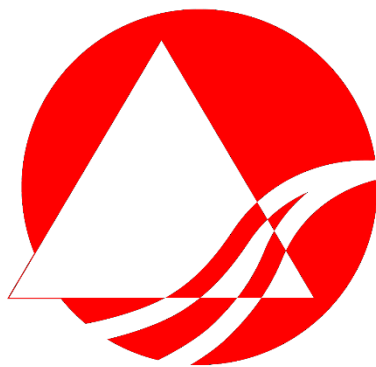


2022年度
秋田大学教職大学院
教育実践研究報告集

第7号
【学部卒院生編】



秋田大学大学院教育学研究科
教職実践専攻
2023年3月

目次

【学部卒院生】

カリキュラム・授業開発コース

浅野 匡平	考えを広げ深める積極的発言を促す授業の構成に関する一考察	
	一 小5算数「平均」の授業実践を通して	1
	抄録・全体図	9
阿部 倫己	歴史的思考力に着目した小学校社会科歴史学習の授業デザイン	
	一 思考ツールを活用した授業実践を通して	11
	抄録・全体図	19
佐々木健真	中学校理科におけるICTを活用した協働的な学びを推進するための	
	指導方法の研究	21
	抄録・全体図	29

発達教育・特別支援教育コース

嶋崎 友貴	特別支援学級に在籍する児童の主体的な学びの充実を目指した	
	授業実践の検討	31
	抄録・全体図	39
平塚 達也	交流及び共同学習において双方向のかかわりが児童に及ぼす	
	影響に関する研究	41
	抄録・全体図	42

考えを広げ深める積極的発言を促す授業の構成に関する一考察

— 小5算数「平均」の授業実践を通して —

カリキュラム・授業開発コース 2521401

浅野 匡平

1. はじめに

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が重要であることが示されている(中央教育審議会, 2016a)。対話的な学びの場面において発言することは、自己の思考を言語化して他者に伝えるとともに、他者の意見を聞いて自己の意見と組み合わせながら、自己の考えを広げ深めるために重要な役割を担っている。しかし実際には、積極的に発言ができず、自己の考えを広げ深めることができない児童も見られる。

また、中央教育審議会は「算数・数学の学習過程のイメージ」(中央教育審議会, 2016b, p. 30)を示し、算数・数学の問題解決を主体的に取り組めるよう求めているが、この過程に依拠すればよいのではなく、教師が育成しようとする資質・能力に合わせて授業の構成について考えることが必要との指摘もある。

そこで、本研究の目的は、児童の考えを広げ深める起点となる積極的発言を促す授業の構成に必要な視点の示唆を得ることとする。

2. 考えを広げ深める積極的発言を促す発見型授業の構成

(1) 小5国語「漢字の読み方・使い方」実践に見られる二つの様相

筆者は、令和4年5月～11月において、秋田県公立小学校5年生1クラスに配属され、教職インターンシップに取り組んだ。

ここでは、筆者が、9月に実践した小5国語「漢字の読み方・使い方」の様相から、考えを広げ深める起点の積極的発言を促す授業の構成を考える。

授業は、前半を特別な読みをする漢字について知ることをねらいクイズ形式で行い、後半を熟語作りの演習として行った。前半は、教師が特別な読みをする漢字を提示し、児童が答える形式であったのに対し、後半は、児童が事前に作成していた問題を相互に出し合う形式であった。前半は、本時の内容を取り扱うことはできていたが、児童の漢字に対する興味や関心、知識の差異により受け身になる児童が見られ、しだいに授業への参加意欲、発言意欲が低下していった。一方、後半は、問題づくりが見通せるため、国語に苦手意識をもつ児童でも、進んで取り組んでいた。さらに、自ら辞書や教科書などを用いて問題をつくったり、問題を紹介し合ったりして、漢字への興味関心を高め、知識を深めていた。算数授業に関するアンケート(7月実施)において、児童は、発言することに消極的になる理由として「発言することが恥ずかしい」「自分の発言内容が不安になる」を挙げていた。そのため、積極的発言への転換には、受容的な学級風土の形成が必要と考えていただけに、新たな視点を得られたといえる。

授業のねらいや内容、方法を踏まえると、後半の様相を常に実現することは難しいとも考えられるが、児童が、自分なりの発見に基づいて思考したり、理解したりすることは、学習の主体が児童にあることであり、可能な限り実現できることを目指したい。それにより、児童の授業への参加意欲を高め、積極的発言を促すことができると考えた。

本研究では、児童の発見から始まる授業を、「発見型授業」と呼び、その構成を考える。

(2) 発見型授業へのアプローチ

児童の授業への参加意欲を高め、積極的発言を促すためには、問題提示の場面で児童が気付いたり、問いをもったりする姿を捉え、それらを次の展開に生かすことが重要であると考える。

これは、「構造的な発見のきっかけを生み出す、当面の問題（狭義の意味）から次の問題（狭義の意味）への発見的な気付きの過程」（佐藤他，2017，p.10）とも重なる。

そこで、発見型授業の構成として、「児童観」「教材観」「指導観」に基づき、「児童の発見的な気付きを促す支援」「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」の2点からアプローチすることにした。

(3) 児童の発見的な気付きを促す支援

児童の授業への参加意欲を高め、積極的発言を促すため、児童の発見的な気付きを促す支援を行う。

佐藤他(2017，p.15)は、発展的思考を進める際に参照するものとして、モデルプレートを提案しており、発展的思考の3状況に即し、20の働きかけを3段階で示している(表1)。「ア1. 何に目をつける?」「イ1. 何か気付いた?」等は幹のモデルプレートで、必ず提示するものとし、「イ4. 今までとどこが違う?」「エ3. 簡単に分かりやすく表すと?」等は枝葉のモデルプレートで、できたら提示するものとし、段階的に扱うことにしている。児童の理解を図ろうとして、枝葉のモデルプレートを多用する授業もある。しかし、「今までとどこが違うのかな?」「簡単に分かりやすくしたいな」という意識は、児童から生まれるものであり、それに気付かず、教師が枝葉のモデルプレートを用いることは、児童の気付きを奪うことになりかねない。一方、幹のモデルプレートは、気付きの対象も、気付き方も明確にしていなかったため、児童の気付きは授業のねらいに合致しないことも予想される。

しかし、児童にとっては、提示された問題から自分なりに発見したことである。この発見を活かすことを考えたい。

表1：モデルプレート

(佐藤他，2017，p.15を基に作成)

ア1. 何に目をつける?	
	ア2. 何(何と何)を調べる?
イ1. 何か気付いた?	
	イ2. 調べてみたいことがある?
	イ3. 考えてみたいことがある?
	イ4. 今までとどこが違う?
	イ5. 面白い考えだね。
	イ6. やってみようか。
	イ7. 何かわかった?
	イ8. 何からわかった?
ウ1. 前の学習と似ているところはある?	
エ1. 同じところはある?	
	エ2. 他にあるか?
	エ3. 簡単に分かりやすく表すと?
	エ4. 算数(または数学)らしく表すと?
	エ5. いつでもいえる?
オ1. この後どんなことができるのか。	
	オ2. 数量を変えてみると?
	オ3. 条件を変えてみると?
	オ4. 場面を変えてみると?

モデルプレートは、参照目的で作成されていることから、教師がその全てを意識して支援に当たるには情報過多である。そこで、モデルプレートを参考に、授業者の支援の構えを簡潔に整理することにした(表2)。

授業実践に当たっては、教師は、まず「気付きを促し、受け止める」から始め、児童が気付けなかったり、考えを進められなかったりしている様子に合わせて、「対象または考え

方のどちらかを示す」「対象と考え方の両方を示す」の順で、消極的支援から積極的支援へと推移していくことにする。また、表2により、授業者は支援の構えを大まかに捉えられ、自分なりに働きかけを工夫することができる考えた。

表2：授業者の支援の構え

支援の進め方	支援の方法
消* ↓ 積*	気付きを促し、受け止める。
	対象または考え方のどちらかを示す。
	対象と考え方の両方を示す。

*消：消極的支援，積：積極的支援（以下同じ）

（4）児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫

児童の授業への参加意欲を高め、積極的発言を促すため、発見的な気付きを促す問題提示の工夫を行う。

伊藤（2015）は、教科書の教材をそのまま扱うのではなく、「しかけ」をつかって提示することが重要であると述べている。そして、桂（2013）の「教材に「しかけ」をつくる国語授業の10の方法」を基にして、「教材に「しかけ」をつくる算数授業10の方法」を示している（表3）。この工夫の効用について、小5算数「平均」の平均値に新たな測定値を加えた場合の平均を求める内容（坪田他，2020）の授業を想定して、検討する。

表3：教材に「しかけ」をつくる算数授業の10の方法

（伊藤，2015，pp.118-165を基に作成）

① 選択肢をつくる	選択肢にいくつか正解がある，選択肢のすべてが間違い等。
② 隠す	まずは，いったん全部見せた上で，見えているものを全部隠してみ，少しずつ見えるようにしていく。
③ 間違える	子どもたちの間違いを予想し，教師の間違いとして提示する等。
④ 情報過多にする	問題を解く上で不必要な情報も提示し，選択を迷う状況を作る。
⑤ 情報不足にする	いくつかある情報の中から減らして提示して，子どもたちの求めによって情報を付け加えていく。
⑥ 分類する	徐々に分類の仕方に気が付けるように，少しずつ情報を提示する。子どもたちが分類に迷う選択肢を，あとから提示する。
⑦ 位置・配置を変える	きれいに並んでいるもの，いつも同じ位置にあるものの位置・配置を変える。
⑧ 順序を変える	いつも同じ順序で提示している問題を，逆の順序にしたり，一部を後ろから提示したりする。数の並びなど，順序で並べてあるものを，バラバラにして提示する。
⑨ 図や絵に置き換える	文章の内容や考えを図や絵に置き換えて提示して，「図や絵を読み取る」活動を仕組む。
⑩ 仮定する	「もしも～だったら」を使って，学習していることやしていないこと，できることやできないことを整理していく。

「オレンジをもう1個しぼったら，83mLのジュースがとれました。このオレンジと先にしぼった5個のオレンジを合わせて，6個の

オレンジからとれるジュースの量の平均を求めましょう。」の問いに対し，すぐに解決に取り組める児童もいるが，これまで通り解決し

てよいか、または、新たな解決方法が浮かんでもそれでよいのかと不安になる児童もいる。そこで、伊藤の「選択肢をつくる」により、「 $(80 + 83) \div 2 = 81.5$ 」「 $(80 \times 5 + 83) \div 6 = 80.5$ 」を示すと、児童は示された式から解決方法を読み取り、どちらが正しいか判断することが能動的に進むと考える。また、伊藤の「隠す」により、「 $(\square + 83) \div 2 = 81.5$ 」「 $(\square + 83) \div 6 = 80.5$ 」を示すと、児童は隠されていない数や記号から、解決方法を読み取り、 \square に当てはまる数は何かを考えることが能動的に進むと考える。他にも、「間違える」「情報過多にする」「情報不足にする」等も、同様に解決に不安を抱く児童にとって、考えるきっかけを示した工夫といえる。また、「選択肢をつくる」「隠す」等の工夫は、児童の理解の程度に合わせるだけでなく、数学的に考える意味を考慮する必要がある。例えば、「 $(80 \times 5 + 83) \div 6 = 80.5$ 」について \square により「隠す」ことを考えると、「 $(\square \times 5 + \square) \div 6 = 80.5$ 」や「 $(80 \times 5 + 83) \div \square = 80.5$ 」では、問題文にある数量をあてがうだけであり、児童にとって考え甲斐が少ない。しかし、「 $(\square + 83) \div 6 = 80.5$ 」とすると、6個の平均を求めるために、どのような計算をしたのか、考える面白さが生まれる。つまり、問題の提示を、「間違える」「情報過多にする」「情報不足にする」等の方法によって工夫することは、児童の理解の度合いから調整したり、数学的に考えることの価値から調整したりすることが必要である。これらの調整は、「授業者の支援の構え（表1）」とも重なる。そこで、問題提示の工夫についても、段階的にできるとして、表4に整理した。

問題提示を工夫するに当たっては、「問題文のみを提示する」から始める。問題文から数や量、形、それらの関係に着目し、解決方法を様々に考えることは、問題解決の主体である児童にとって重要な過程であり、教師が積極的支援を行うことは、それらを奪いかねない。従って、消極的支援が望ましい。児童の

学習の様子から、考えを進められないと予想される場合は、「対立的な選択肢を示す」「素朴な考え、解決を含む選択肢を示す」の順で、児童の理解の度合いや、数学的に考えることの価値から支援の程度を調整する。

表4：問題提示の工夫についての構え（「選択肢をつくる」の場合）

工夫の段階	工夫の方法
消 ↓ 積	問題文のみを提示する。
	対立的な選択肢を示す ^(註1) 。
	素朴な考え、解決を含む選択肢を示す ^(註2) 。

3. 授業実践と考察

(1) 授業実践の概要

授業実践は、秋田県内の公立小学校5年生1クラス28名を対象に行った。実践は2022年11月に行い、指導単元は小5算数「平均（6時間）」である。本稿では、第3時、第4時の「平均値に新たな測定値を加えた場合の平均の求め方」「測定値に0が含まれる場合の平均の求め方」の授業実践に焦点を当てる。

(2) 問題提示の工夫

これまでの算数学習の様子から、児童は知識を身に付けることはできているが、知識を活用することについては自信を持っていない。しかしながら、既習の平均の求め方を基に、新たに測定値が加わった場合の求めようとすることは、誤りも含めて児童が考えることができ、そこから問いが生まれ、積極的に取り組めると考え、表3に示す「素朴な考え、解決を含む選択肢を示す」により、既習の知識を想起できるよう問題提示を工夫することにした。

具体的には、教科書では、「 $(80 + 83) \div 2 = 81.5$ 」「 $(80 \times 5 + 83) \div 6 = 80.5$ 」だったが、「 $(80 \times 5 + 83) \div 6 = 80.5$ 」の式について取り組むことは難しいと考えたため、「 $(80 + 83) \div 2 = 81.5$ 」と「 $(80 + 100 + 80 + 75 + 65 + 83) \div 6 = 80.5$ 」を示

すことにした。この選択肢によって、既習に基づく解決ができることで、安心と自信が得られ、さらに考えていきたいとする意欲を喚起し、児童の参加意欲を高め、積極的発言を促すことができると考えた。

(3) 授業者の支援

問題提示の工夫によって、教師が対象または考え方のどちらかを示さなくとも、児童自身が選択肢を比較して数の違いや考え方の違いに気付くことができると考えたため、「気付きを促し、受け止める」から始めることにした。問題を提示した後に「何か気付いた？」と問いかけることで気付きを促し、児童が気付けなかったり、考えを進められなかったりしている様子に合わせて、「前の学習と似ているところはある？」「違っているのはどの数字？」といったように、「対象または考え方のどちらかを示す」「対象と考え方を示す」の順で支援から指導へと推移していくことにした。

(4) 授業実践の実際と考察

① 問題提示の工夫と児童の様相

第3時の授業では、問題文「オレンジをもう1個しぼったら、83mLのジュースがとれました。このオレンジと先にしぼった5個のオレンジを合わせて、6個のオレンジからとれるジュースの量の平均を求めましょう。」と選択肢「 $(80+83)\div 2=81.5$ 」「 $(80+100+80+75+65+83)\div 6=80.5$ 」を提示した。

児童は、教師からの発問を待つことなく、選択肢同士を比較しながら数字の違いを発見

し、発見した数字の違いを基に、それぞれの選択肢がどのような考え方でつくられた式なのかを理解しようとしていた。選択肢を比較してみる、選択肢の違いに着目する、といったように、選択肢により、解決の見通しを持つようになり、授業への参加意欲も高まったと考える。また、児童は、既習の求め方である「 $(80+100+80+75+65+83)\div 6=80.5$ 」の提示は、「 $(80+83)\div 2=81.5$ 」と比較して、正しい平均値を確認した上で、何が誤りかを考えることができていた。後者については、日頃算数の学習を苦手とする児童が行っており、学習意欲も高まっていた。

第4時の授業は、第3時の授業における児童の意欲の高まりを踏まえ、より消極的支援の立場で問題提示をすることに変更した。具体的には、問題文「ほのかさんが入っているサッカーチームの10月の5試合の得点は、下の表のとおりでした。1試合の得点は、平均何点でしょうか。」を提示した後に、まず自力解決の場を設けることにした。児童が第3時の授業での既習に基づき、何らかの解決に取り組むことを期待した。

実際には、児童は、意欲的に自力解決に取り組む、3つの式「 $(3+4+6+5)\div 5$ 」「 $(3+4+6+5)\div 4$ 」「 $(3+4+6+0+5)\div 5$ 」を考え出した。そこで、これらを選択肢として取り上げた。自分たちが考え出した選択肢から、数の違いに着目し、解決方法の違いや考え方を読み取り、自らの式を修正しようとする様子が見られた。授業への参加意欲が高まっていたといえる。

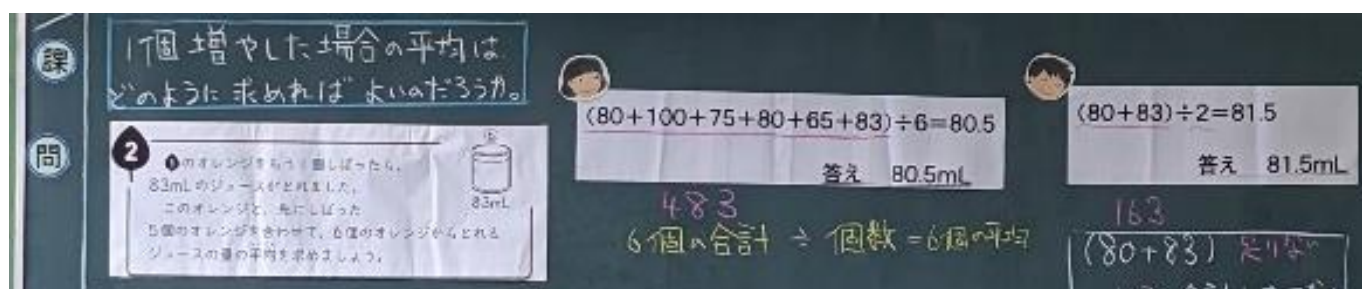


写真1：第3時の問題提示

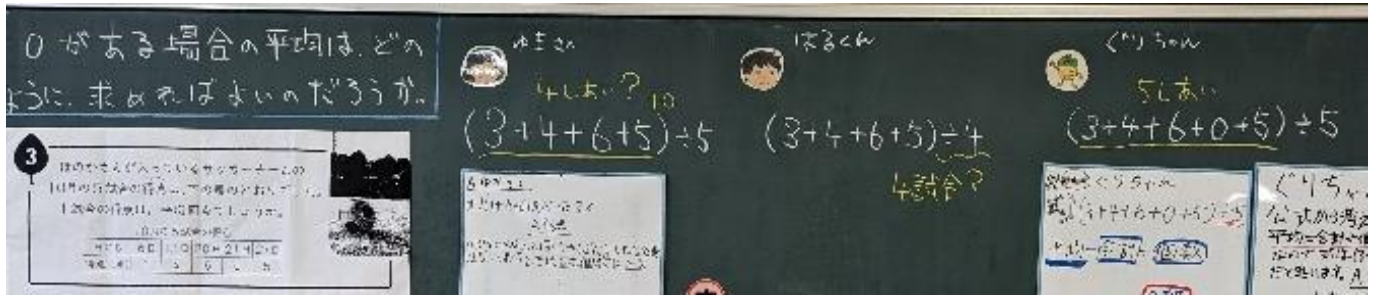


写真 2 : 第 4 時の問題提示

②児童の様相と授業者の支援

第 3 時の授業は、問題文と選択肢を提示するもので、消極的支援から始めた。

日頃算数学習の理解が早い傾向にある児童は、問題文と選択肢を見て、数の違いを発見し、それを基に学習に取り組んでいた。つまり、算数学習の理解が早い傾向にある児童は、消極的支援で十分であることがみえた。

日頃算数学習を苦手とする児童にとっては、問題文と選択肢を示すだけの消極的支援は、気付きや思考を促すことはできていないように見られた。そこで、児童個々の気付きや思考には相違があると考え、机間巡視のなかで、個別に支援することにした。表 5 は、その一例である。

表 5 : 机間巡視のなかでの教師と児童とのやりとり

発話	授業者の判断	支援の妥当性
T : どう、何か気付いたことある？ C ₁ : ううん、わからない。	C ₁ はノートに考えを示すことができていなかったが、C ₁ の気付きを把握することにした。	×消極的支援
T : 2つの式が出てきたんだよね。 C ₁ : うん。 T : この2つの式、どう？ C ₁ : ううん。答えが違う。	対象を示すことで、C ₁ に気付きを促すことができなかと考えた。	○積極的支援
T : うんうん、確かに。答えが違うね。 C ₁ : あと()の中も÷の後も違う。	C ₁ に気付きが見られたことから、C ₁ の気付きを復唱するだけとし、さらなる気付きを期待した。	○消極的支援
T : お、本当だ。たくさん見つけるね。	C ₁ の気付きを認め、C ₁ に自信をもってもらいたいとして、肯定した。	○消極的支援

C₁ は、これまでの算数授業において、問題解決のとりかかりに困難を示す傾向があり、本時でも表 4 に示すとおり、問題解決をどのように進めていけばよいか見通せず、苦慮している様子であった。そこで、C₁ の気付きや思考を把握するため、まずは消極的支援「どう、何か気付いたことある？」を行うことにした。

C₁ の「ううん、わからない」は、対象も、気付きも、手掛かりを得ていないとみられたことから、積極的支援「2つの式が出てきたんだよね」を行うことにした。それにより、C₁ は答えの違いに気付くことに転じた。さらに、式の違いにも気付いていった。授業者は、当初、消極的支援から積極的支援に転じた後

は、引き続き積極的支援を続けていく必要があると考えていたが、C₁の反応に期待して、無意識的に、C₁の発話を復唱したり、気付きを肯定したりの消極的支援を行った。すると、児童は、積極的支援が行われなくとも、過去に自分が気付いたことを基にしながら、新たな気付きを得ることになった。こうした支援が常に有効であるとは断定できないが、児童から始まる気付きや思考を尊重した結果だと考える。

積極的支援をきっかけにして、消極的支援を続けていくことの有効性は、全体の場のなかでの教師と児童とのやりとりでも見られた。表6がその一部である。

表6：全体の場のなかでの教師と児童とのやりとり

T：C ₂ さん、おかしいと思ったところを1つ教えて。
C ₂ ：()の中の足し算が違うと思います。
T： <u>()の中の足し算がね。これが？</u>
C ₂ ：足りない。
T： <u>()の中の足し算が足りないんだね。確かめてみるよ。</u>
T：どう？これ。
C ₃ ：少なすぎる。
C ₄ ：全然6個分じゃない。

*下線は消極的支援

授業者は、C₂の発話「()の中の足し算が違う」を復唱する消極的支援を繰り返すだけであるが、C₃「少なすぎる」やC₄「全然6個分じゃない」と、C₂の気付きが他の児童へと広がっている。C₂の発話が、他の児童にとっての、気付きや思考を促す積極的支援となっており、授業者は消極的支援を行うだけでよかったのである。

従って、積極的支援か、消極的支援かと、対立的に考えるのではなく、消極的支援を基本にして、必要に応じて積極的支援を行うことがよいとの考えに至った。

(5) 積極的発言を促すとは

本研究では、積極的発言を促すことについて、受容的な学級風土の形成が必要との考えから始まったが、児童の発見的な気付きに目を向けた問題提示の工夫や支援が重要との認識に変わった。

教科書の問題をそのまま提示して始まり、教師が主導する授業を行っていても、受容的な学級風土の形成に努めていても、児童は教師の意図に沿った反応ができるか否かにとどまる。教師の意図に沿った授業よりも、児童の気付きや思考から始まる授業が、児童の積極的発言を促す。つまり、児童が問題に接したときの気付きや思考を受容することや、児童の言動に内在する気付きや思考を受容することは、算数授業における受容的な学級風土の形成と考える。授業の主体は児童であり、児童の気付きや思考について、教師は関心を寄せることが重要である。

4. 本研究の成果と課題

本研究の目的は、積極的な発言を促す授業の構成に必要な視点の示唆を得ることであった。そのために、伊藤(2015)の「教材に「しかけ」をつくる算数授業10の方法」を基に、児童の理解の度合いや数学的に考えることの価値が必要であるとして「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」を考えた。また、佐藤他(2017)のモデルプレートを基に、支援の構えを消極的支援と積極的支援から捉えることが必要であるとして、「児童の発見的な気付きを促す支援」を考えた。

そして、「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」「児童の発見的な気付きを促す支援」に基づき実践を行った結果、児童の様子を見ながら工夫をすることで、児童の気付きや思考を促し、授業への参加意欲が高まった。従って、小5算数「平均」授業の一実践ではあるものの、積極的発言を促す授業の構成を検討する上で、「児童の発見的な気付きを促す

問題提示の工夫」「児童の発見的な気づきを促す支援」が有効であることの示唆を得た。

しかしながら、本研究における「児童の発見的な気づきを促す問題提示の工夫」「児童の発見的な気づきを促す支援」には、領域や内容の差異、学習者の発達段階からの検討が必要であること、1単元の授業実践についての分析にとどまることが課題であり、さらには、積極的発言の促進が、児童の考えを広げ深めることに寄与すると言及できるよう、研究を継続していくことが必要である。

また、本研究を踏まえ、児童が意欲的に授業に参加し、積極的に発言しながら、互いに考えを深め認め合うことのできる授業の実現に向けて、児童の気づきや思考に寄り添っていくことに努めていきたい。

註

- 1) 対立的な選択肢:「～から1つ選びましょう」と選出することが目的の選択肢も含む。
- 2) 素朴な考え、解決を含む選択肢: 数学的に対立する考えは含まないものの、児童が既習に基づいて、素朴に考えたり、解決したりするものを指す。

<引用・参考文献>

中央教育審議会 (2016a). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申). 中央教育審議会.

中央教育審議会 (2016b). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 別添資料 (2/3). 中央教育審議会.

佐藤学・重松敬一・赤井利行・杜威・新木伸次・椎名美穂子 (2017). 学習者が発展的に考えることを支援するモデルプレートの開発とその検証. 数学教育学論究, 臨時増

刊, pp. 9-16

伊藤幹哲 (2015). 算数授業のユニバーサルデザイン. 東洋館出版社.

桂聖 (2013). 教材に「しかけ」をつくる国語授業の10の方法 説明文アイデア 50. 東洋館出版社.

坪田耕三・金本良通・他 33名 (2020). 小学算数 5. 教育出版.

考えを広げ深める積極的発言を促す授業の構成に関する一考察 —小5算数「平均」の授業実践を通して—

カリキュラム・授業開発コース 2521401

浅野 匡平

1. 研究の目的

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が重要であることが示されている(中央教育審議会, 2016a)。対話的な学びの場面において発言することは、自己の思考を言語化して他者に伝えるとともに、他者の意見を聞いて自己の意見と組み合わせながら、自己の考えを広げ深めるために重要な役割を担っている。しかし実際には、積極的に発言ができず、自己の考えを広げ深めることができない児童も見られる。

また、中央教育審議会は「算数・数学の学習過程のイメージ」(中央教育審議会, 2016b, p. 30)を示し、算数・数学の問題解決を主体的に取り組めるよう求めているが、この過程に依拠すればよいのではなく、教師が育成しようとする資質・能力に合わせて授業構成について考えることが必要との指摘もある。

そこで、本研究の目的は、考えを広げ深める起点となる積極的発言を促す授業の構成に必要な視点の示唆を得ることとする。

2. 研究の方法

児童が、自分なりの発見に基づいて思考したり、理解したりすることは、学習の主体が児童にあることであるため、それにより、授業への参加意欲が高まり、積極的発言が促されると考えた。そこで、児童の発見から始まる授業を、「発見型授業」と呼び、発見型授業の構成として、「児童の発見的な気付きを促す支援」「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」の2点からアプローチすることにした。

「児童の発見的な気付きを促す支援」について、佐藤他(2017, p. 15)の提案したモデルプレートを参考に、「授業者の支援の構え」として簡潔に整理した。教師は、児童の様子に合わせて、消極的支援から積極的支援へと推移させていくことにする。

「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」について、伊藤(2015)の示している「教材に「しかけ」をつくる算数授業10の方法」を参考に、「問題提示の工夫についての構え」として段階的に整理した。教師は、児童の様子や、数学的に考えることの価値から、工夫の段階を調整することにする。

3. 研究の成果と課題

本研究では、小5算数「平均」授業の一実践ではあるものの、積極的発言を促す授業の構成を検討する上で、「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」「児童の発見的な気付きを促す支援」が有効であることの示唆を得た。

しかし、「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」「児童の発見的な気付きを促す支援」には、領域や内容の差異、学習者の発達段階からの検討が必要であること、1単元の授業実践についての分析にとどまることが課題であり、また、積極的発言の促進が、児童の考えを広げ深めることに寄与すると言及できるよう、研究を継続していくことが必要である。

考えを広げ深める積極的発言を促す授業の構成に関する一考察 -小5算数「平均」の授業実践を通して-

カリキュラム・授業開発コース 2521401
 浅野 匡平

背景	対話的な学びの場面において発言することは、自己の考えを広げ深めるために重要な役割を担っている。 しかし実際には、積極的に発言ができず、自己の考えを広げ深めることができない児童も見られる。
-----------	--

目的	考えを広げ深める起点となる積極的発言を促す授業の構成に必要な視点の示唆を得ること。
-----------	---

方法	児童の発見から始まり、学習の主体が児童にある「発見型授業」ができれば、授業への参加意欲が高まり、積極的発言が促されると考え、「児童の発見的な気付きを促す支援」「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」の2点からアプローチする。
-----------	--

児童の発見的な気付きを促す支援	児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫
佐藤他（2017, p.15）のモデルプレートを参考に、「授業者の支援の構え」として簡潔に整理した。 教師は、児童の様子に合わせて、消極的支援から積極的支援へと推移させていく。	伊藤（2015）の「教材に「しかけ」をつくる算数授業10の方法」を参考に、「問題提示の工夫についての構え」として段階的に整理した。 教師は、児童の様子や、数学的に考えることの価値から、工夫の段階を調整する。
支援の進め方	工夫の段階
消極的支援 ↓ 積極的支援	消極的支援 ↓ 積極的支援
支援の方法	工夫の方法
気付きを促し、受け止める。 対象または考え方のどちらかを示す。 対象と考え方の両方を示す。	問題文のみを提示する。 対立的な選択肢を示す。 素朴な考え、解決を含む選択肢を示す。

成果	小5算数「平均」授業の一実践ではあるものの、積極的発言を促す授業の構成を検討する上で、「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」「児童の発見的な気付きを促す支援」が有効であることの示唆を得た。
-----------	---

課題	「児童の発見的な気付きを促す問題提示の工夫」「児童の発見的な気付きを促す支援」には、領域や内容の差異、学習者の発達段階からの検討が必要であること、1単元の授業実践についての分析にとどまることが課題であり、さらには、積極的発言の促進が、児童の考えを広げ深めることに寄与すると言及できるよう、研究を継続していくことが必要である。
-----------	--

歴史的思考力に着目した小学校社会科歴史学習の授業デザイン

—思考ツールを活用した授業実践を通して—

カリキュラム・授業開発コース 2521402

阿部 倫己

1. 研究の目的

本研究の目的は、小学校社会科歴史学習において子どもたちが働かせる歴史的思考力について先行研究や学習指導要領の検討によりその意義を明らかにし、さらに歴史的思考力を働かせるための学習活動として思考ツールの活用を取り上げ、先行実践をもとに検討をすることである。

また検討した内容をもとに小学校社会科において思考ツールを活用した歴史的思考力を働かせる歴史学習の授業デザインを提案し、試案を作成して授業実践を行い、分析する。

2. 問題の所在

2017年告示の小学校学習指導要領では改定の基本方針として「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進を挙げている。これに向け各教科において様々な学習活動の工夫が研究や実践を通してなされている。しかし小学校社会科歴史学習においては、臼井・石上（2018）が「依然として決まっている『正しい歴史』を覚えていくという受け身的な学習が行われている」と述べているように歴史事象を覚えるだけの授業形態が未だに展開され、「歴史は暗記科目」という認識が残っているという課題がある。

こうした現状の解決に向けて黒川（2013）が、『知識』と『思考力』を対置させるのではなく、両者は本来一体である」と、坂東（1965）が歴史学習の課題として「与える学習は、十分なされているが、思考させる学習の場が設定されていない」と述べていることから歴史学習においては「歴史的思考力」

を働かせた授業改善が必要であり、歴史的思考力の育成に向けた実践研究が行われている。しかし戸井田（2004）は歴史的思考力に関する研究について「『歴史的思考力』という概念を充分定義することをせずにその指導方法（学習方法）や「学習者の発達段階など、周辺の付帯条件の検討に終始」しているとし、また池尻・山内（2012）は歴史的思考力の育成について、「歴史的思考力の分類に沿った上で各々効果的な育成方法を整理している研究はない」と述べている。以上のことから歴史的思考力に関する研究や実践の課題として、各研究において育成を目指す歴史的思考力が明確になっていないこと、そして育成を目指す歴史的思考力とその具体的な育成方法を関連させた研究の少なさが挙げられている。

こうした課題解決に向けて、本研究では育成を目指す歴史的思考力を明確にし、その育成に向けた具体的な育成方法として「思考ツール」を活用し、歴史的思考力と関連を見いだす。思考ツールについて神戸（2019）は、「考えを進める手順をイメージさせる図であり、『制約』を視覚的に作り出し、多様な見方や考え方を生み出すことを助ける図」とし、また黒上・小島・泰山（2012）は「自分の頭の中にある思いや考えを視覚的に表してくれるもの」としている。すなわち思考ツールは、思考をする時の手助けとなるものであり、歴史的思考力を働かせた授業との親和性は高く、授業で取り入れる利点は大きいと考える。

以上のことから本研究では、まず小学校社会科歴史学習において子どもたちが働かせる歴史的思考力について先行研究や学習指導要領を基に検討をする。また歴史的思考力を働かせる学習活動として思考ツールを取り上げ、先行研究や先行実践を検討したうえで研究内容を取り入れた歴史学習の授業デザインを提案し、授業実践を行い分析する。

3. 研究の方法

- ① 先行研究や学習指導要領をもとに、小学校社会科歴史学習において子どもたちが働かせる歴史的思考力を検討し、本研究における歴史的思考力を明らかにする。
- ② 歴史的思考力の育成に向け、先行研究・先行実践をもとに小学校社会科において思考ツールを活用した歴史的思考力を働かせる歴史学習の授業を行い、分析する。

4. 先行研究・実践の検討

(1) 歴史的思考力について

まず先行研究で定義されている歴史的思考力を整理し、さらに現行の学習指導要領の歴史学習において育成すべき資質・能力との関連を検討し、本研究における小学校社会科歴

史学習で育成を目指す歴史的思考力の視点を明らかにする

① 歴史的思考力に関する先行研究

歴史的思考力の定義づけを試みた先行研究を学会誌や大学研究を基にリサーチし、それらを表で整理を行った。(表 1)

本研究に取り上げた 6 つの先行研究では歴史的思考力の定義の文言はそれぞれ異なっていたが、内容に着目すると共通する考え方があり、分類においてすると大きく 5 つに分けられることがわかった。1 つ目は「史料読解」に関する力で、史料を適切に読み取ったり批判的に読んだりする力と示している。2 つ目は「時系列」で考える力で、歴史事象を時間の推移で考えたり時代そのものの構造を捉えたりする力と示している。3 つ目が「因果関係」で考える力で、読み取った知識や歴史事象同士を関連付けて考える力と示している。4 つ目は「歴史解釈」を考える力で、歴史事象を根拠や論拠をもって批判的に分析したり多面的・多角的に考えたりする力と示している。5 つ目は実践的場面で「活用」する力で、歴史事象について価値判断・意思決定をしたり現代の社会的問題に転移させたりする力と示している。

表 1 先行研究ごとの歴史的思考力の定義

	池尻・山内 (2012)	永松 (2017)	山路 (2019)	橋本 (2022)	大杉・石上 (2021)	林 (2021)
史料読解	(1)史料を批判的に読む力	(1)過去の社会事象に関する様々な資料から、その内容を科学的に適切に読み取る力	A: 史料を読み取り、内容を把握・理解する力		③歴史事象や時代を読み取り、理解する知識・技能	①資料を批判的に読む力
時系列	(2)歴史的な文脈を理解する力	(2)過去の社会的な事象に関して他の事象との因果関係や、時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その意義や意味を理解する力	C: 時代構造の変化を把握・理解する力			②時系列を捉え、因果関係を考える力
因果関係	(3)歴史的な変化を因果的に理由付ける力		B: 歴史的解釈を批判的に分析する力	歴史事象に対して、政治・経済・文化等、社会の様々な側面から考え、為政者や周辺人物、被支配者層等、様々な立場からその歴史事象を理解したり解釈したり批判したりする。	②読み取った知識を関連付けたり、解釈したりする思考力・判断力・表現力	
歴史解釈	(4)歴史的解釈を批判的に分析する力	(3)過去の社会的な事象に関して、多面的、多角的に考察し、複数の解釈が成立することに気付き、解釈の根拠や論理を説明する力				③歴史的事象に対して多面的・多角的に解釈する力
活用	(5)歴史を現代に転移させる思考力	(4)過去の社会的な事象に関して、その意義や意味を総合的に表現するとともに、新たな課題を見つける力	D: 歴史を現代に活用・転移させる力		①歴史事象を異なる時代に活用・転移させようとする学びに向かう力・人間性等	④歴史的事象の価値判断や意思決定をする力

以上のことから本研究における歴史的思考力を構成する要素を「史料読解」「時系列」「因果関係」「歴史解釈」「活用」の5つと仮説的ではあるが定義する。

② 現行の学習指導要領の検討

次に現行の学習指導要領をもとに、小学校社会科歴史学習で育成を目指す資質・能力について整理する。現行の小学校学習指導要領社会科編（2017年）では教科の目標を達成するために、「社会的事象の見方・考え方を働かせ」としている。この見方・考え方のなかで歴史学習に関する見方は「時期や時間の経過」と示されており、本研究で定義した歴史的思考力を構成する要素のうち、「時系列」に着目して歴史を捉えることを示唆している。

次にこの「見方・考え方」を基に、中学校社会科の各分野の学習に発展していくものであることから、中学校の歴史学習においてはどのようなことを求めているのかを確認する。現行の中学校学習指導要領解説社会編（2017年）では、歴史学習において「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」としている。「社会的事象の歴史的な見方・考え方」とは「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」とし、さらに歴史を考える上での視点を①「時期、年代など時系列に関わる視点」②「展開、変化、継続など諸事象の推移に関わる視点」③「類似、差異、特色など諸事象の比較に関わる視点」④「背景、原因、結果、影響など事象相互のつながりに関わる視点」の4つに分類されることも示されている。これは本研究で定義した歴史的思考力を構成する要素のうち、①②は「時系列」、③④は「因果関係」に関わる視点であると考えられることできる。

小学校から中学校への学習面における円滑な接続を考慮すると小学校社会科歴史学習に

においては、時期や時間の経過だけでなく歴史事象の因果関係の視点を持ち、思考を働かせることが求められると考える。

③ 本研究における歴史的思考力の定義

以上、先行研究を整理したうえでの歴史的思考力を構成する要素と現行の学習指導要領からみる小学校社会科歴史学習で育成を目指す資質・能力を照らし合わせ検討をすると、特に本研究では先行研究で示されたところの「時系列」と「因果関係」の2つの思考に着目したい。すなわち、歴史的思考力とは「歴史事象を時期や時間の推移や因果関係の視点から考える力」である。

(2) 先行実践の成果と課題

本研究では思考ツールを活用した歴史的思考力を働かせる小学校社会科歴史学習の授業実践を行うことから、これまで行われてきた小学校社会科歴史学習で歴史的思考力に着目した授業実践と思考ツールを活用した授業実践を検討し、その成果と課題を整理する。

山路（2019）は歴史的思考力を育成するために、単元デザインに着目し単元の構成原理を「第1段階：トピック理解期」「第2段階：概念形成期」「第3期：概念知識の深化期」としこれを基にした授業実践を行った。歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理を活用することで、歴史的思考力が高まり、授業実践以後も資質・能力が維持されていたことから、意図的な単元構成の工夫の重要性が理解できる。

一方課題として、児童が個別の歴史事象を深く理解することができなかったことが挙げられる。歴史的思考力を育成する上で、歴史事象の内容理解は欠かせないものであることから、思考場面と内容理解の場面のバランスの取れた設定が重要であると考えられる。

春山（2020）は根拠を基にして自分の考えを表現できる児童の育成に向けて、児童の思考をつなぐ教師の支援と思考ツールの活用に

着目し授業実践を行った。実践内容に「歴史的思考力」という文言はないが、根拠を基にするという考え方は歴史的思考力のうち「因果関係」や「歴史解釈」を考える力に相当する。児童が調べた事実や根拠を板書や思考ツールで可視化することで、根拠を基にした考えを表現することができていた。

一方課題としては、児童の思考をつなぐ際に教師と児童間のやり取りで終えてしまったという点が挙げられていた。教師と児童間だけでなく児童同士の交流を学習に加えることで、多様な気付きや新しい考えの創出につながると考える。

以上2つの先行実践を通して得られた成果は次の通りである。

- ① 意図的な単元構成の工夫により、歴史的思考力の高まりが期待できる。
- ② 児童が思考する際に思考を可視化できる教材を活用することは、児童の思考を整理したり発展させたりすることにつながる。一方課題は次の通りである。
- ① 本研究で子どもたちが働かされるようにしたい歴史的思考力を明確にし、目的に応じた学習活動を設定する必要がある。
- ② 児童同士で交流する機会を意図的に設定し、問題について様々な視点から考えることができるようにする。

5. 授業実践の概要

(1) 実践対象

協力校：秋田市立 N 小学校
 対象学年：第 6 学年 1 組 30 名
 （男子 15 名 女子 15 名）
 実践時期：10～11 月
 単元：江戸幕府と政治の安定
 （総時数 6 時間）

(2) 実践内容の詳細

これまでの先行研究・実践の分析を通して得られた成果や課題を基に、小学校社会科において思考ツールを活用した歴史的思考力を働かせる歴史学習の授業デザインを提案し、授業実践を行った。

① 単元構成について（表 2）

先行実践での課題を基に、知識獲得に重点を置いた時間と思考に重点を置いた時間を分けて設定し、思考に重点を置いた時間に思考ツールの活用を取り入れた。知識獲得の時間においても、歴史事象の意味や意図を考える問い返しを行い、後半の学習問題を考える時間に学習内容が活用できるようにしている。また本研究で働かせる歴史的思考力を「時系列」と「因果関係」の2つに絞り、それぞれについて考える学習を1時間ずつ設定することで、児童が意識的に歴史的思考力を働かせ

表 2 本時の単元構成

小学校第 6 学年社会科 江戸幕府と政治の安定				
学習問題：江戸幕府が長く安定した政治を行うことができた秘密を解明しよう。				
	時数	主な学習内容	学習課題	問い返し発問
知識獲得	1 時間目	・ 学習問題の設定 ・ 大名の配置の工夫	江戸幕府は大名の配置でどのような工夫をしたのだろうか。	なぜ大名を図のように配置したのだろうか。
	2 時間目	・ 武家諸法度 ・ 参勤交代	参勤交代は何のために行われたのだろうか。	なぜお金でもらわなかったのだろうか。
	3 時間目	・ 身分制	江戸幕府は百姓をどんな方法で支配したのだろうか。	百姓に対してなぜ厳しくしたのだろうか。
	4 時間目	・ 鎖国	江戸幕府はなぜ鎖国をしたのだろうか。	なぜキリスト教を禁止したかったのか。
思考	5 時間目	・ 時系列による単元のまとめ	どのようにして江戸幕府は長く安定した政治を行うことができたのか。	
	6 時間目	・ 因果関係による単元のまとめ	なぜ江戸幕府は長く安定した政治を行うことができたのか。	

られるようにするとともに、学習問題への追及を深められるようにした。

②思考ツールの設定

本單元において思考ツールの活用場面は5時間目と6時間目に設定した。それぞれ

「時系列」と「因果関係」の歴史的思考力を働かせる場面であり、先行実践より思考を可視化することで考えを整理したり発展させたりし、学習問題の追及へとつなげることを目的とした。学習活動についてはグループごとに行い、思考ツールの活用の有無はグループごとの選択制とした。また1時間の中で思考ツールの活用したグループと活用していないグループで整理した内容を分析することで、思考ツールと歴史的思考力のつながりを分析できると考えた。

③「時系列的思考」による単元のまとめ

「時系列」の視点で学習問題を追究する5時間目では、思考を順序立てるステップ・チャートを活用した。授業ではまとめの方法を①ステップ・チャートと②自由の2種類を提示した。実際にはステップ・チャートを選択したグループが3つ、思考ツールを選択しなかったグループが5つであった。

④「因果関係的思考」による単元のまとめ

「因果関係」の視点で学習問題を追究する6時間目では、要因・原因を思考するクラゲ・チャートとフィッシュ・ボーンを活用した。授業ではまとめの方法を①クラゲ・チャート、②フィッシュ・ボーン、③自由の3種類を提示した。実際にはクラゲ・チャートを選択したグループが3つ、フィッシュ・ボーンを選択したグループが1つ、思考ツールを選択しなかったグループが4つであった。

6. 研究の分析

(1)「時系列的思考」によるまとめ (図1)

①思考ツールを活用したグループ

思考ツールの活用により、「時系列的思考」を働かせることができていた。

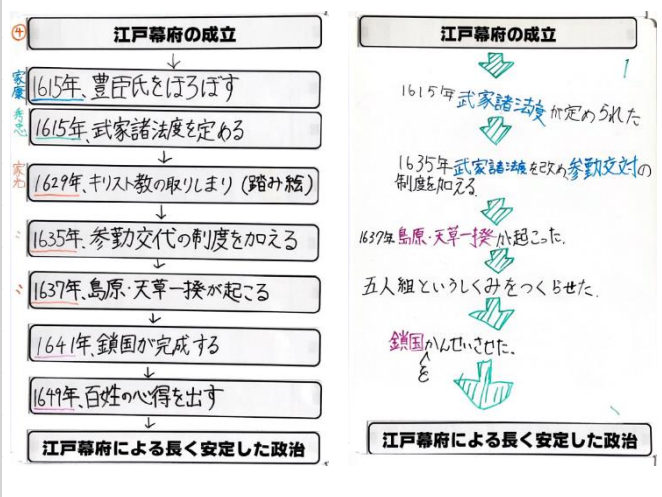
児童が作成したまとめをみると、貼り付けが自由にできるカードに歴史事象を書き、江戸幕府の成立から政治の安定までの道筋を時系列順に整理していた。また新たに思い出した歴史事象があった際にはカードの順番を入れ替えることで正しい歴史の流れをつくっていた。思考ツールを活用していないグループと比べると、時系列で整理する歴史事象の数が多く、授業内で取り上げた細かな知識もカードに書き込み、整理ができていた。

②思考ツールを活用していないグループ

自由にまとめてよいことを伝えたが、ステップ・チャートをホワイトボードに直接書き込むようなまとめを行っていた。思考ツールを活用しないグループにもステップ・チャートの使い方を説明したことにより「時系列的思考」の思考の方法を理解し、自分たちで表現したものと思われる。時系列で整理する歴史事象の項目は思考ツールを活用したグループよりも少ないものの、時系列で整理したものに歴史事象に関連する知識を書き加えたり、因果関係に関わる内容を書き込んだりしていた。ホワイトボードに書く内容の自由度が高いことから、時系列で整理したあとに新たに気付いた歴史事象や授業で学習したことを書き足していくことでこのようなまとめがつけられたと考えられる。

以上のことから、「時系列的思考」の段階に思考ツールを活用することで、児童が時系列的思考を働かせることにつながったといえる。思考ツールを活用したグループは、取り上げる歴史事象の多くを時系列で整理することで、時系列に特化した思考を促すことができる。思考ツールを活用しないグループにおいても、最終的にはステップ・チャートと同じような思考手順で、整理したものに關わる知識など発展した内容を含めて大きな流れを「時系列」でまとめを行っていたことから、思考ツールの活用は時系列的思考を促すことにつながったと考える。

図1 思考ツールを活用したまとめ（左）と活用していないまとめ（右）

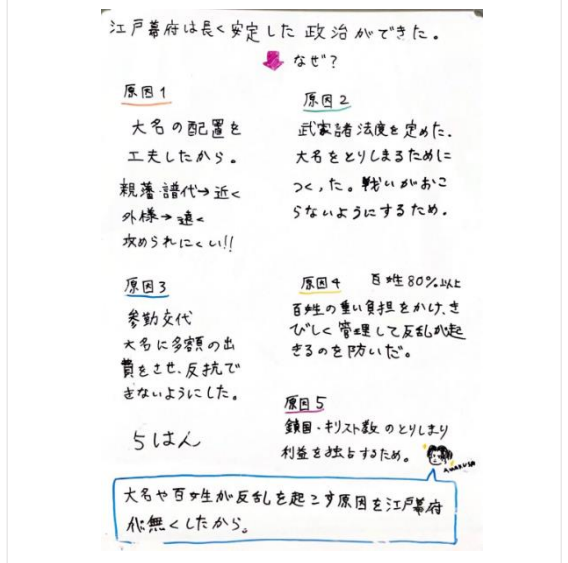


由としている児童が多かった。これは思考の可視化には、思考をただ文字として表現するだけでなく、整理を補助するような図や枠といったものを使うことで児童の思考を促すということを示していると考えられる。

②思考ツールを活用していないグループ

これまでの学習内容から5~6つの原因を見だし、学習内容を基にまとめを考え表現ができていた。思考ツールを活用しなかったグループの方が見出した原因の個数が多いのは、思考ツールで設定した原因を記載する枠が4~5つと制限されていたことが原因であると考えられる。まとめ方の多くは、クラゲ・チャートやフィッシュ・ボーンを活用した思考の手順と同じであった。1グループだけ前時のステップ・チャートの形式を取り入れたまとめを作成していた。このグループについて

図2 思考ツールを活用していないまとめ



(2)「因果関係的思考」によるまとめ (図2、3)

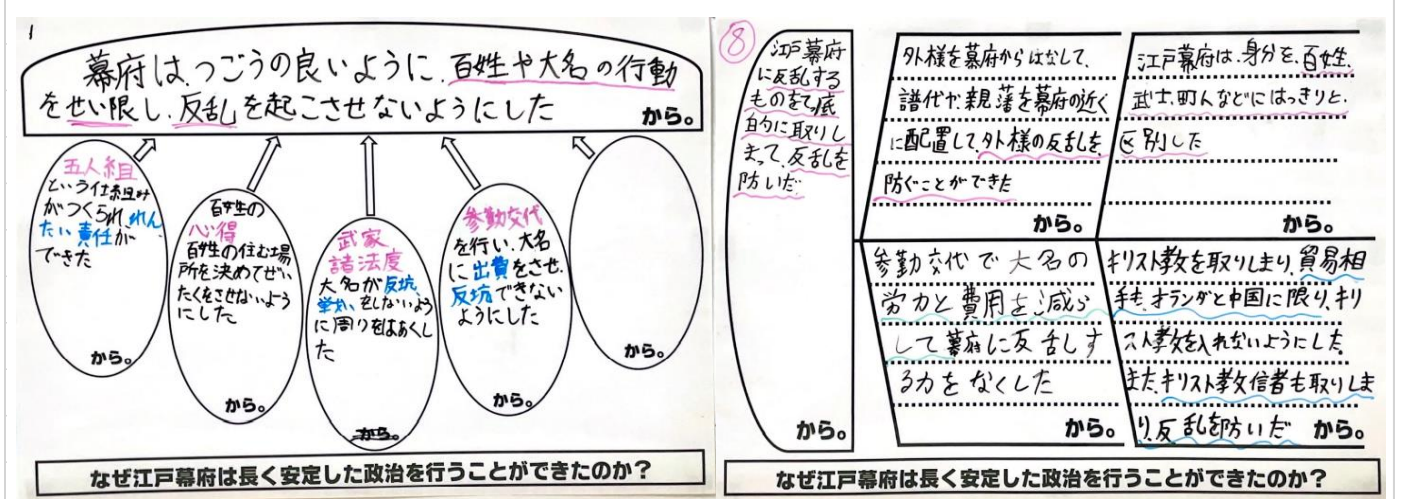
①思考ツールを活用したグループ

これまでの学習内容から4~5つの原因を見だし、本単元の学習問題について、学習内容を基にまとめを考え表現ができていた。見出し出した原因についても単元の1~4時間目までで学習した内容を想起し、各時間の学習内容から原因を考えられていた。

まとめの内容について、行動を制限したり厳しく支配したりすることで反乱を防ぎ長く安定した政治を行うことができたとして説明しており、大名統制、人民統制の2つの視点から因果関係について考えることができていた。

思考ツールの活用を選択した理由について、授業後振り返りとともに記載を求めたところ、「見やすさ」や「分かりやすさ」を理

図3 クラゲ・チャートを活用したまとめ（左）とフィッシュ・ボーンを活用したまとめ（右）



「時系列」でのまとめと「因果関係」のまとめを比較すると、「時系列」で整理した歴史事象の順に原因を考えていたことから、前時に作成した「時系列」のまとめを基に「因果関係」について思考したと考えられる。

まとめの内容について、大名統制、人民統制の2つの視点に着目し、反乱を防ぐことで長く安定した政治を行うことができたという説明の他に、江戸幕府が財力をもったことやルール作りに力をいれたことにも言及した説明が見られた。

思考ツールの活用を選択しなかった理由について、「自由に書きたい」ことを理由としている児童が多かった。思考ツールを活用しなかった児童は、思考の手順が活動を行う前からイメージできており、それをホワイトボードに自分たちなりに整理し考えたいという思いから思考ツールを選択しなかったと考えられる。思考ツールを選択しなかったどのグループも自由に整理するなかで、歴史事象で項目分けしたり、枠などで囲ったりなどを見やすくしたりわかりやすくする工夫をすることで思考ツールと同じような構成で整理を行っていた。

以上のことから、「因果関係的思考」の段階に思考ツールを活用することで、児童が因果関係的思考を働かせることにつながったといえる。思考ツールを活用したグループは、各歴史事象の学習問題への影響を見だし因果関係で考え、江戸時代の政治についての考え方を概念として捉えることにつながった。思考ツールを活用しないグループにおいても江戸時代の政治について様々な視点で考えたり、「時系列的思考」と関連させたりして江戸時代の政治を概念として捉えることができしており、また多くのグループが最終的にはクラゲ・チャートやフィッシュ・ボーンと同じような思考手順で学習内容を「因果関係」でまとめを行うことができていたことから、思考ツールの活用は因果関係的思考を促すこと

につながったと考える。児童の思考ツール選択の有無に関する記述からも、思考をする際には思考ツール活用の有無に関わらず、可視化したものの「見やすさ」や「書きやすさ」が重要であり、思考ツールはその児童の思いに答える学習方法であると考えられる。

7. 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

本研究における成果は大きく2つである。

1点目が、小学校社会科歴史学習において思考ツールを取り入れることで、児童が歴史的思考力のうち「時系列的思考力」と「因果関係的思考力」を身に付けられたということである。思考ツールを活用した児童は、思考ツールを通して思考の手順を知り、道筋に沿って思考を進めることができ、無意識のうちに歴史的思考力を働かせることができていたと考える。思考ツールを活用しなかった児童についても、最終的には思考ツールと同じような思考の手順を踏んで整理し、学習問題について考えていた。これは授業内で思考ツールの使い方や思考の手順に関する説明を学級全体で行ったことが要因であると考えられる。思考ツールを活用しなかった児童は、説明を聞き思考の流れを理解することで、自分たちの力で歴史的思考力を働かせることができていたのではないかと考える。以上のことから授業内で思考ツールを取り入れることの利点を示すことができたという成果を得られたが、同時に課題もみられた。

2点目は、小学校社会科歴史学習に歴史的思考力を位置付けた授業を展開できたということである。「暗記科目」のイメージが強い歴史学習において、意図的な思考の機会を設定することで、児童が知識を覚えるだけでなく、歴史的思考力を働かせた授業づくりを行うことができた。また先行研究では、育成を目指す歴史的思考力とその具体的な育成方法が関連した研究の少なさを指摘していたが、

本研究においては歴史的思考力のうち「時系列的思考」と「因果関係的思考」を働かせる学習方法として思考ツールの使用が考えられることを、実践授業を通して提示することができた。

(2) 研究の課題

本研究における課題は大きく2つである。

1点目は児童が作成したまとめを他者に伝え合う機会を確保できなかったということである。グループ内では互いに意見を交流し合い学習問題について考えることができていたが、さらに作成したものを伝え合う場を設定することで自分たちの作成したまとめを客観的に見つめ直したり、他者の良い考え方を取り入れたりすることでより歴史的思考力を働かせることができたと考える。

2点目は「時系列」と「因果関係」で作成したまとめを関連させて考える機会をつくることができなかったということである。本研究で着目した歴史的思考力は「時系列」と「因果関係」の2つであったが、これは互いに独立したものではなく関連性があり、グループで作成した2つのまとめを基にさらに学習問題について考えることで、歴史的思考力を働かせるとともに新たな考え方を見いだすことにつなげることができたのではないかと考える。

【引用・参考文献】

池尻良平・山内祐平（2012）、「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」、の本教育工学会 第28回全国大会
白井秀明・石上靖芳（2018）、「小学校社会科における『歴史的思考力』を育成する単元開発と評価方法に関する実践研究：『社会的な見方・考え方』に焦点をあてて」、静岡大学教育学部研究報告・教科教育篇
大杉鏡康・石上靖芳（2021）、「中学校社会科における歴史的思考力の育成に関する検

討：江戸時代の寛政改革に歴史的な見方・考え方を働かせる単元開発」、静岡大学教育実践総合センター紀要
神戸博貴（2019）、「『主体的・対話的で深い学び』をつくる小学校社会科授業のデザインー思考ツールを活用した授業実践を通してー」
黒川晴夫・小島亜華里・泰山裕（2012）、「シンキングツール ～考えることを教えたい～」
黒川みどり（2013）、「問われる歴史教育」、教科開発学論集 第1号
戸井田克己（2004）、「学習指導要領の変遷と歴史的思考力育成の課題」
永松靖典（2017）、「歴史的思考力を育てる歴史学習のアクティブ・ラーニング」、山川出版社
橋本隆生（2022）、「歴史的思考力をアーギュメント（議論）の構造研究ー小学校社会科歴史学習を事例としてー」、日本体育大学大学院教育学研究科紀要
林千穂（2021）、「高等学校歴史教育における歴史的思考力育成に関する研究」
春山萌（2020）、「小学校社会科において、根拠を基にして自分の考えを表現できる児童の育成ー児童の思考をつなぐ教師の支援と思考ツールを活用した話し合いの工夫を通してー」
坂東昭（1965）、「小学校における思考力をどのように育てるかー6年生の日本歴史の指導を通しての考察ー」
文部科学省（2017年）中学校学習指導要領解説社会編
文部科学省（2017）、「小学校学習指導要領解説社会編」
山路崇仁（2019）、「小学校社会科歴史分野における時代構造的な理解を促進する単元開発とその評価：歴史的思考力の育成に焦点をあてて」、教育実践高度化専攻成果報告書抄録集

歴史的思考力に着目した小学校社会科歴史学習の授業デザイン —思考ツールを活用した授業実践を通して—

カリキュラム・授業開発コース 2521402

阿部 倫己

1. 研究の目的

本研究の目的は、小学校社会科歴史学習において子どもたちが働かせる歴史的思考力について先行研究や学習指導要領の検討によりその意義を明らかにすることである。さらに歴史的思考力を働かせる学習活動として思考ツールを取り上げ、先行研究や先行実践を検討したうえで研究内容を取り入れた歴史学習の授業デザインを提案し、授業実践を行い分析することである。

現在の小学校社会科歴史学習において、歴史事象を覚えるだけの授業が未だに展開され、「歴史は暗記科目」という認識が残っているという課題がある。(臼井・石上、2018) この解決に向けて「歴史的思考力」を働かせた授業改善が必要であり、歴史的思考力の育成に向けた実践研究が行われている。(黒川、2013)(坂東、1965)しかし歴史的思考力に関する研究や実践の課題として、各研究において育成を目指す歴史的思考力が明確になっていないこと、そして育成を目指す歴史的思考力とその具体的な育成方法を関連させた研究の少なさが挙げられている。(戸井田、2004)(池尻・山内、2012)こうした現状に対し本研究では、育成を目指す歴史的思考力を明確にし、その育成に向けた具体的な育成方法として「思考ツール」を活用し、歴史的思考力と関連を見いだす。

2. 歴史的思考力について

先行研究の整理・分析により、本研究における歴史的思考力を構成する要素を「史料読解」「時系列」「因果関係」「歴史解釈」「活用」の5つに整理した。さらに現行の学習指導要領と関連させ、本研究の授業実践で着目する歴史的思考力を「歴史事象を時期や時間の推移や因果関係の視点から考える力」とした。

3. 授業実践の実際

先行実践での課題を基に、知識獲得に重点を置いた時間と思考に重点を置いた時間を分けて設定し、思考に重点を置いた時間に思考ツールの活用を取り入れた。「時系列的思考」にはステップ・チャートを、「因果関係的思考」にはクラゲ・チャートやフィッシュ・ボーンを採用し、活用の有無はグループごとの選択制とした。

4. 研究の成果

本研究における成果は、①思考ツールを取り入れることで、児童が歴史的思考力のうち「時系列的思考力」と「因果関係的思考力」を身に付けられたこと、②小学校社会科歴史学習に歴史的思考力を位置付けた授業を展開できたことの2点である。

5. 研究の課題

本研究における課題は、①児童が作成したまとめを他者に伝え合う機会を確保できなかったこと、②「時系列」と「因果関係」で作成したまとめを関連させて考える機会をつくることができなかったことの2点である。

歴史的思考力に着目した小学校社会科歴史学習の授業デザイン

－思考ツールを活用した授業実践を通して－

カリキュラム・授業開発コース 2521402 阿部倫己

1.問題の所在

小学校社会科歴史学習における課題

歴史事象を覚えるだけの授業形態、「歴史は暗記科目」という認識 (白井・石上, 2018)

↓解決に向けて…

「歴史的思考力」を働かせた授業改善 (坂東, 1965)(黒川, 2013)

↓しかし…

歴史的思考力に関する研究や実践の課題

・各研究において育成を目指す歴史的思考力が明確になっていない(戸井田, 2004)

・育成を目指す歴史的思考力とその具体的な育成方法を関連させた研究の少なさ (池尻・山内, 2012)

↓本研究では…

・育成を目指す歴史的思考力を明確に
・具体的な育成方法として「思考ツール」
→思考をするときの手助け

(神戸, 2019)(黒上・小島・泰山, 2012)

2.研究の目的

①小学校社会科歴史学習において子どもたちが働かせる歴史的思考力について先行研究や学習指導要領の検討によりその意義を明らかにし、さらに歴史的思考力を働かせるための学習活動として思考ツールを取り上げ、先行実践をもとに検討をする

②小学校社会科において思考ツールを活用した歴史的思考力を働かせる歴史学習の授業デザインを提案し、授業実践を行い、分析する

3.歴史的思考力について

(1)先行研究の整理・分析

本研究における歴史的思考力を構成する要素

①「史料読解」に関する力 ②「時系列」で考える力 ③「因果関係」で考える力 ④「歴史解釈」を考える力 ⑤実践的場面で「活用」する力

(2)現行の学習指導要領を踏まえて

◎小学校社会科歴史学習における歴史的思考力

⇒「歴史事象を時期や時間の推移や因果関係の視点から考える力」

4.先行実践の成果と課題

山路(2019)

成果:意図的な単元構成の工夫

→歴史的思考力の高まり

課題:子どもたちが働かせる歴史的思考力を明確にし、目的に応じた学習活動を設定する必要

春山(2020)

成果:思考を可視化できる教材の活用

→児童の思考を整理したり発展させたりする

課題:児童同士で交流する機会を意図的に設定

→問題について様々な視点から考えられるように

5.実践授業の実際

小学校第6学年社会科 江戸幕府と政治の安定				
学習問題:江戸幕府が長く安定した政治を行うことができた秘密を解明しよう。				
時数	主な学習内容	学習課題	問い返し発問	思考ツール
1	・学習問題の設定	江戸幕府は大名の配置でどのような工夫をしたのだろうか。	なぜ大名を岡のように配置したのだろうか。	ステップ・チャート
2	・武家語法度	参勤交代は何のために行われたのだろうか。	なぜお金でもらわなかったのだろうか。	
3	・身分制	江戸幕府は百姓をどんな方法で支配したのだろうか。	百姓に対してなぜ厳しくしたのだろうか。	
4	・鎖国	江戸幕府はなぜ鎖国をしたのだろうか。	なぜキリスト教を禁止したかったのか。	
5	・時系列による単元のまとめ	どのようにして江戸幕府は長く安定した政治を行うことができたのか。		ステップ・チャート
6	・因果関係による単元のまとめ	なぜ江戸幕府は長く安定した政治を行うことができたのか。		クラゲ・チャート フィッシュ・ボーン

○知識獲得場面(1~4時間目)

・歴史事象の意味や意図を考える問い返し
→学習問題の解決に学習内容が活用できるように

○思考場面(5~6時間目)

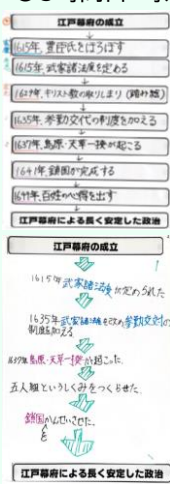
・児童が働かせる歴史的思考力に対応した思考ツールの活用
・思考ツール活用はグループごとの選択制

【5時間目:①ステップ・チャート ②自由】

【6時間目:①クラゲ・チャート ②フィッシュ・ボーン ③自由】

6.実践授業の分析

○5時間目:時系列的思考

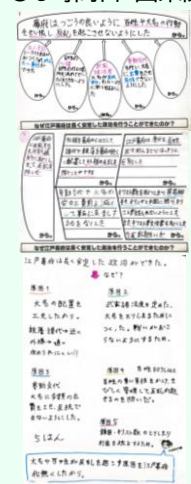


○思考ツール(3グループ)
・「時系列的思考」を働かせている
・授業内で取り上げた細かな知識もカードに書き込み、整理

○自由(5グループ)
・ステップ・チャートをホワイトボードに直接書き込むようなまとめ
・自由度が高いことから時系列で整理したものに関連する知識や因果関係に関わる内容を書き込んでいた

思考ツールの活用が時系列的思考を働かせることにつながった

○6時間目:因果関係的思考



○思考ツール(4グループ)
・「因果関係的思考」を働かせている
・大名統制、人民統制の2つの視点から考え、概念として江戸幕府の政治を捉えられている
・選択の理由の多くは「見やすさ」「分かりやすさ」

○自由(4グループ)
・思考ツールと同じような思考の手順で整理
・前時の内容を関連させているグループも
・選択の理由は「自由に書きたい」

思考ツールの活用が因果関係的思考を働かせることにつながった

7.研究の成果

①小学校社会科歴史学習における思考ツールの活用
→「時系列的思考力」と「因果関係的思考力」を身に付けられた

②歴史的思考力を位置付けた授業の提案

→先行研究で指摘されていた課題の解決

歴史的思考力を働かせる学習方法の1つとして思考ツール

8.研究の課題

①児童が作成したまとめを伝え合う機会を確保できなかった
→新たな気づきの創出や見つめ直しの場

②「時系列」と「因果関係」で作成したまとめを関連させて考える機会をつくることができなかった

→学習問題に対するより深い理解や思考を促す

1. はじめに

2019年12月に文部科学省が発表したGIGAスクール構想により、1人1台端末環境の整備が進み、2021年度からは全国のほぼ全ての公立小・中学校でタブレットを使用した学びが始まっている。

『令和3年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果』（文部科学省2022）によると、教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数の全国平均値は2021年3月1日の時点で1.4人/台であったのに対し、2022年3月1日の時点では0.9人/台と、1人1台を上回っている整備状況であるという結果が示されている。

授業におけるコンピュータ等の活用について、『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編』（文部科学省2017）では、平成20年告示のものと比べ、「情報通信ネットワークなどを活用し情報を得て探究を進めるような学習活動が有効であること」と、「生徒がコンピュータを利用して考えを表現したり交流したりして授業を進めること」（p.124）が追記されている。

先行研究において、石井（2020）は、中学校理科の学習におけるICTを取り入れることの効果について、探究活動の中でタブレットを用いた思考の可視化が生徒の見方・考え方の育成に有効であるとしている。

森山ら（2017）は、近畿圏内の中学校理科教員を対象にICT活用の状況と意識、ニーズの実態の把握を試み、理科の授業でICTを活用している教員の方が全く活用していない教員に比べて、生徒の観察、実験、探究などの学習活動を重視する傾向があり、「学び合いの

授業」の実現にICT活用のニーズを有していたことを明らかにした。

また、『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』（文部科学省2021）では、『『個別最適な学び』と『協働的な学び』という観点から学習活動の充実の方向性を改めて捉え直し、これまで培われてきた工夫とともに、ICTの新たな可能性を指導に生かすことで、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげていくことが重要』（p.7）と整理している。

では、秋田県におけるICTを活用した指導の現状は、どのようになっているだろうか。『令和3年度 全国学力・学習状況調査の結果について』（秋田県教育委員会2021）によると、秋田県の学校質問紙調査のICT機器の活用に関する質問では「生徒同士がやりとりする場面」で活用している割合が全国を下回っていた。また、『ICT活用に係る児童生徒及び教職員の意識等に関するアンケート調査』（秋田県教育庁義務教育課2020）では、「児童生徒が考えを共有して話し合いなどができるようにICTを使って指導することができるか」という質問に対する肯定的な回答の割合は5割未満であった。

また、『令和3年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果』（文部科学省2022）では、「授業にICTを活用して指導する能力」が、「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」等の項目と比べて数値の落ち込みが顕著である。その中でも、児童生徒が互いの意見や考え方を共有したり、協働して資料や作品を制作したりする

際にコンピュータやソフトウェア等を活用するという点で課題があるといえる。

このように、協働的な学びの推進のために ICT 活用が期待されているものの、指導にあたる教員は課題意識を持っている状況が見られ、具体的な指導方法を含む研究は十分に行われているとは言い難い。

中学校理科においては、GIGA スクール構想による 1 人 1 台端末環境の整備が始まる前から授業の中でコンピュータなどを活用した学習活動を行うことが求められていたが、実践上では課題が見られる今こそ ICT を活用した指導方法について検討することが求められると考える。

2. 研究の目的

本研究では、中学校理科において、生徒が自分の考えを表現し、協働的に課題解決に取り組むことができるよう、協働的な学びにおける ICT を活用した指導方法についてインターンシップでの授業実践を通して検討する。

3. 研究の内容及び方法

(1) 授業実践における指導の手立て

「学びのイノベーション事業実証研究報告書」(文部科学省 2014)では、一斉学習、個別学習、協働学習の 3 種類の学習場面において ICT を活用することによる長所が整理されている。本研究で着目した協働的な学びと関連する、協働学習における場面の例としては、グループや学級全体での発表や話し合いができること、複数の意見や考えを議論して整理できること、グループでの分担や協働による作品の制作ができることなどが挙げられている。また、石井(2020)の先行研究では、写真や動画で思考や実験結果を記録したり共有したりするためにタブレットを用いている。

『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説理科編』(文部科学省 2017)では、資質・能力をはぐくむために重視すべき学習過程の

イメージが「探究の過程」として示されている。この中で、筆者は「仮設の設定」、「結果の処理」、「考察・推論」、「表現・伝達」の場面が協働的な学びに特に結び付くところであり、授業ではこれらの場面において ICT を活用した指導の手立てを工夫したいと考えた。

「仮説の設定」と「考察・推論」の場面においては、他者と考えを表現したり交流したりする学習活動を充実させるために、協働学習支援ツールを用いることにする。

「結果の処理」の場面においては、実験結果を共有したり比較したりすることによって共通点や相違点を発見し、考えを深めることができるよう、記録の際には表計算ソフトを用いることにする。

「表現・伝達」の場面においては、考察した内容について発表する際にその根拠となるデータを示しながら説明ができるようにするために、タブレットと大型ディスプレイを併せて用いることにする。

(2) 授業の実際

1) 概要

- ・協力校：秋田市立 K 中学校
- ・生徒について：第 3 学年 2 クラス 計 42 名
A 組 男子 12 名, 女子 9 名
B 組 男子 12 名, 女子 9 名
- ・授業実施日：2022 年 9 月 8 日, 12 日, 14 日
10 月 24 日, 26 日
- ・授業時数：計 6 時間
9 月 A 組 1 時間, B 組 2 時間
10 月 A 組 2 時間, B 組 1 時間
- ・単元：使用教科書…新しい科学 3(2021), 東京書籍
単元 3「運動とエネルギー」
9 月 だんだん速くなる運動
10 月 仕事と力学的エネルギーの関係

本授業における主な学習活動は、ICT活用場面と併せて表1に示す。

表1 学習活動の概要

時間	学習活動	ICT活用場面
1	・学習課題に対する予想を立てる。 ・班ごとに実験を行う。 ・実験結果を記録する。	・コラボノートEX ・Excel
2	・実験結果から考察をまとめる。 ・班ごとに考察を発表する。	・コラボノートEX ・大型ディスプレイ (タブレットと接続)

9月、10月の授業は各2時間構成の授業で、いずれも1時間目には学習課題の設定、予想、実験、実験結果の記録を、2時間目には前時の学習内容の確認、考察の記述、考察の発表、まとめを行った。

なお、本授業の前までに、生徒はタブレットを用いて、国語科では各自の意見や感想を入力し交流する活動、総合的な学習の時間では調べたことを発表するためにプレゼンテーションを作成する活動等に取り組んだ学習経験がある。

2)1時間目の授業

1時間目には、学習課題に対する予想を立てる学習活動において、全員がどのような予想を立てたのかを共有しやすくなることを期待して、協働学習支援ツールであるコラボノートEXを用いた。筆者が事前にコラボノートEXでノートを作成し、各自の予想を記入するように指導の手立てを工夫した。これまでも互いに立てた予想を確認し合うことは可能であったが、ペアや班内での確認に留まり、クラス全員の予想を一斉に確認することは難しかった。しかし、ICTを活用することで全員の予想を共有し、考えを知ることが可能となった。図1は、10月の授業において生徒がそれぞれの予想を記入した状態のコラボノートEXの画面の一部である。

まずは個人で予想を立てる時間を確保するために、最初から全員の予想を表示するのではなく、自分以外の記入内容が見えないようにするモードに切り替えて記入する時間を設けるように工夫した。これによって、誰かの

予想を模倣し、自分で思考することなく予想を記入するといった懸念点についても解消することができた。

各自のタブレットから他の人の予想が見られるようにした際には、「自分と同じような予想を書いている人が多い。」や「〇〇さんの予想は思いつかなかった。」といった生徒の反応が見られた。

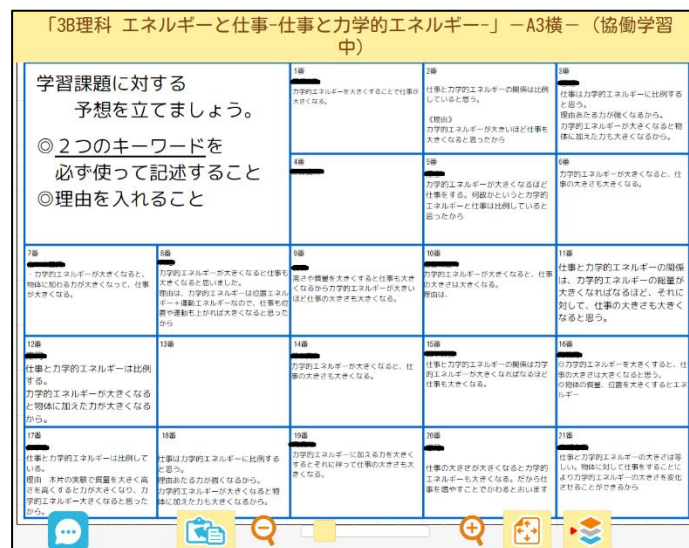


図1 生徒の予想を一覧で示した
コラボノートEXの画面

授業の後半では、実験とその結果の記録を班ごとに行った。実験結果の記録には、データを表とグラフに整理しやすくと、2時間目の考察を発表する場面において他の班のデータを共有・比較しやすくなることを期待して、表計算ソフトである「Microsoft Excel」(以下、Excelと表記する)を用いた。筆者が事前にExcelで、図2に示す実験結果記録シートを作成した。この実験結果記録シートは、表に実験から得られた数値を入力することで、その数値を参照して表の下にグラフが生成されるように工夫した。

実験の際には、実験結果を入力するために班の中で1台のタブレットを使ってExcelを開き、実験を行う生徒と結果を入力する生徒といったように役割分担をし、並行して進める生徒の様子が見られた。

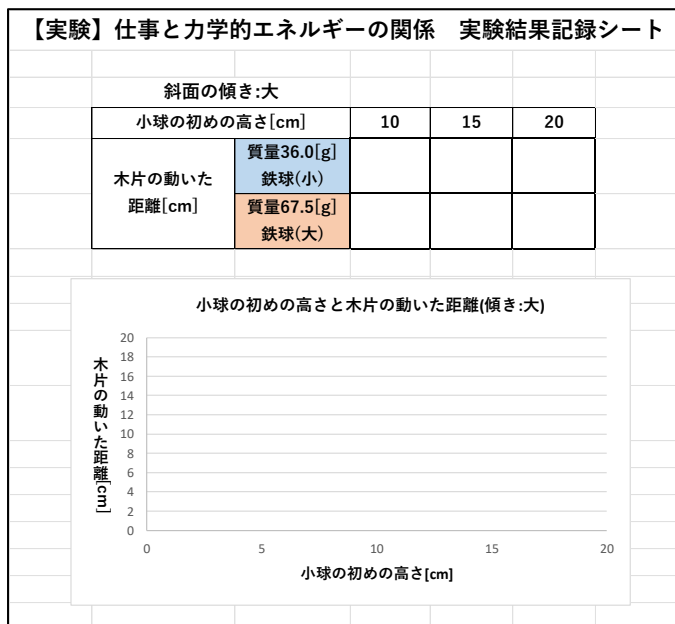


図 2 Excel で作成した実験結果記録シート

3) 2 時間目の授業

2 時間目には、班ごとに考察をまとめる学習活動において、各班の考察を全体で共有しやすくなることを期待してコラボノート EX を用いた。

考察をまとめる際には、前時に Excel でまとめた実験結果記録シートの表やグラフに着目しながら、どの部分を根拠にして説明するかを話し合う生徒の姿が見られた。

班ごとに考察をまとめた後には、1 班ずつ全体へ発表する学習活動を設定した。この場面では、考察をまとめる際に用いた実験結果記録シートを根拠として示しながら発表できるようにするために、タブレットと大型ディスプレイを接続した。従来のように実験結果をノートやプリントに記録した場合は、データについて口頭で説明したり、黒板に書いたりして伝える必要があるため、何人もの生徒が根拠を明確にしながらかつ説明することが難しかった。しかし、ICT を活用することで、ディスプレイの大画面に考察の根拠となる実験結果を示したり、特に見てほしい部分を拡大するなどして強調したりしながら考察を発表することが可能となった。また、他の班のデータと自分の班のデータを比較しやすくなり、考察を聞きながら共通点や相違点につい

て考えたり全体の傾向を確かめたりすることもできるようになった。

(3) 授業後の生徒の意識調査

9, 10 月の授業実践を終えた後、12 月に Microsoft Forms を用いてアンケートを実施した。本アンケートは、質問 1 の学級の選択を除き、5 件法(とてもそう思う・少しそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・全くそう思わない)と自由記述によるものである。質問項目は表 2 に示す。

表 2 アンケートの質問項目

質問項目
①学級の選択
②ICTを使うと、みんなと実験の結果を共有できる。
③ICTを使うと、みんなと意見や考えを共有できる。
④ICTを使うことで、互いに協力して学習できる。 肯定的な回答→⑤へ、否定的な回答→⑥へ
⑤授業のどのような場面で特にそう感じたか。
⑥そのように思った理由は何か。
⑦ICTを使うと、他の人の考え方や整理の仕方が学べる。
⑧ICTを使うことで、自分の考えや意見を分かりやすく伝えることができる。 肯定的な回答→⑨へ、否定的な回答→⑩へ
⑨授業のどのような場面で特にそう感じたか。
⑩そのように思った理由は何か。
⑪ICTを使うことで、自分の考えとみんなの考えを比較する力が身につく。

質問 2, 3, 4, 7, 8, 11 の 6 問は「中学校理科授業における生徒の ICT 活用の有用性認識尺度の開発」(中西・矢野 2021)の質問項目のうち、本研究で着目した協働的な学びと関連する「他者との比較・共有」カテゴリの内容を引用したものとした。質問 2, 3, 7 が「学習活用型有用性」に、質問 4, 8 が「協働型有用性」に、質問 11 が「能力伸長型有用性」にあたる。

本アンケートは、「協働型有用性」にあたる質問 4, 8 の回答によって分岐する自由記述の質問を加えた計 11 問を用意した。

4. アンケート調査の結果と考察

実施したアンケートでは、38 人の生徒から回答を得ることができた。回答結果を以下の図 3～8 に示す。

図 3 と図 4 は、「学習活用型有用性」の意識を捉える質問 2, 3 の結果である。質問 2 では肯定的な回答が 37 人(97.4%)、質問 3 では 38 人(100%)であった。授業実践におい

て、予想や考察をコラボノート EX に記入したり、実験結果を Excel に入力したりすることで全体での共有ができるように指導の手立てを工夫したことや、考察を発表する際に大型ディスプレイに実験結果を映し出すことで、他の班とも実験結果を共有できるよう工夫したことが効果的であったと考える。

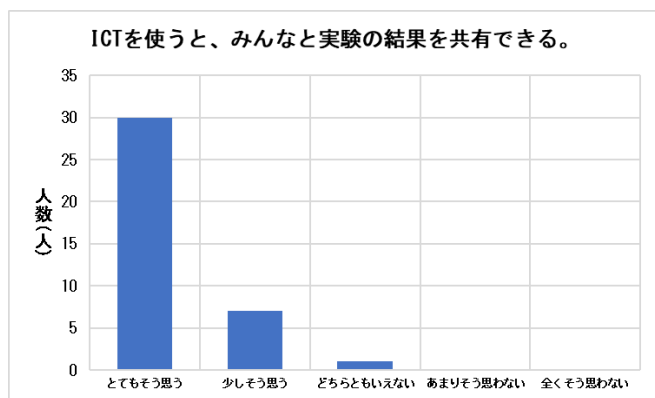


図3 質問2の結果

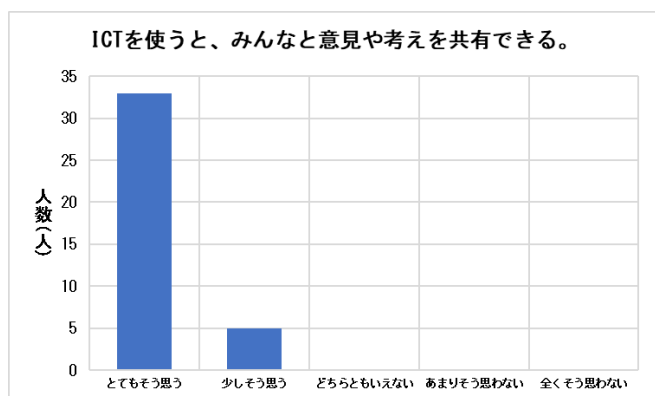


図4 質問3の結果

図5は、ICTを使うことで互いに協力して学習できるか尋ねた質問4の結果である。

「協働型有用性」の意識を捉える質問4では、肯定的な回答は31名(81.6%)であったものの、「とてもそう思う」と回答した生徒は19名(50.0%)と比較的少なかった。

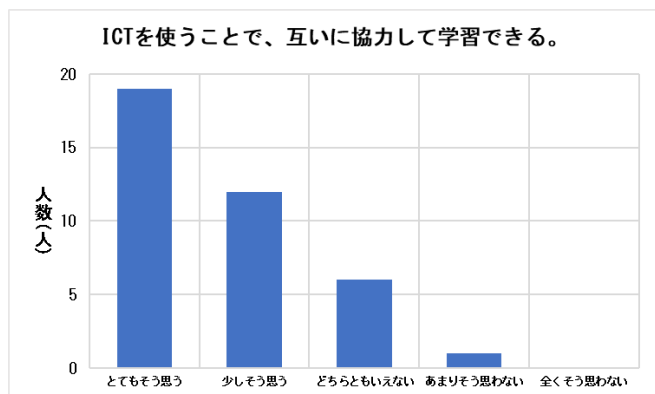


図5 質問4の結果

生徒がどのような場面で互いに協力していると感じたのかを分析するため、質問4で肯定的な回答をした生徒を対象にした質問5の自由記述のコメントについて分類した。その結果、「共有」「比較」「考え方の更新」「作業効率」「役割分担」という5つのカテゴリーに分類できた。それぞれのカテゴリーで見られた特徴的な記述を表3に示す。

カテゴリーによる分類の結果、「共有」に関する記述が最も多く見られた(14個)。質問4で「とてもそう思う」と回答した19名の記述のうち、「共有」に関する記述が9個で、約半数を占めていたことから、実験結果や考察等を共有することで互いに協力して学習できると多くの生徒が意識しているといえる。

また、「自分が思いつかないような予想を考えていて面白いと感じた」や「共有した実験結果を見ることで考えが深まった」など、共有によって他の人の考え方を学び、自分の考えを深めることにつながったという、後述の質問7の結果と関わりが深い記述も見られた。

質問5の自由記述では、役割分担をして実験の実施と結果の記録を並行して進められたので互いに協力できたと捉えている生徒がいた。一方で、否定的な回答をした生徒を対象にした質問6の自由記述では、班の中で実験結果をExcelに入力したのは特定の1人であり、ICTを活用しない場合との差を感じなかったという回答も見られた。このように、自由記述の中で特に役割分担に関する回答をした生徒には、互いに協力することに対する認識の差が見られた。このような生徒の認識の差は、本質問において「どちらともいえない」と回答した生徒の割合が他の質問に比べて高かったことにも関係があるのではないかと考えられる。

表 3 質問 5 のカテゴリ別の特徴的な記述

カテゴリ	特徴的な記述	数
共有	・コラボノートでそれぞれの意見をすぐに知ることができてとても便利だと思った。 ・みんなの意見が共有できることから、意見が異なったときや、話し合いの時に活用しているときに協力していると感じる。	14
比較	・グループで実験の結果を教えあったり、全員で各班の結果を確認している場面。 ・タブレットとテレビを接続して発表したとき、他の班の実験結果の表が見られてわかりやすかった。	7
考え方の更新	・実験の予想で自分が思いつかないようなことを考えていて面白いと感じた。 ・実験結果を共有し、それを見ることで考えが深まり、仲間と協力して解決に向かう姿勢が見えたから。	5
役割分担	・班の中で役割を分担して友達と関わったとき。	5
作業効率	・実験をしながら効率よく記録し、よりスムーズにまとめられる。	3

図 6 は、ICT を使うことで他の人の考え方や整理の仕方が学べるか尋ねた質問 7 の結果である。授業実践において、コラボノート EX を用いて個々の予想や班ごとの考察を生徒各自のタブレットから見られるようにし、他の人の考え方を確認しやすくなるよう指導の手立てを工夫したことが、肯定的な回答が 36 名 (94.7%) という結果につながったと考える。ICT を用いて意見や考え方の共有を行うことによって、他の人から自分には無かった視点や発想などの学びを得ることに結びついているといえる。

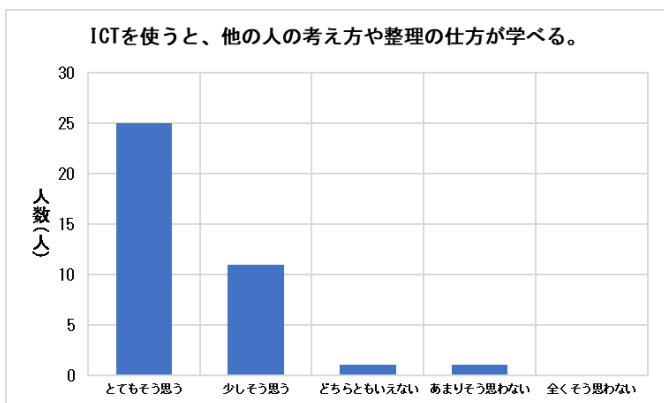


図 6 質問 7 の結果

以上のように、「学習活用型有用性」の意識を捉える質問 2, 3, 7 は、生徒の肯定的な回答の割合がすべて 9 割以上という結果になった。

図 7 は、ICT を使うことで自分の考えや意見を分かりやすく伝えることができるか尋ねた質問 8 の結果である。「協働型有用性」の意識を捉える質問 8 では、肯定的な回答は 30 人 (約 79%) であったものの「とてもそう思

う」と回答した生徒は 20 名 (約 52.6%) と比較的少なかった。

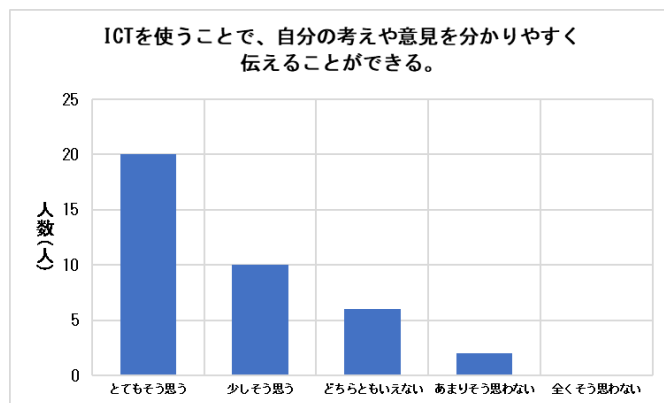


図 7 質問 8 の結果

生徒がどのような場面で自分の考えや意見を分かりやすく伝えることができると感じたのかを分析するため、質問 8 で肯定的な回答をした生徒を対象にした質問 9 の自由記述のコメントについて分類した。その結果、「図や表による視覚化」「根拠や要点の明確化」「作業効率」「苦手意識の払拭」「見やすさ」という 5 つのカテゴリに分類できた。それぞれのカテゴリで見られた特徴的な記述を表 4 に示す。

カテゴリによる分類の結果、「図や表による視覚化」に関する記述が最も多く見られた (10 個)。「グラフや表があることでより伝わりやすくなる」や「話すことではできないことも行うことができる」などの記述から、言葉による説明だけでは伝えることが難しい情報も図や表を活用することにより理解の促進に結びつくと考えていることが分かった。

また、「根拠や要点の明確化」(6 個)の中の「要点を示しながら伝えることができる」や「何を根拠に言っているかが自分も相手も分かる」といった記述から、ICT の活用によって図や表を示しながら考えや意見を伝えることは、説明する立場と聞く立場の双方に利点があると捉えていることが分かった。

さらに、「自分から発表しない人でも自分の意見を伝えられる」や「挙手発言が苦手な人でも意見を伝えられる」といった記述が見られたことから、これらを「苦手意識の払

拭」として分類した。ICT を活用してタブレット上に意見を記入する機会を設定することで、より多くの生徒が苦手意識を軽減させて意見を伝えられることも分かった。

表 4 質問 9 のカテゴリー別の特徴的な記述

カテゴリー	特徴的な記述	数
図や表による視覚化	<ul style="list-style-type: none"> ・グラフや表があることでより伝わりやすくなるから。 ・ただ文字を書くわけではなく、グラフを使ったり、資料をまとめて発表することができるので、話すことではできないことも行うことができるから。 ・図や表で表せるから見やすいし理解しやすいから。 	10
根拠や要点の明確化	<ul style="list-style-type: none"> ・話したいことの要点を示しながら伝えることができるから。 ・表やグラフを用いると何を根拠に言っているかが自分も相手も分かるから。 ・発表の時に言葉を整理して相手に伝えられたから。 	6
作業効率	<ul style="list-style-type: none"> ・ICTを使うことで実験結果が正確に早く出て、自分の考えをまとめる時間が増えるから。 ・発表するときにスムーズにできるから。 	4
苦手意識の払拭	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から発表しない人でも気軽に自分の意見を伝えることができる。 	2
見やすさ	<ul style="list-style-type: none"> ・タブレットでまとめることもスッキリして見える。 	2

図 8 は、ICT を使うことで自分と他の人の考えを比較する力が身に付くか尋ねた質問 11 の結果である。授業実践において、コラボノート EX を用いて全員の予想を 1 つの画面で確認できるよう指導の手立てを工夫したことや、実験結果を示しながら考察を発表できるよう工夫したことが、全ての生徒が肯定的な回答をした結果につながったと考える。

ICT を用いて考えを共有する過程で、自分と他の人の考えを比較する力を身につけられることは ICT の強みであるといえる。

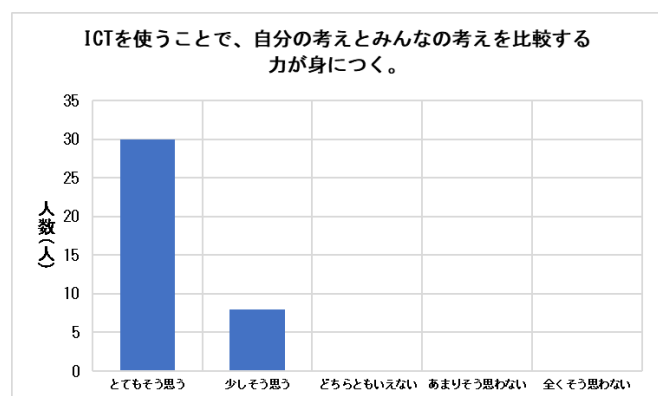


図 8 質問 11 の結果

5. 研究の成果と展望

本研究は、中学校理科において、第 3 学年の「運動とエネルギー」の単元の授業実践を通して協働的な学びにおける ICT を活用した指導方法について検討した。

授業実践を通して、中学校理科において、ICT を活用し協働的な学びを推進するために

必要なこととして、次の 3 点を挙げるができる。

1 点目は、班内やクラス全体で実験結果を共有するために表計算ソフト等を効果的に活用することが必要ということである。「学習活用型有用性」の意識が高かったことや、自由記述の分析から、生徒が ICT を活用した共有や比較に対する意識を実感しやすい傾向にあるといえる。また、「図や表による視覚化」や「根拠や要点の明確化」に関する記述からは、実験結果を共有することで、考察を発表する場面において理解が促される傾向にあることが分かった。

2 点目は、協働を通して新たな学びにつながったと実感できるような指導の手立てが必要ということである。意識調査の結果では「協働型有用性」の意識が他の項目と比較して低く、指導には改善の余地があるといえる。自由記述には「考え方の更新」に関する記述が見られたことから、協働学習支援ツール等を用いて互いの考えを共有し、全体的な傾向を明らかにした上で、さらに深める発問をして対話を促すなどの授業者の働き掛けや ICT 活用場面を工夫し、新たな視点や気付きを得る機会を設けることが必要であると考えられる。

3 点目は、生徒に理科の資質・能力をバランスよく身に付けさせるために ICT の活用場面や頻度に関する配慮が必要ということである。今回の授業実践では、筆者が Excel で実験結果記録シートを作成し、表に数値を入力することでグラフが自動生成されるように工夫した。自由記述に「作業効率」や「役割分担」に関する記述が見られたことから、ICT の活用によって実験や結果の処理を円滑に進められた実感があったといえる。しかし、生徒が実験結果からグラフ作成の技能を身に付けられるようにするためには、ある単元では生徒自身がグラフを作成する機会を計画的に設けるなど、中学校 3 年間を見通した指導計

画を工夫する必要があると考える。

その他の留意点として、本授業での経験から、機器のトラブルに備えることが重要であると学ぶことができた。授業の中では、入力した実験結果が保存されず再実験が必要となった班があったり、班内で Excel を同時に開けなかったことにより、実験結果の入力やデータの確認を 1 台のタブレットでしか行えなかったりといった場面があった。それぞれの機器の特性を理解して適切に用いることも協働的な学びの推進に求められると考える。

これからの中学校理科の指導においては、先行研究や新旧の学習指導要領解説の比較などから、ICT をより効果的に活用した学習活動を行うことが求められていると分かった。探究の過程に沿った学習活動の中で、ICT の活用を適切に位置付けられるよう、授業改善を進めていきたい。

6. 参考・引用文献等

・秋田県教育委員会(2021)『令和3年度全国学力・学習状況調査の結果について』

・秋田県教育庁義務教育課(2022)『ICTの効果的な活用による学校改善支援プラン(令和3年度ICT事業推進に係る検証改善委員会)』

・石井彩(2020)「『見方・考え方』を育てるICT活用の研究—中学校の理科における科学的な探究活動を通して」、千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書,
https://ace-npo.org/fujikawa-lab/file/pdf/other/2020/05_ishii.pdf, (最終閲覧日 2023年1月23日)

・中西一雄・矢野充博(2021)「中学校理科授業における生徒のICT活用の有用性認識尺度の開発」、日本教育工学会論文誌,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/45/2/45_45007/_pdf, (最終閲覧日 2023年1

月23日)

・森山潤・長田和浩・阪東哲也・世良啓太・福井昌則・黒田昌克(2017)「授業におけるICT活用に対する中学校理科教員の意識とニーズ—活用状況の違いによる差異に着目して—」, 兵庫教育大学研究紀要

・文部科学省(2014)「学びのイノベーション事業実証研究報告書」,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/030/toushin/1346504.htm, (最終閲覧日 2023年1月23日)

・文部科学省(2017)「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説理科編」, 学校図書

・文部科学省(2021)『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』,
https://www.mext.go.jp/content/20210428-mxt_kyoiku01-00014639_13.pdf, (最終閲覧日 2023年1月23日)

・文部科学省(2022)『令和3年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果』
https://www.mext.go.jp/content/20221027-mxt_jogai02-000025395_100.pdf, (最終閲覧日 2023年2月3日)

・授業で使用した協働学習支援ツールは「コラボノート EX」(ジェイアール四国コミュニケーションウェア)

1. 研究の背景と目的

先行研究において、石井(2020)は、中学校理科の探究活動の中でタブレットを用いた思考の可視化が生徒の見方・考え方の育成に有効であるとしている。また、森山ら(2017)は、中学校理科教員の実態として「学び合いの授業」の実現に ICT 活用のニーズを有していると明らかにした。文部科学省(2021)は、個別最適な学びと協働的な学びの観点から学習活動の充実の方向性を改めて捉え直し、ICT の新たな可能性を指導に生かすことで、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげることが重要であると整理している。しかし、協働的な学びの推進のために ICT 活用が期待されているものの、秋田県の現状も踏まえると、具体的な指導方法を含む研究は十分に行われているとは言い難い。

そこで、本研究では、中学校理科において、生徒が自分の考えを表現し、協働的に課題解決に取り組むことができるよう、協働的な学びにおける ICT を活用した指導方法についてインターンシップでの授業実践を通して検討した。

2. 研究内容及び方法

秋田市の K 中学校の第 3 学年(2 クラス計 42 名)を対象として、9~10 月に「運動とエネルギー」の単元で授業実践を行った。指導の手立てとして、他者と考えを表現したり交流したりする学習活動を充実させるために、協働学習支援ツールである「コラボノート EX」を用いた。また、実験結果を共有したり比較したりすることで、共通点や相違点を発見し、考えを深めることができるように、表計算ソフトである「Excel」を用いた。さらに、考察した内容について発表する際に根拠となるデータを示しながら説明ができるようにするために、タブレットと大型ディスプレイを併用した。

授業後には、「中学校理科授業における生徒の ICT 活用の有用性認識尺度の開発」(中西・矢野 2021)の質問項目を参考にアンケートを実施した。アンケートの自由記述については、その内容をカテゴリー別に分類した。アンケートの結果から、ICT を活用した学習活動と協働的な学びのつながりに対する生徒の意識を読み取った。

3. 研究の成果と展望

授業実践を通して、中学校理科において、ICT を活用し協働的な学びを推進するために必要なこととして、次の 3 点を挙げるができる。

1 点目は、班内やクラス全体で実験結果を共有するために表計算ソフト等を効果的に活用することが必要ということである。

2 点目は、協働を通して新たな学びにつながったと生徒が実感できるような指導の手立てが必要ということである。

3 点目は、生徒に理科の資質・能力をバランスよく身に付けさせるために ICT の活用場面や頻度に関する配慮が必要ということである。

これからの中学校理科の指導においては、探究の過程に沿った学習活動の中で、ICT の活用を適切に位置付けられるよう、授業改善を進めていきたい。

中学校理科における ICT を活用した協働的な学びを推進するための指導方法の研究

カリキュラム・授業開発コース 2521403 佐々木 健真

1. 研究の背景と目的

1人1台端末環境の整備状況

教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数の全国平均…0.9人/台(2022年3月)

先行研究

- ・石井(2020) : タブレットを用いた思考の可視化が生徒の見方・考え方の育成に有効である。
- ・森山ら(2017) : 中学校理科教員の実態…学び合いの授業の実現に ICT 活用のニーズを有している。

ICT を活用した指導の現状

- ・「授業に ICT を活用して指導する能力」が、「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」等の項目と比べて数値の落ち込みが顕著。(『令和3年度学校における教育の情報化の実態に関する調査』の結果より)
- ・「生徒同士がやりとりする場面」で ICT を活用している割合が全国を下回っている。(『令和3年度全国学力・学習状況調査』の結果より)

【目的】

中学校理科において、生徒が自分の考えを表現し、協働的に課題解決に取り組むことができるよう、協働的な学びにおける ICT を活用した指導方法について授業実践を通して検討する。

2. 授業実践と意識調査

(1) 授業の概要

中学校第3学年 単元「運動とエネルギー」

他者と考えを表現したり交流したりする
学習活動を充実させる。 → 協働学習支援ツール
「コラボノート EX」

実験結果を共有したり比較したりする
ことで考えを深められるようにする。 → 表計算ソフト
「Excel」

根拠となるデータを示しながら考察等を
発表できるようにする。 → タブレットと
大型ディスプレイ

(2) 授業後の生徒の意識調査

「学習活用型有用性」の意識を捉える質問
「とてもそう思う」の回答の割合…約8割
「協働型有用性」の意識を捉える質問
「とてもそう思う」の回答の割合…約5割
自由記述のカテゴリ別分類から
捉えられる生徒の ICT 活用に対する意識
「共有」、「比較」、「考え方の更新」
「図や表による視覚化」、「根拠や要点の明確化」、
「苦手意識の払拭」等

3. 成果と展望

中学校理科の授業において、ICT を活用し協働的な学びを推進するために必要なこと

- ① 班内やクラス全体で実験結果を共有するための、表計算ソフト等の効果的な活用
- ② 協働を通して新たな学びにつながったと実感できるような指導の手立ての工夫
- ③ 生徒に理科の資質・能力をバランスよく身に付けさせるために ICT の活用場面や頻度に関する配慮

今後の 展望

これからの中学校理科の指導においては、探究の過程に沿った学習活動の中で、ICT の活用を適切に位置付けられるよう、授業改善を進めていきたい。

1. はじめに

特別支援学級とは、小学校、中学校等において障害のある児童生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために設置される学級である。特別支援学級は、基本的に小学校あるいは中学校の学習指導要領に基づいた教育課程を編成しなければならないが、特別の教育課程を編成することができる。

特別支援学級の大きな特徴として、障害のある児童生徒の教育的ニーズを満たすために、上限8名の少人数での学級編制となっている。また、通常の学級は同年齢での学級編制であるが、特別支援学級は異年齢で構成されていることが多い。よって、学級担任は少人数の異年齢集団に対して、一人一人に合ったきめ細やかな教育が求められている。

そういった中で、宮浦・浦崎(2011)は「異年齢集団に対して一つの教育課程を編成すると子どもの実態に合わなくなり、特学では一人一人の児童生徒に対して異なる教育課程を編成せざるを得ない。さらに、近年は特学の児童生徒が通常の学級に出かけて、障害をもたない児童生徒と一緒に授業を受けることが多くなってきており、その結果、特別支援学級では授業ごとにメンバーが異なることで学級としての授業づくりが困難になってきている」ということを指摘している。このような背景があることから、特学での授業に関して、笹原(2016)は「実態として、個々に合わせたプリント等の教材を用意するといった形での個別指導が行われていることが多いのが現状である。その一方で、他者と協働して新たな価値を創造し、予測困難な未来を切り開いていく力を子ども達に培うことが求め

られている」と述べている。

しかし、現在のところ異学年の協働学習に関する先行研究は少なく、清水(2013)は、「知的障害のある児童生徒への協同学習の適用は、どのような支援や配慮によって何が可能になるかを検討する必要がある」と述べ、課題を指摘している。そこで、本研究では特別支援学級に在籍する、異学年で学力差や発達の段階、障害の程度など実態が様々な児童が、協働的に学び合える授業をするためにどのような手立てが必要となるのか、また、協働学習が児童の主体的な学びへと展開するための視点について授業実践を通して検討する。

2. 実践研究の概要

(1) 対象の学級について

実習協力校である秋田市立A小学校の特別支援学級(知的障害)は3名の児童が在籍している。児童の学年は、2年生、3年生、4年生の各1名である。3名の児童の知的障害は比較的軽度ではあるが、中にはこだわりが強く、失敗を嫌がるなど自閉的傾向を併せもつ児童もいる。3名の児童の関係性は比較的良好で、お互いに言葉を掛け合いながら学校生活を送っている。学習場面では、特別活動、生活単元学習以外は個別指導による学習を基本としている。また、児童はそれぞれ交流学級に出かけることから、3名がそろって学び合う機会は限られている。

(2) 学級担任からの授業提案

特別支援学級の担任の先生より、実習の授業として、3名の児童たちが関わり合うことでコミュニケーション力を育み、学び合える授業を行ってはどうかとの提案があった。具

体的には、国語科「話すこと、聞くこと」における領域での授業実践である。

3名の児童の国語科における学習到達状況は、学年相当の漢字の書き取りの練習や、教科書の音読、詩の創作などの学習を積み上げてきた。一方、児童一人一人の意見を出し合ったり、相手の思いや考えを受け入れたり学習経験を重ねることはそれほど多くなかった。

(3) 異学年の児童が取り組める単元づくり

国語科「話すこと・聞くこと」に関する授業の題材として「かるた作り」を取り上げることとした。かるたは、読み手と取り手がいることから「話すこと・聞くこと」の活動が保障される。本学級の児童の実態として、かるたの楽しさやゲーム性を既に知っており、親しみのあるかるたを用いることで、学習への興味・関心を高める手立てとして有効ではないかと考えた。

また、かるた作りでは、どのようなかるたを作るのか、もっと素敵なかるとするにはどうすればよいだろうか等、活動を通して話し合いを重ねることができると考えた。そこで、本研究の授業実践では「3人で作ったかるたを、隣のB学級（情緒障害特別支援学級）にプレゼントしよう」という単元づくりを行った。普段から仲良くしている隣のB学級の友達に向けてプレゼントをするという、明確な目標や目的意識があることで、学習に対する動機付けがなされ、3人が力を合わせて粘り強く取り組めるのではと考えた。隣のB学級のためにかるとを作る過程を通して興味・関心をもって主体的に関わり、すなわち誰かのために役立つ、役立ちたいという「自己有用感」を育む単元及び教材である。なお、自己有用感とは、「人の役に立った、人から感謝された、人から認められたという自己の肯定的評価」のことである（国立教育政策研究所、2015）

(4) 授業実践の概要

本研究における実践授業は18時間行った。

表1 かるた会に向けた全18時間の概要

区分	期間	時数
導入期	10/31～11/8	3時間 休み時間
製作期	11/14～12/6	10時間
かるた会 準備期	12/12～ 12/16	4時間 朝学習の時間
かるた会	12/19	1時間

なお、表1に示したように、大きく4つに区分された。

導入期では、授業時間に加え、休み時間も利用して、かるたで遊ぶ活動を通して、かるたへの興味・関心を高めることとした。また、B学級にどのようなかるたをプレゼントするか、かるたのテーマについても3人で話し合う場面を設定した。

製作期では、導入期で話合われたかるたのテーマに基づいて、かるたの絵札を描き、それに対応した読み札を作る活動を行った。活動する中で、思い通りの作品ができないことがあったが、その際に3人で話し合いを重ね、課題解決に向けた活動を展開した。

かるた会準備期では、B学級へかるたをプレゼントする「かるた会」に向けた準備を行った。かるた会でどんなことをするのかを話し合う中で、プレゼントをする他、「B学級の友達と作ったかるたで遊びたい」「賞状やメダルを作りたい」「プログラムも必要だ」との声があり、準備に取り掛かった。

かるた会では、B学級の友達とかるたで遊び、プレゼントする活動のほか、3名の児童がかると作りにおいて頑張ったことの発表や、メダルと賞状の贈呈式、さらにB学級の友達から「ありがとう」と言ってもらえる場を設けることとした。

(5) 授業実践の方法

令和4年11月から12月にかけて、18時間の授業を行った。いずれの授業も基本的には筆者が行ったが、授業の状況によっては実習協力校の指導教員に協力して頂いた。

また、授業分析は実習協力校の指導教員から講評を頂いたり、授業実践後に大学院の担当教員とリフレクションの時間を設け、本時の授業のポイントの整理や次時の授業の見通しなどの話し合いを行ったりした。

3. 授業実践の実際

(1) 導入期におけるかるた遊びの活動

単元の導入期は、単元の題材との出会い、わくわくした気持ちになってほしいというねらいがあった。そのため、単元の題材であるかるたを4種類用意し児童に提示した。児童は4種類のかるたを見て「だじゃれだ!」「妖怪もあるよ!」と、かるたのテーマや絵に興味津々だった。そこで「どのかるたが一番楽しいか決めよう」と児童に提案をし、児童もその提案に賛成した。

かるた遊びは、授業時間や休み時間を使って行い、参加者は3名の児童と筆者、学級担任の先生、教頭先生など、なるべく大人数で楽しく過ごすようにした。かるた遊びをしている中で、3年生の児童は「僕が読みたい」と自分の気持ちを他の児童や先生に伝え、役割を交代しながらかるた遊びをすることができた。

4種類のかるたで思う存分遊んだ後、どのかるたが一番楽しかったのかを児童に尋ねると、児童は「だじゃれが楽しかった」「絵が面白かった」「絵なら日本昔話もよかったなあ」と感想を述べあった。そして話し合いの中で、3年生の児童から「かるた作ってみたい」とのつぶやきがあった。



写真1 用意したかるた

すると、2年生の児童が、そのつぶやきに呼応して「いいね!作ろうよ!」と発言した。この2人の発言を受け筆者は、かるたづくりにあまり乗り気でなかった4年生の児童に「どう?かるたつくってみる?」と提案したところ、「わかったよ」と返事が返ってきた。このような経過を経て、3人ではかるたづくりに向かうこととなった。

(2) 3人で作るかるたのテーマを話し合い、多様な意見をまとめる学習

前回の授業では、製作するかるたのテーマを決め、3人で力を合わせてかるたをつくらう、という話で終わっていた。そういったことから、今回の授業の冒頭に「みんなでかるたを作るんだよね」と確認するところから始まった。すると児童らは「そうだよ」と活動に前向きな姿勢を示した。そこで筆者は「せっかくだから、クリスマスも近いし、作ったかるたをB学級にプレゼントしない?」と提案した。これに対し児童たちは「いいよ。じゃあ何作る?」と述べ、提案を快く受け入れた。

B学級にプレゼントをするかるたのテーマについて話し合う際、児童たちの提案を外在化するための教具として、コピー用紙を短冊形に切り、それをラミネートし、裏に磁石を貼ったものを用意した(これを「ラミカード」と呼ぶこととする)。児童はこのラミカードに、作りたいかるたのテーマを書いた。ラミカードには水性のホワイトボードマーカーを使用して書くことから、児童はこの教具を使うことが初めてだったこともあり、とても反応が良く、たくさんのテーマを書き出した。

しかし、たくさん挙げられた候補の中から1つを選ぶ際、児童は自分が考えたテーマでかるたを作りたいため、どうしても話し合いが平行線になっていた。そこで、筆者が「食べ物と魚かるたは同じような仲間じゃない?」と問いかけた。すると児童は「確かに」と納得をし、「じゃあ、これとこれも仲間だと思

う」「これとこれは仲間じゃないよ」など、子どもたちの間で話し合いに熱が帯びた。そして、児童の言葉で、そのカテゴリーごとにラベリングをすることができた（写真3）。

最終的に3つのカテゴリーに分けたものの中から「食べ物」と「キャラクター」の2つにテーマに絞ることができた。そこで「食べ物と怪獣・アニメ、どちらのテーマにする？」と尋ねると、児童は、「怪獣・アニメ」と言う児童や、一方で「食べ物がいい」と譲らない児童もいた。このままでは、話し合いでの折り合いがつかないことから「試しにかかるたを1枚つくってみたい？」と提案し、A4サイズのラミカードを手渡し、サンプルを作るよう促した。

まず4年生の児童が刺身の盛り合わせをイメージして描いた絵札と読み札のサンプルを書いた（写真4）。その出来のよさに、児童

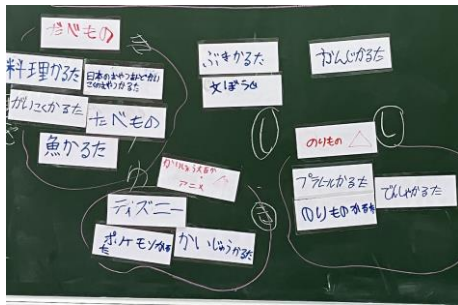


写真3 「ラミカード」を活用して仲間分け

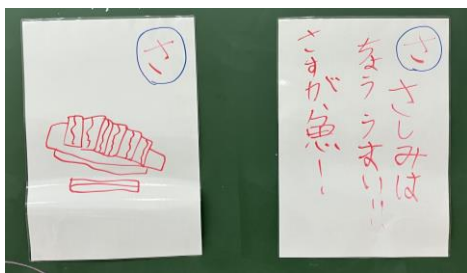


写真4 4年生が描いたサンプル

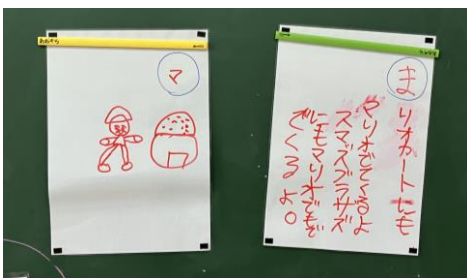


写真5 3年生が描いたサンプル作品

筆者もみな驚いた。そして、「怪獣アニメかるたの絵札と読み札を誰が書いてみる？」と聞いたところ、3年生の児童が手を挙げ、サンプル作品を完成させた（写真5）。

3年生の児童が作ったサンプル作品を見て、絵や文章の面白さに一同笑いが起きた。始めは「武器かるたがいい」「食べ物かるたがいい」と譲らなつた児童も、「これは楽しいね」と言い、友達の意見を取り入れることができ、次時からは「怪獣・アニメかるた」の製作をしようと目標を決め、意欲を高めた。このことから、話し合いを続けるだけではなく、まずは実際に作ってみて、具体物を確認することが有効と思われた。

(3) 絵を描くことが苦手であるが、意欲を低下させずに、友達の意見を取り入れた児童

4年生の児童と2年生の児童と一緒に絵を描く活動をした。4年生の児童は絵を描くことが得意であり、他方、2年生の児童は描きたい絵はあるものの描くことに関しては苦手であった。そこで、2年生の児童に向けて「お手本見ながらよく描けているね」と、その絵に対する頑張りを受け止め、認めてあげた（写真6）。すると、次時から自分なりの工夫を加え、参加意欲を持続させることができた。製作した絵札の枚数も増え、自信をもって活動に向かっていった（写真7）。さらに、「きれいな絵札にするためにはどのようにすればいいか」と問いかけられると、3人の児童はそれぞれ問いをもち、自分の考えをラミカードに記入し、それを外在化し、3人で話し合いをした。

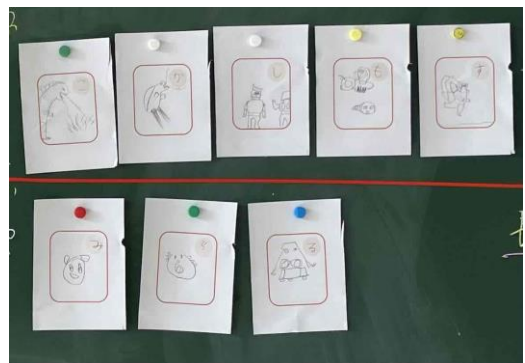


写真6 絵札の下絵 上段：4年 下段：2年



写真 7 参加意欲を持続させ取り組んだ、2年生の下絵

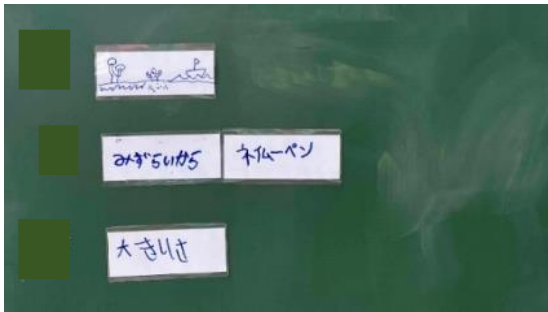


写真 8 絵札の改良に向けた話し合い活動



写真 9 4年生が描いた絵札



写真 10 2年生が描いた絵札

4年生の児童は、ラミカードに言葉ではなく絵で表現し、背景が必要なことを伝えた。3年生の児童は、導入期に遊んだかるたと自分の描いた下絵を見比べ、ネームペンで太く描いた方が見やすいと伝えた。2年生の児童は、絵を大きく描いた方がいいということを提案した(写真8)。

この時、2年生の児童は普段より熱心に他

の児童の意見に耳を傾けていた。はじめは「大きさ」を工夫すれば見栄えの良い絵札になると自身の考えをもっていたが、「線の太さ」「背景」という自分にはなかった考えに触れたことで、積極的にそれを取り入れようとしていた。

しかし、背景をどのように描けばよいかまでは理解できていなかった。そこで、実際に4年生の絵札を見ることで、背景のイメージを膨らませ、色を重ねるなどの創意工夫を凝らすことができた。完成した絵札は、下絵を描いていた頃の物とは見違えるほどのものであり、4年生の作品と見比べても遜色がない完成度の高さに本人も達成感や満足感を得ていた。このように2年生の児童は、他者の意見を吸収し、自分自身を高めたという、価値のある貴重な体験をした(写真9, 写真10)。

(4) 文字がばらばらで読みにくい読み札を他者を意識して書き直す

児童は読み札を3枚ほど製作し、その読み札を使ってかるた遊びをした。すると読み手から、「なんて書いてあるか分からない」との話が出た(写真11)。そこで児童に「読めない読み札をそのままプレゼントする？」と尋ねた。この問いかけを受け、2年生の児童と3年生の児童は書き直すことを決めた。

2名の児童の読み札がどうして読みにくいのかについて気付いてもらうために、市販のこれまで遊んだかるたと見比べるよう促した。これにより2人は「隙間がない」「文字が並んでない」ことを発見した。また、3年生の児童は、自分の読み札の語尾がすべて「とうじょう」をワンパターンで繰り返していることに気が付いた(写真14)。

まず、文字の並びや隙間に関して、筆者は読み札にマスを書いて、分ち書きができるよう指導した。これによって2名の児童は文字がそろったきれいな読み札をつくることができた(写真12, 写真13)。

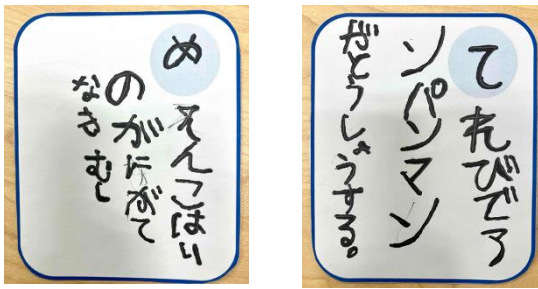


写真 11 使用した読み札

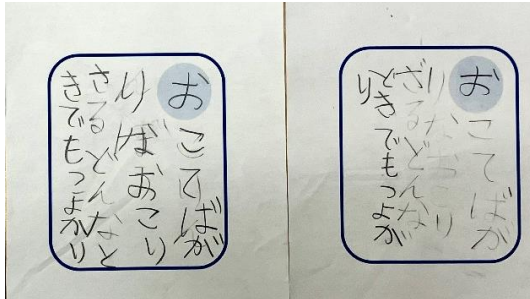


写真 12 指導前（2年生の読み札）

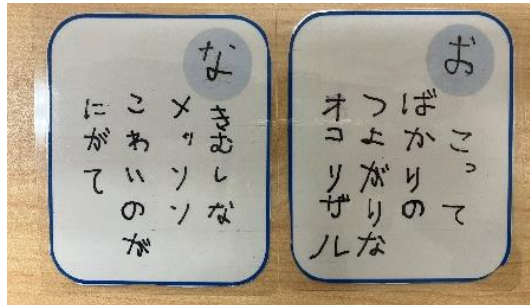


写真 13 指導後（2年生の読み札）

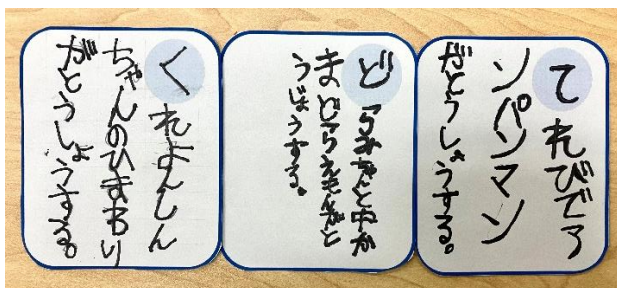


写真 14 3年生の書いた絵札

(5) 読み札に「とうじょう」の多用した文を別の言葉で言い換える

前述した、読み札作りにおいて、3年生の児童が「とうじょう」を多用していた(写真14)。このことを受け、筆者は「類語辞典」を児童に見せた。すると、児童は実際に類語辞典を持ち、その重さに驚き、またページ数の多さにも衝撃を受けていた。「なんだこれは！」と言葉にしながら、かじりつくように類語辞典を見ていた。

筆者と一緒に類語辞典を引き、「登場」と

似た言葉を探す中で、「参上」「見参」など音の響きに面白さを感じ、読み札の語尾を自分から言い換える姿が見受けられた。1つの言葉をきっかけに、語彙を増やすことができ、児童も満足感を得ていた。

4. 考察

以下に「異学年で協働学習をする際の手立てについて」と「主体的な学びを充実するための視点」の2つを中心に考察する。

(1) 異学年で協働学習をする際の手立てについて

今回の実践を通して、異学年で協働学習をする際の教師の手立てとして次の3つを挙げることができる。

1つ目は、その単元に向けて遊びや活動など実際の具体的体験を通して、単元の学習に関する共通のイメージをもつことである。各児童たちはかるたで遊んだ経験はあったが、みんなで同じかるたで遊ぶことで、かるたへのイメージや認識を共有することができた。児童3人、筆者、学級担任の先生、教頭先生のメンバーで、思う存分に楽しい気持ちになったからこそ、自分たちでかるたを作りたいという気持ちが育まれたと思われる。

このように、楽しい体験を実際に児童たちの間で共有することが、導入時において大切と思われた。そうすることで、学習活動への興味や関心、さらに意欲を高めることができると強く感じた。

2つ目は、児童一人一人の考えを外在化する教具が有効であることも明らかになった。

一般に、協働学習は対話を通して行われる。言葉のやり取りである対話は、話し手と聞き手の役割を交互して行われる。この際、交わされる言葉は目に見えるものではなく、また音声はすぐに消えてしまう。そのため、知的に障害がある児童は、記憶の保持に関して難しい特性があることから、言葉を外在化するツールが必要となってくる。そこで今回用い

た物が「ラミカード」であった。「ラミカード」の特徴は、児童が自分の手で書く、貼る、動かす、といった活動が保障されていることはもちろんのこと、その外在化されたものを手掛かりに、みんなで今どんな学習をしているのかを話し合ったり確認したりしながら焦点化することができる利点がある。

中本(2014)は「協働での課題解決場面で、子どもたちにとって自分とは異なる多様な意見が見える状況を作り出し、それぞれの考えを比較しながら説明できるようにすることで考えの深まりを生み出せるようにする」ことの重要性を述べている。「ラミカード」はその一役を担い、今、何について話し合っているのかを可視化できるため、3人の異学年の児童は同じイメージを共有しながら話し合いを進めることができるという強みがあった。

3つ目は、児童とのやり取りを通じた教師による言葉の「補充・要約」が必要であった。

活動の中で、気持ちや考えをどうしても言葉にするのが難しい場面もあり、そういった時、教師による言葉のサポートを必要とする。具体的には、児童がモヤモヤしていたり、行き詰っていたりした際、「○○なことを言いたかったんじゃない？」と補充したり、「つまり○○ことを言いたいのかな」と要約してあげたりすることである。実際、臨機応変にこの補充と要約をうまく行うことは難しいが、児童の気持ちや考えに寄り添いながら、言葉を掛けたり提案したりすることが大事であった。児童が的外れな発言をした時でも、その児童の自尊心を傷つけないよう、その誤った発言を価値のある発言に高めたり、ボール球でもストライクになるよう教師が言葉をつないだりしようとする姿勢が大切であった。

(2) 主体的な学びを充実するための視点

主体的な学びの充実を目指した工夫点について、まず、児童の学びの刺激となるものを提供し、新たな学びへの扉を開くきっかけ作りである。例として、3年生の児童が読み札

を作る場面で、語尾が「とうじょう」という言葉を多用し、それに対する改善を図るために、類語辞典を提供した場面が挙げられる。この時、児童は類語辞典を実際に手に取ることで、その厚さや重さなどの迫力に刺激を受け、さらに「登場」と似たような言葉を知り、実際に使ってみたことで、知的好奇心が刺激され、児童の学びを促進することができた。

また、この3年生の児童は類語辞典を使用したことをきっかけに、国語の音読の際に意味が分からない言葉に出会った時、自分から国語辞典を棚から取り出し、一生懸命その言葉を調べるようになった。このことから、教師は児童の学びの扉を開けるきっかけをつくるのが重要であり、それにより、児童は自ら学びを進めていくということが分かった。

主体的な学びの充実を目指すための2つめの工夫点は、自己有用感を育むことができるストーリー性のある単元づくりをすることである。本単元の目玉は、B学級へ自分たちが作ったかるたをプレゼントすることであった。知的障害のある児童は成功体験が少ない傾向にあることや、いつも誰かから何かをやってもらう受け身の存在であることが一般的に多い。しかし、今回のかるたを作ってプレゼントするという取組は、彼らの「誰かの役に立ちたい」「誰かを喜ばせたい」といった気持ち、いわゆる自己有用感を刺激することで、自分たちの学習活動に意味付け、あるいは価値付けをすることができたと考えられる。

子どもたちは、B学級の友達の喜ぶ顔を想像しながら学習活動をすることで、活動中、手を抜きたくなったり、諦めなくなったりする場面でも、ぐっと堪えて、粘り強く取り組むことができた。実際に、児童が読み札を製作した際、自分は読めるが相手は読めなかった場面で、その読み札を書き直すのか、あるいはそのままプレゼントするのは本人次第であった。しかし、児童が書き直すことを決めた背景には、B学級の友達を強く意識して

いたからであった。

他にも、絵札を製作する際、「はみ出さないように塗ろう」「枠線を切る時、曲がらないようにしよう」「サインペンでなぞった方が見栄えがいいぞ」等、B学級の友達を意識があったからこと、活動をやりぬくことができた。このように、B学級の友達を喜ばせたいという気持ちがあったからこそ、粘り強く、主体的に学習に向かうことができたと考えられる。

3つめの工夫点としては、自分とは異なる意見に出会い、そこから刺激を受け、自らの考えや行動を更新し高めることができるようにすることである。これは協働学習における醍醐味でもあると感じる。一人での学習では自分の考えだけで押し進めるが、例えば、かるたのテーマを決める際、友達の色々な考えや意見に触れ、話し合いを通して、仲間分けやサンプルづくりを通してより高次なものへと高める体験をすることができた。また、絵札づくりの際、「背景を加えた方が見栄えが良くなる」「サインペンでなぞった方が見えやすい」等の意見を取り入れながら、かるた作りに励むことができた。そういった自分の考えとは異なる、他者と関わり合いながら、考えを変容させ、活動に向かい、協力してやり抜く経験を積み重ねる学習をすることができた。

以上、3つの工夫点を挙げたが、主体的な学びにおける大事な視点は、3名の学習集団の中に、その原動力があるということである。協働学習に関して、金子(2016)は「一人ひとりの能力は、試験のような孤立された場ではなく、他者との関係のなかで、場に応じて発揮されるものなのだ。」と指摘し、加えて「仲間と共に問題の意味を深めつつ、課題を一緒に解決する過程をたくさん経験すること」の大切さを指摘している。特学の能力が個々に違う異学年の児童でも、他者との関わり合いや学び合いの中でそれぞれの力を発揮した

り、学びを深めたりする姿が見られた。ことわざで「三人寄れば文殊の知恵」とあるが、知識や技能、あるいは学びといったものは、その学習集団の中に存在することを改めて実感することができた。

文献

- 笹原未来(2016)：特別支援学級における“共に学ぶ”算数の授業とその展開，教師教育研究，9巻，181-193
- 清水笛子(2013)：知的障害教育における共同学習の実践と課題，静岡大学教育学部(人文・社会・自然科学篇)，第63号，247-255
- 金子奨(2008)：学びをつむぐ〈協働〉が育む教室の絆，大月書店
- 宮村奈々江・浦崎源次(2011)：知的障害特別支援学級における「見ること」に視点をあてた「描くこと」の指導，群馬大学教育実践研究，第28号，193-202
- 中本敬子：他者との協働による問題解決としての「学び合い」のある授業づくり：試論，文教大学教育学部紀要，48巻，61-69
- 国立教育政策研究所(2015)：「自尊感情？それとも自己有用感？」[leaf18.pdf](http://leaf18.pdf(nier.go.jp)) (Retrieved 2023.2.2)

特別支援学級に在籍する児童の主体的な学びの充実を目指した授業実践の検討

発達教育・特別支援教育コース 2521503

嶋崎 友貴

1. 研究の背景

特別支援学級は異学年で学級編成されることが多く(宮浦・浦崎, 2011), 笹原(2016)は授業の実態はプリント等の教材を用意するといった個別指導で行われることが多いとし, 協働的な学びの必要性を指摘している。また, 金子(2016)は他者と協働し, 関わりの中で本人の力が発揮されると指摘しており, 学力差や発達・障害の程度などの実態が様々な児童であっても協働学習によって力を発揮できることが期待される。以上のことから, 異学年の集団が協働的に学び合える授業づくりにおいて, 教師の手立て及びその授業で児童の主体的な学びを展開するための工夫について検討した。

2. 実践研究の概要(内容と結果)

秋田市立 A 小学校に設置されている特別支援学級(知的障害)に在籍する 2 年生, 3 年生, 4 年生の各 1 名, 計 3 名の児童を対象に授業をした。3 名の知的な遅れは軽度であるが, 中にはこだわりが強く, 失敗を嫌がるなどの自閉的傾向を併せもつ児童もいる。

この 3 名の児童に向けて「かるた作り」を通して, 国語科における「話すこと・聞くこと」の授業を令和 4 年 11 月から 12 月にかけて 18 時間行った。本単元の目標は, 3 名で力を合わせてかるたを, 隣接する特別支援学級(情緒障害)にプレゼントしようというものである。導入として, 児童がかるたで遊び実際に楽しい経験をすることが大事であった。その上で, 製作中に思い通りにいかない場面では課題解決に向けて, 話し合い活動を重ね, 自分の思いを外在化しながら学習を展開した。活動する中で, かるたの書き直しが必要になり, 途中で投げ出されたいくなる場面もあったが, 隣の学級の友達を喜ばせたいという気持ち, いわゆる自己有用感から粘り強く取り組み, 絵の描き方や文字を分かち書きするなどの工夫を凝らしたり, 類語辞典で教師と一緒に言葉を探したりするなど主体的に活動に向かうことができた。

3. 研究のまとめ

異学年で協働学習をする際の手立てとして, 以下の 3 つを挙げる。1 つめは, その単元に向けて遊びや活動など実際の具体的体験を通して, 単元の学習に関する共通のイメージをもてるようにすることである。2 つめは, 児童一人一人の考えを外在化する教具準備である。3 つめは, 児童とのやり取りを通じた教師の言葉の「補充・要約」である。

また, 児童の主体的な学びを充実するための視点については, 以下の 3 つを提示する。まず, 児童の学びの刺激となるものを提供し, 新たな学びの扉を開くきっかけ作りをすることである。次に, 自己有用感を刺激することができるストーリー性のある単元づくりをすることである。最後に, 自分とは異なる意見に出会い, そこから刺激を受け, 自らの考えや行動を更新し高めることができるようにすることである。

特別支援学級に在籍する児童の主体的な学びの充実を目指した授業実践の検討

1. 問題と目的

特別支援学級は異学年で学級編成
→学級としての授業づくりが困難
(宮浦・浦崎, 2011)



一斉指導における指導形態・内容に悩む
(窪田・藤井, 2020)
プリントで個別指導
→他者との協働が必要
(笹原, 2016)



特学の異学年の児童が協働的に学び合うような授業づくりをする際、
①教師はどのようにことに配慮することが大事か
②主体的な学びを展開していくために大切なことを明らかにする

2. 授業実践研究の概要(内容・結果)

実践研究の概要

秋田市立A小学校特別支援学級(知的障害)に在籍する2年, 3年, 4年生の3名を対象に, 国語科「話すこと聞くこと」の授業を実践した。
【単元名】「B学級(情緒障害特別支援学級)にプレゼントしよう」(総時数18時間)

(1) 導入期におけるかるた遊びの活動を通して, 単元の学習に向けた「助走」をつける

表1 かるた会に向けた授業実践の概要

話し合って選ぶ	みんなで遊ぶ	つくってみよう
異学年も参加しやすい題材	筆者, 学級担任の先生, 教頭先生と一緒に遊ぶ活動 実際の楽しい体験を通したことによる, 興味関心の高まり	

区分	期間	時数	学習内容・活動
導入期	10/31～11/8	3時間 休み時間	・かるたへの興味関心を高める ・制作するかるたのテーマを話し合う
制作期	11/14～12/6	10時間	・絵札や読み札を作る ・改善点を話し合い, 課題の解決に向けて活動する
かるた会準備	12/12～12/16	4時間 朝の学習	・プログラム, 飾り, メダル作り ・役割分担の話し合い
かるた会	12/19	1時間	・作ったかるたでB学級の友達と遊び, プレゼントをする

(2) 自分とは異なる意見に出会い, 受け入れながら, 考えを更新し, 高めていく学習

<p>かるたのテーマを話し合う</p> <p>自分の考えを外在化して仲間分け</p>	<p>試作品をつくってみる</p> <p>相手の意見を受け入れる体験</p>	<p>2年生, 苦手な絵に挑戦</p> <p>「よく描けているね」と頑張り認められた</p>	<p>改良点の話し合い</p> <p>参加意欲を高め, 仲間の考えに傾聴</p>	<p>苦手なことが得意に!</p> <p>仲間の考えを吸収し, 自分自身を高める体験</p>
<p>2年生, 文字がばらばらで読めないと言われる</p> <p>B学級の友達を意識して書き直す</p>	<p>2年生, 文字と文字の隙間が欲しいと要求</p> <p>マスを設定することで, 分かち書きができた</p>	<p>3年生, 「とうじょう」の多用を別の言葉で言い換えたい</p> <p>「登場」という言葉をきっかけに, 語彙UP</p> <p>3年生へ提示</p> <p>「なんだこれは!」辞書の重さ, ページ数に衝撃を受ける 「見参」「参上」「現れる」等の言葉を知り, 満足感を得る 学校生活で意味が分からない言葉があると, 国語辞典を引くようになった</p>		

3. 研究のまとめ

① 異学年で協働学習をする際の配慮事項

- ・みんなで時間と空間を共にして, 楽しさを**実際に体験**し共有して, 単元の導入に向かう「助走」をつける
- ・話し合い活動での音声はすぐに消えてしまうので, 児童が考えを**外在化**できる教具の準備(可視化)
- ・児童がうまく言葉にできない場合, 教師による言葉の**補充と要約**

② 主体的な学びの充実を目指すための大切な視点

- ・児童の**学びの刺激となるもの**を提供し, 新たな学びの扉を開くきっかけづくり(ex.類語辞典)
- ・**自己有用感**を育むことのできるストーリー性のある単元づくり(ex.隣のB学級の友達を喜ばせたい)
- ・自分とは異なる意見に出会い, そこから刺激を受け, 自らの考えや行動を**更新し高められる**ようにする(=協働学習)

1. 問題と目的

現在、日本の教育では、多様な学びの場をつなぎ、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で学ぶための取り組みとして、交流及び共同学習が行われている。交流及び共同学習は、学習指導要領の改訂のたびに活動内容の記載が具体化しており、当初は数ある教育活動の1つであったが、最新の改訂では学校運営上においても重視されていること(千田, 2019)から、インクルーシブ教育システム構築のための重要な取り組みである。

学校教育における存在意義の高まりから、近年では実践研究が盛んに行われている。その中では、障害のある子どもと障害のない子どもが「かかわる」ことを通じて、成果が挙げられていたが、課題も挙げられていた。成果では「かかわる」ことを通じて、相手の特徴やよさに気づきながら豊かな人間性を学ぶ姿(安里, 2021)や、子どもたちの距離感や関係性を変容させている姿(中原・豊岡, 2018)が挙げられていた。一方、課題では同様に「かかわる」ことを通じて、障害をネガティブなイメージとして捉えてしまい、その意識が改善されないままの姿(高野・片岡, 2014)が挙げられていた。

このように、交流及び共同学習の実践では、かかわりを基に成果と課題の両方が挙げられていたことから、授業内でどのようなかかわり方をするかが非常に重要である。そして、よりよい実践に向けて、成果で挙げられたような、障害のある子どもと障害のない子どもの双方が自然にかかわり合う「双方向のかかわり」を重視していく必要があるといえよう。

しかしながら、その肝心となるかかわりに

関して、どのような学習活動によって違いが生じるか、先行研究では明らかになっていない。他者とのかかわりは成果の一翼を担う一方で、実践の内容を吟味しなければ課題となる可能性があるため、闇雲に増やせばよい訳ではない。そのため、交流及び共同学習の活動の違いが、子どものかかわり方や学びに及ぼす影響を分析する必要がある。

本研究では、交流及び共同学習の実践において、双方向のかかわりが生じる状況を明らかにする。その上で、双方向のかかわりを重視するために必要な学習活動や教師の手立てについて検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

A 特別支援学校(知的)の3・4年生と、B 小学校の4年生3クラス(1組、2組、3組)の間で行われた交流及び共同学習の授業実践を取り上げた。

(2) 実践の概要

授業はA 特別支援学校児童とB 小学校児童が「共に楽しむ」ことをねらいとして行った。B 小学校児童がねらいを踏まえ、昨年度の実践を参考にしながら、各クラスごとに本時の活動を企画した。また、本時は「交流会」という形で、B 小学校児童が主導で運営した。このように、B 小学校児童が、「共に楽しむ」ために、主体的に企画・運営を進めたことで、3 クラス異なる学習活動を行う交流及び共同学習の実践となった。

授業を実施するにあたって、事前にB 小学校では、自分と交流相手の感じ方の違いを知ったり、交流相手との共通点や似ている点を

探したりする障害理解学習を行った。さらに、交流会の企画を行う中で、A 特別支援学校児童の好きな遊びや好きなものについて、担任の先生にインタビューをする質問タイムを設けた。これによって、交流会の活動の中に、A 特別支援学校児童が好きな遊びや好きなことが取り入れられた。また、授業後 B 小学校児童には、今回の授業に関するアンケート調査に協力してもらった。

(3) 分析

双方向のかかわりを「発信者の主体的な行為に対して、受信者が何らかのリアクションを行い、やりとりが継続したもの」と操作的に定義した。これを基に、活動内容と活動形態が異なる3つの交流及び共同学習の実践から、それぞれどのような双方向のかかわりが生じたかを分析した。その上で、「学習活動」、「授業内の双方向のかかわりの傾向」、「授業後の児童の学び」の3点をそれぞれ紐づけることで、双方向のかかわりが児童に及ぼす影響を各クラスごとに整理した。

1) 双方向のかかわりに関して

2 台の定点カメラを教室の前後に設置して、授業の撮影を行った。ただし、児童の活動に合わせてカメラを移動させることもあった。授業終了後、撮影した動画を筆者と担当教員で見返し、上記の定義を基に、双方向のかかわりが発生した場面を抽出した。それらを、発生した場面や理由を基に、双方向のかかわりの傾向と回数を分類した。

2) 児童の学びに関して

授業後、B 小学校 4 年生児童 83 名に対して、アンケート調査を実施した。質問項目は「交流でうまくいったこと・うれしかったこと」と「交流でうまくいかなかったこと・むずかしかったこと」の2問を設定し、いずれも自由記述で回答してもらった。アンケート回収後、「交流でうまくいったこと・うれしかったこと」の質問項目で得られた回答を【成果】、「交流でうまくいかなかったこと・むずかし

かったこと」の質問項目で得られた回答を【課題】として、それぞれ集計を行った。得られた回答を、筆者と担当教員が協議した上で、各クラスごとに KJ 法に準じて分類を行った。

3. 結果

(1) 双方向のかかわりの種類と傾向

双方向のかかわりは、授業の活動場面を踏まえて、大きく2つに分けられた(図1)。1つは、「活動内のかかわり」である。活動に取り組んだことによって、相手とやりとりするきっかけが生じ、かかわりが発生していた。それに対してもう1つは、「活動から派生したかかわり」である。他の人が活動に取り組む様子を見たことで、相手とやりとりするきっかけが生じ、かかわりが発生していた。

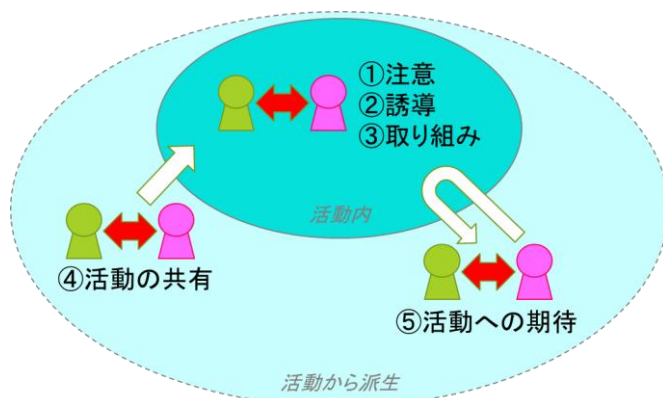


図1 双方向のかかわりの種類

活動内のかかわりをさらに詳しく見てみると、次の3種類に分類された。1つ目は、「①注意」のかかわりである。注目して欲しいところを示した際のかかわりが挙げられた。2つ目は、「②誘導」のかかわりである。移動して欲しい場所へ案内した際のかかわりが挙げられた。3つ目は、「③取り組み」のかかわりである。ゲームに参加した際のやりとりなど、授業の活動に取り組んだことによって生じたかかわりが挙げられた。

活動から派生したかかわりも、さらに2種類に分類された。1つ目は、「④活動の共有」のかかわりである。他の人が活動に取り組む様子を見たことで、「面白いね」や「すごいね」といった話題が生じ、かかわりが発生してい

た。2つ目は、「⑤活動への期待」のかかわりである。他の人の活動が終了したことで、「楽しみだね」や「頑張ろうね」といった話題が生じ、かかわりが発生していた。

表1 双方向のかかわりの数

かかわりの種類	1組 (n=37)	2組 (n=22)	3組 (n=23)
①注意	7	0	7
②誘導	7	3	8
③取り組み	0	19	8
④活動の共有	10	0	0
⑤活動への期待	13	0	0

以上の5種類に双方向のかかわりは分類された。授業の活動内容や活動形態が異なったことによって、各クラスでかかわりの種類や傾向、回数が分かれた(表1)。

(2) 児童の学びに関するアンケート

1) 成果

回答は2つの大項目、4つの中項目、12の小項目に分類された(表2)。

表2 児童の学び【成果】

項目	1組 (n=54)	2組 (n=43)	3組 (n=44)
◎相手とのやりとり	40	32	32
○反応に対する喜び	16	21	13
・気持ちを推察して	5	6	4
・行動や言質を挙げて	6	9	9
・プレゼントを渡して	5	6	0
○交流後の思い	14	4	15
・共に楽しめた	7	2	13
・仲良くなれた	4	1	1
・良さに気づいた	3	1	1
○自身の言動	10	7	4
・相手に伝わった	5	1	4
・自分が伝えられた	5	6	0
◎活動内容	14	10	12
○企画に関して	14	10	12
・企画の成功	6	6	2
・練習の成果	3	0	4
・テーマの達成	2	0	4
・役割遂行	3	4	2
●特になし・無記入	0	1	0

大項目〈相手とのやりとり〉における成果では、3つの中項目に分類された。

1つ目は、交流相手の〈反応に対する喜び〉から得られた成果である。具体的には、「〇〇さんが嬉しそうだった」といった〈気持ちを推察して〉の感想が挙げられた。また、「〇〇さんが笑っていた」といった相手の〈行動や言質を挙げて〉の感想が挙げられた。さらに、「プレゼントを喜んでもらえた」といった〈プレゼントを渡して〉の感想が挙げられた。

2つ目は、〈交流後の思い〉に関する成果である。具体的には、「自分も相手学級も楽しむことができた」といった〈共に楽しめた〉という感想が挙げられた。また、「〇〇さんと仲良くなれた」といった〈仲良くなれた〉といった感想や「〇〇さんのすごいところを発見できた」といった交流相手の〈良さに気づいた〉といった感想が挙げられた。

3つ目は、〈自身の言動〉に関する成果である。具体的には、「〇〇さんが話を聞いて、うなずいてくれた」のような〈相手に伝わった〉ことが分かったといった感想が挙げられた。また、「ルールの説明が上手くすることができた」のような交流相手に対して〈自分が伝えられた〉といった感想が挙げられた。

別の大項目である〈活動内容〉では、企画に関しての成果が挙げられた。具体的には、「出店の運営が上手くいった」といった〈企画の成功〉に関する感想が挙げられた。また、「リハーサルでは上手くいかなかったところが、本番で上手く行ってよかった」といった〈練習の成果〉や、「『共に楽しむ』というテーマを達成できた」といった〈テーマの達成〉に対する感想が挙げられた。さらに、「司会の役割を果たすことができた」といった〈役割遂行〉を成果とした感想が挙げられた。

2) 課題

回答は2つの大項目、3つの中項目、6つの小項目に分類された(表3)。

大項目〈相手とのやりとり〉における課題では、2つの中項目に分類された。

1つ目は、交流相手とかかわった際の〈自

身の言動)に関する課題である。具体的には、「ルールの説明をしたが上手く伝わらなかった」といった〈ルールの説明〉に関する感想が挙げられた。また、「会話した時に上手く伝わらなかった」といった〈対話や会話〉に関する感想が挙げられた。

表3 児童の学び【課題】

項目	1組 (n=29)	2組 (n=38)	3組 (n=32)
◎相手とのやりとり	19	14	22
○自身の言動	11	8	9
・ルールの説明	8	6	4
・対話や会話	3	2	5
○相手への対応	8	6	13
・戸惑い	6	6	9
・気持ちの推察	2	0	4
◎活動内容	9	19	10
○企画に関して	9	19	10
・運営の不備	6	17	6
・企画の考案	3	2	4
●特になし・無記入	1	5	0

2つ目は、〈相手への対応〉に関する課題である。具体的には、「〇〇さんが思ったように動いてくれなかった」といった交流相手への〈戸惑い〉が感想として挙げられた。また、「相手がやりたいことを考えることが難しかった」といった交流相手の〈気持ちの推察〉に苦戦した感想が挙げられた。

別の大項目である〈活動内容〉では、企画に関する課題が挙げられた。具体的には「プレゼントが足りなかった」といった〈運営の不備〉に関する感想が挙げられた。また、「相手が嬉しいことが何か考えることが難しかった」といった〈企画の考案〉に関する感想が挙げられた。

4. 各組の実践の特徴とまとめ

(1) 1組

1) 活動内容

1組では、A特別支援学校児童1人に対して、B小学校児童6~8人のグループを4つ作成した。授業を通じて同じグループで活動したが、

授業の前半と後半で活動内容と活動形態が多少異なっていた。

前半は、グループごとに分かれて、別々の活動に取り組んだ。活動内容はA特別支援学校児童が好きな遊びであるジェンガ、ドミノ、7並べ、ババ抜きが用意された。

後半は、同じゲームをグループごとに取り組み、得点を競う対抗戦を行った。ゲームはだるまさんがころんだと玉入れを合わせた「だるまさんがころんだ玉入れゲーム」に取り組んだ。1グループがゲームをしている時は、他3グループは参観者となり、それを順番に繰り返した。

2) 双方向のかかわり

だるまさんがころんだ玉入れゲームのルールを実演して提示した際に「①注意」のかかわりが、グループごとに場所に移動する際に「②誘導」のかかわりが発生した(図2)。また、授業の後半にゲームを実施したグループと観戦をしたグループに分かれたことで、「④活動の共有」や「⑤活動への期待」のかかわりが多数発生した。「④活動の共有」は活動中に、「⑤活動への期待」が活動の間に生じていたことから、④と⑤のかかわりは交互に発生した。

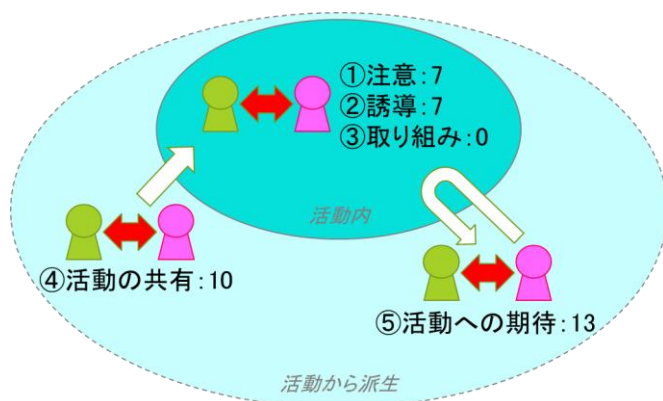


図2 1組の双方向のかかわり

3) 児童の学び

1組の特徴として、【成果】では、小項目〈仲良くなれた〉や〈相手の良さに気づいた〉に関する回答が多かった(表4)。また、中項目〈自身の言動〉では、他クラスがどちらかの回答に偏りが見られたのに対して、〈相手に伝

わった)、〈自分が上手く伝えられた〉の両方で回答が挙げられた。

【課題】では、小項目〈ルールの説明〉に関する回答が多かった(表 5)。一方で、小項目〈会話や対話〉に関する回答は少なかった。

表 4 1組の児童の学び【成果】

相手とのやりとり	40	反応に対する喜び	16	気持ちを推察して	5	
				行動や言質を挙げて	6	
				プレゼントを渡して	5	
	交流後の思い	14	自身	14	共に楽しめた	7
					仲良くなれた	4
					良さに気づいた	3
自身の言動	10	自身	10	相手に伝わった	5	
				自分が伝えられた	5	
活動内容	14	企画に関して	14	企画の成功	6	
				練習の成果	3	
				テーマの達成	2	
				役割遂行	3	
特になし・無記入					0	

表 5 1組の児童の学び【課題】

相手とのやりとり	19	自身の言動	11	ルールの説明	8
				対話や会話	3
	相手への対応	8	自身	8	戸惑い
					気持ちの推察
活動内容	9	企画に関して	9	運営の不備	6
					企画の考案
特になし・無記入					1

4) まとめ

他のグループの活動を見る時間があったことで、「④活動の共有」、「⑤活動への期待」のかかわりが生じていた。このかかわりによって、個別に密接なコミュニケーションを図る場面が生じたため、【成果】の〈相手とのやりとり〉に関する回答が多くなった。

また、「④活動の共有」、「⑤活動への期待」のかかわりでは、B 小学校児童が、A 特別支援学校児童に個別にルールを説明する場面が多く見られた。これにより、【課題】の〈ルールの説明〉に関する回答が多く見られるようになった。回答が多いことは、一見するとネガティブな結果だが、かかわりが生じたからこそ、回答に表れたと考えられる。

(2) 2組

1) 活動内容

2組では、B 小学校児童が 5~6 人程度の 5 グループに分かれて出店を準備し、その出店で共に遊ぶ活動を実施した。出店の種類はビ

ンゴ、棒入れ、射的、宝探し、魚釣りとなっていた。A 特別支援学校の児童が買い物が好きということもあり、出店で遊ぶ際は、B 小学校の児童が用意した独自のお金を払ってから遊ぶシステムが取り入れられた。

B 小学校児童は、出店を運営する人と出店で遊ぶ人の半分ずつに分かれ、授業の前半と後半役割が入れ替わった。A 特別支援学校児童は、授業を通じて好きな出店を自由に巡って遊んだ。

2) 双方向のかかわり

活動時間のほぼ全てが出店で遊ぶ時間だったため、「③取り組み」のかかわりが多く発生した(図 3)。一方で、常に自由に遊ぶ活動だったことで、「①注意」や「②誘導」のかかわりは少なかった。また、他の人の活動を見る場面がなかったため、「④活動の共有」、「⑤活動への期待」のかかわりは生じなかった。

出店では「出店への勧誘をする→遊ぶ意思を伝える→お金のやりとりをする→ルールの説明を行う→出店で遊ぶ→景品を渡す」といった一連の流れでかかわりが生じていた。そのため、「③取り組み」のかかわりにおいて、とても長いやりとりが生じた。

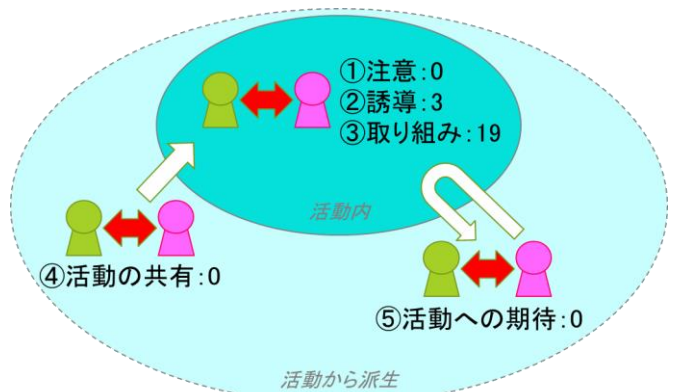


図 3 2組の双方向のかかわり

3) 児童の学び

2組の特徴として、【成果】では、中項目〈反応に対する喜び〉に関する回答が非常に多かった(表 6)。また、中項目〈交流後の思い〉内の小項目〈共に楽しめた〉、〈相手に伝わった〉に関する回答が少なかった。

【課題】では、小項目〈運営の不備〉に関

する回答が非常に多かった(表 7)。また、中項目〈相手への対応〉に関して回答が少なく、小項目〈気持ちの推察〉に関する回答は見当たらなかった。

表 6 2組の児童の学び【成果】

相手とのやりとり	32	反応に対する喜び	21	気持ちを推察して	6
				行動や言質を挙げて	9
				プレゼントを渡して	6
	7	自身の言動	4	共に楽しめた	2
				仲良くなれた	1
				良さに気づいた	1
10	企画に関して	10	相手に伝わった	1	
			自分が伝えられた	6	
			企画の成功	6	
			練習の成果	0	
			テーマの達成	0	
特になし・無記入				4	1

表 7 2組の児童の学び【課題】

相手とのやりとり	14	自身の言動	8	ルールの説明	6
				対話や会話	2
				戸惑い	6
19	相手への対応	6	戸惑い	6	
			気持ちの推察	0	
			運営の不備	17	
19	企画に関して	19	運営の不備	17	
			企画の考案	2	
特になし・無記入				5	2

4) まとめ

活動内での長期間のやりとりを行いながらも、【課題】の中項目〈相手への対応〉の回答数が少ないことから、交流相手とのかかわりで戸惑いを抱えることが少なかったとうかがえる。これは、B 小学校児童が出店の店員という役割を担ったことで、対人でのつまづきを軽減することにつながったと考えられる。また、出店の店員という役割によって、「相手を楽しませたい」という気持ちを促すことになったため、成果の〈反応に対する喜び〉の回答が多くなった。

その一方で、A 特別支援学校児童がお客さんの役割となったことで、「共に楽しむ」という姿勢になりにくくしていた。【成果】の〈交流後の思い〉に関する回答が少なく、B 小学校児童にとっては、相手と仲良くなったり、相手の良さを見つけたりしにくくしていた。

(3) 3組

1) 活動内容

3組では、授業の前半と後半で活動内容は

違ったが、授業を通じて両校が一緒に活動に取り組んだ。

前半は、新聞じゃんけんバランスゲームを両校一緒に実施した。1人1枚新聞紙が配られるので、足元に敷き、司会を務めるB小学校児童とじゃんけんをして、勝った場合は新聞紙がそのまま、引き分けか負けの場合は足元に敷かれた新聞紙を1回折りたたむというルールだった。これを繰り返し、新聞紙から落ちたら負けとなった。A 特別支援学校児童には、引き分けでも新聞の大きさはそのままという特別ルールが設けられた。

後半は「キャラクターバスケット」を一緒に実施した。フルーツバスケットを基にしたゲームで、A 特別支援学校児童が楽しめるように、題材がキャラクターに置き換えられていた。また、いす取りゲームの要素も入っており、鬼が好きなキャラクターを選び、該当する児童が立ち上がると、音楽が鳴り、立ち上がった人のみ椅子の周りをぐるぐる回り、音楽が止まったら空いている席を探して座るといったゲームだった。

2) 双方向のかかわり

両校が同じ活動と一緒に取り組んだことで、活動内のかかわりである「①注意」「②誘導」「③取り組み」が満遍なく起こった(図 4)。また、3組では、A 特別支援学校児童に新聞を配ってもらったり、インタビューを受けてもらったりといった役割を割り振ったことで、「③取り組み」のかかわりの数を意図的に増やしていた。

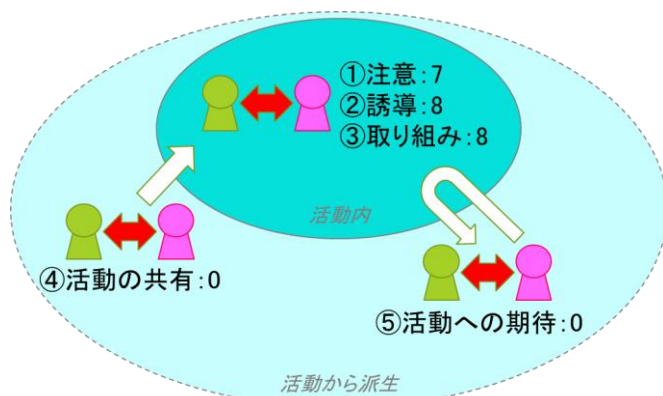


図 4 3組の双方向のかかわり

3) 児童の学び

3組の特徴として、【成果】では、〈共に楽しめた〉、〈テーマの達成〉に関する回答が多かった(表8)。また、成果の〈プレゼントを渡して〉に関する回答が挙げられなかったのは、3組だけ A 特別支援学校児童へのプレゼントを行わなかったためである。

【課題】では、〈相手への対応〉内の小項目〈戸惑い〉に関する回答が多かった(表9)。また、〈ルールの説明〉に関する回答が少なかった。

表8 3組の児童の学び【成果】

相手とのやりとり	32	反応に対する喜び	13	気持ちを推察して	4
				行動や言質を挙げて	9
				プレゼントを渡して	0
	15	交流後の思い		共に楽しめた	13
				仲良くなれた	1
				良さに気づいた	1
4	自身の言動		相手に伝わった	4	
			自分が伝えられた	0	
活動内容	12	企画に関して	12	企画の成功	2
				練習の成果	4
				テーマの達成	4
				役割遂行	2
特になし・無記入					0

表9 3組の児童の学び【課題】

相手とのやりとり	22	自身の言動	9	ルールの説明	4
				対話や会話	5
				戸惑い	9
活動内容	10	企画に関して	13	気持ちの推察	4
				運営の不備	6
				企画の考案	4
特になし・無記入					0

4) まとめ

グループに分かれることなく、常に活動を両校で共有していたことで、【成果】の〈交流後の思い〉に関する回答が多くなっており、「共に楽しめた」、「テーマを達成できた」と感じやすくなっていた。一方で、全体での活動が多かったため、個々でかかわる場面が少なくなってしまう、【課題】の〈自身の言動〉に関する回答が少ないことにつながった。

【課題】の〈相手とのやりとり〉では「戸惑いを感じた」といった回答が多かったが、全体での活動が多かった中で、個人でのかかわりが生まれている証拠でもあった。特に、A 特別支援学校児童に役割を割り振り、「③取り

組み」のかかわりを意図的に増やした影響が少なからずあったと考えられる。

5. 考察

(1) 3 クラスの実践の特徴

1組ではグループごとの活動を行い、「④活動の共有」や「⑤活動への期待」の活動から派生したかかわりが生じていた。個別に密接なやりとりをしたことで、学びの成果として、相手理解が進んだ点が挙げられた。一方、課題として、互いの距離感が近いことで、やりとりに苦戦した点が挙げられた。

2組では役割を生かした活動を行い、「③取り組み」のかかわりで、とても長いやりとりが生じていた。児童が役割を担ったことで、学びの成果として、対人でのつまづきを軽減した点が挙げられた。一方、課題として、役割の固定によって、相手理解に至りにくくなった点が挙げられた。

3組では両校全体で一緒に活動を行ったことで、学びの成果として「共に楽しむ」といった一体感が芽生えやすくなった点が挙げられた。一方、課題として、全体での活動が多かったため、個別にかかわる場面が限られた点が挙げられた。そこで、特別支援学校の児童に役割を割り振り、「③取り組み」のかかわりのきっかけをつくることで、意図的にかかわる場面を増やすことに成功していた。

このように、各クラスで活動やかかわりの傾向が異なったことで、それぞれ学びの成果と課題が挙げられたことから、活動ごとに良い点と気をつけなければならない点があった。

(2) 双方向のかかわりの重視に向けて

1) 学習活動に関して

双方向のかかわりを重視するための学習活動として、次の2点を意識する必要がある。

1つ目は、集団の規模を学習の目標に合わせて適切に設定することである。各クラスで集団の活動と個別の活動に分かれたが、それぞれ成果が見られた。集団の活動では、3組

が両校全体で活動したことで、共に楽しむ気持ちを強くもつことができた。一方で、個別の活動では、1組で密接にかかわる場面が多く見られ、相手理解につながった。交流及び共同学習を進める際は、活動における人数の調整の必要性が挙げられていること(宮野・細谷, 2021)から、教師が学習の目標に合わせて、集団の活動か個別の活動かを、双方にかかわるきっかけが生じやすくなるように適切に選択しなければならないのではないだろうか。

2つ目は、子どもに「役割」を割り振りつつも、それを固定しすぎないことである。子どもが役割を担ったことで、2組ではかかわりやすさに、3組ではかかわりを増やすことにつながっており、かかわるきっかけとして機能していた。一方で、子どもの役割を固定してしまうと、2組で見られたように、「共に楽しむ」姿勢になりにくくなってしまったため、注意が必要であった。両者がかかわるきっかけとして子どもの役割を生かしながらも、固定による子どもの学びへの影響に気を付ける必要があるのではないだろうか。

(2) 教師の手立てに関して

双方向のかかわりを重視するための教師の手立てとして、両校の子どもをつなぐことが重要であると考えられる。特別支援学校には、自分の思いが相手に伝わりづらい子どもがいる可能性が高い。交流相手が初対面であれば、なおさら気持ちの推察は困難である。実際に、活動形態に関わらず、全てのクラスで相手との対応に〈戸惑い〉を感じたというアンケートの回答が一定数見られた。このような場合、教師からの促しや声掛けが、他者とのかかわりを促す支援につながる(宮野・細谷, 2021)ため、教師が両校の子どもの思いを分かりやすく伝えるといった橋渡しの役割を果たすことが求められているのではないだろうか。

6. 今後の課題

今後においては、本研究で挙げた学習活動

と教師の手立てが、双方向のかかわりを重視する際に有効であるかどうか、実践を基に明らかにする必要がある。また、交流及び共同学習の実践のさらなる充実のために、双方向のかかわりを重視した実践を増やしていく必要があるといえよう。

最後に、本研究の限界として以下の2点を挙げる。1点目は、双方向のかかわりを動画から抽出したが、コロナ禍によるマスクの着用で、児童の口元が隠れていたため、詳細にやりとりを把握しきれない部分があった点である。2点目は、児童の学びを小学校の児童のアンケート結果のみから導き出しており、特別支援学校の児童の学びを分析の中で考慮していない点である。詳細なかかわりや両校の児童の学びを踏まえて分析を行うなど、さらなる検討が必要であろう。

【引用・参考文献】

- 高野秀幸・片岡美華(2014)交流及び共同学習の在り方に関する実践的研究：事前事後学習を大切にした取り組み. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀行, 23, 111-120.
- 千田光久(2019)幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領・高等学校学習指導要領にみる「交流及び共同学習」の歴史の変遷. 共生科学研, 15, 45-59.
- 中原靖友・豊岡大画(2018)図画工作科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を基に—. 群馬大学教育実践研究, 35, 327-336.
- 宮野希・細谷一博(2021)知的障害児を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の展望. 北海道教育大学紀要, 71(1), 109-118.
- 安里健志(2021)「交流及び共同学習」におけるUDLガイドラインに基づく授業実践の考察—特別支援学級に在籍する児童が交流学級に参加する場面において—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 13, 29-39.

交流及び共同学習において双方向のかかわりが児童に及ぼす影響に関する研究

発達教育・特別支援教育コース 2521504

平塚 達也

1. 研究の問題と目的

交流及び共同学習の実践研究では、障害のある子どもと障害のない子どもの「かかわり」を基に成果と課題が分かっていた。そのため、成果で挙げられたような、双方の子どもが自然にかかわり合う「双方向のかかわり」を重視する必要があるといえよう。しかしながら、その肝心となるかかわりに関して、どのような学習活動によって違いが生じるか、先行研究では明らかになっていない。そのため、交流及び共同学習における活動の違いが、子どものかかわり方や学びに与える影響を分析する必要がある。

本研究では、交流及び共同学習の実践において、双方向のかかわりが生じる状況を明らかにする。その上で、双方向のかかわりを重視するために必要な学習活動や教師の手立てについて検討することを目的とする。

2. 研究の内容

A 特別支援学校（知的）の3・4年生と、B 小学校の4年生3クラスの間で行われた交流及び共同学習の授業実践を取り上げた。学習活動はB 小学校の児童が「共に楽しむ」ために、主体的に企画と運営を進めたことで、3 クラス異なる内容となった。これら3つの授業を撮影し、ビデオ映像から双方向のかかわりがどのように生じていたかを分析した。さらに、B 小学校の全児童に対して、授業の成果と課題に関するアンケート調査を行った。得られた回答をKJ法に準じて分類を行い、児童の学びを分析した。

これらの、学習活動、授業内の双方向のかかわりの傾向、授業後の児童の学びの3点を総合的に踏まえて、双方向のかかわりが児童に及ぼす影響について、クラスごとに整理した。その結果、各クラスで活動やかかわりの傾向が異なったことで、それぞれ学びの成果と課題が挙げられたことから、活動ごとに良い点と気をつけなければならない点があった。

3. 研究のまとめ

双方向のかかわりを重視するための学習活動として、以下の2点に注意する必要がある。1 つ目は、教師が学習の目標に合わせて、集団の活動か個別の活動を、双方にかかわるきっかけが生じやすくなるように適切に選択することである。2 つ目は、両者がかかわるきっかけとして子どもに役割を割り振りながらも、固定による子どもの学びへの影響に気を付けることである。また、双方向のかかわりを重視するための教師の手立てとして、両校の児童の思いを分かりやすく伝える、橋渡しの役割を果たすことが重要である。

今後においては、本研究で挙げた学習活動と教師の手立てが、双方向のかかわりを重視する際に有効であるかどうか、実践を基に明らかにする必要がある。また、双方向のかかわりを重視した実践を増やしていく必要があるといえよう。

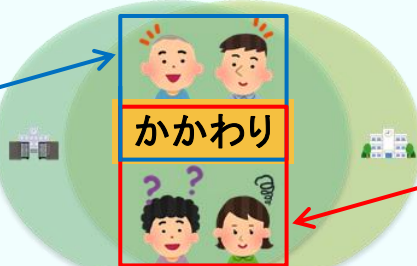
交流及び共同学習において双方向のかかわりが児童に及ぼす影響に関する研究

◆ 問題と目的

○ 成果

かかわりを通じて、豊かな人間性を学ぶ姿(安里,2021)や、距離感・関係性を変容させる姿(中原・豊岡,2018)が挙げられていた。

- かかわりを基に成果と課題の両方が挙げた。
→授業内のかかわり方が重要
- 成果で挙げた、双方が自然にかかわり合う「双方向のかかわり」を重視する必要がある。



● 課題

かかわりを通じて、障害をネガティブなイメージとして捉えてしまい、意識が改善されないままの姿(高野・片岡,2014)が挙げられていた。

どのような学習活動によってかかわりが変化するか不明

- 双方向のかかわりが生じる状況を明らかにする。
- 双方向のかかわりを重視するために必要な学習活動や教師の手立てを検討する。

◆ 研究の内容

A特別支援学校(知的)の3・4年生と、B小学校の4年生3クラスの間で行われた交流及び共同学習の授業実践

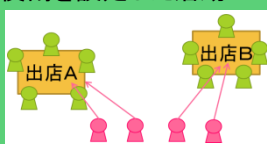
B小学校児童が、昨年度の取り組みを参考に、「共に楽しむ」ための企画・運営を主体的に進めたことで、1組、2組、3組で異なる活動が設定された。

グループごとに分かれてゲームに取り組む活動



- ✓ 特徴
少人数に分かれたため、個別に密接なやりとりが生じた。
- 学びの成果
個別にかかわる機会が増えたことで、相手理解が進んだ。
- 課題
互いの距離感が近いことで、相手とのやりとりに苦戦した。

出店の店員とお客さんといった役割を設定した活動



- ✓ 特徴
児童のやりとり1つ1つが、とても長く生じた。
- 学びの成果
役割を担ったことで、対人でのつまづきを軽減した。
- 課題
役割の固定によって、相手理解に至りにくくなった。

両校で一緒に同じゲームに取り組む活動



- ✓ 特徴
活動を共有したため、大人数の中でやりとりが生じた。
- 学びの成果
「共に楽しむ」といった一体感が芽生えやすくなった。
- 課題
集団での活動が多く、個別にかかわる場面は限られた。

◆ 双方向のかかわりを重視するための学習活動

- 1組では個別の活動、3組では集団の活動を行ったことで、それぞれ学びの成果と課題が異なった。教師が学習の目標に合わせて、双方にかかわるきっかけが生じやすくなるように、活動の規模を適切に選択する必要がある。
- 2組では「役割」が両者のかかわりやすさにつながっていた。かかわるきっかけとして子どもの「役割」を生かしながらも、固定による子どもの学びへの影響に気をつける必要がある。

◆ 双方向のかかわりを重視するための教師の手立て

- 活動内容に関わらず、全てのクラスで相手との対応に戸惑いを感じた様子が見られた。両校の児童の思いを分かりやすく伝えるといった、橋渡しの役割を教師が果たすことが重要である。