

高知大学

学|校|教|育|研|究

第5号

2023年3月(令和5年3月)

高知大学大学院総合人間自然科学研究科
教職実践高度化専攻附属学校教育研究センター

高知大学学校教育研究「第5号」の発行に当たって

高知大学大学院 教職実践高度化専攻長 中野 俊幸

学校教育研究センター紀要である『学校教育研究』の第5号をお届けいたします。

本専攻は、平成30年4月に設置以来、高知県の教育を新しく創造していくことができる高度な教員の育成をめざして教育研究活動を充実させてきました。そして、このたび令和4年4月に、最近の社会を取り巻く現状や高知県の教育における新たなニーズに対応し、教育研究をさらに発展・充実させるべく、コース体制や教育課程などの刷新を図り設置拡充しました。高知県教育委員会をはじめとした教育関係者の皆様からの多大なご支援とご協力を頂きましたことを、ここで改めて深く感謝申し上げます。

本紀要は、そうした教育関係者の皆様の教育研究活動の成果の一部であり、特に、学校教育における教育実践に根ざした研究が中心となっています。

もとより、教育活動が意識的・意図的であるためには、実践は教育理論に依拠することになります。その教育理論が単に教育についての認識に過ぎないとすれば、それは経験的出来事として固定化され、実践のための指導にはなりえなくなってしまう。一方、教育理論が、単に実践指導のための認識に過ぎないとすれば、技術的に生起必然性として固定化され、実践のための「手仕事論」として機能するのみとなってしまいます。教育についての教育のための理論の構築は、その受取人であり実践を演ずる者である教育的実践者を通して媒介されるということを意識的に堅持して、教育研究がなされる場合にのみ可能と言えましょう。本紀要に掲載された論説が、理論と実践を架橋し、真に教育についての教育のための知識・知見を提供しているか、批判的視座から考察頂ければ幸いです。

論文

中学校における学校教育のDX方策についての検討

- 能勢朋典, 柳林信彦 … 1
Research on the DX Strategy for Schoolwork in Junior High Schools
NOSE Tomonori, YANAGIBAYASHI Nobuhiko

論文

教師の力量を高めるための小学校組織の在り方
－効果的なメンター制の在り方を中心として－

- 横山美佑紀, 藤中雄輔, 長岡幹泰 … 13
Elementary School Organization to Enhance Teacher Competence
－Focusing on the state of an effective mentoring system－
YOKOYAMA Miyuki, FUJINAKA Yusuke, NAGAOKA Motoyasu

論文

高知県における高等学校教育改革に関する研究（2）
－第3期高知県教育振興基本計画期間を中心に－

- 土方聖志, 藤中雄輔 … 21
Some Consideration on the Educational Reform of High Schools in Kochi
Prefecture (2)
－Focusing on the Period of the Third Kochi Prefectural Basic Plans for
the Promotion of Education－
HIJIKATA Satoshi, FUJINAKA Yusuke

論文

小学校における児童及び教職員のセルフ・コンパッションについて
－マインドフルネス瞑想の試み－

- 松木 啓, 岡田倫代, 柴 英里, 古口高志 … 31
Self-compassion among pupils and teachers in primary schools
－Trial of mindfulness meditation－
MATSUGI Hiraku, OKADA Michiyo, SHIBA Eri, KOGUCHI Takashi

論文

「見取り」に焦点を当てた教師の意思決定プロセスの検討

- 野村幸代, 近藤修史 … 39
An Examination of the Teachers' Decision-making Process Focusing on
Observation
NOMURA Sachiyo, KONDO Nobufumi

論文

カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートに関する基礎的研究
－小学校算数科における授業振り返りシートの分析を中心に－

- 岡谷英明 … 51
Study on the Reflection Sheet of a Lesson for Curriculum Management
－with a focus on the reflection sheet of mathematics in elementary school－
Hideaki Okatani

論文

アートマネジメント人材の育成
－地域に根ざす新しい芸術教育のプラットフォームづくり－

- 吉岡一洋, 松島朝秀, 野角孝一, 森田佐知子, 梶原彰人, 松本 明 … 59
Training Human Resources for Arts Management
－Creating a New Community-Based Platform for Arts Education－
YOSHIOKA Kazuhiro, MATSUSHIMA Tomohide, NOZUMI Koichi, MORITA Sachiko,
KAJIWARA Akito, MATSUMOTO Akira

論文

不登校予防に向けたアセスメントについて
－セルフ・エフィカシーに着目して－

- 戸田哲寛, 戸梶良輝, 岡田倫代 … 69
Assessment for the prevention of school refusal
～Focusing on self-efficacy～
TODA Tetsuhiro, TOKAJI Yoshiki, OKADA Michiyo

論文

道徳科における協働的な授業研究の在り方

－「道徳科チームミーティング」の実践と考察－

..... 宮崎奈苗, 森 有希 ... 77

Desirable methods of collaborative research in teaching in moral education

－Practice and consideration of ‘Moral Studies Team Meetings’－

MIYAZAKI Nanae, MORI Yuki

論文

絵具遊び活動

－自由な表現を目指して－

..... 野角孝一, 吉岡一洋, 藤戸綾香, 中山美香 ... 85

Paint play activity

－Aiming for free expression－

NOZUMI Koichi, YOSHIOKA Kazuhiro, FUJITO Ayaka, NAKAYAMA Mika

論文

高知県の理科授業における現状と課題を踏まえた授業づくり

－課題設定を工夫した授業実践－

..... 池川潤也, 春日裕之, 小田 通 ... 91

Design of Lesson based on the Current Situation and Issues

of Science Lesson in Kochi Prefecture

－Lesson Practice with Creatative Assignment Setting－

Ikegawa Junya, Kasuga Hiroyuki, Koda Michi

論文

教師の発話内容からみた感情表出の変化が授業時の学級雰囲気を与える影響

－生徒指導上の課題との関連を含めた検討－

..... 畠中憲太, 古口高志, 岡田倫代 ... 99

Influence of Changes in Teachers’ Emotional Expression Based on Utterances

on Classroom Atmosphere in Class

－Examination including the Relationship with Issues in Student Guidance－

HATAKENAKA Kenta, KOGUCHI Takashi, OKADA Michiyo

論文

アリスモゴンを活用した本質的学習場の構成について

－ICTを活用した算数の授業デザイン－

..... 鈴江暢朗, 水口 露, 吉本果矢, 中野俊幸 ... 107

A Study on the Construction of Substantial Learning Environments with

Arithmogons

－Design of Mathematics Lesson in Primary School with ICT－

SUZUE Nobuo, MIZUGUCHI Fuki, YOSHIMOTO Kaya, NAKANO Toshiyuki

論文

現代中国における「しつけ」「児童虐待」研究の動向

..... 磯部 香 ... 119

Trends in Research on Discipline and Child Abuse in Contemporary China

ISOBE Kaori

論文

特別な教育的ニーズとしての母語保障

..... 是永かな子 ... 125

To Support for Mother Tongue as a Special Educational Needs.

KORENAGA Kanako

論文

菊池実践の手法を用いたインクルーシブな学級経営

..... 尾崎航史, 是永かな子 ... 135

Inclusive Classroom Management Using the Kikuchi Method.

OZAKI Koushi, KORENAGA Kanako

論文

多層指導モデルMIMを用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第七報)

—第一回および第二回MIM-PMの差の検討と指導の具体化の視点から—

..... 小串真紀, 是永かな子 … 145

Utilization of Special Needs Education Intended to Improve Academic

Achievement with Multitier Instruction Model MIM (7th Report)

; An Examination of the Differences Between the First and Second

MIM-PM and a Perspective on Teaching Methods

OGUSHI Maki, KORENAGA Kanako

論文

小規模中学校におけるインクルーシブ教育

..... 高岸愛娘, 松本莉子, 青木美和, 小松 浩, 是永かな子 … 153

Inclusive Education in Small Junior High Schools.

TAKAGISHI Aiko, MATSUMOTO Riko, AOKI Miwa,

KOMATSU Hiroshi, KORENAGA Kanako

論文

小学校における情緒障害特別支援学級と交流学級の連携による支援体制の構築

..... 高野 彩, 是永かな子 … 163

Building a Elementary School Support System through Cooperation between

Special Class for Children with Emotional Disturbances and Exchange Class.

TAKANO Aya, KORENAGA Kanako

論文

小学校1年生を対象とした国語教育におけるMIMを用いた支援

..... 西脇高峰, 是永かな子 … 171

Using MIM to Support the Teaching of the Japanese Language to First-Year

Elementary School Students.

NISHIWAKI Takane, KORENAGA Kanako

論文

小学校における算数科授業ユニバーサルデザイン

—段階的支援を考慮した一斉指導—

..... 廣瀬 空・近藤修史・是永かな子 … 177

Universal Design of Mathematics Classes in Elementary Schools

—Simultaneous guidance considering phased support—

Hirose Sora, Kondo Nobufumi, Korenaga Kanako

論文

小学校の一斉指導場面における子どもの学習参加を促す手立て

..... 近藤修史・廣瀬 空・是永かな子 … 185

Support Method to Encourage Children's Learning Participation in

Uniformed Teaching at Elementary School.

KONDO Nobufumi, HIROSE Sora, KORENAGA Kanako

論文

中学校の国語科に注目した授業のユニバーサルデザインの実践

—授業参加促進と学力向上およびギフテッドの生徒の学習保障に注目して—

..... 岡部茉央, 是永かな子, 岩城裕之, 田村康忠, 松本直子 … 193

Practice of Universal Design of Japanese Class at Junior High School

—Focusing on Facilitating Participation, Improving Academic

Achievements, and Education for Gifted students—

OKABE Mao, KORENAGA Kanako, IWAKI Hiroyuki,

TAMURA Yasutada, Naoko Matsumoto

論文

学習リーダーを活用した授業のユニバーサルデザインに基づく算数科の授業づくり

—1stステージ指導と2ndステージ指導に注目して—

..... 奥宮智子, 是永かな子 … 201

Mathematics Class Based on Universal Design and Learning Leaders

—Focusing on 1st and 2nd stage support—.

OKUMIYA Tomoko, KORENAGA Kanako

論文

LD-SKAIPのアセスメントに基づく漢字指導の効果
—軽度知的障害のある児童の事例報告—

..... 楠瀬陽子, 松本秀彦 … 209

The Effect of LD-SKAIP on Kanji Learning,
A Case Study of Child with Mild Intellectual Disability

KUSUNOSE Yoko, MATSUMOTO Hidehiko

論文

知的障害特別支援学校における教科指導の現状と授業づくりに関する教員の意識調査

..... 渡邊莉都, 橋本典子 … 217

A Research on Teachers' Awareness of the Current Status of Subject Instruction
and Lesson Planning at Special-Needs Schools for the Mentally Retarded

WATANABE Ritsu, HASHIMOTO Noriko

論文

発達障害や発達の遅れのある幼児を担当する特別支援担当保育士の意識と研修ニーズ
—保育士研修の事前・事後アンケートに着目して—

..... 小川裕代, 橋本典子 … 227

The awareness and training needs of childcare workers in charge of children
with developmental disabilities

—Focusing on the pre and post questionnaires of the training of childcare
workers—

OGAWA Hiroyo, HASHIMOTO Noriko

中学校における学校教育の DX 方策についての検討

能勢 朋典¹⁾, 柳林 信彦²⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

Research on the DX Strategy for Schoolwork in Junior High Schools

NOSE Tomonori¹⁾, YANAGIBAYASHI Nobuhiko²⁾

1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

本研究は、学校や教員の行動様式や組織文化などの変容を生起させる学校教育における DX の推進を、ICT 活用を通して校務と授業改善において具体化するための方策を構想、試行、評価、改善の検討をすることを目的とする。

具体的には、校内で扱う様々なデータを整理し、誰もがいつでも場所を選ばずにデータにアクセスでき、効果的・効率的なデータ活用ができるようにする必要があるため、組織向けオンラインアプリケーションセットである「Google workspace for education」を使用し、チャットを活用した非同期コミュニケーション、同期型データで作成した会議シート、教科会でチャットを活用した授業改善、同期型データでの生徒情報の共有、研究推進組織における同期型データとしてのガントチャートの活用、方策に関するデータを一元管理するためのポータルサイトの作成といった方策を構想し施行した。この結果、校務運営や授業改善、生徒支援において教員の態度様式や行動様式の変容が確認できた。

キーワード : DX 校務 学校運営 授業改善 多忙化

1. 問題の所在と研究の目的

2019 年に打ち出された文部科学省の「GIGA スクール構想」により、ICT を活用した教育の情報化が本格的に押し進められている。学校における教育の情報化・デジタル化の推進は近年始められたものではなく、例えば、1985 年の臨時教育審議会第 1 次答申「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議第一次審議とりまとめ」⁽¹⁾等でも述べられており、近年における注目は、社会の変化に伴い大きく進展を始めたことによるものと考えられる。特に、2020 年からの新型コロナウイルス

ス感染拡大が、否応なく ICT を活用した教育の情報化を進展させたということも指摘できるだろう。

教育の情報化について、文部科学省は、①情報教育の推進、②教科指導における ICT 活用、③校務の情報化の 3 点を挙げている。①情報教育の推進は、子どもたちの情報活用能力の育成を進めるものである。②の情報機器の活用は、各教科等の目標を達成するための効果的な ICT 機器の活用を進めるものである。③の校務の情報化は、効率的な校務処理とその結果生み出される教育活動の質の改善であり、校務の情報化によって教員の事務負担の軽減を図るとともに、子どもと向き合う時間の確保などを通して教育の

質の向上を目指すものであるとされている⁽²⁾。

こうした学校の情報化が進展する一方で、教員の多忙化の解消も喫緊の課題となっている⁽³⁾。

2019年中央教育審議会が示した答申では、教員の長時間労働の実態を背景に、「持続可能な学校教育の中で教育成果を維持し、向上させるためには、教師が我が国の学校教育の蓄積を受け継ぎ、授業を改善するための時間を確保できるようにするための学校における働き方改革が急務である」と教員の働き方改革の必要性を示した⁽⁴⁾。この点、GIGAスクール構想においても、ICT導入・運用の加速を授業準備等の負担軽減にも資するものとし、学校における働き方改革の推進を目的としている⁽⁵⁾。

文部科学省の「校務情報化の手引き」では、校務の情報化の具体的な効果として、校務効率化による児童生徒の様々な情報の分析や共有による、細部まで目が行き届いた生徒指導などの教育活動の実現や教師間における指導計画・指導案・指導事例等の情報共有により、教師間のコミュニケーションを増加させるとした上で、「校務の情報化は、学校における校務の負担軽減を図り、よりよい教育を実現させるためのものである」とした⁽⁶⁾。

こうした点からすると、教育の情報化は、情報教育を推進することで、子どもたちが将来必要となる新しい知識・技能の教授や、情報機器の活用による校務の効率化を通じた教員の多忙化解消のそれぞれを実現することではなく、それらを合わせて、学校における教育提供の在り方、つまり、授業づくり／教材開発／校内研究／校務処理の全体を改革しようとするものと捉える必要があり、それを可能とする教員の職能行動の変容とそのための基盤整理が求められるだろう。言い換えれば、学校教育におけるICTの活用においてもDX(デジタル・トランスフォーメーション、以下「DX」)の推進である。

この点に関して文部科学省は、「ポスト・コロナ期のニューノーマルに的確に対応していくために必要なDXに係る取組を早急かつ一体的に推進していかなければならない局面を迎えている」と、DXの必要性を述べている⁽⁷⁾。

DXは「The digital transformation can be understood as the changes that the digital technology causes or influence in all aspects of human life.(デジタルトランスフォーメーションは、デジタルテクノロジーが人間の生活のあらゆる面で引き起こす、または影響を与える、変化として理解することができる)」という概念で、ストルターマンらが提唱した⁽⁸⁾といわれており、端的にはデジタル技術による社会変革を意味している⁽⁹⁾。従ってDXは、デジタルテクノロジーによる行動の変容や新しい価値の創造と捉えることができるだろう。

教育の分野においては、鷹岡らが初等中等教育における教育DXを「学校や教育委員会など教育に関連する機関が、デジタルデータやデジタル技術を活用して、児童生徒や教員、保護者、地域のニーズを基に、教育サービスや教育(学習)モデル、校務モデルを変革するとともに、学校等の組織やプロセス、学校等の文化・風土を変革して、Society5.0の新しい時代に適した教育や校務を確立すること」⁽¹⁰⁾と示している。

すなわち、教育分野のDXでは、ICTの活用で単純に業務を削減すれば良いわけではなく、それらを活用することで、教員が学校という組織の中で、例えば、授業づくりや教材研究、研究推進活動、生徒理解などの諸活動の在り様、つまり教員の行動様式が大きく変革され、より効果的・創造的な教育提供が可能となる必要があると捉えられるだろう。

こうした点に関して、働き方改革の視点での業務の効率化や省力化といった国や地方自治体の施策や実践事例の紹介は多いものの、校務の情報化・デジタル化による学校組織や教員の意思決定や業務の進め方などといった点での行動変容、いわば校務のDXまでを射程に入れた文献や研究は多くない。

上記の点からすれば、校務におけるICTの活用を通して、学校や教員の行動様式の変容や組織文化の変容を図れる学校教育のDX方策の形成について考察することが必要であろう。

以上の事から、本研究では学校教育に関するDXを、よりよい教育の実現のために行われる学校全体および校内組織の運営、生徒支援といった校務と教員の中核的な業務である教科指導及び授業改善において、ICTを活用することで、組織や個々の教員の取組立案や意思決定過程、各教育活動の実践場面における教員の行動変容と捉え、校務や教科指導といった学校教育におけるICTの活用を通して、学校や教員の行動様式や組織文化などの変容を生起させる学校教育のDX進展のための方策を解明することを目的とする。

2. 学校教育におけるDXの推進

学校現場では、学校運営・生徒支援・教科指導に関わる情報など多種多様な情報が取り扱われている。それらのデータは、「データのサイロ化」といわれるように、学校全体で共有されずに単独で個々別々に取り扱われているケースも散見されている場合が多い⁽¹¹⁾。このため、学校教育でのICT活用においては、校内で扱う様々なデータを整理し、誰もが、いつでも、場所を選ばずデータにアクセスでき、効果的・効率的な活用ができるようにすることが、ま

ずも必要である。

GIGA スクール構想の下での校務の情報化に関する専門家会議による論点整理（中間まとめ）では、統合型校務支援システムの整備率が年々上昇し、校務の効率化に大きく寄与してきたと成果を示す一方で、多くの教育委員会では校務支援システムを自前のサーバー（オンプレミス）に設置し、閉域網で稼働させており、校務用端末も職員室に固定されていることが多く、クラウド活用を核とするGIGA スクール時代の教育DXや働き方改革の流れに適合しなくなっているという課題を指摘し、統合型校務支援システムの中で提供されてきたグループウェア機能を汎用クラウドシステムで代替することや、総合型校務支援システムのフルクラウド化など汎用クラウドシステムの積極的な活用を解決策として示している。また、GIGA スクール構想の実現パッケージの1つとして、学校現場でのより使いやすい環境整備のためクラウド・バイ・デフォルトの原則も示している。

学校における教育活動は、教員の中核的業務である教科指導と、これと並立した形での学校の組織運営や研究推進活動および生徒支援などの校務によって成り立っている。したがって、文部科学省が推進する汎用型クラウドシステムを活用した校内の教育に関するデータの効率的な利活用による質の高い教育の提供に向かう教員の職能行動の変容、つまり学校教育のDX実現については、主として校務と教科指導における授業改善の両方の場面が考えられる。こうした場面を踏まえ、学校教育におけるDXの推進の在り方を以下のように整理した。

(1)校務におけるICTの活用

① ICTを活用した教員のコミュニケーション促進

学校が組織として教育提供を進めていくためには、学校教育目標の共有化や校長を中心として学校教育目標の理解を学校全体で日常的に深めていくことが重要である。そのためには、校長と教員間あるいは教員間での双方向の積極的なコミュニケーションが求められる。

一方、こうした学校教育目標の理解促進のための取組が、定例校内会議における長時間の対話や、校長による経営ビジョンの毎朝の職員朝礼での解説などの形を取ると、教員の多忙と多忙感の増加に繋がり、それが目標の共有を阻むものとなる事も予想される⁽¹²⁾。

そこで、学校教育目標の共有は、時間や作業といった物理的な負担軽減⁽¹³⁾、日常的な校長と教員との縦のコミュニケーションと教員同士の横のコミュニケーションの仕組みとして構想することが必要である。

②学校の運営会議など校内会議における活用

学校運営では、運営委員会や企画委員会といった学校運営全体を検討する組織や、特別活動や道徳などの各領域の研究を推進する研究推進部会といった分掌組織が設けられ、情報の共有や校務の実施が行われている。

各校内組織の議題は多様に存在し、そのため準備・活用される資料は膨大である。かつて紙によって行われていた資料の頒布は、校務支援システムを利用したものに移行しつつあるが、業務処理の考え方やプロセスそのものは紙で行われていた当時のものから変化していない場合も多い。

例えば、デジタル化に馴染まない、あるいは、その利点を活用できない旧来の様式のままで利用している場合や、紙で作成したものをデジタル化してアップロードする場合、教員によっては、紙に印刷して会議に臨む者もいるため、会議における議事録も含めた資料は、データによるものと紙媒体によるものが混在している実態もある⁽¹⁴⁾。このため、会議内容を参照しようとする際には、必要な情報に辿り着くまでに相応の時間が必要であり、場合によっては紙媒体の資料は、整理が十分でなければ入手できない可能性もある。過去のデータや資料においては、保管場所さえも確認できない場合もありうる。資料の共有の部分だけをとっても、このように、校務の実施についての考え方やプロセスそのものの見直しに至っていない現状がある。

また、校内でオンプレミス型サーバーでのデータ管理を行なっている場合、議題資料はデータ化されて配布されるものの、そのデータは参加者それぞれの端末上にある個別のデータとして所有され、同一会議に出席しているにもかかわらず、会議内容の記録は個別に分散し、他の組織への情報共有が十分にできない場合も多い。

前述の中間まとめでは、汎用クラウドツールを活用した教職員間での情報交換の励行や会議資料のペーパーレス化が挙げられている⁽¹⁵⁾。これらのことから、会議のレジュメや資料をクラウド上の共有データ化することで、全教員が同一データを常に最新情報で効率的に共有し、編集など再利用できる方法を構想する必要があるだろう。

また、各組織のデータを単に共有しただけでは、その利活用は十分に行われぬ。共有された各組織のデータに簡単にアクセスできることや、組織間の横断的な情報共有が必要となる。そのため、校内組織の共有情報を一元的に管理するシステムの構想も必要となる。

③生徒情報の共有

生徒指導提要改訂案（2022年8月）では、「ICTを活用することで、児童生徒の心身の状態の変化に気付きやすくなる、あるいは、児童生徒理解の幅の広がりにつながることも考えられ、悩みや不安を抱える児童生徒の早期発見や早期対応の一助になることも期待できる」とICTを活用

した生徒指導を推進している⁽¹⁶⁾。

高知県においては、教科の縦持ちといわれる教科指導体制の拡充が進められており、教員は所属する学年以外の学年に教科指導に行く機会が増え、学年を越えた生徒に関する情報の収集及び共有が可能／必要となった。教科を単一学年のみ担当する横持ちが行われていた時と比較して、各学年会での生徒の様子十分な共有は、難しくなっている。

現在、学校現場では、学年会は時間割の中に組み込まれて実施されているが、その結果、時間割上の日程調整が難しく、日常的な情報共有が難しい場面もある。職員室での口頭による情報共有やメモの活用、職員室の黒板の活用などが行われてきたが、共有した生徒情報の記録や整理が煩雑になるといった課題もある。

また、多様な特性をもつ生徒への対応については、外部専門家として SC が各学校に配置されており、定期的な訪問による支援体制が整備されているが、単一学校に常駐しているわけではないため、教員が日常的に専門家からの助言や指導を受けられるわけではない。

これらのことから、ICT を活用して、全教員による多角的な生徒についての日常的な生徒情報をデジタルデータとして集約・共有して生徒への支援を実施するシステムや、SC など外部専門家の訪問日以外でも生徒支援についての助言などを教員が得られる協働的な生徒支援体制を実施できる仕組みが必要となる。

(2) 授業改善における ICT の活用

学習指導について文部科学省は、新学習指導要領の実施にあたり、我が国の教育実践の蓄積に基づく授業改善という点から、これまでの教育実践の蓄積を若手教員にもしっかりと引き継ぎつつ、授業を工夫・改善することが要であるとし、既存の優れた教育実践の教材、指導案などを集約・共有化し、各種研修や授業研究、授業準備での活用のために提供するなどの支援の充実を求めている⁽¹⁷⁾。

「教育の情報化に関する手引き」では、校務の情報化の目的を、効率的な校務処理とその結果生み出される教育活動の質の改善、教員のゆとりの確保とした上で、校務の効率化による校務の情報化が生み出す学校の変容として、児童生徒と関わる時間の拡充と、教員のアイデアやノウハウなどのデータベース化による共有やデータ分析による、今まで以上に細部まで行き届いた学習指導等の教育活動の実現や、教員間における指導計画、指導案、指導事例等の情報共有により、教員間のコミュニケーションが増加することを示している⁽¹⁸⁾。

このためには、ICT を活用し、教科指導についての好事例や失敗事例などの教員の経験知をデータとして共有す

ることで、経験からエビデンス重視の指導へシフトし、効率的な授業改善によるきめ細やかな指導を実現できる校内の仕組みが必要である。

しかしながら、学校教育という場においてこうした ICT を活用した DX を実現していくには、学校教育という意味から留意すべき点がある。

1 つめは、学校の組織性の保持についての留意である。ICT の活用により、学校の校務における教員の作業が個業的・分散的となる可能性が考えられる。教員の校務遂行が個業的・分散的になれば、学校としての組織性が失われ、複雑化・多様化している教育課題に対して、教員による協働的な対応が十分に行われなくなる可能性もある。校務への ICT 活用においては、効果的で効率的な校務遂行の体制を整え、教員の行動変容に展開することは重要であるが、その過程で教員の業務が、個業化や個別細分化されないような取り組みが必要であろう。

本研究における校務への ICT 活用においては、学校教育目標の共有という観点も組み込んだ方策を構想することとした。

2 つめは、DX 推進の段階性である。堀田は、「DX は突然訪れるものではなく、段階的に移行して到達する」と説明した上で、DX が段階的に移行する過程を3つに分けたモデルが多く参照されているとし、自治体 DX 白書編集委員会が作成したデジタル化の3分類を援用し、それを「情報のデータ化 (Digitization)」、「業務の ICT 化 (Digitalization)」、「デジタルによる価値創造 (Digital Transformation)」と整理している(図1)。

図1 DX に向かう3つの段階 (2021, 自治体 DX 白書編集委員会)

デジタル化の3分類			
	Digitization (情報のデータ化)	Digitalization (業務のICT化)	Digital Transformation (デジタルによる価値創造)
内容	アナログの情報をデジタルの形式に変換する技術的プロセス	情報のデータ化を前提として、業務をICT化する業務的プロセス	情報のデータ化、業務のICT化を前提に、住民本位の行政、地域、社会を再構築する価値共創的プロセス
ミッション・ビジョンの必要性	低い		高い
業務の継続性	業務効率化・省人化・コスト削減		UI・UX・個別最適化
視点	業務本位		住民本位
視点	部分的・職种的		全体的・戦略的
視点	業務		経営
員外制(行政)	マイナンバーカードによって、申請書類の記入が容易になる	マイナンバーカードを持って、コンビニエンスストア等で自動交付機を通じて住民票を取得できる	役所に訪れ、申請することなく、プッシュ型で必要な行政サービスが、必要としている人に提供される
員外制(教育)	教室での授業で、紙ではなく、デジタル教科書を活用する	教室型のオンライン授業を実施し、全ての生徒が同じ課題を電子データで受ける	県外の学校に入学しなくても、世界最高かつ個別最適化された高等教育を受けられ、学習歴が記録される
備考	一般的に「ICT化」「IT化」と捉えられる段階で、既存のアナログの業務を前提としている		既存のアナログ業務や価値観を前提としない

そして、DX の実現のためには、情報のデータ化と業務の ICT 化がある程度進んでいることが前提条件であり、段階を踏まずに DX に到達することはできない。現状の学校での業務で取り扱うデータをデジタル化し、業務や学習活動を ICT で行うようにし、その後 DX が到来するという段階を踏むことになると指摘する⁽¹⁹⁾。

学校教育のDX推進は、段階的に実施することにも留意が必要であると言えよう。

3. A 中学校における校務のDXの構想と試行

高知県では、2021年から県内の公立学校にGoogle社の提供するグループウェアとして利用可能な組織向けオンラインアプリケーションセットである「Google workspace for education」(以下、Google workspace)が導入された。これにより、学校現場ではクラウドを活用して誰もがいつでも同一のデータにアクセスできる環境が整備されたことから、ICT活用のプラットフォームとして、Google workspaceを活用することとした。

(1) チャットを活用した非同期コミュニケーション

学校においては、学校教育目標の実現が必要であり、そのためには学校長を中心とした全教員による目標の共有が必要である。このため、目標共有のために学校長と教員あるいは教員間の日常的なコミュニケーション手段としてチャットの活用を構想した。

チャットとは、インターネットを介した会話形式のコミュニケーションツールである。チャットに所属しているメンバーであれば、全員が他者の投稿の閲覧でき、複数人で双方向のコミュニケーションが可能である。また、対話は文字データとして入力され記録としての形で残るためコミュニケーションの可視化も可能となる。したがって、時間や場所に縛られることなく、複数人とコミュニケーションを取ることができる。

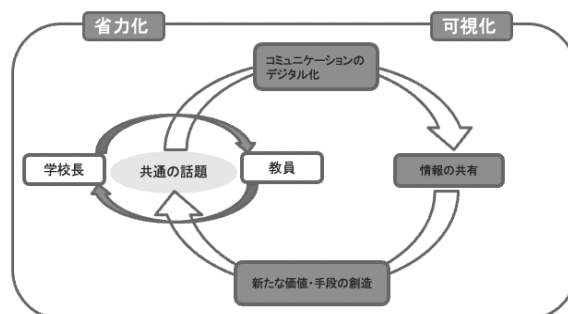
このため、DXの点から、チャットでの学校長の目標に対する投げかけについて、他の教員がどのような意見を示しているのか文字情報としていつでも確認し、また、教員自身の意見の変化を確認でき、さらに学校長の考える学校の目標についての理解を深められることで、新たな校務運営が展開されることを期待した(図2)。

チャットについては、Google workspaceの「Google Chat」(以下、アプリケーションを示す場合はChat)を活用することとした。

Chatでは、スペースと呼ばれる複数人が利用できるインターネット上の会話ルームを設け、対話の場とした。チャットによる対話では、学校長がテーマ設定と最初の投稿役を担う。投稿内容は、これからの学校の在り方や教育活動の方向性など教員全体に関わるテーマをトピックにして、教員に質問する形式とした。教員は質問に対する自分自身の意見、あるいは他の教員の意見に対する質問や同意を投稿する形とした。1つ1つのトピックは、スレッドにより対話をグループ化して整理し、蓄積されていくトピッ

クから最新のものを簡単に探し出せるように設定した。

図2 チャットによるコミュニケーションのイメージ



(2) 企画委員会・学年会会議シート

A中学校では、管理職と学年主任などのミドルリーダーによって構成され、学校全体の運営について協議・検討する企画委員会や運営委員会と呼ばれる組織(以下、企画委員会)と、この会議に連なる具体的実行組織となる、学年主任を中心とした学年会という組織がある。

企画委員会での提案や決議事項が、構成員である学年主任を通じて、学年会で教員に共有されていく。企画委員会では、学校全体の運営に関わる議案が議題とされることから会議でのレジュメや資料は多くなる。また、学年会では、企画委員会の議案に加えて、各学年の取り組みに関わる議案について協議されるため、さらに多くの会議資料が配布されることとなる。

このため、組織での情報共有の場面において、議事録も含めた会議資料を紙や教員が個別に保管するデータで管理するとデータはサイロ化し、情報共有やデータや資料の再利用が難しくなる。そこで、会議の様式(以下、会議シート)と資料をクラウド上の同期型データとして作成することで、各資料に校内の教員誰もが容易に同一データにアクセスできる仕組みとし、情報の共有・管理を省力化する仕組みを形成した(図3)。

会議シートは、Chatと同様にGoogle workspaceのアプリケーションの1つであるドキュメントで作成した。また、企画委員会での協議・決定事項が学年会で共有されることから、企画委員会と学年会の会議シートを統合した様式を作成した(図4)。

会議シートの管理については、クラウド上のスペースを作成するアプリケーションである「Google classroom」(以下、classroom)を利用している。会議シートや会議資料は、毎週の会議ごとにclassroom上の「課題」という機能でアップロードを行なう。会議シートの整理については、classroomのデータ分類機能である「トピック」に会議の開催日を記述する形で行うこととした。classroomの特徴

としては、アプリケーション内にアップロードされたデータは、共有スペースの参加者全員に同期型データとして共有される。この機能により、会議シートのデータは、会議中の加筆・修正やメモなどを含めた議事録が同一データとして、全員に自動的に共有される。

図3 classroom 上での会議資料の管理



図4 会議シート



そのため、企画委員会の会議内容の共有だけでなく、例えばある提案事項について、他の学年はどのような検討・決定を行ったかを共有されたデータから情報を得て、所属する学年会における提案事項への対応を、改めて問い合わせなどをすることなく、他の学年の会議録を閲覧することで決定するというように組織を越えた情報共有が省力化された形で可能となる。

これに加えて、会議に関わる資料についても、会議シートと同様にclassroom上にアップロードし、会議シートに記述された提案事項のテキストデータと資料をリンクさせたことで、会議シートにアクセスするだけで、全ての資

料を閲覧・利用・修正できる形とし、会議に関わるデータは全てclassroomで管理できる仕組みとした。

これらの仕組みにより、学校運営会議の情報がICTを介して学校全体で共有されることで、学校運営についての取組の検討方法や決定方法が変化し、教員の学校運営行動の変容が起こると考えた。

(3) チャットを活用した授業改善

前記したように、高知県では、中学校において「タテ持ち」の仕組みを導入し、教員同士が指導方法や授業改善について学び合うための日常的な教科会を県内全域で実施している。

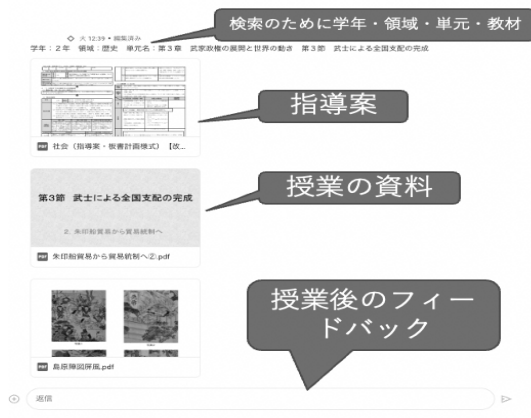
一方、学校現場では、教科会での学習指導案を含めた授業改善についてのアイデアやノウハウなどが、十分蓄積されていないといった意見や、教科会で、授業改善のための協議と教員間の授業の進捗管理、成績についての擦り合わせを実施するためには、多くの時間が必要となり、その確保を課題とする意見もある。

そこで、主にコミュニケーションツールとして利用されるChatを活用することを構想した。Chatでは他のアプリケーションで作成したデータもグループ内で共有することができ、いつでも確認できることからデータ管理ツールとしての活用も可能である。このことから、各教科の学習指導案と授業資料をドキュメントやスライドといったワークスペースで提供されるアプリケーションで作成し、Chatにアップロードして教科の教員間でクラウド共有した上で、その検討や修正を行う。具体的には、校内研究授業などの公開授業の担当教員が作成した指導案をChatで共有し、同教科の教員がその学習指導案などに沿って授業を実施し、そのフィードバックをChatのコメント機能を活用して行い、必要に応じて学習指導案や授業の教材などに修正を加える。公開授業を担当する教員は、フィードバックや修正が行われた学習指導案をもとに公開授業を実施することを考えた。こうすることで、学習指導案や授業資料だけでなく、実際に授業を実施した際の知見がデータとして継続的に記録・蓄積される。

したがって、毎年それまでの授業改善についての知見やデータを土台とした効率的な授業改善が実施できる。また、授業のフィードバックがChatのコメントに残されていることで、教科会において、改めて授業についてのフィードバックを行う必要がなくなり、効率的な教科会の実施が実現できる仕組みとした(図5)。

このような教科会の形により、これまでとは違う効率的な授業改善が行われると考えた。

図5 Chatを活用した授業改善



(4) 同期データ型生徒情報の共有による組織的生徒支援
ICTを活用した全教員による多角的な生徒についての日常的な情報を集約・共有し、SCなど外部専門家も加わった協働的な生徒支援体制が実施できる仕組みとしては、Google workspaceのスプレッドシートとGoogleデータポータルと呼ばれるクラウドベースのBIツールを併用した仕組みを考えた。

日常的な生徒情報の入力には、表計算のためのアプリケーションであるスプレッドシートを活用する。スプレッドシートには、全教員でクラウド共有し、記入日、該当生徒名、入力教員名、支援の軽重、具体的状況について入力を行う(図6)。

図6 スプレッドシートによる生徒情報の入力用シート

日付	学年	組	人数	入力者	重要度	要件区分	気づき	経過	SCからの指示・アドバイス
22年 8月 13日	1				SC-大塚				
22年 8月 13日	1	1			SC-大塚				
22年 8月 13日	1	2			要共有				

日常的に記入される生徒情報は、多量になることから、整理して共有するためにGoogleデータポータルとスプレッドシートを連結し、必要に応じて情報を抽出できる仕組みとした。Googleデータポータルは、データの動的な視覚化を目的としたアプリケーションであるため、記入日、学年、生徒名、支援の軽重の条件でスプレッドシート内のデータを検索・抽出でき、一覧表のようなシンプルな形で閲覧することが可能となる(図7)。

また、スプレッドシートとデータポータルのデータは、SCともクラウド共有することで、必要に応じて具体的支援

方法などについての指示や助言を得られるようにした。集約された生徒情報は、前述した会議シートのデータとリンクによって連結し、週に1度実施される企画員会と学年会の定例議題として位置づけ、生徒情報を定期的に全教員で確認ができるようにした。

このように、同期型データによる生徒情報の共有により学校組織や教員の生徒支援体制の変化や支援行動の変容が期待できると考えた。

図7 データポータルによる生徒情報の抽出

日付	学年	入力者	重要度	要件区分	名前	気づき	経過	SCからの指示・アドバイス
2022/11/05	1				メモ			
2022/11/07	1		要共有					
2022/11/02	2				メモ			
2022/11/04	2		要共有					
2022/11/04	2		要共有					

(5) 校内研究推進組織でのガントチャートの活用

校内研究推進組織におけるICTの活用については、組織活動の進捗管理表であるガントチャートを利用した。ガントチャートは、1910年代にヘンリーガントによって考案されたプロジェクト管理や生産管理などで工程管理に用いられる表の一種で、作業計画を視覚的に表現できるツールである。ガントチャートでは、組織の取組・プロジェクトをタスクに細分化し、タスクごとにその担当者を明示する様式となっている。ガントチャートの様式はスプレッドシートの標準テンプレートデータとして準備されており、容易にデータとしての様式の作成ができる(図8)。

このガントチャートを研究推進部会ごとに作成し、クラウド上で同期共有することで、研究推進組織の進捗管理のための会議の削減とガントチャートが業務フローの役割を果たすこととなり、組織活動の効率化につながると考えた。また、取組で活用する資料をデータ化して、ガントチャートに記載された取組とリンクを使ってつなげることで、資料や取組結果の蓄積と資料の改善、データを検索するための作業の省力化にもつながると想定している。

ガントチャートでは、担当者は、割り当てのタスクが完了した際に、チャートの所定の部分に作業完了の印を入力する。こうすることで、ガントチャートの定期的な閲覧によって進捗状況を確認でき、進捗確認会議の調整と開催の必要性が減る事となる。また、担当者が割り当てられたタスクで活用したデータについては、作業の部分にリンク

を貼ることで、タスクに対して必要な実際のデータを確認することができる。

図8 部会で作成したガントチャート

学校教育目標：自ら学び、豊かな心を育む生徒の育成

生徒支援部会 今年度達成目標	新規不登校生徒増加数0
部会キャップ:	生徒支援部会：S先生
課題改善への主な業務	データ保管場所
1. 学校生活アンケート1回目 (いじめ) 期末計画の日	Googleフォームアンケートデータ (編集用)・Googleアナリティクス集計データ
2. 学校生活アンケート2回目 (いじめ)	Googleフォームアンケートデータ (編集用)・Googleアナリティクス集計データ
3. 学校生活アンケート3回目 (いじめ)	Googleフォームアンケートデータ (編集用)・Googleアナリティクス集計データ
4. i-check (1回目) 5月17日	2022→共有→04学調査等→06 i-check

課題改善への主な業務	データ保管場所
5. i-check (2回目) 県展学テと同じ日	2022→共有→06教科領域→13生徒指導→学校生活アンケート
6. 規範意識アンケート (1回目)	Googleフォームアンケートデータ (編集用)・Googleアナリティクス集計データ
7. 規範意識アンケート (2回目)	Googleフォームアンケートデータ (編集用)・Googleアナリティクス集計データ
8. 規範意識アンケート (3回目)	Googleフォームアンケートデータ (編集用)・Googleアナリティクス集計データ

WBS番号	何を	誰が	いつから	いつまでに	期間(日)	タスク完了率
1	1. 学校生活アンケート1回目 (いじめ) 期末計画の日	学校教育目標との関連	豊かな心を育む	経営計画短期目標との関連	学校が楽しい：90%	
1.1	アンケートデータ準備	生徒指導主事	22年6月13日	22年6月15日	3	○
1.2	全校生徒分印刷(紙の場合)	生徒指導主事	22年6月15日	22年6月17日	3	○
1.3	学年主任に配布	生徒指導主事	22年6月15日	22年6月20日	6	○
1.4	アンケート実施 (テスト計画の日)	生徒指導主事	22年6月16日	22年6月16日	1	○
1.5	データ分析 1年 (面談希望) 生徒抽出	Y教諭	22年6月27日	22年7月1日	5	○
1.6	データ分析 2年 (面談希望) 生徒抽出	N教諭	22年6月27日	22年7月1日	5	○
1.9	データ分析 3年 (面談希望) 生徒抽出	O教諭	22年6月27日	22年7月1日	5	○
1.10	面談教員の日程調整	学年担当	22年6月27日	22年7月1日	5	○
1.11	個別面談日程調整：教員 (放課後実施)	学年担当	22年7月4日	22年7月8日	5	○
1.12	個別面談日程調整：依頼：SC (放課後実施)	学年担当	22年7月4日	22年7月8日	5	○
1.13	企画委員会で報告・対応案	学年主任	22年7月4日	22年7月8日	5	○

ガントチャートでは、研究推進組織の年間の取り組みが集約されていることから、人事異動などにより組織体制が新しくなった際に、取り組みの目的、実施時期、実施内容とそのためのデータ、過去の担当者が誰であったのかといったことが確認でき、これまでの活動を踏まえた組織活動が進展し、校内研究組織運営や取組活動に変化が起こればと考えた。

(6) ポータルサイトによるデータの一元管理

ここまで構想した校務における ICT の活用方策は、校内の複数の組織で実装することとしている。各組織で蓄積・活用されるデータは学校全体の活動に位置付いているものであるから、各組織内での利活用だけではなく、学校全体や校内組織間でのデータの利活用も必要となる。また、利活用を促進させるためには、データへのアクセスの省力化や容易さも必要である。そこで、各組織のデータを一元的に管理する仕組みが必要であると考えた。このために、各組織のデータを集約させた校内ポータルサイトを設置することとした (図9)。

図9 校内ポータルサイト



ポータルとは「入り口」を意味する。校内ポータルサイトとは、学校が保有する情報にアクセスするための入り口であり、校内でのみ利用する Web サイトである。

校内ポータルサイトは、Google workspace のアプリケーションである Google サイトを利用することとした。Google サイトは、HTML などの専門的なプログラム言語の使用なく、簡単に Web サイトを作成するアプリケーションである。また、Google workspace のアプリケーションであるため、他のアプリケーションで作成したデータと親和性が高い。このことから、Google workspace のいずれかのアプリケーションで作成する各組織のデータを容易にポータルサイトに連結でき、管理することができる。ポータルサイトでは、各データをリンクでつなぐのではなく、「埋め込む」という機能を利用している。この機能を使うことで、ポータルサイト上では、各データはプレビューの形で表示され、直接データファイルにアクセスをせずともデータ内容が確

認できるようにした。

こうしたポータルサイトの活用により、組織間の連携による新たな取り組みの創造や情報収集作業の省力化による業務の進め方の変容などにつながると考えた。

4. 現在までに確認できる成果と今後の課題

こうした取り組みが教員の行動にどのような変容をもたらしているかについては、現時点では、総合的な分析はできていない。ここでは、限られたものであるが、現在進めているインタビュー調査で得られているデータを紹介しておきたい。

インタビュー調査は、A 中学校の教員 21 名を対象として、1対1の半構造化の面接の形で、2022年5月25日から10月28日までに実施したものである。対象者には、実装した学校教育のDX推進方策の活用方法、活用状況および活用による校務処理の考え方や方法の変化について訊ねた。

①事例1：チャットの活用による教員の変容

教員Cからはインタビューに対して「教員がスキルを上げていくための会話が、物理的にもすごく削られています。だから、チャットを見た時に、この教科はこんな風な取り組みもやっているのだと他教科から勉強するというのはやっぱりあります」と回答している。なお、教員Cの回答については、少し補足しておきたい。教員Cは、教員の多忙化が進む中で、個々の教員が指導スキルなどを向上させるための教員同士の会話の確保が時間的にも難しくなってきた中で、チャットを活用することで、直接時間をかけて話し合うことをしなくても、他の教科の取組を知り、指導方法についての手がかりを見つけられたという点にメリットを感じている。

他に教員Dは「振り返りについては、チャットの投稿で他の教科の取組を読んで、同じ教科の教員と相談をして、2学期からは文章表記の項目を、ここまで書いたらA評価、ここまでではB評価というように評価基準を見直しました。」と述べている。

例えば、研究対象校も含めて、これまでの多くの中学校においては、教員は、まず同一教科内において、授業研究や生徒の評価について擦り合わせを行うことが多く、多忙化もあり、他教科と教科の枠を越えて、授業研究や評価のすり合わせを行うことは物理的にも難しく、また、そうした取組は実施されないことが多かった。しかしながら、本事例では、個々の教員による教科を越えた教科指導についての知見共有による授業方法改善の構想という態度変容と教科を越えた知見の共有による生徒の提出課題につい

での評価方法の変更という行動変容が確認できる。

教科横断的な授業改善については、教科主任会という学校内組織において、知見が共有され、これをもとに、各教科会において教科主任会での情報共有が行われている。しかしながら、校時に位置付けられた教科会の時間内では、授業の進捗管理や教材開発の検討など議題が多く、他教科の実践を参照したより具体的実践レベルでの授業実践の情報共有が十分に行われない場合もある。また、時間割の配置によって、授業の空き時間が重なる教員とは指導方法についての対話が可能であるが、時間を調整してより多くの他教科の教員と対話時間を確保することには限界がある。上記した事例では、チャットの活用により、非同期での教員間の対話が可能となったことで、これまでは対話の機会が少なかった教員との授業改善の知見共有が行われ、授業改善についての教員の態度変容と行動変容が生起していることを示していよう。

②事例2：企画委員会・学年会会議シートによる学年会での決定行動の変容

同期型データ形式として実装した企画委員・会議シートの活用について教員Eからは、「企画委員会で集約するよう指示が出ていた来年入学予定の児童への対応についての質問が、3年団ではどういうふうな話になっているのか、1年団ではどういうふうな話がでているのかというのを見ました。（他学年のものを（執筆者補足、以下同様））見ると、こういう質問もあるのだと気づけるし、ちょっとここは（他学年団では）質問として言われてないので、これは質問として出そうかということで質問をあげ（たりもし）ました。他の学年と同じ質問をだすこともなくなります」という回答が得られた。

A 中学校において、企画委員会・学年会の会議シートは、紙媒体で配布されており、また学年会の会議シートは各学年で別々のものであった。このため、上記のインタビューの結果で示したような、学年間での情報共有については、学年会に他の教員が参加するか、あるいは、他学年への問い合わせや資料の提供を依頼することが必要となるため、自学年の取り組みなどについての検討や決定はもっぱら自学年だけ行われていた。

今回こうしたこれまでの会議運営において、同期データ形式の会議シートを実装することで、人的・時間的コストを増やすことなく、他学年の会議内容を確認することが可能となった。この結果、会議シートの実装前とは違い、他学年の会議内容を確認・参照した上で自学年の取り組み等を協議・決定するといった教員組織としての行動変容が本事例では確認できる⁽²⁰⁾。

③事例3：気づきシートの生徒情報共有による行動変容

気づきシートの活用についてのインタビューでは、教員 F から「生徒 E が、教員 G が（評価を）書いて返却したノートの所に、（鉛筆で）ぐしゃぐしゃと（殴り書きを）してあり、（それに気づいた教員 G が）『普通の子だけど何かあったのだろうか?』と気づき（シートの教員による生徒情報共有のための入力欄）に、（その情報を）書いてくれていて、（情報を共有した生徒 E を担当する学年主任が、当該生徒を）呼んで、（事情を）聞いたなら、全く別のことで困っていることがあるという話が聞けて、それを解決できました。生徒 E との関係もこれがきっかけで、繋がれたというか、すごく助かりました。」という事例が収集された。これまでは、生徒指導主事などでなければ、他学年の生徒や直接指導を行っていない生徒について、そうした生徒の日常的な情報を担任教員や学年の教員に提供・共有することはなかった。その結果、生徒について気になる点があったとしても、それは、気がついた教員のみが気がついているだけに留まり、その情報をもとに聞き取りを行うなどの生徒の状態を把握するといったことは十分に行われていなかった。

また、生徒支援に関わる大きな課題は、全教員で共有されるものの日常的な生徒の小さな変化については、口頭での情報伝達が主であり、記録としては残らず、生徒に関わる当該教員の間だけで情報共有が行われてきた。

気づきシートの実装により、全教員が課題の大小に関わらず、日常的な生徒の変化をデータとして記録し、教員全員でその情報を共有することが可能となった。本事例では、これまで担任教員による毎日の個別面談など特別な取組などを実施しなければ把握できてこなかった生徒の小さな変化を、気づきシートの活用による生徒情報の共有により捉えることができていた。その結果として未然に生徒支援の手立てが実施されたことは、これらの構想の効果を示していると言えるだろう。

以上のように、本研究で試行してきた取組によって、校務運営や授業づくり、生徒支援において、こうした教員の態度様式や行動様式の変容の萌芽が確認できている。しかしながら、学校教育における DX についての方策は実装期間が短く十分なデータの収集ができていない。このため、今後は、こうした変容について、さらに精緻にデータを収集し分析をすることで、今回実装した ICT を活用した学校教育における DX 推進のための手立ての成果やその課題について解明していきたい。

註

- (1) 文部省「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議コンピュータの学校教育利用に関する第一次審議とりまとめ」,1985。
- (2) 文部科学省「教育の情報化に関する手引」, p.2, 2010。
- (3) 2018 年の OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)では、2013 年の調査結果同様、日本の教員の 1 週間あたりの仕事時間の合計は、OECD 加盟国等 48 개국・地域の中で、小学校で約 16 時間、中学校で約 18 時間程度長く、参加国中で最も長いことが報告されている。この報告により教員の多忙化の状況がこれまで以上に明らかになり、教員の多忙化解消は喫緊の課題と注目されている。文部科学省「OECD 国際教員指導環境調 (TALIS) 2018 調査結果 vol.1 令和元年 6 月 19 日公表」,2019。
- (4) 文部科学省「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」, p.5,2019。
- (5) 文部科学省「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 ~」, 2019。
- (6) 文部科学省「校務情報化の手引き 第 5 章」 p. 180, 2019。
- (7) 文部科学省「文部科学省におけるデジタル化推進プラン」, p.3, 2020。
- (8) Erik Stolterman & Anna Croon Fors, 「Information Technology and the Good Life」, *Information Systems Research*, p.689,2004。
- (9) 山本兼由, 「自由を生き抜く実践知」の育みをサポートする法政大学 DX 推進計画, 『法政大学情報メディア教育研究センター研究報告』 Vol.37, p.7, 2022。
- (10) 鷹岡 亮, 光原弘幸, 瀬戸崎典夫, 舟生日出男「初等中等教育のデジタルトランスフォーメーション(DX)を実現する技術の動向と展望」, 日本教育工学会論文誌 45(3), p.284, 2021。
- (11) 新 友宏「教育現場における情報化の有用性に関する考察—小中学校における ICT 活用を中心に—」 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要』 第 3 号, 2020。
- (12) 木岡は、学校経営を不活性化するものとして、「どんどんやらなければいけない事に追い立てられる焦燥感」を 1 つの要因として挙げている。木岡一明「校内研修と学校の組織力 —学校を元気にする組織マネジメントの展開—」, (和歌山県教育センター, 平成 20

年度小・中学校研究主任研修資料), 2008。

- (13) 神山は、教員の多忙日の軽減には、物理的な負担の軽減として職務の効率化による精神的な負担感の軽減が考えられるとしている。神山知子「研修における教師の多忙感受容を促す要因に関する考察－校内研修の『日常性』と『非日常性』を手がかりとして－」『日本教育経営学会紀要』第37号, pp.115－128, 1995。
- (14) 文部科学省「GIGA スクール構想の下での校務の情報化の在り方に関する専門家会議(第5回)資料」, 2022。
- (15) 文部科学省「GIGA スクール構想の下での校務の情報化に係る論点整理(中間まとめ)(案)」, 2022。
- (16) 文部科学省「生徒指導要諦改訂案」, 2022。
- (17) 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－」, p.19, 2017。
- (18) 文部科学省, 「教育の情報化に関する手引き」, p.180, 2019。
- (19) 堀田龍也, 「初等中等教育のデジタルトランスフォーメーションの動向と課題」, 日本教育工学会論文誌, 45(3), pp.262-263, 2021。
- (20) チャットと会議シートの運用実態や成果などについては、能勢朋典・柳林信彦「学校教育目標共有のための方策とその試行－高知県A町立B中学校の事例に着目して－」, 『高知大学教育学部研究報告』第83号, 2023年3月)を参照のこと

教師の力量を高めるための小学校組織の在り方 —効果的なメンター制の在り方を中心として—

横山 美佑紀¹⁾, 藤中 雄輔²⁾, 長岡 幹泰²⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

Elementary School Organization to Enhance Teacher Competence -Focusing on the state of an effective mentoring system-

YOKOYAMA Miyuki¹⁾, FUJINAKA Yusuke²⁾, NAGAOKA Motoyasu²⁾

1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要約

教員の大量退職・大量採用が本格化している現在、若年教員の指導方法等の継承が課題になってきている。

高知県教育委員会は、この解決策の一つとして、2019（平成 31）年の第 2 期高知県教育振興基本計画〈第 3 次改訂〉に教職員が組織的・協働的に課題解決や目標の実現に取り組む「チーム学校の構築」を掲げ進めている。その主な取組の一つがメンター制であるが、その具体的な取組は基本的に各校に任されており、実情に合わせて試行錯誤している現状である。

本研究では、小学校で進めるメンター制に焦点を当て、若年教員をメンターとした実践的アプローチを通して、メンターの不安解消や負担軽減に注目して、教員同士が学び合う学校組織について検討することとした。

キーワード：小学校組織 メンター制 若年教員 メンターの役割

1. 問題の所在と研究の目的

教員の大量退職・大量採用が本格化している現在、若年教員への指導方法等の継承が課題になってきている。高知県においても、小・中学校教員の教職経験年数の二極化が進んでおり、経験年数 10 年以内の教員が、小学校では約 42%、中学校では約 37%を占めている（2022（令和 4）年 5 月 1 日現在）。経験豊かな教員が大量退職する一方、経験の浅い若年教員が増加し、リーダーシップを担うべきミドル層の教員不足が各校で進んでおり、今後教員経験の浅い教員であってもリーダーとしての高度な役割を担わなければならない状況がある。

さらに、子どもたちを取り巻く社会は予想もつかないほど急激に変化している。我が国の社会のグローバル化や人

工知能（AI）に代表される技術革新に対応するべく、子どもたちにコンピテンシーベースの能力が求められる状況の中、すべての教員が新たな教育に関する今後の方向性やそれに伴う知識・指導方法を学ぶことが急務となっている。

このような状況の中、2015（平成 27）年 12 月中央教育審議会答申⁽¹⁾において、校内研修の充実に関する先進的事例として、いわゆるメンター方式の研修が紹介された。

その後、2019（平成 31）年 3 月に改訂された本県の第 2 期高知県教育振興基本計画〈第 3 次改訂〉において、基本方向 1「チーム学校により組織的・協働的に目標の実現や課題の解決に取り組める学校を構築する」の新たな取組の一つとして、小学校においてメンター制が導入された。メンター制とは、「若年教員をはじめとする教員の資質・指導力の向上を図るため、ベテラン教員や中堅教員がメンター

(助言者)として、若年教員の学級経営、授業づくり等において指導・助言しながらチームで学び合う⁽²⁾と示されている。

しかし、2020(令和2)年3月に策定された第3期高知県教育振興基本計画の中で、メンター制の取組の現状及び課題として「小学校では、組織的・協働的な学校づくりに向けた取組が各学校に任されており、組織的なOJT機能が弱い学校が見られ⁽³⁾とあるように、その取組は各学校に任されており、それぞれが試行錯誤している現状となっている。

各校において、メンター制の導入・運用は、特にメンターチーム会等の企画・運営を任されているメンター長にとって不安や負担があると言える。それらの軽減なくしては、メンター制の充実が難しく、そのためにはメンターの不安の解消や負担軽減、また、メンター自身の成長にも注目する必要があると考えられる。

そこで、本研究においては、小学校で進めるメンター制に焦点を当て、メンターの不安解消や負担軽減に注目して教員同士が協力し合い、学び合う体制を探ることを目的とする。

II. メンター制とは

(1) メンタリング・メンター制とは

これまで、メンタリングに関する研究は多岐に渡って行われてきた。

組織行動学の専門家であるKramは、キャリア発達を促進する人間関係としてメンタリング行動の重要性を指摘し、メンタリングの機能分類と発展プロセスに関する研究を進めてきた。彼女はメンタリングについて、「2人の人間の成長と発展を促進する発達支援的関係」を表すとし、「キャリア的機能」と「心理・社会的機能」の2つの機能があると述べている。「キャリア的機能」とは、仕事のコツや組織の内部事情を学び、組織における昇進に備えるような関係性の一側面を指す。「心理・社会的機能」とは、専門家としてのコンピテンス、アイデンティティの明確さ、有効さを高めるような関係性の一側面を指すものである⁽⁴⁾。

また、教師教育の分野において、ミドルリーダーのメンタリング力育成の研究を進めた小柳は、メンタリングを「メンターがメンティと基本的には1対1で継続的、定期的に交流し信頼関係をつくりながら、メンティの精神的、人間的な成長を支援すること」と定義している⁽⁵⁾。

日本の企業でメンター制度は、人間関係の構築とキャリア開発を促進する取組として導入された。企業におけるメ

ンター制度とは、「豊富な知識と職業経験を有した社内の先輩社員(メンター)が、後輩社員(メンティ)に対して行う個別支援活動」とされる。メンター・メンティの関係は職場において自然に発生する、先輩・後輩間の育成的な人間関係を制度的に作り上げるものであり、いわゆる斜めからの支援と言われる。定期的にメンターとメンティがメンタリングを重ね、信頼関係を育む中で、メンターはメンティの抱える仕事上の課題や悩みなどに耳を傾け、相談に乗る。そして、メンティ自らがその解決に向けて意思決定し、行動できるよう支援するのがメンターの役割であると言える⁽⁶⁾。

高知県教育委員会(以下、県教委)は、メンター制の考え方について「互いの資質能力を高める人材育成システム」とし、「メンターである先輩の先生が、メンティである若い先生や経験の少ない先生に対して、対話や助言によって気付きを促し、自発的な成長を支援する。メンティは、メンターに悩みや課題を相談し、助言を受け、指導力の向上を図る。」としている⁽⁷⁾。

つまり、Kramや小柳の定義、企業や県教委の考え方をもとに、メンター制とは「メンターがメンティに対して、1対1またはチームで継続的、定期的に交流し信頼関係をつくりながら、対話や助言による気づきを促し、メンティの自発的な成長を支援する仕組み」と解することができる。

(2) メンター制を活用した人材育成

他県の学校現場でも、メンター制を活用した人材育成が行われている。例えば、徳島県では、「徳島型メンター制度の推進体制」として、年齢が近いメンターとメンティがペアやチームを組み、メンティのニーズを生かした自主的・自発的な活動を行っている。そして、校内で管理職やベテラン教員等がその活動をサポートすることで、学校全体で若年教員の育成に取り組んでいる⁽⁸⁾。また、横浜市では、メンターチーム等を利用した校内人材育成の推進がなされている。これまで各校で築き上げてきた同僚性を活かした複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングすることで相互の人材育成を図るシステムを推進している⁽⁹⁾。

一方、2021(令和3)年度の高知県内の小中学校におけるメンター制の実施状況としては、指定校は130校に上る。その内訳は、小学校96校、中学校34校である(県内全小学校数187校、県内全中学校数103校:2021(令和3)年5月1日現在)。しかし、実施体制は、徳島県のように定まっているわけではなく、各校が自校の実情に合わせてメンターチームを構成する傾向が強いため、体制も様々という

状況である。

III. 方法

(1) 実習校の教員の学校組織への所属意識やメンター制に関する認識についての実態把握

①質問紙による調査

今回用いた「教員組織所属意識尺度」⁽¹⁰⁾は、河村らが開発したもので、「自主・向上性」と「同僚・協働性」の2つの観点軸から教員の意識の状態を測るものである。この質問紙を活用し、メンター制導入時点の実習校の教員の学校組織に対する所属意識を測ろうと考えた。調査対象は、教員11名である。その内訳は管理職2名、若年教員4名(初任者・2年次・5年次・7年次経験者教員)、中堅教員1名(教職経験7年以上15年未満)、ベテラン教員4名(教職経験15年以上)である。

②面接による調査

2021(令和3)年度から導入したメンター制についての面接調査を行った。対象は、全教員12名(養護教諭含む)で、質問内容は、実習校で実施するメンター制の成果と課題についてである。

(2) 県内小学校のメンター制実施における成果と課題

高知県内の小学校におけるメンター制の実施状況について、「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業実践研究レポート小学校編」⁽¹¹⁾によると、拠点校と推進校は合わせて96校である。これらの指定校の実践研究レポートをもとに、メンター制実施における成果と課題を見ることとした。

(3) 実習校における実践的アプローチ

(1)、(2)の分析を踏まえて実習校の新たなメンター制のモデルを構築し、実習校において、効果的な実践的アプローチを行い、その成果と課題を検証する。

なお、(1)及び(3)で得られたデータの収集及び分析に当たっては、学校長及び教職員からデータの中で個人が特定されないこと、研究以外の目的でデータを使用しない旨を伝え、承諾を得ている。

IV. 結果

(1) ① 質問紙調査より

河村(2017)の尺度は、教員の組織への所属意識の状態を「自主・向上性」「同僚・協働性」の2つの観点軸の座標からABCDの4群に分けて状態を分析・把握するもので

ある。「自主・向上性」「同僚・協働性」の両方が高いA群を自律的協働群、「自主・向上性」が低く、「同僚・協働性」が高いB群をやられ傾向群、「自主・向上性」が高く「同僚・協働性」が低いC群を個人的実践群、「自主・向上性」「同僚・協働性」とともに高くないD群を孤立群としている⁽¹²⁾。

実習校においては、自律的協働群を表すA群に3名いるものの、個人的実践や孤立の要素が強いC、D群にも3名存在する。また、やられ感をもつB群には最も多い5名が入る。河村は、このように「やられ傾向群」の多い学校は「教育目標やそれを達成する基本的な方針は示され、組織的に活動している。しかし、忙しく取り組んでいるにも関わらず、教育効果は平均的である」⁽¹³⁾と述べている。実習校では、メンター制導入の時点で、多忙感や負担感を感じながら、日々の業務に取り組んでいる状態があったことが分かる。さらに、メンター制を導入・運用していく中で、負担感は増すような状況であったことが伺える。

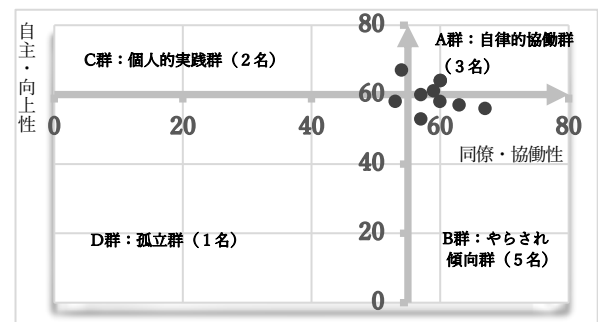


図1. 実習校における教員組織所属意識 (R3. 6月)

②面接による調査より

2021(令和3)年度の実習校のメンター制の推進体制は図2となっている。

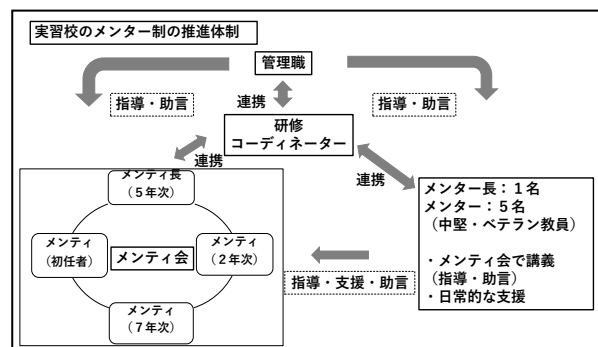


図2. メンター制の推進体制 (2021(令和3)年度)

管理職2名、研修コーディネーター1名(他校在籍、本件兼務)、メンターである中堅・ベテラン教員6名(メンター長はベテラン教員)、メンティである若年教員4名(初任者・2年次・5年次・7年次経験者教員)の13名で構成された。

メンターチームとしての研修内容は、「教員の基礎・基本」として若年教員に学んでほしいことを、管理職やメンターが計画・決定している。例えば、「参観日にむけた準備と心構え」「算数科のスタンダード」「エンカウンターによる学級づくり」「通知表の評価や所見の書き方」「服務規律」「授業演習（模擬授業）」等が指導内容となっている。この他、メンティだけで実施するメンティ会は、情報交換や若年同士の悩みを述べ合う機会とした。メンターチーム会は金曜日の放課後に30分を基本に実施（月に1～2回）した。テーマに沿ってメンターによる講義を中心に実施したが、「エンカウンターによる学級づくり」等では演習も取り入れた研修内容であった。また、日常的にメンティが困っていることにも随時メンターが相談にのっている。その他、メンティ会を月に1回実施した。

実習校のメンター制の成果や課題について、教員12名全員に面接調査を行い、結果を表1にまとめた。

表1. 実習校のメンター制における成果と課題

	成果 (○) と課題 (●)
メンティ	<ul style="list-style-type: none"> ○指示や注意の仕方、授業づくりのポイント等、教員として必要なことを教えてもらえたり、学んだりすることができる。 ○教えてもらったことだと自分も落ち着いて実践できる。 ●他の業務との兼ね合いで、回数が多いと多忙感がある。 ●他の業務を優先させたい時もある。 ●メンターチーム会は「先輩に教えてもらう」少し改まった場だと感じる。
メンター	<ul style="list-style-type: none"> ○授業の幅が広がる等メンティの成長が見られる。(中堅) ○メンティに助言することで改めて自分も勉強になった。また自分の経験を振り返る機会となった。(中堅) ●自然に聞き合える関係がまだ十分でない。(ベテラン) ●自身の経験や力量に自信が持てず、若年の指導には負担感がある。(ベテラン) ●個人で考えて支援や助言を行っているため、ゴールがはっきりせず、これでいいかと不安であったり、負担感があつたりする。(ベテラン)
管理職	<ul style="list-style-type: none"> ○メンティの授業についての不安感が軽減し、授業改善がなされているように思う。児童も落ち着いている。 ●メンターの仕事量が増え、感じている負担感をどう改善するか。 ●メンティによって成長の度合いに違いがある。 ●本校のメンター制の改善

成果として、メンティが授業を行うにあたって不安感が軽減されたり、教材研究の仕方を学ぶことで成長が見られたりすること、また助言を行うメンター自身の成長にもつながっていることが挙げられた。課題としては、メンティは多忙感や義務感を挙げ、メンターは、メンティを指導することに悩みや負担感を挙げている。また、メンティとメンターによっては、自然に聞き合ったり、話したりする関係がまだ十分構築されていないことも挙げられた。管理職は、体制はこれでよいのか、負担感をどう改善していくか、

成長の安定しないメンティへの効果的な指導・助言を課題としている。

(2) 県内小学校のメンター制実施における成果と課題

「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業実践研究レポート小学校編」をもとに、指定校におけるメンター制を活用した人材育成実践研究の成果と課題を見ることとした。(表2)。実習校が、通常の学級数が6学級以下という小学校であることから、掲載されている学校を、通常の学級数が6学級以下の学級(以下、単学級)編成の小学校と通常の学級数が7学級以上の学級(以下、複数学級)編成の小学校に分けて分析することとした。96校のうち、単学級編成の小学校は37校、複数学級編成の小学校は59校であった。

表2. 「メンター制を活用した人材育成実践研究事業」指定校における成果と課題

成果	単学級 (37校)	複数学級 (59校)
組織・風土づくり	約32%	約31%
時間確保・日程調整	約3%	約3%
教職員の交流・人間関係・信頼関係	約43%	約61%
メンター制についての共通理解	約8%	約5%
メンターチーム会の内容の工夫	約32%	約31%
互いの成長・学び合い	約14%	約34%
メンティの成長	約30%	約15%
メンターの成長	約19%	約2%
自主性・主体性	約8%	約12%
連携その他	約11%	約3%

課題	単学級 (37校)	複数学級 (59校)
組織・体制づくり	約30%	約12%
時間確保・日程調整	約30%	約17%
メンター制についての共通理解	約8%	約2%
メンターチーム会についての共有	約5%	約8%
メンターチーム会の体制・内容	約32%	約41%
多忙感・負担感	約27%	約15%
メンティの自主性・主体性	0%	約5%
連携その他	約5%	0%
表記なし	約5%	約20%

(実践研究レポート小学校編をもとに作成)

成果として、単学級、複数学級編成の小学校ともに、「組織・風土づくり」「メンターチーム会の内容の工夫」の項目が占める割合が高い。また、複数学級編成の小学校では、「教職員の交流・人間関係・信頼関係」、「互いの成長・学び合い」が単学級を持つ小学校より高い割合となっている。課題としては、単学級編成の小学校では「組織・体制づくり」「時間確保・日程調整」「メンターチーム会の体制・内容」「多忙感・負担感」が同程度の割合を占め、複数の項目に課題を感じる傾向にある。一方、複数学級編成の小学校

では、「メンターチーム会の体制・内容」に課題を感じている小学校が最も高い。複数学級編成の小学校においては、単学級編成の小学校と異なり、限られた項目だけに課題を感じている小学校が多い傾向にある。

これらの結果から、単学級編成の小学校は教職員数が少ないために「多忙感・負担感」が高く、チーム会を実施する「時間の確保」や「組織・体制づくり」が難しいという現状が伺え、また、複数学級編成の小学校は、教職員数が多いために、同じ学年団で課題を共有できるヨコの交流が可能であるが、メンターチームとして全体で関わる教員同士の体制等が作りにくいという現状が伺える。

先述した徳島県の場合、課題として「時間確保・日程調整（他機関との連携）」「メンターチーム会の内容」「初任者の負担軽減」⁽¹⁴⁾等が挙げられている。また、横浜市の場合、「時間の確保」「メンターチーム会の内容の充実」「メンティの主体性の育成」「信頼関係の構築」⁽¹⁵⁾等の課題を感じている。両者とも体制は整えられているものの、現場の教員が感じている課題は、高知県におけるメンター制の課題と共通していると言える。

(3) 実習校における実践的アプローチ

実習校のメンター制に関する教員の認識についての実態把握や「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業実践研究レポート小学校編」の分析から、メンター制は、キャリア的機能にも心理・社会的機能においても一定の成果は感じられる一方で、先輩教員の負担感や実施に対する不安、また OJT 的要素を強く含み、メンティの悩みやニーズをメンターと共有しづらいという課題も挙げられた。OJT とは、「上司や先輩が、部下や後輩に対して、仕事を通じて、職務に必要な能力（知識・技術（技能）・態度）を計画的・重点的に育成する努力の課程」⁽¹⁶⁾と解される。初任者や若年教員はその指導力や心理・社会面で学習をまだまだ積んでいく必要があり、OJT をはじめとする研修は教員としての成長に必要不可欠であると言える。

そこで、本研究では、メンター制と OJT のそれぞれの目的や意義、方法を組織として共有し、学校やメンターチームの実態に合わせて効果的に取り入れることによって、メンターが実施に対して不安なく、また大きな負担を抱えることなくメンターチームを運営することができるだろうと仮定した。実習校においては、若年教員（5年教職経験）をメンター長としたメンターチームの編成を構築した。メンティにとって年齢の近い若年教員がメンターとなることで、メンティの悩みやニーズを共有しやすくなるよう、

また、これから活躍が期待される若年教員がメンター長となることで、チームリーダーとして育っていけるよう実践的アプローチを提案した。

①「メンター制」と OJT に関する組織の見直し

メンター制とは、県教委も説明するように「信頼関係をつくりながら対話と助言によりメンティの自発的な成長を支援する」ものであって、コミュニケーションスキルやメンター・メンティの関係構築がより重要となることからチームの構成や取組内容等を再構築することが必要であると考えた。

そこで、メンタリングによる対話を中心とした若年教員で構成する「メンター制」と、経験の浅い若年教員のメンターを補い、若年メンターチームのニーズに応える先輩教員の指導を中心とした OJT とに校内での組織体制を見直し、役割の明確化を図った。若年教員であるメンターとメンティがメンタリングを実施することで生じる困り感やニーズについては、それを集約し、OJT を実施することで、先輩教員から若年教員へ指導・助言を行うという体制を整えた。

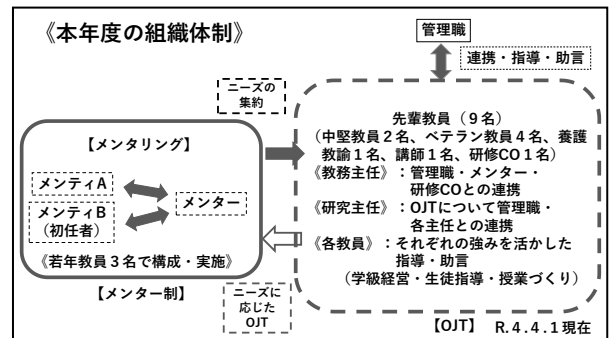


図3. 「メンター制」の推進体制 (2022 (令和4) 年度)

②「メンター制」と OJT の計画・実践した内容

当初、3名体制で始まった「メンター制」であったが、メンティBである初任者教員は途中退職し、メンティAも講師へと変更になった。そのため、新たなメンティCとメンターで実践していくこととなった。

「メンター制」は、メンターとメンティ（1名）で「中学年の児童観」や「やってよかった実践」等、悩みの解決に資するものやメンティの実践等に関するものをテーマに実施した。OJT は、「外国語活動の見取りと評価」のようなメンターチームから発せられたニーズを中心に、先輩教職員が講師として参加し、スキルアップに資するものを研修した。また、その際、月ごとの学校行事や若年教員の担任学年の行事、校務分掌等を一覧にしたマネジメントシ

ート(図4)を活用した。まず、掲示したシートに若年教員の悩みやニーズを付箋に記入し、貼っていく。それに対して、先輩教員からの助言を同様にシートに貼ってもらう。助言だけでなく、もっと深く学びたいことに関しては、OJTとしてメンターチーム会等を活用し、先輩教員に指導・助言を求めた。また、マネジメントシートは、いつでも誰でも記入したり、情報交流したりできるよう常時掲示し、閲覧できる状態とし、チームと先輩教員との交流の場とした。

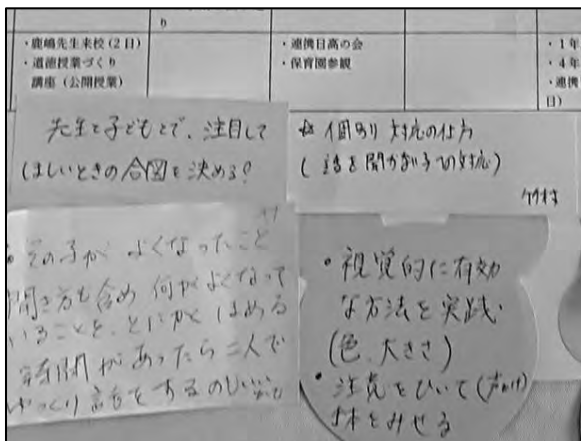


図4. マネジメントシート(全体と一部抜粋したもの)

③「メンター制」とOJTに関する意識・認識の変化に関する調査

表3. 「メンター制」についてインタビュー結果

	「メンター制」についてインタビュー結果
若年教員	<ul style="list-style-type: none"> ・メンターは話を聞いてくれる。安心して話せる。 ・自分の実践に活用できそうな話ができる。 ・昨年は教えてもらうことが中心。今年は、相談のような雰囲気、互いに気軽に話ができる。少し、自信を持って自分の実践も話すことができる。
先輩教員	<ul style="list-style-type: none"> ・2人で少し先を見越して話ができている。 ・場を設けていなくても、自然に話ができている。よく話したり、一緒に作業したりする姿がある。

メンタリングによる対話を中心にした「メンター制」への認識について、メンティへのインタビューでは、「気遣いなく話せる関係であり、安心感がある」と、「自分の実践に使えるような経験談がある」ことが述べられた。年齢に近いメンターは、メンティにとって「本音で話すことができる関係」にあったことが分かる。

また、昨年、メンター長はメンティとして「教えてもらう」という意識でメンターチーム会に参加していたが、メンターになることでこれまでの自身の実践を振り返りながら、先輩として少し自信を持って課題解決に向けた助言がある等、メンターとしての成長も見られた。

表4. OJTに関する成果と課題

	OJTに関する成果(○)と課題(●)
若年教員	<ul style="list-style-type: none"> ○自分でいいのかという思いもあった。自分からの発信は得意ではないが、シートがあるとメンターチーム会の調整ができそうである。 ○他の先生の実践や情報を共有できる。
先輩教員	<ul style="list-style-type: none"> ○シートの活用はよい。若年教員が知りたいことをピンポイントで助言でき、みんなで関わるができる。 ○助言だけなら時間の制約なく、負担なく取り組める。 ○視覚化されているので、自分たちも見通しが持てる。 ○文字媒体で残ると若年教員だけでなく、自分たちも学ぶことができる。 ●助言に対して、実践したかどうか共有があるとよい。 ●若年教員にどこまで課題意識があるか。

若年教員のニーズに応える先輩教員の指導を中心としたOJTに関して、メンターは当初、「メンターは自分でいいのか」という思いがあった。しかし、シートを活用することで「自分からの発信は得意ではないが」、誰にどんな内容を指導・助言してもらうか「メンターチーム会の調整がしやすい」と述べている。メンターとして感じていた負担が「自分でもできそうだと軽減されていることが分かる。

先輩教員からは、若年教員に限らず実践や情報を共有でき、「自分たちにとっても学びがある」ことを述べている。また、「ピンポイントで助言できる」、「助言だけなら、時間の制約なく負担なく取り組める」と述べるように、メンターと同じく負担感の軽減や、時間調整のしやすさを実感している。マネジメントシートをOJTとリンクさせることで、双方の負担感を減らし、先輩教員からの実践知を引き出すことができる。経験値の少ない若年教員がメンターであることのデメリットを解決する一つの手立てとなったと言える。加えて、「マネジメントシートを活用することで、自分も若年教員に関わることができている」、「この悩みについては助言できる」という自己有用感を感じている教員もいた。また、昨年度、メンター長であったベテラン教員は、本年度の体制だと若年教員にみんなで関わることで

きる、と述べる。しかし、助言後の実践についての共有や若年教員がどこまで課題意識を持っているのかということも述べられており、今後、検討が必要である。

管理職も、マネジメントシートが若年教員に対して、効果的な指導・助言につながったと述べる。実習校の課題として、「成長度合いの異なる若年教員をどう育てていくか」また、その「体制の改善」について挙げられている。今回、組織の見直しを図り、シートを活用したことで、若年教員がどんな悩みやニーズを抱えているか把握でき、管理職であってもシートに助言を貼ったり、情報提供したりすることができる。学校をマネジメントする立場からも、若年教員の困り感を把握し、その解決を支援していくために有効であることを認識している。

表5. 若年・先輩教員に対する意識や行動の変化

若年・先輩教員に対する意識や行動の変化	
若年教員	<ul style="list-style-type: none"> ・親身になってくれるので、小さいことでも相談してみようと思えるようになってきた。一人ではないと思える。共有しようという意識になってきたのが自分の中では今までになかった変化。 ・「こうすればよい」という引き出しが増えたことで少し自信になった。不安に思えることも少し減った。
先輩教員	<ul style="list-style-type: none"> ・今年の取組は色々な先生と一緒にやってもらえる。自分もこの部分で協力できるから若年育成の一端を担っていると思える。 ・若年教員を巻き込もうと声をかけるようになった。 ・できていないことを指摘することは簡単だが、どうすれば実行できるのかということも伝えるようにしている。自分で考えるだけでなく、同僚、管理職にも相談を心がけている。若年教員はがんばっていると思う。

これらの実践を通して、若年教員、特にメンターは、自分からの発信は苦手であるにも関わらず、自ら相談しようという意識の変化が見られた。児童の対応等にも自信を持つことができ、悩みや不安の解消につながっていることが述べられた。

また、若年教員に意識して声をかけたり、「できていないことだけを伝えるのではなく、若年教員を意識した伝え方を心がけている」と自分の行動を振り返ったりする等、先輩教員の意識や行動にも変容が見られている。

V. 考察

本研究では、小学校で進めるメンター制に焦点を当て、教員同士が協力し合い、学び合う体制を探ることを目的とし、実習校において若年教員をメンターとした実践的アプローチを行ってきた。

実習校のような単学級編成の小学校において、メンタリングによる対話を中心とした、また若年教員がメンターを務める「メンター制」は、複数学級編成の小学校における

学年団のようなヨコのつながりを強化する役割を担ったと考えられる。効果的なメンターチームの要素として、「先輩教員が経験談を述べる」「若年教員自身が話せる」「自律的な活動」が挙げられる⁽¹⁷⁾。若年教員をメンターとしたことで、メンティより少し経験のあるメンターが経験談を述べたり、時には愚痴も言えたりするような環境で、悩みや実践を共有できたことがKramの述べる「心理・社会的機能」を備えたヨコのつながりを持つメンターチームになったと考えられる。

一方で、若年教員のメンターはまだ経験が浅いことから、自分でメンティに対して指導できる範囲は少ない。そのため、若年教員のメンター長がメンターチームと経験豊富な先輩教員との「橋渡し役」を行えるOJTの体制づくりを進めた。マネジメントシートを活用することで、メンター長がメンターチーム会の全てを企画・立案する必要はなく、若年教員のメンター長であっても、負担が少なく、会の内容や講師の調整がしやすくなる。もちろん、それは先輩教員がメンター長を務めたとしても同様である。誰がメンター長になっても、一人で全てを担うのではなく、役割分担することで負担感は軽減される。メンターチーム会のテーマを精選しつつ、ピンポイントでニーズに沿った助言を得られる体制づくりを進めた結果、若年教員、先輩教員双方にとって、単学級編成の小学校の課題としても挙げられている「時間の確保」や「多忙感・負担感」の軽減につながったと考えられる。

また、先輩教員にとっては、OJTの一端を担うことで「自分も若年教員の育成に関わることができている」という自己有用感や、マネジメントシートを介した教員同士の学び合いの充実を実感していることも明らかになった。さらに、管理職にとっては、若年教員のその時々々の悩みやニーズの把握をすることができ、必要に応じた手立てを適切に打つことができる。教師の専門的見識は、他の教師とのコミュニケーションが開かれることで豊かになることが指摘されている⁽¹⁸⁾。今後、マネジメントシートを介して、実践における情報交流が学校全体へと拡散していくことで、個々の教員の実践知や理論的な知識が共有され、組織の協働化が進んでいく可能性も期待できる。

以上のことから、実習校のような単学級編成の小学校において、若年教員をメンターとしたメンターチームは、ヨコのつながりで心理的な安心を意識した「メンター制」と、タテのつながりで指導・助言を意識したOJTの体制を組み合わせることで、メンターが抱える不安や負担を軽減しながら、若年教員のメンターであってもメンターチームを運営する一つの在り方を模索できたのではないかと考え

る。

しかし、本県の進めているメンター制は、若手教員の育成に初任者研修対象の教員も含まれていることから、この点については、初任者教員不在の実習校の研究では十分に検証できたとは言えない。今回の実習校での実践では、初任者教員のニーズに対する橋渡しの在り方を検証できず、2名の若年教員のチームとしての限られた検証となったからである。今後、初任者教員のニーズとそれ以外の若年教員とのニーズの違いも含め、さらなる実践データの蓄積をして、教員の力量を高めるための手立てとして、メンター制の運用による小学校組織の活性化について検証していきたい。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、調査にご協力いただいた実習校の校長先生をはじめ、教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 中央教育審議会 (2015)：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)
- (2) 高知県教育委員会 (2019)：「第2期高知県教育振興基本計画〈第3次改訂〉」
- (3) 高知県教育委員会 (2020)：「第3期高知県教育振興基本計画」
- (4) Kathy E. Kram (著) 渡辺直登・伊藤知子 (訳) (2003)：メンタリングー会社の中の発達支援関係 白桃書房 p.27
- (5) 小柳和喜雄 (2009)：ミドルリーダーのメンタリング力育成プログラムの萌芽的研究 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」 p.15
- (6) 厚生労働省 (2013)：女性社員の活躍を推進するためのメンター制度導入・ロールモデル普及マニュアル
- (7) 高知県教育委員会 (2019)：メンター制を活用した人材育成実践研究事業リーフレット
- (8) 徳島県教育委員会 (2019)：徳島型メンター制度実施マニュアル「人を育て自分も育つシステム」の構築に向けて
- (9) 横浜市教育委員会編著 (2011)：「教師力」向上の鍵ー「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える！ 時事通信出版局 p.12
- (10) 河村茂雄・武藤由佳・藤原和正 (2014)：教員組織への所属意識を測定する尺度の開発 学級経営心理学研究 3 p.52-65
- (11) 高知県教育委員会 (2021)：「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業」実践研究レポート小学校編
- (12) 河村茂雄 (2017)：学校管理職が進める教員組織づくりー教師が育ち、子どもが伸びる校長のリーダーシップ 図書文化社 p.38-41
- (13) 河村茂雄 (2017)：学校管理職が進める教員組織づくりー教師が育ち、子どもが伸びる校長のリーダーシップ 図書文化社 p.157
- (14) 徳島県教育委員会 (2017)：平成28年度総合的な教師力向上のための調査研究事業「メンター制等による研修実施の調査研究」成果報告書
- (15) 松原雅俊・柳澤尚利 (2017)：横浜市立学校の校内人材育成の改善に向けてーメンターチームの成果と課題に分析を通してー 教育デザイン研究 第8号 pp.3-9
- (16) 岡部博 (1982)：企業内研修戦略 産能大出版部 p.178
- (17) 中原淳監修 脇本健弘・町支大祐著 (2015)：教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー 北大路書房 p.156
- (18) 岩川直樹 (1994)：教職におけるメンタリング 稲垣忠彦・久富義之 (編) 日本の教師文化 東京大学出版会 pp.97-107

高知県における高等学校教育改革に関する研究(2)

—第3期高知県教育振興基本計画期間を中心に—

土方 聖志¹⁾, 藤中 雄輔²⁾

1) 高知県教育委員会事務局

2) 高知大学大学院人間総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

Some Consideration on the Educational Reform of High Schools in Kochi Prefecture (2)

—Focusing on the Period of the Third Kochi Prefectural Basic Plans for the Promotion of Education—

HIJIKATA Satoshi¹⁾, FUJINAKA Yusuke²⁾

Kochi Prefectural Board of Education Secretariat¹⁾

Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University²⁾

要 約

高知県で 2020(令和2)年度から始まった第3期高知県教育振興基本計画においては、デジタル技術を活用した「デジタル社会に向けた教育の推進」という新しい柱を追加し、知・徳・体の調和のとれた「生きる力」を身に付けた持続可能な社会の創り手の育成を目指した。学校現場において新型コロナウイルス感染症による対面授業が難しい状況に伴い、2021(令和3)年度全校種の児童生徒に1人1台タブレット端末が配付された。ハード環境が整ったことで、個々人の学ぶ力を引き出し主体的・対話的で深い学びを実現する「学校の新しい学習スタイル」の確立に向け、校長のカリキュラムマネジメントのもとチーム学校の取組がより強く求められることとなった。

そのような中、高等学校では、タブレット端末の活用によるアダプティブ・ラーニングの充実やデジタル技術の授業支援システムの活用により、生徒の主体的な学びに繋げる取組が積極的に進められている。また、Society5.0 の社会を生き抜くための力や情報活用能力を向上させることを目的として、小中学校のプログラミング教育から繋がる高等学校の新たな教育システムを、大学との連携により教科「情報」で構築・実践を進めている。

そこで、この基本計画で進めているデジタル技術の活用による個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けて、各高等学校が管理職を中心にチーム学校として取り組んできた成果と課題を検証する。

キーワード: 個別最適な学び、チーム学校、デジタル技術

1 問題の所在と研究の目的

2021(令和3年)1月に中央教育審議会が出した『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)^①の中でこれからの学校教育の方向性について、「社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきた中、子どもたちの資質・能力を確実に育成するためには、新学習指導要領の着実な実施が重要であるとしている。その上で、我が国の学校教育がこれまで果たしてきた役割やその成果を振り返りつつ、新型コロナウイルス感染症の感染拡大をは

じめとする社会の急激な変化の中で再認識させられた学校の役割や課題を踏まえ、2020年代を通じて実現を目指す学校教育を『「令和の日本型学校教育」とし、その姿を『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』とした。』と述べている。

高知県では、2016(平成28)年度に県の教育大綱^②が策定され、県教育委員会(以下、県教委)においても、具体的な事業の実施計画等を盛り込んだ「第2期高知県教育振興基本計画」^③を策定した。この中で高等学校においては、小・中学校で行われてきた学校組織の改善と基礎学力の定着に向けた取組と同様に、チーム学校の構築、生徒の進路希望に対応できる

授業改善、高等学校の魅力化の3つの取組で進めることとなった。この詳細な取組の成果と課題については、令和3年度の研究レポートである「高知県における高等学校教育改革の現状と課題—第2期及び第3期高知県教育振興基本計画期間を中心に—」⁽⁴⁾で検証したところである。

そして、2020(令和2)年度から始まった「第3期高知県教育振興基本計画」⁽⁵⁾(以下、第3期基本計画)の中で、県教委は、デジタル技術を活用した「デジタル社会に向けた教育の推進」を目指した新しい柱を第2期基本計画の5つの柱に追加し、知・徳・体の調和のとれた「生きる力」を身に付けた持続可能な社会の創り手の育成に取り組んでいる。

特に高等学校でのデジタル技術の活用による個別最適な学びの充実のために、学習機会の地域間格差の解消に向け、県教委は県教育センターを配信拠点とした広域遠隔授業配信事業に取り組んだ。大学進学講座のみならず、公務員講座や検定試験講座など中山間の小規模校の魅力化への取組として、学校から求められるニーズに応え、個別最適な学びの確立に努めてきた。

さらに、新型コロナウイルス感染症拡大による対面授業が難しい状況に伴い、2021(令和3)年度には生徒1人1台の個人用タブレット端末が高等学校にも配付されることとなった。そして、2022(令和4)年度から、生徒一人一人の興味・関心に応じた学びを実現するため、AIによる個別最適化学習等の新たな教育手法の開発・普及にも着手してきた。

また、超スマート社会(Society5.0)において、AI等の高度なデジタル技術を活用できる人材の育成が求められる中、小中学校のプログラミング教育から繋がる高等学校と大学との連携による、AIやデータサイエンス分野に対応した教育システムを教科「情報」を活用して構築・実践を進めようとしている。

これらの高等学校での取組の目指すところは、各学校のスクール・ミッションの具現化である。各校の目標達成には学校の組織的な運営が不可欠となる。そこで、これまでの第3期基本計画で進めてきた「チーム学校」に基づく、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を進める中での成果と課題を組織面から検証し、今後の高知県の高等学校教育の充実に向けて提言できる研究を進めることとした。

なお、データの収集及び分析にあたっては、各学校長にデータの中で個人が特定されないこと、及び研究以外の目的でデータを使用しない旨を伝え、承諾を得ている。

2 高等学校教育でのデジタル技術改革の流れ

(1) 国の学校教育の動き

新型コロナウイルス感染症の感染拡大は、例えばテレワーク、遠隔診療のように、国全体のデジタル化、オンライン化を

大きく促進させた。また、社会全体でビッグデータの活用等を含めたデジタルトランスフォーメーションの加速の必要性が叫ばれる中、学校教育を支える基盤的なツールとしてもデジタル技術はもはや必要不可欠なものとなっている。

コロナ禍の中において、2019(令和元)年度及び2020(令和2)年度の国の補正予算には、児童生徒向けの1人1台端末と高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するための経費が盛り込まれ、GIGAスクール構想が加速化された。

これにより令和時代における学校の「スタンダード」として小学校から高等学校において、学校における高速大容量のネットワーク環境校内LANの整備が推進された。次に2020(令和2)年度中に義務教育段階の全学年の児童生徒1人1台端末環境の整備を目指し、家庭への持ち帰りを含めて十分に活用できる環境の整備ができた。

これからの学校教育に必要な不可欠となったデジタル技術の推進は子ども1人1台の端末環境を活かし、空間的・時間的制約を無くすことにより、他の学校や世界中の人々との交流なども可能となり、今までできなかった学習活動を可能にした。

それは個々の子どもたちにとって、従来はなかなか伸ばせなかった資質・能力の育成に効果的であることや、知識の習得に関して今までの教育では適応できていなかった児童生徒にも効果を発揮できること、学校外での学びにも活用できることなどのメリットがある。また、特別な支援を要する児童生徒にとっても、情報をやり取りしながら将来の社会参画を促進し、生涯にわたって生活の質を大きく向上させるものとなる。

今後、国は、この新たな環境を活用するとともに、少人数によるきめ細かな指導体制の整備も進め、「個に応じた指導」をさらに充実させる方針で動き始めている。

その際、基礎的・基本的な知識・技能の習得が重要であることは言うまでもないが、思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力は、家庭の経済事情など子どもを取り巻く環境によって差が生まれやすい能力であるとの指摘もある。⁽⁶⁾「主体的・対話的で深い学び」を実現し、学びの動機付けや幅広い資質・能力の育成に向けた効果的な取組を展開していくことによって、学校教育が個々の子どもの家庭の背景に左右されることなく、子どもたちに必要な学力を育てていくことが期待される場所である。

(2) 高知県における高等学校の動き

本県の高等学校において、新規中学校卒業生の高等学校進学率は99%を超えてきた。したがって、生徒たちは多様な学力と進路希望を持ち入学してきており、生徒に対してきめ細かな指導を踏まえた授業がさらに必要となっている。つまり、個々の生徒の多様性への対応として、一人一人に適したツールを積極的に活用すること、すなわち、個別最適な学習が重

要となっている。進学に重点を置く学校を除く県立高等学校 29 校の学力把握検査の結果をみると、2年生で実施した第3回の D3 層割合の結果において、2019(令和元)年度 17.9%が、2021(令和3)年度 19.1%へと割合が増加している。第3期基本計画において 2023 年(令和5年)の目標数値は、2年生の第3回の検査において 10%以下とされていることから依然として厳しい状況が続いている。

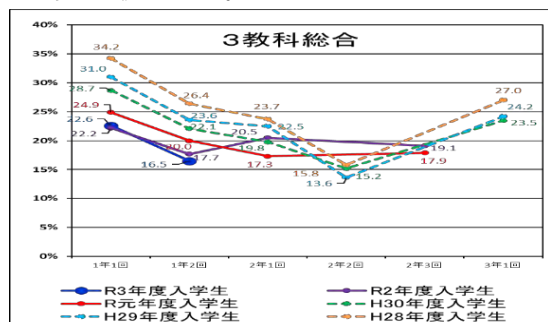


図1 基礎力診断テスト受検校のD3層の割合【過年度比較】

図1を見ると、2021(令和3)年度の1・2年の第1回の結果は、D3層の生徒の割合は昨年度より上がり、特に2年の結果は2019(令和元)年度の2年生の1回目の数値まで戻っていることがわかる。原因として2020(令和2)年度は、年度当初より新型コロナウイルス感染症拡大による約2ヶ月間の学校の臨時休業等により年間の授業時間数が限られた状況であったことから個別の指導時間が限られた。一方、今回の結果でD1・2層やC層の割合にはそれほど変化がなかったことから、特に、D3層の生徒にとっては、学習の定着のために継続的な個別対応の時間をしっかりと確保する必要があることが見えてきた。

そこで、対策として高等学校入学及び進級のタイミングでの既習内容の定着に向けた徹底した復習の実施、また、高等学校の学習内容が深まる2・3年への支援体制の整備が必要である。そのために、これまで学年進行とともに減少していく傾向の家庭学習時間の中にD3層の生徒への既習内容の復習教材をいかに入れ込み定着させるかという手立てとしてのデジタル技術の検討が必要となる。また、基礎学力の定着しているA・B層の生徒への学力向上にも、より生徒を引きつけ主体的な活動に繋げる授業を行うなど、授業の質の向上にデジタル技術を活用し、学習意欲を喚起することも求められる。

3 高等学校デジタル技術改革の実際(第3期高知県教育振興基本計画による)

(1)全国的なデジタル技術の広がり

日本の高度経済成長期において、世の中は工業化社会であり、人々の需要に合った製品を大量生産することが企業の主眼となっていた。そのため、労働者は組織の中で決められた仕事を正確かつ効率的に行い、覚えたことを正しく

繰り返す能力が求められた。そして、これまでは身に付けた能力は、組織の中での仕事において一生有効であった。したがって、その当時の学校では、上質で均質な労働者の育成が高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に強く求められた。このような中で膨大な知識を習得し、正しい成果を出せる能力が評価され、問題を早く正確に解く学習に重きが置かれた。また、これまでの学校の教員は、特に学習についていけない生徒に対して、自らのこれまでの経験を活かした個別の指導を行い、彼らに必要な力を育成してきた。しかし、これからの時代が求める能力は大きく変わり、社会で活躍する子どもたちにとって答えのない問題に直面する機会が増えることから、過去に学んだ知識や経験だけで生きていくことが難しくなってくる時代と言える。

これからの学校教育にデジタル技術を導入する大きなメリットとは、子ども自身が「いつでも自分ひとりで学習できる」ことにある。学習者である子どもたちは、教員に質問をしなくても動画を見て疑問を解決できるようになるとともに、自分の苦手な学習分野を集中的に学習することもできる。さらに、学習内容の記録(スタディー・ログ)も容易に蓄積でき、学習者自身の振り返りに繋がるとともに、教員がそれをもとに学習者の現状を分析し支援に活かすことも可能となっている。従来型の学習方法にアダプティブ・ラーニングを組み合わせることで、学習結果をより有効活用できる時代となる。

(2)高知県のデジタル技術の現状と方向性

県教委は2020(令和2)年度からスタートした第3期基本計画を進める中で、新型コロナウイルス感染症への対応にも有効な1人1台タブレット端末を活用し、授業や放課後学習等に利用できるデジタル教材などを備えた、県独自の「学習支援プラットフォーム」を2021(令和3)年度から運用している。これにより児童生徒個々の学ぶ力を引き出し、主体的・対話的で深い学びを実現する「学校の新しい学習のスタイル」の構築が進んだ。

あわせて教育の情報化の推進として、県立学校及び市町村(小・中学校)に総合型校務支援システムを導入(令和2年度から)するとともに、2021(令和3)年度から自動採点システムを県立高等学校で導入するなどICTの活用による「学校における働き方改革」も推進してきた。

(3)高知県の高等学校のデジタル技術の現状と方向性

高知県は、東西に広く、中山間地域が多く存在する地理的な特性から、「多様な学習を支援する高等学校の推進事業」(2015~2017(平成27~29)年度)や、「高知県中山間地域の小規模高等学校における遠隔教育の推進事業」(2019(令和元)

年度)など、全国に先駆けた遠隔教育を実施するなど、デジタル技術を活用した教育は本県にとって、教育の質を維持するためにも必要不可欠なものとなった。

また、デジタル社会に対応できる素養を育むことや AI 技術等を活用した新たな価値創造をもたらす人材育成として、AI 教育推進事業(2020・2021(令和2・3)年度)や高大連携の取組(2022(令和4)年度から)で AI 技術を活用した学習やプログラミング教育を実践してきた。

高等学校において「聞くこと」が中心の知識伝達型の授業でのデジタル技術の導入は、生徒が発言しやすい場を作り、意見共有できる授業へと変えていける大きな転換期になろうとしている。また、探究的な学習においても、授業支援システムにグループを作り、生徒が調べた内容を共有したり、1つの結果考察にグループ全員が同時に意見を書き込んだりするなど、情報共有や繰り返し行えるデジタル技術のメリットを活かした学習の展開が期待できる。

○デジタル技術の整備

①ハード面の整備

2019(令和元)年12月13日に閣議決定された2019(令和元)年度補正予算案において、児童生徒向けの1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するための経費が盛り込まれ、2020(令和2)年度内に、小中学校への1人1台タブレット端末の導入と県立高等学校を含むすべての公立学校の校内の通信環境(Wi-Fi)整備を行った。

さらに、2022(令和4)年度には、校外学習やWi-Fi環境が整っていない教室等もタブレット端末が使用できるようモバイルルーターを生徒数に応じて各県立高等学校に整備した。また、家庭学習など学校外での故障に対応できるよう、損害保険に加入し、場所を選ばないタブレット端末を中心としたデジタル技術を活用した教育の本格的な実施に向けた環境が整った。

②ソフト面の整備

2020・2021(令和2・3)年度に、Society5.0を生き抜くための力や情報活用能力を向上させることを目的として、県内を6つのブロックに分け、そのブロックの中心となる学校として6つの拠点校と1つの連携校を位置付け、民間業者のシステムの活用による個別最適化された学習環境の構築や、ICTを活用した効果的な授業実践について研究する AI 教育推進事業を実施した。

具体的には、他校に先行してタブレット端末やプロジェクト、電子黒板などのハードの整備をし、国の EdTech の補助金を活用して、AIドリル「すらら」やプログラミング教材「Life is Tech」などを導入することで、個別最適な学習などソフト(サービス)面での活用についての検証を行ってきた。なお、指定校では1・2年生を対象に生徒1人1台タブレット端末(Chromebook)を

Google 社から無償で貸与され、家庭への持ち帰りも含めて「学校の新しい学習スタイル」についての検証も行った。

○教員のデジタル技術の活用

第3期基本計画での学校の目標等を反映した学校経営計画の進捗管理シートにおいて、2021(令和3)年度末の各校の「授業で ICT を効果的に活用している割合」(平均)は 68.8% であり、2023(令和5)年度に目標とする 100%への達成は厳しい状況となっている。その大きな要因は、生徒1人1台タブレット端末の整備が完了したのが年度末となったため 2021(令和3)年度については、生徒のタブレット端末を十分に活用する機会が少なく、教員のタブレット端末やプロジェクト等を利用した取組が中心となり、授業で ICT を効果的に活用するに至らなかった教員もいたことが伺われる。

このような状況を踏まえ、県教委は 2022(令和4)年度から高等学校課内に情報教育担当班を新たに設置し、1人1台タブレット端末の活用や教員の授業での ICT 活用の促進に向けて、教員の研修、学校支援チームと連携した学校訪問による授業改善、ICT 支援員等による学校支援の取組を進めている。

また、教員のデジタル技術向上については、効果的な ICT 活用の知識、技能の習得に向け、民間教育事業者等と連携した悉皆研修(Google for Education Kickstart Program コア研修及びアドバンス研修)や、「情報 I」を担当する教員のスキルに合わせた基礎編と応用編のプログラムを用意し情報教育研修を実施するなどの取組が行われている。

あわせて、教職員ポータルサイト「まなびばこ」に Google Workspace、すらら、ClassPad.net 等各ツールの活用手順・方法についての動画を掲載し、県全体の教員に向けてデジタル技術を活用した教育を促進している。

○ICT 支援員及び ICT 授業アドバイザーの配置

2022(令和4)年度に ICT 支援員業務を民間委託し、県立中高等学校を対象に4名の支援員を配置した。支援員の業務内容は、訪問による支援(基本:各校月1回)とオンライン・電話による支援・相談であり、他校と日程が調整できれば追加訪問も可能としている。タブレット端末を含む ICT 機器が授業において積極的かつ効果的に活用されるよう、教員及び生徒への操作支援や学習用端末へのソフトウェア、アプリのインストール及びアップデート作業、授業で使用する機器、ソフトウェア教材等の活用方法の提案や助言、教員のレベルや要望に応じた個人を対象とした研修、障害対応支援などを行っている。

また、2022(令和4)年度に高等学校課に ICT 授業アドバイザーを配置し、学校支援チームの実施する授業参観に同行して授業者への ICT 活用について指導助言を行っている。具体的な活動として、全ての学校に訪問し、ICT の効果的な活用

方法についてアドバイスをすることや各学校の ICT 活用に関する好事例を収集し、他校に効果的な授業実践を広めるなど、県全体の教員に向けてデジタル技術を活用した教育を促進している。

○ 学力向上

①家庭学習

小中学校の2021(令和3)年度高知県学力定着状況調査の質問調査結果では、「家庭学習なし」が、小学校4年で 11.3%、小学校5年で 11.4%、中学校1年で 14.0%、中学校2年で 15.4%と学年が進行するにつれ増加している。また、高校では約 40%が家庭学習を行っていない現状がある。

そこで、家庭学習を行わせる工夫や効果的な家庭学習課題の出し方について、デジタル技術の活用による量と質の向上の可否の側面で検証した。検証対象としては、県内の 2020(令和2)年度 AI 教育推進事業指定校のうち、「すらら」を導入した3つの高校(A、B、C)での学習時間とD3層の割合の変化を県全体と比較した。また、2022(令和4)年度に「すらら」を導入したD高校の「すらら」の学習時間と学力に関する比較分析を行った。

②-1英語に絞った学力向上

図2から英語の D3 層については、2016(平成 28)年度から比較すると近年は減少傾向にあるが、目標数値の 10%までは減少していない状況である。

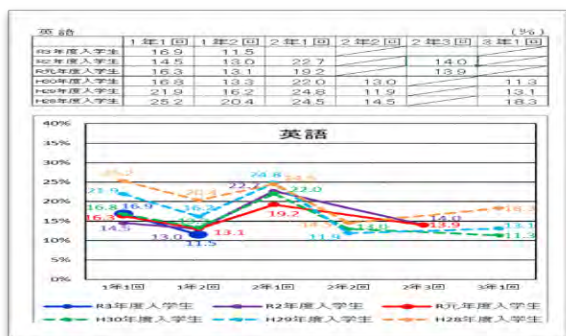


図2 基礎力診断テスト受検校のD3層の割合【英語】

学力向上対策として授業改善を一層進めるためには、ICT等を活用した指導と評価の一体化に向けた取組の強化が不可欠である。そこで、県教委の高等学校課学校支援チーム(英語担当)は、これまで年間4回の授業訪問で1名の教員の公開授業(D)を参観し、その後の研究協議(C・A)で指導助言を行っていた形式を2022(令和4)年度から、年間4回の訪問のうち1回は英語科教員全員を対象として授業構成や、育成したい資質・能力についてどのような方法で授業を実践し評価を行うか研究協議する時間を設定し、授業計画(P)から支援

することにした。このことにより英語教員の授業力向上に向けて、PDCAサイクルをしっかりと回すことに繋げ、支援の強化を図った。

また、「すらら」を導入している C 高校では、自主学習の習慣がほとんど身に付いていないため家庭学習にも繋がりにくい D3 層の生徒に対して、まずは週2日1時間程度、放課後に学校で教員がついて学習状況を確認しながら、「すらら」を使って AI が自動で提供する苦手分野の課題を個別最適に学習している。また、家庭学習の定着に向けては、毎週末に主に英文法や英検の過去問題から課題を配信し、月曜の朝にチェックしている。また、One Weekトライアル(基礎力診断テストの補助教材)をデジタル化し、課題配信し、繰り返し学習できる仕組みを構築している。

②-2小中高の連携(英語教育)

英語は、積み上げ式教科であり、学習内容の定着には時間を要する。また、基礎力診断テストの内容は、文法が中心となるため特に D3 層の生徒にとっては、中学校の基礎的な文法の内容について学び直しをすることで学力定着が期待できる。連携型中高一貫校である C 高校では、高校の英語科教員が中学校で授業を行うなど交流授業が実践されている。さらに今年度からは、中高の英語教員が生徒のつまづきや効率的な英語授業の在り方などについて検討する中高連携カリキュラム検討会を実施しており、今後は、小学校も含め小中高での系統的で効果的な英語教育の在り方について研究実践していく予定である。

③新学習指導要領「指導と評価の一体化」の現状

新学習指導要領(以下、新学指)では、各教科等の目標及び内容が、育成を目指す資質・能力の三つの柱(「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」)に沿って再整理され、各教科等でどのような資質・能力の育成を目指すかが明確化された。これにより、授業者が「授業においてどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を図る、いわゆる「指導と評価の一体化」が実現されやすくなった。

また、各学校や地域の特性に応じた教育課程を編成し、学校全体で教育活動の質の向上を図る「カリキュラムマネジメント」についても「教育課程の実施状況の評価してその改善を図っていくこと」が求められ、学習評価をもとに教育課程の改善・充実を図るといふPDCAサイクルを確立することが重要となる。このように、「指導と評価の一体化」は、各校長がカリキュラムマネジメントにおいてまず進めていかねばならない取組と言える。

高等学校課では、教員が学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を図る、いわゆる「指導と評価の一体化」の実現に向け、学習評価(特に観点別学習状況評価)の在り方について研究し、その成果等を広く普及することで、本県における新学指の適切な実施を図ることを目的とし、3校(E、F、G)を新学習指導要領に係る「指導と評価の一体化」実践研究指定校とした。

○ 学校組織力の向上

新たな時代に必要となる教育の実現に向けたカリキュラムマネジメントの充実や、そのための OJT の充実、教員の働き方改革の推進など、各学校におけるチーム学校としての組織マネジメントの一層の向上が必要となっている。

第3期基本計画では、全ての学校において、組織的に課題に対応し、協働的に学び合い、教育の質を高めていくための取組が自律的・継続的に実施されるよう、チーム学校の取組を推進している。各学校においては、学校経営計画で取組の方向性を示し、進捗管理を行っており、年度末には学校関係者による評価も行っている。

「チーム学校の推進」及び「デジタル社会に向けた教育の推進」については、各校長のカリキュラムマネジメントが示されており、デジタル技術をどのように教育に活用するかなど、各校の特色が伺える。

例えば、F高校では、校長の指示のもと若手教員を中心とした ICT を活用した授業改善チームが設置され、研究・実践することで、改善チームが学校全体のデジタル技術を活かした取組をけん引している。また、校長のリーダーシップのもとタブレット持参による職員会のペーパーレス化や Google Forms を活用したアンケート実施・回収・集計で業務の効率化を図るなどデジタル技術を活用した働き方改革についても実践している。

また、県教委は、定期試験等の採点・集計業務の効率化を図り、生徒指導や授業改善等に注力する時間の創出や時間外在校等時間の縮減に繋げるため、組織的にデジタル技術(自動採点システム)を 2021(令和3)年度から一部の学校に導入した。その結果、導入した学校における採点時間は、同じ問題を異なるクラスで計測(問題用紙の設定から解答用紙の出力までの時間)した結果、表1で示されるように、業務の改善や効率化にメリットが多いことが確認できた。

表1 自動採点システムによる業務削減時間(削減率)

教科(問題数)	学年	従来の採点	システムでの採点	削減時間(削減率)
世界史A(96問)	2年	150分	80分	▲70分(47%減)
保健(76問)	2年	230分	100分	▲130分(57%減)
情報の科学(48問)	1年	85分	40分	▲45分(53%減)
現代社会(65問)	1年	150分	120分	▲30分(20%減)
地理課題研究(40問)	3年	110分	90分	▲20分(18%減)
地理B(45問)	3年	158分	120分	▲38分(24%減)
世界史A(72問)	3年	110分	90分	▲20分(18%減)
保健(80問)	1年	115分	105分	▲10分(9%減)

○ 高大連携プログラムを活用した教科「情報」の取組

2022(令和4)年9月20日に高知工科大学と県教委は、デジタル教育分野で相互に密接な連携及び協力を行うことにより、両者の教育及び研究の充実及びデジタル社会で活躍することができる人材の育成に寄与することを目的とし、「高知県公立大学法人高知工科大学と高知県教育委員会とのデジタル教育連携に関する協定」⁷⁾を締結した。具体的には、デジタル教育に関するカリキュラム開発、大学の特色ある教育研究に触れる機会の県立学校への提供、デジタル教育を通じた課題解決型学習の推進に関して連携することとしている。

この取組の大きな柱として、高大連携によるデジタル社会に対応した教育の充実事業として、高知追手前高校を令和4年度から3年間の指定校として、「情報I」の授業を中心とした情報教育に関するカリキュラムの検証や指導内容、評価の在り方等について、研究することとした。そして、この取組を他校にも広めることで、デジタル社会に対応した人材の育成や効果的な情報教育の在り方について追究していく。さらに、小中学校のプログラミング教育から繋がるデジタル社会に対応した教育システムの構築も目指している。

また、2025(令和7)年度大学入学共通テストの受験科目が「5教科7科目」から「情報I」を加えた「6教科8科目」へと変更予定を踏まえ、特にプログラミングやデータ分析に関する教育内容に関しては、連携事業で2023(令和5)年度末までに検証を行い、各校で活用できる教育プログラムを目指している。

一方、小中学校のプログラミング教育に関しては、小学校における ICT を活用した授業やプログラミング教育の推進及び充実を図るために、民間企業の講師を活用し、県内の情報教育の中核的な役割を担うリーダー教員の計画的養成、中学校技術分野担当教員のプログラミングを含めた情報教育に関する研修を充実させるなどの取組が行われている。さらに高校では、情報科教員研修を行いプログラミングやシミュレーションなどの演習を含めた研修を行っており、小学校からの教育を踏まえながら系統的に高校のプログラミング等の情報教育に繋げている。特に、生徒1人1台タブレット端末の導入、活用はデジタル教育の系統的な取組として期待される。

C高校では、地元の小学校の校内研修に高校の教員が向いて、デジタル技術を活用した授業づくりについて指導を行っている。小中学校は小規模校が多く、デジタル教育に不安を持つ教員もいるため、1人1台タブレット端末を活用した授業力の向上やプログラミング学習等について、専門性の高い高校の教員が地域の小中学校に出向いて教員の指導を行うことで、地域全体のデジタル教育の推進が進み始めている。

4 取組の成果と課題

(1) デジタル技術の整備

高知県の AI 教育推進事業（2020・2021(令和2・3)年度）では、各年度末に拠点校で実践報告会を開催し、ブロックごとに他校の教員が参加し、ICT を活用した公開授業や効果的な ICT の活用方法について研究協議が行われた。

本事業の成果として、これまでの教育実践とデジタル技術を合わせることで、協働的な学びが容易に実践できるとともに、「すらら」や「Life is tech」などの AI 学習機能を活用することで、個別最適な学びが実現できるなど「新しい学習スタイル」に繋がることが確認できた。

また、1人1台タブレット端末を学校内外で場所を選ばずに使用することで、フィルターの設定や持ち帰りによる故障リスクなどを検証することができ、2022(令和4)年度から全校での本格活用に向けて課題整理もできた。

検証された拠点校の研究成果（拠点校の成果報告書、取組動画）を教職員ポータルサイト「まなびばこ」に掲載することで、各校の教員が自主的に活用し、各自の授業で実践するようになり、本県の ICT 教育の充実を図るきっかけとなっている。

AI 学習機能を導入しタブレットの持ち帰りを行った拠点校のうち、C高校の生徒（60名）を対象としたアンケート結果から、タブレットの活用（持ち帰り含む）をすることで、学習意欲の向上（92%）や学習時間の増加（50%）に繋がることが確認できた。

拠点校のうち「すらら」を導入した3校（A、B、C）で、「すらら」を継続的に用いた場合、基礎力診断テストの結果で D3 層は2年1回目までで減少する傾向が見られることが分かった。特に、C高校においては、2年1回目の減少ポイントが 14.1 ポイントであり、県全体の減少割合よりも 9.4 倍高い値となった。

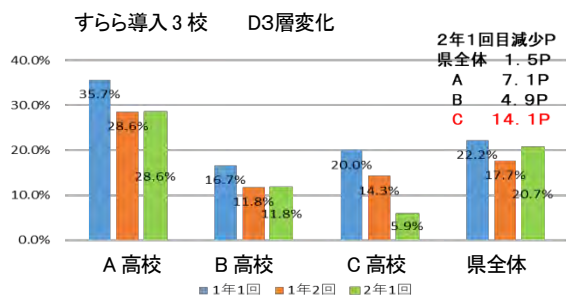


図3 AI 学習機能導入と D3 層の変化

学力向上の課題解決策とされていた高等学校2年生への進級のタイミングでの既習内容の定着に向けた取組として、拠点校での持ち帰りを含めた1人1台タブレット端末を用いた「すらら」の利用は、生徒の学習意欲の向上、学習時間の増加、D3層の減少につながる事が確認できた。

2020・2021(令和2・3)年度に AI 教育推進事業の指定校として実践したC高校の取組としては、2020(令和2)年度から1人1台タブレット端末を持ち帰りも含めて先行して導入していたため、日常的にデジタル技術を活用した授業実践が行われている。そのため、一部の情報教育担当教員に集中していた機器の設定やトラブル回避などの業務負担も減ってきている。このことから、教員のスキルが向上し、全ての教員がタブレットを活用した授業実践を日常的に行うことができるには、1人1台端末を導入してから2～3年程度は必要であると考え。したがって、各学校はこの間に各教員のスキルに合わせた研修の実施とともに、ICT 支援員による技術的な支援や校内研修等を確実に行うことで、より早くデジタル技術を活用した「新しい学習スタイル」の確立に繋げることができると言える。

(2) 教員のデジタル技術の活用

○ICT 支援員及び ICT 授業アドバイザーの活用

ICT 支援員の中間報告書から配置の効果として、教員個々を対象とした短時間での校内研修を実施することで各教員のスキルアップを図ることができるとともに、情報に長けた一部の教員に負担がかかっていた ICT 機器のセッティングやトラブル回避について、オンライン相談も含め日常的に支援することで、各校の担当者の業務軽減にもなり、教員の働き方改革にも繋がることが確認できた。

ICT 授業アドバイザーは、高等学校課学校支援チームの実施する授業参観に適宜同行して、授業者への ICT 活用について他校の事例を交え指導助言に努めている。

今後、さらに ICT 支援員や ICT 授業アドバイザーを活用し、各教科における授業改善を全教員が一体となり取り組むためには、学校全体としての組織的な関わりの強化が求められる。

(3) 学力向上

① 家庭学習

「もともと勉強が苦手な学習習慣が定着していない生徒に家庭学習を行う“しかけ”として、タブレットの活用は新しい学びのツールとして有効であり、家庭学習の質を高められる」という仮説を D 高校の事例をもとに検証する。

D高校の 2021(令和3)年度入学生の1年次の学習時間は、10月のアンケート調査では、「学習しない」が 47.7%で、4月と比較すると 39 ポイント増加している。学校としても家庭学習時間の確保については課題としていた。

2022(令和4)年度から1人1台タブレット端末が導入され、「すらら」も全ての学年で利用が可能となったため、積極的にタブレット端末を授業で活用し、タブレットによる家庭学習にも

取り組んだ。特に国語科で積極的に「すらら」を活用し、紙による宿題から AI が各生徒に個別最適化された課題を出題するデジタル技術を活用したこれまでとは異なる学習方法を行うことで、生徒の学習時間の確保や教員の業務時間軽減、点検の容易さ、印刷回収返却業務の減少、ペーパーレス(紛失しない)、自主的学習に繋がった。

県が実施している基礎力診断テスト等の結果から「学習時間と学力(成績)には因果関係が成立している」ことはおおむね確認できるが、このことに関してデジタル技術を活用した「新しい学習スタイル」でも同じことが言えるか、タブレットを活用した学習時間と学力(成績)にも因果関係があるか、について、D高校1年生 108 名を対象として4月にD層であったの生徒の「すらら」の学習時間(6月から9月まで)と成績(4月と10月のGTZ)についての重回帰分析を行った。

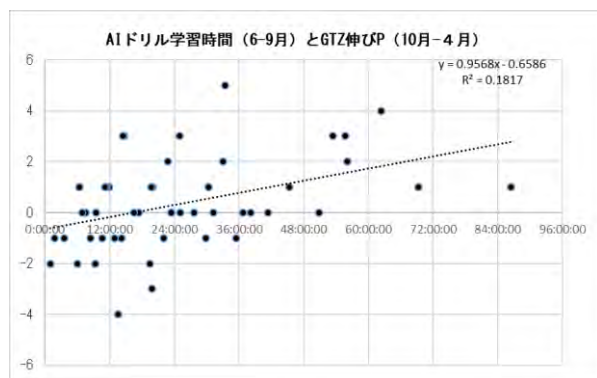


図4 AIドリル学習時間とGTZの関係性

図4からは「すらら」の学習時間と成績には相関関係が見られなかったが、学習時間上位層で少しではあるがGTZの伸びが確認できる。志水による研究⁽⁸⁾によると、学力を上げるためには「学習意欲よりも、まず学習習慣をどう図るか」としている。タブレット端末やAIドリルなど「新しい学習スタイル」は、学力向上との関連性が認められなかったが、家庭学習を行う「しかけ」として学習習慣を身に付けさせる有効なツールであり、個別最適化された課題に取り組むことで生徒の学習意欲を向上させることがD高校の取組で分かった。今回は、D高校のみの検証であったので、今後はサンプル校数を増やすことや、AIドリルがどのような生徒に有効的で効果的に活用できるか、個別最適な学びを進めるにあたって、家庭学習や課題の提出方法も含め、さらに検証を進めていく必要がある。

②-1英語に絞った学力向上

及川による研究⁽⁹⁾によれば、英語の好き嫌いを分ける要因は、「語彙力」と「発表力」にあるとされている。これらの点を踏まえ、学校支援チーム(英語担当)による各校の英語科教員全員と授業構成や育成したい資質・能力についてどのような方法で授業実践し、評価を行うかなど「指導と評価の一体化」

について授業計画(P)から研究協議する時間を設定することで、英語の指導力向上に向けて、FDCAサイクルをしっかりと回す取組が行われている。また、英語は積み上げ式の教科であるため、「すらら」を導入している学校では、AIが自動で提供する苦手分野の課題を繰り返し学習することで、個別最適な学習を促進し、学力向上を図ることに繋がることを確認できた。

②-2小中高の連携(英語教育)

長谷川による研究⁽¹⁰⁾によれば、小学校英語においてリスニング能力の養成には「総授業時間数」あるいは「英語接触量」を増やす必要があるとされている。特に技能面の不足は、英語嫌いを生む原因となることも検証されている。小中高における限られた総授業時間数の中で英語教育の充実を図るためには、D3層の生徒や英語が苦手な生徒の学習定着状況について分析するとともに、小中学校と情報共有し、小中高での一貫した指導を実現することで英語教育を進めること、つまり12年間の系統的な学習の構築が重要となる。C高校のように生徒1人1人に目が届きやすく、状況が把握しやすい中山間地域の校種間において、教員交流やカリキュラム検討等の実践を始めることにより事例を増やしていくべきである。

③新学習指導要領「指導と評価の一体化」の現状

本年度からの「指導と評価の一体化」を実施するにあたっては、各教科における育成すべき資質・能力の3つの柱(どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか、何を知っているか・何ができるか、知っていること・できることをどう使うか)について、学習指導要領に單元ごとにまとめられている。そのため、年間指導計画を作成する際は、各教科の單元やまとまりごとでの評価する機会を設けることが標準的であり、学習者にとっても次の学習につなげるための良い機会になると考える。

一方、これまでの各高等学校で実施されてきた定期テストは、はじめに考査日程が決まられ、それに合わせて出題が広範囲(複数の單元)となり単元の途中でも出題されるなど、指導と評価の一体化を図る効率的かつ効果的なテスト・評価とはなりがたい。茨城県立波崎柳川高等学校⁽¹¹⁾や鹿児島県立与論高等学校⁽¹²⁾などでは、「中間」「期末」といった定期テストを廃止し、單元ごとのテストや、日ごろの授業に取り組む姿勢などで評価する方法に切り替えている。生徒の学習意欲や理解度が高まり、教員たちの働き方改革にもつながるという事例もある。これまで定期テストは1週間程度の一定期間を設け、定期考査に向け、生徒が学習計画を立て、実行するという、いわゆる受験に向けたシミュレーションであり、進学者が多い学校については一定の効果があると考える。

しかし、進路多様校やD層の生徒が多い学校については、学習に向かう姿勢や態度の育成に課題があるケースが比較

的が多いため、単元テストに切り替えることで、指導と評価の一体化をさらに進めやすくなり、生徒の主体的に学びに向かう態度について、自己調整力や粘り強く取り組む側面について、単元ごとに評価することができ、学習意欲の向上や学力向上につながることを期待できる。

現在のところ、各学校においては、定期考査が中心となっているが、今後は、指導と評価の一体化を進めるにあたって、生徒の学習意欲を高め、授業改善に活かすためにも各校の実情に合わせた定期テストの在り方について、先進校の取組なども参考にカリキュラムマネジメントと合わせて学校組織全体での検討が急務である。

特に、高等学校の学習評価は、各学校で評価に対して公平性を重んじる傾向が強い。これまで高等学校で学んできた知識と技能の量が卒業後の社会において求められてきたため、この公平性の担保は序列を付ける評価では重要であったと言える。しかし、これからの社会で求められる個々の資質能力を定義する新しい学習指導要領では、評価とは目標に準拠した評価であり、そこでは生徒一人一人の学習を支援する評価が行われなければならない。単元や題材としてのまとまりの中の学びを通し、学習評価では、「何ができるようになるか」のみに焦点を当てるのではなく、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」「生徒一人一人の発達をどのように支援するか」を通して、「何が身に付いたか」を授業として行うことが求められる。⁽¹³⁾ここでは、授業のねらいを達成したかを評価するだけではなく、生徒たちが授業を通してどのように成長し、より深い学びに向かっているかを、学習者の視点から評価することが重要となってくる。つまり、新学習指導要領で言われる「指導と評価の一体化」は、これからの高等学校の授業を大きく変えるポイントになる。今年度から始まった「新学習指導要領に係る指導と評価の一体化実践研究」指定校3校については、この点を踏まえ、既存のスタイルにとらわれない考え方で評価方法やカリキュラムについて研究・検証し、県全体に方向性を示すことができることを期待する。

(4) 学校組織力の向上

これからの高等学校において、すべての生徒の学びを支える学習指導とは、デジタル技術を活用した多様な学びを促進する授業づくりと基礎学力定着のためのシステムの構築から始まると言っても過言ではない。しかし、県下の高等学校へのタブレット端末の運用に関する調査(2022(令和4)年9月)から、タブレット端末の活用が進んでいない学校は「タブレット端末を使わせる機会がない」と回答している割合が高いことが分かった。これは、教員のスキルが追いついていないことやこれまでの授業スタイルに執着している教員集団に起因するもので、教員個人では解決できない大きな課題である。

C高校やF高校では、校長が校内にICT推進チームを結成させ、チームが先行してデジタル技術を活用した「学校の新しい学習スタイル」を推進・加速化させることで、「チーム学校」として全教員の授業改善や業務改善に繋げている。このように、校長が強いリーダーシップのもと変化へのチャレンジに向けて少しずつでも舵を切らない限り教員組織は変わらない。

(5) 高大連携プログラムを活用した高等学校教科「情報」の取組

高知工科大学と高知追手前高校との「情報Ⅰ」連携事業では、情報に関する科学的な見方・考え方を働かせ、問題の発見・解決に向けて情報と情報技術を適切かつ効果的に活用し、情報社会に主体的に参画するための資質・能力を育成することを目的し、教育プログラムを策定し実践してきた。

その結果、「社会と情報」から「情報Ⅰ」に改定する中でプログラミングや情報デザイン、データ分析など新たに追加され高度な知識や技術を必要とする分野について、高知工科大学の先生方や学生スタッフのサポートによる授業は、高知追手前高校の生徒の知識や技術の向上はもとより、教員の指導力向上にも繋がった。また、この事業の教材や動画を教職員ポータルサイトに公開することで、他校の教員の指導力向上にも繋がっている。

高知工科大学と県教委がデジタル教育連携に関する協定を締結したことにより、今後は、デジタル教育に関する高知県に即したカリキュラム開発や大学の特色ある教育研究に触れる機会の創出、デジタル教育を通じた課題解決型学習が推進される。また、小中学校のプログラミング教育から繋がる高等学校と大学との連携によるデジタル社会に対応した教育システムの構築により、高知県全体で小中高の系統的なデータサイエンスへの対応も一気に進むことが期待できる。

5 まとめ

新型コロナウイルス感染拡大に伴い、リモートワーク等新しい働き方の出現により世界全体でのデジタル化が進むとともに、国のGIGAスクール構想が加速し教育現場も大きく変化している。デジタル技術を活用し、現実の社会で行われている方法で児童生徒が学ぶことは、学校教育を現代化することにも繋がると言える。

デジタル技術を活用した「学校の新しい学習スタイル」について、本研究では、これまで高知県の第3期基本計画で進めてきた「チーム学校」に基づく「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を進める中での成果と課題を組織面から検証し、今後の高知県の高等学校教育の充実への提言となることを目指してきた。

デジタル技術を教育に活用することにより教育に変化をも

たらせるキーワードは、「効率化」、「データの利活用」、「時間や場所を選ばない学び」の3つで表される。

まず「効率化」では、AIドリルを活用することにより、個々人に応じた最適な課題が配信され「個別最適な学び」が実践され、Google work space のツールの共同編集機能等を活用することで「協働的な学び」が実践でき、主体的・対話的で深い学びの授業改善が進む。また、Google Forms などアンケート機能を用いた小テスト等を実施することで問題配付・回収・採点・返却時間の軽減や誤答分析が容易になるなど、教員の業務効率化やペーパーレスにも繋がっていく。

また、学力向上の面では、これまでの研究においては、D3層の生徒には学習の定着のために継続的な個別対応の時間をしっかりと確保する必要があることが分かっている。そこで、AIドリル等を活用することで、効率的にD3層の生徒への既習内容の復習教材を短い家庭学習時間の中に入れ込み定着させることが可能となり、有効な手法が確立したと言える。

次に「データの利活用」では、生徒のスタディー・ログを確認できることで、自らの学習計画や振り返りの場を創出でき、教員の学習評価等への活用にも繋がった。また、教員がこれまで指導してきた学習教材をデータベース化できるようになり、他の教員との共有化を図ることが容易になる。これらのメリットは、各教科に応じた学習教材をブラッシュアップさせることを可能にした。また、ポータルサイト「まなびばこ」などを活用して、県全体に活用フィールドを広げていくことも有益である。

最後に「場所や時間を選ばない学び」では、1人1台タブレット端末の持ち帰りやモバイルルーターの整備により、学校休業時でも、タブレット端末や生徒自身が所有するスマートフォン、或いは自宅のパソコンからもデジタル教材を活用することができるようになり、まさに生徒が学びたい時に学びたい場所で学習ができるようになる。

しかしながら、新学指では、生徒たちの学習の目的として育成すべき資質・能力について、「個別の知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性等」の3つに分類している。つまり、それぞれの学習において、どの能力を育成することを目指しているかは異なってくる。したがって、学習目的や伸ばしたい能力が異なるにもかかわらず、デジタル技術が全てを解決するかのように見なされる傾向には十分留意する必要がある。

デジタル技術は、学校教育にとって万能薬ではない。子どもたちが学んだ基礎・基本の問題のように答えが1つに決まっている場合にはデジタル技術の得意とする領域となり、人間よりも効率的に学習者を導いてくれる。しかし、学習者である子どもによっては、デジタル技術で独自に学習を行うよりも、教室において教員からの言葉がけやクラスの仲間の生徒たちと一緒に学ぶことで自分のモチベー

ションを持続させることができる場合も現実的には多くあることを私たち生徒の学びを支援する側は忘れてはならない。これからデジタル技術と共存しながら進んで行かねばならない教員の役割としては、「デジタル技術にとって得意なこと」、「生徒が学校でしか学べないこと」を整理し、生徒にとって最適なものを選び、学習者としてのモチベーションを高める支援者へと進化し続けていく必要があることも忘れてはならない。

最後に今後の研究として、高知県で 2024(令和6)年度から始まる「第4期教育振興基本計画」の中で、今回の研究において提言してきた取組がいかにデジタル社会に向けた教育として確立していくか、検証を続けていきたい。

引用・参考文献

- (1)「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)中央教育審議会 2021(令和3)年1月
- (2)「第1期教育等の振興に関する施策の大綱」高知県 2016(平成 28)年3月
- (3)「第2期高知県教育振興基本計画」高知県教育委員会 2016(平成 28)年3月
- (4)「高知県における高等学校教育改革の現状と課題—第2期及び第3期高知県教育振興基本計画期間を中心に—」高知大学教職大学院学校教育紀要第4号 2022(令和4)年3月 藤中雄輔、長岡幹泰
- (5)「第3期高知県教育振興基本計画(改訂版)」高知県教育委員会 2021(令和3)年3月
- (6)「平成 25 年度全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究」お茶の水女子大学 2014(平成 26)年3月
- (7)「高知県公立大学法人高知工科大学と高知県教育委員会とのデジタル教育連携に関する協定」2022(令和4)年9月
- (8)「学力を育てる」志水宏吉 2005(平成 17)年、岩波新書 pp.120
- (9)「小学校時及び中学校時の英語学習に対する意識の変化とその関連要因」及川賢 2016(平成 28)年、埼玉大学紀要 pp.163
- (10)「小学校英語の開始学年と指導形態の及ぼす効果:熟達度テストと意識調査による比較検証」長谷川修治 2013(平成 24)年 小学校英語教育学会誌 13 巻 pp.163~178
- (11) 茨城県立波崎柳川高等学校<https://www.hasakiyanagawa-h.ibk.ed.jp/>
- (12) 鹿児島県立与論高等学校<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/sh/yoron>
- (13)「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)中央教育審議会 2016(平成 28)年 12 月

小学校における児童及び教職員のセルフ・コンパッションについて

—マインドフルネス瞑想の試み—

松木 啓¹⁾, 岡田 倫代²⁾, 柴 英里²⁾, 古口 高志²⁾

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生

2) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Self-compassion among pupils and teachers in primary schools -Trial of mindfulness meditation-

MATSUGI Hiraku¹⁾, OKADA Michiyo²⁾, SHIBA Eri²⁾, KOGUCHI Takashi²⁾

1) Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2) Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

本研究では、セルフ・コンパッションが児童生徒及び教職員の健康促進の一助となることを明らかにするために、小学校における児童及び教職員の実態調査と介入プログラムを実施し、その効果について検証した。研究1では、公立小学校1校の1年生から6年生120名を分析対象とし、5月から6月にかけてアンケート調査及びインタビューによる実態調査を行った。その結果、児童及び教職員の SCRI-J 得点に差が見られなかったことから、セルフ・コンパッションは、年齢に関係がないことが示された。また、SCRI-J 得点の低かった児童の行動分析では、否定的な行動などがみられることが明らかになったことから、特に当該の児童に対する介入が必要であると考えられた。

研究2では、公立小学校1校の3年生と5年生 39 名を対象に、セルフ・コンパッションの構成要素の1つであるマインドフルネスに着目し、マインドフルネス瞑想を実施した。その結果、児童たちの主観的健康感が高まることが明らかになった。今後は、介入プログラムが与えたセルフ・コンパッションへの影響を検証するとともに、セルフ・コンパッションが児童及び教職員の行動などに与える影響も調査する必要性があげられた。

キーワード: セルフ・コンパッション, 小学生, 教職員, 健康, マインドフルネス瞑想

研究 1

目的

現在、私たちを取り巻く社会環境は複雑化し、想定外の出来事が次々と起こる未来予測困難な時代に突入している。新型コロナウィルスの影響によって加速した環境の変化は私たちの生活や健康に大きな影響を及ぼしている。2020年度の国立成育医療研究センターの調査¹⁾において、高校生の30%、中学生の24%、小学校4~6年

生の15%に中等度以上のうつ症状が見られることが明らかになった。また、厚生労働省が3年ごとに実施している患者調査²⁾によると、2011年の精神疾患の患者数は約320万人、14年は約392万人、17年は約419万人と増え続け、日本人のおよそ30人に1人の割合となった。文部科学省の調査³⁾から、公立学校の教育職員の精神疾患による病気休職者数はここ数年5千人超えの高止まりが続いている状態であることもわかる。そして、小中学

生の「長期欠席者」の数は、過去最多の約 41 万人に上り、昨年の調査から約 13 万人増加したことが最近の文部科学省の発表⁴⁾で明らかになった。特に増加が顕著に見られた不登校児童生徒は 24 万人を超え、昨年度より約 5 万人増となり、主要因としては、「無気力・不安」49.7%が挙げられている。2020 年度文部科学省が小学 6 年生と中学 2 年生を対象におこなった不登校児童生徒の実態調査⁵⁾の結果、小学 6 年生の回答では、最初に学校に行きづらいつ感じ始めたきっかけとして「先生のこと (30%)」、「身体の不調 (27%)」、「生活リズムの乱れ (26%)」の順で高い割合を示している。以上のことから、心身の不調への訴えは今後も増えていく恐れがあり、生涯を通じて健康が脅かされる可能性があるといえる。これらのことを踏まえ、学校現場においても子どもだけでなく、教職員の健康対策は重要な課題であると考えられる。

近年、セルフ・コンパッションという心理的概念に注目が集まっている。セルフ・コンパッションとは、ネガティブな状況に陥っても、自分を非難するのではなく、自分自身に思いやりの気持ちを持ってポジティブに接する⁶⁾ことであり、抑うつ・不安、不機嫌・怒り、無力感など心理的ストレス反応と同程度の負の相関もある⁷⁾。セルフ・コンパッションの自己への思いやりという語句が生む誤解や混同として、わがままや甘やかしの言い訳、自己中心的な態度、自己憐憫といったことが思いつくが、いずれとも区別されることを強調しておきたい。自分の健康とウェルビーイングを望む積極的な行動へかりたてるもの⁸⁾である。セルフ・コンパッションとウェルビーイングの関連について調査した研究⁹⁾では、セルフ・コンパッションとウェルビーイングには、中程度の相関が見られた。したがって、個人のウェルビーイングを高めるには、自分に思いやりの気持ちを向けることが重要であると示されている。

さらに、バーンアウトに対してもセルフ・コンパッションの有効性が報告されるようになってきている。教師におけるコンパッションとコーピング、バーンアウトとの関連を検討した研究¹⁰⁾では、教師は「セルフ・コンパッション」と「他者からのコンパッション」が高いほど、適応的コーピングを用いやすく、バーンアウトを低減させることも示されている。

これらのことから、小学校においても児童及び教職員に対してセルフ・コンパッションを高めることが健康促進の一助となるのではないかと考えた。

本研究では、小学生及び教職員を研究対象として、まず、セルフ・コンパッションの実態調査を行う。次に、

セルフ・コンパッションが高い児童と低い児童の特徴を分析する。

方法

1. 調査時期及び調査対象

2022 年 5 月から 6 月を調査時期とし、A 県の公立小学校 1 校の教職員 (15 名) と 1 年生から 6 年生 (136 名) の児童を対象とした。回答が得られた教職員 15 名及び児童 120 名を分析の対象とした (有効データ率それぞれ 100%、及び 88%)。

2. 調査内容

1) 日本語版セルフ・コンパッション反応尺度 (SCRI-J)

日本語版セルフ・コンパッション反応尺度 (Japanese version of the Self-Compassionate Reactions Inventory ; 以下 SCRI-J)⁷⁾によりセルフ・コンパッションの高さを測定した。SCRI-J は、全 8 項目・1 因子構造であり、得点範囲は 0 点から 16 点で得点が高いほどセルフ・コンパッションが高いとされている。この尺度は、大学生 (平均年齢 19.5~20.0 歳) で信頼性と妥当性が確認されている尺度である。そのため小学校児童に実施する際、既習の漢字やカタカナに至るまで、筆者などが入念に文言を分析し、それぞれの学年段階に適した漢字と送り仮名への変換などを行い、高学年用、中学年用、低学年用を作成した。

2) 児童及び教職員に対する自由記述式アンケート

児童に対しては、「あなたが楽しいと思っていることは何ですか?」、「あなたが困っていることは何ですか?」、「あなたは、困ったことや悩みがあるとき、どんなことをすればよいと思いますか?」、及び「あなたが先生や友だちと関わる時に大切だと思っていることは、どんなことですか?」の 4 項目に対する自由記述式のアンケート調査を行った。

教職員に対しては、「今、困っていることは何ですか?」、「学校の課題は何だと思えますか? 解決策がありましたら、それも教えてください。」、及び「子どもと関わる上で大切だと思っていることは何ですか?」の 3 項目に対する自由記述式のアンケート調査を行った。

3) 学級担任へのインタビュー

各学級担任に対して、担当クラスにおける児童の行動に関する簡易な個別インタビューを実施した。

3. 調査方法及び倫理的配慮

調査の実施については、まず教職員会議において本研究の目的、方法、及びプライバシー保護に関する説明をし、調査校の校長の承認を得た。次に、調査結果は個人の結果が特定されないこと、全ての調査結果は本研究の目的以外には使用されないことを文書にて各保護者に周知した。さらに教職員及び児童に対して、本調査を拒否してもよいこと、本調査結果は個人の結果が特定されないこと、全ての調査結果は本研究の目的以外には使用されないことを口頭で説明し、調査票の提出を以てこれらのことが了解されたものと判断した。

4. 分析方法

SCRI-J 得点における教職員と児童、さらに学年差を検討するために、一元配置分散分析を行った。質問紙調査の記述内容の分析には、出現頻度の高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさを図示するワードクラウドの図を用いた。分析には User Local 社の AI テキストマイニングを用いた。統計解析については、SPSS Ver. 26 (日本アイ・ビー・エム株式会社) を用いた。有意水準は 5% 未満とした。SCRI-J 得点の高い児童と低い児童の行動などの特徴を見るために、全学年の尺度平均得点 + 1 標準偏差以上を高い児童、尺度平均得点 - 1 標準偏差未満を低い児童と定義することとした。加えて授業観察及び学級担任へのインタビューによる児童の行動、県下一斉に実施している Q-U における学級満足群・学級不満足群の割合、遅刻・欠席などの多さ、特別支援学級在籍児童の割合を調査し、セルフ・コンパッションの高い児童と低い児童における特徴の分析を行うこととした。

結果

1. SCRI-J 得点について

SCRI-J 得点における平均値、標準偏差は以下の通りであり、教職員と児童、及び全ての学年間において有意差は認められなかった (表 1)。

表 1 各学年及び教職員の平均値、標準偏差及び一元配置分散分析結果

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	児童全体	教職員
n	19	18	24	22	15	22	120	15
M	11.7	10.6	9.4	10.0	9.9	10.7	10.4	10.9
SD	2.2	3.6	3.3	3.7	3.4	3.3	3.3	3.8

2. 児童及び教職員における自由記述式アンケート調査について

児童への質問「あなたが楽しいと思っていることは何ですか？」に対する回答から、「遊ぶ」「友だち」「ゲー

ム」「ドッジボール」など、友だちとの遊びを意味する言葉が高い出現率であることが示された (図 1)。

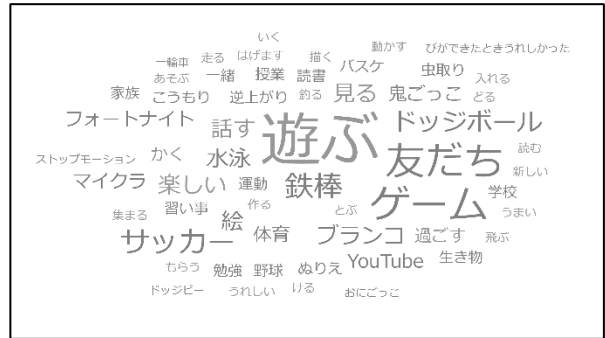


図 1 「あなたが楽しいと思っていることは何ですか？」に対する回答

児童への質問「あなたは、困ったことや悩みがあるとき、どんなことをすればよいと思いますか？」に対する回答からは、「相談」「先生」「言う」などの言葉が高い出現率であることが示された (図 2)。

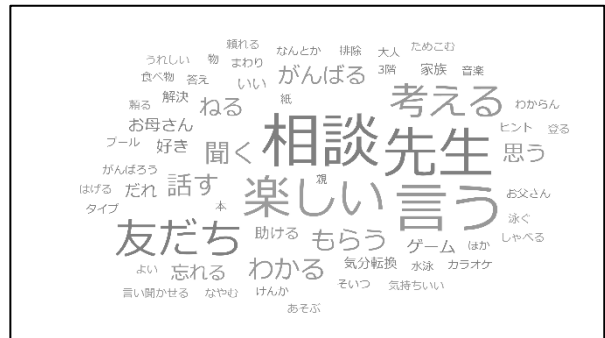


図 2 「あなたは、困ったことや悩みがあるとき、どんなことをすればよいと思いますか？」に対する回答

教職員への質問「子どもと関わる上で大切だと思っていることは何ですか？」に対する回答から、「見取る」「受容」「話しやすい」「寄り添う」「相づち」などの記述が多く示された (図 3)。

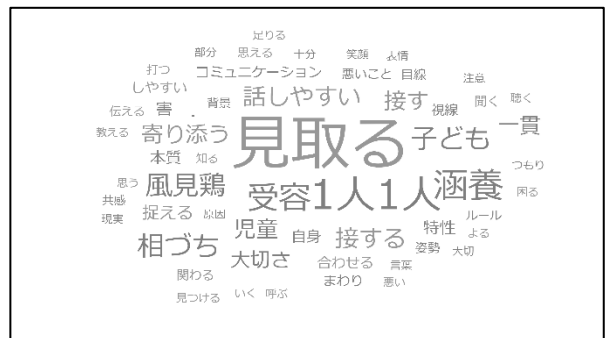


図 3 「子どもと関わる上で大切だと思っていることは何ですか？」に対する回答

3. セルフ・コンパッションの高い児童、及び低い児童における特徴の分析の結果

SCRI-J 得点において全学年の尺度平均得点+1標準偏差以上である14点以上をセルフ・コンパッションの高い児童、尺度平均得点-1標準偏差未満である7点以下をセルフ・コンパッションの低い児童と定義し分析することとした。その結果、高い児童は16名(13.3%)、低い児童は25名(20.8%)であった。それぞれの行動などの特徴を、「児童の言動の特徴」、「学級担任の見立て」、「Q-Uの学級満足群の児童の割合」、「Q-Uの学級不満足群の児童の割合」、「遅刻・欠席などの合計が月3回以上の児童の割合」、及び「特別支援学級在籍児童の割合」の項目で調査し、以下の表にまとめた(表2)。

考察

児童及び教職員のSCRI-J得点においては、教職員と児童、及び全ての学年間において有意差は認められなかったことから、セルフ・コンパッションは、年齢に関係がないことが示された。したがって、先行研究で効果が見られたセルフ・コンパッションを高める取組は、児童と教職員のどちらにも有効に働くと考えられる。

SCRI-J得点によるセルフ・コンパッションの高い児童と低い児童を定義づけ、それぞれの特徴分析を行ったことで、それぞれの児童の行動や考えなどを複層的に見ることができた。セルフ・コンパッションの高い児童には、教職員や友だちから肯定的な評価を受けることが

推測される前向きな行動がみられた。逆にセルフ・コンパッションの低い児童の消極的な行動や否定的な発言、落ち着きのなさは、教職員からの叱責や態度など、否定的な評価を誘発すると考えられる。また、セルフ・コンパッションの低い児童はQ-Uにおいて学級満足群の割合が少なく、遅刻・欠席などが多い児童が存在することからも、今後、学校不適應の問題を招く可能性が危惧される。さらに、特別支援学級の児童の半数がセルフ・コンパッションの低い児童であったことから、特に当該の児童に対する適切なケアの必要性もあげられた。

以上のことから、セルフ・コンパッションの低い児童への介入が必要であり、介入の際には、教職員のアンケート結果に見られた「見取り(実態把握)」や「受容的な態度」が求められる。また、多くの児童が困ったときの対応として相談を希望していること、特に低学年の児童は先生への相談を望んでいることから、「教師による児童との面談」に有効性を見出した。さらに、児童が友だちとの関わり合いを楽しんでいるという結果から、子どもたちがお互いのよさを認め合う活動など「友だち同士の関わり合い」を醸成する教師の支援も必要である。今後の介入プログラム開発にあたっては、この「教師による児童との面談」と「友だち同士の関わり合い」の2つの視点をもって、より具体的な取組を考えていきたい。

表2 SCRI-J得点(セルフ・コンパッション)の高い児童、及び低い児童の行動などの特徴

高い児童(14点以上)16名(13.3%)の特徴	低い児童(7点以下)25名(20.8%)の特徴
児童の言動の特徴	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動的である。 ・ 前向きな発言ができる。 ・ 先生や友だちに自分から助けを求められる。 ・ 落ち着いて先生や友だちの話が聞ける。 ・ 困ったときの対応を肯定的に考えられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 受け身的である。 ・ 先生や友だちに助けを求められない。 ・ 先生や友だちの話が聞けない。 ・ 落ち着きがない。 ・ 否定的な発言や回答をする。
学級担任の見立て	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 楽観的 ・ 自信がある。 ・ 認められ感が高い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 認められ感が低く、自信がない。 ・ マイナス思考。 ・ 認められることが少ない。
Q-Uの学級満足群の児童の割合	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 76.9% (10/13) ※1年生3名はQU未実施 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 29.2% (7/24) ※1年生1名はQU未実施
Q-Uの学級不満足群の児童の割合	
該当者なし	<ul style="list-style-type: none"> ・ 50% (12/24) ※5名は要支援群以下 ※1年生1名はQU未実施
遅刻・欠席等の合計が月平均3回以上(17名)の割合	
該当者なし	<ul style="list-style-type: none"> ・ 52.9% (9/17) ※70.6% (12/17) が8点以下
特別支援学級在籍児童(11名)の割合	
該当者なし	<ul style="list-style-type: none"> ・ 50% (4/8) ※1年生3名はアンケート未実施

研究2

目的

セルフ・コンパッションの低い児童への介入として、世界的に有名な Apple 社や Google 社などの大企業が健康経営として取り入れているマインドフルネスに着目した。Neff (2003) によると、セルフ・コンパッションは自分への思いやり (self-kindness) , 共通の人間性 (common humanity) , マインドフルネス (mindfulness) の三つの構成要素から成り立っており⁶⁾、この構成要素の1つであるマインドフルネスは、今ここでの経験に、評価や判断を加えることなく能動的な注意を向けること¹¹⁾と定義される。この状態に到達する手段であるマインドフルネス瞑想を介入プログラムとして実施することとした。

マインドフルネス瞑想は、ネガティブな認知に直接働きかけることはしない。マインドフルネス瞑想では、自分の呼吸の数を数えるなど、特定の対象へ注意を向ける訓練から、体の感覚、思考や感情など、幅広い対象へと注意を拡大していく。また、瞑想中に様々な思考が浮かんでも、ただそれに気づき、ゆっくりと呼吸に注意を戻すことを繰り返す。このように能動的かつ柔軟に注意をコントロールする訓練を繰り返すことにより、ネガティブな思考が浮かんだ場合も、こだわったり無理に抑えたりすることなく、それらの思考から距離を置くスキルを養うことを目指している¹²⁾。マインドフルネスの促進手段である瞑想を中核とした介入技法は、マインドフルネス瞑想訓練と呼ばれており、うつ病患者の再発率低下、がん患者の QOL 向上、健常者の不安・否定的感情の低下など心理的・医学的治療効果をもつ¹³⁾とされている。

クラスには、少なからず抑うつ傾向などハイリスクな子どもたちが存在する。子ども自身が、自分の心身の状態をどのように捉え分析し客観的に自分自身を見直すことができなければ、自己受容できず、自己実現には至らないとされており、年少の子どもほど、その傾向は顕著であり、特に身体的面に影響が出やすいことが指摘されている¹⁴⁾。そのため、マインドフルネス瞑想の事前事後に、心身の主観的健康感を問うアンケート調査を実施し、マインドフルネス瞑想の効果検証を行うこととした。

方法

1. 調査時期及び調査対象

2022年10月を調査時期とし、A県の公立小学校3年生と5年生(39名)の児童を対象とした。

2. 調査内容

子どもの主観的健康感尺度、及び自由記述アンケート

介入プログラムとして行うマインドフルネス瞑想の事前及び事後に子ども自身が記入できるように、主観的健康感を問うアンケート¹⁴⁾を作成した(図4)。これは、心身の状態を「ぴかぴかの晴れ(5点)」、「晴れ(4点)」、「くもり(3点)」、「あめ(2点)」、「あらし(1点)」から選択させ、それぞれ理由も記述するものである。また、事後のアンケートにはマインドフルネス瞑想の感想欄も設けた。

いま からだ こころ てんき
今の身体と心のお天気は？
年 番(男 女)名前

いま からだ てんき いちばんいいイラストを選んでひたこもう！
今の身体のお天気に一番近いイラストを選んでひたこもう！
1 2 3 4 5
ぴかぴかの晴れ 晴れ くもり あめ あらし
選んだ理由は、
だからです。

いま こころ てんき いちばんいいイラストを選んでひたこもう！
今の心のお天気に一番近いイラストを選んでひたこもう！
1 2 3 4 5
ぴかぴかの晴れ 晴れ くもり あめ あらし
選んだ理由は、
だからです。

マインドフルネス瞑想をやってみて(感想)
だからです。

図4 子どもの主観的健康感尺度、及び自由記述アンケート

3. 調査方法

1) 子どもの主観的健康感尺度、及び自由記述アンケートの実施

介入プログラムの実施前及び実施後に、図4のアンケート用紙をそれぞれ配布し、身体の調子と心の調子を「ぴかぴかの晴れ」、「晴れ」、「くもり」、「あめ」、及び「あらし」から選択し、それぞれ理由を書くよう指示した。さらに、実施後にはマインドフルネス瞑想の感想を書くよう求めた。

2) 介入プログラムの実施

マインドフルネス瞑想を始める前に、マインドフルネスの意味について、授業中や水泳をしている時など日常生活の中での例を示しながら説明した。そして、マインドフルネス瞑想を行うために、①目を閉じて呼吸をすること。②瞑想中は呼吸とともに、お腹の膨らみや縮みにも注意を向けること。③瞑想中に別のことを考えた場合、それに気づき、再び呼吸に意識を戻すこと。の3点を伝えた。

説明後、図5の流れで3分間マインドフルネス瞑想を行った。まず、椅子に座った状態で、足や背筋、手の位置などを順番に意識させ、瞑想中の姿勢を確認した。その後、ゆっくりと目を閉じるよう指示した。次に、瞑想中は、体の力を抜き、呼吸の際に膨らんだり、縮んだりするお腹に意識を向け、自分のペースで呼吸するように伝えた。瞑想中に、目を閉じていない児童がいてもそっと見守った。そして、最後に鼻からゆっくり吐いた空気を全部吐き出すように指示してマインドフルネス瞑想を終えた。

マインドフルネス瞑想

※事前に呼吸などの意味を教えておく。

BGMを流す

①姿勢を整える

- ・いい姿勢で瞑想をします。
- ・足の裏全体が床についていますか？
- ・背筋は伸びていますか？
- ・両手は膝の上に置いていますか？
- ・じゃあ、ゆっくりと息を吸って～そうっと目を閉じましょう。

②瞑想～呼吸を意識～

- ・体の力を抜きましょう。
- ・姿勢は保ったまま自分のペースで呼吸をします。
- ・呼吸によってお腹が膨らんだり、縮んだりすることに注意を向けます。
- ・お腹をふくらませるために無理に息を吸う必要はありません。
- ・息が入ってくるときに、お腹が「膨らみ、膨らみ～」そして、息をはくときに「縮み、縮み～」と呼吸に合わせて心の中でおはなしします。
- ・たくさん吸いたいときには、「膨らみ、膨らみ、膨らみ～」
「縮み、縮み、縮み～」
- ・少しいい人は、「膨らみ」「縮み」「膨らみ」「縮み」
- ・大切なのは今、この瞬間に集中することです。
- ・そして今、ここからズレてしまったことに気づくことです。
- ・もし頭の中で何か別のことを考えていることに気づいたら、注意を呼吸にもどしていきましょう。
- ・「膨らみ」と「縮み」を自分の呼吸に合わせて、心の中でおはなししましょう。
- ・姿勢は保ったまま自分のペースで呼吸をします。

③しっとり終了

- ・じゃあ、ゆっくり鼻から息をすって～
- ・全部はきだして～ゆっくり目を開けましょう。
- ・協力してくれたみんなと自分に「ありがとう」と言きましょう。

図5 マインドフルネス瞑想の流れ

4. 倫理的配慮

調査の実施については、研究1と同様の方法で実施した。特に介入時には個々の児童の様子に注意を払い、決して無理をさせることのないよう配慮した。

5. 分析方法

マインドフルネス瞑想の効果を検討するために、身体と心における主観的健康感の得点をそれぞれ算出し、対応のある t 検定を行った。統計解析については、SPSS Ver. 28 (日本アイ・ビー・エム株式会社) を用いた。有意水準は5%未満とした。

結果

3年生及び5年生に対して実施したマインドフルネス瞑想の事前事後における主観的健康感の平均得点について対応のある t 検定を実施したところ、身体・心の得点ともに上昇しており [それぞれ ($t(39)=2.948$, $p=0.005$, $d=0.815$; $t(39)=2.837$, $p=0.007$, $d=0.847$), 介入後の得点の方が有意に高く (表3), 交互作用は見られなかった (図6)。また、マインドフルネス瞑想前後の身体と心のお天気を選択した理由として、実施前では、身体について「朝からちょっと体がだるい」や「体がちょっといたい」など、心では「いろいろいや」や「あまりやる気がない」などの記述がみられた。実施後では、身体について「リラックスできた」や「スッキリした」など、心では「とっても気持ちがいい」や「気持ちがよくなった」などの記述がみられた (表4)。マインドフルネス瞑想後の感想では、「体も心もリラックスできた」、「いい気持ちになった」や「もっとやりたくなった」などの記述が見られた。

表3 マインドフルネス瞑想前後における身体と心の主観的健康感の t 検定結果

	身体				心			
	n	Mean	SD	t 値	Mean	SD	t 値	
pre	39	3.36	± 1.01	2.948	3.21	± 1.17	2.837	
post	39	3.74	± 0.99		3.59	± 1.14		

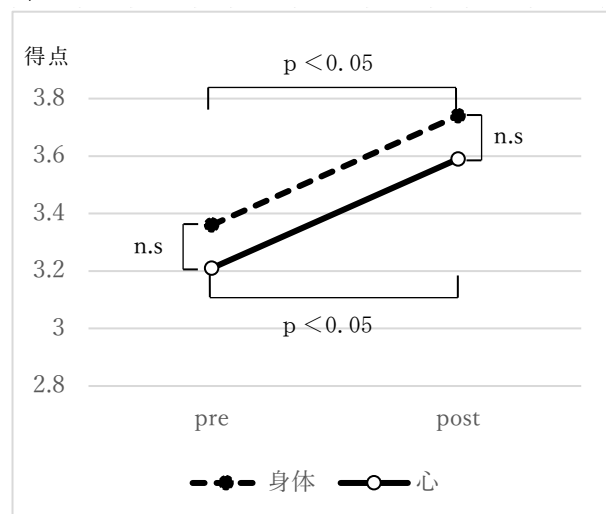


図6 マインドフルネス瞑想前後における身体と心の主観的健康感の平均値の結果

表4 マインドフルネス瞑想前後における身体と心のお天気を選択した理由

	実施前	実施後
身体	<ul style="list-style-type: none"> ・朝からちょっと体がだるい ・からだはぐちゃぐちゃ ・体がちょっといたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・おなかがすいた ・どこもいたくない ・うでがいたい
心	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな ・あまりやる気がない ・だるい 	<ul style="list-style-type: none"> ・つかれている ・あまり元気ではない ・まあまあ元気

考察

介入プログラムとしてマインドフルネス瞑想を実施し、その効果検証を行った。介入前後の主観的健康感の得点が上昇している結果から、マインドフルネス瞑想が児童の身体と心どちらにとっても有効なプログラムであったことが確認された。また、事前事後の身体及び心のお天気を選択した理由としてそれぞれ、「おなかがすいた」が「つかれがとれた気がする」、「あまりやる気がない」が「ちょっと元気になった」など個々の児童の身体及び心の変化がみてとれた。さらに、マインドフルネス瞑想の感想からも肯定的な意見が聞かれ「もっとやりやすくなった」など、その効果として期待される内容以上に本プログラムが有効であったことが推察された。

総合考察

本研究では、セルフ・コンパッションが児童生徒及び教職員の健康促進の一助となることを明らかにするために、小学校における児童及び教職員の実態調査と介入プログラムを実施し、その効果について検証するものであった。研究1では、児童及び教職員の SCRI-J 得点に差が見られなかったことから、セルフ・コンパッションは年齢に関係ないことが示された。また、SCRI-J 得点によってセルフ・コンパッションの高い児童と低い児童を定義づけ、それぞれの特徴を分析した結果、得点の低い児童に否定的な発言や落ち着きのなさなど、教職員からの否定的な評価を誘発する言動がみられることが明らかになった。このことから、当該の児童への介入の必要性があげられた。研究2では、セルフ・コンパッションの構成要素の1つであるマインドフルネスに着目した。介入プログラムとしてマインドフルネス瞑想を実施し、その効果検証を行った結果、身体と心ともに主観的健康感が高まること明らかになった。しかし、以下に示すように、研究方法上の限界や今後の課題も考えられる。

まず、本調査は、同一校のみの結果であるため、小学生及びその他の学校全体へ一般化できるかどうかは不明である。そして、本研究で用いた SCRI-J が、小学生及び幅広い年齢層の教職員のセルフ・コンパッションに

ついてどの程度正確な測定を可能にしているかどうかを検討する必要がある。したがって、調査校を増やすことを含め、今後更なる検討が必要であるといえる。また、今回即時効果を得られたマインドフルネス瞑想の効果の持続性とプログラムを継続実施することによる効果を調査することも必要であろう。そして、児童及び教職員に対する自由記述式アンケートの結果から示された「教師による児童との面談」と「友だち同士の関わり合い」という2つの視点を考慮した介入プログラムの開発の検討を試みる必要があるだろう。さらに、セルフ・コンパッションが児童及び教職員の行動などに与える影響を調査することで、学校における児童生徒及び教職員のメンタルヘルスの向上や授業改善にも役立つと考える。

謝辞

本調査にご協力いただいた小学校の教職員の皆様、そして保護者の皆様、回答いただいた小学生の皆様にご心より感謝申し上げます。

文献

- 1) 国立研究開発法人 国立成育医療研究センター(2020) 成育コロナ×こどもアンケート 第4回調査 報告書 28
- 2) 精神障害の現状(患者数, 傷病手当金の状況, 自殺者数) 1 精神疾患を有する総患者数の推移(入院・外来別) 厚生労働省「患者調査」より 厚生労働省障害保健福祉部(2017)
<https://www.mhlw.go.jp/content/11201000/000894193.pdf> 2022年10月30日アクセス
- 3) 文部科学省(2021) 令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査結果(概要)
https://www.mext.go.jp/content/20211220-mxt_syoto01-000019568_000.pdf 2022年11月5日アクセス
- 4) 文部科学省(2022) 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校など生徒指導上の諸課題に関する調査結果
<https://www.mext.go.jp/content/20221021->

- mxt_jidou02 - 100002753_1.pdf 2022 年 11 月 10 日アクセス
- 5) 文部科学省(2021) 令和2年度不登校児童生徒の実態調査 結果の概要
https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318-2.pdf 2022 年 11 月 16 日アクセス
 - 6) Neff, K. D. (2003) Self-compassion : an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity* 2 85-102.
 - 7) 宮川裕基 ・ 谷口淳一(2016) 日本語版セルフコンパッション反応尺度 (SCRI-J)の作成. *心理学研究* 87 (1) 70-78.
 - 8) Neff, K. D. (2011) *Self-compassion : Stop Beating Yourself Up and Leave Insecurity Behind*. ネフ (著) 石村郁夫・樫村正美 (訳) (2014) *セルフ・コンパッション : ありのままの自分をうけいれる*. 金剛出版.
 - 9) Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015) The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology Health and Well-Being* 7 340-364.
 - 10) 生田目光・滝本鈴・沢宮容子(2022) 教師における3種類のコンパッションとコーピング, パーンアウトとの関連. *心理学臨床学研* 40 (1) 40 - 50.
 - 11) Kabat-Zinn, J. (2003) Mindfulness-based interventions in context: Past, Present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice* 10 144-156.
 - 12) 杉浦義典(2008) マインドフルネスにみる情動制御と心理的療法の研究の新しい方向性. *感情心理学研究* 16 167-177.
 - 13) 春木豊・石川利江・河野梨香・松田与理子(2008) 「マインドフルネスに基づくストレス低減プログラム」の健康心理学への応用. *健康心理学研究* 21 57-67.
 - 14) Okada, M., Nakadoi, Y., & Fujikawa, A. (2022) Relationship between self-rated health and depression risk among children in Japan. *Humanities and Social Sciences Communications* 136 1-9.

「見取り」に焦点を当てた教師の意思決定プロセスの検討

野村 幸代¹⁾, 近藤 修史²⁾

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

2) 高知大学教育学部附属小学校

An Examination of the Teachers' Decision-making Process Focusing on *Observation*

NOMURA Sachiyo¹⁾, KONDO Nobufumi²⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education

2) Elementary School Affiliated with the Faculty of Education, Kochi University
Faculty of Education

要 約

教師の「見取り」は児童の適切な指導に欠かせない意思決定プロセスである。1990年までの教師の意思決定に関する研究は意思決定モデルの構築が中心であり、教師の一般的思考活動が情報処理モデルに基づいて説明されてきた。しかし、教師の意思決定は教師の実践的知識や実践的思考を用いて行われる判断であり、実際の授業状況に即した研究が求められている。また、教師の見取りは教師の意思決定で重要な側面であるが、意思決定プロセスに関する研究では十分に注目されてこなかった。本研究は、授業分析と教師の診断的判断モデル(DiaCoM, diagnostic judgements by cognitive modeling, Loibl, Leuders & Dörfner, 2020)を用いて、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを検討した。その結果、1. 児童の認知的特性と教室の文脈に即した教師の見取りの意思決定プロセスを描き、2. 教室の状況が変わっても、教師の見取りが教師の指導観や児童観に基づいてることを明示した。

キーワード：教師の見取り，意思決定プロセス，DiaCoM

1. 問題と目的

「小学校学習指導要領」(平成29年告示)第1章総則第4「児童の発達の支援」(4)には、「児童の実態に応じた学習活動を取り入れ、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ることが必要である」と明記されている。ここから、教師が児童一人一人を適切に見とることが求められていることがわかる。藤岡(2019)が初任者研修受講者を対象に実施した質問紙調査によると、初任の小学校教師の悩みの第1位は、授業がうまくいかないことであり、第2位が子供の褒め方・叱り方がわからないということであった。特に若年教師にとって、児童を適切に見とることは容易ではないことが推察される。

「見取り」には厳密な定義がない。国立教育政策研究所(2016)では、見取りを「子どもたちの現状や学びの成果を把握する」(p.2)ことであると説明されている。また、教育の改善のためのPDCAサイクルを考えると、見取りにはP(計画)、D(実行)、C(評価)までのプロセスが含まれていると説明されている。一方、英語ではこれに当たる代表的な語はObservationであるが、これには「見ること」(watch)と「気づくこと」(notice)が含まれている。また、Westerman(1991)によると、熟練教師は児童に関する洗練されたスキーマ(elaborates schemas about children)を持っており、児童の態度や学習に関する手がかりを観察し、それ

を用いてマネジメントを行うストラテジーを持っている (p.300, 301)。洗練されたスキーマとは、様々な情報を他の情報と結び合わせる巧みな方法を指す。

教師が観察したことや、計画、予測に基づいて指導方法を選択する過程を「意思決定プロセス」という。ここから、見取りも教師の意思決定プロセスの一つであると言える。1990年までの教師の意思決定プロセスに関する研究は意思決定モデルの構築が中心であり、教師の一般的思考活動が情報処理モデルに基づいて説明されてきた (佐藤, 岩川, 秋田, 1990)。これらの研究では、教師が授業の過程で授業計画や授業目標とのズレを認知し、その状況に対応するための意思決定プロセスが検討されている。しかし、熟練教師は、授業を筋書き通りに伝達する場ではなく、未知の展開をもって進み、授業を児童との「共同作業の場」として捉えるイメージを持っている (秋田, 1996)。加えて、熟練教師は多様な児童に合わせて授業の目標を適したものにする (Berliner, 2001)。ここから、教師は授業計画や授業目標とのズレだけでなく、児童の認知的特性を含め様々な要因によって意思決定を行っていると考えられる。

熟練教師は、実践的知識や実践的思考を働かせて授業における意思決定を行っている。教師の実践的知識は、教材の特性、児童生徒の認知的特性、教室の文脈特性に規定された事例知識である (佐藤, 1990)。佐藤・秋田・岩川・吉村 (1991) は、授業の映像を5人の熟練教師と5人の新任教師に視聴してもらい、彼らが授業の過程で感じたことや考えたことについての発話を分析した。その結果、教師の実践的思考様式が即興的、状況的、多元的で文脈化されており、自分の見方が組み替えられるという思考の再構成が行われることを見出した。坂本 (2007) は、「適応的熟達者」としての教師は、児童の実態や学校の文脈に即しながら適応的に力量を発揮すると述べている。一方、Westerman (1991) によると、新任教師は児童の状態に対する気づき (awareness of students) が少なく、授業中の子どものおしゃべりや不注意といったタスクとは無関係な行為に対する気づき (awareness of off-task behavior) も少ない。その理由の1つとして、新任教師は熟練教師と比べると児童の表面的な特徴しか捉えられず、またその観察された特徴をどう扱えば良いのか分からないことが挙げられている。以上から、熟練教師は、実践的知識や実践的思考を働かせて、児童の実態や学校の文脈に即しながら児童に関する洗練されたスキーマを用いて意思決定を行っていると考えられる。

熟練教師が授業計画や授業目標とのズレだけでなく、児童生徒の反応によっても意思決定を行うことは事例研究からも明らかになっている。樋口 (1995) は、児童の応答が教師の想定内か否かにより、教師が授業計画を変更した

り継続したりすることを明らかにした。伊藤 (2009) は、1人の教師による同じ単元の数学の3つの授業を分析し、教師の生徒に対する否定的な評価によって授業構造が変化することを明らかにした。しかしながら、これらの研究では教師の対応行動に至る詳細なプロセスには言及されていない。以上のように、熟練教師の意思決定に関してはその特徴が明らかになりつつあるが、具体的に教室において教師が何を知覚し、どのような情報を結び付けて解釈や決定を行っているのかという具体的なプロセスの検討は進んでいない。

本研究の目的は DiaCoM (diagnostic judgements by cognitive modeling; Loibl, Leuders & Dörfler, 2020, 以下、「診断的判断モデル」と呼ぶ) を用いて、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを分析し、その具体を検討することである。診断的判断モデルは、社会的判断に関する研究と情報処理の認知モデルに基づいて、教師の診断的判断のプロセスを分析するために作られた研究用の枠組みである。診断的判断とは「教師が児童生徒、タスクや状況をアセスメントする時の過程や結果」と定義されている。アセスメントとは、児童生徒に関する知識や児童生徒の動機や考えについての知識や理解を用いて、教師が児童生徒や保護者にフィードバックを行ったり、成績をつけたり、教授法の採用を行うことを指す。そして、このモデルは、「教育という文脈における診断的状況で、明確にあるいは暗黙的に与えられている情報に基づいて行われる、教師が行う児童生徒 (の能力) や教材 (の難しさ) についての推論を概念化」している (Loibl, et al., 2020, p.2)。この診断的判断モデルの枠組みに沿って教師の意思決定を分析するならば、教師が教室においてどのような情報に基づいてどのような推論を行って意思決定を行ったか、つまりどのような見取りをなぜ行ったかという具体的なプロセスに迫ることができる。診断的判断モデルは Figure 1 に示す。

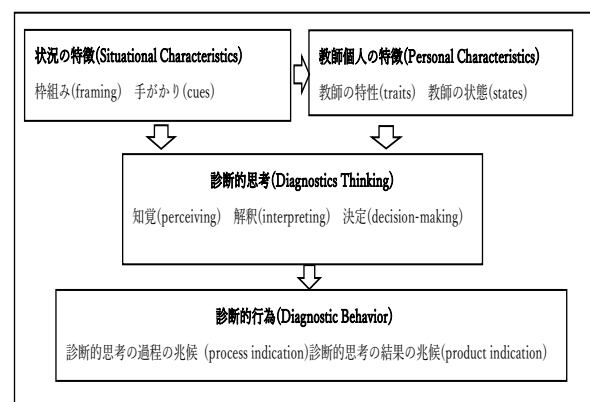


Figure 1 診断的判断モデル (DiaCoM) の枠組み (Loibl, Leuders & Dörfler, 2020 を基に筆者が作成)

診断的判断モデルの基本要素は「状況の特徴 (Situational Characteristics)」、**「教師個人の特徴 (Person Characteristics)」、**「**診断的思考 (Diagnostic Thinking)」**と「**診断的行為 (Diagnostics Behavior)」**の4つである。状況の特徴とは教師が置かれている文脈であり、「**枠組み (framing)」**と「**手がかり (cues)」**で構成されている。枠組みとは一般的な広い意味の状況であり、手がかりとは潜在的に教師の診断的判断のプロセスに用いられる個々の情報を指す。これが「**教師個人の特徴**」に影響を与える。教師個人の特徴は「**教師の特性 (traits)」**と「**教師の状態 (states)」**で構成されている。教師の特性とは教師の知識や、認知的能力、技術、信念や態度であり、教師の状態とはその時の教師の認知的あるいは心理的状态を指す。状況の特徴と教師個人の特徴は「**診断的思考**」に影響を与える。診断的思考は状況の「**知覚 (perceiving)」**とその「**解釈 (interpreting)」**及びそれに基づいた「**決定 (decision making)」**で構成されている。本研究では、この「**知覚**」、「**解釈**」、「**決定**」の意思決定プロセスを「**見取り**」として扱う。この見取りにより生み出されるものが「**診断的行為**」であり、「**診断的思考の過程の兆候 (process indication)」**と「**診断的思考の結果の兆候 (product indication)」**で構成されている。これらは共に観察可能である。

以上から、本研究の**リサーチ・クエスチョン (RQ)**を次の2点に設定する。

RQ1 : 熟練教師の見取りは、何をどのように知覚して行われるのか。

RQ2 : 熟練教師の解釈と決定はどのような情報を結びつけて行われるのか。

2. 方法

一人の教師が、3つの異なる初見の学級で同じ教材を扱う授業を分析した。吉崎(1986)は、意思決定プロセスの研究に関して、授業者自身による分析を勧めている。それは、観察者の立場からは分析することが困難な意思決定内容までを研究対象とすることができるからである。そのため、本研究では授業者が授業の分析場面を抽出し、授業記録と授業者による刺激回想記録を用いて、診断的判断モデルの枠組みに沿って意思決定プロセスを記入した。その後、筆者が状況の特徴、教師個人の特徴及び診断的思考の記述を比較し、相互の関連性を検討し、教師の知覚・解釈・決定に影響を与えている要因を分析した。なお、診断的判断モデルを用いた日本の授業分析は管見の限り見つからなかった。以下、詳細を述べる。

1 参加者、対象授業及びデータ収集

授業者は地方国立大学教育学部附属小学校の男性教諭である。20年以上にわたり公立小学校及び附属小学校において学級担任として算数科指導法の工夫・改善を中心とした実践研究を行っている。平成23年度に高知県教育センターミドルリーダー研修を受講し、平成25年度には高知県教育委員会表彰を受けた。また、国立教育政策研究所課程拠点校研究発表会、志算研授業研究会等を通して算数科の授業公開を行うとともに、全国算数授業研究会幹事を務めている。また、算数科の授業改善に向けて、年間約10校の他校校内研究会にも参加しており、提案授業も行っている。さらに、授業づくりに特別支援教育の視点を活かした研究として、個別指導と一斉指導の機能的な関連に焦点をあてた取り組みの成果を公表してきた。現在は、ユニバーサルデザインの視点を活かした算数科の授業づくりをテーマとして、所属校のみならず県内の14小学校において提案授業を行っている。

小野(2019)は、優れた教師の集団育成に関わる指導行動に関して8つの共通点を見いだした。それは、教師が①適切な目標を持つこと、②学習規律や生活規律などのルールを設定すること、③子どもたちと信頼関係を構築すること、④望ましい考え方に対する動機付けを与えること、⑤子どもたちの意欲やセルフコントロールなどを育成すること、⑥教師自身を育成すること、⑦チームを育成すること、⑧適切な評価を行うことである。授業者には、DiaCoMの「教師の特性」に該当する、教育実践において意識していることを自由記述で回答してもらった。それを小野の8つのカテゴリーと照会したものがTable 1である。ここから、授業者は8つの点をすべて備えていると考えられる。

授業者の記述内容	小野(2019)の8つの共通点
すべての児童が「わかる」「できる」授業を目指して授業を行うという目標を持っている。	①適切な目標を持つこと
良いモデルを示すことにより、学習規律を示している。	②学習規律や生活規律などのルールを設定すること
児童に心理的安定をもたらす、「児童-教師」のより良い関係の構築を目指している。	③子どもたちと信頼関係を構築すること
何をすれば褒めてもらえるのかを児童に意識させている。	④望ましい考え方に対する動機付けを与えること
肯定的評価及び予防が児童の主体性を引き出すという指導観を持っている。	⑤子どもたちの意欲やセルフコントロールを育成すること
実践研究を継続している。	⑥教師自身を育成すること
学級を多角的に捉えようとしている。	⑦チームを育成すること
肯定的評価を返すように努めている。	⑧適切な評価を行うこと

Table 1 教師の特性と優れた教師の集団育成に関わる指導行動の8つの共通点(小野, 2019)の比較

対象授業は、授業者の在籍校の児童数 31 名の A クラスと児童数 32 名の C クラス、及び公立小学校の児童数 26 名の B クラスで、授業者はいずれのクラスでもこれまでに授業を行ったことがない。第 3 学年の算数科で「間の数に目をつけて（東京書籍 3 年下）」を扱った授業である。A クラスは令和元年 9 月 11 日に、B クラスは 10 月 29 日に、C クラスは 11 月 13 日に授業を行った。以下、授業 A、授業 B、授業 C と表記する。授業記録は教室後方にビデオを設置して撮影した。刺激回想記録は、授業者が授業直後に省察記録を書き、その後録画された授業を視聴し、授業中に行った判断とその理由を記述した。なお、データの収集及び分析に当たっては、対象授業の学校長及び児童にデータの中で個人が特定されないこと、及び研究以外の目的でデータを使用しない旨を伝え、承諾を得ている。

2 分析方法

2.1 分析対象部分の抽出

本研究では、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを検討するため、以下の 2 つの理由で授業を分節化し、教科内容指導に入る前の部分を分析対象とした。第 1 に、初見の学級では、教師は普段以上に授業の冒頭で児童や教室の特徴を迅速に知覚し、解釈する必要があるからである。教師が児童の何を知覚し、どのように解釈を行って決定しているのかという点を分析するためには、授業の冒頭部分が適切であると考えた。第 2 に、診断的判断モデルでは、特定の目的に合わせて分析対象を調整する必要があるからである。教室で行われる教師の意思決定は、授業運営や教科指導、学級経営と多岐に渡り複雑である。診断的判断モデルはそのうちの 1 つを対象として診断的判断プロセスを分析することはできるが、その際に他の領域を同時に分析することはできない (Loibl, et al., 2020, p.8)。

授業の分節化は、授業者が授業記録を視聴しながら行った。授業を分節化する際の区分は分析者の視点の持ち方によって異なる。本研究では、柴田 (2002) と石原 (1999) に基づいて 2 段階に分けて分節化を行った。まず、「教師の教授行動の分析」の視点に沿って授業全体を「導入・展開・まとめ」に区分した。次に、「教師と生徒の相互作用による思考の展開」の視点に沿って、「授業の方向や質の変化」に着目して、「導入」部分を教科内容指導に入る前と後に分けた。本研究では教科内容指導に入る前の分節を「準備」と呼び、これを分析対象とした。「準備」の定義は「教科内容指導に入る前の、学習道具をそろえ、児童の情意面を整える場面まで」とする。各授業の発話数を命題ごとに区切ると教師と児童の総発話命題数は、授業 A は 705、授業 B は 671、授業 C は 553 であった。そのうち「準備」に該当

する発話は、授業 A では 47 (6.7%)、授業 B では 28 (4.2%)、授業 C では 27 (4.9%) であった。

2.2 診断的判断モデルによる分析

授業記録と刺激回想記録を用いて、授業者が診断的判断モデルの枠組みに沿って、意思決定プロセスを記入した。その後、筆者が次の手順で分析した。

まず、前述したように、授業者に教師の特性として、教育実践において意識していることを自由記述で回答してもらった。次に、3 つの授業における教師の状態の記述を、状況の特徴 (枠組み・手がかり) 及び教師の特性の記述と比較した。DiaCoM によると、それは教師の知覚・解釈・決定に影響を及ぼすからである。教師の状態とは、その時の教師の認知的・心理的状态を指す。そして、教師の状態は教師の特性とともに教師個人の特徴を構成する。また、教師個人の特徴は状況の影響を受ける。それらの関連を調べるならば、教師の状態が具体的に何の影響を受けているのかという点を明らかにすることができると考えた。

教師の状態の記述は、継続的比較法を用いて定性的に分析した。継続的比較法とは「事例-コード・マトリックス」を用いて、過度な一般化や偏りを避ける分析方法である (佐藤, 2008)。各要素に書かれた 1 つの記述を 1 つの「セグメント」として扱う。セグメントとは、内容に沿って区切ったまとまりを指す。「事例-コード・マトリックス」の縦軸に分析対象となるセグメント (事例となる記述)、横軸に関連が推察される記述 (記述コード) をとり、セグメント間の比較と、セグメントと記述コードの比較を行いながら分析の信頼性を高めた。

次に、教師の知覚・解釈・決定を検討した。知覚については、診断的判断モデルの記述から知覚対象を抽出し、その特徴を示した。知覚は状況の特徴と教師個人の特徴の影響を受ける。そのため、検出された知覚対象を、状況の特徴と教師個人の特徴の記述と比較し、その関連を検討した。解釈と決定についても、解釈と決定のセグメントを縦軸に、記述コードを横軸にとり、継続的比較法を用いて分析した。

3. 結果

【教師の状態】

Table 2 は、授業 A、B、C の教師の状態に関する「事例-コード・マトリックス」である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。各授業では、教師の状態として 3 つの記述があった。授業 A の 1 番目と 2 番目の記述は、枠組みとの関連が推察される。3 番目は教師の特性との関連がみられる。授業 B

の1番目の記述は枠組み、2番目は手がかり、3番目は教師の特性との関連が推察される。授業Cの1番目は枠組み、2番目は枠組みと手がかり、3番目は枠組みと教師の特性との関連がみられる。以上から、教師の状態に関して2つの特徴が検出された。第1に、教師の状態は、状況の特徴（枠組み・手がかり）との関連が推察されるものと教師の特性との関連が推察されるものがある。第2に、3つの授業とも教師の状態は「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連がみられる。

授業Aにおける教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

	教師の状態の記述	関連が推察される記述
1	前回授業の反省をもとに修正した授業であり、児童の反応の違いを期待	同じ題材の2回目 【枠組み】
2	いつもと比べて反応が鈍化している児童を早期に見取り、動き出すことができるようにするための働きかけを行うことを強く意識	夏季休業明け間もない（学習への参加度の差に配慮） 【枠組み】
3	「～しなさい」といった指示ではなく、動作や可視化、端的な発問や切替しにより、学習対象への関わりを強めることを意識	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Bにおける教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

	教師の状態の記述	関連が推察される記述
1	外部での修正が効かない授業であり、一人一人の反応を確実に把握することを意識	特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業／特別な教育的支援の必要な児童が在籍／児童個々の特性に応じた個別指導の必要【枠組み】
2	休み時間と授業中の切り替えが効かない状況を見たことから、自分の問いかけがどこまで通用するのか半信半疑	授業開始前、チャイムの合図や担任の口頭指示で着席できない様子が見られる 【手がかり】
3	学習対象へ働きかけている姿をこまめに評価し、「勉強することが楽しいと感じさせた」といった意気込みをもって臨む	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Cにおける教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

	教師の状態の記述	関連が推察される記述
1	授業時間を守ることを強く意識	タイムマネジメントに一定の結果を出す必要 【枠組み】
2	休み時間の様子を見て、学習道具の準備が整っていることが分かり、期待感をもってくれていることを実感	学習規律がしっかり整っている／本学級とは、算数での事前のかかわり（10分程度）が1度あり、活発に意見交流を行ったり、授業者に対して好意的なかかわりを求めてくれたりする児童が多い 【枠組み・手がかり】
3	学習規律がしっかり整っていることから、それを評価により強化したうえで、留意する視点をより算数的な内容に絞ることができそうだと判断	学習規律がしっかり整っている／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【枠組み】 【教師の特性】

Table 2 3つの授業における教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

【知覚対象】

Table 3 は、3つの授業の知覚対象に関する「事例コード・マトリックス」の結果である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。授業 A では、教師は学級全体の状況を知覚している。具体的には、児童の視線、児童の姿勢、児童の反応、黒板の状況、そして児童のノートである。これらには、枠組みと教師の状態との関連が推察される。授業 B では、支援の必要な子どもやその状況を知覚している。具体的には、反応のない児童、反応の悪い児童、そして学習の準備不足である。これらには、枠組みと教師の状態との関連が推察される。授業 C では、全体的に肯定的な子どもやその状況を知覚している。具体的には、児童の反応の良さ、児童の態度の良さ、そして学習準備の良さである。これらには枠組み、手がかりと、教師の状態との関連が推察される。以上を Table 2 3つの授業における教師の状態に関する「事例コード・マトリックス」

理由の1つは、教師の知覚対象の選択は、状況の特徴と教師の状態との関連があるためであると考えられる。

	知覚対象	関連が推察される記述
授業 A	学級全体 ・児童の視線 ・児童の姿勢 ・児童の反応 ・黒板の状況 ・児童のノート	夏季休業明け間もない(学習への参加度の差に配慮)【枠組み】 いつもと比べて反応が鈍化している児童を早期に見取り、動き出すことができるようになるための働きかけを行うことを強く意識【教師の状態】
授業 B	支援の必要な子どもやその状況 ・反応のない児童 ・反応の悪い児童 ・学習の準備不足	特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業/特別な教育的支援の必要な児童が在籍/児童個々の特性に応じた個別指導の必要【枠組み】 授業開始前、チャイムの合図や担任の口頭指示で着席できない様子が見られる/自分の問いかけがどこまで通用するのか半信半疑【教師の状態】
授業 C	全体的に肯定的な子どもやその状況 ・児童の反応の良さ ・児童の態度の良さ ・学習準備の良さ	学習規律がしっかり整っている【枠組み】 本学級とは、算数での事前のかわり(10分程度)が1度あり、活発に意見交流を行った

		り、授業者に対して好意的なかわりを求めてくれたりする児童が多い【手がかり】 休み時間の様子を見て、学習道具の準備が整っていることが分かり、期待感をもってきていることを実感【教師の状態】
--	--	---

Table 3 3つの授業における知覚対象に関する「事例コード・マトリックス」の結果

【解釈】

Table 4 は、3つの授業における解釈に関する「事例コード・マトリックス」である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。授業 A では、児童の姿勢から、意欲の高まりがあると解釈している。これには教師の状態との関連が考えられる。ノートの準備の様子に対しては、2通りの解釈を行っている。それは、全員参加のためにスタートラインをそろえることが必要であるということと、遅れている児童に注目がいかないようにするための配慮が必要であるということである。これらには教師の特性との関連が推察される。黒板の消し方が雑であることに対しては、3通りの解釈を行っている。まず、児童の動きが良くても丁寧さに欠けるのではないかと解釈している。これと関連のある記述は見つからなかった。また、丁寧に黒板を消す姿を見せることでノート準備の時間確保が可能であると解釈している。これは「場合によってはモデルを示す」ことで指導を行うという教師の特性で述べられている記述と一致している。加えて、「全ての児童の『わかる』『できる』を保障する授業の具現化を目指す」という教師の特性との関連も考えられる。さらに、授業と学級活動を切り離して考えることはできないという学級経営に臨む基本的姿勢を学級担任に見せることができる可能性があるとして解釈しているが、これには手がかりとの関連がみられる。黒板に日付と曜日が書かれていることに対しては、3通りの解釈を行っている。まず、学級内にノートづくりの約束事があると解釈している。これと関連のある記述は見つからなかった。次に、児童に対して、日付(普段のルーティン)が板書されていることをもとに係活動を評価により強化するきっかけがあると解釈しているが、これは教師の特性と一致する。加えて、学級担任に対して、児童の主体的な係活動の姿を具体で示すことができると解釈しているが、これには手がかりとの関連がみられる。その後、児童の姿勢や視線に対して、2通りの解釈を行っている。それは、児童

の聞く態勢が整ったということと、本時の学習に対する期待感があるということである。これには教師の状態との関連が推察される。また、児童の反応に対しては、比較的自由発言が許されているが、発言力のある児童が中心になり過ぎている可能性があるとして解釈している。これは、教師が「全ての児童の『分かる』『できる』を保障する授業の具現化を目指す」という教師の特性を阻害する要因として捉えた可能性がある。授業Bでは、反応のない児童に対して、2通りの解釈を行っている。まず、口頭での指示だけでは伝わりにくいと解釈しているが、これには教師の状態との関連が推察される。また、対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出した方がその子へのマイナスが少なく、準備が整うまでの効率化が図れるとも解釈している。これには、教師の特性との関連がみられる。口頭の指示だけでは動き出せない児童に対しては、2通りの解釈を行っている。まず、児童の動きに合わせるための机間指導の意味を担任に伝えられるという解釈を行っているが、これには枠組みとの関連が考えられる。さらに、個別支援で行動を促し、自分で動き出すことができれば評価できるという解釈も行っているが、これには教師の特性との関連が推察される。反応の悪い児童に対しては、このままでは教師の問いかけや指示を聞くことができないと解釈している。これには教師の状態との関連が考えられる。次いで、児童の学習準備の不足に対して2通りの解釈を行っている。まず、個別に対応する必要がある児童が想定より多いという解釈をしているが、これには枠組みとの関連が推察される。また、個別対応をしていたら、準備ができていた児童の意欲が低下する可能性があるとして解釈している。これには教師の特性との関連がみられる。行動に時間を要する児童に対しても、2通りの解釈を行っている。まず、過去2回の授業ではタイムオーバーであったことを解釈している。これと関連のある記述は見つからなかった。次に、学習のねらいに到達するまでの筋道を変えなければならないと解釈している。これには、教師の特性との関連が推察される。授業Cでは、児童の反応の良さに対し、言葉による指示がしっかりと伝わる学級であると解釈しているが、これは枠組みと一致している。児童の態度の良さに対しては、2通りの解釈を行っている。それは、友だちの頑張りをしっかりと認め合える学級であることと、「分からない、できない」という思いも共感的に受け止めることができる学級集団であるということである。これには教師の特性との関連が考えられる。学習準備の良さに対しては、2通りの解釈を行っている。まず、学習

意欲の高まりが見られると解釈しているが、これは教師の状態との関連がみられる。また、早期に学習内容と合わせることができると解釈しているが、これも教師の状態との関連が推察される。以上から、教師の解釈に関して3点が指摘できる。第1に、教師は知覚した対象に対して、複数の解釈を行うことがある。第2に、教師の解釈には、状況の特徴と教師の状態との関連が推察されるものと、教師の特性が反映されていると考えられるものがある。第3に、全ての授業において「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連が推察される。

授業Aにおける解釈に関する「事例-コード・マトリックス」

知覚対象	解釈の記述	関連が推察される記述
児童の姿勢	意欲の高まりがある	前回授業の反省をもとに修正した授業であり、児童の反応の違いを期待 【教師の状態】
ノート準備の様子	全員参加のためにスタートラインをそろえることが必要	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す 【教師の特性】
	遅れている児童に注目がいかないようにするための配慮が必要	
黒板の消し方が雑	動きが良くても丁寧さに欠けるのではないか	記述なし【該当なし】
	丁寧に黒板を消す姿を見せることでノート準備の時間確保が可能	場合によってはモデルを示す/全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す【教師の特性】
	授業と学級活動を切り離して考えることはできないという学級経営に臨む基本的姿勢を学級担任に見せることができる可能性	学級担任が1年目 【手がかり】
日付と曜日の板書	学級内にノートづくりの約束事がある	記述なし【該当なし】
	児童に対して、日付(普段のルーティン)が板書されていることをもとに係活動を評価により強化するきっかけがある	肯定的評価及び予防(準備)が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】

	学級担任に対して、児童の主体的な係活動の姿を具体で示すことができる	学級担任が1年目 【手がかり】
児童の姿勢・視線	聞く態勢が整った	前回授業の反省をもとに修正した授業であり、児童の反応の違いを期待 【教師の状態】
	本時の学習に対する期待感	
児童の反応	比較的発言が許されているが、発言力のある児童が中心になり過ぎている可能性がある	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す 【教師の特性】

	個別対応をしていたら、準備ができていた児童の意欲が低下する可能性	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える 【教師の特性】
行動に時間を要する児童	過去2回の授業ではタイムオーバー 学習のねらいに到達するまでの筋道を変えなければならぬ	記述なし 全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す 【教師の特性】

授業Bにおける解釈に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	解釈の記述	関連が推察される記述
反応のない児童	口頭での指示だけでは伝わりにくい	休み時間と授業中の切り替えが効かない状況を見たことから、自分の問いかけがどこまで通用するか半信半疑 【教師の状態】
	対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出した方がその子へのマイナスが少なく、準備が整うまでの効率化が図れる	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える 【教師の特性】
口頭の指示だけでは動き出せない児童	児童の動きに合わせるための机間指導の意味を担当に伝えられる	特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業 【枠組み】
	個別支援で行動を促し、自分で動き出すことができれば評価できる	肯定的評価及び予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】
反応の悪い児童	このままでは教師の問いかけや指示を聞くことができない	休み時間と授業中の切り替えが効かない状況を見たことから、自分の問いかけがどこまで通用するか半信半疑 【教師の状態】
学習準備の不足	個別に対応する必要がある児童が想定より多い	特別な教育的支援の必要な児童が在籍（実態等、詳細は不明） 【枠組み】

授業Cにおける解釈に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	解釈の記述	関連が推察される記述
児童の反応の良さ	言葉による指示がしっかりと伝わる学級である	学習規律がしっかりと整っている 【枠組み】
児童の態度の良さ	友だちの頑張りをしっかりと認め合える学級である	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】
	「分からない、できない」という思いも共感的に受け止めることができる学級集団である	
学習準備の良さ	学習意欲の高まりが見られると判断	休み時間の様子を見て、学習道具の準備が整っていることが分かり、期待感をもって来ていることを実感 【教師の状態】
	早期に学習内容と出合わせることができるかと判断	学習規律がしっかりと整っていることから、それを評価により強化したうえで、留意する視点をより算数的な内容に絞ることができそうだと判断 【教師の状態】

Table 4 3つの授業における解釈に関する「事例コード・マトリックス」

【決定】

Table 5 は、3つの授業における決定に関する「事例コード・マトリックス」である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。授

業 A では、知覚した児童の姿勢に対して、全体に広がるように肯定的評価で返すという決定を行っている。これには教師の特性との関連がみられる。児童のノートの準備不足の様子に対しては、机間指導、黒板を消す時間を設け、ノート準備や日付の記入の時間を保障する決定を下しているが、これには教師の特性との関連が推察される。黒板の消し方が雑であることに対しては、黒板消しの使い方をモデリングしながら、児童に動きを実際に見せることと、学級担任に対して、係活動の常態化に向けて「認める」行為により児童の自発を促すやり取りを見せるという2通りの決定をしている。これらには教師の特性と手がかりとの関連が推察される。黒板に日付と曜日が板書されていることに対しては、自主的な係活動を評価する決定をしているが、それは児童に伝えることと学級担任に伝えるという2つの意図がある。これには教師の特性と手がかりとの関連が推察される。児童の姿勢が決まり、視線が合い始めたことに対しては、授業内容や活動のゴールを伝えることで、活動の見通しを持たせ、意欲の持続を促す決定をしている。これには教師の状態との関連がみられる。また、積極的な児童の反応や、児童の反応の差に対しては、学級全体に対して、指示や注意ではなく、肯定的評価によって気分の高揚を押さえたり、反応速度の高まりを認めたりする返しを行う決定をしている。これには教師の特性との関連が推察される。授業 B では、反応を示さない児童に対して、対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出す決定をしている。これには、教師の特性と枠組みとの関連が推察される。教師の口頭による全体指導だけでは動き出すことができない児童に対しては、机間指導や対象児童の目の前で準備を手助けすることで、作業は個へ対応し、目線は全体に向けるようにすることで緊張感を保つようにするという決定をしている。これには教師の特性との関連がみられる。学習や教師への関心を示さない複数の児童に対しては、算数とは全く関係のない、学級担任を話題にすることで児童の興味・関心を引き出すことを決定している。これには教師の特性との関連が推察される。学習準備が整っていないことに対しては、全体としては早めに学習対象に出合わせ、積極的な机間指導を繰り返しながら個別支援を行うことを決定している。これには教師の特性との関連がみられる。指示から行動までに時間を要する複数の児童に対しては、早期に問題提示を行い、ノートテイクの量を調整したり、「聞く」が中心にならない展開をしたりすることを決定している。これには教師の特性との関連が推察される。授業 C では、全体的な児童の反応の強さに対して肯定的評価で返す決定をしている。これには教師の特性との関連が推察される。また、児

童の態度の良さに関しては、児童が休み時間に自主的に数字カードを提示してくれたことに対して肯定的に返して学習意欲を引き出し、持続させる決定をしている。これには教師の特性との関連が推察される。友達の頑張りに対して拍手で返す児童の良い態度に対しては、児童が「分かった」「分からない」を素直に表現できるようにするために、意欲化につながる見取りと返しを積極的に行うことを決定している。これには教師の状態と教師の特性との関連が推察される。学習準備が整っていることに対しては、不必要なやり取りを避け、即時に学習内容にせまることを決定している。これには教師の状態との関連が推察される。以上から、教師の決定には教師の特性との関連が推察され、それが強く反映されていることが指摘できる。授業 A では8つの決定の内5つに、授業 B では5つの決定の全てに、授業 C では4つの決定の内3つに教師の特性との関連が推察された。

授業 A における決定に関する「事例-コード・マトリックス」

知覚対象	決定の記述	関連が推察される記述
児童の姿勢	全体に広がるように肯定的評価で返す	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】
ノートの準備不足の様子	机間指導、黒板を消す時間を設け、ノート準備や日付の記入の時間を保障	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す【教師の特性】
黒板の消し方が雑	黒板消しの使い方をモデリングしながら、動きを実際に見せる	場合によってはモデルを示す【教師の特性】
	(学級担任に対して) 係活動の常態化に向けて「認める」行為により児童の自発を促すやり取りを見せる	学級担任が1年目【手がかり】
日付と曜日の板書	自主的な係活動を評価することで、学級の中での役割意識を強化するとともに、学習への準備が整っていることを価値付ける	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】
	(学級担任に対して) 自主的な係活動を評価する	学級担任が1年目【手がかり】

児童の姿勢・反応	授業内容及び活動のゴールを伝えることで活動の見通しをもたせ、意欲の持続を促した	「～しなさい」といった指示ではなく、動作や可視化、端的な発問や切替しにより、学習対象への関わりを強めることを意識 【教師の状態】
児童の反応	学級全体に対して、指示や注意ではなく、肯定的評価によって気分の高揚を押さえたり、反応速度の高まりを認めたりする返しを行った	肯定的評価及び予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Bにおける決定に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	決定の記述	関連が推察される記述
反応のない児童	対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出した	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える【教師の特性】 特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業【枠組み】
口頭の指示だけでは動き出せない児童	机間指導や対象児童の目の前で準備を手助けすることで、作業は個へ対応し、視線は全体に向けるようにすることで緊張感を保つようにする	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える 【教師の特性】
反応の悪い児童	算数（学習）とは全く関係のない、しかも、自分の身近な存在（学級担任）を話題にすることで興味・関心を引き出し、これまでの授業と異質な状況を感じさせようとした	予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】
学習準備の不足	全体としては早めに学習対象（問題場面や考え方）に出合わせ、積極的な机間指導を繰り返しながら個別支援を行う	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す／個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉え

		る【教師の特性】
行動に時間を要する児童	早期に問題提示を行い、ノートテイクの量を調整したり、「聞く」が中心にならない展開をしていったりすることを強く意識	予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Cにおける決定に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	決定の記述	関連が推察される記述
児童の反応の良さ	問いかけに対して反応できていることを肯定的評価で全体に返す	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】
児童の態度の良さ	姿勢や道具の準備のよさを肯定的に返すことで学習意欲を引き出し、持続させる 本時は、問題解決に働きかけた児童の視点のズレを焦点化して課題提示する必要があり、それらについて、「分かった」「分からない」を素直に表現するための学習意欲の高まりが必要条件である。そのため、意欲化につながる見取りと返しを積極的に行う	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】 学習規律がしっかり整っていることから、それを評価により強化したうえで、留意する視点をより算数的な内容に絞ることができそうだと判断【教師の状態】／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】 授業時間を守ることを強く意識【教師の状態】
学習準備の良さ	タイムマネジメントを意識し、児童主体の学習にすため、不必要なやり取りを避け、即時に学習内容にせまることができるようにする	授業時間を守ることを強く意識【教師の状態】

Table 5 3つの授業における決定に関する「事例コード・マトリックス」

4. 考察

RQ1: 熟練教師の見取りは、何をどのように知覚して行われるのか。

Table 1 より、授業者は熟練教師であると判断できる。Table 2 より、教師の状態に関して、状況の特徴との関連が推察されるものと教師の特性との関連が推察されるものがあることと、特に「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連があることが示された。ここから、熟練教師が授業に臨む時の状態は、状況の影響を受けながらも、教師の特性が基盤となっていることがわかる。また、Table 3 が示す通り、教師が知覚する対象は、状況の特徴と教師の状態との関連が推察される。Westerman (1991)によると、熟練教師は教室において、様々な情報を他の情報と結び合わせる巧みな方法をもっており、児童の特徴の捉え方は表面的ではない。熟練教師は、教室の様子を知覚する際、観察可能な児童や環境の特徴と授業が実施されるタイミング(夏季休業明け間もない授業)や、授業のテーマ(特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業)や教室全体の様子(学習規律がしっかり整っている)という状況の特徴を結びつけている。また、その時の教師の状態は状況の特徴との関連がみられるが、上述のように教師の状態は「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性を反映している。以上から、次の2点が導き出される。第1に、3つの授業において熟練教師の知覚対象は異なっていたが、それは教師が観察可能な対象を、状況の特徴及び教師の状態と結びつけて知覚するためである。第2に、3つの授業における教師の知覚には、共通して教師の指導観や児童観という教師の特性が反映されている。つまり、熟練教師は確固とした基盤に基づいて、状況に応じて複数の情報を結びつけて教室の状況を知覚していると考えられる。

RQ2: 熟練教師の解釈と決定はどのような情報を結びつけて行われるのか。

Table 4 から、教師は知覚した状況に対して複数の解釈を行うことと、教師の解釈には、状況の特徴と教師の状態との関連と、教師の特性との関連が考えられるものがあるということ、そして全ての授業において「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性が反映されていることが示された。教師が1つの知覚対象に対して複数の解釈を行うことは、解釈を行う際にも様々な情報を他の情報と結び合わせているためであると考えられる。例えば、授業Aにおいて、日付と曜

日が板書されていることに対して行った、丁寧に黒板を消す姿を児童に見せるという解釈には教師の特性との関連が推察される。そして、学級担任に対して、学級経営に臨む基本的姿勢を見せる場であるとも解釈しているが、これには学級担任が1年目であるという手がかりとの関連がある。授業Bにおいても、口頭の指示だけでは動き出せない児童に対し、学級担任に机間指導の意味を伝える機会だと解釈しているが、これは枠組みとの関連がみられる。また、児童に対しては、評価する機会を生み出す場と解釈しているが、これには教師の特性との関連が考えられる。授業Cにおいては、児童の学習準備の良さに対して、学習意欲の高まりと早期に学習内容に入れるという解釈をしている。これは、休み時間の様子と学習規律がしっかりと整っているという2つの情報を組み合わせて解釈していると考えられる。佐藤(1990)は、教師の実践的思考様式は即興的、状況的、多元的で文脈化されており、また思考の再構成が行われると説明している。この実践的思考様式は、教師の意思決定においては、教室で知覚した情報を状況の特徴や教師の状態、教師の特性と結びつけ、それらの情報を組み合わせて複数の解釈を行うというプロセスに反映されていると考えられる。そしてその基盤には、教師の指導観や児童観という教師の特性があると推察される。

Table 5 から、3つの授業の決定には、「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連がみられた。これは、教師の状態と知覚、そして解釈を行う際にも関連が推察された特徴である。ここから、教師が決定を行う際にも指導観や児童観が基盤となっていることがわかる。また、授業者は教師の特性として、「発達特性を要因とする学級活動や授業への参加が難しい児童への反応的対応が、学級経営の困難さの増大につながるという実践的経験」があることにも言及している。このように、熟練教師の決定は児童の発達段階に応じているだけでなく、教師の経験、指導観や児童観と強く結びついていると考えられる。

5. おわりに

本研究では、診断的判断モデルを用いて、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを分析し、その具体を検討した。その結果、熟練教師は授業計画や授業目標とのズレだけでなく、観察可能な教室の状況を児童や教室の特徴、そして教師の状態と結びつけて知覚し、それらに対して複数の解釈を行い、その解釈を教師の特性(指導観・児童観)と結びつけながら決定をすることにより、「適応的に力量を発揮していく」(坂本, 2007)ことが推察された。

本研究の意義は、授業者自身による診断的判断モデルの作成と授業者と研究者の協働の分析により、教師の見取りのプロセスを具体的に描いたことである。これは、児童の状況を適切に把握することに困難を覚える若年教師が見取りを行う際に手がかりとなると考える。加えて、診断的判断モデルの有効性を日本の授業に即して明らかにした。

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。教師の診断的判断モデルは、社会的判断に関する研究と情報処理の認知モデルに基づいた研究用の枠組みである。授業の文脈や教師の思考は複雑であるため、多様な理論に立脚した分析を併用することが求められる。つまり、診断的判断モデルを用いて提示できる教師の意思決定プロセスは、教師の意思決定の全容を捉えるものではない (Loibl, et. al., 2020)。今後は、見取りのプロセスと教室に表出する学級経営方略との関連を分析したい。見取りのプロセスである診断的思考は、診断的行為となって観察可能になる。その際に、意思決定プロセスがどのように反映されているかという点を授業分析から検証したい。

引用文献

- 秋田喜代美 (1996) 教える経験に伴う授業イメージの容：比喩生成課題による検討 教育心理学研究 第44巻 pp.176-186.
- Berliner, D. C. (2001) Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 pp.463-482.
- 藤岡博 (2019) 若手教員力量開発の実践と課題：研修センターにおけるアンケートの結果に着目して 九州大学大学院人間環境学府 教育経営学研究紀要 21, pp.55-62.
- 樋口直宏 (1995) 授業中の予想外応答場面における教師の意思決定：教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係 日本教育工学雑誌 18, pp.103-111.
- 石原正敬 (1999) 授業過程の分節化による授業分析 日比裕・的場正美 (編) 『授業分析の方法と課題』 (pp.55-68) 名古屋：黎明書房
- 伊藤貴昭 (2009) 数学の授業における教師の説明の変容：授業リフレクションによる教師の意思決定 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学心理学教育学 人間と社会の探究 No.67, pp.67-80.
- Loibl, K, Leuders, T, & Dörfler, T (2020) A Framework for explaining teachers' diagnostic judgement by cognitive modeling (DiaCoM). *Teaching and Teacher Education*, 91 pp.1-10.
- 文部科学省 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2016) キャリア教育・進路指導に関する総合的実践調査 子供たちの「見取り」と教育活動の「点検」
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説総則編 東京：東洋館出版社
- 小野領一 (2019) 小学校における学級づくりの一考察：優れた教員の指導方法に共通項が見いだされるのか 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 11巻 pp.77-86.
- 坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究 第55号 pp.584-596.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践 東京：新曜社
- 佐藤学 (1990) 現職教育の様式を見直す 柴田義末・杉山明男・水越敏行・吉本均 (編) 教育実践の研究 東京：図書文化 pp.234-247.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) 東京大学教育学部紀要 第30巻 pp.177-198.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (2)：思考過程の質的検討を中心に 東京大学教育学部紀要 第31巻 pp.183-200.
- 柴田好章 (2002) 『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』 東京：風間書房
- 東京書籍 (2015) 新編 新しい算数 3下.
- Westerman, D. A. (1991) Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education* Vol.42 (4) pp.292-305.
- 吉崎静夫 (1986) 教師の意思決定と授業行動との関係 (2) 日本教育工学雑誌 10 (3) pp.1-10.

カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートに関する 基礎的研究

—小学校算数科における授業振り返りシートの分析を中心に—

岡谷 英明
(高知大学教育学部)

Study on the Reflection Sheet of a Lesson for Curriculum Management — with a focus on the reflection sheet of mathematics in elementary school —

Hideaki Okatani
(Faculty of Education, Kochi University)

要 約

本研究の目的は、カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートを開発するために、現在の授業振り返りシートがどのような状況にあるのかを明らかにし、その現状を主体的・対話的で深い学びの観点、またその学びの背後にある社会構成主義学習論の観点から改善する方向性を示すことにある。収集された授業振り返りシート 50 件を分析した結果、学習過程で生じた疑問に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の 16%、既習知識の活用に関する質問項目を設けているものは全体の 14%、学習の転移に関する質問項目を設けているものは全体の 26%、知識の質変化に関する質問項目を設けているものは全体の 12%であった。この結果から、授業振り返りシートはカリキュラム改善を図るために、もっと子どもが自らの学習過程を自己評価できるものに改善されなければならないという改善の方向性を得ることができた。

キーワード：カリキュラム・マネジメント 授業評価 授業振り返りシート 社会構成主義学習論

はじめに

本研究の目的は、カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートを開発するために、現在の授業振り返りシートがどのような状況にあるのかを明らかにし、その現状を主体的・対話的で深い学びの観点、またその学びの背後にある社会構成主義学習論の観点から評価し改善する方向性を得ることにある。

ところで、授業の振り返りが重要であると意識されたのはいつごろからであろうか。授業技術や授業研究といった視点からもその歴史をさかのぼることもできるであろうが、ここでは教育心理学における教育評価の視点からその歴史を概観しておきたい。1933 年から 1941 年まで行われたアメリカ進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) の八年研究においては、生徒に自由読書の記録を書かせ、読んだ本に対する興味度を自己評定させている¹⁾。わが国においては、戦後、相対

評価への批判ともなって学習者の自己評価の重要性が認識されるに至った。橋本重治は、クック (Cook, W. W.) の言葉を引用し、教員による子どもの一方的な評価のみならず、子ども自身の評価、子ども同士の評価が子どもの学習の改良に役立つと述べて、当時の様子を記述している²⁾。進歩主義教育協会の八年研究の紹介などを通じて、自己評価は、子どもの学習を発展させるための評価として、指導法の改善やカリキュラム編成といった重要な機能を担っていることが自覚されるようになっていった。教育実践においては、授業時間における自己評価、テストに対する自己評価、単元終了時における自己評価、学習活動全般に対する自己評価、友人関係についての自己評価、教師との関係についての自己評価、親子関係についての自己評価、特定場面における行動についての自己評価、性格についての自己評価など、多岐にわたって自己評価の可能性が模索されていた³⁾。以上のように、進歩主義教育協会の取り組みが遠因となって、振り返り活動、ひいては振り返りシートの重要性が

認識されるようになっていったと考えられるが、より明確に、振り返り活動が意識されるようになったのは平成20年ごろからである。

まず、小学校の学習指導要領において振り返りがどのように記述されているかを確認しておこう。平成20年改訂の学習指導要領総則第1章第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の2(4)には、「各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」という記述が存在している。この記述は平成20年の学習指導要領にはじめて追加されたものである⁴⁾が、授業の最後に児童が当該授業で学習した内容を振り返る機会を設ける取り組みは児童の学習意欲を向上させるとともに、学習内容の確実な定着を図り、思考力・判断力・表現力等の育成に資するものと考えられた。この立場は、平成29年改訂の学習指導要領総則第1章第3「教育課程の実施と学習評価」の「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の(4)においても引き継がれている。これに対して、平成10年改訂の学習指導要領総則第1章第5「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の2(10)には、「児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」という記述しかない。それゆえ、学習指導要領を見る限り、平成10年から平成20年の間に授業における振り返りを行う意識が学校教育のなかに芽生え、振り返りは学習内容の確実な定着、学習意欲の向上、思考力などの育成のために必要であると考えられていたといえる。

以上のように、平成10年から平成20年にかけて、授業において学習者の振り返りが重要であると意識されるようになったことにはいくつかの背景が存在する。まず、振り返りへの焦点化には教育をめぐる国際的な政策動向が影響していると考えられる。経済協力開発機構(OECD)では、平成13年から国際的に開発した学習到達度調査を15歳児を対象として実施しており、わが国もこの調査に参加している。この調査において出題される問題は、生徒が持っている知識や技能を実生活のさまざまな場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するものであり、このような評価問題の作成には、思考プロセスの習得、概念の理解、およびさまざまな状況でそれらを生かす力を重視するという社会構成主義に基づいた学習観へのパラダイム転換が反映されている。このパラダイム転換については後に詳しく説明するが、このパラダイム転換のなかでは振り返り

(Reflection)が重視されていた。経済協力開発機構は、初等教育、中等教育レベルのキー・コンピテンシーの中核にリフレクティブネス(Reflectiveness)を据えている。和栗百恵によれば⁵⁾、高等教育レベルについては、2000年前後から、イギリスやオーストラリアそして米国における学習成果に関する議論

の高まりと共に、専門分野に特化されない、より汎用的で普遍的なスキルや能力のひとつとして振り返りへの言及がなされてきた。振り返りは、価値観が多様化し変化が激しい社会のなかで他者とかかわりあいながら生活し、学び続けるために必要な能力として注目されてきたのである。

もちろん、以上のような教育をめぐる国際的な政策動向の背景には、認知科学の発展が存在している。認知心理学におけるメタ認知という考え方は授業における振り返りを教員に意識させる理論的背景のひとつとなった。メタ認知とは、人間が自己を認識する場合において、自己の思考そのものや行動そのものを対象として把握し認識することである。1970年代後半から行われたブラウン(Brown, A. L.)やガニエ(Gagne, E. D.)などの認知心理学研究が1980年代日本で訳出された。佐伯胖や無藤隆は認知心理学の視点を紹介し、安彦忠彦や梶田叡一は自己評価の重要性を指摘した。ここでは、中央教育審議会において大きな役割を果たした梶田の所論を紹介しておこう。梶田は学習者の学習意欲を生じさせる自己評価の重要性を訴え、自己評価が学習者の意欲を生じさせる心理過程を以下のように描写している⁶⁾。学習者は自分自身を振り返る機会を与えられることによって自己を対象化する機会を持つ(自己の対象化)。この機会は学習者の自己認識に客観的な妥当性を持たせるきっかけを与える(外的客観的な視点の取り入れ)。外的で客観的な視点を自らが取り入れることによって、学習者は自己を分析的に吟味し、これまで意識しなかった面に気づくことができるようになる(自己の各側面の分析的吟味)。また、反省感や効力感が生まれる(自己感情の喚起・深化)。以上のような心理過程を経て、学習者は次のステップについての新たな決意、新たな意欲を持つようになる(新たな努力への意欲と方向づけ)。梶田はメタ認知能力を学習者に持たせるために自己評価の重要性を訴えたのである。

こうしたメタ認知という考え方を、教育界に普及させたのは、ショーン(Schön, D. A.)の「反省的实践家

(Reflective Practitioner)という考え方であったといえるかもしれない。ショーンによれば⁷⁾、反省的实践とは、行為がおこなわれている最中にも意識はそれらの出来事をモニターするという反省的洞察をおこなっており、そのことが行為そのものの効果を支えているとされる。ショーンはこの洞察を「行為の中の反省(Reflection-in-Action)」と呼び、そのような反省ができる代表的な人物として教員を挙げており、教職の専門性論に大きな影響を与えたのである。

一般的に、振り返りは主に知識の定着のために用いられる(知識定着のための振り返り)。しかし、平成20年改訂の小学校学習指導要領のなかで、見通しとセットで強調されることによって、問題解決学習や課題解決学習における学習過程の見直しや学習意欲の向上のために用いられるようになってきた(メ

タ認知能力育成のための振り返り)。平成29年改訂の小学校学習指導要領解説には、次のような記述がある⁸⁾。「問題解決への見通しをもつこと、社会的事象の見方・考え方を働かせ、事象の特色や意味などを考え概念などに関する知識を獲得すること、学習の過程や成果を振り返り学んだことを活用することなど、学習の問題を追究・解決する活動の充実を図ること。」このように知識を再現できるかを振り返る従来の総括的評価という意味合いだけでなく、学習過程における学習者の思考や判断を振り返って、どのような方略によって学ぼうとしたのか、どのような時点で学習につまずいたのかを振り返る形成的評価の側面が重視されるようになったのである。

以上のように学習指導要領のなかで位置づけられた振り返り活動に使用される授業振り返りシートは、実際にどのような機能を持たされているのであろうか。本研究では、小学校の算数科で使用されている授業振り返りシートを分析し、それがどのような機能を果たそうとしているのかを質問項目の分析から明らかにしたい。とりわけ、主体的・対話的で深い学びを保証するカリキュラム・マネジメントにとって重要であると考えられている社会構成主義学習論が実際の授業振り返りシートにおいてはどの程度重視されているかを分析する。

I 社会構成主義学習論における評価のポイント

1) 構成主義学習論および社会構成主義学習論

平成20年の小学校学習指導要領改訂の背景には、学習科学の成果、とりわけ構成主義(Constructivism)に基づいた学習観の転換が影響している。平成20年改訂の小学校学習指導要領には、学習者の主体性についての記述が存在しているが、ここにはそれ以前との相違が明確に表れている。これまで学習者の主体性を育成することは授業改善の目標とされてきた。しかし、その主体性は児童生徒の積極性、あるいは興味関心の喚起といった意味で使用されてきた。これに対して、平成20年改訂の小学校学習指導要領では主体的・対話的な深い学びにおける主体的な学びは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか。子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である」とされ、主体の人間性や学びに向かう力、そして学習活動を自ら振り返り意味づけすることに重点がおかれた。こうした視点は学習観の変化によって改訂されたものであり、今後のカリキュラム・マネジメントの視点として重要であると認識されるようになったのである。

平成20年の学習指導要領改訂における学習観の転換に影響

を与えたのは構成主義⁹⁾に基づいた学習論である。最も早く構成主義学習論を提唱したのはピアジェ(Piaget, J.)であろう。ピアジェは学習者が学習者を取り巻く環境世界との相互作用のなかで、学習者の同化や調整といった能力を使って、知識を主体的に構成していくという考え方を提唱していた。

ピアジェの構成主義学習論を批判的に継承し補完したのがヴィゴツキー(Vygotsky, L. S.)である。ピアジェの構成主義学習論では、学習とは学習者個人が環境世界との相互作用のなかで知識を構成していく活動である、というものであった。しかし、そこには個人だけで知識が構成できるのかという疑問が残る。ヴィゴツキーは、学習者は環境世界との相互作用のなかで知識を構成するという考え方を引き継ぎつつも、学習者が知識を構成するためには他者の助けや人工物による足場が必要であると考えた。ヴィゴツキーは学習者が既に持っている日常的な素朴概念と科学的概念との間にある隔たりを「発達の最近接領域」と呼び、この領域を乗り越えて学習者が科学的概念を獲得するに至るためには他者の助けや人工物の媒介が必要であると考えた。ヴィゴツキーの指摘に基づいて補完された学習理論は社会構成主義(social constructivism)に基づいた学習理論と呼ばれている。以上のような構成主義および社会構成主義に基づいた学習理論(以下、特に両者を区別して論じる必要がない限り社会構成主義学習論と表記する)が主体的で対話的な深い学びという考え方に集約されていることは明らかであろう。

学習観の転換を提案する社会構成主義学習論にとって、重要なことは次の3点に集約されると考える。

①知識はその主体によって固有に構成される。教授-学習過程において主体であるのは、教授者のみならず、学習者であり、学習の主体である学習者の置かれている状況のなかで行われている。

②したがって、学習者によって構築された知識は学習者固有のものであるので、学習者一人ひとりによって異なる多様な過程をたどるものである。問題解決において、どのような「既有知識」や「素朴概念」をもっており、どこで問題解決に「つまずき」、どのような「方略」を「発見」したり、学習したりしたことを「転移」させて解決しようとしたのかは、同じ解答にいたっても違う可能性がある。

③教授-学習過程において、なにが学習者にとって科学的な知識を獲得するために有効な足場だったのかはわからない。学習はその主体が現実に行われている「共同体」の中で行われる活動である。

2) 社会構成主義学習論における評価のポイント

以上のように理解される社会構成主義学習論に基づいた授業にとって、授業の分析や改善、カリキュラム・マネジメントお

よびその一部である学習評価（とりわけ自己評価）はたいへん重要なファクターであるといえる。久保田賢一は構成主義にもとづいた教育によって以下のように学習評価が変わると述べている¹⁰⁾。

①構成主義学習論では、学習者が問題解決しなければならぬ真正な (authentic) 状況や現実的な相互作用の中で知識を構成していくとらえる。それゆえ、問題解決のためには、自己の反省的な思考とともに、「他者との対話」が不可欠である。したがって、知能は測定できる実体のあるものというよりも、社会的構成物ということになるので、正解、不正解といった基準では評価できなくなる。

②学習者は、現実の問題状況を解決しようと、有効な道具を使ったり、他者に相談をしたりする過程を通じて、実践コミュニティの中心的な参加者に成長していく。それゆえ、構成主義学習論では、学習評価は学習活動のなかに組み込まれ、実際の状況のなかで学習者がどのように問題に取り組んでいるかが評価の対象となる。

学習者の学習過程を重視する社会構成主義学習論にとって、教授者からの評価は困難をとまなう。なぜならば、学習者の学習過程を外部から観察評価しなければならないからである。高木啓は構成主義的な授業における評価手法を紹介している¹¹⁾。構成主義学習論では知識構造の変容に着目する。それゆえ、構成主義学習論に基づく評価ではコンセプトマップを使用して、プレテストとポストテストとの差が評価されてきた。その他に、学習者の知識構成に着目した評価方法には、コンセプトマップの他、予測 - 観察 - 説明法などが存在している¹²⁾。高木は、藤田剛志の研究を援用しながら、構成主義学習論に基づく評価法の開発は学習者の現実構成を教授者の現実構成に一元化する可能性があり、構成主義学習論の根本的な理念から学習者の現実構成を評価することが重要であると主張している。平田仁胤も同様の見解を言語哲学の立場から追認している¹³⁾。そこから、高木はデュブス (Dubs, R.) の言葉を引用して学習者による自己評価の重要性を指摘している¹⁴⁾。構成主義学習に基づく学習評価は知識の再生ではなく知識の構成を問題としてがゆえに、従来の試験方法は相応しくない。有意義なのは自己評価であって、自己評価を用いることで個の学習発達とともに個の学習方法の発達が評価されなければならないとしている。

社会構成主義学習論に基づいた学習評価が自己評価だけでなければならないかどうかについては後述するが、社会構成主義学習論にもとづいた授業振り返りシートに求められる要素には、「既習知識」「発見」「転移」「学習方略」「知識の構成」「他者との交流」といった要素が抽出できる。

以下では、現在の振り返りシートがどのような要素によって構成されているのかを分析していく。それによって、現在の授業振り返りシートがどの程度社会構成主義学習論を考慮したも

のになっているのかを明らかにしたい。もちろん、授業振り返りシートが社会構成主義学習論をいかに考慮したとしても、それを解釈したり、分析したりする教授者の態度が重要となるが、ここではそうした要因は除外することとする。

II 小学校算数における授業振り返りシートの分析

1) 授業振り返りシートの概要

まず収集した小学校算数科の授業振り返りシートの概要を説明しておく。平成31年に収集した授業振り返りシートは高知県の公立小学校に勤務して3年目の教員が算数の授業で使用しているものを収集した。収集した総数は53であるが、生活科、ならびに教科はわからないものの明らかに算数科の授業振り返りシートでないものを除外した50の授業振り返りシートを分析の対象とした。授業振り返りシートには、小学校で統一した書式を使用していると思われるものが存在しているが、低学年と中高学年で表現等に多少の相違が存在していたので、分析対象に含めた。

表1 授業振り返りシートの概要 (件数)

	学年	評定尺度	質問数	自由記述欄
不明	31	-	-	-
0	-	-	-	16
1	3	-	1	32
2	3	3	1	2
3	4	13	8	-
4	3	34	8	-
5	4	-	10	-
6	2	-	7	-
7	-	-	2	-
8	-	-	-	-
9	-	-	-	-
10	-	-	13	-
計	50	50	50	50

50の分析対象の概要は表1である。学年が不明のもの31であったが、このなかには1・2年生用が5件、5・6学年用が2件、3・4・5・6学年用が5件含まれている。なお、学年が明記されていないものの、めあてや質問の内容から学年がわかるものは学年を明記しているものとしてカウントした。

評定尺度は2段階評価が3件、3段階評価が13件、4段階評価が34件であった。2段階評価を採用している授業振り返りシートは3件中1件が低学年用であった。学年が不明な授業振り

振り返りシートの中には、表情記号 (>_<)、😊 など) を使用して4段階評価を採用しているものが存在した。

質問数は自由記述欄を除いて1個のものから10個のものまでであった。質問数が1個の授業振り返りシートは1件、2個は1件、3個は8件、4個は8件、5個は10件、6個は6件、7個は2件、10個は13件であった。質問数が1個の授業振り返りシートは自由記述欄を複数設けて学習内容を把握しようと努めていた。

自由記述欄を設けているものは34件であったが、そのうち2件は2つの自由記述欄を設けていた。自由記述欄では、単に「授業の感想をかきましょ」というものもあれば、「もっと知りたいことや、これからやってみたいことはなんですか」といった学習の転移や、「友達の考えを聞いて、わかったことや考えたことはなんですか」といった対話による知識変容について具体的に質問するものも存在した。

質問内容の文章表現は多岐にわたっているが、質問の意図はいくつかに分類することができる。まず、質問内容の全体を通覧して、質問内容を13の項目を抽出した。以下は項目であるが、それぞれの項目にはいくつかの事例を列挙した。

- ① 積極性 (「進んで取り組むことができましたか」 など)
- ② 肯定感 (「今日の授業は楽しかったですか」「さんすうのじゅぎょうがすき」 など)
- ③ ねらい (「時計の針と時刻の数にどんな関係があるか調べることができましたか」「学習のめあてが分かりましたか」 など)
- ④ 理解 (「何を学習したか分かりましたか」「今日のめあては勉強は、よくわかりましたか?」 など)
- ⑤ 疑問 (「分かりにくかったのはどんなところでですか」 など)
- ⑥ 発表 (「発表できましたか」「じぶんのいけんを、はっぴょうできた」 など)
- ⑦ 自分意見 (「自分の意見や考えを友達に伝えられた」「こうやったらとけそう!とひらめいたかな」 など)
- ⑧ 他者意見 (「せんせいやともだちのはなしを、しっかりきいた」「ともだちのいけんをはんのうしながらきくことができましたか?」 など)
- ⑨ 時間 (「考えたり、作業したりする時間はじゅうぶんありましたか?」 など)
- ⑩ 既習知識 (「今日の授業では、これまでに(ほかの教科も含む)学習した内容や方法を使って考えることができた」 など)
- ⑪ 発展 (「あなたは、今日ならったことを使って、
てきおう問題をとこうとしましたか」「きょうのべんきょう

は、ほかのべんきょうやふだんの生かっつつかえらると思う」 など)

⑫ 発見 (「今日の算数の時間について振り返りましょ。(・・・新しい発見、もっとやってみたいと思うことなど)」 など)

⑬ 教授方法 (「先生は学習のめあてにそって、いろいろな学習活動を取り入れてくれる」「考える時間や活動の時間を十分にとってくれる」 など)

冒頭で述べたように、授業振り返りシートにはいくつかの機能が付与されている。授業振り返りシートは、知識の定着、メタ認知能力の育成といった機能を果たすために作成されてきた。以下では、授業振り返りシートにどのような機能を持たせているのかを質問項目から分析していきたい。

2) 授業振り返りシート分析の結果

授業振り返りシートの分析結果(表2)を見てみると、いくつかの特徴が見て取れる。

表2 授業振り返りシート質問項目の有無

	ある		ない		合計	
	(件)	(%)	(件)	(%)	(件)	(%)
①積極性	21	42	29	58	50	100
②肯定感	9	18	41	82	50	100
③ねらい	28	56	22	44	50	100
④理解	27	54	23	46	50	100
⑤疑問	8	16	42	84	50	100
⑥発表	42	84	8	16	50	100
⑦自分意見	39	78	11	22	50	100
⑧他者意見	42	84	8	16	50	100
⑨時間	14	28	36	72	50	100
⑩既習知識	7	14	43	86	50	100
⑪発展	13	26	37	74	50	100
⑫発見	6	12	44	88	50	100
⑬教授方法	12	24	38	76	50	100

第1に、収集された授業振り返りシートには、授業内容の理解や授業のねらいへの到達度といった直接的な結果を自己評価させるよりも、その過程に焦点をおいた自己評価をさせる意図があることが見て取れる。授業内容の理解や授業のねらいへの到達度に関する質問項目を設けている授業振り返りシートはほぼ全体の半数であった。「学習のめあてが分かりましたか」といった授業のねらいの到達度に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の56%であり、「何を学習したかか

りましたか」など、授業内容の理解に関する質問がなされている授業振り返りシートは54%であった。授業内容の理解や授業のねらいへの到達度に関する質問項目の結果は授業の成否にかかわるもので、その結果は教員の授業改善へのモチベーションとなり、その意味で指導と評価の一体化につながるものである。この点について、石井英真は、指導と評価の一体化の前に「目標と評価の一体化」を追求する必要がある、と述べている¹⁵⁾。ねらいをもって子どもたちに意識的に働きかける授業が行われたならば、それらが実現されたかどうかという結果を確かめる方向に自ずと授業者の思考は進むとし、「目標と評価の一体化」を追求する必要がある。しかし、授業内容の理解や授業のねらいへの到達度に関する質問項目が半数しかないという結果となった背景には、授業内容の理解や授業のねらいへの到達度といった直接的な結果を自己評価させるよりも、その過程に焦点を置いた自己評価をさせる意図があると思われる。

実際、表2を見ても分かることであるが、学習過程に関する質問が多岐にわたってなされている。「分かりにくかったのはどんなところですか」といった学習過程で生じた疑問に関する質問項目、「自分の意見や考えを友達に伝えられた」といった自己の意見を持つことができたかという質問項目、「せんせいやともだちのはなしを、しっかりきいた」といった他者の意見を聞くことができたかという質問項目、「今日の授業では、これまでに（ほかの教科も含む）学習した内容や方法を使って考えることができた」といった既習知識の活用に関する質問項目、「きょうのべんきょうは、ほかのべんきょうやふだんの生かすつつかえらと思う」といった学習の転移に関する質問項目、「今日の算数の時間について振り返りましょう。（・・・新しい発見、もっとやってみたいと思うことなど）」といった知識の質の変化に関する質問項目など、学習のプロセスに関する質問項目が設けられ、児童が自らの学びのプロセスを振り返る視点を提示している。

第2の特徴は、第1の特徴とかわるが、児童が自らの学習過程を振り返る視点が、社会構成主義学習理論の視点から提示されているにもかかわらず、「主体的・対話的で深い学び」に影響され、対話に関する自己評価項目が特に重視されている点にある。表2を見ると、自分の意見を発表したかどうかに関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の84%、自己の意見を持つことができたかという質問項目を設けている振り返りシートは全体の78%、他者の意見を聞くことができたかという質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の84%であった。たしかに、自己の意見を持つことができたかという質問項目には「こうやったらとけそう！とひらめいたかな」といった創造や思考のきっかけになったことを再認識してもらおうという意図を持った質問項目も存在したが、その多くはそれを発表できたかを自己評価させている。また、他者の意見を聞

くことができたかには、他者の意見のうちどのような意見が具体的に参考になったかを聞く質問項目もあったが、「ともだちのいけんをはんのうしながらきくことができましたか？」といったように他者の意見を聞く姿勢に自己評価の意識を向けるものも存在した。

たしかに、今後の社会変化を考慮すれば、自分の意見を持ち、それを表明して、他者の意見を取り入れることは必要なキー・コンピテンシーとみなされ、それらの能力の形成を自ら振り返ることは重要であろうし、そこに授業者がねらいを定めることも重要であろう。また、収集された授業振り返りシートには、一見して、社会構成主義学習理論が目指している評価のあり方が実現されているように思われる。「きょうのべんきょうは、ほかのべんきょうやふだんの生かすつつかえらと思う」という質問項目は、学んだ知識を真正な文脈で活用できるかという知識の文脈性や相互作用のなかでの知識構成を問うており、社会構成主義学習理論が目指す評価の在り方を実現しているといえるであろうし、知識の再現性を中心においた評価方法になっていないこと自体が問題とされてないこと自体が、社会構成主義学習理論が目指す評価のあり方であった。

しかし、先にも述べたように、主体的・対話的で深い学びの本質は社会構成主義学習理論にある。その意味で、対話に関する自己評価項目のみが重視されているという結果は、これまでなされてきた主体性の育成という議論に引っ張られた議論、あるいは対話を成立させるための授業改善を目指したものであり、知識の構成や知識の質的变化を目指す改善、すなわちカリキュラム改善へとつながっていない可能性を邪推させる。

第3の特徴は、第2の特徴にもかかわることであるが、児童の知識の構成過程や構成のつまずき、知識の質の変化を意識させる質問項目を設けているシートがあまり多くないということである。表2をみても、学習過程で生じた疑問に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の16%、既習知識の活用に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の14%、学習の転移に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の26%、知識の質変化に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の12%であり、知識構成や知識の質変化に関する学習過程に関する質問項目が設けられている授業振り返りシートは多くない。たしかに、こうした項目は低学年には自己評価しにくいものであり、収集された、低学年の授業振り返りシートは全体の12%である（不明なものも61%存在し、複数学年に使用されると思われるものも存在する）ので、このような結果となっているのかもしれない。しかし、主体的・対話的で深い学びの本質は社会構成主義学習理論にあることを念頭に置き、子どもの知識構成の過程を重視するのであれば、既習知識、学習の転移、つまずきや発見に関する質問項目を工夫して取り入れる必要があるのではなからうか。

その他、授業振り返りシートの分析結果をいくつか挙げておきたい。まず、「今日の授業は楽しかったですか」「さんすうのじゅぎょうがすき」といった肯定感の有無についての質問が存在した授業振り返りシートは全体の18%しかなく、その18%の大半は低学年のものであった。メタ認知能力育成のための授業振り返りシートは、自己評価が学習者の意欲を生じさせると考えられており、反省感や効力感などの自己感情を喚起、あるいは深化させるための機能を有していたが、近年の授業振り返りシートではその傾向は低学年に多く確認された。

また、授業振り返りシートのなかには「先生は学習のめあてにそって、いろいろな学習活動を取り入れてくれる」「考える時間や活動の時間を十分にとってくれる」など、学校全体や個々の教員が理想とする学習指導方法を実践しているかを、直接的に評価しているシートとなっている。授業後に児童が評価するものであるが、自己評価のためのシート、授業振り返りの自己評価シートにはなっていないものが全体の24%存在しており、授業振り返りシートというよりは教員の指導力を評価する機能を持たせているものも存在した。

Ⅲ 授業振り返りシート改善の方向性

次に、このような授業振り返りシートの現状分析の結果から、カリキュラム・マネジメントに資する授業振り返りシート改善の方向性についての示唆を得たい。

まず、カリキュラム・マネジメントと学習評価の関係について確認しておきたい。国立教育政策研究所教育課程研究センターは、令和2年、平成29年改訂の学習指導要領のために、

『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料』を作成し、そのなかで、「平成29年改訂を踏まえた学習評価の意義」が述べられている¹⁶⁾。そこでは、「各学校では、児童生徒の学習状況の評価し、その結果を児童生徒の学習や教師による指導の改善や学校全体としての教育課程の改善等に生かしており、学校全体として組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図っている」かを確認することが重要とされ、カリキュラム・マネジメントを実行するためには学習評価に基づいた学習指導の改善が必要とされているのである。また、この参考資料において「カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価」の説明に続いて、「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価」について述べられている。そこでは、「指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視し、教師が自らの指導のねらいに応じて授業での児童生徒の学びを振り返り、学習や指導の改善に生かしていくことが大切である」と明記されている。

以上のような記述は、授業の振り返りを行う児童の自己評価

に混乱をきたすかもしれない。というのも、社会構成主義学習論に基づいた評価においては、子どもが自らの学びの過程を振り返ることが必要あると考えられており、社会構成主義学習論は学習評価の考え方を教員からの評価から学習者の自己評価へと転換しようとしているからであり、教員が児童の学習過程を振り返るとはその趣旨に合っていないのではないかという疑問も提示されているからである。

たしかに、社会構成主義学習論に基づいた学習評価の考え方に対する疑問も存在している。児童の自己評価を教員からの評価として代用することは単なる迎合であるとか、児童の自己評価は、教員がそれを評価する限り、教員の評価の許容範囲にあり、それは構成主義学習論がめざす理念には沿っていないのではないかと、といった疑問である。また、授業振り返りシートの現状からは、指導と評価の一体化が強結びつきすぎていて、授業振り返りシートの機能に混乱が生じていることをうかがうことができる。とくに、カリキュラム・マネジメントに関連して指摘しておきたい点は、授業振り返りシートが教員の指導力の評価票となっている点である。上述したように、収集した授業振り返りシートのなかには、「先生は学習のめあてにそって、いろいろな学習活動を取り入れてくれる」「考える時間や活動の時間を十分にとってくれる」など、直接的に学校全体や個々の教員が理想とする学習指導方法を実践しているかを質問項目としているものが約4分の1存在していた。指導と評価の一体化があまりにも強調されすぎて、教員の指導と児童の自己評価の間にある児童の学習過程の分析が等閑視されているのである。

したがって、授業振り返りシートはもっとメタ認知能力を身につけるための改善が必要であると考えられる。収集された授業振り返りシートでは、授業振り返りシートの現状分析から、授業の結果に関する振り返りを意図するシートというよりも、学習過程を重視しようとする意図が見て取れること、また対話に関する自己評価項目が重視されていること、児童の知識の構成プロセスや構成のつまづき、知識の質の変化を意識させる質問項目を設けているシートがあまり多くないということが明らかとなった。それゆえ、発達段階を考慮する必要があるが、こうした質問項目を工夫することが必要となる。

振り返りをする能力が汎用的な能力であると考えれば、振り返りシート自体が汎用的な能力を形成しているカリキュラムであると考えられる。振り返りを毎時間行われる学習活動の一つであると考えれば、その形成作用は非常に有効である。学校という学習共同体において、「進んで取り組むこと」「授業が楽しいこと」「発表ができること」だけでなく、「分りにくかったのはどんなところか」「今日の授業では、これまでに（ほかの教科も含む）学習した内容や方法を使って考えることができた」といったことなどは児童にとって学習共同体の

なかで何が価値あることなのかを伝達していることになる。こうした共同体における行動の在り方の学習は明示的でなく、周縁的に、暗黙の了解として習得されていくのである。

真に授業振り返りシートをカリキュラム・マネジメントに貢献できるものにするためにはいかに児童の学習過程が分析でき、それを教材やカリキュラムに反映できるかが重要であると考えられ、そこに改善の方向を見て取ることができるのではないだろうか。

おわりに

本研究の目的は、カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートを開発するために、現在の授業振り返りシートがどのような現状にあるのかを明らかにしてきた。収集された振り返りシートを分析した結果、学びのプロセスで生じた疑問に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の16%、既習知識の活用に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の14%、学習の転移に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の26%、知識の質変化に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の12%であった。この結果を踏まえば、授業振り返りシートは教材研究やカリキュラム改善を図るためにもっと学びのプロセスを自己評価できるものに改善されなければならないという改善の方向性を得ることができる。

しかし、本研究の限界も多く存在している。第一に収集された授業振り返りシートの学年が不明なものが多い点である。すでに述べたが、授業振り返りシートを完成させるためには、知識構成を振り返り、それを表現する能力が必要である。学習共同体に周縁的から参加するとはいえ、低学年には難しいであろう。収集された授業振り返りシートの使用学年が明確になればさらに現状分析が緻密になったと考えられる。また、授業振り返りシートを作成した授業者の意図を知ることができなかった点は本研究が単なる量的な基礎研究で終わってしまった最大の要因である。以上の点はさらに基礎研究を進めていくうえで、反省し改善していかなければならない点である。

最後になったが、授業振り返りシートを提供してくださった先生方にこの場を借りて感謝したい。

註

- 1) 藤原喜悦「生徒の自己評価と相互評価」橋本重治、肥田野直監修『最新教育評価法全書 第一巻 教育評価の考え方』日本図書文化協会、1977年所収、p. 276。
- 2) 橋本重治『教育評価法総説』金子書房、1970(初版1959)年、p. 40。

- 3) 藤原喜悦、前掲論文、pp. 289-299。
- 4) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」2008年、pp. 69-70、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf、2022年10月26日確認。「指導に当たって、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れ、自主的に学ぶ態度をはぐくむことは、学習意欲の向上に資することから、今回特に規定を新たに追加したものである」とある。
- 5) 和栗百恵『「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—』『国立教育政策研究所紀要』第139集、2010年所収、pp. 85-100。
- 6) 梶田叡一『教育評価』有斐閣双書、1992年(第2版)、pp. 183-190。
- 7) ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001年。
- 8) 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等の改善及び必要な方策等について(答申)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、2022年10月26日確認。
- 9) パペルト(Papert, S. A.)は「構築主義(Constructionism)」という考え方を提唱し、学習者が知識を外化した人工物を構築することが学習にとって重要であることを主張している。<https://fukutake.iii.u-tokyo.ac.jp/y/lab/2010/11/post-267.html>、2021年10月26日確認。
- 10) 久保田賢一「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15巻、一般社団法人CIEC、2003年所収、pp. 12-18。
- 11) 高木啓「構成主義的授業における評価の問題—『自己評価』概念を手がかりに—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第49巻、2003年所収、pp. 52-56。
- 12) 藤田剛志「構成主義的見解に基づく『評価』の問題」日本科学教育学会『年会論文集』vol. 20、1996年所収、p. 19。
- 13) 平田仁胤「構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価に関する考察—ウィトゲンシュタインの後期哲学を視座として—」広島大学大学院教育研究科教育学教室『教育科学』28、2011年所収、pp. 43-62所収。
- 14) 高木啓、前掲論文、p. 53。Dubs, R.: Konstruktivismus und Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang41 Heft6, 1995, S. 891.
- 15) 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年。
- 16) 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料」https://www.nier.go.jp/kaiatsu/pdf/hyouka/r020326_pri_kokugo.pdf 2021年10月26日確認。

アートマネジメント人材の育成

-地域に根ざす新しい芸術教育のプラットフォームづくり-

吉岡 一洋¹⁾, 松島 朝秀²⁾, 野角 孝一¹⁾, 森田 佐知子³⁾,
梶原 彰人¹⁾, 松本 明⁴⁾

1) 高知大学人文社会科学系教育学部門

2) 高知大学人文社会科学系人文社会科学部門

3) 高知大学学び創造センター

4) 高知大学総合科学系地域協働教育学部門

Training Human Resources for Arts Management

-Creating a New Community-Based Platform for Arts Education-

YOSHIOKA Kazuhiro¹⁾, MATSUSHIMA Tomohide²⁾, NOZUMI Koichi¹⁾, MORITA Sachiko³⁾,
KAJIWARA Akito¹⁾, MATSUMOTO Akira⁴⁾

1) Kochi University Research and Education Faculty, Education Unit

2) Kochi University Research and Education Faculty, Humanities and Social Science Unit

3) Kochi University Center for Creative Learning Development

4) Kochi University Research and Education Faculty, Collaborative Community Studies Unit

要 約

本研究は高知大学の教育改革に関連して、地域の新たな芸術教育を創出できる学生を育成することを目的とする。高知大学の有する教員、教育研究機能、施設・資料等の資源を積極的に活用したアートマネジメント人材の育成プログラムを開発、実施することで、より高度な教育の質保証を図る。

本稿におけるアートマネジメントとは、芸術文化・資源に関する幅広い関心を持ち、表現者（発信）・鑑賞者（受信）の両者のリテラシーレベルの向上を実践できる能力のことである。令和3年度、アートマネジメント人材の育成プログラムに注力するように、博物館法の一部を改正する法律案（文部科学省）が閣議決定したことや、芸術文化資源の活用についても、各都道府県へ「文化財保存活用大綱」の策定が文部科学省から指示されたことから、アートマネジメントの重要性が今後注目されることは確実である。

本研究は、以上のような文部科学省や高知県の文化施策にも呼応した教育研究であり、芸術文化環境を取り巻く現状の変化に対してアートマネジメント人材の育成は地域文化を支える大学の責務である。アートマネジメント人材の育成には学際領域の教員の専門性が必要であり学際的な教育研究の実践について検証する。

キーワード： 絵具遊び活動、美術館探検、博学連携、キャリア教育、コンサート、アートマネジメント、芸術教育

1. はじめに

本研究は、高知大学におけるアートマネジメント人材の育成に関する教育研究活動を学際領域からなる筆者らが包括的に検証するものである。現今、芸術と人或いは芸術と社会が深く繋がり芸術を感受する体験が衆目を集めている。また、ソーシャル・エンゲイジド・アートやソーシャル・プラクティス、パブリック・アート、ヘルスケアアート等の社会の中でアートがどのように位置づけられるかを提起するような多くの言葉が乱立している。

新型コロナウイルス感染症の影響により、密な体験を意識的に遠ざけ、オンライン授業やオンライン会議が普及し、非接触のデジタル化へと社会が移行した。大学では、学生同士が直接触れ合う経験が激減し3年目となっている。一部の実験・実習科目を除いて対面での授業は原則オンラインに切り替わり、部活やサークル活動は中止、新入生歓迎会等も無くなり先輩後輩の関係も希薄化している。学生の成長に必要な十分な体験が不足していることを懸念している。このような現状の中でより強く感じることは、人々の暮らしの中に根差していた美術・音楽・演劇・映画等々の芸術に触れる体験が一時失われ、それに従事する人々が困窮したことで、芸術そのものが不要不急なものなのかという問いから必要性に対する目覚めがあったことは本論の背景の一部となっている。日本経済新聞によると、「伝統芸能の世界では悲鳴が上がっている。特に稽古や修業の場でもある寄席や能楽堂の危惧は育成や仕組みの業界の存在にも関わる問題がある。」「落語や講談、音曲などを代わる代わる披露する寄席は、思い立った日に気軽に立ち寄れる娯楽であり、高齢者のファンも多く外出自粛の呼びかけが重く効いている」「伝統芸能の収入源は60%近くでコロナによる打撃は飲食業の2倍以上とするデータもある」(『日本経済新聞』文化36面、令和3年5月7日、朝刊)このように伝統芸能の世界でも若手育成の場が消失していく状況にあることが分かる。芸術に関わる場を新たに創造するためにも芸術に関わるアートマネジメント人材の育成は必要である。

令和3年10月8日、第二百五回国会における岸田内閣総理大臣所信表明演説では、「観光立国復活に向けた観光業支援、文化立国に向けた地域の文化、芸術への支援強化にも取り組みます。」この発言は新型コロナウイルス感染症によるパンデミックから2年続く閉塞感漂う国内のアートシーンにとって一縷の望みにも感じるものである。芸術が不要不急なものではないという論議も各国の大臣や著名人がメディアでその必要性をうたえてきた。岸田総理

の発言からも分かる通り観光立国の文脈で芸術文化が必要であるということがわかる。アートの側から見た社会と社会の側から見たアートが二項対立するのではなく、それぞれの軸足からディテールを語り合う学際的な研究が緊要の課題である。

2. 研究の背景と方法

高知大学は、昭和24年に旧制高知高等学校、高知師範学校、高知青年師範学校を母体にして、文理学部・教育学部・農学部で発足している。高知大学における美術教育の歴史を概観すると、昭和42年、教育学部に特別教科(美術・工芸)教員養成課程(通称:特設美術、特美)が設置されている。地方国立大学でありながら、油彩画・日本画・彫刻・デザイン・版画・写真・金属工芸・木材工芸・染色工芸・美術史・美術理論・工芸理論等々の専門分化した実践的な教科を整備していた。作品制作環境や人的整備の両面で充実した環境であることがわかる。その後、芸術文化コースへ変遷し、平成27年4月には、教育学部生涯教育課程(芸術文化コースを含む3コース)を廃止している。この背景には教員養成系学部の新課程「ゼロ免課程」の廃止・募集停止の方針を文部科学省が示したことに起因している。この年、全国に先駆けて設立したのが地域協働学部である。他方で、文化庁では平成25年から大学における文化芸術推進事業を助成している。この助成事業は、我が国の芸術文化の振興を図ることを目的としている。つまり文化庁ではアートマネジメント人材の育成は重要であると言いつつ、文部科学省の大学改革の方針により大学では芸術表現に関する人材育成の場は縮小している。この矛盾に直面する大学教員として政策のねじれを感じてきた。美術以外の分野に内在する多様なテーマや問題意識を学際領域により大学がアートマネジメント人材の育成を担い、地域に根ざす新しい芸術教育のプラットフォームづくりを可能にすることが本論の問題意識となっている。

研究の方法として、アートが内包する可変的でダイナミックな思考について、表現と鑑賞の両軸から様々な教育実践から検証していく。高知大学教育学部附属幼稚園(以下、附属幼稚園と記す)における芸術教育の実践について、「美術館探検」、「スチレン版画」、「音楽コンサート」を各節で概説し、それぞれのつながりについて検証する。また、美術品や文化財の視点から、博学連携の可能性について検証する。この他、博物館を活用したキャリア教育についても検証する。加えて、地域社会が抱える課題との接点に関す

る視座から、「美術」と「アート」というそれぞれの言葉が内包する意味や現状について論究する。

3. 附属幼稚園における教育実践

本章では、筆者らが取り組んでいる附属幼稚園における「美術館探検」、「絵具遊び活動」、「音楽コンサート」についてその活動の意義や目的を明らかにし実践報告する。附属幼稚園における様々な芸術教育は単に色彩感覚や音楽のセンスを涵養するだけでなく、他者との関係性構築や想像力の助長を体験から与えることができるのではないかと考える。

3-1.美術館探検について

本実践は、生まれた地域や環境・障害の有無により芸術文化への触れ合う機会に差が生まれるのではなく、全ての子どもが芸術文化に公平に接する機会を提供できることを目的としており、未就学の園児を対象とした芸術教育を推進するものである。また、アートマネジメント人材の育成を目指し、附属幼稚園の園児を対象に令和4年7月4日に実施した美術館探検について実践報告を行う。

美術館探検のコンセプトは、美術館という施設においてその環境やアート作品に直接触れ合い作品を鑑賞し、自由にその場の事象を感受することを狙いとしている。また、美術作品のもつ意味や価値観や先入観を廃して、言葉を越えた子供たちの笑顔によるコミュニケーションの創出もコンセプトの根源にある。未就学の園児と美術館の心理的な距離が隔絶しているのではないかと仮定して、美術作品を遠くから見て鑑賞するだけの鑑賞法ではなく、館内のバックヤードや施設を探検しながらクラスの仲間と語り合いながら楽しむことを目指した。具体的には、フェルナンド・ボテロの「鏡をもつ女」の鑑賞、版画展の作品鑑賞の他、作品運搬口や展示室までの作品を運搬するための巨大なエレベーターを体験すること、館内のロッカーや美術館ホールの壇上に登壇することなど、一般来場者が出入りすることのできない体験を重視する対話型鑑賞教育を実践した。美術館からスタッフを4名、附属幼稚園から4名、高知大学から吉岡と野角がそれぞれ4グループ（7～8名の園児）に分かれて美術館探検の引率について（図1）。

美術館探検のコース内容については、教育普及担当の学芸員と数次の打ち合わせを行い、先に述べたバックヤードの他に高知県立美術館コレクション展「現代版画の愉しみ」を探検コースに加えた。本展は木版画作品の他にリトグラフやシルクスクリーン、エッチング、ドライポイントなど

の版種が制作に用いられており、版画技法を網羅的に見せようとする工夫が感じられた。特徴として「高知国際版画トリエンナーレ」で高知県立美術館賞を受賞した作品の陳列があり、高知県内で開催される国際展が紹介され現代版画の動向を見ることのできる展示となっていた。この他、「高知国際版画トリエンナーレ」で審査にもあたっていた小林敬生「蘇生の刻—群舞96・3—」の鑑賞を園児と共に鑑賞した。小林の作品に描かれたモチーフは多様な生物が表現され園児の興味関心をひいていた。園児は、美術館探検と接続を考慮して、事前学習として行ったスチレン版画の活動で実際に制作した体験が園児の記憶にも新しく、作品鑑賞にも少なからず影響していたことが観察評価で得られた。実施したスチレン版画については次項で述べる。



図1. 美術館探検（吉岡撮影）

3-2.スチレン版画について

本節では、美術館探検との接続を考慮して、附属幼稚園において実施したスチレン版画の実践について言及する。

美術館探検に際し、事前に高知県立美術館コレクション展「現代版画の愉しみ」を観覧した。

前述の通り、リトグラフやシルクスクリーン、エッチングなどの技法で制作された作品の技術的な理解は、年長組の園児達には難しいと考えられる。しかし、ドライポイントについては引掻いた版にインクを詰めて写し取るため、他の技法と比較して技法は理解しやすい。

そこで附属幼稚園の園児にはドライポイントやエッチングと同じ凹版であるスチレン版画を事前実践し、その経験を踏まえた上で、美術館探検に臨んだ。

スチレン版画を制作するにあたって、絵具（赤色・青色・黄色、白色）、スチレンボード、鉛筆、雑巾、たらい、奉書紙（A5サイズ）、ローラー、バット等を準備した。

また、制作の手順は次の通りである。

①鉛筆でスチレンボードに絵を描く（強めに描くと線が濃く出る）

- ②ローラーでスチレンボードに色を付ける。
- ③絵具を付けたスチレンボードに奉書紙のガラガラ面をのせ、バレンで擦る。
- ④最終的には夏のお楽しみ会のうちわに張り付けることを伝える。

大学教員との打ち合わせによって、幼稚園教諭が花火やひまわりなどの花々をモチーフとしたスチレン版画の試作品を制作し、計画書を作成した。また、手順や制作方法を園児達に伝える際に、大学教員が実演することも事前に確認した。

大学教員の実演では、年長組保育室から見える背の高いひまわりをモチーフとして選択した。

制作を専門とする大学教員がモチーフを実際に観察し、立体的に表現した。身近なモチーフを通して、様々な表現の幅を園児達に感じ取ってほしいと考えたため、写実的に表現した。また、園児達と言葉を交わす中で、ひまわりの花弁を手前から順番に彫るのではなく、奥や手前など、何を描いているのかすぐに分からないように彫ることで、園児達の好奇心や発想を促す工夫を行った。

制作ではスチレンボードを彫る保育室と刷りを行う保育室を別に設けることで、園児達にとって制作の工程がはっきり分かり、彫りと刷りの工程に集中できる環境設定が整えられていた。

実際の制作では、一人で何枚も制作する園児や、共同で制作を行う園児、教えていない多色刷りを行う園児など、園児達それぞれが工夫して制作に臨んでいる様子が見取れた(図2)。

今回のスチレン版画では絵具をインクの代わりとして使用したので、水で希釈せずに用いた。そのため、粘着力のある絵具の質感を確かめて制作する園児もあり、混色ばかりではなく、絵具そのものに興味を示す様子も窺えた。

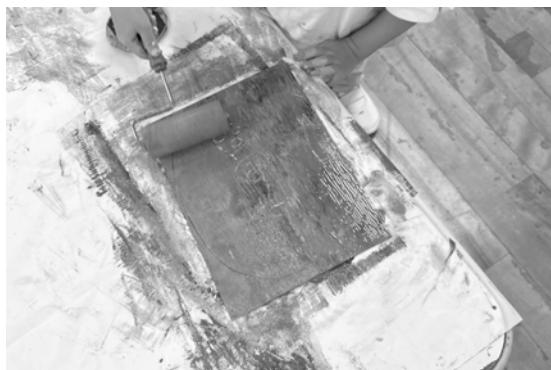


図2. スチレン版画制作風景 (吉岡撮影)

本節では、附属幼稚園遊戯室において定期的に開催している「音楽コンサート」について述べる。

「音楽コンサート」は、音楽教育コースの教員(=筆者: トロンボーン)と学生有志による約20分の演奏実践の場である。年2回、6月頃と11~12月頃開催しており、園児はもちろん、保護者も希望があれば参加することができる。2022年度の開催日と演奏曲目はそれぞれ以下の通りである。

6月27日(月)

曲順	曲名(作曲家/編曲者)	編成
1	シャウティンライザ・トロンボーン(H. フィルモア作曲)	Tb. Pf.
2	フレンド・ライク・ミー(A.メンケン作曲/渋谷絵梨香編曲)	Pf.連弾
3	愛の挨拶(E.エルガー作曲)	Vn. Pf.
4	日本の歌メドレー~浜辺の歌、七つの子、故郷~(成田為三、本居長世、岡野貞一作曲/春畑セロリ編曲)	Vn. Tb. Pf.

10月24日(月)

曲順	曲名(作曲家/編曲者)	編成
1	シャウティンライザ・トロンボーン(H. フィルモア作曲)	Tb. Pf.
2	For Kids'(斎藤圭土作曲/レ・フレール編曲)	Pf.連弾
楽器紹介	ヴァイオリンとフルートについて	
3	愛の芽生え(A.メンケン作曲/山口景子編曲)	Vn. Fl. Pf.

(楽器略称: トロンボーン=Tb. ヴァイオリン=Vn. フルード=Fl. ピアノ=Pf.)

「シャウティン・・・」は、アップテンポの曲調で手拍子参加がしやすく、トロンボーン特有の「スライド」の動きを多用していることから、強弱や音程の変化で園児の興味をひきやすいと考え、毎回1曲目に演奏している。ピアノ連弾は、遊戯室に常設しているピアノを二人で演奏することで、スケールが大きく華やかな印象になるような選曲を行った。その他の選曲は学生と相談し、楽器の魅力や学生の演奏個性が引き立つ楽曲に決めた。また、それぞれの楽器をより具体的にイメージできるよう、簡単な楽器紹介も行った。附属幼稚園では、様々な集会後に「さんぽ」(久石譲作曲)に合わせて園児が退場することから、「音楽コンサート」でも退場時は毎回同楽曲を演奏する。

演奏が始まると、生のトロンボーンの音に驚く園児もいるが、曲に合わせて手拍子が始まり、リズムに合わせて身体を大きく動かす園児もいた。「スライド」を用いたおどけた部分では多くの園児に笑顔が見えた。大きい音では耳を

3-3. 音楽コンサートについて

ふさぎ、小さい音では近づいて聴くなど、音の演出により園児は様々な表情を見せていた。ピアノ連弾においても、華やかで楽しい楽曲に合わせた手拍子やダイナミックな身体の動きが見られた。その後フルートやヴァイオリンの演奏が始まると、楽しく盛り上がっていた園児が自然と静かになり、耳を澄まして音色の違いを聴いたり、穏やかに体を揺らしたりする様子が見てとれた。

以下は 10 月 24 日の実践後に附属幼稚園よりお知らせ頂いた感想の抜粋である。

【園児の感想】

「音がきれいだった」「楽器によって音が違う」「ピアノの鍵盤の数を覚えているよ。88!」「帰りの音楽はきっとトロだよ。前もそうだったもん。ほらね。」

【保護者の感想】

「退場時に子ども達が目を輝かせていた」「(連れてきていた) 2 歳児も聴き入っていた」「演奏に合わせて手拍子するなど、繰り返し体験することの大切さを感じた」「1 回目より落ち着いて音楽を楽しんでいるようで、その変化に驚いた」

感想から、音色の違いに気付く園児や、1 回目の内容や楽曲を覚えている園児がいることが窺える。また、保護者は 2 回目における園児の変化について触れている。回数を重ねることで音や音楽への関心が高まり、自然と「聴く力」や「観る力」が育まれていることは、2014 年からこの活動を続けている筆者も大いに実感していることであり、継続の重要性について再認識させられた。(梶原)

4. 博学連携について

博物館法第 4 条第 4 項で、学芸員は「博物館資料の収集、保管、展示及び調査研究その他これと関連する事業についての専門的事項をつかさどる」とされている。学芸員の業務はこのような研究力を基盤にした専門性の高い職能である。

本学では、平成 25 年度から高知県立高知城歴史博物館（旧 山内家宝物資料館）と本学の共同事業として、本学生のインターンシップ連携を実施してきた。近年は感染症の影響もあり実施は中止となっているが、専門性の高い学芸員との交流は、学生にとって大学とは全く異なった知見を得られる機会となった。

このようないわゆるインターンシップ連携を、博物館施設と教育機関の関係の中で「博学連携」という。対象者は大学生に限るのではなく、義務教育の生徒らも対象であり、平成 14 年度から始まった「総合的な学習の時間」に博学

連携を取り入れている学校もある。「総合的な学習の時間」とは、体験的学習の実施や地域人材の活用など、学校教育と社会教育が一体となった学習活動を展開することが期待されている。この「体験的学習」「地域人材の活用」「社会教育」の言葉からも、総合的な学習の時間とは異なる使命を持つ機関が協力して事業を行う博学連携そのものである。

この博学連携を法令の側面からみると、教育基本法（第 12 条 2）では、国及び地方公共団体は、「図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない。」とされている。学校では公教育の基本として、発達段階に応じた体系的・組織的な教育が行われている。一方、博物館は学校教育とは異なり、地域社会において子どもから高齢者までの学びを支援するために組織的に社会教育を展開する施設である。この社会教育とは、社会教育法（第 2 条）において「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動をいう」と定義されている。

また、博物館法（第 2 条）によれば、博物館とは、「歴史、芸術、民俗、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管し、展示して教育的配慮の下に一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究をすることを目的とする機関」である。したがって博物館は、資料の収集保管、その展示・教育及び調査研究の機能を持った社会教育機関である。

以上の各法令から、改めて「博学連携」とは異なる使命を持つ機関がある目的・理念に基づき連絡を取り合い、協力して事業を行うことであることがわかる。

では、学校と博物館のように、社会的使命が異なる機関同士が連携する意義は何であろうか。学校が社会の諸機関と連携する意義については、先人によって議論されている。哲学者である John Dewey (1859-1952) は、著書『学校と社会 (1957)』の中で、学校を子どもたちが興味にあふれて活動的な生活を営む場所として、また社会の進歩を代表する小社会として位置づけ、社会との相互作用によって活性化する場所として提案した。学校から見れば、博物館との連携は社会との様々な相互作用の選択肢の一つである。その選択肢としては、地域コミュニティの中で様々な連携が考えられるが、その中でも博物館は体系的で良質な学習資源が多く活用しやすい。

以下は、前述した平成 25 年から実施した旧 山内家宝物

資料館との博学連携について外部機関に向けて記した概要である。

「平成 25 年 7 月から、山内家資料館と本学との間で「実際の博物館業務を体験することで、館の運営や学芸員に必要な知識・技術について学び、双方の交流を通じて博物館の諸活動について知見を深める」ことを目的として、5 種の業務項目を設定した博学連携事業が開始された。

本特設展では、この業務項目の一つである「展示・公開」の中で、竹林寺の阿弥陀如来像を研究対象として、科学的な手法を用い約半年間かけて調査した結果を展示した。近年、高知大学は地域と協働し、質の高い教育プログラムを構築することを目標としている。地域を理解するには、地域の文化や文化財を研究することが重要であり、この度、山内家資料館と竹林寺のご協力を頂き、貴重な文化財を実際に間近で観察し、学習できた経験は本学の学生にとって非常に貴重なものであった。この場をお借りして、改めて山内家資料館、竹林寺の皆様にお礼申し上げます。

以上のような教員の専門性と博物館学芸員の専門性を生かした博学連携を実施した結果、参加学生らの学芸員を目指す高いモチベーションとなり、実際に学芸員として勤めているものもある。

博学連携は、義務教育や高等教育に限らず、博物館の持つ学習資源（資料、研究成果、人材、場等）を学校の教育課程に合わせて、あるいはそれを発展的に捉えて関連付け学習を展開することが可能である。大学教育にとっては、博物館ならではの運営活動の目的や社会的使命を踏まえ大学の単独の学習課程（学部や学科の選択）では育成することが困難な総合的な資質・能力の育成が可能になると考えている。それは自分が置かれている環境の中で社会的リソースを選び、活用し、課題を解決したり、新たな価値を創造したりする能力である。

現在の大学では、明確な目標の下、教育課程に基づく体系的、組織的な教育活動が展開され、知識の理解、課題を解決する能力、論理的思考力など学生たちの基礎的な資質・能力の養成が期待されている。一方博物館では教育課程がなく、個人の自由意思に基づく自由選択学習が可能である。そこでは多様な資料があり、学生らは体験し、選択し試行錯誤を繰り返すことができる。

本稿のテーマであるアートマネジメント人材の育成という文脈において、博学連携の推進が創造的思考力等の資質・能力を養成できるかもしれない。よって今後、大学や博物館は、それぞれにおいて育成できる資質・能力について共通理解する必要性が高まっていくことは言うまでもない。

次章では、博物館を活用したキャリア教育の可能性について論究する。

5. 博物館を活用したキャリア教育

本章では、企業博物館を活用したキャリア教育の可能性とその課題について文献調査から考察を行う。

近年、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、企業等の採用活動のオンライン化が急速に進展した。就職みらい研究所（2022）の調査によると、2022 年度卒の学生に対する採用活動において、オンラインによる説明会・セミナーの実施率は 72.0% となり、対面実施率を上回る結果となった。加えてオンラインによる面接の実施率は全体で 78.4% となり、300 人未満の小規模企業においてもその実施率は前年度から 12.4 ポイント増の 62.5% となった。

地方都市を拠点とする大学生にとって、企業等の採用活動のオンライン化は交通費や時間の節約など利点も大きい。しかし一方で、大学のキャリア支援の現場においては、就職活動の際にインターネットからの情報収集しかできず、その企業や業界が持つ組織文化や風土を深く理解できないまま進路を決定せざるを得ない学生から不安の相談が増加している。

そこで、大学生が就職年次に至る以前から、様々な業界や企業の組織文化等を学ぶ手段として、企業や業界の資料を収集・保存・展示し、企業や業界の文化を研究・普及することを主たる目的とした「企業博物館」に着目することとした。具体的には、本節では、企業博物館を活用したキャリア教育の可能性とその課題について文献調査から考察した結果をまとめる。

文献レビューの結果、まず企業博物館の定義については、これまで様々な定義が試みられているものの全体像を扱う統一した見解はみられない（吉田，2019）ことが明らかとなった。しかし日本における様々な文献においては、星合（1995）による以下の 5 つの分類が頻繁に引用されている。

- ① 史料館：創業者の創業の理念を表す文書や遺品、歴史的資料、歴品を収集・展示し、自社の歴史を理解させる。
- ② 歴史館：自社製品や生業に関連する歴史的製品を収集・展示し、歴史的背景や状況を理解させる。
- ③ 技術館：新技術の解説や商品の特徴、活用法などを展示する。開発中の未来技術で企業の夢を語る。
- ④ 啓蒙館：自社の企業理念と、それによる社会への貢献を理解させる。

- ⑤ 産業館：工場見学にセットされ、製造工程の理解と会社への好感を深めさせる。

企業博物館を対象とした研究にはすでに一定の蓄積が見られる。例えば、Nissley and Casey(2002) は、企業博物館を企業のイメージ構築戦略・ブランディングと関連付け研究し、企業が「記憶」の社会的構築のために展示やレイアウトを工夫する行為を展示のポリティクス (Politics of Exhibits) と呼んだ。次に中牧・日置 (2003) は経営人類学の視点から企業博物館を研究し、企業博物館を会社文化の殿堂と位置づけ、展示のありかたからその会社の運営の思想が垣間見えると考えた。また高柳 (2012) は、企業博物館は、企業からステークホルダーにメッセージを発信するだけでなく、ステークホルダーからのメッセージを受信できるインタラクティブ・メディアであると述べている。

このように、企業博物館を対象とした研究は蓄積されているが、個人のキャリア形成やキャリア教育に関連した研究はその蓄積が少ない。企業博物館と個人のキャリア形成やキャリア教育とを関連づけた研究は、大阪企業家ミュージアムにおける出前授業の事例や千葉市科学館における児童・生徒を対象としたキャリア教育、そして京都産業大学や実践女子大学、立命館大学等における PBL 型授業、講義型キャリア教育授業における連携の実践事例などにとどまっている。

しかし文献調査の結果、大きく以下の3点において、キャリア教育における企業博物館活用の可能性が明らかとなった。

- ① 学生は、その産業や企業に関する広く深い知識を得ることができる。(その産業・企業が創業された歴史的背景や創業理念、製品・商品・新技術、技術進歩の動向など)
- ② 学生は、企業と双方向のコミュニケーションを取ることができる。(見学アテンドを担当する社員との対話、見学後のレポート共有や質疑応答など)
- ③ 学生は、自らの職業アイデンティティを醸成したり、時には、その企業の企業アイデンティティ醸成に関わることができる。

一方で、キャリア教育への活用にあたっての課題もいくつか抽出された。それは以下の3点である。

- ① Nissley and Casey(2002) に基づくと、企業博物館は

イメージ・ブランド構築戦略の1つとして機能しているため、当該業界・企業の失敗事例や事故など、本来は学生が学ぶべき情報が得られにくい可能性がある。

- ② 企業博物館の少ない地域における活用方法や新型コロナウイルス感染症の拡大期における活用方法を検討する必要がある。
- ③ 企業博物館と連携した PBL 型授業、講義型キャリア教育授業における教育効果の検証が必要である。

これらの課題を解決することは、進路を決定するにあたり就職情報サイト等の表面的な企業情報に頼らざるを得ない現在の大学生に対して、日常から産業・企業・職業に関する歴史と最新動向、そして起業家マインドや組織風土を体感できる新たな機会の提供に繋がるのではないだろうか。

6. 地域課題との接点からみたアートマネージャー人材像

本章では、地域課題と芸術教育の接点に関する視座から、「美術」と「アート」というそれぞれの言葉が内包する意味や現状について論究するとともに、アートマネージャーとして育成すべき典型的な人材像を整理する。

まず「美術」「アート」という言葉が内包する意味・現状について概観する。「美術」については、高等教育における美術教育の対象²となるものを指すものとして捉えられることが多いであろう。この「美術」と地域社会の接点としては、全国に5700館以上ある美術館・博物館が挙げられるが、学校教育或いは高等教育機関の美術教育と連携する上で役割の確認や柔軟な対応が出来ていない現状がある。またその結果として、大学での地域社会との連携や接続を目指す試みの意義や成果が個別ケースを超えて広く社会に広まっていない。この要因の一つとして、高等教育で取り扱っている「美術」の分野が細分化しているために「蛸壺化」し、分野間連携する際にそれぞれの専門性が有効に発揮されにくいといった点が挙げられる。また、このことは地域側(行政等)においても、細分化しすぎている美術を十分に理解できず、どのように活用して何が出来るのか

¹ なお、「美術」や「アート」という言葉が表すものは、一般的にも学術的にも多様であるが、ここでは、その統一的・厳密な定義等を明らかにすることを旨とするのではなく、芸術教育・アートマネージャー育成の在り方を考えるための一助となる視点設定

のために、一つの解釈を示していることに留意されたい。

² 例えば、西洋画、日本画、版画(シルクスクリーン・リトグラフ・エッチング)、デザイン(グラフィック・プロダクト)、工芸(陶芸・染織・金工・ガラス)、彫刻・メディア芸術・映像等

よく分からないという状況を生み出している。次に、「アート」については、本来的には、その言葉の中に美術、音楽、舞台芸術、伝統芸能、伝統工芸などが内包されており、広義に使用されていた。ただ近年ではメディアアートや現代アート³が若者を中心に注目されそのイメージが強くなっている。テクノロジーの進展によりメディアアートが台頭し、プロジェクションマッピングや NFT アートやメタバース、AI 絵画等に対する認知が社会に広まりつつあり、地域社会においても NFT アート、アートフェア、SNS、様々な場所での発表の場が拡張している。このような意味での「アート」は、市民の関心が強く、SNS との相性も良いことなどから社会的、経済的な文脈で地域社会との親和性が高い。またそれを支える表現者がシステムエンジニアや工学者等と横断的に連携している状況もある。一方で、社会での位置づけという観点から考えると、その概念整理や美術的・学術的な価値づけがまだ十分でないこと、その質のばらつきが大きいこと、「真・善・美」といった概念に代表されるような“本質性”を有するものとして歴史的な検証やアカデミックな観点からの批評を受けていないといった課題が挙げられる。

このように「芸術」と「アート」という言葉が内包する要素はいくつかの点で対照的な面があるが、決して二項対立的な関係性ではなく、むしろグラデーションを描きながらつながっているものと理解し、両者を同じ地平から価値づけられる評価軸を検討する必要がある。

それでは、積み重ねられた歴史性を有し、人類の財産としての社会的な価値づけが比較的明確である一方、柔軟性等に課題のある「美術」と、現代性を色濃く反映し、柔軟性も高い一方で、社会的な位置づけが不明瞭な側面がある「アート」が、双方の利点を生かしながら、地域社会・課題と接続していくためには、どのような考え方や方策が必要になるのだろうか。以下では、大学教育がこの問いに答え、美術的価値・社会的価値・経済的価値・学術的価値など、多様な価値の好循環を生み出すことができるアートマネジメントに関する専門人材（アートマネージャー）を養成するためにはどのような視点が必要かを検討しつつ、その人材像を整理する。

前述で整理した「美術」と「アート」という言葉が内包する意味・現状を踏まえ、両者の間に広がるグラデーションを表すための視点として以下の4つの軸を想定する。一つは、歴史性（ストック）—現代性（フロー）という軸、つまり、人類の財産（ストック）としてのニュアンスを色

濃く表現する「美術」、現代のニーズや課題に対応した価値（フロー）を生み出す存在としての「アート」という軸である。二つ目には、課題対応の面からみたもので、「真・善・美」といった人間の内面性に根差した哲学的・倫理的・心理的課題等に対応する存在としての「美術」と、社会・経済・環境といった外的世界で生じる課題に対応する存在としての「アート」という軸（内向性—外向性）があげられる。3つめには、公益性—私益性という軸が挙げられる。これは、行政や市民という存在に対してソーシャルな価値を提供する「美術」と企業や消費者という存在に対してプライベートな価値を提供する「アート」とする軸である。最後に挙げるのは、評価等における安定性—可変性という軸である。「美術」は歴史性や公益性を有するが故に、それへの評価はある程度、安定している存在だといえるが、「アート」は目まぐるしく変化する技術進歩や社会情勢に対応してその在り方も変わっていくだけに、特定の観点からの評価が変わりやすい特性を有する。

これら4つの視点軸（歴史性—現代性、内向性—外向性、公益性—私益性、安定性—可変性）を踏まえつつ、地域と芸術を繋ぐアートマネジメントに関する専門人材としてのアートマネージャーについて、二つの典型的な人材像を示す（図3）。一つ目の人材像（タイプ1）は、「美術」に軸足を置きながら「アート」との橋渡しを行うタイプの人材である。つまり「美術」に関する基礎的素養等を身に着けつつ、その現代性や社会課題対応性からみた価値を再定義・可視化し、民間主体（企業・消費者等）からの評価を引き出すことができるノウハウも有するといった人材像である。二つ目の人材像（タイプ2）としては、「アート」に軸足を置きながら「美術」との橋渡しを行うタイプの人材が想定できる。つまり「アート」に関する基礎技術等を身に着けつつ、その歴史的な文脈からみた位置づけや真・善・美的な視点から見た普遍的価値等を見いだし、新たな公共財としての評価や意味付けができる素養も併せ持つといった人材像である。

上述した二つの典型的な人材像以外にも、アートマネジメントに関する人材像は多様に想定できるが、高等教育機関における芸術教育においては、関わる地域や育成する学生の特性や関心などを見極めながら、地域と芸術を繋ぐ“社会的共通資本”としての「美術」や「アート」を柔軟かつ効果的に活用できる人材として、アートマネージャーを育成していくことが求められるであろう。

³ 例) チームラボ、ネイキッド、バンクシー…etc.



図3.典型的なアートマネージャー人材像 (松本作成)

7. まとめ

本論は、アートマネジメント人材の育成を高知大学の学際領域の教員を組織することで、それぞれの知見からアートマネジメントの必要性和有効性を考える契機として初発の研究となった。文化庁でもアートマネジメント人材の活用やアート・コミュニケーションについての論議が交わされている。令和4年には「アート・コミュニケーション・センター(仮称)」の創設が予算計上され検討されている。高知県には絵金のような世界に冠たる美術がある。高知大学でも県内各地の美術館・博物館の資源を整理し整備していくことが必要であろう。その為には、本学において学生の能力開発に寄与し、アート振興の中核となる学芸員やアートマネジメント人材の育成を進めていく責務がある。

文化庁の『文化に関する世論調査』によると、この1年間に文化芸術イベントを直接鑑賞したことがあるか尋ねたところ、直接鑑賞したことがあると回答した人(「鑑賞したものはない」と回答した人を除く)の割合は39.7%とコロナ前(67.3%)と比較して低い状況である。ジャンルとしては「映画(アニメーション映画を除く)」(17.6%)、「歴史的な建物や遺跡」(11.6%)、「美術」(10.9%)が上位に並ぶ。「鑑賞したものはない」と回答した人にその理由を尋ねたところ、「新型コロナウイルス感染症の影響により、公演や展示会などが中止となった、又は外出を控えたから」と回答した人の割合が37.6%と1/3以上を占めた。コロナ前と比べたこの1年間の文化芸術イベントを直接鑑賞する頻度の変化を尋ねたところ、「減少した」と回答した人の割合は51.7%(「大幅に減少した」33.5%+「やや減少した」18.2%)。この結果は直接的に運営側のアーティストの生活基盤を揺るがすことになる。加えて、各種のコンサートやオペラ等のチケット収入は資材の高騰による利益率の減少も重なりコロナ前に比べて減収になっている。このようなコロナ禍がもたらした爪痕は芸術や文化を取り巻

く環境に深い傷を残していると考えられる。

芸術は非日常のものではなく、また一部の富裕層のものでもなく、流行やトレンドを地域に端的にインストールできるものでもない、生活の中に根差す芸術表現や鑑賞の必要性について実践を踏まえて論究してきた。また、文化財保護やそれに従事する人材を手厚く予算補助していくことだけを旨とする文化芸術政策ではない芸術の新しい可能性や様々な領域との協働にチャレンジしていくことを推奨していかなければならないのではないかと考える。地域の中にある本質的な価値を資源とすることは重要な視点であるがそれ以上に不易流行と万古不易を理解して進めていかなければならないのではないかとも思う。

謝辞

本研究は令和4年度学長裁量経費「アートマネジメント人材の育成-地域に根ざす新しい芸術教育のプラットフォームづくり-」(研究代表者:吉岡一洋)の助成を受けました。記して感謝の意を表します。

引用・参考文献

1. パプロ・エルゲラ、(訳者アート&ソサイエティ研究センターSEA研究会(秋葉美知子、工藤安代、清水裕子))『ソーシャル・エンゲイジド・アート入門』フィルムアート社、2015。
2. 有田洋子「戦後日本の教員養成大学・学部における美術教育学の人的制度基盤の成立」『美術教育学』、第40号、2019。
3. 『日本経済新聞』文化36面、令和3年5月7日、朝刊
4. 『日本経済新聞』文化時評12面、令和4年4月10日、朝刊
5. 美術手帖「岸田首相がアート振興の推進を明言。衆議院本会議の代表質問で」
<https://bijutsutecho.com/magazine/news/headline/25112> (最終閲覧2022年7月20日)
6. 横川善正『ホスピスが美術館になる日-ケアの時代とアートの未来-』ミネルヴァ書房、20107。
7. 文化庁地域文化創生本部『文化に関する世論調査』令和4年3月31日
8. 就職みらい研究所『就職白書2022:就職活動・採用活動の振り返りと今後の見通し』、2022。
9. 吉田ゆかり「企業博物館の登場の背景に関する考察」『研究論集』19、139-155、2019。
10. 星合重男「企業の博物館に期待するもの」『企業と史

料』5, 37-44、1995.

11. Nissley, N. & Casey, A. (2002). The Politics of the Exhibition: Viewing Corporate Museums through the Paradigmatic Lens of Organizational Memory, *British Journal of Management*, 13, 35-45.
12. 中牧弘允・日置弘一郎「企業博物館の経営人類学」東方出版、2003.
13. 高柳直弥「インタラクティブ・メディアとしての企業博物館—企業アイデンティティとイメージの動的構成—」『大阪市大論集』129、23-47、2012.

不登校予防に向けたアセスメントについて ～セルフ・エフィカシーに着目して～

戸田 哲寛¹⁾, 戸梶 良輝²⁾, 岡田 倫代³⁾

1) 南国市教育委員会事務局学校教育課

2) 高知市立神田小学校

3) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Assessment for the prevention of school refusal ～Focusing on self-efficacy～

TODA Tetsuhiro¹⁾, TOKAJI Yoshiki²⁾, OKADA Michiyo³⁾

1) Children's Apprenticeship Course, Nankoku City Board of Education

2) Koda Elementary School, Kochi city, Kochi Prefecture

3) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

本研究は、セルフ・エフィカシーを測る尺度を用いることで、不安や抑うつを予測できるのかについて検討し、不登校のアセスメント指標である多軸評価に対する教員の意識についての実態を把握することが目的である。A県の公立小学校2校4年生から6年生の児童147名及び公立小中学校16校に在籍する教員134名を対象に調査した。児童は、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度(GSESC-R)、スペンス児童用不安尺度(SCAS)、及びバールソン児童用抑うつ性尺度(DSRS-C)の質問紙へ回答し、教員には、「不登校」に関するアンケートを実施した。その結果、GSESC-Rの5段階評定値表を用いることで、不安症及びうつ病を予測できる可能性が示された。また、多軸評価に対する教員の意識においては、第1軸の精神疾患を不登校の原因と考える教員は2割程度で、教員の精神疾患に対するリテラシーの低さがうかがえ、不登校をアセスメントする際には、教員の精神疾患に対するリテラシーを向上させる必要性が示唆された。

キーワード： セルフ・エフィカシー 不安 抑うつ 多軸評価 不登校

I. はじめに

生徒指導における喫緊の課題に不登校の問題がある。児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果(文部科学省, 2020)において、不登校児童生徒数は、小学校53,350人、中学校127,922人、小・中の合計で181,272人であり、在籍者数に占める割合は小学校0.8%、中学校3.9%、全体では1.9%で本調査開始以降、在籍者数に占める割合が最も高くなっている。不登校の要因の主たるものは、「無気力・不安(39.9%)」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題(15.1%)」、「親子の関わり方(10.2%)」の順に多いが、不登校の要因は多岐にわたり、不登校を未然に防止するための個別の適切なアセスメントが求められている。

不登校研究において、齊藤(2021)は、児童精神科臨床の立場から、不登校の児童精神科の見立てとして、全6軸からなる新たな多軸評価を示している(表1)。多軸評価とは、個々の不登校ケースを複数の切り口から構造化して捉えようとしたもので、児童精神科臨床の観点から不登校を主訴の一つとし

表1 不登校の多軸評価(齊藤, 2021)

第1軸	神経発達症群以外の精神疾患の有無に関する評価
第2軸	神経発達症群の疾患の有無に関する評価
第3軸	パーソナリティ傾向の評価
第4軸	不登校経過の現在の段階に関する評価
第5軸	養育環境および家庭機能の評価
第6軸	学校など家庭外環境の評価

て受診してきた子どもを評価し、診断し、そして子どもを取り巻く環境を含めた諸条件を見出し、治療・支援の過程を予測するために考えられたものである。齊藤によると、第1軸は、DSM-5及びICD-10に挙げられている神経発達症群以外の精神疾患について評価する軸であり、第2軸は、DSM-5に挙げられている自閉症スペクトラム症(以下ASD)や注意欠如・多動症(以下ADHD)などの6疾患からなる神経発達症群を評価する軸である。第3軸は、不登校児童生徒の対人交流をめぐる特徴や感情表出の内容と表現の仕方等、人格・個性・性格といった側面を評価する軸であり、第4軸は、不登校の状態がどの段階であるのかを評価する軸である。第5軸は、

不登校の子どもの家族構成や家族間の関係性等、その子を取り巻く家族内の環境に関して評価する軸であり、第6軸は、学校での適応状況や学校外での活動における人間関係等、その子を取り巻く家族外の環境に関して評価する軸であると示している。これらの多軸評価は、児童精神臨床の立場において、広く知られているが、学校現場においても多軸評価を用いた客観的なアセスメントが必要であると考える。なぜなら、学校現場では主観的なアセスメントによる主観的な対応が多くなされる現状にあり、事態の悪化を生み出してしまいう傾向にあるからである。

これまで小学校教諭など筆者ら教員の立場から考えると、主に第5軸の家庭の問題や第6軸の学校の問題についての2軸を中心にアセスメントしてきたことが多いと経験上感じる。それは、我が国において不登校の原因として、不登校発現の主要因を子どもと親の側にする立場と、学校教育の現状を主要因とする立場の2つの捉え方で議論されてきた(齋藤, 2016)ことや、不登校の問題は学校生活上の問題が起因している(文部省, 1992)との指摘から、そのようなアセスメントの視点を持つことは容易に想像できる。また、第3軸の例えば、慎重すぎる、不安が強く臆病である、他者に無関心でマイペースといった個人のパーソナリティ傾向についても、教員が不登校発現要因を子どもの人格傾向に見出すという姿勢は一貫していた(齋藤, 2016)という指摘から、教員は不登校の原因を子ども自身の人格及び性格などに特定することが多いと考える。第2軸においては、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒(推定値6.5%)のうち、校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断された児童生徒の割合が18.4%に達している(文部科学省, 2012)との報告以降、ASDやADHD等の視点を持つ教員が増加してきたことは、容易に想像でき、第2軸を不登校のアセスメントの一つとして、考える教員も少なからずいると予想される。一方、岡田(2019)は、教員が精神疾患に関する知識を有していないことによって、間違ったアセスメントをし、間違った対応に至った事例を紹介しており、教員においては、精神疾患についての知識はまだまだ乏しいものと考えられ、第1軸のアセスメントは困難であると予想される。また、齋藤(2016)によると、臨床の場では、特殊と判断される中学生の心性が学校の教師の目には普通としか見えないという事態が日常的に生じていると指摘していることから、精神疾患は、学校現場において容易には見つけづらいことも予想できる。

そこで、不登校の未然防止に向けたアセスメントの検討において、この第1軸である精神疾患に着目した。精神疾患は早期治療・早期発見が大切だが、学校側に受け入れ体制が整っていないため医療機関になかなかつながることができないケースは多く、不登校になったり、転校を余儀なくされたりする子どももいる(佐々木, 2021)との報告から、教員の精神疾患に対するリテラシーの向上が求められている。さらに、教員の精神疾患に対するリテラ

シーの向上は、差別や偏見をなくすことにもつながり、人権の尊重にもつながると考える。文部科学省(2018)は、高等学校における保健体育の新学習指導要領の中に、「精神疾患の予防と回復」を追加し、具体的にうつ病、統合失調症、不安症、摂食障害を適宜取り上げ、精神疾患は誰もが罹患しうることや、精神疾患は偏見や差別の対象ではないことなどが理解できるように指導することを明記している。佐々木(2021)は、精神疾患教育において最も重要なことは、子どもたちが精神疾患について知り、自分あるいは周りの人の心身の不調に気づくことはもちろん、不調の際はきちんと「助けて」と援助希求行動を取れるようになることであると述べている。また、子どもに助けを求められた教員がきちんと相談に乗り、医療を含む適切な対応ができることが重要であり、そのためにはすべての教員が、学校全体でこの問題に対応できるようにすることが不可欠であると指摘している。以上のことから、今後ますます、子どもに関わる教員の精神疾患へのリテラシー向上が求められる。

では、第1軸においてどの精神疾患に着目すればよいのだろうか。

DSM-5及びICD-10に挙げられている精神疾患には、気分変調症や統合失調症など、数多くの疾患があるが、不登校研究において、不安、抑うつは不登校との親和性が高いこと(渡部, 2011; 石川ら, 2012)が示されており、先の文部科学省(2020)の調査においては、不登校の要因として、「無気力・不安」が一番高い割合を占めていることから、不登校のアセスメントでは、不安及び抑うつに着目する必要があると考えた。これまでの不安や抑うつに関する研究においては、児童期の不安障害の有病率は10%弱であること(石川・坂野, 2004)や、我が国の小学生の7.8%、中学生の22.8%が高い抑うつ傾向を示し、男子は中学1年生から、女子は小学6年生から増加し始める(傳田ら, 2004)という報告から、不安及び抑うつなどメンタルヘルスの問題を抱える児童生徒は少なからず、学校現場に存在していることが理解できる。

では、どのようにして、不安や抑うつをアセスメントしていけばよいのだろうか。

児童生徒の不安を測定する質問紙として、スペンス児童用不安尺度(SCAS)などがあり、抑うつを測定する質問紙としてバールソン児童用抑うつ性尺度(DSRS-C)などが使用されている。しかし、筆者ら教員の立場では、アンケート項目の内容により、児童生徒が不安や抑うつを自覚することによる侵襲性の高まりや、保護者の理解の得られにくさから、安易に使用できるものではないと経験上推察される。従って、不安や抑うつを直接アセスメントする方法ではなく、別の方法で不安や抑うつをアセスメントする方法を検討する必要があると考える。福井ら(2009)は、不安や抑うつにはセルフ・エフィカシーが関連しているとし、抑うつとセルフ・エフィカシーには中程度の負の相関、不安とセルフ・エフィカシーにも、中程度の負の相関がみられると指摘している。セルフ・エフィカシーとは、バンデ

ユーラによって提唱された社会的学習理論の重要な概念であり、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信の度合い（自信）を指す（重久，1985）といわれている。Bandura（1995）はセルフ・エフィカシーの低さは、不安と同時に抑うつも生み出すと指摘していることから、セルフ・エフィカシーが低ければ、不安や抑うつが高く見られると推察される。このことから、セルフ・エフィカシーを測る尺度の評価規準を活用して、不安や抑うつを予測できるのではないかと考えた。また、先に述べた多軸評価について、筆者らは第2軸、第3軸、第5軸、及び第6軸の評価が学校現場ではアセスメントする視点として持たれており、第1軸の視点は抜け落ちているのではないかと主張したが、客観性を欠くため、実際に実態把握をする必要があると考えた。

そこで本研究では、まず、セルフ・エフィカシーを測る尺度を用いることで、不安や抑うつを予測できるのかについて検討する。次に、多軸評価に対する教員の意識について実態把握することを目的とした。

II. 方法

(1) 調査時期及び調査対象

児童へのアンケート調査は、2021年6月を調査時期とし、A県の公立小学校2校に在籍する4年生から6年生の保護者から本研究に対して書面同意を得た児童160名を調査対象とした。記入漏れのある13名を除いた147名を分析対象とした。教員へのアンケート調査は、2022年1月を調査時期とし、A県の公立小学校8校及び中学校8校に在籍する教員から本研究への同意を得た教員135名を調査対象とした。記入漏れのある1名を除いた134名を分析対象とした。

(2) 調査内容

① 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 (GSESC-R)

GSESC-Rは児童の一般性セルフ・エフィカシーを評価する尺度である。福井ら（2009）によって作成され、信頼性と妥当性が確認されている。本研究では、標準化されたGSESC-Rを使用し、全18項目の回答を4件法「はい（4点）」、「どちらかといえばはい（3点）」、「どちらかといえばいいえ（2点）」、及び「いいえ（1点）」で求め、合計得点を標準化得点に変換して評価した。評価規準を表2に示した。

表2 GSESC-Rの五段階評定値表

セルフ・エフィカシーの程度	非常に低い	低い傾向	普通	高い傾向	非常に高い
総合得点 (標準化得点)	~35	36 ~45	46 ~55	56 ~65	66~

② スpens児童用不安尺度 (SCAS)

SCASは子どもの不安症を測定するための自己記入式の質問紙である。石川（2015）により日本語版SCASが構成され、小中学生に対する信頼性と妥当性

が確認されている。本研究では、標準化された日本語版SCASを使用し、全38項目の回答を4件法「いつもそうだ（3点）」、「ときどきそうだ（2点）」、「たまにそうだ（1点）」、及び「ぜんぜんない（0点）」で評定を求め、合計得点で評価した。不安が高いことを示すパーセンタイル得点（小学生男子33点以上、小学生女子48点以上）が設定されている。

③ パールソン児童用抑うつ性尺度 (DSRS-C)

DSRS-Cは、児童用の自己記入式抑うつ評価尺度である。日本語版DSRS-Cは村田ら（1996）によって構成され、信頼性と妥当性が確認されている。本研究では、標準化された日本語版DSRS-Cを使用し、全18項目の回答を3件法「いつもそうだ（2点）」、「ときどきそうだ（1点）」、及び「そんなことはない（0点）」で評定を求め、合計得点で評価した。臨床的に問題となる可能性が高まるカットオフ値（16点以上）が設定されている。得点が高いほど、抑うつ症状が高いことを示している。

④ 「不登校」に関するアンケート

小学校及び中学校に在籍する教員に対して、「不登校に至る原因には、どんなことが考えられると思いますか」と質問し、「思いつくままに、たくさん書いていただいて結構です」と付記して、回答を求めた。

(3) 調査方法及び倫理的配慮

児童らへの調査の実施は、筆者らが担い、調査校らの校長をはじめとする教職員で審議し同意を得た上で、事前に保護者に本研究説明文書を配布し、書面による同意を得て実施した。児童本人には、回答者が不利益を被らないことや調査を拒否してもよいことを口頭で伝え同意を得た上で実施した。また、教員らへの調査の実施は、本研究協力への説明文書を配布し、その同意を得て実施した。なお、本調査の児童らへの実施については、高知大学教育学部門倫理委員会の承認を得ている（令和3年度第2号）。

(4) 解析方法

まず、セルフ・エフィカシー、不安、及び抑うつについて検討するため、各尺度得点の評価を基準に群分けした。セルフ・エフィカシーは、GSESC-Rの標準化得点を評価基準とし、「セルフ・エフィカシー高群（66点以上）」、「セルフ・エフィカシー高傾向群（56点以上66点未満）」、「セルフ・エフィカシー普通群（46点以上56点未満）」、「セルフ・エフィカシー低傾向群（36点以上46点未満）」、及び「セルフ・エフィカシー低群（36点未満）」に群分けした。不安は、SCAS合計点がパーセンタイル得点（男子33点以上、女子48点以上）を越えたものを「SCAS高群」、超えなかったものを「SCAS低群」に群分けした。抑うつは、DSRS-C得点がカットオフ値（16点以上）を超えたものを「DSRS-C高群」、超えなかったものを「DSRS-C低群」とした。

次に、各群に属する人数（度数）をもとに、 χ^2 検定及び残差分析を行った。さらに、セルフ・エフィカシーの高低による不安及び抑うつの特徴を検討するため、セルフ・エフィカシーの各群において、SCAS 及び DSRS-C の合計点の平均値が、パーセンタイル得点及びカットオフ値を超えた群と超えなかった群の2群における t 検定を行った。

「不登校」に関するアンケートは、教員の不登校に対する原因の捉え方の特徴を検討するため、テキストマイニングの手法を用いて、コーディングルールに基づいた単純集計を行った。テキストマイニングは、質的テキストデータを数値化し数値データと同様に扱うことで、分析者の恣意的な解釈を回避することができる（鳩間ら, 2004）分析手法である。コーディングルールを作成するにあたっては、多軸評価の6軸において、不登校の直接的な要因には該当しない第4軸を除いた残りの5軸の評価を各コードとし、全文書が該当するコードへ振り分けられるように条件を設定した。また、どの軸にも該当すると思われる語については、それぞれの軸に同じ語を設定した。なお、どの軸にも該当しない語及び判断がつかない語は「使用しない語」として指定し、分析対象から除外した。

テキストマイニング分析にはフリーソフトウェアの KH Coder（樋口, 2014）を用いた。統計解析については、SPSS Ver. 26（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用いた。有意水準は5%未満とした。

Ⅲ. 結果

(1) セルフ・エフィカシー、不安、及び抑うつについて

セルフ・エフィカシーの各群における SCAS 及び DSRS-C の平均値及び標準偏差を表3に示した。SCAS 及び DSRS-C の合計点の平均値が、パーセンタイル得点（男子33点以上、女子48点以上）及びカットオフ値（16点以上）を超えた群は、共に、セルフ・エフィカシー低群のみであった。

セルフ・エフィカシー、不安、及び抑うつについて

表3 セルフ・エフィカシーの群別による各尺度の平均値及び標準偏差

	平均値 (標準偏差)		DSRS-C (n=147)
	SCAS		
	男子 (n=69)	女子 (n=78)	
セルフ・エフィカシー 高群 (n=12)	12.75 (16.03)	11.00 (5.72)	3.92 (2.94)
セルフ・エフィカシー 高傾向群 (n=25)	19.79 (19.30)	14.64 (14.49)	6.24 (2.99)
セルフ・エフィカシー 普通群 (n=44)	21.11 (9.92)	26.32 (16.37)	9.71 (4.83)
セルフ・エフィカシー 低傾向群 (n=47)	29.11 (17.34)	34.29 (17.85)	13.60 (5.29)
セルフ・エフィカシー 低群 (n=19)	43.11 (17.34)	59.00 (31.79)	19.26 (6.66)

Note. SCAS=Spence Children's Anxiety Scale

DSRS-C=Depression Self-Rating Scale for Children

て検討するため、 χ^2 検定及び残差分析を行った結果、セルフ・エフィカシーの高低と SCAS の高低において、有意差が見られた ($\chi^2(4) = 28.12, p < .001$) (表4)。

残差分析では、セルフ・エフィカシー普通群は、SCAS 得点が高い児童の割合が高く、SCAS 得点が高い児童の割合が低かった。セルフ・エフィカシー低群は、SCAS 得点が高い児童の割合が高く、SCAS 得点が高い児童の割合が低かった。

セルフ・エフィカシーの高低と DSRS-C の高低においても、有意差が見られた ($\chi^2(4) = 45.03, p < .001$)。残差分析の結果、セルフ・エフィカシー高傾向群及び普通群は、DSRS-C 得点が高い児童の割合が高く、DSRS-C 得点が高い児童の割合が低かった。また、セルフ・エフィカシー低傾向群及び低群は、DSRS-C 得点が高い児童の割合が高く、DSRS-C 得点が高い児童の割合が低かった。

セルフ・エフィカシーの高低による不安及び抑うつの特徴を検討するため、SCAS 及び DSRS-C の合計得点の平均値が、パーセンタイル得点及びカットオフ値を超えていた「セルフ・エフィカシー低群」と、超えなかった「その他の群」の t 検定を行った結果、SCAS 及び DSRS-C 得点は、それぞれ「セルフ・エフィカシー低群」より「その他の群」の方が有意に低

表4 セルフ・エフィカシーの高低と不安・抑うつの高低のクロス集計表及び調整済み残差 (n=147)

		SCAS高群	SCAS低群	合計	DSRS-C高群	DSRS-C低群	合計
セルフ・エフィカシー高群	度数 (%)	1 (8.3)	11 (91.7)	12 (100)	0 (0.0)	12 (100.0)	12 (100)
	調整済み残差	-1.27	1.27		-1.94	1.94	
セルフ・エフィカシー高傾向群	度数 (%)	3 (12.0)	22 (88.0)	25 (100)	0 (0.0)	25 (100.0)	25 (100)
	調整済み残差	-1.45	1.45		-2.95 **	2.95 **	
セルフ・エフィカシー普通群	度数 (%)	5 (11.4)	39 (88.6)	44 (100)	3 (6.8)	41 (93.2)	44 (100)
	調整済み残差	-2.21 *	2.21 *		-2.97 **	2.97 **	
セルフ・エフィカシー低傾向群	度数 (%)	12 (25.5)	35 (74.5)	47 (100)	17 (36.2)	30 (63.8)	47 (100)
	調整済み残差	0.47	-0.47		2.73 **	-2.73 **	
セルフ・エフィカシー低群	度数 (%)	13 (68.4)	6 (31.6)	19 (100)	13 (68.4)	6 (31.6)	19 (100)
	調整済み残差	5.02 ***	-5.02 ***		5.15 ***	-5.15 ***	
合計	度数 (%)	34 (23.1)	113 (76.9)	147 (100)	33 (22.4)	114 (77.6)	147 (100)
χ^2 値 (df)		28.12 (4) ***			45.03 (4) ***		

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

かった (表 5)。

表 5 セルフ・エフィカシー低群における各尺度の *t* 検定

	平均値 (標準偏差)		<i>t</i> 値
	セルフ・エフィカシー低群 (n=19)	その他の群 (n=128)	
SCAS	51.47 (26.56)	24.66 (17.22)	4.27 ***
DSRS-C	19.26 (6.66)	9.91 (5.62)	6.61 ***

Note. SCAS=Spence Children's Anxiety Scale

DSRS-C=Depression Self-Rating Scale for Children

*** $p < .001$

(2) 多軸評価に対する教員の意識について

教員からは 134 件の自由記述データが得られた。KH Coder を用いて分析した結果、134 の段落、710 の文が確認された。また、総抽出語数 (分析対象ファイルに含まれている全ての語の延べ数) は、6,390、異なり語数 (何種類の語が含まれていたかを示す数) は 832 であった。さらに、助詞や助動詞などどのような文書にでも表れる一般的な語が除外され、分析に使用される語数として 3,052 (異なり語数 675) が抽出された。抽出語リストから、「保護」と「者」といった分別されて表示される語は「保護者」というように「強制抽出する語」を 57 語設定した。また、「コロナ」、「病気」、「体調」、「震災」、「心」、及び「不登校」の 6 語を「使用しない語」として設定し、再度分析した結果、総抽出語数は、6,029、異なり語数は 844 であった。分析に使用される語数として 2,774 (異なり語数 691) が抽出された。抽出語リストから各軸に該当すると予測した語を条件設定し、コーディングルールを作成した (表 6)。

表 6 多軸評価に基づくコーディングルール

コード	コードへ振り分けるための代表的な条件
第 1 軸	不安/抑うつ/不安症/起立性障害/心身症/分離不安/摂食障害/ゲーム障害/疾患/恐怖症
第 2 軸	発達障害/ASD/発達の特性/こだわり/過敏症/対人関係/自閉症スペクトラム/集団行動/感覚/音
第 3 軸	性格/自信/心配/真面目/自己肯定感/恥ずかしい/ソーシャルスキル/自尊感情/気質/やる気
第 5 軸	家庭環境/愛着/両親/親/虐待/貧困/離婚/共働き/兄弟/愛情
第 6 軸	学校/授業/教室/部活動/友達/教師/勉強/いじめ/交友関係/校則

※代表的な条件は一部抜粋して記載

設定したコーディングルールに基づき、コーディングした上で、単純集計を行った結果、第 6 軸の家庭外環境は 97.01% で最も高い割合を示し、第 1 軸の精神疾患は 20.90% で最も低い割合を示した (表 7)。

表 7 自由記述における多軸評価別の頻出頻度及び割合

軸	頻度	%
第 1 軸 精神疾患	28	20.90
第 2 軸 神経発達症群	59	44.03
第 3 軸 パーソナリティ傾向	96	71.64
第 5 軸 養育環境及び家族機能	129	96.27
第 6 軸 家庭外環境	130	97.01
コードなし	1	0.75
文書数	134	

※コードなしは、上記 5 軸以外に該当したもの

※割合 (%) は、頻度を文書数で割った数

注目した第 1 軸に関して記述をしている 28 名の文書を見てみると、「ゲーム障害」に関する文書は

14 名、「母子分離不安」に関する文書は 7 名、「起立性調節障害」に関する文書は 5 名であった。「不安・抑うつ」及び「摂食障害」に関する文書はそれぞれ 1 名だった。

IV. 考察

(1) セルフ・エフィカシー、不安、及び抑うつについて

セルフ・エフィカシーと不安については、「セルフ・エフィカシー低群」は、SCAS 得点が高い児童の割合が高く、SCAS 得点が高い児童の割合が低かったこと、また「セルフ・エフィカシー低群」の児童の SCAS 得点の平均値が男女共にパーセンタイル得点を超えていること、さらに「セルフ・エフィカシー低群」と「その他の群」との比較では「セルフ・エフィカシー低群」の児童の SCAS 得点が有意に高いことから、セルフ・エフィカシーが非常に低い状態のときは、高い割合で不安を持つ可能性があることが示された。このことは、不安とセルフ・エフィカシーには、中程度の負の相関がみられること (福井ら, 2009) と一致する。DSM-IV-TR の不安症の基準に合致する小中学生は、一般の児童生徒と比べて SCAS の得点が高く示される (Ishikawa, 2015) とされている。つまり、「セルフ・エフィカシー低群」の児童の SCAS 得点が著しく高いということは、セルフ・エフィカシーが非常に低い状態であれば、高い割合で不安症であるという可能性も考えられる。また児童期の不安障害の有病率は 10% 弱である (石川・坂野, 2004) との報告があり、本研究における「セルフ・エフィカシー低群」の児童は、調査対象児童全体の 12.9% であることからも、セルフ・エフィカシーが非常に低い状態であれば、不安症を発症している可能性がうかがえ、医療との連携を考慮する必要があるだろう。以上のことから GSESC-R の 5 段階評定値表を用いて、「非常に低い」に着目することで、不安症を予測できる可能性が示唆された。

セルフ・エフィカシーと抑うつについては、「セルフ・エフィカシー低群」は、DSRS-C 得点が高い児童の割合が高く、DSRS-C 得点が高い児童の割合が低かったこと、また「セルフ・エフィカシー低群」の児童の DSRS-C 得点の平均値がカットオフ値を超えていること、さらに「セルフ・エフィカシー低群」と「その他の群」との比較では「セルフ・エフィカシー低群」の児童の DSRS-C 得点が有意に高いことから、セルフ・エフィカシーが非常に低い状態のときは、高い割合で抑うつ傾向の可能性が示された。このことは、抑うつとセルフ・エフィカシーには、中程度の負の相関がみられること (福井ら, 2009) と一致する。村田ら (1996) は、臨床的有効性の検討において、医療機関を受診した子どもたちについて、抑うつ群と非抑うつ群を比較した結果、DSRS-C 得点に明らかな差異が認められ、カットオフ値は 16 点が最もふさわしいと指摘している。つまり、「セルフ・エフィカシー低群」の児童の DSRS-C 得点が明らかにカットオフ値を超えていることは、セルフ・エフィカシーが非常に低い状態であれば、高い割合でうつ病であるという可能性も考

えられる。傳田ら(2004)は、我が国においては、DSRS-Cのカットオフ値16点以上の抑うつ群は全体の13.0%(小学生7.8%:中学生22.8%)で、欧米の報告と同程度にうつ病が存在すると指摘しており、本研究における「セルフ・エフィカシー低群」の児童は、調査対象児童全体の12.9%であることから、セルフ・エフィカシーが非常に低い状態であれば、うつ病を発症している可能性がうかがえ、医療との連携を考慮する必要があるだろう。以上のことからGSESC-Rの5段階評定値表を用いて、「非常に低い」に着目することで、うつ病を予測できる可能性が示唆された。

「セルフ・エフィカシー低群」の児童のSCAS及びDSRS-Cの平均得点が、パーセンタイル得点及びカットオフ値を共に超えており、SCASとDSRS-Cは、小学生及び中学生において中程度の正の相関が見られる(Ishikawa et al., 2009)との報告から、セルフ・エフィカシーが非常に低い状態であれば不安と同時に抑うつも併せ持つ可能性があることも示唆された。

(2) 多軸評価に対する教員の意識について

教員から得られた134件の自由記述データを、設定したコーディングルールに基づき、コーディングした上で、単純集計を行った結果、第5軸の養育環境及び家庭機能と第6軸の家庭外環境の割合が9割以上を占めていることから、ほとんどの教員が第5軸及び第6軸の評価の視点でアセスメントしていることが明らかとなった。このことは、先行研究(齋藤, 2016; 文部省, 1992)や、筆者らが経験上感じてきた不登校対応において、主に家庭の問題や学校の問題を中心にアセスメントしてきたことが多いという経験則を裏付ける結果となった。また、7割程度の教員が人格・個性・性格といった第3軸のパーソナリティ傾向の評価を不登校の要因として挙げていることから、先行研究(齋藤, 2016)や、筆者らが主張しているアセスメントで、個々の児童生徒のパーソナリティを考慮してきた経験は、概ねあてはまるものであると考える。一方、3割程度の教員は不登校のアセスメントの際に、児童生徒のパーソナリティを考慮していなかったことが明らかとなった。第2軸の神経発達症群は4割程度で半数以下であり、不登校の原因に発達障害の視点を考慮していない教員が半数以上いることが示された。不登校児の57%がASDやADHDなどの発達障害を有している(鈴木ら, 2017)との報告から、第2軸の割合が半数以下であったことは、不登校のアセスメントをする上で懸念されるべき事柄であり、更なる啓蒙の必要性が挙げられた。

第1軸の精神疾患を不登校の原因と考える教員は2割程度であり、5人に1人は何らかの精神疾患が原因の一つとして捉えていることが理解できる。第1軸で示された28名の文書を見てみると、「ゲーム障害」に関する文書が最も多く挙げられていた。世界保健機関が「ゲーム障害」を新たな国際疾病分類として認定した(WHO, 2018)ことは記憶に新しく、児童生徒の生活実態に精通している教員は「ゲーム

障害」を不登校の原因の一つとして取り上げたことは想像できる。また、「母子分離不安」に関する文書は7名で、特に母親と離れたくないがゆえに不登校になっていると捉えている教員がいることも推察された。齋藤(2016)は、不登校の早期段階で見られる現象に、母親や家から離れることが耐えがたく怖くなってしまおうという分離不安を挙げているため、おそらく教員の不登校に対する意識の中にも母子分離不安があるのではないだろうか。さらに、「起立性調節障害」に関する文書は5名であり、起立性調節障害は不登校の合併が多い(松島ら, 2004)との報告から、不登校児童生徒に関わった教員が、保護者から、学校を休む理由としてよく起立性調節障害という文言を聞き、不登校の原因の一つとして捉えているのではないかと推察された。「ゲーム障害」、「母子分離不安」、及び「起立性調節障害」といった精神疾患については、不登校との関連がある(藤田ら, 2019; 赤坂ら, 2000; 松島ら, 2004)と示されており、不登校のアセスメントにおいてこれらの視点をもっている教員の存在は望ましいことであるが、全体の2割にも満たないことは危惧すべきことである。

また、不安症やうつ病といった精神疾患に関して、「不安・抑うつ」に関する文書は1名だったことから、不登校の原因に不安症やうつ病といった精神疾患の視点をほとんどの教員が持っていないことが明らかとなった。不安、抑うつは不登校との親和性が高いこと(渡部, 2011; 石川ら, 2012)から、その視点を教員が持っていないことは不登校をアセスメントする上で懸念されるべき事柄であり、更なる啓蒙の必要性が挙げられた。

以上のことから、教員においては、第1軸の精神疾患についての知識はまだまだ乏しいものと考えられ、先行事例(岡田, 2019)からも、教員の経験だけで培ったアセスメントが、不適切な対応を引き起こしてしまう可能性が危惧される。

また、先行研究(石川・坂野, 2004; 傳田ら, 2004)から、不安や抑うつといった精神疾患を持つ児童生徒は少なからず学校現場に存在しており、ほとんどの教員がアセスメントの指標としていないことから、まずは第1軸における不安や抑うつといった精神疾患について、教員間で見識を深める必要があり、不登校の原因の一つとして認識する必要があると考える。よって、不登校をアセスメントする際には、第1軸を含む多軸評価を用いることで、より客観的で適切なアセスメントが可能となると考える。

V. おわりに

本研究の目的は、セルフ・エフィカシーを測る尺度を用いることで、不安や抑うつを予測できるのかについて検討し、多軸評価に対する教員の意識についての実態を把握することであった。尺度の検討においては、GSESC-Rの5段階評定値表を用いて「非常に低い」に着目することで、不安症及びうつ病を予測できる可能性があることが示された。このことから、多軸評価における第1軸をアセスメントする際には、このGSESC-Rの評価基準が活用できるので

はないかと考える。多軸評価に対する教員の意識においては、第1軸の精神疾患を不登校の原因と考える教員は2割程度で、教員の精神疾患に対するリテラシーの低さがうかがえ、不登校をアセスメントする上では危惧すべきことであるといえる。また、第2軸を不登校の原因と捉える教員は半数にも満たなかったことから、不登校の原因に神経発達症群が含まれるというリテラシーも向上させる必要があるだろう。

本研究の限界と課題は、3点挙げられる。1点目は、調査対象者についてである。本研究の知見を一般化するためには、調査対象者の拡大や男女別比較も必要であると考え。また調査対象地域がA県のみとなっており、調査対象者の地域性も考慮する必要がある。2点目は、不安や抑うつを予測する上でのGSESC-Rの妥当性についてである。本研究では、各尺度得点の関係性から不安症やうつ病を予測できるのではないかと推察したが、実際に不安症やうつ病と診断された児童生徒に対してGSESC-Rを用いて検討していないため、臨床場面における検討が必要である。3点目は、コーディングルールの作成についてである。本研究では齋藤(2021)の多軸評価を用いて、コーディングルールを作成したが、どの語がどの軸に入るのかは、筆者ら3名のみの検討であるため、より客観的に判断するための工夫が必要である。

付記

本稿は、科学研究費補助金(課題番号:JP20H01630)を得て、実施している調査研究の成果の一部である。本調査にご協力いただいた小中学校の校長、教頭、先生方、そして保護者の皆様、回答いただいた小学生の皆様にご心よりお礼申し上げます。

文献

- 赤坂徹・小原理枝子・山口淑子ほか(2000)「不登校例における医療・教育現場での連携の試み：小学校低学年生を呈示して」『心身医学』第40巻 pp. 533-539
- Bandura, A. (1995): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. (本明寛・野口京子 訳『激動社会の中の自己効力』金子書房 1997)
- 傳田健三・加古勇輝・佐々木幸哉ほか(2004)「小・中学生の抑うつ状態に関する調査—Birlleson自己記入式抑うつ評価尺度(DSRS-C)を用いて—」『児童青年精神医学とその近接領域』第45巻 pp. 424-436
- 藤田純一・青山久美・戸代原奈央(2019)「児童・青年期のインターネット・ゲーム依存：大学病院での経験から」『児童青年精神医学とその近接領域』第60巻 pp. 147-157
- 福井至・飯島政範・小山繭子ほか(2009)『GSESC-R 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度マニュアル』こころネット株式会社 pp. 1-24
- 鳩間亜紀子・児玉桂子・田村静子(2004)「高齢者向け住宅改造の効果に関する介護専門職の評価

指標と要介護度別特徴-テキストマイニングによる自由回答分析」『社会福祉学』第45巻 pp. 67-80

樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版 pp. 115-223

Ishikawa, S. (2015): *cognitive-behavioral model of anxiety disorders in children and adolescents*. Japanese Psychological Research 57, pp. 180-193.

石川信一(2015)『日本語版 SCAS (Spence Children's Anxiety Scale) スペンス児童用不安尺度使用手引き』三京房 pp. 1-23

石川信一・坂野雄二(2004)「児童期の不安障害に対する認知行動療法の展望」『行動療法研究』第3巻 pp. 125-136

Ishikawa, S., Sato, H., & Sasagawa, S. (2009): *Anxiety disorder symptoms in Japanese children and adolescents*. Journal of Anxiety Disorders, 23, pp. 104-111.

石川信一・佐藤寛・野村尚子ほか(2012)「不登校児童生徒における不登校行動維持メカニズムに関する検討—不登校機能アセスメント尺度適用の試み—」『認知療法研究』第5巻 pp. 83-93

松島礼子・田中英高・玉井浩(2004)「起立性調節障害」『心身医学』第44巻 pp. 304-309

文部省(1992)「登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して—(学校不適応対策調査研究協力者会議報告)」『教育委員会会報』第44巻 pp. 25-29

文部科学省(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

<<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/000140037.pdf>> (2022年3月9日最終アクセス)

文部科学省(2018)「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 保健体育編 体育編」

<https://www.mext.go.jp/content/1407073_07_1_2.pdf> (2022年3月9日最終アクセス)

文部科学省(2020)「令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」

<https://www.mext.go.jp/content/20211008-mext_jidou01-100002753_01.pdf> (2022年3月9日最終アクセス)

村田豊久・清水亜紀・森陽二郎ほか(1996)「学校における子どものうつ病—Birllesonの小児期うつ病スケールからの検討—」『最新精神医学』第1巻 pp. 131-138

岡田倫代(2019)「不登校、その裏に潜むもの—学校に行けない：からだところのアセスメント—」『月刊 生徒指導 5月号』学事出版 pp. 26-30

齊藤万比古(2016)『増補 不登校の児童・思春期精神医学』金剛出版

齊藤万比古(2021)「児童精神科と不登校」『児童青

年精神医学とその近接領域』第 62 巻 pp.162-172
佐々木司 (2021) 「40 年ぶりの『精神疾患教育』高校からでは遅い訳」『東洋経済 ONLINE』
<<https://toyokeizai.net/articles/-/428955>> (2022 年 3 月 16 日最終アクセス)
重久剛 (1985) 「社会的学習理論の因果モデル」祐宗省三『社会的学習理論の新展開』金子書房 pp. 55-86
鈴木菜生・岡山亜貴恵・大日向純子ほか (2017) 「不登校と発達障害：不登校児の背景と転帰に関する検討」『脳と発達』第 49 巻 pp. 255-259
渡部京太 (2011) 「不安障害－不登校・ひきこもりとの関連を中心に－」『小児科臨床』第 64 巻 pp. 39-47
World Health Organization. (2018) : Gaming disorder.
<<https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/>> (2022 年 3 月 16 日最終アクセス)

道徳科における協働的な授業研究の在り方

―「道徳科チームミーティング」の実践と考察―

宮崎 奈苗, 森 有希

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Desirable methods of collaborative research in teaching in moral education ―Practice and consideration of ‘Moral Studies Team Meetings’―

MIYAZAKI Nanae, MORI Yuki

Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

本研究では、道徳科の授業研究の手法「道徳科チームミーティング」が継続的・自律的な教員の学びを促し、教員同士の同僚性を構築し得るものであるのか、また、教員が協働して授業改善に臨める授業研究とはどのようなものなのかを明らかにすることを目的とした。学校での校内研修として「道徳科チームミーティング」を実践し、参加した教員へのインタビュー調査を行って、得られた回答を M-GTA の手法で分析した結果、「道徳科チームミーティング」と理想的な省察活動とされる「ALACT モデル」との一致点が見いだされた。「道徳科チームミーティング」は、教員の授業改善の意欲に働きかけて継続的・自律的な教員の学びを促すとともに、ファシリテーターが教員相互の意見交換を促しながら省察活動を行っていくことで教員同士の同僚性を構築し得るものであることが示唆された。また、協働的な授業研究を実現するためには、ファシリテーション能力を高め、研修ガイダンスの充実を図って研修をマネジメントしていくことが重要であることも見いだされた。

キーワード：道徳科チームミーティング 協働的な授業研究 ALACT モデル

1. 問題の所在と研究の構想・目的

(1) 問題の所在

不登校やいじめの問題など子どもたちを取り巻く現状を考えると、多様化する社会の中で個々の価値観を認め合い他者と協働しながらよりよく生きるための資質・能力を養うことは、喫緊の課題である。そのため、道徳科を要とした道徳教育によって道徳性をより確かに育ていくことが期待されている。

しかしながら、文部科学省（2022）の「令和3年度道徳教育実施状況調査報告書」によると、「道徳教育を推進する上での課題」として小学校、中学校ともに最も割合が高かったものは、「学校の道徳教育の重点や推進すべき方向について教師間での共通理解や連携を図るための機会の確保」であり、これが約6割にも上っていた。学校

現場では、教員の大量退職・大量採用による授業の質の確保や人材育成の問題、教職員の多忙化解消のための放課後業務の削減などの課題があり、以前であれば放課後に教員同士で授業や子どもへの対応を相談するなどして共通理解を図っていた時間が失われている。道徳教育の一層の充実のために、学校としてのカリキュラム・マネジメントや教員の授業力の向上が求められる一方で、学校文化の中で培われてきた同僚教員との共通理解や授業改善のきっかけをつかむ機会が減っていることは、脇本・町支（2015）らによっても指摘されている。

こうした状況の中、どのようにして教員の授業力を向上させ、学校の取組を共有していけばよいのであろうか。そうした問題意識のもと、本研究では、学校がおかれた多忙な現状を踏まえたうえで教員同士が協働して授業改善に臨める授業研究の在り方を明らかにしたいと考えた。

(2) 研究の構想

教員同士が協働して授業改善に臨める授業研究の在り方については、森（2022）による「道徳科チームミーティング」の手法が紹介されている。「道徳科チームミーティング」とは、複数の教員の参加のもと、事前研究・事後研究シートを活用して道徳科の専門性を確保するとともに、ファシリテーターが積極的に参加者相互の質疑応答や意見交換を促すことで教員同士の協働的な学び合いを30分間程度の短時間で行っていく授業研究会である。「道徳科チームミーティング」では、道徳科の授業構想や授業実践についてシートの項目に沿って同僚と双方向で協議することによって、子どもの実態に即して柔軟な発想で授業を構想し、実践する授業力を養っていく。その授業力は、授業1時間の出来のみを問うのではなく、実践をもとに自己の課題を見いだし、授業改善を実現する力のことを指し、継続的・自律的に実践と改善を図っていくことができる力とされている。また、協働的な話し合いの中で、同僚性を構築する機能も見込まれている。

本研究においては、この「道徳科チームミーティング」を実践し、その効果と課題を検討することによって、教員同士が協働して授業改善に臨める道徳科の授業研究の在り方を明らかにしたいと考える。

その検討にあたっては、経験による学びの理想的な在り方としてコルトハーヘン（1985）が示した「ALACTモデル」に着目した。「ALACTモデル」とは、経験の省察プロセスを①行為（Action）②行為の振り返り（Looking back on the action）③本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）④行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）⑤試み（Trial）の5つの局面に分けたモデルである。行為を振り返って本質的な気づきを得た後に、行為の選択肢を拡大させ、新たな行為を試みるこの循環が省察の理想的なプロセスだと述べられている。また、ヴェルズとコルトハーヘン（1990）は、「もし教師がこの姿勢を身につけ、省察を通して自分たちの経験から学ぶスキルを獲得したなら、彼らはいわゆる成長し続ける力をもつ」ことになると述べており、これは教員が継続的・自律的に学ぶプロセスを示したものとも言える。

さらに、脇本・町支（2015）が、「経験学習を促すような形で、自律的に、自由に話せ、経験談が共有される場が重要であり、それらが長期的には同僚性を高めていくことにつながる」と述べているように、経験の省察プロセスを複数の教員で展開することで、同僚性の構築にもつながることが示唆されている。

そこで、「道徳科チームミーティング」を校内で実践し、その実践を「ALACTモデル」の視点で検討してみること、「道徳科チームミーティング」が継続的・自律的な教員の学びを促し得るものであるのか、また、教員同士の同僚性を構築し得るものであるのか考察してみたい。

(3) 研究の目的

「道徳科チームミーティング」を校内で実践し、その実践を「ALACTモデル」の視点で検討することで、「道徳科チームミーティング」が継続的・自律的な教員の学びを促し得るものであるのか、また、教員同士の同僚性を構築し得るものであるのかを考察する。そうした考察を通して、教員同士が協働して授業改善に臨める道徳科の授業研究の在り方を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象・実施方法

高知県内のX小学校に勤務する教員のうち、「道徳科チームミーティング」に参加した教員を対象とする。

校内の複数の教員で道徳科の事前検討会、授業実践、事後検討会に至る一連の授業研究である「道徳科チームミーティング」を実践する。

- ・事前検討会：2022年8月28日
- ・授業実践：2022年10月12日
- ・事後検討会：2022年10月12日

(2) 検証方法

「道徳科チームミーティング」を「ALACTモデル」の視点で検討するにあたって、参加した教員（6名）へのインタビュー調査を2022年10月20日～26日に実施する。

インタビューについては、対象の教員の同意を得ることとし、その結果について個人が特定されないこと、目的以外に使用しないことを口頭で説明して行う。

質問については、「道徳科チームミーティング」に参加して教員の意識にどのような影響があったのかを探ることとして、以下の3項目を尋ねる。

- ・「道徳科チームミーティング」に参加して、どのような効果が得られましたか。
- ・「道徳科チームミーティング」の課題は何だと思えますか。
- ・「道徳科チームミーティング」を今後も継続させるためには、何が必要だと思いますか。

インタビュー分析については、逐語録をもとにM-GTA

(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)の手法を用いる。教員の発話データを具体例として分析ワークシートを作成し、概念を生成する。複数の概念同士の関係から上位概念にあたるカテゴリーを生成する。最後に、本研究の趣旨のもと「道徳科チームミーティング」と「ALACTモデル」のプロセスとの重なりを確認し、カテゴリー相互の関係から分析結果を「結果図」にまとめるとともに、生成した概念とカテゴリーとの関連から「ストーリーライン」を生成する。

分析については、筆者2名で解釈を検討しながら行う。

3. 実践内容

A教諭が小学校2年生の学級で、教材「お月さまとコロ」(廣済堂あかつき 小学生のどうとく2)を、主題「すなおな心で」【内容項目:正直, 誠実】に基づき、道徳科の授業実践を行うにあたって、「道徳科チームミーティング」の事前検討会と事後検討会を行った。

(1)「道徳科チームミーティング」事前検討会

- 教材提供者: A教諭(授業者)
- ファシリテーター: B教諭(道徳教育推進教師)
- ホワイトボード記録: C教諭
- 参加者: 教員4名
- 所用時間: 30分

表1: 事前検討会の概要

①ミーティングの流れを確認
②教材の概要を確認
●教材にある価値の実現が難しい姿は?
・イライラして友達に当たってしまう。
・悪いと思っているのに謝れない様子。
●望ましい姿とは?
・自分の気持ちと向き合って素直に過ごせる。
③教材提供者の悩みの共有
○「謝る」「謝らない」の葛藤をどう取り扱うか。
④悩みに対する具体的な対応の協議
●ペアになって葛藤場面で深まるような活動について考えてみよう。
・(A案)葛藤場面で両方の立場を考える。最後の場面で役割演技。
・(B案)「なみだが出てきた」場面でお月さまとコロの役割演技。
・(C案)最後の場面でコロ・ギロ・お月さまの役割演技。
●各活動をしてみるとどのような意見が出てくるか検討してみよう。

- どのような声かけで役割演技を進めるとよいか検討してみよう。
- ⑤教材提供者の意思の確認
- 取り入れたい案はあったか。
- C案で役割演技をしたいと思う。葛藤場面で両方の立場から考えられるようにすることが役割演技につながると分かったので、そこを生かしたい。

(●ファシリテーター, ○教材提供者, ・参加者)

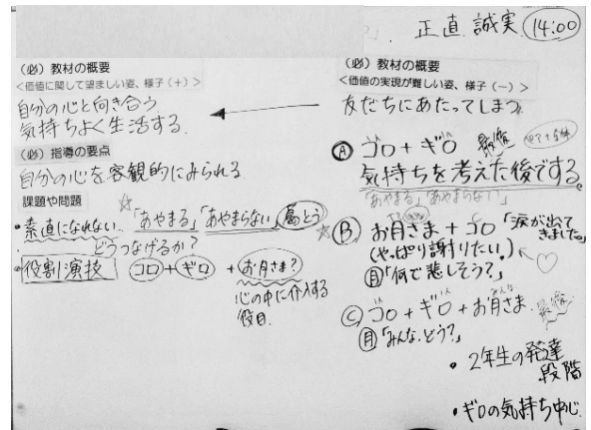


図1: 事前検討会の記録

(2) 道徳科授業実践(小学校第2学年)

授業者: A教諭(学級担任)

表2: 授業の概要

導入	○むしゃくしゃする時やイライラする時はないか。
展開	○「君とはもう遊ばない。」と言われた時、コロはどんな気持ちだったか。
	○謝るか、謝らないか、どちらの気持ちが強いか。
	・謝る。
	○心がむしゃくしゃしている時に、素直に謝れそうか。
	・言えない。
	・イライラがなくなると謝れない。
	・どうやって謝ったらいいか分からない。
	○コロが謝ると決めたのはどうしてなのか。
	○ギロに会ったらコロは何と言うか。
	【役割演技①】
・(コロ) あんなこと言ってごめんね。	
・(ギロ) うん、いいよ。ぼくも君と友だちじゃないって言って、ごめんね。	

展開	<p>【役割演技②】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(コロ) 遊びに誘ってくれたのに、行かんって言うってごめんね。 ・(ギロ) うんいいよ。ぼくも遠い所ばかり誘ってごめんね。
終末	<p>○今日の振り返りをしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私もコロくんみたいな気持ちになったことがあって、人を嫌な気持ちにさせたからすぐに謝りたいと思った。

(○授業者、・子ども)

(3) 「道徳科チームミーティング」事後検討会

授業者：A 教諭

ファシリテーター：C 教諭

ホワイトボード記録：C 教諭

参加者：教員 6 名

所用時間：30 分

表 3：事後検討会の概要

- ①ミーティングの流れを確認
- ②授業者自身の成果と課題の確認
 - 子どもの実態を考慮して導入を改善できた。
 - 役割演技後の話し合いでさらに深めるための手立てはなかったか。
- ③参加者による気づきの交流と課題への対応
 - 「反対の気持ちも考えてみて」と切り返したことで、両方の立場を考えられていた。
 - ・心情円を活用することで、二つの気持ちのそれぞれをじっくりと考えられるのではないか。
 - 二つの気持ちを考えることが、役割演技で考えを深めることにもつながりそう。どの場面での活用が考えられるか。
 - ・葛藤場面で活用することで二つの気持ちをより自分事として考えられるようにする。
 - ・導入の発問から心情円を持たせ、気持ちをじっくり考えるためのツールにする。
 - ・板書の書き分けを意識することで、考えや立場の違いが分かりやすくなる。
 - どんなことに気を付けて書き分けるか。
 - ・立場の違いを視覚的に捉えるように書き分ける。
 - ・登場人物も挿絵や短冊を提示して分かりやすくする。子どもの意見は、チョークで端的に書く。
 - ・立場の書き分けをすることが、役割取得を促すことにもつながる。板書で整理した意見を役割演技後の話し合いにも生かすといいかもかもしれない。

- ・役割演技の後に、「謝ってどうだった？」と聞き、素直に謝ってスッキリした気持ちを考えられるようにする。
- ④授業者が新たに取り入れたいことの確認
 - 子どもに合わせた発問を引き続き意識する。
 - 立場の書き分けをやってみよう。

(●ファシリテーター、○授業者、・参加者)

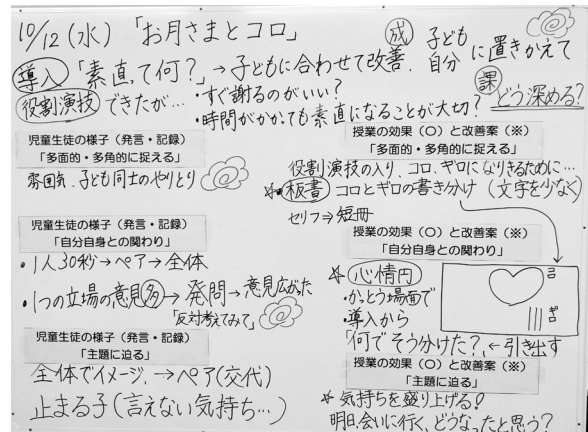


図 2：事後検討会の記録

4. 結果

インタビュー調査の概要としては、『「道徳科チームミーティング」を行った次の日も意見を聞きたくなった』という意見もあり、「道徳科チームミーティング」に対しての肯定的な受け止めが多かった。

M-GTA の手法で「道徳科チームミーティング」に関する教員の意識をテーマとして分析を行った結果、インタビュー発話から得られた概念 (< > に示す) とサブカテゴリー ([] に示す) からカテゴリー (【 】 に示す) として以下の (1) ~ (8) の 8 つが導き出された。

(1) 納得と安心が生まれる環境

教材提供者は、介入前には<個人で解決するには限界>があると感じていたが、ファシリテーターの<声かけ>を媒介として同僚に<悩みの表現>を聞いてもらう<場の設定>の中で<納得感>や<安心感>が生まれた。これらの心的環境に関する概念から【納得と安心が生まれる環境】をカテゴリーとして生成した。

(2) 課題の明確化と共有

授業構想や授業実践の協議に際しては、教材提供者や授業者の<悩みを明確化>し <自分事>として共有することが重要であり、【課題の明確化と共有】が起点となる。

以上の分析結果と「ALACT モデル」(①～⑤)との関係をもとにまとめた結果図とストーリーラインを図3、表4に示す。

表4：ストーリーライン

「道徳科チームミーティング」では、授業構想や授業実践(①行為)について、【納得と安心が生まれる環境】の中で教材提供者や授業者から授業に関する<悩みの表現>がなされる。ファシリテーターは、その<悩みを明確化>し、参加した教員が<自分事>として共有できるように【課題の明確化と共有】を行う(②行為の振り返り)。道徳科の<論点に沿った協議>によって【教材理解の深化】が図られるとともに、ファシリテーターによる<同僚との意見交流>の促進から【教員間の省察の違いへの気づき】も生まれる(③本質的な諸相への気づき)。そして、<同僚との意見交流>を通して<実践可能な改善策>を複数導き出して<考えを広げる>中で【授業改善の手法の広がり】を得る(④行為の選択肢の拡大)。さらに、改善策の中から自ら選択して実際に取り組んでみようとする<課題解決への意欲>や<挑戦する意欲>など【授業改善への意欲】を高め、こうした<学びの積み重ね>の中で、授業改善の<達成感>を味わって【授業改善の実現】が図られる(⑤試み)。

なお、こうした授業研究をより協働的な省察活動にしていくためには「ファシリテーション能力の育成」や「研修ガイダンスの充実」など【研修のマネジメント】機能を向上させていく必要がある。

5. 考察

前項の結果に示すカテゴリー(1)～(7)については、「道徳科チームミーティング」の効果の側面が述べられていた。一方、(8)【研修のマネジメント】に関しては、課題と捉えられている側面があった。

そこで、M-GTAの分析結果をもとに、「道徳科チームミーティング」の効果と課題について、「ALACTモデル」の視点から考察したことを論じ、最後に研究全体を通してのまとめと課題を述べる。

(1)「道徳科チームミーティング」の効果

事前検討会では、協議の目的を「教材提供者の悩みを解決する」ことに絞ることで、参加者もその悩みに寄り添い、一緒に対応策を考えることができる。そうした協議によって教材提供者は他者の意見から納得感を得るとともに、参加者全員で課題に対応しているという安心感が醸成され、【納得と安心が生まれる環境】が生み出され

る。協議の初めには、教材提供者による悩みの表現を端的に行い、【課題の明確化と共有】を図ることで、30分間という短時間でありながらも参加者全員が課題の解決へ向かって自分事として考えられるようになる。

課題の対応策を出し合う過程では、発問の考え方や活動の取り入れ方、板書方法の工夫などによって、「子どもがどのような思考をするか」を具体的に想定していく。複数の教員で子どもの思考を想定することで、1時間の授業イメージが明確になるだけでなく、他者との授業構想の比較も可能になって【教材理解の深化】や【教員間の省察の違いへの気づき】が生まれる。同僚とともに対応策を協議し、考えの違いから、教材や授業構想についての新たな気づきや深い気づきを得ていくことで【授業改善の手法の広がり】も得られる。事前検討会の終末に、ファシリテーターは複数出された対応策のうちで取り組めそうなことを教材提供者に質問する。先述の通り、「教材提供者の悩みの解決」が目的であるため、選択は教材提供者に委ねられる。教材提供者自身に主体的な選択が任されることで【授業改善の意欲】を高め、また、同僚との意見交流に対する意義も見いだして協働的な【授業改善の実現】が図られる。

事後検討会では、授業実践の成果や課題について、授業者自身の自己省察から【課題の明確化と共有】を行い、続いて参加者の様々な視点からその要因を検討する。ファシリテーターの促しにより、課題解決のための実践が効果的だったかどうかを参加者相互に振り返ることで、複数の視点で実践の成果や課題を捉え直す経験をする。この協議によって、あらためて【教材理解の深化】とともに【教員間の省察の違いへの気づき】を実感することとなる。活動や子どもの思考の流れを複数の教員で客観的に捉え直すことで参加者は【授業改善の手法の広がり】を得ることができる。例えば、授業者は役割演技の後の話し合い活動の活性化のために、役割演技をする際の声かけを工夫する必要があると考えていたが、参加者は、「葛藤場で思考ツールを活用して二つの立場から考える」「板書で立場の違いを明確にする」などの改善策を挙げた。最後に、授業者は、協議で交流した意見をもとに、新たに取り組みたいこととして「板書で立場の違いを書き分けたい」と述べていたが、同僚との意見交流を行って自ら選択したことは、【授業改善の意欲】、そして【授業改善の実現】につながるものとなる。また、こうしたプロセスを参加者相互の意見交換を中心に進めていくことによって同僚性を高めていくことにもなる。

このように「道徳科チームミーティング」には①行為、

②行為の振り返り, ③本質的な諸相への気づき, ④行為の選択肢の拡大, ⑤試みといった理想的な省察活動である「ALACT モデル」のプロセスが存在しており, 参加者は, 相互に意見交換を行いながらこのプロセスを経験することで, 授業改善への意欲を高め, 継続的・自律的に授業を省察し, 教員同士の同僚性をも構築していくと考えられた。

(2) 「道徳科チームミーティング」の課題

「道徳科チームミーティング」を「ALACT モデル」の視点で検討した際に, 【研修のマネジメント】機能についての課題が見られた。

コルトハーヘン (1992) によると「経験に関する他人の分析と自分の分析を比較することで, 経験のとらえ方を新しく発見できる」とし, 協働的省察が個人の省察を一層豊かにすると述べている。参加者相互の意見交換に基づく協働的省察は, 授業改善に関する個人の省察を豊かにし, また, 同僚性をも高めるものとなる。そうした協働的な省察活動を実現するためには, 同僚との意見交換をより効果的に行っていくように【研修のマネジメント】を行っていく必要がある。そこで, 【研修のマネジメント】の観点で今後, 見直すべき課題を以下に示す。

①ファシリテーション能力の育成

短時間で効果を得られる授業研究会にするためには, ファシリテーターが教材提供者や授業者の課題意識に沿って自然な流れで意見交換がなされるようにしていく必要がある。ファシリテーション能力としては, 参加者相互の意見を擦り合わせたり, 考えを価値付けたり, 時には出された意見が学習指導要領のどこに位置付けられているかを示したりもして参加者の省察力や道徳に関する専門的な知識も高めながら会を進行していく力が求められる。そうした進行に必要な声かけとしては以下のような例が考えられる。

- ・授業構想について難しいと感じていることはありますか。それは, どうして難しいと感じているのですか。
- ・教材提供者が感じている課題に対応するための手立てとしては, どんなことがあると思いますか。
- ・提案された対応策としての手立てを実際やってみましょう。どんな違いや変化がありますか。
- ・授業での子どもの様子から, どのところが成果であり, また, 課題であったと思いますか。
- ・得られた成果の要因は何だと思いますか。
- ・課題について, 考えられる要因は何だと思いますか。
- ・他の人の意見から新たに気づいたことはありますか。

②研修ガイダンスの充実

「道徳科チームミーティング」は, 教材提供者や授業者の課題意識に基づく協働的な授業研究会である。ファシリテーターは, 「道徳科チームミーティング」の目的について共通理解を図ることや, 主体的な意見交換の重要性などを周知し, その意識を参加者に根付かせていくことが求められる。

また, 「道徳科チームミーティング」は, 校内の教員の自主的な参加を前提としている。そのため, 全員が研修会に参加しているわけではない。今後は, 研修会への参加に抵抗感がある教員に対しても「教材提供者の授業改善への挑戦に対する肯定的評価」「省察力や同僚性の高まりに対する肯定的評価」などを伝え, 「道徳科チームミーティング」の機能や学びの成果をアピールして参加意欲を高めていく必要がある。

(3) 研究のまとめと課題

①研究のまとめ

「道徳科チームミーティング」は, 教材提供者や授業者が課題意識を持ち, その課題を参加者と共有して協議を行い, 協議で得られた複数の対応策から自ら選択して授業実践や授業改善に挑戦しようとすることで授業改善の意欲そのものに働きかけている。こうした授業改善の意欲は, 継続的・自律的な教員の学びを促すものとなり, 同時に, 1時間の授業の検討に終わらない省察の力をも高める。こうした授業研究会をファシリテーターが教員相互の意見交換を中心に進めていく中で, 教材提供者や授業者の課題に寄り添った協議がなされ, とともに学び合う実感を高めて同僚性を構築していくことができる。

また, ファシリテーション能力の育成や研修ガイダンスの充実といった「研修のマネジメント」機能を向上させることで, 校内のより多くの教員の自主的な参加のもと, 教員同士の意見交換をさらに促進して, 学校全体の協働的な学び合いを実現していくことが可能となる。

これまで述べてきたように, この「道徳科チームミーティング」には, 理想的な省察活動である「ALACT モデル」に示されたプロセスが存在し, 教員の継続的・自律的な省察を促すとともに, 同僚性の構築に資するものとなることが示唆された。

加えて, 本研究での実践と考察を通して, 教員同士が協働して授業改善に臨める道徳科の授業研究の在り方をまとめるならば, 以下のようなことが言える。

安心感のある授業研究の場において, 授業に対する課題を教員間で共有し, ファシリテーターが教員相互の意

見交換を促進して、「ALACT モデル」に示された省察活動（①行為、②行為の振り返り、③本質的な諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大、⑤試み）を経験しながら、個々の教員の授業改善の意欲に働きかけていくことで、教員は継続的・自律的な学びを実現し、同僚性を高めていくことができる。こうした活動について、ファシリテーション能力の育成や研修ガイダンスの充実を図って研修をマネジメントすることで、より一層、協働的な授業研究が実現される。

②研究の課題

本稿で述べたことは、「道徳科チームミーティング」1回の取組に基づく分析であり、事例検討から見いだされた内容としての意味を持つ。これをもってその全てを断定することは難しいが、今後も実践と考察を継続する中で、道徳科における協働的な授業研究の在り方をより一層明らかにしていく必要がある。

また、本研究で用いた M-GTA の分析手法については、解釈の難しさも感じながらまとめるに至った。今後は、こうした手法に関してさらに熟達していかなければならないが、分析を通して培った本研究テーマについての徹底的な内省は、今後の研究にも生かしていく重要な示唆にもなった。

謝辞

本研究の実施にあたってご協力いただいた X 小学校教職員の皆様に感謝申し上げます。

本研究は JSPS 科研費 JP19K02815 の助成を受けたものです。

引用文献

- F・コルトハーヘン (2010) 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- 森有希 (2022) 「今、求められる道徳科の学びを実現するための教員の授業力の向上」日本道徳教育学会『道徳と教育』第 340 号 pp.75-85.
- 文部科学省 (2022) 「令和 3 年度 道徳教育実施状況調査報告書」
https://doutoku.mext.go.jp/pdf/survey_report_r3.pdf
(2022 年 11 月 30 日閲覧)
- 脇本健弘・町支大祐(2015) 『教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー』中原淳監修 北大路書房

参考文献

- 浅部航太 (2019) 「道徳教育推進教師に求められる資質・能力と効果的な推進の在り方に関する研究」日本道徳教育学会『道徳と教育』第 337 号 pp.27-38.
- 木下康仁 (2007) 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」富山大学看護学会編集委員会『富山大学看護学会誌』第 6 巻 2 号 pp.1-10.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社

絵具遊び活動—自由な表現を目指して—

野角 孝一¹⁾, 吉岡 一洋¹⁾, 藤戸 綾香²⁾, 中山 美香²⁾

1) 高知大学人文社会科学系教育学部門

2) 高知大学教育学部附属幼稚園

Paint play activity—Aiming for free expression—

NOZUMI Koichi¹⁾, YOSHIOKA Kazuhiro¹⁾, FUJITO Ayaka²⁾, NAKAYAMA Mika²⁾

1) Kochi University Research and Education Faculty, Humanities and Social Science Cluster, Education Unit

2) Kindergarten Affiliated with the Faculty of Education, Kochi University

要 約

絵画における子ども達の表現は、自然な躍動感があるものや、屈託のない自由な表現があり、魅力的な作品も多い。幼稚園等では絵を描くなどの表現活動が日常で行われ、その魅力を伸ばす言葉かけは基より、園児達が材料や技法に接する機会を作ること重要である。本研究では特定のモチーフを設定しない絵具の遊び活動を通して、絵具や混色に慣れ、単なる上手な絵ではなく、園児たち自身が生み出す自由な表現の追求を目指す機会の創出を図る。

キーワード：園児、絵具遊び活動、表現

1. 研究の背景

本研究は2015年から継続して行っている高知大学教育学部附属幼稚園の園児を対象とした絵具遊び活動の一環である。

伊藤・茂木(2020)は幼児期の絵を描くことや粘土あそびなどの造形表現活動の経験頻度と中学校美術科の授業における絵を描くことやものを作るなどの表現活動に対して抱く、好き嫌い・得意不得意の意識との関連について統計的に分析を行い、幼児期に「絵を描いた経験」の頻度が高いと、中学校美術科の授業において「絵を描くこと」に対して好きや得意などのポジティブな意識を抱きやすい可能性を示唆している。

さらに浜谷(2015)は絵を描くことの苦手な幼児の原因として「技量が不足して思うようには描けないと感じたり、上手な絵と比較して劣等感を感じたりする等で、大人になるまでに絵を苦手と感じるようになっていく。」と指摘しており、保育と幼児教育の現場の関りから、「絵を描くこと

に苦手意識を感じている子どもが多くなっていると同時に、そういう傾向が低年齢化しているのではないかと感じてきた。」と言及しており、苦手意識の低年齢化を指摘している。

絵を描く機会を作ることも大切であるが、園児達と絵との関わり方が重要であることは言うまでもない。

絵を描くことは本来楽しいことで、自由に描いて良いと考えられる。しかし、作品を完成させることを優先させているような事例が多く散見される。

幼児教育の現場や小学校などでは園児達や小学生が絵を描くことが大切にされているが、教室等で掲示された作品を見ると画一的で、ある一定の型通りに描くように指導していると推測できる作品を目にすることがある。

またその一方で、入園したばかりの年少児が砂遊びをあまりやりたがらないという話を附属幼稚園教諭から伺った。これはコロナ禍の影響もあり、無闇にもものに触らないように普段から言われ、手指の消毒や手洗いの煩わしさが関係していることが窺える。砂に触れてはいけないという

ことを直接的に言われていないだろうが、園児達も無意識に手が汚れることを避け、様々なものに触れる機会が減っていると考えられる。

また、幼稚園教育要領（2018）において、幼稚園教育の内容である「環境」の領域に示されているような、身近な環境との関わり方について問われている時代とも言える。

以上の状況を踏まえ、本研究では絵具を用いた制作を行う。型にはまった表現ではなく、園児達が絵具に直に触れ、より自由な表現を追求できる環境を設定する。

2. 研究の目的

筆者らはこれまでの経験で、家庭では園児達は絵具を使用する機会は少なく、幼稚園での活動で初めて使用する機会が多くある。

園児達が絵具や制作に対して構えてしまうことを避けるため、本研究で行う絵具遊び活動は基本的に特定のモチーフを設定していない。それはあるモチーフに対するかたちや色における類似性の評価などを行うことが目的ではなく、園児達自身がのびのびと自分なりに混色した絵具で制作を行うことを目的としているからである。また、絵具の混色ばかりではなく、絵具そのものの感触に慣れてもらうことも目的の一つとしたい。

さらに、1枚の作品を完成させたかどうかを決めるのは園児自身であることを大切にす。大人の目で見ると感じ、そこで制作を止めたいことは筆者の経験上、よくあることである。しかし、それは園児の意志ではなく、大人の一方的な判断である。絵具遊び活動では園児自身が考え、思いつくことをやり終えたと判断した場合に完成となる。

3. 研究の方法

附属幼稚園との打ち合わせの中で、2022年度は年少組、年中組、年長組のそれぞれの年間の活動日を決定した。また、年少組についてはより活動日を設けて、入園したばかりの園児達に絵具を扱う機会を増やすために、1学期についてはアートの日として毎月1回の絵具遊び活動を行うこととし、2学期は他の行事が多く入っているため、1学期よりも活動日は少なく設定している。本研究では年少組を研究対象とし、全ての絵具遊び活動ではなく、【表1】に示したように、特筆すべき活動を抽出して検証していく。

【表1】年少組のアートの日

日程	内容
5月20日（金）	活動①：なにができるかな～野菜

	スタンプ～
6月3日（金）	活動②：どんな形ができるかな～フィンガーペインティング～
6月10日（金）	活動③：とろとろえのぐで版画をしよう～フィンガーペインティング～
10月28日（金）	活動④：大きい紙に思いのままに描こう

制作の内容については、大学教員と年少組の附属幼稚園教諭が事前に打ち合わせを行う。活動後すぐに園児達の制作の様子を検証する中で、次回の活動のおおまかな内容を両者で決定する。決定した内容について、幼稚園教諭が活動計画書を作成して絵具遊び活動に臨むという流れで研究を進めた。

尚、本論の写真の掲載については園児および保護者の承諾を得ている。

3. 1 絵具遊びの実践：活動①

最初の絵具遊び活動①の内容として、「なにができるかな～野菜スタンプ～」を設定した。その理由として、絵具に野菜を介して触れるため、最初は絵具に直接触れることがなく、制作しやすいと推察したためである。また、絵具遊び活動では園児自身の考えを大切にすするため、使用する画用紙も余分に用意し、園児の意志で何枚も制作できるように準備した。

準備物：野菜（玉ねぎ、オクラ、人参、マッシュルーム、ピーマン、ヤングコーン、レンコン）、絵具（白、黄、赤、青、緑）、スポンジ、絵皿、画用紙（八つ切り）、机、雑巾、乾燥棚

スポンジを入れた絵皿に絵具を出し、園児達が興味を示すのを待ってから、幼稚園教諭が野菜を切り、「この野菜は何ていうか知っている？」など、園児達との会話の中で野菜スタンプの実演を行った。園児達の実践では野菜と絵皿を分散して配置したため、絵具や野菜の交換が行いにくく、同じ野菜で同じ色のスタンプを用いて制作する園児が初めは多かった。しかし、大学教員がすでに別の色がついた野菜を入れ替えたことによって、一度のスタンプで色が混ざり合うようになった。それに気づいた園児たちが、意図的に様々な色を変え、スタンプによる色の変化を楽しんでいた。野菜を描く道具として捉え、具体的に何かをイメー

ジして描く園児もいたが、スタンプによる痕跡を楽しむ園児が多かった。また、準備した画用紙がなくなるほど、園児達は積極的に制作している一方で、例年は意図的に指や手に絵具を塗布して、ゾンビ手をする園児が多いが、本活動ではそういった園児は少なかった。

これは前述の通り、コロナ禍の影響により、砂遊びなど手が汚れる遊びをする園児が少ない傾向にあるという推察に合致するものであった。しかし、絵具に慣れてきたためか、使用した絵皿などを園児達が率先して洗う様子が見られ、絵具を水で流しながら、「色が変わったよ!」と、変化する水の色に着目している様子が見て取れた【図1】。

制作後の附属幼稚園教諭と大学教員との意見交換では、たくさんの野菜スタンプを行って、「花火」「しゃぼんだま」と発言している姿や、指を使ってスタンプを行い、「卵」と発言している園児などがおり、押されたスタンプの跡を別のものに見立てる場面や絵具を直接指で触れている場面が見受けられ、若干であるが絵具に慣れた様子が窺えた。

それを踏まえ、活動②はフィンガーペインティングを題材として設定し、活動③は糊を混ぜた絵具を用いた版画を行うこととした。フィンガーペインティングによって、指で絵具に触れることに対する抵抗感をなくし、糊を混ぜた絵具を用いることで、絵具のぬるぬるとした感触を楽しむことをねらいとした。



【図1】野菜スタンプで色の変化を楽しむ様子

3. 2 絵具遊びの実践：活動②

前述の通り活動②は「どんな形ができるかな～フィンガーペインティング～」と題し、フィンガーペインティングを題材として設定した。活動①において、絵具に直接触れる園児が若干見られたため、より絵具に親しむように設定した。

準備物：絵具（白、黄、赤、青、緑、紫）、絵皿、ビニール袋、画用紙（八つ切り）、机、雑巾、乾燥棚

前回と同様に絵具の準備を早めに登園した園児達と行い、「早くやりたい!」という発言があったように、園児達の制作に対する気持ちの高まりを促す環境づくりを整えた。制作の手順として、活動②では大学教員が準備した絵具の色を園児達に尋ねながら、それぞれの指に異なる絵具をつけ、画用紙にスタンプを行った。白と青を指で採り、水色になるように指をこすりつけながらスタンプを行うことで、園児達から「水色になった!」という声が上がった。その後もピンクやオレンジなどを混色し、一見無造作にスタンプした形がじつは最終的に魚の形になっているという実演を見せた。園児達から歓声が上がったところで、制作が始まった。また、絵具も指だけでなく、掌や手の各部位を使い、具体的なものに見えるように実演して描くことは、園児達の創造力を引き出す妨げになることも予想した。しかし、魚を描く手順として、輪郭を描いて、目や口を描く順序ではなく、スタンプした絵具をランダムに配置しながら、最終的にやや不明瞭な形の魚に見えるように意図的に描いたことで、園児達が真似して描くようなことにはならないと予想した。また、口頭でも魚ではなく自分の好きなように指で描くことを促したことで、魚を意識した表現は制作序盤でやや見られたが、次第に園児達は画用紙に塗布される自身の手形の痕跡に興味向き、自分達の好きなものを描き始めた。

最初は絵具が指に付着することを嫌がり、ビニール袋を付けて絵具に触れていた園児達もいたが、担任らの補助もあって、次第に積極的に指や手に絵具をつけて描く様子が見て取れた。また、二人の園児が合作で一枚の画用紙に何枚も制作している様子が見られた。これまで数年に渡って行ってきた絵具遊び活動の制作では、個々に画用紙が準備されて制作する場合、他の園児が介入すると非常に嫌がる場面が多く見られた。しかし、今回はお互いの作品ばかりではなく、腕や服に絵具を塗布しあっても、笑顔が見られた。元々仲の良い関係であったかもしれないが、大学教員が知る限り、はじめての経験であった。

さらに別の園児達は「ダーン、ダーン」と二人で声を合わせて、リズムを取りながら、画用紙に絵具を塗布している様子が見受けられた。これもこれまでの年少組の絵具遊び活動ではほとんどなかった事例である【図2】。

活動②では乾燥棚がいっぱいなるほど、多くの作品が制作された。これは全員ではないが、ほとんどの園児が絵具に対する抵抗感がなくなったからだと推察される。

制作後の附属幼稚園教諭と大学教員との意見交換では、絵具遊び活動をやるのが楽しみで、早く登園した園児が絵具の前でずっと待っていたことを確認した。園児達の制作への気持ちの高まりを整えるために、今後も絵具の準備等はあえて園児達の前で行い、園児達の手助けを得ながら行うこととした。

はじめは指を使っていた園児も友達の様子を見て、段々と掌に絵具を塗布することを楽しむ場面が見られた。掌に絵具を塗り込み、握りしめ、その手を画用紙に何度もこすりつけ叩く様子も見て取れた。

いずれも友達をよく観察し、真似をすることを楽しむ中で、制作に対してより積極的になっていったことが判明した。

活動③では予定通り、糊を混ぜた絵具を用いた版画を行うこととした。ぬるぬるとした絵具の感触に触れる中で、混色に興味に向いていくかについて観察する。



【図2】 絵具の感触を楽しむ様子

3. 3 絵具遊びの実践：活動③

活動③は「とろとろえのぐで版画をしよう～フィンガーペインティング～」と題した制作を行った。前回までの活動を踏まえ、絵具の準備を園児達と一緒に行うことで、園児達の活動への気持ちの高まる環境を整えた。

準備物：絵具（白、黄、赤、青、緑、紫）、紙コップ、ビニール袋、画用紙（八つ切り）、ビニール状のテーブルクロス、机、雑巾、乾燥棚

絵具は版画に使用するため、試作を行う中で、絵具1：洗濯糊1：澱粉糊1の割合で混ぜ、絵具一色につき500mlを目安に事前に準備した。

活動当日は「どんな色になるかな？」と園児達とやり取りして、版画の実演を行った。紙コップに入れた絵具をビ

ニール状のテーブルクロスの上に流し、数色の絵具を指などで混ぜ合わせた。画用紙を上から置き、手で「ぐりぐりぐり」とパレン替わりに動かし、版を完成させた。

園児達は絵具のぬるぬるとした感触に対して、どのような反応をするか観察したが、積極的に絵具に触れる園児もいる一方で、絵具に対して敬遠している園児も見受けられた。

活動③ではこれまでの活動と比較して、制作した枚数が少なかった。これはぬるぬるとした絵具の感触や混色に興味向き、版画を制作するという意識に向かなかつたことが推測される。

その証拠に紙コップに様々な絵具を入れて、混色することを楽しんでいる園児達がいた。その園児達は原色同士を混色することを楽しんでいたが、徐々にすでに混色された類似した絵具を混色することで変化する微妙な色に興味向き、絵具が紙コップ一杯になるとテーブルクロスに絵具を流して、次の絵具の混色を始めていた。画用紙を渡して、「版画にしてみたら？」と促す場面もあったが、園児達は版画に興味はないようであった。

混色は園児達自身が考えた試行であり実験である。それ以上混ぜると色が鈍くなるという推測や、一人一枚は版画を制作してもらいたいという大人の先回りする感覚は、園児達の探求心や達成感を奪う可能性があるため、今後気をつけたい。

制作の後半では二人の園児が同じ手の動かし方で絵具の混色を行っていた。使用する絵具の色はそれぞれの好みを使用しており、お互いに「きれいな色だね」と言葉をお互いに交わしていた。

また、手に絵具が付着することに慣れてきたためか、手や腕に絵具を塗布し、ゾンビ手を見せに来る園児が増えてきた【図3】。指に絵具が付着することを敬遠する園児はビニール袋越しに制作をしていたが、最終的にはビニール袋を外して、直に絵具の感触を確かめて制作している場面も見られた。ぬるぬるとした絵具の感触を体験することは、部屋を汚してしまう可能性もあり家庭では難しいと推測される。こういった五感を使う経験は大切なことなので、継続して行っていきたい。

原色による混色に慣れてきており、より微妙な色の変化に興味に向いてきたと考えられるので、次回は原色ではない絵具の検討を行うこととする。

制作後の附属幼稚園教諭と大学教員との意見交換では、担任の視点からも、始めはおそろおそろ指で絵具を触っていたが徐々に慣れてきており、前回よりも絵具を手付けするのが大胆になってきたとのことであった。また、絵具を

手で混ぜながら「色が変わった！」と喜んでいる園児や、版面に写し取る際に友達が作った色も写って驚いている園児もいたようである。

環境設定として、園児は紙コップに入れた絵具を一度に全部使おうとするため、紙コップを多めに用意しておき、絵具を少しずつ入れると混色に発展性が得られるとのご意見をいただいた。



【図3】ゾンビ手でポーズする園児

3. 4 絵具遊びの実践：活動④

活動④では「大きい紙に思いのままに描こう」と題し、筆による制作を題材として設定した。

準備物：絵具（白、黄、赤、青）、筆、絵皿、画用紙（四つ切り）、机、雑巾、乾燥棚

これまでの活動と同様に絵具の準備を園児達と一緒に行うことで、園児達の活動への気持ちの高まる環境を整えた。大学教員がトロトロした原液の絵具の特徴や、筆を見せながら「これは何という道具か知っているかな？」等、園児達との会話の中で、絵具を用いた制作の実演を行った。

絵具については活動③の検証として、より微妙な色の変化に興味を持ってきたことを指摘した。園児達はこれまで混色によって多くの色を作ってきており、逆に少ない色数でもより混色を工夫することが想定されたため、これまでで最も色数の少ない白、黄、赤、青の4色に設定した。

実際の制作では、これまでの活動で作った色数以上に様々な色を作っており、意図的な混色や、他の園児達と絵皿を共有したことによる意図しない混色も含めて、最終的に自分なりの繊細な色彩を画面に塗布している様子が見て取れた。

活動④では今年度の絵具遊び活動としてはじめて筆を使用することとした。9月に行われた幼稚園実習において

園児達ははじめて筆を使用し、水分を多めにした絵具を用いて制作したようである。そのため、活動④では絵具に水を加えない原液を用いることで、筆致の面白さを体験できると想定した。

実際の制作では筆に含ませる絵具の分量を調整することによって、カサカサした質感や、絵具による絵肌の工夫が見られた。これは水の分量が多い絵具ではできない表現である。絵具の塗布による絵具層の堆積に興味を示した園児もあり、同色系に色を何度も塗布している様子が見られた。完成した作品を乾燥棚に運ぶ際、これまでにないほどの絵具の重さを感じる作品まで制作していた。

筆致の面白さに気づき、「ポンポンポン」と筆の跡を画面に付ける度に声を出して、制作していた園児もいた。これまでの制作では八つ切りの画用紙を用いていたが、今回の制作では四つ切りの画用紙を使用した。また、筆を用いたことにより、物理的に制作の範囲が広がり、大きな線や、円、三角形など、より躍動感のある筆勢や筆致が見られた【図4】。

ある園児は他の園児が作った緑色の絵具を見て、「先生、みどりの絵具ちょうだい。」と尋ねたので「今日は無いから混ぜて作ってみたら？あの色もお友達が作ったんだよ。」と言ったところ、自分なりに絵具を調合して緑色を作り、「できた！」とうれしそうに塗布していた。これは、絵具遊び活動の醍醐味であり、色（明度・彩度・色相）が混色により変化することを直覚的に知る体験となっている。換言すれば、このような声掛けが園児たちの自由な表現を助長することに寄与し、色彩への審美的な目覚めを促すと考えられる。

指で絵具に触れることを敬遠する園児達にとって、筆を使用したことによって、活動に対する障壁を取り除く一助となったようである。ある園児はこれまでの活動で必ずビニール袋を付けて制作しており、制作した作品も画面の一部への絵具の塗布に留まり、余白が多い作品が多かった。しかし、活動④では筆を用いたことにより、画面の一部への絵具の塗布ではなく、画面全体を埋め尽くすほど絵具を塗布しており、一度塗布した場所も何度も色を混色して塗り替えていく様子が見て取れた。これまでにない積極的な姿勢が見られ、色の微妙な変化への興味や筆に含ませる絵具の調整など様々な工夫が見受けられた。

完成した作品は友達同士で鑑賞し合い、幼稚園教諭に見せて自らプレゼンテーションしている姿もあった。そのプレゼンテーションからは色彩の調和やフォルム、連想するモチーフ等を大切にしていることが分かった。このような園児達の作品への能動的な関わりに対して助力していく

ことも肝要であろう。



【図4】大きく手を動かしながら制作する様子

4. まとめ

本研究において、絵具遊び活動を通して、園児自身が考え、思いつくままに表現できる方法の検討を行ってきた。はじめは個々の表現に集中していたが、回数を重ねる度に、制作や作品などを通して、他の園児の関りが見受けられるようになった。

活動②でお互いの作品ばかりではなく、腕や服に絵具を塗布しあっても、笑顔が見られる事例や、二人で声を合わせ、リズムを取りながら、画用紙に絵具を塗布している事例が見られた。これは単なる制作を超えて、絵具を通したコミュニケーションに昇華したことが指摘できる。

前述した通り、コロナ禍の影響で入園したばかりの今年度の年少組は砂遊びをする園児が少なかった。しかし、担任の話では活動④を行った10月末時点では砂遊びをする園児が多くなったとのことであった。

アートの日で園児達と一緒に絵具の準備をする際に、「先生、一緒に行こう！」と声を掛けられ、ダンゴムシを探す、色水に使用する花を探すなど、園児達の興味の幅が広がり、砂や土、昆虫等に触れることに対する抵抗感がなくなっている。それに伴って本稿の絵具遊び活動においても、徐々に絵具を素手で触れる園児が増えていき、活動④においては筆での制作であったが、これまでの中で最も積極的な制作の姿勢が見られた園児もいた。

今後の課題として、土井・橋本(2022)が提唱している土砂や葉を用いた顔料の検証を踏まえ、自然豊かな附属幼稚園の特色を活かした顔料の検討を行いたい。とりわけ土砂は日本画の岩絵具の粒子を分ける水簸分級を行うことで、複数の色に分解することが出来、さらに熱を加えるこ

とによって色味を変化させる可能性がある。身近な素材を使用して、はじめの段階から園児達と一緒に顔料を作ることができればより教育効果の高い活動となる可能性を秘めている。

また、附属幼稚園において行っている絵具に関する活動を附属小学校と連携して行いたいと考えている。これまで附属小学校との共同研究を行っていなかったが、次年度からの共同研究の体制を整えている状況にある。そこでは附属幼稚園で行っている絵具遊び活動ではなく、附属小学校のカリキュラムに合わせた活動を行っていきたいと考えている。

謝辞

本研究は学長裁量経費「アートマネジメント人材の育成-地域に根ざす新しい芸術教育のプラットフォームづくり-」、学部長裁量経費「絵具遊び活動に関する実践的研究」等の助成を受けました。記して感謝の意を表します。

引用文献

- 伊藤七男・茂木克浩(2020): 幼児期の造形表現体験と中学生の美術科に対する意識との関連, 足利短期大学研究紀要, 第40巻, 第1号, 19-26
- 浜谷直人(2015): 描画発達理論を拡張する: 子どもの絵の苦手意識と保育実践の関係, 心理科学, 第36巻, 第1号, 1-9
- 文部科学省(2018): 幼稚園教育要領解説
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/nerai.htm (最終閲覧2022年11月1日)
- 土井徹・橋本菜実(2022): 自然物を活用した手作り絵の具を作製する方法に関する検討 安田女子大学紀要, 第50号, 149-156

高知県の理科授業における現状と課題を踏まえた授業づくり

—課題設定を工夫した授業実践—

池川潤也¹⁾, 春日裕之²⁾, 小田 通³⁾

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻生

2) 南国市立香長中学校

3) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Design of Lesson based on the Current Situation and Issues of Science Lesson in Kochi Prefecture —Lesson Practice with Creatative Assignment Setting—

Ikegawa Junya¹⁾, Kasuga Hiroyuki²⁾, Koda Michi³⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education,
Graduate Student

2) Nankoku City Kachou Junior High School,

3) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

要約

本年度、全国学力・学習状況調査において実施された理科は、今般の学習指導要領改訂後、初めての調査となる。今回の理科調査から見られる本県の理科授業の現状と課題を明らかにするとともに、課題改善のための授業実践を通して、理科の授業改善の視点や方向性を検討する。特に、本調査結果から、本県の児童生徒の理科に対する学習意欲が小学生から中学生へと大きく低下する傾向が見られるとともに、理科の学力においてエネルギー（物理）領域に他領域よりも低い傾向が見られる。本稿では、中学校と高等学校のエネルギー（物理）領域における課題設定を工夫した授業実践を提案し、本県の科学的に探究する理科の授業づくりの充実に資するものとする。

キーワード：小学生から中学生への学習意欲の落ち込み、課題設定の工夫、ルーブリック

1. はじめに

本年度、4月の全国学力・学習状況調査において理科が実施された。平成24年度から対象教科として加わった理科の調査は、3年毎の実施予定であったが、コロナ感染症拡大防止対策のために、実施が1年見送られたため、今回は4年ぶりの実施となった。

本調査は、全国の小学校6年生と中学校3年生を対象としており、児童生徒の生活習慣や学習環境等に関する状況を把握し、各学校や教育委員会が、教育や教育施策の成果と課題を共有しその改善を図ることや、一人一人の児童生徒の学力や学習状況を把握し、各学校において学習指導の改善に役立

てることを目的としている。

また、今回の理科調査は、今般の学習指導要領改訂後、初めての実施となるため、調査結果から本県の理科授業の現状と課題を明らかにするとともに、課題改善のための授業実践を通して、今後の本県の理科の授業づくりの視点や方向性を検討していくものとする。

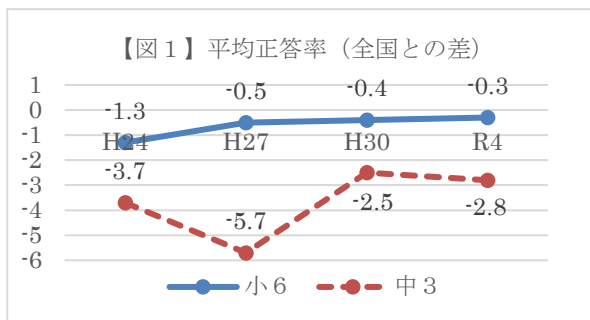
2. 高知県の理科授業の現状

全国学力・学習状況調査の内容は、学力に関する調査と、児童生徒の学習の状況に関する児童生徒質問紙調査、教員の

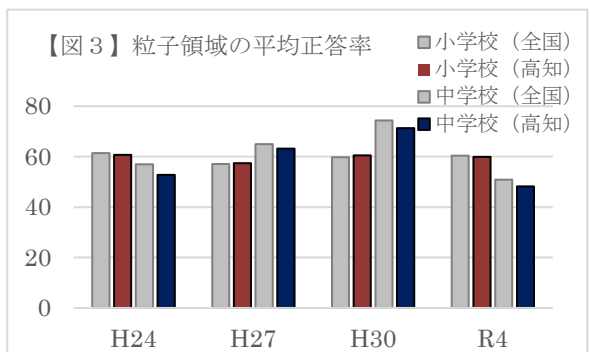
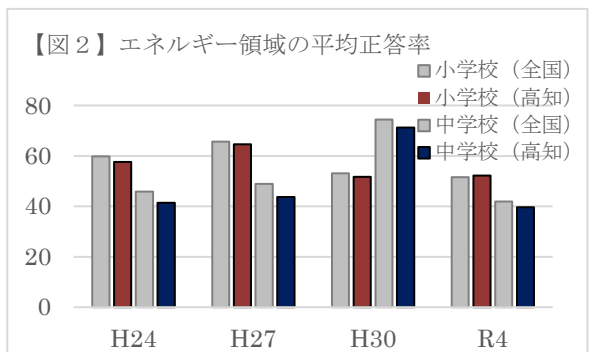
指導の状況に関する学校質問紙調査の3つがある。過去3回分の調査結果と経年比較しながら、現状と課題を明らかにしていくものとする。

(1) 学力の状況

図1は、理科の学力調査の経年変化を全国との差で示したものである。初回のH24調査と比較すると、小・中学校ともに改善傾向が見られ、特に小学校はほぼ全国平均にまで改善してきている。小・中学校の学力向上や授業改善の取り組みの成果がうかがわれる。調査問題には探究的な学習の場面が強調されており、授業改善への示唆に富んでいる。



領域別で平均正答率を見ると、エネルギー（物理）領域が、他の3領域（粒子、生命、地球）よりも平均正答率が低く、小学校から中学校へ大きく低下していく傾向が見られる（図2・図3、※生命・地球領域は省略）。この領域は、算数・数学とも関連が深く、小学校から中学校、高等学校へと進むに連れ、学習内容が定性的で身近な現象から、数値や数式を扱う定量的で抽象的なものとなり、生徒の苦手意識が生じやすい領域である。日常生活や社会との関連を図った教材選択や課題設定が求められる。



(2) 児童生徒の学習の状況

児童生徒質問紙調査項目における理科の勉強や授業に関する意識について、図4から図9に示す。各調査項目について、「当てはまる（強い肯定）」、「どちらかと言えば、当てはまる（弱い肯定）」、「どちらかと言えば、当てはまらない（弱い否定）」、「当てはまらない（強い否定）」の4つの選択肢で回答している。

図4から、理科の「勉強は好き」と肯定的に回答する小・中学生の割合は、国語と算数・数学（以下、他教科と言う）よりも多いが、小学校から中学校への落ち込みは他教科よりも大きい。また、図5から、理科の「勉強は大切だと思う」と肯定的に回答する小・中学生の割合は、他教科よりも少なく、理科の勉強は他教科より好きだが、他教科の方が大切であるという傾向が見られる。

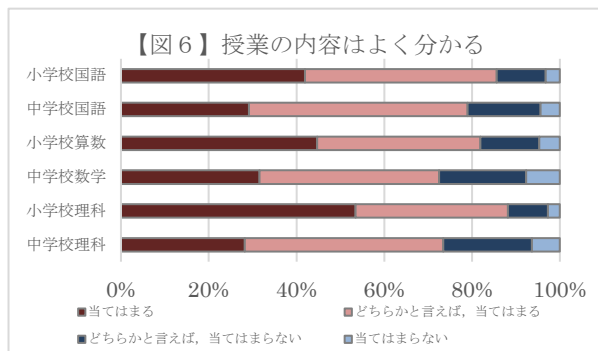
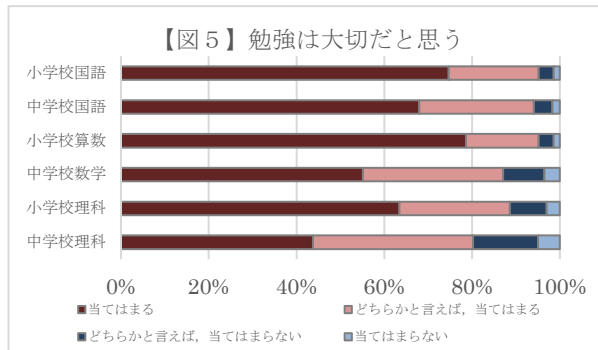
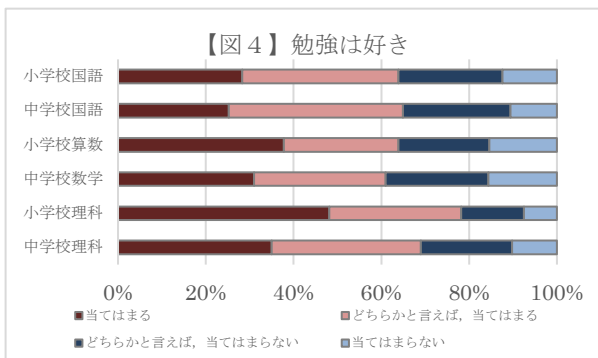


図6から、理科の「授業の内容はよく分かる」と肯定的に回答する小・中学生の割合は、小学生では他教科より多いが、中学生では逆に他教科より少なく、小学生から中学生へ

の落ち込みが大きい。

図7・図8は、理科の有用性についての質問項目である。図7から、理科の「授業で学習したことは、将来、社会に出た時に役に立つと思う」と肯定的に回答した小・中学生の割合は他教科より少ない。また、小学校から中学校への落ち込みも大きい。算数・数学でも同様の傾向が見られる。小学校では実生活に対応した学習が多いが、中学校になると数式や法則等の抽象的な学習が多くなることが要因の一つであると考えられる。

また、図8から、「将来、理科や科学技術に関する職業に就きたいと思う」と肯定的に回答した小・中学生の割合は3割を下回っている状況にある。国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2019)においても、「理科を使うことが含まれる職業に就きたい」と回答する日本の児童生徒の割合が、国際平均に比べて低いという報告がある。小・中・高等学校を通じて、「理科を学ぶことの意義や有用性の実感及び理科への関心を高める観点から、日常生活や社会との関連を重視していくことが求められる。

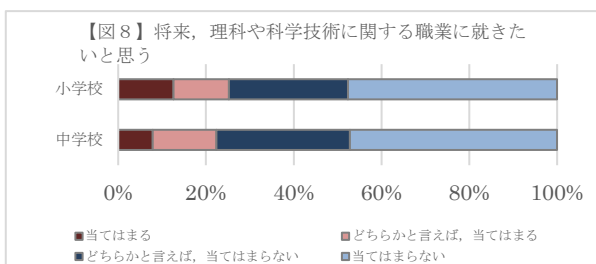
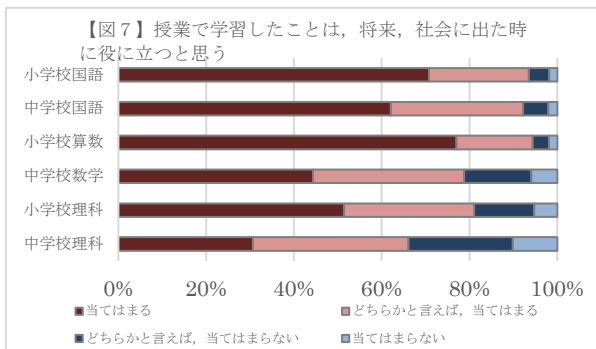
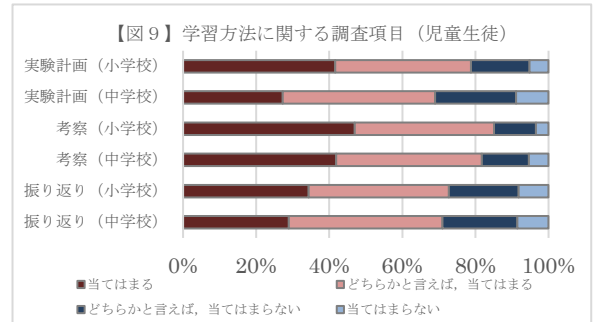


図9は、児童生徒の理科の学習方法に関する調査項目である。質問内容は、「実験計画」→「自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている」、「考察」→「観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている(結果をもとに考察している)」、「振り返り」→「観察や実験の結果が間違っていないかを振り返って考えている」の3項目である。各項目で小学生と中学生を比較すると、肯定的評価の割合は全ての項目において小学生が多い。また、「考察」を行っている」と肯定的に回答した割合は、小・中学生ともに8割を超えている。

一方、「実験計画」を立てていると回答した中学生の割合

や、「振り返り」を行っている」と回答した小・中学生の割合は、8割を下回っており、課題が見られる。



(3) 教員の指導の状況

次に、学校質問紙調査項目から、教員の理科指導に関するものを図10から図13に示す。各質問項目について、「よく行った(強い肯定)」、「どちらかと言えば、行った(弱い肯定)」、「あまり行わなかった(弱い否定)」、「全く行わなかった(強い否定)」の4つの選択肢で回答している。

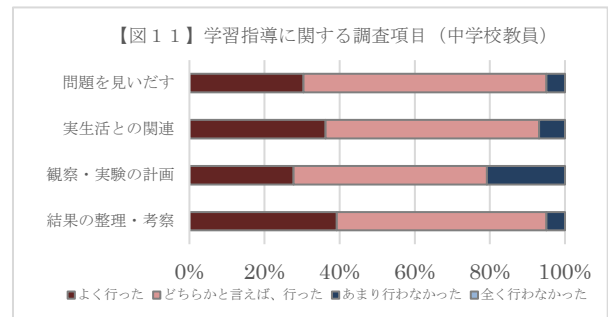
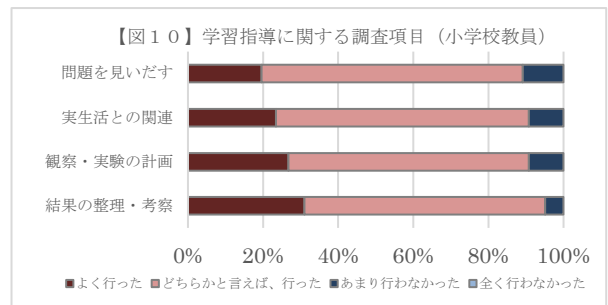


図10は小学校教員、図11は中学校教員の指導の状況に関する調査項目である。質問内容は、「問題を見いだす」→「自然の事物・現象から問題を見いだす指導を行った」、「実生活との関連」→「実生活との事象における関連を図った授業を行った」、「観察・実験の計画」→「観察や実験の計画を立てることができるような指導を行った」、「結果の整理・考察」→「観察や実験の結果を整理し考察する指導を行った」の4項目である。

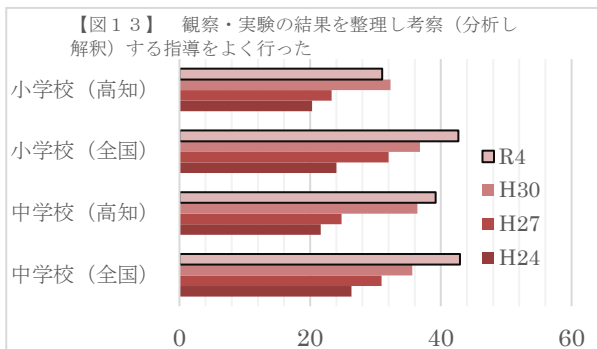
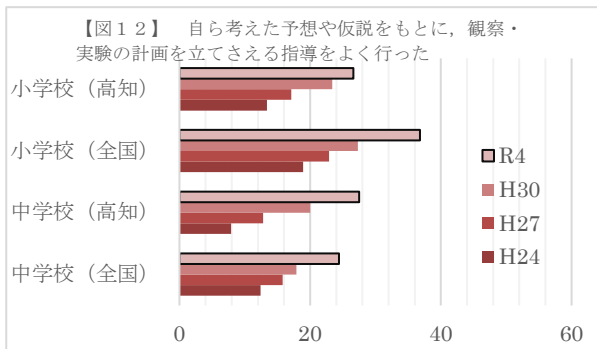
図10から、小学校の指導においては、各項目の肯定的評価は9割を上回る状況であるが、「よく行った(強い肯定)」の割合に着目すると、全体的に中学校よりも小学校が少なく、「問題を見いだす」指導は2割を下回る状況にある。

図11から中学校の指導を見ると、「観察・実験の計画」を立てさせる指導の肯定的評価が8割を下回り、他の項目よりも低い。生徒意識調査からも同様の傾向が見られ、授業改善の視点として留意していく必要がある。

図12・図13は、「観察・実験の計画」「結果の整理・考察」の項目について、「よく行った（強い肯定）」と回答した割合を経年で見たものである。

図12から、「観察・実験の計画」を立てさせる指導は、小・中学校ともに年々向上しており、中学校の伸びが大きい。図11において、「観察・実験の計画」を立てさせる指導が中学校では課題となっているが、改善に向けた取り組みは一定進んでいることがうかがえる。

また、図13から、「結果の整理・考察」の指導は、前回調査までは、小・中学校ともに増加傾向にあったが、今回は、小学校が伸び悩んでいる状況にある。一方、図9において、「考察」を行っていると回答する小・中学生の割合は、他の学習よりも多くなっており、教員と児童生徒の意識にズレがあることがうかがわれる。



3. 課題及び課題改善のための方向性

学力調査や質問紙調査の結果から見られた本県の理科授業の現状から、課題及び授業改善の方向性を3点に整理する。

・児童生徒の理科学力については、中学校に課題が大きい。特にエネルギー（物理）領域に課題が見られ、小学校から中学校へ落ち込みが大きい傾向がある。そのため、身近な事象や実生活と関連付けた指導や算数・数学と関連を図った指導の改善を図り、児童生徒の興味関心を高め、分かる授業を実

践していく。

・児童生徒は理科の学習は好きであるが、理科を大切に思ったり、役に立つと思ったりするなどの有用感が低く、小学校から中学校への落ち込みも大きい。そのため、児童生徒が理科の面白さや、実生活や実社会との関連を実感できる学習を充実させていく。

・児童生徒の理科の授業に関する意識から、学習過程を「振り返る」機会に課題が見られる。また、教員の理科の指導に関する意識からは、「問題を見いだす」指導について課題が見られる。このため、科学的に探究する理科授業の導入部分である「問題を見いだす」学習や「見いだした問題から課題を設定する」学習、また、メタ認知の育成にも繋がる自らの学びの過程を「振り返る」学習が充実するよう、指導改善を図っていく。

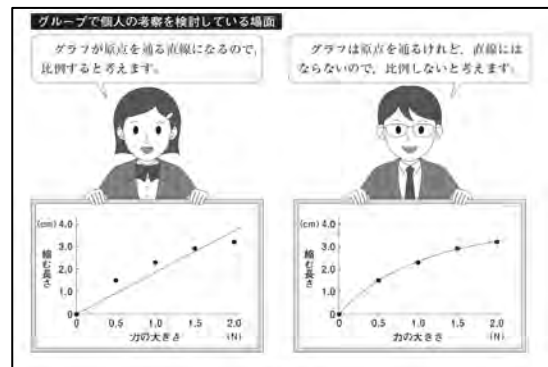
4. 授業実践例

全国学力・学習状況調査結果から見られる課題及び改善の方向性に基づき、「課題の設定」を工夫したエネルギー（物理）領域における中学校及び高等学校の授業実践例を紹介する。両実践共に、研究の遂行並びに、調査データ、生徒記述及び写真等の掲載については、学校長の許可を得ている。

(1) 中学校の実践（南国市立香長中学校）

一押しばねにもフックの法則は成り立つのかー

香長中学校の理科部会では、単元の中で学んだ知識・技能を活用する教材を取り入れた単元づくりを行っており、その教材開発に全国学力・学習状況調査問題を活用している。本授業においても、全国学力・学習状況調査問題に出題された



【図14】 R4全国学力・学習状況調査（理科）問題 5（3）

問題場面（図14）を活用し、授業実践を行った。

① 授業の概要

「フックの法則」は、中学1年生のエネルギー領域の「力の働き」の単元の学習である。引きばねを教材として、「力の大きさ」と「ばねの伸び」が比例することを見いだす学習を行う。誤差の扱いやグラフ化など、測定値の処理の仕方の基礎を習得させることも大切である。本単元計画（表1）で

は、引きばねでフックの法則を学習した後に、習得した知識・技能を活用し、「押しばねにもフックの法則が成り立つのか（力の大きさ）と「ばねの縮む長さ」の関係はどのようになるのか」という課題を追究する学習を行うことにより、力の働きについて多面的に考察し深い学びを実現する。

【表1】単元計画

	学習内容	学習評価	
		重点	記録
1	日常生活に見られる様々な力を、3つのグループに分類する	態度	
2	いろいろな種類の力について説明する	知識	
3	力の大きさと引きバネの伸びの関係を調べる（フックの法則）	思考	
4	押しバネの性質を調べる実験を行う	態度	
5	重力と質量の違いを説明する	知識	○
6	2力がつり合う時の条件について調べる	思考	○
7	単元を貫く課題について考える	態度	○

② 本時で付けたい力

フックの法則における知識・技能を活用して、力の大きさと押しばねの関係について、グラフを用いて思考錯誤しながら説明しようとする力

③ 理科の見方・考え方を働かせている生徒の姿

- ・押しばねと引きばねを比較しながら仮説の設定や考察を行っている。
- ・力の大きさと押しばねの縮む長さの関係を、量的な視点で捉えている。

・力の大きさと押しばねの関係について、グラフと関連付けて説明している。

④ 本時の実際

『課題の把握』

授業の導入では、前時に行った引きばねの性質を想起させることで、フックの法則と関係付けて思考できるようにした。日常生活で使われている押しばねの例である自転車のサドル下のばねの画像を見せることで、「押しばねも引きばねと同じように、フックの法則が成り立つのだろうか」という問いをもたせた。問いをもたせたところで「押しばねの縮む長さは、加える力の大きさに比例するのか」という課題を生徒に設定させた。

『課題の探究』

押しばねと引きばねに実際に触れ、その感触を比較することで、仮説を設定させた。「引きばねにフックの法則が成り立つので、押しばねにもフックの法則が成り立つ」という意見と、「押しばねの押し返す力はだんだん大きくなるので、フックの法則は成り立たないのではないか」という対立する

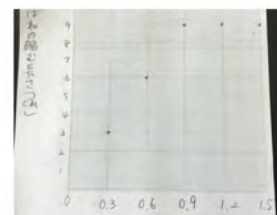
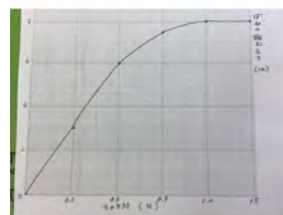


【図15】生徒の探究活度の様子

意見に分かれた。仮説から実験方法を構想する際には、「仮説を検証するためには結果をグラフにするとよい」、「フックの法則が成り立つ場合にグラフは原点を通る直線になり、成り立たない場合は直線にならない」という見通しをもった。

『課題の解決』

実験から得られたデータから、生徒の多くは、始めは曲線になるグラフを書いていた（図16の左図）。そこで、生徒の一人が書いたグラフ（図16の右図）を全体で共有し、押しばねの縮みには限界があることと関連付けて考察させた。そうすると、生徒は、押しばねが縮む限界までは、ばねの縮む長さは力の大きさに比例し、限界がくると、もうそれ以上ばねは縮まないと結論づけることができた。



【図16】生徒が作成したグラフ

⑤ 授業についての考察

探究の学習過程の導入となる「問題を見いだす」場面や「課題の設定」場面では、実生活との関連を図り、身近な事象を用いたことで、生徒が問いをもち主体的に課題を設定することができた。しかしながら、考察の場面では、自分と他の生徒のグラフとを比較しながら、その妥当性を検討する場面設定が十分にできず、一人ひとりの生徒の深い学びにまで到達することに課題があった。改善策として、その後の授業では、学習支援ソフト「ロイロノート」の共有ノートという機能を使い、活動途中を共有することを授業に取り入れている。本機能は、レポートの作成途中を共有するもので、自分がレポートを作成しながら他の生徒の作成途中のレポートも見るができる。作成後はもちろん、作成途中を共有することで、自分の考えを見直したり、他の生徒の考えと比較したりすることで、深い学びへの実現への手立てとなるものである。

(2) 高等学校の実践（全日制A高等学校）

—力学的エネルギー保存の法則で未来を予測できるのか—
1年生1クラス40名を対象として、物理基礎の力学的エネルギー（4時間）の単元で授業実践を行った。生徒は、中学

3年生の時に、位置エネルギーや運動エネルギーに関する実験を通して、力学的エネルギーの保存について定性的な理解をしている。高等学校では、仕事と関連付けてエネルギー [J] として定量的に理解することがねらいである。本単元では、生徒の既習概念を用いて学習を進めた。エネルギーという目に見えない量を数学の代数を用いて抽象的に理解することに困難を示す生徒が多いため、実生活と関連させた課題を設定して、生徒に興味を持たせる工夫を行った。

【表2】 単元計画

時間	◎ねらい ○学習活動	重点	備考
1	◎力学的エネルギーの保存について、他者と協調して課題について自分の考えを表現しようとする。 ○力学的エネルギーの保存における応用問題を、協調して取り組む。	態	力学的エネルギーの保存について、他者と協調して課題について自分の考えを表現しようとしている。[記述分析]
2	◎運動エネルギーの公式を運動方程式、作用反作用の法則等を用いて表現する。 ○運動エネルギーは質量と速さの2乗に比例することを運動方程式と作用・反作用の法則から導き出す。	思	運動エネルギーの公式を運動方程式、作用反作用の法則等を用いて表現している。[記述分析]
3	◎位置エネルギーの公式の導出過程を、F-x グラフを用いて表現する。 ○重力による位置エネルギー・ばねによる位置エネルギーを、力×距離=仕事という仕事の概念から、公式を導き出す。	思	位置エネルギーの公式の導出過程を、F-x グラフを用いて表現している。[記述分析]
4	◎力学的エネルギーの保存の視点から、物体の位置を予測した理由を表現する。 ○力学的エネルギーの保存から物体の上がる位置を考える課題を、自分の言葉で表現する。	思	力学的エネルギーの保存の視点から、物体の位置を予測した理由を表現している。[記述分析]

① 単元計画 (表2)

まずは、第1時に、本単元のゴールとなる発展的な課題「力学的エネルギーの損失」についての学習を行い、生徒が単元の学習の見通しが持てるようにした。また、生徒同士が学び合いながら共同して課題解決ができるように、協調学習における知識構成型ジグソー法 (CoREF 2016) を取り入れた。

第2時の運動エネルギー、第3時の位置エネルギーの学習では、導入部分に実生活と関連付けた事象を取り入れ、生徒が興味をもって学習を進めることができるようにした。第4時では、力学的エネルギーの保存の法則や数式を使うことにより、運動する物体の未来が予測できることを学習し、力学的エネルギーの学習の有用性を生徒が実感できるように工夫した。

② レディネスアンケートの活用

対象生徒に、授業実践の前後で次の項目でアンケートを実施し、生徒の既習概念と習得概念を推察した。

【授業前：レディネスアンケートの内容】

- ・「運動エネルギー」について、これまで学んだことや知っていることを書きましょう。
- ・「位置エネルギー」について、これまで学んだことや知っていることを書きましょう
- ・「力学的エネルギー」について、これまで学んだことや知っていることを書きましょう。
- ・上記のエネルギーについて知りたいことがあれば、教えてください。

【授業後：確認テストの内容】

- ・「運動エネルギー」とはどのようなエネルギーか、教えてください。
- ・「位置エネルギー」とはどのようなエネルギーか、教えてください。
- ・「力学的エネルギー」とはどのようなエネルギーか、教えてください。
- ・上記のエネルギーについて学んだことで日常生活にどのように活かせると思いますか。

上記アンケートの生徒記述について、共起キーワード分析 (User Local AI テキストマイニング) を行った。図17及び図18は文章中に出現する単語の出現パターンが似たものを線で結んだ図であり、出現数が多い語ほど大きく、また共起の程度が強いほど太い線で描画される。共起とは、一文 (改行や「。」などで区切られた各文) の中に、単語のセットが同時に出現することを意味する。

図17と図18を比較すると、「運動エネルギー」、「位置エネルギー」、「和」というキーワードの共起が強くなっており、授業実践の前後で力学的エネルギーの概念構成に変容が起こ

授業後（ウを選択）

理由：もしイの位置まで物体が上がるとすると、物体は止まったことになる。今回は、動いているため元と同じ位置には戻らない。力学的エネルギーを10とすると、静止中…点0=位置10+運動0 … $v = \sqrt{gh}$ 。真上に飛ばないため、空中で静止することはない。つまり運動エネルギーが働いている。運動エネルギーをaとおくと、aは正で、空中でaが0になることはないため、位置エネルギーは10とならない。

・生徒Bの記述

授業前（イを選択）

理由：力学的エネルギーの保存がされているから、同じ位置まで上がって落下していく。

授業後（ウを選択）

理由：この球は止まらないから力学的エネルギーの保存はされない。力学的エネルギーを保存するには停止をしないといけない

④ 生徒のルーブリック評価の変容

表4から、第1時から第4時までのルーブリックに基づく評価の生徒数の変化を見ると、最終的に評価Aの生徒数には大きな変化は見られなかったものの、評価Cの生徒数には減少が見られた。単元を通して記述による外化を行い、生徒が習得した概念を再構築することで理解が深まるとともに、生徒のワークシートに毎回助言を記載し返却することにより、評価Cの生徒数の減少が図られたと考える。

また、第2時の運動エネルギーの学習ではC評価の生徒数が多く見られた。数学の授業で未履修の内容があり、授業設計の段階で課題があったと考える。力学的エネルギーの学習では、目に見えない数量を定量的に理解することが求められる。指数や三角関数等の数学的な学習と関連付けて計算演習で理解するため、教科横断的な視点が必要である。

【表4】第1時から第4時の評価の生徒数（人）

	評価A	評価B	評価C
第1時	16	12	4
第2時	22	4	8
第3時	27	7	3
第4時	17	20	1

⑤ 考察

本実践のねらいは、手続的な学習として力学的エネルギーに関する法則や数式の知識を習得するのではなく、生徒が主体的・対話的に課題を追究する中で思考・判断・表現し、エ

ネルギー概念を獲得することであった。単元の前後のレディネスアンケートと確認テストの生徒記述や、ルーブリックに基づく評価からも、科学的な概念形成の変容を見取ることができた。特に、授業の導入部分である課題設定の場面で、日常生活との関連付けを図ることを意識して本単元を構成した。例えば、運動エネルギーが速度の2乗に比例することを、自動車等の物体の衝突は速度超過の影響が大きいことと関連させたり、エネルギー保存の法則をブレーキをかけた自転車などの位置で静止するかという日常生活の場面と関連させて考えたりすることで、生徒は興味をもって課題を追究できたものとする。

5. 終わりに

全国学力・学習状況調査の理科調査の結果は、本県の児童生徒の理科の学力状況や理科学習に対する意識、教員の指導の状況について、全国との比較の中で相対的に捉えたり、経年で変化を捉えたりするうえで、大変貴重な資料となるものである。今後も、調査問題や調査結果を活用した授業実践を提案していくことが重要であるとする。

本稿では、調査結果から見られた小学生から中学生への学習意欲の落ち込みを改善するために、「課題の設定」の学習過程に着目した中学校と高等学校のエネルギー領域の授業実践を紹介した。2つの授業実践は、科学的に探究する理科の授業づくりにおいて、導入部分である「課題の設定」を工夫するとともに、ルーブリックを共有し、生徒自身が自らの学びを振り返って次の学びができるようにすることを重視している。「課題の設定」と「学習評価」により、生徒の学習の見通しと振り返りの機会が充実し、学習意欲や主体性を喚起する授業づくりに資するものとする。

引用・参考文献

- ・国立教育政策研究所（2022）全国学力・学習状況調査結果及び報告書・解説書
- ・中央教育審議会（2016）中央教育審議会答申
- ・IEA 国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2019）
- ・東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 CoREF（2016）「平成27年度高等学校における『多様な学習成果の評価手法に関する調査研究』事業報告書」第2部2（2）（3）
- ・高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 理科編 理数編（2019）P10
- ・東京学芸大学附属国際中等教育学校（2019）ルーブリックで変わる探究的な理科の授業—創造的・批判的思考を育てる—
- ・小林昭文（2017）アクティブラーニング入門2「主体的・対話的で深い学びをどう実現するか」P 32-35
- ・IB プログラムガイド「MYP；原則から実践へP127～134」

教師の発話内容からみた感情表出の変化が
授業時の学級雰囲気を与える影響
—生徒指導上の課題との関連を含めた検討—

畠中 憲太¹⁾, 古口 高志²⁾, 岡田 倫代²⁾

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻院生

2) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

**Influence of Changes in Teachers' Emotional Expression Based on Utterances
on Classroom Atmosphere in Class
—Examination including the Relationship with Issues
in Student Guidance—**

HATAKENAKA Kenta¹⁾, KOGUCHI Takashi²⁾, OKADA Michiyo²⁾

1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate Student

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

本研究は、まず研究1により中学校の授業場面における教師から生徒への肯定的評価の増加に伴う生徒および教師自身の変化を測定することにより、学級雰囲気の向上に有効な教師の働きかけについて検証した。その結果、教師の生徒に対する肯定的評価を増加させることで、教師の発話内容において、「喜び」「好き」といったポジティブな感情値の向上がみられ、それにより生徒の教師に対する心理的距離と授業に対する集中度・理解度の向上が認められ、肯定的評価の増加が学級雰囲気の向上に有効な働きかけであることが示された。次に、研究2では学級雰囲気に好影響を与えた際の授業の特徴を調査し、生徒に評価を認識させ、実感に伴う評価を行うことが有効であることが分かった。また、生徒を一般群と要支援群に分けた際には、授業に対する集中度・理解度・楽しさに群ごとの違いによる差がみられ、生徒指導上の課題の解決に繋がる可能性が示唆された。

キーワード： 生徒指導 肯定的評価 学級雰囲気

1. はじめに

近年、グローバル化や情報化、更にはコロナ禍による社会の急激な変化に伴い、子どもたちの生活も多大な影響を

受けており、多様化・複雑化した悩みや不安を抱えている(文部科学省, 2020)。こうした状況に対応すべく、教育活動の直接の担い手である教師にも多様な資質能力が求められており、各教科の専門的な知識に加え、人間性、社会

性、対人関係能力、コミュニケーション能力など、人格的資質を伸ばす指導がより必要となっている（文部科学省、2020）。では、子どもたちを指導する際にどういった関わり方が最も効果的な影響を与えるのだろうか。

生徒指導上の諸課題の解決のために学校で行われる取組の代表的なものとして、例えばソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training：以下 SST）がある。SST に関しては、伊佐・勝倉（2000）が小学校 4 年生を対象に検証を行い、学校ストレスとコーピング過程に影響を与え、児童のストレス反応を軽減させたことを報告している。また、江村・岡安（2003）は中学 1 年生を対象に検証を行い、生徒の社会的スキルが促進されたことによって、主観的適応状態を改善することに一定の効果があつたことを報告している。しかし、藤枝・相川（2001）は小学 4 年生を対象に学級単位で SST の効果を検証したが、明確な効果が実証されなかったことを報告している。その理由として、児童が活動に不慣れな点、リハーサルに本気で取り組めなかった点、夏休み期間により活動が途切れ、継続して取り組めなかった点を挙げている。このように SST を有意義な活動とするには、子どもたちが趣旨を理解して活動できるための十分な準備や、活動を継続して行うための綿密な計画が必要だが、こうした課題に対する悩みは小学校だけでなく中学校も抱えていると想像できる。例えば小学校では学級担任がほとんどの授業を行うのに対して、中学校では教科担任制により複数の教員が一つの学級に関わる。そのため、中学校では学級担任の裁量で特別活動を行うことが難しく、継続して取り組みにくいことが考えられる。また、文部科学省（2020）の報告によると、近年の大量退職・大量採用の影響や総授業数の増加、部活動の時間の増加などにより、教員の時間外勤務は小学校で平均約 59 時間、中学校で約 81 時間とされており、多忙な勤務実態が明らかとなっている。このように、SST 等の取組を行うことは一定の効果が期待されながらも、その準備や実施のための時間的余裕がない教員も多いことが予想できる。こうした現状から、学校現場では新たな活動時間を確保することが難しいため、日常的に行われている活動に生徒指導の観点を含めることが重要であると考えられる。

生徒指導には、いじめ、校内暴力など様々な課題があるが、その中でも代表的なものとして不登校問題がある。文部科学省（2022）によると、小中学生の不登校児童生徒数は年々増加している。また、ここ数年は毎年最大人数を更新している状況であり、精神的に不安定な子どもたちが増加していることが分かる。特に不登校生徒数の多い中学校では 20 人に 1 人の割合で不登校生徒が存在している状態

であり、全国的に深刻な問題となっている。不登校の要因としては、いじめなどの人間関係のトラブルがイメージされやすいが、実際には無気力・不安（49.7%）が最も多く、いじめ（0.2%）やいじめを除く人間関係のトラブル（9.7%）よりも多くの割合を占めている。校種別にみた際に不登校の割合が最も多い中学校に着目すると、無気力に関しては笠井他（1995）により積極的学習態度の欠如との関連が強いことが示されており、授業における教師の働きかけが重要であると考えられる。また、学校生活においては授業、休み時間、行事など様々な活動を行っているが、生徒はそのほとんどを自分の所属学級で過ごしている。つまり、学級雰囲気をよくすることが生徒指導上の諸課題を解決することに繋がると考えられる。学級雰囲気という用語は学級の居心地のよさや様子を表す抽象的な概念であるが、三島・宇野（2004）は、学級構成員の相互作用によって学級内に醸成される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体的な特徴としている。そこで、本研究では授業場面における学級雰囲気に効果的な教師の働きかけに着目した。

2. 学級雰囲気に及ぼす教師の影響

授業場面における学級雰囲気の研究に関しては、吉崎・水越（1979）が教授行動（「学習の仕方の指導」「自主性と信頼関係を育てるための配慮」）、学習行動（「自分の考えに基づいた発言」など）、学習集団雰囲気（「活発さと明るさ」など）についての尺度を作成し、その有効性を示唆している。三島・宇野（2004）は児童の認知から学級雰囲気に及ぼす教師の影響力について調査し、教師の「受容・親近」と「自信・客観」の 2 つの態度が学級雰囲気に強い関連を持っていることを示唆している。学級雰囲気と教師との関連については、こうした教師の行動や態度に対する研究が多く行われているが、益子・齋藤（2012）は教師の人間性や人物印象がどのように形成、認識され、生徒にどのような影響を与えるかについて調査した。その結果、学級雰囲気には「統一感」「親愛感」「厳格感」の 3 つの因子が存在することを確認し、笑顔や驚き顔といった表情の多い教師が学級雰囲気に好影響を与えることを示唆している。このように、教師の表情が学級雰囲気に作用する要素の一つであることが示されているが、授業中の教師の表情に関しては真顔が最も多く認識されたことが報告されており（益子・齋藤、2012）、単純に笑顔がよいからという理由で誰しもが自然な笑顔でコミュニケーションをとれる訳ではないことが分かる。また、近年はコロナ禍によってマスクの着用が義務化されており、他者の表情を認識することは非

常に困難な状況となっている。そこで、本研究では表情が感情を表していることに着目し、発話内容から感情を読み取り、学級雰囲気を与える影響について分析することにした。

3. 研究1

対象者

高知県内の公立中学校に勤務する教師1名およびその勤務校に在籍する1年生22名とした。

調査時期

2021年12月に実施した。

手続き

本研究では、授業場面における教師から生徒への肯定的評価の増加に伴う生徒および教師自身の変化を測定することによって、学級雰囲気の向上に有効な教師の働きかけについて検証した。学級雰囲気に関しては、益子・齋藤(2012)の学級雰囲気モデルで示された、生徒の教師に対する好感度や授業に対する集中度に着目し、どのような影響を与えるかを分析することにした。また、他者の感情を推測する際、その時の状況と感情内容が一致することで推測が容易になることが知られており(笹屋, 1997)、肯定的評価を行う状況はポジティブな感情を表出することによって一致すると考えられる。そのため、肯定的評価を意識することで、自然に「喜び」といった感情が表出されるものと考えた。

介入前後の比較のため、まず、通常通りの授業を2回行い、毎授業後に教師の発話分析と生徒への質問紙調査を行った。その後、筆頭著者から授業者へ、生徒の活動に対して積極的に肯定的評価を行うことの教示介入を行った。そして、介入後の授業に対しても同様の調査を行い、教師の感情値と生徒の集中度・好感度の変化を測定した。

倫理手続き

調査実施の前に調査目的を説明し、調査には守秘義務が課されること、調査協力者の自由意志に基づき実施すること、無回答によって不利益が生じないことの説明を行った。

調査内容

教師の発話分析 株式会社ユーザーローカルの開発した音声議事録システム (<https://voice-dashboard.userlocal.jp/>) を用いた。音声議事録システムは深層学習によって発話内容を分析し、感情(喜び・好き・悲しみ・恐れ・怒りの5種類)を可視化できるシステムである。なお、音声議事録システムでは各感情の確率値を偏差値に変換して表示している。

生徒への質問紙調査 ①好感度の測定:生徒の授業者に

対する好感度に関しては、言葉のイメージとして「人気がある」「好き・嫌い」などと捉えられ、教師と生徒の関係上答えづらい質問になりやすいと考えた。そこで、生徒の教師に対する好感度としてふさわしい意味合いは、「信頼」や「親しみやすさ」であると考え、天貝(1996)の「心理的距離」を参考に測定した。心理的距離については山口(2004)が「ある人とある人との間に存在する二者間の親密度・親近感・親和性の度合いや程度を表す概念」と定義しており、生徒の教師に対する好感度の概念に近いと判断した。心理的距離の測定方法として天貝(1996)は自身を起点に、右方向に9.5cmに伸びた1本の線分上に相手との心理的距離を印させ、0~95mmを5mmずつの20段階で測定しているが、今回は10cmの線分を用いて測定を行い、より微細な距離を把握するため、実測値(mm)を用いることにした。②集中度の測定:生徒の授業に対する集中度に関しては、「集中している」と自覚する度合いが個人の感覚によって異なることが予想されるため、生徒の様子を客観的に捉え、測定する方法を模索した。集中度に関しては多くの研究者によって測定が試みられており、脳波から分析する方法や視線・姿勢から分析する方法が有効であると示されている。しかし、これらの方法には精密な機器が必要であり、学校現場で行う研究としては現実的に困難であるため断念した。そこで、内村(1995)の「集中度評価法」を参考に測定した。集中度評価法は授業を録画し、授業後にVTRを視聴させながら、1分毎に自身の集中度を0~10点で自己評価させる方法である。今回は生徒への負担を考慮し、授業後に1時限分の集中度を自己評価させた。また、より詳細な情報を得るため、評価の理由も記述させた。③理解度の測定:益子・齋藤(2012)の示した授業雰囲気の要因には含まれていないが、授業において重要な項目であり、集中度とも関連があると考えられるため、集中度と同様に測定した。④自由記述:授業者の印象を探るため、授業者に対して感じたことを自由記述させた。

4. 研究1の結果と考察

介入前後における教師の発話分析と生徒に対する質問紙調査の結果をFigure 1に示す。この結果、授業者の生徒に対する肯定的評価を増加させることで、教師の発話内容において、「喜び」「好き」といったポジティブな感情値の向上がみられ、生徒への肯定的評価を意識することで発話内容が変化することが分かった。また、そのことにより生徒の授業者に対する心理的距離と授業に対する集中度・理解度の向上が認められた。次に、生徒個々の介入前後の比較をした結果をFigure 2に示し、影響の様子を表す出現割

Figure 1

授業者の発話内容からみる感情値と生徒の教師に対する心理的距離・授業への集中度・理解度

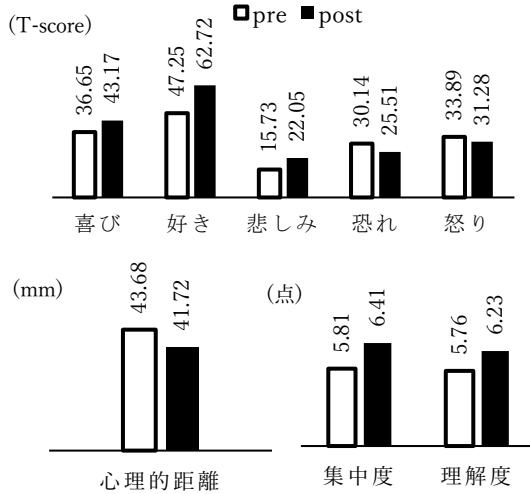


Figure 2

心理的距離・集中度の得点に関する個別の pre-post 比較

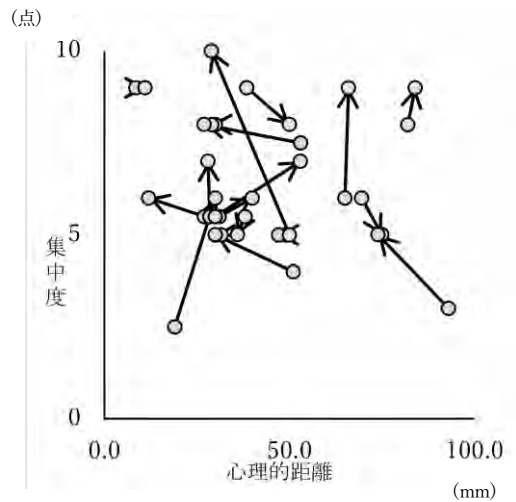


Table 1

Figure2 の影響別の出現割合

心理的距離	集中度	影響
減少	増加	正の影響(44%)
不変	増加	
減少	不変	
増加	減少	負の影響(11%)
不変	減少	
増加	不変	
増加	増加	どちらもいえない(17%)
減少	減少	どちらもいえない(6%)
不変	不変	影響なし(22%)

合を Table 1 に示した。なお、Table 1 の不変とは|post-pre|の値が第一四分位数未満の場合と定義した。この結果、生徒の内面に正の影響を与えたことを示す矢印の割合が44%と最も高かった。反対に、負の影響を受けた生徒も11%と少数ながら存在した。これは、集中度が生徒の内面状態や授業内容など、様々な要因によって日々変動しやすいことが原因だと考えられる。また、心理的距離への影響にばらつきがあることに関しては、今回介入した数回の授業で形成されるものではなく、日々の授業外の関わりが大きく影響しているためであると考えられる。

5. 学級雰囲気に影響を与える教師の働きかけ

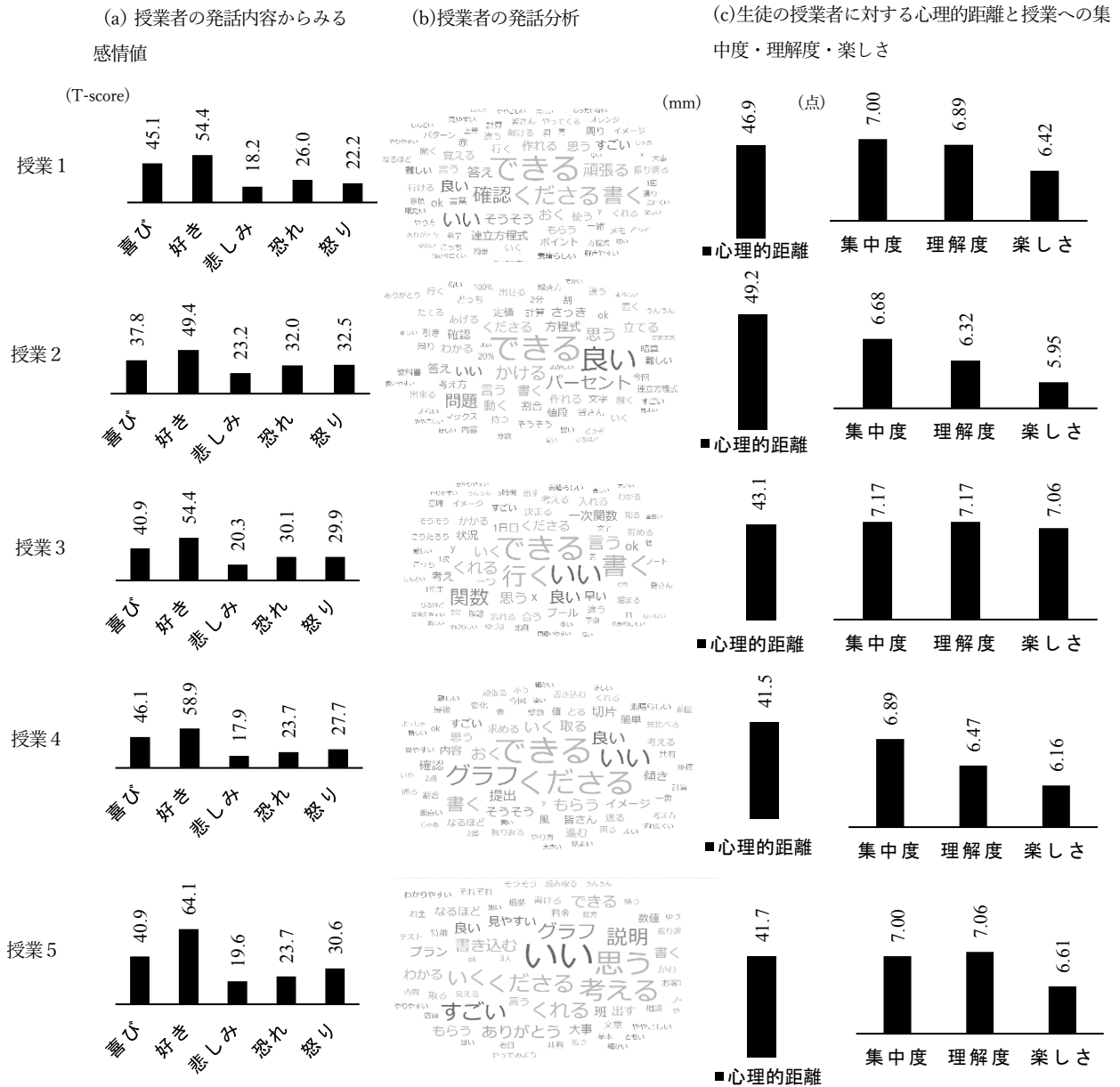
についての詳細分析

研究1の結果から、教師が肯定的評価を意識することで教師の発話内容にポジティブな感情値が多く含まれるようになり、それが生徒の教師に対する好感度や授業への集中度を高め、学級雰囲気に好影響を与えることが示された。しかし、調査に協力して頂いた教師からは、「学習が得意な生徒ばかりをほめてしまいそうになる」「学習が苦手な生徒をほめるポイントを上手く探せなかった」といった意見が聞かれた。つまり、生徒を肯定的に評価する際に場面に応じて適切な言葉かけを行うことは容易ではなく、肯定的評価を意識しながらも上手くできない実態がみえた。「ほめること」については多くの研究が行われているが、溝川(2021)は失敗場面に教師からほめられた際における児童の反応に関する調査を行った。その結果、失敗場面でのほめ言葉に対する反応は、児童の年齢が高いほど、また感情的エンゲージメントが高いほどネガティブであることが示された。さらに、行動的エンゲージメントの高い群においては二次の誤信念理解ができない児童ほど、怒り感情を経験しやすいことが示された。これらの結果からほめ方やほめる状況だけでなく、心の理論の発達や学習への取組の個人差を考慮して言葉かけを行う必要性が示唆されている。このように、単にほめるといってもその効果は一様ではなく、状況によっては負の影響を与える場合もある。そのため、肯定的評価を意識した授業によって学級雰囲気に好影響を与えた際に、その教師が具体的にどのような言葉を用いていたかを詳細に調査する必要がある。そこで、研究2では研究1に引き続き肯定的評価を意識した授業研究を実施したうえで、学級雰囲気に好影響を与えた際の教師の発話内容についてより詳細に分析することとした。

また、先に述べた通り、学級雰囲気は学校生活における居心地のよさと関連しているが、外山・湯立(2020)はい

Figure 3

授業者の発話内容からみる感情値と生徒の質問紙項目との関連



じめ加害行動との関連を調査し、子どもが所属している学級集団の質の要因が、いじめ加害行動の抑制につながることを示している。本研究においても、授業における肯定的評価の増加による学級雰囲気への働きかけが、生徒指導上の課題にどのような影響を与えるかについても合わせて分析することとした。

6. 研究2

対象者

高知県内の公立中学校に勤務する教師1名およびその勤

務校に在籍する2年生21名とした。

調査時期

授業1, 2, 3は、2022年6—7月に実施し、授業4, 5は2022年9—10月に実施した。

手続き

教師の肯定的評価を意識した授業づくりに伴う生徒および教師自身の変化を測定することによって、学級雰囲気向上に有効であった教師の働きかけについて検証した。授業は5回行い、授業後に生徒への質問紙調査と教師の発話分析を行った。

Table 2

授業および群ごとの生徒の質問紙項目の得点

	群	N	心理的距離		集中度		理解度		楽しさ		
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
授業 1	一般	11	49.64	21.81	7.46	2.21	7.55	2.77	7.55	2.77	
	要支援	6	47.17	21.50	5.17	1.60	5.50	2.43	5.50	2.43	集中度
授業 2	一般	11	52.09	22.95	7.27	2.28	7.00	2.68	7.00	2.68	群: $F(1,16)=6.95, p<0.05$
	要支援	6	48.67	19.76	5.50	1.87	4.67	2.42	4.67	2.42	理解度
授業 3	一般	11	49.18	21.91	8.00	2.28	8.09	2.26	8.09	2.26	群: $F(1,16)=4.19, p<0.1$
	要支援	6	31.50	10.60	5.33	1.21	5.17	1.60	5.17	1.60	楽しさ
授業 4	一般	11	41.55	22.92	7.46	2.12	6.55	2.98	6.55	2.98	群: $F(1,16)=5.86, p<0.05$
	要支援	6	45.33	16.84	5.17	1.17	5.33	1.86	5.33	1.86	
授業 5	一般	11	43.00	21.05	7.73	1.95	7.73	2.15	7.73	2.15	
	要支援	6	42.50	8.55	5.33	1.03	5.50	1.38	5.50	1.38	

倫理手続き

調査実施の前に調査目的を説明し、調査には守秘義務が課されること、調査協力者の自由意志に基づき実施すること、無回答によって不利益が生じないことの説明を行った。

調査内容

教師の発話分析 研究 1 と同様に、株式会社ユーザーローカルの開発した音声議事録システム (<https://voice-dashboard.userlocal.jp/>) を用いた。発話内容に含まれる感情値の測定に加え、テキストマイニングによる言葉の出現頻度や傾向を分析した。

生徒への質問紙調査 研究 1 で調査した①好感度、②集中度、③理解度、④自由記述に加えて学習場面への満足度を測るため、授業に対する楽しさの測定を行った。

統計解析手法

調査対象校の校内支援会（支援を要する生徒について情報交換や支援の方向性を定めることを目的とする）において対象となった生徒 7 名を要支援群とし、対象とならなかった生徒 14 名を一般群とした。その中で本調査における変数に欠損値がないことを条件に分析対象を決定し、要支援群 6 名、一般群 11 名とした。解析には、JASP ver. 0.16.4 を使用し、5 回の授業における生徒の教師に対する心理的距離と授業に対する集中度・理解度・楽しさの値を従属変数、群（一般群・要支援群、対応なし）と授業回（授業 1・授業 2・授業 3・授業 4・授業 5、対応あり）を独立変数として反復測定分散分析を行った。

7. 研究 2 の結果と考察

授業者の発話内容からみる感情値と生徒の質問紙項目との関連

教師の発話分析と生徒に対する質問紙調査データの結果を Figure 3 に示す。5 回の授業では、生徒への肯定的評

価を意識した授業を行ったため、いずれの授業も教師の発話内容からみる感情値は「喜び」「好き」といったポジティブな感情値が高くなっていった。その中で、2 回目の授業はポジティブな感情値が最も低く、それに伴って生徒の質問紙項目の数値もよくなかった。原因としては、教師が説明する時間が他と比べて長く、生徒の活動に対して肯定的に評価する機会が少なくなったことが考えられる。また、生徒の記述からは授業内容を十分に理解できなかったことに関する内容が多く書かれており、教師から肯定的評価を受けても生徒自身が「できた」という実感が持てていなかったことで、生徒の質問紙項目の数値に好影響を与えることができなかったと考えられる。次に、3 回目の授業では生徒の質問紙項目の数値が最も高かった。発話内容を分析した結果は 5 回の授業でいずれも多く多くの肯定的評価を行っていたが、3 回目の授業の特徴として、生徒の名前を呼びながら肯定的評価を行っている状況が多く、生徒がより評価を認識しやすかったと考えられる。

5 回の授業における教師の発話内容をテキストマイニングによって分析した結果、生徒の活動を肯定する際に、「いい」という言葉が最も多く使われており、本調査の授業者における肯定的評価のキーワードであった。ただし、「いい」という言葉の使用頻度が多くても、自由記述の欄に生徒が学習目標を達成できていないことに関する内容が多く書かれている授業では、質問紙項目の数値に必ずしも好影響を与えている訳ではなかった。

一般群と要支援群の比較

授業および群ごとの生徒に対する質問紙調査の得点を Table 2 に示す。群ごとの得点の違いをみていくと、心理的距離 ($F(1,16) = 0.33, p = 0.57$) は有意な差がみられなかった。集中度 ($F(1,16) = 6.95, p < 0.05$)、理解度 ($F(1,16) = 4.19, p < 0.1$)、楽しさ ($F(1,16) = 5.86, p < 0.05$) は、いずれの授

業においても要支援群に比べて一般群の得点が高くなっていた。なお、授業回の主効果、群と授業回の交互作用についてはいずれも有意な結果は認められなかった。

8. 総合考察

教師の発話内容からみる感情値の変化が学級雰囲気を与える影響

本研究では、授業場面における教師の働きかけによって学級雰囲気を高め、生徒指導上の課題の解決に繋げることを目的とした。まず、研究1では教師が肯定的評価を意識することによって、発話内容に含まれるポジティブな感情値の高まりがみられ、それに伴い生徒の教師に対する心理的距離、授業に対する集中度・理解度の高まりがみられた。学級雰囲気には、益子・齋藤(2012)によって、教師の表情が影響することが示されていたが、表情に代わる感情表出の方法として肯定的評価を意識した発話によってもポジティブな効果が期待できることが示された。近年のコロナ禍によりマスク着用が義務化され、コミュニケーションを取る重要な手段の一つである表情が見えにくい現状であるなか、より言葉の重要性を示せたことは生徒とのコミュニケーションを主な仕事とする教師にとって重要なことだと考えられる。

肯定的評価を授業にどう取り入れるか

研究2の結果から、教師が肯定的評価を意識した授業では、教師の発話内容からみる感情値は「喜び」「好き」といったポジティブな感情値が高い水準で保たれていたことが分かった。しかし、それが生徒に対して効果的に作用した場合とそうでない場合があることが明らかとなった。まず、肯定的評価が効果的に作用したときの特徴は呼名をしながら評価をしている場合である。つまり、呼名されることにより自分が評価をされたという認識をもちやすかったことが影響していると考えられる。ほめることに関して、高崎(2018)は「ほめへの態度」形成に影響を与えるほめ/ほめられ経験について検討した結果、ほめられた経験の量よりも、どのようにほめられたかという経験の質から直接影響を受けることを報告しており、本調査における「呼名されながら評価される」という経験が肯定的な評価の質を高めることに繋がったのではないかと考えられる。次に、肯定的評価が効果的に作用していない場合の特徴は、自由記述に「自分で解けなかった」「目標を達成できなかった」と書かれていた点である。つまり、肯定的評価を行っても、生徒自身に「できた」という認識がなければ、肯定的評価が生徒の内面に影響していない可能性があるため、生徒の認識に沿った評価を行うことが重要であると考えられる。

溝川(2021)が「失敗場面に教師からほめられた際における児童の反応についての調査」で、児童の年齢が上がるほど怒り感情を認識しやすいことを報告したように、中学生にとっては、ただほめられればよいという訳ではなく、何をほめられたかがより重要である。特に本研究のような授業場面においては、学習活動の達成度への意識が強いことが想像できるため、生徒に「何ができればよいか」を明確に伝え、自分がどの程度まで達成できたのかを認識させておくことが重要だと考えられる。

学級雰囲気と生徒指導上の課題の関連

心理的距離 研究1では肯定的評価の少ない授業と多い授業を比較し、多い授業の方が生徒にとって教師との心理的距離を近く感じやすいという結果となった。このことから、肯定的評価を意識した授業を行うことで、教師に対する好感度に好影響を与えることが示された。しかし、研究2のように肯定的評価を意識した授業ごとの違いによる差はみられず、肯定的評価を意識した授業を続けることで、好感度に好影響を与えていくという結果は得られなかった。また、群ごとの違いによっても、心理的距離の得点には差がみられなかった。これは、学校生活における教師と生徒の心理的距離は、授業場面においてのみ形成される訳ではなく、日常の様々な活動においての影響が強いことが原因であると考えられる。つまり、肯定的評価を日常的に行っている教師にとっては、生徒との心理的距離を縮めるために、別のアプローチの方法を工夫する必要があると考えられる。

集中度 授業に対する集中度に関しては、授業ごとの違いによる差はみられなかったが、群ごとの違いによる差がみられた。まず、授業ごとの違いによる差が見られなかった原因としては、生徒の集中度はそれぞれの授業内容による影響が大きく、授業が興味深いものであったかどうかによって左右されやすいため、授業を重ねるごとの変化がみられなかったのではないかと考えられる。次に、群ごとの違いによる差がみられたことから、生徒指導上の課題を抱える生徒の集中度が低い傾向にあることが分かり、授業場面における集中度を改善することは、生徒指導上の課題の解決に繋がる可能性があることが示された。

理解度・楽しさ 授業に対する理解度・楽しさに関しては集中度と同様の傾向が示された。理解度・楽しさは益子・齋藤(2012)の示す学級雰囲気モデルには含まれていないが、教師が授業を計画するうえで意識する要素の一つであり、授業への集中度との関連も深いと考えられるため、集中度のように、授業内容の影響を大きく受けたと考えられる。また、群ごとの違いによる差がみられたことから、生

徒指導上の課題を抱える生徒は授業への達成感や満足感を得にくいことが分かる。このことから、授業が学校生活の大半を占める点を考慮すると、生徒指導上の課題を解決するにあたり、授業場面に着目して働きかけを行うことは重要であるといえるだろう。

9. おわりに

本研究は、教師が授業場面における肯定的評価を意識することで、教師の発話内容からみるポジティブな感情値の向上がみられ、それに伴い学級雰囲気にも好影響を与えることが示された。しかし、研究2で示されたように、生徒の状況に影響を与える要因としては授業以外にも様々な要因が存在することが考えられるため、全ての生徒にとって有用な手段であるとはいえない。また、今回は規模が小さい学級で調査を行ったため、他の環境で同じような結果が得られるかどうかは言及できていない。今後は、本研究で示した結果を踏まえて、更に研究を続けていき、妥当性を高めていくことが必要だと考える。

引用文献

- 天貝由美子 (1996). 中・高校生における心理的距離と信頼感との関係 カウンセリング研究, 29(2), 130-134
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 1 教育心理学研究, 51(3), 339-350
- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49(3), 371-381
- 伊佐 貢一・勝倉 孝治 (2000). クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 51
- 笠井孝久・村松健司・保坂 亨・三浦香苗 (1995). 小学生・中学生の無気力感とその関連要因 教育心理学研究, 43(4), 424-435
- 益子行弘・齋藤美穂 (2012). 教師の表情とクラス雰囲気との関連性の検討 日本感性工学会論文誌, 11(3), 483-490
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52(4), 414-425
- 溝川 藍 (2021). 児童期における失敗場面でのほめ言葉に対する反応 教育心理学研究, 69(4), 410-420
- 文部科学省 (2020). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現
- 文部科学省 (2022). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 笹屋里絵 (1997). 表情および状況手掛りからの他者感情推測 教育心理学研究, 45(3), 312-319
- 高崎文子 (2018). 「ほめへの態度」の発達的变化とその関連要因 発達心理学研究, 29(1), 13-21
- 外山美樹・湯 立 (2020). 小学生のいじめ加害行動を低減する要因の検討—個人要因と学級要因に着目して 教育心理学研究, 68(3), 295-310
- 内村 浩 (1995). 「集中度評価法」を用いた教師訓練法の開発とその効果 日本科学教育学会, 19, 99-100
- 山口正二 (2004). 生徒と教師の心理的距離に関する実践的研究—最適な心理的距離・自己概念・学校適応からの検討 カウンセリング研究, 37(1), 8-14
- 吉崎静夫・水越敏行 (1979). 児童による授業評価：教授行動・学習行動・学習集団雰囲気の視点より 日本教育工学雑誌, 4(2), 41-51

アリスモゴンを活用した本質的学習場の構成について

—ICT を活用した算数の授業デザイン—

鈴江 暢朗¹⁾, 水口 蒔¹⁾, 吉本 果矢¹⁾, 中野 俊幸²⁾

1)高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻院生

2)高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

A Study on the Construction of Substantial Learning Environments with Arithmogons —Design of Mathematics Lesson in Primary School with ICT—

SUZUE Nobuo¹⁾, MIZUGUCHI Fuki¹⁾, YOSHIMOTO Kaya¹⁾, NAKANO Toshiyuki²⁾

1)Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education, Graduate student

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

要 約

本研究は、算数・数学授業において「深い学び」を実現するために「本質的学習場」の構成をめざして、「アリスモゴン」を教材とした授業デザインについて考察したものである。小学校第2学年と第6学年に対し授業を実践し、その教育的効果を評価した。算数の実践では、アリスモゴンの図をタブレットPCの画面上に作成し、ICTの思考道具としての活用も考案した。第2学年の授業では、初めは解を求めることが目的であったが、展開過程で数を変化させたときの法則を発見することに目的が変容し、児童自ら発見した法則を適用して挑戦的問題を解決するという高度な問題解決活動が実現できた。第6学年では、第2学年より多くの法則が発見され、発見した解法の一般性も理解させることができ「深い学び」が実現できた。また、ICTを思考道具として活用したことで略図的操作を可能にし、すべての児童を探究活動に参加させることができた。

キーワード：本質的学習場, アリスモゴン, ICT活用, 算数・数学授業デザイン

1. はじめに

新学習指導要領の実施に伴う授業改善の指針として「主体的・対話的で深い学びの実現」が示されたが、教育現場では、その「深い学び」の具体的実践のイメージがつかみ難いと受け止められ、「深い」ことの実践へ明確で妥当な解釈を基にした具体的授業デザインを例示することが、数学教育の実践的研究に最も期待されている課題の一つになっている。

本研究では、「深い学び」の「深さ」を数学的問題解決活

動の展開における「方法の対象化」のような目的の変容や数学化における一般化・統合化・記号化などとして解釈した。そして、そのような授業を実現するための教材の開発と授業デザインを、Wittmann, E.Ch.の提唱している「本質的学習場 (Substantial Learning Environments; SLEs)」(Wittmann, et al. 2002)の理論に基づいて行った。

また、本質的学習場を構成するための数学的題材として「アリスモゴン (Arithmogons; 計算多角形)」に着目した。アリスモゴンは、McIntosh, A.とQuadling, D.が1975年にMathematics Teaching誌に提案した教材である

(McIntosh & Quadling 1975)。Wittmann と Müller らの mathe2000 プロジェクト編纂の小学校算数教科書 Das ZahlenBuch (Wittmann & Müller 2004)では、アリスモゴンが形を変えて複数の学年の教材として採用されている。本研究でもこの形のアリスモゴンを採用した。

本研究では、まずアリスモゴンによる本質的学習場の構成の可能性について、小学校算数および中学校数学の授業をデザインする立場から考察する。算数の授業デザインでは、数学教育用アプリ GeoGebra を使ってアリスモゴンの図をタブレット PC の画面上に作成し、●の数を児童が自在に操作できるようにし、これを思考道具として活用することとした。そして、小学校第2学年と第6学年を対象に実験的授業を行い、実践を通してアリスモゴンを本質的学習場とする授業デザインの教育的可能性と有効性およびその際の ICT 活用の有用性について考察する。

2. アリスモゴンと本質的学習場について

(1) 本質的学習場とその構成方法について

Wittmann は、数学教育学をデザイン科学と捉え、その核心はある教材で構成される教授単位 (Teaching Units) のデザインであると主張してきた (Wittmann 1995)。2000年代の論説では、この考え方を進化させ、次の4つの条件を満たす教授単位を「本質的学習場 (Substantial Learning Environments; SLEs)」と再定義して、そのデザインこそが数学教育学の核心であると主張している。(Wittmann 2002)。

- a. ある水準での数学教育の主要な目標、内容、原理を表象していること
- b. この水準を超えた意義のある数学的な内容、過程、方法と結びついており、それは数学的活動の豊かな源泉になっていること
- c. 柔軟性を持ち、個々の学級の実態に合わせることができること
- d. 数学教育についての数学・心理学・教授学的観点を統合し、実践的研究の豊かな場を形成できること

これらの観点を特に日本の算数・数学学習指導と関連付けて解釈すると次のようになる。

a. は、算数科・数学科の目標や内容・方法、数学的見方・考え方などの学習が、その教授・学習単位つまりその教材による学習で具現化できるかである。逆に、その教材は、学習指導要領で示されている当該学年の学習目標やその学年の算数・数学指導上の目標や内容・方法に位置づけることができるかということになる。

b. は、本質的学習場の「本質的 ("Substantial")」という言葉の意味と最も関連する観点といえる。この言葉は「数学的発展性と深淵な数学的意義があり、数学的活動の豊かな源泉になっている」と読みかえることができよう。つまり、本質的学習場は、児童・生徒が数学的な見方・考え方を働かせて数学的問題解決や数学化などの数学的活動に臨むことができる場を意味するのである。該当の教材による授業デザインがそのような学習場を構成できているかがこの条件である。

c. は、授業対象の学級の様々な児童・生徒の実態に合わせた多様なアプローチを可能にするものであるかである。例えば、記号的操作が困難な児童・生徒でも、図的操作や具体的操作によって探究活動に参加することが可能であるといった教授学的柔軟性である。この柔軟性を広く捉えようと、発達段階や学校種・学年を超えて扱うことのできる教材であると同時に、授業対象の学年に適した指導方法や授業デザインを構想することが可能であるかを問うものである。

d. は、数学的教材の開発・研究を、大学や研究所の理論的研究者と授業を実践する教育現場の教員が共同して行うことができるものであるか、さらにその教材を使った授業をデザインして研究授業を行い、その教育的効果と課題を実践的かつ理論的に省察するような実践的研究を推進することにつながったかである。

本研究での授業実践から得られた成果と課題は、第5節においてこれら4つの観点から考察する。

ところで、上述のような本質的学習場を構成するためには、教材のもつ数学的発展性とその深淵な数学的価値を分析し、また、児童・生徒への教授可能性を検討するとともに具体的な学習指導法を考案する必要がある。本研究では、このための方法として、中野が開発している教材開発の7つのストラテジーを活用した。内容は次の通りである。

- ① ある変数を連続的に変化させ並べる
- ② ある条件・性質を否定して変更する
- ③ 問いと答えを逆転させる
- ④ セッティングを変える
- ⑤ 図を動かす
- ⑥ 範囲の制限をはずす
- ⑦ 次元を変える

次項では、これらのストラテジーのいくつかを活用して、アリスモゴンからどのような教材が開発可能か、そして、その教材を活用することで本質的学習場が構成できるかを考察する。

(2) アリスモゴンの数学的発展性と教授可能性について

McIntosh と Quadling が提案したアリスモゴンは図 1 において「□にあてはまる数は、その両隣の○の中にある数の和でなければならない」というシンプルな規則からなるものである (McIntosh & Quadling 1975)。いくつかの□や○の数を指定し、残りの□や○にあてはまる数を求めることになる。

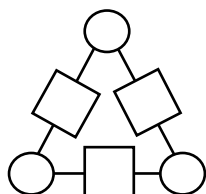


図 1 McIntosh らのアリスモゴン

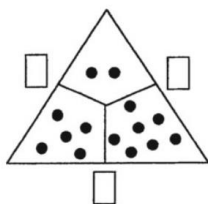


図 2 Wittmann のアリスモゴン

Wittmann は、アリスモゴンを教授単元の典型的教材として図 2 のような形態で示した (Wittmann 1995)。この形態は、小学生におはじきなどを使った具体的操作をさせることをねらって変形したと考えられる。実際、ZahlenBuch では、図形の内側におはじきを置いて、子どもがおはじきを操作している様子の挿絵が描かれている (Wittmann & Müller 2004)。以下では、Wittmann の形のアリスモゴンに対して教材開発の 7 つのストラテジーのいくつかを用いて、どのような教材が開発できるかを考察する。

まず、最も原始的なアリスモゴンとして、内側の 3 つの数が与えられてその和を求めるもの (図 3 左)、次に内側と外側の数がいくつか与えられているもの (図 3 中) が考えられる。図 3 左と図 3 中のアリスモゴンは、与えられた数を順序よく加法・減法することで解くことができるが、与える数を拡張すると自然数だけでなく小数・分数・正負の数などに対する加減の学習に活用できる。

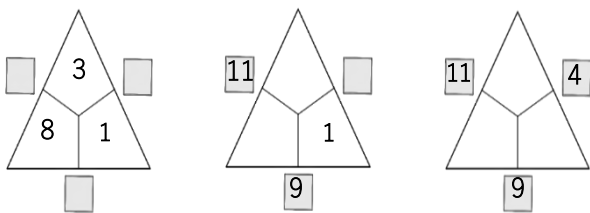


図 3 アリスモゴンの問題設定例

図 3 左に対してストラテジーの③を適用すると外側の 3 つの和が与えられて内側の 3 つの数を求めるもの (図 3 右) が得られる。この場合は、加法・減法で直接算出することはできないので、小学校段階においては挑戦的問題となり、数の変化に着目した関数的なアプローチによる問題解決学習が設定できる。詳細は次節で述べる。

中学校段階においては、方程式を使って解く学習が設定できる。用いる方程式は、一元一次方程式と三元一次方

式による 2 通りが考えられる。さらに、一元一次方程式の立式には次の 2 通りが考えられる (図 4)。

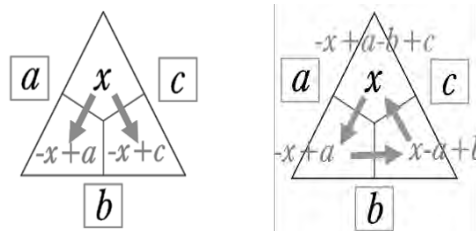


図 4 三角アリスモゴンにおける立式の過程

図 4 左による立式

$$(-x+a) + (-x+c) = b$$

$$x = \frac{a-b+c}{2}$$

図 4 右による立式

$$x = -x+a-b+c$$

$$x = \frac{a-b+c}{2}$$

よって、三角アリスモゴンの一般解は、

$$x = \frac{a-b+c}{2} \quad \text{である。}$$

次にストラテジーの②を用いて、三角アリスモゴンを四角アリスモゴンに発展させ、その一般解について考察する。このとき、図 4 左の方法ではさきほどとは異なり、立式に 2 通りの場合ができてしまう (図 5 の左と中)。

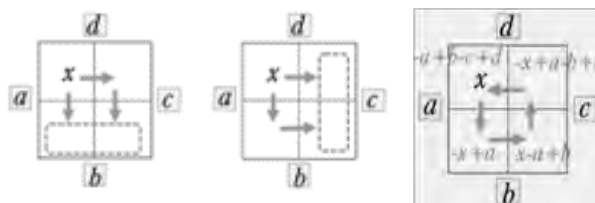


図 5 四角アリスモゴンにおける立式の過程

一方で、図 4 右の方法はすべてのアリスモゴンで活用できるので、以下では図 4 右の方法で立式する。

四角アリスモゴンにおいて方程式をたてると

$$x = x - a + b - c + d$$

であるから、

$$\begin{cases} a+c=b+d \Rightarrow \text{不定解} \\ a+c \neq b+d \Rightarrow \text{不能解} \end{cases}$$

となり、外側の 4 数をどのように設定しても一般解が一意に定まることはない。

五角アリスモゴンでは、

$$x = -x + a - b + c - d + e$$

より、一般解は一意に定まる。

$$x = \frac{a-b+c-d+e}{2}$$

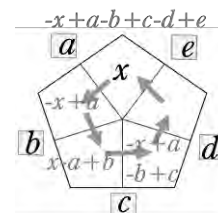


図 6 五角アリスモゴンの立式過程

このように一元一次方程式によるアプローチで n 角アリスモゴンへ拡張すると、奇数角アリスモゴンと偶数角アリスモゴンの解の特徴や条件が見いだせる。さらに、方程式の構造の特徴 (特に右辺の各項における符号の変化) に

ついても見いだすことができる。これらのことから、 n 角アリスモゴンにおける方程式も外側の数を $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ とすると

$$\begin{cases} n \text{が偶数} \Rightarrow x = x - a_1 + a_2 - a_3 + \dots + a_n \\ n \text{が奇数} \Rightarrow x = -x + a_1 - a_2 + a_3 - \dots + a_n \end{cases}$$

と容易に立式できる。また、外側の数の偶数番目の和を $S_{偶数}$ 、奇数番目の和を $S_{奇数}$ とすると、奇数角アリスモゴンの一般解は

$$x = \frac{S_{奇数} - S_{偶数}}{2}$$

であり、偶数角アリスモゴンの解の条件は

$$\begin{cases} S_{奇数} = S_{偶数} \Rightarrow \text{不定解} \\ S_{奇数} \neq S_{偶数} \Rightarrow \text{不能解} \end{cases}$$

であることがわかる。なお、不定解と不能解は、中学校の関数領域で2つの一次方程式のグラフの一致と平行との場合として扱うことも可能と考える。

このように奇数角アリスモゴンの解の一意性、偶数角アリスモゴンの不定解と不能解については、高校段階では十分に扱え、中学校段階で発展課題として扱うことが可能である。

さらに、ストラテジーの④を用いて図7のように図形領域の問題に変換すると、McIntoshとQuadlingも考究している(McIntosh&Quadling 1975)が、「三角形において3つの辺の長さが与えられているとき、各頂点を中心とし、他の2円と接するような3円があるか。あるならばその半径はいくつか」という問いを設定できる。

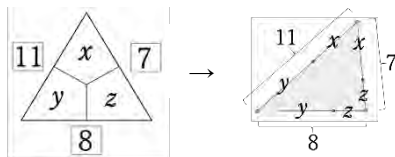


図7 「図形」領域への拡張

この問いはさらに次の命題と発展的な問いを導く。

(命題1) 2円の共通接線を3つ引くと1点で交わる。

(命題2) その点は三角形の内心である。

(発展的問い) 四角形の場合でも同様の命題が成り立つか。

また、成り立つための条件はなにか。

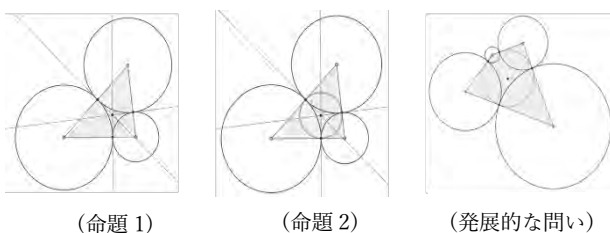


図8 アリスモゴンの図形領域での性質

これをさらにストラテジーの⑦を用いて三次元多面体へと拡張すると、Wittmannが提案している「アリスモヘドラ(Arithmohedra: 計算4面体)」になり、これらの条件と解との関係を行列で表現することで、線形代数の問題に発展させることができ、大学の教員養成課程において有用な教材になる可能性のあることを袴田と大滝が考察している(Wittmann 2005, 袴田&大滝 2019)。

以上のように、アリスモゴンは単純な計算問題を超えて関数的法則や方程式、図形にも関連する内容に発展させることができ、様々な学年に対応した問題を生み出し、広い学年にわたって扱える可能性を持っている。これらの豊富な内容を活かし、本質的学習場を構成する授業をどのようにデザインするかを次節で考察する。

3. アリスモゴンによる本質的学習場の構成と授業デザイン

(1) 小学校算数における本質的学習場の構成とICT活用

① アリスモゴンによる本質的学習場の構成

アリスモゴンの小学校算数科への位置づけは、「数と計算」領域における加法・減法の意味を理解したり、その計算に習熟したりする計算問題になる。しかし、Das ZahlenBuchでは、以下のような問題構成がなされており、ただの計算問題で終わらせていない。

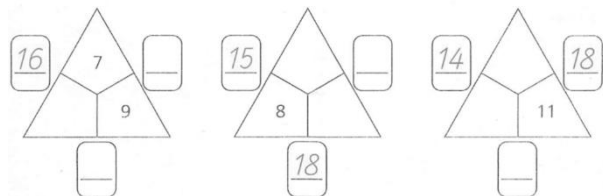


図9 アリスモゴン (Das ZahlenBuch より)

これを解いてみると以下のような一連のアリスモゴンが完成する。

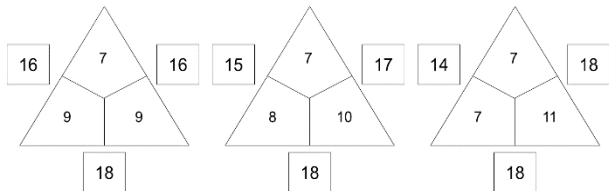


図10 完成したアリスモゴン

3つのアリスモゴンを左から連続して見たとき、内側の7や外側の18が変化していないことや、外側と内側の左の数は1ずつ減り、右の数は1ずつ増えている構成になっている。このように、単に加法・減法の計算練習をさせるだけでなく、数の変化に着目させ、パターンや構造の美し

さを体験できる仕組みが施されている。Wittmann は、このような構造化した練習を「生産的練習 (productive practice)」と呼んでいる。

しかし、Das ZahlenBuch では、児童の発見した関数的法則を使ってさらに挑戦的問題を解決するような構成にはなっていない。そこで、本研究では、アリスモゴンの挑戦的問題を与え、それを児童自ら発見した関数的法則を適用して問題解決するという授業を考案した。関数的法則の発見の文脈は、上述のストラテジーの①をもとに、数を1ずつ変化させて、他の数がどのように変化するかを探究させることで、不変性や共変性に気づかせようと考えた。変化させる独立変数と従属変数の設定には、次のような方法が考えられる。

- ・第2節の図4左の x にある数を仮に入れ、外側の和になるように内側の左右の数を計算して外側の下の和を算出し、 x の数を1ずつ増やすと下の和がどう変化するかを考察する方法
- ・図4右の x にある数を仮に入れ、左回転に内側の数を順に計算して、上の x のところにもどってくる数を算出し、ある x の数を1ずつ増やすともどってくる数がどう変化するかを考察する方法

しかし、本研究ではこのどちらの方法も採用しなかった。本研究では、図10右のようなアリスモゴンを最終目標として提示した後、これを簡単にしたものとして、まず図10左のような外側の左右の数が同じアリスモゴンを与え解決させる。そして、このアリスモゴンを出発点として外側の左右の数を1ずつ増減させて、図10に並んでいるような一連のアリスモゴンを作成させ、これらの数の変化から関数的法則を発見させる文脈を採用した。この方法を採用した理由は、外側の左右の数が同じ数のアリスモゴンなら児童が直観的に解を見つけることができると考えたからである。まず容易に解ける特殊なアリスモゴンを解決させて問題解決の動機付けを図り、それを出発点として一連のアリスモゴンから関数的法則を児童自らに発見させて問題解決に至る文脈を構成したのである。この方法で児童に発見させたい法則は、以下の3つである (図10参照)。

- a. 外側の左の数を1減らし、右の数を1増やしても、内側の上の数は変わらない
- b. 外側の左の数を1減らし、右の数を1増やしても、外側の下の数は変わらない
- c. 外側の左の数は1減らし、右の数を1増やし、外側の下の数は変わらないとき、内側の左の数は1減り、右の数は1増える

このようなアリスモゴンを活用した問題解決に取り組

ませることで、「数と計算」領域だけではなく、「変化と関係」領域における関数的考え方の涵養もねらいとした授業をデザインできると考えた。

② 思考道具としての ICT 活用について

小学校低学年では、加減や数の変化を探究する活動にすべての児童を参加させるには、数字の操作だけでなく、おはじきのような半具体物を使った具体的操作が必要である。例えば、足し算の暗算が苦手な児童でもおはじきの数を数え足すことで和を求めることができる。また、ストラテジーの⑤にあるように、低学年以外でも、数の変化と規則性のイメージを持たせるためには、具体的操作が効果的である。例えば、アリスモゴンで内側の左右の数を同数だけ増減させてもその和が変わらないことは、おはじきを内側の左から右へ実際にいくつか動かして全体のおはじきの状態を観察させることにより、その具体的操作イメージから理解させることができると考えた。

しかし、実際のおはじきだと、数多くのおはじきが必要であり、配布したり、配布したおはじきを使って課題の状態のアリスモゴンを児童一人ひとりの机の上に作ったりすることに時間がかかる。また、児童の小さな机の上が煩雑になり、思わず動いたり落ちたりしてしまい、探究活動に集中できないことも考えられる。

そこで、GeoGebra を使ってタブレットの画面上で自由に●の操作ができる ICT 教具を開発した。また、視覚的に領域を区別しやすくなるとともに、指示や対話する際に色を使って説明することができるように、内側の3つの領域を色で分けて表示した。

(2) 中学校数学授業における本質的学習場の構成

アリスモゴンの中学校数学での位置づけとしては、「数と式」領域における方程式の活用や文字式で表現したり、文字式を読み取ったりすることである。また、第2節(2)で考察した「図形」領域への発展を考えた場合、図形の構成要素に着目し、演繹的な推論によってその性質を明らかにすることとの関連もある。そのため、中学校においては、具体数による三角アリスモゴンと四角アリスモゴンの解決を入口として、アリスモゴンの解の特徴やその条件を探究するような授業デザインが考えられる。

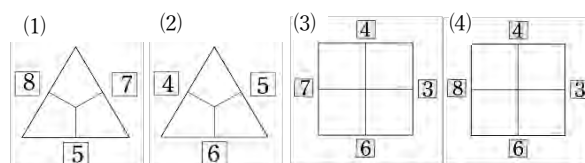


図11 アリスモゴンの具体例

図 11 では、(1)は整数解、(2)は分数解、(3)は不定解、(4)は不能解となる。このように問題設定をすることで、(2)では方程式を用いる必要性が生じ、(3)や(4)では、「どんな数でも成り立つもの」と、「どんな数でも成り立たないもの」があるという生徒のこれまでの学習経験にない現象に出会わせることができる。このことは、アリスモゴンの「解をどのように求めればよいか」という当初の目的から、「なぜ、このようなことになるのか」、「五角アリスモゴンや六角アリスモゴンでも同じように考えられるのか」といった数学的により高次の目的への昇華が期待される。

授業デザインとして、導入段階では、具体的なアリスモゴンで解の特徴に気づかせ、展開段階では、一般化した三角アリスモゴンと四角アリスモゴンについて一次方程式を立式し考察することで、解の特徴やその条件について明らかにさせる。そして高次の目的への昇華を基に、発展段階に進み、五角アリスモゴンや六角アリスモゴンについて考察することを通して、偶数角アリスモゴンと奇数角アリスモゴンの場合で解の特徴が異なることや、不定解および不能解になる場合の条件について考察する一連の活動を中学校数学の授業としてデザインできる。

4. アリスモゴンを活用した算数授業デザイン

(1) 小学校第2学年における授業デザイン

① 学習指導過程について

まず、図 12 のアリスモゴンを最終目標として与える。この問題は、2年生には挑戦的で解決困難であることを確認した後、図 13 のように外側の数をすべて 8 にしたアリスモゴンを与える。そして、GeoGebra を使って作成した思考道具を操作しながら内側の数を見つけさせる。この場合、8 の半分と考え容易に解は見つけられる。

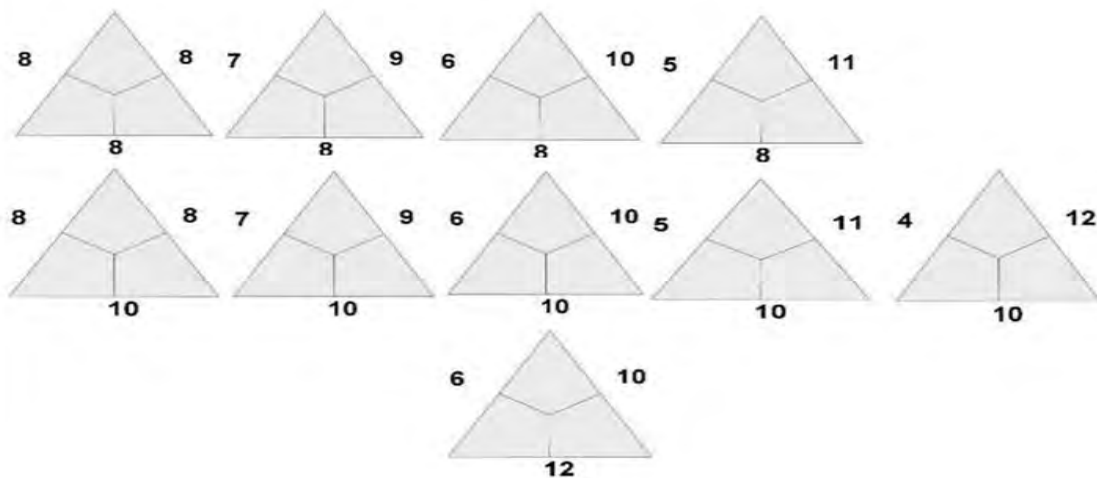


図 15 2 次的に並べたアリスモゴン

次に図 14 のように、外側の左の数を 1 ずつ減らし右の数は 1 ずつ増やし、下の数は変わらないアリスモゴンの内側の数を求めさせる問題を提示し、「●を 1 つだけ動かせばできます」というヒントを与えて解を考えさせる。●を左から右へ 1 つ移動させればよいことに気づかせて、図 15 の 1 行目の一連のアリスモゴンを解決させる。

さらに、下の数が 10 の場合を考えて、図 15 のように下の数が 8 の一連のアリスモゴンの下に二次元的に並べ、この図を観察させ、児童に縦・横・斜めの変化の法則を見つけさせていく。

関数的法則を学級全体で確認した後、最終目標の 6・12・10 のアリスモゴンを改めて提示し、どこに置けばよいか問う。関数的法則を使って、最終目標のアリスモゴンを解決させる。

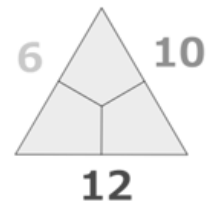


図 12 最終目標のアリスモゴン

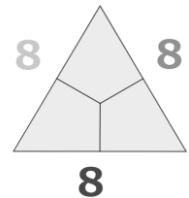


図 13 外側の数が同じアリスモゴン

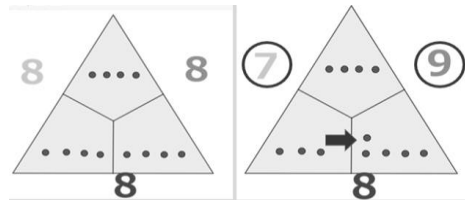
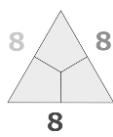
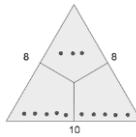
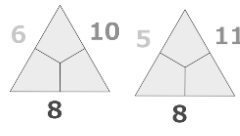
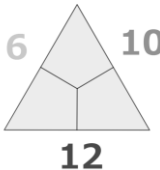


図 14 GeoGebra を使って作成した思考道具

② 学習指導案

学習指導案は表 1 の通りである。

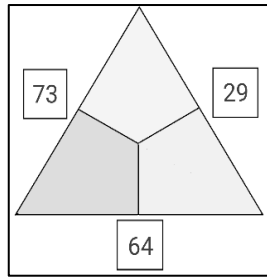
表1 学習指導案

	学習活動・発問	指導過程	指導上の留意点
導入	<p>1. 課題を把握する</p> <p>発問 アリスモゴンの●を求めよう。 (反応) できない。</p> <p>発問 では、これならどうですか。 (反応) $8 \cdot 8 \cdot 8$ だったらできる。</p>	<p>・ $6 \cdot 12 \cdot 10$ のアリスモゴンの中に●がないものを提示する。</p> <p>・ 改めて $8 \cdot 8 \cdot 8$ のアリスモゴンを提示する。</p> 	<p>・ 数を半分に分けるとイメージがもちやすく、解決しやすい数にする。</p>
展開1	<p>2. ●の操作と数の変化を考える</p> <p>発問 1つだけ動かして完成させましょう。 (反応) 下を、1動かしたらいい。</p> <p>発問 どうなるか考えて、プリントにまとめましょう。</p> <p>発問 下の数はどうなっていますか。 (反応) いつも8になっている。</p> <p>発問 下が10の場合はどうなるでしょう。 (反応)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 下は5と5に分けたらいい。 ・ 上は、3だ。 ・ 下は左から右へ1つずつ●を動かして作れる。 	<p>・ $8 \cdot 8 \cdot 8$ のアリスモゴンの●を1つだけ動かして $7 \cdot 8 \cdot 9$ のアリスモゴンを作る課題を与える。</p> <p>・ さらに、右の2つのアリスモゴンを作る課題を与える。</p>  <p>・ $4 + 4$ も $3 + 5$ も8になる事に着目させる。</p> <p>・ 下が10のアリスモゴンを提示する。</p> <p>・ 関数的な見方に気づかせるために、アリスモゴンの書かれたプリントに、数字を入れるように指示をする。</p> 	<p>・ 4つのアリスモゴンを掲示する時は、1列に並べて、関数的な見方ができるようにする。</p> <p>・ ●の操作活動を通して、和の不変性をイメージさせる。</p> <p>・ 下が8の時のすぐ下に同じように掲示する事で、縦にみた時のひみつにも気づかせたい。</p>
展開2	<p>3. アリスモゴンの法則を見つける</p> <p>・ めあてを確認する。</p> <p>【めあて】 アリスモゴンのひみつをみつけよう</p> <p>発問 気づいた事がありますか。 (反応)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 外の下のは、2増えている。 ・ 左の数は、減っている。 ・ 右の数は、増えている。 ・ 横の数も同じように減ったり、増えたりしている。 ・ 縦に見ると横の数は同じ。 <p>発問 $6 \cdot 12 \cdot 10$ のアリスモゴンはどこに置きますか。 中の数はどうなるかな。 (反応)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 左のアリスモゴンから1つずつやればできそう。 ・ 縦にみると上には、2が入るよ。 	<p>・ アリスモゴンの法則を見つけることをめあてとして設定する。</p> <p>・ 完成したアリスモゴンを黒板に並べ、法則を発見させる。</p> <p>・ $6 \cdot 12 \cdot 10$ の場合の図をどこに貼るとよいか児童と一緒に確認する。その際、図を左右に移動させ、児童に「ストップ」と言わせる方法をとる。</p> <p>・ 理由をたずねて、答えられない場合は、$6 \cdot 10$に着目できるようにサイレント説明を使って気づかせる。</p> <p>・ $6 \cdot 12 \cdot 10$ のアリスモゴンの解を考えさせる。</p> <p>・ 関数的な見方をする事で、最初の挑戦的問題も解けることに気づかせる。</p>	<p>・ 気づいた児童を評価する為あえてペア学習にせず発表させる。</p> <p>・ これまでの操作活動を筋道立てて考えられているかどうかを確認するため、あえて順序よくではなく途中を示す。</p> <p>・ 順序立てて $8 \cdot 12 \cdot 8$ から考える事をねらいとしているが、縦の数に着目する事で上には2が入る事に気づき問題を解く事もできる。このように考える児童も、とりあげ評価する。</p>
まとめ	<p>4. まとめる</p>	<p>・ 法則を見つけることで難しい問題も解くことができたことを確認する。</p>	

(2) 小学校第6学年における授業デザイン

① 学習指導過程について

まず、図16のアリスモゴンの内側の数を求める問題の解決を最終目標として与える。次に解決の糸口を考えるため、数を小さくした6・10・14のアリスモゴンの解決を提案する。この問題を



を解くために、2年生の場合と同じように外側の数をすべて10にしたアリスモゴンを提示する。これを黒板の左端に提示し、「始まりのアリスモゴン」と呼ぶことにし、内側の数を求めさせる。この場合、直感的に10の半分の5になることを見つけるであろう。この「始まりのアリスモゴン」から外側の下の数を変えないまま、左の数を1ずつ減らし、右の数を1ずつ増やするとき、内側の●の数をどう変化させたらよいかをICT教具(図17)を使って●をタブレット上で自由に操作しながら探究させる。

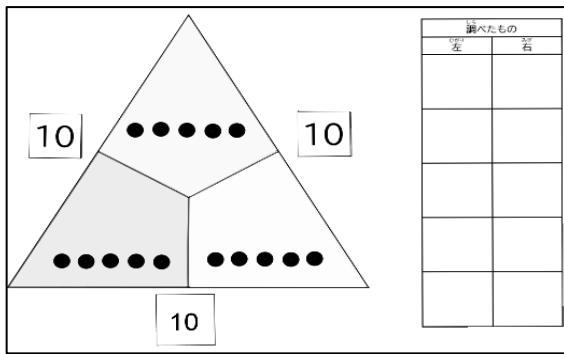


図17 タブレット上のアリスモゴン

さらに、解決した一連のアリスモゴンを図18のように横に並べて観察させ、関数的法則を探究させる。

この探究過程で第6学年の児童に発見させたい法則は、第3節で述べた3つの法則に加え以下の2つも想定した。

d.外側の左の数を1減らし、右の数を1増やしても、外

側の左右の和は変わらない・・・この法則から「始まりのアリスモゴン」の外側の左右の数は、同列のアリスモゴンの「外側の左右の数の和÷2」で求められる
e.「始まりのアリスモゴン」の内側の下の2つの数は外側の下の数の半分になる

d.の法則に気づきやすくするために、ICT教具(図17)は、外側の左右の数のカードを動かすと下から新たなカードが出現するようにし、調べ終わったカードを右表に入れて整理できるような仕掛けにした。

a.からc.の法則を発見させた後、d.とe.の法則を確認させると共に、法則の一般性を意識させるために、9・10・17のアリスモゴンに取り組みさせる。最後に、b.とd.の法則をもとに最終目標の73・64・29のアリスモゴンに対応する「始まりのアリスモゴン」の外側の数51・64・51を見つけ、e.の法則から内側の数を求め、a.の法則を使って問題を解決する。

このように最終目標のアリスモゴンを解決するだけでなく、その解法の一般性を意識させるという授業をデザインした。低学年では、関数的法則を見つけて解決することはできても、その解法の一般性を意識させることは難しい。しかし、高学年では解決過程を数式で表現し記号化を図ることによって可能であると考えた。

さらに発展として外側の左右の和が奇数になる7・6・2のアリスモゴンを与え一般的解法が適用できるかを考えさせ、自然数の範囲では解がない場合を意識して、数の拡張の必要性をできれば気づかせたいと考えた。

また、このような問題解決活動を通して、難しい問題も簡単な数に置き換えて法則を見つければ、解決することができるという問題解決ストラテジーの有用性と面白さを感じさせることもねらいとした。

② 学習指導案

学習指導案は表2の通りである。

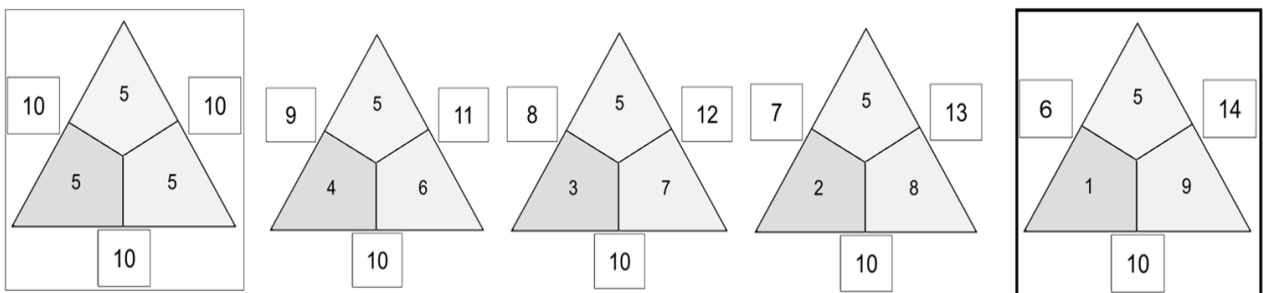
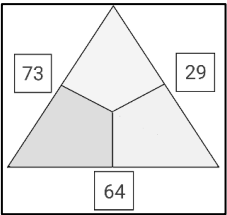


図18 横に並べたアリスモゴン

表2 学習指導案

	学習活動	指導過程・発問	指導上の留意点・◆ICT活用
導入	<p>1. アリスモゴンの計算の仕方を確認する</p> <p>○アリスモゴンの計算の仕方を確認する。</p>	<p>○内側の数が与えられているアリスモゴンを用いて、計算の仕方を確認させる。</p>	<p>○加減の計算で直ちに求められる問題は事前に練習済みである。</p>
展開1	<p>2. 外側の数だけ書かれたアリスモゴンの問題に取り組む</p> <p>○アリスモゴンの内側の数を考える。</p>  <p>○アリスモゴンの関数的法則について考える。</p>	<p>○外側の数が73・64・29のアリスモゴンを提示する。</p> <p>【発問】 「それぞれの部屋に入る数が分かるかな？」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <input type="text"/> アリスモゴンを解こう。 </div> <p>○外側の数が6・10・14, さらに10・10・10のアリスモゴンを提示する。</p> <p>○紙のワークシートとICT教具を配布し、外側の下の数は変えずに左の数を1ずつ減らし、右の数を1ずつ増やすと内側の数はどうなるか●を画面上で操作させながら考えさせる。</p> <p>○完成したアリスモゴンを黒板に提示し、法則を見つけさせる。</p> <p>○法則に気づきにくい時には、注目させる部分を指示棒で黙って指し示す(「サイレントサジェスション」)。</p>	<p>○最終課題を提示することで難しさを実感させ、きまりを見つける有用性につなげる。</p> <p>○数を簡単にしたものを提示することで、簡単なものに置き換えて考えることの有用性につなげる。</p> <p>○●の操作によって、右に1つ動かしても和が変わらないことに気づかせる。</p> <p>◆数の変化が●の操作によってイメージしやすくなる。</p> <p>○横に並べることで、法則に気づきやすくする。</p> <p>○数の変化と和の不変性を関連付けることで、法則を理解させたい。</p>
展開2	<p>3. 解決方法を探究する</p> <p>○新しいアリスモゴンの問題に取り組む。</p> <p>○最終課題であったアリスモゴンの問題に取り組む。</p>	<p>○外側の数が9・10・17のアリスモゴンを提示し、始まりのアリスモゴンの数をどうしたらよいか考えさせる。</p> <p>○完成したアリスモゴンを基に、法則を確認する。</p> <p>○法則を使って、最終課題であるアリスモゴンの問題を解決させる。</p>	<p>○別の問題に取り組ませることで、法則の一般性を意識させる。</p> <p>○法則を使うことで挑戦的問題も簡単に解けることを感得させたい。</p>
まとめ	<p>4. 学習をまとめる</p> <p>○本時の学習を振り返る。</p> <p>○練習問題に取り組む。</p>	<p>○大きな数の場合、小さな数に置き換え、関数的な見方・考え方を働かせて法則を見つけることで、簡単に求められたことを確認する。</p> <p>○左右の和が奇数になる7・6・2のアリスモゴンに取り組ませる。</p>	<p>○問題解決ストラテジーの有用性と面白さを感じさせたい。</p> <p>○左右の和が奇数になる問題に取り組ませることで、小数でも同じように解けることに気づかせる。</p>

5. 授業実践から得られた成果と課題

(1) 本質的学習場の構成について

① アリスモゴンの算数学習指導の目標・内容・方法等への位置づけについて

アリスモゴンを教材化した授業は、「数と計算」領域における“数の加減法”の理解や活用に位置づけることができるが、本研究で構成した本質的学習場はこれだけでない。外側左右の数を1ずつ変化させ、全体の変化を考察させたことは、児童が積極的に関数的法則を発見しようとする態度を促すことに大変効果的であった。そして児童自ら発見した法則を適用して最終目標のアリスモゴンを解くことができた。第2学年では「できない」と言っていた最終目標のアリスモゴンに対し、授業の最終段階では「簡単だ!」と児童は評していた。また第6学年では、「アリスモゴンの外側の数の和が内側の数の和の2倍になる」といったデザイン段階で期待していた以上の法則まで発見した。このように本研究でアリスモゴンから構成した本質的学習場は、「変化と関係」領域における“変化や対応の規則性に着目して問題を解決する”という関数的考え方の涵養も実現することができたと言える。

さらに、小学校中学年や中学校・高校数学での目標・内容・方法等の学習の具現化にアリスモゴンの活用が有効かを、授業実践を通して検証する必要がある。

② アリスモゴンによる数学的な見方・考え方を働かせる豊かな数学的活動の実現について

「変化と関係」領域は、第4学年以降に位置付けられているが、今回の実践では、小学校第6学年だけでなく第2学年の段階でも、変化と関係を自ら見出し、関数的法則を使って問題解決する活動を実現できた。

さらに授業後には、第2学年では児童がさらに見つけた法則を教師に伝えようと詰め寄っていく姿も見られ、自主的にアリスモゴンを作る児童も現れた。第6学年では、児童が「左右の数の和が奇数の場合はどうなるのか」という新たな課題を見つけ、教師に自ら質問する姿が見られた。

以上のことから、本研究のアリスモゴンから構成した本質的学習場は、数学的な見方・考え方を働かせ、児童自らが新たな課題を持ち、探究を続ける豊かな数学的活動を実現できたと考えられる。

しかし、上述のような児童・生徒の数学的に価値ある発想をいかに問題解決の道具として取り上げるか、あるいは時間的制約やその内容の教授可能性などから取り上げないかは、授業デザインでさらに検討すべき課題といえる。

③ アリスモゴンの教授学的柔軟性について

ICT 教具を開発し、半具体物として●を扱うことで、記号による足し算の暗算が苦手な児童も探究活動に参加することができた。また、●を操作させることは、学年に関係なく、児童が数の変化の関係を理解することを促した。授業デザインとしては、関数的法則を探究し、第2学年では法則を適用して最終課題を解決させ、第6学年では一般的解法を導き出して最終課題を解決させた。

このように学年の学習段階に合わせた活動を設定することができた。以上のことから、アリスモゴンは柔軟性を持ち、児童の実態に合わせた活動を設定することができる本質的学習場であると考えられる。今後は、さらに中・高校での教授可能性を検討したい。

④ 豊かな実践研究の場の提供について

授業指導者の教材に対する十分な理解があってはじめて、自信をもって児童の自由な発想を適切に問題解決の文脈に導くことができる。アリスモゴンを教材とした実践研究は、教師にアリスモゴンの持つ数学的な豊かさを自覚させ、その数学教育的な価値の十分な理解を促すものであった。これは、実践研究に対するアリスモゴンの本質的学習場としての有効性を示すものである。

今回の授業デザインにあたっては、実践する小学校教員だけでなく、大学教員、中学校教員の立場から意見を出し合い実践研究を進めた。アリスモゴンの数操作をどのように行うか、児童にどのような法則に気づかせるか、思考道具として活用する ICT 教具をどのような形態にするか等について、模擬授業をしながら改良を重ねた。同じアリスモゴンの教材でも様々な活用方法があり、対象や目標に応じて授業構成を工夫する研究の重要性と面白さを実感することができた。以上のことから、アリスモゴンは、豊かな実践研究の場を形成できたと考える。

(2) 思考道具としての ICT 活用の有用性について

今回の授業実践では、GeoGebra を使ってタブレット画面上に●を自由に動かせるアリスモゴンの図を作図し、ICT を思考道具として活用した。児童は、タブレット上で教師が配布したリンクを開くだけで、課題状況をタブレットの画面上に用意することができ、机の上の環境を気にすることなく探究活動に集中することができた。

また「●をどう動かせばよいか」を問うことによって、変化の規則性の探究を、具体的操作を通してさせることができた。数の変化の意味を●の操作として説明させ、数の変化を具体的操作と関係づけたことは、関数的法則の発見

と理解の共有を促した。

さらに、左から右へ●を1つ動かすという操作を何度か繰り返した後は、ほとんどの児童が「もう●を動かさなくても数はわかる」と言うようになった。これは、タブレット上での●の操作として表象されている略図の関係が内化されたことを示している。

以上のように、本研究での ICT 活用は、学習環境を整えて具体的操作による探究活動や説明活動を可能にし、略図の関係の内化を促すことに有効であった。しかし、児童がアリスモゴン図のリンクを開くには実際には時間がかかり、またタブレット操作が不慣れな児童もあり、タブレットの不具合が生じることも少なくなかった。また、タブレット上での児童の操作を大型ディスプレイや電子黒板で集約し情報共有することは、実際にはソフトによる制約や不便な面があることも明らかになった。ICT 活用の教具を開発するとともにこれらの機器操作に関わる実際上の課題を解決することが ICT 活用の課題である。

(3) アリスモゴンによる深い学びの実現について

授業を進める中で、児童の課題意識は、「アリスモゴンを解く」という当初の目的から「関数的法則を見つける」へと変容した。これは問題解決の方法が思考の対象になり、効果的な方法を得るために変化の中の不変性や共変性を探究することに活動の水準が向上したことを意味する。問題解決の方法が思考の対象になったという点では「方法の対象化」とも言える。この活動水準の向上や「方法の対象化」の現象は、「深い学び」の実現と捉えられる。

また、第2学年でも、加減計算の単純な応用を超えて関数的考え方を働かせた問題解決ができたことや、第6学年においては、●の変化や法則を数式によって記号化することで、見つけた法則から一般的解法を導き出す数学化の活動が実現できた。さらに、その一般的解法の解が自然数の範囲にない場合を問題化する児童まで現れた。以上のことから、アリスモゴンを活用した本質的学習場は、「深い学び」を実現することができたと考える。

6. おわりに

本研究では、アリスモゴンによる本質的学習場の構成の可能性と有効性について、小学校算数および中学校数学の授業をデザインする立場から考察した。そして、ICTを思考道具として活用する算数授業の実践を通して、学年を超えた領域の学習指導の目標・内容・方法を具現化する本質的学習場を構成することができ、深い学びを実現する授業をデザインできることが明らかになった。

実際の授業では、第6学年の普段消極的な児童が盛んに挙手して発表し、第2学年では数人の児童が「みつけたひみつをもっと言いたい」と授業終了後に教師に言い寄ってくる姿がみられ、想定以上に児童の探究心を高揚する授業が実践できたことに、指導教員も感動していた。このような授業実践体験を持つことができたことも、本質的学習場による有用性の1つである教師教育の場として有効であったことを示唆していると言えよう。

今後は、中学校や小学校中学年対象の授業デザインやアリスモゴン以外の教授単元を開発し、本質的学習場の構成の実践研究を進めていきたい。

引用・参考文献

- McIntosh,A.&Quadling,D.(1975): Arithmogons, Mathematics Teaching, 70, 18–23.
- Wittmann,E.Ch. (1995): Mathematics education as a 'designscience', Educational Studies in Mathematics, 29, 4, 355–374.
- Wittmann,E.Ch.,et al(2002) : "Jenseits von PISA : Bildungsreform als Unterrichtsreform". 國本景亀,山本信也(訳)「算数・数学 授業改善から教育改革へ」, 東洋館出版
- Wittmann,E.Ch. (2005): Mathematics as the science of patterns—a guideline for developing mathematics education from early childhood to adulthood. In Plenary Lecture at International Colloquium "Mathematical learning from Early Childhood to Adulthood" (Belgium, Mons).
- Wittmann,E.Ch. & Müller ,G.N.(2004): Das ZahlenBuch, Klett
- 袴田綾斗, 大滝孝治 (2019) 教員養成のための線形代数コースの開発にむけて, 日本科学教育学会研究会研究報告 34 卷 3 号 p. 299-302
- 文部科学省(2017) : 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
- 文部科学省(2017) : 中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 数学編. 日本文教出版
- 使用した数学教育用アプリ
GeoGebra | 動的数学ソフトウェア
(<https://www.geogebra.org/>)
- 学校における研究協力の承諾について
研究授業は、教職大学院の実習の一環として行ったもので、実習協力校の許可を得ている。

現代中国における「しつけ」「児童虐待」研究の動向

磯部 香

高知大学人文社会科学系教育学部門

Trends in Research on Discipline and Child Abuse in Contemporary China

ISOBE Kaori

1) Kochi University Faculty of Education,

要約

本論文では、今後の中国現地調査の前段階として、現代中国の「しつけ」「児童虐待」に関する研究動向を整理することを目的としている。また既存研究の中でも、調査で得られた知見と法解釈の両者から捉える。2000年前後から、子どもの権利保護と子どもを捉える眼差しの変化が見受けられ、急速に（児童）虐待に関する法整備が進んでいる。その一方で児童虐待を統括するような法整備がまだなされておらず、各々の法律の見解や対処等の連携があまりとれていないことも指摘されている。さらに保護者としての役割の明確化・強化も行われており、家庭での親役割が注視されている。

また虐待やしつけに関する調査結果を概観すると、日本と韓国の母親たちを対象とした調査ではしつけと虐待の境界に悩み葛藤を覚えていることが分かった。今後中国にて調査を実施する予定であるが、中国で実施された調査を要覧すると、伝統的な子育て観が混ざり合いながらも、児童虐待に対する認識が深化していること、将来の子どもの人格形成を視野に入れたしつけを考えている若い世代が生まれ始めていることが明らかとなっている。

キーワード： 中国, しつけ, 児童虐待, 反家庭暴力法

1. 目的

ここ近年、中国を含めた東アジアの家族は大きく変化を遂げている。東アジア地域全体が、急速な少子高齢化が到来しており、子どもや高齢者に対する意識や規範が再構築されている。子どもに対するしつけ、虐待の線引きも、そのひとつであろう。近年、日本においても「しつけ」と「虐待」の鑑別・峻別に関する研究が盛んにおこなわれ始めている。

「しつけ」と「虐待」の間に、「懲戒」と「体罰」が連続的線形として存在しているが、「懲戒」と「体罰」が入ることで「しつけ」と「虐待」の境界線を曖昧になってしまうこと、「しつけ」は養育者の置かれている環境や子ども及び他の成員との相互作用によって認知され表出されるものであるため、境界が曖昧なものであることから、養育者側からではなく、子どもの権利を起点とした「しつけ」と「虐待」の明瞭な境界線が求められているという指摘がある（何・大河内, 2022）。

また大石千歳（2022）の自由記述データ分析では、母

親たちは「しつけは子どもへの愛情が伴った行為であること、親のイライラなどの感情による暴力は虐待であり、合理的理由のない暴力も虐待」（64頁）と捉えており、厚生労働省の体罰等に頼らない子育て推進検討会の見解とは多少の乖離があることを明らかにしている。

また前掲の何・大河内も大石も述べているが、ネグレクトや怠慢等を含めた、不適切な養育＝マルトリートメント（maltreatment）の広い概念を導入すると、しつけ、虐待の捉え方が違ってくことも付け加えておかねばなるまい。武田信子（2021）によれば、教育強制＝虐待、そして教育の剥奪＝ネグレクトと位置づけ、教育の強制と剥奪の双方を合わせてマルトリートメントとみなしている。特筆すべきは、親による教育の強制は教育熱心の延長線上にあり、教育の共生と教育熱心の境界線は曖昧であるという点にある。つまり、しつけや虐待は教育熱心と表裏一体の可能性もあること、またマルトリートメントという広い概念を使用することで、ネグレクトや怠慢といった教育の剥奪をしつけと虐待の概念にどのよう

に組み込めるかを再検討できるという点である。

次に、東アジア社会を射程におき、長期にわたり、日本と韓国両国の母親に対し子どもへの「しつけ」や「虐待」に関する国際比較調査を実施している李璟媛・呉貞玉・篠原久枝著の「しつけと虐待に関する意識と実態－韓国の未就学児の親調査に基づいて」(2019)を縦覧する。韓国語にて「しつけ」は「訓育：フンユク」に該当し、長年、訓育のための体罰を子どもに対する愛情の発露として容認されていたのが、近年これが社会問題化しており、児童福祉法違反で逮捕されているケースが増えていることを挙げている。李らの調査の結果によると、「母親の多くは、躰のために体罰はある程度肯定するが、それが子どもの心や体に傷を与える場合は、虐待になると考えて」(33頁)おり、自分の行っていた「しつけ」が虐待であったのではないかと、しつけと虐待の狭間で葛藤を抱える母親たちが半数いたことを明らかにしている。

日本の調査においても、しつけが虐待に当たるのではないかと悩んでいる母親たちが半数おり、「大声で叱った」、「たたいた」後、後悔にさいなまれるケースもあり、意識では体罰のためのしつけは否定しているものの、実態としては感情の高まりによるコントロールの困難さにより、自身の子どもに対する言動に葛藤を抱えていることも解明している(篠原・李・呉, 2020)。

次に、著者の調査研究フィールドである中国ではどうか。中国語で「しつけ」に当てはまるのは、「日常礼仪(儀)教育：richangliyijiaoyu」かもしくは「家教：jiajiao」であろう。「日常礼仪教育」及び「家教」も、礼儀・道徳社会常識を含み、主に家庭で行われる教育である。「日常礼仪教育／家教」の中に、日本や韓国のように体罰や懲戒が含まれるのどうか、そして自身の子に対し「日常礼仪教育／家教」を行うことで保護者がどのような葛藤を抱えるのかどうかについて今後中国調査で明らかにしたいと考えているが、「虐待」に関しては、憲法において禁止を言明している。

「中華人民共和国憲法(2018年修正文本)」第49条3項¹には、

婚姻、家庭、母親和兒童受國家的保護。夫妻雙方有實行計劃生育的義務。父母有撫養教育未成年子女的義務，成年子女有贍養扶助父母的義務。禁止破壞婚

姻自由，禁止虐待老人、婦女和兒童。(筆者下線)

とある。下線部を訳すと、児童は国家の保護を受けること、父母は未成年の子どもの養育・教育義務があること、そして老人虐待、婦女と児童の虐待を禁止することが憲法に明文化されている。無論、この虐待は家庭内や家族成員とは限らない。だが、少子化と急速な変化に伴い家族成員での子育てが難しい時代に入ってきたと言われるここ近年の中国の事情を考慮し、本論文においては家族に係る先行研究及び法律に特化して論及したい。

また本論文の位置づけについて少し説明する。コロナが収束した後、中国での家族、学校、社会連携機関等を対象として「しつけ」や「虐待」に関する調査を実施する予定でいる。そのため調査設計の前段階として、まず中国の「しつけ」、「児童虐待」の研究動向の整理を行いたい。さらに本研究は中国調査のみに留まることなく、東アジアという視点を導入し、主に日本・中国・韓国に通底した家族関係・ジェンダー等の社会構造に対する課題や問題点も炙り出したいと考えている。

2. 中国における「しつけ」・「虐待」・「マルトリートメント」研究

本章では、中国のしつけ・虐待調査に関する先行研究を整理する。問題が深刻かつ顕在化するからか、しつけよりも虐待に関する先行研究は散見されるものの、日本では中国のしつけや虐待に関する調査研究は多いとは言いがたい状況にある。

次章で「反家庭暴力法」について触れるが、中国にて虐待等の家庭内暴力が本格的に議論され、法制化の道をたどったのは2000年代前後のことである。白瑞(2017)は「中国人の「家の醜いことは外へ出してはいけない」といった伝統的思想」(216頁)があること、さらに何星雨・倉持清美(2022)は、「家务事：jiawushi」と家で起きたことは外部を頼らず、家の者で解決しなければならないという考え方があり、家庭内における暴力や虐待に対し措置を講じるのが遅れたのではないかと推察している。

しつけにかんしては、劉妮(2017)の中国と日本の家庭における親の養育行動・態度比較調査がある。日本のEMBU(Enga Minnen av Barndoms Uppfostran)尺度を用いて父母の養育行動・態度について日中の大学生を対象

¹ 全国人民代表大会, 2018, 『中華人民共和國憲法(2018年修正文本)』第49条3項 <https://flk.npc.gov.cn/xf/html/xf2.html> (閲覧日: 2022年11月19日)

として量的調査を実施している。分析の結果、日本人大学生よりも中国人大学生の方が父母のしつけを拒絶する傾向が強いが、情緒的なしつけを受けている。さらに中国人大学生の方が親のしつけは厳しいが、親との距離感を保つ一方で、親子関係は密接であること、成績への期待や過干渉は中国が強いことが明らかとなっている。劉は自身の体験から、日本よりも中国のほうが親としての役割を十分自覚していないこと、それゆえに親のしつけを中国人大学生は過干渉と感じるのではないかと推察している。この背景には共働きの父母に代わり、祖父母の「隔代教育」やベビーシッターへの子育ての外外部化があり、それにより親役割の習得が難しいこと、また子どもへの期待も学力や成績に重きが置かれるため、親からの自立が困難であることから、親と子の役割遂行の齟齬を問題として挙げている。

次に児童虐待に関する研究を見てみよう。

前掲の何星雨・倉持清美（2022）の論文では、子どもがまだいない地方都市在住の若年既婚女性を対象とし、児童虐待に関する認識について子ども観や児童虐待の認識に関して質的調査を実施している。分析の結果、総合的には現代の若年女性の児童虐待への認識が深まっていること、子ども優先の子ども観・家族観が備わっていること、子どもの心身の健全発達と人格形成を関連付けて考えていること、その一方で子どもは親の所有物であったり、「軽度の身体的度暴力をしつけや子どもを脅すための有効な手段と認めてい」（18 頁）たりする、いわゆる伝統的な子ども観も有していることが明らかとなった。このことから何・倉持は、若年層においても、暴力・ネグレクトを受けた子どもへの心身の悪影響を理解し、そして科学的知に基づくしつけを学ぶ重要性と説いている。

マルトリートメント尺度を用いた研究では、中国都市部で父親と母親を対象とし、「身体的虐待」、「心理的虐待」、「ネグレクト」項目からマルトリートメント傾向指標を生成し、質問紙調査を行っている研究がある。分析の結果、母親のほうが身体的虐待、心理的虐待の実行頻度が高く、母親は子どもの性別や年齢とマルトリートメントの頻度に差が見られず、父親は女兒よりも男児に身体的虐待と心理的虐待を実行するが、年齢では差が見られなかったと3点の知見を挙げている。（唐・矢嶋・桐野・中嶋，2006）。

3. 「反家庭暴力法」とは？

2015 年、反家庭暴力法が公布された（2016 年施行）。1995 年に北京での国連第 4 回世界女性会議の開催により家庭内暴力の社会問題と認知されるようになり、その後、2000 年代以降、家庭暴力の禁止・家庭暴力における国の措置について、婚姻や女性・子ども・障がい者・高齢者に係る法律が次々と改訂されていき、2015 年に「家庭暴力とその防止等について包括的に規定する中国で初めての単独の法律」（85 頁）として反家庭暴力法が制定された（岡村，2016）。明確に家庭内暴力を定義した点においても画期的な法律であると言える。

反家庭暴力法は「第一章 总则（総則）」、「第二章 家庭暴力的预防（家庭暴力的予防）」、「第三章 家庭暴力的处置（家庭暴力处置）」、「第四章 人身安全保护令（人身安全保護令）」、「第五章 法律责任（法律責任）」、「第六章 附则（付則）」に分かれており、全 38 条²で構成されている。前掲の岡村志嘉子の法律訳を参考にしながら、反家庭暴力法を見ると、

第一条 为了预防和制止家庭暴力，保护家庭成员的合法权益，维护平等，和睦，文明的家庭关系，促进家庭和谐，社会稳定，制定本法。

（岡村訳：家庭暴力を予防し、及び阻止し、家族の構成員の合法的権利を保障し、平等、円満かつ礼儀正しい家族の家庭を維持し、家庭の調和及び社会の安定を促進するため、この法律を制定する。）

第二条 本法所称家庭暴力，是指家庭成员之间以殴打，捆绑，残害，限制人身自由以及经常性谩骂，恐吓等方式实施的伤害身体，精神等侵害行为。

（岡村訳：この法律において家庭暴力とは、家庭の構成員における殴打、縛り上げ、障害及び身体の自由の制限並びに日常的な罵倒、脅迫等の方法によって行われる身体及び精神を侵害する行為をいう。）

第三条 家庭成员之间应当互相帮助，互相关爱，和睦相处，履行家庭义务。

反家庭暴力是国家，社会和每个家庭的共同责任。国家禁止任何形式的家庭暴力。

（岡村訳：家庭の構成員の間においては、互いに助け合い、互いを大切に、仲睦まじく暮らし、家庭

² 中华人民共和国人民政府，2015，「中华人民共和国反家庭暴力法（主席令第三十七号）」
http://www.gov.cn/zhengce/2015-12/28/content_5029898.htm（閲覧日：2022 年 11 月 30 日）

の義務を履行しなければならない。

家庭暴力に反対することは、国、社会及び家庭の共同の責任である。

国は、いかなる形の家庭暴力も禁止する。）

とあり、家庭の調和と社会の安定の促進のために本法律が制定されたとある。また第2章には身体的暴力の他、精神的暴力も家庭内暴力に含まれると明記されたのも特徴である（黄・武田・鈴木、2016）。また、第3章では家庭の在り方について言及しながらも、家庭暴力は私的領域を超え、社会そして国家の責任として捉えている。さらに反家庭暴力の啓もう活動と教育を行い、国民の反家庭暴力の意識の強化、学校と幼稚園での家庭の美德と反家庭暴力教育の遂行（第2章第6条）³も明記されている。

また「未成年者、高齢者、障害者（ママ）、妊娠・授乳期の女性及び重病患者」（第1章第5条）への特別な保護や、未成年者の後見人への態度や職責、家庭暴力をふるってはならないこと（第2章第12条）⁴ことも明記されている。さらに、第3条第14条においては、

第十四条 学校、幼儿园、医疗机构、居民委员会、村民委员会、社会工作服务机构、救助管理机构、福利机构及其工作人员在工作中发现无民事行为能力人、限制民事行为能力人遭受或者疑似遭受家庭暴力的，应当及时向公安机关报案。公安机关应当对报案人的信息予以保密。

（岡村訳：学校、幼稚園、医療機関、住民委員会、村民委員会、社会事業サービス機構、保護管理機構

及び福祉機構並びにその職員は、民事行為能力がなく、又はその能力が制限された者が家庭暴力を受け、又は受けている疑いがあることを職務遂行中に知ったときは、速やかに公安機関に通報しなければならない。公安機関は通報者に係る情報の秘密を守らなければならない。）

と、学校や幼稚園の教育機関の職員においても暴力を受けている、もしくは受けている疑いの場合、公安（警察機関）への通報義務を説く。前掲の白瑞（2017）は、反家庭暴力法は草案よりも子どもの利益の保護の強化が見て取れる一方、夫婦間暴力・児童虐待、あるいは高齢者虐待においても、家庭暴力全般に適用できることで児童虐待の特性が不可視化する可能性があることを指摘している。また児童虐待に関する課題も言及しており、例えばネグレクト等の虐待に関しては明文化されていないこと、公安機関・警察機関への通報義務とあるが、警察機関に児童虐待に関する専門性が備わっているのかどうかということ、「子どもが軽度の家庭内暴力を受けた場合に、訓戒書制度と行政処罰によって対応」（231頁）とあるが、これで子どもの利益を守れるのかどうかは不明瞭であること、さらに親子分離措置となった場合、福祉施設が長期的に虐待を受けた子どもを保護・養育できる体制が現行の福祉制度では整備されているとはいえない状況であること等の課題を挙げている。

また反家庭暴力法のみならず、児童虐待に関する法律を分析している前掲の黄・武田・鈴木（2021）は、特に2000年代以降、中国政府は家庭内の暴力に注視し、未成年保護のための制度づくりをおこなっていると提示する。その反面、①児童虐待に関する法律が未統一であり他の

³ 前掲注1, 中华人民共和国人民政府, 2015, 「中华人民共和国反家庭暴力法（主席令第三十七号）」

第六条 国家开展家庭美德宣传教育，普及反家庭暴力知识，增强公民反家庭暴力意识。· · ·（中略）· · ·广播、电视、报刊、网络等应当开展家庭美德和反家庭暴力宣传。学校、幼儿园应当开展家庭美德和反家庭暴力教育。

（（岡村訳（2016）：国は、家庭の美德について広報と教育を行い、反家庭暴力の知識を普及させ、国民の反家庭暴力の意識を強化する。· · ·（中略）· · ·ラジオ、テレビ、新聞雑誌、インターネット等は、家庭の美德及び反家庭暴力についての広報を行わねばならない。学校及び幼稚園は、家庭の美德及び反家庭暴力についての教育を行わねばならない。）

http://www.gov.cn/zhengce/2015-12/28/content_5029898.htm（閲覧日：2022年11月30日）

⁴ 前掲, 中华人民共和国人民政府「中华人民共和国反家庭暴力法（主席令第三十七号）」

第五条（前略）· · ·未成年人、老年人、残疾人、孕期和哺乳期的妇女、重病患者遭受家庭暴力的，应当给予特殊保护。

（（岡村訳（2016）：未成年者、高齢者、障害者、妊娠・授乳期の女性及び重病患者で家庭暴力を受けた者については、特別な保護を行わなければならない。）

第十二章 未成年人的监护人应当以文明的方式进行家庭教育，依法履行监护和教育职责，不得实施家庭暴力。

（岡村訳（2016）：未成年者の後見人は、礼儀正しい方法で家庭教育を行い、法に従って後見及び教育の職責を果たさねばならず、家庭暴力を行ってはならない。）

http://www.gov.cn/zhengce/2015-12/28/content_5029898.htm（閲覧日：2022年11月30日）

法律の中に散在しているため、整理が必要であること、②児童虐待が発生したときの対応手順、支援等についてほとんど明確に規定されておらず、自治体によって対応が異なる可能性が出てくること、この2点を課題として挙げている。

また近年において2021年10月23日に「家庭教育促進法」⁵が制定された。この第2章第23条には、

第二十三条 未成年の父母或者其他监护人不得因性别、身体状况、智力等歧视未成年人，不得实施家庭暴力，不得胁迫、引诱、教唆、纵容，利用未成年人从事违反法律法规和社会公德的活动。

(未成年の父母或いはその他監護者が性別、身体状况、知力等で未成年を差別してはならない、家庭暴力を行ってはならない、脅迫、誘惑、教唆、放任、未成年を利用して、法律法規や社会道徳に違反する活動を行わせてはならない。)

とあり、家庭内暴力にも触れている。この家庭教育促進法制定には、少子高齢化や急速な変化に伴い、「家族の機能が変容し、子供に何をどのように教えるべきかに悩む保護者が増え、未成年者へのネグレクト、知育偏重等の問題が社会の注目を集めている」ことが背景としてあり、現政府は、家庭・社会・学校の三位一体で、家庭教育の強化を図ることを目的としている(湯野, 2022: 28 頁)。今後、家庭教育促進法に関する法解釈の研究を待たねばならないが、家庭教育促進により、家庭での保護者の責任が明確化・強化されたことで、虐待であると明確に線引きできないような、グレーゾーンに該当する「しつけ」や、反家庭暴力法に明文化されなかったネグレクトをどのように変容させていくのか、もしくはさせようとしているのかを検討する必要があるだろう。

4. 今後の中国調査に向けて

以上、中国を中心とした、しつけ、虐待に関する既存研究をまとめ、以下の4点を今後の中国調査までに検討すべきであることが明らかとなった。

1. 中国において、家庭の中の子どもへの虐待に関して議論され始めたのが2000年代前後からであること、2000

年代以降、急速に子どもの養護や権利に対して措置を講じることが検討され始めている。家の問題は家で解決するという伝統的な思想から、国家・社会・教育機関が介入し、解決するということが明文化されていったことで、2000年以降、実態として、しつけや児童虐待の捉え方がどのように変容しているのか、子どもの権利の保護の視点がどこまで浸透しているのかを、家族・学校・社会の3方面から明らかにする必要がある。

2. しつけの概念の整理が必要である。虐待に関する文献は散見するが、中国のしつけに関する文献は僅かしかない。今後中国語の文献を渉猟するにあたり、中国語での「日常礼仪教育/家教」と近似しているのかどうか、再度「日常礼仪教育/家教」への意味付与について文献や辞書等を紐解き検討する必要がある。
3. 虐待は日本語にも中国語にもあるが、今一度、虐待にどのような意味付けがなされているのか、どこからどこまでを虐待とみなすのかの範囲を調査で明らかにせねばならない。日本と中国、及び、韓国の虐待の意味付与の範囲の差異やその差異がどこから来るものなのかを調べるのが東アジアの家族規範・子ども規範、そして社会構造の一端を明らかにすることにつながる。
4. 既存のしつけや虐待の他に、新たにマルトリートメントの分析視点を加え、しつけや虐待よりもより広く不適切な養育を広範囲に捉えることが必要である。

引用文献

- 李環媛・呉貞玉・篠原久枝(2019): しつけと虐待に関する意識と実態—韓国未就学児の親調査に基づいて、岡山大学大学院教育研究科研究集録, 第172号, pp. 23-34.
- 大石千歳(2022) 母親はしつけと虐待の境界線をどう認識しているか?: 自由記述データの分析により児童虐待の「しろうと理論」を探る, 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 第57号, pp. 55-65.
- 岡村志嘉子(2016): 中国の反家庭暴力法, 外国の立法 No. 269, pp. 84-96.
- 何星雨・倉持清美(2022): 中国浙江省における高学歴の子どもにない既婚若年女性の児童虐待の認識, 日本家政学会誌, Vol. 73, pp. 10-20.
- 何慕・大河内彩子(2022): 児童虐待における養育者の認識について—しつけと虐待の間—熊本大学医学部保健

⁵ 中华人民共和国人民代表大会, 2021, 「中华人民共和国家庭教育促进法」
<http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/202110/8d266f0320b74e17b02cd43722eeb413.shtml>
(閲覧日: 2022年11月30日)

- 学科紀要, 第 18 号, pp. 37-45.
- 黄倩・武田莉央・鈴木崇之 (2021) : 中国における児童虐待対応に関する法制度の 歴史的変遷に関する考察－中国未成年者保護法および関連法制の変遷に着目して－, ライフデザイン学研究, 17, pp. 269-294.
- 篠原久枝・李璟媛・呉貞玉 (2020) : しつけと虐待に関する意識と実態－宮崎県における未就学児の親調査に基づいて, 宮崎大学大学院教育学部紀要, 第 94 号, pp. 139-159.
- 武田信子 (2021) : やりすぎ教育－商品化する子どもたち－, ポプラ新書 208, pp. 52-92.
- 唐軼斐・矢嶋裕樹・桐野匡史・中嶋和 (2006) : 中国都市部における父母の幼児に対するマルトリートメント傾向, 日保学誌, Vol. 9, pp. 16-23.
- 白瑞 (2017) : 中国反家庭暴力法の立法経緯と特色, 大学院研究年報, 第 46 号, pp. 215-237.
- 劉妮 (2017) : 日本と中国の家庭文化の比較を通じた親のしつけの差異－両国の大学生を対象として－, 臨床心理学専攻・カウンセリングセンター研究紀要, 第 11 卷, pp. 61-71.
- 湯野基生 (2022) : 【中国】家庭教育促進法の制定, 外国の立法, No. 290-1, pp. 28-29.

特別な教育的ニーズとしての母語保障

是永 かな子

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

To Support for Mother Tongue as a Special Educational Needs.

KORENAGA Kanako

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

要約

本研究では特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から、日本の現状と北欧における支援を検討し、日本における今後の課題を示した。研究の方法は文献検討であった。文部科学省の文献や関連文献を用いて特別な教育的ニーズとしての日本における母語教育の必要性について提起し、日本における在留外国人数と日本語指導の現状を確認した。その上で、日本における母語教育保障の現状と課題について示した。最後に北欧の実践等を念頭に日本における母語教育への提言を記した。結果として、母語とは出自、一体感、運用能力、機能の観点で考える必要があり、最終的には当事者の内的一体感が重要になる。また就学早期に学校において意識的に母語支援を行うこと、母語を尊重することが子どもの成長を促すことにつながる。日本における在留外国人の増加とともに、母語教育に関する特別な教育的ニーズは高まっている。しかしそれらのニーズは特定地域に偏在したり、子どもの不就学や中途退学などにつながったりするため、「見えない」「見えなくなる」危険性を孕んでいる。学校不適應の回避、そして子どもの尊厳のためにも、日本語指導のみならず母語教育の具体化について検討する時期に来ている。

キーワード：特別な教育的ニーズ 母語

1. はじめに

1994年に採択された「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み」¹では、学校は「子どもたちの身体的・知的・社会的・情緒的・言語的もしくは他の状態と関係なく、『すべての子どもたち』を対象とすべき」として「障害児や英才児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どもたちや遊牧民の子どもたち、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもたち、他の恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれる」とする。

よって、特別ニーズ教育の対象に「母語」に対する支援も包括されることがわかる。

ちなみに、本稿では、クルド人など「国」がない人もい

ることと、母語と母国語が一致しない人もいることから、母国語ではなく母語と表記する。

以上を踏まえて本研究では特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から、日本の現状と北欧における支援を検討し、日本における今後の課題を示したい。

2. 方法

研究の方法は文献検討である。特別な教育的ニーズとしての母語保障という観点から文部科学省の文献や関連文献を用いて特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から現状と課題を考察した。

3. 結果

3.1. 母語の定義

デンマーク・ロスキレ大学及びフィンランド・アポ・アカデミ大学名誉教授で、多言語教育を研究するトーヴェ・スクトナブ・カンガス氏による母語の定義は以下である。

表1 母語の定義

基準	定義
出自 ²	最初に身につけた言語
一体感 a. 内的(自分による) b. 外的(他人による)	a. 自分の言語だと自分で認める言語 b. 母語話者だと他人から認められる言語
運用能力	最もよく知っている言語
機能	最も頻繁に使う言語

出典：トーヴェ・スクトナブ・カンガス(2008)「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会(編)『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院,61.

上記事例を「日本」で生活する「スウェーデン人」の例で考えてみる。

言語的多数派(日本で日本語を話す人)にとっては表1のすべての定義が当てはまる。しかし言語的少数派(日本で暮らすスウェーデン人)が、多数派の言語が支配的な環境(日本)で生活して仕事をする場合は「最も頻繁に使う言語」は多数派の言語(日本語)になる。よってその場合は機能による母語の定義は適応できない(日本で暮らすスウェーデン人にとって最も頻繁に使う言語としての日本語は母語ではない)。

次に言語的少数派(日本で暮らすスウェーデン人)が「少数派言語を話す子どもに対して、多数派言語(日本語)のみで行う教育」としてのサブマージョン・プログラムで教育を受ける場合、公式の場で「最も知っている言語」は多数派の言語(日本語)になる。したがってこの場合は、運用能力による母語の定義は適応できない(スウェーデン人にとって最もよく知っている言語としての日本語は母語ではない)。

以上から、言語的少数派のための母語の定義としては多くの場合、「出自(最初に身につけた言語としてのスウェーデン語)」による定義と、内的一体感(自分の言語だと自分で認めるスウェーデン語)による定義の組み合わせが良い

定義である、とする³。

その上で、出自と内的一体感による定義でさえも「例外」が生じることを指摘する。それらは「強制的な同化」が起こった場合と「ろう児」の場合である⁴、と。

強制的な同化の場合は出自(スウェーデン人であっても日本において最初に身につけた・身につけさせられた日本語)による母語の定義を用いることは公平ではない。この場合は内的一体感による定義(自分の言語だと自分で認めるスウェーデン語)がただ一つ可能な公正な定義となる。

ろう児の場合、多くのろう児が聴覚障害のない母親から産まれることを前提とする必要がある。ろう児が良い教育を受けるなら、彼らは早期から手話言語を覚え、教育の大部分を手話言語によって受ける。この場合子どもと聴覚障害のない保護者は同じ母語を持っていない。ほとんどのろう児にとって最も公正な母語の定義は内的一体感としての自分の言語だと自分で認める「手話」である。ろう児にとっては手話言語が自分を十分に表現できる言語である。したがってろう児のためには「運用能力」による定義を修正して、母語とは、一体感を持てる言語であり「自分を十分に表現できる言語」であるといえる⁵ことが指摘されている。

このように母語とは、出自、一体感、運用能力、機能の観点で考える必要があり、最終的には「当事者の内的一体感」が重視されるべきことを念頭に置く必要があろう。

3.2. 母語教育の意義

トロント大学オンタリオ教育大学院名誉教授でバイリンガル教育を研究するジム・カミング氏は、以下のように母語教育の意義を指摘する⁶。

第一に、バイリンガリズムは言語の発達にも教育上の発達にもプラスの影響があること。第二に、母語の熟達度で第二言語の伸びが予測できること。第三に、学校の中での母語伸張は、母語の力だけでなく学校言語の力も伸ばすこと。第四に、学校でマイノリティ言語を使って学んでも学校言語の学力にマイナスにはならないこと。第五に、子どもの母語はもろく、就学初期に失われやすいこと。第六に、子どもの母語を否定することは、すなわち子ども自身を否定することになること、である。

このように、母語は就学初期に容易に失われる危険性があること、母語の否定は子どもの自尊感情にも負の影響を及ぼす可能性があることを考慮するべきであろう。日本語指導が必要な児童生徒在籍が最も多いのは小学校である。よって小学校段階でいかなる支援が必要かの検討が重要になる⁷、との指摘も考慮しつつ、具体的に就学早期に学校

において意識的に母語支援を行うこと、母語の尊重によって子ども自身を尊重することが重要になる。

3.3. 母語教育に係る人

関西母語支援研究会⁸は、「母語習得に関心がある人」として以下の人を想定している。第一に、国籍が日本でも親や祖父母が外国につながる人、第二に、国籍が日本以外でも日本で生まれ育ったりした人、第三に、日本人でも海外に移住することで母語維持について考える人、第四に、日本手話を母語とするろう者たち、である。

このように母語は国籍にかかわらず、どこで暮らすか、家族と何語で話すかなど環境に影響を受ける。そして母語保障は聴覚障害のある人の手話にもつながる論点であることがわかる。

日本語指導や教科指導などの外国人児童生徒等教育を担当する教員は2008年度から2015年度までの間に約1.5倍に拡大し⁹、市区町村において外国人児童生徒等に対する教育支援を行うための「拠点校」や「日本語指導教室」「日本語サポートセンター」等の拠点的な機能の整備を行う地方公共団体数が2010年度の176市区町村から2015年度の206市区町村まで増加している¹⁰。

興味深いのは文部科学省は「外国人児童生徒等教育の現状と課題」として、「受け入れ学年の決定等」で、ただちに年齢相当学年の教育を受けることが適切でない認められるときに、下学年への入学を認めること、進級・卒業に当たり、学習の遅れに対する不安により保護者等からの要望がある場合に、補充指導や、進級・卒業の留保などの措置をとることも指針として示している点である¹¹。

外国人児童生徒受け入れセンター校には「母語のわかる指導協力者やコーディネーターの配置」また「就学ガイドブックの多言語による提供」など、学校で学習するための補完的役割が与えられている。

3.4. 日本における在留外国人

1980年代後半以降ニューカマーの来日に伴い、日本の小学校に外国籍児童が急増しており¹²、日本における在留外国人は一部地域では顕在化しつつある問題であった。

その後1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正・施行による南米系日系人労働者の受け入れと定住化を経て¹³、引き続き人口減と少子高齢化による人手不足を背景に、日本で働く外国人は増えており、日本語指導が必要な子どもの数も増えている。地域によっては外国人を労働者として期待しており、コロナ禍で外国人労働者の入国が制限されるとたちまち立ち行かなくなる業者が出てきた。

経済協力開発機構(OECD)35カ国の2018年外国人移住者統計では、日本への流入者は前年比約4万4千人増の約51,9万人で、ドイツ、フランス、アメリカ、スペインに続き第5位である¹⁴。2021(令和3)末の在留外国人数は、276万635人で、前年末に比べ12万6,481人(4.4%)減少である¹⁵。コロナ禍による出入国制限が緩和されつつあるため、今後の在留外国人数は注視していく必要がある。

日本における在留外国人の増加とともに、日本語指導および母語教育に関する特別な教育的ニーズが高まっていることが推察される。

3.5. 都道府県別の在留外国人数

次に都道府県別の在留外国人数についてみてみよう。都道府県別在留外国人数上位都道府県は以下である。

表2 都道府県別在留外国人数

順位	都道府県名	在留外国人数	構成比	対前年末比
1	東京都	531,131人	19.2%	- 5.2%
2	愛知県	265,199人	9.6%	- 3.1%
3	大阪府	246,157人	8.9%	- 3.0%
4	神奈川県	227,511人	7.1%	- 2.1%
5	埼玉県	197,110人	6.8%	- 0.6%

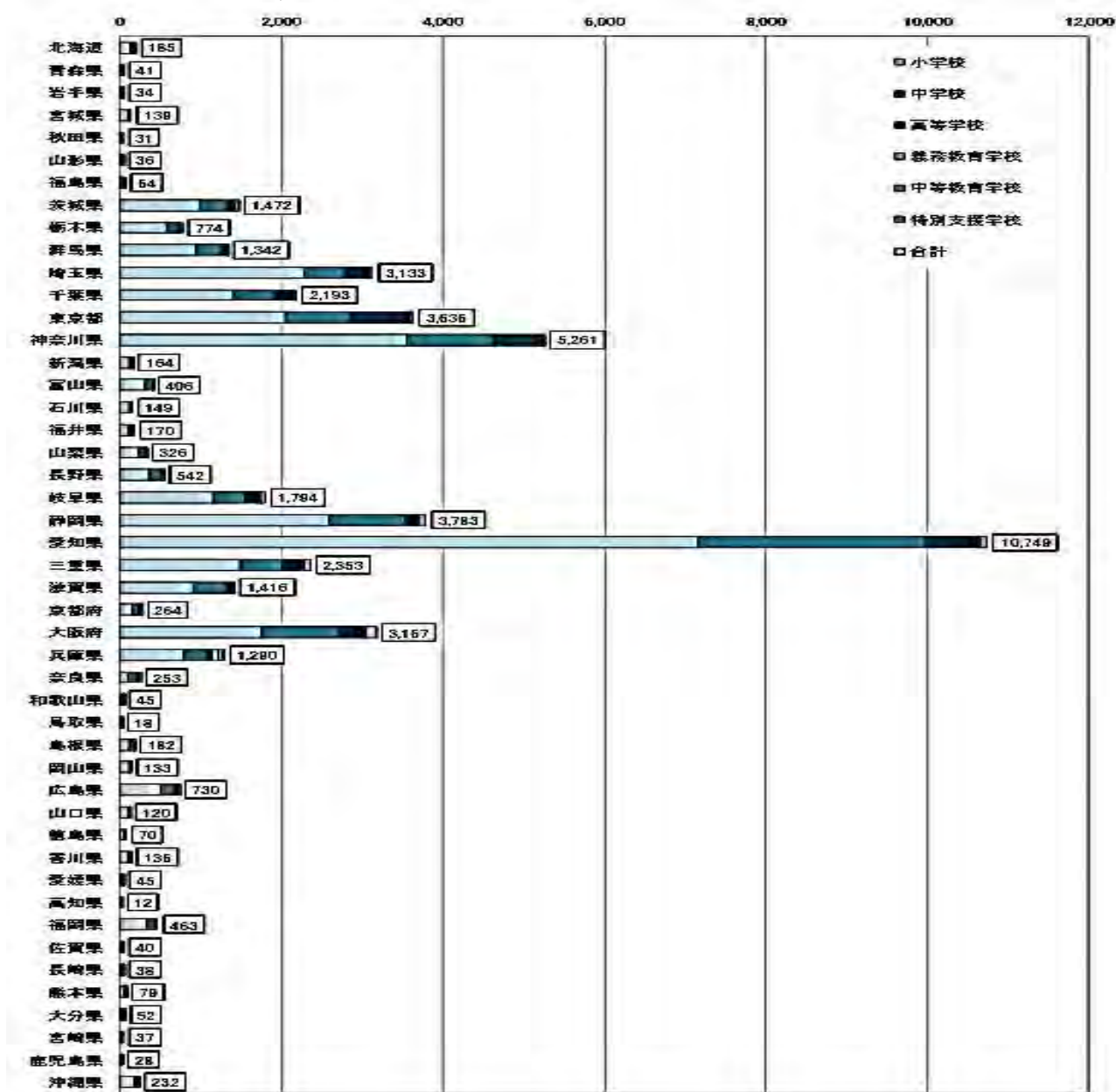
出典:出入国在留管理庁,令和3年末現在における在留外国人数について

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00001.html(2022年9月24日参照)。

在留外国人数が最も多いのは東京都(前年末に比べ2万9,049人減)で全国の19.2%を占める。以下、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県と続く。この5都府県で全体の51.6%に登る。在留外国人が学齢期であった場合、日本語指導として母語教育が必要になる。外国人児童生徒も増加傾向にあり、2021年現在、学齢相当の外国人の子どもの人数は133,310人である¹⁶。また不就学と修学状況確認できず、そして出国・転居(予定含む)外国人の子どもの数を合計すると12,440人になる¹⁷。また日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況としては中途退学率が5.5%と全高校生等の1.0%に比べても顕著に高い¹⁸。

このように、不就学や中退など、学校において「見えない」「見えなくなる」特別な支援が必要な子どもが日本にいることに注意を向ける必要がある。

表3 都道府県別 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数



出典：文部科学省(2022a)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査の概要」(速報),令和4年3月31日, https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf (2022年9月24日参照).

3.6. 日本語指導の現状

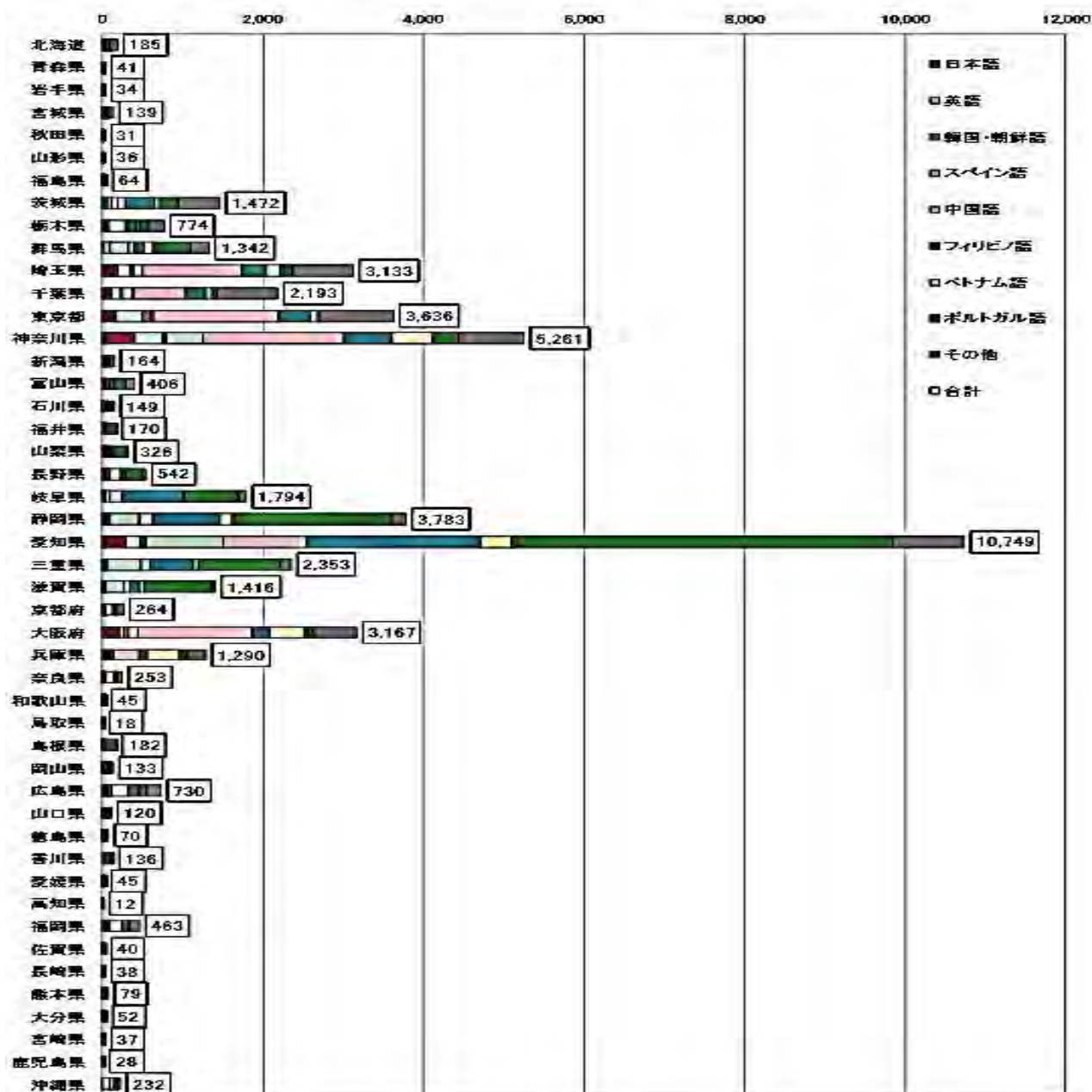
2022(令和4)年3月25日「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)¹⁹を表3に示す。

日本語指導が必要な児童生徒数は、58,353人で、前回調査より7,227人増加(14.1%増)した。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は47,627人で前回調査より6,872人増加(16.9%増)、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は10,726人で前回調査より355人増加(3.4%増)、

であった。これらの日本語指導が必要な児童生徒数は2008(平成20)年(33,470人)からの13年で1.74倍に増加している²⁰。

日本語指導が必要な児童生徒のうち、学校において「特別の配慮」に基づく指導を受けている者の割合は2021(令和3)年度では外国籍90.9%、日本国籍87.9%である。特別な配慮とは、「特別の教育課程」による日本語指導、並びに教科の補習等在籍学級や放課後を含む、学校で何らかの日本語指導等を行うことを意味する。そして特別な指導を

表4 都道府県別 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の言語別人数



出典：文部科学省(2022a)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査の概要」(速報),令和4年3月,37,https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf (2022年9月24日参照).

受けている児童生徒のうち、「特別の教育課程」による指導を受けている児童生徒は外国籍73.5%、日本国籍67.6%である²¹。2014年から日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」が制度化されている。そのため児童生徒の日本語能力の伸びに応じて指導時間を変動させることを当初から想定し、「特別の教育課程」²²によって日本語指導を行う場合があるのである。

義務標準法に基づいて、日本語指導に必要な教員の基礎

定数化(児童生徒18人に1人、平成29年度～令和8年度まで計画的に措置)がなされている。また「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」により、日本語指導補助者・母語支援員の派遣、ICTを活用した教育・支援等も推進している²³。他にも、独立行政法人教職員支援機構における「指導者養成研修」が実施されたり、外国人児童生徒等教育アドバイザーの教育委員会等への派遣(令和元年度～)がなされている²⁴。そして、学齢を超過した外

国人への対応等として「夜間中学」の活用も想定されており、その設置が促進されている²⁵。

他にも外国の背景のある子どもの支援策として、取り出しによる日本語と教科の統合的指導(「JSL カリキュラム」²⁶等)の実施、多言語文書や教材の情報検索サイト「かすたねっと」の構築・運用²⁷、外国人児童生徒等への指導のための教員加配の充実²⁸、指導・支援体制の構築を図る地方公共団体の取組への支援²⁹、親子日本語教室の取組への支援³⁰などが行われている。

このように徐々に「日本語指導」の観点では支援が具体化されていると言えよう。「小学校学習指導要領」(平成 29 年 3 月告示)³¹でも海外から帰国した児童や日本語の習得に困難のある児童への指導について言及している。

3.7. 都道府県別日本語指導が必要な児童生徒

都道府県別の日本語指導が必要な児童生徒についても確認したい。都道府県別日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の学校種別在籍状況としては、表3に示されるように、愛知県 10,749 人、神奈川県 5,261 人、静岡県 3,783 人、東京都 3,636 人、大阪府 3,167 人、埼玉県 3,133 人と続く³²。

特定の地域への集住化の傾向があり、例えばチャイナタウンを有する地域や外国人労働者を多く受け入れている自治体では、国際教室が開設されたり³³、学校の状況によっては特別支援学級が「活用」されたりしている³⁴。日本語指導が必要な児童生徒の課程等別・特別支援学級における在籍状況では、2021(令和 3)年度、小中義務教育学校における特別支援学級在籍数は 2,704 人である³⁵。

3.8. 日本における母語教育

文部科学省による調査では、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の言語別在籍状況は、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、英語、日本語、韓国・朝鮮語などがあげられている³⁶。また愛知県や静岡県では支援が必要な子どもの言語はポルトガル語であり、神奈川県、東京都、大阪府、埼玉県では中国語であることもわかる³⁷。

しかし、母語教育の実施状況に関する情報は少ない。

母語教育は、韓国・朝鮮学校やそのほかの民族学校において民族のアイデンティティを確立するために必要だとされ、取り組まれてきた経緯もある³⁸。また、大阪府³⁹や京都⁴⁰などでは「民族学級」が設置され、母語教育が実践されている。民族学級は正規の授業が終わってから実施される特設学級または放課後授業の形で行われている⁴¹。民族学級は日本の公立学校内に置かれた朝鮮人児童・生徒のた

めの特設教室で、1952 年時点で 13 府県にあったことも指摘されている⁴²。他にもブラジルから来た子どもでブラジル人学校で学んでいるケースもある⁴³。

3.9. 日本における母語教育の課題

文部科学省の外国人児童教育の方針では、日本語指導が優先され、母語指導は十分に言及されていない⁴⁴。

学校において外国人の子どもの支援等を行う外部人材として「母語支援員」を配置する場合もある。「母語支援員」の配置状況調査では、雇用実態はボランティアが合計人数 1,910 人(回答地方公共団体数 64)、会計年度任用職員 1,745 人(回答地方公共団体数 222)、他機関(団体等)からの派遣者 675 人(回答地方公共団体数 69)、であり常勤職員は 16 人(回答地方公共団体数 11)という状況である⁴⁵。

「母語支援員」の言語対応状況は中国語 258 人、ポルトガル語 209 人、英語 206 人、スペイン語 160 人、フィリピン語 158 人、ベトナム語 93 人、韓国・朝鮮語 69 人、その他 147 人である⁴⁶。

母語教育の事例として、兵庫県は 2006(平成 18)年度から、新渡日の外国人児童生徒に対する母語教育支援事業を実施した⁴⁷。この事業は、県内の新渡日の外国人児童生徒が就学する小中学校 10 数校で母語学習教室を開催し、母語・母文化に対する体験や理解を促進することを目的にしたものだった。しかしこの事業は 3 年で終了した。

静岡県浜松市においては、浜松市立小中学校に在籍する外国人の子どもを対象に、母語の読み書きや母文化に触れる活動を通して、母語によるコミュニケーション力の向上を目指している。NPO 法人に委託し実施して、ポルトガル語、スペイン語、ベトナム語それぞれの教室が毎週土曜日に実施されている⁴⁸。

大阪府豊中市においては、国際交流協会が主催し、小学生以上の外国人の子どもを対象に、母語による会話や読み書き、文化(料理やダンス等)を学ぶ教室を開催している。中国語、スペイン語、ポルトガル語、タイ語について、第 2・第 4 日曜日に教室を実施し、同じ境遇の仲間との出会いの場にもなっている。さらに、講師は外国にルーツを持つ若者が務め、ロールモデルとしての役割も果たしている⁴⁹。

このように日本における母語教育は公的支援の充実が期待されている領域であり、取り組みにも地域差が大きいことがわかる。

3.10. スウェーデンにおける母語教育

さて、日本における母語教育への提言として、北欧の事

例を取り上げたい。外国につながるのある人の受け入れに関してスウェーデンは長い歴史を有している。

スウェーデンは貧困と飢餓から第一次世界大戦前後だけでも約 100 万人がアメリカに渡り、総人口の 4 分の 1 を流出した。その後、1930 年代になるとスウェーデンは移民を受け入れる国となり、戦後は労働力としての移民を積極的に受け入れた。1980 年代以降はイラン・イラク戦争やユーゴスラヴィア内戦など紛争による亡命者の受け入れ、1995 年の EU 加盟によるヨーロッパ内の人口の流動化の影響を受けた。近年はシリア難民やウクライナ難民の受け入れなどを行っている。多様な国民を前提にインクルージョン教育を推進しているのである。

スウェーデンでは 2021 年現在で人口の 26,3% が外国生まれの両親を持つもしくは自身が外国生まれなどの「外国の背景のある (Utländsk bakgrund)」国民であり⁵⁰、スウェーデンにおいては移民や難民の子どももスウェーデン人と同等の教育権を有するのみならず、母語教育の保障も行っている。スウェーデンにおいて校長は同じ母語の対象児が 5 人以上在籍し、適切な教員がいる場合には母語教育を保障する責任を持っていることが学校令に明記されている⁵¹。

またスウェーデン語以外の言語を母語とする子どもや海外の学校から入学した子ども、移民の子どもは校長がスウェーデン語を子どもの第二言語として教えることを決定できる⁵²。これが最大 1 年間の個別調整を行う「優先時間割」である。他にも、就学して 2 ヶ月以内に作成される「個別学習計画」、必要に応じて 1 つ以上の科目を優先順位付けできる「個別適応時間割」、期間制限のない「母語での学習ガイド」、とくに義務教育学校高学年における後期中等教育への進路保障も含めた「付加的調整と特別支援」という支援制度がある。スウェーデンでは自治体によって違いがあるものの最大 2 年間通常学級で学ぶために必要な知識を提供する「準備クラス」が義務教育学校を中心に設置されていたりする。

これらは特別教育とは別に、権利として「ニューカマー」としての移民に保障されている^{53,54}。スウェーデンの学校教育法が示す「ニューカマー」の子どもとは「外国に住んでいた子どもで、現在スウェーデンに居住しているとみなされるもの、また(スウェーデンでの就学義務が開始される)7 歳の秋学期以降にスウェーデンでの修学を開始して、修学期間が 4 年未満の子ども」としている⁵⁵。移民か難民か、保護者の海外赴任に伴う一時滞在者かにかかわらず、特別な教育的ニーズがある子どもとしての支援の必要性を明示しているといえよう⁵⁶。

社会的に恵まれない少数民族グループの周辺化と分離を避けるためにも、外国の背景をもつ子どもの教育の充実が求められている。現地語としてのスウェーデン語に支援が必要な場合は日本の国際教室のような通級的な指導ではなく、個別の教育カリキュラムの調整、固定式準備学級で支援が提供される。それぞれの子どもにとっての母語教育の保障も行う。この母語保障の背景には、母語教育の必要性をより現実的な社会経済生活とリンクさせ、母語の経済的価値を主張する「母語資源論」⁵⁷があることも指摘できる。

母語教育の保障、現地語を第二言語と位置付けた学習指導など、現地居住期間が短く特別な教育的ニーズがある子どもに対する支援が具体化されていることは示唆的であろう。

3.11. フィンランドの取り組み

移民受け入れの歴史が短いフィンランドの移民支援についても紹介する。

フィンランドは 1995 年に EU に加盟して以降、ユーロ導入も含めて EU の政策を受け入れてきた。同時に移民問題をも抱えることになり、移民率の増加とともに、多様化が進む学校の子どもの管理方法に関して教員に懸念が生じている。1990 年に人口の 0.4% を構成していた外国人の割合は、2000 年には 1.4%、2010 年には 3.2%、2017 年には 5.4%、2018 年には 5.7% になっている⁵⁸。これまでフィンランドの学校環境は多文化を前提としてはいなかったため、2009 年に移民の子どもに 1 年間の準備期間を与えるという制度を導入した。また、後期中等教育への移行時にも準備教育を申請することができる。しかし、1 年間の準備学級教育では、学問的な言語スキル獲得には十分ではない。そのため十分に学習できなかった子どもは特別教育を受けることとなる。通常学級にいる移民あるいは保護者が外国人の子どもを一般的な学習困難と区別するのは困難である。更に、準備期間にある子どもも学習困難がフィンランド語の修得という言語に由来する困難なのか、他に原因があるのかの判別もまた困難を極める。移民の学習保障には多くの人員が必要となるため、複数教員が指導にあたる協働授業 (Co-teaching) やアシスタントによる支援が移民対応としても活用される⁵⁹。

多文化の子どもに適切な支援がなされなければ、彼らは義務教育終了時点で教育から脱落する可能性が高い。移民第一世代やその子どもである第二世代は、教育を受けるにしても、家庭資源の少なさ、言語的スキルの低さからより上級の学校への進学をあきらめる事例が報告されており、

移民や外国の背景のある子どもへの支援は優先事項であるべきという提言もなされている⁶⁰。

これらの指摘は日本における不就学や中途退学においても考慮すべき内容である。

4. 考察

本研究では特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から、日本の現状と北欧における支援を検討し、日本における今後の課題を示した。

研究の方法は文献検討であった。文部科学省の文献や関連文献を用いて特別な教育的ニーズとしての日本における母語教育の必要性について提起し、日本における在留外国人数と日本語指導の現状を確認した。その上で、日本における母語教育保障の現状と課題について示した。最後に北欧の実践等を念頭に日本における母語教育への提言を記した。

結果として、母語とは出自、一体感、運用能力、機能の観点で考える必要があり、最終的には当事者の内的一体感が重要になる。また就学早期に学校において意識的に母語

支援を行うこと、母語を尊重することが子どもの成長を促すことにつながる。

日本における在留外国人の増加とともに、母語教育に関する特別な教育的ニーズは高まっている。しかしそれらのニーズは特定地域に偏在したり、子どもの不就学や中途退学などにつながったりするため、「見えない」「見えなくなる」危険性を孕んでいる。

世界的潮流としてのインクルーシブ教育、多文化共生社会を創造するための特別な教育的ニーズという観点から、日本語指導による不就学、中途退学、学校不適応回避のみならず、アイデンティティ形成のための母語保障という視点も必要であろう。

よって学校不適応の回避、そして子どもの尊厳のためにも、日本語指導のみならず母語教育の具体化について検討する時期に来ているといえよう。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

註・引用文献

- 1 国立特別支援教育総合研究所,特別支援教育法令等データベース 総則 / 基本法令等 - サラマンカ声明 - https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html(2022年9月24日参照).
- 2 原文では origin. 日本語訳は「出自」の他に、出身、生まれ、両親や先祖が所属する国・人種・民族・社会的階層などがある。スクトナブ・カンガス(2008)「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会(編)『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院,63.
- 3 スクトナブ・カンガス(2008)「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会(編)『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院.
- 4 同上スクトナブ・カンガス(2008).
- 5 前掲3 スクトナブ・カンガス(2008),60-66.
- 6 ジム・カミンズ著・中島和子訳(2011)『言語マイノリティーを支える教育』慶應義塾大学出版会,64-69.
- 7 文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)について,令和4年3月25日 https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm (2022年9月24日参照).
- 8 関西母語支援研究会 Website,[\[motherlanguage.weebly.com/123711239812469124521248812395123881235612390.html\]\(https://motherlanguage.weebly.com/123711239812469124521248812395123881235612390.html\)\(2022年9月24日参照\).](https://education-</div><div data-bbox=)

- 9 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)」の結果について,11.
- 10 同上,学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016),6.
- 11 文部科学省(2021)外国人児童生徒等教育の現状と課題.
- 12 高橋明子(2007)ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える,母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究,3,27-49.
- 13 一般財団法人自治体国際化協会,多文化共生ポータルサイト <http://www.clair.or.jp/tabunka/portal/column/contents/114403.php>(2022年9月24日参照).
- 14 OECD,Table A.1. Inflows of foreign population into selected OECD countries and Russia, https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/inflows-of-foreign-population-into-selected-oecd-countries-and-russia_1fea854d-en (2022年9月24日参照).
- 15 出入国在留管理庁,令和3年末現在における在留外国人数について https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00001.h

tml (2022年12月1日参照).

16 文部科学省(2022)「外国人の子供の就学状況等調査(令和3年度)」の結果について.

17 同上,文部科学省(2022).

18 文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)について.

19 同上,文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)について,令和4年3月25日

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm (2022年9月24日参照).

20 前掲18,文部科学省(2022).

21 前掲18,文部科学省(2022).

22 文部科学省,学校教育法施行規則の一部を改正する省令等について【日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施】

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1343206.htm(2022年9月25日参照).

23 文部科学省(2021)外国人児童生徒等教育の現状と課題.

24 同上,文部科学省(2021).

25 前掲23,文部科学省(2021).

26 文部科学省,JSLカリキュラム開発の基本構想,https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/01/008/001.htm(2022年9月25日参照).

27 かすたねっと website,<https://casta-net.mext.go.jp/>(2022年9月25日参照).

28 文部科学省,4 外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について,

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/005.htm(2022年9月25日参照).

29 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告).

30 高柳なな枝(2015)親子日本語教室の実践—活動を通じた学び—『桜美林言語教育論叢』11,151-164.

31 前掲23,文部科学省(2021)

32 前掲18,文部科学省(2022).

33 是永かな子(2020)特別ニーズ教育の観点からの外国の背景のある子どもの支援に関する一考察,高知大学学術研究報告69,59-68.

34 例えば朝日新聞2020年6月15日,特別支援学級に「隔離」される外国人児童 不自然な多さ.

35 前掲18,文部科学省(2022).

36 前掲18,文部科学省(2022).

37 前掲18,文部科学省(2022).

38 金美善(2009)変わる移民政策:朝鮮総連系民族学校のバイリンガル教育,国立民族学博物館調査報告,83,299-315.

39 コリアNGOセンターWebサイト,<https://korea-ngo.org/about/theme>,大阪府・大阪市にはおよそ180校の公立の小・中学校に在日コリアンの子どもたちを主な対象にした民族学級が設置されており、約2500人の子どもたちが参加している(2022年9月25日参照).

40 金兌恩(2006)公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の位置に関する社会学的考察:大阪と京都における『民族学級』の事例から,京都社会学年報,14,21-41.

41 呉恵卿(2019)民族学級における「民族」,その限界と可能性,国際基督教大学学報. I-A 教育研究=Educational Studies,61,49-56.

42 Lee, S. Y.,民族学級から民族学校へ 始まりのウリハツキョ編 vol.24,滋賀朝鮮初級学校 <https://www.io-web.net/2017/02/%E6%B0%91%E6%97%8F%E5%AD%A6%E7%B4%9A%E3%81%8B%E3%82%89%E6%B0%91%E6%97%8F%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E3%81%B8%E3%80%80%E5%A7%8B%E3%81%BE%E3%82%8A%E3%81%AE%E3%82%A6%E3%83%AA%E3%83%8F%E3%83%83%E3%82%AD%E3%83%A7/>(2022年9月25日参照).

43 例えば、ブラジル人学校(学校法人倉橋学園)<https://kurazemi.co.jp/business/brazil/>(2022年9月24日参照).

44 文部科学省,外国人児童生徒教育の充実方策について,http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm(2022年9月25日参照).

45 前掲18,文部科学省(2022).

46 前掲18,文部科学省(2022).

47 兵庫県教育委員会「平成20年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書」<http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/bogo-report/h20bogokyouikushien.pdf>(2022年9月25日参照).

48 文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(2020)外国人児童生徒等の教育の充実について(報告)https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf(2022年9月25日参照).

49 同上,文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(2020).

50 SCB, <https://scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/befolkningsstatistik-i>

sammandrag/befolkningsstatistik-i-sammandrag/(2022年9月24日参照).

⁵¹ Utbildningsdepartementet,Skolförordning(2011:185) Modersmålsundervisning 10 §

⁵² Utbildningsdepartementet,Skolförordning(2011:185) Svenska som andraspråk14 §.

⁵³ Skolverket,Stöd för nyanlända elever,
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/stod-for-nyanlanda-elever>(2019年10月6日参照).

⁵⁴ 例えば以下の法律などである.Lag (2016:38) om mottagande av vissa nyanlända invandrare för bosättning.

⁵⁵ Skollag(2010:800) 3 kap. 12 a §. Definition av nyanländ.

⁵⁶ 日本においては、オールドカマーを第二次世界大戦中、あるいはそれ以前に渡日し、日本で暮らし続けている外国人(在日韓国・朝鮮人、在日中国人)の総称とし、それに対して、1970年代以降に来日した中国・韓国・ブラジル・ベトナムなど様々なルーツを持つ外国人をニューカマーと

表現するため「ニューカマー」という表現も用語の定義が異なる。富谷玲子(2008)ニューカマーとの共生と日本語教育—言語計画からの分析—,神奈川大学言語研究,29-48.

⁵⁷ 野津隆志,母語教育の研究動向「なぜ母語教育は必要か」についての主張や理論の整理 <https://education-motherlanguage.weebly.com/27597354862594532946123983074031350123922120521521.html>(2022年9月25日参照).

⁵⁸ Statistiska centralbyrån(2011)Integration—foreign born persons in upper secondary school.

⁵⁹ Sinkkonen Hanna-Maija, Kyttälä Minna(2014)Experiences of Finnish teachers working with immigrant students,European Journal of Special Needs Education,Vol.29,No.2,167–183.

⁶⁰ Kilpi-Jakonen Elina(2011)Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared, Acta Sociologica,Vol 54, Issue 1,77-106.

菊池実践の手法を用いたインクルーシブな学級経営

尾崎 航史¹⁾, 是永 かな子²⁾

1) 高知県内公立小学校

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

Inclusive Classroom Management Using the Kikuchi Method.

OZAKI Koushi¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

1) Public elementary school in Kochi prefecture

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

要 約

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

キーワード：菊池実践 インクルーシブ教育 学級経営

1. はじめに

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

平成24年に中央教育審議会が報告した「共生社会の形

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

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

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

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

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

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

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

るにはどのようにすれば良いのかを考察する。

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

2. 方法

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

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

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

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

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

3. 結果

3. 1 関連する先行研究検討

菊池氏の実践の特徴や菊池学園の展開に関する先行研究検討を行った。

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

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

成長に繋げていることが分かった。

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

3. 2 『DVD で見て学ぶ菊池省三・授業実践シリーズ』による菊池氏の授業

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

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

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

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

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

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

挙手・指名・発表のみから脱却するために、菊池氏は列

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

3. 3 高知県における菊池実践の取り組み

3. 3. 1 高知県内B小学校における菊池氏の師範授業

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

20XX年10月に、菊池氏による師範授業が行われた。

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



写真1 話し合いの促し 写真2 2回目話し合い



写真3 3回目話し合い 写真4 自分の詩を作る

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. 3. 2 高知県内B小学校における菊池実践を念頭に置いた授業の参観

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

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

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

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

以下に「価値語・言動の価値づけ」、「対話・話し合いの

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

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

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

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

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

支援していた。

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

3.3.3 高知県内 C 小学校における菊池実践を念頭に置いた授業の参観

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

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

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

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

最後に、質疑を受けた上で、自分たちの意見をもう一度述べる反駁を行った。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20XX 年 5 月に授業が行われた。

以下に授業の様子をまとめる。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第二に、「対話・話し合いの授業」についてである。

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

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

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

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

最後に、安心できる学級についてこの授業を基に考察す

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

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

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

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

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

3.4 高知県における菊池実践の取り組みの総合考察

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

第二に、参観した公開授業についてである。飛込授業と

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

4. 考察

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

参考文献

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

引用文献

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

・菊池省三,関原美和子(2012)『菊池先生の「ことばシャワー」の奇跡』講談社.

・菊池省三,堀井悠平,乾孝治,渡瀬将基,牧野真雄(2015)『一人も見捨てない教育の実現』中村堂.

・菊池省三,菊池道場(2018)「個の確立した集団を育てる学級ディベート」中村堂.

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

・菊池省三,菊池道場広島支部(2019)『365日の価値語 プラスの言葉で成長に導く最高の教室』明治図書.

・菊池省三,菊池道場(2020)『365日のコミュニケーション指導 対話と絆をつくる最高の教室』明治図書.

・菊池省三,菊池道場(2021)『対話・話し合いの授業づくり』中村堂.

・栗林友恵(2015)「成長ノート」～菊池実践を通して学んだこと～『白熱する教室』2,pp.46-51.

・筒井勝彦監督,製作プロダクション オフィスハル,企画 菊池道場 菊池省三(2017)『挑む 第二部』.

・山下純枝(2016) 安心感のある教室から、「自分から動ける子が生まれる」『白熱する教室』臨時増刊号,pp.34-35.

000004792_16.pdf.

³ 同上.

⁴ 高知県教育委員会(2013)「夢」・「志」を育む学級づくり(小学校編)
www.pref.kochi.lg.jp/uploaded_life_91964_327195_misc.pdf.

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

多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した

特別支援教育の活用(第七報)

—第一回および第二回 MIM-PM の差の検討と指導の具体化の視点から—

小串 真紀¹⁾, 是永 かな子^{2),3)}

1) Z 市教育研究所

2) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

3) 高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Utilization of Special Needs Education Intended to Improve Academic Achievement with Multitier Instruction Model MIM (7th Report)

; An Examination of the Differences Between the First and Second MIM-PM and a Perspective on Teaching Methods

OGUSHI Maki¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

1) Institute of Education in Z City

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

3) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本稿では、2017 年度から実施している MIM-PM および MIM-PM の結果をふまえた効率的な介入方法の検討を行った。具体的な方法としては、第 1 回 MIM-PM の結果と第 2 回 MIM-PM の結果を比較して、その変化を示し、その上で総合点、テスト①、テスト②を想定して、短時間でできる活動を『多層指導モデル MIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」ガイドブック』を中心に提案した。結果は以下である。第一に結果の比較から、全体的に数値が改善している学級も多く見られた。課題としては、問題の形式に慣れる介入も必要なが示された。また Z 市の就学前教育機関における読み書きアセスメントと MIM-PM テストを比較して、学校教育において読みに躓く可能性のある子どもの早期発見につなげることが重要であろう。第 2 回 MIM-PM で数値が悪化している学級や子どもに関しては「課題」、「報償」、「交流」のある、子どもが楽しんで取り組める「ゲーミフィケーション」の環境を設定することを目指したい。

キーワード : MIM 特別支援教育 学力向上 指導の具体化

1. 問題と目的

これまで、著者らは「多層指導モデル MIM(以下、MIM)」¹⁾を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用について Z 市に着目して考察してきた。例えばそれらは、MIM のアセスメントである MIM-PM(以下、MIM-PM)²⁾の結果について、複数校の小学 1 年生を中心に分析を行ったこと

であり³⁾、複数回 MIM-PM を実施した学校では 1 回目と 2 回目の比較を行ったことである。そして複数学年で取り組んだ場合には学年間の比較を行った。また小学校 6 年の数値を用いて、中学校 1 年 MIM-PM の比較を実施した⁴⁾。MIM-PM 実施後の実践としては、3 小学校を取り上げ、日常の通常学校における指導においていかに MIM を念頭に置いた取り組みを行っているかについて紹介した⁵⁾。そ

してZ市内の小学校を対象に取組状況調査を実施し、MIMの実施状況について紹介した⁶。その結果MIMの教材は1年を中心に低学年や特別支援学級で活用されており、早期発見早期対応のツールとして位置づいていた。とくに小学1年の3rdステージの子どもに対して丁寧に子どもをみとり、可能な限り個に応じた支援が試みられていた。そして、MIM-PMテスト①②の結果に応じた介入方法の考察として、テスト①、テスト②の結果をうけていかなる介入が可能かを参考文献⁷や研修会での協議を用いて検討した⁸。また第1回MIM-PMの結果と第2回MIM-PMの結果を比較してその変化を示し、小学校1年生担任教員を中心にZ市主催の研修会を開催し、MIM指導の好事例の報告、MIM-PMの結果の共有、MIM-PM実施後の介入方法のグループ協議、MIM指導をいかに学校体制に位置づけるかの協議を行った。結果として、MIM-PMは子どもの躓きの早期発見ができる可能性が示唆された。個別の変化を中心に分析すると、全体としての数値の改善のみならず、個別の改善・悪化事例も顕在化した。数値が改善されない子どもは、困難性の固定化による学業不振につながるための早期介入が必要であることも明示された。好事例の共有では、具体的な指導方法のみならず、学校体制としてMIM指導をいかに位置づけようとしているかが報告された。以上から担任以外の関与の重要性や校内発信、校内体制整備の必要性も提起できた⁹。

他にも、通常学級在籍児童を対象としてMIMを用いた実態把握と個別指導の効果について検討することを目的として、20XX-2年6月のC小学校1年全員に実施したMIM-PMで結果が3rdステージであった児童を9名抽出し、給食準備時間や休み時間等にMIMの個別指導を実施した。そして同じ年の12月にC小学校1年全員にMIM-PMを再度実施し、6月の結果と比較して効果を検証した。結果として9名は特に「絵に合うことば探し」の伸びが見られ、動作化を中心とした継続的指導の有効性が示された。また「3つのことば探し」が向上した児童について検討した結果、随時単語の意味を確認することによる語彙力強化が有効であったと分析した¹⁰。

以上の経過をふまえて本稿では、より効率的な介入方法の検討を行うために、同じ年度の第1回MIM-PMの結果と第2回MIM-PMの結果を比較して、その変化を示すとともに、各学級でどのような支援が実施できるかについて、具体的に提案することを目的とした。

2. 方法

具体的な方法としては、第一に20XX年6月第1回MIM-

PMの結果と20XX年10月第2回MIM-PMの結果を比較して、その変化を示した。

第二に各学級の特徴を踏まえて、具体的な指導方法を提案することとした。

Z市では、2017年度から全7小学校を対象にMIM-PMを実施している。今回は20XX年5月下旬もしくは6月上旬月に第1回MIM-PMを、20XX年10月下旬に第2回MIM-PMを小学校1年生を対象に基準値¹¹を参照し、通常の学級内での効果的な指導対象としての1stステージの子どもを白色、通常学級内での補足的指導対象としての2ndステージの子どもを黄色(白黒版では薄い網掛け)、補足的、集中的、柔軟な形態による子に特化した指導対象としての3rdステージの子どもを赤色(白黒版では濃い網掛け)にして示す¹²。個人の特定を避けるため、1学級10名未満の小規模学級の結果提示を省略し、1学年に複数学級ある場合もそれぞれ別の小学校としてランダムに結果を示した。氏名はランダムな番号を付した。MIM-PMの結果を踏まえて、テスト①とテスト②の2ndステージおよび3rdステージの子どもを支援を学級単位で検討した。テスト①とは、「絵に合うことば探し」であり、3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題で、絵に合った正しい表記を瞬時に識別できるか、特殊音節の表記のルールがしっかりと入っているかをみる内容である。テスト②とは、「3つのことば探し」であり、3つの語が縦に続けて書いてあるものを素速く読んで、語と語の間を線で区切る課題で、瞬時にことばのまとまりをみつける力と、語彙力をみている内容である¹³。各学級とも総合点の高い順に一覧表を作成した。

倫理的配慮に関しては、本研究にあたって、Z市の教育長及び研究参加学校長に対して、研究の目的等を説明し、承諾を得た。

3. 結果

3.1 A小学校の結果

A小学校の結果は表1である。

まず、全体的に見いだされたMIM-PM実施の効果について述べる。第1回MIM-PMで全ての項目が3rdステージ支援対象であった6人の子どもが第2回MIM-PMでも全ての項目が3rdステージ支援対象になっている。とくに第1回MIM-PMの総合点0点が3人、テスト②が0点の子ども18人と多かったため、テスト②の形式に慣れていないことが考えられる。

次に、A小学校MIM-PM第1回第2回結果比較についてである。全体の傾向として3rdステージ支援対象の子

もが減っている。また12番はテスト①、テスト②、総合点全て3rdステージ支援対象であったが第2回MIM-PMではテスト②のみ2ndステージ支援対象になっている等、成績が上昇している子どももいる。同時に、3番や28番など3rdステージ支援対象であり、数値の向上も見られない子どもの支援が必要であることが示された。

表1 A小学校MIM-PM第1回第2回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
11	欠席			13	欠席		
13	欠席			26	欠席		
15	欠席			23	39	21	18
17	26	18	8	17	38	24	14
23	20	13	7	24	31	20	11
22	15	10	5	8	25	12	13
24	14	13	1	9	24	10	14
1	10	6	4	10	21	17	4
21	9	9	0	21	20	12	8
6	8	6	2	1	19	6	13
5	7	7	0	22	19	13	6
7	7	7	0	5	18	11	7
9	6	5	1	2	16	13	3
28	6	5	1	11	16	9	7
3	5	5	0	12	16	12	4
4	4	4	0	25	14	11	3
12	4	4	0	15	13	9	4
16	4	4	0	6	12	6	6
2	3	3	0	7	12	7	5
8	3	3	0	27	12	12	0
10	3	3	0	4	11	8	3
18	3	3	0	29	11	7	4
20	3	3	0	14	10	7	3
14	2	2	0	16	9	5	4
25	2	2	0	28	9	6	3
19	1	1	0	3	8	5	3
26	0	0	0	19	8	5	3
27	0	0	0	18	5	5	0
29	0	0	0	20	4	4	0

3.2 B小学校の結果

B小学校の結果は表2である。

まず、全体的に見いだされたMIM-PM実施の効果について述べる。第1回MIM-PMで全ての項目が3rdステージ支援対象であった6人の子どもが第2回MIM-PMでも全ての項目が3rdステージ支援対象になっている。6番と10番はテスト①、テスト②、総合点全て3rdステージ支援対象であったが第2回MIM-PMでは全て1stステージ支援対象になっている等、成績が上昇している子どももいる。

表2 B小学校MIM-PM第1回第2回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
28	欠席			29	欠席		
29	欠席			28	欠席		
12	23	13	10	12	37	22	15
11	18	8	10	23	30	16	14
7	14	9	5	11	28	15	13
21	12	8	4	7	26	15	11
13	11	8	3	17	25	13	12
17	10	6	4	13	25	14	11
23	10	6	4	21	23	16	7
30	10	7	3	24	21	11	10
16	9	5	4	6	19	11	8
18	9	6	3	30	18	7	11
4	8	6	2	10	18	10	8
24	8	6	2	18	17	10	7
1	7	4	3	1	17	6	11
2	6	4	2	25	14	8	6
15	6	5	1	15	14	8	6
3	5	3	2	5	14	10	4
6	5	3	2	16	13	6	7
9	5	5	0	4	12	7	5
10	5	3	2	2	11	9	2
22	5	3	2	22	11	9	2
5	4	2	2	20	11	8	3
14	4	4	0	9	11	8	3
20	4	4	0	8	11	7	4
26	4	4	0	26	10	6	4
27	3	3	0	14	10	7	3
8	2	2	0	3	10	7	3
19	2	2	0	19	9	6	3
25	1	0	1	27	4	3	1

3.3 C小学校の結果

C小学校の結果は表3である。

表3 C小学校MIM-PM第1回第2回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
16	欠席			16	欠席		
26	欠席			26	欠席		
27	欠席			27	欠席		
11	20	12	8	20	38	21	17
14	20	15	5	10	37	20	17
20	20	13	7	14	31	18	13
15	19	10	9	15	31	17	14
10	13	9	4	11	27	15	12
22	13	8	5	7	25	11	14
7	11	10	1	12	23	11	12
18	11	8	3	22	22	13	9
3	9	6	3	2	21	13	8
12	7	5	2	18	20	12	8
8	6	4	2	30	20	11	9
9	6	3	3	4	16	7	9
17	6	5	1	13	16	9	7
21	6	3	3	19	16	6	10
24	6	3	3	3	15	9	6
25	6	6	0	17	15	10	5
29	6	4	2	25	14	10	4
2	5	3	2	23	14	9	5
4	5	5	0	29	13	9	4
19	5	5	0	1	12	8	4
23	5	5	0	8	12	7	5
30	5	3	2	5	11	7	4
5	4	3	1	9	11	6	5
1	3	3	0	24	10	10	0
6	3	2	1	6	9	8	1
13	3	3	0	21	8	5	3
28	1	1	0	28	8	6	2

全体的に見いだされた MIM-PM 実施の効果について、数値が上昇している。とくに 30 番は第 1 回 MIM-PM で全ての項目が 3rd ステージ支援対象であったが、第 2 回 MIM-PM では全て 1st ステージ支援対象になっている。13 番も第 1 回 MIM-PM で全ての項目が 3rd ステージ支援対象であったが、第 2 回 MIM-PM ではテスト②のみ 2nd ステージ支援対象になっている。

3.4 D 小学校の結果

D 小学校の結果は表 4 である。

表 4 D 小学校 MIM-PM 第 1 回第 2 回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
16	欠席			9	欠席		
4	20	10	10	14	欠席		
18	18	14	4	16	欠席		
13	15	15	0	18	31	18	13
2	15	12	3	5	26	14	12
11	13	9	4	13	24	24	0
10	13	6	7	4	22	12	10
7	13	7	6	10	22	13	9
3	10	7	3	7	20	15	5
1	10	8	2	3	18	9	9
15	8	5	3	11	18	9	9
9	8	7	1	1	17	9	8
12	7	7	0	2	16	13	3
5	7	7	0	8	13	7	6
8	6	4	2	6	8	5	3
17	5	5	2	15	7	5	2
6	4	3	1	12	5	5	0
14	0	0	0	17	5	3	2

全体的に見いだされた MIM-PM 実施の結果効果について、テスト②の結果は改善されているが、テスト①の 3rd ステージ支援対象が固定化、増加している。その影響も受けて 15 番、17 番が全ての項目が 3rd ステージ支援対象になっている。2 番はテスト②が 2nd ステージ支援対象から 3rd ステージ支援対象になっているため相対的位置が低下している。

3.5 E 小学校の結果

E 小学校の結果は表 5 である。

全体的に見いだされた MIM-PM 実施の結果効果について、第 2 回 MIM-PM ではテスト②の結果の改善がみられる。例えば 11 番はテスト②の結果が改善されたため、第 2 回 MIM-PM では総合点も含めて 1st ステージ支援対象になっている。2 番はテスト②の結果が改善されていることもあり、第 1 回 MIM-PM のテスト①が 2nd ステージ支援対象から第 2 回 MIM-PM では 3rd ステージ支援対象になっているなど全体としてもテスト①の練習を増やす段

階に来ていると考察できる。

表 5 E 小学校 MIM-PM 第 1 回第 2 回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
10	31	18	13	10	50	27	23
4	26	17	9	16	43	25	18
7	24	13	11	4	39	19	20
16	24	14	10	7	39	21	18
9	21	14	7	9	36	17	19
14	21	15	6	14	27	14	13
15	17	10	7	15	23	12	11
5	14	10	4	1	20	8	12
3	10	8	2	3	20	10	10
1	8	7	1	12	19	10	9
13	8	8	0	5	17	8	9
17	7	6	1	11	17	10	7
6	6	5	1	18	17	12	5
11	6	6	0	2	16	7	9
2	5	5	0	17	15	9	6
18	4	4	0	13	13	5	8
8	3	2	1	6	11	6	5
12	2	2	0	8	11	6	5

3.6 F 小学校の結果

F 小学校の結果は表 6 である。

表 6 F 小学校 MIM-PM 第 1 回第 2 回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
15	欠席			15	25	12	13
10	30	18	12	3	24	13	11
3	22	13	9	10	24	14	10
6	18	13	5	12	19	11	8
2	17	12	5	6	18	13	5
4	17	17	0	2	15	9	6
12	17	11	6	14	15	7	8
14	13	10	3	4	14	10	4
5	12	6	6	5	14	6	8
9	10	10	0	13	14	11	3
8	9	5	4	7	12	7	5
1	8	6	2	8	12	8	4
13	7	4	3	9	10	7	3
11	6	3	3	1	9	6	3
7	4	4	0	11	9	7	2

全体的に見いだされた MIM-PM 実施の結果効果について、第 2 回 MIM-PM ではテスト①、テスト②の 3rd ステージ支援対象が増えている。とくに 1 番や 9 番は全ての項目が 3rd ステージ支援対象になっているため、読みの苦手感が増えていることが懸念される。みんなで楽しく読める活動の工夫が求められよう。

3.7 G 小学校の結果

G 小学校の結果は表 7 である。

全体的に見いだされた MIM-PM 実施の結果について、

数値が上昇している。例えば3番、16番は第1回MIM-PMで全ての項目が3rdステージ支援対象であったが、第2回MIM-PMでは全ての項目が1stステージ支援対象になっている。

表7 G小学校 MIM-PM 第1回第2回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
9	欠席			9	欠席		
7	29	18	11	15	欠席		
24	25	12	13	19	欠席		
21	23	12	11	25	欠席		
18	16	11	5	7	49	25	24
22	16	9	7	24	45	21	24
23	16	10	6	21	41	19	22
12	15	10	5	23	38	18	20
10	12	7	5	12	32	17	15
20	12	9	3	27	32	16	16
19	11	7	4	30	29	16	13
28	11	7	4	29	27	15	12
13	9	5	4	31	27	16	11
27	9	6	3	18	26	13	13
30	9	5	4	20	26	12	14
2	8	3	5	28	26	13	13
6	8	6	2	10	25	13	12
11	8	5	3	13	25	16	9
29	8	8	0	11	24	12	12
8	7	2	5	16	24	13	11
17	7	6	1	2	23	13	10
1	6	4	2	3	22	13	9
25	6	4	2	8	18	11	7
26	6	4	2	17	16	8	8
31	6	5	1	22	16	8	8
14	5	4	1	6	15	11	4
16	5	4	1	26	15	9	6
5	4	2	2	1	14	11	3
3	3	2	1	5	13	5	8
4	2	2	0	14	12	6	6
15	2	1	1	4	10	6	4

3.8 H小学校の結果

H小学校の結果は表8である。

表8 H小学校 MIM-PM 第1回第2回結果比較

氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数	氏名	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
5	欠席			5	欠席		
9	21	10	11	9	30	19	11
8	18	9	9	8	23	14	9
4	14	9	5	1	16	11	5
1	13	7	6	4	16	12	4
3	9	5	4	6	16	10	6
2	8	3	5	2	12	8	4
6	8	4	4	10	12	9	3
10	8	6	2	3	11	8	3
7	4	3	1	7	8	6	2

全体的に見いだされた MIM-PM 実施の結果としてテスト②の2ndステージ支援対象や3rdステージ支援対象が増加している。例えば3番は第1回MIM-PMのテスト①のみが2ndステージ支援対象であったが、第2回MIM-PMではテスト②が3rdステージ支援対象、テスト①が2ndステージ支援対象、そして総合点も3rdステージ支援対象になっている。1番は第1回MIM-PMは全ての項目が1stステージ支援対象であったが、第2回MIM-PMではテスト②が2ndステージ支援対象になっている。

3.9 指導法に関する提案

以下に、総合点、テスト①、テスト②のどの支援に注力するか、の項目別に、1分、5分、10分以上などの時間別に、そして、先生と子ども、子ども同士で、一人などの環境別にどのような指導ができるかについて、提案したい。

総合点の2ndステージ支援対象や3rdステージ支援対象が多い場合は、テストの形式に慣れることも必要であるので、MIM-PM アセスメント用プリント集を数問ずつ分割した「めざせ よみめいじん」練習帳の活用が有効であろう。宿題の一部に代替したり、プリントの一部に印刷して日常的に取り組むことも有用であろう。

次にテスト①の2ndステージ支援対象や3rdステージ支援対象が多い場合について考える。

テスト①では正しい表記の語を素速く認識できる力をみている。「特殊音節表記のルール」の理解のみならず「注意」して「見る力」が求められる。

よって、1分の活動であれば、随時動作化を取り入れたり、名前や学習用語などの「単語」を動作化して子どもに答えさせるなどもできよう。テスト①の2ndステージ支援対象や3rdステージ支援対象が多い場合は、読む力のみならず、3つの中から選ぶ、よく見る力も必要になる。やはり動作化が重要になるであろう。

『多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ』の「ことば絵カード（以下、絵カード）」の裏面の説明を読んで「なぞなぞ」として活用することも1分のできる。最初は教員がモデルを示す必要があるとしても、子ども同士でなぞなぞを出し合うこともでき、3rdステージ支援対象の子どもの参加を促すためにはチーム戦として協力して考えてもよい。

5分の活動であれば、なぞなぞを自分たちで考え、考えた「単語」を動作化する「バンッとクイズ」¹⁴にすることもできるだろう。

また多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージには「ガイドブック」では「むしにくいことばの

ばすおと『あ』『い』『う』『え』『お』¹⁵として、長音の練習方法が記載されている。カードを準備できなかった場合には板書を活用して、どこに長音が入るかを意識させることも有効であろう。

「絵カード」は絵のみを示して「この絵は何だ？クイズ」にもつなげられる¹⁶。電子黒板で絵を示しつつ、全体で読む、動作化する、書かせる指導もできよう。

10分以上時間が取れるのであれば、学級単位のレクリエーション活動として、「ちっちゃい『や』『ゆ』『よ』の大きなかるた」¹⁷や「ちっちゃい『や』『ゆ』『よ』のマッチングゲーム」¹⁸に取り組むことができれば、休み時間のゲームとして子ども同士で楽しむこともできるだろう。

「ちっちゃい『や』『ゆ』『よ』のバスケット」¹⁹はより広い場所や大きな集団で行った方が効果的なので、体育の授業の一部に組み込んでもよいだろう。

MIM教材としての「はやくちことば」は日常的に既習内容に触れる機会を豊富に用意することになるため学校の随所に掲示するとりくみも見られる。

テスト②について、以下に示す。テスト②ではテスト①同様に「特殊音節表記の規則の理解」が求められるのみならず「語彙力」が影響する。そして、逐字読みではなく、「ことばをまとまりで捉える力」が必要になる。そのため、1年生の「あ」のつく言葉を集めようなどの指導の充実と、特定の特殊音節の入ったMIM指導としての「ことばあつめ」²⁰を行ってもよい。MIM指導としての「ことばあつめ」は難易度が高いので能力が相対的に高い「ギフテッド」の子どもの活躍の機会にもなるだろう。

1分の時間があれば、逐次読みではなくかたまりで読めるようになるためにも、「はやくちことば」を活用してもいいだろう。また「しりとり」を語彙力向上や特殊音節の入った「しりとり」は同様にギフテッド対応にもなるであろう。

またテスト②の2ndステージ支援対象や3rdステージ支援対象になる子どもの場合は、躓いても止まらずに回答できる力が求められる。

よって、躓いても止まらない練習としては絵カードを電子黒板でも示しつつ、全体指導で一定のテンポで進めることで速さに慣れることも必要であろう。

「ことばあつめ」や「しりとり」で出てきたことばは「ことばの木」²¹として可視化しておく、2ndステージ支援対象や3rdステージ支援対象になる子どものヒントにもなるだろう。

10分以上の時間が設定できるのであれば、集めた言葉も参考に「もしもさくぶん」²²に挑戦するのもよいであろう。

学級のレクリエーション活動としては、しりとりは「トントンゲーム」²³にすることもできる。学習活動をみんなと取り組む「ゲーム」として提示する「ことば作りゲーム」²⁴にするなど、学校で、みんなといっしょに、できた、につなげていきたい。

またテスト①、テスト②にかかわらず、読めるためには聞く力も必要であろう。そのためにも聴いて書くという「聴写」²⁵や「伝言ゲーム」²⁶も子どもの読みの力を高めることにつながる。

可能な限り、教員が子どもを指導する場面のみならず、子ども同士がつながる、子ども同士でゲームのように取り組める、言葉を読むことに慣れる、言葉に触れる機会を増やす環境設定が重要になる。

4. 考察

本稿では、2017年度から実施しているMIM-PMおよびMIM-PMの結果をふまえた効率的な介入方法の検討を行うことを目的とした。

具体的な方法としては、第1回MIM-PMの結果と第2回MIM-PMの結果を比較して、その変化を示した。その上で総合点、テスト①、テスト②を想定して、1分、5分、10分以上でできる活動を、『多層指導モデルMIM「読みのアセスメント・指導パッケージ」ガイドブック』を中心に提案した。結果は以下である。

第一に第1回MIM-PMと第2回MIM-PMの結果の比較から全体的に数値が改善している学級も多く見られた。良い結果が出たときこそ、なぜ改善しているかの分析が重要になろう。

課題としては、第1回MIM-PMテスト②の0点が多い学級があったため、問題の形式に慣れていくためにもMIM-PMアセスメント用プリント集を数問ずつ分割した「めざせよみめいじん」練習帳の活用が有用であろう。またZ市では就学前教育機関においても読み書きに関連するアセスメントを実施しているため、就学前の読み書きに困難性と第1回MIM-PMの結果を比較して、学校教育において読みに躓く可能性のある子どもの早期発見につなげることが重要であろう。

関連して第1回MIM-PMは形式に慣れていないため、数値が低いことが考えられるが、第2回MIM-PMではより実態把握ができると考えられる。同様に数値が改善された子どもの要因分析が行われてもよいであろう。また第2回MIM-PMで数値が悪化している学級や子どもに関しては1分、5分程度の短時間でも取り組める活動の日常的導入、そして、10分以上時間がかかる活動もゲーム

として取り組むことで、楽しく、友達と繰り返すことが肝要であろう。「課題」が明確で、「報償」としての教員からもしくは子ども同士のほめ言葉があり、「交流」としての友達がいるという「ゲーミフィケーション」の環境を設定し、徐々に子ども同士で楽しんで取り組めるよう

になることが理想である。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

註・引用文献

- 1 多層指導モデル MIM Web サイト,
<http://forum.nise.go.jp/mim/>(2021年12月1日参照).
- 2 多層指導モデル MIM Web サイト, MIM のアセスメント MIM-PM(ミム・ピーエム:「めざせ よみめいじん」),
http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page_id=29(2021年12月1日参照).
- 3 末延久美,是永かな子,岡崎由佳(2018)多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第1報)小学1年生を中心に『高知大学教育実践研究』32,pp.233-242.
- 4 岡崎由佳,是永かな子,末延久美(2018)多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第2報)1回目と2回目の比較、学年間の比較、中学校1年の比較を中心に『高知大学教育実践研究』32,pp.243-258.
- 5 是永かな子,末延久美,岡崎由佳,松本秀彦(2019)多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第三報)—実態把握後の実践—『高知大学学校教育研究』1,pp.49-56.
- 6 谷口緑,是永かな子,岡崎由佳(2019)多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第四報)—取組状況調査から—『高知大学学校教育研究』2,pp.147-156.
- 7 例えば、海津亜希子(2010)『多層指導モデル MIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」ガイドブック』学研や海津亜希子,杉本陽子(2016)『多層指導モデル MIM アセスメントと連動した効果的な読みの指導—通常学級の「読み」につまずきのある子を予防的に支援!!』学研教育みらいを用いた。
- 8 是永かな子,谷口緑,岡崎由佳(2021)多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第五報)—テスト①②の結果に応じた介入方法の考察—『高知大学教育学部研究報告』81,pp.181-188.

- 9 小串真紀,是永かな子,岡崎由佳(2022)多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第六報)—第一回および第二回 MIM-PM の差の検討と校内体制整備の視点から—『高知大学学校教育研究』4 pp.235-242.
- 10 高橋直希,是永かな子(2021)通常学級に在籍する子どもを対象にした MIM を用いた実態把握と個別支援『高知大学学校教育研究』3,pp.41-46.
- 11 MIM 標準得点表(1,2年生)
http://forum.nise.go.jp/mim/?action=common_download_main&upload_id=151(2021年12月1日参照).
- 12 多層指導モデル MIM Web サイト, MIM (ミム)とは,http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=27(2021年12月1日参照).
- 13 多層指導モデル MIM Web サイト, MIM Q&A,http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page_id=19(2021年12月1日参照).
- 14 海津亜希子(2010)『多層指導モデル MIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」ガイドブック』学研 p.97.
- 15 同上,海津亜希子(2010)pp.82-82.
- 16 海津亜希子,杉本陽子(2016)『多層指導モデル MIM アセスメントと連動した効果的な読みの指導—通常学級の「読み」につまずきのある子を予防的に支援!!』学研教育みらい,pp.102-103.
- 17 前掲14,海津亜希子(2010)pp.92-93.
- 18 前掲14,海津亜希子(2010)pp.90-91.
- 19 前掲14,海津亜希子(2010)pp.88-89.
- 20 前掲14,海津亜希子(2010)pp.100-101.
- 21 前掲14,海津亜希子(2010)p.107.
- 22 前掲14,海津亜希子(2010)pp.102-103.
- 23 前掲14,海津亜希子(2010)p.96.
- 24 前掲14,海津亜希子(2010)p.99.
- 25 前掲14,pp.102-103.
- 26 前掲14,海津亜希子(2010)p.106.

小規模中学校におけるインクルーシブ教育

高岸 愛娘¹⁾, 松本 莉子¹⁾, 青木 美和¹⁾, 小松 浩¹⁾, 是永 かな子²⁾

1) 高知市立鏡中学校

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

Inclusive Education in Small Junior High Schools.

TAKAGISHI Aiko¹⁾, MATSUMOTO Riko¹⁾, AOKI Miwa¹⁾, KOMATSU Hiroshi¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

1) Kagami Junior High School in Kochi City

2) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,

Professional Schools for Teacher Education, Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要約

本稿では小規模中学校におけるインクルーシブ教育を実践してきた鏡中学校の取り組みの内、2022年度に注目して成果と課題について示した。研究の方法は研究テーマに基づく、計画・提案、実践、検証、改善の一連の取り組みを全校で行う実践研究である。成果は以下である。第一に、生徒を伸ばすために教員が何ができるかという視点で実践研究に取り組み続けたこと。第二に、鏡中学校としてのインクルーシブ教育とは何かを考え続けたこと。第三に、小規模校におけるインクルーシブな「学校体制」づくりを目指したこと、である。今後に向けての課題は、生徒の成長をつなげていくための小中連絡会の提案や情緒障害特別支援学級の生徒のみならず知的障害特別支援学級の生徒も包括される授業のいっそうの追求である。

キーワード：小規模 中学校 インクルーシブ教育

1. はじめに

高知市立鏡中学校は「小規模校教育」の2022年度高知市研究協力校である。「学習への意欲を持ち、心身ともに健康でたくましく生きる生徒の育成～インクルーシブ教育を基盤とした思考力・判断力・表現力の育成～」の研究テーマのもと「小規模中学校におけるインクルーシブ教育」を実践してきた。本稿では主に2022年度の取り組みに注目して、成果と課題について示したい。

2. 方法

研究の方法は研究協力校としての研究テーマに基づく、計画・提案、実践、検証、改善の一連の取り組みを全校で行う実践研究である。研究部を中心に研究内容を計画・提案し、全校で実践を行い、アンケートなどで検証した。そ

の上で次の改善点を具体化した。一連の検討は研究部と管理職、大学教員を中心に行い、実践は知的障害特別学級と情緒障害特別学級を含めて全学級、全教職員でとりくんだ。学校規模は生徒数28名、教職員数14名である。個人情報保護等への配慮については学校の管理職に書面にて研究内容を提示し、承諾を得た。個人の情報は特定されないように内容を損なわない範囲で調整して提示している。

3. 結果

3. 1. 生徒の実態

鏡中学校の生徒は、非常に素直で真面目で、家庭学習をはじめ地道に努力を重ねることができる。また、授業や学校行事、部活動など何事にも一生懸命取り組んでいる。その一方で、様々な課題もある。

1つ目に、自分に自信がもてず自分の良さを認めること

ができていない、承認欲求が強いなど自己肯定感が低いこと、である。2つ目に、幼少期から同じ集団で育ってきたことでお互いに分かりあえている部分もある反面、保幼小中と固定化された集団だからこそ発言力のある生徒が中心になってしまう、コミュニケーション不足としての対人関係の課題、である。3つ目に、自ら考え行動することが少なく、周囲に頼りすぎる面や自分の意見を上手く伝えることができないなど積極性に欠けること、である。

3. 2. 研究主題の設定

そのような現状をふまえ、誰にとっても学校生活が安心して楽しい場所になってほしいという願いから、すべての生徒が尊重し合い、認め合い、支え合える集団を目指した。よって研究主題を「学習への意欲を持ち、心身ともに健康でたくましく生きる生徒の育成～インクルーシブ教育を基盤とした思考力・判断力・表現力の育成～」とした。そのために「インクルーシブ教育」の視点から、2021年度以降、年に数回、大学教員を招聘し、一人ひとりの生徒の見取りをもとに、生徒それぞれにあった必要な教員の対応や工夫等を学んできた。

結果として、自己有用感や社会的適応感等の数値に向上がみられ、一人ひとりが責任をもって笑顔で何事も取り組める様子が見られ始めている。

2022年度は、「インクルーシブ教育」について更に研究を深め、2021年度からの「学力の二極化」という大きな課題にも取り組むため上記のテーマを設定した。

そして、授業を中心とした「学び合う集団づくり」と日常を中心とした「高め合う集団づくり」の2つを大切にしてきた。

3. 3. 学び合う集団づくり

まず学び合う集団づくりを目的とした具体的な取り組みについて、つまり教科経営における「個別最適な学び」の充実を図る環境づくりについて、である。

1つ目は、タブレットを活用した授業づくりである。2021年度から導入されたタブレットを活用した授業も日常になりつつある。また、2022年度は、保護者の協力のもと家庭への持ち帰りをを行い、課題を家庭で仕上げてきたり、MEET でつないでオンライン学活にも挑戦したりした。タブレット導入による調べ学習では、「個別最適な学び」のみならず、個で完結させないためにも必ずペアやグループ活動を入れることによって「協働的な学び」も大切にしている。そのためにも協働の机の中央を共有すること、邪魔になるものを置かない、などを明示した。



写真1 協働的な学び

2つ目は、授業づくりのスタイルにおける全員共通事項である。

2022年度4月当初、学校全体で以下の内容を確認した。まず、全教科において、「めあて」と「まとめ」や「振り返り」の整合性を図る授業展開、そして生徒には、課題解決のための方法や手順を考えさせ説明させる場面の設定として、個、グループ、全体で考え説明させる活動を多く取り入れること、である。このためには教員がつけたい力(単元のゴールイメージ)を意識すること、課題解決のための見通しをもたせる場面設定を行うことが重要であり、生徒同士で思考させる場面と時間を設定した。ただし、まとめは教員が行うことにより、各時間の学びの保障を行った。結果として、一人ひとり表現は違うが、自分の言葉で説明することで、他の仲間に良い影響を及ぼす様子が見られるなど、効果的であった。

その他に、①小学校の既習事項を意識的に取り入れること、②個々の生徒の課題を想定した問いかけ、③生徒の発言を取り上げ、生徒同士をつなげること、④考えさせるとき、聞くときには、声のトーンを変えたり、一人ひとりに応じて寄り添う机間指導を意識的に行ったりすることとした。

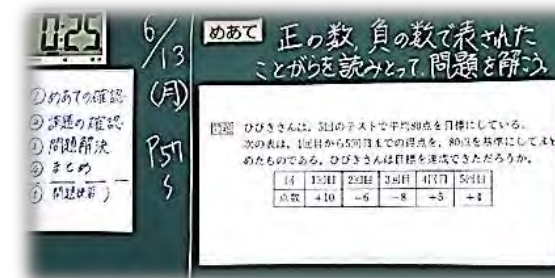
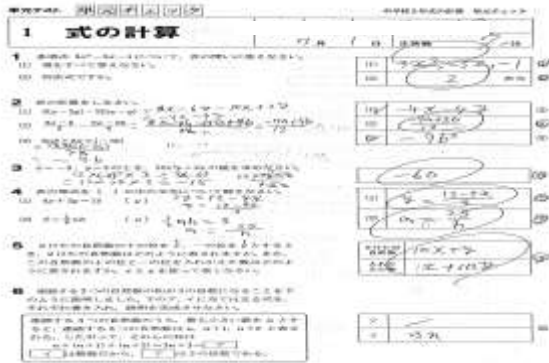


写真2 授業展開を意識した板書

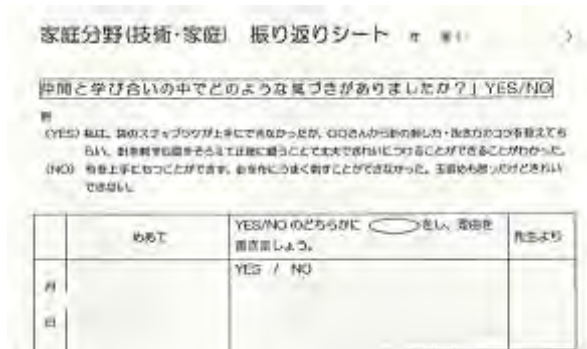
そのためにも、単元計画の見直しやテスト内容の工夫はもちろん、課題の早期発見と弱点の克服指導としての小テストを実施し始めた。

資料1 単元小テスト



「振り返りの仕方」では、生徒同士の違いを前提とした学びという「インクルーシブ教育」の視点も兼ねて、全校共通で以下の内容で行った。

資料2 振り返りシート



まず共通振り返りとして、「仲間と学び合いの中で気づきがありましたか？」について、YES/NO で回答を求め、「その理由は」というように、各教科例を提示して振り返りを行っている。

資料3 国語振り返り例



上は、2年生国語のふりかえりである。友だちとの学びの中での発見を、しっかり表現している。書くことが苦手な生徒でも、以下のような例を提示することで、スムーズに取り組めている。

YES の場合の例：自分は「リズムメロディーの作り方」が分からなかったが、〇〇さんに教えてもらって、リズムづくりの際には、拍数を考えてまずは小節を埋めていけばいいことが分かった。音符の旗の数が多くなるほど、その音符がもつ拍の長さが半分に短くなることもわかった。

NO の場合の例：メロディというもの何なのか良くわからなかった。メロディって音階があるんじゃないの？

その他として授業では、一人ひとりに細やかな声かけを心がけている。

例えば、「具体的にいいところを伝える」として、このこういうところがよかったね、など、いいとおもった「瞬間」に伝えると生徒の表情はパッと明るくなる。他にも生徒の言葉を使ってよい評価を伝えることも効果的であった。

生徒自身が活動することへの指導は、「授業における主役は生徒」という考えから、短く端的に行うこと、「生徒の思考」を念頭に教員は、生徒同士をつなぎ役になることを意識した。その結果、生徒同士どんどんかかわり合うことができることもわかった。



写真3 生徒同士のかかわる場面

結果的に学習内容の定着を図るための指導の工夫や基礎的学習（復習中心）と発展的学習の課題や教え合い学習の設定によって、個に応じた課題と仲間との学びを同時追求したのである。

3. 4. 教員研修内容の工夫や組織的な取り組み

次に教員研修内容の工夫や組織的な取り組みについて以下に示す。

年度当初に1年後のイメージを共有する研修を行った。

その際、1年は「きちんと意見を言えるようになること」、2年は「今のままでのびのびとそして特別支援学級の友達を大切にできる集団」、3年は「貪欲に自律した集団に」を目指すこととした。

そして、一人2回以上の研究授業を行った。授業後の振り返りでは、グループウェアでのアンケートを実施し、アンケート結果をもとに、よかったことや改善点を話し合い次の授業につなげた。効果的な ICT の活用を生徒のみならず教員も意識したのである。



写真4 一人2回以上の研究授業

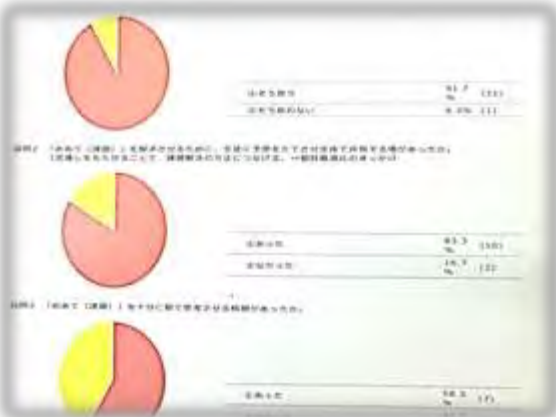


写真5 グループウェアでのアンケート



写真6 アンケート結果に基づく話し合い

みんなで改善を進めるために教職員も、生徒と同じように、互いに協力しあい、距離を縮める。振り返りも一人ひとり行った。

3. 5. 教科間連携

教科間連携としてAは理数教科、Bは技能教科・特別支援、Cは国社英教科3つのグループに分かれて、2週間に一回集まる定期的なグループ会を実施した。

統一した分析カルテ様式に教科から見たポイントとなる生徒の様子を記入し、グループ内でPDCAを行う。

資料4 教科間連携の分析カルテ

教科	生徒の現状	課題	目標	学習方法	評価
国語	読解力不足、文章の読み取りが苦手	読解力向上	読解力向上	読解力向上	読解力向上
算数	計算力不足、文章題の読み取りが苦手	計算力向上	計算力向上	計算力向上	計算力向上
理科	観察力不足、実験の読み取りが苦手	観察力向上	観察力向上	観察力向上	観察力向上
社会	読解力不足、文章の読み取りが苦手	読解力向上	読解力向上	読解力向上	読解力向上
英語	読解力不足、文章の読み取りが苦手	読解力向上	読解力向上	読解力向上	読解力向上

このカルテは、生徒の頑張れる力・課題・目指す力・手立てが記入されるようになっている。個別シートとしての「成長シート」の作成と一人ひとりに合った学習方法の研究につなげたのである。

このカルテをもとに学期末に全体で共有し、進捗状況を確認するだけでなく、生徒への効果的な支援方法や成長を確認している。

支援方法の検討の際には特別支援教育の方法論も援用した。例えば、低学力が気になる場合は視覚、聴覚、運動感覚どの学び方が有効かを見極めるLD支援を活用したり、不注意が気になる場合は本人が動く、しゃべることを多用するADHD支援を行ったり、見通しが持てないと不安になる場合は、聴覚指示は短く視覚的にも提示するASD支援を活用するなどした。

3. 6. その他の学び

その他にも目に見えない学力すなわち、数値にあらわれにくい学力の土台作りにも力を入れている。

認知機能「コグトレ」は、学習の基礎的土台となる。「コグトレ」とは認知〇〇トレーニングの略称で、本校では、現在週1回、認知機能トレーニング（覚える・見つける・写す・数える・想像する）を行っている。また、体育では、認知作業トレーニングとしての身体的不器用さの改善を取り入れている。2022年6月にはコグトレの第一人者であり、「ケーキのきれいな非行少年たち」や「どうしても頑張れない人たち」等の著者宮口氏の1番弟子の高村希帆氏を招いて、幼小中合同学習会を開催した。

家庭学習では、定着を図ることを目指して、全体で教科の宿題日を決め、量については教科担任や学級担任で調整して行っている。

また、生活日誌では、自己有用感の育成のために「寄り添い認め応援する」ことを念頭に、毎日の生徒の日記コメントを行っている。

資料5 生徒の日記へのコメント



最後に加力学習である。通常の一斉加力における工夫としても個別に同じプリント課題を解いて、教員が○をつけ、解説する「塾形式」、グループで同じプリント課題を解いて、○つけする「自習室形式」、それぞれが個々の課題に取り組む「自学方式」などの試行錯誤を行った。

その上で「鏡っ子やる気」応援週間として15時45分から16時45分まで自主参加型で、縦割り班で学習している。上級生は、下級生に教えてあげたい、そのためには、自分がしっかりと頑張って理解していかなければと頑張

っている。分からないときは、同級生や教員に分からないことを「わからない」と素直に言って教えてもらい、更なる学力アップを目指す喜びの場をめざしている。下級生は、上級生への憧れと分からないところを教えてもらえる喜び、学習する姿勢を学べる場になっている。



写真7 縦割り座席の放課後学習

また自学の仕方を教えてくれるのみならず、上級生は自学ノートも快く貸してくれる。



写真8 上級生の自学ノート

3. 7. 「高め合う集団」づくり

本校では、学力面での学び合う集団づくりと合わせて、日々の学校生活でも高め合う集団づくりを目指している。そのために以下のような取り組みを行っている。第一に全教職員の共通認識形成として、年度始め・学期終わり・職員会での生徒理解の時間の設定。第二に、特別活動や他学年交流の充実。第三に、各種アンケートによる分析・変容の把握。第四に、創造し学び合える総合的な学習の時間や学校行事、である。目標は「誰にとっても学校が安心して居心地のよい場所」となること、である。

第一の全教職員の共通認識については、小規模校の特色を生かし、生徒一人ひとりをよく理解できるように努めている。年度始めには異動した教職員含め、生徒理解について写真付き PPT 資料で全体共有をはかった。この際、共有した内容は家庭状況、学習状況、健康課題はもちろんのこと、よさや強み、今後伸ばしていきたい点、2021 年度の大学教員による見立てなどであった。定期の職員会でも始めにクラスの様子や気になる生徒など情報共有の時間をとっている。また、学期終わりには、年度始めに共有した内容からどのような変化があったか、生徒一人ひとりの変容を知る時間をとった。このことによって、担任だけが、注意を要する生徒だけを、ではなく「全教職員」で「全校生徒」を支えるという意識をもって、働きかけている。

第二に、全校で取り組む特別活動としてのエンカウンターである。2022 年度から、小学校第 1 学年から中学校第 3 学年までの連続性を考えて児童・生徒の人間関係を育むための高知市「あったかプログラム」を活用した計画的・組織的な実践を行っている。

資料 6 特別活動としてのエンカウンター

特別活動取り組み計画			
①全校			
学期	月	活動名	めあて・活動内容
1	5	言葉の写真 (合同運動会)	運動会を通じて仲間のよさを見つけるとともに、自分のよさを明確りに気づく。
2	10	誰はどこかでヒーロー (文化祭)	クラスでさまざまな役割を担って人のために活躍したり、貢献したりした仲間を互いに認め合う。
3	1	感謝の花束 (マラソン大会)	自分自身の成長を感謝するとともに、周囲の人への感謝の心を持つ。
長期 休み明け		サイコロトークン	自分の好きなことや誇っていることを話し合うことで、お互いを理解するとともに、安心して話せる雰囲気や親密な関係を築いていく。
②学級			
月	活動名	めあて・活動内容	IP
4	学級組織づくり (すざくるトークン)	クラスの仲間がいるいろいろな面を知ること、人間関係を築く。	24
5	言葉の写真 (合同運動会)	運動会を通じて仲間のよさを見つけるとともに、自分のよさを明確りに気づく。	16
6	エンジェルハート	自分を応援してくれる人の存在を感じたり、仲間を支えたりするよさを体験する。	122

資料 6 は 2022 年度始めに提案した特別活動取り組み計画の一部である。全校では、行事終わりの振り返りとして、クラスメイトだけではなく、他学年の良さを発見できるようにしている。また、学級では他人のよいところを見つけたり、今まで知らなかった新たな一面を知ることができたりするようなプログラムを取り入れている。このような活動を通して、自他のよいところを見つけ、対人関係スキルを高めていく。また、最初に述べた本校生徒の課題を受け、自己肯定感の育成、コミュニケーション能力を高めることを目指している。

具体例として 5 月の運動会後には、言葉の写真と題して、

ありがとうメッセージを書いた。紅組・白組同士のメンバーにメッセージを書き、学年を超えた取り組みとなった。先輩から後輩へ、クラスメイトへ、特別支援学級の生徒から、と様々な視点での感謝の気持ちを受け取ることができた。



写真 9 生徒同士のメッセージ交換

学級では「エンジェルハート」と題して、自分を応援してくれる人の存在を感じたり、友達を支えたりするよさを体験できるような取り組みを行った。活動の流れは、くじを引いて、応援するクラスメイトを決めること、次に 1 週間、その人に分からないようさりげなく応援すること、最後に、終了後、応援していた人にあてたメッセージを書くという内容である。このように 1 週間誰かを応援する、誰かに応援してもらうという体験を通して、いつも見てくれる存在がいることの温かさや優しさを感じられるようにした。

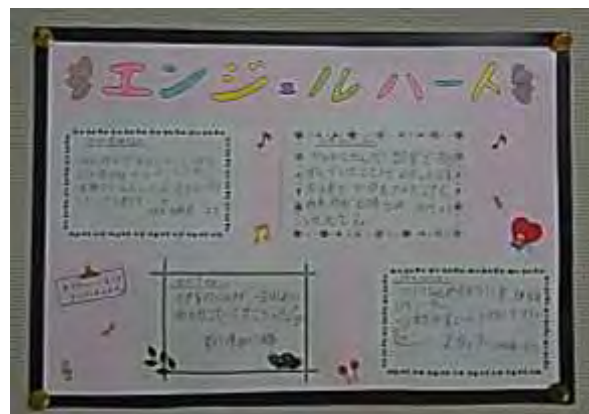


写真 10 エンジェルハート

教室掲示により、褒め言葉の見える化として内容を共有した。

年度や学期始めには、各教室でさいころトークンを行った。クラスメイトの新たな一面を知ると同時に、安心して話せる雰囲気や親密な関係づくりへの最初の一步としてつながることができたと評価した。



写真11 さいころトークング

教職員研修では、特活プログラム体験を取り入れた。コグトレでウォーミングアップ、協力型の新聞タワー作成、アドジャントークングでお互いを知る活動を通して、生徒の気持ちになって考えることはもとより、新たな同僚の一面を知ったり、班別で協力し合うことで、教職員間での関係を深めることにもつながったと考える。



写真12 協力型の新聞タワー作成研修



写真13 アドジャントークング

次に、他学年交流の充実についてである。地域の方にもご協力いただいて行う梅ジャム作りやLGBTQ学習、平和学習など、総合的な学習の時間、縦割り掃除、上級生から

下級生への教え合いの場となる放課後加力学習、生徒会主体で行う全校レクリエーション大会など、本校では様々な他学年交流の場がある。社会的に学力保障や教員の働き方改革が求められる傾向がみられるが、行事は生徒の心の成長を促し、「人間力」をつけるという大きな利点がある。



写真14 全校レクリエーション大会

2022年度からは縦割り掃除を導入し、各班ごとに担当場所の掃除を行っている。



写真15 縦割り掃除

場所の割り振りや、毎回終了後に行う班会での進行は、3年生に任せており、リーダーシップ力の向上をはかっている。また、全校生徒28名を4班に分けて縦割り掃除を行うなど、少ない人数で掃除することや、班会で感想を発表することで、一人ひとりの意識の変化を目指して取り組んでいる。

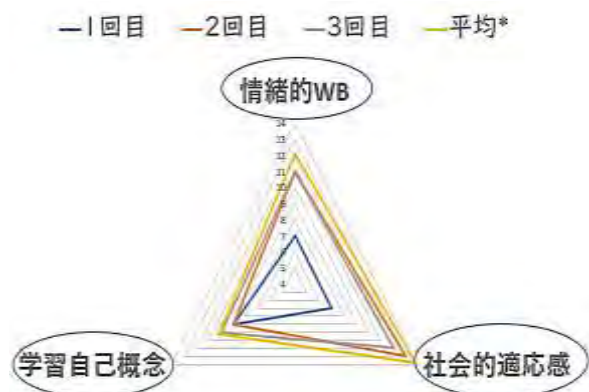
3. 8. 各種アンケートによる分析・変容の把握

生徒の内面と集団の現状を把握するために、様々なアンケートを行い、その分析や変容の把握を行っている。落ち着いた環境・時期のアンケート実施による「早期発見」、気になる生徒との個別面談による「早期対応」、職員会でアンケート・面談の結果を周知することによる教職員間での「共通理解・情報共有」の3点を重視している。QUアンケートや学校生活アンケート、そしてPIQアンケートを

取り入れている。PIQ(Perceptions of Inclusion Questionnaire)はインクルーシブ教育における生徒の情緒的ウェルビーイング (emotional well-being)、社会的適応感 (social inclusion)、学習自己概念 (academic self-concept) を測るために開発された、信頼性の高い尺度である (ホームページ参照: <https://piqinfo.ch/>)。

これはPIQによる、ある生徒の変化である。

資料7 PIQ の変化



1回目は2021年9月6日、2回目は2022年4月12日、3回目は2022年6月20日に実施した。生徒が学校にいて感じる幸福感を測る情緒的ウェルビーイング(WB)、自分の学習能力についてどう捉えているかを測る学習自己概念、学校での繋がり・友人関係を測る社会的適応感の3点の尺度を見ることができる。1回目は各項目10点を下回っており、学校が安心できる場とはいえない状況だったが、2・3回目では三角形が大きくなり、特に情緒的WB、社会的適応感の高まりがみられる。このように全校生徒28名分のPIQグラフを打ち出し、ひとり一人の生徒の変容が視覚的に分かるようにしている。

3. 9. 実践の成果と課題

鏡中学校のこれまでの成果と課題については以下である。学力の2極化についてはまだまだ課題であるが、互いに支え・教え合うさりげない様子や自他ともに認めあい、生徒が自ら進んで活動する様子が見られてきた。また、全体で学校を支えるという教職員の意識も生まれ、チーム学校として変化しつつある。今後の取り組みとしては、一人ひとりに応じたきめ細かな指導を充実させること。主体的な学びを保障して、生徒が主役となる授業づくりを行うこと。効果的な各調査分析とPDCAサイクルの実践を継続すること。以上によって、今見えてきた成果を大切にしながら、今後も生徒の未来づくりのために教職員一同頑張りたいと考えている。

4. 考察

本稿では「小規模中学校におけるインクルーシブ教育」を実践してきた鏡中学校の取り組みの内、2022年度に注目して、成果と課題について示した。研究の方法は研究協力校としての研究テーマに基づく、計画・提案、実践、検証、改善の一連の取り組みを全校で行う実践研究である。本研究における成果は以下である。

第一に、「生徒を伸ばすために教員が何ができるか」という視点で実践研究に取り組み続けたことである。そのために生徒に身に着けてほしい姿を教員が体現すること、教員が生徒のモデルになること、を意識した。具体的には、挨拶、時間を守る、整理整頓、メリハリのある生活、お互い助け合うこと、人の話を聞くときの態度や姿勢など、教員自身が率先して意識した。

第三者からの指導方法の提案についても、「○実施して有効」、「△実施したが有効ではなかった」、「×実施しなかった」の評価を行い、○の支援は継続、△の支援を中心に改善の協議を行った。全員の生徒に対する支援方法を文章化した。

そして「教員は生徒を集団として成長させているか」を意識していた。それは学校全体の環境整備のみならず、授業中の学習環境整備の確認、班活動の際の机の整備などを明示した。生徒同士の協働を増やすために、終学活を自分たちで運営できるようにして、教員は集団に対するフィードバックを行う役割を担った。

第二に、「鏡中学校としてのインクルーシブ教育とは何か」を考え続けたことである。少人数であるからこそ、特別支援教育を含めた個々の違いを前提に、どのような集団をつくるかを生徒とともに考えた。

そのためには、お互いのかかわりをあきらめない主体的な「学び合い」、生徒が自ら動いて成長できる「環境」設定を行った。それらは例えば考えさせる授業、自分たちで考える場面の設定、探究活動の保障によって思考とかかわりをあきらめない力を高め、その上で生徒に少しずつ任せる場面を増やした。生徒をつなげて生徒同士で「できた」「わかった」「楽しかった」を増やすように心がけた。

そしてお互いの良いところを見つける「尊敬し合い」を意識した。かかわり合う力に関連して、生徒同士でいいところを見つけ合うことで、生徒の笑顔を増やすこと、他者評価活動などの取り組みを行うことで、生徒間で他者理解、自己理解、そして他者の視点を通じた新たな自分の長所発見という、より高次の自己理解を目指した。

またいろんな人を巻き込む集団としての「高め合い」として、切り替える力を高めて、応援し合う関係を促した。

第三に、「小規模校におけるインクルーシブな学校体制づくり」を目指したことである。全員が有機的な「チーム」としてつながること、学年団、教科、校務分掌、様々な関連付けを念頭に組織体制づくりを行っていった。

そのために「学年団」としてのチームでは、PIQ アンケートを実施して、年度当初に1年後のイメージを共有する研修を行った。

そして「教科会」としてのチームは、「教員からの支援」として生徒に何ができるかを具体化した。具体的には、授業の工夫として、生徒が教員の授業を評価するアンケートを実施した。それらは①ねらいを書く、②授業中に一人一言は発言させる、④ペア・グループ学習を一度は入れる、④教員は授業中一人一回はかかわる等の柱で構成された。

また個に応じた課題・目標設定にも取り組んだ。知的障害特別支援学級の生徒や情緒障害特別支援学級の生徒のインクルージョンをいかに具体化するのかを想定しつつ、授業中の発問、個別支援と集団支援のバランス、一斉加力における工夫などの試行錯誤を行った。

他にも、すべての生徒を対象とした個別指導計画の観点での成長保障、生徒の強い力、頑張っている所、支援方法を具体的に協議することで、①特別ではない特別支援教育、②全ての児童生徒を対象とした問題行動の予防や、生徒の個性・自尊感情・社会的スキルの伸長に力点を置いた生徒指導としての「開発的生徒指導」を具体化した。

特別ではない特別支援教育としては障害の有無にかかわらず、低学力傾向の生徒や人の気持ちがわかりづらい生徒の困難性の理解と対応方法の具体化、そのためにもやらないのではなく「できない」と考え、さりげなく支援を入れたり、生徒につながったりした。

最後に、今後に向けての課題は以下である。

生徒の成長をどのようにつなげていくかという観点からの小中連絡会、そのための書式の提案、複式学級が前提になったとしても単学級としての活動を保障するための工夫があげられる。また情緒障害特別支援学級の生徒のみならず知的障害特別支援学級の生徒も包括される授業のいっそうの追求も重要である。

総合的に、障害者権利条約を念頭に「分離」を前提とした特殊教育から、一般的な教育制度から排除されない「インクルーシブ教育システム」の構築のために、日本の学校教育においていかに「全ての者の学校」を構築するか、例えば同一教材の異課題設定などは今後も引き続き検討すべき課題である。

小学校における情緒障害特別支援学級と交流学級の連携による 支援体制の構築

高野 彩¹⁾, 是永 かな子¹⁾²⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

2) 高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Building a Elementary School Support System through Cooperation between Special Class for Children with Emotional Disturbances and Exchange Class.

TAKANO Aya¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

2) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本研究は小学校における情緒障害特別支援学級（以下、情緒学級）と交流学級の連携による支援体制の構築を目的とした。対象児童は、M小学校情緒学級の3学年児童3名、交流学級は3学年28名であった。結果は以下である。第一に交流学級担任の強みと改善点の整理としてのコンサルテーションを行った。また、交流学級担任と情緒学級担任の情報共有を目的として、週1回の協議の場を設定した。その結果情報共有以外の日にも自然に連携できるようになっていった。第二に、意図的な児童同士の関わりを持たせつつ、情緒学級で行った自立活動は友達と仲良くなることを意図して単元を組んだ。結果として情緒学級の子どもが交流学級の子どもとかわる場面が増えたり、交流学級での肯定的評価によって自己肯定感が向上したりする様子が見られた。今後は学校全体でもクラスワイドで行えるような自立活動も検討していく必要がある。

キーワード：情緒障害特別支援学級 交流学級 連携 小学校 支援体制

1. はじめに

文部科学省（2012）は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムのための特別支援教育の推進」の中で、共生社会を、だれもが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会であると述べている。その形成に向けて、インクルーシブ教育システムの構築の重要性を訴えている。それはできる限り同じ場で共に学ぶことの追及や個別のニーズのある児童生徒に対して自立と社会参加を見据えた指導の提供を行うこと、多様で柔軟な仕組みの整備をすることである。インクルーシブ教育を行うことは、特別支援学級の子どもが将来、自立していくための力をつける場になる

ことはもちろん、通常の学級で学習する子どもにとっても、多様な人々と生活を共にできることで、多様な人々に対する理解が深まることにつながるだろう。

近年はすべての教師に、特別支援教育に関する知識が求められていると考える。障害の特性に関する理解と指導方法を工夫できる力のみならず、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当教員等に助言や援助を要請し、問題解決する資質能力も求められているのである（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告 2021）。

現在、全国的に特別支援学級数が増加している。令和2年度は全特別支援学級の約半数が自閉症・情緒障害特別支援学級である。高知県特別支援教育資料（2021）でも、自閉症・情緒障害特別支援学級数（以下、情緒学級）、児童数

ともに増加傾向にある。その背景としては、①通常の学級（以下、通常学級）において様々な困難さが見られるために途中から情緒学級入級になる児童がいること、②情緒学級において通常学級に戻るための効果的な指導が十分でないことが推察される。

2022年文部科学省から、「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」が出された。そこでは、原則として週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級において個に応じた授業を行うことが述べられている。その背景には、情緒学級の「自立活動」の不十分さ、国語や算数の指導のみ行い、それ以外は通常の学級で学ぶといった機械的かつ、画一的な教育課程の編成が行われていることが指摘されている。そして学習内容が分かり学習活動に参加している充実感・達成感をもちながら、充実した時間を過ごしていることが重要であると述べられていることから、交流学級で学ぶにあたって、①交流学級担任、情緒学級の担任双方の連携が不足しており、同じ場にいるだけである実態や②情緒学級として児童の実態に合わせた自立活動を行うこと、が課題として推察される。特別支援学級の児童が交流及び共同学習を実施するにあたっては通常の学級担任と特別支援学級担任が交流及び共同学習の目標を共有し、情報交換を行い、双方の教育効果を明らかにしながら臨むことが重要である（文部科学省、2017）。三山（2020）による特別支援学級の教員に対するアンケートをもとにした教員間の連携についての考察では、特別支援学級から通常の学級担任に特別支援学級での工夫が伝わりづらかったり、孤立していると感じたりするといった悩みがある一方、特別支援学級の教員から働きかけることで、解決できている事例も見られたと述べている。

よってまずは校内での連携体制が構築されることが必要だと考える。そのために、特別支援教育コーディネーターをはじめ、特別支援学級担任の専門性を高めるとともに、全教職員の特別支援教育に対する理解が求められると考える。また、長山、勝二（2018）は通常学級、特別支援学級の相互的アプローチによる対人関係支援を実施したことで、特別支援学級の児童と交流学級児童の人間関係の形成につながったこと、まずは両担任の共生が重要であることを指摘している。

このように、両担任が連携することで児童の安心にもつながるとともに、同じ目的を持って支援が行われると推定する。よって本研究では、小学校における情緒学級と交流学級の連携による支援体制の構築に関して研究することを目的とした。

2. 方法

2. 1. 対象児童

本研究の対象児童は、M小学校情緒学級の3学年児童3名であった。児童の内訳は以下である。交流学級は3学年☆組28名であった。対象児童には、保護者に対して研究の目的を文書で伝え、研究協力に関する承諾書を得た。

2. 2. 実態把握

SDQ、PIQ、Q-Uの3つのアンケートをそれぞれ20XX年6月と11月に実施した。また個別の支援計画と個別指導計画の読み取り、授業観察を行った。SDQとは、児童生徒の情緒や行動について25の質問項目を担当、児童生徒、保護者が回答する形式のアンケートである。PIQとは、児童生徒がインクルージョンされていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかについて12の質問項目を担当、児童生徒、保護者が回答する形式のアンケートである。今回はいずれも、交流学級の児童、情緒学級の児童、交流学級担任に回答してもらった。Q-Uは学級満足度尺度、学校生活意欲尺度により構成され、児童生徒が回答する形式のアンケートである。交流学級の児童、情緒学級の児童が回答した。

授業参観では、情緒学級の児童の交流学級での参加を中心に、交流学級での友達との関わり、担任との関わりなどを観察の視点とした。研究期間は20XX年6月～20XX年12月までとした。

2. 3. 研究の方法

本研究では、主に交流学級担任と情緒学級担任の情報共有の場の設定と情緒学級を対象にした自立活動を行った。

3. 実践

3. 1. 交流学級担任と情緒学級担任の情報共有

毎週火曜日の放課後、交流学級担任と情緒学級担任と一緒に情報共有の場を設定した。そこでの話し合いの観点は以下の2つである。第一に交流学級担任へのコンサルテーション、第二に、児童の情報共有・支援方法である。

第一、交流学級担任へのコンサルテーションの内容について以下に示す。

最初は高知県教育委員会「すべての子どもが「わかる」「できる」授業づくりガイドブック」を参考にアンケートを作成し、ユニバーサルデザイン（以下UD）に基づく授業を意識できているかを把握した。授業の中ではUDポイ

ントを基に、「担任の授業での強み」、「改善点について」交流学級担任、情緒学級担任と一緒に協議を行った。改善点については、具体的な提案をいくつか行い、その中から担任が選択できるようにし、1週間取り組んでもらった。翌週、担任から、○（効果があった）△（取り組んだが効果がなかった）、×（取り組まなかった）で評価をしてもらった。

次に第二、児童の情報共有・支援方法の検討についてである。

情緒学級の児童の特性や困り感と交流学級でも見られる同じような特性や困り感をもつ子どもと関連付けながら情報共有を行った。困り感が異なり関連付けられない児童の場合は、授業参観をする中で情報を収集し、放課後の協議の際に情緒学級担任を含めてどのように支援や対応を行えばいいか協議を行った。そして交流学級担任が無意識に行っている言葉がけや支援を記録し、本人に振り返ってもらったようにした。

また、情緒学級の児童と交流学級の児童が関わりを持つようにするための方法についても協議を行った。児童の実態と照らし合わせながら交流学級で情緒学級の子どもとつながる可能性の高い児童を抽出し、席替えの際に近くに座るように配慮した。その上でできるだけ毎時間1回以上は、ペアで学習する機会や班で話し合う活動等を積極的に取り入れる提案を行い、実践してもらった。

3. 2. 情緒学級を対象にした自立活動

3. 2. 1. 情緒学級を対象にした自立活動概要

対象児童が在籍している情緒学級には他にも5年生が4名在籍している。対象児童をはじめ、5年生も対人関係の課題が多く見られる。そこで、交流学級で必要な「友達との関わり方」のスキル獲得を目的とした自立活動の授業を3単元行った。

基本的にはソーシャルスキルトレーニングの授業の流れである①インストラクション②モデリング③リハーサル④フィードバックの順で行った。モデリングの際には、あえてバッドモデル（良くない例）も経験させることで、相手の気持ちの疑似体験ができるように構成した。また、バッドモデルをグッドモデルにしていくための方法を「相手が笑顔になるように」という観点で児童に考えさせて、ペアやグループで話す活動を取り入れた。特別支援学級の児童は話に入っていきことができなかつたり、自分の意見を言わないまま時間が過ぎていったりするなど通常学級での参加率が低いことがある。交流学級でのペア・グループ学習の授業スタイルを少人数で経験させることで、交流

学級のペア・グループ学習の活動の際にも積極性を高めることができるのではないかと考えた。今回は人の意見を聞いたり、自分の意見を述べたりする場面を設定し、話すことに慣れることもねらいの1つとした。その後、スキルが定着するように、学習したスキル内容の提示、日常生活の中で情緒学級担任が自立活動で学習したと結び付けながら意識的に評価を行うようにした。

3. 2. 2. ふわふわ言葉を使おう

以下のように「ふわふわ言葉を使おう」の授業実践を行った。

表1 「ふわふわ言葉を使おう」の授業実践【単元目標】

【単元目標】

- ちくちく言葉とふわふわ言葉が人に与える印象について知る。
- ちくちく言葉をふわふわ言葉への直し方を知る。
- ふわふわ言葉を日常の中で使う。

本単元は2時間で構成した。相手を不快にさせる言葉を「ちくちく言葉」、相手が気持ちよくなる言葉を「ふわふわ言葉」として全員が理解できるように定義づけした。

1時間目は「ちくちく言葉とふわふわ言葉」を念頭に日常生活で使っている言葉を見直した。それぞれの言葉を聞いた時の感じ方を、ロールプレイを設定することで経験できるようにした。また、最後に学習した内容を児童の日常場面と結び付けるために、「ふわふわ言葉」を使うとポイントが入るようなゲームの時間を設定した。

2時間目は「ちくちく言葉」を「ふわふわ言葉」に変えて使う活動を行った。日常の中で起こりそうな具体的な場面を動画で2つ用意した。2つとも全く同じ場面だが、1つは「ちくちく言葉」を使い、相手を不快にする場面（バッドモデル）、もう1つは「ふわふわ言葉」を使い、相手を励ます場面（グッドモデル）である。2つを比較させることで同じ場面でも言い方で相手に与える印象が違ふことを理解させた後、指導者が用意した場面でバッドモデルをグッドモデルに変えるための「ふわふわ言葉」を考える活動を取り入れ、「ちくちく言葉」を「ふわふわ言葉」に変えることができる授業構成にした。

授業後は日常の中で使うことができるように児童が考えたふわふわ言葉の掲示を行い、情緒学級担任にも日常生活の中で「ちくちく言葉」が出た際に「ふわふわ言葉」に変えるための言葉がけを行ってもらったようにした。

3. 2. 3. 聞き方名人になろう

以下のように「聞き方名人になろう」の授業実践を行った。

表2「聞き方のマナーを身につける」の授業実践【単元目標】

【単元目標】 ○聞き方のマナーを身につける。 レベル1「相手を見て話を聞く」 レベル2「うなずきながら話を聞く」 レベル3「最後まで話を聞く」 レベル4「相手と考えが違うときにも一度認める言葉を使う」
--

本単元は3時間で構成した。1時間目は「相手を見て聞く」「うなずきながら聞く」2時間目は「最後まで聞く」3時間目は「相手の考えと違うときにも一度認める言葉を使う」である。いずれもバッドモデルを動画で見せ、どこに問題があるか考えさせるパターンで学習を進めた。それぞれロールプレイを最後に行い、バッドモデル、グッドモデル両方を経験させるようにした。1, 2時間目は振り返りは友達に学習した聞き方を使って相手の話を聞くような時間を設定した。3時間目は相手と考え違った時にどうすれば相手も自分も気持ちよく会話を進められるかについて考えた。場面は遊びを決める場面である。相手と違う考えを持つことは当たり前であることを確認し、まず相手にどのような言葉をかけることがいいのかを児童と一緒に考えた。相手を否定しない言葉として、「それもいいね」と一言入れた後に自分の意見を述べることを学習した後、ロールプレイを行った。ロールプレイは「それもいいね」という言葉の練習に集中できるよう、動画で見た場面と同様にし、同じセリフで行った。

3. 2. 4. お願いするときも気持ちよく

以下のように「お願いするときも気持ちよく」の授業実践を行った。

表3「お願いするときも気持ちよく」の授業実践【単元目標】

【単元目標】 ○相手にとって気持ちのいいお願いの仕方を考える。 ○お願いをする時のマナーを知る。

本単元は3時間で構成した。1時間目「お願いするときの声や言い方を考えよう」2時間目「名前を読んでみよう」3時間目「場をつなぐ言葉を使ってみよう」である。前回

までの2単元と異なる点は、①T1、T2が役割演技を児童の前で行う形式で行ったことと、②バッドモデルを先に経験させたことである。

1時間目はまず、児童がお願いをする時に人に伝える言葉が理解できているかどうか、クイズ形式で簡単な確認を行った。その後、T1、T2の役割演技を見せ、問題について考えた。その際、児童にもバッドモデルを経験させた。人にお願いをする時には声の大きさはどうすればいいか、声のものさしを示して考えさせた。「声のものさし」は1～4のレベルで提示した(図1参照)。誰かにお願いをする場面ではその対象になる人は1人と考え、ペア活動と同じ程度の声である1の声であることを確認した。また、強い口調で言うと相手が不快になることをバッドモデルで経験させた後、どのような言い方が望ましいか考えるようにしていった。「～して」の「て」の言い方を変えてみて、聞き手の印象がどのように変わるかを試す活動を入れ、考えるヒントにした。学習した声の大きさ、「て」の言い方を使い、ロールプレイを行った。そのスキルの練習ができるように、授業の始めに提示した問題場面と同じ場面、セリフで行うようにした。



図1 声のものさし

2時間目は相手により伝わるようにするには、名前を呼ぶことに気付かせる学習を行った。始めに2つの役割演技を見せた。1つめはいきなりお願いをすることでされた側の人があきれる場面である。2つめはお願いをしているにもかかわらず、気付かれない場面である。一言何を言えばいいか児童に考えさせるにあたり、難しい様子であったため、児童1名をお願いする人、それ以外をお願いされる人とし、全員でロールプレイを行った。お願いしても振り返らないことから、なぜそうなるのかをヒントにどうすればいいか考えた。名前を呼ぶとより伝わることを理解し、前時も含めて学習した内容を取り入れた「電池人間」ゲームを行った。今日のペアでゲームを行った。一人が頭の上にお手玉をのせ、線の上を歩く。落ちたら止まり(電池切れ)「○○さん、お手玉をひろって(ください)」と言ってのせてもらったら再開するゲームである。前時、本時の学習内容を使うことをルールにしたことで、ロールプレイの

代わりになった。

3 時間目はお願いをする前に一言伝えると柔らかくなる「クッション言葉」の必要性を考える学習である。本時の場面は自分の席に戻りたいが、人がその周りにいて戻れないことをスライドで伝えた。そういう場面に出会った時に、「どけ」「どいて！」など強めの口調で通すように伝える児童が多い。そのため、まずは、そういう時には「通して」と言う言葉がふさわしい確認をクイズ形式で行った。その後、より柔らかく相手に印象付けるための手段として、クッション言葉があることを知らせた。クッションとはどういうものか、ほとんどの児童が理解できていることは想定されたが、実際に触れさせることでよりクッション言葉の役割が理解しやすいと考え、実物を用意して触ってみて感想を話してもらった。児童からは、「柔らかい」「ふわふわ」「優しさに包まれる感じがする」との感想が出たため、その言葉から、クッション言葉を使うことで、お願いの言葉が優しくなったり、柔らかくなったりする効果がある確認を行い、クッション言葉にどのようなものがあるか考え、ワークシートに書く活動を行った。なかなか考えが浮かばない児童もいたため、自由に友達の考えを見て真似をしてもよいことを伝えた。児童からは「ねえねえ」「ちよっと…」「あの…」などの考えが出された。また、前時で学習したように「〇〇さん」と相手の名前を呼ぶ意見も出た。それもクッション言葉の1つとして認めた上で、クッション言葉を使うゲームを行った。

児童が普段からしてきたゲームをアレンジして行った。スポンジを1列に並べ、2つのチームに分かれ、両端からスポンジの上をできるだけ落ちないように歩いて進む。相手と出会ったらじゃんけんし、もし、勝ったら、相手に本時で学習した通してもらうためのお願いの言い方で頼み、OKをもらったら進むゲームである。何回もゲームを行うことで、クッション言葉や名前を呼ぶことができていた。

4. 結果

4. 1. 介入前の対象児童の実態

A 児は自閉スペクトラム症、ケトン性低血糖症の診断がある。1 学年より特別支援学級に入級している。緊張の高さやこだわりの強さ、音過敏が見られる。授業中、分からないことや想定外のことが起こると気持ちの不安定につながりやすい。一方、情緒学級での様子を見てみると、人の話を遮る様子や自分の考えと違う際に強い口調で否定をしたり、一方的に話したりと対人関係での課題が多く見られた。

B 児は診断はないが、月1、2 回程度医療受診を行っている。2 学年より特別支援学級に在籍している。落ち着きがなく、じっとしていることが難しい。交流学級での学習の際には、手遊びが多くなり指示が聞けないことが見られる。情緒学級で過ごすことが主であるため、交流学級に所属意識がない。特定の大人や友達への依存度が高く、そのような児童に対する態度や発言が横柄に見えるため、周りからはわがままに捉えられがちである。人の話を最後まで聞くことは苦手であり、嫌なことはできるだけ避けようとする。

C 児は ADHD の診断があり、2 学年より特別支援学級に在籍している。多動・衝動性はないが、集中力に課題があり一斉指示を聞くことが難しい。読み書きにも困難性が見られ、板書等に時間かかる。対人関係は3名の中では比較的良好であり、誰からも好かれる。交流学級にも友達がいる。しかし、無気力なところがあったり、友達に意思や考えを伝えたりすることが苦手である。そのため、友達や担任が話しかけていても、聞いていないような態度に見られることもしばしばある。

3名とも、Q-Uのいごちのよいクラスにするためのアンケートの結果は非承認群に位置していた。また、やる気のあるクラスにするためのアンケートの結果は、B児、C児は否定的に回答しており、交流学級の中に所属している意識が低いことが伺えた。また、3名とも、SDQの結果からは情緒面の困難さと友達関係への困難さが見られた。

4. 2. 交流学級担任と情緒学級担任の連携

1 学期の間は情緒学級担任が支援しやすいように後ろの廊下側の席に対象児童を近くの席に配置していた。しかし、交流学級児童との交流や交流学級担任の支援はほとんどなかった。また、情緒学級児童にとっても教室から出ていきやすい環境であるため、授業中にも離席をし、情緒学級の教室へ戻る様子が見られた。

そこで、交流学級担任と特別支援学級担任教員が話し合うことができる会議の場を週1回30分から40分の時間で設定した。その場の内容は大きく2つである。1つめが交流学級担任の授業を参観から強み、改善点を整理し、改善点の具体案を示すことである。その提案を担任が1週間試し、○(効果があった)△(効果がなかった)×(取り組まなかった)で評価をしてもらった。効果がなかったと評価された取り組みについては再検討を行い、再度取り組んでもらうようにした。

授業参観から見取れる交流学級担任の授業の強みとしては、「板書」「授業の進め方のパターン化」だった。その

ため、対象児童も全員ノートを書くことができていた。一方、児童同士の関わりが少なく、発言する児童に偏りが見られた。また、机間指導もなく、個別に関わることができていない課題も見られたため、以下のような提案を行った。
 ①1時間の授業の中に1回以上、友達に関われるような時間を作る。
 ②赤ペンをもって1時間に1回以上、机間指導を行う。
 ③1時間に10回以上褒める、である。

①については教科やその時間の内容によってできないこともあったが、隣同士で1分間話すような具体的な提案をすると実践が可能になった。②③は提案後すぐに取り組みをすることができはじめた。担任からは、机間指導をすることで児童が自分との関わりを求めていたことに気が付け、児童とつながることもできたとプラスの評価があった。また、褒めることで周りの児童がよい影響を受け、全てではないが課題が改善していることもあるとのことだった。また②をすることで、困り感のある児童にも気づきやすくなるとともに、対象児童への支援にもつながった。特にA児が困るとパニックになることが理解できてから、一番に声をかけに行くようになった。それ以降、交流学級担任は少しずつ、情緒学級の児童への支援の仕方や交流学級の児童との交流に課題があることに気がつき、担任の関わり方に変化が見られ始めた。例えば、体育でサーキットをする場面でB児が分からずに困っていると、担任はまず近くへ行き、児童に何に困っているかをきちんと聞き、自分で教えるのではなく、近く児童に見本を見せるように指導し、関わりを持たせるようにした。また、交流学級担任は、2学期に入って体育の授業の最後の5分間に遊びの時間を設定し、児童同士が自然と関わるができる工夫を行った。

4. 3. 自立活動

いずれは通常学級へ戻すことを意識し、通常学級で行われている個人思考からペア活動、それから全体での思考という授業スタイルを取り入れた。1回目の自立活動では、指導者が「ペアの人と顔を合わせる。」「どちらから話すか決める」「自分の考えを言う」「相手の話を聞く」「いいなと思ったところは写す」とペア学習の手順を細かく説明し手順を踏んでしなければ、相手の方を向くことすらできない児童もいた。しかし、徐々に慣れてきて、授業前に児童の方から「今日は誰がペアになる？」という発言があったり、「○○くんの意見いいから写そう」と人の考えを自分のノートに写したりと、ペア学習の良さを感じられる児童も増えてきた。友達の意見は書きたくないA児も、「友達と考えが違っていても…」の学習を通して、自分だけでは解決

できなかった友達の考えを聞き、写すことができるようになった。

また、児童の中には学習したことを日常の中で使ってみようとする児童のエピソードが担任からの聞き取りで見られた。

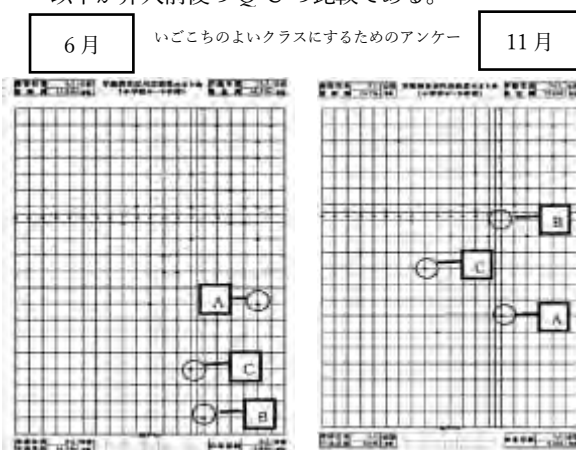
第一に「ふわふわ言葉を使おう」については、遊んでいる中でちくちく言葉を使った児童に対して担任が「ふわふわ言葉に言い直そう」と声がけをすると、自分の気持ちがおさまってから言い直しができた。ちくちく言葉を言う児童に対して、「ちくちく言葉は聞くのが嫌だからふわふわ言葉にして」と伝えることができた。

第二に、「聞き方名人になろう」では、国語で「サーカスのライオン」を学習した際、終末の捉え方がB児と違っていた時に、A児が「え〜!？」と言いかけたが、一度その言葉を飲み込み、「Bさんの考えもいいと思うけど、ぼくは…」と言った。その後、一緒に学習していたB児もC児も同じように「○○さんの意見もいいけど…」という言い方をし、人の意見を最初から否定する言い方をしなかった。

第三に、「お願いするとき気持ちよく」では、A児がトイレから教室へ戻ろうとするときに、廊下に交流学級の児童がいて通りにくかった時に、「ちょっとごめん、通して」と言って通してもらった。またA児は「ぼく、自立で学習したことを使えたよ」と報告してくれた。

4. 4. 介入後の児童の変容

以下が介入前後のQ-Uの比較である。



	A	B	C
児童満足	7	7	5
学級出席率	11	4	4
学習態度	10	4	5

	A	B	C
児童満足	9	10	11
学級出席率	10	9	10
学習態度	9	8	7

1学期の交流学級の席は情緒学級児童を近くに配置しており、情緒学級担任が支援をすることで、児童同士の関わりが困難な席であった。しかし3名とも席を離し、交流学級において関わりやすい児童を近くに配置することで、その児童を中心として関わりがもてるようになっていった。1学期のやる気のあるクラスをつくるためのアンケート結果から、特にB児、C児の2名は交流学級に対する所属意識がなかったことが分かる。しかし、授業中にペア学習や班活動を通して友達と関わる場面を意図的に組むことで、話す機会や協力して活動する機会が自然と増えていった。徐々に距離が縮まっていったのか、10月頃からA児は休み時間に交流学級の友達とおはじきをする姿が見られるようになった。B児、C児は休み時間に交流学級を訪れることはほとんどなかったが、交流学級の児童が情緒学級の教室へ訪れるようになり、B児もC児も一緒に遊ぶ姿が見られるようになった。また、授業中の関わりにも変化が見られるようになった。B児は今までは自分から関わるのが少なかったが、話しかけたり、分からないことを聞いたり、スキンシップを取る姿も見られるようになった。何よりも4月の遠足では、友達を誘っても頑なに一人でお弁当を食べていたB児だが、9月の遠足では友達と食べたり遊んだりする姿が見られた。関わりのための方策を交流学級担任と情緒学級担任とで話し合い、比較的関わるのが容易な児童への働きかけがあったことも功を奏したと考察した。

以下はA児、B児、C児のPIQ、SDQの結果である。

PIQの結果

	A		B		C	
	6月	11月	6月	11月	6月	11月
総得点	16	16	4	0	5	6
社会	10	10	11	10	9	12
学業	11	11	8	9	10	11

SDQの結果

	A		B		C	
	6月	11月	6月	11月	6月	11月
行動	0	0	0	0	0	0
情緒	0	0	2	2	2	0
学業	2	0	0	0	0	0
社会	0	2	0	0	0	0
社会性	0	1	1	0	0	1

A児のPIQの結果は6月と11月全く同じであった。SDQを見ると情緒面の困り感が低くなっている。アンケート結果からA児はもともと学校や学級に対して満足していたことが分かる。2学期に入り、PIQが下がらなかったのは、両担任が情報共有を行う中で、自信を失わないような対応に努めたこと、A児の想定外が起きた時にパニックになりやすい特性を理解した上で、できる限り細かい打ち合わせを行ったことが考えられる。しかし、SDQの結果から、仲間関係の困り感が高かった。Q-Uと同様、同じ情緒学級の5年生との折り合いの悪さが影響していることが考えられる。

B児のPIQの結果で変化したのは感情的インクルージョンの部分である。6月は学校自体が嫌であり、ほとんど

の項目に対して一番低い評価をつけていた。今回も決して高くはないが、一番低い評価をつけていないことが変化である。学校や学級があまり楽しいとは言えないが、全く楽しくないわけではないという状況である。また、SDQの結果から多動であることの自覚はあるものの、仲間関係や情緒面での困り感はないようだ。

C児は多動の困り感が少し下がっている。1学期の終わり頃から薬の服用があったため、集中力が上がってきたことによる効果を自身で感じていることが考えられる。仲間関係での困り感はA児同様、情緒学級での5年生との関係に原因があるかもしれない。

3名に共通して言えるのは、6月に比べ向社会性の困り感があるということである。2学期に入り交流学級担任との取り組みでできるだけ交流学級児童との関わりをもたせようとしてきた。1学期、対象児童は情緒学級の児童と担任との関わりが主であり、小集団の中で多くの時間を過ごしてきた。そのため1学期は児童にとって、向社会性の困難さを感じなくても生活ができていたのかもしれない。しかし2学期に入り、交流学級という情緒学級よりも大きな集団の中で過ごすことも増えてきた。その中で、誰かが困っていたら助けたり友達と協力し合うことの実験不足、また、暗黙の了解やルールなどの理解が乏しかったりすること、大人との関係をまだ構築している段階という児童が存在することなど、それぞれ原因は異なるが、向社会性に困難さを感じたことが考えられる。

5. 考察

本研究は、交流学級の受け入れ体制を整えることと情緒学級での自立活動を充実させることにより、情緒学級の児童ができる限り交流学級で過ごせるための方法について検討してきた。そのためにも、交流学級担任の強みと改善点の整理をすることで、交流学級担任自身が無意識に行っていたことが交流学級全ての子どもたちに影響を及ぼしていること、授業の土台になっていることに気付くことができた。また、交流学級担任への改善点の提案は具体的に行ったことと、交流学級担任が選択できるようにしたこと、交流学級担任自身が負担なく実践ができた。その上で、実践の効果の有無を○△×で交流学級担任に評価してもらうことで、児童の実態とのずれを検証し、次の提案の協議にもつながった。実際に、机間指導による肯定的評価は情緒学級児童のみならず交流学級の児童にとっても有効であったと交流学級担任からの評価も高かった。

また、交流学級担任と情緒学級担任の情報共有を目的と

して、週1回の協議の場を設定することで、日常的に連携が行われるようになった。連携の質にも変化があり、取組を始めた頃は時間割の変更程度のもだったが、情緒学級の児童がつまづきそうなことを交流学級担任が予測し、情緒学級の担任に事前に伝えておいたり、場合によっては相談の上、学習内容を変更したりするようになっていった。授業改善への提案や情報共有を重ねる中で情緒学級担任、交流学級担任が「児童の困り感」をキーワードに連携が取ることにつながっていったと考えられる。授業態度の困り感、学習の困り感、人間関係形成の困り感などは、交流学級でも情緒学級でも見られる共通の課題として捉え、両担任が自分事として考えられたことで、情報共有以外の日にも自然と連携できるようになっていったと考察した。大きく変化が見られたQ-Uの「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の結果からも、情緒学級に在籍しているという意識から、交流学級の一員でもあるという意識が高まっていた。その背景には意図的な児童同士の関わりを持たせたこともあるが、両担任が連携を取る姿や、交流学級担任が対象児童を自分の学級の児童として受け入れる姿が児童に伝わったこともであると推察した。

情緒学級で行った自立活動は友達と仲良くなることを意図して単元を組んだ。植村、岩坂、宮崎(2009)はソーシャルスキルトレーニングで学んだことが汎化するためには、即座のフィードバックが必要であるため、難しい部分があると述べている。自立活動で学び、知識としては理解ができており、意識をすればそのスキルを使うことができるが、それを汎化させるために必要な即座のフィードバックのためには、交流学級担任の理解はもちろん、学校全体での理解、また周りの児童も同等のスキルを身につけていることが必要である。A児は自立活動で身につけたスキルを使うことができるたびに、児童への肯定的な評価を得ることで、A児自身がそのスキルを身につけたと感ぜられるであろう。文部科学省(2012)の調査結果からも分かるように、発達に課題を感じる児童は学級に数名は在籍すると仮定すると、通常の学級でも必要となるスキルがあると考えられる。今後は学校全体でもクラスワイドで行えるような自立活動も検討していく必要がある。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

引用・参考文献

文部科学省(2012):共生社会の形成に向けたインクルー

シブ教育システムのための特別支援教育の推進。

文部科学省(2021):新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告。

文部科学省(2012):通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査。

文部科学省(2022):特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について(通知)。

文部科学省(2017):発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～。

文部科学省(2018):特別支援学校教育要領学習指導要領解説自立活動編。

高知県教育委員会(2021)高知県特別支援教育資料。

高知県教育委員会(2017):高知県授業づくり Basic ガイドブック-平成29年度改訂版-。

高知県教育委員会(2012):すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～。

三山岳(2020):特別支援教育における教員間の連携について—瀬戸市の特別支援学級の教員に対するアンケートをもとに—,生涯発達研究,12,73-78。

長山芳子、勝二博亮(2018):通常の学級と特別支援学級の相互的アプローチによるADHD児への対人関係支援—授業的な学級雰囲気づくりと特定の子どもの関係づくりを通して—LD研究,27(4)466-477。

SDQ 子どもの強さと困難さアンケート

<https://ddclinic.jp/SDQ/index.html>(2022年11月23日参照)。

PIQ 公式 Web サイト

<https://piqinfo.ch/>(2022年11月23日参照)。

植村里香、岩坂英巳、宮崎瑠璃子(2009):友達とのかかわりが苦手な子どもに対するソーシャルスキルトレーニング(SST)の試み—奈良教育大学特別支援教育センターでの実践より—教育実践総合センター研究紀要,18,211-216。

小学校1年生を対象とした国語教育におけるMIMを用いた支援

西脇 高峰¹⁾, 是永 かな子²⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

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

Using MIM to Support the Teaching of the Japanese Language to First-Year Elementary School Students.

NISHIWAKI Takane¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools
for Teacher Education

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

要約

本研究では、小学校低学年の児童に対する多層指導モデルを活用した授業を計画した。具体的には、身体を動かしながら学習する「Physical Activity」も鑑みつつ、読み書きに躓きのある児童への支援方法をMIM-PMやMIM指導を用いて行い、ICTも活用して、その効果を検証した。結果は以下である。指導介入の10回目までの実態把握により、困り感のある児童が必ずしも問題行動を起こすわけではなく、MIM-PMの結果が高い児童でも問題行動が多いことがあることがわかった。また問題行動が表出しないがMIM-PMの結果が低い児童も複数人いた。よって児童の実態把握としてもMIM-PMは有効であることも示唆された。またMIMの一斉指導内での活用方法、授業内での身体活動の組み合わせ方法、ICTの活用としてKahootを実際に低学年の児童に対する実施方法についても検討した。Kahootは児童のアンケートから学習意欲向上にもつながることが示された。また動画をクイズにできる点なども評価できる。児童が動くことを想定したフルーツバスケットでは、指導のメリハリの課題が顕在化した。今後の課題は、身体を動かしながらの学習が実際に児童の読みの向上につながっているかの継続的な検討であると考察した。

キーワード：小学校低学年 国語教育 MIM

1. はじめに

研究の全体構想としては、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」への日本語指導を念頭においている。またその指導方法としては「Physical Activity」を考えており、教育用ゲームのプラットフォームKahootや動画などICTの活用、TPR (Total Physical Response) やMIM指導を用いて、動きのある指導の有効

性について今後検討していきたい。

20XX年度は、日本語指導に展開するためにA小学校1年の3学級における国語に注目して、動きのある指導としてのMIM-PMを用いてのアセスメントと、絵などを用いる視覚化や動きで音を意識させる動作化を行うMIM指導を活用した。MIM-PMによって示された児童のステージを理解し、それぞれのニーズに応じた支援を行うことを目指すのである。

2. 方法

A 小学校の1年3学級（1年△組32名、1年□組33名、1年◇組33名）に対してMIM-PMのスクリーニングを20XX年6月17日（1回目）と20XX年7月8日（2回目）に実施した。

A 小学校はMIM指導に関して、週1回金曜日の掃除後15分間「チャレンジタイム」として取り組んでいる。具体的には、各学級に4-6名の小集団を形成して、MIM指導に基づいた動作化を取り入れた読み書きの活動を行っているのである。

MIM-PM1回目と2回目の間には2回チャレンジタイムがあった。

同時に、3学級の中の1年□組を協力学級として、算数と国語の授業において恒常的な参観を依頼した。参観の際には、「手遊び」、「ちょっかい」等の4つの行動の生起数を、タイムサンプリング法を用いて調査した。

介入10回目以降は、MIM指導と一斉授業を実施した。MIMパッケージのエクササイズやICTを活用した授業内容を検討した。また、動きのある指導として、フルーツバスケットとMIMの手の動作化を組み合わせたエクササイズ、Kahootを実施した。

20XX年10月7日、20XX年20XX年11月11日にMIM-PMを行い、その結果を記録し、指導の効果を検証した。倫理的配慮としては、対象児童の保護者に対して研究の目的を文書で伝え、ビデオ撮影を含めた承諾書を得た。得られたデータは個人が特定されないように配慮して研究を進めた。

3. 結果

3. 1. MIM-PMによる実態把握

最初の2回のMIM-PMに関しては、提示出来た結果は実態把握のみであると考えている。

その理由はMIM-PMの2回目結果の主たる改善要因が実施方法の変更だと考察しているためである。

変更点は以下である。1回目は問題用紙がA4で問題が読みにくかったため2回目は問題用紙をA3に拡大した。1回目の問題用紙2枚はホッチキス止めたが1年生には「めくる」という作業が難しいようだったため、2回目は1枚ずつ配布・回収した。そして1回目はMIM-PMの説明を行った指導者としての第一著者自身が指導に慣れていなかったが、2回目には第一著者も児童もMIM-PMの活動に見通しが持っていたことも指摘できる。

表1. MIM-PMの結果(6月17日) 表2. MIM-PMの結果と前回の比較(7月8日)

テスト総合点	テストHCP正答数	テストHCP正答数	テスト総合点	テストHCP正答数	テストHCP正答数
29	19	12	27	23	14
29	17	11	28	21	15
24	13	11	28	13	12
20	10	10	25	14	11
20	11	9	23	14	9
19	11	8	22	10	12
19	11	8	21	11	10
18	7	8	20	10	10
18	12	8	20	11	9
18	11	4	20	13	7
14	9	9	18	10	8
14	10	4	17	12	5
14	9	8	17	10	7
12	9	2	15	12	4
12	9	2	15	10	4
12	10	2	15	11	4
11	10	4	15	11	4
11	8	4	14	11	4
10	10	4	14	9	5
9	8	4	14	10	4
9	8	4	14	9	4
8	8	4	13	7	4
7	8	4	13	9	4
7	8	4	12	8	4
7	8	4	11	9	4
7	8	4	11	8	4
7	8	4	10	8	4
7	8	4	10	7	4
7	8	4	10	8	4
7	8	4	10	8	4
7	8	4	10	8	4

3. 2. MIM-PMと参観時の4つの行動の生起の相関

図1に示される参観時の4つの行動の生起と2回目のMIM-PMの結果の相関係数は0.18で、相関は見いだせなかった。要因としては、MIM-PMの結果が低かった児童の中にも、一生懸命授業に参加し、理解しようとしているため、MIM-PMで評価する読みの課題が行動として顕在化していない児童がいることが推定される。

そしてMIM-PMの結果が高かった児童は授業内容が「わかってしまう」ため、暇になり、手遊びや周りにちょっかいを出してしまう状態が4つの行動として生起したと考えられるためである。

今回のMIM-PMによるスクリーニングと児童の授業参加態度の参観から、困り感があっても行動化しない児童の存在が明らかになった。

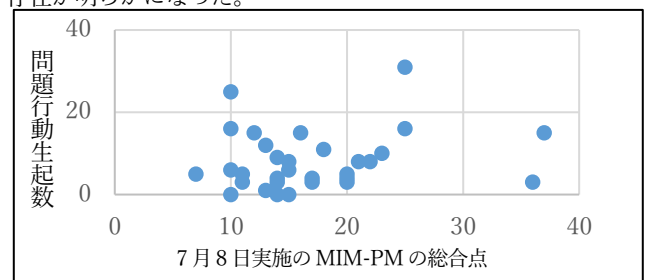


図1. 4つの行動生起数とMIM-PMの結果の相関

3. 3. MIM-PMの変化

10月以降は全体支援のみでは十分ではない児童を対象とした2ndステージ支援として、授業に見通しを持てる授業構成、Physical ActivityやMIM指導を用いた動きのある学習活動を考え、MIM指導と身体活動を統合したエクササイズの実施、Kahootの活用を一斉授業内で実施し、その効果をMIM-PMを用いて検証した。MIM-PMの1stステ

ージ支援、2nd ステージ支援、3rd ステージ支援の割合を円グラフにまとめたところ以下のようになった。

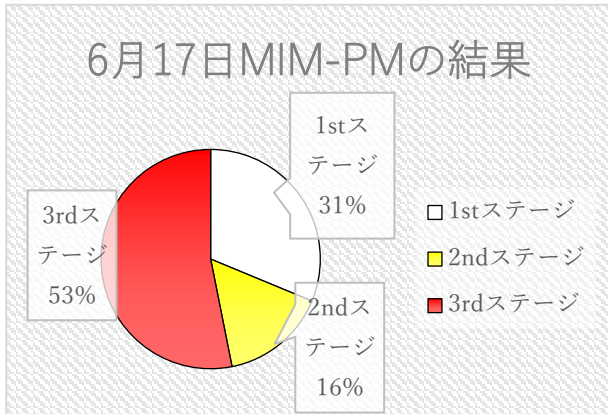


図2. 6月17日MIM-PMの結果のステージ別の割合

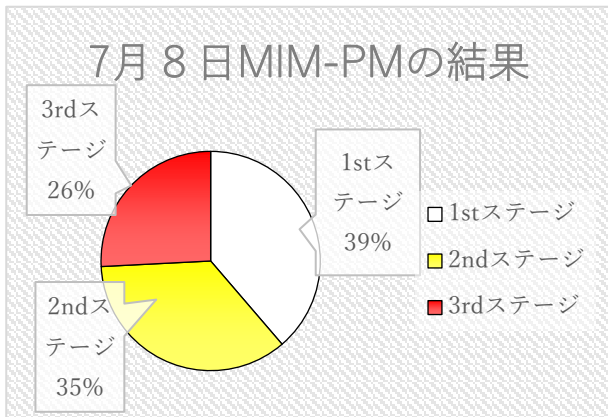


図3. 7月8日MIM-PMの結果のステージ別の割合

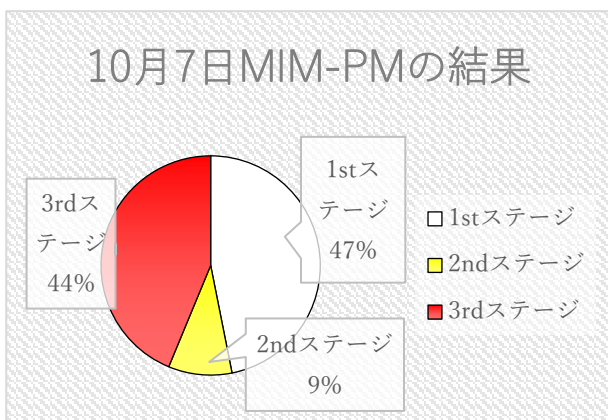


図4. 10月7日MIM-PMの結果のステージ別の割合

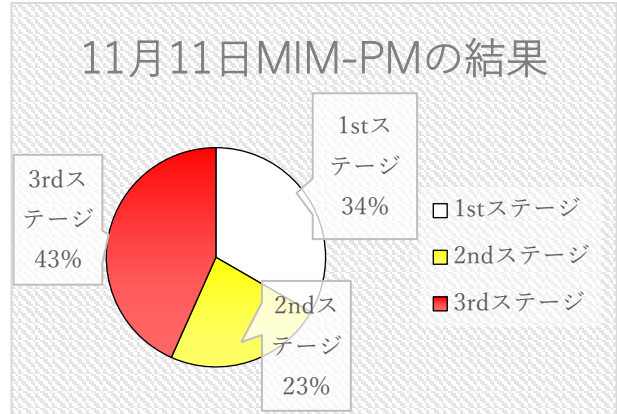


図5. 11月11日MIM-PMの結果のステージ別の割合

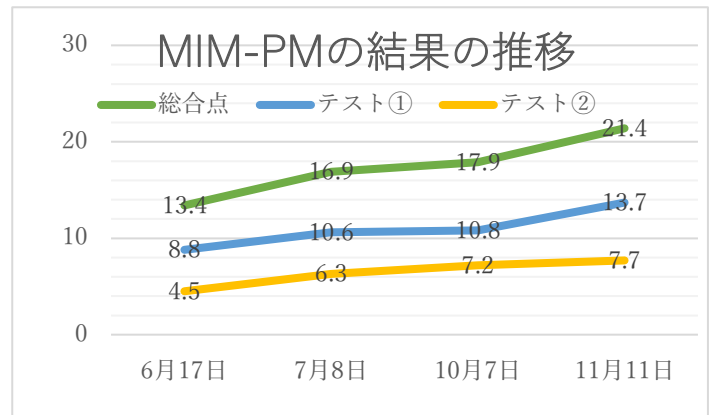


図6. MIM-PMの結果の推移

10月から11月にかけてMIM指導を再度開始したところ、割合としては2ndステージの児童が増え、1stステージの児童が増えた。点数の伸び幅は最大となった。テスト①が大きく伸びた理由として考えられるのは、MIM指導において「パンッとクイズ」というエクササイズを何度も行ったが、絵と動作を結び付ける活動であったことから絵を見て特殊音を選ぶ機会が多かったためと推察される。

表3. MIM-PMの結果(10月7日)

テスト総得点	テスト①正答数	テスト②正答数
38	24	14
39	19	11
26	10	12
28	15	11
28	18	10
28	14	11
28	13	12
24	13	11
22	15	8
22	12	10
21	13	8
21	18	8
21	13	8
20	12	7
19	8	11
19	12	7
19	11	8
16	8	10
14	8	8
13	8	8
13	9	8
13	10	7
12	8	8
11	8	5
11	8	7
10	8	6
10	8	5
9	8	7

表4. MIM-PMの結果(11月11日)

テスト総得点	テスト①正答数	テスト②正答数
46	32	14
43	27	16
39	18	18
37	18	14
32	22	10
30	18	12
29	15	11
28	23	8
24	13	11
22	12	10
21	13	8
19	13	6
19	14	8
19	10	9
18	13	8
17	9	8
17	12	8
17	11	6
17	12	8
17	10	7
16	11	7
15	9	6
15	11	8
15	11	8
15	9	6
15	10	8
14	8	7
13	8	7
12	8	7
11	8	7
9	8	7

表5. MIM-PM のテスト毎のステージと総合点の推移 (左から6月、7月、10月、11月)

テスト 総合点	テストD 正答数	テストD 正答率	テスト 総合点	テストD 正答数	テストD 正答率	テスト 総合点	テストD 正答数	テストD 正答率	テスト 総合点	テストD 正答数	テストD 正答率
27	23	85	27	23	85	27	23	85	27	23	85
29	18	62	28	21	75	30	19	63	48	27	72
28	17	61	25	13	52	28	17	61	33	18	55
24	13	50	25	14	56	28	18	64	32	18	55
20	10	50	23	14	61	28	18	64	32	22	70
20	11	58	22	10	45	28	14	50	30	18	60
19	11	58	21	11	52	28	13	46	29	18	64
19	11	58	20	10	50	24	13	54	28	23	83
18	7	41	20	11	55	22	18	82	24	13	54
18	12	60	20	13	65	21	13	62	22	12	55
16	11	68	18	10	56	21	16	76	21	15	71
14	9	64	17	12	71	21	16	76	19	13	61
14	10	71	17	10	59	20	12	60	19	14	74
14	9	64	18	12	67	19	9	47	19	10	53
14	9	64	15	10	67	19	12	63	18	13	72
12	10	83	15	11	73	19	11	58	17	9	53
11	8	73	15	11	73	16	10	63	17	12	71
11	8	73	14	11	79	14	8	57	17	11	65
10	10	100	14	9	64	13	9	69	17	12	71
9	8	89	14	9	64	13	9	69	17	10	59
9	8	89	14	10	71	13	10	77	16	11	69
7	8	100	13	7	54	12	8	67	15	9	60
7	8	100	12	9	75	11	11	100	15	11	73
7	8	100	11	9	82	11	11	100	15	11	73
7	8	100	10	6	60	11	6	55	15	10	67
7	8	100	10	7	71	11	7	64	14	10	71
7	8	100	10	8	80	11	8	73	14	10	71
7	8	100	10	8	80	11	8	73	14	10	71
7	8	100	10	8	80	11	8	73	14	10	71

10月7日のMIM-PMの総合点はクラス平均で1.0ポイント上がったが、この時期の全国平均点より5.2ポイント低かった。

そのため、7月に比べ3rdステージの児童が増加した。10月7日のMIM-PM以降、テスト①につながる「パンッとクイズ」をチャレンジタイムで実施し、指導を続けたところ、11月のMIM-PMではテスト①の3rdステージの児童が減少し、テスト①のクラス平均点も2.9ポイント増加した。テスト②ではクラス平均点は0.5ポイント上がったが、3rdステージの児童は増加した。テスト①、テスト②を分けて見ると、テスト②3つのことばをみつけように困難さを感じている児童が多いことがわかる。児童の中にはテスト①が30点近く取れているにもかかわらず、テスト②が5点の子もいた。



写真1. チャレンジタイムでのMIM指導

3. 4. 授業実践

20XX年11月18日に45分間の授業を実施した。内容

は導入にICTを活用したクイズゲームを行い、展開ではフルーツバスケットとMIMを統合したエクササイズを行った。ICTはノルウェーで生まれた教育用ゲームのプラットフォームであるKahootを実施した。



写真2. Kahootの実施画面

Kahootの問題は14問用意した。2問は練習問題、10問はMIM-PMの「えにあうことばをみつけよう」から作成し、残り2問は動画を用意し、手の動きから特殊音を当てる「パンッとクイズ」を活用して作成した。クラス全体のクイズの正答率は66%であった。しかし、インターネット回線の不具合から途中で接続が切れてしまい、1問解答できなかった児童が複数名いたことや最初の練習問題は読みのクイズとは関係ないものを用意したため、実際はもう少し正答率は高いことが予想される。

問題別に見ると、「ざぶとん」など「ざぶとん」の選び間違えの児童が一番多く、15名いた。児童からは座布団を知らない、という声も聞かれたため、読みの課題ではなく、知識として「ざぶとん」をわかっていなかったことが推察された。次に多かったのが、「ちょうちょ」や「ぎゅうにゅう」といった拗長音で、それぞれ10名、8名の児童が間違えていた。



写真3. Kahootでの動画を活用した問題

動画を使った2問に関しては、最初の問題は正答率が31%と低かった。動画の読み込みが遅く、問題を解く時間があまり確保できなかったことと、今までの問題と形式が全く違ったので、児童が問題に対して見通しを持ってなかつ

たためたと推察される。2問目に関しては正答率75%と8割近い児童が正答していた点からも、今までのチャレンジタイムで学んできた手の動作化と特殊音がつながってきていることが考察された。

また、MIMの特殊音の動作化を活用したフルーツバスケットを実施した。具体的には、動作化の手の動きをカードにして児童に配布し、お題の言葉カードの特殊音の動きと同じカードを持っている児童が移動する(例えばお題の言葉カードが「かぼちゃ」なら拗音の特殊音の手の動作化カードを持っている児童が動く)、というエクササイズを行った。



写真4. 動作化の手の動きカード

MIM-PMの結果から特殊音の動きを覚えていない児童がいることが予想されたため、正しく動いているかを確認するために、カードの裏側にはそれぞれの特殊音ごとにシールを張った。しかし、手の動作化のカードを確認しないでシールの色で動くなど、本来の活動の意図とは違った動きをする児童もいた。

授業後のアンケートでは、「授業が楽しかった」と答えた児童が30名(回答31名)であり、「授業は難しくなかった」と答えた児童が26名(回答31名)であった。このことから、ほとんどの児童が今回の授業に対して肯定的であったことが推察された。一方、「読むことが好きではない」、「読むことが得意ではない」と回答した児童がそれぞれ6名、10名いたことから読みに対して消極的な児童が一定数いることがわかった。

4. 考察

本研究では、小学校低学年の児童に対する多層指導モデルを活用した授業を計画した。具体的には、身体を動かしながら学習する「Physical Activity」も鑑みつつ、読み書きに躓きのある児童への支援方法をMIM-PMやMIM指導を用いて行い、ICTも活用し、その効果を検証した。

結果は以下である。指導介入の10回目までの実態把握により、困り感のある児童が必ずしも問題行動を起こすわけではなく、MIM-PMの結果が高くても問題行動が多い児童がいたことから、読みの困り感が行動面に表出するかどうかは児童によって異なることが分かった。また、行動面に表出しないにも関わらず、MIM-PMの結果が低い児童も複数人おり、このような児童は指導者にも困り感が伝わりにくいため、児童の実態把握としてもMIM-PMは有効であることも示唆された。

指導介入10回目以降はチャレンジタイムでのMIM指導に加えて、一斉指導にも参画し、MIMの一斉指導内での活用方法、授業内での身体活動の組み合わせ方法、ICTの活用として低学年の児童に対するKahoot実施方法について、検討した。

Kahootは、これまでのMIM指導とつなげられるようにMIM-PMのテストと同じ内容の問題を用意した。また、チャレンジタイムで指導してきた「手の動作化」もこれまでの指導とつながるように動画として問題に活用した。

インターネットの通信環境によって影響を受けるため環境の整備は必要だが、Kahootが実施できた場合は児童の意欲にもつながる。それは一斉指導後のアンケートでも児童1名以外の全員の児童が「授業は楽しかった」と回答していることにも示されている。よってKahootは、授業の導入等で活用できるツールであることがわかった。また動画をクイズにできる点など、今までのテスト形式では実現できなかった問題も作成可能なため、今後も授業内での活用方法を考えていきたい。

一斉指導内のフルーツバスケットでは、MIMの手の動作化と身体活動を組み合わせることで、これまでチャレンジタイム内で行ってきた手の動作を確認すると同時に、動きのある授業展開を試みた。しかし、児童の動きが多いため、低学年の児童が落ち着くタイミングを作ったり、落ち着きがなくなった時の手立てをもう少し考えたりする必要性が顕在化した。またこのようなエクササイズが実際に児童の読みの向上につながっているかについては、今回は検討できなかった。MIM-PM等のスクリーニングテストを通して引き続き検証する必要がある。

全体を通して、MIMにおける指導は読みの困り感を減らしていくことができる可能性があるが、継続的に指導を行う必要があることが推察された。ICTの活用や身体活動を組み合わせた授業は、読みに苦手意識がある児童でも楽しく参加できるという意味で一定の効果が期待できる。一方で、直接的に読みの能力の向上に寄与するかは今後も検討が必要である。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

引用文献

- ・海津亜希子,杉本陽子(2016)『多層指導モデルMIMアセスメントと連動した効果的な読みの指導』学研.
- ・Terrence Dwyer, Support for Recess, Play, and Physical Education, Teaching with The Brain Mind.
- ・道城裕貴,西山亮二(2012)ワーキングメモリ容量が小さい児童の学業従事行動②,日本心理学会第76回大会.
- ・森山真由美,伊藤良子(2014)ユニバーサルデザインの視点を活かした授業づくり:小学校国語科における文学教材の指導から,東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要,11,139-144.
- ・佐田東彰(2017)強い反抗性を示すADHD児の問題行動と学級全体の問題行動に対する支援—クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた支援過程の妥当性,LD研究,26(2)253-269.
- ・松本秀彦,名倉忍,是永かな子(2019)「小学校低学年の通常の学級におけるMIM-PMによる継続的指導が読み流暢性に及ぼす効果(第1報)」,高知大学学校教育研究,1,199-206.
- ・高橋直希,是永かな子(2021)通常学級に在籍する子どもを対象にしたMIMを用いた実態把握と個別支援,高知大学学校教育研究,3,41-46.

小学校における算数科授業ユニバーサルデザイン

—段階的支援を考慮した一斉指導—

廣瀬 空¹⁾・近藤 修史²⁾・是永 かな子^{1), 3)}

1)高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

2)高知大学教育学部附属小学校

3)高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Universal Design of Mathematics Classes in Elementary Schools

—Simultaneous guidance considering phased support—

Hirose Sora¹⁾, Kondo Nobufumi²⁾, Korenaga Kanako¹⁾³⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools
for Teacher Education,

2) Kochi University Faculty of Education Elementary School

3) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本研究の目的は、小学校第6学年児童を対象とし、第一に、段階的支援や高知県の授業ユニバーサルデザインの5つの柱を念頭に、小学校における個の学びを保障する授業実践の具体的内容について検討すること。第二に、検討した手立ての有効性について、研究授業を通して検証することである。研究の方法と結果は以下である。第一に、計4回の算数科授業における授業の直接参観と授業場面のビデオ録画を用いて実態把握を行った。第二に、実態把握をもとに、学級担任や算数科授業者と協議を行い、2nd ステージ支援対象児を4名選定した。第三に、2nd ステージ支援対象児の実態に応じた支援を検討し、実践することを通して検証した。その結果として、段階的支援を考慮した一斉指導としての授業のユニバーサルデザイン化は参加度の高まりに影響を及ぼすことが示された。さらに授業づくりとして参加行動を促すという点においても、教科教育を意識した教材へのしかけが有効であること、さらに授業の活動としての子どもが動く場面の設定や授業の流れとしての二つの山場を設けることが有効であることが示唆された。

キーワード：小学校 授業のユニバーサルデザイン 段階的支援

1. はじめに

文部科学省(2012)によると、現代の通常学級において、約6.5%の児童生徒が「学習面か行動面」で著しい困難を示すことが報告されている¹⁾。さらに、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据え

て、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である²⁾。つまり、通常学級における学習指導においても、多様性を前提とした集団に対する学習指導の中で、児童一人ひとりの異なる教育的ニーズに応じた支援・指導を行うことが求められている。

また海津ら(2008)は、通常の学級における多層指導モデル(MIM)として、全ての子どもを対象とする1st ステージ支援、1st ステージ支援のみでは伸びの乏しい子どもを対象とする

2nd ステージ支援を実施する、段階的支援の有効性を指摘している(図1参照)。また、このことは、異なる学力層の子どもに対する指導として有効であるとされている³⁾。通常学級の現状を踏まえても、このような全ての子どもが支援の対象であることを前提としたうえで、一斉指導での全体支援に加えて、追加的支援を行うといった段階的な支援の観点が大切だろう。



図1 多層指導モデル MIM(出典:高知県教育委員会(2021)すべての子どもが「わかる」「できる」授業づくりガイドブック)

高知県教育委員会(2012)は『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、全ての子どもにあると有効な支援～』を作成した⁴⁾。その中では集団指導としての授業の5つの柱(図2)が示されていると同時に、発達障害等の特性のある子どもに対する個への支援の内容についても示されている。このように高知県においても、児童一人ひとりの特性を踏まえた誰にとっても分かりやすい授業づくりの重要性が指摘されている。



図2 「わかる」「できる」授業をつくる上で重要な5つのポイント(出典:高知県教育委員会(2021)すべての子どもが「わかる」「できる」授業づくりガイドブック)

授業のユニバーサルデザイン(以下、授業UD)について、小貫(2012)は、「授業のUD化」を目指し、今まで議論されたり、実践されたりしてきたことを包括的に理解するため、授業を4つの階層モデルとしてのピラミッド型で示した。そして、それ

ぞれの階層で、特に発達障害のある子どもが躓く様子に「対応」する「視点」が示されている(図3参照)⁵⁾。さらに発達障害を有する子どもは、<参加・理解>階層で、躓くことも多いとの指摘もあり、特にこの2つの階層については、特別支援教育の観点から検討することが重要であるだろう。

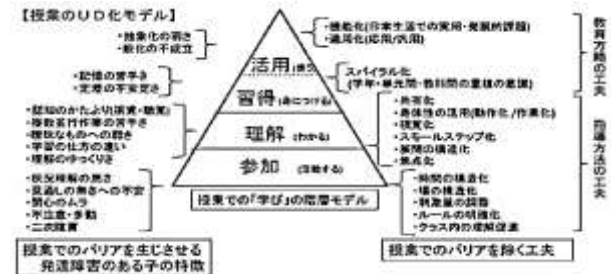


図3 授業のUD化モデル(出典:小貫著授業のユニバーサルデザイン研究会編著(2012)授業のユニバーサルデザインを達成するための視点—授業のUD化>をUD化するための理論モデルづくり『授業のユニバーサルデザイン vol.5』東洋館出版,p.43.)

以上を踏まえて、本研究では、第一に、段階的支援や高知県の授業ユニバーサルデザインの5つの柱を念頭に、小学校における個の学びを保障する授業実践の具体的内容について検討すること、第二に、検討した手立ての有効性について、研究授業を通して検証することを、目的とした。

2. 方法

2.1. 研究の対象

本研究は、Z小学校6年◇組に在籍する30名の児童を対象とした。また教科は算数科とした。なお対象学年については、低学年段階では、「参加」階層で躓くことが多いと考える。そのため<理解・習得・活用>階層や二次障害予防や二次障害対応も念頭に個の学びを考察するため高学年である6年生とした。さらに教科については、積み重ねが必要な教科特性から苦手感や学力差が出やすいことも踏まえ、算数科とした。

2.2. 研究の流れ

本研究の介入期間は、20XX年6月～20XX年11月である。

具体的に、6月には、児童の実態把握として、計4回の算数科授業における2ndステージ支援対象児の標的行動の生起頻度を、授業の直接参観と授業場面のビデオ録画を用いて分析した。

7月には、実態把握をもとに学級担任や算数科授業者と協議を行い、行動面での2ndステージ支援対象児を3名、学習面での2ndステージ支援対象児を4名選定した。さらに、実態把握時に使用した授業場面のデータから2ndステージ支援対

象児の参加が促された場面を切り取り、該当場面での教師の働きかけをカテゴリー別に整理した。

10月には、7月に検討した「参加」と「理解」を促す手立ての有効性について、研究授業の実践を通して検証した。その後、撮影した研究授業の動画をもとに支援の有効性に関する分析を行った。

2. 3. 2nd ステージ支援対象児選定

算数科授業場面における実態把握を基に、学級担任や算数科授業者と協議を行い、行動面での2nd ステージ支援対象児3名、学習面での2nd ステージ支援対象児4名を選定した。選定された2nd ステージ支援対象児の実態は以下である(表1参照)。

表1 2nd ステージ支援対象児の実態

	対象児	実態 (◎:強い力、●:追加的支援の可能性)
行動面	A児	◎隣の児童と関わることができる。 ◎(教師の手立てによって)書くことができる。 ●見通しが持てずに、活動に取り組めないことがあるため、「今は何をやる時間なのか」という見通しの提示が必要。
	B児	◎字力が高い。 ◎隣の児童と関わることができる。 ●持続的注意が弱く、一定時間を過ぎると、注意が弱くなることもある。 ●ノートに書かないというこだわりがある。
	C児	◎周りの児童に自ら尋ねることができる。 ●不注意傾向があり、注意が弱くなることもある。 ●字力も低く、学習に対して苦手を感している。
学習面	D児	◎参加の意欲が高い。 ●低字力(割り算等の既習事項での書きも見られる)。 ●やることが分からなくなり、注意が弱くなることもある。
	E児	◎参加の意欲が高い。 ◎動く活動に積極的に取り組むことができる。 ●持続的注意が弱く、一定時間を過ぎると、注意が弱くなることもある。 ●授業中の態度には取り組むものの、学びとして定着できていない様子がある。
	F児	◎参加の意欲が高い。 ●低字力。
	G児	◎隣の児童と関わることができる。 ●低字力(算数への苦手意識がある)。 ●一定時間を過ぎると、授業とは無関係のことをする様子が見られる。

2. 4. 授業実践における有効な支援方法の検討

算数科授業実践における有効な支援方法を検討するために、2nd ステージ支援対象児7名の児童の好ましい標的行動の達成度を4回の授業の直接参観と授業場面のビデオ録画によるポイントサンプリング法を用いて、2nd ステージ対象児7名の

表2 「参加」を示す標的行動

参加度	内容	具体例
3	思考を押し、さらに自発的又は多発的に、教師や他者に働きかける行動	手を挙げる(発表場面)
		発言する、話す
		決める、選択する(立場表明)
2	思考を伴ったり伴わなかったりするが、集団の中での表出は少なく、他者への働きかけではなく、自発的又は多発的に、自分自身で動く、比較的大きい行動	書く
		起立・着席をする
1	思考を伴わず、大きな動きもないが、授業に向かう姿勢を整えることができて比較的小さい行動	姿勢をよくする(背筋を伸ばし、両足が床についている状態)
		教材や他者の方を見る
0	授業と関係のない行動	手遊び、突っ伏し行動など

標的行動表出度をグラフに表した。

標的行動は、授業のUD化モデル(図3)を参考に、複数名で協議を行い、思考の必要性、児童の動き、他者への働きかけの視点から、表2に示す内容を設定した。そして各対象児の標的行動表出度の高まりに影響したと考えられる教師の働きかけの具体的内容について、高知県の授業UDの5つの柱の視点を踏まえて考察した。

2. 5. 支援方法の有効性の検証

検討した支援方法の有効性について、研究授業を通して検証した。授業内容は、単元「比例をくわしく調べよう(東京書籍6年)」の内、計3時間であった(表3参照)。

表3 研究授業の概要

授業名	目標
第1回(10月15日) 比例の式(1/15)	色々な2量の関係が比例の関係かどうかを考える活動を通して、 y が x に比例するとき、 y =決まった数 $\times x$ と表せることを理解する。
第2回(10月22日) 比例のグラフ(6/15)	比例の関係をグラフに表して考察する活動を通して、比例のグラフの特徴を理解する。
第3回(10月29日) 比例の利用(8/15)	比例の関係を活用した問題解決の方法を考え、表や式を用いて説明することができる。

研究授業における分析として、第一に計3回の研究授業において、2.3で検討した支援方法を行った場面における2nd ステージ支援対象児の参加度を算出した。第二に、2nd ステージ支援対象児の授業を通しての参加率(参加度が1以上だった場面数÷支援を行った全場面数 $\times 100$)を算出し、対象児ごとに前期の参加率の平均と比較し、変容を考察した。第三に、1st ステージ支援としての有効性についても検討するために、上記の場面における全員参加率も算出した。第四に、分析の結果から、該当場面での教師の働きかけや支援の有効性について、高知県の授業UDの5つの柱を踏まえて考察した。

倫理的配慮としては、対象児童の保護者に対して研究の目的を文書で伝え、ビデオ撮影を含めた承諾書を得た。得られたデータは個人が特定されないように配慮して研究を進めた。

3. 結果と考察

3. 1. 参加と理解を促す支援

まず1st ステージ支援について、2nd ステージ支援対象児も含めた児童全員の参加度の高まりに影響を与えたと考えられる手立ては、「ノート記入場面の設定(高知県のユニバーサルデザイン5つの柱の該当項目III.活動内容の工夫、以下同様)」「学び合い場面の設定(III.活動内容の工夫)」「条件不足の問題場面

表4 参加と理解を促す1st ステージ支援

促される参加度	参加と理解を促す1stステージ支援	回数	高知能授業UDの5つの柱	授業UD化モデル
3	学び合い場面の設定	23	II.活動内容の工夫	<理解>共有化
2	ノート記入場面の設定	10	II.活動内容の工夫	
2	条件不足(例:必要な情報をあてはさずどのような情報が必要かを考えさせる)の問題場面設定	5	II.情報伝達の工夫 IV.教材教員の工夫	
1	難易度の低い発問での起立・着席	7	II.活動内容の工夫	<理解>感覚の活用
1	学力に影響されない場面(例:問題文の読さを予想させる)の設定	5	I.環境の工夫 II.情報伝達の工夫 III.活動内容の工夫	

設定(II.情報伝達の工夫)「難易度の低い発問での起立・着席(III.活動内容の工夫)」「学力に影響されない場面の設定(III.活動内容の工夫, II.情報伝達の工夫)」の5つであった。このように、異なる学力層の子どもが在籍する通常学級において、学力に影響されない活動の設定や他児と学び合う活動の設定は、有効であることが示唆された(表4参照)。

次に2nd ステージ支援について、2nd ステージ対象児の参加度の高まりに影響を与えたと考えられる教師の働きかけは、「机間指導の際、モデルとなる児童の意見を広げる(II.情報伝達の工夫, V.評価の工夫)」「思考を深めるような発問、情報の提示(II.情報伝達の工夫)」「発問の焦点化(II.情報伝達の工夫)」「学び合い場面における児童同士をつなげる支援(III.活動内容の工夫)」の4つであった。このように、学習面又は行動面での2nd ステージ支援対象児に対して、個別に手立てを行うことは有効であることが推察された。さらに、1st ステージ支援、2nd ステージ支援ともに、学び合い場面における手立てが有効であったことから、授業中における他児との関わりが授業の参加度に影響を及ぼすこと、そして他児との関わりを教師の働きかけによって促すことが有効であると考察した(表5参照)。

表5 参加と理解を促す2nd ステージ支援

促される参加度	参加と理解を促す2ndステージ支援	回数	高知能授業UDの5つの柱	授業UD化モデル
3	児童同士をつなげる支援(A,B,C,D,E)	10	III.活動内容の工夫	<理解>共有化
3	学力に影響されない場面での面談的な指名(C,E)	7	III.活動内容の工夫	
2, 3	学習内容な思考の発達しを示す声かけ(A,B,C,D,E)	7	II.情報伝達の工夫	<参加>結果の構造化
2, 3	モデルとなる児童の意見を広げる(A,B,E)	6	II.情報伝達の工夫 V.評価の工夫	<理解>共有化
2, 3	思考を深めるような発問・情報の提示(B,C,D,E)	6	II.情報伝達の工夫	<理解>質問の構造化
2, 3	発問の焦点化(A,D,G)	4	II.情報伝達の工夫	<理解>焦点化
2, 3	視覚的な説明(A,D,G)	5	II.情報伝達の工夫	<理解>視覚化
2	肯定的評価の予告(B)	1	V.評価の工夫	<理解>視覚化
2	算数表出に対する赤ペン等による肯定的評価(B)	1	V.評価の工夫	<理解>視覚化
1, 2	活動に取り組める環境整備(A)	1	I.環境の工夫	<参加>場の構造化

3. 2. 第1回研究授業実践

第1回研究授業についてである。授業内容は、単元「比例をくわしく調べよう」の導入の時間で、4つの話について考え、比べる活動を通して、比例の関係をとらえるというものであった。この授業では、「比べる」「分ける」という活動を中心に授業を行った。

図4は、第1回授業実践における2nd ステージ支援対象児の参加度の推移である。本授業における支援としては、単元の導入ということもあり、特に学習面での2nd ステージ支援対象児に対する2nd ステージ支援が多かった。その結果、学習面での2nd ステージ支援対象児(D児, E児, F児, G児)の参加度が1以上で推移している場面が多かった。つまり、2nd ステージ支援の直後に動くことができるような関わりをし、授業を通して意識的に支援を行っていたため、全体を通して高い参加率を維持していたと考えられる。

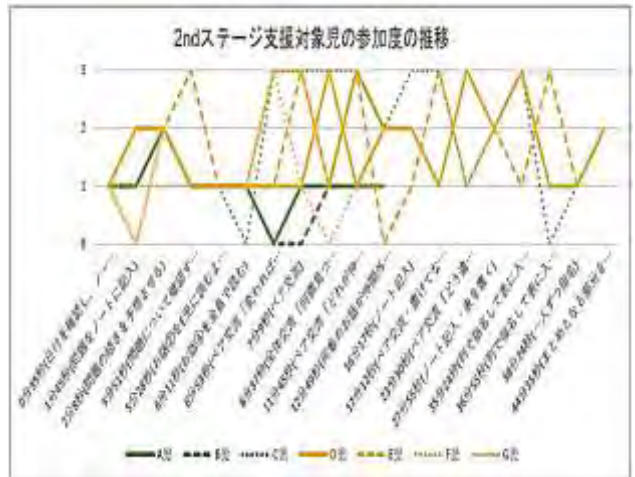


図4 第1回授業実践における2nd ステージ支援対象児の参加度の推移

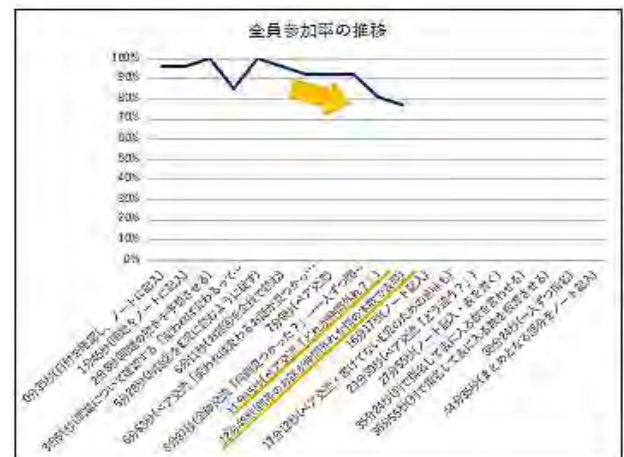


図5 第1回授業実践における全員参加率の推移

図5は、第1回研究授業の全員参加率の推移である。本授業では、授業中盤において、学力上位層にあたる児童の参加が

弱くなる場面が時々あったが、平均すると、90%以上の児童が参加していた場面が多かったことがわかる。このことから、2nd ステージ支援対象児の行動観察から導き出された2nd ステージ支援は、学級全体にとっても有効であったと推察される。

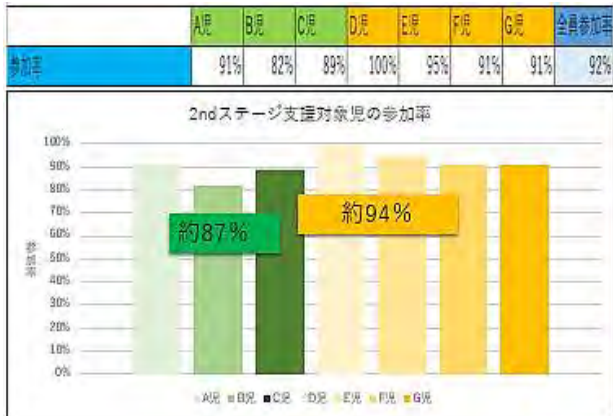


図6 第1回授業実践における参加率(2nd ステージ支援対象児, 全員参加率)

図6は、第1回授業実践における参加率である。このように、7名それぞれで比較的高い参加率を示した。つまり、授業を通して支援を行った場面においては、参加を促すことができていたといえるだろう。行動面と学習面を比較すると、学習面に困難を示す児童の方が約7%高いことが分かる。この要因としては、授業の内容が単元の導入であったため、比較的難易度の低い内容であったことや中心となる活動が「比較」であったことで参加しやすくなっていたことが考えられる。

3. 3. 第2回研究授業実践

第2回研究授業についてである。授業内容は、単元の6時間目で、比例のグラフの活用の授業であった。この授業は、2

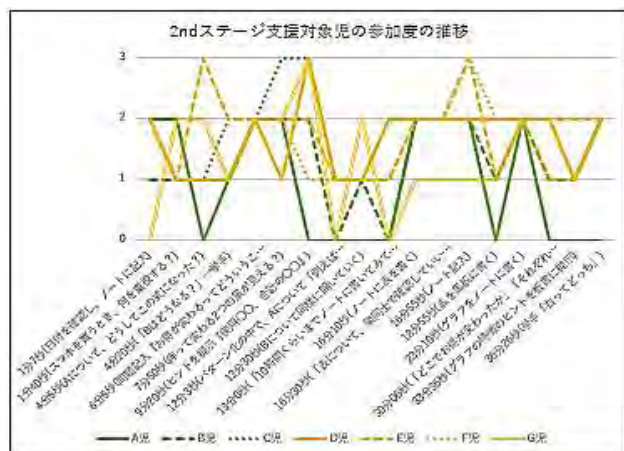


図7 第2回授業実践における2nd ステージ支援対象児の参加度の推移

つの携帯会社の料金プランを比べ、使用時間による「お得」の変化を問いとして解決に向かう授業であった。本授業では、携帯会社の料金プランの一方に一次関数を取り入れることで、知的な意欲の高まりを促そうと考えていた。活動としては、「表」「グラフ」という個人活動とそれを全体で交流する活動を中心に授業を行った。

図7は、第2回授業実践における2nd ステージ支援対象児の参加度の推移である。本授業における特徴として、2nd ステージ支援を行う場面が少なかったこと、特にA児がほかの授業に比べて不参加となっていた場面が多かったことが挙げられる。このことから、本時のように一次関数という発展的な事象を扱うといったような教科的な内容に重点を置く授業こそ、児童のみとを意識的に行うことが必要であることや、表やグラフに表すといった個人活動があったからこそ、個人活動の際の2nd ステージ支援としての声かけが重要であることが分かった。

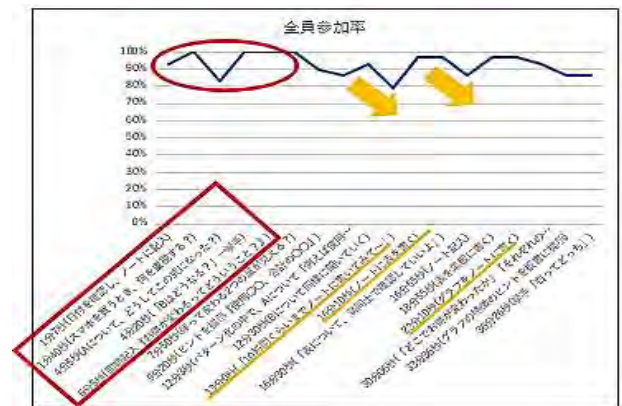


図8 第2回授業実践における全員参加率の推移

図8は、第2回授業実践における全員参加率の推移である。本授業では、知的な意欲の高まりを促すために工夫を行った問題場面と出会う導入部分は、全体的に見ても高い参加率を維持した。また、「表」「グラフ」に表す活動の際には、全員参



図9 第2回授業実践における参加率(2nd ステージ支援対象児, 全員参加率)

加率が低下した。これは、早く終わった児童が暇になってしまったことが一つの要因であったと推察される。これらのことから、問題場面として、発展的な事象を比較対象として扱うことで、児童の学習意欲を高めることができたこと、処理速度の差が出る活動の際には、例えば早く終わった児童に追加の課題を設定するなどの、それぞれに応じた支援を行うことが必要であることが分かった。

図9は、第2回授業実践における参加率である。高い参加率を示している児童もいるものの、A児やG児は低い参加率であるといったように、それぞれで差が生じていた。学習面での2ndステージ支援対象児の参加率は、行動面での2ndステージ支援対象児より約16%高かった。この要因として、学習面での2ndステージ支援対象児にとって、表やグラフに表す活動は、作業内容が明確で、時間をかけてと取り組むことができたことが推察される。一方で、導入の際に学習面での2ndステージ支援対象児の理解度を確かなものにする支援が少なかったことで、その後の参加度に影響が出ていた。参加から理解へつなげるという観点からも、導入の時間の支援をより丁寧に行うことは重要であると考察した。

3. 4. 第3回研究授業実践

第3回研究授業についてである。授業内容は、単元の8時間目で、比例の活用の授業であった。第2回授業実践で中盤以降に全員参加率が低下したという反省も生かし、前半と後半二つの活動を行った。具体的に、前半は、大量の画用紙が全部で何枚か比べる活動を通して、日常生活の事象でも比例の関係を活用して求めることができることを学習する活動で、後半は自分なりの比例の問題を作ってみるといった作問活動を行った。

図10は、第3回授業実践における2ndステージ支援対象児の参加度の推移である。2ndステージ支援対象児の様子として、特にA児とB児が特徴的であった。具体的に、A児は参

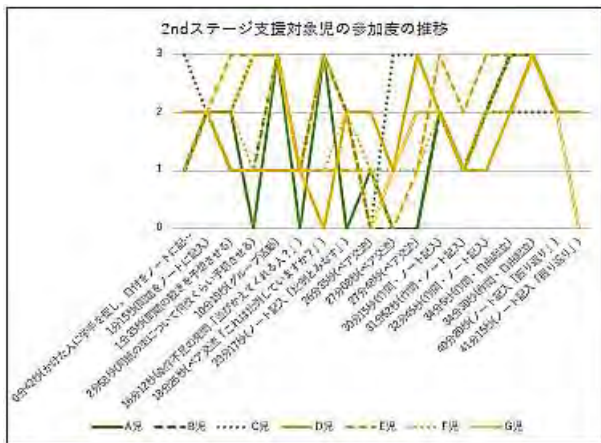


図10 第3回授業実践における2ndステージ支援対象児の参加

加することが困難な児童であったが、「ノート記入」の活動の際には、自分のペースで参加することができていた。しかし、「ペア交流」の場面では、参加することができなかった。そして、B児は、こだわりもあり、「ノート記入」の活動への参加は本研究を通して低かったが、後半の作問活動の際には、参加することができていた。これらのことから、ペア活動の内容をできるところまで焦点化することが2ndステージ支援として有効であること、ノート記入の際には「声かけ」に加えて、「一度言語化するように促す」ことで、参加を促すことができると推察した。

図11は第3回授業実践における全員参加率の推移である。

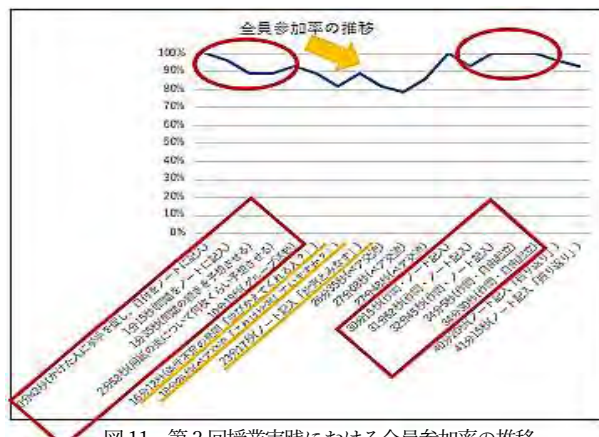


図11 第3回授業実践における全員参加率の推移

本授業では、実際に画用紙の枚数を数える活動を行った導入部分と作問活動を行った授業後半部分は、比較的高い参加率を維持した。これらのことから、実物を扱う問題場面を設定することは有効であること、学習意欲を高めるために、児童から出た意見を採用することの重要性が示された。

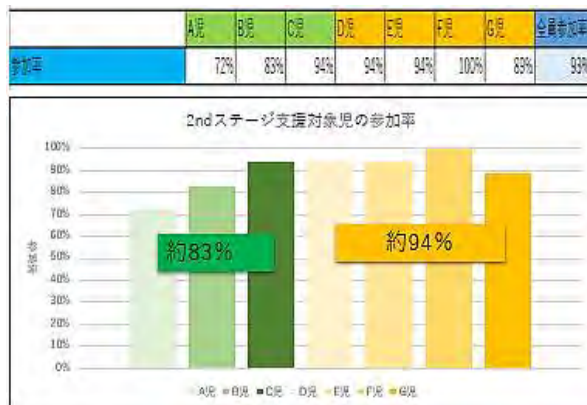


図12 第2回授業実践における参加率(2ndステージ支援対象児、全員参加率)

図12は、2ndステージ支援対象児の参加率である。学習面での2ndステージ支援対象児の参加率は、行動面での2ndス

テージ支援対象児より約11%高かった。このように、学習面で困難を示す児童と行動面で困難を示す児童の間に差はあるものの、それぞれ高い参加率を示した。さらに本授業は、比例の活用に焦点を当てた授業内容であったにもかかわらず、学習面での2ndステージ支援対象児の高い参加率を示した。この要因としては、第一に、4名の児童は学習面における困難のみで参加の学習意欲は高いこと、第二に、友人と協力しながら活動に取り組む場面を多く設定したことが挙げられる。

3. 5. 平均参加率の比較

図13に6・7月と10月の平均参加率の比較を示す。結果として、20XX年6月・7月の研究結果で得られた手立てが、2ndステージ支援対象児を含む学級の児童の参加度を高めることが示された。具体的な結果として、A児・C児・E児・G児については上昇傾向を示し、B児・D児・F児についてはいずれも変化が見られなかった。

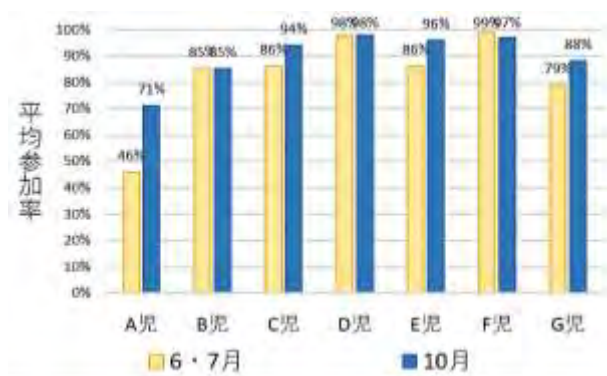


図13 6・7月と10月の平均参加率の比較

この結果についての考察を3点述べる。1点目として、上昇傾向を示した児童についてである。この4名の児童はいずれも注意持続に困難のある児童であった。したがって、本研究の介入は、注意持続を促す手立てとして有効であったと推察される。具体的には特にA児とG児にはペア活動の際の2ndステージ支援、E児には、授業UDとしての動く活動の保障が有効であったと推察される。2点目として、あまり変化が見られなかったB児についてである。B児は、こだわりにより「ノート記入」への参加が困難である児童であった。このことから、本研究の介入は、こだわり行動に対しては直接的な支援には至らなかったと推察される。3点目として、D児とF児については、6・7

月も参加率は高く、実態として学習面での課題のみを有している児童であった。今後の可能性として、学習面での困難のみで、授業参加への困難がほとんどない児童の変容を測る指標が必要であることが示された。

4. 総合考察

本研究では、段階的支援や高知県の授業UDの5つの柱を念頭に、小学校における個の学びを保障する授業実践の具体的な内容について、手立てを意図的に取り入れた授業実践を通して検証した。

本研究における総合考察を段階的支援、授業UD、学習保障の3つの観点で述べる。

第一に、段階的支援について、6・7月の事前評価で得られた参加と理解を促す支援（1stステージ支援、2ndステージ支援）については、授業実践を通して検証した結果、参加度の高まりに影響を及ぼすことが示された。つまり、本研究のような2ndステージ支援対象児の実態把握から支援方法を検討し、それを取り入れた授業実践を行うという手続きは、有効である。さらに、ペア活動等の対話的活動の際の2ndステージ支援として、特に児童同士がつながることができるような支援を行うことは参加度の高まりに影響を及ぼすことが示された。

第二に、授業UDについて、授業づくりとして参加行動を促すことにおいても、教科教育を意識した教材へのしかけが有効であること、さらに授業の活動としての動く活動の設定、授業の流れとしての二つの山場を設けることが有効であることが分かった。一方で、さらなる参加の促進のために、授業UDの5つのポイントにおける「II.情報伝達の工夫」としての発問の焦点化を意識的に行う必要があることが分かった。

第三に、学習保障について、行動面に焦点を当てた本研究による介入は、行動面による改善に有効であった。一方で、学習面に困難を示す児童については、授業中に小テスト等の評価活動を行い、より詳細な分析を行う必要があることも今後の課題として挙げられた。

謝辞

本研究は科研費（18K02793）の助成を受けたものである。

参考文献

- 1 文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」。
- 2 文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシ

ブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」。

- 3 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn（2008）通常の学級における多層指導モデル（MIM）の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を

通じて—『教育心理学研究』(56) pp.534-547.

⁴ 高知県教育委員会(2021).すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、全ての子どもにもあると有効な支援～ [改訂版].

⁵ 小貫悟著, 授業のユニバーサルデザイン研究会編著 (2012) 授業のユニバーサルデザイン化を達成するための視点—「<授業のUD化>をUD化する」ための理論モデルづくり—『授業のユニバーサルデザイン Vol.5』東洋館出版, p.43.

小学校の一斉指導場面における子どもの学習参加を促す手立て

近藤 修史¹⁾・廣瀬 空²⁾・是永 かな子^{2),3)}

1)高知大学教育学部附属小学校

2)高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

3)高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Support Method to Encourage Children's Learning Participation in Uniformed Teaching at Elementary School.

KONDO Nobufumi¹⁾, HIROSE Sora²⁾, KORENAGA Kanako²⁾³⁾

1) Kochi University Faculty of Education Elementary School

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

3) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本稿では、小学校第2学年を対象に一斉指導場面の「参加」を促す6つの手立ての有効性について検討することを目的とした。6つの手立てとは①机間指導の際の赤ペンによる肯定的評価、②複数回のペア活動、③意志表出としての起立・着席、④個別の実態把握としてのノートに書く活動、⑤指導者の説明を「聞くルール」としての「目で合図」、⑥意志表出のための選択する活動の設定、であった。結果は以下である。第一に、書く活動や意思表出としての起立・着席として子ども自身が動く活動を取り入れることとともに、学力差に影響されない発問や肯定的な即時評価、活動のパターン化が授業における配慮として有効に機能した。第二に、授業実践を進めつつ、子どもの実態を踏まえた柔軟な手立ての変更を行う必要があることも明らかとなった。

キーワード：通常学級 一斉指導 算数 学習参加 授業のユニバーサルデザイン

1. はじめに

平成24年度に文部科学省によって報告された「今後の特別支援教育の在り方について」における「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」では、通常学級に在籍する学習障害(LD)、注意欠如多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、知的発達の遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の実態が示され、通常学級においても、6.5%の児童生徒が「学習面か行動面で著しい困難を示す」ことが明らかになった¹⁾。さらに、平成24年度に中央教育審議会が報告した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システ

ム構築のための特別支援教育の推進(報告)」では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」としている²⁾。つまり、現代では通常学級においても、在籍する児童生徒が多様な教育的ニーズを有していることを念頭に、授業等の教育活動が行われる必要があるといえるだろう。

それに関連して、海津らは通常の学級における多層指導モデル(MIM)として、すべての子どもを対象とする、全体支援としての1stステージ、1stステージのみでは伸びの乏しい子ども

を対象とする、全体の中でより個に応じた追加的支援としての2nd ステージ、1st ステージや2nd ステージでは伸びの乏しい子どもを対象とする、短期的・集中的な抽出指導としての3rd ステージというように三段階で支援・指導することは、異なる学力層の子どもに対する指導として有効であると指摘している³。また、この三段階の内、2nd ステージ、3rd ステージの対象となる児童については、発達障害等の特性を有している場合も多い。したがって、授業者は、教科教育の観点のみならず、児童の実態に応じた特別支援教育の観点も取り入れた学習指導を検討することが大切であると考えられる。

特別支援教育の観点を取り入れた学習指導の一つの具体例として、授業のユニバーサルデザイン（以下、授業UD）が挙げられる。日本授業UD学会によると、授業UDとは、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における授業デザイン」と定義されている⁴。この授業UDについて、自治体全体として具体化がすすめられている地域もある。高知県は、その一つである。高知県では、子ども一人ひとりの特性を踏まえ、ユニバーサルデザインの視点に立った誰にとっても分かりやすい授業づくりを行うことを目的として『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもに有効な支援～』を平成25年3月に作成した。このガイドブックでは、集団指導としての授業をつくる上で大切な5つのポイントが示されていると同時に、発達障害等の特性のある子どもに対する個への支援についても示されている⁵。

しかし、「実際の現場でどのように取り組んでいけばいいのか、わからない」という声も多く聞かれる、という現状もある。その現状を踏まえ、小貫は、授業づくりをより具体的に考えるために、「授業のUD化の方法論」を検討し、「授業のUD化モデル」というピラミッド型の階層モデルを提案した⁶。その「授業のUD化モデル」における階層とは、参加・理解・習得・活用の4つである。そして、それぞれの階層で、特に発達障害のある子がつまづく様子とそれに「対応」する「視点」が示されている⁷。この4つの階層の最低位は「参加」階層である。小貫は、この「参加」階層について、参加は授業の前提ではあるが、発達障害のある子は、状況理解の悪さ、見通しのなさへの不安、関心のムラ、不注意・多動、二次障害等の特徴が原因となり、この階層で躓くことも多くなる、と指摘している⁸。したがって、1st ステージ支援に加えた2nd ステージ支援としての、一斉指導場面における子どもの学習「参加」を促す手立ての検討は、子どもの学びを保障する上で必要不可欠であるといえるだろう。

以上を踏まえて本稿では、小学校における個の学びを保障す

る学習指導として、「参加」を促す手立ての有効性を検討することを目的とした。具体的には、20XX年12月に行われた第2学年の子どもを対象とする算数科授業を参観・録画し、考察として、その有効性を検討した。

2. 方法

2.1. 研究対象

研究の対象は、高知県内のA小学校第2学年の1学級とした。A小学校は、高知大学との教育研究に協力し、教育の理論と実践に関する研究並びにその実証を行う小学校である。学校規模は、全21学級（内3学級は複式学級）で、20XX年度の全校児童数は650人、教職員数は54名である。

対象学級の特徴としては、こだわりが強く、ノートを取ろうとしない児童や活動へのとりかかりが遅かったり、現在行うべき活動とは異なった活動を行ったりする児童、立ち歩きや離席する様子が見られる児童がいるなど、行動面での追加的支援が必要な児童が数名在籍していた。また学級全体として、授業を通して注意が弱く、学習意欲も低い様子が見られた。

当該学級の2nd ステージ支援対象児抽出は、学級担任を含む複数人の協議により実施した。具体的には熊谷ら⁹の指摘する算数LDの「数処理」「数概念」領域に着目して、指導者が作成して小学校1年時に実施したスクリーニングプリントテストによる学習面の躓きと、小学校2年時の授業観察時における学習参加において気になる児童に関して協議を行った。その結果、全体32名の授業実践を行う第2学年の学級には、個別の追加的支援が必要な2nd ステージ支援対象児が8名（学習面:3名、行動面:5名）在籍していると判断した。

2.2. 研究の方法

授業実践は第一著者が算数科の授業として、20XX年12月の内連続3日間、合計3回実施した。第二著者と第三著者は授業を参観・録画し、授業者と検討を行った。授業実践では、全ての子どもを対象とした1st ステージ支援としての参加を促す手立てとして、①机間指導の際の赤ペンによる肯定的評価、②複数回のペア活動、③意志表出としての起立・着席、④個別の実態把握としてのノートに書く活動、⑤指導者の説明を「聞くルール」としての「目で合図」の確認、⑥意志表出のための選択する活動の設定の計6項目の手立てを授業で実施した。2nd ステージ支援としての手立ては、それぞれの授業で、子どもに応じた追加的支援を行い、評価することとした。

学習への「参加」の検証の方法としては、子ども自身が動くことを求める場面において、どれだけの子どもが動くことがで

きたかという参加率を計算した。つまり参加率は動くべき場面における動いた子どもの人数を学級全体の子ども的人数 32 人で割って 100 をかけて算出した。

倫理的配慮としては、対象児童の保護者に対して研究の目的を文書で伝え、ビデオ撮影を含めた承諾書を得た。得られたデータは個人が特定されないように配慮して研究を進めた。

3. 結果と考察

3. 1. 各授業実践における全体としての参加率の推移

第 1 回授業実践として 12 月 14 日の結果について以下に示す。

本授業は、「ぜんぶでいくつ？」というめあてのもと、規則的に並べられた丸の数をかけ算や足し算等を用いて求めるという学習である。初めは、横に 3 つ、縦に 3 つの計 9 つの丸の数(正方形)から始まり、後半になるにつれ、長方形や色々な四角形を組み合わせた形の丸の数を求めるといったように、徐々に学習内容をレベルアップさせながら、進められていた。

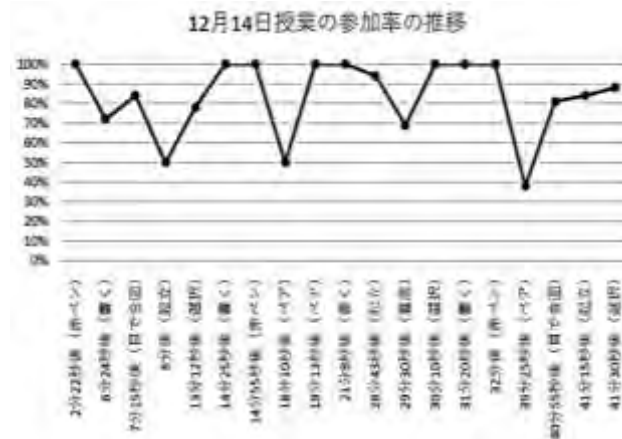


図1 12月14日授業の参加率の推移

第 1 回授業実践では、最初の教材提示から子どもの雰囲気も良く、意欲的に授業を受ける様子が見られた。参加を促す手立ての反応も良く、特に、「書く活動」、「ペア活動」については、ほとんどの子どもが参加することができていた。さらに「ペア活動」では、2nd ステージ支援として、授業者が子ども同士をつなげる支援を行った。このように、同じ「動く」活動の中にも、様々な変化をつけたり、さらなる配慮を加えたりすることが重要であった。ただし授業時間の経過とともに、子どもの反応が少なくなる傾向があった。このことから、授業の後半には、「起立・着席」等の「大きな動き」を意識した手立てが必要であると考察した。

次に、12月15日の第2回授業実践について以下に示す。

本授業は、九九表を用いた算数活動であった。対象学級は、九九について学習した後だったため、復習も兼ねて、序盤は、かける数・かけられる数といった用語の確認や九九の暗唱等の活動を行い、児童の理解を確認していた。その後、「九九表から何が分かる？」というめあてのもと、九九表における、同じ数のかけ算の九九の答えを境にした対称性について学習したり、それと関連して九九の交換法則について確認したりする活動を行った。また、発展的な活動として、1枚は九九の答えにない数字を含んだ5枚の数字カードを提示し、どれが答えにないかを考え、さらにその数字が、九九表を拡張して捉えたときに、どこに位置するか、ということを考えることで、簡単な場合の2位数×1位数のかけ算を捉えることができるように促すといった内容も含まれていた。

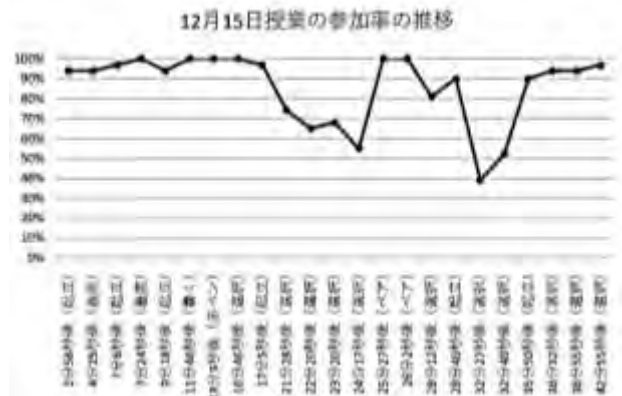


図2 12月15日授業の参加率の推移

第 2 回授業実践では、授業の後半でも、より多くの子どもが参加できるように「起立・着席」等の「大きな動き」や「選択」の手立ての活用を工夫することとした。12月14日の授業実践で見られた「発見したら起立」という発見しようとする意欲を高める「起立」のみならず、本時では「準備ができた人は起立」という準備を促す意味での「起立」の動き、さらにその後には、「発見したら着席」という動きを取り入れた。このように子どもにも促す「動き」について、一つの「動き」の中でも、複数の方法で促した。子どもの達成度を見取るというだけではなく、学力差に影響されない発問での「起立」を促すことで、子ども自身が、周囲の状況を把握し、「早く起立したい」という意欲を高め、授業準備や活動への切り替えを促すという意味を持たせることができていた。

同時に「起立」という動きに比べ、「着席」という動きは、抵抗が少ないため、学力差に影響される発問の場面では「着席」を促した方が、より「参加」しやすいと考察した。このように、同じ動きでも複数の促し方を取り入れることによって、子ども

の反応や「動かす」手立てとしての意味も変わっていた。

また、12月15日の授業実践における参加率の推移の特徴として、後半「選択」の参加率が低くなる場面があった。その場面は、九九表の数を式に直し、その式に直した数について九九表で確認することで、九九の対称性を考える場面であった。参加を促す具体的な働きかけとしては、その際に発表した児童の「ななめ」という対称性を表す言葉を用いて、「(指差しを求めながら) 3×6 のななめはどこですか?」という発問を行った。この後の他の数についての同じ発問では、参加率も増えたことから、子どもの「ななめ(対称性)」についての理解が十分でなかったことが要因であると考察した。

最後に、12月16日の第3回授業実践について以下に示す。

本授業では、前回扱った九九表について確認した後、好きな九九、誰も被らなそうな九九をいくつか選ぶという活動を序盤に行っていた。その後、「0から9を使って九九の答えをつくろう」という問題のもと、0から9の全ての数字を積に使った九九の組み合わせについて考えるという授業であった。徐々に、できるだけ少ない九九の数でつくるように促したり、九九表の中で使えない数を確認したりするなどの活動に変化をつけながら進められていた。その結果、最終的に、 $2 \times 9 = 18$ 、 $3 \times 9 = 27$ 、 $5 \times 6 = 30$ 、 $7 \times 7 = 49$ 、 $8 \times 7 = 56$ の5つの組み合わせが完成した。

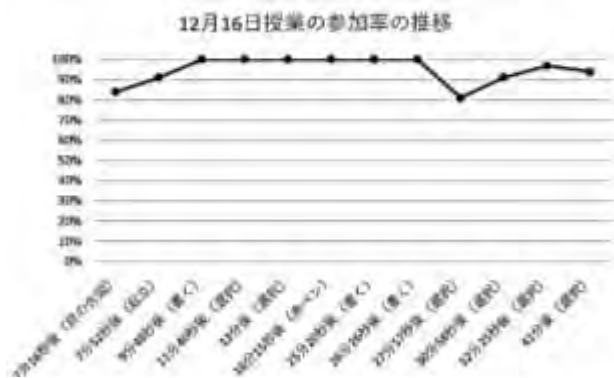


図3 12月16日業の参加率の推移

本時は休み時間中のトラブルも重なり、授業の始まりが遅れた。そのことによって、授業への切り替えができていない様子が見られた。その状況に対して、授業者は意図的に「目の合図」「起立」「ノート」「選択」など子どもが動く活動を取り入れた。そうすることによって子どもが授業に気持ちを切り替え、徐々に指示に対する反応が良くなっていった。よって子どもを動かすことは、授業に臨む雰囲気づくりという点においても有効であった。加えてパターン化した授業展開の中で、連続的に手立てを行ったことで、参加率も高水準で推移していた。以下に、

各手立ての有効性について検討する。

3. 2. 机間指導の際の赤ペンによる肯定的評価の有効性

机間指導の際の赤ペンによる肯定的評価は、主に授業でのノート準備を促す場面、展開での自分の考えのノート記入を促す場面で行われた。



写真1 机間指導の際、児童のノートに赤ペンで丸つけを行っている様子

この手立てを行った際は、ノートに書く活動における参加率が100%であった。また肯定的な即時評価という点では、赤ペンを用いた視覚的評価に限らず、継続して評価を行うことによって、子どもの「動き」を促すことができていた。よって赤ペンによる肯定的評価および肯定的な即時評価は参加を促すのに有効であると考察した。

さらに、授業準備場面では、休み時間から授業へ切り替える中で、切り替えを促す声かけをするのではなく、赤ペンによる肯定的評価を行うことで、準備を促すことができていた。

また12月14日の授業実践では、約15分ごとに赤ペンによる肯定的評価を行って個別支援を受けることができる機会を保障していた。授業を通して、机間指導の際の赤ペンによる肯定的評価を取り入れることは、学習集団における褒める学習規律を行うことにもつながると考察した。

3. 3. 複数回のペア活動の設定の有効性

複数回のペア活動の設定は、子ども自身の考えを伝えることができる場であり、発言する機会の保障につながる。



写真2 2ndステージ支援対象児がペア活動時に、黒板前で思考している様子

また低学力を含むLD傾向の子どもにとっては、子どもとの対話の中で徐々に理解を促進する機会となる。一斉指導場面における学びの保障という観点からも、ペア活動の設定は有効であるといえ、子ども同士をつなげる機会でもあろう。

例えば、12月14日の授業実践では、授業者がペア活動の際、ADHD傾向の2ndステージ支援の対象児とそのペアの子どもに対して、まず、2ndステージ対象児のペアの児童に「分かった?」と聞いてから、発問のヒントとなるようなことを伝える。そして、2ndステージ対象児が会話に入ってきたところで、その児童に黒板の教材を使って説明するように促す、というように子どもをつなげる声かけを授業者が行っていた。ペア活動は授業者と子どもだけでなく、子ども同士で解決に向けて学び合うことのできる関係づくりをも促す。子どもと子どもをつなげる介入は、教員からの直接介入を減らしていくという観点でも大切であると考察した。

3. 4. 意志表出としての起立・着席の有効性

意思表出としての起立・着席は特に参加率が高い。「起立」には、授業準備場面における「準備ができた人は起立」という声かけを行うことによる準備の意欲を高める意味での「起立」、課題提示場面における「わかったら座る」という声かけによる理解しようとする意欲を高める意味での「着席」の2つであった。



写真3 数字カードを選ぶ活動で、ほとんどの児童が起立している様子

単に起立・着席を促すだけでなく、授業の流れの中で、子どもの切り替えを促す起立・着席も有効であった。また起立に比べて着席の方が、子どもの「座りたい」という思いを引き出すことができるようであった。しかし、着席する場面では、理解が難しい子どもや意思表出に自信を持ってない子どもが最後まで座ることができないという場面も想定される。したがって、1stステージ支援として、大きな動きを促す働きかけを行う際には、学力差に影響されない発問を用いることが大切であろう。さらに、その際の2ndステージ支援としていかに子ども同士をつな

げて学びにおける助け合いを促すかという配慮を行うことも重要である。

3. 5. 個別の実態把握としてのノートに書く活動の有効性

本授業実践では、ほとんどの場面で子ども全員が書くことができていた。つまり子どもにとって、ノートに書くことは、参加しやすい動きの一つであるといえよう。



写真4 ノートに書く活動を行っている様子

また、低学年段階の子どもにとって、必然的に参加が少なくなる授業後半でも全員参加が達成されていた。よって継続的な参加を促すために「書く」活動は複数回設定することが有効であった。さらに「書く」内容は、学力差を顕在化させない内容を用いることによって、より多くの子どもの参加を促すことができていた。

そして授業者はノートに子ども自身の言葉で言語化するように促すことによって、その後の意思表出の場面での参加を促していた。ノートに書く機会は、個別に肯定的な評価を受けることができる機会ともなる。このことによって、子どもが自信をもつことができるようにしたり、意思表出につなげたりしていた。

3. 6. 指導者の説明を「聞くルール」としての「目で合図」の確認

「聞くルール」としての「目で合図」の確認は、おもに授業準備場面や展開部分の活動が終わった後など、活動の区切りと



写真5 児童が「目の合図」を送っている様子

なる場面で行われていた。

1st ステージ支援として、「目で合図」を確認することによって、授業者や他者、話し手の方に注意を向ける、見る機会をつくることができる。それは、子どもの思考を促すことや学習規律を整えること、さらには静かな学習環境をつくることにもつながる。「目で合図」で促される「見る」という動きは、比較的容易であるため、より多くの児童の参加を促すことができるという点でも有効であった。

一方で2nd ステージ支援として、多動傾向、ASD 傾向の児童は、目線を合わせることが苦手であることが想定される。このような児童は2nd ステージ支援として例えば注意喚起が容易な前方の席などの座席の配慮等も意識すべきであろう。

3. 7. 意思表出のための選択する活動の設定の有効性

「選択する」という行為は一つの意味表出であるといえる。よって「選択する」活動を増やすことは、意思表出の機会を増



写真6 九九表パズルを作成する活動を行っている様子

やすことにつながる。

本授業実践においては、具体的にパズルのピースを「選ぶ」という活動を設定したことによって、子ども一人ひとりの「選択する」機会を保障していた。この際の2nd ステージ支援としては、全体の前で選択するため、子どもの中で迷いが生じる場面に対して、自信をもつことができるような声かけを行う、またはパスをすることも認めるなどの配慮が重要であった。

3. 8. 1st ステージ支援としての全員「参加」を促す手立て

本授業実践において全ての子どもが参加した割合は、12月14日の1回目は、42%（19回中8回）、12月15日の2回目は、27%（22回中6回）、12月16日の3回目は、63%（16回中10回）であった。この3日間を通して、赤ペンによる肯定的評価を行うことによる書く活動はすべて全員「参加」が達成された。また肯定的評価がない場面でも、ノートに書く活動は、多くの場面で全員参加が達成された。このことからノートに「書く」という動きは、子どもにとって比較的容易で、参加を促しやす

いということが分かった。

また全員参加率が最も高かったのは、3回目の授業実践である。この要因として、活動のパターン化が挙げられる。3回目の授業実践では、黒板に提示してある九九表の中から、それぞれ自分の選んだ九九をノートに書き、その九九を発表する。他の子どもは、同じだったら起立、違ったら発表するという活動が、一定のリズムの中でパターン化された状態で行われていた。この活動を参加の観点で見ると、九九表の中から「選ぶ」活動を行った後、それをノートに「書き」、書いた内容を「発表」する。つまり、「選ぶ」ことによって、「書き」やすくなり、一度ノートに「書く」ことによって、「発表」しやすくなっていた。このように、前の動きが、後の動きの表出を促していたことで参加率が高まっていた。このパターン化された活動を授業内で一定のテンポで行うことによって、見通しをもつことができるように促すこともできていた。

4. 総合考察

本稿では、小学校における個の学びを保障する学習指導として、参加を促す手立ての有効性を検証することを目的として、20XX年12月に3日間第2学年児童を対象とする算数科授業実践を参観・録画し、その有効性を検討した。

本実践で明らかになったことを、全ての子どもを対象とした1st ステージ支援としての参加を促すための手立て、個別の支援が必要な子どもを対象とした2nd ステージ支援としての参加を促すための手立ての観点から以下に示す。

第一に、1st ステージ支援としての参加を促す手立てについて、ノートに書く活動を15分に一回程度複数回設定すること、意思表出として起立・着席を促すこと、指差し等の容易な表現方法での回答を求めること、日付の確認など学力差に影響されない発問を入れること、子どもの動きに対して肯定的な即時評価を行うこと、一定のテンポで活動をパターン化させて見通しをもたせることなどが全ての子どもを対象とした参加を促す手立てとして有効であった。

第二に、2nd ステージ支援としての参加を促すための手立てについて、一斉指導場面では、集団の中で多様な実態の子どもに応じた手立てを行う必要があった。したがって、学習参加も子どもの実態に応じて多様な実態を前提として検討される必要がある。そのため一定のテンポでパターン化させて取り組むことができるように手立てを入れるなどの2nd ステージ支援対象の子どもがより「参加」しやすくなる方法を具体的に検討する必要がある。

以上から「参加」を促す手立てとして、子ども自身が動く活

動を取り入れることが有効であると同時に、2nd ステージ支援としては子どもの実態を踏まえた柔軟な手立ての変更を行う必要があることも示された。

引用・参考文献

- 1 文部科学省 (2012) :共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) .
- 2 文部科学省 (2012) :通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査.
- 3 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn (2008) :通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—教育心理学研究,56,pp.534-547.
- 4 桂聖 (2010) :「授業のユニバーサルデザインとは」何か,授業のユニバーサルデザイン研究会, 授業のユニバーサルデザイン vol.2.
- 5 高知県教育委員会 (2013) :すべての子どもが「分かる」「でき

謝辞

本研究は科研費 (18K02793) の助成を受けたものである。

る」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、全ての子どもにもあると有効な支援～.

6 小貫悟 (2012) :授業のユニバーサルデザイン化を達成するための視点—「<授業のUD化>をUD化する」ための理論モデルづくり—. 授業のユニバーサルデザイン研究会,授業のユニバーサルデザイン Vol.5.東洋館出版,p.42.

7 同上,小貫悟 (2012) :p.43.

8 前掲6,小貫悟 (2012) :p.44.

9 熊谷恵子,山本ゆう (2018) :通常学級で役立つ 算数障害の理解と指導法—みんなをつまずかせない! すぐに使える! アイディア 48,学研.

中学校の国語科に注目した授業のユニバーサルデザインの実践 —授業参加促進と学力向上およびギフテッドの生徒の学習保障に 注目して—

岡部 茉央¹⁾, 是永 かな子²⁾, 岩城 裕之³⁾, 田村 康忠¹⁾, 松本 直子¹⁾

1) 高知県内公立中学校

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

3) 高知大学教育学部

Practice of Universal Design of Japanese Class at Junior High School -Focusing on Facilitating Participation, Improving Academic Achievements, and Education for Gifted students-

OKABE Mao¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾, IWAKI Hiroyuki³⁾, TAMURA Yasutada¹⁾, Naoko Matsumoto¹⁾

1) Public Junior High School in Kochi Prefecture

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

3) Kochi University Faculty of Education

要 約

生徒の授業参加促進と学力向上、ギフテッドの生徒の学習保障に注目し、中学校国語科で授業のユニバーサルデザインの実践研究を行った。その結果以下の三点が明らかとなった。第一に、授業実践前の生徒の実態把握において、通常学級内で学習に躓いている生徒の支援だけでなくギフテッド対応も必要であること。第二に、全5時間の授業実践での「発問の具体化」「視点の明確化」「教材の視覚化」「机間指導による個別支援」「座席配置の調整」等は1st、2ndステージ支援として機能し、さらにギフテッド対応にも有効であること。第三に、指導案作成の過程で教科専門と特別支援教育両者の立場の意見交換を通じた授業設計によって、全ての子どもの作文の量と質が向上したこと。それらは生徒の授業参加保障に加え、深い学びへの到達の一助になったと考察した。よって授業のユニバーサルデザインを意識した授業の省察改善が教科教育においても有効であることが示唆された。

キーワード：中学校 国語科 参加の促進 学力向上 ギフテッド

1. 問題の所在

現在、通常の学級では障害のある子どもをはじめ、様々な特性や困難を有する子どもが学んでいる。そのため、子どもの多様性を前提とした授業づくりが必須であろう。

高知県では、高知県教育委員会は平成25年に『すべて

の子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～』を示し、平成27年には『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると

有効な支援～実践事例集 Vol.1』を公表した。また平成 29 年に高知県教育委員会が示した『高知県授業づくり Basic ガイドブックー平成 29 年度改訂版ー』において「ユニバーサルデザインに基づく授業づくり(pp.18-19)」が紹介されている。

それらのガイドブックにおいては、I 環境の工夫、II 情報伝達の工夫、III 活動内容の工夫、IV 教材・教具の工夫、V 評価の工夫の 5 つの柱での授業改善を提起している。

ところで国語科の授業のユニバーサルデザインについては、実践研究が蓄積されている。しかしそれらは小学校における実践が多く、中学校の実践的蓄積は十分ではないと考える。そもそも中学校においては、小学校までの学級担任制から教科担任制という環境変化や、小学校での失敗体験による意欲の低下等の二次障害対応を念頭に授業づくりを行う必要があり、全員が「わかる」「できる」授業の追求は容易ではない。それに加えて、国語の学習指導要領では小学校は「日常生活」を対象とするのに対し、中学校では「社会生活」を対象とする。教科における知識・技能、思考力、判断力、表現力等に日常生活から社会生活へと関係性の変化がある。このことは、小学校での意欲低下や関係を築きにくくなった生徒にとってハードルになり得る。

一方で、授業のユニバーサルデザインの成果を学力向上として示すことができれば、子どもの成功体験にもつながる可能性がある。その上、授業のユニバーサルデザインとして発達障害のある子どもの参加の促進のみならず、今後は能力が高いギフテッドの学びの保障も考慮すべき時期に来ているため、中学校における授業のユニバーサルデザイン実践の蓄積はとくに重要であろう。

2. 目的

本研究では、中学校の国語科に注目して、授業のユニバーサルデザインの実践研究を行う。とくに子どもの参加の促進と学力向上、そしてギフテッドの学びの保障の可能性について検討する。

3. 方法

本研究の対象生徒は A 中学校 1 学年の生徒 33 人とする。1 学年は 5 クラスで編成されており、そのうちの 1 学級を対象とした。

また本研究では、学級全体の参加と理解を促す「1st ステージ支援」の指導法の改善と、通常学級内で個別の支援

を行う「2nd ステージ支援」の具体化に焦点を当てた。指導は、以下のような手立てで行った。

第一に、子どもの実態把握のため授業実践前の対象学級生徒の学力テスト等の結果や授業中の行動観察を行った(201X 年 4 月～7 月)。

第二に、指導案作成の過程で、授業担当者、国語科教員、管理職、国語を専門とする大学教員、特別支援教育を専門とする大学教員が複数回協議を行った。高知県教育委員会が示すユニバーサルデザインの 5 つの柱を考慮した国語科授業指導案を作成し、授業実践を行った(201X 年 8 月～11 月)。

第三に、1 単元全 5 回の授業実践において、省察の機会を設定し、学級全体を対象とした 1st ステージ支援と通常学級内の個別の支援としてとくに 2 人の子どもの学習参加を促進する 2nd ステージ支援の観点から授業を改善した。また 2 人のギフテッド支援が有効な子どもの学習保障についても工夫した。授業者以外は授業時に授業全体や子どもの様子を参観し、授業後に成果と改善点について提案した。参観できなかった者は録画したビデオを見て、協議内容を共有した(201X 年 11 月)。

第四に、5 回の授業実践後に対象学級生徒の評価活動や授業中の行動観察の結果を分析し、総合的にユニバーサルデザインを考慮した国語科授業の有効性について検証した(201X 年 11 月)。

第五に、教材選択にあたり、人間関係の客観視ができる教材として「少年の日の思い出」を採用した。具体的な言語活動は「主人公に友人としての立場から助言をしよう」というもので、読者の共感的な立場から離れ、主人公と共感する読者としての思いを客観視し、価値付け、さらそれを作中の人物に語らせるという活動にした。中学校国語科がねらう「社会性」を意識したものとした。また本実践研究を実施するにあたっては、A 中学校の管理職に対して研究の趣旨、目的、プライバシー保護の厳守、データは研究目的以外に用いないことなどを説明して、同意を得た。

4. 結果

4. 1. 授業実践前の対象学級生徒の実態

以下に上記手立てに従って、結果を記す。

まず、表 1 として、研究対象とした学級の授業実践前の実態を示す。

表1 対象学級の授業実践前の実態

	1年B組
生徒数	33人
男女比	男子17人 女子16人
学級の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・元気で明るい。 ・定期テストで学年1位と学年最下位の生徒がいる。 ・学習意欲は全体的に高い。
国語の学力	<ul style="list-style-type: none"> ・ペア学習やグループ学習は手順を示して役割を与えれば、きちんとできる。 ・「読む」、「書く」はできる生徒が多い。できない生徒も頑張っている様子がある。 ・文法事項は少し苦手な生徒が多い。

4. 2. 指導案の協議と指導案作成および授業の実施

4. 2. 1 第1時授業までの準備

201X年8月28日及び201X年10月17日に事前協議を行った。その際に、東京書籍「少年の日の思い出」の言語活動として、主人公である「僕」の話聞いた友人の「私」が、「僕」に伝えるアドバイスとしての「エピソードを書く」という課題設定を行った。読者としての生徒は、主人公の思いに共感するが、それを一度客観視する活動である。

以下が「少年の日の思い出」全5時の内容である。

第1時は、初読20分。1st ステージ支援として語句確認の一覧を配布する。感想文20分。第5時を想定してエピソードを初読で書かせる。2nd ステージ支援は机間指導による個別の指導とする。

第2時は、「僕」と「エーミール」の立場での人物像の読み取りを行い、それぞれの立場でよく言っているところと悪く言っているところなどがあることを見つけさせる。1st ステージ支援としては具体例を示すこと、2nd ステージ支援は見つけ方の例示を個別に行うこととする。

第3時は、僕とエーミールの立場での人物像の読み取り結果を分類する。個々人で付箋に該当箇所を書き取って、集団で意見の相違を意識しつつ模造紙に分類して貼り付ける。1st ステージ支援としては付箋とワークシートを準備して、具体的例示を行うこととし、2nd ステージ支援としては学び合いの際のペアの配慮を行うこととする。

第4時はエーミールの人物像や私の人物像の確認を教員が行う。1st ステージ支援としては第3時に記入させたワークシートの内、思考の手がかりとなる子どもの内容を視覚的に例示することとする。この例示は第5時のヒントカードにもなる。2nd ステージ支援はワークシートに選択

肢を提示して、それらを選ぶことを思考の手がかりとすることである。

第5時は総合評価として再度エピソードを書き、第1時のエピソードとの比較を行う。1st ステージ支援としては書き始めの一文を提示することとし、僕とエーミールの2つの立場を明示することとした。2nd ステージ支援としては穴埋め式ワークシートを準備することとした。

4. 2. 2 第1時の実践と結果

第1時の指導のねらいは、語句の意味を確認しつつ、全文を通読することであった。学習活動としては語句確認をすることであり、その際に資料1の語句一覧を使用した。そして全文を通読し、エピソードを書く活動のために資料2に示すワークシートを使った。

資料1 語句一覧

183-1	187-12	188-12	184-9	183-14	183-6	182-8	184-18	188-14	187-12	187-2	184-1
僕	私	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ
僕	私	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ
僕	私	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ	おれ

資料2 エピソード作文のためのワークシート

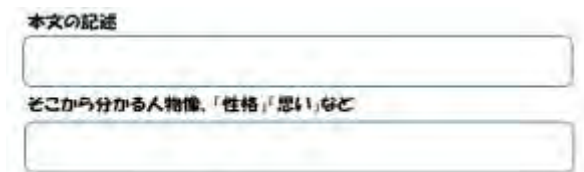
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

第1時の結果と改善点としては、まず初読後のエピソードが指導者の予想以上に書けなかったことが指摘された。それは「何を書いて良いかわからない」、「どのように書いていいかわからない」という子どもの意思表示であり、指導者の指示の曖昧さが影響したと考察した。また教材の内容が衝撃的すぎるため、「物語」を「道徳」のように考えて、道徳的感想の作文になってしまった子どもも多かったことが指摘された。

4. 2. 3 第2時の実践と結果

第2時の指導のねらいは、僕とエーミールの人物像を捉えることであった。学習活動としては、4人の学習班の内2人は僕、2人はエーミールの担当として、読み取る範囲を絞っていくこととした。具体的には本文の記述内容とそこから分かる人物像を資料3の付箋に書き出した。その後、学級全体の僕担当者とエーミール担当者がそれぞれ集団で共有することとした。

資料3 読み取りのための付箋



また2nd ステージ支援として、資料4の人物像のワークシートを使って、本文の記述に線を引き、線を引いたところから分かる人物像を書き込んでいく視覚化を行った。

資料4 人物像のワークシート

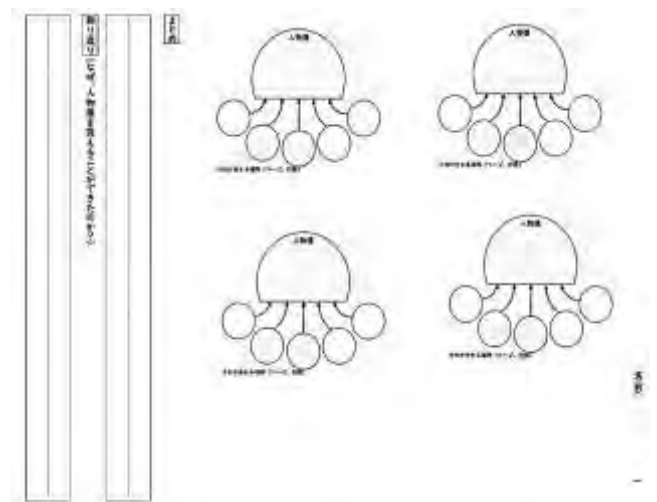


第2時の結果と改善点としては、人物像を捉える時に例を示したのは良かったが、机間指導で促しても作業が進まない子どももいたため、着目ポイントの提示も必要であったことが指摘された。一方で子どもの活動開始までに約15分かかったため、手遊びをする子どももいた。よって端的な教示の意識化が必要と考察した。資料4の直筆のアドバイス入りワークシートを渡したことは良かったと評価された。一方で、わからないときに教員を呼ぶ子どもも複数人いるため、子ども同士をつなげる支援も必要ということが指摘された。

4. 2. 4 第3時の実践と結果

第3時の指導のねらいは、僕とエーミールの人物像を捉えてまとめることであり、学習活動は僕担当者とエーミール担当者が、それぞれで4人グループを作り、資料5の模造紙大のシンキングツール（クラゲ図）に個人が書いた付箋を貼りつつ話し合った。その上で資料6を用いて自分達のグループの意見をまとめ、最後に学習班に戻って、説明し合うこととした。担当者班にわけてグループワークを行うことで、後に学習班に帰ったとき、生徒全員が報告しなければ学習班全体の活動が止まってしまう。そのため、すべての生徒に役割を持たせ、参加を促すということをねらいとした。

資料5 シンキングツールとまとめシート



第3時の結果と改善点としては、模造紙大のシンキングツールは個々人の考えの見える化につながっていたと考察した。また模造紙大のシンキングツールを掲示することやまとめを記入することは、具体的な確認につながっていたと推察した。2nd ステージ支援としては具体例を示すなどを実施し、グループワークの際には①司会、②書く人、③カードを貼る人、④サポートする人という役割を決めることとした。役割決めは主体的に活動させ、責任感を持たせるための指示であったが、結果として③カードを貼る役が人気になった。よって今後は、役割の内容に工夫が必要であり、とくにサポート役は暇そうな様子が見られた。グループで話す際の順序についても混乱していたため、発言の順番に関する指示があった方がよいことや先にカードを分類して、後で貼る作業に入るほうが良いことが指摘された。また2nd ステージ支援の子どもを友人がサポートしたが結局何を書いたら良いかわからない様子が見られたこと、個人作業時間が長くグループ作業時間が短いなどの時間配分の課題があったため、必要に応じて個人作業の時

間であっても、カードを書いた人がカードを書けない人に見せる、写すことを許容する、それらを教員が促すことも生徒間での2nd ステージ支援になると考察した。そして学習班で報告の際には報告の「型」を提示することが2nd ステージ支援になると指摘された。

以上を確認した上で、第4時および第5時への改善を以下のように検討した。

まず第4時について、第一に、僕の人物像を模造紙大のシンキングツールに貼り付けた学びの軌跡で確認する際に、教科書と同じ抽出箇所であるが違う人物像のまとめになっている意見に注目して、一つの行動から複数の人物像が導き出せることに気づかせること。第二に、エーミールの人物像も模造紙大のシンキングツールで意識的に確認すること。第三に、エーミールの人物像について、次のA、Bの二つの発問をして、それぞれ考えさせること。Aは、僕とエーミールの蝶好きは、同じ質のものか、違うのか。違うなら、教科書の記述に触れながら、どう違うのか説明させること。Bは、エーミールが嫌われている、嫌な奴、という意見が示されたが、それは僕以外の人も同じだったのか、違うのか。また、そのように考えた理由も書くこと。そして、ABについて考えを個人思考としてワークシートにまとめ、その後意見交換、発表などを行うこと。

次に第5時について、最終回であるため僕の人物像をふまえて、エーミールのこと、あの事件のことなどをこの話を聞いた私の立場で、大人になった僕にアドバイスをすることが、エピローグに書く内容になることを示すこととした。このエピローグの内容が思考、判断、表現の表現活動になることを確認した。単元のまとめにむけて、エーミールは嫌われているという人物像を書いたグループが多かったため、この人物像は誰から見た人物像であるかという確認のアプローチを行い、「指で潰した」思いを考えることに意識を向ける必要があることが指摘された。この確認を経ることは、共感的に読む読者から、一度それを客観化する読者への変化を促す目的があった。中学校一年生の生徒に対して、小学校国語科の「日常生活」を元にした活動から、「社会生活」を元にした活動へ変化させるものであった。同時に、教員が働きかけを行わないと、中学校一年生にとって、この読みの変更は難しいことも明らかとなった。

4. 2. 5 第4時以降への改善提案に対する指導者の工夫

授業の流れについては以下を意識した。

第一に、僕の人物像を模造紙のシンキングツールで確認することについては、一つの行動から複数の人物像が導き

出せることに気づかせることを目指す。

第二に、エーミールの人物像を模造紙大のシンキングツールで確認することに関して、僕とエーミールの共通点は何かについて、口頭で確認することとする。

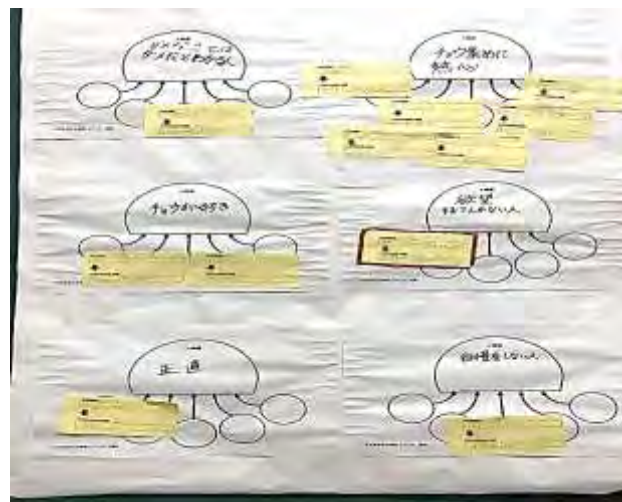


写真1 僕担当者の読み取り

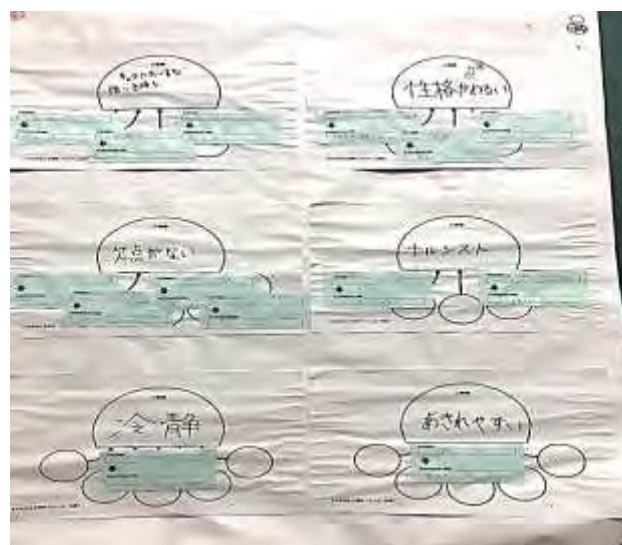


写真2 エーミール担当者の読み取り

「問1」として、僕とエーミールの蝶の楽しみ方が同じか違うかについて、まずワークシートに自分の考えを書く項目を設定する。その際に選択肢として、同じか違うかを選ばせ、本文の記述に触れながら、僕とエーミールそれぞれの楽しみ方を理由とともに書くこととする。具体的には、理由は「本文に（ ）とあったから」でもOKとするが、「本文に（ ）とあって、自分はどうか考えたのか」という思考の過程が書けることを目指す。思考の際の2nd ステージ支援は個別に声かけをする。個人思考でそれぞれが記述できたら、学習班で共有し、共同で思考を深め

るという展開にする。

第三に、「問2」として、エーミールを嫌いなのは誰かとして、自分の考えを書くことにする。僕と書くことが想定されるため、その後理由を書くことを促す。例えば、「教科書158ページの12行目からは僕の見線で書かれているから」等を例示する。

第四に、まとめを書く際には、私目線からの僕とエーミールの人物像を書くことを意識させる。

そして、評価規準は以下のように設定し、子どもにも明示する。A評価は僕、エーミールのどちらにも偏らずに書いている内容であること。B評価は僕、エーミールのどちらかに偏って書いている内容であること、とした。

4. 2. 6 第4時の結果と考察

第4時の指導のねらいとしては、捉えた人物像が本文でどのような役割を担っているのかを考えることとした。学習活動は、それぞれの人物像について確認すること、僕とエーミールの人物像を比較し、特徴を考えること、この人物像は僕視点のものであることに気付くこと、この人物像はいつの僕から見た人物像かをおさえること、とした。



写真3 模造紙での振り返り



写真4 良いコメント例の提示

第4時の結果と改善点としては、教示内容が事前に準備され教示時間が短く、前回までの復習を入れても子どもの

課題着手までに10分もかからなくなっていたことが評価された。またヒントとなる表現を例示することによって作業着手できた子どももいた。質問で教員を呼ぶ子どもがいても、教員は近くの子どもにつなげる促しをしていたり、近くの子どもが何を質問するのかを教員を呼んでいる子どもに尋ねたりする行動も見られたことが良い変化として評価された。課題としては、思考を深める話し合いができていない班が少ないため、話し合いによって意見が追加されたことを意識できるワークシートの欄の設定やグループ活動のときには1人1言は発言することを徹底することが提案された。また、ギフテッド支援が有効な子どもは自分から教えるかかわりをあまりしなかったため、教員が意図的に良いかかわりを行っているペアやグループを具体的に評価することによって、子どもの共有化を促す必要性があることが指摘された。



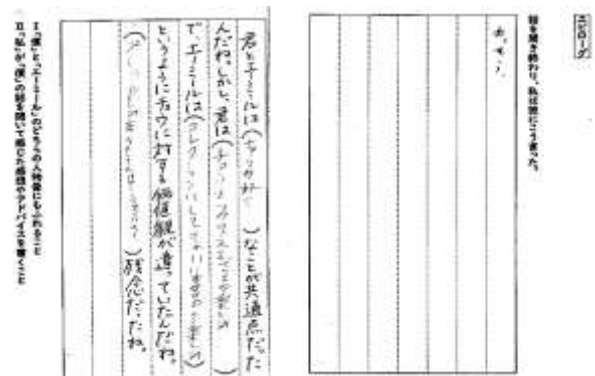
写真5 2nd ステージ支援の子どもとギフテッド支援の子どものいるグループ学習

4. 2. 7 第5時の結果と考察

第5時の指導のねらいとしては、読み取ったことをふまえてエピローグを書くことができる、とした。学習活動は僕の友人である私から僕へのアドバイスを書くこと、書いたことを共有することとした。

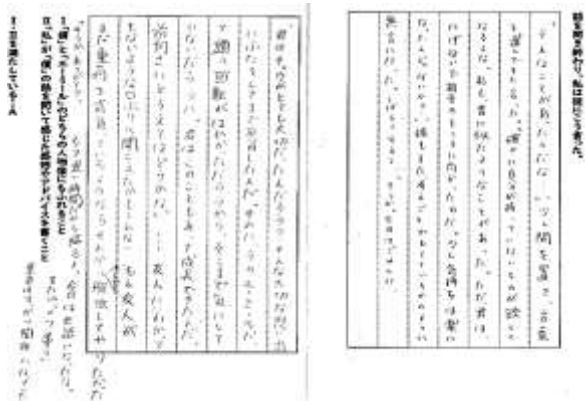
結果を第1時と第5時のワークシートを比較する形で以下に示す。

資料6 2nd ステージ支援の子どものワークシート(右が第1時、左が第5時)



指導者の考察は以下である。まず参加の促進に関して、第1時は書けなかった子どももいたが、第5時には全員がエピソードを書けたことが良かった。2nd ステージ支援の子どもは、資料7に示す穴埋め式ワークシートを使用した。全てを自分で書くまでには到達しなかったかもしれないが、集団の思考活動には参加する様子がみられた。エピソードに書いてはいるが「『僕』は性格が悪い、きらわれている」などのコメントを授業中に言っていた。よって本人なりにイメージの変化があったと評価した。もう一人の2nd ステージ支援の子どもはそもそも最後に少し書く学習スタイルであったため、授業中の活動は少なかった。しかし休み時間に「ここ何て書く？」と聞きにくるなど、ワークシートを提出しようという気持ちは見られたことが評価できる、とのことだった。

資料7 ギフテッド支援が有効な子どものワークシート(右が第1時、左が第5時)



一方で能力が高い生徒は、文章量が増えたのみならず、道徳的な内容から物語理解に基づいた内容の記述に変化していた。このことは、共感的な読者から、一度それを客観視し、メタの視点での読みへと変化したことを意味するであろう。「私」としての「日常生活」の読みから、「私」と他者を相対化した「社会生活」の読みへの変化である。さらに、授業の感想を日記に書かせたところ、「読みを深められてよかった」「物語の面白さがわかった」などの感想を書いた生徒もいた。

5. 考察

本研究では中学校の国語科の授業のユニバーサルデザインの実践研究を行った。以下に結果を手立てに従って示す。

第一に、授業実践前の子どもの実態把握では、定期テストで、学年1位と学年最下位の生徒がいる学級であること

が明らかになったため、学級全体のわかりやすさを追求する1st ステージ支援と通常学級内で学習に躓いている子どもの個別の支援としての2nd ステージ支援のみならず、ギフト対応も必要であることが明確になった。日本におけるギフト対応は緒についたばかりであるが、全ての子どもの「わかる」「できる」として、ギフトの子どもの学習保障も今後は具体化される必要があろう。

第二に、指導案作成の過程では教科専門の立場と特別支援教育の立場から意見交換を行った。全ての子どもの理解を促進する働きかけについて、深い学びと参加の保障の観点から協議した結果、授業のユニバーサルデザインの追求が全ての子どもの学力向上に寄与する可能性が見出された。

第三に、全5時間の授業実践においては、発問の具体化、視点の明確化、教材の視覚化、机間指導による個別支援、相性を考えた座席の配置やグループ活動、思考過程を見える化するための付箋やワークシートの活用などを行った。それらの工夫は1st ステージ支援および2nd ステージ支援として機能するのみならず、ギフト対応にも有効であった。

第四に、授業実践後の対象学級生徒の評価としては、全ての子どもが、第1時のエピソードよりも第5時のエピソードの方が作文の量も質も向上していた。情報伝達の工夫としての明確な指示、活動の工夫としての他者の意見の回答例としての提示、環境の工夫としての個別介入、評価の工夫としての子どもをつなげる支援など、授業のユニバーサルデザインを意識した授業の省察と改善が国語科授業においても有効であることが示唆された。

また、小学校の読みから中学校国語科が目指す読みへの変化も見られ、中学校国語科の目指すより深い学びへの変化を促すことができたと考える。

引用文献

高知県教育委員会(2013)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～』。

高知県教育委員会(2015)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～実践事例集 Vol.1』
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html>
 (2020年4月23日参照)。

高知県教育委員会(2017)『高知県授業づくり Basic ガイド

ブック－平成 29 年度改訂版－』
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/2017111500013.html> (2020 年 4 月 23 日参照) .

学習リーダーを活用した授業のユニバーサルデザインに基づく算数科 の授業づくり

－1st ステージ指導と 2nd ステージ指導に注目して－

奥宮 智子¹⁾, 是永 かな子²⁾

1) 西部教育事務所

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

Mathematics Class Based on Universal Design and Learning Leaders -Focusing on 1st and 2nd stage support-

OKUMIYA Tomoko¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

1) Western Education Office in Kochi Prefecture

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

要 約

本研究では、学級全体支援を想定した 1st ステージ指導と個別支援を想定した 2nd ステージ指導を念頭に、学習リーダーを活用した授業のユニバーサルデザインによる算数科の授業づくりを行った。結果は以下である。学習リーダーによる話型の提示や授業のパターン化は、授業評価表に示される子どもの主体的な学びにつながった。その上で多様な活動を活用したことが SDQ の困難性の数値を低下させ多動・不注意傾向の児童にも効果的であったと考察した。同時に子どもが授業を進める学習リーダーでは教師が 2nd ステージ指導できる機会も増加した。またユニバーサルデザインの活動内容の工夫としての課題選択や友だちとかかわる場面の設定、教材・教具の工夫としての複数教材やヒントカードは、学習参加や学び合いについての肯定的評価の向上や学級全体の落ち着きにつながったと考察した。以上から 1st ステージ指導と 2nd ステージ指導を追求した授業づくりの有効性が示唆された。

キーワード：学習リーダー 授業のユニバーサルデザイン 算数科 1st ステージ指導 2nd ステージ指導

1. はじめに

現在、通常学級に在籍する発達障害のある児童をはじめ、様々な困難を抱える児童を考慮した授業づくりが求められている。文部科学省は、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であると指摘している⁸⁾。多様で柔軟な仕組みの整備としては、涌井の指摘する自分で学

び方を工夫できる自律的な学習者を育てることを目標とすることが必要であること、子どもの学び方に応じて教え方を変えていくことが重要であること¹²⁾が注目に値する。自律的な学習者の育成を目指した実践には「学習リーダー」を活用した授業がある。学習リーダーとは教科リーダーとも言われ、へき地・小規模校の複式学級で取り入れられており¹⁰⁾、子ども自身が授業を進行することで、学習意欲の向上を図る。自主的に友だちと協力して取り組む学びを育成するために有効な手立てであることも指摘されている

11)。

また文部科学省は、障害のある児童などの「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」を理解し、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導する必要がある、とする⁹⁾。指導上の工夫に関しては近年、「分かる」「できる」授業づくりを目指すユニバーサルデザインが目目されており、例えば花熊は、学級の子どもたち全員が「楽しく、わかる、できる」授業を行い、つまづきのある子には「なくてはならない支援」であると同時に、学級の他の子どもにとっても「あると便利な支援」を目指すとする¹⁾。

さて海津ら⁵⁾は、学習につまづきのある子どもへの対応を考える上で、多層指導モデル MIM(Multilayer Instruction Model)によって、子どもの様々なニーズに対応した指導モデルを提起している。MIM³⁾⁴⁾では、通常の学級における効果的な指導を、全ての子どもに対して実施する1st ステージ指導、通常の学級内で補足的な指導を実施する2nd ステージ指導、通常の学級内外において補足的、集中的、柔軟な形態による特化した指導を行う3rd ステージ指導を提起する。そして、高知県教育委員会はMIMの3層構造指導も念頭に「すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにあると有効な支援～」を公表し、授業のユニバーサルデザインを推進している。



図1 ユニバーサルデザインに基づく授業のポイント
出典：高知県教育委員会(2013)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにあると有効な支援』p.14.

具体的にはユニバーサルデザインに基づく授業のポイ

ントとして、図1に示すようにI環境の工夫、II情報伝達の工夫、III活動内容の工夫、IV教材・教具の工夫、V評価の工夫の5つを示し、それらを組み合わせた授業づくりを推奨する⁶⁾⁷⁾。

以上を踏まえて本研究では、高知県のユニバーサルデザインの5つの柱と多様な学びの保障としての学習リーダーを考慮した授業づくりを実践する。その際には多層指導モデルの1st ステージ指導と2nd ステージ指導を意図しつつ学級全体への支援を具体化する。

2. 方法

2. 1. 実践研究の対象

実践研究対象は、A小学校3年生33名とした。A小学校の研究主題は、新学習指導要領に即した「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業づくり」である。本学級では算数科において、児童が主体となった学習展開を図る目的のもと、「学習リーダー」を設定した。学習リーダーは1単位時間2人の交代制とし、資料1に示す「前時の振り返り」「見通し」「自力解決」「集団解決」「まとめ」「振り返り」等の学習過程に応じた簡単な話型例を活用して、児童が授業を進める役割を担う。

資料1 授業をつくるための台本(話型)



ただし、学習リーダーのみに進行を任せるのではなく、児童と教師の役割を明確にしつつ、教師も意図的に介入する授業展開を図ることに配慮する。また実践に際しての倫

理的配慮としては、学校長をはじめ、対象学級保護者に文書を用いて研究の目的と趣旨、学級としての取組及び成果について報告する場合は個人が特定されない旨を明記し、承諾を得た。

2. 2. 実践研究の内容

実践は以下の手順で実施した。

第一に、児童の実態把握のため SDQ^{註1)}(Strengths and Difficulties Questionnaire)(教師用)、Q-U(QUESTIONNAIRE—UTILITIES、楽しい学校生活を送るための自己評価アンケート)及び授業中の行動観察を行う(201X年4月～7月)。

第二に、児童自身が授業を進行する「学習リーダー」を活用する(201X年4月～12月)。

第三に、実態把握結果を踏まえて、手立てを考察し、高知県教育委員会が示すユニバーサルデザインの5つの柱を意識した1stステージ指導を中心とした授業を構成する(201X年6月～12月)。

第四に、2ndステージ指導としてつまずきが顕著な児童に対して、座席の配慮や児童同士の学び合い等の支援を行う(201X年5月～12月)。

第五に、2ndステージ指導として個別支援のための補助教材を提供する。また多動・不注意のため授業参加が困難な児童への指導を工夫する(201X年9月～12月)。

第六に、1stステージ指導の再検討としてSDQ、Q-Uの結果を指導に反映させる(201X年9月～12月)。

上記の間、児童の変容を継続的に評価する(201X年4月～12月)。

2. 3. 実践研究の視点及び評価方法

本研究では、算数科に着目して、学級全体の参加と理解を促す1stステージ指導と、通常学級内で個別の支援を行う2ndステージ指導に焦点を当てる。そのために以下の評価方法を用いる。

実践研究としての意図的な介入前の評価として、SDQとQ-U、児童用算数科授業評価表、児童用学習リーダーアンケート、学習到達度を確認するために算数科における単元テストを実施・分析した。介入中は授業中の行動観察を記録するとともに、介入後の評価はQ-U以外の介入前の評価と同じものを実施し、分析した。

2. 4. 実践研究対象学級の児童の実態

児童とともに資料1の話をもとに201X年4月から学習展開のパターン化を図った。3か月間継続的に学習リー

ダーを実施したところ、授業の進行が一定定着しつつあった。一方で学習リーダーは交代制であり、全員が学習リーダーとして学習を進める。その際児童によって授業進行のタイミングがずれる場合があったことから、個別支援が必要な児童も明らかになった。

SDQの結果では行為(45%)と多動不注意(42%)、向社会的性(66%)尺度の課題が高く、全体的な困難性としてのTDS(66%)の割合も高かった。また、Low needsの割合とHigh needsの割合が高いなど、子どもの困難性が二極化していた。

児童用授業評価表では、「自分の考えを理由をそえて、伝えることができましたか」の質問項目で「はい」と答えた児童の割合が60%にとどまっていた。

単元テストは、総得点率は80%を超えていたが、個別には「思考」を問う観点で52%と学力が厳しい状況にある児童もいた。

さらに、授業観察では、全体的に私語や離席があり集中力が短く多動傾向にあること、身辺整理が苦手で集中しにくい環境で学習していた。

以上から以下の4点の課題を考察した。①主体的な学びの弱さが見られ、話型をもとに徐々にパターン化した学習ができるようになった段階であり、発言する児童に限られている。②多動不注意傾向があり、学習参加が困難で、私語が多く聞き漏らしがある。③児童同士のかかわりやつながりの弱さがあり、社会性が弱い。④学力差があり、課題着手や参加と理解に二極化がみられる。

2. 5. 授業改善の手立て

実態把握を念頭に学習指導案を作成し、継続的に授業改善を行いながら、支援の具体化を目指した。

表1 実態把握に基づいた支援の具体化

環境の工夫	座席の配慮、板書の構造化、ノート指導(課題②,③,④に対応)
情報伝達の工夫	伝わりやすい指示や説明(課題①,②,④に対応)
活動内容の工夫	学び合い、課題を選択できる場面設定(課題②,③,④に対応)
教材・教具の工夫	ICTの活用、多様な学びに対応した教材作成、視覚的な提示(課題②,③,④に対応)
評価の工夫	肯定的評価、コメント、がんばりを視覚化(課題②,③に対応)

その際、表1のように高知県教育委員会のユニバーサルデザイン5つの工夫を考慮した改善を実践した。学習指導案にも5つの視点に沿った具体的な手立てを記載した。

3. 授業実践

3. 1. 算数科における手立ての明記

第3学年算数科「かけ算の筆算としかたを考えよう」(全13時間)において、学習指導案を基に1時間ごとに省察を行い、授業を改善した。学習指導案の学習展開に「教師の働きかけ・手立て(UD)集団」と「教師の働きかけ・手立て(UD)個別」欄を設定し、支援を明示した。

3. 2. 算数科の単元

単元名は「かけ算の筆算としかたを考えよう」(東京書籍(上))であり、問題は「1mのねだんが312円のリボンが3m買います。代金はいくらですか」であった。

312×3の計算の仕方を考え、筆算で解く問題である。学習指導案の中に、表2に示す手立てを加筆した。

このように5つの柱を意識しつつ、集団と個別の配慮を実施した。以下に詳述する。

表2 学習指導案に加筆した手立て挿入

○教師の働きかけ・手立て(UD) 集団 ●教師の働きかけ・手立て(UD) 個別
【環境の工夫】 ○座席の配慮を行う。
【情報伝達の工夫】 ○前時までのテープ図を基に、本時のテープ図から立式の根拠を考え、2位数×1位数の場合と同様で1つ分の値段のいくつ分であることを確認する。 ○23×3(2桁×1桁)の時の計算の仕方を掲示し、比較して考えられるようにする。 ○見当がつかない場合、(児童に)ヒントを出させる。 ○自力解決の見通しがつきにくい場合、前時までの方法を基に考えるようにする。
【活動内容の工夫】 ●解決活動に十分な時間を確保できるように学習リーダーと(教師が)時間調整をする。 ●解き方が分からない児童とヒントカードを基に説明をしながら穴埋めしていくようにし、一緒に考える。 ○1分経って分からない場合、ヒントを求めに行っても良いことにする。 ●早く終わった児童には、図・言葉・筆算の方法を書い

て付け足すようにする。

○自分のノートをもって学び合い、ホワイトボードの「まなボード」を使って共有する。

●個別に支援が必要な児童に声をかけ、友だちとつなげる。

○始めから筆算で考えた児童には、計算過程について図や言葉で説明を加えさせる。

【教材・教具の工夫】

○筆算の手順表(文章)とヒントカード(図)を使ってもよいことを伝える。

●良い考え方、取り組む姿勢が良い児童に赤ペンで丸をつけ、評価する。

●電子黒板で部分積と一般的な筆算の仕方を提示し、これまでの2位数×1位数の筆算と同じであることを確認する。

○振り返りの視点を使って振り返りをする。

【評価の工夫】

●部分積で筆算を考えた児童のやり方を取り上げ評価する。

4. ユニバーサルデザインに基づく授業づくり

の工夫

4. 1 環境の工夫

落ち着いて学習できる環境整備のために、授業が始まる前に写真1の板書グッズを貼って見通しをもたせ、学習の流れを提示した。



写真1 板書グッズの提示



写真2 ノートづくりの例

また、写真2のノートづくりの例を示し、必要に応じて使用した。これは、学習内容のパターン化を図るため、全員を対象に実施した。

4. 2. 情報伝達の工夫

児童への伝え方を工夫する手立てとして、自力解決までに、写真3のように問題から「分かっていること・聞かれていること・求める方法」の確認及び提示を視覚化した。また、算数用語としてのキーワードを提示することで、用語の習得を意識した発言やノートづくりを支援した。さらに、全員に自力解決への見通しをもたせるために、課題が解けそうかどうか、分からないときのゲー、分かるときのパーを挙手で合図させることにした。分からない児童がいた場合は子ども同士がヒントを出すことで、自力解決へ向かう手立てとした。



写真3 キーワードの提示

4. 3. 活動内容の工夫

多動・不注意傾向が強い傾向が見られたため、活動の工夫として、「動」と「静」の活動を組み合わせ、1時間の中で数回動きのある活動を取り入れた。例えば学習の「めあて」が書けたら立って3回声を出し、読むと座ることとした。またQ-Uの「学級生活満足群」が6割と低い傾向にあったため、つながりの強化を意識して3-4人で共用するホワイトボード「まなボード」を使って、グループ学習や全体学習の際に、友だちと考えを共有した。

4. 4. 教材・教具の工夫

資料2に示すヒントカードは、2ndステージ指導として実態に合わせて作成した。その際、電子黒板にヒントカードを提示したり、写真4のようにヒントカードコーナーを設置したりした。

資料2 ヒントカード

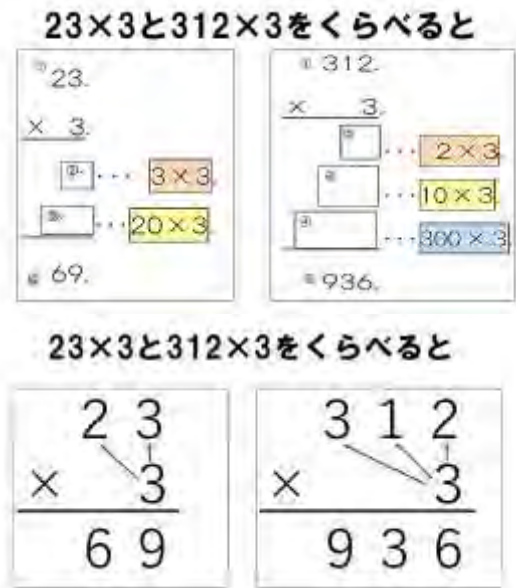


写真4 ヒントカードコーナー

4. 5. 評価の工夫

児童に伝わる褒め方の工夫として、学習に取り組む姿勢がよい児童に赤ペンで丸印を入れた。ノート指導では、本時の内容に対する振り返りや、ノートの取り方に対して肯定的評価をした。

4. 6. 「まなボード」の活用

授業を実践する過程で、個別配慮の必要な児童への学習への参加と理解を促す「つながり」のための介入強化が必要と判断した。そのため活動内容の工夫として、写真5のように学習に参加が困難な児童に対して「まなボード」で子ども同士をつなげること、ノートに書くことが困難な場合、「まなボード」にペンで書かせて、ノート代わりとした。全体共有の際には、2ndステージ指導対象の児童の考え方を取り上げ、評価につなげた。



写真5 まなポートを用いた学び合い

4. 7. 個別配慮

離席や落ち着いて参加することに課題のある児童に対してはまず本人の意思を尊重し、担任とともに本人ができそうな約束事を2つ決めた。その上で環境の工夫として、写真6のようなクールダウンスペースを教室の中に設置した。このスペースは、級友から提案された「心の部屋」という名前になり、教室の一角で情緒の安定を図る場所として認められていった。



写真6 心の部屋

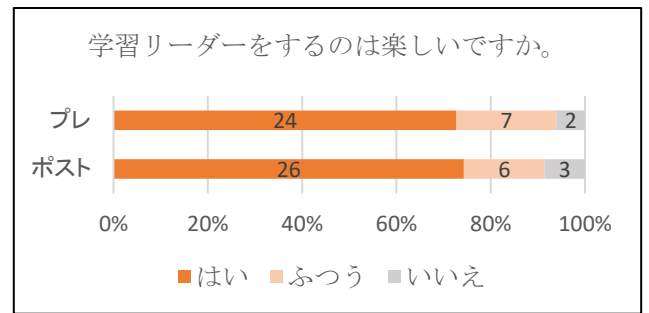
5. 結果

5. 1. 学習リーダーアンケートの結果

以下に結果を示す。

表3に示すように介入前評価(以下、プレ)、介入後評価(以下、ポスト)ともに肯定的回答が多く、「楽しい」と回答した割合は72.7%から78.7%と6% (2名) 上昇した。一方で「ふつう」から「いいえ」に移行した児童も3% (1名) いた。

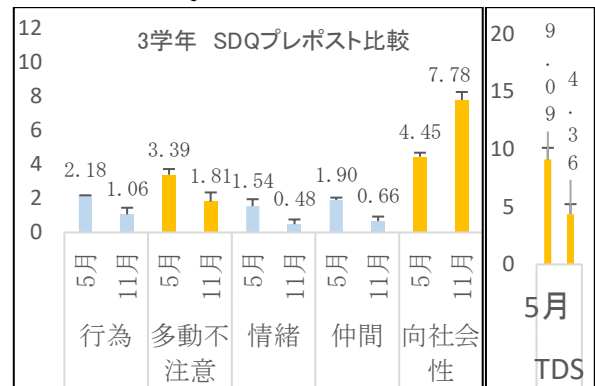
表3 学習リーダーアンケート回答結果



5. 2. SDQの結果

表4のようにSDQの介入前評価は5月、介入後評価は11月に実施した。教師評価の全ての尺度で改善傾向が見られた。SDQの得点平均値の介入前と介入後の評価比較を行ったところ、行為の平均値が-1.12、多動不注意-1.58、情緒-1.06、仲間-1.24、TDS-4.73ポイントと平均値が低くなった。一方、向社会性は+3.33ポイント平均値が高くなった。各尺度における差を検討したところ、全ての尺度で統計的に有意な差が認められた。(行為尺度 = $t=3.61, df=32, p<0.001$; 多動・不注意尺度, $t=4.67, df=32, p<0.001$; 情緒尺度, $t=3.80, df=32, p<0.001$; 向社会性, $t=8.32, df=32, p<0.001$; TDS, $t=2.45, df=32, p<0.001$)

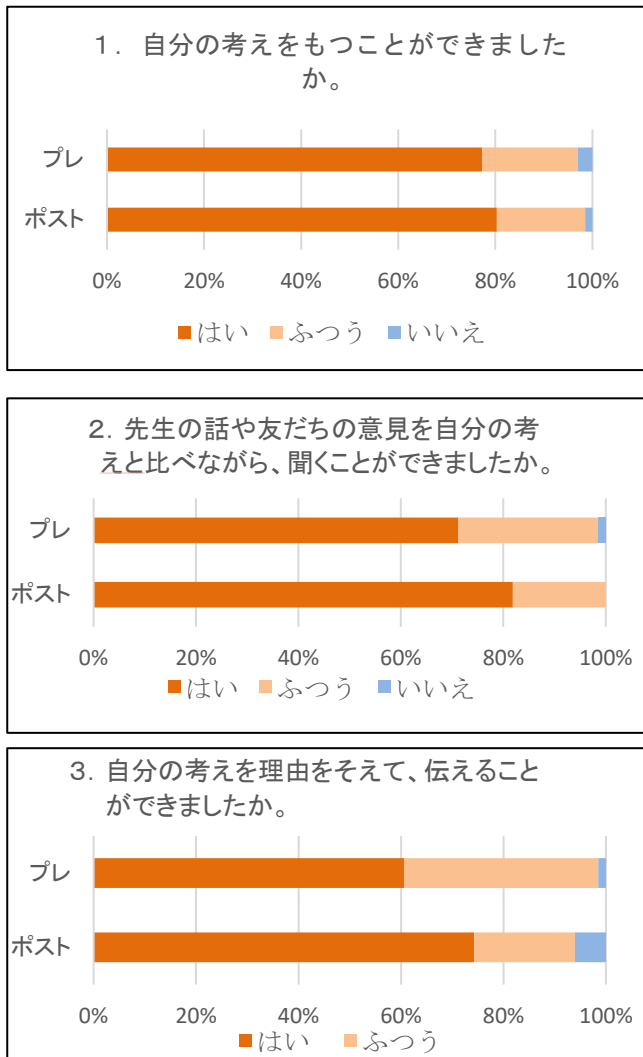
表4 3学年SDQ(教師用)プレポスト比較



5. 3. 授業評価表の結果

表5に示すように1学期の算数科の介入前評価(プレ)と介入後評価(ポスト)を比較したところ、全ての質問項目において肯定的評価が高くなった。

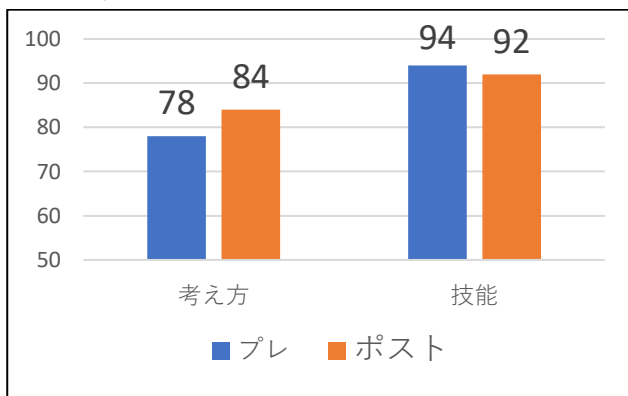
表5 児童用授業評価表の実践研究介入前後の比較



5. 4. 単元テストの結果

また、表6に示す授業実践介入前後の単元テストの得点平均を比較すると、「技能」は-2点であったが、「考え方」は+6点であった。

表6 授業実践介入前後の単元テストの得点平均比較



6. 考察

本研究では、学級全体支援を想定した1stステージ指導と個別支援を想定した2ndステージ指導を念頭に学習リーダーを活用した授業のユニバーサルデザインによる算数科の授業づくりを行った。本実践研究の成果は以下である。

まずSDQにおいて、困難性としての多動不注意尺度や情緒尺度の平均値が低下した。これは学級全体が落ち着いてきたと捉えることができる。そして困難性としての仲間関係の平均値も下がったことから、子ども間のつながりも増えてきたことが推測される。強みとしての向社会性尺度は、介入前では課題が顕著に見られたが、平均値が上がったことから、社会性が向上しつつあると考察した。友だちとかかわる場面を設定することで、授業に参加できるようになった。授業でも落ち着いた様子が増えていた。今後は、つながりを意識したコミュニケーション能力の向上を目指し、ソーシャルスキルトレーニング(SST)などの意図的ななかかわりを増やす取り組みがいっそう必要であろう。岩坂ら²⁾の教師版SDQを用いた調査では、早期からの支援ニーズの把握と子どもへの具体的な支援策を講じることの重要性が指摘されている。本実践研究の対象は小学校3年生であったが、早期にニーズの把握を行い、手立てを講じることが重要であると考えられる。

学習リーダーによる児童の学びは、アンケートにおいて肯定的評価が高く、自分で授業を進行することが「楽しい」と79%の児童が回答していた。学習リーダーにおける簡単な話型の提示や授業のパターン化によって、自信をもって主体的に学べるようになったと推察した。そして、学習のパターン化とともに活動の多様化を仕組んだことが行為、多動・不注意傾向の児童にとっても効果があることが示唆された。同時に学習リーダー活用によって教師が2ndステージ指導できる機会も増えた。

学習到達度に関しては「思考力」の得点の向上が見られた。これは以下の工夫が起因していると考えた。第一に、活動内容の工夫である課題を選択できる場面をつくったことや教材・教具の工夫による多様な学びに対応した複数教材の提示を行ったことにより、2ndステージ指導の子どもに対してもより個に特化した教材の提示ができたこと。第二に、2ndステージ指導をもとに一斉指導の中でもいかに2ndステージ指導の子どもの理解を促すことができかという視点で授業を組み立てたこと。第三に、計算問題では、機械的に操作するだけでなく、答えを導き出す際にあらかじめ複数のヒントカードとして提示したことである。ヒントカードは、授業評価表でも評価された。

また、学習参加や学び合いによる肯定的評価の向上が見られた。自分の考えがもてるようになったことや友だちに伝えられるようになったこと、友だちの考えと自分の考えを比較できるようになったことも授業評価表から明らかになった。

本研究では、1学級を対象に実践研究を実施したが、今後は複数教師との連携や支援方法の共有、2nd ステージ指導の一斉指導への効果的な融合、3rd ステージ指導の子どもも念頭に置いた実践を追求していきたい。

註

註1)「子どもの強さと困難さアンケート」と訳される。保護者質問紙、教師質問紙、本人質問紙から構成される、行為、多動と不注意、情緒、仲間関係の4つの困難さと、向社会性の1つの強さの5つのサブスケールに当てはめられた25の質問項目がある。領域それぞれについての支援の必要性が「ほとんどない(Low Need)」「ややある(Some Need)」「おおいにある(High Need)」のどのレベルであるか示す。

SDQ,Website,<https://youthinmind.com/products-and-services/sdq/> (2020年4月29日閲覧)。

引用文献

- 1)花熊暁(2011):学校全体で取り組む授業ユニバーサルデザインー子ども一人ひとりを大切にする授業をめざしてー.特別支援教育研究,pp.7-10.
- 2)岩坂英巳,松浦直巳,八木英治,前田由美子,根津智子(2010):教師版 SDQ を用いた4-5歳児の特別な支援のニーズ調査ー地域と連携した特別支援教育早期支援の取り組みの出発点としてー.奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要,pp.113-117.
- 3)海津亜希子,田沼実敏,平木こゆみ,伊藤由美,Sharon Vaughn(2008):通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果ー小学校1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通してー.教育心理学研究,pp.534-547.
- 4)海津亜希子(2010):多層指導モデル MIM 読みのアセスメント・指導パッケージーつまずきのある読みを流暢な読みへー.学研.
- 5)海津亜希子,杉本陽子(2016):多層指導モデル MIM アセスメントと連動した効果的な「読み」の指導.学研.
- 6)高知県教育委員会(2013):すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブックーユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもに

あると有効な支援ー。

<<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html>> (2020年4月30日閲覧)。

7)高知県教育委員会(2015):すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブックーユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援ー実践事例集 Vol.1.<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2013050800313/file_201546112464_1.pdf>(2020年4月30日閲覧)。

8)文部科学省(2012):共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)。

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm>(2020年4月30日閲覧)。

9)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。

10)森健一郎,深見智一,朝倉恵美(2018):複式学級におけるユニバーサルデザイン教育ーへき地・小規模小学校の実践を通してー.北海道教育大学紀要教育科学編.69(1)pp.393-404.

11)西留安雄(2017):アクティブな学びを創る授業改革.ぎょうせい.

12)涌井恵(2015):発達障害のある子とUD(ユニバーサルデザイン)な授業づくり 学び方にはコツがある!その子にあった学び方支援.明治図書.

13)柳橋知佳子,佐藤慎二(2014):通常学級における授業ユニバーサルデザインの有用性に関する実証的検討ー小学1年生「算数科」を通じた授業改善を通してー.植草学園短期大学研究紀要第.15.pp.49-56.

LD-SKAIP のアセスメントに基づく漢字指導の効果

—軽度知的障害のある児童の事例報告—

楠瀬 陽子¹⁾, 松本 秀彦¹⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

The Effect of LD-SKAIP on Kanji Learning, A Case Study of Child with Mild Intellectual Disability

KUSUNOSE Yoko¹⁾, MATSUMOTO Hidehiko¹⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education

要 約

本研究では、知能検査と併せて LD-SKAIP、STRAW-R によって漢字習得困難の背景要因をアセスメントすることで効果的な学習指導を行うことができるのか事例検討した。1年生の漢字でも読めないものがある軽度知的障害のある小学校4年生1名が対象であった。LD-SKAIPの結果から、読み書きのつまずき要因は、音韻意識、デコーディング、視覚認知の弱さが考えられた。指導内容は、LD-SKAIP ステップIII (読み・書き)の結果に基づいて、漢字の音読指導において「漢字と読みと意味のマッチング」や「形が似ている漢字を区別する課題」を用いた。その結果、1~3年生までの漢字437字読みを習得することができた。以上のように文字習得が進んだことから、文字(単語)と音や絵とのマッチングや、漢字の部分に着目するような指導方法は、記憶に定着しやすい学習方略だと考えられた。LD-SKAIPをアセスメントツールとして活用したことにより、児童のつまずき要因に応じた有効な学習支援を行うことができたと言える。

キーワード: LD-SKAIP、漢字指導、軽度知的障害

1. はじめに

平成24年に行われた文部科学省の調査結果では、通常の学級で何らかの特別な支援を必要とする児童生徒の割合は6.5%であり、そのうち4.5%が学習面で著しい困難を示す児童生徒であった。学習の中でも読み書きはどの学習にも必須であり、つまずくとその後の学習に遅れが生じる可能性がある。そのため、早期発見と早期対応が重要であり、児童の認知特性と学習のつまずきの関係を明らかにできるアセスメントツールを活用して児童に効果的な学習支援を行う必要がある。山田(2018)によると、読み書きのつまずきの要因となる認知特性には、音韻認識、デコーディング、視覚認知、ワーキングメモリー、視覚-運動協応が考えられる。河野(2014)は、知的障害児について文字の読み書きを獲得するために必要な認知能力の評価が重

要であると指摘している。河野・嶋(2015)によれば知的障害児の文字の読み書きに関する認知特性についての研究報告が少ないことを指摘している。天野(1986)や大城・笠原(2005)は、知的障害児のかな文字の読みの習得に音節分解・抽出行為の形成が関係しているとしている。認知特性にあった指導法の事例として、杉下・川崎・野崎・福島(2006)は、音韻処理過程と音韻から文字形態想起に障害のある軽度知的障害児に意味を媒介としたカタカナ書字指導をした結果効果が認められたと報告している。

現在、読み書きの状態を把握するために教師が実施可能なアセスメントツールは様々ある。「改訂版標準読み書きスクリーニング検査 STRAW-R」(宇野・春原・金子・Wydell,2017)は、音読の流暢性と音読と聴写の正確性を把握することができる。ひらがな、カタカナ、漢字の3種類の表記別に評価できるため、児童の文字習得度を詳細に把

握することができる(宇野,2020)。

日本 LD 学会が開発した LD-SKAIP は、児童の「認知機能の弱さ」「特異な学習困難」「実際の学習場面でのつまずき」について実態把握し、効果的な学習支援につなげるアセスメントツールである(奥村・増本・井阪・竹下・梅田,2019)。LD (学習障害) だけではなく、さまざまな異なる学びを持つ可能性のある発達障害のある児童生徒全体を視野にその効果的な特別支援指導を目指しており、知的障害も含まれる(日本 LD 学会,2018)。iPad を利用して行うため、書字の苦手な児童にも取り組みやすく、自動的に採点されることから、教師の負担も軽減される。ステップ I、II、III という3つのステップを用いて評価が行われる。ステップ I は、子どもの様子をよく知る大人が質問紙形式に答えることで、子どもの発達の概要が捉えられ、ステップ II では流暢性と正確性をキーワードに、認知機能や学業的技能を評価し、ステップ III は読解課題や作文課題、算数課題を通して一般的な学力を評価する(小笠原,2022)。また、検査結果に基づいて所見が表示され、個に応じた適切な指導法や合理的配慮を含む支援法の検討に向けた重要な情報が出力されるため、個別の指導計画の作成に役立つツールである(奥村,2021)。教師が使用できるツールとして、今後多くの教育現場での使用が期待されている。指導事例報告には、林(2020) のステップ III を活用した読み困難に関する研究、増本(2021) のステップ I を活用した学校でのスクリーニングに関する事例、山下(2021) のステップ II を活用した読み指導の指導事例、小笠原(2021) のステップ間の連動を活用した助詞や語句調べを指導した事例がある。いずれの報告も LD-SKAIP の結果から児童のつまずきの要因を明らかにして、そこから具体的な学習支援を立案し実践している。山下(2021,2022)、小笠原(2021)は、読み書きが苦手な児童の実態を詳細に把握するために、WISC-IV と LD-SKAIP を実施し、その結果に基づいて指導方法を検討し実践した結果について報告している。しかし、LD-SKAIP を用いた研究や実践事例は十分に多いとは言えず、LD-SKAIP の可能性と限界に関してはまだ不明な点が多い(奥村ら,2019)。

認知特性に応じた漢字の読み書き指導の事例として、高橋・松本・寺田(2017)の視覚処理に弱さを持ち、聴覚処理と意味処理に強さをもつ児童へのフラッシュカードを用いた「意味-音韻-形態」呈示法による指導、上岡・鈴木(2018)の聴覚言語系情報処理能力や細部の視覚的分析の弱さをもつ児童に構成要素の分解・再構成する言語化指導、細部への注意と認識を高めるための指導、形態-音韻-意味の三項関係の成立と定着を図るための指導がある。知的

障害児への指導事例としては、白樫・森・辻・小川・深草・中井・森田(2021)の漢字のイラストカードによる意味理解の弱さを視覚の強さで補う指導、視空間認知の弱さを得意な言語で補う形の言語化指導の報告がある。いずれの事例も漢字習得が進んだことから、認知特性に応じた漢字の読み書き指導が有効であったと述べている。

本報告では漢字の読みの困難についてその背景要因を LD-SKAIP と標準化された検査によってアセスメントすることで、より効果的な指導を行うことができるのか事例検討した。ひらがな読み流暢性、カタカナ読み書き、漢字指導を行ったが、本報告では漢字指導を中心とした。

2. 方法

2.1 対象児

指導対象児は、知的障害特別支援学級に在籍する ADHD の診断がある小学校4年生男児1名(以下 A 児)であった。小学校1年生よりひらがなの習得に時間がかかるなど文字への苦手意識があった。小学校3年生になってもたどたどしい音読、読み誤り、特殊音節の読み書きが不正確、カタカナの読み書きの未定着、1年生の漢字でも読めないものがあった。黒板の板書は視写することができるが、時間がかかっていた。保護者と担任のニーズは文字の読み書きの力をつけることであり、A 児自身はカタカナと漢字の読み書きができるようになりたいと述べた。

2.2 プロフィール

2.2.1 WISC-IV 知能検査(表1)

一般的な知的能力の発達水準は「非常に低い～低い(境界域)」の範囲にあると推定された。処理速度が「平均～平均の下」で言語理解、知覚推理およびワーキングメモリーよりも有意に高かった。単純な視覚情報を正確に捉え、やり方とゴールが明確な作業課題は素早く正確に遂行することができるものと推測された(上野・松田・小林・木下,2015)。

表1 WISC-IV (小学校1年生で実施)

全検査 IQ	非常に低い～低い(境界域)
言語理解	非常に低い～平均の下
知覚推理	非常に低い～低い(境界域)
ワーキングメモリー	非常に低い～平均の下
処理速度	平均の下～平均

表2 LD-SKAIPの結果(まとめ)

ステップI	ステップII	ステップIII	つまずきの要因	支援方針
話し言葉の理解 C 文字・音の変換 C ことばによる表現力 C 手先の動き・各作業 C 形・数・量の理解 C 基本的な目の働き A A:精査不要 B:経過観察 C:精査必要	【読字】 「無意味語選択3文字」 C 「無意味語選択4文字」 B 「無意味語選択5文字」 C 「文の読み」 C 【書字】 「視写」「ひらがな聴写a」 A 「ひらがな聴写b」 C 「カタカナ聴写」 C 【計算】 足し算① A 足し算② B 引き算①②掛け算割り算C A:必要に応じて再評価 B:支援必要性検討 C:早急な状態把握と支援 【補助検査】 「音韻」 RAN絵 弱い RAN数字 適正 無意味語復唱 適正 音削除 弱い 「視知覚」 視覚弁別 弱い 視覚記憶 適正 模写 弱い	◎読み 【文字】 ・カタカナ振り仮名付き文章を選択 【単語】 ・逐次読みをする/単語の途中で区切る ・違う文字に置き換える/文字を抜かしたり加えて読む ・語頭音や初めの数文字を繰り返し返す/音の連なりとして捉える意識が低い ◎書き 【文字】 ・異なる音の文字を充てている 【単語】 ・文字が抜けている ・カタカナ単語標記に誤りがある ・漢字を含む単語の構造理解ができていない	・音意識の弱さ ・デコーディングの弱さ ・エンコーディングの弱さ ・視知覚(視覚弁別と模写)の弱さ ・語彙が少ない	・ひらがなカタカナ1文字の正確性の実態把握→STRAW-Rの実施 ・特殊音節を含むひらがな単語の読みの流暢性の実態把握→MIM-PMの実施 ・文字と音の対応を定着させる ・音と単語のマッチング ・単語と絵のマッチング ・文字の形状が似た単語を正確に読む ・音と特殊音節の表記を対応させる練習(表記ルールを知る) ・漢字-読み-意味の対応を身につける ・形の似た漢字の読み、意味の違いを知る ・漢字の形を定着させる ・習得語彙の充実 ・音声教材やICTの活用

2.2.2 LD-SKAIP(表2)

20XX年6月にステップI、20XX年6~7月にステップIIおよびIIIを実施した。ステップIの結果は、多くの領域でC判定(精査が必要)であり教室の場面で様々なつまずきが生じていると考えられ、より詳細なアセスメントが必要であると判断された。ステップII読字の結果は、無意味語選択・文の読みは評価点も正答率も低いことから文字を素早く正確に読むことが難しいことが予想された。書字の結果は、ひらがな聴写bとカタカナ聴写の正答率が低い水準であることから、ひらがなの特殊音節やカタカナを音から想起して正しく書く力が習得できていないことが予想された。回答用紙に記入するまでに時間がかかり、聴きとった文字を繰り返し唱える様子が見られた。補助検査では、音韻検査のRAN絵と音削除、視知覚課題の視覚弁別と模写で弱い判定であった。RAN数字の基準値は25秒であり、A児は適正の判定ではあるが24.1秒であった。視覚弁別と模写では、制限時間内に回答することができなかったため誤答となる問題があった。ステップIII読み・書きの結果は、文字・単語・文・文章の全てのレベルでつまずきが確認された。読みの文字レベルでは、カタカナ振り仮名付き課題で実施したことから「ひらがなとカタカナの対応が難しい」ことが予想された。単語レベルでは、「文中の単語をひとかたまりとして捉えることが難しい」が顕著であった。また、漢字振り仮名付き課題で実施したことから「漢字の単語を正しく読むことが難しい」ことが予想された。書きの文字レベルでは「異なる音の文字を充てている」、単語レベルでは「文字が抜けている」「カタカナ単語標記に誤

りがある」「漢字を含む単語の表記に誤りがある」項目でのつまずきが確認された。

以上のことから、音韻意識(音を操作する力)、デコーディング(文字を音に変換する過程)、エンコーディング(音を文字に変換する過程)、形の違いを正確に見分ける力に弱さがあると推察された。ステップIIIの結果から詳細な実態把握が必要であると考えられたため、ひらがな・カタカナ1文字、漢字の正確性を確認するために標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R)、特殊音節を含む単語の読みの流暢性を確認するために多層指導モデルMIM読みのアセスメント(MIM-PM)を実施した。

2.2.3 読み流暢性MIM-PM

20XX年9月に1回目をMIMデジタル版で実施した結果、総合得点13点、テスト①絵にあうことばさがし6点、テスト②3つのことばさがし7点で3rdステージであった。

2.2.4 標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R)

20XX年9月に、ひらがなとカタカナの一文字と単語の音読と書取の課題を実施した。音読課題は同学年の典型発達児平均の-2SDを下回った。ひらがなは特殊音節の読み書きに苦手がかり、カタカナはすぐに想起できない(遅延)文字が多かった。

20XX+1年5月に、漢字126語音読課題、漢字単語の音読と書取課題を実施した。その結果、漢字126語音読課題と漢字単語の音読で同学年の定型発達児平均の-2SD、漢字単語書取で-1.5SDを下回った。また、漢字126語音読課題では、7歳9ヵ月相当であった。

2.2.5 アセスメントの総合解釈

読み書きのつまずきの要因として、音韻意識、デコーディング、エンコーディング、形の違いを正確に見分ける力に弱さが見られ、漢字を素早く正確に読んだり、漢字を音から想起して正確に書いたり、漢字を見て素早く正確に書き写したりすることが困難であると考えられた。支援方針は、漢字-読み-意味のマッチング指導、形態の似た漢字の読み指導、形の細部に注目させて漢字の形を捉える指導が考えられ、代替的アプローチとして音声教材と ICT の活用を行うことが考えられた。

2.3 実施期間

A 児が 3 年生であった 20XX 年 9 月から 12 月は指導期 I、4 年生の 20XX+1 年 6 月から 7 月は指導期 II、20XX+1 年 9 月から 11 月は指導期 III の 3 つに分けて自立活動の時間に行った。

2.4 指導内容

指導期 I は、特殊音節を含む平仮名の読み、カタカナ読み書き指導を中心に週 1 回 2 時間の計 10 回 A 児を含めた 2 名の児童に同時に実施した。指導期 II・III は、特殊音節を含む平仮名の読み、漢字の音読指導を中心に週 1 回 1 時間行った。指導期 II は 6 回、指導期 III は 8 回の個別指導を実施した。本報告では、指導期 II・III の漢字指導に関して報告する。

指導内容について、林(2021)は、LD-SKAIP の結果からつまずきがどの階層(文字・単語・文・文章)のどのプロセスに生じているかを確認し、基本的に下の階層から未習得の知識を積み上げていくと述べており、本事例では、文字・単語レベルのつまずき項目について指導することとし、漢字の読み指導を行うこととした。また、この指導では自立活動の枠組みで実施しており、[心理的な安定]、[環境の把握]、[コミュニケーション]の区分として、自分に合った学び方で学習する方法を身につけ、読み書きできる文字を増やすことで学習への意欲と自信を高めることを目指した。漢字指導に関する目標は指導期 II では「国語の教科書にある「一つの花」に出てくる漢字の読みと意味を理解することができる」、指導期 III では「3 年生までの漢字が 9 割(396 字)読めるようになる」とした。

指導を行うにあたり、行動観察や担任からの情報による実態把握から、落ち着いて学習に取り組めるように学習活動を毎回同じ流れで行いゴールまでの見通しをもたせる、課題を小さく分けて実施する、学習への動機付けを高めるためにシールやくじ引きによるトークンエコノミー法を用いるなどの工夫も行った。

2.5 漢字の音読指導

指導前に漢字の習得を確認するために、漢字音読テスト

を STRAW-R の漢字音読 126 語と同じ方法で実施した。指導期 II は国語「一つの花」に出てくる漢字(熟語)94 語、指導期 III は 1~3 年生までの漢字 440 字を 1 年生で習う漢字から順番に並べて出題した。音訓読みのいずれも読めなかった漢字と回答までに 5 秒以上かかった遅延反応の漢字を未習得とした。誤答の傾向は、熟語になると読めない、形態の似た漢字の間違い、意味の似た漢字の間違い、送り仮名によって読めないであった。カタカナの指導で効果が得られたイメージとのマッチングや文字の形比べなどの指導方法を漢字指導でも活用した。



図1 漢字イラストカード
左 指導者作、右 A 児が絵を選択

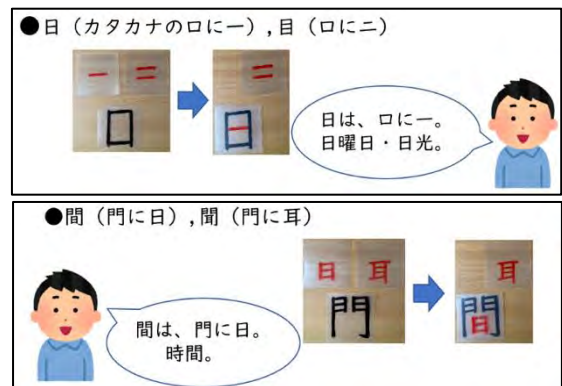


図2 指導期 II の漢字パズル

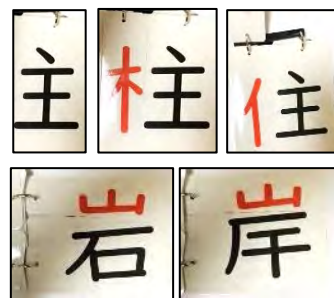
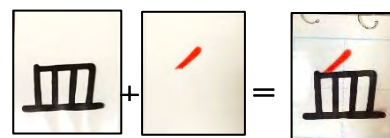


図3 指導期 III の漢字パズル

2.5.1 漢字と読みと意味を対応させる指導

漢字とイラストが一緒になったカード(図1)を用いて漢字と読みと意味を結びつける方法で取り組んだ。カードは、『意味からおぼえる漢字イラストカード』(山田,2008)と自作カードを用いた。絵から読みが想起しにくい漢字カードはA児が読みや意味を想起しやすい絵に変更した。指導手順は①イラストから漢字の読みを想起、②イラストと漢字から読みを想起、③漢字から読みを想起とし2回指導した。3回目からは漢字のみのカードを提示し、2回連続して正しく読めた場合に習得したものとした。また、個別指導以外でも1人で学習できるようにGoogleスライドでフラッシュカードを作成した。

2.5.2 形態の似た漢字と読み間違えた漢字の指導

指導期IIおよびIIIでは形態の似た漢字の間違いを修正するために、音読テストで似た形の漢字と読み間違えた漢字は、正しい漢字と読み間違えた漢字を同時に提示し、似ているところと違うところを見つけさせた。漢字の形態の要素を覚えやすくするために、形を知っているカタカナ、漢字および記号を組み合わせる漢字の構成を考える活動を行った。漢字パズル教材を使用して形の部分的な違いを明確に認識できるようにした。指導期IIは図2に、指導期IIIは図3に示した。組み合わせる際には漢字を使った言葉(熟語)も考えるようにした。

2.6 倫理的配慮

本研究における指導の目的・内容、検査の目的・内容および個人情報の取り扱いについて、研究発表における個人情報保護について、保護者に事前に直接説明し文書で同意

を得た。また協力いただいた小学校学校長に研究について説明し実施の承諾を得た。

3. 結果

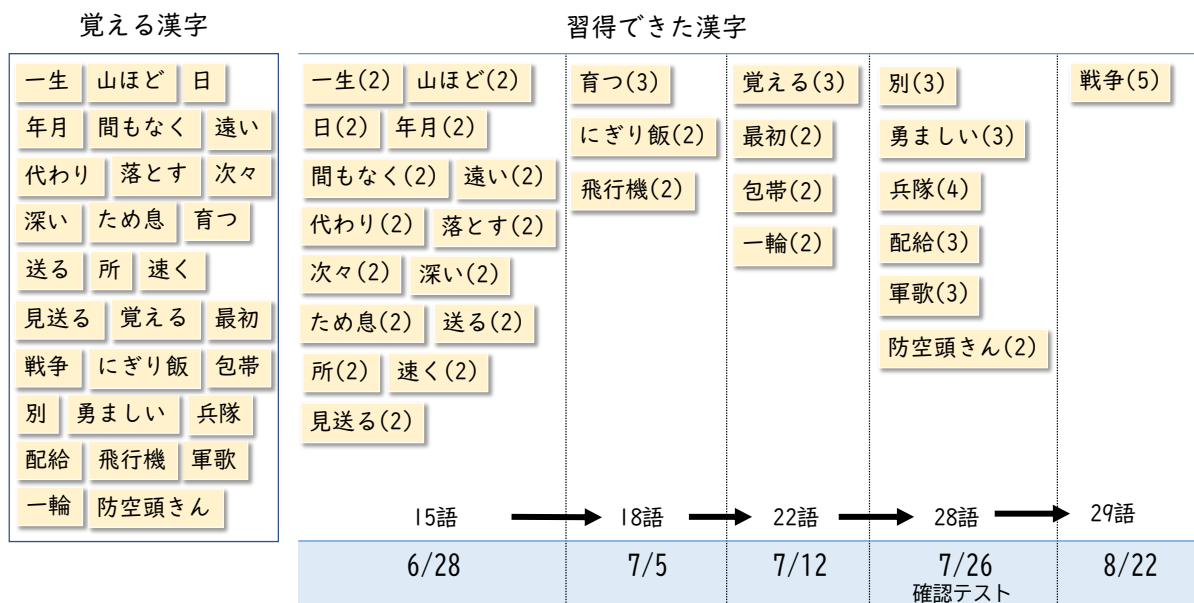
3.1 漢字の音読指導の結果

指導期IIの国語「一つの花」に出てくる漢字94語テストでは、指導前に想起できなかった29語の読みの指導を行い、指導後の確認テストでは28語読めるようになった(図4)。指導期IIIの指導前には読めなかった29語全ての読みを習得することができた。2回の漢字イラストカード指導により、21語は漢字から読みを想起できるようになった。指導後に担任より、支援学級で教科書を音読する際に漢字が読めたことや単元テストで漢字の読みが書けていたことの報告があった。

指導期IIIの3年生までの漢字読みテストでは、未習得漢字は60字であったが、8回の指導後の確認テストまでに57字読めるようになった(図5)。

身近でない漢字や間違えて覚えている漢字の習得には時間がかかった。A児は、漢字イラストカードの絵が分かりにくい場合には、イメージしやすい絵を自ら考えて提案することができるようになった。身近でない漢字は、A児がイラストを考える手がかりとして、経験と結びつけたり、漢字を使った具体例をあげたりするなどの工夫が必要であった。

3.2 標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R)の指導期間終了時の測定結果



()は、手順①～③で学習した回数

図4 指導期IIにおける漢字指導の結果：国語「一つの花」の習得経過

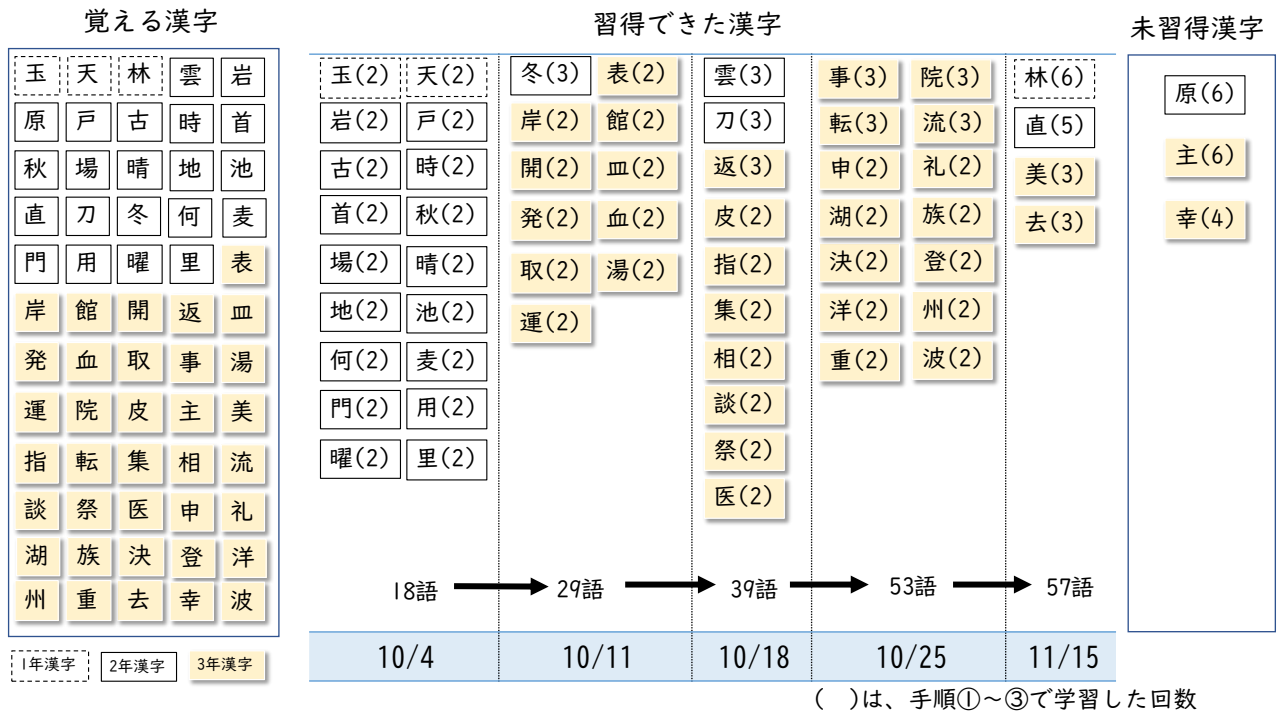


図5 指導期IIIにおける漢字指導の結果：小学校1～3年生までの漢字

指導期IIIの後(20XX+1年9月)に、漢字126語音読課題を実施した。その結果、読める漢字(熟語)が16語増え、8歳6ヵ月相当になった。

3.3 A児の学習の振り返り(社会的妥当性)

毎回、学習のまとめとしてGoogle Formsのアンケートで振り返りをするようにした。その結果、個別指導に関しては「楽しかった」「学習内容が分かった」が100%と肯定的に捉えていた。各指導期終了時の振り返りアンケートでは、「続けて学習したい」「次は漢字がしたい」などと学習へのモチベーションが高まっていった。学習内容の定着については、指導期IIIの振り返りでカタカナ、漢字ともに「読み・書きができるようになった」と回答しており、文字への関心が高まってきたことがうかがえた。また、漢字の学習方法については、漢字イラストカード、似ている(違う)形を見つける、漢字パズルのいずれも「いる」、「覚えやすい」、「これからもこの方法で勉強したい」と答えた。

4. 考察

本研究は、読み書きにつまずきのある軽度知的障害のある児童を対象に、知能検査、LD-SKAIP、STRAW-Rから漢字の読み困難についてその背景要因を把握し、アセスメント結果に基づいた指導の効果を検討した。つまずきの要因として、音韻意識、デコーディング、形の違いを正確に見分ける弱さがアセスメント結果から考えられ、LD-

SKAIP ステップIII所見の指導内容・方法から、音と絵のマッチングや形が似ている漢字を区別する課題による漢字音読指導を行った。その結果、1～3年生までの漢字437字読みを習得することができた。

指導期Iで指導したカタカナ指導では、カタカナ46文字を習得することができ、1文字の読み書きが1秒以内に想起できるようになった。STRAW-Rのカタカナ単語書取では全問正答することができ、LD-SKAIPのカタカナ聴写では正答率が清音・濁音・半濁音・撥音で24%、拗音・長音・拗長音・促音・拗促音で40%上昇した。1文字の習得が進んだことにより、カタカナの単語も正確に書けるようになった。以上のことから、LD-SKAIP ステップIII所見から考えられた文字と音とイメージとのマッチング指導や形態の似た文字の違いを意識させる指導はA児にとって有効であった。また、書字については、形を捉える、言語化する、空書き・なぞり書きするなどの多感覚な書字指導が新しい文字の習得につながったと考えられた。

漢字の音読指導では、漢字イラストカードを用いた指導で指導期II IIIの学習漢字95%(85/59語)は読みを想起できるようになった。85語のうち66語は、漢字イラストカードを使用して2回の指導で習得することができた。このことは、漢字と読みと意味を結びつけることが記憶に定着しやすい学習方略であったことを示唆するものであり、LD-SKAIP ステップIII所見の文字(単語)と音と絵のマッチングが有効であるという結果と関連付けられた。また、

漢字イラストカードと併せて形態の似た漢字の形比べ、言語化、パズルの指導を行ったことにより、漢字の形に注目するきっかけになったと考えられる。今回の指導で、3年生までの漢字は音読みか訓読みのいずれかで読めるようになったが、教室の学習や生活の中で漢字を使用するためには、複数の読み方や熟語、使用方法についても理解することが必要であると考え。間違えた読みで覚えている漢字は、正しい読みで修正することに時間がかかった。そのため、漢字学習では、始めからイラストカードで形と読みと意味を結びつけて正しく読めるように指導することが大切である。また、STRAW-R 漢字 126 語音読課題の正答数が増えたことは、読める漢字が増えたことで漢字への関心が高まり、支援学級での学習に意欲的に取り組んでいる成果であると考えられる。

今回の読み書き指導において A 児の漢字習得が進んだことの原因として、3 点考えられる。1 点目は、読み書きに関するアセスメントとして LD-SKAIP、STRAW-R を実施することで、知能検査の結果から明らかにならなかったつまづきの状態とその要因を明らかにすることができたことである。これにより、つまづきの要因に基づいた指導が可能になった。2 点目は、LD-SKAIP の結果から A 児にとって効果的な学習支援を立案することができたことである。LD-SKAIP ステップⅢの結果には、指導が必要な項目や指導内容・方法の例が記載されており、A 児の課題に応じた具体的な目標や手立てを検討することができた。3 点目は、授業中の行動観察や担任への聞き取りなどのインフォーマルアセスメントから得られた情報により、落ち着いた環境設定と授業の構造化、スモールステップの課題構成、トークンエコノミー法による学習動機付け等の支援を行なったことで安心して学習に取り組めたことである。また、学習目標は A 児のニーズであり、習得できたカタカナや漢字にシールを貼るようにしたことも学習への意欲を高め文字の習得につながったと考えられる。

今後の課題として、二点あげられる。1 点目は、個別指導で学習した内容を定着させるための継続的な指導と次の段階の新たな指導内容の検討である。A 児は学習期間が空くと思いつくことに時間がかかったり忘れてしまったりすることがあった。そのため、繰り返し学習する機会が必要で今後も継続的に指導を行うことが求められる。また、文字習得が進んだことにより、次の段階の目標による指導を行い読み書きの力をつけていくことが可能となった。A 児は、LD-SKAIP ステップⅢ所見のつまづき項目が複数見られた。文字レベルの学習から単語レベルの学習、文レベルの学習へと指導内容をステップアップしていくことも

可能であると考えられる。2 点目は、個別指導で効果のあった指導内容や方法等を他の学習場面でも活用できるように学校全体で共有していくことである。カタカナと漢字指導では、文字（単語）と音と絵のマッチングや形が似ている文字を区別する課題での学習支援が有効であった。また、A 児自身が学びやすいと感じた漢字の学習方略を使って、国語の授業や自学習で新出漢字の学習ができるようになっていきたい。

最後に、LD-SKAIP は、児童のつまづき要因に応じた適切な学習支援を行うためのアセスメントツールとして有効であると考えられる。今後、使用資格が広がり、多くの教育現場で活用されるようになると、学習へのつまづきがある児童の早期支援につながるのではないかと期待する。

引用文献

- 天野清(1986):子どものかな文字の習得過程.秋山書店
林真理佳(2020):小学3~6年生の読み困難に関する調査研究—文章理解の困難さに着目して—.明星大学発達支援研究センター紀要,5,59-73
林真理佳(2021):LD-SKAIP の結果に基づく指導教材体系. LD ADHD & ASD1 月号,明治図書,34-37
上岡清乃・鈴木恵太(2018):漢字学習に特異的な困難を示す児童に対する認知特性に応じた漢字指導法の検討.高知大学教育実践研究,32,61-68
河野俊寛(2014):知的障害児への文字の読み書き指導研究の動向.金沢星稜大学人間科学研究,8,1,51-56
河野俊寛・嶋美紀(2015):知的障害児における文字の読み書きに関する認知特性—事例調査による予備的研究—.金沢星稜大学人間科学研究,8,2,41-44
増本利信(2021):ステップⅠの結果を活用した指導事例—学校全体で取り組むスクリーニング—. LD ADHD & ASD1 月号,明治図書,18-21
文部科学省(2012):通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果
日本LD学会(2018):LD-SKAIP 理論・解釈マニュアル
小笠原哲史(2021):ステップ間の連動結果を活用した指導事例.LD ADHD & ASD1 月号,明治図書,30-33
小笠原哲史(2022):【特集:LD-SKAIP による学習の評価と支援】2020 年度公開講演会講演録 LD-SKAIP を使う. 明星大学発達支援研究センター紀要,7,28-36
奥村智人・増本利信・井阪幸恵・竹下盛・梅田真理(2019):LD-SKAIP 委員会企画シンポジウム LD-SKAIP を用いた効果的学習支援 通常学級および通級

指導教室での実践事例を通じた検討.日本LD学会第28
回大会(東京)論文集

奥村智人(2021):LD-SKAIP の構成の概要. LD ADHD &
ASD1月号,明治図書,10-13

大城英名・笠原貴子(2005):知的障害児のかな文字学習のレ
ディネスに関する研究.秋田大学教育文化学部研究紀
要,60,33-43

上野一彦・松田修・小林玄・木下智子(2015):日本版 WISC-
IVによる発達障害のアセスメント—代表的な指標パタ
ーンの解釈と事例紹介—.日本文化科学社

宇野彰・春原則子・金子真人・Taeko N.Wydell(2017):改訂
版標準読み書きスクリーニング検査—正確性と流暢性
の評価—.インテルナ出版

宇野彰(2020):改訂版標準読み書きスクリーニング検査
(STRAW-R).LD ADHD & ASD10月号,明治図書,18-19

白樫麻紀・森久美子・辻奈誠子・小川香織・深草武志・中
井有紀・森田安徳(2021):知的障害のある子どもへの認
知特性に応じた読み書き指導.大阪教育大学附属特別支
援学校紀要,2,50-56

杉下周平・川崎聡大・野崎園子・福島邦博(2006):読み書き
障害を認めた軽度知的発達障害児一例—障害機序に応
じた訓練法とその効果の検証—.言語聴覚研究,3,2,66-
73

高橋由子・松本秀彦・寺田信一(2017):読み書き困難児童に
対するフラッシュカードによる読み指導の効果.高知大
学教育実践研究,31,55-63

山田充(2008):意味からおぼえる漢字イラストカード.かも
がわ出版

山田充(2018):「読む・書く」の指導[I]基礎理論.S.E.N.S
養成セミナー特別支援教育の理論と実践 II-指導,金剛
出版,67-80

山下公司(2021):ステップIIの結果を活用した指導事例.
LD ADHD & ASD1月号,明治図書,22-25

山下公司(2022):【特集:LD-SKAIP による学習の評価と支
援】寄稿 LD-SKAIP をアセスメントツールとして活用
した通級指導教室における事例—読み書き困難のある
小学校3年生の事例—.明星大学発達支援研究センタ
ー紀要,7,37-41

知的障害特別支援学校における教科指導の現状と 授業づくりに関する教員の意識調査

渡邊 莉都¹⁾, 橋本 典子¹⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

A Research on Teachers' Awareness of the Current Status of Subject Instruction and Lesson Planning at Special-Needs Schools for the Mentally Retarded

WATANABE Ritsu¹⁾, HASHIMOTO Noriko¹⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

要 約

特別支援学校学習指導要領（平成 29 年、平成 31 年告示）の中で、知的障害教育においても、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を軸に、各教科を学ぶことの意義が明示され、各教科の目標や内容、その取り扱いについても具体的に示された。本研究では、これまでの知的障害教育における教科指導の授業観の転換を伴う今回の改訂において、知的障害特別支援学校での教科指導の現状と教員の授業づくりに関する意識調査を行った。学習指導要領の中で、段階的に示された各教科の目標や内容を踏まえた教科別指導の授業実践により、指導の充実を感じている教員がいる一方で、育成すべき資質・能力との関係で「生きる力」を捉え直すことや、各教科等を学ぶことの意義の理解の不十分さから指導に困難さを感じている教員も見られた。本研究で明らかになった現状と課題から、知的障害教育における教科指導を充実させていくために、学校が組織的に授業計画の作成や授業づくりに取り組むための具体的なシステムの構築の必要性について考察した。

キーワード：知的障害特別支援学校 学習指導要領 育成を目指す資質・能力 教科指導

特別支援学校幼稚園部教育要領・小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）、特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年 2 月告示）では、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて加速度的に進展するようになってきていることを踏まえ、複雑で予測困難な時代の中でも児童生徒一人一人が、社会の変化に受け身ではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、未来の担い手となることができるよう、教育を通して必要な力を育んでいくことが重視された。

そこでは、これまで学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」の意義を改めて捉え直すことが必要とされ、「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」「理解している

こと・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」「どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」の三つの柱で整理された。また、全ての教科等の目標や内容についても、「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有し、授業の創意工夫等指導の改善、充実が図られるようにするため、この三つの柱で整理されている。

今回の改訂では、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子どもたちが学びの場を柔軟に選択し、自己の持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培うことができるように、幼稚園、小・中・高等学校との「学びの連続性」が重視され、知的障害教育においても、各教科等の目標や内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき再整理された。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（平成30年3月）では、各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」といった各教科等の特質に応じた物事を捉える視点であり、各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであると示されている。このことは小・中学校等の各教科の目標にも同様に示されており、明官ら（2020）は、『見方・考え方』を働かせた各教科等の学習活動が、子供たち一人一人の資質・能力の育成や生涯にわたる学びにつながる質の高い学びの実現につながっていくとし、「知的障害のある子供たちにとっても、生活に活かすことができる学びとなるよう子供の実態やニーズ等に応じて柔軟に対応し、教育課程全体を通じて、『見方・考え方』を育んでいくことが大切である」と述べている。

これらを踏まえて、第一筆者の実習校である県立の知的障害特別支援学校（以下、「A校」という）の教育課程編成の状況を見たとき、これまでは「各教科等を合わせた指導」を教育課程の「中心」に据えた指導が主流であった。そこでは、知的障害の特性や学習上の困難などに配慮しながら、児童生徒が自立し社会参加するために必要と考えられる「生活に直結する」知識や技能、態度などの指導が重視されてきた。また、多様な実態の児童生徒が参加する授業として、行事や季節を単元とした生活単元学習が毎年繰り返し行われているなどの現状も多く見られた。川間（2018）が述べているように、学習の形態としての「各教科等を合わせた指導」でありながら、「各教科のどの内容を合わせたかを考えるものではなく、これらの授業によって、結果として各教科の内容を学習している」と捉えられてきたことがわかる。

今回の学習指導要領の改訂では、知的障害教育においても、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を軸に、各教科を学ぶことの意義が明示され、各教科の目標や内容、その取り扱いについても具体的に示された。このことを踏まえて、A校では、段階的な教育課程の見直しが行われた。

取組の1年目と2年目は、これまで各教科等を合わせた指導で取り扱われてきた目標や内容を、今回の改訂で示された各教科等の目標・内容に照らし合わせ、児童生徒の実態に応じた各教科の指導目標や内容を個別の指導計画に明らかにしつつ、各教科等を合わせた指導においては、どの教科の、どの内容を合わせているのかを明確にして授業を行うこととした。併せて、総合的な学習の時間、総合的な探究の時間においても、各教科等で身に付けた資質・能力を横断的・総合的に発揮させる視点から指導計画を立てて授業を行うことに取り組んできた。その上で、指導の形

態について検討を行い、3年目には、中学部・高等部の「日常生活の指導」を除いて、全ての学部で、全ての教科について教科別の指導を行うこととした。そして、同様の教科別指導による取組が、他の県立の知的障害特別支援学校でも始められている。

このような、学習指導要領の改訂によるこれまでの指導の考え方の転換を伴う教育課程の編成や、教科別指導の実施においては、教員の実態から様々な課題が明らかになっている。小畑・井上・北岡他（2018）からは、実態把握に基づいた効果的な学習集団の編制や学習形態、学習内容の選定が指導者に委ねられていることによる学習内容の重複や系統性についての課題、若松・常森（2020）からは、教員の学習指導要領の各教科の段階に示す内容の理解、及び教科横断的な視点への意識付け、そして、窪田・藤井（2020）は、これらの課題を包括した学校として系統性のある教科指導を目指す組織的な取組の必要性について述べている。A校においても、3年間の取組において同様の課題が散見された。

本研究に際し、A校を除く県内の知的障害教育を行う特別支援学校3校の学校長に対し、各校の教員の学習指導要領の改訂の趣旨の理解や、教育課程、授業づくりの状況等学校としての取組やその方法について聞き取りを行った。その中では、学習指導要領改訂の趣旨や内容と、それに伴う教育課程の編成に関する研修、それをもとにした教科指導の充実に向けた実践や研究は、各校でそれぞれに行っている現状にあり、取組の期間や実践研究の方法にも違いがあり、教員の学習指導要領の理解や活用に関する意識の差が顕著であることも伺えた。

本稿では、知的障害教育に携わっている県立特別支援学校の教員に対し、学習指導要領の改訂に伴う教科指導に関する現状について質問紙調査を行った。その中で、各校ごとに取り組んでいる教科指導について、取組期間の違い、取組方、学習指導要領と授業実践の関係において、学校間における教員の意識の違い、また、共通する課題を抽出することで、教員一人一人が学習指導要領の理解を深め、教科の目標に根ざした効果的な授業づくりを行っていくために必要な要素を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象と期間

本調査では、県立の知的障害教育を行っている特別支援学校4校の教員を対象とし、187名から回答を得た。

期間は、前年度より教科別指導を実施しているA校に対

しては 20XX 年 6 月に、教科別指導の実施初年度にあたる 2 校においては 20XX 年 9 月～10 月、そして、在籍する 8 割の児童生徒が知的代替の教育課程で学習している肢体不自由特別支援学校においても 20XX 年 9 月～10 月にそれぞれ実施した。

(2) 調査項目

調査項目は、勤務校、所属学部につき、回答者の属性として①特別支援学校の教員経験年数、②現在の所属校での連続勤務年数、③知的障害教育の経験年数を聞くこととした。次に、これまでの各教科等を合わせた指導から教科別指導に変わり、指導者である教員が教科別指導の授業に関してどのような実感を得ているか、何を課題と考えているのかを把握するため、④指導が充実した点、⑤困った点や不安に思った点、⑥教科で示された目標の達成に向け日々の授業づくりで取り組んでいること、⑦学習指導要領に基づき効果的な教科指導を行っていくために自分に必要であると考え、⑧教科別指導を行うことで児童生徒に各教科で付けたい力が付いていると感じているか、そして、最後に⑨知的障害教育における教科指導の意義をどのように捉えているかを尋ねた。

回答方法は、①②③については、講師経験を含めて前年度までの経験年数を選択肢から選択、④⑤⑥⑦⑧については選択肢を提示し、④⑤⑥⑦については、複数回答を可とした。また、それぞれに、回答した理由等を自由記述で回答できるようにした。⑨については、自由記述のみとした。質問項目及び選択肢に関しては、第一、第二筆者で、先行研究におけるアンケートやインタビュー調査、A 校における前年度の研究の振り返りを参考に検討し、A 校の管理職及び主幹教諭、研究主任に、今後の実践研究活動に活かすという視点からの意見を踏まえ修正し決定した。

(3) 調査方法

本調査はアンケートフォームを用いた選択式回答及び自由記述式回答で行い、選択式回答は、回答の傾向や学校間の比較を行うためにグラフ化し、自由記述式回答については、類似の記述内容をカテゴリーに整理した。分析・考察については、各学校長による聞き取りも参考にしながら行った。

本調査の実施に際しては、事前に、対象とした特別支援学校の校長に対して、調査への協力を依頼文書及び学校訪問時に口頭で説明し承諾を得た。回答は、対象教員の自由意思であること、得られたデータは研究にのみ使用し、プライバシー保護に配慮することについて併せて説明をし、

承諾を得た。

3. 結果と考察

調査の結果については、質問紙調査を行った 4 校のうち、学校間比較を、第一筆者の実習校である教科別指導の取組 2 年目の A 校、同じく知的障害教育校であり教科別指導となり 1 年目の B 校、知的代替の教育課程のある肢体不自由教育校の D 校の 3 校について行った。知的障害教育校である C 校はサンプル数が少なかったため、学校間比較は行わず、質問項目⑧⑨の集計に加え、分析の対象とした。また、D 校は、重度・重複障害で、従来は自立活動を主としていた教育課程に、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等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成 28 年 12 月）直後の 6 年前から、知的代替の教育課程を教科別編成し、指導・実践を行っている学校である。以下に、調査結果を順にまとめた。

(1) 教員経験年数

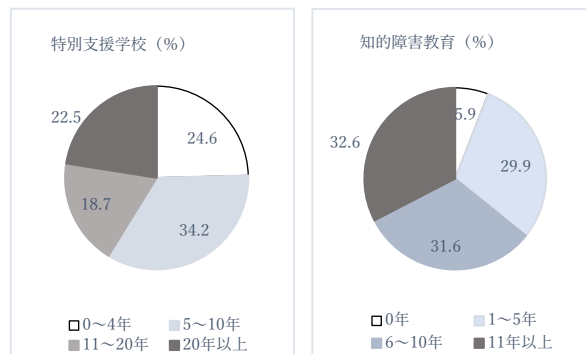


図 1 特別支援学校教員経験年数と知的障害教育経験年数

調査を行った特別支援学校においては、7 割以上の教員が特別支援学校での教員経験が 5 年以上、そのうち 4 割以上が 11 年以上の教員経験を有する。本研究で対象としている知的障害教育についても、6 割以上が 6 年以上の経験のある教員であった。（図 1）

(2) 教科別指導の実践をして、指導が充実した点、困った点・不安に思った点（複数回答可。）

① A 校の結果と特徴（図 2、図 3）

学習指導要領に基づいた指導を行うことで、いずれの学部においても、「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容を設定しやすくなった」、「いろいろな内容に意識的に取り組めるようになった」ことで指導の充実を感じている。これは、A 校が、教科別の縦割りグループによる授業研究に取り組み、学習指導要領に基づく指導目標や指導内容の

設定、授業の振り返りを積み重ねてきたことが、各学級や学習集団での取組として定着してきたことによるものであると考えられる。また、小学部においては「他教科との関連に気付くことができた」ことから指導の充実を感じている。これは、授業研究に際して各学級等で、単元計画を立案する際に、他教科の内容との関連についても考えながら計画を立てることに留意してきたことで、他教科で身につけた力も活用しながら思考したり表現したりして学びを深めていくということに実感を伴って気付き始めていることの表れではないかと推察される。

困った点・不安に思った点は、いずれの学部も「多様な実態の集団における目標の設定」に難しさを感じていることが明らかになった。また、小学部においては「主体的、対話的で深い学びを意識した授業構成」が、中学部では「指導内容に基づく具体的な学習活動の設定」、高等部では「三観点による評価規準に基づいた評価」をすることの難しさを感じている教員も多かった。

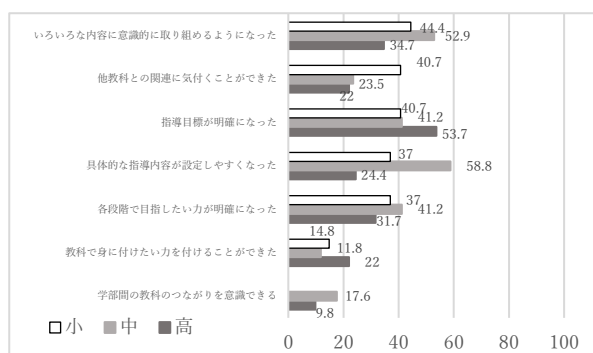


図2 教科指導によって指導が充実した点 (A校)

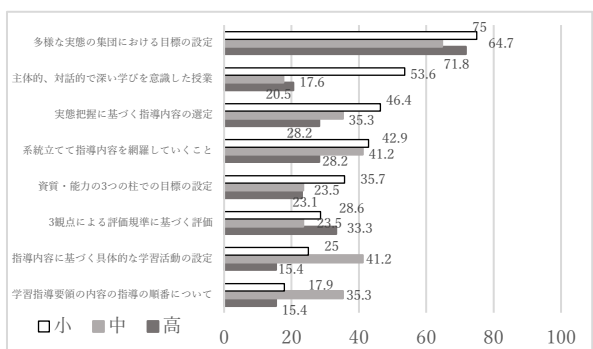


図3 教科指導において困った点・不安に思った点 (A校)

② B校の結果と特徴 (図4、図5)

A校同様に、学習指導要領に基づき指導をすることで「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容を設定しやすくなった」ことで指導の充実を感じている。また、中学部、高等部においては「各段階で目指したい力が明確にな

った」ことによって指導の充実を感じている教員も多く見られた。これは、生徒の実態に応じた目標を、学習指導要領の段階を確認しながら設定しようとしていることの表れであると考えられる。

また、困った点・不安に思った点に関してもA校と同様に「多様な実態の集団における目標の設定」にその難しさを感じていることが伺えた。さらに、「資質・能力の三つの柱での目標設定」、「三観点による評価規準に基づく評価」に難しさを感じている。小学部、中学部においては「実態把握に基づく指導内容の選定」、高等部においては「系統立てて指導内容を網羅していくこと」についても難しさを感じている教員が多い。これは、高等部においてはこれまで卒業後の就労に向け各教科等を合わせた指導の「作業学習」に重点を置いてきた経緯があり、「職業科」を設置しても、授業時数は従来のものであることから、その他の教科について、現状の授業時数の中で、学習指導要領で示された内容の全てを取り扱うためにはどのように指導していけばよいか難しさを感じているのではないかと推察される。

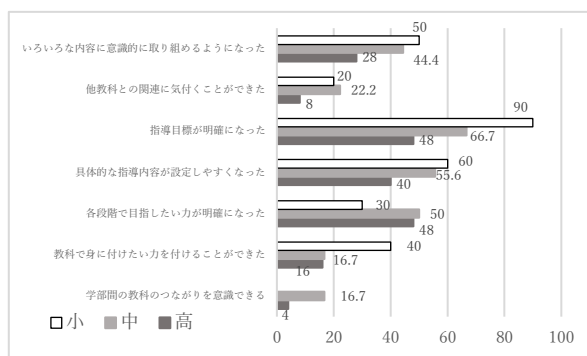


図4 教科指導によって指導が充実した点 (B校)

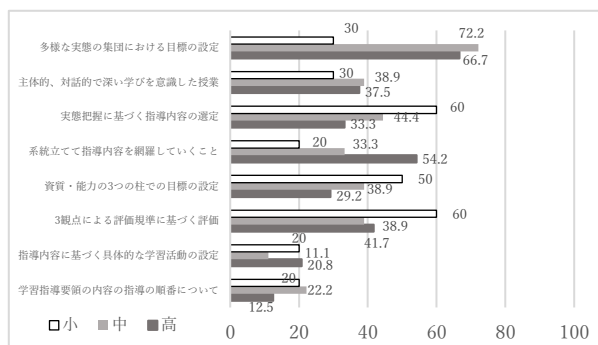


図5 教科指導において困った点・不安に思った点 (B校)

③ D校の結果と特徴 (図6、図7)

D校においても「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容が設定しやすくなった」ことで指導の充実を感

じていることが明らかになった。中学部、高等部においては「他教科との関連に気付くことができた」ことで指導の充実を感じている教員も多く見られ、教科別指導を行っていく中で、学習指導要領で示された教科の本質である「見方・考え方」の理解が進み、教科横断的な視点での指導が行われるようになってきていることの表れであると考えられた。

困った点・不安に思った点は、「資質・能力の三つの柱での目標の設定」、「三観点による評価規準に基づく評価」について高く現れていた。重度・重複障害児も在籍するD校においては、小学部の「1段階を目指す」実態の児童生徒も多く、目標を三つの柱ごとに設定し、三観点によって評価をすることに難しさを感じている教員が多いと推察された。さらに、中学部では「実態把握に基づく指導内容の選定」、小学部では「多様な実態の集団における目標の設定」において難しさを感じている教員も多く見られた。

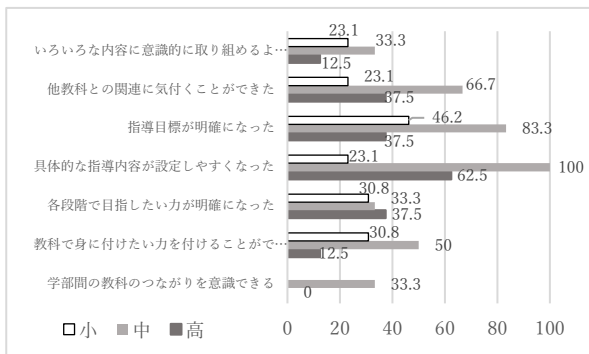


図6 教科指導によって指導が充実した点 (D校)

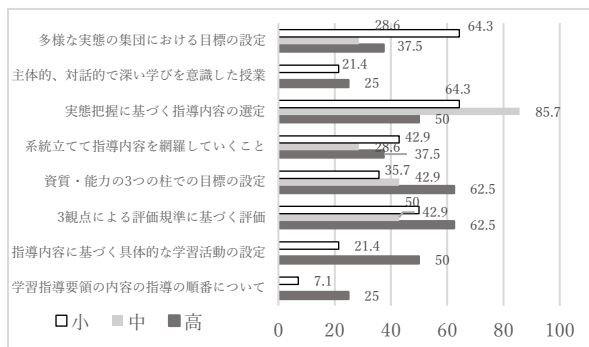


図7 教科指導において困った点・不安に思った点 (D校)

(3) 教科別指導を行うことで児童生徒に各教科で付けたい力が付いていると感じているか

教科別指導によって各教科で付けたい力(資質・能力)を育成することができていると実感しながら指導ができているかを、「感じている」「あまり感じていない」「わからない」の選択肢と併せて、どのような点でそのように感じているのかを自由記述によって回答を得た。調査協力を得

た4校全ての教員の回答(n=187)を、児童生徒の発達段階や各学部の指導の特色によって、教員の実感に違いが見られるのかを検証するために、教員の所属学部別の比較と、自由記述回答(n=139)をカテゴリー別に整理し、以下のようにまとめた。(図8、図9、図10、表1)

① 学部別比較

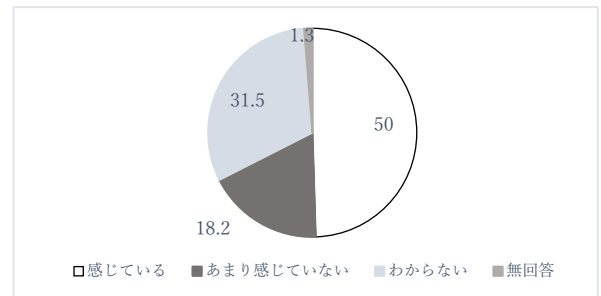


図8 教科で付けたい力をつけることができる (小学部)

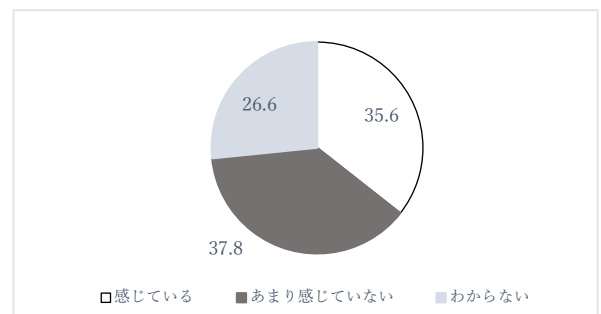


図9 教科で付けたい力をつけることができる (中学部)

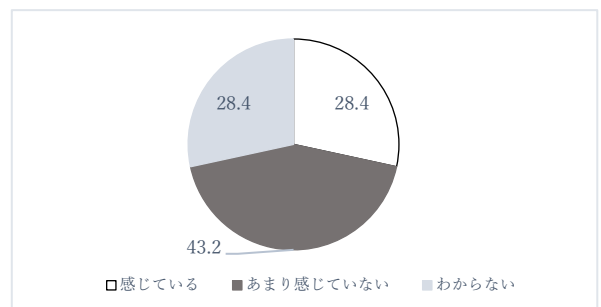


図10 教科で付けたい力をつけることができる (高等部)

相対的に見ると、小学部の教員で実感している割合が高く、学部が上がってくるとあまり感じていないと回答した教員の割合が高くなっていった。

また、教科で付けたい力が付いていると感じている教員は特別支援教育、知的障害教育経験年数が10年以内の教員が多かった。これは、若年経験者研修や中堅教諭資質向上研修等で学習指導要領の改訂に関する内容を踏まえた研修、指導を受けてきている教員が多いことも要因の1つ

であると推察される。

表1 各教科で付けたい力が付いていると感じているか

カテゴリ	サブカテゴリごとの回答数(回答の代表的なものを記述) (n=139)
感じていない	● 学習目標を明確に設定(15) ・学習指導要領から目標を設定することで、付けたい力がはっきりする(小) ・資質・能力について生活のどのような場面で活用できるかを考えて単元計画し、授業を行った(中) ・教師間で身に付けたい力を客観的に共有しやすく、一貫した指導が進められている(小) ・グループ(実態別)での学習が多く、同じくらいの実態の生徒に向けて授業をすることはよいと感じる(高)
	● 目標に基づき具体的な指導内容を設定(8) ・指導内容が明確になり、実際に合わせた指導ができる(小) ・学習に基づき学習目標を明確にすることができ、内容の設定がしやすくなった(高)
	● 目標設定を踏まえた評価が明確(10) ・学習に基づき学習目標や評価規準が設定でき、目指す姿が明確になった(小) ・指導者が明確な目標と評価規準を持って授業を行うようになり、児童が身に付けたい力を把握(実態)できるようになった(小)
感じている	● 他教科との関連等(2) ・他の授業などで発言があったり行動できたりすることがあった(小)
	● 指導内容の広がり(4) ・学習に基づくことで、各教科の内容を取りこぼさないように年間指導計画や単元計画を作成(中) ・生徒が知りたがり、やってみようという発言がある(高)
	● 児童生徒の変容(14) ・教科で学んだことが日常で活かされている(小) ・生徒も活動が明確になり積極的になった(中) ・分ったことを他の人に伝える場面があったから(高) ・授業における見方・考え方が変化してきたように感じた(高)
あまり感じない	● 多様な実態の集団での指導(9) ・グループを実態別に付けないと目標や内容がぶれたりどっちつかずになる(高) ・児童生徒の実態が異なるため、全ての児童生徒に付けたい力が付いているとは判断しづらい(高)
	● 個々の実態に応じた指導内容の設定(11) ・重複・重複障害に合う内容が明記されておらず個々の教師の能力に依っている(高) ・1段階の児童は反応が足りなくならない(小) ・グループ学習で指導担当が変わっていくため、時間数が不足し定着させることが難しい(小) ・学習を継続するとともに、全ての領域で付けたい力がつくかと言われると難しい気がする(高)
	● 教科の資質・能力と生きる力(9) ・指導した内容、身に付いた力の発揮が授業中にどまっておらず、生きる力になっているから分らない(小) ・教科が今後の生活に活かされるかどうか分からない(中)
感じている	● 教科別指導だけでよいか(8) ・般化を意識した取り組みができていない(小) ・般化する場面の設定や今後活かされる機会が無い(高)
	● 指導形態(4) ・合わせた指導の方が体験的に学ばせることができるのではない(小) ・グループを実態別に分けたらよいが、人や環境面で難しい(高)
	● 時間数等(4) ・1単位の授業では次時までに時間が空いてしまう(高) ・その活動場面があまりなかったり、継続して育場面を設定することが難しい(高) ・教科指導に関する教材等が不足している(中)
分らない	● 指導体制(7) ・自分の指導の方法が正しいか不安である(小)(高) ・専門教科ではない教科を担当する場合、その内容の本質を知られていないと感じる(中)
	● 評価が難しい(12) ・1時間1時間の評価(見取り)が難しいから(小) ・どれだけ理解しているかを測る手段がない(小) ・音楽や美術などでの気づきは読み取りが難しい(中) ・学校生活や日常生活でどれだけ成果が得られているのか把握できない(高)
	● すぐに結果は出ないと考えている(3) ・すぐに結果が出ると思っていない(小)(中)(高) ・即効性があるものではない(小)(中)(高)
(分からない)	● 指導時間、指導経験が少ない(19) ・各教科での実践が少ないため実感できていない(小)(中)(高) ・自分の中で(教科別の学習)について落とし込めていない(高) ・始めて、3年なので児童生徒が目に見えて変化してきた実感する機会や場が少ない(高)

② 各教科で付けたい力が付いていると感じている

「付けたい力が付いている」ことの実感は、学習指導要領に基づいた目標設定や指導内容の組織、指導内容の明確化や、他教科との関連や指導内容の広がりといった教科横断的な視点や学びの連続性の理解、そして、実際の児童生徒の姿の変容によって得られていた。これらは、(2)の教科指導の充実を感じた理由で各校ともに多くあげられていた「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容を設定しやすくなった」、「いろいろな内容に意識的に取り組めるようになった」ことと共通していた。

③ 各教科で付けたい力が付いているとあまり感じない、わからない

これらの回答の理由として、多様な実態の集団での指導や個々の実態に応じた指導内容の選定に難しさを感じているという記述が多かった。これは、(2)の教科指導において困った点・不安に思った点として各校からあげられていた項目と共通していた。また、教科で学んだことが生活

に活かされるのかわからない、般化の取組ができていないなどの理由もあげられており、「生きる力」と教科で育成すべき資質・能力の関係や「主体的、対話的で深い学び」の意義の理解を促していくことが重要であることが伺えた。障害の程度や教科によっては評価が難しいなどにより力を付けることができているのかわからないとする記述も多くみられた。これらも、(2)の教科別指導において教員が困っていること・不安に思っていることの中で多く得られた「資質・能力の三つの柱での目標の設定」、「三観点による評価規準に基づく評価」、「主体的、対話的で深い学びを意識した授業構成」と共通していた。

また、指導形態や授業時数、指導の体制が十分ではないことから、付けたい力を付けるに至っていないとする回答も多く見られた。これらは特に中学部、高等部の教員によるものが多く、生徒の実態差が大きい場合の学習集団の編制や、付けたい力との関係で授業時数をどう設定するかなどカリキュラム・マネジメントに関する課題によることも伺えた。

(4) 日々の授業づくりで取り組んでいること、教科指導で必要であると考えていること (※複数回答可。)

① A校の結果と特徴 (図11、図12)

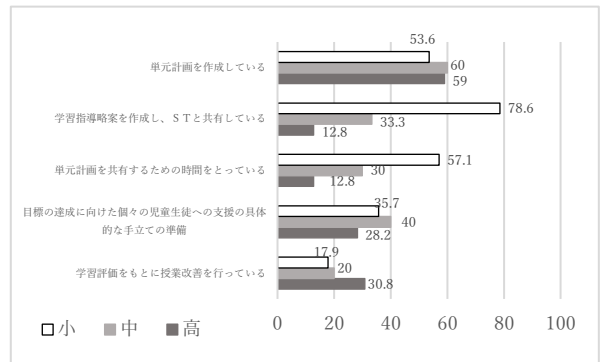


図11 日々の授業づくりで取り組んでいること (A校)

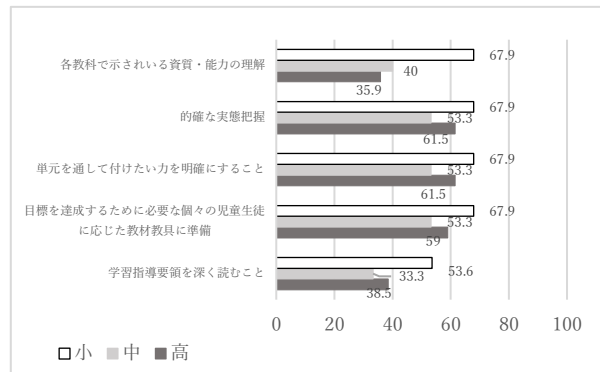


図12 教科指導で必要であると考えていること (A校)

日々の授業においては、単元計画を作成していると回答

している教員が多くみられた。しかし、A校では統一した様式等の活用はされていないため、記載される内容については作成者に任されている。小学部では、学習指導略案の作成、共有が定着していることが伺えた。第一筆者がA校の授業実践を参観・検証していく中で、学習指導略案は本時の授業内容の共有を目的として作成されてはいるが、単元全体の中での本時の位置付けがわかることや、本時の目標を達成するための個別の支援の方法についての記載には不十分さが見られた。

また、効果的な教科指導のために必要であると考えものについては、小学部の教員はどの項目においても高く、中学部、高等部においても、「適切な実態把握」、「単元を通して付けたい力を明確にすること」「目標を達成するために必要な個々の児童生徒に応じた教材教具の準備」をすることについて、必要性を感じている教員が多く見られた。

そのため、単元を通した指導内容や目標、評価規準、単元全体の構成、具体的な支援方法等がわかる単元の設計図としての単元計画を作成していくことが必要であると考え。

② B校の結果と特徴 (図13、図14)

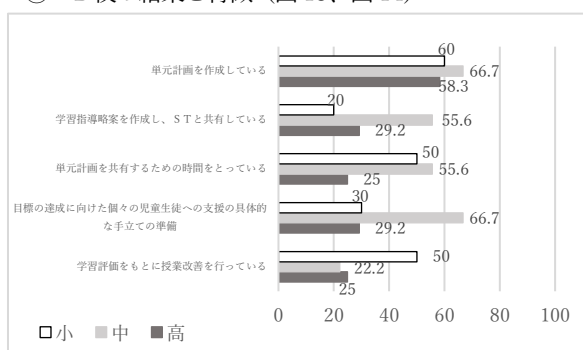


図13 日々の授業づくりで取り組んでいること (B校)

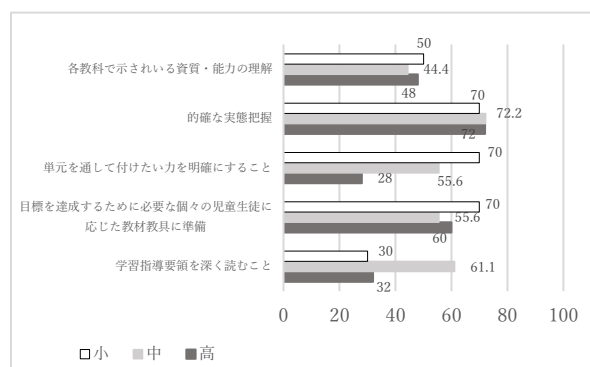


図14 教科指導が必要であると考えていること (B校)

B校は、校内で統一した単元計画の様式を作成しており、日々の授業においても単元計画を作成して授業を行って

いると回答している教員の割合が各学部ともに高い。B校の単元計画の様式には、単元の目標、単元の評価規準、各時間のねらいと大まかな展開を示すようになっていた。中学部においては、学習指導略案の共有や単元計画の確認のために時間をとること、個々への支援の手立ての準備などに取り組んでいる教員が多く見られ、指導に携わる教員が共通認識をもちながら授業づくりを行おうとしていることが伺えた。

効果的な教科指導をしていくために必要であると考えものについては、A校同様に「的確な実態把握」、「単元を通して付けたい力を明確にすること」、「目標を達成するために必要な個々の児童生徒に応じた教材教具の準備」についてその必要性を感じている教員が多く見られた。

③ D校の結果と特徴 (図15、図16)

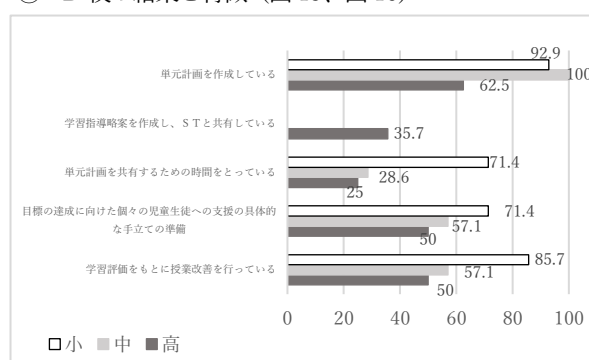


図15 日々の授業づくりで取り組んでいること (D校)

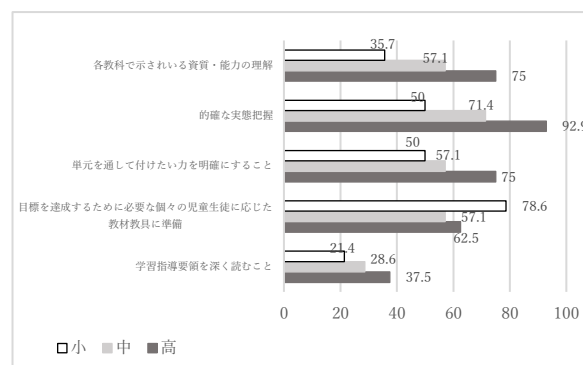


図16 教科指導が必要であると考えていること (D校)

D校は、単元計画の作成が他の2校に比べても高く、どの学部においても取り組まれていることが伺えた。D校では、単元を通して付けたい力(目標)・評価規準、単元構成、各授業における個人の評価規準、目標に迫るための個々への手立て等を、単元計画案として示す様式が整えられている。そのため、学習評価をもとにした授業改善にも取り組んでいる教員も多くみられた。また、D校において「目標

の達成に向けた個々の児童生徒への支援の具体的な手立ての準備」が高いこと背景には、肢体不自由による個々に異なる実態に対し、自立活動の側面からの手立てに配慮した授業が行われていることにもよると考えられる。

効果的な教科指導において必要であると考えたことについては、A校、B校と同様に「的確な実態把握」、「単元を通して付けたい力を明確にすること」、「目標を達成するために必要な個々の児童生徒に応じた教材教具の準備」が大切であると考えている教員が多かった。

4. まとめ

知的障害のある子どもたちにとって、教科の「見方・考え方」を働かせた各教科等の学習活動は、一人一人にとっての社会自立につながる資質・能力の育成や生涯にわたる質の高い学びとなるものである。そのためには、知的障害教育に携わる教員一人一人が学習指導要領を理解し、個々の実態やニーズ等に柔軟に対応した授業を行うことが求められ、そのことは、これからの特別支援学校教員の専門性として不可欠であると考えられる。

本稿では、学習指導要領改訂に伴い、これまでの知的障害教育における教科指導の考え方（授業観）の転換が求められた知的障害特別支援学校において、教科の授業づくりの現状と、指導者である教員の教科指導に対する意識を把握することで、学校全体で教科の目標に根ざした効果的な授業づくりを行っていくために必要な要素を明らかにすることを目的とした。本研究で明らかになったことを以下にまとめる。

本研究で対象とした4校の教員の調査回答や、学校長の聞き取りからは、日々の実践において学習指導要領で示された各教科等の指導目標や内容を理解し、児童生徒の実態把握の重要性とともに、具体的な単元計画を設定し授業を行うための取組が、各校の実態に応じた方法で実施されようとしていることが伺えた。また、その中では、一人一人に付けたい力（教科の目標）が明確になったことで、個々の実態に応じてどのような手立てが必要であるのかを考えることの重要性も見いだすことができていた。そして、そのような実践を積み重ね、授業時数や指導形態、時間割、指導体制などに課題を見だし、カリキュラム・マネジメントの視点から、学校や学部全体、あるいは児童生徒の在学期間を見通した教育課程の充実・改善の必要性を感じていることも明らかとなった。

一方、学習指導要領で示された各教科で身に付けたい資質・能力を児童生徒の具体的な姿でイメージできず、三つの柱での目標設定に難しさを感じる、「生活に直結しない」

ために各教科で示されている内容の指導の必要性が見いだせていないという現状もあった。そこには、今回の学習指導要領の改訂で小・中・高等学校と同様に示された育成を目指す資質・能力との関係で「生きる力」を捉え直すことや、各教科等を学ぶことの意義、各教科の「見方・考え方」についての理解にはまだ不十分さがあるのではないかとと思われる。

また、教科指導については、教科別指導の実践年数だけでなく、教員としての経験年数による捉え方の違いや、関わる児童生徒の生活年齢、発達年齢による捉え方の違い、さらには小中高12年間という長い教育の期間である特別支援学校の各学部の指導の特色による捉え方の違いがあることも明らかになった。

取組を進めてきた中で、教科別指導2年目のA校のように教員自身がカリキュラム・マネジメントの視点で課題に気付いた実践や、D校のように、学校全体で単元計画の様式をツールに、教科指導の枠組みをシステム化して取り組むことが定着してきた実践から、授業づくりについて、学校の組織的な取組にすることで、指導を充実させることができるのではないかと考えた。放課後等の限られた時間の中で、教員が日々の指導を充実させるための授業準備などを行うためには、負担感を伴わない持続可能なシステム、枠組みの構築が必要と考える。

本研究を通して、各学校の取組を検証したとき、授業観の転換が求められている過渡期にあって、知的障害教育に携わる本県の各学校や教員が、学習指導要領の改訂の意義や知的障害教育における教科指導の意義を確認し、共通した認識の下で指導、支援を行っていく取組も必要ではないだろうか。

本研究では、県内4校の現状等の把握にとどまっているが、ここで明らかになった課題を踏まえ、さらに学習指導要領の理解を深め、教科指導の充実を目指し、授業計画の作成や授業づくりのための具体的なシステムの構築について、今後の研究課題として取り組んでいきたい。

謝辞

本研究に協力いただいた、実習校及び県立特別支援学校の教職員、児童のみなさんに、心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 文部科学省 特別支援学校幼稚部教育要領・小学部・中学部学習指導要領 2017 年 4 月告示 特別支援学校高等部学習指導要領 2019 年 2 月告示
- 文部科学省 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部） 2018 年 3 月
- 明官茂監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2020） 学習指導要領 Q&A 特別支援教育〔知的障害教育〕 東洋館出版社 56
- 監修：菅野和彦・川間健之助・吉川知夫 編著：全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（2018） 肢体不自由教育実践授業力向上シリーズ No.6 新学習指導要領に基づく授業づくり ジアース教育新社 14-20
- 窪田幸子・藤井和子（2020）「知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究」上越教育大学研究紀要 第 39 巻第 2 号
- 小畑伸五・井上典子・北岡大輔・久保田真由子・辻岡麻紀子・中筋千晶・西本一史・古井克憲（2019）「知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題－インタビュー調査より－」和歌山大学教育学部紀要 教育科学 第 69 集
- 若松亮太・常森俊夫（2020）「カリキュラム・マネジメントの教科等横断的な視点に基づく知的障害教育における教育課程編成－組織的かつ各教科等の内容等の取扱いに関する事項を踏まえて－」広島大学大学院人間社会科学研究所附属特別支援教育実践センター研究紀要 第 18 号, 59-70

発達障害や発達の遅れのある幼児を担当する 特別支援担当保育士の意識と研修ニーズ —保育士研修の事前・事後アンケートに着目して—

小川 裕代¹⁾, 橋本 典子²⁾

1) 高知大学教育学部附属特別支援学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

The awareness and training needs of childcare workers in charge of children with developmental disabilities
-Focusing on the pre and post questionnaires of the training of childcare workers-

OGAWA Hiroyo¹⁾, HASHIMOTO Noriko²⁾

1) Special Support School Affiliated with the Faculty of Education, Kochi University
Faculty of Education

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

要 約

本研究の目的は、A市の「特別支援担当保育士研修」に参加した特別支援担当保育士から提出された研修の事前・事後アンケート（主催者実施）に着目し、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当した保育士の意識や、支援に関する困り感を明らかにすることで、保育士の研修ニーズとそれに対する特別支援学校が提供できる知識や情報は何かを検討することであった。

その結果、担当保育士は、発達障害特性を考慮した接し方を一定理解して保育に臨んでいたが、具体的な対応場面では、特性への対応に難しさを感じており、悩みや迷いを持ちながら支援にあたっている現状が明らかになった。そのため、具体的な支援事例、具体的な対応方法についての知識習得の研修がまずは求められる。また、担当保育士研修が、保育士の自己効力感や学ぶ意欲を高める機能をもっていることが確認できた。特別支援学校の障害特性や発達段階を考慮した指導・支援の実践事例が、保育士研修の資源になると考える。

キーワード：特別支援担当保育士、保育士研修、発達障害、特別支援学校のセンター的機能

1. はじめに

1.1 特別支援学校のセンター的機能

特別支援学校のセンター的機能は、平成17年12月の中教審答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」¹⁾において、それまでの盲・聾・養護学校の学習指

導要領等で、地域の「特殊教育に関する相談のセンター」としての役割を果たすよう努めることとされ、様々な取組が進められてきていることを踏まえ、「小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、(中略)その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学

校を積極的に支援していくことが求められる」とされた。また、そのことを契機に、学校教育法第 74 条において特別支援学校のセンター的役割が規定され、幼稚園や小・中学校等の要請に応じて、障害のある幼児児童生徒の教育に関し、必要な助言又は援助を行うよう努めるものとされている。

さらに、平成 24 年 7 月の特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」²⁾においては、「域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、（中略）障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすこと」とされ、そのためのセンター的機能の一層の充実とともに専門性の向上が求められた。その後改訂となった特別支援学校学習指導要領においても、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備することや、他の特別支援学校や地域の小・中学校等や関係機関との連携を図り、センター的機能の充実を図っていくことが大切であるとされている。

これらを受け、高知大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）においては、校内に「地域支援部」を設け、地域支援活動を行っている。対象は主に知的障害や発達障害、発達の遅れ等に関する小・中学校や保育所・幼稚園に在籍する幼児児童生徒であり、支援内容は対象幼児児童生徒の支援の方法や就学に関する相談、小・中学校の校内研修や保育所等の保育者研修の講師依頼の要請に応じる等である。

本校が地域の特別支援教育のセンターとしての役割を担うためには、小・中学校の特別支援教育や保育所における特別支援保育の実態や、担任教員や保育者の困り感を的確に把握し、ニーズに応じた支援に関する情報や研修内容を提供するための専門性が求められていることは言うまでもない。加えて学校として地域のニーズに応じることができる校内体制の充実や担当者の人材の育成も今後の課題である。

1.2 目的と背景

本稿では、高知県 A 市の保育幼稚園課が主催する「特別な支援を必要とする幼児を担当する保育士（以下、担当保育士）」を対象とした「特別支援担当保育士研修（以下、担当保育士研修）」について、参加した担当保育士から提出された研修の事前・事後アンケート（主催者実施）に着目し、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当した保育士の意

識や、支援に関する困り感を明らかにすることで、保育士の研修ニーズと、それに対して知的障害特別支援学校である本校が提供できる知識や情報は何かを検討することを目的とした。

A 市では、保育所において障害のある、あるいは発達の遅れがある幼児を担当する担当保育士の研修は、長期にわたって継続的に実施されている。第 1 筆者が、前任の地域支援担当教員から引き継ぎ、担当保育士研修に関わるようになって 3 年目になるが、前任者によると平成 10 年頃にはすでに現在のような形態（後述）で実施されており、本校は継続して支援に関わってきた。その間、障害がある、あるいは発達の遅れがあるなどにより、加配として担当保育士が配置される保育所数や担当保育士の数は増加している。また、第 1 筆者が関わっている「発達障害・発達の遅れ」のグループをはじめ、他の障害種（聴覚障害・肢体不自由）のグループにおいても、参加している担当保育士は、経験年数が浅く、臨時的任用の職員である場合が少なくない現状にある。

第 3 期高知県教育振興基本計画⁴⁾においては、就学前教育の充実に関して「特別な支援を要する子どもへの対応や、子育てに不安や悩みを抱える保護者への支援等の充実が求められる中、各園において、個々の保育者はもとより、園としての組織的な対応力を一層高めていく必要」について述べられている。本研究における担当保育士の研修への支援に着目した特別支援学校のセンター的機能の在り方の検討が本県の特別支援保育の充実に寄与するものとなることを目指したい。

2. 方法

2.1 研究対象

20xx 年度に、A 市の保育所に勤務する、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当する「特別支援担当保育士」が回答したアンケートを分析する。アンケートは、A 市が作成したもので、担当保育士研修会を開催するにあたって、研修の前後に実施したものである。

なお、担当保育士が担当している幼児は、診断の有無ではなく、A 市の判定基準により療育手帳や身体障害者手帳等を所持している、またはそれに相当すると A 市が判定した幼児である。

2.2 特別支援担当保育士研修会

A 市の保育幼稚園課が、特別な支援の必要な子どもたちへの理解を深めるために、「特別支援担当保育士」を対象として毎年開催している。年度初めと年度末の 2 回実施され

ており、本稿では、20xx年度の2回の研修会前後に行われたアンケートを対象とした。

この研修は、新型コロナの流行以前は、一日日程で実践発表園の公開保育を参観し、実践交流や講師からの助言を行っていた。新型コロナの流行により、研修会自体が中止になったこともあるが、20xx年度は、1回目は、集合研修が可能となり、半日日程で実践発表園による写真や動画を用いた実践発表、講師による講話という研修であった。2回目は、再び新型コロナの増加により、実施直前にオンライン研修となり、講師による講話のみの研修となった。

2.3 研究手続き

20xx年度当初に、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当する担当保育士は、36名であった。

1回目の事前アンケートは、対象幼児ごとに作成しているため37回答、事後アンケートは、実践発表園の保育士3名を除く33回答であった。

2回目の事前アンケートは、36回答の提出があった。事後アンケートは、44回答であった。これは、新型コロナの影響により、急遽オンライン研修に変更となり、それに伴って、他の障害グループ（聴覚障害、肢体不自由）との合同研修となったことによる。事後アンケートは無記名のため、発達障害・発達の遅れのグループの担当保育士のみの回答を選ぶことができないため、全ての回答を分析対象とした。

2.4 分析方法

A市が作成した事前アンケートは、全て自由記述である。質問項目は、表1のとおりであった。

表1 アンケートの質問項目 (A市作成)

【1回目研修】事前アンケートの質問項目	
①	担当児の診断名や主な症状
②	担当児の様子（あそび・運動発達・コミュニケーションなど）
③	担当児の様子（基本的な生活習慣）
④	大切に取組んでいること
⑤	講師の先生や実践発表園に聞きたいこと
【2回目研修】事前アンケートの質問項目	
①	保育をしてきた中でお子さんの成長を感じるころ
②	保育の中で大切にしていること
③	先生が保育をしていく中で課題と感じるところ
④	講師の先生や研修参加園の先生に聞きたいこと

本稿で分析対象とした項目は、1回目の「④大切に取組んでいること」「⑤講師の先生や実践発表園に聞きたいこと」、2回目の「①保育をしてきた中でお子さんの成長を感じるころ」「③先生が保育をしていく中で課題と感じるところ」「④講師の先生や研修参加園の先生に聞きたいこと」とした。

分析手順としては、手書きの自由記述を全てExcelソフトで電子化したのち、カテゴリーについては、障害がある子どもや「気になる子ども」に対する保育士の気づきや配慮に関して行われた先行研究（久保山・齋藤・西牧・當島・藤井・滝川 2009, 西川・永田 2012）⁵を参考にした。第1筆者がまず共通する内容をカテゴリーに整理し、次に第2筆者がカテゴリーを確認、修正を行った。

2.5 倫理的配慮

本研究については、A市保育幼稚園課の責任者に対して、本研究の趣旨および個人情報の取り扱いには十分配慮することを、文書にて説明を行い、書面にて承諾を得た。

3. 結果と考察

3.1 対象児について

担当保育士が受け持っている対象児の診断名または主な症状は、大別すると表2のとおりであった。ASDまたはASD疑いの幼児は14名で、そのうち診断がある幼児は6名で、8名はASD疑いの幼児であった。言語または発達の遅れのある幼児は23名で、発語なしや言葉の遅れ、コミュニケーションのとりにくさ、軽度知的障害、多動衝動傾向等であった。なお、知的障害を有するASDについては、ASDまたはASD疑いのグループに分類した。対象児の7割以上が診断のない幼児であり、行動面や支援度により担当保育士が配置されていた。

表2 対象児の診断名または主な症状 (n=37)

診断名または主症状	人 (%)
ASD または ASD 疑い	14 (38)
言語または発達の遅れ	23 (62)

次に、対象児のクラス年齢は、表3のとおりであった。発達障害や発達の遅れのある幼児に対して、特別支援担当保育士が配置されているのは3.4.5歳児クラスが多く、3歳児未満児では、ほとんど配置されていない。ASD診断のある幼児は、3歳児クラス2名、4歳児クラス2名、5歳児クラス2名であった。

表3 対象児のクラス年齢 (n=37)

クラス年齢	人 (%)
2歳児クラス	1 (3)
3歳児クラス	15 (41)
4歳児クラス	9 (24)
5歳児クラス	12 (32)

3.2 1回目の研修会 事前アンケート

1回目の事前アンケートは、4月から5月初旬に書かれており、担当保育士が対象児の受け持ちになって間もない時期である。その時期に担当保育士が「大切に取組んでいること」として回答したものを表4に示した。

表4 大切に取組んでいること (n=37)

カテゴリー	件
保育士の関わり方	39
生活習慣	15
安心基盤	12
友達との関わり	10
言葉の発達	9
切り替え	8
保護者との関係	6
遊び、興味・関心	4
集団参加	4
環境構成	4
活動の見通し	4
専門機関との連携	2
担任との連携	1
視覚支援	1
総計	119

3.2.1 保育士の関わり方

全体では37名の対象幼児に対し、119の回答があった。最も多かったのは、「保育士の関わり方」で25名の担当保育士から39の回答があった。具体的にどのような関わりを大切に1年間の保育を始めようとしているのか、大別したものを表5に示した。

実際の記述では、「楽しい時、困った時、不安な時など寄り添い共感の言葉をたくさんかける」(3歳児発語なし)「無理強いせずに、本児の気持ちに寄り添い、まずはできることからするようにしている」(5歳児ASD)「できた姿、やろうとした姿等、本児の頑張りはおもいきり褒めるようにしている。そこからどんどん自信をつけていってもらいた

表5 どのような関わりを大切にしているか (n=25)

回答の主な内容
・気持ちに寄り添い共感する。気持ちを受け止める。
・本児のペースに合わせてゆったり関わる。無理強いしない。
・見守り、必要に応じて援助する。
・小さなことでも褒めて自信をつける。
・パニックや気持ちの高ぶりに対して様子を見る。
・声掛けのタイミングや流れに気をつける。
・一緒にやってみる、一緒に楽しむ。
・やりたい気持ち、意欲を大切に作る。
・気持ちを代弁する。

い」(5歳児ASD)「本児が好きなこと、気になっていることなどを一緒に楽しみ、力を伸ばしてあげられるような関わりをしていきたい」(3歳児言葉の遅れ)「友達の気持ちを代弁したり本児の気持ちも代弁し、遊びの中でコミュニケーションがとれるよう仲介となっている」(5歳児言葉の遅れ)などである。担当保育士は、発達障害や発達の遅れの特性を考慮した関わり方があることを知識として持っており、それを大切に取組もうとしていることがわかる。

3.2.2 基本的生活習慣

「大切に取組んでいること」で、次に多かったのは、生活習慣や生活リズムに関することであった。事前アンケートの「担当児の様子(基本的生活習慣)」の項目は、本稿では分析対象にはしていないが、そこには、朝の仕度や衣服の着脱、片付けに関して、「1つ片づけては別の場所へ移ったりその都度『〇〇するよ』と言葉で知らせ保育者の促しや見守りで行う」(5歳児発達の遅れ)「他のことに気をとられやすく声掛けのみでは難しい。またやりたくない気持ちもあるので一つ一つ手を取りやり方から伝えている」(3歳児ASD)といったように、周囲に気を取られたり気分や体調によって続かないことがあり、保育士がマンツーマンで一連の流れを丁寧に支援しているといった記述が多い。また、偏食や食具の使い方など食に関して、「ふりかけご飯は食べるが他の物は嫌がるのがほとんど」(3歳児ASD)「偏食で保育者がそばにつくか抱っこをしていないとすぐに席を立ってしまう。保育者が手を添えてすくって食べている」(4歳児ASD・知的障害)「食事中席を立った箸で遊ぶ」(5歳児言葉の遅れ・落ち着きがない)等の記述が多くみられた。このような実態に対して、担当児の思いを大事にしながら、生活スキルの獲得に向けて日々取り

組もうとしていることがわかる。

その他に、保育士が大切にに取り組んでいることは、安心基盤をつくること、友達との関わりに関すること、言葉の発達に関すること、気持ちや活動の切り替えに関すること、保護者との関係などであった。

3.2.3 講師や実践発表園に聞きたいこと

27名から47件の質問があった。質問内容を表6に示した。特性に応じた支援に関する質問が19件と最も多く、その中でも「気持ちの切り替えや活動の切り替え」に関する質問が10件と多かった。「『おわり』と言うと声を出してパニックになり、玩具を投げる、使っているものを壊して部屋から走り出て行くことが多い。どう対応していくと良いですか」(4歳児言語または発達の遅れ)のように、乱暴な言動や行動が出ると、他児との関係や集団生活に影響が出ることから、担当保育士の困り感となり、発達障害の特性理解や具体的な事例を知りたいといった思いが現れていると推察する。

表6 講師や実践発表園に聞きたいこと (n=37)

カテゴリー	件
特性に応じた支援に関すること	19
生活習慣に関すること	12
発達・遊びに関すること	5
就学に関すること	4
保護者との関わり方	2
危険または乱暴な行為に関すること	2
障害理解に関すること	1
環境構成に関すること	1
集団活動に関すること	1
総計	47

生活習慣に関することは、偏食や食具に関する質問が5件、トイレトレーニングに関する質問が5件、身の回りのこと全般に関する質問が2件であった。

就学に関する質問は、4件とも5歳児を担当する担当保育士からであり、就学を意識した支援に関心が高まっていることがうかがえる。

以上のような事前アンケートの回答を踏まえて、講師依頼を受けた本校地域支援担当教員(第1筆者)が担当保育士を対象とした講話を準備して研修に臨むことになる。1回目の研修会では、「幼児期の保育で大切にしたいこと」というタイトルでパワーポイントを使って、3園の実践発表

園の保育から学ぶべき内容、保育場面で困った時に大事にしたい視点について紹介して、多かった事前質問と関連づけながら講話を行った。

3.3 2回目の研修会 事前アンケート

1回目の研修から半年後、2回目の研修に向けて担当保育士はアンケートを記入する。内容は、先に触れたように4月からの担当児の成長や、担当保育士自身の保育実践を振り返る内容である。

3.3.1 お子さんの成長を感じるころ

「保育をしてきた中でお子さんの成長を感じるころ」の質問に対して、一文や箇条書きで多くの記述があり、表7に示したとおり98の内容を確認した。「生活習慣の形成」「人との関わり」に関する内容がそれぞれ26、「言語・コミュニケーション」に関する内容が24であった。

表7 保育を受けてきた中でお子さんの成長を感じるころ (n=36)

カテゴリー	件
生活習慣の形成	26
偏食・食事面 9	
排泄面 6	
身の回りのこと全般 4	
着替え 3	
身支度や片付け 3	
昼寝 1	
人との関わり	26
集団活動への参加 13	
友達との遊びの広がり 8	
保育士との愛着形成 5	
言語・コミュニケーション	24
語彙が増えた 16	
意思表示 6	
言語理解 2	
その他	22
情緒の安定 6	
自主性、意欲、達成感、自我 6	
見通し、気持ちの切り替え 4	
遊びのスキル 2	
運動面 2	
文字、数への関心 2	
総計	98

「生活習慣の形成」の詳細は、偏食・食事面に関する成長が9人で最も多く、内訳は3歳児5人、4歳児2人、5歳児2人であった。「春頃は白ご飯のみだったりおかずによっては少しだけ食べることもあったりしたが、少しずつ食べられるものが増え、毎日給食もおやつもほぼ完食している」(5歳児発達の遅れ)「食べられる食材が増え、苦手な物も口にしようとする姿も見られる」(3歳児ASD)「食も以前に比べて自分から触ったり、口に付けてみたりするようになる。お茶も飲まなかったが飲みだした」(3歳児ASD疑い)「友達や保育者に励まされながら、苦手な食材を少しずつ自分から食べようとしている」(3歳児ASD疑い)など、築き上げてきた人間関係の中で、励ましを受けながら苦手な物でも食べようとする幼児の姿が見られるようになってきていることがわかる。

排泄面の成長をあげているのは、3歳児3人、4歳児1人、5歳児2人であった。「トイレでの排尿ができるようになりました。保育者の声掛けで、向かうこともあります。本児がトイレへ行きたい時に『トイレ行きたい』と伝えることができています」(3歳児ASD)「活動の節目にトイレに行けるよう習慣化したことで、排尿し一日中布パンツで過ごせるようになった。排尿後の処理の順番を絵カードで提示することで、自分でできるようになった」(5歳児ASD・知的障害)「排泄のリズムがついてきて、トイレで排尿できだした」(3歳児知的障害)など、集団保育を活かして、活動の流れの中に位置づけることで排泄リズムが形成されたこと、言語の発達も加わって伝える力が育っていることがわかる。

次に、「人との関わり」の詳細は、「集団活動への参加」「友達との遊びの広がり」「保育士との愛着形成」であった。「絵本や紙芝居を見る時や友達が遊びに誘った時など、集団の中に入ることができるようになった」(3歳児発達の遅れ)「行事等、不安を感じながらも、友達や保育士に励まされ、自分で気持ちを立て直して参加する姿がみられた」(5歳児発達の遅れ)「担当保育士と廊下へ出て二人で製作に取り組んだり、室内でもパーティーをして、個別でしてきましたが、11月から一斉での製作に参加できるようになりました」(3歳児ASD)「担当保育士、クラス担任以外の職員に対しての警戒心が薄れ、甘えたり名前を呼ぶようになった」(3歳児ASD)「友達や保育者がしていることに、興味を持ち、保育者が誘うと、一緒にやろうと輪の中に入って楽しめる」(3歳児ASD疑い)などの記述があった。1回目の事前アンケートで、「保育の中で大切にしたいこと」のトップが「保育者の関わり方」であったように、気持ちに寄り添い、無理強いすることなく、担当児のペー

スに合わせることや、一緒にやってみるなどの保育士の関わりや、友達の存在が、人との関わりの成長に繋がっているのだと推察する。

「言語・コミュニケーション」に関する成長も多く、その中でも多かったのが、「語彙が増えた」ことであった。「言葉の成長が著しく、単語から文章で思いを伝えようとしている」(3歳児ASD)「相手に言葉で伝えようとする姿が増え、発音も少しずつはっきりしてきた」(3歳児言葉の遅れ)「言葉数も増え表情が豊かになってきた」(3歳児知的障害)『『ちょうだい』『行く』』と言う言葉が出たり、行きたい場所の写真を指差し、場所の名前を言って行きたい気持ちを言葉や行動で表現することが増え、絵本や紙芝居を見ている時や遊んでいる時にも言葉が出ているので、すごく成長を感じる」(4歳児ASD傾向)「言葉がすごく増え、思いを言葉で伝えられるようになった」(5歳児発達の遅れ)など、やりたい気持ちや伝えたい思いの育ちと共に、言語・コミュニケーションの成長が助長されていることがわかる。

3.3.2 保育をしていく中で課題と感ずること

次に、「保育をしていく中で課題と感ずること」に対する自由記述を大別したものを、表8に示した。36名の保育士全員が回答しており、63の内容に分けることができた。保育士の半数以上が、2つ以上の課題をあげている。

表8 保育をしていく中で課題と感ずることはありますか？ (n=36)

カテゴリー	件
言語・コミュニケーション	13
支援の迷い	7
思い通りにならないときの切り替え	7
危険な行為、不適切な行為	6
排泄、偏食、生活習慣全般	6
人との関わり方	3
保育士への依存	3
勝敗へのこだわり	2
初めての活動や苦手な活動	2
その他	14
総計	63

なお、カテゴリー化できなかった内容については、その他で表した。最も多かったのは、言語・コミュニケーションに関する記述であった。「言葉が出ないこともあり、どこまで理解しているのかが分からない」(3歳児言葉の遅れ)

「発語がほとんどないので、本児の意思や気持ちを正確に受け止めること」(4歳児 ASD)「言葉が出ていないので、本児の思いを分かちあげることができない時があり、ペクカードでのやりとりを始めたが、思うように進まないこと」(4歳児 ASD・知的障害)「伝えることの難しさ」(5歳児 ADHD・言葉の遅れ)など、言葉や表情、アイコンタクトといったコミュニケーションが困難なことから、意思をくみ取ることやこちらの意図を伝えることが困難な現状を課題と捉えていることがわかる。

次に多かったは、担当児の課題に対して担当保育士自身の迷いや自信のなさが課題として挙げられており、「支援の迷い」とカテゴリー化した。「機嫌が悪く、泣いている時などに抱っこを求めてくるときには、抱っこをしているが、最後は甘え泣きになってしまうため、自分のやり方があっているのかが分からない」(3歳児 ASD)「本児の行動をどこまで見守っていくかとか声を掛けるタイミング」(3歳児言葉の遅れ)など、対象児に寄り添いつつも、経験年数が浅く、同じ立場の保育士もいないことから、自分の支援に迷いや不安が生じて1人で抱え込んでいる現状がうかがえた。

次に、「思い通りにならないときの切り替え」7件、「危険な行為、不適切な行為」が6件であった。「衝動的な面が多く、体や顔を叩く姿が見られる。力加減が分からないようで強いたたり、友達にやめてと言われると更に叩きに行ったりして、触らないと気が済まない姿がある」(4歳児 ASD 疑い・知的障害)「自分が1番でないと気に入らない、勝つことへのこだわり、人から指摘されたり、否定的なことを言われると『イヤだ』『べーだ』『バカ』と怒り泣く、たたく行為があり激しい」(5歳児発達の遅れ)「注意を促す声掛けが通じず、友達とぶつかったり、転げたり、危険な行動が見られる」(3歳児 ASD・知的障害)「友達に対してすぐ手が出る(悪気はなく首にしがみつく等)こと等、危険な部分がある」(4歳児 ASD 疑い)など、他児とのトラブルや危険な行為をどう防いでいけばよいか、どうすれば担当児に理解してもらえるのか困っている現状がうかがえた。

3.3.3 講師の先生や研修参加園に聞きたいこと

次に、「講師の先生や研修参加園の先生に聞きたいこと」を表9にまとめた。33件の質問があり、1回目の事前アンケート同様に、特性に応じた支援に関する質問が最も多く、次いで、発達・遊びに関する質問が多かった。1回目のアンケートでは、生活習慣に関する質問が12件と多かったが、2回目では2件と少ない。表7(成長と感じるどころ)

では、生活習慣の形成が最も多かったことと合わせると、1年間の取り組みによって生活習慣の成長がみられたことによると推察する。

表9 講師や実践発表園に聞きたいこと (n=36)

カテゴリー	件
特性に応じた支援に関すること	8
発達・遊びに関すること	7
危険または乱暴な行為に関すること	4
保護者との関わり方	4
就学に関すること	3
生活習慣に関すること	2
叱りかた、メリハリ	2
集団活動に関すること	1
特別支援全般に関すること	2
総計	33

3.3.4 障害特性に対する長期的支援の見通し

特性に応じた支援に関する質問で、ある担当保育士は言葉の遅れのある3歳児に対して、以下の内容を挙げている。

「思い通りにいかない時に、泣き怒ったり、乱暴な言葉を使う時の関わり方について聞きたい」保育士は、「課題と思うところ」の回答においても、「自分の思い通りにならないと泣いて怒り気持ちを切り替えるのに時間がかかる。また、仲の良い友達と一緒に遊ぶが、言葉で上手く伝わらないと力加減が分からず強く叩いてしまう」と挙げている。そして、この幼児の「成長を感じるところ」の回答では、「自分の思いを保育者や友達に言葉で伝えようとする姿」「友達と関わって遊ぶことが多くあり、仲の良い友達と遊ぶ時などには言葉のやりとりも見られる」と挙げている。つまり、言語・コミュニケーションや、友達との関わりについて成長が見られた、しかし上手く伝わらないこともまだ多く、泣いたり乱暴な言葉を使ったり叩いたりすることが見られ、どう対応すればよいか教えて欲しい、といった内容である。このように、保育士の記述では、担当児の「成長」「課題」「講師への質問」が関連している記述が多く見られた。これは、生活習慣の形成と比べると、障害特性による困難さは、すぐに解決できるような内容ではなく、スモールステップで、粘り強く、また周囲の理解や協力など集団保育の利点を生かしながらの保育が必要であり、担当保育士を支えていく園の体制や研修なども必要であろう。

これらの2回目研修の事前アンケートの回答を受けて、

また、年度末の時期であることを踏まえて、講師依頼を受けた本校地域支援担当教員（第1筆者）が2回目の研修に臨んだ。2回目の研修の直前に講師の講話のみのオンライン研修に変更になり、当初予定されていた集合研修による実践発表がなくなった。その分、聴覚・肢体不自由のグループとの合同研修になり、2名の講師で講話を行った。本校地域支援担当教員（第1筆者）は、事前に保育幼稚園課に了解を得て、1回目研修で実践発表を行った3園を訪問し、幼児の様子を参観したり、実践発表以降の担当児の様子を保育士から聞き取った。そして、本校地域支援担当教員（第1筆者）からは、「子どもの成長を確認して来年度につなげよう」というタイトルで講話を行い、聴覚・肢体不自由のグループの講師である特別支援学校教員からは、難聴について講話が行われた。

1回目、2回目の研修後に書かれたアンケート（自由記述による感想）から代表的な内容を表10に示した。新型コロナにより公開保育や実践交流ができない中でも、研修を受け、疑問や悩みを共有したり共感したりすることや、映像や講話により自らの保育に見通しや自信を持つことができた姿をみとることができた。

い。 ・一対一で生活していると過度な支援になっているかもと話を聞いて反省した。	・他の先生方も自分と同じ気持ちと思うと自分一人ではないのだと頑張れる気持ちになった。 ・難聴、聴覚について知ることができて良かった。
研修形態に関する内容	
・公開保育がなくて残念だったが、写真や動画があってわかりやすかった。 ・実践交流がなくて残念だったが、実践発表は聞くことができ他園の様子や悩みがわかり共通理解が深まった。 ・講話資料があるのがわかりやすい。実践発表園の保育のポイントも講話でまとめてくれてわかりやすかった。 ・全体で質問しづらいことを事前に提出して話を聞くことができて良かった。 ・6月という時期に研修があった良かった。	・オンラインになり残念だったが、事前アンケートでの内容を知ることができて良かったし、オンラインでも研修を開催してくれて良かった。 ・講話資料があってわかりやすかった。

表10 事後アンケート（感想）の主な内容（n=33）

1回目の研修	2回目の研修（オンライン）
実践発表（3園）に対する主な内容	
・あたたかく見守っている園の保育体制に励まされた。実態把握が丁寧。 ・担当児と重なり共感できた。 ・製作活動、切り替えの仕方、絵カードの使用が参考になった。保育に取り入れた。	・実践発表がなくなり残念だったが、講師による実践発表園の参観報告と、年度当初の様子とを比較してみることができた。 ・玩具が参考になった。
特別支援学校の講話に対する主な内容	
・偏食、悩んでいたが支援学校の様子を聞いて気持ちが楽に。 ・就学を前に排泄指導で気負って悩んでいたが、就学後の話を聞いて焦らなくてよいと安心した。 ・担当児と一緒に自身も成長していきたい。 ・事前アンケートで書いた内容にピンポイントで応えてくれて、悩んでいるのは自分だけではないという安心感を持った。 ・周りの保育者や先輩の先生に相談しながら支援していき	・4月からの姿を振り返ることができた。すごく成長していると思えた。 ・6月の研修の頃は不安だったが、担当保育士と一緒に成長できていることを実感できた。 ・自分の保育の再確認ができた。 ・大人の視点でなく子どもの視点で考える大切さを知った。 ・卒園後の小学校や特別支援学校での成長を写真で見ても、気持ちが楽になった。焦らず引き継いでいきたい。

4. まとめ

本稿では、高知県A市の「特別支援担当保育士研修」に参加した担当保育士から提出された研修の事前・事後アンケート（主催者実施）に着目し、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当した保育士の意識や、支援に関する困り感を明らかにすることで、保育士の研修ニーズとそれに対する知的障害特別支援学校である本校が提供できる知識や情報は何かを検討することを目的とした。

担当保育士研修の流れと、アンケートの分析から得られた保育士の意識を図1に示した。担当保育士は、年度当初と年度末の2回の担当保育士研修の一連の流れを通して、実態把握の記述から始まり、講話や実践交流で知識や情報を得、保育現場では職員と共有・協働しながら実践を行い、年度末には成長や課題を確認する機会となっているといえる。

担当保育士研修の研修ニーズとして、まず第一に、担当保育士は、具体的な支援事例、具体的な対応方法についての知識習得の場を求めていることが明らかになった。アンケート結果から、担当保育士は、発達障害や発達の遅れのある幼児について、その特性を考慮した接し方を一定理解し心得て保育に臨んでいた。しかし、その一方で、具体的な対応場面では、特性への対応に難しさを感じており、悩みや迷いを持ちながら支援にあたっていることが明らか

になった。特に、思い通りならない時の切り替えの方法や、他児や保育士への乱暴な行為や言動に対する対応、こだわ

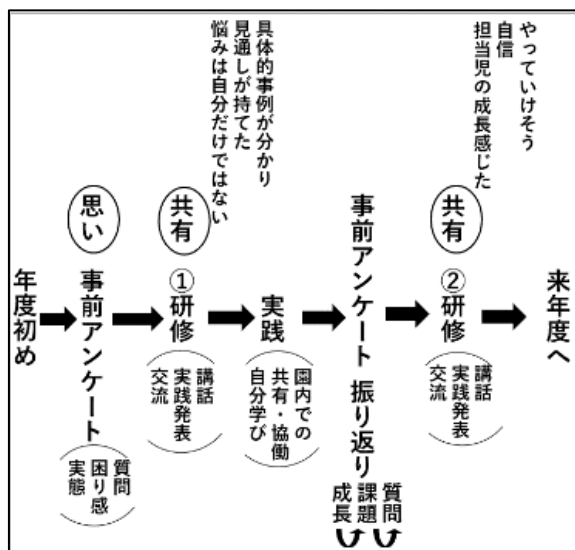


図1 保育士研修の流れと保育士の意識

りが強い時の対応の仕方などに困っている現状がみられた。和田 (2021) ⁶は、保育者に障害の概論的な知識はあっても、その具体的な対応がわからなければ困難さは解消しないと指摘している。さらに、特性をよく理解した具体的な対応方法の知識の習得機会が求められていると述べている。保育士研修では、同じ立場の保育士が集まるため、具体的な対応方法の知識が得られる機会である。公開保育や実践発表、小グループによる実践交流、場合によっては課題意識別の小グループで実践交流することも担当保育士のニーズに応えるものになると推察する。

新型コロナの流行により、研修形態が大きく制約を受けているが、事後アンケート（感想）から評価の高かった写真や動画を活用した実践報告や、事前アンケートであらかじめ出しておいた質問内容を活用したグループ交流などにより研修効果が期待できる。

第二に、担当保育士研修が、保育士の自己効力感や学ぶ意欲を高める機能をもっていることも確認できた。表 10 に示したように、研修後のアンケートからは、「悩んでいたことがみんなと一緒にほっとした」「自分だけではないと少し安心した」「担当児と重なり共感できた」「気持ちが楽になった」「気持ちが軽くなった」「励みになった」「少し自信になった」「担当児と一緒に自身も成長していきたいと思った」「明日からの保育に役立てたい」「まだまだ工夫の余地があると思った」など、ポジティブな感想が非常に多い。竹澤 (2019) ⁷は、知識・技術の向上に加え、保育者の

効力感を育み、不安や負担感を軽減することが必要であると指摘している。担当保育士は、園で同じ立場の保育士が少ないことから、自身の実践に対して、悩みや不安感、孤独感を抱いており、早期課題解決が難しい現状がみられた。この担当保育士研修では、同じ立場の保育士が市内の各保育所から参加しており、保育士同士が共感でき、自己効力感を得ることで、自信をつけ、学び成長したいという研修意欲が高まり、それぞれの保育園に戻って、園内で共有・協働しながら、頑張ろうとする感情が作られていた。これらの意義を踏まえると、担当保育士研修の役割は大きい。

次に、知的障害特別支援学校が担当保育士研修で提供できる校内資源について考察する。本校では、知的障害に加えて、ASD、ADHD、DCU（発達性協調運動障害）といった発達障害のある児童生徒が在籍の半数を占めており、障害特性による指導・支援の実践事例が保育士研修の資源になると考える。今回の研修でも、保育園時代には偏食が強かった児童が、就学後に緩和されている姿を画像で見てもらい、指導・支援の視点を紹介したことに対して、実際の指導事例を知ることができて良かったという感想が多かった。就学後の姿を報告することで、保育士が焦らず長いスパンで見通しを持って担当児に関わることができる。実践交流という側面であれば、講師の立場である特別支援学校もまた保育園の実践に学ぶものがあり、実践者同士の強みを生かした情報提供や共有が可能となり、今後の本校のセンター的機能の充実に資することが期待できる。

謝辞

本研究にご協力いただいた高知県 A 市の保育幼稚園課の方に感謝申し上げます。

文献

- 1 中央教育審議会答申（2005）：「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」
- 2 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告（2012）：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」
- 3 文部科学省（2017）：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、（2019）：高等部学習指導要領
- 4 高知県教育委員会（2022）：第3期高知県教育振興基本計画<第2次改訂版>
- 5 久保山茂樹・齋藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井

茂樹・滝川国芳（2009）：「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査国立特別支援教育総合研究所紀要 36 55-74

西川ひろ子・永田彰子（2012）：加配保育士がとらえる特別支援保育の課題と他機関との連携 安田女子大学紀要 40. 183-191

6 和田美香（2021）：衝動・多動傾向のある子どもに対する保育者の困り感と対応の現状-質問紙調査の結果より-東京家政大学保育学研究第59巻第2号.75-85

7 竹澤大史（2019）：発達障害のある子どもを担当する保育者を対象とした研修プログラムの効果測定の試み、和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究 No.4

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属
学校教育研究センター
研究紀要「高知大学学校教育研究」編集規定

1. 本誌は高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属学校教育研究センターの機関誌であり、原則として年1回発行する。
2. 投稿することができる者は次のとおりとするが、共同執筆者には（1）～（4）以外の者を含むことができる。
 - （1） 教職実践高度化専攻・教育学部・教育学専攻・教育学部附属学校園の専任教職員
 - （2） センター規則第7条に定めるセンター客員教授等
 - （3） センター規則第9条に定める研究員
 - （4） センター長が特に許可した者
3. 編集委員会は、センター長、副センター長及び事業担当教員（紀要担当）をもって充てる。編集委員会に委員長を置き、原則としてセンター長をもって充てる。本誌の編集及びその事務は編集委員が行う。
4. 執筆は別に定める投稿要領によるものとする。
5. 編集委員会は、編集の過程において、執筆者と原稿について協議することがある。
6. 投稿の費用に関しては執筆者の負担とする。

投稿料は1編につき、投稿費5,000円ならびに1頁あたり500円の合計金額とする。

 - 2.（1）に該当する執筆者は校費より支出し、それ以外の執筆者は私費での支払いを可能とする。私費支払いにおいては印刷業者に執筆者の連絡先を通知するものとする。

執筆者が抜刷りを希望する場合、および、校正を希望する場合、その経費は執筆者負担とする。なお抜刷りの部数は30部以上とする。
7. 図表・図形等で特別の費用を要する場合、執筆者の負担とする。また、写真の印刷は執筆者負担とする。
8. 原稿は、完成原稿（PDF形式のカメラレディ原稿）とする。原稿は未発表のものに限る。受理後の変更、追加、加筆は認めない。

平成30年9月7日 施行

令和3年6月11日 改正

令和4年6月8日 改正

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属
学校教育研究センター
研究紀要「高知大学学校教育研究」投稿要領

1. 本誌は、主として教育実践にかかわる論文および報告を掲載する。ただし、原稿は未発表のものに限り（口頭発表資料はこのかぎりではない）、完成原稿とする。その内容上の責任は執筆者が負う。
2. 投稿数は、原則として一人1編とする。但し、共同執筆の場合、筆頭者でなければ複数投稿可能とする。
3. 原稿の長さは、原則として、刷り上がり6頁以上12頁以下を厳守する。
1頁は25字×45行、2段組とする。（図表・図形、写真等すべてを含む）
原稿はワード等で作成したものとし、印刷した原稿にワード等のファイルとPDFファイルの電子媒体（CD-R、USBメモリ等）を添付する。
4. 原稿には、紀要投稿様式の見本を用いて、表題、執筆者名、所属名を日、英両語で入れ、日本語もしくは英語のキーワード（重要な順に3～5語）をつける。また、和文の場合は200～400字程度、英文の場合は70～140語程度の要約をつける。
注および引用文献は、原稿末に一括して掲げるものとする。引用文献の記述は原則として、著者名、書名または、論文名、雑誌名、巻号、発行所、発行年、頁などを記載すること。
図表、写真はモノクロで作成し本文中に挿入する。図題は図の下部に、表題は表の上部に記載すること。
図形はできるだけ少なくし、小形なものにする。
個人情報の保護に配慮が必要な研究内容の場合には、方法あるいは脚注に配慮事項を記載する。学校における研究の場合には学校長、研究協力者本人あるいは保護者に研究協力承諾を得ていることを記載する。人物写真を掲載する場合には掲載の許可を得るか、顔にぼかしを入れる等の加工を行う。
5. 掲載論文の著者権ならびに複写権（コピーライト）は高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属学校教育研究センターに帰属する。
6. 原稿の提出期限は、12月1日16時とする。期限が土・日曜日の場合は次の月曜日の16時まで待つことができる。提出は教職大学院事務室とする。編集委員会が、提出された原稿、投稿申込書を点検し、受理するものとする。
7. 発行は、原則として3月末とする。
8. 原稿提出その他編集についての連絡先は次のとおり。

学校教育研究センター事務室 TEL 088-844-8457

平成30年9月7日 施行

令和2年6月17日 改正

令和3年6月11日 改正

令和4年6月8日 改正

編 集 後 記

高知大学大学院教職実践高度化専攻（「教職大学院」）においては、理論と実践の往還を大切に
した学びを基本としております。本年度は設立5年を迎え、教育研究をさらに発展・充実させる
べく、コース体制や教育課程の編成や指導体制の刷新を図ったところです。

こうした時期に、附属学校教育研究センター研究紀要も第5号の発刊の運びとなりました。理
論的裏付けを持ち、エビデンスのある実践研究についての論稿が多く寄せられています。ご多用
の中、それぞれのお立場での研究課題をもとにした論考をお寄せいただいた皆様に心より厚く御
礼を申し上げます。

本紀要は、教職実践高度化専攻教員や教育学部教員の研究成果はもとより、本専攻学生の学び
のまとめ、加えて教育実践の場との交流による教育課題の考察、提案などが中心となっています。

今後も、理論と実践の往還を大切にしながら、教育実践を科学した研究知見を数多く蓄積し、
大学内での研究はもとより、高知県における教育実践の質的向上に寄与できる場を提供してい
くことが、本紀要の果たす役割と自覚しております。関係者の皆様の益々のご支援を賜りますよ
うよろしくお願いいたします。

編 集 委 員 会

委員長 藤 中 雄 輔（附属学校教育研究センター長）
委員 岡 田 倫 代
松 本 秀 彦
森 有 希

本研究報告上で投稿者の責任において述べられた意見および事実関係
の説明は、当委員会としての見解を示すものではありません。問題が生
じた時の責任は、すべて責任者（投稿者）が負うことになっています。

2023年3月発行

高知大学学校教育研究 第5号

発 行 高知大学大学院総合人間自然科学研究科専門職学位課程
教職実践高度化専攻附属学校教育研究センター

〒780-8520 高知県高知市曙町 2-5-1 電話 088-844-8457

印刷所 西村謄写堂 高知県高知市上町 1-6-4 電話 088-822-0492

