

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7巻 2020

【目次】

附属学校 研究のまとめ（令和元年度）

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・上濱 龍也

令和元年度プロジェクト報告

7 「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標の開発 ―中学校理科における具現化と実践を通して―

久坂 哲也・平澤 傑・佐々木 聡也・菊地 洋一・名越 利幸

11 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（4）

―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―

佐々木 尚子・大森 響生・原田 孝祐・田淵 健・中軽米 璃輝・東 信之・佐々木 全・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・上濱 龍也・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・熊谷 知子・安久都 靖・岩崎 正紀・藤谷 憲司・佐藤 信・上川 達也

17 数学指導におけるジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングの授業展開

中村 好則・小田島 新・佐々木 全・藤井 雅文・工藤 真以・稲垣 道子

23 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求―

菊地 洋・七木田 俊・藤村 和弘・木村 義輝

29 中学校社会科地理的分野における防災学習に関する検討

七木田 俊・麦倉 哲

35 跳び箱運動に発展させるための幼稚園教育における運動遊びプログラムの開発

清水 茂幸・清水 将・佐藤 菜美・千葉 紅子・渡邊 奈穂子・高橋 文子・本宮 和奈・吉田 美奈子・佐々木 由美・川村 真紀

41 小学校家庭科における「家族・家庭生活」に関する題材の開発

伊藤 雅子・遠藤 真央・石橋 和子

46 小中一貫で育む体育的思考力の充実

渡辺 清子・遠藤 勇太・菅原 純也・加賀 智子・高橋 走・清水 茂幸・清水 将

52 小学校外国語科・外国語活動における CLIL の充実

大森 有希子・ホールジェームズ 遠藤 勇太・白石 円・松館 慧・遠藤 真央・檜木 航平・菅原 純也

57 能動的に音楽表現をする児童・生徒を育てる指導の在り方に関する研究

小川 暁美・松館 慧・柿崎 倫史・白石 文子

【特別枠】

63 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～

大野 真男・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・佐々木 由美・川村 真紀・菅野 亨・高室 敬・金子 祐輔・遠藤 勇太・久慈 美香子

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通年単元構想

関戸 裕・伊藤 雅子・小田 誠・上田 佳穂・渡辺 清子・伊藤 陽平・菅原 純也

77 生徒の主体的参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発（3）

宇佐美 公生・室井 麗子・佐々木 淑乃・木村 義輝

85 知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発（1）

中軽米 璃輝・田淵 健・佐々木 尚子・大森 響生・原田 孝祐・藤谷 憲司・中村 くみ子・阿部 大樹・岩崎 正紀・及川 和恵・日當 友恵・佐々木 千尋・細川 絵里加・齋藤 絵美・田口 ひろみ・柴垣 登・上濱 龍也・鈴木 恵太・滝吉 美知香・東 信之・佐々木 全

93 幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム開発に関する研究（第3年次）

―より豊かな図形指導のあり方を目指して―

山崎 浩二・高橋 文子・伊東 晃・藤井 雅文 他22名

99 「小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発」

「小学校専科制のあり方について」

「小中一貫教育に係る実施改善案の策定」

田代 高章・阿部 真一・高室 敬・加藤 佳昭

【学校安全学枠】

- 103 岩手大学教育学部の強み・特色づくり事業
～教員養成・教員研修の充実・発展に向けた「学校安全学」の構築～
麦倉 哲・七木田 俊・菊地 洋
- 109 いじめ問題対応教師効力感暫定尺度作成の試み
山本 奨
- 115 学校における危機対応の取り組みの実態
～研修等の実施状況及び危機管理マニュアルの活用状況調査に基づいて～
鈴木 久米男・佐藤 進・多田 英史・小岩 和彦・高橋 和夫・東 信之・川上 圭一・田村 忠

投稿論文

- 123 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実践（3）
～「キャリア発達に関する願う姿」と授業内容の対照から～
原田 孝祐・大森 響生・佐々木 尚子・田淵 健・中軽米 璃輝・藤川 健・藤谷 憲司・上濱 龍也・名古屋 恒彦・東 信之・佐々木 全
- 129 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（15）
～授業参観と事後の共同検討に着目して～
佐々木 全・東 信之・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・千葉 紅子・菅野 亨・三浦 隆・藤谷 憲司・本宮 和奈・川村 真紀・菅原 純也・橋場 美和・藤井 雅文・加賀 智子・佐々木 弥生・齋藤 絵美・田口 ひろみ・及川 藤子・石川 えりか・田淵 健・坪谷 有也・上川 達也
- 135 育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発
～特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから～
田淵 健・佐々木 全・東 信之・阿部 大樹・田口 ひろみ・中村 くみ子・岩崎 正紀・藤谷 憲司・上濱 龍也・最上 一郎・名古屋 恒彦
- 141 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（13）
～個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修の評価～
佐々木 全・東 信之・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・千葉 紅子・菅野 亨・三浦 隆・藤谷 憲司・本宮 和奈・川村 真紀・菅原 純也・橋場 美和・藤井 雅文・加賀 智子・佐々木 弥生・齋藤 絵美・田口 ひろみ・坪谷 有也・上川 達也・小山 聖佳・田淵 健・中軽米 璃輝・森山 貴史・名古屋 恒彦
- 147 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（14）
～「教員と支援員の連携要領」とそれに基づく実践の改善課題～
佐々木 全・東 信之・柴垣 登・鈴木 恵太・滝吉 美知香・千葉 紅子・菅野 亨・三浦 隆・藤谷 憲司・本宮 和奈・川村 真紀・菅原 純也・橋場 美和・藤井 雅文・加賀 智子・佐々木 弥生・齋藤 絵美・田口 ひろみ・原田 孝祐・大森 響生・熊谷 聡志・熊谷 真倫・佐々木 尚子・佐藤 和生・三浦 健・中軽米 璃輝・滝田 充子・池田 泰子・中村 桃華・三田地 つぐみ・和山 柚子

参考資料

- 153 令和元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*, 上濱龍也**

*岩手大学教育学部附属特別支援学校, **岩手大学教育学部

(令和2年3月4日受理)

1 はじめに

平成26年度から「今」という視点に注目し、「今」の主体的な生活の積み重ねが将来の主体的な生活の実現につながると考え、「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり」を研究主題に掲げ、全校で授業づくりに取り組むこととした。平成26～27年度は『授業づくりの視点』に基づく全校での実践を通して、平成28～29年度は、「個に応じた適切な目標と支援を目指して」を副題に掲げ取り組んできた。そして、平成30年度～令和元年度は、「観点別評価の取り組みを通して」を副題に、観点別評価を生かし児童生徒の「主体的に活動する姿」を目指した授業づくりの深化を図ることとした。

2 これまでの研究を受けて

学校教育目標の実現を目指し、全校で一貫した授業づくりを継続していくためには、児童生徒の「主体的に活動する姿」について共通理解を図りながら、「授業づくりの視点」に基づいた授業実践を重ねていく必要がある。また、児童生徒がより主体的に活動できるように児童生徒の力の質を高めていきたい。そして、その力を次の単元や他の学習場面においても発揮するためには教師がその力をより多面的に捉えることが不可欠である。

これらのことから本次研究は、副題を「観点別評価の取り組みを通して」とし、観点別評価により児童生徒が発揮した力を多面的に捉え、その質を高められるような「主体的に活動できる」授業づくりに迫るものである。

3 研究の目的

観点別評価を生かし、児童生徒の「主体的に活動

する姿」を目指した授業づくりの深化を図る。

4 研究の内容と方法

- ・授業実践
- ・「主体的に活動する姿」の観点別評価

5 研究の実際

(1) 授業実践

「授業づくりの視点」に基づいた授業づくり及び、「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、授業実践を重ねることとした。

小学部は「遊びの指導」と「生活単元学習」、中学部と高等部は「作業学習」を取り上げて取り組むこととした。

(2) 「観点別評価シート」の作成

1年次は、児童生徒の「主体的に活動する姿」の活動に即した具体的な評価が、新学習指導要領で示された「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点で整理できることを全校研究での演習を通し確認できた。このことから、観点別に目標を立てるのではなく、児童生徒が「主体的に活動する姿」を目標にするとともに、児童生徒が発揮した力を多面的に捉えられるように「評価シート」を「観点別評価シート」に改めた。取り組みとしては、図1に示す手順で「観点別評価シート」を作成し、単元ごとの評価を積み重ねていき、1学期の個別の指導計画の目標に対応した評価を3観点で行うことで個別の指導計画との関連付けを図りたいと考えた。

この「観点別評価シート」の取り組みを進める中で、それぞれの学部の実態に合わない部分が明らか

になったことから、実態に合わせた様式の修正を行った。

6 1年次の成果と課題

(1) 成果

- ・児童生徒がどのような力を発揮しているのかを具体的・分析的に捉えることができた。
- ・児童生徒の学習状況や、より実態に即した目標設定と支援の在り方、単元づくり、授業づくりを意識することができた。
- ・「観点別評価シート」をツールとして児童生徒の姿を共有する場を設定できた。

(2) 課題

- ・学校全体で目指す「主体的に活動する姿」と児童生徒個々の「主体的に活動する姿」について確認する必要がある。
- ・学習評価の進め方が明確でなかった。評価の時期や手順を検討、確認する必要がある。
- ・「観点別評価シート」を作成していく中で、年間指導計画で設定した期待する姿（単元目標）と前単元の学習評価から設定する個別の単元目標のつながりにずれが生じることがあった。児童生徒の実態に即したより主体的な取り組みにつながる年間指導計画になるよう見直しを図る必要がある。

1学期の目標 (個別の指導計画は別)			
② 個別の指導計画の1学期目標		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
① 年間指導計画から期待する姿 (単元目標)	③ - 1 個別の単元目標と支援及び評価		④ 各単元の評価
① 年間指導計画から期待する姿 (単元目標)	③ - 2 個別の単元目標と支援及び評価		
観点別の評価			
「知識・技能」	④ 個別の指導計画の目標に対応した評価		
「思考・判断・表現」			
「主体的に学習に取り組む態度」			

① 年間指導計画から単元における期待する姿（単元目標）を記入する。

② 個別の指導計画の1学期目標を記入する。

③-1 単元で目指す主体的に活動する姿として個別の単元目標を設定し、具体的な支援を記入し、単元終了時に学習の様子を評価し、記入する。

③-2 これまでの学習評価を踏まえて、個別の単元目標を設定し、具体的な支援を記入する。単元終了時に学習の様子を評価し、記入する。 ※1学期終了時まで各単元で繰り返す。

④ 各単元の評価を踏まえ、1学期の個別の指導計画の目標に対応した評価を3観点で行う。
→ 2学期の個別の指導計画の目標へ

図1 「観点別評価シート」の共通様式

7 2年次の取り組み

1年次の取り組みを受け、本校が目指す授業づくりに迫るために次のことに取り組んだ。

(1) 「主体的に活動する姿」の共有

①全校研究会において本校が目指す「主体的に活動する姿」は学校教育目標から学部目標、単元目標、日々の授業の目標につながっており、一貫性と連続性があることを「授業づくりの構想」と併せて確認した。

②前単元の学習評価から設定した単元目標や日々の授業の目標は、児童生徒個々の実態に即した目標であり、「主体的に活動する姿」であることを授業者間で確認、共有した。また、図2に示したように「観点別評価シート」の個別の単元目標を踏まえることで目標が具体的となり、より実態に即した（本時の）個人の目標が設定されるようにした。

③授業研究会では「観点別評価シート」を活用し、前単元までの評価を踏まえた目標設定について、下線を引いたり、文字の色を変えたりして検討した。また、このように前単元までの学習の様子（評価）を共有することで、児童生徒の「主体的に活動する姿」の具体的なイメージをもてるようにした。

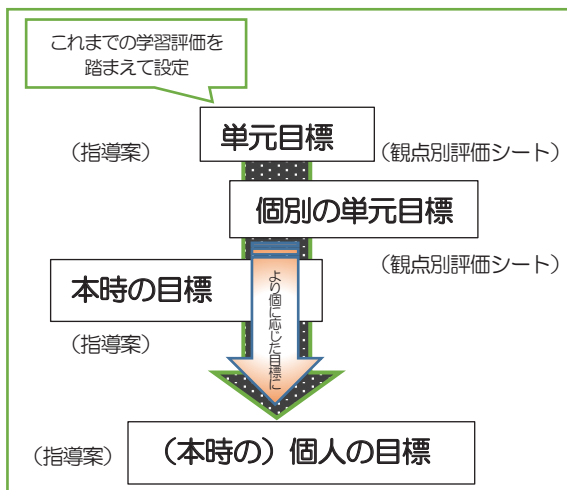


図2 目標のつながり

(2) 客観性のある評価にするために

検討、見直しを図った学習評価の時期や手順で児童生徒の「主体的に活動する姿」を観点別評価する

こととした。複数の教師で児童生徒の姿を多面的に評価することが客観性をもたせると考え、必ず複数で評価をすることとした。

(3) 見直しを図った教育課程に基づいた実践

見直しを図った教育課程に基づいて、「観点別評価シート」を活用しながら、授業実践を積み重ねることを全校研究会で確認した。全校授業研究会を表1のとおり実施した。

表1 全校授業研究会（2年次） 授業一覧

	学習グループ：単元名
小学部	たんぼぼ組（1・2年） 遊びの指導 みんなでゴーゴー！わくわくひろば
中学部	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150本を作ろう～
高等部	手織り班 作業学習 織り物製品を製作しよう ～7月ガンフ工房販売会で販売しよう～

(4) 学校公開研究会を受けて

令和元年9月28日に行われた学校公開研究会において、分科会等で話題になったことを受け、以下のことを全校研究会で確認した。

①評価基準について

評価規準を設定すれば評価基準も必要となる。そうなれば教師が「仕向ける」「させる」ような授業づくりになり、児童生徒が「主体的に活動する姿」から離れていくのではないかと考える。また、児童生徒の日々変化する姿を受け止め、その状態に応じて、弾力的に授業を行っているため、規準化することが難しい。以上のことから、本校では評価規準を設けずに授業を行ってきたことを再確認した。

②指導と評価の一体化について

児童生徒の「主体的に活動する姿」を目標に掲げ、3観点で評価していることから指導と評価が一体ではないという指摘があった。これを受け、本校の観点別評価は、「主体的に活動する姿」を目標とし、授業で見られた「自分の力を発揮して活動する姿」すなわち「主体的に活動する姿」を見取り、それを3観点で整理する

ものである。2段構えの評価となっており、指導と評価は一体になっていることを確認した。(図3)

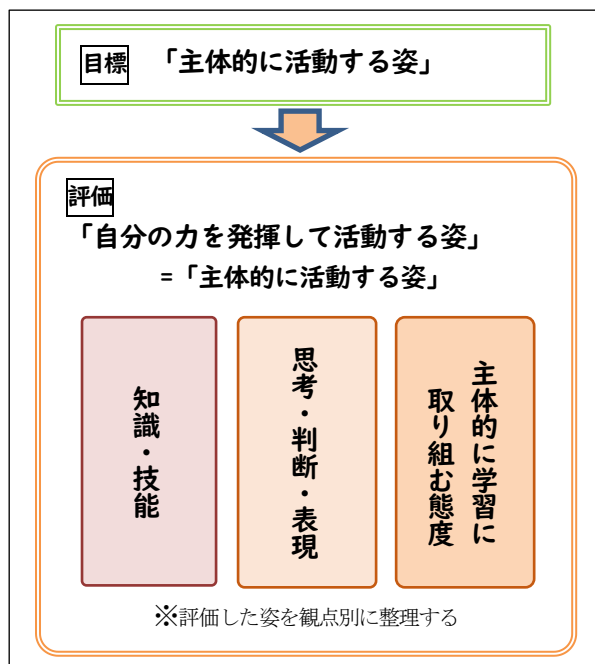


図3 本校の観点別評価

(5) 各学部の取り組みの実際

①小学部の実践

小学部では「遊びの指導」と「生活単元学習」を取り上げて観点別評価に取り組んだ。特に生活単元学習においては、活動内容が多岐に渡ることから単元ごとに評価できるように観点別評価シートの様式の見直しを図った。また、学習評価を次の単元づくりに生かせるよう年間指導計画を立てる段階で評価の時期を設定し、学級単元の単元期間も学部全体で揃えるようにした。併せて、年間指導計画で設定した単元目標（期待する姿）と前単元の評価を踏まえて設定した単元目標にずれが生じることがあり、随時年間指導計画の単元目標（期待する姿）を修正してきた。また、評価方法として日々の授業の中で見られた児童の「主体的に活動する姿」を付箋に記録し、単元終了後にそれらを持ち寄って授業者間で児童の姿について話し合い、観点別に整理した。

これらの取り組みから、観点別評価シートを活用した評価の流れが構築され、「主体的に活動する姿」について授業者間で話し合うことで学習評

価に客観性をもたせることができ、また授業者間で児童の姿を共有するなど深い児童理解につながった。また、学習評価を具体的な目標設定や支援に生かすことができ、授業づくりの深化が図られた。

その一方で「観点別評価シート」の様式について、単元ごとに観点別の評価の欄を設けたことで評価しやすくなったものの個別の指導計画に反映しにくいという実態もあった。そこで次年度に向けて、生活単元学習の単元の整理を行い、「観点別評価シート」の様式について検討を行った。個別の指導計画等に反映しやすいように、3観点を含み端的な文章で評価を記載する様式に変更することとした。

②中学部の実践

中学部では、作業学習1単元に1枚の「作業ノート」を作成し、保護者との情報共有のツールとして活用している。この「作業ノート」は、前単元までの学習の様子を基に単元目標を設定し、有効な支援や学習の様子を記録したものである。「観点別評価シート」と「作業ノート」の記載内容が重複することから、作成の意義や手順を検討、整理した。それにより、「作業ノート」は単元の評価、「観点別評価シート」は学期の評価とすることとした。「作業ノート」を作成し、生徒の「主体的に活動する姿」を授業者間で共有し、「観点別評価シート」に転記した。そして単元ごとの学習の様子をさら3観点を整理し記載した。1学期末に観点別に総評し、個別の指導計画の1学期評価につながるようにした。

これらの取り組みから、生徒の学習の様子を授業者間で意見交換しながら観点別に整理することで多面的に生徒の姿を捉えることができ、深い生徒理解につながった。そして、授業者間で評価することで、生徒が主体的に活動できる単元計画になるよう協議したり、次の単元目標を検討することで支援の有効性が確認したりできたという授業づくりの深化が図られた。

「作業ノート」は単元改善に即時性があり、「観

点別評価シート」は複数の単元をまとめることができ、学期のまとめとして有効だった。しかし、整理されたとは言え、まだ煩雑さがあった。そこで、次年度に向けて、この両者の長所を生かしながらスムーズに学習評価できるように「作業ノート」に「観点別評価シート」のまとめに当たる欄を設けるなどして様式の統合や見直しを図ることとした。

③高等部の実践

高等部の作業学習の単元期間は約3か月あり、1学期と2学期をまたぐ単元があるため、1単元ごとに観点別評価シートを作成した。また、高等部では週ごとを基本とし筆記や写真、動画などで生徒の活動の様子や有効だった支援、仲間や教師との関わりなどについての「作業学習の記録」をまとめている。これを基に授業者間で打ち合わせを行ったり、支援の検討や授業改善を行ったりしている。この「作業学習の記録」は前次研究から継続して取り組んでいるが、日々の実践や記録を継続して取り組む中で、3観点による評価の記載が自然に見られるようになってきた。これは生徒の「主体的に活動する姿」を3観点によって授業の中で評価していると言える。そして、この「作業学習の記録」を基に「観点別評価シート」を作成し、授業者間で見合い多面的に、客観的に学習評価を行ってきた。また、学部研究会において、評価した生徒の「主体的に活動する姿」を教師間で共有し、生徒理解にも役立てた。

これらの取り組みから、生徒を多面的に見取ることができ、より深い生徒理解につながった。また、授業者間で評価することで客観性をもたせ、分析的な学習評価を行うことができ、それが授業の評価及び指導の評価につながり、授業改善を行うことができたことで授業づくりの深化が図られた。

高等部では、「観点別評価シート」に記載された生徒の「主体的に活動する姿」を共有するだけでなく、他の学習場面でもそのような姿が見られたかについて話題にしてきた。今後は、個別の指導

計画や指導要録の記録等から、他の学習場面でも生徒が自分の力を発揮しているのかを検証していく。また、年間指導計画や個別の指導計画の見直しや修正を随時行い、「主体的に活動できる授業づくり」の深化を図っていくことを確認した。

(6) 「主体的に活動する姿」の連続性

観点別評価により、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」として見取り整理してきた児童生徒の具体的な「主体的に活動する姿」を並べて確認することで、小学部「遊びの指導」と「生活単元学習」、小学部「生活単元学習」と中学部「作業学習」、中学部「作業学習」と高等部「作業学習」につながりや関連性のある姿が多く見られた。そして、それらの姿は各学部目標で示された姿でもあった。これにより、学部間の連続性が明らかになった。

表2は、小学部「生活単元学習」と中学部「作業学習」で見られた連続性のある姿、または関連する姿の一部をまとめたものである。

表2 「生活単元学習」と中学部「作業学習」の連続性

	小学部: 生活単元学習	中学部: 作業学習
「知識・技能」	<ul style="list-style-type: none"> ○活動内容や役割が分かる。 ○やり方や手順が分かる。 ○学習に必要な要素を獲得している。 	<ul style="list-style-type: none"> ○手順ややり方が分かる。 ○道具・用具の使い方が分かる。 ○作業のペース配分ができる。 ○完成形や仕上がりがどうあれば良いかが分かる。
「思考・判断・表現」	<ul style="list-style-type: none"> ○支援を活用する。 ○考える。 ○見比べる。 ○判断する。 ○相手を意識する。 ○まねる。 ○見比べる。 ○考える。 ○判断する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○支援を活用して、または支援を受けて、次の手順や活動を確認したり、適切な量や数を判断したりする。 ○見本を見たり、友達の様子を見たりして、自分は何をどうするのか、考え、調整する。
「主体的に学習に取り組む態度」	<ul style="list-style-type: none"> ○見通しをもって取り組む。 ○意欲的に、真剣に取り組む。 ○意欲的に、真剣に取り組む。 ○係や役割に取り組む。 ○達成感や満足感を味わう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○目標数や仕上がりを意識して意欲的に取り組む。 ○笑顔や声の大きさを意識して、販売活動に取り組む。

8 研究のまとめ

(1) 成果

観点別評価を生かし、児童生徒の「主体的に活動する姿」を目指した授業づくりの深化を図ることができた。

○ 学習評価システムの明確化

評価方法や評価時期などが明確になった。また、評価した「主体的に活動する姿」を3観点に整理することが全校で確認された。

○ より個に応じた目標設定

観点別評価による分析的評価により、児童生徒の実態をより深く理解できた。そのため、より個に応じた目標の設定や支援の在りについて検討することができた。

○ 共通認識をもった授業づくり

授業者間で評価することで、児童生徒の実態や設定された目標、有効な支援などについて共有しながら授業づくりを行うことができた。

○ 学部間の連続性

観点別評価を通して学部間の連続性が確認された。児童生徒が実態に即した学習活動であり、かつ、生活年齢に見合った学習活動に主体的に取り組んでいることが明らかになった。

(2) 課題

○ カリキュラム・マネジメント

年間指導計画等について学習評価を生かしながら年度末に限ることなく随時、見直しを図ることが必要である。

○ より実用性のある学習評価へ

個別の指導計画等への関連付けを図るために評価方法や様式の検討を今後も継続して行う。

9 研究を振り返って

本研究を通して「主体的に活動する姿」について学部間の連続性があることが明らかになった。それは「授業づくりの構想」(図4)に示すような「主体的に活動する姿」という一貫性と児童生徒が生活年齢に見合った活動内容に取り組むための学部間の連続性のある授業づくりができたと考える。さらに、

学校教育目標の実現に向けて全校で取り組むことができたということでもある。それは、「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり」を研究主題に掲げて6年間に渡り、全校で取り組み続けてきたことで具現できたことである。

今後も、本校が目指す児童生徒が「主体的に活動できる授業づくり」を継続しながら、新学習指導要領に示された資質・能力の育成を目指していきたい。

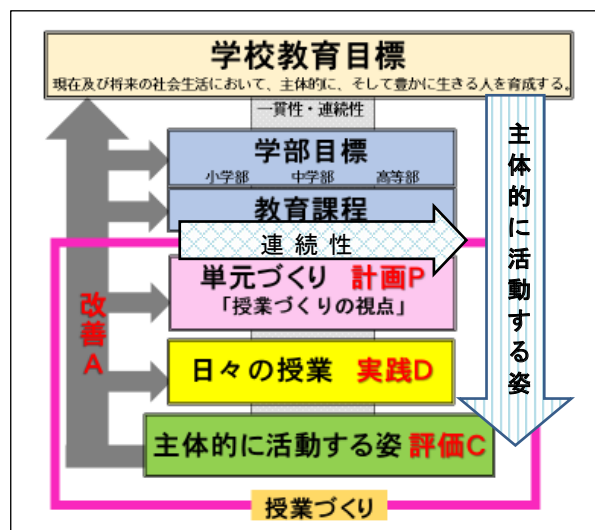


図4 授業づくりの構想

参考文献

- 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

「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標の開発

—中学校理科における具現化と実践を通して—

久坂哲也*, 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

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

平成29年告示の学習指導要領において育成を目指す資質・能力が「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性等」の涵養の三つ柱で整理され、各教科の学習の中で「主体的・対話的で深い学び」の実現を通してこれらを確実に育んでいくことが示された(文部科学省, 2017)。また、観点別学習状況評価においては、資質・能力に対応して「知識・技能」「思考・判断・表現」とされたが、「学びに向かう力・人間性等」においては、観点別で評価可能な「主体的に学習に取り組む態度」と観点別では示しきれない感性や思いやりなどを個人内評価で捉えるといった評価の基本構造が示された(国立教育政策研究所, 2019)。さらに、この「主体的に学習に取り組む態度」の評価においては、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取り組みを行おうとする側面と、自らの学習を調整しようとする側面の二つを見取ることの必要性が示されている(文部科学省, 2019)。

この二側面に関連する先行研究を概観すると、後者の「自らの学習を調整しようとする側面」については「自己調整学習理論」が基盤となつていられると思われる。一般的に自己調整学習は、学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していることと捉えられており(伊藤, 2009)、これまでメタ認知方略(佐藤・新井, 1998)や自己調整方略(Pintrich et al., 1993)、動機づけ調整方略(梅本・稲垣, 2019)などが見出されている。これらの学習方略やその

尺度は、授業や家庭学習などの場面を想定して具体的な行動レベルで記述されているため、各教科の授業において指導や評価の際の手がかりになり得ると考えられる。一方、前者の「粘り強い取組を行おうとする側面」については、近年、自制心以外の非認知能力として注目されている「やり抜く力」が関連していると思われる。この「やり抜く力」とは、長期目標に対する情熱と粘り強さの2側面から構成され、グリット(GRIT)と呼ばれている。Duckworth, et al. (2007)は、個人のやり抜く力を測定するグリット尺度を開発しているが、この尺度は学習場面を想定したものではないため、直接的に指導や評価の指標とすることは難しい。

そこで本研究では、中学校理科の学習に焦点化し、新学習指導要領で掲げられている「主体的に学習に取り組む態度」の「粘り強い取組を行おうとする側面」について指導や評価に活用可能な指標(尺度)を開発することを目的とした。開発した尺度の妥当性の検討方法として、内容的妥当性については理科教育学に携わる複数の立場から議論して検討を行う。また、基準関連妥当性については、先行研究を参照して暗黙の知能観や性格の5大因子であるBig Fiveとの関連を分析する。

2. 方法

尺度作成

理科学習版グリット尺度 Duckworth, et al. (2007)のグリット尺度及び竹橋ほか(2019)の日本語版グリット尺度を基に開発された理科学習版グリット尺度(久坂ほか, 2019)を参考に作成した。本尺度は、「興味の一貫性」と「努力の粘り強さ」の

2 因子で構成されている。久坂ほか (2019) において確認的因子分析の結果、モデル適合度が良好ではなく、標準化推定値が低かった項目も散見されたと報告していることから、第1筆者及び第2筆者と、理科教育学を専攻する大学生1名で内容的妥当性の観点から中学生の実態や理科学習の文脈に極力沿うよう項目の修正を行った。項目数は、各下位因子6項目の計12項目であった。

暗黙の知能観尺度 市村・井田 (2018) が作成した暗黙の知能観尺度を使用した。暗黙の知能観には、個人の能力は固定的であり、変えることは難しいという信念である固定理論と、個人の能力は学習によって増加するという信念である増大理論の2つが設定されており、各6項目の計12項目で構成されている。

Big Five 尺度 並川ほか (2012) の Big Five 尺度短縮版を援用した。Big Five とはパーソナリティを外向性、開放性、情緒不安定性、誠実性、調和性の5因子で捉えたものである。項目数は5因子で計29項目であった。ただ、開放性の項目である“進歩的”の解釈が中学生には困難であると判断し、“のみ込みが速い”に修正して使用した。

なお、回答はすべての尺度において、「1: 全くあてはまらない」から「6: とてもあてはまる」の6件法とし、選択番号を得点として下位尺度ごとに加算平均を算出して分析に使用した。

対象者と手続き

対象者は、岩手県内の中学校1校の第1学年及び第2学年の生徒280名であった。調査は、2019年12月に理科授業内において質問紙を配布して一斉に実施した。得られた回答のうち、欠席者と回答に不備があった者を除いた結果、有効回答者は243名であった。

3. 結 果

はじめに、Duckworth, et al. (2007) のグリット尺度及び竹橋ほか (2019) の日本語版グリット尺度は、興味の一貫性と努力の粘り強さの2因子で構成されているが、本研究では理科学習の文脈に沿う形式で文言を大幅に修正しているため、探索的因子分析(最尤法)を実施した。その結果、固有値は4.323, 1.577, 1.002, 0.894と減衰し、MAPは.026, .028, .045, .063, 対角SMCは3.771, 0.872,

Table 1 理科学習版グリット尺度の探索的因子分析の結果

質問項目	F1	F2
F1 努力の粘り強さ ($\alpha = .84$)		
2. 理科の学習目標や課題を達成するため、壁にぶつかっても乗り越えてきた。	.77	.04
3. 私は理科の学習において、長い時間をかけて達成した目標や課題がある。	.77	.25
4. 私は理科の学習において頑張り屋である。	.74	.02
5. 理科の学習目標や課題に対して、一度取り組み始めたことは最後までやりとげる。	.73	-.06
1. 私は理科の学習に熱心に取り組む。	.64	-.03
6. 理科の学習を困難に感じて、私はやる気を失わない。	.58	-.03
F2 興味の一貫性 ($\alpha = .68$)		
4. 私の理科学習に対する興味は、学年によって大きく変わる*	.22	.63
6. 学習内容によって私の理科に対する興味は変わる*	.09	.60
3. 理科の学習において目標や課題の達成まで時間がかかる場合、集中して取り組み続けることができない*	-.36	.53
2. 理科の授業中に一時的に夢中になるが、その後興味がなくなることがある*	-.18	.39
5. 理科の学習において目標を決めても、後から変えてしまうことがよくある*	-.29	.31
因子間相関		-.49

注) *は反転項目

0.246, 0.215 という値を示し、提案された因子数にばらつきが生じた。そこで、固有値の減衰率や1因子解と2因子解のMAPが僅差だったことから、最終的に2因子構造と解釈した。分散説明率は49.2%であった。2因子解で因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った結果、興味の一貫性において因子負荷量が両因子に対して.30を下回る項目が1つ見られたため(項目1)、この項目を除外して再度因子分析(最尤法, プロマックス回転)を実施した。その結果をTable 1に示す。興味の一貫性に関する項目が1つ削除されたこと以外は先行研究と同様の因子構造になったため、第1因子を「努力の粘り強さ」、第2因子を「興味の一貫性」と命名した。各因子に含まれる項目群について α 係数を算出した結果、努力の粘り強さでは $\alpha = .84$ 、興味の一貫性では $\alpha = .68$ であった。また、興味の一貫性因子に含まれる項目群について逆転処理を行い、理科学習版グリット尺度全体の α 係数を算出した結果、 $\alpha = .82$ であった。

次に、理科学習版グリット尺度の各項目の平均値、標準偏差、尖度、歪度および下位尺度ごと(F1とF2)の加算平均値と各項目間のI-T相関を算出した結果をTable 2に示す。分布の形やI-T相関の値から特に問題はないと判断した。

最後に、基準関連妥当性を検討するため、理科学習版グリット尺度と暗黙の知能観尺度、Big Five尺度短縮版との相関係数(ピアソンの積率相関係数)を算出した。その結果をTable 3に示す。理科

学習版グリット尺度と暗黙の知能観尺度の下位尺度である固定的知能観には負の相関($r = -.37, p < .001$)、増大的知能観には正の相関($r = .35, p < .001$)が見られた。また、Big Five尺度短縮版の開放性、誠実性、調和性には正の相関が見られ(順に、 $r = .19, p < .01$; $r = .30, p < .001$; $r = .19, p < .01$)、情緒不安定性には負の相関が見られた($r = -.18, p < .01$)。

Table 2 理科学習版グリット尺度の基礎統計量

項目	M	SD	尖度	歪度	I-T 相関
努力の粘り強さ					
1	4.09	1.20	-0.33	-0.36	.72***
2	3.79	1.14	-0.44	-0.01	.78***
3	3.45	1.49	-0.92	0.20	.73***
4	3.42	1.20	-0.38	0.11	.77***
5	4.07	1.14	-0.27	-0.23	.77***
6	3.69	1.25	-0.51	0.01	.68***
興味の一貫性					
2	3.80	1.35	-0.72	-0.12	.66***
3	3.63	1.30	-0.51	-0.08	.74***
4	3.67	1.50	-0.89	-0.03	.63***
5	3.81	1.31	-0.53	-0.19	.61***
6	2.35	1.26	0.73	1.00	.65***

*** $p < .001$

4. 考 察

理科学習版グリット尺度について探索的因子分析を行った結果、興味の一貫性に関する項目が1つ除外されたこと以外は先行研究と同様の因子構

Table 3 理科学習版グリット尺度と暗黙の知能観尺度、Big Five尺度短縮版の基礎統計量及び相関係数

下位尺度	M	SD	I	II	III	IV	V	VI	VII
I. 理科学習版グリット尺度	7.20	1.51							
II. 固定的知能観	2.63	0.94	-.37***						
III. 増大的知能観	4.43	0.99	.35***	-.73***					
IV. 外向性	4.07	1.02	.06	-.20**	.16*				
V. 開放性	3.61	0.86	.19**	-.17**	.22**	.30***			
VI. 情緒不安定生	3.97	1.07	-.18**	.09	-.04	-.29***	-.18**		
VII. 誠実性	3.27	0.74	.30***	-.10	.05	-.05	.02	-.04	
VIII. 調和性	3.71	0.90	.19**	-.10	.10	.06	.16*	-.23***	.33***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

造を示し、尺度全体として良好な内的整合性が得られた。また、項目分析の結果からも尺度の信頼性が確認されたと判断した。

続いて、理科学習版グリット尺度と暗黙の知能観尺度、Big Five 尺度短縮版との関連について検討したところ、Dweck & Leggett (1988) の増大的知能観を持つ者は困難に直面しても粘り強く努力するという知見や、Duckworth, et al. (2007) と竹橋ほか (2019) のグリット得点と Big Five の誠実性は正の相関があるという先行研究通りの結果を示した。したがって、基準関連妥当性も確認されたと判断した。

5. おわりに

2019 年度より岩手大学教育学部附属中学校の理科授業内において、久坂ほか (2019) で作成された理科学習版グリット尺度の試作版や本研究で作成した修正版を活用して、生徒の理科学習に対する粘り強さの評価の実践を行ってきた。具体的には、ノートの自由記述について本尺度の項目を手がかりとして生徒の粘り強さを見取る取組を行ってきた。例えば Figure 1 に示す記述を見ると、すぐに課題を解決できなくても最後まで結論を導出しようと思っていることが読み取れる(「興味の一貫性」の項目3や「努力の粘り強さ」の項目5が該当)。

しかしながら、その結果をどのように観点別学習状況評価に反映させるべきかや、ノートの記述以外での見取り方、日常の指導への活かし方など課題も多く、今後も検討を重ねていく必要があると思われる。

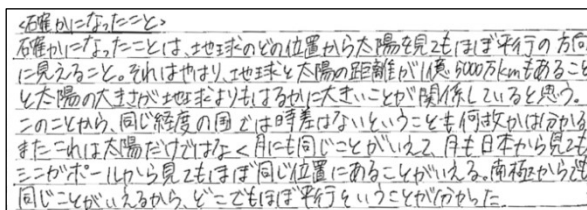


Figure 1 生徒のノート記述の一例

引用文献

Duckworth, A. L. et al. (2007) Grit: Perseverance and Passion for long-term goals, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087-1101.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988) A social cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.

市村祐樹, 井田政則 (2018) 暗黙の知能観に関する認知的研究：洞察問題課題に着目して 立正大学心理学研究年報, 9, 53-61.

久坂哲也, 平澤傑, 佐々木聡也, 菊地洋一 (2019) 理科学習版グリット尺度の試作 日本科学教育学会研究会研究報告, 34 (1), 405-408.

伊藤崇達 (2009) 自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割 北大路書房.

文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編, 東山書房.

文部科学省 (2019) 児童生徒の学習評価の在り方について (報告). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/01/_icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1412838_1_1.pdf (参照日 2019.05.10)

並川努ほか5名 (2012) Big Five 尺度短縮版の開発と信頼性と妥当性の検討 心理学研究, 83 (2), 91-99.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Gracia, T. and Mckeachie, W. J. (1993) Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

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.

竹橋洋毅ほか4名 (2019) 日本語版グリット尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 89 (6), 580-590.

梅本貴豊, 稲垣勉 (2019) 授業中の動機づけ調整方略と動機づけの変動性の関連 心理学研究, 90 (2), 207-213.

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(4)

— 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 —

佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・田淵健・中軽米璃輝*, 東信之・佐々木全**

柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・上濱龍也***, 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・熊谷知子・安久都靖・岩崎正紀・藤谷憲司****, 佐藤信・上川達也*****

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

****岩手大学教育学部附属特別支援学校, *****岩手県立盛岡ひがし支援学校

(令和2年3月4日受理)

1 はじめに

平成29年公示学習指導要領では、児童生徒が自立して社会参加する力を育むためにキャリア教育の充実が明示された。キャリア教育は、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方(答申)」において、「一人一人の社会的・職業的自立に向けて、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教育」と定義され、キャリア発達を「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を表現していく過程」としている¹⁾。さらに、「特別支援学校高等部においては、個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で、適切なキャリア教育・職業教育を行うことが重要である」²⁾ことから、高等部ではキャリア教育の一端である進路指導の充実が、重要な課題である。

これに対する一試行として、「福祉事業所との体験・面談会(以下、「体験・面談会」)」がある³⁾。これは知的障害特別支援学校における進路学習の内容として開発されたものである。特に重度知的障害の生徒の学習に着目し、進路学習の内容と方法の一部として提案された。また、課題として「体験・面談会」のキャリア教育上の体系的な位置づけの明確化が指摘されていた。

そこで、本研究では、「体験・面談会」を岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、本校)と岩手県立A支援学校による協働実施を通して、その報告と効果について検討する。さらに「体験・面談会」のキャリア教育上の体系的な位置づけを検討することを目的とする。

2 「体験・面談会」の企画概要

「体験・面談会」は、本校高等部1,2年生16名、公立A特別支援学校の高等部1年生16名を対象に、20XX年11月下旬に開催した。

実施にあたっては、両校共に教育課程上の位置づけを「総合的な探究の時間」(2年生は「総合的な学習の時間」とした。また、その目標は「職業や自己の進路選択について、実習先や進路先を自分で決定するという課題を通し、自己の在り方、生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく」とされた。これを踏まえ、「体験・面談会」の目的を「卒業後の進路や生活のイメージとして、福祉事業所のサービス内容および先輩利用者の様子等を知る。ひいては実習先および進路選択の一部とする。」とした。

3 「体験・面談会」の実施概況

「体験・面談会」に際して、協力を要請した事業所は、盛岡近隣の就労移行支援事業所、就労継続支援A型事業所(以下、A型事業所)、就労継続支援B型事業所(以下、B型事業所)、生活介護事業所各2事業所の合計8事業所であった。各事業所からは、1～3名の職員が来校した。

各事業所に対しては、事前に、前年度の様子や企画の趣旨を伝え、ブースでの対応およびその準備を依頼した。それに基づき、各ブースにおいては、日常の活動に関するイラストや写真、パソコンでのプレゼン等や、本校を卒業した利用者を帯同し、生活の様子や作業内容の実践がなされた。

「体験・面談会」は、本校の体育館を主会場とし、7事業所のブースを設置した。1事業所については、事業所の性質や参加する生徒の特性を考慮し、静かな環境を保障することを目的に体育館から近い教室とした。また、体育館に設置した7ブースについては、衝立を配置して、生徒が各事業所の説明等に集中しやすいように配慮した。

「体験・面談会」の具体的な内容として、表1にタイムテーブルを示した。

表1 「体験・面談会」のタイムテーブル

9 : 30	開会式
9 : 50 ~ 11 : 30	体験・面談会
11 : 35	閉会式
11 : 45 ~ 12 : 20	意見交換会

活動では、各校4グループを編成し、グループ毎に4つのブースを選択して廻ることとした。このグループ編成及びブースの選択にあたっては、各校の進路担当者及び担任等で予め検討し、進路希望等に基づいて計画された。各グループには、教職員が1~2名入り、ブースでの体験・面談の様子を見守ったり、必要に応じてファシリテーターとして声掛けしたりした。

各ブースでの1グループあたりの時間は20分間とし、各事業所は、その時間内で説明、体験、質疑応答を進行した。例えば、あるA型事業所とB型事業所における生徒と事業所職員との面談の逐語録の一部を表2、表3にそれぞれ示した。

いずれにおいても、各事業所の準備や工夫がなされ、すべての生徒に参加場面が適切に準備された。結果、生徒は、意欲的に参加することができた。

4 「体験・面談会」の成果と課題

(1) 教職員アンケート調査のCS分析

「体験・面談会」後に参加した教職員19名(2校)を対象にアンケートを実施した。アンケート内容は、表4に示すとおりである。設問は19項目とし、回答は5件法(1:そう思わない、2:あまり

表2 A型事業所ブースにおける逐語録

事: 仕事はもっと早くなります。だいたい8時から16時30分までです。では、渡している紙に沿って詳しく話します。働いていて大変なことは?とありますが、体調管理ですね。自分が休むとその分他の人が大変になってしまうので、なるべく休まないように元気に過ごしましょう。(略) 食品を扱う仕事なので、衛生面も大切です。(略) 皆さんから他に何か質問がありますか。

生: 油揚げの作り方は。

事: (写真で作業の様子を見せる)

生: どこで売っていますか。

事: お客様の家に直接宅配することもあります。(略)

表3 B型事業所ブースにおける逐語録

事: これ何だと思う? (写真を見せながら)

生: (思索している様子)

事: 革製品は、磨けば磨くほどつやつやになるんだよ。カランコ織りは、経糸に横糸を通してつくっていきます。

園芸班では、穫れたての野菜を量ったり、袋に詰めたりします。(略)

教師: ○○工房には畑があるんだね~

そう思わない、3:どちらともいえない、4:やややと思う、5:そう思う)とした。さらに、自由記述を求めた。

この調査の回収率は100%であった。「Q1 体験・面談会は有意義であった」を目的変数とし、他の18項目を説明変数として、CS分析を行った。この結果を表4に示した。また、縦軸は各項目の満足率であり、「4:やややと思う、5:そう思う」の回答の割合とした。横軸をQ1とQ2~18項目の相関係数として散布図を作成し、図1に示した。なお、満足率の平均値82.5と相関係数の平均値0.26をもって4つの象限に区切った。

これによれば、満足率と相関係数の高い項目は「Q10 生徒は事業所の様子等を知ることができた」「Q16 体験・面談会は進路学習の内容として必要である。」「Q18 教員は福祉事業所について理解す

ることができた」「Q5 体験・面談会における規模は適当だった」「Q8 生徒は事業所の説明に興味を示していた」「Q9 生徒は事業所の体験活動に興味を示していた」「Q14 体験・面談会は一連の進路学習の展開内容として位置づけることがよい」「Q12 体験・面談会は1学年の生徒に有効だ」「Q6 体験・面談会における企画運営に関わる労力は成果に比

して相応だった。」「Q19 教員は体験・面談会に参加してよかった」であった。これらは、「体験・面談会」の成果として解釈できた。

満足率が低く、相関係数が高い項目は「Q17 教員は生徒の適性やニーズを把握することができた」であった。これは、「体験・面談会」の課題として解釈できた。

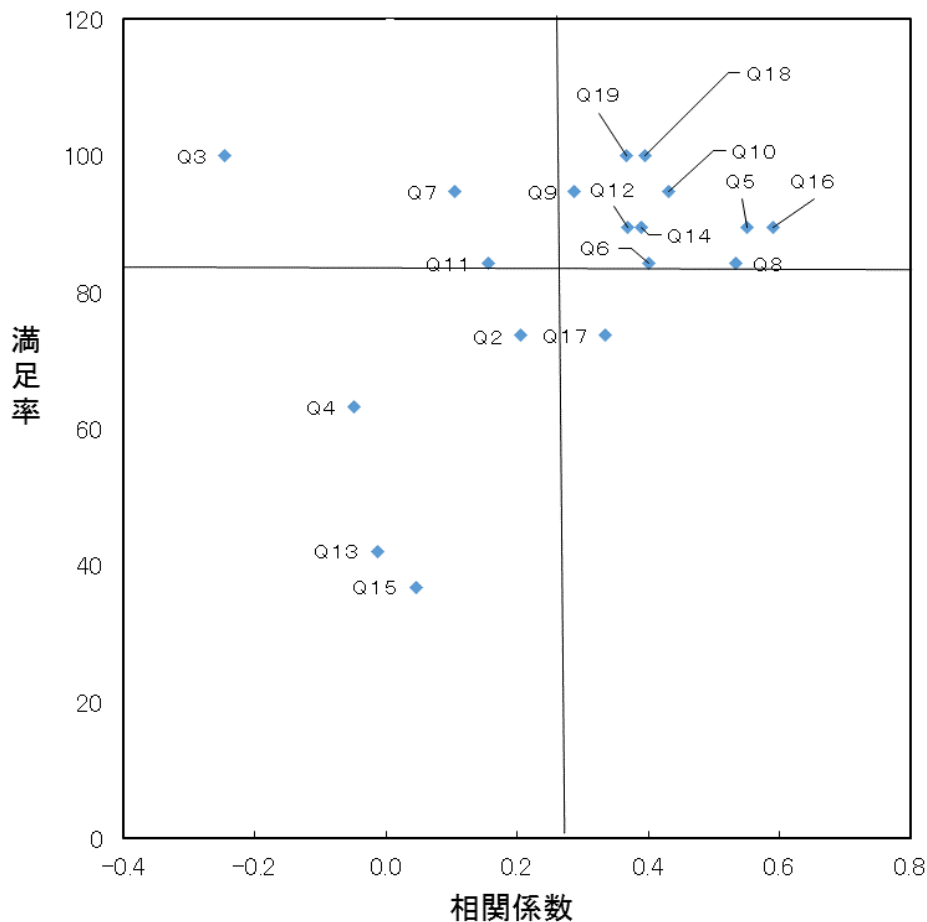


図1 Q1を目的変数としたときの 散布図

(2) 教職員アンケート自由記述

教職員の自由記述を表4に示した。ここでは、【学習に関わること】【教育課程に関わること】【企画運営に関わること】に分類することができた。

【学習に関わること】では、「事業所の方が学校に来ていただいたので、慣れた場所で体験・面談会に参加できた」「一度にたくさん事業所を知ることができるので生徒も考える材料が増えていい」「進

路について考えることができた」「体験は有効だ」「支援学校卒(卒業生)で働いている方もいてイメージしやすかった」等、肯定的な意見があった。また、「説明が多いとグループの生徒によっては分かりにくい」と、活動内容そのものに対する意見も見られた。

【教育課程に関わること】では、「一連の進路学習という表記が分からない」という学校における

表4 アンケート質問項目 各項目の満足率および相関係数

NO,	設 問	平均値	満足率	相関係数
Q 1	「体験・面談会」は有意義であった。	4.86	100.0	1.00
Q 2	「体験・面談会」の開催時期は適当だった。	3.43	73.7	0.21
Q 3	「体験・面談会」の一連の内容（開会式、体験・面談会、閉会式）は円滑だった。	4.71	100.0	-0.25
Q 4	「体験・面談会」における1グループあたりの時間（20分）は適当だった。	3.29	63.2	-0.05
Q 5	「体験・面談会」における規模（2校合同）は適当だった。	4.29	89.5	0.55
Q 6	「体験・面談会」における企画運営に関わる労力は成果に比して相応だった。	4.14	84.2	0.40
Q 7	生徒は体験・面談会に意欲的に参加していた。	4.57	94.7	0.11
Q 8	生徒は事業所の説明に興味を示していた。	4.00	84.2	0.53
Q 9	生徒は事業所の体験活動に興味を示していた。	4.71	94.7	0.29
Q 10	生徒は事業所の様子等を知ることができた。	4.00	94.7	0.43
Q 11	「体験・面談会」は2学年の生徒に有効だ。	4.43	84.2	0.16
Q 12	「体験・面談会」は1学年の生徒に有効だ。	4.71	89.5	0.37
Q 13	「体験・面談会」は一連の進路学習の導入内容として位置づけることがよい。	3.14	42.1	-0.01
Q 14	「体験・面談会」は一連の進路学習の展開内容として位置づけることがよい。	4.14	89.5	0.39
Q 15	「体験・面談会」は一連の進路学習のまとめの内容として位置づけることがよい。	2.43	36.8	0.05
Q 16	「体験・面談会」は進路学習の内容として必要である。	4.71	89.5	0.59
Q 17	教員は生徒の適性やニーズを把握することができた。	4.00	73.7	0.33
Q 18	教員は福祉事業所について理解することができた。	4.29	100.0	0.39
Q 19	教員は「体験・面談会」に参加してよかった。	4.86	100.0	0.37

進路学習に対する不明瞭さが指摘されていた。また、「事業所を訪問する前段階学習として設定できると(中略)事業所見学がより有意義になると思った」といった単元構想レベルでの指摘も見られた。

さらに、「1年生にとって、この時期に会に参加できたことは、進路についてリアル感をもつことができ(略)」と、1年生での参加の有効性を指摘する意見もあった。

【企画運営に関わること】では、体験時間の確保、事業所の持ち時間の時間配分等が課題として指摘されている。特に、ブースでの学習の流れについて生徒の学習、事業企画両方から課題として挙げられていた。また、事業所にとって「実習に来た生徒だけでなく他の生徒を見ることができてよかった」という習という表記が分からない」という学校にお

る意見にも見られるように、生徒理解や、さらに学校理解にもつながっていくことが推測できる。

(3) 担当者による省察

一週間後、本校と公立A特別支援学校の進路担当者と大学の担当者3名で、事業の企画運営の省察を行った。ここでは、生徒の学習の様子に沿った具体的な意見が出された。生徒は体験・面談会を通して、事業所の作業を実際に体験したり、直接話を聞いたりしたことで、各事業所への理解が深まった。中には、「〇〇で仕事をしたい。でも、色々な人と関わって話したりもするので、それに慣れていかなければならないと思った」等、事業所で働くための必要な力を意識できた生徒も見られた。

表5 自由記述

【生徒の学習の関わる記述】

- ・事業所の方に学校に来ていただくことで、生徒たちはそれほど緊張することなく参加できていたように思う。
- ・他校の生徒と合同で活動することにより、自分を見つめる機会になるとよい。
- ・一度にたくさんの事業所を知ることができるので生徒も考える材料が増えていい。
- ・2グループの生徒については、説明よりも体験を多くとっていただけるとよかった。聞いてメモするのは難しいので、聞きたいことを事前に事業所の方にお渡しし、その流れで話していただくのいいと感じた。質問もできればいいが、話す、聞く、書くをするのは難しさを感じる。
- ・進路について考える貴重な体験だった。
- ・実体験をもとに、イメージを明確にしながら取り組んでいる生徒の様子が見受けられた。
- ・説明が中心になると情報が多すぎて、よく分からなくなっているようだった。その意味で体験は有効だった。生徒たちは大変緊張して受け答えしており大変良い経験をさせてもらった。
- ・支援学校卒で働いている方もいて、イメージをつかみやすかったと思う。

【教育課程に関わる記述】

- ・「一連の進路学習」という表記が分からない。進路学習の一つとしては大変有効だが、学校の実情等において進路学習が計画されると思うので、まずは学校における計画をしっかり立てることが重要であろう。
- ・生徒が事業所を訪問する前段階の学習として設定できると、事業所に対する興味関心を広げたり話の聞き方や見るポイントが分かったりして、事業所見学がより有意義になると思った
- ・進路学習については、3年間継続して取り組むものであり、本校の1年生にとって、この時期に会に参加できたことは、進路についてリアル感を持つことができ、2,3年生の時に、進路を考える際の材料になったと思う。
- ・選択できる福祉サービスにふさわしい企画、授業だと思う。来年はさらに他の事業所も来てくれると盛岡の選択肢がイメージできると思う。

【事業の企画運営に関わる記述】

- ・事業所の方から実習に来た生徒だけでなく他の生徒を見ることができてよかったとの話があった。
- ・事業所のいろいろなニーズについても聞くことができた。
- ・最初から体験をさせてもらい、その反応のしかたを事業所と共有できればよかった。
- ・事業所見学があり、時期はよいと思うが日程的に厳しかった。
- ・2校合同だからこそ、他校の生徒と一緒にブースになる組み合わせ方があってもよかったと思う。
- ・生徒、事業所、教員それぞれの立場でどのような意識をもって参加することがより有効かつめていき、最終的には保護者の関わりまで上げられるとよい。
- ・各事業所でやり方がブラッシュアップしていくとよいと思う
- ・説明が長く、十分に体験ができない事業所が複数あり、残念だった。
- ・説明の方が長くなり、残り2分の放送で体験に入る事業所があつて、残念だった。
- ・話からより、体験の時間が多い方が生徒に入りやすかったようだ。
- ・事業所の説明は要点を押さえ、生徒に分かりやすい内容になるよう工夫されており、良かった。
- ・短時間であったが、作業体験できたことは仕事内容が具体的に分かってよかった。
- ・体験→説明の順で展開するとより生徒のくいつきもよくなるのではと考えた。

開催時期については、生徒の実習や進路学習との関係もあるので検討が必要である。事業に関わって、ブースでの活動は事業所に一任したが、体験から実施してもらうのが良い、また、タイムコールの仕方も工夫が必要との反省がなされた。

5 考察

「卒業後の進路や生活のイメージとして、福祉事業所のサービス内容および先輩利用者の様子等を知る」目的で開催された「体験・面談会」は、教員による評価及びCS分析の結果から、事業所を理解する取組であったことが明らかにされた。また、事後学習において、生徒が多く事業所について理解を深めることで進路選択や自分の課題を見つめ、前向きに取り組もうとする態度が育っていることも成果としてあげられる。

これを踏まえ、「体験・面談会」のキャリア教育上の体系的な位置づけを検討する。CS分析の結果や自由記述にも見られるように、教員は、生徒に対して、高等部1年生段階で事業所を知ることが求めている。これは、その後の実習や進路に関係し、社会への接続にあたる高等部での進路学習の充実につながるとの考えに因るものであった。そのうえで、進路学習の単元を想定するならば、「体験・面談会」は、展開内容として位置づけることがよいと考えられていた。

このことは、キャリア教育上の体系的な位置づけとしての全体像自体が明示されていない現状にあって、今後の検討の足がかりになるであろう。

なお、近年、全国的に見ても知的障害特別支援学校の高等部の生徒数が増加し、実態が多様化している。すなわち、一人一人の生徒の実情に合わせた進路指導の充実が求められている⁴⁾。このことを踏まえ、今後の課題として、以下を挙げる。

①「体験・面談会」の有効性についての精査が必要である。特に、事業の目的とした「実習先および進路選択の一部とする」との内容については今回未着手であった。

②系統性のあるキャリア教育を行うためにも各学

校における進路学習の計画が必要である。そのなかで、「体験・面談会」については、多様な生徒の実情に応じて改善するなど、PDCAサイクルに基づいてより効果的な取組にすることが求められる。

③「体験・面談会」の実践的課題として、ブースでの活動では、作業体験から説明という流れを固定化するなどの具体的要領に関する改善が必要である。

謝 辞

各特別支援学校の校長先生を始め、関係の先生方、各事業所の皆様、逐語録の作成を担当した教育学部4年次の佐々木莉歩さん、3年次の八重樫千尋さんに深く感謝申し上げます。

文 献

- 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 (2020. 2. 2 閲覧).
- 2) 前掲1)
- 3) 上川達也 (2019) : 知的障害特別支援学校における進路学習の内容・方法の開発—「福祉事業所との体験・面談会」の企画と実践—.
- 4) 長田徹 (2018) : 新たな学習指導要領におけるキャリア教育. https://www.mext.go.jp/apollon/mod/pdf/newcareer_h28_20180223.pdf (2020. 2. 2 閲覧).

数学指導におけるジグソー法を活用した アクティブ・ラーニングの授業展開

中村好則*, 小田島新**, 佐々木全*, 藤井雅文***, 工藤真以***, 稲垣道子***

*岩手大学, **岩手県立大船渡高等学校, ***岩手大学教育学部附属中学校

(令和2年3月4日受理)

1. 背景と目的

平成29年3月に小中学校の、平成30年3月に高校の新しい学習指導要領が公示された。そこでは主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)による授業改善を通して「これらからの時代に求められる資質・能力」を育成しなければならないことが述べられている。主体的・対話的で深い学びを目指す指導法の一つとして、ジグソー法がある。例えば、数学指導においては、飯窪ら(2017)が知識構成型ジグソー法を、成瀬(2018)が事例収集型ジグソー法を提案するなど多数実践が行われているが、「学習課題をどう選定するのか」や「学習内容や学習活動をどう構成するのか」など実際に数学指導においてジグソー法を実践するには課題も多い。そこで、本研究では、高校の数学指導においてより主体的・対話的で深い学びを促すために、従来のジグソー法を参考としながらも独自の工夫を取り入れたジグソー法を開発し、それを活用したアクティブ・ラーニングの授業展開を提案し、指導実践を通して、その有効性と課題を考察する。

2. 研究の方法

- 1) ジグソー法を活用した数学指導の先行研究を調査し、その結果をもとにジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングの授業展開を提案する。
- 2) 提案した授業展開をもとに、授業実践を行い、授業のビデオ記録と質問紙調査を分析し、有効性と課題を考察する。

3. 結果と考察

1) ジグソー法を活用した数学指導の先行研究

飯窪ら(2017)は、知識構成型ジグソー法を提案

し、それは表1のような5つのステップでの授業の流れで進められる。この授業の特徴は、授業前後(Step1とStep5)で同じ問いに対する解答を2回書いてもらうことにより、一人ひとりの学びの深まりが評価できるところにある。この問いは生徒が簡単には解決できない問いを選定しなければならない。

表1 知識構成型ジグソー法(飯窪ら2017)

知識構成型ジグソー法	
Step1	個人思考(見とおし)
Step2	エキスパート活動
Step3	ジグソー活動
Step4	クロストーク
Step5	個人思考(たしかめ)

成瀬(2018)は、事例収集型ジグソー法を提案し、それは図1のような授業の流れで進められる。この授業の特徴は、授業者が意図した学習目標・テーマを達成するための例を収集することによって、帰納的に一般化や抽象化を促すことを目的とするところにある(図1)。

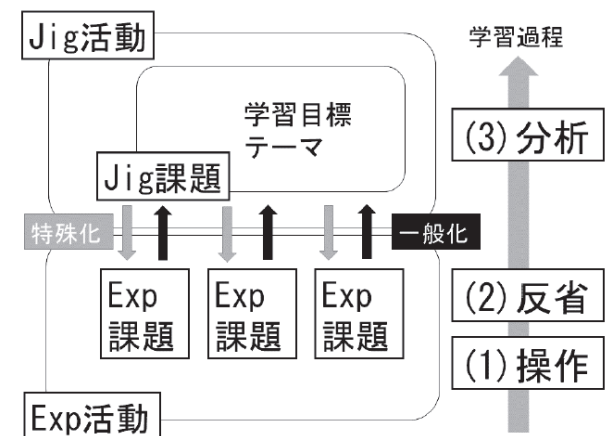


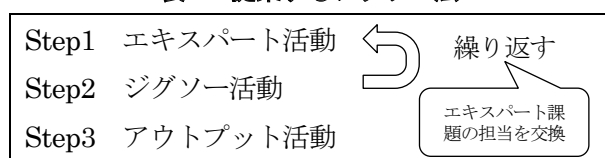
図1 事例収集型ジグソー法(成瀬2018)

また、これは知識構成型ジグソー法の一部と捉えることもできるが、Step1に相当する個人思考（見とおし）の段階でのメインの課題（当面問うべき問）を必ずしも必要としないところにも特徴がある。図1におけるJig活動はジグソー活動、Exp活動はエキスパート活動である。

2) ジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングの提案

提案するジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングは、表2のように3つのStepからなる。

表2 提案するジグソー法



まず初めに3~4人からなるホームグループ（ジグソーグループ）を形成し、ホームグループごとに各エキスパート課題の担当者を基本的には生徒の希望をもとに決める。Step1では、メインの課題（表3）は提示せず、エキスパート活動から授業は始まる。エキスパートグループごとに、それぞれエキスパート課題に取り組む（表4から表6）。次に、Step2では、エキスパート活動に参加した生徒がホームグループに戻り、ジグソー活動を行う。ジグソー活動では、ホームグループごとに各エキスパート活動での内容を他の生徒に説明をする。さらに、エキスパートの担当を変え、Step1に戻り、エキスパート活動を行う。2回目の異なるエキスパート活動に参加した生徒がホームグループになり、Step2のジグソー活動を行う。エキスパート課題が3問ある場合は、3回目を繰り返すことになる。そうすることで、生徒はすべてのエキスパート活動に参加することになり、2回目と3回目のジグソー活動では、同一課題に対して複数のエキスパートが参加することになる。知識構成型ジグソー法では、各エキスパート課題に対してジグソーグループごとに基本的には1人のエキスパートであるが、提案するジグソー法では、1つのエキスパート課題に対して複数のエキスパートが存在することになる。全員が必ず1

回はすべてのエキスパート課題に取り組むことにより、課題の理解を深まることが期待される。最後のStep3では、メインとなる課題（表3）を提示し、クラス全体でまとめのアウトプット活動を行い、本日の課題をまとめる。

表3 メインの課題

座標平面上に、A(4,3)、B(5,12)があるとき、三角形OABの面積を求めよ。ただし、Oは原点。

表4 エキスパート課題（ベクトル）

【エキスパート課題（ベクトル）】
 座標平面上に、A(4,3)、B(5,12)がある。
 $\vec{OA} = \vec{a}$ 、 $\vec{OB} = \vec{b}$ とすると、次の問いに答えよ。
 (1) 三角形ABCの面積を、面積公式

$$\Delta OAB = \frac{1}{2} \sqrt{|\vec{a}|^2 |\vec{b}|^2 - (\vec{a} \cdot \vec{b})^2}$$

を用いて求めよ。
 (2) $\Delta OAB = \frac{1}{2} \sqrt{|\vec{a}|^2 |\vec{b}|^2 - (\vec{a} \cdot \vec{b})^2}$ を
 $\Delta OAB = \frac{1}{2} |\vec{a}| |\vec{b}| \sin \theta$ を变形することで証明せよ。（ $\theta = \angle AOB$ とする）

表5 エキスパート課題（図形と方程式）

【エキスパート課題（図形と方程式）】
 座標平面上に、A(4,3)、B(5,12)がある。
 数学IIの図形と方程式の中にある公式（点と直線の距離）と「底辺×高さ÷2」のみを使って、 $\angle OAB$ の面積を求めよ。（点と直線の距離を必ず使うこと）

表6 エキスパート課題（図形と計量）

【エキスパート課題（図形と計量）】
 座標平面上に、A(4,3)、B(5,12)がある。
 数学Iの図形と計量（三角比）の公式（相互関係、余弦定理、面積公式）並びに2点間の距離公式と三平方の定理のみを使って、 $\angle OAB$ の面積を求めよ。

3) 授業内容

(1) 授業実践

①実践日：2019年10月23日（水）5校時

②指導者：数学担当教諭

③使用教科書：啓林館 新編数学Ⅰ，新編数学Ⅱ

③対象学級：県立高校2 学年理系クラス生徒 52 名

④対象学級の概要

対象生徒に対して、「数学は好き（好き）」「数学は得意（得意）」「数学は役立つ（将来）」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（図 2）。その結果，対象生徒は「数学は好き」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96.2%（N=52）と多いが，「数学は得意」という質問に肯定的回答をした生徒の割合は71.2%（N=52）と先の項目より少ない。また，「数学は役に立つ」という質問に肯定的回答した生徒の割合は高い（94.2%，N=52）。また，「数学は好き」という質問に対する肯定的回答（50名）と否定的回答〔（2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 $p=0.0000$ （片側検定）であり，有意水準1%で有意であった。「数学は得意」という質問に対して肯定的回答（37名）と否定的回答（15名）について直接確率計算によると，その偶然確率は $p=0.0016$ （片側検定）であり，有意水準1%で有意であった。「数学は役に立つ」という質問に対して肯定的回答（49名）と否定的回答（3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，対象学級は，数学が好きで得意であり，数学が将来役に立つと考える生徒が多いと言える。

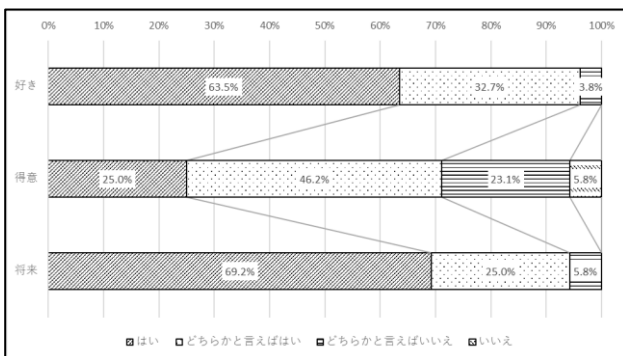


図2 対象クラスの基礎調査

2) 質問紙調査の結果と考察

(1) 「自分の考えをよく発言する」の結果

「自分の考えをよく発言する」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48.1%（N=52）であったが，ジグソー法の授業では89.2%（N=51，無答の生徒が1名，以下同様）と多かった（図 3）。普段の授業とジグソー法の授業で「自分の考えをよく発言する」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25人，否定27人」「ジグソー法：肯定45人，否定6人」で直接確率計算を行った結果，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，ジグソー法の授業の方が普段の授業よりも自分の考えをよく発言できたと言える。さらに強い肯定的回答（「はい」と回答，以下同様）と弱い肯定的回答（「どちらかと言えばはい」と回答，以下同様）の人数を調べた。「普段：強い肯定4人，弱い肯定21人」「ジグソー法：強い肯定30人，弱い肯定15人」で直接確率計算を行った結果，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，ジグソー法の授業のほうが普段の授業よりもより「自分の考えをよく発言する」ことができると言える。

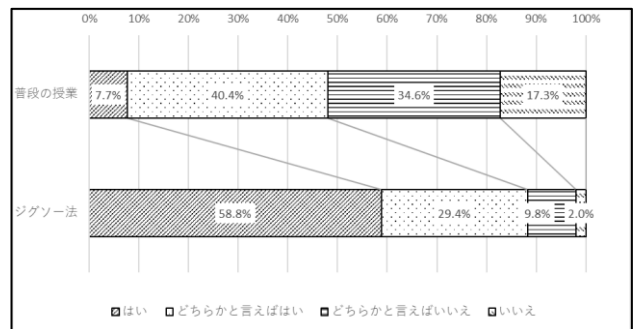


図3 「自分の考えをよく発言する」の結果

(2) 「主体的に問題に取り組む」の結果

「主体的に問題に取り組む」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94.3%（N=52）であったが，ジグソー法の授業では96.1%（N=51）と多かった（図 4）。普段の授業とジグソー法の授業で「主体的に問題に取り組む」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49人，否定3人」「ジグソー法：肯定49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 $p=0.5093$ (片側検定) であり、有意ではなかった。従って、ジグソー法の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 (94.3%) ためと考えられる。さらに強い肯定的回答と弱い肯定的回答の人数を調べた。「普段：肯定 20 人，弱い肯定 29 人」「ジグソー法：肯定 36 人，弱い肯定 13 人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.0196$ (片側検定) であり、有意水準 5% で有意であった。従って、ジグソー法の授業では、主体的に取り組む生徒はより主体的に取り組むことができると言える。

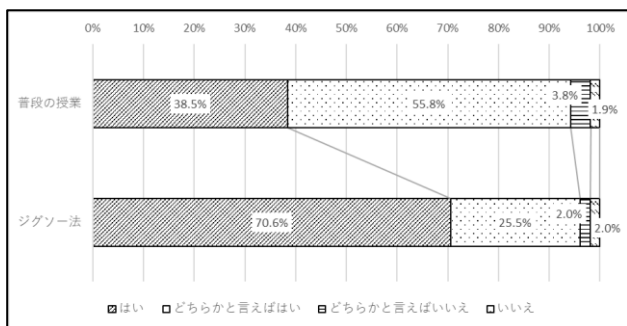


図4 「主体的に取り組む」の結果

(3) 「学習内容がよく理解できる」の結果

「学習内容がよく理解できる」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 88.5% (N=52) であったが、ジグソー法の授業では 92.2% (N=51) と多かった (図5)。普通の授業とジグソー法の授業で「学習内容がよく理解できる」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 46 人，否定 6 人」「ジグソー法：肯定 47 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 $p=0.3830$ (片側検定) であり、有意ではなかった。さらに強い肯定的回答と弱い肯定的回答の人数を調べた。「普段：強い肯定 20 人，弱い肯定 26 人」「ジグソー法：強い肯定 28 人，弱い肯定 19 人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.0891$ (片側検定) であり、有意傾向であった。従って、ジグソー法の授業では、学習内容がよく理解できる生徒はより学習内容がよく理解できるようになる可能性があると言える。

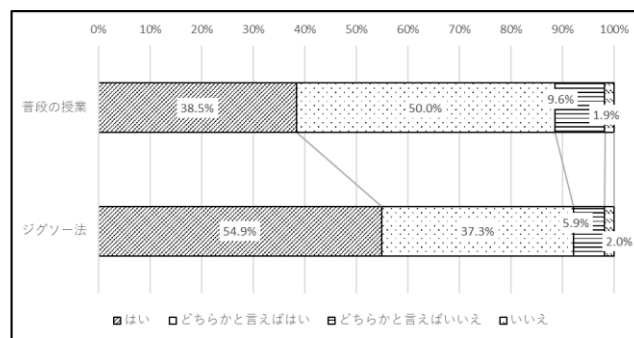


図5 「学習内容がよく理解できる」の結果

(4) 「他の生徒の考え方がよく分かる」の結果

「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 86.2% (N=52) であったが、ジグソー法の授業では 94.1% (N=51) と多かった (図6)。普通の授業とジグソー法の授業で「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 45 人，否定 7 人」「ジグソー法：肯定 48 人，否定 3 人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.1674$ (片側検定) であり、有意ではなかった。さらに強い肯定的回答と弱い肯定的回答の人数を調べた。「普段：強い肯定 18 人，弱い肯定 27 人」「今回：強い肯定 35 人，弱い肯定 13 人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.0013$ (片側検定) であり、有意水準 1% で有意であった。従って、ジグソー法の授業では、他の生徒の考え方がよく分かる生徒はより他の生徒の考え方がよく分かると言える。

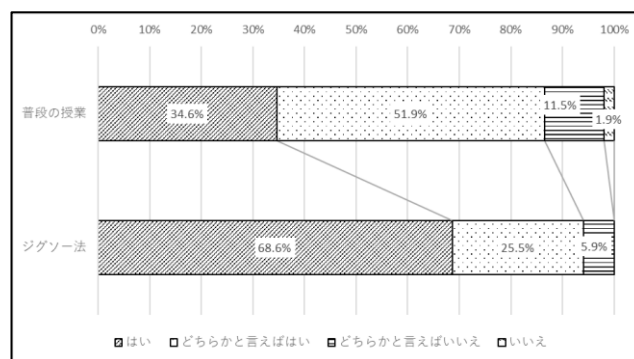


図6 「他の生徒の考え方がよく分かる」の結果

(5) 「先生の説明は分かりやすい」の結果

「先生の説明は分かりやすい」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 96.1%

(N=52), ジグソー法の授業では 82.3% (N=51) と低い(図7)。普通の授業とジグソー法の授業で、「先生の説明は分かりやすい」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 50 人, 否定 2 人」「ジグソー法: 肯定 42 人, 否定 9 人」で直接確率計算を行った結果, その偶然確率は $p=0.0238$ (片側検定) であり, 有意水準 5% で有意であった。さらに強い肯定的回答と弱い肯定的回答の人数を調べた。「普段: 強い肯定 36 人, 弱い肯定 14 人」「ジグソー法: 強い肯定 25 人, 弱い肯定 17 人」で直接確率計算を行った結果, その偶然確率は $p=0.1493$ (片側検定) であり, 有意ではなかった。これらの結果は, ジグソー法の授業ではほとんど先生の説明の時間が無いためと考えられる。

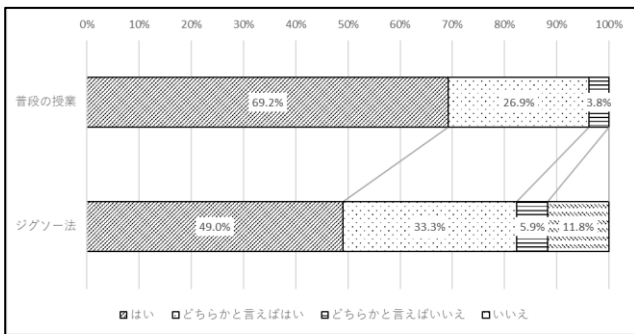


図7 「先生の説明は分かりやすい」の結果

(6) 「他の生徒とよく意見交換する」の結果

「他の生徒とよく意見交換する」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 90.4% (N=52), ジグソー法の授業でも 100% (N=51) と高い(図8)。普通の授業とジグソー法の授業で、「他の生徒とよく意見交換する」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 47 人, 否定 5 人」「ジグソー法: 肯定 51 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 $p=0.0297$ (片側検定) であり, 有意水準 5% で有意であった。従って, ジグソー法の授業では, 普通の授業よりも他の生徒とよく意見交換することができると言える。さらに強い肯定的回答と弱い肯定的回答の人数を調べた。「普段: 強い肯定 31 人, 弱い肯定 16 人」「ジグソー法: 強い肯定 39 人, 弱い肯定 12 人」で直接確率計算を行った結果, その偶然確率は $p=0.1770$ (片側検定) であり, 有意ではな

かった。

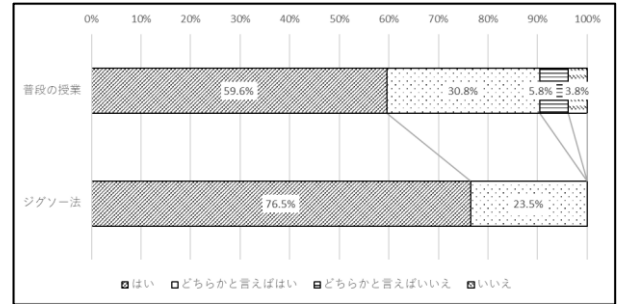


図8 「他の生徒とよく意見交換する」の結果

(7) ジグソー法による授業の評価

ジグソー法による授業について, 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(図9)。その結果, 肯定的回答の割合が最も低いもの(①ジグソー法は簡単である)でも 65.4%あり, ジグソー法による授業は, 概ね肯定的に考えられていると言える。

- ① ジグソー法は, 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。【生徒】
- ④ 積極的に自分の考えを発表できる。【発表】
- ⑤ 自分の考えや解法をまとめるのに役に立つ。【まとめ】
- ⑥ 数学の問題を解くのに役に立つ。【解く】
- ⑦ ジグソー法による数学の授業は, 好きである。【好き】

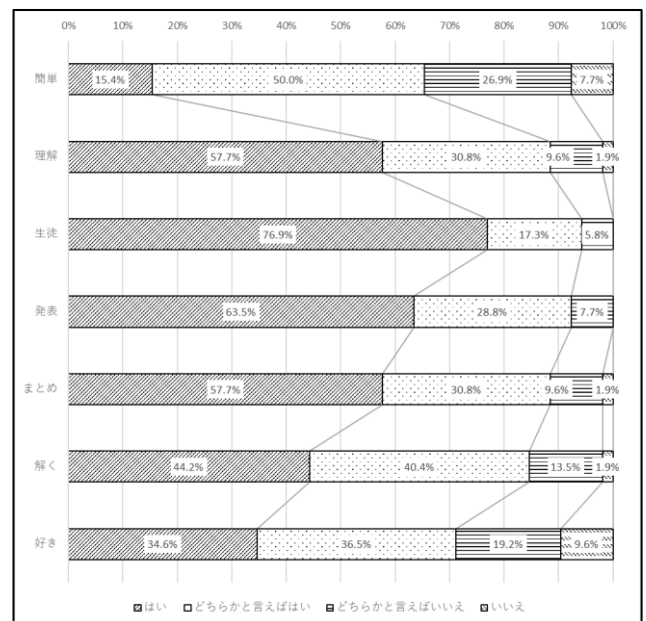


図9 ジグソー法による授業の評価

ジグソー法による授業について, 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 ($\chi^2(6)=27.340, p<.01$)。残差分析の結果(表7)、「① ジグソー法は、簡単である」では否定的回答が有意に多く、「③ 他の生徒の考え方を知ることができる」では肯定的回答が有意に多かった。「⑦ ジグソー法による数学の授業は好きである」では肯定的回答が有意に少なかった。従って、ジグソー法は他の項目に比べ簡単であるや、好きであると捉えている生徒は少ないことが分かる。また、ジグソー法による授業は、他の項目に比べ、他の生徒の考えを知ることができると捉えられ、積極的に自分の意見を発表できる可能性があることが分かる。

表7 残差分析の結果

項目	肯定的回答	否定的回答
① 簡単である	-3.806**	3.806 **
② 数学の学習内容の理解に役に立つ	1.038 ns	-1.038 ns
③ 他の生徒の考え方を知ることができる	2.249*	-2.249 *
④ 積極的に自分の考えを発表できる	1.845 +	-1.845+
⑤ 自分の考えや解法をまとめるのに役に立つ	1.038ns	-1.038 ns
⑥ 数学の問題を解くのに役に立つ	0.231 ns	0.231ns
⑦ ジグソー法による数学の授業は好きである	-2.595**	2.595**

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ns p>.10

3) アンケートの記述内容

ジグソー法についての主な自由記述では、人に教えることでより、新たな課題を見つけたり (S3)、理解が深まることができたり (S2) という意見が多かった。一方で、分からないときには分からない (S5) という意見もあり、課題と言える (表 8)。

表8 主な自由記述

S1: 人に教えるという段階を踏むことで理解したつもりになっているだけのところを発見できて、復習に生かせると感じた。
S2: ジグソー法を使うことによって、いつもより他の人の意見を聞く機会が増え、自分の意見と比較して、考えを深めることができた。

S3: 自分で説明できるように、まず自分が理解し、他の人の説明を聞くことで、新たな疑問が出たりと、深く理解することにつながる。

S4: 説明を長く聞くよりも、自分たちで話し合った方が理解できるし、他の人の解き方なども参考にできる。

S5: ジグソーだと、説明が分かるときはとても分かるが、分からないときは本当に誰の説明を聞いても、自分で考えてもわからない。本当にわかるか、本当にわからないしかない。

4. まとめと課題

ジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングの授業は、生徒は普通の授業よりも、①自分の考えをよく発言できること、②他の生徒とよく意見交換できることが明らかとなった。また、普段から自分の考えをよく発言し、主体的に問題に取り組み、他の生徒の考え方がよく分かる生徒は、ジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングの授業では、さらに分の考えをよく発言し、主体的に問題に取り組み、他の生徒の考え方がよく分かることが分かった。

ジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングの授業に対して、簡単であるや好きである生徒は他の項目に比べ多くはなかった。実践回数が少ないことが原因の1つとも考えられるが、今後の課題である。

注記

- (1) 本研究でのジグソー法は第2著者である小田島が考案したものであり、講演等では「小田島式ジグソー法」として発表されている。
- (2) 授業にご協力を頂きました先生と生徒に感謝申し上げます。

引用文献

飯窪真也, 齊藤萌木, 白水始編『「主体的・対話的で深い学び」を実現する知識構成型ジグソー法による数学授業』, 明治図書, 2017.

成瀬政光『高校数学における「事例収集型ジグソー法」(ECJ法)―数学学習に関する学習過程モデルを理論的裏付けとしたジグソー法の一案―』, 教育と研究, 36, 45-58, 2018.

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求－

菊地 洋¹ 七木田俊 藤村和弘 木村義輝²

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

「法教育」とは、一般的には「法律専門家でない人々に対する、法に係わる基本的な知識、考え方、さらにはそれに必要な技能等の教育」とされ、「法教育」が教育現場で意識されるようになって20年近くになるが、教育実践の多くは社会科教育の枠内でとどまっているように思われる。だが、私たちが社会生活で求められる「紛争解決能力」とは、社会をはじめとする教科教育の枠だけで担えるものであるのだろうか。本研究は、この素朴な疑問に端を発するものである。

学習指導要領解説総則編では「主権者として力」が例示の一つに挙げられ、法教育の充実を明記している。しかし、法的なものの考え方について、例えば中学校社会「公民」では、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に解決に用いる際の「法的な考え方」が具体的に示されていない。

一方で、高校で設置される「公共」では、「法や規範の意義及び役割、多様な契約及び消費者の権利と責任、司法参加の意義などに関わる現代社会の事柄や課題を基に、憲法の下、適正な手続きに則り、法や規範

に基づいて各人の意見や利害を公平・公正に調整し、個人や社会の紛争を調停、解決することなどを通して、権利や自由が保障、実現され、社会の秩序が形成、維持されていくこと」の理解に必要な知識及び技能の習得を求められている（下線筆者強調）。

このように高校の「公共」で求められる法教育の内容が拡張されつつあるなかで、高校の前段階である中学生の段階でどのような能力を養う必要があるのだろう。少なくとも、従来の狭義の「憲法教育」あるいは「主権者教育」を中心とした知識型の教育とは異なり、正義や公平・公正といった法的価値を理解し、それらの価値に照らして物事を考えたり、意見の異なる他者と理性的に議論・交渉したりする技能が必要とされるはずである。こういった技能は、社会科教育の枠にとどまるものといえるのであろうか。

本研究では、中学生の身の回りで起こり得るような事例を素材にして、この解決方法（本研究で提示した事例では、発生した損害に対する責任と「費用負担」）を中学2年生・3年生に考えさせ、提示された解決方法を比較することで、中学生という発達段階における問題解決に必要な法的価値またはそれをういた法的な見方・考え方をどのように習得できるかを検証する

¹ 岩手大学教育学部社会科教育科 准教授

² 岩手大学教育学部附属中学校 教諭

ものである。

2. 附属中での法教育実践

附属中では、この数年、弁護士を招いた法教育授業を実施している。この授業実践については、過去の本報告書に掲載している。この数年、法的な見方・考え方の発達と比較検討を行うため、新しい教材を開発するのではなく、2年継続して、2つの教材—「交差点、出会い頭の衝突」「ゲーム機が壊れちゃった」—を利用し、2年生・3年生それぞれ4クラスの計8クラスを2つに分けて、相互に違う内容の教材を用いて、弁護士を招いた授業を実施している。(3年生は、今年度に受講していないいずれかの教材を2年生で受講している)。

以下では、学年による解決策の違いを中心に分析を試みたい。

(1) 実践授業 A

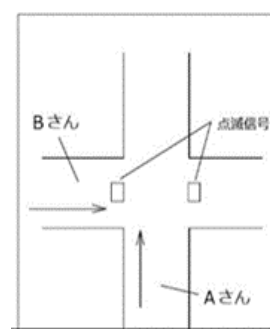
—交差点、出会い頭の衝突—

(a) 教材内容

中学生 A さんは、学校から帰宅後に塾へ出かけた。いつもより30分遅くなってしまう。「コンビニでパンと飲み物買いたいけど・・・」「遅くなると怒られるなあ」などと考えながら、いつもよりスピードをあげて自転車を走行。夕暮れ時、薄暗くなって、Aさんは自転車のライトを点灯。普段から交通量の少ない住宅街、中央に白線も引かれていない狭い道路だが、念のためスピードを少し落として(時速10～15km。一般的な自転車のスピードで)交差点へ進入。一方、高校生 B さんは、歩きスマホでゲームに夢中になっていた。交差点に差し掛かり、一瞬スマホから目を離して前をみた

ものの、歩きスマホでゲームをしながら交差点へ。

自転車の A さんの方には信号機や停止線はない。歩行者の B さんの方には点滅信号(赤)がついていたが、Bは停止せずに交差点へ進入。その結果、AさんとBさんは衝突、Aさんは右足親指にひびが入る全治3週間の怪我を負い、自転車は大破。Bさんは両足ふとももの複雑骨折で入院1カ月、全治3カ月の大けがを負う。



この事故による治療費・修理費の状況は以下のとおり。

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

これらをどちらがどれだけ負担したらよいのだろうか？

(b) 授業展開

教材を記載した資料プリントと学習シートを配布し、個人で5分間考えさせた後、4人グループになり10分程度討議させた。その際、複数の弁護士が机間巡視して、討議に助言を行う。

その後、AとBの代理人役の弁護士がそれぞれを擁護する主張を行う。

Aの代理人：Bの歩きスマホが原因。Aは徐行したが、歩きスマホのAを避けることができなかった。B側に点滅信号があり、注意を要する道路。Aの落ち

度があるとは言えない。

Bの代理人：Aが責任を負うべき。夕暮れ時で薄暗いなか、自転車にはより慎重な走行（より高い注意義務）が求められる。道路交通法では、自転車は「軽車両」に該当し、歩行者の進行を妨げてはいけない。危険な乗り物だからである。A代理人はスマホ歩きを指摘していたが、歩行者という点では高齢者や幼児等者と同じ（車両に対して）弱者には変わらない。

質問などを受けた後、これまでの主張等を参考にして、グループとしての結論（費用の負担割合）をまとめることにする。

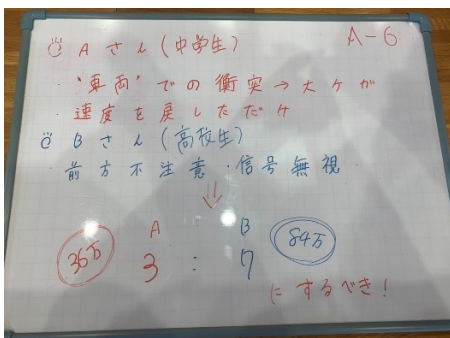
2年生からの質問

- ・交差点に進入する際、自転車の進入スピードに上限はあるのか？
- ・赤の点滅信号の意味は？
- ・Bの治療費や慰謝料という負担額がAより大きいのは、Bの損害が大きいということか。
- ・歩きスマホは自分のせいである。老人や幼児とは違うのではないか。

2年生のグループ討議の結果

- ・ Aが悪い 0班
- ・ Bが悪い 0班
- ・ 両方 A重い 5班
- ・ 両方 B重い 10班
- ・ 両方 同じ割合 1班

Bが悪い



(Bの責任を重く考える2年生の例)

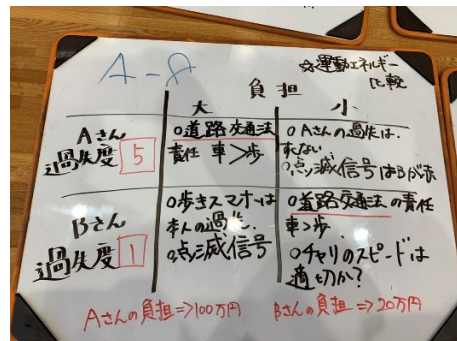
3年生からの質問

- ・ Bの重い怪我を指摘する意味は。
- ・ 薄暗かったのだから、Bだって気をつけるべきだったのでは。
- ・ Aはただ走っていただけというが、自転車が強者の車両にあたるのであれば、それではダメではないか。
- ・ 歩きスマホは悪いこと。高齢者や子どもと同じとはいえない。

3年生のグループ討議の結果

- ・ Aが悪い 2班 (歩行者がいつ来てもいいようにすべき)
- ・ Bが悪い 1班 (弱者がわがままして良いわけではない)
- ・ 両方 A重い 9班
- ・ 両方 B重い 7班
- ・ 両方 同じ割合 1班

Aが悪い



(3年の場合、多角的に分析していることがわかる記述内容)

(c) 2年生と3年生の比較

上記の結果からも明らかなように、B(歩きスマホ歩行者)に費用負担を重く考えるのが2年生の特徴といえる。これは、彼らがこれまで受けてきた道德などの教育に基づき、歩きスマホは公共マナーとして悪いという道德的価値に基づき判断を導い

ていることを意味するのではないだろうか。例示したホワイトボードからも明らかなように、提示した事実を多角的に検討することなく、結論を導き出していることがわかる。一方、3年生の場合、提示した事実を用い多角的な検討を加えた判断をする傾向が強い。例示したホワイトボードや回収した生徒の学習シートの記述からも明らかである。

授業後の生徒の感想からは、2年生は「自転車と歩行者など立場の違いをよく理解して考えることが大切だと思った」（女子）、「それぞれの主張のどこを大切にしているのかなどを実際に話し合ったりしながらできたのは良かった」（男子）といった一般的な感想であるのに対して、3年生は『『どちらが悪い』というより、『どちらが原因（を多く作った）か』という点で判断されるというのは意外だと感じた』（女子）、「一般的に『良い行動をした』『悪い行動をした』という考え方ではなく、どの部分がどのように問題があったか論理的に考え負担額の比率を考えることが重要だと思った」（男子）など、法的な見方・考え方に言及するコメントが多く見られた。これは、昨年度にもうひとつの教材を用いた授業を受けた結果であるのか、公民分野を学んだ成果であるのかは、これだけでは判断できない。

（2）実践授業B

—ゲーム機が壊れちゃった—

(a) 教材内容

Aは発売されたばかりの小型ゲーム機（定価3万円）を学校に持ち込み、昼休みにクラスメートに自慢する。Bも購入した

かったが買うことはできなかった。Bは羨ましいと思うと同時に、校則違反ではないかとも思う。そこで、Aが教室から離れた隙に、BはAのロッカーから無断でゲーム機を持ち出すことにした。自分で楽しんだから職員室に持っていき、担任の先生に「Aが校則違反で持ち込んでいた」と渡すつもりであった。

放課後、BはAのロッカーからゲーム機を取り出し、自分のポケットにしまうとそのまま教室から廊下に出ようとした。ちょうどそのとき、廊下を左方向からすごい勢いで走ってきたCと衝突する。Cは、体育館で部活動中に負傷したDのために教員を呼びに行くところだった。Cとの衝突により、Bはゲーム機を隠そうとしてポケットに入れていたが、この衝突で飛び出してしまい、柱に激しくぶつかり壊れてしまう。この中学校では、ゲーム機の持ち込みは禁止されていた。また、学校の廊下を歩き時は左側通行で、走ってはいけないことも決められていた。Aは、担任から校則に違反してゲーム機を持ち込んだことを厳しく注意を受けた。

Aはゲーム機を修理に出そうとしたが、損傷が激しく修理は不可能と言われた。また、このゲーム機はどの店にも在庫はない。AはBとCに対して壊れたゲーム機の定価3万円を払ってもらいたいと考えた。

(b) 授業展開

事前に教材を記載した資料プリントと学習シートを配布し、冒頭5分ほど個人で間考えさせた後、4人グループになり10分程度討議させた。その際、複数の弁護士が机間巡視して、討議に助言を行う。

その後、4人の弁護士がそれぞれの見解

を述べる。

弁護士1：Aは責任を負わない。BとCが責任を負う。ゲーム機が壊れたのはBとCの衝突によるもの。ゲーム機を持ち込んだこと（校則違反）は担任から注意で済んでいる。

弁護士2：A、B、Cが責任を負う。ゲーム機が壊れた直接の原因はBとCの衝突。ゲーム機を持ち込みを禁止している理由には高価なものを持ち込みトラブル防止の意味もある。その点で、ゲーム機を持ち込んだAにも責任がある。

弁護士3：Bだけが責任を負う。校則違反は学校と生徒の関係。Aがルールを破った罰は先生に怒られたことで済む。それに加えてゲーム機の代金となると二重処罰になってしまう。Bは他人の物を勝手に持ち出す。他人の物を持ち出したらきちんとした状態で返さないといけな。その点でBに責任。Cは廊下を走っていたが、Bがゲーム機をポケットに入れているとは予想できない。予想できないことには責任を負う必要はない。

弁護士4：Cだけが責任を負う。BとCの衝突でゲーム機が壊れたが、廊下を走れば、誰かと衝突しその拍子に何か壊れることは誰にでも想像できる。

質問などを受けた後、これまでの主張等を参考にして、グループとしての結論（費用の負担割合）をまとめることにする。

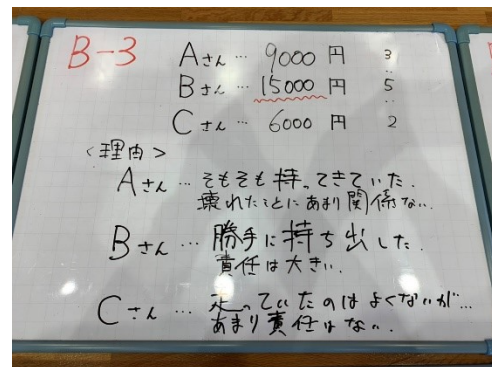
2年生からの質問

- ・ Aが持ってこなければ壊れなかったのだから原因を作ったのはA。Aが責任を負わない理由は、

- ・ Bが盗らなければ起きてない事故という点について、Bが責任を負わない立場では考えるか。
- ・ Cは怪我人がいて緊急事態だったのに、という点をどう考えるか。
- ・ A、B、Cに責任ありの立場は、どれくらいの割合と考えているのか。

2年生のグループ討議の結果

- | | |
|--------------|----|
| ・ Aゼロ、BとC | 9班 |
| ・ A B C 責任あり | 7班 |
| ・ Aのみ | 1班 |
| ・ Bのみ | 0班 |
| ・ Cのみ | 0班 |
| ・ AとB、Cゼロ | 1班 |



(割合は異なるが、3人の責任をそれぞれに検討する傾向)

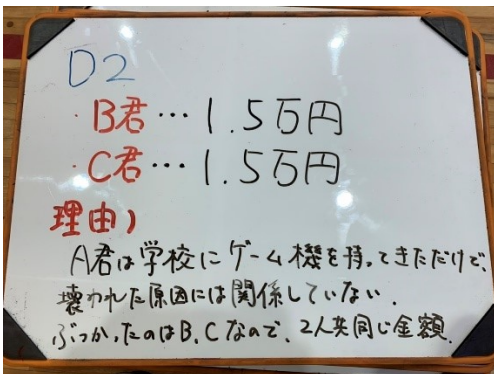
3年生からの質問

- ・ Dが命に関わる状態だったとしたらどのように考えるのか。
- ・ 告発するなら証拠が必要。Bが証拠を集めるためにしたのだから多少のことは許されるべきでは。
- ・ 持ち込んだという原因を作ったAが責任を負わないというのは、2年時の交通事故の法教育授業で学んだ責任の考え方からするとおかしいのではないか。
- ・ 校則違反と人として間違ったこととどちらが重い。

- ・ Bが持ち出したのは悪いが、壊れることは予想できなかったのではないか。
- ・ Bは持ち出さずに先生に報告することができたのに、持ち出した点を指摘する主張があったが、Bに責任を負わせない立場はこれをどう考えるか

3年生のグループ討議の結果

- ・ Aゼロ、BとC 4班
- ・ A B C責任あり 6班
- ・ Aのみ 0班
- ・ Bのみ 3班
- ・ Cのみ 0班
- ・ AとB、Cゼロ 4班
- ・ 学校8割+ゲーム会社2割
(Cを走らせた先生、学校で起きたこと…、中毒性あるもの作った会社の責任…)



(原因と結果、関係性を検討した事例)

(c) 2年生と3年生の比較

この事例は、学校生活で起こり得る事案であり、登場人物も多いことから、生徒の意見も分かれた。2年と3年の差は、「ゲーム機を持ち込んだAが悪い」ではなく。各人が負う責任と予測可能・結果回避など多方面からの検討ができていくかどうかであるように思われる。この点について、2年生の感想では弁護士の意見を踏まえて「責任を見極めるには、その動作を予想で

きたか、防ぐことができたかを考えるのが大切だと思いました」(男子)と、行為の結果の予測可能性に言及したものがいくつか見られた。一方、3年生の感想でも「予想できたか?その予想を回避するための対策ができたか?という観点でみることを知った」などの言及はあるが、昨年度に既習しているからなのか、2年生ほどは多く見られなかった。

3. 検討・今後の課題

児童・生徒は、身近で生じた事象を分析するために、無意識に道徳的な規範意識や価値観を持ち出し検討しようとするが、現実社会においては、どのような立ち位置から事象を分析するかで、事象に対する責任と損害の負担割合が異なることを弁護士などの助言から学んだ。その意味で、多面的・多角的な考察の重要性を実践から習得する機会となるともいえる。前年度この授業を受けた生徒(3年生)の方が、多角的な分析をしているが、この授業を通じて定着したものであるかはこの調査だけでは確定できない。新学習指導要領では、課題を解決するための「見方・考え方」が重視されているからこそ、「法的な考え方」が重要となる。今後は、小学校からの連携、あるいは高校の「公共」との連携のなかで、習得すべき法的な考え方をどのように涵養し・発達させていくのが課題となる。

中学校社会科地理的分野における防災学習に関する検討

七木田 俊*, 麦倉 哲**

*岩手大学教育学部附属中学校, **岩手大学教育学部

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

筆者らはこれまで、東日本大震災（以降、「震災」とする）を体験したものの当時の記憶がない生徒、また震災を体験していない生徒が中学校に入学するようになった際、次代を担う子どもたちに、震災復興について何をどのように考えさせるべきか、という問題意識を共有したうえで、協働で授業づくりに取り組んできた。今年度の附属中学校入学生（震災当時3～4歳）への調査によると、およそ2割の生徒が、震災当時の記憶はない。おそらく来年度の入学生は、当時の記憶がある生徒の方が少数となり、再来年度の入学生は全て、震災の記憶がないことが予想される。そしていよいよ、震災を体験しない生徒を迎えることになる。

岩手県の小・中学校は、学校管理下において一人の犠牲者も出さなかった。山崎（2016）が指摘するように、多様な要素を背景としてはいるが、その中心に学校教育があったことは、これまで様々検証されてきた通りである。震災以降も、熊本地震、御嶽山の噴火、岩泉豪雨をはじめ、大規模な自然災害が頻発する中、震災復興の在り方を考えさせることと同時に、防災に対する意識を高める必要があるのではないかと。改めて、教科内容専門の大学教員の知見や研究成果を教育現場で活用し、災害時に主体的に判断・行動できる資質・能力を育成することはできないか。以上の問題意識から、本年度は、これまでのプロジェクトにおける成果等を援用しながら、防災をテーマにした単元を構想し、授業を実践する。防災教育は教科教育の枠組みには収まらない内容であるが、「各教科のなかで防災教育との関連が最も強いものが社会科の地理である（山神, 2017）」ことから、社会科地理的分野における防災学習の在り方を検討することとする。

2. 防災教育の目標

文部科学省(2013)は、『「生きる力」を育む防災教育の展開』で、「防災教育には、防災に関する基礎的・基本的事項を系統的に理解し、思考力、判断力を高め、働かせることによって防災について適切な意志決定ができるようにすることをねらいとする側面」と「当面している、あるいは近い将来予測される防災に関する問題を中心に取り上げ、安全の保持増進に関する実践的な能力や態度、さらには望ましい習慣の形成を目指して行う側面」があるとし、「児童生徒等の発達の段階に応じ、この2つの側面の相互の関連を図」ることを求めている。そのうえで、次の3つをねらいとして示している。

ア 自然災害等の現状、原因及び被災等について理解を深め、現在及び将来に直面する災害に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意思決定や行動選択ができるようにする。

（知識、思考・判断）

イ 地震、台風の発生等に伴う危険を理解・予測し、自らの安全を確保するための行動ができるようにするとともに、日常的な備えができるようにする。（危険予測、主体的な行動）

ウ 自他の生命を尊重し、安全で安心な社会づくりの重要性を認識して、学校、家庭及び地域社会の安全活動に進んで参加・協力し、貢献できるようにする。（社会貢献、支援者の基盤）

また、これに添って、幼・小・中・高と発達段階に応じて目標を定めている。中学校段階における防災教育の目標は「日常の備えや的確な判断のもと主体的に行動するとともに、地域の防災活動や災害時の助け合いの大切さを理解し、すすんで活動できる生徒」であり、前述の3つの観点から次のように整理されている。

ア 知識, 思考・判断

- ・災害発生メカニズムの基礎や諸地域の災害例から危険を理解するとともに、備えの必要性や情報の活用について考え、安全な行動をとるための判断に生かすことができる。

イ 危険予測・主体的な行動

- ・日常生活において知識を基に正しく判断し、主体的に安全な行動をとることができる。
- ・被害の軽減、災害後の生活を考え備えることができる。
- ・被害時には危険を予測し、率先して避難行動をとることができる。

ウ 社会貢献, 支援者の基礎

- ・地域の防災や災害時の助け合いの重要性を理解し、主体的に参加する。

他方、平成29年告示『中学校学習指導要領解説社会編』では、「オ 日本の様々な地域の学習における防災学習の重視」を、地理的分野における改定の要点の1つに挙げる。大項目「日本の様々な地域」は「(1)地域調査の手法」「(2)日本の地域的特色と地域区分」「(3)日本の諸地域」「(4)地域の在り方」という中項目からなり、今回の改定により「四つの中項目を通して、我が国の自然災害や防災の実態などを踏まえた学習が可能となる」とされる。例えば「日本の地域的特色と地域区分」においては、「前提となる日本全体としての自然環境、自然災害、防災の取組の概観」、「日本の諸地域」においては、「地域レベルでのそれらの具体的な特色」、「地域調査の手法」と「地域の在り方」においては、「調査手法、地域構想のいずれに視点を置くのかの違いはあるものの、いずれの学習においても事例対象として生徒の生活圏における自然災害や防災を取り上げ、学習を深めることが可能となる」と示された。

以上、防災教育の目標、新学習指導要領社会科の防災に関する改定点と、プロジェクトにおけるこれまでの実践・蓄積を踏まえ、社会科地理的分野における防災に関する単元を構想することにした。

3. マイ・タイムラインを盛り込んだ単元構想

防災学習を社会科地理的分野の枠組みで実施す

るにあたり、菊地ほか(2015)における実践を踏まえ、現行学習指導要領における「(2)日本の様々な地域」の「イ 世界と比べた日本の地域的特色」において実践すること、社会科の目標・内容に照らし合わせたうえで、本プロジェクトにおける授業構想・実践を援用した第1時、今回新たに構想する第2時からなる2時間扱いとすることにした。また、新たに構想する2時間目の中核には、岩手大学地域防災研究センターの麦倉と森本晋也(現:客員教授。文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課安全教育推進室安全教育調査官)が盛岡気象台と共同で開発したシミュレーション教材を改良し、そのうえでマイ・タイムラインを作成させることを通して、前述の中学校段階における防災教育の目標である「日常の備えや的確な判断のもと主体的に行動する」ことをねらいとした。

岩手大学地域防災研究センターは、自然災害解析、防災まちづくり、災害文化の3部門からなり、地域防災に焦点を当て、津波、火山、地震、洪水など、岩手や東北という地域特性に根ざした防災研究に取り組んでいる。身近なフィールドとの長期的な関わりを大切に、地域の防災上の課題を抽出しながらその改善に向けてアプローチしており、筆者の一人である麦倉もその一員である。麦倉と、森本は、盛岡気象台と共同で、2016年の岩泉豪雨をもとにしたシミュレーション資料を作成、試験的に実践も行っている。

2012年、アメリカのニュージャージー州・ニューヨーク州に上陸したハリケーンは、大都市を直撃、地下鉄や地下空間への浸水をはじめ、極めて甚大な被害をもたらした。しかし、被害の発生を前提に事前にタイムラインを策定しており、タイムラインをもとに住民避難に対する対策を行ったことで、ハリケーンによる被害を最小限に抑えることが出来たとされている。

これを受けて国土交通省は、日本の実情にあったタイムラインの策定・活用を進め、大規模水災害が発生することを前提とした防災・減災対策を進めることを提言した。

こうした動きを背景に、2015年9月に発生した関東・東北豪雨の洪水被害を教訓に、国土交通省や自治体が連携して始めた取り組みが、マイ・タイムラインである。マイ・タイムラインはその名の通り、一人ひとりのタイムラインであり、台風の接近等による大雨によって河川の水位が上昇する時に、自分自身がとる標準的な防災行動を時系列的に整理、とりまとめるものである。

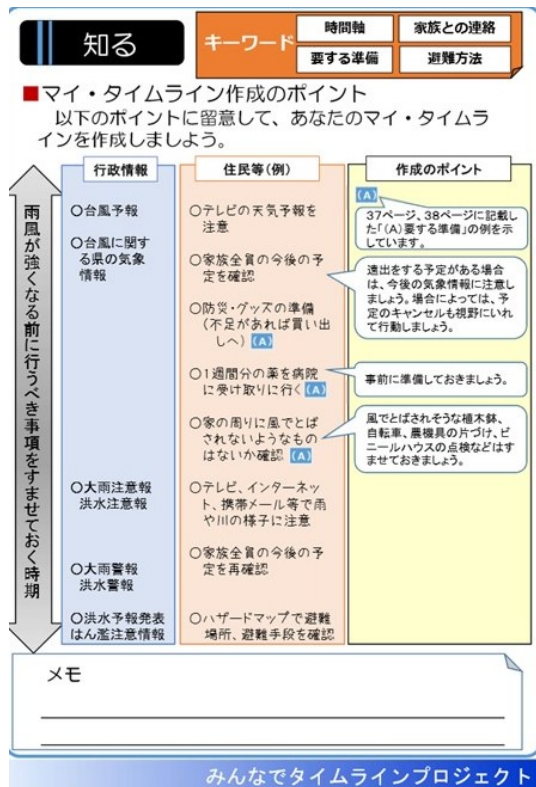


図1 マイ・タイムライン作成のポイント
(鬼怒川・小貝川下流域大規模氾濫に関する減災対策協議会「マイ・タイムライン検討の手引き」より)

近年の局地化、集中化、激甚化する大雨被害を最小限に止めるには、施設等のインフラ整備といったハード面の対策だけでは限界がある。時系列に自分の行動を確認することで、災害時の備えと早めの避難行動につながることから、ソフト面での対策の一つとして近年急速に普及しているマイ・タイムラインを教育現場で活用することは、極めて有用である。

生徒の置かれている環境は様々で、家族構成一つとってみても、高齢者がいる世帯や乳幼児がい

る世帯もある。また、家族構成はもちろん、自宅の位置や周辺の地形等、様々な要素から、考えるべき対象、内容は大きく異なる。防災教育のねらいの達成と、社会科地理的分野の防災学習における「いかにして生徒が当事者性を持って学習できるようにするか(山神, 2017)」という課題解決に向けて、マイ・タイムラインは格好の教材になり得ると考えた。

4. 授業(第2時)の実際

前時「自然災害から身を守るにはどうしたらよいただろう?」では、麦倉の研究成果である『岩手県大槌町避難行動調査結果』を活用し、自助・公助・公助それぞれの重要性、特に避難が早かった理由の1位、2位であった自助の重要性に気付かせた(紙幅の都合上、詳細は菊地ほか(2015)を参照)。それを受けた第2時の実際である。

導入：映像資料による自然災害の理解

前述の山神は、生徒が当事者性を持って学習するための方策の1つとして、映像資料の活用を指摘する。導入には、2016年末に放映された「FN N重大ニュースさよならジャパンOLD」を使用することにした。

これには、2016年の岩泉豪雨が盛岡市で起こった場合のシミュレーションが収められている。ハザードマップ上で示されている浸水予想区域では、最大4m超が想定されているが、映像でそれがどのようなことか視覚的に理解させること、生活圏である盛岡駅、大通り商店街等の大規模浸水の様子を目の当たりにすることによる、当事者意識の高まりを期待した。学級によって反応は様々だったが、総じて、自分の生活圏で堤防の決壊や大規模浸水が想定されていることに、生徒は驚きの声を上げた。また、死者も出た岩泉豪雨は想定外の出来事であったこと、映像資料の盛岡市の浸水被害は想定しうる中でシミュレーションされたことを確認したうえで、次のような学習課題を設定した。

学習課題：ものすごい大雨のとき、私はどうしたらよいのだろう？

前時は、自助を中心しつつ、共助・公助の意味を実例から理解させ、その重要性について考えさせる時間であった。それを受けた本時は、生徒の主な居住地である盛岡市で想定されている大雨災害が起こったことを前提に、時間ごとに発令される気象情報をもとに、そのとき自分はどのような行動をとるべきか、当事者としてシミュレーション（＝マイ・タイムラインを作成）することを告げた。

展開①：大雨・洪水に関わる情報理解

シミュレーションに入る前に、重大な災害が起こるおそれがある場合、気象庁が警告のために発表する情報、それを見える化した危険度分布、それらを受けて、市町村から発令される避難情報について理解を促した。



図2 気象庁が目指す防災気象情報の方向性

生徒は、気象庁から、気象に関する注意喚起のために注意報が、災害の危険性が大きいときには警報が、危険性が著しく大きいときには特別警報が発表されること、また、それを色分けしたメッシュ情報が示されていることに関しては、概ね正しく認識していた。しかし、その情報はあくまで住民の主体的な避難促進のため、という位置付けであること、自治体から発令される避難勧告等の判断も、一般住民同様、気象庁の情報を基に主体

色が持つ意味	住民等の行動の例 ^{#1}	内閣府のガイドライン ^{#2} 発令の目安とされる避難情報	相当する危険レベル ^{#3}
極めて危険 すでに土砂災害警戒情報の基準に到達	過去の重大な土砂災害発生時に匹敵する 極めて危険 な状況。命に危険が及ぶ土砂災害が すでに発生 していてもおかない。 この状況になる前に 土砂災害危険箇所や土砂災害警戒区域の外の少しでも安全な場所への 避難を完了しておく必要がある 。	避難指示（緊急）	4相当
非常に危険 2時間先までに土砂災害警戒情報の基準に到達する予想	命に危険が及ぶ土砂災害がいつ発生してもおかない 非常に危険 な状況。 速やかに 土砂災害危険箇所や土砂災害警戒区域等の外の少しでも安全な場所への 避難を開始する 。	避難勧告	3相当
警戒（警報級） 2時間先までに警報基準に到達する予想	避難の準備が整い次第 、土砂災害危険箇所や土砂災害警戒区域等の外の少しでも安全な場所への 避難を開始 。 高齢者等は速やかに避難を開始する 。	避難準備・高齢者等避難開始	2相当
注意（注意報級） 2時間先までに注意報基準に到達する予想 今後の情報等に留意	ハザードマップ等により避難行動を確認する。今後の情報や周囲の状況、雨の降り方に注意する。特に、危険度分布をこまめに確認する。	—	—

図3 危険度分布の色に応じた避難情報

的な判断が求められていることについては、自分の認識と異なっていたり、初めて知ったりする生徒が多くを占めた。災害時の主体的な判断・行動の前提となる知識について、正しく身に付けさせる必要があるといえよう。

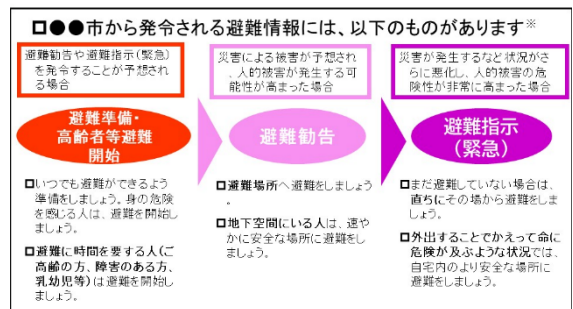


図4 市町村が発令する避難情報

展開②：マイ・タイムラインの作成

図5 生徒に提示した台風に関する情報①

（森本晋也・盛岡気象台共同制作資料より。図6・7も同様。）

展開①を受け、黄色＝大雨注意報・洪水注意報、赤＝大雨警報・洪水警報（避難準備・高齢者等避難開始）、薄紫＝土砂災害警戒情報（避難勧告）、紫＝大雨特別警報（避難指示）という原則を確認したうえで、8月29日（月）17時、30日（火）5時・12時の気象庁からの情報を3分おきに提示、自分はそのとき（それまでに）どうすべきか考え、プリントに記入させた。

プリント記述からは、大きく以下の3点について、生徒の思考の傾向が確認できた。

1点目は、自分の行動のみを考えていた生徒と、祖父母や幼い弟妹などの要援護者をはじめ、親やペットなどを含めた家族という単位を基本に、自分がすべきことを考えていた生徒に分かれたということである。これは、自分がすべきこと＝自分のことだけ考える、と捉えた生徒がいたことと共に、前時、自助・共助・公助のうち、特に自助の重要性を学んだことによる影響も指摘できる。

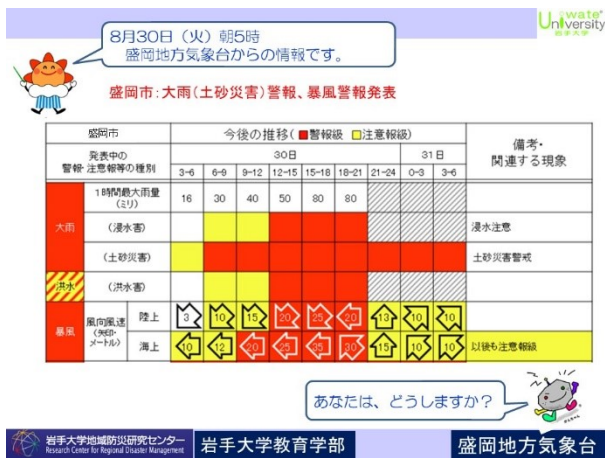


図6 生徒に提示した台風に関する情報②

2点目は、本来であれば通常登校日の8月30日（火）について、図8のように、通常授業と休校、両方のパターンを考えた生徒、通常授業のみ、休校のみを考えた生徒と、3つに分かれたということである。実際の岩泉豪雨の際、本校は休校であった。当事者としてとるべき行動を判断する前提として、公的機関の判断は大きな材料となる。その内容を予測させることも大きな意味をもつように感じられた。



図7 生徒に提示した台風に関する情報③

3点目は、警報に対する意識の差である。グループ協議の中で、「警報はしょっちゅう出ているが、そこまで緊急度は高くない。この時点での避難は早すぎる。」という指摘が、全ての学級で出されていた。気象庁や市町村から出される情報と、自分が実際に置かれている状況が一致していない場合も考えられる。情報と状況を考え合わせ、いつ、どのように避難するかは、一律のものではない。どのような避難行動が理想的か、また現実的なのか等、実際にとるべき行動をどのように考えさせるかについては、今後検討する必要性が感じられた。

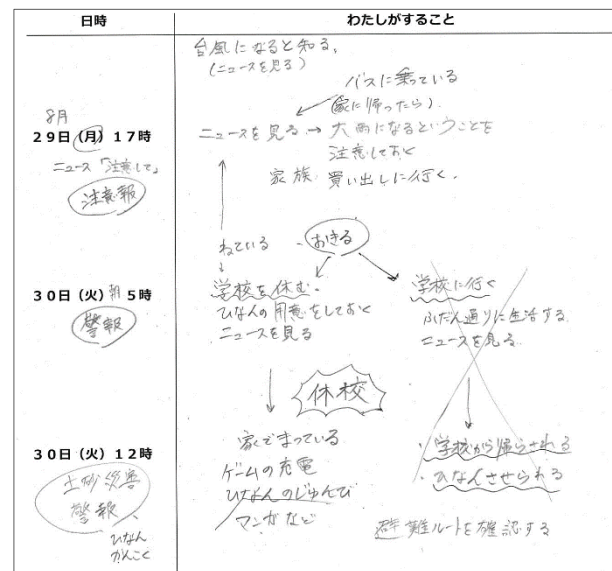


図8 生徒が作成したマイ・タイムライン



写真1 グループ協議の様子

終末：大学教員による講評・補足および感想記入

作成したマイ・タイムラインの交流，グループで一般化したとるべき行動の発表（紙幅の都合上割愛）を経て，麦倉が講評および補足を行った。

前時，教材として用いられた調査を行った当事者として，また専門家として，本時のマイ・タイムライン作成の重要性に触れつつ，実際の判断について解説した。台風接近前夜，翌日のために情報を収集する必要があるから遅めの就寝になると判断した生徒と，翌日以降の有事に備え，早く就寝するとした生徒に大別されたことを取り上げ，グループ協議から，それぞれの価値を見出し，意味のある判断に練り上げたこと，何より自分の命を守るという視点でマイ・タイムラインを考える重要性に触れたことで，生徒は本時の価値を見出したことが感想から見て取れた。



写真2 麦倉による講評・補足の様子

5. まとめ

中学校学習指導要領社会科の改訂点の1つである「オ 日本の様々な地域の学習における防災学

習の重視」を踏まえ，教科内容専門（社会学）の大学教員の知見や研究成果を活用し単元を構想・実践することで，生徒の防災意識を醸成するというねらいは，授業の様子，生徒の感想から概ね達成できたといえる。また，このことから，中学校段階における防災教育の中心を担うべきは，社会科地理的分野であるということ改めて実感できた。一方で，中学校防災教育のねらいの後段「地域の防災活動や災害時の助け合いの大切さを理解し，すすんで活動できる」までには至らなかったこと，中学校3年間を見据えた長期的な構想・実践まで至らなかったことが課題である。発達段階を踏まえた小・中9年間の連携も見据えつつ，カリキュラム・マネジメントの視点から，教科横断的に長期的な構想を練り，防災意識の醸成を図りたい。

引用・参考文献

- 山崎憲治「復興の鍵となる災害学習」『社会科教育研究』No127, 日本社会科教育学会: pp. 1-13, 2016。
- 山神達也「中学校社会科地理的分野の教科書における自然災害と防災の記述について」『和歌山大学教育学部紀要』第68集第2巻 人文科学, 和歌山大学教育学部: pp. 63-70, 2017。
- 文部科学省『「生きる力」を育む防災教育の展開』, 2013。
- 菊地洋・麦倉哲，七木田俊・及川仁・角谷隆章「法学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—」『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2巻, 岩手大学教育学部: pp. 22-27, 2015。
- 鬼怒川・小貝川下流域大規模氾濫に関する減災対策協議会『マイ・タイムライン検討の手引き【大規模洪水からの『逃げ遅れゼロ』に向けて】』, 2017。
- 気象庁：土砂災害警戒情報・大雨警報（土砂災害）の危険度分布 <http://www.jma.go.jp/jma/kishou/knownow/bousai/doshakeikai/>.html
(最終アクセス：2020.2.25)

跳び箱運動に発展させるための幼稚園教育における運動遊びプログラムの開発

清水茂幸*, 清水将*, 佐藤菜美*, 千葉紅子**, 渡邊奈穂子**, 高橋文子**,

本宮和奈**, 吉田美奈子**, 佐々木由美**, 川村真紀**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属幼稚園

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省,2018)低学年の跳び箱を使った運動遊びでは「踏み越し跳び」や「支持で跳び乗り・跳び下り」などが中学年以降の跳び箱運動に繋がる領域として位置づけられている。しかし実際に小学一年生の授業を観察すると、両足で踏み切りができない、踏み切りのタイミングが分からず跳び箱にぶつかってしまうというような、身体操作の未熟な児童が一定数みられる。

このような現状は、幼児期に障害物に向かって跳ぶような経験が少ないことが要因として考えられる。幼児期運動指針(文部科学省,2012)でも、幼児期における身体活動の問題として、多様な動きを含む遊びの経験が少なくなっていることを問題として挙げている。これらのことから幼児期において、「跳ぶ」という基本的動作を含んだ遊びができる環境を構成することは必要不可欠といえよう。

しかし、杉原ら(2014)は「幼児期に運動のバリエーションがない運動を繰り返す行うことは、運動発達に貢献せず、ふさわしくない」と述べられている。そしてまた、「全てを子どもたちに決めさせるのが必要なのではなく、子どもたちの自己決定と保育者の指導性(決定)のバランスが重要である」とも明記している。したがって、幼稚園で自由遊びと集団遊びの時間に跳び箱の遊びを行い、自由に跳び箱を使って遊べる場と、一斉に跳び箱を使用して遊べる場を作り、バランスよく跳び箱遊びの経験ができる環境を設定することは運動発達に大いに貢献するものと考えられる。

先行研究を調べると、跳び箱を使用した遊び環境

設定の研究は、加納ら(2014)による小学校1年生を対象とした授業の中での実践例は確認できたが、幼稚園児を対象とした跳び箱の遊び場については、体育学研究の中では過去10年間見受けられなかった。

よって、本研究は、自由遊びと一斉遊びの中に跳び箱を物的環境として設定することの有効性を検証し、幼児期における跳び箱の遊び場について新たな知見を得ることを目的とし、実践を行った。

2. 方法

1. 実践期日・時間

令和元年12月2日(月)～12月5日(金)

2. 実践場所

岩手大学教育学部附属幼稚園 ホール

3. 対象園児

自由遊び 年長児(男21名,女23名)計44名

集団遊び 年長児(男11名,女11名)計22名

4. 使用物品

・SONY HDR-CX675×2台

・カラー跳び箱×3台

・カラーマット×5枚

・ケンステップ

5. 実践内容

【自由遊び(2時間程度)】

ホールの一隅に跳び箱を1～2台、マットを2枚設置し、遊びに関わる幼児がどのような遊びや動きをしているのかをビデオ観察した。遊びの内容は指定せず、園児の主体性に任せ環境構成をした。

【一斉遊び(15分程度)】

1日目に高鬼のルールを説明し、3日間高鬼遊びの

様子を撮影した。跳び箱の横にスプリングマットを設置し、跳ぶ動作が出現しやすい環境を構成した。

—高鬼遊び ルール—

- ・跳び箱は「鬼にタッチされない逃げ場所」
- ・スポーツジムやステージの上は鬼に捕まらない場として利用している
- ・積み木などの危険な場所は禁止
- ・全員がタッチされたら終了

6. 評価規準・方法

【自由遊び】

① 動きが多様化しているか

「36 の基本動作」(中村,2006)を基準項目(表1参照)とし、実践時に撮影した跳び箱遊びの様子をみて、基本的な動きの種類をカウントした。動作のカウントは、幼児の自由遊びにおける基本動作を直接観察した真砂(2018)の先行研究に倣い、以下の基本ルールを設定した。

- ・カウントは、動作の停止、動作の後に他の動作がみられた時点を動作の完了・区切りと判断する。
- ・動作を失敗したり、途中で中止したりした場合、カウントしない。
- ・今回は跳び箱を使って出ない「うく」「およぐ」「こぐ」「とる」「わたす」「ほる」「ふる」「なげる」「うつ」「ける」と日常的に多く行われる「あるく」を除く25項目でカウントする

2日以上連続して遊んだ園児を対象とし、遊びを開始した日と終えた日で、出現した基本的動作の種類数をt検定(両側検定)し比較した。

② 動きが洗練化しているか

助走して跳び箱に乗る動作を、基本運動開始期の段階表(勝二ら,2012)を参考に、両足踏み切り=A、片足踏み切り=B、よじのぼり=Cに分類した。また、Aを3点、Bを2点、Cを1点とし、数量化して処理した。

2日以上連続して遊んだ園児を対象とし、遊びを開始した日と終えた日でそれぞれ最も多い動作をそ

動作の系統	基本的動作
平衡系動作	・たつ ・おきる ・まわる ・くむ ・わたる ・ぶらさがる ・さかだちする ・のる ・うく
移動系動作	・あるく ・はしる ・はねる・すべる ・とぶ ・のぼる ・はう・くぐる ・およぐ
操作系動作	・もつ・ささえる ・はこぶ ・おす ・おさえる ・こぐ ・つかむ ・あてる ・とる ・わたす・つむ ・ほる・ふる ・なげる ・うつ ・ける ・ひく ・たおす

表1 36 の基本動作 中村和彦(2006)

の日の得点として、サイン検定、直接確率計算で比較した。

【一斉遊び 跳び箱高鬼】

上記と同様に、片足乗りと両足乗りを分けてカウントし、跳び箱にその2種類の乗り方が3日間全体でどれくらい出現するかを分析し、高鬼をした園児がどれくらい跳び箱に乗る経験ができたかを分析した。

3. 結果

1. 自由遊び

①動きの多様化

跳び箱遊びを始めた日と終えた日で、1人あたりの基本的動作出現数の平均をt検定で比較したところ、平均値の差に有意差がみられた(図1)。

②動きの洗練化

「動きが洗練しているか」を園児23名で比較したところ、両足跳びに近づいた園児は12名と増加し、遠のいた園児は1名であった。直接確率計算による偶然確率は $p=0.0034$ (両側検定)であり、有意水準1%で有意であった。4日間で動きが洗練していくことに効果があったといえる(表2)。

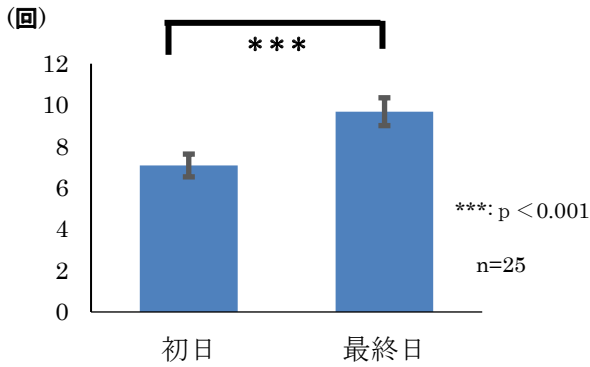


図1 1人あたりの基本的動作出現数の推移

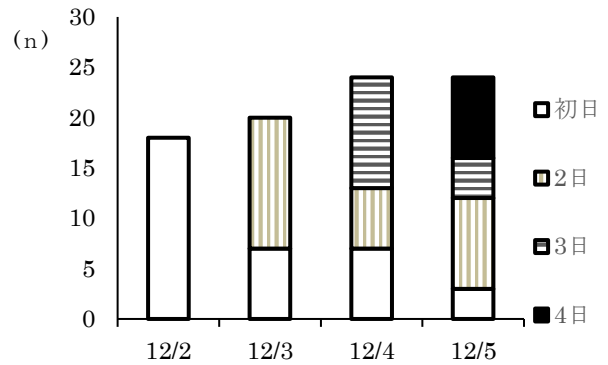


図3 遊んだ園児の総数と遊んだ日数の比

表2 動きが洗練化されたかどうか

↓	↑	変化なし
1	12	13

2. 一斉遊び 跳び箱高鬼

跳び箱高鬼は3日間集団遊びとして行った。

3日間全体(図2)の動きをみると、跳び箱に乗っていない園児は2名であり、片足でも両足でも跳び箱に跳び乗った人数は16名と多くの園児が小学校の運動遊びに見られるような動きで跳び箱と関わったということが示されている。

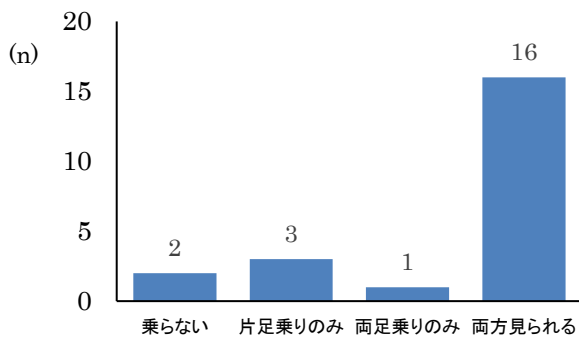


図2 跳び箱に「乗る・跳び乗る」の動きをした人数(3日間全体)

また、遊んだ園児の総数と遊んだ日数の比は図3に示すとおりである。

4. 考察

自由遊びについて、動きの多様化の観点からみると、自由遊びでみられた動きは、36の基本動作において様々な動きが観察され、遊びを通して基本的動作が増加したといえよう。これらの要因として、2点考えられる。第一に、跳び箱の遊び場が跳ぶだけの場ではなく、テーマパークのようにたくさんの場が連結し、発展したことが関係していると推察される。園児たちは跳び箱の遊び場を、跳び箱単体ではなく他の遊具と合体させて遊びを変化させ楽しんでいった。場が変化したことで、跳び箱の上から他の遊具に「わたる」という動作、ケンステップを落とし穴と見立て跳び箱のすぐ前に置くことで「(遠くに)とびおる」動作などが、遊びの最終日には多くみられた。遊び場が変容していくことで、動きのバリエーションも増加していったということが伺える。第二に、器械運動として跳ぶという概念のない幼児期に跳び箱を遊び場として設定したことが、自由な動きを引き出していったのではないかと推察される。日を追うごとに、2~3人組で「手をつないだまま助走する」「抱きつきながら下りる」などの動きも出現していった。これらの動作は、学習指導要領の器械運動の領域ではみられない。教師が技を指示したりせず自由に跳び箱の遊び場で遊ぶことで、多様な動きが出現したと推察される。

動きの洗練化の観点からみると、サイン検定で比較した際、有意水準1%で有意差がみられた。これら

の要因として、周囲の園児の動作が大きく影響したと考えられる。4日間の跳び箱遊びをビデオ分析すると、自分より1つ前の園児が行った動きを、真似して挑戦する姿が多くみられた。実際、初めて両足踏み切りで開脚跳びが成功した園児2名は、いずれも体操教室に通う園児の開脚跳び動作の直後に行われたものだった。周囲の園児の動きをみて、「この動きは楽しそう」と挑戦し、跳ぶことの楽しさに触れて繰り返し行うことで、さらに難易度の高い動きも身に着けていったものと推察される。

この自由遊びでは、対象園児44名中、35名が自由遊びの中で跳び箱遊びを経験した。うち2日以上遊びを楽しんだ園児は25名であり、70%以上の園児が跳び箱遊びに楽しさを感じ、何度も遊び場で跳び箱と関わったということが示されている。

集団遊び（跳び箱高鬼）についてみると、跳び箱高鬼は、3日間の中で22名中20名の園児が跳び箱に跳び乗ったり、乗りあがったりする経験をした。また、走った勢いそのまま両足でジャンプして乗るという動きが多く出現した。これらの要因として、以下の二点が挙げられよう。

第一に、鬼ごっことして遊びを展開したことで「はやく高い場所に逃げよう」という意識が芽生えたためだと考えられる。障害物に対し踏み切りをするという感覚ではなく、鬼からの避難場所という好意的に捉えられる場として跳び箱を使用したことが、使用回数の多さに繋がったのではないかと推察されよう。

第二に、スプリングマットを横に置いたことで跳び箱に乗る回数を増加できたものと考えられる。高鬼の様子をビデオで観察すると、スプリングマットの上も鬼に捕まえない避難場所として使用する園児が多かった。その隣に跳び箱があることで、スプリングマットで跳ねて

いた勢いそのまま、両足で跳び箱に跳び乗るといった動きも引き出せたのではないかと推察できる。また、スプリングマットは自由遊びの時間にも踏み切り板として活用していたこと、年長組の教室内に置いておき、日常的に跳ねるような遊びをしていたことが、今回の動きを引き出したのではないかと推察される。

4日間の遊び全体を通して、自由遊びでは跳び箱を置いておくだけで36の動作のうち園児全体で23もの基本的動作が出現し、その出現回数も増加することが示された。そして跳び箱を越えるときには、両足跳びで跳ぶ動作に近づき小学校跳び箱運動でみられるような動きが自然と増加していった。また、跳び箱高鬼を一斉遊びに取り入れることで、自由遊びでは跳び箱に関わらなかった園児も楽しみながら跳び箱に触れあう環境を構成できた。

これらの様子から、幼稚園において跳び箱を物的環境として取り入れることは、「動きの多様化」と「動きの洗練化」、「跳び箱と関わる経験を生む」ことに効果がある事が示唆された。

5. まとめ

本研究は、幼稚園の遊びの中に跳び箱を環境として取り入れることでどのような影響を及ぼすかについて、新たな知見を得ることを目的とした。今回は、自由遊びと一斉遊びの二つの方向から跳び箱遊びを取り入れた。自由遊びでは「動きの多様化」、「動きの洗練化」、一斉遊びでは「跳び箱と関わる経験」を生み出すことが示唆された。

これら3点の分析をしたことで、以下のことが明らかになった。

1. 幼児期に跳び箱を取り入れることは、幼稚園の自由遊びでは自然発生しないような倒立姿勢や跳び越す動きを引き出した。基本的動作の出

現する種類の数が、日を追うごとに増加していった。

2. 跳び箱を越えるときの動きは日を追うごとに発達段階でより難易度の高いところに位置付けられている動きに変容していった。

3. 跳び箱高鬼という遊びを取り入れることで、運動が得意ではない幼児を含め多数の子が跳び箱に乗る経験を生み出した。その際、両足で跳び乗るなど小学校での跳び箱運動に必要な動きも多く出現した。

以上のことから、跳び箱を幼児期の遊びの環境として取り入れることは、幼児期に「動きの多様化」と「動きの洗練化」に効果があるだけでなく、幼児にとって魅力的な遊び場となるということが示唆された。

また、今回の結果から以下のように課題点も明確になった。

*1日目から4日目まで連続して遊ぶ幼児もみられたが、何度か跳び箱に興味をもって近寄りながらもずっと跳び箱を利用して遊びはしない園児も数名みられた。遊びが連続し、園児同士で跳び箱遊びがより発展していくように工夫した環境設定をすることが必要である。

*跳び箱高鬼では、跳び箱を2～3カ所にしか設置しなかったため、頻繁に跳び箱に乗る幼児がいると、消極的な幼児が乗れないことも多くみられた。よって、跳び箱の避難場所を増やし、さらに「跳び箱に乗る」という選択肢を増やす援助が必要だった。

6. 謝辞

この研究を行うに当たりご協力いただいた附属幼稚園の園児及び教職員の方々に感謝申し上げます。ありがとうございました。

—参考・引用文献—

- 文部科学省(2018)幼稚園教育要領概説, 145-166
- 文部科学省(2012)幼児期運動指針ガイドブック, 18-20, 49-51.
- 文部科学省(2018)小学校学習指導要領解説 体育編, 27-28. 44-50
- 中村和彦 他(2011)観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達, 発育発達研究, 51. 1-18
- 杉原隆 他(2011)幼児の運動能力と基礎的運動パターンとの関係, 体育の科学, 61. 455-461
- 中村和彦(2011)運動神経が良くなる本, マキノ出版
- 真砂雄一(2018)小池学園 研究紀要, No. 16, 幼児における基本的な動きの種類と出現頻度について, 100-104
- 板倉遵夫(1985)跳び箱. 学校体育研究同志会編 小学校体育の授業3・4年, 97-113, 民衆社.
- 加納岳拓 他(2014)跳び箱を使った運動遊びにおける環境のデザインに関する研究, 三重大学教育学部附属教育実践センター紀要, 第34号, 75-81.
- 新戸信之(2017)幼児を対象とした跳び箱指導方法の検討および跳び越しに寄与する下位運動技能の検証, 秋草学園短期大学紀要, 第34号, 149-164
- 杉原隆 他(2014)幼児期における運動発達と運動遊びの指導, 49



跳び箱1日目



跳び箱3日目



跳び箱2日目



跳び箱4日目

跳び箱運動・・・1日目 → 4日目
多様な動きに変容した

重心の移動を伴う 9 つの動作				
姿勢の変化や安定性を伴う 9 つの動作				
人や物を操作する 18 の動作				

中村ら(2006) 幼児期に身につけたい36の基本動作

小学校家庭科における「家族・家庭生活」に関する題材の開発

担当者 伊藤雅子*・遠藤真央*, 石橋和子**

*岩手大学教育学部附属小学校, **岩手大学教育学部家政教育課

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

新指導要領では、家庭生活や社会環境の変化によって、家族の一員として協力することへの関心や家族や地域の人々との関わり、家庭での実践や社会への参画に対する意識が低いことが指摘されている。

しかし、小学校家庭科における「家族・家庭生活」に関する題材は、「衣食住の生活」や「消費生活・環境」と関連付けながら指導されることが多く、「家族・家庭生活」を軸とした実践例はあまり多くない。

そこで、「家族・家庭生活」を軸とした題材を開発することで、児童の家族や家庭生活・社会生活に対する興味や関心を高めさせ、家族や社会と積極的に関わろうとする児童の育成を図ることを目的とする。

2. 方法

(1) 研究計画

6月 学部との打ち合わせ

7月 岩手県小学校家庭科教育研究会
夏季研修会

10月 北海道・東北小学校家庭科教育研究大会
北海道大会

11月 Open Forum 授業研修会 (附属小)

(2) 研究方法

「家族・家庭生活」を軸とした題材を開発し、授業実践を行い、児童の変容を見取り、その効果等を検証していく。

3. 結果

(1) 題材の開発について

新指導要領において、「家族・家庭生活」の内容は以下の4項目で構成されている。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 自分の成長と家族・家庭生活 (2) 家庭生活と仕事 (3) 家族や地域の人々との関わり (4) 家族・家庭生活についての課題と実践 |
|--|

その中でも(3)の指導事項「ア(ア)家族との触れ合いや団らんの大切さについて理解すること」、「イ家族や地域の人々とのよりよい関わりについて考え、工夫すること」に注目した。

まず、ア(ア)については、「家族の触れ合いや団らん」を題材のテーマにすることで、児童の家族や家庭生活に対する興味や関心を高めることができ、家庭科の学びが、自分だけでなく家族の幸せにもつながることを実感させられると考えた。

次に、イについては、「課題発見→解決方法の検討と計画→実践活動→振り返り・改善→実践」という学習過程を経ることで、家族と積極的に関わろうとする児童を育成できると考えた。

そこで、以下の2点を重点として題材の開発を行った。

- ・「家族の触れ合いや団らん」を題材のテーマにすること
- ・「課題発見→解決方法の検討と計画→実践活動→振り返り・改善→実践」という学習過程を経ること

(2) 題材1について

①題材名 「くらしを変える新たな一歩

～家族のためにできること～

②児童 6年いちょう組

③目標

家族との触れ合いや団らんの大切さについて理解し、よりよい生活のために、日常生活の中から問題を見いだして課題を設定し、計画を立てて実践することができる。

④題材の評価規準

○家族との触れ合いや団らんの大切さについて理解することができる。(知識及び技能)

○家族との触れ合いや団らんの時間を増やしたり充実したりするため、自分の家庭に合わせて計画を立てることができる。

(思考力・判断力・表現力等)

○日常生活を見つめ直し、自分に出来ることは何かを考え課題を設定したり、実践したりしようとするすることができる。

(学びに向かう力・人間性等)

⑤指導計画

時	学習活動・学習内容
1	・家族や家庭生活について見つめ直す。 ・家族との触れ合いや団らんの大切さについて知る。
課外	・家族がどのような生活をしているのかを調べる。
2	・調べたことをもとに、家族のために自分が出来ることは何かを考え、課題を設定する。
3	・家族との触れ合いや団らんの時間を増やすための計画を立てる。
課外	・計画をもとに家庭実践①を行う。
4	・実践の交流や振り返りを行う。 ・家族との触れ合いや団らんの時間を充実させるための計画を立てる。
課外	・計画をもとに家庭実践②を行う。
5	・実践の交流や振り返りを行う。 ・学習のまとめをし、これからの家庭生活について考える。

⑥授業の実際

○「課題発見」の場面(1/5時間)

児童は家族との触れ合いや団らんが大切なことは頭では理解しているものの、実際にその時間をとろうとすると、なかなか難しいのが現実である。例えば両親が共働きの場合、睡眠時間や勤務時間、通勤時間などを除くと、平日に親子が一緒に過ごせる時間は3時間程度である。そう考えていくと、家族との触れ合いや団らんの時間をとることが簡単なことではないことが分かる。その課題を児童に実感させるために、次のデータを提示した。

- ・親子が一生の中で一緒に過ごせる時間を合わせると9年間分しかないこと
- ・そのうち小学校卒業までに55%、高校卒業までに70%の時間を消費してしまうこと

これを知った児童からは驚きの声が上がるとともに「寂しい」といった呟きがあった。以下はその時間の振り返りである。

今までは、親に怒られると、家族じゃなくていいと思うことがありました。でも、今日の学習で「一生」で考えると9年しか過ごせないことを知って、これからは家族とのご飯など、日常生活を大切にしていきたいと感じました。

○考察

児童に、親子が一生の中で一緒に過ごせる時間を予想させると、10年間以下と答えた児童はいなかった。そのため、データを示した時に、児童の感覚と現実との間に大きなギャップが発生し、生活の課題をより自分ごととして捉えさせることができた。

その結果、児童が自分の家庭生活について見つめ直し、家族や家庭生活に対する関心が高まった。また、振り返りからも分かるように学習に対する意欲も高まった。

○「振り返り・改善」の場面（4／5時間）

1回目の家庭実践を受けて振り返りを行い、2回目の家庭実践に向けての計画を立てた。

1回目の家庭実践では、家族との「触れ合いや団らんの時間そのものを生み出す」ために自分ができることを実践した。

1回目の家庭実践で児童が行ったこと（一部）

- ・宿題を早く終わらせた
- ・ゲームを我慢した
- ・先にやることを終わらせた
- ・自分の時間を減らした
- ・お手伝いをした（食事の準備、風呂洗い等）
- ・お茶やお菓子を準備した
- ・一緒にいる時間を増やした
- ・できるだけ話を聞いたり話したりした
- ・昔のDVDを見た
- ・みんなを集めたり呼びかけたりした

上記の実践をお互いに振り返り・改善するために、以下の流れで授業を行った。

1. 児童が行った実践を全て紹介し、自分が気になった実践を選ぶ
2. 自分が気になった実践をを行った友達から話を聞いたり気になったことを質問したりする
3. グループごとに自分の実践を交流する
4. 2回目の実践に向けて計画を立てる

○考察

実践の振り返りを丁寧に行うことで、児童は自分の実践と友達の実践を比較し、そこから自然と2回目の家庭実践に向けて計画を考え始めていた。

2回目の実践計画を見てみると、よりよい団らんのために工夫しようとしている児童が多く、1回目の実践よりも質が高まっていた。また、振り返りからも家族のことを思う気持ちや、これからも実践を継続しようとする意欲が感じられた。

⑦児童の変容

「家族の触れ合いや団らん」をテーマに、「課題発見→解決方法の検討と計画→実践活動→振り返り・改善→実践」という学習過程を経たことで、児童に以下のような変容が見られた。

A児は1回目の家庭実践で、家族と外出に出かけた。しかし、友達が家で楽しそうに話しながら食卓を囲む様子を見て、次は自分の家で行ってみたいという思いをもつことができた。

B児は1回目の家庭実践で、みんなを団らんに誘うのは難しいと感じていたが、友達の「家族でトランプをした」という話を聞き、自分の家庭でも出来そうだと感じた。そして2回目の家庭実践で実際に行った。以下は児童の振り返りである。

- ・家族でトランプをしてみて、とても面白かったし、団らんする時間が増えてとても楽しかったので良かったです。これからも家族と過ごす時間を増やしていきたいと思いました。
- ・1回目よりも、もっと充実した家族との団らんを過ごすことができたので良かったです。これからも、みんなが笑顔で過ごせる団らんを、9年間よりももっと増やしたいです。

また、保護者からも実践に対するコメントをもらった。

- ・笑いが絶えず、楽しい時間を過ごせて良かったです。
- ・気持ちがゆったりして、優しさが伝わるような気がしました。
- ・私（母）と弟が好きなお茶とお菓子を選んだと聞き、とても嬉しかったです。
- ・「団らん」は私にとってとても「幸せ」な時間です。

保護者からのコメントを紹介すると、児童はとても嬉しそうな表情をしていた。

(3) 題材2について

①題材名 「家族へ感謝の気持ちを伝えよう
～心を込めたプレゼント作り～」

②児童 6年いちょう組

③目標

小学校生活を支えてくれた家族の大切さについて理解し、家族へ感謝の気持ちを伝えるために自分にできることは何かを考え、心の触れ合いを大切にした家庭生活を送るためのプレゼント作りの計画を立てて実践することができる。

④題材の評価規準

○小学校生活を支えてくれた家族の大切さについて理解することができる。(知識及び技能)

○家族へ感謝の気持ちを伝えるためのプレゼント作りの計画を立てることができる。

(思考力・判断力・表現力等)

○日常生活を見つめ、心の触れ合いを大切にした家庭生活を送るために、自分ができるとは何か考えようとするすることができる。

(学びに向かう力・人間性等)

⑤指導計画

時	学習活動・学習内容
1	・2年間の家庭科の学習を振り返る。 ・小学校生活で家族にたくさん支えられていたことに気付く。
課外	・家族や家庭生活を観察し、プレゼントしたい物を考えたり、材料を集めたりする。
2	・プレゼント作りの計画を立てる。
3~7	・プレゼントを制作する。
課外	・プレゼントと手紙を家族に渡す。 ・家族からの感想を聞く。
8	・学習のまとめをし、これからの家庭生活について考える。

⑥授業の実際

○「課外」の調査活動について

家族と積極的に関わろうとする児童を育成するためには、学校での家庭科の授業の充実の他に、家庭での調査活動や実践活動を取り入れることが重要である。

そこで、今回の課外活動では、以下の3点をポイントに調査を行った。

1. 家族や家庭生活をよく観察すること
2. プレゼントの候補をいくつも探すこと
3. 作りたい物や相手に合わせた材料を選ぶこと

○調査結果

- ・チューリップの花束
(お母さんは花が好きだから)
- ・ハンコ入れ
(お父さんが持っているハンコがいっぱいケースに入りきっていないから)
- ・なべしき
(今使っている物が古くなってきたから)
- ・クッション
(自分が小さい時に来ていた思い出の服を使って作りたいから)

○考察

調査の際、3つのポイントをもとに調査を行ったことで、より家族や家庭生活に対して関心を高めることができた。特に効果的だったのは、プレゼントの候補をいくつも探させたことだと感じる。調査の段階でプレゼントを決定させると、考える物は1つでも良くなる。しかし、候補となると色々な可能性を探ろうとする。また、プレゼントの候補が多いほど、最終的な決定の際に「本当にこれでいいのかな」、「家族が1番喜んでくれるのは何かな」という思考が働く。その過程こそが、家族や家庭生活を見つめることや、心の触れ合いにつながると考える。

⑦児童の変容

「家族との心の触れ合い」をテーマに、学習過程の「課外」の調査活動を充実させたことで、児童に以下のような変容が見られた。

C児はクッションの真ん中に、家族の好きな馬の飾りを一生懸命縫いつけていた。

お母さんは馬が好きで、ホースセラピーという馬を救う仕事をしています。その仕事が成功するように、そしてお母さんの馬が長生きするようにと願いを込めてクッションの真ん中に縫い付けました。(※)

また、D児やE児は、プレゼントを制作している途中でも自分で課外の調査活動を続けていた。家族に喜んでもらえるよう、家族が好きな柄の布を探したり、家族が必要としている大きさの巾着にするためにサイズを測ってきたりしていた。

「課外」の調査活動によって、何度も家族や家庭生活を見つめさせたことで、「家族との心の触れ合い」や「課題発見→解決方法の検討と計画→実践活動→振り返り・改善→実践」という学習過程がより充実したものになった。その結果、児童の家族を大切にする心情や、家庭生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を養うことができた。



※ C児の制作したクッション

4. 考察

小学校家庭科における「家族・家庭生活」を軸とした題材を開発において、「家族の触れ合いや団らん」を題材のテーマに、「課題発見→解決方法の検討と計画→実践活動→振り返り・改善→実践」という学習過程を経ることで、児童の家族や家庭生活に対する興味や関心を高めさせ、家族と積極的に関わろうとする児童の育成を図ることができた。もちろん、「衣食住の生活」や「消費生活・環境」と関連付けながら指導することも大切だが、「家族・家庭生活」を軸とした題材にすることによって、家庭科の目標にもある「家庭生活を大切にする心情」を豊かにしたり、「家族の一員として、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度」より育成することができると感じた。

5. まとめと今後の研究課題

今回は、家族・家庭生活に重点を置いて研究を進めた。家庭生活や社会環境の変化によって、家族の一員として協力することへの関心や家族との関わりが以前より低くなってきている今だからこそ、改めてその大切さを児童と共にこれからも考え続けていきたい。

今後は、家族から地域の人々との関わりや、幼児・高齢者の人との関わりに関する題材の開発を進め、地域の人々との関わりを大切にしながら、社会へ積極的に参画する児童の育成を図っていきたい。

参考文献

文部科学省小学校学習指導要領家庭科解説編

小中一貫で育む体育的思考力の充実

担当者（代表者） 渡辺清子・遠藤勇太・菅原純也*，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，***岩手大学教育学部保健体育科学
(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す学習指導要領では、身に付けた知識及び技能を働かせる思考力・判断力・表現力等の育成が望まれる。

我々は昨年「体育的思考力の育成」をテーマに研究を進めた。その過程において、問いの重要性や他者へ伝える際の表現方法について課題が生まれた。これらの課題は、新学習指導要領実施に向けて、大きな課題となるところでもある。

そこで、今次プロジェクトでは、前次の課題を明らかにするとともに、より多くの学校で実施できる単元や指導法等を開発し、授業を通して子供の体力向上を図ったり、運動好きを育てたりすると共に、生涯にわたるスポーツライフを豊かにする一助となるような運動の学び方を育成する方法を、小中連携の視点から明らかにしていくことを目的とする。

2. 方法

小中共同で体育的思考力を育む指導過程表を用いながら授業を行い、児童・生徒の変容を見取り、その効果等を検証していく。



3. 結果

(1) 体育的思考力について

体育的思考力を次のように捉えた。

- ・運動に関わる『問い』をもち、既習・既知の知を活用し動きを通して考える力
- ・言葉や文字、動きなどで相手に伝えようとする力

体育的思考力には、判断力・表現力も含むと考えている。問いに対して、課題解決の方法を選択するなどの判断をしたり、自分なりの考えを多様な方法で伝えたりすることは、思考を伴いながら発揮されると考える。

体育的思考力は、次の3つに分けて考える。

- ①運動に関わる『問い』をもつ力
- ②既習・既知の知を活用し動きを通して考える力
- ③言葉や文字、動きなどで相手に伝えようとする力

①運動に関わる『問い』をもつ力について

「問い」とは、目指す動きと自分がした運動の比較による複数の「違い」を把握することや目指す動きと自己の動きの違いを捉え、改善すべきポイントを見つけること。目指す動きに近づけるためにもっとも重要だと考えられるものを見つけ出すことと考えている。

②既習・既知の知を活用し動きを通して考える力

課題を設定した後、課題解決の方略を練らなければならない。その場合、突発的に新しい方法を考えることは稀であり、大概の場合、既習・既知の知から発想し、解決方法を考え出している。その営みは、個の中にある知識を引き出し、適応しそうなものを選択していることになる。つまり、課題解決に向かう方略を考えることは、既習・既知の力から選択することに他ならないのである。この思考は、形

を変えながら、様々な場面で表出される。

例えば、器械運動マット運動では、前転の動きをもとに、開脚前転について考える。開脚前転で立位になるためには、前転の回転スピードが結びついてくる。回転速度を上げる場合、飛び込み前転や助走からの前転などが考えられる。このように課題解決に向けて、既有・既習の知を用いながら、適切な方略を立てることが大切であり、小学校段階では、可視化できる状況で選択させるなど段階を踏んだ指導が肝要である。

③言葉や文字、動きなどで相手に伝えようとする力

方略に沿って、実際の動きで試したり、相手に伝えたりすることで課題を解決することができる。

例えば、お互いに出来映えを相互評価し、よりよいものを目指すこと。作戦などの話し合いの場面で、合意形成するための適切な関わり方を見つけること。思考・判断したことを、根拠を示しながら相手に伝えること。できるようになるために、映像を撮影し、フィードバックすること。言葉でうまく伝わらないような、動感を擬態語等で伝えること。

多様な方法で他者へ伝えていくことは、他者の「できる」を支えるだけではなく、自己の「わかる」を促進することにもつながる。

④「学びの過程」について

体育的思考力を小中の9年間で育むために、「学びの過程」全体構成図を作成した。(資料1)これは、小中すべての学年において基本となる体育の学び方であり、体育的思考力を育むことを主眼とした学びの過程となっている。

教師の働きかけを小中連携の一貫した統一指導過程とし、適切な学びの連続性の中で体育的思考力を育てていくと考える。継続した学びは、小中の継続の面からも、ギャップなく円滑な接続することができる。また、学校種における発達段階にも苦慮し、適時を捉えた発問や思考支援の指標にもなる。(巻末に資料として提示)

学びの過程において、児童・生徒が主体的に学ぶ問いをもつためには、運動との関わせ方や運動感覚を刺激することは体育科における特質だと考える。その際、次の発問分類を用いる。

- ・運動の内容 (どのような動きですか)
- ・運動の系統性 (似ている動きはなんですか)
- ・運動の構造 (どのように動いていますか)
- ・運動の概念 (知っていることはなんですか)
- ・運動の方法 (どのように動きますか)
- ・次の運動 (どのような動きを創りますか)

問いを設定したら、課題解決へと進む。この際、解決方法を「選択」したり、他者へ配慮しながら「表現」したりすることで、体育的思考を育むことができる。「選択」と「表現」は、学びの過程の中では繰り返し行われる営みであり、お互いを行き来しながら体育的思考力を高めていると考える。

また、「選択」「表現」を往還しながら、体育的思考力を育むためには、適切な教師の働きかけが欠かせない。その際、児童・生徒同様、目の前の運動を観察、考察し、適切な方法をフィードバック(フィードフォワード)をしていかなければならない。以下に教師の思考支援における視点を設定する。

- ・運動の根拠を問う (どうしてその運動をしているのですか)
- ・運動の方法を問う (どうしてその方法にしたのですか)
- ・運動への課題を問う (どうしてうまくいかないと考えますか)
- ・運動の良さを問う (その運動の良さは何ですか)
- ・運動の概念を問う (その運動について知っていることは何ですか)
- ・運動の理由を問う (その運動を選んだ理由は何か)
- ・自己の成長を問う (どのくらい出来るようになりましたか)

(2) 小学校における授業の実際

①単元名「ビート BANG ゲーム」

②児童 1・2年ちどり組

③目標

- ・相手コートにボールを転がすことができる。(知識及び技能)
- ・ボールが転がってきたコースに入ることに ついて、言葉等で友達に伝えている。(思考力・判断力・表現力等)
- ・進んで運動に取り組もうとしている。(学びに向かう力、人間性等)

④教材について

本単元ではネット型ゲームにつながるボールゲームを扱った。ネット型ゲームでは、連携型と攻守一体型に分けることができる。本単元では攻守一体型につながるゲームを行う。なぜなら、攻守一体型ゲームはボール処理の責任が明らかであり、行動がシンプルだからである。

例えば、本教材は、次の3点でゲームが構成される。

- ①ボールを相手コートに転がす
- ②ボールが転がってきたコースに体を移動させる
- ③ボールを止める

連携型であれば、他者へのパスで判断と技能がリンクされる場面が多く複雑になる。このような側面から、攻守一体型が低学年に適していると考えられる理由である。

他方、児童の能力差が生まれミスゲームになる可能性も秘めている。そこで、技能差を埋めるためにラケット代わりに「ビート板」を持つ。これは、ボールをはじくスピードの緩和やボールを止める安定性などを狙ったものである。道具を持つことがゲームの困難さを助長するのではないかと議論されるころではあるが、子供の操作性に妨げにならず、逆に安定したラリーを構築できるビート板は、低学年の児童が扱う道具として適していると考えられる。また、日本全国どここの学校にもあるような、汎用的な道具であるともいうことができる。

⑤体育的思考力に関わって

運動に関わる『問い』をもつ場面では、運動の方法を問うた。児童の前時までの学習を振り返り、得点を取るための方法について考えさせた。

課題解決に向けて、既習・既得の知を活用し動きを通して考え、言葉や文字、動きなどで相手に伝えようとする場面を設定する。

低学年という発達段階を考えると、直感的に考えたことを自分の言葉や動きで伝えることが主となる。その際、「動きの根拠」を問うよう言葉掛けを基に、方法について考えさせた。

⑥考察

ア教材について

本教材は、小学校低学年に合わせたシンプルなルールと動きで構成されている。そのため、児童にとって内容がわかりやすく、狙った動きが表出しやすいことがあきらかになった。低学年におけるネット型ゲームへつながる運動として、有効であると考えられる。

イ問いについて

本時では、前時まで十分慣れ親しんだ運動について、得点を取る方法について焦点化する発問をした。児童にとって、このゲームの最大の魅力は得点を取ることである。児童が取り組みやすく意欲的に考える課題であったし、実態から考えても必然性があり真正の課題であった。

ウ課題解決について

児童は、今までの学びの蓄積から「なんとなくわかっている得点を取る方法」から、「得点を取るための方法」というステップを登ることができた。これには、答えがあるわけではないが、ゲームを通して、「人がいないところに打てばよい」「力強く打つ」「フェイントをかける」など、ネット型の本質をつく作戦が考え出された。子供の言葉で「騙し作戦」「ねらって作戦」など、伝え合うことができた。

(3) 中学校における授業の実際

①単元名 バレーボール

②生徒 1年D組 (男子18名 女子17名)

③目標

- ・次の運動について、勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、特性や成り立ち、技術の名称や行い方、その運動に関連して高まる体力などを理解するとともに、基本的な技能や仲間と連携した動きでゲームを展開すること。ネット型では、ボールや用具の操作と定位置に戻るなどの動きによって空いた場所をめぐる攻防を展開すること。(知識及び技能)
- ・攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫させるとともに、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)
- ・積極的に取り組むとともに、作戦などについての話し合いに参加しようとする事、一人一人の違いに応じたプレイなどを認めようとする事、仲間の学習を援助しようとする事。(主体的に学習に取り組む態度)

④教材について

「ネット型」バレーボールは、ネットをはさんで相対する2チームが、サービス、パス、トス、スパイク、ブロック、レシーブなど、主に手や腕を用いてボールを打ち合い、得点を競い合うスポーツである。勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、球技の特性や成り立ち、技術の名称や行い方、その運動に関連して高まる体力などを理解するとともに、基本的なボール操作と仲間と連携した動きで攻防を展開できるようになることが必要である。その際、攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにすることが大切である。また、学習に積極的に取り組み、作戦などについての話し合いに参加することや一人一人の違いに応じたプレイなどを認めることなどに意欲をもち、健康や安全に気を配ることができるようにすることも大切である。チーム内で協力し

て練習したり、話し合っって課題解決をしたりしていくことで個人やチームの高まりが期待できる教材である。

⑤体育的表現力に関わって

導入では、本時は自分も仲間も楽しめるように練習やゲームを行う時間であることを説明する。「楽しさとは何か」「運動の概念」を問う発問で、スポーツをする意義を考えさせたい。また、そのことか、練習やゲームへの取り組み方につながるような指示をしていく。

展開場面については、1セット目のゲーム終了時に今日の「がんばりポイント」がどうかチームで確認し、2セット目のゲームにつなげさせる。この展開場面が真正な学びの場としての「自己肯定感を高める場」、「Try and Errorの場」となる。その際、「運動するよさ」や「自己の成長」を問い、本時で目指す、「楽しさ」を追求できるようにしたい。

⑥考察

ア問いについて

前時の生徒の振り返りから自然と思考し続けられる学習課題を設定した。実際の生徒の記述を基にすることで、課題を抱えている仲間がいることや課題解決に向けた方向性に、オーセンティックさを増すことができた。教師の意図した流れにそれるのではなく、生徒の実態に沿い、柔軟に指導過程を修正していくことは、問いを持つという場面においてはかなり有効であることが明らかになった。

イ課題解決について

「楽しさ」について考えながら、練習を選択し取り組んでいた。時に、作戦などの話し合いに参加するために、リーダーがみんなから意見を引き出し、意見を積極的に伝えさせる場面が見られた。言葉だけでなく、実際に動きながら説明したり、苦手な生徒に寄り添ってアドバイスしたりする姿が見られた。これらは、生涯にわたるスポーツライフを考えたい際の、多様な関わり方と合致する働きかけであり、「できる」だけではない体育の「楽しみ」方につながる学びであった。

4. 考察

本プロジェクトにおいて、小中一貫で育む体育的思考力を充実させる手立てとして、「学びの過程」全体構想図を作成した。発達段階が違う校種において、指標となるものがあることにより、一貫して指導することができる。

この図は、9年間を網羅したものとして作成した。そのため、小学校1年生と中学校3年生では、重点を置く教師の働きかけは異なることは予想していた。しかし、9年間で一貫して大切にしたい働きかけがあることも見えてきた。

また、「できた」「できない」といった運動の結果に対しての働きかけだけでなく、課題解決のプロセスにおける試行錯誤の状況に対しての働きかけが、資質・能力を働かせる上で、重要な思考支援となる。

結果に対して、自己が選択した方法や理由などをフィードバックすることで、「できる」から「わかる」につながる。

また、パフォーマンスの向上を目指し、教師がフィードバックすることにより、児童・生徒が前もってつまずきを確認したり、児童・生徒の運動方法を指導したりすることで、「わかる」から「できる」につながってくる。

他方、結果ではなく状況に働きかけることにより、「できる」と「わかる」の往還場面において児童・生徒自らが体育的思考力を働かせることができる。この際に、直接的な技術指導や方向性を示す教師の一方的な支援ではなく、児童・生徒のまさに「今、ここで行われている運動」を捉え、児童・生徒が一人でもまたは仲間と力強く学びを創ろうとする思考を含めた行為行動を支援する「フィード」が必要になってくる。

本プロジェクトにおいて作成した「学びの過程」全体構造図をさらに、活用しながら、児童・生徒の実態における姿から捉え直し、よりきめ細やか教師の思考支援言語を分類していく必要性を感じている。

5. まとめ

成果

- 昨年度の研究を引き継ぎ小中一貫として体育的思考力を育む道筋を明らかにすることができた。その際、教師の働きかけの言葉が、児童・生徒の学びの瞬間を捉え、適時性を捉えたものの方が児童・生徒の体育的思考力が発揮される様子がかがえた。
- 教師の専門性により、児童・生徒の思考支援の充実が図れるとともに、資質・能力の向上も顕著になることがうかがえた。

課題

- 作成した構想図を運用し、具体的な姿を位置づけていくことで、体育的思考力の学びの体系化を図ること。
- 本プロジェクトで明らかになったことを、岩手県内への発信や出前授業をすることにより、地域貢献を図ること。

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。

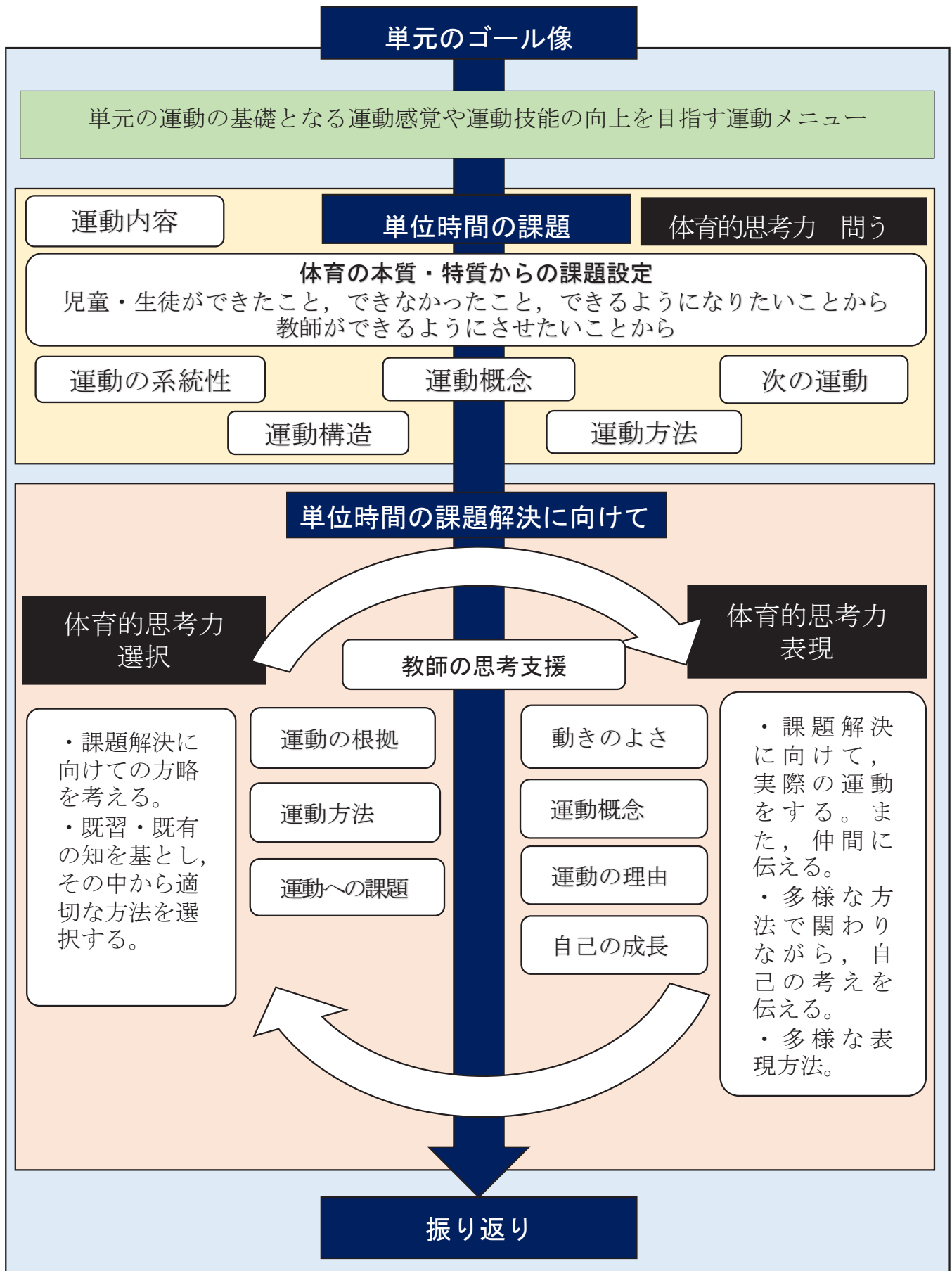
また、日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた附属小学校体育科研究部並びに、附属中学校保健体育研究部の皆様に感謝します。

参考文献

- 文部科学省小学校学習指導要領体育科解説編
- 文部科学省中学校学習指導要領保健体育科解説編

〈資料1〉

体育的思考力を育む「学びの過程」全体構造図



小学校外国語科・外国語活動における CLIL の充実

1. 担当者（代表者） *大森有希子 **ホール・ジェームズ

*遠藤勇太 白石円 松舘慧 遠藤真央 檜木航平 菅原純也

*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

（令和2年3月4日受理）

1. はじめに

本校では昨年度から、CLILの単元開発をしようとして研究を進めてきた。CLILとは、Contents and Language Integrated Learningの略で、内容言語統合型学習のことである。この学習方法は、教科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。また、暗記や理解に偏ることのないバランスのとれた多様な学習活動を行うことができる。

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

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、小学校外国語・外国語活動の充実を図るものである。

2. 方法

(1) 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）
- 7月 岩大附属小全体研究会
- 10月 学部とのカンファレンス
- 11月 附属小 OPEN FORUM
- 12月 外国語科授業研究発表会
- 9月～12月 第2期授業研究（実践と開発）
- 2月第16回全国小学校英語活動研究会山梨大会

(2) 研究方法

CLILを用いた単元開発と実践を重点として、本プロジェクトを推進した。

3. 結果

(1) 本校のCLILについて

わが校では、小学校段階を考慮して以下のようにCLILを捉え直し、研究を進めた。

①contents

外国語活動及び外国語活動の学びにおいて、他教科と関連させた内容であること。

②communication

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

③cognition

学習者の思考に沿うように、自由度のある英語運用を行うこと。

④culture

自由度のある英語運用を支える単語や表現方法の習得も合わせて行うこと。

①contents について

単元構成をカリキュラムマネジメントの視点から捉え、同時期に同じような目標や内容の活動、育みたい資質能力で構成した。

例えば、社会で学んだ偉人について英語で紹介できないかと考えたり、家庭科で学んだ3大栄養素を用いてオリジナルメニューを考えたりするような単元を構成した。

②communication について

外国語教育の中で、英語運用のためだけに学びを行うことがある。そうではなく、目的・場面・状況を教師が設定し、目的をもって児童が英語運用できるように単元を設定した。

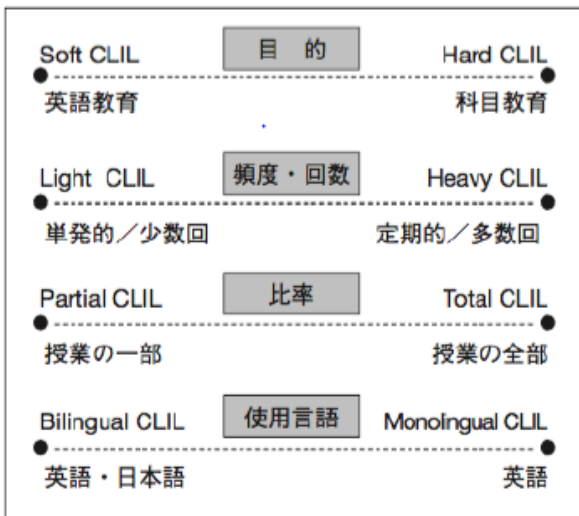
③cognition について

外国語活動及び外国語における言語活動では、定型表現のやりとりに加え、目的・場面・状況に応じて自由度のあるやりとりが繰り返されることが求められている。それは、児童の思考力・表現力・判断力がそこで発揮されるからである。学びの中で、自由度のあるやりとりが生まれるようなアクティビティを開発し、設定した。

④culture について

自由度のあるやりとりをするためには、基礎となる英語の知識及び技能が必要不可欠である。この知識及び技能を高めることは、やりとりの経験を積んでいく上でも重要である。

また、上智大学文学部英文学科池田真准教授は以下のように CLIL についてこのように説明している。



- 我々は小学校段階という実態に合わせ、
- ア Soft CLIL（英語教育を目的とした授業）
 - イ Light CLIL（教科統合する単元を選び、少数回行う。）
 - ウ Partial CLIL（毎時間ではなく、適切な時間に CLIL を用いた授業を展開する。）
 - エ Bilingual CLIL（必要に応じて英語と日本語を使い分けながら授業を展開していく。）

ア Soft CLIL

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

イ Light CLIL

頻度は、学期に 1～2 単元を目標として行う。カリキュラムマネジメントの面で工夫が必要であり、他教科の理解もままならないまま英語と統合してしまうのは、児童にとって有効ではないと考えたからである。

ウ Partial CLIL

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

エ Bilingual CLIL

All English の授業が理想ではあるが、知識の少ない中学年は特に厳しいものがある。活動のルールの説明等は日本語で行い、全員が不安感を抱くことなく活動に入れるようにする。



(2) 授業実践

3年つばき組「What's this? これなあに？」

①contents

理科「こん虫をしらべよう」

「チョウを育てよう」

本單元では、教師が行う Small Talk の場面で理科で学んだ生き物やそれらのたまご、チョウの育て方などを想起しながら教師の「What's this?」に答えていく。また、教師のモデリングを通して、児童のクイズ制作の際に理科で学んだことを生かしてクイズを作成できることに気付かせるという狙いもある。

②communication

単元のゴール クイズ大会をしよう

身近なものを使って、クイズが作れるということに気付かせ「つばき組クイズ大会を開こう！」という単元のゴールを示す。様々なクイズの種類の中から選択したり、漢字の画数や図工の色などを使ったりしながら様々なクイズを考えて試していく。

③cognition

3年生のまとめの単元ということで「What's this?」「It's ○○.」のやりとりだけでなく、自然に「Hint, please!」や「That's right!」等反応の表現もクイズ大会の会話の中に出てくるようにモデリングをし、やりとりを楽しめるようにしていく。

④culture

主に small talk 中に子供達とやりとりをし、表現に慣れ親しませる。また、答えるときに単語だけで答えてしまう児童がいた場合は、教師が正しい表現を言い、自然に身に付くように促す。

Let's Try!のデジタル教材に含まれている Let's chants!も使用するが、それだけでなくオリジナルのリズムで行ったり、単語を様々入れ替えたりして表現に慣れ親しませる。

	学習内容
1	スリーヒントクイズに答え、身近なものでクイズが簡単に作れることを知り、単元のゴールを設定する。
2	クイズに必要な表現を知り、慣れ親しむ。教師の出す新たなクイズに挑戦し、クイズには様々な出題方法があることを知る。
3	教師の出す新たなクイズに挑戦しながら表現に慣れ親しむ。チームのみんなでクイズを考えてプレクイズ大会として子ども同士でやりとりをする。
4	前時のプレ大会をうけて、相手がワクワクするようなクイズとはどのようなものかもう一度思考し、クイズを作る。
5	考えたクイズを出し合う、クイズ大会を開催する。

考察

教師側から提示するクイズは理科の学習内容と統合したものに絞ったが、児童がクイズを作成するときは、国語・算数・音楽・図工など様々な教科の学習内容を取り入れて意欲的にクイズ大会を行うことができた。今回は、クイズの内容に焦点が当たっていたので、「What's this?」「It's ○○.」以外のやりとりを広げることが難しかった。クイズの内容ではなく、もっとやりとりの上手なチームをピックアップして何度もモデリングさせてやりとりの幅を広げてあげることが必要だったと考える。

クイズに答えることで、様々な教科内容を改めて確認できたり、新たな知識を得たりすることはできたが、英語運用を用いたやりとりにはまだまだ課題が残る。



5年うめ組「What would you like?料理・値段」

①contents

家庭科「食べて元気に 3つの食品のグループとそのはたらき」

外国語科「What would you like?料理・値段」

(We Can 1 Unit 8)

本単元では、家庭科で学んだ3つの食品グループについて考えながら、家族のためにメニューを選択していく。

②communication

単元のゴール 家族のためにオリジナルメニューを考えること

家族が健康でいられるような食事を考えて提供できるように、家庭科で学んだ学習内容を生かしながらかメニューを選択していくことがゴールであることを確認する。

「What would you like?」「I would like to ○○。」に慣れ親しめるように、店員と客に分かれてやりとりするなど、これらの表現を使う場面を設定していく。

③cognition

家庭科との関連で、「おもにエネルギーのもとになる食品」が多く含まれる料理には黄色、「おもに体をつくるもとになる食品」が多く含まれる料理には赤、「おもに体の調子を整えるもとになる食品」が多く含まれている料理には、緑で色付けし、児童がメニューを考える際のヒントとなるようにする。バランスの取れたものを選択することが大切だと感じさせたい。

④culture

単元のゴールを達成するまでに、基本表現を使うアクティビティを何度も取り入れていく。しかし、表現の他に、メニューとなる単語も数多くある単元である。モジュールを使って単語を使うようなゲームを何度も行い、料理とその単語名が一致するようにしていく必要がある。

	学習内容
1	様々な食べ物が世界にはあることをしり、単元のゴールを設定する。
2	食べたいものを尋ねたり答えたりするようなアクティビティを行い、その表現に慣れ親しむ。
3	値段の尋ね方や答え方を知り、値段についてのインタビューゲームを行う。
4	グループで、3つのグループを考えながら、オリジナルメニューを考える。
5	家族に合わせたオリジナルメニューを考える。
6	家族のために考えたオリジナルメニューを発表する。

考察

家庭科的な思考は十分に働いていたと感じる。まさに英語で家庭科の学習内容を再確認し、メニューの栄養バランスを考え抜くことが出来ていた。

しかし、児童の自由度の英語運用にはまだまだ課題が残る。「What would you like?」「I'd like to ~。」以外の英語がまだまだ足りなかった。英語の知識の持ち合わせ不足に加え、自由度のあるやりとりが必要な場面設定が甘かったと感じる。場面設定は今後の大きな課題である。



3年生の授業、5年生の授業ともに、

- ア Soft CLIL
- イ Light CLIL
- ウ Partial CLIL
- エ Bilingual CLIL

を用いて単元構成をしたり、授業展開したりした。英語教育を目的としたり、日本語と英語を使い分けりことで児童にとって無理のない学びとなった。理想は、Hard CLILを展開していくことだが、やはり児童の実態に合わせる事が大切だと感じる。

4. その他の地域貢献活動

外国語授業研究会

期 日 令和元年12月14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

休日にも関わらず、県内外から60名を超える参加をいただいた。外国語科・外国語活動への本実施に向けて、高い関心が向けられていることがうかがえる。

参加者からは、好意的な意見が多く届いた。こういった授業公開が日々の不安を取り除く一つの要素となっているものだと考えられる。

研究を通して、明らかになったことを発信したり、お互いの悩みを共有したりできる大切な地域貢献活動と考えている。



5. まとめ

成果

- ・CLILを用いた単元構想について、児童の実態や教科の学習内容に応じて内容を考えることができた。
- ・子供たちの学びの文脈に、「目的・場面・状況」をしっかり位置付けるためには、CLILはとても有効な方法だと感じた。
- ・教科内容を再確認しながら、英語の表現も慣れ親しむことが出来、児童の意欲の向上につながった

課題

- ・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、より計画性のある学習を進めていく必要がある。
- ・英語運用に重きを置くのか、それとも教科内容に重きをおくのか授業者が立場をはっきりさせて明確な目標の下、行っていく必要がある。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた各校の児童達、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外国語科研究部の皆様に感謝いたします。



能動的に音楽表現をする児童・生徒を育てる指導の在り方に関する研究

小川暁美・松舘慧*, 柿崎倫史**, 白石文子***

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

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

現在の日本の日常生活は、テレビやゲーム、店舗のBGM、携帯電話等、誰でも容易に音楽を聴くことができる。学校生活では集会や行事のために歌ったり楽器を演奏したりする機会があり、仲間と共に演奏することを楽しむことはあっても、発表会等のために楽譜にあるものを再現することにとどまり、音楽表現力を自ら高め、音楽的価値を見出して音楽に関わろうとする児童は少ない。

そこで、次のような問いが生まれた。日常的に触れている音楽の良さに気づき、学びによって新しい音楽的価値を発見して能動的に関わろうとする児童を育成する指導の在り方はどうあればよいか。また、小学校で能動的に音楽表現する力を育てれば、中学校でも能動的に音楽表現することができるのではないか。

そこで、今次プロジェクトでは、先進的な理論を取り入れ、音楽を学ぶ価値を改めて認識しながら、音楽の授業と課外活動の両面から能動的に音楽表現をする児童・生徒を育てる指導の在り方を探ることを目的とする。

2. 方法

(1) 研究方法

- ①学術的見地からの講演聴講
- ②身の回りの音楽の音楽的価値に気付く力を育てる授業実践
- ③クラブ指導の公開と合唱指導講習会の実施
- ④生演奏による歌曲鑑賞授業の実施

(2) 研究計画

- ① 5月 先進的研究の研修（日本音楽発声学会）
- ② 1月 授業研究

③ 1月 講師を招いての合唱指導研修会

④ 2月 講師を招いての音楽鑑賞会

3. 結果

(1) 「能動的に音楽する」の捉え

本研究では、「能動的に音楽する」ことを以下のように捉えた。

- ① 良いと思う音や表現を選んで、進んで歌ったり、楽器を演奏したりする。
- ② 知識を広げたり、自分の歌や楽器の演奏につながることを見つけたりしながら音楽を鑑賞する。
- ③ 人や物事と調和を取りながら関わって音楽活動する。

(2) 学術的見地からの講演聴講

2019年5月26日(日) 東京藝術大学

日本音楽発声学会

第109回例会参加（小川暁美）

① 「音楽脳の特徴と声楽演奏時の脳活動」

講師：田中昌司氏

（上智大学理工学部情報理工学科教授）

【概要】¹⁾

田中氏の音楽脳(長年音楽トレーニングを受けた人の脳)の研究の手法は、脳イメージング法を用いた脳内ネットワークの解析である。音大生と一般大学生の脳画像データの比較などを通して、音楽脳の構造や機能的ネットワークの特徴、および音楽が脳(心)に及ぼす影響などについて研究している。

それによると、音楽脳では多くの部位の局所体積が大きくなっている。それらは、視覚野、および音楽シンタックス(期待-実現、緊張-解放などの心的結合を生み出す音の配置や接続法²⁾)やメロディーなどを処理する前頭前野

や頭頂皮質の一部などである。また、心的イメージを構築する部位などのネットワークが強化されているのも音楽脳の特徴である。記憶については、以下に示す4つのカテゴリーがあり、音楽家はそれらを全体的にバランスよく使っている。

ア	エピソード記憶 イメージの構築、感情とのリンク、 審美性
イ	意味記憶 知識
ウ	手続き記憶 演奏、スポーツ、思考
エ	ワーキングメモリー 演奏プランニング、 メンタル・シミュレーション

アリア歌唱中の脳波を解析すると、演奏に必要な認知制御と感情のコントロールだけでなく、メタ認知にも関わる脳活動が行われている。また、歌うときに何かをイメージする場合は実際に見ていなくても視覚野が活性化する。さらに、感情をこめずに楽譜通り歌うと緊張時に出る γ (ガンマ) 波が出現し、感情をこめて歌ったとき γ 波は少なくなる。

まとめると、歌手が使っている脳内ネットワークは、以下のものである。

DMN (default mode network)
・安静時に活性化される自己内省のネットワーク
・イメージ構築やエピソード記憶の再構成
SN (salience network)
・痛み、悲しみ、共感のネットワーク
ミラーニューロン
・オペラ視聴覚鑑賞時にはたらく
・共感を強める

【考察】

脳を上部から見た場合、脳は左右の2つの半円の底辺が向かい合う形をしている。底辺の部

分は内側、半円の丸い部分が外側である。田中氏によれば、自己を内観する際は内側が活性化し、外界から取り入れたり外界へ表出したりする際は外側が活性化する。従って、歌を歌う場合、音程や歌詞の記憶、感情の想起などの際は脳の内側を使い、声によってそれらを表出する際は脳の外側を使うことになり、音楽家は、その両方を同時に行っていることから、脳内のネットワークが活発にはたらく³⁾。つまり、歌を歌うことは、イメージを構築したり記憶を再構成したりしながら、内省や共感を強め、感情のコントロールやメタ認知の能力も高める活動である。

これらのことから、歌唱は人や物事と調和を取りながら関わる力を育てる音楽活動であることが、理論的にも説明できることがわかった。

②「現役声楽家の演奏とお話」

講師： ニコラ・ロッシ・ジョルダーノ氏

(テノール)

ピアノ： 早川揺理氏

通訳： 栗原利佳氏

【概要】

ベルカント唱法にとって最も重要なことは、「Appoggio(息の支え方)」「Cantare sul fiato(息の上で歌う)」「Vocal Focus(声の焦点を合わせる)」の3つである。これらを意識すれば、「光り輝くような響きと、声の響きが前に進むスピード感のある声を得ることができ、高音に飛躍する際に声帯や体にかかる負担を軽減することができ」⁴⁾る。

声は、顔と頭の中に入れるようなつもりで出す。カメラのフォーカスを合わせるように、声の焦点を合わせる。第一声から焦点が合うようにする。焦点はハミングの小さい音で探す。

声は、努力して前に前に発射することが必要である。螺旋状に進んでいくことをイメージしないと後ろへ行ってしまう。歌い手はアスリートと同じで、圧力をかける腹部をトレーニングする必要がある。横隔膜の上で息をコントロールすることが大事であり、これは熱いジャガイ

モを口に入れてお腹から息をする感覚に近い。

【考察】

「Appoggio(息の支え方)」「Cantare sul fiato(息の上で歌う)」「Vocal Focus(声の焦点を合わせる)」を意識して同時に行うと、自分の声量が大きくなることが実感できた。講師の比喻と自分の歌声が結びつき、体を通して理解することができた。歌うとき下腹部は外側に押し出されるのだと説明を受け、やってみるとブレスコントロールが楽にできた。これらを児童の指導の際に取り入れると、息の支えが高まり、声の響きが安定した。

(3)身の回りの音楽の音楽的価値に気付く力を育てる授業実践

2020年1月28日(火) 附属小学校

4年にじ組授業公開

「見つけた！身の回りの音楽」

授業者：松舘 慧 (附属小学校)

参加者：24名

(小学校教員12, 中学校教員1,

指導主事1, 大学生8, 大学教員2)

身の回りの音楽を見つけ、鍵盤ハーモニカを使って再現する学習を行った。児童がどんな音を耳にしているのか互いに交流し、生活の中に様々な音楽があることに気付かせ、身近な楽器でそれを表すことができるのかを考えさせることをねらって授業を構成した。児童は、次の音を再現した。

〈実際に耳にする音〉

- ・時計のアラーム
- ・学校のチャイム
- ・呼び出しの放送
- ・チューバの音
- ・コンビニのCM
- ・車のバック音

- ・マクドナルドのポテトが出来た音
- ・飛行機のシートベルトの着脱指示の音

〈イメージの音〉

- ・物が落ちる様子を表す音
- ・ムカデが歩く音
- ・カメレオンがエサを食べる音

このように、実際に聞こえる音から、様子を表す音まで多岐にわたって、良いと思う音や表

現を選んで進んで音楽表現することができた。この実践により、教師が知らない音や思いつかない音も、児童には表現する力があることがわかり、予想以上に児童の感性が鋭く、発想が豊かであることもわかった(【写真1】参照)。

(4)クラブ指導の公開と合唱指導講習会

2020年1月28日(火) 附属小学校

参加者：25名

(小学校教員12, 中学校教員2,

指導主事1, 大学生8, 大学教員2)

①能動的に取り組む練習の在り方の提案

合唱部指導：小川暁美 (附属小学校)

吹奏楽部指導：松舘 慧 (附属小学校)

【概要】

合唱部は、体ほぐしの運動やエンカウンターを取り入れ、体や心をほぐす時間を設けている。また、ペア練習や異学年練習を取り入れ、互いに聴き合ってアドバイスし合う活動を多く取り入れるようにしている。アドバイスは、口の形や眉の位置、目の開き方などの表情、どっしり真っすぐ立っているかといった視覚で判断できるものの他、言葉が聞こえるか、母音の響きがいつも丸い形で外へ飛んでいくイメージをもっているかなどの、可視化できない要素も視点として行わせる。

吹奏楽部は、遊びの要素を取り入れて体を動かしたり、先輩から後輩へのアドバイスを時間を設けたりして、心の交流を図るようにしている。曲作りも、互いに聴き合ったり考えたりする時間を保障し、自分たちで作っていく意識をもたせている。

【考察】

心と体をほぐすことを大切にすることで、返事や挨拶の声が大きくなり、声や音をのびのびと出すことにつながった。その土台の上でペアや少人数の練習を取り入れると、認めあふ雰囲気生まれ、互いの音へのアドバイスも温かく、鋭くなる。また、全力を出す演奏につながり、意欲や技能の向上につながるものが改めてわかった。さらに、人に聴かせる、アドバイスす

るなどの場を意識して多く取り入れたことにより相手意識ができ、自分の出す音色やパートの関わりに気を付けて歌ったり演奏したりするようになり、これまでより能動的に練習に臨むようになった。

②講師による小・中学生対象の合唱レッスン

講師：佐々木まり子氏

【概要】

歌うときには、いつもリラックスしていること、いつも体が柔らかく流動物であること、あくびをしながら歌う感覚で、喉の奥の壁に息が触れて声が出てくるように歌うこと、声が頭の上に乗っかっていることを意識することが大切である。その上で声の飛距離が出るように意識するとよい。小学生は強くかたい声になっているため柔らかさを、中学生は声が後ろにこもった響きであったため前に飛ばすことを意識する。

【考察】

小学生は、普段から明るく前に飛ぶ声を目指していたことが力みにつながっていた。無理して大きい声を出そうとしなくても、柔らかく響かせようと思うと、声が遠くに飛ぶ。

中学生女子は、深く大人っぽくと意識しすぎて、声が奥にこもっていた。男子は、胸声区から頭声区への声のチェンジが上手くいかずに悩んでいる生徒が多かったが、あくびで喉を開くとスムーズにチェンジができる。

小・中学生どちらも、指導後には自然で豊かな響きの声になった。あくびというキーワードで声に変化し飛距離が増したことから、児童・生徒にわかりやすい説明であったことがわかる。

中学生は、「小学校で学んで役立っていることは何か」の問いに「歌詞のイメージを考えて歌うこと」と多くの生徒が回答している。歌詞から浮かんだ情景を思って歌うことがとても大切で、そのアプローチが、歌を得意としない仲間と合唱をするときにも有効だとも回答している。音とイメージをつなげる指導は、児

童・生徒にとってわかりやすいようであった（【資料1】参照）。

（5）生演奏による歌曲鑑賞授業の実施

2020年2月7日（金） 附属小学校

5年生（5校時）、6年生（6校時）

「詩と音楽を味わおう」

授業者：小川暁美（附属小学校）

講師：在原泉氏、佐々木有香氏、

熊友会ヴォーカルアンサンブル6名

【概要】

5・6年生それぞれに「詩と音楽を味わおう」の題材で鑑賞会を行った。実際に大人の歌声を鑑賞し、女声、男声、混声合唱の生の響きを味わい、滝廉太郎や山田耕筰の歌曲を中心に日本の音楽の魅力に気付かせる。また、講師の指導を受けながら、人間の声の魅力や可能性を感じ取り、変声期を冷静に迎え受け止め、自分の将来の歌声について具体的なイメージをもつ一助とし、卒業式へ向けての合唱活動に生かすことをねらいとした。

鑑賞後、卒業式で演奏する「仰げば尊し」を児童が歌唱し、ヴォーカルアンサンブルの方々に演奏していただいた。さらに、ヴォーカルアンサンブルの方の隣で実際に歌ってみて、響きや声量の違いを考え、感想を交流した。

【考察】

CDやDVDなどの電子音源で鑑賞することの違い、目の前で人が一生懸命歌う姿を見ることは、目や口、眉、胸部や腹部の動き、ブレスの仕方、耳に入る音量や音色、肌に伝わる振動、その空間の空気感など、数えきれない情報が児童を刺激する。生の人間が苦勞して音を生み出していることを実感し、自分の歌声と比較しながら鑑賞していた児童も多くいた。各声部の役割や声の重なり的美しさを感じ取り、合唱や日本歌曲へのイメージも変わった様子であった。ヴォーカルアンサンブルの方々にも「仰げば尊し」を歌っていただいた直後の児童の歌は、明らかに豊かに響く声に変容しており、良い音を聴くことの効果を再認識した（【写真2】【資料2】参照）。

4. 考察

講演, 授業, 合唱指導, 音楽鑑賞会についての考察は, それぞれ前述の通りである。共通していることは, リラックスしていることが大事であること, そして, 音楽は脳のネットワークを活性化するということである。音や体の動きは, 何かに例えて説明することが多い。イメージすることは, 音楽をする上で欠かせない行為であるし, 能動的な音楽表現を生む原動力にもなる。

5. まとめ

(1) 成果

- ① 歌唱は脳を活性化する。感情のコントロールやメタ認知の力も伸ばすことを理解でき, 今後の音楽指導に更に自信をもって臨むバックボーンを手に入れることができた。
- ② 身の回りの音楽は, 想像以上に鍵盤ハーモニカで表すことができ, 技能に左右されずに音楽表現をすることができる。児童の発想は豊かであり, 見つけた音をつなげてストーリーをつくるなど, 能動的な姿が見られた。
- ③ 小学生と中学生の歌声を互いに聴く活動を設けたことにより, 互いにより刺激になった。中学生は, 講師の指導に素早く反応して変わっていく小学生の声を実際に聴き, その変化を認識できた。リラックスによって多くの悩みが解決することが明らかになった。

小学生は, あくびしながら歌うことによって声の飛距離が伸びることを体得することができた。また, 体が成長することによる音色の変化や声量の伸びを感じ取り, 中学生への憧れをもつことができた。このことから, これからの音楽生活に能動的に関わる可能性を高めることができたといえる。

- ④ 生演奏で日本歌曲を味わう鑑賞と音楽表現をつなげる学習活動は, 日本歌曲のよさや人間の声を出す力を児童が主体的に感じ取る活動となった。これからの音楽表現に, より能動的な気持ちをもつことができた。

- ⑤ 音楽表現するためには, 表現したいもの(映像, インプットしたもの, 見たものや聴いたもの, 心で感じたもの, 脳内で想像したものを, 体(媒体)を使って音(表現, アウトプット)に表さなければならない。能動的に音楽表現するためには, たくさん見たり感じたりする, 物事に関する好奇心があると可能になることがわかった。

(2) 課題

能動的に音楽表現するためには, 講師による発声指導が小・中学生それぞれ25分だったのは短かった。

身の回りの音楽については, 鍵盤ハーモニカ以外の楽器やその他の手法でも表すことができる。他の楽器や声を用いた音楽表現の提案も必要である。

謝辞

このような研究の機会を与えて下さった大学, 講師の先生方, 参会の皆様にご心より御礼申し上げます。本研究で学んだことを児童・生徒に還元しながら, 授業や課外活動において児童・生徒が実際に出している音と学術的知見がつながっているかを, 常に自問自答したり検証したりしながら, よりよい授業・音楽をつくっていきます。

注・参考文献

- 1) 日本声楽発声学会第109回例会プログラム, 2019, p. 3; 同例会特別講演「音楽脳の特徴と声楽演奏時の脳活動」(田中昌司氏) 配布資料, 2019; Tanaka, Shoji. "Shoji Tanaka Laboratory, 研究内容(in Japanese)." <https://sites.google.com/site/stlab10/Home/o-zhirase> (2020年2月17日現在)も参照した。
- 2) 田畑八郎「音楽表現における情動喚起の実際—音楽シンタクスにおけるサスペンス効果—」『学校音楽教育研究』第9巻, 2015, p. 42を参照した。

- 3) 田中昌司氏「音楽脳の特徴と声楽演奏時の脳活動」日本声楽発声学会第109回例会特別講演(2019年5月26日に東京藝術大学で開催)の内容によるものである。
- 4) 日本声楽発声学会第109回例会プログラム, 2019, p. 5.

【資料1】〈生徒の感想から〉

〈中学生の感想〉

- ・中間音域であり大きな声が出なかったが、喉の奥を開けてあくびをするように意識したら、大きな声が出た。
- ・飛距離を伸ばそうと思ったら、リラックスして明るい声を飛ばせるようになった。
- ・ずっと明るく張った声を出し続けたり、ずっと裏声しか使わなかったりするのではなく、自分が一番響かせられる声を出すこと意識したい。

〈小学生の感想〉

- ・あくびをしながら歌うと、声を楽に遠くに飛ばすことができた。
- ・低い声のとき地声が強くなってしまうけど、リラックスしたら少し柔らかく出せるようになった。

【写真1】



【資料2】〈5年生の感想から〉

①聞いてみて、日本の曲は、むずかしい言葉が入っていたり、流れるような感じというものが分かりました。②大人の歌声を聞いてみて、声の大きさがとても大きくて、音楽室全体にひびきわたって、すごいいいと思いました。また、息をたくさんとっているのもおどろきました。最後の合唱では、音が重なって、音が流れているように感じました。これから、息をしっかりととっておなかの力も使いながら、流れる音が重なり合うように歌いたいです。

【写真2】



大人の歌声は、アタリがすごくパワフルでした。合唱ではそれぞれ(ソプラノ、テノール)のよさがきわだっていて良かったです。合唱では、息がピッタリで、特に、ささのそれぞれ別々に歌って、音楽室じゅうにひびきわたって、すごいいい。音楽室がオペラの会場になっような感じがしました。全員すごい上手で私もあんな風になりたいです。

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～

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・
佐々木由美・川村真紀**, 菅野亨・高室敬・金子祐輔・遠藤勇太・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

(令和2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、幼児期の教育から小学校、中学校、高等学校までの教育を含めた学校教育全体を見通し、育成を目指す資質・能力が整理されている。幼児教育では「知識・及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱から構成される資質・能力を育むこととされている。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」が位置付けられた。

さらに、幼児期と児童期の教育活動は、双方の教育活動のつながりを見通しつつ、展開することが必要である。そのために連携・接続の体制を作り、課題を共有し、接続を意識した教育課程の編成・実施を行いながら連携を深めていくことが求められている。

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、昨年度は、幼小交流にかかわる話し合いで、双方の教育課程・指導要領・指導計画等をもとに、幼小の教師間で育ちを共通理解し、接続期のカリキュラム（幼稚園側）のもとになる資料を集めることができた。

今年度は、昨年までの成果を踏まえ、園内研究会において、子供の育ちの読み取りをし、それを既存の教育課程・指導計画と照らし合わせながら、幼小の学びを接続するカリキュラムの作成を目指している。

3. 研究の内容と方法

- (1) 事例研究会・研究保育・保育内容検討会・週案作成等において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目の視点から、年長児の発達を捉える。
- (2) (1)で捉えたことを、園の教育課程・各月の指導計画と照らし合わせ、育ちの方向性を再確認したり、接続期カリキュラムの在り方を検討したりする。
- (3) 幼小交流活動の打合せ・反省会において、教師間で子供の育ちを共通理解したことを、接続期カリキュラム作成にも生かす。
- (4) (1)～(3)と、他園の教育課程と本園の教育課程を比較検討したことを、接続期カリキュラムの作成に生かす。

4. 実践

- (1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目の視点から、年長児の発達を捉える。

5歳児10月の事例より 人のかかわり もののかかわり

【ハロウィンパーティーを開こう】

9月末の運動会において、学年一緒に「SL 銀河の旅」の表現を楽しんだ子供達。その中でも「白鳥座」の表現に取り組んだ女兒達は、羽に使った布のふわりとしたやわらかな素材を



気に入って、毎日自分達で身に付けて遊んでいた。運動会後も、みんなで取り組んだ余韻に浸るかのよう、身に付けて踊り始める姿があった。そんな中「この羽、ハロウィンでもつけたいな。」とつぶやく子がいた。すると、「あと1か月でハロウィンだもんね」とハロウィンの話題になり、子供達は小さなお化けを作って壁に貼ったり、ハロウィンのかぼちゃの絵を描いたり、仮装のための衣装を作ったりし始めた。そんな姿から、「ハロウィン＝仮装・かぼちゃ」というイメージがあることを感じ取った。

数日経つと、作った衣装を身に付けながらダンスを踊ったり、鍵盤ハーモニカを演奏したりする姿が見られてきた。そこで、ホールのステージ付近を演奏や踊りの場とすることで、「いつもの場所」という認識ができ、友達同士集まって鍵盤ハーモニカで知っている曲を吹くようになった。また、子供達から「ハロウィンコンサート」「お菓子作り」「お化け屋敷」「ランタンの落書き」等と、ハロウィンのイメージがますますつぶやかれるようになった。その会話から、子供達のイメージするハロウィンが「楽しそうなパーティーやコンサート」であること、そして、昨年の年長組数人がこの時期に開いてくれたハロウィンパーティーのイメージが共通の姿であることも感じた。

【読み取った幼児の姿】

◎人との関わり

- ・運動会に学年みんなで取り組み、表現を作り上げたという達成感を感じ、みんなと一緒に作ったことから、クラスの友達と気持ちのつながりが深まっている。 **自立心・協同性**
- ・自分達がやり遂げ、満足した体験は、再現して楽しむ意欲にもつながっている。 **自立心**
- ・友達のつぶやきを互いに受け止め合う雰囲気があり、そこから遊びが始まっている。 **協同性**
- ・「ハロウィン」という共通のイメージの中で「ハロウィンパーティー」という目的を見出しながら遊びを進めようとしている。 **協同性**

- ・昨年の体験をもとに自分達も小さい組を呼んで楽しんでもらいたいという思いを持っている。

社会生活との関わり

◎ものとの関わり

- ・自分達の表現にぴったり合う心地よさを感じながら、白鳥の羽を繰り返し使っている。 **豊かな感性と表現**
- ・知っている曲を友達と一緒に鍵盤ハーモニカで吹くことを楽しんでいる。 **豊かな感性と表現**
- ・ハロウィン＝かぼちゃやお化けというイメージから、自分なりの衣装を作って楽しんでいる。 **豊かな感性と表現**
- ・ハロウィンに関わるそれぞれのイメージを言葉で伝え合いながら自分たちの共通のイメージを作っている。 **言葉による伝え合い**

演奏するメンバーは、「ハッピーバースデー」を吹くことにした際、「難しくない?」と問いかける子に対し、「音を書いてあげるよ」「一緒にやるのが楽しいんだから」と教え合うようになってきた。教師も「ハロウィンチームのみんなでやると楽しいね」とつながりを大事にしながらかかわった。そのうちに「誕生会でも、「ハッピーバースデー」を演奏したい」というアイデアが生まれ、10月の誕生会でクラスみんなに聞いてもらい、自分たちの演奏に少し自信を持つことができた。

そんな様子がクラスみんなにも伝わり、ハロウィンの飾りを作ったりお化けカボチャの絵を描いたりする子供達もいた。そこで、クラスみんなに絵本「ハロウィンってなあに?」を読み聞かせすると、かぼちゃのランタンを作りたいと言い出した3人組がいた。絵本に書いてあるように、本物のかぼちゃを使って一緒に作りたいのだと感じ、かぼちゃを用意した。包丁を使うところは教師がやり、顔の部分は、子ども達のアイデアで、目や口の形のシールを貼って、その周りを千枚通



して少しずつ穴を開け、くりぬいた。千枚通しを使う順番を決めて互いに見守りながら道具を使ったり、出てきたかぼちゃのかけらを集めたりと、自然と役割ができ、3人でランタンを作り上げていった。

【読み取った幼児の姿】

◎人とのかかわり

- ・演奏ができるようになりたいという共通の目的に向かって教え合おうとする。 **協同性**
- ・目的に向かって取り組んできたことをクラスの仲間に認められ、自信を持つ。 **自立心**
- ・一つのランタンを作るために、自然と役割分担をして協力して作る。 **協同性**

◎ものとのかかわり

- ・互いに相手に受けて入れてもらえる安心感の中で、「難しいよ」「音を書いてあげるよ」のように、自分の意見を相手に伝え合い、遊びを進めている。 **言葉による伝え合い**
- ・絵本で見たランタンのイメージから、どうやったら同じものが作れるか考え、工夫している。 **思考力の芽生え**
- ・目的に応じて千枚通しなどの道具を選び、使っている。 **思考力の芽生え**

【その後の展開】

演奏、ランタン作りなど、それぞれが楽しんでいることがクラスみんなに伝わり、遊びのイメージの糧になってほしいという思いを込め、ハロウィンに関わる絵本を読んだり、子ども達で作ったカボチャのランタンに火を灯し、みんなでじっと火を見つめたりする時間を作ったりした。そんな体験を重ねる中で、他の子供達の間でも「パーティーを開こう」ということが共通の目的になり、少しずつ準備を進めていくことができた。

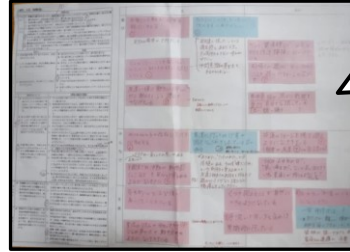


(2) (1) で捉えたことを、園の教育課程・各月の指導計画と照らし合わせ、育ちの方向性を再確認し、接続カリキュラムの在り方を考える。

研究会で事例を読み取ったことを踏まえ、月末の学年会等において、本園教育課程(5歳児Ⅲ期)

や各月の指導計画と照らし合わせて、子供の育ちを確認した。

【学年の反省に使う指導計画振り返り表】



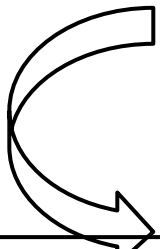
- ・その月の振り返りをする。
- ・【付箋】赤が成果、青が改善点
- ・その月の子どもの姿を書き、学年内で振り返る。その際、月指導計画のどの部分とつながるか検討し、保育に反映させていく。

事例研で出てきた姿を、教育課程に照らし合わせて見直すと、子供達が夢中になって遊びを作り出している場面には、教育課程で目指している姿がそれぞれに表れていることが分かった。例えば、事例1「ハロウィンパーティーを開こう」では、これらの姿は、運動会における「SL 銀河の旅」での表現から「ハロウィンパーティー」へとクラスみんなで体験を重ねることを通し、より育っていく姿であることも確認することができた。また、本稿の事例には載せていないが、同じような「友達のよさ」を認める場合でも、卒園を間近に控えた2月には、1年の自分達の成長を振り返り、より深いつながりの中で子供達が話し合いをしていることも分かった。そのつながりが、修了式に向けての取り組みの中で、一人一人に合った言葉を見つけて話すことにもつながっていく。

このように、遊びや生活において、体験が重なりつながりあっていく子供の具体的な姿を、カリキュラム上に表すことができるかどうか検討した。実際、年長組の子供達は、このハロウィンパーティーで体験し培った姿((1)参照)を糧にして、その後の取り組み(たんぼぼ・きく劇場(11月)、クリスマスパーティー(12月))に生かしながら生活を積み上げてきている。今年度の年長組後半の生活の中で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を特に意識して取り組んだ活動がつながり合い、子供達が育っていく様子を、本園の教育課程をもとに、次のように表にまとめてみた。

本園 5 歳児の教育課程（一部）

領域	目標 (計画)	目標 (計画)	目標 (計画)
健康	身体能力を向上させ、健康な生活を送るための基礎を築く。	生活習慣を身に付け、健康な生活を送るための基礎を築く。	生活習慣を身に付け、健康な生活を送るための基礎を築く。
人間関係	友達と協力し合ったり、助け合ったりする。	友達と協力し合ったり、助け合ったりする。	友達と協力し合ったり、助け合ったりする。
表現	言葉や絵、音楽などで自分の気持ちを表現する。	言葉や絵、音楽などで自分の気持ちを表現する。	言葉や絵、音楽などで自分の気持ちを表現する。
探究	自然や社会に興味を持ち、自ら調べたり、発見したりする。	自然や社会に興味を持ち、自ら調べたり、発見したりする。	自然や社会に興味を持ち、自ら調べたり、発見したりする。



岩手大学教育学部附属幼稚園 接続期カリキュラム

5 歳児・10月～3月	
発達の過程	友達と協力し合って、遊びや生活を進めていくようになる時期
ねらい	○一人一人が自分なりの力を発揮するとともに、互いのよさを認めたり生かしたりしながら遊びを進めるようになる。 ○友達との関わりを深め、共通の目的に向けて協力して取り組み、やり遂げた喜びや仲間との一体感を味わう。
人とのかかわりの体験	<ul style="list-style-type: none"> 自立心 <ul style="list-style-type: none"> 自分の成長を感じ、自分に自信を持ったり、可能性を広げたりしていく。 自分なりの課題に向かって、根気強く取り組み、やり遂げた満足感を味わう。 年中児への当番活動などの引継ぎを通して、終了することへの自覚を高める。 協同性 <ul style="list-style-type: none"> 共通の目的に向かって、役割を分担し、協力してやり遂げた満足感を味わう。 ルールを確かめ合ったり作ったりしてルールを共有して遊びを楽しむ。 適応性・規範意識の芽生え <ul style="list-style-type: none"> 友達とのトラブルや生活の中での問題を先生や友達と一緒に考えながら解決していくこととする。 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。 競争場面で自分に向かい、相手を受け入れたりしながら自分の気持ちを調整していくことができるようになる。 社会生活との関わり <ul style="list-style-type: none"> 小学生、中学生、教育実習生との交流を通して生活を広げていく。 地域の伝統芸能に触れて、親しみを感じたり、それら遊びの中に取り入れたいりする。
もののかかわりの体験	<ul style="list-style-type: none"> 健康な心と体 <ul style="list-style-type: none"> 大勢の友達とチームで競い合うことを楽しむ。 生活に見通しを持ち、状況に応じた生活を進めようとする。 小学生になることへの期待を持ち、意欲的に遊んだり生活したりする。 災害時緊急時の適切な行動の仕方が分かり、安全に気を配り状況に応じて安全な行動がとれるようになる。 思考力の芽生え <ul style="list-style-type: none"> 遊びの目的に合わせて道具や物を選んだり、使ったりする。 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。 様々なことやもののかかわりの中で、知的好奇心や探求心を持ち、気づいたり考えたり予想したりすることを楽しむ。 自然との関わり・生命尊重 <ul style="list-style-type: none"> 自然との関わりの中で、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。 言葉・図形・文字・図画・造形等の関心・発見 <ul style="list-style-type: none"> 読んだり、書いたり使ったりすることを通して、文字等への関心・感覚が高まるようになるとともに、それらを通して遊びや生活を豊かにしていく。 言葉による伝え合い <ul style="list-style-type: none"> 相手の話を注意して聞いたり、自分の思いや考えを分かるように話したり、話し合ったりするなどして、考えを深め、言葉を通して先生と友達と心を通わせるようになる。 豊かな感性と表現 <ul style="list-style-type: none"> 遊びや生活の中で感じたことや考えたことなどを言葉や動きなどで楽しんだり、思いのままに描いたり、作ったり、演じたりなどして表現し、友達と一緒に工夫して創造的な活動を積み重ねていく。
行事	<ul style="list-style-type: none"> 運動会 遠足 サツマイモ収穫・やきいも 保育参観(げきじょう) レコーディング お雑作作り お茶会 修了式 教育実習 小学校連絡入学面接 神楽鑑賞会 たんぽぽきくランド 附中ランド もちつき
主な遊び・活動	<ul style="list-style-type: none"> リレーごっこ なわとび ハロウィンごっこ(※事例1) 木工 楽器遊び(ザイロホーン、鍵盤ハーモニカ) こま回し リアリオン編み リース作り 音楽やお話に合わせた表現活動を楽しむ 3すくみ鬼 ドッジボール 当番活動の引継ぎ 修了文筆作り お正月遊び カルタ作り(※事例2) 雷遊び お正月遊び

このような形にまとめたものを本園接続期カリキュラムの原案とした。図に「※事例1」とあるように、具体的な事例があるので、カリキュラムをどのように実践しているのかが小学校以降へつながりやすくなると考え、右記のようなA4サイズの事例を接続期カリキュラムに付け足していくことにした。現在、2月のカルタ作りを始め、事例をさらに増やしているところである。また、10月～3月のまとまりを、さらに10月～12月、1月～3月に分けることで、体験の深まりがより分かりやすくなるのではないかと考え、園内で形式を検討中である。

※事例1 「ハロウィンパーティー」(5歳児10月)

この時期のねらい
 ○生活習慣を身に付け、健康な生活を送るための基礎を築く。
 ○友達と協力し合ったり、助け合ったりする。
 ○言葉や絵、音楽などで自分の気持ちを表現する。
 ○自然や社会に興味を持ち、自ら調べたり、発見したりする。

ねらい
 ・それぞれが自分の役割を担って、友達と協力して取り組むことができるようになる。
 ・自分なりの役割を担って、最後までやり遂げる。
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。

ねらい
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。

ねらい
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。

ねらい
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。
 ・友達と協力して取り組む楽しさを味わう。

(3) 幼小の教師間で接続について共通理解する

1) 幼小交流活動の計画において

年4回の交流会前に、年長担任と1年生担任が集まって子供の姿を共有する話し合いをし、それらをもとに、交流活動の計画を立てている。その際、幼稚園からは、(1)(2)で述べてきたような「この時期の幼児の姿」を、子供のエピソードをもとに「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を念頭に置いて、具体的に伝えるようにした。さらに、教育課程(5歳)や月指導計画をもとに、その時期に合わせた活動内容を提案し、小学校の教師と子どもの姿を共通理解できるようにした。その話し合いの一部を紹介する。

第3回の交流会(11/6)に向けての話し合い

【本園11月の指導計画のねらい】

- ・自分なりのめあてに向かって考えたり試したり工夫したりしながらやり遂げた喜びを味わう。
- ・友達と共通のイメージや目的を見出しながら遊びを進めていく。

まず、幼小の教師双方で一人一人の今の子供の姿について話し合いを行った。前回までの交流や子供達の個々の育ちを見ていて、気になることやねらいにせまる姿に近づけるための教師のかかわりなど、交流当日の子供達の姿をイメージして話

をすることで、具体的に教師の援助の方向性が見えてきた。

例えば、左記の指導案のねらいにあるように、「ペアの友達と意思を出し合いながら遊ぶ」という姿はどういう姿なのか、話し合った。クラスの子供の〇〇ちゃんだったら、こういう姿ではないか、と思い描きながら話すことで、幼小の教師間で、子供の育ちについての共通理解を深めることができた。その際、幼稚園の教師は、(2)の接続カリキュラム案の「道徳性・規範意識の芽生え」に関わる「友達のよさを認めたり、考えを受け入れたり、相手の気持ちに合わせて自分の出方を調整したりしながら遊びを進めていく」という部分について、接続期カリキュラム案の記載内容をより自分達のものとして理解することができた。また、教材について、交流する時間の中でどのようなものが出来上がっていくのか、予想しながら検討することができ、材料の準備を進めていくことができた。左記の指導案は、このような話し合いを経た中で幼小の教師が一緒に作成したものである。

2) 交流活動の反省会において

一緒に話し合うことにより、学びを支える教師の関わり大切さを共通理解することができ、また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」について、具体的なエピソードをもとに話していたからこそ、双方の教師間で共有されてきているのを感じた。ここで一緒に見取った子供の育ちも、11月の指導計画や教育課程(5歳児Ⅲ期)と照らし合わせ、接続期カリキュラムの作成につなげることにした。

【反省会で話し合われた話題より】

- ・ねらいを達成した姿とはどんな姿かを具体的に話し合ったことで、子供の行動の背景を考えるようになったり、かかわり方を考えるようになったり、子供達の育ちを支えるかかわり方につながった。

第3回幼小交流活動指導案

日時：令和元年11月29日(木) 12:50~14:00
場所：附属幼稚園
参加：附属幼稚園1年・2年・3年・4年

1. ねらい

(仮定) 児童が相手の思いを受け止めたり、自分の考えを伝えたりしている姿から刺激を受け、やりとりしながら遊びを楽しむとする。
(仮定) 相手の思いを受け止め、自分の思いを出しながら、意見を交えてやりとりをし、より遊びが楽しくなるように返答して活動に取り組む。
(時・用) ペアの友達と意思を出し合いながら遊ぶと共に、互いに楽しみをもつ。

場所	クラス	担当(全)	担任(園)	担任(小)
〇児童入り口	たんぽぽ組テラス	もも組テラス	ホール入り口	
〇荷物置き場	さくら組廊下の棚の上	もも組廊下の棚の上	ホールのステージ	
〇活動場所	たんぽぽ組・さくら組	もも組・つばき組	ホール	

時間	内容	留意点・幼児の活動	留意点・接続と教師の配慮・援助
12:50	〇各組別に集まる。 自分のペアを確認して、一組に集まる。		・幼児は自分よりペアで一組に集まるように声かけている。
13:00	1 自己紹介 〇「ななよしレバ」胸に張り、自己紹介をする。		・久しぶりに会うペアの子と一緒に座り、自己紹介をしたり、話をしたりすることで、緊張感を和ませ、次への活動に期待感を持てるようにする。
13:05	2 活動の説明 〇教師からの説明を聞き、活動のイメージをもつ。		・教師が遊びのきっかけとなるイメージを遊びかけつつも、やりたいことを見つけていけるようにする。
13:35	3 活動のねらいを知る ペアの友達と力を合わせて、どんぐり転がしコースを完成させる。 〇教師の説明を聞き、活動のイメージをもつ。		・ペアの友達と一緒に考えを出し合って行うことをイメージできるような遊びかけをしていく。
13:45	4 教材(牛乳パック・ラップ・空き箱など)を使ったダンゴリを転がすコース作り ・それぞれが制作してきたものを集め、互いに考えを出し合いながら、つなげたり、新たなコースを作ったりしながら、工夫して遊びに取り組み。		・必要に応じて、教師も仲間の一員としてかわり、アイデアを伝えたり、ペアの友達とつながり合ったりしていくような援助をしていく。 ・席についているところには、教師が目をつないでやりとりしていく。 ・教師は、子ども同士がどのように考えを出し合ったりかかわり合ったりしているのを見取っていく。
13:50	5 活動の交流をする。 自分達で作ったものやクラスの友達が作ったコースに挑戦して遊ぶ。		・自分達で作ったことに満足感をもったり、互いの作ったものを見て認め合ったりできるような状況をつくる。 ・それぞれ2名程度ずつ感想を話し、活動を振り返る。
14:00	6 感想の交流をする。 ・1年生から 年長児から 先生から		・交流について振り返るように、教師がやる。 ・道徳からは、作っていく過程の中で、互いに思いを出し合いながら、進もうとかがわっていたペアの様子に驚いて話していく。 ・次回の活動に期待をもてるようにする。
7	付2枚をして集まり、席を準備をし、挨拶をする。		

・共に教材研究をすることで、ねらいにせまる子供の姿に近づいたための工夫について考えることができた。



(4) 他園の教育課程も参考にしながら、接続期カリキュラムの編成をする

1) 現在の教育課程を改めて見直す

他園（国立大学附属幼稚園）の教育課程を手分けして読み込み、園内研究会において、書かれて

いる内容や形式について検討した。他園の教育課程と比較することで、本園の教育課程を改めて見直し、私



達が見通しをもって保育をしていくために、どのような形の教育課程がよいか意見を出し合った。

他園のよさ
<ul style="list-style-type: none"> ・3歳～5歳が一覧表になっていたり、1期・Ⅱ期…というのが5歳まで続きになったりして、年齢間のつながりを意識しやすい。 ⇒本園も各年齢を3期ずつに分けていたが、3歳～5歳まで続けてⅠ期～Ⅸ期とすることで、つながりをより意識できるのではないか。 ・その期に行う主な活動や遊びなどが写真等で明記されていて、具体的にイメージしやすい。 ⇒本園の教育課程の下欄に「主な遊びや活動・行事」などの欄を設けてはどうか。
本園のよさ
<ul style="list-style-type: none"> ・発達の過程が示されているのがよい。 ・10の姿が体験の中に示されているので、教育要領にある10の姿がイメージしやすい。 ・各学年見開き1ページ分なので学年の1年を見通せる形が分かりやすい。

その際、本園の教育課程に取り入れられるところ・本園の教育課程のよさを整理した。

2) 接続期カリキュラムの作成

・(1)～(4)までの各種研究会で学んだり整理したりしてきたことをもとに、原案としての接続カリキュラムとその具体となる事例のいくつかを、3月までに作成する予定で進めている。

5. 成果と課題

(1) 成果

・これまでの園内研究会や幼小交流に向けての協議を通し、教師間で共通理解したことをもとに接続カリキュラムの原案を事例と共に作成する

ことができた。

(2) 課題

- ・今年度の成果をもとに、来年度は実践しながら接続期カリキュラム（幼稚園側）の内容の検討を重ね、カリキュラムに付随する事例を多く集めていく。さらに、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の具体を明らかにしていく。
- ・幼稚園で今年度作ったものを元に、小学校側の接続期カリキュラムの作成に当たり、これまで幼小交流活動等で重ねてきたつながりをもとに、協力し合っていく。

【参考・引用文献】

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

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通年単元構想

担当者（代表者） 関戸裕，伊藤雅子，小田誠，上田佳穂，渡辺清子，伊藤陽平，菅原純也

所属 岩手大学教育学部附属小学校

（令和2年3月4日受理）

1. はじめに

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

これらのことから、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。この視点は、小さい頃からの地域を愛好する態度や世界を見据えたグローバルな思考を育てることで、大人になった際に社会的事象に対する見方・考え方の一つとして発揮されると考えられる。

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

そして、以下のような「グローバル人材（子供）」を育てていきたい。

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

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する。そこで身に付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く。最終単元では、1年間の学びを振り返り、中学校以降の自己の生き方について、グローバルの視点を入れながら考えさせていく。

2. 研究の重点

本プロジェクトでは、以下の2点を重点として取り組む。

- ①グローバル人材に必要な資質・能力を、総合的な学習の時間の目標と照らしながら明らかにする。
- ②グローバル人材を育成する一年間の単元の構想と授業実践を行う。

3. 結果

（1）グローバ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。

この考えをもとに本校では、学習指導要領に示されている資質・能力の3つの柱の中に、以下の4つの能力を位置付け、研究を進めてきた。

思考力・判断力・表現力等	
問 う 方	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持ち、追究を進めるための原動力を形成することができる力

追究する力	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。
表現する力	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。
学びに向かう力・人間性等	
見つめる力	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

①単元を通して目指す子供像

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。

グローバルな人になろう！
～岩手と世界をつなぐ人～

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、主体的に追究しようとする姿。
- 外国人との関わりの中から、多様なローカル文化を認め、よさに気付き、尊重しようとする姿。
- 探究的な学習のプロセスを繰り返し、感性を働かせながら友達と考えを合わせたり、自分に取り入れられたりして、課題を解決しようとする姿。

②単元計画

上記のような子供を育てるために、以下のような計画で5つの単元を構想し、年間を通して取り組むこととした。

- 4月 オリエンテーション
- 5月 単元①「ラグビーワールドカップを盛り上げよう」
岩手在住のナミビア人の方の講演
盛岡市役所の方の講義

- 6月 卒業研究スタート
- 7月 単元②「ナミビアの方をおもてなししよう。」
- 9月 ナミビア大使との交流
- 10月 単元③「グローバルをSDG sの視点で考えよう。」
SDG s 学習会 学習旅行
- 11月 家庭教育学級
SDG s 講演会
- 12月 単元④「卒業研究発表会」
- 2月 単元⑤「グローバルセミナー」



ナミビア大使との交流の様子

③単元の内容

単元①「ラグビーワールドカップを盛り上げよう」

オリエンテーションを行い「グローバル人材」の意味を知り、岩手県や盛岡市における外国人との関わりに注目させる。ラグビーワールドカップの開催地の一つに釜石市が選ばれていること、ナミビア共和国のホストタウンとして盛岡市が選ばれていることから、ナミビア共和国について人との関わりを通して追究し、遠く離れた外国の生活や文化について学んでいく。

単元②「ナミビアの方をおもてなししよう。」

ナミビア共和国について追究し、そのよさについて学んだことから単元の学習を発展させる。盛岡市がナミビア共和国のホストタウンに選ばれているものの、市民の周知度が低いという事実から問題意識をもち、ナミビア共和国の選手を迎えるために自分たちにできることを考え、行動する。

単元③「グローバルをSDG sの視点で考えよう。」

グローバルについてより深く追究するために、地域社会や世界を見直す視点としてSDG sの視点をもつ。世界共通の到達目標であるSDG sを知ることから始め、盛岡の街づくりを見直したり、学習

旅行において函館市の取り組みから学んだりする。

単元④「グローバルの視点で追究しよう！卒業研究」

これまでに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のような取り組みができるのかを考え、卒業研究発表会で提案する。

単元⑤「グローバルな人とは？グローバルセミナー」

岩手県におけるグローバル人材の方にお話を伺う。今年度は、SDGsの視点から地域の発展に貢献しようとしている方にお話を伺った。自分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。

(3) 実践について

単元①「ラグビーワールドカップを盛り上げよう」

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。そのため今年度は自然に世界へと目が向くようにラグビーワールドカップを題材に設定した。盛岡市が、ナミビア共和国のキャンプ地に選ばれていることから、素直な問いを出し合った。「ナミビアとはどこにあるのか。」「どんな国なのか。」「どうして盛岡が選ばれたのか。」など、たくさんの問いが生まれた。そこで、まずはインターネットで概要を調べる活動を行った。

②ナミビア人の方との交流

インターネットの情報だけでは分からないことを追究するために、岩手県在住のナミビア人の方をゲストティーチャーに招いてお話していただいた。ナミビア共和国の人々のくらしや伝統文化、観光スポットなどを紹介していただいた。実際にナミビア人の方からお話を聞くことで、ナミビア共和国の魅力に気付き、盛岡市にはないよさ考えることができた。また、ゲストティーチャーが、ナミビア共和国と岩手、盛岡の魅力を両方知っていること。それぞれのよさを認めてつなぐ役割をしたいと願っていることから、「グローバル」の考え方にふれるこ

とができた。

ゲストティーチャーとの出会いをきっかけに、地域と世界をつなぎ、地域に貢献できる人として「グローバル人材」について学んでいくという大きなテーマを設定した。

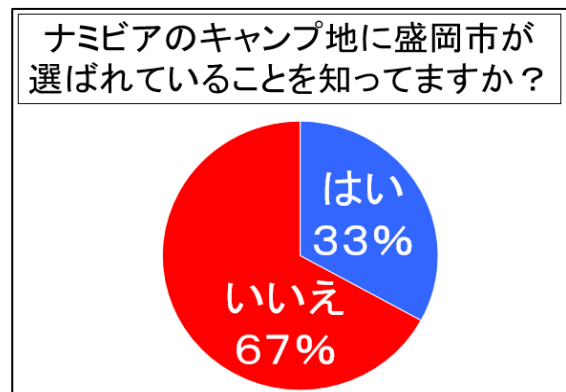


ナミビア人の方の講演の様子

単元②「ナミビアの方をおもてなししよう。」

①単元との出会い（第1単元の発展）

子供たちは、第1単元の追究活動を通して、ナミビア共和国の魅力について知り、どのような国なのかをまとめることができた。その上で、家庭への調査活動を行い、ナミビア共和国の知名度を確かめた。そのお結果、ナミビア共和国について知っている人の少なさを実感した。



家庭への調査結果

盛岡市全体ではどのような状況なのかを知るために、盛岡市役所の方を招いてお話を伺った。盛岡市としても、受け入れのための周知がうまく進んでいないこと。なんとか、ナミビアの選手を歓迎し、もてなしたいと考えていることを知った。



市役所の方から盛岡市の現状を学ぶ様子

②ナミビア共和国についての発信活動

子供たちは、ナミビア共和国について盛岡の人に知ってもらいたい、市民が知っている上で歓迎したいという願いをもった。そこで、盛岡市民に向けてナミビア共和国とラグビーワールドカップについて知ってもらうための発信活動を行った。

③ナミビアの人に向けたCM動画づくり

盛岡市民に向けての発信活動の後、さらに自分たちにできることを考えた。今度は、盛岡を訪れるナミビア人選手の方や外国人の方に向けて、盛岡の魅力を発信したいと考えた。

外国人に分かりやすく魅力を伝えるためには、映像が有効だと考え紹介動画づくりを行うことにした。プログラミングソフト scratch を用いて画像を編集した。できあがった動画は、ナミビア大使、市役所の方を通じて選手に届けていただいた。



プログラミングで画像を編集する様子

単元③「グローバルをSDG sの視点で考えよう。」

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。今年度も、ねらいの一つに「グローバルな視点」を取り入れて活動を設定した。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、函館市が新しくSDG sの視点を取り入れてながら街づくりを行っていることから、グローバルを考える上で大切な視点と考え取り入れることにした。

②SDG s 学習会について

あらたにSDG sの視点を取り入れるにあたって岩手県でSDG sを広めるために活動している方をゲストティーチャーに招いて学習会を行った。子供たちは、世界共通の到達目標であるSDG sの考え方について基礎的な知識を学んだ。その後、ゲームを通して、自分たちの行動が世界をつくっていることや、声を上げ協力して問題に取り組む必要があることなどを体験的に学んだ。この体験から新たな視点を持ち、盛岡市の街づくりを見直したり、函館市の街づくりから学びたいと考えた。



ゲームを通してSDG sを学ぶ様子

③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3つの活動を設定した。

・自主研修

4人グループでの自主研修を3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、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

函館市役所やテレビ局、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。また、SDGsの考え方や、街づくりへの生かし方についてもお話しいただいた。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。



SDGsの視点をもちながら函館の街づくりを進めているゲストティーチャーによる講演の様子

単元④「グローバ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。これに「グローバルの視点」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、地域を「岩手」に限定した。

- 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、この単元までに「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。

- ・「岩手の山ぶどう～山ぶどうワインを広めよう～」
- ・「地域の交通岩手銀河鉄道」
- ・「岩手のよさをホヤから発信！」
- ・「盛岡市に残したい和風の文化」
- ・「レッツ エンジョイ 動物公園の魅力」
- ・「猫にも人にも住みよい街づくり」

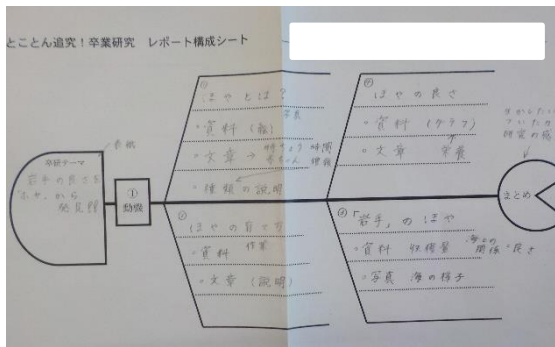
④発表の様子

子供たちは約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「岩手のよさをホヤから発見！」

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。岩手県の特産品であるホヤに注目し、育成方法や岩手ならではの味の魅力について漁師さん取材して学んだことを中心にレポートにまとめた。レポートにまとめる際には、集めた情報を付箋に書いて整理したり、フィッシュボーン図に書き出して構成を練ったりした。発表会では、ホヤの殻むきの実演なども行いながら、聞く人を惹きつけることができた。



レポートの構成を考えるフィッシュボーン図

【発表例2】

追究課題「レッツ エンジョイ 動物公園の魅力」

このテーマは、「C. 交流人口拡大促進人材育成プログラム」にあたる。自分の大好きな盛岡市動物公園の利用者数が、年々減少していることに問題意識をもち、動物公園の現状について見学やインタビューを通して細かく調べた。幅広い年齢層が利用しやすい環境整備を提案することができた。この発表は、動物公園の園長さんも参観し、提案を参考にしたとおっしゃっていた。



資料を提示しながら発表する様子

単元⑤「グローバルな人とは？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SDGsの視点を持ちながら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。

②ゲストティーチャーのお話から

岩手県に在住し、SDGsの視点を取り入れながら地域の活性化に貢献している方をゲストティーチャーに招いた。

【二戸市馬場農場 馬場淳さん】

二戸市浄法寺で農業を営んでいる馬場さんに講演をいただいた。馬場さんは、二戸市の人口が年々減少していることに問題意識をもち、浄法寺の風土を生かした農業で地域を活性化させたい、働きがいのある魅力的な職場を地域に創りたいと考えていた。ヨーロッパ各地を視察し、地域活性化のヒントを得ていた。ぶどうに高級ワインとしての付加価値をもたせることで地域を活性化させたり、クリーンエネルギーによる発電で街を活性化させたり、地域の特性を生かした挑戦について学ぶことを通して、ホワイトアスパラの生産にたどり着いた。現在は、二戸市浄法寺にしかない魅力の一つに数えられる特産物となっている。



ゲストティーチャーの講演の様子

子供たちは、ゲストティーチャーの生き方から、「失敗を恐れずに新しいことに挑戦すること」「広い視野から物事を見ること」「一つのことに全力を尽くすこと」などを学んだ。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。



ホワイトアスパラを試食する様子

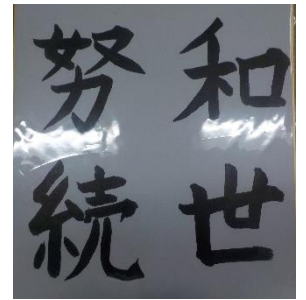
③大切にしたい言葉発表会

「働く」ということについて、将来就きたい仕事の概要を調べたり、家族の仕事を調査したり、ゲストティーチャーの講演を聞いたりして学んだことを基に、今後の自分の理想の姿を考えた。そして、自分の夢を実現するために、どのようなことが大切なのかを考えた。そこからオリジナルの四字熟語に表し、中学校に向けた決意を発表した。子供たちが考えた四字熟語の文字の中には、世界の「世」、持続の「続」など、グローバルについて学んできたことが反映されていた。



決意を四字熟語に表して発表する様子

子供の考えたオリジナルの四字熟語。人と調和を大切にしながら夢に向かって努力したいという思いと、持続可能な平和な世界に貢献できる人になりたいという思いが込められている。



4. まとめ

小学校6年生という時期に、「グローバル人材」について学び、広く世界に目を向けてみる経験をしたことや、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

【問う力】

子供たちがこれまでに知らなかった「グローバル」という言葉や考え方を知り、ラグビーワールドカップをきっかけにして、今までにふれることのなかった外国に興味・関心をもつことができた。外国の生活や文化のよさを認め、尊重しようとする態度を育てることができた。周知度の低さという盛岡市の抱えていたオーセンティックな課題に取り組むことにより、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】

SDGsを学び、新たな視点で地域を見直すことにより、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、ピラミッドチャートやフィッシュボーン図などの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」や「SDGsの視点」を取り入れたことや、実際に外国の方と関わって学んだことにより、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。

【見つめる力】

一年間を通して「グローバルな人になろう！」をテーマに追究し、人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。また、世界共通の到達目標であるSDGsについて知ったことにより、一人一人の行動が世界とつながるという視点をもつことができた。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。年度当初は、「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。また、SDGsについても学習することで、自分たちの行動が世界の問題解決につながることや、より広い視野から地域社会や自己の行き方を見つめ直すことができた。一年間という長いスパンでテーマを設定したことや、外国人との関わりの中から世界に目を向けさせたことが有効であったと考える。

今後の課題としては、「グローバル人材」をより

具体的にイメージできるようにすること。子供が本当に追究したくなるような出合わせ方を検討すること、子供が試行錯誤しながら考えを練り直せるような幅をもった単元構想をすることなどが挙げられる。子供たちにとって価値のある題材であるため、追究の意欲が持続し、主体的に学び続けられるような手だてを取っていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた岩手県国際交流協会、盛岡市役所市民課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。

生徒の主体的参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発(3)

担当者(代表者) 宇佐美公生*, 室井麗子*, 佐々木淑乃**, 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

(令和2年3月4日受理)

I. はじめに

本研究は、教科化された「特別の教科 道徳」の授業実践に「考え、議論する」要素を盛り込みながら、いかにして生徒の主体的参加を促すことができるかを主目的として一昨年から継続されている研究であり、本年度も中学校での道徳の授業実践を通して開発されたプログラムの意義及びその成果と課題を検討した。

昨年度の研究では、生徒たちの多面的で多角的な思考を促しつつ、道徳的諸価値の理解にも資する実践の試みとして、複数の時間をユニット化することで、複数の内容項目を包み込みつつ、統合的なテーマのもとで全体を振り返り、生徒各自の思考の深まりを促すというプログラムについて検討した。生徒たちには、複数の内容項目を関連させて、それぞれの意義を多面的・多角的に考えさせたり、複数週にわたって継続的・総合的に考えさせることで、思考の深まりが見られることを確認することができた。今年度は、この試みの範囲を広げ、小単元ユニットを組み合わせた大単元ユニットとして年間の計画を組み、さらに小単元ユニットを通じた振り返りの可視化を図ることで、学びの変容を教師が把握できるだけでなく、生徒自身が自覚化を促すと共に、有意義な評価の可能性を開くことを試みている。以下のIIは、そうした中学校での実践の記録とその成果、そして課題についての考察である。

II. 実践編：「考え、議論する道徳」の授業—中学校における実践

昨年度、岩手大学教育学部附属中学校では、「考え、議論する道徳」の実現に向け、「小単元的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。その成果(○)

と課題(▲)は以下の4点である。

○毎時間の学習シートなどを通して、内容項目に近づく姿や変容を見取り、還すことができた。それらの内容を基に、授業終わりや休み時間などに、道徳の時間の発言や記述について生徒と会話する時間を持つことができた。

○小単元的ユニットを組むことで、前時の学習シートを見返ししながら、複数の授業を跨いで議論が展開される場面も見られ、引き出せる考え、起こせる変化があることを実感することができた。実態に即した小単元の設定は今後も継続したい。

▲一単位時間の始めに、全体で内容項目について焦点化して理解を図る必要があるかどうか曖昧である。

▲小単元の質、発達段階、他教科との関わり等、実態に即した効果的な小単元を、年間計画として組み込んでいきたい。

これらを受け、今年度は「小単元的プログラム(パッケージ型ユニット)を位置付けたカリキュラム・マネジメント」に加え、年間計画の見直しと、一単位時間の授業構想の側面から実践を行った。

(1) ねらいと具体的な手立て

本校道徳科では、価値観が多様になる現代だからこそ、何が問題かを道徳的諸価値についての理解を基に判断し、自己を見つめ、他者と議論し、物事を多面的・多角的に考え、人としてのよりよい生き方を主体的に判断し自己決定していく姿勢を育むことが大切であり、そうした道徳科の授業を積み重ねることで、道徳科で目指す資質・能力(道徳性)の育成につながると思った。以上のことから本校道徳科で育成を目指す資質・能力(道

徳性)を次のように設定した。

【育成を目指す資質・能力（道徳性）】

- ①道徳的諸価値が大切なことなどを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるか判断する力（思考力等）
＝道徳的な判断力
- ②自己を見つめ、他者と協働し、物事を広い視野から多面的・多角的に考える力（協調性等）
- ③自己の生き方についての考えを深め、人としてよりよく生きようと探究する力（主体性等）
＝道徳的な心情、実践意欲と態度

この資質・能力の育成に向け、以下の三つの手立てを今年度の研究の視点として行った。

手立て1 本校のカリキュラムに即した年間計画（重点項目、ユニット）に沿った授業

- ① 年間35時間の道徳科授業を大単元、つまりユニットとして捉える。
- ② 学期ごと、節目ごとに自校の道徳の実態や道徳教育重点目標に照らして重点的指導内容を明らかにする。
- ③ 年間指導計画に小単元プログラム(パッケージ型ユニット)を組み込む。

※以下、③を「ユニット」と表記する。

ユニットを組むことにより、様々な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ことで、多面的・多角的なアプローチの仕方が可能となる。その結果、様々な道徳的価値に関わる考え方や感じ方を統合し、生徒に新たな考え方、感じ方を生み出すことができると考えた。

例として、表1に示す通り、3学年「よりよい生き方」をテーマとする場合、6月に行われる学習旅行での学びと関連付けるために、以下のようにユニットを組んだ。

ユニット名	各教科・領域等、行事との関連	重点指導内容
ユニット1 よりよく生きるとは？	HS(学習旅行)	D(22)よりよく生きる喜び
ユニット2 仲間の考え方を尊重する	特別活動(文化祭)	C(9)相互理解、寛容
ユニット3 生命の尊さ、ありがたさについて考える	復興教育 卒業式	B(6)思いやり、感謝 (D(19)生命の尊さ

【表1 ユニット型授業の年間計画への位置づけ】

今年度の学習旅行のテーマは「新しい社会に生

きるとは」であり、魅力的な生き方をしている方々にインタビューをしたり、講演を聞いたり、体験学習を通して学んでいく。学習旅行に行くにあたり、道徳科では、【A(1)自主・自律】、【C(11)公正、公平、社会主義】といった内容項目の資料も組み入れながら、【D(22)よりよく生きる喜び】について考えていく。その後の、学習旅行や総合的な学習の時間での学びを経て、道徳科で考えたことが、より深まることにもつながるのではないかと考える。

手立て2 一単位時間における学習指導過程の工夫

「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ」では、道徳科における「見方・考え方」を、道徳科の目標から「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」と示している。これを基に本校道徳科では、一単位時間における学習指導過程を以下のように整理した。

- ① 道徳的諸価値について考えること
- ② 自己を見つめること
- ③ 人間としての生き方についての考えを深めること
- ※ 物事を広い視野から多面的・多角的に考えること

これらを一単位時間に組み入れたモデルが、別紙資料1である。このような学習指導過程を踏むことで、理想論だけの話し合いや、単に資料の登場人物への自己の投影をすることで自分自身を見つめたこととしてしまう授業ではなく、人として望ましい生き方を基に自分自身を見つめ直したり、ある事象について判断する経験を積み重ねたりすることで、道徳性を育成することにつながる授業となるのではないかと考えた。

手立て3 ユニットを通じた振り返りによる学びの変容の見取りと評価

ユニット（詳細は前述）における自身の考えの変容や深まり、その要因や過程などを自分自身で

教師自身も、どのような一単位時間の流れが生徒が自分事として捉えやすい授業となるかを振り返ることができた。

(3) 成果と課題

本実践の成果は以下の三点である。

- 年間指導計画を立てたことで見通しをもって資料の選択ができるようになった。
- 一単位時間の授業の流れのベースを作ったことで、生徒に何を考えさせたいかということや、適切な学習過程について、ねらいを持って授業に臨めるようになった。
- ユニットの振り返りを1枚のワークシートにしたことで、生徒も教師もユニットでの考えの変容などを見取ることができるようになった。また、具体的に生徒に返す評価方法についても考えることができた。

課題は以下の三点である。

①意図的なユニットの構成の検討

昨年度から今年度の研究を通して、ユニットでの学習は、学習の前後で生徒の考えの明らかな内容が見られ、効果的であることは実感できた。ただし、年計によってあらかじめ定め、ねらいを明確にし、担任団で共通理解のもと行う必要がある。また、年間の大きな行事を活用し、道徳での学びを深めるというねらいのもと、ユニットを位置付けるよう検討したい。

②道徳的な見方・考え方を位置付けた一単位時間の授業の工夫

今年度は四つの学習指導過程を一単位時間の流れに位置付けた。しかし、資料や内容項目によって指導過程の流れやどの学習過程に重きをおくかが変わってくることも分かった。ユニット全体で学習指導過程を柔軟に扱えるようにしたい。また、道徳的諸価値の理解を学習過程で全員が通り、考えを深めるための効果的な指導過程を吟味したい。

③学びの自覚化を促す評価の工夫

今年度はユニットにおける学習過程や思考過程が一目で分かるように振り返りシートを作成したが、一単位時間での書く時間の確保が難しいと感じた。

そこで、一単位時間の振り返りの効率化を図りながらも、生徒が自己の思考の深まりや、他者の考えの良さへの気づきを具体的に振り返ることができる場面の工夫を行いたい。

Ⅲ. 理論編：道徳教育・道徳科における自己評価の可能性

(1) 『学習指導要領解説』における児童生徒の「自己評価」と「相互評価」への注目

小学校・中学校の教育課程における道徳の教科化に伴い、「評価」が導入されることになった。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(平成29年告示)ならびに『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(平成29年告示)では評価の意義および基本的態度・留意点、評価に関する様々な工夫等々が示されているが、ここで注目すべきは、児童生徒による「自己評価」および「相互評価」が学習活動において効果的なものとして取り上げられている点である。例えば、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では、次のように記されている。

〔…〕児童が行う自己評価や相互評価について、これら自体は児童の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童が自身のよい点や可能性に気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めることなど、学習の在り方を改善していくことに役立つものであり、これらを効果的に活用し学習活動を深めていくことも重要である。(112頁)

従来、学校現場では教育評価の主体は教師であるとの認識が一般的であった。他方、教育評価に関する諸研究においては、学習者自身による自己評価や相互評価活動の重要性が、多くの研究者たちによって、しばしば指摘されている。とりわけ、道徳科の有効な評価方法として期待されている「パフォーマンス評価」や「ポートフォリオ評価法」においては、学習者の自己評価や相互評価は、教育評価活動の主軸の一つとして位置づけられているのである (cf. ハート, 西岡ほか)。学習指導

要領解説において、児童生徒の自己評価や相互評価の学習効果が指摘され、効果的な評価の工夫として肯定的に取り上げられていることは、注目に値する。

(2) 学習活動における自己評価の方法

では、学習活動における児童生徒の自己評価・相互評価として、具体的にどのような評価方法が有効であろうか。ここでは、自己評価に限定して、以下の2つの評価方法に注目したい。

①ポートフォリオ評価法

まずは、先に挙げた「ポートフォリオ評価法 portfolio assessment」である。「ポートフォリオ portfolio」とは、学習者の作品や自己評価の記録、教師の指導と評価の記録等を、学習者自身がファイルや箱等に系統的に蓄積していきながら作成されたものを指す。ポートフォリオづくりを通して、学習者は自らの学習のあり方について自己評価をするのであり、教師はそれを促しながら、学習者の学習活動と自らの教育活動とを省察しながら評価するのである (cf. ハート, 西岡ほか)。

②大村はまの「学習記録」

もうひとつここで注目したいのは、「ことば」の教育の優れた実践者であった大村はまによる「学習記録」作成の実践である。大村は、自らが提案した「単元学習」において、学習者自身に自己の「学習記録」を作成させている。この「学習記録」とは、単元あるいは学期の学習終了段階において、その期間中に作成した様々な学習成果物やメモ・資料等を記録として綴じたものである。大村の教育実践ならびにそれらを支える教育思想を詳細に考察・分析した畠山大によると、大村の教育実践においてこの「学習記録」は、単なる記録ではなく、学習者が自分自身で自らの「新たな学びを生成」し続ける資源となっているという (cf. 畠山)。

以上にみた2つの自己評価の方法は、学習者自身が・学習者同士が、多角的・多面的に、議論し、考える道德教育・道德科授業の充実化に寄与するものであると言える。では、これらの自己評価の方法を、道德教育および道德科の実践にどのように取り入れ、評価法としてどのように具体化すれ

ばよいであろうか。これらの点については、今後の課題として考えていきたい。

IV. おわりに

「特別の教科 道德」が導入されるにあたって、教育関係者から寄せられた不安の一つに、評価方法をめぐる不安があった。他の教科と違い道德科の場合には、評価基準はなく、生徒個々の学習状況や思考の深まりなどを捉え、更なる成長を促す評価記述が求められることになる。そのためにはどのような方法を用いるのがよいかということについて、本研究では幾つかのアイデアが提供されている。その一つはユニット化の中での複数の時間にわたる生徒自身による振り返りの記述を手がかりに、教師がその学習成果や成長の評価に活用する方法である。これと並び、室井は、生徒自身による「自己評価」や「相互評価」の方法をとおして教師が評価を行う可能性を幾つか提案している。それらの方法の更なる検討は、次年度以降に譲るとして、いずれも生徒自身が自らの思考・学習・対話を振り返ることの意義を積極的に活用しようとするものである。

ところで、ユニット化の試みは、生徒の持続的な思考を促す可能性もあるが、しかしもう一方で生徒たちが主体的に考えれば考えるほど、場合によっては教師側の計画をはみ出る発想や意見が出現する可能性も指摘されていた。

「考える」とは自分で考えることであり、考えさせることではない。しかし一般的な道德の授業では「ねらい」や「問い」が教師の側から発せられることで、生徒たちは「考えさせられる」ことになる。年間の授業を計画し、取り上げる内容項目を網羅しようとするれば、どうしてもそのようにならざるを得ないことは理解できる。しかし、生徒の更なる主体的な参加を促すためには、生徒自身が「問い」、自ら考えようとする機会を設けることも重要であると考え。そしてそのために「子ども哲学対話」の手法が考えられる有効な手段であることを、本研究では過去に提案してきたし、そうした「哲学対話」を取り入れた実践も幾つか

の地域では既に行われている¹⁾。次年度以降は、評価のあり方に加え、生徒が自ら「問い」「考える」実践を、これまでの成果を活かしながら、どのようにして実際の授業に組み込むか、その可能性についても検討してみたい。

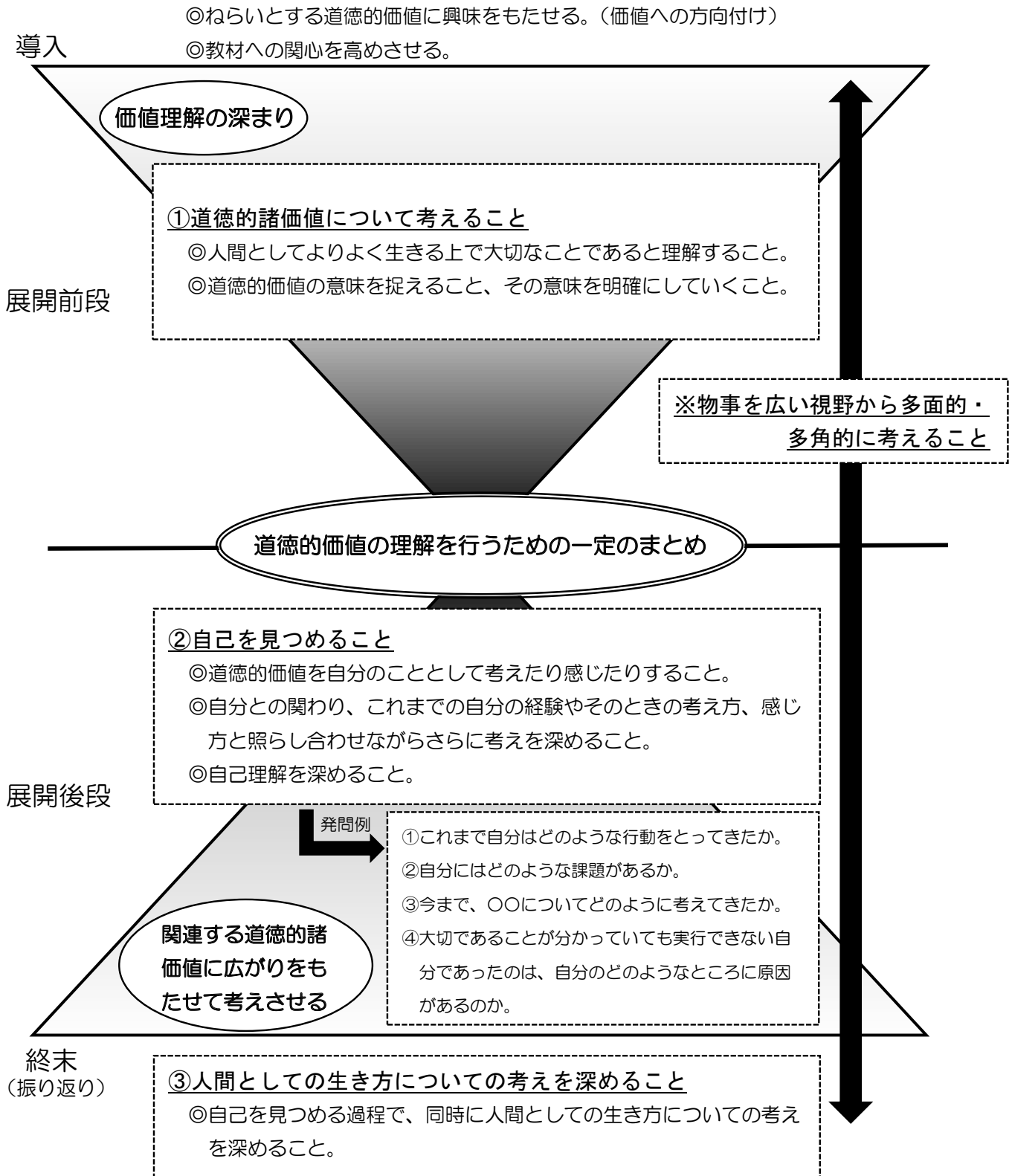
【参考文献】

- ・ Society5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会 (2018) 『Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる』
- ・ 田村学 (2017) 『カリキュラム・マネジメント入門』 東洋館出版社
- ・ 赤堀博行 (2017) 『「特別の教科 道徳」で大切なこと』 東洋館出版社
- ・ 田沼茂紀 (2017) 『道徳科授業のつくり方 パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』 東洋館出版社
- ・ 柳沼良太 (2017) 『道徳の理論と指導法』 図書文化社
- ・ 毛内嘉威 (2018) 『道徳授業のPDCA 指導と評価の一体化で授業を変える』 明治図書
- ・ 柴原弘志 (2018) 『岩手県教育センター 「特別の教科 道徳」における授業づくりと評価』
- ・ 柳沼良太 (2019) 『平成30年度 第35回岩手県教育評価研究大会 「新学習指導要領における道徳教育の在り方」』
- ・ 吉本恒幸 (2019) 『平成30年度 第62回岩手県教育研究発表会 「道徳科の授業と評価」』
- ・ 岩手県教育委員会『平成31年度 学校教育指導指針』
- ・ 「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ」
- ・ 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編 (2015) 『新しい教育評価入門—人と育てる評価のために』 有斐閣
- ・ 畠山大 (2017) 「「ことば」の学びにおいて「記録」が持つ意味とは何か—大村はまの「学習記録」とポートフォリオ評価論の比較分析—」 熊本哲也・畠山大編『「ことば」と「教育」』(岩手県立大学高等教育推進センター基盤教育部教職部門)
- ・ D・ハート (2012) 『パフォーマンス評価入門—「真正の評価」論からの提案』 田中耕治監訳, ミネルヴァ書房
- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』平成29年告示, 廣済堂あかつき
- ・ 野澤令照編 (2019) 『こどもの問いでつくる道徳科；実践事例集』 東京書籍

【注】

1) 野澤令照編 (2019) 『こどもの問いでつくる道徳科；実践事例集』 東京書籍, 8-9 頁参照。

別紙【資料1】 研究の視点2のイメージ



吉本恒幸 (2019) 『平成 30 年度 第 62 回岩手県教育研究発表会「道徳科の授業と評価」』を参考に作成

知的障害特別支援学校における 「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発（1）

中軽米璃輝・田淵健・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐*

藤谷憲司・中村くみ子・阿部大樹・岩崎正紀・及川和恵・日當友恵・佐々木千尋・

細川絵里加・齋藤絵美・田口ひろみ**

柴垣登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香***, 東信之・佐々木全****

*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, *岩手大学大学院教育学研究科

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

近年、特別支援学校に在籍する重複障害者の割合は増加傾向にあり、例えば、他の障害に自閉症を併せ有する者や視覚と聴覚の障害を併せ有する者など、多様な障害の種類や状態等に応じた自立活動の指導の充実が求められている¹⁾。そもそも自立活動とは、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」²⁾ことを目標とし、2018年の「特別支援学校教育要領・学習指導要領自立活動解説編（幼稚部・小学部・中学部）」（以下、「自立活動解説編」）によると、「自立活動は、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域である」また「障害のある幼児児童生徒の教育において、教育課程上重要な位置を占めている」とされている。従前から、自立活動の内容は、6区分（「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」）26項目が示されていたが、2017年の学習指導要領の改訂においては、発達障害や重複障害を含めた障害のある幼児児童生徒の多様な障害の種類や状態等に応じた指導を一層充実するため、「1 健康の保持」の区分に「（4）障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事」の項目が新たに設けられ27項目となった。これを表1に示した。項目の内容は大綱的な表現であるため、「自立活動解説編」の第7章「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」にお

表1 自立活動の6区分27項目

区分	領域
1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事
	(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事
	(3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事
	(5) 健康状態の維持・改善に関する事
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する事
	(2) 状況の理解と変化への対応に関する事
	(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事
3 人間関係の形成	(1) 他者との関わりの基礎に関する事
	(2) 他者の意図や感情の理解に関する事
	(3) 自己の理解と行動の調整に関する事
	(4) 集団への参加の基礎に関する事
4 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用に関する事
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事
5 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事
	(3) 日常生活に必要な基本動作に関する事
	(4) 身体の移動能力に関する事
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事
6 コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事
	(2) 言語の受容と表出に関する事
	(3) 言語の形成と活用に関する事
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事
	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事

いて、自立活動の指導をする際には、「個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ、具体的な指導内容の設定を工夫することが求められる」とされた。また、「個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成する」とし、個別の指導計画の作成が義務づけられている。

このために「自立活動解説編」では、個別の指導計画を作成する手順が「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」として構造的に示されている。これを図1に示した。ここには、「個々の幼児児童生徒の実態把握」から「指導すべき課題の抽出」「指導目標の設定」「個々の指導目標を達成するための必要項目の選定」「選定した項目を相互に関連づけた具体的な指導内容の設定」までの流れが示されている。

さて、特別支援学校における自立活動の実施の様相は、視覚障害、聴覚障害、病弱虚弱、肢体不自由の特別支援学校と、知的障害特別支援学校によって大きく異なる。前者4障害を対象とする特別支援学校は、自立活動の指導時間を時間割上に位置づけて時間の指導として実施する。その一方で、知的障害特別支援学校における自立活動の実施は、異なる場合がある。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編によれば「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の小学部においては、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳科、特別活動並びに自立活動については、特に示す場合を除き、全ての児童に履修させるものとする」³⁾としつつも、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編において「学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」⁴⁾との記述がある。また、学校教育法施行規則第130条第2項に、特別支援学校において「知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合

において特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行う事が出来る」との記述に基づき、知的障害特別支援学校では、授業をはじめとした学校生活全般で指導することとされていることが多い。

このことについて、知的障害特別支援学校における自立活動の現状として、次の4点が指摘されている⁵⁾。すなわち、①領域・教科を合わせた指導の中で自立活動が進められることが多いこと、②その場合は集団での活動が前提になることが多いこと、③集団活動の中での個々のねらいや目標に自立活動の内容がどのように関連づいているのかが不明瞭な場合も見られること、④領域・教科を合わせた指導と自立活動の指導との内容の関連や、各教科等との指導内容の区別が不明確であること、である。

また、知的障害特別支援学校の教員の自立活動に対する意識調査では、教員の自立活動への意識に関するインタビューにおいて「日常生活の指導は日常生活の課題なのか自立活動の課題なのか分からなくなる」との趣旨の回答を踏まえ、各教科等を合わせた指導における自立活動の教育課程上の位置付けに関する迷いがあることを指摘している。また「特性から来る苦手さの部分のところにポイントを当てる形になっているが、それでいいのか分からない」との趣旨の回答を踏まえ、自立活動における指導内容設定への不安があることを指摘している⁶⁾。

これらのことから知的障害特別支援学校における自立活動の指導では、以下の2点が課題として挙げられる。①各教科等を合わせた指導において、自立活動の個別の目標との関連性が不明瞭なまま実施されていることが多い。②個々の実態把握に基づく適切な指導内容の設定が難しいことである。

このような現状から「自立活動解説編」における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」に即した自立活動の実践が求められ、そのための要領の開発が必要である。

学部・学年						
障害の種類・程度や状態等						
事例の概要						

実態把握

① 障害の状態，発達や経験の程度，興味・関心，学習や生活の中で見られる長所やよさ，課題等について情報収集

②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション

②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や，これまでの学習状況の視点から整理する段階

※各項目の末尾に()を付けて②-1における自立活動の区分を示している(以下，図15まで同じ)。

②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の観点から整理する段階

※各項目の末尾に()を付けて②-1における自立活動の区分を示している(以下，図15まで同じ)。

指導すべき課題の整理

③ ①をもとに②-1，②-2，②-3で整理した情報から課題を抽出する段階

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し，中心的な課題を導き出す段階

⑤ ④に基づき設定した指導目標(ねらい)を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	
-----------------------------	--

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション

項目間の関連付け

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント

⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア	イ	ウ	…
-------------------------	---	---	---	---

図1 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例

2. 個別の指導計画の作成過程において 教員が感じた「思考の停滞や迷い」

岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部(以下、本校小学部)では、学部の経営計画において、自立活動について「学校生活のあらゆる場面で適宜指導を行う」としている。しかし、指導場面及び指導内容の具体については曖昧さを有しており、学習指導要領の改訂以前から、自立活動における個別の目標設定の妥当性の検討、支援内容に関する共通理解の必要性について課題意識を有していた。

そこで、本校小学部では、2018年に学部研究会で「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」(図1)に基づいた演習をした。

その演習に先立ち、研究部の教員が図1に基づき、自立活動の個別の指導計画の作成手順の原案作成を試みたところ、図1の④「③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階」において、「整理する」という手続きの難しさを感じたり、②-2「収集した情報(①)を学习上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階」と、③「①をもとに②-1, ②-2, ②-3で整理した情報から課題を抽出する段階」とが、内容的に重複したものになったりするなど、作成した教員は思考の停滞や迷い、また、手続きの重複を感じた。

これらを整理すべく研究部の教員を中心に、一部を簡略化した独自の要領を作成し、これを用い、自立活動の目標等の設定を行った。これを図2に示した。(以下、「設定要領 ver. 1」)その上で、設定要領 ver. 1を用いた研修を、2018年末から2019年3月にかけて、計3回(冬季休業中に2回、年度末休業中に各学級で1回)実施した。具体的には、小学部の教員全員が学級毎に3つのグループに分かれ、それぞれの学級の児童を事例として、自立活動における課題の整理、目標の設定、指導内容の設定までを行った。

事後には、教員から「何が課題であるかを共通理解することができた」との評価がなされた一方、「作成の負担感がある」「学習や生活の中で見られる良さや課題について挙げると幅広い。自立活動の6区

分に整理するのが大変である」「課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階において、作業が止まった。何をどのように考えたら良いのかが分からなくなった。」「同様の内容を繰り返し記入しているような印象を受けた。項目毎に何を書いたら良いのか迷う場面があった。」「これらは、「思考の停滞や迷い」「手続きの重複」といえだ。また、演習によって設定した具体的な指導内容については、次年度の個別の指導計画における自立活動の欄に反映されなされなかった例があった。これらのことから、一層簡潔で実際的な「指導内容の設定要領 ver. 2」(以下、「設定要領 ver. 2」)の開発が必要であるといえた。

そこで、本研究では、設定要領 ver. 2の開発を通じて、教員が自立活動の目標、指導内容の設定をより適切に行う要領を得ることを目的とする。

3. 個別の指導計画の作成過程における 具体的要領「設定要領 ver. 2」の開発

設定要領 ver. 1を用いた研修を経て明らかになった課題の改善に必要なポイントとして、以下の6点を挙げる。

(1) 設定要領 ver. 1における図2の①について、児童の様子を6区分に分類して挙げることとしたところ、内容が多岐にわたり、かつ膨大な量となり整理が困難となったため、①の見直しが必要である。

(2) 設定要領 ver. 1における図2の①について、6区分に分けて書き出したところ、別の項目の方が相応しいのではないか等の意見が出されることが頻繁であった。このことに対する修正や変更の作業は非常に煩雑であったため、作業の方法として、付箋紙を用いて項目間の移動を容易にするなどの工夫が必要である。

(3) 設定要領 ver. 1における図2の②「収集した情報(①)を学习上又は生活上の困難や学習状況の視点から整理する段階」と、③「①をもとに整理した情報から課題を抽出する段階」が内容的に似ており、作業において重複した印象を受けたため、項目の見直し、整理が必要である。

学年・氏名		小学部 ■ 年		■■■■		
障害の種類・程度や状態等		広汎性発達障害。療育手帳A。言語指示の理解可。身辺自立おおむね可。				
① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよき、課題等について自立活動の区分に即して整理する段階						
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	
<ul style="list-style-type: none"> ・偏食あり ・手づかみや手で選り分けて食べる。 ・手を丁寧に洗う。 ・生活リズム不規則。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童、職員への攻撃的な行為。 ・自分なりのルール、活動の流れのこだわり。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者への興味関心、他者との関わり、気持ちの共有あり。気分によっては関わり拒む。 ・感情の読み取りできる。 ・自己統制の困難さあり。 ・集団への参加は気分によるところが大きい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聴覚過敏によりイヤーマフ常時使用（管理は大人任せ）。 ・文字、文章を読むこと可。 ・言語不明瞭。 ・視覚優位。 ・苦手な味、食感のもので口に入れることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・独特な動きをする。 ・つま先が開いた立ち方。 ・しゃがむことが難しい。 ・排泄、衣服の着脱は自立。しかし時間が掛かることがある。 <p>こちらの区分に該当か？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・言語メインだが伝わらないことがある。 ・伝えようという意欲が出てきた。表出も増えてきた。 ・絵も活用している。 ・場に応じた適切な言葉遣いができないことがある。 	
② 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階						
<ul style="list-style-type: none"> ・思い通りにならないとき、人の行動が気に入らないときなどに、他者を攻撃する（たたく、蹴る、切りつけるまね）。 ・今やるべきことよりも、自分のやりたいことや思いを優先して行動し、集団参加ができないことがある。 ・コミュニケーションの成長が見られるが、言語不明瞭だったり、言葉の選択が適していないことがあったりして、伝わりにくいことも多い。 						
③ ①をもとに②を整理した情報から課題を抽出する段階						
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思い等をうまく伝えられないため、攻撃的な行為に出してしまうことがある。 ・自己統制の力が十分に育っていない。 ・もっている言語が少ない、または知っている言語を使う場面が分からない。 						
④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階						
<ul style="list-style-type: none"> ・スケジュールの視覚化によって、やるべきことを明確にする。 ・達成できそうな約束、きまり、ルールに、確実に取り組むことを繰り返す。 ・言語に限らず、絵カード、描画など、自分なりの方法で伝えられるようにする。 						
課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として		⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階				
		言語、絵カードの選択、絵に描くなどの方法で、自分の思いや考えを他者に伝える。				
指導目標を達成するために必要な項目の選定	⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		(1)気持ちの安定 (2)場所や場面、状況の把握	(1)身近な人への要求 (1)気持ちの共有 (2)感情の理解 (2)出来事の流れを把握 (3)自己理解 (4)集団活動への参加経験			(1)意思伝達手段の獲得 (1)言語概念の形成 (2)意思を表出する (4)文字、絵、シンボル、絵カードなどを使ったコミュニケーション (5)適切な言葉の使い方
選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定		⑦ 具体的な指導内容を設定する段階				
		ア 意思を表出するために絵カードを選択したり、今の気持ちを絵に表すことに取り組む。 心(1)(2) コ(1)(2)(4)	イ 自他の理解を深め、適切な関わりができるために集団での活動の機会を設定し、他者に関わる場面を増やす。 人(1)(2)(3)(4) コ(5)			

図2 「設定要領 ver.1」を用いた自立活動の目標等の作成事例

(4) 設定要領 ver. 1における図2の④について、「③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階」を記入しようとしたところ、思考の停滞が見られた。このことは、「課題同士がどのように関連しているか」という抽象的な表現による作業イメージの困難さが原因であった。そのため「課題同士がどのように関連しているか」という表現を、中心的課題や指導内容を導き出しやすくなるような表現に改める必要がある。

(5) 「自立活動解説編」において示された「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」と称する指導内容の設定要領にある「②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の観点から整理する段階」の項目について「設定要領 ver. 1」では、手順の煩雑さの解消のため省略したところ、小学部段階では「半年後」「1年後」といった具体的なイメージをもった方が指導目標を設定しやすいのではないかと考えられた。そのため、省略した項目についての再検討を行う必要がある。

(6) 研修において、設定要領ver. 1を各学級担任が取り組み、その結果明らかになった指導目標が「個別の指導計画」の中の自立活動の目標として反映されなかったことは、どの学習場面を想定するのか、設定要領ver. 1の様式の中で明示されていなかったことが原因であると考えられた。そのため、自立活動の「時間の指導」を想定したものなのか、各教科等を合わせた指導における指導なのか等、教育課程上のどの指導場面を想定しているのかを明確にすることや、短期的な目標なのか、長期的な目標なのかの見通しを明確にすることを明示し、これを使用する教員の思考が円滑に行われるようにする必要がある。

これら6つのポイントに即し、以下の通り改善を加えることとした。なお、表記の一部をカタカナの記号とすることで、番号の重複による混乱を避けることとした。

(1) について、ア-1として、「日常生活の中で気になる様子や課題だと思ふ様子について」という項目を設け、自立活動の区分にとらわれず、日々の

様子から自由に列挙できるようにした。実際の活用に際するアイデアとして、授業者が付箋紙に書き出し、それを貼付することで意見交換しながら取捨選択することも提案された。

(2) について、ア-1で挙げられた課題を区分ごとに分類することとした。(1)と同様、付箋紙を活用することとした。

(3) について、手続きの重複を解消するため、設定要領 ver. 1における図中②と③とをまとめ、ア-3「ア-1、ア-2を受けて、児童の中心的課題を抽出する」という項目とした。

(4) について、設定要領 ver. 1の図中④における「課題同士がどのように関連しているかを整理」との表現を改め、イ-1「課題の要因や原因について整理」とし、思考の停滞の解消をねらった。

(5) について、具体的なイメージをもち、より指導目標を設定しやすくするために、イ-2として「半年後、または1年後にこうあってほしい姿を具体的にイメージする」という項目を新たに設けた。

(6) について、「⑤具体的な指導内容を設定する段階」に「(短期目標)」との注釈を加え、さらに、指導時間を記入する欄を設け、どの学習場面でのどのように指導するのかを明確に示すこととした。

これら6つのポイント踏まえ、研究部の教員を中心に設定要領 ver. 2を開発した。学部研究会において、これを用いた演習を行い、活用の円滑さについて検討を行った。その結果、変更等の必要がないと判断され、設定要領 ver. 2により実践を行うこととなった。

4. 「設定要領 ver. 2」による自立活動の目標等の設定事例

2019年、本校小学部では児童Aを対象とし、設定要領 ver. 2による自立活動の目標等の設定を行った。その事例を図3に示した。児童Aは、日々の学校生活においてコミュニケーション面における理解や表出に関して困難な様子が見られた。そこで担任団は適切な支援、指導の在り方を模索していた。担任団からは、図3のア-1において、複数の授業者が付箋を用いて実態を整理することにより、効率的

学年・氏名		小学部	2年	S・Y													
障害の種類・程度や状態等																	
ア-1 日常生活の中で気になる様子や課題だと思ふ様子について <ul style="list-style-type: none"> ・教師が話した言葉（単語）をまねするのが難しい。言葉の音の数も曖昧。ごまかしたように話す。 ・意図して自分から話す（身振り、言葉等）ことが少ない。 ・突然何か言われたときや言われたことに自信がないときなど、すぐに泣く。 ・初めての活動に不安な様子を見せる。 ・パターンの応用に弱い。 ・口が半開き（涎が多い）。 ・咀嚼の力が弱い。 ・トイレの自立（自分から尿意を訴えるのが難しい）。 																	
ア-2 ア-1 に関わる区分に即して整理する <table border="1"> <thead> <tr> <th>健康の保持</th> <th>心理的な安定</th> <th>人間関係の形成</th> <th>環境の把握</th> <th>身体の動き</th> <th>コミュニケーション</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1)生活のリズムや生活習慣の形成 トイレの自立</td> <td>(2)状況の理解と変化への対応 トイレの自立 (2) 自分から話す (意思の表出) (1)情緒の安定 (2) 初めての活動や場面の変化</td> <td></td> <td></td> <td>(1)姿勢と運動・動作の基本的技能 口の動き</td> <td>(1)基礎的能力 (2)言語の受容と表出 (3)言語の形成と活用 言葉の模倣 (2) 自分から話す (意思の表出)</td> </tr> </tbody> </table>						健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	(1)生活のリズムや生活習慣の形成 トイレの自立	(2)状況の理解と変化への対応 トイレの自立 (2) 自分から話す (意思の表出) (1)情緒の安定 (2) 初めての活動や場面の変化			(1)姿勢と運動・動作の基本的技能 口の動き	(1)基礎的能力 (2)言語の受容と表出 (3)言語の形成と活用 言葉の模倣 (2) 自分から話す (意思の表出)
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション												
(1)生活のリズムや生活習慣の形成 トイレの自立	(2)状況の理解と変化への対応 トイレの自立 (2) 自分から話す (意思の表出) (1)情緒の安定 (2) 初めての活動や場面の変化			(1)姿勢と運動・動作の基本的技能 口の動き	(1)基礎的能力 (2)言語の受容と表出 (3)言語の形成と活用 言葉の模倣 (2) 自分から話す (意思の表出)												
ア-3 ア-1、ア-2 を受けて、児童の中心的課題を抽出する <ul style="list-style-type: none"> ・何を聞かれているのか、指示されているのかが分からず自信がない。 																	
イ-1 ア-3 で挙げられた課題の要因や原因について整理する <ul style="list-style-type: none"> ・教師への注目、聞く準備（姿勢、気持ち）が整っていない。 ・身近な事柄（物、人、場所、活動など）の名前をなかなか覚えられない。 																	
イ-2 半年後、または1年後にこうあってほしい姿を具体的にイメージする <ul style="list-style-type: none"> ・単語(名称)と具体物の一致。 ・知っている単語が増え、それを使って話してほしい。 ・教師からの問い掛けに自信をもって答えてほしい。 																	
課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として		ウ イ-1、イ-2 に基づき指導目標を設定する (長期目標) 身振りや言葉を使い、教師とやり取りをする。															
指導目標を達成するために必要な項目(内容)の選定	エ ウを達成するために必要な項目(内容)を選定する																
	健康の保持	心理的な安定 (1)情緒の安定 □ (2)状況の理解と変化への対応 □	人間関係の形成 (1)他者との関りの基礎 □□□ (3)自己の理解と行動の調整 □	環境の把握 (2)感覚や認知特性についての理解と対応 □□ (2)感覚の補助及び代行手段の活用 □□	身体の動き	コミュニケーション (1)基礎能力 (2)言語の受容と表出 (3)言語の形成と活用 (4)手段の選択と活用 □□□											
選定した項目を関連付けて具体的な指導内容と指導時間を設定	オ 具体的な指導内容を設定する段階 (短期目標)																
	【指導時間】	□ 聞く準備（姿勢、気持ち）を整える。 ・椅子に座り、足裏を床に着けたり、背中を伸ばしたりして姿勢を整える。 ・誰に注目すべきかを確認し、口を開いてその方向に顔を向ける。	□ パターンの質問に身振りや言葉などで答える。 ・「友達の名前は？」「今日はどこに下校しますか？」など、答えが決まっている質問に答える。 ・朝の会で呼名やカレンダーワークなどの活動に繰り返し取り組む。	□ 知っている単語を身振りや言葉で伝える。 ・イラストや写真、具体物を見て、その名前などを答える。 ・教師と一緒に成人語を話しながら、覚える。													

図3 「設定要領 ver. 2」を用いた自立活動の目標等の作成事例

に実態を把握，整理し，中心課題の抽出までをイメージすることが可能となったことが指摘された。一方で，以下の2点が課題として指摘された。

(1) 図3のアー2について，抽出された項目の全てを網羅すべきと捉えると，図3のアー3を抽出する作業及び，図3のイー2の整理する作業が困難になることが懸念される。

(2) 図3のエの選定作業を経なくとも，図3のオの短期目標が構想できる場合がある。しかし，このことは，自立活動としての目標，内容の整理という手順が抜け落ちてしまうことにつながる。つまり，冒頭で挙げた，知的障害特別支援学校における自立活動の課題「各教科等を合わせた指導において，自立活動の個別の目標との関連性が不明瞭なまま実施されていることが多い」ことにつながるおそれがあり，エの選定作業の必要性について，教員間での意識の徹底が必要である。

5. まとめ

設定要領 ver. 1 から設定要領 ver. 2 への改良により，実際的に活用可能な要領が整えられた。事例を担当した本校小学部の教員の感想等によれば，設定要領 ver. 2 を用いることで，個別の実態把握から指導内容の設定までをスムーズに行うことができ，教員の思考の停滞や迷いは減少したと言える。さらに，設定要領 ver. 2 の活用のための研修を通しては，教員の自立活動への意識の高まりが見られた。

今後は，設定要領 ver. 2 を用いた授業実践及び有効性の検証や，記入の手引きの開発などによる要領のブラッシュアップが求められるものと考え。本研究は2年次で進められており，次年度も継続して研究を進めるものである。

謝 辞

本研究及び実践に関わりご理解ご協力くださいました関係の皆様記して感謝申し上げます。

また，池田泰子先生(目白大学保健医療学部言語聴覚学科 専任講師)には，実践に関する貴重なご助言

をいただきました。ここに感謝申し上げます。

文 献

- 1) 文部科学省(2018)：特別支援学校教育要領・学習指導要領自立活動解説編(幼稚園・小学部・中学部)。
- 2) 文部科学省(2017)：特別支援学校 幼稚園教育要領 小学部・中学部学習指導要領。
- 3) 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)。
- 4) 文部科学省(2018)：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編(幼稚園・小学部・中学部)。
- 5) 今井善之・生川善雄(2013)：知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識，千葉大学教育学部研究紀要，61，291-226。
- 6) 藤井和子・窪田幸子・保坂俊介・佐野耕志(2017)：知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導に関する基礎的研究，上越教育大学研究紀要，37-2。

幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム開発に関する研究（第3年次）

—より豊かな図形指導のあり方を目指して—

山崎 浩二* 高橋 文子** 伊東 晃*** 藤井 雅文**** ほか 22 名

*岩手大学教育学部, **岩手大学教員学部附属幼稚園,

岩手大学教員学部附属小学校, *岩手大学教員学部附属中学校

(令和2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、算数・数学科においてより一層の充実が強調された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、「図形」領域を中心とした数学的活動の幼・小・中一貫したカリキュラムの検討を試みている。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、検討してきた。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した。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を用いて数学的に考える力をつけていくことが顕在化されてきている。

今年度は、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。したがって、以下の2つを目的とする。

- (1) 作成したカリキュラムに基づき授業を実践し、その検証と評価・改善を行うこと。
- (2) 図形領域の学習における様々な課題等をより明らかにし、カリキュラム開発の基礎的な研究を進めること。

2. 研究の方法

昨年度は、幼稚園3歳児(年少)から中学校3年

までの12年間の図形領域の学習内容または図形に関わる活動を整理し、「図形」領域における幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム(案)」にまとめた。このカリキュラム(案)では、それぞれの学年における図形領域の指導を「活動の内容」「活動を通して高めたい、身に付けたい力」「数学的活動を通じた授業例」の3つの観点から分類・整理している。特に、「活動を通して高めたい、身に付けたい力」では、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を試みた。具体的には、以下の2つの方法で推進する。

- (1) 数学的活動を通して、算数・数学の学習内容の確かな理解、数学的に考える力の育成、算数・数学の学習に対する興味・関心が高まっているのかどうかを検証する。
 - (2) (1)に基づき、その指導の評価・改善を試みる。
- これらを、主として、授業研究、調査研究を中心に質的および量的に考察し知見を得る。

3. 研究組織と概要

今年度の研究組織は、県内幼稚園教員2名、小学校教員14名、中学校教員9名および研究代表者1名の計26名で構成している。

研究会合は4回(7月・8月・12月・1月)、外部講師を招いての授業研究会は1回(10月)、それぞれ実施した。

4. 研究の内容

- (1) 図形領域の指導のカリキュラムの構成の見直し
昨年度作成した「数や図形」(幼稚園)、「図形」(小学校・中学校)の数学的活動を軸としたカリキ

キュラムの形式や内容等の見直しを行うとともに、幼稚園から中学校3年までを2学年ごとにグループに分け、それぞれの学年における図形指導の課題について検討した。

① 研究グループの構成

学年	メンバー
幼稚園-小学校1年	高橋 本宮 桐山 ○宮崎
小学校2年-3年	及川 佐藤 ○白石 外館
小学校4年-5年	○菊池 工藤(美) 佐々木(一) 辻 沼川
小学校6年-中学校1年	伊東 稲垣 ○工藤(真) 佐々木(愛) 檜木
中学校2年-3年	川邊 清水 藤井 ○藤原 渡辺

○はグループ代表者

② カリキュラムの見直しと図形指導の課題

1) 図形領域の内容とその系統性

算数・数学の学習内容は、系統的に配列されている。図形領域の内容であれば、「形」の認識、図形の構成要素の理解とそれによる形の弁別、図形の計量、さらには図形相互の関係の理解や対称性などによる見方の広がり、図形の持つ様々な関係や性質などの理解とその証明の仕方の習得へと続く。平面図形、立体図形を、時に具体的に、時に抽象的に取り扱うことを通して、日常の様々な事象や事柄を平面と空間におけるモデルとして捉えられるようになる。さらには、直観的な見方から論理的な考えへと、数学的な見方や考え方の育成も次第に図られていく。このような指導を通して、児童生徒は、図形に対する見方・考え方に目覚め、やがてそれらが豊かに伸びやかに育つ。併せて、直観と論理、とりわけ帰納と演繹などの数学的な推論などの数学的に考える力も育まれていく。特に、「なぜ？」を問う演繹的な考えや論理的に考察する力などは、数や式の指導よりも図形の指導の方がやりやすい。

2) 図形指導の課題とカリキュラムの見直し

このような図形的な見方や考え方、数学的に考える力の育成には課題も少なくない。例えば、空間図形を平面図形に捉え直して表現し考察すること、帰納的に捉えてきたものに対して演繹的な説明を施すことの必要性や意味を理解することなどには、長い間課題が見られる。幼稚園での学びに基づいた小学校での学習内容のあり方の研究などもまだ端に

ついたところであるし、事象を図形的に捉えて問題解決を図ることなどについても授業実践の数は少ない。

そこで、グループごとに昨年度に作成した「「図形」領域における幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム(案)」を見直し、研究会合等を通じて議論し、図形指導における課題となる事柄を以下の10点にまとめた。

ア 具体的な操作を言語化するとともに、操作の目的を明確にしていくこと

幼稚園では、体験に基づく様々な図形に関する活動を行っている。豊かな遊びによる経験を通して、形の認識、形の弁別、形の構成など、図形に対する見方・考え方が萌芽する。「さんかく」「しかく」を書いたり、それらを使って模様作りをしたり、形だけでなく辺や角に着目させたり、箱などの立体をきれいに積み上げたりするなど、その多くは、小学校低学年の学習内容に通ずるものである。小学校教員はこのことを認識するとともに、例えば、活動を文字を使って表現したり、「ずらす」「回す」「ひっくり返す」などの意味を理解するとともに、その用語を使えるようにしたりするなど、形を用いた操作や活動の様子を幼稚園での経験を想起させながら、言語を通して算数の学習が進められるようにしていくことが大切である。「方向目標」として行われる幼稚園での様々な活動を「到達目標」として定めることも大切である。

イ 「問い返し」や「問い直し」を通して、直観的に捉えたものを論理的に説明すること

小学校低学年での「形づくり」など、色板やパターンブロックなどを用いた図形の構成や分解による操作活動は、図形の概念形成のためにもより充実させる必要がある。しかし、ともすると形ができたかどうかだけに終始し、活動が感覚的なものに止まる傾向にある。そこで、「どのようにしたら上手く作れそうかな」「似たようなことをやったことがなかったかな」など見通しを持たせたり、見方・考え方を意識させたりする問いかけや、さらには「なぜこの作り方でのよいのか」「本当にこれで大丈夫かな」などの問い返し発問などを、意図的に投げかけるこ

学 年	図形指導のカリキュラムおよび学習内容の課題	改善のための授業実践例
幼稚園— 小学校1年	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園での活動と小1の学習内容との連携 ・具体的な操作等の言語化 ・形の概念形成（形づくりなど）の充実 など 	<ul style="list-style-type: none"> ・形をつくる（色板やパターンブロックを使って） ・形を移動する（色板やパターンブロックを使って） ・形の持つ特徴などを言語化する ・立体図形の特徴を考察する
小学校2年— 3年	<ul style="list-style-type: none"> ・図形をつくり出す活動の充実 ・立体を捉えたり、表現したりする活動の充実 など 	<ul style="list-style-type: none"> ・図形を作図する（二等辺三角形の作図など） ・立体の見取り図を書く
小学校4年— 5年	<ul style="list-style-type: none"> ・図形をつくり出す活動の充実 ・図形に対する見方・考え方の充実 ・図形の包摂関係の指導 ・式と図形を関連づけていく活動の充実 など 	<ul style="list-style-type: none"> ・図形を作図する（平行四辺形、ひし形の作図など） ・式の意味を読み取り、面積を求め方を考える ・立体図形の特徴を考察する ・図形どうしの関係を考察する
小学校6年— 中学校1年	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校での活動や内容と中1の学習内容との連携 ・直観から論理的な考察への指導 ・空間図形の指導の充実 ・日常事象を図形を用いて解決する活動の充実など 	<ul style="list-style-type: none"> ・条件から立体を考察する ・拡大図・縮図の特徴を考察する（概念、作図など） ・作図の根拠を考え、説明する（正方形の作図など） ・対称な図形を考察する ・図形の移動の仕方を考える
中学校2年— 3年	<ul style="list-style-type: none"> ・論証指導の意味と必要性の指導 ・証明の仕方を見通す指導 ・中2と中3の学習内容の連携 ・日常事象を図形を用いて解決する活動の充実など 	<ul style="list-style-type: none"> ・証明の意味や必要性を理解する ・図形の角の大きさを求める ・証明どうしを関連付ける ・相似を活用して金額を設定する

表1 各グループごとの図形指導における課題とその改善のための授業実践例

とで、直観的な見方から論理的な考察へと低学年から意識させていくことが大切である。

ウ 立体図形の学習を充実させること

立体図形に関する理解や空間概念の把握などに課題が見られる。立体図形の学習を充実させる必要がある。例えば、低学年から立体を取り扱う機会を増やしたり、空間図形を構成する学習や平面図形との関連を図る学習をより系統立てたりするなど、立体図形や空間図形の学習を充実させることが必要である。特に、小学校4年から中学校1年までのカリキュラムについては検討する必要がある。

エ 式と図形を関連づけるなど図形の見方・考え方を豊かにしていくこと

式と図形を関連づけた指導もより充実させる必要がある。特に、小学校4年から中学校3年にかけて

て意図的に取り上げていくことが大切である。例えば、図形の面積や体積の求め方を式から読み取ったり、式から面積や体積を求める公式に統合したりするなど、多様かつ多面的に捉えたり、それらを関連付けたりするなど、数学的な見方・考え方を豊かにしていく指導がより必要である。

オ 小・中の学習内容の系統を理解すること

三角形などの多角形の内角の和、図形の合同、拡大図と縮図と図形の相似など、小学校と中学校の双方で扱う学習の意味とその必要性について、生徒に伝えるための指導が必要である。教師が、カリキュラムの系統性も理解し、それを顕在化できる指導をすることが大切である。

カ 図形の関係や性質を統一的・発展的に考察できること

図形の性質や関係などを、子どもが統合的・発展的に考察する機会が少ない。統合的・発展的な考えることで、思考や労力を節約しよりよく問題解決ができたり、より一般的な性質やきまりを見いだしたりすることができるようになっていくなど、深い学びにつながる。算数・数学の学習の楽しさに気づく機会にもなる。統合的・発展的に考えていくことは、少なからず高次な思考でもあるため、意識して育てることが大切である。

キ 数学的な推論の違いを早期より自覚させること

数学的な推論（帰納・類推・演繹）は、小学校からも素朴な形で用いられてきている。したがって、その意義と違いについては小学校から中学校にかけ、意図的に取り扱うことが必要である。例えば、作図や移動の方法の根拠や一般性を考察したり、あるいは文字式の学習などとも関連付けたりすることである。

ク 過程としての算数・数学を重視すること

数学的活動を通すことで、数学的に問題解決するプロセスも学ばせたい。見慣れない問題に出会った時や困った時にどうすればよいのかに寄り添い、その知恵や術（すべ）も一緒に学べるよう、過程としての算数・数学の学びも顕在化させたい。例えば、事柄が複雑であれば、とりあえず簡単な場合で考えたり、似たような場面に置き換えたり、時には条件や数値を易しいもので考えたり、既習を振り返ったりするといった、しなやかな思考や行動が取れるようにすることが大切である。そのために、発問や板書を工夫したり、結果だけでなく授業の所々でも方法を振り返らせたりするなど、教師の工夫も必要である。

ケ 誤答例も積極的に生かすこと

例えば、あえて証明の誤答を示し、不足している条件を問いかけてみる。あるいは、時には、条件が過剰な問題や、逆に不備な問題などを考えさせてもよい。間違った結果を見て、その誤りを指摘したり、さらによりよい方法を模索したりすることも、数学の学びの一つである。数学の苦手な生徒にとっては理解を助けにもなる。全国学力・学習状況調査結果もそのようにも活用したい。

コ 問題解決としての図形の指導を充実すること

事象を図形的に捉えて問題解決を図ること、オープンエンド・アプローチや問題づくりの指導などの多様性を生かした創造的・発見的な学習を促すことなど、図形の指導と評価を多面的に充実させることも今後一層必要となろう。

(2) 図形領域の課題を改善するための授業実践

これらの課題を受け、その改善のための授業実践を行った。以下、そのいくつかの事例である。

① 事例1 (式と図形を関連づける指導・小学校2年)

1) 課題：「 $\frac{1}{4}$ って何？」(授業者：宮崎大地)

折り紙を使って、 $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{3}$ や $\frac{1}{4}$ などの簡単な分数を作り出すことを通して、体験的に分数（分割分数）の意味を理解することをねらった。もとの大きさの半分、半分の半分、などは、幼稚園や第1学年でも活動を通して感覚的に身につけてきているが、それを分数として言語化する。特に本時では、様々な $\frac{1}{4}$ を作った上で、「この3つの大きさは同じ形なの？」(図1)と問いかけた。子どもたちの意見は「同じ」と「違うと思う」とに分かれ、3つの図形を相互に変形することを通して、「形が違って、もとの大きさが同じならばその $\frac{1}{4}$ も同じ大きさになる」ことを認識させている。分割分数の意味について、図形を通して理解を深めることができた例と言える。

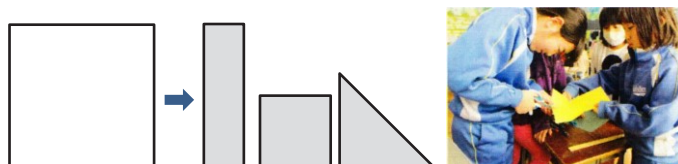
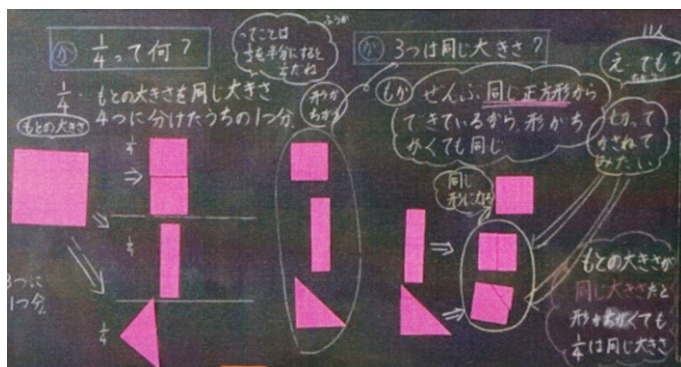
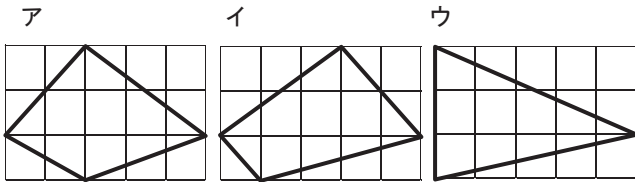


図1 正方形の1/4の大きさをつくる

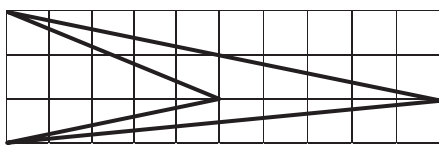


② 事例2 (直観的に捉えたものを論理的に説明する指導・小学校5年)

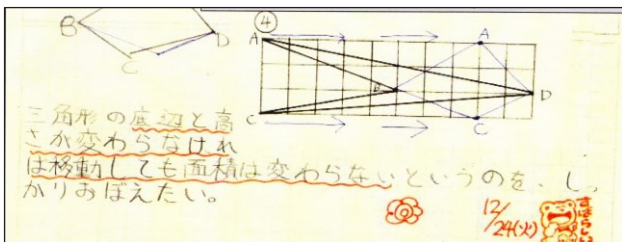
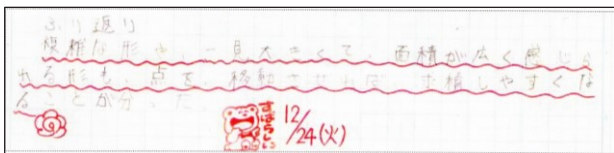
1) 課題：「下の3つの図形の中で、面積がいちばん大きいのはどれだろう」(授業者：佐々木一向)



本時では、結果を予想し、それを論理的に（筋道立てて）説明する活動を仕組んでいる。それぞれの面積を式を使って求めて結果を比較するだけでなく、「面積を求めなくても比べることができるか」と問いかけることで、より深い学びを追究した。本時の評価問題として、以下の形についても面積が同じかどうかを考察させた。



以下は、子どもたちの振り返りの一部である。



このように、直観的に捉えた事柄を論理的に確かめていくこと、数学的な見方・考え方を広げていくことなどは可能であり、高学年から積極的に取り入れていくことの大切さを示唆している。

③ 事例3 (立体図形の学習を充実させる指導・小学校6年)

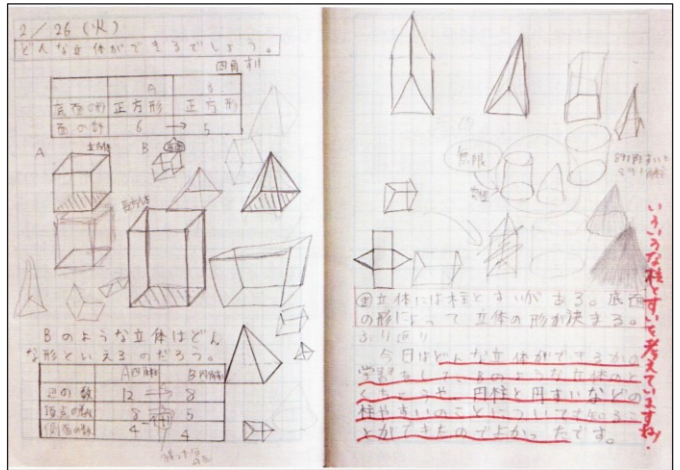
課題:「次の条件で、どんな立体ができるだろうか」

(授業者:伊東 晃)

立体	A	B
底面の形	正方形	正方形
面の数	6	5

本時では、条件から図形を予想し、その見取り図を書く活動を通して、柱体と錐体の学習を関連付けるとともに、錐体の理解をより深めることをねらっ

た。本時では、あえて模型を使わず、立体に対する感性を働かせることで、条件に合った図形を多様に考える機会となったり、面が1つ減ると頂点が1つ増えるという見方などに気づかせたりすることができている。

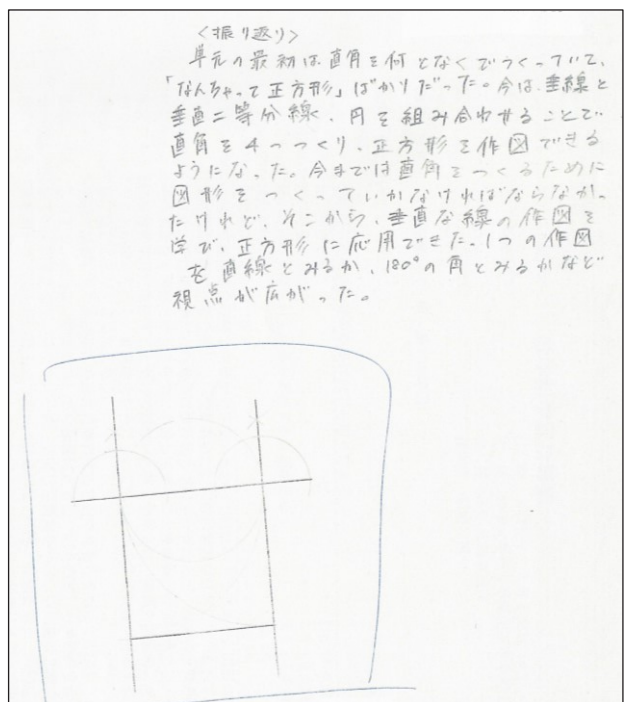


④ 事例4 (作図の仕方の意味を理解し、論理的に説明する指導・中学校1年)

課題:「正方形を作図しよう」(授業者:稲垣道子)

作図の学習を通して、直観的・形式的に捉えた事柄を論理的に説明する活動をねらった。

導入時ではできなかった作図が、単元の最後の生徒の姿を通して、学習の成果を顕在化するとともに、論理的に説明する機会を意図的に仕組み、中学校における推論の意味についても意識させていた。



(5) 授業研究会

① 日時：

令和元年10月5日(土) 10:00-17:00

② 場所

岩手大学教育学部附属小学校

③ 内容

1) 提案授業

ア 小学校3年「主体的・対話的で深い学びのある算数の授業① 二等辺三角形をつくる」

授業者 白石 円(岩手大学教育学部附属小学校)

イ 小学校3年「主体的・対話的で深い学びのある算数の授業② 二等辺三角形をつくる」

授業者:加固 希支男 (東京学芸大学附属小金井小学校)

2) 研究協議

加固希支男(東京学芸大学附属小金井小学校)・白石円(岩手大学教育学部附属小学校)・沼川卓也(盛岡市立緑が丘小学校)・菊池沙織(洋野町立種市小学校)・宮崎大地(宮古市立千徳小学校)・本宮和奈(岩手大学教育学部附属幼稚園)・伊東晃(岩手大学教育学部附属小学校)・工藤真以(岩手大学教育学部附属中学校)

3) 参会者の意見

ア 図形指導等に対する意識(抜粋)

項目内容	1	2	3	4
(6) 図形の学習は、算数の学習の中でも子どもが楽しいと感じるものの一つだと思う。	17	13	1	0
(7) 図形の指導は、算数の指導の中でもやりやすいものの一つだと思う。	2	16	10	2
(8) 幼・小・中の学習の系統性を考えることは、算数・数学の指導において大切だと思う。	26	5	0	0
(9) 算数・数学の指導においては、数学的活動(算数の学習のプロセス)を大切にしている。	22	8	0	0
(10) 算数・数学の指導においては、「深い学び」を大切にしたい。	27	3	1	0

1 強くそう思う 2 まあそう思う 3 あまりそう思わない
4 全くそう思わない

イ 図形の学習内容の中で指導が難しいと感じているもの(自由記述による)

・概念と操作・立体図形・板書・どこまでねらうべきか、どこまで子どもに任せるか、どこまで子どもに定着させるか・立体を平面に書き表すこと・操作の難しさ・論証指導・定義、定理の違い・図形の仲間分け指導における数学的活動(課題意識・なぜ分けるのか)・形式的な指導になりやすいこと・道具の使い方

5 主な知見と今後の課題

今年度は、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を試みた。その結果、図形指導の課題として以下8点をあげる。

- ア 具体的な操作を言語化するとともに、操作の目的を明確にしていくこと
 - イ 「問い返し」や「問い直し」を通して、直観的に捉えたものを論理的に説明すること
 - ウ 立体図形の学習を充実させること
 - エ 式と図形を関連づけるなど図形の見方・考え方を豊かにしていくこと
 - オ 小・中の学習内容の系統を理解すること
 - カ 図形の関係や性質を統一的・発展的に考察できること
 - キ 数学的な推論の違いを早期より自覚させること
 - ク 過程としての算数・数学を重視すること
 - ケ 誤答例も積極的に生かすこと
 - コ 問題解決としての図形の指導を充実すること
- 今年度は、この改善のための授業実践を試み、その検証を行った。今後は、さらに授業実践を充実させていくとともに、より豊かな図形指導のカリキュラムを考察していくことである。

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22名(研究分担者)である。

本宮和奈(附属幼)、及川光代(米崎小)、菊池沙織(種市小)、桐山あかり(城北小)、工藤美波(大野小)、佐々木一向(沼宮内小)、佐藤杏奈(仙北小)、白石円(附属小)、辻裕美香(仙北小)、外館和雅(久慈小)、榎木航平(附属小)、沼川卓也(緑が丘小)、宮崎大地(千徳小)、稲垣道子(附属中)、川邊智津瑠(上野中)、工藤真以(附属中)、佐々木愛香(胆沢中)、清水貴之(見前中)、藤井雅文(附属中)、藤原英文(大槌学園)、渡辺葵(厨川中)、加固希支男(東京学芸大附属小金井小)

「小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発」
「小学校専科制のあり方について」
「小中一貫教育に係る実施改善案の策定」

(令和元年度進捗状況報告)

附属学校改革専門委員会：田代高章（教育学部）・阿部真一（教育学研究科）

・高室敬（教育学部附属小学校）・加藤佳昭（教育学部附属中学校）

(令和2年3月4日受理)

1. 本研究の位置づけ

本研究は、岩手大学第三期中期目標および中期計画の実現に向けた6年間の取り組みのうち、4年目の令和元年度の進捗状況について報告するものである。

具体的には、第三期中期目標【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」の下での中期計画【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。」の実現と、中期目標【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。」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、上記の下線部の3テーマについて、全学的な位置づけのもと、教育学部の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ている。

本報告では、上記の中期計画にかかわる3テーマ（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. 小学校専科制のあり方について、3. 小中一貫教育に係る実施改善案の策定）の進捗状況をまとめて報告する。

中間進捗状況として、本年度の課題は、小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムについては、現行の取り組みに加えて、特に、主免実習への複式授業参観を実習3校全てにおいて導入が挙げられる。小学校専科制については、教員負担の少ない「出入り」の実現と公立学校へ導入できるための方策が挙げられる。また小中一貫教育については、外国語と情報に関する取り組みに加え、総合的学習の中核をなすわかたけタイムとヒューマンセミナーにおける「地域課題」に基づく指導計画の見直しである。

なお、今回の報告内容に関しては、2020年2月17日に開催された令和元年度教育学部プロジェクト推進支援事業ポスター発表会におけるポスターを掲載することをもって報告とする。

(文責 田代高章)

2. 「小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発」

本研究の検討進捗状況は次の通りである。

学部G Pポスター発表会【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

今年度の成果と課題

○ 3年次での実習では複式の授業形態や指導方法を学ぶ貴重な機会となっている。

○ 4年次で小規模・複式教育を重要な教育課題と受け止め、地域教育実習への参加を希望する学生が多い。

△ 1年次での参観授業が実習生の授業だと学びが少ない。

△ 2年次での実習カリキュラムがない。

△ 3年次の主免実習での複式経験が一部の学生だけになっている。

来年度に向けた小規模・複式実習カリキュラムの見直し

学年	1年次	3年次	4年次
内容	<p>◎ <u>参観実習</u> (9月に1日)</p> <p>・附属小学校の<u>主免実習の</u> <u>学生が行う複式授業の</u> 参観</p> <p>* 1年生の学生対象</p>	<p>◎ <u>主免実習</u> (8・9月に4週間)</p> <p>・附属小学校の複式の授業参観と 講話</p> <p>* <u>附属小配属実習生対象</u></p> <p>・附属小学校の複式学級での主免 実習</p> <p>* <u>複式配属実習生対象</u></p>	<p>○ <u>地域教育実習</u> (8・9月)</p> <p>・集中講義「小規模・複式教育 論」(1日)</p> <p>・小規模・複式校での地域教育 実習(3日)</p> <p>* <u>原則として4年生の希望 者のみ</u></p>

改善点

附属小学校の複式学級担
当者が行う

交換実習により他校配属実習生
も対象とする

2年生の参加について検
討する

(文責 阿部真一)

3. 「小学校専科制のあり方について」

令和元年度教育学部プロジェクト推進支援事業発表会
 小学校専科制のあり方について・附属学校改革専門委員会

教員のストロングポイントを活かす一部専科制
 ～学校経営の根幹は学級経営にあり・人組みの工夫～

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取りまとめを行ってきた。

本年度は、これまで他校の視察で得た情報や、本校の教育課程反省をもとに、学級経営を大切にしたい一部専科制のあり方を考え、バランスの取れた配置を行った。

1 岩手大学教育学部附属小学校の一部専科制

本校では、各学年3クラス18名・複式学級3クラス3名・音楽専科1名・講師2名・担任外4名の28名の教員で授業を行っている。

音楽専科の教員は、週10～18時間の授業を受け持っている。講師は週5時間程度の授業を受持ち、教員の出張等の補充や、支援が必要な児童の指導に当たる。担任外4名（校内教頭・教務主任・研究主任・生徒指導主事）は、6～10時間程度の授業を受け持っている。専科・講師・担任外が授業に入る際は、学級担任は空き時間を確保できる計算となる。

その他に、各担任が専門性を生かして他学級に出向いて授業を行う「出入り」を行っている。他クラスに出るときは、専科等が授業に入ったり、他の担任と交換で、あるいは3クラスで同時に担任をずらして授業

に入ったりもする。

1・2年生に関しては、発達段階を考慮して基本的には出入りを行わず、3年生以上で実施している。

一部専科制の効果として、次の3点が挙げられる。

- ①研究
 - ・一人の教員が複数のクラスで教科指導できることは、教科研究を進める上でとても有効である。
- ②生徒指導
 - ・児童を複数の指導者が見ることで多面的な児童理解が可能であり、生徒指導の面からも有効である。
- ③中学校への接続
 - ・教員の入れ替えに慣れ、スムーズに移行できる。

2 クラスや担任の実情に合わせた一部専科制

昨年度は、本校の一部専科制のスタイルで、どのくらい他クラスで経験を積み、教員の個々の専門性を磨く時間を確保できるかの限界を探った。本校では、重点的に研究を深めていく教科・領域を各教員が担っている。基本的に、担当する教科については、全員一律に他のクラスで授業を行うスタイルをとった。

何とか実施できたが、出張等で教員が欠けるときへの補充の難しさが見られた。また、自クラスに居る時間が少なく、児童理解に不安を抱える教員もいた。

そこで本年度は、次の3点を意識して出入りの人組みを進めて行った。

- ①クラスの安定を優先すること
- ②担任の経験を考慮すること
- ③生徒指導上の情報交換を考慮すること

基本枠を決めて取り組むのではなく、学校全体の現状を考慮し、柔軟な出入りの組み方をするようにした。クラスの安定を大切にしたい場合は、できるだけ担任が自分のクラスで授業を行うようにした。

また、新任者等学校の雰囲気慣れることを優先したい場合も、出入りの数を少なく調整した。

さらに、生徒指導上の連絡を密にすること、出張等で教員が欠けた時の補充がスムーズに進むよう、学年内での交換授業を増やした。

下の表は、自分以外の教員が授業に入る21クラスの合計時数と、学級担任が他のクラスで授業をする合計時数を比較したものである。

出入り時数の比較(21クラス・週の合計)

年度	担任外が入る授業時数合計	他クラスでの授業時数合計
H30	137.5時間(週)	77.0時間(週)
R1	79.0時間(週)	26.0時間(週)

※本年度は、他のクラスで授業を行う学級担任は、1.5時間(週)～4.5時間(週)出ている。

下の一覧表からも、自分のクラスで授業をしている白い枠が増えていることが分かる。

岩手大学教育学部附属小学校の「H30 出入り」一覧表

岩手大学教育学部附属小学校の「R1 出入り」一覧表

3 まとめ(きめ細やかな人組みの工夫が大切)

H30の組み方とR1の組み方を比較した場合、教員の満足度は明らかにR1の方が高い。

教員の専門性を生かす場合、学年をまたいで教えることも大変効果的である。全クラスを俯瞰した考え方で、最も効果的な配置を工夫すべきである。

学級経営の安定・研究推進の両面に「教員のストロングポイントを活かす」視点が大切。きめ細やかな配慮のもとに、クラスや教員の実態に応じて、人組みを進めることが大切である。

(文責 高室 敬)

4. 「小中一貫教育に係る実施改善案の策定」

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

小中一貫教育に係る実施改善案の策定

加藤 佳昭 (岩手大学教育学部附属中学校)

附属小中一貫教育の実現に向けた構想 (令和元年度)

総合的な学習の時間

- ・ 中学校教員が、小学校6年間のゴールの姿をとらえる。
- ・ 小中で育成したい資質・能力と実践している指導計画を共有し、令和2年度以降の指導計画についても意見交流しながら検討する。

外国語教育

- ・ 小学校、中学校、双方の研究授業等を参観し合い、発達段階等を踏まえた指導方法について意見交流し、研究を深めることで、外国語教育の充実を図る。
- ・ 小中一貫教育で、コミュニケーション能力の育成を図る。

プログラミング教育

- ・ 小学校におけるプログラミング教育の学習内容を中学校技術科教員が把握し、技術分野の指導計画を作成するうえで生徒のレディネスを把握する。



今年度の小中連携の進捗実施状況

附属小学校の研究授業及び校内研究会への(附属中学校からの)参加

2019. 7. 17 外国語 (校内研)

小学6年「He is famous. She is great. 人物紹介」
5, 6年生の授業では、今まで扱われていなかった書く指導の実践も見られた。
小学校の先生方の意見交流の内容からも、外国語科における小中連携の必要性が極めて高い。特に、「何を・どのように・どんなふうに連携していくか」を中学校側がリードしながら連携していく必要がある。そのためには、お互いの授業を見合うだけではなく、共に授業を創っていくことが今後の課題である。

2019. 12. 14 英語, 外国語活動

小学3年「クイズ大会をひらこう！」
小学5年「どのようなメニューにしようか考えよう！」
理科や家庭等、他教科の内容を教科横断的に扱うことで、児童の興味・関心を高めた。
コミュニケーション能力の育成をするために、内容面や技能面における「目指す姿」を小中の教員で共有することで、小中連携の教育的効果の向上が期待できる。



2019. 12. 17-20 総合的な学習の時間

小学6年「卒業研究発表会」
自己の研究課題に対して調査しながら発表する児童の姿から、小学校で育成している資質・能力を明確に捉えることができた。
小学校段階での児童のゴールの姿は、中学校教員にとって、「ヒューマンセミナー」で育成を目指す資質・能力を再考するきっかけとなった。現在、指導計画について検討中である。



附属中学校の研究授業及び校内研究会への(附属小学校からの)参加

2019. 10. 30 英語 (校内研)

中学2年「My Dream(夢)」
単元末の夢スピーチに向け、データを活用した視覚資料を活用したスピーチの練習を通して、スピーチの力や良いスピーチを見極める力を磨く授業であった。
単元のゴールから逆算して、必要な指導・支援を考えるバックワードデザインは、小中共通する授業構想の在り方である。授業づくりの過程における連携を深めたい。



2019. 12. 4 総合的な学習の時間

中学1年「盛岡地域を見つめながら、生き方を追究する学習」
訪問学習先の講師の方への取材から、「地域と関わる」ことについてまとめ、ポスター発表を行った。
育成したい資質・能力、3年間を見通した指導計画の策定について、協議した。小学校教員による「わかたけプラン」の説明を受け、中学校3年間で育成すべき資質・能力が明確化されてきた。



2019. 12. 10 技術分野

中学3年「最先端の研究開発から、技術と社会の関わりを考える」
計測・制御のプログラミングによる問題解決を終えた生徒たちが技術を概念化する授業である。理工学部の佐々木誠先生による技術開発のデモンストラーションが行われた。
中学3年生のゴールの姿から逆算して、小学校のプログラミング教育の指導計画を策定することで、教育活動の質の向上が期待される。



今年度の成果

- 総合的な学習の時間を小中連携の中核に据え、双方の教員が、児童・生徒の活動の様子を実際に見ることで、育成を目指す資質・能力のイメージが明確化された。
- 小中一貫教育の視点を持ちながら、「わかたけタイム」と「ヒューマンセミナー」の指導計画の練り直しが始まった。中学校では、「地域課題の解決」という要素を盛り込んだ試行的実践が始まっている。
- 附属中学校の教育研究中間発表会(2019. 5. 31)、附属小学校のOPEN FORUM授業研修会(2019. 11. 27)への双方の教員の参加にとどまらず、校内研や普段の授業を参観する機会を多く設定し、意見交流することができた。

来年度以降の課題

- 持続可能性を担保しながら、体系的に資質・能力をどのように育成していくかについて検討する必要がある。
- 総合的な学習の時間、外国語教育、プログラミング教育の3つの柱による小中一貫に係る実施改善に加え、カリキュラム・マネジメントの視点から、各教科等固有の学習活動についての小中連携を図り、系統的な学習指導を実現したい。
- 今年度の実践から構築された小中のつながりを大切に、来年度以降も継続して研究を進めたい。



(文責 加藤佳昭)

岩手大学教育学部の強み・特色づくり事業 ～教員養成・教員研修の充実・発展に向けた「学校安全学」の構築～

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

(令和2年3月4日受理)

1 学校安全における公助と共助と自助 —「科学の力(とその応用)」と「地域の力」 と「学校の力」の相乗効果がもたらす<学 校安全>

(1) 科学の力

地域防災は3つの力によって支えられている。①科学の力(知の力とその応用)、②地域の力(地域の防災文化や地域社会の担い手)、③学校の力(防災教育や防災訓練を積み重ねてくいきる・かかわる・そなえる)の力を涵養しまたその力を発揮する)の3つの力である。

①「科学的知識」について学校は、科学的知識に基づいて学校教育活動をするのみならず、地域社会の歴史や文化への理解を深め、地域社会と連携する場面を構築していく努力が求められる。

科学の力は、公助における様々な対策に応用される。学校安全を支えるインフラの整備や充実においては、科学技術の応用がベースとして力を発揮している。しかしながら他方で、学校安全や災害安全において、科学に裏打ちされて導入したインフラや、まちづくりの対策や、情報インフラや、ハザード予測などの情報が、実際に起きた災害に対しては不十分であることもある。それゆえ、公助としてのインフラの整備を過信しない、想定を超えた状況にそなえるための共助と自助が求められることなども、災害安全の実践的な場面では必要をされる。

地域社会の安全について、公助のセクターは、各種のハードのインフラ、まちづくり計画、情報インフラなどにおいて力を発揮するものの、それに依存しすぎると、実際の災害対応の場面での担い手としての威力が著しく脆弱化するということにもつながる。

(2) 学校の力と地域の力との連携

地域防災においては、②「学校の力」が非常に重要である。また、学校の力は③「地域の力」との連携を密にすることが期待される。かくして、公助と共助と自助の相乗効果により、地域防災の効果は発揮される。「公助」では科学技術の応用によりインフラ整備をするのみならず、地域社会の中に学校を配置することにより現場での対応もある程度担っているといえる。ただし、学校の現状は地域防災を担うということを中心に位置づけられているわけではないので、こうした位置づけの強化が図られなければならない。また、こうした観点からは、学校を統廃合することは3つの力の相乗効果を脆弱にするものであることも考慮しなければならない。

科学の力は、児童・生徒が科学的知識を身につけることによって発揮される。ただしこの知識は、災害安全等を実現する場面において有効でなければならないという点で、実践的でなければならないし、児童・生徒の主体的かかわりを引き出さなければならないので、アクティブ・ラーニングなどの方法も取り入れた学びとしなければならない。

釜石東中学校では、つなみの高さを実感するために、ロープを3階の高さから垂らたし、生徒を寝かせて縦にならべてロープの長さ比べてたり、津波の速さを自動車でも再現し全速力で走る生徒の速さとくらべたり、また、防災教育のための教材ビデオを自分たちでつくってみるなど生きた学習を実施し、またそうした学びを背景とした避難訓練を実施した。

科学的知識は、地域社会とは関係のない外部からもたらされるものばかりではない。地域社会の歴史や文化の中にも存在し、資源として潜在しているものでもある。これらの活用や発掘を促すために、地域社会の

様々な次元での共助的な取り組みが重要である。

図1は、3つの力と地域社会の関係を图示したものである。いざという時に担い手となるのは円で囲んだ範囲である。釜石東中学校元教諭の森本晋也(現、文部科学省学校安全調査官)はじめ釜石東中学校の取り組みは、防災教育の実践を基礎に置き、3つの力を配置したものである。学校は教育機関として、児童・生徒に、知識を身につけさせる。防災教育も教育の一環であり、防災に関する知識を身につけさせるものである。

図2は、岩手大学が実施した仮設住宅住民調査(2013年山田町)の結果である。調査結果からは、「自分で自分を守るという防

災意識を育てる」「学校と地域社会が連携した避難訓練」「学校での防災教育」の3つが上位を占めている。こうしてみると、住民と地域社会と学校との連携が非常に重要であるということが明白である。子どもを守るための防災対策として学校の位置づけについて、地域住民の期待や信頼が非常に高いことがうかがえる。

災害の発災時における地域社会は、自助と共助のみで対応にあたらなければならないのかというと、そうではない。地域社会の中に学校がある場合である。学校は公助のセクターで、発災時に地域社会の中に存在する非常に重要な力である。

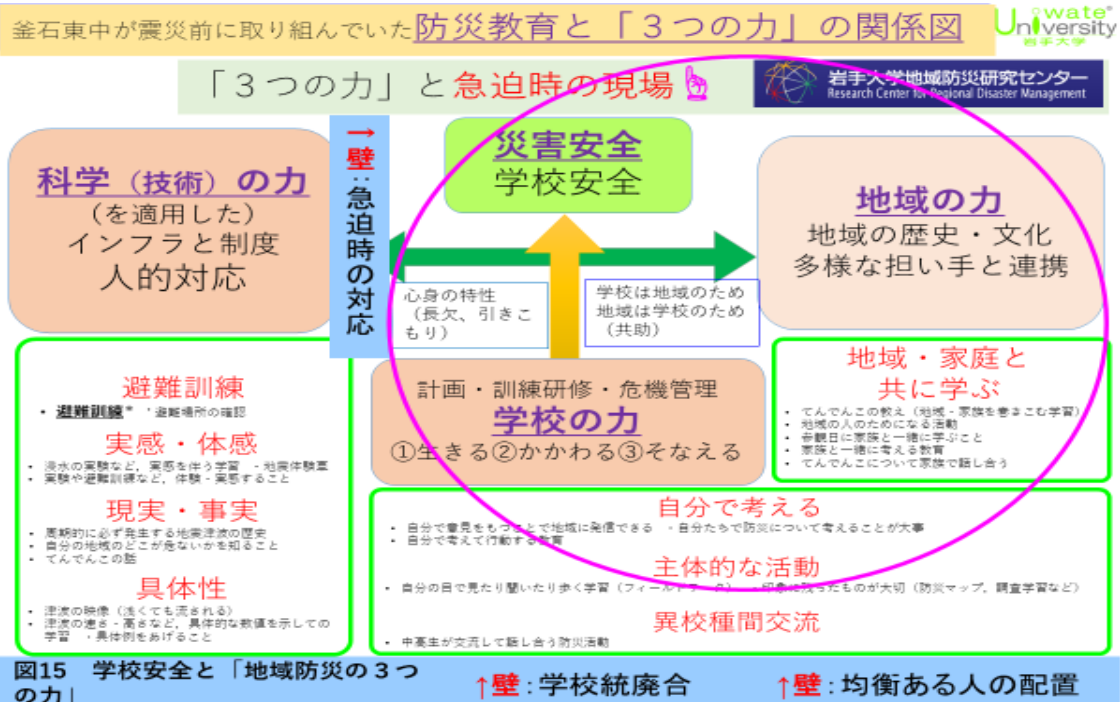


図1 地域防災における3つの力と学校での防災教育

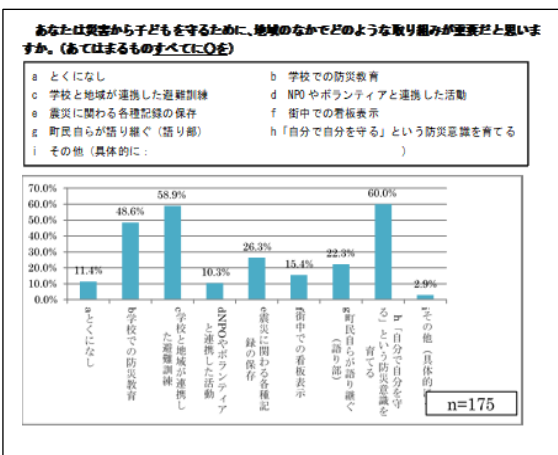


図2 子どもを守るための取り組みとして重要なこと

2 東日本大震災における学校と地域社会 —岩手県内4つの小学校の事例から

(1) 山田町立大沢小学校

岩手県内の4つの小学校と地域社会の連携の例を考察する。まず、山田町立大沢小学校では、児童の被災死者数はゼロである。学校は、高台の学校にいた児童を保護者に引き渡すことなく、校庭に待機ののち、保護者や地域の人びととともに校舎で避難した。学校は、地域住民とともに学校避難所を開設し、運営にあたり、児童の不安を和らげる対応をとった。地域住民は、地元消防団分団が、学区内で起こった火災を沈下させ、住宅地への延焼の拡大を防いだ。行政が予想した災害想定を大幅に超える津波が発生したために、地域住民の被災数は約100名となった。こうした諸々の状況を踏まえて、公の備えと、学校の対応、地域社会の対応を簡単に評価した。「○=有効性高い」、「△=条件付有効性高い」、「▲=条件付有効性低い」、「●=有効性低い」の4段階で総じて判定したものである。

表1 山田町立大沢小学校と地域社会

評価項目	評価結果
小学生犠牲者数	ゼロ
地域住民犠牲者数	約100名(121名)
小学校を除く公の備え	▲
小学校の対応	○在校生を構内で安全確保し、以後は避難所運営。
地域社会の対応(消防団を含む)	○△屯所機能を避難、救助活動、搜索活動、消防活動で延焼防ぐ。避難所運営、交通確保。

地域住民と学校は連携して、小学校避難所運営に当たる一方で、地元消防団員等の地域関係者は、救助や搜索にあたった。

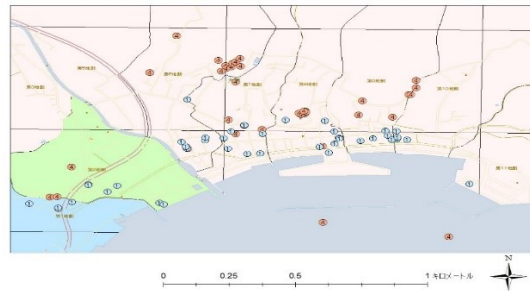


図3 大沢地区の地震発生時と津波到来時にいた場所(避難行動調査、2015)

(2) 大槌町立吉里吉里小学校

大槌町立吉里吉里小学校も、被災児童数はゼロである。小学校は高台に位置し、大地震発生時は、小学校1、2年生の下校時間にあっていた。高台から低い方の方面に下校途中の児童を引き返させようとした学校は、海岸から小学校へと避難誘導していた地域住民の判断と助力をえて、学校へと連れ戻すことができた。行政の想定を超えた大津波は、避難意識の高い地域住民にも多大な犠牲をもたらした。100人ほどの犠牲者の約半数は、避難のために高台の親せき宅へ避難したり、ハザードマップぎりぎりの住宅を比較的安全と判断した人たちである。

表2 大槌町立吉里吉里小学校と地域社会

評価項目	評価結果
小学生被災死者数	ゼロ
地域住民被災死者数	約100名(103名)
小学校を除く公の備え	▲
小学校の対応	○帰宅途中の低学年生を呼び戻し安全確保し、地域のリーダーと避難所を運営。
地域社会の対応(消防団を含む)	○△救助活動、救急搬送、不明者搜索、被災者収容、避難所運営、交通確保、治安維持。

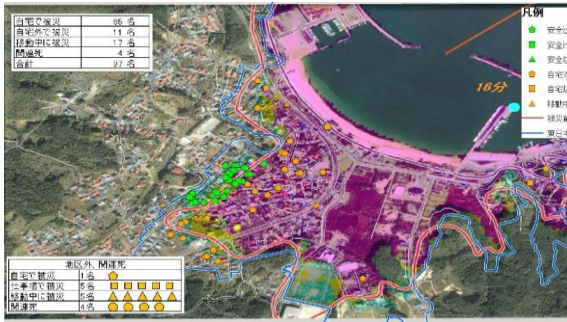


図4 津波犠牲者の被災場所とハザード境界・津波浸水域 —大槌町吉里吉里地区

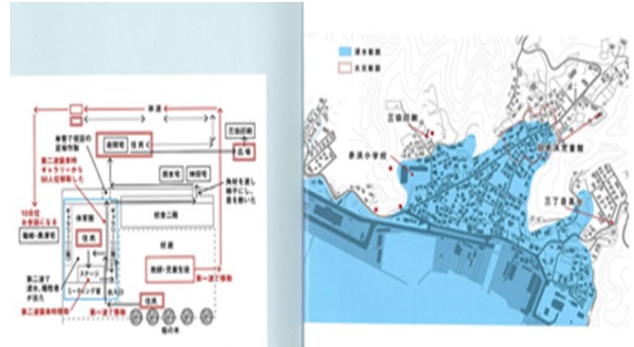


図5 赤浜小学校と赤浜地区の対応

(3) 大槌町立赤浜小学校

赤浜小学校は避難所として位置付けられ、地域の防災計画でも地区の最大の避難所とされた。大地震の発生後に、学校は下校前の小学生を待機させ、学校へは数多くの地域住民が避難のために集まってきた。学校は海面監視を続け、津波が防潮堤を越える様子を確認した直後に、児童を後者の裏手の山側に即座に移動させ、さらに地区の高台、そのうえでさらに、山へと児童を避難保護させた。これには、保護者はじめ地域の防災関係者が学校と協力し、その晩に避難する個人宅へとつなげた。想定を超えた津波のために、小学校が被災するなど避難所に避難した人も被災するほどであったために、地区の人約100人が犠牲となった。

表3 大槌町立赤浜小学校と地域社会

評価項目	評価結果
小学生被災死者	ゼロ
地域住民被災死者	約100名(93名)
小学校を除く公の備え	▲
小学校の対応	○△:児童を校内で引保、待機の後裏山避難家で避難。
地域社会の対応	○△:計画により避難状況をみて山側避難後、体育館内のがれ去し避難所を運営。

(4) 釜石市立鶉住居小学校

鶉住居地区は、ハザードマップに色分けされた浸水域の想定を大幅に超える大津波のために、またこの地区で毎年実施された防災訓練の場所が「防災センター」という名称であったために。この防災センターへと避難のために押し寄せてきた人々を含む600人ほどの犠牲者を出した。鶉住居小学校もハザードマップの浸水域外であった。こうした中で、地元消防団員の的確な判断と学校側との連携で、高台避難を開始し、最後は山を登る等の避難行動をとった。避難行動を最後まで遂行した児童はみな助かったものの、途中で保護者を引き渡したケースと欠席の児童の2名が犠牲となった。

表4 釜石市立鶉住居小学校と地域社会

評価項目	評価結果・内容
小学生被災死者	2名(保護者引き渡し1名、欠席者1名)
地域住民被災死者	約600名(586名)
小学校を除く公の備え	▲
小学校の対応	○△▲当初訓練通り高台避難せず、その後高台へ避難。第一次避難場所で保護者に1人引き渡す。その後さらに高台、釜石一中へ。
地域社会の対応	○△山側・高台へ避難する人と鶉住居防災センターへ避難する人。消防団は水門閉め、小学校の避難促す、状況を見て山側避難、さらに釜石一中へ避難。

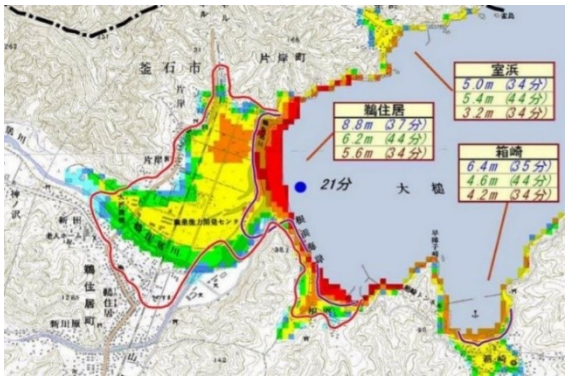


図6 釜石市鶴住居地区:津波被害想定マップ(釜石市資料)



図7 ひきこもりと被災

以上の4つの小学校のすべてで大津波は想定を超えていた。とくに、赤浜小学校と鶴住居小学校は津波により被災した。大沢小学校と吉里吉里小学校はただちに避難所となった。学校は地域社会との連携により児童を守る対応をとった。地域の防災文化も学校の学習も生かされたといえる。

3 学校安全を強化するためにも検証は欠かせない、社会の脆弱な趨勢も見逃せない

表5 4町村で犠牲となった生徒・児童

校種	幼稚園	小学校	中学校	高校	児童生徒計	職員
自治体						
大槌町	3	3	2	6	14	0
山田町		3		2	5	1
釜石市	3	3	2	5	13	9
(鶴住居地区)	3?	3?	2?			
陸前高田市	6	8	11	22※	47	46※

※校外で部活中の高校生、教育委員会事務所が被災

表6 大槌町における小学校の統廃合状況

大槌町立小学校	従前	2009年	2010年	2013年	小中一貫校
金澤小学校	○	廃校	—	—	
小籠小学校	○	○	廃校	—	
大槌北小学校	○	○	○	統廃合	
大槌小学校	○	○	○	○	大槌学園
安渡小学校	○	○	○	統廃合	
赤浜小学校	○	○	○	統廃合	
吉里吉里小学校	○	○	○	○	吉里吉里学園
小学校の数	7	6	5	2	

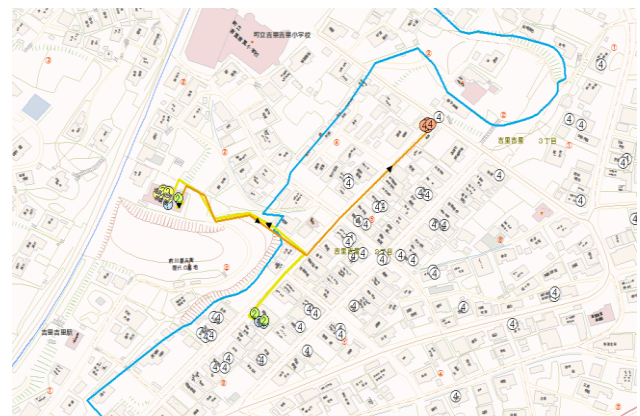


図8 避難路の問題

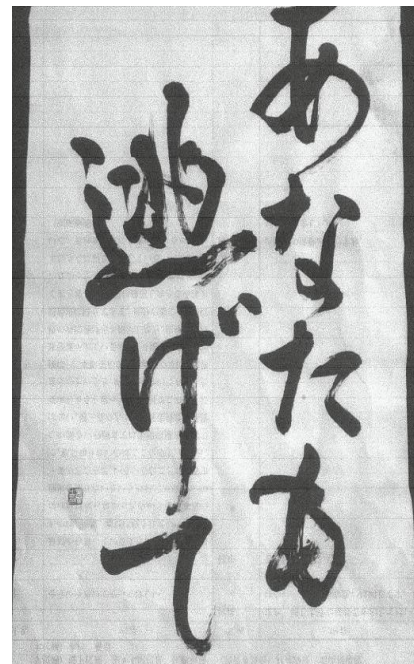


図9 待機した学校職員の被災を忘れない

学校安全を強化する上で災害検証は欠かせない。学校の対応により非常に多くの生徒・児童は犠牲とならなかったが、犠牲となった事実を精査する必要がある。

図7は、ひきこもりのケースを救う困難を表している。わが子(児童・生徒ではない)を救おうとした親が子とともに被災した。図8は園児のケース、老親を乗せ2人の園児を引き取った親が避難所の目前で被災、避難路が海方向に向いていた。図9は、避難した児童を見送り学校に待機した職員が被災したケース。夫と地域のひとたちは新たな碑「あなたも逃げて」を建立した。

表5は、高校生の被災が多いことを示している。活動範囲が広く通学距離の長い高校生への安全対策は精査する必要がある。表6は社会全体の趨勢を表している。学校統廃合により、地域社会における学校の存在感を低下させていくことは災害そのた学校安全における脆弱性を高めていくことにつながる。

最後に、本稿は森本晋也先生との共同研究の成果をベースに置くものであり、記して謝意を表明するとともに、本文の文責は執筆者の麦倉哲にあることを記す。

いじめ問題対応教師効力感暫定尺度作成の試み

山本 奨*

*岩手大学教育学部

(令和2年3月4日受理)

1. 問題と目的

いじめ問題の理解と対応は、2013年のいじめ防止対策推進法の制定以前と以後では、大きく異なるようになった。法が定めるいじめの要件は、双方が児童生徒であること、そこに人的関係があること、心身に影響のある行為があること、それにより対象児童生徒が苦痛を感じたことの4要素からなる。これによれば、悪意や攻撃を伴わなくても、行為の対象となった児童生徒の主観的な理解によりいじめが成立することになる。これによりいじめには人権侵害だけでなく、双方またはいずれかの児童生徒の未熟な対人スキルに由来するトラブルをも含むことになった。さらに「いじめの重大事態」という新たな概念が規定され制度に沿った対応が求められるところとなった。

この広範囲ないじめという事象に対して、教師はどのような力を備える必要があるのだろうか。この問はそのまま教員養成上の課題でもある。これまで、いじめ問題対応のために教師が獲得すべき力やその遂行の見通しについては、教師効力感の側面から検討されることがあった(上村・茅野, 2018; 伊藤・山本, 2020 など)。しかし、これらは調査対象を大学生や教員それぞれに限るものであり、両者を共に対象とするものではなかった。教員養成上の課題を追究するためには、教師が備える効力感と大学生のそれぞれの査定が欠かせない。この研究は、いじめ問題対応教師効力感に関し、教師及び大学生の両方の視点から追究しようとするものである。そこでは、いじめ問題に対応し危機を管理するための具体的な技術や要点・態度を、教師及び教師になろうとする大学院生・学部生の視点をとおして明らかにし、いじめ問題対応教師効力感の測定尺度を作成する

こと、そしてこれを用いて学生及び教師の効力感を測定し、その実態と教職科目の授業成果から、教員養成の成果と課題を明らかにすることが必要となる。

ここで報告する研究は、この中の一つ目の課題であるいじめ問題対応教師効力感尺度の作成に必要な項目収集とその暫定尺度の作成及び研究遂行上の課題を収集することを目的とする。一連の研究によって得られる知見は、いじめ問題に自信と見通しをもって対応できる教員の養成に資するものとなることが期待される。併せていじめ問題に苦悩する学校支援に資するものである。

2. 研究1

2-1 目的

いじめ問題対応に必要とされる技術や要点・態度に係る項目を収集し、研究2で用いる暫定尺度を作成する。

2-2 方法

調査時期：2019年4月

調査対象：大学院教育学研究科(教職大学院)で学ぶ18名(現職院生8名、学卒院生10名)

調査材料：「いじめ問題に対応するために、教師に求められる力を30件あげてください」の指示による、記入のための30の欄を設けた表計算ソフトのファイル。

その際、「表現が具体的で、教師自身がそれをどの程度備えているのか、判断できるものであること」及び「いじめ問題に関し、教師に求められていることが、よく網羅されていること」の留意事項を付した。

調査手続：調査材料を記述したファイルをデータで

配付し、適宜回答の上 web 上のポストに投函してもらった。

2-3 結果と考察

2-3-1 項目の整理

18名から合計536件の回答が得られた。これについて、いじめ問題に詳しい現職教員など協力者の支援を受けながら分類した。その結果、下の7つのカテゴリーが得られた。

ア. 分かる

最初に見いだされたカテゴリーは、「法律が定める「いじめ」とは何かを理解している」や「勤務した学校はいじめ対応のルールを理解することができる」など、法令や学校のルールの理解に関する『分かる』であった。2013年のいじめ対策推進法の施行により、学校はこれまでのいじめに関する認識を改めることが必要となった。法制直前まで文部科学省(2013)は、いじめは加害者の「攻撃」によるものだと捉えてきたが、法制後は加害者の「行為」によるものだと変更された。いじめを規定するものは、加害者の「意図」から被害者の「苦痛」となった。また、法は各学校にいじめ防止基本方針を定めることを求め、学校はこれに沿った対応を行うこととなった。加えて「重大事態とは何か」についても定められることとなった。このカテゴリーは、「教師が何を知っておかなければならないのか」に関するもので、適切ないじめ問題対応の基礎とも言えるものと考えられた。

イ. 防ぐ

次に見いだされたのは、「いじめが発生する前にその兆(きざ)しをとらえることができる」や「いじめを未然に防止することができる」など、未然防止に関する『防ぐ』であった。法は学校に、未然防止、早期発見、適切な対応の3点を、その取組として求めている。その最初の未然防止にあたるのがこのカテゴリーである。その中には、「いじめが起きにくい学級を作ることができる」など大きな意味でのいじめ対策となるものや、「どのような状況のときに子供がいじめをするのかを理解している」など子供の心理や行動の理解に関するものが含まれた。

ウ. 見つける

続いて、「いじめを発見するための手立てを理解している」や「いじめの加害行為を発見することができる」など、早期発見に関する『見つける』が整理された。法が求める未然防止、早期発見、適切な対応の2番目にあたるカテゴリーである。そこには、加害者と被害者のいずれにも配慮することのほか、発見のための手立ての理解や発見につながるアンケートの作成方法の理解も含まれる。

エ. 聴き取る

「被害者の苦痛を聴き取ることができる」「加害者側から何をしたのか事実を聴き取ることができる」など、主観的な心情や客観的事実の理解と把握に関する『聴き取る』がカテゴリーとして得られた。聴き取る内容は、被害者の苦痛や事実、加害者の主張や事実であるが、それを整理するために周囲の児童生徒から協力を得る力もここに分類した。この力はいじめ対応の機能としては、上述の『防ぐ』『見つける』やこの後に述べる『止める』『変える』『収める』に共通して必要になるものと考えられた。そのためこのカテゴリーには、「発生した事案を事実に基づいて記録することができる」という、主観的な訴えと客観的な事実を区別して理解や記録できる力を含めることとした。

オ. 止める

発見したいじめに対する具体的で適切な対応の一つとして、「加害者のいじめの行為を制止することができる」「被害者に安全な環境を提供することができる」など、生じているいじめの制止に関する『止める』というカテゴリーを設けた。法は、いじめが人権を侵害し人の尊厳を脅かすものとしている。そこから被害者を守ることを目的とする場合、何よりも必要となるのが、加害者のどの行為を止めさせなければならないのかを正確に定め、事実としてそれが行われない環境を作ることである。「加害行為をやめさせることができる」という項目は、このことを端的に表現するものである。加害者が悪い、あるいは加害者が怖いという漠然とした理解では、制止する対象が明確でない。制止すべき行為の特定に関わる力とその実効に関わる力に関するカテゴリーである。

カ. 変える

「加害者が再びいじめをしなくてもいいように支援することができる」「加害者が何のためにいじめをしているのかその理由を理解することができる」など、心理や行動の理解に基づく介入に関するカテゴリーが『変える』である。それは、上の『止める』の成果を維持する工夫に関わるものである。いじめを発見し叱ることができたとしても、いじめは解決しない。もちろん、いじめるという行動を取るとは許されないのだという理解には至る可能性はある。それは一時的な反省という形で表明されることになるかもしれない。しかし、その理解や反省があっても、これまでいじめることのできた利益が得られないままでは、再発の危険は残り続ける。陰に隠れていじめが続けられるのは、その一つの現れ方だと言える。このカテゴリーは、加害者に対しては、再びいじめを行わなくても欲しかったものが得られるという見通しを提供する力であり、被害者には、再びいじめられたときにどのように対応すれば安全が得られるのかという見通しを提供する力である。それは、既に発生してしまったいじめへの法が求める適切な対応であり、再発防止策であり、具体的な未然防止策に関する介入だと言えよう。さらに、2013年のいじめ防止対策推進法の施行により、いじめの中には人権侵害を伴わない双方またはいずれかの児童生徒の未熟な対人スキルに由来するトラブルをも含むことになった。この面からも、叱る以外の方策を教師も児童生徒も必要としていると言えよう。

キ. 収める

最後に見いだされたのは、「被害者の願いに添った解決をすることができる」「被害者の保護者の納得を得ることができる」など、事態の收拾に関する『収める』であった。ここまでの、いじめを見つけ、聴き取り、制止し、行動の変容を得ることができたとしても、いじめ問題に関しては、容易に解決しない現実がある。そこで必要になるのは、加害者と被害者双方の児童生徒及び保護者の納得である。場合によっては当該児童生徒だけでなく、これを取り巻く周囲の児童生徒の納得も必要となる。この納得に

基づいた事態の收拾に関するものが、このカテゴリーである。

2-3-2 暫定尺度の作成

上記に基づき、各カテゴリーに関する5～7項目で構成される合計45項目からなる「いじめ問題対応教師効力感暫定尺度」を作成した。これらのカテゴリーとこれに対応する項目を表1に示した。

3. 研究2

3-1 目的

教職課程を専攻する大学生(学部生)の、いじめ問題を学習する以前のいじめ問題対応教師効力感の構造を探索するとともに、各項目への反応の傾向を捉え、今後の尺度開発に資する知見を収集する。

3-2 方法

調査時期: 2019年5月

調査対象: 教職課程を専攻する大学生192名

調査材料: 研究1で作成した45項目からなる「いじめ問題対応教師効力感暫定尺度」:各項目に「とても自信がある」から「全く自信がない」までの5件法で回答を求めるものである。

調査手続: 大学生に対して、「生徒指導・進路指導」の授業において質問紙を配付し、その場で回答を求め回収した。

倫理的配慮: 回答は任意であり回答しなくてもよいこと、一旦回答を始めてもいつでも自由に止めることができること、回答の有無や回答の内容が成績に影響することがないことを質問紙に明記の上、事前に説明を行い実施した。

3-3 結果と考察

181名の協力が得られ、分析に用いられた。

3-3-1 各項目の分布と正規性

各項目の平均と標準偏差を表1に示した。平均±標準偏差の値を参考に天井効果及び床効果のある項目を点検したところ、45項目の内、「8 いじめ防止対策推進法の内容を理解している」と「29 法令が定めるいじめの「重大事態」とは何かを理解している」の2件に床効果が見られることが分かった。これらは、知識に依存するものであり、学習前の測定では当然のことだと理解され、削除する必要はな

いと判断された。天井効果が見られる項目はなかった。これらにより、今後はこの45項目全てを暫定尺度の項目として扱うこととした。

3-3-2 構造の探索

いじめ問題対応教師効力感の構造を因子分析により探索することとした。累積寄与率50%超を手がかりに、仮説と同じ7因子の抽出を試みた(最尤法, プロマックス回転, 累積寄与率54.271%)。そのパターン行列及び因子間相関並びに固有値を表2に示した。しかし, その解釈は容易ではなく, 暫定尺度を作成した際に設けられたカテゴリーは明瞭には再現されなかった。また, 第1因子の固有値が突出して高く, 第2因子以降は漸減するもので, その落差を因子抽出の手がかりとすることも困難であった。一方, 1因子構造と判断するには第1因子の寄与率が32.300%と低いものであった。これは, いじめに関する講義受講前の大学生には, 自身がどのようにいじめ問題に対応できるのかに関して, その見通しが成立していないことを示すものだと考えられた。

4. 総合的な考察

本研究の目的は, いじめ問題対応教師効力感尺度の作成に必要な項目収集とその暫定尺度の作成及び研究遂行上の課題を収集することであった。これについて, 研究1において, いじめ問題対応教師効力感を表現する項目を収集し, その分類に用いた7カテゴリーを手がかりに45項目からなるその暫定尺度を作成することができた。研究2において, これら45項目が分布の偏りに問題はなく, 天井効果や床効果がほぼ見られないことが確認された。しかし, 探索的因子分析の結果, 7カテゴリーに沿う構造は認められず, またいじめに関する講義受講前の大学生には, その効力感の構造が未だ漠然としていることがうかがわれた。尺度構成に当たっては, いじめに関する講義受講後のデータに基づく必要があることが示唆された。

修の効果の研究—いじめに対する教師効力感の変容から—, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, 103-116

上村桃香・茅野理恵 2018 いじめ対応教師効力感に関する研究—教育学部生の実態調査と尺度作成の試み— 信州心理臨床紀要 17, 29-40

引用文献

伊藤綱俊・山本奨 2020 いじめに関する校内研

表1 暫定尺度に採用された項目とそのカテゴリー

カテゴリー	No.	項目	平均	SD
分かる	1	法律が定める「いじめ」とは何かを理解している	2.331	1.145
分かる	8	いじめ防止対策推進法の内容を理解している	1.569	0.747
分かる	15	勤務した学校のいじめ防止基本方針の内容を理解することができる	3.287	1.046
分かる	22	勤務した学校のいじめ対応のルールを理解することができる	3.530	0.981
分かる	29	法令が定めるいじめの「重大事態」とは何かを理解している	2.006	1.227
防ぐ	2	いじめが発生する前にその兆(きざ)しをとらえることができる	2.812	1.053
防ぐ	9	いじめとは何かを子供に理解させることができる	3.006	1.078
防ぐ	16	見聞きたいじめを教師に相談するよう子供に促すことができる	3.139	1.045
防ぐ	23	いじめを未然に防止することができる	2.017	0.840
防ぐ	30	どのような状況のときに子供がいじめをするのかを理解している	2.956	1.048
防ぐ	36	いじめが起きにくい学級を作ることができる	2.459	0.910
見つける	3	いじめを発見するための手立てを理解している	2.337	0.920
見つける	10	いじめの加害行為を発見することができる	3.099	0.989
見つける	17	いじめの被害を受けている子供に気づくことができる	3.267	0.989
見つける	24	いじめの加害行為にはどのような種類があるのかを理解している	2.785	1.137
見つける	31	いじめの発見につながるアンケートを作成することができる	2.718	1.117
見つける	37	いじめアンケートの回答を讀んでいじめの発見につなげることができる	3.017	1.062
見つける	42	いじめを早期に発見することができる	2.486	0.935
聴き取る	4	被害者の苦痛を聴き取ることができる	3.696	0.938
聴き取る	11	加害者側から何をされたのか事実を聴き取ることができる	3.304	0.978
聴き取る	18	被害者側から何をされたのか事実を聴き取ることができる	3.539	0.977
聴き取る	25	周囲の子供たちから何があったのか事実を聴き取ることができる	3.506	0.881
聴き取る	32	発生した事案についてどのように聴き取りを行えばよいか理解している	2.414	0.960
聴き取る	38	加害者の言い分を聴き取ることができる	3.624	0.920
聴き取る	43	発生した事案を事実に基づいて記録することができる	3.398	0.964
止める	5	加害者のいじめの行為を制止することができる	2.503	1.009
止める	12	被害者に安全な環境を提供することができる	2.840	0.932
止める	19	いじめ解決の取組に関し周囲の子供たちの協力を得ることができる	3.145	0.925
止める	26	発生した事案を正確に把握することができる	3.160	1.007
止める	33	加害行為をやめさせることができる	2.409	0.977
止める	39	いじめの状況に応じた対応方法を理解している	2.304	0.938
止める	44	加害者にいじめをしにくい環境を提供することができる	2.613	0.833
変える	6	加害者が再びいじめをしなくてもいいように支援することができる	2.425	0.973
変える	13	加害者が何のためにいじめをしているのかその理由を理解することができる	3.304	1.065
変える	20	いじめられたときの対処方法を被害者に獲得させることができる	2.683	0.989
変える	27	いじめられないための方策を被害者に獲得させることができる	2.431	0.889
変える	34	なぜいじめが起こるのか子供の心理と行動の仕組みを理解している	2.530	1.036
変える	40	加害者の行動を変容させるための手立てを理解している	2.193	0.851
変える	45	被害者に安心感を提供することができる	2.895	0.980
収める	7	被害者の願いに添った解決をすることができる	2.961	1.066
収める	14	被害者の保護者の納得を得ることができる	2.122	0.873
収める	21	加害者に何が問題なのかを理解させることができる	3.193	1.001
収める	28	加害者の保護者の納得を得ることができる	2.343	0.968
収める	35	発生したいじめを解決することができる	2.359	0.912
収める	41	発生したいじめによる学校の混乱を収拾することができる	2.193	0.901

表2 いじめに関する授業受講前のパターン行列

項目 (【 】内は暫定尺度作成時のカテゴリー)	因子						
	1	2	3	4	5	6	7
33_加害行為をやめさせることができる【止める】	0.961	-0.108	-0.027	-0.183	-0.036	0.015	0.165
05_加害者のいじめの行為を制止することができる【止める】	0.948	0.004	-0.124	-0.283	0.036	-0.018	0.173
06_加害者が再びいじめをしなくてもいいように支援することができる【変える】	0.774	-0.134	-0.020	0.052	-0.103	0.031	0.078
28_加害者の保護者の納得を得ることができる【収める】	0.732	0.038	-0.172	0.036	0.005	0.047	-0.054
35_発生したいじめを解決することができる【収める】	0.724	-0.039	0.076	0.003	-0.067	0.021	-0.110
23_いじめを未然に防止することができる【防ぐ】	0.643	-0.166	0.105	0.025	0.075	0.019	-0.051
12_被害者に安全な環境を提供することができる【止める】	0.546	0.232	0.218	-0.292	0.016	0.050	0.102
14_被害者の保護者の納得を得ることができる【収める】	0.526	0.112	-0.090	0.002	0.333	-0.022	-0.040
41_発生したいじめによる学校の混乱を收拾することができる【収める】	0.526	0.070	0.217	0.021	0.028	0.022	-0.161
40_加害者の行動を変容させるための手立てを理解している【変える】	0.495	-0.168	0.006	0.444	0.091	-0.090	-0.012
45_被害者に安心感を提供することができる【変える】	0.486	0.070	0.112	-0.091	0.052	0.170	0.001
44_加害者にいじめをしにくい環境を提供することができる【止める】	0.467	-0.081	0.305	0.120	-0.059	-0.047	0.055
20_いじめられたときの対処方法を被害者に獲得させることができる【変える】	0.443	0.215	0.014	0.022	0.160	-0.058	0.067
36_いじめが起きにくい学級を作ることができる【防ぐ】	0.443	0.084	0.245	0.234	-0.347	-0.001	-0.156
07_被害者の願いに添った解決をすることができる【収める】	0.376	0.045	0.080	-0.041	0.086	-0.028	0.126
11_加害者側から何をしたのか事実を聞き取ることができる【聞き取る】	0.002	0.810	-0.095	-0.193	0.158	0.017	-0.034
25_周囲の子供たちから何が合ったのか事実を聞き取ることができる【聞き取る】	-0.104	0.795	0.049	-0.055	0.043	-0.094	0.050
18_被害者側から何をされたのか事実を聞き取ることができる【聞き取る】	-0.053	0.791	-0.031	-0.002	-0.112	0.094	-0.047
38_加害者の言い分を聞き取ることができる【聞き取る】	0.161	0.517	-0.056	0.023	-0.133	-0.062	0.082
26_発生した事案を正確に把握することができる【止める】	-0.105	0.501	0.002	0.175	-0.029	0.166	0.102
43_発生した事案を事実に基づいて記録することができる【聞き取る】	-0.237	0.482	0.138	0.068	-0.001	0.124	0.168
04_被害者の苦痛を聞き取ることができる【聞き取る】	-0.090	0.407	0.149	-0.093	0.157	-0.047	0.373
13_加害者が何のためにいじめをしているのかその理由を理解することができる【変える】	0.000	0.385	-0.019	0.332	-0.118	-0.158	0.229
16_見聞きたいじめを教師に相談するよう子供に促すことができる【防ぐ】	0.166	0.383	0.059	-0.075	0.023	0.006	0.025
01_法律が定める「いじめ」とは何かを理解している【分かる】	0.039	-0.381	0.161	0.260	0.277	0.200	0.204
19_いじめ解決の取組に関し周囲の子供たちの協力を得ることができる【止める】	0.211	0.377	0.129	0.144	-0.160	0.011	0.122
31_いじめの発見につながるアンケートを作成することができる【見つける】	0.062	0.367	0.121	0.052	0.078	0.089	-0.013
42_いじめを早期に発見することができる【見つける】	-0.074	0.073	0.772	0.054	0.010	-0.076	-0.047
10_いじめの加害行為を発見することができる【見つける】	0.113	-0.029	0.714	-0.170	0.052	0.013	-0.047
17_いじめの被害を受けている子供に気づくことができる【見つける】	-0.090	0.117	0.649	0.134	-0.087	0.059	0.056
02_いじめが発生する前にその兆(きざ)しをとらえることができる【防ぐ】	0.098	-0.042	0.633	0.046	0.115	-0.079	0.057
37_いじめアンケートの回答を読んでいじめの発見につなげることができる【見つける】	0.220	0.135	0.334	-0.003	-0.177	0.076	0.026
34_なぜいじめが起こるのか子供の心理と行動の仕組みを理解している【変える】	-0.021	-0.143	0.021	0.745	0.093	0.013	0.147
30_どのような状況のときに子供がいじめをするのかを理解している【防ぐ】	-0.195	-0.014	0.045	0.594	0.025	0.070	0.053
32_発生した事案についてどのように聞き取りを行えばよいか理解している【聞き取る】	0.146	0.194	-0.074	0.530	0.161	-0.067	0.011
27_いじめられないための方策を被害者に獲得させることができる【変える】	0.348	0.171	-0.286	0.462	0.159	0.039	-0.058
24_いじめの加害行為にはどのような種類があるのかを理解している【見つける】	-0.189	0.062	0.066	0.457	0.220	0.040	0.299
08_いじめ防止対策推進法の内容を理解している【分かる】	0.020	-0.064	-0.003	0.045	0.661	0.052	0.048
29_法令が定めるいじめの「重大事態」とは何かを理解している【分かる】	-0.052	0.040	0.000	0.160	0.466	0.015	0.010
03_いじめを発見するための手立てを理解している【見つける】	0.147	0.108	0.328	0.042	0.349	-0.046	0.027
39_いじめの状況に応じた対応方法を理解している【止める】	0.255	0.109	0.140	0.232	0.320	-0.074	-0.129
22_勤務した学校のいじめ対応のルールを理解することができる【分かる】	0.013	0.064	-0.041	0.071	0.026	0.990	-0.089
15_勤務した学校のいじめ防止基本方針の内容を理解することができる【分かる】	0.100	0.046	-0.041	-0.013	0.046	0.701	0.139
21_加害者に何が問題なのかを理解させることができる【収める】	0.399	0.105	-0.202	0.347	-0.167	-0.009	0.464
09_いじめとは何かを子供に理解させることができる【防ぐ】	0.092	0.037	-0.025	0.329	0.018	0.092	0.411
	1	0.593	0.601	0.642	0.324	0.217	0.118
	2		0.610	0.549	0.204	0.291	0.150
	3			0.487	0.318	0.250	0.211
	4				0.318	0.284	0.041
	5					0.039	0.043
	6						0.365
固有値	14.535	2.754	2.244	1.936	1.590	1.363	1.219

累積寄与率：56.980%

学校における危機対応の取り組みの実態

— 研修等の実施状況及び危機管理マニュアルの活用状況調査に基づいて —

鈴木久米男*、佐藤進*、多田英史*、小岩和彦*、高橋和夫*、東信之*、川上圭一**、
田村 忠***

* 岩手大学大学院教育学研究科 ** 岩手大学教育学部 教育学研究科非常勤

*** 岩手県教育委員会盛岡教育事務所

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

本研究の目的は、学校における教職員及び児童・生徒への危機管理能力形成への取り組みにおける研修等の実施状況や危機管理マニュアルの活用状況等を把握することにより、危機管理の実態と課題を明らかにすることである。このことにより、学校における教職員及び児童・生徒の危機管理能力形成及び危機管理におけるマネジメントの在り方を探る。そのために、小学校や中学校、高等学校の教員を対象に調査を行うことにより、学校における危機に対する認識を把握し、危機管理能力形成の在り方について検討する。

本研究主題の設定理由として、学校の様々な危機に対して、的確な指導や実践が求められる立場にある教員や、状況に応じた判断や行動ができる児童・生徒の育成に向けて必要となる資質能力をどのようにして身につけているかの実態が明らかになっていないことがある。

現在、学校の健全な教育活動を阻害する状況として、学校での事故や様々な事件、災害等がある。具体として、学校事故とは、教育活動における授業中の事故や通学途中での交通事故等であり、学校事件とは、子ども同士の暴力事件やいじめ、不審者の校舎侵入等である。また、学校災害とは、洪水や地震・津波、噴火等の自然災害、及び火事や原子力発電所事故による被災等である。学校においては、これらの事故や事件、自然災害への対応における安全意識の高まりとともに、事案への対応能力の向上が求められている。

このような状況を踏まえ、文部科学省（2019）は、『学校安全資料「いきる力」をはぐくむ学校での安全教育』を示して、学校における安全教育の充実と適切な安全管理の実施を促した。

以上のように、学校における事故や事件、災害に適切に対応するためには、児童・生徒への指導の状況や、教員の対応の実態とともに課題を把握する必要がある。このことから、学校における教職員及び児童・生徒への危機管理能力育成への取り組みにおける研修等の実施状況について把握することを、本研究の目的とした。

研究の論点を踏まえて、「学校の危機の把握」及び「学校の危機管理への対応」の二つの視点を設定して、これまでの先行研究をたどる。

はじめは、学校の危機の把握に関する先行研究である。木村・岩永（2018）は、校長の危機の認識や懸念の状況を調査により明らかにした。その中で、リスク得点として「深刻度」×「発生度」を定義した上で分析を試み、校長が想起するリスクとして「不登校」、さらに認知傾向として「いじめ」があげられることを明らかにした。また、小山・大道・藤田・白石・山根・安井（2007）は、大阪府下の学校を対象に学校の安全管理や管理職・教職員の危機意識に関する調査を実施した。その中で、事件発生後の対応時の環境変化や学校としての対応の困難さを指摘した。さらに、下地（2017）は、学校安全と危機管理に関する認識について、高等学校長を対象に調査を実施した。報告の中で、学校安全や危機管理について、日頃の安全点検や避難訓練などとともに、教職員の自己

判断能力育成の必要性を指摘している。

これらの先行研究により、限定的ではあるが、学校の危機に対する教職員の認識や実態が明らかになってきた。しかし、学校危機に関する研修会実施の実態及び小・中学校や高等学校等の校種による違いは明らかにされていない。

第二は、学校の危機管理への対応に関する先行研究である。上野・鈴木・吉川・栗原・牧野・一色・佐藤(2017)は、災害、特に自然災害発生時の学校の対応について、和歌山県内の高等学校の実態を報告している。その中で、防災マニュアルや避難訓練、避難所としての学校の対応に関して、「想定にとらわれない行動」の重要性を指摘した。また、静谷(2015)は、学校の危機管理と組織マネジメントの関わりについて、山口県教育委員会や市町村教育委員会、学校の取り組みを踏まえて報告した。その中で、学校の管理職及び教職員が学校の危機管理に対応する能力を身につけることの必要性を指摘している。さらに、河内(2018)は、学校の危機管理マニュアルからみた危機とリスク・マネジメントの課題を報告している。その中で、危機管理マニュアルそのものの問題点や危機管理に関する研修会の重要性を指摘した。加えて、坂田(2017)は、学校の危機について、クライシス・マネジメントを中心に検討した。その中で、学校の危機をリスク・マネジメントとクライシスマネジメントの視点から検討し、大規模災害時でのマニュアル及び情報収集の重要性を指摘した。

これらの先行研究から明らかになったこととして、学校の危機に対する対応や危機管理マニュアルの活用の実態があり、危機管理マニュアルの活用状況や見直しの実態については不明のままである。

以上の先行研究の成果及び残された課題から、本研究の視点として、次の2点を設定する。第一が、学校の危機管理のための教員及び児童・生徒への研修の実施状況を把握することである。このことにより、学校の危機管理への認識を明らかにすることができる。第二は危機管理マニュアルの活用状況を把握することである。このことにより、

学校の危機対応の状況を明らかにすることができる。以上の2つの視点について、小学校、中学校、高等学校の校種に応じた実態の違いを検討することで、本研究の目的に迫ることができると考えた。

本研究の目的を達成するための本論の構成を示す。第2章において、各学校を対象に実施した危機管理意識向上のための取り組みや危機管理マニュアルの活用状況調査の概要を示す。第3章では、教員や児童・生徒に実施する研修の実態を調査に基づいて明らかにする。さらに第4章では、各校での危機管理マニュアルの活用状況を明らかにする。第5章では、まとめ及び今後の課題等を示す。

2. 学校の危機管理能力を高めるための取り組みの実態調査の実施

本章では、学校の危機管理能力を高めるための取り組みとして、教員や児童・生徒への研修実施の実態、さらに危機管理マニュアルの活用状況に関する調査の概要を示す。調査対象はA県であり、校種は、小学校、中学校、高等学校である。なお、調査対象校の数は表1のとおりである。

表1 調査対象校の数

校種	学校
小学校	31
中学校	28
高等学校	10
合計	69

調査項目は、木村・岩永(2018)や下地(2017)等を参考にして作成した。調査内容の概要は、表2のとおりである。

表2 調査内容の概要

調査項目	調査対象及び内容
危機管理に関する研修の実施状況	教員対象：いじめ、交通安全等 9項目
	児童・生徒対象：いじめ、交通安全等 6項目
研修の貢献度	学校対象：いじめ、交通安全等 9項目
危機管理マニュアルの確認機会	
マニュアルの改訂状況	

調査は、校種によって多少異なるが、2019年11月から12月にかけて実施した。調査の実施において、小学校、中学校については、内陸部のB

市の小、中校長会をとおして各校へ記入を依頼した。高等学校については、調査対象校を選定し郵送によって実施した。各校種の回収率は、100%であった。

3. 危機に応じた教員及び児童・生徒への研修の実態

教育活動における危機の種類に応じた、教員及び児童・生徒を対象とした研修の実施状況と課題を明らかにする。さらに、研修に対する教員の有用感を明らかにする。それらの実態に関して、小学校、中学校、高等学校の校種による違いを検討する。

(1) 校内で行われる教員を対象とした研修の機会

研修会の実施回数の実態として、第一に、学校で行われる、教員を対象とした研修会の実施状況を検討する。

学校における教員を対象とした危機管理に関する研修会の実施回数の調査結果を、校種ごとの平均値を求め、さらにその平均の大ききで項目を並べ替えたのが、図1である。

各校種全体でもっとも実施回数の多かった研修は、「サービス・倫理」に関する研修であった。次が「交通安全」そして「ハラスメント」「いじめ」「情報漏洩」と続いた。反対にもっとも少なかった研修は、「不審者対応」であり、次が「大雨・洪水」に関する研修であった。A県では2011年の東日本大震災の被害があったが、「地震・津波」に関する研修も、年1回程度であった。

次に、校種による違いをみていく。小学校では、「サービス・倫理」に関する研修が年に2.87回実施されていた。さらに、「ハラスメント」、続いて「交通安全」に関する研修が年に1.65回程度実施されていた。逆に実施回数が少なかったのは、「大雨・洪水」に関する研修であり、年に0.45回、さらに「不審者対応」に関する研修が0.87回であった。このことから、「不審者対応」については、実施していない学校があることが分かった。

中学校では、「サービス・倫理」に関する研修会は、

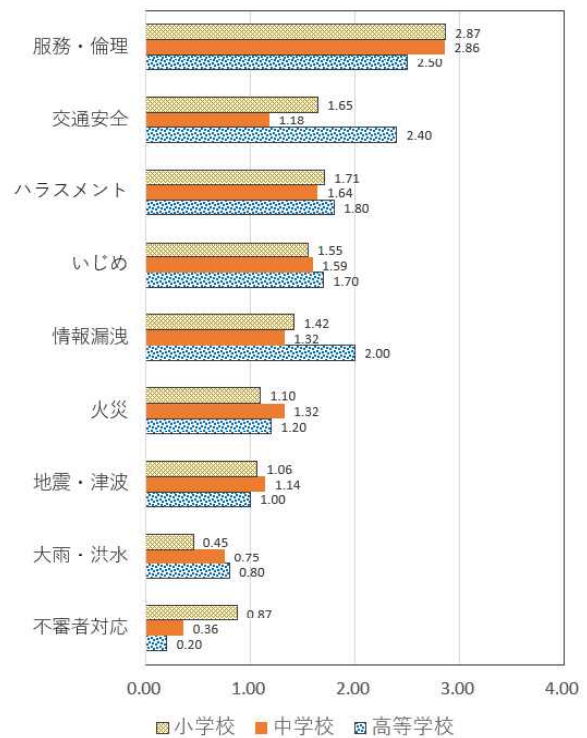


図1 研修の実施回数（教員対象）

小学校と同様に年に2.86回実施されており、「ハラスメント」が1.64回、「いじめ」がそれに続いて1.59回実施されていた。実施回数が少なかったのは、「不審者対応」の0.36回であり、「大雨・洪水」が0.75回であった。このことは、「不審者対応」に関する研修については、半数以上の学校が実施していない実態にあることが分かった。

高等学校では、「サービス・倫理」及び「交通安全」に関する研修会が年あたり、2.50回程度実施されていた。続いて「情報漏洩」が2.00回と続いた。逆に少なかったのは、「不審者対応」であり年平均0.20回であった。このことから、実施している高校は5校に1校程度であることが分かった。

以上のことから、教員を対象とした研修会の実施状況として、各校種とも「サービス・倫理」に関する研修は、年に3回程度実施されていた。さらに、小学校は「ハラスメント」、中学校は「ハラスメント」や「いじめ」、高等学校では「交通安全」や「情報漏洩」が多く実施されている等が明らかになった。また、各校種とも、「不審者対応」や「大雨・洪水」に関する研修会はあまり実施されていない、という実態も明らかになった。

表3 学校での研修等の実施回数（教員対象）

学校での 危機等	研修の実施回数			分散分析の結果			
	小学校	中学校	高 校	F 値	η^2 値	p 値	多重比較 (Holm 法)
サービス・倫理	2.867	2.857	2.500	0.359	.011	.700	
交通安全	1.645	1.179	2.400	3.616	.099	.032*	3>2
ハラスメント	1.710	1.643	1.800	0.079	.002	.924	
いじめ	1.548	1.593	1.700	0.101	.003	.904	
情報漏洩	1.419	1.321	2.000	2.426	.068	.096	
火災	1.097	1.321	1.200	0.606	.018	.548	
地震・津波	1.065	1.143	1.000	0.150	.005	.861	
大雨・洪水	0.452	0.750	0.800	1.938	.055	.152	
不審者対応	0.871	0.357	0.200	11.581	.260	.000**	1>>2、1>>3

※多重比較の記載 1：小学校、2：中学校、3：高等学校、>：.05、>>：.01

第二に、教員を対象とした研修の実施回数について、校種間の違いの実態を検討する。そのために、調査結果を基に、小学校、中学校、高等学校の校種による分散分析を実施したところ、表3のような結果になった。表3には、研修会の実施回数の平均値、さらに分散分析の結果としてF値や η^2 値、p値を示した。

分散分析の結果、教員対象の研修会の実施回数に関して校種間で有意差がみられたのは、調査した9項目のうち「不審者対応」と「交通安全」の2項目であった。そのうちの「不審者対応」については、F値が11.581と大きく、危険率も1%であった。さらにHolm法による多重比較を実施したところ、小学校の実施回数に対して、中学校及び高等学校が1%の危険率で少なかった。また、「交通安全」についても、5%の危険率で有意になった。さらに多重比較の結果として、中学校よりも高等学校の方が、5%の危険率で多いことが分かった。

以上のように、教員を対象とした研修の実施回数は、校種間での違いは少なかった。ただ、「不審者対応」と「交通安全」について有意な差がみられた。このように、内容に応じた研修の実施回数は異なるが、その傾向は一部を除いて、校種間の差はあまりみられないことが明らかになった。

(2) 児童・生徒を対象とした研修の機会

次に、児童・生徒を対象とした研修会の実施回

数を検討する。

はじめに、学校において児童・生徒を対象とした危機管理に関する研修会の実施回数について、校種ごとの実態をみていく。そのために図2のように、調査結果から校種ごとの平均を求め、項目ごとに校種の平均値の大きな順に並べた。

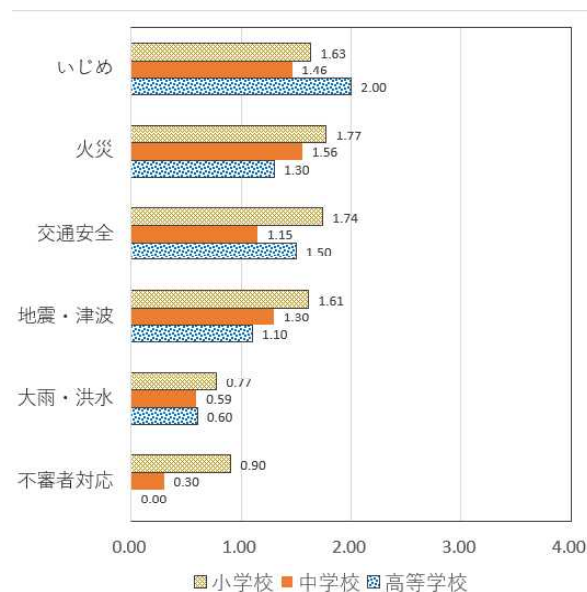


図2 研修等の実施回数（児童・生徒）

全体でもっとも実施回数の多かったのは、「いじめ」に関する研修であった。次が「火災」そして「交通安全」「地震・津波」と続いた。反対にもっとも少なかったのは、「不審者対応」であり、「大雨・洪水」に関する研修が続いた。

次に、校種による違いをみていく。小学校では、「火災」に関する研修が年に平均1.77回実施さ

表4 学校での研修等の実施回数（児童・生徒対象）

学校での 危機等	研修の実施回数			分散分析の結果			
	小学校	中学校	高校	F 値	η^2 値	p 値	多重比較 (Holm 法)
いじめ	1.633	1.462	2.000	0.794	.025	.457	
火災	1.774	1.556	1.300	2.016	.058	.141	
交通安全	1.742	1.148	1.500	4.159	.113	.020*	1>2
地震・津波	1.613	1.296	1.100	2.636	.075	.079	
大雨・洪水	0.774	0.593	0.600	0.418	.013	.660	
不審者対応	0.903	0.296	0.000	25.742	.446	.000**	1>>2、1>>3

※多重比較の記載 1：小学校、2：中学校、3：高等学校、>：.05、>>：.01

れていた。さらに、「交通安全」が1.74回、続いて「いじめ」が1.63回実施されていた。逆に実施回数が少なかったのは、「大雨・洪水」に関する研修であり、年に0.77回、さらに「不審者対応」に関する研修が0.90回であった。このことから、「大雨・洪水」については、学校によっては実施されていないことが分かった。

中学校では、「火災」に関する研修会が1.56回実施されており、続いて「いじめ」がそれに続いて、1.46回実施されていた。実施回数が少なかったのは、「不審者対応」の0.30回であり、「大雨・洪水」が0.59回であった。このことは、「不審者対応」に関する研修については、3校に2校が研修を実施していないことが分かった。

高等学校では、「いじめ」に関する研修会が年に、2.0回程度実施されていた。続いて「交通安全」が1.50回と続いた。逆に少なかったのは、「不審者対応」であり調査対象の学校で実施していた学校は皆無であった。

以上のことから、児童・生徒を対象とした研修会の実施状況として、校種により実施状況が異なっていた。小学校では「火災」や「交通安全」、中学校は「火災」や「いじめ」、高等学校では「いじめ」が多い等の実態が明らかになった。また、各校種とも、「不審者対応」や「大雨・洪水」に関する研修会はあまり実施されていないという実態も明らかになった。

第二に、児童・生徒を対象とした研修の実施回

数について、校種間の違いの有無を検討する。そのために、調査結果を基に、小学校、中学校、高等学校の校種による分散分析を実施したところ、表4のような結果になった。表4には、研修会の実施回数の平均値、さらに分散分析の結果としてF値や η^2 値、p値を示した。

分散分析の結果、児童・生徒対象の研修会の実施回数に関して、校種間で有意差がみられたのは、調査した6項目のうち、「不審者対応」と「交通安全」の2項目であった。そのうちの「不審者対応」については、F値が25.742と大きく、危険率も1%であった。さらにHolm法による多重比較を実施したところ、小学校の実施回数に対して、中学校及び高等学校が1%の危険率で少なくなった。また、「交通安全」についても、5%の危険率で有意になった。さらに多重比較の結果として、中学校よりも小学校が、5%の危険率で多いことが分かった。

以上のように、児童・生徒を対象とした研修の実施回数は校種間で有意な差があったのは、2項目と少なかった。ただ、「不審者対応」は小学校が、「交通安全」は高等学校が有意に多い結果となり、このことは校種ごとの危機の状況を反映していると考えられる。

さらに、教員及び児童・生徒を対象とした研修回数を比較してみる。すると、教員を対象とした「服務・倫理」の研修の頻度は高かった。また、児童・生徒と共通する研修について、「いじめ」

や「交通安全」のように似た傾向がみられた内容と、「火災」や「不審者対応」のように校種によって特徴がみられる内容があった。

4. 危機管理マニュアルの活用状況

本章では、学校における危機管理マニュアルの活用及び整備状況について、校種の違いを踏まえて検討する。

(1) 活用状況について

危機管理マニュアルの活用状況として、各校に「教員全体で確認する機会」について年間あたりの、のべ回数を調査した。調査結果を、校種ごとに平均を求め、さらに全体の平均回数の高い項目から、グラフで示したのが図4である。

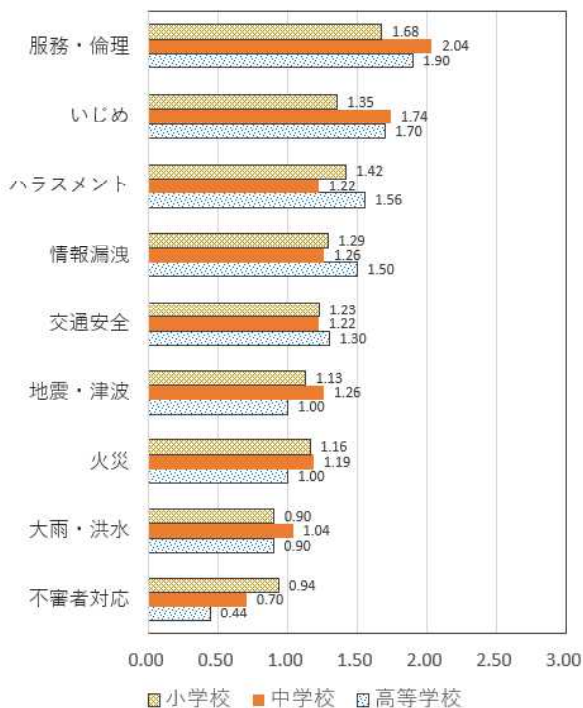


図4 危機管理マニュアルの活用状況

結果によると全体の傾向として、危機管理マニュアルの活用回数をもっとも多くなったのは、「服務・倫理」であり、次に「いじめ」「ハラスメント」と続いた。逆に、もっとも活用場面が少なかったのは、「不審者対応」そして「大雨・洪水」等であった。

次に校種ごとの活用状況を見ていく。小学校の活用の頻度は、各校種の全体的な傾向とほぼ同様となった。「服務・倫理」の1.68回と活用場面は

比較的多かったが、次が「ハラスメント」の1.42回であり、全体の傾向とは異なる。さらに、もっとも少なかったのは、「大雨・洪水」の0.90回であり、「不審者対応」の0.94回よりも少なかった。

中学校については、「服務・倫理」の2.04回や「いじめ」の1.74回が他の校種と同様に活用機会が多かった。しかし、続いたのは「情報漏洩」と「地震・津波」の1.26回であり、進路業務等及びA県の被災状況を反映していると考えられる。逆に少なかったのは、他の校種と同様に「不審者対応」の0.70回であり、「大雨・洪水」が1.04回と続いた。このことから、「不審者対応」については、活用場面がない学校があることが想定される。

高等学校については、活用場面が多かったのは、「服務・倫理」の1.90回、さらに「いじめ」の1.70回と他の校種と同様となった。さらに少なかったのは、「不審者対応」の0.44回であり、およそ半数の学校で一年間に活用される機会がないと考えられる。

以上のように、危機管理マニュアルの活用状況の傾向は、校種間で大きな違いはみられなかったが、一部で異なっていた。それは、小学校においては、「いじめ」より「ハラスメント」が多いなど、子どもの発達段階及び学校の教員構成の状況を反映していると考えられる。中学校では、「情報漏洩」が比較的上位にあり、各教科での成績処理や進路指導に関する業務が反映していると考えられる。さらに高等学校では、「服務・倫理」とともに「いじめ」が続いており、教員が「いじめ」を課題としてとらえる傾向がみられることが分かった。このように、危機管理マニュアルの活用状況は、各校種の状況を反映していることが分かった。

(2) 危機管理マニュアル改訂の状況

次に各校種での危機管理マニュアルの改訂状況を、調査結果に基づいて検討していく。

校種ごとの改訂状況の調査結果を項目ごとに集計し、頻度の大きな順に並べ替えてグラフに示したのが図5から図7である。図中の数字は、該当

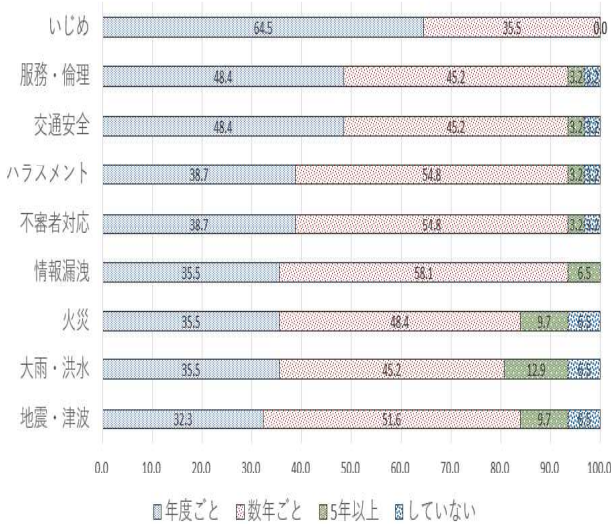


図5 危機管理マニュアル改訂の状況 (小学校)

する学校数のパーセントを示している。

調査結果を校種ごとに検討していく。小学校では、「いじめ」に関する危機管理マニュアルを年度ごとに改訂しているとした学校が 64.5 %、数年ごととした学校も 35.5 %と改訂の頻度が大きくなった。「服務・倫理」や「交通安全」も年度ごととした学校は 48.4 %、数年ごととした学校が 45.2 %と同様となった。逆に見直しの頻度が小さかったのは、「地震・津波」や「大雨・洪水」「火災」に関する危機管理マニュアルの改訂であった。

中学校では、「いじめ」に関する危機管理マニュアルを年度ごとに改訂しているとした学校が 59.3 %、数年ごととした学校も 37.0 %と改訂

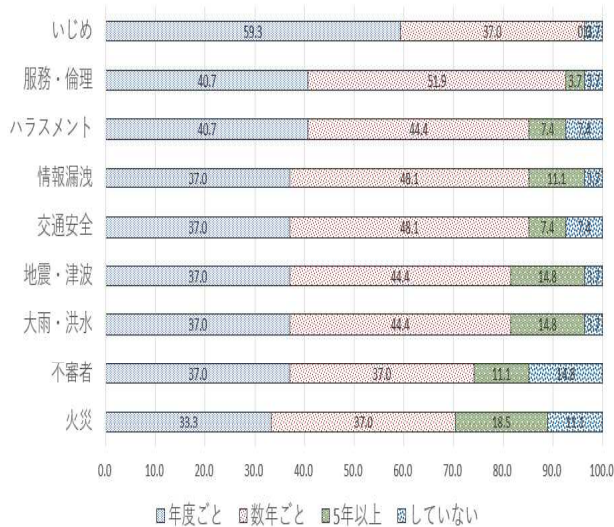


図6 危機管理マニュアル改訂の状況 (中学校)

の頻度が大きくなった。続いて、「服務・倫理」や「ハラスメント」も年度ごととした学校は 40.7 %、数年ごととした学校がそれぞれ 51.9 %、44.4 %となった。逆に見直しの頻度が小さかったのは、「火災」に関する危機管理マニュアルの改訂頻度であった。

高等学校では、「地震・津波」と「火災」に関する危機管理マニュアルを年度ごとに改訂しているとした学校が 70.0 %、数年ごととした学校も 30.0 %と改訂の頻度が大きくなった。続いて、「大雨・洪水」「交通安全」「いじめ」について年度ごとに改訂とした学校が 60.0 %、数年ごととした学校が 40.0 %と同様となった。逆に見直しの頻度が小さかったのは、「不審者対応」や「ハラスメント」に関する危機管理マニュアルの改訂頻度であった。

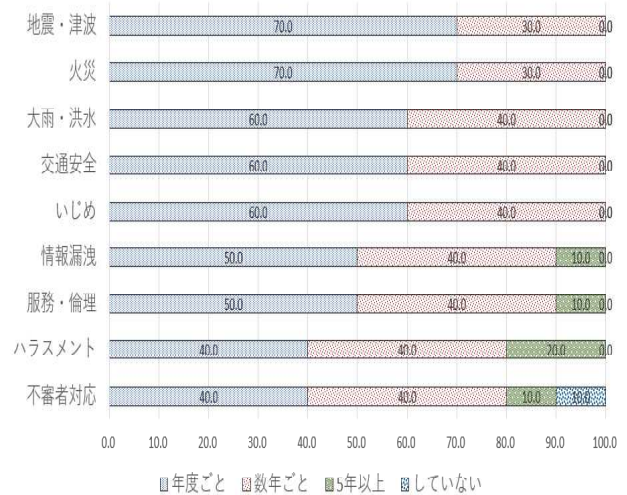


図7 危機管理マニュアル改訂の状況 (高等学校)

以上のように、危機管理マニュアルの改訂については、小・中学校はおおよそ同様の傾向を示したが、高校については異なっていた。ただし、本研究での小・中学校での対象校は、内陸部の学校に限られていたこともあり、「地震・津波」や「大雨・洪水」等の調査項目については、全県調査の実態とは異なることも考えられる。

5. おわりに

本章では、研究のまとめを行う。本研究の目的は、学校における教員及び児童・生徒への危機管

理能力形成への取り組みにおける研修等の実施状況や危機管理マニュアルの活用状況等を把握することにより、危機管理の実態と課題を明らかにすることであった。

本研究で明らかした実態の第一は、危機に応じた教員及び児童・生徒への研修の実施状況であった。教員を対象とした研修の実施回数は、校種間での違いは少なかった。ただ、「不審者対応」と「交通安全」について有意な差がみられた。このように、内容に応じた研修の実施回数は異なるが、その傾向は一部を除いて、校種間の差はあまりみられないことが明らかになった。さらに、児童・生徒を対象とした研修の実施回数は校種間で有意な差があったのは、2項目と少なかった。ただ、「不審者対応」は小学校が、「交通安全」は高等学校が有意に多い結果となり、このことは校種ごとの危機の状況を反映していると考えられた。

第二は、各校における危機管理マニュアルの活用状況の把握であった。危機管理マニュアルの活用状況の傾向は、校種間で大きな違いはみられなかったが、一部で異なっていた。それは、小学校においては「いじめ」より「ハラスメント」、中学校では「情報漏洩」、高等学校では「サービス・倫理」とともに「いじめ」が続いており、危機管理マニュアルの活用状況は、各校種の状況を反映していることが分かった。また、危機管理マニュアルの改訂については、小・中学校はおおよそ同様の傾向がみられたが、高校については異なっていた。ただし、小・中学校の結果については、調査対象校が内陸部の学校に限られていたことの影響も考えられる。

以上のように、本研究により教員及び児童生徒への研修実施の実態及び危機管理マニュアルの活用状況を明らかにすることができた。その結果、教員を対象とした研修については、教員自身に関わる内容や児童・生徒の事故が想定される研修が比較的多く実施されていることが分かった。児童・生徒を対象とした研修については、学校生活における危機を反映していた。しかし、校種による違いはわずかであった。

危機管理マニュアルの活用状況については、全体としては校種による差が小さく、「サービス・倫理」に関する活用状況が高いなど、似た傾向を示すことが分かった。さらに、改訂状況については、小・中学校は似た傾向がみられたが、高校については違いがみられた。

本稿の限界として、調査対象の偏在があげられる。今後調査地区を再検討するなどして、実施把握の精度を高めていきたい。

【引用・参考文献】

- 上野和久、鈴木晴久、吉川好司、栗原充司、牧野博、一色秀之、佐藤史人「災害発生時における学校の対応に関する研究」(『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』68-1、2018) 203-209
- 小山健蔵、大道乃里江、藤田大輔、白石龍生、山根祥雄、安井義和「学校における安全管理と危機管理の状況について(第2報)」(『大阪教育大学紀要 4 教育科学』55-2、2007) 65-74
- 河内祥子「学校の危機管理マニュアルからみる「危機」とリスク・マネジメントの課題」(『スクール・コンプライアンス研究』6、2018) 6-15
- 木村葉太、岩永裕次「公立小中学校における校長のリスク認知傾向：大分県新任校長への質問紙調査を手掛かりに」(『教育経営学研究紀要(九州大学大学院人間環境学府)』20、2018) 57-63
- 坂田 仰「大規模災害と学校の危機管理：クライシス・マネジメントを中心に」(『スクール・コンプライアンス研究』5、2017) 63-72
- 静屋 智「学校の危機管理と組織マネジメントにかかるとの考察」(『教育実践総合センター研究紀要(山口大学)』39、2015) 56-61
- 下地敏洋「公立高等学校における学校安全と危機管理に関する一考察：アンケート調査の分析から」(『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』24、2017) 89-100
- 山本俊美、田嶋八千代「危機管理力を高める校内研修に関する実践的研究」(『安全教育学研究』11-1、2011) 53-69

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際（3）

— 「キャリア発達に関する願う姿」と授業内容の対照から —

原田孝祐・大森響生・佐々木尚子・田淵健・中軽米璃輝*

藤川健・藤谷憲司**, 上濱龍也***, 名古屋恒彦****, 東信之・佐々木全*****

*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, *植草学園大学発達教育学部, *****岩手大学大学院教育学研究科

(令和2年3月4日受理)

1 はじめに

中央教育審議会（2011）による「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」によると、キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」であり、「キャリア発達」とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」とされている。

また、2017年改訂の学習指導要領では、キャリア教育について、次の3点が重視された。①「社会に開かれた教育課程」に関して、「キャリア教育」の視点から教育課程全体を検討する、②各教科において育まれる資質・能力が子供一人ひとりのキャリア形成や社会づくりにどのように生かされるかを見据え、キャリア教育の観点から教科教育の重要性が捉え直され、学習への関心を高めることが重視されていること、③キャリア教育が職業教育の充実の基盤と位置付けられたことである。

菊地（2013）は、特別支援学校を対象とした全国調査によって、キャリア概念を理解する上で重要な部分についての理解が不十分である現状を指摘した上で、キャリア教育が単なるスキル獲得のための教育と誤解されることを危惧している。

その一方で、名古屋（2013）はキャリア教育について「特別支援教育においては、『自立と社会参加』をめざすという、教育目標の部分での重なりが大きいことから両者の親和性は高い」、「特にも特別支援教育のうちの知的障害教育では、子ども主体の学校生活を実現し、その過程で子どもたちが

自立的生活力を高め、豊かな育ちを実現していく、実践の良き伝統があることから両者の親和性は高い」と指摘している。

これらのことから、特別支援教育において、親和的に理解されるキャリア教育について、その理念を反映した実践化は課題である。これに対する試行的実践の一つに、知的障害を対象とする岩手大学附属特別支援学校（以下、本校と記す）による実践研究があり、石川（2014）は、国立特別支援教育総合研究所が示した「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」を参考に「キャリア発達に関する願う姿」を作成した。これを図1に示した。その上で、本校の教育課程の中心である生活単元学習、作業学習において検討した。具体的には、単元・題材の目標と対照させ、「キャリア発達に関する願う姿」の内容項目としての各「観点」が対応することを確認し、それを反映した授業実践をした。

その後、坪谷・清水・名古屋他（2018）が、近年の本校におけるキャリア教育の取り組み状況についてインタビュー調査によって追跡したところ、「学校教育目標の中にキャリア教育の視点が含まれ、全職員が学校教育目標を志向することで一貫性や系統性をもたせている」との認識のもと、各学部では、各教科等を合わせた指導においてライフキャリアとワークキャリアに相当する内容について取り組まれていた。

また、上川・小山・名古屋他（2019）は、本校の近年におけるキャリア教育の取り組み状況及びその様相を明らかにすることを目的し、「キャリア発達に関する願う姿」と各学部における日常の授業実

践を対照させた。この結果、「キャリア発達に関する願う姿」における「観点」のうち、【集団参加】【目標設定】【やりがい・生きがい】【自己選択】【役割】の内容が見出され、本校のキャリア教育は、継続的な取り組みの中で、キャリア教育としての実践というよりは、日常的な教育実践として、授業の各教育場面でキャリア発達を積み上げるような教育が展開されていると解釈したという。しかし、ここでは「キャリア発達に関する願う姿」における「観点」の全てを対照し終えたわけではなく、他の「観点」すなわち、【意思表示】【場に応じた言動】【様々な情報の活用】【ルール・マナー】【働くための習慣形成】【金銭】の7つについて日常の実践と対照する必要がある。

そこで、本研究では、上川・小山・名古屋他(2019)の調査の補足として、本校におけるキャリア教育の取り組み状況及びその様相を明らかにすることを目的とする。

2 方法

「キャリア発達に関する願う姿」における「観点」である【意思表示】【場に応じた言動】【様々な情報の活用】【ルール・マナー】【働くための習慣形成】【金銭】を含むと解釈される本校の日常の授業実践について探索し、エピソード記述を収集した。ここでは、各学部にて大学院生5名が参与観察に従事し、任意の事例に注目した。記述されたエピソードは相互に検討し記述の妥当性を検討した。

なお、本研究は関係者の承諾を得た。

3 結果と考察

「キャリア発達に関する願う姿」における「観点」とそれに対応する実践事例を表1に示した。ここでは、実践事例における学部に対応した「キャリア発達に関する願う姿」中の「学部段階で願う姿」を併記し、エピソードと対照し両者の整合を確認した。

このことから、本校におけるキャリア教育の取り組み状況及びその様相として、日常の授業実践中

において、「キャリア発達に関する願う姿」における「観点」に適合する内容が取組まれているものと解釈された。

これらは、本校及び各教員において、共通認識に基づく取組みであると察せられるが、このような、日常の授業において「観点」を包摂した日常的な授業づくりの体現のための要領は、本研究において明らかにはされていない。これは今後の課題である。

文献

- 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2020.2.12.閲覧)
- 上川達也・小山聖佳・名古屋恒彦・高橋縁・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀・中村くみ子・清水茂幸・東信之・佐々木全(2019) 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実践(2)―「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の授業実践を通じて―. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 3, 249-258.
- 菊地一文(2013) 特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況と課題―特別支援学校を対象とした悉皆調査から―. 発達障害研究, 35(4), 269-278.
- 石川則子(2014) 附属特別支援学校におけるキャリア教育の実践研究の取り組み. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 1, 17-21.
- 文部科学省(2011) 高等学校キャリア教育の手引き. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm (2020.2.12.閲覧)
- 名古屋恒彦(2013) 知的障害教育発, キャリア教育. 東洋館出版社.
- 坪谷有也・清水茂幸・名古屋恒彦・佐藤信・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀(2018) 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実践―附属特別支援学校の学部主事へのインタビュー調査を通して―. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 2, 163-170.

キャリア発達に関する願う姿 (平成25年度)

【学校教育目標】
児童生徒の個別的教育的ニーズにこたえ、その成長と発達を支援し、充実した学校生活を通して、自ら学ぶ意欲をもち、日々の生きる喜びを感じ、将来の社会生活において主体的に生きていく人間の育成を目指す

【目指す児童生徒像】

- 1 豊かになり丈夫な体を作る人
- 2 生活に必要な技能を高め、意欲をもって活動する人
- 3 みんなと仲良く協力し合い、生活の中に楽しみをもてる人
- 4 自ら進んで仕事をし、働くことに生きがいをもてる人

各学部目標	小学部	中学部	高等部
1 元気に生き生きと活動する児童	1 丈夫な体をつくり、すこやかな心をもつ生徒	1 豊かになり、健康びたくましい生徒	1 豊かになり、健康びたくましい生徒
2 身近なことに興味をもち、意欲的に生活する児童	2 生活に必要な基礎的な事柄を身に付け、主体的に活動する生徒	2 生活に必要な基礎的な事柄を身に付け、主体的に活動する生徒	2 社会生活に必要な知識、技能を高め、主体的に社会参加する生徒
3 みんなと仲良く、協力し合って活動する児童	3 みんなと仲良く、協力し合って活動する児童	3 みんなと協力して楽しく意欲的に活動する生徒	3 周りの人に自分からかわり、みんなと協力し合える生徒
4 手広いや際活動などをすすんでする児童	4 自分の秘密や仕事を最後までがんばる生徒	4 自分の秘密や仕事を最後までがんばる生徒	4 働くことの意義を理解し、最後までやり遂げる生徒

観点	小学部の願う姿	中学部の願う姿	高等部の願う姿
【意思表現】	●日常生活に必要な意思の表現を行う。	●自分の思ったことを相手に伝えようとする。	●自分の思いや考えを伝えたり、必要な支援を適切に求めたりする。
【集団参加】	●教師や友達とやりとりをしたり、集団へ参加したりする。	●教師や友達とともに活動し、集団の中で自分らしさをもちつづける力を発揮する。	●社会の一員として活動し、良好な人間関係をつくる。
【場に合った言動】	●挨拶、返事をする。	●状況に応じた言動をする。	●場や人が求めた言動をする。
【働くための習慣形成】	●生活リズムを整え、基本的な生活習慣を身に付ける。	●一人できる基本的な生活習慣を増やす。	●職業生活に必要な習慣について知り、実行する。
●基本的生活習慣・体力	●すすんで運動に取り組む。	●活動をやり遂げる体力を身に付ける。	●職業生活に必要な体力を身に付ける。
●職業生活に必要な生活習慣	●日常生活でのおおおよその予定や活動に対する見通しをもち、	●生活に必要な情報を知り、活用する。	●社会の様々な情報やサービスについて知り、活用する。
【様々な情報の活用】	●学校のまわり、日常生活の体験等を知って守る。	●集団生活のルールやマナーを守って行動する。	●社会の法律やきまり、ルールやマナーについて理解し守ろうとする。
●見通し・情報収集と活用	【ルール・マナー】	●体験を通してお金の役割を知り、使い方が分かる。	●働くことと給料、生活の中のお金の使い方について理解する。
【金銭】	●お金の大切さを知り、お金のやり取りをする。	●自分のやりたいことや、良いと思うことを選び実行する。	●経験や情報を基に、自分の役割や責任で選び、行動する。
●金銭の扱い・労働と報酬	●自分の好きな遊びや活動を選ぶ。	●集団の中の自分の役割を理解し、実行する。	●社会の中で、自分の役割や分担当を理解し実行する。
【自己選択】	●生活の中での自分の役割を知り、実行する。	●目標を意識し、達成に向けて活動する。	●自分の目標を設定し、達成に向けて活動に取り組む。
●選択、好き・自己決定	●目標を意識し、活動する。	●がんばったことを振り返り、次の活動につなげる。	●自分の活動を振り返り、良かった点や改善点を把握し、次の活動に生かす。
【自己評価】	●認められたり、ほめられたりすることにより自分の長さに気付く。	●活動場面で自分なりに気付かせ、工夫して行動する。	●自分の課題に気付かせ、解決しようとする。
●自分なりの工夫・振り返り・自己評価	●活動の振り返り、一日の振り返りをする。	●活動を最後までやり遂げ、達成感を得る。	●自分の仕事に最後まで取り組み、やりがいを感ずる。
【やりがい・生きがい】	●活動を楽しみ、活動を楽しむ	●活動を楽しむ	●働くことと余暇とのつながりを理解し、余暇を活用する。
●楽しみ、やりがい	●活動を楽しむ	●活動を楽しむ	●将来の生活を思い描く。
●意欲、達成感	●活動を楽しむ	●活動を楽しむ	
●思惟く	●活動を楽しむ	●活動を楽しむ	

卒業後の願う姿
社会の中で、やりがいを感ずり、自分の力を発揮して働き、楽しみをもって生活する



※1 三田立正短期大学附属高等学校「特別支援教育推進のためのキャリア教育実践報告書」(平成23年1月) 参考
※2 中田短期大学附属高等学校「キャリア教育実践報告書」(平成23年1月) 参考

図1 キャリア発達に関する願う姿

表1 キャリア発達に関する願う姿の観点とそれに対応する実践事例

「キャリア発達に関する願う姿」		実践事例
「観点」	学部；「学部段階で願う姿」	エピソード
【様々な情報の活用】	小学部；「日常生活でのおおよその予定や活動に対してある程度見通しをもつ」	<p>小学部・日常生活の指導、朝の日課の内容を挙げる。これは、朝の衣服の着脱や朝の会準備、朝の会などによって、学校生活を行う上での基本的な日課を毎日繰り返して実施していくことで、日常生活の見通しやその日の活動に対して見通しをもつ学習である。</p> <p>例えば、小学部Aさん（5年・男子）は、ホワイトボードに示されている日程表を見て、笑顔で「クッキー」「つくろうね」などの発言をし、その日の調理活動に対しての見通しや期待感をもつことができていた。また、小学部Bさん（6年男子）は、「2時30分」「1時30分」といったその日の下校時刻や、放課後のデイスーパーズ利用の有無についての情報をホワイトボードの掲示物から読み取り、教員に伝えて確認する様子が見られた。また、対象児童Aさんの在籍する学級では、「朝の会」「帰りの会」の場面だけでなく、一日を通して見える場所にホワイトボードを設置している。そこには、その日の予定が文字やイラストで示されており、子ども達はいつでもその情報を参照することができていた。</p> <p>その様子から、日常生活でのおおよその予定や活動に対して、ある程度見通しをもつ姿があることを解釈した。</p>
【場に応じた言動した言動】	中学部；「状況に応じた言動をする」	<p>中学部・作業学習、単元名「作業VI 肴町販売会で販売しよう③ みんなでリンゴジャムを90個作ろう」の内容を挙げる。本単元は中学部園芸班6名と教員3名が、11月に行われる製品販売会に向けて、みんなで協力しながらリンゴジャムを作るというものがある。リンゴジャムの製造工程（皮むき、芯取り、リンゴカット、ミキサー、煮込み、瓶詰め、ラベル貼り）を分担して行うことを通して、「場に応じた言動」についての学習を行っている。ここで言う「場に応じた言動」とは、一連の作業の流れに沿って仲間と共に働こうとする発言や行動である。</p> <p>例えば、白衣を着ることに抵抗を示しがらだったCさん(中1・男子生徒)は、教員の「周りのみんなを見てごらん。何をしていますか？」という声掛けにより、既に作業を始めている仲間の姿を見て自分が作業をすべきだと考え、「早く作業やらせて」と教員に向かって発言した後、気持ちを切り替えて白衣を着用し、スムーズに作業を開始することができた。また、その後には教員に向かって「先生、何立っているの、お仕事して」と発言する場面もあった。</p> <p>その様子から、「状況に応じた言動をする」姿があることを解釈した。</p>
【ルール・マナー】	中学部；「集団生活のルールやマナーを守って行動する」	<p>中学部・作業学習、単元名「肴町商店街で販売しよう②～みんなで作ろう～」を40個作ろう～」における内容を挙げる。本単元は、中学部クラブ班生徒5名と教員3名が、10月に行われる商店街での製品販売会に向け、協力しながらメモスタンドを製作するというものである。授業で作った製品を販売する際には実際に生徒自身が商店街に赴き、接客を行ったり会計をした</p>

	<p>りしている。また販売会の日だけでなく単元の始めに商店街でちらし配りを行い、周知活動を行っている。このような校外での活動や普段関わることのない地域の方との関わりを通して、「集団生活のルールやマナーを守って行動する」についての学習を行っている。</p> <p>例えば、中学部クラブト班生徒5名は、販売会当日、商店街では地域の方の迷惑にならないように必要以上に大きな声をしなさいことや、必要の無いお店に入らない等の勝手な行動を取らない様子が見られた。また製品販売会にてお客さんに対しては、「こちらは～という名前の製品で～に使えます。」「(代金は)～円です。」というように、話し言葉ではなく敬語や丁寧な言葉を使って接客する様子が見られた。</p> <p>その様子から、「集団生活のルールやマナーを守って行動する」姿があることを解釈した。</p> <p>【自己評価】 中学部・体育、単元名「ディスタンス」における内容を挙げる。「ディスタンス」とは「フライングディスタンス」の個人競技の一つであり、ディスタンを投げた距離を競うものである。本単元では、毎回の体育で「ディスタンス」を行い、それまでの過去の自分の記録更新に挑戦し続け、単元の最後には記録会を行うものである。授業の中で自分の記録を振り返ったり、その時の記録を基に「どうやったら遠くに投げられるか」を考えたりすることを通して、「振り返り、次の活動につなげる」ことの学習を行っている。</p> <p>例えば、Dさん(1年・男子)はディスタンスに取り組み中で、「先生、俺の記録何メートル?」という発言があった。そこで教員は、「D君は・・・21メートルだよ」と答えると、「じゃあ、21メートル目指すね。」と言って、自分の順番が来ると目印の旗(生徒のそれまでの最高記録の場所に置かれている)に向かってディスタンを投げた。また、記録に届かなかった時には、「風があっちら向きに吹いているから、こっちむいて投げれば真っすぐ飛ぶね」と、体の向きと目線を変えてディスタンを投げる場面もあった。</p> <p>その様子から、「がんばったことを振り返り、次の活動につなげる」姿や、「活動場面で自分なりに気付き、工夫して行動する」姿があることを解釈した。</p>
<p>【働くため 習慣形成】</p>	<p>高等部・作業学習、単元名「附特ベンチを作ろう～7月ガン工房販売会で販売しよう～」における内容を挙げる。本単元は、高等部木工班生徒7名と教員4名が、7月に行われる製品販売会に向け、協力しながらベンチを製作するというものである。毎日の作業学習では2校時から4校時までの時間を合わせて行い、生徒たちは10分の休憩を挟んで、前半と後半それぞれ1時間、同じ工程を担当している。このことにより、生徒たちは1時間という普段の授業よりも長い時間、集中して作業を行い、「職業生活に必要な体力を身に付ける」ことを学習している。</p> <p>例えば、生徒Eさん(3年・男子)は、単元の始め、作業を行うことができず、好きなビーズを使って遊んでいる姿ばかりが目立っていた。しかし、単元が進むにつれて、教員や仲間の支援を受けながら、少しずつ作業をする時間が増え、単元が終わるころには、取り組み状況に合わせて適宜休憩を取りながらも、最後まで粘り強く作業に向かう姿が見られた。</p>

		<p>また、生徒Fさん（3年・女子）は、毎日の作業学習に対する見通しをもち、自分から進んで授業前に目標を書いたり、黒板に書いてある自身の作業分担の準備をしたりする様子や、作業中に分からないことがあったら相談し、担当する行程が終わったら報告することができている。</p> <p>その様子から、「職業生活に必要な習慣について知り、実行する」姿、「職業生活に必要な体力を身に付ける」姿があることを解釈した。</p>
<p>【意思表 現】</p>	<p>高等部；「自分の思いや考えを伝えることや、必要な支援を求める」</p>	<p>高等部・作業学習、手織り班の活動を挙げる。手織り班では、織り機での織り作業が中心となる。織る前段階の準備である経糸張りや緯糸の糸巻準備、織り機での織り布作り、織った布を加工する製品作り等個々が自分の役割を担って作業に取り組んでいる。大きくは織り機を使った織り作業と織るための準備となる糸巻作業の二つがある。織り機を使った織り作業は一人ずつ織り機に向かう個人作業になる。そのため、必要に応じて報告や相談、連絡をしなければ、活動の停滞につながる。例えば、年度初めの慣れない段階で、各々の生徒は、どのように報告や依頼をすればいいのか分からない様子があった。そこで、「依頼の仕方カード」や困った時の「報告カード」を織り機に貼った。特に、織が進んでくるとある一定のところでは、巻き取りが必要となる。巻き取りは教員の作業となっていたため、「巻き取りをお願いします」と伝えなければならぬ。巻き取り位置が分かるように補助カードを織り機に付け、それを目印に報告することとした。すると言うことができ自信をもって言うことができ、また表出の難しい生徒であっても声を出し、伝えようとする様子が見られ、確実な作業につながっていた。また、想定外の織り機の不具合が生ずることもあったが、自分から「先生、助けて下さい」と困りを伝える様子も見られた。</p> <p>その様子から、「自分の思いや考えを伝えることや、必要な支援を求める」姿があることを解釈した。</p>
<p>【金銭】</p>	<p>高等部；「働くことと給料、生活の中のお金の使い方について理解する」</p>	<p>高等部・作業学習、単元名「附特ベンチを作ろう～7月ガンプ工房販売会で販売しよう～」における内容を挙げる。授業で作った製品を販売し、売上金の計算をしたり、給料を貰い金銭出納帳の計算をしたりすることを通して、「働くことと給料」についての学習を行っている。ここでいう給料とは、便宜的かつ模擬的なものであり、売上金を個人で分担して管理をすることを学習活動としたものである。例えば、製品販売会後の作業レクリエーションと称する打ち上げでは、作業学習で得た給料を使って市内の施設でカラオケを楽しんだ。この事後学習で、Gさん（3年・女）は、金銭出納帳の計算を行った。金銭出納帳には、今まで得た給料の金額と、今回のレクリエーションで支払ったお金を計算し、残金を算出した。その際、「(残金が減ったので) また、働かなきゃいけない」という発言があった。</p> <p>その様子から、「働くことと給料、生活の中のお金の使い方について理解する」姿があることを解釈した。</p>

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究（15）

— 授業参観と事後の共同検討に着目して —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・
本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・
田口ひろみ*，及川藤子**，石川えりか***，田淵健****，坪谷有也・上川達也*****

*附属学校特別支援教育連携専門委員会，

岩手県立水沢農業高等学校，*岩手県立紫波総合高等学校

****岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，*****岩手県立盛岡ひがし支援学校

（令和2年3月4日受理）

1. はじめに

通常学級^{注1)}における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教員の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。ここでは、教員の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と記す）では、これを「連携スキル」と称して求め、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、その中で発揮されている連携のスキルを探索している。

この中で、授業参観者が当該授業の方法や対象幼児児童生徒の様子について、授業者とともに共同検討するという営みがあった。例えば、特別支援教育コーディネーターが授業参観をし、事後に授業方法や個別の支援方法について授業者と協議をするというごく一般的な事例¹⁾、心理検査の知見の活用方法についての解説を交えた事例や個別の指導計画の導入を促進する事例²⁾などである。

そもそも、このような授業参観と事後の共同検討は、学校においては一般的に普及している授業研究法であり、そこでの教員の意識として「建設的に意見しやすい雰囲気作りと授業観察の視点の設定が重要である」という³⁾。この指摘は、通常学級にお

ける授業を対象として、特別支援教育の視点を交えた事後の共同検討を実施する際にも参考になる。また、そのための具体的な方法が開発されれば、通常学級における特別支援教育を効果的に実践することに貢献するだろう。

このような展望に基づき、本稿では、特別支援教育の視点を交えた授業参観と事後の共同検討として実践的に開発された「授業マイニング」について、報告する。「授業マイニング」との呼称は、「授業の中から有益な知見を発掘する」という趣旨を表し、実践中に実施者が便宜的に使用されたものである。

また、実践報告と併せて、「授業マイニング」について連携スキルとしての意義を検討し、その伸長に資する研修プログラムの構想を提案するものである。

なお、本稿の執筆及び公開に際しては、関係者の許諾を得た。その上で、事例の記述においては、匿名性を担保するために、趣意を損ねない程度に、記述内容の一部を改変または不明記とした。

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。

2. 事例の概要

A高等学校では、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。

特別支援教育コーディネーターのB教諭を窓口として、第一筆者と教職大学院生（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）が、年4回の定期的な訪問を実施し、その都度、授業参観と事後の共同検討を実施した。訪問日における日課を、表1に示した。これは、B教諭の呼びかけによって、A高等学校の教員複数名が任意で参加し、4～23名の参加を得た。参加者には、管理職や養護教諭が含まれることもあった。また、最終回は、校内研修会として開催された。

表1 訪問日における日課

時間帯	内容	備考
8:40～ 9:05	B教諭との打ち合わせ	当日の授業内容、授業参観の視点の検討を行う。
午前	・授業参観(1～3校時) ・参観者相互の打ち合わせ(4校時)	打ち合わせでは、授業マイニングを実施し、授業研究会における共同検討の視点を検討する。
午後	・授業参観(5校時) ・B教諭との打ち合わせ(6校時)	打ち合わせでは、授業研究会の進行方法、内容を検討する。
16:00～ 17:00	授業研究会(事後の共同検討)	B教諭が進行し、参加者の発言に即して、第一筆者が授業マイニングの結果についてフィードバックし、協議する。

授業参観の視点は、A高等学校教員の授業づくりにおけるニーズに即して設定された。そこでは、B教諭が同僚から聴取した、素朴で率直な教員のつぶやきに注目された。ここには、授業づくりにおける切迫した悩みが反映されていると解釈された。

例えば、生徒実態を評する「学習内容の理解や日常の指示理解に関して、何度同じことを言ってもわからないことが多いようだ」「学習への取り組みに関して、実技教科はよいのだが座学はよくないことが多い」というつぶやきであった。

前者は、生徒の学習適応を規定する要因として、

生徒実態を想定し、学習内容や教員の意図が生徒に伝わりにくいことにまつわるジレンマを反映していた。授業参観者は、「聴覚情報の理解や記憶に弱さがある生徒に対して、教員が聴覚情報によって伝えようとしている状況」と解釈した。そこで、生徒の認知特性に応じた教員の伝達行為がなされる必要と具体的内容について、授業研究会においてフィードバックすることを構想した。

後者は、生徒の学習適応を規定する要因として、授業科目の特色を想定し、学習態度が整いにくい事にまつわるジレンマを反映していた。授業者は、「担当する授業科目によって異なる生徒実態があり、教科担任の悩みや困りの状況が一樣ではなく、授業の共同検討という営みが共有されにくい状況」と解釈した。そこで、実技教科において有効かつ汎用可能な授業方法に着目する必要性と具体的内容について、授業研究会においてフィードバックすることを構想した。

いずれの例も、生徒の学習適応の改善を、生徒実態や授業科目の特色よりも、授業方法に求めようとするものであり、授業の共同検討を促進することを意図したものである。以下では、これら二つのテーマを取り扱った授業マイニングの事例を報告する。

3. 認知特性への着目を意図した事例

本事例では、授業マイニングによって、授業者をはじめとするA高等学校教員に対して、生徒の認知特性への着目を促進することをめざした。

そのために、授業参観者は、生徒の特徴的な言動について抽出し、その発現の機序について、生徒の認知特性との関連からの解釈を試みた。併せて、認知特性に応じた支援が奏功しているエピソードを抽出し、授業方法に工夫の余地や価値があることを示した。

具体的には、授業参観者2名が複数の同一授業を参観し、その後に参観者相互の打ち合わせにおいて、各々の参観メモを作成し、一内容を一枚のカードに書きだした。これについて概念的なまとまりを整理し一覧した。これを表2に示した。

表2 授業参観記録のまとめ

生徒の姿		エピソード	手立て	備考
心	向きこさ	生徒が教師の指示で注目していない様子が見られた。	教師の注意が向きやすいように、授業の導入では、教師と生徒の一定の「ターン」的やりとりを習慣としておく。(例:英語の授業における導入)	聴覚情報(教師の声や音源)で注意を引き出すことがポイントです
	保ちこさ	学習活動よりも、私語が優先される様子が見られた。	教師の指示に注意が向きやすいように、視覚情報を提示する。その際、それが目に止まりやすいように強調したり、余分な視覚情報は統制したりする。	例:見やすい板書、黒板周りの不要物削除、大きい字、アンダーライン
	注意	音楽の授業では楽譜を目で追っていたが、途中で思い切れず、諦めた様子が見られた。	一つの活動に一つの行動目標とする。(例:楽譜を見ながら歌う場面では、「歌うこと」「楽譜を目で追うこと」の二つを目標とするのではなく、前者を目標とし、後者を目標達成のための手立てと考える)	例:対人関係に配慮、初回巡視のしやすさ
	保ちこさ	貧乏揺すりしたり、足を組み替えたりするなど落ち着かない様子が見られた	授業の展開として、色々な感覚の入力・出力を伴う活動を順次構成する。(例:「聞く⇒読む⇒書く⇒話す⇒動く」)	授業の展開における切り替え
戻しこさ	音楽の授業でお注意が途切れたまま、再び楽譜ご注意を戻せない様子が見られた。	活動内容として、能動的な活動と受動的な活動を順次構成する。(例:資料映像を視聴する⇒話し合う⇒発表する)		
共有しこさ	多くの生徒が教師の発問に対応している状況で、別なものに注意が向いている。	生徒が読み上げる語句や文のプリント目が行きやすいように全体への提示物を用いる。(例:個人の単元のプリントよりも板書やフラッシュカード)		「文字や記号とそれらが表す音」「つまじ」「はなみ」がなかなかやりやすいようにすることが、読字障害への指導の要領です。
言語理解	言語の理解の不十分さ	教師の指示内容が正しく理解されていないことがある。(例:歌うときの適切な姿勢の指示や、注目すべきプリントの位置などの指示)	それらの注意が戻りやすいよう、手がかりとなる板書などの視覚的かつ情報を与え準備しておく(例:全体への提示物とそれの中に【現在地】を示しておく)。	
学習への動機	学習意欲の乏しさ	居眠りしたり、私語をするなどの様子が見られた。	注目すべき対象を共有しやすいように、生徒全員が注目した状態を確認してから、学習活動を展開することを習慣とする。	習慣化が重要(日常の積み重ねが大切)
体	動作	目的とする動作が円滑にできない様子が見られた。(例:キャッチボールの構え、書字の様子)	教師の指示内容を理解し、実行しやすいようにするために、随時、指示内容が行き届いているかを確認する。(例:プリントの右側、3番を指ささない)と指示をする/初回巡視を行い、即時的に評価を行う)	WISCなどの検査所見にも裏付けられています。
	姿勢	香席した姿勢に、初めに伏したり、背もたれこぶんぞり返ったりする様子が見られた。	指示内容の意図がわかりやすい表現とする。(例:「意を出さぬように机を動かさない」という指示)	
	過敏さ	座席が密集した状況で私語やよそ見や耳をふさぐ様子が見られた。	学習に取り組み意欲を喚起しやすいように即時的に評価を行う。	授業づくりの要点に関わる事項(欄外を参照ください。)
			不器用でも意図的に行い細めるよう、動作の要領を伝え、即時に評価を行う。(例:書字における筆の運び方の具(軸)が指示、音楽では発声の模範を示す等)	
		姿勢を保ちやすいようにするために、その姿勢の合理性や目的を明確に伝える。(例:書道においては運筆に相応しい姿勢、音楽における発声に相応しい姿勢)		

ここでは、参観メモとして記された内容について、生徒の特徴的な言動を記述した「エピソード」と、教員の対応内容を記述した「手立て」に分類した。その上で、「生徒の姿」として分類した。これは生徒の認知特性と身体・運動上の特性を分類項目とした。なお、生徒の認知特性は、当初個人に着目して観察され検討されたが、A高等学校においては、他の生徒に共通する事項が多く、学習者集団の傾向としても理解することができた。

例えば、「生徒が教員の指示に注目していない様子が見られた」というエピソードがあり、これに対して講じられていた「手立て」として、「教員に注意が向きやすいように、授業の導入では、教員と生徒の一定のパターンのやりとりを習慣としておく。(例：英語の授業における導入)」や「教員の指示に注意が向きやすいように、視覚情報を提示する。その際、それが目に止まりやすいように強調したり、余分な視覚情報は統制したりする」があった。これらは、認知特性としての「注意の向きにくさ」に起因し、それに応じた手立てがなされたことで、適切に中が喚起された場面を紹介するものであった。授業研究会では、このような成功事例の提示の意義として、進行役のB教諭から、教員の日常で無意識あるいは無意図的に実施している有効な手立てを、意識化し、相互参照しつつ意図的に用いるようになることが強調された。

4. 授業方法への着目を意図した事例

本事例では、授業マイニングによって、授業者をはじめとするA高等学校教員に対して、授業方法への着目を促進することをめざした。

そのために、授業参観者は、実技教科における有効な授業方法について抽出し、その発現の機序について、生徒の認知特性との関連からの解釈を試みた。併せて、認知特性に応じた支援が奏功しているエピソードを抽出し、授業方法に工夫の余地や価値があることを示した。

具体的には、授業参観者2名が実技教科を選定し、複数の同一授業を参観し、その後に参観者相

互の打ち合わせにおいて、各々の参観メモを作成し、一内容を一枚のカードに書きだした。これについて概念的なまとまりを整理した。ここでは、分類項目の一つ目として「実技教科の良さ」をまとめた。これを表3に示した。ここには、「取り組んだ結果(成否)が即時、明確に自己に伝わる。(即時的評価、フィードバック)」「取り組むべき内容が明確に伝わる。(目標の明示)」などが挙げられた。これらをもって、座学の教科においても実現できればよいという汎用的な発想を提起した。

表3 実技教科の良さ

概念名	実技教科の良さ	(記号)
定義	実技教科ならではのメリット	
具体例	参加している生徒がどの子も意欲的集中して自分から、工夫して、協力して、考えて、という姿が見られた。	1
	バレーボールでは、必然性のある、子ども達の声の掛け合い、反応が見られた。SSTに通じるものを感じた。(一方通行のやりとりもあつた)	2
	実技教科の良さや要領から教科のアクティブ化ができそう	3
	結果から振り返って方法を検討することが出来る。	4
	目標を目指すプロセスの中で方法を検討できる。	5
	三観点による評価のしやすさ。三観点の発揮を促す活動をつくりやすい。	6
	取り組んだ結果(成否)が即時、明確に自己に伝わる。(即時的評価、フィードバック)	7
	取り組むべき内容が明確に伝わる。(目標の明示)	8

その上で、参観メモとして記された内容について、実技教科の良さを実現するための手立てとして、「支援の三観点」を用いて分類した。支援の三観点とは、「コト(活動の内容とその展開)」「モノ(道具や場の設定)」「ヒト(伝達と共感)」であり、支援方法を分類整理し分析的に把握するための便宜的な観点である^{注2)}。

「コト(活動の内容とその展開)」として分類された内容を表4に示した。これには、「何をするのか、だれとするのか、どこでするのかなどの活動

注2)「支援の三観点」の内容は、そもそも知的障害教育の授業研究において、支援の手立てを検討するために、伝統的に用いられてきた⁴⁾。これを踏襲し形式を整え汎用的にアレンジしたものである⁵⁾。コト・モノ・ヒトによって分類された支援の手立ては、教育目標の実現のために、相互作用をもって有機的・相補的に機能すると考えられる。

の実施要領の明示が必要」「活動の展開として、前時の既習事項の確認、本時の学習内容の提示、演習と実施、まとめ・確認と次回内容への発展と接続の予告が有効」などが挙げられた。

「モノ（道具や場の設定）」として分類された内容を表5に示した。これには、「教員が、生徒の活動を一望できる位置に立つ。死角ができないような位置取りをする必要がある」「調理の板書「〇：〇〇分まで」「〇〇検定」はテーマ性、目当ての明示であり、見通しにつながる」などが挙げられた。

「ヒト（伝達と共感）」として分類された内容を表6に示した。これには、「個々の学習状況の随時の評価と事中の対処があると良いのではないか。」

「支援員による生徒に対する注意喚起の方法（介入方法）のレポーターが必要（居眠りをしている生徒を起こす方法；立たせる、励ます、学習内容への注意の再定位を促す）」などが挙げられた。

授業研究会では、上記内容についての報告をもとに、参会者で小グループを編成し、各教員が自身の授業方法を想起し、交流し支援の三観点と対照しあるワークショップが展開され、相互に授業方法を学びあった。

表4 コトによる分類

概念名	コト 活動内容とその展開	(記録数)
定義	支援の手立てとして、学習内容を設定し足り、その展開をする上での要領	
具体例	安全管理として、準備体操の時間の確保と、方法の明示が必要。	1
	体育では、準備体操としてのダイナミックストレッチはどうか。主運動に特化した準備運動の構成が可能。	2
	体育では、戦術アプローチの発想（ゲームのゴールイメージを示し、そこに生きるスキルの練習を行う）が必要。	3
	予備動作の導入とその有用性（休め、気を付け、お願いしますという1、2、3の号令）。	4
	活動目標の明示が必要	5
	学習活動の要領の明示が必要（レシーブの仕方など）	6
	何をするのか、だれとするのか、どこでするのかなどの活動の実施要領の明示が必要。	7
	目標の実現状況について、活動中随時確認すること、教師による、生徒相互による、生徒自身による形成的評価が必要。	8
	目標のいつ現状についての形成的評価において、それを実施可能にする（要点を想起しやすいような板書や掲示物）手掛かりが必要。	9
	学習内容の要点を生徒が発見するような学習プロセスがあることも有効。	10
	活動の展開として、前時の既習事項の確認、本時の学習内容の提示、演習と実施、まとめ・確認と次回内容への発展と接続の予告が有効。	11

表5 モノによる分類

概念名	モノ 教材 場の設定	(記録数)
定義	教材教具や場の設定などのハード面を整える上での要領	
具体例	教師が、生徒の活動を一望できる位置に立つ。死角ができないような位置取りをする必要がある。	1
	教師の指示に対して、生徒が注目し、または維持しやすいような位置や動線を確認する必要がある。	2
	生徒が活動しやすい空間の確保の必要がある。	3
	生徒が集中しやすい空間の確保の必要がある。	4
	学習内容や要点を見て確認できる掲示物（点数、タイマー、板書など）が必要である。	5
	調理では手順表を手がかりにして一人で活動できている（しようとする）姿が多く見られた。	6
	手順表を追えていない生徒もいたので情報の示し方に工夫があると良いのではないか。	7
	調理室の掲示物（班名、シンクの状態、次に何をすればよいか等）は有効であろう。	8
	調理の板書「〇：〇〇分まで」「〇〇検定」はテーマ性、目当ての明示であり、見通しにつながる。	9
	調理の「理想の完成形」を写真や図で示すことでイメージをもちやすくなる生徒はいないか。（検定において違反でなければ）	10

表6 ヒトによる分類

概念名	ヒト 教師の関わり	(記録数)	
定義	教師の関わり	教師の関わりにおける要領	
具体例	教師の関わり	緊張という活動は達成感や不安感があり、ディスレキシア発症等であるため、難しいのではないか。	1
		指名の意図 学習内容の理解確認と全体で共有すべきプロセスの真習	2
		教師-チームリーダーの関わりを介した各チームの間接的な働きかけ（役割/機能）	3
		バレーボールの雰囲気の良いは、日南的な手振語言、生徒指導、教師との信頼関係等が背景にあるのではないか。	4
		バレーボールでは、安心感が漂っていた。（ミスしてもOK、誰も責めない、投げてるサーブ等）	5
		数学では「完璧」「そうだね」「OK」等の声かけの良さを感じた。間違ったり答えに詰まったときの声かけのバリエーションもあるとよいのではないか。	6
		バレーボールでは、教師の変換（丁寧な声かけ、受動的対応、「上達早い」「力がある」等の称賛）の良さを感じた。	7
		バレーボールでは教師と生徒の関係の良さが感じられた。	8
		バレーボールでは、教師の指示に対するレスポンスが成立していた。	9
		教室全体を見渡すタイミングがあっても良いのではないか。（教科書を忘れた生徒がいたことに気がつかないなど）	10
		生徒の座席、グループ等の配置、構成には教師の意図があったのかあっても良いのではないか。	11
		被服では生徒同士が衝突がであったり、斜めに向かい合ったりしていたが、何か意図があったのか。	12
		話し合い活動の場面では、チームごとの進捗の評価について、添削と介入があると良いのではないか。	13
		個々の学習状況の随時の評価と事中の対処があると良いのではないか。	14
		適切なタイミングと回数での机間巡視がなされると良いのではないか。	15
		板書の時間を減らし（紙板書など）机間巡視の時間にあてることも良いのではないか。	16
		視覚的誘導の学習とその受領の保障をセットで確保にできると良いのではないか。（Kさん）	17
		Kさんへの支援について、視覚的に情報を伝えるか、聴覚的か、いずれかが最適ではないか。	18

支援員の 関わり	支援の目的に応じた立ち位置や人数の配置、役割分担が必要。	21	
	支援員と教師の連携における共通認識が必要。	22	
	支援員の机間巡視のタイミングや意図の明示、共有が必要。	23	
	支援員の机間巡視のタイミングの保証が必要。	24	
	支援員による生徒に対する注意喚起の方法（介入方法）のレパートリーが必要（居眠りをしている生徒を起こす方法：立たせる、励ます、学習内容への注意の再定位を促す）。	25	
	支援員による授業者の指示の繰り返しの伝達が場面に依りて、対象生徒に応じて有効。	26	
	支援員の立ち位置、動きにおける意図とその共通認識が必要。	27	
	支援員による生徒への介入の効果（逆効果の予防）の確認が必要。	28	
	実態把握 とそれに基づく 対応	実態把握とそれに基づく対応、例）バレーサーブの不成立を見て、投げ込みサーブに変更する（レシーブという目標を鑑みた好判断）	29
		個人の身体的特徴と学習内容としての技能のすり合わせができるか良いのではないか。例）身なり、三角巾 例）レシーブ、落下点で 例）Kさん両手で鑷を操作など（油切り）	30
身体動作 三角巾の付け方の不恰好への支援があると良いのではないか。		31	
Kさん、調理をよくやっていた。不安が強い様子。身体動作からにじむ予兆なき動作。		32	
バレーボールを蹴る粗暴な女子の様子が気になった。		33	
力加減が難しい生徒がみられた。		34	
不参加状況の生徒への不介入について、対応があると良いのではないか。		35	
バレーボールに参加していなかったステージ上の女子への支援をどうするか検討したい。（同じ場に居るということで評価できるのかも）		36	

文献

- 1) 佐々木全・下山恵・北條早織・石川幸子・高橋文子・千葉紅子・渡邊奈穂子・小川恵美子・伊藤典子・菊池明子・佐々木弥生・中村くみ子・佐藤信・滝吉美知香・我妻則明（2017）：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（1）－幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例に基づく検討－. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 4, 120-125.
- 2) 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. 姫野完治（2011）：校内授業研究及び事後検討会に対する現職教員の意識, 日本教育工学会論文誌, 35, 17-20.
- 3) 姫野完治（2011）：校内授業研究及び事後検討会に対する現職教員の意識, 日本教育工学会論文誌, 35, 17-20.
- 4) 名古屋恒彦(2004)：子ども主体の特別支援教育をつくる 生活中心教育入門. 大揚社.
- 5) 佐々木全・加藤義男(2008)：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第八報)－参加児童の自立的・主体的な活動を支える, IEPのあり方の検討（1）－. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター, 7, 195-216.
- 6) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子（2019）：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（10）－連携スキルの概念整理と研修パッケージの設計方針－. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 163-168.

5. 連携スキルとしての検討

授業マイニングを用いた一連の取り組みでは、対象授業とその授業者へのフィードバックに留まらず、むしろ、A高等学校の教員に汎用、浸透する内容が追求された。これは、授業及びそこで展開される特別な支援を要する生徒への対応が、包括的で日常的な取り組みとすることが目指されたためであった。

そこでは、教員の日常的な授業の営みにおいて自助、共助の糸口があるとの前提で、授業マイニングが実施された。これに本委員会が提起した連携スキル⁶⁾を対照させるならば、授業参観及び事後の共同検討までの一連の取り組み中には、「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」などが含まれる。今後は、研修内容としての「一連の目的的な連携の営み」として、授業マイニングの実施要領を明確することが求められる。

育成を目指す資質・能力を踏まえた 「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発 — 特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから —

田淵健*, 佐々木全・東信之**, 阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司***

上濱龍也****, 最上一郎*****, 名古屋恒彦*****

*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, **岩手大学大学院教育学研究科

岩手大学教育学部附属特別支援学校, *岩手大学教育学部

*****岩手県立盛岡みたけ支援学校, *****植草学園大学発達教育学部

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

令和2年度より小学部から順次実施となる特別支援学校学習指導要領では、知的障害教育における指導の形態「各教科等を合わせた指導」の授業において、各教科等で明示された「育成を目指す資質・能力」を内容として取り扱うことが強調された。このことは、従前の「各教科等を合わせた指導」において各教科等の内容の取扱いや学習評価が不明確であるなどの指摘¹⁾に対する改善策といえる。

従前であっても、今後であっても「各教科等を合わせた指導」の授業づくりは、授業者にとっては懸案であり、各教科等の内容の取扱いを明確にし、かつ、授業の目標やそれに連なる児童生徒一人一人に対する目標の立案が円滑に促進される授業づくりの要領が求められる。

これに応えるべく、本研究では「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領を開発することを目的とする。

2. 方法

「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領（以下、「授業づくりの要領」と記す）の開発のために、岩手大学教育学部附属特別支援学校において、研究者と実践者たる特別支援学校教員が実践を協働する。これは、「アクション・リサーチ」と言える。

アクション・リサーチとは、研究者自身が調査対象となっている人びとと連携して問題の解決に関与し、協同で実践を創造し、その解決の過程を探究する方法²⁾であり、本研究では開発する「授業づくりの要領」が、実際の活用を志向する上で最適な方法であると考えられた。

対象とするのは、小学部A学級（児童6名）であり、授業者（教員3名）と研究者（1名）が協働した。

実施期間は、20XX年8月～20XX+1年3月の約8ヶ月間であり、対象授業は「各教科等を合わせた指導」の代表的な指導の形態である生活単元学習とした。

なお、研究協力者に対しては、本研究の目的や公開などに関して十分な説明をし、承諾を得た。

3. 結果と考察

(1) 「授業づくりの要領」の基本構想

先行研究に基づき、「各教科等を合わせた指導」における「授業づくりの要領」の基本構想を設定したこの内容は以下の通りである。

ア 各教科等の目標を達成することを踏まえた計画であること³⁾。

イ 「各教科等を合わせた指導」を志向する授業者が、確信をもって授業づくりを進められるよう、手順が明確であること⁴⁾。

ウ 教科等横断的視点(学校教育目標等)で単元を通してどのような資質・能力を育成したいのかを明らかにし、そこに必然する各教科等で育成される資質・能力(教科等の目標・内容)を個別に具体化し、実践を行うとの流れがイメージできるツールが必要であること⁵⁾。

エ 学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点を踏まえた手順であること⁶⁾。要点とは、以下の6点である。すなわち、①知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえる、②知的障害者である児童生徒の教育的対応の基本を踏まえる、③子どもの生活に即した具体的活動を構想する、④各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえ、具体的な活動中に含まれる各教科等で育成を目指す資質・能力を個別の教育的ニーズに応じて明確にし、単元における個別の指導計画を作成し実践する、⑤各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を実施する、⑥カリキュラム・マネジメントの視点に基づいたPDC Aサイクルで授業改善を行う、である。

(2) 「授業づくり要領」の考案

「授業づくりの要領」の基本構想を踏まえ、授業づくりの手続き及び具体的作業を一覧した「授業づくりの要領(試案)」を考案した。これを表1に示す。

この内容は、学習指導要領解説各教科等編における「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」を踏まえることを前提とし、独自に作成した「単元構想シート(試案)」と称するツールを用いて単元の全体計画並びに学校教育目標や各教科等における資質・能力との関連を授業者が意識できるようにした。その上で、児童生徒一人一人の「単元における個別の指導計画(試案)」を作成し、個別の目標・支援の手立てを講じて実践するという手順である。

表1 「授業づくりの要領(試案)」

手続き		具体的作業
①	知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本を踏まえる	学習指導要領解説の読解
②	単元における目標の設定(学校教育目標を踏まえた資質・能力の育成)	「単元構想シート」の作成
③	単元における一人一人の活動の設定	
④	単元の期間の設定	
⑤	各教科等との関連の確認(各教科等の目標を踏まえた資質・能力の育成)	
⑥	個別の目標と手立ての検討	「単元における個別の指導計画」の作成
⑦	授業実践	準備, 実践, 改善
⑧	評価	日々の記録, 叙述型の評価

(3) 「授業づくりの要領」の試行

「授業づくりの要領(試案)」を用いた実践を行った。生活単元学習では、多様なテーマや活動内容が構想されるため、活動内容の異なる3つの単元を対象とした。この概要を表2に示した。

以下では「学習発表会で劇『浦島太郎』を発表しよう」を例に挙げ、その経過を記す。

まず、「授業づくりの要領(試案)」の手続き①に従い、学習指導要領解説における知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本を授業者間で確認した。次に、手続き②～⑤に従い「単元構想シート(試案)」を用い、単元の目標、期間の設定、個々の活動と各教科等における資質・能力との関連について、学習指導要領に示

表2 対象とした授業の概略

	単元名	概要
1	「お蕎麦屋さんを開店しよう」	教室を店舗に見立て、蕎麦づくりや接客、会食を行う。
2	「学習発表会で劇『浦島太郎』を発表しよう」	ステージ発表に向けて台詞や動きの練習、道具づくりなどを行う。
3	「クリスマス会をしよう」	小学部全体で行うクリスマス会に向けて、高学年としての運営準備を行う。

指導の形態		生活単元学習	単元名	「学習発表会で劇『うらしま太郎』を発表しよう!」	対象	小学生	名	担当
【単元で目指す主体的な姿】								
1 それぞれの役や製作活動において、自分の力を発揮し、高めながら、意欲的に取り組む。 2 みんなで力を合わせてあじわ祭のステージ発表を成功させ、達成感や満足感を味わう。								
単元の目標	10月31日(1時間)	「学部オリエンテーション」	11月1日～11月2日(2時間)	11月5日～11月7日(5時間)	11月8日～11月16日(24時間)	11月20日～21日(2時間)	「振り返り」	
Aさん	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の説明を聞き、劇の内容を知る。日程を知る。自分なりの意見を述べる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1、算数1 生活1、国語1、自活6 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 太鼓の演奏をビデオで視聴する。 太鼓を叩いてみる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 音楽1、体育1 国語2 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 曲に合わせて太鼓を叩く。 巻物を引くことで文字を見る。 曲に合わせて踊る(くるるの回し) 台詞「あけましておめでとう」を練習する。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1 国語1、音楽1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分たちのステージ発表のビデオを見る。 個人新聞を作る。(写真をはるみ切り、のりで貼る。文字をなぞり書きする。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1
Bさん	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の説明を聞き、劇の内容を知る。日程を知る。自分なりの意見を述べる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 生活1、国語1、自活6 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 太鼓の演奏をビデオで視聴する。 太鼓を叩いてみる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 音楽1、体育1、道徳1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 亀の役として、ステージに登場し、事前に準備した台詞を朗読する。 音楽に合わせて太鼓を叩く。 移動しながら友達と一緒に太鼓を叩く。 亀の台詞に合わせてしゃがんだり立ち上がりする。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1 国語1、音楽1 国語1、音楽1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分たちのステージ発表のビデオを見る。 個人新聞を作る。(写真をはるみ切り、のりで貼る。文字を書く。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1
Cさん	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の説明を聞き、劇の内容を知る。日程を知る。自分なりの意見を述べる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 生活1、国語1、自活6 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 太鼓の演奏をビデオで視聴する。 太鼓を叩いてみる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 音楽1、道徳1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 移動しながら友達と一緒に太鼓を叩く。 亀の台詞に合わせてしゃがんだり立ち上がりする。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1 国語1、音楽1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分たちのステージ発表のビデオを見る。 個人新聞を作る。(写真をはるみ切り、のりで貼る。文字を書く。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1
Dさん	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の説明を聞き、劇の内容を知る。日程を知る。自分なりの意見を述べる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 生活1、国語1、自活6 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 太鼓の演奏をビデオで視聴する。 太鼓を叩いてみる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 音楽1、算数1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ひらがなで名前の書かれた箱を順番に開き、テープに載せる。 教師の声に合わせて、「ひらがな」の文字を指さす。 竹をばちで叩いて演奏する。 玉手箱のひもを引っ張る。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、算数1 国語1 音楽1、体育1 国語1、算数1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分たちのステージ発表のビデオを見る。 個人新聞を作る。(写真をはるみ切り、のりで貼る。文字を書く。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1
Eさん	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の説明を聞き、劇の内容を知る。日程を知る。自分なりの意見を述べる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 生活1、国語1、自活6 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 太鼓の演奏をビデオで視聴する。 太鼓を叩いてみる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 音楽1、算数1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ひらがなで名前の書かれた箱を順番に開き、テープに載せる。 教師の声に合わせて、「ひらがな」の文字を指さす。 竹をばちで叩いて演奏する。 玉手箱のひもを引っ張る。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、算数1 国語1 音楽1、体育1 国語1、算数1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分たちのステージ発表のビデオを見る。 個人新聞を作る。(写真をはるみ切り、のりで貼る。文字を書く。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1
Fさん	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の説明を聞き、劇の内容を知る。日程を知る。自分なりの意見を述べる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 生活1、国語1、自活6 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 太鼓の演奏をビデオで視聴する。 太鼓を叩いてみる。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1 生活1 音楽1、算数1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ひらがなで名前の書かれた箱を順番に開き、テープに載せる。 教師の声に合わせて、「ひらがな」の文字を指さす。 竹をばちで叩いて演奏する。 玉手箱のひもを引っ張る。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、算数1 国語1 音楽1、体育1 国語1、算数1 体育1 	<p>主学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分たちのステージ発表のビデオを見る。 個人新聞を作る。(写真をはるみ切り、のりで貼る。文字を書く。 	<p>高が期待される各教科等の資質・能力、運動、自立活動の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語1、音楽1 国語1、音楽1

図1 「単元構想シート(試案)」の使用例

生徒氏名 (Bさん) 記入者 () 指導の形態 (生活単元学習) 単元名 (学習発表会で劇「うらしま太郎」を発表しよう)				単元における個別の指導計画 (案)											
時期	小単元名・主な活動	目標 (願う姿)	育成が期待される各教科等における資質・能力	支援の手立て	評価 (実現された姿)	資質・能力の育みとしての評価									
						生活	国語	算数	音楽	図工	体育	外国語	道徳	自活	特活
10/31 (1)	学部オリエンテーション	● 教師の説明を聞き、劇のタイトル、自分の役について知っている。 ● 太鼓の演奏に興味をもち、自ら叫んでほしい。	● 国語 43	● 絵や映像を用いて、劇の内容を視覚的にわかるようにする。 ● 教師と一緒に叫びたり、演奏して見せたりし、叫き方を具体的に伝えるようにする。小さな声でも良いので、自分でばちをもちて音を出せた場合に共感的な声かけをする。 ● 教師が実際にやりながら結び方を伝える。 ● 教室のスペースを広く使い、十分な活動量を用意する。	● 自分の配役 (亀) について確認できるように何度も教師に「かめ」と話していた。 ● 「ドラム TAO」の演奏ビデオに興味をもちて鑑賞していた。 ● やさしい叩き方ではあったが、和太鼓に興味をもち、自分でばちをもちて音を鳴らすことができた。 ● 衣装の亀の申羅作りでは、段ボールの端まで隙間無く色を塗ったり、模様を貼り付けたりすることができた。 ● すずらんテープを自分で次々結びることができた。幅の太いものを探して出して、細く裂くことができた。 ● 台詞を読みやすいように変えたところ、集中して録音に臨むことができた。マイクに向かって、できるだけ大きな声を出そうとしていた。聴き取れるようにははつきりとした声で話すことができた。 ● 腕を頭上まで振り上げるなど、力強い大きな動きで太鼓を叩くことができた。友達との動きに合わせて、交互に叩くことができていた。自分から進んで友達との動きを配ったり取り戻したりしていった。 ● 移動したりしゃがんだりといった動きの流れを理解して一人で行動することができていた。 ● 丁寧にまっすぐ写真を切ることができ、糊付けも一人はみ出さないようだった。 ● 誤字もあったが、「がんばった」など、教師の声かけを手掛かりにしながらコメントを考え、平仮名で書くことができた。										
11/1 ～ 11/2 (2)	つくし組オリエンテーション	● 太鼓の演奏に興味をもち、自ら叫んでほしい。	● 音楽 35, 63	● 教師と一緒に叫びたり、演奏して見せたりし、叫き方を具体的に伝えるようにする。小さな声でも良いので、自分でばちをもちて音を出せた場合に共感的な声かけをする。 ● 教師が実際にやりながら結び方を伝える。 ● 教室のスペースを広く使い、十分な活動量を用意する。	● 「ドラム TAO」の演奏ビデオに興味をもちて鑑賞していた。 ● やさしい叩き方ではあったが、和太鼓に興味をもち、自分でばちをもちて音を鳴らすことができた。 ● 衣装の亀の申羅作りでは、段ボールの端まで隙間無く色を塗ったり、模様を貼り付けたりすることができた。 ● すずらんテープを自分で次々結びることができた。幅の太いものを探して出して、細く裂くことができた。 ● 台詞を読みやすいように変えたところ、集中して録音に臨むことができた。マイクに向かって、できるだけ大きな声を出そうとしていた。聴き取れるようにははつきりとした声で話すことができた。 ● 腕を頭上まで振り上げるなど、力強い大きな動きで太鼓を叩くことができた。友達との動きに合わせて、交互に叩くことができていた。自分から進んで友達との動きを配ったり取り戻したりしていった。 ● 移動したりしゃがんだりといった動きの流れを理解して一人で行動することができていた。 ● 丁寧にまっすぐ写真を切ることができ、糊付けも一人はみ出さないようだった。 ● 誤字もあったが、「がんばった」など、教師の声かけを手掛かりにしながらコメントを考え、平仮名で書くことができた。										
11/5 ～ 11/7 (5)	「発表練習」 「小道具、大道具づくり」	● うらしま太郎の衣装づくりにおいて、丁寧に塗装をしたり、すずらんテープを自分で結び、できるだけ細く、たくさん裂いてほしい。	● 図工 2	● 教師と一緒に叫びたり、演奏して見せたりし、叫き方を具体的に伝えるようにする。小さな声でも良いので、自分でばちをもちて音を出せた場合に共感的な声かけをする。 ● 教師が実際にやりながら結び方を伝える。 ● 教室のスペースを広く使い、十分な活動量を用意する。	● 「ドラム TAO」の演奏ビデオに興味をもちて鑑賞していた。 ● やさしい叩き方ではあったが、和太鼓に興味をもち、自分でばちをもちて音を鳴らすことができた。 ● 衣装の亀の申羅作りでは、段ボールの端まで隙間無く色を塗ったり、模様を貼り付けたりすることができた。 ● すずらんテープを自分で次々結びることができた。幅の太いものを探して出して、細く裂くことができた。 ● 台詞を読みやすいように変えたところ、集中して録音に臨むことができた。マイクに向かって、できるだけ大きな声を出そうとしていた。聴き取れるようにははつきりとした声で話すことができた。 ● 腕を頭上まで振り上げるなど、力強い大きな動きで太鼓を叩くことができた。友達との動きに合わせて、交互に叩くことができていた。自分から進んで友達との動きを配ったり取り戻したりしていった。 ● 移動したりしゃがんだりといった動きの流れを理解して一人で行動することができていた。 ● 丁寧にまっすぐ写真を切ることができ、糊付けも一人はみ出さないようだった。 ● 誤字もあったが、「がんばった」など、教師の声かけを手掛かりにしながらコメントを考え、平仮名で書くことができた。										
11/8 ～ 11/16 (24)	「ステージ練習」 「大道具、小道具づくり」 ※11/17あひな祭りに参加	● 劇中に流れるナレーションを、ゆっくり、はっきりと伝わるように話して欲しい。 ● 友達と交互に一つの太鼓を叩いたり、台図に合わせて移動したりしながら運動感のある演奏をしてほしい。 ● しゃがんでポーズを取ったり、移動したりといった動きの流れを覚えて、一人で行動して欲しい。	● 国語 49, 自活 24 ● 音楽 35, 37, 道徳 B, 33, 体育 56, 61	● 教師と二人きりの静かな環境で、集中してナレーションの台詞を話せるようにする。教師が実際に大きな声で話し、発声の模範となるようにする。 ● 一つの太鼓を交互に演奏したり、大きな動きで演奏することの良さや面白さが感じられるよう、実際のプロの演奏ビデオを鑑賞する。 ● 練習時には教師と一緒に演奏しながら動作を伝えたり、声かけをしたりする。 ● 立ち位置等、分りやすくするための印をステージ上にしておく。 ● サイズの合ったはさみなど、使いやすい道具を用意する。 ● 必要に応じて、切り方や糊付けの仕方などのアドバイスや糊付けを行う。 ● 写真に写っている活動に関するコメントを話題にしながらコメントを考えられるようにする。	● 「ドラム TAO」の演奏ビデオに興味をもちて鑑賞していた。 ● やさしい叩き方ではあったが、和太鼓に興味をもち、自分でばちをもちて音を鳴らすことができた。 ● 衣装の亀の申羅作りでは、段ボールの端まで隙間無く色を塗ったり、模様を貼り付けたりすることができた。 ● すずらんテープを自分で次々結びることができた。幅の太いものを探して出して、細く裂くことができた。 ● 台詞を読みやすいように変えたところ、集中して録音に臨むことができた。マイクに向かって、できるだけ大きな声を出そうとしていた。聴き取れるようにははつきりとした声で話すことができた。 ● 腕を頭上まで振り上げるなど、力強い大きな動きで太鼓を叩くことができた。友達との動きに合わせて、交互に叩くことができていた。自分から進んで友達との動きを配ったり取り戻したりしていった。 ● 移動したりしゃがんだりといった動きの流れを理解して一人で行動することができていた。 ● 丁寧にまっすぐ写真を切ることができ、糊付けも一人はみ出さないようだった。 ● 誤字もあったが、「がんばった」など、教師の声かけを手掛かりにしながらコメントを考え、平仮名で書くことができた。										
11/20 ～ 11/21 (2)	振り返り	● 個人新聞づくりにおいて、写真を線に沿って切り、丁寧に糊で貼りつけてほしい。 ● 教師と一緒に考えながら平仮名でコメントを書いて欲しい。	● 図工 2 ● 国語 44, 56	● 教師と一緒に叫びたり、演奏して見せたりし、叫き方を具体的に伝えるようにする。小さな声でも良いので、自分でばちをもちて音を出せた場合に共感的な声かけをする。 ● 教師が実際にやりながら結び方を伝える。 ● 教室のスペースを広く使い、十分な活動量を用意する。	● 「ドラム TAO」の演奏ビデオに興味をもちて鑑賞していた。 ● やさしい叩き方ではあったが、和太鼓に興味をもち、自分でばちをもちて音を鳴らすことができた。 ● 衣装の亀の申羅作りでは、段ボールの端まで隙間無く色を塗ったり、模様を貼り付けたりすることができた。 ● すずらんテープを自分で次々結びることができた。幅の太いものを探して出して、細く裂くことができた。 ● 台詞を読みやすいように変えたところ、集中して録音に臨むことができた。マイクに向かって、できるだけ大きな声を出そうとしていた。聴き取れるようにははつきりとした声で話すことができた。 ● 腕を頭上まで振り上げるなど、力強い大きな動きで太鼓を叩くことができた。友達との動きに合わせて、交互に叩くことができていた。自分から進んで友達との動きを配ったり取り戻したりしていった。 ● 移動したりしゃがんだりといった動きの流れを理解して一人で行動することができていた。 ● 丁寧にまっすぐ写真を切ることができ、糊付けも一人はみ出さないようだった。 ● 誤字もあったが、「がんばった」など、教師の声かけを手掛かりにしながらコメントを考え、平仮名で書くことができた。										

図2 「単元における個別の指導計画 (試案)」の使用例

されている教科等の目標の段階から、該当すると考えられるものを協議の上、選択した。この使用例を図1に示した。

さらに、手続き⑥に従い「単元における個別の指導計画（試案）」を用い、個別の目標の設定と手立ての検討を行なった。授業者が設定した個別の目標に対し、関連すると考えられる各教科等の目標・内容について協議の上、選択し記した。この使用例を図2に示した。なお、この際、学習指導要領解説総則編巻末の「目標・内容の一覧」における、段階ごとの目標、内容に対し、独自に番号を付し、これを選択することにした。また、教科等ごとにA3用紙に印刷して冊子にし、授業者に配付した。授業実践の後には評価を追記した。

（4）「授業づくりの要領」の評価

「授業づくりの要領」の評価に際しては、授業者に対して質問紙調査を実施した。質問項目は、以下の2点である。すなわち、①「単元における個別の指導計画（試案）」において評価として叙述した内容から、各教科等の目標・内容に関する資質・能力の育成を読み取れるかについて、4件法（4＝資質・能力が育まれたと評価できる、3＝やや資質・能力が育まれたと評価できる、2＝あまり資質・能力が育まれたとは評価できない、1＝資質・能力が育まれたとは評価できない）をもって回答を求めた。なお、客観性を担保するため、本研究に関与しない大学院生1名にも試行内容を詳説し回答を求めた。②感想や改善すべき点の指摘などについて自由記述として回答を求めた。

①の結果、単元名「お蕎麦屋さんを開店しよう」の授業では平均が3.4ポイント、単元名「学習発表会で劇『浦島太郎』を発表しよう」の授業では平均が3.4ポイント、単元名「クリスマス会をしよう」の授業では平均が3.5ポイント、となった。このことから、子どもの生活に即した具体的活動が中心となる「各教科等を合わせた指導」においても、各教科等において育成を目

指す資質・能力が、必然的な結果として育成され得ると考えられた。

②の結果、8件の回答が得られた。この内容と、それに対応する改善策を表3に一覧した。改善策は、授業者と研究者による協議をもって考案されたものである。

表3 回答内容とそれに基づく改善策

回答内容	改善策
「単元構想シート」について、目標を観点別に分けて表記しても良いのではないか。	単元構想シートに教科等横断的な視点に立った資質・能力を3つに分類する観点別の目標の記入欄を設けることとした。
「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」両方について、主な学習活動が教科の何段階に合致するのを探るのが大変。効率的に作成できるシステムがあると良い。	各教科等の目標の一覧をデータ化し、単元構想シート、単元における個別の指導計画共にパソコンでの入力を可能とし、効率化を図ることとした。
「単元構想シート」を活用することで、単元で何をねらっているかをイメージできる。	授業づくりの要領に留意点を示すこととした。また、手順の根拠として学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点を示すこととした。
単元を振り返る際に、個への評価だけでなく、単元としてどうだったかを見直すこともできる。	
単元づくりをする中で各教科との関連についても押さえているので理にかなっている。	
「単元における個別の指導計画」に関して、評価の文言から各教科等の資質・能力が育成されたと感じられた。	単元における個別の指導計画における評価は発揮された姿の叙述のみとした。
目標の欄に書かれている教科名、領域名の他に、自立活動や、他の教科・領域の資質・能力も育成されているように感じられた。	各教科等の目標・内容に該当するものが無いと感じられても、特別活動の目標や道徳の内容との関連が考えられることや、単元における目標として、教科等横断的な視点で育成を目指す資質・能力の育みとして評価することも可能であることの共通理解を図った。その旨を「視点・留意点」として授業づくりの要領に記載することとした。
（クリスマス会単元において）各教科等の目標・内容（資質・能力）には無いが、「サンタさんが登場すると嬉しそうに声をあげていた。」「自分の力で時間いっぱい作成していた。」「進んで手を挙げ、サンタさんの手品の手伝いをする事ができた。」等、資質・能力の育みとして評価したい姿があった。	

これによれば、回答内容の例として『単元構想シート』について、目標を観点別に分けて表記しても良いのではないかと意見があり、これについて「単元構想シート」に教科等横断的な視点に立った資質・能力を3つに分類する観点別の目標の記入欄を設けることをもって改善策とした。また、「効率的に作成できるシステムがあると良い」との意見があり、これについて「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」をデジタル化し、Microsoft Excel®による操作を可能にすることをもって改善策とした。

以上を踏まえ「単元構想シートを用いた授業づくりの要領」を開発した。これを表5に示した。「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点と手順を対応させ、手順の遂行における視点・留意点と、関連する資料・ツールを一元的に記した。

今後「単元構想シートを用いた授業づくりの要領」について、これが活用されることを期待するとともに、活用事例をもって実践的に検証することが必要である。

文 献

- 1) 文部科学省(平成28年4月13日特別支援教育部会第7回配布資料)特別支援教育部会(第6回)における主な意見(未定稿). <http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1370127.htm> (2019.11.25 閲覧)
- 2) 佐藤学(2000):授業を変える 学校が変わる 総合学習からカリキュラムの創造へ. 小学館.
- 3) 田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎(2019):学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点. (岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4 (印刷中))
- 4) 田淵健・佐々木全・東信之(2019):「各教科等を合わせた指導」を志向する知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識. 生活中心教育研究, 34, pp. 65-74.
- 5) 田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎(2019):知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連—授業づくりの要領の探究として—. (岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4 (印刷中))
- 6) 前掲文献3)

表5 「単元構想シートを用いた授業づくりの要領」

要点	手順(授業者の作業)	視点・留意点等	資料・ツール
1 知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえる	① 理解または確認	●「抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的」等を踏まえる。	『特別支援学校学習指導要領解説総則等編』
2 知的障害者である児童生徒の教育的対応の基本を踏まえる	② 理解または確認	●「生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導する」等を踏まえる。	『特別支援学校学習指導要領解説総則等編』
3 子ども(知的障害者である児童生徒)の生活に即した具体的な活動を構想する	③ 単元の全体計画の作成 (テーマ×単元名、目標×資質・能力、日程、活動内容、分担等を単元構想シートに記入)	●子どもの実態を踏まえる。(前単元の様子等から) ●学校教育目標、学部教育目標において示されている育成を目指す資質・能力を踏まえる。 ●年度はじめに作成した個別の指導計画の目標を踏まえる。 ●各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえる。	『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編』 『学校経営計画』 『個別の指導計画』 『単元構想シート』
	④ 各教科等の目標・内容(資質・能力)との関連をチェック(構想シート)	●単元全体を通して各教科等の資質・能力がどのように関連するか全体像をイメージする	『特別支援学校学習指導要領解説』 『単元構想シート』
4 各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえ、具体的な活動中に含まれる各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にし、各教科等を合わせた指導を計画・実践する	⑤ 単元における個別の指導計画の作成(個別の目標、支援の計画)	●子どもの実態を踏まえる。(前単元の様子等から) ●学校教育目標、学部教育目標において示されている育成を目指す資質・能力を踏まえる。 ●年度はじめに作成した個別の指導計画の目標を踏まえる。 ●授業者間による共通理解(目標と手立て)を図る	『個別の指導計画』 『単元における個別の指導計画』
	⑥ 各教科等の目標・内容との関連の確認(単元における個別の指導計画にチェック)	●個別の教育的ニーズに応じた、実際の生活上必要となる各教科の目標と内容の配列であることを確認する。 ●個別の目標に各教科等の資質・能力の育成が踏まえられているかを確認する。	『単元における個別の指導計画』
	⑦ 単元構想シート、単元における個別の指導計画に基づく授業実践	●授業者間による日々の授業改善(手立ての工夫等)を行う。	『単元における個別の指導計画』
5 各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行う	⑧ 単元における個別の指導計画における評価の記述	●授業者間による共通理解の場を設ける。 ●関連する各教科の目標・内容を踏まえた記述となっているかを確認する。 ●必要に応じて各教科等に分けて評価を行う。	『単元における個別の指導計画』
6 カリキュラム・マネジメントの視点に基づいたPDCAサイクルで授業改善を行う	⑨ 授業についての評価、改善の話し合い(単元終了後、学期末、年度末等)	●単元の内容、配列等、学習指導要領解説における留意点を視点として授業評価を行う。 ●他の教科等との関連から教育課程の在り方を検討する。	『単元構想シート』 『単元における個別の指導計画』 『年間指導計画』 『教育課程』 『学校教育目標』

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究 (13)

— 個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修の評価 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・
本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・
田口ひろみ*, 坪谷有也・上川達也**, 小山聖佳***, 田淵健・中軽米璃輝****
森山貴史*****, 名古屋恒彦*****

*附属学校特別支援教育連携専門委員会, **岩手県立盛岡ひがし支援学校,
岩手県立盛岡みたけ支援学校, *岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻,
*****青森県総合学校教育センター, *****植草学園大学発達教育学部
(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

通常学級^{注1)}における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教師の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。ここでは、教師の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」(以下、本委員会と記す)では、これを「連携スキル」と称して求め、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。なお、この事業の概要を末尾に付記した。

このために教育現場の連携事例を収集し、その中で発揮されている連携のスキルを探索し、「コンサルタントとして求める資質や技能」^{1) 2)}に对照させ、概念整理を行った³⁾。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。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、組み合わせり発揮されていた。このことを踏まえ本委員会では、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へ、このことを研修プログラムの開発方針とした。開発された研修プログラムの一つに、個別の指導計画の作成と活用にあ資する「後方視的対話」があった。「後方視的対話」とは、教員同士による実践を想起し、明示化することを目指した対話的手法である⁴⁾。

そもそも、個別指導計画の作成と運用はPDCAサイクルをなぞるが、教員が個別の指導計画を作成しようとする時、「書き出しに迷い、手が止まる」という一般的な体験談がある。すなわち、「P(計画)」段階で停滞しサイクルが駆動しないということである。そこで、教師の日常で最も円滑に駆動しているであろう「D(実践)」から、PDCAサイクルを開始し、駆動させようという発想に着想を得たものが「後方視的対話」である。

その上で、授業での子どもの様子を語り合うという教師の日常的な炉辺談話を手法として取り込み、

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。

「語り手」と「聴き手」の対話をもって個別の指導計画の内容を言語化し書き上げるものである。このような営みは、連携スキルとしての「個別の指導計画リテラシー」といえる⁵⁾。また、連携スキルとして「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」の連携スキルを内包すると考えられた⁶⁾。

「後方視的対話」の研修プログラム（以下、「本研修プログラム」と記す）の要領として、進行内容と「後方視的対話」の手順をそれぞれ表1、表2、図1に示した⁷⁾。本研修プログラムでは、語り手である実践者役に対して、聴き手が実践内容について発問し、その応答を個別の指導計画の様式に記録する。このペアワークを役割交代して繰り返す。

表1 本研修プログラムの進行内容

○導入 (20分)
・ 個別の指導計画の意義と実務的な課題に関する講話
・ 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
○展開 (50分)
・ 演習手順及び留意点
・ 演習 (20分で役割交代)
○終結 (20分)
・ 感想交流
・ 後方視的対話の日常化と援用可能性に関する講話

表2 後方視的対話の手順

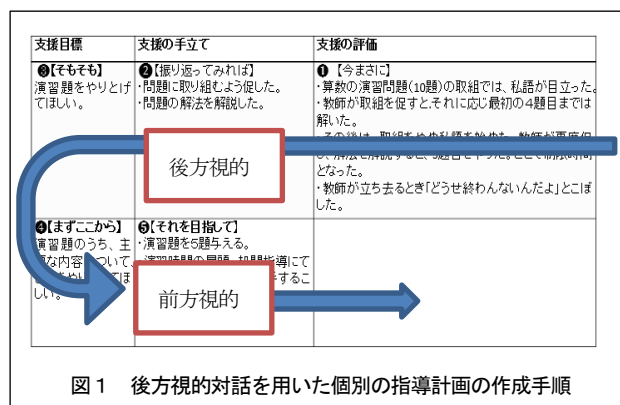
- ① 実践によって得られた児童生徒の姿はいかなるものだったか。 図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「①【今まさに】」と記されている。これは個別の指導計画における「評価」欄の記述に相当する。
- ② その姿の実現場面で講じられていた手立ての内容は何か。 図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「②【振り返ってみれば】」と記されている。これは個別の指導計画における「支援方法」欄の記述に相当する。
- ③ この手立てによって、児童生徒のいかなる姿を目指したか。 図1の中では、発問の頭出しを兼ねた

アイコンとして「③【そもそも】」と記されている。これは個別の指導計画における「目標」欄の記述に相当する。

④ 次時の目標は何か。 図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「④【まずここから】」と記されている。この時①～③をもとにして、現実的で妥当な目標の内容と表記によって設定する。

⑤ 目標の実現に資する手立ては何か。 図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「⑤【それを目標して】」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）をもって記述されることになる。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ことになる。



本研修プログラムの要領自体は、おおむね完成しているものの、これまでに、その評価については未検討であった。そこで、本稿では、本研修プログラムを評価し、その成果と課題について明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

本稿で対象とするのは、20XX～20XX+1年の間に実施された複数回の教員研修会である。これらの詳細については、主催団体や参加者及びその所属等の特定を避けるため本稿では不明記とした。

これらの研修会に参加し、本研修プログラムを体験した教員に対して、無記名による質問紙調査を実

施した。依頼に際しては、研究の目的及び調査への協力が自由意思に基づくこと、その如何に関わらず不利益はないことを説明し、回答用紙における確認欄にて意思表示をすることを求めた。

回答及び研究協力が承諾が得られたのは、参加者総数 318 名中 313 名であった。参加者の所属についての内訳は、無記名での回収であったため、特定することはできず、いずれも概算ではあるが、幼稚園・保育所・認定こども園 130 名、小学校が 50 名、中学校が 40 名、高等学校が 40 名、特別支援学校が 40 名、その他（義務教育学校、福祉や教育行政職）が 15 名であった。

(2) 方法

本研修プログラム実施後に、参加者に質問紙を配布し、任意かつ無記名での回答を依頼しその場で回収した。

調査項目は、「Q1 個別の指導計画の作成について不安が軽減した」「Q2 個別の指導計画の様式をイメージできた」「Q3 個別の指導計画の活用のメリットをイメージできた」などを含む 11 項目である。これは、20XX-1 年に実施した本研修プログラムの試行段階において寄せられた参加者の自由記述内容及び個別の指導計画の作成要領開発のための予備調査⁸⁾を参考にして独自に作成したものであった。これらの回答を 5 件法で求め、分析の際はそれぞれ次のように点数化した。すなわち、「1：全くあてはまらない（1点）」「2：あてはまらない（2点）」「3：どちらともいえない（3点）」「4：あてはまる（4点）」「5：よくあてはまる（5点）」である。

分析は、調査項目のうち「Q1 個別の指導計画の作成について不安が軽減した」を目的変数とし、他の 10 項目を説明変数として、CS (Customer Satisfaction) 分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた⁹⁾。この手順では、まず各項目について、回答数に対する「5：よくあてはまる（5点）」と「4：あてはまる（4点）」の割合をもって「満足率」を算出した。次に、説

明変数である 10 項目について、目的変数との相関係数（スピアマンの順位相関係数）をもって「重要度」を算出する。

次いで、満足率と重要度をそれぞれ縦軸と横軸として散布図を描画する。その上で、説明変数である 10 項目における満足度と重要度の平均値をもって散布図を 4 象限に分割する。これによって「満足度と重要度が共に高い項目」「満足度が低い重要度が高い項目」「満足度が高い重要度が低い項目」「満足度と重要度が共に低い項目」として二次元的に分類し解釈する。

3. 結果

各項目の平均値、標準偏差、満足率、重要度を表 3 に示した。これによれば、平均値や標準偏差から、全ての項目において概ね肯定的な評価が得られた。

また、満足率と重要度をもって作成した散布図を図 2 に示した。これによれば、「満足率と重要度が共に高い項目」として見なされた項目は「Q2 個別の指導計画の様式をイメージできた」「Q3 個別の指導計画の活用のメリットをイメージできた」であった。

「満足率が低く重要度が高い項目」と見なされた項目は「Q4 個別の指導計画の目標を円滑に表記できた」「Q5 個別の指導計画の方法（支援の手立て）を円滑に表記できた」「Q6 個別の指導計画の評価を円滑に表記できた」であった。

「満足率が高く重要度が低い項目」と見なされた項目は「Q7 対話において、自分の実践を十分に話せた」「Q8 対話において、相手の実践を十分に聞いた」「Q9 対話において、自分の実践について意に即して聞いてもらった」「Q11 対話において、自分の実践について意に即して表記してもらえた」であった。

「満足率と重要度が共に低い項目」と見なされた項目は「Q10 対話において、相手の実践を十分に表記できた」であった。

表3 各項目の満足率, 重要度等

調査項目	平均	標準偏差	満足率	重要度
Q1 個別の指導計画の作成について不安が軽減した。	3.86	0.73	77.64	0.67
Q2 個別の指導計画の様式をイメージできた。	3.96	0.80	81.47	0.62
Q3 個別の指導計画の活用のメリットをイメージできた。	4.07	0.73	85.30	0.59
Q4 個別の指導計画の目標を円滑に表記できた。	3.50	0.86	53.35	0.65
Q5 個別の指導計画の方法（支援の手立て）を円滑に表記できた。	3.54	0.84	57.51	0.55
Q6 個別の指導計画の評価を円滑に表記できた。	3.48	0.84	51.92	0.5
Q7 対話において、自分の実践を十分に話せた。	3.95	0.81	78.59	0.47
Q8 対話において、相手の実践を十分に聞いた。	4.03	0.73	82.11	0.48
Q9 対話において、自分の実践について意に即して聞いてもらえた。	4.29	0.67	92.97	0.49
Q10 対話において、相手の実践を十分に表記できた。	3.75	0.83	67.09	0.51
Q11 対話において、自分の実践について意に即して表記してもらえた。	4.21	0.69	88.18	0.67

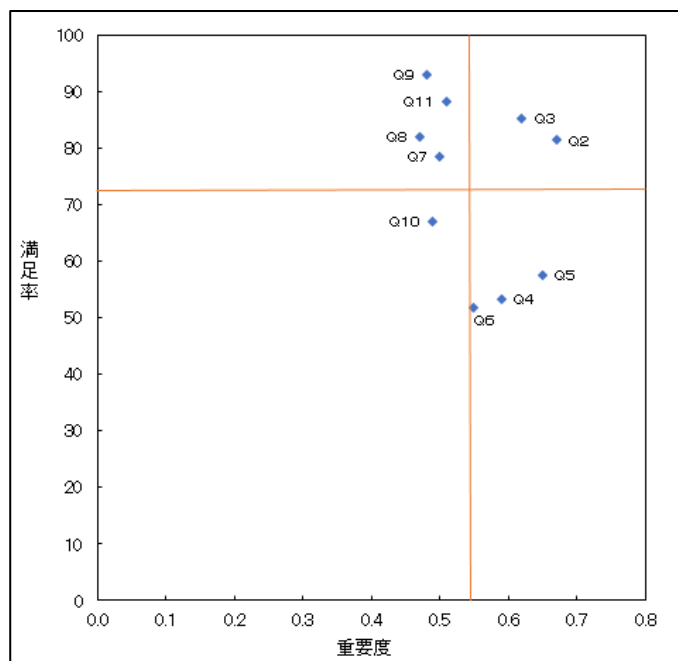


図2 散布図

4. 考察

(1) 本研修プログラムにおける成果と課題

結果として示された、比して重要度が高い項目(Q2～6)は、いずれも本研修プログラムの目的にかかわる内容であった。ここに成果と課題の両面があった。すなわち、成果は「個別の指導計画の様式や活用のイメージがしやすくなったこと」であった。課題は「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」であった。このことは、個別の指導計画の作成要領開発のための予備調査¹⁰⁾において、教員が不安なく個別の指導計画を作成するための要件として指摘された内容と符合した。

まさにこの内容が、個別の指導計画そのものであり、この技能の底上げこそが、研修プログラムの効果として期待される。すなわち、本研修プログラムの進行手順において、「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」の技術的な向上に資する具体的な手立てが追加されるなどの改善策が必要であろう。

これについては、本研修内容の導入において、記入例や文型を示したり、支援の手立ての発想を促す理論的な枠組みを示したりするなどの工夫の余地はあるだろう。

(2) 本研修プログラムにおける方法論としての 後方視的対話の意義

結果として示された、比して重要度が低い項目(Q7~11)は、いずれも本研修プログラムにおける方法である、後方視的対話にかかわる内容であった。ここでは「個別の指導計画の作成について不安が軽減した」こととの相関はないものの、概ね満足率が高く、方法論としては、肯定的な評価が得られたといえる。

ただし、比して満足率が低かったのは「相手の実践を十分に表記すること」であり、これは、ペアのうち、聴き手の役割を実施した際の体験である。すなわち、他方のペアが語る実践内容を聴取し、個別の指導計画の様式に「目標、方法、評価」を記述することに対して、手ごたえが得られていないことを意味する。このことは、そもそも(1)で指摘した「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」への技術的な不安が表現型を変えて生じたものではないかと考えられた。

なお、後方視的対話は、そもそもDCAP(実施—評価—改善—計画)の考えに基づく¹¹⁾。近年では、DCAPの考えとそれに基づく実際の指導計画を作成する教育実践が散見される^{12) 13)}。そのなかでも、後方視的対話は、DCAPの考えを同僚性の涵養を伴う実務的な連携スキルとしての価値を有するものといえよう。

(3) 今後の課題

本研修プログラムの効果ならびにそれに至る機序などについて精査する必要があるだろう。具体的には、本研修プログラムの実施前と実施後の比較による量的な検討や、個別のペアや参加者を対象とした対話内容の分析、インタビュー調査が考えられる。また、校種や職歴など参加者の属性と本研修プログラムの効果、聴き手の発問やフィードバックの効果などについても検討されるべきだろう。

併せて、本研修プログラムの内容として追加されるべき「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」の向上に資する手立ての開発と、それを含めた要領による実施及び評価が必要であろう。

謝 辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。

文 献

- 1) 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) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子 (2019) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (10) —連携スキルの概念整理と研修パッケージの設計方針—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 163-168.
- 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・東信之・池田泰子・鈴木恵太・高橋文子・橋場美和・加賀智子・菊池明子・小山聖佳・上川達也・田淵健・中軽米璃輝・及川藤子・飛澤宣子・坪谷有也・森山貴史・今野文

龍・名古屋恒彦（2019）：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（11）—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—。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 169-174.

7) 前掲論文6)

8) 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.

9) 菅民郎（2013）：Excel で学ぶ多変量解析入門。オーム社.

10) 前掲論文8)

11) 前掲論文4)

12) 横松友義（2019）：幼稚園カリキュラム・マネジメントにおける教育過程のPDCA サイクルを実現するための研究者の協働手順の開発。岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 171, 63-73.

13) 中山和彦（2018）：道徳科における「指導と評価の一体化」に関する考察。白鷗大学教育学部論集, 12 (1), 177-202.

付 記

附属学校特別支援教育連携専門委員会事業の概要

年度	事業内容	具体的な内容
H28	連携事例の収集	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携事例に関する情報収集を行う。附属学校には支援員を配置、地域の学校には「特別支援教育セミナー」の開催をもって情報収集及び交換の場とする。 (以後、これを継続)
H29	連携の構築と活用	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携の構築と活用を行い、その事例を収集し、この成果を「特別支援教育セミナー」の開催をもって公表する。(以後、これを継続)
H30	連携スキルの明確化	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携の事例から連携スキルを検討し、明確化する。これを「特別支援教育セミナー」をもって公表する。
R1	連携スキルの育成、 研修に資する研修カリキュラムの開発	研修カリキュラムのモデルを構築し、これを「特別支援教育セミナー」をもって提案し意見を集約する。
R2	研修カリキュラムの 改善と実施	研修カリキュラムのモデルの改訂版を実施する。
R3	研修カリキュラムの 手引きの開発	研修カリキュラムのモデルの改訂版の成果を確認し、その実施要領(手引き)を発行、「特別支援教育セミナー」をもって公表する。

なお、本委員会の年次報告は、岩手大学のホームページにて、「附属学校特別支援教育連携専門委員会 事例報告集」として公開している。 <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/kenkyuu/>

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（14）

— 「教員と支援員の連携要領」とそれに基づく実践の改善課題 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・
本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・
田口ひろみ*，原田孝祐・大森響生・熊谷聡志・熊谷真倫・佐々木尚子・佐藤和生・三浦健・
中軽米璃輝**・滝田充子***，池田泰子****，中村桃華*****

三田地つぐみ*****，和山柚子*****

*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，*目白大学保健医療学部言語聴覚学科耳科学研究所クリニック

*****岩手県立一関清明支援学校，*****岩手大学教育学部附属特別支援学校

*****岩手県立盛岡視覚支援学校

（令和2年3月4日受理）

1. はじめに

通常学級^注における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教員の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。ここでは、教員の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と記す）では、これを「連携スキル」と称して求め、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、その中で発揮されている連携のスキルを探索した。

この中で、日常的な内容に、授業における教員と支援員との連携事例があった^{1) 2)}。ここでいう支援員とは「特別支援教育支援員」のことであり、一般的には、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³⁾。

支援員を巡っては、「通常学級で支援を行う際に

どのような体験をしているか」などを探る実態調査がなされ、教員との連携の不足が課題の一つとして指摘されてきた^{4) 5)}。そもそも、支援員の職務は教員の指示のもとで、児童生徒の支援に従事するものの、勤務時間が短く打ち合せの機会を得にくいなどのジレンマがある。このことについては、支援員自身の努力に依って、事態の改善を目指すことのみならず、校内組織あるいは教員側からの改善策が必要であり、それを提案した実践研究がある⁶⁾。

このような支援員と教員の連携についてはまさに実践的な課題であり、本委員会による取り組みとして、通常学級の授業における教員と支援員との連携要領を追究し、これを研修プログラムとして構成することは、事態の改善に資するだろう。

その一端として、本稿では、授業における教員と支援員との連携事例中で試作された「通常学級における支援員の授業中の対応要領（試作）」⁷⁾を連携に資するツール「教員と支援員との連携要領」と見なし、連携スキルの研修プログラムの内容として位置づけることを構想した。

そこで、本稿では、「教員と支援員との連携要領」について、ブラッシュアップすべく、その改善課題

について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 実践事例の概要

A中学校に配置された支援員事例である。これらは一部公開されたものであるが⁸⁾、本稿では、未報告部分を新たに記述する。

A中学校では、発達障害の診断あるいは疑いありかつ学業不振の生徒が各学級に一定割合で在籍していた。その対応のために、教育学部学生4名が支援員として、期間を限って配置された。業務は、毎週水曜日で1か月間を一期間とし、これを断続的に3回実施した。支援員は、各学級にて、そ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。

(2) 「教員と支援員との連携要領」の概要

通常学級の授業における教員と支援員との連携要領は、実践事例中で試作された。これはそもそも、A中学校における教員と支援員のそれぞれの勤務及び連携状況を踏まえて個別具体的に開発されたものであった。開発の動機は、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を経験したことだった。

その具体的内容を踏まえ、支援員の4名とスーパーバイザーである大学教員とA中学校の特別支援教育コーディネーターが、学校の実情を踏まえて協議し、「教員と支援員との連携要領」を作成し、教員と支援者に書面にて配布し、口頭説明を加えた。

(3) 「教員と支援員との連携要領」に基づく実践の評価

「教員と支援員との連携要領」に基づく実践は1か月間(全4回)実施された。実施終了後に教科担任として関わった教員16名に対して、質問紙調査を実施した。ここでは調査の目的を説明し、任意かつ無記名での回答を依頼し、A中学校の特別支援教育コーディネーターを通じ回収した。

調査項目は、「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」と、説明変数と「Q2 授業前に授業中に支援員と必要十分な打ち合わせをした」

「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」を含む19項目であっ

た。これら回答は5件法で求め、それぞれ次のように点数化した。「1：全くあてはまらない(1点)」「2：あてはまらない(2点)」「3：どちらともいえない(3点)」「4：あてはまる(4点)」「5：よくあてはまる(5点)」である。分析は、「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」を目的変数とした場合と、「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」を目的変数とした場合について、それぞれ他の18項目を説明変数としたCS分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた⁹⁾。

この手順では、まず各項目について、回答数に対する「5：よくあてはまる(5点)」と「4：あてはまる(4点)」の割合をもって「満足率」を算出する。また、説明変数である10項目について、目的変数との相関係数(スピアマンの順位相関係数)をもって「重要度」を算出する。その上で、満足率と重要度をそれぞれ縦軸と横軸として散布図を描画する。ここでは、説明変数である10項目における満足度と重要度の平均値をもって散布図を4象限に分割する。これによって「満足度と重要度が共に高い項目」「満足度が低いが重要度が高い項目」「満足度が高いが重要度が低い項目」「満足度と重要度が共に低い項目」として視空間的に分類し解釈する。

3. 結果と考察

調査対象16名全員から回答(回収率100%)を得た。このうち、回答に不備があったものを除外した15名分を有効回答とした(有効回答率93.75%)。

各項目の満足率と重要度等を表2に示した。

(1) Q1を目的変数としたCS分析の結果

「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」を目的変数とした散布図を図1に示した。これによれば、「満足率と重要度が共に高い項目」に該当した項目は、「Q5 支援員は生徒にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q10 生徒は、支

表1 「教員と支援員との連携要領」

1 支援員の役割

TTとは複数教員による学習指導の方法です。これは文字通り教員同士 (teacher & teacher) によります。近年では、教員と支援員 (teacher & support-staff) の指導体制についてもTTと称することが散見されます。しかし、教科担任が連携するのが同じ教員なのか、支援員なのかは、両者の職務の範囲から考えて違いがあります。大きな違いは、教員が生徒の学習指導をすることに対して、支援員は生徒の「学習に向かう力」の発揮を支援します。

2 支援員の役割を遂行するための心得

支援員の役割の発揮は、教科担任による指示内容に即してなされます。しかし、指示内容は必ずしも明確ではないことがあります。授業前後の打合せが毎度保障されるわけではありません。また、授業や生徒の様子は流動的なものですから、それに応ずることが求められます。

ついては、支援員の役割を遂行するには、教科担任の言動について着目し自らの動きを定め、かつ、生徒の様子に応じた支援内容を実施することに努めます。

3 支援員の授業中の対応要領、机間巡視に焦点

机間巡視は、授業方法として一般的な内容です。ここでは、机間巡視を時空間的な要領によって述べます。

時空間的要領とは、支援員の動線です。動線は授業の時間的な推移とも関連します。

- ① 授業の導入時、生徒全員の顔を見渡す位置に立ってください。生徒のモチベーションやコンディション、学習用具の準備状況などの把握に努めてください。(支援員が目立つことがよくないと思われる場合には、把握の後に、教室後方壁際に移動することもありうるでしょう)
- ② 授業の導入で小テストなどがある場合、全体を机間巡視してください。一定の速度で動きます。①と同内容を把握します。教室前方から後方に向かう場合 (down) では、生徒の表情や態度を見ます。後方から前方に向かう場合 (up) では、筆記内容を見ます。
- ③ 授業中、教科担任が一斉指導している際には、壁際で生徒の視野に入らない位置を取りつつも、生徒の様子を把握します。(例えば、指示されたページを開いているか、教員の話を理解しているか、集中は持続しているかなど)
- ④ 教科担任の指示によって生徒が課題に取り組む際には、

その指示の後で机間巡視をします。まず確認すべきは、課題に対する着手状況です。次いで、遂行状況、持続状況、到達状況です。

着手に関しては、指示理解が不十分などの個別的な理由によって着手できない生徒については最初に行かなくてはいけないこともあるでしょう。(ただし、そこでの支援員の対応が目立ち過ぎるのはいけません。移動距離を短くして目立たないように努めます)

机間巡視をしながら必要に応じて個別の支援もします。このとき、課題解決に資するヒント(生徒がそれを参照することによって、解決に向かえること)が提供できたら最良です。

私語をするなど学習に向かう姿勢が乱れている生徒がいた場合には、接近します。その時点で学習に向かえば良いのですが、そうならない場合は、介入してください。介入方法は、机に手を突く、肩に手を置くなど、できるだけ非言語的にはじめます。私語をやめてから立ち去ります。

(そうしなければ、私語は他の場面でも増加するでしょう)

⑤ その他

- ・授業の挨拶では、生徒と同じタイミングで礼をしてはいけません。生徒が礼をする姿を見て、その様子を把握してから礼をしてください。なぜか?その姿から何を把握すべきかを考えてください。

- ・机間巡視の担当エリアなどを、教科担任と打ち合わせて決めておくこともよいと思います。予め分担できなければ、授業中の授業者の動きを見てその場で判断します。エリアに重複があればロスです。同時に同一の方向や生徒を見ることは、教室に死角を作ります。教科担任と対角になるような位置どりを心がけてください。

- ・個別に支援を要する生徒に対して、張り付いたり、目立ちすぎたりするようなかかわりにならないような動きを心がけてください。学級集団や授業形態によってその具体的な要領は異なるかもしれません。

4 おわりに

要領は提供されるものではなく産出するものです。皆さんの創意工夫によって本要領をブラッシュアップしたいと考えています。

援員の関わりによって学習活動を円滑に進めた」「Q11 生徒は支援員のかかわりによって学習内容を理解した」「Q12 支援員の動きは授業者の意図に即していた」「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」であった。これらは成果として解釈された。

「満足率が低く重要度が高い項目」に該当した項目は、「Q2 授業前に支援員と必要十分な打ち合わせをした」「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」であった。これらは、改善課題として解釈された。「満足率が高く重要度が低い項目」に該当した項目は「Q6 支援員は、授業者にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q7 支援員は、生徒の様子をよく把握していた」「Q15 支援員の動きは、生徒の学習の妨げることはなかった」「Q16 支援員の動きによって、授業者は心理的なゆと

なゆとりを得た」であった。

「満足率と重要度が共に低い項目」に該当した項目は、「Q8 支援員はタイミングよく生徒に関わっていた」「Q14 支援員の動きは、無駄がなく効率的だった」「Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった」であった。

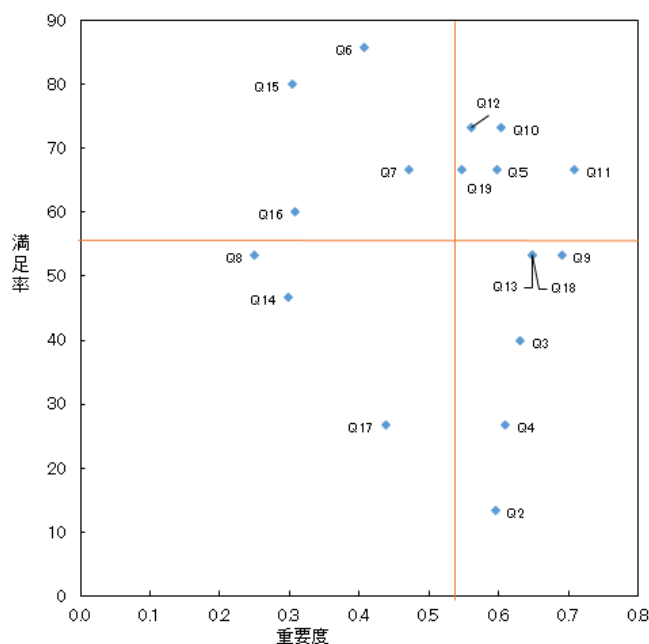


図1 Q1を目的変数とした散布図

表2 各項目の満足率、重要度等

項目	平均	標準偏差	満足率	重要度 (Q1を目的変数とした場合)	重要度 (Q19を目的変数とした場合)
Q1 授業中の支援員の動きは有効だった。	3.71	0.80	40.00	1.00	0.55
Q2 授業前に、支援員と必要十分な打ち合わせをした。	2.50	1.12	13.33	0.60	0.19
Q3 授業中に、支援員と必要十分なコミュニケーションをとった。	2.93	1.16	40.00	0.63	0.66
Q4 授業後に、支援員と必要十分な振り返りをした。	2.68	1.09	26.67	0.61	0.64
Q5 支援員は、生徒にとって関わりやすい雰囲気であった。	3.73	0.96	66.67	0.60	0.61
Q6 支援員は、授業者にとって関わりやすい雰囲気であった。	3.93	0.73	85.71	0.41	0.24
Q7 支援員は、生徒の様子をよく把握していた。	3.80	0.86	66.67	0.47	0.43
Q8 支援員は、タイミングよく生徒に関わっていた。	3.53	0.74	53.33	0.25	0.24
Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した。	3.60	0.83	53.33	0.69	0.34
Q10 生徒は、支援員のかかわりによって学習活動を円滑に進めた。	3.93	0.80	73.33	0.60	0.76
Q11 生徒は、支援員のかかわりによって学習内容を理解した。	3.73	1.03	66.67	0.71	0.84
Q12 支援員の動きは、授業者の意図に即していた。	3.78	0.67	73.33	0.56	0.41
Q13 支援員の動きは、授業の展開に即していた。	3.50	0.63	53.33	0.65	0.48
Q14 支援員の動きは、無駄がなく効率的だった。	3.40	0.63	46.67	0.30	0.26
Q15 支援員の動きは、生徒の学習の妨げることはなかった。	4.27	0.80	80.00	0.30	0.58
Q16 支援員の動きによって、授業者は心理的なゆとりを得た。	3.57	0.90	60.00	0.31	0.19
Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった。	3.14	0.91	26.67	0.44	0.62
Q18 支援員の動きによって、授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった。	3.43	0.82	53.33	0.65	0.73
Q19 支援員と連携がとれていると感じた。	3.60	1.06	66.67	0.55	1.00

(2) Q19を目的変数としたCS分析の結果

「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」を目的変数とした散布図を図2に示した。

これによれば、「満足率と重要度が共に高い項目」に該当した項目は、「Q5 支援員は生徒にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q10 生徒は支援員のかかわりによって学習活動を円滑に進めた」「Q11 生徒は支援員のかかわりによって学習内容を理解した」「Q15 支援員の動きは、生徒の学習の妨げることはなかった」これらは成果として解釈された。

「満足率が低く重要度が高い項目」に該当した項目は、「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった。」「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」「Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」であった。これらは、改善課題として解釈された。

「満足率が高く重要度が低い項目」に該当した項目は「Q6 支援員は、授業者にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q7 支援員は、生徒の様子をよく把握していた。」「Q12 支援員の動きは授業者の意図に即していた」「Q16 支援員の動きによって、授業者は心理的なゆとりを得た」であった。

「満足率と重要度が共に低い項目」に該当した項目は、「Q2 授業前に支援員と必要十分な打ち合わせをした」「Q8 支援員はタイミングよく生徒に関わっていた」「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q14 支援員の動きは、無駄がなく効率的だった」であった

「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」を目的変数としたCS分析によれば、教員と支援員の打ち合わせが改善課題として挙げられた。具体的には、「Q2 授業前に支援員と必

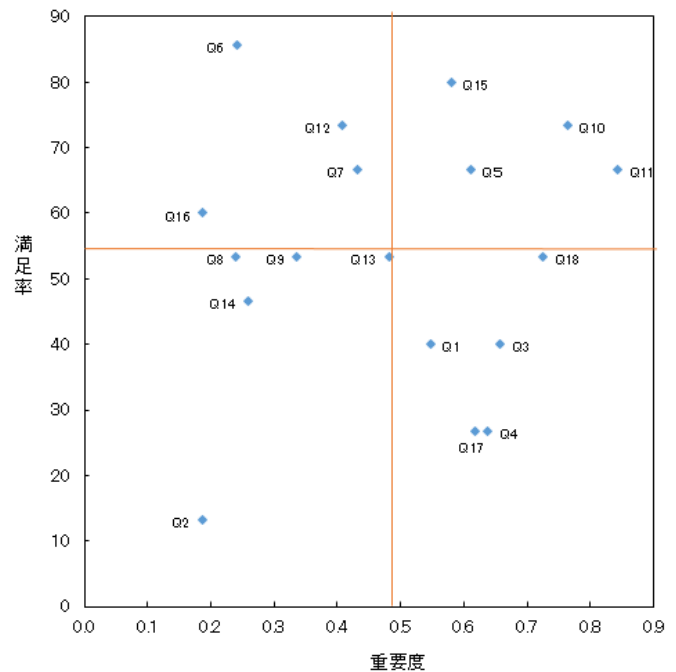


図2 Q19を目的変数とした散布図

要十分な打ち合わせをした」「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」

「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」である。これらはそれぞれ事前、事中、事後の打ち合わせを意味した。

他の改善課題は、「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」であり、これらは、支援員の機能の内容と言え、これらを有効に発揮するための方策として、打ち合わせが考えられる。このことは自由記述の回答にも一致する。

一方、「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」を目的変数としたCS分析によれば、「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」が含まれた。これらは、事中、事後の打ち合わせを意味した。事前の打ち合わせを意味する「Q2 授業前に支援員と必要十分な打ち合わせをした」は、「満足率と重要度が共に低い項目」に該当した項目に含まれた。

したがって、支援員が有効に機能し、かつ教員が支援員との連携の実感を得る要件は、事前の

打ち合わせよりも、事中、事後の打ち合わせであると考えられた。

このことについては、今後、打ち合わせの内容と方法を明確化する必要があるだろう。そして、「教員と支援員との連携要領」の内容として、追記することが期待される。打ち合わせの内容とは、結果において指摘された改善課題であり、支援員の機能としての内容である。具体的には、「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」である。

また、打ち合わせの方法については、当該の教員と支援員の現状に即して発掘、開発されることが望ましいだろう。

本稿においては、「教員と支援員との連携要領」に基づく支援員の実践について教員による評価を行ったが、支援員当事者による評価を得て多角的に検討することも必要だろう。その上で、本委員会が目指す連携スキルに関する研修プログラムとして、「教員と支援員との連携要領」をツールとした内容を計画し今後試行したい。具体的には「教員と支援員との連携要領」をたたき台とし、これを実践的に検証する過程をもって、あるいはその模擬授業のような模擬的な体験（演習）をもって構成することなどの内容である。

注釈

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。

付記

本稿の執筆及び公開に際しては、関係者の許諾を得た。関係の皆様へ記して感謝申し上げます。

文献

- 1) 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.
- 2) 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 (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 (12) —支援員と授業者の連携要領—。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 175-180.
- 3) 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 (2019. 1. 18. 閲覧).
- 4) 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.
- 5) 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.
- 6) 村田敏彰・小野寺基史 (2019) : 特別支援教育支援員の校内活用体制に関する考察—支援員の困り感軽減・解消に向けた構内活用体制の再整備—。LD研究, 28 (3), 349-362.
- 7) 前掲論文2)
- 8) 前掲論文2)
- 9) 菅民郎 (2013) : Excel で学ぶ多変量解析入門。オーム社.

令和元年度 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
「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標の開発ー中学校理科における具現化と実践を通してー	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(4)ー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ー	東 信之
数学指導におけるジグソー法を活用したアクティブ・ラーニングの授業展開	中村 好則
法学的視点を醸成させる授業づくりー中学生に求められる法的リテラシーの探求ー	菊地 洋
中学校社会科地理的分野における防災学習に関する検討	七木田 俊
跳び箱運動に発展させるための幼稚園教育における運動遊びプログラムの開発	清水 茂幸
小学校家庭科における「家族・家庭生活」に関する題材の開発	伊藤 雅子
小中一貫で育む体育的思考力の充実	渡辺 清子
小学校外国語科・外国語活動におけるCLILの充実	大森 有希子
能動的に音楽表現をする児童・生徒を育てる指導の在り方に関する研究	小川 暁美
幼小の学びをつなぐー接続期カリキュラムの作成に向けてー	高橋 文子
総合的な学習の時間を中心としたグローバル人材を育成する通年単元構想	関戸 裕
生徒の主体的参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発(3)	宇佐美 公生
知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発(1)	柴垣 登
幼・小・中一貫した数学的活動を通じたカリキュラム開発に関する研究(第3年次)ーより豊かな図形指導のあり方を目指してー	山崎 浩二
「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
「小学校専科制のあり方について」	附属学校改革専門委員会
「小中一貫教育に係る実施改善案の策定」	附属学校改革専門委員会
岩手大学教育学部の強み・特色づくり事業ー教員養成・教員研修の充実・発展に向けた「学校安全学」の構築ー	麦倉 哲
いじめ問題対応教師効力感暫定尺度作成の試み	山本 奨
学校における危機対応の取り組みの実態ー研修等の実施状況及び危機管理マニュアルの活用状況調査に基づいてー	鈴木 久米男

編集委員会（学校公開・共同研究専門委員会）

委員長	久坂 哲也	岩手大学教育学部
委員	中村 好則	岩手大学教育学部
	白石 文子	岩手大学教育学部
	佐々木 全	岩手大学教育学部
	高橋 文子	岩手大学教育学部附属幼稚園
	菅原 純也	岩手大学教育学部附属小学校
	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7巻

発行 岩手大学教育学部

発行日 令和2年3月 日

印刷所
