

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6巻 2019

【目次】

- 附属学校 研究のまとめ（平成30年度）
- 1 附属特別支援学校  
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～  
中村くみ子・昆亮仁・山口美栄子・高橋幸・伊藤慎悟・阿部大樹・清水茂幸
- 平成30年度プロジェクト報告
- 6 小中一貫で育む体育的思考力の育成  
菅原純也・松村毅・渡辺清子・加賀智子・高橋走・清水茂幸・清水将
- 14 先端教科・領域等の実践と普及に関する研究  
～小学校プログラミング教育の実践研究を通して～  
伊東晃・松村毅・伊藤雅子・橋本航平・伊藤陽平・山本一美・宮川洋一・山崎浩二
- 20 岩手県の郷土料理についての意識と課題  
～大学生と小学生への調査から～  
石橋和子・伊藤雅子
- 27 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（2）  
宇佐美公生・室井麗子・佐々木聡也
- 33 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2年次）  
～主として「図形」領域を中心に～  
山崎浩二・高橋文子・佐藤真・藤井雅文ほか24名
- 39 知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒のコミュニケーション能力を効果的に促す支援システムの開発  
～アクティブ・ラーニングに必要な言語領域に焦点を当てて～  
高橋円・羽藤幸恵・及川和恵・佐々木千尋・品川倫行・山口美栄子・中村くみ子・池田泰子・清水茂幸
- 45 学校安全教育・防災教育における附属中学校との連携  
麦倉哲・七木田俊・菊地洋
- 51 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～  
七木田俊・菊地洋
- 57 法学的視点を醸成させる授業づくり  
～中学生に求められる法的リテラシーの探究～  
菊地洋・七木田俊・藤村和弘・木村義輝
- 63 総合的な学習の時間を核とした教科横断的授業の構想  
～新聞を活用したNIEの実践～  
中村正成・七木田俊・田代高章
- 69 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・佐藤真・渡辺清子・遠藤真央・菅原純也・伊東晃・佐々木信幸・山本一美
- 77 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  
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
- 83 効果的なアクティブ・ラーニングを実践するために必要な基礎力に関する知見を幼児教育現場に還元する試み  
～作成したリーフレットの有効性の検証および情報収集～  
池田泰子・千葉紅子・渡邊奈穂子・高橋文子・北條早織・小野章江・川村真紀・菊池明子
- 89 幼小の学びをつなぐ  
～接続期カリキュラムの作成に向けて～  
田代高章・大野眞男・今野日出晴・千葉紅子・渡邊奈穂子・高橋文子・本宮和奈・吉田美奈子・伊藤りつ子・川村真紀・菅野亨・高室敬・板垣健・川村晃博・橋本航平・久慈美香子

【特別枠】

- 95 ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性についての探究  
 - 幼稚園における支援内容と小中学校における支援内容との縦断的関連 (3) -  
 佐々木全・池田泰子・千葉紅子・高橋文子・渡邊奈穂子・小野章江・吉田美奈子・川村真紀・本宮和奈・下山恵・伊藤りつ子・菊池明子
- 103 小学校外国語科・外国語活動におけるCLILの単元開発  
 菅原純也・ホール・ジェームズ・小田誠・大森有希子・金子裕輔・市川あゆみ・久慈美香子・高室敬
- 109 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価 (数学編)  
 - ICT を活用したアクティブ・ラーニングの授業設計 -  
 中村好則・佐々木全・小田島新・佐々木亘・藤井雅文・工藤真以
- 117 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価 (理科編)  
 - メタ認知的支援を組み込んだ授業設計 -  
 久坂哲也・及川宏輝・會津響平・平澤傑・佐々木聡也・菊地洋一・名越利幸
- 125 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 (3)  
 - 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の協働的追求を通して -  
 上川達也・田淵健・小山聖佳・中軽米璃輝・藤川健・中村くみ子・山口美栄子・昆亮仁・高橋幸・伊藤慎悟・阿部大樹・小山芳克・安久都靖・岩崎正紀・高橋縁・東信之・佐々木全・鈴木恵太・池田泰子・清水茂幸
- 133 「異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について」(経過報告)  
 田代高章・佐々木亘 (附属学校改革専門委員会)
- 139 「小学校の専科制のあり方について」(経過報告)  
 田代高章・高室敬 (附属学校改革専門委員会)
- 145 「小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発」(経過報告)  
 田代高章・阿部真一 (附属学校改革専門委員会)

【投稿論文】

- 151 知的障害教育における学習指導案様式「ワンペーパー指導案」の提案  
 小山聖佳・上川達也・田淵健・中軽米璃輝・高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤慎悟・山口美栄子・昆亮仁・清水茂幸・坪谷有也・最上一郎・佐藤信・東信之・佐々木全
- 157 知的障害特別支援学校における観点別評価の具体的要領に関する論考  
 - 「主体的な姿」と「育成すべき資質・能力」とのかかわりを前提として -  
 田淵健・中軽米璃輝・上川達也・小山聖佳・高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤慎悟・山口美栄子・昆亮仁・名古屋恒彦・坪谷有也・清水茂幸・池田泰子・鈴木恵太・佐藤信・最上一郎・東信之・佐々木全
- 163 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内容の設計方針 -  
 小山聖佳・上川達也・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
- 169 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)  
 - 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 -  
 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
- 175 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 (12)  
 - 支援員と授業者の連携要領 -  
 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・田口ひろみ・上川達也・小山聖佳・田淵健・中軽米璃輝・木村洋・石川高揮・櫻庭裕見・滝田充子・石川えりか・及川藤子
- 181 参考資料  
 平成30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 —

中村くみ子\*・昆亮仁\*・山口美栄子\*・高橋幸\*・伊藤慎悟\*・阿部大樹\*, 清水茂幸\*

\*岩手大学教育学部附属特別支援学校

(平成 31 年 3 月 4 日受理)

## 1. はじめに

本校では、平成 26 年度から「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり」を主題に授業づくりに取り組んできた。

平成 26～27 年度の研究では、以下の 3 点について成果があった。①全校で一貫した授業づくりができるようにその手掛かりとして「授業づくりの視点」を示した。②「授業づくりの視点」を基にした PDCA サイクルによる授業改善ができるように「授業づくりの構想」(図 1)を確立した。③児童生徒の「主体的に活動する姿」を学校教育目標(表 1)に示す姿と捉え、もっている力を存分に発揮して活動する姿であると全校で確認した。

表 1 学校教育目標

現在及び将来の社会生活において、主体的に、そして、豊かに生きる人を育成する。 ・ やりがいをもって意欲的に活動する人 ・ 自分の力で取り組む人 ・ 自分の役割に進んで取り組む人 ・ 精いっぱい活動し満足感・成就感をもつ人 ・ 仲間と共に協力する人 ・ 心身共に豊かに生きる人
---

平成 28～29 年度の研究では、児童生徒一人一人の「主体的に活動する姿」を明らかにしていくために個人に焦点を当てていくことが必要と考え、学習評価に基づく授業づくりに取り組んだ。「授業づくりの視点」(表 2)を踏まえた単元づくり、「授業づくりの構想」による授業改善を継続しながら、評価シートを活用した授業づくりに取り組んだ。それにより学習評価に基づく実態把握を行い、実際の活動で目指す姿を具体的に示し、活動に即した評価を行う授業づくりを行うことができた。

これまでの取り組みから、今後も学校教育目標の達成を目指し全校で一貫した授業づくりを継続していくためには、授業研究会を重ね、「主体的に活動する姿」の共通理解や「授業づくりの視点」の見直しを図っていく必要がある。また、より主体的に活動できるように児童生徒が発揮した力の質を高めていきたい。そして、その力を児童生徒が次の単元や他の学習場面でも発揮するためには、教師がその力をより具体的に多面的に捉えることが不可欠である。そこで、観点別学習評価により、児童生徒が発揮した力をより具体的に捉え、その質を高めていけるよう、より主体的に活動できる授業づくりを進めていく。

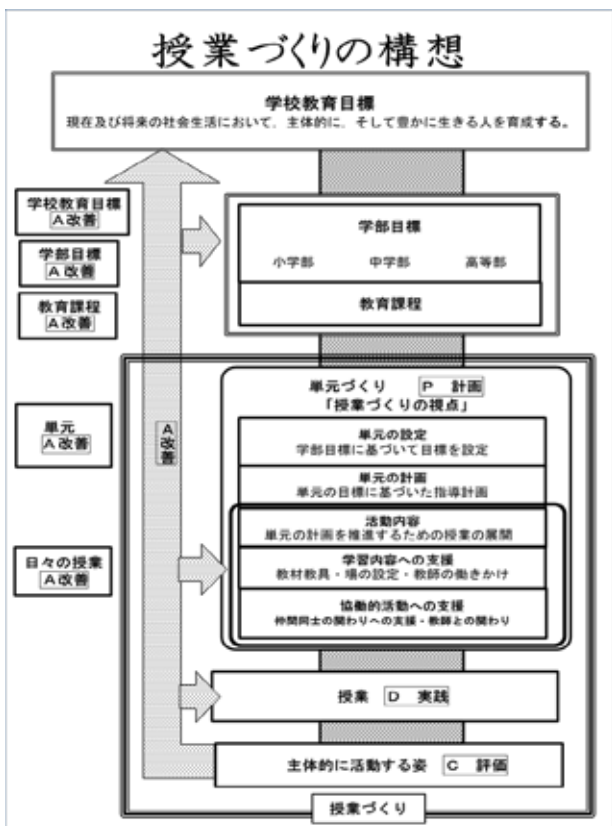


図 1 授業づくりの構想

表2 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ついた単元 ○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計画に	○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、やりがいを感じられる活動内容 ○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・教師の働きかけ 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 ○十分に組み組める活動量と時間 ○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。

2. 方法

(1) 授業実践

①授業づくりについての共通理解

5項目からなる本校独自の「授業づくりの視点」に基づいた単元づくりを行い、「授業づくりの構想」のPDCAサイクルで授業改善を行うことを全校で確認し、授業実践に当たる。

②授業研究会

「授業づくりの視点」から構成された指導案を活用して、授業研究会を行い、児童生徒が主体的に活動できる授業づくりについて協議を行う。

(2) 観点別の学習評価の取り組み

①観点別評価シートの活用

学校生活の中心となる学習、小学部は生活単元学習と遊びの指導を、中学部、高等部は作業学習を取り上げ、単元目標(年間指導計画より)、個別の単元目標、支援、評価の項目から成る観点別評価シート(図2)に記入することで観点別の学習評価に取り組む。

②観点別評価シートの活用について検討

全学部同じ様式で取り組みを始め、1学期末に様式や記入の時期など、取り組みや活用方法について検討及び修正を行う。

3. 実践結果

(1) 「主体的に活動する姿」を目指した授業づくり

各学部3回の授業研究会(表3)を行い、うち1回は全校授業研究会として授業づくりについての検討を行った。

表3 授業研究会を実施した授業実践

小学部	○たんぼぼ組(1,2年生)遊びの指導 たんぼぼランドで遊ぼう③ ●すみれ組(3,4年生)生活単元学習 フラワーポットを作ろう ○つくし組(5,6年生)生活単元学習 おそば屋さんを開こう ～お世話になっている人をおもてなししよう～
中学部	○クラフト班 作業学習 作業Ⅲ 肴町商店街で販売しよう① ～みんなであにーわを80個を作ろう～ ○石けん班 作業学習 作業Ⅲ 肴町商店街で販売しよう① ～みんなで石けん350本を作ろう～ ●園芸班 作業学習 作業Ⅲ 肴町商店街で販売しよう① ～みんなでラベンダーポプリを100個作ろう～
高等部	○木工班 作業学習 附特バンチシリーズを作って販売しよう ～7月ガンフ工房販売会に向けて～ ○手織班 作業学習 織り物製品を制作して販売しよう ～第2回ガンフ工房販売会に向けて～ ●陶芸班 作業学習 2月販売会に向けておにぎり皿を作ろう ～2月ガンフ工房販売会を成功させて 1年間を締めくくろう～

※ ●は全校授業研究会を行ったもの

全校授業研究会では、児童生徒の実態に即した具体的な目標の設定とその表記について、協働的活動への支援についてなどが話題になった。その中で、児童生徒の実態を共通理解できるような表記があれば目標設定が適切か検討できること、なぜその目標を設定したのか説明できるようにしておくことなどが確認された。

(2) 観点別評価シートの取り組み

対象事例となる児童生徒の学習について観点別評価シート共通様式(図2)に記入し、1学期末に「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点で単元を評価した。なお、これらの三観点は新学習指導要領に示された育成したい資質・能力の三つの柱「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」によるものである。3つ目の「学びに向かう力、人間性等」を本校では「主体的に学習に取り組む態度」の方がイメージしやすいと考え、このような表現にしている。

観点別評価シートに記入し、児童生徒の姿を三観点で評価することで主体的に活動する姿を具体的に多面的に捉え、授業づくりにどう生かしているのかを学部研究会で検討を行った。

①小学部の取り組み

前次研究を受けて前の単元の学習評価から次の個別の単元目標を設定した際に、年間指導計画で設定した単元目標とうまくつながらないところが見られた。それは、年間指導計画の単元目標が児童の実態にあまり即していないためであり、年間指導計画の見直しが必要であることが分かった。また、小学部の生活単元学習は制作活動、調理活動、校外活動等と多岐に渡るため、単元により学習内容・学習活動が様々となること、さらに、1学期に行うべき単元が5つほどあり、それぞれの単元を約2週間で取り組んでいることも分かった。これらのことから単元設定や単元期間が本当に児童に適切なのか検討するべきだという声があがった。

観点別評価シートの様式については、様々な活動が複数単元ある1学期をまとめて観点別評価することが難しかったことを受け、単元ごとに三観点を学習評価できるように様式を修正した。また、単元設定や単元期間について、単元終了後に単元のまとめや反省を年間指導計画表に記入し次年度へ引き継ぐこととした。

1学期の目標 (個別の指導計画より)			
主体的に活動する姿			
単元名・期待する姿 (年間指導計画より)	個別の単元目標	支援	評価
○ ・	○	・	
	○	・	
○ ・	○	・	
	○	・	
観点別の評価			
「知識・技能」		個別の指導計画の目標に準拠した評価	
「思考・判断・表現」			
「主体的に学習に取り組む態度」			

図2 観点別評価シート共通様式

① 中学部の取り組み

中学部では、作業学習1単元につき1枚の「作業ノート」を作成している。前単元までの様子、それを基にした目標を設定し有効だった支援や学習の様子を記録したものである。その「作業ノート」と観点別評価シートの二つを作成するに当たり、記入内容に重複する部分があり、それぞれの作成の意義があいまいになってしまったため、作成手順を検討し、整理した。

「作業ノート」を作成した後に、担当教師間でその生徒の様子等を共有してから、単元ごとに観点別評価シートに記入し、1学期末に4つの単元をまとめて三観点で学習評価をすることとした。「作業ノート」の内容を単元ごとに担当教師間で共有するため、次の単元づくりをする際に教師間で生徒に対し共通の認識をもって取り組むことができた。

② 高等部の取り組みから

高等部の作業学習は単元期間がおおよそ3カ月と長いので、1学期と2学期をまたぐ単元がある。そこで、高等部では1単元に1枚の観点別評価シートを作成することとした。

高等部では作業学習での様子を1週間ごとの「作業の記録」としてとっている。この「作業の記録」には、支援の効果の有無や具体的な生徒の活動様子等が記載されている。それを基に観点別評価シートを作成した。

授業研究会において観点別評価シートで見取った、生徒が発揮した力を学部職員で確認し、他の学習場面や生活場面でもそのような様子が見られたか、その力が生かされているのかを話題にした。このように観点別評価シートを学部内で生徒の学習の様子を共有するためのツールとして活用しながら、その生徒の主体的な姿とはどんな姿なのか、それをどう他の学習場面に生かしていくのかを考える機会とすることができた。

4. 成果と課題

本研究の1年目は、児童生徒の「主体的に活動

する姿」を観点別に学習評価することで児童生徒が発揮している力を明らかにし、それを生かした授業づくりを目指して取り組み、以下の成果と課題が挙げられた。

(1) 成果

- ① 児童生徒がどのような力を発揮して主体的に活動しているのかを具体的に捉えることができた。それにより、児童生徒の良さや頑張りを整理しながら確認することができた。
- ② 児童生徒が発揮している力を具体的に見取ることによって児童生徒の学習状況や実態により即した目標設定と支援の在り方、授業づくり、単元づくりを意識することができた。
- ③ 観点別評価シートをツールとし、教師間で児童生徒の姿を共有する機会を得ることができた。それを通して、他の学習場面でも主体的に活動できているのか、主体性を発揮しているのかと話題にすることができた。それにより、他の学習についての支援についても考えることができた。

(2) 課題

- ① 学校教育目標の実現のために「主体的に活動する姿」を目指して授業づくりを行ってきた。しかし、その「主体的に活動する姿」について、今年度は十分に確認、共有することがなかった。全校で取り組みを進めるためには、「主体的に活動する姿」について意見交換したり、確認したりする機会を設けるようにしていきたい。また、学校として捉える「主体的に活動する姿」だけでなく、児童生徒一人一人の「主体的に活動する姿」についても共有していきたい。
- ② 児童生徒の姿を複数の目で評価しているとは言えない側面がまだあるため、客観的な評価をしているとは言い難い部分があった。そこで単元の評価を「いつ」「だれが」「何を評価するのか」という評価の時期や流れを検討、確認していく必要がある。
- ③ 観点別評価シートに記入することにより、年間

指導計画の単元目標と前単元の評価から設定する個人の単元目標のつながりのずれが明らかになった。児童生徒の実態に即した年間指導計画になるよう、単元の反省を積み重ね、次年度に確実につなげていくように単元の反省や記録の在り方について検討していきたい。

## 5. まとめ

児童生徒が主体的に活動する姿から、発揮した力を観点別の学習評価を通して明らかにすることで児童生徒の学習状況、単元計画、授業構成、目標や支援だけでなく、年間指導計画にも目を向ける機会となった。それは、大きな成果でもあると考える。これらの課題と成果を受け、研究2年目も児童生徒が自分の力を存分に発揮しながら、その質を高めていけるような「児童生徒が主体的に活動できる授業づくり」に迫っていきたい。

## 引用文献

- 1) 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2015) : 「研究紀要第 23 集」
- 2) 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2017) : 「研究紀要第 24 集」
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2015) : 専門研究 B 知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究—特別支援学校 (知的障害) の実践事例を踏まえた検討を通じて—
- 4) 名古屋恒彦著 (2018) : 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「アップデート！各教科等を合わせた指導」
- 5) 全日本特別支援教育研究連盟編著 (2018) : 特別支援学校新学習指導要領ポイント総整理 特別支援教育

## 小中一貫で育む体育的思考力の育成

担当者（代表者）\*菅原純也 松村毅 渡辺清子 \*\*加賀智子 高橋走 \*\*\*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  
\*\*\*岩手大学保健体育科  
(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

(目的)

岩手大学第3期中期目標・中期計画に「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。」という文言がある。これを踏まえ、昨年度、「小中の接続を意識したマット運動の単元開発」を行った。小学校1年生から中学校3年生までの9年間で、小中一貫で大切にしたい基礎技能を検討し策定した。このことにより、小中学校での9年間で、大きなギャップなく継続的に動きも身につけることができる礎ができた。また、地域貢献活動として、授業研究会を通して県内に広めることができた。この活動には、休日にもかかわらず県内外からのべ150名をこえる方の参加があり、大きく期待されている取り組みでもあることが感じられる。

次期指導要領では、学びの中核として「思考力・判断力・表現力」が挙げられている。このことについて運動を中心として行う体育科において、「どの場面で思考させるのか」「運動量とのバランスの在り方はどうあるべきか」など、整理していかなければならないことが多くある。

そこで、本プロジェクトにおいて、以下の3点を重点として、体育的思考力について探っていきたい。

- ①体育的思考力の定義
- ②体育的思考力を発揮させるための問いの持たせ方
- ③体育的思考力を発揮させるための集団の在り方

このプロジェクトを通して得た成果は、実践事例集として各地区の体育学習会を通して地域に貢献して行きたいと考えている。

### 2. 方法

(実施計画・方法と所要経費)

- ①各地区学習会との連携を図りながら、体育的思考力にかかわる体育授業を検討し、実践を重ねていく。
- ②岩手県内の小学校へ出向き、授業研究会を設定する。
- ③岩手体育学習会集会を開催する。(授業研究会や講習会を含む)

- (1) 岩手大学教育学部附属中学校公開研究会
- (2) 岩手大学教育学部附属小学校公開研究会
- (3) 体育授業研究会長野大会参加
- (4) 第9回岩手体育学習会集会授業研究会
- (5) 岩手県内の小学校での飛び込み授業
- (6) 第8回冬の体育学習会集会
- (7) 体育指導パンフレット作成

※各地区学習会との連携を図りながら、学習内容を検討し、実践を重ねていく。

※岩手県内の小学校へ出向き、授業研究会を設定する。

※岩手体育学習会集会を開催する。(授業研究会や講習会を含む)

※年間を通じて各地区での体育学習会の開催（およそ各月1回程度）

※各地区への出前授業研究会





### 3. 実践報告

#### (1) 体育的思考力とは

文部科学省では思考について以下のように捉えている。

問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要となる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせ、それらを活用しながら問題を解決していくために必要となる思考（文部科学省資料）

これらを基としながら、附属小学校・中学校で大切にしたい思考について検討をした。

#### ○附属小学校

- ・見た目（速さ・大きさ・美しさ）を感じる力。
- ・直感的に技の構造やコツ、ポイント、動き方等を捉え、既習事項や既存の知識を用いながらよりよい方法や方策等を想像・判断（選択）し、自分なりの表現で伝えたり、仲間の助言を受け入れたりし、課題を解決しようとする能力。

#### ○附属中学校

- ・これまで身につけた知識を実践的に活用できること
- ・思考した判断したことを他者に言葉や文字、動作などで表現すること
- ・問いをもつ力

「問い」：生徒自身が、課題解決に向けた必要感や切実感から見いだした問題意識。

これらから小中一貫として大切にしたい体育科・保健体育科の思考力を体育的思考力と設定し以下のように捉えた。

対象について動きを通しての「問い」をもち、既習・既存の知を活用しながら仲間と動きを通して考え、自分なりの答えを創造し、言葉や文字、動きなどで相手に伝えようとする力。

#### (2) 小中で育む体育的思考力について

前述した体育的思考力を育成するために、小中一貫校の良さをいかした9年間で育成する児童・生徒の姿や指導過程を作成した。その際、体育科における発達段階の区分（小学校1～4年生、小学校56年と中学校12年とした。（3年生は高等学校と同じくりとなる）でとらえた。

	体育的思考力を発揮している姿
小学校1～4年生	運動することを楽しみながら、簡単な言葉や動作で相手に伝えることができる。
小学校56年 中学校12年	運動が「わかる」「できる」ことの必要感や必然性の中で、仲間と考え合わせながら運動に対して多様な関わり方ができる。
中学校3年生以上	課題解決に向けて、知識を実践的に活用し、運動の行い方を工夫し、スポーツとの関わり方を楽しむことができること

また、そのような姿を育む共通した指導過程を以下のようにとらえた。指導過程であるが、順序性については内容や対象によって変わることが考えられる。

#### ①対象と出会う

- ・「やってみたいな」「できるようにになりたいな」という思いを持たせる段階。

#### ②課題を把握する

- ・運動の比較における「違い」を把握したり、改善すべきポイントを見つけたりすること。

#### ③練習を選択する

- ・課題に応じて、適切な練習を選んだり、行い方を工夫したりすること。

#### ④学習した知識や技能を活用して、自己や仲間の課題に応じて解決すること。

- ・相互評価し、よりよいものを目指すこと。
- ・合意形成を目指した関わり方を見つけること。
- ・根拠を示しながら相手に伝えること。

#### ⑤自分の学びを振り返ること。（メタ認知）

- ・学習を振り返り、自己の成長を捉えたり、感想をもったり振り返ること。

### (3) 授業実践と考察

#### ①岩手大学教育学部附属小学校2年ふじ組

##### 1 単元名

「みんなで とべとべ なわとびランド」

(A 体つくりの運動遊び イ 多様な動きをつくる運動遊び (ウ) 用具を操作する運動遊び)

##### 2 目標

- ・短縄跳びや長縄跳びの楽しさに触れ、その行い方を知るとともに、跳んだ時の心地よさを味わったり、基本的な用具の操作を用いて跳んだりすることができる。【知識及び技能】
- ・短縄跳びや長縄跳びにおいて友達の跳び方を見てよい跳び方を見付けたり、工夫したりしている。【思考力・判断力・表現力等】
- ・短縄跳びや長縄跳びに進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動遊びをしたり、場の安全に気をつけたりしようとしている。【学びに向かう力・人間性等】

##### 3 授業について

体つくりの運動遊びは、「体ほぐしの運動遊び」及び「多様な動きをつくる運動遊び」で構成され、体を動かす楽しさや心地よさを味わうとともに、伸び伸びと体を動かしながら、様々な基本的な体の動きを身に付けることをねらいとする。低学年では、楽しさに触れ、結果的に体力の向上を図るとともに、基本的な体の動きを幅広く培っておくことが重要である。また、友達との交流をもとに工夫していくことでより運動に対する親しみも生まれてくる。

本単元では、(ウ) 用具を操作する運動遊びの「用具をくぐる」と「用具を跳ぶ」に焦点を絞り、今回の授業研究会のテーマである「思考力」にかかわって以下のことに重点を置いて指導していく。

##### ①知識や技能を生かして考えさせる

体育の授業において「動きを工夫する」という場面がある。その時、「何をもとに工夫するのか」、また、「何をしたら工夫したと言えるのか」を明確にしておかなければ、児童に対して適切に指導や助言ができない。「思考力」を既存の知識をもとに新たに生み出すものであると考えれば、それまで学習してきた知識や技能をもとに考えさせることが

「工夫する」にあたるのではないかと考える。

そこで、本時は縄跳びの学習でこれまで学んできた3つの観点をもとに組み合わせていく。

##### ②友達との関わり方

工夫することはよりよい動きへつなげるために必要なことである。個人で考えるよりも友達と関わることで、自分では気付かないことが見えてくることがある。本時は、「楽しい跳び方を見付ける」という課題をもとに、仲間と関わりながら創り上げる達成感を味わわせたい。それが、運動に対する親しみへとつながっていくことを期待する。かかわりの中で運動が主となる体育の特性を生かし、なるべく動きながら伝える言葉は短くして共有できるように促していく。

##### 4 考察

本時は、様々な跳び方を組み合わせて、楽しい跳び方をみんなで共有できるようにするねらいで行うことを確認する授業であった。「たのしいとび方を みつけよう！」を課題に、連続して跳ぶためのタイミングを重点としてチームで確認させた。特に、かぶり縄を跳ぶ時の3つの観点①縄に入るタイミング②入った時の跳ぶ場所③縄の抜け方をもとに、跳び方の共通理解を図った。

また、子供それぞれで楽しいと感じる運動は違ってくる。その楽しさをお互いの言葉で共有することが、思考力を働かせていると言える。子供たちは、前回しと後ろ回しや1拍子と2拍子、開くと閉じるなどの工夫を考え、楽しんで跳ぶことができた。考えられなし児童は、仲間が考えた工夫から選択し、運動することができた。小学校段階では、選ぶということも重要な思考力と考える。



## ②岩手大学教育学部小学校6年しらかば組

## 1 単元名

「アーティスティックマット」

(B 器械体操 ア マット運動)

## 2 目標

・回転系や技巧系の基本的な技の行い方を理解したり,それらを組み合わせたりすることができる。

## 【知識及び技能】

・自己に適した課題を設定して,解決のための場を選んでいる。【思考力・判断力・表現力等】

・学習の仕方や約束を守り,仲間と助け合おうとしている。【学びに向かう力・人間性等】

## 3 授業について

器械運動は,技の構造が系統的で出来るまでの道筋が比較的はつきりしてる領域である。系統的であるため,既習事項や既存の知識などを活用しやすく,繰り返し取り組みやすい運動でもある。また,動きの再現性が高いため,お互いに見たり支えたりしやすく,直観的に運動を捉える機会も多く出現する。

運動を通して感じたことを仲間に伝えることは,伝えるべき幾つかの選択肢を想像し,その中から最も適した「自分なりの考え」を判断することである。この営みには,定型がなく,刻々と変化するものであり,新しい価値を創り出しているとかっぱげるのではないだろうか。

本時では,感性を働かせ開脚前転ができるようになるために,以下4点に留意して指導する。

1点目は,下位教材で基礎感覚作りを行う。腕支持感覚や,逆さ感覚,順次接触など回転系の運動に必要な感覚を身につけさせたい。

2点目は,大きな前転の課題達成に向けて「手押車からの前転」と「跳びこみ前転」の2つを示す。この際,児童は動作を比較し,腰の開きや膝の伸びを直感的に気付くことが考えられる。これは子供のもっている既存・既習の知を呼び起こし,感性を働かせて対象を観ることに繋がる。同じ課題に向かって仲間と体育の言葉を用いながら会話することで,多様な見方や関わり方ができると考える。また,そこで身につけたコツを他方

のグループに伝えることは,直感から論理への変換でもあり,感性を働かせる道筋と合致する。

3点目は,本時では大きな前転から開脚前転へと移行する。大きな前転では,腰の角度を開くことや膝を伸ばすこと,回転スピードを上げることに取り組ませる。その要素は開脚前転達成のためにも必須な感覚である。その感覚を内在させ開脚前転に取り組むことで,さらに既存・既習の知を發揮することができる。さらに,その中で,開脚前転のポイントを直感的にとらえ,多様な関わりすることが考えられる。

4点目は,教師の関わり方である。今まではコツやポイントを発見させ,共有し,技ができるような道筋で学びを進めてきた。(ポイント発見学習)。本時は,コツやポイントは明示的に指導するが,技ができるようになるためには,多様なポイントがある。子供に内在する独自の感覚をその子なりの表現で伝えさせたい。そのために,ある程度子どもの活動に委ね,教師は寄り添いながら支援していきたい。また,問い返しやフィードバックを適切にすることにより,児童同士の関わりを強化していきたい。

## 4 考察

本実践では,児童と運動との直感的にかかわりに焦点化し,児童の言葉で紹介する。

○運動構造の言語化にかかわって

- ・膝に力を入れて(回転弧を大きく)
- ・お尻に力を入れて(締め感覚)
- ・おへそ見てね(流動的回転運動)
- ・新幹線みたいに勢い良く回って(回転スピード)
- ・手をつく位置は体の近くに(既存の知)
- ・脚と手をタイミングよく(観察)
- ・脚の間から向こう側が見えるよう(開脚幅)

○運動構造の音声化

- ・脚をピンと開いて
- ・パッと脚を開いてね
- ・タイミングよくバンって開いて
- ・ギュって体に力を入れて
- ・手で体をグイッと押し上げて
- ・クルッと回って

### ③岩手大学教育学部中学校3年CD組

#### 1 単元名 E球技 ネット型 「バレーボール」

#### 2 目標

- ・勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、技術の名称や行い方、体力の高め方、運動観察の方法などを理解するとともに、作戦に応じた技能で仲間と連携しゲームを展開すること。バレーボールでは、役割に応じたボール操作や安定した操作と連携した動きによって空いた場所をめぐる攻防をすることができるようにする。【知識及び技能】
- ・攻防などの自己やチームの課題を発見し、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。【思考力・判断力・表現力等】
- ・バレーボールに自主的に取り組むとともに、フェアなプレイを大切にしようとする、作戦などについての話し合いに貢献しようとする、一人一人の違いに応じたプレイなどを大切にしようとする、互いに助け合い教え合おうとすることなどや、健康・安全を確保することができるようにする。【学びに向かう力・人間性等】

#### 3 授業について

本単元は、16時間扱いの設定。単元前半では、「ボールをつないでネットを挟んだゲームを楽しもう」というテーマで競争を楽しむことをねらう。「つないで相手コートに返すために必要な動きはどのようなものか」、局面を分けながら、一人一人の役割を伝えながら、ボールを落とさないことにこだわって進めたい。「ボールをつなぐ」という面白さに十分触れた後で、「ラリーを中断させるスペースをねらったゲームを楽しもう」というテーマで楽しむことに移行する。ネットが分断されているゲームにおいて、自分たちで落とさないゲームの競い合いに勝つことを目指したい。そして、そのためには、相手のチームにつながせないようにすることというバレーボールの競い合いの構造にまさに即したものである。相手のコートに「人のいないスペース」にボールを落とすこと（相手の守備を突破すること）を競い合うことが面白さの本質を求めていき

い。

対象の生徒は、3年生であることから、ポジションの役割に応じたボール操作によって、仲間と連携した「拾う、つなぐ、打つ」などの一連の流れで攻撃を組み立てたりして、相手側のコートの空いた場所をめぐる攻防を展開できるようにさせたい。1年生の時にバレーボールの特性に触れていることから、今回の単元の前半では、全員でつなぐことをねらい、「ボールをつないでネットをはさんだゲームを楽しむこと」を目指したい。後半では、空いている場所へボールを打ち返すことをねらい、「ラリーを中断させるスペースをねらったゲームを楽しむこと」を展開したい。コートやネットの高さ、ボールコントロールについての条件を工夫し、タスクゲームで「つなぐこと」「空いている場所をねらうこと」、を表出させやすくしながら、達成感を味わわせることにより、生涯にわたってスポーツを楽しむ資質を身に付けさせていきたいと考える。

本時は、単元の11時間目にあたる。理想の動きを目指し、今現状の自分たちの姿と比較して、より改善するための手立てを伝え合いながら、展開していきたい。本時は、チームの三段攻撃のパターンについて、自分たちのチームに合った攻撃パターンをよりよくするために、理想の動きと比較し、よいところや改善点を伝え合い、よりよい動きを目指していきたい。

導入では、音楽に合わせて、バレーボールの動きを中心に「ウォーミングアップドリル」で、基本動作を反復し、授業のリズム、勢いをつくる。男女が楽しく、「ナイス」「ドンマイ」「ハイタッチ」の明るい雰囲気、心を温めていきたい。

展開では、前時の映像資料から、本時の課題を考えさせ、本時の流れを確認し、学習内容、学習方法を確認する。映像では、攻防ができていない動き（理想の動き）と自分たちの現状の違いを捉えられるようにしたい。「チームの三段攻撃のパターンをゲームで発揮するための必要な動き」について、よいところや改善点を共有しながら進めたい。常に、ボールを拾う、つなぐというところは意識しながら、そこから「つなぐ」「打つ」という局面ごとの課題を

捉えさせ、お互いにレベルアップさせたい。iPadや観察記録、学習カードを用いて、自分たちの課題を明確に捉えるようにさせたい。授業の中で、「はじめの姿」として、練習において、自分たちのやりたいパターンの攻撃がうまくできているのか、うまくできていないのか、またその出来映え、その理由を共有したい。次に、ゲームⅠの中で、「目指す姿(途中)」として、理想の動きとの違いを伝えること、ゲームの中で発揮するために必要なことを伝えることができるようにしたい。それらを意識したゲームⅡを終えた後に、「最終的に目指す姿」として、理想とする動きに対し、あらためて、自分たちの動きでよかったところ、できるようになったところを確認させ、さらに次に向けての改善点を伝え合うことで、よりよい3段攻撃の動きにつなげていきたい。これらを具体的にイメージし、生徒とのやりとりの中で、効果的なフィードバックや問う内容を整理して、生徒が今の自分たちの状況をとらえながら、1時間の変容を感じることができるようになりたい。

#### 【視点1】「問い」が生まれる学習課題の工夫

①授業の導入では、生徒自身が自分のこととしてとらえるように、前時の振り返りを活用し、自分や学級の仲間の実態に基づいた資料提示をし、既習内容を想起させる。【前時の振り返り提示】

②iPadを活用し、生徒が映像で目指す動きと自分の動きとの違いを把握させる。【iPad活用】

#### 【視点2】生徒の学びを深めるプロセスの工夫

①学びを深めるかかわり合いの工夫。【学習形態の工夫】

②生徒の「問い」が継続する教師の手立て。

(導入) → 「既習内容」や「概念」を問う。

(展開1) → 「根拠」、「方法」、「関連」を問う。

(展開2) → 「よりよい考えや表現を求めて」問う

(終末) → 「よさ」、「根本概念」を問う。

【めざす姿から逆算して「指導と評価の計画」を作成。(単元デザイン)】

・単元計画では、評価の機会に着目した「単元構造図」による指導内容と学習の流れ、評価機会と方法

の計画」を作成し単元の中で評価機会をより吟味する。

#### 【指導や学習のための「課題解決としての評価」】

・「はじめの姿→めざす姿→最終的にめざす姿」を明確に共有し、教師と生徒、生徒同士フィードバックする。

・学びを深めるかかわり合いの場面で、生徒とのやりとりの中で思考が見える化する。

・iPadを活用し、教師の評価を伝える。(生徒の評価と教師の評価のすり合わせ)

#### 【学習カードの工夫(技能チェックシート活用)】

・単元での変容を見とることができる形式。

#### 【評価基準の具体化】

・生徒と基準の共有。実際の振り返り場面で、生徒の状況を捉えながら基準を共有する。

#### 【振り返りシートからの見とり】

・単元での学びを見とる。単元の中でどのように課題解決を図ってきたのか、思考が見える形で振り返ることができるような内容で問う。

## 4 考察

前半の運動量が多く、ダイナミックな準備運動は圧巻である。生徒の体力増進を主運動につながるメニューを取り入れながら行っている。展開の、「空いているスペースをねらうバレー④」では、前時のゲームから、個やチームの状態をとらえ課題解決のためのよさや改善すべき点をとらえ試合を行ったり、理想の動きとの違いや成果や改善すべきポイントその理由について学習シートを用いて振り返ったりすることで、選択した運動について、合理的な動きと自己や仲間の動きを比較して、成果や改善すべきポイントとその理由を仲間に伝えることができた。



#### ④飛び込み授業による研究成果の発信

##### 宮古市立磯鶏小学校5年2組

###### 1 単元名

ハンドボール (E ボール運動 ア ゴール型)

###### 2 目標

- ・ハンドボールの行い方を理解するとともに、投捕の技能やボールを持たない際の動き方などができる。【知識及び技能】
- ・ルールを工夫したり、チームの課題解決のための考えたことを伝えたりする。【思考力・判断力・表現力等】
- ・きまりを守り運動に取り組もうとする。【学びに向かう力・人間性等】

###### 3 授業について

ゴール型における技能として以下の2点を大切に指導している。

- ①ボールを保持している児童は、正確に投げたり、捕ったりすること
  - ②ボールを保持していない児童は、ボールをキャッチしたりスペースへ移動したりすること
- ハンドボールは、ボールを手で扱い、パスでつなぎゴールに投げ入れるという競技である。他のゴール型ゲームと比べて、ボール操作が容易で、得点を取りやすいという特徴をもつ。ボールを持って走る・投げる・捕るといった基本技能や、ボールを持たない時の動きをゲームで身に付けさせていくために適した教材といえる。また、みんなでルールを作っていくことにより、ルールを守り、互いに協力する心を育てていくこともできる。

ゴール型の指導では、以下の3点に気をつけている。

- ①個のスキルアップ (投・捕、意図的に走る)
  - ②集団としての攻撃の在り方 (意図的な攻撃戦術。  
例 意図的な速攻 意図的なスペース利用など)
  - ③必然性のある学び (ゲームを通して明らかになった課題をチームとして練習し、解決しようとする)
- これらを踏まえ、本時では以下の2点に留意して指導を行う。

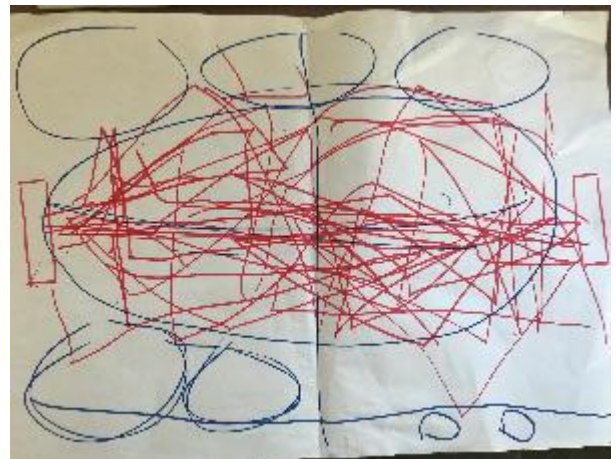
1点目は①とかわかって、単元を通して基礎的な技能を高めるメニューをセット化して行う。投捕や

ランニングパスなど、ハンドボールのゲームを支える大切な技能を高めていきたい。

2点目は、単元後半に②③のような学習になるように、学び方の素地を養っていく。本時は、全員得点を目指し、サイドマンのいるウィングハンドボールを行う。サイドマンの活用の仕方やパスのタイミングなど、ゴールに直結するような位置でボールを保持できるような動き方を考えさせたい。その際、子供が気づかない良い動きを教師が見取り、適切にフィードバックして、モデルとして取り上げて指導したい。また、肯定的なフィードバックや問い返しなどを通して、攻撃を考えるための素地を養ってきたい。

###### 4 考察

本時では、以下の軌跡図を用いて思考を促した。



攻撃が中央によっていることから、サイド攻撃の必要感を得た。そして、サイドマンを設置し、広いスペースでの攻撃を指導した。

その結果、メインゲームでは、中央に偏ることなく、サイドへのパスやサイドからリターンパスをもらっての攻撃など、前半より多彩な攻撃が見られた。このことは、運動が「わかる」「できる」ことの必要感や必然性の中で、仲間と考え合わせながら運動に対して多様な関わり方ができていると考えられる。また、学習した知識や技能を活用して、自己や仲間の課題に応じて解決するために、観察者が、応援ではなく、スペースへや攻撃のパターンの指示をすることができた。体育的思考力が高まり、姿として表出できたことがうかがえた。

#### 4. その他の活動について

(1) 第9回岩手体育学習会集会授業研究会

期 日 平成30年10月6日(土)

内 容

授業研究会

実技講習会

「思考力・判断力・表現力を育むベースボール型の指導」

県南教育事務所 指導主事 米倉正志先生

実技講習会では、教師館で指導が難しいと言われるベースボール型についてご指導いただいた。場、道具、ルールなどの工夫で取り組みやすい教材となることことがわかった。外での活動で、先生方もダイナミックに運動に取り組み、汗が輝く実技講習会となった。



(2) 第8回冬の体育学習会集会

期 日 平成31年1月19日(土)

内 容

講義「思考力を高める体育授業について」

講師 国士舘大学文学部 教授 細越淳二先生

ワークショップ

「思考力を高める授業づくりと模擬授業」

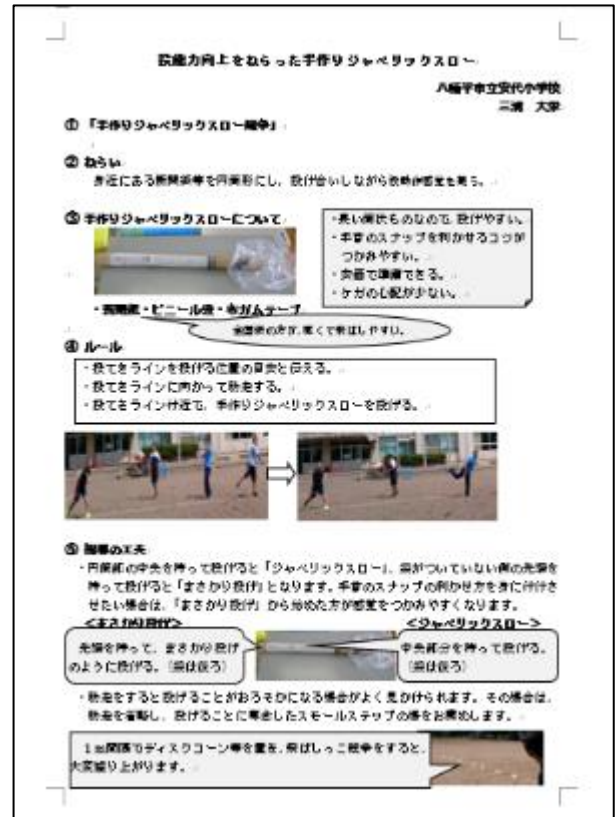
実技講習会「タグラグビー」

講師 釜石シーウェーブス RF



(3) 体育指導パンフレット作成

今年度は、「思考力を高めるベースボール型ゲーム」をテーマに、実践事例集を作成した。



#### 5. まとめ

##### 成果

○小中の連携の視点から、大切にしたい体育的思考力について共有されることで、児童生徒間にギャップなく継続的な学びになる。

○実践を通して、児童生徒の思考の流れを見とる観点を明らかにすることで、動きを明確に捉えながら指導・評価することができた。

##### 課題

○研究成果を広めるネットワークづくりの構築。  
○次期学習指導要領に関わる知識及び技能の引き取り方について

##### 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた各校の子どもたち、先生方に感謝いたします。

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体育科研究部並びに、附属中学校保健体育研究部の皆様に感謝します。

# 先端教科・領域等の実践と普及に関する研究 —小学校プログラミング教育の実践研究を通して—

伊東 晃\*, 松村 毅\*, 伊藤 雅子\*, 檜木 航平\*, 伊藤 陽平\*, 山本 一美\*

宮川 洋一\*\*, 山崎 浩二\*\*

\*岩手大学教育学部附属小学校, \*\*岩手大学教育学部

(平成 31 年 3 月 4 日受理)

## 1. 研究の背景および目的

本研究の目的は、2020 年度より完全実施となる新しい教育課程（以下、新学習指導要領）で取り上げられる小学校プログラミング教育に着目し、大学教員と附属小学校が共同で、理論的かつ実践的に開発研究を進めることである。

附属小学校では、一昨年度から、プログラミング教育について、大学の技術教育科とも連携しながら、校内研究会などを通して研修を始めている。昨年度は小学 5 年生を対象とした授業実践を行い、一定の教育効果を確認した。そこで、今年度は、小学校におけるプログラミング教育について、さらに進めた単元の開発を実施するとともに、附属小学校全体のテーマでもある「論理的思考力：創発の学び」に着目した考察をする。また、得られた実践研究の成果を広く実践者に普及することを試みる。

## 2. 研究組織及び研究の方法

研究組織は、附属小学校情報教育部・教員 5 名、研究主任 1 名、大学教員 2 名の計 8 名で構成した。

本研究の方法は、以下の通りである。

(1) 大学、附属小学校との共同研究を通して、小学校でのプログラミング教育のあり方ならびに単元開発を行う。

(2) 附属小学校において、作成した単元をもとに授業実践し、その成果を広く発信する。

## 3. 研究の内容

### 3.1 本実践の教育課程上の位置付け

文部科学省 (2018) が提示している「小学校プログラミング教育の手引 (第二版)」では、「各教科等の目標・内容を踏まえた指導の考え方」として、プログラミングに関する指導の枠組みの分類例を、図 1 のように示している。このうち、C 分類では、「プログラミング的思考」の育成、プログラムのよさ等への「気付き」やコンピュータ等を上手に活用しようとする態度の育成を図ることなどをねらいとした上で、プログラミングの楽しさや面白さ、達成感などを味わえる題材を設定する、各教科等におけるプログラミングに関する学習活動の実施に先立って、プログラミング言語やプログラミングの技能の基礎について学習する、各教科等の学習と関連させた具体的な課題を設定することもでき、各学校の創

- A：学習指導要領に例示されている単元等で実施するもの
- B：学習指導要領に例示されていないが、学習指導要領に示されている各教科等の内容を指導する中で実施するもの
- C：各学校の裁量により実施するものの（A、B 及び D 以外で、教育課程内で実施するもの）
- D：クラブ活動など、特定の児童を対象として、教育課程内で実施するもの
- E：学校を会場とするが、教育課程外のもの
- F：学校外でのプログラミングの学習機会

図 1 小学校段階のプログラミングに関する学習活動の分類 (例) (文部科学省, 2018)



意工夫を生かした取組が期待されると示されている。本研究における実践の教育課程上の位置付けとしては、このC分類に該当する。

## 3.2 実践のデザイン

### 3.2.1 単元名

ロボットとプログラミングを活用して、一人一人のニーズに応える社会をめざそう！

### 3.2.2 単元の目標

目的に応じて必要なプログラムを見出したり、複数のプログラムを組み合わせたりしながら問題を解決することを通して、身近な生活や社会に役立つプログラムがあることを理解したり、プログラミングを体験したりすることにより、よりよい社会づくりのために、プログラムを生かそうとする態度を涵養する。

### 3.2.3 めざす児童の姿

身近な生活にプログラムが活用されていることをふまえ、目的に応じて社会や生活に役立つプログラミングを創造することを通して、よりよい社会づくりのためにプログラミングを生かそうとする姿。

### 3.2.4 評価計画

#### (1)知識及び技能

- ①生活や社会を豊かにするために、必要なプログラムを選択することができる。
- ②様々なセンサーの役割をふまえ、目的に応じてセンサーなどを使ったプログラミングが適切にできる。

#### (2)思考力・判断力・表現力等

- ①目的に応じた活動を実現するため、複数のプログラムの最適な組合せを考えて手順を創り出したり、他者に伝えたりする。
- ②目的に沿ってプログラムを評価し、手順に問題がある場合はその原因を考え、分析・判断を行い、改善策を分かりやすく表現して他者に伝える。

#### (3)学びに向かう力・人間性等

- ①課題を達成するために計画的にやり遂げようとする。
- ②自分や他者の意見やアイデアを尊重し、教え・学び合いながら協働的に活動へ取り組んでいる。
- ③課題を自ら設定し、その目的や使う人を意識した

プログラムを創り出している。

### 3.2.5 単元の計画（全7時間）

- 第1時：自分たちが考えたプログラムロボットについて想起し、単元の学習を見通す。
- 第2時：指定された目的地を複数経由しながら自宅まで戻るプログラムを実行する。
- 第3時：道なりに目的地まで進んで自宅まで戻るプログラムを実行する。
- 第4時：利用者が必要とする物を購入して自宅まで戻るプログラムを実行する。
- 第5時：利用者のニーズを想定しながら、必要なプログラムを考える。
- 第6時：利用者のニーズに応じて、必要なプログラムを組み合わせ、実行する。[事例検討：表1]
- 第7時：単元の学習を振り返り、社会や生活を豊かにするためにどんなプログラムが考えられるか意見を交流する。

### 3.2.6 単元を通しての指導上の留意点

単元の導入では、子どもたちの構想したロボットを想起させながら、どのようなプログラムが社会や生活を豊かにしていくのかを考えさせた上で、単元を通して「オリジナルお助けロボット」の開発を進めていく課題を設定する。

第6時の導入では、「かえて組お助けロボットで、お客さんの要望に応えるミッションを成功させよう。」という学習課題を設定し、学習活動を進めていく。お助けロボットを利用者のニーズに即時的に対応することを通して、必要なプログラムを選択したり組み合わせたりする学習に取り組ませる。その学習活動の中で、より適切なプログラムは何かを考えていくことを通して、「本当にこのプログラムでよいのか」という批判的思考や、「そのプログラムでやってみよう」という共感的思考、「もっと簡単なプログラムはないかな」という創造的思考を働かせ、プログラミング的思考が高まるように指導していく。

まとめの段階では、本時の学習活動を振り返り、学習の感想を書いたり交流したりすることを通して、プログラミング学習の有用性を実感させるようにしていく。

表1 事例検討場面の学習計画

1. 目標

目的に応じて、必要なプログラムを組み合わせたり、修正・改善したりする。

評価計画 [思考力・判断力・表現力等]

2. 本時における創発

単元を通してオリジナルお助けロボットの開発を進めるが、本時ではお助けロボットの利用者のニーズに即時的に対応することを通して、必要なプログラムを選択したり組み合わせたりさせることができるようにする。その学習活動の中で、より適切なプログラムは何かを考えていく過程を、創発の場面ととらえる。その際、「本当にこのプログラムでいいの」という批判的思考や、「そのプログラムでやってみよう」という共感的思考、「もっと簡単なプログラムはないかな」という創造的思考を働かせていくことを通して、プログラミング的思考が高まっていくと考える。

3. 展開の概略

段階	○学習活動 ・児童の意識	◇指導・助言, 指導上の留意点
導入	○本時の学習問題を確認する。  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">かえて組お助けロボットで、お客さんの要望に応えるミッションを成功させよう。</div> ・今日はお客さんの多様なニーズに応じたルートを走行させるプログラミングをするのだな。	◇学習問題とミッションのコースを提示する。  ◇本時は、各ペアでミッションが異なる学習活動になることを知らせる。
	○お客さんの要望から解決するミッションを決定する。 ・お客さんの要望はカードにかかっているのだな。どのような要望なのだろう。 ・まずは、アクティビティ・ボードを利用して動きの手順を考えよう。 ○目的に応じたプログラムを作成し、実際にロボットを動かしてみる。 ・右に曲がるところは、もう少し先に進んでからでないとコースアウトしてしまう。直進の秒数を変更してみよう。  《創発の場面》 — 論理的思考が表出している考える思考とその例示—	◇条件を満たす動きにするには、どんなプログラムが必要なのかを考えさせ、アクティビティ・ボードに必要な動きを書き込ませる。 ◇アクティビティ・ボードには、創造的思考、批判的思考、共感的思考が見えるように、記述するように指示する。 ◇ペアで協働して考えたプログラムをロボットに送信し、実際に条件通りの動きができるまで試させる。 ◇はじめの考えでうまく動かないときは、タブレット上のプログラムを修正するよう指示する。
展開	○創造的思考 ・このプログラムブロックが使えるかもしれないね。 ・このプログラムを組み合わせよう。 ・もっとこうしてみよう。	○批判的思考 ・本当に正確に動くのかな。 ・もっと簡単に修正することはできないかな。 ・他に必要なプログラムはないのかな。
	○共感的思考 ・その考え、使えそうだね。 ・なるほど、その考えがあったのか。 ・試しにそのプログラムでやってみようか。	○他のペアのプログラムを参考にしながら、自分のペアのプログラムを改善したり修正したりする。  ◇他のペアの取り組み状況について、情報交換できる場を設定する。
終末	○学習を振り返り、次時の見通しをもつ。 ・今日は、一人一人のニーズに応えられるプログラムを制作できた。実際の私たちの生活でどのように役立つのか考えてみたい。	◇本時での取り組みの成果を学級で共有できるようにするとともに、次時にはシステムが社会の中でどのように役立つのかを考える時間とすることを伝える。

### 3.3 普及のための発信方法

本実践の普及方法については、附属小学校公開研究会のほか、本実践において教材として用いたロボットに着目して、ロボットコンテストを運営するNPO 法人 WRO Japan が主催するシンポジウムにて発表し、全国的な発信となるように試みる。この場を選んだ理由は、世界大会を含めたロボットコンテストなど、学校外でのプログラミング教育の実践者に、小学校の教育課程内の実施となるC分類での本実践を発表し、その成果を問うこととあわせ、今後の更なる実践の改善点を広い視座から得るためである。

## 4. 実践の結果と考察

### 4.1 授業実践の事例検討

授業実践の検討では、第6時について検討する。第6時の評価規準は、「利用者が必要とする支援に応じて、プログラムを組み合わせた修正・改善したりしている。[思考力・判断力・表現力等]」である。

#### 4.1.1 学習活動の見通しをもち、トライアル&エラーを繰り返す児童

本時が始まり、教師は本時の学習問題を提示した(T1)。その上で、カードにかかれたお客さんのニーズに応えるプログラムを、これまでの学習と同じようにアクティビティ・ボードを活用して、ペアで進めていくことや、エラーが発生した場合は、アク

T1 今日、自動運転のタクシーをプログラミングします。(下のコース図2の提示)

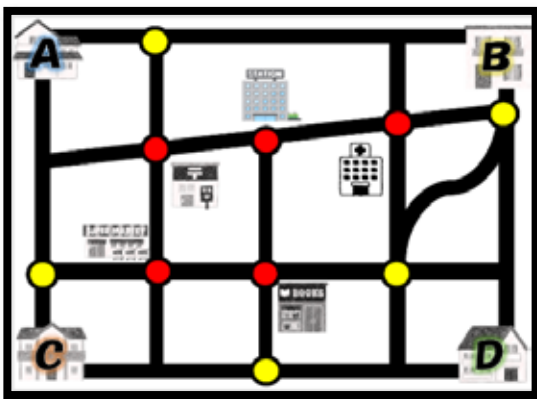


図2 学習問題として提示したコース図

T2 まさに自動運転のタクシーを拾おうとしている人がいます。カードを引いて、スタート・行先・ゴール地点を決定します。アクティビティ・ボードに必要なプログラムや動きを考えて、書き込みます。グループで考えたものをもとに、タブレットでプログラムを作り、ロボットに送信します。実際に、ロボットが予想通りの動きをするのか、確かめます。もし、思い通りに動かないときには、またアクティビティ・ボードとタブレットに戻って、修正や改善をしていきましょう。

T3 今日のミッションではどんなプログラムが使えるそうですか。

C1 カラーセンサー

C2 直進

C3 右左折

C4 線に沿うプログラム

T4 みんなの想定したブロックを使って、プログラミングを進めていきましょう。もしも、1つのカードのミッションが成功した場合は、2つ3つとカードを引いて、ミッションを成功させていきましょう。

ー 各グループでプログラミングを進めるー

C5 このプログラムでいけるかやってみよう。

[プログラムの送信]

C6 ぴったりじゃない。

C7 直線距離の数値は0.5にして、左折のプログラムも設定してみよう。

[プログラムの送信]

C8 結構思い通りに進んだね。これでゴールに近付きそうだね。

C9 (プログラムを入力しながら) これだと、うまくゴールしないんじゃない。

C10 じゃあ、通る道を変えてプログラムを考えてみよう。

ティビティ・ボードとタブレットに戻って、修正や改善していくことを指示(T2)するとともに、追究する課題を明確にする問いを發した(T3)。これに対し、児童はこれまでの学習で学んだプログラムを組

み合わせていけば、問題を解決することができそう  
だという見通しをもった (C1-C4)。その後、  
目的とする動きとなるようにトライアル&エラー  
を繰り返していった (C5-C10)。

これは、自分が意図する一連の活動を実現するた  
めに、どのような動きの組合せが必要であり、一つ  
一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わ  
せたらいいのか、記号の組合せをどのように改善し  
ていけば、より意図した活動に近づくのか、といっ  
たことを論理的に考えている姿であり、プログラミ  
ング的思考を高める活動となっていることが示さ  
れた。

#### 4.1.2 他のグループのプログラミングの様子を知 り、プログラムを修正・改善する児童

教師は机間指導において、ペアでの取り組みがや  
や行き詰まっていることを確認し、他のグループのプ  
ログラミングの様子を紹介しようと試みた(T4)。カラー  
センサーを使用せずにプログラミングに取り組んでい  
たペアの児童は、他のグループの様子を観察し、

T4 プログラムを作ってみて、うまくいかないと  
ころはありましたか。

C11 カラーセンサーを使おうと思ったけれど、思  
うように反応しませんでした。

T5 カラーセンサーを使おうと思ってプログラム  
を試したグループはどのくらいありますか。  
(挙手をするグループ多数)

T6 では、他のグループがどのようにプログラム  
を考えて、どのようにロボットを動かしてい  
るのかを見てきましょう。自分のグループの  
プログラムを修正・改善しましょう。

— グループ毎に他のプログラムを見学 —

C12 あともう少してゴールしそなんだけだな。

C13 カラーセンサーを使ってみようか。

(カラーセンサーのプログラムを設定)

C14 カラーセンサーを使いたい場所がずれると  
うまくいかないんだよな。

(プログラムブロックの数値を微調整)

C15 ゴールにはたどり着くけど、なんか違うんだ  
よな。

現在の自分たちの状況 (C12) から、カラーセンサ  
ーを使用したプログラミングへ切り替える提案を  
した (C13)。その後、カラーセンサーを活用した  
プログラミングに取り組んだ (C14, C15)。

これは、教師による情報交換活動という授業場  
面の切り替えという手だてにより、児童の着目点が転  
換されたことを示している。先に述べた「創発の場  
面」で示した「創造的思考」の一端が示されており、  
本手だての有効性が示唆された。また、アクティビ  
ティ・ボード (図3) には、思考の様子が示されて  
おり、児童の創発の学びの一部が見て取れる。

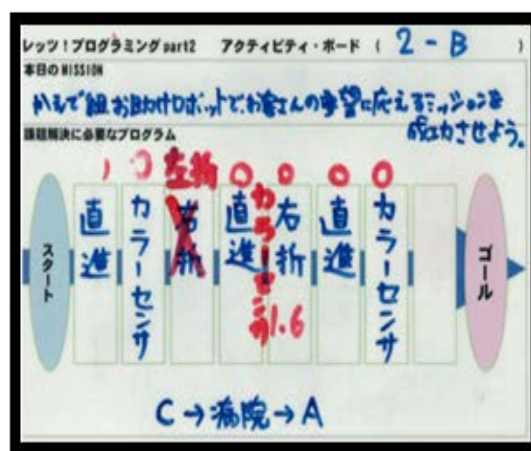


図3 アクティビティ・ボードの変容

#### 4.1.3 学習の価値を実感する振り返り活動の充 実させていく児童

T7 今日の学習を振り返って、振り返りを発表し  
ます。

C16 お客様のニーズに合わせたプログラム  
を考えることができてよかったです。

C17 カラーセンサーが使えないところもあっ  
たけれど、友達からプログラムを教えても  
らってミッションを成功できたので良かっ  
たです。

C18 お客様の要望に応えられるように、1つ  
目のプログラムは完璧にできたけれど、2つ  
目のプログラムが途中で終わってしまった  
ので、次はがんばりたいです。

T8 今日の学習では、ほとんどの人がミッショ  
ンを成功させることができましたね。



図4 課題を究明・実践している児童

教師は、本時の取り組みの振り返りを促す発問をした(T7)。これに対して、問題が解決できた児童(C16)や、児童同士の情報交換活動が機能して、解決に至った児童の反応がみられた(C17)。また、まだ不十分な点を振り返り、継続した学習への意欲を明確にした(C18)。教師は、これらの児童の振り返りを全体に位置付け共有化を図るとともに、取り組みを賞賛した(T8)。

このような振り返りをしている児童の姿から、本時設定した授業目標をクリアできたのではないかと考えられる。

## 4.2 普及のための発信とその反応

### 4.2.1 発表先

- ①開催日：2018年7月21日(土)
- ②開催場所：科学技術館(東京都千代田区)
- ③主な参加対象者：小中高校の教員、私塾やNPOの指導者、およびそれらをサポートする機関(大学、科学館等)また人材育成として取り組んでいる機関(企業、NPO等)

### 4.2.2 発表に対する参会者の反応

(質問・意見) 敢えてアンプラグドであるアクティビティ・ボードを取り入れたのが興味深いですが、なぜ、アクティビティ・ボードを取り入れたのか。  
(回答) 児童の実態を把握すると、必ずしもプログラミングに長けている児童ばかりではなく、ICT操作に対して消極的な児童も見られる。そこで、敢えてアンプラグドとなるアクティビティ・ボード上で各個人の思考を交流させることで、プログラムを決定したり実行したりしていくのに役立つと考えた。実際に、授業で取り入れてみて、ア

クティビティ・ボードが学習に効果的に活用されていることを実感できた。

(質問・意見) アクティビティ・ボードは、教育の場のみならず各家庭でも論理的思考を練習することができる素晴らしいツールであり、大変感銘をうけた。

(回答) アクティビティ・ボードを活用することにより、複数の児童で構成されたグループの中で共感的思考、批判的思考、創造的思考を柔軟に巡らせることができ、よりプログラミング的思考を高めることができたのではないかと考えている。

### 4.2.3 発表から得られたこと

一般のプログラミング教室を開講している方など、学習指導要領のプログラミング教育必修化に伴い、様々な立場の方がプログラミング教育の実践に向けて、試行錯誤されていることが分かった。また、民間の方々の反応からは、アクティビティ・ボードに代表される教材への関心の高さがうかがえた。言い換えると、教育目標に対応したこのような細やかな手立てを考案するための教師の教材研究の大切さが、評価されたものと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、小学校におけるプログラミング教育を、先端教科・領域等と位置付けて実践を積み上げた。また、開かれた教育課程を意識して、広く学校教育以外の場所で、本実践の成果を問うことも行い一定の成果が見られた。今後は、小学校への新教科を見据えてさらに実践を積み上げ、小中高の接続を踏まえた情報教育の体系化を図っていきたい。

### <参考文献>

- 文部科学省(2018) 小学校プログラミング教育の手引(第二版). [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/detail/1403162.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1403162.htm)  
(参照日:2019年2月1日)
- NPO法人WRO Japan 第11回 科学技術におけるロボット教育シンポジウム. [https://www.wroj.org/2018/symposium\\_timeschedule.html](https://www.wroj.org/2018/symposium_timeschedule.html)  
(参照日:2019年2月1日)

## 岩手県の郷土料理についての意識と課題

—大学生と小学生への調査から—

石橋和子\*, 伊藤雅子\*\*

\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属小学校

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

健康で長寿を支える日本型食生活が、世界の人々から注目された時代があった。熊倉が述べる「伝統的な日本食文化に根ざした」食生活であり、1980年頃は摂取エネルギーをPFCバランスで見ると、タンパク質13.0%、炭水化物61.5%、脂質25.5%で適正比率が保たれている。その後は炭水化物が減少し、脂質が増加する、欧米型に近づく傾向に変化する。生活習慣病が増加し、厚生労働省、農林水産省、文部科学省の3省が連携して、食育に関する法整備を行い、食育バランスガイドの普及に努めるなど、食育が推進されている。

日本型食生活での食事内容はごはん、みそ汁、魚類、肉類、野菜・キノコ、大豆及び豆製品などの煮物・揚げ物・蒸し物・和え物・酢の物・漬物などから数品、一汁三菜を中心とした、日本の伝統食に、洋風化とともに普及した肉類、牛乳及び乳製品、油脂が加わったもので、豊富な食材から様々な栄養を摂取できるものである。

日本の食文化では、郷土料理の研究が盛んで、岩手県の食生活研究の第一人者である菅原(2013)によれば、岩手型食生活として、主食は岩手県産米、雑穀、主菜は三陸産の魚介類、県産大豆、県産牛・鶏・豚肉等の獣鳥肉類、卵など、副菜には地場産の野

菜、海産物の煮物、具たくさんみそ汁を推奨し、「岩手県版食事バランスガイド」「食材30選」を確立している。日本型食生活、岩手型食生活のいずれにしても、日本の気候風土で培われた地域の食材や郷土料理がその基盤である。

この研究から約10年が経過している今日、小学校の教員を目指す教育学部に在籍する大学生と附属小学生について、郷土料理や伝統食に対する意識や伝承状況を明らかにし、岩手県食文化の今後の発展をめざすために課題を明らかにすることが、本研究の目的である。

### 2. 方法

平成30年11月に、I大学教育学部3・4年生の53名を対象に、西澤(2009)や石川(2003)の意識調査を基に調査項目を作成し、郷土料理についての大学生の意識や郷土料理を食している状況などの調査を行った。質問紙により、「郷土料理を継承するか否かの考えとその理由」「子どもの頃からの比較における郷土料理への関心や意識の変化」「子どもの頃との比較における郷土料理を食べる頻度の変化とその理由」「食の匠」の認知度に関する設問である。郷土料理を継承するか否かの理由は記述式である。小学生には平成30年12月に、5年生98名を対象に、上記の同内容で調査した。

大学生はアレンジ郷土料理を考案し、調理科学上の調理手法と食品学上では香川芳子案の食品群別分類による分析を行った。

倫理的配慮は、成績に関係するものではない、回答は任意で、調査の結果は本来の目的以外には利用しないことについて同意を得て行った。

### 3. 結果

#### (1) 大学生の結果

郷土料理調査についての回答者は53名、回収率100%である。郷土料理に対する意識では「後世に継承するのが良い」は52名である。その理由については、樋口(2014)のKH Coderを用いて分析した。結果は、抽出語は名詞、動詞、形容詞、形容動詞の88語で、出現回数の平均は2.82回であった。3回以上出現したのは「地域、土地、郷土料理、歴史、文化、日本人、伝統、特色、和食、継承、おいしい、大切、残す」等28語であった。図1に示した。「後世に継承しなくてもよい」は1名である。

郷土料理に対する関心や意識の子どもの頃からの変化では、「関心や意欲は変わらない」が64%であり、「関心や意欲は向上」が30%、「関心や意欲は低下」が6%である。

郷土料理を食べる頻度について子どもの頃からの変化では、「子どもの頃も最近もよく食べている」が17%、「最近食べるようになった」が13%である。「最近食べなくなった」66%、「子どもの頃も最近も食べない」が4%、合わせると7割である。

郷土料理は「好き」18%で「おいしい」が16%いるが、「おいしくない」が3%、「嫌い」は0名である。「作ってくれる人がいない」25%、「作るのは大変そう」20%「作り方がわからない」13%「作れない」6%である。

郷土料理が作れるという回答者はいない。

「食の匠」調査の結果では回答者は50名である。岩手県内出身の学生が64%、県外が36%である。「食の匠」を知っている学生は1名、知らない学生が98%である。

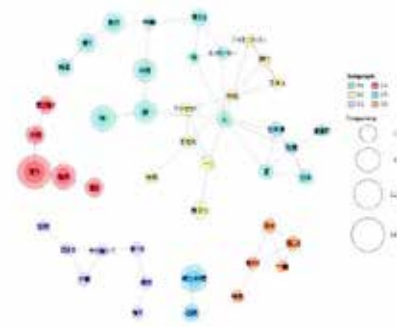


図1 大学生の郷土料理が大切な理由

#### (2) 小学生の結果

「郷土料理は継承する」が99%である。その理由はKH Coderによる分析を行い、結果は図2に示した。「料理(44回)、伝統(30)、昔(29)、郷土(25)、受けつぐ(18)、日本(16)、文化(14)」など、99語が抽出され、頻出回数の平均は4.12回である。「継承しない」は1名である。郷土料理への関心や思いについては「ある」が87%で圧倒的に多く、「あまりない、ない」は合わせて13%である。

郷土料理を食べる頻度は「よく食べる」

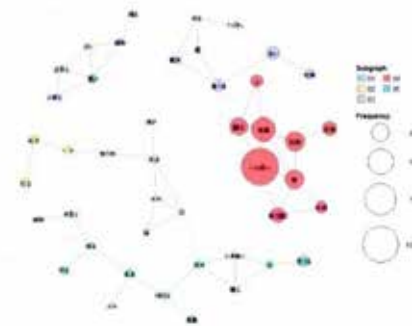


図2 小学生の郷土料理が大切な理由

郷土料理が大切な理由の文意別分類 大学生版

カテゴリ	数	記入例
地域・特性・継承	29	地域に受け継がれてきたからにはここでしか出せない良さがあると思うから。大切にしたい。 独特の食べ物なので長く伝えていきたい。 地域の特色であり、今まで受け継がれてきたものは繋いでいきたい。 大事な特色ある料理で、誇るべきものであるから、継承したほうがよい。
歴史・伝統・食文化	16	昔からあるもので、誇るべきものである。郷土料理は食文化を継承する。 文化や伝統、習慣はアイデンティティを芽生えさせる。郷土料理はその土地のアイデンティティ。 昔から受け継がれた味や技術は現代でも見習うことがあり、料理だけでなくその歴史も大切にすべき。
和食・料理・美味・ふるさとの味	15	それぞれの土地の食材を使い、魅力にあふれている。故郷の味として残したい。 その地域にあった食材や味付け、栄養など、考えられた料理。郷土料理はおいしい。 日本の食文化であり、画一的な食文化はつまらない。
活性・資源活用・発信・観光	14	日本や地域を料理をとおして、地域の特色などを発信するものである。 その土地独自の食材を使い、観光資源として生かせる。 その土地のオリジナリティが発揮され、地域が活性化する。
知恵・創造・教育・健康・栄養	9	和食は味がよく健康的で、世界的にも人気。昔ながらの知恵が詰まったもの。 昔からの料理は地元の食材や旬の食材を使い、栄養がとれる。 日本食離れを止めるためにも、日本食の良さを教育で伝えていきたい。 今の味覚に合うようにアレンジを加えてもよいと考える。温故知新の精神をはぐくめる。
特産品・土地・気候・地産地消	6	郷土料理はその地域の特産品を使うことが多く地産地消につながる。 土地、気候に適したものであるため、生活に欠かせない。 郷土料理はその地域の特産の食材が使われているので特産品を活用できる。
郷土愛・地域一員・交流	6	地元を大切に思う気持ちが高まる。地域のコミュニティの確立ができる。 継承されることで地元の良さを知ったり、食べることで自身が一員となったように感じられる。 故郷愛、郷土愛をはぐくむためにも継承する。
	94	

郷土料理が大切な理由の文意別分類 小学生版

カテゴリ	数	記入例
地域・特性・継承	19	昔の人たちも郷土料理を受け継いできたから、次は自分たちが受け継ぐ時だと思ったから それはその地域の文化だったりするから 昔から受け継がれてきたものを知って、後に伝えていくのが大切だと思うから その地域の良さを伝えられる一つの方法だと思うから 継承することによって、その土地の良さが現代の人に知らされていくから 郷土料理を受け継がないと、その土地ならではの料理が一生食べられなくなるから
歴史・伝統・食文化	44	郷土料理は文化だと思うので、未来の人々に伝えたいから 自分の国の郷土料理がなくなってしまうたら、伝統が失われてしまうから 伝統がなくなると、受け継いできた人の努力が水のあわになってしまうから 郷土料理は昔からある伝統的なものだから
和食・料理・美味	18	それぞれの地域にあわせた名前やゆりや作りかたを伝えるため 昔は栄養をとるために考えられた料理が多いので、郷土料理はよいと思う 昔からある料理で、おいしいし、食べていやされる 郷土料理はおいしいから 岩手の良さを伝えるために郷土料理を食べたいと思う人がいると思うから わんこそばなどは岩手の3大めんの一つに登録されているから
活性・資源活用・観光	14	食事をして岩手を知ってほしい 岩手をアピールする一つのものだから 盛岡にしかない料理があることで、その料理を求めてくる外国人などが増え、交流が深まると思うから わんこそばなどがなくなると、観光などもへってきこまるから 郷土料理のじゃじゃ麺などがあることで、それを食べに来る観光客がいると思うから 観光客などが食べられなくなるから
創造・進化	1	郷土料理が進化してほしい
特産品・土地	6	地域で自慢できる料理があるというのはいいことだと思う その土地ならではのものがあるから その土地オリジナルのもの その場所の料理だから
郷土愛	4	昔からの伝統で、土地ごとに、いろいろな思いなどがあるから 思いを込められたものや意味が込められたものがあるから変えないほうが良い 昔のことや歴史への思いがあるから
	106	





27%、「少し食べる」71%、「全く食べない」3%である。その理由は「好き」が74%、「おいしい」89%である。「作るのが大変そう」は47%、「作り方がわからない」は43%である。「作れる」が19%であったのに対し、「作れない」が25%が多い。「嫌い」「おいしくない」の回答者はいない。

「食の匠」調査の結果では知らないが99%、知っているが1%である。知っている児童は、地域で開催された「食の匠」料理講習会に保護者とともに参加した経験がある。

#### 4. 考察

(1) 郷土料理を継承するか否か、及びその理由について

郷土料理について「継承しなくてもよい」の回答者の理由は、小学生では「新しい料理を生み出したほうがいい」であり、未来を見つめている思考がうかがえる。大学生では「無理して残さなくてもよい。世の中は時の経過とともに移り変わっていくので、人々から忘れ去られていくような料理であれば、無理しても残らないのではないか。食文化は時代とともに変遷するもので、料理の進化だ。必要があれば自然に残り、代々受け継がれていくと思う。」というものである。時間軸で郷土料理の定義をとらえ将来を予想した場合、岩手県で栽培される農産物が、品種改良や気候変動、社会の変化、人々の交流などの要因から、普遍的で永遠に変化しないものではなく、時間の長期的な流れの中で、不易流行するものがある。その地域で従来から継承されてきた農産物、水産物、畜産物を利用した料理は大切に次世代へ継承しながら、新しい要素をもった料理が地域の人々に受け入れられ、定着していくのであれば、将来それはその地域の郷土料理に

加わる可能性がある。

食文化研究の先駆者である石毛(2005)は「人間は料理をする動物である」といい、「文化人類でいう文化とは、後天的に習得し、集団によって共有され、変化しながらも伝承される事柄である」と述べ、食文化の伝承に関わり、大学生の考えと相応する。

郷土料理は「継承する」が小学生では99%、大学生は98%である。その理由は、KH Coderによる共起ネットワークの結果によれば、両者には大きな差がある。大学生では地域で生産される特色ある食材を利用し、伝統的に継承されてきた料理で、料理により地域の人々が交流を深め、地域の一員としての存在を認識でき、懐かしい味として故郷を思い出し、地域の特色を日本及び世界に発信できるので、後世に受け継いでいきたいということである。小学生では伝統的食事の保持、次世代への継承が大多数を占め、次いで観光客誘致などである。

(2) 郷土料理を食べる頻度、及びその理由について

郷土料理を食べる頻度は、小学生では97%が食べていて、「おいしい」(88%)、「好き」(74%)であり、家庭で食されるとともに学校給食でも地産地消、食育推進の一環で岩手県の代表的郷土料理が提供され、児童が食していることに起因すると考えられる。西澤、中村、高橋(2008)や立松(2008)は大分県の調査で、郷土料理への興味関心を高めるには学校給食が有効であると報告している。岩手県で食育推進の実現がなされている現状である。

小学生では「作るのが大変そう」(47%)、「作り方がわからない」(43%)がともに約半数を占めたが、調理工程が複雑、手間がか

かる、作るのに時間がかかるなどのイメージを大学生以上に多数の小学生が認識している。このことは小学生では「作れない」が26%であり、大学生の9%より多いことでもうかがえる。

### (3) 郷土料理の継承に関する課題

郷土料理への関心や意識を含めた郷土料理の継承に関する課題は、次のようである。

第1に、大学生では「郷土料理はおいしい」という味覚体験を38%がもっているが、「作り方がわからない、作れない」が19%いたのは、郷土料理の伝承が将来的に途切れる可能性を示唆している。教育学部に所属する大学生が教職の道、あるいは関連する職種へ進むなどにより、郷土料理の知識や作り方の技能を習得し、伝承する教育が課題である。

第2に、「作ってくれる人がいない」という大学生25%の回答からは、料理は他者から提供されるものであり、自身が郷土料理の継承者であるという主体的な意識は低いことから、伝承する意義を考えることで意識を高める指導が必要である。

第3に、大学生で、郷土料理は継承していくのが良いとの認識を98%がもっていても、「郷土料理は作るのが大変そう」との回答からは料理への知識が不足し、技能についての自信がないことが予想される。「作るのが大変そう」20%は郷土料理が完成するまでに長い時間がかかり、複数の行程を経ると認識していることが、簡便化・簡素化による食料供給が可能である現代では、受け入れにくいという意識につながると考えられる。これは郷土料理を作った経験に基づいた回答ではないのが含まれる。郷土料理の意義を理解し、知識を深め、作り方を体験

することで誤った認識を修正するのも可能であると捉えられる。

### (4) 「食の匠」の調査について

今回の「食の匠」に関する調査結果では次のようなことが明らかである。第1に「食の匠」を知らないのが、大学生小学生ともにほとんどであるので、PRの推進で認知度を高め、料理伝承会への参加を勧めるなどで、次世代への継承をする。第2に「食の匠」から料理を伝承する機会があれば参加するか否かでは、大学生では県内出身者の63%、県外出身者の61%が、参加したいと回答する一方、県内出身者でも37%が参加の希望はないと回答していることから、出身県という要素での郷土料理の伝承意識の違いに差はない。

第3に、小学生では「食の匠」の料理伝承会に参加した児童がいて、楽しかった経験をもつ。大学生では料理伝承会が開催される機会があれば参加したいと回答したのは、62%である。岩手県特有の「食の匠」を活用する家庭科教育を進めたい。

村上(2011)の中高校生及びその家族での研究では、「伝承意識は調理能力との関連性が高く、郷土料理の伝承のためには生徒が一人で作れることが重要」と述べている。

### (5) 大学生考案のアレンジ郷土料理

大学生が考案したアレンジ郷土料理を調理科学的に調理手法で分類すると、煮物が80%を占め、食品学上の香川芳子案4つの食品群による分類では肉類・野菜・穀類の組み合わせが最も多い。調理手法や使用食品群に偏りがあるので、さらに料理に関わる知識を深める指導をする。今後は郷土料理伝承にむけた知識習得と郷土料理が作れる技能習得の機会を増やす等を行う。

## 5. まとめ

平成 29 年に告示された小学校学習指導要領家庭編によれば、「ゆで方、いため方を理解し、適切にできる」「伝統的な日常食である米飯及びみそ汁の調理の仕方を理解し、適切にできる」と明記されている。菅原(2013)は岩手型食生活で、具だくさんみそ汁を推奨している。栄養バランス、料理の手軽さの観点から、また、今回の調査でもアレンジが多かった具だくさん「ひつつみ」の様々なバリエーションをさらに普及することが一例である。本調査で明らかになった課題解決に向けて、地産地消の促進と郷土料理伝承の両面からの教育を進める。菅原(2013)によれば、岩手県は、県内は東西南北の4地域が各々の特色をもつ食文化が、歴史的、地理的に生まれ、それぞれの地域で風土に根差した食材を有し、郷土料理が育まれている。

岩手県の「地産地消」は、平成 17 年度に食育基本法が制定されたがそれ以前の、平成 13 年度から本格的に県民運動として推進されている。岩手県では、県知事が認定する「食の匠」制度を始め、現在第 3 次を迎えた岩手県食育推進計画での食育推進などから、家庭、学校、地域、企業、行政が連携して、食文化を継承するための体制、組織が整えられ、各種の活動が盛んである。このような取り組みは、学校教育でも世代を超えて促進し、特色ある食文化継承をめざす。食文化を継承する意義を考える指導を行い、意識を高め、郷土料理継承の定着を目指す家政教育を、小学生や大学生へ進めたい。

### 謝辞

岩手大学理事・副学長の菅原悦子先生にはご丁寧なご指導を賜り深謝申し上げます。

調査にご協力いただいた岩手大学教育学部学生、附属小学生に感謝します。

### 参考・引用文献

- 石毛直道(2005) 食卓文明論 中央公論新書 P12、P25
- 石川尚子・北村由紀子・加藤征江(2003) 郷土料理に対する富山大学学生の意識調査 日本調理科学学会誌 36(4)、421-430
- 岩手県(2016) 岩手県食育推進計画 平成 28 年 3 月
- 熊倉功夫 日本の伝統的食文化としての和食 P8
- <http://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/culture/pdf/01.washoku.pdf> 2019 年 1 月
- 村上亜由美、富田佳奈子、木下明美(2011) 中高生及びその家族における郷土料理の伝承意識—福井県福井市と大野市を比較— 福井大学教育地域科学部紀要 2、319-330
- 西澤千恵子、中村佳織、高橋里枝(2008) 大分県における郷土料理の認知度—家族形態による違い— 別府大学紀要 49、157-166
- 農林水産省生産局総務課生産振興推進室(2005)地産地消の現状と課題(平成 17 年 6 月)
- 菅原悦子(2013) 和食文化”再考“シンポジウム『再発見!和食文化の魅力』議事録
- 菅原悦子・小西洋子・太田優子(2010) 岩手県の高校生の郷土食に関する意識と伝承のための課題 東北家庭科教育研究 9、27-37
- 立松洋子(2008) 大分県の小学校 5 年生の郷土料理に関する認知度・意識調査と食生活状況調査 別府大学短期大学部紀要 27、137-157

# 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(2)

宇佐美公生\*, 室井麗子\*, 佐々木聡也\*\*

\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属中学校

(平成30年3月4日受理)

## 1. はじめに

本研究は、小学校で平成30年度から、中学校では平成31年度から教科化される「特別の教科道徳」において、学習指導上最も大きな変更点の一つとされる「考え、議論する」道徳の要素をどのような形で学習活動の中に取り込むかをめぐる研究で、昨年度からの継続研究である。

昨年度の研究では、教材の選び方や発問の仕方の工夫によって、生徒たちに多面的・多角的思考と議論を促す教育プログラムの可能性が探究されたが、どうしても教師と生徒とのやり取りに傾きがちで、生徒同士が自ら問い、考え、相互に意見を交換し合うところまで至りづらいことが課題の一つとして確認された。また生徒の積極的で自発的な問いと思考を促すための、授業者の側のファシリテーションの技術・スキルも併せて課題として示された。今年度は、こうした課題を受けて、道徳教育プログラムの開発にあたって、生徒の多角的・多面的思考の幅を広げるために、複数の内容項目をまとめ、一つのユニットとして複数の時間を連続的に扱う方法を試みた。さらに道徳の授業内容や方法だけにとどまらず、時間的制約の問題や道徳教育そのものの目的を見直してみると、「考え、議論する」要素の組み込み方を検討した。

## 2. 「考え、議論する道徳」の授業——中学校における実践

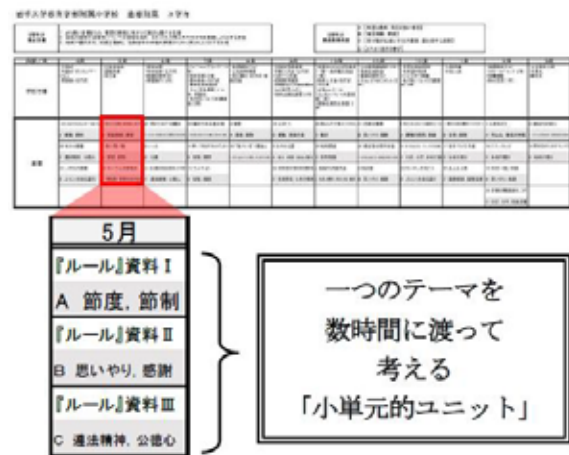
中学校学習指導要領特別の教科道徳編には、道徳の指導の効果を高めるために、特に創意工夫し留意すべきこととして、複数時間の関連を図った指導について以下のように書かれている。「道徳科においては、一つの主題を1単位時間で取り扱う

ことが一般的であるが、内容によっては複数の時間の関連を図った指導の工夫などを計画的に位置付けて行うことも考えられる」、「一つの主題を2単位時間にわたって指導し、道徳的諸価値の理解に基づいて人間としての生き方についての学習を充実させる方法、重点的な指導を行う内容を複数の教材による指導と関連させて進める方法など、様々な方法が考えられる」。

上記を受け、佐々木が担当する岩手大学教育学部附属中学校の「考え、議論する道徳」の実現に向け、「小単元的ユニットを位置付けたカリキュラム・マネジメント」の側面から、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、年間35時間の各授業が、個々に独立するのではなく、複数の「時間」、「教材」、「内容項目」を一つの小単元として捉える「小単元的ユニット」を位置付けたカリキュラム・マネジメントを行っている。小単元の作成の例として、「ルール」をテーマとする場合、【A節度、節制】、【B思いやり、感謝】、【C遵法精神、公德心】と



資料1 小単元的ユニットのイメージ

いった、ルールに関わる複数の内容項目の資料を用いて、数週に渡り連続的な指導を行う。多様な資料を扱うことで、テーマに対して多面的・多角的なアプローチを可能にし、生徒の「考え、議論する」道徳を促す手立てとなると考える。

年間35時間の授業の全てが、何らかのユニットに属するようにカリキュラム・マネジメントや教材開発をするのは困難である。現段階では、学校行事や各学年の道徳の重点指導項目を強化する形で、年間3～4のユニットを位置付け、指導を行っていきたいと考えている。

## (2) 実践の内容

### ①実践1 3年『自己と集団』の二時間構成

一時間目『大部屋俳優 福本清三』

【A向上心・個性の伸長】

二時間目『映画監督 山田洋次』

【Cよりよい学校生活、集団生活の充実】

「自己と集団」をテーマにした二時間構成のユニットである。一時間目の資料は、生涯時代劇の「斬られ役」に徹してきた福本清三に対するインタビューの内容をWEB資料から抜粋したものである。きらびやかな有名俳優とは全く違う、大部屋俳優としての当時の辛い経験や、中でもやり甲斐を見つけながら「斬られ役」に徹してきた思いが主観的に書かれている。福本清三の「死ぬまで斬られ続けてやる」という熱意から、自分の良さや個性を伸ばしながら充実した人生を全うしようという思いに迫らせた。次時には、山田洋次著「映画館がはねて」より抜粋した資料を用い、監督の目線から書かれたわき役やスタッフの力について触れる。山田洋次監督の「それらわき役の気持ちを知るとき、監督の私は胸がふるえるほどの感動をおぼえる」という言葉から、主役・わき役、監督・スタッフが、それぞれの仕事に誇りとやり甲斐を持って臨むと共に、「良い映画を作る為に」という一つの共通した目的に向かって役割を全うしていること、それが結果として素晴らしい映画が作ることに気づかせながら、前時と本時の内容項目をリンクさせて学ばせる。

人には必ず、固有の良さがある。人それぞれが自分を見つめ、個性を発見し、それを伸ばしていくことは、生涯をかけた課題である。一方で人は、誰しもが様々な集団に属しながら生活しており、それぞれが集団の中で何らかの役割を担い、その責任を果たしながら集団生活を送っている。つまり、【向上心・個性の伸長】と【集団生活の充実】は密接に関係しているのである。そこで「映画」という共通した題材を、「わき役」と「監督」という別の視点から迫り、異なる二つの内容項目を相互に関連づけながら学習することを考えた。以下に、二時間に渡る生徒Cの振り返りの記述を示す。

#### 生徒C【一時間目】振り返り記述

福本清三さんの姿から、自分らしさを大切に、自信を持つことが大切だと思った。私は学校の中では、生徒会執行部や学役といった目立つ役割ではないけど、例え主役でなくても、自分にはできないことがあると思うので、それを伸ばそうと努力したい。それが自分の成長につながると思うし、努力をしていれば誰かが見てくれていて、認めてもらえると思う。

【A向上心・個性の伸長】

【Cよりよい学校生活、集団生活の充実】のリンク

#### 生徒C【二時間目】振り返り記述

山田洋次監督の「大勢のわき役の人こそ、映画を作る主人公なのである」という言葉に共感した。前回の福本さんのような斬られ役に加え、衣装さんや照明さん、音響さんもそれぞれの役割を全うして、良い映画が作られているのだと思った。これから映画の見方が変わりそうだ。皆が一つの目的の為に動くからこそ、良いものができるというのは、学級や班の活動につながる部分だと思った。

### 資料2 学習の繋がりを感じる振り返り記述

生徒は、二時間目の振り返りを、一時間目の学習に触れながら記述している。それぞれの内容項目の大切さを理解すると共に、それらが相互に関連し合い、高め合っていることに気付けたのではないかと考える。ユニット学習により、一時間単位では到達できない、より高次の考え方へと推移していると言える。

### ②実践2 1年『誇りをもって生きる』の三時間構成

一時間目『その時、自分は…』

【C(12)社会参画、公共の精神】

二時間目『集団の中の義務と権利』

【C(10) 遵法精神, 公徳心】

三時間目『親友救済作戦!』(自作教材)

【B(8) 友情, 信頼】

「誇りをもって生きる」をテーマにした三時間構成のユニットである。前項の実践とは異なり、それぞれの授業は、場面も登場人物も異なり、一見関連していないように感じられるが、社会の中で生きる自分【社会参画, 公共の精神】、集団の中で生きる自分【遵法精神, 公徳心】、友達と共に生きる自分【友情, 信頼】と、「他者との関わり」という共通した視点があり、その中で「誇りをもって生きる」とはどのような生き方かを考えさせた実践である。

一時間目は、震災直後の救急救命士に関する葛藤資料である。「救急隊として多くの市民を救うべきだ」と考える自分と、「一人の人間として家族のもとへ向かいたい」という思いの葛藤から、価値の理解を深めた。二時間目は、選挙を話題とした資料である。選挙で決まった事柄を、個人の意向で覆すことは許されるのか、「集団の中の義務」と「個人の権利」について考えた。三時間目は、友達との人間関係に関する資料である。主人公の「親友の為に」という一方的な思いが、2人の関係を悪化させていくという内容から、「友情とは」とい

生徒D 【ユニット学習前】の記述

「誇りをもって生きる」とは、他の人にどうやって生きるかを決めてもらうのではなく、**自分が進みたい道を自分で決めて生きること**。また、自分で思った考えをすぐ人の考えに変えたりせず、**自分の考えをしっかりとって生きること**。

【C社会参画, 公共の精神】

【C遵法精神, 公徳心】

【B友情, 信頼】

生徒D 【ユニット学習後】の記述

**自分だけではなく、家族や友人など、他の人のためにも全力を尽くして生きるということ**。また、**自分の役割をやりとげたり、自分の立場を考えて行動したりすることも「誇りをもって生きる」ということだ**と思う。これから生きていく上で、**自分以外の周りの人にも目を向け、助け合うことが必要だ**と思う。

資料3 ユニット前後の記述の変容

う本質的な問いについて考えた。

資料3は、ユニットの学習前後に行った「誇りをもって生きるとは?」という質問に対する、生徒の記述の抜粋である。

ユニット学習前の記述には、自己の尊重や自己実現に関する記述が多く見られる。三時間のユニット学習後の記述には、他者の尊重、役割・立場、助け合いなどの視点も加わっている。この生徒は、「誇りをもって生きる」というテーマのもと、社会参画や公徳心、友情・信頼について深く考えたのだろう。複数の内容項目を関連させて学習することで、一元的な考え方から、多面的・多角的な考え方へと変容していることが分かる。

### (3) 成果と課題

年間計画の中に、複数の「時間」、「教材」、「内容項目」を一つの小単元として捉える「小単元のユニット」を位置付けることは、多くの成果を生んだ。前項に述べたように、学習の振り返り場面において、複数の内容項目を関連させて、それらの大切さをより深く理解したり、物事を多面的・多角的な視点で捉え、考えたりすることに有用であると感じた。また、授業の展開場面においても「前の授業では〇〇が大切だと思っていたが…」、「前の授業とは立場が変わって…」というように、前回の資料や学習シートを見返しながら、複数の授業を跨いで議論が展開される場面も見られた。目先の「AかBか」という議論に留まらず、より深く、より多くの視点から意見が出されていたように感じた。

一方課題は、「ユニットありき」にならないことである。ユニットを組めば、内容項目の理解が深まったり、議論が活発になったりする訳ではない。いたずらにユニットを組むのではなく、授業者が生徒に身に付けさせたい力を明確にし、その手立ての一つとしてユニットがあるということを肝に銘じてカリキュラム・マネジメントを行っていく必要がある。「考え、議論する」についても、ユニットという大きなくくりの資料提示が大切なのではなく、単位時間当たりのコーディネートがあっ

での議論であることを念頭におきたい。

### 3. 「考え、議論する」ための環境作り

生徒たちが自ら考え、お互いに意見を交わしながら思考を発展させてゆく要素を1時間の授業の中に組み込もうにも、時間的な制約から、表面的な思考や単発的で一方向的な応答になりがちである。ましてや特定の内容項目に議論を収斂させようとすると、思考の自由度がどうしても制約されることになる。上述の佐々木実践は、複数の項目をユニットとして束ね、その中で思考の深まり(価値の明確化)と広がり(多角的・多面的思考)を確保しようとする試みであった。

年間35時間で22～24の内容項目を取り上げ、その中にそれぞれ「考え、議論する」要素を取り入れるには、様々な工夫が必要であり、ましてや生徒たちが各時間ごとに主題となっている価値(内容項目)をしっかりと自らのものとして身につけ、日常の世界で活用できるようになるには、授業時間内の学習だけでは不十分な場合も多い。日々の暮らしそのものが学習の成果を検証する場でもあるのだが、道徳の場合には、公式や規則の学習とその応用という形にはとどまらない難しさがある。具体的な状況の中には複数の価値が伏在し、また規則と規則が交錯する場合も少なくない。そのような時に、どの価値をどんな理由で優先すべきかを判断し、選ばれた価値をどのような仕方を実現していくことができるかを考え、実行して行けるようになることが道徳教育の目的である。

この研究で幾度か参照してきたアメリカの教育学者M・リップマンは「真の道徳教育は、社会が子どもに対して期待するものを子どもに身につけさせなければならない。それに加えて道徳教育は、そのような社会の期待がまっとうであるかどうか批判的に評価するためのツールを子どもが発展させることができるようにしなければならない」<sup>1</sup>、と語っている。この場合の「評価のためのツール」とは、道徳的概念についての知識であり、さらに状況を認知し、自ら適切と判断した価値を選択した時の影響などについて考える能力であり、その

際の考えを深めるための方法である<sup>2</sup>。そしてそうしたツールを「発展」させるうえで有効な一つの方法が「哲学対話」である。

「子ども哲学対話」のやり方については、すでに様々なところで紹介されているが、以下に簡単に紹介しておく。

- ①みんなで問いを考える
- ②何を言ってもよいが、じっくり考えて発言する。
- ③人の言うことをきちんと聞き、否定的な態度をとらない。
- ④互いに他人の発言に理由や意味、具体例などを問いかけてあげるようにする。
- ⑤意見が変わってもよい
- ⑥考えがまとまらなければ発言せず、ただ聞いているだけでもよい
- ⑦分からなくなってもよい。

この他に「なるべく自分の経験にそくして話す」とか「行き詰まったら、別の話をしよう」など幾つかのルールを加えてもよい。互いの顔が見えるように参加者は円形に座るとか、コミュニティーボールを使い、それを持っている人が発言するなどのスタイルも重要である<sup>3</sup>。

宇佐美は、今年度、道徳教育を担当する教員の研修会等において何度か、新しい道徳教育の特徴についての解説をした上で、「哲学対話」の要素を取り入れることの意義とその方法を紹介し、参加者に実際に「哲学対話」を行ってもらった。哲学対話が、学術的な哲学の知識を要さず、参加者にとってセーフティな空間で自由な思考を促し、互いが理解と思考を深め、共同して探究するうえで有効な方法であることは概ね理解してもらえたのだが、それを道徳教育に取り入れることについては、以下のような疑問がだされた。例えば、「授業のテーマから逸れるような意見や教師が対処に困る意見出たらどのように対処すべきか」「対話がオープンエンドであることで、授業の主題について一定の結論に達したことが確認できなくなる



のではないか」「1時間で十分な対話の時間が確保できないのではないか」「哲学対話を行った場合の生徒の評価をどのようにすべきか」などである。

たしかに通常の道德の授業に哲学対話を組み込もうとすると、指摘されたような課題が出てくることは否めない。そこで通常の道德の授業と並行して、あるいは何度かの道德の授業の間に、哲学対話の時間を設けることを提案したい。その際、それまでの授業で扱った内容を素材にしてもよいし、また生徒に身近な日常の中から素材を取り上げてよい。ともかくも生徒たち自身で話し合い、問いを立ち上げてもらうことが重要である。教師から課せられた問い、教科書に載っている問いから離れて、自分たちで問いを立ち上げることで、自分たちで考える責任を負い、考えさせられることから主体的に考えることへの姿勢の転換を図ることができる。そしてできれば教師もその問いに生徒と一緒に向き合うことが望ましい。もとよりそうした問いに対する答えが時間内に見いだせるとは限らない。しかも答えが予定されている問いの場合には、一旦答えが出てしまえばそれ以上は考え続けることは殆どないのに対して、なかなか答えの出ない問いを抱えたまま、考え続ける経験は、生徒たちの主体的な思考の涵養という面からも有意義なものになるはずである<sup>4</sup>。

実際、研修会の参加者の中で、研修会後に現場で哲学対話を実践して下さった先生からの報告からも、そうした成果がうかがわれた。小規模中学校の2年生を対象に、「道德」以外の授業時間に彼/彼女らが抱えている生徒自身の課題（上級生が引退してからの下級生への不満）を手がかりにその先生が行った対話では、さまざまなやり取りを経て「先輩としての威厳とは何か」という問いに至り着いたところで時間切れとなったそうであるが、その後、生徒たちの1人は、その先生とは別の教員に「威厳って何ですか」と質問してきたとのことであった。しかも後日、生徒たちからその先生は「続きはやらないんですか」と求められたそうである。そこには自分たちが立ち上げた問

いだからこそ、考えずにはいられない動機と意欲をうかがうことができる。

#### 4. まとめ

今年度から始まった「特別な教科 道德」の教科書を見ると、学ぶべき内容項目が見出しに書かれていたりして、仮に教師の側から問題が設定されたとしても、着地点が生徒にも想像できるので、教師が求める答えが透けて見えて、どうしても議論の幅が狭くなりがちになる可能性がある。むしろ場合によっては教科書から離れ、生徒たちに身近な素材から、（できれば生徒たち自身で）問いを立ち上げた方が、積極的で主体的な思考と議論を喚起できる可能性がある。しかしそれでは指導要領で指示されている内容項目を網羅することが難しくなる。佐々木による複数の授業（内容項目）のユニット化の試みは、こうした課題に応えつつ、生徒たちの思考に継続性と深化を促そうとするものであった。しかも佐々木は一部で自らの中学時代の経験を踏まえた自作のテキストを作成することにより、生徒に身近なところから思考を促そうとする工夫をしている。それらはいずれも単なる読み物道德から「考え、議論する」道德への質的転換を図るための試みであるが、一方で佐々木も指摘するように、ユニット化はあくまでも一つの提案であって、単位時間ごとの授業構成をその都度工夫することで、それぞれの価値や規則がどうして必要なかを、生徒自身に考えてもらい理解してもらうことこそが大切であることは当然である。

宇佐美の提案もいわば「考え、議論する」道德の授業を実質化していくための外郭的な環境整備と考えてもらってもよい。もちろん道德の授業の中に直に「哲学対話」を持ち込むことも不可能ではないが、それは他方で研修会の教員の方々から指摘されたように「議論の拡散」や「オープンエンド」などの課題を抱え込む危険性もある。そのようなわけで、ここで提案された「哲学対話」の活動は、通常の道德と補完的な役割と考えて頂いた方がよいかもしれない。しかし限られた実践例

からの推測ではあるが、ある程度時間的にゆとりのある安全な対話の経験は、生徒たちの主体的な問いと思考の力と、共同して（より）望ましい価値を探究しようとする資質の発展を可能にしてくれるものと思われる。

【引用・参考文献】

- ・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編
- ・指導と評価の一体化を実現する道徳科カリキュラム・マネジメント中学校編
- ・河野哲也『じぶんで考えじぶんで話せる：こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社，2018年
- ・梶谷真司『考えるとはどういうことか：0才～100歳までの哲学入門』幻冬舎新書，2018年
- ・マシュー・リップマン『子どものための哲学授業』河出書房新社，2015年

---

1 M・リップマン『子どものための哲学授業』274頁

2 この方法については、リップマン前掲書，287-300頁参照

3 具体的な哲学対話の方法とそれぞれのポイントの意義については、梶谷『考えるとはどういうことか』や河野『じぶんで考えじぶんで話せる：こどもを育てる哲学レッスン』を参照。

4 ここで提案したような道徳の授業と哲学対話の連携のスタイルは、大阪のある小学校で実施されていることがNHKの教育テレビ「ウワサの保護者会」2019年1月12日放送の番組で紹介されていた。そこでは道徳の授業で「疑問に思ったこと」子どもたちから募り、「特別活動」の時間を使い「哲学対話」の形式で話し合っているとのことである。

# 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2年次）

—主として「図形」領域を中心に—

山崎 浩二\* 高橋 文子\*\* 佐藤 真\*\*\* 藤井 雅文\*\*\*\* ほか 24名

\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属幼稚園,

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

(平成31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が連携しながら考察していくものである。これまで、平成22年度から9年間にわたり継続的な実践研究を進めてきた。その成果として、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、表現し、伝え合う力をつけていく授業が、算数・数学の学習内容の確かな理解をうながすことを明らかにするとともに、数学的活動を通じた授業のより一層の充実と普及を図ってきた。

今年度の本プロジェクトの目的は、算数・数学科における数学的活動について、幼・小・中一貫したカリキュラムの開発を、大学教員と附属学校が共同で理論的かつ実践的に進めることである。昨年度は、「数と計算」「数と式」領域の学習内容について整理するとともに、一貫性のあるカリキュラムのあり方について検討した。今年度は、主として「図形」領域に関する学習内容について、就学前教育の領域を含めたより一貫性のあるものを試みる。

## 2. 研究の方法

- (1) 新学習指導要領に基づき、9年間の研究成果とも鑑みながら、幼稚園、小学校、中学校で行われている算数・数学の「図形」領域における学習内容およびそれに関わる教育活動について、数学的活動を軸とした幼・小・中一貫したカリキュラムに整理する。
- (2) 附属学校園や地域の公立学校等を中心に、県

内外の教員を対象とした数学的活動に基づく研究会合を開催し、研究成果を共有するとともに、その評価改善を試みる。

## 3. 研究の内容

### (1) 研究組織

今年度の研究組織は、県内幼稚園教員2名、小学校教員19名、中学校教員6名および研究代表者1名の計28名で構成している。

### (2) 幼・小・中一貫した「図形」領域のカリキュラムの作成

各附属学校園における、算数・数学科の学習内容および算数・数学に関わる教育活動の中で、主として、「数や図形」（幼稚園）、「図形」（小学校・中学校）について整理し、数学的活動を軸としたカリキュラム作成を行った。

#### ① 数学的活動の位置付け

数学的活動は、次期学習指導要領では、「事象を数理的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程」となっている。従来の数学的活動の意味をより明確にし、日常生活や社会の事象に関わる過程と、算数・数学の事象に関わる過程の二つの問題発見・解決の過程を重視している。資質・能力を育成するためには、学習過程の果たす役割が極めて重要となる。単に分かるだけでなく、その分かり方も大切となる。

数学的活動を日々の学習の過程に反映させることにより、生徒が、目的意識をもって事象を数学化し、自ら問題を設定し、その解決のために新しい概念や原理・法則を見だし、概念や原理・法則に支

えられた知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたり、統合的・発展的に考えて深い学びを実現したりすることを目指している。算数・数学を、既成のものや固定的で確定的なもののみならず、算数・数学の学習に創造的に取り組もうとする態度を養うことも期待している。幼少期においては、その素地となる様々な遊びによる体験活動を通して、数や図形概念をつくり出したり、表現し伝えあったりすることが大切となる。

## ② 「図形」領域における数学的活動を通して育む資質・能力の顕在化

例えば、以下のようなものが挙げられた。

- ・ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心を持ち、感覚を豊かにする。(幼稚園)

- ・身の回りの事象を観察したり、具体物を操作したりして、数量や形に関心をもとうとする態度(幼稚園・小学校低学年)

- ・体験的な活動を通して、図形の特徴及びその意味などを捉え、表現したり、分類整理したりする。(幼稚園・小学校低学年)

- ・既習の知識や経験を基に、方法や結果を類推的に考えようとする。(小学校・中学校)

- ・表や図などに整理することで、帰納的に関係や性質などを見いだす。(小学校・中学校)

- ・得られた結果を批判的に考察し、演繹的に確かめたり、よりよいものを求めたりするなど、評価・改善しようとする。(小学校高学年・中学校)

- ・得られた結論を一般化したり、統合的・発展的に捉え体系化したりする。(小学校高学年・中学校)

- ・数学的な表現を用いて、簡潔、明瞭に他者に伝えようとする。(幼稚園・小学校・中学校)

附属幼稚園および小・中学校のカリキュラムについては、その一部を掲載する。(表1・2)

### 1) 幼稚園での数学的活動を通じた授業例

ア 積木遊び(スポンジ積木・枠積み木積木)(年少・3歳児)(図1)

#### a. 活動内容

生活の中で、様々な形に触れ、その性質や仕組み

に興味や関心をもつ活動。積んだり並べたりしながら、形に触れる・元通りになるように片づける。

#### b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

形に注意を向け、形の存在に気付き、諸感覚を協応させながら具体物を捉えようとする。

イ 形を描く(年長・5歳児)(図2)

#### a. 活動内容

日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ活動。図形の形を認識する・4拍子の歌に合わせ、三角形を空に描きながら歌ったり、三角から連想するものを描いたりする。

#### b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

日常生活の中から、ものともとの関係に注意を向け、ものの形に気付き、関心をもって対応しながら、表現する仕方を見つけ出し、日常生活で生かそうとしたり、感覚を豊かにしたりする。身の回りの事象を観察したり、具体物を操作したりして、数量や形に関心をもとうとする態度。



図1 積木遊び



図2 形を描く

### 2) 小学校での数学的活動を通じた授業例

ア かたちのとくちょうをまとめよう(小学校1年)

#### a. 学習内容

数量や図形を見いだし、進んで関わる活動。身の回りにあるものの形について、概形や機能、特徴から分類するなど、図形の性質を見いだす活動。

#### b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

帰納的な考え方、操作の考え、分類・整理して表そうとする態度

イ かたちのとくちょうをまとめよう(小学校2年)

#### a. 学習内容

長方形の意味や性質。算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動要素に着目して長方形の意味や性質を統合的に考察する活動。

#### b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

統合的な考え方、操作の考え、筋道の立った行動をしようとする態度

ウ 二等辺三角形、正三角形のかき方(小学校3年)

a. 学習内容

算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動。二等辺三角形や正三角形のかき方を、三角形の性質をもとに考える活動。

b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

類推的な考え、操作の考え、見通しを立てようとする態度

エ 日常生活の中の面積(小学校4年)

a. 学習内容

数学的に表現し伝え合う活動。見当をつけて、様々な物の面積の求め方を考える活動。

b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

数量化の考え方、操作の考え、自ら進んで自己の問題や目的・内容を明確に把握しようとする態度

オ 角柱の展開図(小学校5年)

a. 学習内容

算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動。角柱の展開図をかいたり、読み取ったりして展開図と立体図形の関係を見いだす活動。

b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

一般化の考え、操作の考え、思考を対象的思考から、操作的思考に高めようとする態度

カ 線対称な図形、対称軸(小学校6年)

a. 学習内容

日常の事象から見いだした問題を解決する活動。観点に基づいて図形を分類し、考察を深める活動

b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

帰納的な考え方、集合の考え、分類・整理しようとする態度

### 3) 中学校での数学的活動を通じた授業例

ア 立体の展開図(角柱・円柱)(中学校1年)

a. 学習内容

様々な立体の展開図をかき、その特徴について考える活動

b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用しつつ、論理的に考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能を関連付けながら、統合的・発展的に考えること

イ 平行四辺形になるための条件(中学校2年)

a. 学習内容

合同な図形の性質を利用し、平行四辺形になるための条件を証明する活動。平行四辺形の中に特定の条件によってできる四角形が平行四辺形になることを証明する活動

b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

演繹的な考え、操作の考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、見通しを立てようとする態度

ウ 平行線と比(中学校3年)

a. 学習内容

点の位置を動かしながら、平行線と比の関係を見いだす活動。図形の中から三角形と比の定理を利用できる図形を見いだす活動。台形の脚の中点を結んだときにできる線分の長さを求める活動。四角形の各辺の中点を結んでできる図形を見だし、説明する活動(四角形の形を変えたり、各辺の分け方を変えたりしてできる図形の特徴を見だし、説明する活動)。角の二等分線から、線分の比の関係を見だし、説明する活動

b. 活動を通して高めたい、身に付けたい力

統合的な考え、発展的な考え、演繹的な考え、多様な考え、証明したことから、図形の性質を見いだそうとする態度、既習事項を活用し、問題解決しようとする態度

### (3) 授業実践例

#### ① 日時:

平成30年6月1日(金)10:00-17:00

#### ② 場所:

岩手大学教育学部附属中学校

#### ③ 授業内容:

中学校1年「平面図形」

授業者 工藤真以(岩手大学教育学部附属中学校)

#### ④ 授業の実際

##### ア 数学的活動を通じた「授業づくり」の視点

###### a. 主題 図形の移動を説明すること

###### b. 指導目標と評価規準

- ・三つの移動の性質を理解したうえで、図形を移動させる様子を正しく伝えられるようにする。
- ・節の学びの数学的価値を自覚させ、学習の見通しを持たせる。

(幼稚園)			
幼稚園 4歳児(年中)			
単元名	学習内容	育てたい(働かせたい) 数学的な見方・考え方	数学的活動を通した授業例
年中	ブロック遊び (Bブロックの構成)	形に注意を向け、形の存在に気付き、諸感覚を協応させながら具体物を捉えようとする。	身近な物や遊具の形に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして遊ぶ活動 (つなげて長くしたり丸くしたり、斜や車を作ったりする)
	パズル	ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心をもち、感覚を豊かにする。	身近な物や遊具の形に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして遊ぶ活動 (パズルの形や完成図を予想しながらはめる)
	折り紙での製作	ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心をもち、感覚を豊かにする。	日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ活動 (製作しながら、長四角、四角、三角などの形に気付け・左右対称な形の楽しさに気付け・自分なりにイメージした形をつくる)
	模様作り	日常生活の中から、ものとの関係に注意を向け、ものの形に気付き、関心をもって対応しながら、表現する仕方を見つけ出し、日常生活で生かそうとする。	日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ活動 (紙を三角や四角に折りたたんでのみで切り、広げてできる形を楽しむ・どんな形になるのか予想したり、できた形から新たな折り方や切り方を試したりする)
	三角つなぎ (七夕)	日常生活の中から、ものとの関係に注意を向け、ものの形に気付き、関心をもって対応しながら、表現する仕方を見つけ出し、日常生活で生かそうとする。	日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ活動 (対角線上に折って、三角を作り、それを切って、のりでつなげていく)
	ぶどう	ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心をもち、感覚を豊かにする。	身近な物や遊具の形に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして遊ぶ活動 (細く切った折り紙の端と端を止め、輪を作り、ホチキスでつなげていく)
	クリスマスブーツ、クリスマスツリー作り	日常生活の中から、ものとの関係に注意を向け、ものの形に気付き、関心をもって対応しながら、表現する仕方を見つけ出し、日常生活で生かそうとする。	日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ活動 (二つ折りにした紙を重ねて切り、広げて左右対称の形になるツリーを作る)
	廃材の箱を組み合わせての製作	日常生活の中から、ものとの関係に注意を向け、ものの形に気付き、関心をもって対応しながら、表現する仕方を見つけ出し、日常生活で生かそうとする。	身近な物や遊具の形に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして遊ぶ活動 (自分の作りたいものをイメージしながら、いろいろな形をした廃材を構成したり、偶然できた形に面白さや興味を感じたりする)
	積み木遊び (枠組み・中型積み木の製作と片付け)	日常生活の中から、ものとの関係に注意を向け、ものの形に気付き、関心をもって対応しながら、表現する仕方を見つけ出し、日常生活で生かそうとする。	日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ活動 (組み合わせた積み木を上げて、構成を楽しむ・長さや高さ、空間を意識して積む・城、家、乗り物などの形をイメージしながら、遊びの拠点をつくっていく・限られた場からはみ出さないよう、積み重ね方を考えながら片付ける)
	絵遊び (シャボン玉)	ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心をもち、感覚を豊かにする。	身近な物や遊具の形に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして遊ぶ活動 (シャボン玉遊び後、シャボン玉の形をイメージして、自分なりに丸く・様々な色や大きさの丸を描く)
	立つ木	ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心をもち、感覚を豊かにする。	身近な物や遊具の形に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして遊ぶ活動 (紅葉した園庭で遊ぶ時期、画用紙を丸めて円柱をつくり、それを木の幹や枝に見立てて、木を立体的につくる・画用紙を葉っぱの形に切って貼り付け、紅葉した木を表現する)
	ひな人形作り	ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心をもち、感覚を豊かにする。	身近な物や遊具の形に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして遊ぶ活動 (ジュースの空き缶3個を使って立体的につくる)
	画用紙での構成遊び (ピザ・ケーキ)	ものの形に着目し、様々な情報から同質なものや類似したものに気付き、日常生活の中で関心をもち、感覚を豊かにする。	日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ活動 (小さな三角や四角、丸の形に切った画用紙を素材に見立て、バランスを考えながら、台紙ののりで貼っていく)
(小学校)			
小学校3年			
単元名	学習内容	育てたい(働かせたい) 数学的な見方・考え方	数学的活動を通した授業例
B(1)(7)(イ) 【三角形】 三角形を調べよう	いろいろな三角形	①帰納的な考え ②集合の考え ③分類・整理して表そうとする態度	d) 数学的に表現し伝え合う活動 観点(辺の長さ)に基づいて三角形を分類・整理し、三角形の性質について表現し伝え合う活動
	二等辺三角形、正三角形のかき方	①帰納的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 二等辺三角形や正三角形のかき方を、三角形の性質をもとに考える活動
	折り紙を用いた三角形づくり	①演繹的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 折り紙を用いた三角形の作り方を、三角形の性質をもとに考える活動
	角の概念と角の大小比較	①帰納的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 三角定規の角を写し取ることを通して、角の大きさは辺の長さだけで決まるといふことを見いだす活動
	二等辺三角形や正三角形の角の大きさが等しいという性質	①帰納的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 二等辺三角形や正三角形を紙に写し取って切り取り、折って角を重ね、角の大きさを比較し見いだす活動
	三角形のしきつめ	①発展的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 三角形を使って平面をしきつめ、出来た模様を観察するなど、発展的に考察する活動
	円の概念	①帰納的な考え ②操作の考え ③結果を明確に表現しようとする態度	a) 数量や図形を見だし、進んで関わる活動 (p.172) 身の回りの形を観察したり操作したりして、まるい形に関心をもつ活動ー円と出合いー c) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 玉入れゲームの場面を用いて、4人→8人→16人というように人数を増やすことで、丸い形に近づき、一人一人の中心までの距離が等しいことを見いだす活動
B(1)(ウ) 【円と弧】 まるい形を調べよう	直径が円の中心を通ること	①帰納的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 円を紙に写し取って切り取り、折って開く操作を通して、直径はいつも同じ点(中心)を通っていることを見いだす活動
	円の書き方	①演繹的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 円のかき方を、円の性質をもとに考える活動
	コンパスを使用した長さの比較	①演繹的な考え ②操作の考え ③見通しを立てようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 コンパスの性質をいかして、長さを写し取り、長さを比較する活動
	球の概念	①帰納的な考え ②操作の考え ③結果を明確に表現しようとする態度	e) 算数の学習場面から見いだした問題を解決する活動 球を様々な切り方で切り、その断面がどんな形になるかを考え、いつも円になっていることを見いだす活動

表1 「図形」領域における幼・小・中一貫した数学的活動を通したカリキュラム例(案) (上段: 年中(4歳児) 下段: 小学校3年)

(中学校)			
中学校2年			
単元名	学習内容	育てたい(働かせたい) 数学的な見方・考え方	数学的活動を通した授業例
平行と合同	多角形の内角の和	帰納的な考え 演繹的な考え 一般化の考え 抽象化の考え 多様な考え 多様な考えを認め、よりよく問題解決しようとする態度	・三角形の内角の和が $180^\circ$ であることを証明する活動 ・ $n$ 角の内角の和を求め、数学的な表現を用いて説明し伝え合う活動
	多角形の外角の和	帰納的な考え 一般化の考え 抽象化の考え 既習事項を活用し、問題解決しようとする態度	・多角形の外角の和を求め、数学的な表現を用いて説明し伝え合う活動
	対頂角	演繹的な考え 一般化の考え 操作の考え 観察や操作を通して、図形の性質を見いだそうとする態度	・対頂角が等しいことを数学的な表現を用いて説明し伝え合う活動
	平行線と同位角、錯角	演繹的な考え 一般化の考え 操作の考え 観察や操作を通して、図形の性質を見いだそうとする態度	・平行線の錯角は等しいことを説明し伝え合う活動 ・錯角が等しい二直線は平行になることを説明し伝え合う活動
	平行線と角	発展・統合の考え 操作の考え 見通しを立てようとする態度	・平行線の上に挟まれた角を補助線を使って求める活動 ・元の問題の一部を変えて角度を求める活動
	三角形の合同条件	特殊化の考え 操作の考え 具体化の考え	・三角形の合同条件を見出す活動
	三角形の合同の証明	演繹的な考え	・辺の長さや角の大きさが等しいことを、合同な図形の性質を使って証明する活動
三角形と四角形	二等辺三角形の性質	演繹的な考え 発展・統合の考え 操作の考え 既習事項を活用し、問題解決しようとする態度	・二等辺三角形の底角は等しいことを証明する活動 ・二等辺三角形の底角が必ず鋭角であることを説明し伝え合う活動 ・証明を振り返ることで、二等辺三角形の頂角の二等分線は底辺を垂直に2等分することを見出す活動
	正三角形の性質	演繹的な考え 統合の考え 集合の考え 見通しを立てようとする態度	・正三角形の3つの角が等しいことを、二等辺三角形の性質をもとに証明する活動
	二等辺三角形になるための条件	演繹的な考え 操作の考え 見通しを立てようとする態度	・合同な図形の性質を利用して2つの角が等しい三角形の2辺は等しいことを証明する活動
	正三角形になるための条件	発展・統合の考え 演繹的な考え 見通しを立てようとする態度	・二等辺三角形になるための条件を利用して、3つの角が等しい三角形は正三角形であることを証明する活動
	直角三角形の合同条件	発展・統合の考え 演繹的な考え	・三角形の合同条件をもとにしながら、直角三角形の合同条件を見出す活動
	三角形の内心	発展・統合の考え 操作の考え 見通しを立てようとする態度	・三角形の角の二等分線が一点で交わることを証明する活動
	平行四辺形の性質	演繹的な考え 具体化の考え 見通しを立てようとする態度	・合同な図形の性質を利用して、平行四辺形の性質を証明する活動
	平行四辺形になるための条件	演繹的な考え 操作の考え 数学を生活や学習に生かそうとする態度 見通しを立てようとする態度	・合同な図形の性質を利用して、平行四辺形になるための条件を証明する活動 ・平行四辺形の中に特定の条件によってできる四角形が平行四辺形になることを証明する活動
	平行四辺形の中にできる図形	発展・統合の考え 結果や過程を振り返って評価・改善しようとする態度	・平行四辺形の4つの角の二等分線でできる図形が、必ず長方形になることを説明する活動
	特別な平行四辺形	発展・統合の考え 演繹的な考え 既習事項を活用し、問題解決しようとする態度	・ひし形、正方形が平行四辺形であることを説明し伝え合う活動 ・平行四辺形が長方形、ひし形、正方形になるためには、どんな性質を加えればよいか説明する活動
	長方形・ひし形の対角線	演繹的な考え 見通しを立てようとする態度	・合同な図形の性質を利用して、長方形・ひし形の対角線が等しいことを証明する活動 ・長方形の対角線の性質から、直角三角形の斜辺の midpoint は、三角形の3つの頂点から等しい距離にあることを証明する活動
	平行線と面積	発展・統合の考え 操作の考え 既習事項を活用し、問題解決しようとする態度	・面積が等しい三角形の組を探し、説明し伝え合う活動 ・四角形と同じ面積の三角形を見通しをもって作図する活動

表2 「図形」領域における幼・小・中一貫した数学的活動を通したカリキュラム例(案) (中学校2年)

- ・数学的な思考力・判断力・表現力  
図形の移動に着目し、二つの図形の関係について考察し表現することができる。基本的な図形の移動を具体的な場面で活用することができる。
- ・数学を積極的に活用しようとする態度  
図形の性質や関係について、数学的な表現を用いて説明しようとしている。

### イ 授業の実際

本時は、学習内容を活用して図形の移動について説明し合う数学的活動を通して、節の学習を振り返る授業であった。

導入では、麻の葉の模様を用いて、移動の様子を伝えるためには、平行移動では「方向」「距離」、回転移動では「中心」「方向」「角度」、対称移動では「対称の軸」を明確にする必要があることを口頭で確認する。平行移動での方向の示し方、 $180^\circ$  回転移動させるときの表現の仕方についても確認した。

展開では、直角三角形のしきつめ図を用い、三つの移動を組みわせることによって平面図形をいろ

いろな位置に移動できることに気づくとともに、その過程を説明し伝え合う場面を設定した。特に、本時では具体物を用いて実際に図形を移動させる活動を取り入れ、図形の学習を苦手としていたり、定着が不十分だったり生徒でも移動のイメージをもつことができるようにするとともに、移動の様子を視覚化することで、相互評価の質を高められるよう工夫していた。また、聞き手に分かりやすく伝えるためには何を明確にすべきかを考え、図形の移動について適切な数学的表現を用いることの必要性やよさを感じさせていた。

本時の振り返りでは、図形の移動の様子を色分けすることで、新たな性質を読み取る場も設定し、本時の持つ数学的な価値づけも行なった。



授業の様子(左:具体物による移動の操作 右:移動の説明)

#### (4) 研究会合

##### ① 日 時 :

平成31年2月16日(土) 13:00-17:00

##### ② 場 所

岩手大学教育学部総合教育研究棟第二会議室

##### ③ 内 容

###### ア 研究協議

a. 幼・小・中一貫した「図形」領域における数学的活動を通したカリキュラムについての検討

b. 提案授業の検討

・小学校1年「かたちづくり」(久慈市立久慈小学校教諭 外館和雅)

・小学校4年「四角形の面積」(久慈市立久慈港小学校教諭 佐々木一向)

###### イ 講演

テーマ:図形領域における数学的活動ー図形指導における「深い学び」を考えるー

講師:加固 希支男 先生(東京学芸大学附属小金井小学校教諭)

図形指導における数学的な見方・考え方に焦点を当てた幼・小・中学校で一貫したカリキュラム開発は意味のあることである。特に、幼稚園の学習に基づいた小学校の学習を考える必要がある。幼稚園から小学校では、幼稚園で行なった活動を小学校低学年できちんと言語化することを意識したい。小学校から中学校では、「なぜ?」を問う演繹的な考えや論理的な説明が萌芽していくことを意識させたい。これらのことは、数や式の指導より図形の指導の方がやりやすい。

図形指導では、「同じと見る」という観点が大切であり、その観点が一つずつ増えていくカリキュラムとなっている。したがって、「目的をもって」図形を見ることが大切となる。この目的次第で、図形領域のカリキュラムの内容も変わってくる。また、図形を動的に見ること、図形を通して多様で多面的な見方を育むこと、そして図形を遊び心を持って捉えることなども大切であろう。

カリキュラム作成にあたっては、2つの視点が必要である。1つは、図形指導に見られるいくつかの課題を克服するための視点である。例えば、空間図

形を平面図形に捉え直して表現することが苦手であること、直観的に捉えてきたものに論理を用いる意味や必要性がわかっていないこと、などである。もう1つは、現状のカリキュラムに捉われない新たな教材開発を行う視点である。

#### 5 主な知見と今後の課題

今年度は、数学的活動を通したカリキュラムについて、主として、「数や図形」(幼稚園)、「図形」(小学校・中学校)についてのカリキュラム案について作成し、検討した。

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することができた。特に、体験的な活動による図形の感覚の育成、図形に対して観点を基に分類・整理すること、帰納的、演繹的に図形の性質を捉えていくこと、図形の性質を統合的・発展的に考えより創造的な学習を促すことなど、系統的に数学的な見方や考え方を用いて数学的に考える力をつけていく構図が明らかになっている。

今後は、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ことが求められる。

本研究の推進にあたっては、今年度も県内の多くの先生がたにご協力をいただいている。今年度の本研究の推進にご協力いただいている方々は、表記の4名に加え、以下の24名(研究協力者)である。

渡邊奈穂子(附属幼)、伊東晃(附属小)、及川光代(青山小)、菊池沙織(種市小)、桐山あかり、工藤美波(以上 城北小)、小林龍(緑が丘小)、佐々木一向(久慈湊小)、佐藤杏奈(仙北小)、白石円(巖美小)、辻裕美香(仙北小)、谷藤光明(附属小)、外館和雅(久慈小)、檜木航平(附属小)、沼川卓也(手代森小)、宮崎大地(千徳小)、山本一美(附属小)、横沢大(仁王小)、川邊智津留(上野中)、工藤真以(附属中)、清水貴之(見前中)、藤井雅文(附属中)、藤原英文(湯田中)、加固希支男(東京学芸大附属小金井小)



# 知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒のコミュニケーション能力を 効果的に促す支援システムの開発 —アクティブ・ラーニングに必要な言語領域に焦点を当てて—

高橋円\*, 羽藤幸恵\*, 及川和恵\*, 佐々木千尋\*, 品川倫行\*, 山口美栄子\*, 中村くみ子\*,  
池田泰子\*\*, 清水茂幸\*\*

\*岩手大学教育学部附属特別支援学校, \*\*岩手大学教育学部,  
(平成30年3月4日受理)

## 1. はじめに

特別支援教育の理念の一つとして、教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制の整備を進めることを掲げており、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、個々の教員の専門性の確保はもちろん障害の多様化の実態に対応して幅広い分野の専門家の活用や関連部局間及び機関間の連携が不可欠であると述べている。

文部科学省は、教諭の専門性の向上を促す方法の一つとして、幅広い分野の専門家の活用を挙げており、2008年度の新規事業として「PT・OT・ST等の外部専門家を活用した指導改善に関する実践研究事業」、2013年度の新規事業として特別支援学校としての専門性の強化を目的に言語聴覚士等の外部人材を配置・活用する「特別支援学校のセンター的機能充実事業」を施行した。外部専門家が年数回の特別支援学校を訪問したことで、外部専門家の職種名と職務内容の認知度が上がり、連携の意義を実感する報告も多かったが、定期的な連携を望む声が多く挙げられた。

我々は、言語・コミュニケーションを専門とする言語聴覚士（外部専門家）が特別支援学校を月1～2回の頻度で訪問する機会を得た。また、対象児童生徒の保護者にも研究協力が得られたため、本研究では、教諭、保護者、外部専門家（言語聴覚士）の三者の視点でその実践経過をまとめ、有効的な連携方法や役割について検討することを目的とした。特別支援学校教諭と外部専門家による月1回程度の

定期的な連携や外部専門家による長期的な訪問個別支援を行った実践報告は少なく、今後、有効的な支援を行うための貴重な知見になることが期待できる。

## 2. 方法

### (1) 個別指導の対象

外部専門家の個別指導の対象となる児童・生徒については、A特別支援学校（知的）に在籍する児童生徒の中からことばやコミュニケーションについて気になっている子どもを教諭が選定し、保護者に研究協力の承諾が得られた3名とした。

対象B：小学部所属。気になっていることは、母音で話していること、会話が難しいこと。

対象C：中学部所属。気になっていることは、発音不明瞭、平仮名文字の未獲得。

対象D：高等部所属。気になっていることは、発音不明瞭、身振りでのコミュニケーションが多いこと。

### (2) 方法

個別指導の開始時期は、対象Bは平成30年5月、対象Cは平成29年7月、対象Dは平成30年3月であり、指導の頻度は月に1～2回、1回の指導時間は30～60分であった。

外部専門家と教諭・保護者との連携については、①教諭や保護者が見学できる時は指導場面に同席する、②指導場面を撮影し、教諭や保護者がいつでも確認できるようにする、③外部専門家が簡単な指導報告書をまとめる、④指導終了後に児童生徒を教室に送る際に口頭で教諭に簡単な報告することで連携を図った。

本報告では、指導期間が一番長い対象Cさんを中心に行う。

### 3. 結果

#### (1) 対象Cさんのケース

##### 1) 外部専門家（言語聴覚士）のアセスメント

外部専門家（言語聴覚士）のアセスメントの結果は下記の通りである。①発音：全ての音の子音が脱落し、母音発話になっていた。バ行の「ブ」の音を獲得することを目標として掲げた。②ことばの発達：語彙の拡大を目標とした。平仮名文字：平仮名文字単語と語彙のマッチングを目標とした。

バ行の子音「b」の発声は、上下の唇を閉じて頬をふくらます運動が必須であるが、対象Cさんには困難であったため、学校や家庭でその運動の獲得を目指し、3ヶ月後に再アセスメントを行うこととした。

##### 2) 発音支援に関する学校・家庭の取組み

発音について学校や家庭で行なった取組みをⅠ期（頬をふくらませる・粗大運動へのアプローチ）、Ⅱ期（ブの子音「b」へのアプローチ）、Ⅲ期（子音「b」と母音「u」の結合へのアプローチ）、Ⅳ期（「ブ（b+u）」と母音の結合へのアプローチ）、Ⅴ期（「ブ（b+u）」を含んだ単語へのアプローチ）の5期に分け、まとめた（図1~3）。



図1 Ⅰ期の取組み

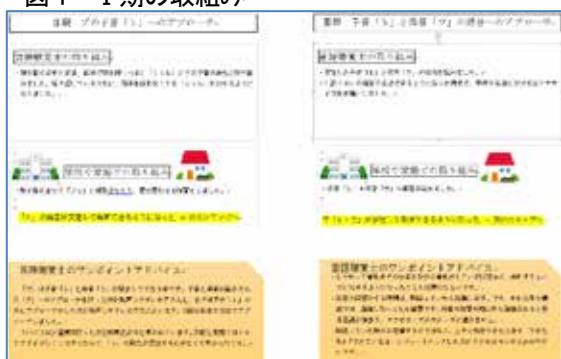


図2 Ⅱ期・Ⅲ期の取組み



図3 Ⅳ期・Ⅴ期の取組み

##### 3) ことばと平仮名文字支援に関する学校・家庭の取組み

ことばの発達と平仮名文字支援に関する学校と家庭での取組みをまとめた（図4・5）。ことばの発達支援として、語彙の拡大に焦点を当てた。平仮名文字は「絵」と「文字単語」のマッチング期と「絵」と文字チップ構成期の2期についてまとめた。



図4 ことばの発達（語彙の拡大）の取組み

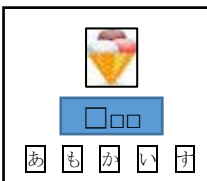


図5 平仮名文字の取組み

##### 4) 連携方法

教諭、家庭、外部専門家（言語聴覚士）との効率的な連携方法を模索した。連携開始から連携方法が確立されるまでの動きをそれぞれの立場別にまとめた（表1）。

表1 連携方法の模索課程

外部専門家 (言語聴覚士)	学校	家庭
<p>&lt;専門家に支援の依頼&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>保護者の承諾を得、担任から外部専門家 (言語聴覚士) に、Cさんのアセスメントと言語指導を依頼。</li> </ul>	<p>&lt;朝学習等での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>平仮名のなぞり課題プリント</li> <li>カタカナのなぞり課題プリント</li> </ul> <p>↓</p> <p>☆文字や言葉が覚えられないようにしたいが、<u>学校では言語発達に関する専門的な知識や方法が分からない</u>。</p> <p>☆専門家にアセスメントをお願いしたい。</p>	<p>&lt;保護者のニーズ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>発音が不明瞭なので、話ができるようになってほしい。</li> <li>できれば文字と音が一致し、字を覚えてほしい。</li> </ul> <p>&lt;本人の困り感&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>話の内容は理解しているが、不明瞭でなかなか伝わらないので、ジェスチャーや指さして伝えることが多い。</li> </ul>
<p><b>第1回言語アセスメント</b> H29. 7 (担任同席)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>理解力と表現力に差がある。</li> <li>普段できていることでも、<u>自力で言語化するの</u>は難しい。→<u>ヒントや手本があれば</u>できることも。</li> <li>思考する部分や説明する部分が弱い。</li> <li>子音が抜ける。不得意。</li> <li>口を閉じて発音する音は弱い。「マ行」「バ行」「パ行」</li> <li>文字を見てイラストを選ぶことは難しい。</li> </ul> <p>↓</p> <p>☆外部専門家のアドバイス</p> <p>①口周りの筋肉を使う機会を増やす。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>笛やおもちゃを使った「吹く」、ストロー等で「吸う」、口を閉じて物を噛む。</li> <li>口を閉じて頬をふくらませて「ブッ」と音を出す</li> </ul> <p>②単語理解を丁寧にして語彙を増やし、<u>単語から文字を</u>分解して一つ一つの文字を覚える。</p> <p>※6字程度の中から単語に使われている<u>文字要素を拾う</u> (順番が違っても可)</p> <p>③思考、考える習慣をつける。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「〇したら、どうする?」</li> <li>その場、直後、少し経ってから3段階で確認する</li> </ul> <p>④幼児語を成人語に。</p> <p>×ちよきちよき→〇切る、×えんえん→〇泣く</p> <p>⑤短く手本を示す。簡単なことや好きな物から聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>手本→真似→フィードバック</li> </ul> <p>⑥家では目にする物に文字を張っておく。</p> <p>例「といれ」「とけい」「てれび」等…</p>	<p>&lt;保護者との情報共有&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>アセスメントの内容やビデオを保護者に渡し、現状の課題や家と取り組める内容を伝える。</li> </ul> <p>&lt;朝学習での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>言語アセスメントの内容を活かしたプリント課題</li> </ul> <p><b>絵と同じ文字を拾うプリント課題</b></p>  <p>①吹き戻しを3秒間吹くトレーニングの導入</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>箱の上に紙を置き、吹いて穴に落とすトレーニング</li> </ul> <p>&lt;学校生活全般での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>安心して話せる環境作り</li> <li>※多少不明瞭で間違っても否定しない。</li> <li>給食時を活用して、美味しかったメニューを給食時、直後、少し時間が経過してからの3回聞く</li> <li>今やっている活動や物等を言語化し、手本を示しながら本人と一緒に話す。(Cさんは外で歩いている等)</li> <li>給食時に牛乳を飲む際、バックを押して飲んでいたので、固いプラスチックコップとストローを使い、自力で吸うようにした。</li> <li>〇できるだけ成人語で接する。</li> </ul>	<p>&lt;家庭での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>家の言語環境を調える</li> <li>時計やトイレ等に文字で表示をした</li> </ul> <p>〇成人語で接する</p> <p>保護者自身が幼児語を使って本人と話していたので、使わないように留意する。</p> <p>〇食事のときはできるだけ口を閉じて噛むようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>兄が口を閉じて噛むよう、声掛けをしてくれているとのこと。</li> </ul>
<p><b>第2回言語アセスメント</b> H29. 10 (担任同席)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>7月に比べて、部分的に2歳分上がっていた。</li> <li>幼児語はなくなってきた。手を洗う、寝る、はさみで切る。</li> <li>音韻意識が高まっている。(不明瞭でも「みかん」と3字で話す。)</li> <li>2語は確実に話せる。3語もつなげて話せるようになってきた。例)犬(が)パンダ(を)洗う</li> <li>口をすぼめて息を「ブー」と吹き出すのは上手になった。「は」行は、まだ風が足りない。</li> <li>口の動きが前回よりもスムーズになったため、<u>発音のトレーニングに移れる</u>。</li> </ul> <p>↓</p> <p>※更に発達を促せるよう、以下のアドバイスをいただく</p> <p>①音の渡り、音数への意識。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>不明瞭でも良いので、口をしっかりと動かして次の音に移る。</li> <li>例) ひこーき→「い・お・ー・い」</li> </ul> <p>②口の動きのトレーニング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>これまでの噛む、吸う、吹く等のトレーニングは継続する。</li> <li>「ガラガラ…」と声を出したうがいをしてみる。→「か」行の発音にもつながる。</li> </ul> <p>③行動を言葉で表現する。</p> <p>※初めは手掛かりやヒント、答えの復唱でも良い。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>質問をして、言葉で答えてもらう。※いつ、どこでは最後に確認する。</li> <li>例) 「今日、何食べた?→誰が?→誰と?→いつ?→どこで?」</li> <li>目の前にあるものを、言葉で説明してもらう。</li> <li>例) 「今、何してる?」「それ、なあに?」「さっき、何し</li> </ul>	<p>&lt;学校・家庭で取り組んでからの本人の変化&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>プリント課題では、好きな果物の文字要素を抜き出せるようになってきた。</li> <li>吹き戻しは喜んで行い、頬を膨らませて3秒間キープできるようになった。他の教師にも自慢げに見せていた。</li> <li>間違っても否定せずに、小さなことでも褒めていくことで、学級でも安心して表現できるようになってきた。</li> <li>単語や動作などを言語化し、手本を示して一緒に話すことで、話すことの楽しさを感じてきた。</li> <li>外部専門家を学校で見かけると、喜んで吹き戻しを吹いて、できるようになったことを見せていた。</li> </ul> <p>&lt;保護者との情報共有&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>アセスメントの内容やビデオを保護者に渡し、現状の課題や家と取り組める内容を伝える。</li> <li>〇次回から、月に数回定期的に言語トレーニングを行うことを伝える。</li> </ul> <p>&lt;朝学習での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>課題プリントは継続、終わったら音の渡りを意識しながら一緒に発音してみる。(多少不明瞭でも可)</li> <li>吹くトレーニングも継続。</li> <li>スウェーデン刺繍の布を使った簡単な刺繍(波縫い)を開始。</li> <li>※コースターのサイズからスタート。</li> <li>自分のものから家族へのプレゼントとして作り始める</li> </ul>	<p>&lt;家庭での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>言語トレーニングの実施について了承。</li> <li>反対語カードを家でも購入し、練習していた。</li> </ul>

<p>てた？」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>簡単ななぞなぞ</b>を出す。</li> <li>例)「頭にかぶるもの、なあに?」、「甘くて赤い、果物はなあに?」</li> <li>・間違えさがしを言葉で説明してもらおう。</li> </ul> <p>④<b>語彙を増やす</b>。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・反対言葉(市販されている反対語カードを使っても良い。)</li> <li>例) 大きいの反対は?→小さい、長いの反対は?→短い</li> </ul> <p>⑤<b>物事の順番を意識</b>。(お話作り絵カードなどを使っても良い。)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「かくれんぼでどう遊ぶ?」「頭を洗ったら次はどこを洗う?」</li> <li>・自動販売機でジュースを買うとき、最初は何する?→お金を入れたら?→ジュースが出てきたら?</li> </ul> <p>⑥<b>ターゲット音を決めて、発音を練習してみる</b>。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「り」の付く言葉→りか、りす</li> <li>・「ぶ」の付く言葉→ぶた、ぶどう、ぶらんこ</li> <li>・「わ」の付く言葉→わなげ、わっか</li> <li>※「ぶ」は、①唇を閉じる</li> <li>→②「ぶっ」と破裂させる</li> <li>→③母音の「う」唇を閉じることを意識。</li> <li>※「わ」は、「う」+「あ」で「わ」になる。</li> </ul> <p>⑦<b>指先と口先はつながっているので、手先を使うと良い。</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>アイロンピーズをピンセットでつまみ、色分け</b>をする課題を開始。</li> <li>※色分けは元々好きなので、ピンセットを使うことで手先を使うようにした。</li> </ul> <p>&lt;学校生活全般での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○給食時には補助具が付いた支援箸を使っていたが、普通の箸でも自分なりに箸を使って食べていたので、<b>普通の箸に切り替えた</b>。</li> <li>○今やっている活動や物等を言語化し、手本を示しながら本人と一緒に話す。</li> <li>○本人が<b>好きな果物からなぞなぞ</b>を出す。→「赤くて丸い果物なあに?」</li> <li>○<b>反対語を質問し、一緒に話す</b>。</li> <li>→「長い」の反対は?→「短い」等</li> </ul>	
<p><b>言語トレーニング開始</b>②H29. 12~(担任同席)</p> <p>○<b>ターゲット音を「ブ」に設定</b>。</p> <p>→口を閉じて頬を膨らませ、唇を震わせて「ブッ!」と空気や音を出してみる。→少しずつできるように。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○自動販売機での購入課程を選ぶ</li> <li>○なぞなぞ 等</li> </ul> <p>↓</p> <p><b>小さなことでも、言語聴覚士に褒められるととても喜び、楽しんでトレーニング</b>をしていた。</p> <p>☆外部専門家のアドバイス</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○「ブ」の音から作っていくが、<b>トレーニング以外の時間できっちり取り組むと、意欲が低下することもある</b>ので、<b>日常の所では多少不明瞭でもOKとし、メリハリを付けると良い</b>。</li> <li>○<b>体全体の不器用さがあるので、粗大運動をやってみると、口の動きにもつながる</b>。</li> </ul>	<p>&lt;学校・家庭で取り組んでからの本人の変化&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・発音が<b>少しずつ聞き取りやす</b>くなってきた。</li> <li>・なぞなぞは、喜んで答え、反対語も<b>語彙が広がった</b>。</li> <li>・刺繍は楽しそうに取り組む。初めは縦糸を拾い損ねることもあったが、<b>繰り返し取り組む内に、早く、正確に布の縦糸の目を拾えるようになった</b>。</li> <li>・好きな果物や動物については喜んで取り組むが、嫌いな物(虫、カラス等)は、意欲が下がる。→苦手でもやってみようとう励ます。</li> </ul> <p>&lt;保護者との情報共有&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○トレーニングを保護者に連絡帳で伝え、現状の課題や家で取り組める内容を伝える。</li> <li>○頬を膨らませて「ブッ」と破裂させる活動を、家でも適度に取り組むと良いことを伝える。</li> <li>○粗大運動も大切とのことなので、家でもできそうな運動を取り入れると良いことを伝える。</li> <li>○冬休みの宿題に、朝学習で取り組んでいる言語のプリントを出す。</li> <li>○調理学習で実施したパウンドケーキのレシピや使った道具と一緒に家庭に持ち帰り、家でも作ってもらうこととした。</li> </ul> <p>&lt;学校での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・朝課題は継続。</li> <li>・「ブ」の練習は適宜、一緒に行う。</li> <li>※新たに吹き上げパイプを導入。</li> <li>・体育館で「ぎっこんぼったん」や、教師と一緒に体操したりして、体全体を使う動きを昼休みに行う。</li> <li>・反対語を意識して一緒に話す。</li> <li>・調理学習では、量る、粉をふるう、混ぜる等、手を使う仕事をやってみる。難しいときには道具を工夫する。</li> <li>→手を使う機会を増やし、挑戦すれば自分でできるという自信につなげたい。</li> </ul>	<p>&lt;家庭での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○家でも「ブ」の練習に取り組んでもらった。</li> <li>○家でも粗大運動の一環として、体操をしたり、手押し車をしたりして取り組んだ。</li> <li>○冬休みの課題に頑張って取り組んでもらった。</li> <li>○ケーキ作りにも取り組む機会を作ってもらった。</li> </ul>
<p><b>言語トレーニング</b>③H30. 1~</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○「ブ」の練習…「ブッ!」+う=「ブー」→時々できていた。</li> <li>○「べ」「バ」の練習…「ブッ!」+え=「べ」</li> <li>※「ブッ!」がスムーズに出るようになった。</li> <li>○舌の動き</li> <li>・あっかんべー→以前より上手く舌が出ている。</li> <li>・舌を出したまま歯で噛む→難しい</li> <li>○反対語、なぞなぞ、自動販売機の購入手順</li> </ul> <p>&lt;言語聴覚士と学校での確認事項&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・担任団がトレーニングに参加できないときは、本人と外部専門家と2人でも実施することを確認した。</li> <li>・是非、保護者にも様子を見てもらいたい旨を確認。</li> </ul>	<p>&lt;学校・家庭で取り組んでからの本人の変化&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・冬休みに入ったため、家庭での取り組みがほとんどであったが、<b>口から「ブッ」と空気を出すのが上手</b>になった。</li> <li>・休み明けに<b>スケート学習</b>を行ったところ、少しの距離であったが、<b>自分で立ったり、補助となる椅子を自分で押したり</b>できるようになった。(一昨年のスケート学習では、できなかった)</li> </ul> <p>&lt;保護者との情報共有&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○トレーニングの様子を保護者に連絡帳で伝える。</li> <li>○次回以降、1度、直接トレーニングの様子を見てほしい旨を伝える。</li> </ul> <p>&lt;学校での取り組み&gt; 前月のものを継続。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○なぞなぞ問題</li> <li>実際にフルーツ飴を使ってなぞなぞ問題を出し、正解すると飴をもらう活動をした。</li> <li>「赤い丸いくだもの何?」「りんご」</li> <li>「赤い三角のくだもの何?」「イチゴ」等</li> </ul>	<p>&lt;家庭での取り組み&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○家でもできる範囲で体操をしたりして体を動かしている。</li> <li>○次回のトレーニングで、時間を作って実際に様子を見ていただく。</li> </ul>

<p><b>言語トレーニング③#30. 1 (担任・母同席)</b></p> <p>○母親に来てもらい、直接トレーニングの様子を見てもらった。</p> <p>○過去の出来事に答える。(給食何食べた?) →ヒントがあると言える。自信が無いと「うーん」。</p> <p>○「ブ」「べ」「バ」「ボ」の練習 「ブッ!」+う、「ブッ!」+え → 「ブーー」、「ベュー」 ※初めは一緒に。次は手本を示し、最後は一人で。 ※母音があっついて発音できるようになった。</p> <p>○「が」のつくことば 「ながい」「えいが」</p> <p>○舌の動きの確認 ○反対語、自動販売機の購入手順、などなど ※真似から、一部の手本で言えるようになってきている。</p> <p><b>&lt;外部専門家と学校での確認事項&gt;</b></p> <p>・次回からビデオと簡単な報告書(メモ程度)を実施後、担任宛に送付することを確認した。</p> <p>・もう少し音が確立できたら。家や学校で取り組んでほしいトレーニングを伝えたい。</p>	<p><b>&lt;学校・家庭で取り組んでからの本人の変化&gt;</b></p> <p>・休み明けの学校のスキー学習で、以前はロープを付けて教師が後ろから引っ張っていたが、<b>自分で体重を移動して一人で曲がれるようになった。</b></p> <p>・「ブ」の音は、上手くできるようになると教師に喜んで見せている。</p> <p>・音の渡りがはっきりとしてきたので、<b>朝の会や帰りの会での司会進行が聞きやすくなった。</b></p> <p>・使える反対語や動作、単語が少しずつ多くなり、<b>言葉に広がりが見られた。</b></p>
<p><b>&lt;外部専門家と学校での確認事項&gt;</b></p> <p>・トレーニングは1週間～2週間に1度のペースで今後も継続したい。</p> <p>・「ぶ」「ば」「ぼ」がつく言葉を学校や家庭でも探してほしい</p>	<p><b>&lt;保護者との情報共有&gt;</b></p> <p>※トレーニング後に外部専門家に送っていただいたビデオと簡単な報告書を保護者に渡し、<b>情報共有のツール</b>とすることとした。</p> <p><b>&lt;学校での取り組み&gt;</b></p> <p>・前月のものを引き続き継続。</p> <p>・プリント課題は、3文字の単語を少しずつ単語増やしている。</p> <p>・バ行音を学級でも少し取り組む。(多少不明瞭でも可)</p> <p><b>&lt;家庭での取り組み&gt;</b></p> <p>○「ブ」の音の練習は家でも行っている。(兄の夢に出てくるほど)</p> <p>○体操もできる範囲で継続している。</p>
	<p><b>&lt;学校・家庭で取り組んでからの本人の変化&gt;</b></p> <p>・少しずつ、指さしから、<b>難しくても言葉で伝えようとする姿勢</b>が見られるようになった。</p> <p>・なかなか伝わらなくても<b>諦めずに伝えようとする姿</b>が見られた。</p> <p>・自分のことはできるだけ自分でする意識が出てきた。</p>

5) 教諭、保護者、外部専門家の感想

<教諭の感想>

- ・ 専門家からのアドバイスを受け、個別学習の取り組みの内容を充実させることができ、学習活動を広げることができた。以前は不明瞭で聞き取りづらかった話も少しずつ分かるようになってきて、取り組みの効果を感している。
- ・ ことばの発達、獲得の方法についてどこから手を付ければよいか、どのように進めればよいか分からなかったため、専門家にアセスメントと指導のアドバイスをいただき、朝学習を始め、学校生活全体で取り組むことができた。保護者とも情報を共有して三者で言語について取り組めたので本人の意欲も上がり、どんどん上達した。三者の協力はとても有効だと思った。
- ・ 発音について、どう取り組んでいいか分からなかったことが分かり、学校でも意識して取り組めた。やはり、直接言語トレーニングを見ることができたのが良かった。また、客観的に言語聴覚士に見てもらえるので、子どもの成長が分かりやすい。(例:前回の段階だったが、今回はここまでできたよ)
- ・ Bさんを対象にトレーニングを受けたが、低学年であるということで、集団の場での学びや経験も大事にしたかったので個別で課題に取り組むのは個別学習の時

間とし、学級として他の児童と一緒に取り組めるように意識した。それにより、他の児童も座り方が上手になったり、他児の発声や発語にも教師が意識したりすることができ、学級全体に還元できたと感じている。

- ・ 活動したことを言語化して伝えたり、単語で話してきたときに文章にして返したりするなど、教師サイドの意識が変わってきた。

<保護者の感想>

言語トレーニングの回を重ねるごとに、ことばがはっきりしてきている娘の成長に驚いた。言語聴覚士から指先、そして体全体を使うことがことばの発達につながるということを聞いて、家でも意識して生活した。本人も自信が付いてきている。これからも教えていただいたことを大切に頑張りたい。

<外部専門家(言語聴覚士)の感想>

- ・ リハビリは少量頻回が効果的であるといわれているが、今回、学校や家庭で日々エクササイズをしてもらうことで、驚くほど指導の速度が上がった。指導の速度が上がるといことは、発音が早く改善されるということなので、効果的な支援を行うためには、学校と家庭と外部専門家がタッグを組む意義を改めて実感した。

#### 4. まとめ

実践者のコメントからも示されているように、外部専門家（言語聴覚士）が定期的に学校を訪問し、在籍する児童生徒を定期的に個別指導したことで、児童生徒のことばの発達が進められた。訪問指導による効果が得られた要因として下記四点が考えられた。

- ①今回、外部専門家（言語聴覚士）が子どもの発音の状態をアセスメントすることにより、学校や家庭で行うべきことが明らかになった。
- ②アセスメント結果を踏まえて、学校や家庭で同じ目標に向かって日々支援を行った。
- ③外部専門家（言語聴覚士）が定期的に訪問指導を行ったことで、タイムラグがなく次の目標が明らかになるため、子どもの発達の支援を効果的に促すことができた。
- ④どのように発達を促すかについて、外部専門家（言語聴覚士）の指導場面を見学したり、指導場面を録画したDVDで確認したりすることで、学校や家庭において実践することがイメージしやすかった。

今後は、外部専門家との連携経験がない教諭や保護者が今回得られた知見を共有できるように、支援のステップや支援方法などが記載された資料を作成し、より多くの子どもの発達を効率的に促す取り組みを行うことを考えている。

**謝辞** 本研究に協力をしてくださった児童生徒、保護者の方に心より御礼申し上げます。

#### 引用文献

- ・文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」, 2003
- ・文部科学省「PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業中間報告」, 2008
- ・文部科学省「特別支援学校のセンター的機能充実事業 成果報告書(概要)」, 2012

# 学校安全教育・防災教育における附属中学校との連携

麦倉哲\* , 七木田俊\*\* , 菊地洋\*

\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属中学校

(平成 31 年 3 月 4 日受理)

## 1. はじめに

過去6年間に実施してきた岩手大学教育学部附属中学校における防災教育の実践を記録化し、岩手大学教育学部との連携で、中学校社会科の教育の中でどのような防災教育への取り組みができるかをまとめたい。中学3年間の段階的教育プログラムの方向性を検討したい。過去の実践の成果と本年度の成果を総まとめる。

## 2. 方法

基本的に、過去5年間に実施してきた取り組みを総合的に検討する研究の方法をとった。附属中学校での防災教育に関する取り組みの成果を残し、継承していく方向性を検討する。他方で、附属中学との連携を踏まえて、教育学部「学校安全学と防災教育」「いわての復興教育」の授業の実施や教員養成における社会科教育の方向性を検討した。

## 3. 結果

### (1) 被災状況の社会学調査から学ぶ

(2013年度)

2013年度の研究では、東日本大震災で被災した大槌町で実施してきた社会学調査の結果を検討した。避難行動調査、死亡状況調査、避難所調査、仮設住宅調査等の結果から、①被災した実態について、②被災犠牲死者について、避難者について、③地域社会のとした行動について、④災害文化について研究した。

表1は、2011年の仮設住宅住民を対象とした調査の結果である。「指定避難所」や「避難経路」について知っていたかと聞いた質問で「知っていた」「ある程度知っていた」の回答を足した比率は86.4%に上った。ここに「つながりてんでんこ」の

文化の充実を再確認した。

表1 指定避難所や避難経路を知っていたか (S A)

よく知っていた	60.8%
ある程度知っていた	25.6%
あまり知らなかった	7.0%
ほとんど知らなかった	6.5%

【大槌町 2011 仮設調査】：N=1214

次に、大槌町吉里吉里地区の避難者の避難行動調査結果から、「①地震の時にいたい場所」から「②20分後にいた場所」の比較を行った。地震の後に、安全な方向に避難している様子がわかる。それと同時に、津波はハザードマップの境界にある人たちが避難していない様子もうかがえる。ここに、防災対策の脆弱性が横たわっていることがうかがえる。



図1：①地震の時にいた場所



図2：①地震から20分後にいた場所

社会学のフィールドワークで解明された情報を、復興教育や防災教育、社会科の地域学習などで活用すれば、防災に対する意識を高め、過去の歴史を生かして高い防災意識を築いてきた郷土への誇りを養うことができることが確認された。

(2) 自助、共助、公助の関係を学ぶ授業の実施 (2014・15年度)

前年度の研究を踏まえて、附属学校で授業を実施した。2014年年度、授業計画の第一段階は社会科の地理学の授業である。

学習課題と授業の構想は以下の通りである。

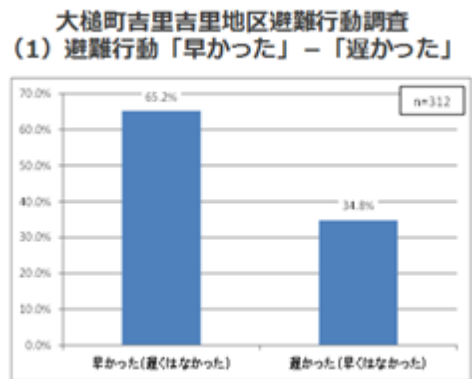
表2 学習課題：自然災害から身を守るためにはどうすればよいのだろうか？

・課題に対する自分の考え方をまとめる
→ 生活経験、学校教育や家庭教育での学びを根拠に 記述する
(生徒の反応)
すぐ逃げる、避難場所・経路の確認、訓練、食糧の備蓄、想定する(安全なところに住む)
↓
(発問)
Q：具体的に考えるために誰の話を知りたいか？
A：実際に災害を体験した人々
→ 体験した人の話から具体的に考えを深めていこう
↓
(発問)
Q：具体的に考えるために誰の話を知りたいか？
東日本大震災における大槌町吉里吉里地区の避難行動

東日本大震災において、津波からの避難者が(1)早めに避難できた理由と(2)避難が遅かった理由について、岩手大学が実施した調査結果の一部を示して、それをヒントに、避難者の行動について予想しようというものである。避難できた要因の中に、自助と共助と公助の要因が含まれている。次に、各自が考えた内容について4人グループに

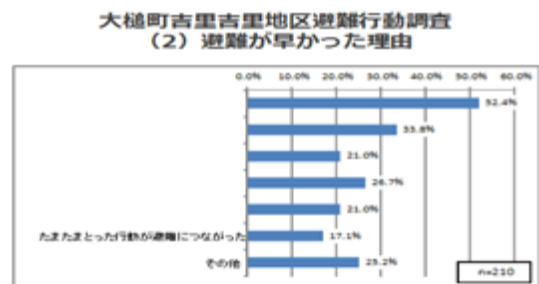
よる話し合いをする。第3段階はグループ発表と全体討議である。

調査結果は、避難行動が早かった理由と、遅かった理由をきいている。早かった理由のグラフが図4である。



出典は避難行動調査B

図3 避難行動は「早かった」か「遅かった」か



出典は避難行動調査B

図4 避難行動が「早かった」理由



図5 授業の板書

生徒に考えさせて、回答させたあとで、結果を示した。実際の理由は以下の通りである。

早く避難できた理由は、単なるランキングではなく、これらを分類すると浮かび上がってくる防災の取り組みに姿がある。自助と共助と公助とが組み合わさっているのである。



表3 実際の理由（提示資料の空欄に対応）

順位	理由
第1位	:地震の後、津波が来ることを知っていたから
第2位	:地震発生時にいた場所が危険だと思ったから
第4位	:災害情報を聞いたから
第3位	:避難するように声をかけられたから
第4位	:家族に要援護者がいたから

表4 自助、共助、公助による分類

3分類	内容—効果・課題
自助	自分の命は自分で守る — 自助 → これで多くの人々が避難できた
共助	みんなで一緒に・ともに — 共助 → 声をかけてくれる人がいないと失われた命もあった
公助	(これだけ視点は違うが) 事前に備える・情報提供 — 公助 → 国・自治体(県・市町村)が備える



図6 吉里吉里地区津波避難マップ

町との協議で避難路を検討する 公助1



図7 町との協議で要望する避難路の整備

大槌町吉里吉里地区における共助の質を示す資料が、図6の津波避難マップである。復興計画

の中で、避難所へ避難しやすい避難経路をつくることが要望されている。こうした点に対応することが公助のジャンルに属する。

東日本大震災の犠牲者—年齢階層別の死亡率 図1 被災3県・大槌町・吉里吉里地区における被災死者の年齢別構成 公助2

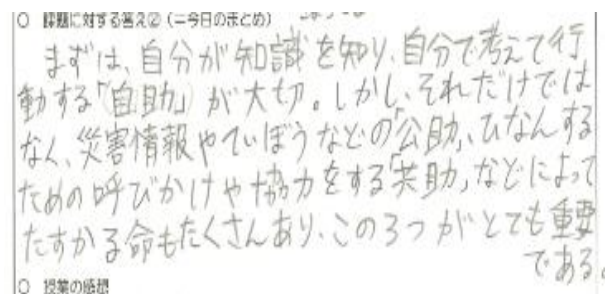


図8 被災3県の年齢別被災者比率

また、忘れてならないのは被災死者の比率が高齢層において高く、子どもが低いことである。生徒児童が被災した問題のケースもみられるが、総じて保護され安全が確保されている例も数多くみられる。これには、自助、共助の関与も見逃せないが、公助の一環として公務員としての教職員の働きを見落とすことはできない。

この授業の意見・感想の1例を示すと以下の通りである。

資料4 生徒の意見・感想



(3) 3年間の授業計画の中に位置づける(2014・15年度)

岩手大学附属中学校は岩手大学と連携して、社会科の授業の中で防災教育を取り入れている。防災をテーマとした授業を、どこの授業で実施するか。

第1学年においては、地理学の授業において、岩手県の実情において、どのような災害が想定されるかを学びつつ、それへの対処として、共助の視点を重点に学んでいく。

第2学年では、被災地でフィールドワークを行うなどの研修を実施する。

そして第3学年では、公民の授業で、現代社会や地方自治のことを学ぶ中で、公助の広がり、自助—共助—公助の3者の関連性を総合的に学ぶ。この3年間で、自分の家の地区の防災組織についても認識を新たにする。

(4) 制度的な知識を身に着ける (2016年度)

NIES 幅広く新聞から学ぶ

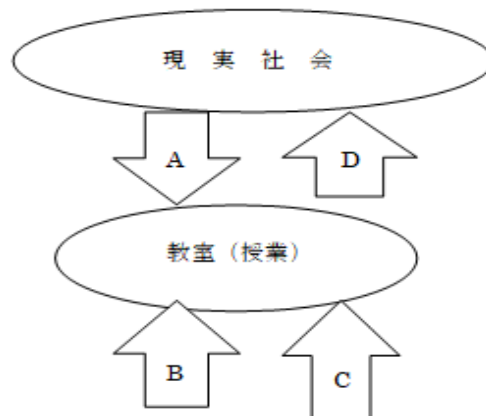
震災・防災をひとつのキーワードにして、学部教員(社会学・法学等)の専門的な学問の知見を授業で活用すると同時に、生徒が居住する地域特性に応じた防災意識を育成するために、新聞をどのように活用させるかも検討した。

表5 NIES から各教科への展開の検討例

1	自助・共助・公助(社会科)
2	自助・共助・公助を新聞から知ろう(社会科)
3	調べたことをハガキ新聞にまとめよう(国語科)
4	まとめたことを交流しよう(国語科)
5	ハガキ新聞を仕上げよう(美術科)

社会科における「公民的資質」の涵養には、社会参画の理念などを基礎にして、生徒自らと地域社会・現実社会との結びつきを具体的に意識づけさせることが重要となる。

公助の質の向上のためには、主権者たる国民の一人ひとりが政策論議の中に入り、公共圏の形成に貢献するなど、参加型の社会システムの維持発展に寄与しなければならない。災害は、参加型の社会システムを考える教育と学習の機会をもつくりだしている。



A	: 現実社会の理論・争点を教室に持ち込む(教室の社会化)
B	: 生徒の知りたいことを教室空間の中核に据える(生徒側の視点/興味・関心の取り込み)
C	: 科学的な知見(知識・方法)を学びの基盤に据える(授業者の視点/専門性の深化)
D	: 教室空間での学びを現実社会へフィードバック(「公民的資質」の基礎(市民性)の形成)

図9 現実の社会と教室の授業をつなぐ教育実践のイメージ

表6 3年公民的分野 単元「地方の政治と自治」

時	学習内容	柱となる学習活動
1	盛岡市政への提言①	生活経験の中から市政への提案事項を考える
2	わたしたちと地方自治～盛岡市の仕事～	盛岡市の仕事を通して地方自治の概要を知る
3	地方自治の制度～盛岡市議会～	地方選を振り返り、地方自治のしくみを理解する
4	地方財税～盛岡市の財政～	盛岡市の財政を通して、地方財政の現状を理解する
5	地域の新しい試みと住民参加	各地域の新しい試みと拡大する住民参加の動きを知る
6	盛岡市政への提言②	実現可能な提案になるための視点を学ぶ
7	盛岡市政への提言③	盛岡市政への提案内容を練りなおす

(5) 公民、現代社会にて、(2017、2018 年度)

附属中学校の教育方針の柱である「人としての生き方を考える」に盛り込まれている「自分自身を見つめる」「他者から学ぶ」「生き方を考える」を実践する。

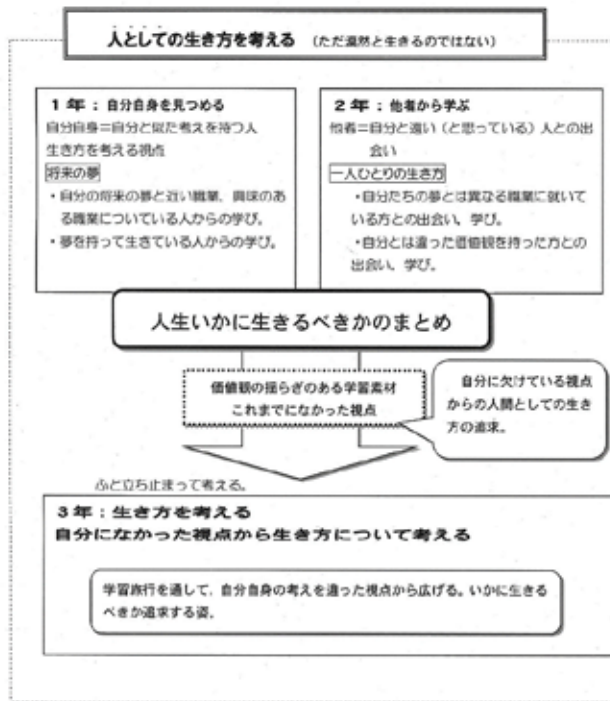


図 10 附属中のヒューマンセミナー構想図

NIEにおける「新聞を活用する」要素を盛り込み、「震災津波の経験を踏まえた人の絆の大切さ・地域づくり・社会参画」に関わる問題意識を醸成する。そのうえで、総合的な学習の時間において被災地に実際に赴き、現地の様子を見て講師の話聞くことで、「いわての復興教育」における「かかわる」という視点から、深い学びの実現を図る。具体的な単元計画は以下の通りである。

表 7 単元計画

1	昨年度の振り返り (総合的な学習の時間)
	宮古市田老の取り組み (社会科)
3	講師に迫る① (総合的な学習の時間)
4	講師に迫る② (総合的な学習の時間)
5	事前学習の情報を共有しよう (総合的な学習の時間)
6～8	被災地訪問学習 (総合的な学習の時間)
9	単元のまとめ (総合的な学習の時間)

「震災津波の経験を踏まえた人の絆の大切さ・地域づくり・社会参画」に関わる「かかわる」という復興教育の視点から、宮古市田老で震災からの復興、まちづくりがどのように行われたのか注目させた。

この地区の復興および自治会再建のために尽力した宮古市企画部推進課拠点施設推進室長である齊藤清志氏に注目した。復興のまちづくりや自治会の再建に尽力した斎藤氏の様子を、①新聞記事、②教科書、③地図帳から学び、その上で、講師として招いて講演を聞き、さらに現地視察をするなどの学習を積み重ねた。

復興教育における「かかわる」という視点、また附属中における総合的な学習の時間のあり方、学部教員の学問的専門性と生徒の学びをつなぐ新聞活用などの授業実践となった。

4. 考察

防災について、教育機関が取り組む実践として、学校を中心に考える。公共圏の成り立ちについて再考する。自助、共助が重要であることは言うまでもないが、しかし、自助、共助を支えるのは公助について知識を深める必要もある。

基盤整備、情報インフラの安全性、国土の均等な発展、それぞれの地域社会に十分な担い手が必要であるなどである。

過疎・過密が、災害時の脆弱性を生む。公的に位置づけられた地域社会の担い手は事実上のボランティアであるが、こうした半公的な担い手(消防団員、民生児童委員)が活動できるためには、活動量に応じた手当の充実が図られなければならない。

地域社会の中にある公務員の配置の役割の重要性から、地域社会の中に配置されている公民館、支所、小学校等・学校職員の重要性が改めて強調されなければならない。こうした社会・教育機関が地域社会から撤退することのないような社会設計が求められる。

5. まとめ

被災の実態から学ぶ。その土地で起きた過去の災害の経験から学ぶ。そのためのフィールドワークを取り入れる。災害対応における、自助、共助、公助の三者関係について、学習を深める。

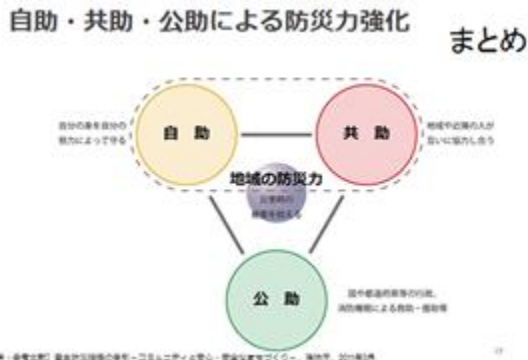


図 11 自助・共助・公助による防災力の強化

学習を深めるうえで、NIEの視点で新聞を活用し、また、社会学や法学等の過去の研究成果を取り入れる。学習が単発で終わらないように、3年間の社会科の授業計画の中に、災害研究を取り入れる。自然災害の発生メカニズム、地域社会で継承されている災害文化、政策過程における参加の意義について学ぶ。

今後は「いわての復興教育」における「かかわる、そなえる」の視点を取り入れたい。岩手大学教育学部附属中学校における「人としての生き方を考える」の教育方針の中に、防災教育での学びを位置づけたい。岩手大学教育学部が必修科目とする「学校安全学と防災教育」において、学校安全に関わる多様な事態に対応できる知識と実践力をもった教員を養成する教育を実践したい。

引用・参考文献

麦倉哲, 土屋直人, 及川仁, 角谷隆章, 七木田俊 「平成 25 年度教育学部プロジェクト推進支援事業報告会 岩手の震災（津波被災）と社会科教育内容の検討」『平成 25 年度 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』2014 年 3 月  
 菊地洋, 麦倉哲\*, 七木田俊, 及川仁, 角谷隆章 「『法的視点を踏まえた防災・復興教育の検討—附属

中における実践を踏まえて—」『平成 26 年度 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』2015 年 3 月

菊地洋, 麦倉哲, 七木田俊, 及川仁 「公的機関などを活用した公民科教育について—附属中における実践を踏まえて—」『平成 27 年度 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』2016 年 3 月

菊地洋, 麦倉哲, 七木田俊, 及川仁 「震災復興をテーマにした教科横断的な授業の提案—新聞を活用した教育実践—」『平成 28 年度 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』2017 年 3 月

七木田俊, 藤村和弘, 木村義輝, 菊地洋, 麦倉哲 「震災復興をテーマにしたテーマにした教科横断的な授業の提案—新聞を生きた教材としたNIEの実践を目指して—」『平成 29 年度 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』2018 年 3 月

岩手県・岩手大学『防災教育教材 Disk1 (津波編・地震編), Disk2 (火山編・土砂災害編・資料編)』2014 年 7 月

岩手県教育委員会『「いわての復興教育」プログラム』改訂版、2013 年

中央教育審議会『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の改善及び必要な方策について』2016 年

麦倉哲, 梶原昌五, 高松洋子 「Arc-gisを用いた津波避難行動の検証—岩手県大槌町吉里吉里地区を対象として」『日本都市学会年報』Vol. 47, 317-324 頁 2014 年 5 月

麦倉哲, 梶原昌五, 高松洋子, 和田風人 「東日本大震災犠牲者の被災要因からみた「地域防災の課題」—大槌町吉里吉里地区自主防災検討のための死亡状況調査から—」『岩手大学教育学部教育実践センター紀要』第 14 号 21-35 頁、2015 年 3 月  
 2 麦倉哲, 梶原昌五, 高松洋子 「地理情報システムを用いた津波避難行動の類型化 —岩手県大槌町吉里吉里地区を対象として」『日本都市学会年報』Vol. 48, 289-297 頁、2015 年 5 月

# 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—

七木田 俊\*, 菊地 洋\*\*

\*岩手大学教育学部附属中学校, \*\*岩手大学教育学部

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

「社会をよりよくするため、社会問題に関与したい」、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」と思っている日本の満13～29歳の割合はそれぞれ約3～4割と、社会問題への関与や自身の社会参加に関する若者の意識が、諸外国と比べて相対的に低いことが問題視されている(内閣府, 2014)。

教育基本法第2条(教育の目標)、学校教育法第21条(義務教育の目標)に「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」とある。これは「中学校社会科学習の究極の目標である、公民としての資質・能力の基礎の育成と密接に関わる」ものである。今次改訂中学校学習指導要領で「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」(文部科学省, 2017)を改訂の基本的な考え方の1つに示すように、中学校社会科において、次代を担う生徒の社会参画意識を高めることは喫緊のそして大きな課題の1つである。

本来的には、カリキュラム・マネジメントの視点から教科等横断的に目標や内容、方法等を吟味し、教育課程全体を通して、組織的かつ計画的に社会参画の意識を醸成することが肝要である。一方、現実の社会的事象を取り扱うことのできる社会科がその中心となることは自明であり、学校において社会参画の意識を高める教育が日常的に行われるようになるためには、カリキュラム・マネジメントとともに、その中心である社会科の単元開発は欠かすことのできない視点であり、社会参画の意識を高めるきっかけにもなる。

本研究は、中学校社会科公民的分野の単元「地方自治」において、政策立案型の授業を構想、実践することを通し、生徒の社会参画意識を高めることを目的とする。

### 2. 政策立案型単元「盛岡市政に附中生の声を反映させよう」の構想

法学を研究する立場から、菊地(2016)は「現在議論されている18歳選挙権をきっかけとした主権者教育とは、社会における知識理解や社会の一員として参画するといった市民性を育てるものである」としたうえで、「市民社会の形成者としての姿勢・認識、そして資質・能力をいかに育てるのかという点」について、「『自治とは何か』や『主権者として政治に参加することの意義』などを生徒に考えさせることは、公的領域において必要な素養となる『市民性』を育むための重要な役割を果たすと考えられる」と指摘した。ただし、その留意点として、「国政と異なり、地方自治の場合、生徒にとって身近すぎるが故に、『自治体は何をしているのか』や『私たちが自治へどのようにかかわるか』など意識しにくい部分がある」としつつ、「これまで私的領域にとどまっていた生徒自身の問題・関心を公的領域における問題・関心へと昇華させる」地方自治学習の有用性を唱えた。また松岡・守(2016)は、社会参画力の基礎としての価値分析力の育成を目指して地方自治の授業開発を試みるなど、これまでも生徒の主権者意識や社会参画意識、その資質・能力を育む場として、公民的分野における地方自治に関わる単元および授業開発は、さかんに行われてきた。

唐木(2017)は、社会科における政策に関する学

習をその特徴や相違点から、①政策の認識、②価値の明確化、③価値からの政策の考察、④政策に対して自分の意見をまとめる、という段階を辿る「政策分析型」、①政策の認識、②価値の明確化、③価値からの政策の有効性の分析、④政策に対して自分の意見をまとめる、という段階を辿る「政策評価型」、①政策の認識、②政策の分析、③代替案の検討、④政策の提案、という段階を辿る「政策立案型」の3つに類型化したうえで、「学校種に拘らず、多様なタイプの授業が様々な単元で実施されることこそ期待すべき」とする。

附属中学校社会科では、社会参画を志向する段階を「第1段階：社会認識を深める（＝事象との距離を縮める）」、「第2段階：意思決定する（＝事象に対する考えを持つ）」、「第3段階：社会参加、提案を行う（＝事象に直接的に関わる）」と段階的にとらえ、実際の社会参加を射程に入れながら、3年間の社会科授業を通して社会参画の意識を高めることを重視してきた（七木田・及川，2016）。公的機関と連携して単元を構想・実践した菊地ほか（2017）の本プロジェクトにおける成果も援用し、政策立案型の単元「盛岡市政に附中生の声を反映させよう」を以下のように全9時間扱いで構想した。

資料1 「盛岡市政に附中生の声を届けよう」単元計画

時	学習内容	柱となる学習活動
1	盛岡市政へ提案①	生活経験の中から市政への提案事項を考える。
2	地方自治とは～盛岡市の仕事から～	盛岡市の仕事を通して地方自治の概要を知る。
3	地方自治の制度～盛岡市長と盛岡市議会～	広報やHPから盛岡市議会の様子を理解する。
4	地方財政～盛岡市の財政～	盛岡市の財政の実際を通して、地方公共団体の財政上の課題を考える。
5	住民参加～盛岡市の試み～	盛岡市（の中学生）の住民参加の機会や方法について調べる。

6	盛岡市政へ提案②	市政に提案を反映させるために必要な視点を見出す。
7	盛岡市政へ提案③	前時（まで）の学習で見出した視点をもとに提案内容を吟味する。
8	盛岡市政へ提案④	小グループ内でプレゼンし合い、発表の優れた点を指摘し合う。
9	盛岡市政へ提案⑤	学級代表となる提案を決定し、ここまでの学習を振り返る。

前述の政策立案型の段階で考えると、盛岡市政の実際について知ったり調べたりすることを通して地方自治の仕組み等を理解する第6時までが、①政策の認識および②政策の分析、第7時（および調査等に費やした時間）が③代替案の検討、第8～9時が④政策の提案と位置付けられる。

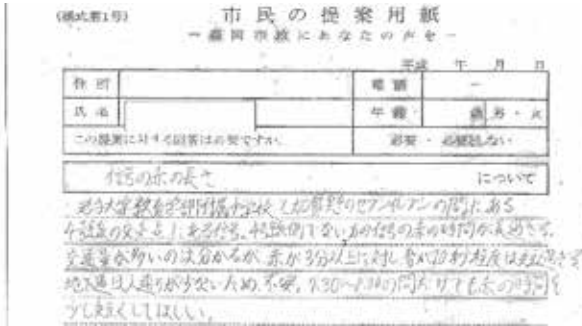
### 3. 授業の実際

#### 1) 第1時：盛岡市政へ提案①

生徒の生活記録日記への記述（「家の近くの街灯が壊れたまま。帰り道、暗くて怖い。」）を紹介した。日常生活の中で同様の要望、提言をしたいと思ったことはあるか問うと、各学級とも「ある」という声が多数を占めた。それを受けて「市民の提案用紙～盛岡市政にあなたの声を～」に、それぞれの生活体験をよりどころに自由記述させた。盛岡市は、市政に関する提案や意見を吸い上げることを目的に、「市民の提案箱」を市内21カ所に設置している（ホームページに専用入力フォームも開設されている）。この提案箱へ投函することを前提に、実際の盛岡市政で採用されている用紙を使用、記述させたところ、登下校を中心に自分の生活体験を想起し、記述できる生徒がほとんどであった。

各自まとめた内容を小グループで紹介し合うと、資料2など、自分も生活体験の中で感じていたことを思い出し、「分かる。前からそう思っていた。」と同調する意見、盛岡駅前の駐輪場の位置について

資料2 生徒Aの盛岡市政への提案①（初発）

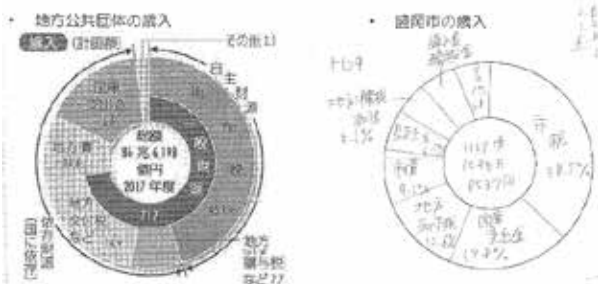


言及した生徒に「それは具体的にどこのことなの？」と問い返す様子などが見られた。その中で、3年前の実践同様、「提案する以上は実現させたい」、「意見を反映させたい」等の意見がどの学級でも出てきたことから、これらの意見をもとに、問題意識の醸成をねらって「(では) 市政に(これらの)提案を反映させるためにはどうしたらよいだらう？」と問い返した。そのうえで、実際の盛岡市政の現状理解を通して地方自治の考え方やしくみを学んでいくこと、それをもとに本時考えた提案内容を練り直し、盛岡市政に自分たちの声を反映させることを目標に単元を展開することを確認し、単元を貫く学習課題を「盛岡市政に附中生(私たち)の声を反映させよう」と設定した。

2) 第6時：盛岡市政へ提案②

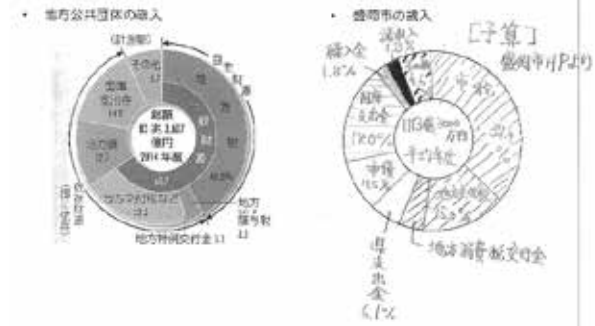
第2～5時までは、主に「広報もりおか」や盛岡市のホームページを活用し、盛岡市政に附中生の声を反映させるために、政策の認識と分析にあたった。資料3は、本年度の生徒が作成した盛岡市の歳入

資料3 盛岡市の歳入の割合（平成29年度）



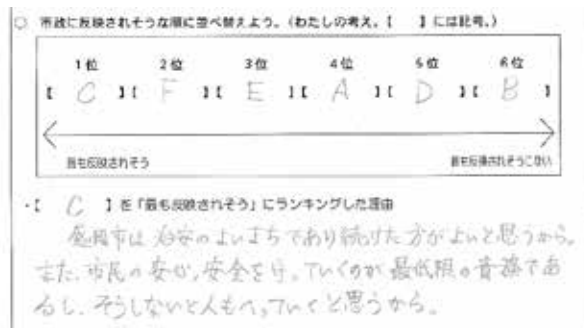
入の割合、資料4は、3年前の実践で生徒が作成した、同様のグラフである。

資料4 盛岡市の歳入の割合（平成27年度）



生徒はこれらを比較し、全地方公共団体の歳入は増加しているのに対し、盛岡市の歳入は減少していること、盛岡市における自主財源が占める割合は、依然として全国平均を下回っていることなどを読み取った。盛岡市政の実際を調べる作業や資料の読み取りを通して、地方自治の考え方やしくみ、地方財政などの認識を深めさせようとして、本時は、「市政に提案を反映させるためにはどうしたらよいか」という問題解決の糸口をつかむ時間と位置付けた。

資料5 第6時に使用した学習プリント（抜粋）



導入では、3年前の本実践で使用した資料と、本単元の初発の提案内容を組み合わせ、「市民や観光客が集う大型施設の誘致・設置」等、6つの提案を紹介し、「どのような提案が市政に反映されるのだろうか？」という学習課題を設定した。上のように、6つの提案を市政に反映されそうな順にランキングさせ、その理由を吟味させた。提案を市政に反映させるには、費用はどの程度必要か(=コスト、財源)、市民参加の視点が盛り込まれているか(=協働)など、既習事項を活用しながら、多面的・多角的に考察する必要性を生じさせる意味合いがある。小グループで意見交流し、異なる視点に気付かせな





しかし、前時までの学習、および具体的な提案内容を通して見出した市政に反映させるための視点を踏まえ、Aは「最初の提案は対象が一部に限られており、優先度（切実さ）も低いと感じた。優先度の高さや具体性も意識しつつ、安心・安全なまちづくり、という視点から提案内容を変更し、実際に調査も行った。」と話している。生活体験の中から感じたことをもとに盛岡市政へ提案すること自体に変化はないが、同様に提案内容を変化させた生徒は多数見られた。これは、盛岡市政に自分たちの意見を反映させるための視点を自分たちで見出し、共有したことにより、自分の初発の提案内容を客観的に見直したことによるものと考えられる。

#### 4) 第8時および第9時：盛岡市政へ提案④・⑤

第8時では、第7時（まで）に作成した提案内容を小グループ（3～4人）でプレゼンし合い、グループ代表を決定した。学年生徒全159の提案を盛岡市に届けることは非現実的であること、学級内で吟味し、代表生徒1～2名のものを提案することを第1時で共通確認していたことによる。

資料7 グループ内プレゼンの様子



プレゼンの際は、単に提案内容を紹介するのではなく、盛岡市政に提案を反映させるための12の視点をもとに、特に重視した視点とその理由を交えることとした。また、自分以外の提案のうちどの内容を市政に提案すべきか決める際のよりどころとなったのも、この12の視点である。各学級10グループ内でのプレゼン、投票ののち、選ばれたグループ代表同士でさらにプレゼンを行い、代表を5人に絞り込んだ。

資料8 グループ代表によるプレゼンの様子



第9時では、選ばれた代表5人が学級全員に対しプレゼンを行った。このあと、再度小グループで前述の12の視点から提案内容を吟味し、市政に提案する代表を決定した。そのうえで、自分の初発と事後の提案内容を見返しながら単元を振り返った。

資料9 全体に対して行う最終プレゼンの様子



なお、資料10のように、後日各学級で選出された代表による提案を盛岡市役所で行い、その様子は地元紙に掲載された（2018.12.20 岩手日報、資料11）。

資料10 盛岡市役所での代表生徒によるプレゼンの様子



資料11 新聞に掲載された提案の様子



また、各学級の代表に選出された合計8つの提案は、各部署で協議されたのち、2019年2月14日、に回答が得られた。

4. まとめ

本研究では、附属中学校社会科が社会参画を志向する第3段階ととらえる「社会参加，提案を行う」ことを単元の柱に据え、政策の認識，政策の分析，代替案の検討，政策の提案，という段階を辿る「政策立案型」の地方自治の単元を構想することで、社会参画意識を高めることをねらった。全国学力・学習状況調査の質問紙調査（4月実施）における「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」、「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか」という項目の質問を、再度実施した（1月実施）。「当てはまる」、「どちらかといえば、当てはまる」という肯定的な回答は前者で約15%、後者で約20%増加し、それぞれ約90%、80%の生徒が肯定的に回答した（全国平均は前者で約60%、後者で約40%が肯定的回答）。社会参画の意識の高まりを確認できたことは

大きな成果である。また、市政に意見を反映させるうえで必要な視点を見出し、その視点を基に提案の再吟味を行ったりプレゼンを評価したりした過程はすなわち、中学校社会科において重要視されてきた多面的・多角的な思考を促し、新学習指導要領における「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動」そのものだったともいえよう。一方で、実際の社会参画に関わる「今住んでいる地域の行事に参加していますか」という質問に対しては、肯定的な回答をした生徒の割合は約30%と、4月からほとんど変わらず全国平均を約15%も下回っている。学区域が広範であることを踏まえつつ、意識の醸成のみならず、社会参画をどのようにとらえ、実際の生徒の参画をどのように促していくか、という大きな問題を今後の課題と捉えたい。

引用・参考文献

唐木清志（2017）「社会科における主権者教育—政策に関する学習をどう構想するか—」，日本教育学会『教育学研究』第84巻第2号，pp. 155-167.

菊地 洋・麦倉 哲，七木田 俊・及川 仁（2016）「公的機関などを活用した公民科教育について—附属中における実践を踏まえて—」，岩手大学教育学部『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3巻，pp. 97-102.

松岡尚敏・守康幸（2014）「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巻，pp. 51-68.

文部科学省（2017）『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，p. 9.

文部科学省・国立教育政策研究所（2018）『平成30年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査』p. 48.

内閣府（2017）『平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』p. 65, 191.

七木田俊・及川仁（2016）「批判的思考力を高め、社会参画の意識をもつ生徒の育成」，岩手大学教育学部附属中『平成28年度研究紀要』，pp. 35-48.

## 法学的視点を醸成させる授業づくり —中学生に求められる法的リテラシーの探究—

菊地 洋\*，七木田 俊，藤村 和弘，木村 義輝\*\*

\*岩手大学教育学部，\*\*岩手大学教育学部附属中学校

(平成31年3月4日受理)

### 1：はじめに

このプログラムは、昨年度に引き続き、中学生に法学的視点を醸成させるために、どのような授業が効果的であるかについて、岩手弁護士会法教育委員会の協力のもとで、検討するものである。具体的には、附属中教員および大学教員とで作成した授業案をもとに、2年・3年に同じ内容で弁護士参加のもとで法教育実践授業を行い、学年によって法的思考に違いがあるのかを検討するものである。

そもそも、法教育というものについて、教育現場の教員においても、意外と誤解が多いのではないか。執筆者（菊地）が担当する学部講義（「法学概論」「小学校社会」）においても、アンケートで「法学の知識を学ぶ」という選択肢に○をつける学生があまりにも多い。また、中堅教員等資質向上研修においても、受講した教員においても、同様の傾向がみられ、この誤解が教育現場における「法教育」の実践を阻むものとなっているのかもしれない。

私たちが検討する「法教育」の目的とは、「個人の尊重や法の支配などの憲法および法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として、自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力を養い、また、法が日常生活において身近なものであることを理解させて、日常生活においても十分な法意識をもって行動し、法を主体的に利用できる力を養う」（「はじめての法教育」12頁、法教育研究会2005）として掲げられたものである。これは、立憲民主主義という社会のしくみの中で日々生活を営んでいる私たち国民が、その理念である「自由で公正な民主主義」の形成

者となるために求められる法的な見方・考え方の基礎を子どもたちに養う。それが法教育の目指す姿といえるだろう。

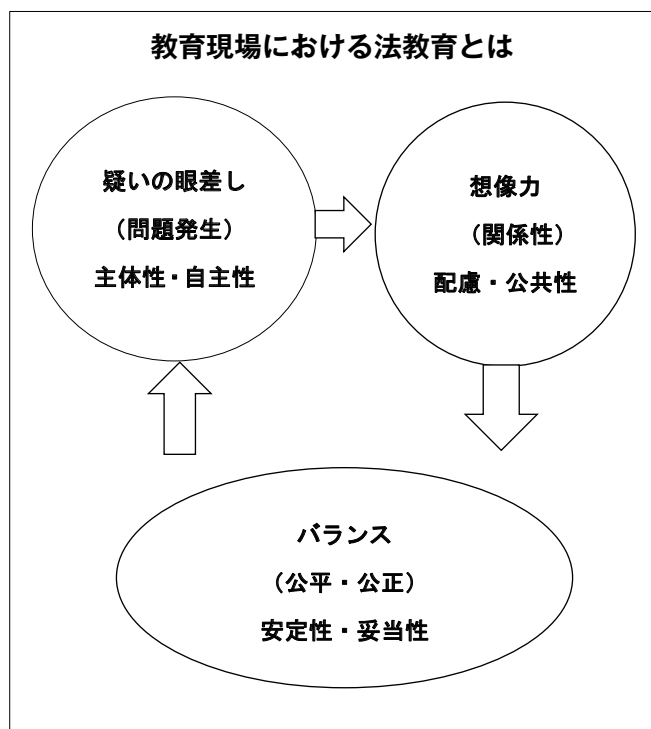
実際には、知識として法律を学ぶ／理解するという「法学教育」ではなく、『実際に法的な思考を具体的な行動に移すための能力、具体的には、実際に生じたトラブルや問題をどのように解決するのかといった「能力面」を醸成させるのか』ということを重視している。

このような、法教育を行う際に、どのような内容を授業案として作成すべきなのか。現行の中学校社会科・公民的分野に関する学習指導要領（平成21年度～）の記述では、法の学習に関して扱う内容は、（1）私たちと現代社会、（2）私たちと経済、（3）私たちと政治、（4）私たちと国際社会の諸課題、の4項目となっている。ただ、現行の学習指導要領では、法や司法制度の基礎となっている価値が体系的かつ網羅的に扱われているわけではない。法的なものの考え方についても、現代社会の諸問題を考える際の基本的な視点として「対立と合意」や「効率と公正」という概念は示されているが、このような視点を実際に社会的な課題や紛争の解決に用いる際の「法的な考え方」が具体的に示されているわけではない。例えば、配分的正義を考える際に用いる「各自の必要や能力や功績の違い」というものの考え方や、手続的正義の問題を考える際に用いる「情報の集め方が公正か」といった考え方は、学習指導要領にも教科書にも示されていない。それゆえに、法や司法制度の基礎になっている8つの法的な価値（契約自由の原則、その例外、過失責任の原則、権威、立憲主義、配分的正義、匡正的正義、手続的正義）

について、原理や原則を説明するのではなく、これらの原理や原則を社会的な課題や紛争の解決のためにどのように用いるのかを考えた授業案作成を心がけることにした。

**2：教育現場に求められる法教育 ―知識ではなく、法的思考力・想像力を養う―**

「1：はじめに」で法教育の目的について分析したが、それを教育現場でどのように実践すべきであろうか。ひとつの考え方として、神奈川工科大学教授山本聡の論稿「法教育、刑事法からのアプローチ―法的想像力を養う」（『法と教育』Vol. 4, 2013）に着目した。「少年非行・犯罪」を研究分野とする山本が考える法教育とは、マニュアル的な「法教育」「道徳」「キャリア教育」ではなく、センスの良い「法的想像力」であり、「配慮」や「共感」とった「バランス感覚」が必要であるという。



「教育現場における法教育」  
（山本氏によるイメージ図）

山本によると、法的想像力養うためには、先へ先への疑問を沸き起こさせる仕掛けが必要である。

例えば、犯罪であれば、その行為がなぜ悪行と社会で認知されるのかを考えてみることにする。その行為が及ぼす影響を単純に追っていけば、次々と問題が発生するので、発生した問題をさらに解決するための共通の指針を生徒から引き出して整理することが法的想像力を生み出すことになるという。法的なものの考え方は、日々の生活の中にあり、ちょっとした工夫で法的想像力を高める素材になるという。例えば、犯罪という行為を「秩序の維持（刑事法的）」（法的安定性）から考えるとしても、「自治的調整機能（民事法的）」（具体的妥当性）からも考えなければならぬことに気づくという。その場合、事件がなぜ生じたのかという因果関係をさかのぼることと、また、どこで線を引くのかといったといったことが、リーガルマインドとしての「具体的妥当性」や「法的安定性」のバランスを考えるきっかけとなるという。

そこで、今回のプロジェクトでは、昨年度に使用した授業案（ある生徒がゲーム機を学校に持ち込んだが、羨ましく感じた他の生徒に持ち出しされていたところ、別の生徒と接触し、大破したゲーム機の修理費を誰が支払うのか）という道徳的要素も多少盛り込んだものと比較するために、新たな授業案を準備した。この授業案は、夕方の暗がりの中を自転車で塾へと急ぐ中学生と歩きスマホの高校生が交差点で出合い頭に衝突してしまい、お互いに怪我を負うことになった。信号は、自転車側ではなく、歩行者側で点灯しており、自転車側が交差点に入る際には減速するなど、交通ルールは順守していたという複合的な要素を盛り込んだうえで、治療費などをどのように分担すればよいのかという設定（最終頁に配布プリント等を掲載）とした。これは、昨年度の授業案とは異なり、禁止されたものを校内に持ち込んだ／嫉妬からゲーム機を盗んだなどの道徳的要素を排除し、複合的な要素を織り交ぜながら、中学生はどのような要素を取捨選択し、「具体的妥当性」や「法的安定性」といったバランスをとった結論を導くかとい

う観点からの授業案である。

昨年同様に、二つの授業案を2年・3年2クラス毎に受講させ、学年間での反応の違いを比較するだけでなく、それぞれの授業案での反応の違いも検討することによって、公民分野を受講することによる法的な見方・考え方に差異があるか、紛争状態の解決に向けて協働的に考えを交流させることでどのような気づきを得られ、弁護士からの知見にふれることで、法的な見方・考え方を学ぶものとするにしたい。

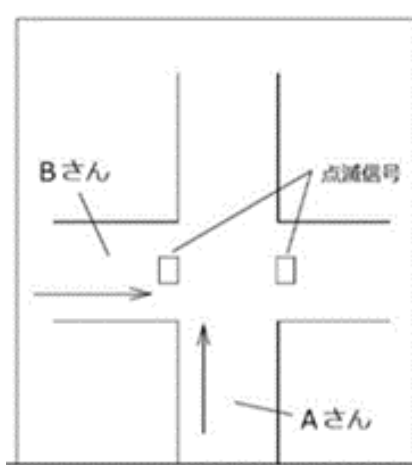
なお、本報告では、紙面の関係もあり、新たな授業案で実施した法教育実践授業について紹介・分析をすることにしたい。

—法教育実践授業（第一日目）—

実施日 2018年12月17日

対象クラス：2時限目・・・2年A・B組

3時限目・・・3年C・D組



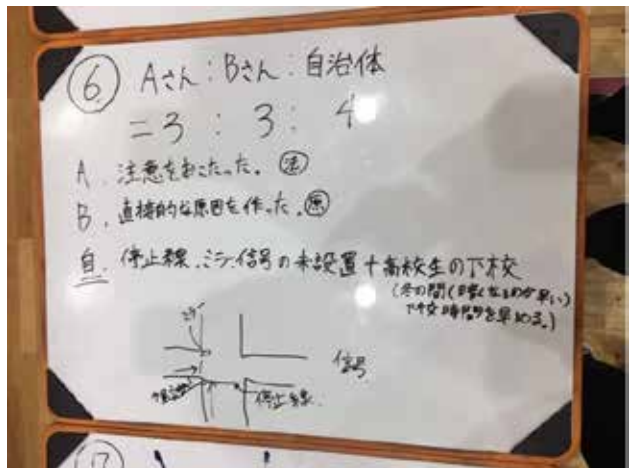
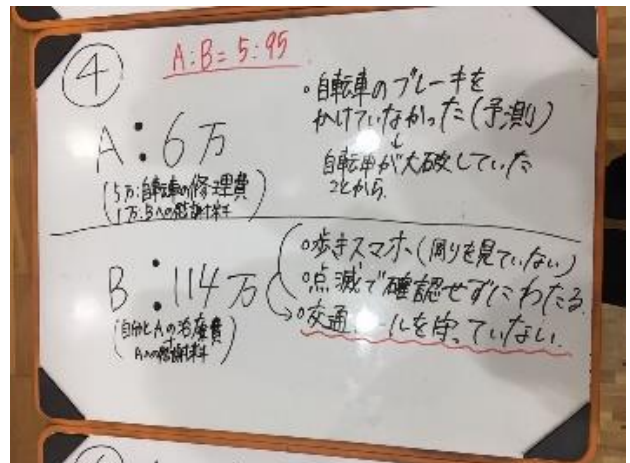
この事例は、夕方の暗がりの中、塾へと急いで自転車を走らせるAさんには点滅信号、一時停止線などはなく、前方をよく見ずに歩きスマホで歩いていた歩行者Bさんに点滅信号などがある場合である（詳細設定は最終頁の資料参照）。今回は、道路交通法などの知識を前提とせず、AさんにBさんの治療費や慰謝料の負担割合について自由に議論してもらった。なお、弁護士には、Aさん/Bさんの代理人として、それぞれの責任と負担割合について、法的観点から主張していただき、

生徒は弁護士の意見を参考にして考えていただくことにした。

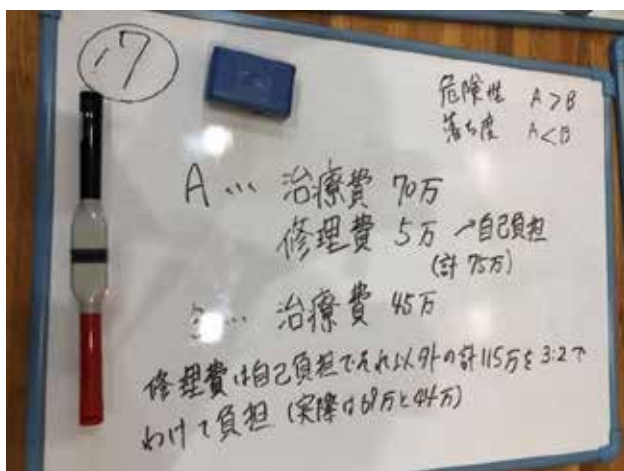
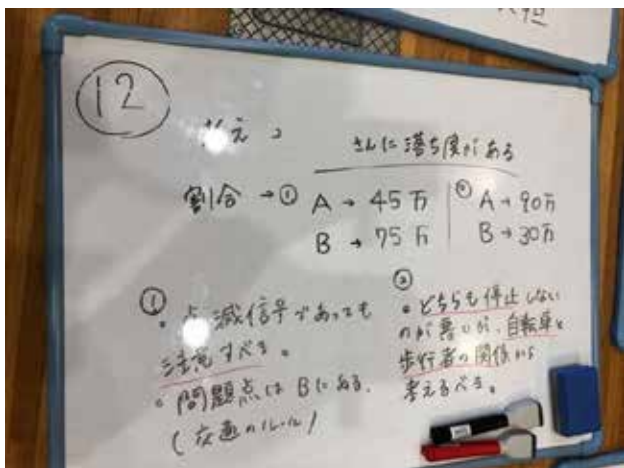
【分析：法的創造力からの視点】

2年生では、道路管理者である「自治体」まで登場させて、AとB以外にミラーなどの設置をしていなかった「自治体」の管理者責任を問うというユニークな発想も飛び出していた。しかし、基本的には、点滅信号があった歩行者Bに安全配慮義務などがあったという理由で、重い責任を負うことに賛成した班が多かった。しかし、3年生になると、過失（注意義務違反）割合・責任割合といった用語が飛び交い、事件の原因となった行為とその結果責任をどのように負わせるのが適当なのかを「具体的妥当性」や「法的安定性」の観点から議論できていたように思われる。

2年生のグループ討議結果



3年生のグループ討議結果



個人およびグループ討議終了後に、コーディネータ役の弁護士から、道路交通法第36条が示された。

道路交通法第36条第4項  
 車両等は、交差点に入ろうとし、及び交差点内を通行するときは、当該交差点の状況に応じ、交差道路を通行する車両等、反対方向から進行してきて右折する車両等及び当該交差点又はその直近で道路を横断する歩行者に特に注意し、かつ、できる限り安全な速度と方法で進行しなければならない。

この条文に従うと、道路交通法に従うと、交差点においては、車両である自転車 > 歩行者という関係になり、車両を運転する者は様々な危険を想定し、十分に注意して運転しなければならず、本件の場合であれば、過失割合としては、自転車 A さん 85%、歩行者 B さん 15% という見解である

ことを弁護士から伺い、意外に感じる生徒が多かったように思われる。以下では、生徒の感想をいくつか紹介したい。

(例1) 私は歩きスマホをやっているBくんの方が悪いと思っていましたが、そのようなことではなく自転車を運転していること自体に大きな責任があり過失が大きいというこいにつながると知り、ちょっと納得がいくような、いかないような感じでした。社会全体のことを考えることが大切だと思います。

(例2) どんなに歩きスマホが原因で悪かったとしても、法の考えにのっとって結論を出すとすると、軽車両であるAが悪くなってしまふ。道徳的な考えとはまたちがう視点で考えてみる事ができて新鮮だった。

(例3)

今回、2回目の法に関わる教室を行いました。難しい内容でしたが、法律上、自転車も車の扱いでもし歩行者をひいたのならば、全額負担もあり得るが、今回はBさんに落ち度が大きくある...。自転車は(Aさん)一応、注意義務をおこなったうえでスピードをゆるめたが、それは過失であるのか否か、視点によっても変わってくるのかなと思いました。

これらの感想からも読み取れることは、この授業を通じて、〈立場による行為の視点：事実認定〉と〈行為に対する俯瞰的視点（社会的視点）〉との違いに気づく契機になったということである。中学生までの生活経験では、交通ルールを順守していないかた歩行者側に過失責任があると考えられる傾向がある。しかし、法律上では、交差点で生じた事故であり、衝突した場合の危険度で測るならば、車両 > 歩行者という構図となることに戸惑いを感じるとともに、法的なものの考え方の一端を体感できたのではないかと考える。

文責 菊地 洋

## 1 塾に急ぐAさん

9月のある日、中学生のAさんは、いつものように学校から帰宅し塾に出かけました。ただ、この日は下校中に友達との話に夢中になり、いつもより30分遅くなってしまいました。急いで着替えて自転車に乗りこむと、「コンビニに寄ってパンと飲み物を買いたいけど、遅刻しちゃうなあ」。「今日の英語は〇〇先生。遅くなると怒られるなあ」。そんなことを考えながら、いつもよりスピードをあげて自転車を走らせていました。

## 2 慎重に交差点に進入

Aさんはスピードをあげたかきもあり、塾に時間内に着きそうです。夕暮れ時で、あたりは薄暗くなっており、Aさんの自転車のライトは点灯し、あたりを明るく照らしています。この交差点を過ぎればもうすぐ、というところまでできました。普段から交通量が少ない住宅街。中央に白線も引かれていない狭い道路ですが、念のためスピードを少し落とし（時速10～15km。一般的な自転車のスピード）、交差点に進入しました。

## 3 歩きスマホのBさん

そのとき、高校生のBさんは、歩きながらスマホのゲームに夢中になっていました。間もなく交差点に差し掛かりますが、いつも歩いている、人通りや車通りの少ない道なので大丈夫、と一瞬目をスマホから離して前をみたものの、またすぐに歩きながらゲームをし始めました。

## 4 交差点で大事故に

自転車のAさんの方には信号機や停止線はありません。歩行者のBさんの方には点滅信号（赤）が付いていましたが、Bさんは停止せずに交差点に進入しました。その結果、AさんとBさんは衝突。幸い命や後遺症が残るまでの事故にはならなかったものの、Aさんは右足親指にひびが入る全治3週間のケガを負い、自転車は大破。Bさんは両足太ももの複雑骨折で入院1ヶ月、全治3ヶ月の大ケガを負ってしまいました。

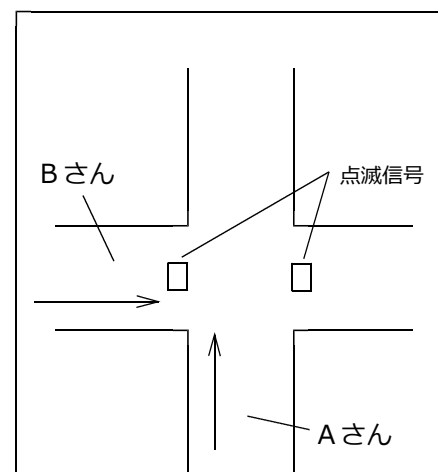
## 5 被害の全容

この事故による治療費や修理費の状況をまとめると

Aさんの治療費と慰謝料	15万円
Aさんの自転車の修理費	5万円
Bさんの治療費と慰謝料	100万円

ということになりました。

これらをどちらがどれだけ負担したらよいのでしょうか



年 組 番 氏名

**かかった費用はどちらがどれだけ負担したら良いのだろうか？**

わたしの考え

理由

グループの考え

今日の授業の感想・考えたことなど



# 総合的な学習の時間を核とした教科横断的授業の構想

## —新聞を活用したN I Eの実践—

中村正成・七木田俊\*，田代高章\*\*

\*岩手大学教育学部附属中学校，\*\*岩手大学教育学部

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

本校では、学校教育目標である「よく考え、誠をもって働く人間」の具現化を目指し、総合的な学習の時間を「ヒューマンセミナー(略称:HS)」と称し、主に体験活動(学年プロジェクト)を柱に、全ての教育活動を包括的な学びの場と捉え実践に取り組んでいる。ヒューマンセミナーでは、学習のねらいを「生徒自らが課題を見つけ、その課題を追究していく中で、自己の生き方を考える」ことを重点に置き、それぞれの学年で共通学習課題を設定し、年間を通してその課題解決に迫る学習を行っている。平成29年度告示の学習指導要領においても、総合的な学習の時間の目標において、自己の生き方を考えていくために、「実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」ことを育成することを謳っており、ヒューマンセミナーの考え方は、それに則ったものであると考えられる。

しかし、ヒューマンセミナーにおいて様々な講師の先生方の話を伺いながら、人としてどのように生きていくかということについて迫ろうとしているが、共通学習課題に迫ること、つまり「自己の生き方を考える」ことに比重が大きくなり、実社会の中から生徒が主体的に課題を見つけたり、教科等の学習を生かしながらその課題を分析したりするというような側面が弱いところに課題が見られる。本研究は、総合的な学習の時間において教科横断的な授業を展開し、生徒が主体的に課題意識をもって取り組む総合的な学習の時間の授業づくりはどうあるべきかを追求したものである。

### 2. 方法

本研究は、3学年で行われる学年プロジェクト「学習旅行」に向けた学習の中に、他教科やN I Eの視点との関連をもたせることで、生徒の学習をより深めることを狙ったものである。なお、本研究は第23回N I E全国大会盛岡大会の公開授業にて提案したものである。本研究の目的を達成するために、以下の4点の方法を用いる。

- (1) 学習旅行における事前学習の資料集めとしての新聞活用
- (2) 各教科の視点をもった学習旅行個人テーマの設定と調査活動
- (3) 学習旅行の学びの成果の新聞紙面での発信
- (4) (1)～(3)を包括した教科横断的な単元デザイン

### 3. 授業の実際

#### (1) 学習旅行における事前学習の資料集めとしての新聞活用

今年度の学習旅行地は福岡県であった。北九州市の「シャボン玉石けん」社長の森田隼人氏、「安川電機みらい館」館長の岡林千夫氏、朝倉郡東峰村の重要無形文化財保持者「小石原焼」の福島善三氏、福岡市の重要無形文化財保持者「献上博多織」の小川規三郎氏をはじめ、「北九州マイスター・技の達人」や小石原焼の窯元の方々のお話をうかがい、「『新しい社会に生きる』とはどのようなことか」という共通学習課題のもと、学習を行った。

学年プロジェクトにおいて、現地に向かう前に

は、これまでもインターネットを用いて調査活動をしてレポートにまとめる活動を行っている。今回の学習旅行の事前学習では、これに現地の新聞社である西日本新聞を加えながら調査活動を行った。調査活動において西日本新聞を用いることで、現地のより深い情報を入手することができる。例えば、九州北部豪雨から1年が経過するが、西日本新聞の紙面を見ると現地の人々の現在の生活や官民それぞれの取り組みなどが多く掲載されており、復興関連の情報が現地の人々にとって非常に重要度の高いものであることがうかがえる。また、当然のことながら現地の企業や人物を採り上げている記事も多く、学習旅行の訪問地についてより確かな情報を得る上では非常に有効なメディアであると考えられる。生徒は、滅多に見られない現地の新聞に興味深く広げ、これから向かう福岡県について理解を深めようとしていた。



図1 訪問先である安川電機のロボットについて伝える記事 (西日本新聞2018.5.2)

(2) 各教科の視点をもった学習旅行個人テーマの設定と調査活動

前述のように、これまでのヒューマンセミナーでは、「自己の生き方を考える」ということに比重が置かれ、生徒の興味関心に合わせた課題設定や追究が不十分であった。そこで本研究は生徒の関心に合わせ、教科の視点をもたせながら学習旅行における個人テーマを設定させ、調査活動を行うものとした。例えば、学習旅行中のプログラムの一つに、無添加石けんを製造・販売する「シャボン玉石けん」の社長の講演会があるが、無添加石けんについて理科的な見方・考え方を働かせながら「科学的にどのような手順で製造しているか」といった個人テーマを設定させ、予備知識を得た上で講演を聞くと、より社長の考え方や生き方に迫ることができると考えられる。自分のこれまでの教科学習を振り返り、興味関心にあわせて個人テーマを設定し追究していくことで、学習旅行での学びがさらに深まることを狙った。尚、本研究において関連性のある教科としては、訪問する学習地や講師の方々の現状から、理科(無添加石けんについて、合成洗剤が環境に及ぼす影響など)、

学習シートNo. 14-3 【ヒューマンセミナー】 6月12日(水)

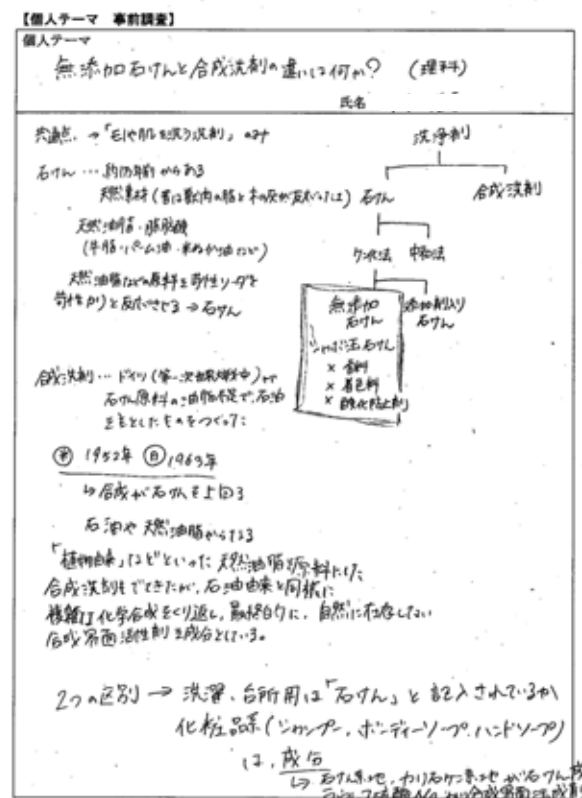


図2 生徒が立てた個人テーマと事前調査

社会科（北九州市の環境改善への取り組み，民芸運動に関することなど），美術科（焼物を鑑賞する視点，焼物の技法など）などを想定した。このような調査活動を経て訪問地での学習を行うこととした。

（3）学習旅行の学びの成果の新聞紙面での発信

昨年度の国語科の学習において，生徒は意見文を書き，それを岩手日報社に投書し，「声」「日報論壇」に採用された。これは，新聞を読みそこから自分の興味関心に合わせて記事を選び，それに対する意見を書いて投書するというものであった。



図3 2年次に岩手日報社の「日報論壇」に掲載された生徒作品（岩手日報 2018. 3. 27）

生徒はそれまで校内新聞において自分の意見を発信してきたが，この言語活動によってさらに視野を広げて県内に自分の考えを発信することに面白さを感じる生徒が多くなった。より多くの人々に向けて発信するため，これまで以上に文章の構成を意識したり，自分の意見の根拠を吟味したりするなど，より相手意識をもった意見文を書くことができたように思う。

この学習を踏まえ，今回は学習旅行で学んだ成果を，岩手県民に発信するという言語活動を設定した。西日本新聞社のNIEコーナー「こどもタイムズ」をヒントに岩手日報社の協力を仰ぎ，紙面一面分に今回の学習旅行の学びを掲載していただくことにした。その紙面一面をどのように構成するか，協働的な思考を通して生徒に検討させた。2年次の意見文の投書は，一つの記事単体で相手に自分の考えを伝えるものだが，今回は複数の記事を組み合わせることで紙面として考えを発信することになる。読み手がどのようなことを知りたいかを考えさせながら，どのような内容を，どのような形式で，どのように表現して編集し発信するかを検討させた。



図4 参考にした西日本新聞社の「こどもタイムズ」(西日本新聞 2018. 5. 1)

（4）（1）～（3）を包括した教科横断的な単元デザイン

これまで述べた（1）～（3）の方法を用い

て単元づくりを行い、実際に学習活動を行った。  
実際の単元計画は以下の通りである。

時	ねらい	主な学習活動
1	単元の見通し の把握 (国語・総合)	○ 2年次の学習を想起する。 ○ 学習の見通しをもつ。 ○ 学習旅行個人テーマを設定する。
2	個人テーマ の追究① (総合)	○ 西日本新聞やインターネット等を用いながら個人テーマの解決に迫る。
3	個人テーマ の追究② (各教科)	○ 各教科の視点から、それぞれの講師について説明を受けたり質問をしたりする。
4	個人テーマ の追究③ (総合)	○ 学習旅行に行き、現地の情報を集める。
5 6	新聞メディア の特徴の 理解 (国語)	○ 「いつものように新聞が届いた——メディアと東日本大震災」を読み、新聞メディアの特徴を理解する。
7	新聞記事の 形式の理解 (国語)	○ 新聞を読み、新聞にはどのような記事がありどのような形式で書かれているかを分析する。 ○ 自分たちのグループの新聞の紙面構成を検討する。
8	紙面構成の 決定 記事内容の 決定 (国語)	○ 紙面構成をグループで検討する。 ○ 記事の形式を検討する。
9	下書き (国語・各教科)	○ 編集会議をもとに、記事の下書きを書く。 ・ 自分の記事の役割 ・ 情報や内容の正確性 ・ 主張と根拠の整合性

10	紙面構成・記事の内容の再検討 (国語)	○ 記事を読み合い、紙面構成や記事の内容を再検討する。 ・ 内容・表現の重複 ・ 体験と知識のバランス ・ 岩手の中学生として ○ 自分の記事を書き直す方向性を確認する。
	(夏季休業)	○ 前時の授業を受けて学んだ視点に沿って記事を書き直す。 ○ 記事を仕上げる。
11 12	清書 (国語)	○ 協働して一面を完成させる。 ・ 記事の推敲 ・ タイトルの検討 ・ 清書
13	振り返り (国語)	○ 互いの紙面を読み合う。 ○ 学習を振り返る。 ○ 新聞社に投書する。

第1次では、2年次での学びを想起させ、学習旅行での学びを様々な新聞メディアに発信することを伝え、学習の方向性を確認した。そして、前述のように個人テーマを定め、学習旅行に向けた調査活動において西日本新聞を活用し、訪問地や講師の方々の情報を集めさせた。

第2次前半では、まず学習材である「いつものように新聞が届いた——メディアと東日本大震災」(東京書籍「新しい国語3」)を読み、新聞というメディア、また全国紙や地方紙の特徴をおさえさせながら新聞の記事にはどのような形式があるかを分析させた。また、新聞社の、読み手が欲している情報を届けようとする思いを捉えさせた。

第2次の後半では、グループで協働しながら編集会議を行い、新聞記事を書き進めさせた。このとき、5人グループを編集し、編集会議を行わせた。この5人グループは、前述の教科の視点を意識した個人テーマのバランスを見ながら偏りなく構成させた。編集会議での検討の視点としては、

どのように記事を配置するか、どのような形式を選ぶか、記事にするときには相手意識をもちながらどのような情報を盛り込むべきかなどである。尚、個人で分担した記事を書く際に、その記事の妥当性や根拠を検討するにあたり、各教科の指導者から指導・助言を行い、記事の内容に説得力をもたせた。



図5 美術科担当教諭による助言の様子

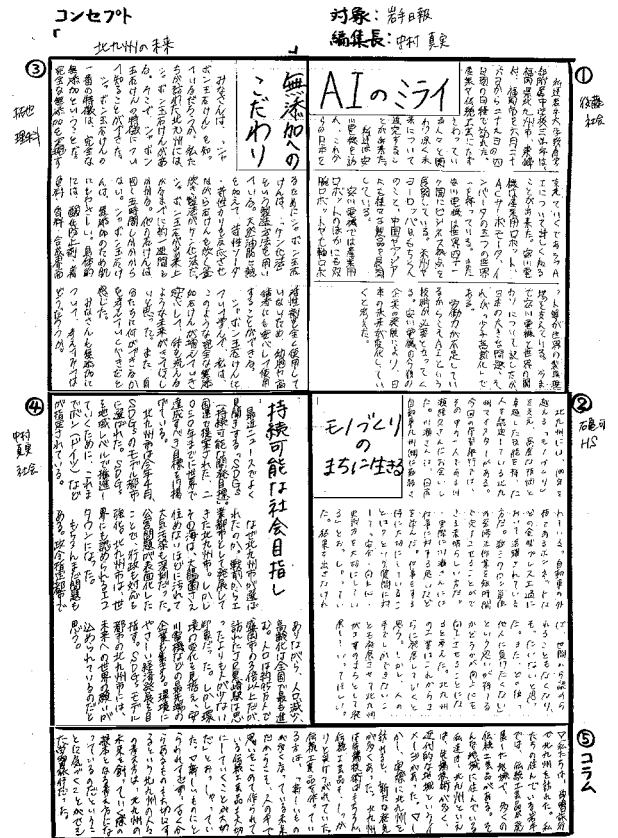


図8 それぞれの生徒が書いた記事をあわせた紙面

生徒が仕上げた紙面を見てみると、記事単体としては相手に伝わる内容であっても、紙面として推敲するといくつかの課題が見られた。生徒は普段の生徒会活動で班新聞を書いているが、その特性から自分の考えを書くことが多い。今回の実践においても、自分の考えを書く生徒が多く、紙面一面が意見文で占められるものがあった。そこで、実際の新聞の紙面を取り上げ、一つのニュースを取り上げる際には、様々な切り口から記事を書いているということ、新聞がニュースを伝えるという性格上客観的な記事が多く見られるが、専門家の考えを載せたり、社説に新聞社としての考えを載せたりして紙面としてバランスをとっていることに気づかせ、改めて編集会議を行い、推敲させた。

第3次では、これまでの編集会議や推敲作業を経て実際に記事を書き直した。そして、互いのできた新聞紙面を読み合い評価し合い、新聞記者の協力を仰ぎながら編集作業を行った。

<p>担当: 石巻 書く内容: 地域 教科的視点: 地理 記事の役割: 無茶加のこだわり 流石な記事</p> <p>文字数: 400~460</p>	<p>担当: 岩 書く内容: 岩の歴史 教科的視点: 社会 記事の役割: インタビュー 岩の歴史</p> <p>文字数: 400~460</p>
<p>担当: 山形 書く内容: 山形の歴史 教科的視点: 社会 記事の役割: 山形の歴史</p> <p>文字数: 400~460</p>	<p>担当: 青森 書く内容: 青森の歴史 教科的視点: 社会 記事の役割: 青森の歴史</p> <p>文字数: 400~460</p>

図6 編集会議を経た記事の配置や分担を記した学習シート

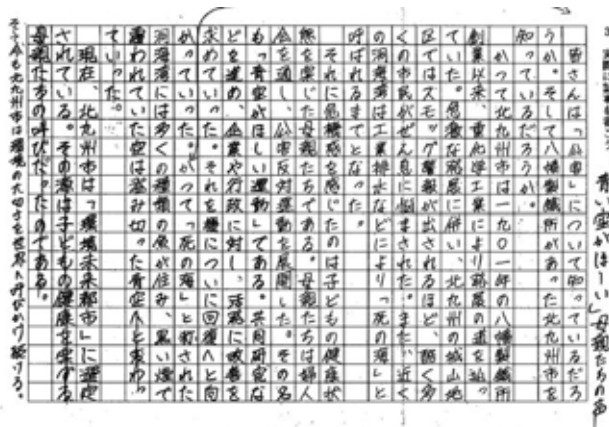


図7 編集会議を経て書いた新聞記事



図9 実際に岩手日報に掲載された「未来新聞」  
(岩手日報 2018. 10. 31)

#### 4. 成果と課題

ヒューマンセミナーのねらいである人間としての生き方を考えるために、講師についてその生い立ちについて調べるだけではなく、それを取り巻く社会状況や環境などを教科の視点をもたせながら調査させることで、講師の生き方についてより深く迫ることができたと同時に、教科の学びが実社会に生きていることを実感させることができたように思う。また、国語科の「書くこと」学習が、総合での学びを表出する・まとめる活動に生きたこと、そして自分の考えを県内に発信できたことは生徒にとっても書く喜びを実感できたように思う。これまで、ヒューマンセミナーの学びの成果は論文集という形でまとめていたが、学校の外に発信できたことは大きな成果であった。

課題としては、他教科との連携をより効果的に効率的に行う方法である。今回は、総合の学習の時間に、1時間に学年の教員と他教科から4人の教師を入れて授業を行っているが、時数の確保や効率という点では難しさを感じた。総合を軸とし

て、他教科の年間計画と併せながらどのように学習活動や学習内容を配置していけばよいか、カリキュラム・マネジメントの視点で授業を構築していく必要を感じた。

また、生徒の個人テーマの設定の仕方にも課題が見られた。講師の生き方により深く迫るために個人テーマを設定させたが、課題解決に向かうのが非常に困難なものや、インターネット等で調べればすぐに答えが出るようなものも多く見られた。現地に行かなければ答えが出ないようなものや、講師の生き方をより深く知るための個人テーマが設定できなかった。学習指導要領にある、「実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て」る力、すなわち課題設定力を他教科と関連させながらどのように育んでいくかがこれからの課題となる。

#### 謝辞

本研究にあたっては、岩手県NIE協議会事務局、岩手日報社編集局・読者センターの磯崎真澄様にとくさんのご指導を頂いた。また、本研究の構想にあたり、西日本新聞社・販売局企画開発部兼・こどもふれあい本部の白土靖様にもたくさんのご支援・ご指導を頂いた。この場を借りて感謝申し上げます。

#### 引用文献

- 1) 木村義輝他 (2018) 各教科・領域等の研究 総合的学習の時間, 岩手大学教育学部附属中学校研究紀要, pp. 184
- 2) 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領, pp. 144
- 3) 中村正成 (2018) 新聞で発信しよう, 私たちの声. 第23回NIE全国大会盛岡大会資料集. 岩手日報社, pp. 38-43
- 4) タイ経済再興への道 (2018. 5. 2) 西日本新聞
- 5) 日報論壇 (2018. 3. 27) 岩手日報
- 6) こどもタイムズ (2018. 5. 1) 西日本新聞
- 7) チャレンジNIE (2018. 10. 31) 岩手日報

# 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

担当者（代表者） \*関戸裕

\*\*佐藤真 渡辺清子 遠藤真央 菅原純也 伊東晃 佐々木信幸 山本一美

\*岩手大学教育学部附属小学校

（平成31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でうたっている。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、我々を取り巻く環境では「グローバル」の視点の重要性が増してきているといえる。この考えは、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、大人になった際に大きく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において、総合的な学習の時間を中心としたカリキュラムマネジメントを通して、「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

例えば、グローバルについて知ったり、自分たちができる活動を考え提案したりする。そこで身につけた、グローバルの視点を基に、後期から始まる卒業研究でも継続的に個人で追究する。10月の学習旅行では、盛岡と函館を比較しながら、函館のグローバルについて追究し地域に提案していきたい。小中一貫校としての良さを発揮し、中学校でも引き続きグローバル人材としての活躍を考え自己の生き方を見つめさせたい。

## 2. 方法

### （1）研究の方法

本プロジェクトでは、以下の2点を重点として取り組む。

- ①グローバル人材に必要な資質・能力を明らかにすること。
- ②グローバル人材を育成する単元の構想（他教科・領域と身につけさせたい資質能力でつないだカリキュラムマネジメントを行う）と授業実践。

### （2）研究計画

- |     |                                   |
|-----|-----------------------------------|
| 4月  | オリエンテーション                         |
| 5月  | 国際交流センターの方からの講演<br>グローバル人材の方からの講演 |
| 6月  | 学校公開研究会（附属小）<br>卒業研究スタート          |
| 7月  | グローバル交流会①                         |
| 9月  | グローバル交流会②<br>盛岡ガイド（外国人との交流）       |
| 10月 | 学習旅行                              |
| 12月 | 卒業研究発表会                           |
| 2月  | グローバルセミナー 振り返り                    |



グローバル人材の方からお話を聞く様子

### 3. 結果

#### (1) グローカル人材に必要な資質・能力

新学習指導要領において、総合的な学習の時間では、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する。」ことを目指している。

目標の冒頭に示されている「探究的な見方・考え方」には二つの要素が含まれる。一つは各教科における見方・考え方を総合的に働かせることである。二つは、総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせることである。固有な見方・考え方とは、特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉える視点であり、課題の探究を通して自己の生き方を問い続けるという考え方である。

この考えをもとに以下の4つに整理して研究を進めてきた。

<b>問う力</b>	自己の考えとのずれや隔たり、また、対象へのあこがれや可能性を感じる中から、自分なりのこだわりをもち、追究を進めるための原動力を形成することができる力
<b>追究する力</b>	課題解決のために、適切な活動において自覚的に情報収集し、それをデータとして蓄積する力。収集した情報が正しいかどうか判断し、批判的に整理・分析し思考する力。
<b>表現する力</b>	相手意識や他者意識をもちながら、他者へ伝えたり、自分自身の考えとしてまとめたりする力。伝えるための具体的な方法を身に付けたり、実際の行動を起こしたりしながら表現する力。
<b>見つめる力</b>	形成・確立された価値観をもとに、学んだことの意味を自分とのかかわりにおいてとらえ、自己の生き方と結び付けて考えようとする力。

#### (2) グローカル人材を育成する単元の構想

一年間の大単元を通した追究するテーマを次のように設定した。

『グローバル人材になろう！ ～岩手と世界をつなぎ、世界と協働できる人材～』

そして、単元を通して目指す子ども像を以下のような3点に設定した。

- 自分たちの住んでいる盛岡市や岩手県をベースとし、魅力や資源を多様な方へ発信したいという願いをもち、主体性に調べ発進しようとする姿。
- 盛岡の魅力について、多様な方々へ発信するために創造的に考えようとする姿。
- 個人追究した情報をもとに、友達と考えを合わせ、自分に取り入れたり、友達に共感したりする姿。これを、さらに具体的にすると、
  - ・世界の人々との交流する経験から学ぼうとする意欲
  - ・社会のために貢献したいという高い志
  - ・自らの志を具体化するための思考力と行動力
  - ・失敗から試行錯誤し、挑戦し続ける強い精神力
  - ・様々なことに好奇心、探究心を有し、未知の領域に対しても果敢に挑戦する姿勢
  - ・集団活動においてイニシアチブをとり、周囲を巻き込む能力
  - ・自分の考えを明確にもち、対象との比較によって課題を設定する能力
  - ・課題解決に向けて、グループで協力しながら追究することができる協調性
  - ・収集した情報について、思考ツールを用いながら整理したり、分析したりすることができる能力
  - ・収集した情報から、伝えたい項目を考え、整理したり、最も伝えたいことを意識して発表資料を作ったりすることができる能力
  - ・調べたことから、提言や広めようとする事などを考えることができる発信力
  - ・今までの自分と今の自分を比較し、自己の成長を感じるとともに、その考えをこれからの生き方に生かそうとすることができる能力



このような子供を育てるために、以下の4つの単元を構想し、年間を通して取り組むこととした。

### 「1. グローカル人材を知ろう！」

「グローバル人材」の意味を知り、盛岡市においてグローバルな視点で活動している人に出会い、活動について知る。自分たちのふるさとである盛岡市の魅力を広く伝えたいという視点から、「盛岡デザイン」を考え商品開発し、発信するという具体的な活動を通して、探究的な学習の過程を身に付ける。また、自分たちが調べたことをもとに、留学生の方に盛岡の街を案内し、よさや跡地利用などの問題も提案する。

### 「2. グローカルの視点で追究しよう！卒業研究」

前単元で学習したグローバルな視点を基に、盛岡市や岩手県における課題を見出す。個人で取り組む追究課題を設定し、探究活動を行う。地域のために自分はどういう取り組みができるのかを考え、卒業研究発表会を行い、提案する。

### 「3. 函館のグローバルを見つけよう！（学習旅行）」

歴史的にも外国との関わりが強い観光都市である函館において、どのようなグローバルな取り組みがあるのか探究する。また、盛岡市の魅力を、前単元で作成したオリジナル商品を活用しながら発信する活動を行う。

### 「4. グローカル人材になろう！グローバルセミナー」

岩手県におけるグローバルな取り組みを行なっている方から話を聞く。自己が一年間行ってきた学習を振り返りながら、小学校を卒業する段階での「未来の自分像」を思い描き表現することで、自分の生き方を考える。



グローバルについて学んだことを伝える様子

大単元の目標について

多様なローカル文化を理解し、グローバルな視点をもちつつ、地域社会に貢献する子供の育成するための目標を設定した。

岩手大学では、グローバル(グローバル×ローカル)な視点で復興に尽力する学生を育成しようと取り組んでいる。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、岩手県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。これらから、子供たちを取り巻く環境では「グローバル」の視点の重要性が増してきているといえる。

岩手県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したり、経済のグローバル化の進展、インバウンド観光の増大、東日本大震災からの復興を契機とした国際的知見の獲得と活用、ILC（国際リニアコライダー）の実現に向けた多文化共生の地域をつくったりできる素地を養っていく。

また、地域の課題や豊富なリソースを現実的かつ創造的に見極め、課題を解決するとともに、岩手県の潜在的価値を最大限に引き出し、将来の岩手県を導くリーダー的人材を、産学官一体となって育成することを目指す。

まさに人間力（「知的」「自律」「共生」）を大きく成長させるための活動であると考えたい。また、今までの教室での学びを、実社会と結び付けて発揮しながら、リアリティのある活動を通して、生きて働く力を高めていきたい。さらに、事前・自主研・事後の活動が、それぞれ単体で進むものではないことを認識させながら、常に自己を更新させ、共に学び続けていこうとする意識を高めていきたいと考え、一年間の大きな単元として設定した。

### (3) 実践について

#### 「1. グローカル人材を知ろう！」

##### ①単元との出会い

子供たちにとって「グローバル」という言葉は初めて聞く言葉であると予想した。「グローバル人材とはどのような人なのか。」「なぜ、グローバルな視点が必要なのか。」「グローバル人材」の意味を知り、子供たちが興味をもち、探求してみたいと思えるようにオリエンテーションを行なった。

「グローバル人材」についての一般的な捉えが分かったところで、具体的なイメージをもつためにゲストティーチャー（以下GT）を招いてお話を伺った。盛岡市においてグローバルな視点で活動している人に出会い、あこがれをもち、自分たちのふるさとである盛岡市、岩手県の魅力を広く伝えたいという思いをもたせたいと考えた。さらに、オリジナルデザイン開発という具体的な活動を通して、本單元における探求的な学習の過程を身に付けさせたいと考えた。

##### ②GTのお話から

いわてグローバル推進委員会、岩手県国際交流協会の方をGTとしてお招きし、岩手県が取り組んでいる「グローバル人材育成プログラム」の概要についてお話しいただいた。また、トビタテ!留学 JAPAN 日本代表プログラム～「地域人材コース」の派遣留学生として台湾で海外研修を行った中村公子さんから、SNSを通して岩手の魅力を台湾に発信する体験から考えた、岩手と世界をつなぐ人材として求められる力についてお話しいただいた。

さらに、地域の魅力について、Tシャツや缶バッジなどのデザインを通して広く発信しているマルツ工房吉田つとむさんをGTとしてお招きし、現在の仕事に至るまでの経緯や、世界から見た岩手県のローカルな魅力についてお話しいただいた。



GTのマルツ工房吉田つとむさん

この学習を通して、子供たちは「グローバル人材」に求められる力として以下の4点を学んだ。

- ・自分の地域の魅力と課題を知っていること。
- ・他の地域(海外)の魅力と課題を知っていること。
- ・他の地域の習慣や文化を理解しようとする事。
- ・自らコミュニケーションを図ろうとする事。

このGTとの出会いから「グローバル人材」にあこがれをもち、自分たちも地域の魅力を発信できるような人になりたいという思いをもってほしいと考えた。

##### ③「盛岡デザイン」の創造

子供たちは、マルツ工房吉田さんのお話をきっかけに、自分たちも盛岡市の魅力を発信できるようなオリジナルデザインを考えたいという思いをもった。そこで、盛岡市の魅力と言える資源(人・もの・こと)について、グローバルな視点から見直そうと考えた。

伝えたい地域の魅力について情報を集め、最も発信したいことを整理した。その上で、デザイン化の視点について話し合い、「外国人を含めたより多くの人に、盛岡市の魅力を一目で伝えられるデザイン」を考える活動を行った。



デザイン化の視点を整理・分析する様子

##### ④プレゼンテーション

オリジナルデザインづくりにリアリティをもち、目的意識や相手意識を明確にするため、GTに対して自分たちが考えたデザインのプレゼンテーションを行った。盛岡市の様々な資源の中から、デザインのテーマを選んだ理由や、デザインを通して伝えたい魅力について提案した。GTからは、商品として考えたときに、一目で盛岡市らしいと分かるため

にデザインをデフォルメすることや、手に取る人にもどのように感じてほしいか、より相手意識をもって考えることの大切さをご指摘いただいた。

この経験を基に、さらにデザインを修正し、オリジナルデザインの缶バッジを完成させた。



子供たちが考えたオリジナルデザイン

#### ⑤留学生への道案内

デザイン化を通して追究した盛岡市の魅力について、具体的な発進活動を体験することをねらいとして盛岡在住の外国人の方に紹介する活動を設定した。この活動は、英語科の学習で身に付けたコミュニケーション能力や言語能力を発揮する場にもなり、合科的なカリキュラムマネジメントとしても有効であると考えた。学習の目標は以下の通りである。

- ・外国人留学生（グローバルな人）に対し、盛岡市のローカルな魅力を伝えること。
- ・道案内をしたい場所やルート of 情報を整理し、英語でのコミュニケーションの方向性を決め、見通しをもって活動すること。
- ・多様な文化を理解し、外国人留学生に配慮しながら英語やジェスチャーなどを用いて円滑なコミュニケーションを図ろうとすること。

子供たちは「外国人の方に対して魅力を伝える」という相手意識と目的意識をもって道案内のルートを決めたり、伝え方を考えたりした。実際の活動では、英語と日本語、ジェスチャーを織り交ぜながら積極的にコミュニケーションを図ろうとする姿が見られた。



英語で道案内のルート伝える様子

## 「2. グローカルの視点で追究しよう！卒業研究」

### ①卒業研究について

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、個人で追究していった。今年度は、これに「グローカルの視点」を取り入れ、グローバル人材について学んできたことを基に、地域の魅力を広く発信するという視点で課題を設定したり、地域の課題を広い視野から俯瞰して捉え、解決の方法を考えたりすることをねらいとした。

### ②テーマ設定について

子供の追究課題（テーマ）を設定するにあたって以下の4点を視点として示した。

- A. 県産品販路開拓人材育成プログラム
- B. ものづくり産業海外展開人材育成プログラム
- C. 交流人口拡大促進人材育成プログラム
- D. 持続可能型地域づくり産業人材育成プログラム

これは、岩手県が目指す「グローバル人材育成プログラム」と合致するものであり、この單元までに「グローバル人材」について学んできたからこそ、テーマ設定の視点として捉えられるものである。

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。

- ・「岩手の伝統 南部鉄器のイメージ改革」
- ・「ILC って何？新しい加速機を岩手に！」
- ・「海外に発信！盛岡さんさ踊り」
- ・「釜石のワールドカップとまちづくり」
- ・「ぬげだせ！脳卒中の死亡率ワースト1」

### ④発表の様子

子供達は約6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分間のプレゼンテーションを行った。

#### 【発表例1】

追究課題「岩手の漆の現状と未来、その魅力！」

このテーマは、「A. 県産品販路開拓人材育成プログラム」にあたる。岩手県浄法寺町の特産品である漆器につ

いて、その歴史や製造の工程について調べた。さらに担い手不足の課題や販路拡大の取組についても、生産者の方への取材を通して追究した。貴重な文化資源である浄法寺塗りを途絶えさせたくないという願い、現代社会のニーズに合った商品の開発など、自分なりの解決策を考え、発表することができた。

【発表例2】

追究課題「キャラクターで伝える岩手のいいところ！」

このテーマは、「B. ものづくり産業海外展開人材育成プログラム」にあたる。岩手県の観光PRキャラクターであるわんこ兄弟が考えられた目的や経緯、活動の様子について、県庁の方や製作者の方への取材を通して追究した。他県のPRキャラクターと比較して汎用的デザインになっており、キャラクターを増やしていくことで他地域との差別化を図れると考え、岩手の特産品をモチーフに新しいキャラクターを考え提案した。



発表会でキャラクターを提案する様子

「3. 函館のグローバルを見つけよう！（学習旅行）」

①学習旅行のねらい

本校では、6年間の学びを生かし、見学や体験を通して見聞を広め、総合的な力を育むことを目的に函館市への学習旅行を行なっている。今年度は、ねらいの一つに「グローバルな視点」を取り入れ、様々な活動を設定した。歴史的にも外国との関わりが強く、たくさんの外国人が訪れ魅力を感じる函館市において、どのようなグローバルな取り組みがあるのか追究させたいと考えた。また、盛岡市の魅力を、前単元で作成したオリジナルデザインを活用しながら発信する活動を行い、体験を通して自分たちの学びの成果を実感させたいと考えた。

②追究活動について

函館市においてどのようなグローバルな取り組みがあるのかを追究するために、以下の4つの活動を設定した。

・函館未来大学での講義

学習旅行のスタートの学習として、函館未来大学において「グローバル人材」について研究している先生に講義をしていただいた。グローバルな視点からの函館市の概要をお話いただき、子供たちの追究活動における街の見方を示していただいた。

・自主研修

4人グループでの自主研修を2回設定し、実際に函館の街を歩きながら魅力を追究した。グローバルな視点に立って歴史的建造物や交通などの街の様子を視覚的に捉え、施設の見学を通して歴史的背景を学んだ。また、研修中に出会った函館市の方や観光客の方に対して、前単元で作成した缶バッチとパンフレットを配り、盛岡市の魅力をPRする活動を行った。

・体験学習

函館市役所や市営バス、資料館や企業などで体験学習を行ない、人と関わりながら街の魅力を体験的に追究する活動を行った。子供たちは、建造物などのハード面だけではなく、それを維持したり発信したりする人の存在に気付いた。

・街づくりに関わる方の講演

函館市で実際に街づくりに携わる方から函館市のローカルな魅力と、グローバルな取り組みについてお話をいただいた。子供たちは、自主研修や体験学習で見つけた函館市の魅力についてお話の内容と比較しながら確かめることができた。

③プレゼンテーション

前単元における盛岡市の魅力をデザイン化した経験を生かし、函館市の魅力をデザイン化して伝える活動を旅行内に設定した。子供たちは、4つの追究活動を通して見つけた函館市の魅力についてグループで整理・分析し、最も伝えたい魅力は何なの

かを話し合った。函館市の観光資源を「ひと・もの・こと」で分類し、共通点を見つけながら最も伝えたいことを考えた。いくつかのモチーフを組み合わせたり、どれか一つに絞ったりしながらデザイン化し、デザインを通して伝えたい魅力について函館未来大学をお借りし、大学の先生やG Tに対してプレゼンテーションを行った。



自主研修の画像を見ながら話し合う様子



大学でプレゼンテーションを行なう様子

#### 「4. グローカル人材になろう！グローバルセミナー」

##### ①活動のねらい

一年間を通して探究してきた「グローバル人材になろう！」のまとめとなる単元である。これまでの学習を振り返り、「グローバル人材」について学んできたことをまとめると共に、卒業する自分の今までの生活やこれからの生き方を見つめ直し、中学校への希望や意欲を醸成させたいと考えた。また、10年後、20年後の将来を見据え、「働く」ということについて現時点での考えをもたせたいと考えた。そこで、グローバルな取り組みを行なっている方からのお話を聞いたり、職業について調べたりして追究し、小学校を卒業する段階での「未来の自分像」を思い描き表現することで、自己の生き方を見つめさせたいと考え設定した。

##### ②G Tのお話から

岩手県に在住し、岩手県と世界をつなぐ仕事をされている方をG Tにお招きし、「グローバルな視点と働くということ」についてお話をいただいた。

【岩手日報記者 小田野純一さん】

大谷翔平選手や菊池雄星選手など、世界で活躍する岩手県出身のアスリート取材してきた小田野さんからは、仕事のやりがいとして「自分の記事が岩手県と世界をつなぐこと」「外国人を含めた多くの人との関りによる自己の成長」などについてお話していただいた。グローバルな視点として、世界から岩手県を見たときに、地域にいただけでは気付くことのできないたくさんの魅力や資源があることをお話していただいた。

【FMXライダー 高橋仁さん】

モトクロスバイクのパフォーマーとして海外でも活躍する高橋さんからは、仕事のやりがいとして「自分の好きなことに挑戦すること」「自分のパフォーマンスでたくさんの人が喜んでくれること」などについてお話していただいた。グローバルな視点として、言語だけでなくパフォーマンスなどを通して多くの外国人とつながることができること。世界を回る度に、外国のよさと日本のよさの両方が分かることなどをお話していただいた。

子供たちは、二人の先生の生き方に共通することは何かを考え、「広い視野から物事を見ること」や「これだと思ったら挑戦すること」、「一つのことに全力を尽くすこと」などに気付いた。この学びを生かし、自分の夢や希望を実現させるために必要なことを考えた。

#### 4. まとめ

小学校6年生という時期に、難しいとも思われる「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、子供たちにとって大変有効だったと考える。

##### ①グローバル人材に必要な資質・能力について

【問う方】

子供たちがこれまでに知らなかった「グローカ

ル人材」と出会い、その考え方や生き方にあこがれをもつことにより、地域の魅力や資源をより広い視野から見直し、課題を見つけ、自分なりのこだわりをもって追究するための言動力を醸成できた。

#### 【追究する力】

「グローバル人材」の方から直接お話をうかがった経験を基に、卒業研究や学習旅行でも人と関わりながら情報収集し、蓄積することができた。卒業研究では、思考ツールを用いながら情報を整理・分析し、設定した課題に対して自分なりの考えをもつことができた。

#### 【表現する力】

これまでの学習単元に「グローバルな視点」を取り入れたことにより、ローカルな魅力や資源を、広くグローバルに伝えるという考えに立って表現することができた。デザイン化の学習では、発進する相手を強く意識して考えることを学んだ。英語科とのカリキュラムマネジメントにより、実際に外国人の方に英語で発信できたことも、子供の資質・能力を発揮させる上で有効だった。

#### 【見つめる力】

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。見方・考え方が狭くなりがちな子供にとって「グローバル」に物事を考えることは、今後、自分の生き方を選択していく上でも一つの重要な視点になると考える。

### ②グローバル人材を育成する単元の構想と授業実践

単元構想と授業実践については前項で記述したように、一年間の大きなテーマをもちながら、各単元の目標や育てたい資質・能力を考えて実践してきた。第1単元の学習では、「グローバル人材とは、どのような人なのか。」という問いに答えられなかった子供たちも、現在では、「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、自分なりの解をもって説明できるようになっている。

る。一年間という長いスパンでテーマを設定したことが有効であったと考える。

今後の課題としては、小学校段階で身に付けた資質・能力や、グローバルな視点での見方・考え方を中学校の総合的な学習の時間に接続し、ブラッシュアップしていくことであると考える。

#### 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた岩手大学学務部国際課の皆様、岩手県国際交流協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します。

# 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

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\*\*\*

\*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, \*\*\*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(平成 31 年 3 月 4 日受理)

## 1. はじめに

学校教育法第 72 条で規定される特別支援学校の目的は「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」である。さらに、第 74 条には「特別支援学校においては、第 72 条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第 81 条第 1 項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする」とある。

これこそが特別支援学校におけるセンター的機能（以下、センター的機能と記す）の根拠である。センター的機能は「すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していく」<sup>1)</sup>という特別支援教育の趣旨を具現化するための方策の一つと言える。一般的には、特別支援教育コーディネーターがセンター的機能を担う。

具体的な業務として、要請のあった地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校（以下、小学校等と記す）に出向き、特別な支援を要する幼児児童生徒（以下、児童等と記す）への対応に関するコンサルテーションがある。また、校内研修等の講師をしたり、公開講座の開催や保護者等の相談などをしたりする。これら業務件数は、岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校と記す）においても年間 100 件超であり、この傾向は岩手県内の多くの特別支援学校においても同様であ

る。センター的機能に関する業務実態を把握した「平成 25 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」<sup>2)</sup>では、特別支援学校の課題として「地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること」、「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」が指摘されている。この業務を支える、各特別支援学校における校内独自の努力があることが察せられる。

センター的機能の成果については、個別事例的に対象の児童等や学級へのコンサルテーションの効果の実践報告が多い一方で、センター的機能による小学校等への支援に関する課題として「個別の指導計画の作成と活用を促すための学校コンサルテーションのあり方の検討」<sup>3)</sup>、「担任や各学校の特別支援教育コーディネーターを支える校内の協働体制」「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと担任または小・中学校の特別支援教育コーディネーターが協働して支援を考える体制作り」「中学校における校内支援体制構築」「管理職の理解啓発」「検査後の支援の在り方」<sup>4)</sup>が指摘されている。いずれも、各小学校等における学校組織のエンパワメントと総称することができよう。これは、センター的機能の目的そのものである。

関連する課題として、小学校等からの要請内容では「具体的な支援方法のアドバイスと継続的な相談が多く、即効性のあるコンサルテーションを継続的に求めることが多いことから、小学校等の依存傾向を指摘するものがある<sup>5)</sup>。そもそもエンパワメントとは、当事者の自立が目標であることを考えると、特別支援学校のセンター的機能においては、小学校等

とのかかわりに留意する必要がある。

本校への要請内容においても、同様の傾向であり、ほとんどは「対象児への対応方法を助言してほしい」などの表現で示されがちである。そもそも、小学校等は、渦中であって、現状で必要とする内容を率直に表現しているわけである。むしろ、これに対応する特別支援教育コーディネーターは、対象児の観察と職員への助言等のコンサルテーションを業務として遂行しつつ、その継続的なかかわりの中で、学校等の状況を客観的に把握し、学校組織としての機能や力の発揮のしどころを察知し、そのエンパワメント促進をめざしたい。

しかし、小学校等にとっての外部人材である特別支援学校の特別支援教育コーディネーターにとって、学校組織への介入は敷居が高いものである。そもそも、業務を要請する小学校等自身の意思に基づく場合や、介入への合意が得られた場合でなければアプローチしにくいかもしれない。それだけに、学校組織のエンパワメント促進を意図的に実施するための要領は、特別支援教育コーディネーターにとって重要であると考えられる。これは、特別支援教育コーディネーターに求められる6つの力(コーディネーションの力、コンサルテーションの力、ファシリテーションの力、ネットワークングの力、カウンセリングの力、アセスメントの力)<sup>7)</sup>に含まれるファシリテーションの力と合致する。

そこで、本研究では、学校組織のエンパワメント促進を意図した事例を報告し、そこに含まれる要領を探索し仮説的に抽出することを目的とした。探索のための観点として「組織の変化に有効な方略」の5点を設定する。そもそも学校における組織へのコンサルテーションにかかわっては、特別支援教育コーディネーターに先駆けてこのテーマを実践的に切り開いたスクールカウンセラーにまつわる先行研究がある。「組織の変化に有効な方略」とはこの中で指摘されたものであり、次に示す内容である。すなわち①教師間の協働を促進するツールの使用、②教師の抵抗を調整すること、③教師に新

たな視点を投入すること、④新たなシステムをマネジメントし維持するシステムの構築、⑤校内スタッフがスクールカウンセラーと共に変化の媒体としての役割を果たすことである<sup>6)</sup>。

これら「組織の変化に有効な方略」を特別支援教育コーディネーターに置き換えて理解し、事例におけるエピソードと対照させて、学校組織のエンパワメント促進を意図的に実施するための要領を探索する。

なお、事例の記述については、趣意を損ねない範囲で匿名性を担保するために一部を改変した。

## 2. 事例

### (1) 対象校の概要

本校に対して相談支援の要請があった公立A高等学校(以下、A高校と記す)を対象とした。

A高校は、比較的小規模で実業科を有する。大部分の生徒が学習面及び適応面で苦戦していた。この背景には、生徒及びその家庭の困窮状態が察せられた。困窮の要因には、生徒自身の発達状況や家庭の経済状況などがあるようだった。

A高校の教員は、頻発する生徒指導事案や教育相談事案への対応に追われていた。その各種事案において特別支援教育の視点の導入が必要であることを察知し、対応の主軸となったのが、A高校の特別支援教育コーディネーターのB教諭であった。

B教諭は、特別支援教育に関する知見及び外部資源の活用に明るく、前向きであった。B教諭は、A高校に着任し、特別支援教育コーディネーターの指名を受け、業務に従事した。ところが、校内での個別事例への対応は、時間と人手を要するものばかりであり、すぐに手が回らなくなったという。その業務内容を列記するならば、学校生活における適応支援(学習、対人関係など)、発達に関するアセスメント、学級担任や教科担任等同僚との連携、家庭との連携、中学校との連携、経済的困窮に関する対処として福祉的資源のコーディネート、ソーシャルワーカーなどの外部人材との連携、児童相談所や医療機関等外部機関との連携、障害者手帳の手続きの紹介を含む進路指導など多岐にわたった。当然ながら、



これらに付随する、学校内外の関係者とのかかわりにおいては、相互の見解を共有し協働のために調整していくことが必要であり心を砕いた。

## (2) エンパワメント促進の方針

本校に支援の要請があったのは、B教諭がA高校に着任した翌年のことだった。本校特別支援教育コーディネーターと面会をした際、B教諭は、上記したようなA高校の概況の説明をした後に、支援を要する生徒個人の概況について説明した。その内容は多様かつ複雑で、かなりの割合で重篤であった。そして何よりも多人数であった。

また、この面会の時点で、B教諭によれば、A高校として連携している外部機関や外部人材は福祉、医療、教育、労働、司法など多岐にわたった。これらは、個別事例への対処として連携を求めた結果として形成されたネットワークといえた。

教育に関する外部機関や外部人材に関しては、例えば、中学校との連携があった。これは、個別事例における出身校とのことであり、現在の支援を検討するためには、中学校までの支援の履歴を掘り起こす作業が必要とされることが少なからずあった。また、掘り起こされた内容として、対象生徒について、知能検査の実施がなされていることや診断名があったことなどの重要な情報にたどり着くことがあった。別の例では、本校とは別の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの連携があった。これは、対象生徒の知能検査(WISC-III)の実施を依頼しており、年間10数件に及んでいた。B教諭は、この上新たな支援内容の要請はできないと考えており、これが動機となって、新たに本校への要請に至ったようであった。

さて、この時点で、本校センター的機能による対応内容について、実際に何に着手をすべきか、考える必要があった。数多の個別事例への対応を風潰しに行ったとしても「焼け石に水」であると察せられた。このことは、B教諭も共感するところであったが、だからこそ方策が見い出せないジレンマがあった。しかし、ここでの協議を経て、一事例への対応の成果が、A高校内において汎用され、別の事例への対応ができればよいとの考えに行き着いた。すな

わち、A高校の現状を「学校組織としての対応を考えていくべき局面である」という認識を合意することができた。この上で、学校組織のエンパワメント促進のための糸口を探った。

## (3) エンパワメント促進の糸口となるテーマ

B教諭の今後の展望の一つに授業改善の取組があった。この時期、B教諭は日常の授業における適応を重要視し、校内でのユニバーサルデザイン授業の普及を呼びかけ始めていた。このことは、「授業の内容が理解できていないようだ」「学習内容が定着しにくい」「学習の方法がわからないようだ」などの生徒の姿を見取りながらも、その状況への対処を悩むA高校の教職員における共通の悩みを解決すべく構想されたものだった。

A高校が現状で連携している外部機関や外部人材と、それに対する要請内容を俯瞰したところ、授業改善に係る内容はなかった。そこで、本校のセンター的機能によるコンサルテーションの対象テーマを授業改善に焦点化した。これを糸口として、学校組織のエンパワメント促進をめざすことにした。

そもそも教育分野の資源である本校のセンター的機能を、他分野の相談支援等と差別化されるべき専門性である。授業における生徒の支援を具体的に検討することには最適であると考えられた。

## (4) エンパワメント促進の計画

A高校における学校組織のエンパワメント促進のための実施計画を以下の4点とした。すなわち、①訪問による相談支援日は、3ヶ月に1回を目安に定期的に設定する。これは、当方の日程的な限度であったが、訪問後にA高校における内部努力の期間としても想定した。実際に、B教諭は、訪問時の協議内容に基づく内容を職員会議で周知した。また、授業改善に向けた校内での調整(業務分担やユニバーサルデザイン授業に関する職員研修など)を随時行った。

②授業参観と授業研究会を行う。対象とする授業は、教科担任の許諾が得られたものとした。授業研究会は、任意の参加とした。そもそも、授業研究会等の機会が極めて少ないという高等学校においては、授業参観と授業研究会は多少なりとも抵抗感が

あつて自然である。形式張らずに自由に授業方法や生徒の状況について話し合える機会の提供ができるように努めた。

③対象学年は1年生(3クラス)とし、3年間追跡することとした。このことは、コストパフォーマンスを維持するための焦点化であった。また、対象を明確にすることで、校内で参照されやすいようにするための焦点化であった。なお、3年間の継続的な取組とすることで、各学年における参照事例を創出することを意図した。

④個別事例における対応方法の検討は、授業に関わる内容に限定することとした。福祉的ニーズなどへの対応は既存の外部専門機関や外部人材をB教諭がコーディネートすることにした。

### (5) 実施の概況

実施の概況として、訪問による相談支援実施日の具体的な動きを例示する。

この当日の訪問者は、本校特別支援教育コーディネーター、教職大学院生(特別支援学校教諭である現職院生、特別支援教育コーディネーターの業務に関する実習の一環として同行した)であった。毎回の訪問に先駆けて、B教諭は、A高校内での周知をし、本校特別支援教育コーディネーターに対しても日程計画等の必要情報を提供していた。なお、同日、奇遇にも他の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターのC教諭が訪問していた。これは、実施済みの知能検査の結果を分析すべく必要な対象生徒の観察を目的としていた。

集合時には、B教諭と、教育相談部長が訪問者3名の対応をした。このために、B教諭は自身の時間割を調整し時間を捻出していた。

始業前には、B教諭から次の内容の情報提供がある。①参観対象授業、②当該授業における生徒のうち、着目すべき対象生徒に関する情報、③学級担任や教科担任の悩みに関する情報である。

1校時は、1年1組の国語の授業を参観した。また、2校時は、1年2組の現代社会、3校時は、1年3組の保健体育をそれぞれ参観した。本校特別支援教育コーディネーターは教師の授業方法を中心に観察した。教職大学院生は生徒の学習状況を中心

に観察した。C教諭は、知能検査を実施した生徒を中心に観察をした。

4校時は、参観後のカンファレンスとして、B教諭と訪問者が参観授業について情報交換した。ここで、C教諭は関わる生徒に関する情報提供及び情報収集をした。また、授業づくりに寄与するような助言内容を提供し、この場を辞した。その後、B教諭と本校特別支援教育コーディネーターと教職大学院生は、午後に予定されている授業研究会の協議題や運営の方針について、構想を練った。具体的な内容として、①各教科担任が実施した授業方法や生徒への個別対応の内容において、ユニバーサルデザインとしての意義があるものを指摘しフィードバックすること、②個別対応方法の根拠とすべき生徒個人の認知特性への着目に関する事、③A高校で独自の授業改善努力として試行が開始されたT-Tに関する事、④教科担任の授業作りにおける改善努力や悩みを聞くこと、であった。

昼休みから5校時にかけては、B教諭が校内で教職員と連携する上での工夫点などを協議した。その内容として、個別の指導計画作成要領である「後方視的対話」<sup>8)</sup>を教職大学院生が実践的に伝達した。これは個別の指導計画作成がA高校における実務的課題であることと、授業研究会における「②個別対応方法の根拠とすべき生徒個人の認知特性への着目に関する事」などへの予備的対応であった。

また、個別の指導計画の作成にも関連して、B教諭から、知能検査(WISC-III)によるアセスメントとその結果を活用した支援を構想したい生徒が多くいるが、検査の実施が追いつかないという現状が語られ、このことの対応策について協議した。校内資源を見直したところ、進路指導の一環として実施している厚生労働省職業適性検査「GATB」と職業レディネステスト「VRT」があった。これらは、そもそも3学年を対象としていたが、早期に生徒の自己理解や就労への関心を喚起し学校生活自体の目的意識を促進すべく、1学年を対象とすることにしたものだった。そこで、これらの分析結果から生徒個々の特性を把握し、支援の手立てにすることにした。この試みは、実現可能性が高いと見込まれたた

め、具体的な手順等の計画案を作成した。なお、この計画は後日、実施されその意義を実践的に検討しており、別稿にてこの実践報告を予定している。

6校時から放課後にかけては、授業研究会を実施した。参加者は、副校長、教務課主任、学科主任、参観授業の教科担任2名、学級担任1名、教育相談課主任、B教諭、本校特別支援教育コーディネーター、教職大学院生であり、総勢10名であった。ここでは、参加者の自己紹介の後、B教諭から授業研究会の趣旨と協議内容についての説明がなされた。次いで、本校特別支援教育コーディネーターと教職大学院生が授業について授業研究会の基調となるコメントをした。その上で、各授業者からのコメントが順次なされた。その内容及びそれに端を発した協議内容として、T-Tの動きや板書、机間巡視など授業方法の工夫点や生徒個々の理解とそれに基づく対応方法などが悩みを交えて挙げられた。この協議においても、適宜、本校特別支援教育コーディネーターと教職大学院生が、生徒理解に関する視点や対応方法のアイディアの提供や協議の促進を意図して発言した。さらに、要請に応じて知能検査(WISC-III)の所見について、生徒の授業中の様子に対照して解説し、その認知特性に応じた対応方法を例示したり、授業中の教師行動と生徒の認知特性の適合あるいは不適合状態について具体的に解説したりした。

事後には、授業研究会の進行と結果についてB教諭と本校特別支援教育コーディネーターが授業研究会の成果と課題の整理をし、次回内容の計画の確認などをして、本業務を終了した。

### 3. 考察

事例の内容と「組織の変化に有効な方略」を対照させて、学校組織のエンパワメント促進を意図的に実施するための要領を探索する。

「①教師間の協働を促進するツールの使用」である。ここでいうツールとして活用できそうなものには、個別の指導計画や知能検査や職業適性検査等のアセスメントツールが挙げられよう。今後、職業適性検査の活用を志向しているが、この実施及び結果

の分析に基づき、個別の指導計画を作成するという一連の過程を、A高校内の教職員が協働することが考えられる。ここでは、教員同士の協働の実現がエンパワメントの実現として意味づけられるだろう。

「②教師の抵抗を調整すること」である。ここでいう抵抗を調整するとは、ネガティブな意味合いではなく、そもそも教員同士の合意形成（共通理解、賛同や承認、協議の成立など）として言い換えられ、それが実際の取り組み内容となるだろう。本事例においては、第一局面として、本校特別支援教育コーディネーターとB教諭との合意形成があった。ここで得られた取組の方針や具体的な取組内容が概ね設計された。第二局面としてB教諭とA高校の教員との間での取組に対する合意形成があった。これによって、授業参観から授業研究会までの一連の取組が実現された。第三局面として、本校特別支援教育コーディネーターとA高校の教職員との間での取組に対する合意形成があった。これは、授業参観から授業研究会までの一連の取組への、本校特別支援教育コーディネーターの参画に対する合意と実際場面での受容であった。いずれの局面においても、相互の調整努力によって、本来の取組の目標に向かうことができた。A高校の教員同士の合意形成の促進、エンパワメント促進として理解できよう。

「③教師に新たな視点を投入すること」である。これについては、個別事例への対応から学校組織のエンパワメントへの視点の転換や、授業中における対応方法や生徒理解の視点の投入があった。これらは、先の3つの局面ごとにそれぞれの内容や表現をもってなされたものである。この結果として、A高校の教職員同士の合意形成の促進、エンパワメント促進として理解できよう。

「④新たなシステムをマネジメントし維持するシステムの構築」である。これについては、個別事例への対応から学校組織のエンパワメントへの視点の転換に基づく、授業参観と授業研究会というシステムの構築とそのマネジメントがあった。このシステムの導入と実施に関する合意形成が、先の3つの局面ごとになされたことをもって、A高校の教職員同士の合意形成の促進、エンパワメント促進とし

て理解できよう。

「⑤校内スタッフがスクールカウンセラーと共に変化の媒体としての役割を果たすこと」である。ここでいう「校内スタッフ」はB教諭を意味し「スクールカウンセラー」は本校特別支援教育コーディネーターを意味する。B教諭は「変化の媒体」として、機能したばかりではなく、「変化の主体」としてのA高校を下支えしていた。そもそもエンパワメントとは、当事者の主体性を発揮することが目標である。すなわち、A高校が自らの自立的なありようを求め、その実現のために本校のセンター的機能及びその他の専門機関等を主体的に活用していることが重要なのである。

以上から、本事例では「組織の変化に有効な方略」に即した内容が含まれ、これが機能していた。このことから「組織の変化に有効な方略」自体が、学校組織のエンパワメント促進のための要領として考えられた。しかし、これが本研究で求めた要領の一部か全部なのかは不明である。したがって、今後、事例を増して探索及び検証をする必要がある。また、本事例は、進行中のものであり、センター機能による学校組織のエンパワメント促進の評価を総括するには至っていない。したがって、形成的評価と総括的評価を得るべく追跡をすることが必要である。これに付随して、学校組織のエンパワメントのプロセス自体を明らかにする必要がある。

### 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。

### 文献等

- 1) 文部科学省 (2017) : 特別支援教育の推進について (通知). [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm) (2019. 2. 1. 閲覧).
- 2) 文部科学省 (2015) : 平成 25 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokub](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokub)

[etu/material/1354780.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1354780.htm) (2019. 2. 1. 閲覧).

- 3) 大塚美奈子・伊藤芳子 (2018) : 特別支援学校のセンター的機能としての学校コンサルテーションの効果について : 相談初回時と 2 年後の比較調査を通して. LD 研究, 27 (3), 301-313.
- 4) 小山聖佳・東信之・佐々木全 (2018) : 特別支援教育コーディネーターの外部支援に関する課題意識—A 県内の特別支援学校におけるインタビュー調査から—. 岩手大学大学院教育学研究科研究紀要, 2, 35-41.
- 5) 井上和久・後上 鐵夫・井澤信三 (2013) : 特別支援学校のセンター的機能としての学校コンサルテーションの効果についての一考察—兵庫県立赤穂特別支援学校の取組を通して—. 発達障害研究, 35 (2), 168-177.
- 6) 伊藤亜矢子 (2009) : 学校・学校組織へのコンサルテーション. 教育心理学年報, 48, 192-202.
- 7) 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.
- 8) 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」活用による個別の指導計画作成の事例を通して—. 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, 5, 143-148.

# 効果的なアクティブ・ラーニングを実践するために必要な基礎力 に関する知見を幼児教育現場に還元する試み ～作成したリーフレットの有効性の検証および情報収集～

池田泰子（岩手大学教育学部）\*，千葉紅子・渡邊奈穂子・高橋文子・北條早織・

小野章江・川村真紀（岩手大学教育学部附属幼稚園）\*\*，

菊池明子（岩手大学教育学部附属特別支援学校）\*\*\*

（平成31年3月4日受理）

## 1. はじめに

文部科学省は学習指導要領の等改訂案を公表し、幼稚園は平成30年度、小学校は32年度、中学校は33年度から全面実施される予定である。今回の改訂では、一方的に知識を得るだけでなく「主体的・対話的で深い学び」いわゆるアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善をさらに充実させることを掲げている。

アクティブ・ラーニング学習においてより深い学びを得るためには、幼児期にどのような基礎力を培うべきかというリサーチクエッションを掲げ、平成29年度教育学部プロジェクトにおいて附属幼稚園

の教育実践分析と教諭を対象とした質問紙調査結果をもとに、リーフレット「友達とのやりとりを楽しむための幼児期の土台づくり～効果的なアク

ティブ・ラーニングを目指して～」としてまとめた（図1）。

本研究では、作成したリーフレットを保育者と保護者に配布後、質問紙調査を通して得られた情報を分析して、リーフレットの有用性を検証するとともに、より活用しやすい内容に改訂することを目的としている。質問紙調査では、リーフレットの有用性



図1 作成したリーフレットの表

の検証に加えて、リーフレットの内容を実践した後の子どもの具体的な変化についても情報収集する。

## 2. 方法

本研究では、3種の方法で調査を実施した。対象Aは、A幼稚園の保護者を対象とした。夏休み前に担任からお便りとしてリーフレットと質問紙調査を配布し、夏休み明けに回収した。対象Bは、口頭で調査協力を打診し、了承の得られた8箇所の幼稚園・保育園に所属する保育者を対象とした。対象Cは、幼稚園の公開やことばに関する研修会に参加した人を対象とし、当日回収した。

質問紙調査票の文頭には、「研究の目的」「データの取扱」「提出しないという選択があり、提出したことにより研究に同意したと判断する」など、個人情報の扱いなどに関する情報を記載した。

質問紙調査項目は対象によって異なり、実践期間を経て回収した保護者と保育者を対象としたものは、「リーフレットの有効度」「参考になった内容」「子どもの変化」「日頃の実践で大事にしていること」「今後欲しい情報」などを設置し、配布当日に回収した調査票には、「子どもの変化」の欄を削除したものを使用した。

## 3. 結果と考察

### (1) 対象者

#### 1) 対象A（保護者、3週間後に回収）

幼稚園に通う子どもの保護者を対象とした。リーフレットの内容を実践していただく期間を取り、配布から3週間後に回収した。対象Aの回収数は70名、記入者の内訳は父親が3名、母親が66名、未

記入が1件であった。

2) 対象B (保育者、3週間後に回収)

8園に所属する保育者を対象とした。リーフレットの内容を実践する期間を取り、配布から2~3週間後に回収した。対象Bの回収数は98名、記入者の所属内訳は幼稚園教諭が40名、保育園教員が64名、子ども園教諭が22名であった。

3) 対象C (幼児教育やことばの発達に興味のある人、当日回収)

幼稚園の公開保育研究会(1園)とことばの発達に関する研修会(2箇所)に参加した人を対象とし、配布当日に回収した。回収数は127名、記入者の内訳、幼稚園教諭は40名、保育園は38名、子ども園が34名、学校関係が5名、保護者は2名、その他が4名、未記入が4名であった。

本調査では対象A、B、Cを合計した295名を分析の対象とした。

(2) リーフレットの有有用度

本リーフレットの有効性を把握するために「本リーフレットは子どものコミュニケーション力を促すことに役立つと感じましたか」と尋ね、「感じた」「やや感じた」「あまり感じなかった」「感じなかった」の4件法で回答を求めた。

未記入の20名を除いた275名の回答を集計したところ、「役立ったと感じた」と回答した割合は74.2%、「やや役立ったと感じた」は25.1%、「あまり役立ったと感じなかった」は0.7%、「役に立たずと感じなかった」と回答した割合は0.4%であった。多くの人が役立ったという回答であった。

父親・母親を保護者群(70名)、幼稚園・保育園・子ども園を保育者群(19名)とし、回答を集計した(図2)。結果、「役立ったと感じた」と回答した割合は、保護者群が62.9%、保育者群が77.7%であり、保育者の割合が高かった。

(3) 役に立った内容

リーフレットの中で役に立つと感じた内容がある場合は、その内容を記述するよう指示した(複数回答可)。

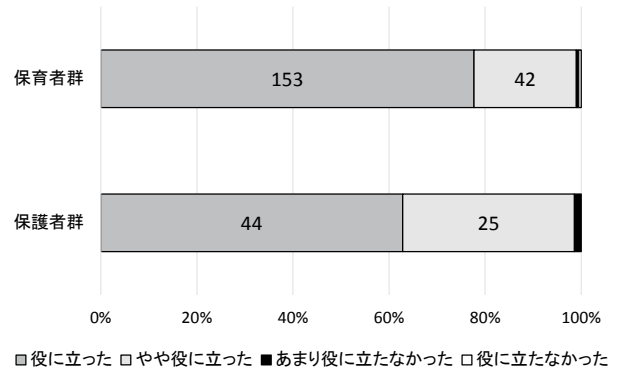


図2 リーフレットの有有用度

結果、未記入であったのは80名であり、215名が記述した。回答内容数は332件、22種の内容が挙げられた。

一番多く挙げられた内容は、215名中30名(14.0%)が挙げた「大人の忙しい様子を感じると、子どもは話しかけることを躊躇することがあります」というタイトルの内容であった。2番目に多かったのは、215名中29名(13.5%)が挙げた「失敗場面も考えるエクササイズです」というタイトルの内容であった(図3)。3番目に多かったのは



図3 リーフレットの内容

215名中26名(12.1%)が挙げた「大人の見守りが子どもの創造力を促し、満足感を高めます。子どもの活動を見て、子どもの意向を汲み取りつつ必要に応じて守ってあげること(援助)が重要な役割です」などのワンポイントアドバイスであった。同率で4番目に多かったのは、215名中26名(12.1%)が挙げた「集団場面においてその子らしさ(個性)を導くワンポイント」というタイトルの内容であった(図4)。次に多かったのは、215名中20名(9.3%)が挙げた「大人とのやりとりの場面で受け止められ

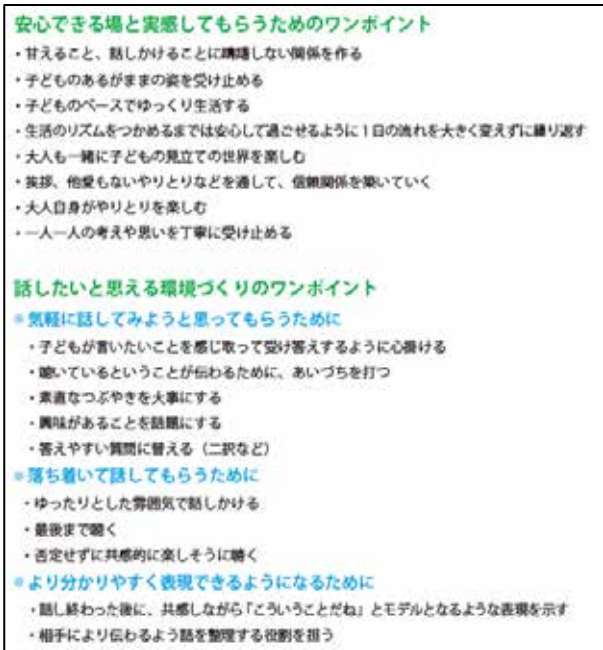


図4 リーフレットの内容

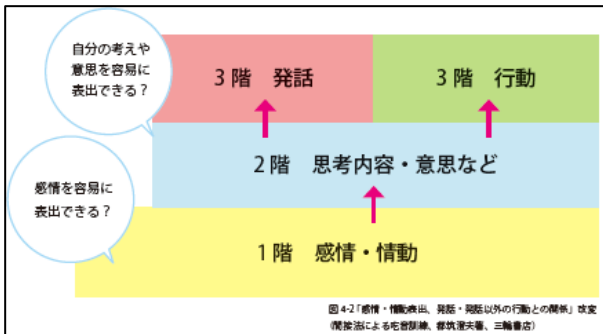


図5 リーフレットの内容

た経験を重ねると、話す場面の緊張が緩和されます」というタイトルの内容であった。発話や行動を表出できるようになる前に「感情（1階）」や「意思（2階）」を躊躇無く表出できる体験が重要であることを示す図（図5）を掲載している。

(4) 子どもの変化に関する記述

リーフレットを配布してから実践期間を設け、質問紙調査を回収した対象Aと対象Bを合計した168名の結果をまとめた。

「本リーフレットの内容を実践したことで、子どもやクラスに変化がみられた場合のエピソードを教えてください」と指示し、自由記述で回答を促した。

1) 「後でね」という対応について

保護者の回答で多かったのは、子どもが話しかけ

てきたときに「後で」という対応についてであった。リーフレットに記載されている内容は、『「後で」という対応は子どもの話したい思いをさらにふくらませます。自分は受け止めてもらっていると満足している子どもは「後で」の対応でも納得できますが、受けとめてもらっているという満足度の低い子どもは強く主張しないと聞いてもらえないと必死です。』である。

保護者が記載したエピソードを一部下記に抜粋した。

「子どもの言いたいことをまず受け止めてみるようにしたところ、今までだとこちらの顔色を伺う様子を見せていたのが、聞いてもらったことで満足しているのか、集中して遊ぶ様子が多くみられるようになったと感じます。」「下の子がぐずって泣いているときなどは特に上の子の話聞いてあげることができず、「後でね」と待たせてしまっていたが、上の子と一緒にあやしたり、笑わせたりすることで、コミュニケーションを増やすことを心掛けた。そのおかげか、不満そうに強く主張することが減ってきた。」「本当に自分の口癖のように「ちょっと待って」「あとでね」と言ってしまう。子どもは、「今来て欲しいの」「遅い」などとどんどん声高になり、そしてついにこちらも大きな声で怒ってしまっ後後に自己嫌悪になっていました。何に追われているんでしょうね。最終的には眠る時間が15分～30分程度遅くなるだけ。一息ついてその時向き合おう、そう思いました。」

保育者から寄せられたエピソードの一部を下記に抜粋した。

「どんなに忙しい時でも「後でね」という言葉は使わずできるだけその時に話しを聞くよう心掛けた。その結果、話を聞いてもらった子は、その後何度も私を目で追い、ニコっとほほえむなど受け止められた喜びを感じている様子であった。子どもにとっての「今」を今後も大切にしていきたい。」「乳児クラスはまだ言葉を発する子は少ないが、子どもが自ら喃語や簡単な言葉で思いを伝えようとした時には、やっている作業を一旦やめて子どもの方を向いて話を聴くことで、喜んで話をする姿がよくみら

れるようになり、言葉も少しずつ増えてきた。」

## 2) 失敗も考えるエクササイズについて

保護者が記載したエピソードを一部下記に抜粋した。

「牛乳パックを使ってお人形の家を作りたいと兄弟でつくっていましたが、どうやって2階建てを作るか、牛乳パックの切り方、部屋の広さなど意見交換しながら作成していました。簡単な方法を伝えようと思いましたが、見守りました。私(保護者)は子ども達に指示された、押さえたり、かたいところを切ったりすることのみ行いました。間違ったところにはさみを入れたり、失敗しても、ここをテープで貼ってこうしたらいいんじゃないとアイデアを出し合い、修正し、完成しました。以前にも親が主体となって作った家がありますが、それよりも自分達で作った家の方が良いのかシンプルでも満足感が高いものを使い人形遊びをしています。」

「洗濯物を干した時、くしゃくしゃにねじれたように干したのを知っていましたが、見守りました。取り込む時にちゃんと自分で干したのを見て、「何でパリパリなんだろう。こっちのはやわらかい。一緒に洗ったのにね」と気がついたようでした。気がつくことができる子ども達を今後も自ら学ぶことができるように見守っていきたくと改めて感じました。」

保育者から寄せられたエピソードの一部を下記に抜粋した。

「衣服の着脱が一人でうまくできなかつた子に対してどうしたらうまく着られるかを考えられるよう少し様子を見守ったところ、時間はかかったものの試行錯誤を繰り返しながら最終的には一人でできるようになった。その経験から以前では「できない」と着脱をあきらめていたが、今では一人で取り組むようになった。」「遊びに集中している子どもに声を掛けず、近くでその様子を観察していると、ひとり遊びに集中し、最初に作ったものからどんどん発展していった。途中で声掛けしていた時は、そこで集中が切れ、他の物に興味に移ったりしていたが、ひとり遊びに集中し、自分なりイメージを持つ

て遊ぶようになった。」「プール遊びで保育士が「これします」と決めずに子ども同士で遊びを広げていく様子を見守っていたところ、「どうして水風船やおもちゃは軽いのに水の中に沈むのか」を子ども同士で話し合いながら様々な考えを出し合っていた。」

## 3) 話すためには、感情(ビル1階)や意思(ビル2階)の表出が重要について

保育者から寄せられたエピソードの一部を下記に抜粋した。

「自分の思いを伝えられない子どもには、ついつい「人前で話す」ということに重点を置いて援助してしまいがちですが、そうではなく、その子のそもそも1階や2階の土台が安定していないことを理解し、日ごろの関わりから気持ちを受け入れてもらう経験を重ねていってあげることが大切なのだと思います。」「感情や思いをなかなか表現できずにいる子に対して、優しく声かけしていった。時には手を握って視線を合わせて触れ合いながらコミュニケーションをとっていった。本児から反応がなくても繰り返し行っていったことで、話しかけに表情が和らぐようになった。また、何を伝えたい時は、保育士を見るようになった。」「子どもが泣いたり、怒っていたりした時、「どうしたの?」など理由を知ろうとするだけではなく、「嫌だったね」や「びっくりしたね」など気持ちを共感した声かけをしたことによって、気持ちを切り替え、次の遊びへスムーズに移行できていた。」

## 4) ただ聞いてもらいたいだけの場面もあるについて

保護者が記載したエピソードを一部下記に抜粋する。

「子どもはよくお話するが、「聞いてもらいたいだけ、お話したいだけかな?」と思い、なるべく返事は簡単に、言葉のキャッチボールを楽しむようにしたところ、「実はこう思っていたんだよね」とか「あの時不安だった」のような心の奥に隠していた言葉が出るようになりました。」



5) 気の利いたコメントを求めているのではない  
について

保育者から寄せられたエピソードの一部を下記に抜粋する。

「砂場で型抜きしている子どもの様子を見守っていると、何度もケーキの型に砂を入れて慎重にひっくり返している姿があった。思わず「ケーキ屋さんですか?」とか「ケーキください」といつもなら声をかけてしまうと思った。ここで少し子どもの楽しんでいることをじっくり見て、「ひっくり返ったね」「おー、きれいな型」「ギューギュー」など子どもの楽しんでいることや子どもの気づきにつながることば掛けをしてみたところ、子どもが「もっと!もっと!」というような表情でその後もじっくり遊ぶ姿があった。」

(5) 今後知りたい情報について

「コミュニケーションに関することで、このようなことを知りたい、このような情報があると役立つなどのご要望がありましたら、記述してください」という項目では、自由記述で回答を求めた。

79 件の内容が 117 件挙げられた。多かった内容は、「保護者と教師のコミュニケーション」が 11 件、「話したいことが話せない子への声掛け、関わり方」が 4 件、「保護者とのコミュニケーションの子どもへの影響」「一人でじっくり遊ぶ子、友達同士の遊びができない」「友達同士のコミュニケーション」「兄弟の有無や数で社会性の構築に差が出るか、性差によるものがあるのか」「障害のある子とのコミュニケーションの取り方」「乱暴なことばづかいへの対応」「事例をもう少し出してほしい」「日本国籍以外の子どもとのコミュニケーションの取り方」が 3 件であった。

(6) 本リーフレットの意義に関する記述

自由記述欄において本リーフレットの意義について書かれた記述の一部を抜粋した。

<保護者>

・リーフレットを読んで改めて大切なことを再確認できたのがよかったです。子ども達を見守り、

意向をくみ取り援助する。子ども達が安心できる安全基地を作る。何気なく過ごしているが意識して生活していこうと思います。

- ・リーフレットを読んだことで、親が子どもに大きな興味を持って、親も楽しみながら接すること、自然に身につけていくよう導いていくことが親の役目と捉えることができました。
- ・このリーフレットには、「子どもへの愛情の伝え方」がとても分かりやすく具体的に書かれていて、親にとっても育児・育自の大きな支えとなると思います。

<保育者>

- ・保育園という集団の中で保育士に求められていることが集約されていると思われる。記載されているワンポイントを実践するためにも日々時間や気持ちのゆとりを思っ生活していかなければならないと感じた。
- ・日々忙しい保育の中ではつい忘れがちや後回しにしている事を再確認して大切にしないといけないと改めて思えた。
- ・子どものコミュニケーション力を促すために、大人ができることがたくさんあり、子どもに求めるだけでは力にはならないのだと感じました。
- ・頭では分かっているが、具体的に子どもたちと関わる上でのポイントが記されていて、すぐに実践してみたいような内容でした。
- ・内容的には理解してるつもりだが、経験年数を重ねているうちに、どうしても忘れかけてしまったり、保育に対して妥協してしまったり、馴れ合ってしまったたりすることがあるので、改めて幼少期の土台作りがいかに大切かを確認することができた
- ・わかっているつもりなのがことばにされているようでわかりやすかった。
- ・大人はつい頭が固くなり、「こういうものだ」「こうあるべきだ」という思いにとらわれがちだが、その思いが時には子どもの発想力のさまたげになっているかもしれない事に、改めて気づかされた。

- ・具体的なワンポイントアドバイスがあったので、「考える」だけではなく、ここに気をつけてみよう、意識してみようと行動に移すきっかけにもなり、自分の保育を振り返りながら読んだ。
- ・自分の保育の自己評価をすることができるため、気づきにつなげることができた。結果、どのようにすると子どもにとってよいことなのか、具体的に記載されているため、気づいた後にすぐ保育実践できる内容になっている。
- ・実際に自分が保育している子どもの様子とも重ねやすく、イメージがしやすかったです
- ・普段、時間や余裕がないと、子ども達と楽しめる時間や会話など「大人の都合」にあわせがちだと改めて反省するとともに、子どもがのびのびと過ごすためには、何が大切かポイントを改めて考えるきっかけとなった。
- ・子どもの気持ちが改めてよくわかるし、明日からこんな気持ちで保育してみようという気持ちになれた。

#### 4. まとめ

リーフレットの有用性を検証するために、保護者と保育者など幼児と関わる人を対象に質問紙調査を実施した。

結果、対象の約 90%以上が役立ったという回答が得られた。自由記述において本リーフレットの有用性について記載されている内容から、具体的な有用性として下記5点が明らかになった。

- 1) 子どものコミュニケーションを伸ばす引き出しが増えた
- 2) わかっているつもりなのが言葉にされているため、具体的に理解できた
- 3) 日々の子どもの接し方を見直すきっかけとなった
- 4) 忙しさに意識できていなかったことを、改めて大切だと確認できた
- 5) 経験の浅い保育者の学習教材（保育経験を補う役割）

本リーフレットは幼稚園教諭の教育実践と大学教員と特別支援学校教諭の相談経験を踏まえて作

成したものであるため、取り上げられた場面は身近に感じられたことが役に立ったという回答が多かった要因の1つであることが考えられた。また、子どもと接する上で大切なことであると理解していることを文字や絵にしたことで、重要性を再認識し、教育や子育てに活かすことができたという声も多かったことから、子育て支援を行う際は新たな提案ばかりではなく、一般的であるとされている内容をリーフレットのような視覚的資料を見ながら確認するという方法も有効的であることが示された。

本調査では、大人の関わり方を変えたことで、子どもが変わったという報告が多数上げられた。今回のリーフレットには、大人の役割、大人の関わり方が子どもの成長にどのように影響するかという因果関係に関する情報、具体的な対応方法などの情報を掲載した。それを見ただけで、子どもが変わったということは、子どもの成長を願う気持ち、行動する力、子どもの変化を見取る力などは持ち得ている大人が多く、本リーフレットの情報が行動するきっかけとなり、効果的な行動サイクルが有効に働いたことが考えられる。行動サイクルが稼働すると、子どもと大人の両者にとって心地よい関係を築くことができるとともに、吃音などの障害の発症予防や早期改善につながることを期待できる。

今後は、知りたい情報として挙げられた内容に対応するだけではなく、具体例を増やして欲しいというニーズに対応し、今回寄せられた実践報告を取り上げ、リーフレットに加えることを検討している。

- ・文部科学省（2017）；新学習指導要領平成 29 年 3 月公示,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1383986.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm)
- ・小林昭文(2017)；図解実践！アクティブラーニングができる本,講談社
- ・小林昭文(2017)；図解アクティブラーニングがよくわかる本,講談社
- ・西川純（2017）；アクティブラーニングの評価がわかる！,学陽書房

# 幼小の学びをつなぐ

## ～接続期カリキュラムの作成に向けて～

田代高章・大野眞男・今野日出晴\* 千葉紅子・渡邊奈穂子・高橋文子・本宮和奈・吉田美奈子・  
伊藤りつ子・川村真紀\*\*, 菅野亨・高室敬・板垣健・川村晃博・檜木航平・久慈美香子\*\*\*  
\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属幼稚園, \*\*\*岩手大学教育学部附属小学校

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

幼稚園においては、幼稚園の生活全体を通して、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・能力を育むことが大切である。

新・学習指導要領等では、幼稚園から高校まで「社会に開かれた教育課程」の実現を通して3つの資質・能力を育成するということで整合性が図られた。

幼児教育で育みたい資質・能力として「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つが示されている。さらにこの3つの資質・能力は、遊びを通した生活全体の中で育まれるものであるが、年長児後半に期待される育ちとして、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確に示された。

さらに、小学校指導要領の各教科において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」と示されている。これらの姿を小学校の教師とどのように共有し、連携を図っていくのが、幼小接続において求められている課題と考えている。

### 2. 本研究にあたって

園内では、幼児の育ちを「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の視点から振り返り、教育課程や指導計画の見直しに取り組んでいる。

また、昨年度、小学校の教員とも、幼小交流活動での子どもの姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を視点として語り合い、「育ち」を共通の言葉で理解することができた。

そこで、今年度は、接続期のカリキュラム作成に向け、幼小交流活動を窓口に、接続期の教育の在り方を探ることとした。

### 3. 研究の内容と方法

幼小交流活動を窓口として、幼小接続教育の在り方、子どもの育ちについて小学校教員と共有化を図る。

- (1) 計画・実施・反省を幼小の教員で共に行う。  
その際、5歳児の教育課程をもとに、10の姿の視点から、子どもの育ちや保育・授業を構想し、振り返る。
- (2) 5歳児の教育課程を見直す。

### 4. 実践

#### 実際の交流活動と、その計画・反省について

これまでも本園の幼小交流活動は、年長児と1年生が一緒に活動することで相手に親しみをもち、人とのかかわりを広げていくことをねらい、同じペアで1年を通して活動する形で実践してきた。毎年4回程度の交流を行ってきており、その時期・季節に合わせて活動内容を考えてきた。

今年度は、幼小の教員で共に、5歳児の教育課程をもとに次のように交流活動を計画・実践し、反省をしてきた。

#### 第1回交流活動(6/11)

##### 1) 交流のねらい 「春となかよし」

年長児	活動を楽しみ、ペアの児童と仲良くなることできる。
1年生	ペアの園児に優しく接しながら活動を楽しみ、園児と仲良くなることできる。

## 2) 活動計画作り (6/6 (水))

1回目の交流で、幼小の教員が最も大事にしたかったのは、1年の交流活動のスタートにあたるので、互いにペアとなる1年生・年長児に親しみをもてるようにすることである。それは、本園の5歳児I期(4月～5月)の教育課程にある「人とのかかわりの体験(社会生活とのかかわり)」ともつながっていると考えた。

### 【本園の5歳児I期の教育課程～一部抜粋～】

#### 発達の過程

年長組になった喜びや自覚を持ち、年長児としての生活に安定していく時期

- ・いろいろな先生や友達とのかかわりの中で親しみをもったり、様々な刺激を受けたりして、いろいろな人とのかかわりを深めたり広げたりする。  
(社会生活とのかかわり)

年長児は、4月～5月に新しい生活に安定していく中で、園内で先生やクラス・学年の友達、年下の園児などいろいろな人とのかかわりを広げている。その体験をもとに、小学校1年生とかかわることにより、新たな刺激を受け、人とのかかわりを広げられるのではないかと、そして、それが楽しい体験となることでその後の交流活動につながるのではないかと話し合った。

また、小学校学習指導要領の「生活科の内容の全体構成」において次のように示されていることも踏まえ、校庭の自然を教材にすることにした。

### 生活科の内容の全体構成～一部抜粋～

#### 身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容

- |     |  |
|-----|--|
| (5) | <p><b>【学習対象・学習活動等】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な自然を観察したり、季節や地域の行事にかかわったりするなどの活動を行う。</li> </ul> <p>《思考力、判断力、表現力等の基礎》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・それらの違いや特徴を見つける。</li> </ul> <p>《知識及び技能の基礎》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自然の様子や四季の変化、季節によって生活の様子が変わること気づく。</li> </ul> <p>《学びに向かう力、人間性等》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする。</li> </ul> |
|-----|--|

- |     |   |
|-----|---|
| (6) | <p><b>【学習対象・学習活動等】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な自然を利用したり、身近にあるものを使ったりするなどして遊ぶ活動を行う。</li> </ul> <p>《思考力、判断力、表現力等の基礎》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びや遊びに使う物を工夫してつくる。</li> </ul> <p>《知識及び技能の基礎》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その面白さや自然の不思議さに気づく</li> </ul> <p>《学びに向かう力、人間性等》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなと楽しみながら遊びを作り出そうとする。</li> </ul> |
|-----|---|

これらをもとに、1年生が見つけた校庭の竹の皮を使って、年長児と共に魚釣りごっこを行うという活動を計画した。身近な自然である竹の皮を用いて、遊びに使う物を工夫して作ったり、作った魚で遊ぶ中でペアと楽しみながら遊びを作り出そうとしたりすることにより、ねらいにある「人とのかかわりの体験(社会生活とのかかわり)」ができるよう援助しながら交流活動を行うことにし、実践を行った。

## 3) 活動の反省から

6月に入っており、校庭には竹の皮以外の自然素材が少なかったが、幼稚園から持ち込んだ草花やマジックペンやセロテープなどの工作道具を用いて様々な魚を作り、園児と1年生のペアで魚釣りごっこを楽しんだ。様々な姿



が見られた中で、次のエピソードについて共に考えた。これは、主な活動が始まる前に、ペア同士が簡単に会話をする「なかよしタイム」という時間での姿である。

### 【初めての出会いに戸惑う園児の気持ちに、

### 寄り添って行動しようとするA君の姿】

憧れの小学校に行くことに期待を持っていたものの、初めての場所に緊張する園児たち。そんな中、なかよしタイムになると、1年生が園児に話しかけ始めた。1年生のA君は、園児に名前や好きな食べ物を聞き、いろいろ気持ちをほぐそうとするが、硬い表情のままの園児。そこで、「僕たち

が作った名札をつけてあげるよ」とつけようとしたものの、足を曲げて座っていた園児の足が自分の腕に当たりそうになり、名札を付けたい胸元に手が届かない。園児に足を伸ばしてほしい様子だったが、園児の表情から気持ちを察したのか、ちょっとおどけた口調で「こっちからつけようかな」と自分が位置を変え、つけやすそうな場所を探していた。そんなことを数回繰り返すA君の姿を見て、園児は曲げていた足をそっと伸ばした。



A君は、本園の卒園生である。入園当初から様々なことに興味を示し、関心を持ってやってみようとする一方、自分の思いを主張しつつも相手の思いを受け止められず手が出てしまうこともあった。2年間の園生活の中で少しずつ気持ちが安定し、相手の気持ちを受け入れることができるようになってきていた。小学校入学当初も、新たな学校生活に関心を示し張り切っている一方で、自分が正しいと思うと相手に強く主張してしまう面は見られていた。そんなA君が、緊張している年長児の気持ちを汲み取り、自分はどう動いたらいいか、考え行動している姿は、いろいろな人とのかかわりを重ねてきた中で、自分の在り方を見つめ直した姿ではないかと考えた。また、園児も緊張している自分に何とかかかわろうとするA君の姿に気づき、足を伸ばして名札をつけやすくしており、年長児なりに相手の気持ちを感じ取っているのだと考えられる。親しみをどこまで持てたかは定かではないが、1年生とかかわろうと気持ちが動いていることが感じられ、「社会生活とのかかわり」につながる体験をしているのではないかと考えた。

この他にも、1年生が園児に「どんな魚を作りたいか」聞いたり、「好きな模様にしていいよ」と園児の思いを尊重して声をかけたりしている姿や、1年生の働きかけにより気持ちが動き、素材とかかわって遊ぼうと動き出す園児の姿を、様々なペアから見取ることができた。

#### 4) 5歳児の教育課程I期を見直す

発達の過程	年長組になった喜びや自覚を持ち、年長児としての生活に安定していく時期
・色々な先生や友達とのかかわりの中で親しみを持ったり、様々な刺激を受けたりして、いろいろな人とのかかわりを深めたり広げたりする。 (社会生活とのかかわり)	

1回目の幼小交流活動において、子ども達がこのような人とのかかわりの体験をしていることを幼小の教員間で確認することができた。そして、幼稚園の教師が「いろいろな人」の中に小学校1年生とのかかわりも含まれると認識することで、この時期の指導計画を考える際、幼小交流活動の1回目がここに位置付けられてきた意味を再確認することにつながった。

・いろいろな素材に触れたり、表現の方法を知ったりして、表現の幅を広げていく。 (豊かな感性と表現)
--

また、1年生と竹の皮で魚を作ることは、年長児にとっては新たな表現方法でもあった。幼稚園の園庭にも竹の皮があり、これまでも遊びに取り入れてきたが、細かく裂く感触を楽しんだり、他の草花や土と合わせて料理に使ったりする使い方が多かった。皮に絵を描いてみたり、クリップなどを使って室内でも遊べる道具にしたりすることは、園児や幼稚園の教師にとって新たな発想だった。園児にとって素材を使った表現の幅が広がる体験ともなった。1年生とのかかわり(社会生活とのかかわり)が、ものとのかかわり(豊かな感性と表現)にもつながり、年長児の遊びを中心とした生活を豊かにするものになっている。幼小交流活動での学びを見取ることから、5歳児I期の教育課程において、位置付けられている体験の意味を再確認することができた。

#### 第2回交流活動(7/11)

##### 1) 交流のねらい「夏となかよし」

年長児	活動を楽しみ、ペアの児童と仲良くなることができる。
1年生	ペアの園児と夏の自然をつかった遊びを楽しみ、園児と仲良くなることができる。

## 2) 活動の計画作り (7/4)

今回の交流で「夏」の素材として考えたのは「草」である。校庭に多種類の草が生えていて、それを使った遊びを1年生が生活科の中でできてきていることや、年長児も園庭の草を使って遊んでいる姿が見られていたからである。1回目の交流で、「たけのこの皮」という同じ素材から多様な魚ができたように、できるだけ子ども達の豊かな発想を生かして、草を使ったいろいろな遊びをしてほしいということが幼小の教師間で共通な願いとなり、どのような活動をしたらよいか協議した。その際、2回目の活動における本園の5歳Ⅱ期(6月～9月)の教育課程とのつながりも考えた。「人とのかかわりの体験(協同性)」とつながっていると考えた。

### 【本園の5歳Ⅱ期の教育課程～一部抜粋～】

発達の過程	友達とのつながりの中で、互いに考えやイメージを出し合って、試したり工夫したりしながら、一緒に遊びを進めていくようになる時期
・友達と相談したり、協力したりしながら、共通の目的に向かって取り組む。(協同性)	

「友達」を「ペアの1年生」ととらえると、2回目の交流となり慣れてきたことで、互いのイメージや考えを出し合い、一緒に協力しながら遊びを作り出していけるようにしたいと考えた。

また、小学校指導要領生活科の内容に次のように示されていることも踏まえ、「春」に続いて「夏」の自然を題材とすることにした。

第3章 生活科の内容
(6) 身近な自然を活用したり、身近にあるものを使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや生活に使う物を工夫して作ることができ、その面白さや自然の不思議さに気づくとともに、みんなと楽しみながら遊びを作り出そうとする。
遊びはそれ自体が楽しいことではあるが、そこに友達とのかかわりがあるとさらに楽しいものになる。競い合ったり力を合わせたりできるからである。遊びそれ自体が互いの関係を豊かにし、毎日の生活を充実したものにしていける。そうした豊かな生活の実現に向かう遊びを作り出していく姿が期待されている。

これらのことから、夏の自然を使って思い切り遊ぶことを通して、ペアの友達とのかかわりを楽しめるものにし、自然への気づきも生まれてほしいと考えて活動を構想した。1年生は事前の授業の

中で、草ずもう・葉っぱのしずくりレー・白つめ草の冠作りなどを考えたが、年長児とのかかわりの中で出てくる様々な発想を生かし、いろいろな遊びができるよう1年生にも伝え、柔軟に活動できるようにしたいと考えた。

## 3) 活動の反省から

1年生は、交流の振り返りで話し合ったことをもとに、園児と自然な会話をしながらかかわっていた。そのため、すんなりと活動に入ることのできる年長児が多く、校庭の自然(夏の草花)と遊ぶ時間を十分に取ることができた。



教師や1年生が予想したよりも、いろいろな種類の草やたくさんの本数での草ずもう対決になったり、全身で草の感触を楽しみながら坂を転がったりするなど、ペアでやりとりしながら、夏の自然とのかかわりを楽しんでいる姿を見取ることができた。

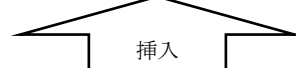
前回の反省を受けて、小学校の担任3人で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点から子どもの姿や活動について話し合ったことを持ってきてくれた。それをもとに話し合うことで、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の具体的なイメージを幼小の教員双方で共有することにつながった。以下はその話し合いの一部である。

1年担任の見取り	年長担任の見取り
・スキー山の傾斜を使い、ゴロゴロと転がる遊びを考え付いたのが面白かった。自然とのかかわりを体験しているのかなと思っ	・やわらかい草に触れるのが気持ちよく、ペアの人と一緒に回ることによって気持ちがつながったような気がする。自然とのかかわりももちろんあり、ペアの人との協同性

	の芽生えにもつながると思った。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアの園児がケガしないように、移動中にさりげなくガードしている姿があった。安全面を考えられるという点では、<b>道徳性・規範意識の芽生え</b>の育ちと考えられるのではないかと思った。</li> <li>・そもそも、<b>道徳性・規範意識の芽生え</b>って何だろう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアの園児を気遣っての行動なので、<b>社会生活とのかかわり</b>ともとらえられる。<b>道徳性・規範意識の芽生え</b>は、相手の立場に立って行動したり、自分の気持ちを調整したりしながら、決まりを作ったり守ったりすることが含まれる。</li> </ul>

りについてのみ触れている。多様な自然素材とのかかわりが体験できることを教育課程の中にも位置付けることができるのではないかと考え、次のように付け足すことを検討した。

・身近な小動物の生態に関心をもってかかわったり、自分なりに気づいたことなどを図鑑で調べたりしようとしている。(自然とのかかわり)



・身近にある自然素材などを使って、遊びを工夫したり考えたりしながら、自分の興味を追求する。  
(自然とのかかわり、思考力の芽生え)

第3回交流活動 (10/23)

1) 交流のねらい 「秋となかよし」

年長児	創作活動を楽しみ、ペアの園児との仲を深めることができる。
1年生	ペアの園児と秋の自然を使った創作活動を楽しみ、園児との仲を深めることができる。

2) 活動計画作り (10/17)

2回目の活動から約3か月がたち、久しぶりの交流となった。今回も、自然とのかかわりを継続し、「秋」の自然とかかわる活動を考えた。2回の交流で気持ちが打ち解けてきていることから、これまでの「なかよしタイム」をなくし、クラス全員でじゃんけん列車を行い、気持ちをほぐしてから活動に入ることにした。1年生が育ててきたアサガオのつと、色づいてきた校庭の葉っぱを使いペアで一つのリースを作り、年長児が持ち帰り、1年生になってからの活動に期待を持てるような活動にすることにした。3回目の活動と本園の5歳Ⅲ期(10月~3月)の教育課程においては、「ものとかかわりの体験(自然とのかかわり・生命尊重、思考力の芽生え)」の体験がつながるように活動を構想した。

【本園の5歳Ⅲ期の教育課程~一部抜粋~】

発達の過程	友だちと共通の目的をもち、協力し合って遊びや生活を進めていくようになる時期
-------	---------------------------------------

4) 5歳児の教育課程Ⅱ期を見直す

発達の過程	友達とのつながりの中で、互いに考えやイメージを出し合っ、試したり工夫したりしながら、一緒に遊びを進めていくようになる時期
<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達と相談したり、協力したりしながら、共通の目的に向かって取り組む。(協同性)</li> </ul>	

年長児は、慣れてきた1年生とのかかわりにおいて、のびのびと自分たちのしたいことを楽しんでいる姿があった。1年生にとっても、いろいろな種類や本数で草相撲をしたり、草の上を転がったりするのは、自分達だけの授業では見られない姿でもあった。草が豊富にある場所での活動で、思い切り自然と触れることが遊びを楽しくし、試したり工夫したりする姿につながっている。また、慣れてきたペアの友達とのかかわりがあることで遊びがさらに楽しくなっていることに気づかされた。Ⅱ期の教育課程にあるように、ペア(友達)と相談したり協力したりしながら、共通の目的に向かって取り組む姿が見られてくる時期でもある。そのような姿に向かってほしいと願いながら、2回目の交流をこの時期に行うことに意義があると感じた。

一方、身近な自然である草とのかかわりがたくさんみられたが、本園のⅡ期の教育課程には自然とのかかわりについて小動物(虫等)とのかかわ

- ・自然とのかかわりの中で、季節の変化などを感じ取ったり、身近な事象への興味関心を高めたりしていく。(自然とのかかわり)
- ・様々な素材、道具、用具を使って、試したり、考えたり、工夫したりしながら自分なりにイメージすることを実現していく。(思考力の芽生え)

また、「秋」の自然を題材として取り上げたのは、小学校指導要領生活科の内容に次のように示されていることを根拠にした。

### 第3章 生活科の内容

(5) 身近な自然を観察したり、季節や行事にかかわったりするなどの活動を通してそれらの違いや特徴を見つけてことができ自然の様子や式や変化、季節によって生活の様子が分かることに気づくとともにそれらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする。

### 3) 活動の反省から

じゃんけん列車の後、すぐにペアで落ち葉拾いを楽しみ始めた。この時期はまだ一面に色づいた葉ばかりではないが、ペア同士で紅葉した葉っぱを探して歩き、配置を考えながらつるにつけていき、リースを完成させていた。



秋の葉っぱを集めてリースを作ろう。



### 4) 5歳児の教育課程を見直す

発達の過程	友だちと共通の目的をもち、協力し合っ て遊びや生活を進めていくようになる時期
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自然とのかかわりの中で、季節の変化などを感じ取ったり、身近な事象への興味関心を高めたりしていく。(自然とのかかわり)</li> <li>・様々な素材、道具、用具を使って、試したり、考えたり、工夫したりしながら自分なりにイメージすることを実現していく。(思考力の芽生え)</li> </ul>	

3回の活動を通し、慣れてきたペア同士ですぐに活動に入ることができ、友達と共通の目的をもってかかわっていることが感じられた。また、ペアの友達とアイデアを出し合いながら、どこにどうやってつけたらきれいなリースになるか考えている姿は「思考力の芽生え」につながり、幼小交流活動の中でも、5歳児Ⅲ期に位置付けられてい

る体験の意味を再確認することができた。また、葉の色づき方が様々で、すっかり紅葉している葉もあれば、緑から変化しつつある葉もあり、そこに面白さを感じている子もいるなど、自然とかわることによる発見や興味関心が生まれている。そこを「季節の変化を感じ取り」と捉えてよいのか園内で話題になった。今後、吟味が必要でまだ修正に至っていないが、私たちが子ども達に豊かな体験を育み、小学校につなげていくためには、教育課程の中にある言葉が表している意味を共通理解する必要があると感じた。

## 5. 成果と課題

### (1) 成果

- ・「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を視点に活動の計画・実施・反省を行うことで、幼小の教員間で育ちの連続性を感じながら実践・協議し、幼小の学びをつないで理解することができた。また、5歳児の教育課程を、子どもの姿を根拠に見直すことにつなげることができた。

### (2) 課題

- ・今年度の成果をもとに、本園の「5歳の教育課程」を、幼小の学びのつながりがより見えやすくなるよう修正していきたい。

### 【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) 平成 29 年度広島大学附属三原学校園研究紀要
- 3) 平成 30 年度附属幼稚園研究紀要
- 4) 平成 30 年度附属小学校研究紀要
- 5) 北上市幼児教育振興プログラム
- 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) 幼稚園教育要領解説
- 8) 小学校学習指導要領 生活科解説



# ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性についての探究 — 幼稚園における支援内容と小中学校における支援内容との縦断的関連 (3) —

佐々木全・池田泰子\*, 千葉紅子・高橋文子・渡邊奈穂子・小野章江・吉田美奈子・川村真紀・  
本宮和奈・下山恵・伊藤りつ子\*\*, 菊池明子\*\*\*

\*岩手大学大学院教育学研究科, \*\*岩手大学教育学部附属幼稚園,

\*\*\*岩手大学教育学部附属特別支援学校

(平成31年3月4日受理)

## 1. はじめに

### (1) ユニバーサルデザイン授業を巡る動向

本学部では附属4校園との協働によって、ユニバーサルデザイン授業の普及・推進に取り組んだ<sup>1) 2)</sup>。これは、通常学級における特別支援教育の普及・推進と重ね合わせた平成22～27(2010～2015)年度の事業であり、岩手県内の公立小中高等学校の協力を得て「ユニバーサルデザイン授業実践事例集」と「ユニバーサルデザイン授業実践事例集・増補版」を公刊するに至った<sup>3) 4)</sup>。

そもそも、ユニバーサルデザイン授業とは、ユニバーサルデザイン授業とは、どの子どもも、わかる・できる授業をめざすものであり<sup>5) 6) 7)</sup>、教師の努力目標を端的に表現したスローガンでもある。これには、当然ながら通常学級に在籍する特別な支援を有する児童生徒を、包摂する理念がある。また、ユニバーサルデザインの概念自体が、多様な支援内容を包摂する「傘概念」である<sup>8)</sup>。このイメージを図1に示した。

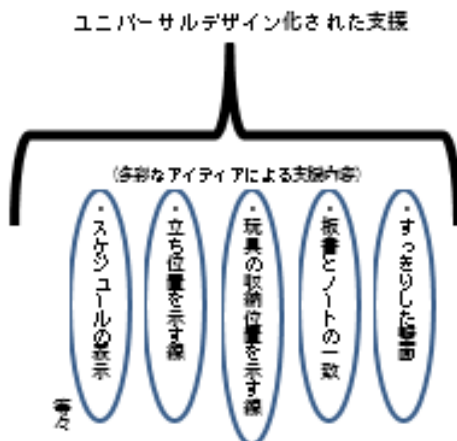


図1 ユニバーサルデザイン授業の傘概念

また、ユニバーサルデザイン授業は、その着想において二つの起源があるといえる。一つは、通常学級における授業において伝統的に目指され、磨かれている授業改善の取組である。もう一つは、近年重視されている、通常学級における特別支援教育の実現としての授業改善の取組である。

さて、近年のユニバーサルデザイン授業を巡る動向を見れば、全国的には、一般社団法人日本授業UD学会が2016年に設立され、以来、毎年全国大会を開催していることが象徴的である。また、この学会は、2019年現在で20を超える支部・部会を擁している<sup>9)</sup>。さらに、全日本特別支援教育研究連携が編集する「特別支援教育研究」(東洋館出版社)では、毎号「実践 授業ユニバーサルデザイン」のページが設けられ、実践報告が掲載されている。これらのことは、ユニバーサルデザイン授業の全国的な普及・推進に大きく貢献しているといえよう。

岩手県内では、2015年に「岩手ユニバーサルデザイン授業研究会」が設立され、ユニバーサルデザイン授業の普及・推進を進める上での旗印となった<sup>10)</sup>。その後、「第48回全国情緒障害教育研究協議会岩手大会」において「ユニバーサルデザインの授業はどうあればよいか」と題された分科会が企画され、県内の実践報告を交えて協議がなされた<sup>11)</sup>。また、岩手県立総合教育センターによる岩手県教育研究発表会においても、ユニバーサルデザインをキーワードにしたり、「全ての生徒がわかる」などその趣旨を汲んだりした授業実践研究が見られるようになった<sup>12)13)</sup>。

さらには、盛岡市教育委員会学校教育課では、

2018年に「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり 特別な誰かにではなく、誰にでもわかりやすい授業とするために」と題した小冊子を独自に作成し市内小中学校に配布し、授業改善ならびに通常の学級において特別な支援を要する児童生徒への対応を喚起している。

以上のように、ユニバーサルデザイン授業に関する実践と研究は、今や全国各地で普及・推進されている状況である。

## （２）本研究の経緯

「保育の基本はユニバーサルデザイン」といわれている<sup>14)</sup>。そもそも幼児教育では、教師は「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」<sup>15)</sup>。つまり、環境を通して行う教育、環境へのアプローチこそが幼児教育における方法の基本である。また、対象とする幼児は、発育発達上の個人差が顕著であり、発達障害等の症状との峻別がしにくい発達期にあるため、より広汎な状態像の幼児を想定する必要がある。つまり、全ての幼児を包括することが幼児教育の基本である。そのため、どの子どもも、わかる・できる授業に相当する、ユニバーサルな保育が目指されることは幼児教育の前提であり必然である。

幼稚園における「わかる・できる」とは、幼児期に育みたい資質能力として挙げられる「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」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活とのかかわり」「思考力の芽生え」「自然とのかかわり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」）<sup>16)</sup>への接近であり、これらは、小学校の学びへの接続という観点からも注目される。もちろん中学校への接続も必然である。

接続における具体的な内容の一つとして、幼稚園における支援内容に関する情報が小・中学校においても共有・活用されることが想定される。例えば、ユニバーサルデザイン化された支援内容や方法に関する情報提供があれば、幼児に対する小学校での

適応の一助となるだろう。このことは、ライフステージごとの支援内容の連続性・継続性を重視する「切れ目のない支援」<sup>17)</sup>とも換言できるだろう。

## （３）本研究の目的と着眼点

本研究では、幼稚園において実施されているユニバーサルデザイン化された支援内容が、小中学校において実施されているユニバーサルデザイン化された支援内容との間にどのような関連があり、どのような系統性が想定されるかについて、その仮説を提起することを目的した。このイメージを図2に示した。

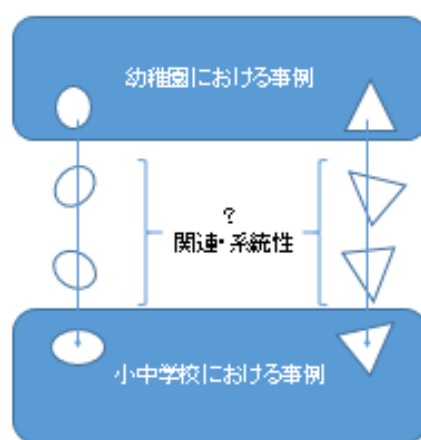


図2 関連と系統性のイメージ

なお、この端緒として実施した1年次研究では、授業参観によって収集した実践事例をもとに、附属幼稚園と附属小中学校における実践内容について、3つの系統性があることを仮説として見出した<sup>18)</sup>。すなわち、①教育内容に即した系統性である。幼稚園においては、生活内容が扱われ、小中学校では教科内容が扱われる。各々の内容における系統性であるのではないか。

②実施主体に即した系統性である。ユニバーサルデザイン化された支援内容の実施主体は教師であるが、内容によっては、子ども自身がそれらを内在化し自らあるいは互助的に活用することがある。つまり、実施主体の交代や移行における系統性であるのではないか。

③認知発達段階に即した系統性である。ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性は、認知発達段階に即した整理ができるのではないか。ユニバ

ーサルデザイン化された支援内容においては、視覚情報を活用するなどの認知的な側面に着目した実践例が少なからずある。そこには、視覚情報への感受性、理解度など、認知発達段階に即した系統性があるのではないか。

以上を踏まえつつ、2年次にあたる前年度研究では「③認知発達段階に即した系統性」に着眼し、そのレパートリーとなる事例として、特に視覚情報と対比的に語られることの多い聴覚情報の活用事例を収集した。また、3年次にあたる本年度研究では、引き続きユニバーサルデザイン化された支援内容における実施状況の様相に着目し、そこにある系統性を探索する。

## 2. 方法

附属幼稚園と附属小中学校において実施されているユニバーサルデザイン化された支援内容の事例について次の資料等から把握する。すなわち、①ユニバーサルデザイン授業実践事例集、②授業参観記録、③当該授業の学習指導案、④当該授業の動画記録、⑤当該授業者に対する聴取記録、⑥教師による研究保育における協議である。

その上で、本稿では附属幼稚園における実践事例を取り上げ、これを基調として、附属小学校と附属中学校の実践事例と比較対照し、実践内容における系統性について考察する。支援事例は、エピソードとして記述する。保育研究会等の幼稚園教員による取組においては、子どものエピソードについて提供し合い教師間で多角的な解釈をもって、環境構成や援助方法が検討されることが多い。本稿においては、エピソード記述及びその活用の方途の主張<sup>19)</sup>を踏まえつつ、幼児教育の現場における方法を採用した。

なお、エピソードの記述においては匿名性を担保するような表記とした。

## 3. 結果

### (1) 附属幼稚園における砂場遊び

ここでは、基調となる実践として附属幼稚園における砂場遊びを挙げる。

第一に、6月末の砂場での遊びにおける4歳児の砂遊びである。公開保育研究会における指導案<sup>20)</sup>によれば、幼児の遊びの様子とそれに基づく教師の援助について、次のように記されていた。

「桶に水をどんどん流していくことを楽しんで」「桶を長くつなげてみたものつなぎ目から水が漏れてしまうことを発見し、つないでいるところを押さえたり、つなぎ方を変えたりして工夫していた」「もっと長く桶をつなげたいとコンテナを使いながら構成していた」「砂場にどんどん水が浸透してしまうことに気が付き、水の通り道を掘っていくなどの幼児の姿があった。

担任は「興味を持った遊びにかかわりながら、一人ひとりがものと向き合いながら、考えたり、試したりして、工夫して遊ぼうとしたり、面白そうなことが起きると、一緒に遊ぶ楽しさを感じる姿が見られるようになってきている」と見ていた。

援助のポイントとして「砂場の工事や川づくりでは、それぞれ試したり考えたりしながら充分にかかわれるようにする。友達の遊びの面白さに気付いていけるよう、子どもたちの発する言葉や動きを受け止めたりつなげたり一緒に動いたりし、思う存分楽しめるような状況を作っていく」ことが挙げられた。

その上で具体的な援助の内容として、次の3点が挙げられた。①「桶をつなげて水を流したい」、コンクリートのように砂を桶につめたい」など、一人ひとりの遊びのイメージが違っていることもあるので、子どもたちの発する言葉や動きを受けとめていく。②子どもたちが楽しもうとしていることに教師も一緒に楽しみながら、同じような動きをしたり一人ひとりの思いを言葉にして返してつなぎ役になったりしていく。③桶、桶スタンド、発砲ブロック、ペットボトルなどを用意しておく、である。

第二に、10月下旬の砂遊びにおける5歳児の砂遊びである。園内の研究保育の指導案(展開案)<sup>21)</sup>によれば、幼児の様子とそれに基づく「予想される幼児の姿」、「環境の構成と指導のポイント」について、次のように記されていた。

「遊び始めは試しにいろいろな動きが出てきたが、トンネルを掘ってみたいという思いが5人の共

通になったところで前日の遊びが終わった」「A児が声をかけることなどがきっかけで、ほることが始まるだろう」「B児を中心に、こう掘ったらいいのではないかという話をしながらトンネルを形にしていこう」「どうしてもうまくいかないときは、何かのきっかけで違うものに目的が変わることもあるだろう」「C児が仲間と一緒に遊ぶことの楽しさを感じたり、C児の発想の面白さを周りが受けとめたりしてほしいので、会話や状況を感じ取りながら、互いの存在をつないでいけるように、居方や声のかけ方を考えながらかかわる」「水の量の調整やどれくらい深く掘ったらいいかなどについて、子どもたちだけで話が進まない時は、前に絵本で見た砂のトンネルなどを思い起こすように声をかけたり、教師も考えをつぶやいたりして、一緒に考えていく」である。

以上では、いずれの砂遊びにおいても、幼児の活動として試行錯誤の取組が想定されており、そのプロセスにおける援助が構想されていた。

また、指導案には記述されないものの、実際の保育中には、教師の随時の判断によって講じられた援助があり、このいくつかを保育参観によって把握した。例えば、用具及びその収納場所である。砂場で使用する用具は、砂場の傍に配置されており、スコップ、シャベル、コンテナ、桶やバケツなどが豊富にあり、また、幼児が自らの意思で持ちだしたり収納したりすることがしやすい高さで配置であった。また、用具は幼児の遊び方や遊びのイメージに即して合目的、多目的に使用しやすいものであった。

砂場の傍らに配置された用具とその収納場所（幼児の一人が道具を選定している）。



図2 砂遊びの様子

5歳児の遊びにおいては、スコップを持ちだしたD児とシャベルを持ちだしたE児がおり、二人で大きな穴を掘り進めていた。会話を楽しみながら、しゃがんで掘り進める際に、D児にとってスコップは使いにくいようであったために、スコップを仕舞い、シャベルに持ち替えて遊びを継続する様子があった。このような試行錯誤もあり、それを可能にする用具及びその収納であった。これらに関する様子を図2に示した。

## （2）附属小学校における体育

6学年の体育科において「単元名 力いっぱい遠くへ」として実施された「陸上運動 投の運動」の授業<sup>22)</sup>である。校庭での実施であった。

本授業では、投の運動について「運動の行い方がわかり、自分の目標に向かって挑戦したり、仲間の目標のために支え合ったりしながら、力強く投げることができる」ことが目指された。

そのための指導上の工夫として、練習の機会を保障し、『できる』と『わかる』を往還させながら知識及び技能の習得を促進するという方針の下で、投の運動によって「物体に与え得る運動が、可視化できるような工夫」や「個人種目でありながら集団的達成感が味わえるような工夫」がなされた。前者の内容として「テニスボール投げ(初速度の可視化)」「バトン投げ(投射角度可視化)」「シャトル投げ(ムチ動作の可視化)」などの運動が準備された。後者の内容として、チームの合計記録が100Mを超えることを目標としたことであり、これによってチーム

メイトが相互に見合ったりアドバイスをしあったりするなどのかわりを促進するという授業者の意図があった。

児童は、チーム内でお互いの試行を見合い、また、投げられた「ジャベボール」(ロケット上の投擲物)が発する音を手がかりに、既習事項であった投の運動の要領を対照しながら、かつ試行錯誤を重ねた。

### (3) 附属中学校における技術・家庭科

2学年の技術・家庭科(技術分野)において「題材名 エネルギーを変換して利用しよう」として実施された「エネルギー変換の技術」の授業<sup>23)</sup>である。技術室での実施であった。

本授業では、電気自動車の力学的な機構を構想して設計の具体化と製作過程の評価、改善及び修正について考えることが目指された。

そのための指導上の工夫として、電気自動車の「製品化」を仮想し、それによって、電気自動車の模型の製作において、安全、快適、利便、環境などの機能への着眼を促進するという方針の下で、使用する模型の選定がなされた。これは、歯車などの機械要素がパーツ化され、組み立て、分解が容易にできる。それに加えて、乾電池、スイッチ、コネクタを使用することで簡単な電気回路を作成できる。これによって、電気エネルギーを動力へ変換する機構を実現することができる。端的には、エネルギーをパワーやスピードに変換させること、その配分を調節することによって、生徒は自らの構想を実現する機構を検討しコンセプトカーを製作した。また、学習の過程においては「協働や試行と思考を繰り返す場面を効果的に設定し、生徒の主体性を引き出しながら構想設計に対する意欲を高めるように働きかけたい」との授業者の意図があった。

生徒はグループ内で自らの設計と、試作したコンセプトカーを発表し合い、そこでの修正・改良の方策について相互に意見交換する場面を経て製作活動に移った。製作活動では、コンセプトカーの試運転によって、修正・改良の結果を自ら検証し、また、生徒同士相互に試行を見てアドバイスし合うなどしながら、試行錯誤を重ねた。ここでは、コンセプトカーの性能を確認しうるように、勾配や凹凸など

の条件を含んだテストコースが各テーブルに準備されていた。

## 4. 考察

3つの実践事例は、いずれも子どもの試行錯誤がテーマであり、活動としての試行錯誤の価値を認めそれを保障する支援がなされていた。

### (1) 試行錯誤自体に取り組みやすい支援

ユニバーサルデザイン化された支援内容として抽出するならば、試行錯誤自体を子ども自身が繰り返し実施できるような環境を構成していたことである。この環境の中には、ハード面としての場や用具の設定がある。

場の設定の具体を3つの実践事例の順に挙げるならば、遊びの題材であり場でもある砂場、存分に投の運動を繰り返せる広い校庭、作業場及び試運転のためのテストコースであった。

用具の具体を3つの実践事例の順に挙げるならば、スコップ等の用具と管理がしやすい収納、投の運動の要領を可視化するテニスボール等、電気自動車模型であった。

### (2) 試行錯誤の過程で協働が得られやすい支援

3つの実践事例においては、試行錯誤の過程における協働が重視され、子どもたちが協働しやすいような方針や手立てが示されていた。

その具体を3つの実践事例の順に挙げるならば、附属幼稚園では「友達の遊びの面白さに気付いていけるよう、子どもたちの発する言葉や動きを受け止めたりつなげたり一緒に動いたりし」「子どもたちが楽しもうとしていることに教師も一緒に楽しみながら、同じような動きをしたり一人ひとりの思いを言葉にして返してつなぎ役になったりしていく」などであった。

一方、附属小学校と附属中学校の2実践事例に共通して、学習内容及び課題が個人種目あるいは作業でありながら、そこでの試行錯誤を協働しやすいように、学習を共にするチームまたはグループ編成があり、目標の明示、相互に活動を見合いアドバイスし合えるような観点としての既習事項の活用があった。

### (3) ユニバーサルデザイン化された支援内容の 系統性の検討

本稿で取り上げた活動内容としての試行錯誤と協働については、いずれも、小学校及び中学校においては、学びの方策あるいは過程として重視される。

これらは、図4に示す「授業のユニバーサルデザインのモデル図」<sup>24)</sup>における「参加（活動する）」の実現であると共に、そこから「理解（わかる）」「習得（身に付ける）」「活用（使う）」への円滑な連結を実現するものであると理解できた。

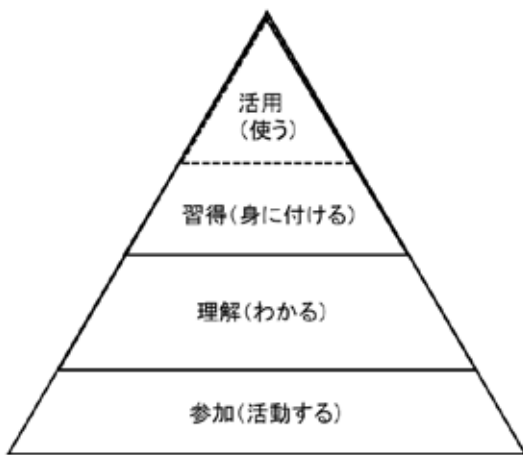


図4 授業のユニバーサルデザインのモデル図

一方で、幼児教育において、これらは、遊びの中で自然発生的に生じるものとして期待される。自然発生的に生じると言っても、教師の教育的意図によってそれらに取り組む幼児の姿が得られるように環境の構成がなされる。幼児教育においては、試行錯誤や協働は、学びのための方策というよりも学びの内容そのものと考えられ、重視される。これは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活とのかかわり」「思考力の芽生え」「自然とのかかわり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」）の各内容を総合的に含んで営まれる子どもたちの豊かな遊びの実現である。

試行錯誤や協働の教育的な意義の解釈は、幼稚園と小学校及び中学校において、それぞれの教育の特

質上異なりを有するが、このことを背景として、系統性を見出すこともできよう。

まず、支援内容としての教師のかかわりに注目すれば、幼稚園での支援内容は、教師による随時の促進や幼児同士のやりとりの成立を支えようとするものであった。そもそも、試行錯誤や協働のゴールは一定の目標を目指すわけではないためである。

小学校及び中学校での支援内容は、随時よりもむしろ事前に既習事項に即した観点の投入があり、その後は児童あるいは生徒同士がこれを活用する。試行錯誤や協働のゴールが示され、目標の実現としての収束を目指すためである。

ここには、ゴールを探りながら進行する「遊び」と、ゴールとしての教科内容の習得を設定して進行する「学習」が対照され明確になる。これは、遊びから学びへと学校生活（くらし）の系統に即した支援内容の変遷で有り、系統ということができよう。仮説としてあげられた一つである「教育内容に即した系統性」に含まれる内容として理解できる。

### (4) 今後の課題

本研究において産出した仮説については、少数の事例から見出したものであり、今後質的、量的な側面からの検証が必要である。

なお、ユニバーサルデザイン授業の普及・推進を背景として多様な実践研究が進められているが、そもそもユニバーサルデザイン授業の効果の検証などは今後も課題で有り続けるだろう。それは、現状がユニバーサルデザイン授業の効果の検証方法自体の検討を含んでいるからである。そもそも、ユニバーサルデザイン授業の効果を検証しようとするとき、多要素によって構成される授業の総体を取り上げることは難しい。実際には、授業中の個別具体の手立ての検証がされがちである。

また、誰にとって効果をもたらしているのか、効果をもたらす機序はいかなるものかなどについて明らかにする必要がある。これは、障害のある子どもなどを対象とした事例研究があるが、一方で、ユニバーサルな効果、すなわち、他の全ての子どもに対する効果の説明も求められる。

ユニバーサルデザイン授業の追求は、日常の授業

の価値を再発見・再評価するという意義がある。このことから、ユニバーサルデザイン授業に関する実践及び研究の発展を願う。

### 謝辞

本研究は、新たな知見の発見や提供であるとともに、伝統的かつ日常的な教育における価値の再発見や評価を願うものでもありました。

3年次に渡った本研究にご理解ご協力をくださった皆様に記して感謝申し上げます。

### 文献

- 1) 佐々木全・滝吉美知香・我妻則明・名古屋恒彦・最上一郎・塚野弘明・下山恵・紀修・柏木廣喜・遠藤寿明・高橋文子・小川恵美子・高室敬・山本一美・山崎健・藤井雅文・菊池明子・佐々木弥生・熊谷佳展(2016)：附属4校園及び教育委員会との協働によるユニバーサルデザイン授業の普及啓発事業—その到達点と今後の方向性—。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, 3, 109-14.
- 2) 佐々木全 (2015)：大学から地域へ！ユニバーサルデザイン授業の発信。実践障害児教育, 43 (4), 22-3.
- 3) 岩手大学教育学部 (2014)：岩手大学教育学部附属学校ユニバーサルデザイン授業実践事例集。http://www.edu.iwate-u.ac.jp (2017.5. 15. 閲覧)。
- 4) 岩手大学教育学部 (2016)：岩手大学教育学部附属学校ユニバーサルデザイン授業実践事例集増補版。http://www.edu.iwate-u.ac.jp (2017.5. 15. 閲覧)。
- 5) 佐藤慎二(2014)：実践通常学級ユニバーサルデザインⅠ。東洋館出版。
- 6) 佐藤慎二(2015)：実践通常学級ユニバーサルデザインⅡ。東洋館出版。
- 7) 小貫悟・桂聖(2014)：授業のユニバーサルデザイン入門 どの子も楽しく「わかる・できる」授業の作り方。東洋館出版社。
- 8) 佐々木全・池田泰子・下山恵・千葉紅子・高橋文子・渡邊奈穂子・小野章江・北條早織・川村真紀(2017)：ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性についての探究—幼稚園における支援内容と小中学校における支援内容との縦断的関連(2)—。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, 10-7.
- 9) 日本授業UD学会(2018)：日本授業UD学会について。http://www.udjapan.org/ (2018.2. 9. 閲覧)。
- 10) 前掲文献1)
- 11) 岩手県情緒障がい教育研究会編(2016)：ユニバーサルデザインの授業はどうあればよいか。第48回全国情緒障害教育研究協議会岩手県報告書ひこばえ, 52-60.
- 12) 藤原洋樹(2016)：すべての生徒がわかる喜びを実感できる授業づくり—ユニバーサルデザインを取り入れた指導の工夫—。平成27年度(第59回)岩手県教育研究会発表資料, http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryou/h27/h27\_1602\_1.pdf (2018.2.11. 閲覧)。
- 13) 西川亮・岩淵晃児(2018)：わかる算数の授業をつくる～日常と算数をつなぎながら～。平成29年度(第61回)岩手県教育研究会発表資料, http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryou/h29/0306\_1.pdf (2018.2.11. 閲覧)。
- 14) 下山恵(2017)：保育の基本はユニバーサルデザイン。特別支援教育研究, 714, 13-15.
- 15) 文部科学省(2017)：幼稚園教育要領。http://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/news/youryou/you/you.pdf(2018.2.11. 閲覧)。
- 16) 文部科学省(2016)：次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)。http://www.mext.go.jp (2017.5.15. 閲覧)。
- 17) 厚生労働省(2016)：今後の障害児支援のあり方について(報告書)。http://www.mhlw.go.jp (2017.5.15. 閲覧)。
- 18) 佐々木全・池田泰子・下山恵・千葉紅子・高

橋文子・渡邊奈穂子・石川幸子・北條早織・小川恵美子(2017)：ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性についての探究—幼稚園における支援内容と小中学校における支援内容との縦断的関連—。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，4，50—55。

- 19) 鯨岡峻 (2005)：エピソード記述入門 実践と質的研究のために。東京大学出版社。
- 20) 渡邊奈穂子(2018)：4歳児つばき組指導案。平成30年度 公開保育研究会要項・指導案，岩手大学教育学部附属幼稚園。
- 21) 高橋文子(2018)：5歳児たんぼぼ組 研究保育資料 展開案。岩手大学教育学部附属幼稚園。
- 22) 菅原純也(2018)：第6学年体育科指導案。平成30年度 岩手大学教育学部附属小学校 学校公開研究会 要項，岩手大学教育学部附属小学校，98-101。
- 23) 加藤佳昭(2018)：技術・家庭科（技術分野）学習指導案。平成30年度 学校公開教育研究発表会資料，7-14。
- 24) 前掲文献7)。

資料1：ユニバーサルデザイン授業実践事例集（表紙）



資料2：ユニバーサルデザイン授業実践事例集増補版（表紙）



資料3：ユニバーサルデザイン授業実践事例集増補版掲載内容例





## 小学校外国語科・外国語活動におけるCLILの単元開発

1. 担当者（代表者） \*菅原純也 \*\*ホール・ジェームズ

\*小田誠 大森有希子 金子裕輔 市川あゆみ 久慈美香子 高室敬

\*所属 岩手大学教育学部附属小学校 \*\*所属 岩手大学教育学部英語科

（平成31年3月4日受理）

### 1. はじめに

CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）とは教科の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学習方法である。CLILは児童を中心に据え、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可能である。CLILの良さの1つに、言語運用能力と資質・能力を並行して高めることが挙げられる。

このことは、次期学習指導要領で大切にされている3つの柱（「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう人間性など」）の育成に大きく寄与できるものだと考えられる。オーセンティックな目的・場面・状況において「言語の体験的理解を深める」こと「児童の興味・関心にそった活動の工夫により、指導の効果を高める」ことなど、「主体的・対話的で深い学び」の実現にも大きく関わると考える。

本プロジェクトでは、その多様な学びが展開できるCLILについて、小学校英語活動および英語科においての可能性を追求するものである。

### 2. 方法

#### （1）研究方法

本プロジェクトでは、以下の2点を研究の重点として推進をした。

- ①本校におけるCLILの捉え
- ②CLILを用いた単元開発と実践

#### （2）研究計画

- 4月学部とのカンファレンス
- 4月～7月 第1期 授業研究（実践と開発）
- 6月岩手大学教育学部附属小学校学校公開研究会
- 8月指導内容検討会（振り返り）

10月学部とのカンファレンス

11月英語科授業研究会（附属小学校）

9月～12月授業研究（実践と開発）

2月第15回全国小学校英語活動研究会三重大会

### 3. 結果

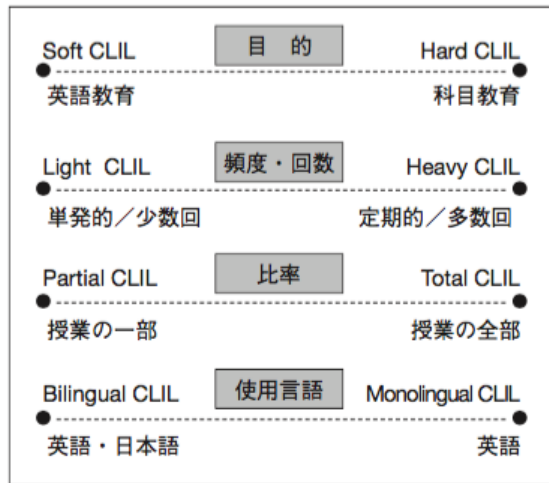
#### （1）CLILについて

まず、日本CLIL学会会長の笹島氏はCLILについて以下のようにとらえている。

CLILは、Content and Language Integrated Learningの略称です。教科科目やテーマの内容（content）の学習と外国語（language）の学習を組み合わせた学習（指導）の総称で、日本では、「クリル」あるいは「内容言語統合型学習」として呼ばれ定着しつつあります。主に英語を通して、何かのテーマや教科科目（数学（算数）、理科、社会、音楽、体育、家庭など）を学ぶ学習形態をCLILと呼ぶ傾向があります。CLILの主な特徴は、学習内容（content）の理解に重きを置き、学習者の思考や学習スキル（cognition）に焦点を当て、学習者のコミュニケーション能力（communication）の育成や、学習者の文化（culture）あるいは相互文化（interculture）の意識を高める点にあると言えるでしょう。

（東洋英和女学院大学 笹島茂氏 CLIL学会ホームページからの引用）

このことからCLILには4つのCがあることがわかる。（Content, Cognition, Communication, Culture）さらに、その内容において池田氏は以下のように説明している。



これらと、小学生の発達段階を考慮し、以下の要素を含んでいるものを本プロジェクトにおけるCLILとした。

- ①content：英語活動及び英語科の学びにおいて、1つ以上の他教科と関連させた内容であること。
- ②communication：学びの文脈の中に位置付いていること。
- ③cognition：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単語や表現方法の習得も合わせて行うこと。

① content：英語活動及び英語科の学びにおいて、1つ以上の他教科と関連させた内容であることについて

我々は、単元構成をカリキュラムマネジメントの視点から捉えることとした。その際、同時期に同じような目標や内容の活動（content-based model）を構成したり、育みたい資質能力（competency-based model）で構成したりした。

例えば、国語で学んだことを英語でもできないか考えたり、学習旅行の期間に仲間と協力することを目的としながら共感的思考を高める単元を構成したりした。

②communication：学びの文脈の中に位置付いてい

ることについて

社会において英語を用いて他者と関わることは、日常の場面として起こりうることである。しかし、英語教育において、その日常性を欠き、ただ英語運用のためだけの場面で学びを行うことがある。そうではなく、目的・場面・状況に沿ったオーセンティックな学びであることが身についたことを発揮する英語運用であるとする。そこで、単元はじめにゴールを示しそのストーリーの中で必然性のある学びが行える設えにすることを、そのストーリーの中でCLILが行われることとした。

③cognition：自由度のある英語運用を行うことについて

CLILにおいて、4つのCはどれも大切なものである。我々はその中でも、Cognition（思考）に重点を置いて単元を構成する。次期学習指導要領において、英語活動及び英語科における言語活動は、定型表現だけのやり取りではなく、目的・場面・状況において自由度のある英語運用が求められており、その場面において思考力。表現力・判断力が発揮されるからである。そこで、学びの中に、taskを設定した。（TBLT：自由度のある英語運用のかなで与えられた課題を解決しようとするにより英語運用能力を高める学び）

④culture：自由度のある英語運用を支える単語や表現方法の習得も合わせて行うことについて

自由度のある中で英語を用いて自分の考えや意見を伝えるためには、基礎となる英語の知識及び技能（話す聞く読む書く）が必要である。小学校段階において取り上げてこの知識及び技能を高めることはスムーズなコミュニケーションにとって重要である。



(2) 授業実践

4年にじ組「What do you want? ほしいものは何かな?」

①content

国語科「俳句を作ろう」

英語活動「What do you want? ほしいものは何かな?」(Let's try!2 Unit7)

本単元の学習では、国語の俳句や短歌の学習を想起させる。また、海外にも俳句や短歌があることを示し英語で作る俳句は、「五・七・五」のリズムがないことや既習の簡単な単語で作れるということなどを気付かせる。

②communication

単元のゴール 英語俳句発表会

「Let's try!2Unit7」に新出する食べ物の単語は、俳句の創作に使われる季語になることにも気付かせ、それらを使って「英語で俳句を作ってみよう」という単元のゴールを示す。欲しい食材などを尋ねたり要求したりするとともに、考えた英語俳句を紹介し合う。

③cognition

4年生の外国語活動も後半に入っているこの時期は、英語の音声や基本的な表現に慣れ親しみ、友達とコミュニケーションを図る体験を積み重ねてきている。それを踏まえ、本単元では、これまでに慣れ親しんだ表現を使って児童同士で二往復以上のやり取りをするような活動を設定し、言葉で通じ合うことの楽しさを充分に感じさせる。

④culture

単元のゴールを見据え2つのウォーミングアップとして、“Do you have a ~?”の表現を使ったやり取りを行うゲームを行い、コミュニケーション活動の楽しさを十分に味わわせる。

また、カードを用いて、食材の言い方や、欲しいものを尋ねたり要求したりする表現に繰り返し取り組み、慣れ親しんだり、相手に配慮しながら、自分のオリジナル俳句を紹介するための表現にも、手持ちのカードを用いながら取り組ませる。

	学習内容
1	・英語でも、俳句が書かれていることを知り、単元の最後で英語で俳句を作ることを知る。
2	・食材の言い方や、欲しい物を尋ねたり要求したりする表現に慣れ親しむ。
3	・食材の言い方や、欲しい物を尋ねたり要求したりする表現に慣れ親しむ。
4	・季語を集めて、英語で俳句作りに挑戦する。

考察

4年生にとって、英語で俳句を作る活動は、ハードルが高いように思ったが、身近な物を使うことによって、意欲的に取り組むことができた。そのために、単元前半や短時間学習などを用いながら、語彙を増やすことが重要である。うまく表現できなくても、言葉さえ知っていたら、つなぎ合わせながら説明することができる。また、聴く方も相手の伝えたいことを察しながら、聴こうとする態度も養うことができる。

俳句なので、多様な表現が生まれるところもよさである。自分の感性を生かしながら、対象をとらえ表現することは、豊かな言語感覚を養うことと合致している考える。

しかし、知っている表現が少ないので、自分の思いを伝えきれない児童もおり、どのくらいのレベルでの英語表現を目指すかは、次への課題といえる。



5年たけ組「I want to go to Italy 行ってみたい国や地域」

①content

社会科「世界とつながる日本の工業」

英語科「I want to go to Italy 行ってみたい国や地域」(We Can 1 Unit 6)

②communication

単元のゴール 自分のおすすめの国に友達を誘うこと

世界には様々な国があり、そこにはその国特有の文化があることに気付かせ、興味をもたせる。次に、友達との活動をとしながら「Where do you want to go?」「I want to go to～」「I want to [see visit eat buy]」等の表現使って聞いたり話したりすることに慣れさせていく。また、それらの活動を通して自分ならどこの国に行きたいか、友達はどんな国に興味があるのだろうかという関心を高めていく。コミュニケーション活動を通して、友達はどんな理由でその国を薦めているのかに興味を持って訪ねたり聞いたりする態度を育てたい。

③cognition

英語科での「Where do you want to go?」と社会科の「世界とつながる日本の工業」との関連で「貿易ゲーム」を位置付ける。既習の英語表現を使ってのゲームを通して、貿易の仕組みを知り、貿易について考えることで社会科と英語科の学びの理解について相乗効果があると考えられる。

④culture

本単元では、初めに「We Can 1」を使い、国についての紹介の仕方を聞いたり、自分の行ってみたい国について考えたり、調べたりする活動を通して外国の国々に対する興味を持たせる。その際に、「can～」や「want to～」の表現を自分の発表の中で使えるようにする。また、国名に興味をもたせ、国旗の視覚情報と共に十分に音声で慣れ親しんだものを書き写す、あるいは、自分の意見を発表するために情報を整理し、語順を意識しながら書き写すという指導が始まる。こうして、自分が書いた文をくりかえし黙読したり、音読をし

たりすることが記憶を支え、発表活動につながることを体験させていく。また、ウォーミングアップやアクティビティなどを通して、使わせたい表現を繰り返し発話したり、課題設定で社会科の学びを想起させたりしながら、工業生産における日本の特徴にも触れさせたい。

	学習内容
1	オリエンテーション
2	紹介したい国名や場所、食べ物を聞いたり、言ったりする。
3	お薦めの国を聞き、行きたい国を考える。
4	
5	お薦めの国を紹介したり、聞いたりする
6	行きたい国について理由を交えながら発表する

考察

単元を通して、目的意識をしっかりともって英語の表現を使うことで意欲を持続することができた。特に、本時では、「自己紹介」「税関」「国の交渉」と必要感のある場を設定することで、既習事項なども取り入れながら英語を使う様子が見られた。また、本時の振り返りを見ると、英語の学習だけでなく、社会科の貿易についての学習の深まっていることが分かった。

しかし課題も残った。英語ゲームで取り扱った国の情報が、児童にとって偏った情報にならないように注意しなければならない。また、他の教科との関連を図る際には、内容過多にならないように、注意しなければならない。



6年しらかば組「I like my town.」

①content

総合的な学習の時間「グローバル人材になろう」  
 社会科「政治の仕組み」  
 英語科「I like my town. 自分たちの街・地域」  
 (We can! 2 Lesson4)

グローバル化が叫ばれる社会において、世界規模で起こっている課題に目を向けながら、地域を知ったり愛したりすることは大切なことである。本教材は、地域を見つめ直すことで自分の地域を知り、好きになる活動に取り組むことのできる教材である。その中で、自分の思いを伝えたり、友達の思いを聞いたりして集めた情報を整理し、地域の好きなどころなどについて考えを形成、再構築することで英語科における見方考え方も発揮されると考える。さらに、課題解決を目指して、言葉を紡ぎ合わせコミュニケーションを図りながら、仲間と共に新しい価値を創り出すことができる。

②communication

単元のストーリー

グローバル人材として、外国の方に盛岡の街を紹介しよう。

本単元のゴールを「盛岡マップを作り、留学生の方に提案しよう」とした。これは、総合的な学習の時間で学習している「グローバル人材になろう」において、留学生の方と交流し盛岡を紹介する学習とリンクしている。まとめたものを元に、盛岡の街を案内する場面において活用しながら紹介していく。

③cognition

学んだことを基に英語を表現する場面である。お互いの思いを伝え合うことで定型表現を用いて表現したり、自由度のある表現で会話を紡いだりさせたい。この場合、英語運用は子どもに委ねられているため、「必要感のある場面における主体的な学び」や、「仲間と解決する場面における対話的な課題解決」など、児童は思考力・表現力・判断力を駆使しながら学びを深めていくと考える。

盛岡にほしい施設の基に、「バスセンター跡地に立てたい施設」について考えさせたい。正解はな

いが、自分なりに英語で理由を伝えたり、友達の考えに質問したりしながら、自分たちの夢の盛岡が形成されるような話し合いにしていきたい。会話が紡げるように、伝えられた内容に関して、一文質問をすることで継続的な会話になるようにしていきたい。

④culture

ウォームアップは、毎時間、既習事項や本時にかかわる言い方を復習している。繰り返し発音したり、読んだりするなど多様な活動を取り入れ定着を図りたい。

	○目標	・主な学習活動
1	○活動の見直しをもと ・オリエンテーション 単元のストーリー	○グローバル人材として、外国の方に盛岡の街を紹介しよう。 ・盛岡の伝統、歴史、施設等を想起させる。
2	○街の紹介をしよう ・様々な地域の説明を聞き、理解する。 ・施設の表現の仕方を知る。We have ~.	
3	○盛岡の良さを見つけよう We can (eat enjoy play) I like ~	
4	○盛岡の課題を考えよう。We don't have ・施設を作る。We don't have ~. I want a~.	
5	○バスセンターに建てたい施設を考えよう。 I want a~. We enjoy ~ing.(fishing jogging shopping reading dancing singing walking)in~	
6	○盛岡のよさを見つめなおそう。 ・今あるものを見つめ直す We have ~.We don't have ~. We enjoy ~ing.(fishing jogging shopping reading dancing singing walking)in~.	
7	○盛岡のよさを発表しよう ・施設を作るか見つめ直すかについて自分の考えを提案しよう。 ・自分の考えをまとめる。・夢の街を考える。	
8	○夢の街を提案しよう ・夢の街を提案する。 ・提案した街を評価し合う。	

## 考察

バスセンター跡地に設置したい施設について考え合わせた授業について考察する。

課題の設定では、画像資料を用い、バスセンターについて想起させ、バスセンターの歴史や地理的要因、市民の思いなどから、バスセンター跡地の利用について課題設定を行った。市長が実際に提案しているHPや新聞資料などオーセンティックな資料を提示することで、課題に対し身近に感じたり、盛岡の喫緊の課題として必要感を持って捉えたりすることができた。

タスクでは、友達が選んだカードについて質問しながら明らかにしていくタスクを行った。自分の情報を伝えたり、相手の情報を理解したりしながら課題解決に取り組んでいた。例えば、カードを当てするために、会話を紡ごうとする（3～5ターン程度）姿が見られた。教師も、モデリングや問い返しなどを通して、伝えたいことや用いたい英語を紡げるように関わることができた。

バスセンターの利用について話し合う場面では、班の中、時間を決めて、時間内は会話を紡げるように、必ず一文質問で応答するようにした。伝える側はその場所の良さやできることなどを具体的に伝えられるようにした。このことにより、お互いに聴いたり尋ねたりすることに必要感が生まれ会話を紡ごうとすることができた。

### 4 その他の地域貢献活動

英語授業研究会

期 日 平成30年11月3日（土）

内 容 授業公開・授業研究会

岩手大学教育学部英語科准教授ホール・  
ジェームズ先生のワークショップ

様 子

休日にもかかわらずたくさんの参加をいただいた。英語科への関心が高いことがうかがえる。参加者からは、このような活動に好意的な意見が多く、開催するよさがうかがえる。

研究を通して明らかになったことを発信することも大切な地域貢献活動と考えている。この面から考えると、良い地域貢献活動であった。



## 5. まとめ

### 成果

- ・ CLIL を用いた単元構想について、小学校段階に応じた内容を考えることができた。
- ・ 実践を通して、CLIL の有用性を感じた。特に、子供の学びにおいて、必要感や必然性を持ちながらオーセンティックに学ぶことができることによさを感じられる。

### 課題

- ・ より実践を重ねることにより、次期指導要領や教科書と対応した年間指導計画を作成していくこと。

### 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた各校の子供たち、先生方に感謝いたします。

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英語科研究部の皆様に感謝します。

# 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニング の開発と評価（数学編）

## —ICT を活用したアクティブ・ラーニングの授業設計—

中村好則\*, 佐々木全\*, 小田島新\*\*

佐々木亘\*\*\*, 藤井雅文\*\*\*, 工藤真以\*\*\*

\*岩手大学教育学部, \*\*岩手県立大船渡高等学校, \*\*\*岩手大学教育学部附属中学校

(平成 31 年 3 月 4 日受理)

### 1. はじめに

平成 29 年 3 月に中学校の新学習指導要領が告示された。そこでは主体的・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）を通して、これらからの時代に求められる資質・能力（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）を育成しなければならないことが述べられている。また、中学校学習指導要領解説数学編（文部科学省 2018）では、「主体的・対話的で深い学び」の過程において、コンピュータなどを活用することも効果的であることが述べられ（p.167）、さらに、具体的に「例えば、一つの問題について複数の生徒の解答を大型画面で映して、どのような表現がよいかを考えたり、1 時間の授業の終わりにその授業を振り返って大切だと思ったことや疑問に感じたことなどをタブレット型のコンピュータに整理して記録し、一定の内容のまとめりごとに更に振り返ってどのような学習が必要かを考えたり、数学の学びを振り返り「数学的な見方・考え方」を豊かで確かなものとして実感したりすることの指導を充実させることもできる」と記されている（p.167-168）。

筆者らは、平成 28 年度は CUN 課題の活用（久坂ら 2017）、平成 29 年度は Sphero SPRK の活用（中村ら 2018）について検討した。今年度は、継続研究として ICT を活用したアクティブ・ラーニングの授業設計を行い、実験授業を通して、その有効性と課題を考察する。特に、

本研究では、学習指導要領解説で述べられている ICT を活用したアクティブ・ラーニングの具体例に着目し、その学習環境を実現するために、ICT として、授業支援システムに焦点を当てる。

### 2. 研究目的

本研究では、ICT を活用したアクティブ・ラーニングの数学の授業展開を提案し、実験授業を通して、その有効性と課題を明らかにすることを目的とする。

### 3. 研究方法

- 1) 本研究で活用する授業支援システムを検討し、それを活用したアクティブ・ラーニングの数学の授業展開を提案する。
- 2) 提案した授業展開を基に、実験授業を行ない、生徒への質問紙調査を基に、その有効性と課題を考察する。

### 4. 授業支援システムとは

授業支援システムとは、「ICT を活用してより効果的な学習をおこなうためのシステム」であり、多くの授業支援システムが存在する（例えば、表 1）。授業支援システムの主な機能は、①一斉配信（教師側から課題等を全生徒に一斉に配信する機能）、②一斉回収（全生徒から課題の解答等を一斉に回収する機能）、③全画面表示（全生徒の画面を同時に表示する機能）、④選択表示（選択した生徒の画面のみを表示する機能）などである。

表1 主な授業支援システム

授業支援システム	メーカー
MetaMoJi Classroom	MetaMoJi
らくらく授業支援	CHIeru
ロイロノート・スクール	LoiLo
PenPlus Classroom	ガイアエデュケーション
EdClass	アイ・ディ・ケイ
weClass	WENet
SKYMENU Class	sky
WinBird 授業支援	ウィンバード

表1の授業支援システムの各機能やその操作性、動作環境、導入費用等を検討し、本研究ではロイロノート・スクールを活用したアクティブ・ラーニングの授業設計を行うこととした。ロイロノート・スクールは、先の4つの機能があり、それらの機能の操作性に優れている。生徒の考えを、カードに書き出すことを基本とし、それらカードを関連付けたり、教師に提出したり、生徒同士で交換したりと感覚的に操作が可能である。そのため、ロイロノート・スクールの基本操作を覚えるための時間をあまり必要としない。ロイロノート・スクールを活用した実践事例も多く、そのマニュアルも充実しており、比較的導入がしやすいと考えられる。

授業支援システムを活用した数学の授業に関する先行研究は、実践事例は数多くあるものの、その効果について明らかにした実践的研究はほとんど見当たらない。例えば、ロイロノートのホームページ (<https://n.loilo.tv/ja/case>) では、多くの実践事例が校種別、教科別に整理され公開されている。例えば、中学校数学の実践事例では、式と計算、1次関数の応用、三平方の定理、連立方程式の応用などを、高校数学の実践事例では、因数分解、2次関数、確率、軌跡の方程式、微分法などを題材としたものがある。しかし、それらは、実践の概要や授業支援システムの活用の方法については、詳細に述べられているが、授業支援システムの効果については述べられているものの、効果を示す詳細なデータ等は示されておらず課題であった。

## 5. 授業の構想

### 1) ICT を活用したアクティブ・ラーニング

ICTを活用したアクティブ・ラーニングの授業展開を表2のように提案する。(1) 課題を提示するとともに、授業支援システムで課題のワークシートを全生徒に一斉配信する。(2) 与えられた課題を自力解決する。解答は配信されたワークシートに直接書き込んだり入力したりすることも可能であるが、基本的にはノートに記入する。これは、解答を記録としてノートに残す必要があるからである。課題解決が終わった生徒から解答を写真に撮り授業支援システムで提出する。(3) 提出された課題を全画面表示し、提出された解答を比較し、分類整理する。解答の選択表示をもとに、課題に対する解法の練り上げを行う。(4) 練り上げを通して、気付いたことや疑問に思ったことをノートに記入し、終わった生徒から記入内容を写真に撮り提出する。提出された生徒の意見をもとに本時を振り返る。

表2 授業支援システムを活用した授業展開

学習過程	授業支援システム
(1) 課題提示	(1) 課題の <b>一斉配信</b>
(2) 自力解決	(2) ノートに解答を書き、写真を撮り、 <b>課題提出</b>
(3) 生徒による解答の比較と分類整理による <b>練り上げ</b>	(3) 提出された課題の <b>全画面表示</b> 或いは <b>選択表示</b>
(4) <b>振り返り</b>	(4) 比較や分類整理から分かったことをまとめ写真で <b>課題提出</b>

## 6. 実験授業とその考察

### 1) 実験授業の概要

(1) 実験授業対象校：公立高校 第1学年A組

(2) 対象生徒：39名（欠席者1名）

対象学級の生徒に対して、「数学は好きか(好き)」「数学は得意か(得意)」「数学は役立つと思うか(役立つ)」の質問を4件法(「はい」「どちらかと言えばはい」「どちらかと言えばいいえ」「いいえ」, 以下同様)で行った。その結果、対象学級の生徒は「数学は好きか」という質問に肯定的回答(「はい」又は「どちらかと言えばはい」と回答, 以下同様)した生徒の割合は71.1%(N=38)と



多いが、「数学は得意か」という質問に肯定的回答をした生徒の割合は 44.8% (N=38) と少ない。また、「数学は役に立つか」という質問に肯定的回答した生徒の割合は高い (97.3%, N=37, 無答の 1 名を除いた)。また、「数学は好きか」という質問に対する肯定的回答 (27 名) と否定的回答 [(11 名), (「いいえ」又は「どちらかと言えばいいえ」と回答, 以下同様)] について直接確率計算によると, その偶然確率は  $p=0.0069$  (片側検定) であり, 有意水準 1% で有意であった。従って, 数学が好きと考える生徒が多いと言える。「数学は役に立つ」という質問に対して肯定的回答 (36 名) と否定的回答 (1 名) について直接確率計算によると, その偶然確率は  $p=0.0000$  (片側検定) であり, 有意水準 1% で有意であった。従って, 数学が役に立つと考える生徒が多いと言える。つまり, 対象学級では, 数学が好きで役に立つと考える生徒が多いと言える。

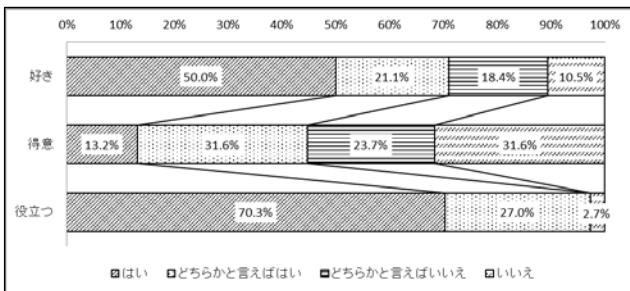


図1 対象学級の生徒への質問紙調査の結果

- (3) 授業者：対象学級の数学担当教諭
- (4) 実践日時：2018年11月22日(木)5校時
- (5) ICT環境：ロイロノート・スクール
  - ① 教師：iPad, プロジェクタ, スクリーン
  - ② 生徒：スマートフォン(各自)
- WiFi環境がないため, BYOD (Bring Your Own Device)
- (6) 教科・科目：数学I
- (7) 題材：2次関数

**2) 実験授業の結果**

(1) 実験授業の授業展開  
 2次関数  $y=ax^2+bx+c$  の平方完成を課題として提示する。生徒は各自でその解答をノートに記入し, 解答が終了した生徒から順に各自のスマホで

解答部分を写真に撮り(図2), ロイロノート・スクールで提出する。全生徒から課題が提出されるまでの間に, 教師が気づいた点をコメントしながら確認する。全員が提出された時点で, 選択表示に切り替え(図3, 図4), 解答を比較し, 整理分類し練り上げる。実験授業の前半部分を表3に示す。

**表3 実験授業の前半部分**

<p>T1: <math>y=ax^2+bx+c</math> を平方完成してください。終わったら, 写真を撮って, ロイロで提出してください。                  (各自ノートに解答を記入)</p> <p>T2: 間違ってもいいから, ある程度できたら提出して。                  (終了した生徒から順に解答をロイロで提出)                  (提出された解答を先生が確認しコメント)</p> <p>T3: ○○さん, OK だけど, 3行目の右側。中かっこが小さくなっているぞ。</p> <p>T4: ○○君は, 3行目の1番右端のcがこれが……。そしたら, 分子に乗せるときに, マイナスが前に出てるから, マイナスを分子にかけたときにプラスに戻らないとだめだから, ここはマイナス。</p> <p>T5: ○○君と○○さん, OK。</p> <p>T6: ○○さん, 中かっこないけど, 3行目中かっこ付くから, aが分配法則されて, 分母4aだけ。</p> <p>T7: ○○さんも, わかるか。</p> <p>T8: ○○君も, そうだな。3行目で中かっこ外すときに, aが分配法則されるから, <math>4a^2</math>のところは4行目で <math>4a^2</math>。わかる。中かっこは外すときにaが分配法則されるから。</p> <p>T9: みんな, これ間違うね。</p> <p>T10: ○○さんも, 3行目から4行目に行くときに中かっこは外すときに, aを分配するときに, 後ろ側にもかかるから, 分母が4aだよ。</p> <p>T11: ○○君は, 3行目で分子が <math>b^2</math> になっているのに, 4行目でbになっているよ。2乗のままだよ。</p> <p>T12: ○○君, ○○さん, OK。</p>
---

T13 : 間違い方が○組と違う。(板書しながら) ここまではいいよね。この組は、こうなる人が多い。

(板書  $y = a(x + \frac{b}{2a})^2 - \frac{b^2+4ac}{4a}$  )

T14 : 分数式では、分子に多項式がきている場合は、まとまりで考えるというのをやったよね。てことは、これ ( $b^2 + 4ac$ を指して) はまとまりだよ。そしたら、このマイナスはどこにかかっているかという、これ ( $b^2$ を指して) だけじゃなくてまとまり全体 ( $b^2 + 4ac$ を指して) にかかっているんだよ。そうすると、ここにマイナスをかけたときにこっち (1行前の式を指して) に戻る。戻らない。どっち。

SS1 : 戻らない。

T15 : 戻らないよな。マイナスとプラスかけたら、マイナスだけど、こちらはプラスだよ。この間違いがこの組には多い。

T16 : 前に、二人の解答を出しました。左は通分してない方、右は通分している方、どっちがより面白いと思う。左の方が面白いと思う人。右のほうが面白いと思う人 (何名か挙手)。

T17 : 右の方が面白いと思う理由は。では、周りの人と相談して。

(数分間、左右前後の人と議論)

T18 : 右側の式には、何が隠れている。

SS2 : 判別式。

T19 : 通分した形に隠されているのは、判別式だよ。ね。

T20 : 判別式の符号が正の時は、解の数は。

SS3 : 2個

T21 : ところで、この式の頂点の座標は。

SS4 : 頂点は、 $(-\frac{b}{2a}, \frac{b^2-4ac}{4a})$

T22 : グラフがこうなっているとき (下に凸で x 軸との交点が 2 個)、頂点の y 座標の符号は。

SS5 : マイナス。

T23 : グラフがこう (下に凸) なら、a の符号がプラス。ここがマイナスだから、ここ ( $b^2 - 4ac$ を指して) の符号は何にならなければならない。

SS6 : プラス。

T24 : だから、解が 2 つの時は、判別式の符号はプラスでなければならないんだよ。

(その後、判別式が 0 の場合、判別式が負になる場合についても議論する。)

以下、省略

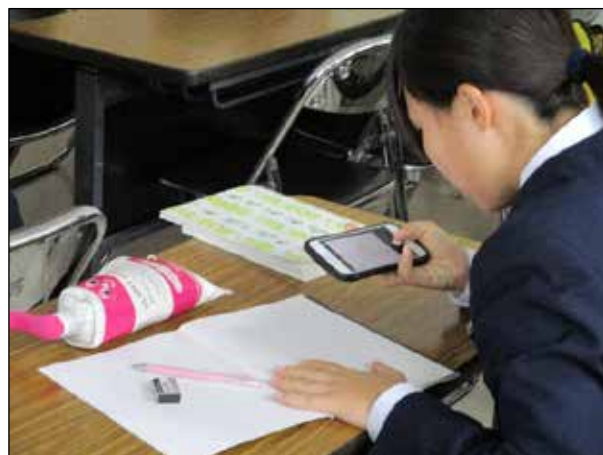


図2 ノートの写真撮影

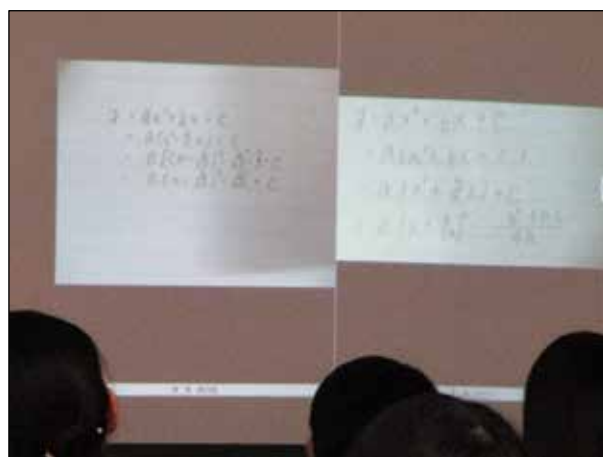


図3 生徒の解法の比較 (2画面表示)

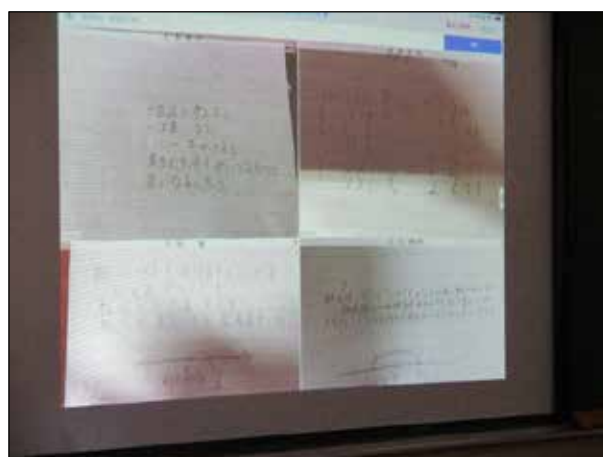


図4 生徒の解法の比較 (4画面表示)

### 3) 質問紙調査の結果と考察

実験授業の終了後（2018年11月26日実施）に普通の数学の授業と実験授業について、(1)から(5)の質問事項について4件法で質問した。

#### (1) 「自分の考えをよく発言する方である」

「自分の考えをよく発言する方である」に対して肯定的回答をした生徒の割合は、普通の授業では21.1% (N=38)であったが、実験授業では42.1% (N=38)と多かった(図5)。普通の授業(普段と示す、以下同様)と実験授業(今回と示す、以下同様)で「自分の考えをよく発言する方である」に対する肯定的回答と否定的回答の人数を調べた。「普段：肯定8人、否定30人」「今回：肯定16人、否定22人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.0415$ (片側検定)であり、有意水準5%で有意であった。従って、実験授業の方が普通の授業よりも自分の考えをよく発言できたと言える。

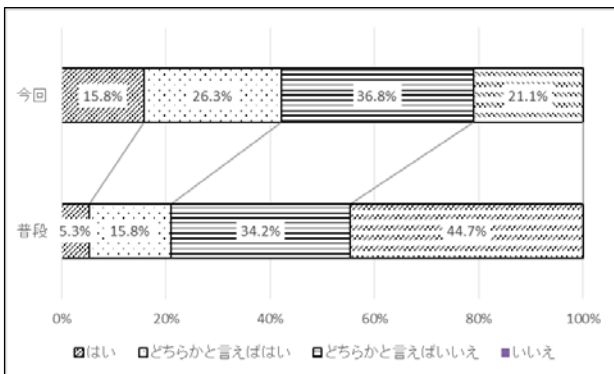


図5 「自分の考えをよく発言する方である」

#### (2) 「主体的に問題に取り組んでいる」

「主体的に問題に取り組んでいる」に対して肯定的回答をした生徒の割合は、普通の授業では81.6% (N=38)であったが、実験授業では89.5% (N=38)と多かった(図6)。普通の授業と実験授業で「主体的に問題に取り組んでいる」に対する肯定的回答と否定的回答の人数を調べた。「普段：肯定31人、否定7人」「今回：肯定34人、否定4人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.2580$ (片側検定)であり、有意差はなかった。従って、実験授業の方が普通の授業より主体的に問題に取り組めたとは言えない。これは普通の授業から主体的に問題に取り組んでいる

(81.6%) ためと考えられる。

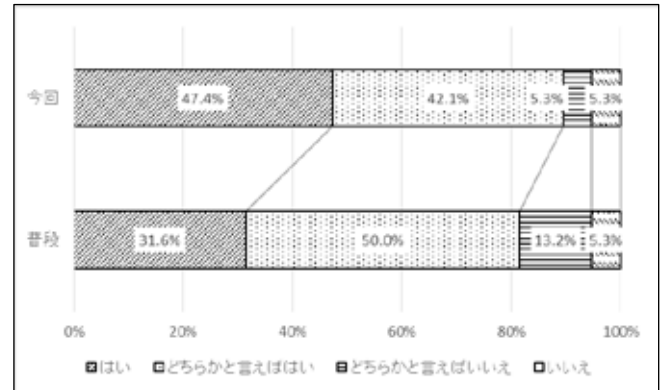


図6 「主体的に問題に取り組んでいる」

#### (3) 「学習内容がよく理解できている」

「学習内容がよく理解できている」に対して肯定的回答をした生徒の割合は、普通の授業では89.5% (N=38)であったが、実験授業では100% (N=38)と全員が理解できた(図7)。

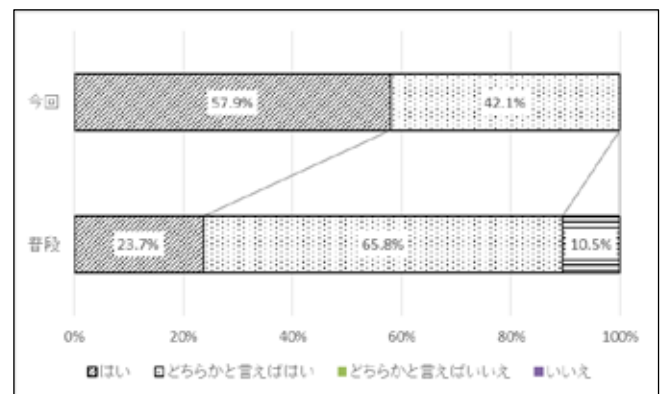


図7 「学習内容がよく理解できている」

普通の授業と実験授業で「学習内容がよく理解できている」に対する肯定的回答と否定的回答の人数を調べた。「普段：肯定34人、否定4人」「今回：肯定38人、否定0人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.0575$ (片側検定)であり、有意傾向であった。従って、実験授業の方が学習内容をよく理解できた可能性が示唆される。

#### (4) 「他の生徒の考え方がよく分かる」

「他の生徒の考え方がよく分かる」に対して肯定的回答をした生徒の割合は、普通の授業では92.1% (N=38)であったが、実験授業では94.7% (N=38)と多かった(図8)。普通の授業と実験授業で「他の生徒の考え方がよく分かる」に対す

る肯定的回答と否定的回答の人数を調べた。「普段：肯定 35 人，否定 3 人」「今回：肯定 36 人，否定 2 人」で直接確率計算を行った結果，その偶然確率は  $p=0.5000$  (片側検定) であり，有意差はなかった。これらからは，普段の授業でも，他の生徒の考え方がよくわかる授業が行われており，授業支援システムの活用により，「はい」と回答する生徒が増えたこと (34.2%から 68.4%) から，さらによく他の生徒の考え方が分かるようになったことが推察される。

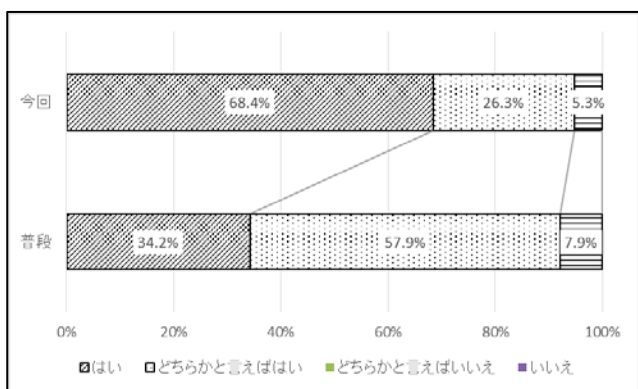


図8 「他の生徒の考え方がよく分かる」

(5) 「先生の説明は分かりやすいと思う」

「先生の説明は分かりやすいと思う」に対して肯定的回答をした生徒の割合は，普段の授業では 100% (N=38)，実験授業でも 97.3% (N=38) と高い (図 9)。普段の授業と実験授業で，「先生の説明は分かりやすいと思う」に対する肯定的回答と否定的回答の人数を調べた。「普段：肯定 38 人，否定 0 人」「今回：肯定 36 人，否定 1 人 (無答 1 名は除外)」で直接確率計算を行った結果，その偶然確率は  $p=0.4933$  (片側検定) であり，有意差はなかった。普段の授業でも実験授業でも先生の説明が分かりやすいと考えられる。

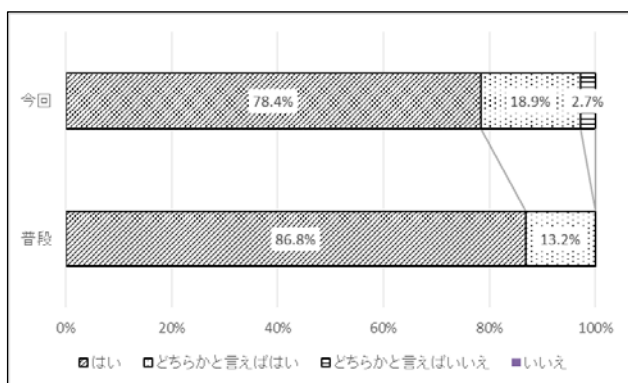


図9 「先生の説明は分かりやすいと思う」

(6) 授業支援システムの評価

授業支援システムについて，以下の①から⑦までの 7 項目について，4 件法で質問した。その結果は，図 10 である。肯定的回答の割合が最も低いもの(⑤ 自分の考えや解法をまとめるのに役に立つ)でも 65.8%あり，授業支援システムについては，概ね肯定的に考えられていると言える。

- ① 操作は，簡単である。【簡単】
- ② 数学の学習内容の理解に役に立つ。【理解】
- ③ 他の生徒の考え方を知ることができる。【他者】
- ④ 積極的に自分の考えを公表できる。【発表】
- ⑤ 自分の考えや解法をまとめるのに役に立つ。【役立】
- ⑥ 数学の問題を解くのに役に立つ。【解決】
- ⑦ 活用した数学の授業は，好きである。【好き】

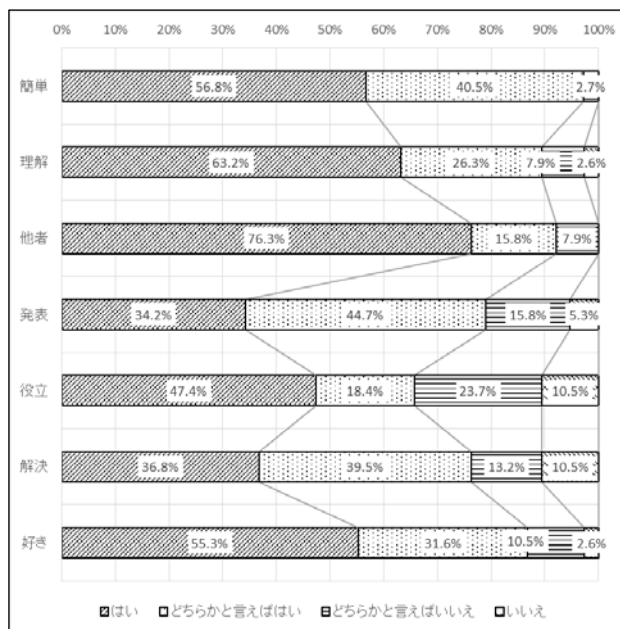


図10 授業支援システムの評価

授業支援システムの①から⑦までの 7 項目について，肯定的回答と否定的回答の状況を調査した。カイ二乗検定を行った結果，項目間の人数差が有意だった ( $\chi^2(6)=19.337, p<.01$ )。残差分析の結果 (表 4)，「① 操作は，簡単である」では肯定的回答が有意に多く，「⑤ 自分の考えや解法をまとめるのに役に立つ」では肯定的回答が有意に少なかった。従って，授業支援システムの操作は他の項目に比べ簡単であると生徒は捉えていることが分かる。また，授業支援システムは，他の項目に比べ自分の考えや解法をまとめるのに役立つとま

では言えないことが示唆される。

表4 残差分析の結果

項目	肯定的回答	否定的回答
① 操作は、簡単である	2.405 *	-2.405 *
② 数学の学習内容の理解に役に立つ	1.030 ns	-1.030 ns
③ 他の生徒の考え方を知ることができる	1.505 ns	-1.505 ns
④ 積極的に自分の考えを発表できる	-0.872 ns	0.872 ns
⑤ 自分の考えや解法をまとめるのに役に立つ	-3.249 **	3.249 **
⑥ 数学の問題を解くのに役に立つ	-1.347 ns	1.347 ns
⑦ 活用した数学の授業は、好きである	0.554 ns	-0.554 ns

+p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01 ns p>.10

## (7) 主な自由記述

### ① 実験授業について

「今回の数学の授業について、感じたことを自由に記述してください」に対して、主な生徒の回答は表5の通りである。実験授業は概ね好意的に受け取られていたことが分かる。

表5 実験授業についての主な自由記述

S2：数学の用語や原理について追及するのは面白いことだと感じた。

S3：自分の考えを他の人と共有することで、自分にはなかった発想や意見などを知ることができた。ロイロノートを使うと活発に意見交流ができるなと思った。ロイロノートをもっと使ってほしい。

S4：数学は、取りあえず計算できればいいと思っていただけ、用語の意味が分かっていないと意味がないと思った。

S5：普段使っているのに論理が分からなかったりしたものがあつたが、ロイロノートからみんなの意見を見て、なるほどと思ったりした。

S6：ロイロノートの「提出」でだれが送っていないのかがスクリーンで確認できるというのが嫌だと思った。

S8：みんなの考えは様々で自分が思いつかなかったことがたくさんあって”考え”を共有できたことで自分の分かるにつなげることができた。

S14：私の普段の学習では「なぜそうなるのか」を大

事にして勉強しているので、今回のような根本的な部分を理解しながら進めていく授業はとても楽しかったです。また、普段の授業でも、もっと自分の考えを発言していこうと思いました。

S20：1つの疑問について、みんなでアイディアを出し合って、そこからその答えを導き出していくのが楽しかった。

S21：1つのことから話を広げて考えを深めていくのは楽しいと思った。

S31：こういった形での授業を今まであまり経験して来なかったので、とても貴重な経験ができた。もっとこういう授業も増やしてほしい。

S35：友達の見解をもとにしながら授業が進むことで様々な発見があつて興味深いと思いました。

S39：生徒対先生の対話のような授業だと、生徒一人一人も頭をよく使えるし、より理解が深まる授業法だなと感じました。

### ② 授業支援システムについて

「数学の授業において、ロイロノートの活用がよいと思う点を書いてください」に対して、主な生徒の回答は表6の通りである。これらからは、授業支援システムの活用は、発表がしやすくなるということ、他の生徒の考えを知ることができることを生徒が感得していることが分かる。

表6 授業支援システムについての主な自由記述

S1：意見を恥ずかしがらずに示することができる点。

S2：生徒の考えや解説をすぐに画面に映すことができる点。

S3：自分以外の考え方を知ることができる点。

S4：他の人がどう考えたかをプロジェクタで映すだけで見られるため、黒板に書くのを待つ必要がなく、授業がスムーズに進められる。

S5：みんなの意見が見られるので、自分ができなかったときにみて解くことができるし、違うやり方をしている人もいるから、自分に合ったやり方を探すことができる。

S7：普段の授業では、あまりみんなの前で発表などができないが、ロイロノートは自分の考えを先生がしっかり見てくれるし、みんなとも共有で

きる。

S11：周りの人がどんな解き方で解いているか、自分にはない考えが参考になる。

S13：みんなの計算の仕方などを知ることができ、考えを共有することができる。

S14：他の人の解き方を見ながら、良いところや注意したいところなどを取り入れるなど、自分一人だけの学習ではできないことができるので良いと思いました。

S15：みんなの意見を共有できること、みんなの考え方がわかること。

S16：一人の意見や考えだけではなく、全員の意見を見ることができる点。また、先生に直接質問を尋ねられなくても聞くことができる点。

S20：自分の考えを言葉で人前で話すのが苦手な人でも、ロイロノートでは書いて送るだけなので、自分の考えを発表しやすい。

S21：わからなかった問題を他の人の考えを用いて解き直せる。

S27：全員が意見を出せるところ。先生に1人1人が見てもらえること。

S28：他の人の考えを知ることができるので、自分の考えと比較できる点。

S30：手軽にできる点。送ったものが残っていて、すぐに見られる点、写真で送れる点。

S32：自分と違う答えだったり、解き方を知ることができる。

S33：考えを簡単に発表できる点。家で先生に質問できる点。

S34：自分の意見を大勢の人の前で発表することが苦手な人でも、ロイロノートを使うことによって、自分の意見が発表しやすくなる点。

S36：先生に分からないところを直で質問できるのでとても便利だと思います。

S38：自分の考えを求めることができる。

S39：すぐに他の人の考え方が知れて、新しい発見になる点。

したアクティブ・ラーニングの授業展開を提案し、実験授業を通して、その有効性を考察した。その結果、質問紙調査の選択課題の分析結果からは、授業支援システムを活用することで、(1) 授業において自分の考えを発言しやすくなること、(2) 学習内容がよく理解できるようになる可能性があることが明らかとなった。また、授業支援システムについては、生徒は、(a) 操作は簡単であると捉えていること、(b) 自分の考えや解法をまとめることには役に立つとは比較的考えていないことが分かった。質問紙調査の自由記述の分析結果からは、授業支援システムを活用した授業は概ね好意的に受け取っていること、授業支援システムは発表がしやすくなるということ、他の生徒の考えを知ることができると感じていることが明らかとなった。今後はさらに実践を重ね、普通の授業での効果を検討することが課題である。

### 謝 辞

授業実践にご協力を頂きました先生と生徒に感謝申し上げます。

### 参考・引用文献

久坂哲也, 中村好則, 名越利幸, 平澤傑, 小室孝典, 佐々木聡也, 佐々木亘, 藤井雅文: 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価—メタ認知的支援と CUN 課題の活用—, 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第 4 巻, pp.22-27, 2017.

LoiLo: ロイロスクール, <https://n.loilo.tv/ja/>, 最終参照 2018,12,25.

文部科学省: 中学校学習指導要領(平成 29 年度告示) 解説数学編(平成 29 年 7 月), 日本文教出版, 2018.

中村好則, 佐々木亘, 藤井雅文, 山本一美, 佐藤真, 檜木航平, 伊東晃: 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価(算数・数学編)—Sphero SPRK を活用したアクティブ・ラーニングの授業設計—, 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 5 巻, pp.22-29, 2018.

## 7. まとめと課題

本研究では、ICT(授業支援システム)を活用

# 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価（理科編）

## ーメタ認知的支援を組み込んだ授業設計ー

久坂哲也\*, 及川宏輝\*, 會津響平\*\*, 平澤傑\*\*, 佐々木聡也\*\*, 菊地洋一\*, 名越利幸\*

\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属中学校

(平成31年3月4日受理)

### 問題と目的

平成28年8月に文部科学省が公表した「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」において、アクティブ・ラーニングの視点で「主体的・対話的で深い学び」を実現する必要性が述べられた（文部科学省，2016）。その後，平成29年3月に告示された学習指導要領においてアクティブ・ラーニングに対する誤解や概念の曖昧さから直接文言として使用されなくなったものの「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが求められることとなった（文部科学省，2018）。中学校理科においては，「自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を育成すること」が教科の目標として掲げられ，科学的に探究するための知識・技能，思考力・判断力・表現力，態度の育成を図ることが求められることとなり，科学的な探究活動を一層充実させる必要性が述べられた。科学的な探究活動は，一般的に複数のプロセスで構成されるモデルとして説明されるが，大きくは「仮説の形成」，「実験計画の立案」，「結果の解釈」といった3つのプロセスで整理することができる。本プロジェクト研究においては，平成28年度に「仮説の形成」，平成29年度に「結果の解釈」に焦点化した授業実践を実施してきた（それぞれの成果については，久坂ほか，2017；2018を参照されたい）。

そこで，平成30年度の本研究では実験計画を立案するプロセスに焦点化した授業実践を行い，その効果について個人特性を考慮しながら詳細に検討することを目的とした。平成27年度に実施された全国学力・学習状況調査の報告書によると，中

学校理科の「実験を計画すること」に該当する各設問の正答率を見ると，全国平均は3割から高くても6割程度に留まっている。また，本県（岩手県）においては全設問で全国平均を下回る結果となり課題が示されている（国立教育政策研究所，2015）。

近年のメタ分析による研究では，メタ認知と知能は学力と相関があるが，メタ認知の方が知能よりも学力と関連が強いことが報告されており，学力を向上させる上でメタ認知的な支援は有効である可能性が示されている（Ohtani & Hisasaka, 2018）。また，科学的な探究活動を充実させる上でもメタ認知は重要な役割を果たすと考えられる。

メタ認知（metacognition）は一般的に，メタ認知的知識（metacognitive knowledge）とメタ認知的スキル（metacognitive skills）の2つに大別される（Schraw & Moshman, 1995）。科学的探究においてはこの両者が深く関与し，私たちは科学的探究活動を遂行する際に何らかのメタ認知的知識に基づいてメタ認知的スキルを働かせていると考えられる（White, Frederiksen, & Collins, 2009）。しかし，メタ認知的知識は個人の経験や信念によって獲得されるため，個人内で形成されたメタ認知的知識は常に正しいとは限らないことが指摘されている（Veenman, 2011）。適切なメタ認知的知識をもつことは適切なメタ認知的スキルの遂行に必要であるが，国内外の理科教育におけるメタ認知研究のレビューでは，メタ認知的スキルを促す研究や指導が多く，適切なメタ認知的知識を獲得させる取り組みが少ないことが課題とされている（e.g., Zohar and Barzilai, 2013; 久坂, 2016）。また，メタ認知的知識は人や課題，方略に関する宣言的知識

とされるが、その知識がメタ認知的スキルの遂行に利用されるためには、条件的知識や手続き的知識も同時に獲得されなければならない。したがって、実験計画を立案する際に必要となるメタ認知的知識を明示的に呈示し、それをいつどのように利用するかといった条件的、手続き的知識までを含めた指導を行うことは有効であると考えられる。そこで、実験計画の立案のプロセスを細分化し、各プロセスにおいてどのようなメタ認知的知識を活用して思考すべきか指導するためのテキストを作成して授業実践を行い、その効果について測定することにした。

## 方 法

### 1 対象者と手続き

対象は国立大学の附属中学校第2学年生徒160名であった。計4学級のうち2学級は授業実践(教育介入)を実施する実験群、残り2学級は授業実践(教育加入)を実施しない統制群に無作為に割り当てた。質問紙調査や授業実践は2018年12月中旬に実施された。

はじめに、実験群、統制群ともに各学級において普段の理科担当の教員が対象者に研究目的を説明した。主な教示内容は、1) 質問紙および評価問題の結果は理科の成績とは関係ないこと、2) 得られたデータは研究の目的で使用するが個人を特定した分析は実施しないこと、の2点であった。その後、質問紙調査と事前の実験計画能力を捉えるための評価問題1を実施した。所要時間は質問紙調査および評価問題1ともにそれぞれ約20分間であった。次に、実験群においては授業実践1を理科の授業内(50分間)において実施し、翌日、授業実践2と授業実践の効果測定のための評価問題2を理科の授業内(50分間)で実施した。統制群においては先に評価問題2を実施した後に授業実践1を同一の理科の授業内(50分間)に行い、2日後、授業実践2を行うことで処遇格差の解消を行なった。本研究の全体デザインをFigure 1に示す。

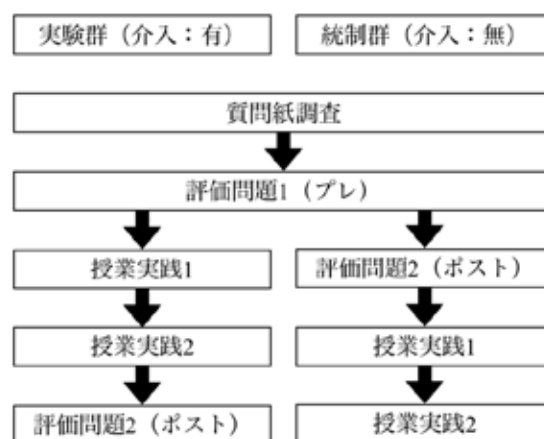


Figure 1 本研究の全体デザイン

### 2 質問紙構成

質問紙調査は、対象者の集団特性および個人特性を把握するとともに、授業実践による効果があるような学習に対する特性をもつ学習者に効果的であったか、または効果がなかったかを分析するために実施した。以下に質問紙の構成を示す。なお、回答はすべての尺度において、「全くあてはまらない(1点)」「あまりあてはまらない(2点)」「どちらともいえない(3点)」「少しあてはまる(4点)」「とてもあてはまる(5点)」の5件法で得た。

**科学的探究尺度** 久坂・三宮(2015)が作成した「科学的探究尺度」を使用した。この尺度は、普段学校や家庭で理科の学習を行う際のようにして尋ねるもので、「仮説の形成(項目例“予想を立てるときは、その理由まで考えている”)|「実験計画の立案(項目例“観察や実験を行うときは、変化させる条件を1つに設定して行う”)|「結果の解釈(項目例“観察や実験の結果が正しい方法で得られたか見直す”)|の3下位尺度20項目で構成されている尺度である。

**学習動機尺度** 市川(1998)の学習動機尺度を使用した。この尺度は、学習をする理由について尋ねるもので、「充実志向(項目例“新しいことを知りたいという気持ちから”)|「訓練志向(項目例“学習の仕方を身につけるため”)|「実用志向(項目例“学んだことを、将来の仕事に活かしたいから”)|「関係志向(項目例“みんながやるから、なんとなく当たり前と思って”)|「自尊志向(項目例“成績が良いと、他の人より優れて



いるような気持ちになれるから”」「報酬志向（項目例“テストで成績が良いと、親や先生にほめてもらえるから”）」の6下位尺度36項目で構成されている尺度である。

**自己効力感尺度** 松沼（2004）の自己効力感尺度を使用した。この尺度は元々算数の学習に対する自己効力感を尋ねる尺度であったため、理科の学習が対象となるよう文言を修正した。8項目（項目例“私は理科の授業で出された問題を正解することができると思う”）で構成されている。

**メタ認知方略尺度** 佐藤・新井（1998）のメタ認知方略尺度を使用した。この尺度は、学習方略の使用を尋ねるもので、「柔軟的方略」と「プランニング方略」の2下位尺度14項目で構成されているが、本研究では理科学習の文脈に沿う項目内容になるよう一部文言を修正した。さらに、同義的な質問項目の統合や削除を行い、最終的に「柔軟的方略（項目例“家庭で理科の勉強をするときは、授業等で学習した内容を覚えているか確かめながら行う”）」3項目と「プランニング方略（項目例“家庭で理科の勉強をするときは、最初に計画を立ててから行う”）」3項目の計6項目とした。

### 3 評価問題

実験計画の立案能力を評価するための評価問題は、OECDのPISA調査の科学的リテラシーに関する過去問を参考に、第1筆者と第2筆者で協議して作成した。作成にあたり留意した点は、1) 対象者にとって中程度の難易度であること、2) 理科で学んだ科学的知識の保持や理解状況の影響をなるべく受けない内容であること、の2点であった。前者については、採点の際に天井効果や床効果を回避するため、対象者にとって難易度が高すぎても低すぎてもメタ認知を働かせながら思考することが困難になるためである。また、後者については、理科の学力が直接的に反映されると授業実践の効果を測定することが困難になるためである。

協議の結果、評価問題1（プレテスト）は、“ある日、町の彫刻が劣化していることに気がきました。この彫刻は大理石という岩石でできており、大理石は炭酸カルシウムでできています。町の人

は、酸性雨によって彫刻が侵食されていると考えました。このことを実験によって確かめるためにはどのような方法で実験を行えば良いと思いますか。検証するための実験計画書を作ってみましょう。”、評価問題2（ポストテスト）は、“定期的に無理のない運動をすることは健康に良い”ということを知った人が、このことが本当か実験によって確かめたいと思いました。どのような方法で実験を行えば良いと思いますか。検証するための実験計画書を作ってみましょう。”となった。

なお、評価問題のシートは、はじめに実験の目的と仮説を書き、その後、実験の方法を書くフォーマットとした。また、実験の方法を書く際に、シートの左側に自分が考えた実験の方法を記述し、右側にはその方法を考えた理由を記述させた（Figure 2）。理由を書かせることによって、実験方法の意図を把握することができ、評価（採点）の際の参考になると考えたからである。

実験計画書を作ってみよう①		附属中学校2年 組 番
		氏名：
<p>【課題】</p> <p>ある日、町の彫刻が劣化していることに気がきました。この彫刻は大理石という岩石でできており、大理石は炭酸カルシウムでできています。町の人、酸性雨によって彫刻が侵食されていると考えました。このことを実験によって確かめるためにはどのような方法で実験を行えば良いと思いますか。検証するための実験計画書を作ってみましょう。</p>		
【実験の目的】		
【実験の仮説】		
【方法】		【理由】
<p>（ここには具体的な実験の方法を書きましょう。書き方は自由です。図や絵を用いても構いません。）</p>		<p>（ここには、左のような方法を考えた理由を説明してください。）</p>
（もしオモて面で足りなかったときはウラ面に続きを書きましょう！）		

Figure 2 評価問題のフォーマット

#### 4 授業実践で使用するテキスト

授業実践を行う際に使用するためのテキストを作成した。作成に当たっては、「小学校理科の観察、実験の手引き」(文部科学省, 2011) や心理学研究法の専門書(高野・岡, 2004) を参考に, 理科教育学を専門とする大学教員である第1筆者と理科教育学を専攻する大学生の第2筆者で協議しながら実験を計画する際に必要なメタ認知的知識の抽出と整理を行った。その結果, 7つのルールとして体系化されたことから, テキスト名を「実験計画のセブンルール: 実験を計画するときに必要な7つのこと」と命名した。その内容を Figure 3 に示す。

テキストの構成は, 初めに科学的探究のプロセス全体について解説し, 次に「実験」は独立変数や従属変数の因果関係を調べる活動であることを解説する資料を挿入した。その後, ルール1からルール7までを解説する資料を付けた。なお, 各ルールの解説に当たっては, 解説文の後に理科の学習場面と日常生活場面についての練習問題を2問挿入し, 各ルールについての理解を深めるとともに, 各ルールの適用範囲が理科学習の文脈だけでなく日常生活の場面においても適用されるよう学習の転移 (transfer of learning) を促す構成とした。

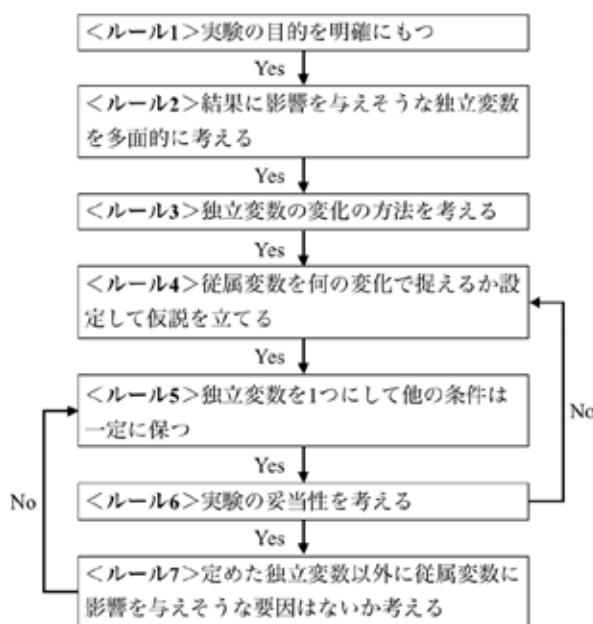


Figure 3 実験計画の7つのルール

## 結 果

### 1 尺度構成

各尺度項目の内的一貫性を確認するために, Cronbach の  $\alpha$  係数を求めた。科学的探究尺度については  $\alpha=.79-.83$ , 動機づけ尺度については  $\alpha=.79-.84$ , 自己効力感尺度については  $\alpha=.94$ , メタ認知方略尺度については  $\alpha=.86$  と高い値を示し, 内的一貫性が確認された。

### 2 各尺度得点の基礎統計量と相関

実験群と統制群それぞれについて男女ごとに算出した各尺度得点の平均値と標準偏差を Table 1 に示す。群と性別で2要因分散分析を行なった結果, 群の主効果は見られなかったが, 一部, 性別の主効果が見られた。なお, 交互作用は確認されなかった。自己効力感においては  $F(1,147)=31.97$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.18$  と顕著な性差が見られた。質問紙への回答は5件法であったため理論的中間値は3となるが, 実験群と統制群ともに男子の平均値は3を上回ったが女子の平均値は3を下回り, 男子は理科の学習に対して一定の自己効力感をもっているが, 女子の自己効力感は低いことが示された。

また, 各尺度得点間の相関係数を算出した (Table 2)。その結果, 科学的探究尺度の3下位尺度においては,  $r=.73-.84$ ,  $p<.001$  とすべてにおいて強い相関を示した。学習動機尺度においては, 充実志向, 訓練志向, 実用志向の3下位尺度 (内容関与的動機) と, 関係志向, 自尊志向, 報酬志向の3下位尺度 (内容分離的動機) がそれぞれ互いに関連し合っていることが確認された。さらに, 内容関与的動機はメタ認知方略と正の相関が見られたが, 内容分離的動機はメタ認知方略と無相関であった。自己効力感とメタ認知方略は,  $r=.45$ ,  $p<.001$  と正の相関が見られた。

### 3 評価問題得点の基礎統計量

評価問題である実験計画書の採点は, ルール1からルール5の各観点について, 条件を満たしているものを2点, 部分的に満たしているものを1点, 満たしていないものを0点とした。ルール6とルール7については, 全体的見直しに該当する

内容のため採点対象から除外した。ゆえに、得点レンジは0-10点となった。採点に当たっては、第1筆者と第2筆者の2名で全体の10%程度を協議しながら採点を行い、採点基準を明確にした上で残りを二分して独立に採点を行った。その後、相互に採点結果の確認を行い、疑義が生じた際は協議して最終判定を行った。

評価問題1(プレテスト)、評価問題2(ポストテスト)およびその変化量 $\Delta$ について基礎統計量を求め、平均値について群と性別を独立変数とした2要因被験者間分散分析を行なった結果をTable 3に示す。評価問題1においては群の主効果が認められなかったが、評価問題2と変化量 $\Delta$ においては群の主効果が認められた(それぞれ $p<.001$ )。また、評価問題1において性別の主効果が認められ、男子の得点は女子の得点よりも高いことが示されたが( $p<.05$ )、評価問題2および変化量 $\Delta$ においては認められなかった。

#### 4 各尺度得点と評価問題得点の相関

各尺度得点と評価問題得点およびその変化量 $\Delta$ との相関係数をTable 4に示す。科学的探究尺度においては、評価問題1との間に弱い相関が見られたが、評価問題2や変化量 $\Delta$ の間は無相関であった。学習動機尺度においては、評価問題との相関が見られなかった。また、自己効力感尺度においては、評価問題1との間に弱い正の相関、変化量 $\Delta$ との間に弱い負の相関が見られた。メタ認知方略尺度においては、評価問題との間に相関は見られなかった。

### 考 察

本研究では理科の学習場面、特に科学的な探究活動における実験計画の立案に焦点化し、実験を計画する際に要求されるメタ認知的知識を教示する授業実践を通してその効果の検討を行った。

Table 1 各尺度得点の基礎統計量

	実験群		統制群		F 値			$\eta^2$		
	男子	女子	男子	女子	群	性別	交互作用	群	性別	交互作用
科学的探究										
仮説形成 ( $\alpha=.81$ )	4.15 (0.62)	4.02 (0.67)	4.32 (0.59)	4.03 (0.54)	0.80 <i>n.s.</i>	4.67 *	0.70 <i>n.s.</i>	.01	.03	.01
実験計画 ( $\alpha=.79$ )	3.99 (0.63)	3.76 (0.63)	4.19 (0.59)	3.90 (0.63)	2.80 <i>n.s.</i>	6.49 *	0.06 <i>n.s.</i>	.02	.04	.00
結果解釈 ( $\alpha=.83$ )	4.33 (0.53)	4.04 (0.76)	4.38 (0.59)	4.14 (0.54)	0.53 <i>n.s.</i>	7.04 **	0.06 <i>n.s.</i>	.00	.05	.00
学習動機										
充実志向 ( $\alpha=.84$ )	3.68 (0.94)	3.47 (0.91)	3.68 (0.86)	3.55 (0.95)	0.07 <i>n.s.</i>	1.24 <i>n.s.</i>	0.06 <i>n.s.</i>	.00	.01	.00
訓練志向 ( $\alpha=.80$ )	3.36 (0.84)	3.16 (0.88)	3.58 (0.91)	3.27 (0.83)	1.35 <i>n.s.</i>	3.14 <i>n.s.</i>	0.13 <i>n.s.</i>	.01	.02	.00
実用志向 ( $\alpha=.82$ )	3.83 (0.88)	3.61 (0.68)	3.53 (1.07)	3.71 (0.89)	0.47 <i>n.s.</i>	0.01 <i>n.s.</i>	1.92 <i>n.s.</i>	.00	.00	.01
関係志向 ( $\alpha=.79$ )	2.75 (0.98)	2.95 (0.78)	2.84 (0.89)	2.87 (0.93)	0.00 <i>n.s.</i>	0.59 <i>n.s.</i>	0.32 <i>n.s.</i>	.00	.01	.00
自尊志向 ( $\alpha=.83$ )	3.25 (1.00)	3.36 (1.02)	3.16 (0.98)	3.27 (0.85)	0.36 <i>n.s.</i>	0.51 <i>n.s.</i>	0.00 <i>n.s.</i>	.00	.00	.00
報酬志向 ( $\alpha=.82$ )	3.27 (0.92)	3.42 (0.75)	3.06 (0.93)	3.27 (1.01)	1.61 <i>n.s.</i>	1.48 <i>n.s.</i>	0.04 <i>n.s.</i>	.01	.01	.00
自己効力感 ( $\alpha=.94$ )	3.33 (0.93)	2.38 (0.95)	3.34 (1.02)	2.57 (0.83)	0.46 <i>n.s.</i>	31.97 ***	0.34 <i>n.s.</i>	.00	.18	.00
メタ認知方略 ( $\alpha=.86$ )	3.28 (0.94)	3.11 (0.95)	3.53 (0.89)	3.33 (0.93)	2.41 <i>n.s.</i>	1.49 <i>n.s.</i>	0.02 <i>n.s.</i>	.02	.01	.00

( )は標準偏差, \* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

**Table 2** 各尺度得点間の相関

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
科学的探究										
I 仮説形成										
II 実験計画	.84***									
III 結果解釈	.73***	.75***								
学習動機										
IV 充実志向	.53***	.49***	.38***							
V 訓練志向	.47***	.40***	.28**	.72***						
VI 実用志向	.42***	.32***	.26**	.71***	.68***					
VII 関係志向	.06	-.02	-.08	.11	.28**	.22**				
VIII 自尊志向	.22**	.15	.07	.26**	.33***	.38***	.67***			
IX 報酬志向	.04	-.05	-.08	.01	.16*	.33***	.58***	.70***		
X 自己効力感	.49***	.58***	.52***	.52***	.38***	.35***	.06	.29***	.05	
XI メタ認知方略	.50***	.48***	.34***	.53***	.48***	.38***	.10	.16	.00	.45***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

**Table 3** 評価問題得点の基礎統計量

	実験群		統制群		F 値			$\eta^2$		
	男子	女子	男子	女子	群	性別	交互作用	群	性別	交互作用
評価問題 1 (プレテスト)	3.68 (1.88)	2.59 (1.60)	3.14 (1.46)	2.90 (1.39)	0.22 <i>n.s.</i>	6.72 *	2.81 <i>n.s.</i>	.00	.04	.02
評価問題 2 (ポストテスト)	5.76 (1.77)	5.89 (1.61)	4.84 (1.46)	4.65 (1.64)	16.84 ***	0.01 <i>n.s.</i>	0.38 <i>n.s.</i>	.10	.00	.00
変化量 $\Delta$ (ポスト-プレ)	2.06 (2.26)	3.26 (1.66)	1.86 (1.61)	1.75 (1.74)	8.15 ***	3.34 <i>n.s.</i>	4.84 *	.05	.02	.05

( )は標準偏差, \* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$

**Table 4** 各尺度得点と評価問題得点の相関

	評価問題 1 (プレテスト)	評価問題 2 (ポストテスト)	変化量 $\Delta$ (ポスト-プレ)
科学的探究			
I 仮説形成	.20*	.09	-.09
II 実験計画	.21**	.10	-.09
III 結果解釈	.22**	.14	-.07
学習動機			
IV 充実志向	.06	-.09	-.07
V 訓練志向	.06	-.10	-.09
VI 実用志向	.06	-.09	-.08
VII 関係志向	-.04	.02	.04
VIII 自尊志向	.03	.06	.04
IX 報酬志向	.00	.05	.06
X 自己効力感	.29**	.07	-.17*
XI メタ認知方略	.04	-.11	-.13

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

授業実践（教育介入）を実施する実験群と実施しない統制群を設け、プレーポストデザインによる評価を用いて分析を行った結果、実験群においては評価問題の得点が有意に上昇した。この結果は、科学的探究活動の仮説や予想の形成場面に焦点化した介入研究（久坂ほか，2017）や考察（結果の解釈）場面に焦点化した介入研究（久坂ほか，2018）と概ね一致する結果である。したがって、科学的探究の各プロセスに焦点化し、そのプロセスの遂行に参与するメタ認知的知識を教示することは、生徒の科学的探究能力を育成する上で有効だと考えられる。

また、本研究では授業実践の効果について詳細に検討するために、各尺度を用いて学習者の日常の理科の学習場面における科学的探究活動のようすや、理科の学習に対する動機づけ、自己効力感、メタ認知方略を捉えて分析を試みたが、各尺度得点と評価問題の変化量との間に相関関係は見られなかった。しかし、この結果をポジティブに解釈すると、本授業実践は日常の学習方略の使用や動機づけ等の高低の影響を受けず、例え普段から理科の学習に対して学習方略を積極的に使用していなかったり、外発的動機づけのように学習内容と分離的な学習動機をもっていたりする学習者に対しても効果をもたらす可能性を含んでいると捉えることもできる。

以上のような成果が得られた要因として、本授業実践では実験計画の立案に関するメタ認知的な宣言的知識を単に教示しただけではなく、それをいつどのような場面で適用するかといった条件的知識と手続き的知識について、理科の学習場面と日常の生活場面に落とし込みながら授業を行った点が考えられる。メタ認知的スキルの適用を説明するモデルとして、プロダクションシステム（Newell, 1994）のフレームワークが用いられることがある（Van del Stel & Veenman, 2014）。このプロダクションシステムとは、人間の問題解決の行動を解析する過程で提案された認知アーキテクチャであり、if（条件）- then（行動）といったプロダクションルールの集合体から成る。例えば、「実

験の計画を立てるときは（if：条件部分）、独立変数を1つずつ変えて他の条件は一定に保つ（then：行動部分）」のように、そのメタ認知的な宣言的知識についていつ使うかといった条件的知識と、それをどのように使うかといった手続き的知識を組み合わせたものである。本授業実践では7つのルールを教示する際に、プロダクションシステムという言葉は使用しなかったが、いつ、どのようにといった条件的知識と手続き的知識を強調し、且つ理科の学習場面と日常の生活場面に関する練習問題を取り入れながら明示的に扱ってきた。したがって、普段の理科の学習に対する学習方略や動機づけとは独立に、教示されたメタ認知的知識の利用が促進された可能性が示唆される。

主体的・対話的で深い学びの実現には、学習経験に潜在する抽象的意味の概念化を促すために、徹底して明示的な指導を行うことが必要とされている（奈須，2017）。これまでも子どもたちは、理科授業の中で観察や実験を通して科学的探究活動に関わるオーセンティックな経験は積み重ねてきたはずである。しかし、全国学力・学習状況調査の結果が示すように、実験を計画したり、結果を分析して解釈したりする能力に課題が見られるのは、子どもたちの学びや獲得された知識が活性化されておらず、学習の転移が起こっていないことを意味する。したがって、理科の学習においては、科学的探究活動の抽象的意味の概念化を促すために、思考の枠組みとして科学的探究のモデルを学習者に提示したり、各プロセスの本質となるメタ認知的知識を各単元の学習内容に照らし合わせながら意図的に指導したりすることが極めて重要なのではないだろうか。今後は、メタ認知的支援を組み込んだ理科の授業設計について各単元の学習内容と関連づけながらそのカリキュラムデザインを推進していきたい。

## 付 記

本研究にご協力いただきました中学校の生徒の皆様に深く感謝いたします。

## 引用文献

- 久坂哲也 (2016) 我が国の理科教育におけるメタ認知研究の動向 理科教育学研究, 56, 397-408.
- 久坂哲也・平澤傑・名越利幸・菊地洋一・小室孝典・佐々木聡也 (2018) 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価(理科編：考察場面におけるメタ認知的支援を組み込んだ授業実践 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, 30-35.
- 久坂哲也・中村好則・名越利幸・平澤傑・小室孝典・佐々木聡也・佐々木亘・藤井雅文 (2017) 中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価：メタ認知的支援 CUN 課題の活用 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, 22-27.
- 久坂哲也・三宮真智子 (2015) 科学的探究能力に対する自己評価の正確さ：中学生を対象とした評価問題と質問紙の比較調査を通して 日本教育心理学会第 57 回総会発表論文集, 290.
- 市川伸一 (1998) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレイン出版社
- 国立教育政策研究所 (2015) 平成 27 年度全国学力・学習状況調査報告書 (中学校理科)  
Retrieved from <http://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukoku/report/data/msci.pdf>(2018年11月3日)
- 松沼光泰 (2004) テスト不安, 自己効力感, 自己調整学習及びテストパフォーマンスの関連性：小学校4年生と算数のテストを対象として 教育心理学研究, 52, 426-436.
- 文部科学省 (2011) 小学校理科の観察, 実験の手引き Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/01/12/1304649\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/01/12/1304649_1_1.pdf) (2018年11月3日)
- 文部科学省 (2016) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて [報告]  
Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021\\_1\\_1\\_11\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf) (2018年12月3日)
- 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領 東山書房
- 奈須正裕 (2017) 「資質・能力」と学びのメカニズム 東洋館出版社
- Newell, A. (1994) *Unified Theories of Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018) Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*, 13, 179-212.
- 佐藤純・新井邦二郎 (1998) 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995) Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- 高野陽太郎・岡隆 (2004) 心理学研究法：心を見つめる科学のまなざし 有斐閣アルマ
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014) Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 117-137.
- Veenman, M. V. J. (2011) Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer, & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197-218) New York: Routledge.
- White, B., Frederiksen, J., & Collins, A. (2009) The interplay of scientific inquiry and metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graser (Eds.) *Handbook of Metacognition in Education* (pp.175-205), New York: Routledge.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013) A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, 49, 121-169.

# 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(3) -知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の協働的追求を通して-

上川達也・田淵健・小山聖佳・中軽米璃輝\*

藤川健・中村くみ子・山口美栄子・昆亮仁・高橋幸・伊藤慎悟・阿部大樹・小山芳克・安久都靖・  
岩崎正紀・高橋縁\*\*,

東信之・佐々木全・鈴木恵太・池田泰子・清水茂幸\*\*\*

\*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

(平成31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じて、キャリア発達を促すものである。<sup>1)</sup>

特別支援学校におけるキャリア教育の実態は、多種多様であり、ともすれば拡散的であり、学習内容の焦点化や児童生徒の重度・重複化に十分に対応できていない現状がある。そこで、附属特別支援学校が、このテーマに関して、先導的にアプローチすることで、公立・私立特別支援学校のキャリア教育についての有益な知見の発信として貢献することができる考えた。

具体的には、キャリア教育の中でも象徴的かつ中核的な分野であろう進路指導に着目する。進路指導は、進路学習、進路相談、現場実習の3つ組の総称である<sup>2)</sup>。この概念図を図1に示した。

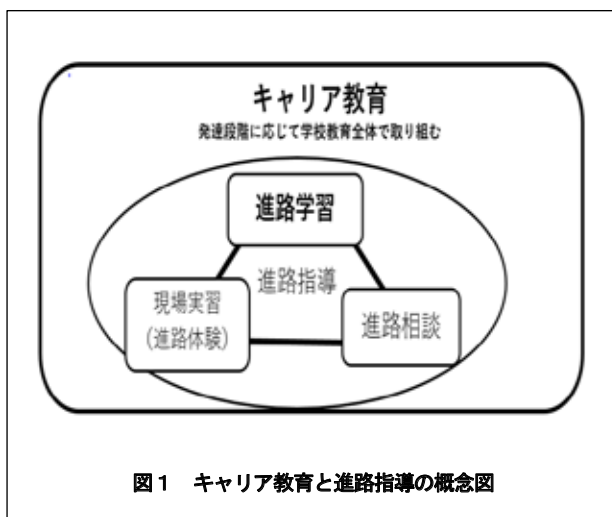


図1 キャリア教育と進路指導の概念図

岩手県内特別支援学校17校の進路指導主事を対象とした聴き取り調査によれば、進路学習の内容や方法については課題として認識されていた<sup>3)</sup>。これに関する先行研究をCiNiiで検索したが、見当たらなかった。全国の特別支援学校の実践を探索したところ、茨城県、神奈川県、沖縄県等にて、「事業所との合同説明会」などの名称の実践が紹介されていた<sup>4~8)</sup>。しかし、これらの対象では、生徒よりも保護者が主体であった。

岩手県の実践を探索すると、特別支援学校と企業との連携協議会<sup>9)</sup>の面談形式学習を参考に、事業所関係者と連携した合同説明会が岩手県立一関清明支援学校で実践されていた<sup>10)</sup>。この実践は、生徒を対象とした実践であった。以上の進路学習の内容と方法は、いずれもが、説明会形式のため、重度知的障害の生徒への対応が課題であった。つまり、重度知的障害の生徒の学習参加への課題<sup>11)</sup>があり、重度知的障害の生徒に対して、進路の具体的なイメージを伝えることの工夫が求められる。

そこで、本研究では、重度知的障害の生徒の学習参加の支援を含めた進路学習の内容と方法を開発することを目的とした。具体的には、体験的な活動の提供を想定した「福祉事業所との体験・面談会(以下、体験・面談会とする)」を企画し、これを実践的に検討する。

## 2 「体験・面談会」の企画概要

体験・面談会は、岩手大学教育学部附属特別支援学校高等部1・2・3年生24名(各学年8名)並びに共同検討への賛同を得た公立A特別支援学校高等部2・3年生74名(2年生35名,3年生39名)を対象とし,20XX年7月下旬に公立A特別支援学校,同年9月下旬に岩手大学教育学部附属特別支援学校で実施した。

実施にあたっては,両校共に教育課程上の位置づけを総合的な学習の時間として実施した。その授業目標では,生徒および教職員への効果を期待し,以下の3つを設定した。

①事業所との体験的面談をとおして,事業所のサービス内容および先輩利用者の様子等を知り,卒業後の進路や生活について,具体的なイメージをもって,実習先および進路先の選択,決定の一助とする。

②事業所担当者との面談をとおして,社会人としてのルールやマナーについて学ぶ。

③教職員等においては,多様な生徒の実態に応じた進路選択に向けた学習内容の焦点化等を得る場とする。

なお,この実施にあたっては,より実践モデルを磨くため,先行実施した公立A特別支援学校の実施状況について岩手大学教育学部附属特別支援学校及びそこで招聘した事業所職員に対して実施上の留意点として,運営上の反省点,生徒の反応,プレゼンテーションの内容と方法等を情報提供した。

## 3 公立A特別支援学校における「体験・面談会」の実施概況

公立A特別支援学校において招聘した8事業所の内訳は,就労移行支援事業所(以下,就労移行事業所と記す),就労継続支援A型事業所(以下,A型事業所と記す),就労継続支援B型事業所(以下,B型事業所と記す),生活介護事業所各2事業所であった。

会場は,公立A特別支援学校の体育館,ホール,音楽室を使用した。体育館にはB型事業所お

よび生活介護事業所の4事業所,ホールには就労移行事業所2事業所,音楽室にはA型事業所2事業所のブースを設置した。

実施時間は,9:30~12:10の160分間であった。開会行事(15分間),体験・面談会(115分間),閉会行事(5分間),情報交換会(25分間)の順に実施した。なお,生徒と教職員は,閉会行事まで参加し,その後ワークシートを用いて振り返りを実施した。

生徒のグループは,日常の学習状況に並びに進路目標を踏まえ,進路担当及び担任で協議し,卒業後に企業就労を目指しているグループと福祉的就労や生活訓練を目指しているグループを編成した。ここでは1グループを10~15名で構成した。企業就労を目指している生徒に関しては,2・3年生混合でA型事業所や就労移行事業所のブースを中心に,生徒たちが自発的に動くことができるように配慮し,各ブースの訪問時間の目安を20分間とし,4事業所のブースをまわった。一方,福祉的就労や生活訓練を目指しているグループは,学級を中心に就労移行事業所,B型事業所,生活介護事業所の各ブース訪問時間を20~25分間とし,3事業所をまわった。

教職員の引率は,企業就労を目指す数グループについて1~2名程度の進路担当の教職員が引率した。その他,福祉的就労や生活訓練を目指す各グループを2名程度の教職員が引率した。

さて「体験・面談会」の実施当日の天候は,暖かく扇風機を準備しながら実施した。重度重複学級および通常学級で引率対応が必要な生徒は,対人あるいは集団場面への不安のため,体育館の端や廊下で体験活動をする生徒も見られた。

各事業所からは,1~2名程度の職員が派遣された。事業所職員にとっては,初めての企画であったが,それぞれに説明や体験の用具を用意していた。具体的には,日常の活動に関するイラストや写真を添付した段ボール製の三角柱パネル,パンフレット等を展示,配布していた。また,パソコンやスクリーンを持ち込んで,事業所の紹介DVDを上映したりする事業所もあった。また,



2事業所においては、当該校の卒業生や利用者を帯同し、卒業後の生活の様子や作業内容の実践や説明をする様子も見られた。

体験活動に関しては、生活介護事業所が、リサイクル作業としての雑誌裂き、タマネギの袋詰め、スプーンの袋詰め等を準備していた。また、B型事業所は、フルーツキャップやボルトやナットを使用した部品組立等を準備していた。A型事業所あるいは就労移行事業所は、ガラス細工やゴムマットの製品紹介やクッキーの袋詰めを準備していた。

参加した生徒は、やや緊張した面持ちで、開会式を迎えていた。その後生徒は、2～3名の教職員の引率のもと、事業所のブースを訪問してまわった。企業就労を目指している生徒は、互いに相談しながら、ブースをまわり、説明を聞いたり体験活動に取り組んだりしていた。ブースにおける活動が、説明だけで製品に触れる機会がなさそうときには、引率者が生徒に対して製品に触れるように促すと興味を示し製品に触れる様子が見られた。

一方で、重度知的障害の生徒の中には、集団活動になじめずに、教室に戻ったり、廊下から眺めたりする様子の生徒も見られた。しかし、引率する教職員の促しに応じてスプーンやタマネギの袋詰め体験に興味を持って取り組みはじめる生徒や、周囲の生徒の行動とは時間をずらして体験活動する生徒も見られた。また、パネルやパンフレットに興味を示して、じっと見ている生徒も見られた。例えば、重度知的障害の生徒Bさん体育館の端に位置し、仲間の体験活動を見てからその終了後に、体験グッズを借用して、体育館の端で教職員とともに体験する様子もあった。

その中の一人であるCさんは事前学習のスライドを見て、過去に経験した現場実習の記憶と現状の認識が混乱した様子で、情緒的に不安定になり教室でクールダウンした。引率者の声かけによって気持ちを切り替えると、タマネギの袋詰めを体験した。この時には情緒的な安定を取り戻し表情良く、事業所職員の指示に応じ、意

欲的に取り組んだ。この様子を写真1に示した。その後、グループに合流し、別の事業所ブースにおいて、フルーツキャップの手織り体験をした。体験後、配布され一度は受け取っていたパンフレットを事業所職員に返し、タマネギの袋詰めをした先の事業所に戻ってみせた。この事業所のパンフレットは手放さずにいたこともあり、自分が気に入った事業所であることの意味表示であると解釈できた。



写真1 タマネギの袋詰め（イメージ画）

#### 4 岩手大学教育学部附属特別支援学校 における「体験・面談会」の実施概況

岩手大学教育学部附属特別支援学校において招聘した6事業所の内訳は、就労移行事業所、A型事業所各1事業所であり、B型事業所、生活介護事業所各2事業所であった。

会場は、岩手大学教育学部附属特別支援学校の体育館を使用した。ここに6事業所のブースを設置した。

実施時間は、9:30～12:20の170分間であった。

開会行事（10分間）、全体説明（15分間）、体験・面談会（100分間）、閉会行事（10分間）、情報交換会（35分間）の順に実施した。なお、生徒と教職員は、閉会行事まで参加し、その後ワークシートを用いて振り返りを実施した。

生徒のグループは、日常の学習状況並びに進路目標を踏まえ、進路担当及び高等部職員全体で協議し編成した。ここでは1グループを最大6名で構成し、各ブース訪問時間を20分間とし、

3～4事業所のブースをまわった。

教職員の引率は、2名程度が各グループを引率したが、状況に応じて個別に引率した。

さて「体験・面談会」の実施当日の天候は、肌寒かったが、暖房を付けることなく対応した。一部の生徒は、対人あるいは集団場面への不安とともに、肌寒さを感じて暖かい校舎廊下で体験活動する生徒も見られた。

各事業所から1～2名程度の職員が派遣された。事業所の職員は、初めての企画であったが、説明や体験の用具を十分に用意していた。具体的には、日常の活動に関するイラストや写真を添付した厚紙製の三角柱パネル、パンフレット、自作資料等を展示、配布していた。この中には事前の情報提供を一部に反映したものもあった。また、3事業所においては、当該校の卒業生や利用者を帯同し、卒業後の生活の様子や作業内容の実践や説明をする様子も見られた。

体験活動に関しては、生活介護事業所が、乾燥椎茸の計量、ステンシル（綿棒等で型に色づけして模様を製作する手法）、紙工作業（シュレッター）等を準備していた。また、B型事業所は、革製品の模様加工、コーヒーの計量・袋詰め等を準備していた。A型事業所あるいは就労移行事業所は、箱折り、クッキーの袋詰め等を準備していた。また、各事業所は、日常の作業についての体験活動や説明のための資料等を活用し、独自の工夫を施していた。これを写真2～3に示した。

参加した生徒は、やや緊張した面持ちで、開会式を迎えていた。その後ほとんどの生徒は、1～2名の教職員の引率のもと、事業所のブースを訪問してまわった。この時の順路や動線については、予めイメージを持てるように、事前にシミュレーションしていた。これは、附属の進路担当者の発案であり、附属の重度知的障害の生徒を含む全生徒への配慮であった。これによって当日には、重度知的障害の生徒も合図に従って円滑に移動していた。その上で、引率する教職員とともに乾燥椎茸の軽量やステンシル、シュレッター等の体験活動に興味をもって取り組む様子

も見られた。パネルやパンフレットに興味を示して、じっと見ている生徒も見られた。

その中の一人であるDさんは、ある事業所では当初説明に対するリアクションが乏しかったものの、体験活動としてクッキーの袋詰めを行ったところ、その後では事業所職員の説明にも傾聴していた。

Eさんは開会前から一人で各ブースを巡り、写真に見入り、体験活動で用いる道具等に触れていた。その後の体験活動では、ステンシル、シュレッター、ミキサー、皮細工など笑顔を交え取り組んでいた。説明を聞くのは難しいようだったが、提示された写真を見入る様子が見られた。体験活動がないときは、体育館内を走り回るなどの姿もあったが、概ね教師の指示に従い、グループ毎の流れに沿って活動した。

Fさんは、普段とは様子の違う体育館を目の当たりにしたが、前日のシミュレーションの甲斐あって、落ち着いており自ら会場入りした。会場に入るなり、各ブースに掲示してある活動写真を念入りに見回っていた。渡された事業所パンフレットや各ブースの展示物、掲示物、用具等は一通り見て回った。生活介護事業所のステンシル、乾燥椎茸の計量は指示されたことが分かり取り組めた。シュレッターは校内実習等でも経験したことがある馴染みある用具だったためこれにはよく取り組んだ。この様子を写真4に示した。



写真2 木工製品のやすり掛け（イメージ画）



写真3 コーヒーの袋詰め (イメージ画)



写真4 シュレッダー (イメージ画)

## 5 「体験・面談会」の成果と課題

### (1) 授業評価の検討

「体験・面談会」の実施後に、第一筆者と、各校教職員および各事業所職員による協議等を経て、授業目標に即して総括的な評価を行った。

まず、「①事業所との体験的面談をとおして、事業所のサービス内容および先輩利用者の様子等を知り、卒業後の進路や生活について、具体的なイメージをもって、実習先および進路先の選択、決定の一助とする」については、生徒の学習の様子から、特に体験活動に興味関心を持って、積極的に取り組む様子が見られた。また、重度知的障害の生徒の中では、説明を聞くこと自体が苦手であっても、体験活動には取り組みやすく、また、体験活動を経ると説明への関心を示す姿もエピソードとして得られた。

次いで、「②事業所担当者との面談をとおして、

社会人としてのルールやマナーについて学ぶ」については、生徒の当日の振舞として、適応的な行動であったことをもって評価とされた。そもそもこの目標は、事前の学習において留意事項として語られたものであり、当日の社会適応的な行動を願うものであった。なお、一部の生徒では、情緒的な不安等があり不適応に見える姿が散見されたが、これは本目標とは区別されるべきであろう。

最後に「③教職員等においては、多様な生徒の実態に応じた進路選択に向けた学習内容の焦点化等を得る場とする」については未到達、未着手であった。なぜならそもそも「体験・面談会」は、進路の選択肢となりうるであろう福祉事業所について知ることが主たる活動であり、その結果から省察的な展開をすることの実施計画はなされていなかったためである。

以上のことから、授業目標に即した評価は十分には機能していなかった。換言すれば、授業目標の内容及び表記について再検討を要するものであった。学習評価に関する理論については取り上げないが、少なくとも授業目標として適切な抽象度と授業内容と一致する内容として評価可能なものとすべきであった。

一方で、実際に教職員、生徒、事業所職員によって認められた内容をもって「体験・面談会」の評価とするならば、次のような事柄があった。

生徒にとっては、体験活動を通すことで、具体的に活動をイメージし、興味関心を持って学習することができたといえよう。特に、前述した重度知的障害の生徒Cさんのように、タマネギの袋詰めの体験活動は、具体的な活動内容であり、本人の自己選択・自己決定としてパンフレットの選択行動という意味の表れに繋がったと考えられた。

教職員にとっては、生徒の様子を観察し、時折、事業所の説明ブース訪問へ引率しながら、事業所職員と作業内容や日課等について情報交換している様子も見られた。このことから、教職員は、卒業後の福祉サービスの利用について具体

的にイメージを持ち、生徒の実態を鑑みながら、今後の進路指導や進路学習の内容について検討する機会となったと推察できた。

事業所職員にとっては、自由記述から「関心を持たれる生徒さん各々違うのだと改めて認識しました」等が挙げられ、様々な生徒の特性等の実態把握を深める機会となっていた。このほか、自由記述から「福祉と学校が連携していくことで、よりよい支援に繋がると思います」等が挙げられ、連携への動機が得られたと考えられた。

以上を踏まえた、「体験・面談会」の実施要項改善版を末尾に資料として添付した。

## (2) 進路指導としての位置づけの検討

「体験・面談会」はそもそも進路学習の一方法である。進路学習における内容体系の全体像が未整理であるものの、「体験・面談会」が進路の選択肢を知るという趣旨によるものであることから、進路学習における具体的な導入の内容として初期段階に位置付けられそうである。

その上で進路学習における進路相談の動機や内容として連結したり、現場実習における生徒と福祉事業所間での実質的なかわりに連結したりすることも考えられるだろう。

このような具体的な展開は、進路指導の充実の具現化であり、ひいては、ワークキャリアの形成としてキャリア教育の成果としても意味づけられよう。

## (3) 附属特別支援学校と公立の特別支援学校との協働実践としての検討

大学の附属学校における研究成果が公立学校への波及あるいは普及が求められる現状である。このことを字義通り解釈すると「附属学校が先導的なモデルを示し、公立の学校に提供する」というような、いわば時系列的な展開であろうか。しかし、「体験・面談会」は、そのモデルの開発自体を附属学校と公立学校が協働したという意味では「アクションリサーチ」<sup>12)</sup>型の実践研究であった。

そもそも、特別支援学校における進路指導においては、地域とその地域を居住地とする生徒

を対象とするため、附属学校と公立学校が進路指導に関わるネットワークを共有することも少なくない。このような日常業務の協働の延長に「体験・面談会」としてのモデル開発があった。このことは、特別支援学校同士の横方向の関係を強化するものといえた。

なお、地域の福祉事業所との協働実践ともいえた。ここでは、特別支援学校と福祉事業所との関係を強化することと、個々の教職員と事業所職員の草の根的な関係を産出するという意味もあった。

## 6 今後の課題

今後の研究の課題は2つある。すなわち①「体験・面談会」の効果について、生徒（重度知的障害の生徒と、それ以外の生徒それぞれ）、教職員、事業所教職員それぞれを対象とした効果を量的に検証することである。

②「体験・面談会」の進路学習、進路指導、キャリア教育上の体系的な位置づけ及び理論の構築である。

### 【文献等】

- 1) 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. [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf) (2019. 2. 2 閲覧).
- 2) 内海淳(2004):新たな進路指導・「移行支援」への転換. 主体性を支える個別の移行支援, 大揚社, 10-28.
- 3) ミラソル会(2017):大平特別支援学校 福祉サービス事業所合同説明会, <https://blogs.yahoo.co.jp/milasol1224/15360869.html> (2019. 2. 2 閲覧).
- 4) 茨城県立鹿島特別支援学校(2017):茨城県立鹿島特別支援学校へようこそ!事業所合同説明会開催!. <http://kashimatokushi.blog.fc2.com/category3-2.html> (2019. 2. 3 閲覧).

- 5) 沖縄県立西崎特別支援学校 (2017) : 『さわやか』にはたらこう西崎特別支援学校福祉サービス事業所合同説明会. <https://sawayaka.ti-da.net/e6442687.html> (2019. 2. 3 閲覧).
- 6) 沖縄県立美咲特別支援学校 (2017) : 夏季事業所合同説明会様式—沖縄県立美咲特別支援学校—. [www.misaki-sh.open.ed.jp/2015/06/post-6.html](http://www.misaki-sh.open.ed.jp/2015/06/post-6.html) (2018. 2. 22 閲覧).
- 7) 山晃学園 (2017) : 平成 29 年度事業所合同説明会 (養護学校合同説明会) に参加します!. <http://sankooen.com/news/20170506-2/> (2019. 2. 3 閲覧).
- 8) 文部科学省 (2018) : 小中学校学習指導要領 Q&A. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/qa/\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/18/1401386\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/_icsFiles/afieldfile/2018/05/18/1401386_3.pdf), (2019. 1. 17 閲覧).
- 9) 岩手県教育委員会 (2017) : 平成 29 年度特別支援学校と企業との連携協議会. [http://www.pref.iwate.jp/dbps\\_data/\\_material/\\_files/000/000/003/329/h29kigyourennkei.pdf](http://www.pref.iwate.jp/dbps_data/_material/_files/000/000/003/329/h29kigyourennkei.pdf) (2018. 2. 22 閲覧).
- 10) 岩手県立一関清明支援学校 (2016) : 平成 28 年度福祉サービス事業所説明会実施要項. (内部資料) .
- 11) 鈴木智帆・内海淳 (2008) : 地域生活への移行を支える進路学習の実践. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 30, 113-120.
- 12) 矢守克也 (2010) : アクションリサーチ 実践する人間科学, 新曜社.

＜資料 1＞

〇〇年度福祉事業所職員との体験・面談会実施要項 (案)

1 目的

事業所職員との体験活動や面談をもって, 事業所の作業内容や日課等について知る機会を提供する。

2 日時

平成 年 月 日 ( ) 9:30~12:20 (2時間50分)

3 日程及び会場 (体育館を使用)

9:10	9:30	9:40	9:55	11:35	11:45	12:20
受付	開会行事	全体説明	福祉事業所職員体験・面談会 (ブース毎) 生徒 (説明 15分, 質問 5分) × 4回	閉会行事	意見交換会	

4 日程の詳細 (当日)

9:10 ~ 9:30	受付
9:30 ~ 9:40	開会行事 ・生徒は体育館に集合, 活動の説明等。
9:40 ~ 9:50	全体説明
9:55 ~ 10:15 説明①	福祉事業所との体験・面談会 ・各事業所の体験活動および仕事内容等 (日課等情報含む) を 1 回につき, 体験活動および説明 15分, 質問コーナー 5分程度とする。 説明における体験活動時間は, 十分に取る。 ・生徒が数グループに分かれて, 各ブースを交互に周り, 上記の内容 4回説明
10:20 ~ 10:40 説明②	
10:40 ~ 10:50 休憩	
10:50 ~ 11:10 説明③	
11:15 ~ 11:35 説明④	

	していただく。
11:35 ~ 11:45	閉会行事
11:50 ~ 12:20	意見交換会

**5 参加者サービス事業所職員**

6～8 事業所職員予定

**6 参加対象生徒**

高等部生徒 1・2・3年生 \*重度重複学級を含む

**7 開会行事、意見交換会・閉会行事 次第**

- (1) 開会行事 ①開会 ②副校長あいさつ(紹介含) ③日程確認 ④閉会
- (2) 閉会行事 ①開会 ②感想発表(生徒1名) ③福祉事業所職員より ④副校長謝辞 ⑤閉会
- (3) 意見交換会 ①各事業所職員より感想 ②アンケート記入

目的：事業評価および今後の実践に向けた改善事項への意見交換

出席者：各事業所職員, 学校管理職者, 進路担当者等

**8 係分担**

渉外, 受付, 記録, 会場準備, 席名札, 誘導表示準備, 湯茶

**9 その他(留意点)**

(1) 運営上

①教育課程は, 総合的な学習の時間あるいは学校設定科目等で実施する。②指導体制は, 担当が把握しやすい体制とする。③時間配分に留意する。訪問時間は, 20 分間とし, 重度知的障害の生徒にも対応するために, 体験活動から説明へと活動の流れで, 理解を深めることができるように, 事前に事業所職員に要領を伝える。④訪問する事業所職員数については, 4 事業所を訪問することを基本とする。⑤教職員間で, 事前に共通理解の場を確保し, 目的や評価を明確にする。⑥進路指導担当者または進路学習担当者は, 教職員および事業所職員ともに相互に理解を深め, 今後の指導や業務に役立つ意義を伝え, 確認して, 積極的な活動に繋がるマネジメントをする。⑦この実施にあたり, 学校および事業所職員の各担当者へ実施上の留意点(運営, 生徒の反応, プレゼンテーションの内容と方法)について情報提供や共通理解の場を設ける。

(2) 実践上

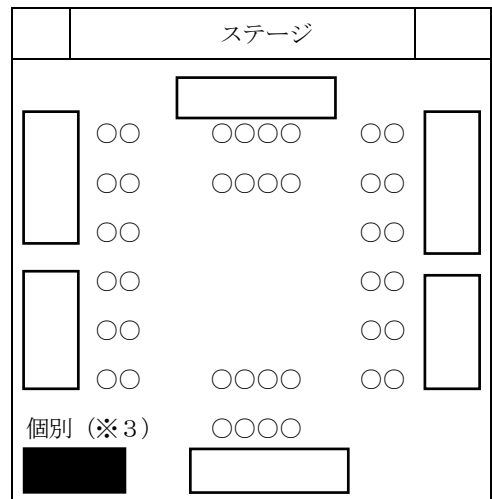
①重度知的障害の生徒には, できるだけ体験の機会・時間を確保する。②生活に関する説明内容を理解するため, パネルや写真等の静止画および動画を用意するよう事業所職員にも依頼する。③事前学習では, 事前に会場を設定し, 事業所説明ブースへの移動等する。

**10 会場配置図**

【面接会時】 全体連絡調整 ; 体育館

配慮が必要な場合に個別スペースを設ける。

\*開閉会行事等の次第, グループ割り当て, 各ブース巡回は, 紙幅のため割愛した。



平成30年度教育学部プロジェクト推進支援事業

「附属学校改革専門委員会」第3期中期目標中期計画；平成30年度中間報告

## 「異校種間の接続教育及び一貫教育のあり方について」

(平成29・30年度経過報告)

附属学校改革専門委員会：田代高章（教育学部）・佐々木亘（附属中学校）

### 1. 本研究の位置づけ

本研究は、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、中期目標の【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に関わる研究成果の経過報告を行うものである。

(以上、文責：田代高章)

### 2. 本研究の内容（平成29年度～30年度）経過報告

2017.7.10	第1回研究推進委員会		
【参加者】			
小学校	研究主任：山本一美	総合主任：関戸 裕	
中学校	研究主任：七木田俊	教務主任：佐々木亘	

<p><b>【当日の経過】</b>                  5校時（14：00～14：50）の総合的な学習の時間を参観。                  3年生156名                  体育館で24グループに分かれ、学習旅行中に行った企業訪問学習での学びの共有を図るためのグループワーク                  .....                  15：00～15：30 第1回 研究推進委員会 実施                  15：40～17：00 中学校校内研究会での意見交流</p>
---

<主な話題>

- ◎ 小学校と中学校の領域論を資料として共有。
- ◎ 今後も互いに授業参観・研究会への参加を通して「育成したい資質・能力」について方向性を確認しながら研究を推進していくことを確認。

<p>2017. 11. 2 附属小学校校内研究会</p> <p><b>【参加者】</b>                  中学校 研究主任：七木田俊 教務主任：佐々木亘 総合主任：加賀智子</p> <p><b>【当日の経過】</b>                  3校時（14：00～14：50）の総合的な学習の時間を参観。                  5年たけ組31名                  校内の『新聞コーナー』利用者を増やし、継続させるための企画について練り合うグループワーク                  .....                  16：50～ 小学校校内研究会での意見交流</p>
--

<主な話題>

- ◎ 6年生の卒業研究で活用できるような思考ツール（チャートや付箋を活用した協議など）の定着が一つの目標として設定されている。中学校進学後も生かすことができるような思考ツールを身に付けさせたい。
- ◎ 「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせる」というねらいは中学校としても次期研究で取り組まねばならない課題のひとつとらえているが、実現に向けたビジョンは現時点で明確なものとはなっていない。

<p>2017. 12. 1 附属小学校学校公開研究大会</p> <p><b>【参加者】</b> 附属中学校教諭 15名</p>
--

<p>2017. 12. 11 附属小学校卒業研究発表 参観</p> <p><b>【参加者】</b>                  中学校 研究主任：七木田俊 教務主任：佐々木亘                  6年生自動の卒業発表（個人：7分）の一部を参観</p>
--



## &lt;参加者所感&gt;

おおよそ30時間の取り組みの成果として「個人追究課題に対する何かしらの『提案』をすること」「個人発表を行くこと」という、小学校が設定している児童の『ゴールの姿』を具体的にイメージすることができた。

⇒中学校段階（9年間）で育成をめざす資質・能力について、再検討・共有を進める

卒業後のゴールの姿は家庭にも周知されているため、保護者の協力も得ながら行っているのが現状

⇒中学校では『より限られた時間の中で』『今度は自分だけの力で』という視点で小学校からの成長をとらえることもできるか。

2018. 1. 4 第2回研究推進委員会
-----------------------

## 【参加者】

小学校	研究主任：山本一美
-----	-----------

中学校	教務主任：佐々木亘
-----	-----------

平成30年度の各校学校公開研究会終了まで、具体的なカリキュラムに関わる話し合いを持つことは難しいが、引き続き検討を重ねることを確認。

2018. 1. 25 附属小学校授業参観 (NIE)
-----------------------------

## 【参加者】

中学校	社会科：木村義輝	国語科：中村正成 (NIE 授業者)
-----	----------	--------------------

第5学年。東日本大震災について新聞記事をもとに被害の様子や復興・復旧の様子を調べてスクラップ新聞にまとめ、発表会を行う授業。

## &lt;参加者所感&gt;

話し手と聞き手のそれぞれを育てることをねらいとし、話し手は聞き手にきちんと情報を伝えることができたか、また、聞き手は批判的に聞いたり、わからないことを質問したりすることを通して考えを深めることができたかが評価の視点となった。過去の新聞記事をインターネットで収集して適切にまとめる社会科で培った力や、調べたことを他者にわかりやすく発表する国語科で培った力を活用するなど、教科横断的な内容学習内容であった。各教科で育んだ見方・考え方を生かす授業構想であり、中学校のHSの指導計画に大いに参考となる授業であった。

2018. 1. 25～26 小中一貫教育サミット in 京都 参加
------------------------------------

## 【参加者】

中学校	研究主任：七木田俊	教務主任：佐々木亘
-----	-----------	-----------

◎ 九条中ブロック（連携型（施設分離型）6－3制）公開から

授業参観から小学生が中学校の施設を利用し、乗り入れて授業を行っている様子、中学生

が総合的な学習の時間の成果を、自信をもって小学生に発表している様子等から、全国サミットに合わせた付け焼き刃的な連携でないことがはっきり見てとれた。

研究協議会における生徒指導主事の、問題行動が勃発するいわゆる「荒れた学校」だった中学校を立て直す際に、小中学校が手を取り合って目の前の子どもたちをどうしていくか連携する必要性があったという話が印象的だった。京都市は「小中一貫教育ガイドライン」を策定し、全中学校区でそれぞれの学校や校区の状況に応じた小中一貫教育を行っていることに驚くとともに、その有用性を実感した。

◎分科会（キャリア教育を軸とした小中一貫教育）

「キャリア教育」を中心においた、教科横断的な指導のあり方に関する実践発表が、山形県新庄市立萩野学園，新潟県三条市立さかえ学園，京都市立京都大原学院の3校から行われた。小・中7年間の総合的な学習の時間を活用して一貫して「郷土を知る・地域に貢献する」ためのアイデアを考え、地域の企業や自治体に対してプレゼンを行うことをゴールとするような内容が主であった。参会者から「実際に企業への提案を行うことは理解できるが、それが採用されて実現に至った例はあるのか？」という質問に対して『まだ、実現に至ったものはないが、一定の評価はいただいている』という趣旨の解答が行われた。「地域の人材を活用した～」「地域と連携した～」といった、題材開発は全国各地で行われているが、地域との連携ありきでの学習活動一辺倒では、学びの質の向上という点では限界があるように感じた。

2018.10.6 熊本大学附属教育学部中学校 研究発表会 参加
【参加者】 中学校 教務主任：佐々木亘 他1名

熊本大附中では、「人間にしか出来ないことは何だろうか」という問いに対して「お互いの価値観を正しく理解して幅広くかつ深く考え、互いを尊重しながら協力し、よりよい社会や幸せな人生を築き上げていく力」であると、それを「未来を拓く力」と定義している。この「未来を拓く力」の中核となる汎用的な資質・能力を「思考力」と捉え、平成26年度から「思考力」を育成するための新教科「未来思考科」を設置している。これまで、総合的な学習の時間・各教科では以下の課題が挙げられていた。



【総合】生徒は、各教科で学んだことを、どのように関連付けて問題解決すればよいのか分からない。

【総合】生徒は、追求の仕方そのものや集団解決の仕方、思考の整理・分析の仕方をよく知らない

【各教科】生徒は、学習したことをどのように実生活や実社会で生かせばよいのかあまりよく分かっていない。

【各教科】内容重視の授業，教師主体の授業が未だ改善されていない。（教科において生徒の思考力育成が不十分）

未来思考科の設置にあたって、各教科・総合的な学習の時間を数時間ずつ削減し、年間35時間を捻出している。生徒の振り返りと記述をパフォーマンス課題とルーブリック評価を用いて、学期末にA・B・Cの3段階で評価を出している。分科会での質疑などで、発達段階に応じた能力ベースのルーブリックの作成に最も労力を要し、現在でも大きな課題の1つとなっていることを聞き、未来思考科は現実的に難しい面があることを実感したが、

総合的な学習の時間を「教科横断的問題解決」や「思考方法の習得」に充てることも考えられるのではないかと感じた。

2018. 12. 26 附属中学校 総合的な学習の時間 領域部会
-----------------------------------

【参加者】 研究主任・教務主任
-----------------

各学年主任・各学年総合的な学習の時間担当（総合主任を含む）
-------------------------------

次期研究についての具体的な方向性の確認。

2019. 1. 29 平成 30 年度第 1 回研究推進委員会
----------------------------------

【参加者】
-------

小学校 研究主任：山本一美
---------------

中学校 研究主任：七木田俊 教務主任：佐々木亘
-------------------------

<協議・確認事項>

総合的な学習の時間での校種間接続を検討した際の問題点・今後の可能性について

- 発達段階に応じた話し合い・発表場面で発揮される技能の習得に系統性を持たせることは困難である。
- 中学校の新入生のうちおよそ 1 / 3 が公立小学校出身者である現状を鑑みても、附属小学校で学んだ児童が持つ話し合いスキルや発表スキルを基準に中学校での学習を展開すること自体に無理が生じる。完全な小中一貫校出ない限りは資質・能力ベースでの連携は困難である。
- ◎ 資質・能力ベースで、小中学校間での系統性を持たせた指導の在り方について平成 29 年度まで模索を続けてきたが、その方向性を見直しが必要であり、次年度以降具体的なカリキュラムデザインを進めていく。

### 3. 今後の研究の方向性について（課題）

資質・能力ベースでの系統性を待たせた指導についての模索を 2 年間行ってきたが、方向性を見直しを図るべきであるという結論に達し、修正のうえ検討を進めている。

以下は平成 30 年度の小学校の研究紀要の「総合的な学習の時間」に関わる一部分を抜粋したものである。「わかたけタイム」では、すでに『地域課題解決型』の学びが 4 年間のカリキュラムの中に組み込まれ、実践されている。

.....

研究の内容

(1) 探究的な学習におけるリアリティをもった学びの充実

手立て① 実社会とのかかわりの中で、リアリティをもった探求課題の設定と単元構想

子どもたちが追究を進めるための原動力を形成し、主体的に探究的な学習を進めるためには、探求の対象となる事象に強い興味や関心を持ち、自分事として捉えなければならない。

学びにリアリティを持たせるために、探求課題を設定する際に以下のような視点で考えた。

- 子供たちが生活する地域に根差した課題であること。
- 何とかしなければならないという問題意識や目的意識、相手意識を高められる課題であること。
- 現代社会、地域社会におけるオーセンティックな課題であること。

.....

附属小学校研究紀要第33集

「創発の学び」を実現す津教育課程の創造（第三次）

—各教科等における「創発の学び」の充実と評価— より

.....

平成30年度学校公開で、6年研究の最終年度の区切りを迎え、次期研究の方向性についての協議を重ねている段階である。現時点では、次期3カ年研究の柱として、総合的な学習の時間を柱としたカリキュラムマネジメントの在り方についての実践研究を想定している。

総合的な学習の時間についてはこれまで通りの学年プロジェクト『トレーニングセンター』『校外学習』『学習旅行』を通して生き方を追究する学びを展開していくと同時に、各小学校での学びを生かした『地域解決型課題』に取り組む学習ユニットの再開発に取り組んでいくこととなる。

小学校では、上記のとおり研究の内容の1つとして明示されており、次年度以降の研究でも継続の課題としてとらえている。これを受けて、中学校としても次期研究の視点の1つに『地域解決型課題』を置き、各教科の学びを活用できるような学習ユニットを3年間の中に位置づけるよう検討を進めている段階である。

小学校から中学校への発展については、地域を岩手・東北・日本といった広域に広げて課題追究をする方法もあれば、小学校と同じ「盛岡」について考えるにしても学習過程で習得した知識・技能を活用することで小学校よりも深い探究活動が可能となることも考えられる。詳細については今後の研究推進委員会において、さらに検討を重ねていく。

(以上、文責：佐々木亘)

平成30年度教育学部プロジェクト推進支援事業

「附属学校改革専門委員会」第3期中期目標中期計画；平成30年度中間報告

## 「小学校の専科制のあり方について」

(経過報告)

附属学校改革専門委員会：田代高章（教育学部）・高室 敬（附属小学校）

### 1. 本研究の位置づけ

本研究は、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、中期目標の【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に関わる研究成果の経過報告を行うものである。

(以上、文責：田代高章)

### 2. 本研究の内容

#### (1) 取り組み状況

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。

「出入り」と呼んでいるこのスタイル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、先進校の視察や教員の意見





のあるものになることは本校と同様である。しかし、各学年に1名の加配があるという恵まれた環境だからこそ実現する組み方であることも分かった。

(3) 平成30年度の岩手大学教育学部附属小学校での取り組み

本校では、これまでの取り組みを生かしながら、平成30年度においては、下図のような「出入り」のもとに、実質的な専科制を行ってきている。

岩手大学教育学部附属小学校の「H30 出入り」一覧表

平成30年度 基本時刻表 1/29~ 1・2年の「わ」は、体育のためのわかたけホール 上段=Aプログラム 下段=Bプログラム

学年	時間	月					火						水						木					金						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	
1年	つばめ																													
	ひばり		わ								わ																		体	
	はと					わ																								体
2年	ふじ		体																											
	ゆり		口音																											
	きく																													
3年	つばき					体																								
	はら																													
	すずらん																													
4年	ほし																													
	つき																													
	にじ																													
5年	まつ																													
	たけ																													
	うめ																													
6年	しらかば																													
	いちよう																													
	かえで																													

△板垣 ★高室 □山本 ◊橋本 ◎貴田 ▲小川 ○伊藤 ◎井上 ☆関戸 ●阿部 ●益産 ◇伊藤 藤市川 ※工産  
▽金子 ▲谷産 ◊遠田 ◎大妻 ○佐藤 ▲小田 ◊坂本 ◎菅原 ☆伊東 松村

本校の教員が「出入り」の取り組みに対して感じていることは、以下に示す3つの意見のように、プラス面の受け止めが多い。

○とても良いと思う。附属だからこそ、子供たちへの専門的指導として、効果を発揮することができる。公立学校にも、実践例として発信できる。



○社会科、家庭科、音楽科など、先生方の専門性を生かした授業を設定していたことにより、子供たちの学習がより充実したと思う。

教員別授業時数・担当教員一覧（岩手大学教育学部附属小）

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	川村晃博											0.0	0.0	25.0	0.0
		(伊藤純)											0.0	0.0	25.0	0.0
	ひばり	榎木航平											0.0	0.0	25.0	0.0
		(伊藤純)											0.0	0.0	25.0	0.0
はと	菊地美香子											0.0	0.0	25.0	0.0	
		佐藤直										0.0	0.0	25.0	0.0	
1・2年複式	ちどり	小川純美	生活(橋場):3.0	図工(橋場):2.0						音楽:3.0			5.0	3.0	25.0	2.0
2年	ふじ	松村敏	音楽(伊藤純):2.0	学活(市川):1.0						体育:3.0			3.0	3.0	27.0	0.0
	ゆり	橋場美和	音楽(伊藤純):2.0	国語(工藤・山本):5.0	書写(市川):1.0	体育(松村):3.0	生活(工藤):3.0	生活:3.0	図工:2.0	社会:5.0		14.0	10.0	23.0	4.0	
	きく	市川あゆみ	音楽(伊藤純):2.0	生活(高宮):3.0						理科:3.0	書写:1.0		5.0	4.0	26.0	1.0
3年	つつじ	金子裕輔	音楽(伊藤純):1.5	道徳(谷藤):1.0						図工:1.5			2.5	1.5	26.0	1.0
	つばき	谷藤光明	音楽(伊藤純):1.5	図工(金子):1.5						道徳:1.0			3.0	1.0	25.0	2.0
	ばら	遠藤真央	音楽(伊藤純):1.5	社会(橋場):2.0						家庭:1.5			3.5	1.5	25.0	2.0
3・4年複式	すずらん	黄川田健	音楽(伊藤純):1.5	国語(佐々木信):7.0	社会(阿部):2.5					理科:6.0			11.0	6.0	23.0	5.0
4年	ほし	阿部智央	音楽(小川):1.5	国語(大森):7.0	板垣(道徳):1.0					社会:5.0			9.5	5.0	23.5	4.5
	つき	渡辺清子	音楽(伊藤純):1.5	社会(板垣):2.5	理科(市川):3.0					体育:3.0			7.0	3.0	24.0	4.0
	にじ	大森有希子	音楽(伊藤純):1.5	算数(山本):5.0	社会(阿部):2.5	体育(渡辺):3.0				国語:7.0			12.0	7.0	23.0	5.0
5年	まつ	佐藤真	音楽(井上):1.5	理科(黄川田):3.0	家庭(伊藤純):1.5	社会(橋場):3.0	図工(小田):1.0	算数:5.0				10.0	5.0	23.0	5.0	
	たけ	小田誠	音楽(井上):1.5	道徳(板垣):1.0	家庭(伊藤純):1.5				図工:1.0			4.0	1.0	25.0	3.0	
	うめ	伊藤雅子	音楽(井上):1.5	算数(佐藤真):5.0					家庭:3.0			6.5	3.0	24.5	3.5	
5・6年複式	かつら	佐々木信幸	音楽(井上):1.5	理科(黄川田):3.0	家庭(工藤):1.5	算数(山本):5.0			国語:7.0			11.0	7.0	24.0	4.0	
6年	しらかば	菅原純也	音楽(小川):1.5	理科(高宮):3.0	家庭(遠藤真):1.5	板垣(道徳):1.0	社会(関戸):3.0	体育:5.0				10.0	5.0	23.0	5.0	
	いちよう	関戸裕	音楽(井上):1.5	算数(伊東):5.0	家庭(工藤):1.5	体育(菅原):2.5		社会:6.0				10.5	6.0	23.5	4.5	
	かえで	伊東晃	音楽(井上):1.5	理科(高宮):3.0	体育(菅原):2.5	社会(関戸):3.0		算数:5.0				10.0	5.0	23.0	5.0	
専科		伊藤純	ふじ・ゆり・きく・つつじ・つばき・ばら・すずらん・つき・にじ						音楽:15.0				15.0	15.0		
		井上美枝子	まつ・たけ・うめ・かつら・しらかば・いちよう・かえで						音楽:9.0				9.0	9.0		
		工藤あい子	かつら・いちよう・ゆり						家庭:3.0	算数:4.0	生活:3.0		10.0	10.0		
担任外		板垣健	しらかば・たけ・ほし・つき						社会:3.0	道徳:3.0			6.0	6.0		
		高宮敬	しらかば・かえで・まき						理科:6.0	生活:3.0			9.0	9.0		
		山本一貴	にじ・かつら・うめ・ゆり						算数:11.0	書写:1.0			12.0	12.0		
		橋場美和	ばら・ちどり						社会:5.0	生活:3.0	図工:2.0		10.0	10.0		

(4) 成果と課題

宇都宮大学教育学部附属小の実態は、専科制が教科研究に適している一面を最大限に生かしているといえる。教科研究を深めることを大きな柱として導入する必要があるし、それが本筋だと感じる。

それに対して、弘前大学教育学部附属小の実態は、各学年に担任外の専科教員を配置することで成り立つ。このような人員配置ができれば、本校でもすぐにも取り入れたいスタイルである。

その際、どのようなねらいをもって導入するのかをはっきりしておく必要がある。

- ② 配置されている教員の専門性を、学校全体に活かすため。
- ② 自分の学級以外で授業経験を積むことにより、教員の専門性（力量）を高めるため。

公立学校に提示する際には、このようなねらいのもとで、本校のスタイルは十分手本として参考になるものと感じている。

来年度は、「出入り」の時数を今年度と変えて実施し、教員の意見を集約し、「出入り」の効果についてまとめていきたいと考えている。

（以上、文責：高室 敬）

平成30年度教育学部プロジェクト推進支援事業

「附属学校改革専門委員会」第3期中期目標中期計画；平成30年度中間報告

## 「小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発」 (経過報告)

附属学校改革専門委員会：田代高章（教育学部）・阿部真一（教職大学院）

### 1. 本研究の位置づけ

本研究は、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、中期目標の【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に関わる研究成果の経過報告を行うものである。

(以上、文責：田代高章)

### 2 本研究の内容（途中経過）

#### (1) 岩手県の小・中学校の実態

平成29年度の岩手県の小学校における小規模校（6学級以下の学校：特別支援学級を除く）の割合は67%で、複式学級を有する学校（5学級以下の学校：特別支援学級を除く）の割合は29%である。〈表1〉中学校では、小規模校（3学級以下の学校：特別支援学校を除く）の割合が36%で複式学級を有する学校（2学級以下：特別支援学級を除く）の割合は4%である。〈表2〉

小学校では、県内全体の半数を超える約7割が小規模校で、約3分の1が複式学級を有する学校となっている。中学校は、複式学級を有する学校はそれほど多くないが、小規模校は全体の3分の1を超えている。地域別にみると、小学校では、小規模校は沿岸南部、宮古、県北に多く、複式学級を有する学校は宮古と県北に多い。中学校は、小規模校は宮古と県北に多い。現在は、学校統合が進み、小規模校や複式を

有する学校が減少する傾向にあるが、地域によっては統合しても小規模校であったり、何年かすると複式学級ができたりする場合もある。

したがって、岩手県の教員は、教員としてのライフステージの中で、必ず小規模校に勤務し、特に小学校では複式を有する学校に勤務する可能性が非常に高いといえる。

【表1】

事務所（学校数）	小規模校数（%） * 6学級以下：特支学級除く	複式を有する学校数（%） * 5学級以下：特支学級除く
盛岡教育事務所（93）	49（53）	24（26）
中部教育事務所（49）	28（57）	11（22）
県南教育事務所（67）	45（67）	16（24）
沿岸南部教育事務所（31）	23（74）	5（16）
宮古教育事務所（37）	32（86）	19（51）
県北教育事務所（46）	38（83）	20（43）
合計（323）	215（67）	95（29）

（平成29年度 岩手県の小学校における小規模校と複式学級を有する学校）

【表2】

事務所	小規模校数（%） * 3学級以下：特支学級除く	複式を有する学校数（%） * 2学級以下：特支学級除く
盛岡教育事務所（46）	12（26）	3（7）
中部教育事務所（25）	4（16）	0（0）
県南教育事務所（29）	9（31）	1（4）
沿岸南部教育事務所（19）	11（58）	0（0）
宮古教育事務所（19）	10（53）	2（11）
県北教育事務所（22）	12（55）	0（0）
合計（160）	58（36）	6（4）

（平成29年度 岩手県の小学校における小規模校と複式学級を有する学校）

（2）岩手県教育委員会の取組

岩手県教育委員会では、毎年「学校教育指導指針」を作成して、教員一人一人に岩手県としての学校教育の方針と重点を示している。その中の「義務教育の充実（各学校の方針により重点化して取り組む内容の指導の要点）」として、「小規模・複式教育」を挙げている。〈図1〉また、岩手県教育委員会では、定期的に「岩手の小規模・複式リーフレット」を作成し、初めて複式指導を行う先生方に向けて複式指導のノウハウを紹介している。〈図2〉

さらに、各教育事務所では、毎年「複式指導改善講座」を開催して、管内の複式学級を担任する先生方の指導技術の向上に取り組んでいる。

【図1】

<p>小規模校や複式学級を有する学校の特質を積極的に生かし、学校、家庭、地域が連携協力した特色ある教育活動を展開するとともに、児童生徒一人一人のよさを生かす個に応じた指導の充実に努める。</p> <p>1 学校、家庭、地域が連携協力した特色ある教育活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○地域に根ざし、地域の文化や伝統、自然環境を生かした教材や体験活動の充実</li> <li>○近隣の小学校や校区の中学校等との連携した教育計画の立案と実践（集合学習、交流学習、異校種間交流等）</li> </ul> <p>2 児童生徒一人一人のよさを生かす個に応じた指導</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○少人数・複式学級など学校の特質を生かした指導計画の改善・充実並びに学習指導過程の工夫</li> <li>○系統性や順序性を重視した指導の充実</li> <li>○岩手の小規模・複式リーフレットの活用</li> </ul>
--

（平成30年度「学校教育指針」岩手県教育委員会より）

【図2】



(平成28年度)

(平成29年度)

(平成30年度)

(3) 岩手大学の取組

岩手大学教育学部では、学部卒業後に教員になる学生がへき地に赴任し、小規模校や複式を有する学校に勤務することを考え、毎年「小規模学校教育論」として集中講義を行っている。その内容は、学部での講義「小規模・複式教育概論」(1日)と、へき地の小・中学校校での体験実習「地域教育実習」(2泊3日)である。体験実習は、岩手県の葛巻町と西和賀町の2か所(H30は葛巻町のみ)で行われ、町の教育委員会教育長の講話や、訪問校の学校経営や教育活動・研究推進についての講話、授業参観や授業体験など、小規模校や複式を有する学校の学校経営や授業について体験的に学ぶ機会となっている。〈図3〉

【図3】



(4) 他大学における取組

平成30年度に日本教育大学協会の研究部会の中に「全国へき地・小規模校教育部門」が発足した。(事務局：北海道教育大学釧路校) 本学以外の大学においても、小規模・複式教育に係る取組を重視していることがわかる。(会員数：31大学74名) その中でも、北海道教育大学の「へき地体験実習カリキュラム」は、へき地教育を通じた教員養成の核となるものである。〈図4〉

【図4】



(平成30年度 へき地体験実習リーフレット)

(5) 小規模・複式教育に係る指導の状況（東北の各附属小学校）

平成29年度に、東北6県の国立教育大学（岩手大学を除く）の附属小学校に小規模・複式教育に係る指導の状況について下記の内容でアンケート調査を行った。〈図5〉その結果、複式学級を設置していない学校が多く、ほとんどの学校で教育実習における小規模・複式教育に係る指導が行われていないことがわかった。〈図6〉

【図5】

〈アンケート項目〉

1 複式学級の設置状況について

①貴校には、複式学級が設置されていますか。設置されている場合、学年構成と人数等について教えてください。

- ・複式学級を減らしてきている状況があるのではないかと思います。
- ・今後の方向性についてもお聞きしたいと思います。

2 小規模・複式教育の指導について

①教育実習において、小規模・複式教育について学生に行っている指導について教えてください。

- ・実習で意図的に指導している内容があれば教えてほしいと思います。

②学部において、小規模・複式教育について学生に行われている指導について教えてください。

- ・分かる範囲で学部での指導について教えてほしいと思います。

③貴県において、小規模・複式教育について行われている研修等について教えてください。

- ・分かる範囲で教育委員会等における研修について教えてほしいと思います。

3 その他

- ・小規模・複式教育の必要性等についてのご意見

【図6】

〈1について〉

	弘前大学	秋田大学	宮城教育大学	山形大学	福島大学
1・2年	○ 各8人計 16人	・設置なし	・設置なし	・設置なし	・設置なし
3・4年	○ 各8人計 16人	・設置なし	・設置なし	○ 各6人計 12人	・設置なし
5・6年	○ 各8人計 16人	・設置なし	・設置なし	・設置なし	・設置なし

〈2-①について〉

【弘前大学】

- ・集中実習の前に5時間、複式学級の授業を参観させ、主に児童の実態について省察させている

【秋田大学】【宮城教育大学】【山形大学】【福島大学】

- ・特になし

(6) 小規模・複式教育に係る実習カリキュラム (岩手大学教育学部附属小学校)

前述のように、東北の各附属小学校では、複式学級を設置していないこともあり、弘前大学教育学部附属小学校以外は小規模・複式に係る指導を全く行っていない。また、弘前大学の附属小学校も複式学級はあるものの、複式指導に係る研究はほとんど行っていない。東北の附属小学校の中では、岩手大学教育学部附属小学校だけが複式指導の研究を継続して行っているという現状である。

したがって、本学の附属小学校を活用した小規模・複式に係る実習をカリキュラム化し、学生の小規模・複式教育に関する知見を高めることは、本県のみならず東北各県の小規模・複式教育の向上に資するものである。そこで、1年生から4年生までに行われる実習の中に、小規模・複式教育に係る実習内容を系統性に配慮しながら位置付けて「小規模・複式の実習カリキュラム」を策定した。(図7)

1年次に行われる観察実習では、1年生の学生が2組に分かれて、3年生の学生が附属小学校で行う複式授業を参観する。この観察実習では全員参加のため、すべての学生が1年生の段階で複式という学級形態と複式の指導方法(附属小方式)を見ることができるので、小規模・複式教育への意識を醸成する機会となっている。

3年次に行われる主免実習では、実習校として附属小学校を選択した学生の中で、数名が複式学級に配属される。ただし、それ以外の学生も必ず附属小学校教員による複式の師範授業を参観し、複式指導についての講話を聞く。また、複式の授業研究会は学団ごとに行うので、附属小学校で実習を行う学生は全員、研究授業の参観と研究協議への参加によって複式指導の基礎を学ぶことができる。

【図7】

H30小規模・複式教育の教育実習カリキュラム

学年	1年次	3年次	*教職大学院
内容	<p>◎<u>観察実習(9月)(1日)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>附属小学校の主免実習の学生が行う複式授業の参観</li> <li>*全員対象</li> </ul>	<p>◎<u>主免実習(8・9月)(4週間)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>附属小学校の複式の授業参観と講話</li> <li>*附属小学校配属学生対象</li> <li>附属小学校の複式学級での主免実習</li> <li>*複式配属学生対象</li> </ul>	<p>◎<u>岩手の教育課題</u></p> <p>「小規模・複式教育」 (1年前期)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>附属小学校の複式授業の参観と講義等</li> <li>*主にM1院生対象</li> </ul>
その他	<p>○<u>集中講義による地域教育実習(8・9月)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>集中講義(1日)</li> <li>小規模・複式校での地域教育実習(3日)</li> <li>*原則として4年生の希望者のみ</li> </ul>		

\*青は附属小学校での実習

### 3 今後の課題

#### (1) 2年次への実習の位置付け

学部では、1年生の観察実習と3年生の主免実習の間に2年生の体験実習（盛岡市内の小・中学校で実施）を行っている。体験実習の一環として、附属小学校の複式実習を半日行うことも可能である。朝から昼まで子どもと先生の動きを観察することで、複式学級ならではの学級経営や教育課程の編成、学年や学級での活動の様子を知ることができる。と考える。

#### (2) 3年次の実習内容の検討

3年生の主免実習では、附属小学校に実習配属された学生しか複式指導を学ぶことができない。主目実習期間に交換実習等の工夫により、学生同士のミニ研究会等を開くことも可能である。附属小学校の複式学級所属の学生が、自分たちの授業を通して他校の実習生に複式指導について説明したり、他校に実習生が複式の授業や指導について質問したりする機会をもてば、主体的に複式に係わろうとする態度の育成につながると考える。

#### (3) 4年次への実習の位置付け

4年生は、集中講義「小規模学校教育論」で、希望者による「地域教育実習」（葛巻町・西和賀町）を行っている。その他に、中学校コースの副免実習は附属小学校なので、実習内容を工夫すれば複式指導について学ぶことも可能である。中学校では見られない複式授業の参観と、担任による講話によって複式指導の基礎を学ぶことができると考える。

#### (4) 小規模・複式の教育実習カリキュラムの改善試案

上記の(1)から(3)をふまえて、「小規模・複式の教育実習カリキュラム」の改善試案を作成した。  
 〈図8〉

【図8】

H30小規模・複式教育の教育実習カリキュラム（改善試案）

学年	1年次	2年次	3年次	4年次	*教職大学院
内容	◎観察実習（9月） （1日） ・附属小学校の主免実習の学生が行う複式授業の参観 *1年生全員	◎体験実習（10月） （3日間） ・附属小学校の複式学級の半日実習（3回に分けて実施） *2年生全員	◎主免実習（8・9月） （4週間） ・附属小学校の複式の授業参観と講話 *附属小配属学生 ・附属小学校の複式学級での主免実習 *複式配属学生 ・交流実習による複式指導の協議 *他校の実習生	◎副免実習（10月） （2週間） ・附属小学校の複式授業の参観と講話 *中学校免全員	◎岩手の教育課題「小規模・複式教育」（1年前期） ・附属小学校の複式授業の参観と講話  ◎総合実習（11月） （8日間） ・附属小学校の複式実習体験
その他	○集中講義による地域教育実習（8・9月） ・集中講義（1日） ・小規模・複式校での地域教育実習（3日） *原則として4年生の希望者のみ				

\* 青は附属小学校での実習

（以上、文責：阿部真一）



# 知的障害教育における学習指導案様式「ワンペーパー指導案」の提案

小山聖佳・上川達也・田淵健・中軽米璃輝\*

高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤慎悟・山口美栄子・昆亮仁\*\*, 清水茂幸\*\*\*

坪谷有也\*\*\*\*, 最上一郎・佐藤信\*\*\*\*\*, 東信之・佐々木全\*\*\*\*\*

\*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, \*\*\*岩手大学教育学部

\*\*\*\*岩手県立盛岡みたけ支援学校, \*\*\*\*\*岩手県教育委員会, \*\*\*\*\*岩手大学大学院教育学研究科

(平成31年3月4日受理)

## 1. はじめに

学習指導案は「学習指導・授業の設計図」「授業研究の資料」「授業実践・研究の記録」という側面を持つ<sup>1)</sup>。「学習指導・授業の設計図」を換言すると「構想と自己検討の機能」である。これは、学習指導案の作成過程において、授業者がその構想を言語化し、自己に対して明示するものであり、授業の計画について自己検討を促す。また、「授業研究の資料」を換言すると「参照と共同検討の機能」である。これは、授業参観や授業研究会において、授業者が、その構想を共同検討者に対して明示し伝達するものであり、授業の評価について共同検討を促す。

このような学習指導案の機能を追求する方策の一つに、学習指導案の様式に関する検討がある。例えば、東・我妻は、病弱・虚弱特別支援学校において近年増加する「心身症等の行動障害」のある児童生徒の実態に即した教育的配慮事項を盛り込むことを意図した様式の提案している<sup>2)</sup>。ここでは、学習指導案の機能である「構想と自己検討の機能」が明示的に追究された。その上で、これに連動する「参照と共同検討の機能」は暗示的に想定されたものと解釈できた。

また、溝邊は、通常の学級における教科別指導において、板書の構想が指導案と一体化あるいは主要となっている「板書型指導案」について、その特徴と工夫点を明らかにした。ここでは、板書内容について図示した上で、関連の発問内容を吹き出しにて表記するなど、授業者の意図が視覚的にも明示され

た作成例や、グラフや図などの資料を貼り出した黒板の実写版を提示するなどの視認性向上に努めた作成例などを紹介している<sup>3)</sup>。ここでは、学習指導案の機能である「構想と自己検討の機能」と「参照と共同検討の機能」の両者が明示的に追求された。

さて、岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、本校と記す)における学習指導案の様式の検討は、研究テーマとする中で副次的に着手された。具体的には、共通の授業づくりの方針「授業づくりの視点」に即した学習指導案を作成ししやすい注釈が付された様式が開発され用いられた<sup>4)</sup>。ここでは、学習指導案の機能である「構想と自己検討の機能」が明示的に追究された。その上で、これに連動する「参照と共同検討の機能」は暗示的に想定されたものと解釈できた。

しかし、このような学習指導案の様式の追究がなされるものの、本校の公開授業研究会等においては、学習指導案の様式が自省あるいは批判的に検討されることは、ほとんどない。このようなメタ的なテーマは、そもそも授業の評価をテーマとする場において検討事項の外に置かれがちである。また、共同検討者にとっては「様式ありき」として自明的に理解され、暗黙的に受容されているのかもしれない。

このような仮説の上で、本稿では、従来型の様式をリフォームした新様式を提案する。従来型の様式と比較対照するものがあることで、学習指導案の様式の検討が促されると考えたためである。

## 2. 「ワンペーパー指導案」様式の開発

従来型の様式をリフォームする手順として、以下の通り、従来型の様式の概要及び取扱の実態を明らかにし、改善ニーズを仮定し新様式を開発した。

### (1) 従来型の様式の概要及び取扱の実態

従来型の様式を用いた学習指導案の代表例は、本校の平成29年度の学校公開研究会における配布資料である。これは本校ホームページにおいても公開されており「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の学習指導案で、全9本である<sup>5)</sup>。

これらは「A4版、片面刷り、ホチキスにて右綴じ、7～10枚(平均8.3枚)」という形態で共同検討者に配布された。また、内容項目として「I 単元名」「II 授業づくりの視点」「III 単元の目標」「IV 単元計画」「V 本時の授業」「VI 個人の目標及び支援」「VII 評価」が記された。この中でも本時の授業の詳細を記述した項目(「V 本時の授業」における下位項目「本時の展開」「配置図」と「VI 個人の目標及び支援」)は平均で5.6枚を占めていた。

このような従来型の様式について、一部の共同検討者からの私的な発言に次の5つの内容があった。すなわち、①学習指導案のページ数が多く、読むことに時間がかかる。つまり、授業参観中に捲る手間がかかる。②授業の状況における場の設定や対象児童生徒について、学習指導案の記載内容と照合することに時間がかかる。③「本時の展開」(タイムテーブル)が複数ページに渡るため全体像が見えにくい。④それぞれ別ページに記載の「本時の展開」と「VI 個人の目標及び支援」とを一元的に把握しにくい。⑤各項目間の記載内容に重複がある。

以上のことから、従来型の様式においては、そのページ数を減じ物理的に取扱いやすくすること、内容を一覽し、かつ関連内容を一元的に把握しやすいようにすることが改善ニーズとして仮定された。無論、必要情報を確実に記載することは前提である。

### (2) 「ワンペーパー指導案」の概要

改善ニーズに対応すべく「ワンペーパー指導案」(以下、OP指導案と記す)の様式を開発した。これは「A3版、両面刷り、二つ折りで左開、1枚(実質A4版で換算すると4枚分)」の形態で設計した。

その上で、内容項目を再編し各ページに配置した。この作成例を図1～図3にそれぞれ示した。なお、これらは本校小学部「生活単元学習」の研究授業において実際に用いられたものである。

1ページ目(以下、表紙と記す)には「I 単元名」「II 授業づくりの視点」「III 単元の目標」「IV 単元計画」を記載した。ただし、分量が収まらない場合は、4ページ目(以下、裏表紙と記す)に続けた。2～3ページ(以下、見開きと記す)には「V 本時の授業」「VI 個人の目標及び支援」「VII 評価」を一元的に記載した。具体的には、「本時の展開」(タイムテーブル)が前面に示され、その上下には授業の目標や評価の観点の観点記された。「本時の展開」(タイムテーブル)の内部には、配置図がキービジュアルとして配置され、その図中に示された学習者毎に吹き出しが設けられ、「VI 個人の目標及び支援」の内容が記された。

なお、この見開きにおける記載方法は、岩手大学教育学部附属幼稚園の指導案における「展開案」や保育の記録や評価の際に作成される「環境図記録」<sup>6)</sup>に倣い発案したものである。

## 3. OP指導案様式の検討

### (1) OP指導案における特長

OP指導案における特長として次の3つが考えられた。すなわち、①利便な形態である。「A3版、両面刷り、二つ折りで左開、1枚」の形態にしたことで、物理的にも扱いやすく、配布するにあたっては、印刷及び丁合作業の労力が激減された。

②一元的なビジュアルである。これは最大の工夫点でもある見開きでは、そもそも平均5.6枚を占めていた記載内容を2枚に収めるべく、重複内容の整理やレイアウトなどの工夫がなされた。その上で、視認性を担保しつつ、一元的にレイアウトした。また、一元化をめざす過程では、記述内容の重複が解消された。

③アレンジの発展可能性である。例えば、裏表紙では、紙面に余裕があり、独自に資料を追加することも可能である。例えば、道具や製作物等の写真を掲載することができる。これは、前出の図2の通り

小学部3・4年すめい組「生活単元学習」学習指導案  
 日 時 平成30年10月23日(水) 289分(19:35~10:20)  
 場 所 すめい組教室  
 対 象 小学部3・4年(6名)  
 指導者 小島隆雄(特) 藤川雅也(特) 井原美穂(特)

Ⅰ 単元名「海島大町のパンク絵を作ろう」

Ⅱ 単元設定の理由

- 児童について  
 小学部すめい組は3年生(男子2名、女子1名)、4年生(男子2名、女子1名)の計6名である。すめい組の児童は、絵の具やペン、輪ゴムや文字、糊板を使い、アクリル絵の具を上手に使うことが得意である。  
 9月に行った生活単元学習「ゴットを作ろう」は、5月に取り組んだ「わくわくマリンピックの旗を作ろう」から始まり、10月の生活単元学習で行われる制作活動とつながっている。本単元が、その期間で作る絵と活動の境目がなくなり、好きなことや得意なことを生かしながら学習的に取り組んでいる。また、友達や家族の力を借りることができ、少し先の見通しをもたながら取り組む児童もいた。具体的な成果として、作ることが得意で工夫しながら一人で取り組む絵、仲間と一緒に取り組む絵、友達の様子を見ながら取り組む絵が見られた。
- 単元について  
 本単元は、11月の「あじふ」で実施する小学部組「海島大町」のパンク絵を作る単元である。毎年継続している「あじふ」を機にすることで、活動に見通しをもち、進んで取り組む姿につながることを考えた。さらに、スタート段階から、そのパンク絵を作ることで、みんなのチームの大きな作品を作り上げ、喜びを感じてもらいたいと考え、パンク絵作りに取り組むことにした。  
 パンク絵作りでは、児童の好きなことや得意なことを活動の中心に置き、6人が自分の力を発揮して、活動に見通しを感じながら、進んで取り組む姿や最後まで取り組む姿につながってほしい。また、児童一人一人がペーパーを作り、最終的に大きなパンク絵の完成させることで、みんなのチームの作品を作り上げる達成感を味わい、仲間や友達と一緒に活動する楽しさを感じられることを願う。  
 以上のことから本単元を設定した。
- 指導について  
 指導にあたっては、自分の活動が得意、自分から取り組めるように、活動の場を個別、1人1人実演したり、また、仲間へ手伝いを取り入れるように、助けや材料と十分な活動量を提供する。友達の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。場を創出して、完成したパンク絵を数回だけ飾り、最後にほかのメンバー等を見ることで自分から「あじふ」への意気込みを高めるようにしたい。

Ⅲ 単元の目標

- 活動内容が分かる、進んで活動する。
- 自分の力を発揮し、仲間や友達と一緒にパンク絵を作り上げる。

Ⅳ 指導計画(活動時間7時間)

単元名	主な活動内容	期次・回数	
第1次	意を作ろう	・オリーブカラーシール ・黒い紙と透明な紙を用意する。	10月17日(水)1時間
第2次	絵を作ろう	・海の家や動物の絵を描く。	10月18日(木)1時間 10月19日(金)1時間 10月20日(土)1時間(生活学習/3時間)
第3次	絵を作って、完成させる	・絵に見立てたタイムラプス動画を撮る。 ・パンク絵を完成させる。	10月24日(水)1時間 10月25日(木)1時間 10月26日(金)1時間

Ⅴ 本時の目標

- 本時の目標にあたって  
 本時は、第2次の3時間目である。  
 第1次では、単元の流れを知り、「海」(魚)の各部分に向けて制作していくことを確認した。最終的にパンク絵の表

図1 表紙の作成例

指導者視察することで完成までの大まかな見通しをもつことができた。制作では、絵の感動を楽しく味わう制作した。第2次の「海」作りでは、海の生き物にシールやペーパーで作り付けをした。ほとんどの会では、「海の家作り」「海の家作り」も確認することで、パンク絵作りへの意気込みは高まり、海の家を見通しをもつことができていた。制作活動では、「海」の生き物や海の家について絵を描く活動や一つの生き物作りだけでなく向き合い、海の家や動物の制作も行った。作業活動では、完成したパンク絵を見ながら「あじふ」の絵を飾り、最後に飾った海の生き物の絵に目を凝らしたりする児童の様子が見られている。これらの様子から、制作活動と絵の「あじふ」への意気込みが高まっていることが伺える。

そこで本時は、「海」の制作に見通しをもつように、ほとんどの会で活動の目的と予定を決える。仲間へ手伝い活動できる姿を期待して、十分な材料を提供するとともに、教材教具や糊板、糊板の工夫を行う。自分の得意なことを生かし、仲間や友達と一緒に「海」を作り上げる姿を期待して、制作の楽しい場を創出したり、複数の活動で作業したりする。そして、おぼりの会ではおぼり完成したパンク絵のパーツを紹介し、みんなの協力によってパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。  
 【本時の目標以下、実施内容】

Ⅵ 資料

1 パンク絵

2 机上の道具の配置

図2 裏表紙の作成例

2. 単元の目標

(1) 「海」の制作で「意」をもつように、活動の場を個別、1人1人実演したり、また、仲間へ手伝いを取り入れるように、助けや材料と十分な活動量を提供する。友達の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。場を創出して、完成したパンク絵を数回だけ飾り、最後にほかのメンバー等を見ることで自分から「あじふ」への意気込みを高めるようにしたい。

3. 本時の活動

期次	単元活動	児童の活動	児童への指導
第1次	(1) 意作 (2) 意作の準備	・黒い紙と透明な紙を用意する。 ・オリーブカラーシール ・黒い紙と透明な紙を用意する。	・友達の活動の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。 ・おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。
第2次	(1) 絵作 (2) 絵作の準備	・海の家や動物の絵を描く。	・友達の活動の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。 ・おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。
第3次	(1) 絵作 (2) 絵作の準備	・絵に見立てたタイムラプス動画を撮る。 ・パンク絵を完成させる。	・友達の活動の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。 ・おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。

4. 見開きの作成例

期次	単元活動	児童の活動	児童への指導
第1次	(1) 意作 (2) 意作の準備	・黒い紙と透明な紙を用意する。 ・オリーブカラーシール ・黒い紙と透明な紙を用意する。	・友達の活動の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。 ・おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。
第2次	(1) 絵作 (2) 絵作の準備	・海の家や動物の絵を描く。	・友達の活動の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。 ・おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。
第3次	(1) 絵作 (2) 絵作の準備	・絵に見立てたタイムラプス動画を撮る。 ・パンク絵を完成させる。	・友達の活動の様子を見たり、一緒に活動していることを感じたりできるように、お話しや活動が見えるような場を創出する。 ・おぼりの会では、その日に完成したパーツを取り取り、後でパンク絵が完成していきいれしとやみんなで作ったものを作る楽しさを感じられるようにする。

図3 見開きの作成例

である。また、本校の授業づくりにおいて開発した評価手順等を示す「評価シート」<sup>7)</sup>等、共同検討に資するものを掲載することができる。

さらに、見開きにおけるアレンジを加えた例を図4に示した。図中では、学習者個人が使用する道具や作業場の設定の一部の写真が掲載されている。これは共同検討の焦点を強調した内容であった。このことは、そもそもの学習指導案の機能として期待される「参照と共同検討の機能」に貢献するものと言えた。なお、この内容は本校中学部「作業学習」の研究授業において実際に用いられたものである。

## (2) OP指導案における課題

OP指導案における課題は、記載する情報量の統制と視認性の向上が課題である。例えば、表紙では字数が増え、読みにくくなる恐れがある。このことは、見開きでも同様であり、むしろ顕著であった。この例として図5を示した。これらは本校小学部における日常の授業について、実施後に後方視的に書き起こした、いわば授業記録である。ここでは、枠線やレイアウトの審美性が印象的であるが、作成者からは、情報量が多いことの懸念が示された。そもそもこの授業では、授業時間である45分間に3パターンもの場の設定が計画、実施されており、これが図示された結果、紙面の情報量が多くなった。このことから、授業者は授業自体が目まぐるしく、活動を盛り込み過ぎたことが自省したという。

OP指導案に記載する量については、紙幅を増やし増量するよりも、むしろ紙幅の制限内で、記載内容を精選することで、記載する量を調整したい。記載内容を精選することは、活動の精選にもつながり、そもそもの学習指導案の機能として期待される「構想と自己検討の機能」の促進にもなる。当然このことは、連動する「参照と共同検討の機能」にも貢献するだろう。

なお、OP指導案の見開きは、同一内容を一定期間繰り返す場合に適しているといえるかもしれない。つまりは、「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」のような「教科等を合わせた指導」に適していると考えられる。

## (3) 今後の課題

OP指導案は、共同検討者の視点から仮定した改善ニーズに基づいた。換言すれば「参照と共同検討の機能」を第一義的に考えたものである。しかし、当然ながらこれに連動して、授業者にとっての「構想と自己検討の機能」への言及にも至った。

今後の課題として、次の3つを挙げる。すなわち、①OP指導案による「構想と自己検討の機能」「参照と共同検討の機能」の効果を検証すること、②OP指導案の様式における構造や記載方法の洗練、③OP指導案と従来型の様式との比較によって相互の特徴を明確化にし、それぞれの適用の選択範囲を見出すことである。

## 文献等

- 1) 京都府総合教育センター (2012) : 質の高い学力を育成する学習指導案ハンドブック. <http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/pdf/sidoanhandbook.pdf> (2018.12.24.閲覧)
- 2) 東信之・我妻則明 (2015) : 病弱教育の授業改善に向けて有効な指導案様式の提案. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 469-474.
- 3) 溝邊和成 (2018) : 小中学校学習指導案の表記に関する工夫—板書型学習指導案に着目して—. 兵庫教育大学研究紀要, 53, 125-133.
- 4) 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, 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 5, 4-9.
- 5) 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2017) : 平成 28-29 年度研究 学校公開研究会 資料〈学習指導案〉. <http://www.edu.iwate-u.ac.jp/futoku/kennkyuu-koukai-siryuu.html> (2018.12.24.閲覧)
- 6) 下山恵・高橋文子・北條早織・千葉紅子・渡邊奈穂子・石川幸子・小川恵美子・阿部裕之・佐々木全 (2017) : 幼児教育における今日的課題と豊かな遊びを育む保育実践—岩手大学教育学部附属幼稚園における園内研究から—, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 1, 55-67.
- 7) 前掲論文4)

3 本時の展開		支援上の留意点	
10:30~	(1)準備 ○生徒に応じて「かんばりカード」への記入や身支度を見守ったり、手促ったりする。	①『現在の活動の様子』 ・前單元からラベルの貼りの作業に作業内容や要領をつかんできている。	③『支援上の留意点』 ○自信をもって一人で作業が進められるように、道具の置き位置や作業の留意点を作業前に確認しておく。
10:35~	(2)作業1【石けん作り】 ○工程ごとに分かれて取り組む。	②『現在の活動の様子』 ・自分から作業に取り組み、集中して作業をする姿が見られる。 ・近くで作業をしているCさんを気に掛け、ボトルを交換を促すような声かけも行っている。 ・日によって作業量が多いため、補充の回数が多い日があったり少ない日があったりする。	②『目標』 ・手順に沿って自分で作業を進める。
11:10~	(3)作業2【調剤】 ○シラップに入っている石けんハンプナー入りの熟練を直し、指針棒を回して20分間攪拌する。	③『現在の活動の様子』 ・前單元から着だまりの作業に作業内容を振り返り、手組む。徐々に手組むようになってきている。自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。	③『支援上の留意点』 ○スムーズに石けんを補充できるように、予め石けんを組んでおいておく。 ○見通しを持って作業に取り組めるように目標本数の確認を行う。 ○必要に応じて声かけを行う。
		④『現在の活動の様子』 ・前單元から着だまりの作業に作業内容を振り返り、手組む。徐々に手組むようになってきている。自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。	④『支援上の留意点』 ○手順を覚えてもらうようにホワイトボードに手順を示す。 ○正確に計量できるように、計量の道具や場所を指示し、材料の計量と混入時の安全には特に留意し、教師もそばで活動し、確認と必要に応じて補助を行う。
		⑤『現在の活動の様子』 ・前單元から着だまりの作業に作業内容を振り返り、手組む。徐々に手組むようになってきている。自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。	⑤『支援上の留意点』 ○正確に計量できるように、計量の道具や場所を指示し、材料の計量と混入時の安全には特に留意し、教師もそばで活動し、確認と必要に応じて補助を行う。

**製品置き場**

**石けん室**

**白板**

**ホワイトボード**

**道具置き場**

**ガス台**

**作業スペース**

**ガス台**

**調剤置き場**

**調剤作業時の配置**

**出人口**

**Aさん**

①『現在の活動の様子』  
・作業の手順が分かってきて、集中して時間いっぱい活動に取り組み、出てくる量が多くなっている。  
・自分自身のその日の活動を振り返って、自分が石けんを詰めた容器の個数を確認し達成感を感じながら作業に取り組んでいる。

②『目標』  
・手順通り、道具を自分で使って容器詰めに取り組む。

③『支援上の留意点』  
○容器詰め集中できるように、空容器や石けんを取りやすい位置に配置する。  
○自信をもって取り組めるように、こまめに声掛ける。

**Bさん**

①『現在の活動の様子』  
・作業の手順が徐々に分かってきて、自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。

②『目標』  
・手順に沿って容器詰めをする。

③『支援上の留意点』  
○必要に応じて手順が分かるように声掛けをする。  
○容器詰め集中できるように、空容器や石けんを取りやすい位置に配置する。

**Cさん**

①『現在の活動の様子』  
・自分から作業に取り組み、集中して作業をする姿が見られる。  
・近くで作業をしているCさんを気に掛け、ボトルを交換を促すような声かけも行っている。  
・日によって作業量が多いため、補充の回数が多い日があったり少ない日があったりする。

②『目標』  
・安定したペースで自分の作業に取り組む。

③『支援上の留意点』  
○スムーズに石けんを補充できるように、予め石けんを組んでおいておく。  
○見通しを持って作業に取り組めるように目標本数の確認を行う。  
○必要に応じて声かけを行う。

**Dさん**

①『現在の活動の様子』  
・前單元まで容器詰め作業をしておき、本單元から作業の準備に取り組んでいる。

②『目標』  
・着だまりの手順を覚えてもらうようにホワイトボードに手順を示す。

③『支援上の留意点』  
○手順を覚えてもらうようにホワイトボードに手順を示す。  
○正確に計量できるように、計量の道具や場所を指示し、材料の計量と混入時の安全には特に留意し、教師もそばで活動し、確認と必要に応じて補助を行う。

**Eさん**

①『現在の活動の様子』  
・前單元から着だまりの作業に作業内容を振り返り、手組む。徐々に手組むようになってきている。自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。

②『目標』  
・手順通り、道具を自分で使って容器詰めに取り組む。

③『支援上の留意点』  
○容器詰め集中できるように、空容器や石けんを取りやすい位置に配置する。  
○自信をもって取り組めるように、こまめに声掛ける。

**Fさん**

①『現在の活動の様子』  
・前單元から着だまりの作業に作業内容を振り返り、手組む。徐々に手組むようになってきている。自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。

②『目標』  
・手順に沿って自分で作業を進める。

③『支援上の留意点』  
○スムーズに石けんを補充できるように、予め石けんを組んでおいておく。  
○見通しを持って作業に取り組めるように目標本数の確認を行う。  
○必要に応じて声かけを行う。

**Aさん**

①『現在の活動の様子』  
・作業の手順が分かってきて、集中して時間いっぱい活動に取り組み、出てくる量が多くなっている。  
・自分自身のその日の活動を振り返って、自分が石けんを詰めた容器の個数を確認し達成感を感じながら作業に取り組んでいる。

②『目標』  
・手順通り、道具を自分で使って容器詰めに取り組む。

③『支援上の留意点』  
○容器詰め集中できるように、空容器や石けんを取りやすい位置に配置する。  
○自信をもって取り組めるように、こまめに声掛ける。

**Bさん**

①『現在の活動の様子』  
・作業の手順が徐々に分かってきて、自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。

②『目標』  
・手順に沿って容器詰めをする。

③『支援上の留意点』  
○必要に応じて手順が分かるように声掛けをする。  
○容器詰め集中できるように、空容器や石けんを取りやすい位置に配置する。

**Cさん**

①『現在の活動の様子』  
・自分から作業に取り組み、集中して作業をする姿が見られる。  
・近くで作業をしているCさんを気に掛け、ボトルを交換を促すような声かけも行っている。  
・日によって作業量が多いため、補充の回数が多い日があったり少ない日があったりする。

②『目標』  
・安定したペースで自分の作業に取り組む。

③『支援上の留意点』  
○スムーズに石けんを補充できるように、予め石けんを組んでおいておく。  
○見通しを持って作業に取り組めるように目標本数の確認を行う。  
○必要に応じて声かけを行う。

**Dさん**

①『現在の活動の様子』  
・前單元まで容器詰め作業をしておき、本單元から作業の準備に取り組んでいる。

②『目標』  
・着だまりの手順を覚えてもらうようにホワイトボードに手順を示す。

③『支援上の留意点』  
○手順を覚えてもらうようにホワイトボードに手順を示す。  
○正確に計量できるように、計量の道具や場所を指示し、材料の計量と混入時の安全には特に留意し、教師もそばで活動し、確認と必要に応じて補助を行う。

**Eさん**

①『現在の活動の様子』  
・前單元から着だまりの作業に作業内容を振り返り、手組む。徐々に手組むようになってきている。自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。

②『目標』  
・手順通り、道具を自分で使って容器詰めに取り組む。

③『支援上の留意点』  
○容器詰め集中できるように、空容器や石けんを取りやすい位置に配置する。  
○自信をもって取り組めるように、こまめに声掛ける。

**Fさん**

①『現在の活動の様子』  
・前單元から着だまりの作業に作業内容を振り返り、手組む。徐々に手組むようになってきている。自信を持って取り組んでいる。石けんを注入したボトルと空のボトルを交換する際に交換が間に合わずろうとから石けんがこぼれてしまうことがあるが教師の声掛けで気付けようとしている。

②『目標』  
・手順に沿って自分で作業を進める。

③『支援上の留意点』  
○スムーズに石けんを補充できるように、予め石けんを組んでおいておく。  
○見通しを持って作業に取り組めるように目標本数の確認を行う。  
○必要に応じて声かけを行う。

○それぞれの成長を確認する際は、教師も生徒と共に作業の様子や拍手を行う。  
○T1は、明日の活動に見通しと期待をもてるように、販売までの日数等を知らせる。

○終わりの会 ○今日の成長を報告し合う。  
○目標額に近づいていることが分かるように額に印を付けて示す。  
○カレンダーに丸印を記入する。 ○お味の活動を報告する。  
○撮影をする。

図4 見開きの作成例（写真を取り入れた例）



# 知的障害特別支援学校における観点別評価の具体的要領に関する論考 —「主体的な姿」と「育成すべき資質・能力」とのかかわりを前提として—

田淵健・中軽米璃輝・上川達也・小山聖佳\*, 高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤慎悟・山口美栄子・昆亮仁\*\*, 名古屋恒彦\*\*\*, 坪谷有也\*\*\*\*, 清水茂幸・池田泰子・鈴木恵太\*\*\*\*\*, 佐藤信・最上一郎\*\*\*\*\*, 東信之・佐々木全\*\*\*\*\*

\*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

\*\*\*植草学園大学発達教育学部, \*\*\*\*岩手県立盛岡みたけ支援学校, \*\*\*\*\*岩手大学教育学部,

\*\*\*\*\*岩手県教育委員会, \*\*\*\*\*岩手大学大学院教育学研究科

(平成30年3月4日受理)

## 1. 「主体性」の取扱に関する今日的動向

中央教育審議会の答申(平成28年12月21日)において「主体的・対話的で深い学び」が強調されていること<sup>1)</sup>に象徴されるように、今日の学校教育では「主体性」が重視されている。

そもそも、知的障害教育では、伝統的に主体性の取扱を巡る議論が盛んである。しかし、主体性の取扱を規定するはずの主体性の定義に関しては、様々な主張があり統一見解には至っていなかった。主体性の定義の例として「自ら取り組む態度、行為として、習得可能なスキルのごとく取扱う立場」や「できる状況が整えられた活動の過程で発揮された態度、行為とする立場」などがある。このような状況の収束を試みた坪谷論考では、「主体性」や「主体的な姿」を一般的・固定的に定義するのではなく、児童生徒の「主体的な姿」として、個別的・具体的に定義することが提起された。そこでは、教師の見取りが重視され、「主体的な姿」の内容は、教育目標に即しつつ学習内容や学習場面の文脈の中で、対象の児童生徒一人一人に焦点化し記述される。その上で、「主体的な姿」の記述は、対象児童生徒に関わる教師ら複数によって間主観的に見出される「納得の手続き」によって妥当性を担保するとされた<sup>2)</sup>。

## 2. 観点別評価に関する今日的動向

観点別学習状況の評価(以下、観点別評価と記す)とは、各教科・科目の目標や内容に照らして、児童生徒の実現状況がどのようなものであるかを観点

ごとに評価し、児童生徒の学習状況を分析的に捉えようとするものである<sup>3)</sup>。

これまで観点別評価の観点として「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の4観点が用いられていたが、現在は「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」の3観点とされた。これは、中央教育審議会の答申(平成28年12月21日)において示された、育成を目指す資質・能力の三つの柱(「何を理解しているか、何が出来るか(生きて働く『知識・技能』の習得)」、「理解していること・出来ることをどう使うか(未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力』の育成)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養)」に対応し整理されたことによる<sup>4)</sup>。

さて、知的障害教育における学習評価の現状は、目標に対してその達成状況を文章で記述しているものが多く、分析的な観点を設定し観点別に記述している例は少ない<sup>5)</sup>。また、平成25年に全国特別支援学校知的障害教育校長会が行った「観点別学習状況の評価」の取組状況の調査において、調査対象となった知的特別支援学校721校のうち約半数が「取り組んでいない」と回答した<sup>6)</sup>。

## 3. 岩手大学教育学部附属特別支援学校における近年の研究動向

岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、本校

と記す)の教育実践においては、その経緯の中に主体性と観点別評価への希求があった。以下ではこれを概観すべく、研究紀要をレビューした。

### (1)「主体的」の語句を研究に取り入れた導入期

この時期(1994-2002)では「教育的ニーズ」をキーワードに研究が推進され「主体的な姿」の実現を目指す方針が打ち出された。

研究紀要第14集「一人一人の教育的ニーズをふまえた指導計画の作成～学ぶ喜びを感じ、主体的に生活する児童生徒を目指して～」では、副題の中に「主体的」との語句が登場した<sup>7)</sup>。このことは、1995年に学校教育目標が「児童生徒一人一人の教育的ニーズにこたえる教育を行い、その成長と発達を促すとともに、充実した学校生活を通して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る人間の育成を目指す」に改められたことの反映でもあった。

研究紀要第15集「児童生徒の教育的ニーズにこたえる授業の実践～学ぶ喜びを感じ主体的に生活する人間の育成を目指して～」、研究紀要第16集「個別の教育的ニーズにこたえ、主体的に生きる児童生徒を目指す授業の実践～支援と評価のあり方～」では、「主体的」と「授業の実践」の語句が盛り込まれ、授業づくりの方針として「主体的な姿」の実現をめざすことになった<sup>8) 9)</sup>。

### (2)「主体的な姿」を授業づくりの中に位置づけた展開期

この時期(2003-2013)では、「社会生活力」をキーワードに研究が推進され、その内容に「主体性」が含まれた。

研究紀要第18集「地域の社会資源を活用した体験活動をとおして、社会生活力を高める授業実践～児童生徒一人一人のより豊かな社会参加・参画を目指して～」では、「社会生活力」の内容として「主体的に考えて行動する力」があり、授業づくりにおける「主体性」の重視がなされた<sup>10)</sup>。また、支援の在り方として「できる状況づくり」<sup>11)</sup>を打ち出し、児童生徒の、自信と主体性を育てることの重要性、主体性を育てる自己選択・決定できる環境の設定の重要性を指摘した。

研究紀要第19集「個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育み支援していくための授業実践～エンパワメントを生かした授業づくりを通して～」では、前研究における「社会生活力」の定義を改め、「社会生活において、一人一人が最も豊かな社会参加を実現していくために、自分の力を最大限発揮し、主体的に生きていく力」とした。その上で、社会生活において、主体的に生きていく力こそが社会生活力であると主張し、子どもを主体者とし、社会的環境、人的環境、物理的環境の3つの環境を整えることで子どもの主体的な姿が実現されると指摘した<sup>12)</sup>。

研究紀要第20集「社会生活力を育む授業づくり～自分の力を十分に発揮していくための支援を通して～」では、「児童生徒が自分の力を十分に発揮し、主体的に活動する授業づくり」を目指すことが明言され確定された<sup>13)</sup>。

研究紀要第21集「児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくり～キャリア教育の視点を生かして～」では「今、主体的に活動する、その連続性の先に卒業後の主体的に生きる姿がある」と考え、主体的な活動をめざす授業づくりが報告された<sup>14)</sup>。

### (3)「主体的な姿」こそを授業の目標として位置づけた収束期

この時期(2014-現在)では、「主体的な姿」の実現の追究が明示された。具体的には、研究紀要第23集「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり～『授業づくりの視点』に基づく全校での実践をとおして～」では、児童生徒が主体的に活動する姿自体を授業における目標及び評価とした<sup>15)</sup>。この実践研究は、研究紀要第24集「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり～個に応じた目標と支援を目指して～」に継承され「主体的な姿」の実現を授業の目標としている<sup>16)</sup>。

さらに、これら校内研究の成果について補強すべく、本校の個別の指導計画における「主体性」の取扱を明らかにした坪谷調査がある。これによれば、本校では、学校教育目標並びに研究主題、授業づくりにおいて「主体性」「主体的」というキーワードが重視されているが、個別の指導計画の記載中、そ



これらの語句はほとんどないことが指摘された。つまり、この事実は個別の指導計画の目標や評価においては、主体的という抽象的な概念を語句として用いた説明ではなく、具体的な場面や姿を記述し説明していることを意味した<sup>17)</sup>。

そもそも本校では「主体的な姿」の記述に資する観点を提起し活用していた。例えば、研究紀要第20集の中では、①活動に興味をもち、自分から進んで取り組んでいる、②活動の目的を理解し、意欲をもって取り組んでいる、③活動に見通しをもって取り組んでいる、④自分の役割を分かり、最後まで取り組んでいる、⑤工夫しながら活動に取り組んでいる、が挙げられている<sup>18)</sup>。また、研究紀要24集では、①やりがいをもって意欲的に活動する人、②自分の力で取り組む人、③自分の役割に進んで取り組む人、④精いっぱい活動し満足感・成就感をもつ人、⑤仲間と共に活動する人、⑥心身共に豊かに生きる人、として既存の学校教育目標の表記に一致させた<sup>19)</sup>。

このような「主体的な姿」に関する記述要領の開発努力があり、これによって「主体的な姿」が授業ごとに具体的に文章化された。その上で「児童生徒の力をより次単元や他の学習に生かしていくためには、評価の内容や方法について見直していく必要がある<sup>20)</sup>」とし、現在進行中の校内研究において、観点別評価の具体的要領の開発が進められている。

#### 4. 観点別評価の模擬実施

以上から、本校の実践研究上においても、観点別評価は今日的な課題といえる。特に、本校では、主体的な姿を明示し得る観点別評価の具体的要領の開発が直近の課題といえる。

そこで、本稿では課題へのアプローチとして、観点別評価を模擬的に実施し、それを基づき、具体的要領を検討した。まず、大学院生4名による授業観察あるいは参与観察を実施し、目標に即した児童生徒の主体的な姿を記述した。それを「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に基づき、記述内容を抽出し、分類した。なお、このとき小学部、中学部、高等部の授業ごとに1名の児童生徒を分析対象とした。

#### (1) 小学部「遊びの指導」における事例

「たんぼぼランド」と称した遊び場を常設し、児童が毎日遊ぶという単元における2年生のAさんの事例である。

以前は、たんぼぼランドで色々な場所を行ったり来たりすることが多く、好きな遊びを探している様子だった。活動に参加できないこともあったという。しかし、授業観察当日は、ボールプールでボールを転がしたり、「ビリビリチャレンジ(シール等を貼ったり剥がしたりするコーナー)」において、教師の誘いに応じて、自分からどんどんシールを剥がした。また、剥がしたものは、所定の入れ物に必ず入れていた。ホワイトボードの「お絵かきコーナー」では、教師からペンを渡されると描画する様子が見られたが、何を描けばよいのか迷っている様子だった。また、仲間の楽しい雰囲気誘われて、いろいろな遊びを体験していたように思う。好きなアニメの曲がかかった時には、マイクを持って、踊ったり歌ったりすることを楽しんでた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として「ボールを転がす」「シールを指先で剥がす」「剥がしたごみを所定の入れ物に入れる」「歌う時にマイクを使う」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「好きな遊びを探す」「仲間と同じような活動を真似する」「曲がかかると踊り、歌い、楽しむ」があった。

③「主体的に学習に取り組む態度」として「好きな遊びを探す」「自分からどんどんシールを剥がす」「曲がかかると踊り歌い楽しんでた」があった。

#### (2) 小学部「日常生活の指導」における事例

登校後の各係活動や朝の会などの日課における6年生のBさんの事例である。

登校時刻が仲間よりも早く、着替え等も手際よく行うことができるため、その後の係活動に存分に取り組んでいた。使用済みの学習プリント等の裏面を再利用するために、「リサイクル」のスタンプを押す活動に取り組んでいた。自ら道具を用意し、用意されていたプリントすべてを一人で漏れなくスタンプすることができていた。また、その日の予定が書かれたホワイトボードの空欄(昼休

みの時間帯の枠)に自ら「こうてい」と書き込み、昼休みに外で遊びたいことを伝えていた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として「係活動において、裏表を判別し、適切に漏れなくスタンプを押す」「“こうてい”と平仮名を書く」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「予定表に書き込み、外で遊びたいと意思表示する」があった。③「主体的に学習に取り組む態度」として「自ら道具を用意して係活動に取り組む」「係活動においてプリントが無くなるまでやりきる」があった。

### (3) 中学部「生活単元学習」における事例

「1年生カレーを作ろう」という単元における「買い物へ行く」という活動での中学部1年生Cさんの事例である。

買い物へ行く前に、クラスで何を買うのか確認をし合う場面では、ホワイトボードに貼られた食材の写真を見ながら、教師と一緒に「じゃがいも」「にんじん」などと言葉を発しながら、確認を行った。また、使う肉の種類を決める際は「鶏肉」「豚肉」「牛肉」と選択肢のある中から「鶏肉」を自ら選んでいた。同様に、カレーのルーを確認する際も数種類のカレールーの写真の中から自分が買いたい物を選択して教師に伝えていた。買い物の場面では、「鶏肉」を買う係となり、指定された物を教師と共に確認しながら買うことが出来た。また、支払いの場面では、教師と共に金額と小銭を確認して買うことが出来ていた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として「買う時に必要な金額を計算できる」「何を買うのかが分かる」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「自分が買いたい物を選び、伝える」「公共の場で正しい行動が出来る」があった。③「主体的に学習に取り組む態度」として「進んで買い物を行う」「自らの役割を理解し取り組む」があった。

### (4) 高等部「作業学習」における事例

木工班のベンチの制作における塗装(作業場は廊下)と研磨(作業場は木工室)を担当していたDさん(2年生女子)の事例である。

廊下で一次塗りを終了した時点でタイマーをセットし、木工室に移動し、部材の研磨作業を行っていた。これまでは活動の合間に時間をもて余す様子が見られていたが、ここでは自分で考え判断して作業を連動させていた。その後タイマーが鳴ると、自ら塗装作業に戻った。これは自ら時間を管理する行動といえた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として、「一次塗りの作業工程を理解し、塗料の量を調節し、厚さを均一にする」「部材研磨の作業工程を理解し、仕上がりの滑らかさを意識して磨く」「タイマーの用途や操作方法を理解し、時間を設定する」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「タイマーを利用して、自己判断しながら一次塗りから部材研磨へ作業を移行する」「仕事の進捗状況に応じた時間配分を自己判断する」「二次塗りへのスムーズな移行を意識し、タイマーの活用を発想する」があった。③「主体的に学習に取り組む態度」として、「作業の効率性を意識する」「自己の役割を意識して、責任をもって活動に参加する」があった。

## 5. 模擬実施にみる観点別評価の具体的要領

模擬実施における各事例では、「主体的な姿」として記述された総括的内容について、3観点をもって分析的に解釈し記述された。このことから「主体的な姿」の記述中には、3観点到相当する内容の全て、あるいは一部が含まれていた。それゆえに「主体的な姿」として記述された総括的内容をベースとした観点別評価が実施可能であった。

この背景には、「主体的な姿」と評価の3観点の関係として図1のような構造が暗黙裡にあった。そもそも「主体的な姿」とは、学習活動における文脈に即して個別具体化した教育目標の実現状況を記述したものであった。したがって、この記述は、児童生徒の学習活動状況から文脈を保ちつつ抽出したものであり総括的評価であった。

これを3観点から分析的に記述することが観点別評価であり、これによって抽出された内容は、本

来の文脈にあってこそ「主体的」と価値づけられたものであることを忘れてはならない。例えば、「クラスでカレーパーティーを開くため、スーパーに材料を買いに行き、自分でルーを選び買うことができた」との行動は、主体的に思えるが、ここから抽出された「買う」は、単なる「技能」であり、これ自体が主体的とは判断しにくいだろう。しかし、ここでは「自分で」買うという行為であり、単なる技能ではなく、主体性に根ざした技能であると理解でき、技能の評価が、同時に主体性の評価となる得る。すなわち、「主体的な姿」としての評価は、それが発揮された場面、換言すれば「児童生徒の学習活動状況という文脈」に依存するのである。

このことを忘れ、生活の文脈から解離した「技能」それ自体に価値を求めたものが「訓練型」や「教科型」と称された1950～1960年代の知的障害教育である。これは「教育内容が職業自立に必要な能力に特化され、その習得のための訓練的な活動が展開されたもの」であり「教育方法として、生活単元学習や作業学習において教科等の幅広い内容を如何に盛り込み、指導するかに意が注がれ、その結果、子どもの生活活動としての自然性や子どもに合わせた活動が損なわれたもの」であった<sup>21)</sup>。今日の知的障害教育は、当時の反省に立ち「テーマのある学校生活づくり」<sup>22)</sup>などと称して、文脈としての生活を整え、生活をもって教育としている。

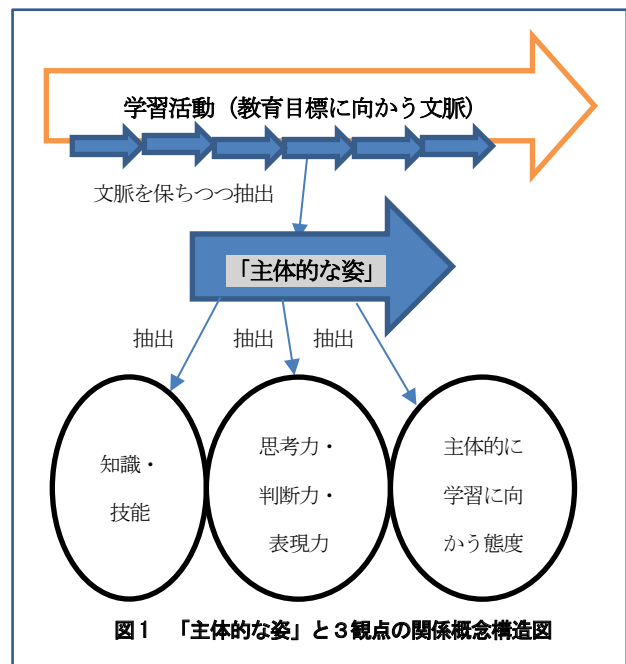
## 6. まとめと今後の課題

「主体的な姿」が学習活動状況の文脈に依存することを前提としつつ、本校のこれまでの授業づくりと授業評価の方法をそのままに、観点別評価を付加することが可能であった。本稿では、これをもって観点別評価の具体的要領として提起する。

そもそも学習評価は、児童生徒の学びの経過や結果を見取るものである。また、教師にとっては、授業計画や単元計画、年間指導計画等を見直し改善する上でも効果的に活用していくものである<sup>23)</sup>。観点別評価の導入の背景には「知識や技能の到達度を的確に評価することはもとより大事であるが、それにとどまることなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断

力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を適切に評価していくことが大切<sup>24)</sup>との指摘がある。この内容を、より効果・効率的に実現していくことが観点別評価の意義である。つまり、観点別評価とは、それ自体が目的ではなく授業改善等の目的に接近するための手段である。

については、今後、観点別評価の具体的要領に基づく実践から、評価の効用について明らかにし、それを検証したい。



## 文献等

- 1) 文部科学省(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）. <http://www.mext.go.jp> (2018. 9. 12 閲覧).
- 2) 坪谷有也・上川達也・小山聖佳・田村典子・安久都靖・小山芳克・佐藤信・清水茂幸・名古屋 恒彦・池田泰子・東信之・佐々木全(2018)：知的障害特別支援学校における「主体性理念」の取扱いに関する論考(2)-主体性の「定義」「目標」「評価」に着目して-. 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, 5, 125-130.
- 3) 文部科学省(2016)：中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総則・評価特別部会(4回)資料6-2 学習評価に関する資料. <http://www.mext.go.jp> (2018. 7. 23 閲覧).

- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ(第2回)(2017):学習評価の現状と課題 .<http://www.mext.go.jp> (2018.7.23 閲覧).
- 5) 松見和樹(2016):知的障害教育における学習評価の現状と課題-特別支援学校(知的障害)が作成した研究紀要,実践記録等の検討から-国立特別支援教育総合研究所研究紀要,43,89-98.
- 6) 武富博文・横尾俊(2015):特別支援学校(知的障害)における学習評価の現状と課題.知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究-特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて-,国立総合特別支援教育研究所,190-225.
- 7) 岩手大学教育学部附属養護学校(1996):一人一人の教育的ニーズをふまえた指導計画の作成-学ぶ喜びを感じ主体的に生活する児童生徒をめざして-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,14.
- 8) 岩手大学教育学部附属養護学校(1998):児童生徒の教育的ニーズにこたえる授業の実践-学ぶ喜びを感じ主体的に生活する人間の育成を目指して-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,15.
- 9) 岩手大学教育学部附属養護学校(2000):個別の教育的ニーズにこたえ,主体的に生きる児童生徒を目指す授業の実践-支援と評価のあり方-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,16.
- 10) 岩手大学教育学部附属養護学校(2004):地域の社会資源を活用した体験活動をとおして,社会生活力を高める授業実践-児童生徒一人ひとりのより豊かな社会参加・参画を目指して-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,18.
- 11) 千葉大学附属特別支援学校(2008):「できる状況づくり」Q&A:特別支援教育のための支援の最適化.千葉大学附属特別支援学校編,8.
- 12) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2007):個々の教育的ニーズにこたえ,社会生活力を育み支援していくための授業実践-エンパワメントを生かした授業づくりを通して-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究要,19.
- 13) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2009):社会生活力を育む授業作り-自分の力を十分に発揮していくための支援を通して-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,20.
- 14) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2011):児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくり-キャリア教育の視点を生かして-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,21.
- 15) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2015):児童生徒一人一人が今,主体的に活動できる授業づくり-「授業づくりの視点」に基づく全校での実践をとおして-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,23.
- 16) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2017):児童一人一人が今,主体的に活動できる授業づくり-個に応じた目標と支援を目指して-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,24.
- 17) 坪谷有也・上川達也・小山聖佳・東信之・佐々木全・名古屋恒彦・池田泰子・清水茂幸・田村典子・伊藤嘉亮・山口美栄子・星野英樹・中村くみ子・阿部大樹・小山芳克・安久都靖・岩崎正紀・佐藤信(2018):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(2)-知的障害特別支援学校における研究テーマ「主体性」の協働的追求を通じて-.岩手大学教育学部プロジェクト推進事業教育実践研究論文集,5,36-43.
- 18) 前掲文献13)
- 19) 前掲文献16)
- 20) 前掲文献16)
- 21) 名古屋恒彦(2006):戦後知的障害教育における生活中心教育実践の諸相.植草学園短期大学紀要,6・7,17-30.
- 22) 山形県立米沢養護学校(2008):テーマのある学校生活づくり.コレール社,13.
- 23) 文部科学省(2018):特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部).35.
- 24) 文部科学省(2000):児童生徒の学習と教育課題の実施状況の評価の在り方について(答申).<http://www.mext.go.jp> (2018.7.23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 (10)

## — 連携スキルの概念整理と研修内容の設計方針 —

小山聖佳・上川達也\*

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\*\*\*\*\*

\*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, \*\*附属学校特別支援教育連携専門委員会,

\*\*\*植草学園大学発達教育学部, \*\*\*\*岩手県立盛岡みたけ支援学校, \*\*\*\*\*青森県立八戸第一養護学校

\*\*\*\*\*花巻市石鳥谷中学校, \*\*\*\*\*岩手県立紫波総合高等学校, \*\*\*\*\*岩手県立水沢農業高等学校

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

通常学級<sup>注1)</sup>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。そもそも幼児児童生徒が有する個別多様な教育的ニーズには、ときに医療的ニーズや福祉的ニーズなどが不可分の内容として含まれる。学校がこれに応じて支援しようとする際には、多様な専門性を求められ、チーム学校として組織的に対応することが求められている<sup>1)</sup>。

このような現状にあって、教師の連携のための技能あるいは要領が問われるのは必然であろう。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」(以下、本委員会と称する)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。この取り組みは平成28～33年度の事業であり、教育現場の連携事例を収集し、その中において発揮されている連携のスキルを探索している。

### 2. 連携スキルの概念整理

本委員会による一連の報告及び関連する報告から帰納的に得られた連携スキルとして、「ティームワークの構想や調整、外部連携における援助要請先の選定と連絡調整」や「支援の対象としての幼児や保護者、さらには同僚に対する理解と対応」<sup>2)</sup>「外部の資源活用では、資源自体を開発すること」や「関係者や関係機関の力量や専門性を把握すること」<sup>3)</sup>などがあった。

これらを見渡すと、各内容間では具体と抽象の水準が不揃いだったり、連携の対象による分類や連携のための実務行為による分類が混在していたりするなどの未整理な状態であり、一般化して考えることがしにくかった。

そこで、帰納的に見出した連携スキルの内容について、本稿では「コンサルタントとして求める資質や技能」<sup>4) 5)</sup>に対照させ、演繹的にその概念を整理する。そもそも「コンサルタントとして求める資質や技能」とは、特別支援学校のセンター的機能を果たすべく示された6つの力である。これらは「研修や研鑽を深めることは特別支援教育コーディネーターの役割を実践していく上での基礎となる」と指摘されつつも、その運用においては「地域の支援体制の在り方や学校・学級の実情、各教員の力量等に

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「通常学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

よっては、これらの資質や技能が必ずしも必要でない場合もあり」、「一人のコーディネーターが備えるべきものとしては広範囲に渡る資質や技能でもある」と付言されている。

以下では、これまでの報告から得られた連携スキルについて、連携事例と「コンサルタントとして求める資質や技能」としての6つの力に対照させ、演繹的にその概念整理を試みた。なお、ここでは6つの力との表記について、本稿では6つのスキルと置き換えて考えた。

そもそも連携においては、特別支援教育コーディネーターが連携すべき対象範囲の多様さ（担任、管理職はじめ校内の多様な役職者、保護者、出身校園等、進路先、医療機関、福祉機関、行政機関、民間外部専門家、その他の地域資源）、連携の目的や機会の多様さなどが重層的に組み合わせられる。このため、連携を体系的に整理することが困難であったり、逆に連携と概括的・抽象的にとらえ細部を詰め切れなかったりということもある。そこで、本稿での6つのスキルでの整理は、連携を体系化する上でも有用であると考えられる。

### （１）コーディネーションのスキル

コーディネーションのスキルは、校内外の資源と子どもの教育的ニーズを結び付けるスキルであり、校内外のさまざまな人的資源や組織作りとその活用を積極的に行っていくことに際して発揮されることが想定されている。

これに分類された内容として「子どものニーズと関係者や関係機関の力量や専門性それらを踏まえ両者をマッチングさせること」<sup>6)</sup>「S S W r のインテイクのアシスト役」<sup>7)</sup>があった。

### （２）コンサルテーションのスキル

コンサルテーションのスキルは、保護者や担任教員へのアドバイスや指導法について提案や助言等をするスキルであり、校内で支援を必要とする子どもと教員、あるいは小中学校への支援に際して発揮されることが想定されている。

これに分類された内容として「教師同士の水平方向の関係性というべき同僚性」<sup>8)</sup>「情報の共有方法や関係性」<sup>9)</sup>「ケースワークにおける実践的

スキル」<sup>10)</sup>「個別の指導計画リテラシー」<sup>11)</sup>があった。

### （３）ファシリテーションのスキル

ファシリテーションのスキルとは、必要な連絡調整を行い、校内の教員等の力を集めて、指導・支援の取り組みを促進するスキルであり、校内の組織体制作り、あるいは小中学校での組織体制作り際に際して発揮されることが想定されている。

これに分類された内容として「内部連携」<sup>12)</sup>「ハブ人材へのアクセス」<sup>13)</sup>「外部連携における援助要請先の選定と連絡調整のようなマネジメント技能」<sup>14)</sup>「連携の形式として、垂直方向の関係性というべき下支え、支援者支援」<sup>15)</sup>「鳥瞰的に状況を把握し、校内資源を適材適所に配置しそれをこなす舵取り」<sup>16)</sup>「情報の共有方法や関係性」<sup>17)</sup>である。「連携促進の仕組みづくり」や「ケースワークに関するマネジメント」<sup>18)</sup>「S S W r の情報収集のアンテナ役」<sup>19)</sup>があった。

### （４）ネットワーキングのスキル

ネットワーキングのスキルとは、地域の各種資源との間にネットワークを構築するものであり、校外の各種専門性を持った機関との連携に際して発揮されることが想定されている。

これに分類された内容として「就学・小学校への接続」や「外部連携」<sup>20)</sup>「予備的ネットワークの構築」や「ハブ人材へのアクセス」<sup>21)</sup>「外部連携における援助要請先の選定と連絡調整のようなマネジメント」<sup>22)</sup>「外部の資源自体を開発すること」<sup>23)</sup>「外部資源に関する予備的ネットワーク作りのスキル」<sup>24)</sup>があった。

### （５）カウンセリングのスキル

カウンセリングのスキルとは、保護者や担任への相談の窓口的役割を担うものであり、保護者や子どもの問題への気付きや初期の情緒的な混乱、あるいは教員の心理的な負担等に対応する際に発揮されることが想定されている。

これに分類された内容として「同僚性の発揮」<sup>25)</sup>「保護者支援」<sup>26)</sup>があった。

### （６）アセスメントのスキル

アセスメントのスキルとは、子どもと子どもを取り巻く環境を含めて問題の実態を把握し支援を組み立てるスキルであり、問題の実態把握と実際の支援方法の組み立てに際して発揮されることが想定されている。

これに分類された内容として「早期発見・早期対応」<sup>27)</sup>「連携の発端である子どものニーズを把握すること」や「関係者や関係機関の力量や専門性を把握すること」<sup>28)</sup>「子ども等の見立て」や「資源のアセスメントに関するスキル」や「鳥瞰的に状況を把握し、校内資源を適材適所に配置するためのアセスメントの力量」<sup>29)</sup>があった。

### 3. 6つのスキルの発揮の様相

以上の「コンサルタントとして求める資質や技能」になぞらえた6つの連携スキルがいかなる場面で発揮されているのか、その様相について事例をもって示す。なお、個人や学校の特定を避けるために、記述の一部に複数事例を混成した。

#### (1) 事例

A高等学校では、本委員会との連携によって校内の特別支援教育推進体制を構築、促進している。その舵取り役である特別支援教育コーディネーターB教諭の動きについて記述する。

特別支援教育コーディネーターのB教諭は、校内で教育相談課の一員として、教育相談の実務を担当しており、特別な支援を必要とする生徒が非常に多いことを察知した。実はそのような生徒は、A高等学校では従来から在籍していたのだが、その多くは個別具体的な生徒指導等の事案によって、随時注目されていた。例えば、問題行動や生活習慣の未定着など生徒指導上の注目、学業不振や授業態度など学習指導上の注目、進路目標の未決定や意欲の不足など進路指導上の注目などである。

B教諭は、これらの生徒の多くには、背景として発達障害等の特性があることを見出した。それによって、生徒の教育的ニーズについて特別支援の観点をもって整理をすることを開始し、アセスメントや対応策について、包括的に計画実施するに至った。

ここで支援の対象の一人となったCさん(1年生、女子)の事例である。Cさんは、対人トラブルが絶えず、周囲の生徒から敬遠され始めていた。また、学業不振に加え、教師に対する過度な警戒があり、時に反抗的な態度をあらわにした。経済的困窮を抱える家庭においては、虐待めいた不適切養育の状況があることも明らかになった。

特別支援教育コーディネーターのB教諭は学級担任との連携し、放課後に面接し、対人関係を巡るトラブルの原因と自己の日常の言動との関係について話し合うことにした。

Cさんが他者の心情を推察することに、明らかな不足があり、保護者や出身中学校から生育歴の聴取を行ったところ、アスペルガー障害の診断がなされていた事実が明らかになった。このような発達特性によって生ずる周囲との軋轢の結果が、保護者による不適切な養育や、周囲の生徒による敬遠などにつながっているようだった。

そこで、B教諭は、Cさんの日常の言動について、その発達特性との関連から、保護者と担任それぞれに説明をした。加えて、これまでの養育あるいは生徒指導等について労い、併せてこれまでの養育あるいは生徒指導等におけるエピソードについて聴取し、Cさんの発達特性との対応について指摘した。

例えば、両者に共通したエピソードの一つに「片づけなさいと何度言っても片づけをしない、不機嫌になり悪態をつく」というものがあった。このことについてB教諭は、「片づける」という行為自体の要領が伝わっておらず、「片づけない」のではなく「片づけられない」との解釈し説明した。そのことを自分で説明できず、加えてできないことを求められることにストレスを感じ、結果として反抗的な態度が露呈しやすい。具体的な要領として「ロッカーには教科書を右側に立てて置く。左側にバックを置く。その上に着替えを置く」などを伝えてはどうかと提案をした。この説明においては、「物品を定位に戻すなどの要領が明確な場面での片づけはスムーズである」ことなどの別エピソードを対比し根拠づけた。

これによって、保護者は養育上うまくいかないと

感じている事柄の多くが、Cさんに対する指示表現における具体性が不足していたことに気が付いた。その例として「毎朝、登校前に（準備を）早くしなさいと促すが、余計にへそを曲げる」とのエピソードがあったが、指示表現をどのように具体化してよいか思いつかないとのことが語られた。そこで、B教諭は、「7時15分になったら歯磨きを始めましょう、5分で終わらしましょう」などの表現を例示したうえで、どのような表現が伝わりやすいかを日常的に確認し、微調整をすることが必要であると伝え、定期の支援会議の際に、その成果に関する情報提供を依頼した。このことは担任にも伝達され、また、担任にも学校生活における同様の取組をし、定期の支援会議における情報提供を依頼した。

他にも、B教諭は、学校内外におけるネットワークをもって以下の4つの対応を実施した。

第一に、近隣の特別支援学校のセンター的機能を活用し、Cさんに対してWISC-IVの実施をし、そこに反映された認知の特性と学習状況についての関連を探り、担任や教科担任に情報提供した。

第二に、本委員会委員及び大学院生を交えた授業参観及び授業研究会をもって、Cさんに対する学習支援について検討した。なお、このことは、Cさんに着目しつつも、他にも複数いる特別な支援を要する生徒をも含めた授業づくりとして、同時期に校内で進められようとしていたユニバーサルデザイン授業の推進に併せ一体的に位置づけ、教務課との連携によって推進された。

第三に、家庭での生活状況における福祉的な支援として、スクールソーシャルワーカーへの対応を依頼した。スクールソーシャルワーカーは、保護者との面談を経て、社会福祉協議会等への相談について進めることとした。これを端緒としたスクールソーシャルワーカーと保護者とのかかわりは、内々の意味付けとして、虐待様の養育状況に対する警戒でもあり、モニタリングとしての機能があった。このことは生徒指導課との間で情報共有された。

第四に、進路支援について、地域の特別支援学校の進路指導部が主催し運営する「圏域ネットワーク会議」<sup>注2)</sup>にも参加し、Cさんをはじめとする、特

別な支援を必要とする生徒を対象とした多様な進路の推進に向けたネットワークづくりが進められている。このことについては、進路指導課との協働によって進められた。

## (2) 連携スキルの発揮の様相

事例における連携スキルの発揮は、以下のように指摘することができた。

まず、特別支援教育コーディネーターは、対象生徒の支援ニーズを察知したことに端を発し、担任との連携の下、生徒本人との面談、保護者面談ならびに出身中学校からの情報収集、心理検査の実施などの実働があった。ここでは、アセスメントのスキルが発揮された。

このなかで、保護者や担任への相談の窓口的役割が遂行されており、それによって具体的な支援の実施が導入されていた。ここでは、カウンセリングのスキルの発揮があった。この面談場面では保護者や担任教員へのアドバイスや指導法について提案や助言等がなされていた。ここでは、コンサルテーションのスキルが発揮された。

次に、校内での授業研究会の実施は、校内の教員等の力を集めて、指導・支援の取り組みを促進する一つの仕組み作りでもあった。また、特別支援教育コーディネーター自身が所属する教育相談課と、教務課、生徒指導課、進路指導課の連携による取組によって実施された。ここでは、ファシリテーションのスキルが発揮された。

併せて、スクールソーシャルワーカーや近隣の特別支援学校や大学との連携や「圏域ネットワーク会議」への参加などがなされた。ここでは、ネットワークスキルのスキルが発揮され、これらを基盤にして、コーディネーションのスキルも発揮された。

注2)「圏域ネットワーク会議」とは、圏域出身者の在籍する県内特別支援学校の進路担当者、県や市町村の福祉課担当者、労働機関、圏域自立支援協議会、圏域内の福祉サービス事業所、特別な支援を必要とする生徒が在籍する高等学校の担当者が一堂に会し、進路指導に関する情報交換を行っている。



#### 4. 研修プログラムの内容としての連携スキル

連携スキルの発揮の様相は、文脈に独立して個別的に、順次発揮されているものではなく、文脈に即して必然性と必要性をもって、連なり、時に同時に組み合わせあって発揮されていた。

このようなことから、本委員会で目指している連携スキルの伸長に資する研修プログラムについて次のような設計方針を見出した。すなわち、これら6つの連携スキルを個別的に抽出し研修内容とするよりも、6つの連携スキルの全部あるいは一部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の方が、実際場面に適用しやすく、現実的であると考えた。

ここでいう「一連の目的的な連携の営み」の例として、個別の指導計画の作成と活用がある。これを支援し促進するための要領としての「後方視的対話」があった<sup>30) 31) 32)</sup>。この実施プロセスでは、担任等の個別の指導計画を作成しようとする教師との対話がなされる。そこには、アセスメント、コンサルテーション、コーディネーション、カウンセリングのスキルが発揮されるであろうことが想定される。このことは別稿にて報告する。

今後、本委員会では研修内容としての「一連の目的的な連携の営み」のレパートリーを見出し、その連携の営み自体に資すること、並びにそこに含まれるであろう連携スキルの伸長に資する研修プログラムの開発に努めたい。

#### 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記して感謝申し上げます。

#### 文献等

- 1) 中央教育審議会 (2015) : チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) . [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm) (2018. 7. 23. 閲覧).
- 2) 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—. 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.

- 3) 佐々木全・尾崎尚子・山本一美・阿部真一・関口栄子・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 (2) —小学校における連携事例に基づく検討—. 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, 126-131.
- 4) 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
- 5) 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
- 6) 佐々木全・東信之・名古屋恒彦・池田泰子・滝吉美知香・我妻則明・菊池明子・那須川智子・奥谷正彦・柿崎明広・菅原慶子・佐藤陽子・中野喜美子・五安城正敏・佐々木徹 (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 (4) —特別支援教育エリアコーディネーターの取組実態からの考察—. 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, 138-143.
- 7) 佐々木全・高橋岳志 (2016) : 高等学校におけるスクール・ソーシャルワーカーの有効活用に資する特別支援教育コーディネーターの連携 内容, 第11回日本学校ソーシャルワーク学会全国大会 in 東京, 42-43.
- 8) 前掲論文4)
- 9) 佐々木全・東信之・名古屋恒彦・池田泰子・滝吉美知香・我妻則明, 菊池明子・那須川智子・奥谷正彦・柿崎明広・菅原慶子・佐藤陽子・中野喜

- 美子・五安城正敏・佐々木徹 (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 (5) —特別支援教育エリアコーディネーターが経験した苦慮事例を通して—. 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, 4, 144-149.
- 10) 坪谷有也・佐々木康人・高橋康次・及川藤子・石川えりか・下山恵・阿部真一・照井正孝・佐藤信・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・佐々木全 (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 (6) —特別支援教育コーディネーターによる校内連携に着目して—. 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, 5, 131-136.
- 11) 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—. 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.
- 12) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・下山恵・阿部真一・照井正孝・佐藤信・石川えりか・及川藤子・坪谷有也 (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 (9) —外部連携に資する予備的ネットワークづくりに着目して—. 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, 5, 149-154.
- 13) 前掲論文12)
- 14) 前掲論文2)
- 15) 前掲論文3)
- 16) 佐々木全・芳門淳一・高橋知志・照井正孝・滝田充子・千葉友夏・池田泰子・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 (3) —中学校における連携事例に基づく検討. —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, 132-137.
- 17) 前掲論文9)
- 18) 前掲論文10)
- 19) 前掲論文7)
- 20) 前掲論文2)
- 21) 前掲論文12)
- 22) 前掲論文2)
- 23) 前掲論文3)
- 24) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・北條早織・根木地淳・岩館良子・菊池明子・坪谷有也・滝田充子・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 (7) —保育園や学校等における外部連携に着目して—. 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, 5, 137-142.
- 25) 前掲論文3)
- 26) 前掲論文2)
- 27) 前掲論文2)
- 28) 前掲論文6)
- 29) 前掲論文10)
- 30) 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.
- 31) 前掲論文11)
- 32) 佐々木全 (2018) : 個別の指導計画の作成に対する教師の意識—個別の指導計画の作成要領開発のための予備調査—. 生活中心教育研究, 32, 29-34.

# 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）

## — 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 —

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\*\*\*\*\*

\*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,  
\*\*\*岩手県立水沢農業高等学校, \*\*\*\*岩手県立盛岡みたけ支援学校,  
\*\*\*\*\*青森県立八戸第一養護学校, \*\*\*\*秋田大学教育文化学部附属幼稚園,  
\*\*\*\*\*植草学園大学発達教育学部

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

通常学級<sup>注1)</sup>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。そこでは、連携の具体的な技能あるいは要領が求められる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と称する）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。その取組として平成28年度から、教育現場の連携事例を収集し、その中において発揮されている連携のスキルを探索、抽出し、「コンサルタントとして求める資質や技能」<sup>1) 2)</sup>に对照させ、概念整理を行った。その結果、連携スキルを「コーディネート」「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6つの連携スキルに収束するに至った。また、これらの発揮の様相は、文脈から独立して個別的に、順次発揮されているものではなく、文脈に即して必然性と必要性をもって、連なり、組み合わせあって発揮されていた。そこで本委員会では、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、このことを研修プログラムの開発方針とした<sup>3)</sup>。

奇しくも、その方針に合致し研修内容として試行中のもの、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<sup>4) 5) 6)</sup>。

そこで本稿では、後方視的対話を用いた研修プログラムについて、その実施内容を報告する。併せて、この成果と課題について明らかにし、研修内容としての意義を考察する。

### 2. 「後方視的対話」研修プログラムの実際

ここでは、後方視的対話を用いた研修プログラム（以下、本研修プロと称す）の実施内容について事例をもって示す。これは、本委員会と附属学校、公立学校、その他研究団体等によって共同開催された複数の教員研修会の実施記録をもとに記述するものであり、個人や団体などが特定されないよう混成し再構成した。

さて、事例における主催者は、教育や福祉等多職種連携による任意の研究団体であった。この事業内容の一つである、外部に開かれた定期研究会において、特別支援教育がテーマとなり、本委員会との協

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「通常学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

力によって、第一筆者がインストラクターとなった。事業内容は、午前中 90 分間の講義、午後 90 分間の演習であった。本研修プロは午後の 90 分間において実施された。また、参加者数約 58 名（内訳は、小学校教員 17、中学校教員 11、高等学校教員 13、特別支援学校教員 2、教育行政担当者 3、福祉等従事者 10、学生 2）であった。

進行内容としての説明事項及び実施事項は、表 1 の通りである。導入 20 分、展開 50 分、終結 20 分とした。以下では、これらについて、各内容の詳細と具体的な要領について記す。

表 1 本研修プロの進行内容

○導入	(1)個別の指導計画の意義と実務的な課題 (2)個別の指導計画の作成に関する参加者の事前意識調査 (3)後方視的対話を用いた個別の指導計画作成の手順
○展開	(4)演習手順及び留意点 (5)演習の実施
○終結	(6)感想交流と個別の指導計画の作成に関する事後意識調査 (7)後方視的対話の日常化と援用可能性

### (1) 個別の指導計画の意義と実務的な課題

まず、個別の指導計画の意義について指摘し、作成の機会がより多くの教員に求められる旨を説明した。この論拠あるいは詳説として、①特別支援教育の対象が拡大し、増加していること<sup>7)</sup>、②学校教育法第 75 条にて示されたように、全ての学校や学級において、必要に応じて特別支援教育が実施されること、③学習指導要領の総則における「特別な配慮を必要とする児童などへの指導」で「個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」「個別の指導計画の各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」などの記述があり<sup>8)9)10)11)</sup>、個別の指導計画の作成と活用が一層重視され、かつ一般化されつつあること、④岩手県における個別の指導計画の作成率は 100%であり<sup>12)</sup>、この維持の必要性を挙げた。

次いで、個別の指導計画における実務的な課題に

ついて指摘し、個別の指導計画の作成要領が必要であろう旨を説明した。この論拠あるいは詳説として、作成要領を示す具体的な取り組みはこれまでも見られたものの<sup>13) 14) 15)</sup>、通常学級の教員が個別の指導計画に対して、多忙感・負担感、不安感などを抱いていること、個別の指導計画の作成にかかる時間的負担があること<sup>16)17)</sup>、個別の指導計画の作成に関する質問紙調査によって、教員が不安なく個別の指導計画を作成するための要因として「個別の指導計画の作成の経験」と「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」が指摘されたこと<sup>18)</sup>などを挙げた。

### (2) 個別の指導計画の作成に関する参加者の事前意識調査

まず、「個別の指導計画の様式を眼前にし、目標を記入しようとする、何を、どのような表現で記せばよいかかわからず、作業の手が止まりがちです」という個別の指導計画の作成に際して多くの教員が経験しているであろう談話を紹介し、文章表記に際しては何らかの心理的あるいは技能的なハードルがあり、個別の指導計画の作成に何らかの不安があることを指摘した。これについて、個別の指導計画の作成に関する参加者の事前意識調査の結果を示し、不安を軽減するための要因について、研修ニーズとして明確にした。

具体的には、教員が不安なく個別の指導計画を作成するための要因として「個別の指導計画の作成の経験」と「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」が指摘された<sup>注2)</sup>。これが個

注2) この分析においては、専用ソフトを用いたCS分析<sup>19)</sup>を援用し統計処理を行った。その上で「Q1: 個別の指導計画の作成について不安なく取り組める」を目的変数とし、他を説明変数とした。各項目の満足率と目的変数に対する相関係数を算出し、満足率を縦軸に相関係数を横軸とした散布図を作成し、満足率と相関係数の平均値をもって縦横に区切り、4象限を設け「満足度が高くかつ重要度も高い象限」、「満足度が高いが重要度は低い象限」、「満足度が低いが重要度は高い象限」、「満足度が低くかつ重要度も低い象限」を設定する。ここから、改善の必要性が高い項目を指摘できる。

表2 質問項目

Q1：個別の指導計画の作成について不安なく取り組める
Q2：個別の指導計画の様式をイメージできる
Q3：個別の指導計画の活用のメリットをイメージできる
Q4：個別の指導計画の目標を円滑に表記できる
Q5：個別の指導計画の方法（支援の手立て）を円滑に表記できる
Q6：個別の指導計画の評価を円滑に表記できる
Q7：個別の指導計画の作成の経験が豊富にある
Q8：個別の指導計画の作成について相談できる相手がいる
※回答 1：全く当てはまらない，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

別の指導計画の作成に関する参加者の研修ニーズであること、本研修プロがこれに応えようとする試みであることを説明した。

なお、この調査は、参加者に対して午前の講義内で予め実施していたものである<sup>注3)</sup>。この調査方法は先行研究<sup>20)</sup>と同じであり、表2に示す質問項目への回答を5件法で求めた。分析結果についても先行研究と同様であった。

**(3) 後方視的対話を用いた個別の指導計画作成の手順の説明**

まず、後方視的対話の基本的な考えを説明した。そもそも個別の指導計画に関する実務の構造がPDC Aサイクルであることを指摘し、先の「経験的で共感が得られる逸話」になぞらえて、計画を立てるという「P（計画）」段階で停滞しては、PDC Aサイクル自体が駆動しないことを指摘した。しかし、PDC Aサイクルの循環的な構造からして、取り組みにくい「P（計画）」段階ではなく、日常的に教員が取り組んでいる「D（実践）」段階、すな

注3) 調査の実施に際しては、回答は任意であり、無記名で回収すること、統計的に処理をするために個人の特定はなされないことを説明した。また、この結果を本研究のデータとして使用することについては、十分な説明をした上で、回答者の意思を、質問紙に予め付された承諾の意思表示欄への記載をもって確認した。

わち、授業実践から開始することでPDC Aサイクルを駆動できるかという考えがあることを説明した。これは「D-CAP」と称される<sup>21)</sup>。加えて、この理解を促すべく、スライド資料によるイメージ（図1）並びに多くの教員が経験しているであろう談話として以下を紹介した。「授業実践を終えて職員室に戻ると、同僚との炉辺談話が始まります。その内容は、今日のあの子の様子はこうだったとか、こんな手立てがうまくいったとか、うまくいかなかったとか。うまくいかなかったから、明日の授業ではこんなことをしてみようかな、などと語られることがあります。そして思い立ち、授業の準備を整えます。」

これに基づいて「D（実践）」の後に「C（評価）」「A（改善）」を経て次回授業の「P（計画）」へつながりやすいこと、個別の指導計画を独力で記述しようとするよりも、炉辺談話における言語化や発案が円滑であり、取組やすいことを指摘した。これに着眼し開発された本研修プロでは、個別の指導計画の記載事項に即した「聴き手」の質問に対する「語り手」の応答を書き起こすことで個別の指導計画の作成の実務が達成されることを説明した。

次に、後方視的対話を用いた個別の指導計画の作成手順について記載例を用いて説明した（図2）。その上で、主な手順を表3に示した<sup>22)</sup>。

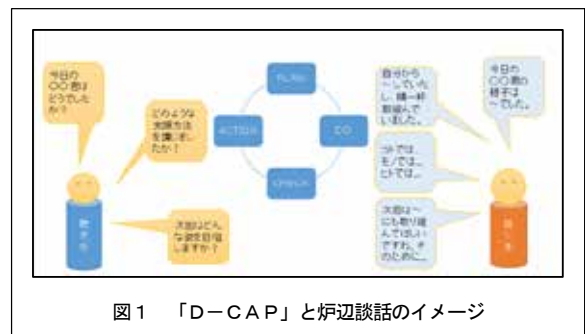


図1 「D-CAP」と炉辺談話のイメージ

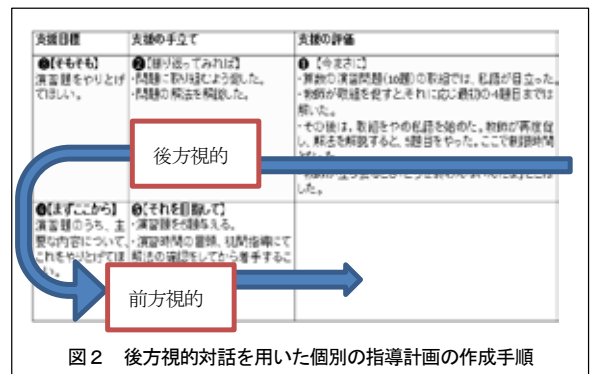


図2 後方視的対話を用いた個別の指導計画の作成手順

表3 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2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2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2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 次時の目標は何か。図2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2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。

#### （4）演習手順及び留意点

演習では、ペアと称する二人一組をつくり「語り手」と「聴き手」の役割分担を行い、20分間の実施をする。その後役割交代し同様に実施をする。演習手順は表3に従う。ここでの留意点は表4に示した。

#### （5）演習の実施

演習は、それぞれのペアの緊張が解けるにつれて和やかに、活発に進められた。次第に身振り手振りもみられはじめた。教員である参加者が自らの実践や担任する学級の幼児児童生徒の逸話を語り合うことは、喜びを伴うものである。

インストラクターは、机間を巡視し参加者の取組状況に目を配った。1セット目と2セット目の間に

は、必要に応じて留意点を繰り返し伝えたり、時には新たな留意事項を加えたりした。例えば、「語り手が『うまくいく方法はないか』等と解決策を求めた場合、聴き手は助言者役に転じるのではなく、あくまでピアの関係から『うまくいった場面はどんなときですか？』などと質問し、語り手の想起を促し、そこからアイデアを発掘することをめざしましょう」などの内容があった。

表4 演習の手順及び留意点

- ・「聴き手」「語り手」を決めます。両者の関係は「ピア」です。
- ・「語り手」は、事例を頭に浮かべてください。「語り手」は「聴き手」の促しに応じて思う存分話してください。内容や表現を整えようとする必要はありません。
- ・「聴き手」は、興味津々で「語り」に耳を傾けてください。必要に応じて語りの内容を繰り返したり明確にしたりしますが、内容を提案したり、助言したりする必要はありません。
- ・「聴き手」は、演習シートの流れに即して話を促し書き取ります。
- ・書きとった内容が「話し手」の本意であったかについて、終了の直後に「こんな理解でよかったかな？」と最後に確認してください。「語り手」は、自分の考えがどれほど伝わったか等の感想をお話してください。

#### （6）感想交流と個別の指導計画の作成に関する参加者の事後意識調査

演習後の意識調査内容は、事前の調査内容と方法を踏襲し、満足度を確認するとともに「個別の指導計画の作成について不安が軽減した」とことに関する要因を探る内容とした。参加者に対してこの分析結果を報告し、併せて参加者数名に対してインタビューにて感想交流を行った。

この調査の詳細については別稿にて報告予定であるため、ここでは詳細を割愛する。以下では、分析結果のみを記し、かつ対応する参加者の感想について併せて記す。

第一に、この演習に対する満足度は総じて高かった。このことは、感想交流において個別的に語られた内容にあった「個別の指導計画の作成を、なかなか実行できないでいた原因がやっとわかり、すっきりした。これまでの実践の振り返りから課題が見え

てくる感覚はとても新鮮だった」などが挙げられていることと整合した。

第二に、総じて高い満足度にあつて、なお「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」については、相対的な位置づけが変わらず、依然として課題とみなされた。このことは、感想交流において個別的に語られた内容にあつた「個別の指導計画を考えるとつたとき、支援目標を先に考えてから支援の手立てを考えようとしてしまっていた。まずは支援の評価のところを考えると、その子の支援目標をどこに設定したら良いのか考えやすくなった」などが挙げられており不整合があつた。

第三に、対話という活動の形式にかかわり、語りや被傾聴の経験、語りの書き起こしに対する満足は高かつたが、個別の指導計画の作成に対する不安の軽減の要因にはなつていなかった。このことは、感想交流において個別的に語られた内容にあつた「個別の指導計画の作成における話すことの重要性を感じた。共感的な態度で話を聞いてもらえるだけで、特定の生徒に対する思いを言語化することができるように思える」「個別の指導計画を初めて作成した。誰かに聞いてもらつて作るのはとても楽しく、新しい発見もあつた。取り組んだことから話すので、良くても悪くても話せる、聞いてもらえるということが安心して取り組めるとつた」などが挙げられていることと整合した。

以上を踏まえ、本研修プロにおいては、個別の指導計画作成に関する心理的な抵抗は和らぐも「不安が軽減した」と実感するためには、記載に関わる技術的な向上についての手応えが必要であると考えられ、このことについては、本演習プロにおける課題として理解されることが説明された。

### (7) 後方視的対話の日常化と援用可能性

演習のまとめにあたり、後方視的対話の意義と援用可能性について次の2点を説明し紹介した。

第一に、そもそも教員の日常から発掘したものが後方視的対話であるため、これを日常に導入する上での心理的なハードルは高くはないだろう。しかし、日常の炉辺談話を意図的かつ機能的に活用するための要領については明示及び洗練する必要がある。

第二に、後方視的対話の援用のレパートリーや可能性を想定することは、日常化や要領の明示及び洗練にも資するだろう。援用のレパートリーとして、個別の指導計画の作成に不慣れな、あるいは初学者に対する研修としての活用事例<sup>23)</sup>や授業参観記録の作成と授業者へのフィードバックとしての活用事例<sup>24)</sup>、さらには、教員の自己内対話による省察方法<sup>25)</sup>としての事例報告がある。

なお、教員の多忙化とその対応策によって、日常の「炉辺談話」が困難になっている現実もあるが、後方視的対話の実利性が確立すれば、教員の多忙化解消にも貢献するだろう。

## 3. まとめと今後の課題

本研修プロは「一連の目的的な連携の営み」それ自体を研修内容とする設計方針に基づいた。ここに内包されたであろう連携スキルは、「コンサルテーション」「ファシリテーション」「カウンセリング」「アセスメント」であると考えられる。「語り手」を担任、「聴き手」を特別支援教育コーディネーターや学年長などと想定すれば、ここにはコンサルテーションのスキルの発揮がある。またそのプロセス中には、カウンセリングのスキルの発揮やアセスメントのスキルの発揮があるだろう。さらに個別の指導計画作成の先には、校内での個別の指導計画の活用が想定されると考えられ、ここにはファシリテーションのスキルの発揮がある。

また、本研修プログラムの実践事例においては、参加者の研修ニーズとの整合はあり、参加者の満足も得られていた。しかし、演習後の振り返りにおいては、参加者の意識の変化を明示できずに成果の実感を主張するには説得力に欠ける感があつた。

今後の課題として、個別の指導計画の目標、方法、評価の記載を実際的に促進するための「聴き手の要領」の開発、内包されたスキルの検証、演習後の参加者にとっての振り返りの方法や実施効果を検証するための評価方法の開発を挙げる。

最後に、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。

## 文献等

- 1) 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.
- 2) 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.
- 3) 小山聖佳・上川達也・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 (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, 5, 163-168.
- 4) 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.
- 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—. 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 (2018) : 個別の指導計画の作成に対する教師の意識—個別の指導計画の作成要領開発のための予備調査—. 生活中心教育研究, 32, 29-34.
- 7) 文部科学省初等中等局特別支援教育課 (2018) : 特別支援教育資料 (平成 29 年度). <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 8) 文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領. <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 9) 文部科学省 (2017) : 中学校学習指導要領. <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 10) 文部科学省 (2017) : 高等学校学習指導要領. (<http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧)).
- 11) 文部科学省 (2017) : 幼稚園教育要領. <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 12) 文部科学省 (2016) : 平成 28 年度特別支援教育に関する調査の結果について. <http://www.mext.go.jp> (2018.1.13. 閲覧)
- 13) 岩手県立総合教育センター (2013) : 小・中学校特別支援学級における個別の指導計画の改善に関する研究—通知票等と連動した個別の指導計画の作成・活用の実践を通して— (平成 24 年度) <http://www1.iwate-ed.jp> (2018. 1. 13. 閲覧)
- 14) 海津亜希子・佐藤克敏 (2004) : LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性. 教育心理学研究, 54(4), 458-471.
- 15) 国立特殊教育総合研究所 (2006) : プロジェクト研究報告 (平成 16 年度~17 年度) 『『個別の教育支援計画』の策定に関する実際研究』.
- 16) 池田彩乃・安藤隆男 (2012) : 個別の指導計画の作成および活用に通常学級教師が主体的にかかわるための研究. 障害科学研究, 36, 135-143.
- 17) 池田彩乃・安藤隆男 (2017) : 特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成—センターの機能を活用して—, 障害科学研究, 41, 209-219.
- 18) 前掲論文 6)
- 19) 菅民郎 (2013) : Excel で学ぶ多変量解析入門. オーム社.
- 20) 前掲論文 6)
- 21) 株式会社アクシア (2011) : DCAP (PDCA) サイクルとは?. <https://ameblo.jp> (2018. 8. 17. 閲覧) .
- 22) 前掲論文 5)
- 23) 前掲論文 4)
- 24) 前掲論文 5)
- 25) 森山貴史・佐々木全 (2018) : 「後方視的対話」活用による個別指導計画作成事例—肢体不自由児の支援を担当する特別支援学校教員の省察的検討—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 21-29.



# 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 (12)

## — 支援員と授業者の連携要領 —

佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・

川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・田口ひろみ\*

上川達也・小山聖佳・田淵健・中軽米璃輝・木村洋・石川高揮・櫻庭裕晃\*\*

滝田充子\*\*\*, 石川えりか\*\*\*\*, 及川藤子\*\*\*\*\*

\*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

\*\*\*花巻市立石鳥谷中学校, \*\*\*\*岩手県立紫波総合高等学校, \*\*\*\*\*岩手県立水沢農業高等学校

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

通常学級<sup>注1)</sup>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。このために教育現場の連携事例を収集し、その中において発揮されている連携のスキルを探索して、抽出し「コンサルタントとして求める資質や技能」<sup>1)</sup>に对照させ、概念整理を行った。

その結果、連携スキルを「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6つの連携スキルに収束するに至った。これらの内容は次の通りである。すなわち、①コーディネーションのスキルは、校内外の資源と子どもの教育的ニーズを結び付けるスキルであり、校内外のさまざまな人的資源や組織作りの活用を積極的に行っていくのに際して発揮されることが想定されている。

②コンサルテーションのスキルは、保護者や担任教員へのアドバイスや指導法について提案や助言等をするスキルであり、校内で支援を必要とする子

どもと教員、あるいは小・中学校への支援に際して発揮されることが想定されている。

③ファシリテーションのスキルは、必要な連絡調整を行い、校内の教員等の力を集めて、指導・支援の取り組みを促進するスキルであり、校内の組織体制作り、あるいは小中学校での組織体制作り際に際して発揮されることが想定されている。

④ネットワーキングのスキルは、地域の各種資源との間にネットワークを構築するものであり、校外の各種専門性を持った機関との連携に際して発揮されることが想定されている。

⑤カウンセリングのスキルは、保護者や担任への相談の窓口的役割を担うものであり、保護者や子どもの問題への気付きや初期の情緒的な混乱、あるいは教員の心理的な負担等に対応する際に発揮されることが想定されている。

⑥アセスメントのスキルは、子どもと子どもを取り巻く環境を含めて問題の実態を把握し支援を組み立てるスキルであり、問題の実態把握と実際の支援方法の組み立てに際して発揮されることが想定

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。

されている。

また、これらの発揮の様相は、文脈から独立して個別的に、順次発揮されているものではなく、文脈に即して必然性と必要性をもって、連なり、組み合わせられて発揮されていた。そこで本委員会では、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、このことを研修プログラムの開発方針とした<sup>2)</sup>。

さて、教師にとっての連携として、日常的な内容には、授業における支援員との連携がある。本委員会がこれまでに収集した事例においても、教育相談員として別室登校の生徒への支援及びこれに関連し必要とされる学級担任との連携を担った事例があった<sup>3)</sup>。また、学級内で顕著な不適応状態にある生徒への対応として支援員が配置された事例<sup>4)</sup>や補充的な学習支援のために大学生を支援員として活用した事例があった<sup>5)</sup>。これらは、多様で多義的な支援員の姿である。

そもそも支援員とは「特別支援教育支援員」のことであり、次の6点を主な役割とする。すなわち、①基本的な生活習慣確立のための日常生活上の介助、②発達障害の児童生徒に対する学習支援、③学習活動、教室間移動等における介助、④児童生徒の健康・安全確保関係、⑤ 運動会(体育大会)、学習発表会、修学旅行等の学校行事における介助、⑥ 周囲の児童生徒の障害理解促進である<sup>6)</sup>。

本稿にて特に関連がある項目として「②発達障害の児童生徒に対する学習支援」があるが、この具体例には、「教室を飛び出して行く児童生徒に対して、安全確保や居場所の確認を行う」「読み取りに困難を示す児童生徒に対して黒板の読み上げを行う」

「書くことに困難を示す児童生徒に対してテストの代筆などを行う」「聞くことに困難を示す児童生徒に対して教員の話の繰り返して聞かせる」「学用品など自分の持ち物の把握が困難な児童生徒に対して整理場所を教える等の介助を行う」との内容が挙げられている。

このような役割が期待される支援員の配置について、各自治体では、具体的な採用計画を策定し人

材の確保に努めている。併せて、その職務のために研修が企画され実施されている。このような取組は岩手県においても進められており、特別な支援を要する児童生徒に関する校内委員会への参加や、支援員と学級担任、特別支援教育コーディネーターとの連携も重視されている<sup>7)</sup>。

実際の支援員は日常の業務の中で様々な悩みや困難に直面する。それは、支援員が、実際の授業場面において、児童生徒の多様な状況に応じた随時の適切な対応を見出そうと、個別具体的な努力をしていることの裏返しである。

具体的には支援員から「担任の先生との打ち合わせ時間がとれず、どんな支援をしたらよいかわからなかった」<sup>8)</sup>などの悩みも聞かれる一方で、支援員は「各々のやり方で、担任や他の先生と情報交換をし、役割分担をし、協力関係を築きながら日々過ごしている」<sup>9)</sup>こともある。

なお、本稿では、このような支援員の日常の授業場面における教員との連携の様相に着目することで連携スキルを見出すことを目的とした。このために支援員と教員の連携事例を収集し、これらから連携スキルの内容を考察する。なお、本稿における支援員とは、特別支援教育支援員に限定せず、類似の職務に従事している人材を総称するものとした。

本稿の執筆及び公開に際しては、関係者の許諾を得た。事例の記述においては個人や関係機関等が特定されないよう、記述内容は複数事例をもって再構成した。分担執筆者の所属と事例内容が結びつけられないよう、分担執筆箇所を不明示とした。

## 2. A小学校における支援員との連携事例

本事例は、A小学校の3学年のある学級に配置された支援員の事例である。この学級は児童数36名であり、発達障害等によって特別な支援を要する児童が複数名在籍していた。特に、学習意欲や生活態度の変化が大きい1名の男子児童がおり、担任はその対応に追われる状況にあって、学級自体が落ち着きのない状況にあった。

そこで、この児童を対象児童として支援員が配置された。支援員は教育を目指しており、小学校の状

況を把握し、担任の意図を汲んで立ち回ろうと努めた。また、取組当初はXさんの様子を把握し切れていないため、授業中の対応においても試行錯誤が続いた。例えば、Xさんは、算数の時間にはノートを一切とらずに、計算問題は暗算をして、答えだけを書くという様子だった。支援員は、ノートを取ることを促すが、それに応じない様子があったため、口頭でのやりとりを重視して支援員との個別の言語活動をもって学習をすすめるようにした。また、教師の指示に対して応じない対象児の姿がしばしばあった。この背景には「ノートに直線を引いてください」との指示内容に対して「何センチの直線を書けばいいのか」と考え込んでしまい、行動に移れないようだった。このことを察知した支援員は、担任の指示内容に即しつつ、アレンジを加え具体的に伝え直すことで行動がスムーズになった。時には自作教材を提供することもした。このような支援員の動きによって、対象児の学習への取組が改善する面もあったが、支援員とのかかわりが親密になると、過剰な甘えや、わがままと見える言動がみられるようになり、支援員は新たな葛藤を抱くこともあった。このような日常の中で、支援員と担任の連携内容

として次の2つがあった。すなわち①支援員から担任に対して行われた、対象児童の学習状況の報告である。これは授業の合間や放課後など随時の報告に加えて、日報としての個別の指導計画の評価があった。これは、初回において対象児の様子とそこで講じた手立てを後方視的に書き出したものをもとにして、それに連結する形で個別の指導計画が作成されたものであり、「後方視的対話」<sup>10)</sup>の要領を汎用化したものであった。この記入例を図1に示した。

②担任から支援員に対して行われた随時の相談への対応である。具体的には、対象児に対する支援員の対応についての承引や助言であった。

以上において、連携スキルとして発揮されている内容を、支援員と担任の間で、対象児を介して発揮されたことに着目してあげるとすれば、コンサルテーションのスキル、アセスメントのスキル、ファシリテーションのスキルなどがあったと考えられた。

### 3. B中学校における支援員との連携事例

本事例は、B中学校の3学年4学級に配置された支援員の事例である。この学級は生徒数38名前後であり、発達障害等によって特別な支援を要する児

■ 個別の指導計画 【 Xさん (小3年) 】		観察日時；観察者；場面／：300118；支援員；〇〇 実施日時；実施者；場面／：300118；〇〇〇；生活面	作成者：支援員
目標	方法	評価	改善案
*	<p>②方法(支援の手立てとして実施されていた内容)</p> <p>a. 楽器はできるだけ手元におかない。使うときだけ、目の前に置く。</p> <p>b. メモをするときに、台を用意したほうが良い。</p> <p>c. 隣にいるときは、できるだけ感想を引き出すような問いかけを行う。</p> <p>d. 指示はひとつずつ、Aさんの動きが止まり、指示を聞く態度になったら行う。</p>	<p>① 評価(観察された内容)：.音楽</p> <p>a. 音楽の発表では、自分の役割があることで、グループ内で意思相通を図りながらタイミングを見て、楽器をならしていた。その前後の発表では、手元に楽器があることで、いじってしまうので、手で触ってもいいが「音は鳴らさない」ことを約束して様子をみていた。</p> <p>b. 音楽室には机がないので、メモをとるときに、書きにくそうだった。</p> <p>c. 他の人が発表を終えた後、「このグループすごいね。Aさんはどう思った？」と聞くと、「お寺」と答え、「木魚」から「お寺」というイメージに繋がったようである。どんどんこのようなやり取りを増やしていきたいと思う。</p> <p>d. 授業の作業が同時進行で進むことが多く、傍についていないと今何をやっているのか本人が見失ってしまう。しかし、一つずつ横で指示するとゆっくりではあるが、着実に進めることができた。</p>	*
<p>③ (目標)</p> <p>①先生(支援員)の指示を聞いて、次の行動にうつることができる。</p>	<p>④ (目標実現のための支援の手立て)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>先生に注意を向けてから、指示はひとつずつ。</li> <li>力はあるので、焦らせず、待つ。</li> <li>ゲーム感覚で、やる気になるような提案をする。</li> <li>ワーキングメモリーが弱いので、その都度質問し、感想を引き出し、価値づける。</li> </ul>	<p>⑤ (実施後の評価)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>傍についていなくても、最初のやる気を上手く引き出すことができればそのまま集中力が持続する。</li> <li>えんぴつからペンに替えると、若干ではあるが、本人の意欲が向上したような気がする。</li> <li>忘れ物によって、次の授業の妨げになるので、授業に使うものは持ち帰りをしないように気を付ける。</li> </ul>	<p>⑥ (改善案メモ)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ペンに代替してよいかの提案をしたい</li> </ul>
<p>(生活面)</p> <p>・帽子をはさみで切ったり、楽器をいじったり、改造が好きである。</p>			

図1 支援員による日報

童がどの学級にも複数名在籍していた。B中学校の教員によれば、多様な生徒への対応に迫られ、学習不振の生徒への対応が行き届いていない状況があるとのことだった。

そこで、各学級に支援員として、Y大学教育学部の学生4名が期間を限って配置された。支援員は特別支援学校の教員を志望する学生であり、中学校教員免許の取得も目指していた。しかし、支援員として補助する授業の教科は、取得予定の免許とは一致しないことが多く、これは仕方のないことであった。支援員は、学級に張り付き一日の時間割に即して多様な教科内容の授業の補助に努めた。例えば、英語の授業では、授業者の指示によって特定の生徒への対応を行った。その一方で、他の生徒に教科書を開くよう促したところ、それを拒まれ戸惑うこともあった。国語の授業では、机間巡視を開始したところ、生徒の思考を妨げるとの理由から授業者から制止されることがあり、動き出しのタイミングやその判断についての課題意識を得た。数学では、グループワークによる言語活動場面に介入し、グループの話し合いの促進に寄与したことが認められる場面もあった。

支援員は、職務遂行の要領を得られず、それぞれに試行錯誤したり、戸惑い立ち尽したりする状況だった。その中で支援員と授業者が、授業の事前の打ち合わせを求めたのは必然であった。ところが、授業者との打合せの時間を確保しにくい多忙な学校の日常があった。その上で何ができるのかを産出することが課題であった。支援員の4名には、スーパーバイザーとして大学教員が関わっており、学校の実情を踏まえた支援員としての職務遂行の要領が協議された。

その内容として、主に次の6つがあった。すなわち、①授業前には職員室前で、授業者を待ち、教室移動をともにし、その間に授業の大まかな計画や支援員としての留意点を聴き取ることにした。②授業中には、教師の指示を行動のタイミングとして考え、直後の生徒の反応を観察し、遅れがある生徒への介入に努めることにした。③授業中には、机間巡視の際に授業者の動線と対称的に動くことにし、視野の

重複や死角がないよう努めることにした。④授業者の発言中は、生徒の注目を妨げないように、壁際の定位置にて控えることにした。⑤特定の生徒に介入する際には、あからさまに見えないようにできるだけさりげなく関わるようにした。⑥授業後には、授業者と職員室までの移動をともにし、その間に授業中における支援員の動きに関する助言を得たり、生徒の様子を伝達したりすることにした。

これら支援員の職務遂行の要領の意義として、支援員自身の省察によって次の2つが挙げられた。すなわち、①支援員は自らの行動の目的やタイミングを自律的に判断し職務遂行に取り組みやすくなった。②机間巡視が目的的になり、全体を把握するような動線を取ることができるようになった。③支援員の職務遂行の要領自体を、支援員と教科担任が共通理解したことが、相互の職務内容の認知となり、授業中の相互の動きについて相互の意図を察知しやすくなったという側面もあった。

以上において、連携スキルとして発揮されている内容を、支援員と教科担任の間で、対象児あるいは授業自体を介して発揮され情報交換されたことに着目してあげるとすれば、コンサルテーションのスキル、アセスメントのスキル、ファシリテーションのスキルなどがあったと考えられた。

#### 4. C高等学校における支援員との連携事例

本事例は、C高等学校におけるTTの試行的実践から派生された事例である。C高等学校は、小規模校である。学業不振の生徒の割合が多く、発達障害等の影響も少なくないようだった。生徒の基礎学力の定着が長年の課題でもあった。

これに対処すべく、C高等学校では、主要教科の授業をTTによって実施することが試みとして開始された。ところが、TTにおいては人員の関係上、当該教科専門の教員同士を配置することは不可能であった。例えば、国語の授業においてTTをする場合には、メインティーチャー(以下、MTと記す)は国語教員であるが、サブティーチャー(以下、STと記す)は家庭科教員であるという状況である。したがって、STが学習内容自体の指導をすること

はできないというジレンマがあった。また、MTとSTとの打合せ自体がなかなかできないという悩みも語られた。

そもそも、TT自体の経験の少ない教員がほとんどであり、時には、傍観的な振る舞いになったことの反省が挙げられ、実際に何をどのようにすべきなのか、という職務遂行の要領が求められた。

しかし、試行的実践を進めながら、内容を検討し合うという前向きな取組が展開された。そこでは、日常のなかで打合せの時間を取ることもできない状況にあって、TTに関する具体的な検討をするための工夫が施された。C高等学校において、特別支援教育の推進事業として、定期的実施されていた授業検討会においては、授業方法の工夫内容としてTTに関する具体的な検討を含めたのである。勿論これは、その都度対象となったモデル授業に限ってのことであるが、参加した有志の教員同士からは、TTに関する活発な意見交換がなされた。なお、この授業検討会は、特別支援教育の充実をめざして特別支援教育コーディネーターが企画運営するものであった。ここでは、本学教育学部教員並びに教職大学院生を交えて実施された。また、校内での連携として、特別支援教育に関わる担当者のみならず、TTを管轄する教務課担当者との協働が図られた。

この中で、挙げられた具体的内容では、例えば、次のような内容があった。

授業の開始時に、MTは教室の前のドアから入室し、STは教室の後ろのドアから入室するということがあった。これは、STがMTに対しての敬意を示した職場文化とも言えた。この授業に関する反省内容として、「生徒にとっては、複数の教員による授業だとは認識されずに、授業中に背後から監視されているような気分になるのではないか」との反省があり、授業開始時には両名共に前のドアから入り、始業の挨拶の後にSTは教室後方の定位置につくことになった。

また、別の例では、STが学習内容自体の指導をすることはできないというジレンマ内容からして、そもそもTTと称する取組ではあるが、実はSTとは、支援員としての役割と考えることで自体の整理

がなされた。つまり、STの職務遂行の要領ではなく、支援員としての職務遂行要領を求めることでジレンマからの解放があった。

実際、C高等学校における検討の中では、机間巡視の要領などが協議されており、これには前出のB中学校の事例にて挙げられた支援員としての職務遂行の要領が提供されることになった。なお、この成果については次年度以降に検討する。

以上において、連携スキルとして発揮されている内容を、支援員（ここではST）と教科担任（ここではMT）の間で、対象児あるいは授業自体を介して発揮され情報交換されたこと、ならびにこれに関連する特別支援教育コーディネーターの動きに着目してあげるとすれば、コーディネーションのスキル、コンサルテーションのスキルなど6つのスキルが網羅的に発揮されていると考えられた。

## 5. 連携スキルと研修プログラム内容の検討

支援員と授業者における連携事例においては、6つの連携スキルがそれぞれの文脈に即して発揮されていた。

その上で、連携スキルの研修内容として、支援員と授業者における具体的な連携要領の提供とその内容の実施ということ自体が考えられる。具体的には、次の2つである。すなわち、①支援員による授業記録の提供である。これは、A小学校における事例として挙げられた内容である。授業記録は、支援員によるアセスメントの結果であり、この情報を提供するということが実務上の報告・連絡・相談としての意味をなす。また、副次的には、これが必要な打合せなどの糸口ともなる。研修内容として、個別の指導計画を模した様式の活用を入れるならば、具体的な支援の目標や手立てが支援員と授業者の間で共同検討されることも期待される。

②「支援員の職務の遂行要領」の活用である。これは、B中学校及びC高等学校における事例として挙げられた内容である。支援員の職務の遂行自体が授業中の連携そのものという意味をなす。また、要領の一部には打合せの要領も含まれており、これが必要な打合せなどの糸口ともなる。

以上のことは、共通してOJTという実施形態が適しているだろう。ただし、導入、中間、終結という時系列の3時点におけるOFF-JTを入れる設計であることが望ましい。すなわち、導入では要領の確認をすること、中間では実施状況の確認や修正を行うこと、終結では、総括し、要領自体を検証、改善することを想定する。

今後、本内容に関する実際的な研修プログラムの設計と実践的検討を進めていきたい。

### 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。

### 文献等

- 1) 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。ジース教育新社。
- 2) 小山聖佳・上川達也・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  
(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, 5, 163-168.
- 3) 佐々木全・芳門淳一・高橋知志・照井正孝・滝田充子・千葉友夏・池田泰子・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(3)―中学校における連携事例に基づく検討。―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, 132-137.
- 4) 坪谷有也・佐々木康人・高橋康次・及川藤子・石川えりか・下山恵・阿部真一・照井正孝・佐藤信・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・佐々木全(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(6)―特別支援教育コーディネーターによる校内連携に着目して―。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, 5, 131-136.
- 5) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・北條早織・根木地淳・岩館良子・菊池明子・坪谷有也・滝田充子・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(7)―保育園や学校等における外部連携に着目して―。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, 5, 137-142.
- 6) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課  
(2007)：「特別支援教育支援員」を活用するために。 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf) (2019.1.18. 閲覧)
- 7) 岩手県立総合教育センター教育支援相談担当  
(2013)：特別支援教育支援員の業務推進の手引き。 [http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokushi/h25\\_sienin.html](http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokushi/h25_sienin.html) (2019.1.18 閲覧)
- 8) 武田篤・斎藤孝・新井敏彦・神常雄(2011)：特別支援教育支援員の現状と課題～特別支援教育支援員へのアンケート調査から～。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 33, 189-193.
- 9) 浅岡有紀・中村真理(2016)：支援員は通常学級でどのような体験をしているか―困難と対処を中心に―。東京成徳大学臨床心理学研究, 16, 54-61.
- 10) 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」活用による個別の指導計画作成の事例を通して―。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, 5, 143-148.

## 平成30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
小中一貫で育む体育的思考力の育成	菅原 純也
先端教科・領域等の実践と普及に関する研究 -小学校プログラミング教育の実践研究を通して-	宮川 洋一
新学習指導要領を踏まえた附属学校との連携による家庭科教育に関する地域が元気になる教材開発	石橋 和子
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(2)	宇佐美 公生
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2年次) -主として「図形」領域を中心に-	山崎 浩二
知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒のコミュニケーション能力を効果的に促す支援システムの開発 -アクティブ・ラーニングに必要な言語領域に焦点を当て-	高橋 円
学校安全教育・防災教育における附属中学校との連携	麦倉 哲
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-	七木田 俊
法学的視点を醸成させる授業づくり -中学生に求められる法的リテラシーの探究-	菊地 洋
総合的な学習の時間を核とした教科横断的授業の構想 -新聞を活用したNIEの実践-	中村 正成
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
小学校体育に接続する幼少期の運動プログラムの開発	清水 将
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	佐々木 全
効果的なアクティブ・ラーニングを実践するために必要な基礎力に関する知見を幼児教育現場に還元する試み ~作成したリーフレットの有効性の検証および情報収集~	池田 泰子
幼少の学びをつなぐ -接続期カリキュラムの作成(試案) -	大野 眞男
ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性についての探究 -幼稚園における支援内容と小中学校における支援内容との縦断的関連-	佐々木 全
小学校外国語科・外国語活動におけるCLILの単元開発	ホール・ジェームズ
中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価(数学編) -ICT活用したアクティブ・ラーニングの授業設計-	中村 好則
中学校理科・数学科におけるアクティブ・ラーニングの開発と評価(理科編) -メタ認知的支援を組み込んだ授業設計-	久坂 哲也
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(3) -知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の協働的追求を通して-	東 信之
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
小学校の専科制のあり方について	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	中村 好則	岩手大学教育学部
委員	久坂 哲也	岩手大学教育学部
	宮川 洋一	岩手大学教育学部
	佐々木 全	岩手大学教育学部
	高橋 文子	岩手大学教育学部附属幼稚園
	山本 一美	岩手大学教育学部附属小学校
	七木田 俊	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6巻**

発行	岩手大学教育学部
	〒020-8550
	岩手県盛岡市上田三丁目18-33
電話	019 (621) 6504
発行日	平成31年3月29日
印刷所	株式会社 白ゆり

---