

金沢大学大学院教職実践研究科 実践研究報告書

第 8 号

2024 年度

<目 次>

はじめに	吉川 一義	1
◆ 現職院生		
特別支援学級国語科で言葉をつなげて学び合う子の育成 — 関わりながら学ぶ楽しさを感じる授業を目指して —	池田 未来	3
小学校社会科授業において思考したことを表現へと移行させる手立て — 資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を中心に —	石坂 陽	19
知的障害児本人の願いをふまえたニーズの読み取りと発達支援に関する実践的研究	岡部亜希子	35
探究的な学習を実現できる中学校理科の授業づくり — 「学習する組織」の視点による理科部会のマネジメントを通して —	岡元恵里樹	51
小学校体育科における学年会議を活用した対話型・活動型の授業研究の在り方	金子 啓太	67
「共生の学級づくり」を志向する教員組織の開発的研究	土屋 海奈	83
高等学校英語授業における生徒一人一人のエンゲージメントを高める方法を探る — スピーキング活動 Small Talk を通じて —	中村 綾	99
高等学校生物基礎における PBL (Project-Based Learning) のデザイン研究 — IQWST の枠組みを視点として —	西井 陽一	115
中学校理科における概念形成を目指す学習デザイン — 思考をイオンモデルで表現しながら協働的に学ぶ —	前田 景子	131
知的障害児における「量の大小判断」の学習過程に関する研究	宮崎 仁美	147

◆ 学卒院生

高校の保健授業における「当事者意識」を育む授業デザイン	岩崎 裕太	163
高等学校における地域教材を用いた歴史の授業デザイン — 未来を生きる力の育成を目指して —	沖野みのり	179
中学校数学の図形領域における発見法に基づく授業のデザイン — 証明の発見的機能に着目して —	勝泉日々好	195
感性的思考と論理的思考を組み合わせる小学校国語科の授業づくり	亀田 唯鈴	211
中学校理科における PBL (Project-Based Learning) の授業デザイン — IQWST に着目して —	竹田 響	227
生徒の自律的な価値観形成を目指す高等学校「公共」の授業 — 哲学対話的アプローチの実践を通して —	中松 雅貴	243

はじめに

金沢大学大学院教職実践研究科第8期修了生の実践研究報告書をお届けいたします。

本研究科は平成28年に設置され、「学習デザインコース」と「学校マネジメントコース」の2コース制からスタートして9年目を迎えました。この間、令和5年度に2コース制を発展的に改編し、対象世界の多様性を総合する「探究教育」と、社会を構成する人・物・ルールが織りなす相互作用の多様性を理解し尊重する「共生教育」の2領域制から成るカリキュラムに改編いたしました。多様化し複雑化するこの時代において、望ましい教育の在り方を意識した高度専門職業人の育成に向けた歩みを続けております。

この成果の一端である本報告書には、石川県教育委員会から派遣された現職大学院生10名、および学卒大学院生6名の実践研究が収められています。院生は、それぞれに実践研究の主題をもって大学院に入学してきました。実践研究の出発点は現場の問題意識から発せられる「疑問」であり、教師や教育関係者が抱く臨床上の疑問と言えます。疑問は新しい知識・知見に伴い変化するため知識・知見の活用能力は重要ですが、実際の研究立案に向けては、臨床的疑問を洗練させて研究的疑問へと明確化する必要があります。つまり、臨床的疑問は、多くの要因が混交し、相互作用した結果として生じていると考えられるため、この疑問に対して根拠をもって作用関係を整理しながら問題を定義していくプロセスが重要となります。院生は、刷新されたカリキュラムの元、自らの主題に引き付けながら授業やフィールドワークで出会った子ども・教師・支援者の人柄と言動から学び、同僚院生・大学院教員との熱心な議論を交わしながら実践研究を進めてきました。時には、期待した結果が得られず日暮れて途遠しの感を抱く姿、考えや主張を否定されては悩んで・悩んで・悩み抜いて答えを出さず姿も見られました。諦めずに探求する勢いを下げない姿は、研究指導にあたる私たちに勇気づけ、院生の姿からたくさんの希望をもらいました。

僅か20ページほどにまとめられた報告書は、2年間にわたって理論と実践を往還した弛みない努力の成果であり、到達点です。院生には、現時点で得た到達点を出発点として、大学院修了後も実践研究を志向する歩みをとめず、努力することを切に願っております。そして、これらの実践研究の成果が、学校教育現場における諸課題の解決や児童生徒に向けられた教育活動の充実・改善に寄与することを願っております。報告書をご覧いただく皆様には、不足の感を抱かれることもあろうかと思えます。率直なご意見を賜ることができればありがたく存じます。

最後になりますが、石川県教育委員会をはじめ県内の市町教育委員会、現職院生の在籍校ならびに学校実習の連携協力校など、教職大学院の運営にかかわりご協力いただいた皆様に心より御礼を申し上げます。皆様からのお力添えを賜ることで私たちが目指す教育が成し遂げられるものと考えております。今後とも引き続き、本研究科へのご理解とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

2025年3月
金沢大学大学院教職実践研究科
研究科長 吉川一義

特別支援学級国語科で言葉をつなげて学び合う子の育成

— 関わりながら学ぶ楽しさを感じる授業を目指して —

池田 未来

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】本研究では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する4年生以上の5名の児童を対象に、他者と関わりながら学ぶ楽しさを感じることを目指し、言葉をつなげて学び合う子を育成する国語科授業を考案、実践し、検証を行った。実践Ⅰでは「聞くこと」に重点を置き、新校舎を紹介する新聞記事を書く活動、実践Ⅱでは「2～3人で話し合うこと」に重点を置き、絵本の紹介動画を作成する活動、実践Ⅲでは「5人で話し合うこと」に重点を置き、物語を読んでペープサート劇で表現する活動を主とした授業を行った。実践において、教師が「関わるための場づくり」と「学び合う関係づくり」の2つの視点を持った授業づくりを行うことで、児童の「聞きたい」「話したい」気持ちが高まり、言葉をつなげて学び合う姿が見られた。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 研究の動機

筆者がこれまで担当してきた自閉症・情緒障害特別支援学級の授業では、自分の考えを一方向的に話して満足していたり、相手の思いや考えを聞かず、分からないままであったりする児童の様子が見られ、考えを交流する場面での指導に課題を感じていた。大伴ら(2011)は、自閉症スペクトラム(以下ASD)の言語面での特徴について、言語の対人的使用(語用論的側面)に困難を示し、場面にあわない丁寧な言葉づかいをしたり、比喩・ユーモア・皮肉などに込められた意味が分からず、文字通りの解釈をしてしまったりする傾向があることや、様々な事例を挙げてASDのコミュニケーションの困難さについて述べている。このようなASDの特性を踏まえ、適切な支援を行っていく必要があると感じている。

(2) コミュニケーション

コミュニケーションの捉え方として、村松(2013)がコミュニケーションを「他者とこ

とばのやりとりを通じて、思いや情報、考えなどを共有すること」と定義づけたものを参考にする。コミュニケーションにおける話し手と聞き手の態度としては、共同で取り組む姿勢を持ち、話し手は自分の考えや思いを正確に言語化して伝え、聞き手はその内容に関心を持ちながら聞き、理解し、考えて自分の言葉を返すことである。そして、互いに内容や意味を共有することが重要である。このようなコミュニケーションが成立する状態を「言葉がつながる」とし、コミュニケーションを図りながら学ぶことを「学び合う」と定義した。児童が言葉をつなげて学び合うことで、自分の考えや思いを表現することや相手の話を聞くことには価値があると実感し、他者と関わりながら学ぶ楽しさを感じることができると考える。

(3) 国語科と特別支援教育

本研究で実践する教科を筆者は国語科とした。平成30年改訂の特別支援学校学習指導要領各教科編の国語科では、目標として「日常生活における人とのかかわりの中で伝え合う

力を身に付け、思考力や想像力を養うこと」が明記されている。この「伝え合う力」には、コミュニケーションの力も含まれると考える。国語科において集団の中で、話したり聞いたりする活動を行うことで、コミュニケーションの力を育むことができる。この平成30年の改訂では、資質・能力の3つの柱で目標が整理され、教科の系統性が示された。知的障害の教科別の指導においては、山元・笹原(2019)が「従前、知的障害教育の中では、各教科等を合わせた指導の中で各教科の指導内容を指導してきた実践がある」が、「時代と共に、知的障害者や自閉スペクトラム症等の認知特性、学習の仕方等も明らかになり、各教科で何を取り扱うことができるのか、明確になってきた」と述べている。今後は、これまでの知的障害教育における実践を活かしつつ、学習指導要領で示された各教科の資質・能力を育成していく方向性を捉えることができる。また、国語科教育と特別支援教育においては、原田(2010)が「現在の国語教育研究は発達障害の観点をふまえてつくられていないため、関わるためのツールとして十分に機能しない」と述べていることから、ASDが持つコミュニケーションの困難さやニーズに合わせて、国語科の授業を工夫していく必要がある。

(4) 特別支援学級

特別支援学級は、児童の状況として複数の学年で構成されていたり、学力の個人差が大きかったりするため、個の目標を設定する。目標を設定するための実態把握では、日頃の行動観察や個別の教育支援計画等に加え、検査等のアセスメントが有効である。検査結果を含め、複数の視点から児童の実態把握と目標設定を行い、適切な支援につなげていく。

(5) 児童の実態把握

本研究では、一斉指導で個の実態に応じた目標を設定し、支援を行う。児童の実態は、行動観察や個別の教育支援計画等と検査結果から把握する。行動観察や個別の教育支援計

画等でこれまでの学習経験、児童の願い、得意なこと、特性、本人が持っている苦手意識等を把握する。検査はWISC-IVで全体的な知的能力や記憶、処理等の力を把握する。これらの視点から、児童の実態把握を行い、個々の目標を設定し、具体的な手立てを考える。

2. 研究の目的

自閉症・情緒障害特別支援学級で、他者と関わりながら学ぶ楽しさを感じることを目指し、言葉をつなげて学び合う子を育成する国語科授業を考案、実践し、児童の姿から検証することを目的とする。

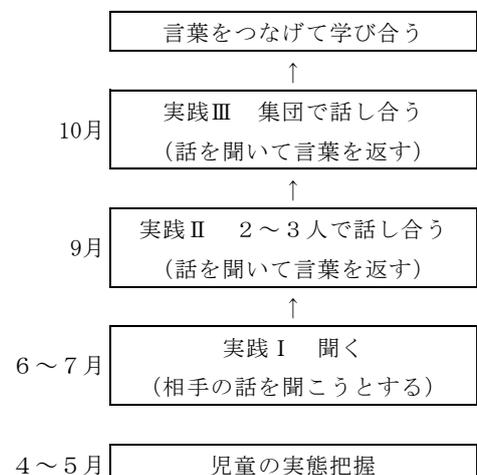
II 研究方法

1. 研究対象

金沢市立小学校 自閉症・情緒障害特別支援学級 4・5・6年生グループ5名

2. 研究計画

4～5月は児童の実態把握を重点的に行い、6～7月に授業実践Ⅰ、9月に授業実践Ⅱ、10～11月に授業実践Ⅲを行い、結果をまとめる。実践では、抽出児童の変容を捉え、その姿から課題と成果を整理し、次の実践へつなげる。児童がコミュニケーションを図りながら学びを深める姿や他者との関わり方の変容を捉えたい。検証方法は、教師による見取り、授業動画から児童の様子や発言を分析する。授業動画の分析は、授業で児童を支援している特別支援教育支援員と行う。



〈図1〉 研究計画

〈表1〉5名の実態

	A児（4年）	B児（4年）	C児（4年）	D児（5年）	E児（6年）
話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・静かに話を聞き、内容を概ね理解している ・じっくり考えて、ゆっくり話す 	<ul style="list-style-type: none"> ・思ったことをすぐ話す ・話したい気持ちは強いが、話を聞くことは苦手 	<ul style="list-style-type: none"> ・関心のあることを話したい気持ちは強いが、話を聞くことは苦手 	<ul style="list-style-type: none"> ・ぼそぼそと話すため、相手に伝わりにくい ・興味のある内容に関する話は聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・静かに話を聞くが、会話の内容を理解することは難しい ・他の人の言葉を復唱して話すことがある
関わりの特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・身体的な不自由さから、動作がゆっくりで、他の児童と同じ速さで話すことが難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のペースで物事をすすめたい気持ちは強く、C児とよくトラブルになる 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己中心的な言動が多く、他者とよくトラブルになる 	<ul style="list-style-type: none"> ・興味や関心の幅が非常に狭く、大人に対して話すことが多い 	<ul style="list-style-type: none"> ・誰とでも穏やかに関わる
WISC-IV	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉を使って考えたり、表現したりする力が強い 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚情報をもとに考える力が強い 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉を使って考えたり、表現したりする力が強い 	<ul style="list-style-type: none"> ・書くことに対する苦手意識が強く、数値も低い ・言葉を使って考えたり、表現したりする力が強い 	<ul style="list-style-type: none"> ・全検査の結果が非常に低い ・視覚情報をもとに考える力が強い

3. 授業実践における観点

（1）児童の実態に応じた目標設定と手立ての工夫

児童の実態から個の目標を設定し、児童の持つ力を発揮しながら学習できるようにする。声かけや情報の提示（ワークシート含む）の仕方、児童の表現方法に幅を持たせる等、手立てを工夫する。

（2）安心して学習できる集団づくり

児童が「意見を否定されない」と実感できる場面を設定し、仲間意識を育てる。教師が児童の思いを尊重する姿勢を示すことで、安心して学習できるようにする。

（3）児童の興味・関心を活かした学習活動

児童の興味・関心を活かした学習課題や言語活動を設定する。「話すこと・聞くこと」の指導事項に限らず、「書くこと」や「読むこと」との関連、他の学級や家庭との連携を図りながら、言語活動で伝える相手と目的を明確にし、学ぶことの必要感が高まるよう工夫する。

II 実践

1. 実践の素地づくり

（1）児童の実態

集団全体のコミュニケーションは、教師か

ら始まるやりとりが多い。教師からの呼びかけや指示に、注意を向ける児童もいるが、内容を正確に捉えることが難しく、個別の声かけやくり返し説明する必要がある。児童同士が互いに注目したり、話しかけたりする様子はほとんど見られない。5名の児童の実態を表1に示す。

（2）集団づくり

児童が新しい集団で、安心して学習に取り組めるよう、4月に2つのことを行った。まずは、教師が児童の思いを大事にしていくことを伝え、児童が「したい」と思う活動を中心に学習することを話した。そして、これから何を学習したいかを尋ねた。これまで与えられた課題に取り組むことが多く、自分が「したい」と思う活動を問われても、よく分からない様子だったが、教師から昨年度までの学習を挙げると、少しずつ意見が出てきた。児童には、今後も「したい」と思う活動を思いついた時には、知らせてほしいことを伝えた。

次に、仲間意識が持てるよう大きな掲示板を提示し、全員で一枚の季節の掲示板を作る活動を行った。また、児童が「意見を否定されない」ことを実感できるよう、掲示板には好きな作品を作って良いことを知らせた。す

ると、春の季語を使った短歌や俳句を作ったり、春に関する言葉を書いたりして、思い思いに複数の作品を仕上げることができた。児童同士の関わりは少なかったが、全員の作品を掲示するために配置を考えたり、他の児童の作品を認めたりする姿が見られた。

2. 実践Ⅰ「新校舎の魅力を伝えよう」

(1) 単元設定の理由

① 児童が望むこと

年度初めに、児童に学習したい内容を尋ねると、EP1で示したやりとりがあった。

<p>EP1 「新聞」に関心を示す</p> <p>T「どんなことを国語科でやりたいですか？」</p> <p>B「他の人と新聞紙を作りたい」</p> <p>T「新聞って知っていますか？」</p> <p>A「知ってる。野球とか書いてあるでしょ。」</p> <p>D「配達して、みんなを(に)届けたい。転校生(B児)が書いた新聞を配りたい。みんなで配達。」</p> <p>C「何、新聞で。」</p> <p>E「新聞配達したい。」</p>

B児が発した「新聞」に、全員が反応を示したことから、新聞を書いて配る活動を取り入れることとした。

② 児童の課題

児童の実態を把握する中で、聞き手の反応を気にせず、興味があることを一方的に話す児童が多く、聞くことに課題を感じた。そこで、まずは相手の話を聞くことに重点を置き、話を聞いて反応を返すことを経験させたいと考えた。雨貝ら(2015)は、広汎性発達障害児への発話促進の指導において、「話す能力の促進のためには、話すこと自体を促すだけでなく、他者の話を聞く姿勢を伸ばすことも有用である」とし、他者の話を聞くことのできる環境設定の重要性を述べている。相手の話を聞くことが、他者と言葉のやりとりを通して学ぶための土台になると考えた。

(2) 単元について

単元の主な目標は、新校舎の魅力を伝える新聞を書く活動を通して、文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現の良さを見つけることである。そこで、新校舎の好きな場所を紹介する新聞記事を書き、感想を伝え合う場面を設定した。児童らは、4月から新校舎で過ごすようになり、まだ知らない場所も多く、どの児童も関心を持って取り組めると考えた。単元計画を表2に示す。

〈表2〉実践Ⅰの単元計画

次	主なねらい	学習活動
一次 ④	<ul style="list-style-type: none"> 本単元の目的を明確にし、学習の見通しを持つことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 新聞を作る手順を知る どんな新聞を作り、誰に見せるのかを明確にする 学校探検をする どの場所の記事を書くのか決める
二次 ⑧	<ul style="list-style-type: none"> 新校舎を紹介する記事を書くことができる お互いの書いた記事を読み、感想を伝え合うことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 紹介したい場所の記事を書く 記事を読み、感想を伝え合う 感想をもとに、書いた文章を見直す
三次 ②	<ul style="list-style-type: none"> 新聞を紹介し、新校舎の魅力を伝えることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 他のグループや紹介したい人に新聞を読む

第二次の「記事を読み、感想を伝え合う」活動で、コメントカードを使った手続きを取り入れる。目的は3つある。1つは、聞き手が「すてき」「行ってみたい」「アドバイスがあります」のカードを提示し、内容に応じて教師が「どこが素敵だったか」「どんなアドバイスがあるか」を尋ねることで、新聞記事の良さや改善点に気付くことである。2つめは、聞く意識を高めることである。コメントカードを出す手続きにより、聞く必要感が生じ、「コメントカードを出すために聞こう」とする意識が高まり、感想を伝えやすくなると考えた。3つめは、発表者と聞き手が言葉のやりとりを継続する意識を持つことである。聞き手がコメントカードを出すことで、発表を聞いたことを発表者に視覚的に示すことができる。網谷(2008)は、発達障害児者の集団における社会的コミュニケーション環境につ

いて「集団場面における仲間相互交渉で重要なことは、交渉相手の応答性である」とし、「発表者にとっては、発表者に明確に伝わる応答反応があることが条件」であると述べている。聞いたことが話し手に視覚的に伝わることで、話し手にとっては「話して終わり」ではなく、聞き手からの応答により、言葉のやりとりを継続する意識が持てると思った。また、やりとりが継続されるように、コメントカードを出した相手に、発表者から「聞いてくれてありがとう」シールを渡し、具体的な感想について伝えるようにした。これらの活動の中で、相手の話を聞こうとする姿や、自分の書いた文章の良さに気づき、聞くことの良さを感じる姿に着目し、実践を検証していく。そこで、本実践では、特に他者の話を聞くことに課題のある D 児に焦点を当て、変容を捉えていく。

（３）抽出児童の実態と目標

① 聞くことに関する実態

D 児は、興味や関心のあることを、一方的に話す。自分から質問しても、すぐに相手からの返答がなかったり、納得する返答でなかったりすると、何も言わずにどこかへ行ってしまい、最後まで話を聞くことが難しい。授業中は教室内を立ち歩き、後ろで本を読んでいることが多いが、興味のある話は聞いていることがある。

② 単元の目標

D 児は、書くことが苦手で、新聞づくりに消極的だったが、「アナウンサーみたいに発表したい」「新聞を配りたい」と話していた。単元の目標は、好きな場所について紹介する文章を書くための材料を集め、伝えたいことを明確にし、Google スライドを使って表現することである。聞き手としての目標は、発表を最後まで聞き、コメントカードを出して感想を伝えることである。

（４）実践結果と考察

① 教材への関心から他者との関わりへ

教材に関心を持つことが、他者との関わりにつながる。D 児は、コメントカードに関心を持ち、友達の話聞くことができた。D 児は、コメントカードが配付された時、教室の後ろの棚に隠れ、全く参加していなかったが、他の児童がコメントカードを出す様子を見て、そろそろと自分の机に置いてあるコメントカードを取りに行った。EP2 はその後である。

EP2 教材へ関心を示す

D「(コメントカードを持って) これは何？」

T「発表を聞いて、どれか 1 枚のコメントカードを選んで、発表した人に見せるよ。」

D「(何も書かれていないカードを持ち) この緑(のカード)は何？」

T「すてき、行ってみたい、アドバイスがあります、以外の感想のときに出すよ。」

D 児から質問してきたことで、コメントカードに関心を持ったことを感じた。この後、D 児は発表者の正面に立ったり座ったりして、話し出すのを待つようになった。そして、発表を最後まで動かずに聞き、発表者に向けて真っすぐにコメントカードを出し、感想を伝えていた。コメントカードを見て、「触りたい」「出してみたい」と関心を持ったことから、「友達の発表を聞く」関わりにつながった。



〈写真1〉発表者の正面でコメントカードを出す D 児

② 話が伝わった実感や認められた満足感から聞こうとする姿勢へ

発表者は聞き手からのフィードバックにより、自分の話が伝わった実感や認められた満

足感を得ることができる。その実感や満足感が、相手の話を聞こうとする姿勢につながった。D児は新聞記事を発表することに関心がなく、聞き手が出すコメントカードを見たり、感想を聞いたりせず、すぐに立ち上がっていたが、第三次で、隣にいた教師に立ち上がるのを止められた時に変容が見られた。(EP3)

EP3 感想を最後まで聞く

(発表後、立ち上がろうとするのを教師に止められる)

T「見てね。せーの！」

(一斉にコメントカードが出される)

D「行ってみたい (のカードが) いっぱい！」

T「行ってみたい (のカードが) いっぱいやね。

良かったね。感想聞いてみようね。」

児童1「歴代の校長先生がいっぱいて、なんて名前の人がいるか (校長室へ) 行って調べたいと思いました。」

児童2「ぼくは素敵。(だと思った) (写真を見て) 絵が描いてあるのが素敵でした。」

児童3「ここが (写真を指さして) 素敵やと思った。」

(照れくさい様子でD児が教室を飛び出す)

D児は、3名が感想を話す様子を笑顔で最後まで聞いていた。「行ってみたい」のコメントカードを見て、自分の話が伝わった実感と認められた満足感を得たことで、感想を最後まで聞くことができた。D児が最後に照れくさい様子で教室を飛び出したことから、感想を聞いて嬉しくなり「話して良かった」「聞いて良かった」気持ちになったと考える。

このように、相手に伝わった実感や認められた満足感を得ることが、他者と関わる楽しさや意欲につながる。そのために「話す→相手からのフィードバックを得る」ことを何度も経験することが重要である。そこで、話し手と聞き手を分ける形態から、児童がより自由に話し合う活動を取り入れる必要があるこ

とを感じた。

③ 互いを認め合うコミュニケーション

児童が安心して他者と関わるためには、肯定的に聞いてくれる聞き手と、互いに認め合うコミュニケーションが大切である。しかし、実際は「アドバイスがあります」のコメントカードが相手を批判する言葉になり、児童同士の不快な感情のやり取りが生じた。教師の意図として「アドバイスがあります」は、良い文章に関する視点を得ることや、自分の文章を改善することにつなげてほしかった。しかし、その意図が児童に伝わらず、以下のやりとりが起こった。(EP4とEP5)

EP4 「アドバイスがあります」①

(C児の発表後、D児が「アドバイスがあります」を出す)

T「どんなアドバイスがありますか？」

D「字が分かりにくい。」

T「字が小さいってこと？」

D「分かりにくい。甘かった。」

T「甘いつてどういうこと？」

D「・・・」

EP5 「アドバイスがあります」②

(D児の発表後、C児が「アドバイスがあります」を出す)

T「アドバイスってどんなの？」

C「言葉が甘い！」

D児は何度も「アドバイスがあります」を出した。理由を尋ねても同じ言葉を繰り返すだけで、D児の思いや考えを理解することは難しかった。EP4の後、C児も「甘い」と発言した。その表情や言葉の調子から、C児の不快な感情が読み取れた。具体的にどこが甘いのかを尋ねても返事はなく、ただD児に出されたコメントカードと「甘い」という言葉を自分に対する批判と捉え、敢えて同じ言葉を言い返したと思われる。結局、教師の意図した目的で「アドバイスがあります」が機能することはなく課題が残った。他者と関わる

楽しさを感じるために、不快な感情のやり取りではなく、互いに認め合う内容のコミュニケーションになることが重要である。

3. 実践Ⅱ「秋の絵本を紹介しよう」

(1) 単元設定の理由

① 児童が望むこと

9月からの授業実践Ⅱに向けて、児童に学習したいことを尋ねると、3名が「知らせたい!」と答えた。1学期に新聞を作って発表した経験から、何かを作って「知らせたい」のだろうと思われた。他にも「絵本を読みたい」「動画を作りたい」との意見があり、それらを組み合わせて、好きな絵本を紹介する動画を作成し、他の学級の児童に見せる活動を考えた。題材を「好きな絵本」にすることで、個々の児童の興味や関心に合わせられることも、設定理由の1つである。

② 児童の課題

本実践では、実践Ⅰの課題を踏まえ、ペアやグループでの活動を取り入れる。理由は2つある。1つは、児童が自由に話し合う中で、「話す→相手からのフィードバックを得る」ことを多く経験するためである。しかし、ペアやグループの場を設けるだけで、児童が自主的に話し合うことは難しい。大伴ら(2011)は、「自閉症の人たちは、他者の気持ちだけでなく、自分の気持ちを自分でとらえることにも困難があり、要求の表現、伝達は非常に難しい」と述べているように、対象児童においても、要求することを諦めたり、相手に伝わるように話すことが難しかったりする実態がある。そこで、まずは2～3人で活動することで、話したことが相手に伝わりやすいようにする。そして、全員で共通の目標を持たせ、自分達で決める部分を多くすることで、目標に向かって話し合いながら活動できるようにする。

2つめは、児童が互いに認め合えるよう、協力する場面を設定するためである。ペアやグループ内で簡単な役割を決め、協力する必

然性のある活動を行う。

(2) 単元について

単元の主な目標は、秋の絵本を紹介する動画を作成する活動を通して、伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫して話すことである。低学年担当の教師から「低学年に読む秋の絵本を教えてほしい」との依頼が来たことを児童に伝え、単元の目的と伝える相手を明確にした。単元計画を表3に示す。

〈表3〉実践Ⅱの単元計画

次	主なねらい	学習活動
一次 ②	・目的を明確にし、学習の見通しを持つことができる	・どんな動画を作成したいか考える ・紹介したい絵本を1人1冊決める ・絵本を読み、紹介する内容を決める
二次 ⑦	・相手や目的に応じて、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫して話すことができる	・ペアやグループで絵本の紹介動画を撮る ・動画を見返して、感想を伝え合う ・感想をもとに、再び動画を撮影する
三次 ②	・秋の絵本を紹介し、面白さを伝えることができる	・低学年に絵本の紹介動画を見てもらい、感想をもらう

第一次で「どんな動画を作成したいか」を話し合い、全員共通のゴールとし、第二次から、ペアやグループで絵本の紹介動画を撮影する。動画で自分が話す姿を見て、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方について振り返ることで、より良い話し方について考えるようにする、ペアやグループで単元のゴールに向かって児童主導で話し合いながら活動できるよう、4つのことに配慮する。1つは、1人当たりの持ち時間や動画の撮影場所や撮影の仕方等、各自で決めることを多くすることで、話し合う必要が生じるようにした。2つめは、教師に頼らなくても活動できるように、「動画撮影→見る→感想を伝える」とシンプルな活動内容を繰り返す。3つめは、感想を伝えるときは相手の良いところのみを伝え、互いを認め合うようにした。4つめは、紹介者と撮影者に役割を分け、動画を撮影し

〈表4〉抽出児童の目標と手立て

		A児	C児	D児
目 標	国 語 科	相手に伝わる話し方について、声の大きさや速さを工夫して話すことができる	相手に伝わる話し方について、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫することを理解することができる	相手に伝わるように声の大きさや速さを意識して話すことができる
	関 わ り	自分の意見を積極的に伝えるとともに、相手からの返答を聞くことができる	自分の思いを伝えつつ、相手の要求にも応えることができる	自分の思いを相手に分かるように伝えることができる
手 立 て		自分から他者に感想を尋ねるように促す	人前で話すことが苦手なため、無理に話す必要はないことや、自分でできることを考えるよう伝える	自分の思いや考えを表現する際に、言葉が足りないときは補う

たり、撮影してもらったりすることを通して、協力できるようにした。教師は、児童が話し合う中で、適切な言葉を提案したり、言葉を補ったりして、コミュニケーションを支える役割を担う。

このような学習活動の中で、相手を意識した話し方とペアやグループ活動における児童の関わり方の変容を捉え、実践を検証していく。そこで、相手に伝わる話し方に課題のあるA児とD児、人との関わりに課題のあるC児の3人に焦点を当て、変容を捉えていく。

（3）抽出児童の実態と目標

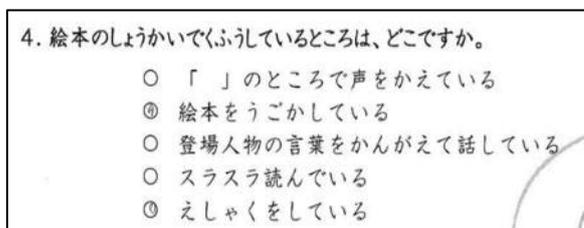
A児は、身体的な不自由さがあり、話し始めるまでに時間を要するため、話し合いでは黙ったままになっていることが多い。C児は、タブレット端末の操作が得意で、動画作成への意欲が最も高いが、自己中心的で他者との関わりに課題がある。D児は、相手に伝わる声の大きさではっきりと話すことが難しい。単元の目標と手立てを表4に示す。

（4）実践結果と考察

① 他者のアドバイスや話す姿を自分の話し方や読み方に活かす

A児は、グループ内の関わりを通して話し方や絵本の読み方が大きく変化した。最初は文章を読むことで精一杯だったが、徐々に大きな声ではっきりと話し、相手に伝わることを意識するようになった。A児の変化のきっかけとして、2つのことが考えられる。1つ

は、友達のアドバイスを素直に聞いたことである。A児は、撮影が終わると何度も「感想は？」「どうだった？」と自分から感想を尋ね、同じグループのB児から声を大きくした方が良かったことや画面に絵本が映っていないこと等を指摘されていた。A児は、アドバイスされた内容を意識して、次の撮影に臨むため、徐々に相手を意識した話し方に変容した。2つめは、友達が話す様子をよく見ていたことである。A児は、絵本を読むときに色々な工夫をするようになったが、それらの工夫は同じグループの友達を参考にしていて、話の内容に合わせて、絵本を動かすD児や、登場人物によって声の調子を変えるB児を見て、徐々にそれらの工夫を自分の読み方に取り入れていた。また、A児の絵本の読み方を振り返るワークシートからも、工夫したことを自覚していたことが分かった。



〈図2〉表現の工夫を自覚するA児のワークシートの一部

② 自分の意見を受け入れてくれた相手の変容を実感し、相手を認める

C児は最初、ペア活動を拒否していたが、E児と活動する中で、E児を認めるようにな

った。それは、E 児が C 児のアドバイスを素直に受け入れ、徐々に話したり読んだりするのが上手になったことを C 児が実感したからである。第二次で、教師がペアやグループで活動することを伝えると、C 児は「一人でやりたい」と言い、そのまま 2 時間授業に参加しなかった。そこで、C 児と個別に話さず、C 児の「1 人でやりたいけど、難しい」「動画は作りたい」という気持ちを確認し、どうしたら良いかを一緒に考えた。最終的に C 児は「次から〇〇 (E 児の名前) とやる」と決めた。C 児は、見通しが持てないことに対する不安が大きく、ペア活動にかなり抵抗があったが、動画を作りたい気持ちから活動に踏み切ることができた。E 児とのペア活動の始めの頃は、E 児を撮影しながら、言葉のイントネーションが間違っていることや絵本を読む速さが速いことを指摘していた。C 児が指摘することに対して、E 児は毎回「分かった」と返事をしたり、うなずいたりしていた。そして徐々に話し方や読み方が上手になっていく E 児を見て、教師に「ねえ〇〇 (E 児の名前)、ちゃんとと言えるようになってきたよ」や「(話す速さが) ゆっくりになってきた」等、良くなったところを教師に伝えるようになった。写真 2 と EP 6 は、C 児と E 児がペアでの練習に慣れ、紹介動画の本番を撮影する時である。



〈写真 2〉 C 児と E 児のペア活動の様子

EP 6 絵本の読み方を一緒に考える

(E 児が絵本にある「ブンッ」の部分を読みづらそうにしている)

C「〇〇 (E 児の名前) って、どんな感じで読んだらいいの？「ブンッ」ってところ。」「息しづらいの？んーどうかな。」

E「息しづらいかも。」

C「『のぼっていったら』って言ったら、(スーと息を吸う) 深呼吸して。」

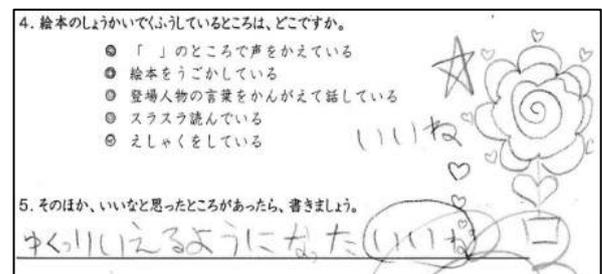
E「ブンッ！」

C「1 回、「次の日、おひさまがのぼっていったら」って言ったら、スーって息吸って、はい。」

E「次の日、おひさまが上っていったら、(スーっと息を吸う)・・・ブンッ。」

C「ほら、言えた。(こうすれば) すぐ言える。」

E 児は吃音があり、特に絵本の中で「プ」を発音する前は、何度も苦しそうな表情になっていた。EP 6 の後、E 児はずっと C 児が教えた読み方を続けた。実際、大きく息を吸い込んでも苦しそうな様子は見られたが、E 児には読みやすかったのかもしれない。また、C 児は E 児が自分のアドバイス通りに読むことで満足感を得られたと考える。その後、C 児は、E 児の話し方や絵本の読み方を評価するワークシートで、他の誰よりも良い評価を付け、「いいね」と花丸のイラストを描いていた。(図 3) それは、E 児が自分のアドバイスを素直に聞き、変容したことに満足感を得て、相手を認めるようになったと考える。



〈図 3〉 E 児を評価するワークシートの一部

③ 相手から認められたことで、自分も相手を認め、協力する

D 児は、相手の良さを見付けることや他者と協力することに課題があるが、この実践で初めて、友達を認め、協力しようとする姿が

見られた。それは、D児が得意なことを友達に何度も認められたからであると考え。D児は絵本が大好きで、特に好きな本を読むときは登場人物になりきって楽しそうに読むので、D児の紹介動画を見ると、本人を含め、全員が笑顔になり、盛り上がった。特にA児は何度もD児の紹介動画を見て笑い、褒めていた。以下のエピソードは、A児の動画撮影の後である。(EP7)

EP7 「全部いい」と伝える

(A児の紹介動画を撮影した後)

T「どうやった？」

D「いいと思う。」

A「どこが良かったの？」

D(撮影した動画を見返す)

B「一番いいのはスラスラ言えてたところかな。」

D「全部いいと思う。」

A「ありがとうございます。」

D児はこれまで自分以外の動画に関心を示さず、友達に感想を伝えることはなかったが、この時はA児に「いいと思う」と2回伝えている。D児が肯定的な感想を伝えるのは、この時が初めてである。「全部いい」という言葉は、A児がD児に何度か伝えていた言葉である。また、D児は、このA児の撮影で「5、4、3、2、1、キュー！」と撮影開始のカウントダウンをして、タブレット端末ごとにA児が話す様子をじっと見ていた。この時からD児は、A児だけでなく、B児の撮影にも積極的に参加し始め、紹介する絵本を運んで撮影の準備をしたり、頑なに拒否していた動画撮影をしたりするようになった。D児は、自分が得意なことを友達からたくさん認められたことで、自分も相手を認める感想を伝え、相手のために行動し、協力するようになった。また、グループ全体でもD児が撮影することで、それまで固定化していた役割が分担され、3人で協力し合う姿が見られるようになった。



〈写真3〉A児を撮影するD児

④ 児童の得意なことを活かす

児童がすすんで他者と関わるためには、タブレット端末の操作、絵本の読み聞かせ等、児童の得意なことを活かす活動が大切である。C児が拒否していたペア活動に取り組めたのは、得意なタブレット端末の操作を活かして動画を撮影したい気持ちが大きかったからである。また、D児も友達から認められたことが、自分の得意なことであるからこそ、相手を認めたり、協力したりするようになった。学習場面において、自分の得意なことを発揮し、他の児童から認められることが、他者との関わりにつながり、「話したい」「聞きたい」気持ちを持つことができる。

4. 実践Ⅲ「ペープサート劇をしよう」

(1) 単元設定の理由

① 児童の望むこと

年度当初、A児やE児は「劇がしたい」と話していた。しかし、人前で話すことが苦手なC児のことを考えると、これまで取り入れることができなかった。そこで、実践Ⅱのように動画を撮影する等、話すこと以外の役割を選択できるようにすることで、全員が意欲的に取り組めるのではないかと考えた。

② 児童の課題

実践Ⅲでは、これまでの学習を活かし、児童が5人で学び合うことに重点を置く。関わる人数が増えても、見通しを持って取り組めるよう、実践Ⅱと同じ活動を取り入れる。まず、単元のゴールを共有し、児童の意見を多く取り入れながら、児童主導で話し合いながら活動できるようにする。そして、動画を撮影する活動を取り入れ、個々の役割を決める

ことで、協力しながら学べるようにする。

③ 物語「あらしのよるに」

題材となる物語は、小学校三学年（平成 31 年度、学校図書）の教科書に載っている「あらしの夜に」とした。動物の絵本が好きな児童が多いことと、小学校三学年の題材で、子ども達の生活年齢に近いことから、物語の面白さを感じることができると考えた。この物語は、被食者であるやぎと捕食者であるおおかみが嵐の夜に暗闇で出会い、互いを仲間だと思ひ込むことで、二人の会話が不思議と噛み合ってしまうところに面白さがある。この面白さを感じながら学習をすすめることで、物語の場面や登場人物についてのイメージを膨らませながら読むことができると考えた。

（２）単元について

単元の主な目標は、「あらしの夜に」のペープサート劇を動画で撮影する活動を通して、物語の場面の様子に着目し、登場人物の行動を具体的に想像しながら読むことである。ペープサート劇にする理由は 2 つある。1 つは、撮影する時に、タブレット端末の動きが少なく撮影しやすいからである。2 つめは、ペープサートや背景を作る活動で登場人物の表情や、場面の様子について読み深めることができるからである。単元計画を表 5 に示す。

〈表 5〉実践Ⅲの単元計画

次	主なねらい	学習活動
一次 ②	<ul style="list-style-type: none"> 目的を明確にし、学習の見通しを持つことができる 	<ul style="list-style-type: none"> どんな劇を作りたいか考える 場面ごとの役割を決める 登場人物の会話を確認する 背景や登場人物の表情を描く
二次 ⑦	<ul style="list-style-type: none"> 場面の様子に着目し、登場人物の行動を具体的に想像しながら読むことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 5人でペープサート劇を撮影する 動画を見返して、感想を伝え合う 感想をもとに、再び動画を撮影する
三次 ②	<ul style="list-style-type: none"> 物語の内容や面白さを伝えることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 他の学級の児童に動画を見てもらい、感想をもらう

第一次で「誰にどんな劇を見せたいか」という単元のゴールを全員で共有する。第二次から場面ごとにペープサート劇を撮影する中で、本文を読みながらペープサートの動かし方や会話文の読み方を考え、登場人物の気持ちや行動について、叙述に即して明らかにしていく。実践Ⅱ同様、単元のゴールに向かい、児童主導で話し合いながら活動できるように、4 つのことに配慮する。1 つめは、話し合う必要が生じるよう、ペープサート劇を撮影する際は、児童が決める部分を多くする。どの背景や表情のペープサートを使うのか、それらをどのタイミングで入れ替えるか等話し合うことで、叙述に即して場面の様子に着目することができると思った。2 つめは、見通しを持って取り組めるよう、活動をシンプルにする。3 つめは、役割を決め、協力できるようにする。役割は、「おおかみ」「やぎ」「ナレーター」「動画撮影」「背景」の 5 つとする。この 3 つは実践Ⅱとほとんど同じである。4 つめは、役割に関して、場面ごとに自分がやりたい役を選択することと、できなかった場合は誰かがフォローしてほしいことを児童に伝えた。児童同士のコミュニケーションにおける教師の支援も、実践Ⅱ同様、適切な言葉を提案したり補ったりしていく。

このような学習活動のなかで、物語を読み深めていく姿や集団における児童の関わり方の変容を捉え、実践を検証していく。そこで、文章を読み、理解することに課題のある E 児と、実践Ⅱで他者との関わりが広がり始めた C 児に焦点を当てる。

（３）抽出児童の実態と目標

E 児は本を読むことが好きで、普段から動物や魚に関する本を読んでいる。物語を読むときは、登場人物の言葉のやりとりを楽しむことができるが、内容を正しく理解したり、理解したことを言葉で説明したりすることは難しい。C 児は実践Ⅱの抽出児童である。C 児と E 児の目標と手立てを表 6 に示す。

〈表6〉抽出児童の目標と手立て

		C児	E児
目 標	国 語 科	場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や情景などについて、叙述を基に想像して読むことができる	場面の様子について、登場人物の行動を中心に、想像を広げながら読むことができる
	関 わ り	自分の思いを伝えつつ、相手の要求にも応えることができる	教師や友達からのアドバイスを聞き、自分の読み方に活かすことができる
手立て		人前で話すことが苦手なため、無理に話す必要はないことや、自分にできることを考えるよう伝える	個別に指示を繰り返したり、文中の言葉の意味を簡単な言葉で説明したりする

(B児が雷の背景を見付け出したのを、C児がD児に渡す)
 C「これ(雷の背景)の次に小屋(の背景)だわ。はい、持ってください」
 D「よしよ、よしよ」(背景を受け取る)

この後も、C児は「ガラガラガラー」と雷の音を言うことを背景役のD児に提案し、D児が了承したことで、1場面の嵐の場面がより強調された。他にもC児は、撮影役のA児に、タブレット端末をペーパーサートに近づけて撮影するように伝えたり、「やぎ」役のB児に、ペーパーサートの表情が違うことを指摘し、正しいペーパーサートを手渡したり、「おおかみ」役のE児に、ペーパーサートを出すタイミングを教えたりしていた。C児が友達に提案する様子を見てみると、相手を見て、反応を伺いながら、自分の思いを伝えていた。C児が監督役として主体的に関わることで、全員が物語の場面の様子について考えたり、表現したりすることにつながった。



〈写真4〉5人で役割を決めて活動する様子

(4) 実践結果と考察

① 役割を果たすことで、他者と主体的に関わり読み深めていく

ペーパーサート劇を撮影する活動で、個々の児童が自分の役割を果たし、主体的に関わりながら、物語を読み深めていく姿が見られた。児童らの話し合いにより、ペーパーサート劇ではナレーター役が監督役も担うことになった。すると、C児は1場面のナレーター兼監督役に立候補し、自分で何度も本文を読み、場面の様子を正確に表現するために、周りの児童に色々な提案をしていた。EP8は、C児が雷の背景から始めることを提案し、背景役のD児に依頼する場面である。

EP8 物語の内容に合わせて背景を変えるよう提案し、D児に依頼する

(1場面の撮影後、感想を伝え合っている)

C「始め(の場面)って雷(の背景)じゃないの? ねえ!」

(A児とB児がC児を見る)

T「始めは雷(の背景)なの?」

C「始め(は)雷(の背景)だよ。それから小屋(の背景)だよ。」

B(雷の背景を探すも、見つからない)
 「雷入ってないな」

C「雷入ってます」(自分も探そうとする)

② 児童や教師の話聞いて、物語を読み深める

E児は、友達のアドバイスや友達と教師との会話を聞いて、自分一人では気付かなかった場面の様子や登場人物の動きを理解した。また、物語の場面の様子を理解したことで、自分なりに工夫した表現を見せることがあった。E児は普段、教科書の文字を指で追いながら音読し、文章を読みながら内容を理解することは難しい。特に、今回はペーパーサート

を動かすため、普段以上に読むことが難しかった。なんとか文章は読めるものの、内容を理解していないため、叙述に即してペープサートを動かすことはできなかった。しかし、活動する中で、E児が操作しているペープサートの動きが間違っていることに周りの児童が気付くようになった。以下のエピソードは、E児が担当するおおかみのペープサートが出てこないことに、A児やC児が気付いた場面である。(EP9)

EP9 E児のペープサートの動きについて周りの児童が声をかける

(E児が担当するおおかみが出てこないことに、撮影役のA児が気付く)

A「待って。おーい。おおかみはどこ行った？」

C「違う！「すごいあらしですね」って言ったから、こいつ(おおかみ)が。始めはさ、これだから」

T「じゃ、その前の「コツン、ズズー」は？」

(C児が教科書で確認する)

C「「コツン、ズズー」って言ったのは、これ(おおかみ)で、ニューって出てくる」

T「ここに「ガタン」ってあるよね？これは？」

(C児が教科書で確認する)

C「(E児に向かって)「ガタン」って言ったら、これ(おおかみ)出てきて。分かった？」

E(うなづく)

この後、E児は、おおかみの登場するタイミングを修正した。そして、おおかみが登場した後の「コツン。ズズー」とおおかみの足音が鳴る場面で、E児はペープサートの持ち手で机をたたき「コツン」という音を表現するようになった。A児の指摘やC児と教師との会話により、E児はおおかみが登場するタイミングと、その後の「コツン。ズズー」がおおかみの足音であることを理解し、足音が鳴る様子を想像し表現していた。その後も、E児は自分で読むだけでは分からなかった物語の内容を、他の児童からの指摘や児童と教

師との会話を聞くことで理解し、自分なりに表現を工夫していた。

③ 集団への安心感が、不安を軽減する

ともに学習する集団への安心感があると、苦手な状況で不安を感じても、落ち着いて学習に参加することができる。特にC児は、見通しが持てない状況や失敗することが非常に苦手で、活動を拒否する傾向があった。しかし、本実践では始めから活動に参加し、苦手なことにも取り組もうとする姿勢が見られた。それは、ともに学習する集団に慣れ、安心感を持つようになったからであると考えられる。

C児は、見通しが持てない単元の始めが特に苦手である。本実践でも「見通しが持てるまでは参加しないだろう」と筆者は考えていた。以下のエピソードは第一次3時である。児童らは、第一次1時に登場人物が「おおかみとやぎ」であることを確認しつつも、何度か「やぎ」と「羊」を間違えていた。(EP10)

EP10 登場人物について冗談を言いながら笑い合う

T「前の時間はどんなことをしましたか？」

A「表情(について考えた)」

T「表情？何の？」

A「羊とやぎの表情」

T「羊とやぎの表情・・・」(C児とE児は間違いに気づき、笑顔)

C「違う！」

A「間違えた！おおかみとやぎ」

E「おおかみとやぎと羊」(冗談を言う)

C「フハハハハ」

T「羊はいないの！」

C「おおかみとーやしとー」(冗談を言う)

A「やし？」

D「フッ(笑う)」

E「やぎー！フフフ」

A「あー頭がおかしくなりそう」

A児が間違えてから、C児は終始笑顔だった。単元の始まりに冗談を言いながら笑い合

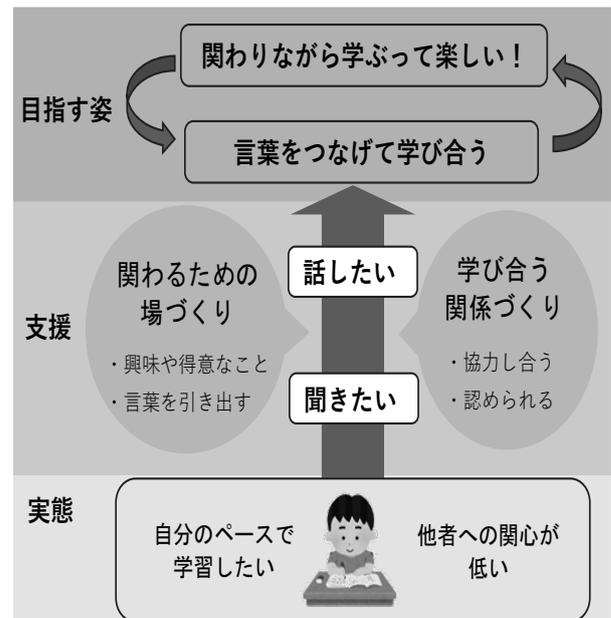
う雰囲気の中にC児が入ることは、これまで見られなかった。友達と冗談を言うC児の様子から、見通しが持てないことに対する不安よりも、ともに学習する集団への安心感が大きくなったと感じた。

また、C児はこの実践で苦手なことにも挑戦した。これまで「恥ずかしいから」と言い、物語の登場人物になって読むことを拒否し、5場面までは、ナレーターか動画撮影の役割を選択していた。教師から見ると、人前で失敗することを恐れているように感じた。しかし、なぜか6場面で自分から「やぎ」役を選んだ。活動が始まると、一度は「できない」と言い、B児に代わってもらいながら、最終的に「やぎ」役で、会話を読むことに挑戦していた。この時のC児は「先生、横に来て」と言ったり、必要以上にふざけたりしていたことから、不安は大きかったと思われる。しかし、「失敗しても、誰もC児を責めないこと」が分かったので、不安が小さくなり「やってみよう」という意欲が高まったのではないかと。「この集団でなら失敗しても大丈夫」という安心感が、苦手なことにも挑戦しようとする姿勢につながったと感じた。

IV 考察

1. 実践を通して

言葉をつなげて学び合う児童を育成したいと考え、授業実践を行った。その結果、相手の話を聞いて、言葉を伝えたいくなるような「関わるための場づくり」と「学び合う関係づくり」の2つの視点を持つことが重要であると感じた。(図4) 集団の中には、自分のペースで学習したい児童や他者への関心が低い児童もいたが、他者と関わるための場があり、児童間に学び合う関係性が構築されることで、友達の話聞いて、自分の文章や話し方を振り返ったり、話し合いながら想像を広げたりして、国語科の学びを深める姿を捉えることができた。



〈図4〉言葉をつなげて学び合う子に向かうイメージ図

(1) 関わるための場づくり

① 児童の興味や得意なことを取り入れる

児童の興味があることや得意なことを教材、学習内容、言語活動に取り入れることは、学習への意欲を高めるだけでなく、他者に関心を持ち、自分の考えを伝えようとする姿勢につながった。実践では、児童が「したい」と言ったことや、児童が好きなことや得意なことをなるべく多く取り入れた。D児が得意とする絵本の紹介を認められ、友達と協力し、感想を伝えるようになったり、人との関わりに課題のあるC児が、ずっとやりたかった動画作成で、主体的に自分の考えを友達に提案したりするようになった。このような姿から、学習活動の中で児童の興味があることや得意なことがあると、他者に関心を持ち、自分の考えを伝えようとすると感じた。これは林田ら(2020)が自閉症・情緒障害特別支援学級における自立活動において「児童の興味のあることを題材に学習を進めると、他児への思いやりや協力する重要性を認識し、自主性や社会性が育つ」と述べているように、国語科の授業でも同様であると考えられる。

② 言葉を引き出して児童をつなぐ

集団の中には、他者に要求する言葉を伝え

ることが目標となる児童もいれば、国語科の学習を深める言葉を伝えることが目標となる児童もいた。

要求する言葉を引き出すためには、児童のしたいことを実現させるために他者の力を借りる必然性のある活動を取り入れることが有効だった。実践ⅠでD児が紹介したい場所のスライドを作るために、教師に文字の表記や書く内容について細かく指示したり、実践Ⅱで、自分の動画を撮影してもらうために、撮影役の児童にタブレット端末の位置について身振りを交えて分かりやすく伝えたりする姿が見られた。そして、相手が要求に応じてくれることで、「出した要求が伝わると、自分の思いが実現する」という実感を持ち、更なる要求の言葉が引き出されていった。児童だけで難しい場合は、教師が間に入って言葉を補ったり、相手に分かる言葉で伝えたりすることも必要である。

国語科の学習を深める言葉を引き出すために、児童に具体的な視点を示すことが有効であった。実践Ⅱで、教師からA児に「同じグループの友達に「どこが良かった?」「声は大きかった?」と尋ねるといいよ」と尋ね方のモデルを示したことで、A児は他者のアドバイスを自分の話し方や絵本の読み方に活かしていた。また、実践Ⅲで、C児に「背景とペープサートの動かし方が、本文と合っているか見てほしい」と伝えると、C児は背景役やペープサートを操作する役の児童に色々な提案をして、「読むこと」の目標を達成する姿を捉えることができた。

(2) 学び合う関係づくり

① 目標に向かって協力し合う関係性

児童が単元のゴールに向かって互いに協力しようとする中で、意欲的に相手の話を聞いて感想を伝えたり、自分の考えを伝えたりする姿が見られた。互いに協力するためには、全員が達成したいと思える目標を共有し、役割を通して関わるのが有効だった。他者と

の関わり方に課題のある児童にとって、自分がすべきことや、相手のためにしたら良いことを考えて行動することは難しいが、与えられた役割を果たすことで協力することはできる。実践Ⅱでは、見る人が「読んでみたい」と思うような絵本の紹介動画を作ることを単元のゴールとして、ペアやグループで動画撮影を行った。実践Ⅲでは、見る人が「面白い」と思うようなペープサート劇にすることを目標にして、5人で役割を分担しながら活動した。児童が話し合って決めた目標を設定することで、学ぶ目的が明確になる。学ぶ目的が明確になることで、児童が与えられた役割を果たし協力することができる。その中で、相手の話を聞いて感想を伝えたり、自分の考えを伝えたりして、学び合う姿が見られた。

③ 認められることから始まる関係性

他者と関わることの楽しさを感じるためには、児童が互いを認め合う関係性が大切である。その関係性が構築されるためには、児童にとって、まず他者から認められる経験が重要である。実践の中で、児童が自分の書いた文章や話し方や絵本の読み方について、他の児童から認められることで、自分も相手を認めようとする姿が見られた。対象児童の中には、相手の良さを見付け、伝えることが難しい児童がいたが、友達から認められることで、相手の言葉に関心を持って聞き、肯定的な感想を伝えることができた。自分が認められる経験を経て、相手を認めるようになる。そして、児童が互いに認め合う関係になることで、関わることの安心感や満足感を得ながら学びを深めていくことができる。

2. 本研究の対象集団について

本研究の対象集団について2点述べる。1点目は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童を習熟度で分けた集団である。5名は、全員4年生以上で生活年齢が近く、実態に個人差はあるものの、これまでの学習経験が似通っているため、同じ題材を用いて学

習することができた。2点目は、常に同じ集団で国語科を学ぶ環境が整っていることである。林（2022）は、特別支援学級の教育課程の事例として、一部の教科を特別支援学級で学習し、その他を交流学級で学習する教育課程において、特別支援学級での抽出学習は国語科が多く、指導方式は限りなく個別に近いプリント学習が多いことを述べている。理由の一つとして、児童がそれぞれの交流学級に合わせた時間割で動き、特別支援学級と交流学級の教室を行ったり来たりするため、決まった時間に全員そろって学習するのが難しいことがあると考える。この教育課程と比較すると、筆者が担当する集団は、毎日同じメンバーが集まって学習している点において、他の小学校にある多くの特別支援学級とは異なる。毎年、年度当初は教室から逃げ出したり、騒がしかったりする児童もいるが、固定化された集団で学習を積み重ねることができると、徐々に集団に慣れ、ほとんどの児童が落ち着いて学習に取り組むようになる。個別学習ではなく、集団の中で落ち着いて他者と関わりながら国語を学ぶことは、児童の言語力やコミュニケーション力の育成において、意義があると考えられる。

V 終わりに

自閉症・情緒障害特別支援学級の児童が言葉をつなげて学び合うためには、筆者がこれまで考えていた以上に、教師が児童を信じて任せることが大切である。教師が支援する部分も必要だが、児童が「〇〇したい」という意欲を持って活動することが、他者と関わりながら学ぶことへの大きな原動力になる。教師にできることは、そのための場を作り、児童同士の関係性を見守り、言葉をつなげて学び合う姿を信じて待つことである。そして、今後は国語科の学びを個々の自立活動の学びにつなげ、他教科や生活の場に広がるようにしていきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 雨貝太郎・園山繁樹（2015）広汎性発達障害児に対するサイコロトーク場面における発話促進の指導．特殊教育学研究 53（1），47－55．
- 2) 網谷優子・武蔵博文（2008）発達障害児の集団における社会的コミュニケーション環境についての検討－「発表者」「聞き手」の役割学習の効果－．特殊教育学研究 45（5），265－273．
- 3) 林田真一・松山郁夫（2020）自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるストレングス視点からの授業実践と課題：「ゴムロケットをみんなで飛ばして楽しもう」の取り組みを通して．佐賀大学教育実践研究，第38号，125－134．
- 4) 原田大介（2010）特別支援の観点から見た国語科教育の問題－発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に．国語科教育，第68集，67－74．
- 5) 村松賢一（2013）コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣－話すこと・聞くことの具体的指導法とアイデア－．教育報道出版社
- 6) 文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説各教科等編
- 7) 文部科学省（2021）障害のある子供の教育支援の手引き～子供達一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～．第3編，246頁．
- 8) 大伴潔・大井学（2011）特別支援教育における言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援．学苑社
- 9) 山元薫・笹原雄介（2019）知的障害教育における「資質・能力」を育む教科別の指導－学習指導要領の変遷から知的障害教育の教科を読み解く－，静岡大学教育学部研究報告第51号，83－92．

小学校社会科授業において思考したことを表現へと移行させる手立て

— 資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を中心に —

石坂 陽

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】本研究は、資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を中心として、思考したことを表現へと移す授業をデザインすることを目的とする。資料から読み取った客観的事実を解釈して表現へと移行させるにはどうすれば良いのかを模索した。まず、資料に着目させる直接的な発問によって、資料を見つけることに慣れさせる。次に、資料に着目させる間接的な発問によって、資料を解釈することに慣れさせる。単元の終盤には、単元全体を包括的に着目・解釈させる発問をして、話し合い活動や意見文の記述を取り入れる。この手立てを繰り返すことで、児童が資料から読み取った客観的事実を解釈して表現する姿が顕著に見られるようになった。記述の場面では、質・量ともに高まりが見られた。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 授業内におけるつまずき

授業内で児童に思考させ、表現させる場面が数多く存在する。宇佐美(1973)は、「ことばの解釈は単に辞書に出ているようないいかえ程度のものでなく、解釈者がすでに持っている経験から資料を加えて内容を再構成するものである」と述べている。⁶⁾また、寺嶋ら(2013)は、思考力を「量的調査を通して測定しにくい学力であるため、一般的には教師や学習者の記述を質的に評価することが多い」と述べている。⁴⁾

これらのことから、思考と表現についての過程を、ここでは次のように定義する。「①思考は脳内で何らかの知識と知識を結び付けている状態である。②知識と知識を結び付ける状態とは例えば、比較・統合・発展などがある。③思考は脳内でのものであり、他者からは見えない。④他者から見えないものであるがゆえに、思考は「表現」という形で他者に見える化される。⑤表現されたものが思考の全てではない。」この定義に照らし合わせると、

我々学校の教師は「表現されたもの」を見て評価等をしていることになる。

また、何らかの知識を得て思考して表現する場面において、児童がつまづくことがある。例えば、次のように分類される。

- ① どの資料に着目すれば良いか分からない。(資料を探す時点でのつまずき)
- ② 言いたいことや書きたいことはあるが、言語化できない。(言語化する過程でのつまずき)
- ③ 言語化は一応できたが、まとまっていない。(知識を整理する過程でのつまずき)

とりわけ、低位層の児童は上記のことが複合的に重なっていると考えられる。

(2) 石川県基礎学力調査から

石川県では毎年4月に石川県基礎学力調査が行われる。6年生の社会科の基礎学力調査において、必ず「複数の資料を関連付けて説明する問題」が出題される。「地図とグラフを関連させ、説明する問題」「イラストとグラフを関連させ、理由を述べる問題」というように、である。この問題の正答率は、石川県全域において極端に低い。この場合においても、

児童は何らかの形で思考はしていても表現でつまづいている可能性が高い。そこで、社会科授業において、思考したことを表現へと移行させるには、どのような手立てが有効であるのか明確にしたいと考えた。社会科では、資料を活用することが求められる。そこで、資料活用場面を中心として研究を進めていく。

2. 本研究の目的

資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を中心として、思考したことを表現へと移す授業をデザインする。

II 研究方法

本研究において、思考したことを表現へと移行させる手立ては、次の3つである。

- (1) 「資料とは何か？」の認識
- (2) 資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問
- (3) 複数の表現ツール

上記の3つの手立てを取り、6名の児童を抽出して、ノートの記述の変化を分析する。その6名の児童は、下位層2名・中位層2名・上位層2名とする。

また、社会科は資料から何らかの情報を読み取り、それを解釈して表現することがメインとなる。静岡県総合教育センターのホームページには、次のように記載されている。³⁾

イ 読み取ることと解釈することを区別すること

社会科では、事実を根拠に語る事が大切です。資料から客観的に読み取った情報と、他の社会的事象と比較し関連付けて「それはつまりこういうこと。」と解釈しながら授業を進める必要があります。

資料を読み取るとは、資料から客観的事実を取り出す行為であり、資料を解釈するとは、取り出した客観的事実を何らかの言葉に置き換える行為である。

以上のことを踏まえて、本研究における「表現している姿」を「資料を読み取り、読み取

った客観的事実を何らかの言葉に置き換えて解釈して記述・発言している姿」と定義する。

1. 研究の対象

公立小学校6年生の抽出児童6名
(下位層A児・B児 中位層C児・D児・
上位層E児・F児)

2. 対象の単元

対象とする単元は次である。

- ・国の政治の仕組みと選挙
- ・子育て支援の願いを実現する政治
- ・縄文のむらから古墳の国へ
- ・天皇中心の国づくり
- ・戦国の世から天下統一へ

3. 本研究における主な手立て

(1) 「資料とは何か？」の認識

社会科の授業で、「資料から調べなさい」と指示をすることは非常に多い。しかし、資料とは何かということを認識できていない児童も一定数存在する。そこで、「資料とは何か？」を認識させることがまずは重要だと考える。植田(2015)は、資料を以下のように分類している。⁵⁾

a. 現物資料	実物、標本、模型、インタビューなど
b. メディア資料	音声資料 CD、録音テープ、ボイスレコーダーなど 映像資料 絵、写真、スライド、ビデオテープ、DVD など
c. 地図資料	白地図、土地利用図、分布図など
d. 統計資料	円グラフ、棒グラフ、折れ線グラフ、統計表など
e. 文字資料	図書、パンフレット、文献、年表など
f. その他	①～⑤に分類できない資料

<表1 資料の分類 植田(2015)>

本研究は、日常の授業において、資料を活用して表現する力を高めることを主眼としている。そうなると、教科書・資料集・ICT 端末の動画に掲載されている資料を扱うことがメインとなる。そこで、児童には、「例えば、絵・写真・地図・グラフ・本文・年表・映像等が資料である」ということを認識させる。

(2) 資料に着目させる直接的な発問例と間接的な発問例及びその組み合わせ

宇佐見(2018)は、社会科の資料の読み取りの3段階として次のことを挙げている。⁷⁾

低位…資料に書かれている事実をまとめる。 中位…資料を根拠として自分の考えを持つことができる。 高位…いくつかの資料をつなげたり比べたりすること

低位として挙げられている、「資料に書かれている事実をまとめる」状態は、例えば写真資料等を見て、「〇〇がある」「〇〇が多い」「〇〇が分かる」といった、客観的事実の読み取りに留まる状態である。

中位として挙げられている「資料を根拠として自分の考えを持つことができる」状態は、例えば「〇〇がある。このことから、□□ということが言える。」というように、客観的事実を読み取り、読み取った客観的事実を何らかの言葉に置き換えて解釈を述べている状態である。

高位として挙げられている「いくつかの資料をつなげたり比べたりする」状態は、例えば「Aの資料から〇〇ということが分かり、Bの資料からは△△ということが分かる。このことから□□ということが言える。」というように、複数の資料を関連させて、自身の何らかの解釈を述べている状態である。

また、吉本(1974)は、発問を「限定発問(しぼる問いかけ)」「関連的発問(ひろげる問いかけ)」「否定発問(ゆさぶる問いかけ)」の3つに分類している。⁸⁾宗實(2021)は、「絞る発問」

「広げる発問」「深める発問」の発問の類型を挙げている。²⁾

吉本・宗實に共通する発問は、社会科の力を高めるためには有効だと考える。しかし、その発問をただで児童が資料をもとに思考したことを表現できるかに関しては課題がある。

さらに、岩田(2001)は、「単元の指導計画において、社会認識内容の習得時間八割、価値判断にかかわる時間二割を配当すれば、市民的資質が育つ。」と述べている。¹⁾この価値判断にかかわる時間は、単元全体の資料を包括的に着目・解釈させることとも繋がると考える。

以上のことを踏まえ、「資料を探させる直接的な発問」と「資料を探させる間接的な発問」を提案する。下記のような段階を設ける。

■資料に着目させる直接的な発問 資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものが出ている。
■資料に着目させる間接的な発問 何らかの言葉の置き換え作業を要する。 <ol style="list-style-type: none"> ① 資料を探させる発問 ② 資料を解釈させる発問 ③ 単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問

資料に着目させる直接的な発問は、主に資料を探させることを主眼としている。

例えば、「大きな水害の発生件数の移り変わり」というタイトルのグラフ資料が教科書に掲載されているとする。授業者が「水害の発生件数の移り変わりが分かる資料はどれですか。」と発問する。すると児童は、「水害の発生件数の移り変わり」という言葉が直接書かれているタイトルに着目して、「これだ」というようにその資料を指摘する。

下位層においては、資料を探すとはどういうことなのかを掴んでいないことが多々ある。そこで、年度当初は資料に着目させる直接的

な発問をすることで、資料を探すとはどういうことかをつかませる。

資料に着目させる間接的な発問は、直接的な発問と異なり、何らかの言葉の置き換え作業を要する発問である。タイトルを見ただけでは分からないような「隠喩的な問い」である。資料に着目させる間接的な発問を三つの段階に分ける。「①資料を探させる発問・②資料を解釈させる発問・③単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問」である。

【①資料を探させる発問】

岩田は「社会科の授業では、写真・統計・体験などによって、原因を示して結果を推測させたり、結果を示して原因を推測させたりしている。これが社会科における思考活動の中核をなしている。」と述べている。⁸⁾ここで着目すべきは、「推測」という言葉である。推測であるため、児童は何らかの言葉の置き換えをすることが必要となっている。「○○という情報から出ているから、□□であろう」というようにである。

例えば、「80ほどあった輪中は30ほどにまとめられ、水害の心配は少なくなりました。」という記述が資料にあったとする。授業者が「輪中の数が減り、より安全になったことが分かる資料はどれですか。」と発問する。この場合、児童は「輪中の数が減ったこと」を「80ほどあった輪中は30ほどにまとめられ」という記述から、「より安全になったこと」を「水害の心配は少なくなりました」という記述から判断して、その資料を探すことになる。つまり、授業者の発問を脳内で別の言葉に置き換えて解釈することが求められるのである。

【②資料を解釈させる発問】

例えば、「水害の発生件数の移り変わり」のグラフ資料があったとする。授業者は、「この地域の水害は今後さらに減っていきそうですか。」と発問する。児童は、水害の発生件数の変化をもとに、自身の考えを解釈して述べる。これは、資料の客観的事実をもとに自身

の解釈を述べる姿である。

【③単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問】

単元の終盤に、例えば「この地域の工夫トップ3を選ぶとすると、どれを選びますか。」と発問する。児童は、その単元で学んだことをもとに、自身の解釈を述べるであろう。

間接的な発問は、思考したことを表現することに関しても重要になってくる。思考したことを表現する際、何らかの情報を自分の頭で咀嚼し、ある種の言葉に置き換えている。そこには、隠喩的解釈が伴う。資料を探させる間接的な発問は、言葉の置き換え作業でもある。これが児童自身が表現する際にも役立ってくると思う。

(3) 複数の表現ツール

思考したことを表現へとより効果的に至る状態にするために、幾つかの表現ツールをその都度提示する。

①矢印を使った表現ツール

写真・絵などの資料から読み取った客観的事実や解釈したことなどを書かせる際、例えば次のように書く児童がいる。

水の中で船を押している人がいて、とても大変そうだ。その船の上には稲がつまれている。稲を積まれてからここまで時間がかかりそうだ。合図をしている人の方へ向かって船を押している。

上記は客観的事実を読み取り、解釈したことをしっかりと書けている。しかし、大変長いため、一定の時間がかかってしまう。

そこで、客観的事実を短く書かせ、解釈したことについては矢印を使って明記させる。例えば次のようにである。

- 1 水の中で船を押している人がいる。
→今はこのような光景は見られない。
だから、大変そう。
- 2 船の上に稲が積まれている。
→稲の上に稲を積む込むだけでも時間がかかる。

3 船に向かって合図を出している人がいる。
→多くの人が必要となりそう。

もちろん、全ての客観的事実に対して矢印を使って解釈を書く必要はない。児童には、自分の考え(解釈)を書けそうなところは書けばよいことを告げる。

②数値化した表現ツール

事象や人物等に対する見方・評価として、数値を用いて表現させる機会も時に設ける。

例えば、「水害を守るそれぞれの有効度を5点満点で点数化してみよう。その点数にした理由も言いましょう。」というように指示をする。数値化することで、資料から読み取った客観的事実を絡ませながら、自身の解釈を表現する姿が期待される。

Ⅲ 実践経過

1. 実態調査

2024年4月12日に、所属校担任学級の6年生32人を対象に実態調査を実施した。

写真資料に対して、どれだけのことを読み取れるか調査した。児童に、資料(写真)と設問が載った用紙を配付した。掲載した写真は、交通事故が起こってパトカーと救急車がかけつけている様子のものでした。また、資料のタイトルは「交通事故現場ではたらく人たち」とした。その上で、「上の資料(写真)を見て分かることや考えられることを書きましよう。」と明記し、記述する時間を5分設けた。「分かること」は読み取る段階(資料から客観的事実を取り出すこと)をねらったものである。「考えられること」は解釈する段階(取り出した客観的事実を何らかの言葉に置き換えること)をねらっている。

抽出児童6名(下位層2名、中位層2名、上位層2名)の記述は、次の通りである。

(A児・下位層)
・車で事故がおきてケガ人がでた。
(B児・下位層)

・事故になった。
・けいさつが話をしている。
(C児・中位層)
・だれかがはこばれている。
・埼玉県のけいさつ。
・交通事故が起きている。
(D児・中位層)
・交通事故があった。
・交通整理をしている。
・何があったのか、話をきいている。
・ケガした人をはんそうしている。
(E児・上位層)
・きゅう急車が来ているのでけが人が出たと考えられる。
・車がうつっているので交通事故だと思う。
(F児・上位層)
・道路(車道)で、事故が起きた。けいさつの人が、事故現場に車が入らないようにコーンを立てたり、多分交通整理をしている。
・きゅうきゅう車が来ているからけが人がいる？

6人とも、資料から読み取ること、つまり、客観的事実を取り出すことはできている。

一方、資料から解釈すること、つまり、取り出した事実を何らかの言葉に置き換えることはできているとは言い難い。

実態調査から、解釈する段階(取り出した客観的事実を何らかの言葉に置き換えること)が弱いことが浮き彫りになった。

2. 授業実践

実践した単元は、下記の通りである。

1 学期
・国の政治の仕組みと選挙
・子育て支援の願いを実現する政治
・縄文のむらから古墳のくにへ
・天皇中心の国づくり
2 学期
・戦国の世から天下統一へ

(1) 資料に着目させる直接的な発問

資料に着目させる直接的な発問は、資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものが出ているものを問う発問である。この発問は、児童が何らかの問いや目的に対して、根拠となる資料を探すことに慣れさせることをねらっている。多くの場合、教科書に掲載されている資料を探させた。5月中旬頃まで使用した。次のような発問をした。

【国の政治の仕組みと選挙】

- ・税金がどんなことに使われているか分かる資料はどれですか。
- ・国民と国会と内閣の関係が分かる資料はどれですか。
- ・実際の仕事をする省や庁が詳しく書かれている資料はどれですか。

【子育て支援の願いを実現するための政治】

- ・計画書や予算案が良いか話し合い、多数決で決定すること以外に、市議会では他にどんな仕事をしているか分かる資料はどれですか。
- ・建設費や運営費がどこから出ているのか分かる資料はどれですか。

上記の発問は、それほど難易度が高いわけではない。先に述べたように、資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものが出ているからである。

もちろん、大半の児童がすぐに該当する資料を見つけていた。一方、学級の2割ほどの児童は、初期の段階ではなかなか資料を見つけられなかった。しかし、回を経るごとに資料を見つけるスピードが上がっていった。初期の段階では、資料を探すとはどういうことなのかを体感させることが重要であると改めて実感した。

(2) 資料に着目させる間接的な発問

① 資料を探させる発問

資料に着目させる間接的な発問は、資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものは出て

いない。何らかの言葉の置き換え作業を脳内でする必要がある。

間接的な発問を通して資料を探させた事例を述べる。

【国の政治の仕組みと選挙】

- ・裁判の結果に納得いかない場合に対する資料はどれですか。

上記の発問に正対する教科書の資料は、「裁判のしくみ」という三審制に関するものである。この資料には、「裁判のまちがいを防ぎ、人権を守るために、同じ事件について3回まで裁判を受けることができます。」と書かれている。つまり、「裁判の結果」という言葉も「納得」という言葉も資料には掲載されていない。しかしながら、児童は「裁判のまちがいを防ぎ」という言葉を手掛かりに、資料を探ることができていた。なお、資料を探させる間接的な発問は、6月頃まで使用した。

② 資料を解釈させる発問

授業実践を進めていく上で、資料を解釈させる発問は、幾つかに分類されると考えた。次の4種類に大別される。

- ア このことから思考の発問
- イ 短くまとめさせる発問
- ウ 比較思考の発問
- エ 分類させる発問

授業で、具体的にどのように発問したのか、一部掲載する。

【ア このことから思考の発問について】

「子育て支援の願いを実現する政治」の小単元で、「さいたま市民が市に「今後力を入れてほしい」と答えた取り組みの年代・男女別の1位[令和3年度さいたま市民意識調査]という資料が教科書に掲載されている。「この資料から分かることや考えられることは何ですか。」と発問した。児童は、「18～49才の人たちが、子育て支援に力を入れてほしいことが分かります。このことから、子育てが大変なのだと考えられます。」「お年寄りや、高齢者福祉に力を入れてほしいことが分かりま

す。このことから、やはり老後が心配なのだろうと考えられます。」というように、「このことから」という言葉を用いて発言していた。

「縄文のむらから古墳のくにへ」の小単元で、縄文時代のくらしの想像図が資料として社会科資料集に掲載されている。この想像図の中から狩りや狩猟の部分を取り上げて、「このことから分かることや考えられることは何ですか。」と発問した。児童は、「狩りや木の実を採ってくらしています。このことから、自給自足をしている時代だということが分かります。」というように、ここでも「このことから」という言葉を用いて発言していた。取り出した事実を何らかの言葉に置き換えて表現する姿が見られた。

【イ 短くまとめさせる発問について】

「国の政治の仕組みと選挙」の小単元で、国会・内閣・裁判所の働きについて考えさせた時のものを紹介する。国会の仕事が教科書の本文の部分に書かれていることを確認してから、「国会の主な仕事をこの部分から調べて短くまとめるとどうなりますか。」と発問した。児童は、「法律をつくる(立法)」「法律や予算を多数決で決定する」というように、短く、簡潔にまとめて記述していた。この次の時間以降の内閣・裁判所の働きでも同様に発問した。児童は、明らかにスムーズに短くまとめるようになっていった。

【ウ 比較思考の発問について】

「子育て支援の願いを実現する政治」の小単元で、石川県租税教育推進協議会が作成したパンフレットに、「税金ありの町と税金無しの町」の絵の資料が掲載されている。「税金はどのようなことに使われていると思いますか。2枚の絵を比べて考えます。」と発問した。児童は、「税金のある町は、火事などにすぐ対応しているけど、無い町は、何も対応していません。このことから、平和のために税金は使われていると思います。」と、税金ありの町と税金無しの町の絵の資料を比較して発言し

ていた。また、「貴族のくらし」の小単元で、「奈良時代と比べて、平安時代はどんな文化と言えますか。」と発問した。児童は、「奈良時代は、大陸から宝物が伝わりました。平安時代は、遣唐使を廃止して、かな文字や十二単などが生まれました。このことから、奈良時代は中国風の文化だったのに対して、平安時代は日本の文化だったと言えます。」と、奈良時代と平安時代を比べながら発言していた。

【エ 分類させる発問について】

「天皇中心の国づくり」の小単元の教科書に、聖武天皇の年表が掲載されている。まず、「聖武天皇の年表を、その当時の出来事と聖武天皇が行ったことに分類するとどうなりますか。」と発問した。その当時の出来事として、「九州で反乱が起こる」「日本書紀ができる」「このころ都で病気が流行する」「貴族の反乱が起こる」が、聖武天皇が行ったこととして、「都を恭仁京(京都府)に移す」「国分寺を建てる詔を出す」「都を難波宮(大阪府)に移す」「都を紫香楽宮(滋賀県)に移す」「都を平城京(奈良県)に移す」が分類された。次に、「聖武天皇がしたことを仲間分けするとどうなりますか。」と発問した。児童は、「都を次々と移すこと」「仏教に関する取り組み」というように分類していた。

③単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問

単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問として、次のことを実施した。

【国の政治の仕組みと選挙】

国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか。

【縄文のむらから古墳のくにへ】

縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらが良いか。

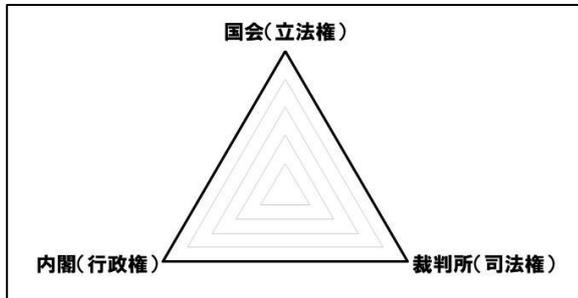
【天皇中心の国づくり】

天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か。

【戦国の世から天下統一へ】

戦国時代を代表する人物は誰か。

「国の政治の仕組みと選挙」では、単元の最後に「国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか。」と発問した。



〈図1 意見を反映させるチャート図〉

上記のようなチャート図に、それぞれの権力のレベルを5段階で表すとどこに当たるか、なぜその数字にしたのか、理由を書かせた。

以下は抽出児童6名の国会の権力のレベルとその理由に関する記述である。

(A児・下位層)

国会4点
法律を決めれるから。

(B児・下位層)

国会5点
ルールを守ろうとするから。

(C児・中位層)

国会5点
法律を決められるし、裁判官をやめさせることができるから。

(D児・中位層)

国会5点
国全体をおさめる事が出来るし、ルールを作ったら国民全体が守らなくてはならないことができるから。

(E児・上位層)

国会5点
内閣を信任しないことを決議することでも権力のレベルが高いのに、裁判官をやめさせるのが強すぎるから。しかも、法律を決められるから。

(F児・上位層)

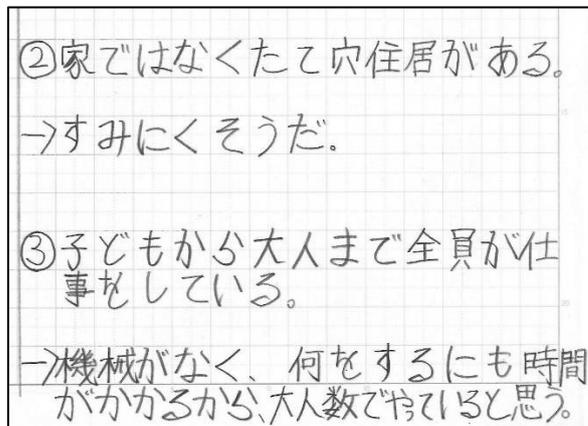
国会5点 わけは、教科書のP21に国会は裁判官をやめさせることができるし、内閣総理大臣を指名できると書いてあるから。だから裁判所や内閣の大事な人を決めたり、やめさせたりできると、色々なことができると思うから。

A児、B児、C児、E児は、客観的事実の指摘に留まる記述であった。D児は「国民全体が守らなくてはならない」と、F児は「色々なことができる」と、自身の解釈の記述が見られた。この発問については、自分の思考を表現することが十分にできたと言える児童は少なかった。その要因について述べる。第一に、「自分の生活経験と大きく隔たりがある発問だったこと」である。三権分立の権力のレベルを比較する以前に、立法権・行政権・司法権というものは耳慣れない言葉であり、児童の生活経験とかけ離れたものである。立法権・行政権・司法権を身近なものに例えながら進めていくと、児童の表現は異なったものになったかもしれない。第二に、一つ一つの内容が難解だったことである。難解であれば当然のことながら思考したことを表現に至らせることは難しくなる。

(3) 表現ツール

資料から読み取ったことを、解釈して表現することを易くするために、矢印を使った表現ツールを提示した。

下記は、児童のノートの一部である。



〈図2 矢印を使って記述したノート〉

上記のノートの記述だと、矢印の前の記述

が資料から読み取ったこと、矢印の後の記述が解釈したことである。このようにノートに書くことで、読み取ったことを解釈して表現する姿が見られた。発言の場面では、「人の力だけで縄文土器を作っています。このことから、縄文時代は今と比べて作る時間が長いと考えられます。」というように、「このことから」という言葉を使って、解釈して表現していた。矢印を使った表現ツールは、ノートに資料から分かったことや解釈したことを記述する場面、発言する場面、単元終盤の意見文の場面等で、児童の表現を大きく助ける要因となった。

3 児童の変容と考えられる要因

「単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問」の段階では、最終的には何らかの形で記述させた。小単元「縄文のむらから古墳のくにへ」では、「縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらが良いか」という発問、小単元「天皇中心の国づくり」では、「天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か」、小単元「戦国の世から天下統一へ」では「戦国時代を代表する人物は誰か」という発問をした。いずれも、話し合いの後に意見文という形での記述をさせた。児童の変容を述べる。

(1) このことから思考の発問による変容

下記は、D児の記述である。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか D児の記述】

3つ目は、ビクビク過ごすことがないということだ。弥生時代は、教科書のP15を見ると分かるが、門には必ずへいたいみたいな人がいる。ということは、この時代は、いつ争いが起きてもおかしくないということだ。だから弥生時代は、いつ争いが起きるんだらうと考えて過ごさないといけない。でも、縄文時代は、そこまでやばい争いはないので、こわい思いやビクビクして過ごすことはない。

最終的な考え

縄文時代と弥生時代、住むとしたら縄文時代である。理由は7つある。

1つ目は、争いがなく平和とすることだ。資料集のP30とP31を見ると矢がささ、死んでいる人や上から落ちていいる人がいる。首のない人骨の写真もあり、首がなくなるくらい激しい戦いだったということが分かる。それに比べて、縄文は争っていたというし、うこもなく、それにあぶないぶきも、人をたおすためではなく、食料を集めるために使、ていてみんなのために使っている。

2つ目は、上下関係がないということだ。資料集のP20、P23とP24を比べてみると、弥生時代には、指導者、ぼい人がいて、働

いるということだ。前先生も言っていたが、男女仲良く出来るとは、みんな協力出来て、差別がないということだ。資料集のP24を見ると、代かきや田植えなどの、力が仕事のほとんどが男の人がやっている。そして女の人は、いねをかたりなどの力をあまり使わない仕事をしてい

る。このことから弥生時代は差別がひどか、たと考える。縄文は、みんな同じくらいの仕事を

していて平等だ。

5つ目は、手先がきょうでこ

だわりが強いこと。縄文時代の土器は、資料集P22を見ると、すぐこまかく作られていることが分かる。そこで土器は、手作り

りでこんなにこまかいのを作るということ

を考えると縄文時代の人達は手先がきょうということだ。しかも美術館にかざ、た

〈図3 D児の意見文〉

D児の記述は、「読み取ったこと」を「解釈」して表現していることが見て取れる。D児は、

縄文時代を選択して論を進めている。「教科書 P15(※弥生時代に関する資料)を見ると分かるが、門には必ずへいたいみたいな人がいる」というように、資料から読み取ったことを記述している。その後、争いが起こる可能性の有無についての解釈を述べている。また、下記はE児の記述である。

【天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か E児の記述】

1つ目は、冠位十二階を定めたことだ。教科書のP24、25を見てみると、「冠位十二階を定め、家柄に関係なく能力や功績で役人を取り立てました。」と書いてある。なので豪族達をおさえることができ安定した政治を行うことができる。もしも冠位十二階がなかったら、豪族たちをおさえることができず、上下関係ができしてしまう。それにそのままだと聖武天皇がいた奈良時代は豪族達があばれたりして大仏づくりができなかったり、大きなえいきょうを与えてしまう。だから冠位十二階は天皇中心の国づくりにとって重要であることが分かる。

E児は、天皇中心の国づくりを代表する人物として「聖徳太子」を選択して論を進めている。上記の記述の前半部分「教科書のP24、25を〜と書いてある。」の部分で根拠の部分であり、「なので豪族達を」以降の部分で解釈である。解釈では、冠位十二階に関する記述をもとに自身の解釈を述べている。「なので」「もしも」「そのままだと」といった言葉を用いた後に、自身の言葉に置き換えて記述している。

D児の記述とE児の記述に共通しているのは、資料から読み取った客観的事実を自分の言葉に置き換えて解釈して表現していることである。これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「このことから発問」が生きていると考えられる。「このことからどんなことが言えます

か。」とその都度発問してきたことが、児童が記述する際にも生かされたと考えられる。

(2) 短くまとめさせる発問による変容

下記は、F児の記述である。

【天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か F児の記述】

第一に、大きな権力をもっているからだ。教科書のP31を見てみると、大仏づくりで働いた人物はのべ260万人以上と書いてある。聖武天皇が出した大仏をつくる詔には、簡単にいうと、「やりたいと願う人はやっていいよ」という風に、きょうせい参加と書かれていないのに、その時の奈良時代の人口500万人の中の半分以上が参加していることから、聖武天皇は権力がとても大きいことがわかる。

F児は、聖武天皇を選択して論を進めている。F児は、聖武天皇の大仏建立の詔を短く、簡潔に表現して意見を記述している。「簡単にいうと」の部分でそれに当たる。F児は、教科書に掲載されている聖武天皇の大仏建立の詔の「もし1本の草や一にぎりの土をもって大仏づくりに協力したいと願うものがいたら、そのまま認めよう。」という部分を、「やりたいと願う人はやっていいよ。」というように短く表現している。これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「短くまとめさせる発問」が生きていると考えられる。「短くまとめるとうどうなりますか。」と発問し、短く、簡潔に表現させてきたことが児童の記述に生かされたと考えられる。

(3) 比較思考の発問による変容

下記はA児の記述である。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか A児の記述】

第一に、縄文時代とはちがい、お米、魚、野菜など安定して作られたり、とられたりしているからだ。資料集P24、25、26、27で、24、26の絵には、魚をとったり野菜をそだてたり、お米を育てているのがわか

る。教科書 27 ページには、「米には栄養があり、保存が可能のため、米づくりが始まると、人々の生活は安定しました。」と書かれているので縄文時代より、生活が安定していると思った。

A児は、弥生時代を選択して論を進めている。A児のこの記述は、解釈に関することは弱い。解釈の部分は、「縄文時代より生活が安定していると思った。」という部分に限られる。しかし、「資料集 P 24、25、26、27 で」「教科書 27 ページには」というように、複数の資料を関連させながら考えていることが分かる。資料も同じ媒体ではなく、「資料集」と「教科書」という 2 種類の媒体を用いている。

また、下記は C 児の記述である。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか C 児の記述】

第二に、縄文時代では、上下関係や差別がないからだ。資料集 P 20 と P 24、27 を比べて考えてみた。縄文時代では指導者らしき人がいなくて弥生時代では指導者らしき人がいる。このことから、弥生時代では上下関係があると分かる。それに弥生時代での指導者らしき人は、指示をだすだけで他の人が米作りをしている。けれど縄文時代では、指導者らしき人がいなくて、大人から子供全員が働いているから、上下関係や差別は、縄文時代ではないと言える。それに弥生時代の絵を見ると、大人は働いていて、子供は働いていない。縄文時代の絵を見ると、大人は働いていて子供も働いている。つまり、縄文時代は弥生時代よりも協力していると分かる。

C児は、弥生時代を選択して論を進めている。C児も「資料集 P 20 と P 24、27 を比べて考えてみた。」というように、複数の資料を関連させながら考えていることが分かる。その上で、「上下関係の有無」という形で自分の言葉に置き換え、解釈して表現している。

A児とC児の記述に共通しているのが、複

数の資料を関連させて意見を記述していることである。

これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「比較思考の発問」が生きていると考えられる。「Aの資料とBの資料を比べて、どんなことが言えますか。」と発問し、資料と資料を比較して考えさせてきたことが、児童の記述にも生かされたのだと考える。

(4) 分類させる発問

下記は E 児の記述である。

【天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か E 児の記述】

6つ目は、天皇中心の国づくりをするために行ったことだ。

教科書の P 25 の聖徳太子の年表と P 29 の聖武天皇の年表を比べて見ると聖徳太子の年表には冠位十二階を定めたり、十七条の憲法を定めたり、天皇中心の国づくりのために重要なことをしているけど、聖武天皇の年表には大仏づくりなどをしていて、だいたい都を移したりなど、あまり天皇中心の国づくりにとって重要ではないことが書かれている。だから、聖徳太子の方が天皇中心の国づくりに大きくこうけんしていることが分かる。

E児は、聖徳太子を選択して論を進めている。E児は、聖徳太子、聖武天皇の年表を比較している。聖武天皇の年表に関しては、「大仏づくり」「都を移す」というように、分類して表現している。

下記は、F 児の記述である。

【戦国時代を代表する人物は誰か F 児の記述】

第四に、「関所」をなくしたからだ。その時代、関所はいたるところにあった。だが織田信長は関所をなくした。資料集 P 62 の、信長の政策と結果の、②関所の廃止には、「人や物の行き来が活発になり、国内がにぎわった」と書いてある。織田信長が行

った、関所の廃止のおかげで、安土の城下が賑やかになった。教科書のP71にも、「安土の城下町では、誰でも商売ができ、(楽市・楽座)市場の税や関所をなくすなど、これまでの仕組みを大きく改めて、商業や工業をさかんにしました」と書いてある。「楽市・楽座」のときと同じで、織田信長は、新しい仕組みで、商業を盛んにし、国を発展させた。今までとは違う事をして、自分の国を発展させた織田信長はすごい。

F児は、「にぎわい・商業」という視点で分類して、関所と楽市楽座の事例について思考したことを記述している。

これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「分類させる発問」が生きていると考えられる。「〇〇を分類するとどうなりますか。」と発問し、資料の内容を分類させてきたことが、児童の記述にも生かされたと考える。

(5) 諸々の表現を支えるものによる変容

「縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか」「天皇中心の国づくりを代表する人物はどちらか」「戦国の世から天下統一へ」の児童の意見文には、必ずと言っていいほど、資料の引用があった。

これは、「資料に着目させる直接的発問」「資料に着目させる間接的発問」の「資料を探させる発問」の要因が大きい。4、5月当初は「直接的な発問」をすることにより、全ての児童が資料を探すとはどういうことかを容易に体感させることができた。その上で、「間接的な発問」により、資料を探す負荷を徐々に高めていった。この過程において、資料を根拠にすることが習慣化されていったと考えられる。

また、「矢印を使った表現ツール」も欠かせない要因であった。「資料から読み取ったこと→解釈したこと」という組み立てでノートに記述させることは、児童が資料の内容を解釈する上において非常に大きく役立った。

4. 4月と11月の比較

「Ⅲ 実践経過」の「1. 実態調査」の項で述べた実態調査(2024年4月12日実施)と同じものに、2024年11月26日に取り組ませた。4月の時と同様、記述する時間を5分設けた。4月の時の記述と比較する。

<p>(A児・下位層)</p> <p>【4月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・車で事故がおきてケガ人がでた。 <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・警察がどういうことがあったのかをきいている。いろいろと調べて原因をつきとめている。 ・きゅうきゅう車がきているから車がぶつかってけが人が出ていると思う。
<p>(B児・下位層)</p> <p>【4月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事故になった。 ・けいさつが話をしている。 <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・けいさつやきゅうきゅう車がいる。 →事故が起きているのが分かる。 ・ほかの車が通れていない。
<p>(C児・中位層)</p> <p>【4月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・だれかがはこばれている。 ・埼玉県のけいさつ。 ・交通事故が起きている。 <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人が車にひかれて救急車に乗っている。そこでけいさつがその場所の交通整理をして他の車が混雑しないようにしていると考ええる。 ・事故が起きた理由など、何があったかを話していると思う。
<p>(D児・中位層)</p> <p>【4月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・交通事故があった。 ・交通整理をしている。 ・何があったのか、話をきいている。

<ul style="list-style-type: none"> ・ケガした人をはんそうしている。 <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・交通整理をしている。 →事故で道がふさがれたからだと考えられる。 ・話している人がいる。 →目撃者や事故をおかした人と事故の様子を話している。 ・何か白い物がある。 →車りんらしき物があるため、ケガした人をのせる物と考えられる。
<p>(E児・上位層)</p> <p>【4月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きゅう急車が来ているのでけが人が出たと考えられる。 ・車がうつっているので交通事故だと思う。 <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・救急車が来ている。 →けが人が出たと考えられる。加害者は罪が重いと考えられる。(けがをさせたから。) ・顔にモザイクがかかっている人が複数いて、けいさつに何か言われていることが分かる。 →けがをしていない被害者や加害者に事情を聞いていると考えられる。
<p>(F児・上位層)</p> <p>【4月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・道路(車道)で、事故が起きた。けいさつの人が、事故現場に車が入らないようにコーンを立てたり、多分交通整理をしている。 ・きゅうきゅう車が来ているからけが人がいる？ <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パトカーが1台、救急車が1台ある。 →交通事故はそこまで大きくない？ ・場所は埼玉県で起きた。 →パトカーが埼玉だから。

<ul style="list-style-type: none"> ・奥にコーンがある。 →交通きせいをしている？ ・手前の車(①)はNワゴン、②(※奥)はNボックス、③(※その奥)はタフトだと思う。 ・救急車の人達が①の車の人と話している。 →どんな風に事故が起きたか聞いている？ ・交通整理にいこうとしている人がいる。(④) →赤い棒を持っているから

4月に配付した実態調査の内容と同じものである。11月の実施の方が児童にとって取り組みやすい状況であることは否めない。そのことを差し引いても、児童の力の高まりが反映された結果になった。

まず、6人の児童全てに共通することが、「文量の増加」である。4月と11月の文字数は次の通りである。

A児 16字→76字 B児 19字→43字
C児 35字→85字 D児 50字→108字
E児 44字→121字 F児 79字→179字

文字数が多ければ良いとは一概には言えない。しかし、6人の児童が一つの資料からより多くのもを見つけ、表現しているという一定の指標になると考えられる。

次に、内容面に着目する。

A児は、警察の聞き取りの様子から、「事故の原因の調査が行われている」のではないかと推測している。B児は、4月も11月も、客観的事実の指摘に留まっている。C児は、11月は警察の交通整理が、「他の車が混雑しないようにするためのもの」だという自分の考えを付随させている。D児は、11月は3つの記述を書いており、その記述全てに「→」で自分の解釈を記述している。特に、1つ目と2つ目の記述は、自分が想像したことが書かれている。E児は、1つ目の記述に関しては、4月と11月も着眼点が似ている。しかし、11

月は、「加害者は罪が重いと考えられる。(けがをさせたから。)」というように、自分の解釈を加えて書いている。F児は、記述の幾つかに「〇〇だから」というように、理由を明記して記述している。また、資料に「①、②、③」とナンバリングし、どこに着目して意見を述べているのか明確にしている。

記述に着目すると、抽出児童の6人中5人は、客観的事実に対する自分の解釈を明記していることが分かる。これは、4月と比べて明らかに前進していることである。

5. 誤った解釈に関する課題

B児の記述で次のようなものがあった。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか B児の記述】

二つ目は、米がしんせんだからです。弥生時代は、米を一から全部仲間で力をあわせてつくられた米です。絵でみると、しんせんなのわかります。絵は、資料集のP24、27にあります。

三つめは、水がきれいだからです。資料集P23とP26から。縄文時代は水があるけどすくないし、水がきたないです。でも弥生時代は、水がきれいだし、てんねんすいでおいしいかもしれないからです。

B児は、弥生時代を選択して論を進めている。B児は、資料から読み取ったことを自分の言葉で記述しようと努めている。しかし、解釈が明らかに誤っている。米が新鮮かどうかは、資料から判断できるものではない。また、縄文時代より弥生時代の方が水がきれいかどうか、資料から判断できない。該当する資料を、その児童なりに読み取り、解釈してはいることは間違いない。しかし、誤った解釈をどのように修正するかが課題である。

IV 考察

資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を組み合わせることは、児童が資料から客観的な事実を取り出し、解釈して表現する

上において、有効であった。

1. 資料に着目させる直接的な発問

4、5月といった学年の初め頃は「税金がどんなことに使われているか分かる資料はどれですか。(国の政治と仕組みと選挙)」 「建設費や運営費がどこから出ているのか分かる資料はどれですか。(子育て支援の願いを実現する政治)」のように、資料に直接書かれていることを問う発問をする。その結果、資料を探すとはどのようなことなのか、体感させることができた。資料に着目させる直接的な発問は、多くの児童にとっては負荷が軽い発問である。一方、資料を探すことに慣れていない児童にとっては有効な発問である。私の学級では、4月の段階では約2割の児童が資料を探すことができなかった。それが、直接的な発問を毎時間何らかの形で行うことによって、資料を探すことができなくなった状態が解消されていった。しかし、資料に着目させる直接的な発問はいつまでも行うわけではない。発問の負荷が軽いため、児童が資料を探すことに明らかに慣れてきたら、徐々に減らしていく。

2. 資料に着目させる間接的な発問

資料に着目させる直接的な発問同様、4、5、6月といった学年の初めの頃に主に使用した。例えば、「裁判の結果に納得いかない場合に対する資料はどれですか。(国の政治の仕組みと選挙)」である。この発問は、資料に掲載されている言葉やイラスト等を手掛かりに、該当する資料を探すことになる。児童は脳内で何らかの言葉の置き換え作業をして、資料を見つけることができたと考える。

本研究における大きな成果は、単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問において現れた。単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問をし、話し合いをさせた後、意見文を書かせた。この話し合いにおいても、資料から客観的事実を取り出し、自身の言葉に置き換えて、解釈して発言(表現)する姿が多く見られた。その後の意見文等の記述は効

果がさらに顕著であった。

まず、量的な経過について。意見文の文字数は、下記の表の通りである。なお、①は「国の政治の仕組みと選挙(国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか。）」、②は「縄文のむらから古墳のくにへ(縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらが良いか。）」、③は天皇中心の国づくり(天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か。）」、④は「戦国の世から天下統一へ(戦国時代を代表する人物は誰か。）」についての意見文である。

	①	②	③	④
A児	36字	555字	710字	400字
B児	14字	917字	438字	585字
C児	97字	1054字	994字	1263字
D児	142字	1570字	1457字	1156字
E児	198字	1983字	3438字	2499字
F児	218字	1626字	1267字	2917字

〈表2 各小单元における意見文の文字数〉

6名の抽出児童の全てが、回を重ねるごとに記述の量が増える傾向にあった。もちろん、量が多ければ良いとは一概には言えない。しかし、一定の表現の表れと言える。

さらに、それぞれの意見文において、客観的事実を自分の言葉に置き換えて表現したか否かについて述べる。

宇佐見(2018)の、社会科の資料の読み取りの3段階と照らし合わせて、抽出児童6名の記述の状況を紹介します。資料の読み取りの3段階を、下記の「アイウ」の記号に変換して表に記すこととする。なお、「アイウ」の記号の内容は、下記の通りである。

ア…資料に書かれている事実をまとめている。
イ…資料を根拠として自分の考えを持っている。
ウ…いくつかの資料をつなげたり比べたりしている。

アは、客観的事実の読み取りの状態であり、イ・ウは自分の言葉に置き換えて解釈して表

現している状態である。

	①	②	③	④
A児	ア	アイウ	アイウ	アイ
B児	ア	アイウ	アイウ	アイウ
C児	ア	アイウ	アイウ	アイウ
D児	アイ	アイウ	アイウ	アイウ
E児	ア	アイウ	アイウ	アイウ
F児	アイ	アイウ	アイウ	アイウ

〈表3 意見文における解釈の状況〉

さらに、それぞれの記述を一部抜粋する。

(A児)縄文時代とはちがい、お米、魚、野菜など安定して作られたり、とられたりしているからだ。資料集 P 24, 26, 27 で、24, 26 の絵には魚をとったり野菜をそだてたり、お米を育てているのがわかる。27 ページには、「米には栄養があり、保存が可能なため、米づくりが始まると、人々の生活は安定しました。」と書かれているので縄文時代より生活が安定していると思った。

(B児)楽市楽座を作ったり関所をなくしたりしたからだ。P 67 に織田信長が室町幕府をほろぼした人なのに市民が過ごしやすくするために楽市楽座をつくった。織田信長が楽市楽座を作ってなかったら今の僕達の生活はできなかったとおもう。また、先生の話で、関所があったら約 200m ぐらい歩いただけなのに約 1800 円ぐらいはらわないといけなかったので織田信長が関所をなくしてなかったらびんぼうだったと思う。

(C児)縄文時代では、上下関係や差別がないからだ。資料集 P 20 と P 24, 27 を比べて考えてみた。縄文時代では指導者らしき人がいなくて弥生時代では指導者らしき人がいる。このことから、弥生時代では上下関係があると分かる。

(D児)特に、十七条の憲法は、天皇を助けて天皇を中心とする国づくりにとっても大切な憲法だと考える。天皇を中心にするためにつくられた憲法は、第 3 条の「天皇

の命令は必ず守りなさい」という法律だと考える。そして教科書のP24に、「豪族がたがいに争い、天皇は豪族を従えるのに苦勞していた。」と書いてある。だから、このような天皇のこまりごとを解決するために作られた憲法が第13条の・・・

(E児)資料集のP20,23の絵とP24,27の絵を比べてみると、縄文時代は貝や魚、けものがあったりして、さらにP22を見ると食料の種類が少なく、食料を安定して取れているとは言えない。一方、弥生時代は・・・

(F児)資料集P62の、信長の政策と結果の、②関所の廃止には、「結果 人や物の行き来が活発になり、国内がにぎわった」と書いてある。織田信長が行った、関所の廃止のおかげで、安土の城下が賑やかになった。教科書のP71にも、「安土の城下町では、誰でも商売ができ、(楽市・楽座)市場の税や関所をなくすなど、これまでの仕組みを大きく改めて、商業や工業をさかんにしました」と書いてある。

5月の(国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか)の頃は、資料に書かれている事実をまとめる段階に留まる児童が多かった。それが、6月以降はいくつかの資料をつなげたり比べたりして解釈した記述に発展した。これは、資料を解釈させる間接的な発問が大きく作用していると考えられる。

「この資料から分かることや考えられることは何ですか。」という「このことから思考の発問」や「〇〇と□□を比べて、どんなことが言えますか。」という「比較思考の発問」の積み重なりによるものである。そこに、単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問が組み合わさることによって、児童は思考したことを表現しやすくなったものと考えられる。

例えば、上記のD児の記述は、十七条の憲法という資料と教科書の本文の資料を結びつけて自分の考えを述べている。いきなり単

元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問をしたとしても、このような記述は生まれにくいであろう。資料を解釈させる間接的な発問により、資料から読み取った客観的事実を、自分の言葉に置き換えて解釈して表現してきたことの蓄積によるものと考えられる。

3. 今後の課題

「Ⅲ 実践経過」の項の後半で述べたように、資料から読み取ったことを自分の言葉で記述しようと努めていても、解釈が明らかに誤っている児童がいた。このような場合に対して、他者参照等も含めた指導を模索していくことも今後の課題である。

引用文献・参考文献

- 1) 岩田和彦(2001)「社会科固有の授業理論」明治図書
- 2) 宗實直樹(2021)「深い学びに導く社会科新発問パターン集」明治図書
- 3) 「静岡県総合教育センター資料 資料活用のポイント」
https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/files/shizuoka_guideline/02shakai/0204siryoukatuyou.pdf
- 4) 寺嶋浩介・中川一史(2013)「小学校学習指導要領に基づく思考力および表現力の自己評価用項目の類型化」日本教育工学会論文誌 37 巻
- 5) 植田真夕子(2015)「子どもの思考をうながす社会科授業のあり方に関する一考察—小学校第4学年『産業と人々の暮らし』において—」日本教育科学学会誌 P 111-116
- 6) 宇佐美寛 (1973)「思考指導の論理—教育方法における言語主義批判」明治図書
- 7) 宇佐見健(2018)「児童の資料読み取り能力を向上させる社会科の実践」愛知教育大学報告論集 P 91-100
- 8) 吉本均(1974)「訓育的教授の理論」明治図書

知的障害児本人の願いをふまえたニーズの読み取りと 発達支援に関する実践的研究

岡部 亜希子

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】 知的障害児の個別の教育支援計画に「本人の願い」の欄がない、または「保護者の願い」と一緒にされている等、特別支援学校の教員の意識の中で、本人の願いの把握が支援を行う前提として位置づけられていない現状がある。その理由として、音声言語で願い・ニーズを表明することが難しい児童生徒が多く、願い・ニーズを把握することが難しいことが挙げられる。本研究は、知的障害児の願いをふまえたニーズの読み取りの方法を検討するとともに、ニーズに応じた支援を検討し、児童の変容を分析することを目的とする。筆者と対象児との関わりのエピソード記述を根拠とし、関係者との吟味を行うことで妥当性のあるニーズの読み取りが可能になり、ニーズに応じた支援の実践を通して対象児の変容が見られた。一事例ではあるが、本人の願いをふまえたニーズの読み取りが効果的な支援につながることを示唆された。

I 研究の背景と目的

1. 研究の背景

知的障害者の自立と社会参加を目指すためには、「本人がどうなりたいと願っているのか」という視点が必要不可欠である。しかし、大崎(2011)は、特別支援学校5校の個別の教育支援計画の「本人の願い」欄の分析において、小学部、中学部には「家族の願い」欄はあるが、「本人の願い」欄を設けていない学校や、「本人の願い」欄が設けられていても実際には「保護者の願いと同様」となっている記述が見られる現状を述べている。さらに、「本人・保護者の願い」と一緒に表現されることも多いが、基本的には本人と保護者の願いは違うことを押さえるべきだと述べている。また、半澤ら(2022)は、個別の教育支援計画の作成・活用等について、A県の19の特別支援学校の管理職、特別支援教育コーディネーター、進路指導主事への質問紙調査及びインタビュー調査の結果から、特別支援学校の教師の「子ども本人に聞く」意識の薄さを指摘している。

特別支援学校教員の意識の中で、本人の願いの把握が支援を行う前提として位置づけられていない理由として音声言語で願いを表明することが難しい児童生徒が多く、願いを把握することが難しいことが挙げられる。柴田(2015・2020)は、言葉の獲得以前の知的発達段階とされていた障害の重い子どもが支援機器を介した援助によって文字で言葉を綴った事例をはじめ多くの事例を通し、障害の重い人々が見かけでは想像できないような豊かな言葉を持っていることを示している。また、これまで発達の遅れや認知機能の「欠陥」などと捉えられてきた「知的障害と呼ばれる現象」について「知的障害は表現に関わる障害が中心であり、知的障害者と呼ばれる人々の内面には、私たちと何ら変わることはない心の世界が広がっている」ことを示しながら、「当事者の言葉が顧みられないということは、当事者にとっては、基本的人権の一つである表現の自由が奪われていること」でもあると指摘している。このことは、自己に影響を及

ばす全ての事項について自由に自己の意見を表明する権利が保障されている障害者権利条約にも矛盾する。

文部科学省は障害のある子どもの教育的ニーズについて、「子供一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達段階等を把握して、具体的にどのような特別な指導内容や教育上の合理的配慮を含む支援の内容が必要とされるか」ということを検討することで整理されるもの」としている。「障害の状態や特性及び心身の発達段階等」の中に本人の願いは含まれているが、この文には表記されていない。本研究では本人の願いに重点を置き、その願いから見えてくるニーズを基に支援を検討することで、その子どもにとっての効果的な支援を探ることができると考えた。

2. 本研究における「本人のニーズ」の定義

高倉（2015）は、「障害のある人の主体性確保・確立」という国際社会の動向から、教育的ニーズを主体的な取り組みを支援するという視点で把握し、学校で今を生きる主体的当事者としての「思い」「願い」「やりがい」「手応え」といった子どもの意思・意向・実感等がベースにあると述べている。佐伯・呉（2017）は、ニーズ概念をサラマンカ宣言におけるインクルーシブ教育の理念に基づいて、標準と照らして欠けている何かを補うという単なる「欠陥の補填」の意味をはるかに超えた内容であると捉え、「道徳性への志向」を背後にした、子どもの育ちの経由と未来の“よさ”への志向性の中で読み取ろうとする考え方を提唱している。国立特別支援教育総合研究所（2016）は、重度重複障害の児童生徒の教育的ニーズを「障害のある子どもが、自立し社会参加するために必要とされるもの」と捉えている。子ども自身の願いをふまえる重要性を述べた上で、それがそのままニーズになるのではなく、必要な段階を踏んだり、先に別なことを学んだりすることもあるとし、子ども自身に気づかれていないニーズが存在する

ことも少なくないと述べている。さらに、杉原ら（2017）は、コミュニケーション機器等を用いてYES-NOを表出することが可能な青年・成人期の重度障害者のニーズ把握において、「本人のニーズはインタビュー場面で語られる語りの一部を切り取って判断できるものではなく、本人と関係者の日常的な関係性の中で生成され、関係者の合意によって理解されていくもの」とし、関係者からの情報や本人と関係者の日常の様子を記録していくことが重要な手続きであると述べている。

これらの先行研究を参照し、本研究の本人のニーズを「本人の願いをふまえて、関わる人との関係の中で生まれるよりよく生きるために必要とされるもの」と定義し、これに基づいた支援を実践することで子どもの発達を期待したい。

他者の願いを把握することへの限界を受け止めた上で、関わり合いを積み重ね、本人の内なる声に近づく努力をすること、また、ともにニーズを生成していくことが一人一人の子どもに応じた発達支援につながると考える。

3. 本研究の目的

知的障害児の願いをふまえたニーズの読み取りの方法を検討するとともに、ニーズに応じた支援を検討し、児童の変容を分析することを目的とする。

II 研究方法

1. 研究対象

研究対象は特別支援学校知的障害教育部門小学部高学年の児童1名とした。療育手帳Aを取得しており、自閉スペクトラム症を伴う。食事や衣服の着脱、排泄には介助が必要である。音声での発語は見られないが、実物や写真カード等への指さし、「お願い」の身振り、教師を要求の場所まで連れていく等の方法を用いて意思を表出しようとする児童である。

2. 研究方法

筆者は自立活動専任教員として、週12時間

程度、対象児の学年に入り込み、サブティーチャーとして対象児（以下 A 児）と関わりを持つ。

（１）ニーズの読み取り

A 児のニーズの読み取りを行う方法として、鯨岡（2005）によるエピソード記述の方法論を基盤とする。

本研究では、A 児の行動の奥にある思いを把握するために、関わりの文脈や目には見えない力の入り方、アイコンタクトや A 児との間に感じる空気感、教員誰もが感じているところの個人の感覚的なものとして流されている間主観的な子どもの捉え等を、エピソード記述を通して言語化する。そして、担任をはじめとする共に A 児と関わる他の教員や保護者に吟味してもらうことを通して妥当性を高め、ニーズの読み取りにつなげる。

他の教員との吟味は、日常的な会話の中からキーになる部分を記録することに加え、必要に応じて検討会を設け、エピソード記述をもとに、対象児のニーズの捉えについて話し合う。保護者とのニーズの吟味は懇談や連絡帳でのやりとりを活用する。

4 月～11 月の期間に記録した 223 話のエピソード（EP）を分析の対象とする。

（２）ニーズに応じた支援

ニーズに応じた支援については、読み取った A 児のニーズに応じて、学校の教育活動のどの場面での支援が有効かを吟味し、個別の指導計画に追加、修正を加える。また、まだ本人が見いだせていないニーズを創り出す視点から、多様な学習経験や成功体験を積むこともニーズに応じた支援として捉える。支援を実践する中で支援に対しての A 児の思いについてもエピソード記述を通して検討し、当初捉えたニーズの妥当性の確認・修正や支援の改善を行うと共に、対象児の変化を見取る。

3. 研究倫理上の手続き

調査実施にあたり、学校長に文書及び口頭にて調査研究の趣旨説明を行った上で、対象

児童の保護者及び研究に携わる教員には、個人情報保護及び本研究の目的・内容、研究成果の公表について説明し、参加の同意を得ている。個人情報については、適宜、仮名等を用いて表現を修正している。また、本研究に関わり報告すべき利益相反事項はない。

Ⅲ 実践経過

1. ニーズの読み取り

（１）エピソードの収集（4 月～8 月）

A 児との関わりをエピソード記録として書き溜めた。このときは、A 児のニーズにつながる願いがどこに表れるのか分からなかったため、A 児との関わりを時系列に振り返りながら、できるだけ多くの情報を書くようにした。また、A 児と関わる他の教員や保護者と交わした会話を記録するとともに、様々な A 児の捉え方を知ること、独りよがりの見方に陥らないようにした。

（２）エピソードの分析とエピソード記述の作成（7 月～8 月）

研究開始時にはニーズを読み取る上で象徴的な 1 つのエピソードを A 児と関わる教員と吟味することを計画していたが、人的環境、物的環境、本人の体調、天候、前後の文脈等、エピソードは様々な要因が絡んで成り立っている。A 児との関わりの浅い筆者が、他のエピソードでも同じような様子が見られるのかを確かめずして、1 つのエピソードだけでニーズを判断することは、読み取り方法として不十分だと研究を進めていくうちに考えるようになった。そこで、複数のエピソード記録の検討を重ねることで A 児の傾向を見取り、ニーズにつながる気づきが得られるようにした。

複数のエピソードから、A 児の願いをふまえたニーズを読み取るために、次の 3 つの視点を設定した。

- ① A 児が興味関心を示したもの・こと
- ② A 児の意思が表現されている行為

③ A 児とのやりとりを通して感じた筆者の捉え

これらの視点で分析表を作成することで、A 児の興味関心の傾向が読み取れた(資料1)。

興味関心を示したものとこと



〈資料1〉

また、意思の表現の仕方には多様なバリエーションが確認され、教員との話し合いでは認識のズレが生じた部分があったため後述する。

A 児とのやりとりを通して感じた筆者の捉えは、複数のエピソードで共通したり、関連づけられたりした。これらをまとめた分析表の一部抜粋を資料2に示す。

興味関心	意思表現行為	筆者の捉え
EP16 ・図書室の絨毯スペース ・カーテンの中 ・おぼけの表紙の本	・私の手を押しかけた ・カウンターのところへ行き、引き出しを開けたり、ハシコの入っている金属の入れ物を開けようとした	・一人がいり込んだ ・癒されるような空気感 ・戻らなければならぬことが分かったのだ ・本が借りたのかもわからない
EP46 ・舞台袖 ・花台やジェットヒーター(叩いて音が鳴るもの) ・CD(集めてそろえる)	・着替えに応じない ・体育館のカードを指さす ・体育館の近くの生活体験棟に入ろうとする	・生活体験棟のカードがなかったため、近くの体育館のカードを指さしたのかもわからない ・昨日、満足するまでいらなかったため、舞台袖に未練があったのかもわからない
EP50 ・滑り台 ・中庭にあった大きめのゴムボール	・多目的室の写真を指さす ・カードの束を持って廊下へ。途中、束を落とすが、多目的室のカードだけ握りしめる。音楽室に入るも、多目的室のカードを指さす ・いったんもどるも、すぐにまた音楽室を出て行こうとする ⇒中庭へ	・昨日、中庭で遊んだのが楽しかったのだ ・あの手の手で自分の思いを伝えようとする強い思い。そして、伝えたら叶うんじゃないかという期待があったと感じた。 ・音楽室に戻ったが、見直しや興味を持てなかったのかもわからない
EP81 ・滑り台 ・ゴムボール ・シーツブランコ	・中庭から多目的室に入ること躊躇する ・C児が手を引いてくれると多目的室に向かう ・シーツブランコを止めても自分から降りず、10分以上乗っていた	・担当教師以外の第三者(C児)の誘いが背中を押した ・これまですぐに降りようとしていたシーツブランコに長時間乗れるようになってきた ・シーツブランコが好きな活動になってきている

〈資料2〉

書き留めたエピソード記録から筆者の捉えが共通して現れているものを集め、場面や状

況ごとに整理した。それらから代表的なものを選定し、背景の説明をつけたり、要所を抜粋したりして、エピソード記述を作成した。それを、関わる教員とA児の願いを吟味する際の資料とした。

また、このエピソード記述は、分析を進める中で、「A児の願いにつながるもの」「支援のヒントにつながるもの」「A児の思いと筆者の支援とのズレを感じたもの」に分けられた。以下にそれぞれのエピソード記述のうちの一部を抜粋・要約したものを示す。

〈エピソードから推測されるA児の願い〉

【安心できる・興味を持てる活動をしてほしい】

根拠となるEP: 7、12、19、23、33、36、39、50、54、58、63、65、66、82、99、101

～EP39 知っていること・わかることには取り組める～

初めは教室を出て行こうとしていた。数字の歌が始まり、ホワイトボードに絵や数字を貼ることを促すと、置いてある絵や数字を次々と貼ろうとしていた。数字の上に同じ数字を貼ることが分かり、「8」に形の近い「0」を貼ろうとする等、思考している様子が見られた。

～EP66 見通しと興味の両方が必要～

活動内容を絵カードで示したが、食べることに慎重なA児にとって、あえ物作りは興味をひくものではなく、初めての活動だったため絵カードではイメージが持てなかったのかもわからない。なかなか教室に入ろうとせず、非常口の鍵を開けて外へ出ようとした。

～EP99 グッズを持たなくても体育館で過ごせる～

A児が用具庫でよく上ろうとしていた跳び箱やセーフティーマット等を使ってサーキット運動の準備をしていると、A児も用具庫から出てきて嬉しそうにセーフティーマットの上を歩く等していた。グッズを持たなくても体育館の中に入ることができた。関心のある題材(上ったり、寝転がったり、体を動かしたりできる題材)が準備されている環境の中で自分のペースで活動できたことがよかったのではないか。

【安心できる場所で過ごしたい】

根拠となるEP: 1、15、16、21、32、40、42

～EP15 ここにいること自体が苦痛?～

体育館で100名程度の集会があった。A児は体育館の後方の壁際でお気に入りの感触グッズとタブレット端末を持参して過ごすことに。しかし、大好きなタブレット端末をパタ

ンと閉じたり、床に投げつけたりすることがあった。この場にいること自体が苦痛だったのかもしれない。大人数の中で様々な刺激が入ってきて、A 児にとっては落ち着かない状況だったのではないかな。

～EP16 図書室の絨毯スペース・カーテン～

図書室では絨毯スペースに幼児向け雑誌を持って行き、カーテンの中に入ってページをめくって見たり、爪や感触グッズで雑誌や窓などをトントンと叩いたりしていた。しばらくしてカーテンを覗くとA 児は穏やかな表情でこちらを見ていた。癒されるような空気感があった。

～EP21 音楽準備室～

音楽室での音楽の時間、隣の準備室に入りたがり、何度か他に気を向けようとしたが、メインティーチャーが楽器を出した際に少し開いていた扉から準備室に入った。準備室では、いろいろな打楽器を手で叩いてみたり、木琴のバチを見つけて片手で逆さまに持って木琴や太鼓を叩いたりして、音をよく聞いていた。積極的に音に触れていると感じた。

【自分の気持ちを関わる大人にわかってほしい・認めてほしい】

根拠となる EP: 6、16、37、42、46、50、61、79、108

～EP16 本を借りたい～

図書室でしばらく過ごしたあと、教室へ戻るため靴を履く促しに応じたものの、図書室内をうろうろしはじめ、表紙におぼけの絵が描かれている単行本を手に取り、しばらく見ていた。再度教室に誘うと、カウンターへ行き、引き出しを開けたり、ハンコの入っている金属の入れ物を開けようとしたりしはじめ、図書室を出ようとしないう。ふと、本が借りたいのかもしれないと気づき、貸出簿に記入して本を持たせると、教室に向かうことができた。さっきの行為は本を借りたいことを伝えようとしていたのかもしれない。

～EP46 目的地のカードがなかったら、近くの場所カードで伝える～

帰りの支度の時間、着替えに誘うが、珍しく応じない。教室を出て行こうとするので、場所の写真カードを見せると、体育館を指さした。これまで体育館へ行きたがったことがなかったので気になり一緒に行ってみると、体育館の近くの生活体験棟に入ろうとした。生活体験棟に行きたかったが、カードがなかったため、近くの体育館の写真を指さしたのかもしれない。

～EP50 あの手この手で何度も思いを伝える～

音楽室に誘うが向かえず、多目的室の写真を見せると、それが受け入れられないと、カードがたくさん入っている引き出しを開け、カードの束を掴んで教室を出た。途中の階段でカードをバラバラと落としてしまったが、一つのカードだけを握りしめ、あとはどうでも

いい様子。そのカードは多目的室のカードだった。カードの束を持参したのは繰り返し思いを伝えるためだった。

【慣れないことは不安だけれど、興味のあることはやってみよう】

根拠となる EP: 67、71、77、89、97、110

～EP67 湯船に近づけがなかなか入らない～

生活体験棟合宿の事前学習で、お風呂で足湯を体験する授業。A 児は湯船の前を行ったり来たりして、少し近づいては離れてを何度も何度も繰り返していた。担任と学年主任が強めに促すことで、ようやく湯船に入ることができ、その後は湯船に自分から入ったり、出たりを繰り返していた。(学年主任からの聞き取り)

～EP77 手づくりカレーを食べる～

生活体験棟でみんなで作ったカレーを食べる時間。生活体験棟のリビングには入れなかったため、教室で食べることに。教室に戻るとすぐには食べようとしないう。お気に入りのふりかけをご飯の部分にかけると、ふりかけをつまむようにして、徐々に一緒にご飯を食べ始め、スプーンでご飯をすくって食べるようになった。徐々にカレーの部分にもふりかけをかけると、ルーの部分もふりかけと一緒に少し食べることができた。給食ではカレーはじゃがいも以外ほぼ完食であつたという間に食べてしまうため、カレーは食べられると私は思い込んでいた。給食ではないカレーを食べることはA 児にとって慣れないことであり、高いハードルがあることが分かった。

～EP110 なかなか中庭に行けない～

水遊びの時間。友達が着替えるのを見て自分から水着に着替えようとしていたにもかかわらず、中庭の入り口で出ると躊躇。そのまま入り口から遠ざかって行った。「A ちゃん、どこ行きたいの？」と場所カードをばらばらと見せると、中庭を指さした。中庭へ行きたいけれど、すんなり向かえないのだと分かった。校内を一周してきたあと、中庭の入り口を私が開けると、A 児は出ようとしないうを閉めた。自分のタイミングで開けたかったのかもしれないと気づき、一歩引いて見守ると、自分からそーっと戸を開けて中庭へ出ることができた。

〈エピソードから読み取れる支援のヒント〉

【見ていないようで見ている、聞いていないようで聞いている】

根拠となる EP: 38、53

～EP38 音楽に触れる支援ができなかった～

オーケストラ鑑賞教室に向けて、オーケストラの映像を見ながら曲を聞いた。他の児童が指揮者体験を順番にしていた。A 児は画面をほとんど見ず、こちらが体をタップしてリズムをとろうとしても音楽を感じている様子

は見られず、ひたすら自分の手や足のささくれをむしっていた。その場にいてもらうことで精いっぱい、A 児が音楽に触れるような支援ができなかったと感じた。

～EP53 指揮者のまねをした！～

オーケストラ鑑賞教室当日。A 児は会場には長くはいられず、建物内を探検して過ごしていたが、同級生が舞台上で指揮者体験をするタイミングで会場に入ることができ、同級生を見ながら A 児も両手を指揮するように動かす様子が見られた。(担任からの聞き取り) 事前学習では関心がなさそうに見えたが、あの時何度も繰り返し曲を聞いたため聞き覚えがあったのかもしれない。環境の中に身を置くことの大切さを感じた。

【気持ちのコントロールを助ける手立ては「発散」と「安心グッズ」】

根拠となる EP：19、22、51、61

～EP19 短時間の発散～

直前に我を忘れるほどイライラが高まる出来事があったが、担任と遊戯室に行き、10 分程遊んだ後、担任が声をかけると、授業場所へ戻ることができた。活動はしなかったが、座ってその場で皆の様子を見ていられた。(担任からの聞き取り)

～EP61 新規グッズ持参で切り替えられる～

多目的室に誘うが、遊戯室の写真を指さし、向かえない。遊戯室には今は行けないことを身振りで伝え、再度多目的室の写真と、滑り台、シーツブランコ等これから行う遊具の絵を見せて誘うが、多目的室の写真をパシッと叩き、少し怒っている様子。多目的室で滑り台を滑らせるために準備した新規のボールや電車を見せると、それを持って多目的室に向かうことができた。

【教師の思いに沿おうとする】

根拠となる EP：26、27、32、82

～EP27 声をかけると戻ってきた～

図工の時間、なかなか教室に入れず、廊下で過ごしていると、階段を降りようとした。追いかけて、その場で「あれー、A ちゃん、そっちは違うよ」と伝えてみると、私の顔を見て戻ってきてくれた。その後も何度か階段を降りようとしたが、そのたびに声をかけることで戻ってくる様子が見られた。

【みんなと一緒にいなければという思いがある】

根拠となる EP：18、23、47

～EP18 みんなのいるところへ戻る～

トマトの苗植えをしたあと、A 児は別行動で築山で気持ちを発散する時間をとった。15 分程しきりに体を動かすと、自分から授業場所へ戻っていった。暑いのが苦手なので、暑くなって戻ったのかもしれないが、別のとこ

ろへ行くでも、自分の教室に行くでもなく、授業場所に戻ったことに、自分の戻るべき場所が分かっているのだなと思った。

〈A 児の思いと筆者の支援のズレ〉

【何を求めていたのかわかってあげられない】

根拠となる EP：37、54、98、109

～EP98 阻止しようとしている？～

ビー玉が入ると旗が上がり音声が鳴るおもちゃにビー玉を転がし入れて見せると、「ばっ」と言った。「おっ、すごい！」と言っているような表情と発声だった。今度は少し離れたところから再度ビー玉を転がして見せようとすると、A 児は慌てて転がるビー玉を取り上げ、ビー玉がおもちゃに入るのを阻止しているようだった。

～EP109 跳んでいったすいか～

すいかの画像を見せながら、「すいか食べに行こう！」と誘うと、すんなりと教室に戻ることができた。こちらがすいかを口元に持って行くと、少し嬉しそうな表情になり、口を近づけようとしたかと思いきや、パーンと手で払いのけ、すいかが床に跳んでいった。

〈3〉A 児と関わる他の教員とのニーズや支援の吟味 (8 月)

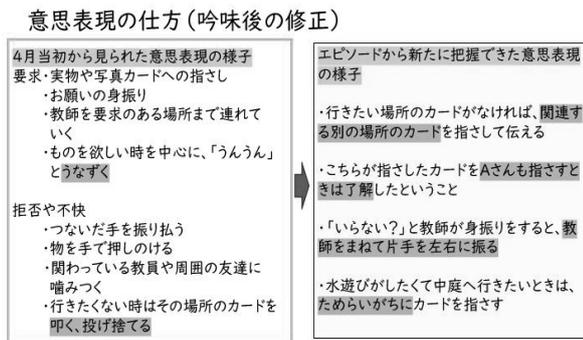
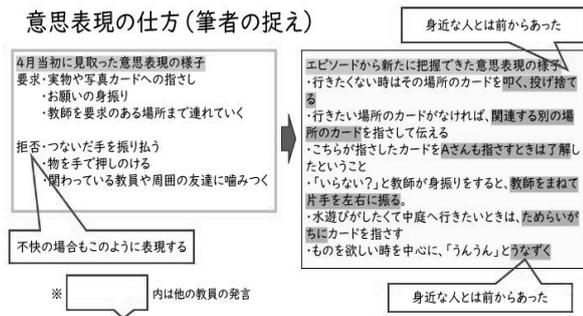
エピソード記述をもとに、A 児と関わりの深い教員 4 名と話し合いを行った。参加者の内訳は資料 3 に示す。参加者に事前にエピソード記述を配布して目を通してもらい、60 分で計画したが、実際には 90 分余りを要した。

教員	A 児との関わり
担任	前年度からの持ち上がり
学年主任	過去 3 年間 同学年
小学部主事	1 年時の担任
学年の教員	グループ別学習で同グループ、過去 2 年間 同学年

〈資料 3〉

a. 意思表示の仕方

筆者が新たに把握した意思表示の仕方の中には、以前から見られたものがあり、他の教員との話し合いを通して、より妥当性の高い A 児の捉えが可能になった。また、エピソードを記録することで、これまで把握できていなかった A 児の表現のバリエーションが明らかになった。詳細を資料 4 に示す。



〈資料4〉

b. エピソードにおける筆者の捉えの妥当性

各エピソードにおける筆者の捉えと他の教員の捉えには齟齬が生じる部分があった。また、他の教員との関わりの中でも、筆者のエピソード記述と同様の様子が見られた等の筆者の捉えを裏付ける発言も得られた。

～EP15 ここにいること自体が苦痛?～では、体育館で大人数が集まる行事において、大好きなタブレット端末を投げつける等の行為が見られたことへの捉えを他の教員の一人は「見通しのない拘束への苦痛」と捉えていた。～EP50 あの手この手で何度も思いを伝える～では、「曲のカードを束で持って行ったが、結局その中の1枚が欲しかったということが別の状況でもあった」と別場面でも類似する行為が見られたことが挙げられた。～EP61 新規グッズ持参で切り替えられる～では、「グッズが気持ちの切り替えのきっかけとして大きい」との声が聞かれた。～EP27 声をかけると戻ってきた～では、低学年時、遊んでほしくて、教師を見ながら教室から出て行こうとする様子が見られ、「追いかけないよ、ダメダメ」の身振りで戻ってきていたというエピソードが出された。また、別の教員から

も、教室の隣の階段を昇るアピールをし、「ダメだよ」と言うと戻ってくるということが何度かあったとの話が聞かれた。他の教員の捉えとして、「許可を求めている」、「一緒に来てほしい」、「かまってほしい」、「この人といなければと思っている」が挙げられた。いずれにしても、人と一緒にいることを求め、人が好きな児童であることはすべての教員が共通認識しており、筆者も同感であった。～

EP18 みんなのいるところへ戻る～については、「言われたことはやらなければならない真面目なところがある」「すごく従順な人。行くよと言われたらいったん行かなければならないと思ってしまうが、後でふつふつと嫌だと思っている様子がある。言われたことにいったん従うが、YES と思っていないこともある」との意見が出された。～EP98 阻止しようとしている?～では、「興味はあるが、心の準備があり、自分のタイミングでやりたいのかもしれない」、～EP109 跳んでいったすいか～では、「食べることに慎重で時間がかかるため、口元に持って行くのは早かったのかもしれない」との意見が出され、A 児を理解する上で重要な視点が得られた。

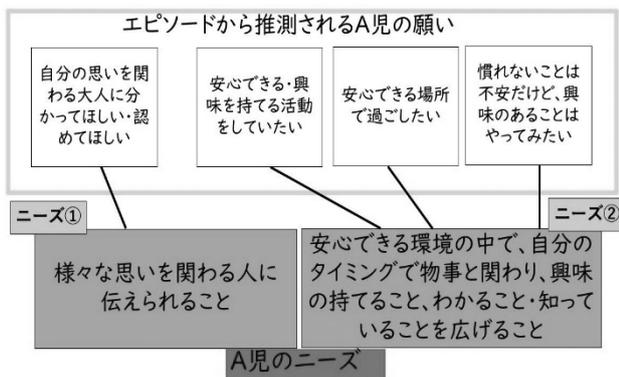
【A 児の願い】

他の教員との話し合いを通して、筆者が「支援のヒント」や「A 児の思いと筆者の支援とのズレ」と捉えて挙げたエピソードにも A 児の願いにつながる要素が含まれていることが見えてきた。各エピソードにおける捉えのズレはあったものの、A 児の願いについては他の教員と一致した。そこで、その時点での A 児の願いを以下の4つとした。

- ① 自分の思いに関わる大人に分かってほしい・認めてほしい
- ② 安心できる・興味を持てる活動をしてほしい
- ③ 安心できる場所で過ごしたい
- ④ 慣れないことは不安だけど、興味のあることはやってみたい

【A児本人の願いをふまえたニーズ】

話し合いの中で、関わる教員の誰もがA児の教育支援に課題意識を持っていることが分かった。興味をもつことに時間のかかるA児に対して、時間をかけてA児のタイミングで興味を広げたいが、その場にいられないことが多い現状が課題であった。一見教師側の願いともとれるが、慣れないことへの不安や本当はやってみたいというA児の願いと根のところではつながっていると感じた。そこで、A児のニーズを①様々な思いに関わる人に伝えられること②安心できる環境の中で、自分のタイミングで物事と関わり、興味の持てること、わかること・知っていることを広げることとした。願いとの相関を資料5に示す。



〈資料5〉

c. ニーズに応じた支援

エピソード記述をもとにした話し合いの中で、支援のヒントも見えてきた。

～EP38 音楽に触れる支援ができなかった～、～EP53 指揮者のまねをした！～では、授業への関心があまり見られず、環境に身を置くことで精一杯な様子であったにも関わらず、他の場面でその授業で行ったことを再現する様子が見られた。経験したことが知っていること・わかることとなってその後の興味関心の広がりにつながる可能性を感じた。

また、不安定になったときの気持ちの切り替えを助ける要因として、短時間の発散（安心スペースへの移動等）や好きなグッズの持参が有効であることが共通理解された。

ニーズ①に応じた支援としては、自立活動

『3人間関係の形成（1）他者とのかかわりの基礎に関すること、6コミュニケーション（1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること』を中心に取り組む。これまでの課題として、関わる教員が入れ替わる現状で写真カードを持っていない教員には思いを伝えることができないこと、写真カードの種類が限られていることが挙げられる。そこで、A児専用のコミュニケーションブックを準備して教室に置き、各授業において主に関わる教員が常に持参することとした。また、A児が何を伝えたがっているのかに関わる教員で共有し、写真を追加したり、A児の写真の活用の様子やコミュニケーションの様子から支援の在り方を改善したりすることとした。

ニーズ②に応じた支援としては、まず自立活動『2心理的な安定（2）状況の理解と変化への対応に関すること、3人間関係の形成（1）他者との関わりに関する基礎に関すること、4環境の把握（2）感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること』を中心に安心できる環境づくりを行う。関わる教員が共通理解し、誰が対応しても同じ方向で支援することでA児が見通しを持てるようにする。具体的には、安心して授業環境に身を置けるように、不安定になったときの安心スペースの確保やタイマーをきっかけに戻れるようにすること、安心グッズを持参すること、そして、A児が参加できるような授業内容や支援の工夫を行うこととした。参加については、友達の様子を見る→近づく・触ってみる→少しだけやってみる→部分的に参加するというようにスモールステップを基本とし、A児のタイミングを待つようにする。例えば体育の水泳の授業ではプールに関心を示しながらも入ることができない現状があり、上記のような安心できる環境づくりを行いながら教科としての支援を実施していくこととする。

（4）A児の願いやニーズに対する保護者の捉え（9月）

9月の保護者懇談の機会を活用し、学校で読み取ったA児の願いとニーズを伝え、保護者との話し合いを行った。

願い、ニーズについては、教員の捉えと一致した。家庭では、食べたいものをカードの選択肢から選んで母親に渡して伝えているとのことだった。安心できる場所としては、狭い場所が好きな様子で、放課後等デイサービスでは四角い椅子を裏返しにした状態で中に入って過ごすことがあり、家庭では本棚の一段を机代わりにブースのようにしてカードそろえをしているとのことだった。見通しを持つことに必要感と課題を感じておられ、待つことが苦手なA児が見通しを持って待てるように、大好きなロッキングチェアの交代を、砂時計を使用して待つ経験を積んでいるとのことだった。また、2つ先の見通しを伝えることが難しく、写真カードを順に示しても伝わらず、試行錯誤されているとのことだった。

2. ニーズに応じた支援

ニーズや支援の妥当性を検証するために、引き続きエピソードを記録した。ニーズの読み取りと同様に、分析表の3つの項目で整理し、3つ目の項目である「A児とのやりとりを通して感じた筆者の捉え」を中心に見えてきたことをまとめた。支援の実践は9月～11月に行い、月1回、関わる教員との話し合いを行った。以下に示すエピソード記述は選定、抜粋、要約したものである。

(1) 支援の実践 I (9月)

a. エピソードによる分析

〈ニーズ①〉

【コミュニケーションブックはお互いに必要】

根拠となる EP: 118、121、135、138、139、143、149

～EP118 エアートランポリンをしに行こう～

授業に向かう前に、前回の授業で楽しかったエアートランポリンの写真を提示すると、A児も自分から指さし、多目的室に向かうことができた。経験したことを写真で示すことで見通しを持って授業に向えた。

～EP135 勉強で使ったキャラクターカードが欲しい～

算数の時間に使用したキャラクターのカードが気に入ったようだった。授業が終わり、教室へ戻り、いつものようにトイレへ誘うが、教師用の机を動かして何かを必死に探している。コミュニケーションブックを見せると、「べんきょう」のシンボルマークを指さした。先ほどの算数の時間に使ったキャラクターカードが欲しいのだと分かった。

〈ニーズ②〉

【タイマーは気持ちの切り替えのきっかけになっている】

根拠となる EP: 111、113、133、142、148

～EP133 タブレット端末を持参しながらも活動に参加できる～

多目的室への移動に際し、タブレット端末を手放せず、持参して向かう。隣の中庭でタブレット端末を見ることを認めるが、タイマーをきっかけにいったんやめ、多目的室に戻ることができた。一つの活動が終わるたびに、タブレット端末へ向かうが、2分タイマーが鳴ったら、誘いに応じて再び授業に戻ることを繰り返して、部分的にだが最後まで授業に参加できた。

【授業場所を出て行くのは授業からの回避】

根拠となる EP: 113、114、118、145

～EP114 出て行こうとしない～

多目的室に入るなりエアートランポリンの上に乗って、跳ねたり、寝転がったり、とても楽しそうだった。いったん降りてもまたすぐに乗って、終始笑顔で楽しんでた。他児との交代のため、いつも行きたがる中庭に誘うが、トランポリンは降りるものの中庭には行こうとしなかった。楽しかったからここにいたいのだと思った。カーテンを体に巻き付けて、興奮気味ににこにこしながら満足そうに過ごしていた。

～EP145 プレイルームで遊びたいではなく、多目的室に行きたくない～

多目的室や隣の中庭に誘うが、向かえない。握りしめた別の中庭の写真を指さし、玄関の方へ。とりあえずついて行ってみると、プレイルームに入った。A児は少し遠慮がちにこちらを見て、こちらに微笑みかけながら遊び始めた。特定の遊びを繰り返すのではなく、あれこれ触ったり昇ったりしている様子から、多目的室に行かなければならないことは分かっているが、行かずに済ませたいというA児の思いが感じられた。

【スモールステップで経験を広げる】

根拠となる EP: 114、115、119、129、142、145

～EP119 プール①: タイマーでやりとりできた～

タブレット端末をお守りに躊躇しながら更衣室に入る。タブレット端末を持ったまま走ってプールサイドの入口付近まで来て、ちらっとプールの様子を見て戻って行くことを繰り返す、関心はある様子。しかし、プールサイドへ出ることは頑なに拒否。更衣室とプールサイドの間に厚い壁がありそう。2分でタイマーが鳴ったらペットボトルの水を更衣室の中に置いたらに流すことは躊躇しながらも受け入れた。徐々にたらいの位置をプールサイドの入口の方へ移していき、最後は更衣室の出口ギリギリの位置まで行って水を流すことができた。

～EP129 プール②：だれもいない環境でチャレンジ～

誰もいないプールにて、A児の好みそうなゴム製のボールをたらいに浮かべると、それを自ら取りにくることがあった。徐々にたらいの位置をプールサイドに移していくと、ペットボトルの水を流したり、ボールを取ったりするために、更衣室からプールサイドへの一歩を踏み出すことができた。プールサイドに出ると、恐る恐る確認するように周りを見渡していた。

～EP142 プール③：自分からプールサイドまで出てくる～

タブレット端末を持ちながらプールサイドのシャワーのあたりまで自分から出てくるようになった。留まることはせず、慌てて更衣室に戻ることを繰り返した。怖いものに近付いて逃げるスリルを味わっているような様子だった。プールサイドに置いたらにペットボトルの水を流しに行くことができるようになったが、ドキドキしながら早く水を流して更衣室へ戻りたい様子で、水を流すこと自体を楽しむ様子ではなかった。たらいをプール間近まで移動させると、たらいに水を流しに行くことができなかった。

b. 他の教員との話し合い

エピソード記述をもとに、9月以降にA児を主に担当する時間のある教員3名と話し合いを行った。参加者の内訳は資料6に示す。話し合い時間を30分と設定したが、実際には60分弱を要した。

教員	A児との関わり
担任	前年度からの持ち上がり
学年主任	過去3年間 同学年
小学部の教員	9月から週2回A児と関わる 低学年時の担任

〈資料6〉

ニーズ①について、「A児が行きたいと伝えた場所に今は行けないという場合が多く、伝えたことを受け入れられない場合の対応に困

った」という意見が出され、筆者も同感であった。そこで、A児に発散が必要な様子が見られるとき、行ってもよい場所の選択肢を示すこととした。その際、その頃関心を示していた校長室の金魚の写真も入れることとした。また、今は行けない場所のカードもブック内に置いておき、本当はここに行きたいのだという思いを伝える術も残しておくこととした。

ニーズ②について、スモールステップで経験を広げる取り組みとして筆者の実践は～EP142 自分からプールサイドまで出てくる～までであったが、次時を担当した教員より、他の児童がいない環境でプールサイドを2周したあと、ジャグジーに入ることができたとの話があった。このようなA児の姿が見られた要因は低学年から関わりの深いこの教員との関係が大きいと思われるが、スモールステップで経験を積むことでプールサイドまで出られるようになったことは大きかったという意見も聞かれ、スモールステップの支援がA児のニーズ②を満たす支援として有効であることを共通理解した。

(2) 支援の実践Ⅱ (10月)

a. エピソードによる分析

〈ニーズ①〉

【コミュニケーションブックを自分から開き、伝えようとするが増えた】
根拠となる EP：154、157、169、171、176

EP154：タブレット端末を見ながら鎖カードを指さす

EP157：金魚カードを握りしめる

EP169：音楽準備室の写真がないと、用具庫のある別室の写真を持って伝える

EP171：体育の時間に遊戯室に行きたいことを伝える

EP176：授業中、タブレット端末が見たいことを伝える

【A児の発信から始まる双方向のやりとりができ始める】

根拠となる EP：169、171、176

～EP176 「隣のクラスに行ってからタブレット端末」が通じる！～

教室での学習の後、隣のクラスをお店に見立ててロールプレイするという授業展開。A児が授業中、タブレット端末を見たいと伝え

たため、「隣のクラス」→「タブレット端末」と上から順に写真カードを並べて示し、隣のクラスのカードをこちらが指さすと、向かうことができた。隣のクラスでは、うろうろしながらも教師と一緒にボールを運ぶ係の仕事をし、出て行こうとはしなかった。隣のクラスでの活動が終わると、教室に戻って当たり前のようにタブレット端末を手にとった。カードでのやりとりを介して活動の見通しを持つことの兆しが見えた。

【「ダメ」も含めたやり取りができる段階に】

根拠となる EP：174、178

～EP174 本当はダメだと分かっている～

非常用の滑り台の昇り口でこちらを見る。昇りたいけど、ダメだと分かっている様子。

～EP178 思いを受け入れることと交渉すること～

事務室で見つけた印鑑マットが気に入った様子。教室に戻る際に、返すことが受け入れられない。校長先生が事務長さんをお願いすることを提案してくださると、A 児は事務長さんの前でちょこんと膝を曲げてお辞儀し、事務長さんの返答を待たずにさっと印鑑マットを持って出て行った。お礼を言って後を追った自分の行動にもやもやが残った。事務長さんの返答を聞くよう A 児に伝えるべきであったし、やりとりができるようなカード等の手立ても必要だった。

〈ニーズ②〉

【タイマーで戻ることが分かっている】

根拠となる EP：157、159、163、164

～EP163 校外学習でもできた！～

ポウリング場では、シューズを履こうとせず、やりたくない様子だったが、2回スロープからボールを転がすことができたため、散歩してよいことに。A 児がキッズルームのイラストを指さしたため、5分タイマーが鳴るまでと伝えて許可した。ズックを脱いで自由に遊び、タイマーが鳴り、おしまいを身振りで伝え、自分からズックを履いてみんなのいるポウリングエリアに戻って行った。そのあとは、怒ることもなく、ポウリングエリアでカードを見たりして過ごすことができた。(小学部主事からの聞き取り)

b. 他の教員との話し合い

メンバーは前回同様とした。30分の時間厳守での実施を試みるため、事前の資料配布に加え、簡単なタイムテーブルを示した。タイムテーブルの内訳を資料7に示す。

ニーズ①について、話題①では、A 児の発信から始まる双方向のやりとりがコミュニケ

話題①	エピソードの中で筆者が特に検討したいこと	10分
話題②	資料のエピソードを読んで、またA児との関わりを通して共通理解したいことや筆者と捉え方が違うこと	10分
話題③	今後の取り組み	10分

〈資料7〉

ーションブックを介してでき始めていると捉えたことについて意見を求めた。一人の教員からは、音楽の授業中に A 児が金魚を見に行きたいことを伝えたため、目の前の楽器と金魚カードを指さし、「これをやったら金魚に行こう」と伝えると、楽器に向かうことができたというエピソードが聞かれた。しかし、筆者が感じていた、2枚のカードを縦に順に並べることで活動の順番の理解ができはじめたのではないかという捉えへの共感は得られなかった。また、別の教員からは、場所のカードで見通しを示すことは、「その授業が終わったら」を意味し、A 児が思いを伝えた時間によっては、授業の終わりまで待てない場合も多い。活動で見通しを持つことと並行して、時間で見通しを持つことが必要で、時間の経過に合わせて視覚的に示す工夫があるとよいとの意見が出された。これは、ニーズ②にもつながる意見である。

話題②では、A 児は×が「ダメ」を意味していることを理解しているのではないかとの捉えや「ダメ」を受け入れることができるとの捉えが出された。A 児の思いをいったん表出させ、受け止めた上で、ダメなことも伝えていくやりとりの段階にきていることを共通理解した。事務室や他の教室のものを持ち出したがることのある A 児の様子から、「かしてください」カード、相手が A 児に返答するための「○いいですよ」、「×ダメですよ」カードを準備することとした。

ニーズ②について、話題②では、校外学習でのタイマーのエピソードが挙げられ、他の教員からも体育倉庫でしばらく過ごし、タイマーが鳴ったらすんなりとお出ることができた

話や、タブレット端末を見ていたが、「タイマーが鳴ったらトイレ」とカードで伝えるとトイレに向かえた話が聞かれ、タイマーでの支援の有効性やA児の発信をいったん受け止めることの大切さを共通理解した。

話題③では、視覚的に時間の見通し分かるタイムタイマーの使用に取り組むこととした。

(3) 支援の実践Ⅲ (11月)

a. エピソードによる分析

〈ニーズ①〉

【「×=ダメ」が伝わっている】

根拠となる EP: 184、206、220

～EP220 言葉かけとカードで伝わる～

廊下から事務室の窓口を開け、手の届くところにあったスクールバス用の部品を出して遊ぼうとした。「Aちゃん、これは大事。ダメやわ。」と伝えながら、×カードを見せると、それ以上触ろうとせず、怒ることもなくその場から離れた。

【お互いの思いを受け入れながらのやりとり】

根拠となる EP: 192、214

～EP214 納得して授業に参加する～

算数の授業中にプレイルームのカードをコミュニケーションブックの予定シートに貼り、行きたいことを伝えていたため、授業後向かう。自由に遊んで6分後、タイマーが鳴るが、まだ戻りたくない様子。次の時間の体育館のカードを見せると、カードを片付け、代わりに教室のカードを予定シートに貼った。プレイルームで見つけたピンポン玉を持ち帰りたくて葛藤していたが、こちらの促しに応じて置いておくことができた。A児の思いに応じて教室に戻るとタブレット端末が見たいと伝えた。タイマーが鳴るまで3分間タブレット端末タイムをとった。タイマーにトイレカードを貼ると、鳴ったらすんなりトイレへ向かえた。トイレから戻り、再度体育館カードを見せると、今度はすんなり向かうことができ、体育の授業にも参加できた。

【授業中の「〇〇行きたい」には「今いる場所から離れたい」の意味がある?】

根拠となる EP: 183、188、192、198、204、219、220

～EP204 プレイルームに行かない～

授業中行きたがっていたプレイルームのカードを授業後こちらが指さして示すが、教室に戻る。「Aちゃん、プレイルーム行かないの?どこ行くの?」と聞くと、トイレカードを指さした。トイレから戻った後も、プレイルームに行きたいとは言わなかった。

〈ニーズ②〉

【経験を積むことで「好き」につながる】

根拠となる EP: 186、194、196、201、209、210、213、214

～EP194 かくれんぼ①～

A児が隠れる番のときには、カーテンの中に隠れさせようとしても、邪魔そうにどかしてキャラクターカードをそろえるという自分の遊びに夢中になっていた。探す番になり、一緒に壁に向かって10数えることを繰り返すと、イライラして私に噛みつこうとした。一緒に探し、タオルケットや段ボールをどかして他の教師が出てきた瞬間、「ハハハ」と声を出して笑った。

～EP201 かくれんぼ②～

ホワイトボード上で、同じ学習グループの児童と教師の顔写真が貼られた紙人形が、毛布やロッカーのイラストを外して出てくると、笑顔になった。

～EP209 かくれんぼ③～

A児が鬼になって、隠れている友達や教師を見つけたタイミングで「みつけた!」と声をかけると笑っていた。「誰見つけたの?」と友達や教師の写真カードを見せると、見つけた人の顔写真を正しく指さした。

～EP210 かくれんぼ④～

いつも学習グループでしているかくれんぼをクラスのメンバーですることになり、A児はかくれんぼのイラストを指さしたり、「みつけた!」と言ってほしくて、私の顔を期待の目で見たりした。鬼役になり、10数える間も怒らなくなった。自分から探しに行くにはまだ至らないが、一緒に隠れているそばまで行くと、物をどかすことはあった。友達や教師が見えて、こちらが「みつけた!」と言うと、声を出して笑っていた。

【タイムタイマーでなんとか待つ】

根拠となる EP: 195、200

～EP200 授業中にタブレット端末を待つ～

生活単元学習で、学年で話を聞く時間。タブレット端末が見たいと伝えたが、授業が終わるまでもう少し時間がある。そこで、タイムタイマーを5分にセットし、タブレット端末の写真を貼って、鳴ったらしようと伝えた。A児はタイマーを投げつけようとしたが、一緒に赤い部分が減っていくのを見たり、カードをそろえて気持ちを紛らわしたりしながらタイマーが鳴るまで待つことができた。

b. 他の教員との話し合い

メンバー、所要時間、会の進め方は前回同様とした。週2回A児と関わる小学部の教員は都合が合わず、後日聞き取りを行った。

ニーズ①について、話題①では、A児の「〇〇行きたい」には別の意味がある場合があるのではないかとの捉えについて意見を求めた。

他の教員の一人は、筆者のエピソードと同様に授業中に行きたいと伝えていた場所に授業が終わったら向かわなかったという経験をしており、筆者の捉えと同様に授業中に「ここから出たい」の意味であり、授業が終わったのなら教室に戻ってタブレット端末がしたいのではないかと話した。

話題②では、担任より、苦手な活動の際、廊下を走って行く A 児に「どこ行くの?」とコミュニケーションブックを渡すと、×カードを手を取ったとのエピソードが聞かれた。

ニーズ②について、話題②では、すべての教員から授業に参加できることが増えた、活動場所から出て行かないことが多くなったとの発言が聞かれた。また、一人の教員は、A 児が教室でタブレット端末を見ていて気持ちが高ぶり笑いながら椅子ごとひっくり返った際のエピソードを挙げ、以前ならばびっくりしたり、痛がったりして怒っていたが、そばにいた友達が笑うと一緒に笑う様子が見られ、ほほえましかったと語り、A 児の許容範囲が広がったと感じたとの発言が聞かれた。

話題③では、儀式的な行事の参加に向けても、タイムタイマーの使用や公の場で認められる方法でのタブレット端末の使用を普段から行っていくことを共通理解した。

IV 考察

1. ニーズの読み取りの方法

(1) エピソード記録の有効性

教員は普段から子どもと学校生活を共にする中で、発言や行動観察から思いや願いの読み取りを行っている。しかし、子どもによって、また状況によって、発言や行動が必ずしも本心を表しているわけではない。東田(2016)は、音声言語での意思の表出に困難のある自閉スペクトラム症の当事者として、意思によらずに体が動いてしまうことや、表面上見せる姿と実際の思いのずれが大きく、思っていることと関係のないことを言うてしまうこと

などを自身の経験を通して述べている。本研究でも、～EP110 なかなか中庭に行けない～での本当は行きたい中庭から遠ざかってしまう A 児の姿や～EP204 プレイルームに行かない～においての本心と微妙に異なる A 児の意思表示等が見られた。筆者が A 児の行動や意思表示の奥にある思いを捉えるに至ったのは、発言や行動観察に加えて場や文脈を共有することで感じた A 児の思いを言語化したことによる。よって、A 児の真の思いや願いに近づくには、本研究でとった方法は有効だったと考える。また、それを記録することで、複数の関係者が、A 児の願いを推測し、ニーズを話し合う際の根拠とすることができた。

(2) エピソード記録の作成

当初、エピソードを書き溜め始めた時には、A 児との関わりを頭の中で再現するように時系列で振り返り、整理しながら書き進め、A 児の言いたかったことはこういうことだったのかもしれないと気づきを得ることが多かった。しかし、これは非常に時間を要する作業であった。一人の教員が学級の複数の子どもたちの願いを読み取るためには同じ方法でエピソードを記録し続けることは多忙な学校現場では現実的に難しい。そこで、短時間で簡潔にエピソードを記録する方法を検討し、エピソードを網羅的に書く方法から象徴的な部分を切り取って書く方法に変換した。切り取る視点は、分析の視点である「興味関心を示した物・こと」「意思が表現されている行為」「A 児とのやりとりを通して感じた筆者の捉え」に基づき、その時間、最も自分の心が動いた A 児の行為と A 児とのやりとりである。鯨岡(2015)は、保育の現場での日々のエピソード記録について、「保育者にとっての印象深い出来事、あるいは保育者が心揺さぶられた出来事」を「10分ほど」で「6、7行くらいで」書いておくことが「エピソード記述を書くための基礎資料」になると述べている。そこで、エピソードを書く前にタイトルをつけること

を試みた。そうすることで、筆者が最も印象深かった出来事が明確になり、端的に書けるようになった。また、タイトルが筆者の捉えと重なるため、エピソードの分析もしやすくなった。

（3）他の教員や保護者との話し合い

他の教員や保護者との話し合いから、筆者によるA児の思いの捉え方とは異なる捉え方を知ることができ、A児を多面的に捉えることが可能になった。また、A児の願いの捉えが他の教員や保護者と共通していた場合は、筆者の捉えた願いの妥当性が高いと判断できた。ニーズの読み取りに対しては、A児の願いと関わる教師や保護者のA児に対する思いが重なり合う部分をニーズとして設定した。これは、杉原ら（2017）が述べている「本人の声と本人にかかわる関係者の知見を合わせてニーズに迫る」という視点と重なる。

2. ニーズに応じた支援とA児の変容

（1）ニーズの妥当性

他の教員や保護者との話し合いを通して読み取った2つのニーズの妥当性については、ニーズに応じた支援をA児が受け入れる様子が見られたことから、妥当であったと考える。具体的には、コミュニケーションブックを自分から開いて思いを伝えようとする様子（EP154、157、169、171、176）が見られたり、スモールステップの支援で自らプールサイドまで行けるようになったり（EP119、129、142）したこと等が挙げられる。

（2）他の教員との話し合い

ニーズに応じた支援について、9月から毎月、関わる教員との話し合いを行った。

多忙化の中にあっても、A児の支援につながる話し合いが、次のような4つの工夫を凝らすことで可能であったことも成果の1つと考える。①回数と時間を月1回30分とする。②構成員は直接A児と関わる教員（数名）に限定する。③資料とタイムテーブルを事前に配布する。④今後の支援につなげるため、タ

イムテーブルに「今後取り組むこと」という項目を必ず入れる。

エピソード記述を通してA児の捉えを検討したり、有効だった支援を共通理解したり、迷っていることについて案を出し合ったりすることで、次の支援に活かすことができた。

（3）A児の変容

a. ニーズ①について

A児専用のコミュニケーションブック（写真1・2）は、いつでもどこでも誰にでも自分の思



〈写真1〉

〈写真2〉

初めは行きたい場所や欲しいものを伝えるツールであり、A児との関わりを通してA児が伝えたいであろう物事の写真カードを随時追加した。さらに予定シート（写真3）の追加により、活用の幅がやりとりへと広がった。



A児からの発信をいったん

〈写真3〉

受け止めた上で交渉すると、活動の順番の理解は不確実であるが、2つのことを交渉されているということは伝わり、A児が受け入れる様子が見られるようになってきた（EP176）。また、A児の思いをどうしても叶えられないときには「ごめんね」の身振りと「×」のカードで伝えると、さっとその場から離れる様子が見られるようになった（EP220）。さらに、A児の発信を受けて筆者が提案し、A児がそれに応答し、筆者がまた別の提案をするというやりとりの中でお互いが思いを受け止め、受け止められて最終的には納得して授業に参加できることが増えてきた（EP214）。

このことを感じているのは筆者だけでなく、

担任からは「Aさんのやりたいこと、行きたい場所を受け入れていくことで、Aさんにとってちょっと無理なことも納得してやろうとしている様子が見られる。お互いの納得が大事だっていうことが分かりました」との発言が聞かれた。また、保護者からは、「伝えようとしてくれることが増え、伝えることが上手になったと感じる」との声が聞かれた。この頃から、筆者は、コミュニケーションブックを通して、A児と「会話をしている」という感覚を覚えるようになった。コミュニケーションブックの中にあるカードは限られており、A児の思いを表すには不十分であるが、A児がいつでも意思を表明できる環境を保障したこと、まずA児の発信を聞こうという意識に関わる教員が持てたことが、A児の変容につながったと考える。

柴田（2015）によると、音声言語での表出のない知的障害のある複数の青年が、介助と支援機器を介して自分の気持ちを初めて文字で綴ったエピソードの中で、「きもちがたえたかった」「いいきもち」「きもちがけいかいになる」等との言葉が紹介されており、自分の言葉で気持ちを伝えられた当事者の強い喜びが示されている。また、東田（2016）は、「自分の気持ちを相手に伝えられるということは、自分が人としてこの世界に存在していると自覚できること」だと述べ、発信する術を持つことの重要性を示している。

b. ニーズ②について

11月の実践を経ての他の教員との話し合いの中で、すべての教員が、A児が授業に参加できることが増えたと感じていることが確認できた。また、担任より、「昨年度は授業の場にはいたものの、怒りながらのことも多く、出て行こうとするのをそれぞれの教師がその教師の力量でうまく気持ちを逸らせてその場にいさせている状態だった。今は、本人が授業の場にいることを納得して怒らずに過ごすことが多くなった。教師の力量に関わらず、

コミュニケーションブックを通して、共通した関わりができていく」との発言が聞かれた。また、保護者より、「気持ちが安定している。外出支援サービスの方からも、外出時に落ち着いていたという話を聞いた。生活が安定しているのだと感じる」との声が聞かれた。関わる教員や保護者が共通理解し、同じ方向で支援できるようになったことが有効であった。

また、関わる教員で検討した安心して授業に参加できるための3つの支援は有効だった。授業への参加に気持ちが向かない時、安心スペースへの移動を認めること、タイマーを授業場所へ戻るきっかけにすることで、部分的でも授業に参加することができた（EP133）。さらに、キャラクターやひらがな等お気に入りのカードの束やコップ、ボール、鎖等の安心グッズを持参することで、興味あまり持てない活動の場合でもしばらくの間授業場所で過ごすことができた。加えて、ボール、歌、ブランコ、滑り台、いないいないばあ遊び等、授業の中にA児の興味のある要素を取り入れることができた授業では、スモールステップで参加を促しながら数時間同じ活動を繰り返すことで、活動中に笑顔が見られるとともに、学習が積み上がり、前回まで見られなかった姿が見られるようになった（EP114、EP119、129、142、EP194、201、209、210）。A児の学び方の特徴を捉えた支援や主体的な学びを引き出せる題材、授業展開がA児の変容につながることを示唆された。

高橋ら（2020）は、「知的障害者はゆっくりと成長・発達する特性があり、その発達の可能性を引き出すためには時間をかけて学び続ける必要がある」と述べている。また、文化人類学者でダウン症児の保護者でもある信田（2020）は、特別支援学校では、教える側に力点が置かれる「教育」が中心で、学ぶ側の主体性が重視される「学習」が軽んじられている現状を指摘している。さらに、高橋（2018）は、不安・恐怖・緊張・ストレス等が生じや

すい発達障害等当事者が、自身の困難を言葉や態度で表現することが難しいために支援を受けにくく不安を一人で抱え込む可能性を指摘し、安心・安全な環境の保障のもとに当事者との信頼関係を築き、声を丁寧に聞き取り、ニーズを把握し、支援の在り方を検討することが肝要であると述べている。

3. 今後の課題

本研究の対象児においては、本人の願いをふまえたニーズの読み取りが対象児の発達を促す効果的な支援につながったと言える。しかし、一事例による検証であったため、個別性が強く、客観性に欠ける部分が課題である。今後、より多くの事例で検証することで、知的障害児本人の願いをふまえたニーズの読み取りとその支援、子どもの変容を探っていく必要がある。また、この取り組みをすべての児童生徒に実践できるようにするためには、より効率的な方法を探るとともに、本当の気持ちを理解することのできる方法を獲得し、それを検証する実践ができる支援者の専門性（宮下, 2018）の向上が不可避の課題である。

引用文献・参考文献

半澤彰子・菅井裕行（2022）「個別の教育支援計画」の作成・活用と連携についての研究：特別支援学校における現状調査を通して、『宮城教育大学教職大学院紀要』4号，pp. 129-136。

東田直樹（2016）『自閉症の僕が跳びはねる理由』角川文庫。

鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版会。

鯨岡峻（2015）『保育の場で子どもの心をどのように育むのか：「接面」での心の動きをエピソードに綴る』ミネルヴァ書房。

国立特別支援教育総合研究所（2016）『手厚い支援を必要としている子どものための情報パッケージぱれっと（PALETTE）』ジアース教育新社。

宮下智（2018）『本当の気持ちと出会うとき：知的障がい者入所支援施設 30年の実践を語り・伝える見えないところところを紡ぐ意思決定支援 43の物語』エスコアール。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2021）「障害のある子供の教育支援の手引き：子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて」。

信田敏宏（2020）知的障害者にとっての学び：みんなく Sama-Sama 塾の試み、『障害者問題研究』48巻1号，pp. 68-73。

大崎博史（2011）キャリア教育の視点による個別の教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行、『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』38巻，pp. 47-64。

佐伯胖・呉文慧（2017）特別支援教育におけるニーズ概念の再検討：ニーズを「訴え」として見る、『田園調布学園大学紀要』12号，pp. 97-116。

柴田保之（2015）『沈黙を越えて』萬書房。

柴田保之（2020）『社会に届け、沈黙の声：知的障害と呼ばれる人々が語る津久井やまゆり園事件、出生前診断、東日本大震災』萬書房。

杉原彩乃・加瀬進（2017）重度障害者のニーズ把握に関する方法論的検討：本人・関係者に対する日中活動についての調査から、『SNE ジャーナル』23巻1号，pp. 56-72。

高倉誠一（2015）「特別支援教育の理念」の解釈に関する考察：「特別な教育的ニーズ」概念の検討をもとに、『植草学園短期大学研究紀要』16号，pp. 39-45。

高橋智・池田敦子・田部絢子（2020）当事者のニーズから考える知的障害教育の機能・役割、『障害者問題研究』48巻1号，pp. 34-39。

高橋智（2018）発達上の特性・困難を有する当事者調査から捉える合理的配慮の視点、『心理学ワールド』81号，pp. 27-28。

探究的な学習を実現できる中学校理科の授業づくり

— 「学習する組織」の視点による理科部会のマネジメントを通して —

岡元 恵里樹

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】 今日、学校現場では、探究の過程を大切にしながら課題設定を行い、計画を立て、観察・実験による情報収集および結果の整理・分析、考察や発表によるまとめが行われている。しかし、探究の計画に取り組ませているにもかかわらず、子ども自身の力で探究を計画する経験が乏しいことにより、その計画能力の育成が課題であると言われる（大罵 2022）。だが、探究的な学習は、限られた授業時間内で生徒の多様な発想にどのように取り組むかという複雑さを有しており、このような複雑さに充ちた状況に個々の教師が一人で向き合うには限界がある。そのための省察的実践家としての教師集団で組織的に取り組むことが必要である（曾余田 2020）。

そこで、本研究では、探究的な学習を授業に取り入れた自ら学ぶ生徒を育成する理科の授業を実施するために、「学習する組織」の視点から、理科部会での授業づくりを通じた学び合いを促進した。そのプロセスの中で、教師間の対話が報告型から内省的で生成的な対話に発展していく過程が確認された。これにより、教師間で新たな発想が生まれる場が形成され、生徒の主体的に学ぶ姿勢に変化が見られた。

I 問題と目的

1. 問題の所在

今日、学校現場では、探究の過程を大切にしながら課題設定を行い、計画を立て、観察・実験による情報収集および結果の整理・分析、考察や発表によるまとめが行われている。しかし、探究の計画に取り組ませているにもかかわらず、その計画能力が課題となっていることが指摘されている（大罵 2022）。また、このような実態は、教師から導かれる計画ばかりで、子ども自身の力で探究を計画する経験が乏しいことによるという（同上）。確かに、実際の授業においても、観察・実験の課題設定や研究計画の場面では、生徒の迷いを最小限にしようと教師主導になっている場面が見られる。このように、探究的な学習は、限られた授業時間内で、生徒の多様な発想にどの

ように取り組むかという複雑さを有している。このような複雑さに充ちた状況に向き合うには、教師が省察的実践家として組織的に取り組むことが必要である（曾余田 2020）。

一方、勤務校では、授業づくりについての学校研究を通して、相互に学び合う教師集団をつくってきた。特に理科部会では、生徒一人ひとりが理科を学ぶ意義を感じられるよう、日常生活と関連づけた教材の開発や授業の振り返りを重視した研究を長年行ってきた。だが、理科部会に所属する教師は、年齢層の低下や異動により、教師の経験年数や、勤務校における経験年数に差がある。1学年の授業を複数の教師で受け持つにあたり、理科で育成を目指す資質・能力を育む授業づくりを、教師間で共有することの難しさも生じている。また、近年では教師の働き方改革が重要視さ

れ、会議や打ち合わせの削減や内容の再検討がされており、教科部会も変化が求められている。そのため、教師間の協働を促進し、互いの授業力を高めながら、生徒の主体的な学びにつながる授業づくりの推進が課題である。

2. 本研究の目的

本実践研究では、探究的な学習を授業に取り入れた自ら学ぶ生徒を育成する理科の授業を実施するために、「学習する組織」の視点から、理科部会での授業づくりを通じた学び合いを促進する。また、そのプロセスを通して、理科部会における教師の思考及び生徒の学ぶ姿勢、それぞれの変容を明らかにする。

II 研究方法

1. 研究対象

石川県内M中学校の理科部会に所属する教師および、その教師が行う理科の授業における生徒を対象とする。勤務校における複数教師が所属する教科では、教師の共通空き時間（週1時間）に教科部会の時間が設定されている。この時間割上の定例理科部会では、研究推進部から議題が指定されることもあるが、概ね各教科部会に運営が委ねられている。また、時間割変更や授業の補欠、教師の出張等により、実施が困難な週もある。

（表1）理科部会の構成教師

所属教員およびM中学校在籍年数	2024年度所属学年	授業担当学年	専門領域
A教諭(30代半ば)9年目	3年・級外	2・3年生	生物
B教諭(30代前半)6年目※	(異動)		物理
C教諭(20代半ば)3年目	2年・担任	2年生	物理
D教諭(30代半ば)1年目※	(異動)		化学
E教諭(40代後半)1年目	1年・担任	1年生	物理
実践者O(40代前半)8年目	3年・担任	1・3年生	化学
F院生		1年生	化学

※は2023年度当時のもの

2. 予備調査による課題の把握

(1) グループ・インタビュー

本研究に向けた予備調査として、2023年9

月26日(火)、理科部会の教師が生徒の実態をどのように捉え、日頃の授業について何を重視しているのかを把握するため、A、B、C、D教諭の4名を対象としたグループ・インタビューを行った。インタビューの内容をICレコーダーで録音し、全文を文字に起こし、分析の対象とした。また、分析にあたっては、語られた内容の文脈を詳細に読み解くことに重点を置いた。

インタビューでは、「自由研究のように、生徒自身が、課題や実験目的、条件を考え実施する授業をしてみたいが、進め方や授業時数の確保が難しい」と語られた。この学習の実現には、限られた授業時間内で、生徒の多様な発想にどのように取り組むかという複雑さを有すると教師が感じていると分かった。そこで、本研究での「探究的な学習」とは「自由研究」のように、生徒が疑問に感じたことから、生徒自らが課題設定および実験や観察を行い、他者と結果や考察について議論することとし、理科部会では「探究的な学習を取り入れた授業」をつくることを目標とする。

教育という複雑で扱いにくい問題や対象は、細かく分けることで扱いやすくなり、与えられた役割を目標達成の責任をもって確実にかつ効率的に果たすことが教師の仕事の仕方(問題解決)であるとされてきた(伊藤1971)。しかし、このような技術的な問題解決を行う、合理的な学校経営組織論における仕事のモデルは、組織や人の学習を妨げる(アージリス2007)。アージリスは、シングルループ学習の促進は、複雑性・不確実性・価値葛藤を避け、確実なところ・わかるところで仕事をする傾向にあるとしている。さらに、解決すべき状況や問題は自分たちの「外」にあるという認識を強め、児童生徒や学校の態勢等、他の誰かや何かに責任をかぶせる傾向になる。一方で、不一致を発見した際、自らの価値や枠組みを問い直し再構成する手法がダブルループ学習である。ダブルループ学習では、実践し

ながら考え「状況との省察的な対話」を通して新たな世界を切り拓く探究をする（ショーン 2007）。

教師という存在を省察的实践家として捉えている「学習する組織論」（センゲ 2011）では、変化する子どもたちの事実との省察を通して、絶えず組織を進化・深化させるべきものであるとしている。「学習する組織論」はチームの中核的な学習能力を形成する3つの力とそれを支える5つの概念で構成されている（図1）。



（図1）センゲ（2011）『学習する組織』より「3つの力と5つの概念」

「志を育成する力」は、探求・内省により自分の意識と能力を高め続ける「自己マスタリー」、組織全体で個人ビジョンを聞き合い、全体で共有する価値観を見出す「共有ビジョン」で構成されている。「複雑性を理解する力」は、成長の限界や、うまくいかない解決策等複雑なシステムの構造を見抜き、働きかける点を見出しやすくする「システム思考」である。また「共創的に対話する力」は、過去の経験から効率的な思考や行動を可能にする反面、バイアスや思いこみが起こっていないか気づく能力を高める「メンタル・モデル」、場とメンバー間の関係の質を高め、互いの意図や理解が合致した状態を生み出す「チーム学習」で構成されている。

複雑性を有する探究的な学習の実現に向けて、生徒の思考・行動を教科部会という組織的な学びの機会と捉え、3つの力に着目して教科部会を推進していく。

（2）生徒向けアンケート

グループ・インタビューで得られた課題に

対し、教師の想いと共通点と差異を確認するため、生徒が求める授業について理科部会でアンケートを作成し実施した。2023年12月から2024年1月にかけて理科部会でアンケート内容の検討を行い、2024年1月末に、全校生徒を対象とした記述式のアンケート（所要時間約10分）を実施し、504名分の回答を得た。得られた回答を、2024年2月から3月にかけて理科部会で分析した。

分析から、生徒が求める「理科の知識」は語句や定理の理解等、狭義の意味が強く、教師が生徒につけさせたい「理科の知識」は、日常生活の事象を科学的に捉える「理科の見方」を含む、広義の意味が強いことが分かった。このことから、「理科の学習を通して、さまざまな力がつくことを教師と生徒で共有する」等の授業づくりの課題が挙げられた。これら授業づくりの課題に対応するため、「理科部会内で教師同士の教材観や指導観を共有する場の設定」「個々の教師が成長する組織にするため、授業づくりの課題や不安を教師間で共有し、改善していく」等、組織の課題が出てきた。

（3）B教諭へのインタビュー

2024年3月に他校へ異動したB教諭が、6年間の勤務を通して、授業づくりや他の教師との関わりがどのように変容したか調査するため、2024年3月27日（水）約40分間のインタビューを行った。インタビューの内容をICレコーダーで録音し、全文を文字に起こし、分析の対象とした。また、分析にあたっては、語られた内容の文脈を詳細に読み解くことに重点を置いた。

B教諭は初任から3年間の理科部会での発言の少なさを「自分の意見って劣等品」と語り、経験年数や知識の浅さが受け身な姿勢になったと感じていた。それに対し、他の教師から影響を受け、自分の授業を変容させ、生徒の反応が変わる手応えを感じていた。

また、B教諭は「放課後の理科部会。黒

板？教務のホワイトボードを使って（略）あ
あいう時間が、すごく好きだった。ああいう
ので学ばせていただいた」と語った。定例理
科部会以外の時間で、その日の授業で不安を
感じたことを語れる場、理科に関する何気な
い会話も、教師同士が学び、共創的な対話が
生まれる場であると考えられる。B教諭にと
つての理科部会は、教師同士の関係の質が高
まり、授業づくりや生徒との関わりについて
意識と能力を高め続ける場であり、教師とし
ての成長を実感できる場だったといえる。

3. 本実践の概要

本研究では「探究的な学習」を授業に取り
入れるため、定例理科部会において、生徒の
多様な発想および授業づくりについて協議
し、共創的に授業の改善を考える場とする。
事務連絡や年度初めの打ち合わせが主体とな
った4月から5月をⅠ期とした。実践者の研
究授業の検討、実施、振り返りおよび、公開
研究発表会の授業の単元検討を行った6月か
ら9月3日をⅡ期とした。公開研究発表会の
授業の検討、実施、振り返りを行った9月か
ら12月までをⅢ期とした。2024年度に実施
した調査は表2の通りである。

(表2) 2024年度 調査一覧

2024年度 理科部会記録		日付	曜	時間	内容
Ⅰ期	4月1日	月	60分	部会内の業務分担、教材選定について	
	4月3日	水	30分	教科の研究主題の検討	
	4月16日	火	40分	事務連絡（備品購入希望について）、「不思議のタネ」実践報告	
	5月7日	火	40分	評価の確認、「不思議の蓄積」の評価について	
	5月21日	火	50分	テスト作成についての確認、1年生指導内容交換会	
Ⅱ期	5月28日	火	50分	1・2年テスト採点検討会	
	6月4日	火	50分	中教研報告会、F院生指導案検討、実践者研究授業単元の検討	
	6月11日	火	20分	実践者研究授業についての目的検討	
	6月18日	火	50分	実践者研究授業 授業デザイン検討会	
	6月25日	火	50分	実践者研究授業	
	7月2日	火	50分	実践者研究授業 授業整理会	
	7月9日	火	50分	C教諭公開研究発表会について①授業単元の検討	
	7月16日	火	50分	C教諭公開研究発表会について②授業デザイン検討会	
	7月30日	火	2時間	校内研修（C教諭公開研究発表会模擬授業および授業整理会）	
	9月3日	火	50分	科学作品出品検討、C教諭公開研究発表会について③授業デザイン検討会	
Ⅲ期	9月10日	火	50分	C教諭公開研究発表会について④授業デザイン検討会	
	9月17日	火	50分	T院生指導案 検討会	
	9月24日	火	40分	C教諭公開研究発表会について⑤予備実験	
	10月1日	火	30分	2年生実験（イカの解剖）の指導内容交換会	
	10月8日	火	30分	C教諭公開研究発表会について⑥授業デザイン検討会	
	10月22日	火	50分	C教諭公開研究発表会について⑦授業デザイン検討会	
	11月5日	火	30分	C教諭公開研究発表会について⑧振り返り	
	11月12日	火	20分	備品・消耗品・薬品の購入と管理について打ち合わせ	
	11月26日	火	20分	テスト採点検討会、評価検討会	
	12月3日	火	20分	備品・消耗品・薬品の購入と管理について打ち合わせ	
	12月3日	火	25分	C教諭個人インタビュー	
	12月4日	水	25分	A教諭個人インタビュー	
	12月10日	火	25分	E教諭個人インタビュー	

各理科部会の内容をICレコーダーによる
録音およびフィールドノーツから分析する。
また、教師や授業の変容から生徒の学ぶ姿勢
がどのように変容するか、学習中の生徒の様
子の録音・録画から分析する。また、分析に
あたっては、語られた内容の文脈を詳細に読
み解くことに重点を置くこととする。

Ⅲ 実践経過

1. Ⅰ期の実践

(1) 理科部会での対話

①2024年度教科部会の方向性

2024年度から学校研究テーマが変わり、
「自ら考え、学びを深化させる指導方法の工
夫～子どもの疑問を大切にし、問い続ける力
の育成をめざして～」になった。生徒の問い
続ける力を育成するため、生徒自らが問いを
創り、課題へ主体的に関与し、課題との対話
を目指す。教師は、授業のねらいにつながる
「問い」を生徒に抱かせるための文やフレー
ズ、図、映像を提示する。教師が提示するも
のを「不思議のタネ」とし、授業のねらいに
迫る「問い」かどうかを教科部会で吟味する。
2024年4月当初の理科部会では、生徒自らが
創った問いについて、問いを創ることだけに
留めず、グループや個人で探究的な学習を進
めることを理科部会としての目標とした。

②対話の質

4月15日に担任が全学級で「問い創り」の
授業をした。級外であるA教諭はこの授業を
しておらず、「どんな感触になるのかわからな
くて、自分だけが」と語った。そのため、3
年生初回の理科の授業で、生徒に「問い創り」
をさせることにした。そのときのA教諭と実
践者の職員室での対話が以下の通りである。

A教諭：この第1章は、生物の増え方仲間の増え
方、成長の仕方と仲間の増え方やから、で
もどっちも。2文にすればいいんや、2文に。
実践者：どういこと？
A教諭：不思議のタネを1文じゃなくて、2文で。例
えば受精しないで仲間を増やし、体がとつて
も大きくなる生き物がある。
実践者：え？それ何や？何？とつても大きく？

A教諭：何だろう？（略）って考えることに思考が捕らわれてしまう。そっちばっかになるかな（略）そこから受精って何だろうっていうところを見てほしいなって思うし。（略）植物は受精なのかな？って受精って習ってるからな。

実践者：植物の中にも受精するものがある。

A教諭：はあ～。なるほど。

実践者：受精するものとしらないものがある。

A教諭：ほお～。

実践者：植物の中にも受精するものとしらないものがある。ってどう？そしたら、え？どうやって受精するのかな？とか？

A教諭：つはあ～、なるほど～。

実践者：そしたら「受精って何？」って出てこない？「植物の受精って何？」「動物と同じなの？」って。

A教諭：そうですね。受精。

実践者：植物はどこで精子を作るのかな？とか。

A教諭：（略）「どうやって受精するのだろう」って出てくるな。

実践者：出る。「どうやって受精するのだろう」とか

A教諭：「受精と何が違うのかな」とか、きますね

実践者：と、「するものとしらないものは何が違うのかな」とかも

A教諭と実践者は職員室の座席が真向いで、この日は互いに他の仕事をしながら授業づくりについて1時間程度対話をしている。対話を通して互いに一人では出てこなかった授業のアイデアが次々に生まれた。

4月16日の理科部会において、A教諭から他の教師に対して投げかけた語りを抜粋すると以下の通りである。

A教諭：Cさんそいや、去年1年生の、あれ、液状化の機械って動いた？

C教諭：え？でも自分ふつうに使いましたよ

A教諭：あれ？動かんだよ？

C教諭：え？あれD先生も一緒にやったんですけど（中略）

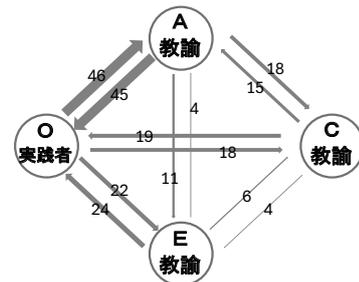
A教諭：これを閉じた質問にする。「今日の天気は何で雨なんだろう」ってこれを閉じた質問にすると、Cさんやったらどんな質問にする？

C教諭：うん。今日の天気はなぜ雨なんだろう。閉じた質問。（沈黙）

A教諭：たぶんいろんなやり方あると思えて。その雲が、今日は雲はできたのかな？とか、前線が近づいてきたのかな？とか。その、閉じた質問にすることで、問いを考えた人のその確信にせまることができるのかな？って自分は解釈してん。

A教諭とC教諭の対話の内容は、事務的な内容やA教諭からの語が多い。この日の理科部会の対話がどの教師からどの教師へつな

がったか分析するとA教諭の対話量の多さは実践者、C教諭、E教諭の順になった（図2）。



（図2）4月16日部会における対話のつながり

（2）対話の課題

この時期の理科部会は、年度当初ということもあり、今年度の方向性を確認することや、備品等の発注など事務的な内容が多い。授業についての語りは、次のE教諭の語りにあるような授業の進め方の報告が多い。

E教諭：1年生は（略）この2つを見て、思いつく問いを出してみましたよって言って。そしたらいっばい出していました。じゃあこれを使うかっていうと、（略）じゃあまずルーペの使い方って言って終わったので、次は外行って自分で見て疑問もったところを解決してっていうかんじかな。（略）あとはこれやりながら、他のクラスの状況とか見ながらやっていますわ。

E教諭は、今年度の学校研究に沿って、授業をしたものの、戸惑いを感じつつ、様子を見ている。しかし、この語りに対して理科部会の中で深まりは見られなかった。

授業づくりの対話について、教師同士の対話量に着目すると、M中学校で8年間同僚として勤務しているA教諭と実践者の関係の質は他の教師と比較して高い。その結果、4月15日の職員室の対話のように共に探究、考察、内省を行い、自分たちの意識と能力を共同で高める生成的な対話へとつながった。また、A教諭とC教諭は昨年度に引き続き、同一学年を受け持っているため、考えを引き出そうとする対話が見られる。特に、A教諭からC教諭に対しては「Cさんやったらどんな質問にする？」「Cさんの聞きたいし共有して」と若手のC教諭を対話に巻き込もうとする場面があった。一方で、異動してきたばか

りで、同一学年の授業を持たないE教諭に対しては、対話に巻き込もうとする場面は少なく、関係性の浅さがある。このことから、4人が共通して語ることでできる話題や、教師一人ひとりの専門分野や経験を生かした対話の場を設定することが必要であるといえる。

教師の関係性は、職員室で偶発的に始まった理科教師の対話記録からも分析した。4月は、A教諭が校舎内で見つけたヤモリを「飼おうかな」と言ったことに対して、C教諭が「飼えるんですか?」と言ったことから、C教諭のヤモリ飼育が始まった。

職員室にて

A教諭「ヤモリの体を手で持って、エサを近づければ?」A教諭が手本を示すと、ヤモリはエサを食べ始め「Cさん、ほら。食べるよ」。

C教諭「おお、食べた」「すげえ〜」C教諭もやってみようとするも、C教諭「あ〜、触れん。O先生持ってください」Oがヤモリを持っている間にC教諭は水交換と容器掃除を済ませる。C教諭がおそろおそろヤモリを持ち、エサを与えてみる。「あ、食べた。食べました!」と満面の笑み。C教諭「なんか、このエサいけるってペットショップで見つけてきたんですけど、これでいいんですか?本物の虫?ミールワーム?とかじゃなくて?」A教諭「成分調べてみたらいいやん。」(略)たまたま近くを通りかかったE教諭も会話に入り、依然飼っていたカメの話をし始める。

この後、生物が専門領域のA教諭を中心に、4人で和やかに話が進んだ。このような偶発的に始まる対話からも互いの関係性を深めることにつながるととらえた。

2. II期の実践

(1) 実践者の研究授業に向けた対話

1学期は、実践者が3年生「電池とイオン」において探究的な学習を取り入れた授業をした。この研究授業に向けての理科部会では表3の通りである。

(表3) 理科部会の内容

理科部会の内容	
6月18日(火) 4限	授業デザインの検討 参観の視点・授業整理会の確認
6月25日(火) 4限	研究授業
7月2日(火) 4限	授業整理会

研究授業の前時では、身近な果物や金属板を組み合わせて電池ができることを知り、大きな電圧が得られる電池ができる条件について仮説を立てる。班ごとに立てた仮説について、探究的な活動を行っている様子を研究授業として取り扱うことにした。授業デザイン検討の理科部会では「学習する組織論」の「志を育成する力」に力点をおき、授業者や理科部会で授業づくりの課題を出し合った。

①主体的に考える生徒を育てる意欲

果物電池や食塩水に電極を入れることで電池になる様子は生徒たちにとってインパクトが大きい。このことから、生徒が何を知りたいと感じたのか「生徒にやらせてみよう」という発言が出た。A教諭は「何を測るのかも子どもらに委ねてみればいいんじゃないですか」「前に電流計使ったり、プロペラモーターを使ったりした経験があるなら、使うか使わんかも、何で電流が流れることを検出するかも前時で子どもらに聞いてみたらいいんじゃないですか」と語った。E教諭は、「何をを使うか自由度を低くすることのデメリットは、限られてしまうので、水溶液、濃度ってそこが」と語った。相槌をうつ他の教師の様子からも、何を調べるか目的を明確にさせ、実験方法を主体的に考えさせたい思いがある。また、「できる限り、子どもらがどんな発想をするか考えて、準備をすればいいんじゃないか」とも語られ、可能な限りで生徒の発想に寄り添おうという意欲も感じられた。

②生徒の知識技能への不安

自由度の高い実験に対して、E教諭は「全くの自由を、ぎゅっと狭めるとこういう実験ではうまくいくんだけど。ポンって渡すと何をすればいいか分からなくなってくるんで、こんな実験でってそこの変えられるところはどこなんかってところで」と語った。いくつもの条件を変えることのできる実験の場合、条件制御をすることが基本である。しかし、自分たちは何を調べるのかをよく理解し、実験

計画を練ることができない生徒がいることも現状である。また、C教諭の「子どもら電圧計苦手ですよ」という語りから、A教諭「電圧計まず300Vの端子につないで、電圧測れん、測れんってなるな。」、E教諭「回路すら組めんかもしれん。そういう姿見たら、去年何学んだん？って気持ちがねえ。毎年のことやけど」と生徒の技能に関しての意見が多く上がった。E教諭の発言には、全員が「あー」と落胆の声をあげた。このことから、自由度の高い実験を行う上で、生徒の知識技能が確実に身につけているのかという不安がどの教師にもある。それは同時に、知識技能を確実に身に付けさせる授業をできていたのかという教師としての不安でもあることがいえる。

③授業の展開に対する教師の不安

A教諭は「子どもらは電圧を測るのか、電流を測るのか。理科の感覚で言えば電池といったら起電力を測るのが当然って思うんやけど」それに対しC教諭は「子どもらは電流やと思います」と語った。その語りに対しても、全員が「う～ん」と反応した。多くの中学生は電圧という思考にならないのではないかという不安であり、高等学校以降の化学電池の概念につながらないのではないかという不安ともいえる。また、「やってみたところ勝負で、1時間の内容をどんな方向性にまとめるのか」という1時間の授業やカリキュラムのマネジメントに対する不安が語られた。

そこで、この研究授業は、2学期以降の学習内容を考えるための授業と位置づけ、授業で気づいた生徒の様子を動画で整理会に持ち寄ることにした。

(2) 生徒のようす

生徒は調べたい課題を「大きな電圧が生じる電池を作るには、どのような条件を変えるとよいか」とし、仮説および、変化させる条件を設定した。(表4)

水溶液と接触する電極の面積を変えるため、電極の深さを変化させた班では、ピーカーの

(表4) 各班がたてた仮説および実験で変化させる条件

	班の仮説	変化させる条件
1班	水溶液の濃度を濃くすることで、大きな電流がうまれる	水溶液の濃度
2班	めっちゃ濃い濃度を使うとプロペラは早く回る	濃度の濃さ
3班	電極の組み合わせを変えると大きな電流が流れるのではないかと	電極の組み合わせ
4班	電極の組み合わせを変えると流れる電流の大きさも変わる	電極の組み合わせ
5班	電極の組み合わせを変えることで大きな電流が流れる	電極の組み合わせ
6班	水溶液の濃度を濃くすると、大きな電流が生まれる。	水溶液の濃度
7班	溶質を変えたらどうなるのか	溶質
8班	電極の組み合わせを変えると電流は流れるのか	電極の組み合わせ
9班	電極の水溶液に入れる深さを変えると流れる電流の大きさも変わる	水面から1.5cm, 3.5cm, 5.5cm**
10班	水溶液の濃度を濃くすると、電流が大きくなる。	水溶液の濃さ

曲面に沿わせて定規をあてることが難しく、実験をどのように進めるか、難航していた。そのときの対話が以下の通りである。

生徒 G: (水面から)3.5cm? は? 無理じゃね?
 生徒 H: がんばろ!
 生徒 G: だって測れんし。ピーカー曲がっつる。
 定規切ればいい?
 実践者: え? 切るの?
 生徒 H: ガチで分かんない。
 生徒 I: 下からは?
 生徒 G: 下から? あ、そういうこと?
 生徒 H: 水面から 1.5 ってことやから、
 生徒 G: あ、いける。すご(略)これ、いける。
 いけるいける。おれ、これやるわ

生徒たちは、実験方法を考えながら行うことに戸惑いながら実験を進めている様子が見られる。しかし、この班は何度も実験をくり返し、次第に実験に没頭し、時間いっぱいまでのめり込む様子が見られた。

(3) 授業づくりの課題

実践者による研究授業の後に行った理科部会での対話を中心にⅡ期の様子を分析する。

C教諭は前年度行った予備調査では、他の教師から「子どもが食いついているかどうかって分からない?」と尋ねられたところ、「自分は去年も授業するだけで精一杯で。(略)正直そこまで考えて授業見たりしてませんでした。」と語っていた。今回の研究授業整理会では次のように語っている。

C教諭: 自分は電極の長さ測る班見とったけど(略)間違っつることが怖いんか、生徒 G とかおどおどしながらこれでいいんか? って確認しながらやっつたんですけど、ちよつとまくいいたら、すつごい。これでいいんやっつたら自信もって、(略)その後、めっちゃ一生懸命食いついて、頑張つたのが印象的。生徒 G ってこんな真剣な顔するんや、って

生徒の見取りの視点を「生徒の表情」「生徒

の行動」に焦点化し、C教諭が語った場面の動画を、他の教諭と共有した。さらに、C教諭は「生徒の発想でやるのはいいなって思って、やってみたいんですけど、教科書とかにのっている条件とかと全然違うのが出てきたら、ちょっと自分だったらどうしたらいいかって」「この授業やるときってどうやってどんな条件出ました?」と尋ねていた。C教諭は生徒主導の授業スタイルをやってみたいという思いも語っていた。しかし、多様な生徒の考えにどのように向き合うかという点で不安を抱えている。

E教諭からは次のような語りがあった。

E教諭: ん～、楽しそうにはやっとなかなか。 (略)あそこで終わって、なんか、それで何がわかったんや。ってところが、とりあえずやって、どんなことが分かったんやっていうことが。この後どんなふうにつながっていったんかなってところが。仮説通りだったのか、仮説を裏切ったのか、はたまた、やってうまいこといかんってのもあるじゃないですか。再検討している。そこらへんをもう1回やるかっていうの。そこらへんをもう少し議論できると、そこらへんの時間的余裕があったりすると、どこらへんをポイントに持ってくるかだと思うんですけど。

E教諭は、生徒たちは実験には楽しんで取り組んでいたと語ったが、何を学んだのか疑問も感じていた。見通しをもって課題や仮説を設定し、その仮説の妥当性や改善策を検討する力を育むには、時間が不足している点があげられた。またE教諭は「電流計の読みも、パッとデジタルで何ミリアンペアみたいに出てくる方が、分かりやすい。間違ふことない」と語り、生徒の器具の取り扱いと探究的な学習についても次のように語った。

E教諭: 導線とか器具のこととか。電子天秤にしても、壊れてるとか、コードのあるものって不都合もある。特にこのイオンのところとか。それが手間取ったり、ちゃんと結果が出なかったり。(略)本当にこのイオンのところでやって、ねらい通りになったんかなって、疑問には思う。このイオンのところ、そういうリスクが高いような気がして。

E教諭の語りからは、探究的な学習を導入する際、生徒の迷いや器具の不都合、生徒の

実験技能の未熟さ等、予期せぬ事態への対処が懸念材料とあげられた。可能な限りで生徒の発想に寄り添おうとした探究的な学習について「求められるんでしょうね。今後は。教科書にも探究って出てきてるから。」と語り、探究的な学習を取り入れる必要を感じているが、実際に取り入れることに対して、躊躇している様子も見られた。

また、探究的な学習を取り入れたいと昨年から語っていたA教諭にも迷いが見られた。

A教諭: 自分やってて分からなくなる時あるんですけど、こういう授業? やってて、普通の授業って何のためにあるのかなみたいな。高校でも総合的な探究の時間ってできたじゃないですか。探究って。そういう総合的な探究? をできるようにするために中学校の授業ってあるんか? って。でも基礎とか基本とかの内容おさえることは大切だと思うし、生徒が「分かる」「分かりやすい」ってなることも大切で。普通の授業でもしっかりおさえるところはおさえて。おさえたい内容があると思う。で、それがこういう(探究の)形になると、それが生かされないときがあるというか。

E教諭やA教諭のようなベテラン・中堅教員は、授業に対するアイデンティティを長年かけて形成してきている。慣れた授業の形式と異なる形式授業を取り入れることには戸惑う様子が見られた。またE教諭は「各学年で実験器具の扱いを確実に身に付けさせる」という語りもあった。このことから、探究的な学習を授業に取り入れることのマイナス面として、生徒の実験技能、結果の処理方法、理科の基礎基本を定着させることが疎かになるととらえられる。ベテラン・中堅教師は、慣れた形式の授業では見えなかった、目標とする生徒像と実際の生徒とのギャップに戸惑いを感じているといえる。限られた時間の中で、授業をこなし、知識を教授することを目標にするのであれば、この目標とする生徒像とのギャップは見えない方が安心する。そのため、ベテラン・中堅教師が自分の授業スタイルを変えていく際、バイアスが生じるといえる。

この授業スタイルを変えていくことについては、次のような対話があった。

(表5) C教諭公開研究発表会に向けた理科部会の内容

	理科部会の内容
7月9日(火)	授業単元の検討
7月16日(火)	授業デザイン検討(模擬授業に向けて)
7月30日(火)	校内研修会(模擬授業)※A教諭不在
9月3日(火)	授業デザイン検討(模擬授業を終えて)
9月10日(火)	授業デザイン検討(課題創りまで)
9月24日(火)	予備実験(授業の展開部)
10月8日(火)	授業デザイン検討(授業の展開部)
10月22日(火)	授業デザイン検討(不安点の解消)
11月1日(火)	公開研究発表会
11月5日(火)	公開研究発表会の振り返り

A教諭: そうやなあ。そうか。やらせてみんなんってことか。やらせることで初めて自分たちも子どもが何に興味あるかに自分らも気づく。

実践者: 課題を立てることってすごく難しいけど、(略)下手だったとしても振り返って「何が悪かったんやろ、何が甘かったんやろ」って経験もさせてみる。そこで、私ら理科の専門家?が、誤差、とかデータの分析の仕方とか、実験の手法とか一緒に考えてみる、アドバイスする、考えさせる、って。

A教諭: 課題出すまでの時間や質はどんどん上手くなってる。(略)あれは、子どももやけど、うちら教師もそういうの上手くならんなん。

実践者: やらせていくうちに、こんなことしてみたい、なんでうまくいのかのやろ?とか、この器具どう使うんやったけ?とか出てくる。で、どんどんそういうの積み重ねていけば、調べてみたいものが増えるんじゃないかなって。

E教諭: まあ。(生徒が実験を)やりたいって思ったら道具の使い方もうまくなるか。っていうか、なってほしいってところではある。

このことから、授業スタイルを変化により生徒の変容を実感できる場面があると、教師は授業スタイルを変えるハードルが下がるといえる。自身の授業の変容を促すきっかけは、慣れた授業の形式とは異なる形式の授業を、偏見なしに参観、実施し、生徒の変容から内省を行うことである。このような授業に触れる機会は、異動してきた教師、若手ベテランのように経験年数の違いによる授業等、学校現場では身近にある。探究的な学習を取り入れていく際には、教師一人ひとりの多様な授業スタイルを互いに認め合うことを通して、理科部会として授業のアイデアを新たに生み出す対話の場を設けることが目標である。

3. Ⅲ期の実践

(1) 理科部会での対話

① C教諭の公開研究発表会に向けた対話

C教諭は、11月における公開研究発表会で、2年生「地球の大気と天気の変化」において授業を公開することが4月当初から決まっていた。C教諭の授業に向けた理科部会は表5の通りである。

7月30日(火)は、生徒役である本校の教師約25名に対して、実際に行う予定の授業の

冒頭20分間の模擬授業を行った。C教諭は2種類の飛行機雲の写真とともに「飛行機雲が長いと雨になり、飛行機雲が短いと晴れになる」と提示した。これに対して、生徒役の教師は始めに自分が知りたいと感じた問いを付箋に何枚も書いていく。次に1班4人のグループで自分が創った問いを提示しあい、紙にまとめていく(図3)。この班活動を通して、最も知りたい問いを班で1つに絞りスプレッドシートで各班から出た問いを共有する。最後に、クラス全体で1つに絞り、全体の問いとする。当初、7月16日の理科部会では全体の問いを「飛行機雲の様子からどのようなことが分かるか」と設定していた。しかし、模擬授業で生徒役の教師が創った全体の問いは「飛行機雲の長さや天気にはどのような関係があるのか」だった。教師が求めていた「上空の空気の状態」が生徒役からは出てこず、教師-生徒役の思考にギャップが生じ、C教諭は戸惑いながら授業を進める様子が見られた。



(図3) 校内研修会でのグループワークの様子

9月10日の理科部会では、教師が提示した写真に対して生徒たちがどのような問いを創るか、実際に生徒役の教師から出た問いをもう一度見直すことにした。どの班からも「飛行機雲が長い時と短い時でなぜ気温が違うのか」という問いが出ていた。しかし、「上空の空気」に触れた班は2つの班だけであることに気づいた。また、対話をしていく中で、この2つの班には理科の教師が生徒役として含まれていたことに気づいた。「これ、理科の先生やから、上空の温度や湿度はどうなっているかって(略)出てきてんけど、やっぱ理科の先生やからそういうふうになるのであって、大概の人は出てこないのかもしれない。」という実践者の語りから、生徒の考えに近いのは、理科以外の教科の教師が立てた問いではないかという結論に至った。

10月8日の理科部会では、授業の展開部について検討した。「問い、課題作った後なんですけど。予想、どんなことが関係しとりそうかをあげさせて、その出てきた予想からどんなことが解決できれば課題が解決できるか。ふふっ。まあ、何を言ってるかちょっとよく分からないと思うんですけど、自分でもよく分かってなくて。」というC教諭の困惑した様子の話で場が和んだところで部会が始まった。

生徒が全体の問いを創った後で、どのように展開につなげるかに対して、模擬授業時に不在だったA教諭は「生徒から引き出す」「(雲の正体を)普通に答える」と考えた。それに対し、実際に模擬授業に参加した教師たちからは、生徒役の教師からは出てこない可能性が高いと話が出た。ここでも理科教師が考える生徒の考えと、実際の生徒役の考えにはギャップがある。9月10日の理科部会で、生徒(役)の思考に寄り添うということをしたため、この日の理科部会では自然と生徒の多様な考えについて対話がなされた。

実践者: で、そもそも上空ってどんな場所って? てそれを調べた~っていう人もいたから(略)
A教諭: ほらあれみたいに(略)煙突とか冬場の、ガ

ソリンのマフラーの部分、ぼこぼこ出てくるけど、夏は出てこないとか。ジェット機の燃料とガソリンって似ている部分があるんじゃない? 見たことないかな? 子どもら。

E教諭: 簡単な実験で確かめるとか説明させるとか簡単なモデルで説明できんかなあ。

A教諭: 確かにいろんなやり方があると思った。今思ったのは、調べ学習には寄ってないかもしれないけど、実験にも寄ってないかもしれないけどヒントカードみたいのが何個かあって、謎解きみたいなかんじで、ヒントカードみたいなものを、燃料を燃やした時に出てくるイラストみたいなものを。ちょっと考えれば分かるみたいなイラストのカードとか、さっき言った、冬場の車の排気ガスのマフラーから出てくる先端と夏場の先端の写真の比較、みたいないくつかの写真から、いろんな情報を得て。

C教諭: うんうん。

実践者: ヒントカードみたいに謎解きにするのであれば、ヒントカード用意しとかんなんってなるやろし。せつかくみんなから出してもらったあれをもとに、(略)どうだろ? いけそう?

C教諭: はい、ヒントカード。ん? 作る? え?

A教諭: うん。だからその、

E教諭: なんか考える

「理科があまり好きではない生徒」たちは何に興味があるか、身近な事象をどのようにとらえているか、生徒の思考を主体としてアイデアが出てきた。また、調べ学習、モデルでの説明、ヒントになり得る写真を提示した謎解き、調べたことをジグソー法で深めさせるなど学習形態についても意見が出てきた。この日の理科部会は、互いの考えを自然に受け入れ、そこから教師自身の実体験をもとに新たなアイデアが湧きだしている状態になっていた。C教諭は、ヒントカードを用いて飛行機雲のでき方を考えさせることを選んだ。M中学校では、ヒントをもとにしたグループでの謎解きを、エンカウンターとして全学年で取り入れているため、親和性が高いと判断した。このときの対話について、A教諭やE

A教諭: 自分やったらどうしたもんかなと思って、パツと思いついたのがヒントカードやったので(略)まあポツと。いろんな意見ですよ。いろんな意見の中でCさんが選んでくれればいいかなって思っていたんで、その中の1つがヒントカードであればやったけれども

E教諭: ここではこういうので上手くいった。というか、次の、積んでくついうか(略)例えば2年生なんか、あの、研究でやったから、あそこ

では、あのカード3つくらい出せば持っていける内容っていうのも出てくるし。なんかそういうのが、モデルケースじゃないけどいくつかあると、いいんか。

ヒントカードはA教諭や、生徒の経験に基づいて、たまたま思いついたアイデアであり、この日の理科部会は新たな発想が生まれやすい場になっていたといえる。また、このアイデアを出したA教諭や、実際に授業をしたC教諭だけでなく、E教諭にも影響を与えている。対話を重ね、互いの意見を受け入れることで、この理科部会では出てきたアイデアを自分事として考えていたといえる。

②実践者の授業

2学期は、3年生「運動とエネルギー」において実践者が探究的な学習を実践した。6月の研究授業であげられた不安点や課題を改善することを目標に授業づくりをした。生徒の素朴な疑問を大切にするため、授業中に生徒たちから出た「なぜ等速直線運動を記録することが難しいのか」「だんだん遅くなる運動をさせるための力の条件とは」「台車の運動の様子を途中で変えたことが分かる結果を得るためにどのような装置が必要か」の中から各自1つ選んで実験を行うことにした。取り組みたい実験を個人で考え、似たような実験をしたい人と班編成することにした。

また、結果の処理に手間取らないよう記録タイマーと記録テープを用いた運動の記録の処理を前時までに行い、不安なく実験に臨めるようにした。限られた時間の中で何回も繰り返し実験を行えるよう、数値を入力することでグラフ化できるスプレッドシートを用意した。生徒には、個人・班の課題設定および班編成で0.5時間、実験と結果の処理および考察に1.5時間、グループディスカッションに0.5時間と定め、各班で時間の配分の見通しをもたせた。

実践者がボイスレコーダーを1時間持ち歩いて録音した音声を分析すると、6月の研究授業の机間支援時に多かった生徒からの声は

「どうすればいいですか」「これで合っていますか」「分からなくなった」「何すればいいですか」が多かった。これに対して、Ⅲ期の実験では「この道具使っていますか」「こんな材料ありませんか」「(装置を指して)この部分がうまくいかないんですけど、改良するアイデアありませんか」という声があった。6月と比較し、より主体的に学習に取り組む様子が見られた。また、「ジェットコースターのようにコースを曲げると、台車の運動の様子が変わる」と仮説を立てて行った班に、なぜそのようなコースを用いようと思ったかと尋ねたところ「数学の時間でジェットコースターの速さと移動距離の勉強したけど、本当かなと思って」と答えた。生徒は自由に検証する場と手段の見通しを得られたことで、身の回りの現象や他教科での学びを検証しようとする姿が見られた(図4)。



(図4) 探究的な学習を取り入れた学習の実践

(2) 理科部会および教師の変容

①教師の変容

C教諭は、公開研究発表会の授業づくりを通して次のように語っている。

C教諭: こんだけ時間かけて、いろんな意見出してもらいながら考えるっていうのは最近してなかったことやったし、自分の中で(略)授業づくりっていうのが楽しい、楽しいというかおもしろいなっていうふうに、改めて思い出す。というか、気づく機会になった。なんとなく、進んできとったところが、ちゃんと見直してみたら、うん、意欲っていうか、なんかそういうのが高かった気がします。

「最近してなかったこと」の語りにあるように、初任者の頃は初任者研修を通してアドバイスをもらうことが多いが、2年目以降はその機会が減少する。これは、昨年度のC教諭の語り「自分は去年も授業するだけで精一杯で。そんなこと考えながらみなさん授業し

「てるんやって今思いました。」からも、C教諭は2年目に初任者研修で学んだことを拠り所に授業をしていたことが分かる。今年度の理科部会で、他の教師との対話を通して、自身がしてみたい授業や目標とする授業を見つめ直し、授業づくりのアイデアを深めていった結果、授業づくりのおもしろさを再認識していったといえる。実践者もまた、6月部会で出た意見や気づきから、探究的な実験の学習を生徒にとって学びがある授業にしたいと思ひ、実践できたのも変容である。

(3) 生徒の変容

実践者による、探究的な実験の学習の後、「運動とエネルギー」(35時間)の自由記述による振り返りをした。探究実験について記述した生徒の振り返りが以下の通りである。

「自分たちで計画し、組み立てて実験し、装置を改善してまたやるということが初めてだった。科学者たちはこうやって計画・実行・確認・改善を何度も何十回も何百回もやっていたのだと思うと、教科書に出てくる実験も違う見方ができた。」

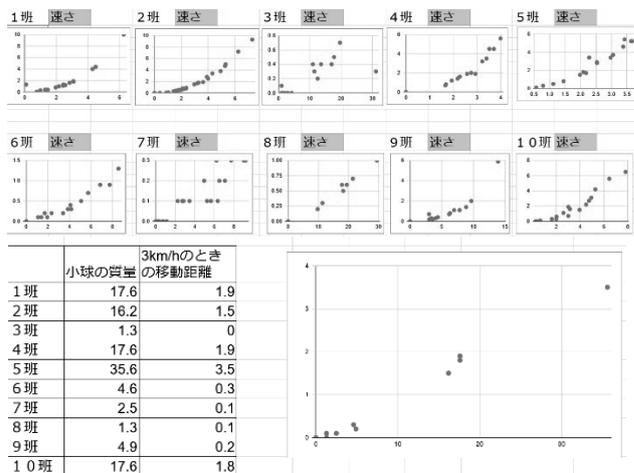
「こうなるだろうと予想したものにらず、実験を成り立たせることすら難しく(略)。授業で提示される実験は、どの班がやっても欲しいと思う値に近いものが出ているので(略)今後はそのような視点で実験をしてみたいと思ひました。」

「小学校の時に習ったことや身の回りのことが今の学習につながるというのはすごくおもしろい、楽しい、勉強は受験のためにするものではなく、おもしろくて豊かにするものだと学ぶことができた。」

生徒にとって、教科書に出てくる実験・観察は、ある程度決まった結果が得られるもの、という認識もある。しかし、その実験は過去に科学者が苦心の末に行った実験であり、結果を得られやすくなるよう導かれたものだということが生徒が気づいたといえる。また、学習とは、語句や定理の理解など狭義の意味の「知識」を身につけるためだけではなく、教師がつけさせたい「理科の知識」は、身近な事象や現象を解明していくおもしろいものだと考えるようになっていく。

探究的な実験の学習の後の授業で行った「仕事とエネルギー」の章において、生徒た

ちは「物体の質量や速さが大きいほど、運動エネルギーが大きくなる」と仮説をたてた。どのような条件で調べたいか尋ねると、「班ごとに物体の質量を変えて運動エネルギーの大きさを調べたい」「速さを変化させたときに運動エネルギーの大きさがどのようになるかを調べたい」と意見が出た。実験結果を入力するとグラフ化できるシートを用意した。生徒からは、「実験の値の入力欄が足りないため、回数多く実験してもいいように入力シートを増やしてほしい」「先生は自分たちが実験している間に、班ごとに条件を変えた条件を横軸に、そのときのエネルギーの大きさを縦軸にとるグラフを作ってほしい」という発言が見られた。そのとき作成したものが図5である。このように、実験は与えられた通り行うものから、自分たちが調べたいと思ったことを調べるものへと変化していると考えられる。



(図5) 生徒から出た考えをもとにしたグラフ

IV 考察

1. 生徒主体の授業づくり

生徒主体の授業づくりにはあくまで生徒の思考や経験に基づくものが大切だといえる。しかし、生徒主体の授業づくりにならない原因は9月10日の理科部会での語りに表れていた。生徒役の教師がたてた問いを貼った付箋を見ながら「論外みたいなやつ」「変な課題」「授業に関係ない課題」「ズレた問い」という言葉がどの教師からもつぶやかれた。理科教

師から、一見ずれているように見えるものこそ、生徒の率直な思考である。この生徒の率直な思考を見逃す、あるいは否定すると、生徒主体の問いにはならない。またこれらの問いに対して次のような発言もあった。「見せる写真がどんな写真かによって結構誘導はできる」「Cさんが何でこの意見になったんやっつっこんでみたり。見ながら、こういう意見もあるがいね、こっちの意見も拾ってあげられてフォロー」と語られる。これは、授業は教師がコントロールするものという一つの概念だといえる。教師がコントロールすることは必要なことだが、生徒主体の探究的な学習を行う場面では、教師から導かれる計画ばかりでは、子ども自身の力で探究を計画する経験が乏しくなると考えられる（大寫 2022）。

E教諭は「ここの単元やったら後で出てくるやつと、やってみようってできるタイプのものと（略）考えておくと、できるんかなって思って。（略）後でこれを発展的に押さえるって」と語っている。多様な生徒の考えを否定せず、意欲的な学びにつなげるには、教師は多様な考えをもつことが必要である。そのため、多様な考えをもつ経験年数や在籍年数、教科という枠組みにとらわれず、教師が対話をするのが重要だといえる。

また、生徒との対話についてA教諭は次のように語っている。

A教諭：学ぶ姿勢は年度当初と今と比べたら、すごく前向き、前向きというか、「なんで？」って言う子が多、多くなりましたね。「何ですか？」って。「何ですか？」って変な言い方かもしれませんが。（略）一つ一つのことに疑問を、疑問に思う。これって何でなんだろうってことを（略）「何ですか、何ですか」って、本気で聞いてくるんですよ。いや、授業とめたいとか、遅れさせたいっていうのじゃなくて。本気で分かん。何でそうやってんやろって聞いてきてるんで。こっちも一応丁寧に教えたりするんですけど、逆にその中で、自分もそういう子たちに、自分も確かに「それ何でやろ」って思う、思わされることが最近ありますね。

探究的な学習を取り入れることで、教師は

生徒の多様な考えを聞かざるを得ない状況になる。A教諭もまた生徒の考えを聞き、生徒の率直な考えと、理科教諭としての考えとのギャップを感じている。「本気で分からないという生徒の考え」を見逃す、あるいは否定しないことで、A教諭は自身のメンタル・モデルに気づき、生徒（学ぶ者）－教師（教授する者）という枠組みから脱却し、生徒と共に考える存在へ変化していると考えられる。

また、探究的な学習を取り入れることに、生徒は次のように感想を書いている。

生徒 J：実際に実験を行ってみて、段差が小さく結果に影響しなかったのが驚きました。それ以上に、台車がレールをはずれるなど（略）想定外のことで、驚きました。予想していなかったことだったので難しかったけど、班のメンバーと意見を出し、先生や他の班の人からもたくさん意見をもらって台車がレールからはずれない位置を見つけ、データをとることができました。（略）たくさん協力をして壁を乗り越えたから印象に残っています。

このことから、生徒もまた、自分の考えと実際の現象とのギャップに向き合い、他者との対話を通して、実験を進め、自らの考えを深めている。主体的に他者との対話を通して、資質・能力を高めていくことは学校という集団での学びに必要であるといえる。

2. 授業づくりにおける対話の重要性

昨年度9月のC教諭の語り「こういうのしてみたいって思いつかんくて。今は導入で実物見せたりして興味ひいて、課題出して、学習スタイルを…対話活動も入れて、まとめを生徒から引き出して…してみたいっていうか、まずはそれを定着させたいって…」から、C教諭が授業づくりの拠り所にしてきたのは初任時に先輩教師から受けたアドバイスだったといえる。それに対し、今年度の理科部会での対話については次のように語っている。

C教諭：自分は話し合いの中、その、教わることしかないんで。普段こういう手段があるんやとか、考えさせるためにこういうような声かけて、こう進めとるんやっつて話をたくさん聞けて。そこはその今回公開研で取り入

れたからとかそういうんじゃないくて、他の授業やったらこっちに使いそうやなっていうか、そういう自分の中で材料が増えたんで、そこはすごくありがたかったです。

C教諭: 自分の中で、今、え〜と、自分なりの授業スタイルというか、何というか、う〜ん、味？っていうのが、それぞれベテランの先生って経験積まれた先生ってあるじゃないですか。それが自分も出せたらいいなっていうか、見つけられたらいいなっていうのを思ってます。

授業づくりを通して、理科部会で他の教師の考えを聞き、アイデアをふくらませ、他の授業にも生かそうとしている。また、多様な考えをもつ先輩教師方との対話を通して、自分なりの授業スタイルや教師像を見つけ、成長していこうとしている。他の教師との対話による変容について、A教諭の語りの中でも次のように見られる。

A教諭: 自分はCさんの、やっぱり若いってこともあって、引き出しがない部分もあるやろうから、自分だったらこうするよっていう、ある程度部会の中でも話をして(略)その方の経験や考えが分かる、分かった場面。分かるなってなった場面があるなって思いました。ざっくばらんな話をする中で、「ああ、そういうふうにお先生授業をしとったんや〜」とか。今同じ3年で同じ授業するから、「あ〜。こういうふうに授業するんや、こんな授業の引き出しあるんや」っていうのはやっぱり、少なからず吸収はしています。なので、(略)E先生どういうふうに授業してるのか。ちょっと気になる部分はあるんですけど。

A教諭は「授業の引き出し」という語を用いて、授業のアイデアや方向性について語った。C教諭へのアドバイスとして語った授業の内容が、授業者以外や中堅・ベテラン教師の授業づくりにも影響を与えたり、受けたりしていると言える。また、C教諭の公開研究発表会に向けた対話中、C教諭が離席する場面があり、A教諭、E教諭、実践者の3人で語る場面があった。「どんな条件で形が変わるのかとか、水滴長く残りそうっていうのは、なんか実験をしたいって言っていたけれど」「や、無理やろ」「時間足りん」「そもそもどうやって上空を再現する?」「前時で雲つくる実験したならいらない」と実験を入れること

には否定的であった。しかしC教諭の「実験できるものならしたい」という語りに触発されて、A教諭、E教諭、実践者ともに実験方法を考え、結果として教科書にはない実験の条件を発想できた。このことから、「若い教師の授業は自分より未熟である」「自分の経験ではうまくいかなかった」のように経験年数や在籍年数、自分の経験の枠組みにとらわれてばかりいると、中堅・ベテラン教師として成長する機会を失う可能性があるといえる。

3. 対話のつながり

本実践を通して、どのような場面で活発な対話となったかを調べた。9月24日の理科部会は、E教諭が不在のため、予備実験をA教諭、C教諭と実践者で行った。そのときの対話が次の様子である。

実践者: 生徒にさせるときには。もちろん(乾燥剤)最初から入れといてもいいけど
 A教諭: 最初から入れといた方が、条件の差が
 実践者: あ、そうやね
 C教諭: 乾燥させてくれるから?
 A教諭: そっちの方がいいんじゃないかな? しばらく置いとかなんね。(実験を行う) 今うまいこといった?
 C教諭: や、あんま変わんないす
 実践者: 線香、線香の煙いれないと
 C教諭: 線香。線香
 実践者: 核にしないと。でも入れてなくても見えた?
 C教諭: どっちも薄くは見えたんです。線香入れてないけど。
 A教諭: 見えた?
 C教諭: 線香入れる入れんでどうなれんろって

理科部会では聞き手になり、先輩教師の話を聞いて学ぶことが多いC教諭もこの日はA教諭や実践者と同じ程度、対話に参加している。また、C教諭は次のようにも語っている。

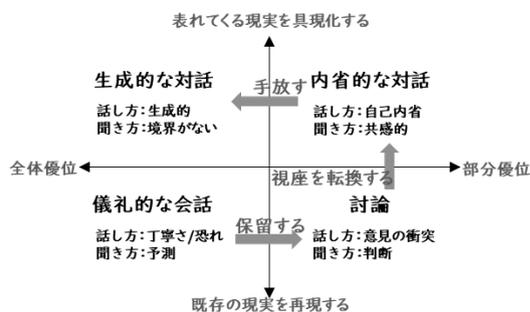
C教諭: 基本、皆さんの話聞いて、学ぶことが多くて、同等(に話すことは、現時点で)はないですけど、生徒の反応というか、こういった場面で、うん。どうかなあ。こういった場面でこういった反応あったとか、子どもの様子とかくいつきっていうのは、自分がやったところの様子とかで伝えられるかなって思います。

C教諭は「生徒の話題」や「教材の話題」について語りやすいと捉えている。A教諭やE教諭の発話量が増加するのも「生徒の話題」

「教材の話題」ではあるが、「生徒の様子」は過去に出会った生徒の様子、経験を語る場面が多い。年度当初、C教諭はA教諭に促されるようにして発言していたが、若手が語りやすい話題、中堅・ベテランが語りやすい話題をコントロールすることも多様な意見を語りやすい場になると考えた。

4. 対話の質

I期では、A教諭と実践者のように、個人間では授業のアイデアが創出されるような対話ができていたが、理科部会では深まりのある対話は見られなかった。II期では、実践者の研究授業授業について、各教師が不安に感じていること、してみたい授業について語る場面が増え、対話の質が変化した。このことは、オットー・シャーマーとアダム・カヘンによる「話し方と聞き方の4つのレベル」で説明することができる。図6は、小田(2017)が改変したモデルである。



(図6) 話し方と聞き方の4つの方法(小田 2017:231 頁より引用)

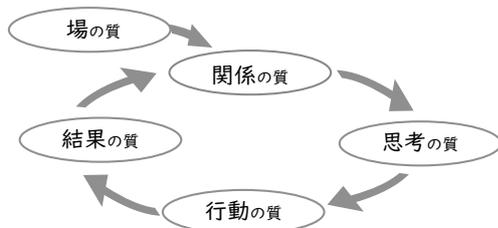
初めて集まったI期では、礼儀正しいが、率直な発言や本音が話されることのない「儀礼的な対話」から始まった。しかし、II期では、「探究的な学習を取り入れるための授業づくり」に対して、個人のもつメンタル・モデルを一度保留することで、経験年数や在籍年数の異なる立場の考えをより率直に述べられる「討論」のレベルに達した。III期では、自分の先入観だけで判断せず、生徒はどのようなことを考えたのか、C教諭はどのような授業をしたいのかと向き合ったことで「内省的

な対話」へ変化してきた。III期の10月8日での理科部会では、対話を通して生じた新たに出たアイデアや価値観について話すようになり、「生成的な対話」へと変化している。このことから、対話を通して新たなアイデアを生み出す場をつくることは、一朝一夕にできるものではない。単年度で構成するメンバーが変化する学校現場では、対話を通して場を変化させていくきっかけづくりや教師の変容が不可欠である。また理科部会の対話についてC教諭、E教諭は次のように語っている。

C教諭: こういう話をするんやってことが分かってきたんで、聞いてみよっかになってきました。理科部会のときに限らず、普段の中でも疑問に思ったこと、聞いていたらプラスアルファ教えてくださったりするんで、うん。というのが増えてきました。

E教諭: 今みたいに臨機応変に授業入れたりとか、ちょっと打ち合わせして、やることなかったら、ちょっとほっこりという時間にしたりした方が生産性は上がるかなって思います。その時間にしかできないって思うと、大変と思うんで、なんかちょこちょこってなんかいるんなときに話したり。何もすることなかったら、ちょっと掃除すっかってさ。

C教諭の語りから、理科部会での対話を通して、各々の教師の価値観を知り、理科部会以外の時間でも気軽に話す場面を増やしたり楽しんだりしているようすがわかる。また、E教諭の語りから、理科部会の時間を授業づくりや事務連絡の時間にすることも大切だが、様子を見ながら教材研究や各々の業務の時間をとり、何気ない話題の中で対話が生まれるような関係性も必要だと感じていることがいえる。小田(2017)は、ダニエル・キムによる「組織の成功循環モデル」に基づき「場の質」「関係の質」を高めることで「思考の質」「行動の質」が良くなるとしている。また組織としての成功が増える、あるいは成功にいたらなくても内省する機会が増えた状態「成果の質の高まり」になると、メンバー間の相互の信頼関係がさらに高まっていく状態になっていくとしている(図7)。



(図7) 成功循環モデル (小田 2017:223 頁より引用)

理科部会の時間に掃除や実験の準備片付けなどの作業を入れることも、対話が生まれるきっかけとなり得る。また、今年度からC教諭が飼い始めたヤモリとカナヘビは職員室の教師を巻き込んだ話題、理科部会の最初の話題にもなりアイスブレイクの役割も果たしていた。職員室の何気ない雑談と理科部会での対話は、組織の場や関係の質、業務と働き方改革のバランスをとって進めていく認識をもつことが大切である。

V 今後に向けて

以上のことを通して、理科部会での対話を通じた実践では、理科部会の教師が互いに影響を受けて学ぶことで授業づくりに変化を生むことが確認できた。また授業が変化することで、生徒の学ぶ姿勢の変容も見られた。さらには、生徒の学ぶ姿勢の変容が、教師の変容や理科部会の変容にもつながっていることも確認された。理科部会という小集団の教師同士の相互作用の良い変容は生徒の変容につながる。自分と立場や考えが異なる教師や生徒の考えを受け止めて、自己を内省することは教師として必要不可欠なことである。中学校には、教科部会の他にも校務分掌部会や学年団などさまざまな組織がある。そうした様々な小集団の教師同士の対話が教師の主体性や協働性に関わり、生徒への変容につながっていくものと考えられる。小集団の変容はボトムアップで生徒や学校が変容するものであり、どの教職員にも求められる力であるといえる。

一方で、働き方改革として教師の業務削減や時間外勤務時間の削減も必要である。会議時間短縮のため定期的な教科部会の開催が困

難な学校もある。教科部会の場が雑談だけの場とい

う認識では、今後このような場が失われていくといえる。教科部会の場が、どの教師にとっても成長を遂げることができる場であり、それが他の教科部会や小集団に良い相互作用をもたらすことが認められるような組織運営を行うことも重要である。教師自身が成長を感じることで、生産性のある場の運営ができるような組織でありたい。

主要引用文献・参考文献

- 1) アーギリス,C. (2007)「学習する組織へのブレークスルー」DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『組織能力の経営論,ダイヤモンド社, pp.167-196
- 2) 伊藤和衛(1971)「学校経営の近代化入門. 続」,明治図書
- 3) Kim,D.H. (2001) Organizing for Learning:Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change”, Pegasus Communications
- 4) 小田理一郎 (2017)『「学習する組織」入門—自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践』英治出版
- 5) 大寫竜午 (2022)「問題解決や科学的探究に焦点を当てた教授・学習論—探究の計画—」一般社団法人日本理科教育学会編『「理論と実践をつなぐ理科教育学研究の展開」東洋館出版社, pp.178-183
- 6) ショーン,D. A. (2007)「省察的実践とは何か」,鳳書房
- 7) センゲ.P.M. (2011)『「学習する組織」システム思考で未来を創造する』英治出版,pp.315-365
- 8) 曾余田浩史 (2020)「教師という仕事と学校経営組織論—学校経営の近代化から「学習する組織」へ—」『日本教育経営学会紀要』62,pp.49-60

小学校体育科における学年会議を活用した対話型・活動型の 授業研究の在り方

金子 啓太

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】 体育科は教科書が無いことや実技科目であるという特性から、他教科と比較して指導が難しい。また、体育科を専門としない教員が担当していること、若手教員が増加していること、校内研修の内容として扱われにくいことにより、学校組織として体育科の授業力向上を目指すことは容易ではない。そこで、本実践研究は、学年会議を活用した授業研究の在り方をデザインし、その場が参加者にとってどのような意味があったのか、その内実を解明することを目的として実施した。実践では、①既存の枠組みの中で、定期的な授業研究の時間を設定し、②会議運営を工夫し対話型の土台を整え、③授業研究を「任せることで自分事にする」「自己評価を言語化する」「目指す姿を共有した上で実物を通して考える」といった工夫を講じて行ったことで、教員それぞれにとって成果が確認された。

I 問題と目的

1. 問題の所在

体育科は検定教科書が無いことから、単元構成や1時間の授業の進め方を明確にイメージしにくく、学習内容が曖昧になりやすい。そのため、指導する教員によって授業の学習内容や指導方法が大きく異なり、それが授業の質の差につながる可能性は否めない。例えば、体育の指導が他教科と比較して難しいことについて調査した白旗によれば、そもそも他教科との大きな相違点の一つである「教科書がない」ということから、何に向かって具体的に何を教えたらいのか見えにくい点が、「教え方・伝え方」の大きな課題である（白旗 2013: 63 頁）。また、野津は、「体育は実技を行う教科であるがゆえに、運動することや活動することの中に学ばせなければならない内容が埋もれて曖昧になりやすく、「運動種目の経験はするものの何を学んでいるのかは不明瞭である」と指摘している（野津 2021: 31 頁）。このように、実技科目である体育科の特性も難しさを助長している可能性がある。

一方、学校組織として教員の体育科の授業力向上を目指すことも小学校現場においては容易ではない。この要因として、以下の3点が考えられる。

1点目は小学校が学級担任制であることである。多くの場合、体育科を専門としない教員が学級担任としてクラスの体育を担当している。2点目の要因は、若手教員の増加である。これにより、そもそも体育の授業を行ってきた経験が少ない教員が体育科の授業を担当せざるを得ない状況が増えている。勤務校においても学級担任の半数近くが若手教員である。3点目の要因は、体育科が校内研修の内容として扱われにくいことである。「ベネッセ教育総合研究所が2010年に行った調査によると、校内研修を行う教科は国語が66.7%、算数が55.1%であるのに対して、体育は19.6%と低いことがわかる。主要科目として扱われる国語や算数に比べ、教員の学びの場として体育科に割かれる時間が少ないのが現状である。

以上のように、小学校では、体育科に内在

する特性、体育科を専門としない教員や体育科の授業経験の少ない若手教員が授業を担当せざるを得ない現実、校内研修の実態が相まって、体育科の授業研究が進みにくいという課題を多くの学校が抱えている可能性が高い。

また、実践者自身も体育科の授業研究が進みにくいという経験をしてきた。過去に同じ学年を組んだ教員と行った体育科の授業研究では、自分のもっている知識や経験を伝えるという形で行うことが多かった。だが、伝えるのみでは教員がその知識や経験を自分のものにはできないという課題も感じてきた。このような経験から、どれだけよりよい授業の在り方をデザインしても、それを単に知識や経験の伝達という形で共有するだけでは、授業研究は効果的に進まないと考えた。

では、小学校において体育科の授業力向上はどのように目指されるものなのだろうか。例えば木原は、授業研究は学校組織による探究活動として営まれるべきとした上で「経験豊富な教師がエキスパートであり、残るものはその域に達しようと技術の獲得にいそむむという学校文化では、創造的な授業づくりは成立しがたい」のであり、「あらゆる教師は、授業づくりの選択肢を増やすために、同僚等とコミュニケーションやコラボレーションを繰り返すこと」が必要であると指摘している（木原 2012：208 頁）。つまり、授業力向上を目指すには経験豊富な教員からそれ以外の教員へと一方的に知識や経験を伝える形式ではなく、同僚とのコミュニケーションやコラボレーションを繰り返すような相互行為の形式を意識する必要があると考える。

2. 本研究の目的

そこで本実践研究では、体育科の特性と小学校の学校組織の現状を踏まえ、教員間のコミュニケーションやコラボレーションを意識した体育科の組織的な授業研究の場をデザインすることを目的とする。

II 予備調査及び研究方法

1. 予備調査

(1) 予備調査の概要

実践研究の目的を明らかにするために、まず、勤務校の教員が体育科に対してどのような授業観をもっているかを明らかにする予備調査を行った。調査及び分析は以下のプロセスで実施した。

2023年10月26日～11月6日にかけて、「体育科の授業づくりで何を大切にしているのか」を捉える質問紙調査を実施した。質問紙では「体育科の授業を計画するとき、特に大切だと思うことは何ですか。大切だと思う順に3点あげ、理由を記入してください。」と尋ね、自由記述での回答を求めた。2023年度の勤務校で体育科を担当する可能性のある教員19名に依頼し、全員から回収した。

(2) 予備調査の分析

自由記述の内容を分析した結果、「授業運営（安全、規律・トラブル、人とのつながり、明確な指示）」「全員参加（子どもの実態、楽しい、充実・達成感、苦手な子もできる、得意な子がのびる）」「運動量」「ねらい・つけた力」「主体性」「技能」「思考」の7つのカテゴリーが抽出された。

カテゴリーのうち最も回答が多かったのが「授業運営」である。例えば、「安全に活動ができるようにすること。計画の時に、用具の使い方や場所を確かめケガのないような授業をつくりたいから。」というように、児童の安全面や授業をスムーズに進めることを大切にしているという内容である。次に多かったのが「全員参加」である。例えば、「苦手な子も得意な子も楽しめる。どちらにも楽しんで欲しいから。」というように、楽しさを味わわせることや苦手な子どもへの手立てを考えるといった内容である。このように、目の前の子どもたちに向き合っている中で生じた必要感が伴った回答が多かったものの、学習指導要領に資質・能力として示されている「主体性」

「技能」「思考」といった指導事項を意識した内容の回答は3割程度にとどまった。このことから、勤務校では、体育科の授業づくりにおいて、子どもにどのような力をつけていくかといった最も大切にしなければならない点が後回しにされているかもしれないという課題が明らかになった。

一方、教員が体育科の授業で大切にしていることは多岐に渡っていた。授業研究にあたって、全てを包含しようとするとは焦点化し切れず、かえってねらいの不明瞭なものになってしまう。逆に実践者の意図で視点を絞りすぎると一人ひとりの教員の必要感からずれることにもなりかねない。

以上より、子どもたちにどのような力をつけるかを明確にしながら、教員一人ひとりが大切にしている授業観やその時々必要感に寄り添った授業研究の場をデザインする必要性が示された。

2. 研究課題・対象・方法

では、上述のような授業研究はどのように進めることができるのだろうか。ここでは、ある公立小学校における校内研修の改革について研究した高谷(2017)及び高谷ら(2019)を参考にしたい。

高谷は、事例研究を通して「校内研修への教員の参加感につながったと考えられる要素として、『対話型・活動型の研修内容』、『発言の権利が教員間で対等に保障された対話の実現』」を挙げている(高谷 2017: 121 頁)。また、「研修内で教員間の対話に変化をもたらすこと」や「教員の協働と省察が促進される対話をいかに生み出すか」も追究されている(同上: 106 頁)。これらを踏まえ、事例では、研修のスタイルを「対話型」にすることと研修の内容を協働と省察が促進されるような「活動型」にすることが重視されていた。

また、同小学校の校内研修を研修認識と成長実感という視点で分析した高谷ら(2019)では、校内研修を「与えられるもの」から「自

分たちのもの」として捉える認識の変化が明らかにされている。加えて、自身の成長実感が『自身の考えや悩みを率直に語る機会が豊富にあること』や『全教員がファシリテーターの役割を経験する機会があること』と、『子どもの姿を徹底的に捉えて対話する授業研究のスタイルを経験したこと』によってもたらされている可能性」についても言及されている(同上: 139 頁)。このことから、体育科の授業研究においても、経験豊富な教員から知識を受け取るだけの「受動型」ではなく、日々の実践の課題を解決する方法を考えたり、資料や教具をどのように用いると子どもに力がつきそうか試行錯誤したりといった、協働と省察が促進されるような「活動型」の内容であることも大切に研究を進めることとした。

このように、授業研究の場が単に知識や経験を一方的に伝える場ではなく、相互行為としての「対話型」のスタイルをとることと授業研究を協働と省察が促進されるような「活動型」の内容にすることを意識した。なお、上述の研究は学校研究における全教員参加の校内研修を対象に行われており、また特定の教科を取り上げて行ったものではない。本実践研究では、実践者と同じ学年の教員が参加する「学年会議」及び実践者の1つ上のペア学年の教員も参加する「ブロック会議」を対象とし、教科を体育科に絞って研究を進める。授業研究の内容を「活動型」にし、「対話型」で実施することで、教員にどのような影響があるのか検討したい。

以上の先行研究を踏まえ、本実践研究では以下の研究課題に取り組む

- 課題1** 学年会議を活用した体育科の対話型・活動型の授業研究の在り方をデザインする。
- 課題2** 対話型・活動型の授業研究を行うことは、教員一人ひとりにとってどのような意味をもち、またそれはどのような要因によってもたらされたかを分析・考察する。

本実践研究は、学年会議構成メンバーであ

る教員2名（A教諭、D教諭）と、ブロック会議構成メンバー2名（B教諭、C教諭）を対象に行った。なお、B教諭は初任者であり、もともと多くの研修を受けていたため、本実践研究の効果を読み取りにくいこと、また、D教諭は特別支援学級の担任であり、学年会議にあまり参加できなかったことを考慮して、A教諭とC教諭に焦点化して考察した。

学年会議は学校として設定されている毎週1回1時間程度の枠で実施した。また、ブロック会議は、本実践研究のために、この学年会議の枠の中で月1回1時間程度実施した。ペア学年とは体育科の学習内容に共通点が多いことから、ブロック会議は体育科の授業研究を共に行うことを中心とした。学年会議・ブロック会議の内容は表1の通りである。会議での教員間のコミュニケーションはICレコーダーで記録し、その会話内容を分析した。また、会議で行った授業研究から派生して自然と行われた日々の授業実践や考察についても、フィールドノートに記録し分析した。さらに、8月～11月にかけてA教諭とC教諭に対してインタビュー調査を実施した。聞き取った内容はICレコーダーで録音し、逐語

録を作成して分析した。

Ⅲ 実践経過

1. 学年会議を活用した「対話型」の授業研究実施に向けて

(1) 学年会議の特性をいかす

ここではまず、授業研究を学年会議とブロック会議で実施することにした理由について説明する。先述した体育科に内在する特性や体育科を担当する教員の現実、校内研修の実態等の課題に対して、学年会議には以下の3点の強みがあると考えている。1点目は、学年会議のメンバーは、同じ内容の体育科授業を担当している点である。そのため、同じ教材に対して、教員一人ひとりの専門性や経験によって生じる様々な必要感に応じて、自由度高く授業研究と授業実践を往還することが可能である。その際、それぞれの行った実践を共有することで、教科書が無いという難しさに対応しながら授業研究を効果的に行うことができる。2点目は、日常的に話ができる点である。同じ学年であるがゆえに話しやすいという心理的な側面と、教室配置や職員室内の席が隣といった物理的な側面も相まって、

表1 学年会議・ブロック会議内容一覧

回	日付	会議	主な内容	備考 特色ある取組	時間(会議/体育授業研究)
1	4/1	学	教材選定		1h50m/0m
2	4/2	学	学年事務		1h15m/0m
3	4/5	学	初日の確認		1h/0m
4	4/8	ブロ	研究内容の説明	詳細なレジュメ @会議室	1h20m/40m
5	4/15	学	㊦ 学年集会 授業研究(国、体：リレー)	簡易なレジュメ 子どもの様子の共有	2h/10m
6	4/23	学	㊦ 訪問指導案	議題 A教諭が選ぶ 特支級担任参加	47m/0m
7	5/8	ブロ	㊦ 目指す子どもの姿 授業研究(高跳び)	メンチメーター 体育館で実施	1h7m/1h7m
8	5/8	学	授業研究(国、社、理、体：幅跳び)		1h/27m
9	5/15	学	㊦ 迎える会 授業研究(国、総、体：幅跳び)	事前にA教諭の体育科の授業を参観	1h17m/8m
10	5/22	学	授業研究(理、体：幅跳び)	A教諭の質問に答える形で実施	23m/8m
11	5/31	学	㊦ 授業研究(国、理、体：マット運動) ジオ遠足	互い体育科の授業を参観	1h/13m
12	6/11	学	㊦ 授業研究(総、体：水泳) 社会科見学 迎える会	お互いの悩みを共有	記録なし
13	6/26	学	㊦ 授業研究(国、社、算、総、体：着衣泳) 評価		1h/10m
14	6/26	ブロ	目指す子どもの姿 運動会 水泳		1h26m/1h26m
15	7/8	学	㊦ 授業研究(体：着衣泳) 夏休み	A教諭が司会進行	31m/14m
16	8/2	ブロ	水泳学習振り返り 運動会担当決め	B、C、D教諭と行う(A教諭不在)	1h/1h
	8/28		A教諭インタビュー		1h27m
17	9/4	学	㊦ 授業研究(算、理、体：表現、ボール) 運動会	A教諭が司会進行 成果と課題言語化	1h57m/20m
18	9/17	ブロ	運動会	A、B教諭が多くを語る	58m/53m
19	9/24	学	㊦ 授業研究(理、総、国) 運動会 ジオ遠足	A教諭が司会進行	51m/6m
20	10/3	学	㊦ 授業研究(社、算、理、体：ボール) 運動会	成果と課題言語化	1h4m/24m
	10/26		A教諭インタビュー		40m
	11/8		C教諭インタビュー		32m

※学…学年会議、ブロ…ブロック会議、㊦…子どもの様子の共有

会議時間に限らず、1日を通して様々なタイミングで話す機会がある。つまり、日々の実践の成果や課題について、適時意見交換が可能となり、細やかに研究ができる。3点目は、小学校現場にある既存の枠組みを活用して実施できる点である。新たな授業研究の場を設定すれば、教員の時間的負担が増加してしまう。その点、頻度や時間に違いはあるだろうが、学年会議は多くの小学校で行われているだろう。この枠を活用し、その運営方法を工夫する形で研究を実施すれば、教員の負担を大きく増加させることなく、どの学校でも実現可能だと考えている。なお、ブロック会議もこの3点の強みを持ち合わせていると考えている。これらの強みが、つきたい力を明確にしつつ、教員一人ひとりが大切にしている授業観やその時々々の必要感に寄り添った授業研究を実現するにあたって効果的と考え、学年会議とブロック会議を活用することとした。

(2)「対話型」会議運営の工夫

学年会議はA教諭と実践者の2名で実施するのに対して、ブロック会議はA教諭、B教諭、C教諭と実践者の4名で実施した。最初のブロック会議は、4月8日である。

この日が体育科の授業研究の開始日ということもあり、なるべく実践研究の趣旨が伝わるように、研究計画をまとめたレジュメを配付し、丁寧に説明を行った。1時間20分の会議の中で、研究の説明を40分、研究の進め方や体育の授業に関する質疑応答を40分実施した。その結果、発話量は実践者が90.6%、C教諭が9.1%となり、A教諭は0.1%、B教諭は0.2%であった。初回の説明という点をふまえれば仕方のない面もあるものの、情報を一方的に伝えるだけの時間となってしまった。また初回は、参加した教員らにとって、その経験の差によって自分事になっていない可能性も推察された。例えばC教諭は、これまでの体育科の授業経験から、実践者の話に対して具体的なイメージをもち、必要感をも

って質問する様子も伺えた。しかし、体育科の授業経験の少ないA教諭とB教諭にとっては具体的なイメージがもちにくかった可能性は否めない。このことから、経験者2人の会話が中心となったのではないかと推察する。

なお、上述の高谷ら(2019)では、教員の協働と省察が促進されるように、活動的かつ多様な相手と必然的に対話することになる工夫を豊富に取り入れた校内研修を「対話型校内研修」と呼んでいた。また、中原は、「今まで気づかなかった新たな意味が生み出され、物事の理解が深まったり、新たな視点や気づきが生まれたりする」ような状態が対話であり、単なる話し手から聞き手への情報の移動ではなく、聞き手の共感や行動・考え方の変化を引き出せることを重要視している(中原ら2009:94頁)。

以上のように、初回のブロック会議と先行研究を踏まえつつ、以降の会議では、実践者の意見や経験、あるいは決定事項を一方的に伝達することで終わるのではなく、経験の少ない若手教員にとって、体育科の授業研究をより自分事として捉えられるように、会議自体を「対話型」にすることを試みた。具体的に行ったことは、以下の3点である。

① 思いを表出しやすい雰囲気づくり

会議を「対話型」にするには、誰もが安心して自分の事を話せるような雰囲気作りが重要だと考えた。そこで、まずは相手に話をしてもらおうことを意識した。例えば、話を振ったり質問を交えたりする等して、相手に先に話してもらおうことを心掛けた。また、相手の話を傾聴することも意識した。例えば、頷いたり相槌をうったり、良さを認める反応をしたりといった、相手の思いをしっかりと理解しようとする態度を示すことを心掛けた。また、相手の思いをそのまま受け入れ、尊重することも意識した。例えば、自分の考えや価値観とは違っても、まずは相手の話を受け入れることや、アドバイスも無理強いすることはせ

ず本人の決定を尊重する形にすることを心掛けた。A 教諭は、学年会議の印象について、以下の下線部のように話しやすい場だったと語っており、このような雰囲気づくりをどの会議においても意識的に行うことが、会議の参加者にとって効果的であったと考えている。

A: 私は K 先生が一方的に話しやすいと思っちゃってるんで、あの一けっこう何でもかんでもしゃべってるんですけど。ほんとそれが今年の救いっていうか。あと D 先生みたいに、ホントくだらんことでも報告できる

(A 教諭の 10 月インタビュー記録¹より)

②子どもの姿で語ること

上述した「経験豊富な教師がエキスパートであり、残るものはその域に達しようと技術の獲得にいそしむという学校文化」(木原 2012: 208 頁)は、勤務校の学年会議・ブロック会議でも確認できた。そこで、経験の差が出にくいであろう目の前の子どもの姿について語ることを意識した。会議で子どもの姿を語る機会を増やすため、毎回冒頭に「子どもの様子の共有」の時間を設けることにした。以下は、子どもの様子の共有を最初に行った 4 月 15 日の学年会議の様子である。

K: 子どもの情報から交換しよう。(中略)
いい子でもいいし、気になる子でもいいし。誰か 1 人あげるなら?

A: 1 人?

K: あ、2 人でも 3 人でもどうぞ。

A: あー、私はこれからいい感じに活躍させたいと思ったのは、F 児と G 児。

K: へー。どんなところ?

A: んーやっぱり… (中略)

A: じゃあ、困っている人言っていていいですか。

K: うん。

A: 困っている人で言ったら、えっと、…

子どもの様子をお互い交流することで、下線部のように自分から話し始める内容が増えた。A 教諭が、自分のクラスの子どもについて生き生きと語るとともに、自ら困っている経験などについても語っている様子が窺える。以後、継続していくことで、子どもの様子の共有は A 教諭にとって、以下のように楽しみな時間となっていった。学年会議の冒頭にこのような時間を設定したことは、会議を対話型に進めるための契機になるとともに、指導の在り方などを省察する機会となっていた。

A: あと児童の様子。最初にしゃべったじゃないですか。あれは、何か、私的に楽しみになりました。私はけっこう毎日子どもがどうやったかとその原因を探るタイプなので、それをアウトプットできるというか。やっぱホントに学年会で話さんなんっていうか、その一主幹から言われてることだけじゃなくって、クラスのことを言うことで自分のアウトプットになったし。考え方も色々違うじゃないですか、みなさん。

K: 違うねー

A: 皆さん違うから、何か自分がやらんなんって思っていることらしく考えられるようになったりとか、そこはちゃんとせんなんって気づけたりとか。

(A 教諭の 10 月インタビュー記録より)

③発言の権利を保障すること

上述のブロック会議では、経験のある C 教

¹ A は A 教諭、K は実践者である。また、引用における下線は、学年会議・ブロック会議の逐語録やインタビューデータにおいて、分析結果を理解する上で強調する部分である。以下、同様。

論と比較して、経験の浅い A 教諭や B 教諭にとっては参加感の低い場となっていた可能性がある。高谷は、校内研修への参加感を高める要素として、対話型・活動型であることに加え「発言の権利が教員間で対等に保障された対話の実現」を挙げている（高谷 2017:121 頁）。このことを踏まえ、4 月 15 日以降の学年会議では、A 教諭に事前にレジュメを渡し、どの内容についてじっくり話し合いたいか選んでもらうことにした（図 1）。レジュメに沿って話すことで、A 教諭の必要感に寄り添い、発話量を増やしていきたいと考えた。

令和 6 年 4 月 15 日 (月) 16:00~	
〇年学年会	
0. 子どもの様子	
1. 授業の進め方	
・国語	・理科
・社会	・体育
・算数	・総合
2. 学年集会	
・担任の思い+子どもの思い=学年目標（※学校教育目標を具体化）	
・日時 4/16 (火) 5or6 限 @集会室	
・進め方 ※昨年度のパワがあり	
3. その他	
・キャリアパス 4月中	
・学年経営計画→学級経営計画 4月中	

図 1 学年会議のレジュメ

以下のやり取りは 5 月 8 日の学年会議である。それまでは実践者が経験に基づいて語りすぎることによって A 教諭の発言の機会を妨げてしまうこともあったが、下線部のように、レジュメを活用して実践者が A 教諭に問いかけることで、A 教諭は自分で話す内容を選び、それに対して実践者がアドバイスをする流れによって発言の権利を保障しようと試みた。

K: 今日どこしゃべる？必要なところはどこ？

A: んー、国。

K: 国。

A: 体。

K: うん。

A: 社会は一本当に嫌で、耐え抜いたって感じですけど。

K: 板書めっちゃいい感じやって思ってたけど。

A: (笑いながら) あれがですかー？

以上のように、体育科の特性と小学校の学校組織の現状を踏まえた体育科の組織的な授業研究の場をデザインするために、教員間での教材や授業実践の共有、日常的な意見交換、既存の枠組みでの実施が可能な学年会議・ブロック会議を活用した。また、思いを表現しやすい雰囲気にしたり、子どもの姿で語る場にしたり、発言の権利を保障したりする等、会議運営を工夫し、「対話型」の土台を整えた。

2. 対話型・活動型の授業研究の実現

(1) 会議を活用した授業研究のデザイン

次に、会議の中でどのような体育科の授業研究をデザインしたかについて、学年会議、ブロック会議の順に報告する。

学年会議は、週 1 回 1 時間程度の枠が学校で設定されている。話し合う内容については、学校運営上必要なものが管理職から示される以外は学年に委ねられていた。これまで実践者は、学校組織としての優先度をふまえ、まずは上述の示された内容、次に行事や校外学習といった学年共通の内容、そして必要があれば各教科の授業研究といった内容の順で行うことが多かった。その結果、授業研究に辿り着かないまま会議が終了することが多かった。そこで、本実践研究では、授業研究を優先的に行うことで、お互いの授業についてより多くを共有できるようにした。その分会議時間が伸びてしまわないように、レジュメ(図 1)を活用し、話し合った方がいい事と、確認で済む事とを精選し、内容に軽重をつけて実施した。この点について、A 教諭は 10 月のインタビューで、多忙な現状の中で、学年会議の度に授業について共有できる時間があつ

たことを「安心」という言葉で語っている。

A: 教科のことも、去年は多分自分から聞かなかつたら、お互い共有する時間とか、そんなに（無かった）。まあ、私がひたすら聞かって感じで。なんで、先週、先々週無かつたじゃないですか、学年会。

K: おーおー

A: だからお互いどんなことしているのか、やっぱ学年会無いと聞きづらかったりもするし。その一、私も仕事たまってるとしみたいな。

K: おー

A: 聞きづらいし。やっぱそうやって（学年会議で）強制的に共有する時間があった方が、下っ端としては安心です。

表1の通り、学年会議で毎回実施していた各教科の授業研究の中で、体育科の授業研究をほぼ毎回行った。その内容をもとに、A教諭と実践者それぞれが日々授業実践をし、その実践について休み時間や放課後といったすき間時間に授業考察をした。この実践と考察については、A教諭が授業実践を行ったことで生じた悩みや成果を話題にしたり、A教諭の授業実践を参観してアドバイスしたりした。逆に、実践者の授業実践をA教諭が見ることでイメージづくりを行ったり、2クラス合同体育を行い、お互いを感じたことについて話し合ったりもした。この実践と考察の往還については、必要に応じて1週間の中で繰り返

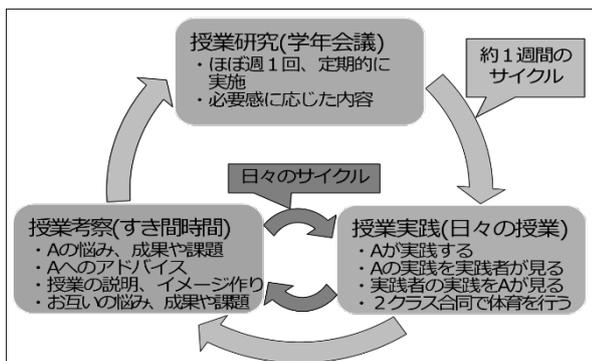


図2 学年会議を活用した体育科の授業研究のイメージ

し行った。そして、翌週の学年会議での授業研究につなげていった。このように、週1回の授業研究をふまえ、授業実践をし、授業考察をするという1週間の大きなサイクルと同時に、日々の実践とすき間時間の考察とを往還するという小さなサイクルも回した(図2)。

一方で、ブロック会議は学校で設定された学年会議の枠を活用して、実践研究のために月に1回程度実施した。学年会議のように高い頻度で実施できないことから、1回1時間程度のまとまった時間をかけて、共通の学習内容が多い体育科に絞って、単元を通した授業研究を行った。授業研究で話し合われた内容をもとに、それぞれが体育科の授業実践をした。その実践についての授業考察は、成果や相談事があれば行われたが、各単元1回程度に留まった。このように、学年会議とは違い、月1回の授業研究をふまえ、授業実践をし、授業考察をするというサイクルが約1か月の期間で回っていった(図3)。

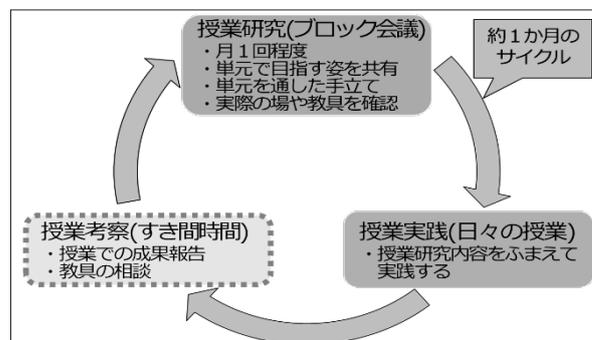


図3 ブロック会議を活用した体育科の授業研究のイメージ

このように、学年会議での授業研究は1週間に何度も行うかわりに、1回の授業研究時間を短く設定し、その内容も日々の授業から生じる課題に対応したものとなっていった。一方で、ブロック会議での授業研究は、回数が少ないかわりに、1回の授業研究時間を長めに設定し、その内容は単元を通した目指す姿や具体的な手立てを考えることが多かった。

(2) 学年会議での対話型・活動型授業研究の実態と課題

ここでは、学年会議を中心として、どのよ

うに対話型・活動型の授業研究が実施されたのか、その実態について、A 教諭の姿を中心に説明していく。

①必要感によりそったアドバイスによって 授業者の意欲につながる

5月15日の学年会議では、1時間17分の会議の中で8分間体育科の授業研究を行った。内容はA教諭の行った幅跳びゲーム(色々な跳び方ができたら得点になるゲーム)の得点方法に工夫を加える授業において、A教諭の感じた課題点についてであった。具体的には、工夫として取り入れたはずのボールを転がしたり蹴ったりするという動きに夢中になってしまい、結果として幅跳びの動きから離れてしまったという課題であった。実践者はこの授業を実際に参観しており、A教諭の困り感を予想できた。そのため、A教諭の必要感を正しく把握しないまま、実践者の感じたことを一方的に伝えてしまった。具体的な解決策が欲しかったA教諭に対して、自分ならそもそもボールは使わないという指導のような内容であったり、実践者の授業の失敗談であったりと、A教諭の困り感に寄り添えていないアドバイスとなっていた。A教諭の反応は、例えば「うーん。」「はい。」といったように短く薄いものであった。そして、実践者からの話に区切りがつくと、「昨日言っていた準備運動。いつか知りたいです。」と、その日の授業と関係の無い話を切り出し、授業研究を自ら終わらせてしまった。この日の授業研究の反省点としては、A教諭の授業を参観していたために、困り感を本人から丁寧に引き出すことを怠った点にある。結果、A教諭にとっては必要感のない話が大半を占めてしまっており、A教諭の発話量も少なかった。

翌週の5月22日に実施した学年会議では、23分の会議の中で8分の授業研究を行った。A教諭は幅跳びゲームで跳びたい気持ちがうすれてきたという困り感を抱えていた。前の週の会議での反省を踏まえ、「すごい。」「なる

ほどなあ。」と実践内容を受け止めたり、「0点の子とかおらんかったん？」と質問する等して困り感を明確にしたりしてから、「じゃあ、実際に対戦させたら？」とゲーム性をもたせるという解決策を提示した。その結果A教諭は「やってみます。」「うん。とりあえず対戦させてみて、点数はつきりさせます。」と、課題解決に向けて前向きな返事をした。

授業を参観し、感じた改善点について話をする事は授業研究で必要なことである。これまで実践者が経験してきた授業整理会でも、参観者が気付いた点をアドバイスする姿はよく見てきた。実際に、この2回の授業研究でも、A教諭に対して実践者からアドバイスしたという点は共通している。しかし、A教諭の受け答えは全然違った。つまり、アドバイスは受け取る側の困り感に寄り添えているかどうか重要なのだろう。アドバイスは発信する側からの一方的な伝達ではいけない。子どもの様子を問うて課題点を明確にしたり受け取る側のニーズを引き出ししたりした上で、改善策と一緒に考える。このような省察や協働の生じる授業研究にすることが、授業者の意欲につながることを確認することができた。

②任されることで、自分事になる

6、7月の水泳学習は安全面を考慮し、単元を通して2クラス合同で行った。A教諭は水泳の授業を指導した経験が無い。その上やりたくないという思いももっていた。そのため単元の導入からずっと実践者が主で指導を行い、A教諭は補助にまわっていた。しかし、7月4日の放課後に水泳授業について2人で話している際、翌週予定されていた着衣泳をA教諭が担当するという話になった。そこで、過去に行った授業資料を説明して、A教諭のやりやすいように授業するといいと伝えた。そこからの1週間、A教諭は実践者や他の先輩教諭に考えたことをアウトプットしながら、授業計画を膨らませていった。そして、A教諭は7月11日の初めての水泳の授業を無事

にやり遂げることができた。その日の放課後には「今日の着衣泳どうでしたか？」というA教諭の発言から、授業考察が始まった。なるべく本人から話を聞き出そうと考え、自己評価を聞いたり、難しかった点を尋ねたりと思いを表出させたりすることを中心にした。その中で、成果として流れがよかったことや子どもの思考に沿ってできたこと、課題として安全指導が挙げられた。また、今後に向けた挑戦課題として、水に浮くコツをもっと知りたいということが挙げられた。そして、最後には、「今日やったおかげで（水泳授業を）やりたくないは消されました」と語り、充実感をにじませていた。さらには、あと2時間残っている水泳学習の指導について、実践者から「来週、火木に水泳あるけど、このまま授業してみますか。」と提案したところ、「じゃあ、火曜日お願いして、木曜日私がやるってどうですか。」と引き受けてくれた。

A教諭は自己評価を語る中で、成果と課題を見つめ、次の挑戦課題をも明確にすることができていた。任されたことで自分事になり、自分で考えたことで、それをアウトプットしたり、逆にその考えに対する意見をもらったりする必要感が生じていた。そして、この1週間で、苦手意識をもっていた水泳指導を前向きに捉え直していった。

③実践の成果と課題を明確にすることが指導方法の工夫につながっていく

勤務校は秋に運動会を実施しており、団体演技は低中高学年のブロックごとに行った。A教諭とB教諭が指導を主で担当し、実践者とC教諭は補助という体制で練習を進めた。最初の1週間は学年練習だった。練習初日は放課後に職員室で会うなり、今日の学年練習はどうだったかとA教諭が聞いてくれたことから授業考察が始まった。A教諭の自己評価として、成果は事前の計画通りに進められたこと、課題としては、中には振り付けの左右が分からず混乱した子もいたことを挙げた。

A教諭が自己評価を言語化したことで、その成果を価値づけつつ、次の時間の挑戦課題を明確にすることができた。課題である左右の混乱に対しては、口伴奏を効果的に使うことと拍を数えながら振り付け指導をすることをアドバイスした。A教諭はこの授業考察の直後に、先輩教諭を誘って、振り付けと口伴奏の練習を1時間程度、自主的に行っていた。翌日の運動会練習では、振り付けと口伴奏を効果的に用いて、自信をもって子どもたちを指導していた。子どもたちも昨日とは違い、左右の混乱が解消され、生き生きと踊っていた。A教諭の変容と、子どもたちの成長が、実践者にとって印象的な練習となった。

この後も、運動会練習があった日は、すき間時間を活用して授業考察を行うようにした。その際、A教諭が自己評価を語る中で成果と課題が言語化され、次の挑戦課題も見えた。そして、次の練習方法を一緒に工夫していくという流れが定着していった。練習自体はうまくいかないことも多々あったが、その都度改善策を考え、指導を工夫していくA教諭の様子を、実践者は頼もしく感じた。

このように、授業研究のサイクルに自己評価による成果と課題の明確化を入れ、より自分事として工夫する過程で成長実感が得られるような場をすることを心掛けた。

(3) ブロック会議での対話型・活動型授業研究の実態と課題

ここでは、ブロック会議を中心として、どのように対話型・活動型の授業研究が実施されたのか、その実態について説明していく。

①参加者の大切にしていることに寄り添う

ブロック会議は、表1にあるように4～9月の間で5回実施した。学年会議とは違って、月1回と低い頻度での実施だったため、日々変化する課題に対応したきめ細やかな授業研究はできなかった。そこで、対象とする運動において目指す子どもの姿を出し合った上で授業研究を進めた。教材や指導方法を目指す

姿につなげながら考えることで、参加者がより自分事として捉えられるよう心掛けた。

第2回のブロック会議はA教諭、B教諭、C教諭と行った。ここではまず、Mentimeterを利用して体育科で目指す子どもの姿を出し合った。Mentimeterを用いたことで、若手教員にとっても思いが出しやすいようであった。出し合ったことをもとに、「関わり(教え合い、声掛け、協力)」「積極性」「マネジメント」の3点を年間を通して大切にしながら授業研究をしていくことを確認した。

また、これから行う単元の走り高跳びはどんな授業にしたいかを尋ねたところ、C教諭からは「自分たちで場の設定を考えられるようになったらいいなって思います。(中略)自分たちでこんな形にした方がいいんじゃないか、ここに補助がいた方がいいんじゃないか、助走はここからじゃないかとか、そんなことを自分たちで試行錯誤しながら主体的に考えられる」ようになってほしいという思いが返ってきた。昨年度も勤務校に在籍していたC教諭は、予備調査でも「場の設定」を授業づくりで大切にしていると回答していた。このことから、「場の設定」はC教諭の授業観として外せないことであると考えられた。

その後、体育館にて走り高跳びの授業研究を30分程度行った。事前に確認した目指す子どもの姿や授業観とつなげながら、高跳びで使えるような教具や場づくりと一緒に考えた。場や教具といったモノをどのように工夫できるかを紹介し、実際に体験してもらったことで、C教諭は「子どもが工夫できるし楽しめる体育になるな。こんないろんなところから跳ぶとかやったことないし、面白そう。」と喜んでいた。授業研究後に、実践者が「実際にモノを見た方が分かりやすいですね。」と尋ねたところ、C教諭は「体育は(実際にモノを見た方が)分かりやすい。」「なかなか体育の準備は分からない。何があるとか。」と答えていた。「場の設定」を大切にしているC教

諭にとって体育館で実物を見ながら授業研究を進める重要性が確認された。

C教諭は翌日の5月9日に、早速教材研究した走り高跳びの授業をしてうまくいったことを報告してくれた。さらに、5月30日にも走り高跳びの授業で手応えを感じていることを嬉しそうに報告してくれた。過去に同じ学年を組んだ教員に自分の持っている知識や経験を伝えたがうまくいかなかった経験と比べ、目指す姿を共有し、それを具現化するための手立てを共に考えながら提供したことは、効果的な授業研究になり得ると手応えを感じた。

しかし、課題も生じた。8月2日に行ったブロック会議にて、走り高跳びの授業の手応えを聞いたところ、C教諭は「高跳びは、色々な場の設定の話をしてたんですけど、そこまですいませんでした。」と語り、前回の授業研究で話していた、子どもたちが場を試行錯誤するような授業まではできなかったことを残念がっていた。学年会議と比較すると、ブロック会議は頻度が少なく、また授業考察の時間も多くはとれなかった。そのことで、日々の成果や課題を深く共有することができなかった。実践者は、C教諭が、子どもが場の工夫をするような授業にまで辿り着いていなかったことを把握できておらず、当然その改善策と一緒に考えることもできなかった。学年会議の手立てとの差があったことの表れかもしれない。

②多様な先生との必然的なやりとり

9月17日に行われたブロック会議では、合同で行っている運動会練習の進め方について考えた。他のブロック会議と比べ、この会議で特徴的だったのが、A教諭とB教諭が自分から話を始めることが多かった点である。例えば、A教諭は、演技の掛け声について、「声言わせてもいいですね、最後の部分とか」と提案し、またB教諭も振り付け内容について、「めっちゃくちゃ今更なんですけど、これ。(振り付けをしながら)これは難しすぎるん

かなって。」と提案している。この回は、2人が担当している日々の実践についての考察だった。そのため、話し合いが自分事になっており必要感のある内容になっていたことが2人の意欲的な発言を引き出したと考えている。

その一方で、他のブロック会議では、経験者同士のやりとりが多く、若手教員は聞く時間が長かった。A教諭の発話量は、学年会議と比べて明らかに少ない。このことから、実践者は、何とかA教諭に話してもらいたいと考えていた。しかし、ブロック会議での発話量が少ないことについて、A教諭は8月のインタビューで「黙ってる時間は基本私何かにひっかかって、あの一頭の中で考えてるときなんで」と語った。A教諭にとっては、話していない時間は授業研究に必要な思考の時間でもあった。さらに、10月のインタビューでは「C先生の質問を聞いたりするっていうのもすごくいい機会やったのかな。B先生は初めてで同じ立場ですけど、いつもされてるC先生の質問を聞くってすごくいい機会だった」と語った。経験者のやりとりを聞くという時間はA教諭にとって有益なものだった。話を聞く時間の重要性について再考させられた。

また、C教諭は、11月のインタビューにて、若手の話を聞くことで「こっちも何かいろいろ刺激もったりする」と、若手の発言から学んだことを語った。

これらのことから、若手教員が必要だと感じて自然と発話できるような環境が重要であることや若手教員の発話量が少ないことが必ずしも悪くはないこと、経験者の知識を若手教員と共有することは有益であること、逆に、経験者も若手の発言から学ぶこと等が確認できた。学年会議のように固定化した相手ではなく、学年の違う相手同士や若手教員同士、経験者同士といった、多様な相手との必然的なやり取りが生じていたことで、普段と違った視点で授業研究をすすめられることが、ブロック会議を活用した良さとなっていた。

3. A教諭・C教諭にとっての対話型・活動型の授業研究の意味

(1) A教諭へのヒアリング調査の分析

対話型・活動型の授業研究を行うことは、A教諭にとってどのような意味を持ち、またそれはどのような要因によってもたらされたのだろうか。この点を明らかにするために、A教諭に対して、学期に1度ヒアリング調査を行った(表2)。その結果を報告する。

表2 A教諭へのヒアリング調査の概要

ヒアリング調査①	
実施日	令和6年8月28日
実施場所	会議室
実施時間	1時間27分
調査方法	半構造化面接法
ヒアリング課題	
<ul style="list-style-type: none"> ・1学期の体育の授業で、自分が成長したことや手応えはありますか。 ・2学期はどんな体育の授業にしたいですか。 ・アドバイスや指導をする時に気を付けていることはありますか。 ・一番印象に残っている学年会議・ブロック会議は何ですか。 	
ヒアリング調査②	
実施日	令和6年10月26日
実施場所	会議室
実施時間	40分
調査方法	半構造化面接法
ヒアリング課題	
<ul style="list-style-type: none"> ・学年会議で印象に残っていることはなんですか。 ・体育の授業研究で何か手応えがありましたか。 ・学年会議を活用した授業研究はどうでしたか。 	

8月に、体育科の授業の手応えについて尋ねたところ、「自分は無いですね、2年目なんです。模索中。」「伸びてるとかないです。」という回答をしており、自己の成長を実感できていない様子であった。

しかしながら、10月のインタビューでは、自分が得意としている算数科と比較しながら以下のように語っている。

A: 算数は自分も好きなんで子どもにも好きになってほしいっていうか。(中略) 私的には根本的に分かる面白さとかあると思ってるんで、算数は。(中略) つまり算数は、何か自分の中で思いとかビジョンとかが2年目なりにもあるんですよ。でも体育は去年してこなかったですし、(中略) やっぱ思いとかビジョンとか定

まってなさ過ぎて、どんな授業に自分が
したいんか自分が分かっていないから、
K先生が教えてくださったことをしてみ
たりとかしてるんですけど、何か、ん一
分かってないっていうか。(中略)だから、
こんな風にしたいっていうのが定めたい。

(中略)

A：声掛けとかやっぱすごいしてほしい
なって思ったり、周りの人をもっと大事
にする姿が見れたらいいなって(中略)
だから、そういうのを当たり前にする
体育。そんな姿がいいんですけどって。
あ、定まりました！

下線部のように、10月には、体育科の難し
さについて体育科が好きといった「思い」が
もてておらず、またこんな授業にしたいとい
う「ビジョン」も定まっていないことが要因
だと考えることができた。さらにはそれを語
っていくうちに自己の中にあるビジョンを言
語化するまでに変容していた。

この2回のインタビューの間で行った授業
実践は、運動会とベースボール型ゲームであ
る。毎日のように行われた運動会練習では、
全ての時間を一緒に行ったことから、以前に
も増して丁寧に授業考察を行うことができて
いた。その中で、A教諭は子どもの姿から成
果と課題を明確化し、次の時間に目指すべき
姿とそのための方を自分事としてしっかり
考えることができていた。このように、運動
会練習が「団体演技で目指す子どもの姿」と
いう大きなビジョンの下で、「日々の練習でめ
ざしたい子どもの姿」という小さなビジョン
を定めることに繋がっていたことが考えられ
る。ビジョンについては、運動会後の実践で
あるベースボール型ゲームにおいても、授業
実践を行い、自己評価による成果と課題の明
確化をし、改善策を考えるというビジョンを
定めた授業研究のサイクルを継続して行った。
これらは実践者の授業をみて真似てみること

から始めていた7月までの授業研究とは大き
く違っている。このことがA教諭の変容の一
因として推察できるのではないかと。

このように、少しずつビジョンを固めてい
ったA教諭だが、やはり難しさも感じていた。
例えば8月のインタビューでは、「もう何でも
いいから私が質問できる時間が欲しいです。」
「多分もっと自分が質問せんなんかったなっ
て今思いました。」と語っており、また10月
のインタビューでも「資料が欲しい。」「もっ
とがつつり体育の(授業研究の)時間って
いうのがあってもよかったのかもしれない。」
と語っている。体育科の授業研究には毎週の
学年会議や日々の授業考察、ブロック会議と、
他教科に比べ多くの時間を費やしてきた。そ
れでも機会が足りない程、体育科の授業が難
しいことの表れだろう。

この点について、A教諭は10月インタビ
ューにて、ブロック会議での授業研究を引き合
いに「見通し」をもつことの重要性を、「今後
の自分の実になるのは、やってみるっていう
のもそうだと思うんですけど、4人で勉強会
としてやった方が入ったかもしれない。自分
も見通し無いので、前日に聞いてマニュアル
作ってそれっぽいことやって、…」と語って
いる。日々授業実践を行い、そこで生じた課
題に対応していくような授業考察をする小さ
なサイクルを丁寧に回せる学年会議を活用し
た授業研究の良さにばかり目がいていたこと
で、単元を通した見通しのもてる授業研究
を行うという大きなサイクルを充実させるこ
とが蔑ろになっていた。授業研究は、大小2
つのサイクルをどちらも回すことで効果的に
進めることが必要だったのだろう。

(2) C教諭へのヒアリング調査の分析

対話型・活動型の授業研究を行うことは、
C教諭にとってどのような意味を持ち、また
それはどのような要因によってもたらされた
のだろうか。この点を明らかにするために、
11月にC教諭に対してヒアリング調査を行

った（表3）。その結果を報告する。

表3 C教諭へのヒアリング調査の概要

実施日	令和6年11月8日
実施場所	職員室
実施時間	31分
調査方法	半構造化面接法
ヒアリング課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ブロック会議で印象に残っていることはなんですか。 ・体育の授業研究で何か手応えがありましたか。 ・ブロック会議を活用した授業研究はどうでしたか。

C教諭はブロック会議での授業研究で扱った道具について、以下のように語っている。

C: 今までやってきた道具とは違う道具とか子どもたちが使いやすい道具とか、選択肢がすごい増えた。自分もそうやけど、子どもたちは選択肢が増えたから、すごい楽しいってやってます。準備が速いんですよ。その、箱とか最初の頃、最初は当然やけど時間かかるんですよ。自分たちで全部準備して。必要なもの全部自分らで全部出して準備してくれたから、子どもたちやる気ある時ってこんなんねんって。

このように、子どもの姿を通して得た手応えを語っており、その子どもの成長や変化は下線部のように、場や道具といったモノの工夫によってもたらされていた。モノにはそれ自体に運動のおもしろさにつながる動きを誘発するアフォーダンスが含まれており、学習者の意欲が高まる。それに加え、授業づくりの際に、どのように使うと有効か試行錯誤するといった教員の協働や、授業考察の際に、子どもの動きがどう変わったかといった教員の省察も促進される。C教諭は、ブロック会議を活用した授業研究によってモノを工夫することの可能性を感じるとともに、授業実践によってモノの工夫による子どもたちの成長や変容を実感していた。

また、C教諭は、自身の授業観に変化があったことについても、インタビューの中で語

っている。鉄棒の授業についてのC教諭とのやりとりを以下に示す。

C: (鉄棒が苦手な子が) ツバメしかできんのかって思われるのが嫌やったんかなって。それよりも自分が楽しみたいって思ってくれたらいいなって。

K: そうです!

C: 周り関係なく、周りの評価ではなく、とにかく自分が回りたいって、あのベルト(鉄棒の補助具)使うことによって思ってくれるだけでもいいなってこないだ話聞いて、そっかーって。

下線部のように、従来の鉄棒では技ができることを追い求めていたが、補助具を用いて楽しむことの可能性について考えていた。

このような鉄棒の授業にて生じた授業観の更新は、その他の運動領域にも派生し得るものである。それは、C教諭が「体育嫌いを作っちゃうのがそこなのかなと思って。マットとか跳び箱もそうだけど、絶対跳ばなければならぬ、絶対回らなければならぬとか。」と、鉄棒の実践をマット運動や跳び箱運動にも拡張させて語っている点からも明らかである。鉄棒の授業研究を通してC教諭が「技術的な習得」を重視する従来の授業から、「運動の楽しさに触れること」を重視する授業へと授業観を更新させたように、今後もC教諭が体育科の授業の幅を広げていながら手応えを感じていくきっかけをつくったのではないかと感じている。

では、モノの工夫に対する手応えや授業観の更新をもたらすことのできた要因は何だろうか。1つに予備調査や目指す姿の共有を通して把握したC教諭の授業観に沿って、つけたい力を明確にした授業研究を行ったことがあると考えている。また、実際に使い方を体験したり実践者の授業での子どもの様子を見てもらったりすることで、教科書の無い体育

科の難しさに対する手立てをとって授業研究を行ったことも、手応えや授業観の更新をもたらす一因となったと考えている。

その一方で、C教諭が11月のインタビューにて「教えてくださったおかげで」「資料を提供していただいた」と語っている点からは、授業研究が、教える者と教わる者という構図で実施されており、C教諭は受け身の立場であったことが窺える。本実践研究では、一方的な知識の伝達ではなく、対話的・活動的な授業研究になるようにデザインしてきたつもりである。しかし、少ない回数だからこそ、C教諭の授業観に沿って効率的に授業研究を行ってきことが、かえって欲しい情報を受け取るという受動型へ戻す力を働かせてしまい、結果、当事者意識が高まりきらないことにつながってしまった。

IV 考察

1. 学年会議を活用した対話型・活動型の授業研究のデザイン

本実践研究では、既存の学年会議の枠内で運営を工夫しながら、学年会議とブロック会議を活用した体育科の授業研究を効果的に進めることを目指した。

実践の初期には、経験者同士の話が多くなったり経験者から若手教員への情報の伝達が多くなってしまったりといったことが懸念された。そこで、「話しやすい雰囲気づくり」「子どもの姿で語ること」「発話の権利を保障すること」を行うことで、会議自体を対話的なものにする土台を整えた。

その上で、授業研究、授業実践、授業考察のサイクルを確立させた。しかし、学年会議では成長実感がもてない、ブロック会議では回数が少なく日々生じる課題に対応できないという課題も生じた。そこで、「任せることで自分事にする」「自己評価を言語化する」「目指す姿を共有した上で実物を通して考える」といった手立てを講じて修正や充実を図りな

がら運営してきた。このように、対話型の会議内で授業研究サイクルを回すというスタイルだけでなく、その中で参加者の授業観や必要感に応じて研究を進められるような内容面の両方の工夫が不可欠であった。

2. 学年会議を活用した授業研究の可能性

多くの教科の授業や校務を抱えた小学校の教員にとって、授業について学年で共有する時間を十分に設定することは容易ではない。しかし、経験の浅い若手教員ほど、その時間を必要としている。本実践では、学年会議を活用して授業研究を行うことによって、A教諭は安心してお互いの実践を共有する場を得ていた。そして、日々の実践の成果や課題を言語化し、次の指導について考えること等を通して、少しずつ自身のビジョンを構築していった。実践者としても、A教諭の日々の思いに寄り添いながら授業研究を進められている感覚があった。しかし、教員は多忙であり、また授業においても様々な課題が生じる。それらに対処することに主眼を置いた授業研究を続けた結果、単元という大枠でのビジョンが曖昧なままの、対処療法的な授業研究サイクルが回ってしまっていた。このことから、この小さな授業研究サイクルだけでなく、単元を通した大枠の授業研究サイクルの両方を意識的に回していく必要性に気付かされた。

ブロック会議は学年会議程の回数が確保できない。そこで、参加者の必要感に沿って実際の教材を用いることで、効果的かつ効率的な授業研究にすることを意識した。その結果、C教諭は場や教具の工夫で授業研究を自走させる等、満足度も高い様子であった。その一方で、効率を求めすぎると、せっかく対話型・活動型にデザインしたはずの授業研究も、一方的に知識を伝達するような受動型の授業研究に戻ってしまう力が働くことが確認された。効率が下がったとしても、日々の課題に対応して試行錯誤したり、負担が増えても授業考察をもっと行ったりする必要がある。

どちらの会議にも共通しているのは、目の前の成果に目が行きすぎると、その周りに潜む問題点が見えにくくなるということだ。成果があがっているように見える時こそ、その方法に慢心せず、さらによい方法を模索できるような俯瞰的な視点が必要だろう。

3. 小学校体育科における授業研究の在り方

では、体育科の特性や小学校の現状を踏まえた組織的な授業研究はどう在ればいいのか。

本実践研究は①学年会議といった既存の枠組みの中に定期的な授業研究の時間を設定する、②会議運営を工夫し対話型の土台を整える、③対話型・活動型の授業研究を工夫するという3つの手順で実施した。その中で、学年会議を活用した授業研究は、日々の実践から生じる課題に対して定期的かつ細やかに対応できる良さがあった。そのことで、A教諭には成果と課題を明確にしながら授業を工夫していく様子が見られた。また、ブロック会議を活用した授業研究は、目指す子どもの姿を共有し、参加者の授業観を大事にした授業研究を行うことで、C教諭にはモノの工夫により子どもの成長を引き出すとともに、授業観を更新していく様子が見られた。どちらも参加者の必要感に寄り添うことで体育科の特性や学校組織の現状に潜む問題に対処し得ることが確認できた。

また、ブロック会議を活用したことで、学年が違うために普段は一緒に授業研究をしないような多様な教員との必然的なやり取りが生じた。その中で、経験や立場の違いがある教員が、互いに授業実践を省察し、改善策を協働で生成していくプロセスを重ねることは、教員集団としての授業力向上につながるだろう。本校のような1学年2クラス程度の中規模校では、学年会議だけでは多様な相手との必然的な対話が生まれにくいという弱点があるが、それをブロック会議が解消し得ることが示唆された。

2つの会議を活用した授業研究には、多く

のよさがあつた。年間や単元といった大きな研究サイクルと日々生じる課題に対応する小さな研究サイクルの両方を意識しながら研究を俯瞰し見直しをかけることで、参加者の見通しをたてたり、当事者意識を高めたりできるようなものに改善していくことは今後の課題である。

引用文献・参考文献

- 1) ベネッセ教育総合研究所(2010)『第5回学習指導基本調査(小学校・中学校版)』
- 2) 木原俊行(2012)「授業開発」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—問題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 196-213.
- 3) 中原淳 長岡健(2009)『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社
- 4) 野津一浩(2021)「体育の教科内容を明確化する必要性」『体育科教育』10月号, 大修館書店, 31-35.
- 5) 白旗和也(2013)「小学校教員の体育科学習指導と行政作成資料の活用に関する研究」『スポーツ教育学研究』32(2), 59-72.
- 6) 高谷哲也(2017)「校内研修の改革過程における教員の参加感の内実に関する一考察 ある公立小学校における対話型・活動型校内研修への改革事例から」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』68巻, 103-122.
- 7) 高谷哲也 山内絵美理(2019)「対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』70巻, 139-168.

「共生の学級づくり」を志向する教員組織の開発的研究

土屋 海奈

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】

「学級づくり」とは児童の自主的・自律的な集団づくりを意味しているが、学級自体が管理の枠となっていることに教員も児童も気づいていない。現状を変えるためには教員や児童の認識を変える必要があるが、教員の認識の変容を求めることは難しく、教員自身が管理や規則の枠に気づいていく必要がある。本研究は共生の概念に着目し、「共生の学級づくり」を志向する教員を求める組織的な対話の場を、対話型校内研修会としてデザインし、逐語録作成とインタビュー調査を行いそれらの分析を行った。その結果、共生の概念と照らし合わせた具体的なテーマによる組織的な対話の場を設定し、教員が安心して話す雰囲気の中で多様な考えを交流することで、共生のプロセスを辿り、教員の学級観、学級づくり観の変容が促されることがわかった。

I 問題と目的

1. 問題の所在

「学級づくり」とは学級経営の一部であり、児童生徒による自主的・自治的な集団づくりを目指すものという要素を含む。しかし、歴史的に見ると、学級を通して「事前制御され、自己決定を奪われた生活を10年以上の長期にわたって継続することが、自明のこと」とされてきた（柳 2005：188頁）。つまり、「学級」が「管理」の枠となっているにもかかわらず、学級の中にいる教員や児童生徒はそれに気付かず、管理することやされることが当たり前な状況にあることが課題となっている。

このような状況を変えていくためには、教員と児童生徒がもつ「学級」に対する認識を問い直し、変容を求めていく必要がある。その視点として、本稿では「共生」の概念を参照する。橋本によれば、共生とは「他者からの意義や違和の表明を健全と見なし、人々の間の関係性や言説の組み換えを迫っていく」ものである（橋本 2011：59頁）。このことを踏まえ、学級で表出する様々な違いや問題を、健全なものとして

教員と児童とで受けとめ、当たり前のように行われている管理や規則、人々の間の関係性の見つけ直しを導出するような「共生の学級づくり」を志向する。

しかし、「共生の学級づくり」を志向することは容易ではない。2019年度の現任校の学校研究では、自主的・自治的な集団づくりを目指した学級会の検討がなされた。だが、学級会の方法の確立が成果としてあげられたものの、児童の自主性の向上は一過性のものに留まった。この研究では、学級づくり実践ではどうしても方法論を求めてしまいやすい傾向にあること、また、学級づくりを担う教員自身の学級づくり観の変容がなければ検討した方法も形骸化しやすいことが示された。このことから、実践方法の検討を主目的としない、学級づくりについての対話の場を設けることで、教員の認識の変容を求めることができるのではないかと考えた。

なお、このような対話の場を設けることは、小学校では単位学級での児童と教員との関係が閉鎖的になりやすいことから有効である。個業化しやすい小学校の学級担任には、組織的

な対応をとる必要があると考える。

教員同士が対話を通して多様な学級づくり観に触れ、自身の学級づくり観を見直し、児童と共につくる「共生の学級づくり」を求めていくための、組織的な対話の場を検討していく。

2. 本研究の目的と課題

本実践研究では、教員と児童の「共生の学級づくり」を目指すために、組織的な対話の場をデザインし、参加した教員の学級観、学級づくり観の問い直しを促す。この目的を達成するために、以下の二つの研究課題を設定する。

【課題1】

共生概念をもとにデザインした組織的な対話の場の実態と課題を明らかにする。

【課題2】

対話の場に参加した教員の学級観や学級づくり観の変容を明らかにする

なお、本実践研究における「共生の学級づくり」という志向性は、岡本（2016）による「共生」概念を参照して検討したものである。岡本によれば、『共生』とは、『あるもの』と『異なるもの』の関係を対象化し、両者を隔てる社会的カテゴリ（社会現象を整序する仕組み）それ自体を、いまあるものとは別なるものへと組み直す現象である（同上：12頁）。つまり、「共生」は現象であることから、大事なのは結果ではなく、現象が起きるに至ったその過程（プロセス）である。「共生の学級づくり」においてもプロセスが重要になるわけだが、共生を志向するという事は「社会のなかにさまざまな違いがあることを認め、かつそれを前提としたうえでまとまりを志向する」ということである（同上）。つまり、〈多様性の尊重〉を目指しつつ、〈凝集性の重視〉を両立させようとするのであり、この時、各々がそれまで「採用してきた認

識の枠組みを更新」することが必要になる（同上）。「共生の学級づくり」とはこのようなプロセスそのものであり、学級における〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉を両立させようと試みる対話を通して、個々の教員が当たり前としてきた認識枠組みが更新されうるような教員組織の開発を目指したい。

II 研究方法

1. 研究対象と方法

以上の研究課題に対応した実践を行うため、本研究では、担任教員6名と教務主任1名を構成メンバーとする対話型校内研修会「みどりの会」をデザインした。「みどりの会」の参加者は表1の通りである。

表1 「みどりの会」の参加教員一覧

氏名	採用経験年数・K小学校在籍年数
A	10年未満・6年目
B	10年未満・4年目
C	10年未満・3年目
D	10年未満・2年目
E	10年未満・4年目
F	講師・4年目
教務	10年以上・4年目
T(実践者)	10年以上・8年目

「みどりの会」は全6回実施した。そこで、まず研修会の構成（テーマや運営方法）をどのようにデザインしたのかを説明する。また各回の逐語録を作成し、その発話内容を分析することを通して、各回で目指していた「共生の学級づくり」のプロセスがどのようにデザインされていたのかを明らかにする。これが課題1に迫る方法である。

また、課題2では、上述の逐語録に加えて、参加者へのインタビュー調査を行い、教員の学級観や学級づくり観の変容を明らかにする。表2に示した実践前と実践後のインタビュー調査から逐語録を作成し、発話内容を分析する。

対象とする教員は、B教員とD教員である。B教員は、K小学校4年目で4年担任経験も2回目と自身の学級づくりが安定してきたと感じ始めている教員である。また、D教員はK小学校2年目となり単級に慣れ自身の学級づくり観を見つめる機会が増えていると考えられる教員である。

表2 インタビュー調査の概要

実施日 (時間)		対象 教員	内容
実践前	2023. 12/27 (21分)	B教員	・「学級づくり」の初めに意識することについて
	2024. 1/4 (33分)	D教員	・学級での困り感について
実践後	2024. 12/3 (45分)	B教員	・「みどりの会」を通して気付いたこと、考えるようになったことについて
	2024. 11/28 (37分)	D教員	・考え続けている悩みについて

Ⅲ 実践経過及び分析

1. 「みどりの会」における研修内容と方法

(1) 対話の場の設定

2024年度からの実践に向けて、2023年12月～2024年1月、K小学校に在籍する担任教員を対象に「学級づくり観」と「職員間の対話の状況」について半構造化面接法によるインタビューを実施した。得られた音声データは逐語録を作成し分析を行った。

その結果、学級における悩みの相談相手が教務主任に集中しており、1対1で話すことがほとんどであることが明らかとなった。全学年単級であるK小学校では、教員同士が日常的に学年業務について相談する必要がない。個業化しやすい小学校担任の中でもさらに他の教員との関わりが薄くなりやすく、学級が閉鎖的になりやすい現状が確認できた。

そこで、教員同士の対話の土台として、対話型校内研修会を設定した。2023年度は、若手教員早期育成プログラムやOJTの会として、月に1回、学習指導方法や生徒指導対応について講義型の研修会が行われていた。この研修会を対話型に変更し、「共生の学級づくり」を志向する校内研修会を月に1回実施することにした。なお名称は、自然豊かなK小学校のカラーとして緑色に馴染みがあることから、親しみやすいよう「みどりの会」とした。

(2) みどりの会・グランドルールの設定

「みどりの会」が対話の場となるよう教員の心理的安全性を確保するために、以下の二つの方策を取り入れた。一つ目は、グランドルールの設定である。「みどりの会」で設定したグランドルールは以下の通りである。

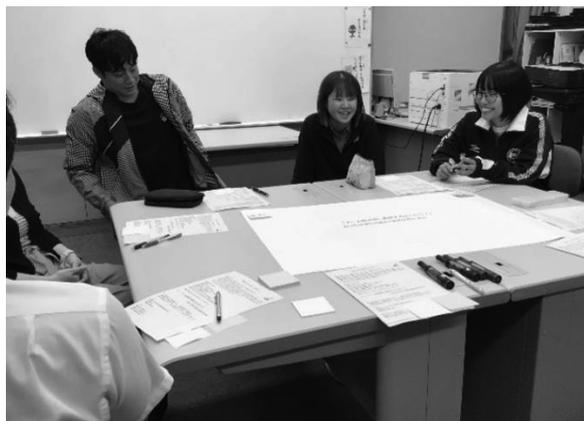
【グランドルール】

1. 否定しない
2. 認める、受け止める
3. 良いと思ったことを積極的に言葉にする
4. 迷い、葛藤、失敗を歓迎する
5. 子どものことを悪く言わない、チクチク言葉を使わない

グランドルール5は【実践1～3】では設定していなかったが、【実践3】での対話の中で児童への批判や否定的な発言が生じ、それに不快感を示す教員が確認された。そこで、実践のプロセスにおいて、グランドルールに「子どものことを悪く言わない。チクチク言葉を使わない。」を追加した。

二つ目は、アイスブレイクの実施である。会の始めに、テーマとは無関係な話題で1～2分程度の会話を2～3人で行う時間を設けた。話題は「今月、自分がんばったと褒めてやりたいこと」など、リラックスして楽しく話せるものを設定した。互いの好きなことを知ったり認めてもらいたいことが分かったりすることで、その後のやり取りが円滑に進む要素になった。

資料1 対話型研修会・「みどりの会」の様子



(3) 各回のテーマ

上述の岡本による共生論を参照し、教員同士の対話において、「それぞれの学級づくり観に違いがあることを認め、両者の間にある社会的カテゴリを見つめ直す」ことを目指した対話テーマを検討した。対話テーマの一覧は表3の通りである。全6回の実践は三期に分けて構成した。

第一期では、教員の関係作りと、互いの学級観・学級づくり観の相互理解を目的としたテーマ設定を行った。ここでは、閉鎖的になりがちな学級づくりについて、お互いの考え方を共有

し合うきっかけづくりを大切にした。また、〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉のどちらの考えを重視しているのかを問うことで、自身の価値観を明確に示しやすい場を提供した。

第二期では、〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立を目指すことが問われる題材を日常的な実践課題と絡めて提示し、具体的な対応を検討する対話の場を提供した。考え方や認識の齟齬が表出し、そのことに葛藤を感じることを通して、教員の認識枠組みが更新される機会を提供した。

第三期では、社会的カテゴリが明確であるが故に問い直される機会の少ない題材を、新しい実践と比較して提示し、学級観の更新を引き起こす対話の場を提供した。ゴールのないテーマの中で、各々が抱える葛藤を自覚することを通して、社会的カテゴリを問い直し続けていくきっかけを提供した。

2. 教員の学級観や学級づくり観の相互理解を目指した実践

教員の関係作りと、互いの学級観・学級づくり観の相互理解を目的としたテーマ設定を行った第一期の対話内容を分析する。

【実践1】と【実践2】では、「学級づくりを

表3 対話型校内研修会「みどりの会」の概要

回	実施日	テーマ (時間)	
実践1	4/3	「今考えている学級づくりを見つめる」個を大切にすること、集団のまとまりを大切にすること、どちらを大切にしていますか (32分)	第一期 相互理解
実践2	5/2	「1か月行ってきた学級づくりを見つめる」個を大切にすること、集団のまとまりを大切にすること、どちらを大切にしていましたか (58分)	
実践3	6/7	「授業のテンポ、どうしてる？」遅いと困る子、速いと困る子 (32分)	
実践4	7/9	「誰もが楽しい運動会にするためには」子どもの頃は運動会をどう思っていましたか (50分)	第二期 共生①
実践5	9/5	「みんなが幸せになるための学級目標とは」これまでの学級目標を思い返してみよう (62分)	
実践6	10/3	「チーム担任制を実践するとしたら」あなたにとって、長所と短所は何ですか (62分)	第三期 共生②

見つめる」一個を大切にす、集団のまとまりを大切にす」という同じテーマを取り上げた。4月の学級開き前と5月の学級開き後1か月が経過した状況を担任自身が振り返り、比較することで、自身の学級づくり観を見つめるきっかけになることを期待した。また、これまで対話の機会がなかった教員にとっても、1か月の経験を基にすれば誰でも話しやすくなり、価値観の共有や相互理解にもつながるのではないかと考えた。

このような場のデザインの結果、教員はどのような対話を行っていたのか。以下の【実践2】の話し合いの中で、D教員は、【実践1】と比較して、まずは集団のまとまりを大切にす学級づくりを「やりたかった」けれど、思うように指示が通らず児童とのやり取りが個別対応中心になったことを以下のように語っていた。

D: 自分は(学級)全体で、こんなんやるよって(伝えながら)やりたかったんですけど、それをするには、あまりにも、全員がきっちりルールとか指示とかを理解できていなかった。自分の指示が悪かったのか、その子らが明後日の理解(指示とは違う判断)をしたのか(分からないが)(中略)全員でこれをするっていうのがあまりにも少なかったの、結構、わかってないとか、動けてない子に対して(担任が)入ることがやっぱり多かったなっていう印象でした。

このように、【実践1】で話したことを1か月後もう一度考えて話すことで、自身の学級づくり観と児童の実態との差を認識していた様子が窺えた。その際、「全員にルールとか指示とかを理解」してほしいけれど上手いかわないことに対して、悪いのは「自分の指示」なのか、それとも「その子らの理解」なのかは「分からない」とし、今後も考える余地を残しているようであった。だが、その後も分からないからこそその葛藤と決断が語られる中で、他教員との以下

のようなやり取りが生じた。

教務: Dさんは、こっち(集団寄り)やったのに、少し「個」寄りにズレたんじゃない?

D: やつとすることは結局あまり変わらない。でも、たぶん次からはもっと置いていきます。そういう子は。

T: どういうこと?!

B: お、置いてかないで!

D: 待ってしまうともうテンポが悪くなってしまっ。

D教員が「ルールとか指示とかを理解できていない」児童に対して葛藤しつつも「次からはもっと置いていく」という、個への配慮を手放したとも捉えられる思いを打ち明けたことで、「どういこと?!」「置いてかないで!」と他教員から声が掛けられた。また、その後の会話では、A教員から「(指示に効果的なのは)一緒に待つか、1対1で言う」という指導へのアドバイスや、C教員から「やっぱ1年と比べると、(指示は)スッと入りますね」という学級を肯定的にみるアドバイスが挙がり、会の参加者各々がD教員と学級を支えようとする対話を確認できた。本人の葛藤や悩みと思いが語られたことで、その葛藤を一人のものにせず皆で解決を図ろうとしたと推察される。

このような【実践2】におけるD教員の葛藤の様子を受けて、【実践3】では「授業のテンポ、どうしてる?」遅いと困る子、速いと困る子」というテーマを設定した。この会では、事前にD教員に悩みや葛藤を打ち明けることをお願いし、その時間を確保した。

D教員が抱える困り感を話した後、学級と学級児童の様子を詳しく知るための質問が投げかけられた。以下の対話は、その様子の一部である。

D: やることわかつたら、準備とかも一生懸命するんですけど。ただ、指示は一回言

ったことを何回も何回も聞かれるから、「ちょっといい加減にして」って思う。

C: 黒板に書いといても、「何？」って言われるんですけどっけ？

D: うん。

A: その、流れを黒板に書いといても、っていうこと？

D: 流れ(を黒板に)書いといて、流れがわかってない子が、「今これ何するん？」とかっていう子ももちろんおる。

A: 「何するかもう一回言ってみて」って(先生が)言ったら、(子どもは)言えんってことか？

特にA教員は、上記以外にもD教員の「指示が通らない」という悩みに対して、「大部分がそうやってこと?」「実はわかってなかった(ってこと?)」と、より児童の様子をつかもうと質問を行っていた。以上の語りからは、困り感のあるD教員に対し担任教員それぞれの指導方法や指導観を示し、D教員が納得のいくものがないかを探ることで、担任教員がD教員を組織的に支えようとしていると推察される。

以上のように、教員が抱える葛藤や困り感を共有することのできるテーマ設定であれば、担任教員各々の日常も振り返りつつ、困り感を抱えた教員を組織的に支えようとする対話が起ると推察された。

3. 〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立を目指した対話の実践

つづいて、第二期では、共生を志向するきっかけとなる〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立が問われるテーマとして、運動会と学級目標を題材とした対話の場を設定した。【実践4】では「誰もが楽しい」というキーワードを用いて、運動会の在り方を検討した。また、【実践5】では「みんなが幸せになるため」というキーワードを用いて、学級目標の見直しを求めた。

【実践4】では、「誰もが楽しい運動会にするには」というテーマで話し始めたが、冒頭では、教員の運動会が好きだった経験や嫌いだった経験から対話が始まった。例えば、B教員からは「本番は好きでした。お祭りみたいで。練習は嫌いでした。」と、運動会には肯定的だが運動会練習には否定的であるという意見が挙げられた。これを受け、D教員は「なんか、練習の練習っていうか、競技の練習だけじゃなくて、並んでばかりとか(は嫌だった)」と語り、つづけてF教員は「ダンスの練習が、揃わないと先生(が)なんか(怒るから)」と語っており、B教員の話に寄り添うように「運動会練習で嫌だったこと」が語られた。だがその後の展開は、運動会に対する肯定的な意見が出るようになった。例えば、A教員は「もうめっちゃ燃えとった。1人の力では何もならんのに、絶対勝つと思っただし」と語り、またF教員も「楽しい、運動好きなんで。応援とかするのも好きだし」と語っていた。結果として、実践者とB教員の「運動会練習に対する思い」を除くと、7名の教員全てが運動会の経験を肯定的に捉えており、運動会に対してネガティブな思いを抱く子どもたちの存在には気づきにくい状況が生じていた。

そこで、「誰もが楽しい運動会」というテーマに立ち返ったところ、歩行困難なH児の存在について対話がなされることとなった。

E: H児、1年生のとき50m走、走ったよ。

B: 走ってましたね、泣きながら。

C: 泣いてましたね。もう、ゴールテープのところちょっと辛かった。見とるの。

E: 一番、足遅い子と走っても「僕が一番遅かったし」って言って、途中からもう泣きながら、走った。

在籍児童で歩行困難なH児が参加した過去の様子を想起したことをきっかけに、その後はH児が楽しく参加するにはどうしたら良いか

の案が出された。

- T : (H児) 運動会、好きかな。
A : もともと、体動かしたい子やから、
T : 好きは好き、なんだ。
D : 行事は好きそう。
T : あの子が楽しめるっていうのは一つ大事やね。あの子が楽しめるものしたら、M児もK児も楽しいかもしれん。(そのために) 全学年、障害物走にしますか？
B : 選ば。
E : うん、したい人は、
D : 「選ぶ」はいいですね。中間とるっていうか、
E : うん、走りたい人は走ればいいし、そこも活躍の場やから

このように、H児の存在への気づきをきっかけに、誰もが楽しめる運動会の方策を考え始める姿が見て取れる。中には、競技を選択制にするという、小学校では馴染みのない方策が出され、これまでの運動会の枠組みを変えようとする様子が窺えた。

さらに、選択制にした場合も、また新たな困難さが現れることを想起した対話も確認できた。

- C : 自分が遅くて負けるって(いうのが)嫌なら、障害物走っていうふうにすれば、
D : 運悪くて負けたってなる
E : うんうん、速さ(だけで勝ち負けが決まるわけ)じゃないし、
T : 勝てる可能性もあるし、
B : (でも) 50 m 走から人が消える！
C : 挑戦的な人、残らんかなあ。
T : ほんとやねえ。誰か(50m走に)残るかな？
E : でも(走るのが)速い人残るんじゃない？

以上の対話から、速さで勝敗が決まることを

困難に感じるH児の思いを汲んだ競技案を出したものの、このことが同時に「50 m 走から人が消える！」と、新たな課題が発生することへの気づきが生じた。この対話の前にも障害物走にすることについて触れられているが、D教員は「速さに自身ある子がちょっと、面白くないってなりません？」と発言し、誰かの困難を解消しようとするとは別の困難が立ち現れるという思考を辿ることとなった。

このように、「誰もが楽しい運動会」というテーマでの対話では、実際に困難を抱える児童の存在が明らかとなり、その児童に共感しながら方策を検討することができた。また、方法を変えると新たな困難を抱える児童が生まれることも意識でき、物事の変更が次の排他性を生むことも意識されていた。だが、対話の分析からは困難を解消する方策の検討が中心となっており、そこに教員の認識枠組みの更新がなされていたのかは読み取れなかった。日常的なテーマであったが故に、具体策の検討に会話が流れやすかったことは否めない。このように、対話型校内研修会においてはテーマの設定だけが重要なのではなく、教員の認識枠組みの変容を促すために、各々の思いや考えを引き出す問い返しやコーディネートの必要性があることが示唆された。

【実践5】では、「みんなが幸せになるための学級目標」というテーマで話した。冒頭の対話では、学級目標の立て方が話題となった。A教員からは「学校目標を意識して(学級目標を)作ってるかも」と、学校が組織的に掲げているねらいを重視している様子が語られ、D教員からは「学校目標とリンクして考えとるはず。そう思って考えるけど、一応子どもの言葉使っていくと、やっぱズレたりする。」と、学校のねらいと児童の思いのどちらも重視したいが上手くいかない葛藤が語られた。

そんな中、A教員の「これ(みんなが幸せ)ってすごい難しいかなって思う。」というテーマに立ち返る発言をきっかけに、学級目標の必

要性について語られた。B教員は、小学校は本人の目的意識なく集められた集団だと主張し、「入るしかない(集団な)のに、他の人と一緒に一つのことに向かう必要はない。」と学級目標自体に疑問を投げかけた。そして、「一人ひとり子どもが、(自分で立てた目標に)向かってやっていくっていう風にしてます。」と自身の実践を紹介し、学級目標がなくても学級として成り立っていると提示した。

A教員、B教員の語りから、各教員が学級目標自体について考え直す様子が窺えた。C教員は対話の冒頭で「学級目標は「道具」と同じもの」と考えていると語り、さらに日本の学級は「生活、役割までやらんなん」場所であり「どんな集団でも(中略)守らんなんことは守らんなん。」と語る様子から、学級目標を学級における規律の指標と認識している様子があった。しかし、B教員の語りの後、「**「あきらめない！」(が学級目標)とか、それが嫌やなって思う子もまたおるんかもしれんなーって。**」と、皆で一つの学級目標を立てることで起きる排他の可能性に気づいたり、学級目標を「みんなに温かくってうか、人間関係作り、何て言ったら…」と規則の指標ではない捉え方に気づいたりする様子があった。そして、「(目標の)内容をよく考えんなんかなって、今は思いました。」と、自身の学級目標への捉え方を見つめ直している。

A教員は、学級目標を「**全くないのは、心配。目指すものは一つあったら。**」と、必要なものだと考えていることを語った。また、C教員の「(学級目標を立てるときは)子どもとズレないように作らなきゃいけない」という語り大きく頷き、児童の思いを大切にしたい学級目標を求めてきたと示している。しかし同時に「**低学年なんて(何が大事か)ほとんど知らんがいね?(だから)「こういうこと?」って(教員が聞くしかない)**」と児童の思いを汲み取る難しさを感じていること、「(子どもにとっての)幸せって、成長すると変わらん?」と問いかけ、

児童の実態を見とるのは難しいことを訴えている。

このように、「みんなが幸せになるための学級目標」というテーマでの対話では、組織のねらいと児童の思いのどちらに重点を置いて学級づくりをしているかという教員の学級づくり観が問われ、どちらも大切だと気づくことができた。しかしそのバランスが難しく、児童の実態や学校目標が複雑に絡むことから、常に困難を抱えていくものであることが認識された。

4. 社会的カテゴリの問い直しを目指した対話の実践

第三期では、「学級」という社会的カテゴリの問い直しを起こすテーマとして「チーム担任制を実践するとしたら」と問い、「学級」そのものを見つめ直すための対話の場を設定した。

「学級担任制」と「チーム担任制」の長短を想起し、考えたことを語った。冒頭は長所をあげる中で若手教員が自己開示する語りが見られた。例えば、C教員は学級担任制について「**1クラスにその先生の考えとか価値観が、子どもにずっと(伝わって)、無意識でもそうになってくじゃないですか。**」と、担任が一人の学級は一人の教員の学級観だけが伝わることを示し、「**それってあんまりよくないな、気をつけんなんなと思ってる。自分の考え方がもし間違っと思ったら、間違っただま(伝わる)じゃないですか。それが怖いなって。**」と、その閉鎖性の怖さについて語り、継続して意識する必要があると考えている。D教員は、「(チーム担任の場合、学級づくりが得意な人たちに)どうしたらいいですか?って聞いたり(できる)。他の先生のやり方も子どもら知っとるやろうし、子どもの動きからみても参考になるかなって」と、見聞きして学級づくりの力を高めたいと考えており、チーム担任なら質問しづらさを抱えるD教員でも子どもの行動から指導が読み取れるよさがあると考えている。E教員も「**若手のうちってうか今もやけど、他の先生と相談したり、教え**

てもらったりができやすい。若手のときはどうしていいかわからんから。」と、自身の指導に不安が残ると語っている。

また、A教員からも「自分(一人の教員)には気づかなかった子どもの良さとか姿とかありますよね。」と、自身がもつ「子どもの良さ」を見つけるまなざしが不完全であることに気づき、自己内省している様子が窺える。

その後、教員同士の関係について話題が挙げると、学級観や指導観の違いで困難が生じる例が多数挙げられた。A教員は「(チームを)組む先生との関係」について「指導方針のあり方とか、バチバチしたり、モヤモヤせんかなーと思って」と、指導観の違いが教員同士の関係に影響することを気にしている。C教員は以下の対話の中で自身の考えを表出している。

T: なんで(担任同士では)気を遣うかな?

E: 相手がどう思うかを、考えるから…

T: やっぱり「自分のクラス、相手のクラス」って思ってるしかな?

C: あー、そういうことか。

E: 担任を優先させたいっていうか、尊敬じゃないけど、「担任主」だったら、立てたい。

C: 余計なことしたくない。

T: どういうこと?

C: その担任のやり方はその担任のやり方で、私と違うだけで間違っとなるわけじゃないじゃないですか。それを否定したくないし、余計なことはしたくない。尊重している。あの、相手のやり方は相手のやり方でいいと思うんで。

学級担任がもつ学級観の違いを認め、学級づくりの多様性を「尊重している」としながら、担任同士では「余計なことはしたくない」と訴え「相手のやり方は相手のやり方でいいと思う」と交わることなく、それよりも教員同士の関係を壊さないように気を配っている様子がある。

このように、「チーム担任制を実践するとし

たら」のテーマでの対話は、学級担任として実践を積む教員の自己開示と自己内省を促した。一方、教員同士の関係に関心が高まり「学級」という社会的カテゴリを見つめ直す機会は僅かだったと捉えられた。

また、教員が意見を語る機会は多かったものの、対話の中で思考している姿はあまり見られなかった。その要因は、テーマに挙げた「チーム担任制」がK小学校で実践されておらず、教員にとって対話の必要性が薄かったことだと考えられる。対話テーマの設定は、困難が明確になりつつ教員にとって必要感のあるものにする必要があると考えられる。

5. 対話型校内研修会による教員の学級観・学級づくり観の変容

ここまで、共生概念をもとにデザインした組織的な対話の場の実態と課題を、各回の対話内容をもとに明らかにしてきた。以下では、対話型校内研修会において自身の学級観、学級づくり観を見つめ直す様子が窺えた2名の教員に行った事後のインタビュー調査とその分析結果を、これまでの分析結果に加え、2名の教員の学級観や学級づくり観の変容を描き、組織的な対話の場がどのような影響を及ぼしたかについてさらなる考察を試みる。なおその際、事前に行ったインタビューや各回の研修会でのやりとりについても参照にする。

(1) 事例1: D教員

まず、K小学校2年目となり、単級にも慣れ、自身の学級づくり観を見つめる機会が増えていると考えられるD教員である。

①学級づくり観

実践前の予備調査では、D教員が年度初めの学級づくりにおいて意識していることを以下のように語っていた。

D教員: (学級づくりのときには)大体どんなクラスなんかっていうのをある程度予想し

て、(中略)その上で、自分は絶対これは外
せんなって思うことは、やっぱり学習規律とか。
学習規律を、ちゃんと徹底させることと、あ
とは自分のその指導内容がちゃんと児童に、
なるべく伝わるようにすることなので、だか
ら自分の一方的な押し付けにならんように
したいと思ってる

このように、D教員は、年度初めの学級づく
りにおいては、「学習規律」と「指導内容が伝わ
ること」を大事にしている。また、子どもたち
のクラスの要望を「一応聞いて」担任の思いと
すり合わせて「折り合いをつけていく」とも語
っており、担任のリーダーシップのもと、児童
からの意見も少しずつ取り入れながら学級づ
くりを行うことを大事にしていると読み取れ
た。

また、【実践2】で「そういう(ルールを)守
れてない子とかを、みんなの中で、「ルール守れ
てないのはおかしい」という風にどンドン言
ってかな(いけない)かなって思って」と語る
様子からは、「ルール」を大切に集団で守る
ことのできる規律ある学級を求めている様子
も捉えられた。やや管理の強い学級づくり、凝
集性を重視した学級観を持っていると推察で
きる。

②児童との関わり方について自己内省が促される

実践前の予備調査では、児童との距離感につ
いて「つかず離れず」がよいと語りつつ、「(教
員と児童が)お互いオープンにできればいいな
という理想と「怒るような言い方を減らす」と、
接し方を検討したいと考えている様子があっ
た。

それに対しインタビューでは、他の教員が児
童とやり取りする様子を思い浮かべ、「声色も
顔も、子どもが引き込まれるっていうか、もっ
と話したいみたいな感じするし、いいなと(思
う)」と具体的な教員の理想の姿を挙げ、「僕は
やっぱり皆さんと比べると話しにくいんだらう

なっていう感じがする」と自己内省する様子
があった。

そこに至るには、【実践1】【実践2】で「個
を大切にすること、集団のまとまりを大切にす
ること」をテーマに話したことがきっかけであ
ると捉えられる語りがインタビューで表れて
いる。

D:僕がどうって言うより、皆さん、めっちゃ
個のほう、言っとったような気がして。思
ったよりみんな、やっぱり個のほうに行くんや
なって。子どもとの距離感みたいなこと大切
にしとる方が、多いなって。

この語りから、他の教員が学級で「個」を大
切にしていると話したことが強く印象に残っ
ていることが窺えた。またこの語りの後、「(僕
が子どもの時)先生との距離が近すぎると「え
ー」って思った」と自身の経験を想起し、「(教
員の)僕が気を遣うと、向こう(子ども)も気
を遣う」と現状を見つめ、「僕はあんまりうまく
ないなって思う。まだ。」と分析している。

対話の中で多様な児童観、学級観に触れ、自
身との違いに気づいた時、自己内省が促されて
いる。その際、他の教員の様子や自身の経験が
想起されるなど、多角的に見つめるようになって
いる。

③当たり前を見つめ直す

実践前の予備調査で、学級目標を立てる際に
「どうしたら楽しいクラスにできるかを考え
させると、子どもらってある程度学習規律がし
っかりしてるクラスを望む反応になってくる。」
と、児童主体の学級づくりを考えていると語っ
ている。一方で、実践では「僕が気をつけん
んって思ってても、子どもらが意識してないこ
とがたくさんあった」と、規律や目標が共有さ
れていないことに困り感を抱えている様子が
窺えた。

対して実践後のインタビュー調査では、以下
のように学級目標を見つめ直す様子がある。

D：(学級目標は)どっちかという手段、指導と思ってたんですけど。でも、子どもの実態によって合う合わない(が出てくる)というか。となったら、それも本当は考えなきゃいけないもんなんじゃないかなって。(中略)今年はどういうと、学級目標は使っていないっていう感じがしてる。なんで使っていないかなと思ったら、やっぱりあの子らにあんまり合っていないから。

学級目標に関して、これまでは「児童を引き上げる指導の指針」と見ていたが、実践後には、「児童の実態によっては更新する可能性があるもの」という見方をしている。また、「子どもらが意識してない」と児童の非を責めるのではなく「あの子らにあんまり合っていない」と俯瞰し、立てた目標そのものを見つめ直す様子も窺える。

このように学級目標を見つめ直すきっかけは、【実践5】の「みんなが幸せになるための学級目標」の対話にあると考えられる。【実践5】の対話の冒頭、学級目標を「道具、ブレたときの拠り所」と捉えている意見に共感するも、その後のA教員からの「(教員の思いと児童の思いが)全部一致するってそうそうないよ」という指摘を受け止め、学級目標の不完全さに気づく様子がある。そして、実践後のインタビューでは学級目標そのものを捉え直したことを語っている。

D：これ(学級目標)なくても、みんな(子どもたち)と「こんな学校生活を送りたい」とか「こんな指導していきたい」というのが共有できとったら、別にいらなないなと思えました。そもそも。

組織的な対話の中で学級目標そのものを俯瞰する視点を持ち、実践後の日々の学級づくりにおいて学級目標について再思考したのだと

考えられる。その結果、学級づくりで大切なのは「教員の思い」と「児童の思い」の両方を共有し、「共につくる学級」を目指すことなのではないかと考えている様子が窺えた。

④対話で生まれる葛藤と多様な児童の存在への気づき

実践後のインタビューで、D教員が言葉数多く語る瞬間があった。それは、【実践4】「誰もが楽しい運動会」をテーマに対話を行ったことを、想起したときである。

D：(みどりの会の中で)テーマが難しかったのは、「誰もが楽しい運動会」。そんなのは多分ないだろうなと。結局それって無理じゃないですか。

この語りを口火として、対話の中で感じたことを次々と話している。「運動会の嫌なところを挙げましたよね。子どもが思う運動会の嫌なところをいろいろ挙げて。僕は別に運動会、嫌だとは思ってなかった。楽しかったなと思ってたから。」と、自身の思いと対話の内容のズレを認識している。「わからんでもないけど。運動会嫌な気持ち。」と、運動会に困難を抱える児童に共感する姿勢も見せるが、「運動が嫌いな人に寄り添いすぎたら駄目やなと思った。「やらんでいいよ」ってできるものじゃないし。学校行事として目標があって、指導要領にも(記載が)あるし。」と、運動会そのものを擁護している。

【実践4】での対話を分析したところ、8名中、D教員を含む6名の教員が「運動会は好きだった」と経験を語り、1名が語った運動会への困り感を実践者が広めたことから運動会で困難を抱える児童に焦点が当たり対話が起きている。つまり「運動会の嫌なところをいろいろ挙げ」ただけではなかったといえる。

この状況から「誰もが楽しい運動会」、それって無理」という思いに至ったD教員は、「運動会が好き」という価値観が排他されたと感じた

のではないかと推察される。【実践4】の中で「(運動会は)自分ら(教員)にはどんな価値があるんやろう」と価値の問い直しを語ったり、「学級経営とか、そういうのにも繋がる場所あるし」と多角的に価値を見出したりする様子からは、運動会を必要性のあるものとして価値づけようとする意図が読み取れる。複数人での対話の場では、話題の変化に対応できなかつたり誤解が生まれたりする可能性があり、D教員は【実践4】の対話で葛藤を抱えてしまったと考えられる。

しかし、その葛藤の中に多様な児童の存在が重なり、D教員の中に残っている。「わからなくてもないけど。運動会嫌な気持ちがある」と、運動会を嫌う児童の存在に気づいている。受け止めるまでには至っていないが、これから運動会の度に運動会を困難と捉える児童について、継続的に考えるきっかけになったと推察される。

(2) 事例2：B教員

次に、K小学校4年目となり、4年生担任経験も2回目と、自身の学級づくりが安定してきたと感じ始めていると考えられるB教員の変容について考察する。

① B教員の学級づくり観

実践前の予備調査では、B教員が学級づくりで意識していることを以下のように語っていた。

B教員：(学級のことについて困っていることは、)僕は授業のことが多いかな…。うまくいっているかわからないんですけど、学級経営(の)状態はそんなに悪くないなって思っていて、(中略)校長先生からも「悪くないね」という反応なので、(中略)学級経営より授業のことをよく相談しているかな。授業力がまだまだやなって授業しとっても、成績みてもそうなので。

(児童同士のトラブル解決では)なるべく(口を出すのを)我慢します。自分たちでしっ

かり解決していけるのが良いなって思うので。誰かに頼るとか任せる形(をとる子どもたち)が多いんかなって思ったし、いつまでも先生とか大人に頼ってるわけにもいかんし、ちょっとでも自分たちで、自分で解決できるっていうのを、一年間「頑張ろうね」って子どもに言ったので。意識してやるようにしてます。

学級づくりにおいてB教員はあまり困り感を抱えておらず、「そんなに悪くない」と現状に満足する様子がある。それ以上に「授業力がまだまだ」と、授業力を高めたいと考えている様子がある。一方、学級は「自分たちでしっかり解決していけるのが良い」と自律を目指している。子ども同士のトラブルも本人たちで解決するよう促し、介入しすぎず自律を促そうとしていることから、自主的・自律的な学級づくりを目指していると考えられる。

しかし、「いつまでも先生とか大人に頼ってるわけにもいかん」とし「自分たちで、自分で解決」としていることから、やや放任の傾向があると推察された。

② 定期的な開催の効果

B教員の実践後のインタビュー調査では、対話の内容について「あんまりモヤモヤが残らない。勉強になった！って思って終わってる。」と語っている。実践前の予備調査では「学級経営より授業」と語り、実践後も「なんか自分って狭いって思うことがあった」と考えるのは「授業の後の整理会」が多いと語っていることから、授業という目的意識の強いことには意識が向くが、学級づくりというゴールのはっきりしないことには意識が向きづらい傾向にあることが推察された。

このようなB教員だが、実践後のインタビュー調査で「定期的に学級づくりの話がある」ことで「今、自分の学級って、どんな状態なんやろっていうのは考えてました。」と語り、学級づくりについて意識する機会があったことが窺

えた。

対話型校内研修会は月に1回の頻度で行い、その合間に児童理解の会も行われたため、担任教員にとっては昨年度より頻繁に自学級について振り返る機会があった。B教員は「皆さん客観的に見て、今自分の学級ってどんな状態なんだろう(と考えて)、上手に(学級の)いいところ、駄目(なところ)言うじゃないですか」と、他教員の様子を思い浮かべて話し、「僕あれができなくて」と自身の苦手を打ち明けている。

D教員でも起きたことだが、他教員の多様な意見に触れることで自己内省し意識できるようになったと考えられる。B教員にとっては、それが定期的にかかれることが必要だったと推察された。

③実践を見つめ直す

実践前の予備調査での「自分たちでしっかり解決していけるのが良いなって思う」の語りから、比較的児童に任せた学級づくりを考えていると捉えられる。

それに対し、実践後のインタビュー調査で「学級目標の見直し」を行ったことを語り、「僕の思いも入れてもらった」とB教員も学級の一人として学級づくりを考え、参加するようになった様子があった。これは、【実践5】の「みんなが幸せになる学級目標」をテーマにした対話がきっかけだと考えられる。

【実践5】の対話の冒頭で、B教員は自身の学級目標の決め方を「最近、全員で一つの学級目標作ってない。」と話し、「一つのキーワードを作りますけど、それに対して自分がどんな思いかとか、どんなんしていきたいかっていうのを一人ずつ考える、っていう風にしてます。」と、各自で目標を立てる学級づくりの実践を紹介している。その後の対話の中で、以下のようなやり取りがあった。

C：(学級目標を立てる時は) 学校目標があって、それを各学年におろして、それぞれの学年の目標を話し合って立てる、そんなイメージ。

ージ。

T：オリジナルを(担任の)裁量で作っていくものが、「学級目標」?

C：(でも)子どもとズレないように作らなきゃいけない。思い、子どもの思いを、

学級目標は、学校目標を取り込みつつ子どもと作っていく、というC教員の学級づくりの方法が語られた。これに反応したことをB教員は実践後のインタビューで語っている。「(目標)ゼロは、目指すところがなさすぎてよくないと思うんですよ。ゴールですよ、何かしらゴールはある。」と、目標は必要なものと捉え直した様子があり、さらに「C教員が言っとった、学校目標を学年に合わせてかみ砕く、みたいなのは、なるほどなって思って。そしてそれは学級目標に合っとるな、と思いました。」と、学校目標を学級目標に変えることを柔軟に取り入れる様子がある。

フットワークが軽く様々なことを実践しているB教員にとって、教員同士の対話の場は多様な学級観を知る機会となり、自身の実践を見つめ直すきっかけになっていたのだと推察される。組織的な場だからこそ多様な学級観に触れることができ、B教員にとっては有効な手段であったと考えられる。

IV 考察

1. 対話の場づくりの成果と課題

以上の分析を踏まえて、教員と児童の「共生の学級づくり」を目指すための組織的な対話の場づくりについて、成果と課題を考察する。

まず、学級観、学級づくり観を見つめ直すためにデザインした対話の場について、教員にとっては学級のことを考える良い機会として認識されていたということがわかる。B教員は5月に「(対話で)話してみても『俺ってそんなこと意識して学級づくりしとんやな』って言語化して初めてわかるので、ありがたい」と語っており、対話の場は学級づくりを見つめ直す場と捉

えていたと考えられる。さらに12月の実践後のインタビューで「(対話の場では)自分の言いたいこと言っただし、いろんな人の話を聞いた」と満足げに話し、「楽しかった」と振り返っている。学級担任として学級づくりは常に実践することだが、それに対しての思いや根拠を話す機会は少ない。対話の場を設けることで、教員自身の学級づくり実践について言語化して振り返ることができ、また他の教員の考えを聞いて自身の学級づくり実践と比較しながら振り返ることができたのではないかと考える。

次に、安心して話せる場づくりとして試みたグランドルールやアイスブレイクについて、

【実践3】の対話の後で「児童への批判的な発言を不快に感じる」という意見が上がったのは上述の通りであるが、その後【実践4】で「児童に対してチクチク言葉を使わない」というグランドルールを追加したところ、「1児のダンスがひどい…あ、言っちゃだめやった。」と意識している様子があり、他にも実践中の児童に対する批判的な発言は、ほぼなくなった。放課後の教員同士の会話からも児童に対する批判が減り、代わりに困り事に対してどう対応すればよいかという具体的な相談につながるが増えた。また、アイスブレイクとして毎実践の初めに簡単なテーマを決めて話したことは、教員同士の関係を円滑なものにし、会話が弾むようになった。【実践1】ではアイスブレイクの時間が確保できず全体の発話量が少なく実践者との一問一答の会話が続き、互いの顔を見合って反応したり意見したりすることに抵抗がある様子が見えた。しかし、【実践2】以降は毎回アイスブレイクを確保でき、何気ない会話で笑い合い、リラックスした様子があった。【実践3】以降の対話でも、よく反応があり笑い声も聞かれている。このことから、対話の場づくりでは、互いが気持ちよく話すための約束などの環境づくりや、教員同士の人間関係づくりを、常に行わなければならないとわかった。普段の何気ない会話が組織の人間関係を作り、効果的な対

話を生む土台となっていると考えられる。

一方、対話に入りきれず困っている教員も確認できた。A教員は全ての対話の中で発話量が一番少なく、8月に「話のテンポが早すぎて考えてるうちに進んでしまう」と話している。実践者のコーディネートの反省については上述の通りあるが、参加者全員の思いや考えを引き出す問い返しや、話の内容をじっくりと深めるコーディネートの必要性があることが示唆された。

対話の場づくりにおいて共生の具体的なテーマを題材としたことについて、成果と課題があげられる。第二期の二つの対話テーマは、共生の概念である〈多様性の尊重〉と〈凝集性の重視〉の両立を、学校の活動や学級づくり実践と照らし合わせテーマとして設定したものである。【実践4】のテーマ「誰もが楽しい運動会」では、D教員をはじめとした数名の教員が児童の困り感と向き合い受け止めた上で乗り越えようとする対話が見られ、【実践5】のテーマ「みんなが幸せになるための学級目標」では、C教員やA教員を中心に学級目標は何のためにあるかを再思考する対話が見られるなど、どちらも共生のプロセスを辿っている。

テーマが具体的であったため、日々の実践や児童の様子が話題になり、教員のもつ認識が互いに共有しやすかったと考えられる。同じ小学校で働く教員にとって、その学校にいる児童や学級の姿が共通の話題であり、対話の土台となる。実践前に、K小学校では、運動会に困難を抱えている児童の存在が予測されたし、学級目標に困り感を抱えている教員も予測された。その学校が抱えていると予測される困難を、共生の概念と照らし合わせて具体的なテーマとして設定することが重要だと考える。そのためには、その学校の様子を知る教員がコーディネーターとなり、テーマ設定を行うことが必要だと推察された。

一方、具体的なテーマ設定は、対話の内容が日々の実践方法や方策の検討に流れやすくな

るという課題が見えた。具体的なテーマを設定する場合は、コーディネーターとなる教員が、実践の目的や方策への思いを問い返すことや、テーマに立ち返る声かけなどの調整が必要であると考えられる。

2. 教員の学級観、学級づくり観の変容

共生の学級づくりを志向する組織的な対話の場を実践する中で、D教員とB教員を中心に学級観、学級づくり観の変容が読み取れた。

D教員は、管理や規則を重視する学級観、学級づくり観の傾向が強かったが、自己内省する、当たり前を問い直す、多様な児童の存在に気づくなど、対話の中で思考することを経験し、共感的な理解を大切にする学級観、学級づくり観を持ち始めている。

B教員は、事前調査で「*自分の中で、(学級づくりは)得意というかできるかなって思ってる。ちょっと自信ある。*」と、自身の学級づくり観に自信がある様子だったが、実践後のインタビューでは「*なんか(学級のこと)見えてないかもって最近は思って自信がなくなって*」と自身の学級づくり観を問い直す様子がある。これらは、月に1回、学級づくりについて問い直す対話を実践することで、継続的に思考する環境が整い、徐々に学級観、学級づくり観の変容が促されたのだと考えられる。1回の対話で気づいたことも、想起することがなければ薄れやすい。定期的な対話が気づきを再思考する機会となっていたと考える。また、対話と対話の間に1か月の学級づくり実践があることで、気づき(理論)と実践の往還が生まれ、児童と共につくる「共生の学級づくり」の概念が浸透したのではないかと考える。

3. 組織的な対話の場の価値

本実践は、対話型校内研修会と位置づけ、共生の学級づくりを志向する組織的な対話の場をデザインした。K小学校において、学級づくりに関する当たり前を見つめ直したり、教員の

認識の変容を求めたりする研修会の開催例はなく、参加教員は新たな形として受けとめている様子だった。そして、会が終わっても毎回数名がその場に留まり対話を続けている姿から、教員たちは対話を求めているのだと感じた。

また、これまでのK小学校の実践は、学級のルールや規則を共通で揃えようとするものが多く、深く考えずに従うことを良いこととして捉えている教員がいた。しかし、対話を通して教員同士の多様性に触れ、多様な学級づくりがあつて良いことを感じるようになった。

さらに、学級の児童との対話を意識した「共生の学級づくり」を行おうとする教員の姿も見られるようになった。

実践検討でも教授型研修でもない対話型の研修会であっても、テーマが明確であれば十分学び合える環境となり互いの認識の変容を求められるといえる。

IV. 今後に向けて

以上の実践を通して、共生の学級づくりを志向する組織的な場づくりの実践が、教員の認識を変容させる場として一定の可能性を持つことが確認できた。まずは、教員同士が互いを受け止める環境、安心して対話のできる環境を整えることで、組織的な対話の場が実現したと考える。また、共生の概念をもとにした、K小学校の実態に即した具体的なテーマを設定することで、教員が日々の実践で抱える困難や、児童の様子が現れることも確認できた。

しかし、共生はゴール志向ではなくプロセス志向であることを鑑みると、対話を通して結論や実践方法を見つけ出すことが目的ではなく、継続的に共生の学級づくりを志向し続けることが求められる。対話の後、運動会の運営を再考することになり、「*(今年はこれで行くけれど、)来年に向けて種をまいた*」と、得た思考を暫定的なものとして捉え、更新し続けていこうとする姿があつた。これが共生の学級づくりを志向する姿として求めたいことである。K小

学校において、このような対話型の実践は始めたばかりで教員の認識の変容は十分とはいえない。コーディネーターとなる教員を中心に、学校や教員、児童の実態に合った共生の概念をもとにしたテーマを設定し、対話の場づくりを継続していくことが今後の課題である。

また、コーディネーターの養成も課題としてあげられる。複数人での対話の場であることから、一人で運営することが難しかった。協力者を仰いだり会の運営を交代したりしながらコーディネートする力を参加者全員に付け、より組織的に共生の学級づくりを志向する教員が育っていくことが望ましいと考える。

本実践で、多くの教員が共生の学級づくりを志向し、継続的に学級観、学級づくり観を変容させ、児童と共に行う学級づくりを模索していくようになってくれれば幸いである。

主要引用文献・参考文献

- 1) 蘭千尋・高橋知己(2016)『創発学級のすすめ 自立と協同を促す信頼のネットワーク』ナカニシヤ出版.
- 2) 橋本憲幸(2011)「共生は希望を語れるか——国際教育開発からの反照」岡本智周／田中統治編著『共生と希望の教育学』,筑波大学出版会, 56-69頁.
- 3) 岡本智周(2016)「本書のねらい——共生の論理の社会学的探究」岡本智周・丹治恭子編著『共生の社会学 ナショナリズム、ケア、世代、社会意識』太郎次郎社エディタス, 9-14頁.
- 4) 白松賢(2017)『学級経営の教科書』東洋館出版社.
- 5) 柳治男(2005)『〈学級〉の歴史学 自明視された空間を疑う』講談社.

高等学校英語授業における生徒一人一人の エンゲージメントを高める方法を探る

— スピーキング活動 Small Talk を通じて —

中村 綾

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】本研究は、高等学校英語授業において、生徒と教師双方がスピーキング活動に積極的に取組めるようなエンゲージメントが高まる学習デザインを探った。その結果、不正解になることに戦々恐々としながら正解に辿り着くことに心を砕くことなく生徒は日常生活に密接したトピックで自由に意思疎通を試みた。会話を始めるまでに、生徒が「よし、やってみよう」と思えるように教師が手立てを準備することで、行動的エンゲージメントが高まった。相手に話したいと思える身近なことや好きなことをトピックにすることで感情的エンゲージメントが向上した。また、相手に理解してもらえるようにどう伝えるかを考えるとき認知的エンゲージメントが高まり、会話中につまずきがあったとき、相手の反応や質問によって会話を継続することで社会的エンゲージメントが促進された。今後の課題は、英語のコミュニケーションに日常的な話題を入れる良さを残しつつ、生徒がより深い内容のコミュニケーションにエンゲージできるようになる学習デザインの開発であると考えている。

I 研究の背景

筆者の授業では、これまで生徒の英語のスピーキング活動に対する積極的活動参加が見られなかった。その原因として、今まで以下の2つの問題点を考えてきた。その2つとは、言いたいことを言えないもどかしさ、間違える恥ずかしさ、である。しかし、これらの問題だけが、生徒の積極性を削いできたのだろうか。もっと根本的な問題はないのだろうか。それについて考えていた時に、学習者エンゲージメントの理論を知った。この理論を学んで、今までの授業がエンゲージメントを促すものになっていなかったと省察した。

Mercer & Dörnyei (2020) は、「学習者エンゲージメント」を「学校に関連する活動や学業的な課題に対して、夢中になって取り組んでいる状態を意味する」(p.12)と定義している。また、彼らはエンゲージメントの可塑

性に言及している。ここでの可塑性とは、「教師の働きかけによって学習者のエンゲージメントを高めたり弱めたりすることが可能だ」(p.19)という意味である。授業者はこの理論から、授業スキルやタスクへの取り組み方を考え直し、エンゲージメントを促し高める方法を探りたいと考えた。これが研究の動機である。

エンゲージメントには、行動、認知、感情、社会の4つの側面がある。廣森(2023)は、次のように述べている。

「第1に、エンゲージメントの各側面は密接に関連しているということです。このことは、エンゲージメントのある側面に働きかけることで、他の(別の)側面にプラスの影響を与え、結果として、取り組み全体を促進できる可能性があることを意味して

います。たとえ興味がわからない課題であっても、とりあえず10分だけと思って始めてみる（行動的にエンゲージする）と、意外と面白くなって夢中で取り組んでしまう（感情的にエンゲージする）といったことはよくあるはずです。」(p.157)

冒頭、スピーキング活動における生徒の消極性に言及したが、この活動は、生徒が軌道に乗るまで時間を要するものであると考える。授業者自身も英語を用いて生徒に話題を提供し、生徒を巻き込んでいく過程に苦戦することが多々あった。例えば、導入の際に生徒に「どのように話したら教師の意図が伝わるか」ということを考えるのだが、教師の考える手立てと生徒の理解には大きな溝があることをこれまで幾度も感じてきた。生徒が取り組みやすいと判断して用意したトピックであっても生徒が話しにくそうにしていたり、導入のTeacher Talkを理解しやすいように容易な英語に言い換え、かつ、補助としてスライド等の視覚教材を用意しても生徒の理解の一助とならなかったりしたことがあった。このような時には授業者も「一人相撲をとっている空しい時間」だと感じてきた。同様の感覚が生徒にもあり、スピーキング活動への意欲を削がれてきたのだろうと推察する。よって、エンゲージメントの理論に基づいて生徒への支援や授業デザインを考えることは、こうした授業者に関わる問題も解決できる可能性があるのではないかと考えた。その上で、授業者と生徒の双方のあり方が学習成果に大きな影響を与えらると思われるスピーキング活動Small Talkに焦点を当て検討することとした。

このような背景の下、これまでの授業で熟考しきれていなかったSmall Talkのトピックの選定や視覚教材の工夫により、導入のアプローチの仕方を変えてみて生徒のエンゲージメントを高められるようにしてみたいと考

えた。

II 目的と研究課題

本研究では、生徒と教師双方がスピーキング活動に積極的に取り組めるようなエンゲージメントが高まる学習デザインを探ることを目的とし、次の研究課題を設定した。

(1) トピックによって生徒のSmall Talkに取り組む姿勢に変容はあるのか。あるとしたら、どのような変容か。

(2) 教師と生徒のインタラクションを増やすことで、生徒同士のインタラクションに変容はあるのか。あるとしたら、どのような変容か。

(3) Small Talkを継続することによって、生徒の取り組む姿勢に変容はあるのか。あるとしたらどのような変容か。

III 方法

1. 対象生徒

石川県立高等学校 普通科1年39名

2. 実践研究の期間

令和6年4月から11月

準備：4月、5月生徒の実態把握

実践Ⅰ期：6月14日、7月8日、7月12日、7月17日計4回

実践Ⅱ期：9月9日、9月18日、9月20日、9月27日計4回

実践Ⅲ期：10月11日、10月18日、10月25日、11月11日計4回

3. 方法の概要

Small Talkの取り組みにおいて教師の働きかけを工夫する。(1) 生徒が話したくなるようなトピックの選定 (2) 教師と生徒のインタラクションをもつこと (3) 話す内容を考える手立て、キーワードからマッピングそしてモノローグを段階的に施行しⅠ期からⅢ期で12回実施し生徒の変容を見ていく。具体的には生徒の変容を教師と生徒の双方の視点から振り返る。教師の働きかけとタスクデザインによって生徒のエンゲージメントをどのよ

うに高められるのかを、対象者全員へのアンケート（選択式による生徒の認識調査と記述式による調査）と抽出生徒へのインタビューの変容を通して見ていく。

4. 教師の働きかけの方策

Small Talk における生徒のつまづきを想定して、必要な教師による手立てを検討した。その結果を教師の働きかけと期待される効果として、表 1 の通り整理した。

表 1 教師の働きかけと期待されるその効果

	教師の働きかけ	期待される効果
1	トピックの選定に生徒の意見を取り入れる	与えられたトピックではなく、当事者意識をもつ
2	話す内容のキーワードを書かせる	話す内容の整理をしてから話す
3	活動に移る前に時間を与える（モノローグ）	どんな内容を話すか考え、声に出して言う
4	トピックに合わせたキーワードを提示する	会話の始め方に困らず、安心して始められる
5	Teacher Talk時の英語を容易な英語で伝える 複数回繰り返し伝える	教師の英語を聞いてトピックを理解し、よく使われる英語表現を参考に する
6	教師と生徒のインタラクションを持ち、これからの活動をイメージさせる	教師と生徒のやりとりを参考に、Small Talkの流れや話題の広げる質問の投げ方を考える
7	キーワードを見て、自由に話題を変えることも選択肢に取り入れる	複数のキーワードから違う話題に変えることもできて間に困らない
8	1文を短く、簡潔にわからない単語や表現を言い換えられるように指導する	日本語で考えた内容を易しい英語で表現できるか考える
9	相手の良いところを真似る、また参考にするような指導する	相手とのやりとり（繰り返し、リアクション、質問）を続ける
10	同じトピックで2回以上、ペアを換えて行う	話の流れを掴み、1回目の修正をすることができる

5. データ収集と分析

アンケート項目は Small Talk で生徒がエンゲージしている姿を落とし込んで作成し、アンケートの文を行動、認知、感情、社会の4つのエンゲージメントの要素に分類した。I期では実践毎に行い、II期では最後の4回

目に、III期では3回目と4回目に実施した。なお、記述式による調査については各実践での報告の中で記載する。

（1）アンケート項目

〈認知／感情〉

質問 1. Small Talk に参加するために自分の話す内容を考えようとした。

〈認知／感情〉

質問 2. トピックは内容を考えやすいものだった。

〈認知／感情〉

質問 3. 英語で自分の伝えたい内容を相手に伝えようとした。

〈行動／社会〉

質問 4. 相手に言いたいことが伝わっているか窺いながら、伝え方を工夫しようとした。

〈認知／社会〉

質問 5. 相手の言いたいことを理解しようとした。

〈行動／社会〉

質問 6. 相手の言っていることがわからないときに、聞き直したりした。

〈行動／社会〉

質問 7. 相手が言いたいことが言えずにいる時に、質問したりして話をつなげようとした。

〈行動／感情〉

質問 8. 同じトピックで1回目より2回目の方が積極的にやりとりしようとした。

〈感情／社会〉

質問 9. 時間を気にせず、集中してやりとりに取り組もうとした。

〈感情／社会〉

質問 10. 相手のリアクションを励みにやりとりを続けることができたか。

回答方法は、5件法で以下の通りにした。

5：あてはまる

4：ややあてはまる

- 3 : どちらともいえない
 2 : あまりあてはまらない
 1 : 全くあてはまらない

(2) 抽出生徒

生徒の中から6人をランダムに抽出した。それぞれを生徒Aから生徒Fと表記する。アンケート結果や実践への取組みの様子を取り上げる。また、11月に個別にインタビューした内容を主に総合考察で扱うことにする。

IV 実践

1. 実践I期

1.1 Small Talk の型

- 1) 教師による英語の話を書く(適宜視覚教材やジェスチャーを使用)
- 2) 教師と生徒のインタラクション(やりとりのモデル)
- 3) 生徒同士が英語で話す(2、3分)、その後ペアを交代(2、3分)このときに音声をそれぞれChromebookで顔は映さず音声のみ動画で撮る
- 4) アンケート、生徒による録音の確認
- 5) 動画の提出(Google Classroom)

1.2 トピックと質問

英語コミュニケーションの授業で、以下のような日程・トピックの内容(T)・質問(Q)で実践を行うこととした。

〈6月14日〉

T : Sports tournament

Q : Do you have good news / experiences?

〈7月8日〉

T : Hobbies

Q : Do you have any hobbies?

Do you have something you like to do in your free time?

〈7月12日〉

T : Seasons

Q : Which season do you like better, summer or winter?

〈7月17日〉

T : Food tickets

Q : Which food tickets are you going to buy?

1.3 教師の働きかけ

生徒がSmall Talkにより取り組みやすくするため、以下の4点の取組みをした。

(1) トピックの選定に生徒の意見を取り入れるために、アンケートをとる。

(2) Teacher Talkではプレゼンテーションソフトを活用して、言語だけでなく視覚教材で話の内容を理解しやすくする。

(3) 生徒同士の会話を始める前にヒントとなるキーセンテンスを提示して、スライドはいつでも見られる状態にしておく。

(4) 相手と会話が続くような質問の投げ方を練習する。相手が答えやすいYes / No questionからWH questionへの流れの指導をする。

1.4 アンケート自由記述式による調査項目

〈6月14日〉

やりとりで話したいトピックはあるか。

〈7月8日〉

Small Talkを行うときに、自分が抱えている問題は何か。

〈7月12日〉

自分の録音を聞いての感想は。

〈7月17日〉

録音を聞いてみて、1回目と2回目のSmall Talk、どちらの方が思い通りに話せたか。

1.5 結果と考察

(1) トピック

実践1回目では、6月初旬に石川県高等学校総合体育大会と石川県高等学校総合文化祭があったため、それぞれ新しい経験が鮮明に残っていると思い、Sports tournamentをトピックにした。部活動で大会がない場合や所属していない生徒は学校での過ごし方や週末にしたことなど「先週」のニュースを伝え合うトピックにした。

トピックの選定に生徒の意見を取り入れるために、6月にアンケートをとり、その結果

(表2)で1番多かった回答 Hobbies を実践2回目のトピックにした。

表2 アンケート「やりとりで話したいトピックはあるか」

1	趣味	14名
2	学校に関すること(部活・教科など)	11名
3	時間の過ごし方(放課後・休日)	8名

実践3回目のトピックは Seasons、キーセンテンスは“Which season do you like better, summer or winter?”で、この文を設定した理由は選択肢に限られていて選びやすい点と、理由も浮かびやすいと授業者が考えたからである。選択肢に春、夏、秋、冬、どれをもってくるかはペアで好きに決める自由度も加えた。

実践4回目のトピックは Food tickets でキーセンテンスが“Which food tickets are you going to buy?”であった。この文を設定した理由は、8月末の文化祭の模擬店チケット購入という全員共通した話題があったからである。3年生が作ったそれぞれの模擬店のポスターを視覚教材として用いた場合、話しやすいのではないかという狙いがあった。

(2) インタラクション

Teacher Talk の導入において、何のトピックでどのようなやりとりをすればいいのかという活動の見直しをもてるように、二つの工夫をした。一つ目は、初めのスライドにトピックを書いて生徒に示した。それを確認させた上で、インタラクション活動に入った。二つ目は、教師と生徒のインタラクションの中で、授業者の例示に対する英語の質問を生徒からできるだけ引き出すようにした。

2回目の Hobbies の実践では、生徒のインタラクションに行く前に、授業者の趣味として、Movies / Music / Fashion / Arts を示した。「こんな趣味がある人にどんな質問ができるかペアで考えてみて」と投げかけた。生徒は黙って考えた後、ペアでどんな質問ができるか声に出しながら意見交換した。その間、

授業者(T)は机間に入り込んで生徒(S)に質問した。

T: Do you have any questions?

S: Art. Which do you like, make or look?

T: I like to go to some museums to see some artworks. How about you? Do you like to go to Art museums? Have you ever been to 21 美?

S: Twice.

という様に自分に訊かれた質問を相手にも訊くことで共通点を探ることもできる。自分が出した話題を相手にも振ることで、共通点を見つけやすくなる。会話が弾むことで、話すことへの心理的負担が軽減される。

3回目の実践では、次のような授業者(T)と生徒(S)とのインタラクションがあった。

T: Do you like summer?

S: No.

T: Which season do you like?

S: I like winter.

T: Which season do you like better, Autumn or Winter?

S: Winter.

T: Why do you like winter?

S: . . .

そこで生徒が黙ってしまった状況を全体に実況しながら会話を続けた。その後、生徒に尋ねた質問は以下の4つで、○は答えられたもの、×は答えられなかったものである。

○ “Do you go skiing in winter?”

○ “Do you go skiing with your family every winter?”

○ “Where do you ski?”

× “How long have you been skiing?”

そこで、相手が答えにくいと思ったら具体的な質問をすること、相手の様子を窺いながらやりとりすることの大切さを強調した。また、この会話の例のように楽しくないと話が続かない。会話を盛り上げるためには共通点や共感できる話題を見つけることが重要だと

伝えた。加えて、1回1回違う質問を考えるのも大変で間ができてしまう。それを避けるために自分に訊かれたことを相手にもする、自分が話題に出したことを相手にも質問してみる練習にも取り組ませた。

(3) 質問するための手立て

教師の働きかけと必要な手立てを考えるために、7月8日にアンケートで「自分が抱えている問題は何か」と訊いてみた。その結果は表3が示すように、単語や文法という英語力に続き相手とのやりとりを続けるスキルがないことに不安を抱えていることがわかった。

表3 アンケート「自分が抱えている問題は何か」

1	単語や文法	14名
2	話が発展しない、間ができること	11名
3	質問を考えること	8名

上記の生徒の不安、すなわち、相手とのやりとりが続かないことの原因について考えたところ、それは相手が答えにくい質問をしていることや答え方にさまざまな選択肢がある質問を投げかけていることではないかと推論した。これらの問題に対処するために、相手が答えやすい質問に言い換えるため、Yes / No question から WH question などさまざまな質問の投げ方を繰り返し指導した。I期の2回目のトピックは、6月に生徒に取ったアンケート(表2)で1番多かった回答 Hobbies とした。しかし、これも訊き方を工夫しないと話が進まないだろうと予測した。例えば “Do you have any hobbies?” のような Yes / No questions から Small Talk を始めると何が起きるか。Yes と答える生徒は Hobbies で話す内容があるということになるが、Hobbies ということばで訊かれると、Hobbies と言えるほどのものはないと考えてしまう場合もある。こうした状況を回避するため、どのように会話を始めたらよいかを考えた。たとえば、次のような英語表現に言い換えるとどうなるだろうか。 “Do you have

something you like to do in your free time?” であるとか、“What do you like to do in your free time?” という訊き方であると、Hobbies という響きがしっくりこない生徒にも「好きな事」は考えやすい質問になる。

(4) Small Talk の掛け声

これまで Small Talk を始めるとき、いつもじゃんけんや授業者が “people with longer hair” と指示を出していたが、4回目の授業で「挨拶した方がいいよね」と生徒に投げかけたら、生徒が “Hello!” と元気にお互いに挨拶して会話が始まった。この “Hello!” の掛け声で一気に空気が明るくなった。突然質問に入るより生徒は活動しやすそうだ。簡単なこの掛け声がペアのアイスブレイクの役割を果たしていることに気づいた。

(5) アンケート分析

7月12日のアンケートで「自分の録音を聞いての感想は」という質問をした。生徒それぞれの振り返りは、具体的に課題がまとめられていて今後の参考になった。

[7月12日アンケート回答例]

- 1) 難しいことを聞いてしまっている。
- 2) 自分が思っていたよりも相手が yes と no で答えられるような質問が少なかったので次からはもっとこの2つで相手が答えられるような質問を増やしていきたいです。
- 3) 一通り質問するのではなく、日本語の会話同様に交互に質問を交えて会話をしたい。
- 4) 相手に支えてもらっている感じがしたので、自分も会話を繋げられるように頑張りたいです。

これらのアンケートより、相手の様子をよく見ながら行えていることがわかる。そして、授業者からのアドバイスに対して真摯に取り組む姿勢も覗える。3) のコメントで「一通り質問する」というのは実際の話の流れを考えずスライドに書かれている疑問文をそのまま

の順番で訊いてしまったことに対する反省と普段の日本語での会話と比較して英語の会話が不自然であると気づいている。4)では「相手に支えてもらっている」ことから自分も頑張りたいという社会的エンゲージメントが働いていることが覗えた。

次に、I期の3回目7月12日(表4)と4回目7月17日のアンケート(表5)の結果を比べてみた。授業者は季節の話題より模擬店チケットの話題の方が生徒の認識(肯定的回答)は高くなるのではと予想していたが、アンケート10問(5点満点)の結果を見ると、大差はないにしても問7以外では7月12日の方が高かった。

表4 7月12日定型選択式アンケート n=38

【7月12日アンケート結果分布表】 n=38										
	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10
5	27	22	21	17	33	17	13	18	18	18
4	10	12	15	17	4	11	13	12	14	12
3	0	3	2	3	1	8	8	5	5	8
2	0	1	0	1	0	2	4	2	1	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

表5 7月17日定型選択式アンケート n=38

【7月17日アンケート結果分布表】 n=38										
	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10
5	21	21	20	16	29	11	11	17	18	20
4	13	11	16	13	8	14	19	13	18	15
3	4	2	2	8	1	8	6	5	1	1
2	0	2	0	1	0	4	1	2	1	2
1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0

これは意外な結果であった。模擬店のポスターが視覚教材として Small Talk の足場かけとなることや全員に共通する初めての話題であること、など話す材料が生徒各自にあると思ったが、そこから話が広がらず、経験していない事柄に対して気持ちが乗った表現が出てきづらい印象であった。トピックが生徒に関わる事実であるか、自分の考えを加えられる話題なのか、実体験があったり感情が動いたりした話題なのかなどが、話の展開や生徒の「語りたい」気持ちを左右するのだと気づいた。

1.6 課題

2つのアンケートの回答を見ると、No.6と7の肯定的な回答が少なかった。生徒は話の流れの中で聞き直すことや、即興で相手か

ら具体的な内容を聞き出すことが苦手であることがわかる。これらのことは、話し手になった場合に最初の一言は言えるが次に続く具体的な話が出ていないことと関連しているのではないかと考えた。自分の話をより具体的な内容までに発展させられないために、相手の話からも具体的な内容を聞き出すという話の展開がイメージできない。話の筋や広がりや派生など会話が長くイメージを持たせる必要があると感じた。また、具体的な内容を伝えようとしても適切な表現が出てこない生徒も数多くいるだろう。言いたいことが頭に浮かんだとしても、単語力や表現力が不十分で、それを英語で表現できないというもどかしさもあると思う。自分の思いを相手になんとか伝えるために、習得している表現を用いて言い換えられる力が必要となる。こうした技能を習得して会話を続け楽しむことができると、さらに行動的エンゲージメントと社会的エンゲージメントが高まるのではないかと考えた。

2. 実践Ⅱ期

2.1 Small Talk の型

- 1) 教師による英語の話を聞く(適宜視覚教材やジェスチャーを使用、トピックの提示はここではしない)
 - 2) 教師と生徒のインタラクション(やりとりのモデル)
 - 3) 話す筋のキーワード3つを紙に書く(慣れてきたら内容を膨らませ、マッピングに発展させる)
 - 4) 生徒同士が英語で話す(2、3分)、その後、ペアを交代(2、3分)
 - 5) 動画の提出(Google Classroom)
 - 6) アンケートは最後に1回のみ行う
- I期との変更点は、1)トピックを最初から提示しない、4)声だけでは録音が聞き取りにくかったため、会話する2人の顔が映るように動画を撮る、6)アンケートは毎回ではなく最後に1回のみ行うとした。追加点は、

3) キーワードやマッピングを紙に書く。削除した点は、時間がかかりすぎるため生徒が自分の録画を見ること、である。

2.2 トピックと質問

英語コミュニケーションの授業で、以下のような日程・トピックの内容(T)・質問(Q)で実践を行うこととした。

〈9月9日〉

T: Summer vacation Vo. 1

Q: Did you enjoy your summer vacation?

〈9月18日〉

T: Summer vacation Vo. 2

Q: Did you enjoy your summer vacation?

〈9月20日〉

T: Ice cream, 'Oshi'(推し), Subjects or Club activity

〈9月27日〉

T: Recommendation

Q: Do you have any recommendations?

2.3 教師の働きかけ

生徒が Small Talk により取り組みやすくするため、以下3点の取組みをした。

(1) 生徒が考えたトピックの案を複数提示し、選択肢を与えた。同じトピックの生徒と自由にペアを組める座席を認めた。

(2) 話の筋を考える助けとなるキーワードを書いてから、Small Talk を行う。即興性には欠けるが話す内容がすぐに思いつかなかったり、話しながら次の英語表現が出てこなかったりした様子を目にしたからだ。また、3つ目のキーワードは、感情を表す表現を持つてくる。さらに、もっと内容を膨らませるために、2つ目のキーワードからマッピングを広げさせる。

(3) 1文を短く簡潔に伝わる表現に言い換える練習をする。部分的に日本語も使用可能にし、全くしゃべれずに苦しい時間に終わらないようにする。

2.4 アンケート調査

I期では毎回定型のアンケートと記述のア

ンケートを行っていたが、II期では最後の9月27日に1回だけアンケート(定型選択式10問と追加の問い)を行うことにした。また、II期より生徒が Small Talk に取り組みやすくするために、どのようなことが生徒にとって役に立つのか知りたいと思いアンケートに取り入れることにした。

[9月27日に追加したアンケート項目]

No.11

・あなたの Small Talk をするときの目指す姿はどんな感じですか?

No.12

・9月から取組んだ Small Talk で、一番印象に残ったトピックは何ですか。

4: 9月9日「夏休みの思い出 Vo.1」

3: 9月13日「夏休みの思い出 Vo.2」

2: 9月18日「アイス・推し・教科・部活」

1: 9月27日「私のオススメ」

No.13

・Small Talk を取り組もうとするとき、役立ったことは何ですか。1つ選びなさい。

10: 先生の話す英語を参考にすること

9: トピックの選定に関わること

8: (話の流れの) キーワードを書くこと

7: 話す前に、モノログすること

6: 先生のスライド

5: ペアの良いところを参考にすること

4: 1回で終わらずに、2回行うこと

3: 自分の録画を見て、振り返ること

2: ペアを変えて、行うこと

1: その他

2.5 結果と考察

(1) トピック

9月9日の授業では、夏休みの思い出から良いことでも悪いことでも印象に残ったことについて3つキーワードを紙に書かせた。授業者は、1) Sushi 2) Covid 3) Dance Practice と書いたものを見せた。大きなできごとだけではなく些細なことでもよいと伝えることを意図したが、生徒たちには3つでさ

え思いつくことは大変であったようだ。想定外なことに、英語でキーワードを書くために辞書を使う必要も出てきた。思った以上に時間を要した。Ⅱ期から顔の表情も映して動画を撮影させた。撮影させることで、キーワードを書いたメモを見て“With your friends?”など話題を変えるペアの様子も確認できた。新しい手立てを導入したので、2回目のトピックは変えずにもう一度9月9日の3つの夏の思い出からどれか1つを選んで行うことにした。

3回目の実践では9月にとった「今話したいトピックは何か」というアンケートの答えをもとに、4つのトピック **Subjects / Oshi**(押し) / **Ice cream / Club activity** を挙げて、この中から取り組みたいトピックを選ばせてやることにした。それから前回と同じように3つキーワードを書く時間を取ったが、なかなか手が動かない生徒がほとんどであった。これまであまりプライベートなトピックを選ばないようにしていたが、**Oshi** (押し) を選ぶ生徒が活発に話す様子を見て、授業者も含め自己開示を含むトピックも挑戦してみようと考えた。そこで4回目の実践では、**Recommendation** とした。授業者自身も「リアルさ」を意識して普段使用している「シートマスク」について話をした。女子には分かる子もいた。男子は何のことか全く理解できない様子であったが集中して聞いていた。

(2) インタラクション

Ⅱ期からは、話す内容を始めからスライドに提示しないようにした。そして最初からテーマを絞って会話するのではなく、さりげなく生徒に話を投げかけるように心掛けた。4回目ではやっとキーワードに慣れてきた。**Teacher Talk** に入る前にアイスブレイクとして、“Do you have any good news?” と全体に投げかけてみた。ペアで話し合った後、教師と生徒のインタラクションを始めたが、“Yes” と答える生徒はあまりいなかった。1

人の生徒が“finish homework”と答えただけであった。“Oh, you finished your homework? All homework?”と尋ねると生徒が首を振った。“O.K. Some of them.”

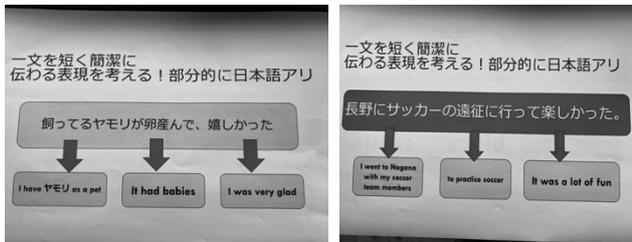
ここから **Teacher Talk** を始めた。“I also have a good news. I always use シートマスク in the morning and I finished using the whole masks today. Have you ever used シートマスク? Yes? O.K. Some of you have. I finished using the whole シートパック and it tells me 大大吉. At the bottom it tells me fortune, good words. It gives me good words. At the bottom, it tells me 大大吉. Have you ever used シートパック before? Can you ask your partner that question?” ここから生徒に質問を考えるよう指示をした。“Can you think of any questions about my story?” 以下は生徒から出た質問の例である。“What message did you get?” “先生の favorite シートマスク” “Other words?” “How much?” “How many シートマスク?” “When do you use it?” ここで授業者が“There are many kinds of シートマスク.” と言い足すと、生徒 D が“Why did you choose this シートマスク? という質問をした。授業者は、“Good question! It is easy to use and I like the design. It is very cute.” と言いながら黒板にデザインを描いて見せた。さらに“There are many colors of シートマスク.” とヒントを出すと、“What color of シートマスク do you use?” という質問を引き出すことができた。ここから何色かを何人かに当てさせた。そこからトピック **Recommendation** のスライドを示した。「パックのおススメか？」と困惑する男子もいた。

(3) 1文を短く伝える表現に言い換えるための手立て

他の教員から「言いたいことがあっても使える英語表現が限られているため、結局英語で言える無難な内容で話してしまうことがあ

る」という意見をもらった。そこで9月18日では、これまでの生徒のつまづきに対してアドバイスすることから始めた。具体的には表6のスライドを示して「1文を短く、簡潔に伝わる表現に言い換えて、部分的に日本語はO.K.」というパラフレーズの方法を伝えた。

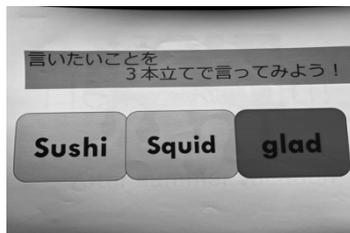
表6 1文を短くするための指導で使用したスライド



例として(表6)「飼ってるヤモリが卵を産んで、嬉しかった」と「長野にサッカーの遠征に行って楽しかった」、この2文を3つの部分に分けて短文にする練習を全体で行った。

(4) 話の筋を考える手立て：キーワード

表7 話の筋の3つのキーワードを考えるための指導で使用したスライド



2回目の実践で話の筋を考えるために3つのキーワードを紙に書くことをした。新しい取り組みをするときには、トピックは変えずに、もう一度9月9日の3つの夏の思い出からどれか1つを選び、話の筋を考え3つのキーワードを書かせた。3つ目は、自分の感情を表現することにした。表7は授業者の例である。“I love eating Sushi. I went to eat Sushi during the summer vacation. My favorite Netta is squid, especially Getsu. It was very delicious. I was very glad.”と部分的に日本語を混ぜながら紹介した。

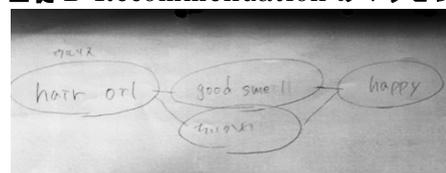
前回、夏の思い出に関して3つのキーワードを書きだすことが難しいことがわかった。今回は話の筋をキーワード3つで書かせることを進めたが、ある生徒は書かずに、でも何

やら指を折り曲げながら口元でぶつぶつ言っているような素振りだったので、そのまま見守った。また、キーワードではなく文で書く生徒もいた。このように授業者がスモールステップだと思って足場かけをしても、何も書かなかったり、単語を英語で書かずに日本語で書いたりする生徒もいた。キーワードを書くだけでも時間がかかるので、実際に即興で話すときに具体的な内容が口をついて出ないことも理解できた。

3回目の実践では、授業者が Subjects を挙げて例を示してやってみた。English·Movie·Study Abroad·Exciting というキーワードを書いて、短く簡潔に伝える英語を意識してデモンストレーションした。2つ目を Movie にしたことで、必ずしも教科としてや学校内に関わることとして考える必要はないことを気づかせたかった。それぞれ場所やペアを替えて2回行った。初めてトピックを選べる取組みに生徒も沸いていた。さらに座席を移動するとき仲の良い者同士で座る生徒が多かったので、にぎにぎしい雰囲気だった。

実践4回目のトピック Recommendation で生徒 D は、Small Talk のとき文法も気を付けながら話すことができていた。“I recommend this hair oil, (髪を触りながら) hair oil. It is good smell and cute package. Now if you buy this, you can get chikawa package. Do you know chikawa? I'm so...when I use this, I'm so happy.”このときのマッピング(表8)を見てみると、hair oil から始め、真ん中に「ちいかわ」と good smell の2語を書き、内容を膨らますことができ、最後に happy で感情を表していた。授業者の例示が影響を与えた事例だと思われる。

表8 生徒 D Recommendation のマッピング



(5) アンケート分析

Ⅱ期の授業では、キーワードの書き出しや Teacher Talk にインタラクシオンを取り入れるなどの手立てをしたので、4回目の実践の後、アンケートで Q:「Small Talk をするとき役に立ったものは何か」という問いを投げかけた。結果は33人中14名が「先生の話す英語を参考にすること」、9名が「(話の流れの) キーワードを書くこと」を選んだ。Teacher Talk や生徒同士のインタラクシオンの英語表現や疑問文を自分が話すときに使ってみたり、Small Talk の1回目で相手の良い英語表現を2回目に活かしたりしている場面も見られた。みんな完璧ではないが、英語を聞いていたことがわかる。

また、「9月から取り組んだ Small Talk で、一番印象に残ったトピックは何ですか」という問いに対して、33人中15名が「アイス・推し・教科・部活」、12名が「私のおススメ」を選んだ。この結果から、トピックに選択する余地があったり自由度があったりしたものを生徒は好んでいると言える。選択肢はトピックの選定には重要な要素であると考えた。4回目の実践でとったアンケート結果(表9)を見ても、No. 2:「トピックは内容を考えやすいものだった」の肯定的回答が低かった。そしてインタラクシオンでさまざまな種類の質問を考えさせたが、結果的に No. 6や7の肯定的な回答も低かった。話し手として内容がおぼつかない場合、やりとりもぎこちない感じになってしまうと考えた。キーワードを書いているときにもさまざまな例を挙げてヒントを出していたが、生徒にとってはピンとこなかったようだ。

表9 9月27日定型選択式アンケート n=33

	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10
5	23	11	19	15	25	12	6	22	15	14
4	7	15	9	12	6	14	16	7	15	14
3	2	5	5	5	2	5	7	4	2	2
2	1	2	0	1	0	1	4	0	1	1
1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2

そこで、生徒 C にインタビューすると、「なんも思いつかんかった。」とトピックが考えづらかったと答えた。「結局、緑茶にして、理由は緑茶が苦いから一気に飲むことができないから水分摂りすぎにはならないという理由を言いたかったけど難しかった。」という想定外の話聞いて授業者は驚いた。

Q:「Small Talk をするときの目指す姿はどんな感じですか?」という質問に対しては、「リアクションや質問をして会話が途切れないようにすること」など相手の発話に対応できる力をもっと付けたいと感じていることがわかる。

2.6 課題

Ⅱ期ではキーワードを導入したことにより、生徒はこれまでより話の筋を具体的に考える足場かけを得ることができた。キーワードを書くまでに時間はかかるが、Ⅲ期では、マッピングを用いて内容を少しずつ膨らませる取り組みを続けていくことにした。さらに、モノログを導入してやり方を変えながら、エンゲージメントが高まるように授業改善を試みる。インタラクシオンではキーワードに時間を要して、あまり活発なやりとりが行えなかった。依然として、質問を考えることが苦手な様子である。生徒にもっと英語を話すのを促すためには、教員も生徒もウォーミングアップが必要だと感じた。そのために、Ⅲ期では、Teacher Talk のはじめに簡単な問かけを全体で共有しペアで会話して、英語で考え口を動かし一気に本題に入らず雰囲気や和ませることを心掛けたい。またアイスブレイクゲームを用いて、「これ、英語で何て言えばいいの?」と考える機会を与えることにも臨む。

3. 実践Ⅲ期

3.1 Small Talk の型

- 1) アイスブレイク
- 2) 教師による英語の話聞く (適宜視覚教材やジェスチャーを使用、トピックの提示はここではしない)

- 3) 教師と生徒のインタラクション（やりとりのモデル）
- 4) 話す筋のキーワード3つを紙に書く。慣れてきたら内容を膨らませマッピングに発展させる
- 5) モノログ（英語でつぶやいてみる）
- 6) 生徒同士が英語で話す（2、3分）、その後ペアを交代（2、3分）このとき会話する2人の顔が映るように動画を撮る
- 7) 動画の提出（Google Classroom）
- 8) アンケートは最後の2回のみ行う

Ⅱ期との変更点は、8) アンケートは毎回ではなく最後に2回のみ行うこととした。追加点は、1) アイスブレイクを取り入れた。ウォーミングアップとして、自分の知っている英語をフルに活用しながら実際に口を動かす訓練の機会をもっともつべきだと考えたからである。また、西（2010）を参考に、やりとりを始める前にまず一人でつぶやき、相手に聞いてもらう5) モノログを追加した。

3.2 トピックと質問

英語コミュニケーションの授業で、以下のような日程・トピックの内容（T）・質問（Q）で実践を行うこととした。

〈10月11日〉

T: Favorite food or restaurants near the school

Q: Do you know some places where you can eat near the school?

〈10月18日〉

T: Favorite YouTube channels

Q: Do you watch any YouTube channels?

〈10月25日〉

T: Pets for old people

Q: Do you think Aya should buy her mother a dog?

〈11月11日〉

T: Sports tournament or cultural events/ sports day/ club activity or studies / weekend

3.3 教師の働きかけ

生徒がより Small Talk を取組みやすくするために、以下3点の取組みをした。

(1) トピックに選択肢を与え、座席はそのままお互いに話したいトピックで会話をする。

(2) アイスブレイクゲームを取り入れる。比較のおとなしい生徒から積極性を引き出すため、実際に口を動かして英語を話すウォーミングアップを、授業開始時点で行うべきだと考えた。これを導入することで、硬い雰囲気はなくなり間違いを恐れる気持ちも小さくなると期待できたからである。そこで、毎回授業の冒頭にペアで出されたお題を英語で相手に伝えるアイスブレイクゲームを実施する。これを Small Talk よりも頻繁に行う。生徒の意見を取り入れ、ルールを変えながらアレンジする。なお、実施したお題は以下のとおりである。

1) 「ドリンクバー」 2) 「ファミレス」

3) 「わんこそば」 4) 「コンビニ」

5) 「学食」 6) 「ピザ」 7) 「風呂」

(3) モノログを取り入れ、Small Talk をする前に、相手に聞いてもらいながら予行練習する。

3.4 アンケート調査

Ⅲ期では、10月25日に追加の選択制の質問と最後の11月11日に定型のアンケートと追加の選択制と記述の質問をした。

[追加したアンケート項目]

・授業で Small Talk をするのは楽しかったですか。

5 : あてはまる

4 : ややあてはまる

3 : どちらともいえない

2 : あまりあてはまらない

1 : 全くあてはまらない

また、上記の答えの理由を書きなさい。

・Small Talk を授業に取り入れるのは良いと思いますか。

- 5 : あてはまる
- 4 : ややあてはまる
- 3 : どちらともいえない
- 2 : あまりあてはまらない
- 1 : 全くあてはまらない

・Small Talk を通じて自分が成長した部分を日本語で答えなさい。

3.5 結果と考察

(1) トピック

1 回目のトピック **Favorite food or restaurants near the school** は、学校の周辺で飲食をする場所について情報交換できたら面白いのではないかと考えた。生徒同士も食に関することはそこまでプライベートに気を遣うものでもなく、学校付近にどんなお店があるのか、生徒が行く共通のファミレスでも自分の食べないメニューを知ることでも適切なトピックであると判断した。

2 回目の実践は、**YouTube channel** をトピックにした。自己開示を心掛け、授業者も普段見ている **YouTube** を紹介することにした。

3 回目の実践では、今までとは異なる形式で **Pets for old people** というトピックを扱った。これは授業者の母親が犬を飼いたいと言っているが、どうすればいいと思うか、という題材に対して意見を話し合う活動であった。

4 回目では、トピックの選択肢として、以下の4つのトピックを示した。①新入大会に出た生徒が話せる話題として **sports events / cultural events** ②その週にある球技大会について話せる生徒用に **sports day** ③新入大会に出ずに学校に残った生徒が話せる話題として **club activity / studies** ④その他、週末のことを話せる生徒用に **weekend** を準備した。座席は移動しないまま、それぞれ自分の話したいトピックについて話すという方法をとった。授業者は **weekend** の話題でカニの解禁で香箱カニを食べに行った話をした。しゃべりながら黒板にマッピングを書いてそれを見せて生徒に質問させ、やりとりを行った。

(2) インタラクション

インタラクションの工夫のポイントは、II 期から続けている通り、話すテーマを最初からスライドで提示しないこと。また、最初からテーマを絞って会話するのではなくさりげなく生徒に話を投げかけるように心掛けることだ。さらに、**Teacher Talk** の途中で話している内容理解の意図も含めて、生徒間で質問し合いながら進めることにした。そうすることによって、話についていけない生徒も少しずつ隣の生徒に訊く機会をもてる。キーセンテンスも複雑であるときには板書するようにした。

3 回目の実践では、まず授業者と生徒にとってもアイスブレイクが必要だと判断して、クラス全体に簡単な質問 “**Do you like animals?**” を授業者が投げかけた。その後トピックの提示まで、その質問を基に **Teacher Talk** で教師と生徒のインタラクションをできるだけ多く実施した。また、ペアで同じ質問をし合うよう指示した。そうすると、そのまま質問するペアもいたり、“**What kind of animals do you like?**” と問いかけるペアもいた。少し間をおいてから机間に入っていく生徒 A に聞くと、“**I like my dog.**” と答えたのでみんなが笑った。そのまま続けて生徒 A にいくつか質問した。“**What kind of dog do you have?**” に対して「えー忘れた」と答えると、クラス全体がそのやりとりに和やかな雰囲気になった。授業者が “**help, help**” と周囲の生徒に声をかけると、「チワワ？ポメラニアン？」と犬の種類を挙げ出した。「あ～ポメラニアン」と答え、再び授業者が “**How long do you have it?**” 聞き、また生徒 A が目を泳がせながら考えだした。「3ヶ月」が言えず、また周囲の生徒に助けを求め、“**three months**” と答えた。これだけ初歩的な会話でも言葉に詰まったり、単語が思い浮かばなかったりすることを改めて感じた。

もう一人の生徒に聞いた。“**Do you like**

animals?” “What animals do you like?” と聞くと、“Cat” と答えた。異なる疑問文を提示しなかったのが、“Do you want to have a cat?” “Have you asked your parents to have a cat?” などと聞いた。質問がわからないときは周囲の生徒を巻き込んで助けるよう促した。その生徒は最初 parents の意味が分からなかったようだ。そこから、その生徒は parents を理解して、“My father said, Yes, but my mother said No” と説明した。みんな理解して笑った。授業者もジェスチャーを加えながら、生徒のシンプルな英語をリピートした。

“Why not?” “What’s the reason for it?” という、“My mother like cat, but can't live” と答えた。次に別の生徒に質問した。その生徒は犬も猫も欲しくないと言ったので、“Why?” と聞くとウサギを飼っているからと答えた。“Is it difficult to take care of a rabbit?” と聞いた。

そこから、授業者は今日のトピックについて話し始めた。“The other day, my mother asked me to buy a dog. She is over 60 years old. Old people can't buy a dog because they get too old, so they can't take care of it. What should I do?” という内容も2回以上繰り返して生徒に伝えた。ペアでトピックの内容を確認するように指示した。トピックの内容がわからず、ペアのどちらか一方の生徒が説明している組もあった。その後、“Why does my mother want to have a dog? What do you think?” と問いかけ、生徒 D に訊くと、“Because she is lonely.” と答えた。“Maybe so, if I don't buy her a dog, I should do something different for her, right?” と買わない場合は他に母親にしてあげられることは何かあるか、買う場合でも、買わない場合でも good points と bad points を考えるよう言った。次の英文を書いたスライドも作っていた。“What do you think? Do you think Aya should buy her mother a dog? What should

Aya do? Why does Aya's mother want to have a dog?”

(3) アイスブレイク

アイスブレイクゲームでは、一人が外国人役でもう一人が日本人となり日本文化を知らない外国人にお題を英語で説明する設定で行った。時間は1分として、どれだけ具体的に詳しく長い文を作れるかで競った。聞く側の生徒には、英語をメモ取るよう指示した。1回目のお題は、「ドリンクバー」とした。実施後の反省はルールを明確にすべきであったということである。単語だけを連呼したり、わずかな説明を聞いただけで相手が解答したら、その時点で話すのをやめてしまったりするペアもいたからである。ただ、授業者が、1回終わる毎に“more than 10 words?” と聞くと、いつもは手を挙げない生徒が手を挙げた。そういう面からいつもより全体が参加する雰囲気を作れたように感じた。

2回目から、このアイスブレイクが、相手に合わせて説明の仕方を考えたり、自分の知っている英語表現から適切なものを選んだりする訓練となればよいというねらいを持って臨んだ。また、ペアの内、より多くの語数を用いた生徒の方が勝ちであるというルールにして実施した。3回目のお題は「わんこそば」にした。これを説明するとき、when 節や if 節が出やすいと予測していた。しかし、わんこそばのルールを知らない生徒や「蓋をしないとまたそばを入れられる」ということを知らない生徒がいたことが授業後に判明した。知らないものを説明させるのは無理だと反省して、お題の選定を慎重に行うようにした。

(4) モノローグ

モノローグ活動では、Small Talk に取り組む前に書いたキーワードをもとに、1分ほどで自分の話したい内容を英語で独り言のようにペアの相手に伝えることにした。その様子は、Chromebook で撮影することにした。最初は、相手は聞くだけでリアクションもしない、と

いうルールでやったが、生徒から「それだとやりにくい」という意見があったので、聞いているとわかるようなリアクション（うなずいたり、笑ったり）することにした。

（５）アンケート分析

3回目と4回目の実践が終わったあと、Q: 「Small Talk を取り組もうとするときに、役立ったことは何ですか。」という質問をした。その結果、3回目は39人中、12人が「(話の流れの) キーワードを書くこと」、「先生のスライド」が6人で、「モノログ」が5人であった。4回目は、「先生の話す英語を参考にすること」が10人、「(話の流れの) キーワードを書くこと」が10人、「モノログ」が5人であった。その時々で数値が変わるのも興味深く、授業の内容を反映していることがわかる。授業者にとっては静まり返っているとやりづらい雰囲気だと感じるが、生徒は一生懸命聴いて参考にしていたことがわかった。話すことがまとまらずに英語で話さなければいけないことが負担と感じていることや途中で会話が途切れて間ができることが苦痛だと感じていることに対処するためにキーワードからマッピングに発展させたことも有効な手立てになったことがわかる。

以下はアンケートで Q: 「Small Talk を通じて自分が成長した部分を日本語で答えなさい。」という質問の何人かの生徒の回答を載せる。①「自分の話したいことを相手に伝えるために文章を工夫したり、話すテンポや反応を見ながらプレゼンのように一方的でなく、コミュニケーションとして英語が使えるように以前よりなったので良かった。」②「自分で英文を考えて、それを言葉にして相手に伝える動作を1回じゃなくて何回もするから、2回目に付け足してみたり自分で英文を考える力がついたと思う。」③「話している間に次の内容も思いつくようになっていたり受け答えが上手になって話がスムーズに進むようになったと思います。」④「いつもは分からなかったら

すぐに日本語で聞き返したり、単語でしか会話していなかったけれど、一つの文章をいかに長くする方法や、トピックに対しての様々な質問を考えられるようになりました。だけど、まだ考えられるようになっただけで、思ったことを上手く英語で相手に伝えられていないことも多々ありました。」⑤「自分の知っている英語で自分の話したいことを相手に伝える力が前より上がった。キーワードを聞いて伝えたいことを理解できるようになってきた。」

VI 総合考察

1. 研究課題（1）トピック

トピックによって、生徒の Small Talk に取り組む姿勢に変容はあった。抽出生徒へのインタビューにおいて YouTube の話のときは、以下のような回答があった。生徒 D 「普段見ないから、何を話していいか分からなかった」生徒 A 「普段自分が見ているものはあまりみんな知らないだろうから、同系のものでより知られているものにした」生徒 F 「自分の見ているものを人に話したくないから、みんなが知っている無難なものにした。生徒 F に「じゃあどんなトピックが話しやすい？」と聞いたら、「アイス」のときは話しやすかった、「好きな食べ物」とかと答えた。生徒 E に聞くと、「みんな自分の好きなことや推しについて話すときにはニコニコしている、趣味の話も盛り上がった」という意見もあった。授業者も生徒 F の意見に同意した。授業者も見ている YouTube をクラスに話すことに多少なり抵抗があった。トピックに関する他の意見では、生徒 C は「選択肢があることがよい」、「アンケートで話したいトピックについて聞くことも良い」と言った。

以上のことから、トピックに関する生徒の意見はさまざまで、どこまで自分のプライベートを他人に話したいかも異なる。トピックの内容も重要だが、選択肢があることによって生徒が「よし、できる」と活動に取り組みや

すいと感じる事が重要だとわかった。限られたトピックを提示することで生徒の活動にエンゲージするチャンスを奪うことがないようにしようと思った。

2. 研究課題（2）インタラクション

I期では、Teacher Talkで授業者の例を示しながらトピックの説明をいかに英語で生徒に理解させることができるかということに力点を置きすぎて、生徒とのインタラクションが少なかった。それによりやりとりのイメージが生徒に十分に伝わらず、Small Talkを上手に行えない生徒が多かった。それはSmall Talkの動画での様子で現れていた。授業者の指導が生徒にそのまま反映されていることに気づき、その後授業デザインの改善を試みた。生徒に授業者への質問を考えさせることから始め、徐々に教師と生徒のインタラクションをもつように努めた。II期からはトピックを最初から提示せず、会話するところから教師と生徒のインタラクションをもつようにした。授業者が机間に入って行って生徒に話しかける様子を他の生徒は目で追って話を聞こうとしている様子が撮影したビデオで確認できた。普段話さないクラスメイトが何を語り、普段話さない話題にどんな答えを返すのか、生徒たちは興味津々な様子であった。教師と生徒のインタラクションによって、生徒同士のSmall Talkへのエンゲージメントの高まりを左右する空気を感じた。

3. 研究課題（3）継続することによる姿勢

15頁で示した通りQ:「Small Talkを通じて自分が成長した部分を日本語で答えなさい。」に対する回答を見ると、実践で指導してきたことに対して生徒一人一人がその成果を実感していることがわかった。また、キーワードなどの足場かけも、この先それがなくてもできるようになりたいと次の目標を掲げていることもわかった。生徒Eの回答で「キーワードがあるため自分が話す内容が定まっているとはいえ、相手からくる質問は未知数で

あり、その場に応じて相手がわかりやすいように伝えることの重要性を学んだため、即興力はだいぶ身につけてきた気がします。」と書かれているのを読んで、やりとりでは即興性が失われずに生徒たちはその場で考え行動することにエンゲージしていたと理解した。

VII 今後の課題

本研究では、生徒の抵抗感やつまずきに対する手立てを、生徒の実態や反応を見て段階的にI期からIII期まで試行錯誤しながら指導してきた。しかし、その一方で足場かけを設け過ぎて、生徒たちの自立を妨げているのではないかとも考えた。導入を丁寧にするほど、時間も長くなる。生徒同士のインタラクションは1回ごとに2、3分であるが、この短時間のoutputに長時間のinputを要することが実践を通じて理解できた。教師と生徒双方にとって効果的なアイスブレイクを探しながらスピーキング活動を取り組みやすいものにしていきたい。今後の課題は、段階を踏んで足場はずしを試み、英語のコミュニケーションに日常的な話題を入れる良さを残しつつ、生徒がより深い内容のコミュニケーションにエンゲージできるようになる学習デザインの開発であると考えます。

引用文献・参考文献

- 1) Mercer, S & Dörnyei, Z (2022) *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* : Cambridge University Press (マーサー, S & ドルニューイ, Z (2022) 『外国語学習者エンゲージメント主体的学びを引き出す英語授業』アルク)
- 2) 廣森友人(2023)『改訂版 英語学習のメカニズム 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店
- 3) 西 巖弘(2010)『即興で話す英語力を鍛える!』ワードカウンターを活用した驚異のスピーキング活動22』明治図書出版株式会社

高等学校生物基礎におけるPBL (Project-Based Learning) の デザイン研究

— IQWSTの枠組みを視点として —

西井 陽一

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】本研究では、高等学校生物基礎におけるPBLをデザインし、授業実践を通してその有効性を検証することを目的とする。研究方法は、(1)生物基礎全体のカリキュラムをIQWSTの枠組みを参考に再編成し、(2)生徒が問いを生成し、問題解決や統合された知識の形成プロセスを分析することである。主な研究成果として、(1)については、生徒の個性や思考を可視化し、自ら学びを深める生物基礎の新しい指導の枠組みと方法をデザインした。(2)については、生徒が生物学的な問いを立て、他者の思考を取り入れながら独自の視点で探究する姿勢が見られ、また、探究の過程で「主体的に学習に取り組む態度」をもとに、生命に関する事物や現象について統合された知識を形成する生徒が観察された。本研究を通して、高等学校生物基礎でのPBLの授業は、現実世界の重要な課題に対して自ら「問い」を立て、独自の視点で考察し、主体的・探究的に問題解決し、責任ある行動をとる能力である「エージェンシー」の育成に寄与しうることが示唆された。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 研究の背景

変化の激しい現代社会では、自ら課題を発見し、主体的・探究的に問題解決することが求められる。このような能力は「エージェンシー (Agency)」とよばれ、OECD Learning Compass 2030においても中心概念として位置づけられている。「エージェンシー」とは、『変化を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力』(OECD, 2019: 6)と定義される。

高校の理科教育では、学習内容が高度化・抽象化され、教員が知識の伝達に偏重する傾向があり、生徒の興味や主体的な学びが見落とされがちである。このため、従来の教育モデルは、知識伝達中心で脱文脈的な性格が強く、他の生徒との関係を編み直す機会も希薄となり、「学びの疎外状況」が形成されている。

「エージェンシー」を育成するためには、生徒が主体的・探究的な問題解決を通して、有意義で柔軟な知識のつながりを持てるような学習内容と方法を検討することが必要である。

(2) 統合された知識

主体的な学びを支える基盤となるのが、「統合された知識」である。統合された知識とは、生徒が科学的知識と実践を応用して、現実世界の現象を適切な科学的アイデアで説明したり、複雑な問題に対する解決策を提案したり、必要に応じてさらに新しいアイデアを学んでいくことを可能にするものである (Krajcik, 2022:5)。本研究では、統合された知識を『「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力、人間性」を結び付けたもの』と定義する (図1)。



図1 統合された知識

このことに関して、クレイチェックが主宰した IQWST (Investigating and Questioning our World through Science and Technology) では、統合された知識を身につけるために、「核となるアイデア (core idea)」「横断的な概念 (crosscutting concept)」と「実践 (practice)」を結びつけることを重視している (図2)。



図2 学習内容と実践を結びつける

「横断的な概念」とは、すべての科学分野に共通し、現象を考察するための異なる見方を提供する重要な考え方である (Krajcik, 2022: 15)。例えば、「エネルギーと物質 (energy and matter)」「原因と結果 (cause and effect)」などが含まれ、これらの概念を通じて、学習者は科学現象の関連性に気づき、分野の違いを超えた理解を深める。「状況的学習論」の視点では、学習者は現象を説明するために「核となるアイデア」を発展させ、適切な科学的アイデアに適用させる実践に参加する必要がある。授業では、科学的な考え方を学ぶことと実践を組み合わせ、パフォーマンススペースの学習目標を作成し、生徒と共有する (図3)。

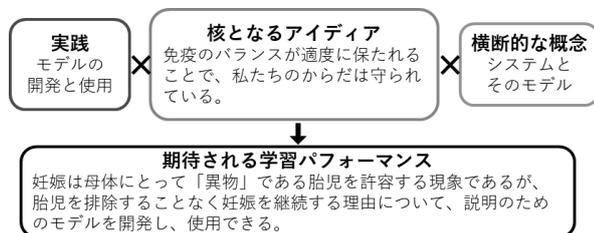


図3 パフォーマンススペースの学習目標

(3) IQWST における PBL

生徒に、教科の重要な考え方や実践について、統合された知識を身につけさせる取り組みの1つが PBL (Project-Based Learning) である。クレイチェックは、科学教育の新しいスタンダードとカリキュラムの設計を目指し、ミド

ルスクールでのプロジェクトである IQWST を主宰した。IQWST における PBL には以下の6つの特徴がある (Krajcik, 2022:75-76)。

- ① 単元を貫く問い (学習を駆動させる問い)
- ② 学習目標 (上述) の焦点化
- ③ 科学的実践への参加
- ④ 協働 (collaborative activities)
- ⑤ 学習支援へのテクノロジーツールの活用
- ⑥ 駆動質問に対するアーティファクト

このうち駆動質問の設定が、PBL 全体の品質を保証する上で最も重要なものになる。優れた駆動質問は、① 実行可能、② 価値あるもの、③ 文脈化、④ 意味あるもの、⑤ 持続可能、⑥ 倫理的なる特徴を有する (大貫, 2015: 43)。

2. 本研究の目的

本研究では、高等学校生物基礎のカリキュラムを、IQWST の枠組みを参考とし、筆者自身のオリジナルな工夫を加えて PBL 仕様にデザインし、実践する。そして、この PBL の実践が、生徒が自ら生物学的な問い(Q)を見出し、問題解決に主体的に取り組み探究する(I)姿勢や統合された知識の形成にどのような影響を与えるかを分析する。これらを総合して、PBL の有効性を検証することを目的とする。

II 研究方法

1. 研究方法

生物基礎全体のカリキュラムを、ミドルスクール向けの IQWST の枠組みを参考に再編成する。本研究では、科学的な問いの生成に焦点を当て、単元全体を貫く文脈を駆動質問によって設定し、各単元の内容が「探究を通じた学び」を促す構造となるようデザインする。そして、生徒が問いを生成するプロセスや問いに対してどのように取り組むかを観察・記録し、駆動質問に対する答えから、知識がどのように統合されているかを分析する。

生物基礎は1～4章で構成されている。ここでは、3章をもとに PBL 仕様にデザインされた単元構成イメージを説明する (図4)。3

章では、「さまざまな環境に対応するために、体内は生物にどのように作用するのか？」を駆動質問として与える。この駆動質問について、授業での問いを通して単元全体で探究する。IQWSTに基づいたPBLとして、最も際立つ特徴は駆動質問ボードである。授業において生徒の中に生じた疑問や知識を、駆動質問ボードで拾い上げ、全体共有する。そして、この駆動質問ボードをより豊かにする工夫として、振り返りにおいてOPPシート(One Page Portfolio)を活用する。OPPシートの内容を抽出して駆動質問ボードを作成し、駆動質問ボードから授業での問いにつなげたり、駆動質問に立ち返ったりする。最終的には、駆動質問に対する答えとなる自身の考えをアーティファクトとして創造する。このように単元全体を通して駆動質問について探究するために、カリキュラムマップを生物基礎全体で作成した(図5)。



図4 3章のPBL単元構成イメージ

また、教室(生物講義室)前方には、授業と関連するテーマを扱った書籍を配置することで、リーディング環境を整えた。

このように、カリキュラムマップによる単元を通した一貫性を形成することで、生徒は学んだ知識を関連付けて統合しやすくなる。また、OPPシートと駆動質問ボードを組み合わせることで、個々の関心に基づいた学びを実現する。上述の2点は筆者のオリジナルの工夫であり、高校の生物基礎で探究する姿や統合された知識の形成に有効であると考えた。

2. 研究の対象、計画、検証方法

(1) 研究の対象

対象校：県立普通科高等学校

対象科目：生物基礎(2単位)

対象コース：2年生理系(表1)

クラス	生徒数	週時数	期間
21H (特進クラス)	3名	4時間	半期
22.23H合同 (普通クラス)	28名		

表1 研究の対象

(2) 実践研究の期間

生物基礎の全単元でPBL授業を実践する(表2)。ここでは、3章の「ヒトの体内環境の維持」の単元を中心に説明する。

月	単元	駆動質問	時間
4	1章 生物の特徴	生物とは何か?生物をどのように定義するか?	8時間
5	2章 遺伝子と そのはたらき	生物はなぜ、そのような形や性質を持っているのか?	13時間
6	3章 ヒトの体内環境 の維持	さまざまな環境に対応するために、体内は生物にどのように作用するのか?	13時間
7	4章 生物の多様性 と生態系	多様な生物と環境はどのようにつながり、影響を及ぼしているのか?	13時間

表2 授業計画

(3) 検証方法

授業で使用したワークシート、OPPシート、駆動質問ボード、アーティファクトをもとに、PBLの有効性を検証する。

III 実践経過

1. カリキュラムマップの作成

IQWSTに基づくPBLでは、文脈に沿った環境を原則としており、これにより生徒にとっての意味と学問的価値を両立させている。本研究では、意味と価値の両立を図る工夫として、授業における「問い」を3種類に分類した(表3)。

素朴な問い	生徒の文脈に結び付け、興味・関心を高める問い。生徒にとっての意味。
生物学的な問い	文化的な価値のある学問的問い(教科書レベルの内容)。
つなぐ問い	生徒にとっての意味と学問的価値をつなぐ問い(深い学習)。日常や社会とのつながりを考える。深い学習に必要なのは、学習者が新しいアイデアや概念を既有知識や先行経験と関係づけることである(ソーヤー, 2018)。

表3 問いの分類

駆動質問をもとに、3種類の問い、科学的実践、目標となる学習パフォーマンスを取り入れてカリキュラムマップを作成した。図5は、3章のものである。こうした作業により、既存の生物基礎のカリキュラムを解体せずにPBL仕様への組み換えが可能となった。

生物基礎をPBL仕様に組み替える際に、本研究で最も意を注いだのは、生物基礎全体が一貫性を持つようにすることである。生物基礎では、「多様性と共通性」の視点から生命に関する自然の事物・現象を理解し、分子から生態系までの階層性を学ぶ。生物基礎の各単元の学習内容は生物学の学問的な視点において一貫しているが、科目全体の学習内容の一貫性は十分に保障されていない。本研究では、科目全体の文脈を形成するために、1章で扱う「生物の特徴」を他の章の単元の学習にも明示的に位置づけつつ、各単元の学習内容の接続をはかり、科目全体を通して「生物の特徴」の素朴な観念が段階的に洗練されるように工夫した(表4)。

単元	生物の特徴
1章	・細胞でできている ・エネルギーを利用する
2章	・DNAを持つ ・自分と同じ構造を持つ個体をつくる
3章	・体内を一定の状態に保つ ・変化への受容と反応
4章	・変化への受容と反応

表4 科目全体の一貫性を生み出す

本研究では、学習内容のみならず、授業の流れにおいても、3種類の問いにより一貫性を持たせた(図6)。

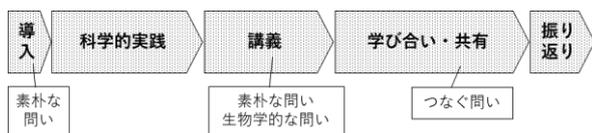


図6 問いによる授業の流れの一貫性

まず、導入において、素朴な問いを発問として投げかけ、生徒の文脈に結びつけることで興味・関心を高める。これを受けて、授業では、生物学的な考え方を学ぶことと実践を一体とした活動(科学的実践)を重視し、素

朴な問いと生物学的な問いを往還しながら、核となるアイデアを含む生物学的な考え方を学ぶ。科学的実践では、実験・観察に加えて、資料をもとに考察する活動を取り入れた。また、グループでの協働として学び合いを行い、「つなぐ問い」について探究することで、未知の学習内容を既有知識や先行経験と関係づけながら、新しいアイデアの開発につなげるようにした(図7、8)。



図7 学び合いにおける生徒の様子



図8 学び合いにおいて考えを共有する

2. OPP シートの作成

毎時間の授業後、生徒は事実と解釈に分けてOPPシートに学習履歴を記入する。(表5、図9、10)。

事実	<ul style="list-style-type: none"> ・どんなことを学んだか? ・あなたは何をしたか? ・印象に残った発言、出来事は? ・不思議に思ったことは?
解釈	<ul style="list-style-type: none"> ・あなたはどのように捉えているか? ・あなたが1番大切だと思ったことは? ・それはどんな意味があるか? ・なぜそこに注目したのか?

表5 OPPシートにおける事実と解釈

<p>6月17日</p> <p>事実</p> <p>解釈</p>	<p>6月17日</p> <p>事実</p> <p>解釈</p>	<p>6月18日</p> <p>事実</p> <p>解釈</p>
<p>6月20日</p> <p>事実</p> <p>解釈</p>	<p>7月2日</p> <p>事実</p> <p>解釈</p>	<p>7月3日</p> <p>事実</p> <p>解釈</p>

図9 OPPシートの全体イメージ

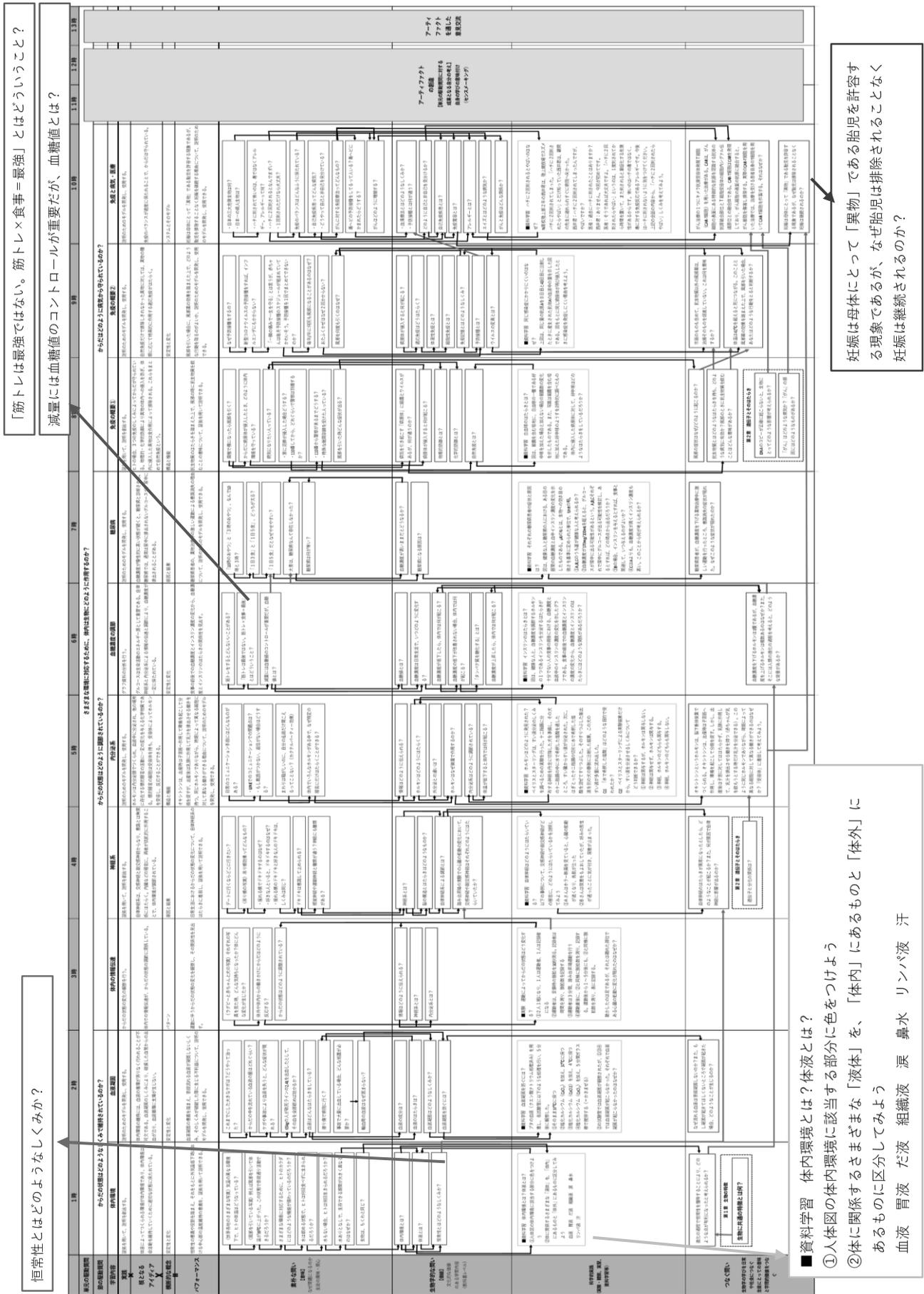


図5 3章のカリキュラムマップ 素朴な問い(左上)、生物学的な問い(左下) つなぐ問い(右上)、科学的実践(右下)の一例を示す

日付	6月17日
事実	身体的・精神的なストレスにより自律神経が乱れる。交感神経は恋する乙女の気持ち、副交感神経は5限の授業
解釈	試合前にあった尿意が試合中に気にならない理由がわかった。交感神経は人それぞれで発動される時間に差があるのかになった

図10 OPPシートの記入内容例

OPPシートはスプレッドシートで作成し、全生徒と共有されている。授業後に、筆者がフィードバックのコメントを書き込んだ。

なお、以降OPPシートの記入内容を示す際は、余白を削除して掲載している。

3. 駆動質問ボード

授業において、生徒の中に生じた知識や疑問、気づきを、駆動質問ボードに拾い上げ、全体共有する。OPPシートの内容を付箋に書き写して、ホワイトボードに貼り、駆動質問ボードを作成した(図11)。その際、3色の付箋を用い、内容のつながりを矢印で表現した。

- ①講義で獲得した知識(ピンク色)
似た内容はまとめる。
- ②自分で導き出した知識(黄色)
- ③疑問・感想(薄水色)
疑問はすべて記載する。

また、遡及的考え(青色)として生徒自身による書き加えも、2章以降追加した。遡及的考えとは、過去の自分・他者の疑問に答えたり、考えを訂正したりするものである。

授業は生物講義室で行われ、作成した駆動質問ボードは教室内に常に配置されている。



図11 3章の駆動質問ボード(22.23H)

4. アーティファクトの創造

単元末には、駆動質問に対する答えとなる自身の考えを、アーティファクトとして創造する。アーティファクトとは『授業を通じて

構成した知識を外的に表象したもの』である。生徒は、OPPシートを見返したり、駆動質問ボードを眺めたりしながら(図12)、学びの過程を振り返り、それぞれで課題となる問いを設定し、探究を行った。



図12 駆動質問ボードを眺める生徒

文献やICTを用いて調べ、クラスの友人と議論しながら、Googleスライドを用いて成果をまとめた。

そしてアーティファクトの発表会を行い、生徒それぞれがルーブリックを用いて相互評価を行った。なお、21Hではクラス全体で発表会を行い、22.23Hではクラスを3グループに分け、発表会を行った(図13)。



図13 22.23Hの発表会全体の様子

5. アーティファクト評価用ルーブリック

学習目標の達成度を判断するため、【評価の観点(規準)】と、観点の尺度を4段階に分けて文章で示した【評価の基準】からなるアーティファクト評価用ルーブリックを作成した(図14)。ルーブリックは、2章以降、生徒に事前提示を行い、目指すべき方向性を共有した。また、ルーブリックの作成にあたっては、生物専門の同僚D教諭と相談しながら評価ごとに修正を加え、生徒の実態に応じたものへと改善していった。このルーブリックについては、本研究の対象外である2年生文系の生徒(200名程度)が創造したアーティフ

アクトの評価や生徒間の相互評価に用いることで、信頼性と妥当性を高めている。

評価の観点	観点について	S	A	B	C
テーマ設定					
知識・理解					
意見の提示					
根拠					
駆動質問に対する答え					
論理的構成					
創造力					

図14 評価用ルーブリックの概要

6. 抽出生徒について

ここでは、クラス全体での学びのプロセスを分析するとともに、個人の活動の様子や変容にもズームインしながら分析を行う。

(1) 抽出生徒について

① 抽出生徒 A

成績は上位に位置し、授業中はじっくりと考察し、自身の考えを丁寧に記述する。また、自身の考えを積極的に発言し、他者と活発に意見交換を行う。OPPシートには自身の理解や新たな気づきを積極的に記入し、学習内容への内省的な姿勢がうかがえる。

② 抽出生徒 B

成績は中位に位置し、授業中は自らの考えを試行錯誤しながら短く簡潔に記述する傾向が見られる。理解が難しい内容については相談する姿勢があるものの、自身の考えを積極的に発言する場面は少ない。OPPシートには、素朴な疑問も積極的に記入する。

③ 抽出生徒 C

成績は下位に位置するが、授業中には自分の考えをじっくりと検討しながら記述する姿勢が見られる。ただし、考えをうまくまとめることには課題がある。一方で、理解が難しい内容については積極的に相談し、自身の考えを述べる場面も観察される。OPPシートには素朴で安直な疑問を記入することが多いが、質の高い疑問を記入することもある。

(2) 抽出生徒 A の授業での様子

① OPP シート

1章の学習では、「〇〇が分かりました」という単純な表現が多かったが(図15)、徐々に学習内容について自分がどう捉えたかを丁寧に表現するようになった(図16)。

日付	4月17日
事実	眠っていてもエネルギーが消費していることを初めて知りました。ATPはエネルギーを受け渡すときに働くと分かりました。
解釈	ATPはあらゆる生物がエネルギーの元として持っている物質で、ATPがあるということはそこに生物がいることを示すと分かりました。

図15 生徒Aの1章のOPPシート

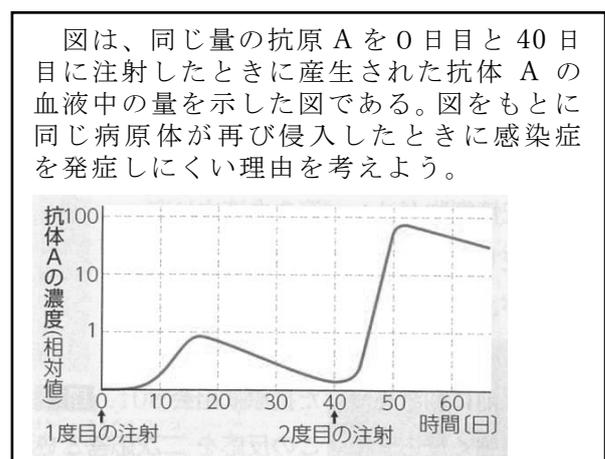
日付	6月19日
事実	風邪で熱が出るのは免疫細胞を活性化して細菌を殺すために炎症反応が起こるから。風邪の症状は異物を体内から出そうとして起きる。
解釈	病原微生物に感染した場合は抗生物質による治療が必要になるが、ウイルス感染には抗生物質は必要ない。だから、風邪を引いたときに抗生物質を飲んでも効果がない。

図16 生徒Aの3章のOPPシート

初期には単なる事実に知識を記述しているが、次第に自分が経験する事象を、生物学的な根拠や因果関係に基づき論理的に理解しようとする主体的な学習姿勢へと変容している。

② 科学的実践 (資料学習)

資料学習については、9時の授業において、グラフをもとに同じ感染症にかかりにくい理由を考察した活動を説明する。



抗体Aの濃度が"高く、
2度目の方が"
感染してから作用するまでの時間が"
短くなるから。

図17 生徒Aの資料学習の記述

抗体の量と時間に着目して分析し、証拠を用いて説明できている(図17)。生徒Aは自身の考えを説明することで、問題の解決に参加し、責任を果たしていた。

③つなぐ問い

10時の授業において、社会とのつながりを考える目的で、最新の研究を題材として扱う大学入試問題をソースとした、つなぐ問いについて説明する。

がん治療の1つにキメラ抗原受容体発現T細胞(CAR-T細胞)療法がある。CAR-T細胞は、T細胞を遺伝子組み換えして作製され、CARを発現している。CAR-T細胞はがん細胞の表面にある特徴的な抗原を認識して結合すると、がん細胞を傷害し排除する。実際のCAR-T細胞療法では、治療を受ける患者自身のT細胞を用いてCAR-T細胞を作製するが、それはなぜか?《2023 大阪大改》

他人と自分では、MHCが違うため、受け入れられずにCAR-T細胞が「はかいされてしまうから」。

図18 生徒Aのつなぐ問いの記述

本時の学習内容との「共通性」からMHCに着目し考え、グループで話し合いながら、説明のためのモデルを開発した(図18)。

(3) 抽出生徒Bの授業での様子

①OPPシート

1章の頃から疑問に思うことを積極的に記述していたが(図19)、徐々に自ら調べたり、自身の文脈や先行経験に結び付けて考え、気づきや疑問を表現するようになった(図20)。

日付	4/16
事実	脊椎ができた原因、目的を知ることができた。それについてインターネットを使って調べることができた
解釈	祖先が脊椎いいな、と思ったから脊椎を持った子供を増やしたのかなと思った。どうやってその特徴を受け継がせたのか不思議だと思った。

図19 生徒Bの1章のOPPシート

日付	6/13
事実	運動をすると心拍数が上がるのと同時に息切れや、体が熱くなってくる。
解釈	運動したときもそうだけど、緊張したときにも心拍数が上がるのはなんでなんだろうと思った。

図20 生徒Bの3章のOPPシート

学習内容を自分事として捉えるだけでなく、日常生活における事象を、生物学的な根拠や因果関係に基づいて再解釈しようとする視点を身に付けた。

②科学的実践(資料学習)

グラフをもとにした考察。

2回目の方がはやく多く抗体がつくられる。

図21 生徒Bの資料学習の記述

抗体の量と時間に着目して分析し、証拠を用いて説明できている(図21)。グループでも、他者からの共感を得られると、自分なりの考えを提示し、問題の解決に参加していた。

③つなぐ問い

大学入試問題をソースとした探究。

体に異物とみなされ拒絶反応がおこらないようにするため。攻撃されないように。

図22 生徒Bのつなぐ問いのメモ

生徒Bは、早々に答えに近いメモをまとめていた(図22)。筆者も驚いたため、理由を問うと、「2章でiPS細胞を調べて、iPSも自分の細胞で作らないといけないので、同じ理由かと思いました。」と答えた。2章で探究した内容と未知の内容を結び付け、「共通性」を見出し、説明のためのモデルを開発した。また、グループの考えとして自身の考えをホワイトボードにまとめることで(図23)、問題の解決に参加し、責任を果たしていた。

自分の細胞を使うことでMHCが同じCAR-T細胞ができ、体に異物とみなされず攻撃されないため。

図 23 生徒 B のグループのホワイトボード

(4) 抽出生徒 C の授業での様子

① OPP シート

1 章の頃から素朴で安直な疑問を積極的に記述していたが (図 24)、次第に学習内容を自分なりに深く咀嚼し、既存の知識と関連付けた疑問を明確に表現するように変容している (図 25)。

日付	4月16日火曜日
事実	すべての生物は共通の祖先が進化した
解釈	全世界の人は何かしらの共通点があるのか疑問に思った

図 24 生徒 C の 1 章の OPP シート

日付	7月4日
事実	アレルギーは自分自身の免疫が過剰に反応することで起きてしまうもの。
解釈	アレルギーは大人になるにつれて治るものもあると聞いたことがあるが、治るものと治らないものの違いは何なのか疑問に思った。

図 25 生徒 C の 3 章の OPP シート

② 科学的実践 (資料学習)

グラフをもとにした考察。

1 回目の注射すると 2 回目の注射するときにつくられた抗体の量を比べると 1 回目はゆるく 2 日時間をかけて抗体がつかれるけど、2 回目は免疫時間が短く抗体がつかれるので、3 回目には抗体が入ってきても、早く、多く抗体がつかれるので、同じ感染症にかかりにくい。

図 26 生徒 C の資料学習の記述

抗体の量と時間の 2 つに着目して分析し、証拠も示しているが、問われている内容に対して的確に答えることはできていない (図 26)。グループ内で、自信が持てない点でも自分なりに考えを提示することで、問題の解決に参加していた。

③ つなぐ問い

大学入試問題をソースとした探究。

自分が持つ MHC 抗原と異なり MHC 抗原が一条鎖に上ると、発現型は CAR 抗原が持つ MHC 抗原に攻撃されてしまう。

図 27 生徒 C のつなぐ問いの記述

生徒 C は、現象を説明する正しいモデルの開発には至らなかったものの、本時の学習内容との「共通性」から MHC に着目し、知識

を活用して考察していた (図 27)。

IV 考察

1. OPP シート

1 章では、生徒に生じた疑問には、直接答えられないようにコメントを返していたが (図 28)、2 章以降はすべての疑問に答えてコメントをするように変更した (図 29)。

日付	4月22日	日付	
事実	生物は共通してATPをもっている 金属などの生物以外は持たない	事実	代謝の中に酵素が存在しているのに、酵素の多くが中性であり、それぞれの消化酵素が対応している。
解釈	細菌にも発生するということは体内に潜伏したり感染しているときにエネルギーを消費しているんだと思う マラソンランナーや10種競技の人たちは電池「ATP」の容量が多いと思った	西井陽一 13:21 4月22日	ATPの容量が多いのだろうか？調べてみると面白そうだね

図 28 1 章の OPP シートの筆者コメント

日付	7月4日	西井陽一 10:36 7月5日
事実	母体の幼児が守られるのは免疫寛容が働くからアレルギーは免疫の強さで決まる	私たちの細胞の表面には、MHC という糖タンパク質がたくさん発現しています。ヒトにおけるMHCのことをHLA (Human Leukocyte Antigen; ヒト白血球抗原) といいます。HLAはヒトの中でも最も個人差があると言われています。HLAを発現させる遺伝子は1万種を超える型が知られています。その遺伝子の組み合わせにより、HLA分子の構造が変わるため、非常に多様性に富んでいます。
解釈	個体特有のタンパク質であるMHC抗原が人によって形が異なる理由が気になった	

図 29 3 章の OPP シートの筆者コメント

コメントの仕方を変えたことにより、OPP シートの対話機能が向上し、生徒がより疑問や気づき、自身の文脈に結び付けた内容を記入するようになった。この変化は、生徒一人ひとりの疑問に丁寧に向き合い、尊重する姿勢が、生徒の安心感に寄与したと考えられる。OPP シートは探究のための「問い」の生成のもとになる疑問や気づきの表出に有効であることが示唆される。また、OPP シートは常に共有されているため、休み時間などにコメントを確認する生徒が多く見られるようになった。OPP シートにより、生徒が授業時間外にも生物学の学びに関心を示すようになった。

2. 駆動質問ボード

駆動質問ボードを簡略化し、再編成した図を示す (図 30)。図では、獲：講義で獲得した知識、導：自分で導き出した知識、疑：疑問・感想、遡：遡及的思考、数字は付箋の枚

数を示すものとする。クラス全体で知識や疑問、気づきのネットワークが形成され、その可視化を通して学びが促進されている。全体として疑問や気づきが多く見られるが、特に学習内容が生徒自身の文脈に結びついた際に疑問や気づきが増加する傾向がある。また、駆動質問ボードは、複数の生徒の生々しい声が重層的に組み込まれ、関係が編み直されて生成し、対話的性格も備えて機能している(図31)。その結果、ある生徒の疑問や気づきが、他の生徒の「思考の道具」として利用されている。生徒たちは休み時間にも駆動質問ボードを眺めて議論しており、自らの学びに関わる責任感や主体性が身につけてきている。

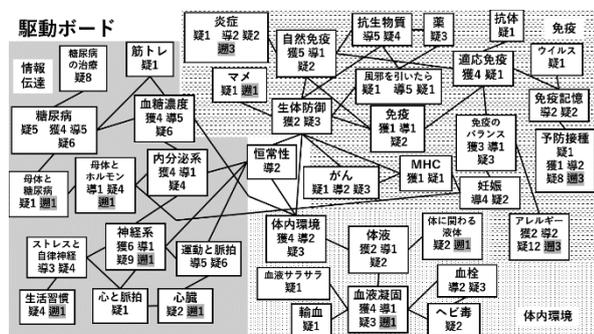


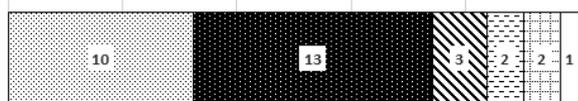
図30 駆動質問ボード簡略図



図31 駆動質問ボードを通じた対話

(1) 生徒が探究において立てた「問い」

図32は、1章で生徒が探究の過程で立てた「問い」についての割合を示している。また、「問い」の具体的な例を以下に示す。



- 駆動質問
- 生物とは何か?
- ウイルスは生物か?
- 生命のはじまり
- ATP
- 酵素
- その他

図32 生徒が1章で探究した「問い」

- ・生物とは何か?
- ・ウイルスは生物か?
- ・生物はどうやって生まれたか?
- ・ATPは何に役立つのか
- ・ヒトの体内酵素について など

駆動質問そのものや授業のつなぐ問いにおいて探究した「ウイルスは生物か?」について、探究する生徒が多かった。すなわち、与えられた他人の「問い」を、筆者の作った枠の中で探究している生徒が多いということである。その他の「問い」についても、素朴で安直なものが多く、自身の文脈に結びついているものは少ない。

図33は、3章で生徒が探究の過程で立てた「問い」についての割合を示している。また、「問い」の具体的な例を以下に示す。



- 駆動質問
- アレルギー
- 予防接種
- 花粉症
- インスリン
- 駆動質問への問いかけ
- 神経
- その他

図33 生徒が3章で探究した「問い」

- ・さまざまな環境に対応するために体内は生物にどのように作用するのか?
- ・アレルギーが人によって違うのはなぜ?
- ・ワクチンによって接種頻度や回数が違うのはなぜ?
- ・花粉症を治す方法
- ・インスリン分泌量をコントロールする方法
- ・生物が体内に働きかけることはできるのか
- ・恋と神経
- ・断食と免疫
- ・妊娠とホルモン など

注目したいのは、学習初期には授業で与えられた「問い」を探究するだけだった生徒が、次第に多様な「問い」を設定し、筆者の作った枠を飛び出して探究するようになったことである。また、「問い」そのものも、自身の文脈に結び付いており、具体化された自分事の「問い」となったものが多い。そして、「問い」は多様化しているが、それぞれで探究する過程で、駆動質問に立ち返り、答えとなる自身の考えもまとめている。

(2) 駆動質問ボードの影響

河原井、宮本(2018)は、「気付き」、「疑問」を「集約・類型化」することで、生徒が「問い」を生成することが可能になる、としている(図 34)。本研究では、「問い」を『授業における状況において、科学的に探究することができるもの』と定義する。駆動質問ボードでは、クラスという学びの共同体において、「知識の構築や変換」を行いながら、学びを深めている。アーティファクトの創造においては、生徒それぞれが、「疑問」から課題となる「問い」を設定しており、駆動質問ボードが生徒の「問い」の生成に有効であることが示唆される。



図 34 「問い」の生成プロセス

3. アーティファクトの創造

「問い」を生成することや、「問い」に対する一定の見方・考え方を創意工夫することなどに関して、生徒が自分らしさを持って参加している(図 35)。また、生徒は「問い」と向き合い、自ら考え抜くことで、学びに責任を持っており、そのような社会的規範がクラスに構成されている。さらに、生徒は、素朴な疑問を生物学的「問い」として明確にし、理解した知識をもとに問題解決し、新たなアイデアを学んでいる。



図 35 アーティファクトの創造

4. 抽出生徒の探究過程と統合された知識の形成

(1) 3種類のコンセプトマップ

抽出生徒 A~C の学びについて、3種類の

コンセプトマップを作成し、3つの視点から思考や変容を分析した。

① OPP マップ

生徒が OPP シートに記入した内容を言葉に分解し、内容の近い言葉同士をつないで作成した(図 36)。この OPP マップの作成を通して、同じ題材で学んでいた生徒たちの中にもどのようなストーリーが存在しているかに注目し、「知識の関係づけ方」や「関心の度合い」を可視化した。なお、小單元ごとに背景を網掛けして示すものとする。

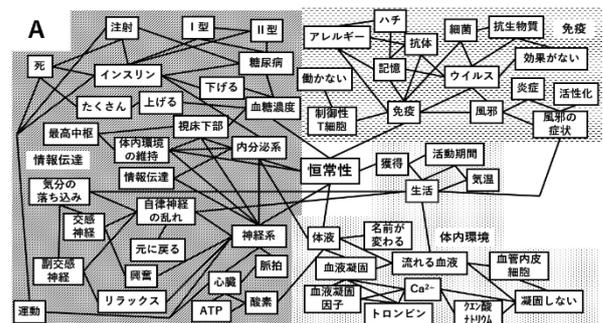


図 36 生徒 A の OPP マップ

② 駆動質問マップ

アーティファクトと駆動質問ボードを照らし合わせ、個人の OPP シートでは見られず、かつ、駆動質問ボードに存在する言葉を抽出した。この抽出された言葉は、ある生徒の知識や疑問、気づきを、「思考の道具」として利用したものである。この言葉を、色を変えて OPP マップに組み込み、アーティファクト創造の過程における、生徒自身の思考と他者の思考のつながりとしてまとめた。(図 37)。

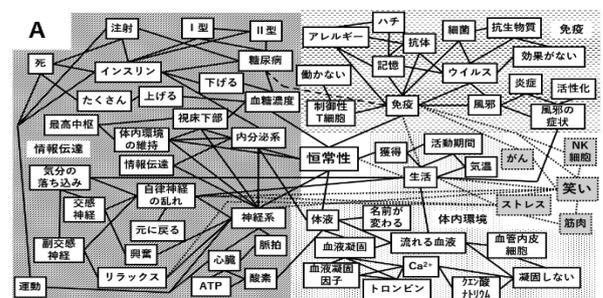


図 37 生徒 A の駆動質問マップ

③ アーティファクトマップ

アーティファクトの内容を言葉に分解し、内容が近い言葉同士をつないで作成した(図

38)。これは、どの分野に関心を持ち、どのような点に重点を置いて探究を行ったかを示すものである。また、文献等を通じて、教室という枠を超えて新たな知識をどのようにネットワークに結び付けたかも示している。

灰色塗りつぶしの点線枠は駆動質問ボードの他者の言葉、白色塗りつぶしの点線枠は文献等由来の言葉を示すものとする。

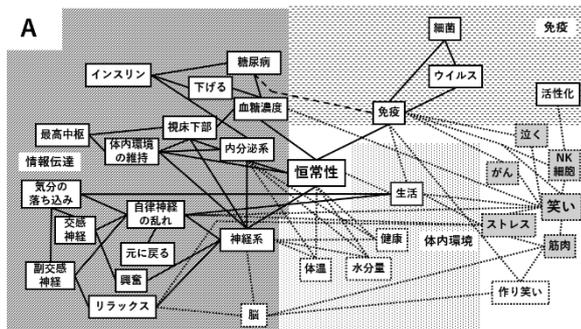


図 38 生徒 A のアーティファクトマップ

本研究で考案した 3 種類のマップは、① PBL の価値、② 生徒一人ひとりの探究の姿勢や統合された知識に関する 2 つの目的を媒介するものである。これらのマップを総合的に活用することで、PBL の有効性を検証する。

(2) 抽出生徒 A

生徒 A が 1・3 章のアーティファクトの創造で探究した「問い」(表 6) と、アーティファクトの観点ごとの評価 (図 39) を示す。

	駆動質問	探究した「問い」
1章	生物とは何か？生物をどのように定義するか？	生命のはじまり
3章	さまざまな環境に対応するために、体内は生物にどのように作用するのか？	生物が体内に働きかけることはできるのか

表 6 生徒 A が探究した「問い」

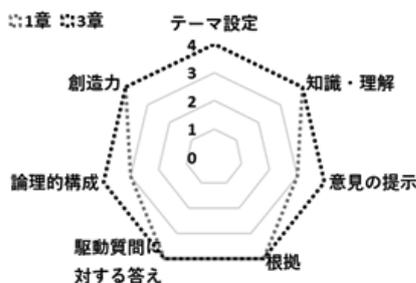


図 39 生徒 A のアーティファクトの評価

OPP マップ (図 36) では、単元の核となるアイデアである「恒常性」を中心に、小単元の内容がすべて結びついたネットワークが

形成されている。ここから、駆動質問ボードを活用して他者の思考を取り入れることで、さらに複雑なネットワークを構築した (図 37)。駆動質問ボードとの対話では、「ストレスと自律神経」のまとめに関心を示し、それを自身の OPP シートに記入した「気分が落ち込む日があるのも自律神経の乱れが原因か」との文脈に結び付けて、独自の視点で考察を深めていた。思考の変容のきっかけは、「問い」の生成に悩む中で、教室に配置されている『中西孝之 (2010) . なぜ、体はひとりだけで治るのか —健康を保つ自然治癒の科学— 技術評論社』を読み込んだことである。文献から「笑い」が焦点化され、「笑い」を中心として体内の変化に関する問題を明確に持ち、駆動質問へ問い返すような問題意識を醸成しながら、駆動質問を超える「問い」を生み出した。そして、文献等の内容を取り込みながら、小単元の内容をすべて結びつけたアーティファクトを創造した (図 38)。

駆動質問に対する答えとして、「多様な環境や変化に対して健康を維持する仕組み」を自身の考えとしてまとめている (図 40)。健康維持の基礎として、生物の特徴である「恒常性」について理解を深めており、考察やまとめでは、「多様な」人間活動が体内に働きかける「共通性」を見出そうと、生物学の視点で捉えて調べ、考察している。(図 41)。

動機

駆動質問に対する答え「さまざまな環境に対応するために体内はホルモンや自律神経によって体温や水分量を調節したり、免疫機能によって病原体を排除したりして生物の健康を保っている」

体内が生物に作用して健康を保っているなら、生物の行動が体内に働きかけることができるのか。

図 40 生徒 A の駆動質問に対する答えまとめ

生物が体内に働きかけることは可能だと分かった。笑うとNK細胞が活性化するので免疫が高まる。作り笑いでも脳が動いているので免疫力を高めることができる。笑うことで交感神経から副交感神経に切り替わり、安心感や安らぎを感じられるのでストレス軽減にも効果がある。

笑いの他にも体内に作用させることができる行動はあるのか。笑うと免疫力が上がるといことは泣くと免疫力が下がるのか。

図 41 生徒 A のアーティファクトのまとめ

駆動質問に対する答え

わたしたちは花粉に対応しようと免疫を作ったが、その免疫が過激に反応しすぎたため、わたしたちの体に花粉症として影響が出た。

図 46 生徒 B の駆動質問に対する答え

考察では、授業で探究したハチに対する免疫反応と花粉症について、生物学の視点で捉えて「共通性」を見出しており、免疫の小單元において深い理解が生じている（図 47）。

考察

花粉症は、一度花粉が入って免疫ができたあとにまた入ると免疫反応が過激におきてアレルギー反応を起こしてしまう。これは蜂に刺されたときのアレルギー反応と同じだと思った。どちらも、免疫反応によるものなので基本的な仕組みは同じだと考えた。

図 47 生徒 B のアーティファクトの考察

「多様性と共通性」という生物学の視点から問い(Q)を立て、他者の思考を取り入れつつ、自身の視点を深める形で探究する(I)姿勢が見られた。また、探究の過程で、アーティファクトの各評価規準での評価が大幅に向上している(図 42)。さらに、未知の問題に対しても過去の探究内容と結びつけ、説明のためのモデルを開発している(図 22、図 23)。生徒 B が探究する姿勢や授業での様子、マップ(図 44、45)から、免疫の小單元を中心に統合された知識を形成したことが示唆される。

(4) 抽出生徒 C

生徒 C がアーティファクトの創造において探究した「問い」(表 8)と、アーティファクトの観点ごとの評価(図 48)を示す。

	駆動質問	探究した「問い」
1章	生物とは何か？生物をどのように定義するか？	生物とは
3章	さまざまな環境に対応するために、体内は生物にどのように作用するのか？	花粉症を治す方法

表 8 生徒 C が探究した「問い」



図 48 生徒 C のアーティファクトの評価

OPP マップでは、小單元ごとに知識を結び付けてネットワークを構築している(図 49)。アーティファクトの創造では、駆動質問ボードをもとに他者の思考を道具として活用し、自身の思考と結びつけている(図 50)。生徒 C は、自身が花粉症で、毎年花粉の時期に憂鬱になることから、花粉症の治療法や改善策に関心を示し、探究を行った。自身の OPP シートに記入した「アレルギーは大人になるにつれて治るものもあると聞いたことがあるが、治るものと治らないものの違いは何なのか」(図 25)との文脈に結び付けて、花粉症は完治しないが症状を抑える適切な治療や食事管理が効果的であると、独自の視点で考察を展開している。その際に、1章で自身が探究した「乳酸菌による免疫機能の向上」と「共通性」を見出して関連づけ、乳酸菌が腸内環境を整え、正常な免疫機能を促進する可能性を提案している。このように探究を行い、知識のネットワークを再構築しながら、小單元の内容を統合したアーティファクトを創造した(図 51)。アーティファクトは、自身の文脈と強く結びつけた免疫の小單元を中心とした構造になっている。

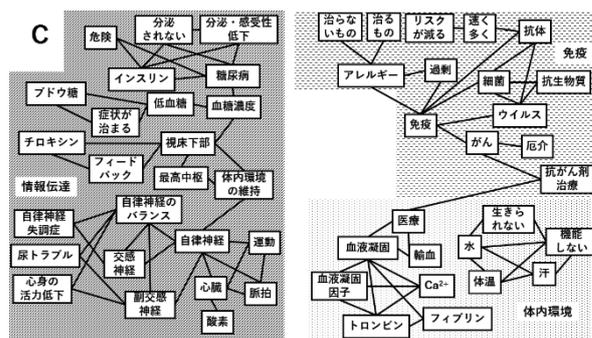


図 49 生徒 C の OPP マップ

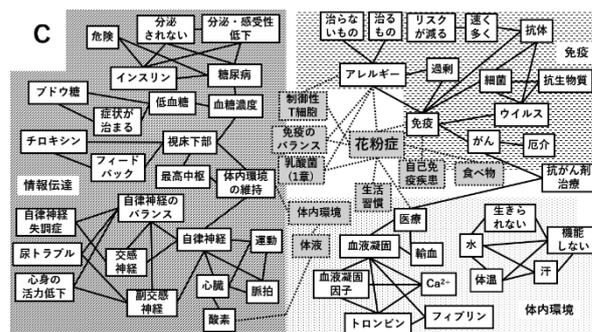


図 50 生徒 C の駆動質問マップ

環境づくりは、より深い学びの促進につながると考えられる。

研究成果として、以下の3点が挙げられる。

(1) 生徒の個性や思考を可視化し、生徒自らが学びを深める生物基礎の新しい指導の枠組みと方法として PBL 授業をデザインした。

(2) 生徒が、自ら生物学的な問い(Q)を立て、他者の思考を取り入れながら独自の視点で深く探究する(I)姿勢が見られた。(3) 探究の過程で「主体的に学習に取り組む態度」を基盤とし、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」が相互作用しながら、結びつける分野やレベルの違いはあるものの、生命に関する事物や現象について統合された知識を形成する生徒が見られた。

PBL 授業の有効性は、生徒が最新の研究や現実世界で議論されていることについて「問い」を立て、独自の視点で考察し主体的に学びを進める姿に現れている。また、高等学校生物基礎での PBL の授業は、現代社会で重要な能力である「エージェンシー」の育成に寄与しうることが示唆される。

V まとめと今後の課題

本研究では、アメリカのミドルスクールで実施されている IQWST の枠組みを参考にし、生徒の学びをより豊かにするための種々の工夫を加え、PBL 仕様の生物基礎のカリキュラムをデザインし、授業を実施した。本稿で取り上げた3名の生徒は、各自の興味・感心にもとづき、自ら問いを立て、探究を進めながら、それぞれに固有の中心をもつ統合された知識を構成していった。PBL の授業により、生徒たちは自分らしく生物基礎を学び、学びの意味や自分の居場所を実感できているようであった。高等学校において PBL がもつ可能性、特に「学びの疎外状況」を本質的に改善しうる可能性を今後も探究していきたい。

引用・参考文献

- 1) IQWST (2021). *LIFE SCIENCE: Why Do Organisms Look the Way They Do?* Teacher Edition.
- 2) OECD(2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: OECD Learning Compass 2030*. Retrieved March 20, 2024, from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- 3) 大貫守(2015). J.S.クレイチェックの科学教育論に関する検討ー「プロジェクトに基づく科学」に着目してー.日本教育方法学会, 教育方法学研究, 41, 37-48.
- 4) 河原井俊丞,宮本直樹(2018).理科授業における科学的に探究可能な「問い」の生成モデル構築に関する基礎的研究.日本科学教育学会,日本科学教育学会研究会研究報告,32(7),5-10
- 5) K.ソーヤー(2018). イントロダクション: 新しい学びの科学. K.ソーヤー 学習科学ハンドブック, 第二版, 第1巻: 基礎/方法論(1-13). 北大路書房
- 6) Krajcik, J.(2022). Designing Science Classroom Environments to Promote Useable Knowledge. Paper presented at ISDDE Conference, University of Nottingham. Retrieved May 14, 2023, from <https://www.nottingham.ac.uk/education/events/2022-23/isdde.aspx>.
- 7) Krajcik, J., S., Shin. N. (2022). Project-Based Learning In R., K., Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (71-92). 3rd. ed. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108888295>
- 8) クレイチャック, J. S., シン, N. R. (2016). 課題解決型学習. K.ソーヤー(編), 学習科学ハンドブック, 第二版, 第2巻: 効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ (17-35). 北大路書房.
- 9) 西井陽一(2024). 高等学校生物基礎における PBL (Project-Based Learning) のデザイン研究ーIQWST の枠組みを視点としてー.日本理科教育学会全国大会発表論文集,23,400.
- 10) 山口悦司, 出口明子(2011).ラーニング・プログレッションズー理科教育における新しい概念変化研究ー.心理学評論, 54(3), 358-371.