



秋田大学教職大学院 第2回教職実践オープンリフレクション



2018年2月16日（金）・17日（土）

秋田大学教育学研究科 教職実践専攻

〔学部卒院生〕

カリキュラム・授業開発コース

証明問題における逆向き思考の有効性に関する一考察	伊藤 紘成	1
算数科における子どもの表現に注目した指導のあり方 ー自力思考に注目してー	木村 結花	3
一人一人が自分の考えをもつための社会科授業の展開 ー授業のユニバーサルデザインの視点を生かした発問・資料提示を通してー	木村 陽平	5
コミュニケーション力を高める「体ほぐしの運動」の指導方法 ー子ども同士の関わりを意識した授業の工夫ー	近藤 大地	7
算数・数学科における練り合いの指導目的とその方法の提案	佐藤 貴大	9
目指す資質・能力の育成に向けた有効な協働学習の在り方 ーグループ活動の組織化と「まなボード」を活用した授業実践を通してー	竹内 恭平	11
中学校外国語科の授業における「主体的な学び」に関する一考察	保達 諒平	13
言葉による見方・考え方を働かせるための指導に関する一考察 ～小学校1年生における詩の授業実践を通して～	若松 彩花	15

発達教育・特別支援教育コース

特別支援学校における教科教育の充実に向けた授業のあり方の検討	保坂 迪菜	17
--------------------------------	-------	----

〔現職教員院生〕

カリキュラム・授業開発コース

統合により複数学科を有する高等学校における課題解決の取組

－「質問力」をテーマとした授業改善に向けて－

柴田創一郎 ・ ・ ・ ・ ・ 19

小学校における地域の素材を活用した社会科教育の在り方

－「地理的環境と人々の生活」の指導を事例として－

鈴木 聡 ・ ・ ・ ・ ・ 23

「主体的・対話的で深い学び」を位置付けた問題解決的な学習の展開

－自ら学ぶ意欲を促し、2段階思考による学びの深まりをねらった授業実践を通して－

藤原 英樹 ・ ・ ・ ・ ・ 27

発達教育・特別支援教育コース

進路実現に向かうためのレジリエンス向上への方策の検討

黒木 良介 ・ ・ ・ ・ ・ 31

児童生徒の行動を周囲との関係や影響の中から捉える“つながり”を意識した事例検討の在り方に関する研究

今野菜穂子 ・ ・ ・ ・ ・ 35

【資料】

秋田大学教職大学院第1回あきたの教師力高度化フォーラム

及び第2回教職実践オープンリフレクション開催要項 ・ ・ ・ ・ ・ 39

*昨年度の第1号は、修了生の報告書（学校マネジメントコース4名）も所収していましたが、今年度から修了生の報告書及び抄録を個人別にHPに掲載することになりましたので、修了生の報告書は除いてあります。そのため、本号は、2年プログラムの院生が1年目のまとめとしてまとめた中間報告書のみを所収しています。修了生の報告書等をご覧になりたい方は学部・研究科HPをご覧ください。

証明問題における逆向き思考の有効性に関する一考察

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2517401
伊藤 紘成

1 はじめに

証明問題では、論証ということもあり言葉で説明することに抵抗がある生徒への指導が課題であり、現場の教員は形式を指定して指導するなど様々な工夫をしている。実際、インターンシップでの証明の授業において、図形が複雑になればなるほど、何から考えてよいか分からない生徒の数が驚くほど増えていき、グループ活動を経てもなかなか理解が深まらない場面があった。その原因を思案する中で、生徒が自分の考えを他と共有する場面を思い起こした。自力思考を経て、グループ活動で自分の考えを共有する場面での生徒の様子を観察すると、ほとんどの生徒が自分で書いた解答を上から順番に読み上げていくだけであった。一方、周りの生徒は、自分の解答が発表者の解答と同じかどうかだけを確認している様子がみられた。しかし、証明問題の解答は、思考過程が必ずしもそのまま記されるわけではない。したがって、先ほどの解答の紹介方法では、解法が見いだせない生徒にとってみれば、例えば、なぜそこに着目したのか、あるいは、なぜそこに気づくことができたのかがわからない。

そこで、どの順番で考え、どの手法を用いたのかを理解するために、表記した解法よりも、思考過程をより重視した授業をすることが必要になる。そのためには、どのように解くかについての構想を練り、その考えを共有することが重要である。辻山(2005)は、証明指導の構想を練る段階で逆向き思考を用いると、「ほぼ全員が発見的に取組むようになった」と研究結果を報告している。このように、逆向きに考えることの先行研究は、「証明問題において逆向き思考を用いると解くことができる」、あるいは「方針を立てることができるとした論文は多くみられる。しかし、どのような問題に有効であり、どのように指導することが効果的であるかについての研究がほとんどなされていない。そこで、証明問題における効果的な逆向き思考に関する研究を行うこととした。

2 研究の目的

本研究の目的は、証明問題における逆向き思考の有効性を明らかにし、効果的な指導方法を示すことである。その上で、次の2点に重点を置き、考えていきたい。1点目は、証明問題を考える上で効果的な、逆向き思考が有効に働く場面を分類し、逆向き思考の働き方を明らかにすることである。2点目は、証明問題の解答の方針が立たない生徒への指導の具体化である。

3 研究の方法

I 文献研究

- (i) ストラテジーと逆向き思考に関する先行研究をまとめ、それぞれの位置付けを定めるとともに、それをもとに逆向き思考が有効な問題の特徴を整理する。
- (ii) ストラテジーの指導方法の先行研究をもとに、逆向き思考の指導方法を具体化する。

II 実践研究

- (i) 構想を立てる段階で、生徒が自分の考えを書き、それをグループで共有する時間を設ける。
- (ii) 証明問題を解く上での生徒の思考過程を振り返りシートから見取る。

4 文献研究

(1) ストラテジーの分類

古藤(1985)はストラテジーを次の4つに分類しており、本研究ではこの分類に立脚して論を進める。また、逆向き思考は、「数学だけでなく科学全般で用いられる方略」である一般的方略に分類される。

【総合的方略】

G.polya の4段階である、問題を理解する、計画を立てる、実行する振りかえってみる。

【一般的方略】

総合的方略の段階を考察する場合に必要な方略であり、数学だけでなく科学全般で用いられる方略。(例、帰納的な考え、類比的な考え、特殊科の考え、など)

【数学的方略】

数学の問題解決に際して用いられる数学的な手法。(例、同値な問題をつくる、対称性の利用、など)

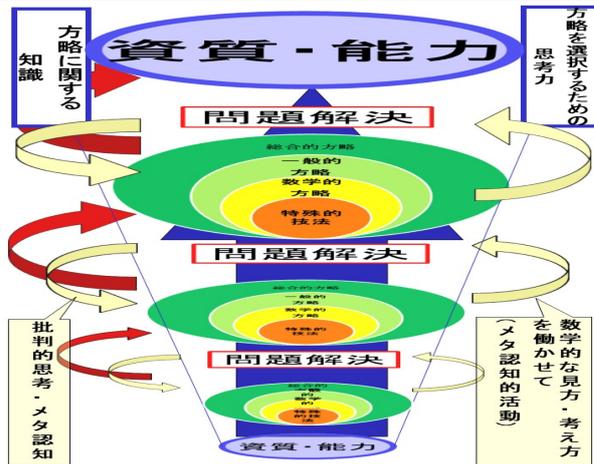
【特殊的技法】

当面する問題を解決するための具体的テクニックやヒント(例、線分図で考える、補助線をかいてみる、全体を1とみる、単位を共通にする、など)

(2) ストラテジーの位置付け

問題解決をする際に用いられるストラテジーは、思考するための知識となりうる。特に総合的方略と一般的方略は、日常生活でものごとを考えるとときにも用いられるものなので、ストラテジーを資質・能力の一つとして位置付けることができる。また、数学的な見方・考え方は現段階の自身の資質・能力と問題を、あるいは日常生活と数学を、つなげる際に働くものであると考えられる。

数学の授業でストラテジーを用いて問題解決することで、日常生活における問題解決場面で生きて働く資質・能力も高まる。つまり、ストラテジーを教科で扱うことによって、日常生活での問題解決時に方略を選択する力が高まるとともに、効果的に方略を用いる力が育まれると考える。



(3)証明問題における逆向き思考の有効性

これまでの逆向き思考の先行研究を踏まえて、本研究では逆向き思考を、「求めたいものを始点にし、それが成り立つためには何がわかればよいかを連鎖的に考えていく思考」と定義する。辻山（2005）によると、証明問題には「論証の構想を練る段階」と「実際に証明を構成し書く段階」があり、前者の段階で結論から考える逆向き思考は有効なストラテジーとなる。ここで、逆向き思考が効果的に働く問題の特徴を、逆向き思考が有効に働くとされる先行研究の問題から、次の4点に整理する。

- | |
|--------------------------------------|
| I 仮定と結論（目標）がわかっている場合 |
| II 仮定が結論に直接結びつかない（つながりがわかりにくい）場合 |
| III 仮定と関連する方向に、結論とつながりのある知識（情報）がある場合 |
| IV 問題解決の過程が複雑で多段階思考を要する場合 |

5 実践研究

(1)逆向き思考の指導モデル

文献研究より、以下の逆向き思考における指導モデルをもとに、授業を行う。

学習過程	学習活動	教師の支援（メタ認知的支援）
問題を理解する段階	・問題を提示 (逆向き思考が有効に働く問題)。	◇全体（個別）で課題の困難度を評価し、目標を設定する。
計画を立てる段階	・構想を練る →自分の構想を言語化し学習シートに記述。	◇なぜその方略を用いたかを考えるように促す。
計画を遂行する段階	・自分の構想をグループで議論 →自分の構想と友だちの構想を比較する（見方・考え方の共有）。	◇証明だけでなく、構想を共有するようにする。
	・グループでよりよい構想を考える。 ・実際に解いた証明と構想を全体で発表し、比較・検討する。	◇構想を書けていない生徒にはグループの構想を書くように促す。 ◇構想をもとに、自分の解き方を話すようにする。
振り返る段階	・逆向き思考の有効性を価値付ける。 ・批判的思考を働かせて自己添削し、自分（グループ）の構想を振り返る。	◇全体で、他の考え方と比べて、逆向き思考をすることのよさを共有する。 ◇自分の方略はうまくいったのか、うまくいかなかったのか、またその理由を考えるようにする。

(2)授業内容

「平行と合同」の単元の証明問題における授業実践を挙げる。「作図と証明」で、角の二等分線を証明する場面である。学習課題を「作図の方法が正しいことを証明するにはどうすればよいか」とし、学習プリントには、証明の解答を書く欄はもちろん、証明するための「自分の作戦」と「グループの作戦」を書く欄を設けた。授業の流れは、個で考えた後、自分の作戦と証明をグループで共有し、グループで作戦を立て直し、全体で考え方と証明を発表して、まとめを通して、最後に自分の作戦や証明を赤ペンで添削する時間をつくるという授業プランである。

(3)成果と課題

成果は、書かれた証明を読み上げるだけで正解か不正解のみを判断することはせず、「作戦」に関するメタ認知的な振り返りが多くみられたことだ。課題は、自己添削の時間をほとんどとることができなかつたため、生徒が自分たちの考えを価値づけることができなかつた。また、構想を練る段階での支援が不足し、構想を練る方法が見いだせない生徒が多くみられた。そのため、各段階の支援を具体的に考えていく必要がある。

6 次年度の取り組み

これらの課題から、次年度の課題を、大きく分けて3つに整理する。

1つ目は、構想を練る段階の支援についての研究である。構想を練る時間を設けたが、普段の授業ではあまり構想を練る機会がないので、自分の頭の中で構想したことをどのように言語化すればよいかわからない生徒が多く見られた。そのような生徒にどのような支援をして、自分の考えたことを言語化できるようにするかをメタ認知の指導の視点から研究したい。

2つ目は、まとめの段階で逆向き思考の考え方を共有する場面での指導である。逆向き思考の有効性を生徒たち自身で気づき、価値付けすることができるような場をどのようにしてつくるかが課題である。また、実際の授業で生徒が証明問題を発表する場面では、ただ自分の解答を読んで角や辺の名前を羅列するだけであったため、他の生徒はどこの辺や角を指しているのかわからず、理解が伴わなかつたように感じた。そのため、生徒自身が逆向き思考のよさに気づき、それを共有できる場と、生徒の証明問題の発表の仕方を併せて研究していく。

3つ目は、評価の在り方である。証明問題を解けるようになったかという試験とは別に、逆向き思考をどの程度使えるようになったかを測る基準がまだないので、どのように評価するかを研究し、生徒の変容を見取りたい。

算数科における子どもの表現に注目した指導のあり方

—自力思考に注目して—

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号2517404

木村 結花

1 研究の目的

表現は思考の外化で捉えられ、学習中の表現を高めることが深い学びになると考える。教師は授業の中で子どもの表現を瞬時に把握し整理することで授業を展開している。実際の授業では、多数を占める考えやより正解に近い考えを、教師の経験や直感によって取り上げているという場面もあり、必ずしもねらいに迫れるとは限らない。子どもの表現から思考する仕組みを捉えることができれば、教師の見とりがよりスムーズになり、子どもの実態を正確に捉えた授業づくりが可能となる。

算数科では、子どもは数学的表現を駆使して個人内や集団で思考を深めながら、概念を形成する。本研究では子どもの表現から思考する仕組みを捉えるため、思考や表現に関する文献調査と自力思考での表現に注目したノート分析から、どのような思考過程を経るのかを考察する。

2 子どもの表現と思考過程

2-1 問題解決過程での知識の変容

重松ら(1996)は1時間の授業や単元、あるいは長期の問題解決過程での子どもの知識の変容について、次の5つの段階からなる思考過程で示している。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">①学習内容に対する子ども自身の経験に照らして考えた知識(初期的・経験的知識)の獲得②子どもの問題意識と問題解決による知識(個人的知識)の獲得③教師や同級生による説明、反対、拒否、否定、正当化などの討議を通して獲得された知識(修正された個人的知識)④教師などによりまとめられた学習結果による知識(共有的知識)の獲得⑤共有的知識を子どもの自分の言葉で分かりなおして理解した知識(自分の知識)の獲得 |
|--|

教師が始めに把握する子どもの表現は、子どもの個人内の思考でできた個人的知識である。またこの個人的知識を把握・整理しながら授業を展開する事例が多く見られる。以上の理由より、本研究では自力思考によって獲得される②の段階に注目した。

2-2 ピアジェの同化と調節

ピアジェ (Piaget.J) によると、人は知識の獲得の際に同化・調節の働きによって知識の均衡化を図り、知識や概念を獲得する。これを算数科の問題解決場面に適応させると次のようになる。

- | |
|---|
| <p>同 化：問題の解釈を自分の個人的知識に合うように取り入れること。</p> <p>調 節：問題に応じて自分の個人的知識を修正すること。</p> <p>均衡化：個人的知識と問題との不均衡を調節によって安定した修正された個人的知識へと向かわせる過程。</p> |
|---|

授業では既習との不均衡に気付き、経験的知識を新しくすることが重要であるので、子どもを「同化できなかった」という状態にする仕掛けが必要である。同化と調節は同時に働き、1つの授業の中で何度も行き来しながら均衡化する。また算数科では学習のまとめや適応問題によって、調節した知識を自分の知識として使えるか確認し、より高次の知識として同化する特徴がある。このことから、同化・調節の働きに注目した実践授業を行う。

3 実践授業とその考察

同化・調節・均衡化を視点に思考過程の流れを分析する図を開発した。開発にあたり、同化できる・できない、調節できる・できないと必ず二分されることから、思考過程には経路があることを表現することと、授業の展開にあわせて図に時系列が表現されることを意識した。この図を用い実践授業を分析した。

単元：第3学年 かけ算の筆算（2）（本時 3／10時間）
ねらい：2位数×2位数の計算を既習をもとに考えることができる。

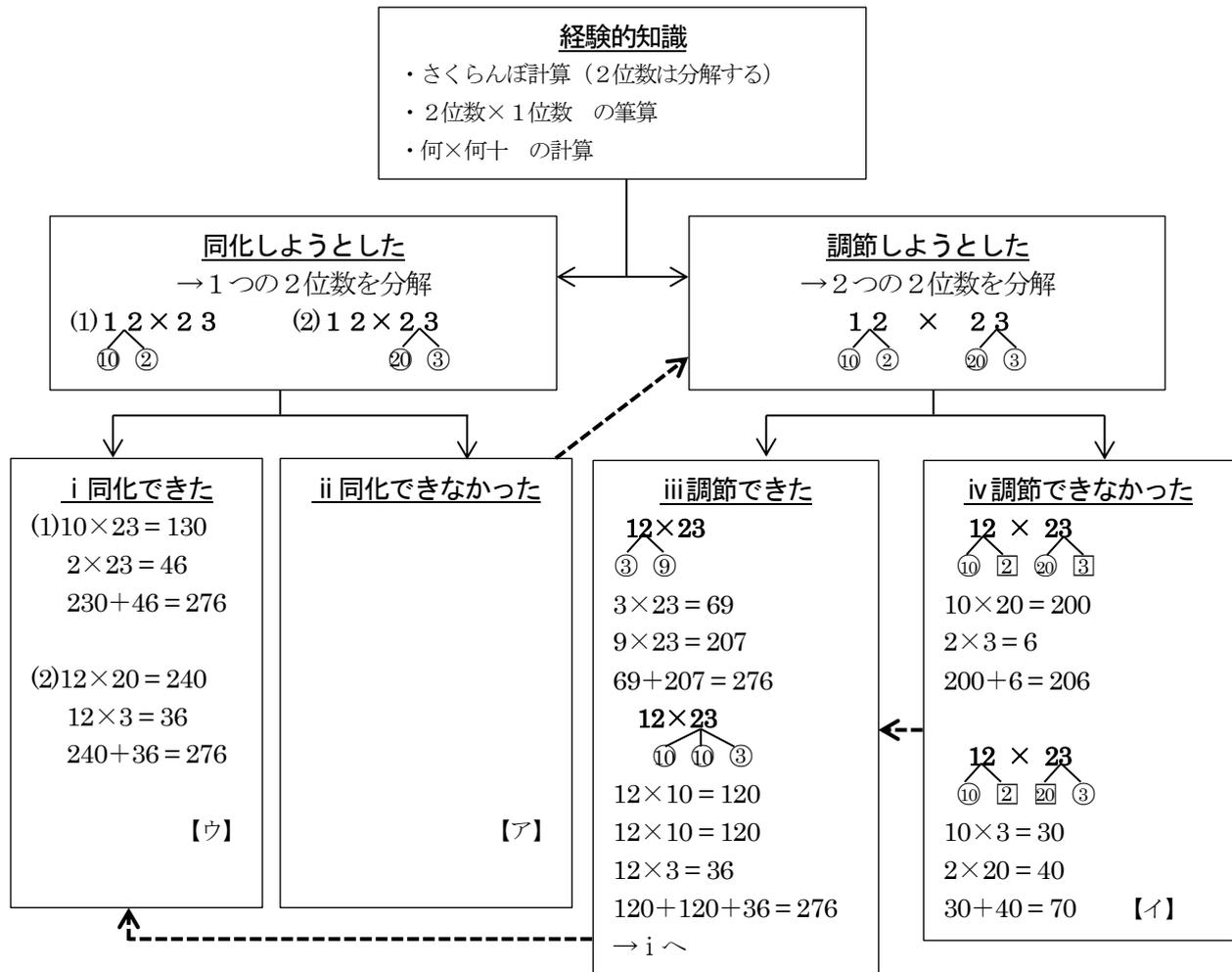


図 2位数×2位数の問題解決における同化・調節（→）と均衡化（--→）

分析図から分かる実践授業の課題は次の通りである。

- 【ア】 ii の欄が空白であること。ただし、実際には本時のねらいに迫りづらい筆算が含まれていた。
- 【イ】 iv への支援が不十分で、iv の段階にとどまり続けた子どもが授業終盤まで多かったこと。
- 【ウ】 i で(1),(2)のどちらが既習にあうか十分議論できず、計算の方法を考えるにとどまったこと。

4 成果と今後の課題

- 予想される子どもの反応を考察することでより丁寧な授業準備や適切な支援につながったこと。
特に授業中のグループ活動の際に、適切なアドバイスをすることができた。
- △既習との不均衡が顕在化できる問題設定や見通しの仕方の検討をすること。
本時のねらいにせまるための「問いの焦点化」が学習過程に必ず入り込む授業デザインを実践したい。
- △本時以前の習熟度・理解度を授業の中で捉え、個への支援を行うこと。
概念を違った形で習得してしまったために同化できない状態もあることが分かっている。選択する方略を誤っている場合、本時の学習に戻す支援について実践を通して探りたい。

5 主な参考文献

- 重松 敬一・勝美 芳雄・上田 喜彦・生駒 有喜子 (1996) 数学教育におけるメタ認知の研究 (11) —メタ認知と児童・生徒の知識の変容—, 日本数学教育学会, 第29回数学教育論文発表会論文集, pp.265-270
- 吉岡 睦美・重松 敬一 (2015), 中学校数学の学力変容過程の実践的研究—振り返りシート等の記述内容の分析を通して—, 奈良教育大学紀要, 第64巻, 第1号 pp.103-118
- 無藤隆・高橋恵子・田島信夫(1990)『発達心理学入門 I —乳児・幼児・児童—』, 東京大学出版会

一人一人が自分の考えをもつための社会科授業の展開

－授業のユニバーサルデザインの視点を生かした発問・資料提示を通して－

カリキュラム・授業開発コース 2517405
木村陽平

1. 主題設定の理由

平成29年告示の新学習指導要領において、すべての教科において「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」の一文が加えられた。また、新学習指導要領のキーワードとして、各教科の「見方・考え方」が示され、授業改善の軸となるものとされている。

この二つを並べてみると、授業改善のためには、教科教育の知見と特別支援教育の知見が融合される必要が見えてくる。そして、木村には、社会科授業において児童一人一人が主体的に授業に参加し、多様な価値観を認め合いながら、社会への関わり方を選択・判断できるような「自分の考え」をもって欲しいという願いがある。

これらのことから、特別な支援を必要とする児童も含む全ての児童に「わかる、できる」ための授業を目指す「授業のユニバーサルデザイン」の視点を生かした、発問や資料の提示を工夫し、児童一人一人が自分の考えをもつことができるような社会科授業を実践していきたいと考え、本主題を設定した。

2. 研究の目的・方法など

本研究の目的は、授業のユニバーサルデザインの視点を生かして発問や資料の選択・提示を行うことで、児童一人一人が主体的に学習に参加し、「自分の考え」をもつことができることを目指すものである。また、そのことを達成していくために、児童が授業に主体的に参加し、学習や活動に見通しをもったり、児童が自分の考えをもつための支援となったりするような教師の発問や資料提示が大切であると考えられる。

今回の教職インターンシップ1では、特に視覚化を意識した資料提示に重点を置いて授業実践を行った。授業後に行ったアンケートと、児童のまとめと振り返りからその効果について検証していく。

3. 教職実践インターンシップ I での実践内容

教職実践インターンシップでは、1つの単元をもち、全4時間の授業を行った。今回はそのうちの4時間目の授業を取り上げる。授業の概要は以下の通りである。

対象クラス	A 小学校5年〇組（27名）
日付	平成29年11月28日
単元	これからの食料生産とわたしたち（4/4）
ねらい	地産地消にこだわる店で輸入食品が使われている理由を考えることを通して、一人一人の捉え方の違いに気づき、豊かな食生活について自分の考えをもち、表現することができる。【社会的事象についての思考・判断・表現】
学習課題	地産地消にこだわる店で輸入食品を使っているのはなぜだろうか。
評価基準	食品を輸入することについて、一人一人の捉え方の違いに気づき、豊かな食生活について自分の考えをもち、表現している。

4. 教職実践インターンシップ I を通しての考察

(1) パワーポイントによる資料提示について

教職実践インターンシップでは、主にパワーポイントや Web サイトを活用しての資料提示を行った。資料の注目すべきポイントに動きを出して目立たせたり、考えをもつための資料を課題に合わせて精選したりという工夫をした。

授業後には、資料の提示の効果について、児童にアンケートを行った。回答としては、どこに注目すれば良いのかわかりにくいという指摘や、スクリーンに映したことによる見づらさなどが挙げられた。今回の授業を通して、パワーポイントとスクリーンを使用する資料の提示に便利さは感じたが、同時に資料を並べて見比べたい場面やノートを取る場面での課題を感じた。動きを出すことが出来るという利点がパワーポイントにはあることを感じたが、場面や目的に応じて資料の提示の仕方を吟味していく必要がある。

(2) 「自分の考え」をもつことの支援について

授業全体については、児童に「(1) 積極的に考えたり発表できたか」、「(2) 考えをもったり発言したりしやすかったか」、「(3) 自分の考えや意見を伝える場面は多くあったか」の3つの項目でアンケートを行った。(1)、(2)の項目では、「よくできた」と回答している子どもは、半数以下であった。多様な考えが出る授業であると予想していたが、自分の考えをもち、それを表現することができた児童が多いとは言えず課題が残った。アンケートの結果としては、課題が残る結果となったが、学習カードから読み取れる授業における考えの変容についてはいくつかの成果があった。ある児童に着目してみると、個人の考えを書く時点では「輸入牛肉を使っているのは、秋田牛がおいしくないから」と資料を関連付けて考えることができていなかった児童が、グループ及び全体での話し合いを経て、まとめでは、「作る人が減っているので輸入している」「自給率が低いので、輸入に頼っている」、「国産は高く、アメリカ産牛肉が安いから使っている」と表現し、「作る人が減った」ことや「自給率が低い」こと、「アメリカ産牛肉が安い」ことなどの要因が関わっていることに気付くことができていた。提示資料を活用した話し合い活動を取り入れることで、考えが深まり、自分の考えを確かなものにつなげていく可能性を実感できた。授業全体に関わって、資料の選択やその提示の仕方だけでなく、授業のねらいの設定や導入の工夫、発問などあらゆる面での課題を感じた。その中でも特に、資料を基に児童が考えることを促す発問の工夫について考えていくことの必要性を感じた。

5. 今後の課題と展望

教職実践インターンシップで行った授業から自分の今後の課題は以下の2点である。

- (1) 資料を読み取り、「自分の考え」をもつことにつながるような資料の選択・提示
- (2) 児童の主体的な授業参加を促すための焦点化された発問の工夫

この2点の課題、(1)、(2)に関わって、児童一人一人が自分の考えをもつことができるように、資料の選択・提示と発問における工夫について、授業のユニバーサルデザインの視点を基に整理していきたい。また、今回は整理し切れていなかった「社会的な見方・考え方」についても整理し、視点とその方法について整理していきたい。その上で、授業改善の方法・理論として、「授業のユニバーサルデザイン」を特に発問と資料提示の中で生かしていきながら授業の実践と分析を進めていきたい。

6. 参考文献

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』2017
- ・村田辰明 『社会科授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版 2013
- ・村田辰明 『小学校社会科授業のユニバーサルデザイン』教育出版 HP 教師向け指導資料 2016
- ・澤井陽介・加藤寿朗 『見方・考え方 社会編』東洋館出版 2017
- ・社会科教育 2018年2月号 明治図書
- ・由井蘭健 『一人一人が考え、全員で作る社会科授業』東洋館出版 2017

コミュニケーション力を高める「体ほぐしの運動」の指導方法

- 子ども同士の関わりを意識した授業の工夫 -

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号2517406

近藤 大地

1. 主題設定の理由

近年、子どもを取り巻く環境の急激な変化により子どもの心や体に大きな影響を及ぼしている。杉山(2000)は、「最近の子どもの傾向として、日常生活における運動遊びや身体活動の減少や運動する者とそうでない者との二極化している状況がみられる」と述べている。さらに、白旗(2017)は、「子どもの体力について、体力水準が高かった昭和60年代ごろと比較すると、依然として低い状況がみられる」と述べている。

特に、運動しない子どもにおいては、体を動かすことを好まないことや自分の健康や体力に関心がなく必要感を持たない子どもがいる。また、一方で相手の痛みや苦しみを感じ取ることができなく、仲間との関わりをうまくできない子どももあり、体や心に関する問題が多くみられるようになってきた。このように、今後も活発に運動をする者とそうでない者との二極化や体力・運動能力の低下という現状から体を動かすことを億劫に感じることや運動場面において仲間とうまく関わることができないという子どもが増えてくると考えられる。そこで、体育の授業において、ただ競争して勝つことや難しい技を習得するだけではなく、自分や仲間の体の状態に気付くことや仲間と豊かに交流することをねらいとするような活動が必要であるといえる。

本研究では、子どもの体力や健康等の実態から、「体づくり運動」の「体ほぐしの運動」に焦点を当てる。その実践を踏まえ、子どもの体育の得手不得手に限らず、誰でも楽しむことができたり、自分から仲間へ声を掛けたり、仲間を認めたりするコミュニケーション力が高まる「体ほぐしの運動」の指導方法の工夫について検討する。

2. 研究の目的

本研究の目的は、小学校2年生(32名)を対象に「体ほぐしの運動」の授業実践を行い、運動に苦手意識のある子どもが運動の得意な子どもと共に楽しめたり、仲間と関わることに苦手意識のある子どもが仲間を認めたり自分から声を掛けたりするなどのコミュニケーション力を高めるための「体ほぐしの運動」の授業を行うためにどのような工夫が必要か明らかにすることである。

3. 取り組みの概要

教職実践インターンシップIでは、秋田市のA小学校2年A組(男子:17名, 女子:15名)においてアンケートによる調査や検証授業を行った。

(1) 事前事後アンケート

配属学級の児童を対象とし、友達と運動することに関する意識についてアンケートにより検討する。「1、友達と体を動かすこと」「2、友達と相談すること」「3、友達と協力すること」の3つの項目で行った。さらに、各項目に理由を記述する欄を設けた。

以上の内容について、1回目の検証授業前と最後の検証授業後にアンケートに記入したものを集計する。集計結果から事前と事後において、児童の友達と運動することに関する意識の変容を検討する。

(2) 検証授業

対象はA小学校2年A組(32名)である。検証授業の概要は以下の表1のとおりである。本単元は、手軽な運動や律動的な運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、自分や仲間の心や体の状態に気付く、仲間と豊かに交流したりすることをねらいとして行われる。また、工夫した点は、3点ある。1点目は、各実践授業において、テーマを設けて、それに合わせた学習内容を構成したことである。2点目は、人数の調整である。対象学年が低学年であることから、活動において関わる人数を初めは個にし、授業が進むにつれて複数になるように設定した。3点目は、学習カードを用いた授業の振り返りである。学習カードは、授業を通しての気づきや友達の良かったところを記述する欄を設けた。

表1 単元 体ほぐしのうんどう～友だちといっしょに心も体もいきいき！～(全3時間)

	日付	テーマ	学習内容
第1回	2017年10月24日	【慣れる】	体じゃんけん、風船をはさんで
第2回	2017年11月21日	【関わる】	笛の運動、人間進化じゃんけん、手つなぎ風船ラリー
第3回	2017年11月28日	【友達と協力する】	笛の運動、木の中のリス、みんなでトントン

4. 研究の成果

(1) 研究の成果

1) 事前事後アンケート

事前と事後において、3項目どれも大きな数値の変化は見られなかったが、アンケートに設けた理由記述には、事前と事後において変容がみられた。事前では、「楽しいから」や「仲良くなれる」という記述が多く見られたが、事後では、「声を掛け合うと心が通じ合う」や「友達と運動すると新しいことが見つかる」というような友達との交流を意識した具体的な記述が見られた。このような記述から、検証授業を通して、友達と関わることにに対して肯定的に捉える児童が増えたと考えられることができる。

2) 検証授業

検証授業の成果は2点ある。1点目は、簡易な運動を行ったことにより児童の様子から体育の得手不得手に限らず誰もが楽しむことができた授業になったと考える。2点目は、活動時において関わる人数の調整をしたことが児童の実態と合っていたことである。例えば、事前アンケートから友達と関わるのが苦手だと思われる児童において、普段周りの友達にきつく当たってしまう児童も友達に優しく声をかける場面や課題を達成したときに喜びを分かち合う姿が見られた。

また、学習カードによる振り返りの内容から、多くの児童が自分の体や心の状態に関する内容の記述が見られた。協働して課題解決をする過程において一人で考えるだけではなく、友達と共に考えて体を動かすことの良さに気付いている記述が見られた。また、児童同士で声を掛け合うことやみんなで力を合わせて課題解決することの良さや重要性に気付く児童が多く見受けられた。さらに、振り返りの中で、活動のためには人の話をよく聞くというようなルールを守る意識の高まりがみられた。児童の多くが、検証授業で行った学習内容に対して肯定的な考えをもっており、友達と共に体を動かすことに関する意識が向上したと考えることができる。

(2) 研究の課題

1) 今年度の研究

課題は「長期的・継続的に行う」、「児童の実態に合った教材・課題設定」と「指導過程の工夫」の3点である。「長期的・継続的に行う」について、今回のような単発の授業では、児童のコミュニケーション力に大きな変化はみられなかった。アンケートの数値結果からも同様のことが言える。児童のコミュニケーション力を高めるためには、子ども同士のかかわりを意識した体ほぐしの運動の授業について単元を通じて長期的・継続的に行うことが大切であると考えられる。次に、「児童の実態に合った教材・課題設定」について、今回の検証授業の中で、ルールや動きの説明に時間が掛かる場面があった。児童の実態に応じた教材や課題設定を吟味し、運動へ没頭する瞬間を生み出す体育授業をデザインしていくことが必要である。「指導過程の工夫」については、検証授業において、児童の考える場面、考えを引き出す場面や考えをまとめ全体で共有する場面など指導過程にはっきりと位置付けることなく単純に活動の連続として進めてしまった。教師が、意図的に児童のアイデアや動きが広がるような課題を設定し、思考・試行する機会を設けることとその時にどのような発問・助言を行うか検討する必要がある。

2) 次年度の研究

次年度の研究について今年度の課題も踏まえ、「指導過程」に着目する。体ほぐしの運動において、児童が課題解決に向けて考えたり、協働して活動したり、活動を振り返ったりというような意図的な指導過程を設定していきたい。また、併せて、教師の発問等の工夫を行っていきたい。それにより、児童の能動的・協働的な学習が生まれ、課題解決に向けて自ら見通しをもって、仲間と協力しながら課題解決することができるのではないかと考える。また、そのような活動を通して、児童のコミュニケーション力が高まると考える。

5. 引用・参考文献

- ・松本奈緒・熊谷青士・平野真(2009) 「体ほぐしの運動における交流に関する事例研究—活動を通しての抽出児の変容を中心に—」 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第31号
- ・杉山重利(2000) 「新学習指導要領による小学校体育の授業⑦考え方・進め方」 大修館書店
- ・白旗和也(2017) 「小学校 新学習指導要領の展開 体育編」 明治図書
- ・鈴木直樹・成家篤史・石塚諭・阿部隆行(2017) 「子どもの未来を創造する体育の『主体的・対話的で深い学び』」 創文企画
- ・梅澤秋久(2016) 「体育における『学び合い』の理論と実践」 大修館書店

算数・数学科における練り合いの指導目的とその方法の提案

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2517407

佐藤貴大

1 テーマ設定の理由と目的

次期学習指導要領の小学校算数編において、「対話的な学び」を実現することが求められていて、算数の授業においても対話を通して練り合うことが重要だと知られている。私自身も練り合い活動の充実により、個人の思考だけでは到達しないレベルまで数学的な見方・考え方が身につくと考え、重要視している。しかし、その具体的な方法や目的についてまでは明記されていない。そこで本研究では、授業場面を“練り合いの型”に分けてそれぞれの型について目的と方法を先行研究をもとに定義した。また、研究の過程で、算数・数学科の授業の型の組み合わせで、2で示す2つのパターンが効果的であると考えたのでそれらあわせて提案したい。

2 研究内容

2-1 練り合いの型

“練り合いの型”には子ども・教員の双方に次のようなメリットがあると考えた。

子ども：決められた型を意識して活動することで、活動の目的が意識化され、活動に集中できる。

教員：型をもとにして算数・数学科の授業構成のモデルとして、教科専門外の教員が活用できる。更に、どの型に重点を置くかによって、子どもの実態に応じた能力を育成できる。

新山小学校の「練り合いの型」(2014)を参考に、次の4種類を考えた。

練り合いの型											
モデル	<p>【構造型】</p> $a \Leftrightarrow b \Leftrightarrow c$ <p>↓</p> $A \Leftrightarrow B \Leftrightarrow C$	<p>【類別型】</p> $A \Leftrightarrow A' \Leftrightarrow B$ <p>↓ ↓ ↓</p> $\boxed{A} \quad \boxed{B}$	<p>【順位型】</p> $A \Leftrightarrow B \Leftrightarrow C$ <p>↓</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> </tr> </table>	1	2	3	A	B	C	<p>【統合型】</p>	
1	2	3									
A	B	C									
場面・方法	考えを共有する際に、話し合いでその考えについての構造化をすることで、共通理解をはかる。	多様な考えを分類したとき、似ている考え方でグループ分けをして、それぞれをまとめる。	多様な考え方の中でどの考え方が最適かについて序列化したいとき、議論し、序列化する。	本時習ったことを位置づける際に、既習内容とのつながりをもとに、拡張による統合によってある観点からひとつの概念でまとめる。							
能力	<ul style="list-style-type: none"> 他者の考えの理解 自分の考えの吟味 独力で考え、解決する 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えの種類の理解や比較による吟味 違う類の考えへの適切な切り替え 	<ul style="list-style-type: none"> どの考え方を用いるのが最適かの見極め 	<ul style="list-style-type: none"> 具体的な考えの一般化 既習の知識に関連付けた理解 多様な問題への対応 							

※1つの授業で1つの型というわけではなく、複数の型が登場する。

2-2 推奨したい2つのパターン

古藤(1992)は、授業を構想する段階において、比較・検討を通した位置づけを明確にしている。そこで私は、算数・数学科においては授業内に出た多様な考えを結び付けて整理するために、次の2つのパターンの授業を構想することが効果的であると考え、提案したい。

パターン1 【順位付けて収束】	パターン2 【統合して収束】
練り合いの最後に 順位型 を活用し、多様な考えを順位付けて収束するパターンの授業。前までの段階で出た多様な考えを序列化し、整理することが可能である。	練り合いの最後に 統合型 を活用し、1つの概念に統合して収束するパターンの授業。前までの段階で出た多様な考えを1つの概念に統合することで整理することが可能である。

3 実践内容

2で定めた練り合いの型をもとに、教職実践インターンシップIで、自分の担当する授業の際に、練り合い場面を型ごとに分けて授業を構想し、それを意識して行った。

(例) 授業実践 (パターン2 【統合して収束】を实践)

単元名：4年「がい数を使った計算」(本時2/5時間)
ねらい：かけ算やわり算の概算の式の数の意味を理解して、問題場面を考えることができる。
問：42人分の代金の合計が約6000円になるのは、どの飲み物を買うときか。
みかんジュース…75円 ミックスジュース…98円
りんごジュース…118円 スポーツドリンク…147円

<想定していた答え>

(乗法を使った考え方)
 $80円 \times 40人 = 3200円$
 $100円 \times 40人 = 4000円$
 $120円 \times 40人 = 4800円$
 $150円 \times 40人 = 6000円$
→約150円のスポーツドリンクを買う
と合計金額が約6000円になる。

(除法を使った考え方)
 $6000円 \div 40人 = 150円$
→6000円を約40人でわると一人当たり150円になり値段が150円に一番近いスポーツドリンクが答え。

<活用する型>

- ①構造型・・・乗法と除法の考え方について、共通認識を図り的確に理解するため、考えを構造化
- ②順位型・・・この問題では除法の方が1本の式で求められるため簡単(乗法が適した問題も事前に確認)
- ③統合型・・・(前時)和、差 + (本時)積、商 = 四則演算で概算が使える

<実践した反省>

①～④の流れで授業を構想したが、この問いの直前に乗法の演算を使う問題を扱った影響で除法を使った考え方を思いついた児童が一人もいなかった。机間指導で誘導的に除法をさせ全員に共有することになってしまった。ただ、最後に統合型を活用したことにより、本時の内容(前時との違い)を明確化して、その位置づけをすることができたことは成果としてあげられる。

4 考察

授業分析や授業実践から、2つのパターンには以下のようなメリットがあると感じた。

パターン1 【順位付けして収束】	パターン2 【統合して収束】
順位づけして優位になったものが、特に重要視したい考えとして児童に定着させることができる。	本時の内容が既習内容を拡張したり、補完することによって統合できることから、新しい知識もこれまでの学習に関連していることを実感して、受け入れることができる。更に、問題場面に応じて、統合した内容を臨機応変に活用することができる。

現状ではパターン2の授業はほとんど実践されていない。しかし、知識を身につけるだけで終わらず、それを活用できるように子どもたちを育てるためにはパターン2の授業をしていく必要があると考える。

5 今後の課題と展望

実践した際の課題として、2-1での子ども側のメリットとして考えていた活動の意識化が実感できなかった。それに加え、練り合いの型や推奨したいパターンの有効性についての考察が客観的なものでないため、次年度では以下のことを実施したいと考える。

- 授業前後にアンケートを実施して、子どもの変容をもとに効果を考察する。
- 子ども側の活動の意識化のためのツールを作成し、その使用法を検討する。

6 参考文献

- ・松風 (由利本荘市立新山小学校 研究紀要 2014)
- ・算数科 多様な考えの生かし方まとめ方 (古藤怜著 東洋館出版社・1992)

目指す資質・能力の育成に向けた有効な協働学習の在り方 —グループ活動の組織化と「まなボード」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 学籍番号 2517411

竹内 恭平

1. 問題の所在と研究の目的

協働学習の有用性についてはさまざまな見方を認めたり、考えたりする能力の向上など様々指摘されているが、一方で、次のような課題点も挙げられる。それは生徒一人一人の学びを深める協働学習の実施の仕方そのものに課題があるという点である。この点について、丸山信昭氏は、「思考力や判断力、表現力を高めるためには、『教え合い』から、言語活動のスキルを向上させ、さらに一歩進んだ『学び合い』に高めていく必要がある」（丸山、2016、p.42）と述べている。筆者も4人グループで話し合う学習活動を取り入れた授業実践を行ってきたが、一人一人が学びを深めることができたかどうかを検証することができなかった。そのため、本研究では協働学習において一人一人の学びを深めるためにはどのような手立てを講じればよいのかということを考え、実践を通じてこの点を明らかにする。

本研究の目的は、目指す資質・能力である思考力・判断力・表現力の育成に向けた有効な協働学習の在り方や実施の仕方について、教師の発問や指示、グループ活動の組織化、「まなボード」などの教具の活用といった視点から授業実践を行い、検証することである。本研究での目指す資質・能力とは、2020年度版次期学習指導要領の改訂のポイントの一つとして示されている「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力）」（文部科学省、2015）とする。

2. 先行研究

ここでは、本研究に関わる先行研究について考察していく。取り上げる先行研究は、平岡信之・井上美鈴・平島和雄・若松俊介・山口翼・樋口とみ子氏（附属桃山小学校・同左・同左・同左・同左・教育支援センター）らのものである。

この平岡・井上・平島・若松・山口・樋口氏らの先行研究において、次の成果がみられる。それは、ビッグホワイトボードを用いることによって、考えを可視化しながら自分の考えを深めることができるという点である。この点について、彼らは、「この3人組そして6人組のグループでの交流では、自分の考えをしっかりと持ってから全体で交流することで、新たな読みの視点や考えとしっかりと向き合うことができ、さらに自分の考えを深めていけると考える。このように子どもたちが主体的に学習を進めていく場をつくっていく上で、ビッグホワイトボードは、交流の記録が残るので可視化することができ、振り返りにより、さらに学びを活性化させる有効な道具であると考え」（平岡・井上・平島・若松・山口・樋口、2015、p.225）と述べている。

このように、ホワイトボードはグループ活動や学級全体での交流に用いることによって、子どもたちの思考を深めることができる。この先行研究の考察に基づいて、目指す資質・能力を育成するための協働学習の在り方を検証するための授業実践を行った。

3. 研究の方法

教師の発問、指示、グループ活動の組織化、「まなボード」の活用の4つの観点に留意し、授業実践を行う。学習課題について、まず個人で考え、その後、4人グループで話し合い、話し合った内容を学級全体に向けて発表する。その際話し合う前に、何について話し合うのか、視点を具体的に教師側が指示することと、話し合った結果を「まなボード」に簡潔にまとめるように指示することの2点に留意する。そして、授業の終末部分でワークシートの「振り返り」欄に授業を受けてみての振り返りを生徒に記入してもらい、その振り返りの記述から協働学習の有用性について分析を行う。

4. 授業実践

授業を行ったのは、秋田県内にあるA中学校の第1学年のクラスで、実践した単元は、社会科の地理的分野の小単元「資源の豊かな西アジア・中央アジア」である。

まず導入で、西アジアの現在の経済事情について考える学習活動を取り入れた。そこから、西アジアや中央アジアが発展していった理由について予想させた。その後、予想を検証するために、「資源・貿易」「工業化」「観光」の三つの視点から検証するグループ活動を取り入れた。その際、グループは必ず

れか一つの視点を選んで話しあうことと、話し合いの結果を「まなボード」に簡潔にまとめることを指示した。そして、グループで調べたことを全体に発表させて、学習課題に対するまとめと振り返りをワークシートに記入させ、本時の授業を閉めた。実際に生徒が記入したワークシートは表1のようになる。

表1 生徒が記入したワークシートの一部

	予想	まとめ	振り返り
生徒A	西アジア→石油の生産量が ^多 輸出している 中央アジア→標高が ^高 、乾燥しているため、 <u>鉱産資源</u> にめぐまれている。 ↓ 例)石油、石炭、天然ガス、希少金属 シルクロード→歴史遺産があり観光客 ^多	西アジアは石油が多くとれ、中央アジアでは、 <u>鉱産資源</u> がたくさんとれる。また、シルクロードの史跡や、リゾート開発が進み、観光客が増え、発展していった。特に、石油は、ペルシア湾でよくとれる。	予想の時に自分なりの考えをもつことができた。友達の考えを聞いているうちに、新しい意見がうまれ、全体ではたくさんの意見が出たのでよかったと思う。
生徒B	石油などの天然資源が豊富 →輸出→もうかる OPECを通して結び付く →協力! シルクロードの交易の歴史的遺産が多い! →観光客が来る →もうかる	石油、天然ガス、クロム、ウランなど天然資源が豊富で、それを輸出することでもうかっている。その貿易で得た資金とアジアからの出かせぎ労働者を使って工業化が進められている。シルクロード交易の史跡があるため、たくさんの観光客がおとずれる。リゾート開発も進んでいる。	今日は班での意見交換をあまりできなかったと思います。すぐ、ムダ話が始まってしまうので、ちゃんと考えたりしたいと思います。でも、まとめがうまくかけたかな?と思います。3つの視点から見て、発展の理由がわかる、いい授業でした。
生徒C	・資源が多く、輸入しなくても良くて、逆に輸出しているから。 ・シルクロードでの交易の歴史的遺産が多く、観光客が多いから。	もともと豊富にあった資源や、出稼ぎの労働者、観光を工夫して、発展していった。	もっと時間があつたら、深く追究できたのかなと思いました。

5. 成果と課題

まず、本研究の成果として、次の点が挙げられる。それは、話し合いの有用性を生徒自身に感じてもらうことができたという点である。表1のワークシートの振り返り

の欄に生徒Aを始め、何名かの生徒は「他の人と意見交換することで、自分の考えを深めることができた」あるいは「新たな発見をすることができた」と記入していた。今後は、より多くの生徒に話し合いの有用性を感じてもらうために、必要な手立てを模索していきたい。

次に、課題点として3点挙げられる。1点目は、全員を話し合いに参加させられなかったという点である。例えば、4人グループのうち、「まなボード」に記入している人以外の他の3人が、あまり話し合いに参加できていないというグループがあった。今後は、机間指導で各グループの様子をしっかりと観察し、声掛けを行っていききたい。また、司会する役、「まなボード」に記入する役、発表する役といったように役割分担を行い、それを順番に回していくといった指示もしていきたい。

2点目は、「まなボード」を学級全体での発表であまりうまく活用することができなかったという点である。グループ活動においては、生徒はしっかりと発表内容を構造化することができていた。しかし、学級全体での発表の際に、いつも時間が足りず、全てのグループの「まなボード」に記入した内容を共有することができなかった。今後は、学級全体での発表の際に、全ての班の「まなボード」を黒板や横の黒板に掲示し、共通する項目を拾い出したり、それぞれの班の意見について深く掘り下げる発問をしたりするといった教師側の支援も行いたい。

3点目は、目指す資質・能力を育成できたかどうか検証することができなかったという点である。目指す資質・能力は1時間の授業で育成できるものではない。次年度は単元を通して、協働学習を実践したことで、目指す資質・能力の育成が図られたかどうかを単元の最後に検証できるようなワークシートを考案したい。

これらの課題については、今後継続して改善に取り組んでいく。

【参考文献・論文・URL】

- ・ジョージ・ジェイコブズ・マイケル・パワー・ロー・ワン・イン『先生のためのアイデアブック — 協同学習の基本原則とテクニック』(日本協同教育学会、2005年)、pp.10。
- ・丸山信昭「生徒の学習意欲を高め、学習課題への理解を深める学習活動の工夫：中学校地理的分野 世界の諸地域「北アメリカ州」の場合」上越教育大学学校教育実践研究センター編『教育実践研究』第26巻、(上越教育大学学校教育実践研究センター、2016年3月)、pp.37-42。
- ・平岡信之・井上美鈴・平島和雄・若松俊介・山口翼・樋口とみ子「子どもたちの自己評価能力を高める振り返り活動 — 振り返りシートとホワイトボードを用いて —」京都教育大学教育支援センター編『教育実践研究紀要』第15巻、(京都教育大学教育支援センター、2015年3月)、pp.219-228。
- ・文部科学省 HP の「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm)、2018年1月23日閲覧。

中学校外国語科の授業における「主体的な学び」に関する一考察

カリキュラム・授業開発コース 2517413

保達諒平

1. 課題設定の理由

2016年の中央教育審議会答申において、次期学習指導要領の改善の方向性として「主体的・対話的で深い学び」を実現することが示された。「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点の中でも、外国語によるコミュニケーション能力を向上させるためには「主体的な学び」は欠かせないものとする。なぜなら、主体的に学ぶ姿勢がなければ、積極的にコミュニケーションを図ろうとすることにはならないからである。また、外国語を身に付けるためには、授業での学びだけでなく、授業外での学びも充実させることで生涯にわたって自律的に学ぶ姿勢を身に付けることが重要となる。

以上のことから私は、インターンシップ I a での実践を踏まえ、中学校外国語科において「主体的な学び」を実現するためにどのような取組が効果的であるのかを考察することとした。

2. 「主体的な学び」について

中央教育審議会答申(2016)は「主体的な学び」の視点を以下のように示している。(p. 200)

「主体的な学び」の過程では、外国語を学ぶことに興味や関心を持ち、どのように社会や世界と関わり、学んだことを生涯にわたって生かそうとするかについて、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自分の意見や考えを発信したり評価したりするために、自らの学習のまとめを振り返り、次の学習につなげることが重要である。このため、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等を明確に設定し、学習の見通しを立てたり振り返ったりする場面を設けるとともに、発達段階に応じて、身の回りのことから社会や世界との関わりを重視した題材を設定することなどが考えられる。

また、巽(2016)は、「主体的な学び」の視点について以下のように述べている。(p.11)

「主体的な学び」を目指すということは、学習プロセスの中に自律的な学習者を育てる手立てや様々な学習場面で、生徒が能動的に学習する工夫が準備されていることが不可欠です。学習の過程において、学習者自身がそのねらいを理解し、自ら目標を設定し、目標の達成を目指して学びに取り組み、さらに、自らの学びを振り返る機会が意図的に設けられている必要があります。

これらのことから私は、「主体的な学び」が実現できている状態を「生徒が外国語を学ぶことに興味・関心を持ち、目標の達成に向かい自ら取り組み、学習活動を振り返ることで新しい学びへとつなげている姿」と定義する。そして、授業において「主体的な学び」を実現するために特に重要なことは、生徒が自ら学習に向かう工夫を施すことだと捉える。

3. インターンシップ I a での実践内容

インターンシップ I a では、秋田大学教育文化学部附属中学校の2年生を対象に授業実践を行った。A～D組の4クラスで合計30時間分の授業実践を実施した。

・T2での授業実施(2時間) ・T1での授業実施(28時間)

4. インターンシップ I a を通しての省察

インターンシップ I a では、答申(2016)、巽(2016)、田中(2017)の先行研究を踏まえ、「主体的な学び」の実現に向けて実践する具体的な手立てを設定した。設定したものを以下に挙げる。

- ① 学習内容の自己決定
- ② 題材設定及び英語を使用する場面設定の工夫
- ③ 終末の振り返りの工夫

①の「学習内容の自己決定」についての実践を紹介する。授業実践の中で、教師に自分のことについて

書いて伝える活動を行った。教師が用意した三つのトピックの中から自分の好きなテーマを一つ選び、既習の文法事項を使いながら自分の思いを表現することとした。その日の授業の振り返りシートで、生徒Aは以下のように記入している。

A：「一つお題を決めてそれについて英文で考えることができたので意欲的に取り組むことができた。」

三つのトピックの中から好きなトピックを自分自身で選択することが、能動的に学習する姿勢につながったと考えられる。

②の「題材設定及び英語を使用する場面設定」については、英作文を書く活動を設定する際に配慮した。教師に自分のことについて知ってもらおうという目標を設定し、生徒が自分の思いや考えを自分の言葉で表現することができるよう「冬休みの予定」「将来の夢」「好きなアーティスト」の3種類のトピックを取り入れた。生徒Bと生徒Cは振り返りシートに以下のように記入している。

B：自分の好きなアーティストで文を作ろうという気になったから意欲的に取り組むことができた。

C：書きたいことを調べて書けるようになるのがよかった。

この振り返りから、生徒Bにとっては「好きなアーティスト」というトピックで英作文を書くことが興味・関心を高め、能動的な学習態度につながっていったといえる。また、生徒Cにとっては自分の思いや考えを表現する場を設定したことが進んで表現しようという態度につながったと考えられる。

③の「終末の振り返り」については、授業の終末で振り返りシートを配布し、本時の授業についての振り返りを自由に記入してもらった時間を設けた。本時の学習活動についての成果と課題を振り返り、次の学習につなげる姿勢を期待して設定した。生徒D、Eは以下のように記入している。

D：自分で実際に英語で作文を書いてみて、とても達成感を感じました。また機会があれば挑戦してみたいです。

E：今まで習った「to + V」や「when」などもまた使えたのでよかったです。忘れかけていたところもあったのでもう一度復習して頑張りたいです。

自由に振り返る時間を設けたことにより、生徒Dと生徒Eは自分の成果や課題をまとめることができている。また、「復習」や「挑戦」という言葉から、自分の新しい学びへとつなげていく姿勢が読み取れる。ただ、中には、「楽しかった。」や「面白かった。」などのように感想の記入にとどまる振り返りもあった。

5. 課題と今後の展望

今回の実践では、「主体的な学び」の実現に向けて三つの取組を行った。実践した取組からは、私がおねらいとした成果を得ることができたものもあったが、課題も残った。来年度の実践に向けて課題を二つ挙げる。

一つ目は、生徒が状況や場面に応じて、自分の意見や考えを発信できるような場面の設定である。今回の実践では、生徒の自由な思いを表現する場面を設定する際に、教師が指定した文法を英作文に取り入れることを条件とした。しかし、このことは生徒の自由な表現を制限することにもつながった。

二つ目の課題として、振り返りにおける設問の工夫や視点の焦点化が挙げられる。意欲的に取り組めたかどうかだけでなく、生徒に自身の変容を感じさせることができる振り返りの設問を設けることで、生徒が次の学習へとつなげることができるようにする必要がある。

来年度は、以上の2点に配慮し、実践研究の一層の充実を図りたい。

【引用・参考文献】

- 異徹 (2016) 「アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校英語科の授業プラン」 明治図書出版株式会社
- 田中博之 (2017) 「アクティブ・ラーニング『深い学び』実践の手引き—新学習指導要領のねらいを実現する授業改善」 教育開発研究所
- 中央教育審議会答申 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」

言葉による見方・考え方を働かせるための指導に関する一考察 ～ 小学校1年生における詩の授業実践を通して ～

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2517414

若松彩花

1. 主題設定の理由

平成29年6月の小学校学習指導要領国語編では、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。(3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。」と明記されている。

また、言葉による見方・考え方を働かせるとは、「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。」とある。

詩の授業実践を通して、授業者が、「言葉による見方・考え方」を意識した授業づくりをし、児童が言葉を楽しんだり言葉に親しんだりしながら言語活動を通して、国語科における資質・能力を育成できると考え、本主題を設定した。

2. インターンシップ I での実践内容

インターンシップ I では、秋田大学教育文化学部附属小学校の1年生を対象に、授業参観や授業実践を行った。

(1) 授業実践

①10月 3日 (火)	(授業実践①)	物語文「くじらぐも」	(5/8)
②10月24日 (火)	(授業実践②)	詩 「てんとうむし」	(1/1)
③11月 7日 (火)	(授業実践③)	説明文「じどう車くらべ」	(5/12)
④12月 5日 (火)	(授業実践④)	詩 「もう さいこう！」	(1/1)

(2) 授業参観や授業補助

授業実践に向けて、授業参観や授業補助を通して、児童の実態把握に努めた。

3. 授業実践を通してのリフレクション～詩の授業について～

小学校の国語科「読むこと（文学的文章）」の授業実践において、次のような成果と課題があると考えた。

(1) 10月24日(火) (授業実践②) 詩「てんとうむし」 (1/1)

ねらい	どんな詩なのか想像しながら、読み方を工夫して音読することができる。
めあて	どんな詩なのか、想像しながら、読み方を工夫して音読しよう。
工夫した点	イメージを膨らませるために、あえて挿絵を隠し、実際のでんとうむしとぞうの大きさを図鑑で示した。

1) 成果

あえて挿絵を隠し、てんとうむしとぞうの実際の実際の大きさを図鑑で分かるようにしたこと、児童が大きさの違う二つの生き物が、同じ重みの命をもっていることに気づいている児童が多かった。

2) 課題

本文に関心をもち、イメージを膨らますことができるよう、一文ずつ確認しながら板書をしたところ、授業者対児童という場面が多く、児童同士の対話がうまれにくかった。

(2) 12月5日(火) (授業実践④) 詩「もう さいこう！」(1/1)

ねらい	雪が降ったり積もったりした時の気持ちや、雪で遊んだ時の音を想像しながら音読することができる。
めあて	雪遊びのときの気持ちや音を想像しながら音読しよう。
工夫した点	「てんとうむし」の授業における、本文の提示の仕方の課題を踏まえ、拡大コピーした本文を提示した。また、雪遊びのときの気持ちや音をイメージすることができるよう、イメージを膨らませてほしい部分の言葉のみ、短冊で隠した。

1) 成果

導入において、詩を身近に感じることができるように、実生活とのつながりを考え、季節感のある詩を選んだ。結果、言葉のリズムを実体験と結びつけて感じることができた。子どもたちの詩に対する、興味・関心と、学習意欲が高まったと捉えることができた。

2) 課題

展開において、短冊で隠されている言葉が何かを想像し、隣の席の友だちや全体で自分の考えを紹介し、友だちの考えを知る場面で、全体で考えを共有する前に、ペアで対話の機会を設けた。しかし、すぐに挙手をして発表をしたい児童は、報告で終わってしまったり、ペアでお互いに考えを言葉にできていない場合は、ペアでの活動が滞ったりした。

4. 今後の方向性

一点目として、通常学級での授業実践を可能な限り多く実践することが挙げられる。国語に限らず、他教科の授業もより多く実践していきたい。

二点目として、対話的な学びの中で、言葉による見方・考え方を高めていくための工夫が挙げられる。対話的な学びにより、自分の考えにはなかった新たな見方・考え方が引き出されると考える。しかし、本実践では児童が伝え合う必要感をもっていなかったため、対話的な学びの良さは発揮されなかった。今後の授業実践において、伝え合う必要感が生まれるような教材の選定や、発問、めあての吟味・工夫をしていきたい。

三点目として、単元構想をもとにした詩の授業計画が挙げられる。12月5日「もう さいこう！」の授業実践において、「読むこと」に「書くこと」を関連づけて1時間の学習指導案を作成した。子どもたちの振り返りに対して「読むこと」と「書くこと」の両方に子どもたちの学習意欲が感じられたことから、詩のおもしろさや楽しさを感じることができるように、「読むこと」と「書くこと」を関連づけた授業計画を工夫していきたい。

【引用・参考文献】

「小学校学習指導要領解説 国語編」平成29年6月 文部科学省

「小学校低学年「詩の学習」実践例と分析」深美和夫

「新学習指導要領における「見方・考え方」の三側面-小中9年間を見通す学習指導の方向性-」
伊藤一夫・岡本恵太

知的障害特別支援学校における教科教育の充実に向けた授業のあり方の検討

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号2517503

保坂迪菜

1. 課題設定の理由

2016年8月に初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会から「特別支援教育部会における議論の取りまとめ」が出された。知的障害のある児童生徒に対する教育課程の課題として、各教科・領域の目標・内容を関連付けた指導や学習評価のあり方の曖昧さ等が指摘されている。その改善・充実の方向として知的障害のある児童生徒のための各教科の目標・内容について小学校等の各教科の目標・内容との関連性・連続性を整理することが示されている。一方で、これまで特別支援学校では教科・領域を合わせた指導を重視してきた。しかし、教科・領域を合わせた指導を行う際にも、各教科等の学習を通して育成する資質・能力を明確にすることが求められている。このように、今、特別支援教育における教科教育が見直されてきている。このことから、筆者自身も特別支援学校での教科教育を課題意識を持ち、研究の主題として設定した。

2. インターンシップ I での実践内容

インターンシップ I では、秋田大学教育文化学部附属特別支援学校にて、集中実習を4日間、週に1回の実習を6週にわたって行った。そのうちの5週は、筆者の研究テーマを教科教育としたことから、国語・数学の時間を週1時間T1として授業実践を行った。生徒達は、中学部1年から3年までの5名である。単元は「1000までの数」とした。購買学習の様子から簡単な3桁の暗算や大小の比較を身につけられればと思い設定した。実際に行った授業を表1に示した。

表1 数学「1000までの数」授業実践の内容

小単元	目標	活動内容	時数
(1) 10の まとまりで 数えよう	・3位数の100に興味を持ち、意欲的に数え方の工夫を考えている。 (関心・意欲・態度)	100個のキャンディーをどのように数えれば簡単に正しく数えられるか考える。	1
	・位取り表を使って、数えた数を表記できる。 (技能) ・10のまとまりで数えることに慣れ、正確に数えるよう留意する。 (関心・意欲・態度)	位取り表の使い方を理解し、100個より多いキャンディーを数え、その数を位取り表で表す。	2
(2) 100の まとまりで 数えよう	・100のまとまりで数え、500までを正確に数えることができる。 (思考・判断・表現)	500個のハロウィンの飾りをこれまでの学習をいかし、どのように数えるべきか考える。	1
	・100のまとまりを作り、1000までを正しく数えることができる。 (知識・理解)	これまでの学習から1000を数え、1000がどのような数なのか確認する。	1

3. インターンシップ I の成果と課題

(1) 成果

授業実践の成果は三点ある。一点目に、生徒が100や1000などの大きな数字を数える学習に意欲的に取り組めたことである。意欲が高まった理由としてちょうどハロウィンの時期と重なったことからキャンディーやジャックオランタンの飾りを具体物として取り入れたことと、T1である筆者から「キャンディーをみんなに配りたいから数を数えてほしい」というように生徒への依頼という設定にしたことの二点が考えられる。具体的には様々な数え方を試す姿や、集中して学習に取り組む姿が見られた。

二点目に生徒が10や100のまとまりで数える有用性を実感できたことである。振り返りに「10ずつ数えると簡単で間違えないとわかった」という記述があった。また、単元学習後の生活単元学習では、お菓子を数える際に10のまとまりを作って数える姿が見られたと学級担任から伝えられた。実感できた背景には、1つずつ数える方法とまとまりを作って数える方法とを比較したことや、様々な具体物での学習を行ったことがあると考えられた。

三点目に十進位取り記数法の理解ができたことである。実際に数えるという経験的な学習を通して、1が

10個で10、10が10個で100、100が10個で1000ということ学んだ。さらに位取り表を併用したことにより、「百の位の次は、千の位だ」というように学習を結びつけて答えを導き出した生徒の姿が見られた。

(2) 課題

成果の一方で、多くの課題が見つかった。一点目は、実践前に立てた単元計画や目指す内容まで到達しなかったことである。実践前の目標は、三桁の数の概算と、1000までの数の大小の比較ができることであった。しかし、実践では十進位取り記数法について押さえることに重点を置いた内容に留まった。計画通りに進まなかった理由としては、学習量や学習ペースが生徒たちに合っていなかったためだと考える。これまで筆者は小中学校での実習の経験が多かったことから、特別支援学校での教科教育も小中学校の教科教育と大きく異なる点はないと考えていた。しかし、実践を通して小中学校の教科教育と特別支援学校の教科教育の捉え方の違いを整理する必要があると実感した。

二点目は生徒の認知発達の把握についてである。実践前の計画では1時間ごとに学習内容を積み重ねることで、三桁の概数や大小の比較という目標を達成できると考えていた。しかし、実践を通して、個々の生徒の認知発達について正確に把握できていなかったとわかった。授業を行う前提として生徒が理解できている・身につけているだろうと思っていたことが定着していなかった。また定着度も様々であったことから、個々の目標や学習内容に修正を加えることになった。学習内容の定着についても具体的な操作を通して時間をかけて丁寧に取り扱う必要があると実感した。そうした経験から、個々の認知発達を理解し、その過程についても考慮しながら学習計画を立てる必要があるとわかった。

4. 特別支援学校における教科教育

小中学校の教科教育と特別支援学校の教科教育の違いについて渡邊（2013）は以下のように述べている。「知的障害児の教科学習については、通常学校とは質的に大きな違いがある。それは、知的障害児が、抽象的な概念を獲得することが極端に苦手であり、具体的な事象を中心とした学習でなければ理解できないとの前提がある。」このような考えを踏まえ、小中学校の児童生徒の発達過程にも目を向け、特別支援学校の教科教育ではより丁寧で段階的な学習が求められると考えられる。具体的な事象を中心とした学習とは、生徒が日々の体験から学びにつながる疑問を見つけ、理解することと考える。しかし、それだけでは系統性や教科横断的な視点が不十分である。そこから生活単元学習や作業学習等の内容と関連づけた学習を行い、生徒のこれまでの学習を整理して概念化することが特別支援学校の教科教育の役割であるとする。

5. 数の概念の形成に関する理論

課題で述べたように、多様な実態の生徒と学習する際には、認知発達やその過程についても考慮しながら指導する必要がある。人が抽象概念を学ぶ基盤には分析・総合の思考があると遠山（1972）は述べている。この思考は健常児であれば乳幼児期から模倣したり見聞きしたりする中で自然と培うものである。知的障害児はこの思考を自力で創造することが難しく、抽象や一般化を苦手とする。知的障害児の認知発達を促すためにはこの分析・総合の思考を教育の中で意図的に組織していく必要があるとしている。また、算数の学習領域は「数と計算」、「量と測定」、「空間・図形」の三種類に分けられる。遠山は3つの学習領域を学ぶ基盤として「未測量」、「位置の表象」、「概念形成」があると述べている。遠山の理論をもとに新井（2016）が発達過程を整理したものが図1である。遠山の理論から、発達の進度は様々でも過程をとばして発達することは難しいと考えられる。

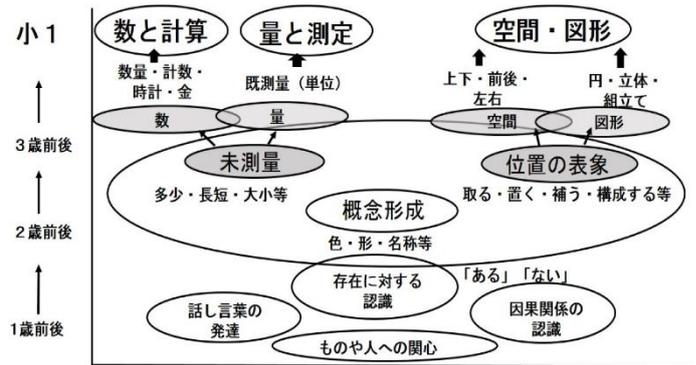


図1 「算数・数学」の発達過程

(新井英靖(2016)『1から始める教科学習「感じる・考える・伝え合う」授業づくり』より引用)

6. インターンシップⅡに向けて

インターンシップⅡでも、算数・数学の授業実践を行いたいと考えている。インターンシップⅠの成果である学習の動機付けや、具体的な操作を通して実感的に学ぶことは継続する。また、具体的な事象を学習の中心とするために生活単元学習等の学習内容に関連させた内容にすることで様々な場面に生きる力につながる学習を目指したい。

統合により複数学科を有する高等学校における課題解決の取組

－「質問力」をテーマとした授業改善に向けて－

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2517408

柴田 創一郎

1. 研究の目的

従来から、小・中学校に比べ、高等学校の授業改善に向けた取組は低調だと指摘されている。姫野（2012）は、小中高の管理職・研究主任等を対象に質問紙調査を実施し、高等学校では「指導主事訪問による研究会を全く行っていない学校が15%存在する一方で、学校独自の研究会を1年に5回以上行っている学校が10%以上存在している」と述べ、学校間で取組の差が大きいことを指摘している。また、佐藤（2013）は、高等学校の授業改革に関して文部科学省・都道府県教育委員会が関与してこなかったことを述べたうえで、様々な国際比較調査を基に、日本の高等学校教員の授業研究（研修）の機会が極めて少ないことを指摘している。

一方、本県は2017年4月に人口100万人の大台を割り、「人口減少・少子化」の問題は、学校教育現場にも大きな影響を与えている。秋田県教育委員会は、2016年3月に「第七次秋田県高等学校総合整備計画」を示した。この中で「全日制課程における学校規模の適正化と望ましい配置の実現」を掲げ、具体的に校名を挙げて統合等再編整備計画を示している。例えば「花輪高校・十和田高校・小坂高校」の統合、「能代工業高校・能代西高校」の統合である。今後10年で県内の高等学校の統合は進み、複数の学科・コースを有する高校が複数誕生する。このような統合校で予想される教科指導上の課題等について、その解決策を提案する。

2. 研究対象校（A高等学校）の現状と課題

県北部にあるA高等学校は、2011年4月に4校を統合して開校し、今年度統合7年目を迎える。普通科（4クラス）・生物資源科（1クラス）・緑地環境科（1クラス）の3学科を有し、今年度4月現在の生徒数は678人（男子311人・女子367人）である。普通科は、入学時に特別進学コース（1クラス）と探究コース（3クラス）に分かれ、2年次には探究コースがさらに文系コース・キャリアコース・スポーツコースに分かれる。普通科においても就職希望者の割合は高く、2016年度卒業生（250人）の進路状況は進学111人・就職139人である。なお、A高等学校は2013年度より文部科学省からスーパーサイエンスハイスクールに指定され、最先端の科学研究分野で活躍できる人材の育成を図るとともに、地域産業を支え、地域を活性化させる人材の育成をも目標としている。

このような中で、現在A高等学校の生徒自身が抱える課題①②と、統合によって複数の学科・コースを抱え、多様な進路希望を有する生徒がいるが故に生じた課題③を次に挙げる。

課題①（課題研究発表時の）「質問する力」の不足

課題②生徒の学習意欲の低さ

課題③授業改善の対象がしぼりにくいため、授業改善が「組織」でなされず「個業」になりがち

課題①に関して、2016年度第2回SSH運営指導委員会において、委員から「しっかり参観者の方を見て話すということができていない生徒が多い。自分の言葉や発表について自信を持ってほしい」「生徒から質問が出ないのは、日ごろ、授業の中で発言させる場面が少ないからではないか」という指摘を受けた。自校職員からも同様の反省が出たことに対して、A高等学校SSH推進部では、

- ・授業の中で発表する機会を増やすことによって生徒の発表スキルを向上させる
 - ・質問する場面を増やす工夫をすることによって、質問することが当たり前である環境づくりをする
- という改善策を挙げたが、いまだ具体策の提示・実行には至っていない。

表1 A高等学校国語科の教科書・授業内容

学年/クラス(コース)	A 特進	B 文系	C キャリア	D スポーツ	N 生物	R 緑地
1年生	国語総合(AとBCDでは、授業内容が別)				国語総合(A-Dとは教科書別)	
2年生	現代文B・古典B (AとBは授業内容が別)		現代文B (ABとは教科書が別)		国語総合 (1年から継続使用)	
3年生	現代文B・古典B (AとBは授業内容が別)		現代文B(同上)		現代文A	
			国語表現			

課題②に関して、2016年度A高等学校「学校評価アンケート」の結果の中で、最も肯定的評価の低かった項目は「学習意欲」と「授業」に関するものであった。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 子供は学習に意欲的に取り組んでいる。(生徒 70.0% 保護者 56.3%) ・ 子供は家庭学習をよく行っている。(生徒 39.3% 保護者 46.6%) ・ 授業は進路を達成するために十分な内容だ。(生徒 44.5% 保護者 55.7%) |
|--|

課題③に関して、表1はA高等学校国語科の教科書及び授業内容の種類について示したものである。1年次、普通科と生物資源科・緑地環境科では使用する教科書が異なり、さらに普通科内でも特別進学コースと探究コースでは授業内容・定期考査内容が異なる。2年次の普通科コース分けにより、特別進学・文系が使用する教科書とキャリア・スポーツコースが使用する教科書は異なる。さらに特別進学と文系では授業内容・定期考査内容が異なる(3年次も同様)。この結果、3学年で7種類の教科書と10種類以上の授業内容が存在する。同学年であっても、他クラスと教科書・授業内容が異なるため、国語科教員間の連携が乏しく、組織的な授業改善が進めにくい現状がある。

3. 研究仮説

2で挙げた課題①②③の改善に向けて、『質問力向上』という全教科共通の授業改善テーマをもって実践を行うことにより、授業改善に対する職員の協働意識が育まれ、生徒の成長・変容が得られるであろう」という仮説を立て、次年度実践と検証を行う。

4. 研究方法

(1) 授業改善テーマとテーマ設定の理由

次年度、A高等学校における全教科共通の授業改善テーマを『質問力』向上に向けた全教科での授業実践』とする。テーマ設定の理由として、まず課題①「質問する力の不足」については、日常の授業実践で直接改善を図ることが挙げられる。2018年12月実施予定の課題研究発表会を最終ゴールとし、生徒の質疑の能力向上を図ることが第一の設定理由である。次に、課題②「学習意欲低下」について、間接的に改善を図ることである。授業中、分からないことを放置せず、質問を促すことを一年間全教科で実施することによって、学びへの無気力を改善し、学習意欲を育むことができるであろう。さらに、「質問力」向上による副次的効果を2つ挙げる。一つは、他者から必要な助言を引き出す力、会話を広げ深める力、他者への思いやりの心を育むことで、生徒のコミュニケーション能力を向上させ得ることである。二つ目は、授業中に因果関係を考えたり、比較したりする機会を増やすことにより、生徒の考える力(論理的思考力)を向上させ得ることである。最後に、教職員の課題③に対して、「質問力向上」という全教科で取組可能な共通の授業改善テーマを設定することで、教科を超えて、組織的な授業改善の取組が可能となる。

(2) 「質問力」の定義と前提

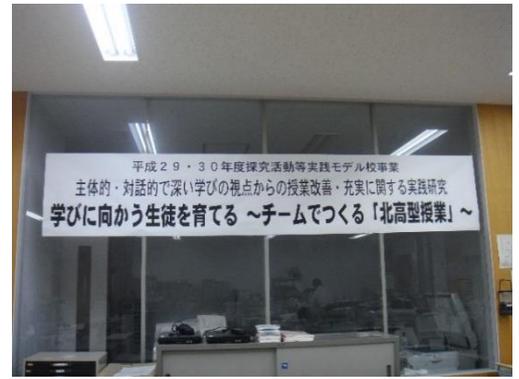
本研究では、「質問力」という語を「生徒が質問することによって、他者から情報・信頼等を得たり、自己の意欲・行動等を引き出したる力」と定義する。また、「質問力」は、授業中、様々な形で質問に触れることで向上するというを、研究の前提とする。「質問に触れる」とは「質問する、質問される、他者の質問を聞

く」ことを表す。

(3) 次年度の重点課題

次年度の重点課題を「テーマの普及・浸透」とする。具体的には、

- 1) 全校（全教科＋全校生徒）で取り組むこと
 - 2) 効果的な授業方法やアイデアを集積・共有すること
 - 3) 取組を外部（特に、同地区の中学校）に発信すること
- 以上の取組を重点的に実施する。



写真① K高等学校職員室の横断幕

(4) 普及・浸透のための手立て

テーマの普及・浸透のため、現在検討している具体的な手立てを列挙する。

- 1) 生田・丸野(2005)「質問語幹リスト」を参考に、質問作りを助ける「型リスト」を作成し、これをクリアファイルにして全教職員と全校生徒に配布・活用する。これにより、全教科での「質問力向上」に向けた取組に、共通理解が深まる。
- 2) テーマを大書した横断幕やポスターを、生徒昇降口や校内各所に設置する。また、集会や会報原稿での言及を意識的に行うことで、全校へのテーマ浸透を図る。これらの手立ては、今年度実習を行ったK高等学校の取組事例を参考にしたものである。K高等学校は、今年度の研究テーマの横断幕を職員室内に掲示し、教職員への意識付けを図っている(写真①)。このほか、K高等学校での実習で経験したことの中で、次年度自身の実践に生かしたいと感じた点を次に列挙する。
 - ・複数の職員アンケートを実施し、職員の本音や実態を把握することを重視したこと。
 - ・研究テーマに沿った独自の指導案様式を考案し、活用したこと。
 - ・校種を超えて授業研究会を実施したこと(中高等学校学習指導研究協議会の開催)
- 3) 「質問力」をテーマとした提案授業を、各学期に1回、複数教科で実施する。この提案授業を校内授業研修に位置づけ、当該教科内での事前研究の実施、教科を横断しての授業参観、授業後の協議会の実施により、組織的な校内授業研究を推進するとともに、授業のアイデアや情報の共有を図る。なお、「質問力」向上のための具体的な授業イメージは、先行研究を基に(5)で詳説する。
- 4) 毎年8月に中学校3年生及びその保護者、中学校教員を対象に実施している体験入学において、テーマに沿った授業を実施したり、中学校教員や本校保護者を対象とした授業公開の際、「質問力」をテーマとすることで、取組を外部に発信する。
- 5) その他、年度末に全職員と全校生徒を対象に「質問力川柳コンクール」や「質問力ゆるキャラコンクール」等を実施し、授業改善の取組に多少の「遊び心」を取り入れることで取組に活力を与え、研究テーマの一層の普及・浸透を図る。

(5) 全教科で共有を目指す授業イメージ及び留意点

先行研究に基づき、「質問力」向上に向けた授業イメージを次に列挙する。次年度は、ここに挙げる授業イメージ等を参考に提案授業を実施したり、各教科で工夫・活用を図ってもらったりすることを重視する。

無藤(1994)は、質問行動の活性化のために「予習」と「書くこと」の2点を重視し、あらかじめ課題を与えた上で授業時間の前半を講義に、後半を質疑にあて、学生の質問行動を促した。篠ヶ谷(2015)は、中学生の歴史学習を対象に、予習段階で「質問作成」を課すことの効果について検討を行っている。

生田・丸野(2005)は、質問語幹リストを用い、質問の様々な種類を学ばせ、言語化をサポートすることで、質問を思いつき、発言できることを示している。瀬尾(2005)は、高校2年生の数学学習を対象に、授業中に質問作りの支援(つまりぎ支援)を行うことで、質問の質的向上を確認している。

また、「質問力」向上に関して、学級風土や教師の態度に言及したもの(市川1998)、授業中の雰囲気と言及

したもの(藤井・山口 2003)、生徒の授業観に言及したもの(野村・丸野 2017)も見られることから、生徒の疑問を肯定的に受け止める教員の態度・クラスの雰囲気も重視し、通信の発行等の手段で職員への周知を図っていく必要がある。

(6) 検証の手立て

研究仮説の検証にあたり、全校生徒を対象に、4月(年度当初)と12月(二学期末)に2度アンケート調査を実施し、授業態度・質問態度・学習意欲・コミュニケーション力・考える力等の変容を確認する。教職員を対象に、7月(一学期末)と12月に2度アンケート調査を実施し、上記の項目に関する生徒の変容の印象を問うとともに、各自の授業実践の在り方を問うことで、テーマの普及・浸透の程度を確認する。

また、A高等学校で毎年実施している既存の諸調査も検証材料として補助的に活用する。例年12月に実施している「学校評価アンケート」を活用して、生徒の学習意欲の評価について過年度比較を行う。例年1月に実施している「SSHに関する意識調査」を活用して、「考える力」の向上の実感について評価する。12月の課題研究発表会に来校予定のSSH運営指導委員による評価も参考材料として扱う。

5 研究の意義

本研究は、4校統合という県内最大規模の統合により誕生した、A高等学校が抱える課題解決の取組である。共通テーマ(質問力)を掲げることで、学ぶ内容も進路希望も異なる3学科6コースの全クラス全授業に方向性を持たせ、職員の組織的な取組を促し、「目指す生徒像」を達成することを狙いとする。A高等学校における課題解決の取組は、今後統合が進む本県の高校教育において、共有すべき知見となることが期待される。

また、本県は2011年から「『問い』を発する子ども」の育成を「全教育活動を通して取り組む最重点の教育課題」として掲げている。義務教育段階では、「『問い』を発する子ども」の育成に向けた多くの実践が行われ、秋田県総合教育センターHP等でも公開されている。「質問力向上」をテーマとする本研究は、義務教育段階での実践を受けて、高等学校段階で更なる発展を図る取組事例としての意義を有する。

〈引用・参考文献〉

秋田県教育委員会 2016「第七次秋田県高等学校総合整備計画(平成28年度～平成37年度)」

秋田県教育委員会 2017「平成29年度学校教育の指針」

秋田県総合教育センターHP「『問い』を発する子ども」の育成に向けた取組事例(平成24年～26年)」

秋田北鷹高等学校 2017「スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書第4年次」

生田淳一・丸野俊一 2005「質問作りを中心とした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化」

(『日本教育工学論文誌』29巻)

石川洋子 1998「学級風土と質問行動・メンタルヘルスとの関連(1)」(『日本教育心理学会総会発表論文集』40巻)

佐藤学他 2013「『学びの共同体』で変わる!高校の授業」明治図書

篠ヶ谷圭太 2015「予習時の質問生成方法への介入とその効果」

(『日本教育心理学会第57回総会自主企画シンポジウム』)

瀬尾美紀子 2005「数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進」(『教育心理学研究』53巻4号)

東北福祉大学初年次教育テキスト「TFUリエゾンゼミ・ナビ『学びとの出会い』第3章第4節

野村亮太・丸野俊一 2017「質問と回答を取り入れた授業による認知的信念の変容」(『教育心理学研究』65巻1号)

姫野完治 2012「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」

(『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第34号』)

藤井利江・山口裕幸 2003「大学生の授業中の質問行動に関する研究」(『九州大学心理学研究』第4巻)

道田泰司 2011「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」

(『教育心理学研究』59巻2号)

無藤隆 1994「なぜ質問しないのか、どうすれば質問をするのか」(『日本教育心理学会総会発表論文集36号』)

小学校における地域の素材を活用した社会科教育の在り方

－「地理的環境と人々の生活」の指導を事例として－

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2517409

鈴木 聡

1. 主題設定の理由

平成 29年に公示された小学校学習指導要領においては、社会科の内容が「①地理的環境と人々の生活、②歴史と人々の生活、③現代社会の仕組みや働きと人々の生活」の三つに区分された。内容は学年ごとにいくつかの項目で構成されている。第3学年では市区町村を中心とする地域社会に関する内容、第4学年では都道府県を中心とする地域社会に関する内容を取り上げ、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養うことが示されている。また、第5学年及び第6学年では、第3学年及び第4学年の市や県の学習を踏まえて我が国の国土や歴史に対する愛情を養うことをねらいとして示されており、系統的な指導の重要性が強調されている。

学習指導要領の全面实施を見据え、指導の系統性を念頭に置き、特に第3学年及び第4学年の「地理的環境と人々の生活」に区分される内容において、地域の素材を教材化し、地域社会に対する誇りと愛情を育て、第5学年以降の学習につなげるための指導を充実させることが重要となる。

しかし、「地理的環境と人々の生活」に区分される内容の一つである、第4学年の「秋田県の様子」における、本県の授業実践の課題として次の3点が挙げられる。一点目は、県内教育機関に蓄積されている学習指導案に示された先行実践が少ないこと。二点目は、指導計画において本県の主な産業の分布に関する位置付けが適切になされておらず、本県の土地利用だけを産業の分布として取り上げている実践が散見されること。三点目は、主な産業の分布に関する教材の開発が不十分であることである。前述したように、第4学年の県を中心とした地域社会に関する内容の学習は、第5学年以降の我が国の国土と産業に関する内容の学習の基礎となるため、県内の産業の分布に関する教材や指導計画の開発が必要である。

以上のことから、第4学年における「秋田県の様子」に関する地域の素材を活用した社会科の授業実践を行い、省察することで、指導の充実につながると考え本主題を設定した。

2. 研究の目的

「地理的環境と人々の生活」に区分される内容において、地域素材を活用した新たな教材や指導計画を開発する。また、それらを取り入れた授業実践に取り組み、その有効性を明らかにする。

3. 先行実践の検討

本県における過去の第4学年「秋田県の様子」の先行実践の検討を行った。秋田県総合教育センター資料室での検索や、秋田県教育庁中央教育事務所・秋田市教育研究所・秋田県社会科教育研究会・秋田市社会科教育研究会へ依頼をし、先行実践の学習指導案を収集した。収集した学習指導案は次の6実践である。各実践の学校名、実施年度、主な産業の分布に関する時間の学習活動やねらい、学習対象として取り上げた産業は下表の通りである。

	学校名	実践年度	主な産業の分布に関する時間の学習活動やねらい	取り上げた産業
①	男鹿市A小学校	平成21年	学習活動：農林水産業、工業など秋田県の産業の様子を調べる。	・農林水産業 ・工業
②	秋田市B小学校	平成22年	ねらい：秋田県の地理的条件を調べ、その特徴から、どのような産業が行われているのかを考えることができる。	・農業 ・漁業 ・工業
③	由利本荘市C小学校	平成24年	ねらい：学校の地域の地形や特色が産業と関係があることに気付くことができる。	・農業
④	由利本荘市D小学校	平成25年	ねらい：秋田県の農業について調べ、米作りが盛んな様子を理解することができる。	・農業
⑤	秋田市E小学校	平成27年	ねらい：秋田県内におけるご当地キャラクター図の読み取りを通して、農水産物と地形、及び土地利用との関連について考えることができる。	・農業 ・漁業

⑥	秋田市F小学校	平成 29年	学習活動：主な産業について調べ、地図にまとめたり、特色について話し合ったりする。	・農業 ・漁業 ・工業
---	---------	-----------	--	-------------------

6実践ともに、主な産業の分布に関する学習活動を単元の中に位置付けており、主な産業の一つとして農業を取り上げている点が共通していた。また、農業の分布を調べるための資料として、土地利用図を提示していることも共通点であり、土地利用の様子と農業が盛んなことを関連付けて考えることを通して、県内の主な産業の分布を理解することをねらいとしていることが読み取れた。しかし、農業の分布を調べるための資料として、土地利用図だけを根拠として活用するのは不十分である。

さらに農業を含め漁業、工業など産業の分布を調べるための資料として、①の実践では「秋田の漁港」、②の実践では「地図帳の『都道府県別の統計』」を活用することが具体的に明記されており、漁港の位置や全国的に見て生産量の多い農作物を産業の分布と関連付けるねらいがあることが読み取れた。しかし、それ以外の実践では「秋田県の農業に関する統計資料」や「秋田県の漁業に関する統計資料」、「統計資料」とだけ明記され、具体的にどのような資料を提示したのか示されておらず、この点も不十分である。また、提示した資料をどのように活用して特色を考えるのかについても不明瞭であった。子どもたちが産業の分布を調べ、地理的環境の特色の特色を考えるための根拠として活用できる資料であるかが重要であり、そのための適切な資料の作成が必要である。

4. 農業の分布の特色を考えるための資料の作成

先行実践の検討で課題として挙げた、県内の主な産業の分布について調べ、地理的環境の特色を考えるための資料を作成した。主な産業として、本県の基幹産業の一つである農業を取り上げることとした。作成した資料は下表の通りである。

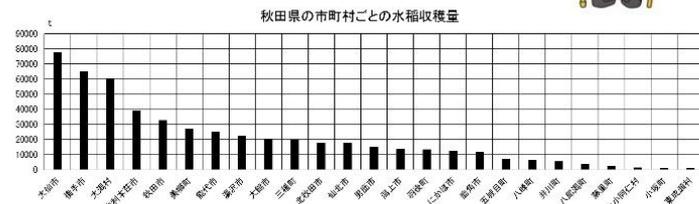
	資料名	出典	年	種類
①	市町村別水稲収穫量	農林水産省 作物統計 作況調査	2015年	統計
②	地域別野菜主要品目生産マップ	秋田県 農林水産部園芸振興課	2016年	地図
③	市町村別野菜産出額	農林水産省 市町村別農業産出額（推計）	2014年	統計
④	市町村別果実産出額	農林水産省 市町村別農業産出額（推計）	2014年	統計

資料①、③及び④は、県内のどの地域で稲作、野菜栽培、果樹栽培が盛んであるのかに関して、市町村を区分とした分布の特色をつかむための資料として作成した。

また、資料②は、県内のどの地域でどのような野菜が主に生産されているのかに関して、県内8つのJAを区分とする地域における野菜生産品目の特色をつかむための資料として作成した。

資料①、③及び④の統計を活用するに当たり、上位の市町村について白地図に着色し、分布図に表す活動を設定することにより、分布の特色を考えることができると考えた。

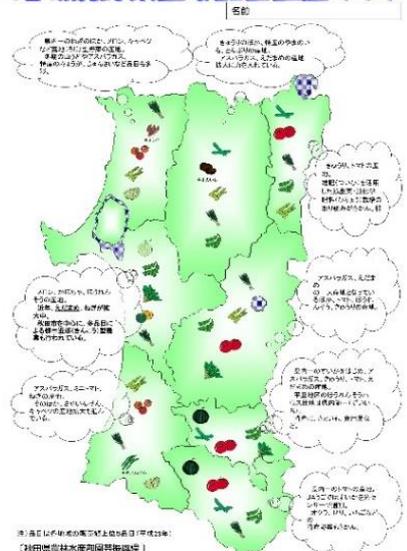
秋田県の市町村ごとの水稲収穫量		名前	
(単位:t)			
1 大仙市	77600	11 北秋田市	18100
2 横手市	65200	12 仙北市	17700
3 大潟村	60400	13 男鹿市	15400
4 由利本荘市	39200	14 潟上市	13700
5 秋田市	32900	15 羽後町	13500
6 美郷町	27000	16 にかほ市	12300
7 能代市	25300	17 鹿角市	12000
8 湯沢市	22400	18 五城目町	7140
9 大館市	20400	19 八峰町	6580
10 三種町	19700	20 井川町	5670
		21 八郎潟町	3770
		22 森里町	2640
		23 上小阿仁村	1570
		24 小坂町	1140
		25 東成瀬村	1020



〔平成27年 農林水産省 作物統計 作況調査〕

資料①「市町村別水稲収穫量」

地域別野菜主要品目生産マップ



〔秋田県農林水産部園芸振興課〕

資料② 地域別野菜主要品目生産マップ

秋田県の市町村ごとの野菜産出額
(単位:千円)

		名前	
1 横手市	409	11 秋田市	86
2 大仙市	305	12 美郷町	75
3 北秋田市	244	13 大館市	74
4 能代市	184	14 男鹿市	52
5 湯沢市	169	15 大湯村	37
6 三種町	162	16 にかほ市	32
7 羽後町	123	17 八峰町	25
8 由利本荘市	118	18 湯上市	23
9 仙北市	97	19 五城目町	9
10 鹿角市	88	20 東成瀬村	9
		21 小坂町	8
		22 井川町	6
		23 上小阿仁村	5
		24 八郎潟町	5
		25 藤里町	4

〔平成26年 農林水産省 市町村別農業産出額(推計)〕

秋田県の市町村ごとの果実産出額
(単位:千円)

1 横手市	306	11 大仙市	8	18 八郎潟町	0
2 湯沢市	102	12 北秋田市	5	18 井川町	0
3 鹿角市	76	12 八峰町	5	18 大湯村	0
4 大館市	24	14 能代市	3	18 東成瀬村	0
5 男鹿市	23	14 仙北市	3	25 上小阿仁村	-
6 由利本荘市	19	14 羽後町	3		
7 湯上市	17	17 小坂町	2		
8 秋田市	16	18 にかほ市	0		
9 三種町	10	18 藤里町	0		
10 美郷町	9	18 五城目町	0		

〔平成26年 農林水産省 市町村別農業産出額(推計)〕



資料③ 市町村別野菜産出額

資料④ 市町村別果実産出額

5. 実践の実際

- (1) 対象 秋田市連携校 4年児童 31名
- (2) 単元名 秋田県の特徴を調べよう～秋田県の広がり～
- (3) 単元の目標
 - ① 秋田県の様子に関心を持ち、位置や地形、主な産業の分布や交通網の様子などについて意欲的に調べようとしたり、県の地理的環境の特色を考えようとしたりする。(社会的事象への関心・意欲・態度)
 - ② 秋田県の位置や地形、主な産業、交通網などの情報を総合して県の地理的環境の特色を考え、説明することができる。(社会的な思考・判断・表現)
 - ③ 秋田県の地理的環境について地図や各種の資料を活用して必要な情報を集め、読み取ることができる。また、調べたことを白地図などにまとめることができる。(観察・資料活用の技能)
 - ④ 県全体の地形や主な産業、交通網の様子、主な都市の位置など、県の地理的環境の概要を理解することができる。(社会的事象についての知識・理解)
- (4) 学習活動(全6時間)
 - ① 県内の主な都市の位置や人口を調べる。(1時間)
 - ② 県の地形について調べ、白地図にまとめる。(1時間)
 - ③ 県内の交通網の様子について調べ、特色を考える。(1時間)
 - ④ 県内の土地利用や稲作の盛んな地域の分布について調べ、特色を考える。(1時間)
 - ⑤ 県内の農業が盛んな地域の分布を調べ、特色を考える。(1時間)
 - ⑥ 県の地理的環境の特色をキャッチコピーにまとめる。(1時間)
- (5) 活動を支える手立て

① 【手立て1】(学習活動④にかかわって)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 市町村別水稲収穫量の提示 ・ 稲作の盛んな地域の地形的条件に見られる共通点を考える活動の設定
② 【手立て2】(学習活動⑤にかかわって)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域別野菜主要品目生産マップの提示 ・ 市町村別野菜産出額及び果実産出額の提示 ・ 野菜栽培や果樹栽培の盛んな地域の地形的条件に見られる共通点を考える活動の設定
③ 【手立て3】(学習活動⑥にかかわって)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 県の地理的環境の特色をキャッチコピーに表す活動の設定

6. 結果と考察

(1) 【手立て1】について

どの市町村で稲作が盛んかをつかむことができるように、市町村別水稲収穫量を提示した。盛んかの基準として、収穫量を用いることが妥当であると判断した。さらに、収穫量上位7つの市町村を白地図に着色する活動を取り入れた。統計を白地図に分布図として表すことが、稲作の盛んな地域の分布を捉えるための一助となると考えた。上位7つの市町村の位置が鮮明になったことで、大きな川に沿った所や土地の低い所に稲作の盛んな地域が広がることに気付く姿が見られた。また、県内の稲作の盛んな地域の分布を地形的条件と関連付けて考えることができるように、稲作の盛んな地域の地形的条件に見られる共通点を考える活動を設定した。分布図と地形図の比較を通して、稲作の盛んな地域は平野や盆地に広がるという共通点を見出す姿が見られた。これらのことから、市町村別水稲収穫量の資料作成やそれを活用する活動の設定が適切であったと考える。

子どものふり返りの例

- ① 米作りが盛んな所は、大仙市や横手市などの平野や盆地、土地の低い所に広がっていることが分かりました。
- ② 米作りがさかんな所を調べました。(収穫量は)秋田市が多いと思っていたけれど、大仙市や横手市などが多いということが分かりました。

①のふり返りでは、県内では稲作の盛んな地域が平野や盆地に分布しているという地理的環境の特色を考慮することができており、市町村別水稻収穫量の提示や統計を分布図に表す活動が有効に機能したと考える。しかし、②のふり返りでは、収穫量が多い市町村に関する記述のみで、分布については触れられていない。統計を分布の特色に結び付けて考えるための手立てに改善の余地が残った。

(2) 【手立て2】について

県内で生産される主な野菜の品目をつかむことができるように、地域別野菜主要品目生産マップを提示し、販売額の多い野菜の種類を問いかけた。しかし、示されている野菜の種類が多岐に渡ることや数値を伏せて提示したことにより、共通している品目に気付くまでに時間を要した。各地域の上位3つに絞って品目を提示するなど情報の精選が必要であった。

また、どの市町村で野菜栽培や果樹栽培が盛んかをつかむことができるように、市町村別野菜産出額と果実産出額を提示した。盛んかの基準として、産出額を用いることが妥当であると判断した。また、分布の特色が顕著になると考え、各産出額の上位3つの市町村に限定し、白地図に分布図として表す活動を設定した。さらに、野菜栽培や果樹栽培の盛んな地域の地形的条件に見られる共通点を問いかけた。分布図と地形図の比較を通して、野菜栽培や果樹栽培が盛んな地域は盆地に広がるという共通点を見出す姿が見られた。分布図・地形図を土地利用図とも比較するよう促したことにより、果樹栽培は盆地の周辺部で盛んであることを見出す姿も見られた。これらのことから、市町村別野菜産出額及び果実産出額の資料作成やそれらを活用する活動の設定が適切であったと考える。

子どものふり返りの例

- ① 作物などを作る農業は、盆地など土地の低い所で盛んであることが分かりました。
- ② 野菜作りや果物作りが盛んなのは、どんな所か調べました。野菜作りも果物作りも横手市が1位で、(野菜産出額は)40億9000万円だということが分かりました。

①のふり返りでは、県内では野菜栽培や果樹栽培が盛んな地域が特に盆地に分布しているという地理的環境の特色を考慮することができており、手立て1と同様に市町村別野菜産出額や果実産出額の提示や統計を分布図に表す活動が有効に機能したと考える。しかし、②のふり返りでは、産出額の1位が共に横手市であることに着目した記述のみで、分布の特色については触れられていない。手立て1と同様に、統計を分布の特色に結び付けるためのさらなる手立ての工夫が必要である。また、ふり返りの記述に地域別野菜主要品目生産マップに関することが表出されておらず、提示の仕方や他の資料との関連付けをどのように行うかについて課題が残った。

(3) 【手立て3】について

県の地理的環境の特色を複数の視点から考えることができるように、稲作・野菜栽培・果樹栽培の分布図及び交通地図と地形図を比較する活動を取り入れ、県の地理的環境の特色をキャッチコピーに表す活動を設定した。

子どもの考えたキャッチコピーの例

- ① 米作りが盛んな横手盆地や秋田平野が広がり、収穫量が全国第3位の秋田県
- ② 自然が豊かで、農業がさかんな秋田県

①のキャッチコピーは、稲作の盛んな地域の分布についてまとめ、地形と農業との関連付けを行っており、県の地理的環境の特色について理解することができたと考えられる。しかし、②のキャッチコピーは、地形と農業を取り上げてはいるが、関連付けて考えられてはおらず、県の地理的環境を表しているとは言い難い。県の位置や地形、主な産業、交通網などの情報を総合して地理的環境の特色を表すための手立てのさらなる工夫が課題である。

7. 一年次の研究のまとめ

(1) 成果と課題

これまでの先行実践で具体的に示されていなかった県の産業の分布に関する教材や指導計画を新たに開発し、それを活用した授業実践につなげることができたことが成果である。一方、市町村別水稻収穫量や市町村別野菜産出額などの統計を産業の分布に結び付けて考えるための手立てについては改善の余地がある。

(2) 次年度に向けて

「地理的環境と人々の生活」に区分される内容について、地域素材を活用した新たな教材や指導計画を継続して開発し、それを取り入れた授業実践に取り組み、有効性を検討する。

「主体的・対話的で深い学び」を位置付けた問題解決的な学習の展開

－「自ら学ぶ意欲」を促し、2段階思考による学びの深まりをねらった授業実践を通して－

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2517412

藤原 英樹

1. はじめに

文部科学省（2017）は、これからの予測困難な時代に、子どもたち一人一人が持続可能な社会の創り手になり、新たな価値を生み出していくことを目指す学校教育の方向を示し、育成すべき資質・能力の三つの柱を整理した。それを受けて「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によって、子どもたちが資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けられることを重視している。

これまで「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、原籍校において「対話を位置付けた問題解決的な学習」の研究に取り組んできた。子どもの問題意識を生かした学習課題を設定し、子ども同士の対話を通して課題解決し、自己の考えを広げ深めることをねらった授業構築を試みた。そこで教師の指導の手立てとして問題解決の過程で更に深めたい問題点や新たに見出した問題点を追究する段階的な思考場面を設定した問題解決的な授業モデル（「旭型問題解決学習」）の可能性を模索してきた。

しかし、対話による学び合いが停滞し、思考が深まらない授業を多く経験した。それは対話の設定が教師のねらいと子どもの必要感の間に乖離があったことが原因の一つとして挙げられる。そこで、子どもたちが必要感をもって意欲的に対話に臨み、対話での学びを生かして問題解決やよりよい考えの形成を図ろうとする「主体的な学び」の実現や、対話場面だけでなく学習活動全体を通した段階的な思考によって深く考えようとする「深い学び」の実現も大切であることが分かった。「対話的な学び」の実現だけに重点を置くのではなく、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した問題解決的な学習の展開の必要性を実感した。

本研究では、小学校の「社会科」を例として、資質・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善として「自ら学ぶ意欲」を促し、2段階の思考場面を設定した授業モデルを構築し、その有効性を検証した。

2. 研究目的

「自ら学ぶ意欲」や「段階的な思考」についての理論分析を基礎研究にして「改訂版 旭型問題解決学習」を再構築し、授業実践を通して有効性と課題点を検証する。

3. 先行研究

（1）自ら学ぶ意欲

鹿毛（2007）は、「自ら学ぶ意欲」を「こだわり」が学ぶ意欲の源泉となり、「学び」と「自分」が結び付き、切実さを感じて自ら進んで学ぶことであると論じている。鹿毛は「自ら学ぶ意欲」を四種類の構成要素に類別し、その意欲は学習者の内面で個別に独立して存在しているものではなく、統合的な構造体として捉えている。（図1）

鹿毛の研究を踏まえると、「自ら学ぶ意欲」を構成する四種類の意欲は、授業のどの学習活動の段階で、どのように発揮しながら子どもが学んでいるのかを整理できるのではないかと考えた。

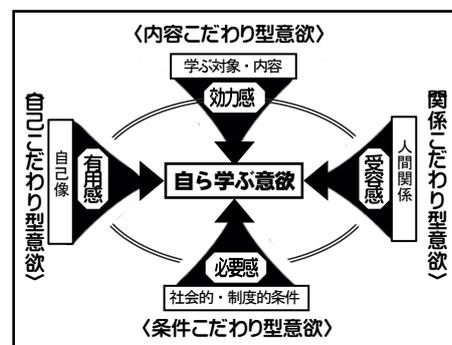


図1 「『自ら学ぶ意欲』の統合的構造 (鹿毛2007)」を筆者が一部変更

（2）段階的な思考

教師の揺さぶりや問い直し等の発問によって子どもの思考を促す授業は、各教科で数多く実践がなされてきた。社会科教育においても、柳生ら（2012）は、指導者の「揺さぶり」により、子どもの知識や概念に不整合を発生させることで、自分なりの新たな論理の構築を促せたと論じている。柳生らは、思考の再構成を促す指導の手立てとして、自己の考えを批判的に振り返る活動や習得した知識や概念を活用した探究活動の重要性を指摘している。

一方、学習者の段階的な思考過程を研究した近藤（2014）は、学習者が自ら創り出す問いを「N次（一次、二次…）的問い」と表現し、「一次的問い」から「二次的問い」へ、「二次的問い」から「三次的問い」へと連続的かつスパイラルに変容しながら成長していくと述べている。さらに、「一次的問い」の解決によって得た認識とは異なる新たな問題状況に出会い、見方・考え方のずれを学習者が自覚することで「二次的問い」が生み出されると論じている。

両者の先行研究を踏まえると、指導者による意図的な認識の不整合の生起と学習者の見方・考え方のずれの自覚は、授業の同一場面の様相を指摘していると予想され、本研究でねらう段階的な思考場面を作り

出す手がかりとなるものである。さらに、本研究で構築を目指す「改訂版 旭型問題解決学習」は、学習過程に「自分と対象との相違」「自己内の相違」「自分と他者との相違」を生起する「第1のずれ」「第2のずれ」を設定している。柳生らが指摘する知識や概念の不整合は、「第1のずれ」「第2のずれ」が意図する「自己内の相違」と類似するものである。

4 研究仮説と研究計画

(1) 研究仮説

「自ら学ぶ意欲」を促す手立てを講じ、2段階の思考場面を設定した授業を構築することは、「主体的・対話的で深い学び」が実現する授業改善として有効であろう。

(2) 研修計画

- ① 連携校での授業観察を通して「改訂版 旭型問題解決学習」を再構築する。
- ② 連携校（秋田市立A小学校、第5学年1組、32名）において、社会科の小単元（全6時間）の授業を担当し、「改訂版 旭型問題解決学習」を基に授業実践を行い、検証する。

5. 研究内容

(1) 「自ら学ぶ意欲」を促す階層的構造

鹿毛（2007）は、学習者の内面から「自ら学ぶ意欲」の統合的構造を捉えている。しかし、連携校での授業観察から指導者の意図的指導が外発的意欲づけとなり、学習者の「条件こだわり型意欲」を促し、他の三つの意欲に連動して働く場面を多く参観できた。つまり、観察結果から「自ら学ぶ意欲」を促す教師の手立てには階層的構造があると捉えた。（図2）

(2) 授業モデルの再構築

連携校での実習を通して、一単位時間の「自ら学ぶ意欲」を促す教師の手立てと子どもの「自ら学ぶ意欲」の源泉となる「こだわり」について観察を行った。原籍校の問題解決的な授業デザイン（旭型問題解決学習）の学習過程に、「自ら学ぶ意欲」を促す教師の手立てと子どもの意欲の「こだわり」を対応させた「改訂版 旭型問題解決学習」を再構築した。（表1）

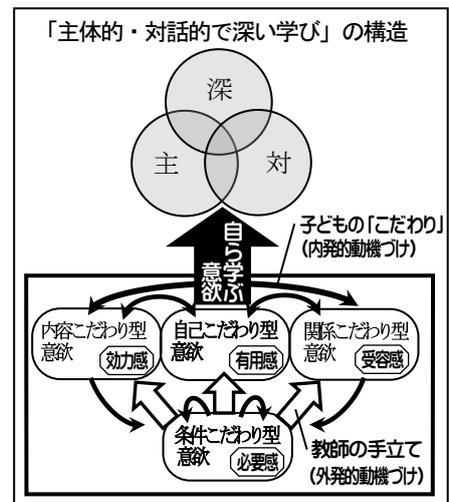


図2 「自ら学ぶ意欲」を促す階層的構造

表1 改訂版 旭型問題解決学習

学習過程	条件こだわり型意欲	内容こだわり型意欲	自己こだわり型意欲	関係こだわり型意欲
① 問題を発見する	●学習内容に対する自己決定の場の設定 ○学習内容に対する自己の立場の決定	●問題提示・導入資料の工夫 ○学習内容の気付きによるこだわりの生起 ○前時からの課題意識	○前時の学習課題を解決できた有能感	○前時での友達との学び合いのよさの実感
【第1のずれ】と出合う	●「自分と対象」「自己内」「自分と他者」との相違の顕在化 ○学習課題(問い)の共有化	○自己の知識や経験と対象の相違(自己と対象の相違) ○学習課題の解決の必要感	○本時の自分の考えと知識や経験との相違(自己内の相違)	○自他の考えや認識の相違(自分と他者との相違)
② 見通しをもつ	●板書プレートの掲示	○学習活動、学習のゴールへの期待感	○よりよい解決方法を自己選択して学ぶ有能感	○友達との学び合う意識
③ 自分の考えをもつ(自力思考)	●自力思考の時間の保障	○学習内容へのこだわり	○自力思考を進めることで生まれる有能感	○友達との対話的な学びの期待感
④ 追究する(集団思考)	●グループ活動の条件設定 ○条件の意図を理解し、達成しようとする必要感	○分かる・できることのワクワク感(効力感)	○学習課題の解決を進めることで生まれる有能感	○グループ活動の必要感 ○学び合う受容的關係性
【第2のずれ】と出合う	●集団思考の問い直しによる焦点化 ●「自分と新たな対象」「自己内」「自分と他者」との相違の顕在化	○予想や見通しと結果の相違 ●新たな事実の提示による教科の本質に迫る問いの焦点化 ○教科の本質に迫る学びのワクワク感(効力感)	○自己の考えを再構成することで生まれる有能感	○更なる自他の考えや認識の相違
⑤ まとめる	●学習課題に対するまとめ方の条件設定と提示	○学習課題とまとめの整合意識	○学習課題に対する解を導き出すことで生まれる有能感	○友達の考えの進取による考えの広がりや深まり
⑥ 振り返る	○振り返りの視点の提示・共有化	○分かったこと・できたことの充実感・達成感 ○新たな課題の発見	○自己の変容の自覚 ○自己有用感	○学び合いのよさの実感

●…教師の「自ら学ぶ意欲」を促す手立て ○…子どもの「自ら学ぶ意欲」の源泉となる「こだわり」

6. 検証授業の実際

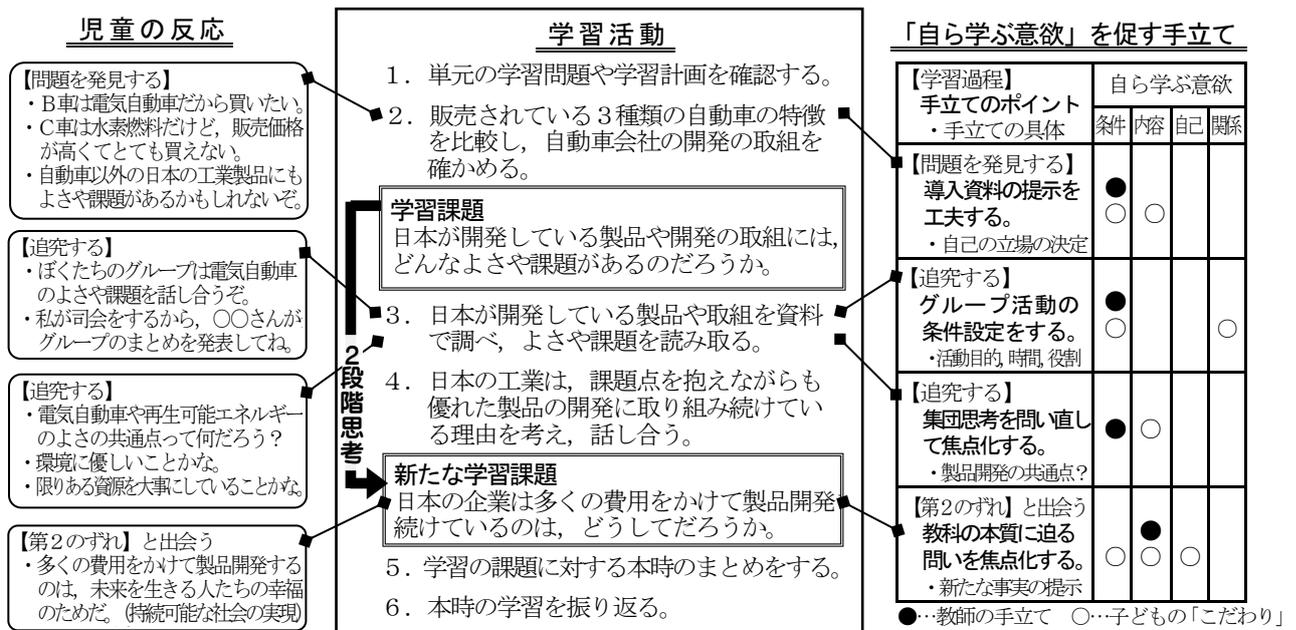
(1) 授業Ⅰ 単元名「これからの工業生産とわたしたち」(2/6時間目) 実施日 11月28日

1) ねらい

日本の工業の優れた技術に着目して、開発している工業製品の優れている点や開発上の課題点、リサイクルの取組を調べることを通して、これからの日本の工業が目指す「持続可能な社会」について考えることができる。(社会的な思考・判断・表現)

2) 指導の内容

2段階思考の設定：社会的事象の意味を多角的に考察し、新しい気付きを得る授業



3) 2段階思考の設定と学びの深まり

初めの学習課題の解決を第1段階の思考場面とし、工業製品のよさや課題点を追究した。更に、第2段階の思考では、製品開発に課題を抱えながら、企業が多額の研究費をかけて開発し続ける理由を考えた。新たな学習課題を受けて「日本の製品開発の方向性」をまとめた文章を分析すると、15人が1つだけのキーワードでまとめた(表2, A児)一方、7人が3つ以上(表2, B児・C児)、他の7人が2つのキーワードを活用・関連付けて「持続可能な社会」の実現という新たな概念への気付きをまとめた。

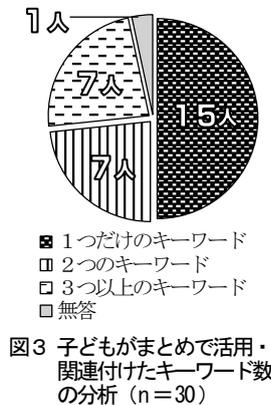


表2 「日本の製品開発の方向性」について子どもがまとめた文章

ア. 1つだけのキーワードでまとめた文章 日本の製品開発の取組は、環境に優しい製品を開発している。(A児)
イ. 3つ以上のキーワードでまとめた文章 日本の製品開発の取組は、人々の工夫で資源を節約し、環境に優しい。未来に生きる人々を幸福にするための開発の取組を今も頑張っている。(B児)
日本の製品開発の取組は、環境に優しく、資源を節約して持続可能な社会を作るために工夫が続いている。(C児)

※下線は活用・関連付けたキーワード

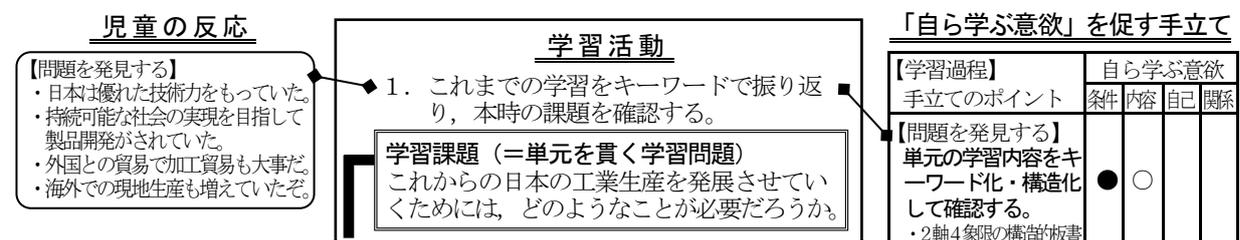
(2) 授業Ⅱ 単元名「これからの工業生産とわたしたち」(5/6時間目) 実施日 12月4日

1) ねらい

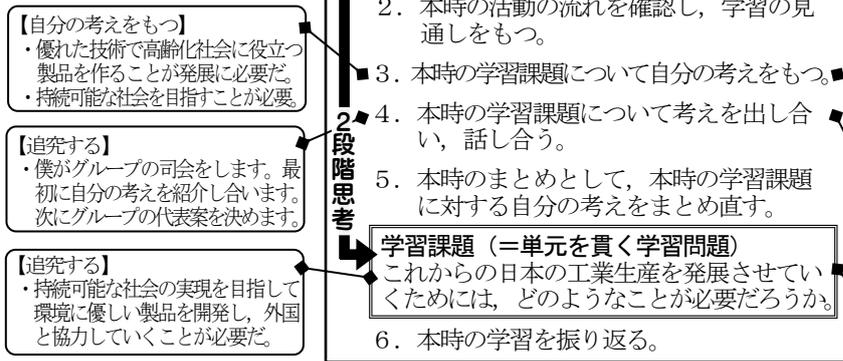
日本の工業の製品開発の取組や貿易の特色と外国とのつながりを振り返り、これからの日本の工業の発展に必要なことを考え、表現できる。(社会的な思考・判断・表現)

2) 指導の内容

2段階思考の設定：社会的な課題に対して自分なりに最適解を見出せる授業

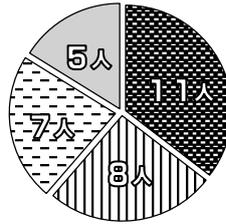


児童の反応



3) 2段階思考の設定と学びの深まり

単元の終末となる本時では、単元を貫く学習問題に対して既習の学習内容を活用して考えさせた。本時の前段部で自分の「はじめ」の考えをまとめる思考場面を設定し、友達との意見交流後に、再び考えをまとめ直す第2段階の思考場面を設定した。「はじめ」と「おわり」の記述から子どもの考えを分析すると、11人が「持続可能な社会」等の1つの同じ視点で詳しくまとめた。 (表3, D児) 一方、8人が複数の視点に関連付けてまとめた。 (表3, E児) その他、友達との意見交流を生かして、7人が初めとは異なる視点を、5人が着目する視点を見出し、全ての子どもが自分なりに最適解を見出せていた。



- 1つの同じ視点で詳しく考えをまとめた。
 - 複数の視点に関連付けて考えをまとめた。
 - 初めの考えとは別の視点で考えをまとめた。
 - はじめは無答だったが、考えをもち、まとめられた。
- 図4 2段階思考による考え（「はじめ」と「おわり」）の変容分析 (n=31)

「自ら学ぶ意欲」を促す手立て

【学習過程】 手立てのポイント ・手立ての具体	自ら学ぶ意欲			
	条件	内容	自己	関係
【自分の考えをもつ】 自分の考え（はじめ）を整理させる。 ・自己の立場の決定	●	○		
【追究する】 グループ活動の条件設定をする。 ・活動目的、時間、役割	●	○		○
【追究する】 自分の考え（おわり）を整理させる。 ・考えの再構成	●	○	○	

●…教師の手立て ○…子どもの「こだわり」

表3 子どもがまとめた「おわり」の考え

<p>ア. 1つの同じ視点で詳しく考えをまとめた文 これからの日本の工業生産を発展させていくためには、<u>環境</u>により<u>技術</u>を発展させ、<u>資源</u>を大切に<u>して未来の人たちが暮らしやすく</u>できるようにすることが必要である。(D児)</p>
<p>イ. 複数の視点に関連付けて考えをまとめた文 これからの日本の工業生産を発展させていくためには、<u>持続可能な社会</u>を目指すことが大切だ。<u>未来の人が幸福</u>になれるように<u>働く人を増やし</u>、<u>外国と協力</u>して日本の技術を伝え、<u>現地の人と話合</u>ってよい国にすることが必要だ。(E児)</p>

※下線は既習の学習内容として活用している視点

7. 考察

(1) 成果

子どもが授業のどの学習段階で、どのような「こだわり」をもって学んでいるのかという意欲の統合的構造を分類・整理することで、「改訂版 旭型問題解決学習」を再構築できた。

検証授業で子どもがまとめた表現物の分析から、「改訂版 旭型問題解決学習」を基に、「自ら学ぶ意欲」を促す教師の手立てを講じ、2段階思考を設定することが、子どもが主体的に課題解決に取り組み、友達との対話から自己の考えを広げ深める学びの実現に繋がる効果を見出すことができた。

(2) 課題

「改訂版 旭型問題解決学習」は、教師の手立てが「条件こだわり型意欲」に偏っている。他の意欲にも働きかける教師の手立てはないのか、子どもの内発的な動機づけが連動して「自ら学ぶ意欲」が発揮される学習場面はないのかを検証して精緻化したい。

「自ら学ぶ意欲」を促し、2段階思考を設定することによって、どれだけ子どもが学びの深まりに迫っているのかを、子どもの発言や活動の姿といった学習過程からも分析を行い、有効性を検証する必要がある。

2段階思考を機能させる上で第2段階の学習課題の質が重要になる。第1段階の思考を踏まえて更に追究すべき課題を焦点化したり、子どもたちと新たな課題点を見出したりするために、教師の深い教材研究と子どもの思考過程の見取りが必要である。また、検証授業Iでは、第2段階の教科の本質を問う学習課題に対して学びの深まりが不十分であった。第2段階の学習課題に対してこそ「対話的な学び」を位置付け、子どもの考えを広げ深める指導の手立てが必要である。

8. 次年度の取組

- ①次年度は原籍校へ戻り、継続的な授業実践や授業観察が可能になる。授業実践や授業観察を通して、四種類の意欲を促す手立てを更に検証し、「改訂版 旭型問題解決学習」に修正を加え改善を図る。
- ②子どもの授業アンケートや授業の振り返りの継続的な分析、学習過程での子どもの発言のプロトコル分析等により、「自ら学ぶ意欲」を促し、2段階の思考場面を設定した授業の有効性を検証する。

【引用・参考文献】

- ・鹿毛雅治 (2007) 『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』教育出版
- ・近藤真 (2014) 『小学校社会科授業における問いの創出とその様相 ―抽出児童の問いに着目しながら授業を再構成することを通して―』日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.121
- ・文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 総則編』
- ・柳生大介・安松洋佳・長野由知・池野範男・棚橋健治・木村博一 (2012) 『国際的な資質を育成する社会科学習(7)―思考の再構成を促す授業づくりを通して―』広島大学 学部・附属学校協同研究機構研究紀要 第40号

進路実現に向かうためのレジリエンス向上への方策の検討

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号 2517501

黒木 良介

I はじめに

ニッポン一億総活躍プランや産業構造の変化、障害者差別解消法の施行等により、特別支援学校の進路指導もその変化に応じて様々な取組が必要になってくるであろう。この変化の激しい社会において特別支援学校で学ぶ児童生徒も、より主体的に自己の生き方を見出していく力が求められると考える。そのような社会で豊かな生活を送るための支援の在り方を、実践研究を通して検討していく。

II 問題と目的

厚生労働省の「平成 29 年障害者雇用状況の集計結果」によると、障害者の雇用者数は 495.795 人となっており 14 年連続で過去最高を更新している。民間企業が雇用している障害者の割合は 1.97%である。また法定雇用率を達成した企業の割合は 50%といった状況である（障害者雇用促進法では民間企業の法定雇用率を 2.0%、国等の公的機関は 2.3%と定めている）。

平成 29 年 12 月に秋田労働局が公表した「障害者雇用状況」では民間企業の雇用率は 1.98%で 5 年連続過去最高を更新し、11 年ぶりに全国平均を上回った。まだ全国的にも法定雇用率は達成されていないが「共生社会の実現」という理念は、就労面での法定雇用率、雇用者数を見ると着実に進んでいることが伺える。また平成 30 年 4 月 1 日から民間企業の法定雇用率が 2.2%（国、地方公共団体は 2.5%）に上がり、さらに平成 33 年 4 月までにはさらに 0.1%の引き上げが予定されていることから、今後、障害者雇用に関する企業の取組がますます求められる。このことは特別支援学校で学ぶ生徒にとって追い風になると期待される。

平成 29 年 12 月に秋田県教育委員会から出された「第三次秋田県特別支援教育総合整備計画」（以下、整備計画）の中に卒業生の就労に関するデータが公表されており、過去 5 年間の卒業時就職者は 357 人で、これは全卒業生数の 35.2%である。平成 25 年度から一般就労率が 30%を超えるようになった。しかし、平成 25 年度からの定着率を見ると 1 年目が 91.5%、2 年目が 77.2%、3 年目が 70.7%と 3 年以内に約 30%が離職をしている。整備計画の推進目標の中にも「卒業後 3 年間の職場定着率 90%以上」が掲げられ、就職率だけでなく定着率が喫緊の課題となっている。

筆者は知的障害特別支援学校高等部への在職年数が長く、生徒の卒業後の進路指導について考える機会が多かった。仕事と余暇を両立している卒業生がいる反面、離職して生活が立ち止まっている卒業生もいる。その要因は何か、学校教育の中でもっとできることはなかったかということが研究の動機である。

本研究は、先行文献研究や管外の学校視察、県内知的障害特別支援学校の進路指導主事への聞き取り、また離職した卒業生や保護者への聞き取り等を通して、進路実現、定着における現状と課題を明らかにし、生徒の進路実現に必要なことと、進路指導の在り方を検討することを目的とした。

III 研究方法

【研究 1】

平成 29 年 7 月～9 月に県内の進路指導の現状と課題を把握するため、知的障害特別支援学校（本分校合わせて 9 校）を訪問し、進路指導主事に半構造化面接を実施し、確認事項の一部をラベル化し、カテゴリー分析をした。

【研究 2】

平成 29 年 11 月に離職した卒業生と保護者に離職理由を把握するため、半構造化面接を実施した。

【研究 3】

平成 29 年 9 月に東京都の A 学園に学校視察を行い、教育の特色や就労状況の把握のため授業参観及び主幹教諭と進路指導主任に半構造化面接を実施した。

IV 結果と考察

【研究1 県内知的障害特別支援学校進路指導主事インタビュー調査】

・結果

(1) 離職の原因

1) 本人の要因(18)
・人間関係の悪化(7)
・自己理解の未熟さ(4)
・勤労観・職業観の育ち(4)
・仕事とのマッチング(3)
・病気(2)
・SNSの不適切な使用(2)
・賃金の安さ(2)
2) 家庭環境の課題(8)
・サポートの少なさ(7)
・経済状況(1)
3) 会社の都合(1)
・雇用期間切れ(1)

1) 進路指導體制の課題(8)
・学級担任との方向性のズレ(4)
・転任等の際の引き継ぎ(2)
・実習の評価と学習課題の整合性(2)
2) 社会の状況(8)
・社会の理解不足(4)
・職種の少なさ(4)
3) 生徒、保護者への指導(5)
・就労への意識作り(3)
・生徒指導上の問題(2)

過去3年間の卒業生の「離職の原因」についての語りを表1にまとめた。離職の主な原因として「本人の要因」と「家庭環境の課題」「会社の都合」が挙げられた。本人の要因として「人間関係の悪化」が多く指摘され、例えば「職場での振る舞い方の未熟さ」や「コミュニケーション能力の課題」等によって引き起こされていた。「自己理解の未熟さ」では「自分の仕事ぶりの評価と職場の方からの評価のズレからの就労意欲の低下」が挙げられた。「勤労観・職業観の育ち」については働く意欲が育ち切れず、離職を繰り返すケースもあった。

「家庭環境の課題」については、サポートの少なさが多く指摘された。例えば「体調管理を含めた本人の様子を見届ける言葉掛けのなさ」等、就労後の家庭のバックアップの量的・質的な乏しさによって生活リズムの乱れが起きたことが挙げられていた。

(2) 進路指導の課題

進路指導の課題に関する回答を分析した結果を表2に示した。「進路指導體制の課題」「社会の状況」「生徒、保護者への指導」が挙げられた。「進路指導體制の課題」に関しては、進路指導の制度に関する理解や生徒の進路の方向性の違い等、学級担任との認識のズレや進路指導主事自身や学級担任が転任した際の引き継ぎの難しさを語られていた。「生徒、保護者への指導」では進路指導が円滑に進むように生活リズムの見直しの指導や規範意識の向上等、「生徒指導上の課題」を克服する難しさや「保護者の就労に向かうための意識の向上」をいかに図っていくかが挙げられていた。

本調査における離職状況の結果と厚生労働省が発表した一般学卒者を対象とした「平成25年若年者雇用実態調査」を基に考察した結果、一般学卒者と特別支援学校の卒業生の離職率や理由に概ね大きな違いは見られないが、特別支援学校の特徴として「家庭環境の課題」から離職につながるケースがあることが伺えた。進路実現や定着に向けて保護者の意識向上やサポートの充実が重要であると考えた。

また、「進路指導體制の課題」に関しては、進路指導主事と学級担任の認識の違いや進路指導を行っていくために必要な知識、指導内容が学級担任によって差があることが示唆された。研修や日々の情報交換を行い、進路指導に必要な制度の理解や教員の意識の向上、継承を絶えず図っていく必要があると考えた。

【研究2 離職した卒業生とその保護者へのインタビュー調査】

平成27年度に特別支援学校を卒業し、福祉施設に清掃や介護補助として就労したが、約3か月で離職をした卒業生とその保護者にインタビューを行った。離職の主な要因として述べられた内容をまとめた(表3)。

表3 離職の要因と考えられること

卒業生	保護者
1) 勤労観・職業観の育ち ・我慢が足りなかった 2) 人間関係の悪化 ・上司からの指導や指摘に対して、気持ちの不安定さが引き起こされた 3) 自己管理、生活習慣の乱れ ・SNSに没頭し、生活リズムが乱れた ・体調管理が十分ではなかった(てんかん)	1) 心理的な不安定さ ・一人で悩みを抱え込んでいた 2) 親子関係 ・子どもとの信頼関係をうまく築けなくなった ・話を聞いてあげられなかった

インタビューで「離職の要因は何だったのか」という質問に対して「我慢が足りなかった」ことを一番の原因に挙げていた。また「上司に何か指導や指摘をされると気持ちが不安定になった」ことも挙げられた。さらに「SNSに没頭し生活リズムが乱れた」ことも原因ととらえていた。当時の状況を踏まえて、我慢強く物事に取り組む大切さを感じている言葉が多く見られた。一方、保護者は「我が子の不安定さを一人で抱え込んでいた」「もっと様々な人に相談をすればよかった」といったことを語っていた。

現在は就労継続支援B型の施設を利用しており、「働く意欲が湧いてきたので、いずれは会社に勤めたい」と生活の立て直しを図っているところであった。インタビューの結果から離職の要因は一つではなくSNSの不適切な使用や家庭環境も含め、複合的にからみあって起きたと考えられた。このことから心の耐性やフォローアップの大切さが卒業後の生活に必要なになっていることが伺えた。

【研究3 管外の高等特別支援学校視察 インタビュー調査】

東京都立A学園を訪問し、主幹教諭と進路指導主任にインタビュー調査を行った。インタビューの結果を「教員の姿勢」「学習面の特徴」「離職の原因」に分け、表4にまとめた。

表4 インタビューの結果

教員の姿勢	学習面の特徴	離職の原因
・自尊感情、自己有用感の高まりを大切にした丁寧な関わり ・人権感覚を重視した関わり ・障害特性の理解	・チェックリストの活用による生徒と教師の相互評価による生活指導検定の実施 ・コース別の実践的な職業教育 ・成功体験の積み重ね ・地域と連携した学習	・人間関係の悪化 ・家庭環境の課題 ・交友関係の乱れ ↓ <u>離職後、ほとんどの卒業生が再就職</u>

A学園は秋田県にはない高等特別支援学校である。軽度の知的障害の生徒たちが一般就労を目指して職業教育中心の学習を行っている。インタビューから教員の丁寧な関わりや地域と連携した学習を通して、生徒の自尊感情や自己有用感を高めようとしていることが伺えた。また独自に作成したチェックリストを活用し、生徒と教師が相互評価を行いながら生徒の生活指導の意識向上を図っていた。

主幹教諭は「学校全体で生徒の自尊感情を高める支援や関わりをすることを大切にしている」と述べていた。そのために外部講師による研修や学科経営計画の中にも人権感覚や生活指導、障害特性への理解等の重点を盛り込みながら教育活動を進めていることが語られていた。

進路指導主任に離職状況やその理由を伺うと、A学園卒業生の離職率は1割程度とのことだった。離職の原因は秋田県と同様の傾向で「人間関係の悪化」「家庭環境の課題」「交友関係の乱れ」であった。しかし離職をしても、ほとんどの卒業生が再就職をしていた。主幹教諭と進路指導主任、両名とも『「相談する力」といった援助要請スキルの向上が就労の持続や再就職につながるのではないかと語っていた。

これらの結果から実践的な職業教育の充実はもとより、特に自尊感情を高めたり、成功体験を積み重ねたりすることを重視しており、質の高い教育活動や教員の生徒を尊重した関わりから「心の育ち」を大切に育もうとしていることが伺えた。

V 総合考察

(1) レジリエンスの育成

インタビュー調査から、離職の原因の多くは人間関係の悪化や自己理解の不十分さ、心の耐性等、「心の育ち」が大きな要因となっていることが明らかになった。A学園の卒業生の再就職の状況について考えると、知的能力や環境の違いはあるが、丁寧な関わりや成功体験の積み重ね、相互評価等を通して生徒の自尊感情を高めようとしている取り組みが離職後の生活の再起にも大きく寄与していると推察された。このことから進路実現や定着、または再起を図るためには心の育ちを支える自尊感情を土台とした「レジリエンス（回復力、抵抗力、弾力性）の育成」が重要だと考えた。足立ら（2014）はレジリエンスの高い人の特徴として「ストレスやプレッシャーをしなやかに受け止める柔軟性を備えている。変化が多く、不確定な状況でも対応できる適応力を備えている」と述べている。インタビュー結果と合わせてレジリエンスを高める取組が進路指導を行う上で必要な力になろう。インタビュー結果でコミュニケーションの課題等により、人間関係の悪化が指摘されていた。中野（2015）はレジリエンスの育ちには「子どもの思いや頑張ろうとしている部分を注目して認めていく人との関係が重要になる」と述べている。あいさつや返事等、基本的なコミュニケーション能力や援助要請スキルは就労だけではなく、生活の質の向上にもつながる。レジリエンスを高めるために関係性を尊重した関わりによって、子どもたちは他者への安心感が生まれ、そのような環境の中で「人に頼む」「相談する」といった援助要請スキルの育ちにつながりやすいのではないかと考えた。

以上のことから、レジリエンスの育成を図るためには「自尊感情の高まり」「成功体験の積み重ね」「関わりの量的質的豊かさ」が重要であると考えた。

(2) 保護者面談等での役割の見える化

インタビュー調査の結果から離職の大きな要因としてサポートの少なさや経済状況等、家庭環境の課題も挙げられた。卒業後は関係機関はじめ、周囲のサポートが必要であることはこれまでの実践から明らかである。子どもの支援者の中心となる保護者の意識向上は進路実現、定着に大きく関係している。生徒と生活を共にしていくことが多い保護者の自尊感情を高めることも進路指導の役割の一部になるのではないかとと思われる。日々の情報交換や面談等で、保護者の思いや主体性が生まれるように、教師や保護者の役割の「見える化」といった手立てを講じることで保護者の生徒の就労へのサポート意識を高めることができるのではないかと考える。

(3) チームで行う進路指導

インタビューの結果から進路指導主事と学級担任の認識の違いや引き継ぎ等、「進路指導体制の課題」が挙げられた。卒業後は個別移行支援計画を元にフォローアップが進められていくが、その活用の仕方を改めて考える機会をもつことで支援の質の充実につながるとと思われる。チームで生徒の進路実現及びレジリエンスを高めるために卒業後の生活をイメージしていくことが校内体制の再構築につながると考える。

(4) 来年度に向けて

次年度、所属校で生徒及び保護者が進路実現に向けて、自尊感情や成功体験が積み重なる実践を展開し、生徒のレジリエンスの高まりにどう関係していくのかを検討していきたい。

【対象事例】 一般就労を目指す高等部3年（男女1名ずつ程度）とその保護者

【研究方法】

生徒：教科「職業」で「ポジティブマップ（仮称）」を活用して、自尊感情の高まりを図り、自分の未来に向かって行いたいことや必要なことを具体化したり、共有化したりする（前期2回、後期2回程度実施）

保護者：未来志向や主体性が生まれるように面談等で、「ポジティブマップ（仮称）」を使って進路実現に向けての夢や各々の役割を語り合う場面設定をする（年2回実施）

教員：対象事例についてPATH等の技法を実施し、将来像や現状、支える資源、教師の役割等を「見える化」する（前後期1回ずつ程度実施）

【検討方法】

生徒の発言や行動を記録し、内面の変容を見取り、分析（各実践や実習の事後等に実施、評価）
生徒にレジリエンス尺度（先行研究を改変予定）を使用しての分析、評価（前後期1回）

児童生徒の行動を周囲との関係や影響の中から捉える“つながり”を意識した事例検討の在り方に関する研究

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号 2517502

今野 菜穂子

1 はじめに

ASD 児の事例検討や支援方略の検討には、応用行動分析や行動療法の手法が多く用いられている。記録に基づき、どのようなときに問題行動が起こりやすいのかといった行動の生起の条件や状況を見たり、行動を変容させる段階的な介入の仕方を検討したりする際に非常に重要な視点である。しかし、その問題行動を減少させたり変容させたりすることはできるが、一時的なものであったりこだわりは持続したりすることが課題として挙げられている（岡本,2014；松下・園山,2009）。表出している行動の様態は明らかにすることができるが、その行動の本来の意味やその行動に至る子どもの内面に着目する視点が足りないため、行動の根本となっている本人の困り感（不安、苦しさ、怒り、寂しさ等）を解消できていないためである。

子どもたちの姿や行為は、常にその子どもの内的世界を背負って現れているものであり、行為の背後には必ずその子どもにとっての行為の「意味」が存在している（高嶋・砂上・森上,2011）。それぞれが固有性をもった人が様々な影響し合い、そこで起こっている出来事や相手の行動、気持ちを主観的に感じ取りながら関わる関係の中で私たちは生きている。その中で何かが起こったり変わったりすることは、その人単体、もしくは何かとの二者間のみで起こっているものではなく、その人を取り巻く周囲も同時的、又は段階的に変化してその行動が生起したり変容したりしている。子どもの行動の「意味」を探るためには、その子を取り巻く周囲の関係や状況、その変化や影響も含めてダイナミックに捉え、それら周囲とのどのような関わりや影響の中で、その姿や行動が起きているのかといった視点に着目する必要がある。

2 目的

本研究では、子どもと教師の二者間の関係性に着目しながら、子どもの姿や行動を周囲との関わりや影響も含めて総合的に捉える事例検討の在り方を探るとともに、その効果について検証することを目的とした。1 年次では他者を叩くという行動を呈しているある ASD 傾向のある児への支援の経過を整理し、子どもの変容と教師の変化の相互関係を把握するとともに、子どもの行動や教師の支援に周囲の要素がどのように影響していたのかを明らかにする。2 年次では、1 年次の支援の整理を基に作成した「つながりボード」を使用して抽出した事例について支援の整理と事例検討を行い、その効果を検証する。

3 1 年次の研究の概要

(1) 対象と方法

対象は A 県内の特別支援学校小学部に通う、ASD の傾向のある軽度精神遅滞の男児である（以下 A とする）。筆者が小学部 2 年から 4 年までの 3 年間担任として関わった。3 年間のうち、「他者を叩く」という行動が 3 年生の 4 月から徐々に増加し、週に 1 回程度だった叩く行動が 1 日 3 回程度になった。6 月には 1 日 15 回程度にまで増加し、夏休み明けも続いていたが、10 月あたりから徐々に減少して 1 月あたりにはほぼ消失した。

20XX 年 4 月（A 児小学部 2 年生）から 20XX 年+2 年 3 月（A 児小学部 3 年生）までの指導記録を分析対象とした。A の行動の変容と教師（筆者）の支援の変化の様子を整理し、教師が児童の内面をどのように捉えて支援を組んでいたのか、また、周囲のどのような要素が教師の支援に影響を与えていたのか分析を行った。

(2) 結果

1) 第 I 期：前担任からの引き継ぎやこれまでの経験を元に支援を組み立てていた時期（20XX 年 4 月（小学部 2 年生）～）

①A の状況と行動の様子

担任は筆者を含め新担任 2 名であった。A はテレビやゲームの台詞を繰り返したり、体を動かしたりして遊ぶのが好きな活発な児童であった。特定の大人とのスキンシップは好むが、友達と関わることはほとんどなかった。叩く行動は、週 1 回程度の頻度で発生し、嫌なことを強要されたときや突然声を掛けられて驚いたときなどに、相手や近くにいる人を叩いていた。学級の女兒（B）の泣く声が苦手で、B が泣くと B を叩いてしまうこともあった。

②教師の捉えと支援の様相

前担任から1日の流れや指導の留意点について詳しい引き継ぎがあり、それを元に支援を組み立てていた。Aについては、様々なことに対する不安があり、突然の出来事や何かをやらされることへの抵抗感から手が出ていると捉えていた。そのため、何かを行うときには前もって伝えておくなどAが不安定になる状況をつくらないようにしたり、スキンシップや好きな遊びで気持ちを発散させたりする支援を行っていた。叩く行動に対しては、イラストと簡単な文で状況の振り返りを行い、叩くことはいけないことだと伝えていた。また、状況を連絡帳で母親に伝えていた。指導を行うとそのときは叩く行動が収まるため、ある程度の効果を感じていた。

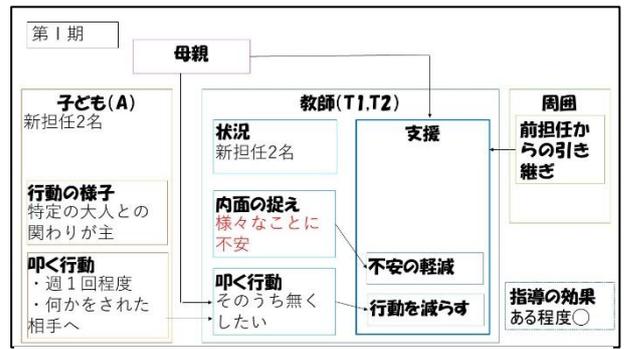


図1 第I期の支援の様子

2) 第II期：行動が増加していたが一過性のものと捉え、それまでの指導を少し強めて行っていた時期 (20XX年+1年 (小学部3年生) 4月~5月)

①Aの状況と行動の様子

3年生になり、筆者以外の担任が1名変わった。新年度でスクールバスの座席が変更になり、苦手な生徒と隣になったことをきっかけに登校便に乗ることができなくなった。母親に送迎されることに安心する一方で、本当はスクールバスで登校したいというような、複雑な表情で登校していた。また、国語算数が筆者との個別学習から、3~5年生までの6名の集団学習に変わった。着席が困難な状況で、学習に集中することが難しかった。叩く行動は1日3回程度に増加し、主に筆者からの注意のニュアンスを含んだ言葉掛けに反応して筆者を叩くという状況であった。

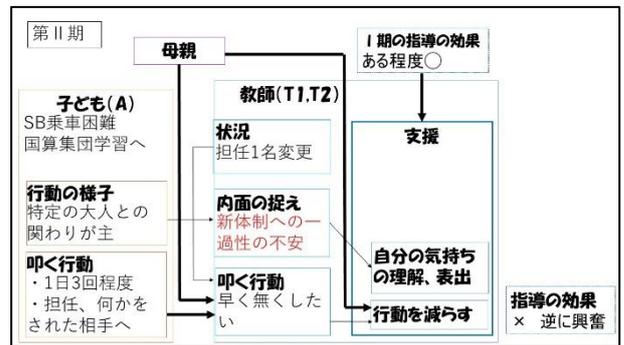


図2 第II期の支援の様子

②教師の捉えと支援の様相

スクールバスに乗れない不安定な状態と、主に国語算数の中で何度も注意されることに反発が強くなり、叩く行動が出ていると考えていた。しかし、新学期の様々な変更への不安からくる一過性の行動だろうと捉え、また、これまでの指導にある程度効果を感じていたため、支援方略の変更は考えなかった。母親から「小さい頃からあった行動で、叩くことは絶対にダメなことだと分かるようになってほしい」との話があった。母親のニーズと行動の増加を受けて、イラストと文での振り返りで叩くことは絶対にいけないという指導を強めて行った。加えて、顔の表情カードでの気持ちの学習や、言うところ「○な言葉」「×な言葉」の学習を行っていたが、あまり定着は見られなかった。叩く行動は減少せず、逆にAを興奮させているように感じるようになっていた。

3) 第III期：対応が困難になり、行動を消失させるために強い指導を行っていた時期 (20XX年+1年 (小学部3年生) 6月~7月)

①Aの状況と行動の様子

スクールバスへの乗車は引き続き困難で、国語算数への参加は困難だった。叩く行動は1日15回程度に増加し、一日中筆者を叩いているような状態であった。その度に筆者からの注意や指導があるため、一日を通して気持ちが不安定な様子だった。指導に対して興奮してパニック状態になり、その後の学習に参加するまでに時間を要することもあった。遊んでいる最中でもすぐにイライラし、物を乱暴に扱ったり特定の児童を理由もなく叩いたりする様子が見られた。連絡帳で学校での様子を知った母親から家庭でも指導を受けていたため、毎日連絡帳を確かめ、「叩いたこと書かないで」と訴えていた。

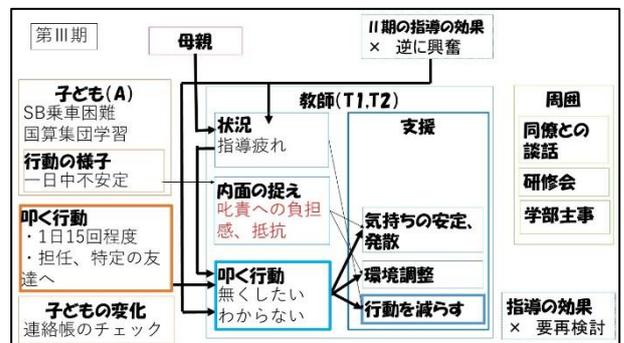


図3 第III期の支援の様子

②教師の捉えと支援の様相

指導の効果が全く感じられず、逆に叩く行動は増加しており、指導疲れや負担感を強く感じていた。Aに対しては、スクールバスや国語算数への不安感と、毎日筆者や母親から叱られる負担感が大きくなっているという捉えをしていた。しかし、新たな支援方略を見出すことができず、自分が何とかしなくてはという思いと、早く叩く行動をやめさせたいという思いが強くなったため、叩くことはいけないことだと叱責を続けていた。スクールバスでの

不安要素を取り除くために、因子となっている生徒の担任に指導をお願いしたり、バス内の過ごし方について A と相談をしたりしていた。母親から「定期通院の際に Dr. に相談をしたら『叩くことがいけないことだと実感を持って分かるようになるのは難しいかもしれない』と言われた」という話があり、支援方略自体の再検討の必要性を感じていながらも、どうしたらよいかわからない状態になっていた。

4) 第Ⅳ期：子どもの内面に着目し始め、関係の再構築及び周囲への安心感と自己肯定感をもたせる支援に転換した時期〈20XX年+1年（小学部3年生）8月～10月〉

①Aの状況と行動の様子

夏休みが明けたが、スクールバスへの乗車は引き続き困難だった。「バスに乗る」と言ってバス停までは行くが、スクールバスを見ると泣いてしまい、乗ることができないという状態だった。たまに乗ってこられる日があると「今日はバス乗ってきたよ」と担任に報告する様子が見られた。叩く行動は若干減少したが1日10回程度は見られた。対象は変わらず筆者が主であった。9月中旬あたりから、周囲の友達や教師、友達の家族に興味をもっている様子が見られるようになった。学級の友達に対しては遅れている友達を待たたり、移動の際に手を引いて一緒に歩いたりする姿が見られた。

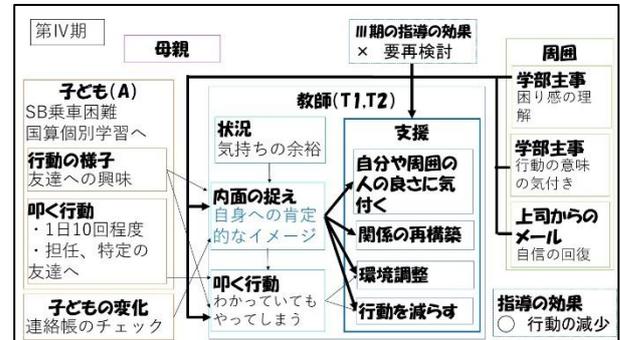


図4 第Ⅳ期の支援の様子

②教師の捉えと支援の様相

夏休みを挟み、筆者に A への支援方略について立ち止まって考える気持ちの余裕が生まれた。まずは A との関係性を再構築するために、国語算数を筆者との個別学習に戻し、一日を通して A の好きな活動を 2 人で楽しむことに重点を置いた。加えて、授業の中に学級の友達や家族、A 自身の良いところ、すごいところが実感できるような活動を多く設定し、自分や周囲の人の良さに気付くことができるようにした。2 人で楽しい時間を重ねるうちに、普段は穏やかに過ごしている A が叩く行動に出るのには、何か A 自身ではどうすることもできない理由があるのではないかと考えるようになった。学部主事からの「分かっていることとできることは違うよ」という助言から、いけないと分かっているもついやってしまっているのではないかという考えに至った。そのため、イラストと文での振り返りの際には、事実のみを伝え、A にどのように思っているか尋ねる程度にとどめた。

5) 第Ⅴ期：指導の効果と子どもの苦しみを実感し、行動の根本となる不安感を取り除く視点で支援を組み立てていた時期〈20XX年+1年（小学部3年生）10月～3月〉

①Aの状況と行動の様子

学園祭の練習が始まり、毎日同じような日課で練習が組まれ、台本や見本どおりにがんばると褒められるといった、A にとって見通しがもてる落ち着いた生活となっていた。スクールバスに乗ってこられる日数が増え、10 月後半には毎日可能になった。叩く行動については、嫌なことを強要されたときや驚いたときに相手を叩くという以前の状態に戻っていた。回数は週 1 回程度から次第に減少し、1 月頃にはほぼ消失した。その後は、2 ヶ月に 1 回程度、急にぶつかってきた相手等を叩くことがあったが、指導を行うと 2 日ほどで消失した。学級の友達と一緒に行動しようとするが増え、他の学級の友達や担任以外の教師など人への興味や愛着が広がっている様子が見えてきた。

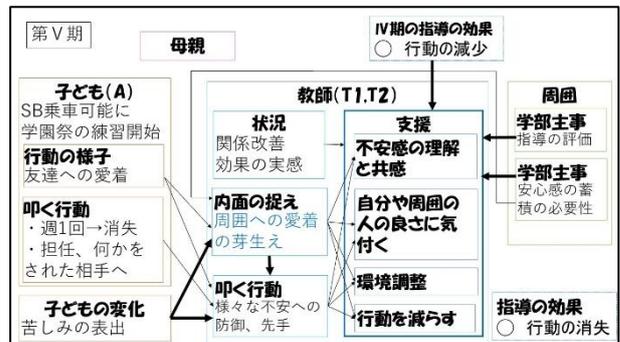


図5 第Ⅴ期の支援の様子

②教師の捉えと支援の様相

叩く行動が減少し、A との関係も良好になっていたため、指導の効果を感じていた。学部主事から指導を評価され、A が良い状態のときに周囲への安心感や信頼感を高めておく必要性を指摘された。叩いてしまった後の振り返りの最中に A が「またやっちゃった」と泣き出すことがあった。このことから A は日常の様々なことに不安が大きく、叩く行動は周りから降りかかってくる不安要素に対する防御であると捉えた。また、いけないと分かっているも一時の衝動を抑えられないのだと考えた。Ⅳ期で行っていた支援に加えて、A が不安に感じていることを筆者が聞き取って言語化し、「叩かなくても心配していることは起こらない」ということを繰り返し伝えた。また、A の特性や苦手なことについて全校職員に周知し、関わり方について協力を求めた。

(3) 考察

教師が支援を組み立てる際に捉える子どもの姿や行動は、それ以前の教師との関係や支援の影響を受けて形作ら

れているものであり、その子どもの姿や行動を教師が捉えて支援を変化させ、その支援によってまた子どもが変容するといったように、子どもの姿や行動の変容と教師の支援の変化は相互に影響を与え合いながら連続的に起きていることが分かった。V期でAが振り返りの最中に自らの思いを表出した場面があり、それによって筆者がAの苦しみを実感して支援方略の改善を行ったが、そのAの姿はIV期で筆者がAとの関係を再構築したことによって、安心して思いを表出できる関係や状況があったからこそ見られた姿であると思われる。そのIV期での支援方略の転換のためには、Ⅲ期でのAの不安定な姿や支援関係の悪化の実感があった。このように、子どもの変容と教師の支援は、どちらかが先行して影響を与えるといったものではなく、双方が影響を与え合いながら連続的に変化が起きていることが分かる。また、それぞれの支援の受け入れや子どもの姿の実感には、子どもと教師の相互の関係性だけではなく、二者を取り巻く周囲の様々な関係や状況が関わっていた。連続的に起こる子どもの変容や育ちの中で、関わる様々な要素のどこがどのように変わって子どもの状態像が変化したのかを見ることにより、動かせるような要素やアプローチを探ることが可能になると考える。これは一定期間の支援状況を振り返ると見える視点であるが、タイムリーに事例検討を行っている段階では見えづらい可能性がある。しかし、今の子どもの姿や教師の支援はどのような要素から形作られているのかという視点を加えることにより、子どもや教師が必要としている種類やタイミングのアプローチやサポートにせまることができると考える。

内面に何らかの不安を抱えている子どもだと感じていながらも、I期～Ⅲ期まではその表出の仕方の指導（いけないと分からせる、発散や表出の仕方を身につけさせる）を主に行っていた。しかし、IV期でその不安感自体を解消しなければならぬと気付いたことにより、Aがどこに不安を感じているのかをAを取り巻く環境や関係全体の中から探ることにつながった。行動をやめさせる指導をやめ、周囲の人との関係を再構築する、自分や周囲の人の良さに気付かせる、不安を理解していることを伝える等、支援が広がった。それによりAの不安感が減少し、周囲への信頼感や自己肯定感が高まったことによって、叩く行動が減少した。今行っている支援をボードに整理することにより、自らの支援が何に基づき何を目標しているものなのかを可視化することができる。そこで足りない視点はないか、偏った指導になっていないか、そして何より子どもの思いや気持ちに寄り添った支援になっているのかを教師が確かめることが可能になる。しかし、Ⅲ期の図を見ると分かるように、指導に行き詰まりを感じている段階でのボードには、偏りや困り感が示されているのみということになる。そこから教師が子どもの状況や内面を捉え直したり、周囲からの新たな視点を入れ込んだりするためには、ボードの形式や検討会のもち方の工夫が必要である。

教師が子どもの捉え方や支援を変えるときには、標的行動の変化や子どもの変容といった指導の効果（良くなっている・悪くなっている両方）がフィードバックされることと、上司や同僚からのアドバイスや指導の評価といった周囲から新たな視点が入ることが大きく影響していた。しかし、同様に存在しているはずの子どもの変化や周囲からの助言に対して、IV期・V期のように教師の気持ちに余裕がある状況下ではそれらを感じ取って支援に結びつけていたが、Ⅲ期のような指導疲れや負担感が大きい状況下では教師がそれらを受容できなくなっていた。教師が指導の行き詰まりを感じたときには、視点を転換させるために子どもから離れる時間をつくったり、休息したりすることが大きな意味をもっており、そのタイミングやサポート体制も含めて、周囲から教師の困り感に寄り添ったアプローチが大切である。筆者の実践においては、Ⅲ期の後に夏休みを挟んで時間的な休息があったことや、上司から筆者自身の困り感を気遣われた経験が負担感の軽減につながった。負担感が支援に影響を与えることを考えると、事例検討会を行う時期や回数、メンバーにも配慮が必要なことが示唆される。書類作成や大きな行事の時期を避け、且つ当該教師が子どもの実態や自分との関係性をじっくりと捉えることが可能な時期と回数についても2年次で検討する。また、支援に困っている最中の教師が自らの支援方略や思いを率直に明かすことができるような、ボードの形式の工夫や同僚性に裏打ちされた検討会のメンバー構成について、事例対象教員からの聞き取り等を元に検証していきたい。

4 2年次の研究について

「つながりボード」を用いた事例検討の実践を行う。

- ・対象教員2名抽出（小学部、何らかの行動上の問題を抱えている児童の担任）
- ・年3回（6月、9月、2月）ボードを作成し、それをもとに検討会を行う。
出席者：TTの教員、学部主事、その他対象教員が参加してほしいと思う教員
筆者は記録役として検討会に入り、ボードの見方やまとめ方を示す。
- ・3回終了後、対象教員に事例検討を行ってみたいの気付きや改善点等について聞き取りを行う。

秋田大学教職大学院

第1回 あきたの教師力高度化フォーラム 第2回 教職実践オープンリフレクション 開催要項

- 1 期 日 平成30年2月16日(金)・17日(土)
- 2 主 催 秋田大学教職大学院
秋田大学教育文化学部
秋田大学教育実践研究支援センター
- 3 後 援 秋田県教育委員会
秋田市教育委員会
- 4 会 場 秋田大学教育文化学部 3号館
会 場 I 3-146
II 3-150
III 3-254
全体行事 秋田大学60周年記念ホール(3-145)

5 日 程

【2月16日(金)】

- 10:10~10:20 受付(秋田大学60周年記念ホール前)
- 10:25~12:00 第1部 中間発表(1年次学部卒院生)
- 12:00~13:00 昼食・休憩
- 13:00~15:30 第2部 教育実践研究発表(2年次学部卒院生)

【2月17日(土)】

- 9:10~9:20 受付(秋田大学60周年記念ホール前)
- 9:25~10:20 第1部 中間発表(1年次現職教員院生)
- 10:25~11:35 第2部 教育実践研究発表(2年次現職教員院生)
- 11:35~13:00 昼食・休憩
- (11:50~12:10 来年度入学予定者説明会 : 3-343)
- (11:50~12:10 次年度実習協力校との打合せ会 : 3-121)
- 13:00~13:10 第3部 全体行事(秋田大学60周年記念ホール)
・秋田大学大学院教育学研究科長あいさつ
- 13:10~14:30 第4部 鼎談(秋田大学60周年記念ホール)
「教職大学院に期待すること」
鎌田 信(秋田県教育庁教育次長)
吉川 正一(大仙市教育委員会教育長)
佐藤 修司(秋田大学教育学研究科教職実践専攻長)
- 14:45~16:00 第5部 教育実践研究発表
(学校マネジメントコース院生)

6 発 表

【2月16日(金)】

時 刻	会場 I (3-146)	会場 II (3-150)	会場 III (3-254)
○第1部 中間発表(1年次学部卒院生)			
10:30~10:55	算数科における子どもの表現に注目した指導のあり方 -自力思考に注目して-	特別支援学校における教科教育の充実に向けた授業のあり方の検討	証明問題における逆向き思考の有効性に関する一考察
	木村 結花	保坂 迪菜	伊藤 紘成
10:55~11:20	目指す資質・能力の育成に向けた有効な協働学習の在り方 -グループ活動の組織化と「まなボード」を活用した授業実践を通して-	算数・数学科における繰り返しの指導目的とその方法の提案	一人一人が自分の考えをもつための社会科授業の展開 -授業のユニバーサルデザインの視点を生かした発問・資料提示を通して-
	竹内 恭平	佐藤 貴大	木村 陽平
11:25~11:50	コミュニケーション力を高める「体ほぐしの運動」の指導方法 -子ども同士の関わりを意識した授業の工夫-	言葉による見方・考え方を働かせるための指導に関する一考察 ~小学校1年生における詩の授業実践を通して~	中学校外国語科の授業における「主体的な学び」に関する一考察
	近藤 大地	若松 彩花	保達 諒平

時刻	会場Ⅰ（３－１４６）	会場Ⅱ（３－１５０）	会場Ⅲ（３－２５４）
○第２部 教育実践研究発表（２年次学部卒院生）			
13:05～13:40	内言の外言化に着目した秋田県の「探究型授業」に関する研究 鎌田 貴文	防災教育において自然現象の二面性(恵みと災害)を取り扱う実践研究 -小学校理科単元「流れる水のはたらき」を題材にして- 柴田 省吾	知的障害教育における教科の指導の在り方 ～生活を豊かにする力の育成を目指して～ 高橋 渉
13:40～14:15	小学校国語科における対話的な学びの指導に関する研究-秋田の「探究型授業」を切り口として- 岸 陽弘	「地理的な見方・考え方」を成長させる中学校社会科単元の開発 -深い学びの実現に向けて- 野坂 奨	中学校音楽科における知覚・感受の言語化を促す研究 -鑑賞領域の授業実践を通して- 武藤 郷子
14:20～14:55	ユニバーサルデザインによる中学校古典指導法の研究 菅原 美智	中学校社会科における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善-「持続可能性」に関する生徒の多面的・多角的な考察に基づいて- 菅原 郁也	中学校数学におけるユニバーサルデザインの視点を活かした授業づくりに関する研究 松本 深鈴
14:55～15:30	「わかる・できる」が実感できる授業改善の一考察 -授業者・子ども・参観者の視点から- 辻 明日香	子どもが「分かった」を感じられる小学校理科の授業づくり -自分自身の変容を実感できる振り返りについての考察- 富樫 啓太郎	中学校図形領域において数学的に考える資質・能力を育む授業づくりに関する研究 -特殊化と一般化を用いた授業づくりに着目して- 渡辺 太郎

【２月１７日(土)】

時刻	会場Ⅰ（３－１４６）	会場Ⅱ（３－１５０）	会場Ⅲ（３－２５４）
○第１部 中間発表（１年次現職教員院生）			
9:30～9:55	統合により複数学科を有する高等学校における課題解決の取組 -「質問力」をテーマとした授業改善に向けて- 柴田 創一郎	小学校における地域の素材を活用した社会科教育の在り方 -「地理的環境と人々の生活」の指導を事例として- 鈴木 聡	児童生徒の行動を周囲との関係や影響の中から捉える”つながり”を意識した事例検討の在り方に関する研究 今野 菜穂子
9:55～10:20		「主体的・対話的で深い学び」を位置付けた問題解決的な学習の展開 -自ら学ぶ意欲を促し、２段階思考による学びの深まりをねらった授業実践を通して- 藤原 英樹	進路実現に向かうためのレジリエンス向上への方策の検討 黒木 良介
○第２部 教育実践研究発表（２年次現職教員院生）			
10:25～11:00	主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善-実感を伴った理解を図る理科の授業作りを通して- 富樫 朋哉	特別支援学校における地域資源を活用した授業実践に関する検討 ～教師と生徒へのインタビュー調査から～ 本多 由香	病弱教育の充実に向け、特別支援学校が果たす役割 -小・中学校への相談支援の実践と事例分析を通して- 門脇 恵
11:00～11:35	高等学校「生物基礎」における対話的な学びの実践研究 三浦 益子	「カリキュラムマネジメントチェックリスト」を活用した学校改善に関する研究 佐々木 勝利	教科教育と特別支援教育の融合による通常学級における授業改善を目指して -「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業をもとに- 児玉 信子
○第５部 教育実践研究発表（学校マネジメントコース院生）			
14:45～15:20	真正の学びを実現する校内研究体制の在り方-ミドルアップダウン型のカリキュラム・マネジメントを通して- 鏡 基倫	学校・家庭・地域の三者連携のための目標設定の方策 ～三者の現状把握に基づく課題の明確化をとおして～ 石塚 昭仁	特別支援学校が地域と目標を共有し社会に開かれた教育を推進する仕組みづくり ～地域連携に取り組む教員と地域住民への意識調査から～ 泉 拓行
15:20～15:55	高等学校の協働体制の現状と「チーム学校」実現に向けての課題 -A大規模進進学校の教員意識調査から- 牛丸 靖浩	世代や教科の壁を越えて共に伸びる校内研修の在り方 -中学校の授業づくりにおける共同研究体制の構築に向けて- 近藤 明子	「鈴木内プラン」による特色ある学校づくりの方策 -地域連携の核となるミドルリーダーの成長を通して- 小松 文彦

7 お願ひ

- (1) 各発表の資料は、各会場の入り口に用意してありますので、ご自分でお取りください。
- (2) 各研究の「実践研究報告書」は、秋田大学教職大学院のホームページに掲載する予定です。
(秋田大学教職大学院のURL：http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/graduate/graduate_se_index.html)
- (3) 会場での飲食はご遠慮ください。
- (4) 大学構内は指定された場所以外での喫煙は禁止されております。ご協力ください。