

令和 4 年度

大学と附属学校園の共同研究報告書

令和 5 年 2 月

山 形 大 学

一 目 次 一

はじめに	1
I. 令和4年度附属学校園における大学・学部との共同研究	
附属幼稚園	3
附属小学校	4
附属中学校	5
附属特別支援学校	6
II. 令和4年度共同研究部会報告	
国語教育共同研究部会	8
算数・数学教育共同研究部会	14
理科教育共同研究部会	19
社会科教育共同研究部会	27
音楽教育共同研究部会	32
造形美術教育共同研究部会	41
保健体育教育共同研究部会	52
家政教育共同研究部会	58
外国語教育共同研究部会	63
幼児教育共同研究部会	75
学校外教育共同研究部会	76
道徳教育共同研究部会	82
生活科教育共同研究部会	87
特別支援教育共同研究部会	
三浦グループ	92
大村グループ	99
池田グループ	108
養護共同研究部会	112
I C T教育共同研究部会	118
インクルーシブ教育共同研究部会	124
英語教育共同研究部会	130
S D G s を踏まえた教育共同研究部会	133
III. 大学・附属学校園共同研究部会申合せ	140
IV. 山形大学附属学校研究・連携推進委員会規程	143
V. 附属学校運営組織図	146

はじめに

山形大学附属学校園では、「附属学校研究・連携推進委員会」の下に、「共同研究推進部会」「幼・小・中連携部会」「特別支援連携部会」の3つの部会を設置しています。「共同研究推進部会」では、年度当初に共同研究のテーマを定め、研究活動に取り組んでいます。本年度は、これまでの各教科・領域ごとの15の「共同研究部会」に加えて、現代的な教育課題に関する教科横断的な4つの共同研究部会（ICT教育部会、インクルーシブ教育部会、英語教育部会、SDGsを踏まえた教育部会）を新設しました。19の部会に参加している大学教員は山形大学の小白川キャンパス（地域教育文化学部、人文社会科学部、理学部、教育実践研究科）の延べ79名、附属学校園教員は103名と、2021年度に比べて29名増加しています。

本研究報告書は、2022年度に山形大学と附属学校園とで行われた共同研究活動の成果をまとめたものです（なお、「幼・小・中連携部会」「特別支援連携部会」の活動については『連携活動記録報告書』としてまとめています）。

2022年度には第4期中期目標・中期計画がスタートしました。文部科学省のGIGAスクール構想を受けてICT環境の整備を進め、児童・生徒の日々の学習にICTを取り入れたり、家庭や地域との連携に情報ネットワークを活用したりすることに取り組んでいます。広い視野と高い志を持って創造的に生きる人間を育成するとともに、附属学校園自身も「共生社会」の担い手として、その存在意義を高めていきたいと考えています。

山形大学附属学校園には、教員を養成する場・地域の教員が研修する場となることや地域の教育に貢献する研究を進めて、その普及を図ることが使命としてあります。そのため、大学との共同研究を進めるにあたっても、国や県の動向を捉え、山形県教育委員会や地域の市町村教育委員会と連携・協力して、先進的で地域の公立学校のモデルとなるような研究に取り組んでいくことを大切にしています。2022年度も、“Withコロナ”の中で、「遊びと学びのフォーラム」（幼稚園）・「学習指導研究協議会」（小学校、中学校）・授業づくり研修会（特別支援学校）をオンラインを活用するなど、それぞれの学校園が実態に応じた工夫をしながら共同研究を継続的に進めることができました。その附属学校園からの発信に対してどのような評価があるのか情報を収集に努め、地域の率直な声に耳を傾けることが、これまで以上に大事であると考えています。

本報告書をご高覧いただき、忌憚のないご意見やご要望をいただければ幸いです。

令和5（2023）年2月

山形大学附属学校運営部長 三浦 登志一

I. 令和4年度 附属学校園における 大学・学部との共同研究

令和4年度 附属幼稚園における大学・学部との共同研究

山形大学附属幼稚園

本園における大学・学部との共同研究は、「本園の保育及び研究の推進」と「幼児教育に関する共同研究活動」に大別される。主な活動内容は以下の通りである。

1 本園の保育及び研究の推進

本園の研究テーマは、「遊びこむ子どもを育む」である。このテーマを具現化した保育の実践について、研究協議会や日常の保育等を通して、地域教育文化学部や大学院教育実践研究科の教員と研究協議を重ねてきた。

＜共同研究者＞ (敬称略)

藤岡久美子・本島優子（地域教育文化学部）・森田智幸（大学院教育実践研究科）

＜領域別研究にかかわる連携＞ (敬称略)

大森桂（食育）・佐藤博晴（英語活動）・小林俊介（造形）

本年度は、具体的に次のような保育実践研究の成果をあげた。

(1) 研究協議会における連携

- ①研究協議会Ⅰ（5月） 研究の内容、年齢別の保育実践等についての指導・助言
- ②遊びと学びフォーラム 全体会や分科会のアドバイザーとして、保育内容や方法、幼児（6月）の発達等について専門的な指導・助言を受けた。
- ③研究協議会Ⅱ（10月） 6年次に向けて方向性を探り、今後の保育及び研究の充実に向けての指導・助言を受けた。
- ④研究協議会Ⅲ（3月） 6年次の成果と課題及び次年度の研究に向けた助言

(2) 保育における環境構成のあり方についての連携

幼児が遊びこむための保育室の環境構成について、保育室の形状に合わせた、材料等の配置を具体的に調整したり、作品を掲示する際の留意点などを確認したりしながら研修することで、幼児の動きや目線で環境をつくる重要性を再認識することができた。

2 幼児教育に関する共同研究活動

- (1) 大森研究室の学生には、保育参観及び昼食指導等の参観後、実際に食育指導を行う機会を年間を通して提供している。また、園児が食べる料理やおやつの調理、食育に関わる幼児の活動の支援・協力を依頼した。
- (2) 佐藤研究室の学生には、年長児を対象としたワールドくらぶ（英語遊び）への協力を依頼し、年間を通じて英語の歌やダンス、ゲームを中心とした活動を展開した。
- (3) 芸術文化コースの学生にピクニックコンサート、オペレッタの開催を依頼した。コロナ禍により学生の発表機会が減少していたため、園児を対象とした演奏会が学生の活動意欲へつながった。
- (4) 学部生の卒業研究のための調査協力の受け入れを行っている。

令和4年度 附属小学校における大学・学部との共同研究

山形大学附属小学校

令和4年度は、次の視点から大学・学部との共同研究を行った。第一に本校の教育理論・実践に係る研究推進、第二に大学教員の教育理論に係る実験・検証、第三に学生・院生の研究課題の実証指導である。

1 本校の教育理論・実践に係る研究推進

本校の今年度の研究テーマは「自ら問題解決を進める子ども」である。学習指導研究協議会および校内授業研究会を中心に、以下の地域教育文化学部・教職大学院の先生方と共同で研究に取り組んだ。

(敬称略)

国語	三浦登志一、小川雅子、三上英司、菊田尚人、鈴木貴子	音楽	名倉明子
		図工	降旗孝
社会	江間史明	体育	小松恒誠
算数	平林真伊、皆川宏之、中西正樹 坂口隆之	道徳	吉田誠
		タイム(総合)	野口徹
理科	今村哲史、鈴木宏昭、後藤みな	外国語活動	佐藤博晴、三枝和彦
生活	坂本明美、野口徹	研究全体	江間史明、森田智幸

2 大学教員の教育理論に係る実験・検証

(1) 「主体的・対話的で深い学び」を実現する国語科授業の構想

小川雅子先生及び地域教育文化学部 三上英司先生、菊田尚人先生、
教職大学院 鈴木貴子先生と国語科教員

(2) 探究的な学びに基づいた算数・数学の授業づくり

地域教育文化学部 平林真伊先生、皆川宏之先生、中西正樹先生、坂口隆之先生と
算数科教員

(3) 「社会的な見方・考え方を働かせる」授業づくり

教職大学院 江間史明先生と社会科教員

(4) 科学的探究能力の育成を目指した理科の学習指導

教職大学院 今村哲史先生及び地域教育文化学部 鈴木宏昭先生と理科科教員

(5) 音楽的な見方・考え方を働かせるための教材開発と指導の工夫

地域教育文化学部 名倉明子先生と音楽科教員

(6) 図画工作科・美術科における見方・考え方の教育研究 - 第2年次 -

地域教育文化学部 降旗孝先生と図工科教員

(7) 生涯スポーツを目指した保健体育授業に関する研究

地域教育文化学部 小松恒誠先生と体育科教員

(8) 幼・小・中連携の在り方について

地域教育文化学部 佐藤博晴先生と外国語科教員

(9) 批判的探究的教材研究と発達段階を踏まえた評価

地域教育文化学部 吉田誠先生と道徳科教員

3 学生・院生の授業実践の指導と教育課題の実証指導

卒論・修論に係る教材開発、アンケート協力等 (複数 教科・領域等)

令和4年度 附属中学校における大学・学部との共同研究

山形大学附属中学校

令和4年度の大学との共同研究は、本校の任務でもある教育の理論・実践に関する研究と、その実験・検証に関するものである。具体的には、学校研究のテーマを柱とした、学習指導研究協議会（5月）・校内授業研究会での実践研究と、大学教員の教育理論に関わる実験・検証である。

以下に概略を述べる。

1 学校研究のテーマを柱とした、学習指導研究協議会（5月）・校内授業研究会での実践研究

「探究的な学びを通した資質・能力の育成（3年次）」を柱とした学習指導研究協議会をはじめ、地域教育文化学部・大学院教育実践研究科の先生方に、全体・各教科の共同研究を依頼し、授業づくり等に取り組んだ。

全 体	三浦登志一 野口 徹			
国 語	三浦登志一	社 会	江間史明 高 吉嬉	
数 学	大澤弘典 平林真伊	理 科	今村哲史 津留俊英	
音 楽	佐川 馨	美 術	降旗 孝	
保健体育	渡邊信晃	家 庭	石垣 和恵	
英 語	佐藤博晴	道 徳	吉田 誠	

2 その他

- (1) 大学教員との教育理論に係る研究協力（社会、美術）
 - ・教材開発や授業理論に関して、授業実践・授業協力等
- (2) 地域教育文化学部、医学部看護学科等での講義協力（養護）
- (3) 卒業論文評価会において三浦登志一教授、野口徹教授、鈴木貴子准教授による論文の講評（3学年）
- (4) ヤマガタＳＴＥＭアカデミーへの理科教員の参加

令和4年度 附属特別支援学校における大学・学部との共同研究

山形大学附属特別支援学校

令和4年度の本校における共同研究は以下の通りである。

- (1) 全教員による実践研究である学校研究の推進。
- (2) 大学教員の研究理論に基づくグループ研究の実践・検証。

1 学校研究

「一人一人が自己の学びを実感し生活していく姿を求めて～指導と評価の一体化のための授業づくりのプロセス～」(3年次／4年計画)の研究主題及び副題の下、大学院教育実践研究科及び地域教育文化学部の共同研究者に協力いただき、「何を学ぶか」の明確化と「何が身についたか」の把握・活用、「どのように学ぶか」の共有・発信に重点を置いて研究をすすめた。

- (1) 授業づくりに関連する取り組みを“見える化”し、目的やつながりを理解して実践するための「授業づくりのプロセス」の共有。
- (2) 「単元シート」の作成による、各教科等の内容、単元の目標、評価規準、学習と評価計画までをつなぎ、指導と評価の一体化を踏まえた授業づくり。
- (3) 対象児童生徒について、「何が身についたか」「どのように学んだか」について協議し、学習評価と指導の評価を行う「事後研究会」の実施。
- (4) 各共同研究者の専門研究分野の視点からの授業検討及び改善への取り組み（各学部研究会での検討資料及び授業動画視聴に基づく意見交換）、外部の希望者（協働参画者）とのオンラインによる授業検討と実施、講演会での講話による本校職員及び参会者での研修。

共同研究者				
全学部	教授 三浦 光哉 准教授 池田 彩乃	教授 大村 一史	准教授 本島 優子	

前年度の成果と課題を踏まえ、研究の推進及び授業づくりについてご意見をいただきながら、昨年度に引き続き、オンラインを活用した学習指導研究協議会（オンライン型、オンラインと参集とのハイブリッド型）を実施した。また、次年度へ向けて、今年度の成果と課題及び次年度研究の方向性について共有し、ご意見をいただきながら検討をすすめている。

2 グループ研究

今年度は下記表の4グループである。各グループオンライン会議（Zoom）やメールによるやり取りを行いながら、対象児童生徒に関する指導・支援の実践や教材・教具の検討、実地見学等を重ね、研究を進めた。

グループ	本校教員数	研究テーマ
三浦グループ	5名	主体的・対話的で深い学びを意識した授業改善 ～教材・教具の検討～
大村グループ	6名	知的障がい児に対する実行機能特性に応じた指導
池田グループ	4名	自立活動の指導の充実に向けた実態把握の在り方
安藤グループ	6名	学校外・学卒後の障がい者の学びと社会につながるための支援

II. 令和4年度 共同研究部会報告

国語教育共同研究部会

研究テーマ：「主体的・対話的で深い学び」を実現する国語科授業の構想

1 部会員

附属小学校	: 相澤 明菜	井上 麻美子	高橋 夏奈
附属中学校	: 櫻井 真理	高橋 希代子	高橋 麻衣子
地域教育文化学部	: 菊田 尚人	坂喜 美佳	藤田 洋治 三上 英司
人文社会科学部	: 加藤 健司	教育実践研究科	: 鈴木 貴子 三浦 登志一

2 提案授業に基づく研修会

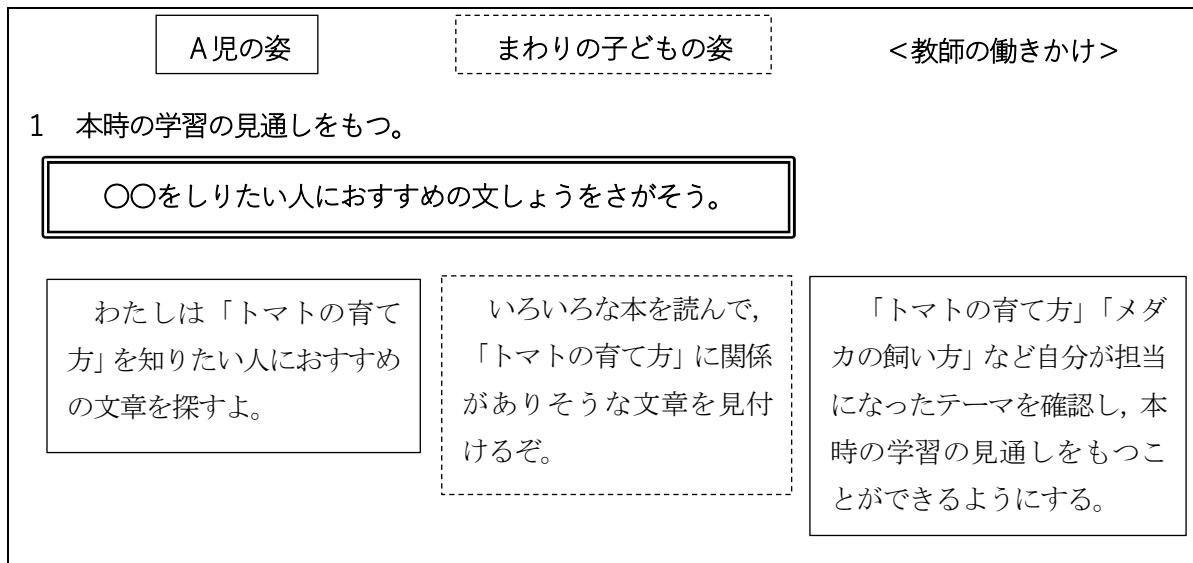
(1) 提案授業 I (山形大学附属小学校)

①授業の概要 実施日：令和4年6月6日（月） 対象：山形大学附属小学校2年生
単元名：この文しょう、〇〇をしりたい人におすすめです
～説明の仕方に目を向けて読む～
—『サツマイモのそだて方』 新しい国語二上 東京書籍—
授業者：井上麻美子

○単元の目標

- (1) 野菜や花、生き物についての文章を読み、目的や用途に応じて、書かれている事柄や説明の仕方には違いがあることを理解することができる。 [知識及び技能]
- (2) 野菜や花、生き物についての文章を書かれている事柄や説明の仕方に着目しながら読み、必要な情報を選び出すことができる。 [思考力、判断力、表現力等]
- (3) 説明の仕方について分かったことや考えたことを伝え合い、自分の気付きや考えをより確かなものにしようとしている。 [学びに向かう力、人間性等]

○予想される本時の学びの展開



2 図鑑や本を読み、○○を知りたい人におすすめの文章を見付けたり、その文章を選んだ理由を考えたりする。

育て方だから『サツマイモのそだて方』の一つ目の文章のように、育てる順序がわかる文章がいいと思うな。

このページは1月、2月、3月……と、12月まで順序よく書いてある。だから、種まきや植え替えや収穫を何月ごろにしたらいいかがわかるよ。それに、「本葉が2まいくらいでたら」「さいしょの実がピンポン玉くらいのおおきさになったら」とか、トマトがどうなったら何をするかも書いてあるから、育て方を知りたい人、特に初めてトマトを育てる人にぴったりだ。

ほかの本にも「トマトの育て方」のことが書いてある文章がないか探してみよう。

ページの見出しに「育て方」という言葉があるところを探してみよう。

このページは、いろいろなトマトの絵が描いあって、「きいろいものもある」「たてにながい」など、色や形の違いがわかるから、トマトの育て方ではなくトマトの種類を知りたい人におすすめだな。

このページの見出しが「せいちょう」だから育て方に関係がありそうだな。「①わきめかき②3ほんのしちゅうをたてる③くきをつむ」と育てるときのポイントが書いてあるから、育て方を知りたい人、特に育て方のポイントを知りたい人にはこっちのページのほうがおすすめだな。

それくらい、「おばあちゃんが自分のことを忘れてしまっていたら……」と心配だったということじゃないかな。

活動を「図鑑や本から探す・読む・見付ける」「ほかの本を読んで見付ける」「比べる」「選ぶ」といった端的な言葉で示すことで、その言葉を手掛かりにしながら、自分で課題に向かって活動を進めていくことができるようになる。

活動の様子を見て回りながら、子どもの気付きに共感したり、子どもに問いかけて気付きを引き出したりすることで、自分の気付きを自覚できるようになる。

ポスターを読む人のために、また、自分の考えを言葉で表してはっきりさせることができるようにするために、選んだページが○○を知りたい人におすすめだと考えた理由をカードに書くようにする。

3 本時の学習を振り返る。

「トマトのそだて方」がいろいろな本やすずかんにのつていたので、どの文しょうをおすすめするかまよいました。でも、「いつなにをするか」が書いてあるほうもいいと思ったので、このページをえらびました。

すかんや本に書いてある文しょうをよめば、トマトのしゅるいなのか、トマトのそだて方なのかがわかると思いました。今までしゃしんばかり見ていたので、こんどは文しょうもよく読んでみたいです。

本時の学習を振り返って考えたこと、次の時間にやってみたいことをノートに書くことで、学んだことを自分なりに価値付けしたり、課題に向かう見通しをもつたりすることができるようになる。

②授業についての省察

〈成果〉

- ・ 学習や生活の経験をもとに調べてみたい対象について話し合いをする時間を設定した。そして、希望の多かった「トマト」「トウモロコシ」「アサガオ」「ザリガニ」「ダンゴムシ」「カブトムシ」の6種類に調べる対象を絞った。その中から自分が調べたいものを選び、さらに自分が調べたいこと（種類、育て方、見つけ方等）を決めることとした。このように、子どもが調べる対象を選択し、自己決定するようにしたことで、子どもたちは「私はトマトの種類を知りたい人におすすめの文章（ページ）を探す。」「ぼくはザリガニの育て方を知りたい人におすすめの文章（ページ）を探す。」といったように、自分が調べる対象や想定する相手、「おすすめする」という目的を明確にして、図鑑や本に向かうことができた。
- ・ 学習活動のプロセスを「さがす・読む」「くらべる」「えらぶ」「りゆうを書く」と、端的な言葉で黒板に提示したり、おすすめポスターのモデルを提示したりした。このように、子ども自身が学習の過程とゴールを自覚できるようにしたことで、子どもたちは4つの活動を示す言葉やポスターを手掛かりに、今日は何をするか自分なりの見通しを立もち、それぞれのペースで活動を進めることができた。4つの活動に順序性はないため、「読んでは比べ、また別の図鑑を読む」「情報を選んでから、再度比べて検討する」といったように、それがゴールに向かって行きつ戻りつしながら活動する姿が見られた。
- ・ 「トマトグループ」「ザリガニグループ」のように、対象が同じ子同士でグループをつくり、机を合わせて座るようにした。対象は同じでも、目的によって探す情報は異なるため、黙々と自分が求める情報を探す子もいれば、仲間に「ここの文章、どう思う？」と相談しながら探す子もいた。時には、種類を調べている子が「このページ、育て方を知りたい人に合うんじゃない？」と仲間にすすめたり、ほかのグループのところに行き、関係する本がないか尋ねたりする子もいた。また、「トマトの育て方」に関する情報を探す子同士でも、「私は、トマトの育て方が写真で表されていてわかりやすいから、この文章（ページ）がおすすめ。」「私は、トマトの育て方が1年間の流れにそって書かれているから、この文章（ページ）がおすすめ。」といったように、選んだ文章（ページ）と理由が異なる様子も見られた。複数の文章を比べる活動を設定したことで、その子なりのこだわりや根拠が生まれ、おすすめの文章（ページ）を決めることができた。

〈課題〉

- ・ 国語科では、言葉が思考・判断・表現・伝達・交流等の重要なツールとして機能することに着目しながら学習を展開していくが、汎用性や実用的な場面を考えると、言葉の機能を生かしながらも、ほかのツールと組み合わせて総合的に運用する力を育てていくことも視野に入れるべきだと感じた。本单元においても、子どもたちは第一次の学習では教科書教材の言葉に目を向けて二つの文章を比べていたが、第二次の図鑑や本から情報を収集したり選択したりする活動では、言葉だけではなく、写真や図表などを組み合わせることで、わかりやすい情報と認識していることが多かった。「言葉は必ずしも単独で機能するわけではない。」という認識をもちながら今後の授業づくりに取り組んでいきたい。

(2) 提案授業Ⅱ（山形大学附属中学校）

①授業の概要 実施日：令和4年5月26日（木） 対象：山形大学附属中学校3年生

単元名：「論語」～私にとっての論語を探る～

授業者：櫻井真理

○単元の目標

(1) 歴史的背景などに注意して古典を読むことを通して、その世界に親しむことができる。

[知識及び技能] (3) ア

(2) 自分の生き方や社会との関わり方を支える読書の意義と効用について理解することができる。

[知識及び技能] (3) オ

(3) 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会などについて、自分の意見をもつことができる。

[思考力、判断力、表現力等] C (1) エ

(4) 言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

[学びに向かう力、人間性等]

○単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①歴史的背景などに注意して古典を読むことを通して、その世界に親しんでいる。 ((3) ア) ②自分の生き方や社会との関わり方を支える読書の意義と効用について理解している。 ((3) オ)	①「読むこと」において、文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会などについて、自分の意見をもっている。((1) エ)	①粘り強く「論語」や「論語」に関する本を読み、学習の見通しをもって「論語」の章句を書き写したり、課題についての考えをまとめたりしている。

○指導と評価の計画

時数	学習活動	指導上の留意点	評価方法
1	学習のねらいや進め方をつかみ、学習の見通しをもつ。	・「論語」に興味をもたせるために、NHK for School 「10min. ボックス古文・漢文『論語』」を視聴して基本的な知識を抑え、多くの関連した本が出版されている事実を伝える。	○ [知識・技能] ① (観察、プリントへの書き込み) ここでは、教材文を参考に歴史的背景を押さえ、教材の書き下し文や訓読文を読み、訳出することを通して「論語」の世界に親しんでいる。

	<p>印象に残った章句を、理由とともに発表する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 漢文独特のリズムや言い回しを味わわせるために、教科書と「国語便覧」に掲載されている章句を繰り返し音読させる。 教科書の脚注を参考に、各章句の現代語訳をプリントにまとめさせる。 印象に残った章句を引用して理由を発表させる。 	
2 4 (本時)	<p>「『論語』はなぜ時空を超えたのか」について考えながら「論語」を読む。</p> <p>「論語」について考えたことを聞き合う。</p> <p>「『論語』はなぜ時空を超えたのか」について考えたことをまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 金谷治 訳注「論語」(岩波文庫)から抜粋した章句を音読させる。 本を読み、納得したことや共感したこと、疑問に思ったことがある場合には、該当するページにしおりを挟ませる。 交流の前にジャムボードに考えの一端を打ちこませる。 次の読書への動機を高めるために、交流する。 「論語」の価値について考えたことを「論語」の章句や本に書かれていた内容を引用しながらノートに記入する。 	<p>● [知識・技能] ②</p> <p>○ [思考・判断・表現] ① (観察、ノートへの書き込み) ここでは、「論語」や「論語」に関する本を読んで人間、社会などについて、自分の意見をもつことができるようになるために、知識や体験と結び付けて「論語」の章句を解釈したり、著者の解釈から考えを広げたり深めたりしているかを確認する。</p> <p>関連C (2) イ なお、[主体的に学習に取り組む態度]については1～3時で表出されたものを基に評価する。</p>

○…「評定に用いる評価」

●…「学習改善につなげる評価」

②授業についての省察

〈成果〉

- ・「『論語』はなぜ時空を超えたのか」という課題設定は、学習活動を進めるうえで有効であった。「論語」が「時空を超えた」ことは事実である。「なぜ」と問うことで、生徒は受け継がれてきた時間の流れを踏まえて考えようとしていた。
- ・生徒は課題を解決するための手がかりを、県立図書館、市立図書館から借りた本から得ていた。64冊の本は、まさに「論語」が時空を超えたことを証明していた。
- ・課題についての考えを伝え終えたグループは、自然に本の内容を紹介し合っていた。「論語」そのものが学習を促す力があり、多様な解釈ができる。社会生活の中で、自己を支える読書として、古典も選択肢に入ることが期待される。

〈課題〉

- ・ノートに、章句の書き下し文を写すという指示は、必ずしも有効ではなかった。生徒の中には、気になる言葉を焦点化してメモしている者もいれば、「論語」の章句の言葉使い方の検討をしていた者もいた。また、ノートに章句を書き出し、他の生徒が書いた本のしおりを見ながら、「○」や「×」をつけて、情報の整理をする者もいた。課題を考えるための方法は、生徒が選び取るべきであった。
- ・ある生徒は当初、ジャムボードに「不思議なパワーがある」と書いていた。しかし、課題を考えていく過程で、「心を支える」と書き換えていた。生徒に理由を問うと、学習活動を重ねていくうちに、「論語」が自分に近づき、支えてくれるような気持ちになったということであった。班の話し合い活動の中で、なぜジャムボードの内容が変わったのかを問い合わせたり、自分自身が気になる言葉と班員の挙げた言葉を関連付けたりしながら伝え合うことで、学びが深まっていく。話し合いにより深まりをもたらせるために、必要な手立てを考えていく必要がある。
- ・授業実践後に、「人間は…」、「社会は…」という言葉を主語に「論語」の価値を書かせても良い、というアドバイスを頂いた。しかし、その後に実践した学級では、主語のもつスケールが大きいからか、意見を伝えて満足という話し合いに終始した。知識や経験に基づいた、根拠の明確な話し合いにするためには、主語は「私は…」とした方がよいと、実践を通して実感した。

(文責 三浦登志一)

算数・数学教育共同研究部会

1. 研究テーマ

探究的な学びに基づいた算数・数学の授業づくり

2. 部会員

地域教育文化学部：皆川宏之，中西正樹，坂口隆之，中山祐貴，平林真伊（部会長）

教育実践研究科：大澤弘典

附属小学校：川田大，成澤結香里，大澤仁，奥山恭平

附属中学校：齋藤太一，鈴木克希，我孫子正志

3. 提案授業に基づく研究協議会

提案授業 I

実施日：令和4年5月27日（金）

会場：山形大学附属中学校

題材：「写真を撮影した場所を求める」

対象：山形大学附属中学校1年生

授業者：齋藤太一

本時の指導

（1）目標 身の回りの事象を、既習事項を用いて解決することができる。

（2）過程

学習活動【学習形態】	・指導上の留意点 ○評価の観点（評価方法），目標を達成した生徒の姿
課題 写真を撮影した場所は求めることができるだろうか	
1. 課題を把握し、求め る方法を考える。 【個】	<ul style="list-style-type: none">・課題意識を持たせるために、前時までに集合写真で全員が写る位置について学習しておく。・角度に着目させるために、写真に写る範囲と角度の関係について全体で確認する。・生徒それぞれの思考の流れに沿って考察することができるようにするために、地図、定規・コンパス・分度器、15°の厚紙、Chromebook（GeoGebra）を準備し、選択して利用できるようにする。
2. それぞれの考えを発 表し、必要であれば自 分の考えを修正する。 【個→一斉】	<ul style="list-style-type: none">・自分の考えが正しいかどうかを検討するために、説明する側は、根拠を明らかにしながら説明するよう、聴く側は、曖昧なところはなぜそうなるのかを一つひとつ確認しながら聴くように促す。

○思考・判断・表現（発表の様子の観察、プリントの記述）

撮影した場所を自分なりに求め、次のように説明や、プリントへの記述をしている。

- ・三角定規の 60° を地図にあてて、円周角となるように、2点を通る円をかくことができる。
同じように 15° の厚紙で、2点を通る円をかくとその交点が撮影した場所だとわかる。
- ・定規とコンパスやGeoGebraを利用して、2点を通る中心角 120° （円周角 60° ）と中心角 30° （円周角 15° ）の円をそれぞれかくことで、その交点が撮影した場所だとわかる。

また、これらの方針で作図することができるだけではなく、その方法の正しさを確認するために、他の方針で作図したり、周りの考え方と比較したり、批判的に考察したりするように、その答えが本当に正しいかを問いかけていく。

- ・2点を通る同じ円周角の大きさができる円は2つある。今回の場合は建物の位置を考えると1つに絞ることができる。
- ・三角定規をあててかいただけでは正確ではない。コンパスと定規で作図してみたところ同じようなところに交点ができたため。正しいと考える。
- ・他の生徒とは違う手順だったけれど、同じ図になった。根拠となるのは円周角の定理だから、手順は違っても同じ図になった。

3. 本時のまとめと振り返りをする。 【一斉】	<ul style="list-style-type: none">既習事項を用いて解決できたかを確認するために、求めた場所を発表し、間違いや誤差があれば、なぜそうなったのかを考察する。数学の有用性を実感させるために、三かん分度器を紹介する。
-----------------------------------	--

提案授業Ⅰの省察

（1）授業者自評

- この授業を設定した経緯について。円周角の定理が世の中でも利用されていることを生徒に感じてもらいたかった。「三かん分度器」は教科書では1ページの半分程度の量で「コラム」的に取り上げられているだけで、教科書を読むだけでは「世の中で使われている数学の良さ」は伝えきれないと思い、生徒にとって身近で、興味をもって取り組めるような授業にしたいと思い設定した。
- 小単元を核に授業を計画している。探究的な学びを成立させるために、本来なら3時間程度かかる授業だが、1時間に収めるために本時の前までに何を学ばせるかを意識して小単元を構成した。生徒の立場になったら、この1時間で答えが知りたいであろうと考え、1時間計画にした。

（2）質疑応答

- 授業者の「探究的な学び」とはどういうイメージか。
授業者 生徒が学びたいと思ったことを掘り下げることができるのが、探究的な学びである。
- 今日の授業でおおむね満足できる記述とは何か。
授業者 理由に「円周角の定理」を用いて説明している。
・「 60° と 15° の紙を当てて場所を特定するのはダメなのか。」

授業者 紙を当てて考えることもできるが、検証するところまでさせたかった。

(3) 協議

①「課題」と「問題」の違い、「問い合わせ」とは？

○「課題から問題を設定する」、「問題から課題を設定する」はどちらもある。授業者がどの立場（立ち位置）で授業を行っているかによる。

▲何が「課題」になっているかが共有されていなかったと思われる。場所を特定するだけだったら、紙を当てて求めて十分である。「数学的な根拠を用いて」説明することを生徒に求めるのであれば、「他の人も納得できるように説明しよう」という課題設定もあった。

→生徒の思考の方法もバラバラで共有することが難しかった。

②本時の教え合い活動は「探究的な学び」だろうか。

▲小学校は困り感のある児童が主役になるような授業展開が多いが、中学校では理解できた生徒の発表を通して、まだ理解していない生徒に広める、教える授業展開が多くなる。

○「作図だけで場所を特定する」、「ICTを利用する」その選択も探究的な学びの1つである。ICTを利用することは手段であり、目的ではない。自分で判断させたのはよかったです。

○「開始5分で何もしていない生徒が5人程度。」交流が始まって「そういうことだったんだ」という生徒もいて、教えることも悪くない。

③この授業で理想化、単純化した部分はどれか。数学の舞台に乗せた場面は？

▲環境が整いすぎているように見えた。地図に霞城セントラル、県庁、南イオンが記載されている。Geogebraの地図にも上記の三ヵ所の印があった。「どんな情報が欲しい？」など、もっと生徒とのやり取りがあつてもよかつたのではないか。

授業者 地図を読み取れない、上記の三ヵ所の場所を間違えるなど、授業の本質以外の部分に時間をとられてしまう。本時で考えさせたい部分に焦点化させるために、3ヵ所を記入した地図を配付した。また配付した地図はA4であったが、それ以上の大きさになると、生徒が持っているコンパスで円がかけなくなるといった弊害も出てくる。与える情報は与えて、授業で本来思考させたい部分にたっぷりと時間をかけることができるような流れにした。

- ・教師が地図を配付した、角度が60°、15度とした場面で理想化、単純化された。この授業では、生徒がしたというよりは教師が理想化した。はやり、教師が生徒に何を経験させたいかによって、授業の展開が大きく変わってくる。
- ・「算数・数学の学習過程のイメージ」図にはA1とかD2と書いてあり順番通りにしないといけないような錯覚に陥ることがあるが、どこから始まてもいい。行き来してもいい。
- ・「三かん分度器」は海の上で利用するもので、そのまま授業で扱っても海に面していない内陸の人にとってはあまりなじみがない。しかし、居住する近隣の写真と地図を利用することで、写真と地図を何度も見返す生徒がいた。実物と単純化したものを行き来している様子であったと考えられる。



提案授業Ⅰでの板書

提案授業Ⅱ

実施日：令和4年11月11日（金）

会場：山形大学附属中学校

題材：「3-n へこみ角形の角のきまりを見つけよう」

対象：山形大学附属中学校2年生

授業者：鈴木克希

本時の指導

(1) 目標 3-n へこみ角形の角の性質について考察し、角の仕組みについて説明することができる。

(2) 過程

学習活動【学習形態】	・指導上の留意点 ☆評価規準（評価方法）、目標を達成した生徒の姿
課題 3-n へこみ角形の角には、どんなきまりがあるのか。	
1. 3-n へこみ角形の角の性質について考察する。 【個】	<ul style="list-style-type: none"> ・考えてみたいという思考を促すために、前時に扱った角度問題（ブーメラン形）の見方を変えると本時の課題になることを確認させる。 ・帰納的に推論することのよさを感じさせるために、本時は三角形について考えさせる。
2. n の数を増やしていく、その性質について考察する。 【個→グループ】	<ul style="list-style-type: none"> ・どの角に注目して性質を探すのかについて考えさせるために、どこの角を文字でおいくのかについて何も指示しないで考えさせ、生徒とのやりとりの中で、確認させる。 ・多様な考えに触れさせるために、個人で考えた後、グループで意見交流したり、帰納的に考察したものが正しいか文字で確かめていることなどを確認させる。 ・統合的な考え方を生徒ができるようにするために、図形の見方を変えると同じ図形になることを全体で確認する。

☆思考・判断・表現（グループ活動の様子の観察、プリントの記述）

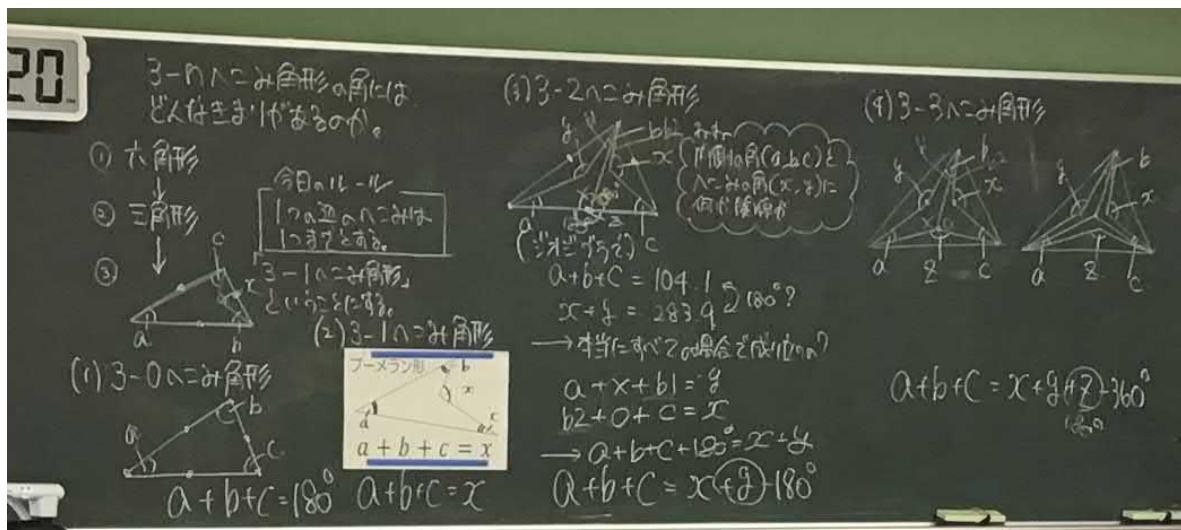
次のような説明をしたり、考察したりしている。

- ・ $3-n$ へこみ角形の n を 1 増やしていくにつれて、 180° ずつ内側の角とへこみの角の和の差が変化しているようだ。なぜそうなるのか、確かめよう。どうやって必ず成り立つか確かめることができるのかな。図で考えたときに、どこの 180° なんだろう。
- ・三角形と四角形の $n-n$ へこみ角形について考えたところ、どちらも「内角の和 + 360° = へこみの和」になりそうだ。五角形や六角形ではどうだろうか。
- ・三角形と四角形について成り立ったことが、五角形や六角形でも成り立つか、また n 角形ではどうかについて調べてみたい。

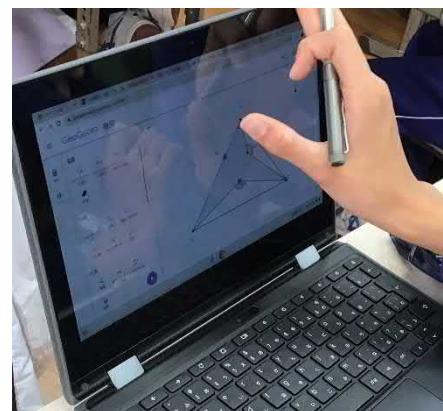
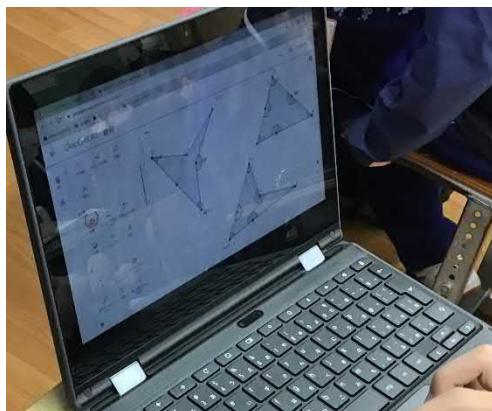
3. 本時を振り返る。

【個】

・帰納的に考えて予想したことをさらに発展させたり、演繹的に推論したりすることのよさを感じさせるために、求め方の共通点や相違点について考察させる。



提案授業Ⅱでの板書



提案授業Ⅱでの生徒の活動の様子

(文責 平林 真伊)

【 理科教育共同研究部会報告書 】

科学的探究能力の育成を目指した理科の学習指導

I. 2022年度 理科部会における共同研究について

理科代表 今村 哲史（大学院教育実践研究科主担当）

1. はじめに（今年度の共同研究について）

統一テーマである「生き生きと学び、未来をつくる子どもの育成」を目指して、理科部会では「科学的探究能力の育成」に焦点化して共同研究を進めてきた。まず、小学校においては児童の粒子概念の形成に向けた先進的な取り組みを行ってきている。その結果、児童は目に見えないくらい小さな物質の存在と状態変化について初步的な粒子モデルを通して思考するような姿が見られるようになってきている。次に、中学校においては「仮説の設定」と結果等の「見通し」を中心に科学的探究とその過程を意識した授業を開拓してきている。これは、従来の帰納法一辺倒の理科授業からの脱却を図る取り組みであり、本来の科学的探究の過程に基づいた中学校理科の授業実践である。小学校及び中学校ともに、これまでの研究の成果が着実に見られるようになってきており、本稿ではその成果の報告を行うこととする。

2. 理科部会の構成と共同研究等の概要

(1) 理科部会の構成員

今年度（2022年度）の理科部会の構成員は、次の表1に示す通り、学部・大学院・附属小学校・附属中学校の教員の計13名であった。

表1. 令和元年度研究部会(理科)の構成員

大 学（地域教育文化学部）	附属小学校	附属中学校
今村哲史・大友幸子・津留俊英・滝澤 匡・鈴木宏昭・後藤みな	高橋 茜・神保諒一（後藤啓太）・（青柳新太郎）	矢作創己・大沼康平・笹原佳苗

(2) 共同研究等の概要

今年度の共同研究及び研究協力の概要是表2に示す通りであった。

大学教員が附属学校主催の「学習研修会」の共同研究者としての協力、大学教員の附属学校の授業に関するアドバイス、大学院生及び学部生の研究への協力、および共同研究の成果発表、協働した授業の計画と実践であった。

表2. 令和4年度理科部会における共同研究・研究協力の概要

共同・協力の種類	概要
大学教員との共同研究	・学習研修会への協力・助言 ・共同研究成果の学会発表 ・協働での授業の計画と実践
大学院生・学部学生の研究への協力	・授業への参加（TTとして） ・授業の記録と分析 ・児童・生徒の実態調査

これらの研究成果の報告にあたっては、後述の2及び3節（II, III）において、小学校における粒子概念形成の取り組みの成果の一端を報告する。

II. 子どもが粒子概念を更新する理科授業実践

—第5学年「物の溶け方」の実践から—

神保 諒一（山形大学附属小学校）

浅野 祥子（中山町教育委員会），中山 雄介（東根市立高崎小学校）

鈴木 宏昭（山形大学学術研究院 地域教育文化学部主担当）

1. はじめに

今年度の共同研究では、2022年6月17日（金）に学習指導研究協議会を実施した。今年度も学習指導研究協議会は、昨年度に引き続きコロナ禍ということもあり、6月6日（月）に実施した授業実践を録画し、学習指導研究協議会出席者と事前に共有した上で、Zoom等のビデオ会議システムを活用して実施した。授業者は、山形大学附属小学校的神保諒一教諭（理科部会員）である。授業実践の単元は、第5学年の「物の溶け方」である。この授業実践に対するコメントーターとして、中山町教育委員会指導主事の浅野祥子先生と東根市立高崎小学校の中山雄介教諭をお迎えして学習指導研究協議会した。研究授業の概要及び研究協議等での議論の一端を以下のとおり報告する。

2. 研究授業の概要と授業実践者の省察

（1）4年生までの子どもの学び

子どもたちは、第3学年から粒子を柱とした学習について、ものを粒の集まりとして捉える「粒の約束」を使い、事象の理解だけではなく、ものを構成する「粒」についても考えてきた。

【粒の約束】

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| ①ものは、小さな粒の集まりでできている。 | ②小さな粒にも体積があつて重さがある。 |
| ③粒は、大きくなったり、小さくなったりしない。 | ④粒は、われない。 |
| ⑤粒は、勝手に増えたり減ったりしない。 | ⑥粒は、他のものに変わらない。 |

目に見えないものを粒として実体的に捉える経験を重ねたことで、目の前で起こる事象はなぜ起きたのか、何が起きているのかについて粒を使って理由を示しながら考えるようになってきた。この理科ならではの見方・考え方を働かせ、「～だとしたら、実験の結果はこうなるはずだ。」「～になることを今は明らかにできないが、これから学習ではっきりさせていきたい。」と探究的に学ぶ面白さを感じてきた。

（2）本単元での子どもの学び

本単元では、子どもが「水にものが溶けるとは、ものが水に入るとばらばらになって目に見えない小さな粒になること。その小さな粒は、時間が経っても水の中で均一に広がっていること」を実験・観察を通して明らかにしていくことを目指した。

そこで、水に溶ける食塩と水にとけない片栗粉を水に入れたときの現象を観察し、その違いを粒のモデル図を使って考えた。子どもは、「粒の約束」の「①ものは、小さな粒の集まりでできている。」を用いて、食塩は、水に入れると



図1. 実験の様子と溶解に関する児童の考え方

と目に見えない小さな食塩の粒にはばらばらになること、片栗粉は水に入っても目に見える大きさの粒のまま存在していると結論付けた。

その後、学習は、水に溶けて目に見えなくなつた小さな食塩の粒はどこにあるのかといったのかを明らかにするものに移った。まず、ビーカーに食塩を入れて攪拌したすぐ後のことを考えた。子どもの説は、A：全体に広がっている。B：真ん中よりはじや底の方が多い。C：底より上の方が多い。の3つだった。検証する道具は、塩分濃度計を使用した。それぞれ検証の方法と結果の見通しをもってから実験を行い、ビーカーの中のどの場所で塩分濃度を測っても一定であったことから、A：全体に広がっているが正しいことがわかった。ここで、水溶液の均一性につながる発問を行つた。「この食塩の水溶液を次の月曜日（7日後）まで静かに置いておくと、水溶液の中の食塩の粒はどこにあるのか」である。

子どもの予想はD：時間が経っても全体に広がっている。E：時間が経つと上にもあるけど下の方が多くなる。F：時間が経つと下に集まる。の3つだった。理由として以下が挙げられた。（一部抜粋）

説	理由
D説	<ul style="list-style-type: none">・食塩の粒と水の粒がペアになって漂っているはず。・底に食塩がたまつたら、それは溶けるとはいわない。・砂糖水を置いておくと上の方が水になるという経験をしたことがない。
E説	<ul style="list-style-type: none">・オレンジジュースは時間をおくと下にたまっているものがある。・一日たつた味噌汁は、底の方にもやもやしたものがたまっている。・海の波のように揺れないビーカーの中の食塩水では下の方にたまっていくはず。
F説	<ul style="list-style-type: none">・ジュースのラベルに「長時間置いておくと底にたまります。」と書いている。

塩分濃度計を使って自分の予想が正しいことを確かめる検証方法を考え、結果の見通しを立てた後、塩分濃度計で測定した。結果から、D説：時間が経っても全体に広がっているが正しいことがわかり、水溶液の中では溶けているものは均一に広がっていることを理解した。

単元の最後に、E説、F説の予想で使ったものを見つめ直す時間をとつた。すると、子どもたちは、単元の始めに学習した、「溶けるとは、水にものを入れた後、透明な液体になること。時間が経っても底に出てこないこと」に立ち返った。オレンジジュースや味噌汁は、透明ではなく底にものがたまるものであることから、溶ける事象を扱う際に説明の例示として使うことが誤りだったと結論付けた。

（3）実践を終えて（授業者の省察）

3、4年生と継続してきた実践、そして、本実践から、子どもが粒子を柱とした内容を「粒の約束」を使い、目に見えない事象を実体的に考えていくことで、事象の仕組みを論理的に説明することができるようになることが分かつてきた。これこそが、理科の見方・考え方を働かせながら学んでいる子どもの姿だと考えている。本単元の最後に子ども自身が、自分の誤概念を改める時間をとつたのも有効だった。理科は、事象に対する素朴概念が子どもによって様々である。単元を通して、それらが更新していくことが大切だと考えている。

今後も授業実践を通して、子どもが粒子の概念をどのように更新していくことができるのか明らかにしていきたい。特に子どもが、5年生までの物理変化の学習を土台に6年生の「ものの燃え方」や「水溶液の性質」などの化学変化を明らかにしていくことができるよう、教師にできる有効な働きかけを考え、整理していきたい。

3. 授業実践に対するコメントーターの省察

(1) 浅野祥子先生からのコメント

研究紀要中の「理科で目指す子どもの姿」に「子どもは、問い合わせをちらながら自然とかかわり、問い合わせを解き明かすことできまりや仕組みを見いだしていく。(中略) そして、解き明かしていくことによろこびを感じ、理科を学ぶよさを実感していくことになる。」とあり、まさしく、その様子が感じられる授業を拝見できた。

「粒子」領域の「もののとけ方」を学ぶにあたり、「粒の約束」を使うことで、子どもたちが実体的なものの見方・考え方を働かせて問題解決を進め、自分の考えを検証したり、修正したりするよろこびを感じながら学習を進めることができている様子がうかがえる授業であった。

「粒の約束」を使うことの良さとして、仮説を立てる際に自分の考えをイメージ化しながら結果の見通しを持つことができていたことや、粒の約束の共有により共通の土台に立って互いの仮説に対する見解を意見交換できていたことなどがあげられる。そのため、実験後の考察が非常にスムーズであり、実験結果をもとに自分の考えを容易に修正できていた点からも、誤った仮説を立てた子どもたちも納得感のある学習ができていたことが分かる。

また、授業での「学び方の学び」についても特筆すべきものがあった。多くの児童は自分の仮説通りの結果を得られていたが、中には途中で迷ったり、教えてもらったりしながら思考している児童もいた。教わる児童にも教える児童にも、そこに考え方を学ぶ機会があり、継続的に根拠を持たせて考えさせてきた成果であると見て取れた。

他にも理科用語を教科書ではなく、国語辞典で調べることに取り組んでおり、自ら手早く調べる様子に普段からの学び方を学ぶ活動の積み重ねが生きていると感じた。探究の過程を重視した学習活動の中で、仮説を立てる際の根拠の明確化と他者との意見交換での表現・伝達を通じた振り返りを繰り返すことにより、子どもたちの学びが深まることが示された授業であったと思う。私たちがそれぞれの授業の中で、すぐに取り組めるのは、そういう「学び方の学び」であると感じた。

(2) 中山雄介先生からのコメント

神保先生の授業から三つのことを学ばせていただいた。

一つ目が、「探究のプロセスを意識した授業づくり」である。溶けた食塩は目に見えない小さな粒になって水の中にあるという大きな説明仮説のもと、今回は「時間が経つと食塩の粒はどこにあるのか」という問い合わせに対して、児童が粒子モデルを使って見通し（作業仮説）をもって学びを進めていた。仮説→見通し→実験→結果→考察（結論）という探究のプロセスが授業の中で展開されていた。そして、教師が探究のプロセスを回していくのではなく、児童が自ら探究のプロセスの中で学んでいる点に、感心した。食塩の粒が全体に広がったままであれば、濃度はどうならなければいけないのかを実験前に考えていて、児童の納得感や理解度は高まっていたのではないだろうか。同時に、下の方に溜まっていると考えた児童も、見通しをもち、他者と交流したことにより、実験後の自分の考えのズレを修正することに抵抗が少なかったように感じた。

今回の授業実践だけではなく、常に「探究のプロセスを意識した授業づくり」を児童と進めてきたからこそ、児童が自ら探究することができていたのだと思える。授業者も自評で話していたが、ここまで育ってきた児童だからこそ、児童に任せる時間がもっとあってもよいと思う。今後の実践に期待したい。

二つ目が、「粒子モデルで考えることの有効性」である。通常であれば、水に溶けた食塩の様子を色の

濃さで示したり、食塩を擬人化させて示したりするなど、多様な表現方法が考えられる。児童の多様な表現力の育成には必要な視点ではあるが、個人の感覚的な部分が強くなってしまい、他者との共有がうまく出来ないことが多いのも事実である。そこで、今回の実践では、粒子モデルを用いて考え、説明していた。粒の約束などを確認したりするなど、全員の共通理解を図って学びを進めることで、自分の考えを分かりやすく表現したり、他者の考えをスムーズに理解したりすることができていた。今回の実践でも、粒で表すこととどこに食塩の粒が存在しているのかがはっきりしており、見通しや実験方法が明確になっていったように感じた。

三つ目についてであるが、二つのこととも関わるが、「見方・考え方を働かせた系統的な学び」という点である。今回の実践は、5年生の「物の溶け方」であったが、この単元だけで粒子モデルを用いるのは、効果が高いとは言えない。授業者が、3年生の「物と重さ」の単元から目に見える状態の粒からどんどん目に見えない粒の状態にしていくことで、粒で考えることに抵抗がなくなっているのだと思われる。継続して実践することで、今回の事象についても児童自身が粒で考えるという見方・考え方を働かせながら考えることができていたのだと思う。さらに、粒で考えるということは、中学校での原子、分子の学習にもつながることと考えると、小学校段階から粒で考えることは、見方・考え方の育成に効果的に働いているのではないかと思う。どのような見方・考え方をどの時期に導入できるのかを考えて授業や単元を構成していくことは、非常に大事な視点であることに改めて気付いた。

4. 共同研究者の省察

第5学年の単元「物の溶け方」において粒子概念を活用しながら授業を進めていく上で留意すべき点が2点あろう。まず1点目は、理科授業の主題は、ものの溶け方の性質に関する資質・能力を習得することであり、児童が粒子概念を獲得することや、児童がこれまでに獲得した粒子概念を更新することではないことである。理科教育全体の目標として、児童・生徒の粒子概念の獲得については、一定程度の合意があるものの、本単元における主題は物の溶け方であり、児童が粒子概念を用いて物の溶け方に関する事物・現象をとらえることにより、児童がより実感を伴った理解をえることができたり、他者と自分自身の考えを共有することができたりするということに留意すべきである。もう一点は、1点目と深く関連することであるが、児童それぞれの粒子概念に基づく物の溶け方に関する授業を進めていく場合、児童それぞれの認識の前提となる粒子概念の多様性に留意すべきである。児童それぞれが、異なる粒子概念に基づき物の溶け方に関する事物・現象をとらえているとすると、たとえ同じ意見であっても、物の溶け方に關する理解が異なっていることもありうる。むしろ、誤った理解であることさえある。授業者は、授業を進めていく際に、児童それぞれの物の溶け方に関する児童それぞれの認識に気を配るだけでなく、その認識を支える児童それぞれの粒子概念の認識にも留意すべきなのかもしれない。本実践では、単元開始時から授業を参観したが、授業者が上記で指摘した点にも深く配慮しながら、児童それぞれの認識を適宜確認しながら進めていた。こうした児童それぞれの認識に基づく授業実践が継続することを望みたい。

主な引用及び参考文献

高橋茜、神保諒一（2022）「理科」、山形大学附属小学校編『授業の創造』79号、14.

有馬朗人ら（2020）『たのしい理科5年』大日本図書、106-125.

III. 粒子概念に関する子どもの認識を踏まえた教授への示唆

後藤 みな（地域教育文化学部主担当）

1. はじめに

山形大学附属小学校では本年度、「おきていることを粒を使って考えよう～もののとけ方～」と題した第5学年の单元で、粒子に焦点化して授業提案を行った。本授業は、粒子概念の教授を長年思索し、実践的に模索し続けた附属小学校だからこそ可能になったものかもしれないが、しかしながら、そうした実践をこれから試みる方への示唆も多分に含んでいたように思われる。

授業提案資料にはそれほど表立って記載されていないかもしれないが、神保氏は授業を構想する最初の段階から絶えず児童がどのように物質の粒子性に関する概念（以下、粒子概念）を認識しているのか、その実態把握に注力してきた。児童の実態がわかつてこそ授業内容と方法をよりよく検討できるという認識が、氏の教育実践の根底にあったのである。当該概念の教授に関する展望をよりよく拓くためにも、以下では、一般的に子どもは自然現象をどのように捉えているのか、その認識の特徴を確認した上で、児童の粒子概念の理解に関して主立ったものを中心に述べることとする。

2. 子どもの自然認識の特徴

子どもの自然認識の様式は科学の専門家とは異なっている。例えば Clement (1982) は、運動における力の働く向きについての考え方を調査し、実際には存在しない力を運動方向に記入する事例が目立ったと報告している。例として、振子の問題で、そこに働く力を問うたころ振子が振れていく方向に力を書いたものが多くいたという。運動している方向に力が働くという科学的には正しくない考え方を、Clement は「運動は力を含意する (motion implies a force : MIF)」ミスコンセプションと呼んだ。Fisher (1985) によると、ミスコンセプションと呼ばれる子ども独自の認識様式には、一定の共通性があるとされている（表1）。

表1. ミスコンセプションの特徴

1	ミスコンセプションはその分野の専門家の持つ概念とは異なる。
2	ミスコンセプションは多くの人に共有されている。
3	ミスコンセプションの多くは非常に根強く、少なくとも伝統的な教授法ではなかなか取り除くことができない。
4	ミスコンセプションには、科学理論とは異なる信念体系（理論的に構成された命題の集合からなっている）を含んでいることがあるが、生徒はそれを体系的に使う。
5	ミスコンセプションは科学史上に現れた旧理論と類似していることがある。
6	ミスコンセプションが生じ得る原因として次のものが考えられる。 (a) 神経的ハードウェア、あるいは遺伝的プログラム (b) 多くの人に共通するある経験を通じて (c) 学校等での教育を通じて

（出典：Fisher, K. M. (1985): A Misconception in Biology: Amino Acids and Translation, *Journal of Research in Science Teaching*, 22(1), 53 を基に筆者作成）

また、ミスコンセプションが理科学習に及ぼす影響も懸念されており、例えば、理科授業や教科書の理解に対して子どもの概念と合わないものは忘れ去られたり、観察実験の解釈を歪めたりする（観察の理論負荷性）などが考えられる。いうまでもなく、ミスコンセプションを正規の科学概念に変容させることが求められるが、そのためには既有知識と結びつけたり、それを克服したり、理解のためのモデルを構築したりすることなどが必要となるだろうし（村山、1989）、認知的葛藤を生じさせたり、子どもの既存の考え方と科学的な考え方との間に連続性を持たせたりするなどの教授方略も参考となるだろう（内ノ倉、2012）。

3. 児童の粒子概念に関する認識の特徴

児童を対象にした粒子概念の研究として、片平（2016）は、食塩の溶解に関する問題を小中高で調査し、児童生徒の有する粒子認識の実態とその認識の変化を学年段階で探った。その結果、小学校1年生から6年生に至るまで食塩の溶解を粒子的に捉えている児童が20～30%いたことから（図1）、「物質の外見に依存しつつも、（中略）素朴な粒的な見方の萌芽がこの時点の子どもに存在している」と論じている。加えて、小学校2年生から6年生までの児童の多くが食塩を完全に溶かした溶液でも下の方が濃いと認識していることが明らかになったことを踏まえて、児童の約半数は溶解現象での拡散の問題を誤認していると報告している。溶液の下の方が濃いとする認識は中学校1年生から2年生にかけて激減し、3年生では30%以下になり、高校生以降では大きな変動は見られない。以上から、溶液の均一性に関する認識は、中学校2年生から3年生頃に形成され、大人まで引き継がれると考察されている。

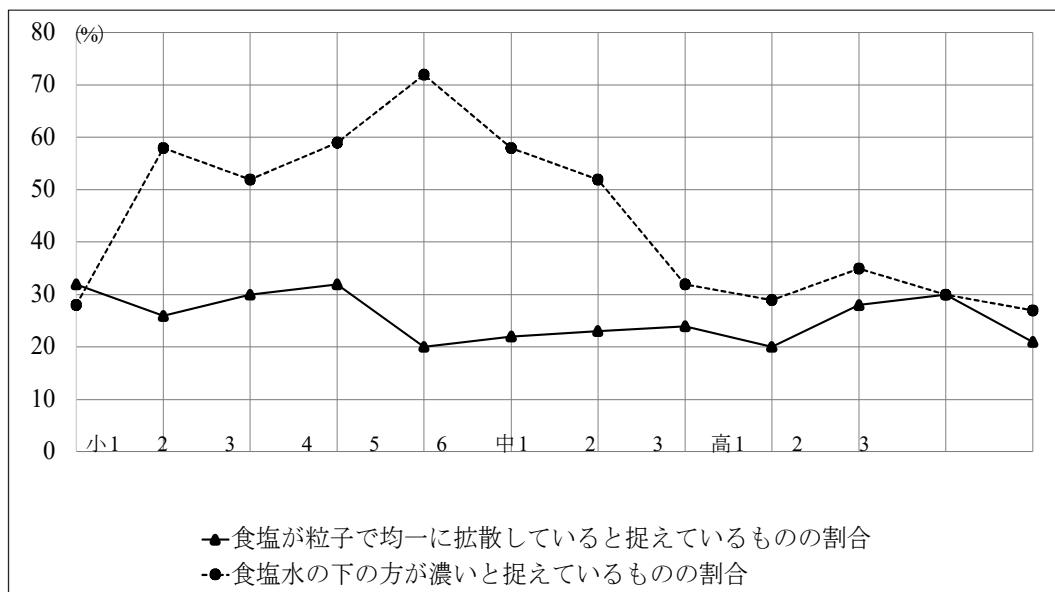


図1. 食塩の溶解の問題での応答率の変化

（出典：片平克弘（2016）：『粒子理論の教授学習過程の構成と展開に関する研究』、96、風間書房を基に筆者作成）

大江（2022）は、片平（2016）が行った食塩の溶解に関する質問項目を交えて山形県内の小学校4年生から中学校3年生を対象にして粒子概念の認識を調査した。その結果、小学校4年生から6年生にか

けて食塩水の下の方が濃いと捉えている児童が減少する一方で、中学生以降も変動があることが明らかになり、県内の児童生徒の多くは、食塩の溶解についてのミスコンセプションを有していると考察されている。さらに、児童生徒の記述を分析した結果、正答を選択していても、おおよそ科学的ではない記述が目立ったため、食塩の溶解現象を粒子で考えることに困難を抱えている児童が多くいるのではないかと推察されている。加えて、食塩水の下の方が濃いと回答した子どもは「ココアも下に砂糖がたまる」などの生活場面を想起していることが特徴であると論じられている。こうした特徴は神保氏の授業でも確認されており、「オレンジジュースのバサバサは下にたまる」「味噌汁の粉が下に沈む」「ペットボトルの底に成分がたまっている」などの生活経験を基にして、下の方が濃いと考える児童がいた。

4. おわりに

理科においては、児童生徒の日常経験を頼りにして、自然現象と関連する科学概念や法則を教授することがしばしばある。それは児童生徒にとってはわかりやすく、教員にとっても教えやすいものであるけれども、殊、粒子概念に関しては、生活経験にのみ頼って教授することでかえってミスコンセプションを誘発してしまう可能性がある。当該分野の教授には、生活経験を引き合いに出しつつも、児童の実態を踏まえた適切な教授方略が採られて然るべきであり、その一つの実践例として附属小学校での授業提案がなされている。片平（2016）や大江（2022）の研究結果から、粒子概念をより正確に認識するには長期間かかることが示されているように、当該概念の教授には腰を据えて取り組む必要があると考えられる。

主な引用及び参考文献

- Clement, J. (1982) : Students' Perceptions in Introductory Mechanics, *American Journal of Physics*, 50(1), 66–70.
- Fisher, K. M. (1985) : A Misconception in Biology: Amino Acids and Translation, *Journal of Research in Science Teaching*, 22(1), 53–62.
- 片平克弘（2016）：『粒子理論の教授学習過程の構成と展開に関する研究』、風間書房。
- 村山功（1989）：「自然科学の理解」、鈴木宏昭、鈴木高士、村山功、杉本卓『教科理解の認知心理学』、99–151、新曜社。
- 大江咲希（2022）：『粒子概念に関するミスコンセプションとその形成要因—水溶液と水の状態変化に焦点を当てて—』、令和3年度山形大学提出卒業論文（地域教育文化学部地域教育文化学科児童教育コース）。
- 内ノ倉真吾（2012）：「理科の学習論」、大高泉、清水美憲[編]『教科教育の理論と授業Ⅱ 理数編』、207–221、協同出版。

社会科教育共同研究部会

—「社会的な見方・考え方を働かせる」授業づくり—

山形大学大学院教育実践研究科

江間 史明

1. 2022年度社会科共同研究部会

- 研究テーマ 「社会的な見方・考え方を働かせる」授業づくり
- 部会員の確認
 - ・大学学部：高吉嬉，松本大理，大喜直彦
 - ・大学院教育実践研究科： 江間史明，熊谷誠
 - ・附属小学校：青柳孝一， 笹原拓也
 - ・附属中学校：大隅一浩，多田渉，神保秀太郎

2. 附属学校の授業研究会等での共同研究授業

(1) 附属小学校

- ① 2022年6月17日（金）：公開授業研究会（授業は youtube配信, Zoomを利用した事後研）
青柳孝一 4年 「ごみ処理を通して環境を考えよう」

※同じ単元で、教職大学院の授業を実施。

2022年5月16日（月）教職大学院「授業実践の記録・分析と校内研修」授業参観記録
5月20日（金）ストップモーション方式の授業検討を実施

- ②2022年11月18日（金）：秋の研究協議会

笹原拓也 3年 「安全と安心について考えよう～火災から暮らしを守る 消防のはたらき～」
@3年2組で火災発生！安全に消火せよ シミュレーション

(2) 附属中学校

- ①2022年5月27日（金）：公開授業研究会
多田 渉 1年歴史「古代国家の成立と東アジア～古代の事象から考える『歴史』とは～」
@次の教科書に載せるべき土偶に関する記述や写真資料を選ぼう

- ②2022年11月11日（金）：授業づくり研修会

大隅一浩 2年地理 「日本の諸地域～交通や通信を中核として考察する東北地方～」
@なぜ、宮城県に比べて山形県のガソリンは高いのか？

神保秀太郎 3年公民 「私たちの暮らしと経済～附属学園にカフェテリアを建設せよ～」

3. 江間史明 教科のなかで真剣に遊んでみよう（『授業の創造』80号、寄稿原稿を加筆修正）

2017年版学習指導要領は、各教科等の目標の冒頭に、「見方・考え方を働かせ」という文言を記述している。「見方・考え方」とは、「その教科等ならではの対象に対する独自のアプローチの仕方」（奈須正裕）である。まず、「教科」の意味から確かめておこう。重松鷹泰は、教科を「子どもたちの思考の対決する分野」と呼び、次のように言う。

「子どもの中に潜んでいる思考の可能性を、子ども自身に自覚させるために、自然や文化のある分野との対決を試みさせる。(略) 成人が広い意味での外界と対決しながら開拓してきた文化遺産に、子どもが接触し、これと取り組むことが、子ども自身の思考を伸長し、また、その新しい可能性を引き出すことになるのである。」（『初等教育原理』、p.146）

ここで「子どもに潜んでいる可能性」が、「その教科で育てていく『見方・考え方』の芽」（奈須）である。それを教材や発問と対決させることで、より汎用的に使えるものに「鍛え上げていく」ことができる。それが、「働く」ということの意味である。

では、教材や発問と子どもをどう対決させていくのか。それは、どのような障害を提供し、子どもにそれをどう乗り越えさせるかを、教師がデザインすることを意味する。

例えば、11月「秋の研究協議会」での小学3年社会の単元「火災からくらしを守る消防のはたらき」がある（授業者：笹原拓也）。子どもは、火事の現場の様子を映像で見たり、消防署を見学して消防の設備や消防士の仕事を知ったりしていく。子どもは、「消防士が火事を消してくれる」と安心する一方、「ぜったい安全ではないけど…」と火災のリスクがゼロにはならないとも考えていた。

このあと、単元は、「もし3年2組で火事が起きたら」という想定で、附属小内外の設備を見て回り、消防活動シミュレーションに進んだ。ポンプ車やパトカーなどの車のカードを地図に配置していくものである。子どもにとっては、真剣に話しながらの消防活動遊びである。

あるグループは、中学校のプールとまつなみ公園の消火栓からポンプ車で水を確保して消火し、救急車をみんなが避難している校庭にとめ、ガス会社の車を給食室のそばに置いている。体育館裏で見つけたはしごも救出に使えるのではないかと記入している。（後述、図1写真参照）

単元終末で、消防署見学のお礼の手紙に、Yさんは、次のように書いている。

見学をする前は、とにかく火を消せばいいと思っていましたが、今ではもっと早く火を消す工夫をみんなで考えるようになりました。そのわけは、消しただけだと全焼やけが人、死ぬ人がふえるから、少しでも早く救助や消火に取り組まないと、その人の大切な物がへってしまうからです。

私は、一人一人にできることをすれば、火事はへらせると思っています。そのためには、家や学校、もしもの時のために、にげる道や消防通路などをあえて作ったらしいと思います。

冬になるとストーブなどで火事になることが多いですから、がんばってください。応援しています。

（引用者が、内容をかえない形で一部表記を改めた。以下、同じ）

Yさんは、「附属小は火災防止のものがいっぱいあるのに、消防車が行く道が狭いのかな」とシミュレーションで気づき、消防通路をあえて作ることを述べている。Yさんは、火災のリスクの深刻さと緊急時の消防活動の切迫感をリアルに捉えている。公的なリスク・マネジメントとしての消防の働きに迫っていると言える。

安全や安心への気がかりを起点に子どもが真剣に消防活動シミュレーションに取り組む場を用意するのは、教師の仕事である。あとは、その場で子どもと一緒に悠々と遊べるかである。



図1 「3年2組で火災発生、安全に消火せよ」あるグループのシミュレーション

4. 附属中学校 カフェテリア教材の検討

(1) この教材の学習課題と、選択肢は、次の通りである。

学習課題

この度、山大附属学園では、カフェテリアを新設し、新たにバイキング形式の給食を提供することとなりました。みなさんは、好きな食べ物を選んで、自分なりに給食を設定できるようになります。あなたは、そのカフェテリア給食の統括責任者となりました。どんなカフェテリアにするか、どんなメニューにするか、そのアイディアを考え、決定する責任者です。

悩みどころの1つが、陳列方法（食品の並べ方など）とコンセプトです。ある実験によると、食品の並べ方が変わると、消費量も変化することが証明されています。例えば、デザートを陳列棚の最後に置いたり、フライドポテトやニンジンスティックを目につき易いところや見つけにくいところに置いたりすると、メニューを変えずとも消費量が最大で25%増減できるのです。人間は、自由に選んでいるつもりでも、陳列方法やレイアウトにより消費量を変えるのです。

そこであなたは、カフェテリアの責任者としてどのような食品の陳列方法を採用するべきだと思いますか？A～Iの陳列方法をランキングし、カフェテリアのコンセプト（どんなテーマのカフェテリアにしたいか）を考えて下さい！

選択肢：A～Iの9つ。

- A 栄養を考慮し、健康を促進する食品を優先して並べる。
- B 生徒の人気メニューを優先して並べる。
- C 経営が赤字にならないよう、もうけ幅の大きい食品を目立つ位置に並べる。
- D 重いものやこぼれやすいものを手前に置くなど、児童・生徒の「取りやすさ」をもとに並べる。
- E カフェテリアを美しく演出するために、彩りを重視して並べる。
- F カロリーやその他栄養情報をすべて表示し、主体的に栄養を摂るように促す。
- G 人気のスポーツ選手やアーティストなどの栄養の摂り方をいくつか表示する。
- H カフェテリアの入り口に全身が映る鏡を設置する。
- I いつも同じように食品が並ばないように、ランダムに食品を並べる。

(2) 授業の実際（神保秀太郎）

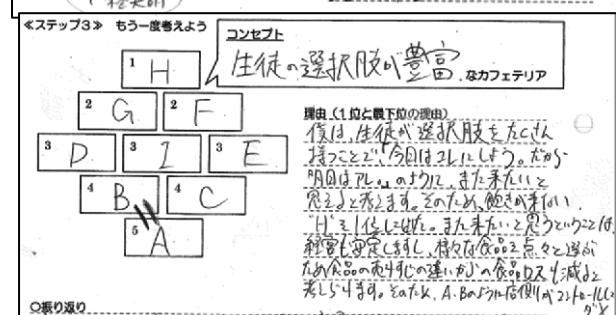
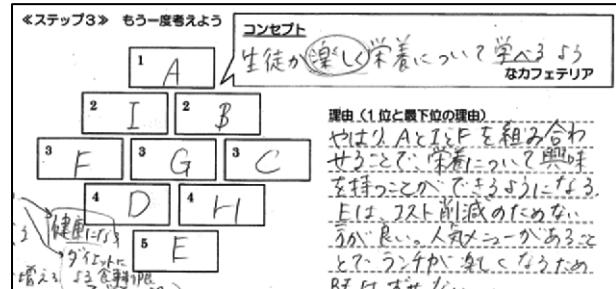
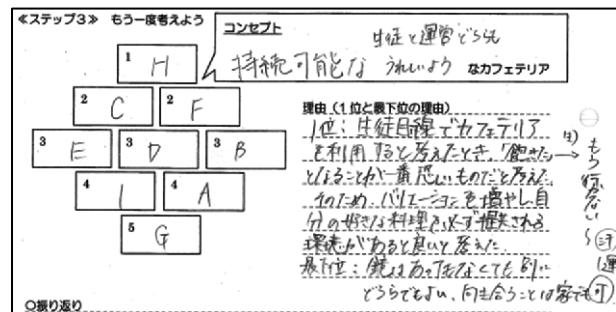
①スライドを使用し、学習課題の提示及び、学習活動の説明を行った。特に、カフェテリア形式（いわゆるバイキング）で給食を提供する責任者としての活動枠と、ランキングする9つのレイアウト方法を解説した。また、ランキングを通して「生徒にとって幸せなカフェテリアとは何か考えましょう。」と課題を考察する上でのポイントを確認した。

②個人でランキングを作成した際は、AやB、Fを1位に選ぶ生徒が多いものの、1位の選択肢は分散した。一方、コンセプトには、「生徒が健康的な食生活をおくことができるカフェテリア」や「動きの来ない、食事の楽しみを感じられるカフェテリア」、「持続可能な経営を考えたカフェテリア」など、ある程度共通性が見られた。ランキングに見られる差異ほどコンセプトには大きな差異は見られなかった。

このことから、生徒にとって何が幸せなのかを考えたとき、健康面や栄養を重視したり、生徒の自由や主体性を尊重したりするコンセプトが多いものの、それを叶える方法は生徒によって異なることが確認できた。

③生徒同士で交流した際には、生徒の健康重視と経営の安定重視、さらに生徒の主体性重視といった意見が対立した。

全体では、F・D・C・Gを1位にした生徒に、それぞれ理由を発表させた。何が本当に生徒のためになるのか、再度全体へ問いかけ、ランキングの再考へつなげた。



④「カフェテリアのコンセプトを考える上で悩んだことや新たに気が付いたこと」を書くように指示し、学習の振り返りを行った。生徒の記述や発言は以下の通りである。

- ・ほかの人の考えを聞くと、健康的・経済的・生徒の好きなものを食べさせるなど、様々なランキングがあるものの、コンセプトが似ているものもあり、そこに面白さを感じた。
- ・「生徒にとって幸せなカフェテリア」を目標に考えたが、幸せな状態をキープするためには、Cのような「もうけ」も考える必要があり、経営とサービスの両立が必要であると感じた。そのために、最後はどうすれば生徒が飽きずに通ってくれるかを中心に考え、ランキングした。
- ・1回目のランキングでは、健康のことだけを考えてランキングを作成しましたが、交流を通して、それだけを重視すると生徒が食事を楽しめなくなるのではないかと思い、Hのランダムな陳列も取り入れようと思いました。

- ・友達は、バイキングならではの自由な食事を楽しませるべきだと言っていたが、なんもありのバイキングはかえって選びにくく、難しい。

本時の振り返りより、「生徒の幸せ」をどのように捉るべきなのか考えることができたという振り返りが多く見られた。数は少なかったものの、生徒のメニュー選択の自由に対する介入をどこまで行うべきかについて言及しているものがみられた。そこで、次時で「ナッジ」について解説した。より良い選択へ人々を導く工夫を、経営者としてどこまでバイキングに凝らすべきか、本時の振り返りを紹介しながら考えさせた。

コメント（江間史明）

本教材は、猪瀬武則氏（日本体育大学名誉教授）より示唆を受けて実施した。「カフェテリア問題」は、セイラーとサンスティーンが行動経済学におけるリバタリアン・パターナリズムの範例として持ち出したものである。ナッジ（後述）を議論する際によく取り上げられる。それをダイヤモンド・ランディングのワークショップ型授業として具体化し、中学校公民の教材としてものである。

ナッジとは、「ある人の肩をたたいて行動を促すという具合に、命令するのではなく自由に放任するのでもなく、人々に対して無理のない仕方で行動を促すような仕掛け」（橋本努『自由原理』岩波書店、2021年、p. 10）を意味する。例えば、通路に貼られたフットプリント（足跡のマーク）である。このマークは、新型コロナウイルスの感染拡大の際、社会的距離をとることを促す仕掛けとして登場した。各人の行為主体性を発揮するように、ナッジする（ひじをつつく）のである。これは、個人の自由な判断にすべてゆだねる（リバタリアニズム）わけでもなく、かといって、本人のためだといって本人の意思と関係なく介入する（パターナリズム）ことでもない。

生徒の思考の実際は、神保報告にある通りである。附属中の生徒は、F の選択肢を選ぶ傾向が大きい。栄養情報を提示してもらって主体的に判断するようにしたい（主体的に判断できるようになりたい）。F は、自分の判断の自由があり、それを鍛えられることが、生徒（カフェテリア利用者）にとっての幸せになる。これに対して B の選択は、生徒の人気メニューを示して生徒が楽しめるように最大化すればいいというものである。給食は、学校の癒しの時間だろうというものである。自由の尊重が幸せである。また、A の選択は、生徒の栄養をあらかじめ考えて健康を促進するように介入してメニューを並べるものである。栄養提供というメリットが得られるのが生徒の幸せである。

こうした議論の中で、カフェテリアの陳列のナッジを理解したうえで、それを自分で利用すればいいという意見もでてきた。次のものである。

人間は、なるべく考えないように動く。おすすめされたものから自分で選べばいい。いろいろ選ぶのは面倒くさい。かえって、自分でパッと選べばいいか、となる。

生徒は、栄養提供という「厚生主義」と、人気メニューという「自由尊重」の対立を切り口に、社会における「自由の秩序」を考えていると言える。橋本努は、G の選択を望ましいとしているが、それを支持する生徒が少なかった点も、興味深い。

こうしたナッジ（仕掛け）が効いている社会は、人々にとって幸せと言えるのだろうか。こうした問い合わせることのできる可能性を持つ教材である。実践的には、今回、用意した9つの選択肢をどう絞り込めるか、活動後のナッジという概念の明示的指導が、課題となるように思われる。

2022 年度 音楽教育共同研究部会報告

1. 研究テーマ

「音楽的な見方・考え方」を働かせるための教材開発と指導の工夫

2. 部会員

地域教育文化学部：佐川馨、渡辺修身、三輪郁、名倉明子、深瀬 廉

同 附属小学校：長岡初美、嵐田史子

同 附属中学校：渋谷知宏

3. 研究テーマ設定について

「見方・考え方」は、今次の学習指導要領の改訂に先立つ中教審答申（平成 28 年 12 月）において道徳を除いて全ての教科に掲げられたキーワードである。これは「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」のことであり、「各教科等の学習の中で働くだけではなく、大人になって生活していくに当たっても重要な働きをするもの」と定義づけられている。

これを受けた中学校音楽科の総括目標では、「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と示されているが、ここでの「音楽的な見方・考え方」とは「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること」であり、音楽科で大切にされてきた「音楽を捉える視点や思考の在り方、関わり方」を整理したものといえる。

これを大学の専門教育にそのまま当てはめる訳にはいかないが、前述の中教審答申において「知性だけでは捉えられないことを、身体を通して、知性と感性を融合させながら捉えていくことが、他教科以上に芸術系教科・科目が担っている学びである」と強調されていることを踏まえ、さらには同答申で述べられている「見方・考え方」を支える三つの資質・能力である「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」に着目することは、大学における授業改善及び教育の質的向上に効果をもたらす期待が大きいこと、また地域の教育における実践・研究を牽引する立場としての附属校との共同研究にふさわしいことと考え、本研究テーマを設定した。

4. 研究報告

(1) 「音楽の教材分析 A」における「音楽的な見方・考え方」を働かせるための指導の工夫

音楽教育：佐川 馨

「音楽の教材分析 A」は、音楽科の題材開発と授業実践について「教材の分析⇒副教材と学習指導案の作成⇒実践⇒評価⇒省察」という授業づくりに関わる一連の流れを、講義及び演習を通して身につけることを目指している。具体的な学習内容は下記の 4 点である。

①教材分析の基礎的な力を身に付けるための教材研究ノートの作成

②生徒の学びを促し、教師が適切に見取り、学習目標を効果的に達成するための学習カード

(ワークシート) の作成

③音楽ソフトの使い方と簡便な教材編曲の基礎を身に付けること

④上記①～③を統合させて模擬授業を計画・実施・省察し、授業づくりに関する一連の流れを身に付けること

ここでは、これらの取り組みのうち「音楽的な見方・考え方」を育てるに効果が高いと思われる学習カードの作成について授業時の資料の一部を掲載する。

学習カード（ワークシート）は、

- ①題材全体の学習活動を円滑に進めるためのもの
⇒学習活動を効率よく進め、題材のねらい（目標）を全ての生徒が達成できるようにするため
- ②一部の学習内容及び学習活動にかかわるもの
⇒特に重点を置いている学習活動を効率よく進めるため、または生徒が躊躇やすい個所を予想して全ての生徒がねらいを達成できるようにするため

【基本的な考え方】

①学習計画を立てるにあたって、どの場面でどのようなワークシートを使えばよりよい授業となり、全ての子どもが学習目標を達成できるか考える。

②発表、協議など、ワークシートの記述内容を効果的に生かす場の設定をする。

③子どもの実態に合わせて作成し、子どもたちが効率よく、かつ学習意欲をもって音楽学習に取り組めるようにする。

④授業後にワークシートの記述内容から子どもの学びの様子を読み取り、次の授業に生かす。

【作成上の留意点】

□同じレベルの内容は同じ表記を心掛ける。

□学習カードのタイトルは教科書を活用する。場合によっては副題を付けた方がよい場合もある。

□生徒向けに示す学習のねらいは教科書及び学習指導要領を活用する。

□学習計画 ⇒配当時数及び学習内容を簡潔に示す。

□何をねらいとして、どのような学習活動にどのような手立てで取り組むかが分かるようにする。

□学習カードの内容は「評価計画、評価規準」と関連していること。

□振り返り、まとめは重要

⇒生徒のメタ認知的思考を促し、学習状況の改善をもたらす

⇒教師の学習指導の改善にもつながる

□文章を書くところ、記号を選択するところなどをリズムよく配置する。

⇒譜例やイラスト、図を用いると見やすく、書きやすい学習カード（ワークシート）となる

学習カード（ワークシート）を作成する過程では、自分がデザインした授業の流れや生徒の学びの様子がイメージされる。作成の過程そのものが授業の効果的なシミュレーションとなり、「音楽的な見方・考え方」「音楽科の学習に対する見方・考え方」を深めていくことに効果的に働くことが期待できる（表1）。

表1 「音楽科の見方・考え方」「音楽科の学習に対する見方・考え方」の変容

[子どもにとっては]	[教師にとっては]
<ul style="list-style-type: none">・学習内容や学習過程を見通すことができる。 (授業の流れや活動が見えやすくなる)・自分の思考過程や変化の過程に気付いたり、授業を振り返ったりすることができます。・ワークシートの記述を共有し合うことで、友だちの考えを知ったり、自分の考えを知ってもらえたりすることができ、お互いに感じ方や考え方を広げることができます。・ワークシートを整理していくことで、授業を振り返ったり、自分の成長を知ったりすることができます。	<ul style="list-style-type: none">・授業のねらいを、よりよく達成させることができる。・授業中の様子からは見えなかった、子どもの内面を知ることができます。・直接に言葉を交わさなくても、ワークシートに教師の言葉を書きこむことで、子どもとのコミュニケーションを図ることができます。・子どもの記述から、次の授業に生かせることが見つかったり、資料となるワークシートを作ったりすることができます。・教師が想定したことと子どもの記述にズレが生じた時に、授業を振り返るきっかけとなる。・評価に役立てることができます。・整理されたワークシートから、子どもの成長の様子を見とることができます。

(2) 「合唱基礎演習」「合唱応用演習」における「音楽的な見方・考え方」を働かせるための教材開発と指導の工夫

指揮：渡辺 修身

「合唱基礎演習」「合唱応用演習」では、発声を中心に授業を展開し、よく響き合う音（声）作りを目標としている。

授業は2名の教員により、各担当教材をパラレルで指導する方法で行われた。筆者は前期の「合唱応用演習」（3年生履修）では、J.S.バッハのカンタータ182番「天の王よ、歓迎します」から第2曲Chorを、後期の「合唱基礎演習」（2年生履修）では、ブラームス作曲「新・愛の歌」の指導を担当した。いずれも、テキストはドイツ語であり、「ドイツ語の発音、様式感を学ぶ」とと共に、「音楽的な見方・考え方」を働かせるための指導を検討しながら実践を行った。本稿では、「カンタータ182番」の実践的演習の一例について述べる。

バッハの「カンタータ182番」では、声楽専攻生4名によるアンサンブルと、伴奏にポジティヴ・オルガンを使用して演習を行った。練習の過程で、まずピアノ伴奏による実施から、徐々にオルガン伴奏に移行していくが、その際、履修者たちは、両者のサウンドを比較する事により、「ドイツ語の発音」と共に、バロック時代の音響を自ずと学習することとなった。即ち、オルガンのサウンドは、鍵盤を押さえている時間だけ、音を伸ばすことが出来る。鍵盤を離すと音は消える。ピアノのようにペダルは無いので、ノン・レガート奏法を基本とする。そのため、アティキュレーションで表現を積みあげていくことが必要となる。音量は使用するパイプのレジスターで変化するので、表現においては強弱のみしか使用できず、クレッシェンド、デクレッシェンドのような表現は困難である。また、アクセントを表現するには、音の長短を利用する事しかできない。以上はオルガンの特性であるが、今回の演習を通して、これらを合唱パートの声楽表現において応用が可能であると考察した。例えば、メリスマのパッセージや、細かい音符のアティキュレーションのモティーフにおけるアクセントは、その音符を強く歌うのではなく、オルガンのように長く発音して、その次の音符との差異でアクセントを表現することが可能である。また「様式感」については、終止形（カデンツ）を意識することによって、どこに何調の終止形があることを把握することにより、フレーズの終わりの位置を知ることができ、音楽的な句読点を聴き手にはっきり伝えることが出来る事を学んだ。以上、実践を通しての考察の一例であるが、

今後もさらに、様々な楽曲を課題として取り上げ、「音楽的な見方・考え方」を働かせるための教材開発と指導法を研究していきたい。

(3) 「アンサンブル基礎」授業における呼吸と音楽の考え方の関連について

ピアノ：三輪 郁

この授業は大学2年次の後期に、主にピアノが得意と考える学生を中心とした授業であるが、今年度は新たに管弦打楽器や声楽とのコラボレーションも念頭において授業を進めた。その上で留意し特に効果が現れたのは以下の次の2点である。

1. 歌うために、息を吸う→吐くために、吸う
2. 「イン テンポ」で音楽を進めていくことの大切さ→自然な鼓動のように

ピアノは他のことをしながらでも演奏ができてしまう。例えば会話、飲食はもとより読書をしながら或いは携帯を操作しながらでも片手なら可能である。そのくらいピアノは簡単に『音を出すのは可能』であるのに對し、管楽器、声楽はそうはいかない。弦楽器も音を持続させるという意味合いでは同様に、弾き始め(吹き始め、歌い始め)からその音の終わり(自らの弓の動きを止める、息を吐き終わる)までコントロールを要する。それらの事をピアノ演奏時にも取り入れるべく、まずは一つのフレーズにおいて主旋律を歌つてみる事を実践した。これが、1.の取り組みである。音の高低、跳躍では音程感覚も認識し、リズムからは流れや曲のキャラクターを把握し、表情記号に落とし込むまでの行程を試みた。1フレーズを歌うために息を吸う。音量や曲の表情によってスピードが異なることが、実践において体感できた。次段階として弾きながら歌つてみると、1フレーズ息を吐きながら弾く事で、ただの音の羅列になりがちなピアノ演奏において一音一音がフレーズを作り、フレーズの塊の連なりとして1曲が見えるようになるという変化が現れた。それが他者とのアンサンブルにおいて大切な『呼吸』を合わせること、即ち『気』を合わせる、『間』を感じる」という個々の奏者同士の共有すべき部分がこれに当たるという理解に繋がった。

楽器演奏、歌唱何においても、インテンポで演奏するのは意外と困難なことだ。そこには緊張、技術的問題も含め、予期せぬ事態が要因になることもあるが、それ以外に、(1)単純に拍子の感覺が保たれないこと (2)呼吸と音楽がバラバラであること(息を止めて演奏してしまう) この二点が大きな問題点であり、その結果、自然な流れに則った音楽の流れを感じ取ることができなくなってしまう。これらを、個人、複数人で演奏するにあたっても1.で行なった試みに加えて、拍子に合わせて身体を揺らしてみる、楽曲のピークに合せて心臓の鼓動の変化ほどの緩急をフレーズから感じ取るなど、楽譜から読み取れる情報をなるべく自然に解析するよう指導した。音を出すタイミングから音色の変化を経て、音の切れるまでを共有する事を試みた。結果、アンサンブルの楽しさを体感するとともに、複数人で織りなす音の変化にも敏感になり、個人の演奏にも効果が現れている。

(4) 「芸術アウトリーチ基礎」における音楽的な見方・考え方を働かせるための取り組み

作曲：名倉明子

「芸術アウトリーチ基礎」は、芸術普及活動をテーマとして、地域社会に根ざした音楽活動を積極的に展開することの意義を学習することを目的としている。対象は学部2年生、通年の授業である。今年度はコロナ禍による制限のある中で、以下、4回の公演を実施することができた。

内 容	対 象
オペレッタ《白雪姫》	山形大学附属幼稚園
合唱、器楽アンサンブル等のプログラムによる野外コンサート	山形市少年自然の家
オペレッタ《オズの魔法使い》	山形大学附属幼稚園
合唱、器楽アンサンブル等のプログラムによる動画配信サイトを活用したコンサート	デイサポートセンターじゅんぶ (障がい者就労支援施設)

本授業は、学生が主体となり、リーダーを誰とするか、誰がどの公演に関わるか、演目やプログラム構成をどうするかなどを話し合うところから始まる。公演を成立させるまでには、殊に運営面において、学生おののが主体性、協調性、計画力、実行力など、さまざまな力を柔軟に用いる必要性がある。教員は、それら学生の能力を引き出すべく助言する立場となるが、今年度は、本研究テーマである「音楽的な見方・考え方を働かせる」ことに焦点をあて意識的な助言を試み

ることとした。

まず、「音楽的な見方・考え方を働かせる」場面として、次の3つを想定した。1. プログラムを決める段階、2. 編曲をする段階、3. 演奏をする段階である。1. は、対象者を想定し楽曲を吟味する中で、その音楽のよさや美しさなどの質的な価値を感じ取るプロセスがあると考えられる。2. では、編曲する楽曲を形づくっている要素を「知覚・感受」し、さまざまなアイディアを練り、ひとつの作品としてまとめあげる必要がある。また、3.においては「音や音楽と、音や音楽により喚起される自己のイメージとの関わり」について思考することが、音楽表現の創意工夫につながることは言うまでもない。3. に関しては、何も演奏だけに関わることではなく、編曲にも関連する事柄であろう。

授業開始時には、学生がこれらの場面で働く「音楽的な見方・考え方」は、本授業をとおして獲得することを前提としていた。しかし、音楽の評価をするときや、アンサンブルにおいて演奏表現を摺りあわせるときなどの学生同士の言葉のやり取りに触れ考えを改めた。学生は現在に至るまでの音楽的経験をとおして、既にその基盤を確立している。したがって、教員は学生の「音楽的な見方・考え方」を深化させるための役割を担っていると言える。すなわち、先頭に立って学生を牽引するのではなく、適切なタイミングで効果的な発問をすることにより、発展的思考を促したり、知識や能力の成長を誘導する立場にある。

以上の気づきと経験を次期の指導に活かすべく軌道修正を図る。

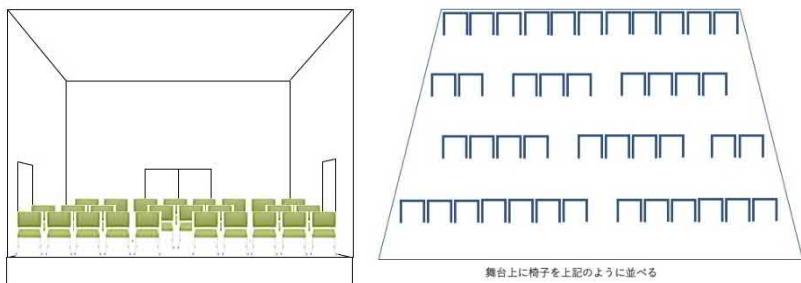
(5) 音楽的な見方・考え方を働かせるための教材開発と指導の工夫～「総合舞台芸術実践演習」を通して～

声楽：深瀬廉

インターネットの普及などにより多くの映像を気軽に見られるようになったため、その模倣をしているだけの演奏がよく見られる。演奏技術や音楽表現を学ぶ過程では、模倣をすることも大切ではある。しかしオペラのような舞台作品を扱う場合、模倣するだけでは、本来楽譜から読み取れるはずの思考・感情を感じることができず、説得力のある演奏及び歌詞から生まれ得る身体表現をとることができない。

そこで本年度の「総合舞台芸術実践演習」では模倣から離れ、学生自身の表現を目指す工夫を行った。「総合舞台芸術実践演習」はオペラの重唱などの一場面を作品全体から俯瞰して演奏することを学びながら、総合舞台芸術の一般的な知識を身につけることを目指した授業である。教材となる作品・場面は比較的平易なものとしたが、舞台セットは敢えて抽象的に設定した。図のように沢山の椅子を舞台上にランダムに並べることで、映画館もしくは椅子の迷路のような環境を作り出した。

映像で見られるような既視感のある舞台であれば、学生は模倣をして演奏することとなり、楽



舞台上に椅子を上記のように並べる

譜から読み解いた音楽表現に到達し得ない。一方、敢えて理解困難な舞台で演奏させることで、これまで見てきた映像を模倣するだけでは表現しきれないことを学び、楽譜・歌詞から表現を必死に模索する。ここに筆者は、音楽的な見方・考え方を働かせる機会があると考えている。

結果、映像の模倣をする学生は少なくなり、指導前であっても演奏・演技ともに、学生自身が楽譜から捉えたものへと変化していた。今回は「総合舞台芸術実践演習」で実践したため、重唱が題材となつたが、学生が練習時間を多く費やしているオペラアリアなどのソロにおいても、このような工夫が有効であるか、今後実践していきたい。

(6) 「変奏曲をつくってみよう」

附属中学校：渋谷知宏

題材を貫く課題を「童謡の変奏曲をつくってみよう」と設定し、仲間と協働しながら変奏曲を創作するという活動を行つた。題材構成は以下の通りである。

- ① 「きらきら星変奏曲」を鑑賞し、変奏について理解する。
- ② グループで選んだ童謡（ぞうさん／チューリップ／ぶんぶんぶん）を主題として変奏曲を創作する。
- ③ 仲間の変奏曲を鑑賞するとともに、「きらきら星変奏曲」を全曲鑑賞し、変奏のよさや面白さについて自分の考えをまとめる。

変奏曲の特徴を理解するために、きらきら星変奏曲12の変奏から3曲を抽出し、主題と比較しながら鑑賞した。曲想や楽譜がどのように変化したのか捉えさせ、主題のリズム、拍子、和声などを変えながら変形させる形式であることを全体で共有した。また、本題材は「Flat for Education」というクラウド型音楽学習ソフトウェアを活用した。そのソフトウェアをどのように操作して変奏曲を作成するのか、教師が「メリーさんの羊」を使ってリズム・旋律・速度を変化させている様子をスクリーンに投影し、リアルタイムに視聴した。適当にこれらの要素を変化させて満足してしまわないように、これらの要素を変化させたことで、曲想がどのようになつたか、どのような曲想にしたいのか楽譜に入力するよう指示した。生徒には、空白の五線紙に楽譜を作成していくのは難易度が高いため、主題をあらかじめ入力してあるデータをグループ毎に配付した。変奏は第3変奏までとし、担当する小節数も自分の力に合わせて自由に分担するようにした。

○ 【成果】

空白の五線紙に1から音符を入力するのではなく、すでに入力してあるものを変化させるというものが、生徒の意欲を継続させることにつながっていたのではないかと考えている。また、曲想を楽譜に書きこむように指示したことが、記入までいたらなかった生徒も自分のイメージにこだわったり、ふくらませたりしながら、自分が変化させた音楽を何度も再生し、音楽表現を創意工夫することにつながったのではないかと考えている。

◆ 【課題】

今回、思考・判断の手掛かりとして、旋律・速度・リズムとしたが、強弱を加えてもよかつたのではないか、もしくは、リズムと強弱を入れ替えるてもよかつたのではないかと考えている。

自分の表したいイメージやストーリーなどの発想も、さらに豊かになったのではないかと思う。また、関連教材を3曲用意したが、同じテーマで変奏曲を比較することで、音とイメージの関わりの捉え方を広げたり、楽しめたりできたのではないかと思う。

【今後に向けて】

見方・考え方をより働かせるために、思考をめぐらせるための要素として絞り込んだものは妥当なのか他題材でも吟味していきたい。また、どのようにコーディネイトすると効果的なのか様々な手法にチャレンジしていきたいと考えている。

(7) 第6学年「ききどころを見いだそう」の実践

附属小学校 嵐田 史子・長岡 初美

本実践では、教材曲として『バイオリンとピアノのためのソナタ第4楽章』(フランク作曲)を扱い、共通事項の「音色」、「旋律」、「音楽の縦と横との関係」を軸に、子どもが音楽の見方・考え方を働かせ、自らの感性を存分に發揮して、より主体的に曲に向き合うことができるような授業づくりを目指した。ねらいに迫るための主な手立てと意図は、以下の通りである。

〈手立て1〉

- 3~4人の小グループで鑑賞する。(イヤホンジャック、イヤホン、chromebook等ICT活用)
- ・聴きたいところを聴きたいタイミングで何度も聞くことができる。
 - ・友達に、自分の気付きや心動かされたことを「ねえ、聞いて。」とすぐに伝えることができる。
 - ・友達との交流により、自分が気付かなかった視点に気付くことができる。

〈手立て2〉

- 音楽を「見える化」する。(楽譜、身体表現、「流れ」の帯状表記)
- ・音楽の特徴を捉えやすい。
 - ・聴き直したいところに戻り、繰り返し聞くことができる。
 - ・音楽をもとに、気付きを伝え合うことができる。

〈手立て3〉

- 明らかにする「音楽のもと」を明確にする。
- ・「音色」、「旋律」、「音楽の縦と横との関係」はどうなっているのかという課題意識が生まれ、音楽を聞く視点が明確になる。

〈手立て4〉

- 「魅力」の捉えをどの題材でも共通にする。(「魅力」=自分が納得できる「音楽のもと」と「～な感じ」のつながり)
- ・「音楽のもと」と「～な感じ」をつなぐ意識が生まれる。

〈手立て5〉

- 「ききどころ」を見いだす。(「ききどころ」=題材の終末に見いだす「自分一押しの魅力」)
- ・見つけた「魅力」を確かめながら、改めて聴き返すことができる。
 - ・題材を通して学んだことを踏まえ、豊かになった自分の感性を大切にして、聴き味わうことができる。

授業の実際は、次の通りである。

○音楽との出会い

(1教時目)

バイオリンとピアノの「音色」や主な「旋律」の特徴を聞き取り、よさを感じ取る

- ・曲のエピソードを知り、主旋律⑦と⑦の一部をバイオリンとピアノの生演奏で聞く

・曲の冒頭①②③を鑑賞する

(2教時目)

曲の冒頭①②③について「重なり方」「音楽の進み方」の特徴を聴き取り、違いを理解する。

・前時の「音色」と「旋律」についての気付きを共有する

・「重なり方」と「音楽の進み方」に注目して曲の冒頭①②③を鑑賞する

・今日見付けた「魅力につながりそうなこと」を振り返る

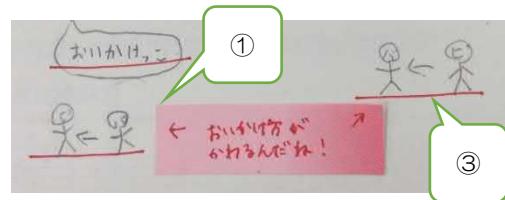
○音楽との対話、友達との対話

(3教時目)

曲全体について、「重なり方」と「音楽の進み方」の特徴を聴き取りながら、繰り返し聴く

・グループ毎に、分析的に聴く

前時のワークシートに①と③のカノンの追いかけ方の違いを分かりやすく分析したイラストを描いた子どもがいた。そのイラストを紹介し、聴く視点の一つとして、「どちらが先か」を提示した。子どもたちは、10分間、グループの計画で鑑賞した。ほとんどのグループが、始めは、全曲を通して聴いていた。「次はどんな旋律かな」、「どんな重なり方かな」と、分析的に聴き、「⑦だ。①だ。」とつぶやいたり、聴き取った旋律を口ずさんだりしながら、聴き進めていた。



・グループ毎に、心が動いた部分について交流する

一度通して聴き終わると、

「④は、バイオリンが①で、ピアノが⑦でも①でもない旋律。②と逆。」

「でも、どっちもバイオリンが主役な感じがする。ピアノの音が小さいからか。」

「ピアノがバイオリンを引き立てている。」

「それ、①のカノンの時もだよね。」

「全部そうなっているのかな。」

「⑥は急に変わった。何が起きた！？⑦でも①でもないよね。」



「⑤からもう一回聴きたい。…本当だ。⑥は、⑦でも①でもない。自由だ。⑥が好き。」

「いや、途中で、怖い感じになった⑦っぽい旋律が出てきたよ。」

と、心が動いた部分について、聴き取ったことをもとに、話し始めた。気付いたことや「好き」と感じたところをグループの仲間と交流し、話題になったところを聴き直していた。その時、「強弱」、「音色」、「旋律」、「反復」、「変化」等、自分の感性に響いた「音楽のもと」の視点から、聴き直したり聴き比べたりし、同時に、魅力につながりそうな気付きを語った。その後も、曲に入り込んで、自分が確かめたいところや何度も聴き味わいたいところを「ここを聴きたい。」と友達に主張し、繰り返し聴いていた。そして、自分が感じている魅力をグループの仲間に熱く語っていた。また、グループの仲間が聴きたいところと一緒に聴き、その人の発見や感じている魅力についての熱い語りを聴くと、その視点で聴き直し、新たな魅力を発見していた。

・今日見付けた魅力について、振り返る

A児は、「今日見付けた魅力は、強弱とリズムです。なぜかというと、⑥の少しやわらかい

ところや人生の滅亡のようなところなんかがすごくよく、そのときのバイオリンとピアノのリズムの合わせ方がとてもよかったです。」と振り返った。

○「ききどころ」を見いだす

(4教時目)

曲全体について、「重なり方」や「音楽の進み方」の視点をもちながら、たくさんの魅力を聴き味わう。

・自分のペースで鑑賞し、「ききどころ」をまとめる

前時までに見付けてきたたくさんの魅力を振り返りながら、一人一人がイヤホンで鑑賞した。気に入っている部分が近付くと、笑顔になったりそわそわしたりするなど、楽しみながら自分のペースで聴いていた。時間いっぱいまで、何度も聴いていた。

A児は、「ききどころ」を次のようにまとめた。

「ききどころは、この音楽が物語になっているところです。どういうことかというと、私なりに感じたのは、「起承転結」というので、起が①～③で、少しなめらかで結婚生活が順調というところで、その物語（曲）の本当が始まろうとしています（同じリズムなので）。承が④～⑤じゃないかなと思います。結婚生活に少し変化（曲に変化）が出てきて、そして、…転が⑥で、絶望の感じで、なんかけんかでもしたか？みたいで、結が⑦～⑧です。⑦は仲直り編かなと思います。曲のやつが①とそっくりだからです。⑧は、明るい感じがし、「まっ、これからもが・ん・ば・れ・よ！」みたいで、最後の「テン」の音が一番曲にぴったりな気がします。この音楽の「起承転結」がおススメなポイントです。（物語は、曲の進み方）」

本実践で、子どもは、「音色」、「旋律」、「音楽の縦と横との関係」の視点を共有し、その点に注目して曲を聴き進めた。その時、一人一人が、「音色」、「旋律」、「重なり方」、「音楽の進み方」は、どうなっているのだろうという課題意識をもちながら、音楽や友達と十分に対話し、音楽と繰り返し向き合った。題材の後半で、『バイオリンとピアノのためのソナタ第4楽章』の一番の学びどころである「音楽の縦と横との関係」の視点をもって曲を聴くことで、同時に、関わり合っている様々な共通事項とその効果にも気付いていった。そして、「音楽の縦と横との関係」を明らかにすることだけにとどまらず、自分一押しの魅力である「ききどころ」を見いだすことができた。従来の鑑賞では、気になるところがあつても、自分の聴きたいタイミングで聴くことが難しかつたが、イヤホンジャックを活用することで、音楽や友達と対話しながら聴き味わうことが可能になったと考える。自分のタイミングで繰り返し聴くことができたり、タイムリーに友達と気付きや思いを交流したりすることができたという点で、ICTの活用は、効果的だった。このようにして鑑賞することで、子どもは、既習の題材で習得してきた様々な共通事項とその効果にも気付きながら、聴き取りと感じ取りを往還させ、音楽と自分のイメージを関連付けていったと考える。

(文責 佐川 騒)

令和4年度 造形美術教育共同研究部会報告

部会研究テーマ

図画工作・美術科における見方・考え方の教育実践研究

— 第2年次 —」

部会員 山形大学 降旗 孝 小林俊介 土井敬真 具志堅裕介
附属小学校 芦野繁樹
附属中学校 高嶋裕也

1. 教科の本質と学習指導要領の「見方・考え方」について

造形美術教育部会の第1年次の報告書では、文部科学省が告示する学習指導要領から、小学校の図画工作科の教科目標そして、中学校の美術科の教科目標を示しながら、図画工作科・美術科における「造形的な見方・考え方を働かせる」ことの重要性について述べてきた。この教科では、単なる見方・考え方ではなく造形的な見方・考え方であることが教科としての特徴としてあげられる。

そして、この「造形的な見方・考え方」とは、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージを持ちながら意味や価値をつくりだすこと」であるとしている。

教科調査官として今まで学習指導要領の作成に関わり、現在日本体育大学教授の奥村孝明は、今回学習指導要領に「見方・考え方」が強調されたのは、「各教科等の『学びの本質的な意義』を『見方・考え方』として明確化し、それを軸とした授業改善の取組を活性化しようということなのでしょう」¹と語っている。このことから、児童・生徒の「見方・考え方」を研究テーマに掲げることは、図画工作科・美術科においても教科の本質的な学びに直結する重要なキーワードとなっているのである。

さらに重要なことは、単に「見方・考え方」を深めるだけでなく、図画工作科・美術科では感性や創造性を働かせて色や形などの造形的な視点で捉えながら、自分のイメージを持ちながら自分の意味と価値とをつくり出すことが学習指導要領にて強調されていることである。このことを再度確認しながら今年度第2年次目の実践研究に取り組みことにしたい。

2. 感性・創造性を働かせるための学習環境・学習空間

教育実践の視点から、図画工作科と美術科における児童・生徒見方や考え方を育てる為には、第1次報告書にても強調してきたが、「見方・考え方」の初発ともいえるきっかけとなる「感じ方」をもこの教科では特に大事にしていきたい。なぜならば、見方・考え方のベースになるのが感じ方であると考えるからである。この感じ方は、まさしく学習指導要領にある「感性」にも通じる重要な要素でもある。

前述の奥村孝明は、「図画工作・美術では、まず、子どもが自らの感性や想像力を働かせることを基盤に、対象や事象を造形的な視点で捉え、自分のイメージを展開したり、自分の意味や価値をつくりだすことが『見方・考え方』であり、教科の学びの『本質的な意義』だと考えられます。」

このことから、第1段階としては児童・生徒たちが「感性や想像性を働かせられる基盤作り」、その

ための学習空間の環境が整っていることがまず重要になると考える。この感性や想像性を働かせられる学習環境や学習空間については、残念ながら図画工作教育・美術科教育を含めた美術教育の教育研究界においても、また、全国の美術教育研究の授業研究や実践報告等でもあまりふれられてきていない。

さらに、この学習環境や学習空間については、目に見えないものであり日々の教育実践の積み重ねにより少しづつ形成されていくものである。故に、付け焼き刃的な学習環境作りでは本当の実践研究にならない。それだけにこの学習環境や空間の在り方に着目し意識して形成することの難しさが存在する。

ここでいう学習環境とは、単に物理的な環境を指すのではなく教師の抱いている教育観や指導感、教師の児童観・生徒観から形成される心理的なものを含んでおり、クラスの児童・生徒集団のやりとりの中で生み出されたり、個々の言動の中から形成されてくる心理的なものをも含んでいる。特に学年が上がるに従いまわりのクラスメートとの関係性は教師との関係以上に重要で影響力が大きくなっている。

これらの心理的な学習環境・学習空間の質は、無意識のうちに児童・生徒に影響を与えるという意味では、潜在的なカリキュラム・隠れたカリキュラムともいえるかもしれない。

児童・生徒が一人一人の感性や想像性を自由にのびのびと働かせられる学習環境・学習空間が授業の前の基盤にあってこそ、図画工作・美術科における「造形的な見方・考え方」を育て深めることができるのである。

3. 学習環境・学習空間を意識した教育実践研究について

以上のように児童・生徒の「造形的な見方・考え方」を育て深めるためには、まず児童・生徒がお互いの見方・考え方を否定せずに認め合えるような学習環境、そしてそこからお互いに見方・考え方を広げたり深めたりできるような学習環境・学習空間が基盤として必要となる。

これを実現するためには、単に教科指導場面だけでなく普段の学級経営とも無縁ではない。

特に小学校であればクラス担任としての学級経営の在り方が学習環境・学習空間のベースを作り上げている。一人一人が思いやりの心を持ち、それぞれの個性や違いなども認め合えるような温かいクラスの雰囲気が求められる。そのクラスの雰囲気が、学習環境・学習空間を作り上げている。お互いに否定せずに認め合える学習空間では、それぞれの見方・考え方を受容すると共にそれぞれの広くて深い見方・考え方の良さを発見し理解することで、個々の見方・考え方を広めて深めることができる。

中学校の教科指導であれば、毎回の授業の中での教育指導の積み上げの中で学習環境・学習空間は形成されていく。例えば、技術的なうまい上手という狭い評価尺度で一部の生徒だけが褒められて評価されるような学習環境では、一部の生徒の見方・考え方だけが評価され、それ以外の生徒たちは自分自身の見方・考え方があまり認められることになってしまう。そして、他の生徒たちはなかなか自分自身への自信を持つことができなくて美術への苦手意識を抱くことになってしまう。

以上のことから、児童・生徒のそれぞれの見方・考え方をお互いに認め合える学習環境・学習空間が求められる。それを基盤にして図画工作科・美術科の「造形的な見方・考え方」が育てていきたい。

(文責：山形大学 降旗 孝)

¹ 奥村孝明 「図画工作・美術の『見方・考え方』」

<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/art/art052/>

造形遊びにおける児童の見方・考え方を深める教育の研究

実践事例 第2学年

1 題材名 「新聞紙をつなげて広げて楽しもう～しんぶんしん 大へんしん～」の実践から

2 本題材で育む資質・能力を身に付けた子どもの姿

- ◇ 新聞紙をねじったり裂いたり穴を開けたりするなど、手や体全体の感覚を働かせ、活動を工夫してつくることができる子ども 【知識及び技能】
- ◇ 新聞紙に働きかけることから生まれる形をもとに造形的な活動を思いつき、どのように活動するかを考えることができる子ども 【思考力、判断力、表現力等】
- ◇ 体全体で新聞紙に働きかけながら、いろいろな形や触った感じの変化などを見つけることを楽しんで取り組もうとする子ども 【学びに向かう力、人間性等】

3 学習材について

新聞紙は生活の中にある身近なものであり、大きさ、軽さという点からもたいへん扱いやすい材料である。大きく軽い紙は、丸める、折る、ちぎる、つなげる、かぶせるといった活動が手軽にでき、感触や音など五感でも楽しむことができる。また、普段はやらないようなクシャクシャにしたりビリビリ破いたりというダイナミックな活動は子どもたちにとって新鮮であり、興味がわく活動であると考える。さらに、つくったものを組み合わせたり、並べたりする活動が、子ども同士の自然なかかわりを生み、友達と一緒につくったり、遊んだりすることで、楽しみながら、より多くのアイデアを共有することができる。学習環境を整えることで、表現の幅をより広げていくことにつながると考える。

本題材は、自分の体全体を使った感じ方を通して、新聞紙のよさやおもしろさを見つけながら表現することを楽しむ造形遊びである。子どもが主材料となる新聞紙に主体的に働きかけ、紙の大きさや変化した形からイメージをもったり、広い場所でのびのびと体を動かしたりして活動できるように、材料との出会いと学習環境を大切にする。新聞紙1枚からできる形や操作を試したり、普段使用している広いプレイルームにその形を広げたりして発想を広げ、「どんなことができるかな」から「こんなことがしたいな」へと意欲を高めていくことで、活動が能動的になり、自分がやりたいことを見つけて発想豊かに活動が展開していくと考える。

これらのことから子どもは、材料となる新聞紙に十分に触れる中で、感触や形の変化を楽しみ、自分がやってみたいことのイメージを広げ、その特徴を感じ取りながら表現することを楽しんでいくと考える。そして、新聞紙という限られた材料でも、何ができるかを試し考え、友達の発想や表現により影響を受けながら、自分がやりたいことを見つけ実現していくと考える。

4 授業の実際

(1) 材料に触れ、できそうなことを思い付く

はじめに、本題材では新聞紙のみを材料として使うことを伝えた。そして、1枚の新聞紙を広げて見せて「この新聞紙を使ってどんなことができそうかな。」と子どもたちに問い合わせ、考えを出し合い、

共有する時間をとった。そうすることで、「やってみたい。」「おもしろそう。」と意欲を高めたり、「それなら自分もできそうだ。」と安心感をもったり、やってみることへの抵抗感を減らしたりすることができると考えた。以下は、子どもたちから出された、新聞紙を使ってできそうなことの内容である。

- | | | | | |
|------------|------|-----|-----|------------|
| ・丸くする | ・丸める | ・破る | ・読む | ・くしゃくしゃにする |
| ・ぐしゃぐしゃにする | ・折る | ・かく | ・乗る | ・踏む |
| | | | | ・ちぎる |

子どもたちが思い付いた、できなことは、例えば「折る」などは折り紙を使ったり、「破る」「ちぎる」などは雑紙などを使ったりして、日常的に経験していることを新聞紙にも当てはめたと考えることができる。また、「丸くする」「丸める」などは、新聞紙の形を変えることでボールの形や棒状をイメージし、何かの形に見立てながら、自然と感覚を働かせていることが感じ取れる。これらのことから、子どもたちのこれまでの経験を意識して言葉かけをしたり、感覚により沿って共感したりすることが、子どもたちの発想を広げ、思いを膨らませていくことにつながっていくと感じた。

(2) 感覚や気持ちを生かして活動する

低学年の子どもたちには、進んで材料などに働きかけ、思いのままにつくってたのしんでいる姿が見られる。

HC児は、新聞紙を取り、ちぎることから始めた。はじめは、まっすぐに破ろうと慎重に両手を動かしていたが、次第に両手の動きが大きくなり、ビリッという音を楽しみながら新聞紙が小さくなるように破いていった。その様子を見ていたKK児が仲間に加わり、一緒に新聞紙を細かくちぎっていくことを思い付き、活動を始めた。その後、HC児とKK児は、細かくちぎられた新聞紙を集め頭上に放つて舞い散る様子を何度も楽しんだり、大きなビニール袋にその新聞紙を詰めてクッションのようにして遊んだりして活動を続けていった。



HC児の振り返りから

Kちゃんとばらばらにちぎるのがたのしかったよ。さくらみたいに上になげたのがたのしかったよ。つぎは、もっとたくさんつくりたいよ。

新聞紙を思い切り破るときの気持ちよさやそれを友達と共有するたのしさなど、造形活動で生じる感覚や気持ちが子どもの表現意欲やよろこびにつながっていると感じた場面である。このことから、感覚や気持ちを生かした活動を設定することにより、子どもたちにとって、さらにたのしい活動になり、新たな発想を生み出す原動力や、それを実現するための工夫につながっていくと考えた。

(3) 感覚と技能を働かせて活動を工夫する

造形遊びでは、手や体全体の感覚などを働かせて、材料そのものや環境に働きかける活動が重要なとなる。

KM児は、1枚の新聞紙を細く巻いていくことに興味をもった。新聞紙の角の部分から巻き始め、

細く慎重に巻いていく姿からは、できるだけ長く頑丈な棒になるよう心がけていることが感じ取れた。そして、棒状のものが数本できあがったところで、KM児に「これを使って何をしようとしているの。」と問うと、「家みたいなものをつくりたいんだけど。」と答えた。そこで、まずは床となる部分の形や大きさについて、どうすればよいかを材料を手に取りながら一緒に考えることにした。



はじめに、新聞紙でできた棒をテープでつなぎ合わせ、カクカクと曲がる様子を確かめた。二本つなぎ合わせただけでは形が安定しないことに気付き、三本目をつなぎ合わせることにした。そうすることで正三角形ができ、形が固定されることがわかると、KM児は「四角じゃなくても、これでいいかも。」とつぶやき、床の形を決めることができた。次は柱となる部分をどうするかとなった



ときに、HR児が「一緒につくろう。」と声をかけてきたため、様子を見守ることにした。KM児とHR児は、新聞紙の棒を正三角形の角に立てるようにつなぎ合わせ、バランスが取れる部分を見付けようと何度も試みた。正四面体の形が一番安定することに気付き、「テントができた。」と自分たちでつくりだした形を満足そうに見せてくれた。

その後、YS児が活動に加わり、「テントをつくる」というテーマに合わせて、新聞紙の屋根をつけることに協力し始めた。ひらひらとした新聞紙をかぶせるには、「せんたくばさみを使うといい。」と言って用具を取り出し、骨組みの部分に留めていった。そこには、友達と関わりながら次の活動を考えたり、発展させたりしながら思いを実現していく姿があった。

つなぎ合わせた新聞紙の形を固定しようと、何度も試しながら安定するところを探す様子や用具を効果的に使いながら新たな形をつくっていく様子からは、感覚や技能を総合的に働かせて活動している様子が感じ取れた。また、平面から立体への意識の芽生えなど、構成的な活動になっていることが感じ取れた。



5 授業を通しての考察

新聞紙に進んで働きかけたり、広い場所でダイナミックに活動したりして造形遊びをたのしむ子どもたちの姿からは、日常生活や幼稚園での遊びの経験が生きて現れるということを感じた。子どもたちは、本来の使い方とは違うことでも、材料の特徴を捉え、形を変え、何かに見立てて、それをもとに発想しながら活動を広げていった。そこでは、造形的な見方や考え方を働かせながら、自分の思いを実現しようとする姿があった。また、友達と一緒に製作することでよりよいアイデアが生まれると感じたり、自分のアイデアや行動が役に立ったと有用性を感じたり、協同性のよさを感じていた。この学習空間から生まれる姿は、学校生活を創っていく上で大切な資質・能力であり、図画工作科という教科でこそより發揮される姿であると考える。子どもたちがその学びを自覚して、さらにくらしをたのしく豊かにしていこうとする力をこれからも育んでいきたいと思う。

(文責：山形大学附属小学校 芦野 繁樹)

中学校美術科における見方・考え方の教育実践研究

実践事例 第3学年 ようこそ私の美術館へ～自分の本当のテーマを探る～

1. はじめに

本題材は「A表現」の内容として設定しているが、生徒の資質・能力を効果的に育成するために、これまでの題材とは違った授業デザインにしている。通常の美術の授業の多くは、表現する作品の種類によってある程度限定されたテーマ設定をしたり、統一して使う素材の加工方法などを習得したりしていく。本題材では、それらの限定された表現の題材設定や素材の選定を、教師が行うのではなく、生徒個々が思い描いたテーマから自分の表現の方向性を決め、その具現化に必要な素材を選定し、その素材に適した加工や工夫を施しながら、個々の表現活動を展開していく授業構成になっている。表現活動に入ってからの学習環境・学習空間の設定は、個々の表現に適した場を生徒が設定することになるが、生徒の「素材に対する造形的な見方・考え方」に応じて、休み時間に電動工具をセッティングしたり、材料を並べ、広いスペースで活動したりすることになる。個々の主体性が問われることになるが、中学3年間の経験を生かして、統一された空間よりも、自分の表現に対して必要な学習空間を生みだしていくことは重要である。

本題材を通して学びを進めていくことには、大きく次の2点の価値があると考える。

1つめは、導入時の多様な作品群の鑑賞や、表現活動を通して、色や形、素材やイメージが人々に喚起する感情や、もたらす働きについてじっくりと考えることができる点である。活動を通して自分の中に新たなイメージが生成され、自己の内面にある価値意識にも目を向けることができるようになる。また、鑑賞・交流・制作という大きな流れを通して、「制作者」と「鑑賞者」の両方の視点を大切にすることで、得られた知識や思考が自ずと表現に生かされていく。そして「解釈の多様性」「表現の多様性」という美術作品に本来的に備わっている性格にも気付かせることができる題材である。さらに、自己の内面にある価値意識について考えながら制作活動に臨むことで、今まで以上に質の高い表現に結び付けていくことが可能だと考える。

2点目は、「絵や彫刻など」「デザインや工芸など」の、多様なジャンルを自由に行き来しながら、生徒が表現したいテーマを探究できる点である。いわゆる「卒業制作」のように、生徒個々の興味関心や、表現意図に応じてテーマが決められ、それらを追究して表現するための手段も生徒が主体的に決めていくことができる。これまでの図画工作科、美術科の学習を通して身に付けた知識や技能をフルに活用しつつ、テーマの具現化に本当に必要な、新たな知識や技能を身に付けていくことが可能になる。中学3年生らしい、美術を通した学びの集大成として表現活動に取り組ませる題材として適切であると考える。

2. 題材の目標

- (1) 対象や事象を捉える造形的な視点について理解するとともに、意図に応じて自分の表現方法を追究し、創造的に表すことができるようとする。 (知識及び技能)
- (2) 自然の造形や美術作品などの造形的なよさや美しさ、表現の意図と創造的な工夫、機能性

と洗練された美しさと調和、美術の働きなどについて独創的・創造的に考え、主題を生みだし豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を深めたりすることができるようとする。
(思考力、判断力、表現力等)

(3) 主体的に美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を深め、心豊かな生活を創造していく態度を養う。
(学びに向かう力、人間性等)

3. 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none">・形や色彩、材料、光などの性質や、それらがもたらす効果などを理解している。・材料や用具の特性を生かし、意図に応じて自分の表現方法を追究して創造的に表している。・材料や用具、表現方法の特性などから制作の順序などを総合的に考えながら、見通しをもって表している。	<ul style="list-style-type: none">・対象や事象を深く見つめ感じ取ったことや考えたこと、夢、創造や感情などの心の世界などを基に主題を生み出し、単純化や省略、強調、材料の組み合わせなどを考え、創造的な構成を工夫し、心豊かに表現する構想を練っている。	<ul style="list-style-type: none">・美術の創造活動の喜びを味わい主体的に感じ取ったことや考えたことなどを基にした表現の学習活動に取り組もうとしている。

4. 授業の実際

【1時間目：導入】 → 学習材との対話・他者との対話（アートカードゲーム）

題材全体を貫く課題として、「自分が本当に表現したいテーマを探ろう」という学習課題を設定し、作品鑑賞を通して自己の感覚を広げながら、素材や技法の選択、考案を行い、主体的に表現に向かう活動を行う。導入時には、場の設定としてグループを作り、アートカードを用いた鑑賞、交流する活動を取り入れることで、一人では気付かない作品の価値や、それぞれが感じたことを交流する際の多様な言語表現に触れ、それをテーマ設定や表現活動に生かすことができると考えている。

- ① 「ババぬき」・・・通常のババぬきと同じ。完全に同じカードは無いが、手札の形や色彩のイメージから共通点を見つけて捨てていく。他者と同じ共通点は使えない。
- ② 「神経衰弱」・・・カードを5枚めくって共通点を探す。①と同様だが、見た時の自分の心の動きや、創造できるストーリーまで膨らませて関連づけて交流する。

1年生の時もアートカードを使った鑑賞に取り組んだ経験から、生徒たちは慣れた様子で、非常に生き生きと活動に取り組んでいた。3年生で追加したルールは、「探した共通点が他者に認められること」。徐々に「これらは○○な感じがする」「△△な色合いからこう思わないか?」のように、周囲の生徒との交流が行われ始め、より探索的に作品を鑑賞する意識と姿勢が生まれてきた。



6 5枚のカードを一度に鑑賞&交流



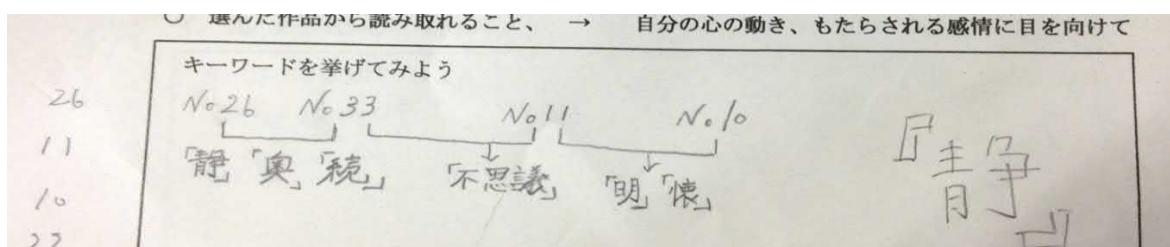
探索的な鑑賞で情報を深く解釈

【2時間目：テーマ設定】 → 学習材との対話・自己との対話

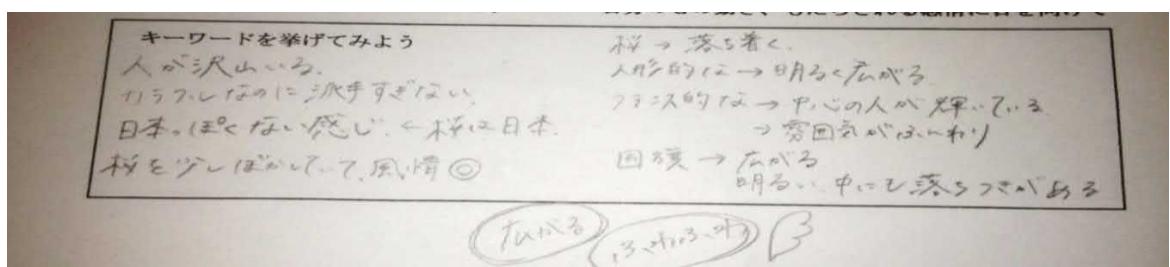
表現するテーマの内容は、いかに感覚的、抽象的であっても、他者に説明するときに言語化される。つまり、他者に思いを伝えるには「自分の思考を一旦言語化する」という作業が大切であり、言語化によって表現の方向性も明確になっていく。特に、美術に限らず、探究的な活動にしつかり取り組ませようとするならば、「意識の言語化」という部分を軽視することはできないと考えている。

発想・構想の場面では、マッピングの手法を使い、思考を言語化、可視化していく活動を設定する。しかし、マッピングで広がったイメージの全てをそのまま表現に使うのでは、逆に散漫な表現になりかねず、情報が多岐にわたることによって生徒の表現にも迷いが生じる。そのため、マッピングで枝分かれしたイメージの中から、「一つの枝」を選ばせ、焦点を絞ってテーマ設定を行った。

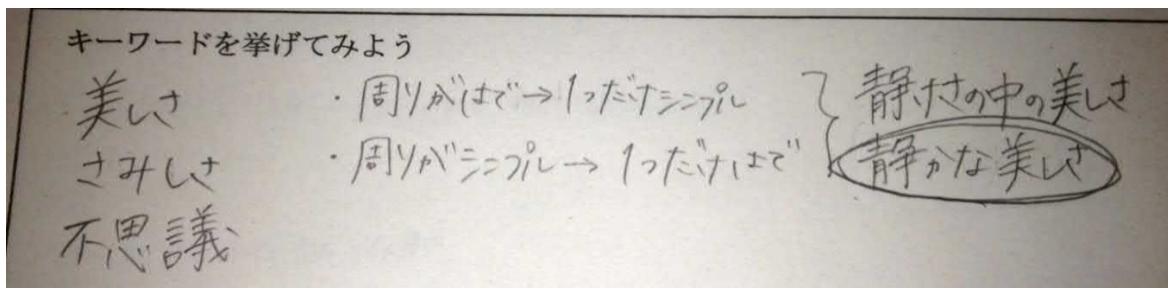
○選んだカードから読み取った情報、感じ取ったことなどの記述



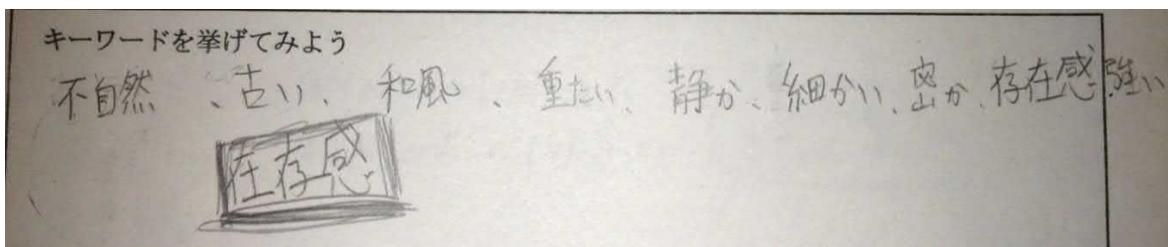
前時の活動を生かして、いくつかのペアを作ってキーワードを探している様子がわかる。



それぞれのカードをじっくり鑑賞して、出てきた感想を記述した。感想の中からキーワードを新たに生み出して、制作テーマに結びつけようとしている。



感情や状態を表す言葉を自分なりに分析して、一番しっくりくるワードを決めている。「静かな」「美しさ」という、新たなテーマが生まれた。



それぞれのキーワードの内容をすべて含む「存在感」という言葉を選んだ生徒。

【3時間目以降：自己のテーマの表現】 → 学習材との対話・自己との対話

表現活動の段階では、よりよい表現を目指すという視点から、「自己実現」についてじっくりと考えさせたいと考えた。美術科の表現活動においては、思い描いた理想像と、実際の完成形が大きく変わることがある。それは、制作中の技能的なつまずきや、素材との対話によって試行錯誤が行われた結果、生徒の思考に変化が生じるからである。このように、常に変化していくイメージを、どのように具現化していくかという行為は、美術科の学習にとどまるものではなく、探究的な学習を行う上で必要不可欠なことだと考えている。

生徒が実際に制作を進めていくための教師の手立てとして、一人一人が実現を目指すテーマに対して、個別に表現上適切なアドバイスや、素材・材料の紹介、加工の効率化のための工具等の提供などを随時行うことが必要である。素材・材料については、これまでの学習で扱った材料などを中心に事前に準備しておく。また、メディウム類を生徒が自由に使える環境を整備し、平面、立体のどちらの作品にも役立てられるようにする。表現上のアドバイスは、生徒との対話を重ねながら、テーマの具現化のために考えている技法を引き出し、これまで経験のない素材や加工法を紹介し、個別最適化された解決方法と学習（活動）環境を作りだしていくことで、生徒の意欲や集中力を高いレベルのまま保ち、実現に向かわせていくことを。場合によっては、生徒が自分の家から持参できそうな素材を提案することで、造形的な視点を教室の外に向けさせることもある。このような手立てを繰り返していくことで、生徒が個々にイメージしたテーマの内容に迫り、さらにより高いレベルの表現で実現させることができると考える。しかし、140名近い生徒の表現上のアドバイスに個別に対応するのは、想像の通りかなり大変である。教師にとっても正念場であり、毎回、生徒とともに授業と作品を作っていく気概が必要である。その分、生徒が質高くテーマを表現できたり、高いレベルの技能を身に付けられたりした時などの感動は大きく、教師にとっても学びの多い題材と言えるのではないだろうか。

5. 鑑賞後の生徒の言葉

制作を終え、学年全員の作品とコメントカードを展示して鑑賞会を行った。生徒からは、制作者の視点と鑑賞者の視点の両方から、様々なことを感じ取った結果として、以下のような様々な感想が上げられた。どの生徒も、技術面だけではなく、作品に込められたテーマの深さや、そこから生まれた表現の質をしっかりと味わい、かなり本質的な部分について考えていることがわかる。

- ・鑑賞会では、言葉で形容しがたい各々の思いを、作品、題名、コメントを通して感じ取ることができた。また、美術は「言葉を超えて伝わる」ということに改めて気づいた。
- ・自分の思いを伝えるために、何をするか、どう工夫するかが一人ひとり違っているところに美術の面白さを感じました。そして、見れば見るほど、作者の色々な気持ちを想像させられるところに美術の魅力があるのだと感じました。
- ・私はこれまで美術が苦手でした。技術的にどうこうではなく、自分が本当に伝えたいことを表すのが苦手でした。しかし、今回の授業を通して美術では「思い」が大切なのだと実感しました。苦手意識ばかり持つて、時間切れで済まさずに、精一杯やりきると自分にとってよい作品になると感じました。
- ・これまで学んできた美術の技能を使って、表現したいものを形にしていくことは楽しかった。テーマを決めて制作すると、目的を見失わないから、美術以外の違った場面でも、この考え方を大事にしていきたいと思う。
- ・テーマの内容がしっかりと込められた美術作品は、見ただけで自分の心情にも大きな変化があつたから、美術は人の心をも動かすということを学んだ。私も美術を通して人と関わり、心を動かせるような作品を作れるように試行錯誤してみたいと思う。
- ・美術に対する意識は、これまで色や形などを考えることが作品の大きな要素だとは思っていたが、実はそれ以上に、その根底にある主題が大切なのだと思った。

6. おわりに

本題材を終えて、大きな成果といえることは、「表現のテーマが生徒自身の自問自答から生まれるため、非常に深いものになる」とこと、「生徒がこれまでに無いほどの熱量で主体的に学習に取り組む」ことである。また、生徒自身が「こう表現したい!」という強い意志を持ち、創意工夫・試行錯誤を繰り返しながら具現化していくことは、自己実現や進路の達成などの、美術以外でも生きてくる大きな経験となるはずである。

今回のような「卒業制作」的な表現活動を通して、自分の表現に対して高い満足感や充実感を味わわせるためには、それまでの様々な美術での学びを通して、生徒たちの資質・能力を育成してこなければなかなか難しいとも感じている。美術の多様なジャンルの表現に触れ、対象やイメージ、素材が内包する造形の要素を造形的な視点で捉え、豊かに発想しながら自分の表現に生かせるような見通しをもって、3年間のカリキュラムを設定していくことが必要だと考える。また、教室の中で多様な表現に合わせた制作活動の空間が生まれることで、互いに刺激を与え合い、新たなイメージや新たな表現が生まれてくることが確認できた。同一の活動を行うのとは違

い、様々な思考や技法が教室内で繰り広げられ、教師が思いもよらないような発想の飛躍が起きることもある。そのような瞬間を生徒とともに味わうことができるのも、美術や図画工作の学びのよさであると考える。今後も美術科の目標が具現化された授業づくりを目指し、改善を行っていきたいと考えている。

(文責：山形大学附属中学校 高嶋裕也)

令和4年度共同研究部会 保健体育部会

生涯スポーツを目指した体育授業に関する研究

【部会構成員】

地域教育文化学部： 小松恒誠 笹瀬雅史 渡邊信晃 井上功一郎

附属小学校：水川祐一 水原豊 吉田美有紀

附属中学校：山路一哉 梅津静香

○提案授業に基づく授業研究会

■提案授業 I

実施日：令和4年11月2日（水）

会場：山形大学附属小学校

対象：山形大学附属小学校1年生

授業者：水川 祐一

1. 単元名：

体つくりの運動遊び「ピョンピョンとんで なわとびのたつじんになろう あみだせ！〇〇とび」

2. 単元構造図

小学校(1)学年(領域名:体つくりの運動遊び イ 多様な動きをつくる運動遊び (ウ)用具を操作する運動遊び) 単元の指導と評価の計画								
単元の目標	知識及び運動	学習内容						
	思考力、判断力、表現力	用具を操作する運動遊びの遊び方を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えることができるようする。						
	学びに向かう力、人間性	運動遊びに進んで取り組み、まきりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、場の安全に気を付けたりすることができるようする。						
学習の流れ		1	2	3	4	5	6	
学習の流れ	10	なわとびのたつじんになろう 〇〇とびをあみだせ！	〇学習内容・めあての確認 〇準備運動 なわとびを使って、音楽に合わせて体を動かす。(なわし、なわの遊び越し・アーエーなわとび前まわし)					
	11	ICT スライド資料	〇技術用具を操作する動き 〇チャレンジタイム					
	12	感①参画③健康・安全	〇技術用具を操作する動き 〇チャレンジタイム					
	13	知・運① 行い方 (準備運動の行い方)	〇技術用具を操作する動き 〇チャレンジタイム					
	14	〇なわとびを教えて、自衛に合わせて体を動かす。 教を教える。 自分達で考えて、試してみる。	〇技術用具を操作する動き 〇チャレンジタイム					
	15	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)	〇技術用具を操作する動き 〇チャレンジタイム					
	16	想①	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	17	〇友達の感想や気付きを開いたり、友達の動きを見たりし て、できるだけ遊び遊びや友達と一緒にうどん楽しい運動遊びを選んでいる。	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	18	〇あわせられた遊び方のコツや、遊び方で跟んでみる。 〇絆を維持して、いろいろな遊び方をする。 〇自分が走っている遊び方で跟ねる。 〇良い走りをやって、いろいろな遊び方をする。 ・ぐりぬけ・遊び替り	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	19	〇学習の振り返り次回の活動の見通しをもつと付け ・継続の片付け方を知る。 ・学習カードの記入の仕方を切り、記入する。	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	20	思② 公正・協力	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	21	〇思③	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	22	〇思④	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	23	〇思⑤	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
	24	〇思⑥	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)					
25	〇思⑦	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
26	〇思⑧	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
27	〇思⑨	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
28	〇思⑩	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
29	〇思⑪	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
30	〇思⑫	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
31	〇思⑬	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
32	〇思⑭	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
33	〇思⑮	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
34	〇思⑯	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
35	〇思⑰	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
36	〇思⑱	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
37	〇思⑲	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
38	〇思⑳	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
39	〇思㉑	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
40	〇思㉒	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
41	〇思㉓	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
42	〇思㉔	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
43	〇思㉕	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
44	〇思㉖	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
45	〇思㉗	〇おもむろに走って、やせてみたいことや失ったこと、走つけた遊び方。 自分で走らせる例 子どもたちで出る例 片足、かけ足、くっばー、あやとび 軽く走って遊びし (甲斐道)						
評価	指導・運営	知① 行い方	運動②	思③ 感想・評価	思④ 気づき・表現する	思⑤ 運び方の工夫	思⑥ 運び方の工夫	
評価	知識・判断力・表現力	感①歩き方	思②運動選択	思③歩き方・表現する	思④歩き方・表現する	思⑤歩き方の工夫	思⑥歩き方の工夫	
評価	感覚・運動	思⑦歩き方	思⑧歩き方	思⑨歩き方・表現する	思⑩歩き方・表現する	思⑪歩き方の工夫	思⑫歩き方の工夫	
評価	主観的に取り組む態度	思⑬歩き方	思⑭歩き方	思⑮歩き方・表現する	思⑯歩き方・表現する	思⑰歩き方の工夫	思⑱歩き方の工夫	

3. 本時の指導（全6時間中の第4時間目）

（1） 本時の目標

【思考力・判断力・表現力】用具を使う遊び（なわとび）で、縄の数や跳び方、人数を変えるなど、様々な跳び方を試して選んだを行い方を、動作を交えながら友達に伝えている。（遊び方の工夫）

（2） 本時の展開

時	学習の内容・学習活動	・指導上の留意点 ☆評価
導入 10分	<p>1. 本時の課題を確かめ、活動の見通しをもつ。</p> <p>なわとびのたつじんになって OOとびをあみだそう</p> <p>2. 準備運動を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なわとびにつながる感覚づくりの運動や体ほぐしの運動を、教師と一緒に音楽に合わせて行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・なわ回し（前まわし、後ろ回し、頭上、八の字、ジャンプしながら） ・なわを置いてジャンプ 	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の課題を一人一人がもてるよう、前時までに見つけた跳び方を振り返り、「技を編み出すこと」「跳ぶ回数を増やすこと」など、どちらの取り組みも価値付ける。 ・二人跳びの技を考えることへ意欲がもてるようにするために、二人で跳んだペアに「二人で跳ぶとどんな気持ち」か問う。 ・二人跳びを工夫するポイント（並び方、縄の数）が理解できるように、1つのペアが跳んでいるのを見た後で、「もう他に二人で別の跳び方はできないかな？」と問う。 ・なわの操作が上達するように、毎時間音楽に合わせてなわ回しに取り組む。前時と比較し、上達していたり、一生懸命取り組んでいたりする姿を認め、声掛けをする。
展開 30分	<p>3. チャレンジタイム。（8分）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・二人組で技を考えたり、跳べるようになりたい跳び方を跳んでみたりする。 <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px;"> ○二人組での跳び方を考える。 ・二人の並び方を変える。 ・縄の数を変える。二人で1本⇒2本 ・縄を跳ぶ順番を変える。 </div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px;"> ○1人跳びの跳び方を考える。 ・知っている跳び方を会わせる ・なわの回し方を変える ・跳ぶ回数を多くする </div> </div> <p>4. お知らせタイムを行う。（5分）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな跳び方ができたか紹介する。 ・自分が見つけた跳び方がうまくできるコツや友達のいいところを交流する。 ・困っていることを相談する。 ・達人タイムでやってみたい跳び方を確認する。 <p>5. 達人タイムを行う。（7分）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人が、自分の跳び方を考えたり、身につけたい技に挑戦したりすることできるように、ペアでなわとびを跳んだり、数え合ったりする時間を設定する。 ・運動を楽しく感じる感じ方は、人それぞれ違う。子どもたちがなわとびを通して、多様な関わり方を経験できるように、技づくり、タイミングよく縄を跳べたこと、友達の跳ぶ回数を数えたことなど、「する」だけでなく「見る・支える・知る」姿を認め価値付けていく。 ・前回し・後ろ回しの連続跳びやあやとび、交差跳びなど、子どものできるようになりたいという意欲に合わせて、お知らせタイムで教師が意図的に跳び方やポイ

	<ul style="list-style-type: none"> 友達の跳び方に挑戦したり、教えてもらった跳び方のコツを試したりする。 <p>6. 長縄跳びをする。(7分)</p> <ul style="list-style-type: none"> 手つなぎくぐり抜けで、人数をなるべく多く増やしていく。 	<p>ントを取り上げるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> お知らせタイムの中で、「やってみせて」と声をかけることで、動作を交えながら自分の考えを伝えられるようする。 長縄では、みんなで跳ぶ楽しさを感じられるように、跳べている子だけでなく、回し手や応援している子も認め声がけをし、お互いに認め合うような雰囲気づくりをしていく。 <p>☆用具を回す、くぐる、跳ぶ、などの動きを身につけている。【知識・運動】(観察)</p> <p>☆運動遊びをする際に、順番やきまりを守り、誰とでも仲よくしている。【主体的態度】(学習カード・観察)</p>
まとめ 5分	<p>7. 縄跳びの片付けをする。</p> <p>8. 本時の学習を振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習カードに振り返りを書き、次時のめあて（どんな跳び方をしたいか）をもつ。 できるようになった跳び方、自分や友達の成長を全体で交流する。 	<ul style="list-style-type: none"> なわとびを上手に片付けられたようになったことを価値付ける。 ペアで片付けを助けたり、結び方を教えたりしていることも認めていく。 「～の達人」という視点で、自分が本時できるようになったことを振り返り、友達と交流することで、次の時間への意欲や課題をもてるようする。

・授業の様子



■提案授業Ⅱ

実施日：令和4年11月2日（水）

会場：山形大学附属小学校

対象：山形大学附属小学校6年生

授業者：水原 豊

1. 単元名：陸上運動「ハードル走」

2. 単元構造図 下ページ参照

3. 本時の指導（全6時間中の第4時間目）

(1) 本時の目標

【思考力・判断力・表現力等】自己や仲間の動きの変化や伸びを見付けたり、考えたりしたことを他者に伝えている。（気付き・表現）

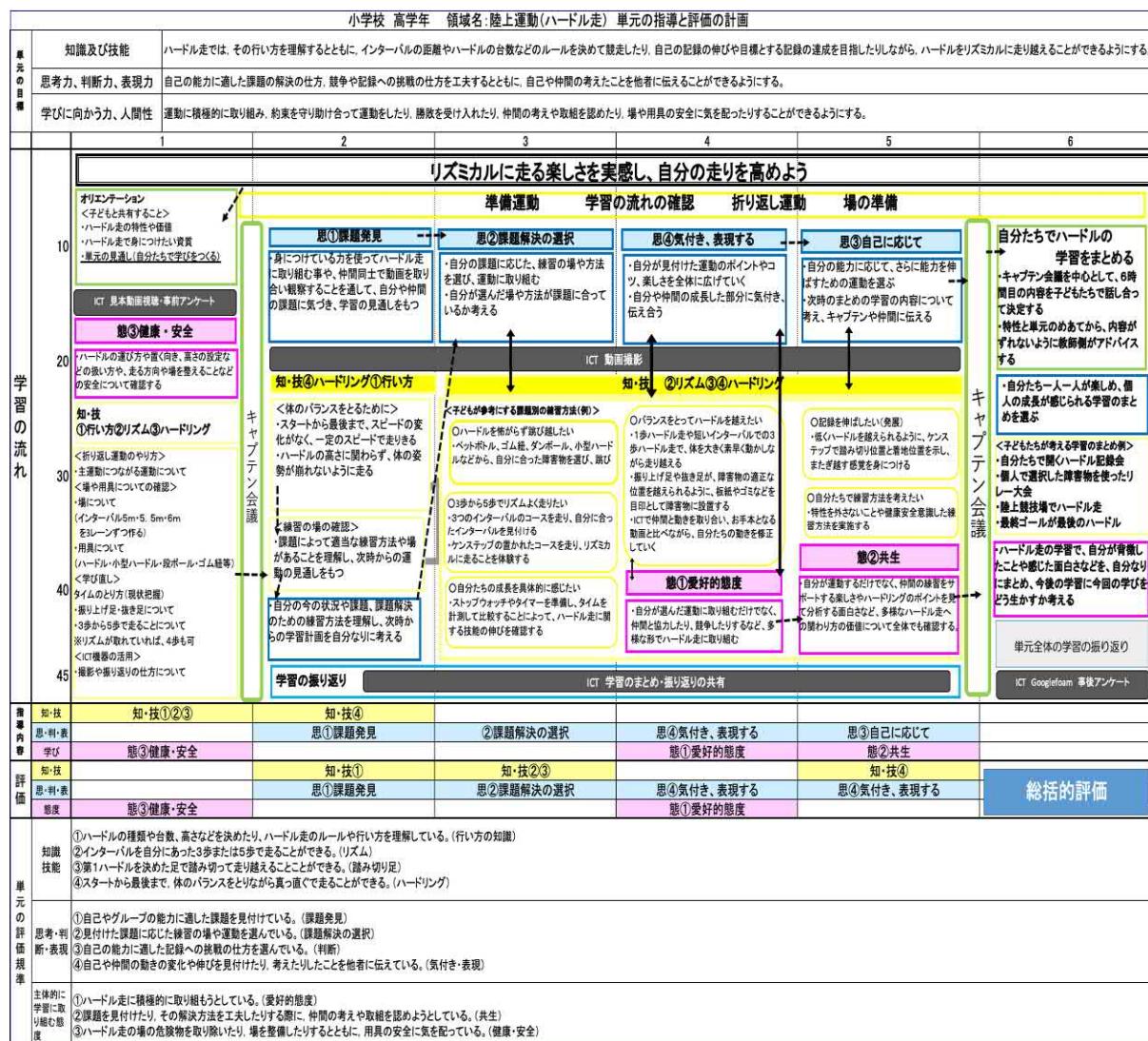
【学びに向かう力、人間性】ハードル走に積極的に取り組もうとしている。（愛好的態度）

(2) 本時の展開

時	学習の内容・学習活動	・指導上の留意点 ☆評価
導入 10分	<p>1. 本時の学習内容を確認する</p> <p style="text-align: center;">リズミカルに走る楽しさを実感し、自分の走りを高めよう</p> <p>小ジャンプ→腰、肩、膝回す→手首、足首、首回す→股関節ストレッチ→股関節開きストレッチ→ハードリングストレッチ→大ジャンプ</p> <p>2. 場の準備を行う</p> <p>3. サーキット運動</p> <ul style="list-style-type: none">・ハードル走につながる感覚づくりの運動や基礎的な運動を楽しく行う。 <p>①ももあげ2回→②ギャロップ→③股関節回し→④スキップ→⑤ダッシュ→①に戻る ※</p>	<ul style="list-style-type: none">・学習の流れ・各自のめあてを確認する。・体のどの部分を使うのか声をかけながら準備運動を行うことで、技能の向上や怪我を防ぐ意識を高めるようにする。・安全に気を付け、素早く準備できるように指導する。・ハードル走につながる基礎的な運動感覚が身に付くよう、動きのポイントを児童と共に確認する。
展開 25分	<p>4. チャレンジタイム 1</p> <ul style="list-style-type: none">・自分のめあてを確認し、選択した場で運動に取り組む。 <p>①ハードルを怖がらず跳び越したい</p> <ul style="list-style-type: none">・ペットボトル、ゴム紐、ダンボール、小型ハードルなどから、自分に合った障害物を選び、跳び越してみる <p>②3歩から5歩でリズムよく走りたい</p> <ul style="list-style-type: none">・3つのインターバルのコースを走り、自分に合ったインターバルを見付ける・ケンステップの置かれたコースを走り、リズミカルに走ることを体验する <p>③バランスをとってハードルを越えたい</p> <ul style="list-style-type: none">・1歩ハードル走や短いインターバルでの3歩ハードル走で、体を大きく素早く動かしながら走り越える・振り上げ足や抜き足が、障害物の適正な位置を越えられるように、板紙やゴミなどを目印として障害物に設置する・ICTで仲間と動きを取り合いで、お手本となる動画と比べながら、自分たちの動きを修正していく <p>④自分たちの成長を具体的に感じたい</p> <ul style="list-style-type: none">・ストップウォッチやタイマーを準備し、タイムを計測して比較することによって、ハードル走に関する技能の伸びを確認する <p>⑤記録を伸ばしたい（発展）</p> <ul style="list-style-type: none">・低くハードルを越えられるように、ケンステップで踏み切り位置と着地位置を示し、またぎ越す感覚を身につける <p>5. 広げタイム</p>	<ul style="list-style-type: none">・chromebookや補助具などは、必要に応じて児童が自由に使えるように準備しておく。・ルールや条件を変えて競争を楽しんでいる児童や、動画や見合いなどを通して、自分や仲間の動きの変化に気付いている児童を取り上げ、価値付けしていく。 <p>☆自分や仲間の動きの変化や伸びを見付けたり、考えたりしたことを他者に伝えることができる。【思・判・表等】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・チャレンジタイム1で気付いたポイントやコツ、楽しみ方などを共有する。 <p>6. チャレンジタイム2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チャレンジタイム1の運動に継続して取り組んだり、共有した運動のポイントやコツ、楽しみ方などを試したりする。 	(観察・学習カード) ☆ハーハード走に積極的に取り組もうとしている。【主体的態度】 (観察・観察カード)
まとめ 10分	<p>7. 場の片付けをする。</p> <p>8. 本時の学習を振り返る。</p> <p>・振り返りを書き、次時のめあてをもつ。</p> <p>・自分や仲間の成長や多様な運動の関わり方をしている児童を取り上げ、全体で発表する。</p> <p>9. 整理運動</p>	・めあてに対して本時の学びはどうだったか、自分や仲間の成長や次時のめあてはどうするかなどの視点をもって、学習を振り返るよう伝える。

(単元構造図)



・授業の様子



家政教育共同研究部会報告

1. 研究テーマ

ユニバーサルな視点を取り入れた調理実習の指導

2. 部会員

地域教育文化学部 大森 桂 矢口友理 石垣和恵（部会長）
附属中学校 蜂谷 萌

3. 研究会

（1）研究打合せ

今年度は附属中学校に蜂谷萌先生が着任されたので、6月14日（火）に第1回研究会を開催し、校内授業研究会の授業題材についての打合せを行った。第2回研究会は、8月3日（水）に部会員全員で顔合わせならびに今年度の研究方針検討を行った。

続いて、11月7日（月）に第3回研究会を開催し、11月25日（金）校内授業研究会の指導について検討した。

（2）中学校授業観察

校内研究授業の指導方法について検討するため、8月29日（月）・30日（火）の2日間、石垣が附属中学校授業の観察を行った。授業内容は、食生活領域の学習で調理の基礎（キュウリを用いた切り方テスト）であった。生徒たちは夏季休業前の指導を受けて、テストに向けて家庭での練習を行ってきたことが推察され、切る技能が高い生徒が多くみられた。

4. 附属中学校の校内授業研究会実施と授業後の協議

（1）実施日 11月25日（金）

（2）授業者 蜂谷 萌 教諭

（3）題材 誰もが安心しておいしく食べられる食事を作ろう

（4）目標

1) 用途に応じた食品の選択や、食品や調理用具等の安全と衛生に留意した管理、材料に適した加熱調理の仕方について理解しているとともに、基礎的な日常食の調理が適切にできる。

（知識及び技能）

2) 肉や魚、野菜の調理における食品の選択や調理の仕方、調理計画について問題を見出して課題を設定し、解決方法を構想し、実践を評価・改善し、考察したことを論理的に表現するなどして課題を解決する力を身に付けている。

（思考力、判断力、表現力等）

3) 日常時や被災時を想定し、よりよい生活の実現に向けて、課題の解決に主体的に取り組んだり振り返って改善したりして、生活を工夫し創造し、家庭や地域などで実践しようとしている。

（学びに向かう力、人間性等）

（5）指導に当たって

1) 生徒観

本学級の生徒は、生活の中で食事が果たす役割や、中学生に必要な栄養の特徴が分かり、食材に含まれる栄養素の種類と働きについて理解し、健康によい食事について考える力を伸ばした。食物アレルギーについては、「加工食品の選択（4種類のハムの比較）」の学習の中で扱い、アレ

ルギー物質の種類やアレルギー症状、加工食品への表示義務について学んだうえで、食物アレルギーを持っている人の立場に立ってハムを選択することができた。

しかしながら、本校は弁当給食であり、かつ調理実習では教員があらかじめ生徒の食物アレルギーを把握して、原因となる食材は使用しない調理題材を選択してきたため、食物アレルギーがない生徒が食物アレルギーを意識する機会は少ない。また、食物アレルギーの新規発症年齢は0歳から90代まで幅広く、日本での発症率は増加傾向にあることが分かっているが、実生活で食物アレルギーに配慮した調理の経験がある生徒は、食物アレルギーを持つ家族がいる場合がほとんどである。現段階では、授業で獲得した知識の活用は、授業における課題解決の手段にとどまり、よりよい生活の実現に向けて、自分の生活の中で実践するまでには至っていない。

2) 教材観

本教材は、食品や調理器具の安全と衛生に留意した管理と日常食の調理の習得を目指す調理実習に、ユニバーサルの視点を取り入れたものである。ユニバーサル調理実習とは、食物アレルギーの有無にかかわらず、多くの人が安心・安全に食べることができる食事を調理する実習のことであり、全生徒が同じ材料、同じ献立で調理実習に参加できる。実施には、食物アレルギーに対する深い理解が必要である。

教科書に掲載されているレシピはアレルギー物質（27品目）を含むものが多く、そのままの材料では食べることができない生徒もいる。調理実習では、避難所での炊き出しを想定し、不特定多数に提供する食事を用意することで、家庭や地域で広く役立つ実践的態度を育むことができ、中学生時にユニバーサルデザインな調理の経験があることは社会的意義があると考える。

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた調理実習は、全ての生徒が共に調理技能を習得しながら食物アレルギーや他者への理解を深め、日々の食生活を豊かににすることができる教材として適切であると考える。

3) 指導と評価の計画 (7時間計画)

時数	学習活動	評価規準・評価方法 (○)		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
1 ～ 2	東日本大震災発生時の食生活の現状と問題点を読み取り、災害想定に沿って、調理における工夫や配慮について考え、課題を設定する。	①調理環境や炊き出しで補うべき栄養素を理解しているとともに、料理を適切に選択できる。 ○ワークシート	①避難所での炊き出しや、被災時の調理における工夫や配慮について問題を見いだして、課題を設定する。 ○ワークシート ○思考ツール (KJ法)	①自らの命と健康を守る知識や実践力の必要性を感じ、課題の解決に向けて主体的に取り組もうとしている。 ○行動観察
3 (本時)	レシピ集の中で、避難所における食生活の問題点を最も克服できそうな料理を選び、学級で検討する。		②避難所での炊き出しに適した食材や料理について考え、工夫している。 ○ワークシート	②炊き出しの調理について、課題の解決に向けた一連の活動を振り返り、他者と協働して改善しようとしている。 ○行動観察
4	食品や調理用具の取り扱いと調理の手順について理解し、安全で効率的な調理を計画し、発表する。	②食品や調理用具の安全な取り扱いと調理の手順について理解している。 ○調理計画表		
5 ～ 6	調理計画をもとに、肉や魚、野菜を適切に調理する。	③材料に適した加熱調理の仕方や食品と調理用具の安全な取り扱い、調理の手順について理解しているとともに、適切にできる。 ○行動観察		
7	調理の様子を動画で確認して改善点をアドバイスし合い、調理実習を振り返って家庭や地域で調理することを想定して改善策を考え、発表する。		③調理実習を評価し、改善している。 ○調理計画表 ○実習記録表 ④避難所における食生活についての課題解決に向けた一連の活動について、考察したことを探論的に表現している。 ○ワークシート	③調理実習をさらに工夫し創造し、家庭や地域で実践しようとしている。 ○ワークシート

4) 授業実践

●目標

避難所での食生活の問題を解決するために、他者の意見を取り入れながら、適切な食品の選択や調理の仕方を考え、工夫し、料理を選択することができる。

●展開

学習活動【学習形態】	・指導上の留意点 ○評価の観点（評価方法）、目標を達成した生徒の姿
課題 誰もが安心しておいしく食べられる料理を決定しよう	
1. 前時をふり返り、本時の学習課題を確認する。 【全体】	・災害想定を踏まえ、避難所での食生活の課題を解決しようと工夫している料理を学級で1つに絞ることを確認する。
2. 発表内容を確認する。 【グループ】	・Googleスライドにまとめた料理の良いところや工夫点を確認する。
3. 班ごとに検討した料理を理由と共に発表する。 【全体】	・Googleスライドを使用して発表を行う。 ・複数のレシピを比較・検討し、問題点をいくつ克服できているかを確認して、より多くの配慮や工夫がある料理を選択する。 ・避難所での食生活の問題点を克服しにくい料理が選ばれている場合は、その他の視点に気がつくように問い合わせを行い、再考させる。 ・より課題に沿った料理を目指して、レシピよりも材料を少なくする等の工夫を加えても良いこととする。
4. 学級で作る料理を決定する。 【個人】	・各班のGoogleスライドを再度読み、避難所における食生活の問題点をどの料理が最も克服できそうかを判断する。
5. 本時を振り返る。 【個人】	・他の班の発表を聞いて、気付いたことや分かったことをまとめ、最終的にどのような理由で選んだかをワークシートに記入する。
○思考・判断・表現（意見交流の様子の観察、ワークシートの記述）	
次のような説明や記述をしている。	
<ul style="list-style-type: none">・栄養バランスが良く、食物アレルギーに配慮し、食欲が増す見た目の料理を選択した。調理の際も、食材や道具の取り扱いに注意して安心して食べられる料理を作りたい。・自宅で作る料理には、食物アレルギー物質である食材を使用していたが、代わりの材料を用いて食物アレルギー物質を使用せず、より多くの人が食べられるよう工夫ができた。・他のグループの発表を聞いて、様々な年齢や身体状況に配慮して、柔らかめに調理したり、味の濃さや量を調整したりすることができるという視点も大切だと思った。	
★上記の例のような記述内容に至らない生徒には、KJ法の活動を振り返らせ、年齢の違いや、食物アレルギーを持っている人の立場に立って、多角的な視点で考えられるように支援する。	

5) 成果と課題

●成果

実際に起こりうる自然災害や避難所生活の実態を知る活動を通して、被災に対する危機感、食事に対する興味関心、課題意識を持って取り組んでいる様子が見られた。また、個人での資料の読み取り、班や学級での調理題材の検討を通して、自身の考えを深めることができた。

避難所で炊き出しを作ることを想定し、「誰もが安心しておいしく食べられる炊き出しを作る」という設定から、生徒自身が想像力を働かせていた。生活経験（中学生と異なる世代の身体状況）や既習事

項（食事の役割、五大栄養素、食物アレルギーなど）と、新たに調べて明らかになったことをつなげて考える様子が見られた。

●課題

内容が発展的であり、小学校や高校の学習とのつながりが見えにくくなってしまった。生徒自身が見方・考え方を働かせられるように、授業を通して学んでいる姿や思考を想像して題材を考えていく必要がある。また、今回の内容を「家族・家庭生活」の地域のかかわりや「消費生活・環境」と関連させた「生活と課題の実践」で取り上げ、個人で課題を設定し、家庭での実践によって課題解決目指すものにしたい。

授業で予想される生徒の反応と、教師が期待する反応を区別し、発問をさらに吟味していく必要がある。生徒が持つべき視点は、ただ多角的であればいいわけではなく、中学校の家庭科の授業として必要なものを教員がはっきりさせ、どんな食材や食事のメニューを選ぶと題材の目標の達成できるのかをさらに分析していく。

5. 講評

課題のタイトルに「誰もが」という広い範囲を示す言葉が入っているので、老若男女どんな持病を有するのかなどすべて含めてしまっているように感じます。ここでは「ユニバーサルデザイン」という表現を『ユニバーサルデザインな調理実習とは、食物アレルギーの有無にかかわらず、多くの人が安心・安全に食べることができる食事を調理する実習のことであり、全生徒が同じ材料、同じ献立で調理実習に参加できる。』とされていましたが、高齢者向けの介護食にも「ユニバーサルデザインフード」というものがあり、こちらのほうが歴史もあるので、ユニバーサルという言葉の使い方を検討したほうがいいと思いました。「食物アレルギーのある附属中生も安心しておいしく食べられる」とピンポイントに絞った課題名のほうがいいかと思いました。

授業で作った献立は1食または1日分のような短期なので特定原材料やそれに準ずるものすべて不使用でも作成可能だったと思いますが、避難所生活は長期にわたります。長期間、特定原材料と特定原材料に準ずるものすべて排除した料理を提供すると、たんぱく質の供給源がなくなってしまい栄養不足になります。小児であれば、成長が妨げられます。

保育所や小学校によっては有症者の多い乳・卵・小麦を全く使わない給食を全員に出しているところもありますが、それ以外のアレルゲンはすべて個人対応です。また、給食のデザートでキウイフルーツを出さないところもありますが、それはキウイフルーツでなくても代用可能だからです。避難所という長期間にわたって食事を提供する場を想定しているので、日頃から長期間の献立作成をしている栄養教諭の先生にも協力してもらい、避難所での食事で優先して除去すべき食品と、そうでない食品とを分けて考えて献立作成できるとよかったです。

(矢口友理)

本実践は、中学校家庭科の従来のねらいの一つである日常食の調理に必要な基礎的・基本的な知識及び技能の習得に留まらず、食物アレルギー並びに防災という今日的課題を取り上げ、自分と異なる状況にある人に対する理解（他者理解）を、具体例から生徒に喚起する効果も期待できる。本題材において生徒は、調理に関する基本的事項に加え、1) 避難者の心身の健康を保つ、2) 避難所での炊き出し（大量調理）にも適応できる、3) 食物アレルギーのある人も食べることができる、という3つの条件を複合的に考慮して食事を考えることが求められている。難易度の高い命題に対して生徒が系統的に思考できるよう、1、2、3それぞれの条件において考慮すべきことをまず別個に整理した上で（第一段階）、3つの条件が組み合わされた場合について思考する（第二段階）ような構成はどうだろうか。さらに言えば、各条件にも複数のレベルや種類があり、組み合わせ方にいくつかのパターンを設定するのもよいかも知れない。ステップを踏んで、各条件のポイントを生徒が主体的に整理できるようなワークシートを用意する等の工夫により、スムーズに学習が展開でき、生徒の論理的思考力を促し、本題材で習得した知識・技能の日常生活における汎用性や応用力をより高めることができるのでないかと思われる。

(大森 桂)

(文責 石垣 和恵)

外国語教育共同研究部会報告

— 今年度の取り組みと今後の課題 —

山形大学地域教育文化学部 佐藤博晴・三枝和彦

<部会構成員>

地域教育文化学部： 佐藤博晴、三枝和彦、ジェリー・ミラー

教育実践研究科： 石崎貴士

人文社会科学部： 鈴木 亨、富田かおる、小泉有紀子、宇津まり子

附属小学校： 佐藤大将、中村優太、土田夏美

附属中学校： 森本真紀、秦美奈、水田怜樹

今年度の取り組みについて

研究テーマ：小中連携の在り方について

この研究テーマのもとに行われた、共同研究部会の主な活動は以下のとおりである。

- ・令和4年6月17日：附属小学校 学習指導研究協議会（第6学年外国語科：報告A）
- ・令和4年11月18日：附属小学校 秋の研究協議会（第4学年外国語活動：報告B）
- ・令和4年5月26日：附属中学校 学習指導研究協議会（第3学年：報告C）

*授業公開中止。授業に係る資料を後日配信。

昨年度までに比べれば新型コロナウイルスの感染状況も落ち着きを見せ、我々の対応・対策も慣れたものであったが、それでも今年度前期は慎重な判断を要する状況下での開催となった。5月の附属中学校における研究協議会の公開は中止され、関連資料の後日配信に切り替えられた。6月の附属小学校における協議会は、授業動画を含む関連資料を事前に閲覧・視聴し、Zoomで事後研を行うという方式で開催したが、事後研には県外からの参加者もあり、活発な議論が交わされた。昨年度の報告書でも述べたが、より多くの参加者を獲得するために、今後もオンラインミーティングの活用や、授業動画等のオンライン配信を続けるべきだ。実施スケジュールに都合が合わなくとも、一定期間内に視聴し、コメントを投稿できるような手法をとれば、より多くの方に授業実践をご覧いただき、ご意見を頂戴することもできるだろう。近年、参加者数の減少が顕著であることを考慮すれば、山形大学附属学校園の実践を県内外へ発信し、研究協議会を活性化させるために、真剣に検討する価値のあることだ。その一方で、11月に附属小学校で開催した研究協議会では、教室で授業を観察することができ、授業の雰囲気や児童の反応を直接的に感じ取ることができた。今年度の報告書には、上記の授業実践を公開していただいた3人の先生方から報告をお寄せいただいた。どれも大変興味深い内容だが、今年度から部会に参加している中村優太先生の授業実践報告は、効果的なコミュニケーションを目指して試行錯誤する児童の姿を生き生きと描き出している。中村先生のご参加を歓迎するとともに、今後の活躍を期待したい。筆者は附属小学校の研究協議会に参加したので、以下、それを通じて気づいたことを述べたい。

小学校の外国語活動及び外国語の学習指導要領（平成29年告示）では、それぞれ「コミュニケーション

ンを図る素地となる資質・能力」、「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」を育成することを目指し、その際に「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが重要であると目標に掲げられている。これに応じて近年の附属小学校の研究授業では、より効果的なコミュニケーションを模索するというテーマが顕著である。具体的には、自己紹介のようなスピーチを行う際に、伝えたい内容を十分に理解してもらうにはどうしたらよいか、伝える内容を自分で考え、ペアやグループ、クラス全体で議論し、それを発する練習を繰り返して練り上げるという活動が展開されることが多い。児童の様子を見ていると、単に自分の言いたいことを理解してもらうにはどうしたらよいか考えるだけでなく、相手が知りたいことは何か、相手にとって有益な情報は何か、ということにも一所懸命に考えを巡らせ、話し方はもちろん、手振り身振りや表情など、非言語的なコミュニケーション要素にも注意を払っている。そして重要なことには、その過程を楽しんでいるように見えることだ。このような活動を通して培われるコミュニケーションに対する意欲と積極的な姿勢が、やがて本格化する外国語学習や、それにとどまらない様々なコミュニケーションにおいて肯定的な影響を及ぼすことが期待される。実際にそうなれば指導要領の目標は十分に達成されたと言えるだろう。

その一方で懸念されるのは、上述のような活動に比重が傾き過ぎて、基本的な語彙や表現に慣れ親しみ、それを身につけるために必要な、言語材料のインプットやアウトプットの時間が削られてはいないか、ということである。効果的なコミュニケーションを図るにはどうしたらよいか、自らの言語表現について考えるのはむしろ高度な行為であるから、使用言語にある程度習熟し、ある程度の言語材料を得てからこそ意味を成す行為である。あまりに少ない言語材料から考えだそうとするのは非効率的で、成果も期待できない。空の引き出しをかき回すようなものである。もう少し単純に考えて、多くのモデルを観察し、それをまねてみる時間を増やしてみてはどうだろうか。そうすることで気づくことも少なくないだろう。また、スピーチを練り上げるために各自がタブレットに向かって繰り返す練習に割かれる時間が長すぎはしないだろうか。動画を簡単に撮影して視聴できるタブレットは語学教育に役立つ道具であり、ICTの活用という観点からも積極的に利用したいが、これらの機器の使用が目的化してしまい、結果として他者とのコミュニケーションが阻害されてしまっては本末転倒である。スピーチの練り上げにとどまらず、他者とのやり取りを活性化させるようななかたちでの利用の増加が望まれる。以上、苦言めいたことを述べたが、現在実践されていることを否定しているわけではない。外国語によるコミュニケーションに対する意欲と積極的な姿勢を備え、英語嫌いにならずに中学以降の英語学習に向かっていく児童を育もうと、様々な工夫が行われているのだが、それを少し振り返ってみる必要があると思うのである。

ところで、今年度、本学と本学附属学校園における15の共同研究部会に加え、教科横断的なテーマによる4部会が新たに設置され、そのひとつに「英語教育」部会がある。筆者を含め、本部会構成員の一部がその構成員を兼務しているが、本部会とは別個の組織である。附属小学校の佐藤大将先生が部会長を務めることで、附属学校園主体の研究部会という性格が強まり、また、幼稚園と特別支援学校の先生方が加わることによって、校種や教科の枠組みを越えた、附属学校園全体にわたる、柔軟で有機的な英語教育の開発をめざしている。部会発足初年度にあたる今年度の研究テーマには、「幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校が連携した英語教育カリキュラムの構築」が掲げられ、隣接した校種間の連携が試みられたが、特に幼稚園と小学校1、2年次における「英語遊び」と、小学校3、4年生複数組と特別支援学校小学部との英語を通した交流が興味深い。前者は、現在小学校3、4年生から始まる外国語活動に向

けて、そのコミュニケーションの素地を育むための準備として英語に親しむ活動であり、後者は、母語ではない言語を用いてコミュニケーションを難しくすることによって、コミュニケーションに必要な見方・考え方を活性化させ、通じ合えることの喜びを増幅させる試みとも考えられる。詳しくは、そちらの部会報告をお読みいただきたい。

このように幅広い英語教育部会が活動を始めたことを受け、小中学校を中心とする本部会はその位置づけと役割をどのように捉えるべきだろうか。従来よりも長い期間で英語教育を捉える必要性が高まるだろうし、小中学校以外の英語教育に開拓の余地が大きいとも予想される。しかしながら、英語教育の中核となるのは中学校、高校であることに変わりはない。したがって、今まで以上に小学校と中学校が有機的に連携し合える体制とカリキュラムを構築していく必要があるだろう。

(三枝和彦)

B. ICT を活用しながら、自ら問題解決を進める子ども

～「どうしたら私のことを覚えてくれるかな」～（第6学年外国語科）

佐藤大将

1. はじめに

本校に一人一台端末が導入され、3年が経とうとしている。本学級の子どもたちは、各教科の授業はもちろん、しごと活動、みのり班活動などでも端末を活用し、今や必需品となっている。外国語活動・外国語科の授業においても、子どもが自ら問題解決を進めることができるよう、ICTの効果的な活用方法を模索してきた。

本単元では、コロナ禍で直接会うことのできないALTに自分のことを知ってもらうために、一人一人が自分の端末で「動画メッセージ」を作成し、自己紹介を行うという目的・場面・状況を設定した。子どもは、自分の求めに応じて何度も動画を撮り直すことができるため、修正を加えながら動画メッセージを更新していくことができる。また、「動画メッセージを観るALTはどう感じるのか」という見方・考え方を働かせながら、自分が撮影した動画を客観的に見つめ直すことを通して、自分の話す内容や伝え方を吟味していくと考えた。このような学習を通して、相手の気持ちを想像しながら人と関わることができるようになることを期待し、単元を構想した。本稿では、子どもがICTを活用しながらどのように問題解決を進めていったのか、A児の姿を中心に述べていく。

2. 授業の実際とICTの活用

(1) 動画撮影機能の活用

単元1時間目、子どもたちは、直接会うことのできないALTに自分のことを知ってもらうために、動画メッセージの作成を始めた。A児は、自分の端末に向かって、次のように話した。【Hello. My name is (A児の名前). My birthday is September 9th. I like animation. See you.】

A児は、撮影した動画を再生し、自分が話した英語を聞きながら、「うーん」と首をかしげた。その後、話す内容や伝え方を修正しながら何度も撮り直した。この時間の最後に撮影した動画の内容は、以下の

よう に更新されていた。【Hello. My name is (A 児の名前). My birthday is September 9th. I like animation. Among them, I like “Love Live.” I can play Kyudo (弓道). See you.】

A 児は、この時間の振り返りに、「はじめは、うまく英語で話せなかつたけれど、何回も撮っているうちに自信をもつて話せるようになってきました。でも、動画をチェックしたら、内容が少なくてポール先生に自分のことが伝わらないなと思ったから、好きなアニメの名前と、弓道が得意なことも話すことにしました。」と書いた。

撮影した動画を再生し、ALT の立場になって自分のスピーチを客観的に見つめる A 児の姿からは、話す内容をもっと増やす必要があるということに気付き、その課題を自ら解決しようとしていることが分かった。また、何度も動画を撮り直す過程で繰り返し英語の語彙や表現を使うことで、授業の初めよりも自信をもつて話せるようになってきたと捉えた。このように、音声として消えてしまう言葉が映像とともに残り、何度も観返したり撮り直したりできる動画撮影機能を活用することで、A 児は自己紹介の内容を吟味し、学びを深めることができたと考える。

本単元を通して、A 児は何度も動画を撮り直しながら自己紹介の内容を更新し続け、単元終末には、以下のような動画メッセージを完成させ、ALT に送った。

Hello. My name is (A 児の名前). When is your birthday? My birthday is September 9th.

Do you like animation? I like animation. Among them, I like “Love Live.” Do you know this animation?

It's a Japanese animation. [キャラクターの写真を見せながら] They are school idols.

Can you do Kyudo? I can do Kyudo. Kyudo is like archery.

By the way, I have cats, too. [猫の絵を見せながら] I have 3 cats. This is “リリリ。” He is very active.

This is “コマメ。” He is kind. This is “チャトナ。” He can jump high. They are very cute.

Thank you for listening. See you.

A 児のデジタル振り返りシート		
日付	①今日の授業では、何をしましたか。	②次の時間、何をしたいと考えていますか。
5月20日	ポール先生に自己紹介動画を撮って、自分のことを紹介しました。動画を観たらもっと改善したいことが見つかった（文章の構成が改善点だった）から、そこを改善できたらもっといい動画になると思います。次の時間からも、もっと改善点を見付けながら学んでいきたいです。	原稿を考えたいと思います。そうした方が、思いが詰まつた自己紹介動画を送れるし、読む練習にもなるからです。次回は、そういう練習をしていきたいです。
5月27日	今日は、文章の構成を考えることができたけれど、改善点もありました。それは言い方です。そこを改善できたらいいなど思います	次は、話し方の練習をしたいです。 だから、早口言葉や、ハキハキ言う練習をしてきたいです。
5月30日	今日は、主に文章の構成を考えました。もう少し簡単にした方がいいところなど、直すところがたくさんあったので、次は文章の構成も考えて動画を撮ります。	そのため、最初は文章の構成を考えて、動画を撮りながらその活動を少しずつやっていきます。 ～その活動とは～ 声の発音など、動画に撮るときのポイントを掲むこと。
5月31日	今日の授業は、最初は文章の構成を考えました。弓道のところを「リトル」なのに「スマール」にしてしまったところが反省です。でも、今日は相手目線にできたと思います。理由は、今までの動画を観ると、声の発音が明るくなってきたのかなと思ったからです。もう一つは、ボードを使って実際に絵を描いたり、名前を書いたらして、よりわかりやすくしたところが相手目線に出来たんじゃないかなと思います。	次の時間計画表 1 : コメントを見る。ポップタイピング 2 : みんなの話。原稿変更。 3 : 動画を撮る。(5) 4 : いいのを選ぶ。 5 : 友達から見てもらう。(アドバイス) 6 : アドバイスを聞いて、直して、動画を撮る。 7 : いいのを決める。スプレットシートを書く。 8 : 提出。終わり。
6月1日	今日は練習に時間を注いだんですが、やっぱり言い忘れもあって自分が思うようにできなかつたところもありました。だから、この改善点を次の時間に生かしていきたいです。私の改善点は、一番紹介したいことしか注目を浴びていないということです。そのほかに紹介していることが、なんか雑みたいになっていて、何を伝えたいかは分かるけど、ラブライブのことしか詳しくしていなかつたことが反省です。	次の時間では、他のことを少しだけ詳しくしたいです。 1 : 準備 2 : この前の動画を見てもらう 3 : 他のことをより詳しく 4 : 動画 5 : スプレットシート 6 : 提出

(2) オンライン学習用アプリ Google Classroom の活用

Google Classroom のアプリを使えば、オンライン上で子どもに課題を出したり、資料データを配付したりすることができる。また、子どもは、作成したデータを教師に提出したり、友達と様々な情報を共有したりすることができる。

本単元では、「撮影した動画」と「デジタル振り返りシート」を Google Classroom に毎時間提出することで、学びの記録をためていくようにした。そうすることで、自分の学びを振り返ったり、次時の見通しをもったりすることができると考えた。また、教師は、子どもが提出した動画とデジタル振り返りシートの内容を照らし合わせながら、一人一人がどのように問題解決を進めているのかを洞察することができると考えた。

また、子どもと教師がオンライン上で「コメント」をやりとりすることもできるため、45 分の授業の中で指導できなかった子どもに対しても、個別に働きかけることができるようになる。

単元の 3 時間目、A 児が提出した動画メッセージは以下のようない内容であった。

【Hello. My name is (A 児の名前). My birthday is September 9th. Where is your birthday? Do you like anime? I like animation. Among them, I like "Love Live." I can play Kyudo. I want to go to 大阪. See you.】

英語の語彙や表現に関する間違いがいくつか見られたが、全体で指導するよりも個別に伝えた方がよいと判断し、以下のようなコメントを送った。

【先生のアドバイス】

- ・弓道のところ ▲ I can play 弓道. ○ I can do 弓道。
柔道とか空手とか、武道系は play ではなく、do を使います。
- ・“Do you like anime?” と質問してから “I like anime.” とアニメの話に入っていくところがいいね。
この前も書いたけれど、ポールは「ラブライブ」って知っているんだろうか？同じように質問してみてもいいかも。
- ・なぜ大阪に行きたいのですか？もし私がポールなら、理由を聞いてみたいな。
- ・ちなみに、「誕生日はいつですか？」は Where？ではなく When？だね。

「動画を観る ALT はどう感じるのか」という見方・考え方を働かせながら話す内容を考えることができるように、「ポール (ALT) は、「ラブライブ」(A 児の好きなアニメ) を知っているのだろうか?」「なぜ大阪に行きたいのですか？もし私がポールなら理由を聞いてみたいな。」などのコメントも送った。

このコメントを見た A 児は、次時の授業で語彙や表現の間違えを修正することができた。また、ALT に “Do you know this animation?” と質問したり、大阪に行きたい理由を付け加えたりすることで、自己紹介の内容をより詳しくすることができた。

(3) 共有ドライブの活用

単元の 9 時間目、クラス全員の動画をまとめた共有フォルダを作成することで、子どもたちが自分の参考にしたい人の動画を自由に選んで観ることができるようになら。

A 児は、自分と同じようにペットについて紹介していた J 児の動画を視聴し、自分のスピーチメモに修正を加えていた。A 児に話を聞いてみると、「私は、飼っている猫のことを紹介しているんですけど、

J児はペットの得意なことや性格を詳しく話していたから、私も真似してみたいと思いました。」と話した。その後、A児は、「He is kind. He is very active.」と、自分の飼っている猫の性格についてより詳しく紹介することができた。

3. おわりに

本単元の学習が終わってから、約1か月が経った休み時間のことである。A児が、自分の端末に向かって何か話しかけている。何をしているのか尋ねると、A児は「昼の校内放送のために考えた原稿を読んで、それを録音しているんです。」と答えた。なぜそのようなことをしているのか尋ねると、A児は、「もし1年生がこの話を聞いたときに、たのしいのかなと思って…。実際に自分で聞いてみたら、内容や言葉が少し難しいと思ったから、友達にも聞いてもらおうかな。」と答えた。その後、友達にアドバイスをもらったA児は、考えていた原稿の内容を大幅に修正し、再度録音してチェックした後、全校に向けて放送した。このようなA児の姿からは、ICT端末を活用することで、本単元で働かせた「相手はどう感じるのか」という見方・考え方を別の場面でも働かせながら、自分の話す内容や伝え方を吟味していることが分かる。

外国語科・外国語活動の授業において、友達やALTの前でスピーチをしたり発表したりする活動はこれまでよく行われてきたが、子ども自身が、自分の発表を客観的に見つめることができていないということに課題を感じていた。しかし、本単元では、一人一台端末で自分の発表を自分で観返すことができるようになったため、子どもが自らの課題に気付き、主体的に学習を進めることができたと考える。本実践を通して、ICTは、活用の仕方を工夫することで、子どもの問題解決に大きな影響を与えることを実感した。子どもがよりよい問題解決の歩みを進めるための「ツール」として活用できるよう、今後もわたしたちの働きかけをさらに吟味していきたい。

C. 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら問題解決を進める子ども ～「留学生に山形のお気に入りの食べ物を紹介しよう～My favorite food」の実践から～

(第4学年外国語活動)

中村優太

1. はじめに

今年度、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を以下のように捉え、子どもたちと問題解決を進めてきた。

- ①相手はどう感じるのか
- ②今まで学んだことで解決できないか考える
- ③様々な文化を比較し、共通点や相違点を見付ける

本単元で山形大学の留学生に山形のお気に入りの食べ物を紹介するために、子どもたちは実際に食べたことのあるお店の食べ物を想起しながら紹介しようとした。その際、特に「①相手はどう感じるのか」、「②今まで学んだことで解決できないか」の見方・考え方を働かせると考えた。話す内容や伝え方を試行錯誤し、よりよいものを創り上げようとする姿を期待し、単元を計画した。

本稿では、子どもが外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせることで、試行錯誤しながらよりよい内容や伝え方を考え、どのように問題解決を進めていったのか、A児の姿を中心に述べていく。

2. 授業の実際

(1) お気に入りの食べ物を紹介する動画を作成する

単元1時間目、子どもたちは留学生から届いた動画を視聴した。その内容は「山形のことをもっと知りたい。だから山形のお気に入りの食べ物を教えて欲しい。」というものだった。その中で、留学生が使っていた「お気に入り」を表す「favorite」という表現と出会った。子どもたちからは、「山形は芋煮が有名だよ。」「さくらんぼやラ・フランスなどの果物も美味しいよ。」という声が上がった。子どもたちの意見をもとに「留学生に山形のことを知ってもらうために、山形のお気に入りの食べ物を紹介しよう」という学習課題を設定した。A児は「山形はお米が美味しい県だから、つや姫を紹介したい。」と話した。他の子どもたちからは、「山形で有名なさくらんぼを紹介したい。」「山形に来たからには芋煮を食べてもらいたい。」などの考えが出された。

単元2時間目は、自分が紹介したい食べ物を留学生に伝えるために、“My favorite Yamagata food is ~.”を使って動画を作成した。

A児は【 My favorite Yamagata food is つや姫. 】という動画を作成した。A児はすぐに動画を撮り終え、「もうOKです。」と話した。A児は振り返りに「留学生に動画を早く見せてあげたいです。」と書いた。このような姿から、A児は留学生に山形の食べ物を伝える動画を撮ることができ、満足していることが分かる。しかし、留学生に山形のことを知ってもらいたいという思いはあるものの、留学生が紹介された食べ物をイメージすることができるよう、味やどの店で食べることができるのかなど、山形の食べ物について詳しく紹介しておらず、「①相手はどう感じるのか」という見方・考え方があまり働いていないと捉えた。そこで次時は、もっと詳しく話さなければお気に入りの食べ物について伝わらない、ということに気付けるように、子どもたちが作成した動画を観た留学生からの返信メッセージを視聴する活動を設定した。

(2) 「相手はどう感じるのか」という見方・考え方を働かせながら話す内容を考える

単元3時間目、留学生から届いた返信メッセージを視聴した。その内容は、「紹介された食べ物がどんなものか分からないから、もっと詳しく教えて欲しい。」というものだった。この返信を見た子どもたちから「紹介したことが、しっかり伝わってない。」という意見が出された。そこで、子どもたちに「留学生はどんなことを知りたいのかな。」と尋ねると、「紹介された食べ物の味を知りたいんじゃないかな。」と答えた。このことから、留学生の返信メッセージを観たことで、「①相手はどう感じるのか」という見方・考え方を働かせ、留学生の立場になって必要な情報を考え始めていると捉えた。そこで、まず味を表す表現を知り、慣れ親しんだ後、再び動画を作成した。

A児は【 My favorite Yamagata food is つや姫. It's delicious. It's sweet. 】という動画を作成した。この動画を撮影した後、A児は「留学生の2人につや姫の味が分かるように工夫しました。2人につや姫の味が伝わるといいなと思いました。」と振り返った。この振り返りからは、留学生にお気に入りの食べ物であるつや姫の良さを伝えようとしていることがうかがえる。しかし、「味」以外の特徴を伝えることなく

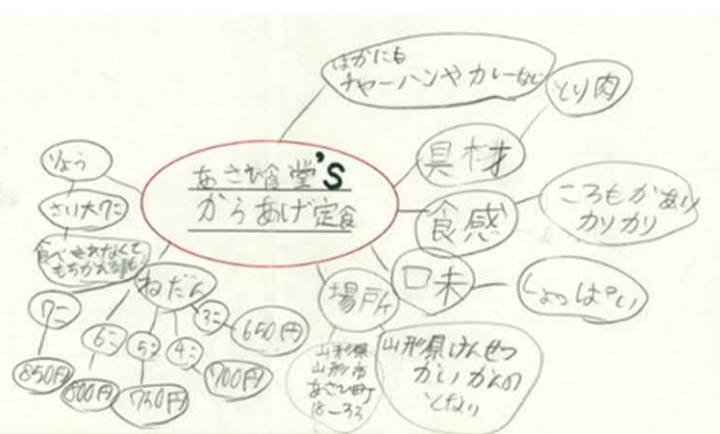
学習を終えていることも分かる。これは、留学生のことを考えて山形の有名な食べ物を紹介しようとしているが、「どこで食べたのか」「いつ食べたのか」「どんなときに食べて美味しかったのか」など、紹介したい食べ物と自分の経験が結びついていないため、紹介したい食べ物にこだわりをもてずにいるからであると捉えた。そこで次時は、「〇〇というお店の□□という食べ物を紹介したい」という思いが生まれるように、動画を見る留学生の立場になって、紹介動画を見返す時間を設定した。

単元4時間目、ラーメンを紹介している子どもたちの動画を全体で取り上げ、見比べた。A児は「どの動画も同じようなことを言っている。」とつぶやいた。他にも「もし自分が留学生だったら、同じような動画を何人分も見るのはつまらないと思う。」という意見が出された。そこで、ラーメンを紹介した子どもたちに「どこのお店のラーメンを紹介しているの。」と尋ねると、それぞれが違うラーメン店を紹介していることが分かった。「そのお店、ラーメン美味しいよね。」「〇〇というラーメン屋も、家族で行つたとき美味しいよ。」という声が上がった。「ラーメン以外にも、家族で食べに行って美味しいお店はあるの。」と尋ねると、たくさんの店の名前があがった。そこで、子どもたちに「山形市に住んでいる私たちだからこそ紹介できる食べ物を伝えたらどうかな。」と提案すると、子どもたちは「有名な食べ物を紹介するよりも、自分たちの知っているお店を紹介した方が、留学生の2人が実際に食べに行くことができるんじゃないかな。」という意見が出された。A児は「ぼくは、家族であさひ食堂に行った時、唐揚げ定食がおいしかったから、それを紹介したいな。」と話した。そこで、お店の名前を加えて、お気に入りの食べ物を紹介する表現を学習した。

A児は【 My favorite Yamagata food is あさひ食堂's 唐揚げ定食. It's delicious. 】という動画を作成した。A児は以前、家族と「あさひ食堂の唐揚げ定食」を食べに行つたことについて、自主学習で担任に紹介していた。そのときに紹介していたのは、「唐揚げがカリカリで美味しいこと」「唐揚げをお腹いっぱい食べることができること」「食べることができないときは持ち帰ることもできること」である。この時間のA児の動画からは、家族と食べに行つた「あさひ食堂の唐揚げ定食」の美味しさを、こだわりをもつて留学生に紹介しようとしていると捉えた。そこで次時は、そのこだわりの中からどんなことを留学生に紹介するかを考える時間を設定した。

(3) 「今まで学んだことで解決できないか」という見方・考え方を働きながら話す内容を膨らませる

単元5、6時間目、留学生の2人にもっと詳しくお気に入りの食べ物を紹介するために、ウェビングマップを使って、話す内容を膨らませていった。A児は、具材や場所、食感、値段、量について記していた。ウェビングマップをもとに動画を撮り始めたA児は「カリカリの食感はなんて言うんですか。」と質問しにきた。そこで「カリカリした食感のアイスの名前は何だっけ。」と問い合わせると、「クリスピーサンドだ。ということは It's crispy.かな。」とつぶやいた。また、「唐揚げの具材を言いたいんだけど、鶏肉はなんて言えばいいのかな。」と悩んでいたA児に、「自分



の知っている英語で言えそうかな。」と尋ねた。しばらく悩んでいる様子であったが、A児が提出した動画を観ると、「Bird meat in 唐揚げ。」と話していた。次時に「どうして Bird meat と言ったの。」と尋ねると、A児は「鳥の肉だから、きっと Bird meat なんじゃないかなと思って。たぶん Bird meat で伝わると思うな。」と答えた。そして、あさひ町の「町」の言い方が分からず悩んでいる A児に、「Aさんはポケモンが好きだよね。ポケモンのゲームの中に出てくる町の事をなんて言うの。」と問い合わせた。すると、「ボウルタウンっていう町がある。だからあさひ町は『あさひ town』って言うのかな。」と、つぶやいた。

A児は次のような動画を提出した。【 My favorite Yamagata food is あさひ食堂's 唐揚げ定食. Bird meat in 唐揚げ. 唐揚げ is crispy. It's delicious. It's salty. Yamagata city, あさひ town. Near 附属 elementary school. See you. 】この動画から、A児は家族と「あさひ食堂の唐揚げ定食」を食べに行つたことを思い返しながら、留学生が「食べに行きたい」と思えるように、その特徴や場所について表現を付け加えたと捉える。しかし、紹介したい内容が増えたことで、英語でどう表現するのか分からなくなる場面が生まれた。その時、A児は自分の知っているアイスの名前や、聞いたことのある英語、自分の好きなゲームから表現を考えている。このような姿から、A児は、英語で何といえばよいか分からない時、「②今まで学んだことで解決できないか」という見方・考え方を働かせたことで、自分の経験をもとに、知っている語彙や表現を想起し、自分の伝えたいことをなんとか英語で表現することができたと考える。

(4) 「相手はどう感じるのか」という見方・考え方を働かせながら自分の動画を見直す

単元7時間、山形名物の「ひっぱりうどん」について紹していたAI児の動画を、みんなで視聴した。「話している内容がたくさんあって、くわしく紹介できていると思う。」という意見がある一方で、「言葉だけでたくさん話されると、なんだか分かりにくい。」という意見も出された。そこで、動画を観る留学生の立場になって、話の内容や伝え方を見直してみることにした。すると A児は、「写真を見せればもっと分かりやすくなるんじゃないかな。」とつぶやいていた。他にも「自分が留学生だったら、地図があるともっとわかりやすいな。」という意見が出された。そこで、自分の動画に必要な写真や地図などの資料を準備する時間を設定した。A児は、タブレット端末ですぐにあさひ食堂の唐揚げ定食の写真を調べていた。しばらくすると A児は、いくつかの写真を見比べながら「どっちの写真にしようかな。」とつぶやいていた。そこで、「どうして迷っているの。」と尋ねると、「いろいろな写真があるけど、どの写真だと留学生の2人に一番美味しそうに見えるのか悩んでいました。」と答えた。しばらくした後、「どの写真にしたの。」と尋ねると、「唐揚げが一番大きく写っている写真にしました。大きく見えた方が、美味しさが伝わるかなと思った。」と答えた。また、A児は選んだ写真を指しながら「あさひ食堂の唐揚げ定食」を紹介する動画を撮影していた。

このような A児の姿からは、自分の動画を見る留学生の立場になって、どの写真が一番美味しいように見えるのかをイメージしながら、写真を選んでいることが分かる。また、指差すことで、写真のどこに注目して欲しいのかが伝わるように動画を撮影していることも分かる。これは、「①相手はどう感じるのか」という見方・考え方を働かせている姿と捉える。A児は、「①相手はどう感じるのか」という見方・考え方を働かせながら、留学生の立場になって、自分の動画を客観的に観ることで、伝え方を工夫することができたと考える。

3. おわりに

今年度、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を意識しながら授業づくりを行い、子どもが見方・考え方を働かせることでどのように問題解決を進めていくかを洞察してきた。

本単元では「留学生に山形のことを知ってもらうために、山形のお気に入りの食べ物を紹介しよう」という学習課題を解決するために、「①相手はどう感じるのか」「②今までに学んだことで解決できないか」という2つの見方・考え方を働かせることで試行錯誤しながら、より良い紹介動画となるように話し方や伝え方を考える姿が見られた。このような、よりよいコミュニケーションを求める姿勢は、他教科の学習や暮らしの中でも有効に働くと考えられる。今後も、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせることでどのような学びが展開されていくのか観察を続けていきたい。

C. PROGRAM 1 “*Bentos Are Interesting!*”

～学びを自己調整しながら表現の質を高める指導の工夫～（第3学年）

水田怜樹

1. 目標

社会的な話題に関して読んだことの要点を捉え、それについて考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて書くことができるようとする。（読むこと ウ 書くこと ウ）

2. 指導にあたって

＜生徒観＞

日常的な話題については、自信をもって表現することができている。その反面、社会的な話題に関して自分の考えや主張を英語で表現した経験がない。具体的な事実やさまざまな意見を参考にして、自分の意見や主張、賛否やその理由を表現したり伝え合ったりする力を身に付けていく必要がある。

＜指導観＞

学習課題として「日本文化としての「弁当」の魅力を探る～Are Bentos really interesting?～」を設定し、「弁当の魅力」について書いたものを学年や学級で読み合う活動を行う。単元の始めに“Are Bentos really interesting?”に対する意見をもたせ、理解したことを踏まえて自分の意見や主張がどのように変わり質が高まっていったかを生徒に検証させる。そして活動を通して自分の考えを自覚し、社会的な話題について理解を深めることを目標とする。理解したり伝え合ったりした内容から、問い合わせての自分の主張や弁当の魅力、日本文化が社会や海外に与えている影響や海外の人からみた弁当の印象等を読み手にどう伝えていくかを吟味し、書く内容を広げたり絞ったりすることを通して、表現の質を高めていく。

3) 授業の実際

最初に、前時までに考えた主張を、ペアで伝え合った。学習活動1のねらいは、本時を通して「表現の質をどこまで高めるか」という見通しをもつことであったため、完璧な主張を求めるものではなかつ

た。この段階でのワークシートへの記述内容は①おおまかなメモのみ、②いくつかのフレーズ、③英文の3パターンに分かれていたため、表現する英語はまだまだ不完全である生徒がほとんどであった。

次に、これまで収集した情報を関連付けたり順序づけたりしながら整理・分析し、論理的な構成を意識して自分の主張を書かせた。これまで読ませた英文は比較的難しいものであったが、粘り強く読み進めていたことで、自分の主張を支える根拠を読み取れた生徒が多くいた。そのため OREO の構成に整理した情報や引用できる英文を当てはめて、論理的な英文を書こうとする生徒の姿が見られた。

また、「主張が自分の言葉（I や We が主語の英文）+具体的な事実・根拠（引用した英文や情報収集したキーワードから生成された英文）で表現されている」「OREO の構成で表現されている」ことが表現の高まりにつながっていることを意識させるために、表現の途中経過を「聞くこと」、および「読むこと」で共有させた。自分の主張を客観的に聞いたり読んだりしてもらうことを通して、何度も書き直したり主体的に取り組んだりする姿から、「相手にわかりやすい表現とは」という問い合わせに対する答えを探究しようとしていた。

生徒が本時の学びを振り返った記述（自己調整等が図られていると判断したもの）は以下のとおりである。

- ・記事の内容に自分の意見を加えることで初めて「自分の意見」と言えることが分かった。次は記事の引用だけではなく、自分の（使える）言葉で言い換えて意見を作る。
- ・「弁当」について前の自分の根拠と今回の根拠が異なっている部分が多く、前に書いた英文より具体的な主張になったと思った。
- ・OREO を基本として、OREOREO のようにすると説明しやすくなると思った。
- ・教科書からの引用は盲点だった。広げられる視点はたくさんあるのだなと思った。
- ・どんな構成だと自分の英文が読みやすくなるか、という視点が難しかった。他の人の文章構成も参考にしながら書いていきたい。
- ・今まで考えていたことが「理由」にしかならなくて、結論が考えにくかった。結局言いたいことが「便利なだけ」ということになり、理由と具体例・根拠とをどのように結びつけるかが難しかった。
- ・理由は前に書いたものとかぶってしまったが、具体例と補足の情報が新しくなり、説得力が増した表現になった気がした。

4. 授業を終えて（成果○と課題●）

○理解したことを踏まえて自分の意見や主張を論理的に表現することができるよう、さまざまな話題についての英文から必要な情報を主体的に読み取る姿が見られた。

○完全な英文でない状態（ウェビングでのキーワードやフレーズの状態）で自分の思考を広げてきた授業履歴がどの生徒にも見られており、様々な角度から話題に対しての見方を表現しようとしていた。書くのが止まらない生徒も多く、生徒の学習意識が「書くこと」にしっかり向かっていた。

●与える英文の難易度やスローラーナーへの手立てをより具体的にしていく必要がある。生徒の実態に応じて、英文の難易度を選択できたり一人ひとりの仮説や目標にそった題材が与えられたりするといのではないか。

●指名発表が、生徒の意見や主張の再構成にどのような効果をもたらしたのかが目に見えづらかったため、その生徒だけの意見文になるためのやりとりがうすいものになってしまった。生徒の表現内容を

もとに全体に話題を広げたり、話題と自分の生活とのかかわりについて発問を投げかけたりするなど、生徒の発話をもとに思考を促せるような指導者のコーディネート力を高めていく必要がある。

幼児教育共同研究部会

遊びこむ子どもを育む（5）

2017年夏より、「遊びこむ子どもを育む」を主題とした研究を継続的に行ってきました。サブテーマの変遷と今年度の保育者それぞれのテーマから、これまでの歩みと問題意識を概観する。

サブテーマの変遷

1年次：遊びこむ子どもの姿とは	2年次：保育者の援助・働きかけ
3年次：他者との関わり	4年次：他者との関わりと子どもの育ち
5年次：遊び課題の生成・変化	6年次(本年)：保育者の見取りと援助

遊びこむ子どもの姿とは、研究のキーワードを用いて端的に述べるなら、「主体的態度」をもって「他者との関わり」あるいは「対象との関わり」によって「遊び課題の生成」をしている姿である。1年次に「遊びこむ姿」の分析を行いその詳細を明確にし、2年次は子どもが「遊びこむ」に至るプロセスに保育者はどのように関与していたかを事例分析することによって、保育者の援助(環境構成と働きかけ)について検討することを研究課題とした。

2年次の援助に焦点をあてた分析から、保育者がどのような援助を選択するかは、保育者の子どもの見取りだけでなく、子どもの育ちに対する保育者の「願い」に基づくことが示唆され、さらに、願いとして語られる内容に「友達と関わり」というフレーズが多く出てくることが示された。保育者の願いとして「友達と関わり」が語られるとき、それは単に「一緒に遊ぶ姿」を目指しているわけではない。子どもの見取りに基づいて次の育ちを描いた際におのずと出てくるものである。例えば、「友達の遊びに关心を持っているように、次に進まない」「対象との関わりに没頭し遊びこむ経験は十分にしたように見える。経験としても遊びの広がりとしても、友達の様子に目が向くといい」「友達との関わりの中でこそ味わえる体験(ぶつかること、伝わる喜び、共有できるよさなど)をしてほしい」などである。

そこで3・4年次は「他者との関わり」がサブテーマとなったが、他者との関わりを、直接的な他者とのやりとりに限定する捉えではなく、他者を退ける、他者の遊びの痕跡から刺激を受けるなど、多様な側面を含めて捉え、遊び課題の生成(およびそれがもたらす子どもの育ち)における他者の存在について迫ろうとした。「他者との関わり」に焦点化した後、5年次には再び「遊び課題の生成」側から遊びこむ姿を捉えることになった。遊び課題の生成・変化に至るプロセスの中に「対象との関わり」「他者との関わり」「保育者の援助」を読み解こうというものである。

本年度の各保育者のテーマ

5年次までは、共通の視点と事例分析の枠組みを用いて事例を検討してきたが、本年度は、「保育者の見取りと援助の再考」をサブテーマとする下に、各保育者がそれぞれの問い合わせ(テーマ)を設定し、事例検討を行った。実践研究を共同で行っていくうえで、視点や考察方法などの共通理解は重要だが、メンバーが入れ替わる中で、また保育歴の異なる中で、研究の枠組みにのみ重点をおくと、実践と研究が乖離してしまうことが懸念されるためである。そこで、「遊びこむ子どもを育む見取りと援助」について、それぞれの保育実践の中で感じる疑問を「問い合わせ」として設定した。その結果、具体的な表現は異なるが、保育歴を問わず、「他者との関わりと遊び課題の生成」が主要な関心として挙げられた。3歳児担任たちは、一人一人が好きなことで遊んでいる姿が顕著な3歳前半と、友達と一緒に遊ぶ姿も多く見られるようになる3歳後半という年齢的な特徴から、子どもによる遊び方の違いを大事にする援助と友達とかかわる良さを経験できるような援助との両立に関心があり、4・5歳児担任たちは、他者との関わりがいかなるプロセスで遊び課題の生成・変化につながるのか(他者と刺激しあうことでの課題生成、他者との目標共有からの課題変化)に関心があった。

これほど「他者との関わり」は保育者にとって重要なテーマであるがゆえに、これを掲げる際に陥りやすい落とし穴について自覚的に述べた以下の記述を再確認しておきたい。「友達と集って楽しそうに遊んでいればひと安心。逆に、いつも一人で遊んでいる子どもは気になる。いつの間にか、このような表面的な見方で、私達保育者は子どもを見るようになってはいないだろうか。」(3年次紀要、2020)

学校外教育共同研究部会報告

山形大学地域教育文化学部
(部会長) 安藤 耕己

1. 本年度研究活動の概要

本部会は、本年度、部会長をはじめ全8名（地域教育文化学部：鈴木宏昭准教授、附属特別支援学校：片桐睦教頭、藤本沙織教諭、山科友理恵教諭、鈴木麻理奈教諭、渡辺一恵教諭、青木ひ鶴教諭）によって構成された。以下、本年度の活動報告を行う。

2. 研究テーマについて

(1) 本年度研究テーマ

「学校外・学卒後の障がい者の学びや社会とつながるための支援」

(2) 本年度研究テーマのねらいと研究方法

本年度も昨年度に引き続き、主に学校外・学卒後の障がいを持つ子ども・若者の「学び」について、近年、文部科学省も提起する「特別支援教育の生涯学習化」の観点をふまえ、その現状と支援の実態を理解することをねらいとした。

昨年度は特別支援学級を持たない「フル・インクルーシブ教育」の先駆校として知られる、大阪市立大空小学校の記録映画である「みんなの学校」（2015年公開）の学内上映会開催とそれに基づく討議を行い、そこで改めて学校における「インクルーシブ」実践における課題と可能性とを強く認識した次第であった。

本年度は「Withコロナ」の取り組みに変わってきたこともあり、新型コロナウィルス禍以前に続けてきた放課後等デイサービスへの訪問を再開することとした。そして部会長は一昨年から引き続き、山形市内で不登校支援に当たっている「クローバーの会@やまがた」の活動に関わっているが、不登校児童生徒中に相当数、発達障がい・自閉症等の診断を受けているケースが多いことを認識している。

ゆえに第1回打ち合わせ（2022年8月18日）では、本年度の活動を以下のように確認した。

- | |
|--|
| ① 発達障がい等の対応を含めた不登校支援・ひきこもり支援に関する学習会 |
| ② 障がいある子どもを受け入れている学童保育の見学 |
| ③ 放課後等デイサービス見学 |
| ④ 「やまがたアートサポートセンターら・ら・ら」「ぎゃらりーら・ら・ら」（山形市）の見学 |

3. 本年度活動について

(1) 打ち合わせ・話し合い

① 打ち合わせ

期 日：2022年8月18日（木）15時～16時

場 所：附属特別支援学校会議室

出席者：全 8 名

内 容：全員の自己紹介のあと、本年度の活動について確認を行った（上記参照）。

② 最終話し合い

期 日：2023 年 1 月 26 日（木）16 時～17 時

場 所：附属特別支援学校会議室

出席者：安藤、片桐、藤本、山科、鈴木（麻）、渡辺、青木

内 容：本年度活動に関する意見交換と次年度活動についての確認を行った。

（2）放課後等デイサービス見学

① 山形市「クラ・ゼミ」

期 日：2022 年 11 月 4 日（金）16 時 30 分～18 時

当時は山形松波校を鈴木（宏）、藤本、鈴木（麻）が、山形南栄校を安藤、青木がそれぞれ分かれて見学した。全国に学習塾を展開してきた株式会社クラ・ゼミの児童福祉部門による運営であり¹、学習（教科）指導に力を入れたサービス提供が特色で、県内にも事業所を増やしている。従来の放課後等デイサービスに付帯していた児童生徒の送迎も行わず、保護者の休息支援であるレスパイトケアは特段強調されていない²。また、スタッフの専門性（保育士、社会福祉士等の有資格者を確保）も高く、オンラインをも用いた個別対応が行われるなど、高い指導スキルと教材開発がなされていた。

② 上山市「ペルチエ」

期 日：2022 年 11 月 18 日（金）16 時～17 時

当日の訪問には、片桐、藤本、山科、鈴木（麻）、渡辺、青木が参加した。

同所は 2022 年 4 月に設立された一般社団法人 Libra が運営し、2022 年 6 月から事業を開始している³。別の放課後等デイサービスで勤務していた職員数名が、強い想いをもって立ち上げた放課後等デイサービスである⁴という。その意味でも同所は放課後等デイサービスの当初の姿をそのまま継承しており、従前通り児童生徒の送迎を行うほか、レスパイトケアとしての活動意義もアピールしている⁵。

（3）山形市「やまがたアートサポートセンターら・ら・ら」「ぎやらりーら・ら・ら」見学

期 日：2023 年 1 月 13 日（金）16 時～17 時 30 分

¹ 株式会社クラ・ゼミ「児童福祉部門」(https://kurazemi.co.jp/business/child_welfare/ 最終閲覧日 2023 年 2 月 4 日) 参照。

² 2022 年 11 月 4 日「クラ・ゼミ」山形南栄校見学時の筆者インタビュー及び提供資料による。

³ 「放課後等デイサービス・保育所等訪問支援 ペルチエ」HP 中「法人情報」(<https://libra-day.or.jp/#corpo>) 最終閲覧日 2022 年 2 月 4 日) 参照。

⁴ 2022 年 11 月 18 日見学時の片桐部会員報告による。

⁵ 註 3 同上。

当日は、安藤、片桐、鈴木、藤本、山科、渡辺、青木が参加した。

「ぎやらりーら・ら・ら」は 2011 年に社会福祉法人愛泉会が設立した障がい者アートの展示スペースであった。そこを基盤とし 2016 年に県事業として立ち上がった「やまがた障がい者芸術活動推進センター」を経て、2020 年からは「やまがたアートサポートセンターら・ら・ら」が設立され、障がいのある人びとの芸術文化活動の振興のための 5 つの事業、①相談支援、②人材育成、③関係者のネットワークづくり、④発表者の機会の創出、⑤情報収集・発信という事業を展開している⁶。

当日はちょうど「ぎやらりーら・ら・ら」にて開催されている「第 7 回やまがた障がい児者アート公募展 ART DIG る～べ」作品展を見学しつつ、同所職員の武田和恵氏から種々説明を受け、意見交換を行った。

3. 部会員のコメント

(1) 放課後等デイサービス

① 「クラ・ゼミ」について

【鈴木麻理奈部会員】

どのお子さんも、45 分間集中して活動に取り組んでいたことが印象的だった。アルファベットの導入としてアルファベットカードを使って宝探しをしたり学校の宿題を中心として漢字の学習に取り組むなど、それぞれのお子さんの実態や伸ばしたい力に合わせて活動が組まれていた。マンツーマンで担当する先生もできるだけ固定しているということで、お子さん達が先生と信頼関係を築きながら、安心して活動に取り組むことができるようになっているのだと感じた。

学校とのつながりを増やすために、支援会議などを通して、情報共有していくたらとのお話があった。情報共有を通して、お子さんの実態のより深い見とりやお子さんに対して有効だった手立てを双方で取り入れることで指導・支援の統一が図れると考える。わたし自身も、過去に放課後等デイサービスさんとの連携会議を通して、有意義な情報をたくさん教えていただき、学校での指導・支援に大きく役立った経験がある。学校としても、放課後デイサービスさんの別の視点から見えるお子さんの様子や支援方法を取り入れることで、よりよい指導・支援につなげていけると考える。

【青木ひ鶴部会員】

特徴的な点は、①個別療育：マンツーマンによる個別指導を基本とし、子どもの成長を見つけやすい環境であること。②学習支援：子どもの可能性を引き出せるような独自の教え方を取り入れた教材開発に力を入れていること。③SST：自分の気持ちを自分で理解して表現するところから始め、他人の気持ちを理解できるような支援を行っていることだった。また、自ら「行きたい」と思ってもらえる気持ちやご家庭での支援技術のアドバイス、一人ひとりに合わせたオーダーメイド療育の 3 つを大切にし、毎時間、ご家族と支援内容や状況、課題について共通理解を図り、振り返りの時間を設けている点が印象的だった。一緒に子どもを見ていく姿勢が、ご家族の方の

⁶ 「ぎやらりーら・ら・ら／社会福祉法人愛泉会」HP 中、「ら・ら・ら」とは (<https://www.y-aisenkai.com/info/lalala/about>、最終閲覧日 2022 年 2 月 4 日) 参照。

安心にもつながっていた。全国に事業所があり、職員が一定レベルの教え方ができるように、研修ツールを取り入れたり、職員同士で意見交換したりできる環境や教材を共有できるシステムが構築されていることに感心した。

(2) 「ペルチェ」

【山科友理恵部会員】

今回の見学を通じ、進学・進級に伴い放課後等デイサービスの切り替えの難しさを改めて感じた。ペルチェは、進学・進級に伴い放課後等デイサービスの利用対象ではなくなった家庭の、「助け船」のような形を、意図せず含んでスタートしている。児童生徒自身も、保護者としても「使い慣れた場所を離れなければいけない。」ということは受け入れることが難しい。

今後、放課後等デイサービスは2類型に再編されることが決まっている。試行年を待たずに、独自に進めている放課後等デイサービスもあるなかで、児童生徒自身、そして保護者が放課後等デイサービスを選んだり決定したりするための基準というものを、学校教員の立場から再度考えていきたいと感じた。また、利用する放課後等デイサービスを変更する際の引き継ぎを、放課後等デイサービス間でどのように実施しているのかも気になった。機会があればその点も聞いてみたいと感じる。

【渡辺一恵部会員】

新しくできた放課後デイサービスで、本校でも実態がかなり違う児童生徒が利用していたこともあり、以前から気になっているところであった。実際に見てみると、マンションの1階を利用している珍しい場所で、室内も広々としていた。全員で共有するスペースと実態に応じてそれぞれで使用するスペースが確保されてあったり、生活のスキルアップを狙った個の活動があつたりして、様々な実態や年代のお子さんの活動が保障されていると感じた。全員での活動は特に大事にされているということで、かかわりの広がりが難しい子どもたちにとって、学校や年代が違う友達とかかわり、何かと一緒にすることの楽しさや成長につながる大事なことだと思った。

ペルチェは「とまり木」という意味で、利用者が羽を休めたり力をつけていける場所になるよう願いが込められていること。本校生徒の安心している表情や子どもたちが活動する様子を見たりして、まさに「とまり木」のような居場所になっていると感じた。

(3) 「ぎやらりーら・ら・ら」

【片桐睦部会員】

ぎやらりーら・ら・らに展示されている作品を拝見して先ず感じたことは、どの作品とも「線に迷いが感じられない」ことである。自分自身、年を重ねることに他者の評価を気にてしまい、絵でも文でも何度も何度も修正しようとするが、作品の作者は感じたままのものをダイレクトに表現しているように思えた。

担当の方からは「ら・ら・らは両者をつなぐHub的な要素がある」との説明があった。以前から期間を区切って障がいのある方の作品を展示することはあったが、日常的に作品を展示してい

るギャラリーは稀であるように思う。その「日常的」ということがとても大切で、インクルーシブ社会にも通じるものであると感じている。

今回の視察で、以前、山形市であったボーダレスアート展で出会った「段ボールに描かれた仏像画」を思い出した。障がいのある方のアートはまだ日本では評価が低かった時代、海外ではとても評価が高かった。数年後、その作者は300体ほどの仏像画を残して他界したが、海外での作品の価値は合計数億円であった。それから十数年、少しずつではあるが、日本においても障がいのある方の作品への評価が高まってきていることを実感することができた。

今回の振り返りにおいて、何度か「障がいのある方」という言葉を使用した。インクルーシブ社会の到来を待ち望んでいる身としては、本来は「障がいのあるなし」で物事を図ってはいけないものと感じていながらも、その表現を使用してしまう自分自身に未熟さを感じた次第である。

【藤本沙織部会員】

それぞれの作品に、魅力や個性があり、面白いと感じた。今年度、幼稚園や小学校でも勤務させていただいており、その中の様子をアートという視点で振り返ったとき、自由時間に取り組む作品と授業で取り組む作品の違いを感じた。

幼稚園では、園内にある廃材を何でも使って、自分の好きな大きさで作りたい数を作り遊んだり、外遊びの中でも、草や木の実を使って、作りたいものを作ったりしている。みんなで作品作りを行う際も、自分の使いたい材料を使って、作りたい大きさで遊びながら作るために、テーマはあるものの、それぞれ違った作品となっている。しかし、小学校での図工となると、作品のゴールがある程度決まっており、材料、技法なども限られている。授業時数も決まっており、十分に個性を出せているかというと、制限が大きいように思う。

特別支援学校での図工、美術というものを考えると、同じように、ある程度制限があるような気がした。授業としての作品作りで、どのように自由さや個性を引き出していかか、工夫ていきたい。また、授業時間だけでなく、個人がやりたいときに、やりたい方法で表現できたものが、より面白さのある作品となるのではないかと感じるため、そのような時間も確保していくといいと思った。

4. 次年度に向けて

上記のように2023年1月26日（木）に実施した最終話し合いでは、上記、山科部会員コメントにもあるように、2024年の児童福祉法改正によって放課後等デイサービスの2類型化（「総合支援型」「特定プログラム特化型」）が進められることについて話題となった。事業者が増加し提供されるサービスが細分化していく中で、公費負担の対象となる放課後等デイサービスの本来の支援内容を再考させる意味もあり、2類型に整理・包括化していくものである⁷という。県内でも既に法改正に先行して、事業内容を包括化あるいは逆に特化させていく流れが既に散見されるようである。

次年度以降も放課後等デイサービスをとりまく環境は、さらにドラスティックに変化していく

⁷ 福祉新聞「障害児通所支援、再編の具体策検討開始 質向上を目指し議論」（2022年8月22日配信）（<https://www.fukushishimbun.co.jp/topics/28107>、最終閲覧日2023年2月4日）参照。

ことが予想される。利用する児童生徒および家庭からの相談にも対処できるよう、次年度以降も部会として見学を継続するほか、関わる情報収集に当たっていく必要性を感じる。次年度の課題としたい。

さらに、障がい児を受け入れ、学校や放課後等デイサービスとの連携を行っている学童保育への訪問も次年度こそ果たしたい。新型コロナウィルス禍の完全な終息を切に願うところである。

(文責 安藤 耕己)

道徳教育共同研究部会報告 批判的探究的教材研究と発達段階を踏まえた評価

吉田 誠（山形大学地域教育文化学部）

1. はじめに

昨年度の共同研究部会報告では「子どもの発達段階を考慮した授業づくりと評価」と題して、平成30年6月に山形大学附属小学校第3学年で実施した学級活動2回と道徳科3回からなる「相手の立場に立って考える力を育てる」ことをねらいとする単元授業と、令和2年10月に5年生を対象に実施された道徳科4回と学級活動1回からなる「様々な考えをもつ人たちとの折り合いのつけ方を考えることで互いに認め合い、よりよい生活をつくる」ことをねらいとする単元授業それぞれ実施された単元授業における児童のワークシート記述を分析の対象として修正型グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析と自我発達段階の上昇に伴う視点や思考の変化のモデル化を行った。今年度は令和4年12月に山形大学附属中学校で実施した教員研修会で紹介した批判的探究的教材研究の方法に、「道徳科ねらいの8類型」に基づく教材研究および自我発達段階の視点を組み合わせることで発達段階を踏まえた授業づくりと評価の方法について検討する。

2. 教材研究方法の概要

批判的探究的教材研究の方法は、明治図書『道徳教育 2020年2月号』「ゼロからわかる教材分析 教材分析図に基づく批判的探究的な教材分析法」として提案した教材研究方法である。1枚の紙やホワイトボードに教材文の登場人物と背景や人物像、主な言動、場面の変化や時間的経緯を上から下に時系列で図式化した基本の教材分析図を作成し、それをベースに教材研究を行う。複数の分析者により、教材文に書かれている事柄については黒で追記し、分析者が抱いた疑問や考察した内容については色をえて記入することで、授業での教材文に着目させる指示とそこから考察させる発問とを明確に区分できるようにしながら多面的・多角的に教材分析を行うことができるようになっている。教材研究の視点としては、①資料の作者や編集者が意図したメッセージを記入し、そのメッセージを子どもたちの何%くらいが知っているかを明記する。②資料に描かれた場面に至るまでの人間関係がどうだったと考えられるか、また、その場面の後の人間関係のあり方がどうなると考えられるか、について想像しながら追記する。③資料には示されていない仮定的な条件（もしも〇〇だったら・・・）をつけてどうなるか想像したことを追記する。④資料には明示的に登場しないが関係すると思われる人物との関係がどうだったか、またどうなるか、について想像したことを追記する。⑤資料に描かれた道徳的問題は現実の社会生活では、どのような状況で起こり、どのように折り合いがつけられているか、考えて追記する。⑥あえて資料のメッセージと対立する視点や立場を正当化しながら資料を捉えなおして考えたことや疑問点などを記入する。の6つの視点を提示している。

これまでの教員研修で実施した批判的探究的教材研究では、これら6つの視点から教材研究を行う方法でも、ある程度、多面的・多角的な視点から教材研究を行うことができているが、一部に従来の道徳授業における教材の読み方から抜け出すことが困難で、教材文のメッセージや結末を正しいものとする前提からの教材研究に終始する傾向もみられる。そのため、教材研究の段階で多面的・多角的な視点か

ら教材を捉え直すための手がかりを、これまで授業や発問の類型として用いてきた「道徳科ねらいの8類型」の見方・考え方と自我発達段階の視点に求めることで、多面的・多角的な視点からの教材研究を促進すると同時に子どもの発達段階を踏まえた授業づくりと評価の方法の開発につなげることを検討する。

3. 「道徳科ねらいの8類型」の見方・考え方に基づく教材研究の問い合わせ

「道徳科ねらいの8類型」は苦野一徳が論じた「正しさの決め方」に関する4つのアプローチを理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸平面上に配置する（図1）ことで、従来の相対主義的な道徳観を超えて含む相補主義的な道徳観から多面的・多角的に考え、議論する多様な道徳授業を実現するために開発した授業づくりの方法である。苦野の4つのアプローチは、①道徳・義務論的アプローチ（理想主義的）：道徳的な理想社会ではどんな行為・思考・生き方をすべきか追究し、共有しようとする。②状態・事実論的アプローチ（現実主義的）：現実の社会でよりよく生きるためにの行為・思考・生き方を追究し、共有しようとする。③プラグマティック・アプローチ（行為主義的）：その都度の場面でよりよく生きるためにの行為スキルを追究し、共有しようとする。④欲望論的アプローチ（人格主義的）：我々の欲望を最も十全に実現できる社会を追究するために自由の相互承認を求める。の4つである。その中で苦野は欲望論的アプローチが最もよい、としているが、これらのアプローチは目的や状況に応じて使い分けたり、複合的に用いたりするものと考えられることから、複合的アプローチを加えた8つのアプローチを使い分けることで道徳的問題を多面的・多角的に捉えることができる。この見方・考え方を道徳科の授業方法や発問に適用して類型化したものが道徳科ねらいの8類型（図2）である。各類型の特徴およびメリット・デメリットについては、吉田誠・木原一彰編著『道徳科初めての授業づくり—ねらいの8類型による分析と探究一』大学教育出版を参考されたい。

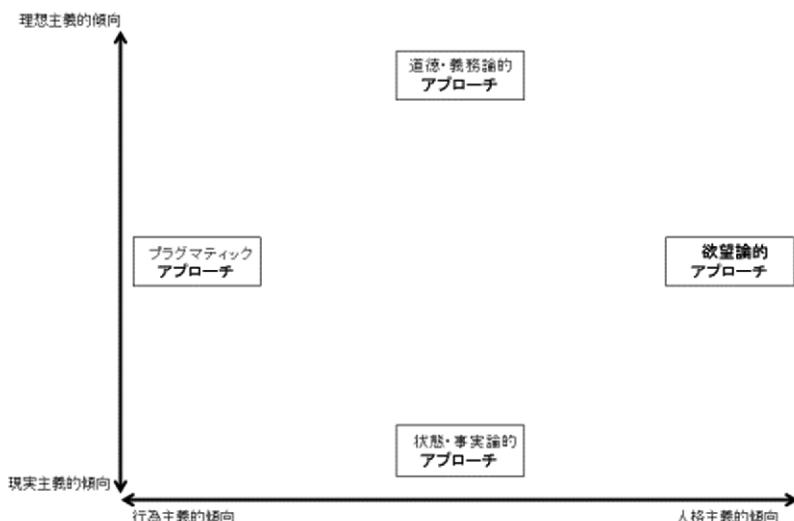


図1 「正しさの決め方」4つのアプローチ

道徳科ねらいの8類型に示した（1）～（8）の8つの見方・考え方については、スザンヌ・クックグロイターの自我発達段階が発達するにしたがって、（3）生き方の理想追求型から主に反時計回りに次第に多様な見方・考え方ができるようになっていくのではないかと考えられる。そのため、道徳科の教材分析や授業づくりを行う際にも8つの見方・考え方を段階的に広げる形で検討することが望ましいと考えられる。そこで、従来より実施している教材分析図による批判的探究的な教材分析の方法に道徳科ねらいの8類型の8つの見方・考え方に基づく探究課題を示すことで教材分析においてより多面的・多角的な見方・考え方で教材を捉える方法について検討する。

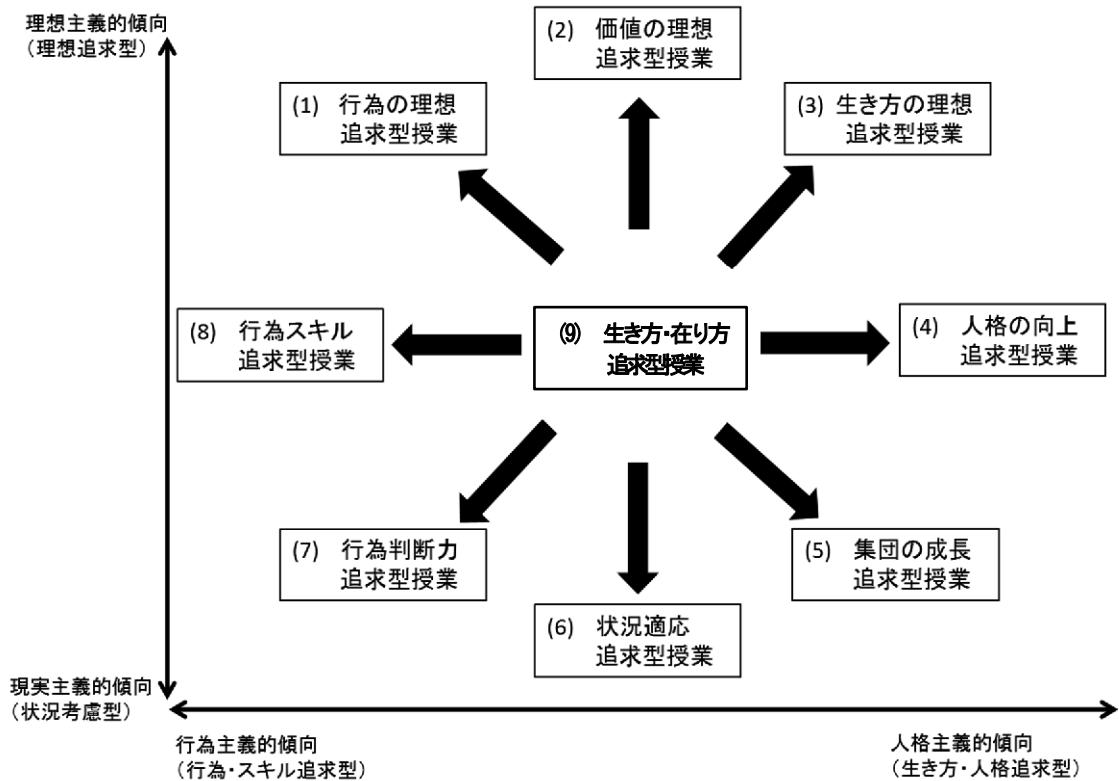


図2 道徳科ねらいの8類型

「道徳科ねらいの8類型」の8つの見方・考え方を簡潔に述べると次のようにになる。

(1)行為の理想追求型：道徳的問題場面ですべての人が常に実践することは難しいが目指すべき理想の行為を求める視点。 (2)価値の理想追求型：道徳的問題場面や状況に含まれた道徳的価値の理想を言語化する視点。(3)生き方の理想追求型：道徳的問題状況での言動を長期的に支え続けるるべき理想的な習慣や生き方を捉える視点。(4)人格の向上追求型：道徳的問題状況の長期的な改善につながる習慣や生き方とそれらを身につけることによる個人や集団の変化を捉える視点。(5)集団の成長追求型：道徳的問題状況に長期的に折り合いをつけながら個人と集団双方の成長へと向かう関係性を築こうとする視点。(6)状況適応追求型：道徳的問題場面や状況を生み出した文脈や道徳的問題状況に対応した結果起こりうる出来事を適切かつ多様に見出す視点。(7)行為判断力追求型：道徳的問題場面を解決する最善の方策を根拠に基づいて見出す視点。(8)行為スキル追求型：道徳的問題場面の解決につながる具体的な言動をその効果とともに見出す視点。なお、『道徳科初めての授業づくり—ねらいの8類型による分析と探究—』では記載していないが、図2中央の(9)生き方・在り方追求型は、現状では独立した道徳授業ではなく他の類型と組み合わせて用いられている補助的な類型であり、理想と現実を踏まえて自分の生き方や在り方をよりよくしようとする視点である。

教材分析図による批判的探究的な教材分析の方法に「道徳科ねらいの8類型」の8つの見方・考え方に基づく探究課題を示す方法は、小学校高学年で用いられる「手品師」などいくつかの教材を用いて実験的に行った教材研究に端を発している。この教材研究では基本の教材分析図の周りに「道徳科ねらいの8類型」の8つの見方・考え方に基づく問い合わせを示し、(3)生き方の理想追求型から反時計回りに順番に問い合わせていくことで教材理解を深めながら多面的・多角的な思考を広げていった。「手品師」の教

材分析で用いた問いは、

- (3) 生き方の理想追求型の問い合わせ「手品師の生き方に現れた誠実さへのこだわりを支えているものは何だろうか?」
- (2) 値値の理想追求型の問い合わせ「このストーリーに示された誠実さの理想とあなたが考える誠実さを比べて、このストーリーに追加する必要がある誠実さは何だろうか?」
- (1) 行為の理想追求型の問い合わせ「手品師がストーリー全体を通して誠実な行動をとるために、どの場面のどの行為を改善すればよいだろうか?」、
- (8) 行為スキル追求型の問い合わせ「手品師は男の子とどのような約束の仕方をすれば夢の実現と男の子との約束を両立することができただろうか?」、
- (7) 行為判断力追求型の問い合わせ「男の子との約束と友人が与えてくれた夢を実現する機会を天秤にかけるとしたら、それぞれの天秤にどんな考えを載せますか? そして何を理由にどちらを選ぶか決めますか?」、
- (6) 状況適応追求型の問い合わせ「手品師が男の子ができるだけがっかりさせずに大劇場に出るためにできることは何だろうか?」、
- (5) 集団の成長追求型の問い合わせ「友人がかわいそうな人に同情しすぎる手品師の課題を知っていて、この機会にその課題を乗り越えて成長して欲しいとしたら「そんなに大切な約束なのか」と言った後、どのように対応すればよいだろうか?」、
- (4) 人格の向上追求型の問い合わせ「手品師の男の子との会話や友人との会話でより誠実に生きるために改善した方がよい習慣は何だろう? その習慣を改善すると手品師の生き方はどのように変わるだろう?」である。

4. 批判的探究的教材研究のためのねらいの8類型に基づく8つの探究課題

山形大学教育実践研究科の「道徳教育の実践と課題」の授業で中学校1年生の教材「靴」を用いて現職院生とストレートマスターが参加して実際に教材研究を行った際に、(3)生き方の理想追求型から(2)(1)(8)(7)と反時計回りに問い合わせると前の問い合わせの回答が次の問い合わせを考える手がかりになることが明らかになっている。また、8つの視点の問い合わせすべてに回答することは難しい場合でも、5つから6つの問い合わせまで考察することができればある程度広い視野から多面的・多角的に教材を捉えることが可能になった。さらに、「手品師」の教材分析では、8つの視点の問い合わせの考察について一周回ると教材を捉える解像度がアップし、教材によっては当初とは異なる見え方が開けたため、同じ8つの視点の問い合わせについて新たな見方で答えてみる二周目の考察でさらに教材分析を深められる可能性があることも明らかになった。なお、「手品師」の教材分析の全体についてはYouTube(<https://youtu.be/wHZWF44xVWs>)で視聴することができる。

いくつかの教材についてそれぞれ作成した8つの視点の問い合わせから一般化することで、批判的探究的教材研究のためのねらいの8類型に基づく8つの探究課題を以下のように提案する。

- (3) 生き方の理想追求型：主人公の生き方のこだわりと支えている思いは?
- (2) 値値の理想追求型：教材のメッセージに示された道徳的価値に追加する必要があるものは?
- (1) 行為の理想追求型：主人公の言動のよい点と改善できる点は?
- (8) 行為スキル追求型：主人公の言動の改善点は具体的にどうすればよい?

- (7) 行為判断力追求型：主人公の判断の迷いを解決する最善の方法は？その方法を選んだ理由は？
- (6) 状況適応追求型：主人公にもしも真逆のことが起きたらどうする？主人公にもしも同じようなことが次に起きたら何ができる？
- (5) 集団の成長追求型：関係する人々全員の成長のためにどんな活動をすればよい？
- (4) 人格の向上追求型：関係する人々全員がよりよく生きるために改善した方がよい習慣は？その習慣を改善すると関係する人々の生活はどのように変わるだろうか？

また、8つの視点の問い合わせは、自我発達段階と緩やかに対応していると考えられることから、教材研究を基に授業づくりをする際、どの視点に基づく探究課題による検討内容をねらいや中心発問に設定するか、については子どもたちの自我発達段階に応じて検討することが可能となる。具体的には、(3)生き方の理想追求型と(2)価値の理想追求型が規則志向的段階、(1)行為の理想追求型が順応的段階、(8)行為スキル追求型が自意識的段階、(7)行為判断力追求型が良心的段階、(6)状況適応追求型が個人主義的段階、(5)集団の成長追求型が自律的段階に、おおよそ対応していると考えられる。そのため、8つの探究課題に基づいて批判的探究的教材研究を行って授業づくりをし、授業を実施した場合、中心発問の視点に沿って考えられたかどうかを確認することで子どもたちの自我発達段階や見方・考え方の成長を捉えるとともに、問い合わせから内容項目の理解の深まりや広がりを捉えることができると考えられる。

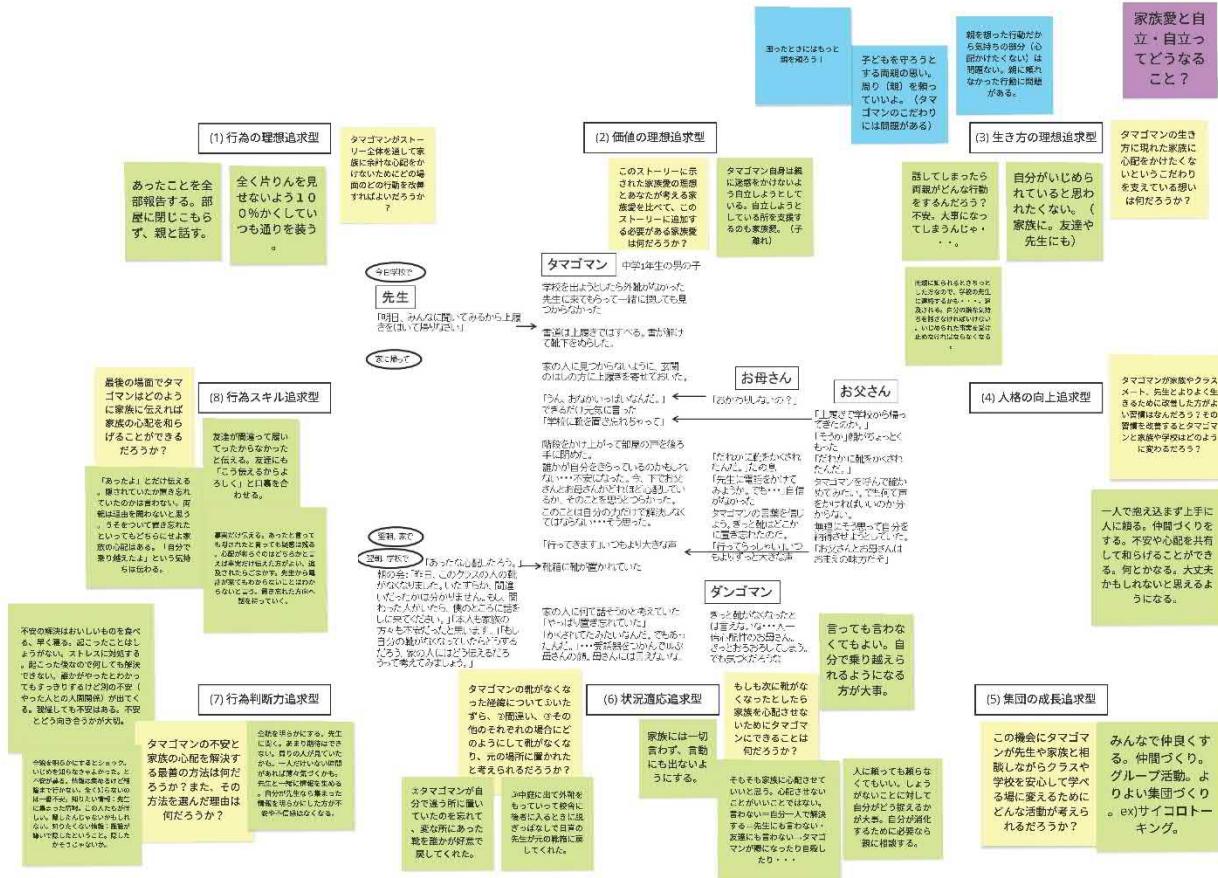


図3 「靴」の教材研究

(文責 吉田 誠)

令和4年度 生活科教育共同研究部会

1. 部会員（五十音順、敬称略）

附属小学校：青柳新太郎、鈴木譲二 附属幼稚園：伊藤恵里奈、山川哲也

大学：坂本明美（部会長）、佐藤慎也、野口徹

2. 研究テーマ：「生活科の授業研究」

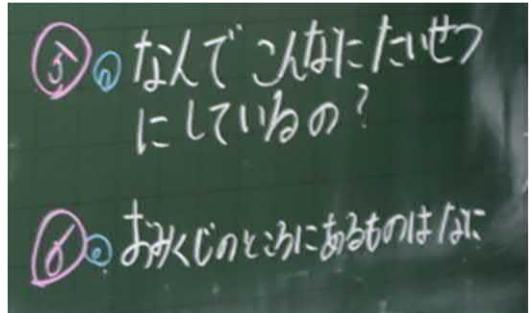
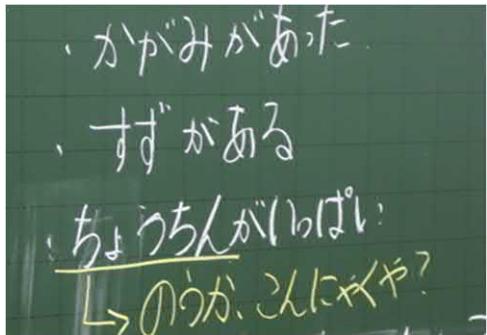
3. 附属小学校 「第1回 校内授業研究会」 【執筆担当：野口徹】

2022年5月9日に「第1回校内授業研究会」として行われた生活科授業の記録である。この日授業に取り組んだのは、2年2組の児童と担任の青柳慎太郎である。単元名としては「町のはてなをスッキリさせよう～れんぎょう2組町探検」を掲げており、全体として20時間扱いで予定されていた。

この単元では、担任と子どもたちとのやり取りの中で、学校のまわりにはどんなものがあるのか、今までの生活の中で気付いていたことを想起し、それらを出し合う活動を起点にした。そして、その時点ではっきりと思い出せない事物についての問い合わせを作り出した上で、そこにはどんなものがあるのか。どうなっているのか、という点について予想し、「まちたんけん」として、付近を探検して確かめてみる活動への意欲を高めていった。

実際の探検活動としては、学校の南側地区にあたる千歳山近辺を目的としたものとなった。この探検を実施した次時では、当日の様子を写した画像を見て振り返りながら話し合い、子どもが見つけたこと・気付いたことを出し合う活動を行った。子どもから出されたのは近隣の家屋の花などの植物。パン屋・カレー屋・こんにゃく屋などの食品関係の店舗。そして、千歳山登山口にあった「きつね」の石像があった。これらの話し合いの中で一番の「なぞ」となった「きつね」を再調査すべく2度目の探検を模索し、きつねの石像のある場所にある神社（千歳山稻荷神社）を中心としての探検活動を実施している。この日の探検のトピックとしては、神社の神主さんと子どもが出会い、いろいろな興味深い話を聞き出したことがあった。

5月9日の本授業は、出会った神主さんから聞いてわかったこと、疑問に思ったことを焦点化して、次に出かけたときにどんなことに注目を集めるべきか、という点について伝え合うことを軸に据えていた。青柳教諭は、この日の授業でも2度目の探検中の画像を子どもに示すことを行い、子どもはそれを基に思考して発言していた。



画像に示されている情報に子どもの気付きが誘発されることで、子どもからはかなり多くの発言がなされることとなった。これによって「見えるもの」に子どもの意識が集まることから、神社付近にあるものへの発言に偏りがちな傾向もあった。しかし、板書された様々な気付きが並ぶと、この神社が地域の人から大切にされている理由を考察することへも意識が流れたことから、生活科のねらいの一つである「人の暮らし」についての視点も十分に導く可能性も見出されたこととなった。

4. 附属小学校「秋の研究協議会」～11月9日（水）の授業参観も含めて～

【執筆担当：坂本明美】

2022年11月11日（金）、山形大学附属小学校にて「令和4年度 秋の研究協議会」が開催され、5校時に1年1組の鈴木譲二教諭による生活科の授業が公開された。単元名は、「あきをとことんたのしもう～あきをあつめて、かんじて、あそんで～」である。26時間扱いの単元で、本時は18時間目であった。筆者（坂本）は共同研究協力者として参加させていただき、当日だけではなく、11月9日（水）にも、朝の会と1校時の生活科の授業を参観させていただいた。

今回、筆者は「場の設定」について特に关心を持ったため、以下に（1）として記述する。さらに、今年度に限らず、筆者が山形大学に着任してから現在に至るまで、山形大学附属小学校の先生方における「同僚性」に感心してきたため、この点について（2）として記述したいと思う。

(1) 場の設定

鈴木教諭の授業を通して、「場の設定」を変えることにより、子どもたちのダイナミックな活動が生まれたり、必要な素材を利用しやすくなったり、プラスの効果が生まれたことを目の当たりにした。その背後には、教師による的確な判断と対応があった。

11月9日の生活科の授業は、附属小学校のプレイルームで行われたが、研究協議会当日の授業は予定を急遽変更され、プレイルームだけではなく、外でも活動することになった。当初、外での活動は予定されていなかったが、授業の最初に全員が外に出て、築山の近くに集合して授業がスタートした。築山で活動するお子さんも、プレイルームで活動するお子さんもいた。プレイルームでは各グループがテーブルを囲んで作業をする姿が多く見られたが、外へ活動場所を広げることにより開放感が生まれ、築山も使ってのダイナミックな活動へと大きく変化した。筆者はプレイルームで活動をしていたA児を中心に観察していたため、外での活動を詳しく観察することはできなかったが、お子さんたちの活動の質や動きが変わったことは伝わってきていた。「場の設定」を変えることによって、これほどまでに子どもたちの活動が質的に変わるので、ということを実感した。「場の設定」の変更を急遽決められたことは、英断だと思った。

もう一つ、「場の設定」として、秋の木の実など、子どもたちが外で集めてきた自然の素材を置く場所について取り上げたい。子どもたちは、秋の自然の素材を種類ごとに分類して段ボール箱に入れており、それらを活動中にいつでもすぐに取りに来て使いやすいように、窓際ではあるが、中央に位置する所に置かれていた。よく見ると、木の実を入れた段ボール箱には、「まつぼっくりリサイクルセンター」、「どんぐりリサイクルセンター」などとお子さんたち自身で書いていた。授業後の協議会で、共同研究協力者の附属幼稚園の伊藤真由美先生は、それらの「リサイクルセンター」の重要性について指摘された。

伊藤先生は、昨年度の同校の「秋の研究協議会」でも、生活科の授業（单元名「あきをとことんたのしもう～れんぎょう3くみ あきまつり～」）の共同研究協力者としてお話をされていた。昨年度の授業では、秋の素材を入れた段ボール箱が、活動場所であるプレイルームではなく、離れた所にある空き教室に置かれていたため、「秋の素材を真ん中にドンと置いて、子どもたちがいつでもすぐに秋の素材を取りに行くことができるような環境構成を行なった方がよい」とご助言されていた。筆者はこのご助言をお伺いし、「なるほどなあ」と思っていた。

今年度のお子さんたちの様子をみると、確かに何度も「リサイクルセンター」に秋の素材を取りに行っていた。「リサイクルセンター」がお子さんたちにとって取りに行きやすい場所に設置されていたことは、非常に効果的であった。

(2) 教師の同僚性

筆者は、山形大学に着任させていただいた時から現在に至るまで、附属小学校で生活科を実践研究されているさまざまな先生方と、交流させてもらってきた。その交流を通して感じたことであるが、毎年、附属小学校の先生方の間で同僚性を発揮しながら、協働的な授業作りを展開されており、そのプロセスを敬意を持って拝見している。これはどの教科チーム（部）についても状況は同じだと思うが、先生方同士で授業を参観し合ったり、授業についてじっくり話し合ったりされながら、授業者の先生とともに検討されていることが伝わってきた。お忙しいなか、ご自身の授業づくりだけでも大変なことと思うが、他の先生の授業について、ご自分の時間を割いて熱心に、親身になって考えておられる。このことは、山形大学附属小学校の自慢の一つであるといつても良いのではなかろうか。そのように信頼し合える仲間としての同僚の先生が職場にいてくださることは、とても心強いと思う。その日々の取組の成果が研究協議会でも表れていた。

この取組の一部分であろうが、ある先生が実践されてみて効果的だと思われたことは、他の先生方も参考にされ、その先生の独自性も発揮しつつ、ご自分なりに応用されることもあるようだ。これは実践研究を行う上で有効な手立てであり、重要だと考える。例えば、今年度の「秋の研究協議会」の生活科の授業で準備された振り返りカードは、「ぴかぴかカード」と「もやもやカード」という二種類のカードが用意されており、お子さんたちが自分自身でどちらのカードを使って書くか、選ぶようにされていた。鈴木教諭の板書によると、「ぴかぴかカード」には、「たのしかったこと、うれしかったこと、がんばったこと、うまくいったこと、はっけんしたこと」を書き、「もやもやカード」には、「ふしぎだなあ〔と思ったこと〕、うまくいかなかつたこと、こまっていること」を書くようになっていた。一方、昨年度の「秋の研究協議会」における青柳教諭の授業においては、次のように三種類の振り返りカードが準備されていた。「ぴかぴかカード（うまくいったこと、楽しかったこと）、もやもやカード（うまくいかなかつたこと、しっぱいしたこと）、にこにこカード（友達にアドバイスしてもらったこと、言葉をかけてもらってうれしかったこと）」である。【昨年度の「秋の研究協議会」で、青柳教諭が執筆された「学びの経過」の2021年11月4日（木）（16・17／23時間目）より引用。】

このように、先生方が子どもたちの豊かな学びを追究して、協働的に試行錯誤されるプロセスを通して、筆者自身も生活科の授業の難しさや奥深さなどについて学ばせてもらっている。

5. 大学における生活科の授業

【執筆担当：坂本明美】

山形大学地域教育文化学部で坂本が担当させてもらっている、「生活の基礎」（前期）と「初等教科教育法（生活）」（後期）の両方において、今年度も附属小学校の神保諒一教諭と高橋茜教諭に、実地指導講師としてそれぞれ授業をご担当いただいた。前期にお二人にそれぞ

れ1コマずつ、後期もお二人にそれぞれ1コマずつお願ひし、合計4コマ分を附属小学校の先生方にご担当いただいた。

附属小学校における生活科の授業の様子、お子さんたちの様子、教師の支援などを中心にお話をしていただいた。神保教諭は、パワーポイント以外に、資料としてたくさんの掲示物を持ってきてくださった。その掲示物には、お子さんたちが小学校に入学してからの日々の様子を伝えてくれる写真と、それらの写真について先生やお子さんたちが書かれたコメントが記載されていた。その掲示物を二つの大教室を使って机の上に並べさせていただき、学生たちに自由に閲覧してもらう時間を設けてくださいました。高橋教諭も、パワーポイントを使って、生活科の要点と具体的な生活科の授業の様子について、学生たちにわかりやすくお話をしてくださいました。

両教諭には、お忙しいなか貴重なお時間を割いて学生たちのご指導をいただきましたことに、心より御礼申し上げます。どうもありがとうございました。

【本稿の3. は野口徹教授にご執筆いただき、1. 2. 4. 5. は坂本明美が執筆を担当させていただいた。】

特別支援教育共同研究部〔三浦グループ〕
主体的・対話的で深い学びを意識した授業改善～教材・教具の検討Part 2～

山形大学大学院教育実践研究科教授 三浦光哉
山形大学附属特別支援学校教諭 早坂美紀 柴田雄一郎 船山美貴子 八鍬洋祐 山平亮太

1 目的

知的障がい特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業改善の中で、一人一人の資質・能力の育成を目指した教材・教具を考え実践する。

2 実践報告

実践1（実践者：柴田）

- (1) 単元名 体育科「はしろう とぼう」
- (2) 対象学年 小学部1～3年（7名）
- (3) 目標

【小1段階】C走・跳の運動遊び

- ①教師と一緒に、走ったり、跳んだりすることが分かり、楽しく体を動かすことができる。
[知識及び技能]
- ②走ったり、跳んだりする時の体の動かし方を考え、楽しさや心地よさに気付いて表現することができる。
[思考力、判断力、表現力等]
- ③簡単な合図や指示に従って、走・跳の運動遊びをしようとする。
[学びに向かう力、人間性等]

【小2段階】C走・跳の運動

- ①教師の支援を受けながら、走・跳の基本的な運動が分かり、楽しく運動することができる。
[知識及び技能]
- ②走・跳の基本的な運動の仕方を考え、その楽しさや感覚に気づき表現することができる。
[思考力、判断力、表現力等]
- ③簡単なきまりを守り、友達とともに安全に楽しく、走・跳の基本的な運動をしようとする。
[学びに向かう力、人間性等]

（4）教材について

主体的・対話的で深い学びの視点から、以下のように単元を構成した。主体的・対話的で深い学びについては次項目（5）に具体的に記載した通りである。また、学習活動で関連する部分に【主】【対】【深】で示し、図1、2、3は使用した教材・教具である。

教時	月日	学習活動	評価計画
1 ～ 9	11/29（火） ～ 12/15（木）	基本の流れ（同じ流れで継続的に行う。【主】） 1. 整列、挨拶 2. 準備運動 (ここまで学級で行う。各場所に移動して活動する。) 下学年：プレイルーム、上學年：多目的室（火）、体育館（水木） 3. 走ろう・跳ぼう ・スタートの合図や、安全に楽しく運動するためのきまり等を知り、教師が示す手本を見る。 ・いろいろな動きを含むサーキットを行う。	(1) 12/8

		4. 整列、「4つの約束」の確認、挨拶、片付け 5. 手洗い（消毒）、うがい、汗の始末、水分補給	
10 ～ 18	12/20（火） ～ 12/22（木）	<p>基本の流れ（同じ流れで継続的に行う。【主】）</p> <ol style="list-style-type: none"> 整列、挨拶 準備運動 <p>（ここまで学級で行う。各場所に移動して活動する。）</p> <p>下学年：プレイルーム、上學年：多目的室（火）、体育館（水木）</p> <ol style="list-style-type: none"> 走ろう・跳ぼう <ul style="list-style-type: none"> ・サーキットの運動は、難易度をつけたものにチャレンジしたり、チームに分かれてリレー形式で活動したりする。 ・いろいろな動きを含むサーキットを行う。 <p>4. 整列、「4つの約束」の確認、挨拶、片付け 5. 手洗い（消毒）、うがい、汗の始末、水分補給</p>	(2) 12/15 (3) 12/22



図1 両足跳びの教材・教具①



図2 両足跳びの教材・教具②

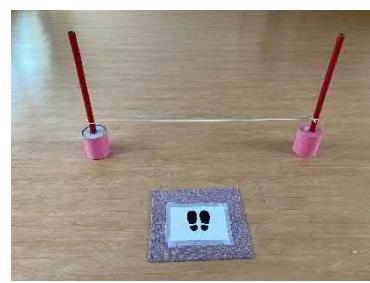


図3 両足跳びの教材・教具③

（5） 主体的・対話的で深い学びの視点

- ・学習活動に見通しを持って取り組めるように、活動予定を文字やイラストで用意するとともに、場の設定、活動の流れを毎回同じにする。（主）
- ・教師や友達の活動の様子を見て、参考にしながらいろいろな身体の動かし方をすることができるよう に、教師も共に活動したり、友達と一緒に活動できる場の設定にしたりする。（対）
- ・身体の動きについて経験した知識及び技能を結びつけながら活動できるように、児童がイメージしや すい言葉がけや視覚支援（足型マット、イラスト、動画等の提示）を行う。（深）

（6） 評価（小学部1段階の児童について）

- ①両足跳びのイラストと教師の見本により手本を示すことで、両足で跳ぶという動きが分かり、教師 と手をつないで調子を合わせて両足跳びをすることができた。また、足型マットで一旦両足を揃え、 一度かかんでから跳ぶという一連の動作が分かり、運動することができた。（○）
- ②走る活動については、一緒に走る教師を固定して継続的に活動することで、走る教師と視線を合わ せて笑顔で走り続けたり、声を出したりして楽しさを表現しながら運動することができた。（△）
- ③走る活動では、走る場面に対応させた音楽を使用することで、音楽を合図として自分から走り始め ることができた。跳ぶ活動では、足型マットを跳ぶ場面に対応させて設置することで、足型マット で両足を揃えて跳ぶきまりを守って活動しようとした。（○）

(7) 振り返り

- これまでの「走・跳」の内容を扱う単元では、1つの単元で様々な動きを取り入れてきたが、本単元では「両足跳び」の動きに焦点化して行うことで、児童が両足を揃えて跳ぶという知識及び技能を活用してサーキットに取り組むことにつながった。
- 児童が参照できる視覚的支援（イラストや印等）は、主体的な活動を促す上で有効であることを再確認できた。
- 児童が運動ができたことを実感できる振り返りの手立てとして、本単元ではタブレット端末で動画を撮影して確認する即時評価を行った。小学部2段階程度の児童については、動きができたことを実感することに有効であった。一方で、小学部1段階程度の児童については、運動の様子を動画で見るだけでは何をどの程度できたかを実感しにくいことも考えられた。今後は、動画をスローで再生する等より児童が動きの変化を実感できるようなICT活用を検討していきたい。

実践2（実践者：船山）

(1) 単元名 国語科「さくぶんをかこう」

(2) 対象学年 高等部1～2年（4名）

(3) 目標

- ①出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現を知り、それぞれの方法で書くことができる。〔知識及び技能〕
- ②身近な人との関わりや出来事について、伝えたいことを選んだりしながら、伝えたい事柄の順序を考えて書き表すことができる。〔思考力、判断力、表現力等〕
- ③言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、様々な言葉を使おうとする。〔学びに向かう人間性、人間性等〕

(4) 教材について

単元計画			
教時	月日	学習活動	評価計画
1～3	8／29（月） ～30（火） 9／20（火）	2・作文を書こう ・夏休みの出来事について話し合う。 ・教師や友達の話を受けて、質問をする。 ・出来事を振り返りながら、順序を確認する。 1・日記を書こう ・毎日日記の書き方を知る。 ・教師や自分たちの日記を読み合う。	国（1）
4、5	26（月）～27（火）	2・作文を書こう ・現場実習や校内実習での出来事を振り返る。 ・自分で場面を決めて、順番に作文を書く。 ・お礼状で書いた事柄を思い出し、自分たちで書いてみる。	国（1）

6～8	10／3（月） ～4（火） 11（火）	<p>2・作文を書こう</p> <ul style="list-style-type: none"> （教師がテーマを用意し選択する）での出来事を振り返る。 自分で場面を決めて、順番に作文を書く。 お札状で書いた事柄を思い出し、自分たちで書いてみる。 	国（2）
9、10	10／17（月） ～18（火）	<p>2・作文を書こう</p> <ul style="list-style-type: none"> （各自でテーマを決める）での出来事を振り返る。 自分で場面を決めて、順番に作文を書く。 お札状で書いた事柄を思い出し、自分たちで書いてみる。 	国（2）
11～13	10／25（火） ～26（水） 31（月）	<p>3・手紙を書こう</p> <ul style="list-style-type: none"> 手紙の種類を知る。 自分たちで手紙を書きたい相手を考える。 それぞれの方法で手紙を書く。 出来たものをみんなで見合う。 	国（1）（3）

【教材】



（5）主体的・対話的で深い学びの視点

- 学習活動に見通しをもって取り組めるように、活動の流れを毎回同じにする。（主）
- 自分達が体験したことを題材にし、教師や友達と話し合う活動を取り入れ、教師がメモで書きとることで、表現方法が豊かになるようにする。（対）
- 教師や友達が気になった事柄を様々な表現で相手に伝えられるように、良かった表現や詳しく伝える表現を繰り返し振り返られるような学習プリントをファイルに綴じこむようとする。（深）

（6）評価

- ①産業現場等における実習Ⅱや外国語の学習の写真を見ながら、出来事や経験したことを伝え合う活動をした。教師が、写真を提示し、本人が伝える内容をメモすることで、そのメモを手掛かりにしながらより友達に詳しく伝える表現方法が分かり、書くことができた。（〇）
- ②それぞれの出来事を、写真を見ながら、順番に確認するようにした。そこに、「はじめ・なか・おわり」と順序に気を付けられるような学習プリントを用意したことで、作文にまとめるときには、そのメモを手掛かりにし、伝えたい事柄を考えて、自分で決めて、教師や友達に順序を意識して書いて伝えることができた。（〇）
- ③出来事や経験したことを教師が提示し、それぞれ気付いたことを教師が文章化したことで、様々な表

現方法があることに気付いた。「部品の組み立てだけではなく、塗り絵をしてメモ帳の表紙になることや他にしたことも伝えるには、こう書くといいんだ。」と、教師と確認しながら相手の気持ちに気付いて言葉を付け足そうとする姿が見られた。

(7) 振り返り（担当者間での）

- ・自分の経験したことを題材に用いたことで、自分から話をしようしたり、書き表そうとしたりする姿が見られた。
- ・作文を書き始める前に、友達同士で話をして、詳しい事柄を追記するようにしたことで、どのように書くと相手により詳しく伝わるようになるか考えながら学習する姿が見られた。
- ・自分の伝えたい題材を用いることで、最後まで粘り強く書き表そうとする姿が見られた。

実践3（実践者：八鍬）

(1) 単元名 数学科「立体図形」

(2) 対象学年 高等部1～3年（4名）

(3) 目標

- ①正方形や長方形で捉えられる箱の形をしたものについて理解し、それらを構成したり、分解したりする。〔知識及び技能〕
- ②図形を構成する要素に着目し、構成の仕方を考えるとともに、図形の性質を見いだし、身の回りのものの形を図形として捉える。〔思考力、判断力、表現力等〕
- ③図形に進んで関わり、数学的に表現・処理するとともに、数学で学んだことのよさに気付き、そのことを生活や学習に活用しようとする。〔学びに向かう人間性、人間性等〕

(4) 教材について

単元計画			
教時	月日	学習活動	評価計画
1	8／25 (木)	○自分で箱を作つてみる。 ○学習のゴール（小物入れ箱を作ること）、ゴールまでにクリアするべきミッション（毎時間の学習内容）を知る。	(3)
2	26（金）	○様々な箱を用意し、一人一つの箱を選んで紙に面を写し取り、写し取った面から気付いたことを話し合う。	(1)
3	9／1 (木)	○写し取った面をつなぎ合わせて箱を組み立てる。組み立てたら、気付いたことを話し合う。	(1)(2)
4	10／6 (木)	○3教時までの復習を行う。 ・期間が空くため、再度、箱の面を写し取つて組み立てる。	(3)
5	7（金）	○厚紙（方眼紙）を使って、箱（直方体）を作る。	(3)
6	13（木）	○厚紙（方眼紙）を使って、サイコロ（立方体）を作る。 ○学習の振り返りを行う。 ・チェックポイントに沿つて100点満点で自己評価を行う。	(3)
7	14（金）	○学習したことを生かして、小物入れ（木材を使って制作）を作る。	(3)
8	20（木）		
9	21（金）		

【教材】

箱作り	振り返りシート
 <ul style="list-style-type: none"> 単元の最初と最後に同じ課題（箱を作る）に取り組む。 	<p>小物入れ箱を作ろう!!</p> <p>ふり返り(自己採点)</p> <p>① 箱を作るには、6つの面が必要。 ② 直方体の面の形は、長方形または正方形。 立方体の面の形は全て正方形。 ③ 箱は同じ大きさ、同じ形の面で、向き合っている。 ④ 自分で直方体の箱を作ることができた。 →○ ⑤ 自分で立方体の箱を作ることができた。 →○</p> <p style="text-align: right;">100</p> <ul style="list-style-type: none"> 穴埋めにした確認テスト風の項目と、直方体と立方体の箱を作ることができたかという5項目から振り返る。一つ20点として100点満点で自己評価する。

(5) 主体的・対話的で深い学びの視点

- 生徒自身が目的を持って学習できるように、単元の最初に学習のゴールを提示する。(主)
- 自己の変容 (before→after) が実感できるように、単元の最初と最後に同じ課題に取り組む。(主)
- 単元のゴールまでの到達度を実感しながら学習を進められるように、ミッション形式で一時間ごとのゴールを提示する。(主)
- 自分の変容を客観的に捉えることができるよう、チェック項目を活用した振り返りを行い、自己評価を点数化する。(主)
- 友達の考えに触れたり、自分の考えを伝えることで学んだことを整理したりできるよう、ペアでの学習や4人で話し合う場面を設ける。(対)
- 学習したことを定着させたり生活場面とのつながりを感じたりすることができるよう、学習のまとめとして小物入れ箱を作る。(深)

(6) 評価

- 箱の全ての面を紙に写し取ることで、箱の面の数や形が分かり、箱の形や大きさが違っても構成要素は変わらないことに気付いた。また、立体図形は平面図形から構成されていることを理解し、箱を分解したり組み立てたりすることができた。(○)
- 箱を切り取った形を大きさや形で分別することで、大きさと形が全く同じ面が2つずつあることに気付いた。組み立てられている箱を見ながら組み立て方を考えることで、大きさと形が全く同じ面同士は向かい合うという位置関係にあると考えた。また、辺に長さごとに色を付けることで、同じ長さの辺同士をつなぎ合わせるとよいと考え、辺の長さをもとに組み合わせる面や辺を判断して分解した箱を再度組み立てることができた。また、学習したことを生かして、自分で6つの面を作図して、箱を組み立てることができた。(○)
- 単元の最初とまとめの二回、箱を組み立てる機会を設けた。最初はできなかつたが、まとめのときには、面の数や形、つなぎ合わせ方などの学習したことを振り返りながら取り組み、自分で箱を組み立てることができた。また、学習したことを生かして小物入れ箱を作ったことで、学習したことが身の回りのものを作るときに生かされていることに気付いた。

(7) 振り返り

- ・ 単元の最初に、自分の現状（「分からない」「できない」）を実感することで、「できるようになりたい」という意欲や「〇〇について覚えよう」と生徒自身の目標が明確になった。
- ・ チェック項目形式で学習内容の習得について確認することで、客観的に自分の学びを振り返ることができた。一方で、穴埋め式の確認問題のような正誤が明確な項目は分かりやすいが、「箱を作ることができた」のような項目の判断が難しかった（教師に指摘されて作り直した場合でも、最終的にできたことで〇とする生徒もいた）。
- ・ 卒業の生活に向けても、よりよい職業生活や社会生活を送る上で、自分で目標を立てる力、自分で適切に振り返る力を付けていく必要がある。

特別支援教育共同研究部会【大村グループ】

メンバー

<大学教員> 大村一史

<附属特別支援学校教員>

有川夕葵 足原純子 小山友子 佐藤朋大 結城ちひろ 高橋未紗季

1 研究テーマ

知的障害児に対する実行機能特性に応じた指導

2 研究の方法

行動観察記録による行動分析

授業・学校生活場面を中心に、対象児童生徒の行動を観察・記録し、その認知行動的特性を分析する。対象児童生徒の認知行動特性を実行機能の視点から捉え、今後の教育・指導方法について、観察・記録したデータを見ながらブレイン・ストーミング等を行い探索的に検討していく。

3 研究対象者

附属特別支援学校に在籍する知的障害児

4 研究経過

(1) 第1回：令和4年8月

研究の進め方の確認

(2) 第2回：令和4年9月

各グループにおける研究目的、対象児童生徒、方法の検討

(3) 第3回：令和5年1月

各グループにおける研究の結果と考察の検討

5 研究について

実行機能は、特別支援教育分野で近年注目されている新しい概念であり、知的障害児・者の適応行動の困難さの背景には、実行機能の不全があることが指摘されている。最近では、知的障害児・者の認知行動特性を実行機能の問題から捉えた様々な研究が行われている。

実行機能とは、ある目標志向的な一連の行為を効率良く遂行するために必要な諸機能を表し、実行機能に含まれる諸機能は、目標の明確化、プランニング、認知的柔軟性、構えの転換、言語流暢性、行為のモニタリング、反応抑制、干渉抑制などである。近年の研究では、認知的制御に関する認知的実行機能(Cool Executive Function: Cool EF)と、情動的制御に関する情動的実行機能(Hot Executive Function: Hot EF)の2つの側面から研究が進められるようになってきた。

実行機能を適切に評価することで、知的障害児・者の認知的特性の把握につながり、より効果的な指導・支援が展開できる。実行機能に基づいた指導・支援の実践を行うことは、知的障害児・者の適

応的な行動を支え、目的に沿った行動を遂行するために有効であると考えられる。

本グループでは、先行研究を参考に、担当者が対象児童生徒に対して、問題となっている行動を実行機能の視点から捉え、その実行機能を介した指導・支援の実践を試みた。

6 研究の成果と課題

(1) 成果

- ・グループに分かれ、対象児童生徒を設定して実行機能に基づいた指導・支援の実践を行ったことで、対象児童生徒にとって有効な指導・支援を分析的に検討することができた。
- ・実行機能にアプローチした支援を行うことで、担任以外の教員が指導・支援を行っても有効であった。

(2) 課題

- ・次年度以降も、実行機能研究とその教育応用についての理解を深め、実践を重ねていくことで、さらに有効な指導・支援の在り方を探っていくと考える。
- ・グループとしてだけでなく、学校として実行機能について学ぶ機会を設けることで、実行機能の視点から児童生徒への有効な支援ができると考える。

7 参考文献

- 池田吉史・奥住秀之 (2011). 知的障害児・者における実行機能の問題に関する近年の研究動向, 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系Ⅱ, 62, 47–55.
- 葉石光一・大庭重治・八島猛 (2014). 知的障害と実行制御, 上越教育大学特別支援教育実践センター紀要, 20, 5–8.
- 松田真也 (2017). 知的障害児に対する認知的・情動的実行機能の適切な制御を介した指導, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 8, 110–117.

知的障害のある男子生徒に対する実行機能の適切な制御を介した教育指導

山形大学附属特別支援学校 小学部 有川夕葵

中学部 小山友子 佐藤朋大

1. 目的

実行機能（活動の切替、情報の更新、抑制機能）の適切な制御を介した指導を行い、対象生徒の学習上・生活上の課題を解決する手立てを探る。

2. 方法

(1) 対象生徒 中学部1年生男子生徒（ソトス症候群）

身辺処理は、教師の支援があれば部分的に自分で取り組むことができる。情報の理解については、日常生活に必要な簡単な言葉の指示をおおまかに理解しており、耳から入った音声情報を復唱したり、自分のやりたいことを単語や指さしで伝えたりする。また、自分の知っている平仮名や片仮名、アルファベットなどを読んだり、気になる絵を指さして名称を言ったりする。

対人面では、人との関わりが好きで、友達の言葉や行動を模倣したり、お気に入りのダンスや芸を披露したりして関わりを持とうとする。一方で、気になる物ややりたいことがあると、自分の欲求が達成されるまでこだわってしまうことがある。やりたいことを止められたときや、その日の体調や気分によっては気持ちの切り替えが難しく、全体で移動することが難しくなる場面がある。

(2) 対象授業

登校時

学校に到着しても、車から降りるのに時間がかかり、時間通りに登校することが難しい。他の生徒が登校していても、気にせず車内にいる。保護者や支援者が車から降りるように促してもなかなか降りないときもある。その結果、1時間目の授業に遅刻し、あわただしい気持ちのまま授業に参加してしまうことで授業に向かう気持ちが整わず、参加態度も悪くなってしまっている。そこで実行機能に焦点を当てた指導を行うことで、学校に到着したら自分から下車して時間通りに授業に参加できることを目指していく。

(3) 実施期間

A…2022年12月19日（月）～23日（金） （5日間）

B…2023年 1月10日（火）～13日（金） （4日間）

(4) 指導方法

AB共通

- ・切り替え機能に着目し、母親と教師が本人の健康状態などについて引継ぎをしたら、本人への対応は教師が行い、母親には運転席に乗車してもらう。対象生徒の場合、母親と離れてくないことも下車に時間がかかる要因の一つと考えられるため、支援者が母親から教師に変わったことを視覚的に分かるようにすることで、気持ちの切り替えを促していく。
- ・更新機能に着目し、本人が車内でスマートフォンの動画を見ていることから、教師がタブレット端末を提示し、時間通りに校内に入ったら数分タブレットを見る時間を保障する。また、当日の学習について見通しを持つことができるように、「今日は、〇〇あるよ。」などと本人の楽しみな学習についても伝えていく。

3. 結果

- ・母が運転席に戻る際に、母から本人に「それじゃ、お母さんお仕事に行ってきます。」と声を掛けでもらい、母と本人がタッチをする場面を設定した。すぐにタッチできるときとできないときがあったが、支援者が「お母さんに『いってらっしゃい』しよう。」と言葉を掛けてタッチを促し、母と支援者が一緒に少しの時間見守ると、自分から母にタッチすることができた。
- ・母が運転席に戻ってからもしばらくスマートフォンで動画を見ているため、①電源を切る→②スマートフォンを所定の袋にしまう→③車からおりる、の流れにできるように言葉掛けを行った。電源を切るときは、「スマホ終わりにしようね。」「電源“ビ”してね。」などと言葉を掛けた。スマートフォンをしまう袋は、母が用意した本人が好きなキャラクターが描かれているもので、袋にしまうことを促すときに「〇〇（キャラクターの名前）に入れてね。」「〇〇（キャラクターの名前）が待っているよ。」などと本人の行動を見ながら、母と教師とでタイミングを図りながら言葉を掛けるようにした。袋にしまう際に、本人の手指機能面からなかなかうまくしまえないことがあった。支援しようすると、「んーん。」と声を出して支援を拒むことがあり、自分でやりたい気持ちを表した。本人が自分で袋にしまいたいという気持ちを大事にして見守ったり、最小限の支援にして、できたときに「できたね。」と称賛したりするようにした。スマートフォンの電源を切るまでにかかる時間はその日によって若干異なるが、袋にしまってから車から降りるまではスムーズなことがほとんどであった。
- ・車からスムーズに降りることができても、駐車場から昇降口までの移動にかかる時間が、その日の本人のこだわり行動（落ち葉を繰り返し拾うなど）によって、長くなったり短くなったりした。
- ・その日の体調や気分によっては動画を見るのをやめられないことがあった。母が運転席に戻って2分経過してもスマートフォンの電源を切ることができないときは、教師がタブレットを見せて、早く教室に行くと見る時間がある（楽しみな活動が待っている）ことを伝えることで気持ちを切り替えられるようにした。タブレットを見ることで気持ちを切り替えられることもあったが、言葉掛けに対して荒々しい言動をとり、拒否の気持ちを表すこともあった。1／10はタブレットを見せる支援をしても車から降りることができずにいたが、支援する教師が代わったことをきっかけに気持ちを切り替えることができた。

表1 学校到着から昇降口到着時刻の記録表

日付	学校 到着時刻	手立てを した時刻	昇降口 到着時刻	備考
12／19	8：40		8：47	母が運転席に戻ったらすぐに降りた。
12／20	本人の事情で遅刻した。			
12／21	8：45	8：47	8：55	タブレットを見せ、母が移動したらすぐに車から降りた。
12／22	8：43		8：48	母が運転席に戻ったらすぐに降りた。
12／23	8：44		8：53	母が運転席に戻ったらすぐに降りた。
1／10	8：43	8：45	8：52	タブレットを見せても母が運転席に戻っても下りなかった。支援する教員が変わったことをきっかけに降りた。
1／11	8：43		8：50	母が運転席に戻ったらすぐに降りた。
1／12	本人の事情で遅刻した。			
1／13	本人の事情で遅刻した。			

4. 考察

(1) 実践について

- ・母からの協力を得て、切り替えの場面を設定したり、母と教師がお互いの動きやタイミングを見ながら協同的に支援したりすることが有効だった。車から降りる際に放課後等デイサービスに母が何時に迎えにくるか確認して母とやりとり（本人：「お迎えおねがいします。」→母：「お迎え行くね。」）をしたり、母の車が駐車場を出て見えなくなるまで見送ったりしたことも、その後昇降口に向かうための気持ちの切り替えに有効を感じた。
- ・スマートフォンの電源を切ってから袋にしまうまでの流れを本人にとって分かりやすい言葉で伝え、袋にしまう行動までをルーティーン化し、それを自分の力でやり遂げることができるようになるべく教師は見守るようにした。その結果、本人の中で“自分でできた”という達成感が生まれ、その達成感が、自分から車を降りるという行動を促進したのではないかと考える。
- ・動画を見るのをやめられないでいるときに、教師がタブレットを見せて誘いかける支援はその日によって有効なときと有効でないときがあった。実際に教室に早く行くことができて、タブレットを楽しむ時間を何度か経験することで今後有効になっていく可能性もあるため、継続して観察していきたい。

(2) まとめ

母と離れたくない気持ちが強い本生徒にとって、母と教師が協同して働きかけ、支援者を視覚的に切り替えたり、「いってらっしゃい。」を本人が言ったり、お迎えの約束をしたりすることで、本人なりに母との一時的な別れを納得して受け入れ、切り替えることができた。保護者と教師が思いを共有して支援することの有効性を改めて感じた事例であった。

本人が登校したときに支援する教師は固定ではなく、複数の教師がその日の状況によって交代で行ってきたが、本人の登校時のこれまでの様子を振り返り、有効だった支援を話し合い、今回的方法で記録をとることにした。支援する教師が日々変わっても同様の指導の仕方で言葉を掛けたり本人が自分から行動をするのを見守ったり、称賛したりすることで、学校に到着して車から降りるまでの流れが本人の中でルーティーン化して安心感が生まれたことも、自分から行動することにつながったように思われる。しかし、日によっては車から降りるのに時間がかかることがある、これからも有効な支援法を探っていく必要がある。本人の経験と結び付け、本人にとって分かりやすく楽しみと思える情報や、車から降りる必要感を感じられるような情報を提示することで本人が納得して行動に移せるようにしていければと思う。

今回対象としたのは、登校時の指導場面であったが、他の日常生活・学習場面においても本人が達成感を味わえる場面を大事にしながら指導・支援を行い、自分から行動する姿を引き出していきたい。

知的障害のある自閉症の女子生徒に対する実行機能の適切な制御を介した教育指導

山形大学附属特別支援学校 中学部 足原純子

高等部 結城ちひろ 高橋未紗季

1. 目的

実行機能（活動の切替）の適切な制御を介した指導を行い、対象生徒の学習上・生活上の課題を解決する手立てを探る。

2. 方法

（1）対象生徒　高等部女子生徒（自閉症）

几帳面な性格で何事もきちんとこなそう気持ちがある一方で、こだわりの強さから教師の指示を受け入れたり活動を切り替えたりすることに課題がある。生活する上で、自分なりのルールやルーティーンがあり、それを全てこなさないと気持ちが不安定になることが多い。家庭生活では、ルーティーンにより、就寝前や朝の支度に時間が掛かり、就寝時間や登校時間が遅れがちである。学校生活では、自分で決められたルールがあり、指示通りの順番ややり方で活動できなかつたり、納得がいくまで活動を止めることが難しかつたりする。特に、給食の場面では、給食を食べることや食器を片付けること、昼休みの場面では、絵を描くなどの好きな活動を決められた時間で行うことが難しく、6校時の授業に遅れてしまうことが多い。「〇分から授業が始まるので、歯磨きは〇分で終わりにしましょう。」などと教師が具体的に言葉掛けすることで、6校時の授業に間に合うことが増えつつあるが、遅れても気にする様子や遅れないように改善しようとする様子は見られない。また、遅れたことを指摘したり、担当の教師に断るように促したりすると、腹を立て落ち着かなくなることがある。そのため、認知的実行機能の切り替えに焦点化した指導・支援を行うことで、対象生徒の生活上の課題解決につなげていく。

（2）対象授業

給食・昼休み→6校時

時計を読むことはできるものの、時間で行動を切り替えることに課題がある。給食では、食べ方や片付けの順番にこだわりがあり、決められた時間まで食べ切ったり食器を下げたりすることが難しい。給食を食べる時間や片付ける時間についてその都度教師が言葉掛けしても、焦る様子はなく自分のペースで行動する。また、時間通りに片付けまで終わったときも、食後の歯磨きに時間が掛かつたり、昼休みに取り組んだ活動（絵を描くなど）を止められなかつたりし、6校時に間に合うように教室を移動することが難しい。教師の支援を受けて行動を切り替え、時間通り6校時の授業に参加することを目指したい。

（3）実施期間

2022年12月9日（金）～2023年1月13日（金）

(4) 指導方法

※12月20日まではAを行ったが成果が得られなかつたため、12月19日よりBに取り組んだ。

A：認知的実行機能の切り替えに着目し、とるべき行動の変化が視覚的に分かるようにする。給食を食べ終えると、本人は全体の片付け（食器を下げるなど）よりも自分の片付け（エプロンを脱ぐなど）を優先し、学級の片付けが遅れてしまうことがある。そのため、給食の終わりの時間を食事中と直前に伝えるとともに、時間になったら本人の片付けを待たずに学級の食器等を下げる準備を行い、行動の切り替えを促すようにする。

B：認知的実行機能の切り替えに着目し、とるべき行動がとれたときに、本人の好きなことができる時間を確保する。本人は給食・昼休みから6校時の授業への切り替えに困難さを抱えており、授業の開始時間に遅れてしまうことがある。そのため、6校時が始まる3分前から本人の好きな歌を流すようにし、授業の開始時間までに準備を終えて移動ができたら歌を聞くことができるようになりますことで、行動の切り替えを促す。

3. 結果

A：本人の片付けを待たずに学級の食器等を下げたが、その様子を見ても急ごうとする様子はなく、自分のペースで行動したり、食器等を下されたことに腹を立て落ち着かなくなったりした。また、学級の片付けに間に合わなくても、学部の食器等が集まるカートに直接返しに行けば良いことを学習してしまい、対象期間を通して時間を意識して行動することは難しかった。

表1 給食の片付けと6校時の授業準備の遅延の有無（○遅延有、×遅延無）

月日	給食の片付け	6校時の授業準備	備考
12／9（金）	×	×	支援を受けても焦らず、自分でカートに食器を返す。
12／12（月）	×	○	支援を受けても焦らず、自分でカートに食器を返す。
12／14（水）	○	○	給食を食べ終えた時間が早く、支援を受けていない。
12／15（木）	○	○	給食を食べ終えた時間が早く、支援を受けていない。
12／16（金）	×	×	支援を受けても焦らず、自分でカートに食器を返す。
12／19（月）	○	○	給食を食べ終えた時間が早く、支援を受けていない。
12／20（火）	×	×	支援を受けると、腹を立て落ち着かなくなる。その後、自分でカートに食器を返す。

B：本人の好きなものを行動のきっかけにすることで、時間に間に合うように準備したり、教室を移動したりする様子が見られた。また、視覚的な教材を用いることで、教師による言葉掛け等の指導・支援が減り、本人が落ち着いて行動することにつながった。

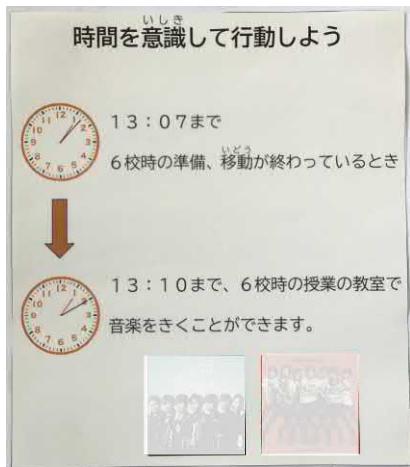


図1 授業の開始時間に間に合うと好きな歌が聴けることを示した教材

表2 授業の準備の遅延の有無と移動が完了した時間

月日	○ / ×	備考
	完了した時間	
12／19（月）	○ 13:05	給食を食べ終えた時間が早かったため、間に合った。
12／20（火）	○ 13:08	給食の片付けまでは時間が掛かったが、その後急いで行動しようとした。
12／22（木）	○ 13:07	給食を食べ終えた時間が早かったため、間に合った。
1／12（木）	○ 13:10	給食の片付けまでは時間が掛かったが、その後急いで行動し、授業の開始時刻には間に合った。歌を聴くことはできなかった。
1／13（金）	○ 13:08	給食の片付けまでは時間が掛かったが、その後急いで行動しようとした。

4. 考察

(1) 各実践について

A：決められた時間に学級の食器等を下げるようになると、視覚的に行動の切り替えを促したが、廊下に行けばカートが置いてあるため、そこに片付ければいいことが分かり、困り感や急ぐ必要感を感じることはなく、有効的ではなかった。

B：給食の片付けまでは時間が掛かることもあったが、その後の行動において急ごうとする変化が見られ、「すべきことを早く終わらせれば、時間まで好きなことができる」という動機づけは有効であった。この取り組みを行った初日の給食食べ終わりが早かったことも功を奏し、行動の切り替えがプラスに働くことを実感できたことで、限定された場面において急いで行動しようとすることが増えたと考えられる。また、視覚的な教材の使用により教師からの指導・支援が減った。このことが情動の抑制、コントロールにつながり、急いで行動したのに好きなことができなかつた場面でも、気持ちを落ち着かせて授業に参加できたと考えられる。

(2) まとめ

時間に間に合わなかつたら学級の食器等が片付けられてしまうという、本人にとってマイナスな要素より、間に合わせることで○○ができるというプラスな要素を取り入れることが、活動を切り替えるための適切な支援であることが分かった。認知的実行機能 (Cool) に基づくAの指導においては、本人の中で納得しづらいものであったため有効性が見られなかつた。外発的動機づけを取り入れながら情動的実行機能 (Hot) に基づくBの指導に切り替えたことで、整合性をつけて考えることができ、認知的実行機能を高めることができた。6校時が始まるため、好きな曲を聞くという活動を途中で終わらせなければならない状況であつても、ネガティブな情動は見られなかつた。こだわりのある対象生徒にとって活動を途中で取りやめることができたということから、ポジティブな情動による実行機能の有効性も示唆された。

今後も、視覚的な教材を活用しながら、本人にとってプラスとなる動機づけを行うことで、本人が集団の動きに合わせて活動を切り替えたり、取り組むべき活動に落ち着いて取り組んだりすることができるよう支援していきたい。また、時間的な余裕が本人にとってプラスの時間になる経験が般化され、次第に外発的動機づけが内発的動機づけに変わっていくような指導・支援の在り方を探っていきたい。

特別支援教育共同研究部会 [池田グループ]

1 部会員（敬称略）

山形大学地域教育文化学部 池田 彩乃

山形大学附属特別支援学校 鈴木 希菜、山口 孝夫、鈴木 貴文、近藤 真知子

2 研究テーマ

「自立活動の指導の充実に向けた実態把握の在り方」

教師の授業力をいかに担保するかが問われる中、特別支援教育においては、個々の児童らの障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を含めた実態を適切に把握する「実態把握」が非常に重要となる。特に、自立活動の指導においては、学習指導要領等において各教科のように目標や内容が示されておらず、指導にあたる教師が児童らの「中心的な課題（指導すべき課題）」を導き出し、目標や内容を設定する。つまり、教師がいかに適切な実態把握を行い、指導すべき課題を導き出すのかが児童らの「何を学ぶか」を規定するのである。ところが、児童らの障害の状態や程度は多様であり、的確な実態把握及びそれらに基づいた適切な授業の実現は容易ではない。また、児童らの実態把握は、教師の教育観や指導観、経験等にも影響を受けやすく、同じ児童らを見ても、その捉え方には相違が見られる。実態把握に相違が見られるということは、それらに基づいて設定される目標、内容、評価においても相違が生じるということである。指導の継続性や他教師との共通理解の困難さを招き、このことが「担任教師が代わると指導が継続されない」「共に学級を運営する同僚教師と異なった対応をしてしまう」等の問題として長年指摘されてきた。

そこで、本研究においては、自立活動の指導における実態把握を関係する複数の教師で行うことで、共通理解をはかった実践事例について報告する。

3 研究経過

- (1) 第1回：令和4年7月（オンライン開催）
本年度のグループ研究の確認（テーマ、進め方等）
- (2) 第2回：令和4年8月（対面開催）
課題関連図作成についての研修及び事例検討
～以降、事例検討等を踏まえて実践～
- (3) 第3回：令和4年12月（オンライン開催）
研究結果のまとめに向けた検討

4 研究方法

「中心的な課題（指導すべき課題）」を導き出す際に、安藤（2021）が提唱する「個別の指導計画システム（図1）」を実践した。具体的な手続きについては以下の通りである。

- ①実態把握における情報収集：対象児童に関する分有情報を収集する。必要だと思われる情報に
関して、付箋紙に記入する。

- ②実態把握における情報収束:①において収集した情報について、付箋同士のまとめり（表札）を作成する。
- ③関係性の整理：まとめり同士の関係性を整理する。
- この①～③という手順を経て「課題関連図」を作成する。
- ④課題の抽出：指導期間を1年と想定した「中心的な課題（指導すべき課題）」を抽出する。
- ⑤自立活動の指導の目標および内容の設定：④で抽出した課題をもとに、自立活動の指導目標および指導内容を設定する。

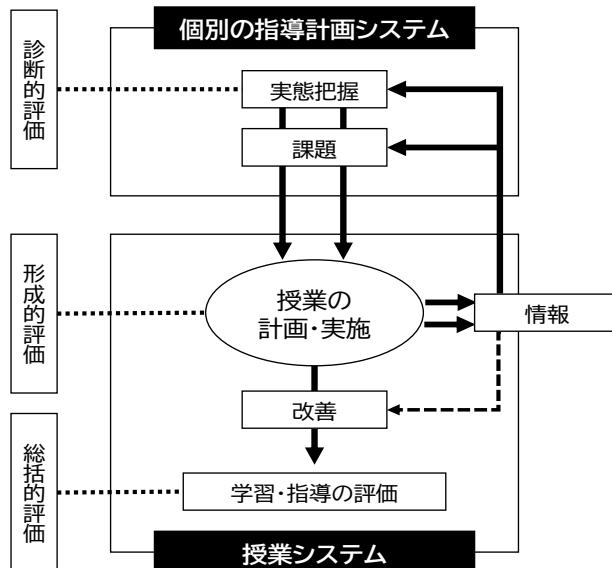


図1 個別の指導計画システムと授業の接続（安藤, 2021より作成）

5 実践事例

(1) 対象児童について

小学部6学年 男児（自閉症）

(2) 実態把握及び課題の整理について（課題関連図の作成を含む）

対象児童に関して、研究方法を踏まえて部会員5名で課題関連図を作成した。（図2、図3）全体での課題整理等を行った後、担当が年度当初に作成した個別の指導計画（自立活動流れ図）の見直しを行った。（図4）



図2 課題関連図作成の様子



図3 課題関連図

指導すべき課題の整理

<p>(3) ①をもとに②-1, ②-2, ②-3で整理した情報から課題を抽出する段階 ※本事例では研究方法を踏まえた実態把握及び課題関連図で整理した情報等から課題を整理</p> <ul style="list-style-type: none"> 予定の変更に対する不安が大きい。(心) 視覚支援がないと不安になる。言語だけの指示では理解が難しい。(環) 興奮したり、不安になったりすると頭をたたく、泣くなどする。(心) かかわり方が一方的なことが多い。(人) 場面に関係のない話をすることがある。(コ) 行動がせっかちだったり、飛びはねたりしている。(身) 活動中身体を動かしていることが多い。(身) 身体の適切な力の入れ方、使い方が難しい。(身) 	
<p>(4) ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階</p> <ul style="list-style-type: none"> 言葉の理解や、言葉を基に思考することの難しさが原因となり、変化を受け入れられなかつたり、不安感に対応できなかつたり、かかわりが一方的になつたりしていると考えられる。そのため、言葉の理解を広げたり、言葉を基に思考する経験を積んだりすることが重要である。 適切な力の入れ方や使い方が難しいといった身体の落ち着きのなさをコントロールできるようにすることで、心理的な安定につながると考える。 	

(5) ④に基づき設定した指導目標（ねらい）を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちや状況を表す言葉に関する理解を深める。 適切な身体の使い方や力の入れ方を身に付ける。
---------------------------	--

(6) ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

指導目標（ねらい）を達成するために必要な項目の選定	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
			(2)	(5) (2)	(1) (3) (5)	(2)

項目間の関連付け

<p>(7) 項目と項目を関連付ける際のポイント</p> <ul style="list-style-type: none"> <気持ちや状況を表す言葉に関する理解を深めるために> (人) (2) と (環) (5) と (コ) (2) を関連付けて設定した具体的な指導内容が⑧アである。 <適切な身体の使い方や力の入れ方を身に付けるために> (環) (2) と (身) (1) (3) (5) を関連付けて設定した具体的な指導内容が⑧イである。 	
---	--

(8) 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	<p>ア 気持ちや状況を伝える場面を設定し、経験と一致させながら言葉の理解を深める。</p> <p>イ 指先や身体全体を使って力の入れ方や使い方をコントロールする活動を行う。(柔らかい物を触る、あづき触る、バブルボールをつまむなど)</p>
-------------------------	--

図4 対象児童の自立活動 流れ図より抜粋

(3) 児童の変容及び評価

指導内容アについて、言葉と経験したことを一致させながら言葉の理解を広げることに取り組んだ。帰りの会で一日を振り返り、気持ちや状況を伝える場面を設定し、教師が気持ちをくみ取って言葉を補っていくことで、「体育で、跳び箱を跳んで、楽しかった。」、「ソフト麺がおいしかった、また食べたいです。」などと経験したことや気持ちを伝えられるようになってきた。また、イラストを基に状況を説明する学習に取り組むことで、動作や状況に関する言葉の理解が深まった。

指導内容イについて、本人が身体に触れられることを意識し、身体の動きを調整することや、力の入れ方をコントロールすることに取り組んできた。ふれあい遊びの中では、さする、くすぐるなどの様々な触れ方を受け入れ、楽しむ姿が見られるようになってきた。教師が本人の背中に指で数字(1～3)を書き、何の数字か当てるクイズをすることで、触れられていることに集中し、数字を当てることができるようになった。触れられている部位を意識し、体の動きを調整することで普段の歯磨きの仕上げ磨きを嫌がらずにできるようになってきた。また、ブロックを高く積み上げる活動では、ブロックを崩さないように力を加減しながらそっとブロックを置くことができた。

6 研究成果と課題

複数の教師で実態把握及び課題の整理を行うことにより、多面的に児童の実態を把握し、指導すべき課題を導き出すことにつながったと考える。課題整理の過程では、目に見える課題だけではなくその原因となる課題へのアプローチについても目を向けていく必要があることを共有できた。また、課題関連図作成を含めた検討等を行う校内システム構築の重要性について再確認できた。

研修や日々の実践を踏まえ、学習指導要領を踏まえた課題整理方法の共通理解、指導目標・指導内容の設定等について教師一人一人が専門性を高めていくことが今後の課題であると考える。次年度に向けて、研修内容や様々な実践の成果と課題を全体で共有し、自立活動の指導の充実に向けて個別の指導計画作成のプロセスの整理及び改善を行い、本校の実践につなげていくことが必要であると考える。

(文責 池田 彩乃)

引用文献

安藤隆男 (2021) 新たな時代における自立活動の創成と展開—個別の指導計画システムの構築を通して. 教育出版.

養護共同研究部会

部会員

大学：新井 猛浩 ◎畔柳まゆみ
附属幼稚園：奥山 広美
附属小学校：鈴木 恵子
附属中学校：千葉久美子
附属特別支援学校：永谷菜々子

1. 研究テーマ

養護教諭養成における救急処置技術の向上をめざして

2. 取組

目的

養護教諭の行う救急処置は、医療機関における看護師の行う看護技術と同様のものかというと、決してそうではない。養護教諭にまず要求されるのは、重症度緊急度の判断である。同時にまた、被害を最小限度に食い止め苦痛を最低限度にとどめるために、どのような処理や手当を必要とするかの処理内容の判断である。この判断の機能こそ、養護教諭に最も要求されるところであり、専門性の存するところといえる。さらに、処置に伴って展開される教育的指導（保健指導）を行うことも重要な任務である。

そこで、学校現場に活きる救急処置技術の向上をめざし、プロセスレコードの効果について考察してみることにした。

実践

①プロセスレコードの記載様式検討

令和3年度の反省から(1部抜粋)

プロセスレコードを点検してみて感じたこと

- ・問診が丁寧にできたと記入している学生もいたが、全体的に、問診が不足している、系統立てた問診ができていない等の反省が多くかった。
- ・頭痛では、打撲などの外傷がなかったかの確認が抜けたり、指導養護教諭から指摘されたりしたケースが多くあった。
- ・全体的に、その時点でのプロセスレコードで止まっており、教室復帰後どうなったのか、帰宅後はどうだったのかなどの経過について記録がなかった。経過についても記録し、その時の判断が的確であったか振り返ることも大切なのはと感じた。

これを受けて以下の観点でプロセスレコード記載様式の変更を行った。

- ・プロセスレコードの記入様式の「考察」の欄については、評価の観点を記載したものを作成し、学生が実際に救急処置を進める中で評価しながら対応ができるようとする。
- ・学生から提出されたプロセスレコードについて、客観的な評価方法を探り救急処置の技術の向上につなげる。

<資料> プロセスレコードについて 太字下線部変更部分

<プロセスレコードの記入の仕方>

- 実習中に関わったケースの中で一つのケースを取り上げ、時系列にそって児童生徒の反応と実習生(や養護教諭)の対応を記入する。
- 検討のポイントを参考にしながら、表の右側の「過程の確認 気づいたことや・反省・感想など」を記入する。
- 裏面の「考察」ではケース全体を振り返り、自分の対応の課題を明らかにする。

プロセスレコード検討のポイント

1.まずは、自分のプロセスレコードを振り返り、次の段階のどの部分に当たるか確認してみよう。

○主訴聴取の段階 ○養護検診の段階 ○養護診断の段階 ○養護処置の段階 ○養護指導の段階

○後処理(担任や保護者への連絡等) この時、養護診断の根拠となったものに下線を引いてみましょう。

2.次に以下の項目について振り返りを行おう。

(1)問診はどうか

4つの基本問診項目を確実に把握する事が出来たか。

発症時期 痛み等の部位 痛み等の性状 原因(いつ、いつから・どこか・どんなに・どうして)

問診は無駄なく、わかりやすくなされたか。

(2)検査はどうか

主訴に対する検査方法は原則通りすすめられたか。

(内科的な場合)基本検査項目である体温・脈の検査は適切になされたか。

(3)養護診断はどうか

どんな養護診断を下したか。

その養護診断は適切と認められるか。

養護診断が適切でないとしたら、その原因は次のどれにあたると思われるか。

・問診が不十分だった。・検査が不十分だった。・その他に原因があった。それらは何か。

(4)養護処置は適切にすすめられたか。

(5)養護指導や後処理は適切に進められたか。

プロセスレコード表面 記入例

実習校 山形市立〇〇中学校 学生番号〇〇〇〇〇〇 氏名〇〇〇〇〇

場面の概要

中学2年女子 1時間目の後の休み時間、「お腹が痛い」と言って友達と一緒に来室してくれる。

児童生徒の訴えや行動(反応)	実習生(や養護教諭)の対応	過程の確認(○) 気づいた事や反省・感想(・)
①先生、お腹がいたい。 ③あー、痛い。1時間目来ようとしたけど我慢してた。	②(他の生徒がいたのでまずはソファーに座らせ検温させる。)これをはさんでて。 ④我慢してたの? ⑤朝起きた時はどうだったの? ⑦朝起きた時胃が痛かったんだ。	○主訴聴取の段階 ○養護検診の段階
⑥胃痛かったんだ。朝は。 ⑧はい。(うなづく)	⑨へその上?この辺(自分の手を自分の腹の上にあて、位置を聞く) ⑪どんな痛みかなあ。 ⑬ずーと痛いの、時々痛くなる感じだったの?	・発症時期・部位・性状について確認する事ができた。
⑩はい。(うなづく) ⑫えーと、(首をひねる) ⑭朝起きる頃から、ずっと痛かつた。	⑮それ、何時頃かな。 ⑯今朝6時50分頃から痛いんだね。ご飯食べられた?夜は痛くなかった? ⑰体温計を確認。36.1°C パルスオキシメーターで脈=80 spO2=99 熱はないね。	・原因について本人に心当たりがないか確認してみる必要があったかもしれない。
⑯6時50分頃。 ⑲朝ごはんは普通に食べた。夜は痛くなかった。	ベットに横にして腹部の触診をしながら痛みの部位を確認。中央下腹部の痛みが一番強いが、他の部位もちよつと痛いとの訴え。腹膜刺激症状無し。	(中略) ・バイタルサイン測定や、腹部触診をして痛みの部位や強さの確認をする事が出来た。
⑳さっきよりましになって来た。 ちょっと治まってまた痛くなる。 (中略) ㉑はい。 ㉒(20分休養後トイレに行き、症状改善)	(中略) ㉓2時間目の残り時間がわずかだったので、そのまま休養させ、2時間目終了後教室に戻す。	○養護診断の段階 ・下腹部の痛みを訴えたが、炎症性のものではないのではないか。 ○養護処置の段階 ・シムス位等腹痛を軽減する休養姿勢を指導しても良かつた。

〈対応について振り返ってみましょう〉 あてはまるところに✓を入れましょう

(1) 問診について	<input checked="" type="checkbox"/> 概ねできた	<input type="checkbox"/> 課題が少しあった	<input type="checkbox"/> 不十分だった
(2) 養護検診について	<input checked="" type="checkbox"/> 概ねできた	<input type="checkbox"/> 課題が少しあった	<input type="checkbox"/> 不十分だった
(3) 養護診断について	<input checked="" type="checkbox"/> 概ねできた	<input type="checkbox"/> 課題が少しあった	<input type="checkbox"/> 適切でなかった

養護診断が適切でないしたら、その原因はどれにあたると思いますか。

問診が不十分だった 検査が不十分だった その他に原因があった ↓に記入

(4) 養護処置について	<input type="checkbox"/> 概ねできた	<input checked="" type="checkbox"/> 課題が少しあった	<input type="checkbox"/> 適切でなかった
(5) 養護指導・後処理について	<input type="checkbox"/> 概ねできた	<input type="checkbox"/> 課題が少しあった	<input checked="" type="checkbox"/> 不十分だった

〈考察〉

ケースのふり返りと今後の対応に生かすことを記入する。

～記入例～

比較的丁寧に無駄なく問診を進めることができ、トイレに行った後に症状が改善していることから、養護診断も適切だったのではないかと考える。しかし、この生徒が普段から便秘気味であること等については問診していなかった。場合によっては、便秘予防の保健指導等が必要だったのかもしれない。処置については、シムス位等腹痛を軽減する休養姿勢を指導しても良かったと思う。

②令和4年度 学生のプロセスレコードの評価

様式裏面の「考察」について検討してみた。

〈対応についての振り返り〉

	概ねできた	課題が少しあった	不十分・適切でなかった
問診について	10	32	4
養護検診について	16	28	2
養護診断について	24	17	5
養護処置について	26	17	1
養護指導について	9	25	9

養護診断が適切でないたら、その原因はどれにあたると思いますか？

問診が不十分だった 10 検査が不十分だった 7 その他に原因があった 4 (知識不足等)

- 概ね出来たと答えた項目が多かったのは養護診断と養護処置であった。
- 課題が少しあったと答えた項目が多かったのは問診と養護検診、養護指導であった。
- 養護指導は不十分だったと答えた数も一番多かった。実習中は余裕もなく、指導まで回らなかつたと思われる。

〈考察の内容から〉

小学校 内科 19 例 (頭痛 4 腹痛 8 気分不良 3 目の痛み 2 頭がクラクラ 2)

良かった点

- ・心因性が疑われた事例で話をしていく中で自ら苦手なことを話してくれる様子が見られた。
- ・誰かに相談するように養護指導をしたことで今後自身で解決する力を身につけることにつながるのではないかと感じる。
- ・バイタルサイン測定や問診などは丁寧に行うことが出来た。
- ・水分摂取の必要性について指導することが出来た。
- ・運動会練習の休憩時にラウンドし、早期に体調不良者の発見と対応が出来たのは良かった。

反省点

- ・お腹の痛みに対して痛みの部位や触診などの検査が出来ていなかった。
- ・腹部聴診の検査も行う必要があったと考えられる。
- ・コロナ禍だったので家族の体調不良の人がいないか確認すると良かった。
- ・プロセスレコードを書くことで自分が焦って対応していた面があるのを自覚することが出来た。
- ・本人と話す時に前向きになれるように勇気づけの言葉をかけてあげても良かった。
- ・自分の気持ちを上手く伝えられない場合はクローズドクエッシュンを使用してアセスメントを進めていくことも大切であることが考えられた。
- ・問診や検診の結果だけで判断しようとしていたが、来室時の状況など全体的に見て判断する事を意識出来ていなかった。

小学校 外科 8 例 (擦過傷 2 切り傷、目に消毒が入った、鼻血、虫刺され、骨折疑い)

良かった点

- ・問診については頭部打撲や歯の打撲の可能性を考慮して実施することが出来た。
- ・問診や視診では丁寧に確認することが出来た。

反省点

- ・本人の「打ってない」という言葉を信じて細部にわたってまで検診できていなかった。自分の目で見て、手で触って、本当に打撲や損傷がないか確認していく必要がある。
- ・よく同じ怪我をする、という発言から、ただ気をつけてねと伝えるだけではなく、なぜ繰り返してしまうのかを本人と考え、本人が気づいて改善できるような指導を行えたら良かった。

- ・目に消毒液が入った時の状況や量を確認することが出来なかつた。
- ・児童本人が訴えてきた怪我の他に、倒れた際に足首を捻ったり、手を地面についたりなど怪我したところがないか確認していなかつた。
- ・家に帰ったあとの傷の処置の仕方について指導する必要があつた。

中学校 内科のみ 21 例

(頭痛 5 腹痛 5 気分不良 10 胸部絞扼感、目のかゆみ、耳の違和感、熱中症疑い、金属アレルギー)

良かった点

- ・比較的丁寧に問診を進めることが出来た。
- ・部屋への誘導やバケツの準備、部屋の換気など比較的必要な対応や確認が出来た。

反省点

- ・具合が悪そうだと焦ってしまったが、対応に移る前に一度深呼吸して落ち着くなど自分なりの切り替え方法を持っておくことが必要だと考えた。
- ・新型コロナウィルス感染症も流行しているため、周囲や家族の症状の有無の情報も聴取する必要があつた。
- ・問診時に少し吐き気がある、と訴えていたが、エチケット袋を用意していなかつた。
- ・トイレに行ってみる必要があるのではないかと考えたが、生徒に拒否されたため、諦めてしまった。養護教諭に確認した際に、養護教諭がトイレを促すと素直にトイレに行ったことから、必要だと思うことは自信をもって指導することが大切なのだと感じた。

○全体として

今回初めて、振り返りの視点を与えたことで、それぞれの項目に沿って自分のプロセスレコードを検証している様子が伺えた。とても良い振り返りが多い印象を受けた。

客観的な評価方法を示した事が、有効な振り返りにつながったと考える。

3. 次年度に向けて

- ・プロセスレコードについては今回の様式で継続して指導していく。
- ・「問診が不十分」の理由として、どのようなことが考えられるのか検討していく。

(文責 千葉 久美子)

I C T 教育部会

1. 部会員（敬称略）

地域教育文化学部：鈴木 宏昭、中山 祐貴、具志堅裕介
教育実践研究科：伊藤 礼輔
附属幼稚園：山川 哲也
附属小学校：神保 諒一
附属中学校：早坂 智（運営世話役）、金澤 彰裕
高嶋 裕也、大隅 一浩（部会長）
附属特別支援学校：山科友理恵、石川 大輔

2. 研究テーマ

探究的な学びにおける I C T の効果的な活用を図った授業の開発・実践、及び教育データの利活用と I C T を活用した「個別最適な学び」の実現に向けた研究

研究テーマに迫るために、各学校園の機器の整備状況や I C T の活用を図った授業の取り組み状況について報告を行った。報告を通して、幼児・児童・生徒の発達段階等によって、機器の使い方に違いがあることが見えてきた。そこで、1年次は、各学校園で I C T を活用した授業実践を積み重ね、活動内容や実践事例を報告していくこととした。今年度の報告を踏まえ、I C T の効果的な活用について整理し授業モデルの開発につなげていくとともに、教育データの対象や収集する目的を明らかにし利活用する仕組みを整えていきたい。

3. 活動について（主な活動報告）

（1）部会

①第1回部会

期日：2022年6月23日（木）、オンラインにて開催

内容：部会員紹介、研究テーマの確認、現状報告等

②第2回部会（紙上開催）

期日：2023年1月

内容：各学校の実施報告、今年度の成果と課題の確認、次年度の活動について等

（2）各学校の実践報告

①附属幼稚園

園内 I C T 環境：iPad24台（冬休み中に納品）、プロジェクター（1台）

電子黒板、パソコン（職員一人1台、校務用1台）

Wi-Fi環境有（R 4に整備して、園庭や遊戯室、年中、年少保育室は電子黒板も iPad も使えるようになった。年長保育室の1つは電波が弱く電子黒板が使えない。年長保育室のもう1つは電波が弱く電子黒板だけでなく iPad も使えない。くりルームは Wi-Fi もなし。）

活動内容・実践事例

- ・園庭図鑑の材料収集中
- ・冬休み中に納品された iPad 24 台について、1 月の打ち合わせで 1 人 1 台保護フィルムの貼り方・保護ケースの付け方、初期セットアップの仕方、園庭図鑑の使い方の研修を行った。現在、残りの iPad についても分担して、保護フィルム・保護ケース・初期セットアップを計画中。
- ・実践事例 1 「UTCでの子どもの遊びを紹介するときの動画紹介」

これまで、定期的に UTC で遊びの写真を 2 枚持ち寄って、保育について語り合って、明日の援助につなげていた。そこに写真だけでなく、可能なときは動画も持ち寄ることで、より子どもについての理解が深まり、様々な意見や見方をディスカッションしながら、子どもの思いや一人一人の育ちに迫って、明日の援助につなげることができた。

- ・実践事例 2 「遊びの中での情報素材としての提示」

例えば K児の「乗れる GTR をつくりたい」という思いが出たときに、iPad で画像を検索してその画像を見ながら車づくりを行った。年長になると、より本物を求めて遊びが展開されていくが、スポーツカーらしくフロントを流線型にダンボールを切ったり、GTR という英語のエンブレムをつくったりする姿にながった。また、GTRを見たことがない、知らない友達も、その iPad の画像と一緒に見ながら、イメージを共有して車づくりに入ったり、K児の思いを感じ取ったりするのに効果的であったと考えられる。

②附属小学校

校内 ICT 環境： : Chromebook (一人 1 台 持ち帰りは未実施)、プロジェクター (4 台)、iPad (30 台)、書画カメラ (各クラス 1 台)、電子黒板 (各クラス 1 台)、パソコン (職員一人 1 台、校務用 2 台)、Wi-Fi 環境有、ポケット Wi-Fi

活動内容・実践事例

- ・Chromebook を日常的に活用し、Google classroom をはじめとするツールを学校生活に取り入れた。小学校は、子どもたちの発達段階に差が大きいため、実態に合わせて活用した。Chromebook を使った情報収集はもちろん、Google classroom での課題の配付や連絡事項の周知、Google form で授業や学年行事に向けた子どもの意識調査の実施、Google スライドを「しごと活動」で活用して電子新聞を発行するなど多用している。
- ・実践事例 音楽科 第 6 学年「ききどころを見いだそう」 嵐田史子

4 人のグループごとに『バイオリンとピアノのためのソナタ第 4 楽章 (フランク作曲)』を鑑賞する学習を行った。6 年間の音楽科の学びをいかして曲と向き合い、一人一人が感じる魅力を大切に聴き味わう学びを保証したいと考えた。そこで、グループで 1 台の Chromebook に 5 つに分配できるイヤホンジャックを接続して、グループごとに鑑賞することができる環境をつくった。この利点は、以下の 3 つがあった。

- 聽きたいところを聴きたいタイミングで何度も聞くことができた。
- 友達に、自分の気付きや心動かされたことをすぐに伝えることができた。
- 友達との交流により、自分が気付かなかった視点に気付くことができた。

従来の一斉に行う鑑賞では、気になることがあっても、自分の聴きたいタイミングで聞くことが難しかった。しかし、今回、Chromebookと分配できるイヤホンジャックを活用することで、音楽や友達と対話しながら聴き味わうことが可能になった。これらの学習環境を整えたことで、これまでにない「主体的に音楽を聴き味わう鑑賞の学習」をつくりだすことができた。



③附属中学校

校内 I C T 環境 : Chromebook (一人 1 台 持ち帰りは未実施)、プロジェクター (各教室)、 iPad (40 台 × 3 カート)、書画カメラ、電子黒板、パソコン (職員一人 1 台、校務用 2 台、生徒会活動用等 5 台)、Wi-Fi 環境有、ポケット Wi-Fi

活動内容・実践事例

・「 I C T を活用した実践事例」の蓄積・発信

授業場面での情報検索や情報共有、資料の配付などは Chromebook を活用して日常的に行われている。また、生徒会誌の原稿作成や編集、学校行事や生徒会活動の連絡・情報共有も Google classroom を活用している。

こうした様々な取り組みを行う中で、 I C T を効果的に活用した授業実践や生徒の活動を模索するために、「 I C T を活用した実践事例」の作成を行った。一人 1 事例以上の提出とし、今年度は 19 事例が集まった。実践事例は、今後、本校 H P 上で公開していく。実践事例は、 I C T をどの場面で活用するかで「一斉学習」「個別学習」「協働学習」に類型化した。事例の内容は、 I C T を単元や授業のどの場面でどのように使ったのかについて示すだけでなく、 I C T の活用によって資質・能力がどのように高められたかを生徒の姿から記述することとした。

・教育実習における「 I C T を活用した授業実践プログラム」

I C T 機器を活用し授業や校務を行う力は、これからの中教員には必須である。本校では、教育実習において I C T 活用能力を育成するために、研修プログラムを設定している。実際に教育実習生が行う授業においても、積極的に教師はもちろん生徒が I C T 機器を活用した授業を行うよう指導した。

・実践事例 技術科「材料の加工と技術」 授業者 金澤 彰裕

個別学習の「表現・制作」の場面において、 3 D C A D で作成したデータを、 iPad を活用して AR 表示させた。 AR 表示により自分が制作する木工作品の完成イメージを画面上に具体化させた。実際の完成した姿がカメラを通して現実の机の上に投影されることで、自分がイメージしている形や大きさとズレがないか検討し、寸法やデザインを再考する姿が見られた。

これまで、実際に木材を加工しないと大きさや完成した姿を見ることができないため、事前のイメージと完成した作品との間にずれが生じた場合、修正することができなかった。ARの活用は、制作前に完成した姿を見ることができるため、自分が思い描いていた完成イメージとのずれに気づきやすくなる。また、ARによって表示された作品を仲間と一緒に見ることができ、仲間から具体的なアドバイスや感想を得ることもできた。この学習活動を通して、次の場面において、よりよい作品を作ろうと設計図を再考する姿や材料を無駄に使わずに制作しようとする姿につながった。

④附属特別支援学校

校内ICT環境：Chromebook（一人1台 持ち帰りは未実施）、Chromebook用タッチペン32本、プロジェクター（教室固定3台、持ち運びできるもの2台）、iPad（高等部用6台、貸し出し用7台）、書画カメラ3台、電子黒板3台、Type-Cケーブル3本、職員用パソコン（一人1台配付）、Wi-Fi環境有、Wi-Fi中継器、ポケットWi-Fi2台

活動内容・実践事例

・各学部の研究テーマに応じた効果的なICTの活用の検討と共有

R3年度末に「福島県特別支援教育センターの学びの履歴」をもとに、児童生徒の学習の実態把握を行った。今年度は、学びの履歴をもとに小学部では「対話的な学びの場の工夫」、中学部では「実態差のある学習集団の授業づくり」、高等部は「学習段階の異なる集団で、学びの履歴を生かした授業づくり」を研究テーマに、授業実践を行ってきた。各研究テーマの課題解決にあたり、各教員がICTの効果的な活用を考え、実践してきた。また、学習指導案上に「ICT活用場面」の項目を設け、全体共有ならびに提案できるようしている。今年度より本校で作成・実施している「単元シート」においても「改善に向けた引き継ぎ事項」の欄に、必要に応じてICT活用がどうだったかの振り返りを記載するようにした。

・実践事例1 中学部 保健体育科「陸上運動（短距離走）」授業者 石川 大輔

授業づくり研修会において、提案授業として発信。中学部の生徒（17名）を対象にした授業実践である。短距離走における基本的な走り方を学習するために、走るフォームの撮影を行った。撮影は、iPad miniのカメラ機能を使い、電子黒板に映して動画を視聴した。

山形大学附属中学校 ICTを活用した指導事例	
技術科「材料と加工の技術」	1年 教師 金澤彰裕
個別学習	3D CADで作成したデータをAR表示させる。
表現・制作	

1 本時の学習のねらい										
・身近な問題を技術で解決するための制作物を、AR表示させ、収納物や設置場所などと大きさを比較し、改善につなげる。										
2 主な学習活動										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>導入</th> <th>主な学習活動と活用したICT機器・教材・コンテンツ等</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>・3D CAD「作ってみよう！」で作成したデータを「.igd」と「.obj」で保存する。(Chromebookで作成)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>・Adobe AeroでAR表示させる。(iPad使用) ・実際の収納場所などと大きさを比較し、作品の寸法などの確認をする。</td> </tr> <tr> <td></td> <td>まどか</td> </tr> <tr> <td></td> <td>・気付いたことや手法の変更点を具体的に記入・保存させる。</td> </tr> </tbody> </table>	導入	主な学習活動と活用したICT機器・教材・コンテンツ等		・3D CAD「作ってみよう！」で作成したデータを「.igd」と「.obj」で保存する。(Chromebookで作成)		・Adobe AeroでAR表示させる。(iPad使用) ・実際の収納場所などと大きさを比較し、作品の寸法などの確認をする。		まどか		・気付いたことや手法の変更点を具体的に記入・保存させる。
導入	主な学習活動と活用したICT機器・教材・コンテンツ等									
	・3D CAD「作ってみよう！」で作成したデータを「.igd」と「.obj」で保存する。(Chromebookで作成)									
	・Adobe AeroでAR表示させる。(iPad使用) ・実際の収納場所などと大きさを比較し、作品の寸法などの確認をする。									
	まどか									
	・気付いたことや手法の変更点を具体的に記入・保存させる。									
3 ICT活用の効果へ生徒の姿から										
・完成時の大きさをイメージしやすくなり、構想時のイメージと完成時のずれを軽減することができる。また、材料を無駄なく使用するなど経済面、環境面への視点も育まれる。										

★ ICTを効果的に活用するポイント
3D CADで作成したデータを「.igd」と「.obj」で保存するのは、「Adobe Aero」でAR表示する場合は「.obj」形式、「作ってみよう！」で変更や継けて作成する場合は「.igd」のデータが必要になるためです。



撮影した動画を見ることで、自分のイメージした動きに対して、実際に走っている動きを客観的に振り返ることができた。また学習しているグループの中で、お互いの走る様子を見合うことで、友達から良い点などについて教えてもらい自信をつけたり、他者の動きを見て良い点などを見付けたりすることができた。

単元期間中に繰り返し撮影を行い、意識できるポイントを増やしていくことで、単元開始前と単元終了時では50m走で0.5秒程度タイムを向上させることができた。

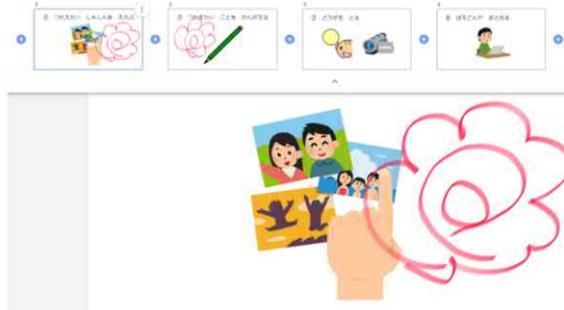
・実践事例2 小学部 国語科「おはなししよう」 授業者 山科 友理恵

小学3、4年生（小2段階）を対象にした授業実践である。特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）の、国語小2段階A聞くこと・話すことを主なねらいに学習内容を設定した。2学期で特に思い出に残っている学習を、友達に「じぶんにゅーす」として動画で伝える学習内容である。完全ペーパーレス、全てChromebook上で学習を実施。Google jamboardならびにGoogleスライド、カメラ機能を活用した。

ICT機器の活用場面は以下の通りである。

i Google jamboardで活用の予定を確認できるようにする

学習の見通しがもてるようイラストで提示。このようにすることで、児童は自ら活動が終わるたびに自分でページを動かして次の活動を確認し、教材を準備するようになった。



ii Google jamboard上で、使いたい写真や伝えたい気持ちのイラストを選ぶ

日々の生活の様子から、イラストカードで選択する場合、教師の言葉掛けに促されてから選ぶ児童が多いため、自分で自主的に操作できるよう設定した。写真を事前に取り込んでおき、児童が自由に自分で動かせるようにしたことで、教師からの言葉掛けがなくとも、自分から写真と気持ちのイラストを結びつけようとする姿が見られた。



iii Googleスライドとカメラ機能を用い、動画を撮る

児童の発言をその場でスライドに書き留め、その文章を読みながら動画を撮るようにした。視覚的情報が多く、児童は興味関心をもち続けることができた。また、その場で文字のポイント数も変えることができるため、読みづらさにも即時対応することができた。

だいがくの せんせいと
べんきょうを しました。
たのしかったです。
かぶを ひっぱりました。



4. 成果と課題

(1) 成果

- ・各学校園においてICTの活用について研修を行ったり、単元や授業の中でICTを活用した実践を積極的に行ったりして、活動内容と実践事例を蓄積することができた。また、各学校園の取り組み状況を把握・共有できたことは、今後同じ方向性で研究を進めていく上で有意義であった。次年度は、各学校園の取り組みを教員全体で共有したり、公開授業やHP等を通じて対外的に発信したりする機会をさらに増やしていきたい。
- ・各学校園の実践事例を通して、ICTを活用する利点を3点見いだすことができる。1点目は、写真や映像を活用して思考・表現を具体化・具現化させやすい点である。写真や映像をすぐに取り出すことができ、様々な教具をあらかじめ準備しておく必要がない。その分、思考を深めたり、分かりやすく伝えたりする場面で効果を発揮すると考える。2点目は、記録（データ）を蓄積しやすく情報の共有や繰り返し使用が可能な点である。今後は、記録する対象や収集の目的を明らかにし、効果的・効率的な記録の蓄積・整理・活用について考えていきたい。3点目は、これまでにない学習方法や学習形態の実施が可能になった点である。拡張現実や遠隔地との交流など、今後も新たな学習方法や学習形態を積極的に実践し、その効果を検証していく必要がある。
- ・実践事例の中に、ICTを活用した「個別最適な学び」の授業実践が見られた。今後は学習内容、学習方法、学習進度など、何を「個別」にして最適化を図るのかについて整理し、ICTがどのような面で個別最適化につながるのかを明らかにしていきたい。

(2) 課題

- ・附属学校園として、ICTを活用した授業実践の捉え方を検討し、共通理解を図っていくことができなかつた。今年度の実践事例の報告から見えてきた成果を基に、次年度以降、ICTを効果的に活用した授業について整理し、授業モデルの開発につなげていきたい。
- ・教育データの利活用について、記録する対象や収集の目的を具体的に設定することができなかつた。幼児・児童・生徒の資質・能力をより高めるためのデータ活用や、幼・小・中間の学びの連携のためのデータの活用など、教育データの対象と目的を明確にして利活用を進めていきたい。
- ・各教科のよりよい授業づくりの中で、大学と附属学校園が連携し、その手立ての1つとしてICTを活用した実践を行うことはできた。しかし、ICTに特化した形での連携は図れなかつた。大学の先生方に専門的な知見をいただきながら、ICT活用の視点から幼児・児童・生徒の資質・能力を高めるためには何が必要で、何ができるのかを研究していく必要がある。

(文責：大隅 一浩)

インクルーシブ教育部会

1. 部会員（敬称略）

大学：中井義時（教育実践研究科）、安藤耕己、池田彩乃（地域教育文化学部）
附属幼稚園：安藤枝里
附属小学校：奥山恭平
附属中学校：山路一哉、渋谷知宏
附属特別支援学校：川田栄治（運営世話役）、石山秋子、志鎌知弘

2. 研究テーマ

附属学校園におけるインクルーシブ教育システムの構築について
～交流及び共同学習の実践から～

本研究（本部会）は、取組のゴールにある「インクルーシブ教育の視点に立った幼稚園・小中学校と特別支援学校の交流及び共同学習のプログラム開発」に向けて、1年次は、各校園で計画している交流及び共同学習を踏まえ、身に付けたい資質・能力を検討し、実践報告と課題等を整理していく。

そこで、インクルーシブ教育システムの構築について、1年次は、部会員で共通理解を図りながら、各学校園での交流及び共同学習を実践し、今年度の研究テーマを「附属学校園におけるインクルーシブ教育システムの構築について（交流及び共同学習の実践から）」と設定した。

3. 活動について（主な活動報告と成果と課題）

（1）部会

①第1回部会

期日：2022年6月23日（木）、オンラインにて開催

内容：部会員紹介、インクルーシブ教育についての確認、

交流及び共同学習の計画確認、意見交換・質疑、部会の進め方について等

②第2回部会

期日：2023年1月17日（火）、オンラインにて開催

内容：交流及び共同学習の実施報告、今年度の成果と課題の確認、

各校園でのインクルーシブ教育に関する実践について、次年度の活動について等

（2）交流及び共同学習の実践報告

①幼稚園と特別支援学校小学部

期日・場所：令和4年6月20日、21日（幼稚園）、令和5年1月26日（特別支援学校）

内容：自己紹介、園庭での自由遊び、

交流会（学習発表、遊びの紹介、ダンス、自由遊び、感想発表など）

②幼稚園と特別支援学校高等部

期日・場所：令和5年2月7日（幼稚園）

内容：高等部作業グループの紹介と見学、製品の園児への販売活動、

幼稚園で使用している作業製品のメンテナンス

③小学校と特別支援学校小学部

期日・場所：令和4年5月31日、6月16日、10月6日、12月15日、

令和5年1月19日（特別支援学校）

内容：自己紹介、踊りや歌の発表、小学校児童による企画の遊び、自由遊び

④中学校と特別支援学校中学部

期日・場所：令和4年12月16日（中学校）

内容：中学校の「体つくり運動」、特別支援学校の「ダンス」の学習内容の相互発表、表現

（3）成果と課題（各校園でのインクルーシブ教育についての実践、研修等を受けて）

①幼稚園

特別支援学校との2日間の交流で、一緒に遊ぶ中で自然と仲間に加わっている様子が見られた。続けて2日間交流を行ったので、友達意識が芽生えたようだった。年齢が近い年長と交流したのもよかったです。最初の顔合わせの会で特別支援学校の児童が、四つ切用紙に名前や写真付きの好きな遊びをまとめて、自己紹介をしてくれたのがわかりやすかったです。それにより、年長の子ども達が交流後の手紙を返したときに、「～～が好きな〇〇さん」と、相手のことを思い出したり理解したりする手助けとなつた。プレゼントを用意していただいていたものも子どもたちは喜んでおり、好評だった。

遊びの時間は、例えばサーカス遊びをしているところでは、広い園庭を使って自由に動ける場があったことや観客席を作ったことなど適度な距離感がありながらも徐々に仲間として加わることができるような環境の設定が効果的だったと考える。また、泡遊びでも十分な広いテーブルを用意し、遊びを見ながら自分もやってみたいと思う場を設定したことによかったです。

園児なので、新しい友だちができた感覚で接することができたのだと思う。ともに遊ぶ中で十分な時間と場所を確保して、子どもたちに自然と交流が生まれるように環境を整えていくことが大切だと感じた。

②小学校

3・4年複組と特別支援学校小学部2組・3組との交流会を年間5回行った。子どもたちが交流会の内容を計画する際に、特別支援学校のペアの児童の性格や長所に合わせて考える姿が見られた。

第1回は「相手を知ること」、第2・3回は「相手に楽しんでもらうための交流会にすること」、第4回は「一緒に楽しむことができる交流会にすること」と、子どもの内で、交流会に向けた意識の変容があった。ここで、「楽しんでもらうために」から、「一緒に楽しむ

ために」という目的意識への変容は大きな成果であると感じた。なぜなら、交流を通して相手を知った上で、互いに実行可能であり、かつ互いが楽しめる内容を企画する姿勢は、インクルーシブの根本であると捉えたためである。

今年度の新たな取り組みとして、特別支援学校と小学校の教師間でGoogleクラスマウムを用いて情報共有を行った。Googleクラスマウムを用いることで、子どもたちの計画が変更になってもリアルタイムで知らせることができた。そのため、子どもの思いに沿った支援につなげることができたと感じる。

今年度で3・4年複数が閉級となる。これまで、複数以外の学級と特別支援学校との交流がほとんどない。そのため、複数以外の学級でも生活科や総合的な学習の時間等で、交流をもつことができないか模索している。ただし、小学校の1学級30名程度の児童が交流をもつためには、これまで通りの手段ではうまくいかないと考える。交流のねらいを再確認し、次年度につなげていかなければならない。

③中学校

昨年度、附属特別支援学校中学部と企画していた体育の交流学習は感染症拡大防止の観点から中止となってしまったが、今年度は実施することができた。

(実施日：12月16日金曜日。場所：中学校。交流生徒：附中は1クラスの34名のみ)

活動内容は中学校が「体つくり運動」、附特が「ダンス」とし、これまで学習した内容を互いに伝え、共に表現し合い交流した。1グループの人数は、中学校は4～5名、附特は1～2名。

教員が参考して行った打合せが2回、あとはメールでのやりとりで実現できた。

事前に特別支援学校の生徒の自己紹介映像を附中の生徒に見せて、当日グレーピングをし、改めて自己紹介をして活動へ移った。あらかじめ映像で名前と顔を確認していたことで、特別支援学校の生徒の様子がイメージできていたからか、比較的スムーズにグループ活動が開始できた。

中学校、特別支援学校とともに、これまで学習した内容を復習してきた中で、一緒に活動するスタイルだったため、自信をもって身振り手振りで動きを伝えたり、運動の内容を言葉で教えたりする姿が見られた。中学校の生徒は普段あまり体験することのない交流時間となり、授業後は充実感を得ている様子であった。おそらく、特別支援学校の生徒達も意欲的に活動してくれたことと、動き方などを自分達が伝えたことで、円滑に授業が進んだことなどの満足感、充実感ではないかと考える。

今後の取り組みとして考えるべき視点は、やはりただの交流で終わらせてしまわないような工夫であると考える。これまで音楽の時間などで交流学習を進めてきたが、未来を担う子ども達のインクルーシブ的視点、共生社会の観点等を育むためには1時間だけの交流ではもったいないように思う。例えば、学年の総合的な学習の時間を活用し、社会の様々な取り組みや活動にも目を向けさせ、そのうえで交流の時間を設け、今後の社会に必要な力や取り組みを考えさせるなど、インクルーシブ教育を計画的に実施する必要がある

のではないかと考える。中学校としてはその方が、学年の生徒全員が平等にインクルーシブの視点に触れることができるとともに、交流する教科だけの負担が軽減されるように思う。

④特別支援学校

小学部、中学部、高等部とも附属学校園と交流及び共同学習を行う中で、小学部と小学校、中学部と中学校といった同世代での集団での交流や、小学部と幼稚園、高等部と幼稚園といった学校種を超えた集団で活動した。双方に相手や内容、役割を意識して実施することができた。幼稚園との交流では、園庭の遊びに参加することで、している遊びや遊具を共有しながら自然と関わる様子が見られた。小学校との活動では、ペアでの活動を取り入れて複数回活動することで、より相手を意識して自然に関わって活動する姿が見られるようになった。また、中学校との活動では、普段学習している内容や小グループで活動したこと、相手に関心をもって主体的に関わる様子が見られた。

一方で、インクルーシブ教育システムの理念を考えると、生活年齢や学習状況を踏まえた交流及び共同学習の検討も必要ではないかと考える。これまで重ねてきた交流学習の経験を基に、共同学習の視点でもあり方や内容等を今後検討できればと考える。

4. 次年度に向けて

(1) 大学教員より

①中井義時部会員

次年度に期待することとして、学校別に述べる。

まず、特別支援学校は交流及び共同学習で子ども達にどのような力を育てたいのか、小学部、中学部、高等部の中で一体的、連続的に考えてほしい。私は、可能な限りの社会参加ができ、その子なりの幸福な生き方ができることであると思っている。

特別支援学校のカリキュラムの中に、地域交流や共同学習、居住地学校との交流及び共同学習もあるのか、ないのか。もし、交流及び共同学習の全体計画があるならば、その中で幼稚園、小学校、中学校との交流及び共同学習の目標を何にしているか、まず、ここを明確にしてほしいと思う。そして、インクルーシブ教育の視点から、幼稚園や小学校、中学校に対して「特別支援学校が考えている交流及び共同学習のあり方」をしっかりと伝え、協議していくことが大切である。交流及び共同学習のスタートは、それらを意図的・計画的。継続的に進めていく教員相互が、「考え、議論する」ことである。

幼稚園と特別支援学校の交流及び共同学習は現行のまま進めてほしい。ただ、なぜ、現行の進め方が良いのかその理論を整理し、相互に共有することが大切である。どちらも、環境とその中の遊び（活動）を大切にしている。遊び（活動）が生まれる環境があり、そこに多様な子どもたちが集まる。相互に何かを感じながら自然な形での関わりが生まれる。そして、いつもの友だちとは違う「何か」を感じる。これが「何か」を明らかにする必要はないと思う。このような姿を見守りながら、「多様性を尊重し、共生社会を生き抜く子どもたちの姿」を描いてほしい。

小学校であるが、これまで、3・4年複組だけが交流及び共同学習を実施してきたことが特別なことであり、今後、どの小学校にも参考となる特別支援学校との交流及び共同学習の進め方を研究していく必要がある。公立の小学校には特別支援学級があるので、学校内の交流・共同学習が意図的・計画的・継続的に実施されている。交流及び共同学習を附属小学校の視点から見た場合、ある特定の学年でもいいから、すべての子どもが障がい者との交流及び共同学習を通して、「多様性を尊重し、共に生きる」ということを真剣に考えてほしい。令和4年度の3・4年複組の学級カリキュラムがこのことを具現化している。この構想を学年レベルに広げ、特別支援学校と交流・共同学習を行う学年は、総合的な学習の時間、特別活動、特別な教科「道徳」等を関連させたカリキュラムをデザインし、意図的・計画的・継続的に進めることが大切である。

中学校では、今後の特別支援学校との交流及び共同学習について考えている方向性は適切であると思う。課題は、どのような活動をするかである。教科等の枠を超えて、実社会の中での一つの集団が、障がいのある人を交えての「何かを創る」活動を想定し、その実現に向けた構想を考えてほしい。できれば、多様性が活かされるものが良いと思う。身体表現、劇、総合表現、合奏、造形、3分動画・・・等、いろいろあると思う。そのためにも、中学校が今後の進め方として考えている、総合的な学習の時間を核にした教科横断的なカリキュラムの中で実施していく必要がある。

②安藤耕己部会員

インクルーシブ教育の実践については、いかにして通常学校（学級）と特別支援学校（学級）との「壁」を越えていくかが共通した課題である。交流及び共同学習の展開の際、一つの方法として、「アート」を媒介とした取り組みの導入に向けた検討を行うことも提案したい。

「やまがたアートサポートセンター ぎゃらりーら・ら・ら」などの活動に見られるように、造形や音楽、そしてそれらを融合させた取り組みには、障がいの有無を超越した「つながり」や取り組みが展開しうる。本学部にもアートワークショップに長けた教員も在籍しているため、指導をお願いできると考える。

そして園・学校との協働事業として、異年齢構成で、かつ、ある程度の連続性（回数）を持った企画が出来まいか。幼稚園での自由遊びや造形の時間、小学校・中学校での総合的な学習の時間等々との組み合わせもできるかと思う。

③池田彩乃部会員

インクルーシブ教育の実現が求められる中で、交流及び共同学習の充実は重要な教育課題の一つである。インクルーシブ教育は、単に学びの場と同じにするだけでは実現せず、同じ場を提供しながらも、一人ひとりの教育的ニーズに対応した適切な教育を実現しなければならない。交流及び共同学習においても、関係する全ての児童生徒の実態や教育的ニーズ、学校や地域の実情等を十分に考慮し、交流の場の提供のみならず、それぞれの学びの質の担保に努めなくてはならない。全ての児童生徒が、学習活動に参加している実感・

達成感を持ちながら、将来の自立や社会参加に向けた力を着実に身に付けることができる
ような実践の在り方を考究することが重要である。

(2) 総括

次年度は本年度の成果と課題、大学教員からの次年度に向けた提案内容などを受けて、
研究テーマにせまれるよう更なる実践を進め、インクルーシブ教育の視点に基づく交流及
び共同学習の見直しとプログラムの作成につなげていきたい。

英語教育部会

1. 部会員（敬称略）

地域教育文化学部	佐藤 博晴	三枝 和彦	ジェリー・ミラー
人文社会科学部	加藤 健司		
附属幼稚園	伊藤 顕吾（運営世話役）		伊藤 真由美
附属小学校	佐藤 大将		
附属中学校	水田 怜樹		
附属特別支援学校	片桐 瞳	阿部 友幸	加藤 ちひろ

2. 研究テーマ

幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校が連携した英語教育カリキュラムの構築

3. 活動報告

（1）幼稚園における「英語遊び」

幼稚園の年長児を対象に、英語を使いながら楽しく遊ぶ活動を行った。英語教育コーディネータと共に、アルファベットの歌を歌ったり、「I like～.」の表現を使って好きなものを伝え合ったりする活動を行った。1回目は幼稚園での活動であったが、2回目は小学校の外国語ルームに年長児を招待した。英語を使いながら、友達や先生と楽しそうにコミュニケーションを図る子どもの姿が見られた。



（2）小学校1・2年生における「外国語遊び」

幼稚園での英語遊びの経験が小学校での外国語学習につながるように、年に数回、小学校1・2年生を対象に外国語遊びの授業を行っている。今年度は、様々な国の言葉でありさつをしたり、英語の歌やゲームで遊んだり、「好きな〇〇」というテーマで自分のことを英語で伝え合ったりする活動を行った。はじめは、「私、英語はわからない。」と話していた子どもも、楽しく遊びながら英語に慣れ親しむことで、友達と進んでコミュニケーションを図ろうとする姿が見られた。



（3）小学校3・4年生における「外国語活動」

文部科学省作成の副読本「Let's Try!①②」を主な教材として扱いながら、「聞く」「話す」活動を中心に学習を進めている。小学校5・6年外国語科、中学校英語科との系統性を意識しながら、コミュニケーション能力の素地を養うために、様々な言語活動に取り組んでいる。

今年度、小学校4年生では、山形大学の留学生に山形の美味しい食べ物を紹介するという実践を行った。自分が伝えたいことを、既習の語彙を使って何とか表現しようとする子どもの姿が見られた。11月に行われた研究協議会では、県内からコメントーターの先生方をお呼びし、小学校外国語教育について議論することができた。



(4) 小学校5・6年生における「外国語科」の学習

今年度、6年生では、一人一台端末を活用し、附属中ALTのポール先生に自己紹介動画メッセージを送るという実践を行った。相手に自分のことを知ってもらうために、話す内容や伝え方を思考錯誤しながら、必要な語彙や表現を主体的に学ぶ姿が見られた。6月に行われた学習指導研究協議会では、この単元の授業の様子を動画配信し、県内外の参会者に本校の取り組みを発信することができた。



(5) 中学校における英語科の学習

今年度、中学校では、「生徒が適切に学びを自己調整し、表現の質を高める指導の工夫」を重点に、各学年で実践を行ってきた。

中学3年生では、社会的な話題に関して読んだことの要点を捉え、それについて考えたことや感じたこと、その理由などを簡単な語句や文を用いて書く力を育成するために、「Bentos Are Interesting!」という単元を構想した。日本文化としての「弁当」の魅力について書いたものを、学年や学級で読み合う活動を行った。自分の意見や主張を論理的に表現するために、様々な話題について書かれた英文を読み、必要な情報を主体的に読み取ろうとする生徒の姿が見られた。



(6) 特別支援学校における外国語学習

①小学部

学部合同 生活単元学習 ※交流相手はG I G Aスクールサポーター(オランダ出身)
・12月「クリスマス会」

外国出身のG I G Aスクールサポーターにサンタクロース役になってもらい、学級ごとに学習した楽器演奏、ダンス、劇を発表した。サンタからは英語で称賛の言葉を言ってもらったり、外国のクリスマソングを紹介してもらったりし、英語に触れることができた。

②中学部

学級 生活単元学習 ※交流相手は県の国際交流員(イギリス、アメリカ出身)

- ・中1 12月「外国人とふれ合おう」
- ・中2 12月「外国について知ろう」
- ・中3 12月「外国人とふれ合おう」

学部合同 生活単元学習 ※交流相手は同上

- ・12月「クリスマスパーティーをしよう」

国際交流員との交流を複数回実施し、英語を使ったゲームやダンスを中心に活動することで、覚えた英単語を使って主体的に友達に伝えようとする姿が見られた。また、交流員からの文化の紹介やクリスマス料理の調理学習などを通じて外国の文化に興味をもった。

③高等部

学部合同 外国語 ※交流相手は県の国際交流員（イギリス、アメリカ出身）

- ・5月「外国人の人と触れ合おう」
- ・10月「外国人の人と英語でやりとりしてみよう」
- ・12月「外国人の人と英語でやりとりしよう」

国際交流員の方との交流を主軸とした活動の中で、使用するフレーズを焦点化したり季節に関わる外国の文化に触れたりしたこと、外国語や外国の文化に興味をもち、主体的に英語でコミュニケーションを図ろうとする姿が見られた。

（7）特別支援学校小学部と小学校3・4年複組の交流学習

今年度、特別支援学校小学部と小学校3・4年複組の子どもたちが、外国語を通して交流する活動を行った。小学校の子どもたちは、特別支援学校の友達ともっと仲良くなるための遊びを企画した。広い部屋に散らばったアルファベットカードの中から、自分の名前に使われている文字を探というゲームを通して、楽しそうにコミュニケーションを図る姿が印象的だった。



4. 成果と課題

（1）成果

- ・幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校において、それぞれの学校の特色を生かしながら様々な実践を行うことができた。
- ・小学校と中学校の連携はこれまでも行われてきたが、今年度新たに、小学校と特別支援学校が連携した実践を行うことができた。
- ・ALTや山形大学の留学生、県の国際交流員などと連携することで、英語を使いながら主体的にコミュニケーションを図ろうとする子どもの姿が見られた。
- ・幼稚園や小学校低学年の「英語遊び」を通して、英語を使って人とつながるたのしさを味わった子どもたちが、小学校における「外国語活動」・「外国語科」の学習を通して、基礎的な英語力とコミュニケーション能力を身に付け、中学校における探究的な学びを通して、より実践的な英語力とコミュニケーション能力を身に付けていく。このような学びの連続性が見えてきた。
- ・特別支援学校においても、小学部・中学部・高等部のつながりを意識することで、外国語や外国の文化に興味をもち、主体的に英語でコミュニケーションを図ろうとする子どもの姿が見られた。

（2）課題

- ・来年度は、今年度以上に各学校園が「連携」した取り組みを行うことができるよう、本部会の中でさらに情報交換をしていく。
- ・今年度の実践をもとに、来年度は、幼・小・中・特の12年間を見通した英語教育カリキュラムのイメージを具現化し、山形大学附属学校園の取り組みとして発信できるようにしていく。

（文責 佐藤 大将）

「SDGs を踏まえた教育」部会

1. 部会員（敬称略、五十音順）

山形大学： 池田弘乃、今村哲史、今村真央、栗山恭直、佐藤慎也

附属幼稚園：伊藤恵里奈

附属小学校：高橋夏奈

附属中学校：高橋希代子、矢作創己

附属特別支援学校：近藤真知子、高橋僚子

2. 研究テーマ

本部会では、テーマを「SDGs を踏まえた学校・学年・教科等カリキュラムの作成」としている。今年度は初年度であるため、SDGs をどのように教育活動に取り入れているのか、まずは各学校園の現状を知ることが必要であると考えた。そこで、各学校園の実践を集約し、それを元に今後の取り組みについて、大学の先生方から助言をいただくこととした。

3. 活動について

（1）部会

①第1回部会

期日：2022年6月23日（木） オンラインにて開催

内容：部員紹介、研究テーマの確認、質疑応答など

②第2回部会（紙上開催）

期日：2022年2月

内容：各学校園の実践報告、今年度の成果と課題の確認、次年度へ向けての助言

（2）各学校園の実践報告

①附属幼稚園

学年	教科 領域	単元名	学習内容や成果など	SDGs 番号
全 学 年	学年で の活動	みんなでつく って食べよ う！	・畑で収穫した野菜を自分たちで調理して食べたり、造形活動につなげたりすることにより、食に対する興味が高まった。また、家庭から持ってきた野菜くずを再利用し畑の土に混ぜ込むことにより、野菜くずの活用、美味しい野菜づくりのための土づくりについて知ることができた。	2 3 12
全 学 年	学年で の活動 他	もったいない ばあさんがや ってくるよ	・『もったいなばあさん』シリーズの絵本の読み聞かせを行うことにより、好き嫌いせずなるべく食べ残さないようにすること、水を出しつぱなしにしないこと、物を大切にすることなどについて、それぞれの子どもの育ちに応じて少しづつ意識しながら生活しようとする姿が見ら	2 3 12

			れた。「もったいない」という言葉が、子ども達から聞こえてくるようになった。	
--	--	--	---------------------------------------	--

②附属小学校

学年	教科 領域	単元名	学習内容や成果など	SDGs 番号
1年	生 活 科	アサガオを育てよう	・一人一鉢のアサガオを育てることで、愛着をもって育てる姿が見られた。植物を育てることへの意識を育てることができた。	15
1年	算数 図工	はこのかたち はこをつかって	・身の回りの廃材に目を向け、捨てるはずの箱を再利用した学習活動を行った。子ども達は、捨てるはずの物にもまだまだ利用価値があることに気づき、箱以外の物もどのように活用できるか考えて使う姿が見られた。	12
2年	生 活 科	町たんけん	・学校のまわりの会社やお店を訪ね、そこで働く人たちのお話を聞いたり、質問に答えてもらったりした。働いている人たちの思いや工夫について知ることができた。	8
2年	生 活 科	ぐんぐんそだて みんなの野さい	・学校の畠で育てたサツマイモを自分たちでおいしくいただいたあと、「残ったものを寄付したい。」と考えた子どもたちがいた。「福わわたし」さんという団体を通じてサツマイモを寄付し、食べ物を大事にしようとする心が育まれた。	2
2年	生 活 科	あそび名人になろう	・家庭の協力を得ながら、たくさんの廃材を集めた。それらを用いて、「魚釣り」「ピタゴラスイッチ」「ロケット」などを作り、1年生に遊んでもらった。使わなくなったものが再利用できないか考える姿勢が育まれた。	12
3年	総 合 的 な 学習	附特交流	・附属特別支援学校の友達と仲良くなるには、楽しく遊ぶにはと考えながら交流を行った。その際、一人一人に合わせた声掛けをしたり、相手の気持ちを考えたりしながらかかわろうとした。	16 17
4年	社 会 科	「飲料水」「下水処理」「ごみ処理」を通して環境を考えよう	・「循環」と「環境負荷」という概念を働きさせて、子どもが生活と環境とを関連付けて考えることを目指した。人間は環境に負荷をかけざるを得ないがゆえに、「節水」「ものを無駄にしないこと」等に取り組む責任があることに気付いた。	14 6
5年	外 国 語 活動	Unit3 What do you want to study?	・世界の学校について調べ学習を行い、どのような授業があるのかを知るとともに、学校に通わずに働く子どもたちもいるという現状や識字率を知ることができた。	4
5年	道 德	森の絵	・男の子だから、女の子だからという意識を越えて、仲間として力を合わせることや、それぞれのよさを生かして役割を果たすことのよさに気付くことができた。	5
5年	総 合 的 な	働くということ	・様々な職業の方々の職業講話を聞いたり、職場を訪問してインタビューしたりすることで、働きがいや必要と	8

	学習		される力について考えを広げることができた。	
6年	総合的な学習	自分ができることを考え、生活を見直す	<ul style="list-style-type: none"> 興味のある分野でテーマを設定し、チームや個人で課題を追究した。 フードロスをテーマに、廃棄される食材を農家からもらいうけ、給食に活用してもらった。そのお返しにコンポストを作り、肥料としてお渡しした。 リサイクルに焦点をあて、県内にある会社の取り組みを比較し、スライドにまとめて発表した。 	3 7 11 12 14 15

③附属中学校

学年	教科領域	単元名	学習内容や成果など	SDGs番号
中2	数学	7章 データの分布	・データの活用領域の学習後、様々なSDGs達成目標について中学生でも実施できるものはないか、数学的要素を用いて考えた。班ごとに課題を設定して取り組み、その成果を一般社団法人未来教育推進機構主催「SDGs 探究AWARDS」に応募した。	全般
中1 中2	家庭科	3 さまざまな食品とその選択 4 日常食の調理	・調理実習を行う際、食品をなるべく無駄なく使用するための視点について考えたり、調理する献立について、避難所を想定して計画することですべての人が健康でいられるような食事を提案したりした。	3 11 12

④附属特別支援学校

学年	教科領域	単元名	学習内容や成果など	SDGs番号
小学部 1組 (1・ 2年)	特別活動 (交流 及び共同 学習)	「ともだちとい っしょにあそぼ う」	・両校園の幼児児童がお互いの学校園を訪問し、普段している活動や踊りなどを発表したり、園庭や体育館で自由に遊んだりした。自分の役割や活動に見通しをもって活動し、自然に関わり合って交流する様子が見られるようになった。	16
小学部 2・3組 (3～6年)	特別活動 (交流及 び共同学 習)	「ともだちをしろう」 「ともだちとなかよく なろう」	・小学校複式学級3・4年児童12名が、特別支援学校を訪問し、交流及び共同学習を計5回実施した。小学校児童が企画した遊びや特別支援学校で取り組んでいる遊びなどを、ペア活動を中心に取り組んだ。回数を重ねたりオンラインを活用したりすることで、友達の名前や顔を覚えて自然な関わりができた。	16
中学部 1年	総合的な学習	「ボランティア をしよう」	・自分たちにできる人の役に立つことを考えた。エコキャップを回収し、分別、洗浄し業者に渡すこと	3

	の時間		で、ワクチンに変えられることを学び、自分たちで回収の呼びかけをし、6キログラム（ワクチン3個分）集めることができた。	
中学部 2年	生活単元学習 (社会、家庭科)	「食べものを大切にしよう」	・リンゴ農家に見学に行き、そのままでは販売できないリンゴがとても多くあることを知った。実際に食べてみても味は通常のものと変わりなく、加工品として販売することで無駄なく消費することができることを知った。	12
中学部	作業学習(クラフトグループ)	「バザーに向けて製品を作ろう」	・牛乳パックをリサイクルして、ペン立てやスツールを作ったり、保冷剤を使って消臭剤を作ったりするなど、使わなくなったものをリサイクルして新しい製品を製作し販売した。	12
高等部 Aグループ	総合的な探究の時間	「SDGsについて調べよう」	・日常で出ているごみの量を調べたり、無駄になっている食べ物の量に注目して自分たちができることについて考えたりした。山形県の取組として「もったいない協力店」や「持ち帰りボックス」等について県庁で話を聞くことで、普段の生活の中での気付きにつながった。	2
高等部 Bグループ	総合的な探究の時間	「SDGsについて調べよう」	・やさしくるについて山形市役所の方や実践している方の話を聞き、食品ロスを減らすために残飯や調理中に出る生ゴミを肥料に変える取組を行った。自分に合った食事の量を調整することや、肥料作りへの率先した取組など、日常的な食品ロスへの意識が高まった。	2
高等部 Cグループ	総合的な探究の時間	「SDGsについて調べよう」	・「山形県にも食べ物で困っている人がいるのか。」という疑問から、やまがた福わたしの方やフードドライブを実践している県庁の方の話を聞いた。山形県の生活困窮者や食品ロスへの課題意識をもち、自分たちでフードドライブを企画し行うことができた。	2
高等部 Dグループ	総合的な探究の時間	「SDGsについて調べよう」	・生徒の課題意識から、作業学習で出る木の端材を利用した「もったいないコースター」を制作した。上山市のエネルギー回収施設で学んだことや自分たちの取組をまとめ、コースターにQRコードを付けて配付した。	12

⑤実践についての考察

- ・12（つくる責任 つかう責任）、3（すべての人に健康と福祉を）は、どの学校園でも学んで

おり、学習と関連付けて学びやすいことがうかがえる。半面、1（貧困をなくそう）、5（ジェンダー平等を実現しよう）、10（人や国の不平等をなくそう）、17（パートナーシップで目標を達成しよう）などは、おそらく関連する学習がなされているのだが、授業者自自身が学習の中でその目標について関連づけて学んでいるという実感や子ども達への意識付けが難しいと感じているのではないかと思われる。

- ・教科を見ると、総合的な学習と関連付けて学んでいる例が多い。それぞれの学校園で、各教科でも学べないかと意識を広げていくことも大切だと考える。
- ・教科や領域だけでなく、特別活動や清掃、部活動、給食などの教育活動全体を見渡すと、1, 5, 10, 16, 17などの内容についても、大きく関わっていることに教師も児童生徒も気付くことができると思われる。私たち教師も少しずつ見方を広げながら、子ども達と共に学んでいくことが大切である。

⑤大学の先生方からの助言

○栗山 恭直先生より

総合的な学習だけでなく他の教科とも関連付けた学びを実践されている。工夫も共有したい。特別支援学校は、メディアでも取り上げられていたように思う。この報告の最後に取り上げられたりストや実践報告書あるいは関係するコンクールの結果のリストもあるとよいのでは。来年度は、部会で報告会や勉強会、情報交換会など開催してはどうだろうか。

○池田 弘乃先生より N0, 5について

実は、どの「科目」にも深く関わっているだけに、取り上げ方が逆に難しいというところがある。
「ジェンダー」という視点の面白さを共有できるような切口があるといい。

- ・例えば、歴史を学ぶときに、「ジェンダー」という視点をいれてみると非常に面白い。

参考) 国立歴史民俗博物館監修『性差の日本史』(集英社、2021年)

<https://www.shueisha.co.jp/books/items/contents.html?isbn=978-4-7976-8083-6>

・総合的な学習や生活科では、山形市内の女性支援に携わっているNPOや、県・市の男女共同参画部局とコラボレーションすることも有意義である。

・数学、算数においては、最近、国としても女子学生の理系進学に向けさらに支援をすすめるそうだし、山大でも理系進学を支援するイベントを行っていた。中学生くらいの段階から大学（特に理学部、工学部）との協力はひょっとしたら可能なようにも思う。自身の進路を考える側面と合わせると、非常に生徒たち（特に女子生徒）の関心も集まるようにも思う。

・家庭科においては、様々な家族のありかたというところから、ダイバーシティの観点を身近に生徒たちが考えることができるようにも思う。

5. 成果○と今後に向けて●

○4校園の実践を集約し、偏り無くさまざまな実践が行われていることがわかった。今回は、各学年1実践程度の報告をお願いしたので、実際にはさらに多くの実践がなされていると考えられる。

○それぞれの学校園での取り組みの様子がわかり、互いの実践を参考にして、自分の実践に取り入れられるよさを見付けることができた。

○大学の先生方からの助言をいただくことで、次年度への方向性を考えることができた。

●より具体的な実践内容を伝え合うことにより、私たち教員の SDGs への見方が広がると思われる。例えば、実践の共通テーマを定めて取り組んで実践し、研修の場を設けて学び合ってはどうだろうか。

●本部会の目指す「カリキュラムの作成」のために、次年度はねらいや重点を話し合うとともに、どのようなカリキュラム表が活用しやすいかなどについて検討していきたい。

(文責 附属小・高橋夏奈)

III. 大学・附属学校園 共同研究部会申し合わせ

共同研究推進部会申し合わせ

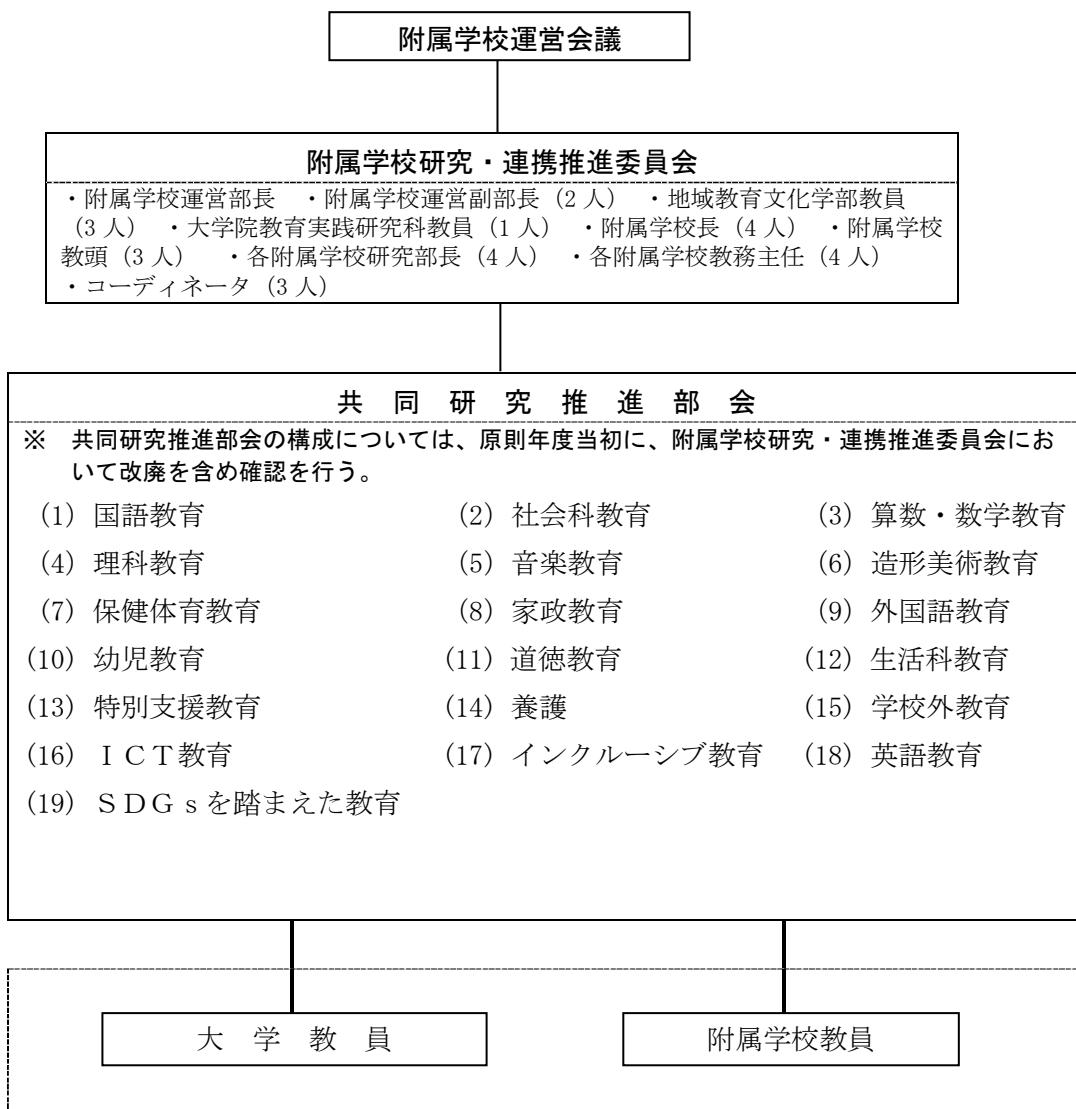
1. 目的

附属学校の重要な使命の一つとして、教育理論及びその実践に関する研究並びにそれらの実証と研究成果の地域への還元がある。これまで、附属学校は、大学と連携して附属学校研究推進委員会を設置し、その下に大学・附属学校共同研究部会を組織し、共同研究を推進してきた。

附属学校の存在意義が問われている状況の中で、平成 21 年度に附属学校研究推進委員会規則の改正を行い、大学との共同研究の更なる実質的な推進を図ってきた。

さらに、平成 28 年度には、共同研究活動及び連携活動の改善に向け、附属学校研究推進委員会及び附属学校連携委員会の 2 つの委員会を統合し、附属学校研究・連携推進委員会を設置した。

2. 大学・附属学校共同研究組織



3. 共同研究推進部会

- (1) 大学と附属学校の共同研究を推進することを目的とし、大学教員及び附属学校教員で構成する。
- (2) 研究部会への所属については、原則として年度初めに附属学校研究・連携推進委員会において確認する。所属確認は附属学校教員または大学の同部会員の推薦と本人の同意に基づいて行う。
なお、地域教育文化学部及び教育実践研究科の教員はいずれかの研究部会に積極的に所属するものとする。附属学校教員は、原則としていずれかの研究部会に所属するものとする。
- (3) 地域教育文化学部以外の教員についても、研究部会員の推薦に基づいて研究部会に所属することができる。
- (4) 各研究部会は2人以上で構成し、各研究部会に大学教員の中から選出した部会長1人を置く。

ただし、ICT教育、インクルーシブ教育、英語教育、及びSDGsを踏まえた教育の研究部会にあたっては、附属学校教員の中から選出した部会長1人を置くものとする。

- (5) 研究部会の設置及び改廃等に関する事項は、附属学校研究・連携推進委員会において決定する。
- (6) 各研究部会は、年度当初に研究テーマを決定の上共同研究を行い、年度末に附属学校研究・連携推進委員会に研究結果報告を行うものとする。各研究部会の研究テーマは、各附属学校の公開研究会のテーマと関連した研究テーマや、他の主体的研究テーマとする。

4. 公開研究会

研究部会に所属する大学教員は、各附属学校の公開研究会において、指導助言者ではなく、共同研究者として積極的な役割を果たすものとする。

IV. 山形大学附属学校 研究・連携推進委員会規程

○山形大学附属学校研究・連携推進委員会規程

(平成 28 年 4 月 1 日制定)

(設置)

第1条 山形大学附属学校運営規程第8条の規定に基づく附属学校運営会議の専門委員会として、
山形大学附属学校研究・連携推進委員会（以下「委員会」という。）を置く。

(目的)

第2条 委員会は、附属学校における研究を推進し、かつ、附属学校間の連携を推進することを
目的とする。

(審議事項)

第3条 委員会は、次に掲げる事項を審議する。

- (1) 大学と各附属学校とが連携した教育研究及び実証の推進に関する事項
- (2) 公開研究会及び大学と各附属学校との共同研究に関する事項
- (3) 附属学校間の連携の基本の方針に関する事項
- (4) 附属学校合同研修会に関する事項
- (5) 幼小連絡会及び小中連絡会に関する事項
- (6) その他前条に規定する目的を達成するために必要な事項

(組織)

第4条 委員会は、次に掲げる委員で組織する。

- (1) 附属学校運営部長
- (2) 附属学校運営副部長(研究担当)
- (3) 附属学校運営副部長(教育実習担当)
- (4) 主担当教員として地域教育文化学部に配置された教員の中から選出された者 3人
- (5) 主担当教員として大学院教育実践研究科に配置された教員の中から選出された者 1人
- (6) 附属学校の校長(幼稚園にあっては園長。以下「附属学校長」という。)
- (7) 附属学校の教頭
- (8) 各附属学校研究部長
- (9) その他委員会が必要と認める者

2 前項の第4号、第5号及び第9号に掲げる委員の任期は、2年とする。ただし、委員が欠けた場合における補欠の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(委員長)

第5条 委員会に委員長を置き、前条第1項第1号に掲げる委員をもって充てる。

- 2 委員長は会務を掌理し、委員会を代表する。
- 3 委員長に事故があるときには、前条第1項第2号に掲げる委員がその職務を代理する。

(会議)

第6条 委員会は、委員長が招集する。

- 2 委員会は、委員の過半数が出席しなければ、会議を開き、議決することができない。
- 3 委員会の議事は、会議に出席した委員の過半数で決し、可否同数のときは、委員長の決するところによる。
- 4 前項の場合において、委員長は、委員として議決に加わることができない。
- 5 委員長は、審議結果を山形大学附属学校運営会議に報告しなければならない。

(部会)

第7条 委員会の下に、次の3つの部会を置く。各部会の運営に関し必要な事項は、別に定める。

(1) 共同研究推進部会

大学と附属学校の共同研究について計画し、実施する。

(2) 幼・小・中連携部会

附属幼稚園、附属小学校及び附属中学校の連携について計画し、実施する。

(3) 特別支援連携部会

附属特別支援学校とその他附属学校の連携について計画し、実施する。

(事務局)

第8条 委員会に事務局を置く。事務局は各附属学校の教頭が持ち回りで担当し、委員会運営に必要な庶務を行う。

(その他)

第9条 この規程に定めるもののほか、委員会の運営に関し必要な事項は、委員会が定める。

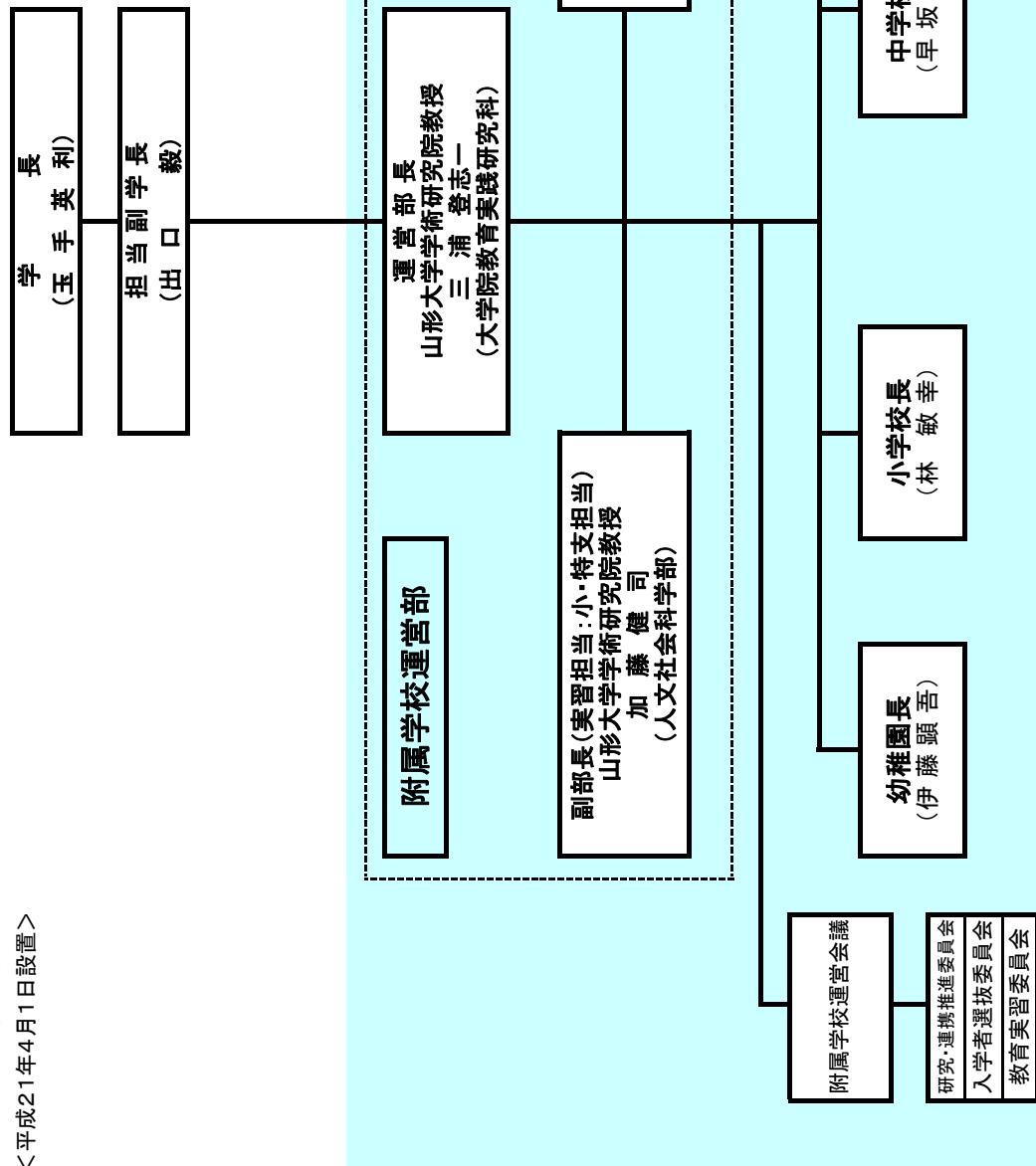
附 則

- 1 この規程は、平成28年4月1日から施行する。
- 2 次の規則は、廃止する。
 - (1) 山形大学附属学校研究推進委員会規則(平成17年3月7日制定)
 - (2) 山形大学附属学校連携委員会規則(平成21年6月1日制定)

V. 附属学校運営組織図

附属学校運営組織図

<平成21年4月1日設置>



令和4年度

大学と附属学校園の共同研究報告書

発行日：令和5年2月28日

発行者：山形大学

編集者：山形大学附属学校研究・連携推進委員会

〒990-0023 山形市松波2-7-2