を触りながら、十分に研磨されたことを報告しており、やりがいを感じながら自分の役割を果たす様子が見られた。」と評価された。これに基づき、対象生徒の目標の達成が解釈された。

以上から、要領を用いた授業実践によって、対象生徒の目標が実現され、そこに含まれていた「キャリア発達に関する願う姿(H25年度)」の内容事項である【やりがい・生きがい】と【役割】について、その発達が促されたものと解釈された。これらの解釈は、要領を用いることで明示化されたものであろう。すなわち、要領の使用によって、キャリア発達に着眼する教員の見取りに一貫性が担保されるためといえた。

表3 対象生徒の個別の指導計画(前)

目標	手立て	評価
サンダー掛けを時間いっぱい繰り返し取り組む。	見通しを持てるように、一日の作業量を確認する。	見通しが持てるように活動開始前に本日の作業量の部材を一括に確認していた。結果、見通しは持っているもの作業のインターバルが長く、結果的に作業数は多くなかったため、手立てに検討が必要であると感じた。また、本人の発言から作業量よりも、出来栄に着目している様子が窺えた。

表4 対象生徒の個別の指導計画(後)

目標	手立て	評価
サンダー掛けを時間いっぱい繰り返し取り組む。	やりがいを感じながら活動できるように、作業の出来栄を、作業終了のタイミングで即時的に評価し、称賛する。	作業の間、集中して取り組み続けている様子が見られた。サンダー掛けでは、出来栄について称賛の声掛けをすると、嬉しそうにサンダー掛けをした面を触りながら、十分に研磨されたことを報告しており、やりがいを感じながら自分の役割を果たす様子が見られた。次時では、他の生徒が担当する工程の出来栄についても触れながら、さらに役割意識ややりがいを感じながら活動できるようにしていきたい。

さて、実践中に第一筆者によって作成された日誌や授業記録の記述から、要領が日常の授業づくりにおいて円滑に使用されたかを確認した。関連する記述内容を表5に示した。これらから、要領に基づく実践のプロセスとして、次の三つの段階が示された。すなわち、①実践初期における要領の共通理解にかかる努力を要す段階である。これは「(第一筆者が)木工室にて明日の作業分担の確認と準備をし、指導案として書き起こした。指導案については本校教員に助言をもらい、完成したものを、明日の授業を担当する教員にお配りした。」との記述によった。②実践中期における要領の使用にかかる馴化が生じる段階である。これは「毎日指導案及び個別の指導計画を作成し、毎日授業準備をし、毎日授業をするということを経験した。慣れないことばかりで、忙しいと感じる」との記述によった。③実践後期における、要領の使用の定着が生じる段階である。これは「毎日の授業実践について、指導案を書くことも、個別の指導計画を書くことも、日常の業務として慣れてきていると感じられた。」との記述によった。

以上から、日常的なPDCAサイクルの活用が示され、これによって要領が、単元期間中の実践に親和的に取り入れたと考えられた。

4. まとめと今後の課題

「本校のキャリア発達に関する願う姿(H25年度)」を、本校の授業づくりにおいて使用されている学習指導案様式に取り入れた要領を用いた授業実践に、PDCAサイクルを重ねるならば、Pは、要領を基に日常の作業学習における学習指導案作成、個別の指導計画作成を行うことである。Dは、毎日の授業実践をすることであり、Cは、「本校のキャリア発達に関する願う姿(H25年)」の内容事項を観点とした個別の指導計画の評価である。Aは、次時の学習指導略案や個別の指導計画の改善策の考案のことであった。

その上で、次の2点が効用として示唆され、また、今後期待された。すなわち、①授業づくりをキャリア発達の視点で一貫して行うことがしやすいこと、すなわち、教員がキャリア発達を踏まえた児童生徒の目標を検討しやすくなることである。②実践において要領を使用することに負担感が少ないこと、すなわち、日常の授業づくりにおける導入と持続的な使用がしやすいこと、であった。

本研究は、高等部における一事例による実践であった。今後は、小学部・中学部での活用を想定し、各学部での実践的な検証が必要であろう。また、本

表5 要領に関連する日誌や授業記録の記述内容

月日	記述
8月27日	木工室にて明日の作業分担の確認と準備をし、指導案として書き起こした。指導案については本校教員に助言をもらい、完成したものを、明日の授業を担当する教員にお配りした。今週の目標は「導入」なので、まずは生徒たちが、何を作っていて、いつ販売するのか、そして、目標個数、これらについて、導入の時間で丁寧に確認していきたいと思う。
8月31日	明日の作業についての確認及び準備と、指導案、指導計画の作成を行った。それを踏まえ、授業を担当する本校教員と10分程度のミーティングを行った。個別の指導計画を継続的に立てていくことはあまり負担にならないと感じているが、目標の抽象度や適当さなど、まだまだ上手く立てられているとは言い難いため、内容についても随時改善していきたい。
9月4日	毎日指導案及び個別の指導計画を作成し、毎日授業準備をし、毎日授業をするということを経験した。慣れないことばかりで、忙しいと感じるのが正直な感想ではあるが、現場の教員は、このプロセスを当たり前に行っているのだろうと思う。この当たり前に行われている内的なプロセスを指導案として言語化することで、日々の授業がより効果的に、そして取り組みやすくなっていると感じる。
9月24日	最初は毎日指導案を書き、個別の指導計画を書き、授業を行うことについて不安が大きかったが、毎日の授業実践について、指導案を書くことも、個別の指導計画を書くことも、日常の業務として慣れてきていると感じられた。
9月28日	最近では、指導教員に指導案や個別の指導計画を確認してもらわなくなっている。まず、第一に、指導案を見せなくても、共有ができるため、毎回指導案と個別の指導計画を書いて、見てもらうのは業務上不必要と判断した。そして、第二に、先生方の普段の業務においても、指導案を使うか否かに関わらず、事前に共有することはほとんどない。少しずつ、先生方と同じリアルな就業環境の中で、授業づくりが可能になっていると感じた。

研究では、キャリア発達の評価については、教員の解釈に留まった。北村（2016）が、キャリア教育に関する適切な評価基準と方法を開発し、授業改善につながる評価を行わなければならないと指摘するように、キャリア発達の評価方法の検討が必要である。

付記

本研究の実施及び公表に際しては関係者の許諾を得ました。また、授業実践は日常の授業実践中における取組の範囲内で行われました。なお、いわて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会の協力を得ました。関係の皆様記して感謝申し上げます。

文献等

中央教育審議会（2011）今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2020. 2. 12. 閲覧)

中央教育審議会（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における学習指導要領改訂の方向性について(答申). https://chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/fieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2021. 1. 18. 閲覧)

原田孝祐・大森響生・佐々木尚子・田淵健・中軽米璃輝・藤川健・藤谷憲司・上濱龍也・名古屋恒彦・東信之・佐々木全（2020）知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際（3）－「キャリア発達に関する願う姿」と授業内容の対照から－. 教育実践研究論文集, 7, 123－128.

藤澤憲（2020）知的障害特別支援学校におけるキャリア発達表を活用した授業づくり・授業改善の成果と課題－キャリア教育に関する小・中学部教員の意識調査を通して－. 人間生活文化研究, 30, 103－121.

石川則子（2014）附属特別支援学校におけるキャリア教育の実践研究の取り組み. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 1, 17-21.

岩手大学教育学部附属特別支援学校（2015）研究紀要 No.24. <http://www.edu.iwate-u.ac.jp/fu/h29/kokai/H29kokaisiryu/kenkyu-kiyo/kiyo24.pdf> (2021. 1. 16. 閲覧)

上川達也・小山聖佳・名古屋恒彦・高橋縁・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀・中村くみ子・清水茂幸・東信之・佐々木全（2019）知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際（2）－「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の授業実践を通じて－. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 3, 249-258.

北村博幸（2016）知的障害教育におけるキャリア教育の現状と課題. 北海道教育大学紀要. 教育科学編, 67(1), 107－115.

国立特別支援教育総合研究所（2010）『知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」』（知的障害のある児童生徒の「キャリア発段階階・内容表（試案）」改訂版）. https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/119/B_career.pdf. (2021. 1. 25. 閲覧)

松永繁（2017）日本におけるキャリア教育と課題－キャリア教育先行研究からの検討－. 敬心・研究ジャーナル, 1(1), 27－36.

渡辺三枝子（2013）キャリア教育の理念と特別支援教育における今後の展望. 発達障害研究, 35(4), 279-286.

知的障害特別支援学校における カリキュラム・マネジメントの要領開発の試み —個別の指導計画に着目して—

佐々木尚子*, 東信之・佐々木全**, 中村真淑・菊池美和子・星野英樹・安久都靖・藤谷憲司***

*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻,

岩手大学大学院教育学研究科, *岩手大学教育学部附属特別支援学校

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

平成29, 30, 31年に告示された各学校の学習指導要領では、これからの予測困難な社会を生き抜くための「生きる力」を児童生徒に確実に育成することを目指している。そのために、各教科の目標・内容を「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」という資質・能力の三つの柱で整理し、これらを育成するための手立てとして「社会に開かれた教育課程」、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」が示されている。

このうちカリキュラム・マネジメントは、学習指導要領によると「教育課程に基づき組織的、かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」と定義され、次の3つの側面が挙げられている。すなわち、①児童又は生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことである。さらに、特別支援学校においては4点目の側面として④個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげていくように工夫することが示された。

田村(2014)が「カリキュラムは、教育計画だけを指すのではなく、教育計画の実施段階である授業や子どもが実際に学んだことを含む概念である」と述べているが、今後は児童生徒の資質・能力の育成に向けての実質的で能動的なPDCAサイクルの

営みが求められる。

さて、他の校種や障害種に比して独自の教育課程を編成している知的障害特別支援学校では、カリキュラム・マネジメントにおける独自性の留意点として、武富(2018)は次の7点を挙げている。すなわち、①「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」が設定されていること、②特別な指導領域である「自立活動」が設定されていること、③弾力的な運用を可能にするために必要に応じて各教科等を合わせて指導を行うことができること、④個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成及び活用を行っていること、⑤「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の内容は、発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても個人差が大きく、学力や学習状況も異なることから段階を設けて示されていること、⑥「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定する必要があること、⑦特別支援学校の多くでは、複数の学部を有しており、学部を超えたカリキュラム・マネジメントを行うことである。

以上の4側面と7留意点を踏まえた知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントを考えるにあたり、本稿において注目したのが個別の指導計画である。「個別の指導計画」は、「児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、

より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだもの」と定義されている。石塚 (2011) は、特別支援学校においては、児童生徒の実態が多様であるため、個別の指導計画に基づく指導や評価を踏まえて教育を展開することが重要であると述べており、個別の指導計画をカリキュラム・マネジメントに関連付けることは、特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの根本であるといえる。しかし、丹野・武富 (2018) によるカリキュラム・マネジメントに基づく授業実践事例は見られたが、この内容は個別の指導計画に基づく生活上、学習上の課題改善に留まっており、カリキュラム・マネジメントとしての具体的な手続きの開発が必要である。

そこで、本稿では、岩手大学教育学部附属特別支援学校 (以下、本校) において、個別の指導計画に着目したカリキュラム・マネジメントの要領を探索する実践を試み、その経過を報告する。

2. 実践の構想

本校の教育課程と授業計画や個別の指導計画などの関連を図1に示した。ここでは、学校教育目標から学部目標、指導の形態別目標へと目標が順次具体化されるという授業づくりの構想があった。個別の指導計画は年度当初に作成される年間指導計画に

基づいて作成されていた。さらに、日々の授業のPDCAサイクルは単元のPDCAサイクルの実践(D)に組み込まれていた。なお、図中では、単元と授業それぞれを模式的に単一で示しているが、それらは、教育課程のPDCAに含まれていた。

試行的実践は、高等部作業学習の授業(「手織班」)で行った。学習内容は年3回の販売会を目標とした製品作りが主たる内容で、生徒の主体的な学習活動を追求しながら、働く意欲を培い将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習することを目指して取り組まれていた。

3. 授業づくりの計画段階

本校高等部の学部目標は学校教育目標に対応し、かつ発達段階を考慮した内容であった。学部目標6項目のうち、作業学習に直結する目標として「自分の仕事や活動にやりがいを持ち、意欲的に活動する生徒」「精一杯作業に取り組み、働く喜び、成就感、達成感をもつ生徒」があった。これは作業学習において目指す生徒像として位置付けられ、育成を目指す資質・能力と捉えることができた。

作業学習の年間指導計画が、学習グループである「木工班」「陶芸班」「手織班」のチーフ教員によって構成される「T1会議」で年度当初に確認され、これを受けて各作業班の年間指導計画が作成され

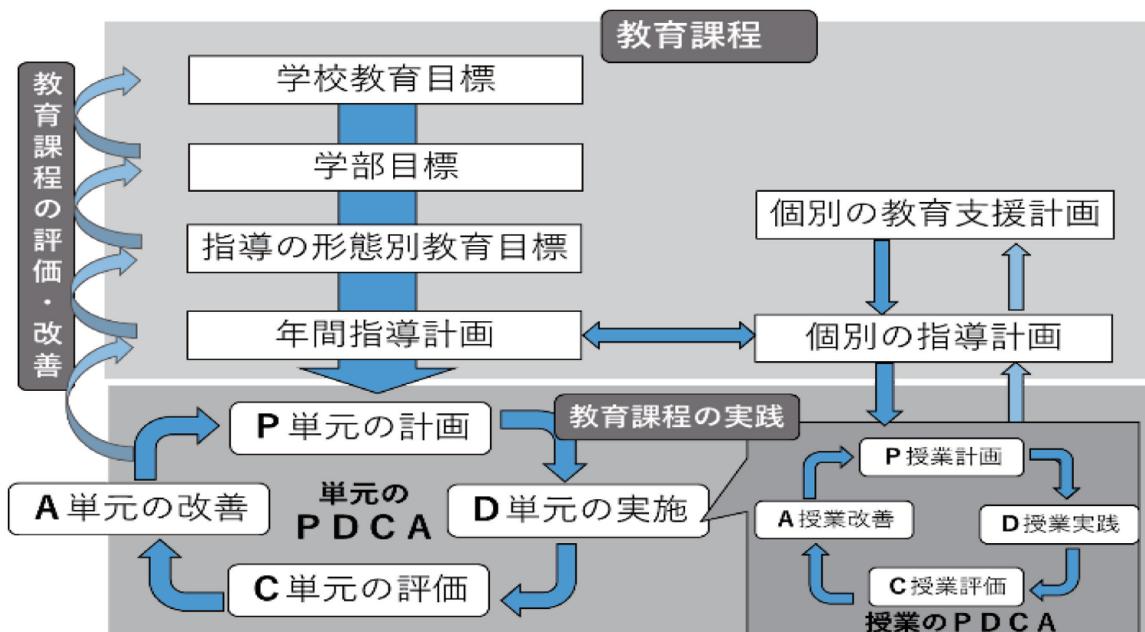


図1 教育課程と授業計画や個別の指導計画などの関連

作業学習	【単元名】	総計の巻数を作って販売しようという目標を設定する	【対象】	真等第1～2年7名	【担当】
<p>・活動に見通しをもち、自分から作業をする。・製品の買取り販売を意図して作業をする。・材料や製品を大切に扱う気持ちをもつ。・必要な時に、報告、確認、依頼をする。・仲間と協力し、販売準備をし、当日の販売活動をしきる。</p>					
<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>					
<p>【思考・判断・問題解決】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>					
<p>【学びに向かう力、人間性等】 ・自分から活動し、仲間と協力し、販売準備をし、当日の販売活動をしきる。 ・自分から活動し、仲間と協力し、販売準備をし、当日の販売活動をしきる。 ・自分から活動し、仲間と協力し、販売準備をし、当日の販売活動をしきる。 ・自分から活動し、仲間と協力し、販売準備をし、当日の販売活動をしきる。 ・自分から活動し、仲間と協力し、販売準備をし、当日の販売活動をしきる。</p>					
実施時期	8月17日～8月18日(2時間)	8月19日～11月6日(99時間)	8月19日～11月6日(99時間)	11月7日～11月7日(2時間)	11月11日～11月12日(2時間)
実施場所	オリエンテーション	織り布作り、製品の買取り、販売準備	販売準備	販売準備	販売準備
実施者	主として学習活動	主として学習活動	主として学習活動	主として学習活動	主として学習活動
1年次	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>
2年次	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>
3年次	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>	<p>【知識・技能】 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。 ・道具・用具の正しい使い方を知り、操作する。</p>

図2 単元構想シートの作成例(一部抜粋)

期間	小単元名 主な活動	目標(願望)	各教科等の内容との関連	支援の手立て	評価(実現された姿)
8月17日～8月18日(6時間)	オリエンテーション	・教師と一緒に自分の目標を考える	<p>国語 130 142 150</p> <p>社会 110 112</p> <p>数学 43 45</p> <p>理科 79</p> <p>音楽</p> <p>美術</p> <p>職業 45 47 49 55 63</p> <p>家庭 79</p> <p>外国</p> <p>情報</p> <p>特活</p> <p>自活 9 12</p> <p>道徳 9</p>	<p>・写真等を準備し、単元1の振り返りがイメージできるようにする。</p> <p>・教師との対話を通して、目標を決める。</p>	<p>単元1の取り組みを写真等で見ることによって、自分の活動の振り返りができた。教師との対話から、教師が単元1での作業についてよかった点を話すと、成果を自覚し、評価されたことを喜ぶような表情が見られた。引き続き糸巻きに取り組みよう話すと、目を合わせ、頷いていた。</p>
8月19日	織り布作り・製品の素材作り・製品作り	・時間いっぱい糸巻きに取り組む	<p>国語 42 80 108 130 150</p> <p>社会 82</p> <p>数学 54 127</p> <p>理科</p> <p>音楽</p> <p>美術</p> <p>職業 45 47 49 55 63</p> <p>家庭 79</p> <p>外国</p> <p>情報</p> <p>特活</p> <p>自活 9 11 12</p> <p>道徳 9 16</p>	<p>・糸を伸ばす距離を長くする。</p> <p>・巻き始めの糸端を隠すことができるようにボビンに糸を挟める切り込みを入れる。</p> <p>・糸の巻き取りがスムーズにできるように巻く糸の誘導は教師が補助する。</p>	<p>糸巻の手順(糸の計測、切る、巻き取る)を理解できている。糸の長さも「シングル」「ダブル」の表現を理解し、「シングル」では、引っぱっていった先で糸を離す、「ダブル」では、引っぱっていった先の芯棒に糸を回して戻ることができる。糸を切る場所は常に一定であり、ハサミの置き場所も固定しているため、自分からハサミを取って切ることができた。糸巻作業の一連の流れとして、糸切りも理解できている。しかし、時折、糸を持ったまま教師の方を見て、確認を求められるような様子も見られ、教師の促し(指さし)が必要な時もあった。</p> <p>次の手順であるボビンへの巻き始めと糸巻機へのボビンセットは生徒にとって難しい作業のため、教師が行っている。糸巻を一人で言う支援として、誘導用のクリップを使用している。この誘導クリップに糸を挟み込み込む支援を行う。クリップを右手でおさえ、左手で糸巻機のハンドルを回して一人で糸を巻くことができるようになった。しかし、教師がこの支援をする間は、生徒に活動がないため、わずかな時間であるものの、作業とは関係ない行動がでやすかった。</p>

図3 単元における個別の指導計画の作成例(Aさん)(一部抜粋)

た。これに基づき単元計画が作成された。ここでは、「単元構想シート」(田淵・佐々木・東他, 2019; 田淵・原田・佐々木他, 2021)が用いられた。この作成例を図2に示した。シートの作成により、これまで不明確になりがちであった単元における活動内容に含まれる各教科等の内容が明示化された。

次に、単元における個別の指導目標、指導内容、支援の手立てを具体化した。ここでは、「単元における個別の指導計画」(田淵・佐々木・東他, 2019; 田淵・原田・佐々木他, 2021)が用いられた。この作成例(Aさん)を図3に示した。ここでも、単元

における活動内容に関連する各教科等とその内容が個別に明示化された。Aさんの学習に含まれる各教科等は、国語(言葉の特徴や使い方: 80, 150, 聞くこと話すこと: 42, 108, 130), 社会(産業と生活: 82), 数学(測定: 127, 数と計算: 54), 職業(職業生活: 45, 47, 49, 55, 63), 家庭(衣食住の生活: 79), 道徳(主として自分自身に関すること: 9, 16), 領域として自立活動(人間関係の形成: 9, 11, 12)であった。

なお、ここでの教科の内容は、学習指導要領による「内容のまとめ」で記した。また、番号は「単

元構想シート」において、学習指導要領の「各教科の目標、内容」に対して便宜上付されたものである。

4. 授業づくりの実践段階

授業では、導入段階であるオリエンテーションで販売会に向けた学習であることを提示し、「どんな製品を作りたいか」「どんな製品が喜ばれるか」等を生徒に発問し、意見を求めた。これにより、生徒は製品作りの当事者として、自発的、意欲的に学習に取り組む様子が見られた。また、生徒の実態に応じた作業担当を決め、協働的な作業を構成した。

毎回の授業においては、始めと終わりのミーティングを行い、生徒一人一人が作業内容を確認し、目標をもって活動することで作業終了時の自己評価、他者評価を可能とした。この評価を授業担当のチーム教員外の授業者が付箋に書き出し、生徒一人一人の「成果と課題」として記録に残した。これを一元的にファイリングし、生徒のポートフォリオとした。

対象生徒Aさんは、緯糸の糸巻作業を担当していた。Aさんの目標は「時間いっぱい緯糸巻きに取り組む」だった。前単元の様子やAさんの実態から、時間いっぱい取り組むためには「動きのある活動が必要」と考えられ、粗大運動を主とした移動による作業手順を構成した。また、Aさんが継続した作業を行うには、仲間との協働作業が有効であることが授業者の観察から判断され、緯糸巻き作業を行うと

きは、糸巻担当のもう一人の生徒と対面で行うことにした。さらに、自分で作業に取り組めるように、授業者は活動で使用する物品の置き場所を視覚的に表示したり、作業動線を整えたり、糸を誘導するための補助具を準備したりした。この結果、Aさんは、糸の計測や糸巻機での糸巻に自分から取り組み、作業継続時間の向上が見られた。こうした個に応じた指導の改善や充実を図ることは、生徒の学習効果を高めるとともに、目標達成に向けて、学習内容を随時、検討することにつながると考えられた。すなわち、これは図1における「授業のPDCA」であり、カリキュラム・マネジメントにおける最小単位の取り組みといえた。

5. 授業づくりの評価と改善段階

対象の授業実践から、Aさんの個別の指導計画を基に具体的な記述をもって総括的な評価を行い、この評価に基づいて観点別学習評価を行った。これを表1に示した。併せて、関連する各教科等の内容について評価した。これを表2に示した。ここから、作業学習において、内包されている各教科等の内容は、作業学習を遂行するための手段や方法として位置付けられていた。換言すると、各教科等の内容は作業学習の学習活動に即した文脈のなかで活用されていた。

単元に含まれる各教科等の内容を理解し、かつ学

表1 Aさんの総括的評価を基にした観点別の学習状況の評価

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む姿
<ul style="list-style-type: none"> ・糸巻の手順(糸の計測、切る、巻き取る)を理解できている。 ・「ハサミのマーク」を理解し、適切な位置で糸を切ることができる。 ・糸の長さを表現する「シングル」「ダブル」の言葉を行動で理解できている。 ・糸をクリップに挟み込むことによって、クリップの上を押さえることが分かり、声掛けで押さえることができる。 ・糸押さえを右手で押さえ、左手で糸巻機を回すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「シングル」「ダブル」のことばをきいて、「シングル」では、引っ張っていった先で糸を離すこと、「ダブル」では、引っ張っていった先の芯棒に糸を回して戻ってくることができた。 ・糸を張り終えると、自分でハサミを取り、糸を切ることができる。 ・糸を持ったまま教師の方を見た際に、教師が指差しをすると、糸を切ることができた。 ・糸誘導のクリップを押さえることで、緩みなく糸が巻けることが分かってきている。 ・糸巻機ハンドルの回す方向を理解できている。 ・巻き終えと、自分からボビンを取り、ケースに入れることができる。 ・出来上がった緯糸のボビンが織り作業で使われることを理解している。 ・出来上がった緯糸のボビンを依頼された仲間へ届けようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前作業(梱包材づくり)からスムーズに移行し、糸巻作業に取り組むことができる。 ・糸の計測、糸の巻取り作業は自信をもって自分から取り組んでいる。

表2 Aさんの作業学習に含まれていた各教科等とその評価

各教科C	内容のまとめ	評価場面および事項	評価（Aさんの姿）
国 語	言葉の特徴や使い方	ミーティングでの発表	ミーティングで、自分の作業報告を教師と一緒にいった。
	聞くこと・話すこと	作業における指示理解 作業報告	教師の「シングル」「ダブル」の言葉を理解し、糸の計測をした。
	読むこと	支援カード理解	用具の置き場所、糸を切る場所等のカードを理解した。
社会	産業と生活	織り物製品の製作工程理解	自分の巻いた糸が織りて使われ、布が織り上がる流れを理解している。
数	数と計算	ボビンの計数	巻き終えたボビンを一対一対応させ、10本にした。
	測定	糸の長短の理解	「シングル」「ダブル」の言葉で理解したため、「長い」「短い」の理解にはつながっていないかもしれない。
職 業	職業と生活	仲間との協働	糸巻担当の仲間と一緒に活動したり、できた糸巻を織り担当の仲間 に届けたりした。
		作業意欲	糸の計測や巻取りは自信をもって取り組んでいる。
		役割遂行のための知識技能	自分の担当作業を理解し、取り組もうとする。
		糸巻機の使用	糸巻機の使い方を理解した。
家庭	衣食住の生活	作業着の着用	手が空くと、室内を走ることもあり、注意が必要である。
自 活	人間関係の形成	作業全般	作業着への着替えは定着している。
道 徳	主として自分自身に関する こと	作業全般	仲間との協働作業に意欲的に取り組む。 自分のやるべきことを理解している。

習評価することは、生徒の各教科の学習状況を見取り、教科別指導との往還的な関連付けを図ることにつながった。すなわち、個別の指導計画において、目標や必要な学習内容を検討し、教育課程全体を俯瞰しながら時期や時数を調整していくことが必要である。このような教科等横断的な視点からの検討がカリキュラム・マネジメントの具体的内容であるといえるだろう。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日常の授業実践を対象として、個別の指導計画に着目したカリキュラム・マネジメントの要領を探索する実践を試み、その経過を報告した。

教育課程では、そもそもその端緒として、学校における育成を目指す資質・能力が学校教育目標として明確化される必要がある。その上で、本校においては、学校教育目標から目標が順次具体化され、その延長線上に個別の指導計画の目標があった。個別の指導計画は、授業改善の端緒であり、それが授業改善のPDCA、単元のPDCA、そして、年間指導計画等のPDCAなどに連なっていくものであ

た。また、各教科等を合わせた指導において、そこに含まれる各教科等の内容や関連性を明確化することで、教科等横断的な観点からの個別の指導計画の作成がしやすくなり、そして、年間指導計画等のPDCAなどに連なっていくものであった。

以上の、個別の指導計画に着目したカリキュラム・マネジメントの構想について、これを実践化するための要領、すなわち内容及び手順を示すならば、概ね次の通りである。①教育課程の中核となる各教科等を合わせた指導では、単元毎に、そこに含まれる各教科等の内容や関連を明確にする。これは、「単元構想シート」と「単元における個別の指導計画」の活用による。②各教科等の指導（教科別、領域別の指導）では、各教科等を合わせた指導の単元期間と同時期に、関連する内容について指導する。これは、両者の年間指導計画における整合へと連なるだろう。

この要領は、従前より名古屋（2016）が主張する「単元一色の生活をつくる」ことの手立ての内容と概ね一致した。それは、遊びの指導、生活単元学習、作業学習の単元内容を学校生活のテーマとして考え、これに「日常生活の指導」や「教科別、領域別

の指導」でも可能なかぎり、関連付けを行うとの内容である。ここでいう「関連付け」を本研究では、各教科等の内容を踏まえるという、極めて具体的な内容及び手順として示した。このことは、「関連付け」を定義づけることであり、授業づくりにおけるプロセスや結果の検証を行いやすくするだろう。このことを踏まえて、今後、実践事例の開発とその検証に努めたい。

付記

本研究の実施及び公表に際しては関係者の許諾を得ました。また、授業実践は日常の授業実践中における取り組みの範囲内で行われました。なお、いわて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会の協力を得ました。関係の皆様記して感謝申し上げます。

文献

- 石塚謙二 (2011) 知的障害教育における学習評価の方法と実際 子どもの確かな成長を目指して. ジェームス教育新社.
- 名古屋恒彦 (2016) わかる！できる！「各教科等を合わせた指導」—どの子ども本気になる特別支援教育の授業づくり—. 教育出版.
- 田淵健・原田孝祐・佐々木尚子・大森響生・中村くみ子・藤谷憲司・高橋幸・本間清香・細川絵里加・佐藤佑哉・小原一志・東信之・佐々木全 (2021) 育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発 (2) —知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」—. 岩手大学教育学部教育実践研究論文集, 8, 153—159.
- 田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・名古屋恒彦 (2019) 育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発—特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから—. 岩手大学教育学部教育実践研究論文集, 7, 135—140.
- 武富博文 (2018) 特別支援教育におけるカリキュラム・マネジメント. 特別支援教育研究, 726, 2 - 5.

田村知子 (2014) カリキュラムマネジメント—学力向上へのアクションプラン—. 日本標準ブックレット No13.

丹野哲也・武富博文 (2018) 知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント. 東洋館出版社.

知的障害特別支援学校小学部の生活単元学習における 「各教科等を合わせた指導」の観点

— 単元構想シートによる実践前後の学習指導案および児童個別評価の分析から —

滝吉美知香*・佐々木 全**・細川絵里加***・中村くみ子***

*岩手大学教育学部, **岩手大学大学院教育学研究科, ***岩手大学教育学部附属特別支援学校

(令和3年3月4日受理)

1. 問題と目的

知的障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校では、「各教科等を合わせた指導」として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習が実施されている。この指導の形態は、学校教育法施行規則第130条第2項「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の障害の種類を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる」との規定に基づく。2017年公示の特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、ならびに2019年公示の特別支援学校高等部学習指導要領（以下、学習指導要領とする）には、各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合、各教科等の内容を基に、児童生徒の知的障害の状態や経験に応じた具体的な指導内容の設定を行うことや、適切な授業時数を定めること等が規定されている。また、各教科等において育成を目指す資質・能力を明らかにし、各教科等の内容間の関連を十分に図る配慮の必要性についても明記されている。

このような記述について、名古屋(2018)は、それだけ不注意に安易に実践されている各教科等を合わせた指導が少なくないことを示唆するものと指摘する。各教科等を合わせた指導については、時に教科別指導と対立的に位置付けた議論が行われること(小出, 2014)もあり、教科別指導を重視する立場からは「活動あって学びなし」と批判を受けることもある(名古屋, 2016)。その背景には、各

教科等を合わせた指導を行う授業づくりの難しさや曖昧さがあることが指摘される。

田淵・佐々木・東(2019)は、各教科等を合わせた指導の充実を志向し実践する知的障害特別支援学校教員10名を対象に、その意識の様相を明らかにするためインタビュー調査を実施した。その結果、授業者が自らの志向に確信を持たずに内的な葛藤を持続させる状態にあり、その葛藤は、授業づくりに関する要領の不明瞭さや未確立さという技術的側面と、各教科等を合わせた指導と教科別指導の調和的理解の不調という理念的側面における問題点に起因することを明らかにした。

これらの問題点に対する対応策のひとつとして開発されたのが「単元構想シート」(田淵・佐々木・東・阿部・田口ほか, 2020)である。単元構想シートとは、各単元・学級ごとに、児童生徒一人一人に合わせた各教科等の目標・内容を選択式で記入することによって、単元全体計画の構想を可能にしたExcelシート(資料1)である。この単元構想シートを用いることにより、単元における個別の指導計画において、各教科等の内容と関連した目標の設定と評価が可能となる(資料2)。

実際にこの単元構想シートを用いた授業づくりの実践として、田淵・佐々木・東(2021)は、岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部ならびに公立特別支援学校小学部での生活単元学習における取り組みを報告した。取り組み後の教員10名を対象としたアンケートおよびインタビューによる意識調査の結果から、教員がこの取り組みに対し、各教科における育成を目指す資質・能力を含んだ目標や評価の記述が可能になるという点で有効性を認

識していることを明らかにした。一方で、この単元構想シートを日々の授業実践に用いることについては、教員の負担感を軽減する必要性が指摘された。

これらの有効性や課題は、実際に単元構想シートを利用した教員の感覚や使用感に基づくものである。そのような有効性や課題が教員側に認識されやすい単元構想シートを用いた実践は、各教科等を合わせた指導という観点において、教員の実際の授業づくりや評価にどのような影響を与えたのか。本研究では、単元構想シートを用いた生活単元学習における取り組みの前後で、教員が作成した学習指導案ならびに児童個別評価の文書を対象として、その記載内容の変化を検討する。具体的には、教員が単元構想シートを用いた授業づくりを経験する前よりも後のほうが、指導案や個別評価により多くの各教科等の視点が含まれると仮説立て、その検証を行う。

2. 方法

岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部では、2019年度に単元構想シートを用いた生活単元学習の実践に取り組んだ(田淵ほか, 2020)。そこで、実践前として2018年度、実践後として2020年度それぞれに作成された学習指導案および児童個別評価の文書を分析の対象とした。以下の分析にはテキストマイニング(樋口, 2020)の手法を用いた。

Table 2 児童個別評価を実施した教員・対象児童の状態・単元等の一覧

学年	2018年度			2020年度		
	教員	対象児童の状態 (IQ・MA・SQ等)	単元名	教員	対象児童の状態 (IQ・MA・SQ等)	単元名
1	H	ID (IQ31, MA2:4)	たんぼぼランドで遊ぶ う①	J	ソトス症候群 (IQ54)	たんぼぼひろばであそぼ う!
2	J	ダウン症候群 (IQ31, MA2:9)	たんぼぼランドで遊ぶ う②	A	ASD (SQ33, SA2:2)	みて!さわって!ペタペタ あそび
3	A	ID (IQ29, MA2:9)	わくわくオリンピック をがんばろう	B	ID (IQ42, MA3:6)	ゲームをしよう
4	B	ASD (IQ26, MA2:5)	みんなででかけよう		ASD (SQ22, SA1:7)	すみれのおまつりをしよう
5	F	ASD (IQ35, MA4:1)	わくわくオリンピック をがんばろう	H	ASD (SQ42, SA4:2)	つくし畑をつくろう
6		ASD (IQ21, MA1:1)	校外学習に行こう	F	ASD (IQ26, MA2:5)	ピザを作って食べよう

ID: Intellectual Disability (精神発達遅滞, 全般的発達遅延等の診断名はすべてIDと表記)

ASD: Autism Spectrum Disorder (自閉症, 広汎性発達障害, 自閉症スペクトラム等の診断名はすべてASDと表記)

1) 学習指導案 小学部2学級(それぞれ複式)において、各年度の同時期に作成された生活単元学習の学習指導案を分析対象とした。各学級における各年度の学習内容や作成者等について Table 1 に示す。なお、それぞれの指導案の作成は3名の教員が協力して行った。年度をまたぐ教員の異動や担当の変更等により、両年度で作成者は異なっていたが、2020年度の作成者には必ず単元構想シート実践経験者が2名以上含まれていた。

Table 1 各年度の生活単元学習内容および指導案作成者

対象学級 (人数)	2018年度	2020年度
3・4年 (6名)	「ポットをつくろう」 教員A・B・C	「おまつりをしよう」 教員D・B・C
5・6年 (6名)	「おそば屋さんを開 こう」教員E・F・G	「ピザを作って食べ よう」教員F・H・I

2) 児童個別評価 当該年度における小学部各学年1名の児童について作成された生活単元学習2単元分の個別評価文書を分析対象にした。各年度において個別評価を実施した教員、評価の対象となった児童の状態、単元等について、Table2に示す。

3. 結果

1) 学習指導案 分析対象とした全ての学習指導案に記載された文章内容の総抽出語数は15,599語であった。そのうち助詞や助動詞等を除外し、最終

Table 3 教科コーディングルール

	学習指導案	児童個別評価
国語	感想, 伝える, 書く, 読み上げ, 声, 話す, 質問, 問い掛け, ほか (全 14)	答える, 声, 話す, 伝える, 書く, 聞く, 言葉, 尋ねる (全 8)
生活科	一緒, 共有, 挨拶, 協力, 応援, 分担, 安全, 時間, 片付ける, 友達, 係, 遊び, 役割, やり取り, ほか (全 30)	お金, タイマー, 転がす, 遊び, 一緒, バス, 友達, ほか (全 17)
算数	個数, ペア, 計量, 数字, 順番, お茶, 選ぶ, 計る, 数える, 量る, 大きい, 型, 色, 量, カップ, ほか (全 34)	色, コップ, お茶, 順番, 選ぶ, 高い, 集める, 選択, ペア (全 9)

Table 4 各教科の視点を含む文書の比較 (学習指導案)

	国語	生活科	算数	ケース数
2018年度	45 (15.46%)	108 (37.11%)	66 (22.68%)	291
2020年度	52 (15.29%)	114 (33.53%)	94 (27.65%)	340

Table 5 各教科の視点を含む文書の比較 (児童個別評価)

	国語	生活科	算数	ケース数
2018年度	29 (36.71%)	39 (49.37%)	17 (21.52%)	79
2020年度	14 (23.73%)	26 (44.07%)	16 (27.12%)	59

的に分析対象となった語句は 6,738 語 (919 種類), 631 文であった。各教科等の視点となる語句について, 教員 3 名が学習指導要領を参照しながら協議を行い, 国語・生活科・算数の 3 教科についてコーディングルールを設定した (Table 3)。各コードが与えられた文書を集計し, χ^2 検定を実施した結果 (Table 4), 年度や各教科の視点の違いによる有意差は示されなかった ($\chi^2(2)=2.07, n. s.$)。

2) 児童個別評価 分析対象とした全ての児童個別評価について, 記載された文章内容の総抽出語数は 4,360 語であった。そのうち助詞や助動詞等を除外し, 最終的に分析対象となった語句は 1,850 語 (621 種類), 138 文であった。学習指導案同様, 各教科等の視点となる語句について, 教員 3 名が学習指導要領を参照しながら協議を行い, 国語・生活科・算数の 3 教科についてコーディングルールを設定した (Table 3)。各コードが与えられた文書の数を算出し, χ^2 検定を実施した結果 (Table 5), 有意差は示されなかった ($\chi^2(2)=1.98, n. s.$)。

4. 考察

本研究では, 単元構想シートを用いた実践によって, 学習指導案や児童個別評価により多くの各教科等の視点が反映されるようになることを仮説としていた。実践前後の年度において作成された指導案および個別評価の文書を分析対象として, テキストマイニング法を用いた比較を行った。その結果, どちらの文書においても, 年度や各教科等の視点による文書数の差は示されなかったことから, 仮説は支持されなかった。

この結果は, 単元構想シートの実施によって指導案や個別評価に各教科等の視点が新たに加えられるのではなく, もともと指導案や個別評価には各教科の視点が含まれていることを意味すると考える。異なる状態像の児童を対象とした, 異なる授業内容であったにもかかわらず, 指導案や個別評価の文書に含まれる各教科等の視点の内容や割合は同程度で安定していた。このことから, 指導案や個別評価を行う教員の思考には, すでに教科の視点が内在化されていることがうかがわれる。単元構想シートの実施は, 教員が従来どおりに考案し作成した支援方法や授業展開が, 各教科等の視点からみても有意義であることを確認するプロセスであるといえる。教員がそのような確認のプロセスを体験したことによって, 従来の内容を教科別の観点から意義付ける内的思考が強化され, 実践後は確信的にこれまでの内容および質どおりの記述を行っていることが推察される。

名古屋 (2018) は, 知的障害教育において授業実践や児童生徒の評価を行う際, 「観点が一人歩きしないこと」の重要性を指摘している。ある観点から

の評価は、あくまで教育の目的に沿って行われるべきであり、評価のための評価であってはならない。つまり、各教科等の視点をより多く含んだ指導案や個別評価を作成しようとするあまり、本来重視すべき児童生徒の実態を見失ってはいけないということである。今回の検討結果からは、実施した教員がそのような危険性を認識し回避できていたために、単元構想シート実施前後を比較しても同程度の割合で各教科別の観点を含みつつ指導の計画や児童の評価が行われていたと考えられる。この背景には、複数名によるチームティーチングであることや、学校全体で単元構想シートの内容や位置づけを随時確認・共有できる体制が整えられていたことがあるであろう。

以上より、単元構想シートは、教員が作成する学習指導案や児童個別評価に、各教科等の視点が含有されていることを確認するプロセスとして位置づけられ、その位置づけを学校体制の中で保障することによって、各教科等を合わせた指導の観点をふまえた生活単元学習の授業づくりが確立されるといえるだろう。

謝辞

本研究にかかわりご理解ならびにご協力をいただきました全ての方々に感謝申し上げます。また、データ分析に関しては、岩手大学大学院教育学研究科(教職大学院)鈴木久米男先生にご助言をいただきました。

文献

- 樋口耕一(2020) 社会調査のための計量テキスト
分析第2版:内容分析の継承と発展を目指して
ナカニシヤ出版
- 小出 進(2014) 知的障害教育の本質:本人主体
を考える ジアース出版
- 名古屋恒彦(2016) わかる!できる!「各教科等
を合わせた指導」 教育出版
- 名古屋恒彦(2018) アップデート!各教科等を合
わせた指導:豊かな生活が切り拓く新しい知的
障害教育の授業づくり 東洋館出版

田淵 健・佐々木 全・東 信之(2021)「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり:小学部の生活単元学習における「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の検証 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 5, 241-248.

田淵 健・佐々木 全・東 信之(2019)「各教科等を合わせた指導」を志向する知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識 生活中心教育研究, 34, 65-74.

田淵 健・佐々木 全・東 信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・名古屋恒彦(2020) 育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発:特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 7, 237-244.

資料1 単元構想シートの使用例

【指導の形態】		生活単元学習	【単元名】	作ってプレゼントしよう～スマイルームのバスボムづくり～	【対象】	小学部2組3年生6名	【担当】	Y教員、X教員、W教員	
単元の目標		1 活動内容や目的が分かり、見通しをもち進んでバスボム作りやプレゼント準備に取り組み。2 自分の役割が分かり、仲間と一緒に活動する。							
【知識・技能】		【思考・判断・表現力等】 バスボムの作り方が分かり、手順通りに混ぜたり固めたりすることができる。							
【知識・技能】		【思考・判断・表現力等】 色や形を選んだり、力加減を自分なりに調整して作ることができる。							
【学びに向かう力・人間性等】		自分から進んでバスボム作りに取り組み、プレゼンテーションを楽しんだり、やりがいを感じたりする。							
期間・時数	9月17日～9月25日(8時間)	9月26日～10月4日(6時間)	10月7日～10月8日(2時間)	月	日	～	月	日	(時間)
小単元名(活動名)	オリエンテーション、作ってみよう、使ってみよう!	プレゼント用のバスボムを作ろう!	振り返り						
児童生徒名	各教科等の内容	各教科等の内容	各教科等の内容	各教科等の内容	各教科等の内容	各教科等の内容	各教科等の内容	各教科等の内容	各教科等の内容
(3年Aさん・男子)	スライドを見る 写真やイラストを選んで 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ プレゼントする ラッピングとその装飾 メッセージカードの作成(写真やイラストを貼る、名前のシールをマッチングする)	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング
(3年Bさん・男子)	スライドを見る 写真やイラストを選んで 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ プレゼントする ラッピングとその装飾 メッセージカードの作成(写真やイラストを貼る、名前のシールをマッチングする)	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング
(3年Cさん・男子)	スライドを見る 写真やイラストを選んで 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ プレゼントする ラッピングとその装飾 メッセージカードの作成(写真やイラストを貼る、名前のシールをマッチングする)	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング
(3年Dさん・女子)	スライドを見る 写真やイラストを選んで 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ プレゼントする ラッピングとその装飾 メッセージカードの作成(写真やイラストを貼る、名前のシールをマッチングする)	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング
(3年Eさん・女子)	スライドを見る 写真やイラストを選んで 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ プレゼントする ラッピングとその装飾 メッセージカードの作成(写真やイラストを貼る、名前のシールをマッチングする)	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング	動画をみる 写真を見る 思い出カードを作る 名前のシールのマッチング

資料2 単元における個別の指導計画の例

児童・生徒名		Cさん(3年 男子)		
【指導の形態】		生活単元学習		
【指導の形態】		【単元名】		
1 活動内容や目的が分かり、見通しをもち進んでバスボム作りやプレゼン準備に取り組み、準備に協力する。		2 自分の役割が分かり、仲間と一緒に活動する。		
単元目標	【知識・技能】バスボムの作り方が分かり、手順【思考・判断・表現力等】色や形を選んだり、力加減を自分なりに調整して作ることができる。	【学びに向かう力・人間性等】自分から進んでバスボム作りに取り組み、プレゼンすることを楽しんだり、やりがいを感じたりする。		
期間	小単元名 主な活動	各教科等の内容との関連	支援の手立て	
目標	目標(願う姿)		評価(実現された姿)	
(配 9月17日～9月25日)	バスボムの作り方を覚え、進んでバスボム作りを取り組む。 仲間と一緒に楽しく活動する。 バスボムの使い方が分かり、足湯や入浴で使って楽しむ。	生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国 生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国	・活動の流れや作成手順に見通しをもてるように、ピグカレンダーや写真、絵カードを準備する。 ・友達と一緒にバスボム作りを取り組めるように、ペアになって取り組む活動を取り入れたり、友達の様子が見えるような配置にする。 ・報師も一緒に足湯や入浴をしながら、一緒にバスボムを使って楽しく活動する。	・バスボムがお湯に溶ける様子に興味を示し、泡立つところに手を伸ばしたり、湯をすくったりした。溶け終わると「下さいの身振りをしてバスボムを要求し、手渡されると笑顔で受け取った。溶ける様子を楽しみながら、足湯や入浴をした。
(配 9月26日～10月4日)	プレゼンすることを楽しみにしながらバスボム作りを取り組む。 教師や友達と身振りでやりとりをしながら時間いっぱい活動する。	生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国 生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国	・プレゼンする相手が分かるように、写真カードを準備する。 自分から進んで作り進められるように、活動の流れを固定して取り組む。 バスボムがしっかり固まるように、「ぎゅぎゅぎゅ」と声をかけながら、教師も近くバスボム作りを行う。 友達も楽しくやり取りできるように、日常使用している身ぶりをしながら、教師が楽しくやりとりする。また、活動の様子が見える配置にする。	・プレゼンする相手を写真カードの中から自分で選んでバスボムを制作した。制作中は、写真を指さし、「どうぞ」の身振りをしながら笑顔を見せた。バスボムの中に入れるアロマオイルや入浴剤など、どれを使いたいかが、教師に指さして伝えることができた。 バスボムの型に素をぎゅぎゅぎゅ詰められるように、浅い型を使用した。「素を型に詰める」「指で押し固める」ことが分かり、いっばいバスボムの素を詰めることができた。
(配 10月7日～10月8日)	振り返り	生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国 生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国	・活動を思い出せるように、写真やビデオを使用する。 ・Cさんの好きな物で貼る活動を取り入れる。 ・思いを伝えられるように、写真を提示しながら「これは何をしていたのかな？」などと声を掛けたり、身振り表現を交えてやりとりをする。	・写真を指さしたり、身振りをしながら「お風呂に入った」「保健室の先生にプレゼンした」「作った」などと教師に伝えながら、思い出カードを作ることができた。 ・出来上がったカードの写真が指さし、「バスボムを作っているのはどれかな?」「一緒に作ったのは誰かな?」などと、問い掛けられると、写真と一緒に活動した友達を指さして答えた。

令和2年度教育学部プロジェクト推進支援事業プロジェクト一覧

プロジェクト名	代表者
中学校数学科における「個別最適化され創造性を育む学び」を実現するための指導モデルの開発	中村 好則
幼稚園における環境構成のユニバーサルデザイン化の事例開発－生活場面における物的環境に焦点化して－	柴垣 登
幼児教育におけるボール遊びを用いた運動能力の開発	清水 茂幸
社会参画の資質・能力を高める主権者教育とは	菊地 洋
小中一貫で体育的思考力を育む学び～試行錯誤場面での教師の関わり～	菅原 純也
複式学級の特質を生かした小学校家庭科の指導について	伊藤 雅子
音や音楽に浸り、協働的に音楽活動をする児童を育てる指導の在り方に関する研究	小川 暁美
社会科地理的分野における防災学習に関する検討	藤村 和弘
1人1台端末を活用した理科授業の開発と評価－探究過程の蓄積と「主体的に学習に取り組む態度」の育成及び評価－	平澤 傑
小学校体育における心と体の一体化を目指す実技コンテンツの開発－学校と家庭で取り組む姿勢をととのえるプログラム－	清水 将
中学校体育におけるICT機器を活用した運動量確保のための反転授業	清水 茂幸
小学校外国語科・外国語活動におけるCLILの充実－教科横断的な単元構成の開発を通して－	大森 有希子
附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発(5)－木工を題材とした作業学習における補助具のアーカイブ構築－	東 信之
遠隔授業によるいじめ問題対応教師効力感の向上－実験群となる授業実践の報告－	山本 奨
幼小接続期カリキュラムを活用した保育の実際	高橋 文子
総合的な学習の時間を中心としたグローバル人材を育成する単元構想	関戸 裕
生徒の主体的参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発(3)	宇佐美 公生
知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発(2)	柴垣 登
幼・小・中一貫した数学的活動を通したカリキュラム開発に関する研究(最終年度)－より豊かな図形指導のあり方を目指して－	工藤 真以
異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について	附属学校改革専門委員会
小学校専科制の在り方について	附属学校改革専門委員会
小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発	附属学校改革専門委員会

編集委員会（学校公開・共同研究専門委員会）

委員長	久坂 哲也	岩手大学教育学部
委員	中村 好則	岩手大学教育学部
	白石 文子	岩手大学教育学部
	佐々木 全	岩手大学大学院教育学研究科
	高橋 文子	岩手大学教育学部附属幼稚園
	菅原 純也	岩手大学教育学部附属小学校
	平澤 傑	岩手大学教育学部附属中学校
	中村くみ子	岩手大学教育学部附属特別支援学校

岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業

教育実践研究論文集 第8巻

発行	岩手大学教育学部
発行日	令和3年3月31日
印刷所	株式会社白ゆり 〒020-0122 岩手県盛岡市みたけ六丁目 1-50

☎019 (643) 6060 FAX019 (643) 6065
