

目 次

年報第8号発刊によせて	勝二 博亮……………	1
〔実践研究報告書抄録〕		
【学校運営コース】		
教職員の対話による学校業務の改善		
ー フレームワークを用いた話し合いによる同僚性の向上 ー	井川 珠美……………	3
自校のよさを生かした学校組織マネジメントの在り方		
ー 学校におけるインナーブランディングを通して ー	長田 圭史……………	7
自律した組織づくりに向けたミドルリーダー活用の試み		
ー 「未来づくり会議」を中心とした組織開発を通して ー	櫻井 浩規……………	11
義務教育学校における学校組織目標の実現に向けた校内研修の在り方		
ー 9年間のつながりを意識した授業研究グループの実践を通して ー	寺内 博雅……………	15
校内組織と学校運営協議会が協働する組織体制の在り方		
ー 教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントの実現に向けて ー	中村 哲也……………	19
「生命の尊さ」を核とした道德教育のカリキュラム・マネジメント		
ー 道德科総合単元的ユニット学習から生徒の自己実現の支援を通して ー	吉野 泰嗣……………	23
【教育方法開発コース】		
GIGAスクール時代における情報端末を活用した効果的な授業方法の開発	大坪 優太……………	27
目的に応じて必要な情報を見付ける能力を育てる国語科指導の在り方		
ー ワークシートの活用と児童が主体的に活動できる授業展開の工夫を通して ー	佐藤 生子……………	31
「子ども理解」を基盤とした子どもたちが実感を伴った理解を目指す授業実践	鈴木 開登……………	35
「主体的・対話的で深い学び」を実現するための効果的な学習指導の在り方		
ー 中学校第2学年社会科における「対話的な学び」から「深い学び」への接続を通して ー	中島 蓮……………	39
数学的な見方・考え方を働かせ、主体的に問題を解決する力を育む算数科学習指導の在り方		
ー 一人一人の児童の考えや問いを活かした授業展開を通して ー	綿引 基子……………	43
【児童生徒支援コース】		
児童のストレスマネジメントに関する研究		
ー 物事の捉え方を変容できるようになるための取り組みを通して ー	伊藤 蒼……………	47
自己効力感を育てる学級づくり		
ー 達成経験の充実と言語的説得のためのトレーニングを生かして ー	大島 学……………	49
【特別支援科学コース】		
呼名活動における重度・重複障害児の表出に関する事例的検討		
ー 9年間の観察を通して ー	大谷 萌……………	51

知的障害生徒における自己理解の支援に関する実践的研究	川本みらい……………	55
知的障害特別支援学校における「特別の教科 道徳」の授業づくりに関する研究	三澤佐登美……………	59
ダウン症における発話の非流暢性に関する研究	宮本 泰志……………	63
読みに困難を示す児童に対する ペンでタッチすると読める音声付教科書の活用効果に関する研究	山田 美優……………	67
【教科領域コース】		
読解における対話の効用		
ー 中学校第2学年国語科「字のない葉書」「辞書に描かれたもの」の授業実践を通して ー	古屋爽太郎……………	71
現代社会における観光地のあり方について		
ー 観光に消費されないための地域づくり ー	飯田 匡亮……………	75
接触仮説の教育への応用		
ー 潜在的偏見の低減のための一考察 ー	松浦 大……………	79
教師の子どもへの証言的裏切り		
ー 不正義に抵抗する教師の徳 ー	松本 大輝……………	83
「社会的条件」を重視した授業実践の開発		
ー 中学校社会科地理的分野『世界各地の人々の生活と環境』を題材に ー	南 明頼……………	87
小学校理科の問題解決学習における仮説の洗練化		
ー デューイの「観察・推断」に関する論考を導入して ー	弘中 晴久……………	91
理科授業における仮説設定の指導法とその仮説観の検討	溝口 紘大……………	95
音楽科「鑑賞」の授業における効果的なアプローチ等に関する考察		
ー 教職大学院での学びと、いくつかの視点から ー	松田 京也……………	97
倒立前転の指導に関するバイオメカニクスの実践研究	安達宗次郎……………	101
データ入力プログラムの作成と現場での有効性について		
ー バレーボールの授業において ー	井坂ひかる……………	105
生徒の主体的活動を目指した新たな授業モデルの提案	佐藤 道子……………	109
中学校体育におけるラケットスポーツ「ピククルボール」の有効性	野寺 亨……………	113
中学校技術科内容Aにおける3DCADを用いた授業の実践と効果	栗田 竜輔……………	117
PLCを活用した効果的なシーケンス制御教材の開発	塚田 純……………	121
中学校家庭科における批判的思考を育む授業実践研究	大木 郁実……………	125
中学校家庭科における活用力を育むためのパフォーマンス課題を取り入れた授業実践研究	英保 樹那……………	129
First-year junior high students learning Rakugo in soft-CLIL lessons: an application of Cognitive Discourse Functions	Hayato Iwase……………	133

小学校低学年における英語教育の取り組み

ー 「教育課程特例校一覧」と自治体による独自教材作成事例の分析 ー 佐藤 克洋…………… 138

「話すこと（やり取り）」の能力向上のための指導と高校生の発話の量的変化

瀬谷 理絵…………… 142

【養護科学コース】

ICTを活用した効率的かつ印象的な校内研修の実践について

竹中 葵…………… 146

年報第8号発刊によせて

茨城大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻長

勝二 博亮

本学教職大学院は、6 コースに改組してから2度目の修了生を迎えることとなりました。今年度は、茨城県教育委員会ならびに連携協力校の市町村教育委員会との教育課程連携協議会の中で、教職大学院のカリキュラムに関する点検評価を行い、高い評価をいただきました。また、その中でSTEAM 教育など、現代的教育課題に対する教職大学院の果たす役割を期待しているとのコメントをいただきました。

そこで、今年度の教育実践フォーラムにおいて、北海道教育大学の森健一郎教授を招聘して、「学校におけるSTEAM 教育の実践と評価」というテーマで基調講演をしていただきました。講演では、現実社会は「教科」の顔をしておらず、教科を「統合・横断」した世界であること、そのような地域社会にある課題の解決にSTEAM 教育は重要な役割を担っていることが紹介されました。さらに、講演の中では、教科の「統合・横断」とはいえ、そのベースには「教科」がやはり重要であることをご指摘いただきました。本学教職大学院では、改組後に教科・領域を横断する「コース間融合科目」を設置し、教科等の「統合・横断」を図ってきました。そのことはとくにSTEAM 教育を意識していたわけではありませんでしたが、結果として私たちが取り組んできたことは、STEAM 教育と関わっていたのだということを再確認する機会となりました。

本年度の教育実践フォーラムは、対面参加を復活させて、オンラインとのハイブリッド開催といたしました。そのため、終了後には参加者の懇親会も兼ねて、修了生が集える場としての「ホームカミングデー」を開催いたしました。こちらも、過去のフォーラムでのアンケートでの要望を叶えたものです。ホームカミングデーでは、新しく設置された「茨苑会館内ベーカリーショップ」を会場とし、70 名あまりの参加者が集い、盛大に行われました。今後もこのような交流の場を設定し、交流を深めていくとともに、修了生の活躍や教職大学院に対する希望や期待なども集約できる場としたいと考えております。

毎年発刊しております年報におきましては、前号より内容を大幅に変更し、学生の2年間の取り組みをまとめた「実践研究報告書」の抄録原稿を掲載しております。この抄録原稿はWeb 上でも公開しております。それぞれの学生諸氏が取り組んだ実践研究は、まだ不十分な点もみられるものの、教職大学院に在学中に取り組んだ成果であり、興味深い研究が多数収録されております。ぜひともご一読いただき、ご助言やご指導を賜りますようお願い申し上げます。

最後に、研究の遂行に際して、多くの関係諸機関の方々からご協力をいただきました。さらに、茨城県教育委員会、県内各市町村教育委員会、茨城県学校長会、茨城県教育研究会、そしてさまざまな実習科目にご協力いただいております教育関係機関ならびに社会教育施設等の皆さまには多大なるご支援をいただきました。皆さま方には、心より感謝いたしますとともに、厚く御礼を申し上げます。ひきつづき、ご支援賜りますようお願い申し上げます。

教職員の対話による学校業務の改善 ーフレームワークを用いた話し合いによる同僚性の向上ー

井川 珠美
学校運営コース

1 テーマ設定の理由と研究の視点

2020年に新学習指導要領が完全実施となり、それと並行して「学校における働き方改革」も進められている。平成31年の中教審の答申では、「働き方改革の目指す理念を関係者全員が共有しながら、それぞれがそれぞれの立場でできる取組を直ちに実行することを強く期待する」と述べられている。そこで、学校内の教職員の立場でもできる「学校業務の改善」について考えていくことにした。現任校において、「教員個人や個々の組織では、それぞれにより授業や取組があるもののそれが一部の教員や個々の組織などに留まってしまっていること」や「改善したいと教職員が思う業務」があったので、業務を見直す視点で同僚同士で話し合うことにより「変えられそうな業務」や「効果的な方法」に気付き、業務が改善できる可能性を高めたいと考え、本テーマを設定した。

視点1：児童の教育の質向上を目指すための教職員の対話を通じた同僚性は、どのようにしたら向上することができるか。

視点2：現状の教育活動を（やめる・変える・減らすなどして）より質の高いものに改善するためには、どのような教員の対話と計画、マネジメントが有効なのか。

2 研究の内容

改善に向けた話し合いでは、様々なアイディアの中から効果的・効率的な方法を選び、実行に移していく。そのためには、互いが安心して考えを表出し合えることが大切である。考えが異なる場合でも、それぞれの考えのズレを確かめ合うコミュニケーションを取り、話を進めていけるようにする。これを対話と呼ぶ。対話を通して、異なる考え（アイディア）を出し合い、出されたアイディアを吟味し、方法を選んで行動に移していく。本研究では、対話しやすくする手立てとしてKPT法というフレームワークを用いた。KPT法とはKeep, Problem, Tryの頭文字を取った言葉であり、Keepでは、継続したいことを、Problemでは、問題点を、Tryでは、やってみたいことを振り返る。この3観点に加え、コミュニケーションを深める関係性（これを同僚性と呼ぶ）を高めるための工夫として、「互いが感謝の言葉を伝えること」「全員が同程度ずつ話すように時間を区切ること」の2つをワークに組み込み、対話の場を設定していくことにした。

働き方改善の考え方として、辻・町支・中原（2019）や、先生の働き方を考えるワークライフバランスフォーラム（2023, 3月）を参考にした。教員の働き方改善の考え方には、「個人の改善」と「職場全体の組織改善」があり、両者は進めていくプロセスが異なる。前者は個人の裁量で進められるため改善が進めやすいが、後者は話し合いが必要で時間を要する。このことを考慮して研究計画を立てることにした。夏休みまでの時期は繁忙期とし、個人の業務改善を進める。夏休み以降に組織の業務改善に着手するようにし、休みが明けた後は、振り返りを行うように計画した（表1）。

校内組織「働き方改革委員会」で、研究に関する研修を提案し研究を進めた。この委員会で研修内容を検討してもらったり、職員が進めている改善の進捗を確認してもらったりした。委員は、管

理職，教務主任，ブロック代表者，事務職員，筆者の計9名である。

表1 研究の目的達成のための実践

(1) 同僚性を向上するために	①意識調査…同僚性尺度の作成と実施（5月と11月） ②フレームワークを用いた話し合い（7月タイムマネジメントKPTカフェ）（5・6月と10・11月に月1回30分間のKPTカフェ）
(2) 教育活動を質の高いものに改善するための計画とマネジメント	①平常時に行える「個人の業務改善」と夏季休業中などに職員研修で話し合っ て取り組む「組織の業務改善」に分け計画する。（前年度3月） ②校内組織「働き方改革委員会」の実施（6・7・11月） ③組織の業務改善の話し合い （夏季研修7月と8月に60分×2回，10・11月に30分のKPT研修） ④他の部会や管理職との連携（11月）

3 研究の実際

(1) 個人の業務改善のための話し合い 「フレームワークを用いた KPT カフェ」

5・6月と10・11月に有志で参加してもらう形で，月に1回30分間で実施した。参加者が自身の業務について振り返り，仲間への感謝（Thanks），成果（Keep）や課題（Problem），挑戦したこと（Try）について，時間を区切って話し，グループメンバーからのフィードバックをもらう。ワークの目的は，毎日の仕事や生活の振り返りをする事，職員間のよりよい関係づくりを促すこと，成果や課題をグループから全体に共有することである。メンバーの構成は，5月は学年のメンバーで，6月は学年の枠を超えたメンバーで組むようにした。10・11月は組織の業務改善の話し合いに参加しない一人職の先生たち4～5人で行った。

【研修結果】5月のKPTカフェでは，「話せてよかった」「時間が効率的に使える」等，肯定的な感想があり，開催への感謝の声も多かった。新年度開始直後で，職員の緊張を和らげ関係性の深まりに有効だった。6月は，参加者がやり方に慣れ，様々な気付きがあった。例えば「多様な人と話すことのよさ」「感謝や困り事を共有するよさ」「自分と向き合うことの大切さ」等である。10・11月は，一人職の先生4～5人でワークの目的を抑えながら，やりやすいように流れを変えて進めてくれた。同じメンバーでの継続により関係性もでき，「LIFEの話題を話したくなる」「自発的にこのような時間を作りたい」という気持ちになった。これらのことは，参加者の主体性や同僚性の高まりが見られた結果であると考えられた。

(2) 組織の業務改善のための話し合い

夏季休業中の7・8月に60分の研修と，10・11月に8月の研修の振り返り研修を30分行った。7月の研修は，付箋紙を用いて業務の見える化と業務の分担，重要度を考える3つのワークを行った。目的は，業務の見える化をし，「業務の分担」や「重要度」を考えることにより，「業務を軽減したり改善したりできないか」を考えるきっかけづくりとして行った。実際は，校内で人員が必要な支援などがあり，この研修内容からの大きな改善が進まなかったため，8月からの組織の話し合いについて詳しく記述する。

①解決したい課題を選択し，その解決方法を考えるワーク（8月3日実施）

職員から挙げられていた解決したい課題22項目の中から，それぞれが関心のある課題を選択してもらい，関心が類似している職員同士で5つのグループを構成してワークを行った。それぞれのグループが取り組んだ課題を表2に示す（2列目点線枠参照）。話し合いは，5グループ同時に進

めることが難しいため、対話マニュアルとワークシートを使用し、効率的に進められるようにした。

【研修結果】話合いに 25 分間確保し、マニュアルに沿ってグループに委ねる形で進めたが、話合う過程で 3 点の課題が見られた。1 点目は、アイディア出しの場面で Jamboard を使用したが、ICT の得意な職員が代表で付箋の入力をしたグループがあり、打ち出す時点で合意形成がされ、付箋の数が少なくなったことである。2 点目は、打ち手を決める場面で、どの打ち手もよさそうで、グループとして 1 つの打ち手を決

表 2 10 月 19 日話合い結果と 11 月 27 日の振り返り

グループ	課題	話合いのゴール	決めたこと	実行するための行動	11 月 27 日の振り返りから
A	教材研究の時間の確保	グループで 1 つの方法を決める	単元を絞って学年で教材研究をする。	学年で話す時間の確保。	・授業研究もあり実行できた。 ・普段の教材研究を考えたい。
B	宿題を見る時間を減らす	個人でやりたい方法を順位付け	・自学を頑張る。 ・確認回数の改善。 ・児童で見合う。 ・自学への転換。		・簡単には改善できる課題ではなかった。 ・今後も他の先生と協力し改善に努めたい。
C	採点・添削業務の軽減効率化	グループで 1 つの方法を決める	月例テストの再テストで、できなかったところだけをやる。	月例テストで試す。	・改善は難しかったが、改めてテスト方法を見直し学校全体で考えることができた。 ・宿題の添削方法を考えたい。
D	仕事を持ち帰らないようにする →子供に任せる	グループで 1 つの方法を決める	子供に任せることを考えてみる（掲示物）	・掲示物のリストアップ。 ・担当を決める。	・習字作品は係の子との掲示や授業時間内の掲示ができた。 ・係活動の掲示を CANVA で主体的に行いたい。
E	片付けが苦手な子への対応	グループで 1 つの方法を決める	持ち物を定位置に置く。	子供と確認する。	・担任と専科の教員が協力してできた。 ・外部講師の助言から検討できたことがあった。 ・仮置き BOX を作ることや片付けの意義を子供と話すことをしたい。

めることが難しく、決めずに終わったグループがあったことである。3 点目は、決めた方法に有効性があるものの今年度実施できることではなく、次年度の実施を待つ方法に決定したことである。

② 5 グループの話合い 2 回目（10 月 19 日実施）

1 回目の話合い（8 月 3 日）で課題として残った 3 点について修正し、前回と同じメンバーで話合いを進めた。改善に向けて様々な方法が考えられるよう書籍やネット情報等の打ち手も紹介した。この話合いでグループごとに話合った結果が表 2（右端 1 列除く、実線枠参照）である。

③ グループの話合い 3 回目（11 月 27 日）までの 5 グループの改善の様子

10 月 19 日の研修からこの日までにグループで取り組んだ改善についてグループごとに KPT の枠組みで振り返り、最後に発表してもらった（表 2 右 1 列、二重線枠参照）。A～E それぞれのグループで改善に向けて行動できたことがあった。B グループでは「簡単に改善できる課題ではなく、今後も改善に努めたい」という感想があった。その他の 4 グループについては、取組により得られた手応えがあり、今後もやってみたいことが挙げられていた。

4 結果

同僚性尺度の事前事後の比較データの結果（表 3）と、事後のみに意識と行動、研修の希望について聞いたデータの結果とがある。表 3 の結果から、12 項目中 9 つの項目で数値が上昇しており、フレームワークの成果だと考えられる。特に項目②の「子供たちに役立ちたい気持ちがある」の得点が増加しており、「子供たちのための改善」を主軸にして進めてきた結果と考える。一方で、数値が減少した項目や回答に隔たりのある項目もあり、今後の課題となる。

事後のみに聞いた結果では、「研修で意識が高まった」という人は 26 人おり、さらに「行動できたことがあった」と回答した人は 21 人いた。行動の内容をグループで話し合ったことを挙げている人が多くいたので、組織全体で話合いの時間を確保し取り組んだことは、改善を進める上で有効だったと考える。働き方改革において「意識改革」ということが言われる。意識は行動できて初めて、

「やってよかった」と気付き、意識が改善の方向に向けて変わっていく。意識の高まりがあった人の多くが行動にも移せていたことは、今後のさらなる改善が期待できる結果だったと考える。「今後も研修に参加したいか」の問いでは、4番の「そう思う」に20人が回答し、研修内容を肯定的に捉えていた。一方、5番の「とてもそう思う」の回答は選択されず、「全くそう思わない」の回答も1人いた。この先生は、自由記述欄で「改善のために話し合いが大切なのだろうが、研修に参加しながら、『あの仕事をやらないと』と頭に浮かんでしまい集中できなかった」と記述していた。担当の業務量が多く、業務をこなす時間が足りない、改善することを考える余裕もない状況にある人もいることが伺えた。

表3 同僚性尺度の事前・事後結果

質問項目		平均	分散	増減
①新たな課題や問題に挑戦していこうとする気持ちがある。	前	4.03	0.39	減
	後	3.94	0.34	
②子供たちに役立ちたいという気持ちがある。	前	4.28	0.21	増
	後	4.52	0.26	
③教職員として、より成長したいという気持ちがある。	前	4.34	0.23	減
	後	4.19	0.29	
④職員間で意見が率直に述べられる。	前	3.66	0.73	増
	後	3.87	0.52	
⑤自分の職務を反省・評価し、次の仕事に生かしている。	前	3.79	0.46	増
	後	3.87	0.38	
⑥他の教員の仕事を支援する。	前	3.83	0.50	増
	後	3.87	0.38	
⑦自分一人では難しいと思った仕事は、他の教員に助けを求める。	前	3.90	0.45	減
	後	3.87	0.45	
⑧授業や学級での活動の在り方について、それぞれの考えを交流する。	前	3.79	0.53	増
	後	3.90	0.42	
⑨実践や生徒指導上、重要な判断をする際は、他の教員に相談する。	前	4.41	0.47	増
	後	4.55	0.26	
⑩他の教員の頑張りを褒めたり、感謝したりする。	前	4.24	0.40	増
	後	4.48	0.32	
⑪普段から他の教員にあいさつをしたり、話かけたりする。	前	4.21	0.46	増
	後	4.29	0.41	
⑫他の教員の考えに耳を傾け、共通理解に向けて努力する。	前	4.14	0.34	微増
	後	4.23	0.38	

5 研究のまとめ

(1) 研究の視点1について

KPTのフレームを用いたり、時間を区切ったりすることで、同僚同士で関わり合うことや振り返ることについて意識を向上させることができ、同僚性がある程度高められた(同僚性尺度より)。本来は今回のような話し合いの機会を作らなくとも、互いが同程度の時間で思っていることや考えていることを安心して話し、互いの気付きから日々の業務改善に繋げていけることが理想である。同僚性尺度の項目④の回答のばらつきからは、誰もが働きやすい風土にするためには、今回のような話し合いを今後も継続していくことが有効ではないかと考える。

(2) 研究の視点2について

時期の特性に合わせ、「個人の業務改善」と「組織の業務改善」の時期をずらして計画したことは有効であり、さらに話し合いを効果的・効率的に進めるために、KPTの枠組、付箋、対話マニュアルの使用、話し合いのゴールを決めてから進めていくことが有効であった。また、話し合いの流れを働き方改革委員会で確認し、必要に応じて校内組織、管理職等と連携していくことで納得解が得られる話し合いとなった。決めた改善策を実行に移した後の振り返りを行い、方向性を確かめたり、次の改善を決めたりし、改善のサイクルを作っていくよい。そうしていくことで話し合いのスキルが高まっていき、常に最善の教育活動が行われていく流れになると考える。

引用・参考文献

- 澤田真由美(2020)「コロナ渦の学校ふりかえりワーク」『教職研修』教育開発研究所、pp.30-33。
辻和洋・町支大祐・中原淳(2019)『教師の働き方入門』毎日新聞出版。
中原 淳(2022)『話し合いの作法』PHP ビジネス新書。

自校のよさを生かした学校組織マネジメントの在り方

ー 学校におけるインナーブランディングを通して ー

長田 圭史
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

現在、児童数の減少により地域によっては統合が進むことで児童数が大幅に増加したり、一方で統合がなされない学校は小規模校として少ない教職員数の中で教育活動を展開したりしなければならぬ状況にある。このことは、教職員の負担や組織としての運営の難しさにつながっている。

現任校の美浦村立木原小学校も、職員会議等への参加メンバーは12名で、比較的小さな学校である。教職員は、誰しもうが児童のために前向きに教育活動に取り組んでおり、自身の向上心もとても高いが、単学級が多いため他学年がどのような教育活動を展開しているのかを把握しにくいという状況がある。また協働して教育活動を展開する場面が少ないため目的を共にした教育活動を進めることに苦労や不安を抱えている一面もある。

そこで、一人一人が目標を自分事として捉え、組織として目標に対してどのように向かっていくかを共有できるように自校のよさを生かしながらマネジメントすることが重要であると考え本主題を設定した。

2 研究の視点

- (1) アンケート調査や聞き取り調査を通して、自校におけるよさや課題を明らかにしていく。
- (2) 組織力を向上させるために、プロジェクトチームの活性化を図るためのマネジメントについて考察していく。

3 研究の内容

- (1) 基本的な考え方

① 教職員の実態

自校の教職員数や互いに意識の共有を図りながら進めていかなければならない組織目標に関して、肯定的なイメージをもっていない。しかし、学級経営や生徒指導などは、十分に情報交換をする時間はあるという肯定的なイメージをもっている。このことから、教職員数が少ないながらもお互いに助け合ったり情報交換をしやすかったりする風土が教職員の中に醸成されているのではないかと推察される。以上のことから、一人一人が目標を自分事として捉え、組織として目標に対してどのように向かっていくかを共有できるようにマネジメントしていくことが重要であると考え。

② 自校のよさについて

- 昨年度に行った教職員の意識調査から、「1. 共通理解が図りやすいため、会議が短時間で終わる。2. 教職員が少ないからこそ、全員でやれる。3. 全員と交流できるため、情報交換がしやすい。4. 教職員数が少ないので、連携が取れやすい。5. とても前向きで、みんなで頑張れる雰囲気」が

ある。」という5つを自校のよさとして位置付け本研究を進めていくこととする。

③ 組織力を向上させるためのマネジメントとは

黒田（2020）は、チーム力を向上させるために「皆が同じ目的に向かって高い一体感を持ち、一人ひとりが自主的に創造性を発揮する」ことの重要性に触れ、そのためにはインナーブランディングが有効だと述べている。インナーブランディングとは、目標となる言葉づくりを行い、それらを組織に浸透させ、相互理解によって活動して得られた気づきを組織にフィードバックすることで組織を成長させていく手法である。そこで本研究では、組織力を向上させるために学校におけるインナーブランディングを考察し実施する。また、本研究で目指す組織力の向上とは、組織が活性化している状態と捉え、自校のよさそのものをマネジメントすることに重点を置き、インナーブランディングの手法を活用しながら、組織力の向上に結び付けていくようにする。

（2）研究の構想

① 組織目標について

組織目標の策定の過程に、現場の教職員が捉えた児童の実態やどのように育てたいかといった思いが反映されるようにする。そうすることで、自分たちの思いが反映された組織目標として捉えられるようになり、教育活動が組織として機能的に働きやすい状況になっていくと考える。

② 組織づくりについて

例年3つに分かれてそれぞれ活動していたプロジェクトチームを一つに編成し直す。そうすることにより、プロジェクトチームとしてなぜその教育活動を行うのか、どのようにして教育活動を進めていくのかの決定までの成り行きを全教職員が共有できると考える。

③ インナーブランディングの活用

学校におけるインナーブランディングを進めることで、組織に所属する教職員の意識の共有を図っていくこととする。また、より効果的に機能させるために、「意識下での浸透」「実践の浸透」「新しい提案」という3つのステップを位置づけ、目標に向かっていけるようにする。

4 研究の実際

（1）組織目標づくり

プロジェクトリーダーで組織目標を端的に表す合言葉「なるほど・できた・もっとやってみよう」を考え、本年度のグランドデザインに記載していただいた。重点目標も、プロジェクトリーダーが教職員の意見を吸い上げて考えたものを基に協議して決定したため、教職員にとっては、自分の考えた教育活動が重点目標として生かされる形となった。このことは、組織目標を自分事として捉え、共通理解・共通実践につながっていくと考えられる。

（2）自校のよさを生かしたプロジェクトチーム組織の活用

① プロジェクトチーム組織編成

プロジェクトリーダーは省令主任と研究主任が担っている。管理職とプロジェクトリーダーで行う会議を本部会議、プロジェクトリーダーのみで行う会議をプロジェクトリーダー会議、プロジェクトリーダーと部員で行う会議を部員会議とした。本部会議は学校長の方針や思いを確認する場で、プロジェクトリーダーがその思いと部員をつなげる。プロジェクトリーダー会議は、学校長の方針を具現化するための取組を検討する。そして部員会議では、取り組むことをただ伝達するのではな

く、部員の教職員のアイデアや指摘をいただきながら、取り組む内容の修正を図る会議とした。

② プロジェクトチームの運用

校内研修を毎週月曜日に位置付け、校内研修の一環としてプロジェクトの取組の進捗の確認や共通理解を図るための時間を設けることができた。急遽打ち合わせや共通理解を図りたい時なども、放課後に集まって打合わせ程度の話合いを行い、インフォーマルな打合せを行うなど共通理解を図ることも多くなった。このことは、自校のよさが生かされていることの裏付けであるといえる。

（３）インナーブランディングの活用

① 教職員の実際

授業における「なるほど・できた・もっとやってみよう」を５月に検討し、指導案に位置付けた。そうすることで、授業について互いに助言し合うようになった。また８月の部員会議では、「徳」「体」についての協議をし、異学年交流を行うことで「徳」「体」の資質向上を図ることが組織目標の達成につながるのではないかという意見が出された。これらの活動は、部員会議でプロジェクトリーダー以外の教職員がアイデアを出すことで、実践へとつなげることができた。インナーブランディングにより意識の浸透が図られ、エンゲージメントの高い教職員にさらに組織を活性化させようという思いが芽生え、インナーブランディングのステップ３の「新しい提案」が具体的な形になった。

② 児童の実際

学校を活性化させるために、各委員会において高学年児童が担当教職員と共にアイデアを出し合い、どのような活動を行うのかを検討した。実際の例として、環境委員会が「花を植えよう大作戦」を実施したり、掲示委員会が「みんなで絵かき大会」を開催したりした。このことは、教職員の「新しい提案」を行っていく姿勢が、児童の自発的な活動を促すことにつながったと考える。

５ 研究の成果と考察

（１）組織改編とインナーブランディング

「組織目標の具体的なイメージを他の教職員と共有することはできているか」という質問で、昨年度１０月の肯定的な回答は０％、本年度７月は９０％、１１月は８２％と数値がプラスに転じた。また、「組織目標について、同僚間で話をすることはあるか」では、昨年度１０月の肯定的な回答は３１％、本年度７月は６０％、１１月は８２％と数値がプラスに転じた。これらの変容は、３つのプロジェクトチームの組織体制から１チームの組織体制に編成し直したことで、組織目標に対する活動の内容やその理由を全教職員が把握しやすくなったからだと考える。また、インナーブランディングにより、組織目標を意識して教育活動を進めていくということが教職員に浸透していったからだと考える。

（２）教職員の意識の変化

「本校の教職員数は適切だと思いますか」という質問で、昨年度１０月の肯定的な回答は７.７％しかなかったが、本年度１１月は４５.５％とプラスに転じた。また、「本校の教職員数で働きやすいですか」では、肯定的な回答が２３.１％から５４.６％になり、こちらもプラスに転じた。これは、教職員数が少ないことで一人一人の業務量や負担感を重く感じていたものが、小集団としての価値を見出し、やりがいや達成感、そして実務的な業務を同僚性によって補い合うことができたからだと考える。

（３）自校のよさを生かすマネジメントについて

自校のよさを５つ位置付け、マネジメントすることで組織の活性化に結び付けた。その結果、共

通理解を図る雰囲気醸成され、連携を図る体制が整えられた。これは、マネジメントを進めていく中で、例えば、学年ブロックを越えた情報交換も自分たちの連携を図る力があれば十分に可能であると感じていったことが起因すると考えられる。また、マネジメントしたことで、組織のもつよさを生かしていこうという意識が根付いたことや、よさを生かした方が効率よく業務を遂行することにつながり、組織の活性化に結び付くと感じることができるようになったからだと考える。

6 研究の課題と今後

(1) インナーブランディングのサイクル

インナーブランディングの「言葉づくり」「浸透活動」「相互理解」という連鎖は繰り返されるものであり、小さなサイクルを繰り返しながら、大きなサイクルでのインナーブランディングをやり続けることで組織を活性化し続けることができる。本研究では、組織目標の達成のための取組を前提としていたため、ある程度の長期の取組となった。しかしながら、「言葉づくり」の大本となる組織目標を表す合言葉を見つめ直すことも必要な場合があると感じた。そのためには小さなサイクルを計画的に実施していくことが重要であり、組織目標を表す合言葉の問い直しを行う時間を設定して、互いの気づきを組織にフィードバックしていく活動を増やしていくことが大切であると感じた。

(2) 組織体制の在り方

プロジェクトチームを3つから1つにまとめることで、共通理解を図り共通実践へと結び付けていくことができたが、すべての教職員がそのよさを感じているわけではない。プロジェクトチームを1つにまとめたことでインフォーマルな打合せも多くなったが、いくつかに分けていた方が密な話し合いや打合せが可能な場合もあると考えられる。そのため、学校規模や学校の実態を見極めた上でのチーム作りが必要であり、目的や状況に応じてチームを編成し直すことも重要であると感じた。そのため、今後アンケートやヒアリング調査を行い、組織体制の在り方を考察していきたい。

(3) 教職員一人一人のよさを生かした組織の活性化

本研究では、自校のよさを活用したが、その過程の中でさらなるよさがたくさん生まれていった。例えば、インナーブランディングのステップ3で形にした新しい提案は、教職員の自発性や発想力が育まれていった結果であると考えられる。そういった新しいよさを互いに指摘し、高め合うことでさらなる組織力の向上が図られるのではないかと推察する。前向きなよさを生かすことが組織の活性化につながり、そのよさを見極めることが重要だと言える。今後は、教職員一人一人のよさにも注目することで、組織のよさをブラッシュアップできるような取組を行っていきたい。

(4) 児童の変容

教職員集団の変容が児童にどの程度影響し、どのような成長を与えたのかは、さらに研究を継続していかななくてはならない。インナーブランディングのステップ3の段階で、教職員の前向きで自発的な変容が児童に何かしらの影響を及ぼし、児童にも前向きで自発的な取組が見られるようになった。教職員の変化がすぐに児童に影響を及ぼすものでもないが、今後さらに組織の活性化を図ることで、その結果、児童の「知」「徳」「体」の向上にどのようにつながるのかを追っていきたい。

7 引用参考文献

- ・黒田天平『組織は言葉から変わる。』（朝日新聞出版 令和2年2月）

自律した組織づくりに向けたミドルリーダー活用の試み

－ 「未来づくり会議」を中心とした組織開発を通して －

櫻井 浩規
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

近年、教職員の大量退職大量採用により、学校には若手教職員が増え、新鮮な活力の導入が期待されている。一方で、これまで学校を支えてきた経験豊かな教職員の実践的知識や技術を、組織的・継続的に次世代の若手教職員へと引き継ぎ学校の組織力を向上させることが困難な状況もある。

現任校である牛久市立ひたち野うしく中学校も、若手の増加に伴って、これまで担任を務めてきた教職員が比較的若くして学年主任や生徒指導主事などの省令主任を任されるようになり、今年度は生徒指導主事、保健主事、学年主任2名は新任であった。このような状況の中で、学校組織を活性化していくためにはミドルリーダーの活用が欠かせず、校内の同僚性を生かすための場づくりを含めた組織マネジメントの工夫が必要となっている。

これらの現状を踏まえ、学校内の組織を活性化させるために、組織構造の見直しやミドルリーダーの活用について工夫をしていく必要があると考えた。そこで、同僚性を生かしてリーダーシップを高め合う場としてミドルリーダー会議を位置付け、ファシリテーターを中心に、それぞれの組織で取り組む提案について協議したり、組織内の関係性を向上する工夫をしたりすることによって、自律した組織づくりに向けた組織開発を行うことができると考え、本テーマを設定した。

2 研究の視点

- (1) 現任校の実態調査や文献調査を通して、現任校の組織構造を見直すことにより、「自律した組織」の在り方やそのよさについて明らかにする。
- (2) 学校組織を活性化し、目標実現に向けて一体となって取り組む集団にするためのミドルリーダーの役割について、組織開発の視点から明らかにする。

3 研究の内容

- (1) 基本的な考え方

① 自律した組織とは

学校組織が活性化されていくためには、それぞれ教職員個人が組織の中の一部であることを自覚しつつ持ち味を生かした教育活動を行っていくことや、他者と関わりながら業務の点検と改善を繰り返す風土が必要である。そこで、本研究では「自律した組織」を、教職員それぞれが学校組織の一部としてよりよい学校づくりを目指し、持ち味を生かした取組や教育活動改善のための提案が生まれる組織と定義することとする。

② 組織開発とは

中村(2015)は、組織開発を「組織の健全性、効果性、自己革新力を高めるために、組織を理解し、発展させ、変革していく計画的で協働的な過程」と述べている。そこで、学校運営のプロセスの中で、組織を活性化する働きかけを行い、課題の分析、意識や認識のズレの把握、問題解決や意

思決定をしていくことによって、学校組織が「健全性」と「効果性」を高め、自ら変革に取り組み続けられる力をもてるようにすることを、本研究における組織開発と定義する。

③ ミドルリーダーとは

ミドルリーダーという用語は一般的に、『人生のミドル期』にある教職員』『組織のミドル』にある教職員』『組織に影響力を与える』教職員』という3つのいずれかの立場にあるか、またはそれを複合的に備えた教職員を指す傾向がある。本研究では、組織の中の集団をまとめるリーダーの活用に焦点をしばって組織の活性化を試みることから、研究主任や生徒指導主事など校務分掌をもとにした「組織のミドル」にあたる教職員をミドルリーダーと呼ぶこととする。

(2) 学校運営開発実習Ⅰ（令和4年度実施）による本校の現状把握と分析

現任校の教職員は若手が多く活気があり、授業づくりや日々の業務に熱心に取り組む姿が多く見られる一方で、重点部会や学年団の主任は、それぞれの業務を1人で抱え、個人への負担が大きくなっている傾向がある。意識調査・聞き取り調査から、教職員同士は協力的で、お互いに相談し合いながら日常の業務に取り組んでいるが、「アイディアを生かせていない」「組織にあまり貢献できていない」と感じている教職員は多いことが分かり、業務の進め方を工夫する余裕がなかったり、意見やアイディアはあるがそれを発揮する場がなかったりするのではないかと感じる。

(3) 研究の構想

① 全教職員が共通理解して目指す目標の設定

自律した組織づくりのために、まず全教職員が共通理解して目指す目標の設定と、その目標設定に全教職員で関わる場の設定が必要であると考え、学校として「生徒に身に付けさせたい力」を、全教職員で協議し共通理解する研修を設定する。一人一人の教職員が、これからの教育活動と結び付けながら自分の力で考えることにより、学校の課題を「自分事」として捉え、より積極的に目標達成に向かおうとする意欲を高めることができると考えた。

② ミドルリーダーを活用し、教育目標を具現化する組織体制の整備

重点部会のリーダーを中心とする「未来づくり会議」を構築し、重点部会とともに計画的に実施していく。特に未来づくり会議は、ファシリテーターを務める教職員を中心に、それぞれの組織を運営する上での意見交流や、教育目標を各組織でどのように具現化していくかという運営面に関する協議を重点的に行い、ミドルリーダーを活用した組織マネジメントの中心として位置付ける。

③ 組織の関係性の質を高めるアーキテクチャの提案

「組織開発」という視点で進めていくために、クーパーライダーの提唱する AI (Appreciative Inquiry) のアプローチを実践する。AI は、「強みの発見」「理想の状態」「目指す状態の明確化」「定着化」の4つの段階から構成されており、価値を見つける質問を投げかけることで、一人一人のよさや組織の強みを引き出していくことを目的としている。一人一人の持ち味を生かしながら理想的な未来を創造するプロセスは、本校の教職員にとっては効果的なアプローチであると考ええる。

4 研究の実際

(1) 全教職員が共通理解して目指す目標の設定

昨年度2月に、職員研修として全教職員で生徒の「強み」や「弱み」、学校の実態について振り返り、現在の学校の課題について整理をする場を設定した。また、学校として今後取り組むべき課題の焦点化は、代表者によるミドルリーダー会議で行った。「生徒の主体性を伸ばしたい」「チャレン

ジする気持ちを育てたい」という意見に収束していったので、協議内容を管理職に提案すると、生徒主体の学校の姿として「生き生き」をキーワードとし、次年度の学校経営方針の重点事項として取り入れていただけることになった。

（２）ミドルリーダーを活用し、教育目標を具現化する組織体制の整備

① ミドルリーダーを活用するための組織づくり

重点部会のリーダーと教務主任、ファシリテーターを務める教職員から構成するミドルリーダー会議を「未来づくり会議」と称し、今年度の学校組織図の中に新設していただくことになった。また、各部会との接続、管理職との連携を行うことによってミドルアップダウンの組織構造を構築していることについて職員研修を実施し、全職員での共通理解を図った。

② 重点部会の実施

重点部会の運営に関しては、AI の考え方を生かし、「強みの発見」として部会メンバーのそれぞれのよさや部会の「強み」を明らかにした。次に、「理想の状態」について部会で目指す理想の生徒像を話し合った。さらに、「目指す状態の明確化」として部会の提案する取組や理想の生徒像に向かうための働きかけを検討し、「定着化」を目指せるような持続可能な取組となるための工夫・改善を行った。各部会で「生徒が生き生きしている状態とはどのような姿か」という話題から始まり、取組を検討する上での視点を明らかにした。例えば生徒指導部会では、生徒一人一人のよさを認めて伝えていくための工夫として、職員打合せの中で「いいところみつけ」の時間を設ける提案を行うことができた。

③ 未来づくり会議の実施

重点部会と同様に AI の流れに沿って、未来づくり会議のメンバーのよさを認め合い、理想的な生徒の姿について確認し、目標実現に向けての手立てや検証の仕方について検討することができた。年間 10 回の会議のうち、中盤から後半にかけては、各部会の運営に関することについて情報交換をし合う場面も多かった。「自分よりずっと経験年数の長い教職員に対してどのようにお願いしていけばよいか」「部会の推進力を上げていくためにはどのような段取りで進めていけばよいか」など実際に困っていることを話題にしながら、リーダー同士の研修の場としての活用も見られるようになった。各部会の取組が教育目標の実現に向かっているかを確認し合いながら、今後どのような働きかけをしていくのか、どう評価していくのかということに関して議論を重ねることができた。

④ 「未来づくり通信」の発行

「他の部会でどんなことが話し合われているのか分からない」という声があったため、ファシリテーターからかわら版として「未来づくり通信」を発行することにした。「未来づくり会議の様子」「重点部会の様子」の他、「リーダーの声」「校長室より」「通信に対する教職員の声」も伝えることで、教職員一人一人の組織に対する共通理解・共通認識を高めていけるようにした。

⑤ 管理職との連携

未来づくり会議と管理職との接続は、ファシリテーターを務める教職員が行った。重点部会や未来づくり会議の進捗状況に関する報告は、未来づくり通信の発行に合わせて行い、各部会の協議の進め方やミドルリーダーへの助言について相談することができた。各部会なりの視点で教育目標の実現に向けた提案が話し合われていることについて、管理職は「未来づくり会議」「重点部会」の存在に成果を感じ、各組織の運営やリーダーの資質向上について積極的に関わっていただいた。

5 研究の成果と考察

(1) ミドルリーダーの姿について

ヒアリングによると、どのミドルリーダーも、未来づくり会議や重点部会の存在があったことで、初めてリーダーを任されることになった不安の解消やこれまで1人で抱えていた業務をチームで乗り越えられるようになったという負担の軽減を実感していた。このことは、リーダーシップを発揮して組織を運営することへの意欲の向上につながっている。また、新しいことにチャレンジしようとする試みは、このような機会がなければなかなか始められないことであり、ミドルリーダーを中心とした「自律した組織」となる一步を踏み出せたといえるだろう。

(2) 教職員の意識調査について

意識調査は全体的に数値が上がり、意識の高まりを感じることができた。「アイディアを生かしている」「学校に貢献している」など特に課題となっていた4項目についても、改善の様子が見られた。組織開発という視点で、意識調査を「健全性」と「効果性」に分けて分析をすると、すべての数値の平均値はどちらも上がっており、健全性、効果性ともに向上していた。また、教育目標の実現を目指した取組が各重点部会から提案されるようになったことは、「自律した組織」づくりに向けて、教職員の自己改革力が高まってきている状態と捉えることもできる。記述式の回答では、今回の実践が経験の浅い教職員にとって学びの場となっていることや、ベテランから若手への知識の伝承の場になっていること、新しい取組を生み出す機会となっていることなどの記述があり、重点部会での活動に対して肯定的な印象をもっていることが分かった。本実践を通した教職員の意識の高まりから、本校の特色ある取組として今後も継続させていきたい。

6 今後の課題

意識調査の数値を、年齢層ごとに「若手層」「中堅層」「ベテラン層」と3分割した場合の結果を見ると、若手層は、見通しがもてていないことや、創意工夫をする余裕がないことなどに課題があると分かった。一方ベテラン層は、これまでの経験や知識を生かしたいという思いをもちながら、自分の意見を提案できる場がないと感じていることが課題となっている。しかしこれら年齢層ごとの課題は、未来づくり会議や重点部会の中で補い合うことも可能であると考えられる。教職員一人一人の年齢層ごとのよさを生かすことを視野に入れながら、中堅層であるミドルリーダーの活用を考えていく必要もあると感じた。

また、今回の実践では各部会の取組が生徒の成長にどのような効果をもたらすかという検証をするところまでは至らなかった。教育活動の工夫・改善や教職員の意識の変容が生徒レベルで成果として表れるまでには少し時間がかかると思うが、学校の長期的な目標として学校評価アンケートや生徒の実態を分析しながら実践の成果を検証していきたいと考えている。

7 引用文献

天笠茂. 1998. 『スクールリーダーとしての主任』(東洋館出版社)

中村和彦. 2015. 『入門 組織開発 生き生きと働ける職場をつくる』(光文社新書)

中原淳・中村和彦. 2018. 『組織開発の探究 理論に学び、実践に生かす』(ダイヤモンド社)

David L. Cooperrider. 2006. 『A I 「最高の瞬間」を引き出す組織開発』(PHP 研究所)

畑中大路「ミドルリーダーの力を引き出す管理職のマネジメント」. 2019. 7. 『教職研修』

(教育開発研究所)

義務教育学校における学校組織目標の実現に向けた校内研修の在り方

— 9年間のつながりを意識した授業研究グループの実践を通して —

寺内 博雅
学校運営コース

1. テーマ設定の理由

今日の社会は、グローバル化、急速な技術革新により、将来の予測が困難な、変化の激しい時代になっており、学校教育の在り方にも大きな変化が求められている。令和3年中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、「義務教育の目的・目標を達成する観点から、小学校6年間、中学校3年間と分断するのではなく、9年間を通した教育課程、指導体制、教師の養成等のあり方について一体的に検討を進める必要がある。」とされている。

9年間を通した教育課程の実施、指導体制の充実を図る上で、小学校・中学校が一体となった義務教育学校はその実現に適した環境にあると言える。義務教育9年間の学校教育目標を設定し、それに向けた系統性・連続性を意識した教育課程の編成が可能であり、一つの教職員組織としてそれに取り組むことができるからである。

一方で、義務教育学校の課題も指摘されている。田仲ら（2017）が、「小学校あるいは中学校という文化の違いなどにより、個々の教職員同士が一体となって学校を運営することの難しさである。」「一つの学校と言いながらも、そう言い切れない壁が存在しており、具体的な指導になればなるほどその課題は明確に見えてくる。」（144頁）と述べているように、9年間を通した教育がしやすいといえども、それを実現する上での壁が指摘されている。

現任校である笠間市立みなみ学園義務教育学校は、施設一体型の義務教育学校であり、在籍数は前期課程（1～6年生）135名、後期課程（7～9年生）48名、計183名の小規模校である。本校は平成29年度よりICT活用の研究を進めており、日常的なICT活用が図れている環境がある。児童生徒の実態としては、全学年が単学級であり、クラス替えがなく9年間同じクラスで同じメンバーの中で生活するため、人間関係が固定化しがちである。そのため、自分に自信がもてない児童生徒も多く、自分の気持ちを表現したり、発表したりして相手に伝えることが苦手な児童生徒が多い。そういった実態を踏まえ、令和4年度より学校組織目標が「ICTとこれまでの教育実践とのベストミックスによる授業改善（特に発信力の向上）」とされ、それに向けた授業づくりに取り組んでいる。

令和4年12月に実施した教職員意識調査では、前・後期課程相互の関わりに課題があり、9年間一貫した教育活動ができる環境が十分に生かしきれていない現状が分かった。さらに、学校組織目標（発信力の向上）を具現化する手立てが明確になっていないことや、発信力向上の取組が個人にとどまり、教職員間での情報共有や他教科との連携が積極的に行われていない現状が分かった。

以上を踏まえ、学校組織目標（発信力の向上）の実現のために校内研修を活性化させ、教職員同士の協働化を図ることで、前・後期課程間をつなぎ、9年間を見通した教育活動の展開を図りたいと考え、本主題を設定し、研究の視点を「義務教育学校における学校組織目標を実現するための組

織の在り方」、「9年間のつながりを意識した授業研究グループによる授業研究の推進」とした。

2. 研究の内容

(1) 基本的な考え方

「義務教育学校における校内研修の在り方」について、文科省「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き」では、発達の段階に応じた縦のつながりと、各教科等の横のつながりを意識して教育課程を編成することが求められるとある。これに組織的に取り組んでいくためには、「教職員が自律的に関与する場や機会を確保し、対話を通じた意思決定、実践開発、省察を行うことにより、学校課題やカリキュラム実践へのオーナーシップや納得感、実践への手応えを引き出しつつ、協働化を図ることが鍵」（田村 2022、178 頁）であると考え、校内研修を活性化させ、協働化を図ることで、9年間を見通した教育活動の充実を図る。

「9年間のつながり」について、本校は9学年を3つのブロックに分けており、1～3年生の低学年ブロック、4～6年生の中学年ブロック、7～9年生の高学年ブロックとしている。それらの所属の職員をバランスよく混合させた授業研究グループにて授業研究に取り組むことで、学年間、前・後期課程間、教科間のつながりを深め、9年間のつながりを高めていく。

(2) 研究の構想

9年間を見通した「発信力の向上」を図るために学年ブロックごとに目指す児童生徒像を設定し、その実現に向けた取組の検討・実践をしていく。

そのために図1に示す組織を構築し、発信力の向上を図るために学期ごとに「目標設定」「実践」「評価」「改善」をひとつのサイクルとして取り組む。「目標設定」「評価」「改善」については、毎週水曜日に行われている学年ブロック会議にて行い、実践については、校内研修で手立ての共有を図りつつ、低・中・高学年ブロックの職員をバランスよく配置した授業研究グループを組織して授業研究を行う。



【図1. 研究組織図】

3. 研究の実際

(1) 目指す児童生徒の設定（4月～5月）

学年ブロック会議にて目指す児童生徒像について協議し、ブロックごとの目指す児童生徒像を、「低：発信の場面において、自分の思いを相手に伝えるように順序だてて、伝えられる児童」、「中：発信の場面において、目的や意図に応じた方法や話し方を選び、伝えられる児童」、「高：発信の場面において、相手や状況を意識した方法や話し方を考えて、伝えられる生徒」と設定した。

(2) 授業研究の始動（6月～7月）

まず、全職員が児童生徒像の実現を意識した授業をどの学年のどの教科のどの単元で実践するかを設定した。その後、授業研究グループを組織し、各学年ブロックで設定した目指す児童生徒像に迫るためにどのような授業を展開するか、授業の検討、実践、協議を行う。そのために、低・中・高学年ブロックの職員をバランスよく配置し、さまざまな学年担当の視点があるグループで協議をすることでブロック間のつながりを意識した授業が展開できるようにした。授業研究の進め方とし

ては、グループの中で発表者を1人決め、その授業を全員で検討し、その後授業公開、協議を行う。このようにグループ内で授業研究を進めることで各学年ブロックの目標に迫るとともに学年間、前・後期課程間、教科間のつながりを深め、9年間のつながりを高めていくことを目指した。

(3) 学校評価アンケートの分析による取組の評価・改善（8月）

8月の校内研修では、7月に実施した児童生徒対象の学校評価アンケートの結果の分析を学年ブロックごとに行い、取組の成果と課題を明らかにするとともに、後期からの発信力向上のための手立てを構築した。各学年ブロックでの分析では、前期の取組の成果と課題、課題に対しての後期からの手立てを協議し、学年ブロックごとに分析シートにまとめた。その後、授業研究グループに分かれ、各学年ブロックで検討した手立てを受けて、後期からどのような授業にしていくなか検討した。

(4) 授業研究（9月～12月）

授業検討の場面では、発表者が作成した授業計画シートをもとに発信力を向上させるための手立てを検討し、どのような授業にするかを話し合った。前期課程・後期課程それぞれ違った立場からの意見が挙がることで、前・後期課程のつながりを意識したアイデアを出し合うことができた。

検討後は、授業を実践し、手立ての有効性について協議した。協議の場面では、協議シートを用いてKJ法にて協議し、目指す児童生徒像に迫るための手立ての有効性について話し合った。

(5) 後期の振り返り（12月）

全グループの授業実践が終わった後は各グループでの検討、実践、協議という一連の取組の成果について各グループ1枚の授業実践シートにまとめ、発信力を向上させるための手立てと効果について全体共有をすることで更なる授業の質の向上を図った。

担当教科でない教科の取組や発達段階ごとの取組について知ることができ、個人の授業のアイデアの幅を広げることができた。また、授業で有効だったICT活用法についても紹介し合ったことで、ICT活用例の共有にもなった。

4. 研究の成果と課題

令和5年12月13日に教職員22名に対し、意識調査を行った。この結果と令和4年12月に実施した調査とを比較したもの（図2）を下に示す。

4 当てはまる 3 やや当てはまる 2 やや当てはまらない 1 当てはまらない		R4. 12 月 平均	R5. 12 月 平均	増減
1	発信力が高まった子供の姿をイメージできる。	3.08	3.45	0.37↑
2	発信力の向上を普段の授業の中で意識している。	3.21	3.71	0.50↑
3	発信力を高める手立てが自分の中で明確になっている。	2.81	3.29	0.48↑
4	授業の中で発信力を高めることを意図した実践をしている。	3.17	3.62	0.45↑
5	子供の発信力が向上してきている。	2.84	3.19	0.35↑
6	発信力の向上のために一人一台端末を効果的に活用することができている。	3.32	3.43	0.11↑
7	一人一台端末を使うことで発信力の向上が図れると思う。	3.38	3.81	0.43↑
8	発信力を高めるため手立てを職員間で情報交換し、授業改善に努めている。	2.64	3.41	0.77↑
9	他教科の学習内容と照らし合わせて発信力の向上を図っている。	2.76	2.95	0.19↑
10	学校教育目標（人間力を高め、未来にはばたく児童生徒の育成）を意識して発信力の向上を図っている。	2.96	3.24	0.28↑
11	前期課程、後期課程、相互の学習状況（学習の到達度やつまづき）などがよく分かっている。	2.60	3.00	0.40↑
12	前期課程、後期課程、相互の子供の実態がよく分かっている。	2.96	2.91	0.05↓
13	9年間のつながりを意識しながら授業づくりをしている。	3.17	3.24	0.07↑
14	9年一貫した教育活動をすることに良さを感じる。	3.38	3.62	0.24↑

【図2. 教職員意識調査結果（R4. 12. 21）教職員26名・（R5. 12. 13）教職員22名】

令和4年と令和5年の調査の4件法の平均値を比較するとほとんどの項目において数値の上昇が見られた。その中でも、令和4年の調査において特に数値が低く、課題として挙げていた項目（項目3、8、9、11、12）について詳しく取り上げる。

項目3では、肯定的評価が69%から95%へと増加し、項目8についても、肯定的評価が66%から95%へと増加した。授業研究グループにおいて発信力を向上させるためのアイデアを出し合いながら手立てを構築し、実践の成果について全体で報告し合うことにより、発信力の向上の取組が個人にとどまらず、全体に共有されたことがこの結果に反映されていると考えられる。

しかし、項目9については、評価自体は上がったものの、他の項目に比べると上昇の幅は少なく、未だ19%が否定的な評価をしていることが分かり、更なる取組が必要だということがわかった。今後、カリキュラム・マネジメントの視点から、発信力を高めるための取組を各教科等において体系的に位置付け、横のつながりを意識した授業づくりをしていきたい。

次に、9年間一貫に関する項目、11、12についてである。項目11については、肯定的評価が57%から81%へと増加したこと、前・後期課程の職員を合わせた授業研究グループを組織し、授業研究を行ったことで相互の学習状況が把握できるようになったと考えられる。

しかし、否定的評価は19%あり、十分に相互の学習状況がわかっているとは言えない現状が明らかになった。一つの要因として、自由記述での意見に「相互授業参観をするのが難しかった」という意見があり、前期課程と後期課程の授業時間にずれがあることや特に前期課程の教員は授業交換や担当教室を空けることが難しく、十分に授業参観ができなかったことが考えられる。

項目12についても否定的評価が減少したものの、14%の回答があることから、未だ子供の実態について前・後期課程相互に把握しきれていないことがわかり、更なる取組を講じていく必要があることが明らかになった。

5. おわりに

本研究の成果として、発信力向上の手立ての構築や共有を行ったことで学校組織目標の実現に向けて組織的に取り組めるようになったことや、各学年ブロックの職員を混合させた授業研究グループを組織して授業研究を進めたことで、相互の学習の様子が見えるようになったことが挙げられる。

しかし、テーマ設定の理由で義務教育学校の課題として挙げた「小学校、中学校の壁」は解消してきたものの完全に無くなったとは言えない現状がある。今後も前・後期課程が一体となって取り組める体制づくりをしていくことで、義務教育学校の強みを最大限発揮できるようにしていきたい。

6. 引用参考文献

- 田仲誠祐・古内一樹・廣嶋徹・関谷美佳子・千葉圭子・神居隆・細川和仁・浦野弘・鎌田信・三浦亨・奥瑞生（2017）「義務教育学校設立初年度における取組に関する一考察」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第39号、137-147頁。
- 田村知子（2022）『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準。
- 中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）』。
- 文部科学省（2016）『小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き』。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』。

校内組織と学校運営協議会が協働する組織体制の在り方

ー 教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントの実現に向けて ー

中村 哲也
学校運営コース

1. テーマ設定の理由

未来社会はグローバル化、さらに、AIをはじめとする産業の進展、加速度的に変化する予測困難な時代になると言われている。そして、学校には子供たちに生きる力を育み、よりよい社会の創り手として育成することが求められている。そのためには、学校は多様な人たちとの関わりを通して、子供たちに未来社会を生き抜く力を育むことが重要となる。そこで、学校・家庭・地域それぞれが当事者としての自覚と責任をもち、連携・協働の実践を通して、「社会総がかり」で子供たちの未来社会を生き抜く力を育成するための学校組織及び運用体制が必要不可欠である。

以上から、学校・保護者・地域が目標を共有し、教育活動が実践できる組織を再構築する必要性があると捉えた。そこで、令和4年度に市内の全小中学校で学校運営協議会制度が導入されることを機に、学校運営協議会と連動した実効的な学校組織の編成及び運用の在り方を明らかにし、教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントの実現を目指していくことが重要であると考え、本主題を設定した。

2. 研究の視点

- (1) 学校長や教職員への聞き取り調査、アンケート調査、授業参観、学校運営協議会への参加、校内研修の実践を通して、学校運営協議会制度を生かし教育活動の質の向上に向かうことのできる学校組織としての実態と課題を明らかにする。
- (2) 課題を明確化した上で、先行事例の研究・分析・啓発及び教職員との対話・チーム会議を通して、カリキュラム・マネジメントが実現できる学校組織構造の在り方と運用の仕方を考察する。

3. 研究の内容

(1) 基本的な考え方

①「学校運営協議会制度」について

「学校運営協議会制度」とは、地域住民や保護者等が学校運営に参画し、「熟議」を通して目標やビジョンを共有することによって、地域と一体となって特色ある学校づくりを進めていくことができる、法に基づく仕組みのことである。本研究では、「学校運営協議会制度」の趣旨や効果等について教職員に啓発を図ることで、保護者・地域との適切な役割分担、連携・協働の在り方について前向きに検討できるようになるとともに、自校の教育活動の開発、見直し・改善の視点でカリキュラムの問い直しを図る起点となると考えた。

②「カリキュラム・マネジメント」について

「カリキュラム・マネジメント」は、「児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況

を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」である。本研究では、学校運営協議会の熟議を通して目指す児童像や育成すべき資質・能力の明確と共有を行い、学校運営協議員と協働する教育活動への組織的な取組が、未来社会を生きる子供たちの資質・能力をより効果的に育むことにつながると捉えた。

（２）学校運営開発実習Ⅰ（令和４年度）の活動内容から

①学校長をはじめとする教職員への聞き取り調査

学校長は、コミュニティ・スクールをはじめ、地域の教育力を生かし、子供たちの資質・能力の向上を図る必要があり、学校運営協議会を効果的に生かす方法について模索していた。教職員の聞き取りからは、チームとしての協議時間確保の困難さが課題としてあがった。

②教職員への意識調査

意識調査結果から、本校教職員は地域・保護者と連携して教育活動の質を向上していきたいという組織的な強みが確認できた。その一方で、教職員一人一人が学校運営に関わることができる組織体制については課題が見られた。また、組織体制の明確化や運用の在り方の可視化等が必要であることが明らかとなった。

（３）研究の構想

①学校運営協議会と連携・協働する学校組織

未来社会を見据えた学校教育には、保護者や地域との連携・協働は不可欠である。そのために、学校は学校運営協議会と未来社会を見据えた目標や手立てを共有し、実効性のある協働する組織にしていくことが肝要であると捉えた。そこで、本研究では学校既存の組織（知・徳・体のプロジェクトチーム等）に学校運営協議員の特性と意志を基に位置付け、関わりをもたせることで学校と学校運営協議会の協力関係を密にしていく。そして、目標を共有した学校運営協議員からの意見を採り入れたり、学校評価と関連付けたりすることで学校教育活動の活性化、目標達成に向けた効果的な取組につながると考えた。

②資質・能力を育む指導計画の作成

教職員がカリキュラム・マネジメントの視点で指導計画を作成することで、子供たちの資質・能力を組織的に育む意識が高まり、具体的な取組の計画・実践につながると考えた。そして、作成した指導計画の取組に対し、学校運営協議会の場で評価・改善の熟議を行い、子供たちの資質・能力を地域社会総がかりで育む地域協働型の教育活動につなげていく。要するに、教職員が作成した指導計画に基づく実践を学校運営協議会の熟議を通して更に改善することで、地域の教育資源をより効果的に生かしながら子供たちの資質・能力を育むことができると考えた。

４．研究の実際

（１）理解・啓発を促進する校内研修の実施（Ｒ４年度）

教職員と学校運営協議員の関係を密にするには、子供たちの資質・能力の育成という共通の目標に向かう「当事者意識の向上」と「熟議の成立」が重要であると捉え、筆者は地域連携担当教諭とともに啓発のための研修計画・実践を行った。校内研修を通して、コミュニティ・スクールの趣旨や地域協働型教育実践の具体などを先行事例から学び合った。研修の成果もあり、教職員は地域と

の連携・協働に対する意識を高めた。そして、第4回の学校運営協議会に参加した。

第4回学校運営協議会の熟議のねらいは、教育ビジョンの共有とした。熟議から、目指す子供像の実現には、身に付けるべき資質・能力を学校・保護者・地域が共有し、資質・能力の育成のために連携・協働の必要性があることを確認できた。熟議結果は令和5年度学校グランドデザインに反映され、グランドデザインと学校運営協議会を関係付けた「資質・能力育成構想図」を作成した。

（2）学校運営協議会と協働する学校組織づくり（R5年度）

令和5年度より、本校の学校組織は、子供の資質・能力の育成を図るため、プロジェクトチーム主任も学校運営協議会のメンバーとして組織された。また、プロジェクトチームに「地域連携」を加え、校内組織を組みかえ、「地域連携」、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の4つのプロジェクトとした。「地域連携」プロジェクトは、地域との連携・協働に向けた校内研修会の計画・実施をするなど全体をコーディネートする役割を担った。さらに、学校運営協議員を取り込んだプロジェクトにした。学校運営協議員が、自らプロジェクトを選択・参加することで、使命感・責任感を高めるとともに、主体的なプロジェクト参画につなげることにした。加えて、学校運営協議会の各熟議テーマに応じて、学校側の参加者を変更するのも本校の学校組織の特色である。

（3）資質・能力を育む指導計画の作成（R5年度）

指導計画の作成は、教育活動を見通すことができるだけでなく、組織としてやるべきことが可視化され、組織及び個人としての取組が明確になり、身に付けるべき資質・能力の育成に向けた意欲的な実践につながる。そこで、子供の資質・能力を育むための効果的なカリキュラム・マネジメントによる指導計画の作成に向けて、理論研究・指導計画の必要性・指導計画作成を計画・実践した。

7月の理論研修後、プロジェクト会議や学年主任会を通して、8月に「育成すべき資質・能力の系統表」、9月に「地域協働型探究カリキュラム」を完成させた。この「地域協働型探究カリキュラム」の作成により、教職員は見通しをもった実践を図るようになり、外部との連絡・調整を積極的に行ったり、地域連携を担当する筆者や教頭に相談を持ち寄ったりする機会が増えた。

（4）第3回学校運営協議会における熟議（R5年度）

10月の第3回学校運営協議会の熟議テーマは、前期学校評価を基にした「子供たちの資質・能力の育成に向けて何ができるか」であったため、全教職員が参加した。まず、全体会で各プロジェクトリーダーが『取組のねらい』と、前期学校評価結果をもとに『進捗状況及び課題』について報告を行った。次に、低・中・高の学年ブロックに分かれ、学校運営協議員も関心の高い学年ブロックに参加し、取組の改善に向けた熟議・共有の場となった。

（5）地域協働型探究カリキュラムと学校運営協議会の熟議をつなぐ（R5年度）

「地域協働型探究カリキュラム」を効果的な実践にしていくためには、学校運営協議会の熟議における学校運営協議員の意見・提案を教職員が傾聴し、指導計画に取り入れ、地域の教育資源を効果的に生かすマネジメントが重要である。1・2学年の地域協働型探究カリキュラムでは、おもちゃづくりがテーマとなっていた。第3回学校運営協議会の熟議で挙げた「学校は祖父母との関わりを強めたほうがいいのではないか」という提案がカリキュラムとつながった。意見を出した学校運営協議員に相談を持ち掛け、子供たちの資質・能力の育成のためにという目標のもと参加できる地域人材の手配を依頼した。本校で育む資質・能力とした「自己実現を図る力」、「コミュニケーション力」、「地域貢献性」を共有した上での地域と連携・協働した教育活動が実現された。

5. 研究の成果と課題

(1) 教職員

協議会において、プロジェクト主任が取組の進捗や課題について、具体的に説明したことで、学校運営協議員との連携・協働の意識が高まった。そして、全教職員が資質・能力の育成を目標にRPDCAサイクルを意識した実践につながった。実際、「地域協働型探究カリキュラム」の作成を通して、子供たちの資質・能力の育成こそが教員の使命であることを再確認でき、子供たちの資質・能力の育成のためにカリキュラム・マネジメントにあたる意識や実践性を向上させる結果となった。一方、課題としては、教職員の時間的な負担感が残った。

(2) 学校運営協議員

第3回学校運営協議会後、協議員対象の学校運営協議会に関する意識調査を4件法にてアンケート調査を行った。成果として、学校運営への参画意識の向上、目標に向かう協議会の機能化などが挙げられる。一方、課題としては、「実践を評価・改善するための熟議時間の確保」、「地域の方への広報及び意見を取り入れる工夫」などが挙げられる。

教職員と学校運営協議員がコミュニティ・スクールの設置目的を十分に共有し、学校組織のプロジェクトチームに学校運営協議員を取り込めたことが、学校運営協議員の学校教育に対する使命感や責任感、取組に対する主体性の向上に効果的であったことが分かった。

(3) 児童

本年度7月と12月に、全児童を対象として「学習や生活に関するアンケート」を4件法にて実施し、結果を比較した。本研究における取組が「育成すべき3つの資質・能力」の育成・向上につながったと言える。特に、意図的な地域協働型教育実践が、地域のよさを知る機会となった。一方、課題としては、自己実現を図る力の1つである挑戦心の調査結果が下がったことである。そこで、熟議に子供からの意見を採り入れるなど、子供たちの実態を把握し、教育活動の改善を図っていく。

(4) 課題

今後の課題として、「①子供の主体的な学びのための指導計画・実践につなぐこと、②地域教育資源活用のための人材バンクリストの作成、③更なる啓発のための地域連携プロジェクトとしての広報、④地域学校協働本部との両輪体制の具体の構想」などが挙げられる。

6. おわりに

研究構想の「①学校運営協議会と連携・協働する学校組織、②資質・能力を育む指導計画の作成」は、「社会総がかり」で子供たちの未来社会を生き抜く力の育成につながるということが分かった。

参考・引用文献

中教審 「中央教育審議会答申 第228号」(令和3年4月)

木村直人 相田康弘 「未来の学校づくりーコミュニティ・スクール導入で『地域とともにある学校』へー」(2019年5月)

田村学 「『深い学び』を実現するカリキュラム・マネジメント」(2019年10月)

熊谷愼之輔 志々田まなみ 佐々木保孝 天野かおり 「地域学校協働のデザインとマネジメントーコミュニティ・スクールと地域学校協働本部による学びあい・育ちあい」(2021年3月)

「生命の尊さ」を核とした道德教育のカリキュラム・マネジメント ー 道德科総合単元的ユニット学習から生徒の自己実現の支援を通して ー

吉野 泰嗣
学校運営コース

1. テーマ設定の理由

近年、生徒を取り巻く社会環境や生活様式が変化し、自然や人間との関わりの希薄さから、いじめや暴力行為、自殺・自傷行為など生命を軽視する行動につながり、社会問題になることがある。人間としての生き方についての関心も高まるこの時期の生徒に、生命の尊さを深く考えさせ、生きていることの有り難さや、自己以外のあらゆるかけがえのない生命を尊重する心を育成する取組が求められている。そして、これらの心を育成するためには道德教育が大きく影響しており、各教科等横断的な視点で計画し、実践することや学校全体で取り組むカリキュラム・マネジメントの確立が求められている。

現任校である結城市立結城南中学校は、校長の経営理念である「自他の尊重」「貢献」「感謝」の下、全職員で道德科の授業及び指導に取り組んでいる。しかし、昨年度の教職員へのヒアリングやアンケートより各教科等と関連付けた道德教育の取組の意識が薄いことや、生徒の規範意識の向上が課題であることが明らかとなり、本研究テーマを設定した。

2. 研究の視点

本研究を進める上で、次の二点を明らかにしていく。

- (1) 「生命の尊さ」を核とした道德教育を推進する教科等横断的な取組を活性化させるマネジメントの在り方について明らかにする。
- (2) 「生命の尊さ」を核とした道德教育のカリキュラム・マネジメントについて、組織的、計画的に体制を構築することを通して、教職員の意識改革と授業力向上及び生徒の変容について明らかにする。

3. 研究の内容

(1) 基本的な考え方

① 生命の尊さとは

『中学校学習指導要領（平成 29 年告示 特別の教科 道德編）』から本研究において、生命の尊さとは「道德科はもとより教育活動全体の基盤とした価値項目であり、自分や他人を大切にしようとする心」と捉える。

② 自己実現とは

中央教育審議会『次代を担う自立した青少年の育成に向けて（答申）』や押谷由夫『総合単元的道德学習の提唱ー構想と展開ー』から本研究において、「自分の目的や理想の実現に向けて、人間としてよりよく生きようと自己実現をする過程において、他者を受け入れながら自分の能力や可能性を発揮していくこと」と捉える。

③ カリキュラム・マネジメントとは

『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』から本研究では、道徳科の教育活動を基盤とし、道徳科の内容項目である「生命の尊さ」を核とした道徳教育を各教科等横断的に展開したいと考える。そして、学校全体で取り組み、道徳教育推進のための組織を構築（または整備）し、評価、改善を図り、学校の活性化及び、生徒の資質・能力の向上を図りたい。

④ 総合単元的ユニット学習とは

押谷由夫『総合単元的道徳学習の実践』、田沼茂紀『指導と評価の一体化を実現する道徳科カリキュラム・マネジメント』から本研究では、これら総合単元的な学習の展開とユニット学習を組み合わせ実践していく。道徳科と各教科等、学校行事を結び付け、道徳科を核とした多時間扱いのユニット学習を意図的に設定し、3年間を通したテーマ「生命の尊さ」に基づく重点的な授業展開を実践していくこととした。

⑤ 「生命の尊さ」を核とした道徳教育

道徳性とは、「道徳的实践、行為につながる資質・能力であるとともに自己実現の基盤となるもの」と捉えており、本研究では道徳性の中でも「生命の尊さ」に視点をあてて、自己実現に向けたスパイラル的な教育活動を展開したいと考えている。また、自己実現を図る過程において、日常生活を道徳的实践の機会と捉え、さらに総合単元的ユニット学習を計画し、道徳的实践力の向上を図りたいと考える。

⑥ 3年間を通した重点的な教育活動

道徳的实践力を身に付けるためには長期的な視点で系統立てた計画が必要であり、3年間で教育計画を立てていくことが重要であるとした。各学年の道徳教育の学年目標を基に第1学年では、年間のテーマを「感謝」、2学年では「助け合い」、3学年では、「共生」として、各学年のねらいに沿った取組が生徒の内的資質を向上させ、道徳的实践につながると考えた。

⑦ 道徳科と学校行事をつなぐ

本研究では、学校行事を生徒が各教科等で学んだことを実践する場として位置づけ、そして、テーマに沿った総合単元的ユニット学習を計画した。

4. 研究の実際

(1) 道徳教育の必要性の共有（4月）

今年度、転入してきた教職員がいることから前年度に行ったヒアリングやアンケートの結果を含め、グランドデザインの周知を図る校内研修を実施した。学校教育目標を達成するための道徳教育の必要性、本校の強みである道徳教育、生徒の課題が自尊感情の低下による自主性の希薄さであることを共有し、道徳教育の必要性を意識付けることをねらいとした。

(2) 道徳教育全体計画の見直し（4月～5月）

全職員による学年の重点目標の共通理解と各教科等横断的な視点で道徳教育の全体計画の見直しをした。手順は原案作成後に道徳部で検討し、その後、教科主任を中心に教科部会に検討、修正を依頼し、見直しに全教職員が関わるようにした。その結果、道徳教育の全体像と道徳科と各教科等の関係性を全職員に意識付けを図ることができた。

(3) 学びと生活をつなげる場の設置（6月）

道徳部の発案によって、生徒が学んだことをいつでも振り返ることができる道徳コーナーを設置した。この「見える化」によって生徒が振り返りを行い、自己の高まりを感じられるようにした。

(4) 旅行・集団宿泊的行事（5月）に向けたカリキュラム・マネジメント（4月～6月）

① 各学年の旅行・集団宿泊的行事に向けたテーマ設定と総合単元的ユニット学習づくり

各学年の旅行・集団宿泊的行事のテーマを基に生徒の成長を促す視点で意図的に計画した。各学年のテーマは、1学年は「出会った仲間と友情を深める」、2学年は「信頼し友情を深め生きる喜びを感じよう」、3学年は「友情を深め、協力する」とし、これらのテーマに基づいて道德部を中心として各学年で検討し、総合単元的ユニット学習を組み立てることとした。

② 旅行・集団宿泊的行事後のアンケート結果の共有

教職員に対して、ヒアリングを行ったところ、成果として「授業につながりをもたせて実施できた。」「テーマが決まっており授業がやりやすかった。」「学年スローガンが形骸化せずに振り返りまで意識することができた。」「授業をされていて宿泊学習では～というような指導ができ、学習と行事のつながりを実感した。」また、課題としては「下位児への意識付け」、「各教科等横断的な取組の必要性」など、総合単元的ユニット学習への前向きな意見を聞くことができ、今後の校内研究の内容を焦点化していくことにつながった。

(5) 全校道德に向けたカリキュラム・マネジメント（7月～9月）

① 全校道德（9月30日）に向けた校内研修（7月）

研修内容は教員、生徒対象の旅行・集団宿泊的行事の事後アンケートの結果報告であり、ねらいとして各教科等と学校行事をつなげるカリキュラム・マネジメント（総合単元的ユニット学習）の理解とした。アンケート結果から教員、生徒と共に総合単元的ユニット学習による成果が見られたため、全校道德の「生命の尊さ」の取組に意欲をもたせるようにした。

② 全校道德に向けた協議（8月）

前回の校内研修で出された「各教科等をつなげる」という課題を踏まえ、8月に教科主任、学年主任と協議を行った。協議の目的はどのような学習の視点で「生命の尊さ」に迫るか、とした。

③ 「生命の尊さ」を核としたカリキュラム構想図

「各教科等をつなげる」ことの理解啓発のため、学校行事と各教科等のつながりを可視化した構想図を作成した。構想図は生徒が道德科を核とし各教科等横断的に学んだことが、実践の場である学校行事で表出される生徒の姿を表したものである。全校道德に向けて、各教科等横断的に取り組むことを立案し、実践することとした。

④ 各教科等の「生命の尊さ」へのアプローチの視点

各教科における「生命の尊さ」に迫るアプローチの視点の作成にあたり、道德部において学年を超えた縦のつながりと各教科等横断的な視点を意識して作成した。

⑤ 全校道德に向けた総合単元的ユニット学習づくり

全職員に周知する前に研究主任、道德教育推進教師、学年主任、養護教諭と教育活動を高めるための計画を協議した。まず、研究主任、道德教育推進教師と全校道德のテーマについて協議をした。学年主任とは総合的な学習の時間を活用した体験学習について協議を行った。筆者が担当する第2学年では「妊婦体験」を実施することにした。加えて、養護教諭発案の現役医師を招聘した「生（きる）教育講演会」を設定した。これらの計画を立て、夏季休業明けは登校渋りや自傷行為が危惧されることから9月を「生命尊重」強化月間とした。さらに、旅行・集団宿泊的行事の際に活用した総合単元的ユニット学習を改善し、全校道德までの学習を道德科を基盤として各教科等、学級活動

をつなげ、各学年の道德部が中心となり、「生命の尊さ」に迫るための学習づくりを行った。

⑥ 全校道德に向けた総合単元的ユニット学習の実施（9月）

夏季休業明けの9月5日の道德科において、全学年でSOSの出し方の教育を行い、自分の悩みを相談する手段や関係機関の紹介をした。9月12日に実施した「生（きる）教育講演会」では、産まれてきたことが奇跡であること、自分を大切にすること、自分は愛されるために産まれてきたことなどの内容の講話を聞いた。9月15日には、総合的な学習の時間に妊婦に対する優しさや思いやりの必要性に気付かせることをねらいとした「妊婦体験」を行った。事前に「生（きる）教育講演会」を行ったことで、生徒は「電車で妊婦さんを見かけたら席を譲りたい。」や「進んで荷物を持って手伝いたい。」と考え、実践意欲が高まった。9月19日、26日には「生命の尊さ」につながる道德科の学習を実践し、全校道德を迎えた。

⑦ 全校道德の実施（9月30日）

本校の特色である全校道德は、文化祭で実施している。道德教育推進教師が全体の進行役となり、教員は学年の枠を超えた生徒の話し合いの中にファシリテーターとして参加した。議論の中で出た生徒の意見を全体の前で発表したり、出産、育児経験がある教員の話の聞いたりして、「生命の尊さ」の理解を深めた。

5. 研究の成果と課題

(1) 成果

各学年において、総合単元的ユニット学習をどのように組み立てるかという協議が道德部を中心に行われるようになった。また、それが授業改善へとつながり、教職員の授業づくりの一助として生かされていると考える。また、道德科と学校行事をつなげる意識に関して、各教科等横断的な取組を通して、「つなげる」という教職員の意識が非常に高まる結果となった。生徒の変容では、これまでは他教科とのつながりが希薄だったものの、「道德科で学んだ～が」というような、道德科で学んだことが学校行事で実践するつながりを理解している様子が見られた。

(2) 課題

学校全体で総合単元的ユニット学習を計画的、継続的に実施することが課題である。各教科等の年間指導計画に学校行事とつなげた総合単元的ユニット学習を位置づけることで、次年度へと引き継がれ、職員が変わっても形骸化されずにブラッシュアップされ则认为。生徒においては、自尊感情の高まりが実感できる取組が必要であることが明らかになったことから、学校行事以外の体験活動が必要だと考える。今後に向けて、教職員の高まった各教科等横断的な取り組みや学校行事と「つなげる意識」を形骸化させないように、計画的かつ継続的に展開し、本校の強みである道德教育を核として、学校全体を活性化していきたい。

6. 参考文献・引用文献

『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道德編』

中央教育審議会「次代を担う自立した青少年の育成に向けて（答申）」

押谷由夫『総合単元的道德学習の提唱—構想と展開—』文溪堂1995年

『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』

押谷由夫『総合単元的道德学習の実践』明治図書出版1995年

田沼茂紀『指導と評価の一体化を実現する道德科カリキュラム・マネジメント』学事出版2017年

GIGA スクール時代における 情報端末を活用した効果的な授業方法の開発

大坪 優太
教育方法開発コース

1. テーマ設定の理由

『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』（文部科学省，2017）では、情報活用能力が各教科等の学びを支える基盤であり、その育成のためには各教科等の特質に応じた適切な学習場面での育成が重要であるとしている。中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」では、ICT を活用することで情報活用能力が育まれることや、全ての子どもに対して個別最適な学びを実現することに寄与するとされ、これまでの実践と ICT 活用を組み合わせることで教育の質を向上させることが必要であるとしている。以上のことから、学校教育において ICT を効果的に活用した授業をすることが求められている。

一昨年度の実践では、協働的な学びを実現するために端末を用いて児童の学びの成果を共有した。結果として学習成果の共有を通して児童の対話が生まれ、学習活動に意欲的に取り組む姿が見られた。また、ICT を使って活動内容を共有することで、学級全体に一体感を生むことができた。一方で、端末の活用が写真の撮影と共有と限定的であり、ICT 活用が教師主導のもののみとなってしまうため、端末や ICT の活用の幅という面では課題が残るものとなった。

2. 基本的な考え方

文部科学省（2020）は「教育の情報化に関する手引（追補版）令和 2 年 6 月」において 1 人 1 台の端末を用いた協働的な学びの場面として、発表や話し合い、協働での意見整理、協働制作、学校の壁を超えた学習の四つの場면을提示している。本研究では、発表や話し合い、協働での意見整理において端末を取り入れた実践を行った。端末を活用した協働的な学びについて、堀部（2021）の実践では調べ学習において端末を活用し、調べたことを共有した。端末によってアクセスする情報の幅が広がり、また端末による成果の共有では児童の意見交換が促された。一方で端末から溢れる情報によって、調べ学習の当初の目的が曖昧になってしまい、本来の課題と成果がずれてしまうという可能性を示した。北濱他（2022）では、中学校の理科において、端末のスライド作成アプリを用いた実践を行った。スライド作成アプリを活用して生徒間で情報共有した結果、ねらいの達成度や他の生徒の考えを自分の班の考えに取り入れて生かそうとしている記述が振り返りから分析できた。このことから、スライド作成が情報共有において有用であり、また情報の共有が生徒の考えを広げることが示された。一方で、学習内容の定着という面では分析をするまでには至らなかった。以上のように、端末を活用することで授業内での情報共有や児童生徒の活動内での学びが促進されることが示されている。しかし、端末の活用をする上で、ねらいとなる考えや学習活動の目的、学習内容の定着など授業の中で達成しなければならない目的からずれないように留意する必要がある。

3. 実践の概要

本研究では上記の課題を踏まえて、小学校第6学年算数「場合の数」の授業実践を行った。児童が1人1台端末を活用して課題に対して自分の考えを表現したり共有したりできるよう下記の手立てを設定した。

(1) 実践の手立て

①児童による ICT の活用

1) 端末を使って自分の考えを表現する

本実践では児童1人1人が端末を使って自分の考えを表現するという活用方法を取り入れた。一昨年の実践では児童の端末活用が写真の撮影のみという限定的なものとなったため、児童が端末上で自分の考えを表現できるようにした。考えを表現するためのツールとして、Google の Jamboard というアプリを使用した。このアプリは児童が普段から使っているものであり、一昨年と同様に写真を撮って貼り付けることに加え、描画機能で自分の考えを表現することができるからである。

2) 端末による児童相互の考えの共有

児童が端末にまとめた考えをお互いに端末を通じて見る機会を設けた。Jamboard に自分の考えを表現することで、手軽に席の離れた児童の考えにも触れることができるようにした。また、Jamboard では児童が自分のスライドに加えた変更がリアルタイムで反映されるため、自分の考えをまとめ終わった児童が他の児童の考えを見ることができる。また、後述する3) の共有では発表した児童の考えしか触れることができないため、児童が多様な児童の考えに触れることができるようにした。

3) 学習成果の共有

教師が指名した児童が自分の Jamboard の画面を大型提示装置に映して自分の考えを発表した。一昨年の実践では ICT の活用が教師主導のものとなってしまったため、この課題を踏まえて児童も ICT を活用できるようにした。2) の手立てでは、児童が選んだ児童の考えしか見ることができないため、授業のねらいとなる考えに到達できないことが考えられた。そこで、教師が指名して発表させることで児童が授業のねらいとなる考えに確実に触れられるようにした。

②教師による ICT の活用

1) 課題・活動の提示

本実践では大型提示装置で課題や活動の内容を提示することで共有した。一昨年の実践では教師の口頭での説明が長くなってしまい、児童が課題や活動内容を把握できないことがあった。そこで、大型提示装置を使ってそれらの内容を映しておくことで、児童が活動中にも確認できるようにした。また、本単元は数学的概念の中でも抽象度が高い内容のため、具体的な物を大型提示装置で提示することで、抽象的内容を児童が把握できるようにした。

2) 学習成果共有の支援

①の手立てを実現するために、教師用の端末を用いて Google Classroom に課題を設定し、その中に Jamboard のファイルを用意した。児童は課題からその日の学習活動を把握し、課題の中の Jamboard ファイルに自分の考えを表現できるようにした。Jamboard 内には複数のページのスライドが用意されており、児童は自分の番号が書かれたスライドに自分の考えを表現した。Jamboard の形式は、担当教員から助言を得て児童が使い慣れた形式を設定した。

(2) 実践の概要

本実践における基本的な授業の流れとしては、その日の授業で考える題材と学習課題を大型提示装置で提示した。場合の数の数え方や活動中の指示を説明した後、児童が個人で考える活動に移行した。個人で考える活動では、ノートの写真を貼り付けたり描画機能で考えをまとめたりなど、さまざまな方法で表現していた。児童の考えとしては、図や表を使う考え方や計算を使って求める考え方、全て書き出して調べる姿が見られた。個人でまとめる活動の後、教師が指名した児童が前に出て大型提示装置を使って自分の考えを発表し、その時間の学習のまとめをした。本単元では以上のような流れで授業を実践した。

4. 実践の考察

以下では、3（1）で述べた手立てに沿って考察を述べる。まず、①児童による ICT の活用に関する考察から述べていく。①—1）の成果として、児童が端末を用いて考えをさまざまな形で表現することができた。児童の振り返りでは、「Jamboard に乗り方をわかりやすくまとめられて嬉しい」、「どのようなやり方をするのか考えるのが楽しかった」などの記述が見られ、写真の撮影や描画機能による表現が児童の表現の幅を広げ、児童が表現力を発揮したり活動に意欲的に取り組んだりすることにつながったと考えられる。

①—2）の手立てから、児童が他の児童の考えを簡単に見ることができ、児童同士でやり取りが生まれた。個人で考える活動では、端末を通して他の児童の考えを見ることで考えに対するつぶやき生まれ、それに対して考えを出した児童が答えるというやり取りが生まれ、児童同士の対話が生まれたと考えられる。また、他の児童の考えを見ることで、自分の考えの参考にしたり数学的な内容への理解につながったりしたと考えられる。特に、自分と異なる考え方で答えを出した児童のスライドも端末を通じて見ることができたので、児童が触れる考えの多様性が広がったと言える。

①—3）の手立ての成果として、児童がねらいとなる考え方に到達できたことが挙げられる。2）の手立てでは児童が選んだ児童の考えを見る手立てだったので、児童がねらいとなる考えを見ない可能性が考えられた。そこで、教師がねらいとなる考えで考えている児童を指名して発表させることで、学級全体でねらいとなる考えを確認できた。本単元の第一時と第二時では、場合の数の考え方について学級全体で考え方が確立されておらず、全てのパターンを書き出して数えている児童も見られた。しかし、ねらいとなる考えを全体で確認してまとめることで、図や表、計算を使った求め方を知ることで、書き出して数えていた児童も図や計算を使って調べる方法で調べることができるようになった。また、児童の発表から授業のまとめにつなげることができた。

次に、②教師による ICT の活用に関する考察について述べていく。②—1）の成果として、課題の提示によって児童の興味関心を引くことができた。具体的には、大型提示装置を用いてこれから考えることを視覚的に示した。また、順列から組み合わせへ考えることが変わった際には、順列と組み合わせの違いを具体的な場面を挙げながら説明することで、抽象的な組み合わせの考え方を理解させ、授業の導入として円滑に学習活動につなげることができた。学習活動の提示では、活動の時間配分やその時間で求めること、活動の注意点をスライドにまとめて大型提示装置で提示した。結果として、大型提示装置で活動内容を示した授業では活動に対する質問がなくなった。このことから、大型提示装置による活動内容の提示が児童の活動の支援につながったと考察した。

2）の手立てでは、①—2）や①—3）での共有ができるように授業外で端末の設定を行い、児

童の表現活動を円滑にする支援ができた。本実践ではClassroomやJamboardを使ったが、これらは児童が使い慣れているアプリである。そこで、Classroomでその日の課題を提示し、課題の中にJamboardのファイルを設定した。また、児童が簡単にJamboardにアクセスしたり自分の考えを表現したりできるようにした。Jamboardファイルの中には複数のスライドが設定されており、児童は自分の番号が書かれたスライドにそれぞれ表現することで、画面をスワイプするだけでお互いの考えを見ることができた。児童が使い慣れているアプリを使うことで、活動前に操作について説明する必要がなく、児童が活動に円滑に移ることができた。教師側の視点として、端末の設定が簡単に行うことができた。ClassroomやJamboardの設定は一度作れば何度も使用することができ、各授業の際に新たに設定する必要がなく、再現性のある活用となったと考えられる。

5. 成果と課題

本研究では1人1台の端末を用いた授業方法の開発として、児童によるICTの活用と教師によるICTの活用の工夫を図って実践を行った。児童による活用では、端末での表現が児童の学習意欲向上や、多様な表現力を活かすことにつながった。端末を通じた情報共有では、活動中に他の児童の考えに触れることで、児童同士のやり取りや自分の思考の参考にする姿が成果として見られた。全体での発表による共有では、児童がねらいとなる考えに到達することへの支援になったと考察した。

教師による活用では、課題や活動内容を提示することで、児童の興味関心を引くことや児童が数学的な概念を視覚的に理解することの支援をすることができた。学習成果の共有としては、Google ClassroomやJamboardを用いて児童が活動中や全体での発表で円滑に学習成果を共有するという支援を教師の負担が少ない形で実現することができた。

以上のような成果が挙げられた一方で、実践上の課題も見られた。まず、今回の実践では児童の個人での成果を共有することはできたが、児童同士が協働して考えを広げていくという活動には至らなかった。次に、発表の場面では児童の発表からまとめにつなげることができたが、発表から学級全体へ新たな活動や学習課題へつなげることができなかった。最後に、スライドによる学習課題や活動内容の提示は効果的であったが、日々の授業の中でスライドを作成することは教師の負担が大きくなるため、再現性の低いものとなった。以上の課題を踏まえて、児童や教師が端末やその他のICTを活用できるような手立てや工夫が必要になると考える。

引用文献

- 文部科学省. 2017. 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』, 東洋館出版社, pp. 50-51.
- 中央教育審議会. 2021. 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)」, pp. 30-32.
- 文部科学省. 2020. 「教育の情報化に関する手引 (追補版) 令和2年6月」, pp. 83-84.
- 堀部健一郎. 2021. 「私のGIGAスクール対応日誌-「with 端末」をめざして-」『考える子ども』第410号, pp. 15-20.
- 北濱康裕・小林祐紀・小澤拓郎・白土瑞樹・西岡遼・中川一史. 2022. 「協働的な学びの場面においてスライド作成アプリを用いた情報共有の有用性 -中学校理科「電流とエネルギー」を対象とした事例研究-」『AI時代の教育論文誌』第5巻, pp. 16-21.

目的に応じて必要な情報を見付ける能力を育てる国語科指導の在り方 ー ワークシートの活用と児童が主体的に活動できる授業展開の工夫を通して ー

佐藤 生子
教育方法開発コース

1. テーマ設定の理由

『小学校学習指導要領解説国語編』の「国語科の改訂の趣旨及び要点」に「急速に情報化が進展する社会において、様々な媒体から情報を取り出したり、情報同士の関係を分かりやすく整理したり、発信したい情報を様々な手段で表現したりすることが求められている」¹⁾とあるように、膨大な情報からの的確に必要な情報を得ることは社会からの要求である。また、これまでの経験から、児童が説明文を要約するという活動について、指導の難しさを感じてきた。これらを受けて、令和4年度には「目的に応じて必要な情報を見付ける能力を育てる国語科指導の在り方ーワークシートの活用と思考の見える化を通してー」の研究テーマで実践を行い、ワークシートの活用や目的の意識づけを図った授業展開、話し合いの場の設定について有効性を実感することができた。

そこで、小学校第4学年の担任及び国語科主任として年間を通して教育活動に携わることのできる環境を生かし、児童を対象とする授業実践（視点1）及び校内の教員を対象とする研修（視点2）の2つの視点を通して研究が深められると考えた。ワークシートの継続的な活用や、児童が主体的に活動できる授業展開を工夫することで、児童が学びを積み重ねていく過程について考察を深めるとともに、学校全体で問題意識を共有することによって、教科の系統性を踏まえた段階的な指導につながると考え、本主題を設定した。

2. 基本的な考え方

（1）「目的に応じて必要な情報を見付ける能力」について（視点1）

『小学校学習指導要領（平成29年告示）』では、国語の第5学年及び第6学年の目標について、「C 読むこと（1）ウ」として、「目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること」という記述がある。これは、『学習指導要領解説国語編』によれば、説明的な文章についての「精査・解釈」に関する目標である。この項目について、2学年ごとの目標が次のように段階的に示されている。

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。	目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約すること。	目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。

この目標に基づき、教科書には年間4～5編の説明的な文章の教材が掲載されている。東京書籍『新しい国語』を例に挙げると、小学校6年間を通して読む説明的な文章は25編あり、そのうち

目標「ウ」が重点として設定されているのは11編である。この11回の指導を通して、「目的に応じて必要な情報を見付ける能力」を育んでいく必要があり、そのためにはそれぞれの学年における学習の積み重ねが欠かせない。ここでは、「目的に応じて必要な情報を見付ける能力」を、発達段階に応じた段階的な指導によって、経験を積み重ねることで身に付くものであると捉える。

（2）要約について（視点1）

東京書籍『新しい国語』三年下には「文章の内ようをみじかくまとめることを要約といいます。」とあり、「要約するためには、文章の中のだいじな言葉や文を見つけてまとめることが大切です。そのうえで、分かりやすく書きかえたり、言葉をおぎなったりして、まとめていきましょう。」²⁾としている。「まとめる」ための手掛かりは、光村図書四年上に「話題をおさえ、くり返し出てくる言葉や、まとまりの中心となる文に気をつけてまとめる」「全体のまとめや、問いに対する答えの部分を中心にまとめる」³⁾とあるように、話題に関わることや繰り返し出てくる言葉、問いに対する答えなどを見付けることであるといえる。細谷の、「抽象化とは一言で表現すれば『枝葉を切り捨てて幹を見ること』といえます。」⁴⁾という考えを当てはめると、分かりやすく伝えるための事例という「枝葉」を省きながら、話題についての筆者の考えという「幹」を見ることが抽象化であり、要約であるといえる。ここでは、「要約」を、文章全体の内容を捉えた上で、短くまとめることと捉える。

（3）児童の発達段階に応じた段階的な指導について（視点2）

学級担任がほとんどの教科の授業を担う小学校では、6年間を通した教科の系統性を校内で共有することが難しい実態がある。勤務校では、国語科の指導に関しては年度当初に「ノートを使い方」「板書の仕方」について共通理解を図っているが、実際の指導は各学年・学級に任せているといえる。こうした現状の中で、教職員の負担感を増すことなく、問題意識を共有し、各学年・学級での指導に生かすことができる手立てを講じることで、児童の発達段階に応じた段階的な指導につながると考えた。

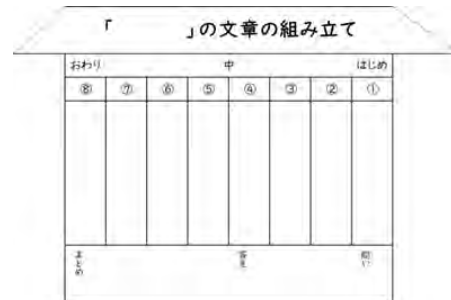


図1 「説明文のおうち」

3. 実践の概要

（1）主題に迫るための手立て

①ワークシートの活用

ア 「説明文のおうち」（図1）

説明的な文章について、段落ごとの要点を記入するワークシートである。1枚のワークシートで文章全体の構造を一覧でき、内容を俯瞰できることと、書く内容を調整することで小学校の全学年を通して活用できることが利点である。

イ 「100文字作文シート」（図2）

100文字までを太枠で示し、120文字までの枠を二つ並べたワークシートである。学習前と学習後に同じワークシートに記入することで、変容を見取りやすいという利点がある。

図2 「100文字作文シート」

②児童が主体的に活動できる授業展開

ア 児童とともにつくる学習計画（視点1）

単元の導入時に、その単元で身に付ける力と取り扱い時数を確認し、どのように学習すればよいと思うかを児童に問い、出された意見を取り入れながら計画を立て、板書やノートに記録する。単元全体の見通しをもつとともに、自分たちで学習をつくるという意識を高めることで、意欲につなげるねらいがある。

イ 話合いの場の設定（視点1）

学級全体での話合い、4人程度のグループでの話合い、自由な組み合わせでの話合いの場を意図的に設ける。それぞれの話合いの役割として、全体での話合いは意見や疑問の共有や検討の場、グループでの話合いは協力して課題解決を図る場、自由な組み合わせでの話合いは聞き合ったり教え合ったりする関係性を築き、安心して学習に取り組むための場として設定した。

ウ 実践成果の共有（視点2）

研究に係る実践の実際や成果について校内で共有することを通して、系統性を意識した段階的な指導につなげることができると考えた。実践の授業を公開することと、校内研修を実施することにより、成果の共有を図る。

（2）実践の概要

授業実践を3単元、校内研修を1回実施した。授業実践は、第4学年国語「ヤドカリとイソギンチャク」（5月、10時間取り扱い）、「広告を読みくらべよう」（7月、6時間取り扱い）、「くらしの中の和と洋」（10月、12時間取り扱い）の3回である。これらの実践において上記の手立てを講じた。校内研修については、夏季休業中の7月に70分間で実施した。「くらしの中の和と洋」の導入場面を取り上げて短時間の模擬授業を行うことで、上記の手立てを体験することを通して研究内容の共有を図った。また、ワールドカフェ方式を用いて、国語科指導で難しさを感じる場面とその対応策についての話合いを行い、問題意識の共有を図った。

4. 実践の考察

（1）ワークシートの活用について（視点1）

2種類のワークシートについて、児童の記述を一覧にし、比較することで分析を行った。「説明文のおうち」については、生活班を活動主体とし、記述に児童の思考の特徴が見られた「くらしの中の和と洋」の記述を取り上げる。児童の記述の特徴は3点見られ、まず、段落を構成する文が1文のみであったり、複数であっても具体例を示していることが分かりやすい記述であったりする場合、児童の記述は一致する傾向にあった。しかし、「～できます」「～すわれます」と可能形での表現になると、その文を「大切な一文」と捉える児童が見られ、記述にずれが生じた。また、まとめの内容が述べられている段落では、それまでの内容をまとめている文と、それを受けて述べられている文があり、児童の記述も二つに分かれる傾向にあった。

「100文字作文シート」については、学習前後の比較という観点から、第4学年で初めて学習した説明的な文章である「ヤドカリとイソギンチャク」の記述を取り上げる。学習の前後を比較すると、内容の共通化と表現の多様化という傾向が見られた。学習前には、文章の前半から教科書の言葉を抜き出してつなげている児童が多かったが、学習後には、教科書の言葉を使いなが

ら、自分の言葉でつなげている記述が多く見られた。文章の内容から、要約に必要な要素として「ヤドカリの利点」「イソギンチャクの利点」「互いに助け合っていること」の3点を設定して記述を分析すると、図3のようになり、全体的な傾向として、必要な内容を記述できるようになっているといえる。

具体的な記述については、例えば「どちらもとく」や「ヤドカリのおかげ」など、教科書にはないが内容を理解していることが見取れる表現が見られるようになり、表現の多様化と捉えた。

学習前	要素	学習後
B C D F H M O W ※欠席 I P Q	0	P T
A E J L R	1	F M S
G K S T V	2	A B H J U
N U	3	C D E G I K L N O Q R V W

図3 「100文字作文シート」の記述内容の変化（アルファベットは児童）

（2）児童が主体的に活動できる授業展開について（視点1）

児童とともにつくる学習計画については、初めは学習の順序や時間配分についてが主だったが次第に学習の仕方についても児童が提案するようになった。「広告を読みくらべよう」で「本物の広告を見たい」や、「くらしの中の和と洋」で「グループでやりたい」という意見が出るようになり、主体的に学習に取り組もうとする姿が見られた。

話合いの場の設定については、3つの話合いの場を組み合わせることでそれぞれの形態の良さを実感することができた。自由な組み合わせの話合いを日常的に行うことで、児童には自分の意見をもつことや意見を聞き合うことなどについて経験を積み重ねることができた。この経験の積み重ねにより、話すことへの抵抗感が軽減され、他の話合いでの様々な発言につながったと考える。また、グループではそれぞれの児童の発言の場が確保され、協力して課題を解決しようとする姿が見られ、その成果や疑問を共有する場として全体の話合いが活性化していった。

（3）実践成果の共有について（視点2）

授業実践の情報共有については、ICTの活用によって容易であったが、担任が多くの授業を担当している小学校の特性から、相互参観を行うことは難しかった。校内研修については、参加者から教科の系統性を意識した指導や、ワークシートの活用などについての意見が出され、ねらいを達成できたと考える。

5. 今後の課題

本研究では要約することを通してその力を身に付けることを図ったが、文章の内容理解が要約に深く関わると考えた。要約に関わる様々な要素を視野に入れ、研究を深めたい。また、日常的な授業の相互参観など、研修を深める方法について、学校全体で連携を図って工夫していきたい。

注

¹⁾ 文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』（平成30年、東洋館出版社）p.8.

²⁾ 秋田喜代美ほか106名『新しい国語三下』（令和3年、東京書籍）p.21.

³⁾ 同書 p.87.

⁴⁾ 細谷功『具体と抽象 世界が変わって見える知性のしくみ』（2014、dZERO）p.26.

「子ども理解」を基盤とした

子どもたちが実感を伴った理解を目指す授業実践

鈴木 開登
教育方法開発コース

1 テーマ設定の理由

教育現場では日々、児童や学校の実態、指導の内容に応じた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が推進されている。中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指す」（令和3年1月）では、急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力について、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」とされており、先行き不透明な「予測困難な時代」に生きる子どもたちの「生きる力」の育成が強く求められている¹⁾。そのためには「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けたさらなる推進が必要である。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、文部科学省は「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」において、子どもたちが主体的に学び続けるための授業像の一つとして、「一つ一つの知識がつながり、『わかった！』『おもしろい！』と思える授業」を例示している²⁾。子どもたちの頭の中で一つ一つの知識をつなげ深く理解させ、自らの考えや意見を形成することに面白さを感じる授業。つまり、子どもたちの「できた」「分かった」が溢れる授業を目指すことが、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業の一つの形として求められていることが分かる。

本研究では、小学校国語科に焦点をあて、子ども理解を基盤としながら、上記のような授業実現のため、子どもたちが実感を伴った理解を目指す授業の指導方法について、必要な手立てや支援を考察しながら論究していく。

2 基本的な考え方

（1）子ども理解について

教育学者の津守真は、「理解するとは、『子どもの表現を自らの表現の可能性として受け取り、そこで理解された意味を、自分と他人に共通のことば、あるいは伝達可能な行為に移すこと』」と述べており、³⁾ 子ども理解が教師と子どもの相互関係に基づいて成り立つことを示している。同じく教育学者の上野ひろ美は、実践における子ども理解の4つの視点として、①表情・しぐさを読む、②言葉を読む、③活動の文脈でとらえる、④子ども相互の関わりを読む、を挙げている⁴⁾。これは学校生活において、教師が子ども理解を深めることができる場面は、多岐にわたって存在していることを示しており、それらの場面の中で、教師は子ども一人一人の表情やしぐさ、言葉などから、子どもの表現を読み取り働きかけることで、子どもの内面を見ることができると考えられる。

(2) 実感を伴った理解について

「実感を伴った理解」について、筆者は以下2つの方法を考察した。1つ目は昨年度の研究から、学習内容に対し子どもたちが「できた」「分かった」という実感を伴うことで理解を深める方法。2つ目は、教育者の鳥山敏子の授業実践⁵⁾と国語教師である武田常夫の考え⁶⁾を基に、学習内容に対し子どもたちが「イメージ」できるという実感を得ることで、理解を深める方法である。以下の図1に筆者の考える「実感を伴った理解」を促す方法をまとめた。

1. 子どもたちに「できた」「分かった」という実感を伴った理解を促す方法
2. 子どもたちが学習している内容に対して、「イメージ」を持つ、膨らませることで、「実感を伴った理解」を促す方法

図1 筆者が考える「実感を伴った理解」を促す方法

3 実践の概要

(1) 主題に迫るための手立て

① 子どもたちに「できた」「分かった」という「実感を伴った理解」を促すワークシートの作成

小学校第5学年国語科「言葉の意味が分かること」を学習する際、原因と結果の関係性について学習する機会があった。そこで筆者は、図2のようなワークシートを作成し、原因と結果を見分ける簡単な練習問題を数問用意した。練習問題を設定した理由として、多くの子どもたちが練習問題を解くことで、原因と結果を見分けることが「できた」という「実感を伴った理解」や、原因と結果の関係性について「分かった」という「実感を伴った理解」を促すというねらいがある。

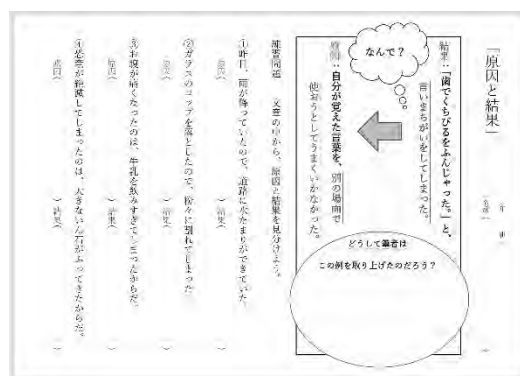


図2 「原因と結果」のワークシート

② 子どもたちに「イメージ」による「実感を伴った理解」を促すための具体例の設定

小学校第5学年国語科「言葉の意味が分かること」では、①でも触れた「原因と結果」の関係性の他にも、「見立てる」ことの意味や、言葉の意味を「点」として理解することと「面」で理解することの違いに関する説明など、少し抽象的な内容を学習することになる。

そこで筆者は、子どもたちが「イメージ」を持つ、膨らませることができ、「実感を伴った理解」を促すために、ア「あやとり（ほうき）」の具体例、イ「回転ずし」の具体例、ウ「ゲーム」を題材にした具体例、エ「ある飲食チェーン店のニュース」の具体例、オ「とん汁」の具体例、カ「消しゴム」の具体例、の6つの具体例を用意した。これらの具体例を用いて、「イメージ」が子どもたちに「実感を伴った理解」を促すことができるかどうか検証を行った。

4 実践の考察

(1) 子どもたちに「できた」「分かった」という「実感を伴った理解」を促すワークシート

筆者の用意した「原因」と「結果」の文を見分ける練習問題について、多くの子どもたちが難なく解答することができていた。筆者が子どもをランダムに指名し、練習問題の答えを聞いている時も、「僕が答えたい!」「指されたいな。」という声が子どもたちの方から聞こえていたほどである。彼らは、この「原因」と「結果」を見分けるということに対し、授業で学習した内容や既存の知識を生かし、解答することが「できた」。さらに「結果」には必ず「原因」があるという、「原因と結果の関係性」が「分かった」という、「実感を伴った理解」を得ることができた。

(2) 子どもたちに「イメージ」による「実感を伴った理解」を促す具体例の設定

第3節で先述した通り、筆者は6つの具体例ア～カを設定し、「言葉の意味が分かること」の授業内で、これら全ての具体例を提示した。それを踏まえ、単元終了後、31名の子どもを対象としたアンケート調査を実施した。以下表1～3はアンケート調査の結果をまとめたものである。

表1 子どもたちが一番面白いと感じた具体例

質問項目	授業の中で、一番面白かった例はなんですか?ア～カから一つ選び、その理由も教えてください。					
回答項目	ア「あやとり」の例	イ「回転ずし」の例	ウ「ゲーム」を題材にした例	エ「ある飲食チェーン店のメニュー」の例	オ「どん村」の例	カ「漬しぼん」の例
結果	1票	14票	2票	7票	2票	6票
理由	・「見立てる」ということを、身近なものを例にして説明している、分かりやすかったから。	・要約と要旨の違いを、回転ずしに例えていたのが分かりやすかったから。 ・一番身近な食べ物だったから。	・一つの「ゲーム」という言葉に書いているものがたくさんある、楽しかったから、分かりやすかった。	・メニューでやっていることと値段が違っていて、分かりやすかった。 ・「数値」と「食べもの」の「境界線」が、例が分かりやすかったから。	・「数値」と「食べもの」の「境界線」があることと、「面」がしぼりにまわっている状態を、「漬しぼり」で表現していることがよく分かったから。	・身近なものであることと、「面」がしぼりにまわっている状態を、「漬しぼり」で表現していることがよく分かったから。

表2 子どもたちが一番分かりやすかった内容

質問項目	授業の中で、一番分かりやすかった内容はなんですか?①～④から一つ選び、その理由も教えてください。			
回答項目	①「見立てる」について 具体例「ア」	②「要約と要旨の違い」について 具体例「イ」	③「原因と結果」について 具体例「エ」	④「言葉の意味が分かること」について 具体例「ウ、オ、カ」
結果	6票	1票	11票	3票
理由	・「見立てる」ことを、あやとりのはうきと、本物のほうきで比べながら分かりやすかった。	・例でも分かるような物(回転ずし)で、具体例を挙げていて分かりやすかった。	・結果があれば原因もあるし、原因があれば結果があるというのが分かりやすかったから。 ・練習問題があって、学習することができたし、身近に使われていることだから。	・言葉の意味が分かることで、小さい子の言い間違いもしてしまっただけの具体例が多かったから。

表3 子どもたちが一番分かりにくかった内容

質問項目	授業の中で、一番分かりにくかった内容はなんですか?①～④から一つ選び、その理由も教えてください。			
回答項目	①「見立てる」について 具体例「ア」	②「要約と要旨の違い」について 具体例「イ」	③「原因と結果」について 具体例「エ」	④「言葉の意味が分かること」について 具体例「ウ、オ、カ」
結果	6票	11票	2票	7票
理由	・「見立てる」と具体例があったけど、あやとりは色をなものは見えてしまっていて、分かりやすかったから。 ・もう少し具体例をあげてほしいから。	・「要約」と「要旨」の違いが分かりづらかったから。 ・「要約」の意味は少し分かったけれど、「要旨」については少し分からなかった。	・少し説明が分からなかった。	・一つも言葉から複数の意味が出てきて、何が分からなくなってしまうから。 ・学習する内容が多かったから。

表1～3のアンケート結果を受け、筆者は以下二点について考察した。

一点目は、具体例の「面白さ」と「分かりやすさ」に相関関係はないという点である。表1の結果で、子どもたちが一番面白いと感じた具体例は、「イ、『回転ずし』の例」であったが、表2では一番票数が少なく、表3では一番多いという結果であり、子どもたちにとって一番分かりにくい内容であった。この結果から、具体例が面白くても、それは子どもたちにとっての内容の「分かりやすさ」には繋がらない、繋がりにくいということが分かった。今後は、具体例の「面白さ」に加えて、子どもたちが「分かりやすい」と感じるという視点からも、考察を進めていきたい。

二点目は、「イメージ」による「実感を伴った理解」を促す方法だけでは、不十分であったという点である。表2、表3の結果に注目すると、子どもたちにとって一番分かりにくい内容は、「②『要約と要旨の違い』について」であった。その一方で、「③『原因と結果』について」は、子どもたちにとって一番分かりやすい内容であったことが読み取れる。

では一体、この違いはどこから生まれたのかと考察したところ、同節の（１）で示した子どもたちの「できた」「分かった」という「実感を伴った理解」を促す方法を、子どもたちが一番分かりやすいと感じていた「③『原因と結果』について」で、練習問題という形で取り入れていたことが見出された。一方、子どもたちが一番分かりにくいと感じていた「②『要旨と要約の違い』について」では、それを取り入れていなかったことに気付いた。つまり、「イメージ」による「実感を伴った理解」を促す方法と、「できた」「分かった」という「実感を伴った理解」を促す方法の両方を行うことで、子どもたちの「実感を伴った理解」により強く繋がることが分かった。この二つの方法を今後も実践しつつ、子どもたちの「実感を伴った理解」を目指す授業実践を続けていきたい。

5 成果と課題

今回の研究で、「イメージ」による「実感を伴った理解」を促す方法が、有効的な手立ての一つであるということが分かった。具体例を作成する際、子どもたちに「イメージ」を持たせる、膨らませることで、「実感を伴った理解」を促すため、子どもたちが身近に感じる題材を選んだ。そして、授業内で具体例を実践することで、効果的に子どもたちの「実感を伴った理解」を促すことができた。さらに、子どもたちの「できた」「分かった」という「実感を伴った理解」を促す方法も実践したことで、改めてその方法の有用性と、「イメージ」による「実感を伴った理解」を促す方法と合わせて使うことで、子どもたちの「実感を伴った理解」をさらに促すことができるという成果を得た。

その一方で、子どもたちが学習した知識の、分かり直しをする機会がなかったという課題も見つかった。練習問題やワークシートを用いて「できる」こと、子どもたちに「イメージ」を持たせることで、「わかる」ことへと繋がることを意識したが、それとは別に「わかり直す」場面を、授業内に設定することができていなかったことが課題として挙げた。

特にこの単元で新たに学習した「要旨」の書き方については、何度も繰り返し行うことで、少しずつ子どもたちにも身に付いていくような知識である。それに対し、今回実践した授業で、子どもたちは学習のまとめとして一度しか「要旨」を書く機会がなく、「要旨」について「わかり直す」場面が与えられていなかった。今後は、「わかり直す」場面というのを、単元の中もしくは別の単元、別の教科でも行えるよう留意し、授業計画を立てていきたい。

注

1) 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』，(2021)，p.3.

2) 文部科学省「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」，(2017)，p.12.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf（最終閲覧日：2024年1月12日）

3) 津守真『子どもの世界をどうみるか』（NHK ブックス，1987），p.15.

4) 上野ひろ美『『子ども理解』に関する教授学的考察』，(1993)，pp.82-85.

5) 鳥山敏子『イメージをさぐる からだ・ことば・イメージの授業』（太郎次郎社，1985），p.41.

6) 武田常夫『イメージを育てる文学の授業』（国土社，1992），pp.15-16.

「主体的・対話的で深い学び」を実現するための効果的な学習指導の在り方 — 中学校第2学年社会科における「対話的な学び」から「深い学び」への接続を通して —

中島 蓮
教育方法開発コース

1 テーマ設定の理由

現在、多くの学校現場において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が進められている。その中でも「深い学び」への実現のためには、「対話的な学び」をいかに充実させられるかが重要になってくるのではないかと考える。しかし、「活動あって学びなし」の授業が危惧されるように、「対話的な学び」から「深い学び」へと接続していくためには、難しさもあることがわかる。実際、今までの筆者の経験を振り返っても、授業において子どもたち同士で話し合いをする場面を設けても、それによって考えが広がったり、深まったりするような効果的な「対話的な学び」になっていた。また、「深い学び」へと繋がっていたとは言い切れないと感じている。子どもたちの様子を見ても充実感を感じているような姿を見ることができず、教師としての力の無さを痛感した。

このような筆者自身が抱えている悩みや疑問を解明し、今後実際に教育現場に出た際に、子どもたちに豊かな学びを生み出し、予測不可能な未来を切り開いていけるような資質・能力を育んでいけるようにしたいと考え、本研究テーマを設定した。また、筆者は中学校の社会科の教員として働くことを志望しているため、中学校の社会科における、「対話的な学び」から「深い学び」への接続を通して、効果的な学習指導の在り方について探っていきたいと考え、本副題を設定した。

本研究では、「対話的な学び」や「深い学び」がどのような学びであるのか考察をし、そして、「対話的な学び」から「深い学び」へと接続するための効果的な学習指導の在り方を検討していく。

2 基本的な考え方

(1) 「深い学び」とは

まず「深い学び」を「浅くない学び」と考えることで「深い学び」を捉える手がかりとしたい。「浅い学び」については、奈須正裕は「既有知識と一切関連付けることなく丸覚えしようとする学習」が「浅い学び」であると述べている¹⁾。また、溝上慎一は『学習への浅いアプローチ (surface approach to learning)』とは、個別の用語や事実だけに着目して、課題にコミットすることなく、課題を仕上げようとする学習のことである。」と述べている²⁾。これらを踏まえると、「浅い学び」とは「何の目的意識や意味も感じないままに、丸暗記していくような学び」、「知識の関連付けが起きないような学び」であると捉えられる。したがって、「深い学び」を「浅くない学び」と捉えるならば、「自分なりに目的意識や意味を感じながら、知識や技能を獲得し、その知識を他の知識と結び付けたり、関連付けたりするような学び」であると考ええる。

また「深い学び」の訳語として「deep learning」が用いられることが多い。しかし、この言葉は「深層学習」と呼ばれる機械学習の一手法である「ディープラーニング」という言葉と重なる。このことについて、松下佳代は「“deep learning”という言葉はAIのディープラーニングブームにあ

やかろうとしたものではまったくない。心理学・教育学の世界では、すでに 1970 年代の半ばから、「deep approach to learning」（学習への深いアプローチ）という用語が使われており、それはやがて、短く縮めて「deep learning」とも呼ばれるようになった。」と解説している³⁾。ゆえに教育における「深い学び＝deep learning」は、機械が行う「ディープラーニング」とは異なることがわかる。「deep learning」という概念で「深い学び」の在り方について検討してきたマイケル・フランらは「deep learning」の定義として、以下の表を挙げている⁴⁾。

<ul style="list-style-type: none"> ・より多く学び達成するという自分と他者の期待を高めるためのプロセスを提供すること。 ・<u>個性化と当事者性によって、学習への生徒の関与を深めること。</u> ・生徒を「現実世界」に関わらせること。現実世界には生徒自身の現実と文化的アイデンティティが投影されることが多く、これは異文化出身の生徒にとって特に重要になりうる。 ・宗教的なものであるかどうかを問わず、<u>大多数の住民が結びついている精神的価値に共感すること。</u> ・<u>探究を通じてスキル、知識、自信、自己効力感を身につけること。</u> ・学習者、その家族、属するコミュニティ、教師との関係を新たに築くこと。 ・<u>他者と関わって善いことをしたいという人間としての欲求を深めること。</u> 	(※下線部は筆者が加筆)
--	--------------

図1 フランらによる「deep learning」の定義

図1の下線部を踏まえて、松下は「＜学習活動や学習対象への深い関与によって、人間の深い部分（自信、自己効力感、精神的価値、欲求など）にまで影響を及ぼすような学習＞という意味で「ディープ」が使われていると考えられる。」と述べている⁵⁾。よって、フランらの理論から、「深い学び」とは、「自分ごとの学びが展開し、自分の内面の深い部分にまで影響を及ぼし、磨き上げられていくような学び」であると捉えることができる。そのためには、フランの言うように、多様なコンピテンシーを活用・発揮しながら、新たな資質・能力を身に付けたり、さらに伸ばしたりされるような学習プロセスを充実させることが求められると言えよう。そして、それらの活動を通して、「自分（たち）」にとっての「意味」や「価値」というものに結びつけるような学びこそが機械の学習にはない人間らしい「深さ」のある学びであると考ええる。

これまでの論を踏まえ、筆者の考える「深い学び」について以下に整理する。

- ① 学習活動や対象について深く関与（自我関与・一生懸命に取り組む・思考する）する中で、自分なりに今までの経験や身に付けた知識・技能と新たに学ぶ知識・技能等を結びつけたりしながら思考するような学び。
- ② 自分にとっての意味や価値についてまで影響を及ぼし、この後の学習や生活に生かされるような学び。

図2 筆者の考える「深い学び」

3 実践の概要

(1) 主題に迫るための手立て

ア. 深い学びへの手立て

① 単元を貫く学習課題の作成による、単元のまとまりを見通した学びのデザイン

「主体的・対話的で深い学び」を実現させるためには、単元や題材のまとまりを見通して授業をデザインすること、一貫した問いやストーリーを意識して授業をデザインすることが重要になるのではないかと考える。石井英真は「既存の知識・技能を統合して思考する必然性があり、子どもたちが取り組んでみようと思える学習課題を設定すること」が重要であると述べている⁶⁾。このよう

な考え方のもと、子どもたちの疑問をもとに、現状のもっている知識や経験では対処できないと思えるような課題を設定し、学びを展開することが重要であると考えた。ゆえに、単元のまとまりとして、一貫した学習課題を立てそのもとに問題の解決を図れるようなプロセスを創り出すために「単元を貫く学習課題」を設定し、そのもとに1時間1時間追究していけるような授業を構想した。

イ.「対話的な学び」から「深い学び」へと接続するような手立て

① 異なる考えが出るような習課題の設定（第7，第8時）

今回の授業実践では、第7時に「争いの少ない時代が長く続いた要因として、大名、百姓、外国、のどれに対する統制が効果的であったかをランク付けする」という授業を構想した。今まで学習してきた江戸幕府の政策の目的や結果を吟味し、ランキングでその理由を自分なりに考えることで、江戸幕府の政策に対するさらなる理解の深化や江戸時代前半への理解が期待できるのではと考えた。

また、第8時では「江戸時代の政策を評価してみよう。」という課題のもと、「あなたは、江戸幕府の政策に賛成か反対か」という活動を行った。このような課題を設定した意図は、江戸時代の前半に行われた政策を自分だったらどういう評価をするのかを考えることで、より社会的事象を自分ごととして捉えることができるのではないかと考えたからである。歴史的な事象を自分なりに評価してみることで、「江戸幕府はこういう政策をしていたから安定した時代を創り出すことに成功した」ということを理解するだけでなく、「当時この政策の元で生活していた他の人々の立場だったら・・・」といった多角的な視点で歴史的な事象を捉えることができるのではないかと考えた。

4 実践の考察

（1）単元を貫く学習課題の設定による単元のまとまりを見通した学習展開と単元シートの活用

実践した2クラスとも、江戸時代が武士が覇権を握るようになってからの時代の中でそれまでの時代に比べて長く続いていること、争いが少なくなっていることに疑問をもったグループが多かったため、その疑問を活かして単元を貫く学習課題として設定した。その後の授業で予想を立てた後に、予想を基にしながらどのようなことを調べていけばよいのかをグループで話し合いながら学習計画を練り、授業を展開した。このような導入を行ったことで、学習課題に対する共通認識と、今後の授業がどのように展開されていくのかを意識しながら臨むことができたのではないかと考える。また、このように単元の初めに課題を設定し、単元のまとまりを見通した授業を行い、そのまとめを単元末に行うような授業展開を行ったことによって、多くの子どもたちが単元の最初の考えよりも、学んだ知識を関連付けて考えることができていた。

このような単元デザインを行ったことで、用語を個別的に覚えるような学習から脱却し、相互に関連付けながら「深い理解」へと繋がるような学びを展開することができたのではないかと考える。

（2）「対話的な学び」から「深い学び」への接続について

第7時の授業では、子どもによって多様なランク付けがなされたため関心をもって話を聞いている姿が見られた。自分なりにランキングを付け、なぜそのランクにしたのかを根拠として書き、説明しあうことで、単元を貫く学習課題について考えを書く際に、多くの子どもたちが具体的に学んだことを活かしながら、自分なりの考えを書くことができていた。

第8時の授業では、自分の価値観や経験と学習した知識とを結びつけながら参加することができるように心がけた。授業の中に賛成同士、反対同士で一度集まって作戦を練る時間を設けたことで、学習が苦手な子どもも自信をもって自分の意見を話したり、他の意見を聞いて考えを深めたりすることができていた。このことから、生活経験や自分の価値観なども踏まえながら考えられるような課題を用意することは「具体的な用語を使って説明をしなくてはいけない」という抵抗感を防ぐことができると感じた。また、自分なりに評価することでさらに歴史的事象に没入し、新たな視点に気づいたり、多様な価値観に触れることで考えがゆさぶられたりするのではないかと考えた。

以上のことから、「異なる考えが出るような学習課題の設定」、「知識だけでなく自分の経験や価値観も基にしながら考えられるような学習課題の設定」は「他者との対話」の必要性を生み、さらには積極的に意見を聞き合うことに繋がり、「深い学び」の接続へと向かうことができると考える。

5 成果と課題

まず、グループワークやペアワークなどの活動を、表面的な学びで終わらせないように考えて仕組むことができたことが成果として挙げられる。今までは、単に話し合いの場を設けたり、話し合いに話し合いをさせたりしてしまうことが多くあった。しかし、今回の研究では、「何のために話し合うのか」、「どの授業、どのタイミングで話し合う必要があるのか」などを深く考えながら単元をデザインすることができた。また、「対話的な学び」から「深い学び」へと接続していくためには、まず「対話」を行う必要性を感じるような学習課題を用意する必要があること。次に、「対話」を通して自分の考えが広がったり深まったりするためには、個人思考の時間をいかに取り、いかに充実させるかという点が大切になるということを学ぶことができた。特に社会科では、いかに「教材との対話」を深くできるかが重要であると考え。子どもたちが社会的事象に対する自分なりの考えを形成したり、思いや願いをもったりすることで切実性が増し、対話の活性化が促され、より「深い学び」への接続へと向かっていけると考える。

今回の実践の課題点として、学習が苦手な子どもに対して個別的な支援を充実させることができなかったことが挙げられる。一人一人の学びを大切にしながら、それぞれの学びを豊かにしていけるように努めていかなければならないと感じた。具体的には、単元課題に対する自分なりの考えを記述するときに、まだまだ事実的な知識を書き並べているだけで終わってしまっている子どもたちが見られた。そのような目の前の子どもたちの実態を瞬時に判断し、共通点や関連性などにも目を向けさせるような発問などの工夫を考えていかなければいけないと感じた。

今後も、自身の課題と真摯に向き合い、子どもたちの一人一人の学びを大切にしながら、「対話的な学び」を効果的に位置づけ、「深い学び」へと接続していけるような学習指導を展開していけるように、日々子ども理解と自己研鑽に励み、授業改善に努めていきたい。

注

¹⁾ 奈須正裕『資質・能力と学びのメカニズム』（東洋館出版社、2017年）、p.156.

²⁾ 溝上慎一「第1章【アクティブラーニングの現在】アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」、松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープアクティブラーニング 大学授業を深化させるために』（勁草書房、2015年）p.45.

³⁾ マイケル・フラン、ジョアン・クイン、ジョアン・マッキーチェン著、松下佳代監訳『教育のディープラーニング 世界に関わり世界を変える』（明石書店、2020年）、p.199.

⁴⁾ 同書、p.24.

⁵⁾ 同書、p.200.

⁶⁾ 石井英真『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー』（日本標準、2015）、p.40.

数学的な見方・考え方を働かせ、主体的に問題を解決する力を育む 算数科学習指導の在り方

ー 一人一人の児童の考えや問いを活かした授業展開を通して ー

綿引 基子
教育方法開発コース

1 テーマ設定の理由

Society5.0 時代や先行き不透明な時代において、子供たちは様々な見方・考え方を働かせ、日常の物事を捉え考える必要がある。小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説算数編では、「小学校算数科の目標を、(1) 知識及び技能、(2) 思考力、判断力、表現力等、(3) 学びに向かう力、人間性等の三つの柱に基づいて示すとともに、それら数学的に考える資質・能力全体を『数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して』育成することを目指すこと」と記されている¹⁾。「数学的な見方・考え方」は算数科の目標達成のキーワードであり、児童一人一人が「数学的な見方・考え方」を働かせて、問題を解決する授業が大切になると考える。しかし、系統的な教科である算数の学習において、高学年になるにつれて苦手意識をもつ児童は多く、授業の中で学習した数学のよさを十分に実感させることができず、その後の有用性や発展性につながらない課題が見えてきた。

これらの課題を踏まえて、児童が数学的な見方・考え方を働かせ、主体的に問題を解決する力を育む授業づくりを行うことで、児童が数学のよさを実感し、その後の有用性や発展性につなげ、数学的に考える資質や能力の育成を図ることができるのではないかと考え、視点 1 として本研究テーマを設定した。

また、現任校では、校内研究として ICT を活用した探究的な活動を通して「児童が主体的に学習に取り組むための学習指導の在り方」について取り組んでいる。「主体的に問題を解決する力を育む」という自身の研究テーマに関連付けて、校内研修の中で提案授業を行ったり、日常的に学年間で算数の授業改善について話し合ったりすることで、校内における授業力の向上を図ることを視点 2 として設定し、研究を行うこととする。

2 基本的な考え方

(1) 数学的な見方・考え方とは

「数学的な見方・考え方」は、これまでも「数学的な考え方」として算数科の目標に位置付けられている。中島健三は『数学的な考え方』は、一言でいえば、算数・数学にふさわしい創造的な活動ができることを目指したものである²⁾、加田希支男は「噛み砕いて言えば、数学的な見方とは『問題を解くための着眼点』であり、数学的な考え方とは『問題を論理的に考えたり、大切な考え方をまとめ、まとめた大切な考え方を使って問題に発展させていったりする思考方法』と述べている³⁾。これらを踏まえると、「数学的な見方・考え方」は、「物事を捉える視点」「思考の方法」と言うことができる。その時間、その単元で目指す見方・考え方を捉え、児童一人一人の考えや問いを活かした「数学的な見方・考え方」を働かせる授業づくりを行う必要がある。

(2) 主体的に問題を解決する児童の姿とは

その時間、その単元で児童にどのような資質・能力を身に付けさせ、どのような数学的な見方・考え方を働かせるのかを具体的に教師が捉えることが大事になってくる。昨年度から著者は「数学的な見方・考え方を働かせる授業づくり」に取り組んできたが、「見方・考え方を働かせる授業づくり」を行う過程で、かえって授業が複雑になって、分からなくなってしまう児童の姿も見られた。そこで「数学的な見方・考え方を働かせる授業づくり」の根底に、「一人一人が自分の考えをもち」「児童同士で聞き合い、考え、解決する授業」を行い、児童が主体的に問題解決に取り組む授業づくりが必要であると考えた。

(3) 数学的活動とは

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説算数編では、数学的活動とは「事象を数理的に捉えて、算数の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行すること」と示されている⁴⁾。数学的な見方・考え方を働かせるために、数学的活動は切り離せないものである。その時間、その単元で目指す見方・考え方を教師が捉え、数学的活動で見方・考え方を広げ深める必要があると考えた。

3 視点 1 における実践の手立て

上記の考え方を基に、実践研究に取り組んできた。今回は小学校 4 年生の算数「垂直、平行と四角形」の単元を取り上げる。視点 1 における実践の手立ては以下の 2 点である。

① 目指す見方・考え方を捉え、数学的活動で広げ深める

算数や数学は系統性やつながりのある教科特性がある。この系統性やつながりを教師が意識し、授業を展開していくことで、数学的な見方・考え方を豊かに働かせることができると考えた。導入場面において、 5×5 のドットマスを用いて 1 人 6 マス用意し、児童の自由な発想で四角形をかく活動を行った（図 1）。単元始まりの「児童の実態」を見極め、「どのような学習問題を設定すれば目指す見方・考え方が広がるのか」、「どのような授業展開を行えば、児童が数学的な見方・考え方を働かせ、資質・能力の向上につながるのか」、目指す見方・考え方を捉え、数学的活動で見方・考え方を広げ、深められるようにした。また、一人一人が様々な四角形をかき、自分の考えをもつことで、主体的に問題に取り組もうとする意欲を高めることとした。

② 児童の表現した形、考えや問いを活かした授業展開

① で取り上げた導入場面では、一人一人が楽しく自分の考えをもてるようにした。そこからさらに気に入りの四角形を一つ選んでもらい、学級全員の 30 個の四角形をまとめたワークシートを作成した（図 2）。自分や友達が表現した四角形を使って授業を展開することで児童の興味や関心を高め、受け身の授業から、児童同士で聞き合い、考え、解決することで能動的・主体的に問題を解決しようとする姿が見られるのではないかと考えた。

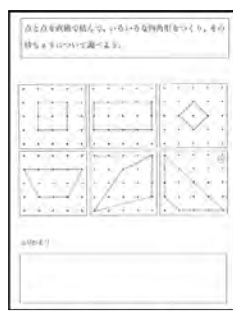


図 1 第 6 時のワークシート

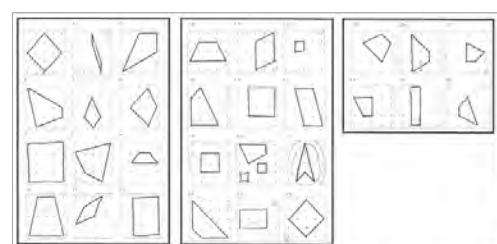


図 2 一人一人の考えを集約したワークシート

4 視点1における実践の概要と考察

(1) 考察1－児童の考えや問いを活かした授業展開（「いろいろな四角形」）

導入場面で児童がかいた四角形や振り返りについて集約・分析を行い、図形を既習事項とこれから学習する四角形に分類した。また、児童の振り返りの記述内容から児童の主体性や関心度、図形の何に着目しているのかなど、児童が四角形についてどのような捉え方をしているのか確認した。

児童がかいた四角形の中には「矢じり型」の四角形が見られ、「図形の見方を広げる四角形」と捉えた。一人一人がかいた四角形をまとめたワークシート（図2）から「矢じり型の図形は本当に四角形なのか？」という児童の疑問について学級全体で考えた。最初は、角に見えなかった部分が児童同士で考えを伝え聞き合い、さらに考え問題解決していくことで、この図形には4つの角があることが分かり、既習事項の四角形の定義をデジタル教科書で振り返ることで、矢じり型の図形は四角形であることを理解することができた。児童同士で考えを聞き合い、さらに考え、解決していく過程は、図形の領域で働かせる数学的な見方・考え方を豊かにしたと考えられる。

(2) 考察2－目指す見方・考え方を捉え、数学的活動で広げ深める

①導入場面でひし形をかいている児童が少ないことから、児童にとってひし形の分類が難しいのではないかと分析した。最終ゴールを図2からひし形を見つけ、理由を説明できるようにしたいと考えた。その学習過程において、図形の構成要素やそれらの位置関係に着目させ、図形の共通点や相違点を見つけることで、「プリンみたいな形」「坂のよう」「曲がった細長い四角形」という実生活での捉え方をしている四角形を、「台形」「平行四边形」「ひし形」という数学的な概念に育てていった。台形と平行四辺形の性質や定義を理解した後に、「みんながかいた四角形を、台形と平行四辺形とそれ以外の四角形に仲間分けをしよう」（第8時）という学習課題を設定した。同じ特徴の四角形に分類する活動を通して、平行四辺形の中に正方形や長方形が包摂されることに気づき、四角形の面白さを感じてもらいたいと考えた。実際の授業では、2人の児童が、正方形である四角形を平行四辺形に分類した。「正方形だけど、向かい合った2組の辺が平行な四角形だから」という考えが出され、児童同士で問題を解決していった。実際に分度器や三角定規を使って調べるなどして、正方形や長方形も向かい合った2組の平行な四角形＝平行四辺形の仲間でもあるという見方ができることを理解することができた。一方で、やや混乱してしまった児童がいたため、実生活に置きかえた説明をすることで児童は包摂関係について納得することができた。この学習課題は、これから多角形などもっと新しい図形を学習する児童にとって、興味や関心を高め、数学的な見方・考え方を豊かにすることにつながったのではないかと考える。

②学習した四角形と対角線の長さや交わり方の関係について表にして確認した。表に整理して気が付いたことを発表し、一般化したことでそれぞれの四角形の対角線の性質について理解が深まった。単元終盤では「みんながかいた四角形からひし形を見つけよう」（第15時）という学習課題を設定した。ほぼすべての児童がこれまでの学習過程の内容を活かして図2からひし形を認識し、根拠をもって説明しようとする姿が見られた。ひし形の定義を思い起こしたり、対角線についてまとめた表を使ったりして、みんなのかいた四角形からひし形を見つけたことがうかがえる。数学的な見方・考え方を働かせる授業づくりをすることで、主体的に問題を解決しようとする力が育まれたのではないかと考察する。また、そのことにより、それぞれの四角形の性質や定義を正確に理解し、作図したり、四角形を分別したりすることができるようになった。

5 視点2における実践の概要と考察

本校では、ICT を活用した探究的な活動を通して「児童が主体的に学習に取り組むための学習指導の在り方」について校内研究で取り組んでいる。校内研究のテーマを自身の研究テーマと関連付け、児童が主体的に学習に取り組むための学習指導についての検討を行ったり、児童が主体的に問題を解決しようとする授業づくりを行ったりして、校内の授業力向上につなげられるようにした。このような校内研修を進めることで、校内全体で主体的に学習に取り組むための授業づくりの新たな視点や方向性を見出すことができた。また、学年間で授業について話し合いを行うことは、授業づくりのヒントとなり、若手もベテランも授業づくりの新しい視点を得ることができる。それは、お互いの授業力向上につながり、対話を全体に広げていくことで、校内の授業改善につながっていくと考えられる。

6 研究の成果と今後の課題

当初、まだ学習していない四角形を児童は「プリン」「富士山」など実生活の捉えをしていた。それが図形の構成要素やそれらの位置関係に着目することで、台形や平行四辺形、ひし形という四角形に分類できるようになり、最終的に数学的な四角形の概念に育てることができた。さらに、平行四辺形の学習では図形の包摂関係にも触れ、図形の包摂関係と児童の日常生活の関係を結びつけたことで、物事を多面的に捉え考える児童の姿が見られた。このような姿から、本研究を通して、その単元における児童の実態を把握し、それを活かすことで、数学的な見方・考え方を働かせることにつなげることができたと考える。子供一人一人が考えたことを表現できる場を設定し、それをどう授業で活かしていくことができるかを児童理解に基づいて考えることの大切さに気付くことができた。一方、授業をていねいに進めていく過程で、課題が発展的な問題になり複雑化してしまうことがあり、カリキュラムの工夫や改善が必要であると考えた。

また、教職員全体で本校の課題を出し合って共有・整理し、それをもとに提案授業を行ったり、ブロックで授業を立案して相互参観を行ったりして職員研修を進めてきた。このような時間を定期的にもつことで、教職員全体において授業づくりの新たな視点となり、校内の授業力向上につなげられたのではないかと考える。今後は、さらに児童の実態や教職員全体の関心や課題に合わせた校内研修を進めていく必要がある。

これからも児童の考えたことや問いを活かし、数学的な見方・考え方を豊かに働かせる授業づくりに取り組んでいきたい。

注

¹⁾ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 算数編』（日本文教出版，2018），p 22

²⁾ 中島健三『復刻版 算数・数学教育と数学的な考え方 - その進展のための考察 - 』（東洋館出版社，2015），p 49

³⁾ 加国希支男『「個別最適な学び」を実現する算数授業のつくり方』（明治図書，2022），p 25

⁴⁾ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 算数編』（日本文教出版，2018），p 23

児童のストレスマネジメントに関する研究 —物事の捉え方を変容できるようになるための取り組みを通して—

伊藤 蒼
児童生徒支援コース

1 研究の目的

変化の激しい現代社会において、心身の健康を維持することが難しくなっている児童がいる。児童のストレス状態を改善するとともに、児童が自身のストレスをコントロールするための方法を学ぶことが必要であると考えられる。そこで、本研究では、自身のストレスと上手く付き合うことが難しい児童が、自分の物事の捉え方を変容できるようになることで、自身のストレス反応を低下・抑制させることができるようになることを目的とし、有効的な取り組みを考え、実践研究を行った。

2 基本的な考え方

(1) ストレスマネジメント教育について

文部科学省(2003a)は、児童生徒に対するストレスマネジメント教育の必要性と有用性を述べている。文部科学省(2003b)によると、物事を否定的に捉える人は、ストレスをより高い脅威と認知し、物事を楽観的に捉える人は、それほど脅威には感じない。つまり、物事の捉え方は、認知的評価(ストレスの受け止め方)に影響を与えている。文部科学省(2003b)は、ストレス状態を克服する有効な方法として、認知的評価の修正を指摘し、認知的評価の修正のための取り組みの1つとして、「自分の物事の捉え方の歪みを点検する」ことを挙げている。

(2) 物事の捉え方とストレス反応について

Boniwell 他(2009)によると、SPARK モデルの SPARK とは、「S は出来事(Situation), P は捉え方(Perception), A は感情(Autopilot), R は行動(Reaction), K は知識(Knowledge)」である。SPARK モデルは、認知的行動療法の基本的な理論である Ellis の ABC 理論が基礎となっている。出来事(S)に対する捉え方(P)によって感情(A)が生じ、感情(A)がその後の行動(R)につながり、これらの一連の流れが起きた後に、出来事(S)に対する知識(K)として「物事はこういうものだ」と記憶していく、という流れである。出来事(S)に対するネガティブな捉え方(P)が、ネガティブな感情(A)と行動(R)、知識(K)につながっている。

ネガティブな感情に陥り、ストレス反応が慢性化していくことを防ぐためには、出来事(S)→捉え方(P)→感情(A)の流れを知り、物事の捉え方によって感情が決まることを理解し、自分の感情につながっている物事の捉え方を見つめ直し、自分の物事の捉え方の癖を修正していくことが必要であると考えられる。例えば、自分に「ネガティブな結果になるに違いない」という物事の捉え方の癖があることに気付き、「必ずネガティブな結果になるとは限らないため、大丈夫」というように、自分を励まし、勇気づける物事の捉え方に変えることで、ポジティブな感情が増え、ストレス反応が慢性化していくことを防ぐことができる。

3 研究の実践

(1) 対象

茨城県内の公立X小学校5年Y組41名（男子21名，女子20名）

（2）調査期間

前期実習：2023年6月5日～2023年6月23日（事前アンケート：2023年6月5日）

後期実習：2023年10月16日～2023年10月27日（事後アンケートと自由記述のアンケート：2023年10月27日）

（3）質問紙の構成

「心とからだのアンケート」を4件法で作成し，前後期実習前後の2回実施することで効果測定を行った。また，実習期間が短く，質問紙調査による得点の変化が見られない可能性を考慮し，自由記述による「ふりかえりアンケート」も実施した。

（4）実践内容

学級活動の時間を5時間活用し，物事の捉え方を変容できるようになるための授業を実施した。また，15分間の朝の時間を10回活用し，ふりかえりシートを用いて，学級活動の時間で学習したことを振り返り，チャレンジシートを用いて，学級活動の時間で習得した知識を応用する取り組みを行った。

4 研究の結果と考察

（1）尺度調査の結果と考察

事後に，「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力」「ストレス反応全体」の平均値が低下し，対応のあるt検定の結果，「不機嫌・怒り感情」以外の「ストレス反応」に有意傾向と有意差が見られた。自分の感情に向き合い，自分の感情につながる物事の捉え方の癖が何かを理解できたことが結果につながったと考えられる。

（2）自由記述の考察

「学んだことを日々意識することで，気持ちが明るくなり，学校生活が楽しくなった」等，多くの児童が，学校生活や日常生活の中で，自分の物事の捉え方の癖と感情を見つめ直し，自分の物事の捉え方を変えることで，自分の感情を変えることができたことが明らかになった。

5 研究の成果と課題

多くの児童が，学校生活や日常生活の中で，物事の捉え方を変えることの必要性和よさに気付き，少しずつ習慣化できるようになったことが明らかになった。一方で，自分の物事の捉え方を変えることで，自分の感情を変えることが難しいと感じている児童等もいたことが明らかになった。

物事の捉え方は，不合理な信念に影響されることが考えられる。また，小学校高学年という発達段階では，心身の成長が著しく，感情が安定せず，ストレスを抱きやすいことが考えられる。取り組みを行う際には，児童一人一人の特性と発達段階を考慮する必要があると考えられる。

主な引用文献

Boniwell, I. & Ryan, L. (2009). SPARK resilience: A teacher's guide. London: University of East London.

文部科学省(2003a). CLARINETへようこそ. 文部科学省ホームページ.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010/003.htm. (参照 2023-07-22).

文部科学省(2003b). CLARINETへようこそ. 文部科学省ホームページ.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010/004.htm. (参照 2023-07-22).

自己効力感を育てる学級づくり

—達成経験の充実と言語的説得のためのトレーニングを生かして—

大島 学
児童生徒支援コース

1. 主題設定の理由

現代社会において、児童生徒の意欲低下や不登校の増加が問題となっている。その要因の一つとして、学習性無力感が考えられる。児童生徒が無力感を学習すると、課題や困難に適応し克服しようとするレジリエンス能力や、自尊感情が低下するなどの影響が生じてしまうだけでなく、不登校や問題行動の要因にもなることが考えられる。

無気力や無力感を克服し、困難さに自ら挑もうとする児童を育成するためには、児童生徒に達成感や成功経験を多く体験させ、「やってみたらうまくいった」という経験から「自分にもできる」「やってみよう」という自己効力感を育てることが重要だと考え、自己効力感を育てる学級づくりの在り方について究明したいと考え、本テーマを設定した。

2. 研究の内容

(1) 研究のねらい

係活動を生かした直接的な遂行行動と、ソーシャルスキルトレーニングを生かした継続的な言語的説得を行い、客観的な尺度を用いて児童の変容を分析することを通して、自己効力感を育てる学級づくりの在り方について究明する。

(2) 研究の仮説

学級において、係活動を生かした直接的な遂行行動と、ソーシャルスキルトレーニングを生かした継続的な言語的説得を行えば、児童の自己効力感を育てることができるであろう。

(3) 基本的な考え方

① 自己効力感について

自己効力感とは行動の成功を信じる個人の確信であり、Bandura の社会的学習理論に基づく概念である。自己効力感とは、遂行行動の達成、代理的经验、言語的説得、情動的喚起などの情報を通じて形成される。これを学校生活の具体的な事象として考え、実践することで、児童の自己効力感を育てるための学級づくりができると考える。

② 係活動を通じた直接的な遂行行動の達成経験について

自己効力感を育むためには、自分の好みややりがいを感じる課題や活動を自己選択することが重要である。係活動は、児童の自己決定と自己選択が確保され、創意工夫を生かし、自主的に取り組むことができる活動である。児童の自律的な遂行行動を通じて、係活動での達成経験を支援することで、自己効力感の育成を促進する学級環境づくりを実践する。

③ 言語的説得とポジティブ・フィードバックについて

自己効力感を育む言語的説得は、自分に対してポジティブな言葉を繰り返すことであり、他

者との対話を通じて同様の効果が得られる。ポジティブ・フィードバックは、相手の行動を肯定的に評価し、具体的なアドバイスを送ることで、望ましい行動を強化するものであることから、自己効力感の育成を図るために有効だと考え、係活動とあわせて実践する。

④ 非合理的信念とソーシャルスキルトレーニングについて

自己効力感を低下させる要因の一つに、認知傾向によって、ネガティブな感情や行動が引き起こされる非合理的信念がある。非合理的信念を取り除き、ポジティブな態度や合理的な考え方を養うために、ソーシャルスキルトレーニングを導入し、適切な考え方や表現を学ぶことで、積極的な遂行行動やポジティブな言語的説得を促すことができると考える。

3. 研究の実践

- (1) 対象 茨城県X小学校 第6学年Y組 26名
- (2) 実践期間 令和5年5月～7月
- (3) 実践分析の手立て 「小学生版特性的自己効力感測定尺度」を開発し、分析に用いる。
- (4) 係活動とトレーニングの実施方法

本研究では、児童の自己効力感を高めるための手立てとして、学級活動や道徳の授業を活用し、ソーシャルスキルトレーニングを行った。また、自主的な係活動に対するポジティブ・フィードバックを取り入れることで、自己効力感を育つ学級づくりができると考え、継続して実践した。

係活動	時間	方法	調査時期	時間	活動	ねらい	実施日
係活動パワーアップ会議	各週月曜日	4PT迄で1週間の係活動を振り返り、計画を立てる。		0 実態調査	自己効力感尺度を用いた調査	自己効力感の事前調査	5/26(木) 朝自習
係活動の報告	朝の会	係活動の進捗や報告をする。	5/8(月) から開始	1 学級活動	他者の人権の理解と尊重について考える	基本的な人権の尊重理解	5/10(水) 学級活動
係活動の実践	定時活動	各係で、計画した活動を行う。	約1か月実施し、実態調査を行う	2 道徳	非合理的信念について考える	自分本人の思い込みの解消	5/24(水) 道徳
係活動の報告	帰りの会	係活動の成果発表や、連絡を行う。		3 学級活動	対人不安の原因について考える	アサーティブな話し方・聞き方の実践	5/14(水) 9/16(水) 学級活動
各係へフィードバック	各週月曜日 朝自習	他の係に対して、フィードバックを伝える。		0 実態調査	自己効力感尺度を用いた調査	自己効力感の事後調査	7/6(木) 朝自習

4. 研究の結果と考察

- (1) 自己効力感測定尺度の結果から

実態調査の結果では、自己効力感を測定するための「行動の積極性」「失敗に対する不安」「能力の社会的位置付け」の3項目すべてにおいて数値が上昇し、対応のあるt検定で比較した結果、3項目すべてで優位差が認められた。

- (2) 係活動の実践から

係活動の実践では、児童の積極的な活動によって、達成経験の充実を図ることができた。さらに、フィードバックをもとに、具体的な目標を決めて係活動に取り組むことで、自分自身に対してポジティブな考え方をもち、新しい活動や問題解決に向けて粘り強く取り組む児童の姿が見られたことから、自己効力感の向上に有効であったといえる。

- (3) ソーシャルスキルトレーニングの実践から

児童の振り返りから、自分の考え方や話し方を客観的に見直したり、実際にロールプレイを通して練習したりすることで、課題や問題を協力して解決するためのポジティブなフィードバックが促進されたことから、自己効力感の向上に有効であったといえる。

5. 研究の成果と課題

本研究を通して、自己効力感とコミュニケーション能力や、係活動の継続性に課題があることが分かった。また、係活動を継続するためには、新たな企画や児童の意欲維持が課題となる。今後は、これらの課題に焦点を当て、研究成果を踏まえながら、児童一人一人の個性や可能性を伸ばし、自己実現を支援するための指導や支援方法を模索していきたい。

呼名活動における重度・重複障害児の表出に関する事例的検討 － 9年間の観察を通して－

大谷 萌
特別支援科学コース

1. 問題の所在及び目的

重度・重複障害児においては、コミュニケーションや意思表示に困難さを示す事例は少なくないとされる（坂口，2017）。その原因として、音声言語がほとんどみられず、主に前言語的行動を媒介とすることが多いことが影響していると考えられている。また、反応表出の乏しさも指摘されており、僅かな変化を見逃さないような詳細な観察（別府ら，2016）や、心理過程の把握のための客観的指標として生理的指標による検討を行っていくことが重要であるとされる（大庭・恵羅，2002）。

これまで茨城大学障害児生理学研究室では、約9年間にわたり、ある重度・重複障害児1名（以下、M児）を対象に、年度ごとにかかわり手を変えながら、呼名活動や、頭頸部の回旋動作によるスイッチ操作を用いたコミュニケーション支援を継続して行うと同時に、重度・重複障害児を対象とした先行研究（例えば北島ら，1994）も参考にしながら、行動観察及び生理指標からその発達について検討してきた。取り組みの継続により、介入当時のM児の様子と比べると、表出が豊かになった様子が確認され、他者からの働きかけや自身の置かれた環境に注意を向け、意思表示を行っている可能性が示唆された。一方で、これまでの活動は1年ないし2年程度の期間でまとめられることが多く、M児の9年間に亘る変容は検討されていないという課題が存在する。重度・重複障害児の発達は緩やかなものであり（名越・葉石，2021）、重度・重複障害児における微弱な応答の確立には長い時間を要するため、長期にわたる経過を分析した研究が少なく、安定した応答が認められるようになった事例について検討することは重要であるとの指摘もある（高木ら，1998）。

そこで本研究では、これまでの取り組みの中から、呼名活動に焦点をあて、M児の意思表示が変容する過程を明らかにし、検討することを目的とする。呼名は、使用頻度の多さ、呼名の後に続く諸般の活動を想起させる契機という観点から、重症心身障害児（者）にとって意味ある刺激と考えられてきた（大江・小林，2009）。本対象児に対しても、日常的に呼びかけられる名前というのが、聴性反応を促す上で極めて重要な刺激であり、より広範な聴覚認知機能を獲得するための基盤となる（片桐・小池・北島，2015）と捉え、呼名活動を継続して実施してきた。近年では、活動の始まりを意識づけさせる意味も持ちあわせている。介入開始時より継続して行っている呼名活動において、近年ではかかわり手の働きかけに対するタイミングの良い表出行動がみられることが増えてきたことから、これまで行ってきた呼名活動の様子を分析し、M児の表出行動がどのように変容していったのかを検討していく。その際、重度・重複障害児を対象とした研究における生理心理学的指標の有効性が指摘されている（濱田・菊池，2014；大庭・恵羅，2002）ことを受け、呼名活動時に計測した脈波・心拍のデータの活用した分析を行い、表出行動との関係をみながら、M児の内的な変化について迫る。

2. 対象児

生後 3 ヶ月時に脳室周囲白質軟化症と診断を受けた介入当時 8 歳(20XX 年 4 月時点)の女兒。自力での立位や座位、姿勢の保持が困難であり、普段は仰臥位で過ごしている。視機能は医師から光覚程度であるといわれている。聴覚機能は、ABR 検査、行動反応聴力検査において、30dB 以上の音は受容できていることを確認した(佐藤ら, 2019)。

20XX+2 年度から実施している KIDS 乳幼児スケ

ール(タイプ A)のうち、言語及び社会性領域の結果を表 1 に示す。M 児のコミュニケーションに関して、受信については、応答するようなタイミングの良い発声や表情の変化などの反応を見せることがある。発信については、発声や表情の変化などの表出行動がみられるが、明確な意思表示として捉えることは難しい。なお、本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認(15P002)を得ており、保護者から書面による同意を得て実施した。

表 1 KIDS 乳幼児スケール(タイプ A)の結果

	言語(理解)	言語(表出)	社会性 (対成人)
20XX+2年度	0:8	0:7	0:6
20XX+3年度	0:7	0:8	0:6
20XX+4年度	0:7	0:8	0:6
20XX+5年度	0:8	0:8	0:6
20XX+6年度	0:10	0:8	0:7
20XX+7年度	0:10	0:8	0:7
20XX+8年度	0:10	0:8	0:7

3. 方法

(1) 期日及び場所

20XX 年 4 月から 20XX+8 年 11 月までの約 9 年間にわたり、原則週 1 回 M 児宅を訪問し活動を実施した。活動の時間帯は放課後の 15 時~16 時頃であった。分析対象のセッション数は年度ごとに異なるが、約 9 年間で全 217 セッションが分析対象となった。

(2) 活動の内容及び手続き

呼名活動は①「説明」、②「予告」、③「呼名」、④「評価」の 4 つの場面で構成され、すべてのセッションにおいてこの順序で行われた。かかわり手は、「初めに M ちゃんのお名前を呼びます。お名前が呼ばれたら大きな声でお返事をしてください。」と、言葉がけを行い(①)、その後「それではお名前を呼びます。」と予告した(②, S1 刺激)。その後約 5 秒間の間をあけてから、M 児のフルネームを呼名し(③, S2 刺激)、約 5 秒間 M 児の応答を待ち、それに対して「M ちゃん、お口もぐもぐ動いたね」、「大きな声でお返事できたね。」など M 児の表出行動に対して評価と称賛を行った(④)(図 1)。

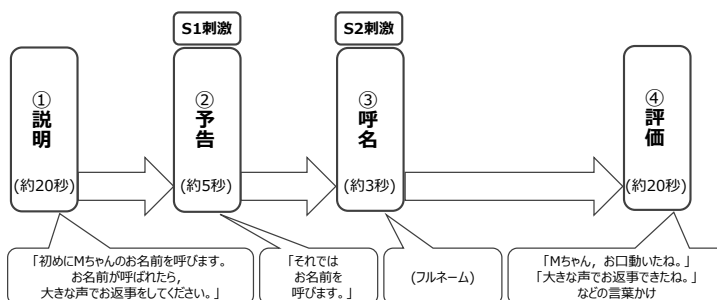


図 1 呼名活動の手続き

(3) 表出行動の分析

活動時のビデオ映像を確認しながら、チェックリスト法により M 児の表出行動を分析した。具体的には、まず蘆田・石倉(2013)を参考にしながら、M 児に特有の行動も抽出し、「表情」、「発声」、「目の動き」、「口の動き」、「手の動き」、「その他」からなるカテゴリーを事前に作成した。分析の

際には、各場面において上記カテゴリーの表出が1度でも確認された場合を「生起あり」とし、S1(予告)刺激及びS2(呼名)刺激呈示後の2場面について、年度ごとに各表出行動が確認されたセッション数を集計し、各場面の当該年度の総セッション数で除して生起率を算出した。本稿においては、それぞれ「笑顔」あるいは「快の発声」が認められた場合を「快の表出」としてまとめ、S1刺激とS2刺激に対する快の表出の生起率を年度ごとに算出した。

(4) 脈波及び心拍値の分析

脈波及び心拍値は、予告呈示前5秒間から予告呈示後10秒間の計15秒間を分析区間とした。予告呈示前5秒間の平均心拍値をベースラインとして補正を行った心拍曲線をセッションごとに算出した後に、加算平均処理により、年度ごとの平均心拍曲線を求めた。その後、心拍はその傾向から3期に分類できたため（Ⅰ期20XX年度～20XX+3年度、Ⅱ期20XX+4年度～20XX+5年度、Ⅲ期20XX+6年度～20XX+8年度）、各期に再度加算平均処理を行い、期ごとの平均心拍曲線を求めた。なお、脈波と心拍についてはアーチファクトの混入も多くみられ、それがみられたセッションを除く計123セッションを分析対象とした。

4. 結果及び考察

(1) 表出行動の変容

9年間の観察を通して、快の表出の生起率はU字型の経年的変化を示していた。かかわり当初の20XX年度～20XX+3年度では相対的に高い生起率を示したものの、20XX+4年度から20XX+5年度を中心に、快の表出が非常に乏しくなった。この時期は、呼名活動以外の場面において、泣くことや

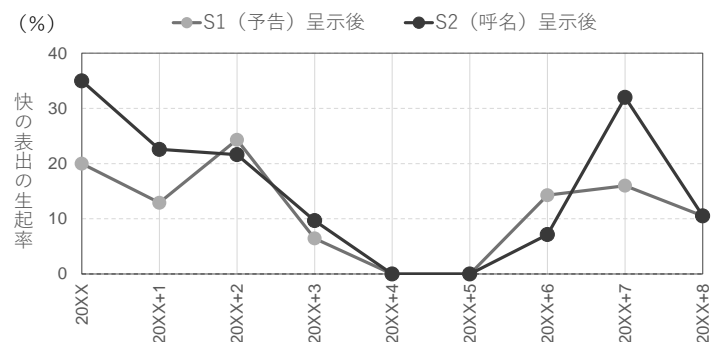


図2 快の表出の生起率

不快な表情・発声によるM児の意思表出が増加していた点が特徴的であった。不快な表出を通してM児が能動的表出行動を獲得していた(石井・白石, 1993)ことや、年間を通して肺炎等で体調が優れなかったことなどが複合的に影響し、快の表出が乏しくなったと推察される。一方で20XX+6年度～20XX+8年度では、再度刺激呈示後に快の表出行動がみられるようになった。川住ら(2008)は、超重症児におけるわずかな動きを意思表出として受け止めながら、意味のある反応として捉え、フィードバックしていくかかわりを続けた結果、働きかけの経過のなかで、自発的な身体の動きが徐々に増加していくことを明らかにした。本活動においても、微弱な表出であっても、かかわり手がその意図を汲み取り、M児に対してフィードバックを返すことを実施してきた。これらの丁寧な取り組みの継続が、後期における表出行動の増加につながったと考えられる。

(2) 生理心理学的指標からみた変容

M児における9年間の生理心理学的指標の経年的変化として、Ⅰ期(20XX年度から20XX+3年度)では、S1呈示後の心拍の減速がみられ、S1刺激である予告に対して注意を向ける定位反応(北

島ら, 1994) が確認されていたが, II 期 (20XX+4 年度, 20XX+5 年度) では, それまでにみられていた定位反応を確認することができなかった。その後の III 期 (20XX+6 年度から 20XX+8 年度) では, S1 呈示後に心拍値が加速しており, S1 に対する喜びや興奮といった情動が喚起された可能性が考えられた(水田, 2000 ; Neumann & Waldstein, 2001)。さらに, その後 S2 に向けて減少するといった心拍変動が確認され, S2 に対する予期的反応(片桐, 1994; 水田, 2000)を反映していると推察された。

(3) 表出行動と生理心理学的指標との関係

定位反応が生じたと考えられた I 期では, S1 に対する快の表出の生起率は相対的に高かった。したがって, この時期については, かかわり手からの働きかけに注意を向け, それを受容した後に表出を示したことが, 表出行動及び生理指標から読み取れる。次に明瞭な心拍変動が確認されなかった II 期に関しては, 快の表出がほぼ確認されなかった。この時期ではかかわり手からの働きかけにはあまり注意が向いていなかったことが生起率の低さと関連していると推察される。

最後に III 期の表出行動については I 期との大きな差はみられないものの, 心拍をみると, S1 に対する加速と S2 へ向けての減速が確認されたことから, 単なる定位反応が確認された I 期とは刺激の受け止め方が異なっていた可能性が考えられた。すなわち, 行動や観察のみでは捉えることのできない内的な変化(水田ら, 1997)について迫ることができたと言える。このように III 期は, KIDS 乳幼児スケールにおいて, 言語(理解)および社会性(対成人)での発達を確認された時期とも重なり, I 期および II 期から大きく変容を遂げた時期であったと考えられる。

以上より, 重度・重複障害児に対する 9 年間の活動の様子を分析することで, かかわり手の働きかけに意味を見出しながらより能動的に受容しつつ, 様々な表出を返すことで, かかわり手との豊かなコミュニケーションが可能になったという継時的な変容を捉えることができたと言える。

5. 主要引用文献

- 片桐和雄・小池敏英・北島善夫(2015)重症心身障害児の認知発達とその援助. 北大路書房.
- 川住隆一・佐藤彩子・岡澤慎一・中村保和・笹原未来(2008)応答的環境下における超重症児の不随意的微小運動と心拍数の変化について. 特殊教育学研究, 46 (2), 81-92.
- 北島善夫・小池敏英・片桐和雄(1994)重症心身障害者における笑い表出に伴う期待の特徴—心拍指標による検討—. 教育心理学研究, 42, 77-85.
- 水田敏郎(2000)重症心身障害者における呼名に対する期待反応形成の試み—心拍反応パターンにもとづく検討を中心に—. 特殊教育学研究, 37 (4), 34-35

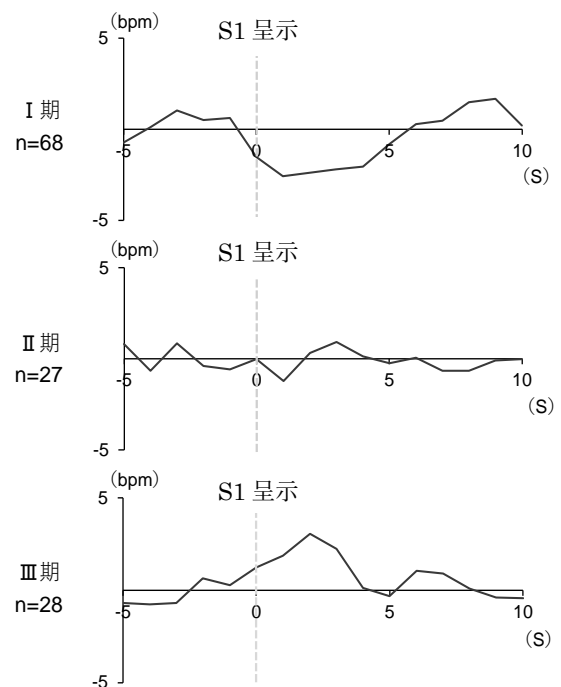


図3 各期における平均心拍曲線

知的障害生徒における自己理解の支援に関する実践的研究

川本 みらい
特別支援科学コース

1. 問題の所在と研究の目的

自己を理解することに困難さのある知的障害児童生徒を対象とした自己理解支援の重要性が広く認識されてきている（文部科学省，2019；河崎ら，2020）。自分自身への理解や認識を深めていくことは、自己の適性や自らの生き方を考える上で重要である。このようなアプローチが、主体的に職業選択や進路決定を進めるために不可欠であることから、知的障害のある生徒の自己理解について扱った実践報告も増えてきている（熊田ら，2016；市川ら，2021；永井，2022）。伊藤（2019）や今井ら（2022）は、教師から生徒への「他者評価」、いわゆるフィードバックが生徒の自己理解を深めるのに有効であることを示した。そのため、知的障害生徒の自己理解に効果的なフィードバックの具体的な方法や、より詳細な自己理解が進むプロセスを明らかにすることが求められるが、研究の数は少ない。

以上のことをふまえて、本研究では、知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒を対象として、職業実習を中心とした学習期間における自己理解の変容過程を明らかにし、将来の職業選択や進路決定の基盤となる自己理解の傾向について検討することを目的とする。具体的には、インタビューによる聞き取り調査、日誌記録、観察記録をもとに知的障害生徒の自己理解が深まる過程について検証する他、より客観的な自己理解を促すための支援の効果についても検証していく。

2. 方法

（1）対象生徒

A 知的障害特別支援学校高等部 1 年に所属する生徒 2 名（生徒 B，生徒 C）。

（2）研究の流れ

本研究では、主に 2 つのアプローチから研究目的に迫っていくこととした。一点目は、実習を中心とした学習期間中における自己理解のプロセスを明らかにする取組みである。事前～事後学習までの自己理解の変容を検証した。二点目は、知的障害生徒の自己理解の傾向を把握する取組みである。実習開始前と 3 回の実習経験（校内実習 2 回，現場実習 1 回）後における自己理解の変化を比較・検証した。

（3）データの収集方法及び分析方法

①校内・現場実習を通じた自己理解のプロセスの検証：参与観察、日誌の記述内容、インタビューによる質的内容のデータ収集及び分析を行った。期間中、対象生徒 B・C に対する参与観察によって得られた情報と、生徒自身が記述した実習日誌の内容はフィールドノート（箕浦，1999）にまとめ、「自己理解の変容」の視点から検討した。インタビューは、研究者と対象生徒による 1 対 1 で半構造化面接にて実施した。主な聞き取り内容は、実習日誌上における「自己評価」の根拠、「教師からの賞賛及び指導・助言」についてであり、追加質問や内容補足のための確認をとりなが

ら聞き取りを行った。インタビューは事前承諾により IC レコーダーに録音し、逐語録を作成した。逐語録は SCAT (Steps for Coding and Theorization; 大谷, 2019) の手法で分析を実施した。

②知的障害生徒の自己理解の傾向把握（自己/他者評価調査）：自己理解の傾向の把握として、対象生徒による自己評価と教師による他者評価の調査を行った。対象生徒 B・C による自己評価の調査は、研究者と対象生徒による 1 対 1 の構造化面接の形式で実施した。評価は、小島ら (2014)、伊藤 (2019)、障害者職業総合センター (2023) を参考にして作成した「自己評価表」を用いて実習前の 5 月と実習後の 12 月に行った。回答結果を評価点に換算したものを「自己評価点」とした。教師による他者評価は、対象生徒 B、C と関係の深い A 校の 3 名の教師に依頼して行った。評価の調査は、自己評価表に対応した項目で作成した「他者評価表」を用いた質問紙調査により、実習前の 5 月と実習後の 12 月に実施した。回答結果を評価点に換算後、下位項目毎に平均値を算出して「教師評価点」とした。教師評価点と自己評価点それぞれについて、5 月から 12 月にかけての変化を検討するため、4 つのカテゴリーごとに平均値を算出し、12 月の評価点から 5 月の評価点を差し引いた (表 1)。また、教師評価と自己評価のズレについて、5 月から 12 月にかけての変化を検討するため、5 月と 12 月それぞれにおいて自己評価点平均値から教師評価点平均値を差し引いて差を算出した (表 2)。

③知的障害生徒の自己理解の傾向把握（将来に関する意識調査）：自己理解の傾向の把握として、学校生活の目標や将来への意識に関する調査を行った。調査は、②の自己評価調査に引き続き、インタビューを通して実施した。質問内容は (i) 「将来なりたいものはなんですか」、(ii) 「将来どんな大人になりたいですか」、(iii) 「学校生活の目標はなんですか」の 3 点である。聞き取った内容は、(i) に関しては、自己理解に変化があったかどうかの視点から検討した。(ii) については、滝吉・田中 (2011) の「自己理解領域分類」を参考に、(iii) については伊藤 (2019) の「目標分類カテゴリー表」を参考にして、自己理解の変容を検討した。

3. 結果および考察

(1) 対象生徒 B の自己理解の特徴

①実習を通した自己理解のプロセス (5～6 月期)：生徒 B は、第 1 回校内実習を経て、自身の課題や成果を明確に認識することができるようになり、それが振り返りでの発言や日誌の自己評価にも反映されるようになっていった。第 1 週目において、生徒 B は、「最初は手伝ってもらったけど、一人で上手にできるようになりました。」という振り返りをしていた。また、自分で間違いに気付いて修正できた出来事を成功体験の一つとして語っていた。更に、教師から受けた改善点の提案や、「助言」について、何を言われたか「思いつかない」と述べていた。これらのことから、生徒 B は「自力解決」できたことに価値を置く傾向がうかがえた。しかし、第 2 週目になると、生徒 B の中で行動の動機の内在化や課題の明確化が進んでいることがインタビューからうかがえた。また、事後学習になると、振り返りワークシートに「丁寧さ」や「作業スピードの向上」について記述しており、客観的事実を基に自己評価するようになったことも示された。これは、実習を経て生じた自己理解の変容だと考える。すなわち、「自力解決」によって達成感を味わうごとに、自分の行動や努力に対する内在的な動機づけが強化されると同時に、期間中に教師からの他者評価を繰り返し受けることを通して、客観的な視点から自己の評価をするようになり、自己の課題への理解も深まったと考えられる。

②実習を通した自己理解のプロセス（10～11 月期）：生徒 B は、第 2 回校内実習と現場実習を経て、他者との関わりの中で自己を捉えていく傾向がより強くなっていった。例えば、「大きな声で挨拶をした」ことの理由に「小さな声だとみんなが聞こえないから」と述べるなど、他者への意識が高まり、他者に与える自己の影響を強く認識するようになったことがうかがえた。また、校内実習事後学習において、目標に設定していた「大きな声で挨拶」を達成できたと振り返っていたが、教師からの「さらにできる」という評価を受け、次の現場実習に向けた目標も「大きな声で挨拶」を掲げていたことから、教師の評価と自己評価を擦り合わせつつ、自己の成長と改善に向けて前向きな努力を行おうとしていることがうかがえた。同様の姿は現場実習の事後学習でも見られた。これらは、5～6 月に生じた自己理解の深まりが、自己の課題改善に向けた前向きな姿勢と、他者との関わりの中で捉える自己へと展開したからだと考える。

③実習前後（5 月～12 月）における自己理解の傾向の変化：

生徒 B は半年にわたる実習経験を通して、教師より高い自己評価をしてはいるものの、自己評価が大幅に高くなったカテゴリーについては、教師評価も高くなっていた（表 1）。また、実習を経て、全てのカテゴリーにおいて自己評価と教師評価の差が縮小されたことから（表 2）、自己評価と教師評価のズレが調整されつつあった。将来への意識調査においては、(i) への回答内容が 5 月の「掃除の仕事」から 12 月には「いろいろな仕事をがんばりたい」となったことから、生徒 B が将来の選択肢に対して広い視野をもつようになったことが示唆された。また、(ii) への 12 月の回答では、「優しい人。優しくしないと（周囲の人が）気分が悪くなっちゃうから」「明るい人。みんなと楽しく過ごしたいから」と述べていたことから、人がもつ性格や特性により強く焦点を置くようになっただけでなく、周囲にいる他者との関係性を通して自己を捉えるようになったという変化が示唆された。以上のことから、客観的な自己理解に近づいたと考える。

（2）対象生徒 C の自己理解の特徴

①実習を通した自己理解のプロセス（5～6 月期）：生徒 C は、2 週間の校内実習を経て、教師による評価の影響を強く受けて自己を捉え、行動を決定していた状態から、自ら課題を意識し、改善のために主体的に行動するようになった。実習の第 1 週目では、教師から作業に関する助言を何度も受け、素直に受け入れながら仕事を遂行していたり、「先生に注意されちゃったから。（略）だめだなって思って」と発言したりしていた。このことから、生徒 C は教師の評価から強い影響を受けながら、自己を捉え、行動を決めている様子であった。しかし、第 2 週になると、「自分で意識して（略）ちゃんと大きな声で言う」と述べるなど、自分自身で行動基準を考えて実行するようになった。また、「指導員さんの話をちゃんと聞かないと、何かを壊してしまったりとか（するから）ちゃんとしておかないと」と「社会」という更に広い視点から行動の意味を理解したりするようになった。また、ミスを減らすために確認するとい

表 1 評価点の差(12 月-5 月)

	日常生活の 力	対人関係	日常生活の 態度	作業の力
生徒 B	+0.25	+0.20	+0.00	+0.00
教師	+0.63	+0.30	+0.38	+0.25
生徒 C	+1.25	+0.40	+0.00	+0.25
教師	+0.38	+0.30	+0.50	+0.33

表 2 自己と教師の評価点差の変化

		日常生活の 力	対人関係	日常生活の 態度	作業の力
生徒 B	5 月	0.88	1.30	1.25	1.25
	12 月	0.50	1.20	0.88	1.00
生徒 C	5 月	-0.38	0.60	1.00	1.17
	12 月	0.50	0.70	0.50	1.08

う工夫を主体的に行う姿が見られた。このような変化は、自己理解の変容に関連していると考えられる。すなわち、教師から受けた評価をそのまま自己評価として取り込むことによって、課題意識が高まり望ましい行動の振る舞い方を認識するようになった。その結果、行動基準が明確になり主体的な行動が引き起こされ、更に社会的視点を得るような変化が生じたと思われる。

②実習を通じた自己理解のプロセス（10～11 月期）：生徒 C は、第 2 回校内実習と現場実習を経て、他者の影響を受け、他者との関わりから自己を捉える傾向がより強くなった。生徒 C は、職場体験で自分の思っていた成果と反対の評価を受けたことに大きな落胆を見せたことや、現場実習で指導員から「安全に気を付けること」について注意を受けたことを強く印象に残していることから、他者からの否定的な評価に敏感であることがうかがえた。これは、実習を含めたこれまでの経験から、否定的な評価こそが自己の改善すべき課題であることを強く認識しているからだと思われる。また、生徒 C が、教師から受けとった助言から課題を意識し、課題達成後に「（課題のあった作業を）好きになっちゃった」と、自信に繋がった経験を語ったことから、他者からの助言が自己の肯定的発展に繋がられるものだという認識が、生徒 C の中に生じている可能性も考えられた。

③実習前後（5 月～12 月）の自己理解の傾向の変化：半年にわたる実習経験を経て、生徒 C は自身の生活面・作業面について全般的に高い評価をするようになり、またそれは教師評価も同様の傾向を示していた（表 1）ことから、自己評価の傾向は適切であると考えられる。ただし、「日常生活の力」「対人関係の力」においては、5 月と比較して 12 月の自己評価と教師評価の差が開いていることがわかった（表 2）。これは、生徒 C は気付いていないが、教師から見ると課題、もしくはそこまで高く評価していない生徒 C の側面が存在する可能性が考えられた。将来に関する意識調査からは、(i) の回答で、5 月にはなかったが 12 月には「お父さんに言われたから」という他者の存在を含む発言が見られたことから、将来について考える時に、自分の思いだけでなく、尊重したい重要な他者の意見も重視するようになったことがうかがえた。これは、実習を通して、他者の存在が自己を成長させてくれるものであり、気付かない自己の側面を教えてくれるという認識が生まれたことに起因すると考える。また、(iii) の回答において、12 月には「手元をよく見て作業することをやっていきたい。不器用で、物を落っことしてしまったりとかする。」と自己の課題に焦点化された言及が見られた。このことから、実習を経て、自己の課題に着目するようになり、更に改善しようという前向きな考えを抱くようになった変化がうかがえる。

（3）知的障害児の自己理解を促す支援

上述したような生徒 B、生徒 C における自己理解の変容には、協力校である A 校の自己理解を促す支援の工夫が関係していると考えられる。A 校における自己理解支援における大きな特徴の一つが、自己評価と他者評価の摺り合わせの実施であった。この取り組みの効果は、生徒が他者の視点を得て、自分では気付かなかった自身の姿の理解とそれをふまえた行動に繋がったことである。また、校内実習期間中の生徒が教師に対して自分の進捗や活動を「報告」する仕組みも、生徒の自己理解を促すものであった。報告ごとに、教師から生徒の活動への取り組みに対するフィードバックが行われ、そこでの教師からの言葉掛けにより、生徒は自分の行動に対して自信を深め、自己の課題に気づき、今後の行動に向けて考えを巡らせる効果が生じていることがわかった。そして、「自分の得意・苦手を考えよう」「本日の目標を考えよう」など、繰り返し自己について問い、自己を見つめさせる支援は、生徒に自己理解を深めるのに有効であったといえる。

知的障害特別支援学校における「特別の教科 道徳」の 授業づくりに関する研究

三澤 佐登美
特別支援科学コース

1. はじめに

2015年3月27日、学習指導要領の一部が改正され、「道徳の時間」は「特別の教科 道徳」として位置づけられた。その背景にはいじめなどの問題が深刻度を増し、心の危機に早く手を打つ必要があったことから、子ども達の心に活力を与える道徳の授業へと質的改善を図ろうとした。学校教育全体を通じて行う「道徳教育」と、その要としての道徳の時間の役割を明確にした上で、児童生徒の「よりよく生きるための基盤となる道徳性」を養うために、適切な教材を用いて確実に指導を行い、質的な向上を図ることができるよう、「特別の教科 道徳（以下、「道徳科」という）」として新たに位置付け、目標、内容、教材や評価、指導体制のあり方が見直された。道徳の教科化にあたっては、特に授業づくりに関して「主体的・対話的で深い学び」のある授業への質的転換が図られた。それは、子ども達が道徳的価値について、これまでの経験や感じ方と照らし合わせて、自分との関わりの中で考え、友達をはじめとする他者の考えと比べながら、自らの生き方を広げ深めるというものである。そのような授業を「道徳科」では「考え、議論する道徳」と呼んでいる。吉本(2021)は、「道徳科」の授業を実践していく上で必要なことは「道徳科の特質」を理解して授業を行うことであると述べている。小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編には、「道徳科の特質」とは、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要として、道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての自覚を深める学習を通して道徳性を養うことである」と示されている。

特別支援教育においては、道徳科の目標、内容および指導計画の作成と内容の取扱いについては、特別支援学校学習指導要領（小学部・中学部）に、小学校学習指導要領第3章「特別の教科 道徳」に準ずるものと記載されている。これを受けて知的障害特別支援学校でも道徳科の授業を行うが、知的障害児の特性を考えると、会話をする際に話された内容を理解することや言葉で自分の意思を伝えることに困難があると考えられる。知的障害児は学習によって得た知識や技能などが断片的になりやすく、実際の生活場面の中で生かすことが難しい。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返し学習することにより、必要な知識や技能などを身に付けられるようにする指導が重要となる。また、成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことや、実際的な生活経験が不足しがちであることから、抽象的な内容の指導よりも実際的な生活の中で具体的に思考や判断、表現ができるようにする指導が効果的である。そのため、知的障害特別支援学校では、生活単元学習や自立活動などと関連させて道徳教育の授業を行っている実践が多く、ソーシャルスキルトレーニングなどを用いて生活上のスキルを獲得することや道徳的価値について知的な理解を図ることが目的となっている事例が多い。しかし、こうした正しい行動をしたり、正しいことを話したりすることができれば、「道徳性」が育成されるのだろうか。これまで、知的障害

特別支援学校の道德教育では、「道德性」の育成に向けて使用できる教材や指導案が体系化されておらず、アプローチが不十分であり、本研究において知的障害児に対する道德教育について研究開発が必要であると考えた。

2. 研究の方法

研究の方法としては、①学習指導要領（特別の教科 道德）の中にある道德科の授業づくりに求められているポイントを整理し、知的障害特別支援学校において道德科の授業を行うにあたり必要であると思われるポイントを「知的障害特別支援学校の道德科の授業づくりの枠組み」としてまとめた。その上で、②知的障害をもつ児童生徒の学習上の特性を踏まえた指導案を作成し、授業実践と課題の分析を行い、有効な支援方法や授業展開について検討した。

3. 研究の概要

第1章 知的障害特別支援学校における道德教育の学習内容の体系化

道德科の授業づくりのポイントをもとに、学習指導要領を参考にしながら、先行研究を踏まえて、筆者が知的障害特別支援学校において道德科の授業を行うにあたり、必要であると思われるポイントを「知的障害特別支援学校の道德科の授業づくりの枠組み」（表1）として示し、この枠組みに基づいて、指導案を作成した。

表1 知的障害特別支援学校の
道德科の授業づくりの枠組み

1. 学習形態
2. 基本方針
3. 学習の指導過程
4. 資料と資料の提示の工夫
5. 発問の工夫
6. 表現活動の工夫
7. 話し合いの工夫
8. 板書の生かし方
9. 記 録
10. 児童生徒の評価の視点

第2章 知的障害特別支援学校における道德科の授業の実践と検討

第1章で立案した「道德科の授業」の一部について、日常会話が可能な高等部3年生を対象に、道德科の小学校5・6年生の内容項目C「規則の尊重（法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと）」について授業実践と課題の分析を行った。

(1) 授業のポイント

「規則の尊重」の授業においては、社会のきまりやマナーについて問題意識を高め「住みやすい社会をつくるためにきまりがある」ことについて気付くことを目指した。生徒指導をとおして法律を守らないと警察に捕まり牢屋に入れられるという考えが根付いている生徒もいたが、本授業実践では、「きまりやマナーは、みんなが住みやすい社会をみんなで作る」という考え方をもち、きまりやマナーの守り方を自覚にできるようにしたいと考えた。そこで、本授業では「なぜきまりがあって、どうして守ることが必要なのか」について考える機会としたいと考えた。

(2) 授業を実践した結果

この授業に参加した生徒の普段の授業の様子から「言語をとおして他者とやり取りをする中で、

他者の意見を受け入れたり自分の考えを深めたりすること」や「抽象的なことについて理解して考えること」について指導の難しさがうかがえた。また、通常、道徳科の授業では、1主題につき1単位時間の授業を構成しているが、これまで行ってきた授業を振り返ると、1単位時間だけでは主題について考えを深めたり、「学習したことを心にとどめておいたりすること」が難しいのではないかと考えた。そこで、上記の課題意識をもとに、以下のように道徳科の授業を展開した。

①他者とやりとりをして考えを深める

本授業実践では生徒同士で話し合うことについては、話し合いの経験不足やコミュニケーション能力の未熟さなどにより難しかった。そのような中で、教師が問いかけることで、生徒が自分なりに意見を形成し、発言する様子が見られたため、教師と生徒とのやり取りをベースとして、教師と生徒が問答をしている内容を、周りの生徒達が聞きながら自分の考えを深めていくプロセスを作り出すことを試み、それを「議論している」と捉えて授業を行った。教師のスタンスとしては「模範解答を教える」のではなく、問い返しをしながら生徒が自分なりに考えるプロセスを重要視した。

具体的な授業のエピソードとしては、授業の前半で「ペットボトルをポイ捨てしている人」の写真を提示して、「これについてどう思うか、ポイ捨てしている人に言葉をかけてみよう。」と発問したところ、Bさんは「ポイ捨てだめですよー。ごみ箱を探した方がいいですよ。」と発言していたが、教師からの「みんながポイ捨てをすると町はどうなってしまおうかな。」の問い返しや他の生徒の「遊ぶ所がなくなる。」「他の人が困る。」などの発言を聞いて、授業の後半では「ごみがいっぱいだと道が通れないから。守らないと、こまっちゃう。」などと、社会全体の住みやすさについて考えを広げて発言する様子が見られた。

②抽象的なことをイメージして考えを深める

抽象的なことをイメージして考えを深めることについては、道徳科の授業においても体験的な活動を取り入れることが有効であるとされているが、本授業実践をとおして、抽象的な発問であっても、教材や発問の仕方を整え、教師や他の生徒の意見を聞きながら思考する中で、抽象的なことについて考えることができるということが示唆された。知的障害の児童生徒の場合、発問をする際、言葉のみでは内容を理解することが難しいため、考える場面や内容を可視化することとした。例えば具体的な場面の写真やイラストなどを提示しながら発問することで、それが思考の手がかりとなり、自分の目の前で物を見ているかのように提示した映像に思考がズームインされ、何を考えればよいかの理解が促されて発言することができていた。それに対して抽象的な発問は、目に見えないため考える対象があいまいであることから、思考することに難しが見られた。本授業実践では、授業の最初に「どうして社会のきまりやマナーを守るのか」という発問をした際には、生徒たちは黙り込んでしまった。そこで、「コンビニのレジで割り込みをしている人のイラスト」を提示しながら、「これについてどう思うか、割り込みしている人に言葉をかけてみよう。」と発問したところ、生徒達からは、「ちゃんとならんで。」「他にも並んでいる人がいるので、順番を守ってください。」「ちゃんと並ばないと、他の人が困りますよ。」などという発言が出てきて、列への割り込みについて、教師と生徒間の問答が行われた。その後で、「どうして社会のきまりやマナーを守るのか」と抽象的な発問したところ、思考がズームアウトされたように、具体的に提示した場面以外の見えていない部分についても思考を広げて「みんなが楽しく買い物ができるように。」「他に並んでいる人がいるから、割り込んじゃうと他の人の迷惑になるから。」「きまりやマナーを守らない人がいると、

きちんとやっている他の人が損をするから。」「次の人が困っちゃうから。」などと発言する様子が見られた。

このように、考える材料となる場面の情報を精選し可視化して提示すると、思考をズームインさせて考えられる

(表2) ことが分かった。そのため道徳科の授業では、教師と問答したり、周りの生徒の話の聞いたりするなどの話し合いを進め、その中で、「どうして社会のきまりやマナーを守るのか」という抽象的な発問をすると、友達の意見も巻き込みながら、視野を広げて考えることができる(表3)のだと考えた。

③学習したことを心にとどめる

本授業実践では、内容項目C規則尊重で「どうして社会のきまりやマナーを守るのか」という主題について、7単位時間で授業を行った。1単位時間ごとに提示する場面設定を変えたり、提示する場面を少しアレンジしたりして、1主題について、繰り返し学習していく中で、生徒達の中に「今どんなことについて学習しているのか」ということが認識され、発問に対して考えたり、発言したりすることがスムーズになっていくことを感じた。また、単元をとおして評価してみると、同じ主題について繰り返し考えて発言することで、様々な状況の中で、考えを広げていた。さらに、日常生活場面での会話や次時で振り返りを行ったときの発言においても、学習したことが心にとどまっていることが分かった。

4. 研究のまとめ

本研究では、知的障害特別支援学校において「道徳科の特質」を踏まえた「道徳科」の授業を実践していくため、道徳教育の指導のポイントを示し、知的障害児に対する授業実践を行い、支援方法について検討した。これまで知的障害の子ども達は、身近な大人から言われるままに行動していることが多く、自分なりに、それがどうして良いのか、どうして良くないのかを考えたり、自分の意見を述べたりする機会が少なかったと考える。そうした中で「道徳科」の授業では、さまざまな道徳的価値について考える時間や意見を述べる機会を設定し、自分達の生活や社会のことについて、自ら友達の意見を聞いて議論することが可能であるということが本研究から示唆された。こうした学習活動をとおして、大人に言われるままに行動するだけではなく、日常生活や今後出会うであろう様々な場面・状況において、自分なりの考えをもって行動することができる力を育てていくことが大切であると考えた。

表2 提示されたイラスト(優先席で幅を取って座っている人)について考え、発言している場面

教師の発問	優先席で幅をとって座っているおじさんにどうしたらよいか教えてあげよう。
生徒C	他の人も座りたいからどいてあげたら。
生徒E	小さいお子さんがいる人が困る。
生徒F	体の調子が悪い人が困る。
生徒G	前を向いて座れ。落ち着いて乗る。連れていかれちゃう。
生徒H	おめーじゃま。席を独り占めしてるから。座る人がいるからどいて欲しい。
生徒J	優先席に座りたい人がいるから譲っていただけませんか。



表3 問答した後で、抽象的な発問について考え、発言している場面

教師の発問	どうして社会のきまりやマナーを守るのかな。
生徒C	みんなが楽しい生活を送るため。
生徒D	守らない人がみんなに迷惑をかけるから。
生徒E	小さいお子さんがいる人が困る。
生徒H	ふざけたり、大声で叫んだりしていたら他の人が困る。
生徒J	みんなが気持ちよく生活するため。

ダウン症における発話の非流暢性に関する研究

宮本 泰志
特別支援科学コース

I. 問題の所在及び目的

ダウン症児における言語発達の特徴として表出言語の遅れや非流暢な発話が挙げられる（池田・菅野，1994）。非流暢な発話の要因の一つに吃音があり，ダウン症児は知的障害児の中でも吃音症状を有する割合が高いことが指摘されている（Preus, 1990）。さらに，近年ではダウン症児における発話の非流暢性として発話速度が顕著に早いことによって生じるクラタリングの関与が指摘されている（Van Borsel & Vandermeulen, 2008）。本邦において発話の非流暢性を評価する方法としては吃音検査法第2版（小澤ら，2016）が挙げられるが，ダウン症児は特有の言語・認知発達を示すため，その適用可能性について検討する必要がある。

さらに，ダウン症児における発話の非流暢性に関する先行研究では，検査者との会話における自発発話が分析されてきた（高木・伊藤，2007）。しかし，児童生徒が過ごす学校生活では，自発発話に加え，授業内での発表や音読なども求められる。発話の非流暢性は状況によって変動性があると指摘されているものの（小林，2009），ダウン症児においても定型発達児と同様に変動性を有するのかが検討されていない。変動性に影響を与える要因としては，自己発話への意識と言語的負荷が挙げられるが，いずれも児童の認知発達に依存している。知的障害を併存するダウン症児においては認知発達の個人差が大きいことから（Meassen et al., 2021），個別事例的に状況による変動性を有するのかを検討することが必要であると考えられる。

そこで，本研究では，ダウン症児を対象として吃音検査法第2版を実施し，吃音を含む発話の非流暢性評価の可能性とその課題について明らかにすることを目的とした（研究1）。そのうえで，明らかな発話の非流暢性がみられた事例を対象として，学校での参与観察から日常生活での発話と吃音検査法での評価との関連性について明らかにすることを目的とした（研究2）。

II. ダウン症児への吃音検査法の適用について（研究1）

1. 方法

知的障害特別支援学校の小学部に在籍するダウン症児6名（平均生活年齢：9.5±1.2歳，平均語彙年齢3.2±0.4歳（ただし，1事例でPVT-R測定不可））および高等部に在籍するダウン症児3名（平均生活年齢：17.0±1.4歳，平均語彙年齢5.7±2.1歳）の計9名を対象とした。教員への事前の聞き取りから，いずれの対象児も多語文での会話が可能なる者を対象とした。対象児者には吃音検査法第2版を実施し，言語通級指導教室で6年間の指導経験がある大学教員から指導を受けながら筆者が評価基準に基づいて非流暢性の評定を実施した。各発話は連続した自立語の数から一語文，二語文，多語文のいずれかに分類した。吃音検査法の各検査および全検査における吃音中核症状頻度とその他の非流暢性頻度，総非流暢性頻度を算出した。

2. 結果および考察

(1) ダウン症児への吃音検査法の適用

吃音検査法の検査項目のうち、実施可能であった項目は○、実施が不可能であった項目は×、実施可能であったが分析に必要な文節数および内容に満たなかった項目は△で示した（表 1）。なお、「家族との自由会話」については、本検査が対象児の在籍する特別支援学校での実施であったため、検査項目から除外した。

項目ごとにとみると、基本検査である「検査者との自由会話」においては、A 児を除くすべての対象児で会話が可能であったが、B～D 児については発話のほとんどが助詞を含まない名詞や動詞などの単語の羅列で構成されていた。

「文・文章による説明」でも、小学部児童である A～C 児、E 児において、格助詞などの助詞を含む発話がほとんどみられず、単語が羅列した発話であった。この点に関して、Chapman（1997）は、

ダウン症児が言語理解面に比べて表出面の方が困難であり、語彙よりも形態的・統語的側面で著しく障害を受けることを指摘している。国内の研究においても、ダウン症児は言語表出において格助詞の省略や誤りが多く、同じ精神年齢に相当する健常児よりも助詞の習得に遅れがみられることを報告している（斉藤，2003）。さらに、斉藤（2002）は、精神年齢 3～4 歳のダウン症児に対して絵に描かれている状況を口頭で説明する課題を実施した際、自立語に助詞を含む文法形態素がほとんど使用されなかったことを明らかにしている。B～E 児（A 児は語彙年齢測定不可）は語彙年齢がいずれも 3 歳台であったが、ダウン症児における形態的・統語的な発達の遅れにより吃音検査法の分析に必要な文節数が得られなかったものと推察された。このように吃音検査法の基本検査では「検査者との自由会話」や「文・文章による絵の説明」といった多語文での回答が求められる課題で構成されている。その場合、たとえ語彙年齢や精神年齢が適用年齢の範囲内であったとしても、ダウン症児の場合に検査項目によっては分析に必要な発話データを得られない可能性が示唆された。とりわけ、発話の非流暢性は統語的に複雑な文に多く生起することから（Bloodstein & Ratner, 2008）、ダウン症児への吃音検査法の適用に際して、言語発達段階によっては発話の非流暢性を評価できない可能性もありうることに留意する必要があるだろう。

(2) 吃音検査法における非流暢性の生起頻度からみる吃音症状

教員からの事前の聞き取りでは、学校生活場面における発話の非流暢性が指摘されたのは E 児、F 児、H 児、I 児であった。E 児は発話速度の顕著な早さが、その他の 3 事例は吃的な症状が非流暢な発話の特徴として挙げられた。これらの発話の非流暢性が指摘された対象児の総非流暢性頻度はいずれも高い傾向にあった。とりわけ、H 児と I 児における吃音中核症状頻度は吃音の判定基準である 3 を上回っていた。このことから、両事例においては、吃音症状を呈している可能性が高いことが示唆された。さらに、その他の非流暢性頻度に注目すると、H 児が 23、I 児が 3 と

表 1 対象児における検査項目の実施可否

検査項目		A	B	C	D	E	F	G	H	I
基本検査	検査者との自由会話	×	○	○	○	○	○	○	○	○
	文・文章による絵の説明	△	△	△	○	△	○	○	○	○
	文章音読					○	○	○	○	○
掘り下げ検査	質問応答	×	○	○	○	○	○	○	○	○
	単語呼称	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	単語音読					○	○	○	○	○
	文音読					○	○	○	○	○
	情報聴取					△	△	△	○	○

両者で大きく異なっていた。この点に関して、ダウン症児で吃音中核症状とその他の非流暢性を比較すると、吃音中核症状が多く生起する事例、その他の非流暢性が多く生起する事例、その両方が同程度に生起する事例に分類されたことを報告している（高木・伊藤, 2007）。このことから、本研究の結果は上記の知見を裏付けるものであり、H 児は吃音中核症状とその他の非流暢性を同程度に生起する事例であり、I 児は吃音中核症状を多く生起する事例に該当すると考えられた。このようにダウン症児に吃音検査法を適用することによって吃音症状を大まかに分類することができるものと示唆された。

一方、E 児においては発話速度の顕著な早さが主訴として挙げられており、クラタリングである可能性が考えられた。吃音検査法はクラタリングを評価するものではないが、クラタリングの症状を呈する場合、その他の非流暢性を過剰に示すことが報告されている（St.Louis & Schulte, 2011）。しかし、E 児におけるその他の非流暢性頻度は他のダウン症児に比べると若干高いものの、学童版で示された平均値を下回るものであり、吃音検査法によるクラタリングの評価が可能であるかは今後検討が必要であろう。

III. 日常生活における非流暢性とその変動性について（研究 2）

1. 方法

研究 1 に参加した児童生徒の中から、吃音検査法の評価によって吃音中核症状が頻発した高等部に在籍する男子生徒（H 児）および発話速度が顕著に早い小学部に在籍する男子児童（E 児）を対象とした。参与観察は週に 1～2 回のペースで計 6 日間にわたり対象児が在籍する知的障害特別支援学校で行われた。H 児においては、吃音検査法の評価結果から吃音の可能性が示唆されたため、主に吃音中核症状を非流暢な発話として記録を行った。一方、E 児においては、吃音検査法の評価結果から吃音中核症状が顕著にみられなかったものの、クラタリングの可能性が考えられたため、早口な発話がみられた場面を主な観察対象とした。

2. 結果および考察

(1) 対象児 H

H 児の学校での日常生活では吃音検査時よりもリラックスしている様子がみられたが、吃音検査でみられた吃音症状は参与観察でも概ね一致して認められた。しかし、授業中の人前での発表といった吃音検査時よりも明らかに緊張感が増している状況下では、吃音検査時よりも吃音症状が進展していた。これらの症状の変動性は定型発達児の吃音の特徴と類似しており、H 児における発話の非流暢性には自己発話への意識が関連していることが推察された。

日常生活では、非流暢性に起因して自分の発話が伝わりづらいことに気づいてはいるものの、積極的に発話しており、発話に対する忌避感を示している様子はみられなかった。高橋（2022）は、ダウン症児に対する吃音指導において、話し方そのものを工夫して声の出し方を学習する直接法を適用する目安として、アイコンタクト、発声発語の模倣、簡単な指示理解、そして発話速度の調整が可能であることを示している。参与観察から、H 児は他者との会話において適切にやり取りすることができており、聞き直された際には自ら発話内容を変えたり、発話速度を遅くしたりする様子もみられたため、直接法の適用は可能であるかもしれない。ダウン症児に対して直接法を適用した事例としては、軟起声による引き伸ばし（見上, 2013）や引き伸ばし、楽な呼吸、軟起声発声などを段階的に組み合わせていく流暢性形成法（Harasym et al., 2012）の実施などが挙

げられる。これらの支援方法が H 児に対して適用可能かは今後検討が必要であろう。

(2) 対象児 E

E 児は、発話速度の顕著な早さによって他者に伝わりづらい状況が生じるクラタリングである可能性が疑われた事例であった。しかし、クラタリングの発症時期は 8～10 歳ごろであるとされており (Eggers & Van Eerdenbrugh, 2018), E 児の語彙年齢が 3 歳であったことを踏まえるとまだその発症時期に達していないことが考えられた。また、クラタリングではその他の非流暢性を過剰に示すとの報告もあるが (Van Zaalen & Dejonckre, 2009), E 児の吃音検査法による評価ではその他の非流暢性頻度が学童版の平均値を下回っており、E 児がクラタリングであると判断するのは現時点では難しいと考えられた。しかし、参与観察においては、早口な症状が認められ、時折相手に伝わりづらい状況が生じていたが、その際もその他の非流暢性が顕著に生起することにはなかった。このことから、クラタリング様の症状は現れてはいるものの、吃音検査法のその他の非流暢性頻度からはその症状を捉えきれないのではないかと思われた。

IV. 総合考察

発話の非流暢性が指摘された児童は、吃音検査法による総非流暢性頻度が高い傾向にあった。さらに、吃音検査法による吃音の判断基準を上回った事例も認められ、それぞれの吃音症状は日常生活場面においても概ね一致していた。しかし、ダウン症児における吃音検査法の適用においては、一部の検査項目では分析に必要な発話データを得られなかったり、日常生活場面によっては検査時よりも吃音症状が進展したりすることから、吃音検査法と実際の日常生活場面での両面から発話の非流暢性を評価することが重要であるものと示唆された。今後は、吃音検査法や日常生活の観察から得られた発話の特徴が、ダウン症児の発話の非流暢性への支援にどのように活かすことができるのかを検討することが必要であろう。

V. 主要引用文献

- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008) *A handbook on stuttering (6th ed.)*. Thomson Delmar Learning, NY.
- Eggers, K. & Van Eerdenbrugh, S. (2018) Speech disfluencies in children with Down Syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 71, 72-84.
- 小澤恵美・原由紀・鈴木夏枝・森山晴之・大橋由紀江・餅田亜希子・坂田善政・酒井奈緒美 (2016) 吃音検査法第 2 版, 学苑社.
- Preus, A. (1990) Treatment of mentally retarded stutterers. *Journal of Fluency Disorders*, 15, 223-233.
- St.Louis, K.O. & Schulte, K. (2011) Defining cluttering: The lowest common denominator. Ward, D. & Scott, K. S. (Ed.), *Cluttering: A Handbook of Research, Intervention and Education*, Psychology Press, East Sussex, 233-253.
- 高木潤野・伊藤友彦 (2007) 多語期のダウン症児における発話の非流暢性. 特殊教育学研究, 45(3), 117-125.
- Van Borsel, J. & Vandermeulen, A. (2008) Cluttering in Down syndrome. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 60(6), 312-317.

読みに困難を示す児童に対する ペンでタッチすると読める音声付教科書の活用効果に関する研究

山田 美優
特別支援科学コース

I. 問題の所在および研究の目的

文部科学省の調査では、小中学校の教師に対するアンケート調査の結果、知的発達に遅れのないものの、学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合は、6.5%であった（文部科学省、2022）。その中には読み書きに困難を示す発達性ディスレクシア（発達性読み書き障害）とよばれる子どもたちが一定数存在することが想定される。また、発達性ディスレクシアに限らず、ASD や ADHD の中でも読みに困難を示す子どもが存在するとされている（岡ら、2012）。これらを踏まえると、読みの困難に対する支援ニーズは高いと考えられる。

このような読みに困難を示す子どもたちに対する読みを補償するため、音声教材をはじめとする支援教材や支援機器による支援が進められている（文部科学省、2019）。音声教材とは、発達障害等により、通常の検定教科書では一般的に使用される文字や図形等を認識することが困難な児童生徒に向け、パソコンやタブレット等の端末を活用して教科書の内容を音声で読み上げる等の機能をもつ支援教材である。音声教材の活用に関しては読みに困難を示す子どもに対して効果検証が行われている。例えば金森ら（2020）は、対象児の実態に応じたマルチメディア DAISY 教材を活用することで、読みの流暢性の向上と学習態度の変容が見られ、読み能力の向上につながることを報告している。一方本研究で使用した「ペンでタッチすると読める音声付教科書」（以下、音声付教科書）については、教材を活用した効果検証はまだなされていない。音声付教科書は、見えない2次元コードが印刷された教科書紙面を目で追いながら、文もしくは文節単位で、2次元コードスキャナを内蔵した音声ペンでタッチすることで再生箇所の内容を音声で聞くことができる音声教材である。そのため、音声付教科書においても、金森ら（2020）で示されたように読み能力、読みにかかわる動機づけの部分で効果が得られることが期待される。

そこで本研究では、読みに困難を示す児童に対する音声付教科書を活用した支援を通じて、読みの正確さや流暢性ならびに読みにかかわる動機づけ、さらに読みにかかわる認知機能に関してどのような効果が認められるのかについて検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象

本研究の対象は、ひらがな単文字は概ね読めるものの、文章を流暢に読むことが困難をともなう小学2年生男児2名（A・C児）、女児1名（B児）、および小学3年生男児1名（D児）の計4名であった。

2. 支援計画

支援期間は、2023年9月6日から11月30日までであった。原則として週2回、期間全体で17回の支援を行った。支援の構成は、支援1と支援2に分け、支援1では、音声付教科書の使い方を

習得することを目的とした支援（支援 1-1：使い方編）と音声付教科書を用いて一人で音読の練習ができるようになることを目的とした支援（支援 1-2：音読編）を実施した。支援 2 では、音読の自主学習において、音声付教科書の使用の有無により読みの正確さと流暢性について検討することを目的とした支援を実施した。なお、1 回の支援に要した時間は支援 1・2 とともに 15 分程度であった。また支援期間の前後では、読みにかかわるアセスメント（アセスメント 1・2）を実施した。

3. アセスメント

読み能力のアセスメントとして、STRAW-R のひらがな・カタカナ単文字音読課題、および ELC のひらがな単語・非単語音読、ならびに短文音読（漢字なし・あり）課題を実施した。また、読みにかかわる認知機能として、音韻処理能力を評価するために ELC の逆唱（単語・非単語）課題および音節削除（単語・非単語）課題を実施した。加えてワーキングメモリーを WISC-IV における「数唱」にて評価した。さらに、読みにかかわる動機づけとして自己決定理論（小池，2012）をもとにした質問項目を設定し、2 段階 4 件法による構造化面接を実施した。

4. 支援内容

（1）支援 1：音声付教科書の使用法を習得するための支援

①支援期間：2023 年 9 月 6 日から 10 月 6 日までであり、A・B・C 児は計 7 回、D 児は計 5 回実施した。

②使用教材：「こくご 1 年下 ともだち」（光村図書）の音声付教科書（拡大版）を使用した。さらに、音声ペンと今回の支援のために作成した児童用使い方説明書を使用した。

③支援手続き：支援 1-1（使い方編）では、音声ペンの一連の操作方を支援者の手本と児童用使い方説明書を参考に行い、一連の操作方の確認テストを行った。支援 1-2（音読編）では、「文頭をタッチし音が止まったら、ペンが読んだところまでを音読する」という一連の音読練習を行った上で、自分に合った方法で音読できるようになることを目的とした。

（2）支援 2：音声付教科書の使用による読みの正確さと流暢性に関する効果検証

①支援期間：2023 年 10 月 18 日から 11 月 30 日までであり、A・B・C 児は計 10 回、D 児は計 9 回実施した。

②使用教材：対象児の小学校で採用している教科書とは異なる会社の教科書から教材を選定し、音声付教科書に類似した読み教材を作成した。また、支援 1 と同じく音声ペンを使用した。

③支援手続き：支援 2 では、音読の練習に音声付読み教材を用いた条件（以下、音声ペンあり条件）と音声付読み教材を用いない支援（以下、音声ペンなし条件）の 2 条件を設定した。1 条件あたりの音読文節数は、支援 2-1 では 20 文節程度の文章を、支援 2-2 では、40 文節程度の文章の音読を求めた。1 回の支援において両条件を実施し、実施の順番はカウンターバランスをとることで調整した。1 条件あたりの支援の流れは、始めに漢字の読みを確認し、読めない漢字があった場合は、音声ペンで該当箇所を聞く、もしくは支援者に確認することでふりがなをふった。その後、音声ペンあり条件では「れんぞくスタート」モードで該当箇所の 20 文節を一通り聞き、音声付読み教材を用いて音読練習を行った。一方、音声ペンなし条件では音声ペンを使用せずに音読練習を行った。対象児がテストを受けるまでの練習は 5 回までとし、その直後に音読テストを行った。音読テストでは、両条件とも音読練習をした箇所を音読した。

5. 分析方法

読み能力のアセスメントでは単文字音読課題は正答数を、単語ならびに文章音読課題は正答数および反応時間を分析対象とした。認知機能のアセスメントでは、逆唱および音節削除課題は正答数を、WISC-IVの「数唱」は評価点を分析対象とした。支援2では、音読した文章のうち、誤読であった文節数の誤読率と、文章全体の反応時間から総文節数を除して1文節あたりの反応時間を求め、40倍したものを反応時間として分析の対象とした。また、音声ペン使用の有無による効果を検討するため、誤読率および反応時間について、音声ペンあり条件と音声ペンなし条件間における効果量としてTau-Uを算出した。

Ⅲ. 結果および考察

1. 音声付教科書の使用法を習得するために必要な支援（支援1）

支援1-1（使い方編）では、対象児4名は児童用使い方説明書を活用することで2回の支援で確認テストに合格することができた。一方、支援1-2（音読編）では、A・B・C児は5回、D児は3回の支援により、一人ひとりに合った音声付教科書を活用した音読方法を習得した。このことから、使い方説明書の活用と、子どもに応じて音声付教科書の活用しやすい方法を調整することにより、音声付教科書を独力で使用することが可能となった。

2. 音声付教科書の活用による効果（アセスメント・支援2）

対象児4名のうち3名（A・B・C児）は、支援前後のアセスメントにおいて、読み能力ならびに読みにかかわる動機づけにおける顕著な変化は示されなかった。このことは、同じく音声教材であるDAISY教材を活用し、読みの流暢性の向上と学習態度の変容が見られた金森ら(2020)と異なる結果となった。上記のような効果が示されなかった要因としては、金森ら(2020)では1年間を通してDAISY教材を活用していたのに対し、本研究の支援期間は2か月間であり、支援頻度は週2回且つ15分程度で実施した支援であった。このことから、読み能力や動機付けの変化には、より長い支援期間や頻度が必要であることが推測された。

加えて本研究では、支援前後における読みにかかわる認知機能についても検討を行ったが、支援後に成績が向上したのはD児1名のみであった（表1）。D児の読みにかかわる認知機能のアセスメントでは、ELCの逆唱（単語）を除く全ての音読課題において標準域外から標準域内となる変化が見られ、WISC-IVの数唱の評価点も向上した。D児は支援2において音声付教科書を使用する際、自分で試行錯誤した上で、音声を聞くことに重点を置く方略を用いていた。このことから、読むための学習に方略を工夫していたことが認知機能の向上につながる可能性が示唆された。

一方、毎回の支援後に実施した音読テストにおいては、対象児4名のうち、3名（A・B・D児）は音声ペンなし条件と比べて音声ペンあり条件の誤読率が低く、効果量として算出したTau-Uにおいても大きな変化が認められた

(-0.75~-1.00, $p=0.0039\sim0.0833$;

図1)。しかしその一方で、上記の3名については音読の反応時間に関して明らかな効果が認められなかった。読みの発達には、

表1 D児の読みにかかわる認知機能

課題		アセスメント1	アセスメント2	標準域
ELC (正答数)	逆唱(単語)	2	2	2~4
	逆唱(非語)	1	2	2~4
	削除(単語)	0	3	3~4
	削除(非語)	2	3	3~4
WISC-IV (評価点)	数唱	2	7	

連続したいくつかの段階を経て進んでいくとされている。例えば Frith による読み発達のステージでは、文字と音の一致規則をもとに読む”Alphabetic”な段階から、流暢に読む”Orthographic”の段階があるとされている（Hulme & Snowling, 2016）。このことから、正確さにおいて効果の見られた A・B・D 児は、読みの発達段階が文字と音の一致規則をもとに読む段階であったため、音声ペンで正しい読み方を聞き、モデリングしながら繰り返し音読することにより、誤読率が低下したと考えられる。

一方、誤読率が他の対象児と比べて全体的に低かった C 児では、反応時間の効果量として算出した Tau-U は、支援 2-1 では -0.40 CI_{90%} [-1.00, 0.33] ($p=.3865$), 支援 2-2 では -0.60 CI_{90%} [-1.00, -0.01] ($p=.0927$) であり、音声ペンあり条件における反応時間の短縮による流暢性の効果がわずかに認められた。また、C 児は 2 年生の対象児の中で唯一、アセスメント 1 の時点で、ELC の短文音読（漢字なし）課題における正答数が標準域内であった。このことから、C 児は Frith の読み発達のステージにおいて、流暢に読む段階であったことが想定される。そのため、C 児は音声付教科書を活用した支援の中で、文節ごとのまとまりを捉えながら、音声をモデリングすることで流暢性の向上に寄与したことが考えられる。

以上のように本研究では、音声付教科書を活用した音読練習の直後の音読の際に、特に正確さの点において効果が認められた。このことから、学校現場の授業中であれば、音読を求められる前に音声付教科書を活用した音読の練習をするなどの活用により、読みに困難さのある児童の動機づけや自信に繋がることが期待される。

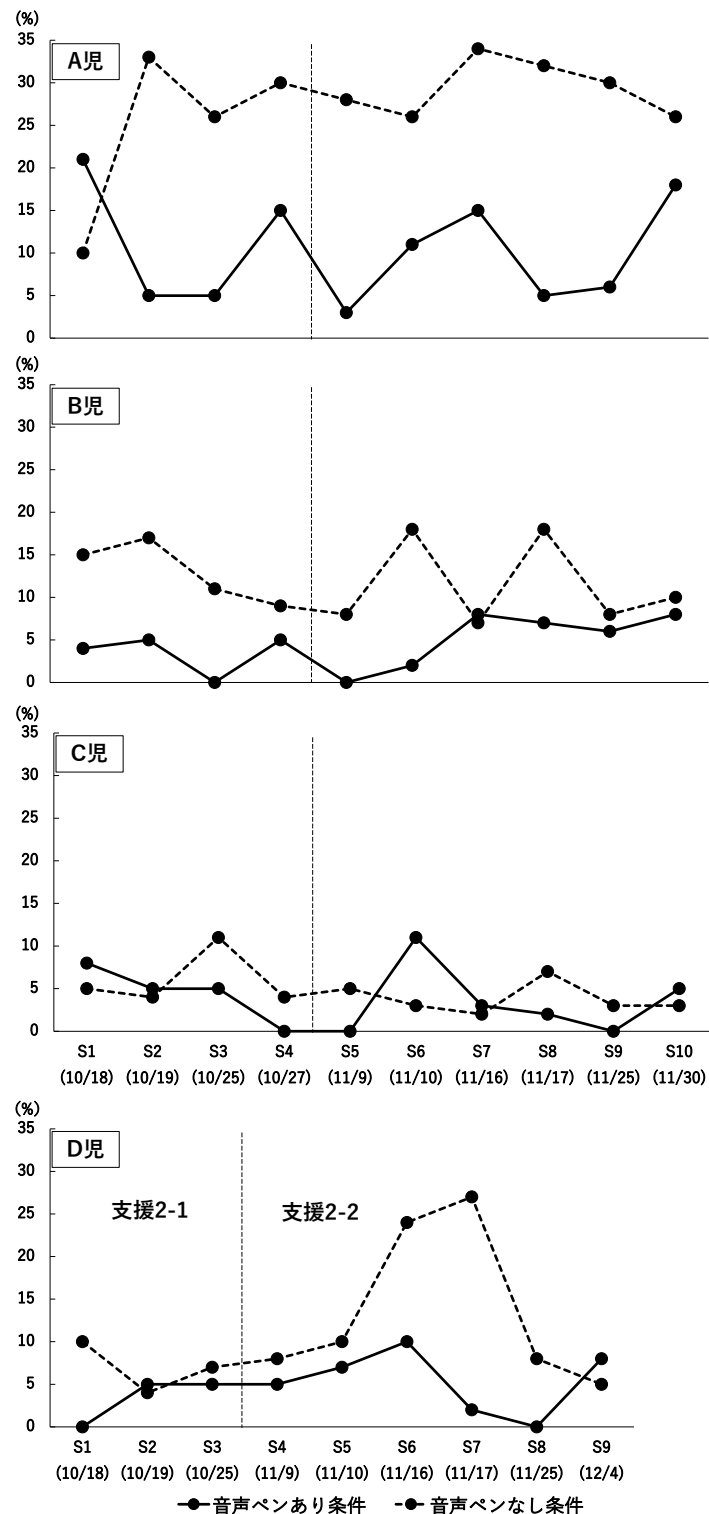


図1 誤読率の推移

読解における対話の効用

—中学校第2学年国語科「字のない葉書」「辞書に描かれたもの」の授業実践を通して—

古屋爽太郎

教科領域コース

1 テーマ設定の理由

昨今の教育現場では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。そのための授業改善の在り方の指針として、中央教育審議会は「「対話的な学び」が実現できているか」という点を挙げている。これを受け、教育現場では言語活動の充実を目指した授業実践に取り組んでいる。しかし主体的・対話的を実現しようとした結果として活動が中心の授業、つまり「活動あって学びなし」の授業になることが危惧されている。

加えて、読解力の育成も昨今の国語教育の課題である。読解力の育成に向けた授業においても「「対話的な学び」が実現できているか」という点が授業改善の在り方の指針の一つとして挙げられるが読むことに関する授業においては特に「活動あって学びなし」の授業になってしまいがちであると感じている。また、読むという行為の特質上、教材と向き合う時間が長くなり、単元を通して講義型の授業を行っている現状がある。以上のような課題を受けて本研究では、『対話的な学び』を通して読む力や教科の目標である「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育む授業の在り方を検討する。

2 基本的な考え方

(1) 「対話的な学び」の考え方

本研究は生徒同士の対話に焦点を当てる。そのため一対一のみならず、複数の参加者によるものも「対話」とするため「対話的」と同義とする。多田孝志が『対話力を育てる』において示している「対話」の目的や佐藤学が『学びの共同体の想像—探究と協同へ—』において示している「聴き合う関係の重要性」を踏まえ、授業実践の際には聴くことを生徒に意識をさせ、自己変革や一人では到達しえない何かを作り出せるような学習の手立てとそれを見取る工夫が必要である。

(2) 読むことにおける「対話的な学び」

それでは読むことにおいて「対話的な学び」はどのようにあるべきなのか。湯峯裕は『PISA 型読解力 論理的な認識に導く言葉の力を』において読解では「生徒同士の議論」が重要であると示し、湯峯裕の言うところの「議論」は「対話」の目的や聴くことの重要性と重なる部分が多い。

また、佐藤学は『学びの共同体の想像—探究と協同へ—』において文学の学びは「すり合わせ」（協同）が重要であると示しており、湯峯裕の「議論」と同様に「対話」の目的や聴くことの重要性

と重なる。よって読むことの指導では、読解の根拠を見つけさせ、それをつないで解釈をし、聴くことを意識させてその解釈を付き合わせて互いに議論し、より広い言語の世界を獲得して新たな繋がりを見つけ出し、より深い解釈ができるような手立てとそれを見取る工夫が必要である。

(3) 読むことにおける学習意欲の喚起と「わがこと」

学習者の『対話的な学び』を通した読むことの学習意欲の喚起は、アメリカの教育工学者であるジョン・M・ケラーが提案した ARCS モデルを考えのベースにしていくこととする。ARCS モデルによると、まずは面白そう、何かありそうだと「注意」を引かなくてはならない。そこから自分の価値との関わりが見えるような「関連性」がなければならないとしている。また、鶴田清司は『コンピテンシー・ベースの国語科授業づくり』において、学習を自分の生活体験に基づいて〈わがこと〉として捉えることの重要性を示し、授業づくりの基本原則であると述べている。

〈わがこと〉に感じさせることは学習意欲の喚起に加えて、論理的な思考力・表現力につながることも示している。これらのことから〈わがこと〉に感じさせる手立ての工夫が必要である。

3 実践の概要

「2 基本的な考え方」の内容に基づいて行った授業実践の概要を示す。

(1) 単元の概要

① 単元名 登場人物の設定を踏まえて物語の内容を解釈する（中学校第2学年）

② 教材 「字のない葉書」「辞書に描かれたもの」

③ 単元の目標

○ 物語や対話で新たに得た言葉を話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる。（知識及び技能）

○ 登場人物の設定の仕方を捉えることができる。〔思考力、表現力、判断力〕C (1) ア

○ 登場人物の言動の意味などについて考え、内容を解釈することができる。

〔思考力、表現力、判断力〕C (1) イ

○ 話し合い活動の中で自分の思いや考えを伝え合おうとし、話し合った内容を踏まえて粘り強く自分の思いや考えを見直し、物語を解釈しようとしている。〔学びに向かう力、人間性等〕

(2) 主題に迫るための手立て

「2 基本的な考え方」の内容に基づき、指導の手立てを単元の目標が達成されるように設定した。以下がその一覧である。

○ 登場人物の設定の仕方を捉えることができる。

①学習者の学習意欲を喚起する言語活動の設定、②新たな考えや視点をもたらす言語活動の設定、③様々な考えを比較して得たことをまとめ、表現する言語活動の設定

○ 登場人物の言動の意味などについて考え、内容を解釈することができる。

①物語を解釈する際のキーとなる一文の提示、②自らの解釈と他者の解釈とを比較する言語活動の設定

○ 物語や対話で新たに得た言葉を話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる。

①〔思考力、表現力、判断力〕C (1) アの学習の手立て②～③と〔思考力、表現力、判断力〕C

(1) イの学習の手立て②による対話によって得た、他者との解釈や表現の違いは色ペンでの書

く工夫の提示

4 実践の考察

(ア) 登場人物の設定の仕方を捉えることの指導の実際と学習者の姿

① 学習者の学習意欲を喚起する言語活動の設定

登場人物の設定の捉え方について、生徒に学習意欲を喚起するために「クラスメイトを題材に人物像を考える」という言語活動を設定した。学級委員長に協力をしてもらい、人物像を捉えていく際に必要なポイントを生徒がクラスメイトの人物像を考える過程で作り上げていった。その結果「人は多面的であるため、人物像は多角的に読み解いていく」ことが重要であると生徒たち自身で気づき、物語の中で人物設定を捉えていく際も意識することが大切であるとまとめた。よって「物語の人物」と「現実の人物」とが結びつき、学習意欲の喚起を促せたことが見取れる。

② 新たな考えや視点をもたらす言語活動の設定

自分の考えとその根拠を明確にするため、根拠となる教科書の本文はページ数・行数を示して書き抜き、そこから考えた父の性格や特徴は丸で囲み書き表すこととした。次に自らの解釈と他者の解釈とを比較する言語活動を設定し、新たに得たことや自分にはなかった考え方、解釈は色ペンで付け加えることとした。その際、どんな意見も否定せずに聴き、そう考えた根拠を踏まえて納得したものを書き加えていくことを単元の対話におけるルールとして周知をした。その結果、対話を通して生徒が一人で考えた時には出てきていない言葉を使って人物像を捉えられたことから、自らの解釈と他者の解釈とを比較する言語活動は登場人物の設定の仕方を捉える力を身に付けることに効果を示したと言える。

③ 様々な考えを比較して得たことをまとめ、表現する言語活動の設定

自らの解釈と他者の解釈とを比較する言語活動の後、各班の代表生徒が班で話し合った結果を黒板に共有した。その後、黒板に書かれているものを線や矢印で結んだり、丸で囲んだりして共通点・相違点を見つけることや情報の整理をするよう促した。その結果、父の人物設定を大きく分けて二面で捉えることや場面によって対照的であることを捉えることに効果があった。また情報の整理が進むことで自分の考えを端的に表現することにも効果があった。

(イ) 登場人物の言動の意味などについて考え、内容を解釈することの指導の実際と学習者の姿

① 物語を解釈する際のキーとなる一文の提示

「辞書に描かれたもの」を読解していくにあたっては、物語を読み解いていくキーとなる一文を二文提示した。この二文に焦点化することで、本文の書き抜き・解釈の軸を得ることができ、心情変化の理由を人物設定や時系列と関連付けながら考えることができるようになった。

② 自らの解釈と他者の解釈とを比較する言語活動の設定

自らの解釈と他者の解釈とを比較する言語活動によって(ア)の時と同様に根拠、解釈ともに増えた。また、班員の解釈を聞くことによって本文には書かれていないことまでも解釈することができた。その結果から、物語の解釈を自ら生み出すことができていると言える。よって単元を通して自らの解釈と他者の解釈とを比較することで、解釈をするということがどういったことなのかを学び、自分の言葉を用いて読解したことを表現できるようになったと言える。

(ウ) 物語や対話で新たに得た言葉を話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることのために上記の(ア)や(イ)の内容と関連付けながら身に付けられるようになるた

めの指導の実際と学習者の姿

① (ア) の学習の手立て②～③と (イ) の学習の手立て②による対話によって得た、他者との解釈や表現の違いは色ペンでの書く工夫の提示

二つの教材を通して語感を磨き語彙を豊かにすることができるように働きかけた。授業では、自らの解釈と他者の解釈とを比較するために多くの時間をあてた。解釈を比較していく中で、自らになかった考えや解釈を色ペンで付け加えていった。色ペンで書く工夫の提示をすることによって、生徒は語彙の獲得の過程を視覚化でき、その過程を振り返ることによって語彙を豊かにするための方略を理解することができた。また、授業者もそのような工夫によって、生徒の学びの過程と成果を見取ることが可能となった。

5 研究のまとめ

今回の授業実践では湯峯裕が著書の中で示した「子どもたちが自分で読解の根拠を見つけ出し、それをつないで解釈をする。その解釈を付き合わせて互いに議論する。議論の過程で自分の世界の言語では解釈できなかった新しい世界の言語と出会うことがある。その結果より広い言語の世界を獲得して新たな繋がりを見つけ出し、より深い解釈ができるようになる。」が実現したと考える。このことは単元を通して対話を重ねたからこそ実現したと言える。このことは対象生徒の単元終了後の姿やワークシートの記述内容から見取ることが可能であり、読解における対話の効用を示すことができたと考える。

6 今後の課題

① 教材の取り扱いについて

わがこととして捉えるにあたって「字のない葉書」は時代背景・価値観が現代とかけ離れている部分がある。「辞書に描かれたもの」のように授業を受ける子どもたちが登場人物に生活体験や知識を結びつけられるような教材選択が必要であった。

② 対話における班員の編成について

抽出班・生徒のような理想的な対話をすべての班が実現したとは言い難く、単元の中で何度か班の編成をし直す必要があったのではないかと考える。

以上の点を今後の課題として挙げ、より効果のある学習方略の開発に努めていく。

【参考文献】

- ・中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策について（答申）」、(2016、12月)
- ・多田孝志「対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション」(教育出版、2006)
- ・佐藤学「学びの共同体の創造－探究と協同へ－」(小学館、2021)
- ・鶴田誠司「教科の本質をふまえたコンピテンシー・ベースの国語科授業づくり」(明治図書、2020)
- ・日本人間教育学会「教育フォーラム 66 PISA 型読解力 論理的な認識に導く言葉の力を」(金子書房、2020)

現代社会における観光地のあり方について

－観光に消費されないための地域づくり－

飯田 匡亮
教科領域コース

序章 はじめに

観光によって地域を活性化する。これは、「観光立国」を宣言している日本にとって理想であり、多くの地域が目標としているだろう。観光庁では2017年から小・中・高等学校における観光教育事業に取り組み始め、「観光教育モデル事業案」を作成するなど、学校教育の中にも観光を取り入れていこうとする動きが見られる。また、小・中学校の地域学習においては、どのようにして自分の地域（あるいは地理の中で取り上げられる地域）に人を呼びこむかを考えることはよくあるだろう。

では、ここで一つ問いたい。「観光とは、地元に住む人々に幸せをもたらすのだろうか。」経済が活性化したり、自分の地域の魅力を知ってもらえたりなど、良い影響はもちろんあるだろう。反対に、渋滞やゴミ問題など、地域住民の日常生活を脅かしてしまう危険性もある。その魅力的で厄介な観光と地域はどのように付き合っていけば良いのかを本研究では論じる。1・2章は文献調査を中心に、3章では千葉県香取市佐原でのフィールドワークを基に行った。

第1章 観光とは

「観光」の定義について、世界観光機関（UNWTO）は、「1年を超えない期間で、余暇やビジネス等を目的として、居住地以外の場所を訪れて滞在すること」としている。日本では、1995年の観光政策審議会の答申「今後の観光政策の基本的な方向について」にある定義がしばしば参照されており、「余暇時間の中で日常生活圏を離れて行う様々な活動であって、触れ合い、学び、遊ぶということを目的とするもの」としている。

一方で、2006年に旧「観光基本法」を全面改正して制定された観光立国推進基本法には、定義や規定が存在しない。ここで重要なのは、日常・非日常、労働・余暇といった枠組みの境界が揺らぐボーダーレスな社会において観光は多様化しているということだ。明確な定義づけが難しい観光において、それを現象と捉えるのであれば、社会状況の影響を受けやすいものなのではないだろうか。COVID-19の流行により、グリーンツーリズムなど大勢の人との接触を避けるような観光者が増えたことは記憶に新しい。それぞれの時代の特徴に合わせた観光が登場してきた。

第2章 観光地化とオーバーツーリズム

本章では、観光地化の要因とそれに伴うオーバーツーリズムについての考察を行っている。

観光地を観光地たらしめるものは何か。それは、社会や制度の裏付けによるものだといえる（アーリ(2014)より）。観光需要の多様化、SNSやメディアの発達した現代社会においては、そういった影響がより顕著に見られるようになった。その結果、ある地域が観光地化するにあたっては、外部の要因が強く、その地域や地元住民自身ではその動きをコントロールすることが難しくなってきた。

いる。さらには、他の観光客とは違う体験、自分だけの体験を求めて、観光客の足は徐々に地元住民の生活圏へと向かうようになっていった。美しい田園風景が観光名所となっている北海道美瑛町では、“農地”という地元住民にとっての生活の場が観光客によって脅かされてしまったことが問題となった。さらに、住民が描いていた「美瑛＝沢のまち」といったイメージが、観光客やメディア等の影響によって、「美瑛＝丘のまち」と塗り替えられてしまう事態まで起こってしまっている。

観光地への負の影響を表す言葉にオーバーツーリズムというものがある。オーバーツーリズムとは、「特定の観光地において、訪問客の著しい増加等が、市民生活や自然環境、景観等に対する負の影響を受忍できない程度にもたらしたり、旅行者にとっても満足度を大幅に低下させたりするような観光の状況」という定義がしばしば参照される。とりわけ問題となるのは住民の生活の“質”である。旅行者にとっては、必ずしもそうとは言い切れるわけではないが、観光の目的地は代替可能である。一方で、住民にとってはその地は唯一の故郷であり、代替することは不可能に近い。

オーバーツーリズムとは、観光入込数が迎え入れることのできる人数のキャパシティを超えてしまうということが一般的であるだろう。しかし、地元住民の心のキャパシティを超えてしまう場合にもオーバーツーリズムになりうるのではないか。美瑛の事例も、人数のキャパシティオーバーが基本となって起こっているが、地域のイメージが観光によって塗り替えられてしまうことによって、地元住民の困惑も生み出しかねない。観光と地域の共存というのは理想でもあるが、オーバーツーリズム等の問題を考えるときれいな事にも考えられる。次章では、美瑛と同じく住民の生活圏が観光資源となった千葉県香取市佐原という地域を例に持続可能な観光地づくりについて検討している。

第3章 佐原の観光

第1節 佐原と重要伝統的建造物群保存地区（重伝建地区）

千葉県香取市は、江戸時代は商人のまちとして栄え、その風情が現在も残る伝統的な地域であり、その町並みが観光資源となっている。1996年に重要伝統的建造物群保存地区（重伝建地区）の選定を受けたことをきっかけに、町並みや文化の保存を基盤としたまちづくりへとシフトしていった。

1975年、文化財保護法が大幅に改正された際、有形・無形の「民俗文化財」と共に、伝統的建造物保存地区（伝建地区）の制度が創設された。文化財は、ある固有のモノ・コトを対象としているが、伝建地区の制度においては、ある程度の広がりを持った地区や町を対象としている。伝建地区を市町村が像例によって定め、その中でも特に国が重要だと認めるものが重伝建地区となる。

第2節 佐原の伝統とその観光化について

伝統と観光地が生まれるルーツは似ているのかもしれない。塚原（2017）によると、「私たちは何の根拠もなく、印象や雰囲気のみに基づいてそれを「伝統的」なものだと判断することができる」という。伝統も観光と同じく、社会や制度に裏付けされてその意味が強化されていく場合が多い。特に、文化財保護法といったように、伝統に対しての制度の裏付けはとても大きい。それらの発生要因は外部にあることが多いのだから、地元住民が従来思い描いていた地域像とは異なるものが誕生してしまう可能性だってある。

しかし、佐原のまちはそういった様子があまり見受けられない。それは、「(NPO 法人) 小野川と佐原の町並みを考える会」の存在が大きい。1991年に発足し、佐原の市街地に流れる小野川とその

周辺の町並み保存を目的として今現在も活動が続けている。重伝建地区の選定についても、住民合意のための当会の努力が大きい。

また、伝統と観光のルーツが似ているのだから、佐原のまちにも観光客が訪れるようになった。一方で、佐原の町並みは観光地らしくもあるが、観光地になりきれていないという印象を受ける。それは、観光需要に対してまちの変化の様子にある。町並み保存については、“ホンモノ志向”というモットーで、観光地らしい雰囲気（佐原であれば歴史的な町並み）の統一を無理に図らずにありのままを残してきた。

第3節 滞在型ホテルの可能性

第1項 滞在型ホテル「NIPPONIA SAWARA」設立

2015年にREVIC（地域経済活性化支援機構）より地域活性化に向けた「千葉・江戸優り佐原 観光活性化ファンド」の立ち上げに関する協議を受けて、スタートした事業である。REVICとは地域経済を活性化することを目的としていて、地域の金融機関と協力して資金の投融資や地域活性のためのノウハウを共有することによって、持続可能な地域活性化を目指している。宿泊を伴う「滞在型観光」への転換のために当ファンドが出来上がった。その後、2018年には「NIPPONIA SAWARA」が開業し、空き家や蔵を改築した一棟貸しの分散型ホテルとして今日まで営業が続けている。

第2項 「NIPPONIA SAWARA」設立に対する住民の反応について

「NIPPONIA SAWARA」の運営については、外部の人材を中心に行われており、商家の改築についてもその外部人材の考えのもとに進められていった。今まで佐原の伝統的な町並みとそれを生かした町づくりは、「小野川と佐原の町並みを考える会」を中心に地元住民の手によって行われてきた。このような流れは、今までにはないものであり、期待値が高まる一方で批判や懸念の声も多く上がった。その批判や懸念は、佐原の“ホンモノ志向”と企業の“経営志向”の違い、住民合意や説明会等の少なさ、地元旅館に宿泊する観光客の減少の3つである。

第3項 「NIPPONIA SAWARA」設立後の町の変化

この動きはやはり佐原に新たな展開を与えた。何より一番の変化は、「滞在型へのシフト」が成功したことだ。この影響は宿泊業だけでなく地元の飲食店にも及び、特に、夜営業をする飲食店が増えたという。また、経営的な面だけでなく、町の雰囲気にも影響を与えている。通過型観光が特徴であったということもあり、日中以外は閑散としていた。しかし、現在では早朝は浴衣や着物を着て歩く人が見られ、夜には小野川周辺がライトアップされるようになった。今までにない魅力を外部企業や観光客に見出された佐原という地域は、「NIPPONIA SAWARA」を受け入れつつある。

それから、前項に述べた批判や懸念点については、同社の事業やリノベーションのコンセプトが“ホンモノ志向”と一致したこと、地域に与える影響が大きくないために事業を小規模から徐々に拡大していくこと、元々少なかった宿泊客の増加による相対効果が期待できることから、良い方向へと向かっていると考えられる。

第4節 佐原の特性と持続可能なまちづくり

佐原という地域を語る上で、「佐原の大祭」の存在は欠かせない。「佐原の大祭」は300年以上の歴史がある山車祭りである。こうした伝統的な催し事で必ず問題になってくるのは「人手不足」であろう。佐原は、この問題について近隣の地域からの協力を得ることで対応している。山車祭り経験がある若手の協力を積極的に仰いでいる。また、経験の有無に関わらず「来るもの拒まず」という姿勢で運営を行なっている町内がほとんどであろう。

「佐原おかみさん会」の存在もまちづくりに大きな影響を与えている。佐原の町中で商売を営む男性の“おかみさん”が集まって当団体は作られた。まちづくり関係者の話によると、地元男性住民主体のまちづくりに新たな息吹を吹き込む存在となっていることがうかがえる。

このように、古い考えに凝り固まることなく、外部の意見や協力も取り入れていくという柔軟性も滞在型ホテルの受け入れにつながったのではないだろうか。一方で、佐原の人々は、「佐原の大祭」や伊能忠敬といった地元の象徴を大切に守り、次世代へと受け継いでいる。こうした地元住民のまちに対する思いやまちづくりの姿勢が、外部の介入はありつつも佐原本来の姿を大きく崩すことなく存続している理由かもしれない。持続可能なまちづくりには、そのまちの強い信念と柔軟性が大切であるということが佐原のまちづくりから分かる。

終章 おわりに

観光は地元の人々にとっては、誇らしいこと・恩恵を受けるものになるという側面はありつつも、生活する上では厄介な存在ともなりうる。それは、観光地を決定づける要因というのは、観光客やその訪れる人が生きている社会やその制度によるものが多く見られるからだ。しかし、佐原のまちはそういった様子はあまり見受けられない。それは、まちづくりの上で、住民合意を大切にしてきたからなのかもしれない。また、“ホンモノ志向”というもモットーの元、雰囲気統一を無理に図ることはなく、ありのままを残してきたというところも重要であろう。滞在型ホテルといった新しい取り組みはありつつも、共存ができています。

観光地とは、観光客が訪れる場所であると同時に、地元の人々が生活をする場でもある。持続可能な観光地をつくる上では、やりすぎない・無理しないということが一つ重要になってくるのかもしれない。佐原というまちの観光地としての、そして地元住民が生活する場としての持続可能性は、「佐原本来の町並みの保存・活用」を見失わないことが鍵になっていくのだろう。その他の地域にとっても、その地域が持つ本質を見失わずにすることが重要である。

○主要参考文献

- ・佐原商家町ホテル NIPPONIA ホームページ <https://www.nipponia-sawara.jp/concept> (最終閲覧日 2024 年 1 月 31 日)
- ・ジョン・アーリ, ヨーナス・ラースン著, 加太宏邦訳 (2014)『観光のまなざし』法政大学出版局
- ・白井ら著 (2009)「旧佐原地区におけるまちづくり型観光政策の形成プロセスとその成立要因に関する分析」『社会技術研究論文集』Vol. 6, p. 93-106.
- ・高山陽子編 (2017)『多文化時代の観光学-フィールドワークからのアプローチ-』ミネルヴァ書房
- ・西川克之ら編 (2019)『フィールドから読み解く観光文化学-「体験」を「研究」にする 16 章-』ミネルヴァ書房
- ・文化庁文化財第二課伝統的建造物群部門編 (2021)『伝統的建造物群保存地区制度実務の手引き』文化庁ホームページ https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkazai/shokai/hozonchiku/pdf/93312701_02.pdf

接触仮説の教育への応用

－ 潜在的偏見の低減のための一考察 －

松浦 大
教科領域コース

1. 概要と目的

本研究の目的は、社会における様々な偏見解消のために提唱されている接触仮説理論について批判的に検討したうえで、接触仮説理論を教育実践に有意義な仕方に応用するための新たな可能性を提示することである。接触仮説とはアメリカの社会心理学者であるゴードン・オールポート (Allport, Gordon) (1897～1967) が提唱した心理学理論である。接触仮説とは、大まかには、自らと異なるアイデンティティをもつ人々と積極的に関わることで、偏見の解消や排外意識の低減に役立つという効果のことである。接触仮説は主に社会学や心理学で用いられる理論であるが、教育実践への応用については主題的に検討されていない。そのため、本研究では、偏見解消のために接触仮説を教育実践へと応用する可能性を明らかにする。この研究は、これからの社会の担い手となる子どもたちの偏見や排外意識を低減・是正し、よりよい社会の創造につながると考えられる。

2. ステレオタイプと偏見

ステレオタイプとは、「特定の集団やその成員に関して人々が抱いている固定観念」(池上, 1995, pp. 169)のことである。ステレオタイプを抱くこと自体は、問題であると言い切れない。ステレオタイプの問題点は、否定的な感情を伴いやすく、偏見に転化しやすい点にある。オールポートは「偏見とは、ある集団に所属しているある人が、たんにその集団に所属しているからとか、それゆえにまた、その集団のもっている嫌な特質をもっていると思われるとかという理由だけで、その人に対して向けられるけんおの態度、ないしは敵意ある態度である。」(Allport, 1968, pp. 7)と定義づけている。「〇〇人は野蛮だ。」という思想をもっている人がいた場合、その人は偏見を有していると判断することができる。そしてその人の偏見が態度として表出している時、その人は差別を行っているといえる。

偏見を低減し差別をなくすための方法として、大きく二点が考えられる。一点目は外集団についての情報を得ること、二点目は偏見を態度として表さないことだ。恐らく、一点目を可能にすることは不可能ではない。現代の情報社会では大量の情報があふれており、その玉石混交な情報を取捨選択することが重要だ。情報リテラシーを一人一人がもっている必要がある。その役割については学校教育が果たすことができるだろう。

困難なのは二点目である。偏見を態度に表さないことは可能なのか。「態度」には、「顕在的」なものとの「潜在的」なものがある。偏見が顕在的な態度であるとは、(1)自分のもっている偏見を意図的な仕方と言語行為として行ったり、何らかの振る舞いをしたりする、(2)それを自分で意図して行っている、(3)結果として、相手が嫌な感情をもったり、不利益を被ったりする、という条件が満た

されるとき態度である。例えば、ステレオタイプに基づく表現を用いた言語コミュニケーションが事例としてあげられるだろう。「〇〇人は野蛮だ。」という発言は、偏見がヘイトスピーチとして態度に表れている差別にあたるだろう。しかし、これらの言動は行わないように意識すれば、態度として表さないことも可能になるだろう。

それに対して偏見が潜在的な態度として表れるとは、(1)目線など自分の身振りや手ぶりに現れる、(2)自分で気づかないうちに行われている、(3)結果として、相手が嫌な感情をもったり、不利益を被ったりする、といったことである。

本研究で中心的に検討するのは潜在的態度である。その理由は、偏見を低減したり是正したりする上で配慮が必要なのは、潜在的態度のほうであると考えられるからだ。顕在的態度は、自分の意志で態度として表さないということが可能なものである。顕在的態度を表出していると、露骨に相手に対する差別的な言動に現れるので、他者を理不尽に傷つけたり、不利益を与えたりしないように、顕在的態度を表出しないように努めることは大切である。それに対して潜在的な態度は、自分でそれを表したり、表さなかったりすることをコントロールできない。そのため、無意識のうちに他者に対して差別的な言動をとり、他者に不利益を与えている可能性がある。意識的であれ無意識的であれ、偏見が態度として表れていれば、差別であると考えられる。

3. 差別

差別研究では、様々な差別の定義が提案されている。例えば同和対策審議会答申では、差別の発現形態を「心理的差別」と「実態的差別」の二種類に分類している。心理的差別は「人々の観念や意識のうちに潜在する差別」、実態的差別は「同和地区住民の生活実態に具現されている差別」と定義されている。一つ目の心理的差別は、個人の思想や価値観による差別である。個人が行う差別については、対象集団との接触を避ける「忌避的」なものと、ヘイトスピーチなど能動的で攻撃的な「敵対的」なものがある。こちらは心理的状态にかかわるものであるため、心理的差別に分類される。それに対して、二つ目の実態的差別は、憲法や法律、社会構成に則った差別である。例えば就職において、本人の資質能力とは関係のない、本籍地や親の職業を選考の資料とするといった事例があげられる。

どちらの差別もなくすために個人としても社会としても努力する必要があるが、本研究の中心が、個人の心理状態としての偏見が引き起こす言動による差別の是正に焦点があるため、心理的差別に着目する。この差別は、偏見と強く関係している。具体的には、潜在的態度としての偏見が差別を引き起こす、ということに帰結する。偏見をなくすための方法として、本研究で注目するのが接触仮説である。

4. 接触仮説

アメリカの社会心理学者であるオールポートは偏見の解消や排外意識の低減のために、接触仮説という心理学理論を提唱した。しかし、むやみな接触は、関係性の悪化を招く恐れがある。そのためオールポートは以下のように、接触の四条件をあげている(Allport. 1968)。

- ・「制度的な支援」…「法律とか慣習とかその地方のふんい気とかによる」
- ・「共通の人間性などについての知覚を呼び起こしている」

- ・「対等の地位」…「職業上の差別的な地位が偏見を作りあげ維持している積極的な要因」
- ・「共通目標の追求」…「目標（ゴール）への協同的推進」、「共通の参加や共通の利害」

第一に、制度的な支援とは、その接触が政府や社会、公的機関などによって認められ、経済的な支援などを得られているかということである。個人レベルの取り組みでは、接触の効果にも限界がある。社会などからの支援があれば、より高度なレベルを求めることができるだろう。また、より大人数へと効果が波及することも可能であると考えられる。

第二に、共通の人間性などについての知覚を呼び起こしている、とはお互いのことを良く知っているかということである。初対面の人間と会話をするよりも、親友との方が楽しく内容の濃い会話を行うことができるだろう。あまりお互いのことを知らない相手との接触は、関係性の悪化が起こる可能性もある。お互いのことを知るためには、相応の期間が求められる。

第三に、対等の地位とは、第二の内容と重なる部分もあると考えられる。例えば、異なるアイデンティティをもつ、会社の上司と部下との接触が起こるとする。その際、上司が部下の地位を見下していたらどうなるだろうか。地位関係での不正義が上司の認識の中で起きていれば、「異なるアイデンティティ」によって起こる偏見をなくすことは困難を極めるだろう。対等の地位とは、お互いのことを知悉したうえで、尊重し合うニュアンスを含むと考えている。オールポートは、このような意味で「対等の地位」について考えているように思われる。

第四に、共通目標の追求とは、目標の達成のために利害を共にした協働的な活動を行うということである。何らかの活動を行うにあたっては、共通目標が重要となる。共通目標がなければそれぞれの活動内容がバラバラとなり、接触としての意味合いが希薄化することになる。ベクトルの大きさは異なるとしても、目標として一方向を向いておく必要があるだろう。

5. 接触仮説の教育への応用の可能性

本研究で構想する教育と従来の異文化理解教育との相違点としては、大きく三点があげられる。一点目は、子どもたちが潜在的偏見について知り、そのうえで潜在的偏見による差別や不利益があることに子どもたちが気付くことである。具体的な事例を提示し、どのような点が偏見や差別に該当するのか、顕在的偏見と潜在的偏見の存在に焦点を当てる。偏見を是正・低減するために大切なことは、(1)自己の偏見に気付くこと、(2)自己の偏見の原因に気付くこと、(3)偏見を是正・低減するための方法を検討すること、である。また批判的多文化主義の視点を取り入れ、社会構造についても考えさせる。その流れとしては、(1)問題の所在に気付くこと、(2)問題の原因に気付くこと、(3)社会構造の変革など、問題の解決を目指すこと、である。

二点目は、マジョリティの特権やマイノリティが被る不利益に気付かせることである。日本社会において、日本人は生まれながらにして優位性をもち、自動的に恩恵を受けている。日本国内で何かをしようと試みる時、マジョリティである日本人とマイノリティである外国人では、乗り越えるべきハードルの数や大きさが異なる。「日本人の友人をつくろう」と日本人Aと外国人Bが考えた場合、それぞれどのようなハードルがあるだろうか。アイデンティティによる差だけでなく、もちろん個人差もあるが、以下のように示す。

- ・日本人Aの場合

「日本人の友人をつくろう」→「勇気を出して話しかける」→「意気投合する」→「友人になる」

・外国人 B の場合

「日本人の友人をつくろう」→「言葉の壁を乗り越える」→「勇気を出して話しかける」→「日本人からの偏見(「〇〇人は恐そう」、「傷つけないから、なるべく話すことはやめておこう」など)を乗り越える」→「意気投合する」→「友人になる」

傍点を打った箇所が、外国人が被る不利益であり、その不利益を被らないことが日本人のマジョリティ特権だと考えることができる。当然、乗り越えることが容易ではないハードルも多いが、ハードルから次のハードルへの道のりも外国人の方が困難であると思われる。例えば、日本人からの偏見を乗り越え、日本人と意気投合することは困難だろう。

三点目は、当事者(今回では日本社会におけるマイノリティ)と何らかの活動を行う点にある。私が焦点を当てる、教育における「接触」とはこのことを指す。従来の異文化理解教育でも、当事者の方のお話を児童生徒が聞く活動は行われているが、当事者の方がいない場合にも異文化理解教育は成り立つ。一方で、本研究で提案する教育の固有の特徴は、当事者の方との対話を提案することにある。条件を満たした接触が行われることで、マイノリティや異文化への負のイメージの是正を目指す。この活動を取り入れることで従来の異文化理解教育よりも高い価値を目指すことができると考えている。当事者との対話とは児童生徒が一方的に話を聞く教授型の授業ではなく、お互いのことをある程度知ったうえで、対等な地位関係で、共通の目標を目指した協働作業のことである。

本研究は、接触仮説を批判的に検討したうえで、偏見解消のために学校教育での実践へと有意義な仕方でも応用する可能性を示した。接触仮説は社会学や心理学の中で用いられることが多い用語であるが、学校教育への応用の可能性を提示できたことは、本研究の成果の一つであろう。その過程で、現代の異文化理解教育の課題を検討し、現代の異文化理解教育と本研究との差異についても考察した。今後、考察を深めたり実践を行ったりすることにより、以下の展望において述べるような更なる課題についても検討することができるだろう。

6. 今後の展望

海外ではどのような異文化理解教育が行われているのか、日本の異文化理解教育との共通点や相違点について考えることも有益であるだろう。特に、OECD による学習到達度調査で上位の国々や、接触仮説の生みの親であるオールポートの出身国アメリカでの異文化理解教育についての調査を考えている。

主要参考文献

- Allport, Gordon, Willard. 『The nature of prejudice』. (原谷達夫・野村昭(訳). 『偏見の心理』. 培風館. 1968.)
- 池上知子. 「ステレオタイプの認知モデル」. 『愛知教育大学研究報告 教育科学』一第 44 号. (pp.169-182). 1995.
- 坂本光代(編). 『多様性を再考する マジョリティに向けた多文化教育』. 上智大学出版. 2021.
- 同和对策審議会. 『同和对策審議会答申』(『人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕』から抜粋). 文部科学省. 1965-08-11. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryō/1322788.htm). (最終閲覧日: 2024-01-30)

教師の子どもへの証言的裏切り

ー 不正義に抵抗する教師の徳 ー

松本 大輝
教科領域コース

1. 概要と目的

教育的関係を成立させるうえで、子どもが教師へ向ける信頼は重要な要素である。しかしながら、信頼を揺るがす、次のようなケース¹が起こっている。

ウガンダ共和国と日本にルーツをもつ三浦アークさんは、中学生時代、クラスメイトに外見の違いからいじめをうけていた。アークさんは、担任教師にいじめのことを相談したにもかかわらず、その教師に「アークは違うから、みんな言うのは当たり前」と言われ、取り合ってもらえなかった。アークさんは、このような人種差別と結びつきたいじめを受けていることと、それにもかかわらず教師に誠実に取り合ってもらえなかったことが重なり、やがて不登校になってしまったのである。アークさんは、当時を振り返って「自分が何者かわからなくなった」と述べており、このような経験が、アークさん自身に対する自信を喪失させてしまうことにつながったのだ。そして、進学先の高等学校でも「目立ちたくない」という思いを抱き、ふさぎ込んでしまったのである。

アークさんの受けたような、人種、民族、階級、社会階層、ジェンダー、セクシュアリティ、国籍などの社会的アイデンティティに対する悪質なステレオタイプが原因で、一部の人々が知識の主体としての能力を貶められる不正のことを「認識的不正義 (epistemic injustice)」(Fricker 2007)という。この認識的不正義のなかで、焦点をあてて考察するのは、アークさんが教師から受けたような、話を聞いてくれるだろうと信頼していた聞き手から裏切られ、心理的に深い傷を負った「証言的裏切り (testimonial betrayal)」(Wanderer 2017)のケースである。

本稿の目的は、教師と子どもの関係における証言的裏切りを批判的に検討することで、教師と子どもの関係において生じる固有の証言的裏切りがどのようなものなのかを明らかにし、教育における証言的裏切りに適切な仕方に対応する教師の徳²のあり方について示唆を与えることである。

2. 証言的裏切り

フリッカーは、認識的不正義として「証言的不正義 (testimonial injustice)」と「解釈的不正義

¹ 三浦アークさんの例は、以下の2つを参考に記述している。

日本放送協会 (2020, December 2) . マイクロアグレッション 日常に潜む人種差別の“芽”. <https://www.nhk.or.jp/minplus/0018/topic008.html>

Glocal Cinema Meetup! (2021, March 18) . *Ark & Maya: All Mixed Up*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NWeg34noE0Y>

² 徳 (virtue) とは、よい人生を送るなど、幸福 (eudaimonia) へ向かう人間固有の機能を指す。

(hermeneutical injustice)」の二種類を提示した(Fricker 2007)。本考察の中心的論点である証言的裏切りは、証言的不正義の一形態である。証言的裏切りの議論の準備として、証言的不正義について、知人女性の証言を通じて「次の市長選は〇〇さんが勝つだろう」というケースを考えよう。このケースで、女性というアイデンティティに対して「女性は短絡的かつ感情的であるから政治的判断力に乏しい」という偏見をもっている聞き手は、この女性の証言を疑ったり、全く信じたりしないかもしれない。このように、聞き手が話し手のアイデンティティについて、偏見のせいで生じるステレオタイプを抱くせいで、話し手の証言の信用性(credibility)が不当に割引かれる不正義が証言的不正義である。これにより生じる害は、偏見がなければ伝達されるはずの知識の喪失や、その人が証言者としての信用性が低く評価されて、沈黙させられてしまうことである。

証言的不正義が発生した現場に、信頼が元々存在していた場合に、どのような害が生じるかについて考察したのが、ジェレミー・ワンダアー(Jeremy Wanderer)の証言的裏切りである。ワンダアーは、厚い信頼関係が成立している間柄で証言的裏切りが生じるとしている。厚い信頼関係とは、聞き手と話し手が互いに承認し合っている間柄のことである。すなわち、この間柄は、友達、家族、社会的役割によって親しさが生じる教師と子どもの関係など、身近な関係のことである。証言的裏切りが発生する理由は、承認の関係を片方が思い込んでいるケースや、一方的な拒絶や無視があるからである。証言的裏切りの害は、裏切られた側が、裏切った側へ寄せていた期待を裏切られることで、深い心理的な傷を負ったり、人間不信に陥ったりすることである。

3. 証言的裏切りの諸相

ワンダアーの証言的裏切りについて分析すると、二種類の証言的裏切りにつながるケースを考えることができる。

一つ目は、証言的裏切りの量的考察である。一度の証言的裏切りの心理的害に着目すると、その害には大小の差があると考えることができる。たとえば、身近な関係で生じる日常的な裏切りは、他者へ寄せていた期待が意図的に無視されたり、気づいてもらえなかったりする期待外れの形態を取るだろう。このような裏切りを「小さな裏切り」と呼ぼう(松本・佐藤 2024)。小さな裏切りは、信頼が欠如するという経験である。この積み重ねが、信頼していた相手を、徐々に信頼も不信もしていない存在や、不信する存在へと変化させるだろう。小さな裏切りの積み重ねがあった場合の害は、被害者へ決定的な影響を与える証言的裏切りと同種のものであると言える。

二つ目は、社会的役割や権力などに非対称性が認められる、教師と子どものような人間関係で、優位な側が相手の期待を知ったうえで、その成長や発展を願って「あえて」応えないという対応である。このような対応について、シャノン・ブリック(Shannon Brick)は、子どもと教育的立場にある人の例を挙げ、あえて子どもの期待に応えないで、子どもが自分で問題を解決することができるかのように、信頼を拡張することを「希望に満ちた信頼(hopeful trust)」と呼んでいる(Brick 2020)。希望に満ちた信頼を子どもに置くことで、子どもが自分で何かの問題を解決するなどの成功体験を通し、認識的・道徳的に発展していくことができるとされる。この子どもの成長のために有効な手立てである対応であっても、寄せられる期待に優位な側が応えなかった場合は、裏切られた側の視点に立つと(小さな)裏切りにつながる場合がある。それは、希望に満ちた信頼を置いている相手

に、「私はあなたを信頼している」ということを伝えるのを怠った場合である。また、理不尽な要求や、振り返った時に自分が受けた対応について肯定的な解釈ができないような場合も裏切りにつながる場合がある。

4. 教師と子どもの関係における証言的裏切り

これまでの議論を踏まえると、教師の子どもへの証言的裏切りは、三種類に分けられる。

決定的な裏切りは、あまり犯すことのないが、教師が子どもに対して偏見を持つことで、故意に子どもを配慮せずに突き放してしまうような不適切な指導や配慮に欠けた発言が該当する。

小さな裏切りは、教師が子どもから寄せられるすべての期待には応えることが不可能であるために生じる。たとえば、教師が多忙な中で多くの子ども達とかかわらなければならない状況で、教師の裁定者としての役割に機能不全があったとする。この機能不全は、子ども達が、「あの子は怒られなかったのに、私は怒られた」といったような教師の裁定者の能力への不信につながる。このことがきっかけで教師の他の能力に不信が広がり、教師の声が子どもに届かなくなってしまう場合があるだろう。

意図的な裏切りは、希望に満ちた信頼を子どもへ置くのが、子どもの成長を促すのに有効だとしても、教師が子どもへ「見守っている」ということを伝えなかったり、子どもが感じられなかったりしたときに生じる。また、教師が期待を誤って認識してしまった場合にも生じる。そもそも、制度や様々な制約により、すべての子どもに希望に満ちた信頼を置くことは難しいかもしれない。

教師の子どもへの証言的裏切りの深刻な害は、子どもが教師に認識的に依存しなければならない学校などの教育環境で、子どもが知識獲得の機会を失ってしまうことである。さらには、裏切りにあったせいで心理的な傷を負い、自分への自信を喪失してしまうこともある。なお、このような証言的裏切りの積み重ねによって、教師の能力への不信感が、別の教師に伝播し、学校というグループへの不信につながることもあるかもしれない。

5. 教師の徳

中央教育審議会の答申や各教育委員会の掲示する「求める教師像」では、子どもに寄り添い、子ども一人ひとりの期待に応えていくような、理想的な教師像が示されている。しかし、教室で教師は、多くの子どもからの応えきれないほどの期待を寄せられており、それに丁寧に応えていくことは様々な制約のもとでは不可能なように思われる。また、教育は不健全な認識環境になりうるものであることも考え合わせると、理想的な教師像や、教師と子どもの理想的な信頼関係を挙げるだけでは、聖職者的な教師を想起させることにつながることもあるだろう。このような理想は大切ではあるが、実践的に有用な指南とは言えないと考えられる。

子どもたちの教師への期待を裏切らないために教師に求められるのは、子どもの期待の把握や分別にかかわる「教師の徳」である(松本・佐藤 2024)。具体的には、教師と子どもの関係を踏まえ、子どもの期待に敏感であることで、証言的裏切りを最低限起こさないようにする実践的な徳のことである。この徳は、対人関係においてプラスにならないとしても、児童や生徒にマイナスとな

るようなことを察することで事前に対処できたり、局所的に小さなマイナスとなることを犯したとしても、その時点でそのことに気づいて反省し、それ以上、決定的な裏切りにつながるようなことは避けたりするための能力である。

子どもの期待への応答は、子どもから寄せられる期待を知り、それへの対応を思考し、実際に対応するということになる。この3つのステップを踏める教師は十分に有徳な教師であり、現場の教師は、このようなステップを踏める人がほとんどであるように思われる。しかし、有徳な教師である、もしくは、有徳になっていく途上の教師であったとしても、場面ごとに、教育が不健全な認識環境であることや教師の仕事の負荷や境界性のなさなどに起因する困難が生じている。このような困難に抵抗するための教師の徳に共通するのは、教育現場の様々な制限を理解し、できる範囲で有徳さを発揮するということである。子どもの期待を知る場面では、教師が知りえない子どもの期待を取捨選択することがあるだろう。思考の場面では、自身の思考が凝り固まらないような自浄作用を働かせるための反省を適度に行うことが大切だろう。実際に期待に応える場面では、他の教師とフォローしあうことで、上手く対応することができると考える。

このような教師の徳を磨くためには、上手くやっている教師の手本を見ることが、子どもの認知や子どもとの信頼関係を築き発展させていくための心理学的な理論を学ぶことなどがあるかもしれない。しかしながら、教師の徳を発展させることにも制限が加わるように思われる。たとえば、教師が多忙であることにより、他者の対応を見学に行けないといった知識へのアクセス制限があるだろう。また、種々の心理的負担により追い込まれてしまい、よりよい思考に至れなかったり、学びにむかう意欲が低下したりすることがあるかもしれない。制限や負担の解消には、教師個人のできる範囲では限界があり、人員や研修機会の増強など、環境面の支援が求められる。

6. 今後の展望

本考察は、子どもと教師の関係で、信頼関係が成り立つ場合を想定している。このことによって、子どもが心に傷を負っていないことや、教室で学級崩壊など深刻な問題が起こっていないなど、理想的な状態がある程度想定されている。さらに困難な状況にある現場もあるだろうし、そのような場所で不正義に抵抗するには、別種の教師の徳が求められるだろう。

主要参考文献

Brick, S. (2020). "Epistemic Neglect". *Social Epistemology*34:5(pp.490-500).

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice*. New York: Oxford University Press. (邦訳 ミランダ・フリッカー (著)・佐藤邦政(監訳), 飯塚理恵(訳)(2023)『認識的不正義 権力は知ることの倫理にどのようにかかわるのか』勁草書房.)

松本大輝・佐藤邦政 (2024)「教師の子どもへの証言的裏切り-不正義に抵抗する教師の徳に向けた予備的考察-」『茨城大学教育学部紀要 (人文・社会科学、芸術)』, 73 号 (pp.1-13)

Wanderer, J. (2017). "Varieties of Testimonial Injustice" In Kidd, Ian J. Medina, José & Pohlhaus, Gaile (Eds.). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 27–40). NY: Routledge

「社会的条件」を重視した授業実践の開発

— 中学校社会科地理的分野『世界各地の人々の生活と環境』を題材に —

南 明頼
教科領域コース

1. 研究の目的と意義

本稿は、中学校社会科地理的分野『世界各地の人々の生活と環境』を題材とした筆者自身の授業実践による反省や研究授業への参観及びそこでの分析等を踏まえ単元の再構想を行い、今後の実践への示唆をしようとするものである。

本単元について学習指導要領より、「環境」に関わる「自然的条件(自然的要因)」のほかに「それらを取り巻く環境」に関わる「社会的条件(社会的要因)」と関連させて学習させていくことが必要不可欠である。また、「社会的条件(社会的要因)」については、経済、文化、宗教など地理的な側面にとどまらず歴史的、公民的な側面とも大きく密接している。よって、本単元を題材に「社会的条件(社会的要因)」を重視した授業実践を開発することで、単元内で課題解決に向かって適切な探究活動を行うことができるほか、これからの社会科の学習において本単元を通して涵養された「社会的な見方・考え方」を生かすことができるのではないかと考える。

2. 実践の分析

筆者は本研究に先立ち、水戸市立見川中学校での授業実践及び茨城大学教育学部附属中学校での研究授業への参観をしてきた。ここではこの二つの実践を分析して明らかになったことについてそれぞれ述べていくものとする。

前者については、令和5年5月29日から見川中学校で三週間実習を行い、第1学年の2(3)クラスを対象に本研究単元において7時間の授業実践を行った。1時間目については、サウジアラビアの事例を通じて、人々の生活が「自然的条件」と「社会的条件(社会的要因)」の二つと関連していることへの理解を図る授業実践を行った。授業実践を通じて学習目標は達成されたが、単元を通じて「自然的条件」と「社会的条件(社会的要因)」の関連を図る構成にすることへの困難や学習を進めるにあたって生徒に前提となる知識が必要となる点などから、2時間目以降については指導書を参考に構成した授業へと変更した。2時間目以降の授業では「教科書の各ページに記載のある気候区分について雨温図や写真などからその特徴を理解し、それぞれについて明確に差別化を行うのみとなってしまう、その結果「自然環境決定論」的な内容への偏り」が出てしまった。

後者については、令和5年6月29日に茨城大学附属中学校で行われた研究授業及び研究協議会に参加してきた。そこで行われた『世界各地の人々の生活と環境』の授業実践及び配布指導案の分析により、「単元課題の設定およびそれに伴う単元の流れ」と「本単元における「社会的環境」の扱い方」の二点について気づきを得た。一点目については、単元を帯状に捉えて学習の流れ計画することで、宗教についての内容を含めて6時間で単元課題の解決まで行っていることである。本単

元は本来8時間扱いであり、宗教についての内容を終えるまでに7時間かかるが、上記の点を工夫することで探究活動に必要な時間を確保できているということは、授業実践を開発する上で非常に参考となった。二点目については、前者で述べた見川中学校での授業実践の際には、筆者が1時間で「自然的条件」と「社会的条件(社会的要因)」について理解を図ろうとしていたのに対して、研究授業の指導案を分析した結果、授業者が2時間かけて「社会的環境(社会的条件) (社会的要因)」について理解を図ろうとしていたことが大きな違いであった。この点についても一点目と関連して、授業実践を開発する上で非常に参考となった。

3. 現行の指導書による地理的分野「世界各地の人々の生活と環境」の課題について

「2.」では、見川中学校での地理的分野「世界各地の人々の生活と環境」の授業実践について述べてきた。そこでは実践した二時間目以降の授業について、「指導書を参考にしたもの」と述べた上で、課題や改善点について書き記してきた。ここでは、地理的分野「世界各地の人々の生活と環境」について、現行の指導書ではどのような指導方法が推奨されており、そのような指導方法で授業実践を行った場合どのような課題が出てくるかということについて「2.」での記述と関連させながら見ていくものとする。

筆者は指導書より、指導方法の特徴として二点見出すことができた。一点目は、単元全体として学習が「知識・技能」の習得を重視しているということ、二点目は一点目と関連して、単元名にある「環境」と「生活」について、「環境」については「知識・技能」、「生活」については「思考・判断・表現」と大きく分けているということである。まず一点目についてだが、本単元の七時間全ての時間で「知識・技能」の評価が行われている。具体的には、「読み取っている」、「身に付けている」、「理解している」といった主に三つの文言が文末に来ており、このことからそれに該当する学習活動が毎時間行われていることが分かる。そして二点目についてだが、各時間の学習目標二つを大きく分けると、片方が「自然環境について理解する」というニュアンスで書かれたものであり、もう片方が「生活の特色について考察する」というニュアンスで書かれたものであることが分かる。

しかし一方で、ここまでの内容を完全に否定しきれない点がある。それは、本単元は、『世界の諸地域』や『日本の諸地域』学習へとつながる重要な単元であり、この単元の学習を通して「地誌的内容の基本的な部分を抑える」ということが必須となるため、「知識・技能」の習得が重視されることは十分に現実的であるということである。そのため再構想に当たってはこの点も配慮した。

4. 「社会的条件(社会的要因) (社会的環境)」を重視した授業への再構想

以上「1.」～「3.」を踏まえて、地理的分野『世界各地の人々の生活と環境』において、「社会的条件(社会的要因) (社会的環境)」を重視した授業への再構想を行った。表1は、本単元の指導計画である。

表1 指導計画

時間	学習内容・活動	評価計画			指導内容
		知技	思表	主体	

1	世界各地の気候区分とその特徴といった「自然的環境」について理解する。	○			「自然的環境」について写真や雨温図などから特徴が理解できるようにする。
2	写真や資料の読み取りを通して、「自然的環境」と「社会的環境」について理解する。	○			生活において「自然的環境」と「社会的環境」が関係していることを理解できるようにする。
3	温帯を事例に、人々がどのような「環境」で暮らしているかスライドの作成を行いながら考える。		○		必要な情報を整理しどのように活用していくか意識させることで、学習課題に沿ったスライド作成が行えるようにする。
4	人々が「どのような「環境」で暮らしているか」をテーマに、一つの気候区分について個人でロイロノートにまとめる。			○	学習課題や社会的環境の確認を通して探究活動の目的や目標を明確にすることで、課題解決に向かえるようにする。
5	同じ気候区分を担当した生徒のスライドを確認し、気になった点を話し合い、修正や改善をして発表準備を行う。			○	生徒同士の話し合いを通して、前時に作成したスライドを改善し、よりよい発表が行えるようにする。
6	グループごとに作成したスライドについて発表を行い、それをもとに単元課題について考える。		○		発表を通じて学習課題について考えさせるとともに、単元全体の学習から単元課題に立ち返り解決できるようにする。
7	写真や宗教分布図の読み取りを通して、主な宗教の特徴について理解する。	○			写真や宗教分布図などから、主な宗教の特徴について理解できるようにする。

第一時で単元課題の確認を行い、その解決に向かって単元を通じて「自然的環境」及び「社会的環境」の視点から学びを進められるよう指導計画を設定した。特に第四時・第五時では、これらの視点を用いた探究活動を取り入れた。(表2)

表2 指導案(第四時・第五時二時間続きのものを作成)

学 習 内 容 ・ 活 動	指 導 上 の 留 意 点 ・ 評 価
<p>1 前時に学級で作成したスライドと教員がそのスライドを改善したものを比較し、スライド作成について確認する。</p> <p>2 学習課題をつかむ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>人々は、どのような「環境」の中で暮らしているだろうか。実際にスライドを作成して考えてみよう。</p> </div> <p>3 課題解決を図る</p> <p>(1) 五人グループを作成し、温帯を除く五つの気候区分の中から発表を担当するものをそれぞれ一つ選ぶ。</p> <p>(2) 同じ気候区分を担当した生徒同士で集まり、その気候帯の社会的環境について確認する。</p> <p>○寒帯</p> <p>・イヌイットの暮らしとその変化</p> <p>→文化と技術革新について</p>	<p>○ 前時に学級で作成したスライドから画像の活用方法は変えず見やすく整理したものを生徒に見せることで、前時の活動を生かしながら改善もできるように促す。</p> <p>○ 「環境」という言葉については繰り返し強調し、「自然的環境」と「社会的環境」について考えられるようにする。</p> <p>○ 発表を担当する気候区分については、くじびきなどを用いてランダムに選ぶことでどの気候区分を担当することになっても公平になるようにする。</p> <p>○ 前時では温帯の社会的環境について学級全で確認したが、本時では生徒同士で確認を行うため、教科書や資料から読み取りが行えるよう活動について具体的な指示を出すほか、机間指導を行いそれぞれの気候帯の社会的環境について正しく読み取れているか確認する。</p>

<p>○冷帯 ・暮らしの変化 →生活様式の変化と「環境」問題</p> <p>○乾燥帯 ・焼畑農業や遊牧・放牧 →国際的な「環境」問題</p> <p>○熱帯 ・伝統的な暮らしの変化 →技術革新, 観光開発</p> <p>○高山気候 ・伝統的な暮らしの変化 →技術革新, 観光開発</p> <p>(3) 個人活動に戻り, フォルダの画像を用いて, スライドを作成する。 ここまでで1時間(全体の4時間目)</p> <p>(4) 同じ気候区分を担当した他の生徒のスライドを確認する。</p> <p>(5) 同じ気候区分を担当した生徒同士で集まり, スライド作成や発表について気になった点を確認し合う。</p> <p>(6) 個人での活動に戻り, スライドの修正や改善を行い, 発表の準備を行う。</p> <p>4 (3-(7)) 発表に向けた最終調整を行う</p> <p>5 2時間の活動の振り返りを行う</p>	<p>○ 教科書や提示した資料の読み取りを主な活動とするが, 必要に応じて各気候帯の画像フォルダから画像を確認し, 社会的環境と関連があるものについてどのようなことが読み取れるか確認させることで, スライド作成が行いやすくなるよう促す。</p> <p>○ 各気候帯の社会的環境については, 机間指導を行いながら確認が落ち着いたグループについては簡潔に説明してもらい, 教科書や資料から読み取ってほしい情報が整理できたグループから個人でのスライド作成を進めるよう声をかける。</p> <p>○ 個人で他の生徒のスライドを確認する時間を確保するようにする。</p> <p>○ 生徒が画像検索を行うことは禁止するが, 使いたい画像についての要望を聞き適宜フォルダに画像を追加していくようにする。</p> <p>○ 前時の個人でのスライドづくりで気づけなかった点や気になってた点についてよりよいものになるように促す。</p> <p>○ 残り時間でスライドの作成や発表の準備を完成させるように伝え, 個人での最後の仕上げに集中させる。</p> <p>○ 第三時までの学習の時点から活動を通してどのように変わったか振り返りをさせる。</p>
--	--

第三時で温帯を事例に学級全体でスライド作成を行ったことを踏まえて, 第四時・第五時には個人でスライド作成を行う。担当する気候区分について, 「環境」の視点からスライドをまとめる。その後第六時では, スライド発表を通じて第三時から続く学習課題の解決を図るとともに, 単元課題の解決も図る。

5. 本研究の成果及び今後の課題

本研究における成果は, 指導書を参考にした授業実践を筆者自身が事前に行っていたことで見えてきた課題と研究授業への参観によって発見された改善点を踏まえて授業実践の開発を行えたことだと考えている。これらの気づきを通じて開発した授業実践では, 現行の指導書を参考にして行う授業実践と比べて大幅に課題が改善されているのではないかと筆者は考えている。

一方で課題も残されており, 筆者は大きく三点考えられる。一点目は指導書の検討を一つしか行っていないということ, 二点目は研究授業の授業者に事実確認を行えていない点, 三点目は開発した授業を実践できていない点である。以上のように, 本研究は一定の成果を示しながらもそれを越える多くの課題が残るものとなった。これらの研究課題を解決すべく, これからも研究及び実践を重ねていきたい。

小学校理科の問題解決学習における仮説の洗練化 ーデューイの「観察・推断」に関する論考を導入してー

弘中 晴久
教科領域コース

1. はじめに

理科教育において問題解決学習や探究学習は不可欠であり、そのなかでも仮説設定は重要な活動である。また、平成 29 年告示の小学校学習指導要領理科編（文部科学省，2017）では、解決したい問題についての予想や仮説を発想する際に、自然の事物・現象の変化とそれに関わる要因を関係づけ根拠のある予想や仮説を発想することが挙げられている。つまり、児童が自然の事物・現象の変化とそれに関わる要因を把握し、明確な根拠をもって仮説設定を行えるような指導が必要である。

本研究では、仮説設定指導法の知見として、探究学習理論の祖であるデューイの探究理論における仮説設定過程に着目する。デューイは問題状況において「観察」によって事実的条件を把握することで示唆が生起し問題解決策である観念が作り出されることを示しており（杉浦，1984）、「民主主義と教育」において、この観察の疎密が観念の質に関わることを論じている（帆足，1959）。杉浦（1984）によれば、「観念」とは、デューイの探究理論の中の仮説設定過程における仮説の前段階（idea）から仮説（hypothesis）までを指す言葉であり、「示唆」は観念が作り出される際の発想や思いつきを指し、観察に基づく「推断」の生起であるとして説明されている。「推断」とは既に観察されている事実的条件から、いまだ観察されていない事実的条件を予測し、両者の関係を観念的に決定することである（杉浦，1984）。以上より、デューイの探究理論における仮説設定は「観察」、換言すると観察や情報収集などの事実的条件の把握によって開始され、示唆・推断といった仮説（観念）の設定や洗練化が行われ、その質の程度は仮説・探究の質に関わる。本研究では仮説設定の指導法として「観察」、すなわち観察及び情報収集による事実的条件の把握に特に着目する。

山内・益田・栗原・上原・日暮・大井（2021）の中学校理科において課題設定の場面で自然現象を引き起こす要因を検討・抽出させることが探究の各過程で見通しと振り返りを行うための手立てとなったという知見をもとに、三田（2023）は小学校理科において問いに関連する複数の現象の映像を観察することで関係づけが促進され、映像の内容を仮説の根拠に活用した児童が多くみられたことを報告している。このことから、観察や自然現象の要因の検討・抽出による事実的条件の把握は仮説設定における根拠への活用に効果がある。ただし、事実的条件の把握によって得られた情報が児童の仮説設定にどのような効果を与えるかを根拠への活用以外の視点で具体的に分析した研究は管見する限りない。

2. 研究の目的及び方法

本研究では、事実的条件の把握（観察・情報収集）が児童の仮説の洗練化を促進するかを評価し、洗練化においてどのような推断が行われているかについても評価する。また、洗練化・推断の評価結果より、洗練化が行われる要因について検討する。研究の方法としては、小学校の理科授業において支援のない状態で仮説設定を行わせる（仮説Ⅰ）。その後、児童の事実的条件の把握に対する支援・介入を行い、仮説の再設定・再検討を行わせる（仮説Ⅱ）。この時、仮説Ⅰと仮説Ⅱを比較し、

どのように洗練化が促進されているかを評価・分析する。評価・分析は、「洗練化」と「推断」の2観点から行う。さらに、その結果を踏まえて事実的条件の把握が仮説の洗練化を促進する要因について検討する。

3. 授業実践

茨城県内の公立小学校第6学年2クラス（計70名）を対象に単元「体のつくりとはたらき」の仮説設定場面において、事実的条件を把握する介入を踏まえて仮説を洗練化する実践を行った。授業実践における仮説設定までの流れは表1の通りである。

表1 「事実的条件の把握」による仮説の洗練化を目的とした授業

0. (授業前) 現象の認識	給食のご飯を30回噛み、ご飯が甘くなることを認識させた（対象が味覚という客観性に欠けるデータであるため、各クラス挙手制でアンケートを取り「ご飯をかむと最初甘くなかったが甘くなった」という意見が圧倒的多数であることを示した）。
1. 問いの提示	「0. 現象の認識」のデータを踏まえて「なぜご飯をかむと甘くなるのだろう」という問いを設定する。
2. 仮説I	「0. 現象の認識」のデータと「1. 問いの提示」の問いのみで仮説を設定する。
3. 「事実的条件の把握」支援	「人がご飯を食べる」という状況に関する事実的条件iと、「ご飯やその成分」の知識に関する事実的条件iiを把握できるよう支援を行う。
4. 仮説II	「3. 『事実的条件の把握』支援」を踏まえて仮説を再設定・再検討する。

「3.『事実的条件の把握』支援」について具体的に説明する。介入では主に「人がご飯を食べる」という状況に関する事実的条件iと、「ご飯やその成分」の知識に関する事実的条件iiの2つを児童が把握できるよう介入を行う。「人がご飯を食べる」という状況に関する事実的条件iは実際に起きている状況の把握及び言語化を目的とし、教師の問いかけ（「ご飯を食べている時口の中では何が起きているのか」など）を起点に児童との対話を通して確認していく。ご飯やその成分の知識に関する事実的条件iiは状況把握に必要なだが児童が知らないと考えられる情報を与えることを目的とし、こちらも教師の問いかけ（「ご飯は何でできているか」など）を起点とするが、児童が知らないと思われる知識を扱うため児童から発言がない場合は教師から情報を与えた。介入によって与える事実的条件は表2の通りである。

表2 「事実的条件の把握」支援の内容

事実的条件i 「人がご飯を食べる」という状況に関する事実的条件	①「歯はご飯をかんで細かくしている」
	②「舌は味を感じている」
	③「だ液はご飯とまざっている」
	④「ご飯は口内で細かくなってだ液と混ざっている」
事実的条件ii ご飯やその成分に関する知識に関する事実的条件	⑤「ご飯はデンプンでできている」
	⑥「デンプンは甘くない・味がしない」

4. 洗練化の評価及び推断の分析

洗練化の評価は、高垣（2004）の相互作用のある対話（TD: transactive discussion）の質的分析カテゴリーを参考に、仮説Iから仮説IIへの「(a) 拡張」（例えば、「ご飯の中に甘いものがあってそれが出てくるから甘くなる」→「ご飯がだ液によって甘くなる」）、仮説Iから仮説IIへの「(b) 矛盾・比較的批判」（矛盾・比較的批判をした結果、仮説Iで扱われていた仮説が仮説IIで扱われなくなる等）、仮説Iから仮説IIへの「(c) 精緻化」（例えば、「何かによってご飯が甘いものになる」→「だ

液によってご飯は甘いものになる」), 仮説 I から仮説 II への「(d) 統合」(例えば, 「ご飯が甘くなる」と⑤「ご飯はデンプンでできている」を統合して「デンプンが甘くなる」)の4つで評価する。

一方で, 推論の視点からの分析については, 杉浦 (1984) がデューイの記述から抽出した5種類の推論 (i) ある1つの事例から, 他の諸事例への推論, (ii) ある1つの組の特性から, 他の1つの組への推論, (iii) ある1つの種類から, 他の1つの種類への推論, (iv) 材料的与件から, 一般化への推論, (v) ある1つの事例が, ある1つの種類に属することの推論) を活用する。本研究では児童の仮説 I・仮説 II の記述から, どのような推論が行われたかを評価し, 同時にどの事実的条件を活用して推論を行ったかを読み取ることで分析を行う。

5. 結果及び考察

仮説 I の時点で「だ液」と「味の変化」を関連付けていた児童 11 名などを除いた 59 名の洗練化の評価を集計した結果, 事実的条件の把握支援によって 59 人中 51 人 (86.4%) の洗練化が行われていた (表 3)。また, その洗練化のカテゴリーとしては「(a) 拡張」が 37 人 (62.7%) と特に多くみられた。また, 「(c) 精緻化」が 28 人 (47.4%) と次に多くみられた (表 3)。以上より, 事実的条件把握の支援は新たな仮説の生起や根拠の追加を促進した。

表 3 洗練化評価 (洗練化評価の全組み合わせ)

洗練化評価の全組み合わせ	人数
(a) 拡張+(b) 矛盾・比較的批判+(c) 精緻化	1
(a) 拡張+(c) 精緻化+(d) 統合	9
(a) 拡張+(b) 矛盾・比較的批判+(d) 統合	3
(a) 拡張+(b) 矛盾・比較的批判	15
(a) 拡張+(c) 精緻化	6
(c) 精緻化+(d) 統合	5
(a) 拡張	3
(c) 精緻化	7
(d) 統合	1
その他 (複数の解釈可能)	1
洗練化なし・評価不能	8

次は推論の視点からの分析である。仮説 I から仮説 II の洗練化において「実験結果『ご飯をかむことで甘くなる』+事実的条件③・④『だ液はご飯とまざっている』という材料的与件から, 「ご飯はだ液とまざることによって甘くなる」という一般化への推論 (iv)」と現象の要因がだ液であると断定する推論が 51 人中 31 人 (60.8%) と非常に多くみられた。この推論においては③「だ液はご飯とまざっている」・④「ご飯は口内で細かくなってだ液と混ざっている」といった『だ液』との関わりに着目できる事実的条件が関わっていると読みとった。また, 「『ご飯がそもそも甘いものである』または, 「『ご飯の中に甘いものがある』とした児童が「味のしないご飯 (デンプン) がだ液によって甘くなった」と推論した場合, ⑤「ご飯はデンプンでできている」・⑥「デンプンは甘くない・味がしない」といった事実的条件も関わっていると読み取れる。また, 「ご飯 (デンプン) の味が「無味」から「甘味」に変化するという組から, ご飯 (デンプン)」が「別のもの」に変化するという組への推論 (ii)」と物質の変化を推論する児童が 51 人中 11 人 (21.6%) でみられた。これは⑤+⑥「ご飯はデンプンでできており, デンプンは味がしない」という事実的条件から, 「ご飯が甘くなっている, すなわち別の物質に変化している」という推論が行われていると読み取れる。この推論をした人数は少ないが, 事実的条件から対象の状況をより詳細に認識した仮説につながる点で質の高い推論であると言える。

最後に, 「だ液」・「ご飯 (でんぷん) の味の変化」について仮説設定を行うことができた要因について活用された事実的条件の視点から考察を行う。③「だ液はご飯とまざっている」, ④「ご飯は口内で細かくなってだ液と混ざっている」の2つの事実的条件は「ご飯が細かくなっている」という要素を除くと同じ内容であり, かつこの2つの事実的条件をどちらも活用したと分析された児童は

いないため合算して集計する。この③・④の事実的条件を活用した児童は59人中38人(64.4%)と多いことが分かる。次に、⑤「ご飯はデンプンでできている」、⑥「デンプンは甘くない・味がしない」、⑤+⑥「ご飯はデンプンでできており、デンプンは味がしない」の事実的条件は⑤と⑥をそれぞれ単独で活用した児童と両方を活用した児童で重なりがないため合算して集計すると、これらの事実的条件を活用した児童が59人中40人(67.8%)と多いことが分かる。これらの事実的条件は先に示した推断で活用された事実的条件と同じであり、これらの事実的条件が主に推断、ひいては洗練化を促進したとみられる。これらの事実的条件が推断を促進した要因としては、事実的条件把握の支援による「言語化」(以下、言語化)と「前提条件の確定」が考えられる。「言語化」は、実際に言語化することで要因として捉えていなかった要素(だ液など)に気づき仮説に取り入れることを支援する。「前提条件の確定」は、例えば⑤+⑥「ご飯はデンプンでできており、デンプンは味がしない」によって「ご飯に味が無いはずなのに甘くなった」という前提条件が確立し、「ご飯が何かによって甘くなった」という仮説設定を促進させると考えられる。

また、本実践においては「歯」や「舌で味を感じる」などの表現や要素を過剰に取り入れた仮説も見られた(例えば、「ご飯をかむと歯で細くなる。舌は味わっている。だ液とまざってふやかしている。細かくなってだ液とまざっている。」「口の中のすべてを使っている。」)。以上のことから、本指導法では「主体的な情報選択」に課題があると考えられる。これは情報が教師から与えられたことによって、授業の中で活用しなければならないというバイアスが発生したことが原因として挙げられる。

6. おわりに

本研究の結果から、児童の事実的条件の把握に対する介入を行い、支援前後の仮説を比較することで洗練化を促し、事実的条件把握の支援は児童の仮説設定に効果があることが示された。洗練化・推断の評価結果をみると、仮説を拡張する「(a)拡張」と根拠を加える「(c)精緻化」が多くみられ、「ご飯が甘くなった要因は『だ液』である」と現象の要因を断定する推断や『「ご飯(デンプン)」が『別のもの(糖)』に変化する」と物質の変化の推断が行われる中で③、④、⑤、⑥の事実的条件が効果を与えていたことが分かった。また、事実的条件の把握が仮説の洗練化を促進する要因として「言語化」、「前提条件の確定」があることが示唆された。しかしながら、結果から「児童の主体的な情報選択」に課題があった。これらは情報を教師が与えたことにより情報が正しいものであることや取り入れなければいけないものであるというバイアスが発生したことが要因であると考えられる。

附記

本抄録は、2023年教育実践学会第31回大会発表資料を大幅に加筆・修正したものである。

引用文献

- 帆足理一郎(訳)(1959)『民主主義と教育—教育哲学概論—』春秋社、192-202. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Middle Works Vol.9, Southern Illinois University Press.
- 三田眞広(2023)「小学校理科授業における根拠のある仮説を設定させる指導の実践と実践—一人一台端末を活用した協働的な学習を取り入れて—」『群馬大学令和4年度課題研究報告書要旨集』, 1-4.
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説理科編』東洋館出版社、14, 17.
- 杉浦美朗(1984)『デューイにおける探究の研究』風間書房、279-296.
- 高垣マユミ(2004)「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』, 52, 472-484.
- 山内宗治・益田裕充・栗原淳一・上原永次・日暮利明・大井俊和(2021)「探究の過程の重点化に関する研究—導入で要因を抽出し課題を設定することが『見通し』と『振り返り』に与える影響に着目して—」『群馬大学共同教育学部紀要、自然科学編』, 第69巻、27-3.

理科授業における仮説設定の指導法とその仮説観の検討

溝口 紘大
教科領域コース

1. はじめに

小学校学習指導要領解説理科編（文部科学省、2017）では、理科授業における問題解決及び科学的探究の過程では見通しをもつために仮説設定が重要であることが示されている。一方で、児童・生徒の仮説設定能力を高めるためには、教師による仮説設定の指導が重要であることは言うまでもない。仮説設定の指導法をレビューした研究を見てみると、中村・雲財・松浦（2018）の研究では、仮説設定の具体的な指導法に関する先行研究を収集、分析し、4QS（The Four Question Strategy）の仮説設定の指導法と「仮説観」を抽出している。一方で、仮説設定の指導法について小林（2013）は、多様な「仮説観」が存在し、この「仮説観」によって指導法が異なると述べている。そこで、4QS 以外の仮説設定の指導法の整理、そして「仮説観」を抽出することも必要となる。

2. 研究の目的及び方法

本研究の目的は、仮説設定の指導法を文献調査し、それぞれの文献で実践されている仮説設定の指導法の背景にある具体的な「仮説観」について考察すること、さらに、仮説設定の指導に精通した教師が行う指導の背景に存在する「仮説観」について検討することである。研究方法としては、オンラインデータベース上における学術論文の検索を行い、その中から小・中学校における仮説設定に関する指導法や授業実践についての文献を収集する。収集を行った文献で行われている指導法の背景にある「仮説観」を考察した。その後、先述の考察を踏まえて仮説設定の指導に長けた現職の理科教員にインタビューを行い、実際に行っている指導法の特徴から、その背景にある「仮説観」の抽出を行った。

3. 結果及び考察

整理の結果、大きく 3 つの仮説設定の指導法が確認できた。1 つ目は、アブダクションである。アブダクションはパースによって指摘された探究の一過程である。本研究では、アブダクションを理科授業に導入した柚月（2018）の研究を踏まえ、「仮説観」を「驚くべき事象に対する直感的な説明」として考察した。2 つ目は、中村ら（2018）において論究されている 4QS である。4QS による仮説設定は金子・小林（2010）などによって実践されている。4QS の背景に存在している「仮説観」について、中村ら（2018）は、「ある事象を説明するための仮説」や「作業を伴う仮説」として抽出している。山口・田中・小林（2015）は、4QS の仮説設定において最終的に発想される仮説が作業仮説であるとしつつ、4QS の仮説設定には、アブダクションで得た「説明仮説」を演繹的に考察することが必要であるとしている。この指摘から本研究では 4QS の背景にある「仮説観」を「驚くべき事実についての説明から演繹的に発案される、検証の手立てと予想される結果の記述」とした。3 つ目は、仮説演繹的推論を用いた指導である。仮説演繹的推論を用いた指導について、

例えば、Lawson(2000)が提唱した「仮説演繹的推論」を参考に仮説設定の指導を行っている文献が多い。こうした指導の背景には、Lawson が示した「因果関係の問いに対してその結果が生じた原因や仕組みを説明するもの」という定義が指導の背後に「仮説観」として存在している。

これらの指導法が存在することを踏まえ、現職の理科教員にインタビューを行ったところ、4QS、アブダクション、仮説演繹的推論を利用した仮説設定の指導を行っている教師がそれぞれ複数名見られたとともに、単元によって柔軟に指導法を変化させている教師が確認できた。単元によって用いる仮説観を変化させる教師による仮説設定の指導は、仮説観を柔軟に変化させることから、より多くの単元、授業にて仮説設定の過程を導入することができる。実際に単元によって柔軟に指導法を変化させている教師はその他の教師が困難であると述べた「観察」の授業にも仮説設定を導入し、指導を行っていた。

4. おわりに

本研究をまとめると、4QS、アブダクション、仮説演繹的推論という仮説設定の指導法が確認でき、「驚くべき事象に対する直感的な説明」、「驚くべき事実についての説明から演繹的に発案される、検証の手立てと予想される結果の記述」、「因果関係の問いに対してその結果が生じた原因や仕組みを説明するもの」という仮説観がそれぞれの指導法から抽出できた。これを踏まえたインタビュー調査では、文献から抽出されたものと同様の仮説観が抽出できたとともに、複数の仮説観を使い分ける教師の存在が示唆された。より多くの単元に仮説設定の指導を適切に取り入れるには、指導者が様々な「仮説観」を持ち、事象に適した仮説設定の指導法を用いることが重要である。

附記

本抄録は、2023 年度教育実践学会第 31 回大会発表資料を加筆・修正を加えたものである。

引用文献

- 金子健治・小林辰至（2010）「The Four Question Strategy(4QS)を用いた仮説設定の指導が素朴概念の転換に与える効果 ―質量の異なる台車の斜面上の運動の実験を例として―」『理科教育学研究』第 50 巻、第 3 号、67-76.
- 小林和雄（2013）『新しい学びを拓く理科授業の理論と実践 中学・高等学校編』ミネルヴァ書房、137.
- Lawson, A. E. （2000）. The Generality of Hypothetico-Deductive Reasoning: Making Scientific Thinking Explicit, *The American Biology Teacher*, Vol.62, No.7, 482-495.
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編』東洋館出版社、14.
- 中村大輝・雲財寛・松浦拓也(2018)「理科の問題における仮説設定の研究動向」『理科教育学研究』第 59 巻、第 2 号、183-196.
- 山口真人・田中保樹・小林辰至（2015）「科学的な問題解決において児童・生徒に仮説を設定させる指導の方略 ―The Four Question Strategy（4QS）における推論の過程に関する一考察―」『理科教育学研究』第 55 巻、第 4 号、437-443.
- 柚月朋也（2018）『アブダクションと理科教材開発についての研究』風間書房、40-41、90-92.

音楽科「鑑賞」の授業における効果的なアプローチ等に関する考察 —教職大学院での学びと、いくつかの視点から—

松田 京也
教科領域コース

1. はじめに

中学校学習指導要領には「表現」「鑑賞」の2つの領域が示されているだけでなく、「共通事項」などを手掛かりとしながら共に関連ある授業を行うことが求められている。ただ実際の現場では様々な業務の中、限られた時間で教材研究を行う必要があり、さらに音楽科の授業においては学校行事の準備をお願いされることも多く、「鑑賞」の授業を効果的に実践することが難しい環境もあると考えられる。そこで、ひとつの提案として松田・藤田（2023）では、対話による授業展開について、美術的な「対話型鑑賞」の視点なども取り入れながら、汎用的に鑑賞の授業で取り入れられる型を考え、教科領域実習Ⅱではこの考えを踏まえ実践し検証した。もちろん限られた期間で本質的に検証を行うことは難しく、あくまでもその場での生徒の反応や記述から思考について感覚的に読み取ることが中心で、生徒の変化に関しての数値化や複数の実践の比較には至っていない。また「表現」「鑑賞」は互いに関連した授業が求められていることは先述した通りであり、積み重ねの学習も必要だ。そのため、本格的な検証は現場に出てからということになるだろう。本稿では、実践を踏まえた考察に加え、改めて複数の視点から「鑑賞」の授業における効果的なアプローチ等について先行研究などをもとに考え、実践研究報告としたい。

2. 改めて、対話による授業展開に関する筆者の一提案

まず、鑑賞の授業における対話的な学びについて、中学校学習指導要領では「鑑賞の指導においては、音楽を自分なりに評価しながら、そのよさや美しさを味わって聴く力を育てることが大切であり（中略）生徒一人一人が音楽を自分なりに評価する活動と、評価した内容を他者に言葉で説明したり、他者と共に批評したりする活動を取り入れることによって、鑑賞の学習の充実を図る（後略）」とある。そこで松田・藤田（2023）では、歴史的な事柄や知識が先行ではなく、率直に見て気づき、感じたことを対話しながら交流していくというプロセスが大切にされている美術における対話型鑑賞の考えを音楽における鑑賞においても取れ入れようとした。自由で自分なりの発想をもととした対話を通して、生徒が関心をもって主体的に取り組んだり、鑑賞に必要な能力を身に付けられる（トレーニングとなる）ことなどを目指し、一提案として次のような型を示した。（右の図：松田・藤田より抜粋）

活動の流れ	配慮すること等
○音楽を聴いたあとにする活動を確認する。	・聴いた後にグループで交流する際の方法などを確認しておく。（気づいたこと、思ったこと、感じたこと、なぜそう思ったかななどの項目を確認するとともに、グループごとに手元に視覚的に分かるようにしておく。また、タブレット端末等に音源を配付しておく。
○音楽を聴く	・注目する視点の例を示しておく。（リズム・強弱など、音楽を形づくっている要素を活用する。ただし、ここではあくまでも補助的に、何もわからないを防ぐものとして。）
○グループで交流する。	・全体で教室のスピーカーを使って聴く。
○全体で交流する。	・事前の確認をもとに、すぐに交流する。
	・各グループで出た発言を全体で交流する。この際、教師はファシリテーターの役割を意識し、知覚したことと感受したことなどを整理し、根拠をもたせることを特に意識する。
	※この後の活動は授業ごとに考慮しつなげていく。

（筆者作成）

3. 実践の報告と、そこから考えられること

★事例1. 中学校1年生「日本の民謡」

日本の民謡を扱ったこの授業では、「対話型鑑賞」の考えをもとに、北海道民謡『ソーラン節』を聴いて「知覚」「感受」したことを自由に書き、交流するという活動を取り入れた。この曲の場合は、小学校での学習などで耳にしたことがある生徒も多いが、「知識先行」ではなく率直に聴くという意図をもった。ワークシートを見ると、多様で自由な記述、発言（例：古い気がする、しぶい、元気、かけ声で息を合わせている、男気がある、クセになる、一定のテンポやリズム、三味線を使っている、強め など）が見られた。また、この記述をもととした対話では、活発に話す様子が見られ、最初の記述以外にも話が膨らんでいく様子も見られた。ここからの推測として、聴いて率直に考えた場合「知覚」「感受」の一方を短い言葉で表すことが多いが、学級全体で見ればその記述は多種多様で、他者との対話を行うことによりそれらが繋がり、広がり、深まるということは必然として起こりうる。自分の考えを他者に伝えようと試行錯誤する中で考えを整理したり言語化する、他者の考えに触れる事で多様な考えを知る、さらには互いの考えを共有し考えを広げたり深めたりする、といった「対話」の活動の積み重ねが経験値や知識量につながるだけでなく、自分たちで学び合う姿勢をもつことにも繋がり得る。

★事例2. 高等学校1年生「動物の謝肉祭」

組曲『動物の謝肉祭』（C.サハンス作曲）の14の各曲を聴き、その各曲のタイトルを伏せた状態で予想する活動を取り入れた。高校生ということで知識量や経験値があり、一人ひとりの音楽に対する意欲も感じられたが、グループ活動では活発に意見が飛び交うというよりは、まだ少し遠慮ぎみに参加しているようにも見て取れた。この授業では、①自分なりに考える②他者と対話するという2点が非常にスムーズかつ自然な流れで行われるというメリットがあった。まず①の段階では、曲名を14の選択肢から予想し選ぶため、「全く分からない」「空欄」とはなりにくい。そして、選択肢から選ぶ際には何らかの理由や根拠があるはずで、生徒は音楽から何かを聴き取ったり、感じ取ろうとするだろう。その「知覚」「感受」をスムーズに言葉にできる生徒は、聴き、予想しながらワークシートに積極的に記入できるが、自分の中で整理したり言葉で表すことを苦手とする生徒もいるはずだ。そこで今回は、気になった「音楽の要素」にマルを付けることは必須とし、この時点での記述は任意とした。②で他者と対話する際には、要素につけたマルなどが「自分の考え」を伝える手掛かりとなり、対話のきっかけともなること、自信をもって参加できることを意図した。また、②の対話の活動では、①の活動で大半の生徒が迷ったり悩んだりと色々考えているので、他者の考えが自然と気になる。そのため活発な対話に繋がりやすかったと考えられ、自然と「対話を活発にできる空気感の醸成」に繋がる可能性を感じられた。また、まずはマルをつけて「音楽の要素」に触れることで構えずに「要素」について考え、その後の活動で少しずつ深めていくという形にした。

★このように「対話型鑑賞」の考えを取り入れることで、鑑賞の「きっかけ」「つかみ」として「自分の感性で、自分ごととして聴く」「なぜだろうと思う」ことに始まり、対話を通して「自分の考えを整理する」「他者の考えから新たな視点を得る、広がる」と、主体的、対話的かつ協働的に学ぶことで、鑑賞に必要な能力を育み、深い学びにも繋がると感じられた。なお、「型」を継続的に用いて鑑賞の活動を定着させることの効果については、今後も検証が必要だ。

4-1. 実践を経て、よりスムーズで生徒を引き付ける鑑賞活動を目指して

鑑賞の活動をよりスムーズかつ生徒を引き付けるものとするための一つの手段として、補助ツールを活用できないかと考えた。茨城県近代美術館のスクールプログラム、対話型アートツアーで用いられる「ART（アート）トランク」という鑑賞を手助けする補助ツールのひとつに、「ひらめきサイコロ」というものがある。出た目から鑑賞の対象とするものに応じた質問をし、鑑賞者に視点を与えてくれるものである。それに倣って考えた「鑑賞サイコロ」は、各面に音楽の要素を配置することで、対話の際に明示された要素に注目して会話をしたり、視覚的に色々な要素があることを捉えやすくするなど、流れをスムーズにするとともに、音楽の要素をしっかりと意識した学習活動につながると考える。ただし、率直に直観的なことを聞いた方がいい場面で理屈っぽくなりそうであれば使わないなど、意図をもって使いたいものである。なお、6面のサイコロの場合、面の数よりも「要素」が多いため、全ての要素を網羅するには2つ必要だ。



2つ目は、感情や感覚的なものを言語化するための補助ツール、「イメージカード」である。カードでイラストやオノマトペ、言葉などで感情や感覚を示したものを用意しておくことで、生徒が自分の思いに近いものを探したり、他者との対話に役立てる意図をもった。ただし、すべての感情や感覚が網羅されたものではないことをあらかじめ確認することや、あくまで補助やトレーニングとして使うことに留意する必要がある。場合によっては子どもたちが自らカードを作成したり、増やしたりすることも考えられる。活用の場面として、グループワークのほか、困り感のある生徒への支援としての活用も考えられる。

4-2. 実践を経て、改めていくつかの視点を手掛かりとして考える

大橋（2003）は、美術の鑑賞について、「美的な価値に触れる経験の個人的な喜びから、その価値観を相互に共感しあい、共有する喜びへとつなげていく上で、鑑賞の学習が果たす役割は小さくない（一部抜粋）」とした上で、「個人的な経験が、価値観や考え方の共有へと広がっていく中で鑑賞の能力は形成されていくのである（一部抜粋）」とも説明し、「教師が『鑑賞』を教える事は出来ない。出来るのは、子供たちの実態に応じて、適切な鑑賞活動の場と環境を設定し、用意してやることである。子供たちに多様で幅広く、また奥深い美的価値にいかに出合わせるのか、ということが鑑賞の学習指導における教師の役割であると言えよう（一部抜粋）」とした。

この「教えない」教師を目指したとき、「ファシリテーター」としての関わり方が考えられる。ファシリテーターは美術における対話型鑑賞でも重要な役割とされているだけでなく、「教育ファシ

リテーターになろう！」という書籍も出版されるなど、注目されている。中野（2012）は、「ファシリテーターは教えない。『先生』ではないし、上に立って命令する『指導者』でもない。その代わりにファシリテーターは、支援し、促進する。場をつくり、つなぎ、取り持つ。そそのかし、引き出し、待つ。共に在り、問いかけ、まとめる。（中略）『支援者』であり、新しい誕生を助ける『助産師』の役割を担うのだ」としているように、求められる役割は多く、一朝一夕で身につくものではない。しかし、このようなファシリテーションの考え方を取り入れることによって、単なる教え込みのような指導ではなく、多様な個性を尊重し一人ひとりが参加する授業の実現を目指すことが可能となる。これは音楽の授業のみならず求められているものではあるが、表現力や想像力、自由な発想を大いに必要とする芸術科目だからこそ、率先して実践すべきだと感じる。

5. まとめにかえて

今回は音楽科の授業における「鑑賞」領域について、より生徒が主体的・対話的で深い学び、かつ協働的な学びを実現することを目指し、松田・藤田（2023）の対話を取り入れた授業のうち「3-3. 鑑賞に必要な能力を育む方法の一考察」を中心として授業実践に取り入れ、その報告と考察をした。また、実践で得た視点をもとに新たな具体的方法を模索するとともに、「美術における鑑賞の考え方」や「ファシリテーションの視点」を改めて確認し、いくつかの視点からヒントを得ようとした。

芸術科目は、子どもたちが豊かな感性や想像力を育む上で必要不可欠なものであり、そこで培われるものは多様な学びの場ではもちろん、社会を生きていく中で大きな力となるはずだ。これからの未来を生きていく子どもたちには、私たちの想像にとどまらない力があると信じ、主体となって学んでいく姿を見守り育てることが、教員としてすべきこと、できることかもしれない。そういった上でも、今回、様々な先行研究等から得られたものは大きかったと感じている。

以上を実践研究報告とし、今後、本論による筆者自身の学びを手掛かりに、現場での教育活動においても研究を続けたい。また、本論が音楽科を中心とした様々な教育活動においても何らかの手掛かりとなれば幸いです。なお、ご協力を賜りました全ての皆様に心より感謝申し上げます。

6. 参考文献

- 1) 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 音楽編（文部科学省）
- 2) 松田京也・藤田文子.2023「中学校音楽科鑑賞の授業実践における教員の対話の展開に関する研究」『茨城大学全学教職センター研究報告』（2022）
- 3) 大橋功.2003「学校美術教育における「鑑賞教育」の課題についての一考察」『佛教大学教育学部学会紀要』
- 4) 平野智紀・安斎勇樹・山内祐平.2020「対話型鑑賞のファシリテーションにおける情報提供のあり方」『日本教育工学会論文誌』
- 5) 中野民夫.2012「ファシリテーション革命 参加型の場づくりの技法」（岩波書店）
- 6) 石川一喜・小貫仁.2019「教育ファシリテーターになろう！ グローバルな学びをめざす参加型授業」（弘文堂）

倒立前転の指導に関するバイオメカニクスの実践研究

安達 宗次郎
教科領域コース

1. 諸言

器械運動の学習は、技の特性から「できる」「できない」が明確に表れるため、全ての児童生徒が技を身につける喜びを味わうことができるように、自己の技能の程度に適した技を選んだり、課題に応じた練習方法を工夫したりすることが大切になる。マット運動の技は「回転系」と「巧技系」の二つの系統に大別される。この二つの系統の技の中には共通して「倒立」を経過する技が存在する。中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説保健体育編¹⁾によると、学校現場で指導される「倒立」を経過する技の典型としては「倒立前転」が挙げられ、この技は中学校 2 年生までは発展技、中学校 3 年生まで以降は基本技として分類されている。倒立は一般的に「逆立ち」と言われるが、未経験者にとって「逆位」になることは非日常的であり、さらに倒立や回転といった技はその逆位の状態で身体をコントロールしなければならないため、運動経験の未熟な子どもにとってその実施は容易ではない²⁾。また、教科担任制を採らない小学校ではもちろん、中学校、高等学校においても体育もしくは器械運動を専門としない教師がその授業を担当する場合がある。そういった教師にとってはマット運動の授業を行うだけでも難しく、かつ、個別に対応した指導を行うとなると、指導は困難を極めるだろう。小島³⁾が中学校教員を対象に行った調査では、最も指導しにくいと感じている運動領域は器械運動であり、最も指導が難しいと感じているマット運動の種目については上位 5 種目のうち 4 種目が倒立動作を経過する種目であった。しかし、立位から倒立に至る過程の練習段階について具体的な方法や手順が記述された指導書などは現在存在しない⁴⁾。また、スポーツの指導場面では動きの「コツ」といったものが度々使用される。これらの中には経験的に積み上げられていく中で広く一般化した表現もあるが、当然、運動経験の浅い指導者がこのような「コツ」を用いて指導にあたることは容易ではない。

そこで本研究では、「倒立前転」未習得の学生に対して佐伯ら⁵⁾の行なった指導と同様の実践を行い、技の習得前後の試技における差異をバイオメカニクスの観点から定量的に検討することにより、マット運動指導上の「コツ」や評価の観点を明確にすることで、指導者が子どもの個人差に対応し、より効果的な指導にあたるための一助となることを目的とした。

2. 研究方法

2-1. 被験者

被験者は I 大学教育学部で体育科教育法を受講しており、小・中学校教員を志望している倒立前転が未習得の学生男女各 2 名（年齢：20.5±0.5 歳、身長：165.5±8.4cm、体重：54.4±8.7kg）、さらに師範演技

者としてI大学体操競技部に所属する男子学生1名であった。

2-2. 介入指導内容

指導実践は1回につき50～70分ほどの練習を行い、全被験者が倒立前転の習得に至るまで、先行研究に基づいた介入指導を行った。倒立前転ができない原因を「足送り不足タイプと」「足送り過剰タイプ」の2パターンに大別し、そのどちらにも有効な練習プログラムを介入指導内容とした。

2-2-1. 腹壁倒立～セーフティマットへ倒れ込む～

「足送り感覚」の養成を行う。また、恐怖感の克服を目指すとともに、倒れ込む際に腰が折れてしまう癖を改善することによって、完全な倒立位を経過する感覚を養うことを目指した。

2-2-2. 両足を跳び箱の上に乗せて倒立～セーフティマットへ倒れ込む

高さの補助は設けるが、ある程度自力で倒立位を作り倒立を経過する感覚を養成することを目指した。

2-2-3. 地面から脚を振り上げて倒立～セーフティマットへ倒れ込む

ここの練習で倒立経過局面までを習得したのち、倒立位から前転に移る練習を行うことになる。

2-2-4. 腹壁倒立～セーフティマットへ前転

ここからは倒立位から前転に入る練習を行う。頭がマットに接地する直前まで頭部を背屈し、マットを見るように指示をした。また、後頭部、首、背中、腰の順次接転を意識することを促した。

2-2-5. 地面から脚を振り上げて倒立～セーフティマットへ前転

ここで初めて倒立前転の全体を一まとまりとして練習する。この練習では立位から脚を振り上げ倒立位付近での適正な足送りをコントロールする感覚を身につけることを目的とした。

2-2-6. 倒立前転

セーフティマットを取り除き、完全な倒立前転を習得する。倒立前転が完成したと判断する主な観点としては、①完全な倒立姿勢を経過しているか、②足送りは適正か、③順次接転ができているか、④スムーズに起き上がることができるかの4点とした。

2-3. 試技撮影方法

介入指導前後の倒立前転試技を、被験者右前方に設置したハイスピードカメラで撮影した。

2-4. 身体分析点と分析方法

身体分析点は、頭頂部、右耳珠点、胸骨上縁、右大転子、左右膝関節中心、左右足関節中心、左右踵骨隆起、左右つま先、右肩峰、右肘関節中心、右手関節中心、および右第三中手指節関節の17点とし、各分析点にはマーカー貼付またはテープを巻いた。被験者の試技進行方向をx軸正、鉛直上方をy軸正とする矢状面2次元座標を算出した。

撮影した試技映像を、ビデオ分析ツール(Tracker、<https://physlets.org/tracker/>)を用いてデジタイズし、2D・3D_DLT処理用アプリ(Excel Digitizer、村上和隆氏制作)を用いて2D_DLT処理を行い、身体分析点の矢状面2次元座標を算出した。

2-5. 算出項目

2-5-1. 動作局面定義

動作分析区間を立位から倒立に至るまでの局面A、倒立から頭頂部がマットに接地するまでの局面B、頭頂部がマットに接地してから前転を終えるまでの局面Cの3局面に分割した。

2-5-2. 股関節角度、左右膝関節角度、左右足関節角度

身体分析点矢状面 2 次元座標から、股関節角度、左右膝関節角度、左右足関節角度を算出した。試技動作 3 局面ごとに時間軸を正規化し、さらに 10 等分した各区間の平均と標準偏差を求め、介入指導前後の算出項目について対応のある t 検定を行った。

2-5-3. 合成重心変位

各試技における身体分析点 2 次元座標から合成重心を算出し、さらに時間軸を前述同様正規化した。

2-5-4. 倒立姿勢評価指標

倒立姿勢評価の指標として、理想的な倒立姿勢に最も近い時点における、手関節中心を通る鉛直線と、肩峰、大転子、膝関節中心および足関節中心との水平距離の二乗和を算出した。この値が小さい程、身体中心線が鉛直線に近い理想的な倒立姿勢と評価できる。

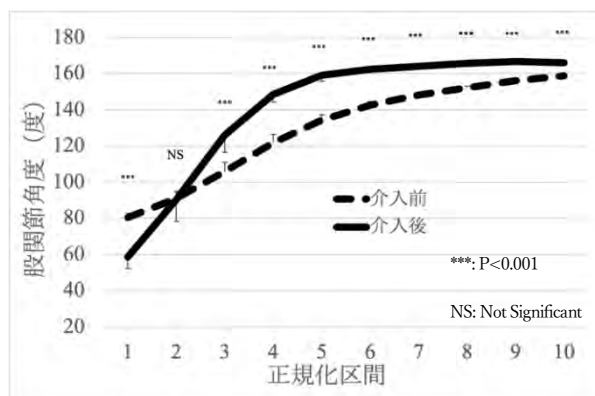


図1 被験者 C 局面 A 股関節角度

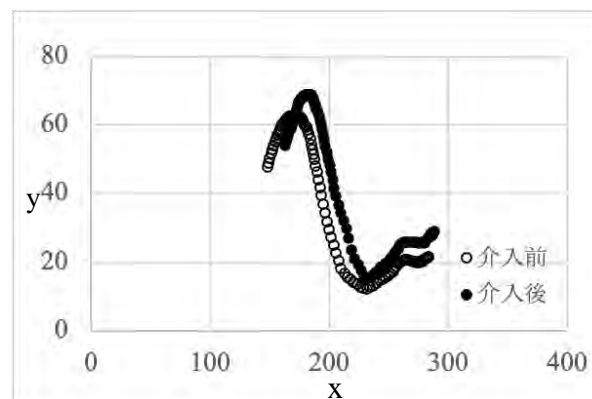


図2 被験者 A 合成重心変位

3. 結果

3-1. 股関節角度、左右膝関節角度、左右足関節角度

股関節角度は、被験者 3 名に共通し局面 A において最大角度が増加するとともに、そこに達するまでの時間が短縮された。局面 B、C においては全被験者に共通し、局面 A で達した角度に近い値を維持する時間が伸長する傾向を示した。左右膝関節角度においても、概ね股関節角度と同様の傾向を示した。左右足関節角度は局面 B において角度が増大したが、局面 A、C では優位な変化は見られなかった。

3-2. 合成重心変位

被験者 3 名に共通して、介入指導後の倒立時の重心位置が介入指導前と比較して高くなった。1 名の被験者においては他の 3 名とは対照的に重心位置がやや低い値を示した。

3-3. 倒立姿勢評価指標

全ての被験者に共通し、介入指導後の試技における倒立時の値が指導前と比較して小さくなった。

4. 考察

本研究では先行研究に倣い段階的な指導実践を行うことによって、被験者全員が倒立前転を習得することに成功した。指導実践を行うにあたって、Microsoft forms を用いて行ったアンケートでは、倒立に対する恐怖感や苦手意識を感じていることがわかった。そこで本研究は壁倒立を練習のスタートとすることやセーフティマットを用いることによって「逆位」になることの恐怖心を取り除きつつ、段階的に技術を習得することを目指し、指導を行なった。

介入指導前後の各関節角度の変化を見ると、局面 A では被験者 3 名に共通し股関節、膝関節ともに最大角度が増大するとともに、そこに達するまでの時間が短縮された。理想的な倒立姿勢を作るにあたっ

て、各関節が 180 度に近い値でしっかりと伸ばされた状態で手、肘、肩の土台の上にスムーズに積み上げられることが重要となる⁹⁾が、介入指導後の試技ではその点が達成されたと言えるだろう。また、局面 B、C では最大に達した各関節角度に近い値を維持する時間が伸長したが、これは前転に移行する直前まで安定した倒立姿勢を保持することができるようになった結果と言えるだろう。合成重心変位を比較すると、被験者 3 名に共通し、倒立前転習得後の試技で高い値を示している。これは、倒立時の各関節角度が増大し、安定した姿勢で鉛直化することによって重心位置が上に移動したと言えるだろう。一方で、重心位置が低い結果を示した被験者に関しては要因の特定が困難であるが、元々倒立前転習得に至っていなかった原因が被験者の中で唯一異なることが影響していると考えられるため、追加の検証が必要であるだろう。また、倒立姿勢評価指標が全ての被験者に共通して小さくなったことは、介入指導後の試技における倒立姿勢が、今回理想とするものにより近づいたと言えるだろう。

介入指導後に行ったアンケートでは、指導前と比較し、被験者全員が倒立に対する恐怖心やマット運動に対する苦手意識を克服することに成功したということがわかった。そのため、本実践で用いた練習プログラムは、倒立に対するネガティブな意識を払拭しつつ、段階的に技術を習得することに対して効果的だったと言えるだろう。

5. まとめ

本研究では「倒立前転」未習得の学生 4 名に対し、先行研究に倣った指導を行うことで段階的に技術の習得を試み、技の習得前後試技における差異をバイオメカニクスの観点から検討することで、指導上の視点や「コツ」を明確にすることを目的とした。その結果、被験者全員が倒立前転の習得に成功するとともに、今回算出した各関節角度、重心位置の変容が結果に及ぼす影響を考えることができた。器械運動の指導現場において、技の習得に困難を覚える子どもに対し、具体的に体のどの動きを変えていけばよいか、またそのためには指導上どのような練習方法や場の設定を行なっていくことが有効かといったことを明らかにすることができた。

文献

- 1) 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 保健体育編
- 2) 佐伯聡史：マット運動における倒立系技群の段階的練習法に関する研究①壁倒立：富山大学人間発達科学部紀要第 3 巻第 2 号：73-88、2009
- 3) 小島正憲：中学校保健体育科教員を対象にした器械運動の意識調査—マット運動について—：東邦学誌第 49 巻第 1 号 20-28、2020
- 4) 佐伯聡史：マット運動における倒立前転の自習法に関する研究—恐怖感のマネジメントを中心として—：富山大学人間発達科学部紀要第 2 巻第 1 号：87-95、2007
- 5) 佐伯聡史：マット運動における倒立系技群の段階的練習法に関する研究②倒立前転：富山大学人間発達科学部紀要第 4 巻第 2 号：109-124、2010
- 6) 小島正憲：倒立姿勢の「腰が反る」動作を改善するための事例的研究—マット運動から—：東邦学誌 46 巻第 2 号抜刷：79-91、2017

データ入力プログラムの作成と現場での有効性について

－ バレーボールの授業において －

井坂 ひかる
教科領域コース

1. 緒言

1-1. ICT の活用について

井澤¹⁾は、「これまでの筆者のバレーボールの授業実践を振り返ると、技能中心の指導で、運動が得意な生徒だけでゲームが展開されることが多く、運動が苦手な生徒は周囲に迷惑をかけないように遠慮してプレイしたり、話し合い活動等でも非常に消極的な姿が目立ったりするなど、生徒一人ひとりが持っている力を発揮し、仲間と関わりながら練習やゲームに取り組む活動が十分にできているとは言えず、誰もが楽しめるような工夫や調整が行われた授業ではなかったと捉えている。」と述べている。実際にこれまでの公立中学校においての学校見学や授業参観でも、上記したような状況が見られた。また、授業内での ICT の活用が促されている現代において、これまでの学校見学や授業参観で見た体育の授業では、手本の動画を鑑賞したり、生徒自身の動きを撮影して課題を発見したりするなど、映像に特化した ICT の活用はなされているが、その他の方法での ICT の活用はあまりなされていない。

1-2. バレーボールの教材化について

上条²⁾は、「(スパイク、攻撃的なサーブなど)こうしたゲーム様相の変化、ゲームの深まりは、プレーヤーのボールをつなぐ技術、所謂レシーブ技術を身につけていかないと、そうした攻撃が出現するゲームに発展していくことは困難である」と述べている。さらに上条は、「ボールをはじく技術、オーバーハンドパス、アンダーハンドパスの技能は中学生でも体育の授業時間で習得することが難しい」という。

これまでの学校見学や授業参観で、バレーボールの授業でのオーバーハンドパスや、アンダーハンドパスなどの基本的技能の、練習時間が多く確保できていない現状が見られた。そのため、中学1年生や2年生の授業ではパスの技術を習得していないまま、試合を実施することとなり、ラリー中は、山なりの返球で3段攻撃ができる状態ではない。そのため、中学校のバレーボールの授業では、正規のルールではなく、2年生まで継続して、細かいルールの設定と、修正を取り入れて行い、基礎的技術を習得しつつ、ゲーム形式の授業を行うことが授業者には求められると考えた。

以上を踏まえて、本実践のバレーボール授業で行う試合では、細かいルールの設定と、修正を取り入れ、試合のデータを各チームで取ったり、使用したりしながら、チームの特徴を分析したり、振り返りや次時の試合に活用したりする事を目的としたプログラムを開発する。ICT を活用した試合の振り返り活動を通して、個人やチームの良さや、課題を発見したり、生徒一人ひとりが持っている力を発揮し、仲間と関わりながら練習やゲームに取り組んだりすることができるかどうかを検討し、本実践の有効性を図るものとする。

2. 調査対象の概要

2-1. 対象

対象者は、水戸市立M中学校1年6組34名（男子18名、女子16名）のうち、授業に1回以上参加し、ICTの使用に関するアンケートの解答を回収することができた27名（男子14名、女子13名）、学習カードの記入を回収することができた29名（男子16名、女子13名）である。

2-2. アンケート項目

- ・タブレットの使い方の理解・正しく入力することができたか否か
- ・使いやすかったか否か、またその理由・役に立ったか否か、またどのように使用したか
- ・タブレットを使用した感想・今後もタブレットを使用したいと思うか否か・授業の感想

3. 授業実践

3-1. プログラムの内容

プログラムは、Google spreadsheet の Google Apps Script(GAS)を使用し、入力シートを作成した。シートのボタンをタッチすると、数がカウントされ、その数値を集計処理することができる。

ボタンの種類は、オーバーハンドパスのタッチ回数・アンダーハンドパスのタッチ回数・返球・ミスの4種類であり、入力した結果、表示される項目は、1回返球数・2回返球数・3回返球数・合計得点の4項目である。

No	選手(背番号)	アンダーハンドタッチ数	オーバーハンドタッチ数	1回返球	2回返球	3回返球	得点
1	2	3	1	1回返球	4		2
2	11	3	1	2回返球	4		11
3	15	4		3回返球	2		15
4	16	5		得点	18		16
5	27	8				リセット	27

図1 タブレットの画面レイアウト（右コート）

3-2. 各授業の活動内容

表1 各授業の活動内容

活動内容	1校時	2校時	活動内容	3校時	4校時	5校時	6校時
本時の内容確認			本時の内容確認				
準備運動			準備運動				
アップ	手のひらキャッチボール（上・横・下） ジャンプスロー	手のひらキャッチボール	アップ	直上パス	オーバー（1バウンド有） アンダー（1バウンド有） 円陣パス	チームごとに実施（7分）	
オーバー	人差し指ボールバランス 人差し指フリフティング 額の前で人差し指フリフティング（2本・3本） 両手で人差し指フリフティング（2本・3本） 直上パス	直上オーバーハンドパス	バス	オーバー（1バウンド有） アンダー（1バウンド有） 円陣パス			
アンダー	片手ボールバランス 片手ボールキャッチ 両手ボールキャッチ 直上パス	直上アンダーハンドパス	ゲーム説明	ネットを挟んでバス チーム内で、5回以内に返球	タブレット説明		学習カードに記入している振り返りをもとに作戦をたて、練習
バス	直上交互バス	投げてもらう	ゲーム	チーム内で メンバーを入れ替えて オーバーのみで		練習試合（A vs F・B vs E C vs D） グループ1・グループ2 で総当たり戦 A vs B・D vs E 練習試合 C vs F	前回の続き B vs C・D vs E 練習試合 A vs E A vs C・E vs F 練習試合 B vs D 順位決定戦
振り返り			振り返り				アンケート

4. 結果と考察

4-1. ICT の活用について

生徒へのアンケートの結果から、全項目において、肯定的な回答の方が多かった。また、今回作成したプログラムの使いやすさに関する高評価が多く、その理由として、利便性に関する回答が最も多かったため、このプログラムの利便性は高いといえる。しかし、低評価なものもなかったわけではなく、生徒の意見から、Wi-fi などのネット環境の問題と、データの収集・保存方法の問題があることが明らかとなった。

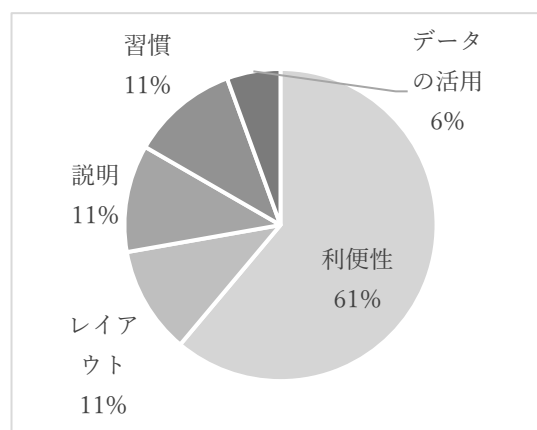


図2 使いやすさを評価した理由

今回授業実践を行った水戸市立M中学校の体育館は、隣接している小学校と、体育館を共有している状況であった。小学校が体育館前方を使用し、水戸市立M中学校は体育館の後方を使用することとなっていた。体育館の Wi-fi は、体育館前方に設置しており、後方で体育を実施した際、Wi-fi に繋がりにくいという問題が発生し、4 校時のタブレット説明の際、生徒のタブレットがネットワークに接続できず、プログラムが機能しなかった。5 校時までに、Wi-fi の場所を移動し、すべてのタブレットが機能することを確認し、5 校時に臨んだが、プログラムが機能しなくなり、画面がフリーズしたり、ボタンが消失したりするなどのトラブルが発生した。解決策として、機能しないシートと、左右逆のシートが使用できるように、トラブルが発生していない相手チームと、コートを交換するといった対応を行った。6 校時の試合では、5 校時より、トラブルは減少したが、同様なトラブルが発生した。

ネット環境の問題に関して本実践から、今回作成したプログラムは、ネットワークに接続してから、データを記録するものであったため、体育館の Wi-fi では正常に機能しなかったことがわかった。体育館のネット環境は、十分に整っておらず、Wi-fi ルーターが移動できるものであるため、つながりやすい環境ではないことから、ネットワークを利用した ICT の使用をすることは難しいという事実も発覚した。そのため、体育館のネット環境の整備が必要不可欠であると考えた。

今回のプログラムのデータ収集・保存方法に関して、収集したデータを保存するシートを備えていなかったため、生徒は前の試合データを確認することが難しかった。そのため、プログラムで収集したデータが、グラフや表で表示され、試合の間の作戦タイムで確認し、試合終了後には、チームのデータを保存できるシートを作成する必要があると考えた。

4-2. 授業内容について

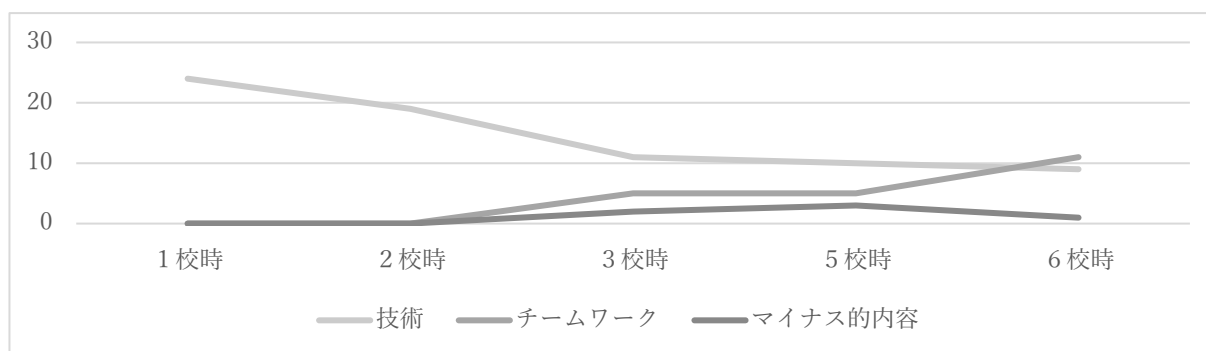


図3 記述内容の変容

授業の振り返り時間に、学習カードに記入してもらい、回収し、記入内容の確認を行った。学習カードに関しては、M 中学校で使用されているものを活用した。記入内容は、本時の内容、自己評価、振り返り・次時の目標である。図 3 は、6 校時まで記入されている学習カードを回収することができた 29 名（男子 16 名、女子 13 名）の、振り返り・次時の目標の欄に記入された内容を、アフターコーディングし、集計したものである。

1 校時・2 校時の記述内容には、技術に関する内容が多く記入されていたため、生徒は、技術の獲得を求めていると考えられる。そのため、指導者は基礎となる技術の指導を手厚く行うことが相応しいと考えられる。

授業回数を重ねるごとに、技術に関する内容は減少傾向にあり、3 校時～6 校時にかけては、チームワークに関する内容が記入されるようになった。これは、活動内容が個人で行うものから、チームで協力して行うものになったため、生徒の自己分析の視点が、個人からチームに移ったのではないかと考えられる。

3 校時以降、マイナス的内容を記述している生徒がいた。3 校時と 5 校時にマイナス的内容を記述した生徒は次の学習カードには、チームワークや次回への意気込みを記入していたため、学習意欲が低下している様子は見られなかった。6 校時にマイナス的内容を記述していた生徒は、5 校時での試合結果と 6 校時の試合結果を比較して、チームの分析を行い、反省点について記述していたため、学習意欲が低下している様子は見られなかった。

本実践では、対象学校の都合上、ビデオなどによる撮影が叶わなかったため、生徒の動きの変化や、活動の様子を記録することができなかった。

5. まとめ

本実践では、体育の実技授業において、試合データを入力する新たな方法として、ICT を導入した。授業後に実施した、生徒へのタブレット使用に関するアンケート結果から、今回作成したプログラムを、授業内で使用することによって、試合データの収集や閲覧が手軽にできることがわかった。また、学習カードから、本実践で行った、細かいルールの設定と、修正を取り入れた試合のデータを、各チームで取ったり使用したりしながら、チームの特徴を分析したり、振り返りや次時の試合に活用したりする様子が見られた。つまり、ICT を活用した試合の振り返り活動を通して、個人やチームの良さや、課題を発見したり、生徒一人ひとりが持っている力を発揮し、仲間と関わりながら練習やゲームに取り組んだりすることができた。

しかし、ICT を使用した授業には、ネットワーク環境などの問題も抱えており、プログラムの更なる品質改善が必須であることがわかった。そのため、今後は、プログラムの品質改善を行い、現場に出た際に、再び実践をしていこうと思う。

文献

- 1) 井澤祐貴 (2022) チームワークが高まり、誰もが楽しむことができるバレーボール授業—共生の視点を重視し、仲間との関わり方について考える学習を通して—神奈川県立総合教育センター.
- 2) 上条眞紀夫 (2021) 中学校体育授業におけるネット型ボール運動の実施状況に関する研究—中学校のバレーボール授業を中心として— 淑徳大学研究紀要.

生徒の主体的活動を目指した新たな授業モデルの提案

佐藤 道子
教科領域コース

1. 主題設定の理由

三宅ら¹⁾は 2014 年に国立教育政策研究所が示した 21 世紀型能力がこれまでと違う点として、これからの社会が求める知性を二つ挙げている。一つは、わかっていることを「説明できる」より、わかりかけていることを「ことばにしながら考える」という「いろいろな意見を『集めて編集できる』知性」、もう一つは、「知っている答え」が本当か、その根拠を確かめる、自分で体験させる、適用範囲を広げるといった「一人一人が自分で答えを『作り出す』知性」である。このような能力が児童生徒に求められている中、建設的相互作用を通して一人一人の生徒が他者と考えながら自分の考えを深めていく協調学習が注目されている。協調学習を引き起こす仕掛けとして知識構成型ジグソー法の有効性が示されている。今回主題を設定するにあたり、ジグソー法を用いた学習において使用する資料を生徒自身が作成することで、その単元についての興味・関心が高まり、より知識を深められる可能性があると考えた。

上田ら²⁾は「健康と環境」の内容は、「広範囲の学習内容であるため、教え方が難しい」こと、「社会全体の課題」であることから教材研究に時間がかかること、などを指摘している。また、この単元は教員経験年数が浅い教師ほど、魅力ある学びを生み出すことが難しいと感じる単元であると述べている。七木田³⁾は、環境が私たちの生活に密接でありながらも実感として意識しにくいこと、「課題」をどのように設定するのかに困難を抱えているため、この単元では魅力ある学びを生み出すことが難しいと指摘している。また、環境と密接に関わっている健康問題として教師はどのような具体例を取り上げるべきなのか、生徒はなぜ環境を汚すとダメなのかを根拠とともに学ぶ必要があると述べている。これらの指摘を受け、「健康と環境」の単元において生徒が主体的に学習できる授業モデルを考案することとした。

2. 研究のねらい

生徒主体で協働的な学びのある授業を開発すること、保健分野における ICT の効果的な活用の実践事例の蓄積を図ること、生徒が主体的な活動を通してヘルスリテラシーやヘルスプロモーションの考えを獲得することを本研究のねらいとした。

3. 研究の仮説

研究仮説として、以下の 3 点を設定した。

- 1) 生徒主体で協働的な学びのある授業開発を行ういことで、保健分野での学習が実生活に密説に関わっていることを理解することができるのではないかと。
- 2) 自分事として主体的に学習に取り組むためには ICT の活用が有効ではないかと。

- 3) 多様な他者と協働して学習に取り組むことを通してヘルスリテラシーやヘルスプロモーションの考えを身に付けることができ、高等学校での学習に接続できるのではないかと。

4. 研究方法

(1) 対象および実施時期

- 1) 対象者：I大学教育学部附属中学校第3学年全4クラス計144名
- 2) 実施時期：令和5年6月～10月 各クラス全8時間
- 3) 指導者：教員歴18年目、対象校在籍7年目の教諭が全時間担当

(2) 実践方法

単元は中学校第3学年「健康と環境」で、全8時間扱いとした。うち、2～6時間にはジグソー法を用いた学習を取り入れた。今回の実践では、資料の作成からプレゼンテーションまで授業支援ソフトのロイロノートスクールを使用して生徒主体の授業を展開した。毎授業後には記述式の振り返りを、実践前と実践後には『保健教育推進委員会報告書』⁴⁾で使用された「健康に関する態度」に関する質問項目（11問、5件法）および「健康と環境」に関する知識問題（4問、3件法）を抜粋し、調査を実施した。これらのデータ収集にはすべて Microsoft_Forms を用いた。

(3) 分析方法

1) 知識に関する問題

集約した全4問の回答を正答1点、誤答0点とし、4点満点で集計し、実践前後の正答率の変化を分析した。

2) 健康に関する態度についての質問項目

5件法で求めた回答のうち、「そう思う、どちらかといえばそう思う」を肯定的回答として合計割合を求め、事前と事後の結果を比較した。

3) 資料分析

生徒が「はじめの活動」で作成した資料を「A、B+、B、C」の4段階で評価した。評価に関わる評価基準は授業者が作成した。資料の評価に関しては授業者と大学で保健体育を専攻する学生、および保健科教育を専門とする大学教員で行った。評価が異なった場合は、授業者と大学教員で協議し、決定した。

【表1：資料の評価基準】

A	A'	B	C
・出典が記載されている ・どのような健康被害があるのかが資料とともに明確に示されている	・出典が記載されていない ・資料が多すぎ ・説明するための資料が不足	・該当する資料がない ・病名や症状は載されているが、どんなものがその病気や症状を引き出すのかが記載されていない	・ジグソー活動では使えない ・健康と関連させられていない ・環境のみに特化している

5. 授業実践

(1) すごろく学習（1/8時間目）

授業者が作成した適応能力や至適範囲に関するオリジナルすごろくをメインとした学習活動を行った。関係する事柄についてはすごろくでの活動後に授業者から詳細を解説した。

(2) マインドマップ作成 (2/8時間)

ジグソー学習に入る前に健康と環境のつながりについて考える時間とし、マインドマップを作成する学習を取り入れた。健康と自分を取り巻く環境にはどのようなつながりがあるのか、健康と環境それぞれに分けて考えてから互いにつなげるように促した。

(3) はじめの活動 (2～3/8時間目)

授業者が4つの要因(空気、水、ごみ、し尿)を設定し、生徒をランダムに振り分けた。「与えられた要因と健康を関連付けたデータを探し、健康課題についての資料を作成する」と条件付けてインターネット、教科用図書等を活用しながら個人資料(My data)を作成させた。

(4) エキスパート活動 (4/8時間目)

授業者が同じ要因でランダムに振り分けたグループ(4～5人)で活動を行った。生徒はMy dataをロイロノートの共有ノート機能を使って画面共有しながら、自分の作成した資料の内容を説明した。その後、グループ内で資料を吟味し、新たな資料(Our data)を作成させた。

(5) ジグソー活動 (5/8時間目)

キーワードが重複しないよう授業者が生徒をランダムに9つのグループに振り分け、ロイロノートの共有ノートを新たに作成した。生徒は前時に作成したOur dataを共有ノートにコピーし、画面共有を行いながらエキスパート活動で得た知識を伝えた。

(6) クロストーク (6/8時間目)

各グループが作成した4つの要因と健康についての共通点や課題を黒板投影型のプロジェクターにミラーリングして発表させた。発表時間は質疑応答を含めて5分程度とした。

(7) 災害と健康 (7/8時間目)

災害が起きた時の安全の確保や健康維持について、個別学習として自宅から最寄りの避難所までのルートと距離を確認し、避難所にもっていくもの(1人分×3日分)のリストを作成、避難生活で起こりうる健康被害とそれを解消するための運動を考えた。

(8) 私たちの生活と環境問題 (8/8時間目)

小学校社会科で学習した公害について復習し、加えてそれらの公害と自分たちの地域との関連性を考える活動をした。また、公害と環境問題の相違点についてグループで話し合い、発表を通して理解を深め、以前に作成したイメージマップやジグソー活動で作成した資料を見直し、もう一度健康と環境のつながりをグループで考えた。

6. 結果

(1) 健康と環境に関する知識の問題

4問中、「熱中症」と「至適範囲」についての問題では実践後正答率が上がった。一方で、「直射日光と熱中症」と「衛生的な水の供給」の2問については実践後正答率が下がった。

(2) 健康に関する態度

保健の学習が好き、面白いなどの「感情」の項目、保健の学習は大切、重要、必要といった「価値」の項目、保健の学習をすれば私の今の生活に役立つ、社会に出てからの生活に役立つなどの「期待」の項目の全11問すべてにおいて、実践前よりも実践後の方が肯定的回答の割合が高くなった。

(3) 作成資料の評価

生徒が My data として作成した資料を評価したところ、約 8 割が B 以上であり、約 4 割が A または A' の資料を作成できていた。

7. 成果と課題

(1) 成果

生徒の単元後の振り返りを見てみると、健康を保つための環境整備の歴史や公害問題などの学習と他教科での既習事項を踏まえて、単元全体と自分たちの健康について深く試行している内容や授業内で行ったマインドマップを通して健康と環境のつながりの再認識、ジグソー学習で使用する資料を自分で作成したことの効果、既存の知識と今回の協調学習による効果を書いている生徒が見られた。また、得た知識を周りに発信しようとする気持ちを述べているもの、より広い視野をもって様々な生物の健康を保つための努力について述べているもの、進んで情報を得て健康への意識を高めたいなどのヘルスプロモーションに関わりそうな記述、授業で多角的な視点をもって協調学習ができたことから、自分だけではなく他者の健康にまで目を向ける記述がみられた。さらに、今回の実践では小学校の頃から長期欠席が続いている生徒がオンラインで授業に参加し、資料を作成することができた。オンラインも活用したハイブリット授業を行うことで、長欠生徒とも双方向の授業を行うことができた。

(2) 課題

今回、教師側が提示したキーワードが抽象的だったため生徒が調べた内容や作成した資料には、教科用図書に記載の内容についてデータを探してまとめた資料と、本来の目的から外れた観点からデータを探しまとめた資料といった差、データや情報元が明確でジグソー学習に適した資料と、文字だけのレポートのような資料やイラストのみでジグソー学習には使用できない資料が出てしまった。教師側が提示するキーワードを教科用図書に準拠した明確なものにすることで、要因内で作成する資料に差が出ないようになると考えられる。よりよいジグソー学習や生徒の知識の定着のためには、資料作成の段階で教師の丁寧な机間指導・助言が必要である。

知識に関する調査内容について、今回は令和 4 年の「保健推進員会報告書の全国調査」から健康と環境に関する知識の問題 4 問を使用した。この問題数と内容だけでは、本単元における知識の獲得や授業の効果について判断することは難しい。次年度以降の検討課題としたい。

8. 参考資料・引用文献

- 1) 三宅なほみ，東京大学 CoREF，河合塾．協調学習とは一対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業―．2016，北大路書房．
- 2) 上田裕司，西岡伸紀，鬼頭英明．中学校保健体育教員の保健学習の小単位に対する難易意識の把握及び支援方策の検討．兵庫教育大学と大学院同窓会員との共同研究：研究成果報告書，2，53-58，2011．
- 3) 七木田文彦．保健授業の改革ヴィジョン―「水どう宝」―．体育科教育 71(9)：2023；62-65
- 4) 日本学校保健会．保健教育推進委員会報告書―第 4 回全国調査（CBT による児童生徒対象）の結果―．2022，日本学校保健会．

中学校体育におけるラケットスポーツ「ピックルボール」の有効性

野寺 亨
教科領域コース

1. 緒言

ピックルボールはネットを挟んで、穴あきのボールをパドルと呼ばれるラケットで打ち合う、テニスと卓球を合わせたようなスポーツである¹⁾。コート大きさはバドミントンコートと同様であり、ネットの高さは90 cmである。ピックルボールはダブルスが主流であるが、シングルスでも実施することができる。また、準備物も少なく、コートも簡単に設計することができる。さらに、使用するパドルは木製の板であるため、手軽に準備することができるうえに丈夫である。加えて、パドルはテニスやバドミントンラケットと同様のグリップがあるが、グリップからミートポイントが近い特徴があり、用具操作の難しさを軽減することができると思われる。これらのことから、保健体育科体育分野の授業で十分に扱えそうな教材であると考えられる。

特に中学校体育では、小学校における学習（簡易化されたゲームでルールを工夫すること）からの接続を意識するとともに、ラリーを続けることが重視されるため、ピックルボールは適した教材かもしれないが、中学校での実践研究は見当たらない。

そこで本研究は、中学生を対象にして保健体育科体育分野でピックルボールの授業を行い、ボールや用具の操作など運動技能の習得効果および授業後のアンケートから学習者の内面や技能等の変化を明らかにすることでその有効性を検討することを目的とする。加えて、授業後のアンケートでピックルボールの難しかった点や上達する際に役に立った点について回答を求め、ネット型球技を指導する際の情報を得る。

2. 研究方法

2-1. 被験者

対象者は茨城県内のA校の中学1年生36名（男子18名、女子18名）、およびB校の中学2年生48名（男子23名、女子25名）であった。

2-2. 介入授業

体育の授業で、A校では1時間目から6時間までの内容を実施し、B校では1時間目から8時間目まで実施した。

2-3. 調査方法

介入授業の前後には生徒の打能力を評価した。垂直方向および水平方向、そしてボール操作能力は野

寺ほか²⁾の指標を用いた。垂直打ちは、ラケットの表面と裏面それぞれにおける上打ちと下打ちとした。連続10回を上限とし、試技は2回までとした。評価項目は、連続打ちの回数、打動作、ボール操作であった。なお、試技は対象者の正面から撮影した。水平打ちは、フォアハンドストロークとバックハンドストロークとし、打動作、ボールコントロールの正確性、返球の際のボールの軌道についてそれぞれ評価した。水平打ちは練習を1球行った後に2球ずつボールを打ち、それぞれの動作について評価を行った。試技は対象者の斜め後方から撮影した。打能力は、筆者（ソフトテニス歴8年）が評価した。加えて、内面的な変化を明らかにするため、介入授業終了後には、アンケートを実施した。

2-4. 統計処理

介入授業の前後に行ったボール操作能力の比較には、繰り返しのあるt検定を用いた。さらに、効果の大きさを検討するために、効果量（Effect Size：ES）を算出した。ESの大きさの目安は0.80以上を「大」、0.50以上を「中」、0.20以上を「小」、0.20未満を「無」とした³⁾。統計処理には、Microsoft Excelベースで動く統計プログラムであるHADを用いた⁴⁾。有意水準は全て5%とした。

3. 結果

ここでは、介入授業前後での上打ち・下打ちの変化を表1、フォアハンド・バックハンドの変化を表2に示した。また、介入授業後のアンケート結果は表3で示した。

4. 考察

今回垂直打ち運動を3つの観点から評価を行ったが、中学1年生では「上打ち（裏面）・連続打ち回数」を除いて、すべての項目で有意な向上が認められた。ピックルボールの特徴であるグリップからミートポイントに近いパドルが、ラケットスポーツを経験したことが少ない中学1年生にとって、操作しやすいものになったと考えられる。一方、中学2年生では有意な向上が認められた項目が少なかった。その原因として、介入授業前からある程度高い点数を記録していることから、既にある程

表1 介入授業前後での上打ち・下打ちの変化

項目	学年	介入前	介入後	p値	効果量	評価
上打ち（表面）・連続打ち回数（回）	中1	8.6±2.6	9.8±0.8	<0.01 **	0.47	小
	中2	10.0±0.0	10.0±0.0	—	—	—
上打ち（裏面）・連続打ち回数（回）	中1	9.5±1.7	9.8±1.0	0.143	0.17	無
	中2	9.7±1.3	10.0±0.2	0.284	0.18	無
下打ち（表面）・連続打ち回数（回）	中1	7.8±3.0	9.5±1.4	<0.01 **	0.56	中
	中2	8.3±2.5	9.6±1.3	<0.01 **	0.50	中
下打ち（裏面）・連続打ち回数（回）	中1	7.2±3.3	8.9±2.0	<0.01 **	0.51	中
	中2	8.4±2.2	9.6±1.2	<0.01 **	0.57	中
上打ち（表面）・打動作（点）	中1	2.4±1.1	3.4±0.7	<0.01 **	0.95	大
	中2	3.4±0.7	3.8±0.4	<0.01 **	0.56	中
上打ち（裏面）・打動作（点）	中1	2.5±1.0	3.3±0.8	<0.01 **	0.81	大
	中2	3.5±0.8	3.9±0.4	0.01	0.48	小
下打ち（表面）・打動作（点）	中1	2.1±1.0	3.4±0.7	<0.01 **	1.31	大
	中2	2.4±1.1	3.7±0.6	<0.01 **	1.18	大
下打ち（裏面）・打動作（点）	中1	2.2±0.9	3.1±0.7	<0.01 **	1.09	大
	中2	2.5±0.9	3.4±0.8	<0.01 **	0.97	大
上打ち（表面）・ボール操作（点）	中1	2.2±0.8	2.9±0.3	<0.01 **	0.77	中
	中2	2.9±0.2	3.0±0.2	0.571	0.12	無
上打ち（裏面）・ボール操作（点）	中1	2.1±0.9	2.9±0.4	<0.01 **	0.80	大
	中2	2.9±0.4	3.0±0.0	0.103	0.28	小
下打ち（表面）・ボール操作（点）	中1	2.2±0.8	2.8±0.4	<0.01 **	0.66	中
	中2	2.6±0.7	2.9±0.2	<0.01 **	0.52	中
下打ち（裏面）・ボール操作（点）	中1	2.3±0.7	2.7±0.5	0.011 *	0.56	中
	中2	2.6±0.6	2.8±0.4	0.058	0.34	小

*p<0.05,**p<0.01

中1: 中学1年生 中2: 中学2年生

表2 介入授業前後でのフォアハンド・バックハンドの変化

項目	学年	介入前	介入後	p値	効果量	評価
フォアハンド・動作・平均（点）	中1	2.8±0.6	3.0±0.8	0.083	2.06	大
	中2	2.4±0.5	2.7±0.7	<0.01 **	0.54	中
フォアハンド・軌道・平均（点）	中1	2.0±0.9	2.5±0.8	0.015 *	0.86	大
	中2	1.8±0.7	2.5±0.7	<0.01 **	0.75	中
フォアハンド・正確性・平均（点）	中1	1.8±0.9	2.2±0.9	0.176	0.60	中
	中2	1.8±0.9	2.5±0.8	<0.01 **	0.94	大
バックハンド・動作・平均（点）	中1	2.3±0.8	2.5±0.7	0.422	0.79	中
	中2	2.7±0.5	3.1±0.7	<0.01 **	0.83	大
バックハンド・軌道・平均（点）	中1	2.7±0.6	2.9±0.6	0.226	2.24	大
	中2	1.9±0.8	2.6±0.6	<0.01 **	0.94	大
バックハンド・正確性・平均（点）	中1	1.8±0.9	2.0±0.8	0.086	0.57	中
	中2	1.9±0.8	2.6±0.6	<0.01 **	0.86	大

*p<0.05,**p<0.01

中1: 中学1年生 中2: 中学2年生

度身についていた技能であったと考えられる。

水平打運動における介入授業前後での変化をみると、中学1年生ではフォアハンドの軌道、中学2年生ではすべての項目で有意な向上が認められた。打動作のESをみると、バックハンドの打動作が両方の学年で、「大」を示した。フォアハンドの打動作は中学1年生では「大」を、中学2年生では「中」を示した。上手になった時に役に立ったこととして、「体の向きと打ち方」や「友達の打ち方を見て学んだ」など打動作の記述がみられた。実際、介入授業前は体が正面を向いていて、ボールを体の前で打っている打ち方が見られたが、授業を重ねていくうちに、体を横に向けてテイクバックを取りながらボールを体の横で打つ場面が見られるようになった。ボールに対して返球の正確性と軌道に関しても中学2年生では有意な向上がみられた。一方で、中学1年生ではフォアハンド・軌道に関しては有意な向上がみられ、ESは

「大」を示した。他の項目に関しては有意な向上を示さなかったが、ESは「中」を示したため介入後に改善されたとと言えるだろう。水平打運動が向上した理由としてコートサイズの関係していると考えられる。野寺ほか²⁴⁾は「パンポンのコートが小さいことから、テニスと同様に大きいスイングを起こすとコート内に返球することが難しいため、小さいスイングに繋がった」と述べている。今回、パンポンのコートよりも横2.5m、縦2.9m大きく製作したことで、テニスに近い大きいスイングにつながったと言えるだろう。加えて、ピックルボールのグリップも関係していると考えられる。ピックルボールのグリップはパンポンと違い、テニスと同様の形状であるため、よりテニスに近いスイングにつながったと考えられる。以上のことから、中学2年生におけるピックルボールの授業実践は、フォアハンド・バックハンドともにテイクバックからスイングを起こし、ボールを捉えるインパクトへとつなげた後、フォロースルーへと打ち方が変容したと言えるだろう。加えて、返球の正確性も有意な向上が認められたことから、ラリーを継続する能力が授業の中で身についたことが分かる。

授業後に行ったアンケートでは、9割以上の生徒が「楽しかった」「少し楽しかった」など肯定的な回答をしていた。その理由として、「ラリーが続くようになったこと」の回答が最も多かった。一方で、ピックルボールが「難しかった」「やや難しかった」と回答する生徒は8割を超えていた。難しかった点としては、「ボールをコントロールするところ」や「ボールを打つ時のパドルの角度」など、主にパドル操作やボール操作に難しさを感じていた。このことから、技能を習得する段階では難しいと感じていたが、ある程度技能を習得してラリーや試合などを行うときには、楽しいと感じている生徒がいたと考えられる。塩見⁵⁾は、ラケットスポーツの醍醐味のひとつとしてラリーを続けることを挙げている。コートの大きさが広すぎず、狭すぎることはないピックルボールは、グリップからのミートポイント

表3 ピックルボールを行っての印象

項目	1年(N=32) 2年(N=39)	
	人数	人数
ピックルボールは楽しかったか		
・楽しかった	22	24
・少し楽しかった	8	13
・あまり楽しくなかった	1	1
・楽しくなかった	1	1
ピックルボールは難しかったか		
・難しかった	8	10
・やや難しかった	18	23
・あまり難しくなかった	5	6
・難しくなかった	1	0
上手になっていく感覚があったか		
・あった	11	12
・少しあった	19	24
・あまりなかった	1	3
・なかった	1	0
以前より運動が好きになったか		
・好きになった	10	21
・少し好きになった	20	12
・少し嫌いになった	1	4
・嫌いになった	0	0
・その他	1	2
以前より運動に対して自信がついたか		
・自信がついた	4	6
・少し自信がついた	25	22
・少し自信がなくなった	2	8
・自信がなくなった	0	1
・その他	1	2

トが近くラケットが操作しやすいことで、従来のラケットスポーツよりも、ラリーが続くようになる可能性があると言えるだろう。また、9割を超える生徒がピックルボールを上手くなっていると実感し、上手になった時に役に立ったこととしては、「短いのを打ってから長いのを打った時」や「ボールを打った後、すぐに立ち位置に戻ること」などを挙げていた。ネット型球技の知識及び技能の目標は、中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説保健体育編⁶⁾で「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の攻防をすること」と示されている。このことから、ピックルボールがネット型球技の知識及び技能で生徒たちに身に付けさせたい力を指導する際に適している教材である可能性があるとと言えるだろう。

5. まとめ

本研究は、中学 1・2 年生を対象にして、ラケットスポーツ「ピックルボール」を保健体育科体育分野で実施し、ボールや用具の操作など運動技能の習得効果および生徒の内面的な変化を明らかにすることで教材としての有効性を検討することを目的とした結果、次のような結果を得られた。

- 1) 介入授業を通して子どもたちのラケット操作及びボール操作能力は向上した。特に垂直打運動は中学 1 年生、水平打運動では中学 2 年生において有意な向上が認められた。
- 2) 授業中の実態や授業後のアンケートから、ピックルボールが中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説保健体育編⁶⁾のネット型球技の「知識・技能」の内容を指導する際に有効な教材であることが示唆された。

文献

- 1) 日本ピックルボール協会（online）
<https://japanpickleball.org/>（参照日 2023 年 1 月 10 日）
- 2) 野寺亨、藤咲匠、赤津健太郎、渡邊將司：小学校体育におけるラケットスポーツ「パンポン」の試み、茨城大学教育学部紀要 71：119-136、2022
- 3) 小野寺孝義、菱村豊：文科系学生のための新統計学、ナカニシヤ出版、京都、pp、133-138、2005
- 4) 清水裕士（2016）フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究、1、59-7
- 5) 塩見一成：テニスにおけるラリーの継続を目指した初心者指導に関する実践的研究—グラウンドストローク着目して—、富山短期大学紀要、59：29-43、2023
- 6) 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 保健体育編

中学校技術科内容 A における 3DCAD を用いた授業の実践と効果

栗田 竜輔
教科領域コース

1. はじめに

中学校学習指導要領解説技術・家庭編¹⁾において、内容「A 材料と加工の技術」(以下、内容 A とする)における構想の表示方法について、「社会で主に利用されている図法の中で、CAD による表示といった発展性に配慮」するといった CAD (Computer Aided Design : コンピュータ援用設計)に発展する指導を意識した記述がある。これまで栗田ら²⁾は、2022 年時点で無償使用が可能な 3DCAD を活用した授業の提案を行い、3DCAD を用いた授業を提案した。しかし、提案した授業の授業内容、ワークシート及び教師用資料には改善の余地があり、さらに提案した授業の効果の検証も実施されていなかった。そこで本研究では、内容 A の「構想の表現方法」を学習する場面で 3DCAD を用いる授業を開発し、中学生を対象に授業実践を行うとともに授業の効果を検証した。

2. 開発した授業の内容

本授業は中学校技術科の内容 A(2)アの「生活や社会における問題を、材料と加工の技術によって解決する活動」における「構想の表現方法」を学習する場面を取り上げた。「構想の表現方法」は手描きまたは 3DCAD の 2 種類の方法とし、学習効果について調べるためにどちらも同様の学習内容とした。具体的には、生徒が立体の基本的な表現方法を学習するための L 字型ブックエンド (55×60×60mm, 図 1)の製図と本授業の前までに思い描いていた作品のイメージを構想する製図の学習である。3DCAD の方法では Autodesk 社の Tinkercad³⁾を使用し、立体形状を変化させることで製図を行う。一方、手描きの方法では、等角図を使って教科書に記載されている手順に沿って製図を行う。また、二時間続きの授業の中で各時間に一つの作図方法とし、次の時間では作図方法を入れ替えて授業行った(図 2)。手描きによる授業を最初に行う群(以下、手描き-3DCAD 群とする)と 3DCAD による授業を最初に行う群(以下、3DCAD-手描き群とする)とで分けて授業を実施した。

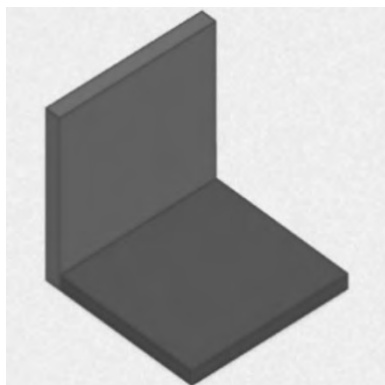


図 1 3DCAD による製図の際に用いた L 字型ブックエンド(BE)



図 2 各群の授業の流れ

3. 調査及び分析の方法

調査の対象は、国立大学教育学部附属中学校の第1学年の生徒72名(男子36名、女子36名)である(有効回答56人)。なお、実施日は2023年7月11日及び7月13日である。調査は、授業で作成した構想図と授業後におけるアンケート調査とした。構想図の評価では、手描きによる構想図と3DCADによる構想図を5つのレベルに評価した後、「白紙」「未完成」及び「完成」の3つに分類し、件数と割合を求め各調査との比較を行った。分類は3人の分析者で行い、判断が異なる場合には協議し合意を図った。構想図の評価規準について表1に示す。アンケート調査では13項目の質問をMicrosoft Formsで作成し、5件法(「1:そう思う」「2:どちらかといえばそう思う」「3:どちらでもない」「4:どちらかといえばそう思わない」「5:そう思わない」)による調査を行った。なお、図2に示す調査A(手描き後)と調査D(3DCAD-手描き後)では手描きによる方法について調査し、調査B(手描き-3DCAD後)と調査C(3DCAD後)では3DCADによる方法を調査した。そのため、質問項目における「3DCAD」や「手描き」の部分をも、該当する方法に変えて質問項目を作成した。手描き-3DCAD群と3DCAD-手描き群の比較のためにウィルコクソンの順位和検定を行い、調査Aと調査C、調査Aと調査D、調査Bと調査Cのそれぞれで比較した。

表1 構想図の評価規準

レベル1	何も描けていない(白紙)
レベル2	製作品としての意図を読み取ることができない立体(未完成)
レベル3	製作品としての意図を読み取ることができる立体(未完成)
レベル4	製作品が完成しているが板厚が考慮できていない立体(未完成)
レベル5	製作品が完成しており板厚の考慮ができていない立体(完成)

4. 結果及び考察

4.1 構想図の比較

調査Aから調査Dにおける構想図の評価を表2から表5示す。まず、調査Aと調査Cを比較したところ、調査Cでは「完成」が12件(44.4%)であり、手描きの方法よりも3DCADの方法が板厚の考慮ができていない製図が多く、描き終えている製作品の件数が上回る結果となった。このことは、手描きの方法よりも3DCADの方法が短い時間で構想を表現できる方法であると考えられる。また、調査Dでは、2回目の製図にもかかわらず「完成」が2件(7.4%)と4つの調査の中で最も少なく、「未完成」が18件(66.7%)、「白紙」が7件(25.9%)と4つの調査の中で最も多い結果となった。そし

表2 調査Aにおける構想図の評価

分類	レベル	件数 (割合)	
白紙	1	4 (13.8%)	
未完成	2	9 (31.0%)	20 (69.0%)
	3	3 (10.3%)	
	4	8 (27.6%)	
完成	5	5 (17.2%)	

表3 調査Cにおける構想図の評価

分類	レベル	件数 (割合)	
白紙	1	2 (7.4%)	
未完成	2	9 (33.3%)	13 (48.1%)
	3	2 (7.4%)	
	4	2 (7.4%)	
完成	5	12 (44.4%)	

表 4 調査 B における構想図の評価

分類	レベル	件数 (割合)	
白紙	1	0 (0.0%)	
未完成	2	10 (34.5%)	13 (44.8%)
	3	0 (0.0%)	
	4	3 (10.3%)	
完成	5	16 (55.2%)	

表 5 調査 D における構想図の評価

分類	レベル	件数 (割合)	
白紙	1	7 (25.9%)	
未完成	2	7 (25.9%)	18 (66.7%)
	3	3 (11.1%)	
	4	8 (29.6%)	
完成	5	2 (7.4%)	

て、調査 B と調査 C の比較では、調査 B において「白紙」が 0 件(0.0%), 「未完成」が 13 件(44.8%), 「完成」が 16 件(55.2%)と、描き終えた製図が半数を超える割合となった。これらのことから、3DCAD のみで製図するより、手描きの後に 3DCAD による製図を行った方が生徒はより製図や構想の具体化ができることが分かった。

4.2 アンケート調査の比較

調査 A と調査 C におけるアンケート調査の比較では、問⑦の質問項目に対してのみ、p 値が 0.024 と 5%水準の有意な差が見られた。また、問⑦の平均値を比べると調査 A(手描き後)が有意に高いことが明らかとなったことから、初めて「構想の表現方法」を学習した際は頭の中のイメージを 3DCAD で表現することに慣れておらず慣れ親しんだ手描きの方法が有意に高くなったと考えられる。調査

表 6 調査 B と調査 C の比較

質問項目	調査 B		調査 C		p 値
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	
① 3DCAD による製図を使った設計は面白かったですか	4.66	0.86	4.07	1.27	0.030*
② もう一度設計をする際に、3DCAD による方法でやりたいですか	4.41	1.21	3.67	1.24	0.005**
③ 3DCAD による製図の方法は、分かりやすかったですか	4.14	1.03	3.44	1.28	0.023*
④ 3DCAD による製図では、頭の中のアイデアを表現することが難しいと感じましたか	2.90	1.47	3.30	1.38	0.282
⑤ 3DCAD による製図では、頭の中で考えたアイデアを思った通りに表すことができなかったため、作りたいものを簡単なものに変更しましたか	2.38	1.42	2.89	1.53	0.201
⑥ 3DCAD による製図では、アイデアを忘れることなく、すぐに表現することができましたか	4.00	1.13	3.70	1.20	0.289
⑦ 3DCAD による製図では、修正をしたいときに思い通りに修正することができましたか	3.86	1.38	2.52	1.48	0.002**
⑧ 3DCAD による製図では、板の厚みを考えながら設計することが大変でしたか	3.03	1.52	3.67	1.41	0.114
⑨ 3DCAD による製図では、頭の中でイメージを考えるとときと同じように自由に設計することができましたか	4.03	1.27	3.26	1.43	0.027*
⑩ これからの生活や社会の中で、3DCAD による製図を用いた設計を活用していきたいですか	4.07	1.13	3.52	1.34	0.100
⑪ 3DCAD による製図によって、設定した課題を解決することができるものを探ることができましたか	4.21	0.86	3.44	1.19	0.006**
⑫ 3DCAD による製図によって、構想の表現方法について理解することができましたか	4.24	1.15	4.41	0.75	0.946
⑬ 3DCAD による製図では、設計の時に頭の中のアイデアを膨らますことができましたか	4.21	0.90	3.81	1.08	0.147

* : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$

A と調査 D の比較では、すべての質問項目に対して統計的な差が見られなかった。調査 B と調査 C では 1%水準の有意差が見られた質問項目が問②⑦⑪であり、5%水準の有意差が見られた質問項目は問①③⑨であった(表 6)。問①②③から 3DCAD を使った製図の方法は面白いことや分かりやすいこと、再び設計を行う際に 3DCAD を使いたいことの意識が高いことから、3DCAD による方法は肯定的な印象を持つ方法であると考えられる。また、問⑦⑨⑪から課題を解決できる製作品を考えることや思い通りに修正すること、頭の中でイメージするように自由に設計することができた意識が高いことから操作性についても高い方法であることが分かった。以上のことから、構想図の比較結果と合わせて考えると、手描きの後に 3DCAD による製図を行った方が、生徒は製図や構想の具体化がよりできるようになることに加え、3DCAD に対して肯定的な意識を持つことが分かった。

5. おわりに

本研究では、中学校技術科内容 A(2)「構想の表現方法」において、手描きと 3DCAD による製図の授業実践と効果の検証をした。まず、手描きによる構想図と 3DCAD による構想図を 5 つのレベルに分けた後、「白紙」「未完成」及び「完成」の 3 つに分類しそれぞれの件数と割合を調べた。その結果、調査 A(手描き後)と調査 C(3DCAD 後)では、調査 C の「完成」が 12 件(44.4%)となり、手描きの方法よりも 3DCAD の方法が短い時間で構想を表現できる方法であると考えられる。また、調査 D(3DCAD-手描き後)では 2 回目の製図にもかかわらず、「完成」が 2 件(7.4%)と 4 つの調査の中で最も少なく、「未完成」が 18 件(66.7%)、「白紙」が 7 件(25.9%)と 4 つの調査の中で最も多い結果となった。今回の研究では、なぜ調査 D において「完成」が少なく「未完成」「白紙」が多くなったか理由を問うような調査をしていないため今後の研究で調べる必要がある。そして、調査 B(手描き-3DCAD 後)と調査 C の比較では、調査 B において「白紙」が 0 件(0.0%)、「未完成」が 13 件(44.8%)、「完成」が 16 件(55.2%)と、描き終えた製図が半数を超える割合となった。これらのことから、3DCAD のみで製図するより、手描きの後に 3DCAD による製図を行った方が生徒はより製図や構想の具体化ができることが分かった。

次に、アンケート調査結果においてウィルコクソンの順位和検定を行い手描きの方法と 3DCAD の方法の比較を行った。その結果、調査 B と調査 C の比較において、3DCAD の方法は面白いことや分かりやすいこと、再び設計を行う際に 3DCAD を使いたい等、肯定的な意識を持つ方法であることが分かった。また、課題を解決できる製作品を考えることや思い通りに修正すること、頭の中でイメージするように自由に設計することができることから操作性についても高い結果となった。以上のことから、今回実施した授業の中では、手描きの後に 3DCAD による製図を行う場合が、生徒が製図や構想の具体化に対して最も肯定的な印象を持つという結果が得られた。

参考文献

- 1) 文部科学省：中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 技術・家庭編，開隆堂，p.29 (2018)
- 2) 栗田竜輔・野崎英明：中学校技術科内容 A における 3DCAD の活用に関する研究，日本産業技術教育学会第 34 回関東支部大会講演要旨集，pp.70-71 (2022)
- 3) AUTODESK Tinkercad 公式ホームページ：<https://www.Tinkercad.com/>（最終ログイン日：2024 年 1 月 1 日）

PLC を活用した効果的なシーケンス制御教材の開発

塚田 純
教科領域コース

1. はじめに

現在勤務している茨城県立日立工業高等学校定時制総合学科は単位制であり、2年次より「工業系列」または「普通系列」の選択制である。近年、定時制の在籍生徒人数は県北地区の少子化などの要因により減少傾向ではあるが、様々な学校行事や学習活動及び各種資格試験などを通して、生徒一人ひとりが目的意識を持ちながら日々の学校生活を過ごしている。私の担当している「工業系列」では普通科目の他に専門科目である工業（機械系分野）の座学と実習が行われている。実習は専門高校の特徴的な科目の一つであり、手や身体を動かしながら体験的に学習できるものである。本校の3年次実習では工作機械（旋盤）、材料試験、制御の3つのテーマで編成されている。担当している制御は電気を使用して機械設備を自動で動かす制御回路の仕組みや電化製品や産業機器の自動制御に仕様されているシーケンス制御について理解する内容となっている。制御実習で使用している教材は、メカトロニクスシーケンスキットと PLC¹⁾（プログラマブルロジックコントローラ）である。教材を使用するための必須事項はシーケンス図を確認しながらの結線作業である。回路が複雑化するほど結線箇所も必然的に多くなり、結線ミスを見つけることも困難となる。また、結線したものを図式化した実態配線図を作図する際に、繋いだ箇所を追うのにも時間がかかる。電気は目に見えないためか苦手意識を持つ生徒もおり、消極的になる生徒も見受けられる。そのため実習テキストの課題を見直し精選することや配線が多い場合には色分けして作図させるなど有効な指導方法を模索しているところであった。

このような生徒に合わせて制御動作や制御回路の構造が目に見えるような教材・教具の開発と、その効果的な指導方法の研究の必要性を強く感じた。生徒にものづくりの楽しさを体験させるためには、その内容に興味・関心を持たせなければならない。そのためのよりわかりやすい実習テキストなどが必要であり、生徒の実態に応じた教材・教具等の開発が急務であると考えた。

制御実習教材の可視化、いわゆる「見える化」が実現できれば、苦手意識から消極的になってしまった生徒にも再び「やる気」を起こさせることが可能なのではないかと考え、制御実習教材の現状を把握し、より使い勝手の良い可視化教材の研究開発を目指した。以前は、制御実習教材にエレベータを使用していたが、老朽化と内部構造が全く見えずブラックボックス化しており使用に適さなかった。本研究では、PLC を使用したシーケンス制御実習を効果的に実施するため、制御対象としてエレベータの動作を可視化したエレベータモデル教材を開発することにした。

2. 研究の内容

はじめに開発するエレベータモデル教材はどのような部品を使用し、どのように配置したらよいかなど検討し、(図1)に示すようイメージ化した。第1案はステッピングモータ内蔵リニアスライドレールによるもの、第2案としてモータを後付けするスライドレールによるものを検討

した。第1案はエレベータモデルの製作は容易であるが、メカトロニクスシーケンスキット内蔵のACシンクロナスマータが使用できず教材としての接続が難しいことにより、第2案を採用することとした。第2案は、PLCを使用し、各階のアップ・ダウンスイッチ入力と、エレベータの位置を検出するリミットスイッチ入力を受けて、ACシンクロナスマータの正・逆回転を制御し、各階にエレベータを停止させる仕組みである。各階にはアップ・ダウンスイッチと確認ランプ、エレベータの位置を検出するリミットスイッチを設置することを計画した。設計図面の作図、使用材料の発注、試作品の製作、アクリル板の穴開け・曲げ加工、各種部品取付を実施し、部品設置完了後はPLCと接続、ラダープログラムを入力し動作確認を実施する。完成後は3年次制御実習・課題研究の授業で使用することを目標とし、それに伴いエレベータモデルの実習テキストと今まで使用していたテキスト（リレーシーケンス・PLC）2冊の改善を実施することを研究内容に盛り込むこととした。



図1. エレベータモデルのイメージ

3. エレベータモデル教材の製作

3-1 設計図面の作図

エレベータモデルの設計図面は（図2）3階建の建築物を想定して作図を進めた。1階は上昇プッシュボタン・ランプ、2階は上昇・下降プッシュボタン・ランプ、3階は下降プッシュボタン・ランプの配置を計画した。エレベータモデルのサイズについては実習室の作業テーブルの寸法や教材の使いやすさを考慮し、本体ベースとして幅600mm×奥行き450mm×厚さ18mmの白色木質合板を用いることで作図を進めた。また、現物合わせにより各種部品を仮に設置し、スライドレールの動きや、リミットスイッチ5つ分の間隔、モータとガイドローラの間隔、スライドレールとリミットスイッチの間隔など動作確認をしながら部品配置の寸法を決定した。次にエレベータ各階の上昇プッシュボタンスイッチ（赤色）・下降プッシュボタンスイッチ（緑色）並びに上昇ランプ（赤色）・下降ランプ（白色）の固定方法について検討し、結線箇所などが視覚的に分かるようアクリル板を加工した固定台を設置することにした。別途アクリル板の加工図面の作図を行い、穴開け・曲げの加工方法を検討した。端子台の配置については、モータ用端子台以外はプッシュボタンスイッチの下部に設け、左側から電源用、リミットスイッチ用、プッシュボタンスイッチ用、ランプ用の順番にそれぞれの用途毎に分けて配置することとした。

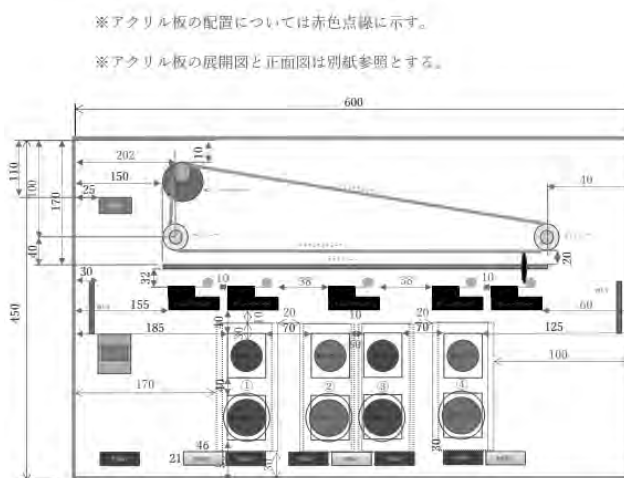


図2. エレベータモデルの設計図面

3-2 試作品の製作

エレベータモデル設計図面の作図が完成した後に、白色木質合板に設計図面の通りに下書きし、各種部品を木ねじ等を使用し固定を行なった。部品の固定の完了後に、電気機器用ビニル絶縁電線による結線を行った。実態配線図に従い、部品同士を両端に圧着端子を取り付けたケーブルにより結線した。L 側（非接地側：Live は電圧が‘生きている’という意味で使用される）は電気機器用ビニル絶縁電線（黒色）、N 側（接地側：Neutral は‘中立’という意味で使用される）は電気機器用ビニル絶縁電線（白色）どちらも KIV1.25 mm²を使用している。全ての結線が完了後、電線を束ねる位置に電線支持用ナイロンサドルにより固定した。試作品が完成後は実機に PLC を接続し、ラダープログラムを入力・転送により動作確認を実施した。部品の位置の微調整などを繰り返し、最終的に正常な動作が得られた。

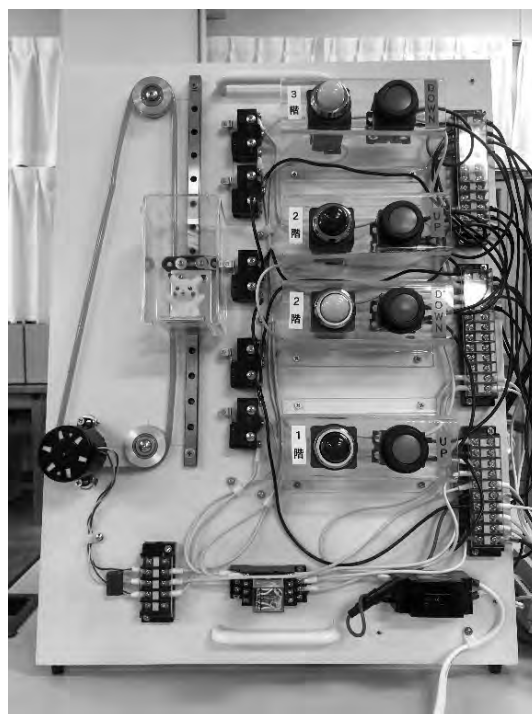


図 3. エレベータモデルの完成品

3-3 エレベータモデル 4 台分の製作

試作品完成後は、モデル 4 台分を試作品とほぼ同様の工程で製作した。エレベータモデル本体（図 3）完成後は試作品同様に動作確認を繰り返し実施したところ、製作した 4 台共に正常な動作が確認できた。完成後は勤務校に搬入し、授業で使用するための準備を進めた。

3-4 エレベータモデル用の実習テキストの作成

現在まで使用してきた実習テキストを参考に新たなテキストの作成計画を立てた。実習テキストの内容は①「コンピュータによる PLC 制御」、②「使用機器」、③「エレベータモデルと PLC の接続」、④「ZEN サポートソフトでプログラミングする」、⑤サポートソフトの起動、⑥ラダープログラムの入力、⑦シミュレーション、⑧プログラムの転送と実際の回路での動作確認、⑨ラダープログラムの入力と動作確認、以上 9 項目で編成した。

完成後に授業で使用したが、動作を説明する問いの記入に時間が掛かるなど問題点が確認できたため、要点を記入する穴埋め形式に変更し対応した。また ZEN サポートソフトでプログラミングする際に、入出力割付²⁾で PLC の接点番号が 0 からスタートしている。シーケンス図は入出力が 1 番から始まるが、ラダー図に変換する際に 0 番から始めるのは生徒にとって間違いやすぐわかりづらいので、1 番から割付けるようにした。

3-5 リレーシーケンス・PLC の実習テキストの改善

教科領域実習Ⅲの授業参観において、先生方からリレーシーケンス・PLC 実習テキストの内容について助言を得て修正を行った。主な変更点としては自己保持回路を復帰優先形にすること

や、リミットスイッチを用いた自己保持回路³⁾に復帰優先形と動作優先形の2パターンにしたこと、インタロック回路⁴⁾を非常停止ボタン付きに改訂したことである。その他プッシュボタンスイッチの分類でメイクをメーク接点とブレークをブレーク接点⁵⁾のように専門用語等の訂正を加えるなど授業を通じて生徒の反応を見ながら検討を重ねた。

4. 研究の成果

本研究では、3年次実習（工業系列）と課題研究（普通系列・工業系列）の制御実習の授業において実践を行った。今まで使用していたメカトロニクスシーケンスキット用テキストとPLC用テキスト2冊を改善することと、エレベータモデル教材とエレベータモデル教材用テキストを新たに開発し実習で活用することが出来た。今年度の制御実習はリレーシーケンス実習を6週×2時間、エレベータモデル実習を5週×2時間で実施した。開発したエレベータモデル教材を使用した最初の授業は3年次の課題研究であった。このテーマを普通系列の生徒2名が選択しており、当日生徒1名が欠席したため生徒1名での授業となったが、テキストを確認しながら対応表を完成させ、シーケンス図をラダー図に書き換えることができるようになった。このように新たな教材を使用したことで意欲的に授業へ取り組む姿勢が見られた。また、2回目の授業では、1回目に欠席した生徒が参加したため授業の冒頭には前回の内容の復習をした。前回出席の生徒にとっては復習になり、前回欠席の生徒に助言することなどの協同作業により更に理解が深まり、2人ともラダープログラムを入力するZENサポートソフトも使いこなすことができるまでになった。エレベータモデルは配線を予め接続しているため、今まで慣れない結線に要していた時間を削減することができた。そこで削減できた時間をランプの点灯しないことなど正常な動作が確認できないなど、問題が発生した際、何処に問題があるのか自ら考え自ら学ぶ時間などに回すことができた。このようにエレベータモデル教材の活用で生徒の問題解決力を向上させることが確認できた。今回開発した実習教材や実習テキストは効果的な活用方法を探求することで、生徒の多様な能力を引き出す可能性を秘めているものと確信している。

5. まとめ

本開発教材は、定時制総合学科工業系列科目である3年次実習と課題研究において実践し、効果を検証した。今後は次年度に向けたエレベータモデル教材の効果的な活用方法を探求し、実習テキストにおいては全日制・定時制問わず生徒の実態に応じた内容に変更するなど更なる改善に努めていく所存である。

参考文献

- 1) 実教出版：機械実習3 材料試験・熱処理・工作測定・内燃機関・流体機械・電気電子・シーケンス制御・総合実習 実教出版株式会社，(2023)，p.258
- 2) オムロン株式会社：プログラムリレーZENによるラダーチャート入門，(2010)，p.10
- 3) 実教出版：電力技術2 電力の利用と制御 新訂版，実教出版株式会社，(2014)，p.74-75
- 4) 実教出版：電力技術2 電力の利用と制御 新訂版，実教出版株式会社，(2014)，p.75-76
- 5) 実教出版：機械実習3 材料試験・熱処理・工作測定・内燃機関・流体機械・電気電子・シーケンス制御・総合実習 実教出版株式会社，(2023)，p.247

中学校家庭科における批判的思考を育む授業実践研究

大木 郁実
教科領域コース

I. はじめに

国立教育政策研究所（2013）は 21 世紀を生きる子どもたちに必要な資質・能力として、「21 世紀型能力」を示している。変化の激しい 21 世紀を生き抜く力として、実践的な問題解決や市民性が重視されており、その中核となる「思考力」の 1 つとして、「批判的思考」が位置づけられている。土屋、堀内（2013）は、批判的思考について、「批判的思考力とは、物事の本質をしっかりとらえ、課題に対する解決方法を多様に考えることができる力、その中で、取捨選択し判断・実践できること、そして問題解決あるいは物事を『創造』できる力」と示している。家庭科は自らの生活をより良くするために生活上の課題を発見し、解決する能力を育成することが求められる教科であり、課題に対する解決方法を多様に考え、実践していく力であることから、家庭科と「批判的思考」との関連は高いといえる。さらに、野中（2019）は、「生活課題能力を育成する授業デザインでは、学習者が実感を伴うような教材（教材力）を開発して、問題解決的な学習になるような授業設計（授業の構想力）が必要で、授業設計では、学習者が当事者として批判的思考を働かせながら意思決定する場面を設けることが必要である。」と述べている。

そこで本研究では、中学校家庭科の消費生活・環境分野の学習において、批判的思考を育む教材開発を行い、消費者の責任を自覚した消費者の育成を目指したカリキュラムを開発し、授業実践を通して授業効果を立証することを目的とする。

II. カリキュラム開発と授業実践

1. 開発したカリキュラム

先行研究による家庭科における批判的思考を育む授業実践研究から、批判的思考を育むための手立てとして、有効と考えられた「①多様な視点から吟味・検討するための教材」「②ストーリー性のある展開」「③他者との対話」「④自分の生活を想起」「⑤自分の思考を吟味（ふり返り）」の 5 つの手立てを抽出した。中学校家庭科の消費生活・環境分野の学習において、これらの 5 つの手立てを用いて生徒の批判的思考を育み、責任のある消費者の育成を目指して開発したカリキュラムの指導計画を表 1 に示す。

本カリキュラムは全 7 時間の指導計画で、1 時間目から 5 時間目に学習内容に沿って様々な学習活動を導入して知識・技能の習得を目指し、商品の購入シミュレーションや事例検討を通して、消費行動における意思決定力の育成を目指した。そして、6・7 時間目に実生活での活用力を育むため、実生活を想定した知識・技能・思考力を活用するパフォーマンス課題を設定した。本報告では消費者の批判的思考と特に関係のある 5 時間目の授業実践について報告する。

表1 開発したカリキュラムの指導計画

授業 時数	授業内容	学習活動	批判的思考を育むための手立て
<事前アンケート>			
1	売買契約の仕組みと未成年者の契約取り消し	・ ケーススタディ	③他者との対話、④自分の生活を想起 ⑤自分の思考を吟味(ふり返し)
2	購入方法と支払方法の比較・検討	・ ケーススタディ ・ 商品選択シミュレーション	①多様な視点から吟味・検討する教材、③他者との対話、④自分の生活を想起、⑤自分の思考を吟味(ふり返し)
3	適切な商品選択・購入シミュレーション	・ ダイヤモンドランキン ・ 商品の購入シミュレーション	①多様な視点から吟味・検討する教材、③他者との対話、④自分の生活を想起、⑤自分の思考を吟味(ふり返し)
4	消費者トラブルの未然防止やその適切な対応	・ ソシオドラマ ・ 中学生にとって身近な消費者トラブルに関する事例検討	②ストーリー性のある展開、③他者との対話 ⑤自分の思考を吟味(ふり返し)
5	消費者の権利と責任	・ 消費者の権利と責任に関する事例検討 教材1:防水スプレーによる事故事例 ・ 防水スプレーの使用で体調が悪くなった際の行動や企業に求めること。 教材2:チョコレートに関する消費行動 ・ 安価なチョコレートの背景と売れ続けることによる社会への影響 教材3:ニキビ薬などの商品事例 ・ 3つの商品事例から、自分の行動が社会や環境に及ぼす影響を考える。	①多様な視点から吟味・検討する教材 ③他者との対話 ④自分の生活を想起 ⑤自分の思考を吟味(ふり返し)
6	社会や環境にやさしい衣生活の提案	・ パフォーマンス課題 【衣生活の資料】衣生活の課題の読み取り。 購入、使用、廃棄の3段階でよりよい衣生活の提案	①多様な視点から吟味・検討する教材、②ストーリー性のある展開、③他者との対話、④自分の生活を想起、⑤自分の思考を吟味(ふり返し)
7	社会や環境にやさしい食生活の提案	・ パフォーマンス課題 【食生活の資料】食生活の問題点と解決方法の読み取りと検討 購入、調理・食事、廃棄3段階でよりよい食生活の提案	①多様な視点から吟味・検討する教材、②ストーリー性のある展開、③他者との対話、④自分の生活を想起、⑤自分の思考を吟味(ふり返し)
<事後アンケート>			

5 時間目にあたる「消費者の権利と責任」の授業については、中学生が自ら普段の消費生活を批判的に捉え、実生活における問題解決や意思決定につながる思考を育むことができるように、3つの教材を扱う場面を設定した。[教材1:事故事例]では、防水スプレーによって自分が健康被害にあった場合を想定して、どんな行動をとるかを考えさせ、消費者として企業や製品に求めたいことを考えさせる。そして消費者の権利(8つ)と責任(5つ)を確認し、事例に関連する消費者の権利と責任を抽出する。さらに、自分の行動が社会や環境に及ぼす影響を考えさせる。[教材2:消費行動]では、安価なチョコレートの背景を考えた後、児童労働についての映像教材を視聴し、商品が売れ続けることの社会や環境への影響を考えさせることで、商品の裏側にある社会的な問題に目を向けることができるようにした。[教材3:商品事例]では、「ニキビ薬の誇大広告」をはじめとした3つのお題の1つをグループで担当し、関連のある消費者の権利と責任を考え、自分は今後どう行動するべきかについて考えた後、社会や環境への影響について考えることで、実生活における批判的思考を育むことができるようにする。

2. 授業実践と分析方法

開発したカリキュラムは、令和5年5月から7月にM中学校第2学年の技術・家庭の家庭分野の時間において、2クラス(N=51)を対象に実践した。授業分析にあたっては、5時間目の消費者の権利と責任の授業では、自らの消費行動が社会や環境に与える影響を自覚し、様々な事例検討を通して批判的思考を育む授業実践として効果があったかを生徒のワークシートの記述内容を分析し、検証した。カリキュラム実践事前と事後のアンケートには、消費生活・環境分野の学習内容に関する「知識」「技能」「活用力」について全13項目を設定した。4件法で尋ね、得点化し、項目ごとに平均点を算出して、事前事後で比較した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 【商品者の権利と責任】

(1) [教材1：事故事例] に関する消費者の権利と責任

[教材1：事故事例]に関連する消費者の権利と責任として生徒が抽出したもののうち60%を超えていたものを表2に示す。

表2 関連のある消費者の権利と責任 (%)

消費者の権利と責任 (N=44)		[教材1] 防水スプレー
権利	安全である権利	79.5
	選ぶ権利	68.2
	意見が反映される権利	70.5
	補償を受ける権利	70.5
責任	批判的な意識を持つ責任	77.3
	主張し行動する責任	75.0

防水スプレーによる事故事例は、自らの体調不良に対して、企業に謝罪や補償を求めるために、関連のある権利を行使して、主張し、行動する責任を果たし、そして自らの意見が反映されて商品の改善及び、事故の公表を求める必要があると考える生徒が多かったことが推察される。一方で、[批判的な意識を持つ責任]を抽出した生徒が多かったことについては、体調が悪くなった後の『自分の行動』を考える活動で「防水スプレーの使い方を確認して、どこが間違っていたのか考える」という記載があったことから、企業の責任を追及する必要性を感じつつも、今回の事例において、自らの使い方が本当に正しかったのか、批判的に考察して批判的意識の責任をあげたことが推察された。

(2) [教材1：事故事例] 自分の行動が社会や環境に及ぼす影響

[教材1：事故事例]について、自分が健康被害に遭った後の行動や企業や製品に求めたいことを踏まえ、自分が「行動した場合と行動しなかった場合の社会や環境への影響を考える」活動における生徒のワークシートの記述内容を分析した結果を表3に示す。

表3 行動した場合の社会や環境への影響を考える活動の記述内容

[教材1] 防水スプレー (N=44)			
カテゴリー		生徒の記述内容	人数
行動した場合	○再発防止	・自分のような事故を防ぐことができる。 ・一人でも事故になってしまったということで再発防止策を練り、次の事故を防ぐことができるため、社会で同じことにならなくなる。	29
	○商品の改善	・製品の見直しがされ、新たな問題点を見つけることができる。 ・商品の改良がおこなわれ、事故が起きなくなる。	10
	○社会や環境、他の消費者への影響	・商品の危険性が伝わる。 ・環境を良くすることができる。	12
	○被害者(自分)への影響	・行動した自分が学べる ・団結できる ・責任を取ってもらえる	4
行動しなかった場合	○被害の存続	・同じような事故が多発する。 ・メーカー側は事故を把握していないため、次の事故が起こる可能性がある。	36
	○商品の継続	・商品が改善されない ・商品が今のまま	2
	○被害者	・被害にあった人たちの不満が残り続ける。 ・被害にあった人たちがそのままになる。	3
	○企業	・企業が気づけないことで、もうかりつづける。	1

行動した場合では自身の行動により、自らに補償があることや、社会や環境、他の消費者にも影響を与えることを自覚できており、企業の責任を追及し、自らの行動が被害の防止にかかわることを認識できている。一方で、行動しなかった場合では、「メーカー側は事故を把握していないため、次の事故が起こる可能性がある」といった記述がみられ、自分の行動によって、他の消費者にどのような影響があるかを具体的に示すことができていた。ここから、防水スプレーを用いた健康被害に関する事例は、自分の行動が社会にどのような影響を与えるか実生活を想起しながら、具体的に思考する上で有効な教材であることが推察される。

(3) [教材 3:商品事例]ニキビ薬に関連する消費者の権利と責任

[教材 3:商品事例]におけるニキビ薬の商品事例について、関連のある消費者の権利と責任として生徒が抽出した権利と責任を分析した結果を表 4 に示す。

関連のある消費者の責任として、「批判的な意識を持つ責任」をほとんどの生徒があげ、どう行動するべきかでは、「商品売り出している企業に成分や効果などについて問い合わせる。」や「表示するよう求める」などの記述がみられ、商品に対して批判的意識をもって具体的な行動を記載した生徒が多かった。

表 4 [教材 3:商品事例]に関連する消費者の権利と責任 (人)

【教材 3】	関連のある消費者の権利	関連のある消費者の責任	どう行動するべきか、
事例② ニキビ薬に関する誇大広告 N=15	<ul style="list-style-type: none"> ・安全である (14) ・選ぶ (10)、・知らされる (8) ・意見が反映される (6) ・補償を受ける (6) 	<ul style="list-style-type: none"> ・批判的な意識を持つ (12) ・主張し行動する (11) ・環境に及ぼす影響 (2) ・団結、連帯する (6) 	<ul style="list-style-type: none"> ・商品売り出している企業に成分や効果などについて問い合わせる。(11) ・表示するよう求める (3)

4. 全 7 時間の授業実践後の消費生活・環境全体の知識・技能・活用力の変化

全授業実践の事前事後アンケートにおける消費生活に関する知識・技能・活用力を分析した結果を表 5 に示す。

表 5 消費生活に関する知識・技能・活用力の事前・事後変化 (N=42)

	項目	事前 アンケート		事後 アンケート		t 検定
知識	消費者の権利と責任がわかる。	2.40	1.170	3.76	0.431	***
技能	購入方法と支払方法それぞれの特徴を考え、状況に応じて判断できる。	2.31	1.093	3.71	0.554	***
	自分の消費生活が社会や環境に与える影響を考慮することができる。	2.56	1.215	3.78	0.749	***
活用力	商品を選ぶときは、環境や作り手のことを考える。	2.44	1.035	3.52	0.740	***

「知識」「技能」「活用力」の 13 項目すべてにおいて、事前よりも事後の方が有意に高く、今回開発したカリキュラムにおける授業効果があったといえる。「活用力」では、特に「商品を選ぶときは環境や作り手のことを考える。」の平均点が 2.44 から、3.52 に向上している。ここから、今回のカリキュラムにおいて、商品の値段といった見える判断価値のみならず、商品の背景にある児童労働や環境負荷にまで視点を広げて意思決定していく態度が養われていることが推察される。

IV. まとめと今後の課題

今回開発したカリキュラムでは、自分の消費行動が社会や環境に及ぼす影響を自覚し、社会の問題に目を向け、批判的思考を養い、よりよい生活の実現のために意思決定していく力を育成することができた。今後の課題は、家庭科の授業を通して消費生活・環境分野のみならず、他の分野についても生活の自立を目指し自らの生活をより良くするために、生活や社会の問題を発見し、解決する生活課題解決能力の育成を目指した実践研究を行っていきたい。

V. 参考文献

- ・国立政策研究所, 2013, 『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1 〜使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力〜』(プロジェクト研究調査研究報告書)
- ・野中美津枝, 2019, 『生活課題能力を育成する授業デザインの実証的研究—授業評価・改善に関するモデル』(福村出版)
- ・土屋義和, 堀内かおる, 2013 『家庭科における批判的思考力を育む授業開発』横浜国立大学教育人間科学部紀要, I (教育科学), 85 - 95

中学校家庭科における活用力を育むための パフォーマンス課題を取り入れた授業実践研究

英保 樹那
教科領域コース

I. はじめに

近年の複雑で激しく変化する社会を生きるためには知識や技能の習得に留まることなく、状況や課題に応じてそれらを活用する力や、他者とコミュニケーションをとりながら協働的に問題解決にあたる資質や能力が必要である。これからの学校教育では、基礎力、思考力、実践力からなる「21世紀型能力」を育成することが求められており、実生活において知識や技能を活用した問題解決への重要性が増しているといえる。2016年の中央教育審議会答申においても、学びの過程の見直しによって「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指したアクティブラーニングの視点からの授業改善が求められている（中央教育審議会，2016）。また、平成29年告示中学校学習指導要領解説の技術・家庭編（家庭分野）における授業改善の視点では、知識及び技能などを実生活で活用できるようにするための内容の充実として、「生活の課題と実践」のより一層の充実が目標されている。このことから、育成する資質・能力を明確化して学習活動を工夫し、活用力に着目した実践力を育むカリキュラムが必要だといえる。西岡（2016）によると、実生活の課題解決能力を養うためには、リアルな文脈の中で獲得した知識や技能を応用・統合して活用できる場面を設定したパフォーマンス課題が有効であることが示されている。

そこで、本研究では中学校家庭科の食生活分野の学習において、食生活の課題と実践のパフォーマンス課題を取り入れて活用力の育成を目指したカリキュラムを開発し、授業実践をして、授業効果を立証することを目的とする。

II. カリキュラム開発と授業実践

1. 食生活の課題と実践

中学校家庭科の食生活分野の学習において、活用力の育成を目指して全23時間のカリキュラムを開発した。

第2次にあたる食生活の課題と実践の授業の流れを表1に示す。「食生活の課題と実践」はカリキュラムの第2次に夏休みの実践を入れるため、夏休み前後の計4時間とし、「自分の生活を振り返って、より良い食生活の実現を目指そう」という学習課題を設定した。

1時間目では、課題発見に向けた3つのテーマ「健康的な食生活に向けた取り組み」「環境に配慮した食生活に向けた取り組み」「自分の食生活スキルを向上させる取り組み」を提示することで、自らの食生活に応じた課題を見つけられるようにする。

2・3時間目では、課題の絞り方を提示し、食生活の課題を1つに絞った後、生徒が設定した課題を教師が3つのテーマごとに1班4人程度になるように班分けすることで、テーマが同じ生徒同士

表1 食生活の課題と実践の流れと手立て

	生徒の活動内容	学習指導上の手立て
課題発見 1 時間目	自分の食生活を振り返って、よりよい食生活の実現を目指そう。	
	【自分の食生活の課題を見つける】 自分の食生活を振り返り、『解決したいこと』または『研究したいこと』を考える。	【課題発見に向けた3つのテーマを提示する】 A 健康的な食生活 B 環境に配慮した食生活 C 食生活スキルの向上
2 3 計画 時間目	【課題を1つに絞り、実践計画を立てる(個人)】 ○課題を1つに絞る。 ○課題設定の理由を具体的に考える。 ○課題解決に必要な事前調査をまとめる。 ○実践に必要な以下の①～④の事項を考える。 ①準備物 ②期間 ③場所 ④協力者の有無 【実践計画を深める(班活動)】 ○課題解決のテーマが共通する4人班で集まり、実践計画を練り上げる。	【課題の絞り方を提示する】 ◇実践した効果が期待できるか ◇自分や家族の実態に合っているか ◇自分の具体的な行動として実践可能か ◇実践に対する客観的な評価ができるか 【班活動の目的を説明する】 ○実践に向けた具体的な取り組みに対する分からないことや迷っていることを共有し、アドバイスし合うことで、実践計画を練り上げる。 【実践上の留意点を提示する】 再度、自分ができる範囲の無理のない実践が見直す <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 【夏休み前に実践レポートのまとめ方を提示する】実践レポート (1) 設定した課題と理由 (2) 実践した様子、記録(写真やデータは3つ以上入れる) (3) 実践全体の振り返り 1) 実践して得られた効果 2) 苦労したこと 3) 気付いたこと 4) 実践した成果と課題 5) 今後に生かしたいと思ったこと ※ </div> ○まとめ方のポイント ・実践レポートは スライド5枚以上12枚以内 にまとめる ・発表時間(3～5分間)を考慮して作成する ・誰もが見やすい工夫をする(要点をまとめて、文字を少なくする)
実践(夏休み期間中) 自分が立てた計画に沿って実践し、実践レポート(※)をまとめる。		
発表・振り返り 4 時間目	【実践レポートを発表後、振り返る(班活動)】 ○課題解決のテーマが共通する4人班で、実践レポートを発表する。 ○全員の発表後、以下の視点で振り返りを行う。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> 振り返りワークシート 1) 実践全体に対しての感想 ※ 2) 発表して新たに気付いたこと 友達の発表を聞いて思ったこと </div>	【発表の仕方を提示する】 ○出席番号が早い順から発表する。 ○発表3分、質疑応答2分とする。 ○聞き手は2回以上質問をすることとする。 ○質問が思い浮かばない場合は感想を伝えることとする。 【発表後の振り返りの視点を提示する】

※は分析した箇所を示す。

で実践計画を練り上げられるようにする。さらに、班活動では、実践に向けた具体的な取り組み方や迷っていることを共有し、アドバイスし合うようにする。また、実践レポートにまとめる内容項目やレポート枚数、挿入する写真やデータの数を具体的に提示して説明することで、全ての生徒にとって実践の様子や成果をまとめやすい工夫を施した。

夏休みの実践後における4時間目では、3時間目と同様の班において、実践レポートの発表と振り返りを行う。発表にあたり、発表・質疑応答の時間や方法など発表の仕方を具体的に提示して説明することで、円滑に発表が進むようにする。また、生徒全員の発表後に振り返りの時間を設け、振り返りの視点「実践全体に対しての感想、発表して新たに気付いたこと」「友達の発表を聞いて思ったこと」を提示することで、「実践して終わり」ではなく、自分の実践を評価・改善しようとする態度へつなぎ、実生活における更なる活用力の育成を目指す。

2. 授業実践と授業分析

開発した授業は、令和5年4月～11月にK高校附属中学校第1学年の技術・家庭の家庭分野の時間において、1クラス(N=40)を対象に実践した。

授業分析にあたっては、開発したカリキュラムにおける授業効果を検証するため、食生活の課題と実践における実践レポートの記述内容と、実践後の発表を踏まえたワークシートにおける振り返りの記述内容を分析した。実践レポートと振り返りの分析箇所は、表4の食生活の課題と実践の流れと手立てに示している。記述内容の分析にあたっては、生徒の記述内容を意味のあるまとまりで分類してカテゴリーを生成した。

さらに、開発したカリキュラムの授業効果を検証するため、全23時間の授業の前後に食生活分野

の学習内容に関するアンケートを実施した。なお、事前事後アンケートの分析にあたっては、食生活分野の学習内容における「知識」「技能」「活用力」に関する質問項目を4件法で尋ね、得点化し平均点を算出して、授業の事前事後で比較した。

IV. 結果

1. 食生活の課題と実践

(1) 生徒の実践レポートにおける記述内容の分析

1) 課題設定の内訳と調理実践の有無

生徒が選んだ3つのテーマ【A 健康的な食生活】【B 環境に配慮した食生活】【C 食生活スキルの向上】に沿って、個人の課題を分類し、課題設定の理由に関する具体的な記述を分析した結果を表2に示す。

表2 『課題設定の内容と理由』に対する生徒の記述内容 N=40

テーマ	課題	課題設定の理由に関する具体的な記述例
A 健康的な食生活 (20)	栄養バランスの良い献立作成(9)	食と生活習慣病の関係を知り、健康的な食事を作りたいから。
	野菜を多く取り入れる(5)	普段の食事は野菜が少なく、改善したいから。
B 環境に配慮した食生活(15)	食品ロス削減の料理作り(9)	自分の家庭は食品ロスが多いことに気付き、改善したいから。
	地産地消の料理作り (2)	地元の食材を使って、どんな料理を作ることができるか気になったから。
C 食生活スキルの向上(5)	ひとりで1食分作る (4)	料理経験もなく、栄養素のことも考えたことが無かったが、せっかく家庭科で習ったため挑戦してみたいから。

テーマ設定の内訳は、【A 健康的な食生活】20名、【B 環境に配慮した食生活】15名、【C 食生活スキルの向上】5名であり、特に健康的な食生活を選んだ生徒が多く、第1次「健康的な食習慣と栄養」の学習で自分の食生活を振り返ったことが影響していると考えられる。調理実践の内訳は【A 健康的な食生活】では13名、【B 環境に配慮した食生活】では12名、【C 食生活スキルの向上】では4名で、合わせて29名(72.5%)の生徒が調理をしていることから、多くの生徒が自身の課題と実生活における調理場面を結び付けて取り組んでいたといえる。なお、生徒の実践レポートにおける1人当たりのレポート枚数を分析したところ、平均枚数は8.45枚で、ほとんどの生徒が十分な枚数のレポートを作成できていることから、レポートのまとめ方を提示したことが効果的だったといえる。

2) 今後の生活に生かしたいと思ったこと

生徒がまとめた実践レポートにおける『今後に生かしたいと思ったこと』への記述内容を分析した結果を表3に示す。

表3 『今後に生かしたいと思ったこと』に対する生徒の記述内容

カテゴリー	具体的な記述例
調理実践の継続(21)	○今回は夏野菜を使った献立を立てたが、今度は秋や冬の食材を使った献立を作成し、つくってみたい。 ○自分の料理スキルを上げて朝ご飯を1人で作れるようになりたい。
栄養バランスの良い食事づくり(12)	○食品の栄養をきちんと考えていくことと、料理の腕を少しずつ上げたり、栄養のことを考えられるようになりたい。 ○普段から偏りのない食事をとるために、1週間分の献立を作成してみるのもいいなと思った。
調理方法の活用(7)	○他の嫌いな食材はカレーのように味が消せる料理に取り入れていきたい。そして味が消せないものは他の方法で試したい。
健康に良い食習慣の継続(7)	○いつもより少なめにドレッシングをかけたり、もう少し濃い方が良くてもドレッシングをかけすぎずに食べ切るようにするなど、塩分を摂りすぎないようにしたい。
食品ロス削減の継続(5)	○捨てるのではなく別のものに再利用するという意識は食生活以外でも大切だと思うので、意識して生活したい。

「調理実践の継続」が最も多く 21 名で、次いで「栄養バランスの良い食事づくり」12 名、「調理方法の活用」7 名と多かった。特に、「調理実践の継続」で「今回は夏野菜を使った献立を立てたが、今度は秋や冬の食材を使った献立を作成し、つくってみたい。」や、「栄養バランスの良い食事づくり」で「食品の栄養をきちんと考えていくことと、料理の腕を少しずつ上げたり、栄養のことを考えられるようになりたい。」など、ほとんどの生徒が実践で身につけた調理技能を今後の実生活で活用しようとしている。さらに、「健康に良い食習慣の継続」は 7 名、「食品ロスの継続」は 5 名であり、どちらも実践を今後の生活で継続していこうとする様子が推察される。

（２）事前事後における生徒の変容

全授業実践の事前事後アンケートにおける食生活に関する知識・技能・活用力を分析し、有意差がみられた質問項目を抽出した結果を表 4 に示す。

表 4 食生活分野の学習に関する知識・技能・活用力の事前事後比較（一部抜粋）N=40

	項目	事前アンケート		事後アンケート		t 検定
		AV	SD	AV	SD	
知識	中学生に必要なエネルギーや栄養素の量が分かる。	2.05	0.805	3.03	0.821	***
	自分の地域の食文化が分かる。	2.63	0.886	3.10	0.889	*
	食中毒を予防するための衛生的な食品の取り扱いが分かる。	3.15	0.882	3.55	0.589	*
技能	バランスの良い 1 日の献立を立てることができる。	2.80	0.927	3.30	0.812	*
活用力	積極的に食事作りをしている。	2.30	1.005	2.80	0.678	**

* p < 0.05 ** p < 0.01 *** p < 0.001

「知識」では「中学生に必要なエネルギーや栄養素が分かる」で有意差が大きく、「自分の地域の食文化が分かる」や「食中毒を予防するための衛生的な食品の取り扱いが分かる。」においても有意差がみられた。また、「技能」では「バランスの良い 1 日の献立を立てることができる。」で有意差がみられたことから、開発したカリキュラムによって、知識・技能の向上に一定の授業効果があったといえる。

「活用力」では、「積極的に食事作りをしている」が 2.30 から 2.80 に向上していることから、今回第 2 次で導入した食生活の課題と実践による実践的・体験的な学習によって、実生活での活用力を育むことにつながったと考えられる。

V. まとめと今後の課題

本カリキュラム開発によって、パフォーマンス課題として設定した「食生活の課題と実践」が活用力の育成を目指す上で一定の効果があることが明らかになった。また、実践による達成感や食生活への意識の向上がみられただけでなく、実践レポートを作成し、発表することで表現力も育むことができたといえる。今後の課題は、家庭科の授業を通して食生活分野のみならず、衣生活分野や住生活分野、消費生活・環境分野など他分野における生活の課題と実践をはじめとしたパフォーマンス課題を設定し、活用力の育成を目指したカリキュラム開発をして実証研究していくことである。

引用文献

西岡加名恵編著, 2016『資質・能力を育てるパフォーマンス評価 アクティビティをどう充実させるか』（明治図書）.
中央教育審議会, 2016『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』.

First-year junior high students learning *Rakugo* in soft-CLIL lessons: an application of Cognitive Discourse Functions

Hayato Iwase

Professional Course in School Subject

1. The theoretical background of CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a language teaching approach that originated in European multilingual education. In CLIL lessons, students learn language through content learning. CLIL teachers teach a wide range of content with special attention to big ideas. Big ideas are the problems or key questions mined from the text (Ikeda, 2023). Students seek solutions or their own answers for the big ideas through CLIL lessons. In addition, big ideas allow teachers to determine how they approach the content. Through learning content in CLIL lessons, students are supposed to gain not only language skills but also a deeper understanding of the content.

The present research provides an example of soft-CLIL lessons, which focuses on the content not included in school subjects and focuses on language acquisition more than mastering the content.

2. Objectives

The present research focuses on the educational settings of Japan. The latest course of study (MEXT, 2017) is based on three objectives: Knowledge and skills, students' ability to think, make judgments, and express themselves, and motivation to learn and humanity. This research employs the framework based on the cognitive discourse function (CDF) by Dalon-Puffer (2013) to develop students' ability to think, make judgments, and express themselves.

The course of study indicates three steps for the thinking skills and expressiveness section. To meet the demands of the course of study, Cognitive Discourse Functions (CDF) are adopted as the means of analyzing cognitive activity in this research. Dalon-Puffer provided the seven types of cognitive discourse functions. CDF consists of seven functions that are not in hierarchical relationships. Each category has sub categories that express cognitive discourse in classroom activity.

This study applies CDF to categorize the activities and to organize meaningful soft-CLIL lessons

Table 1 List of CDF categories and their members (Dalon-Puffer, 2013)

Classify	Classify, compare, contrast, match, structure, categorize, subsume
Define	Define, identify, characterize
Describe	Describe, label, identify, name, specify
Evaluate	Evaluate, judge, argue, justify, take a stance, critique, recommend, comment, reflect, appreciate
Explain	Explain, reason, express cause/ effect, draw conclusions, deduce
Explore	Explore, hypothesize, speculate, predict, guess, estimate, simulate, take other perspectives
Report	Report, inform, recount, narrate, present, summarize, relate

that offer students new perspectives or deeper understandings of the content. The main objective of

this study is to try out the CDF for planning soft-CLIL lessons and implement and analyze the effect of such soft-CLIL lessons. The objectives of this research are:

- I. To apply the CDF to a Japanese setting of English education, especially soft-CLIL lessons which require cognitive activities.
- II. To investigate the effect of soft-CLIL lessons on the depth of students' content learning.

3. Plan

Framework

The framework has two domains: lesson flows and cognitive domains. Lesson flow consists of four procedures: understanding concepts and facts, forming the idea, developing the idea, and concluding and outputting. This procedure focuses on content learning. Therefore, students need to learn vocabulary and target grammar in grammar lessons. The first process, understanding concepts and facts, means that students understand the basic facts and concepts of the content. This process requires understanding the basic components of the contents to form their initial ideas. The second process requires students to form their initial idea about the topic. Teachers can monitor the effect of the content lesson by comparing this initial idea with students' final idea. This step is necessary for content learning in soft-CLIL because students can know their achievement of content learning through the change in their ideas. The objective of the third process is to develop their initial idea through the activities. The activities provide students with new perspectives on the idea or deepen their ideas. The fourth process has various approaches to demonstrate students' final ideas about the topic. Students output their ideas depending on the final task.

In cognitive domains, CDF are assigned depending on whether the function fits the aim of the process. As mentioned above, the first, third, and fourth processes are related to the demands of the course of the study. Therefore, some of the verbs are excluded even though the functions seem to fit the objectives of the process.

Teachers can use this framework in the planning of the lesson. They choose one verb from the table to plan activities. The verb can be paraphrased and used in the learning objectives. However, these verbs do not mean students' cognition, but more likely express just what students do in the activity.

Table 2 The framework based on CDF by Dalon-Puffer

	Classify	Define	Describe	Evaluate	Explain	Explore	Report
First process: Understanding the concepts and facts	All	All	All	(Take a stance) (Comment)	Express cause/effect	-	Summarize
Second process: Forming the ideas	-	-	Describe	-	Deduce	Explore Predict Guess Estimate	-
Third process: Developing the ideas	All	All	All	All	Express cause/effect	All	Relate
Fourth process: Concluding and outputting	-	-	Describe	-	Explain Reason Draw conclusion	-	All

* All means all of the verbs in the sub-category fit the process. ** Hyphen means that none of the verbs fit the process.

Lesson plan

New Horizon 1, Unit 7 “Foreign Artists in Japan” is used in the present lesson. The unit begins with an explanation of two foreign artists, Euan Craig and Diane Kichijitu. In the latter part of the unit, students read the explanation of *rakugo*, and the unit ends with a conversation between two

characters about the *rakugo* show.

A Soft-CLIL approach is applied in 3 reading lessons and 2 lessons for extra activities. The framework is used in the planning of the lesson. At the beginning of planning, the big idea was considered with the content of the textbook. After consideration, the big idea was defined as identifying the attractiveness of *rakugo*. The question was “Why is *rakugo* popular?” which uses simple words so that first-year students can understand. In addition, the final task was considered. In this unit, students performed the *rakugo* in groups. As for the activities in each lesson, the textbook and framework were referred to for planning.

4. Result

Students’ initial idea of the factor of popularity of *rakugo*

As for the initial idea, three factors are focused on the popularity of the *rakugo*. The first factor is the *funniness* of the content. Students described the story as funny. The second factor generated by students was *rakugo* as Japanese culture. They knew that *Japanese culture* is popular among foreign people, and they speculated that *rakugo* is popular because everything about *rakugo* is new to foreign people. The third factor is the way of the *rakugo* performer’s speaking. In the students’ descriptions, *overreaction*, *tempo*, *facial expressions*, and the *way of acting* of two characters seem to be impressive for them.

Students’ final idea about the factor of popularity of *rakugo*

The table of the frequency shows that the score of the word “*funny*” is the largest among all of the words. The result means that students considered the funniness of the *rakugo* story as the key component of the popularity of *rakugo*. The second most frequent word is “*gesture*.” This means many students’ comments involved the description related to gestures. The fourth lesson that treated the effectiveness of gestures might affect this result. Many students described that the gesture is one of the components of comprehensibility and is one factor of the popularity.

Table 3 The frequent words in final ideas

word	frequency
面白い (funny)	48
ジェスチャー (gesture)	34
オチ (clever twist)	25
落語 (<i>rakugo</i>)	20
思う (suppose)	16
わかりやすい (comprehensible)	14

*The terms are translated by the present researcher.

5. Discussion

The present study aims to apply the CDF to a soft-CLIL setting of English education in Japan. Soft-CLIL lessons which require cognitive activities. The second aim is to investigate the effect of soft-CLIL lessons based on the framework on the depth of students' content learning in lessons. In terms of the first aim, CDF is applied for the one dimension of the framework. The application of CDF seemed to result in motivating students. The other dimension guides the flow of the soft-CLIL lesson. Using this framework, seemed to lead to students’ positive attitudes to the lessons. From the analysis of the final idea, lesson 3, in which students engaged in cognitive activity, was impressive

for students. This result implies that cognitive activities at an appropriate level is meaningful for students. These results indicate that the lessons that involve cognitive activity in CDF help the students learn the content. Therefore, soft-CLIL lessons are an effective way of approach to language learning in the Japanese context.

Moreover, the use of the framework assists teachers in planning effective lessons easily. Using the framework enables teachers to plan consistent lessons for the final goal of the unit. With four processes and CDF, teachers are able to plan language lessons that involve cognitive activities in the proper context. Therefore, students are able to have prospects for the whole lesson and engage in learning more positively. However, this example of the framework use did not involve creative output such as presentation, making a speech, and so on. In a higher context of soft-CLIL, more creative learning outcomes are expected. Thus, more verification of the usefulness of the framework is necessary for improving the present framework.

6. Conclusion

The present study aims to connect CDF with the demands of the course of study. The framework involves two dimensions, and one dimension adopts CDF to provide the verb useful for planning cognitive activity. The other dimension shows the flow of the lessons. The use of this framework enables teachers to organize meaningful lessons that involve a more consistent approach for students learning through the units. The framework meets the three cognitive demands of the course of the study. Moreover, the use of this framework allows students to engage in deeper learning of the content to students. Through four processes, students learn the content and think about the problem more deeply. As the analysis shows, the lesson based on the framework seemed to affect students' final ideas. This result shows that the students seemed to engage in the lessons and to think deeper than just reading and understanding the textbook. However, more practices are needed to verify the usefulness of the framework.

7. Reference

- Anderson, L.W., & Krathwahl, D.R. (eds) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman
- Coyle, D., Hood P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dalon-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.
- MEXT (2017). *The Course of Study for Lower Secondary Schools*. MEXT.
- 池田真 (2023). 「CLIL 的アプローチによる検定教科書の教え方 英語教育における概念知識の育成」増進堂・受験研究社 英語教員向け CLIL セミナー 2023. 3. 24
- 桂 かい 枝 (2020) 「英語落語 & 小噺 (リスニング編) 痛み 『pain』」
https://youtu.be/62j_0OmgCkA?si=1hrHV1p_59pBu8hC

小学校低学年における英語教育の取り組み —「教育課程特例校一覧」と自治体による独自教材作成事例の分析—

佐藤 克洋
教科領域コース

1. はじめに

小学校における英語教育は、平成 10 年告示の学習指導要領以降、学習指導要領上における位置づけが変化してきている。具体的には、平成 10 年告示により総合的な学習の時間で実施することができることが明記され、平成 20 年告示により高学年に外国語活動が導入され、平成 29 年告示により外国語活動が中学年で実施されるようになり高学年では教科としての外国語科が導入された。平成 20 年 1 月の中央教育審議会答申では、この経緯の一つとして、各学校における英語教育の取り組みには相当ばらつきがあることから、国として共通に指導する内容を示すことの必要性を示していた。その一方で、学習指導要領上の位置づけがない低学年の英語教育については、実施の有無や実施している場合の時間数や指導内容をはじめ、地域や学校による違いが大きくなっていると考えられる。

低学年を対象に英語教育に取り組む方法の一つとして、教育課程特例校制度がある。これは、学習指導要領とは異なる教育課程を編成する方法の一つであり、学校や地域の実態に応じたより効果的な教育を実施するために特別の教育課程を編成する制度である。また、一部の自治体では、低学年の英語教育を実施するために独自に教材を作成している。そこで、本研究では、文部科学省が公開している「教育課程特例校一覧」の分析と自治体による独自教材作成事例の分析を行う。

2. 先行研究および研究課題

教育課程特例校制度の前身である構造改革特別区域研究開発学校設置事業について分析した主な先行研究としては、青木(2011)が挙げられ、当該制度で認定されている学校は大部分が英語教育に関する認定であることから、当該制度の「規格化」を指摘した。それを受けて酒井(2023)は、当該事業の活用の多くは青木(2011)の指摘通り小学校外国語教育であったことを指摘した一方で、開始学年や教科等の名称、時間数、割愛された教科等の点で、自治体による多様性を指摘した。

自治体が独自に作成した教材についての先行研究では、丹藤(2020)が、英語科の地域教材の特徴として英語を学習するために地域に関するものを題材として取り上げていることを挙げている。自治体作成の独自教材について詳細に取り上げた研究としては、当時、東京都港区で使用していた教材『ENGLISH for the World』について扱った伊藤・股野・長谷川(2007)がある。本研究においては、丹藤(2020)が指摘している地域に関するものを題材にしているかどうかには重点を置くのではなく、伊藤・股野・長谷川(2007)と同様に年間を通した英語教育のカリキュラムが想起される教材を扱う。

本研究では、小学校低学年における英語教育の現状を明らかにするために、具体的な教材分析に先立ち、教育課程特例校制度における英語教育の現状はどのようなものであるのか(RQ1)について分析する。また、自治体が独自に作成している英語教材を取り上げ、具体的な内容やカリキュラムはどのようなものになっているのか(RQ2)についても分析を行う。

3. 研究方法

RQ1 については、文部科学省ホームページで公開されている執筆時点で最新の「教育課程特例校一覧（令和5年4月時点）」の Excel ファイルをダウンロードし、記載内容の集計等の計量的な分析を行う。この一覧には、215 の指定管理機関の 1,801 校の教育課程特例校が掲載されている。そこから、学校種を「小」「小中」「義務」に、設置を「公立」に限定すると、136 自治体の 1,439 校の教育課程特例校となった。その 136 自治体のうち、小学校における英語教育に関連する教科等を新設し実施していると思われる 111 自治体の教育委員会について分析を行った。また、一部の自治体では英語教育に関する新設教科等に加えて別の新設教科等も教育課程特例校として実施している例もある。そのため、英語教育とは別の新設教科等の影響により、英語教育に関する新設教科等のみの情報になっていない部分がある可能性があることに注意が必要である。

RQ2 では、低学年向けの教材を作成している事例についての分析を行う。特に低学年向けの教材を作成している事例に着目する理由は、中学年の外国語活動には文部科学省作成教材『Let's Try!』、高学年の外国語科には検定教科書という標準的なカリキュラムのベースがあるが、低学年にはそのようなものがないためである。一部の事例では、低学年向けだけではなく、中学年や高学年向けの教材も作成していた。具体的な調査方法は事例により異なるが、自治体等のホームページ閲覧、自治体への問い合わせ、担当者訪問、教材閲覧や購入などを通して得られた情報が分析の対象となる。

4. 「教育課程特例校一覧」の分析結果

まず、新設教科等の名称について集計を行った。「教育課程特例校一覧」に新設教科等の名称の記載がなかった自治体については、各自治体のホームページ等で確認し、111 自治体の全ての名称を対象に分析を行った。また、同一自治体において、学年によって違う名称が使われていたり、学校によって違う名称が使われていたりする場合などは複数名称を全て計上する方法を採った。結果は、学習指導要領で設定されている「外国語活動」「外国語科」や平成13年発行の『小学校英語活動実践の手引』で用いられている「英語活動」を上回り、「英語科」という名称を使用している自治体が最も多かった。その他、「国際」「英会話」「コミュニケーション」などの言葉を含む名称が見られた。

上記のような新設教科等を実施するために、既存の教科等の削減を行わず、新設教科等の時数を単に上乗せしている自治体もあるが、多くは既存の教科等の時数の削減を行っている。そこで、次に、既存の教科等の削減を行った自治体数について集計を行った結果が、以下の表1のとおりである。削減教科等は、1つの教科等とは限らず、複数の教科等を組み合わせて削減する場合もある。

表1. 小学校英語教育に関する教科等の新設に伴う削減教科等

削減教科等	国	社	算	理	生	音	図	家	体	外	道	外活	総	特
自治体数	7	0	0	0	81	16	13	1	12	21	0	37	41	3

最も多くの自治体が削減しているのは、生活科である。これは、小学校英語教育に関する教科等は生活科を学習する低学年で多く新設されていることが要因として考えられる。また、比較的新しい教科であることも理由として考えられる。その次に多くの自治体が削減しているのは、総合的な学習の時間である。外国語活動が実施されている中学年や、外国語科が実施されている高学年におい

て、授業時数を増加させる場合に総合的な学習の時間を削減している例が多いと考えられる。また、平成 10 年告示の学習指導要領で総合的な学習の時間の中で英語教育が実施されていたことや、総合的な学習の時間は生活科と同じく比較的新しいことも削減されている要因として考えられる。3 番目と 4 番目に多くの自治体が削減しているのは、外国語活動と外国語科である。これらの自治体では、学習指導要領上で位置づけられている外国語活動と外国語科を削減し、別の英語教育に関する教科等を新設している。その場合、中学年を教科化するためや、小学校 6 年間あるいは小中 9 年間の一貫した新たな教科等として英語教育を実施するために削減されているものと推察される。5 番目以降の音楽科、図画工作科、体育科に関しては、これらの教科を少しずつ組み合わせて削減している例が多い。また、その組み合わせに、国語科や特別活動などを含む自治体もあり、組み合わせのパターンや削減の時間数などについては各自治体によって異なる。

5. 独自教材を作成している自治体等の事例

続いて、具体的なカリキュラム等についての考察を深めるべく、個別の自治体等が作成している教材を分析する。本研究では 6 つの事例を取り上げた。各事例の概要は、表 2 の通りである。

表 2. 小学校低学年向けの独自教材を作成している 6 事例の概要

自治体名等	新設教科等の名称	第 1 学年 の年間 授業時数	第 2 学年 の年間 授業時数	削減教科等 (削減時数)	利用制度 の名称	低学年向け 作成教材名	中・高学年 向け 作成教材名
福島県 郡山市	英語表現科	10	10	生活科 (10 時間)	教育課程 特例校	<i>KORIYAMA E BOOK</i>	—
奈良県 生駒市	外国語活動	10	10	—	—	<i>READY ... GO!</i>	—
茨城県 鹿嶋市	外国語活動	20	20	生活科 (20 時間)	教育課程 特例校	<i>Let's do TPR</i>	—
埼玉県 さいたま市	グローバル・ スタディ	34	35	—	教育課程 特例校	<i>Global Studies</i>	<i>Global Studies</i>
東京都 港区	国際科	68	70	生活科 (34/35 時間)	教育課程 特例校	<i>Tomorrow</i>	<i>Tomorrow</i>
東京都立 立川国際 中等教育学校 附属小学校	英語科	136	140	—	教育課程 特例校	<i>Journey</i>	<i>Rainbow</i> (中学年), <i>Bridge</i> (高学年)

上記 6 つの事例では、低学年向けの独自教材を作成しているという共通点を持つ事例ではあるものの、新設教科等の名称、年間授業時数などは様々であった。既存の教科等の削減は行わず、単に新設教科等の分の時数を増加させている事例もあったが、教科等の削減を行っている事例では、先

述の教育課程特例校全体の傾向と同じく生活科を削減していた。また、奈良県生駒市は、教育課程特例校の制度を使用せずに低学年における英語教育を実施している。

教材に関しては、大学教授等の監修のもと、教育委員会が全国的な展開をしていると思われる企業と連携して作成している例が複数見られたことから、本研究で取り上げた事例のような独自教材が作成されることが増えていく可能性も考えられる。教材の内容については、特に低学年ではそれぞれの地域に限定するような内容はあまりなく、他の地域でも各教材の大部分を参考にできるような内容で構成されている。一方で、福島県郡山市の事例などでは、自治体等のキャラクターを用いるなど、それぞれの地域の児童の興味関心を高める工夫も見られた。さらに、東京都港区の事例のように中学年や高学年向けの教材も作成している場合は、学年が上がると、その地域の紹介など地域が限定されるテーマを扱っている単元も見られた。本研究で扱った事例のほとんどは冊子型の教材であるが、茨城県鹿嶋市の「Let's do TPR」はサッカーチームと共同制作した動画教材であり、東京都立川国際中等教育学校附属小学校の教材は電子版として児童に配布されている。また、埼玉県さいたま市は、冊子型の教材に加えて、低学年向けには指導用の DVD 教材も作成している。

6. おわりに

本研究では、教育課程特例校一覧の分析と独自教材を作成している自治体等の事例を通して、小学校低学年における英語教育に関する取り組みの現状について明らかにすることを試みた。その結果、授業時数や独自教材の内容の多様性などが明らかとなった。また、地域のキャラクターを用いている点などの共通点も見出された。これらの事例だけでは、小学校低学年における英語教育に関する全体像を全て把握することはできないが、個別の事例を通して具体的な内容等についても明らかにすることができた。また、少なくとも教育課程特例校に認定されている自治体だけでも様々な点で多様性が見られたということは、全国状況を推論する上でも重要である。さらに、教育課程特例校を所管していない自治体に範囲を広げると、それらの地域でも小学校低学年の英語教育に関する何らかの取り組みを行っている自治体も少なくないことが想定される。

今後の課題としては、第一に、教育課程特例校に限らず小学校全体における低学年の英語教育に関する実施率などについての調査が挙げられる。第二に、学習するテーマや扱われている表現の比較など独自教材についてのより詳細な分析である。第三に、独自教材を用いた事例を含む標準以外の英語教育を実施している学校や授業の分析である。小学校低学年の英語教育については様々な考えがあり、今後どのように展開されていくかについては不明であるが、本研究が今後の低学年における英語教育の取り組みについて検討する参考資料となることに期待する。

引用文献

- 青木純一 (2011). 「構造改革特区、教育分野の「規格化」とその背景：自治体の自発性や地域の特性に着目して」『日本教育政策学会年報』第 18 号, 40-52.
- 伊藤嘉一・股野麗子・長谷川淳一 (2007). 「「国際科」英語教科書の指針と内容」『教材学研究』18 巻, 271-282.
- 酒井秀翔 (2023). 「自治体独自の外国語教育カリキュラム政策—2000 年代の構造改革特区における事例に着目して—」『関東甲信越英語教育学会誌』第 37 号, 141-154.
- 丹藤永也 (2020). 「英語科における地域教材の意義とあり方について」『青森公立大学論纂』第 6 巻第 1 号, 3-13.

「話すこと（やり取り）」の能力向上のための指導と 高校生の発話の量的変化

澁谷 理絵
教科領域コース

1. はじめに

『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』（2018）では、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の領域のうち、「話すこと」が〔やり取り〕と〔発表〕に分けられ、「話すこと」の技能がこれまで以上に重要視されるようになった。そこで本研究では、「話すこと」の技能のなかでも〔やり取り〕の領域に注目し、その能力を向上させるための指導を実践し、高校生の発話量に変化があるかどうか調査することを目的とする。

2. 実験

茨城県の公立高校の2年生の2クラスを対象に処遇の異なる指導を行い、その前後に2回のスピーキングテストを実施した。その様子を生徒が各自のタブレットを用いて撮影し、それら2回のテストにおいて、欠損のないデータを分析対象とした。スピーキングテストのトピックは「あなたが考える茨城県の魅力」とし、ペアで2分間自由にやり取りをさせた。

3. 指導内容

3.1 指導の流れ

それぞれの群における指導の流れは図1のとおりである。両群において、1回目のスピーキングテストと、会話を継続するコツについての指導を実践した。会話継続のコツについては3.2節で詳述する。その後、対照群では2回目のスピーキングテストまで「話すこと」の指導を行わなかったのに対し、実験群では3回の小課題を課した。これについては3.3節で説明する。

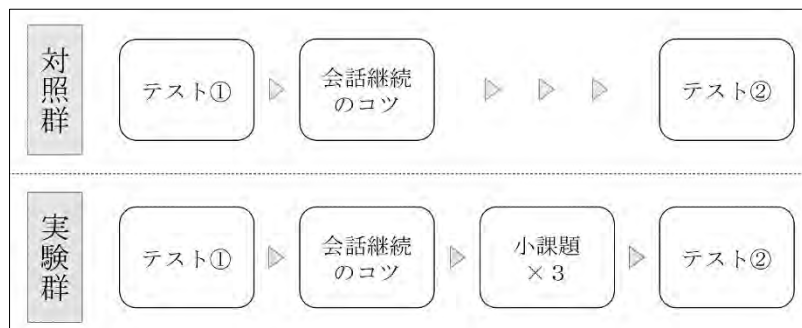


図1. 指導の流れ

3.2 会話を継続するコツ

会話を継続するコツに関しては、3つのことを生徒に意識させた。1つ目は、相手からの質問に

対して2文以上で答えることである。2つ目は、相手の発話に対して相づちを打つことである。3つ目は、会話の中に質問を織り交ぜることである（上山（2018））。

3.3 小課題

実験群で実施した小課題は50語程度の英作文で、その内容をもとに2～3分間の会話をペアで行わせた。3回の小課題のテーマは、①「茨城県内で行ったことがある場所とその思い出」、②「茨城県の特産品」、③「茨城県出身の有名人/茨城県のスポーツ・イベント/茨城県が舞台、または茨城県で撮影された作品」（1つ選択）とした。

4. データの分析

2節で述べた動画データを確認し、生徒の発話内容をすべて文字に起こし、スクリプトを作成した。そのスクリプトを、Skehan（1996）などの先行研究をもとに、「複雑さ」と「流暢さ」の指標を用いて分析した。

「複雑さ」については、C1からC4の4つの数値を測定する。C1は、スクリプト内の延べ語数である。C2は異なり語数を示す。C3は、文中にある繰り返しや自己訂正を削除した語数である。C4は、C3で出た値を、スクリプト内のAS-unitの数で割った値である。なお、C4の計算結果は小数第2位で四捨五入した。

「流暢さ」に関しては、F1とF2の2つの数値で測定する。F1は、2分間のやり取りのなかの沈黙の時間の合計である。話者交代などを考慮し、1秒以下の沈黙は含めないこととした。F2は、1分間あたりの語数（WPM）である。F2の値を出す際には、小数点以下は切り捨てた。

5. 分析結果と考察

対照群と実験群で処遇の異なる指導を行い、その前後に同じ内容のスピーキングテストを実施した。両群の発話の質を、4節で述べた指標の平均値で調べた結果は図2～7のとおりである。両群ともに、全体として1回目の記録を2回目の記録が上回った。これは、同一のトピックについて繰り返し話すことで、発話プロセスにおける認知的負荷が軽減されたからだと考えられる。

実験群における小課題のねらいは、生徒が「茨城県の魅力」というトピックに対するアイデアを増やしたり、スピーキング練習を通して話すことに慣れたりすることであった。そのため、実験群においてより大きな変化があるのではないかと予想していた。しかし、実際に対照群と実験群の結果を比較してみると、各群の数値の変化率に大きな差はなかった。

その原因には、練習回数の少なさや期間の短さがあるだろう。1回目と2回目のテストの間隔が約1週間しかなく、3回の小課題を矢継ぎ早に行ってしまったため復習の時間を確保できず、語彙が十分に定着しなかった可能性がある。また、仮に複数の話題について話す準備ができていたとしても、2分間という短い時間のなかでそれらの話題すべてに言及することは難しかったかもしれない。練習期間や活動時間の設定について見直す必要がある。

実験群において、平均値の変化率が大きかったのは、F1の沈黙の総時間である。先述したように、異なり語数やWPM等は思うように増えなかったが、沈黙の時間を減らすことができたのは、“er”や“um”などのfiller（つなぎ言葉）を活用できるようになったことが一つの要因だと考

えられる。また、完全な文として言葉にできなくても、一部の単語やフレーズを口に出してみたり、上手く言語化できないという話し手の気持ちを汲み取った聞き手が話し手に問いかけたりする場面が、1回目のテストに比べて増えたように見受けられる。

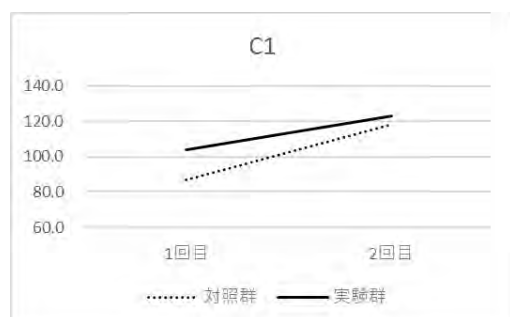


図 2. 総語数の平均値の変化

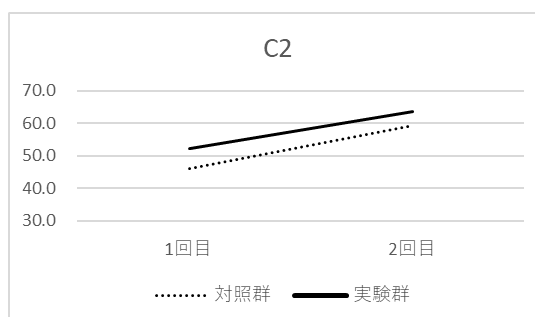


図 3. 異なり語数の平均値の変化

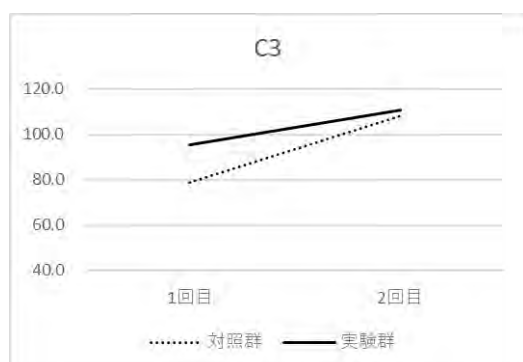


図 4. 言い直し等を除いた語数の平均値の変化

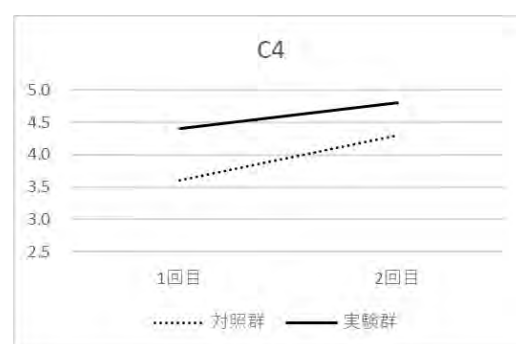


図 5. 1AS-unitあたりの語数の平均値の変化

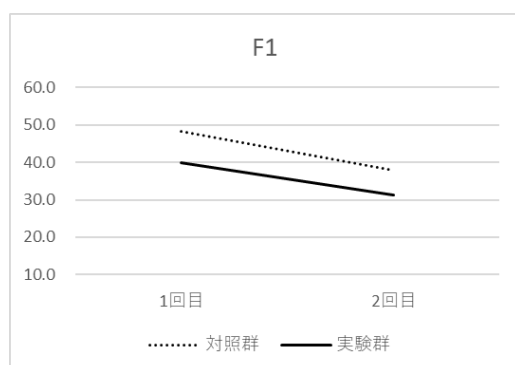


図 6. 沈黙の総時間の平均値の変化

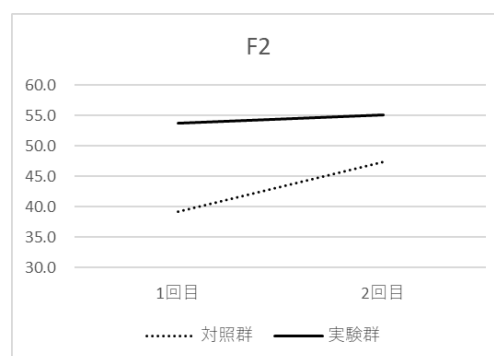


図 7. WPMの平均値の変化

6. まとめと展望

対照群と実験群で処遇の異なる指導を行い、その前後に2回のスピーキングテストを実施し、両群の発話の量的変化を比較した。両群ともに2回目によりよい結果が出たものの、2つの群間における各指標の平均値に有意差は現れなかった。「話すこと」の能力を効果的に向上させるためには、より長期的なプランを立て、何度も繰り返し練習を重ねる必要がある。

また、1つの抽象的な話題について多面的・多角的に考えさせることで、より広い意味で生徒の能力を向上させることも今後の課題としたい。今回は、短い実習期間のなかでテストと小課題を

実施せねばならず、トピックに対するアプローチが限られたものになってしまった。したがって、先述した長期的計画のなかで 1 つのテーマに対して多様なアプローチを丁寧に行うことができるような配慮をしたい。加えて、今回は「あなたが考える茨城県の魅力」という、ほとんどの生徒に結びつくトピックを扱った。しかし、『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』（2018）によると、高等学校の授業では、社会的な話題やより抽象度が高い内容も取り入れることが求められている。そのため、より難度の高い話題にも挑戦し、「話すこと」の能力向上だけではなく、語彙知識、ものの考え方などを生徒が総合的に学ぶことができるような指導をしていきたい。

実際の分析結果は予想に反していたものの、生徒たちは、2 回目のスピーキングテストのときのほうが、1 回目よりも話すことができたという実感を持った。数値には現れずとも、話し手自身が「以前よりも話すことができた」「話すことが楽しい」という実感を持つことが、「話すこと」の能力向上のための重要な足掛かりとなるだろう。

【参考文献】

- Foster, P. & Skehan, P. (1997) “The influence of planning and task type on second language performance,” *Studies in Second Language Acquisition* 18, 299-323.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000) “Measuring spoken language: A unit for all reasons,” *Applied Linguistics* 21, 354-375.
- 藤森千尋 (2004) 「スピーチプロダクションの測定方法：正確さ、流暢さ、複雑さ」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18 巻, 41-52.
- 上山晋平 (2018) 『はじめてでもすぐ実践できる！ 中学・高校英語スピーキング指導』学陽書房.
- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*, The MIT Press, Cambridge.
- LoCastro, V. (1987) “Aizuchi: A Japanese conversational routine,” In Larry E. Smith (Ed.), *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*, Prentice Hall, New York, 100-113.
- メイナード・K・泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 水谷信子 (1983) 「あいづちと応答」水谷修編『話しことばの表現』筑摩書房
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編・英語編』
- 文部科学省 (2023) 『令和 4 年度公立高等学校における英語教育実施状況調査』
- 千菊基司 (2018) 「タスクの繰り返しを中心としたスピーキング指導と高校生の英語発話の質の向上」『日本教科教育学会誌』40 巻 4 号 25-37.
- Skehan, P. (1996) “A framework for the implementation of task-based instruction,” *Applied Linguistics* 17, 38-62.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Skehan, P. & Foster, P. (1997) “Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance,” *Language Teaching Research* 1, 185-211.
- Skehan, P. & Foster, P. (1999) “The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings,” *Language Learning* 49, 93-120.
- White, S. (1989) “Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese,” *Language in Society* 18, 59-76.

ICT を活用した効率的かつ印象的な校内研修の実践について

竹中 葵
養護科学コース

1. 研究の背景と目的

近年、肥満・痩身、ストレスによる心身の不調、アレルギー疾患の増加、性に関する問題など子どもの健康課題は多様化・深刻化¹⁾している。令和4年12月に改訂された生徒指導提要²⁾において、虐待、自殺、中途退学、不登校、インターネット・携帯電話に関わる問題、性的マイノリティーなど性に関する課題が付け加えられ、これらに対して発生後の個別対応だけではなく、未然防止、早期発見、早期対応、関係各機関との連携が求められるようになった。従来行われてきたAEDの使用法や心肺蘇生法、エピペンの使用方法といった救急対応だけではなく、健康課題や子ども達のニーズに応じた適切な対応と指導が求められる。しかしながら、教員養成の段階で学校保健に関する授業科目について学ぶ機会がない³⁾などにより、保健・安全による資質・能力には個人差がある。2021年に行った杉崎らの研究⁴⁾によると、養護教諭が一般教員の対応で課題があるとした内容として、「心のケア」「応急手当」「発達障害」があがった。子どもたちへの対応として教職員の不安だと感じる分野を明らかにしながら、子どもたちのニーズに対応できる校内研修を実現していく必要があると考える。校内研修の充実をさせたい反面、教員の多忙化は社会問題となっているように時間を確保するのも難しいため、研修内容の充実と効率の良さが重要視されると考える。

一人一台端末の使用など、GIGA(Global and innovation gateway for all)スクール構想の開始や新型コロナウイルス流行拡大も相まって、学校教育においてもICT (Information and communication technology) を活用した指導が進んでいる⁵⁾。一方で、大川らの研究⁶⁾によると養護教諭のICTの活用指導力は経験年数や校種によって差があるという結果が出ている。また、2022年4月以降入学者には教育課程においてICTを活用した教育に関する履修が組み込まれているが、中学校・高等学校の教員免許(保健)を取得しない養護教諭免許状のみを取得する場合にはカリキュラムに含まれない。

そこで、「教員の保健・安全による資質・能力の向上のための校内研修」と、「ICT活用の推進」を掛け合わせて、ICTを活用しながら教員にとって短期間の実施であっても印象に残る校内研修を実施できないかと考えた。本研究では、教員の学校保健に関する校内研修や、緊急時の対応に対する意識を明らかにしながら、ICTを活用した校内研修の実施による介入研究を行い、教員にとってよりよい校内研修の在り方について検証していく。

2. 研究方法

茨城大学教育学部附属中学校教員 計25名に無記名自記式質問紙調査①(実施期間: 令和5年11月10日～令和5年11月30日)を依頼し、21名の回答が得られた。その後、ICTを活用した「自殺防止」に関する校内研修を実施(令和5年12月15日～令和6年1月12日)した。期間

中、教職員用 PC の共有用ファイルに資料をアップロードし、自由に閲覧可能とした。無記名自記式質問紙調査①に回答いただいた 21 名を対象に、校内研修受講後、無記名自記式質問紙調査②（令和 5 年 12 月 15 日～令和 6 年 1 月 12 日）を依頼し、13 名の回答が得られた。

質問紙調査では無記名で行い、回答した個人が特定されないこと、研究結果は研究目的以外で使わないこと、回答は強制ではないことを書面にて伝えた。回答があった場合に同意を得たと判断した。分析は、SPSS29.0 と Microsoft Office Excel2016 を用いた単純集計を行った。

3. 結果及び考察

1) 校内研修の実施と緊急対応の自信の有無

これまでに参加したことのある校内研修の内容について問うと、発達障害 7.9%，窒息対応 0%，過換気症候群対応 0%，起立性調節障害 3.2%，摂食障害 1.1% で、これらの項目の実施が少ないことが分かった。また、研修の実施が少ない項目に対して、「自信あり」が少なく、「自信なし」が多い傾向がみられた。校内研修の実施の機会を幅広く実施できていないこと、子どもの発達段階や障害の有無など学校種などによって、教職員に求められる子ども達への緊急時の対応能力が異なることが考えられる。

2) 最も身につけるべきと考える項目と実施の機会

子ども達への対応として最も身につけるべきと考えるものとして、AED の使用方法・心肺蘇生法 28.6%，メンタルケア・心のケア 23.8% が多く挙げたが、これまでの勤務校での校内研修で「AED の使用方法・心肺蘇生法」は 18.9% と項目の中で 1 番実施の機会が多かったのに対し、メンタルケア・心のケアは 11.6% と、熱中症対応 14.7%，感染症対応 13.7%，アレルギー対応 17.9% より実施の機会が少ないことが分かった。教職員が身につけたいと思っている項目に対して、研修が実施できていないと言える。

3) ICT を活用した校内研修について

校内研修に ICT を用いて実施するメリットとして、「気になった時や必要なタイミングで確認・復習ができる」「各自空いた時間に研修を受講することができる」「自身にあったスピードで進められる（一時停止してメモをとることが可能）」といった受講の機会や進捗の自由度がある点や「リラックスして受講できる」といった受講環境に対する点が多く挙げた。

一方、校内研修に ICT を用いて実施するデメリットとして、「研修中に職員同士で内容の確認や共有が難しい」といったその場ですぐ確認を取ることができない点や、「緊張感がなくなる」という受講態度の変化、視聴だけでは受け身となり「リアリティに欠ける」といった点が多かった。

4) 希望する校内研修の受講形態

学校保健に関する校内研修の実施形態の希望としては、対面形式と ICT を活用したオンライン・オンデマンド形式を併用したハイブリット型を希望する人が約 7 割と多かった。全ての校内研修に ICT を活用したものへと移行していくのではなく、限られた時間の中で融通を利かせるこ

とが可能な ICT を活用すべき場合と、緊急時の対応を緊張感やリアリティを感じながら練習ができる対面形式を併用することを教職員は求めている。ICT を活用した校内研修実施後の感想として、動画を活用した研修を求める声があがった。情報を集約する際には文章をまとめたものを掲示するよりも、動画など視覚的に動きのあるものを掲示した方が参加者側は求めている。

4. 総括

子どもの発達段階や障害の有無などによって、教職員が求められる子ども達への緊急時の対応能力は学校種によって異なる。また、教職員が緊急時の子ども達への対応の身につけたいと思っている項目に対して、充実した研修が実施できていないということが今回の研究で分かったことから、養護教諭は、学校の実態や児童生徒の特徴を考慮し、教職員の緊急時の対応能力や研修の希望を把握した上で、校内研修を企画・実施する必要がある。

ICT を活用した校内研修は、これまで研修の時間が確保できず、実施できなかった内容に対して、情報提供を行うことで教員個人が不安視する子ども達への対応を個人で確認することができる。また、研修の機会も授業時間のない空き時間などに自由に設定が可能なので、従来よりも実施の頻度を増やせる可能性がある。

ICT を活用した校内研修では、「研修中に職員同士で内容の確認や共有が難しい」「緊張感がなくなる」「リアリティに欠ける」というデメリットもあることから、緊急時の対応を緊張感やリアリティを感じながら練習ができる対面形式も残しつつ、限られた時間の中で受講可能な ICT の活用を推進していくべきだ。

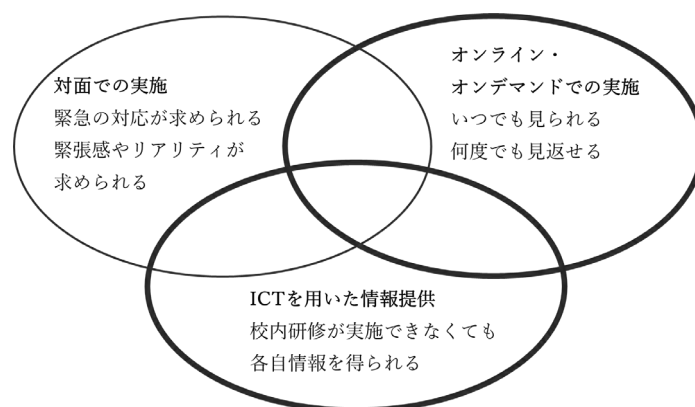


図1. ICT を活用した校内研修の可能性

具体的には、AED の使用方法・心肺蘇生

法、エピペンの使用方法などのアレルギー対応、窒息対応といった緊急時の対応に緊張感やリアリティに緊張感が求められるものは対面で実施し、場合によっては録画し見返せるように保存しておく。AED の使用方法・心肺蘇生法、エピペンの使用方法などのアレルギー対応、窒息対応などの研修においては、体験するだけでなく、場所、時間を設定したシミュレーション訓練が実施できるのが望ましい。

吐物処理などの感染症対策、応急手当の対応は動画を撮影しオンデマンドで確認できるようにする。これらは、感染症の流行時期や、けがの多い運動会や球技大会、養護教諭が同行できない校外学習など、季節性や学校行事を考慮しながら実施すべきである。

メンタルケア・心のケア、発達障害、過換気症候群、摂食障害は在校児童生徒のニーズに応じて、知識・技術を身につけることができるよう情報提供を行う。ICT を用いたオンデマンドの研修や情報の提示は、大規模校などの教員数が多い学校で職員が集まれる機会を設定できない場合に有効だと考える。

教職員に対する校内研修の一例として「Kahoot！」⁸⁾を用いたものを考えた。「Kahoot！」とは、クイズ作成アプリケーションであり、出題者が問題を作成すると数字6桁のPINコードとQRコードが発行され、参加者はPINコードの入力またはQRコードを読み取ることで問題に参加することができる。参加者は自身の端末で答えを選択することで、出題者側に解答が送られる。参加者の解答までの速さや解答の正確さによって点数が変わり、合計点数を競い合うことができる。出題者は、問題ごとに写真を入れることができ、4択問題や2択問題など自由に選択がすることができる。「Kahoot！」を用いると5分程度で出題及び解答が可能になるので、職員会議のあとにミニ校内研修として活用が期待でき、校内研修の機会を増やし、研修のバリエーションの充実に繋げることができるだろうと考える。

5. 謝辞

本調査を実施するにあたり、調査へのご理解とご協力を賜りました茨城大学教育学部附属中学校の校長及び養護教諭、教職員の皆様へ心より感謝申し上げます。

6. 参考文献

- 1) 中央教育審議会（2008）：
子どもの心身の健康を守り、安心安全を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/01/14/001_4.pdf（2024/1/29）
- 2) 文部科学省生徒指導提要（令和4年12月改訂）：
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm
- 3) 教育職員免許法（2017）：
<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=324AC0000000147>
- 4) 杉崎 弘周ほか（2021）：
学校における保健・安全に関する対応場面での課題と教員養成段階での教育の必要性：養護教諭への全国調査の結果から（体育学研究 66 巻，pp.623-630）
- 5) 文部科学省（2019）：
子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～《文部科学大臣メッセージ》
https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf（2024/1/29）
- 6) 大川尚子ほか（2023）：
養護教諭に求められる ICT 活用指導力
（京都女子大学教職支援センター研究紀要 第5号 pp.13-20）
- 7) 日本養護教諭関係団体連絡会（2022）：
「養護教諭や保健室におけるパソコン環境や ICT に関する調査報告書」
<https://jytaal.org/wp/wp-content/uploads/2022/01/R40112tyousahoukokusyo.pdf>（2024/1/29）
- 8) Kahoot！
<https://kahoot.it/>

令和5（2023）年度 教育実践高度化専攻 年間活動記録

4月7日（金） 入学式

4月10日（月）～11日（火）教育実践高度化専攻新入生ガイダンス

4月12日（水） 前期授業開始

4月～1月 学校運営開発実習Ⅱ（学校運営コース2年次生）現任校における実習を実施

4月～1月 教育方法開発実習Ⅱ（教育方法開発コース・現職派遣2年次生）現任校における実習を実施

4月～7月 学校適応アセスメント実習（児童生徒支援コース・現職派遣2年次生）現任校における実習を実施

4月～1月 養護科学実習Ⅰ（養護科学コース1年次生）連携協力校および附属学校における実習を実施

4月～1月 養護科学実習Ⅱ（養護科学コース2年次生）附属中学校における実習を実施

5月～12月 特別支援教育ケース・カンファレンス実習Ⅰ・Ⅱ（特別支援科学コース1年次生、2年次生）牛久市立第一幼稚園等における実習を実施

5月10日（水） 令和4度第1回教育実践高度化専攻実習連絡協議会（茨城大学教職大学院、茨城県教育委員会、連携協力校・施設）

5月16日（火）～19（金）課題発見実習（学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース1年次生）附属中学校における実習を実施

5月18日（水）～10月26日（水） 教科領域実習Ⅰ（教科領域コース1年次生）附属幼稚園・附属小学校・附属中学校・附属特別支援学校における実習を実施

5月31日（水）～11月5日（日） 教材開発実習ⅠB（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース1年次生選択者）社会教育施設（茨城県立歴史館）における実習を実施

5月10日（水）～11月29日（水） 教材開発実習ⅠB（教科領域コース・特別支援科学

コース・養護科学コース 1 年次生選択者) 社会教育施設 (茨城県近代美術館) における実習を実施

9 月 27 日 (水) ～11 月 5 日 (日) 教材開発実習ⅡB (教科領域コース・特別支援科学コース 2 年次生選択者) 社会教育施設 (茨城県立歴史館) における実習を実施

5 月 29 日 (月) ～6 月 16 日 (金) 教科領域実習Ⅱ (教科領域コース 2 年次生) 実習協力校における実習を実施

5 月～12 月 教科領域実習Ⅲ (教科領域コース 2 年次生) 現任校における実習を実施

5 月～6 月 教育方法開発実習Ⅱ (教育方法開発コース・学部新卒 2 年次生) 連携協力校における実習を実施 (金曜日を除く週 4 日を基本とし、合計 15 日間実施)

6 月 学校適応アセスメント実習 (児童生徒支援コース・学部新卒 2 年次生) 連携協力校における実習を実施

6 月～1 月 茨城県教育研修センター指導主事による一部授業の参画を実施 (前期及び後期)

6 月 7 日 (水), 21 日 (水) 課題発見実習 (学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1 年次生) 附属幼稚園における実習を実施

6 月 13 日 (火) ～16 日 (金) 課題発見実習 (学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1 年次生) 附属小学校における実習を実施

6 月 28 日 (水) 課題発見実習 (学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1 年次生) 附属特別支援学校における実習を実施

7 月 26 日 (水) 課題発見実習報告会を実施 (学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1 年次生)

7 月 30 日 (日) 教育実践高度化専攻 大学院説明会

8 月 2 日 (水) ～8 日 (火) 教材開発実習ⅡA (教科領域コース・特別支援科学コース 2 年次生) 放課後学級における実習を実施

8 月 2 日 (水) ～8 日 (火) 教材開発実習ⅠA (教科領域コース・特別支援科学コース 1 年次生) 放課後学級における実習を実施

8月2日（水）～8日（火） 教材開発実習ⅡA（教科領域コース・特別支援科学コース2年次生）放課後学級における実習を実施

8月1日（火） 学校管理職・教職員対象に地域スクールリーダー育成セミナーを実施（神栖市・鹿嶋市職員対象, 「NITS・教職大学院等コラボ研修プログラム支援事業」によって鹿嶋市・神栖市校長会との連携により実施）

8月23日（水） 令和5年度教育学研究科実践高度化専攻教育課程連携協議会

8月21日（月） 共通科目「校内研修の企画・立案と実践」 水戸市立堀原小学校との連携協力による授業を実施

8月23日（水）・24日（木） 茨城県教育研修センターによる教師塾Ⅰ期において, 学校運営コース（2名）及び教科領域コース（社会科・1名）の院生が「いばらきの教員を目指して」というテーマで発表

8月～11月 特別支援教育教材開発実習Ⅰ・Ⅱ（特別支援科学コース1年次生, 2年次生）附属特別支援学校における実習を実施

9月11日（月） カリキュラム・マネジメントの理論と実践Ⅱポスター発表会（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース）

9月28日（水） 実践研究中間発表会（特別支援科学コース1年次, 2年次）

9月下旬～1月 学校適応支援実習（児童生徒支援コース・現職派遣2年次生）現任校における実習を実施

9月29日（木） 後期授業開始

10月 学校適応支援実習（児童生徒支援コース・学部新卒2年次生）連携協力校における実習を実施

10月～2月 児童生徒支援実習（児童生徒支援コース・現職派遣1年次生および学部新卒1年次生）連携施設（適応指導教室）における実習を毎週水曜日に実施

10月～1月 養護科学実習Ⅳ（養護科学コース1年次生）茨城県立友部東特別支援学校および茨城県立水戸特別支援学校における実習を実施

10月～1月 学校運営開発実習Ⅰ（学校運営コース1年次生）現任校における実習を毎週水曜日に実施

10月～11月 教育方法開発実習Ⅰ（教育方法開発コース1年次生）連携協力校における実習を実施（金曜日を除く週4日を基本とし、合計15日間実施）

10月～11月 教育方法開発実習Ⅱ（教育方法開発コース・学部新卒2年次生）連携協力校における実習を実施（金曜日を除く週4日を基本とし、合計10日間実施）

11月 茨城県教育研修センター「校内研修支援事業」への連携協力（学校運営コース、11/8笠間市立岩間第一小学校）

10月～11月 特別支援教育アセスメント実習Ⅰ・Ⅱ（特別支援科学コース1年次生、2年次生）附属特別支援学校における実習を実施

11月1日（水）～29日（水） 教材開発実習ⅡB（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース2年次生選択者）社会教育施設（茨城県近代美術館）における実習を実施

11月28日（火） 茨城県教育研修センターとの連携により、茨城県教育研修センター・長期研修生対象としたゼミナールを実施（学校運営コース、1年次の現職派遣院生6名も参加）

12月9日（土）～10日（日） 令和5年度日本教職大学院協会研究大会
・「ポスターセッション」において、教科領域コース（数学科）の現職派遣修了生が研究成果を発表（令和4年12月10日）

12月21日（木） 茨城県教育研修センター・研究発表会において、学校運営コース6名・教育方法開発コース2名・児童生徒支援コース1名の現職派遣院生（2年次生）が成果発表（茨城県教育研修センター・長期研修生及び指導主事、主査等からの質疑応答、指導助言）

1月29日（月） 共通科目「校内研修の企画・立案と実践」水戸市立堀原小学校との連携協力によって、同小学校において演習の成果として提案の報告を実施

1～2月 連携協力施設（適応指導教室）のある教育委員会との連携のもと、児童生徒支援コースM1が事例検討会を開催し、成果を報告

（1/31 笠間市教育委員会、ひたちなか市教育委員会、2/7 水戸市教育委員会、東海村教育委員会、2/14 茨城町教育委員会）

2月14日（水）実践研究報告会（養護科学コース1,2年次）

2月14日（水）実践研究報告会（特別支援科学コース2年次）

2月19日（月）実践研究デザイン発表会（特別支援科学コース2年次）

2月27日（火） 令和5年度第2回教育実践高度化専攻実習連絡協議会（茨城大学教職大学院，茨城県教育委員会，連携協力校・施設）

3月2日（土）第7回教育実践フォーラム（オンライン併用・ハイブリッド開催）

第7回 茨城大学教職大学院教育実践フォーラム 実施報告

今年度の教育実践フォーラムは、2024年3月2日（土）に開催致しました。今年度は、対面とオンラインのハイブリッド開催となりました。

本フォーラムの目玉は三つあります。一つ目は、基調講演の開催です。北海道教育大学教授の森健一郎先生より、STEAM教育に関するご講演をいただきました。誰もが耳にしたことはあるSTEAM教育。けれど、その特徴や学校教育の教育課程との関わりについて、その全容は捉え切れていない。おそらく、多くの参加者が抱いているであろう種々の疑問や不明点を森先生は解消してくださいました。元中学校教諭という立場と、現場の先生と共にSTEAM教育に関する探究を進められている研究者という立場の下、大変刺激的で、つい誰かに話したくなるSTEAM教育のポイントをご教示くださいました。この場をお借りして、改めて森先生に感謝申し上げます。

二つ目は、本教職大学院に設置されている6コースの院生による研究成果の報告です。対面でご参加された方々からいただいた教育の根本を突いたご質問の数々、またオンラインでご参加された方々からいただいた教師・子ども・保護者・地域の方々・教育行政機関といった多様なステイクホルダーの視点を見据えたご質問の数々、それらに関する返答の機会を通して、改めて学校や教師の役割について検討できましたこと、大変喜ばしく思います。

最後の三つ目は、懇親会〔ホームカミングデー〕の開催です。本教職大学院を一期生として修了された方々をはじめとして多くの修了生にご参加いただきました。修了生の方々と在学生在が世代を越えて昨今の教育の諸問題について話をするのを目にし、改めて、大学という教育機関、中でも教育学部・教職大学院の魅力を感じるに至りました。人と人とのつながりは、あるときには学びの機会を、またあるときには困った時に手助けし合える機会を生んでくれるはずです。教師として、子どもたちに何を伝えるべきかについて共有できる場を今後も設けていきたいと考えております。

さて、今回のフォーラムも全国各地から多くの方々がお申込みくださいました。茨城県内はもとより東京都、千葉県、新潟県、静岡県、愛知県、兵庫県など様々な地域の方々にご参加いただきました。本専攻の教員・院生を含めて250名余を数える盛大なフォーラムとなりましたこと、感謝に堪えません。

本フォーラムの冒頭にお時間いただいた野崎英明 茨城大学大学院教育学研究科長の話、及びその締めくくりに登壇した勝二博亮 教育実践高度化専攻長の話にありましたように、今後もいっそう現場を意識した学びを大切に、教育活動に新しい視点をもたらす取り組みについて共有していければと思います。

最後になりますが、各院生に実習の機会をお与えくださった実習校及び関係機関の方々、また後援いただいた茨城県教育委員会、水戸市、大洗町、東海村各教育委員会、茨城県学校長会、茨城県教育研究会の皆様方に感謝申し上げます。今後とも変わらぬお引き立てのほどお願い申し上げます。

■全体会 12:40～13:55

- ・大学院教育学研究科長あいさつ
- ・講師紹介
- ・基調講演「学校におけるSTEAM教育の実践と評価」
- ・全体会総括

(大学院教育学研究科長 野崎英明)

(教科領域コース 宮本直樹)

(北海道教育大学教授 森健一郎 氏)

(教育実践高度化専攻長 勝二博亮)

【司会 教科領域コース 小林英美】

■分科会（研究成果発表会） 14:00～16:40

学校運営コース／教育方法開発コース／児童生徒支援コース／教科領域コース／特別支援科学コース／養護科学コース

(報告：教育方法開発コース 宮本浩紀)

茨城大学大学院教育学研究科
教育実践高度化専攻（教職大学院）年報
第8号

2024年3月22日発行

編集・発行：茨城大学大学院教育学研究科
教育実践高度化専攻（教職大学院）
〒310-8512 茨城県水戸市文京2-1-1

印刷：いばらき印刷株式会社