令和３年度

第 36 号

教育実践研究論文集

公益財団法人 日本教育公務員弘済会千葉支部

「教育実践研究論文集」第36号の発刊に寄せて

公益財団法人 日本教育公務員弘済会千葉支部
支部長 **安 西 和 彦**

千葉教弘の教育実践研究論文の募集事業は、当支部の教育振興事業の大きな柱の一つとして、1976年（昭和51年）にスタートし、本年度で45回目を迎えました。事業の趣旨につきましては、児童生徒の教育及び人間としての成長のために、ひたすら努力と研鑽を惜しまない教職員の教育実践と研究意欲を奨励することにあります。そして、その中で健やかに成長している子どもたちの姿は、「最終受益者は子どもたち」という私たち千葉教弘の理念の具現にも繋がっています。教弘論文を県内の多くの方に読んでいただき、日々の授業等に活用していただくことを願っています。

さて、そのためにも千葉教弘として「求める論文像」として次の４点を挙げます。

①取り組みを通して、児童生徒の変容やどのように成長したのか見える論文
②日常の研究している状況や実践が目に浮かぶような論文
③児童生徒に還元できる論文
④汎用性があり、「私の学校でもやってみよう」と思える論文

令和３年度も新型コロナ感染拡大により、教育をはじめ経済・社会全体が大きな影響を受けました。各学校・幼稚園の教職員の皆様が、子どもたちを最優先に長期にわたる新型コロナウイルス感染対策、新しい生活様式への対応や学びの保障等多くの課題に真摯に取り組んでおられることに深い敬意と感謝を申し上げます。

コロナ対応に多忙を極め、職場の研修が制約のある中にあって、日々の教育実践をまとめられ応募いただいた皆様には、重ねてお礼を申し上げます。

コロナ禍の中、今年も、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校すべての校種から合計42点（昨年59点）の応募がありました。内訳は、学校部門12点（昨年28点）、個人・グループ部門では30点（昨年31点）となっています。いずれも日々の教育実践への工夫改善と児童生徒の成長の様子をうかがうことができ、内容面でも学力や授業力の向上、コロナ禍におけるオンライン学習の取組やレジリエンス、SDGsなど今日的な課題に積極的にとりくまれた実践もあり、審査員の先生方からは素晴らしい実践研究であるとの高い評価をいただきました。

厳正な審査結果、今回入賞された方々は別掲の通りです。入賞された皆様には心よりお祝いを申し上げます。また、今回入賞できなかった先生方におかれましても、引き続き研究を深められその成果を教育実践に活かしていただきたいと思います。

21世紀を生き抜く子どもたちを育むことは教職員の使命です。県内の先生方が、本冊子に掲載された研究の成果を参考として日々の教育実践に役立てていただければ、この事業は大きな成果を上げることになり、財団としてこれに勝る喜びはありません。

当支部としましては、今後も事業の充実を図り、児童生徒の学びやすい環境づくりや学校教育の支援など、「最終受益者は子どもたち」という理念のもと、教育振興事業の充実に邁進してまいります。今後も、多くの先生方に教弘会員になっていただき、引き続きご支援をいただきますようお願い申し上げます。

末筆ながら、この間審査委員長としてご指導いただいた千葉県総合教育センター所長 酒井昌史様をはじめ各審査委員の先生方、さらには論文をお寄せいただいたすべての方に感謝とお礼を申し上げまして、巻頭のご挨拶とさせていただきます。

課題の多い今こそ、日々の努力や工夫を積み重ねた実践を論文に

審査委員長
千葉県総合教育センター
所長 **酒 井 昌 史**

日本の学校教育はいま、これまでにない大きな変革期を迎えています。「主体的・対話的で深い学び」を目指す新学習指導要領が令和４年度から高等学校でも実施され、新しい時代の教育がいよいよ本格稼働します。令和３年３月には、中央教育審議会より「令和の日本型学校教育」の構想について出され、2020年代を通じて実現すべき教育の姿が示されました。この変化の激しい時代に、これからの世の中に出ていく子供たちのことを考えるならば、おのずと学校は時代の最先端を教えるところに変わっていかなければなりません。前例踏襲ではなく、創造力を働かせ、日々アップデートすることにより、子供の未来に責任を持った教育を行っていくことが求められています。

「コロナ禍」となってから３回目の春を迎えていますが、現在も新たな変異株の急激な感染症拡大による影響が様々な活動に影響を与えています。この２年間、各学校では子供たちの学びの場を守るために教職員が創造力を働かせ、知恵を絞り、助け合いながら工夫を重ねるなど絶え間ない努力によって、「新たな学校」の在り方を模索し、最大限のご尽力をされていることに感謝申し上げます。

このような困難な状況の中、今年度は、学校部門に12点、個人・グループ部門に30点の合計42点の応募がありました。変革の時期の多忙な中にあっても、取組を計画的、継続的に実践し、論文としてまとめ、応募いただいた先生方の熱意に、心から敬意を表したいと思います。

論文の中には、教科担任制の導入やICTの効果的な活用、総合的な探求の時間など今日的な課題に積極的に取り組んだ研究や困難な課題に取り組みやすいよう小さな単位から学校全体での取組へと発展させる工夫をした研究など、「私の学校でもやってみよう」と思わせる実践が多くありました。

課題の多い困難なこの時代、全ての学校で、これまでの教育活動の見直しや改善が必要となり、学校全体や個人で試行錯誤を繰り返し、新たな取組を生み出していることでしょう。その実践を振り返り、評価し、次の活動へつなげていくという過程を積み重ね、論文としてまとめ応募していただけば、成果を広く共有し、児童生徒への還元につなげていくことができます。

課題への対応を模索し続けている今こそ、学校という組織としての改善への取組や、一人一人の教職員の日々の工夫や努力の成果を、多くの教職員や子供たちのために生かせるよう、この機会に積極的に応募することを期待いたします。

結びに、教育実践論文を募集されました公益財団法人日本教育公務員弘済会千葉支部様の長きにわたる取り組みに敬意を表するとともに、多くの教職員がこの論文をまとめ応募することや論文集の内容を生かした実践を行うことにより、教職員、子供たちの笑顔につながることを祈念して講評とさせていただきます。

審　査　委　員

				審査部門
審査委員長	千葉県総合教育センター	所長	酒　井　昌　史	学校部門
審 査 委 員	千葉県総合教育センター	カリキュラム開発部部長	丸　山　誠　一	個人部門
審 査 委 員	千葉県高等学校長協会	会長	釜　菏　徳　行	個人部門
審 査 委 員	千葉県小学校長会	会長	内　田　淳　一	学校部門
審 査 委 員	千葉県中学校長会	会長	伊　東　　隆	個人部門
審 査 委 員	元小学校校長		菅　谷　充　雅	個人部門
審 査 委 員	元高等学校校長		小　川　輝　男	学校部門
審 査 委 員	元小学校校長		内　田　和　子	個人部門
審 査 委 員	元小学校校長		三　上　雄　二	学校部門
審 査 委 員	元中学校校長		古　橋　章　光	個人部門
審 査 委 員	元中学校校長		清　水　幸　子	学校部門
審 査 委 員	元小学校校長		田　根　　洋	個人部門
審 査 委 員	元中学校校長		阿　曽　祐　康	学校部門
審 査 委 員	元特別支援学校校長		塚　田　ゆかり	個人部門
審 査 委 員	元小学校校長		庄　司　　彰	学校部門
審 査 委 員	株式会社千葉教弘　取締役		石　橋　　優	学校部門

（敬称略）

── 目　　次 ──

あ い さ つ …… 1
公益財団法人 日本教育公務員弘済会千葉支部 支部長　安西　和彦
審査委員長　千葉県総合教育センター　所長　酒井　昌史

審 査 委 員 …… 3

《最 優 秀 賞》
学校部門
簡単にすぐにもできる教科横断型授業から探究活動の充実を図る
～キャリア形成にもつながる「ブロック型クロスカリキュラム」の開発を目指して～
千葉県立千葉女子高等学校　校長　釜菏　徳行 …… 7

個人・グループ部門
小学校におけるレジリエンス教育の実践研究
～レジリエンスを育む道徳教育プログラムの開発・実践を通して～
千葉市立誉田小学校　教諭　宮澤　　長 …… 12

《優　秀　賞》
学校部門
道徳科を要としたスクールマネジメント
～中学校における組織的な授業力向上を目指して・３年間の取組～
東金市立東中学校　校長　上之薗 和朗 …… 17

小学校における新しい時代の指導体制の在り方
～教科担任制の導入を通して学力の向上と教員の負担軽減の同時実現を目指す～
八街市立実住小学校　校長　西貝　喜彦 …… 22

個人・グループ部門
児童の地域への想いを育てる、学校と地域が連携した総合的な学習の時間の在り方
～「デジタル花火大会」と「イルミネーション大作戦」の実践を通して～
柏市立大津ケ丘第一小学校　教諭　井上　　昇 …… 27

「よりよい集団をつくろう」と活動する係活動のあり方
～１年間を見通した段階的指導を通して～
鎌ケ谷市立初富小学校　教諭　森　匡史 …… 32

《優　良　賞》

学校部門

多様な動きでからだ力アップ！
～幼児が思わず体を動かしたくなる環境構成と教師の関わりを探る～
袖ケ浦市立中川幼稚園　園長　瀧澤　　真 …… 37

小中英語教育へのフォニックス導入を軸とした、小中連携の実践
～２小１中の中学校区におけるフォニックスの導入の成果と課題～
松戸市立第五中学校　校長　鮎川　　渉 …… 42

ふるさとのよさを知り、地域の実態に即した持続可能な防災教育の実践
～主体的・対話的で深い学びを通して～
九十九里町立九十九里小学校　校長　益子　進一 …… 47

個人・グループ部門

総合的な探究の時間における新しい進路学習への取組
～「SDGs×興味のある職業」をテーマとした進路学習の深化～
千葉県立袖ヶ浦高等学校　教諭　栗原　晴菜 …… 52

児童の主体性を伸ばし、多様な意見交流を育む「楽しい読解指導」
～「読み読み教室と翻作法」の実践を通して～
松戸市立小金北小学校　サポート教員　卯月　啓子 …… 57

客観的評価に基づく家庭と自閉症・情緒障害特別支援学級の連携の在り方
～ Strength and Difficulties Questionnaire(SDQ)を活用した特別支援学級の実践～
柏市立柏第三小学校　教諭　髙根　沙織 …… 62

《奨　励　賞》

学校部門

自らを見つめ、豊かな心でよりよく生きる児童を育てる道徳教育
～多様な指導法を通して考えを深める道徳科の授業～
旭市立飯岡小学校　校長　常世田 敏彦 …… 67

「開かれた学校づくり」
～アンケートを活用した、保護者・生徒とのキャッチボールから創る学校～
我孫子市立久寺家中学校　校長　稲村　光男 …… 72

児童の言語能力の向上を図る指導法の工夫
～一人一人が生きる言語活動を目指して～
いすみ市立古沢小学校　校長　小髙　英之 …… 77

進んでコミュニケーションを図ることができる児童の育成
～外国語で思いを伝え、やり取りの楽しさを味わう活動をとおして～
香取市立北佐原小学校　校長　松澤　博志 …… 82

個人・グループ部門

性的マイノリティに関する人権教育
～研修や授業実践を通した学校全体の意識改革～
八千代市立萱田南小学校　教諭　岩崎　紘美 …… 87

児童が自己存在感を味わいながら能動的に考えることのできる学習指導
～確かな児童理解に基づく、教科指導の工夫・充実を通して～
匝瑳市立八日市場小学校　教諭　下山　大介 …… 92

教育現場における理学療法士の活用
～市川市立須和田の丘支援学校での取り組みと今後の展望～
市川市立須和田の丘支援学校　理学療法士　櫻井　健弘 …… 97

特別支援学級におけるICTを活用した発表活動の実践について
～自信をもって発表しよう「オリンピッククイズ大会」～
館山市立豊房小学校　教諭　塚本 真諭子 …… 102

《佳　作》 …… 107

最　優　秀　賞

簡単にすぐにもできる教科横断型授業から探究活動の充実を図る

～キャリア形成にもつながる「ブロック型クロスカリキュラム」の開発を目指して～

千葉県立千葉女子高等学校
校長　釜　菟　徳　行

１　はじめに

本校は明治３３年に創立し、今年で１２２年を迎える伝統校である。「自敬・精思・清純」を教育目標とし、現在２、３学年は普通科７クラス、家政科１クラス、１学年は普通科６クラス、家政科１クラスの計８９２名の女子生徒が学んでいる。

２　研究の目的

本校の「総合的な探究の時間」では、１年次に探究で必要なスキルを身に付け、２年次に探究テーマを設定し、各自の探究活動を行う。この中で課題設定や情報収集と分析・考察を繰り返す探究活動を充実させる。２年生の最後に課題探究発表会を実施し、身に付けたスキルや学力を成果として確認する。しかし、総合的な探究の時間の中だけで、生徒に必要なスキルと視点を身に付けさせたり、生徒が日常の中から自ら課題を設定したりすることは難しい。

そこで、必要なスキルや視点、ならびに課題へのアプローチのしかたを、各教科の授業から学び取ることを目的として、複数の教科で共通するテーマを扱う教科横断型授業を実践した。生徒は、最終的に、年間を通したクロスカリキュラム全体を振り返ることで、自分が得意な視点やアプローチの方法を分析する。この経験を通して、自らの探究活動の課題設定や探究方法の方向性を定める糸口とさせたいと考え、研究主題を設定した。このようにして取り組んだ探究活動や教科横断型授業での経験が、自らの興味関心や身につけたい力への自己分析を深め、自らのキャリアを主体的に形成する過程に組み込まれていくと考えている（図１）。

本研究で目指すクロスカリキュラムのイメージを図２に示した。生徒はテーマに対するアプローチ方法が教科・科目によって異なることへの気づきから、各教科の学びの意義を実感することができる。また、学びを「自分ごと」として捉える経験を得られる。一方、教員は他教科の内容を知る機会を得て、教科・科目横断的な指導を行いやすくなると同時に、生徒の学びの状態を把握しやすくなる。

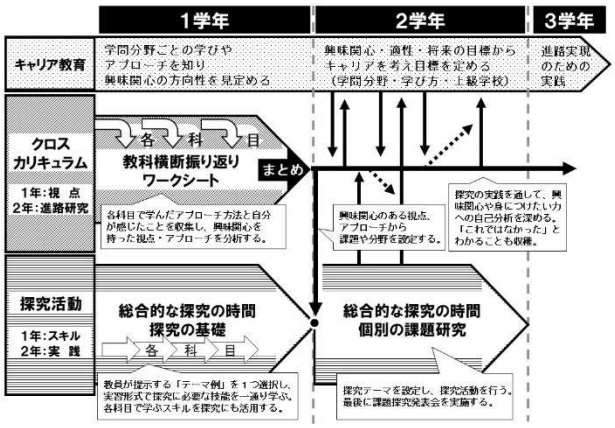


図１　クロスカリキュラムと探究活動とキャリア教育の関係

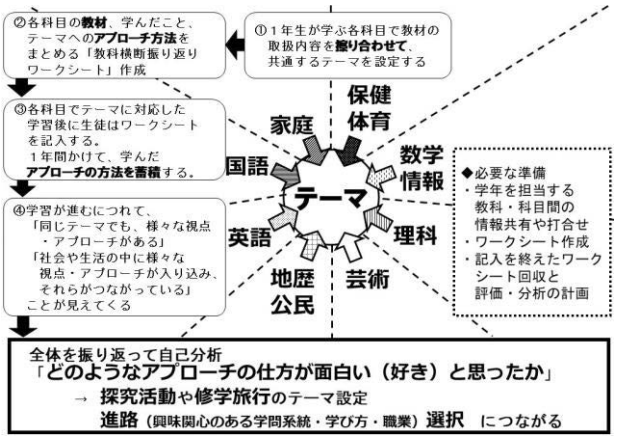


図２　ブロック型クロスカリキュラム

年間を通したクロスカリキュラムの開発のために、まずは短期間（数ヶ月）を１つのブロックとして、教科横断型授業の開発を行なった。様々な教科・科目の組合せで行なわれる短期間の教科横断型授業を複数ブロック実施することで、年間を通した「ブロック型クロスカリキュラム」の成立を目指す。

これまでのクロスカリキュラムは、事前に職員同士の綿密な打合せや、このクロスカリキュラムに合わせた特別な授業を必要としていたが、各教科・科目が参加しやすく、簡単に教科横断型の授業を行うことができるよう、以下の３点を開発の方針とした。

（1）教科・科目間での複雑な擦り合わせが不要な授業
（2）指導要領の範囲を超えたり、平素の教材を飛び越えたりなど、特別な（大変な）準備を必要としない授業
（3）共通するテーマに関する学びが、生徒の中でつながりを持ち、自分の考えを持てるようになる授業

3　研究の内容

一昨年、本校では、理科・保健体育科・家庭科で「健康栄養」を主題とした教科横断型授業の開発を試みた。１年生を対象に、２学期中頃から３学期にかけて約５ヶ月の計画で取り組んだ。しかし、総括の時期にコロナウイルス感染症拡大の影響を受けて学校は臨時休校となり、とりまとめることができなかった。

この反省から、本研究では２学期中の２ヶ月以内でできるよう設定した。１年生の外国語科・数学科・理科・家庭科の４教科で、「環境」を主題に取り組んだ。生徒には、教科横断型授業の中心となる教材として、上記４教科で使用する振り返りプリントを作成・配付した。振り返りプリントには、各授業で学んだことやその授業を通して環境について考えたことを記入する場所と、４教科の授業を総括して自分の考えを記入する場所を設けた。生徒は、各授業終了時にプリントを記入した。また、教科によってはMicrosoft Forms（以下 Forms）で意見を集約し、フィードバックに活用した。

（1）外国語科の取組（コミュニケーション英語Ⅰ）
ア　「環境」を扱う教材
Biodiesel Adventure
イ　環境を考える視点
使用済み植物油をバイオディーゼル燃料に変えて走行する環境に優しい車で世界を1周した事例から、環境に優しいとはどういうことか考える。
ウ　獲得できると推測されるスキル
環境に関する英単語や英文に触れて親しむことで、自ら環境に関する英語の文献を調べたり読み解いたりする機会を増やし、知識を生かせるようになる。
エ　授業の概要
最初に食品ロスに関するプリントを配付し、授業で扱う環境問題に入りやすいよう興味関心を高めた上で授業に取り組んだ。環境に関する英単語の習得に配慮した。授業は通常通り英単語、文法、内容解釈により理解を深めた。

（2）家庭科の取組（家庭基礎）
ア　「環境」を扱う教材
食物分野「フードマイレージ」
イ　環境を考える視点
自分たちの食生活を豊かにする輸入食品はフードマイレージ（輸送重量ｔ× 輸送距離ｋｍで表す指標）が高く、二酸化炭素の排出により地球温暖化を促進させる。この事実から自分たちに食生活で何ができるのか、何をしなければならないかを考えさせる。身近な生活の営みが環境に影響する視点を育てる。
ウ　獲得できると推測されるスキル
- 思考ツールの利用方法の獲得（ウェビングマップを使用してフードマイレージから考えられる問題点を話し合わせるため）
- 話し合いの場でのコミュニケーション能力
- 日常生活から環境問題を見る姿勢

エ　授業の概要
コンビニ弁当からフードマイレージを考えるDVDを視聴し、フードマイレージの問題点、自分たちにできる改善策についてウェビングマップを利用して話し合い、発表した。（**写真１**）

写真１　ウェビングマップを利用して発表する様子

（3）数学科の取組（数学Ⅰ）
ア　「環境」を扱う教材
２次関数を利用したデータの予測と分析
イ　環境を考える視点
データの変化の傾向を、グラフを用いて分析する。
予測される値と実際の値を比較し、実際のCO_2排出量が予想より減少している国の環境対策を調べ、今出来ることを考え共有する。
ウ　獲得できると推測されるスキル
- データを活用し、関数に応用する数学的思考力
- データを読み解く力

エ　授業の概要

サンプルデータを３点示し、散布図を作成した上で、変化の様子を関数のグラフで近似できることを示した。次に、１年生が履修済みである２次関数を用いると、どのようなグラフになるかを試行し、今後の値の変化の傾向を予測した。その後、実際の CO_2 排出量の推移を見て、自分の予想との違いを確かめた。そして、世界各国が行っている環境問題への対策を調べ、調べたことをまとめて Forms に回答した。意見は Teams を用いて共有の上、比較を行った。最後に、授業から得た知識をプリントにまとめた。（**写真２**）

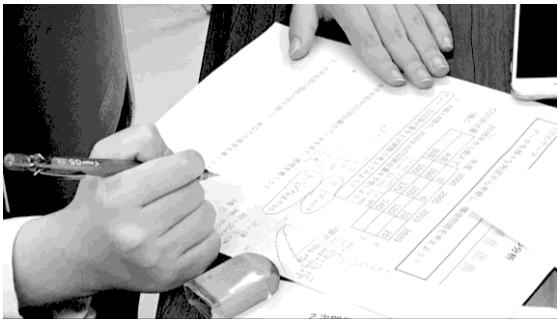


写真２　グラフの作成と考察の様子

（４）理科の取組（生物基礎）

ア　「環境」を扱う教材

生物の多様性と生態系「暖かさの指数」

イ　環境を考える視点

過去と現在の状況や変化の様子を、データを用いて把握する。

ウ　獲得できると推測されるスキル

- 情報を収集・整理・分析する力
- 情報を読み解き科学的に思考する力
- 根拠を示して考えを論理的に表現する力
- 科学的な探究の手順を体験的に習得する

エ　授業の概要

「日本は昔と比べてバイオームが変化するほど温暖化しているのだろうか？」という課題に対して、自分なりの結論を導くことを目標に、探究活動を実施した。課題設定、予想、情報収集、分析・考察、意見交換の順で進行した。生徒は気象庁のホームページに掲載されたデータを調べ、過去の３点について各自が担当する都道府県の暖かさの指数を求めた。教員は Forms を用いて生徒の調査結果を集積し、Excel で年ごとの「暖かさの指数入り日本地図」を作成した。作成した日本地図は、PDF にして Teams で受講している全生徒に共有した。生徒は共有された PDF を参照しながら、日本全国について相当するバイオームや暖かさの指数の値がどのように変化しているかを比較・考察した。また、実習プリントにまとめた内容を、ペアまたは３人のグループで発表し合った。

（５）４教科を通した振り返り

４教科の授業は、コミュニケーション英語Ⅰ、家庭基礎、数学Ⅰ、生物基礎の順で進行した。

振り返りプリントへの４教科の記入終了後に、「色々な教科を通してあなたが学んだ環境問題にどうアプローチできるか考えよう。そして今日からあなたにできることは何だろう？」という問いに対する自分の考えを記入した。生徒は、ワークシートの提出に加えて、最後の問いに対する回答を Forms に入力した。

80 名中 74 名から回収できた回答から、全体の傾向や様子を把握するために、AI を用いた分析を行なった。分析には、User Local 社の AI テキストマイニングを用いた（URL　https://textmining.userlocal.jp/）。生徒が Forms に入力して提出した回答を、教員は Excel 形式でダウンロードすることができる。このファイルデータに少し手を加え、AI テキストマイニングのウェブサイトへアップロードするだけで、文章の特徴や全体の傾向を簡単に分析することができる。

生徒の回答を特徴付ける名詞を、重要度の高いものほど大きく表示するワードクラウドを作成したところ、**図３**が得られた。特に大きな文字で表示されている言葉の多くは、４教科の授業で扱ったものであった。

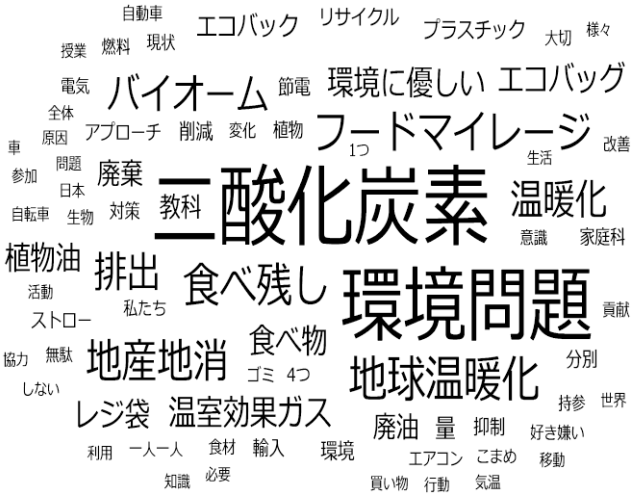


図３　生徒の回答に特徴的な名詞

さらに、生徒の回答を特徴付ける名詞と動詞が、どのような組合せでより頻繁に現われているかを解析して、共起ネットワーク（言葉のつながり図）を作成したとこ

ろ、**図４**が得られた。

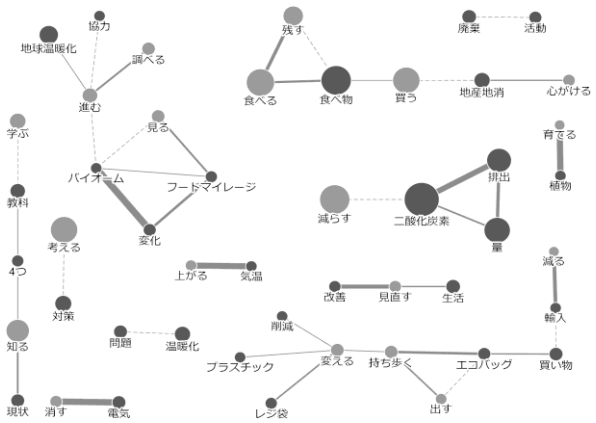


図４－１　頻繁に現われる名詞と動詞の組合せ

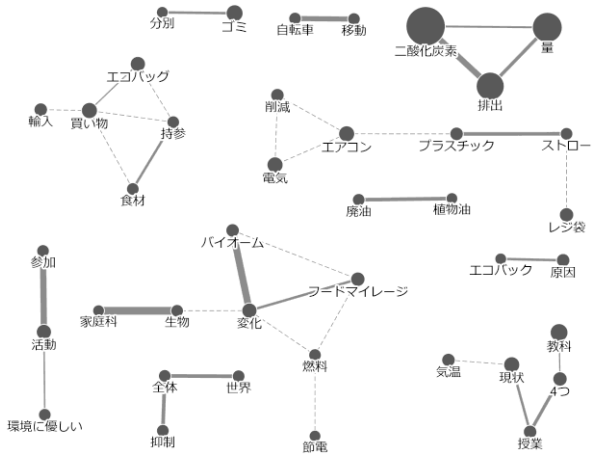


図４－２　頻繁に現われる名詞同士の組合せ

図４では、言葉同士をつなぐ線が太いほど、強いつながりがあることを示している。「フードマイレージ（家庭基礎）」と「バイオーム（生物基礎）」、「燃料（コミュニケーション英語Ⅰ）」のように、異なる教科で扱った言葉同士につながりが生じていることが確認できた。

加えて、これらの図を目安として、生徒の回答を特徴づける言葉がどのようなつながりで現われているかの分析（係り受け解析）を確認した。例えば、「食べ物」と「残す」という言葉が多く一緒に使われており、そのつながりが「否定的」であることから、「食べ物を残さない」という記述が多いことが分かった。

続いて、AIを用いて生徒の回答から代表的な文を10件抽出したところ、**表１**のようになった。

これらのAI分析から、次の４点が考察できる。なお、生徒から提出されたワークシートの記述の傾向を教員が目視で確認したところ、これらの考察と同様の傾向が見られた。生徒の実際の記述例を、後の**表２**に示す。

表１　生徒の回答の代表的な10文

まず、今の現状を知るということからやっていこうと思います。
食べきれない分は残すのではなく、食べ始める前に減らす。
4つの教科で学習したことは、全て繋がっていると思った。
地産地消や残さず食べることは私たちもできる気がしました。
とりあえず二酸化炭素を出さないようにエコバッグ持ち歩いたり自分にできる事をする。
リサイクルは大きな力になるから、どんな小さくてもやっていく。
色々な教科を通して、環境問題はとても大きな問題だとわかりました。
もう使えない物を、何かに再利用できないか捨てる前に考える。
車や船のガス、食べ物の廃棄などによるCO2が多いことがわかった。
私達は主に節電や公共交通機関を使うことなどができると思う。

表２　生徒の実際の記述例

A　コミュ英、家庭科、数学、生物のそれぞれの教科から見る環境問題は、それぞれ見える一面が違っていて、今地球で起こっている環境問題をいろんな視点から見ることができた。たった１つの資料から物事を判断しないこと、限りある資源を大切に使うこと、私たちが食べている食べ物は少しずつ環境を破壊していること、地球は確実に暖かくなっていることを意識します。
B　バイオディーゼル燃料を使う車、フードマイレージ、二酸化炭素の排出量のグラフ化、暖かさの指数を学び、環境に対する考えが変化してきたなと思いました。今、私にできることは、食品ロスについて残飯を出さないようにすることだと思います。
C　英語や家庭科でやったようなリサイクルや地産地消は自分だけで今からできると思う。だけど、CO_2の排出量はゴミを減らすだけでは解決できそうにないと思った。それでも、データやバイオームの変化を見て危機感は持てると思う。自分達ではどうにもできないことでも、みんなにデータなどの情報を広げていけば、国が一丸となって温暖化に向き合えると思った。
D　生物のいうバイオームの変化は全体で見るとまだ進んでいない県なども多いが、気温が高くなっていることは事実だった。それを更に加速させている原因の１つが、家庭科のフードマイレージでやった、外国の物に頼りすぎていることで出てしまうCO_2の影響だと思う。世界に現状をデータ化して発信したり、コミュ英でやったように植物油を使ったりすることが大事だと分かった。４教科を通して、これから自分として、少しでもCO_2や食糧のむだをなくしていきたいと思った。

ア　問いのテーマである環境問題として、４教科が共通して扱った地球温暖化に焦点を当て、二酸化炭素の排出量を削減することに主眼を置いた意見が多かった。

イ　具体的な方策として、英語で扱った、「植物油」の「廃油」から作る「燃料」で走る自動「車」のように、「リサイクル」を積極的に行うことや、家庭基礎で扱った「フードマイレージ」削減のため「食べ物」を「無駄」にしないよう「買い物」を工夫することや「食べ残し」をしないこと、「地産地消」の心がけ、「プラスチック」の使用量を減らすために「レジ袋」は使わず「エコバッグ」を持ち歩くことが挙げられた。他にも、「電気」を「こまめ」に消すことといった「私たち」「一人一人」の工夫が挙げられた。

ウ　生徒が感じた現状への危機感の背景に、数学での「二酸化炭素排出量」が多いことや、生物基礎で

昔と比べて「バイオーム」が「変化」するほど「温暖化」が進んでいることへの気づきを得たことがあった。

エ　教科同士のつながりや、視点の違いへの気づきがあった。

４　研究の成果

以上の取組から本研究の成果として以下のことがあげられる。

（1）生徒の視点

生徒は４教科の学びが統合され、自分の考えをもつことができた。**表２**の**A**の生徒のように、生徒は各教科のアプローチ方法の違いに気づくことができた。また、**表２**の**B・C**の生徒のように、環境問題を考える上で４教科の学びを土台として、自分なりの解決方法を考えることができた。さらに、**表２**の**D**の生徒のように、４教科の学びにつながりを見いだすことができた。順番に行った４教科のうち、後の順番に行った授業の振り返りでは、以前に取り組んだ教科での学習内容が反映されている生徒も見られた。

（2）教員の視点

短期間のブロック型クロスカリキュラムを、特別な負荷なく実施できた。少ない教科で気軽に始められたことで、お互いの教科の内容のすり合わせも容易にできた。

（3）ICT 活用による教科間の迅速な情報共有

教科横断型授業の展開における ICT 活用のメリットを発見できた。数学や理科では、ICT を活用することによって、授業を行ないながら Forms で生徒の意見を集約したり、Teams 内で教員-生徒間で情報共有を行なったりすることができた。また、生徒からの反応をその場で確認し、すぐにフィードバックすることができた。従来のペーパーベースの授業と比較して、迅速に情報をやりとりすることができたことで、生徒の思考や対話の時間が確保され、学びを深める効果があったと考えられる。

また、教員は Teams でお互いの教科の成果をすぐに見ることができ、自分の教科を振り返ることができた。今回のような教科横断型授業を実施する上で、自分の教科が扱うテーマ（今回は「環境」）へのアプローチが他教科とどのような重なりを持ち、生徒がどのように自分の教科内容を受け止めているかを集約した意見や分析結果で知ることは重要である。このことは次時の指導改善にも繋がり、授業の深まりを増す。この際、AI での分析によって、教員が全体の傾向を素早くつかめることも、授業改善や業務軽減に対する大きなメリットであった。

５　今後の課題

（1）ブロック型クロスカリキュラムの複数開発

今回は、外国語科、数学科、理科、家庭科の４教科が「環境」についてブロック型クロスカリキュラムを実施した。これ以外にも、複数教科の教科書・副教材等が共通して取り上げている題材・課題を活用して、複数の教科が連携した教科横断型授業を実施することができると考えている。今後は共通した題材・課題を発見し、短期間でできるブロック型クロスカリキュラムを実施できるよう、教員間の連携と教材開発を進めたい。

（2）年間を通じたクロスカリキュラムの開発

複数のテーマについて、異なる教科の組合せによる短期間のブロック型クロスカリキュラムを開発しつつ、それらを年間の指導計画の中に効果的に配置する。学びを積み重ねることで、課題への多面的な視点や、多様なアプローチ方法を体験的に身につけることができるよう、１年間を通したクロスカリキュラムの開発を目指したい。

（3）学習成果の探究活動やキャリア教育への活用

クロスカリキュラム・プログラムには１学年で取り組み、２学年では自らの課題に対する探究活動を実施する計画である。１学年で身につけ発見した、ものの見方・考え方や、自らに適したアプローチ方法を、２学年での課題設定や課題解決方法の足がかりとして活用したい。このことが、自らの興味関心や身につけたい力への自己分析を深め、自らのキャリアを主体的に形成する過程に組み込まれていくと考えている。

自立して社会で活躍できる女性リーダーの育成を目指し、主体的で対話的な深い学びを実現すべく、クロスカリキュラム・プログラムの開発と、探究活動の充実に向けて邁進したい。

写真３　振り返りプリントを記入する生徒

小学校におけるレジリエンス教育の実践研究

～レジリエンスを育む道徳教育プログラムの開発・実践を通して～

千葉市立誉田小学校
教諭　宮　澤　　長

1　問題の所在

現代の児童は、受験や習い事などの他者との競争から生じるストレスをはじめ、いじめや不登校、虐待など、学校や家庭での様々な問題が複雑化、深刻化する中で、多くのストレスを感じていると思われる。2020年に突然流行した新型コロナウイルス（COVID-19）も、児童の心身の健康に大きな影響を与えた。

また、今後、児童を取り巻く社会や環境は大きく変化し、予期せぬ災害や事故も含め、児童は様々な問題や危機に直面することが考えられる。

このような問題を抱えた社会の中で、近年、ポジティブ心理学の一分野として研究されているレジリエンス（resilience）という概念が注目を集めている。レジリエンスは、欧米で「逆境に負けない心」を育てるものとして広く取り入れられ、日本語では「弾力性」「立ち直る力」などと訳されている。全米心理学会では、レジリエンスを「逆境や困難、強いストレスに直面したときに、適応する精神力と心理的プロセス」と定義付けている。欧米では、うつ病の若年化が問題となり、うつ病の予防策としてレジリエンス教育が導入されてきた。日本のレジリエンス研究は、国外に比べるとその歴史は浅く、阪神・淡路大震災後のストレス研究が初期の研究とされている。その後、比較的健康状態が良好な者に対するレジリエンスの研究が盛んに行われ、誰にでも起こりうる、または誰しもが経験するリスク状況を対象として、予防的な観点での研究が盛んに行われている。日本の学校教育においても、社会的スキルトレーニングや対人関係の改善を目指したエクササイズ、レジリエンスについて学習する心理教育などによる効果の研究が報告されている（西野2014）。また、日本ポジティブ教育協会の足立・鈴木・久世（2014）は、イローナ・ボニウェル（仏）が開発した「SPARK レジリエンスプログラム」を日本人の実態に合わせて再構成し、いくつかの学校で実践研究を行っている。

しかし、現在までに中学校や高校での「レジリエンス教育」の実践例はいくつか見られるが、小学校での実践は少ない。

そこで、本研究では、小学校で児童のレジリエンスを育むために、学校教育全体を通して行う道徳教育のプログラムを開発・実践し、その効果を検証することを目的とする。また、学校教育の中で、レジリエンス教育をどのような時間に位置付けて行うことができるのかも明らかにしたい。

2　研究の目的と方法

（1）研究の目的

児童のレジリエンスを育むために道徳教育プログラムを開発・実践し、その有効性を検証する。

（2）研究の方法

①レジリエンスに関する基礎的理論研究

②児童の実態調査

③道徳教育プログラムの開発と実践

④実践の分析・考察

3　研究の内容

（1）レジリエンスに関する基礎的理論研究

レジリエンス教育と道徳教育の関連

「レジリエンス」の概念は、約40年前、両親との死別、貧困、身体障害などの子どもたちを調査していた研究者らによって考えられた。そうした子どもたちの多くが心身を病みやすい状態にある中で、レジリエンスを身に付けた子どもは、例外的に健康的な発達を遂げた存在として注目された。その後、ポジティブ心理学が1988年に創始されたことで、レジリエンスに関する調査研究は広がりを見せた。

本研究では、イローナ・ボニウェル（仏）が主に10代向けに開発した「SPARK レジリエンスプログラム」を、日本ポジティブ教育協会の足立・鈴木・久世（2014）が、日本の風土などに合わせて改善した内容を基にして道徳教育プログラムの開発と実践を行う。

レジリエンス教育は、児童が社会に出ても逆境を乗り越えられる力、「よりよく生きる力」を育む教育といえる。児童は、レジリエンスについて学ぶとき、他者

や社会との関わり方を考えたり、自己の在り方を見つめたりする。それらは、『小学校学習指導要領解説　特別の教科道徳編』（平成27年告示）で示されている学校教育全体を通して行う道徳教育の目標や、道徳教育の学習の基本となるものとして定められている価値項目で重視しているところと重なる部分（**表１**）が大きい。したがって、児童のレジリエンスを育む学習を道徳教育の中に位置付けながらプログラムを開発した。

表１　レジリエンス教育と関連する主な価値項目

レジリエンス教育のテーマ	関連する主な価値項目
逆境に負けない心	○希望と勇気，努力と強い意志 ○よりよく生きる喜び
自他を尊重する態度	○親切，思いやり　○友情，信頼 ○相互理解，寛容　○生命尊重
ポジティブ感情	○正直，誠実　○感動，畏敬の念
自尊感情	○個性の伸長
自己効力感	○個性の伸長
ソーシャルサポート	○親切，思いやり　○感謝 ○友情，信頼　○家族愛

（２）児童の実態調査

①調査対象：千葉市立A小学校４年生27名

②調査日：2019年５月28日

③調査方法：質問紙による調査

質問紙は、深谷（2015）が小学生を対象として作成した「レジリエンス尺度」①と、平野（2010）がレジリエンスを資質的要因と獲得的要因に分けて捉えて作成した「二次元レジリエンス要因尺度」②を小学４年生に理解可能な表現になるように修正を加えたものを使用する。

（３）道徳教育プログラムの開発と実践

①対象：千葉市立A小学校　４年生27名

②実践期間：2019年５月～2020年２月

③道徳教育プログラムの開発

本研究では、足立・鈴木・久世（2014）が提唱する「SPARK レジリエンスプログラム」を基に、小学校４年生向けの道徳教育プログラムを開発した（**表２**）。本プログラムでは、授業で学んだことを学校行事や様々な教科、日常生活の中で振り返り、生かす場を設けた。また、授業での学びを家庭で家族と共有しながらレジリエンスについて考える機会を設けた。

表２　レジリエンスを育む道徳教育プログラム

身に付く力	テーマ	【 実施時間 】　主な学習活動（ ○ ）　家庭との連携（ ★ ）
レジリエンスや感情の理解	レジリエンスについて理解する	**【道徳】　「レスリングの女王吉田沙保里」　内容項目［希望と勇気、努力と強い意志］** ○レジリエンスについて知り、レジリエンスの高い人や自分のレジリエンスについて考える。 ★家族にレジリエンスストーリー（困難を乗り超えた経験）をインタビューする。
	感情について学ぶ	**【朝の会】　「感情カードトーキング」** ○毎朝、違うペアでお互いの気持ちを伝え合う。
	大きな逆境を乗り越えた人から学ぶ	**【道徳】　「つながらない母の携帯電話」　内容項目［生命の尊さ］** ○被災した人々の思いについて話し合い、生命を大切にしながら生きることについて考える。 ★生命の大切さについて家族と話し合う。
緊急時対処力	ネガティブ感情の解消	**【学活】　「気晴らしの魔法」** ○自分にとって最適な気分転換の方法を見つける。
	物事の捉え方を変える	**【学活】　「心の中のオウム」** ○物事の捉え方によって自分の感情が変わることを理解し、明るい心で生活することを考える。
レジリエンス基礎力	自己効力感を高める（I can）	**【道徳】　「おおきくなるっていうことは」　内容項目［個性の伸長］** ○自分の成長しているところについて考える。
	自尊感情を高める（I am）	**【道徳】　「ぼくの『強み』って何だろう？」　内容項目［個性の伸長］** ○友達や担任、家族からの手紙を通して自分の「強み」について考える。 ★家族に「強み」についての手紙を書いてもらう。 **【朝の会】　「『強み』を生かそう週間」** ○「強み」を生かした場面や、その時の気持ちについて振り返る。 **【帰りの会】　「ほめ言葉シャワー」** ○お互いのよさや頑張り、強みなどについて伝え合う。
	ポジティブ感情を高める（I like）	**【学活】　「ワクワクタイムマシン」** ○自分の心が明るくなることについて話し合う。
	心の支えになる人に気付く（I have）	**【道徳】　「だいじょうぶ　だいじょうぶ」　内容項目［感謝］** ○自分を支えてくれている人について考える。
レジリエンス応用力	生活の中でレジリエンスを高める	**【学活】　「プロジェクトアドベンチャー」** ○課題解決の活動を通して、自分の「強み」や「心のオウム」などについて考える。 **【行事】　「学力テスト」「縄跳び大会」「６年生を送る会」** ○行事の中でプログラムの学びを生かし、レジリエンスを高められたか考える。

④実践

ア　レジリエンスについて理解する

プログラムの１時間目で、吉田選手の姿からレジリエンスとはどのような力なのか道徳の時間に学習した。児童のプログラムへの関心を高め、見通しがもてるように、プログラム名を「レジリエンスクエスト」とし、全体構想図を児童に提示した。

学習後、児童が身近な大人からレジリエンスについて学んだり、児童がレジリエンスについての学びを保護者と共有したりできるように、家族に困難を乗り越えた経験をインタビューしてくることを宿題として出した。児童は、あまり聴いたことがない家族の経験談を聞いて、レジリエンスや家族についての理解を深めていた（**表３**）。

表３　家族へのインタビューから考えたこと

（母が高校卒業後に上京して理容師として修行した話を聞いて）誰でも一度はつらい経験があるとわかりました。私もお母さんみたいな人になりたいです。

イ　物事の捉え方を変える

物事の「捉え方（心の中の声）」によって、自分の感情が変わることに気付き、明るい心で生活できるようにすることをねらいとした学習を学級活動で行った。物事の「捉え方」について、児童にもわかりやすいように、「心の中で話すオウム」という比喩を使って説明した（**図１**）。大縄跳びやドッジボールでうまくいかない場面を提示し、そのときに主人公や自分の心の中にどのオウムがいるのか確認し、前向きな捉え方「はげましオウム」に変えたときの感情を話し合った。

図１　「自分の心の中で話すオウム」

学習を通して、児童は、「はげましオウム」で物事を捉えることの大切さを感じ、今後、「はげましオウム」を意識して生活しようと考えていた。そして、自分だけでなく、友達の物事の捉え方を「はげましオウム」にしたいとも考えていた（**表４**）。

表４　学習後の児童の振り返り

・今までは「カリカリオウム」や「あきらめオウム」になったときは逃げてしまっていたけれど、これからは逃げないで、怒ってしまったときは、深呼吸などをして心を落ち着かせて「はげましオウム」になりたいです。

ウ　自尊感情を高める

ポジティブ心理学者であるセリグマン（米）が開発した強み診断ツール「VIA-IS」を基に足立ら（2014）が作成した「24 の強みリスト（**図２**）」を活用し、児童が自分の強みに気付き、強みを生かそうとする気持ちをもつことをねらいとした道徳の学習を行った。

図２　「24 の強みリスト」の一部

まず、学級活動の時間に「強み」とはどのようなものか「24 の強みリスト」を提示しながら児童に説明し、自分やグループの友達の強みを考えるようにした。そして、道徳の学習で自作教材を活用して、主人公の強みや、強みを発揮したときの気持ちについて話し合った。授業の後半では、事前に用意しておいた友達や家族、担任から手紙を読んで、自分の強みについて理解を深められるような場を設けた。児童は、自分では気付かなかった強みに気付いたり、今後、強みを生かしたいという思いをもつことができたりした。

道徳の学習後に、児童が自分の強みを生活や学習の中で生かすことで自尊感情が高まり、強みを伸ばそうとする意欲が高まるように、「強みを生かそう週間」を設定した。毎朝、前日に自分が強みを生かせた場面と、そのときの気持ちを振り返り、ワークシートに記入するようにした。児童は、日常の様々な場面で強みを生かせることや、強みを生かすよさに気付き、今後も強みを生かしたいという思いを強めていた（**表５**）。

表５　学習後の児童の振り返り

・自分の強みは特にないと思っていたけれど、今日、友達、先生、母親が考えて書いてくれた自分の強みは、これからものばしていって、将来の自分につながるような強みにしていきたいです。

エ　生活の中でレジリエンスを高める

プログラムの中で学んだ「心のオウム」や「強み」、「気晴らしの魔法」などを様々な活動で応用し、実生活の中でレジリエンスを高めることができるように、学級活動や行事でレジリエンスを意識したり、振り返ったりする場を設けた。学級活動では課題解決の活動を行い、活動中の自分の「心のオウム」や「強み」について振り返るようにした（**表６**）。

表６　活動後の児童の振り返り

・学活での課題が難しく、最初、ぼくはあきらめていました。でも、友達が「できるよ」などの声をかけてくれて最後は「はげましオウム」に変わりました。

「学力テスト（学習）」「縄跳び大会（運動）」「６年生を送る会（表現活動）」などの行事を通して、プログラムでの学びを生かせたことや、レジリエンスについて考えたことを振り返る場も設けた。児童によって得意不得意な分野が学習や運動、表現活動などと違っていたり、それぞれの行事で練習や準備、努力が必要だったりするため、どの児童にもレジリエンスを必要とする場面が見られた。また、新型コロナウイルスの突然の流行に伴い、「６年生を送る会」が中止になってビデオ撮影のみに変更したり、年度末に休校になったりするなど、教師と児童にとって想定外の事態に対してもレジリエンスの必要性が感じられた。

児童は、練習の成果が発揮できた体験や、自分の思い通りにいかなかった体験などを通して、プログラムでの学びを生かせたことやレジリエンスの必要性、今後の自分の在り方などについて考えていた（**表７**）。

表７　行事後の児童の振り返り

・学力テスト前の学習で「頭のやわらかさ」の強みを生かせました。テストのときはリラックスするために「気晴らしのまほう」の呼吸法を使ってとても安心しました。

（５）実践の分析・考察

①質問紙調査の結果から

ア　レジリエンス尺度の項目別平均値の推移より

プログラム実践後の２月にレジリエンス尺度①②の質問紙調査を行った。尺度①では、５つの項目の平均値が上昇した（**図３**）。また、尺度②では、資質的・獲得的レジリエンスの全ての項目で平均値が上昇した（**図４**）。本プログラムで、児童が「強み」や「支えてくれる存在」に気付くような学習を取り入れたり、レジリエンスについて意識しながら日常生活や行事などで「様々な体験」をする場を設けたりすることが、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの上昇につながったと考える。

２月に児童が行ったプログラム全体の振り返りからは、レジリエンスを高めることにつながったと思う学習や活動で、「強み」「心の中のオウム」「プロジェクトアドベンチャー」「行事」が多いことがわかった。１時間の授業で学んだことを、他の教育活動や日常生活で生かせるような場を意図的に設けることが、児童のレジリエンスの意識を高めることにつながったと考える。

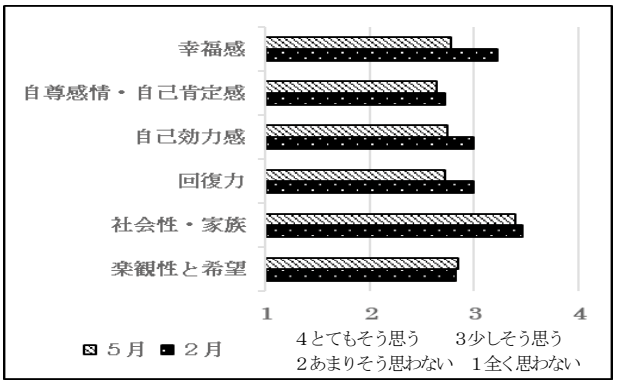


図３　レジリエンス尺度①の項目別平均の推移（n=27）

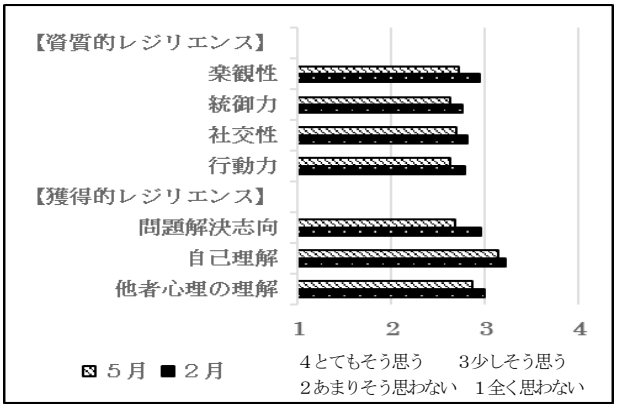


図４　レジリエンス尺度②の項目別平均の推移（n=27）

イ　レジリエンス高群と低群の比較より

５月のレジリエンス尺度①と②の平均値が2.8以上をレジリエンス高群、2.8 未満をレジリエンス低群とすると、高群より低群の方が５月から２月にかけての平均値の伸びが大きいことがわかった（**図５**）。項目別に見ると、高群に対して低群の方が「幸福感」「自尊感情・自己肯定感」「自己効力感」「回復力」「楽観性」の平均値が大きく上昇している。また、２月のプログラム全体の振り返りで高群と低群を比較すると、低群では「ほめ言葉シャワー」が心に残ったという児童や、「プロジェクトアドベンチャー」が自分のレジリエンスを高めることにつながったという児童が多かった。５月のレジリエンス尺度①②の中で、低群の児童の自尊感情・自己肯定感の平均値が全項目の中で最も低く、プログラム後には一番上昇していることから、低群の児童は、高群に対して肯定される機会が少なく、自尊感情を高めることがレジリエンスの向上させるために大切だと推測される。また、低群の児童は、構成的な活動の中で安心して友達と関わったり、自分の成長やよさ、強みを感じたりすることがレジリエンスの向上につながると考える。

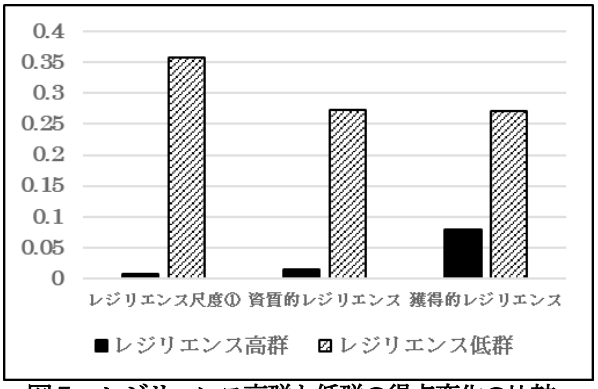


図５　レジリエンス高群と低群の得点変化の比較

（高群ｎ=13, 低群ｎ=14）

②抽出児童の変容の分析と考察

レジリエンス低群で、レジリエンス尺度の平均値の上昇が顕著だったA児の変容について考察する。A児は、「やりたくない」「できない」と思ったことは取り組まず、宿題をやらず、嘘をついてごまかすことが多かった。また、学校の壁に落書きをするなど問題行動が多く見られた。

しかし、プログラムを行う中で、欠席の友達への手紙を書いて届けたり、衛生チェック表を自主的に給食室へ運んだりするなど、他者のための行動が増えていった。プログラムの振り返りでは、自分のレジリエンスを高めることにつながった学習として、「強み」の学習を挙げ、「友達や家族から自分では思っていなかった『強み』を教えてもらってよかった。」と記述していた。年度末は友達とのトラブルが減り、休み時間や放課後に楽しそうに友達と遊ぶ姿が多く見られるようになった。家庭学習も漢字などを毎日やってくるようになり、面接では、「自分から漢字をやったり、お手伝いをしたりするようになって成長した。」と話していた。レジリエンス尺度では、幸福感、自尊感情、自己効力感、回復力、社交性の上昇が顕著だった（**表８**）。A児は、自分の「強み」や友達と関わるよさに気付いたり、他者から認められる体験をしたりすることで、レジリエンスが高まったと考えると考える。また、A児以外にも、多くの児童のレンジリエンスが高まったと考察する。

表８　A児のレジリエンス尺度の平均値の変化

	A 幸福感	B 自尊感情 自己肯定感	C 自己効力感	D 回復力	E 社会性・家族	F 楽観生と希望	レジリエンス	A 楽観生	B 統御力	C 社交性	D 行動力	資質的レジリエンス	E 問題解決志向	F 自己理解	G 他者心理の理解	獲得的レジリエンス
5月	2	2.2	1.2	1.6	3.3	3.2	**2.3**	1.3	2	1	2.6	**1.7**	2	1	1.6	**1.5**
2月	4	3.8	3.6	4	3.3	1.2	**3.3**	1.6	2	3	1.6	**2.1**	3	2	1.3	**2.1**
変容	2	1.6	2.4	2.4	0	−2	1.1	0.3	0	2	−1	0.3	1	1	−0	0.6

４　研究のまとめ

（１）成果

①児童のレジリエンスの理解と高まり

児童は、道徳の学習の中でレジリエンスの大切さについて学び、自分自身について振り返っていた。そして、学習した内容を家庭で保護者と話し合うことで、レジリエンスについての理解を深めていた。また、プログラムで学んだことを生活の中で意識して活用できた。プログラム後、レジリエンス尺度の数値がレジリエンス低群の児童を中心に大きく上昇し、授業での学びを生かしながら前向きに活動する姿が多く見られるようになった。

②学校教育でのレジリエンス教育の位置付け

本研究で行ったプログラムは、学校教育全体を通して行う道徳教育の目標に基づいて構成している。道徳や学級活動、行事などで、それぞれの教科や活動のねらいとレジリエンス教育を関連させながら、学校教育の中でのレジリエンス教育の位置付けや、具体的な内容について示すことができた。

③教員や保護者のレジリエンスに基づく児童理解

家庭と連携しながらプログラムを進める中で、教員や保護者は、今後、様々な困難に直面することが予測される児童のレジリエンスの必要性を感じることができた。また、児童一人一人の心の状態や人間関係について理解する視点をもつことができた。

（２）課題

①レジリエンスの調査・分析方法

児童のレジリエンスの変容には、教師の関わり方や学級の環境など、様々な要因が関係していることが考えられる。複数の学級でプログラムを実施して児童の反応や変容を比較しながら、プログラムの有効性や課題を検証していく必要がある。

②学校全体での取組や家庭との連携

児童のレジリエンスを育むために、学校全体での取組が必要である。また、学校と家庭がより連携し、児童のレジリエンスの必要性や有効な手立て、変容などを共通理解していくことが大切である。

【主な参考文献】

１）西野美佐子(2014)「ソーシャルスキル・トレーニングを用いて」『児童心理』2014, 8. pp. 89-105
２）足立啓美・鈴木水季・久世浩司(2014)『子どもの「逆境に負けない心」を育てる本』法研
３）平野真理(2010)「レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み-二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成」『パーソナリティ研究』第19巻. 第２号 pp94-106

優　秀　賞

道徳科を要としたスクールマネジメント

～中学校における組織的な授業力向上を目指して・３年間の取組～

東金市立東中学校
校長 上 之 薗 和 朗

Ⅰ 問題の所在と目的

中学校学習指導要領「第３章 特別の教科 道徳」には，第２節道徳の指導の中に，「道徳科においては，（中略）道徳科の特質に基づく適切な指導を展開しなければならない。」とある。道徳の教科化に関して，本校での聞き取りからは，教師（授業者）の多くは評価に対する不安が先走り，自身の指導内容や指導方法に目を向けるのではなく評価方法や評価文例に高い関心を示した向きがある。しかし，道徳が教科化された経緯を考えたとき，それは本来のねらいではない。それでは，それぞれの教師はどのように「道徳科の特質に基づく適切な指導」を身につけていくのだろうか。

経験年数が少ない教師に「道徳の授業に関するアンケート」を実施したところ，以下の点が挙げられた。

・道徳の授業を行ったことがないから不安。・他の先生の授業をみたい。
・どう進めていいのかわからない。・答えを求めてしまう。 他

これらの意見を複数記述した教師Aに追加の聞き取り調査を行ったところ，以下の意見が聞かれた。

・道徳の基本的な授業の流れがわからない。
・道徳の授業を参観して準備したい。
・黒板をどう使っていくのか想像できない。
・授業や指導方法を聞ける機会が少ない。
・道徳の授業を考えると負担で，不安になる。 他

この中から，①指導方法がわからず，「ねらい」に迫れているのかどうかさえわからない，②担任教師（授業者）の授業力の差が出てしまい，生徒の道徳性に差が出ないか心配，という２点に着目した。昨今，担任をもつ教師の年齢構成が急激に若年化している。若年経験者（５年未満）教師が授業ごとの「ねらい」に迫る授業を展開することは至難の業だと考える。また，経験年数が多い教師にとってもこれまでの指導法を見直す等，課題が多くある。学習指導要領の大幅な改訂は，いわゆるベテラン教師のこれまでの道徳の授業への取り組み方や指導方法にも切り込みを入れ，改善や更なる工夫が求められている。個々の教師（ここでは，若年経験者教師）の指導に着目し，最終的には学校組織として，「特別の教科 道徳」の授業力向上を目標に，実践し，改善することが必要だと考えた。木下（2015）は，授業力の向上の要は，道徳教育推進教師であるとしている。これらの課題を解決するため，道徳教育推進教師を要とした学校組織における校内 OJT として取り組むことにより問題の解決を図る。

Ⅱ 研究の目的と方法

１ 目的：中学校における教師さらに学校組織に対し，３年間にわたる道徳科の授業に関する授業力向上を目的とする。併せて，今後の道徳科の授業及び指導法改善や校内体制づくりの一助とする。

２ 研究対象：中学校教職員（管理職を含む）

３ 研究の方法

（１）道徳科授業に関する校内体制の基礎的理論研究・実態調査
（２）実践分析・考察
（３）教職員の意識の変容
（４）道徳教育推進会議の実践，調査
（５）実践の分析・考察（2020-2021 年度）

Ⅲ 研究の構想

１ 研究の全体構想

本研究は process Ⅰ～Ⅲからなる（図１）。

１年目となった process Ⅰでは，初めて担任をもつ経験年数の少ない教師（以下 A 教師とする）に着目した。「道徳の授業の進め方がよくわからない」との相談から，shadowing 道徳の実践を開始した。

２ 若年経験者教師の育成

process Ⅰとなる shadowing 道徳は，A・B 教諭の道徳実践の１週間前に道徳教育推進教師が同教材で先行実施することを意味する。１年間を通して shadowing 道徳を続けることにより，同学年を担当する他学級の教師にも取組が広まっていった。

３ 学年教師集団の成長

２年目に同学年を担当する教師で取り組んだ processⅡ cooperating 道徳は荒木（2017）が報告したローテーション道徳の有用性と教育的鑑識眼を取り入れた実践である。評価について多様な話し合いがなされたこの年度は，「評価できる授業実践」をテーマとし，授業者が各教材を研究し，時間をかけて授業準備に取り組み，実践を重ねた。また，TT 指導を行うことにより複数の教員で評価を見取ることが特徴である。

４　学校組織全体の体制づくり

研究の最終年度では学校組織全体を巻き込み，processⅢである organizing 道徳を行った。processⅡまでの取組を振り返り，現場に必要だと実感した「道徳教育推進会議」を教育課程に組み込んだ。教師の道徳の授業における指導力向上のため「道徳教育推進会議」を位置づけ，授業改善の要の場とした。

中学校学習指導要領特別の教科道徳編第４章第３節には，道徳教育推進教師を中心とした指導体制が述べられており，「(前略) 学校の道徳教育の目標の達成に向けて，学校や学年として一体的に進めるものでなくてはならない。そのために，指導に対して全教師が協力し合う指導体制を充実することが大切になる。」とある。「道徳教育推進会議」を設け，継続することにより，学校組織として道徳科の授業を改善し，個々の教師の授業力の向上を図ることを研究の焦点とした。

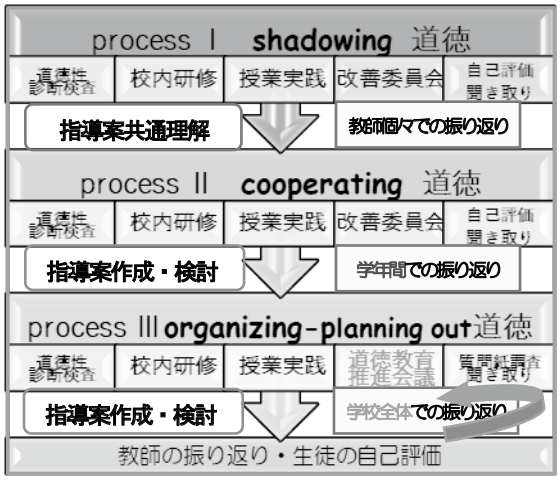


図１　研究の全体構想

「指導と評価の一体化」を実現し，職員集団全体として指導にあたり，生徒と授業を創っていく。

Ⅳ　研究の実際

１　processⅠ shadowing 道徳

道徳教育推進教師がA教諭の授業実践よりも先行して同教材での授業を行うことにより，課題解決の一助となると考えた。共に指導案を確認し，A 教諭が参観する。授業後に疑問点や生徒の反応などについて話し合うことにより，A 教諭の授業実践へとつなげる。

・「発問」をよく考えてから授業を行うことが生徒の話し合いに影響することが授業参観からわかった。
・先行して授業を行ってくれたことで，授業の進め方に予測がつき，安心して授業を行えた。　他

聞き取りからは，上記の内容が成果としてあげられた。回を重ねていくごとに，同学年を担当する他教諭も参観に来るなど広がりを見せた。彼らへの聞き取り調査からもＡ教諭同様の意見が得られた。教材研究の一環として若年経験者に浸透したと考えられる。

２　processⅡcooperating 道徳

研究２年目は，研究対象者を第２学年を担当する教師全員（８人）とした。ある一定の期間に当該学年を担当する教師がそれぞれの教材を用いて順番に道徳の授業を行うと共に，副担任がＴＴとして各学級での道徳の授業に参加する。ローテーション道徳を基盤にしているため，授業者は１つの教材を複数回実践し，授業改善を図ることができる一方，担任する学級の生徒の授業を見逃すことにもなる。この事は聞き取り調査からも明らかとなった。以下の意見が挙げられた。

・系統的に自分のクラスの生徒を見取りたい。
・ローテーションよりもＴＴの方が深まった。
・同じ教材を複数回やるより，多くの教材に挑戦し，準備して実践していったほうが授業力がつく。　他

３　processⅢorganizing 道徳

（１）校内体制づくり

校内の道徳科授業充実のために道徳教育推進会議の開催は週に１回，時間割の中に位置づけた。教育課程に組み込むことで，計画的且つ継続的に道徳科の授業について議論できる。授業改善，向上，ひいては生徒の授業における「ねらい」への深い学びを目的とした。

独自のマネジメントループを組み立て，実践した。Design（授業計画・立案する），Do（授業実践・参観する），Look-back（教師が道徳科の授業を振り返る），Improvement（指導法等の収集と改善）の４つの過程を用いた（図２）。道徳科を要とするミドルアップダウンマネジメントの一環でもある。

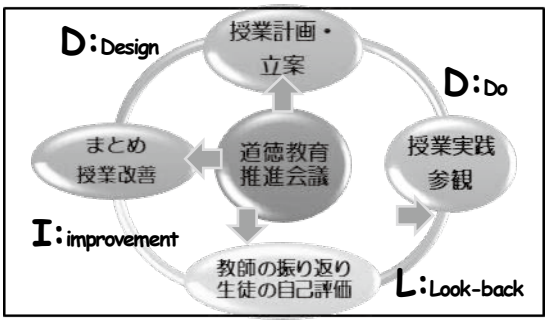


図２　道徳科マネジメントループの構造

授業を参観し，共に振り返る観察者も各学年に位置付けた。１学年は学年主任，２学年は教頭，３学年は校長を観察者とした。観察者は各学年の道徳科の時間にＴＴという形で参加し，授業を観察する。授業の進め方や指導法はもちろんのこと，生徒が議論する際のつぶやきや葛藤の場面，議論の様子を細かく見取る。年間を通して授業者を観察することにより，指導法改善の手立ての見通しをたてる。指導法や授業に対する客観的な視点をもつことが授業力向上に必要だと考えた。自ずとマネジメントループには授業者全員が関わり，指導力向上を繋ぐ役割を果たしている。

（2）道徳教育推進会議

道徳教育推進会議は，以下の通りに開催している。

【開　催　日】　　毎週月曜日の2時間目（時間割に配置）
【メンバー】
①校長　②教頭　③第1学年主任（学級担任でない）
④第2学年道徳担当（学級担任）
⑤道徳教育推進教師・第3学年道徳担当（学級担任）
【開催場所】　　校長室

会議では，道徳科の授業実践について授業者の振り返りの他，上記③，④，⑤が報告する。それ加えて，①校長②教頭は週毎に決めた学級の道徳科授業における成果と課題を述べる。改善への観点を以下とした。

1．導入について　2．展開について　3．終末について
4．ねらいへの過程について　5．授業の成果　6．授業における課題
7．今後の授業への助言とポイント　8．指導力向上への工夫について

教師の振り返りシートをまとめ，会議では前回の授業の反省や向上するための視点，次の授業での取組について練り，授業改善のために話し合う。

（3）授業改善を図るための手立て

学校組織全体として授業力向上・改善に取り組むため，学校職員全員に担当学年や関わりの深い学年の指導案やワークシートを配付して検討を促した。

なお，指導案には前述した「教師の振り返りシート」をもうけ，授業後に学年で回収し，道徳教育推進教師に提出する。道徳教育推進教師がまとめ，会議にて改善点を議論する。議論された改善点は再度会議参加者が各学年に報告する。これにより，道徳科を要とするマネジメントループの核として道徳教育推進会議が展開されると共に，個々の教師の授業が改善される。

また，学期末の全生徒の自己評価も改善のための参考とした。学期毎に1番印象に残った道徳科の教材と授業からの学び，これからの自分について記入する。この自己評価から以下が明らかになった。

ア　それぞれの学期における道徳科からの学び
イ　生徒の学びとねらいとの一致
ウ　生徒自身の心から「これまで→今→これから」についての思考の流れと整理

イにおいて，生徒が「ねらい」に到達しているのかを図ることができる。教師自身が感じた授業の振り返りと共に，生徒の自己評価から，授業の改善や授業力向上について相互に明らかにすることができる。教師の授業改善や授業力向上に関しての研究は生徒の学びなしでは考えられない。生徒がいかに「ねらい」に迫っているのか，その一連の過程が授業力向上と深く関わっている。A教諭の授業がねらいに迫る割合が高くなった時期とProcessⅢの実施時期が一致しており，組織的な取組が生徒の学びにも影響を与えた（表1）。

表1 A教諭の授業による「ねらい」に迫った記述が見られた生徒の割合と時期

ねらい（記述）(%)	51.4	61.1	63.9	86.1	94.4
自己評価実施時期	'18/3	'18/12	'19/3	'19/12	'20/2

（4）本研究における「管理職の位置づけ」

道徳教育推進会議（週1回）の目的は教師（授業者）の授業改善・授業力向上である。授業力向上は授業実践の積み重ね，授業に関する研修や教師間の意見交換などからなされる。そこで，道徳教育推進会議を立ち上げ，学校組織全体として「特別の教科　道徳」の授業への指導力向上と授業改善を目指した。そして，校内組織での取組，運営，そこには「管理職の参加」が必然であると考えた。道徳教育推進会議と授業へ参加することにより，学習指導要領を具現化する。

本研究では，道徳科の授業において第1学年の授業観察者として学年主任を，第2学年に教頭を，第3学年には校長を位置づけた（図3）。観察者は道徳教育推進会議において，各々の教師の振り返りに加えて，各授業の成果と課題を共有し，授業者との往還を図った。

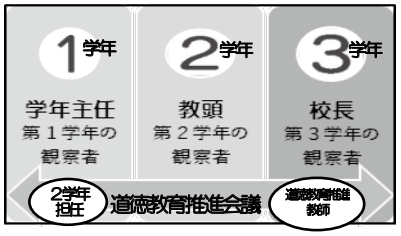


図3　道徳科授業観察者の組織図

Ⅴ．教員の意識の変容

1　全教員への聞き取り調査

研究3年目の年度末に道徳教育推進教師が管理職（2名），全教師，講師（計26名）を対象に聞き取り調査を行った。

内容は以下の通りである。

①各学年や学年間で道徳の授業について話し合いを行いましたか。どの場面ですか。
②今年度の道徳の授業における自身の変化はありましたか。また，それは何ですか。
③今年度，授業で工夫した点は何ですか。
④その他 ※管理職には教職員の様子を聞いた。

ここでは，道徳の授業に負担を感じていたA教諭の回答，観察者として第1学年に携わったC教諭（第1学年主任）の回答の他，A教諭には，3年間に渡り聞き取り調査を実施した。3年目の聞き取り調査では以下の回答があった。

【A教諭への聞き取り調査】
①この取り組みを始めてもらう前はまったくなかった道徳についての話し合いが，毎年どんどん増えていった。**学年会議の中で，道徳の時間について，というコーナーが設けられ，情報交換したら，たくさんの新しい考えがでてきました。**
②最初の年度は，道徳教育推進教師の先生が先行したものを次週に授業することで精一杯でしたね。次の年は，指導案を読み，授業の流れを自分なりに考えたことも増えました。今年度は，**教頭先生が順番にまわってくれたことも自分の授業の癖を見直すきっかけとなったし**，指導案を見て，自分のクラスだったらこの場合はこの聞き方の方がいいのかな，とか，発問を絞ろうかな，とか考えたのが変化だと思います。
③できるだけ，クラスの生徒の発言を聞くようにしたことと，導入の時間を短くても次の展開にむかって，ひきつけるようにしたことかな，と思います。
④研修に行っても，うちの学校みたいに道徳を進めている学校がないので，毎日勉強になっているんだなと思いました。そして1年目の時とは比べものにならないくらい道徳の授業を楽しみにできています。

A 教諭の回答からは，以前は道徳の授業に対し，授業者でありながら「受け身」であった姿勢が研究を重ねるごとに自分の授業を振り返り，観察者の協力を得て授業改善の意識が高まったのがわかる。

以下は，学年主任という立場で観察者として第１学年に関わった C 教諭の聞き取り調査の回答である。

【C 教諭への聞き取り調査】
①**普段の生活（放課後）の中で，職員室の席につきながら各クラスの道徳の授業や生徒の様子，発言について話し合う習慣**ができた。他の授業ではわからないよさを共有できたと思う。**学年会議では，指導案を基に効果的な授業の進め方について話し合いを重ねた。**
②昨年度までは自分の授業の事ばかり考えていた。しかし，観察者として授業に参加した今年度は，授業者へのアドバイスと共に，自分自身の勉強になったのが大きい。**TT で授業にいるため，生徒の発言やつぶやき，葛藤する場面をじっくり観察できて評価の材料として蓄積できたのも効果的**だった。
③授業準備の際，授業者が困っているようだったら，自分の考えを伝えるように工夫した。また，授業での生徒の発言やつぶやきをメモして授業者に伝えた。評価にもつながった。
④初めての経験で，道徳の授業に自信はなかったが，授業をしている先生方を見ることで共通の課題や改善点を見い出せた。

観察者が順番に担当学年の授業に参加することで，授業者と生徒の相互評価に加え，第３の視点での評価が可能となることも聞き取り調査から明らかになった。

次に，全体の聞き取り調査のうち，複数回答された内容がある。①に関して，研究初年度と３年目の回答を比較すると，３年間の取組を経て，道徳科授業に関する話し合いの実施が 8%から 100%に上昇した。また，自らが教材や授業の進め方に対して疑問をもったり，相談したいという気持ちが芽生えたりしたということが聞き取り調査からわかった。授業改善や授業力向上の意識が主体的に高まったことにつながる。さらに，②では経験年数の短い教師・講師の回答の共通点として，「指導案をアレンジして，自分の学級ではどう進めるべきか考えた。」という内容が見られた。③の質問には，63%の回答者が「生徒の考えを表現させる場面や発言する場面の確保（時間的に）」と挙げた。議論する時間を確保したいとの回答が多く見られ，授業者の発言や進行について振り返る必要があると考えた。

２　管理職の関わり

管理職が観察者として位置づけや道徳教育推進会議への関わりの中でどのような感想を持ったかについては、以下のようにまとめられる。

【教頭から】
　年間を通して，会議の形骸化が見られなかった。このループがしっかり回っていたからだと思う。**学校組織全体で取り組んだことによって，他教科からはスムーズな話し合いができるように　なったのも道徳科の授業での積み重ねからではないか，との意見が出ている**んですよ。そして，週案の中の先生方の自由記述欄にも道徳のことが多く書かれるようになりました。授業に入られてもらって，やっぱり道徳は楽しいと思ったし，新しい手法など，こちらの興味が高まりましたよ。職員室で道徳の話をしている様子が毎日のようにありましたね。

教頭からは，他教科への好影響をもたらしたとの意見が聞かれた。学校全体として，各授業のねらいにむかった生徒の主体的な発言や対話的な活動の増加の指摘があった。観察者として，経験年数の短い教師に対して助言する取り組みが見られた。

校長としては以下のようなまとめをした。

【校長から】
　この取組は，継続的な校内研修である。校内研修というと，これまでは単発で行われるものが多く，話を聞いても，実践と結びつかないなどの課題があった。**学校のあらゆる先生方が関わるこの取組では，実践しながら若手の先生方が多く学べるし，ベテランであっても，これまでの指導を振り返るチャンスが与えられた。**中学校での共通の教科として，学年内の積極的な関りや他の教育活動にいい影響を与えたと思う。
　他校の校長に聞いてもここまでの実践は聞かない。観察者として教室に向かう途中，「次は道徳～。自分の意見が言える！今日はどんな内容かな。」という生徒の意見も聞かれた。道徳の授業に先生方が真摯に取り組んでいる証拠です。また，**全学年の廊下に掲示した，全生徒の道徳の授業からの学びも大変感動しました**ね。

校長としては，共通した道徳科の取組が学校組織全体で授業力向上へとアプローチすることを実現できたとの感想を持った。全校道徳掲示（図４）に大きな意義があるとも感じている。これは、生徒の自己評価から各教材での学びを記し，廊下に掲示したもので、全教材に対し学級を超えて学びを可視化したため，生徒は休み時間のたびに読んでいる様子があった。また，学校評価アンケートにも，道徳科の授業から子どもたちが深く学んでいる，との内容が書かれていた。

図4 道徳科からの学び

３　質問紙調査から

道徳科の授業に関わった全職員に選択制，自由記述の調査を行った（図５，６）。学校全体で授業準備することにより，授業の流れの予測を立てることができる。指導案を予め確認することで，疑問点が生まれ，深く教材研究へとつながった（図５）。指導案同様，ワークシートに関しても，生徒の反応を考えるために活用する授業者も複数いた。さらなる工夫を加えて実践した授業者も見られた。

また，図６からは系統性のある道徳科の授業推進に対する評価が明らかとなった。道徳教育推進会議は，多くの支持を得た。道徳教育推進会議を授業実践への過程の一つと捉えた職員がほとんどであった。会議をすることで個々へのフィードバックがあると考えていた。学校組織全体で取り組むことが個々にも反映された。学校組織一体となって道徳科の授業について話し合いを重ねることで，互いに研究する相乗効果が生まれ，意欲が継続したと考えられる。

年間を通じて多様な指導法を試み，議論形態や思考

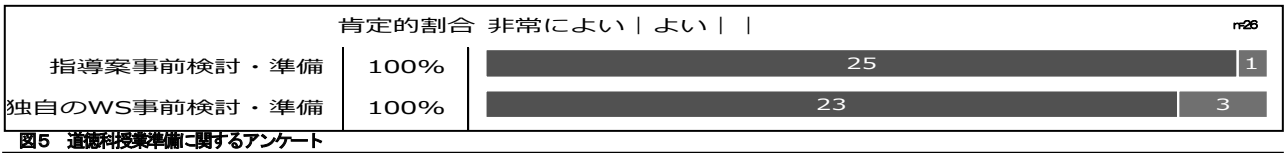


図5 道徳科授業準備に関するアンケート

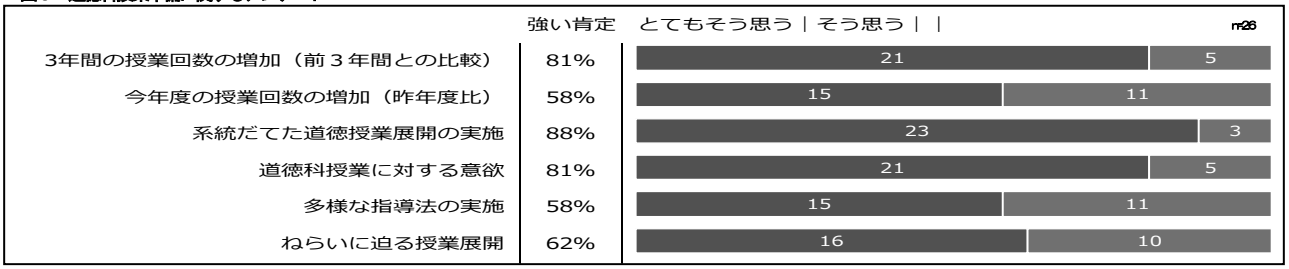


図6 道徳科の授業実践に関するアンケート

ツールなど，これまでにない取組に挑戦した。新しい指導法を実践に結びつけた。観察者の先生方のアドバイスの有用性も聞かれ，実質的な校内 OJT となった。

生徒の自己評価や観察者からの助言を積み重ねたことで，継続的な授業改善が図れた。道徳科の授業に対する意欲の強い肯定が８割を超えており，高い関心をもちながら実践していることがわかった（図６）。

【教師にとってよかった点(抜粋)】

00 **若手教員はもちろんのこと，全職員に対して授業力，教育力の向上が図れた。指導案を確認することで年間を通じてねらいを明確にした授業展開が行われた。道徳の授業をきっかけに，他教科での主体的な学びや対話力もついたと感じます。**

01 **授業のねらい等が事前に職員室の話題になっていてとてもよかった。生徒の実態や状況に応じて，指導案を基にそれぞれが工夫したり指導方法を検討し，事前の準備ができた。**

13 **道徳を学ぶ（指導方法や導入，落としどころ）ことができた。教師同士がどのように授業を展開したか話し合うなど今までにない充実した年間の道徳の授業だった。教師自身も考えて，議論したことが勉強になった。**

22 **職員室，学年会議の場面でこれだけ道徳のことについて話し合っている学校が他にあるのか？と思うくらい自然に会話の中に出てきました。校長先生や教頭先生が関わっていることも大きな力になっていると思います。授業に対して熱心に取り組むためには学校全体の力も必須だと思います。**

※ 文頭２桁数字の最初の数字はそれぞれ，０：管理職，１：１学年担当，２：２学年担当，３：３学年担当である
※ 下線部＝筆者 （本研究の目的に関する記述に下線）

教員への聞き取り調査からは，特徴として，経験年数が少ない教師は自身の授業についての記述が多く，経験年数が多くなるほど，学校全体に目が向けられ，一斉に取り組んだ効果について述べられていた。

教科担任制である中学校では，共通の課題を見つけるとなると，不定期で単発の生徒指導など教科外に目が向いてしまう傾向にある。しかし，教科指導を中心としたスクール・マネジメントの観点からもこの取組が学年を超えて，道徳科以外の教科を超えて，さらには管理職と教諭・講師の枠を超えて実践できたことへの手応えを感じる先生方が非常に多かった。

Ⅵ. 研究の成果と考察

１ 成果

道徳の授業をどう進めるかという課題に対して学校組織全体で取り組んだことにより，教師一人一人が課題提供者であり，助言者になることができた点が挙げられる。組織的なアプローチを図った道徳科授業を通して，各々の教科を超えた共通実践が可能となった。

次に，道徳教育推進会議を教育課程に組み込むことにより，計画的かつ継続的な授業準備を行うことができた。教師の振り返りシートを用いた会議での議論内容が個々の教師に返ることも授業改善の一端を担った。

最後に，管理職の「関わり」が組織としての向上に必要不可欠だということが明らかとなった。授業改善は個々の問題でもあり，学校組織の問題でもある。相互に作用しながら螺旋のように授業力が向上していく。研究授業のような単発での取組に加え，学校組織全体で継続的に実践することの重要性が明らかになった。本研究での取組では，管理職が年間を通じて研究に深く関わったことは大きな効果を生んだと考えられる。また，単年の研究や時期を限定した研究ではなく，「授業力向上・授業改善」を大テーマに戦略的に挑んだことが有効だった。道徳教育推進会議を核として，学校組織全体での取組により，授業力が向上した。

２ 課題

多様な指導法に関する強い肯定の数値があまり伸びなかったことは２つの原因が考えられる。①すでに行っている授業スタイルを指導法と捉えていない②指導法に焦点を絞って研修する機会が少ない，改善のためにも年間を通した取組と連携した研修の必要性がある。

３ 今後の研究の可能性

道徳科を核とした組織での取組に対して，管理職からは他教科への好影響があったのではないかとの指摘を受けた。授業力向上 OJT モデルとして，今年度は他校，他地域へも発展している。

【主な参考文献】
1) 天笠茂(2020)「新教育課程を創る学校経営戦略 −カリキュラムマネジメントの理論と実践」ぎょうせい
2) 矢作信行・押谷由夫(2017)『道徳教育を中核としたスクール・マネジメントの探究』武庫川女子大学大学院初等教育学科紀要 920. pp17−31
3) 文部科学省 中央教育審議会(平成 27 年 12 月 21 日)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申)」
4) 赤堀博行(2017)「『特別の教科 道徳』で大切なこと」東洋館出版社 他

小学校における新しい時代の指導体制の在り方

～教科担任制の導入を通して学力の向上と教員の負担軽減の同時実現を目指す～

八街市立実住小学校
校長 西 貝 喜 彦

１ はじめに

本校は、明治２５年に創立され、今年で１２９年目を迎えた歴史のある学校である。市の中心に位置し、児童数は昭和５６年には１９００人を超えていたが、その後年々減少し、令和３年度は６９５人（２７学級）となっている。「夢を抱き、たくましく生きる児童の育成」を学校教育目標に、教員と保護者、地域が一体となって教育活動に取り組んでいる。

八街市では、平成９年度より幼小中高連携教育を推進している。当時は全国的に校内暴力、いじめ、不登校問題が存在していたが、本市の中学校においても同様の問題が多く存在していた。連携教育とは、当初、荒れた中学校を落ち着かせるため、小学校からの指導の継続を意識した、いわゆる「生徒指導」面での連携を強化していくものであった。連携教育を継続していくことで、学校は徐々に落ち着きを取り戻していった。現在は、従前の「生徒指導連携」から「学習連携」へとシフトし、新たな連携の在り方を模索しているところである。

近年、教育界全体が抱える課題として、「働き方改革」や「人材育成」等が挙げられる。これらは児童の学力向上にも直結する重要な課題である。本稿は、昨年文部科学省より打ち出された小学校高学年からの教科担任制をいち早く取り入れることでこれらの今日的教育課題を解決しようとする取組を報告するものである。

２ 主題設定の理由

本校における教職員（管理職・養護教諭・栄養教諭・事務職員を除く教諭又は講師）の年齢・経験年数は以下の表１、表２のとおりである。

表１ 教諭（講師）の年齢構成 単位：人

	２０代	３０代	４０代	５０代	６０代
R2	12	8	5	6	3
R3	13	7	5	3	5

表２ 教諭（講師）の教職経験年数 単位：人

	0～5年	6～10年	11～20年	21年以上
R2	15	3	9	7
R3	15	5	6	8

経験年数の少ない教員が多く、授業力アップが児童の学力向上へのカギとなっている。授業力向上のため、管理職やベテラン教員、市教育委員会指導主事等から定期的な指導を受けたり、若手教員のみで構成する自主研修組織にて授業研究を行ったりと、積極的に取り組んでいる。しかし、これにより教員（特に若手）の時間外労働時間がかなり多くなっているのが現状である。

表３ 教諭等の１月当たりの正規の勤務時間を８０時間以上超えるものの割合

	R1. １月	R1. 11月	R2. 11月
千葉県	12. 1%	8. 1%	4. 4%
本校	30. 0%	17. 5%	10. 0%

本校では、働き方改革を推進するため様々な行事削減や意識改革に取り組んでいるが、時間外労働時間を減らすために授業準備（教材研究）をおろそかにしてはならないと考えている。むしろ、学校が本来力を注ぐべき「授業」の準備のための時間を十分確保するために働き方改革を進めている。

「十分な授業準備（教材研究）＝学力向上」と「時間外労働時間の削減」という難しい課題を同時に達成するために必要なことが「教科担任制」の導入であると考えた。

中央教育審議会の新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会｛(第１０回) 令和２年６月１８日｝において、小学校高学年からの教科担任制導入のねらいについて、以下のとおり述べられている。

①教材研究の深化等により、高度な学習を含め、教科指導の専門性を持った教師が多様な教材を活用してより熟練した指導を行うことが可能となり、**授業の質が向上**、児童の学習内容の理解度・定着度の向上

と学びの高度化を図る。
②教師の持ちコマ数の軽減や授業準備の効率化により、学校の教育活動の充実や**教師の負担軽減**に資する。
③複数教師（学級担任・専科教員）による多面的な児童理解を通じた児童の心の安定を図る。
④小・中学校間の連携による小学校から中学校への円滑な接続（中１ギャップの解消等）を図る。など

これらのことより、教科担任制の導入が本校の抱える課題の解決につながる一方策と考え、本主題を設定したところである。

３　研究の方法

（1）令和２年度の取組

本校第５学年（４学級編制）において、３学期より一部教科担任制を実施。児童の学力や意識の変化、教員による評価などを踏まえ、令和３年度の指導体制を検討する。

令和２年度における本校第５学年の職員構成は表４のとおりである。年度当初は、Ｅ教諭が音楽科の授業（週当たり１．５時間）、教頭が書写（週当たり１時間）を担当し、その他の教科等は全て学級担任が担当していた。

表４　第５学年担当職員の構成

	1組	2組	3組	4組	副担任
	A教諭	B教諭	C教諭	D教諭	E教諭（増置教員）
年齢・性別	28歳・女	42歳・男	26歳・男	30歳・男	31歳・男
経験年数	4年目	13年目	2年目	4年目	9年目
校務分掌等	社会科主任	学年主任	理科主任	体育科主任	音楽科主任

２学期中に、Ｅ教諭が音楽科、教頭が書写を担当することは変えずに、担任４名の中で教科担任制を採用しながら授業を行う方法を検討し、１月から実施することとした。実際には、各教科の授業時数が異なる関係で、担任４人のみで教科担任制を実施することは難しく、教務主任と６年副担任にも一部５年生の授業を受け持ってもらうこととした。

表５　教科担任制を実施する教科と担当者

A教諭	２・３・４組の家庭科、３・４組の社会科
B教諭	１・３・４組の道徳科
C教諭	１・２・４組の理科
D教諭	１・３組の算数科
教務主任	１・３・４組の総合的な学習の時間（週１ｈ） ２組の図画工作科（週１ｈ）
６年副担任	４組の国語科（週２ｈ）
E教諭	１～４組の音楽
教頭	１～４組の書写

以下に教科担任制導入後の、５年生担任４名の１日の担当授業を示す。※■は空き時間。

A教諭

	月	火	水	木	金
１校時	国	４組社会	１組家庭	３組社会	３組社会
２校時	図	外	４組家庭	■	外
３校時	体	３組社会	３組家庭	■	１組社会
４校時	■	国	２組家庭	４組社会	４組社会
５校時	１組社会	総	図	１組社会	体
６校時	特	総	国		国

全学級の社会科、家庭科を同一の曜日に集中させることで、授業準備の効率化、授業の質の向上を図った。これによりA教諭は、水曜日の午前中は家庭科、木曜日は社会科の授業のみとなった。

B教諭

	月	火	水	木	金
１校時	算	国	国	算	国
２校時	国	算	■	■	体
３校時	■	外	算	１組道徳	外
４校時	体	社	■	２組道徳	算
５校時	社	総	図	３組道徳	４組道徳
６校時	特	総	図		社

B教諭は、教科担任としては道徳科のみを担当であるが、木曜日に集中させることで負担軽減を図った。

C教諭

	月	火	水	木	金
１校時	国	国	３組理科	１組理科	１組理科
２校時	■	■	２組理科	■	３組理科
３校時	図	■	１組理科	４組理科	４組理科
４校時	図	外	４組理科	３組理科	外
５校時	体	国	国	２組理科	２組理科
６校時	特	総	総		体

水・木・金曜日は、理科を４時間ずつ担当することとした。進度をそろえることで、実験準備等の負担軽減を図った。

D教諭

	月	火	水	木	金
１校時	体	１組算数	国	図	体
２校時	３組算数	３組算数	３組算数	１組算数	４組算数
３校時	４組算数	国	４組算数	３組算数	３組算数
４校時	１組算数	４組算数	１組算数	■	１組算数
５校時	■	外	図	４組算数	■
６校時	特	総	総		外

算数科は週当たり５時間の配当なので、１日１時間×３学級を担当することとした。これによりD教諭は、毎日３時間は同じ授業をすることとなり、授業準備の効率化、授業の質の向上を図った。

写真１　D教諭の算数科授業

学年末に、第５学年の学級担任４名で振り返りを行った。教科担任制は、授業の質の向上や授業準備の効率化にはかなり有効であることを実感できたようである。しかし、授業後の行動の変容を把握する観点から、道徳科は学級担任が授業を行ったほうがよいということや、行事や職員の出張・年休等が入ると対応できないという反省点が挙げられた。

（2）令和３年度の取組

昨年度学年主任だったＢ教諭が学級担任を外れて教務主任となったため、市外から着任したＦ教諭（３２歳、男性、６年目）を新たに６年２組の担任（学年主任）とした。Ａ・Ｃ・Ｄ教諭はそのまま６年生の担任へ持ち上がりとした。また、県教育委員会より、専科加配教員（G教諭）を１名配置していただいた。

そこで今年度は、教務主任のＢ教諭を外国語専科、増置教員のＥ教諭を昨年度に引き続き音楽専科、専科加配のG教諭を理科専科とし、それ以外の教科は全て学級担任が受け持つこととした。国の方針である算数科の教科担任制も実現したかったが、昨年度の反省から実施を諦めざるを得なかった。しかし、これにより５・６年生の学級担任８人に一週間当たり６～７時間の空き時間を確保することが可能となった。

表６　令和３年度５・６学年担当教員の受け持ち時数

学級担任	国・社・算・図・家・体・学・道・総　２２～２３ｈ
Ｂ教諭 （教務主任）	５・６年生の外国語科　週２ｈ×８クラス＝１６ｈ
Ｅ教諭 （増置教員）	３～６年生の音楽科　週１．５ｈ×１４クラス＝２１ｈ
G教諭 （加配教員）	５・６年生の理科＋３年生の理科（１クラス分） 週３ｈ×９クラス＝２７ｈ

Ｂ教諭（外国語専科）

	月	火	水	木	金
１校時					
２校時		5-1	6-1		5-3
３校時	6-3	5-2	6-2		5-2
４校時	6-1	5-3	6-3		5-4
５校時		5-4	6-4	6-4	5-1
６校時		6-2			

Ｂ教諭は教務主任＋１６時間の受け持ちである。本校では、毎朝管理職と教務主任、事務職員で打合せを行っているため、１校時の時間は空けてある。

Ｅ教諭（音楽専科）

	月	火	水	木	金
１校時	4-2			6-4	
２校時	6-1	6-4	4-3	5-3	3-2
３校時	5-2	6-3	4-1	6-2	3-3
４校時	6-3	6-2	4-2	4-1	3-1
５校時	5-4	6-1		4-3	
６校時		5-1			

Ｅ教諭は本校勤務３年目で全て音楽専科を担ってきたが、今年度は初めて研究主任を任せた。

G教諭（理科専科）

	月	火	水	木	金
１校時	6-3	5-2	6-3	6-2	3-2
２校時	5-2	5-3	6-2	6-3	5-1
３校時	5-4	5-1	6-1	6-4	5-4
４校時	3-2	5-4	6-4	6-1	6-1
５校時	5-3	3-2	5-3	5-1	6-2
６校時			5-2		6-4

G教諭は理科指導を得意とするベテラン教員であるため、週当たり２７時間担当してもらうこととした。月曜日の６校時も、委員会活動やクラブ活動の時間であるため、空き時間ではない。３年生の１クラスのみを担当させているのは、初任者の学級であるためである。この理科の時間の裏で校内初任者研修を実施している。

写真２　G教諭の理科専科授業

４　評価と検証

（１）学力の向上について

①千葉県標準学力検査

表７　本校における第５学年の結果

社会科

	本校	千葉県平均	県平均との差
H30	80.8	83.1	－2.3
R1	84.5	83.1	－1.2
R2	82.2	81.2	1.0

過去２年間、県平均を下回る結果であったが、令和２年度は県平均を上回ることができた。

算数科

	本校	千葉県平均	県平均との差
H30	63.8	65.4	－1.6
R1	57.9	65.4	－7.5
R2	63.4	63.7	－0.3

ここ数年、本校の算数科は県平均を大きく下回っているが、令和２年度は県平均並みまで近づけることができた。

理科

	本校	千葉県平均	県平均との差
H30	81.4	78.9	2.5
R1	80.2	78.9	1.3
R2	85.5	79.3	6.2

過去２年間、県平均を上回っているが、令和２年度は＋６．２ポイントと大きく上回ることができた。

参考：国語科

	本校	千葉県平均	県平均との差
H30	67.9	68.3	－0.4
R1	70.7	68.3	2.4
R2	68.5	63	5.5

国語科については教科担任制を採用していないが、他教科の教材研究の効率化が図れれば、国語科等の教材研究に充てる時間が増え、授業の質が向上するとも考えられる。

②全国学力・学習状況調査

表８　平成３１年度と令和３年度の正答率

※令和２年度は未実施

算数科　　単位：％

	本校	千葉県	全国
H31	62	66	66.6
R3	63	70	70.2

教科担任制を採用した算数科であるが、平成３１年度の千葉県平均との差－４ポイントに対し、令和３年度は－７ポイントと差が大きく開く結果となった。

参考：国語科　　単位：％

	本校	千葉県	全国
H31	58	63	63.8
R3	64	65	64.7

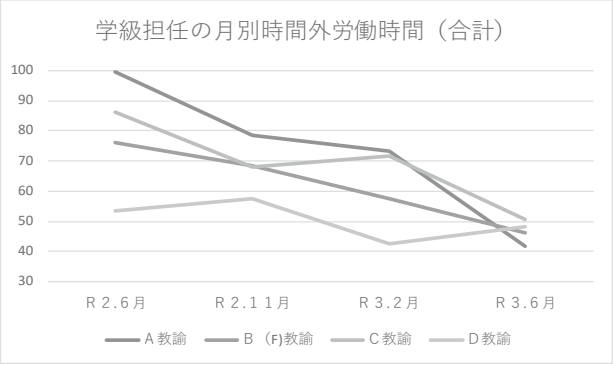
教科担任制を採用していない国語科であるが、平成３１年度の千葉県平均との差－５ポイントであるのに対し、令和３年度は－１ポイントまで縮まる結果となった。

①②の結果を踏まえ、千葉県標準学力検査からは、教科担任制により学力の向上が図れたと言えるが、全国学力学習状況調査の結果からはそれを証明することはできなかった。これについては、教科担任制を５年生の３学期から採用しており、実施期間が短いということも結果に影響していることが考えられる。もう少し実践を積み重ねて検証していく必要があると考えている。

（２）教員の負担軽減について

①時間外労働時間

表９　学級担任の月別時間外労働時間（合計）



時間外労働時間の合計は月の出勤日数が多いほど多くなるので一概には比較できない。一日平均で見ると、教科担任制を取り入れた令和３年２月は、令和２年１１月と比較して約１１分少なくなった。令和３年６月に至っては、令和２年１１月と比較して８３分減と、大幅に少なくなった。以下に、令和３年９月に実施した教師アンケート調査の結果を示す。

○同じ授業を複数回行うので授業の質は確実に向上した。

○教材研究や授業準備の時間をしっかりと確保することができた。

○空き時間が多いことで事務作業の時間も確保でき、負担感はかなり軽減された。

（3）複数教員による多面的な児童理解について

学級担任や児童からは概ね肯定的な意見が得られたので、以下に示す。

＜教員の意見＞

○担任が「自分のクラス」という意識から「自分の学年」という意識に変わる。

○他クラスの児童の様子が把握・共有できるので、学年全体で指導に当たることができる。

○いわゆる「学級王国」がなくなる。

●学級のルールが先生によって異なる。指導の統一を図るためにも細かいところまで確認し合わなければならない。

＜児童の意見＞

○担任ではない先生の授業は新鮮で楽しい。

○専門的でわかりやすい。

○中学校の授業がイメージできた。

○他のクラスの先生に話しかけやすく（相談しやすく）なった。

（4）中学校への円滑な接続について

本校は６年生児童の卒業後、学校生活だけでなく、家庭の状況等も含めた独自の引継ぎシートを作成し、進学先の八街中央中学校と綿密な引継ぎを行っている。しかし、これはあくまでも中学校への円滑な接続のための教員側の課題であって、児童本人が中学校生活にスムーズに入れるようにするためには、児童本人に中学校とはどういうところなのかを体感させる必要がある。教科担任制での学習経験は、学校生活の大半を占める「中学校の授業」の進め方を経験できるものである。上記の児童アンケートの回答にもあったように、児童は中学校生活を少しイメージできたようである。今年度の６年生が実際に中学校へ入学する次年度以降、アンケート調査を中学校へ依頼し、中１ギャップの解消が図れたかどうかの検証を行い、中学校との連携を強化しながらさらに研究を進めていきたい。

５　おわりに

教員の受け持ち教科数が少ない方が、教材研究等の授業準備に多くの時間を費やせるため、授業の質は向上する。本校は４学級編制の学年が多いため、今後は、例えば、１組担任が１・２組の国語、２組担任が１・２組の算数を受け持つような交換授業を行うことを検討していきたい。教員の負担軽減には、教科担任制は一定の効果はあるが、教員の受け持ち時数を減らすことの方が効果は高いようだ。今年度本校は、増置教員が３名と専科加配教員が配置されているためこれを実現することができた。国が目指す教科担任制（令和４年度は高学年の算数・理科・外国語・体育で実施）の実現のためにどのように教員が配置されるのか、今後の国の動きを注視しつつ、その年々に配置された教員数で最も効果的ない指導体制を構築していきたい。

今年度の取組から感じたことは、専科教員の扱いが学級担任の負担軽減を左右するということである。本校では例年、教務主任は算数科少人数指導を担当してきたが、今年度は外国語専科とした。また、理科専科教員は週当たりの受け持ち時数を２７時間以上に設定し、空き時間はほとんどない。音楽専科の教諭については、受け持ち時数は昨年度と変わらないが、学校の中で重要な校務分掌の一つである研究主任を任せた。専科は成績をつけるので、日々の課題チェックやテストの丸付け等も行う。そうすればその分学級担任の負担は減る。今まで学級担任が負担していた時間を専科教員に回すことで、学級担任に余裕ができ、教材研究や授業準備の時間を増やすことができる。そうすれば、授業の質の向上＝学力の向上につながっていくだろう。専科教員は事務作業や保護者対応等が少ない分、受け持ち時数や校務分掌の負担を増やすことで、学校全体における仕事量のバランスが取れてくると感じた。

今回の実践結果から、教科担任制は児童にも教員にもプラスの効果をもたらすことは明白であり、積極的に取り入れていくべきと考える。「小学校に教科担任制はなじまない」という声も聞かれるが、それは「学級担任が自学級児童の全てを指導する」という今まで誰もが当たり前で正しいと思い込んでいたシステムを崩すことへの違和感であろう。最近では、千代田区立麹町中学校長の工藤勇一氏が、宿題や定期テスト、固定担任制を廃止するなどして大きな反響を呼んだ。このように、学校教育の目的とは何か改めて見つめ直し、それを達成する最適な手段をゼロベースから考えていくことがこれからの学校には求められるであろう。私たち教員は、今まで誰もが信じて疑わなかった常識をも疑い、最も効率が良くかつ効果の高い指導方法を検討、実行していかなければならない。本校の実践が小学校における新しい指導体制のきっかけとなることを期待している。

児童の地域への想いを育てる、学校と地域が連携した総合的な学習の時間の在り方

～「デジタル花火大会」と「イルミネーション大作戦」の実践を通して～

柏市立大津ケ丘第一小学校
教諭 井 上 昇

１ はじめに

本校は、千葉県柏市東部にあり、住宅と自然に囲また地域に位置している。また、地域連携も盛んに行われていて、地域住民の学校ボランティアや授業での連携、学校行事への地域住民の参加、学校を開放した地域の行事なども行われ、地域に開かれた学校を目指し、地域連携を進めてきた地域である。

コミュニティスクールの推進も言われる今、地域連携はますます重要となっている。しかし、新型コロナウイルスの影響もあり、これらの行事や授業などは行えなくなり、児童や学校と地域との関係は希薄なものになってしまっている。

そこで、本校の６年生による総合的な学習の時間での、地域貢献を目指した活動が、児童の地域対する想いや地域に対する愛情にどのように影響を与えるのか、この授業によって、地域住民にどのような影響を与えるのかについて報告するものである。

２ 研究の背景

新型コロナウイルスの流行により、全国の学校で学校行事や教育活動が中止となった。特に、人を集めて行う行事、学習、校外学習や学校の外に出る活動や交流は中止となり、校内のみでできる授業が中心となった。本校においても、学校行事の中止やオンライン化が進められた。また、近隣施設との交流体験学習、社会科見学など外部と連携した授業の中止が相次いだ。今まで行われていた総合的な学習の時間における地域連携や地域貢献を目的とした学習、地域の行事は行われなくなり、児童と地域の関わりは希薄なものになってしまった。

しかし、地域に住む子どもたちにとって、地域は重要な場所であり、地域住民の一員として地域の人々とのふれあいから地域への愛を育てていくことは、重要なことであると考える。

そこで、本研究では総合的な学習の時間において、地域貢献を目的とした単元を開発及び実践することで、児童の地域への想いがどのように変化していくのか、地域住民にどのような影響を与えたのかを考察する。

また、コロナ禍と言われる現在の状況や今後に社会において、オンラインの活用は欠かせない。本実践でも授業や打ち合わせ等でオンラインを活用することで、どのような状況下であっても持続可能な地域連携の在り方を目指す。

さらに、本校では、これからの社会を生きていく子どもたちにとって、コンピュータを理解し、上手に活用していく力を身につけさせるために、プログラミング教育を推進している。

そこで、本研究では、小学６年生総合的な学習の時間の探究活動においてプログラミングを活用し、課題を解決する学習を行うこととした。また、総合的な学習の時間は、学習が探求的なものとなるように、「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」というプロセスのもと単元が構成されている。そのため、本研究でも総合的な学習の時間のプロセスを元に単元開発を行い、学校と地域が連携した総合的な学習の時間の在り方を目指すこととした。

３ 研究の目的

本研究の目的は三点ある。

一つ目は、地域貢献を目的とした、地域教材を扱う総合的な学習の時間が、児童の地域への想いにどのような影響を与えたのか、地域住民にどのような影響を与えたのかを考察する。

二つ目は、総合的な学習の時間において、プログラミングを取り入れる単元を開発することである。

三つ目は、オンラインやクラウドの活用などを取り入れた新たな地域連携の在り方(オンラインでの打ち合わせ、指導案検討、単元の企画など)を確立することを目的とする。

４ 研究の内容

本研究は、本校の小学６年生を対象とした総合的な

学習の時間の授業である。１学期は「大津一小デジタル花火大会」、２学期は「大津ヶ丘イルミネーション大作戦～光と音のファンタジー～」とし、授業を行う。

（１）大津一小デジタル花火大会の実践について

本実践は、総合的な学習の時間に行われた６年生の授業である。本授業では、児童が地域を応援する地域応援団となり、自分たちが住む地域の一員として、地域のためにできることを考え、地域の活性化や地域のPR活動を行うことを目的とした活動である。この活動では、昨年と今年、新型コロナウイルス感染症の影響で中止となった地域の花火大会を、現在学習しているプログラミングで表現できないかと考え、校舎に自分たちが作った花火のプログラムを投影し、デジタル花火大会を開催することとした。

①課題の設定

授業の導入部分で、大津ヶ丘地区にすむ一員として地域貢献が必要だという意識付けのため、地域の行事や関わりが中止になっているという事実をスライドで共有した。すると、地域のために何かできることを考えたいという発言が多くなり、地域のためにできることを考えた。その中で、「地域をPRしたい。」「新しい行事やイベントを作って地域を盛り上げたい」「地域の人を笑顔にしたい」という話し合いとなり、児童の中で課題が生まれた。また、地域の行事等を調べていく中で、手賀沼花火大会をデジタル花火にして見てもらうことはできないかという話し合いとなり、児童の課題が決定した。この花火大会は、柏市における夏の風物詩であり、柏市民や市外からも多くの人が集まる花火大会である。そこで、目をつけたのが、プロジェクションマッピングであり、これと地域の伝統行事である花火大会を組み合わせることにした。

このように自分たちで、地域のためにできることを考え、課題として提案することで、児童は課題を自分ごととして捉えることができていた。

②地域と連携した花火のプログラム作成

プログラムはスクラッチという、柏市の小学校プログラミング教育で使われているプログラミング言語を使用する。また、教員だけでプログラムを作る、プログラミングの指導をするというのは負担が大きい。そこで、地域のプログラミングのボランティア団体であるCoderDojo-Kashiwaと連携し、授業を構成することとした。

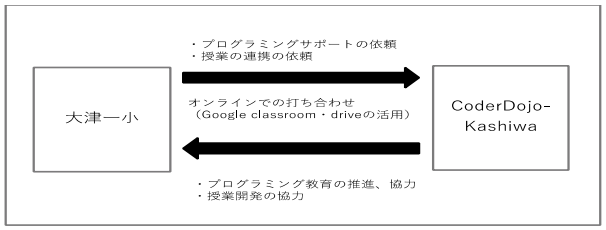


図１：本校とCoderDojo-Kashiwaの連携について

授業を行う前に、筆者、６年生担任、CoderDojo-Kashiwaの方々と授業や単元のデザインについての話し合いの場を設けた。話し合いの内容は、指導案の作成、指導観のすり合わせ等である。この打ち合わせでは、地域の協力者であるCoderDojo-Kashiwaの方々の負担を減らし、両者の関係を持続可能なものにすることを目的として、オンラインで打ち合わせを行った。また、以下の図２のようにオンライン上で指導案にコメントができるようにしたことで、時間や場所の制限がなくなり、地域の授業協力者の負担を減らすことができた。また、職員からも移動の時間が減ったことや教室からでも参加することができるので、負担が減ったという意見をもらうことができた。

図２：指導案の打ち合わせ資料

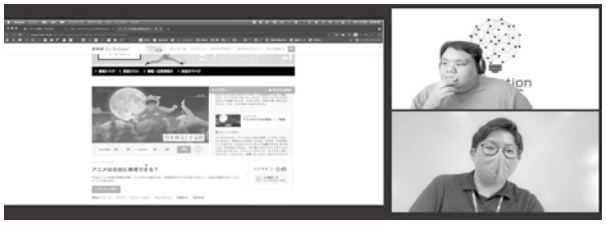


写真１：打ち合わせ風景

プログラム作成では、児童に作品を作成させる前に、本物の花火を見せ、作るイメージを持たせた。

その後、CoderDojo-Kashiwaの指導者と筆者が花火のプログラムを提示し、指導にあたった。プログラムの指導では、児童が何度も挑戦できるようにすること、自由な発想で課題に取り組めるようにすることを重視して指導を行なった。指導の場面で、教員が複数名いるので、児童が困った場合、CoderDojo-Kashiwaの方や教員がすぐに児童ところへ行き、対応できたので、児童が安心してプログラムを作ることができた。また、アレンジが完成した児童同士での交流も生まれ、作品を工夫する場面が生まれた。

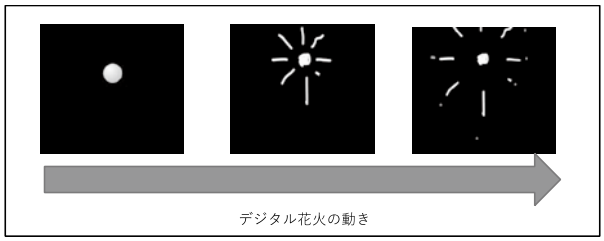


図３：デジタル花火の動き（初回のもの）

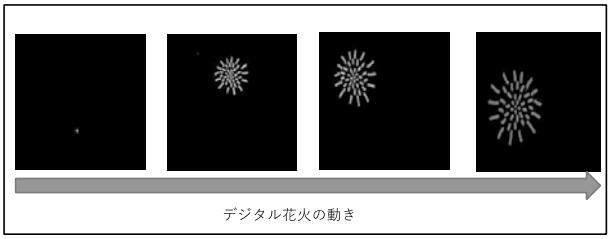


図４：デジタル花火の動き（表現の工夫後）

③表現の工夫

②で作成したデジタル花火には音や効果がない状態であった。そこで、実際の花火の映像をもう一度見せ、花火の特徴を考えさせた。すると、児童から「音がない」や「音と花火の映像にズレがある」などの答えが返ってきた。そこで、児童に花火の音を作るにはどのようにしたらいいのかを考えさえ、予想を立てさせ、実験をさせた。花火の音になると児童が考えたものは以下の写真２である。

花火の音は、「ヒューン」「ドン」「パラパラ」の３つの音の塊に分けることができる。「ヒューン」では、笛、風船の空気が抜ける音、口笛などが予想で上がった。「ドン」では、太鼓を叩く音、段ボールを叩く音などが上がった。「パラパラ」では、米を上から落とす音、マラカスなどが上がった。これらを組み合わせ、花火の音を児童が考えた。この中から、一番花火の音に近かったのは、「ヒューン」が口笛、「ドン」が段ボールを叩く音、「パラパラ」米を上から落とす音であった。この音を写真３のようにタブレットで録音し、デジタル花火のプログラムに付け加えた。

写真２（左）：児童の考えた花火の音に使えそうなもの
写真３（右）：花火の音を録音している様子

また、児童にいろいろな種類の花火があることを気づかせるために、花火の調べ学習を行い、それをデジタル花火の表現に取り入れさせた。調べたことを取り入れ、オリジナルのデジタル花火を完成させた。（図４）

表現が工夫された花火は、一つだけでなく、複数の花火が打ち上がるもの、少しずつ消えていくもの、オリジナルのキャラクターが打ち上がるもの、音と映像をずらしたものなど様々な工夫がされていた。

④広報活動

広報活動では、地域に自分たちがデジタル花火大会を開催するということを宣伝する活動を行なった。活動のはじめに誰に知らせたいか、誰に頼めば宣伝してもらえるのか、どこにポスターを貼ると地域の方に知ってもらえるかを考えさせた。この話し合いでは、「地域の商店街の会長や地域の交番、市役所にポスターを貼ってもらって、地域の方に広めたい」という意見がまとまり、ポスター作り、ポスター設置の交渉を児童が行なった。また、自分たちが作ったポスターを自分の習い事の場所や自分の家の近くのお店に貼らせてもらう交渉を児童自身が行なった。

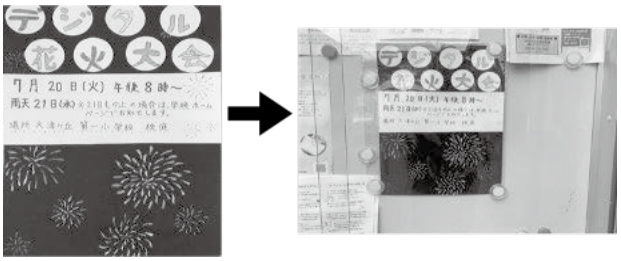


写真４：ポスターとポスターが設置された様子

⑤実際のデジタル花火大会の様子

単元の最後の試写会では、今までの活動の振り返りを行い、作品やこの授業への思いを振り返った。デジタル花火大会当日はプロジェクターを使い、校舎に投影するプロジェクションマッピングを行なった。花火が上がると様々な所から歓声が上がった。花火大会は、職員や地域関係者に協力してもらい実施することができた。

写真５：デジタル花火大会の様子

（２）大津ヶ丘イルミネーション大作戦～光と音のファンタジー～の実践について

①課題の設定

１学期のデジタル花火大会後に行なった地域の方からのアンケートをもとに授業が始まった。地域の方からのアンケートでは、「とても良かったです！子どもたちの手作りの作品で、夏休みのステキなスタートとなりました。」、「とても感動しました。コロナ禍でも、このような企画を考えてくださった先生方、花火を作ってくれた生徒の皆さんには感謝しかありません。」、「１年以上、私の仕事関係で外出そのものに制限が加わり、子ども共々我慢の生活と鬱屈した日々を強いられ、気持ちがかなり下がり気味でした。が、今日のイベントでとても勇気付けられ、仕事に向かう力をいただきました。ありがとうございました。」などの意見をもらった。

また、地域の方にも授業に参加してもらい感想を聞いた。今回は感染対策として、オンラインで参加してもらった。

地域の代表の方から感想をもらっている。

写真６：地域の方から感想をもらっている様子

以上のように、地域の方から直接感想をもらったことと、地域の方からのアンケートから、「もう一度地域のためにできることはないかな」と教師から呼びかけると、「地域のためにもう一度プロジェクションマッピングをしたい」「冬になるからイルミネーションがいい」という意見が出て、イルミネーションを開催するという課題が決まった。児童から意見が出た後、グループでテーマ決め、どのようなプログラムにしたいか、地域の人にどのように思って欲しいかを考えさせた。

②授業の展開

授業中のプログラミングの指導は、１学期同様、CoderDojo-Kashiwa に協力を依頼した。プログラムの指導及び、授業の流れは筆者と CoderDojo-Kashiwa の指導者が担当した。また、今回の新たな試みとして、イルミネーションの BGM としてオリジナルソング作りを音楽の授業と連携して行なった。

児童は、１学期にプログラムを作っているので、スムーズに取り掛かることができた。また、冬に開催するので、冬のイメージを学級で共有し、学習班で作品を作ることとした。

写真７（左）：授業の様子

写真８（右）：オリジナルソング作成の様子

完成したプログラムは学級で話し合い、投影する順番を決めた。また、完成したイルミネーションに音楽をつけるため、学級ごとのオリジナルソングを作り、イルミネーションのプログラムに組み込んだ。この後、曲と映像が合うか話し合い、発表の順番を変え、イルミネーションが完成した。

また、地域のために学習をしているので、１学期同様、ポスターを作成し、地域に貼りにいく活動を行った。

宣伝活動が終了後、活動を振り返り、イルミネーション本番を迎えた。本番は、デジタル花火大会同様、校舎に自分たちが作ったイルミネーションをプロジェクションマッピングとして投影することとした。

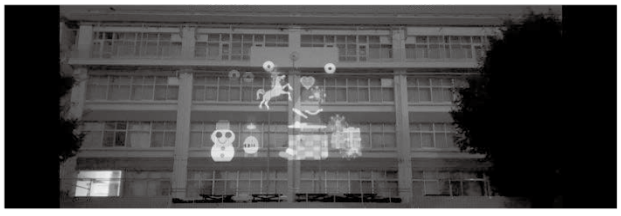


写真９：イルミネーションを投影した様子

５　結果と考察

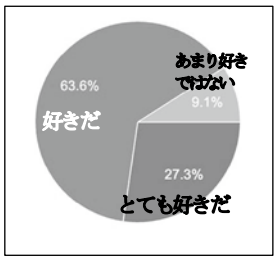
授業後の自由記述及びアンケートの結果から児童の変容を見ていく。

総合的な学習の時間のアンケートとして、地域は好きか、地域貢献を今後していきたいかなどの、地域との

関わりについての項目から考察をしていく。

地域のことは好きかというアンケートでは、約９割の児童が肯定的に捉えていた。授業開始前は、地域の行事についてあまり知らず、参加したことがないと言っていた児童が多かったので、本授業をきっかけに地域愛が芽生えてきたと考える。（図５）

また、これから地域に貢献したいかという質問に対しても約９割の児童が肯定的に回答している。本授業のように地域貢献などをテーマとした地域教材を総合的な学習の時間で扱うことで地域愛や地域貢献の想いの向上につながったと考える。（図６）



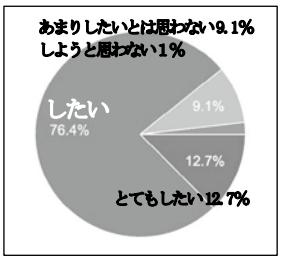


図５ 地域は好きか　　**図６ 地域貢献について**

児童の自由記述からは、「沢山の人に元気と笑顔をあげられることができて良かった。」、「こんなにもお客さんが喜んでくれるなんて思ってもなかったです。自分の他にも先生たちの協力や、みんなの作品のおかげだと思います。」、「最初は自信が無かったけど、どんどん楽しくなった。地域の人に喜んでもらえたから、プログラムやアニメーションを頑張ったかいがあったと思いました。」、「地域の人が喜んだりもう一回などの声がたくさんでうれしかった。」などがあった。このことから、児童は自信ややりがいを、本授業を通して得ることができていることがわかった。また、児童の中には、「地域の役に立てることはなにか考えようと思うようになった。」などの意見もあり、地域の中の一員として役割を探そうという意欲が向上している児童もいた。

以上のことから、本授業によって児童に地域に対する愛情や地域貢献に対する想いを高めることができたと考える。

児童のプログラミングに関する調査では、自由記述で、事前調査では「難しい」という記述が多く見られた。また「自信がない」「できない」などの記述もあった。事後調査では「面白かった」「自由に表現できるのがいい」「楽しかった」という意見が多くなった。また、「難しいが楽しかった」という記述が増え、「難しい」という言葉だけの回答がなくなるなど、どの児童もプログラミングを肯定的に捉えるようになった。

また、プログラミングは好きですかというアンケートでは、ほぼ全て（９割以上）の児童が肯定的に捉えていることからも本授業によって児童がプログラミングを肯定的に捉えることができたと言える。

授業に参加した教員は、「一人ではできなかったが、CoderDojo の方と連携してならプログラミングの授業ができそう」や「プログラミングの不安な部分をCoderDojo の方が答えてくれたのがよかった」というように、CoderDojo の支援に対して肯定的に捉えていた。また、本校職員やCoderDojo の方から「打ち合わせがオンラインであったので、都合が付けやすかった」などのオンラインの活用に肯定的な意見が多かった。地域連携や職員間の打ち合わせなどで、オンラインを組み合わせることは今後の教育現場にとって大切なことであると考える。

地域の参観者のアンケートでは、「感動した」、「勇気づけられた」、「毎年行なってほしい」と言う肯定的な意見が多く見られた。また、「今後協力したい」という学校への協力を申し出る意見も見られた。この調査結果からも、授業で行なったデジタル花火大会やイルミネーションが学校を中心とした地域の新たな行事となり、地域と学校をつなぐ架け橋になったのではないかと考える。

６　おわりに

本実践のような学校と地域が協力していくことは今後も必要であり、持続可能な地域コミュニティを開発していくことが今後求められると考える。また、持続可能な地域コミュニティとして、オンラインや ICT の活用はますます重要になってくると考える。持続可能な地域コミュニティの開発や教師の関わり方、オンラインや ICT を活用する効果を今後、研究していきたい。

最後に、本実践を行うにあたり、本校校長、本校職員、CoderDojo、地域の方々を初め多くの方々に協力していただき実践することができた。ここで感謝の意を述べたい。

参考文献

文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説
小学校を中心としたプログラミング教育ポータル
https://miraino-manabi.mext.go.jp/
文部科学省(2020)小学校プログラミング教育の手引（第三版）

「よりよい集団をつくろう」と活動する係活動のあり方

～１年間を見通した段階的指導を通して～

鎌ケ谷市立初富小学校
教諭　森　　匡　史

1　主題設定の理由

学級に対して、「よりよい集団に成長してほしい」という願いは、どの教師も持っているのではないかと考える。そして、その願いを達成するためには教師の力だけではなく、児童一人一人の「よりよい集団をつくろう」という思いと、児童同士による自治的に高め合う活動が必要であると考えている。

学習指導要領「特別活動」では、特別活動における自治的な活動の一つに学級活動があり、その中に係活動が位置づけられている。しかし、この係活動は、教師によって捉え方が様々であり、実践方法も異なる。学級によっては、係活動が上手く機能しておらず、一部の児童のみの活動であったり、活動が消極的であったりする場合もある。さらに、特別活動は教科書等の基礎的な資料がないことから、教育的意義が十分に理解されず、取り組みは教師の判断に委ねられているように感じる。

本来、係活動は、児童一人一人が学級に貢献する活動であり、児童が集団への寄与や社会参画の態度や豊かな人間関係を築いていく人間関係形成力を育てるのに絶好の機会である。与えられた仕事や決められた仕事に責任を持って行う当番活動とは異なり、「自分らしさ」を積極的に発揮し、工夫を凝らし、楽しい学校生活を児童自らが創り出していこうとすることが係活動の目的であると考える。

そういった思いから、係活動に焦点を当て、児童が自分たちの力で学級生活を楽しく豊かにし、「よりよい集団をつくろう」とする意識を持ち高め合う係活動のあり方について研究し、明らかにしたいと考え本テーマを設定した。

2　研究の目的

児童が自分たちの力で学級生活を楽しく豊かにし、「よりよい集団をつくろう」とする意識を持って互いに高め合いながら活動する係活動のあり方を明らかにすること。

3　研究仮説

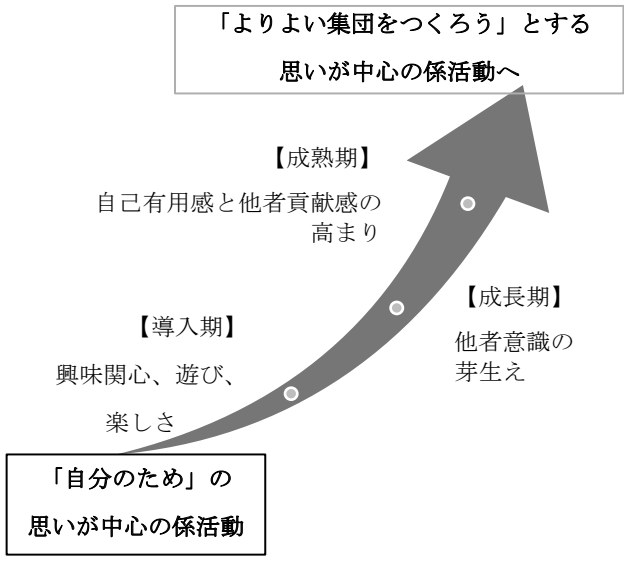
自分の特技や興味などの「自分らしさ」を生かす創造的な活動の中で成功体験を積み重ねることで、自己有用感と他者貢献感が高まり、「よりよい集団をつくろう」とする思いが中心の係活動になるだろう。

4　研究の方法と実際

本研究は、小学校第３学年児童を対象に行う。

本研究主題に迫るために、発達段階を考慮しながら年間を見通した継続的な指導が必要であると考えた。

イメージは次の図のようになる。（図１）



[図１：年間を通した係活動のイメージ]

（1）　係活動の導入期

①係活動と当番活動の違いを明確に示す

係活動	①自分の特技や興味など「自分らしさ」を生かし、②自分もみんなも楽しく明るくしたりより良くしたりする創造的な活動のこと
当番活動	学級が円滑に回るために一人一人が責任をもって行う活動のこと

[表１：係活動と当番活動の違い]

新しい学級を受け持ったとき、子どもたちは当番活動と係活動が混同しているようすが見られた。そこで、その２つの目的と役割の違いを明確にし、児童に伝えた。（表１）

本学級では、当番活動は、「一人一役」として行っていくことにし、係活動は、自分の得意分野や興味関心をもとに創意工夫を凝らして良いことを確認した。しかし、当番活動との違いをすぐに理解し、係活動を行うことは難しいように思えた。

ここで、初めて係活動について教師から話を聞いたときの児童の感想の一例を示す。

- 今まではなかったから「なんだろう」「なにをするんだろう」と思った。
- 楽しそう。だけど、本当にできるのかな。でも挑戦してみたいと思った。
- 難しそうだしできなさそうと思った。

以上の感想からも、前向きに捉えていた児童と、不安をいだいていた児童がいることといたことがわかる。特に、私が当番活動と定義したような活動（例えば、配り係や黒板消し係など）を中心に経験していた児童には、戸惑いが見られた。

そこで、年間を通した指導イメージを基に、「まずは自分の得意なことややってみたいことから始めてみよう」と投げかけ、係活動をスタートすることにした。

②創造性あふれる係活動を創る

係活動と当番活動の違いの説明を受けた子どもたちは、係活動を創り出す活動に入る。学級活動の時間に話し合い活動を行い、実際に次のような係が作り出された。

・生き物係	・まんが係	・クイズ係
・レク係	・誕生日係	・イラスト係
・せいとん係	・そうじ係	など

生き物係や、まんが係、レク係など自分の好きなことや得意なことなどを元にしていくつかの係が提案された。出された中から、自分が「やってみたい」と思う係を選ぶようにし、係をスタートさせた。

また、係を構成するメンバーの人数は、指定されていることが通常であると考えられるが、係活動の目的を達成できるのであれば自由とした。その結果、より思いが反映されやすくなり、活動量が増加につながった。

このように、目的に沿って自由度を高めながら、子どもたちと共に創造的に考えることや、自己決定させることは非常に重要である。そうすることで、意欲的な係活動していくことにつながっていくと考える。

③活動時間の確保

係活動を活性化させるためにも、活動時間を確保することは重要である。しかし、新型コロナウィルス感染症による学校閉鎖等の影響もあって、教科時数にゆとりはなかった。

そこで、４５分間の授業のすべてを係活動に当てることはできなくとも、テスト後の１０分間や早く授業が終わったときなどにできた隙間の時間を係活動のために使うことにした。

授業時間に少しでも活動することで、続きを休み時間や家庭で行うようになるなど、意欲的に活動するようになった。

④「他者意識」を芽生えさせるための取り組み

ここでいう「他者意識」とは、自分以外の他者の感情を意識することとする。

初めて取り組む創造的な係活動に対して、「楽しい」という思いを持つ児童が多い。この「楽しい」という感情と思いは、今後主体性を育んでいく上でとても大切である。

しかし、それが「自分のため」であり、自己中心的な感情だけではあまり長続きしない。それは、上手くいかないなどの理由から楽しくなくなったり、その他の活動に「楽しさ」を見出してしまうと興味がうつったりして、活動が続かなくなるからである。

実際に、「他者意識」が低いことによる問題も起きていた。例えば、生き物係は、生き物を捕まえて教室で飼うようになっていたが、友だちに紹介したりみんなで世話をしたりするような姿は見られなかった。周りの友だちが「触りたい」と言っても、聞き入れずに言い合いになることも多々あった。

同様な係は多かった。

［写真１：係カードによいところを書いた付箋を送り合う］

そこで、係活動に取り組んで数か月経ったころ、互いの活動のよいところを付箋に書いて伝え合う活動を行った。（写真１）

ここでの活動の目的は、教師からの「縦の関係」による価値付けではなく、クラスの仲間からの「横の関係」による認め合い、褒め合い、価値付けである。実際に子どもたちは、生き生きと付箋を書き、もらった付箋を真剣に読んでいた。

こういった他者からの肯定的なフィードバックが小さな成功体験となって、自分の活動が学級や友だちのためになっているという、「他者意識」につながっていった。

このような活動を積み重ねる、次の成長期へとつなげていった。

（２） 係活動の成長期

①新たなる係活動の創造

２学期に入り、新たに係決めを行うこととした。

一般に、２学期や３学期の係決めは、１学期の係を基に、メンバーの入れ替えのみを行うことが多いと考えられる。しかし、もし学級や児童が成長し続けていくのであれば、それに応じて係活動も成長させていくことが必要である。

１学期に、実際に活動したり付箋を送り合ったりして得た他者意識と成功体験をもとに、本学級の子どもたちは新たな係を作り出すようになった。

その一つに、「はいく係」があった。この係を立ち上げた A さんは、立ち上げる際に「国語の学習で学んだ俳句を通して、みんなの心を一つにしたい」と思いを語った。その言葉からは、自分の得意な学習を生かして、学級に貢献したいという思いが感じられ、「学級をよくしたい」という思いが伝わってきた。

その思いに共感した B さんが加わり、２人による「はいく係」がスタートした。

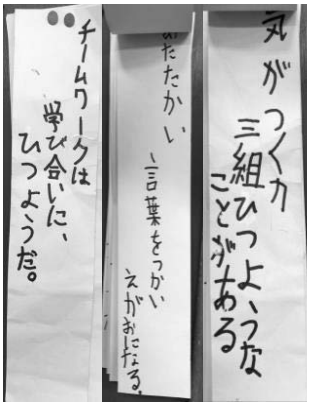
このように係活動を創造する機会を設けることで、自分の好きなことや得意なことを生かしながら相手意識を持って学級や集団に貢献しようする児童や、その思いに共感し協力しようとする児童が現れたと考えることができる。

②試行錯誤する経験と創造的な活動

従来の係活動は、予め活動内容が決まっていることが多い。しかし、自分たちで立ち上げた係は、「いつ」「どこで」「なにを」「どれくらい」行うのか決まっていない。そのため、メンバー同士で話し合いを繰り返しながら、計画を立て取り組む必要がある。その過程の中で、上手く行かないという経験をすることもある。

そのとき教師は、安易に答えを導いたりせず、子どもたちが試行錯誤しながらも取り組む様子を見守る覚悟が大切である。

この「はいく係」も、俳句を書いて掲示すると計画して始めたものの、どのような俳句を書いたらよいかわからず、不定期に活動するだけであった。書いて掲示をしても、あまり読んでもらえないという悩みを抱えていた。（写真２）



［写真２：俳句係作成の俳句３枚］

そこで２人は、どうすれば満足いく活動になるのか、話し合いを繰り返していた。一緒に話し合う中で、「俳句を通して、みんなの気持ちを一つにしたい」という目的に立ち返り、休み時間に俳句大会を計画することにした。

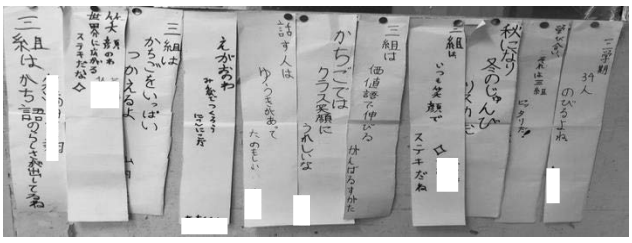
③成功体験の共有

２人は、「はいく係」主催の俳句大会を企画することにし、休み時間などに準備や呼びかけを行った。

学級にとって、この活動を成功につなげることが、今後の「はいく係」やその他係活動の活性化につながると考え支援をした。このときも、係児童の思いがあふれる活動になるよう、教師が介入しすぎないように心がけた。

第１回俳句大会は、休み時間の開催にも関わらず学級の半数近い児童が集まった。その時間は、係児童や参加した児童の笑顔で溢れていおり、「はいく係」児童も満足そうな表情をしていた。

参加児童が書いた俳句の一例を紹介する。（写真３）クラスのことや友だちのことを書いた俳句が多く、「はいく係」の思いが参加児童にも伝わっていることがわかる。



［写真３：俳句大会の作品］

その後、「俳句を通して、みんなの心を一つにしたい」と思い活動した「はいく係」の取り組みを全体の場で紹介し、活動の価値の共有を図った。学級全体の成功体験として価値付け、この活動を締めくくった。

④成功体験の積み重ねと、自己有用感の向上

ここで言う、「自己有用感」とは、学級や集団の役に立っているという感覚のこととする。

活動はしてみたがうまく行かなかったり、周りから強く意見を言われたりすると、「やってよかった」「次もやろう」とはならない。そこで、どの係の活動に対しても、「はいく係」のときのように子どもの活動を注意深く観察し、必要に応じて声かけ、相談、助言をするようにした。ときには、間に立って児童の気持ちを代弁することもあった。そして、活動をみんなの前で称賛したり、プラスの価値づけを行ったりもした。そうした教師による必要に応じた支援や介入を続けることで、思いを表現することのよさや方法を学ぶとともに、自己有用感が高まり活動量が増えていった。

写真４は、登校時に教室の入り口にかかれたメッセージを読んでいる児童のようすである。教室をよりよくしたいと、「成長係」が毎朝ホワイトボードにメッセージを書いて掲示していた。このときは、メッセージの内容を一緒に考えたり、児童が読んでいる様子を見守ったりし、活動が成功するよう支援を行った。

［写真４：成長係のメッセージを読む様子］

（３） 係活動の成熟期

１学期の導入期から成長期を経て、２学期後半から３学期にかけて子どもたちは係活動を成熟させていった。

これまでの「はいく係」やその他の係の活動が、学級全体の成功体験となって積み重さなり、係活動がより活発になっていった。

それも、自分だけが楽しむのではなく、自分も楽しみながら周りを巻き込んだり、学級や集団に貢献したりする活動をしようという目的意識を持ち、お互いに高め合おうとしている様子が見られるようになった。

そして、生き生きと活動に取り組む児童の様子からは、活動を繰り返す中で学級や集団の役に立っているという自己有用感と学級に貢献しているという他者貢献感を感じているようでもあった。

係活動を中心に子どもたちの主体性も芽生え、学級の雰囲気もあたたかく自治的なものになっていった。

ここでは、自分自身も楽しみながら学級も成長させていこうとする、「よりよい集団をつくろう」とする思いのあふれる係活動を２つ紹介する。

①「自分らしさ」を発揮する係活動

［写真５：ポスター係による掲示物］

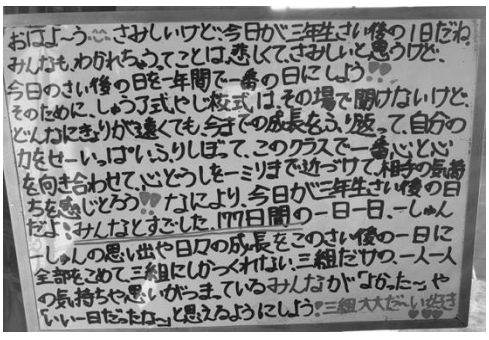
係活動において「自分らしさ」を発揮するとは、自分の得意なことや好きなことを生かすことである。

このポスター係の児童は、得意なイラストを生かして、学級に必要だと思う言葉をイラスト付きで作って、紹介し、壁一面がポスターでいっぱいになるまで掲示をし続けた。（写真５）

絵やイラストを描くことが好きだったり、休み時間などに没頭して描いていたりする児童は多く、この児童もその一人だった。いつからか、絵やイラストを描くことが好きであるという「自分らしさ」を生かし、ポスター係として自主的にポスターを制作するようになった。

この児童の姿とポスターからは、自分の特技を生かしながら、学級や集団をよりよくしていこうという思いを持っていることが伝わってくる。

②よりよい集団を作ろうとする思いが中心の活動



［写真６：成長係によるホワイトボード］

このホワイトボード（写真６）は、２学期に創り出された「成長係」が３学期最後の日に書いたメッセージである。毎日、前日に書き上げ教室の入り口に掲示

し、登校時に読んでもらうという活動を行っていた。この時も、前日の放課後に書き上げていた。（写真７）

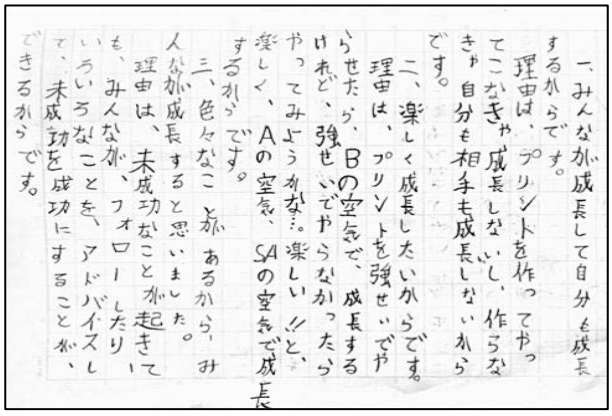
この児童は、２学期からホワイトボードを書き続けていた。一人で始めた活動だったが、この児童の活動に共感した児童が仲間となり、３学期には４人で活動していた。仲間と一緒に書き続けたり、良い意味で競い合いながら書いたりすることで、メッセージ性が強くなっていった。

［写真７：書き上げている様子］

「よりよい集団をつくろう」という思いのもと結成された係は、教師の声かけや指導を必要とせず、互いに活動を意欲的で主体的に継続させ、そして高め合っていった。さらに、自然と互いに活動を称え合うことで自己有用感を高めているようであった。

5　研究のまとめ

①児童の変容



［写真８：係活動の意義を問うテーマ作文］

係活動が学級内で定着をして、活発な様子が見られた時期に、「係活動は何のためにやるのか」というテーマで子どもたちに作文を書かかせた。（写真８）

この作文を書いた児童は、「みんなにもいろいろなことを覚えてほしい」「みんなの勉強の手助けがしたい」と、自ら「学力向上係」を立ち上げた児童である。

写真８からも読み取れるようにこの児童は、係活動の意義として次の３つを挙げた。

①みんなが成長し自分も成長することができること
②楽しみながら成長することができること
③未成功（失敗）も力を合わせて成功に変えることで成長に変えることができること

その他の児童からも、次のようなことが挙げられた。

・成長を楽しむため
・自分やみんなが成長するため
・一人一人の思いを受けとめるため
・みんなを笑顔にして成長させるため
・自分らしさを探すため
・みんなで素敵な教室にするため

係活動を通して、自己有用感や他者貢献感を高めていった子どもたちは、係活動を通して自分や学級の成長を実感していったことがわかる。実際に本学級の子どもたちは、係活動のことを「成長活動」と呼び、意欲的に活動を行っていた。

そこには、今までの学級にあったような、一部の児童のみの活動であったり、消極的であったりする係活動の姿はなく、全員が生き生きと活動する姿があった。

②成果と課題

新型コロナウイルス感染症対策のため学校行事や学級活動が中止となったり制限がかかったりする中において、子どもたちの関係が希薄になっている現状がある。しかし、このような充実した係活動行うことで、今まで以上によりよい人間関係を築くことができた。

また、係活動を充実させたことによって、係活動に限らず、自発的に自分や学級の問題を話し合って解決していくようになったり、よりよい学級にしていくために進んで活動したり協力したりする姿が以前より多く見られるようになった。

課題としては、１年生から系統立てて６年間を見通した特別活動のあり方を検討し、実践しなければならないということである。そして、教師が係活動や特別活動について見通しと目的、意図を明確にして、指導を行っていく必要があるということだと考える。

今回、特別活動における「係活動」のあり方について研究を行った。上記のように、係活動を充実させることで、「自分たちの力でよりよい学級をつくりたい」という思いがあふれ、主体的に活動する児童が増えた。今後も、子どもたちの思いもあふれる学級や学校を作っていきたい。

【参考文献】

・菊池省三　2014年　「コミュニケーション力あふれる菊池学級のつくり方」　中村堂
・杉田洋　稲垣孝章　2020年　「特別活動で日本の教育が変わる！」　小学館

優　良　賞

多様な動きでからだ力アップ！

～幼児が思わず体を動かしたくなる環境構成と教師の関わりを探る～

袖ケ浦市立中川幼稚園
園長　瀧　澤　　真

Ⅰ　はじめに

本園は昭和53年に創立し、今年で44年目を迎えた。昭和55年今井幼稚園の開園に伴い、通園区域は平岡・中川・根形地区となったが、平成31年の２園の統合により学区は袖ケ浦市全域に及ぶ。臨海部は核家族が多く、転入者も多い。内陸部は多世代家族が多いが人口は減少している。

本園は２年保育、年少２学級35名、年長２学級49名、合わせて84名の園児が在籍している。

「心豊かなたくましい幼児の育成 ～きらきら わくわく どっきどき えがおひろがる幼稚園～」を教育目標に、保護者の期待や願いに応えられる創意と活力ある保育活動をすすめ、幼児・保護者・地域に信頼され愛される幼稚園を目指している。

Ⅱ　主題設定の理由

「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」の中に「健康な心と体」という視点がある。「幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に動かし、見通しを持って行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる」ことが大切であると掲げられている。

社会環境の変化に伴い、移動のための歩行をはじめ、ドアの押し引きや蛇口をひねるなどの動きも少なくなり、生活全般に於いて体を動かす機会が減少している。

また、本来幼児は体を動かすことを好むはずだが、コロナ禍のため、家庭で過ごすことが多くなり、戸外で体をのびのびと動かす経験が少なくなっている。幼稚園での子どもの様子を観察しても、歩く・走るなどの移動運動にぎこちなさが見られ、座る・バランスをとるといった姿勢制御が苦手であることが分かった。

幼児にとって体を動かす遊びなど、思い切りのびのびと動くことは、何事にも意欲的に取り組む態度を養い、体力や運動能力が向上し、しっかりとした体幹が得られるだろうと考え、研究を進めていく。

Ⅲ　研究のねらい

実践を通して、幼児期に育みたい体力や運動能力、運動に対する意欲を高める方法を探る。

Ⅳ　研究の仮説

多様な動きを経験し身に付けることで、体力・運動能力が向上し、しっかりとした体幹が得られるだろう。

また、遊びを通して、のびのびと体を動かす心地よさを感じることで、自発的に運動を楽しむことができるようになるであろう。

Ⅴ　研究の方法

1．保護者アンケートを実施し、幼児の実態を把握する。
2．運動チェックリストを作成する。
3．活動の支援のあり方を明らかにするために「運動遊び」の取り組みを加えたウェヴィング・マップを作成する。
4．各学級で様々な視点から子どもを観察し、記録・考察を行う。

Ⅵ　実践報告

1．保護者アンケートによる実態把握

令和３年６月、家庭での子どもの姿を把握するために、下記の保護者アンケートを行った。

★お子さんについての質問★

習い事をしていますか	はい（何　　　）・いいえ	
どちらかに○をつけてください	外で遊ぶことが好き ・ 室内で遊ぶことが好き	
平日について（幼稚園から帰って）		
外で遊んでいる	時間　なし・30分・1時間・2時間・3時間以上	
	内容（誰と・どこで・どんなことをしている）	
家の中で遊んでいる	時間　なし・30分・1時間・2時間・3時間以上	
	内容（誰と・どんなことをしている）	
休日について		
外で遊んでいる	時間　なし・30分・1時間・1時間以上	
	内容（誰と・どこで・どんなことをしている）	
家の中で遊んでいる	時間　なし・30分・1時間・1時間以上	
	内容（誰と・どんなことをしている）	
就寝時間	時　分頃（睡眠時間：平均　時間）	

★保護者の方にお聞きします★

記入者の続柄（2名分）	父・母・祖父・祖母	父・母・祖父・祖母
体を動かすことが好き	はい・いいえ	はい・いいえ
日頃から運動をしている	はい・いいえ	はい・いいえ
	「はい」と答えた方のみ どのような運動をしていますか	「はい」と答えた方のみ どのような運動をしていますか

保護者アンケートでは、「子どもは戸外遊び、室内遊びのどちらを好むか」「戸外で遊ぶ時間と遊びの内容」、「室内で遊ぶ時間と遊びの内容」を主な調査項目とした。結果は以下の通りである。

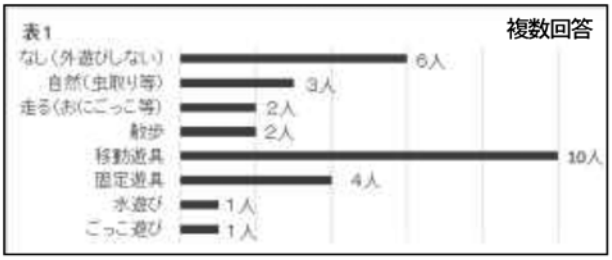
（1）年少　ばら組（在籍 18 名）

「戸外遊び・室内遊びのどちらを好むか」という問いでは、「戸外」が 67%、「室内」が 33%だった。1/3 の子が戸外遊びをあまりしていない。

「戸外ではどんな遊びが好きか」という問いでは、「移動遊具」が最も多かった。（表 1 参照）

幼稚園でも初めての遊具や集団遊びに苦手を感じ、積極的に取り組む姿があまり見られない。

※表 1　戸外ではどんな遊びが好きか（ばら組 18 名）



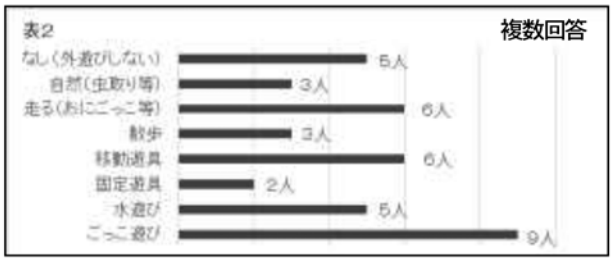
（2）年少　ゆり組（在籍 16 名）

「戸外遊び・室内遊びのどちらを好むか」という問いでは、「戸外」が 94%、「室内」が 6 %だった。

「戸外ではどんな遊びが好きか」という問いでは、「ごっこ遊び」が最も多かった。（表 2 参照）

幼稚園でも思い切り体を動かして遊ぶ子が多く見られる。

※表 2　戸外ではどんな遊びが好きか（ゆり組 16 名）



（3）年長　さくら組・すみれ組（在籍 49 名）

年少はクラスによる差が大きく見られたが、年長はクラスによる差はあまり見られなかった。これは、年少時の経験やクラス替えによるものと考えられる。

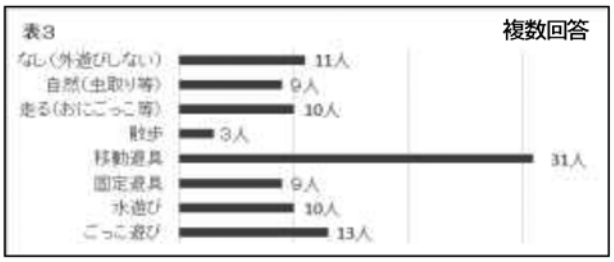
「戸外遊び・室内遊びのどちらを好むか」という問いでは、「戸外」が 55%、「室内」が 39%だった。

（無回答 6 %）

「戸外ではどんな遊びが好きか」という問いでは、「移動遊具」が最も多かった。（表 3 参照）

自転車や縄跳び等の移動遊具を好む子が多く、特に縄跳びは、幼稚園での取り組みをきっかけに楽しむ子が増えたものと考えられる。

※表 3　戸外ではどんな遊びが好きか（年長 49 名）



全学級を通して、室内遊びでは、ブロックや絵本等、「静」の遊びが多かった。また、休日は「1 時間以上、戸外で過ごす」という回答が多かった。

2．運動チェックリストによる実態把握

年少時には基礎的な動き、年長時には多様でしなやかな運動能力の獲得が適切であると考え、運動チェックリスト（表 4）を作成した。

この運動チェックリストを使い、年 3 回（6 月末、１０月中旬、２月末）に、一人一人の実態やクラスの傾向を捉えるようにした。

※表 4　運動チェックリスト

表 4

年少		年長	
1	両足でジャンプ１０回	1	片足　ケンケンで移動
2	両足でぐっぱ跳び2m	2	ギャロップ　横
3	片足ケンケン2m	3	スキップ　リズム良く
4	ケンケンパを跳ぶ2m	4	鉄棒　①オラウータン
5	片足で5秒間静止		②つばめ
6	つま先立ち5秒間静止		③前まわり
7	つま先歩き2m	5	登り棒　①半分
8	ブランコ自分で１０回こぐ		②全部
9	ジャングルジムてっぺんを触る	6	うんてい　全部
10	鉄棒　①ぶら下がり5秒	7	ピラミッド　板側から登る
	②ぶたの丸焼き	8	丸太　①横歩き
11	固定遊具ピラミッドを丸太側から登る		②縦歩き
12	平均台を渡る ①横歩き	9	長縄跳び　①連続１０回
	②縦		②入り跳び１０回
13	長縄跳び　へび１０回跳ぶ	10	短縄跳び　①連続１０回
14	巧技台　①階段上り下り		②走り跳び直線
	②両足ジャンプ・2段	11	フラフープ　5秒
	③・3段	12	ボール①的に向かって投げる
	④はしごをくぐる		②キャッチする
15	両手で下からボールを投げる	13	スクーター　ロータリー1周
16	三輪車		

３.ウェヴィング・マップによる活動の支援

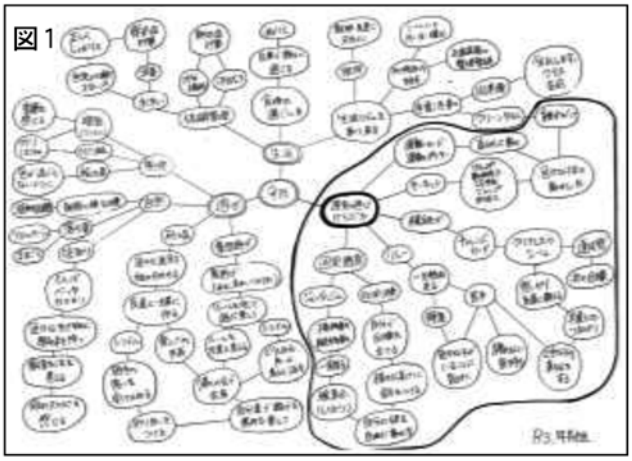
教師がどのような活動の支援を行ったら良いかを明らかにするためにウェヴィング・マップを作成した。

教育課程を基に、子ども達の活動のつながりを考え、そこに教師側の支援のあり方を記載するようにした。また、今年度は下記の円の部分に新しく「運動あそび」という項目を加えた。

例）子ども達が意欲的に縄跳びに取り組めるように、チャレンジ・カードを作成する。クリアーしたらシールを貼ることで達成感を味わい、次の目標へ繋がるようにする。また、できるようになった子ができない子にコツを教えたり、お手本を見せたりすることで、友達と一緒に楽しめるようにする。

※図１　年長用ウェビング・マップ（Ｒ３．７作成）

図１



４．各学級の実践

上記の保護者アンケートやチェックリストでの実態把握と、ウェヴィング・マップによる活動の繋がりと教師の支援のポイントにより、各学級の実態に応じた取り組みを実践した。

（１）年少　ばら組（在籍 18 名）

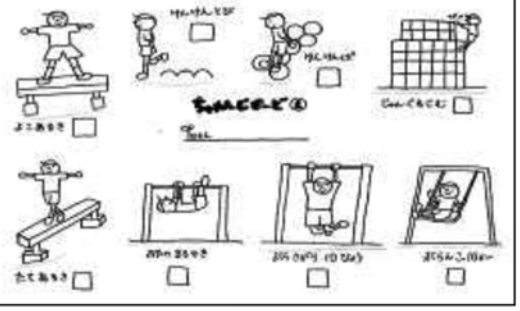
１回目の運動チェックリストによる実態把握では、ゆり組に比べてできない子が多かった。戸外遊びを見ても、ゆり組は「集団遊び」を楽しんでいるが、ばら組は「ままごと」や「クローバー集め」等のあまり体を動かさない遊びを楽しむ子が多かった。

体を動かす楽しさを味わえるように、園庭に巧技台を設置して、教師が遊ぶ姿を見せたり、集団遊びに誘ったりした。しかし、興味を持つ子はいつも同じ子で、あまり体を動かすことが得意でない子は、声をかけても参加することはなかった。

そこで、もっと意図的に体を動かし、運動する楽しさや、できるようになる嬉しさを味わいながら、「からだ力」を身につけていけるような働きかけが必要であると考え、９月にチャレンジ・カード（図２参照）を作成し、取り組ませることにした。

※図２　チャレンジ・カード（Ｒ３．９作成）

図２



チャレンジ・カードの内容に、運動チェックリストの実態把握で特に苦手だった項目を入れた。ばら組はジャングルジムが苦手な子が多く見られたので、ばら組のみジャングルジムも取り入れた。

また、学年でチャレンジ・カードに取り組む時間を設け、全員が体を動かす機会を作った。クリアーすると、□にスタンプをもらえるので、スタンプが増えることによって、自信に繋がっていった。なかなかクリアーできない項目も、好きな遊びの中で自ら練習し、友達や教師と一緒に取り組んだり、できるようになった項目を繰り返し楽しんだりするようになった。

廊下には、思わず「ケンパ」や「ジャンプ」がしたくなるような環境を設定した。（写真１及び２参照）最初はできる子だけが取り組んでいたが、少しずつ、トイレに行った後や室内遊びの中で楽しむ子が増えた。気の合う友達に刺激を受け、挑戦する子も日に日に増えていった。

11 月からは縄跳びを始めたので、連続で両足跳びができるように「ケンパ」を両足跳びに変えた。環境設定を見直したことで、さらに興味を持って友達と一緒に取り組み、縄跳びの練習に張り切って参加する子が増えた。

※写真１、２　廊下の環境

このように、体を動かす活動を意図的に取り入れたことで、運動に苦手意識を持っていた子も、少しずつ挑戦する気持ちを持つようになった。さらにできるようになる嬉しさを感じたり、自信を持ったりし、チャレンジ・カード以外の固定遊具や運動遊びにも取り組むようになった。

10 月中旬の２回目の運動チェックリストによる実態把握では、できる項目が１回目より格段に増えた。特に、クラスの半分以上ができなかった「ブランコを１０回こぐ」「ジャングルジムのてっぺんをタッチする」「ぶたのまるやき」の項目が顕著に増えた。全員の項目の累計では、６月は「できなかった」項目が 87 個だったが、10 月には 45 個にまで減った。また、全部クリアーできた子も２人から１０人に増えた。

◎考察

戸外遊びの経験が少ない子は、運動遊びに対しての初期抵抗が強いため、クラスや学年全員で取り組むことで、友達の真似をしたり、自分なりの目標を持ったりして、挑戦してみようとする意欲が生まれた。

また、できるようになると「もっとやってみたい」という前向きな気持ちになり、積極的に運動遊びに関わるようになった。環境や教師の関わり方で、子どもの意欲の高まりが変わってくることがわかった。

（２）年少　ゆり組（在籍 16 名）

ゆり組は、入園当初から体を動かして遊ぶことが好きな子が多く、集団遊びを好み、友達同士で誘い合って、楽しさを共有している姿が見られた。

保護者からのアンケートの結果を見ても、ばら組に比べ、平日も休日も戸外遊びの時間が長いことがわかり、家庭での遊びと幼稚園での遊びが繋がっていた。

しかし、全員が体を動かす遊びを好んでいる訳ではないので、特に体を動かす遊びに苦手意識のある子を抽出し、変容を追うことにし、「ままごと」や「砂遊び」など「静」の遊びを好むＡ子に注目することにした。

Ａ子は、１回目の運動チェックリストによる実態把握では、14 項目中７項目が達成できなかった。また、体を動かす遊びに自ら参加することは少なかった。

そこで、教師が体を動かす機会を意図的に設け、保育に取り入れた。また、Ａ子の成長に繋がるよう「体を動かすことは楽しい」と感じられるような工夫が必要だと考え、以下の３つの工夫を取り入れた。

①　巧技台で多様な動きを経験させる。

雨天時の室内で遊ぶ際、空き部屋全体を使って、巧技台、平均台、はしご、滑り台等を設置した。

はじめは、教師の手本通りに楽しんでいたが、段々とはしごを後ろ向きで渡ったり、板を掛けた巧技台に登る際にあえて手を使わずに登ったりと、工夫して楽しみ始める姿が見られた。（写真３参照）

※写真３　手を使わずに巧技台に掛かった板を登る子ども

②　忍者ごっこをする。

簡単な忍者の衣装を数個作り、友達と一緒に園庭で身に着けて遊んだ。教師も一緒に「修行」と称して、固定遊具を登ったり、築山を駆け下りたりして遊んだ。すると、次第に子ども同士で修行を始め、自ら進んで体を使った遊びを楽しんでいた。

③　部屋の環境設定の工夫をする。

体を使った遊びを室内でもできるように工夫した。床に「ケンパ」の枠をビニルテープで作り、ちょっとした待ち時間にやってみるように声かけをした。

すると、自由遊びの時間に自発的に取り組むようになった。

以上の工夫を取り入れた結果、Ａ子にも変化が見られ、「先生、〇〇（アニメのキャラクター名）の衣装を作って！」と言い、それを着て友達と鬼ごっこをしたり、自らリレーを楽しんだりするようになった。

２回目の運動チェックリストによる実態把握では、１回目に達成できなかった７項目中５項目ができるようになっていた。また、達成できなかった２項目も、前回に比べると体の使い方が格段に上手になっていた。

◎考察

教師の援助によって、体を動かして遊ぶ楽しさを感じることで、自ら工夫して運動遊びを楽しむ力がついてきた。友達からの刺激や成長に伴うものなど、成長する要因は他にもあるが、幼稚園での生活が運動能力の向上に大きく関わっていることに間違いはない。

また、個人の成長には、教育計画の中に、教師の支援やその子が「楽しい」と感じる環境設定を位置づけることが不可欠であることがわかった。

（3）年長　さくら組・すみれ組（在籍49名）

①サーキット遊び

巧技台の上り下り、斜めに上るはしご渡り、ミニフラフープのケンパ、ボールをかごに向かって投げるコースを設定した。

園庭の一部（たたき）にチョークでケンパ、カニ歩き等を描き、S 棒ジャンプを追加した。その中にアヒル歩きや大ジャンプを加えた。（写真４参照）

室内でも行えるように、廊下にビニルテープを使ってコースを作った。内容は園庭のものに少しずつ変化を持たせながら行った。（写真５参照）

※写真４　園庭の一部

※写真５　廊下の環境

②夏休みのチャレンジ７

夏休みを利用して、家庭でも体を動かす機会を作れるように、夏休み帳の運動ポスターを有効活用した。

夏休み後に運動ポスターを集め、チャレンジタイムを作って園生活の中に組み入れた。できる友達を見て刺激を受け、苦手な子が繰り返し練習していた。

（写真６及び７参照）

※写真６、７　チャレンジタイムに取り組む子ども達

③短縄チャレンジ・カード

年少の頃から親しんできた縄跳びだが、跳べる・跳べないには、個人差があったため、チャレンジ・カードを使用し、自分なりの目標を決めさせ取り組ませた。

できるようになったらシールを貼り、達成感を味わえるようにし、「次は違う跳び方をやってみよう」と挑戦できる環境を設定した。（写真８及び９参照）

※写真８、９　自分の目標に挑戦する子ども達

④雑巾がけ

進級当初から行ってきたクリーンタイムの中に、保育室内の雑巾がけを取り入れた。はじめの頃は、床にまっすぐ手を付けることができなかったり、足を動かすことができなかったりして転ぶ子が多かった。

しかし、10月には上半身はしっかり雑巾を捉え前に進み、下半身は足を動かすといった連結能力が備わり、反対方向からくる友達をよけたり、ぶつからないように止まったりする定位能力が身についてき子が多くなった。（写真10、11参照）

※写真10、11　雑巾がけをする子ども達

◎考察

様々な遊びを日常の生活に組み入れたことで、より細かな動きを習得することができ、自分の体を自分の思うように動かせるようになってきた。

できたことが自信に繋がり、他のことにも挑戦してみようという気持ちが芽生え、運動遊びに関する苦手意識が減り、体を動かすことを好むようになった。

運動チェックリストの結果を見ると、鉄棒（つばめ・前回り）ができるようになった子の割合が増えた。これは自分の体を支える力がついたからだと考える。

また、スクーターが上手に乗れる子が増えており、サーキット遊びなどを繰り返す中で身についたバランス能力を発揮しているためではないかと読み取った。

Ⅶ　まとめ

多様な動きを経験する環境を設定したことで、遊びを通して、のびのびと体を動かす心地よさを感じていた。遊びの中で、楽しみながら経験していくことで、できるようになった喜びが自信へと繋がり、「もっとやりたい！」と、運動を楽しむ子が増えてきた。

研究を進めてきた中で、一番重要だと感じたことは、環境設定と教師のかかわり方である。引き続き「からだ力アップ」を目指していく。

《参考文献》

岡本功『運動あそびで『からだ力』UP!!』　2018　ひかりのくに株式会社

竹井亮『なつとあそぼう　特別付録ポスター』　2021　株式会社メイト

小中英語教育へのフォニックス導入を軸とした、小中連携の実践

～２小１中の中学校区におけるフォニックスの導入の成果と課題～

松戸市立第五中学校
校長　鮎　川　　渉

１　はじめに

平成２９年度から本校英語科教諭が、小中兼務教諭として隣接する東部小学校にも配属されており、小中学校のスムーズな接続を目指し英語教育活動を行ってきた。令和元年度からは本校学区内の梨香台小学校へも配属され、２小１中で小中連携を進めている。

２　主題設定の理由

英語学習において、単語の読み書きは基本となるため、早期のつまずきの解消は重要である。しかしながら、中学校において解消の対策は十分とはいえない状況があった。令和２年度から小学校高学年では英語の教科化が始まり、アルファベットの指導は中学校ではなく小学校で行われるようになることが決まっていた。従来と同様の読み書き指導を小学校で行えば、今後も単語の読み書きに困る子どもたちが減ることはないと思われた。

そこで、小学校での英語の教科化を前に、単語の読み書き指導のあり方の見直しをすることが、小中連携の観点からも意義があると考え、単語の読み書き習得に有効とされる、アルファベット文字と音の関係を学ぶフォニックスの導入を軸にした小中連携の実践を行うことにした。

３　研究の内容

ひらがなやカタカナとは異なり、アルファベットには名前と音がある。例えば、a は「エイ」という名前と、エとアの間のような音がある。フォニックスの導入にあたっては、世界の様々な国での研究によって学習効果が明らかになっている、イギリスの教材「ジョリーフォニックス（日本語版）」を採用した。視覚・聴覚・運動感覚などの「多感覚アプローチ」が特長で、基本の４２音、同音異綴り（1つの音に対する複数の綴り）、ひっかけ単語（フォニックスのルールに沿わない単語）の３つの要素からなる。子どもたちは、まず初めに、モジュールや４５分授業の中で１音を約１５分かけて４２音を学び、その後４２音を復習しながら、ひっかけ単語や同音異綴りを少しずつ学んでいく計画である。現在は、小学校での４２音の指導から次の指導へと入りつつある段階であり、約４年間の研究内容を以下にまとめる。

3.1.　東部小学校と梨香台小学校での取り組み

3.1.1.　年度ごとの取り組み学年

東部小学校では平成２９年度に５・６年生で、平成３０年度以降は全学年でジョリーフォニックスの指導に取り組んできた。梨香台小学校では平成２９年度から全学年で指導に取り組んでいる。

なお、平成３０年度以降はジョリーフォニックスの授業は基本的に担任が行い、小中兼務教諭は教員研修や助言、年間計画作成や教材作成等を行ってきた。

3.1.2.　学習した４２音を定着させるための取り組み

例えば漢字や九九を一度学ぶだけでは習得できないように、基本の４２音を一度ずつ学ぶだけでは、習得は容易ではない。各学年の発達段階に応じた指導内容と指導方法を試行錯誤しながら、児童の学びを継続させ、中学校英語へつなげられるように工夫を続けている。１音ずつ１５分をかけて学ぶ以外の取り組みを記す。

・子どもたちが文字と音の関係を、無理なく学んでいけるように、６音学んだ後には復習回を入れている（例:s→a→t→i→p→n→ 復習回 →ck→e→h→r→m→d→ 復習回・・・）。復習回を入れることで、欠席していた児童が学ぶ機会を得ることはもちろんのこと、繰り返し学ぶことで定着を図れるというメリットがある。

・４２音を学び終えた後は、英語の授業の冒頭で、帯活動として、①文字と音の関係の確認、②ブレンディング、③ディクテーションを行っている。

①～③の概要を以下に記す。

<u>①文字と音の関係の確認</u>

フラッシュカードを使ったり、黒板に貼った文字カードを指して子どもたちに発音させたりしている。授業中に黒板に貼っておくことで常に文字カ

ードが視界に入り、いつでも子どもたちが自分で文字を確認できる環境を作っている。

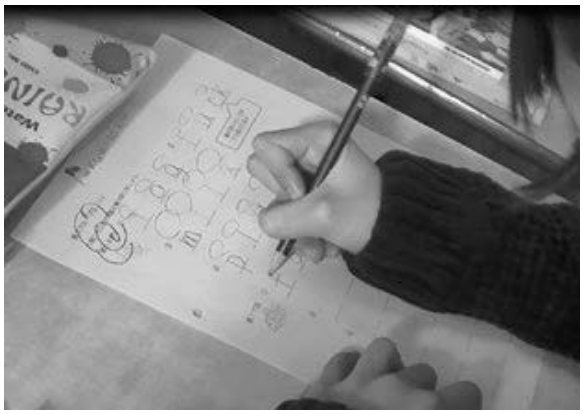
いつでも黒板の文字カードで文字を確認できる様子

②ブレディング

ブレンディングとは、単語を読む時に、１音ずつひと通り読んだ後、それらの音をつなげて読む（ブレンドする）ことである。（例：dog を/d/, /o/, /g/と１音ずつ分けて読んだ後、次第に３つの音をつなげて読み、数回目には dog と一息に読む。）文字と音の関係を知識として知っているだけでは、単語を読めるようになるのは難しいが、ブレンディングを行うことで単語を読む力がつく。単語を読める素地が身につくよう、ブレンディングを実施している。

③ディクテーション

聞こえた単語（例：cat）を、英語の音の最小単位（音素）に頭の中でバラバラにし（例：/c/, /a/, /t/）、それぞれの音に対応する文字を思い浮かべて書くこと（/c/は c, /a/は a, /t/は t）をディクテーションとして行う。非常に高度な活動であるが、繰り返し行うことで音韻意識を鍛えている。



聞こえた単語を音素にばらして該当する文字を書く様子

音韻意識とは、音声情報から文を構成する単語を認識したり、単語を構成するかたまりや１つひとつの音を識別したり操作したりする技能である(山下, 2017)。

単語の読み書きができるようになるには、文字と音の関係がわかり、音と音をブレンディングできることが必要である。そのためには、音韻意識を高めることが重要となる。

以上のように、英語の授業の冒頭で毎回少しずつ指導することを卒業まで継続することによって、児童の負担が少なく身につけられるようにしている。今後は４２音の復習に加えて、同音異綴り（1つの音に対する複数の綴り）とひっかけ単語（フォニックスのルールに沿わない単語）を、小学校卒業までに教えていくプログラムを作成しているところである。

3.1.3. 教員への研修体制

年度によって状況は異なるものの、小中兼務教諭が講師となって、年に数回ジョリーフォニックスに関する理論研修や教授法研修、復習方法の提案を含めた教員研修を行っている。また、異動があっても学校全体として継続してジョリーフォニックスの指導を行えるよう、１学期の早いうちに、主に着任教員を対象とした理論研修を毎年行っている。また、小学校の校内研究の全学年の指導案検討、研究授業、協議会に小中兼務教諭が参加し、提案や助言を行っている。このような研修等の継続により、担任の先生同士で教え合える状態になっている。

小中兼務教諭が講師として実施している研修会の様子

3.1.4. 児童の様子

平成３０年度から現在に至る約４年間の取り組みを通じて、児童の英語力は様々な点において著しく伸びた。その成長は、学年が上がるにつれての成長（例：３年生だった時の状態と、その学年が５年生になった時の状態との比較）と、以前の同学年と比べての成長（例：３年前の３年生と現在の３年生との比較）の２種類がある。以下にポイント５点と事例を記す。

（1）聞き取り力（子音や母音の違いの認識力）の向上

・３～６年生：副教材「Let's Try！」等の同じ動画を見せた時に、聞き取れる音の量が年々に増えている。意味はわからなくても聞き取れるのは、まさにジョリーフォニックスを学んでいる成果である。

例：bronze

日本語話者には聞き取りが難しい子音が連続する「br」を聞き取れた。

例：in Egypt

n と E がつながって変化している音を聞き取れた。

・４年生：発表時に、"What do you think?"と言うところを"What do you sink?"と発音した児童がいた。本人は言い間違いに気づき、すぐに言い直した。一方で、sink という発音を聞いたクラスの子たちが、クスッと笑うという驚きの反応をした場面があった。発音した本人も聞いた子どもたちも、日本語話者には難しい th と s の発音の区別がついていることが示された。

・４年生：副教材「Let's Try!」で、海外の学校の様子を小学生が紹介している動画を視聴した際、動画内の小学生が "Do you have a microscope?" "Do you play the violin?" とたずねたシーンがあった。それに対して、"No."と返答し、動画内の小学生と対話をしている児童がいた。紹介内容を瞬時に聞きとり理解でき、反応していることがわかった。

（2）音の再生力の向上

・"trip"を聞いた後に口に出して言う場合、ジョリーフォニックスを学んでいない場合は、大抵カタカナの「トリップ」のように発音する。日本語話者にとって、子音が連続する「tr」の聞き取りと発音は容易ではないからである。しかし、多くの児童が驚くほどきれいに発音できていた。

（3）英語への興味関心の向上

４年生～６年生に復習の位置づけで、４２音のルールに沿った単語のみが使われている英語の本を、自力で読むことに取り組ませた。予想した以上に児童の反応が良く、初見の英語を抵抗なく、音を口に出して読んでみるという姿勢が身についていた。

（4）集中力の向上

ディクテーションの際の児童は高い集中力を発揮している。理由として考えられることは、「(わかるであろう音が流れるから) 聞き取れる」という自己効力感からではないかと思う。５・６年生では、教科書で学ぶ単語の中から、既習の４２音で読める単語を抽出し、ディクテーションを行っている。この活動を通じて、児童が、ジョリーフォニックスを教科書の学習にも生かせるのだと実感うるのにつながると考えている。

（5）外国語活動におけるアルファベット指導

ジョリーフォニックスを学習したことで、外国語活動におけるアルファベット指導が非常にスムーズに行えた。「アルファベットには音と名前がある」ことと、「ジョリーフォニックスで音を学んでいる」「読む時は音（ジョリーフォニックスの音）を使う」ことを明確に認識している。そのため、外国語活動で新たに学ぶのは「文字の名前」だと納得して学習に取り組めた。大文字の場合も小文字と同様の音と名前があることを学び、身の回りにある大文字の標識や看板（例：POST, SHOP）も、ブレンディングをしてすぐに読むことができた。

3.1.5. 小学校教師の感想

担任としての感想と、児童の変容などについてのコメントの一部を紹介する（抜粋・要約）。

１・２年生

・子どもたちは、喜んで取り組んでいた。音とアルファベットの結びつきが良くなった。

３年生

・今までのジョリーフォニックスの積み重ねの成果が発揮されていて、ほとんどの児童が音を正しく聞き取りディクテーションできていた。

４年生

・ジョリーフォニックスが定着していて、発音や聞き取りが非常にできている。

・ジョリーフォニックス学習のおかげで、読むことがスムーズにできるようになった。

５年生

・ジョリーフォニックスの復習時や新出表現を提示時に、文字をしっかり読もうとしている児童が多くいた。これまでの指導が定着し、活用しようとする姿勢が感じられる。実際に初めて見る表現でも、正しく読むことができていたのには成長を感じる。

・ライティング能力の成長も感じられた。書くスピードや丁寧さに変容があり、継続的なジョリーフォニ

ックス指導の成果が見られた。
・新出単語も読めるようになったことに驚いた。ｒと１の発音の違いに気づいている。
・ジョリーフォニックスの継続学習が、児童の自信につながっている。

６年生

・ジョリーフォニックスを積み重ねてきたので、発音が上手にできていた。
・ジョリーフォニックスを用い、一音だけでなく、文章を読むことができた。
・学年を追ってステップアップしているのを感じた。６年生の変容には驚いた。

3.1.6. 小学校教師の様子

・５年生の先生が、教科書にはでてこないが、ジョリーフォニックスの４２音で読める食べ物の名前を３つ(tacos, roast beef, dumpling)、英語インストラクターに予めたずね、それらを授業研究会の際に使用した。ジョリーフォニックスを学ぶということは、習っていない単語も読めるので、教科書に載っていない単語であっても、子どもたちに負担をかけることなく授業で使用できることと、自分で読めるという体験を重ねることで、児童の興味関心を高めることができることに気づいたから実施した、とのことであった。

3.2. 第五中学校での取組

3.2.2. 継続して学んでいる１・２年生の様子

ジョリーフォニックスを学んでこなかった以前の生徒と異なり、下記３点の特長がある。

・耳がいい（日本語にない発音の違いを聞き分けられる）
・音の再生力が高い（英語の単語や文章を聞いた後、音やイントネーションをそのまま声に出して言える。）
・学習意欲が高い

3.2.3. 中学校教師の感想

・ライティング：スペルミスの仕方がこれまでの生徒と異なる。例えば、beautiful を beautifulu のように不要な母音をつけるといった、ローマ字の表現方法で単語を書き表そうとする生徒がほとんどいない。また、ジョリーフォニックスの音（例「エイ」は ai）を当てはめようとしている間違え方をする。(例:stay を stai と書く）さらに、英語の成績が低い生徒も長い単語のディクテーションができる、という今まではなかった状況が起きている。通常、発音を聞いただけでは６文字からなる長い知らない単語を書くことはできない。ところが、「ジョリーで書けるよ」と声かけしたところ、英語の成績が低い生徒を含む数名が、発音を聞いただけで、「escape」を書くことができた。
・リスニング：音から単語を考え意味を推測する力が備わってきている。
・スピーキング：語尾に母音が入らない（例：cat の t に、母音「オ」が入らない）。生徒も意識している様子がうかがえる。t, ck などの音がきれいに出る割合が高い。
・リーディング：ジョリーフォニックス４２音だけではなく、ひっかけ単語（フォニックスのルールに沿わない単語）についても教えているので、読める単語が増えている。

3.2.1. 小学校での学びを中学校に接続する取組

第五中学校の英語の授業では、小学校でのジョリーフォニックスの学びを中学校英語に接続し、活用を通じた定着を目指して、以下の取り組みを行っている。

（１）授業と定期テストにおける取組

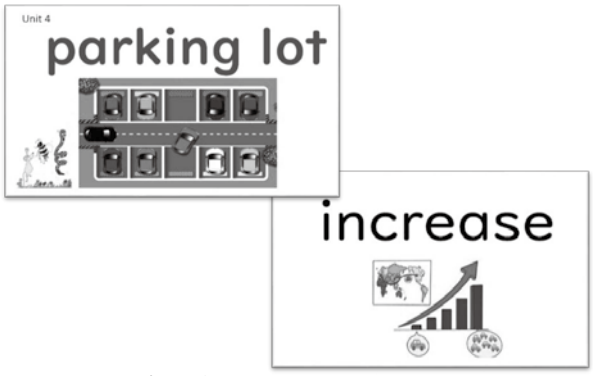
・初見の英文や新出単語からジョリーフォニックスで読める単語を探して丸を付ける活動。
・英文や歌詞を読む際、単語の語尾と次の単語の先頭の音をブレンディングする活動。
・既習のジョリーフォニックスで読める単語からなる英文の物語を読み、絵に合うように４枚の絵を並べ替える活動
・定期テストに、ジョリーフォニックスのジェスチャーの絵を出し、ジェスチャーに対応する文字を書くことで単語を書かせる問いを出題（１年生１・２学期）。

（２）小学校での学びを活かす単語指導方法の模索

一般的な単語指導方法として、授業ではフラッシュカードを使用する、指定した単語を家庭学習として（１単語１０回ノートに書くなど）出し、後日小テストを実施、などが行われているのではないかと思う。第五中学校では、現３年生の入学時点から、下記のように単語の指導方法を変えている。

まず、フラッシュカードの使用と授業内での小テストは実施していない。代わりに、パワーポイントで、単語とそのイメージイラストを提示し、生徒に初見で

単語を声に出して読ませる活動を行っている。つまり、単語に対応する日本語をはじめにインプットすることはさせていない。



新出単語を提示するパワーポイントのスライド

その後、単語一覧を渡し、ジョリーフォニックスで読めるかどうか、①まずは自分で声に出す、②周囲の友達と一緒に確認する、③全体でパワーポイントに表示された単語を見ながら読む、④あやしい発音があれば、教師がこの時点で初めて読む、という一連の流れで単語練習を行っている。これは、「教師が発音する音と単語の綴りをそのまま丸々覚える」という、いわゆる「Repeat after me 型の単語学習」とは異なる。単語をどのように発音するか生徒が自主的に考え、実際に声に出して確認させており、教師が教える場面は一番最後に位置づけている。表１の１・２年生のアンケート結果（1年生2クラスは令和2年12月、残りの1・2年は令和3年2月実施）が示すように、この学習方法は、生徒の自主的に読もうとする意欲と姿勢を継続させることに繋がっている。

表１：初めて見た単語に対する生徒の姿勢

「とてもそう思う」「そう思う」の回答割合(%)

問	項　目	1年生	2年生
1	初めて見た単語でも読もうとしている	８８%	８８%
2	初めて見た単語をジョリーフォニックスを使って読もうとしている	８５%	６６%

問２「初めて見た単語をジョリーフォニックスを使って読もうとしている」に対する２年生の「とてもそう思う」「そう思う」の合計回答割合が６６%で、１年生の８５%と比較して低い。この理由は、初めて見る単語を読む普段の２年生の姿から推測すると、文字と音のルール等を習得し、ジョリーフォニックスを「意識しなくても読める」ようになってきているためと思われる。

授業中、単語だけを書くという活動や、家庭学習としてノートに単語を書かす指導を全員に課すことは行っていないが、生徒は定期テストや習熟度テストにおいて、好成績をおさめている。習熟度テストでは１・２年生ともに、英語の成績は県標準を上回る結果となり、この単語指導方法による問題が生じているとは捉えていない。

４　成果の要因と今後の課題

4.1.　成果の要因

以上の成果が出ている要因は、中学校区での学校間連携がスムーズであることと分析している。

小学校においては、英語主任をはじめとした先生方と小中兼務教諭、松戸市独自の派遣人材である英語インストラクターの３者が、連携しながら進めている。また、小中兼務教諭が小学校と中学校英語科との間をつなぎ、中学校においては、英語科の教員がジョリーフォニックスの指導の意義を理解し、協力して小学校の学びを活かす英語教育を展開している。

このような体制のもと、東部小学校・梨香台小学校の英語主任と小中兼務教諭が、年に数回集まり、各校の英語教育の進捗状況と課題を共有し、取り組み内容を調整しながら教育の質を向上させてきている。

4.2.　今後の課題

今後の課題は、推進体制の維持である。毎年異動がある中で、今後も現在のような体制を維持していけるかが課題である。

５　おわりに

小中連携のあり方は学校や地域の実態に応じてさまざまで、連携の数だけやり方はあると思われる。その中で、今まで取り組んでいなかったことで、実践することに意義があり、かつ児童生徒の成長が見えやすいものが、教師のモチベーションを高められ、取り組みやすいのではないかと考える。ジョリーフォニックスの指導は、児童生徒の英語力の土台作りのみならず、小中連携の軸に据えやすく、「ジョリーフォニックスで小中連携」はひとつの小中連携のあり方といえよう。

引用文献

山下佳世子 (2007). はじめてのジョリーフォニックス：ティーチャーズブック　東京書籍.

ふるさとのよさを知り、地域の実態に即した持続可能な防災教育の実践

～主体的・対話的で深い学びを通して～

九十九里町立九十九里小学校
校長 益 子 進 一

1 はじめに

令和2年度，コロナ禍の影響で，教育活動が大きく制約を受けた中で，本校職員が，効果的な防災教育のあり方を模索してきた研修・実践のうち代表的な項目を，何点か紹介する。

［研修］

① より実践的な研修（HUG研修）の導入

［授業実践］

① 保護者との連携：マイ・タイムライン（避難行動計画）づくり（4年）

② 災害に関わる団体を講師とした体験学習（5年）

③ 児童が避難所運営に係わることを想定しての，体育館を展開場所とした研究授業の実施（6年）

［地域との連携］

③ 津波避難所を近隣の3階建て施設に設定

2 主題設定の理由

九十九里小学校では，学校目標を「『自ら学び，自ら伸びる子どもの育成』～ふるさと九十九里からの主体的・協働的な学びを通して～」，めざす子どもの姿を，「かしこく（進んで学習する子ども），やさしく（心やさしく，気づかいのできる子ども），たくましく（体と心をきたえ，いつも元気な子ども）」と定めている。これらの目標の具現化を目指して，教育課程を工夫して指導に当たっている。

その中で令和2年度，命の大切さを考える防災教育公開事業（学校安全総合支援事業）の拠点校の指定を受け，研究を開始した。

防災教育というと，とかく災害を引き起こす地域の特性がクローズアップされがちであるが，本校の児童には，海が近く土地が平地なので津波災害が予想されるという九十九里特有の危険性のみならず，普段は豊かな自然に囲まれて，農業や漁業，観光業など恩恵をうけているという，地域の素晴らしさの両面を正しく理解させたい。

ともすれば危険な面が表に出る防災・減災の学習を，まずは「良さ」を認める活動を入口とし，大きな「ふるさと学習」の一環として行い，さらに地区の様子・実態を調べる際にはフィールドワークを中心とした活動を行うことで，保護者・地域と連携した取組に繋げていく。また，友だちと話し合ったり協力し合ったりする活動を通して，防災への関心を高め，郷土愛と防災力を相互に育んでほしいと願っている。

そして，学習で身に付けた力を発揮して，未来の九十九里を支える地元人として活躍する人材へと成長できるようにしていきたい。

［学区の概要］

九十九里小学校区は，東側に太平洋，中央に作田川（2級河川），作田川河口には片貝漁港という水に恵まれた立地である。

反面，津波被害や，豪雨による浸水・洪水被害の可能性が高い地域でもある。実際平成23年3月11日に発生した東日本大震災の折りは，学区内で最大浸水深1.60mが記録されている。洪水ハザードマップでは，危険指定区域は無いが，平坦な地域のところに農業用水路も設置されていて，令和元年10月の豪雨の際は，用水路の水位が満水近くになっていた。

3 研究仮説

仮説1

家庭・地域及び関係機関と連携して防災教育を行うことにより，地域の実態に即した危機管理体制を構築することができるであろう。

仮説2

防災教育で身につけさせたい力を明確にして全校で共有し，意図的・計画的な指導（九十九里スタイル）を行うことにより，児童の防災意識を高めることができるであろう。

仮説3

地域のすばらしさと防災学習の成果を発信することで，郷土愛を育み，進んで安全・安心な社会づくりに貢献する資質・能力を養うことができるであろう。

4 研究の内容

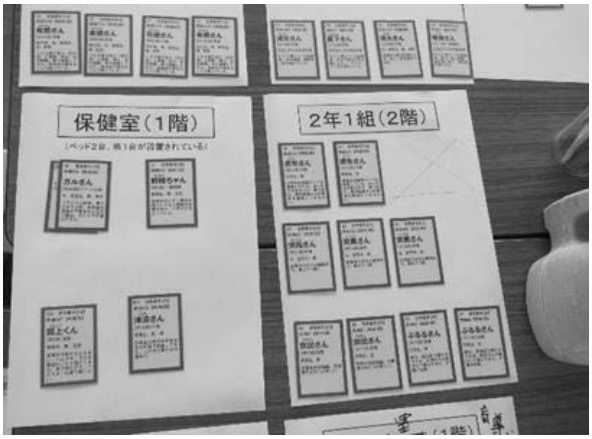
	主な研究内容	主な研究方法(教科)
1年	正しい避難行動について知る。	地震や津波の怖さを知る。(特活)
2年	危険箇所や安全な行動について理解する。	危険箇所や安全な行動について調べる。(特活)
3年	地震，津波が発生した際，自分の身を守る行動をとる。	クロスロードを用いて，災害発生時の行動を理解し，自助力を高める。(特活)
4年	災害発生前後の行動を，マイ・タイムラインにまとめる。	マイ・タイムラインを用いて，災害発生時の行動を理解し，自助力を高める。(総合)
5年	自分や身近な相手がけがをした場合，簡単な応急処置をする。	けがの防止と簡単な応急処置の方法を知り，自助力や共助力を高める。(保健，総合)
6年	災害発生を想定し，自ら簡易な避難所を設営して，避難生活を体験する。	自作の防災グッズや避難施設(防災キャンプ)を活用して，自助力や共助力を高める。(総合)

5 研究の実際

(1)HUG(避難所運営ゲーム)研修

3名ずつ4つのグループに分け，町内4校の実際の敷地配置図をもとに，各校の教頭が自校のグループに入り，HUGを行った。

HUGは，避難者の年齢，性別，国籍やそれぞれが抱える事情が書かれたカードや，避難所で起こる様々な出来事が書かれたカードを引いていき，避難者を避難所に適切に配置したり，出来事に適切に対応したりしていく疑似体験ゲームである。次々に訪れるイベントやトラブルに対し，職員の役割分担を明確にし，指揮系統をはっきりとさせた上で対応すること，避難者の意見で受け入れられる事とそうでない事の線引きをしっかりとして対応することの大切さを学んだ。



(2)主な授業実践

4学年「津波を想定したマイ・タイムラインづくり」

指導計画 (5時間扱い)

時	学習活動
1次(1)	○災害発生前の生活と，発生後の避難行動。 ・起こり得る災害。 ・身を守る方法。 ・事前準備 ・避難所までの経路。 ・日常生活や家庭での防災に目を向ける。 ◎生活経験を生かして考えられる。 ※防災の心構えや防災道具について正しく理解できる。(仮説3)
2次(2～4)	○フィールドワークにより自宅～避難所までのマイ・タイムラインを作成。 ・家族構成や避難所，ルートを確認 ・自宅での一次避難から避難所までの行動 ・自宅付近や避難所までを，家族とともに歩きながら，より良いルートを考えさせる。 ・命を守るには，正しい順序と選択が必要なことに気づかせる。 ※家庭と連携して実態に即したルートを確認する。(仮説1)
3次(5)	○各自のマイ・タイムラインを発表する。 ・自己・相互評価を行い，より良い避難行動について考えさせる。 ◎災害発生前後の行動を正しく理解し，自助力を高めることができる。

避難行動の順序を考える

避難順序の発表と，比較検討の場面

成果と課題

○仮説1により，家庭に協力してもらったことで，家庭の実態に即した避難経路や避難の順序を考えることができた。

○仮説3により，日常生活や家庭での防災に目を向けることで，児童の学習に対する興味・関心を高めることができた。

●避難の順序を発表する際に，「なぜ，この順序にしたのか。」を発表させることで，さらに深め合うことができると感じた。

5学年「地震が起きたら」

指導計画（5時間扱い）

時	学習活動
1	○地震・津波が起きた時に，どんな備えが必要かを考えることができる。 ・地震・津波が起きた時にどんな危険があるか。 ・安全に避難するために，必要なこと。 ・防災道具 ※町の地理的特徴を踏まえて考える。（仮説3）
2	○けがをしてしまった時の応急処置の仕方を知る。 （講師：中央消防署九十九里分署員） ・三角巾の使い方，腕をけがした時のつるし方，担架作り，人を運ぶ体験をする。 ※地域や行政が連携して危機管理体制を構築していることを学ばせる。（仮説1）
3	○『自助・共助・公助』について知り，実生活に生かそうと考える。（講師：陸上自衛隊） ・避難時の状況を想起させ，より実践的な方法を身に付けられるようにする。 ・「公助」について理解することができる。 ※地域や行政が連携して危機管理体制を構築していることを学ばせる。（仮説1）
4	○グループ毎に他の応急処置の仕方を調べる。 ・想定される怪我 ・前時に学習していない応急処置の仕方 ・インターネットや，教科書を使って怪我に応じた応急処置の仕方を学べるようにする。 ◎グループ毎に様々なけがに応じた応急処置の仕方を調べることができる。
5	○災害が起きた時に，学習してきたことを活かして応急処置ができるようにする。 ・けがの種類に応じて，どのような応急処置をすればよいか考える。 ・けがに応じた応急処置ができるようにする。 ◎けがに応じた応急処置を自分で考え，行うことができる。※地震・津波に対する二次災害（けが等）について関心を持ち，迅速かつ的確に行動できるようにさせる。（仮説2）

成果と課題

○仮説1により，地域の消防署に協力をいただき応急処置の授業を行うことで，児童の関心・意欲を高めることができた。

○仮説2により，計画的に応急処置の仕方を学ばせていくことにより，児童が自分達の知識を活用してどうにか課題を解決しようとする姿が見られた。このことは，災害時の実践力に繋がっていくと考えられる。

●学習したことを自分達だけでなく，保護者や地域の方に発信することにより，地域の防災力の発展に繋がるのではないかと考えられる。そういった発信する機会の設定が必要であった。

●災害時には，授業のように落ち着いて考え，行動でき

るとは限らない。災害を身近なものとして捉えることができる工夫(写真や映像)が必要であった。

消防署員の方に応急処置を学ぶ

自衛隊員の方に応急処置を学ぶ

6学年「自助から共助へ　防災キャンプ」

指導計画　(7時間扱い)

時	学習活動
1次(1)	○災害(地震, 津波)発生後の生活と, 備えや生活の工夫について考える。 ・起こり得る災害　・避難所の生活での苦労 ・必要な防災グッズ　・活用できる道具 ・日常生活や家庭での防災に目を向けて考えられるように声かけする。 ◎生活経験を生かして考えている。※九十九里町や千葉県の特徴を踏まえて考えるように助言する。(仮説3)
2次(2・3)	○災害発生時の自助や共助について知る。(講師:匝瑳市社会福祉協議会　清藤氏) ・がれきの下敷きになっている人を救助する方法 ・身近な物を使って担架をつくり, けが人を搬出 ・プライバシーテント設置 ◎意欲的に学習している。
(4・5)	○防災キャンプに活用できる道具や, 必要な設備を作る。 ・新聞紙で簡易スリッパを作る。 ・空き缶, 空き瓶で簡易ランタンを作る。 ・ビニル袋で簡易トイレを作る。 ・非常食を使った簡単な献立を考える。 ・利便性だけでなく, 安全で簡単に活用できるような工夫を考えさせる。 ◎問題点や改善点に着目しながら物作りをすることができる。
(6)	○『自助・共助・公助』について知り, 実生活に生かそうと考える。(講師:陸上自衛隊) ※地域や行政が連携して危機管理体制を構築していることを学ばせる。(仮説1)
3次(7)	○班ごとに防災キャンプをする。 ・作成した防災グッズや防災施設の活用方法を発表する。 ・目的に応じた自助と共助の演習を行う。(トラブルカードによる揺さぶり場面の設定) ◎防災について正しく理解し, 実践力を身に付けることができる。

がれきの下敷きになっている人を救助

プライバシーテントの設置方法を試行錯誤

成果と課題

○仮説2により，児童に身につけさせたい力を明確化したことで，6か年の系統を意識しながら単元や授業の計画を立てることができた。また，児童の活動や変容を予想しやすくなり，教材や教具の工夫に繋げることができた。

○仮説3により，地域の実態に即した体験的な活動を中心に学習を構成した。その結果，児童の学習に対する興味・関心が高まった。また，対話的な学習の機会を多く設けることができたので，深い学びに繋げることができた。

●トラブルカードで扱った事例について，その緊急性と優先順位に目を向けさせて考えるような仕掛けがあるとよかった。そうすることで，災害発生時の臨機応変な思考をより深く体験することができたように感じた。

●2つの関係機関はいずれも町外であり，選定に至るまでに多くの先行研究をたどるだけでは足りず，有識者の助言でようやく見つかるなど，外部講師の選定に苦慮した。

●特色のある教育課程として研究を継続していくために，地域人材の発掘が必要不可欠であると感じた。近い将来，本校の児童が未来の語り手となって地域防災を促進し，地域に根付いた防災を実現してほしい。

(3)避難訓練(地震，・津波)

①設定　東方沖地震・大津波警報

②内容

本校は，2階建て校舎で屋上がないため，屋上への避難ができない。

そこで，大津波警報が発令されたら，学校から約700mの所にある鉄筋コンクリート造り，地上8m70cmの3階建ての宗教法人施設へ徒歩で避難する。

小走りで避難。10分以内の移動を目指す。

3階の宿泊棟に避難

(4)その他の取組

① 学区巡検を，4・5月の臨時休業中に行った。

② 大学教授を講師としての校内研修を，複数の教室に会場を分散してオンラインで行った。

③ 町防災部局と連携して，職員研修や児童のフィールドワークを行った。

④ 東日本大震災時に実際に被災した自治区と連携して，より良い地域防災について意見交換をした。

6 成果と課題(全体)

成果

○全児童を対象とした調査の「防災訓練への関心」は，学年差や項目差はあるものの，全体で約66%から約80%へ上昇した。今年度実施した各種防災活動により，児童の防災意識が高まったといえる。また，有事に対する備えが大切であることがわかり，いろいろな場面に応じた行動の仕方も学年に応じて身に付けることができた。

○「家庭での備え」の項目では，30%以上，数値が上昇した学年もあった。今後も，児童の実態をふまえた意図的な防災教育を系統的かつ継続的に実施していくことで，一層の定着が図れると考えられる。

課題

●地域人材の活用は，防災教育を進める上で欠かせない。関係機関とさらなる連携を図っていきたい。今後，本校の児童が地域の語り手となり，防災教育を更に発展させてほしいと願う。

総合的な探究の時間における新しい進路学習への取組

～「SDGs×興味のある職業」をテーマとした進路学習の深化～

千葉県立袖ヶ浦高等学校
教諭 栗 原 晴 菜

1 はじめに

卒業後の進路先が多岐に渡る本校では,四年制大学,短期大学,専門学校等への進学を志望したり,公務員,民間企業への就職を志望したりと，進路実現に向けて1年次から進路学習を重ねる必要性が高い。

また，本校には情報の専門学科である情報コミュニケーション科が設置されており，ICT を活用した先進的な探究活動の事例を県内外に発信している一方で,普通科の総合的な探究の時間における探究活動に対して,その事例が生かされていないという課題があった。

そこで，2015 年 9 月の国連サミットで採択された Sustainable Development Goals (SDGs)をテーマに設定し，進路学習においてSDGsから課題を発見,探究する活動を，普通科の授業で取り入れることにした。

2 本探究活動の目標設定

本活動は「誰も置き去りにしない世界を目指すために」を探究課題として発起し，「持続可能な開発目標(SDGs)が，身近な課題や自分の将来と密接に関わっていることを理解し，国際的な視点で思考し表現できる力を身に付け，また将来の社会で貢献できる人物として活躍するための動機付けをすること」を目標に行う。平成30年告示の学習指導要領に基づいて設定した,探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を表 1 に示し，それに伴う本活動(本単元)の評価規準を表 2 に示す。

3 探究活動の内容と実施の様子

本校では，総合的な探究の時間を「J-time」という名称で実施しており,「J」は頭文字が「J」である「自主・自律・実践」を意味する。本研究の活動の内容と夏季休業から11月までの実践を示す。

表 1 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力

知識及び技能	思考力，判断力，表現力等	学びに向かう力，人間性等
・持続可能な開発目標(SDGs)とその「17の目標」について理解する。 ・SDGs が，自分の身近な課題と密接に関わっていることを理解する。	・課題に対して国際的な視点で思考し，考えを他者に伝えるために工夫して表現する力を身に付ける。	・将来，様々な観点から社会貢献できる人物として活躍するために，活動に主体的に取り組む。

表 2 本活動(本単元)の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・持続可能な開発目標(SDGs)とその「17の目標」について理解している。 ・SDGs が，自分の身近な課題と密接に関わっていることを理解している。	・課題に対して国際的な視点で思考し，考えを他者に伝えるために工夫して表現する力を身に付けている。	・将来，様々な観点から社会貢献できる人物として活躍するために，活動に主体的に取り組もうとしている。

3.1 職業調べ

夏季休業中の課題として生徒に，興味のある職業について,文献を調べたり身近な人の話を聞いたりして,以下の項目をワークシートにまとめさせた。

・職業名 ・実現に必要なこと(進学，資格，知識等)
・仕事，業務内容 ・働き方，生活 ・向いている人
・適性(資質，能力) ・年収等，資格
・職業自体や就職後の将来性

生徒が調べた職業は 88 種類あり，これを基に 3.4 節に示す職業分野別の班を構成した。

3.2 大学教授による講演

初めに生徒がSDGsについて知るために,淑徳大学コミュニティ政策学部の矢尾板俊平氏に協力を賜り，SDGs についての講演を聴いてワークシートに感想を記入させた。講演では,SDGsの概要,利他共生の精神,コレクティブ・インパクトに触れ,生徒はSDGsについての認識を深めた。講演会の様子を図 1,図 2 に示す。

講演聴講後に生徒は，SDGs が身近な課題でありながら世界規模の目標であることに気付いたり，現在行われている取組を知って自分も実生活で達成のための行動を取りたいという意思を示したりと関心の高まりが感じられた。また，17 の目標の内の 1 つの目標について言及し，達成の可否について考察する生徒もいた。

3.3 「17の目標」と多様な視点の理解

SDGsの「17の目標」は多岐にわたる目標を示しており，複雑に関わり合っていると考える。また，世界各国で自国の情勢により，達成すべき目標に濃淡があると推察できる。つまり，17 の目標を考えるためには,多面的・多角的な思考力が要求されるであろう。そこで，多様な視点からの意見を共有し，SDGs に対する見方・考え方を養うことを目的として，達成における17の目標の優先順位を考察し，その意見を共有する活動を参考文献[2]の活動を参考にして実施した。

17 の目標のアイコンをカードにして配布し，目標のカードをひし形の階層状に 7 段(1 段目は 1 つ，2 段目は 2 つ，3 段目は 3 つ，4 段目は 5 つ，5 段目は 3 つ,6 段目は 2 つ，7 段目は 1 つ)並べて優先順位を考察，表現させた。活動は以下の手順で行った。

①個人で 17 の目標の優先順位を考察し，ひし形の階層状に表現させる。

②図 3 のように学級内の 5 人のグループで各班員の考えを共有し，設定された視点から考察して，まとめた意見をひし形の階層状に表現させる。

③図 4 のように各グループの意見を黒板にすべて掲示し，順に並べ方の理由や説明を発表させる。

手順②では，グループを 2 つの視点（先進国の視点と発展途上国の視点）に分けて考察させた。異なる視点から考えたグループの発表を聴くことで，優先されうる目標について，視点の違いによる意見の差異が生じうることを認識させる狙いがある。また，同視点での発表から，同じ視点から考察してもグループによって見方・考え方が異なることから意見の多様性を発見させる狙いもある。グループでの活動の様子を図 3 に示し，グループごとの発表の様子を図 4 に示す。

3.4　職業と SDGs との関わりの探究

3.1 節から 3.3 節までの活動で，生徒に SDGs への理解を深めさせ，多面的・多角的な思考の必要性の発見を促した。本活動では，生徒自らが 3.1 節で調べた興味のある職業に基づいて職業分野別に班を構成し，目指す職業分野における SDGs の目標達成に対する関わりについて調査や意見の共有をし，プレゼンテーションを行わせた。

3.4.1 職業分野別班活動と教室発表

職業分野別の班の構成は，班員が 3 人から 6 人であり，総数 47 班とした。具体的な職業分野を表 3 に示す。班の構成に当たり，興味のある職業に基づいて構成したため，生徒は学級を超えて探究活動を行う。1 教室に 7,8 班配置して 6 教室で活動を行い，教室内で紙芝居形式のプレゼンテーションを行わせた。生徒は発表を聴き，どの発表が印象的か 10 点満点の相互評価を行った。実際の職業分野別の班活動の様子を図 5 に示し，発表の様子を図 6 に示す。

全班の中から，相互評価の平均点が高い上位 9 班を代表班として選出した。選出された代表班は後日，学年全体の発表会でプレゼンテーションを行った。

プレゼンテーション資料の作成および発表において，ICT を活用しなかった理由は，最低限 1 班に 1 台のタブレット端末やその他のコンピュータ端末を用意すること，電子黒板等の大型ディスプレイやスクリーンおよびプロジェクタを同一時限に 6 教室分確保することが困難であったからであり，ICT 活用の側面において，効果的な探究活動を進めるうえでの今後の課題である。

3.4.1 項の活動において，活動を進めていくに連れて学習の広がりや深まりが分かるように，以下の 3 つの時点で SDGs への見方・考え方を記述させた。

A「初めて職業と SDGs の関係を考察した時点」

B「班で職業と SDGs の関係や取組をまとめた時点」

C「他班の発表を聴いた時点」

生徒の学習の過程を見ると，まず A 時点では，実社会で SDGs と関わる様々な取組が行われており，身近な場面でも SDGs が関わっていることに気が付き，加えてそれが複数の目標を絡め合わせて考えられ実行されていることを学んだ様子が見られた。次に B 時点では，班員と情報を共有することで，目標達成への視点の他，方法自体も多様であり，働くことが社会貢献につながることを実感した様子であった。最後に C 時点では，各々の職種で独自の視点から SDGs の目標達成に向けて多面的な取組が実行されていることを知り，SDGs が社会全体で，ひいては国家の枠組みを超えて達成に向かうべき目標であることを理解し，自身が実行するための動機付けがされた様子であった。以上から，2 章で示した当初の目標に則した活動を進めることができたと思われる。図 7 に 1 人の生徒が思考の過程を記述したワークシートを例示する。

3.4.2 代表班による全体発表

選出された代表の 9 班が，学年の生徒全員の前でプレゼンテーション発表を行った。優秀な考察，発表を

図 1　講演会全体の様子

図 2　講演会での生徒の様子

図 3　グループ活動の様子

図 4　グループ発表の様子

表 3　班別の職業分野と教室割り

教室	医療・看護①	医療・看護②	医療・看護③	医療・看護④
1	医療・看護⑤	医療・看護⑥	医療・看護⑦	医療・看護⑧
教室	医療・看護⑨	医療・看護⑩	公務員①	公務員②
2	公務員③	事務	デザイン	法務
教室	教育①	教育②	教育③	教育④
3	芸能・芸術①	芸能・芸術②	科学技術①	-
教室	公務員④	公務員⑤	公務員⑥	食品・食物①
4	食品・食物②	動物①	動物②	建築
教室	ｺﾝﾋﾟｭｰﾀ①	ｺﾝﾋﾟｭｰﾀ②	ｺﾝﾋﾟｭｰﾀ③	公安①
5	公安②	接客・対人①	接客・対人②	社会福祉
教室	ｽﾎﾟｰﾂ・整体①	ｽﾎﾟｰﾂ・整体②	美容①	美容②
6	金融・販売	航空	自然研究	マスコミ

図 5　職業分野別の班活動

図 6　職業分野別の班発表

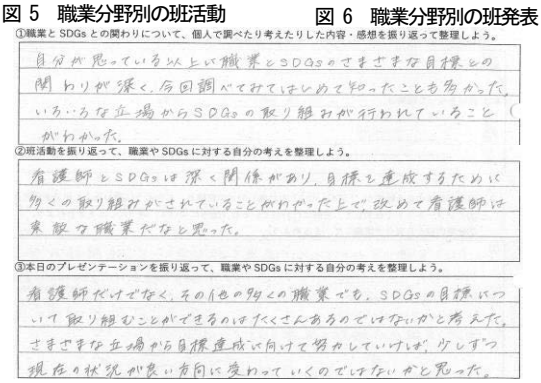


図 7　生徒の思考過程の例
A 時点(上),B 時点(中),C 時点(下)

共有し，SDGs と職業との関わりへの理解を深めたり，表現力を向上したりする狙いがある。図 8 に実際の様子を示す。

全体発表で使う資料は，各教室で発表した紙の資料をスキャナで取り込んで電子化し，資料を全体の場で提示するために，プロジェクタで拡大投影した。図 9 にプレゼンテーション資料の一部を例示する。

4　探究活動の経過と成果の考察

本探究活動の成果を考察するために，Google フォームを利用した電子アンケート調査を行った。アンケートの 1 回目を 3.3 節の活動後に，2 回目を 3.4 節の活動後に行い，本校普通科第 1 学年 239 人を対象とし，1 回目は 232 人から，2 回目は 226 人からの回答を収集した。質問項目を以下に示す。

①SDGs の理解　について
- Ⅰ 将来の社会において大事な課題である
- Ⅱ 多くの視点から考える必要がある
- Ⅲ 17 の目標を理解している

②SDGs に対する自己意識　について
- Ⅰ 持続可能な社会は実現できるか
- Ⅱ 世界規模で考えるべき課題だと意識している
- Ⅲ 自分の進路と関わりがある
- Ⅳ SDGs の目標達成に向けて意識をしている

③17 の目標　について
- Ⅰ 最も重要だと思う目標とその理由
- Ⅱ 現在実践している･実践しようとしている目標

④職業観　について

①②は 5 段階の順序尺度「強くそう思う・そう思う・ややそう思う・あまり思わない・全く思わない」の回答である。③のⅠの目標の選択は単一回答で，理由は記述回答であり，Ⅱの目標の選択は複数回答である。④は記述回答である。実際のアンケートと同一の Web ページのリンク(URL)と QR コードを付録に示す。

4.1　SDGs の理解

SDGs について，生徒の理解度を調査する目的の質問群である。図 10 に 1 回目の生徒の回答を集計した結果を示す。質問Ⅰでは，肯定的な回答(「強くそう思う」，「そう思う」の回答)が 80%であることから，生徒は SDGs に対して，国際的な問題意識を持っていることが推測できる。質問Ⅱでは，肯定的な回答が 78%であることから，生徒は SDGs の目標について多様な立場から考える必要性を感じていることが推測できる。質問Ⅲでは，肯定的な回答が 40%であることから，生徒は 17 の目標一つひとつを学びきれていないことや複雑に絡み合う問題に解決の難しさを感じていると推測でき，SDGs 自体の理解を深める活動が求められる。

図 11 に 2 回目の生徒の回答を集計した結果を示す。1 回目と比べて，質問Ⅰ，Ⅱの肯定的な回答に大きな変化がなく，3.4 節の活動の効果が見られない。一方で質問Ⅲは，肯定的な回答が 47%に増加したため，職業と関連させ具体的な対策を調査・考察したことで，17 の目標自体への生徒の理解が深まったと考えられる。

4.2　SDGs に対する自己意識

生徒自身が SDGs の目標達成の当事者であることに対する意識調査をする目的の質問群である。図 12 に 1 回目の生徒の回答を集計した結果を示す。質問Ⅰでは，肯定的な回答が 48%であることから，持続可能な社会

図 8　職業別代表班全体発表の様子

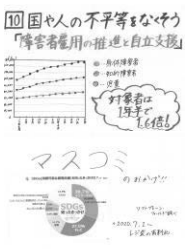


図 9　代表班の発表資料(一部)

の実現が理想ではあるが，SDGs の目標達成の実現性に対して疑問を持っている生徒が多くいることが推測される。質問IIでは，肯定的な回答が 78%であることから，SDGs の目標達成は，日本の立場のみならず，国際的な視点で解決を図るべきと理解する生徒が多いことが分かる。質問IIIでは，肯定的な回答が 31%であり，質問IVでは，肯定的な回答が 39%であることから，SDGs の目標達成に対して将来の自分に影響があると考える生徒が少なく，SDGs の知識が不足していること等を理由として，現在の自分ができる具体的な行動を想像できていないことや，目標達成に対する当事者意識が生徒に芽生えていないことが推察される。このことから，興味のある職業と関わりある SDGs をテーマに活動する意義があると考えた。

図 13 に2回目の生徒の回答を集計した結果を示す。1 回目と比べて，質問 I，II に大きな変化がないため 3.4 節の活動の効果が見られない。一方で質問IIIは，肯定的な回答が 42%に増加したため，職業と関連した具体的な対策を調査・考察したことで，SDGs が生徒自身の進路・将来に関わりある事柄だという認識が広がった。他方で，質問IVには変化が見られないため，3.4 節の活動では，生徒自身に現在の自分も当事者であることを浸透させるに至らなかったことが推測される。

4.3　17 の目標

17 の目標に対する質問群である。各質問項目に対する生徒の回答の割合について，本研究では回答割合が 5%以上の場合を高い割合として定義する。

4.3.1 最も重要だと思う目標とその理由

図 14 に 1 回目の質問 I における生徒の回答割合を示す。貧困，飢餓，安全，健康といった生命に関わる目標と平和や平等といった倫理的な目標が高い割合を示している。生命に関わる目標の回答割合が高い理由は，何よりも生命が重要であるからや健康でなければ他の目標達成が不可能だからという回答が目立った。また，自分が貧困や飢餓に陥った場合を想像したときに，命を落としかねないと考えたからであろう。一方で，「住みやすいまちづくりを」が高くない理由は，住みやすさ以前に自身の生命の安全確保が先決であると考えたからであると推測する。倫理的な目標の回答割合が高い理由は，平和で平等な世界こそ最も大事であるからが多くを占める回答であった。一方で，「ジェンダー平等を実現しよう」が高くない理由は，生徒の知識不足や固定観念によって，ジェンダーの不平等に対する生徒の問題意識が低いからであると推測する。

図 15 に 2 回目の質問 I における各生徒の回答の割合を示す。1 回目と比べて大きな傾向の違いはないため，3.4 節の活動が効果的だったとは言えない。

4.3.2 実践している・実践しようとしている目標

図 16 に 1 回目の生徒の回答割合を示す。「海の豊かさを守ろう」が 54.7%，「陸も豊かさを守ろう」が 45.3%，「つくる責任つかう責任」が 36.2%であり，これらは生徒の回答割合が比較的高い目標である。これは，普段の買い物等でのごみの削減や家庭等での節電といった容易にできる行為が，これらの目標達成に繋がると理解する生徒が多いからであろう。一方で，「産業と技術革新の基盤をつくろう」が，生徒の回答割合が最も低い目標であり，個人レベルの努力では目標達成が困難であると考える生徒が多いからであろう。しかし，将来的に解決に携わりたいと志す生徒が 1.7%いると解釈することもできる。

図 17 に 2 回目の生徒の回答割合を示す。1 回目と比べて大きな傾向の違いはないため，3.4 節の活動が効果的だったとは言えない。

4.4　職業観

生徒が SDGs を学んだことによる，職業や働くことへの価値観の変化について調査をする質問群である。図 18 に 1 回目に生徒が回答した記述を解析，作図した共起ネットワークを示す。共起ネットワークとは，ノード(円)の大きさが，単語の出現頻度(frequency)を表し，エッジ(線分)が，単語同士が記述内で共通して使用されている関係を表す図である。実線のエッジは同単語グループ間の繋がりを示し，破線は異なる単語グループ間の繋がりを示しており，エッジを描く基準は，Jaccard 係数が 0.5 以上と設定した。本研究では，立命館大学産業社会学部の樋口耕一氏が作成したアプリ

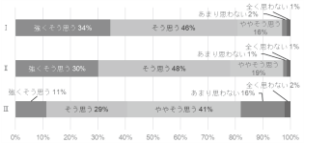


図 10　SDGs の理解について(1 回目)

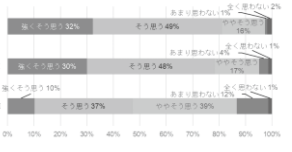


図 11　SDGs の理解について(2 回目)

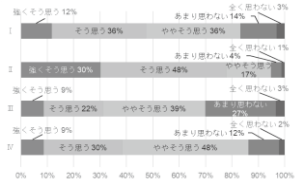


図 12　SDGs に対する
自己意識について(1 回目)

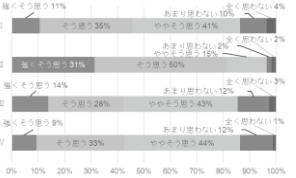


図 13　SDGs に対する
自己意識について(2 回目)

「KH Coder」を利用して解析，作図を行った。付録にKH Coder の Web ページのリンク(URL)を示す。

生徒の調査１回目での職業観は，自分という単語を中心に関連語が広がっていることが分かる。中でも「社会」，「貢献」の出現頻度が高く，次いで「役に立つ」も高いことから，お金や生活よりも社会貢献への意識が高いことが読み取れる。一方で，「国」や「世界」の出現頻度が低いため，グローバルな貢献ではなく，自国や地域への貢献という意識であると予想される。

図 19 に 2 回目に生徒が回答した記述の共起ネットワークを示す。1 回目と比べて，ノードの単語に大きな差はなかった。一方で，2 回目では「社会」，「貢献」と同じ単語グループに「世界」が含まれているため，日本や身の回りの社会のみならず，世界規模での貢献という視点が 3.4 節の活動で養われたと推測できる。

5　総合的な探究の時間外での活動

本研究の SDGs というテーマは，総合的な探究の時間のみに限定したテーマではなく，教科横断的なテーマであることを意識して探究活動の計画を立案した。総合的な探究の時間という限られた時間数のみで，探究活動を十分に行うことは困難であると考え，特に職業や将来の社会と関連付けて考察させるためには，将来の社会を想像させ持論をまとめて発表する活動を経験させるべきだと考えた。そこで，教科「情報」の科目「社会と情報」の情報発信の単元で，将来の社会をテーマにしたプレゼンテーションを行い，連携を図った。

さらに，生徒が普段通る廊下に活動の過程や成果物を掲示することで，活動の進捗を視覚化し，生徒の SDGs への関心を高めた。図 20 に実際の掲示物を示す。

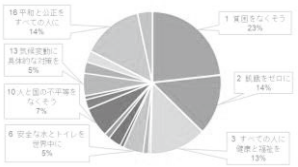


図 14　生徒が最も重要だと思う目標(1 回目)

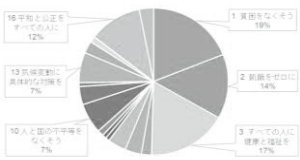


図 15　生徒が最も重要だと思う目標(2 回目)

図 16 生徒が対策を実施している・実施しようとしている目標(1 回目)

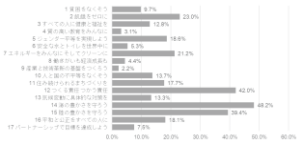


図 17 生徒が対策を実施している・実施しようとしている目標(2 回目)

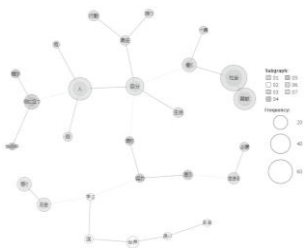


図 18　生徒の職業観に対する共起ネットワーク(1 回目)

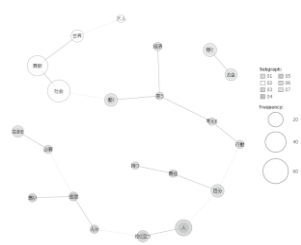


図 19　生徒の職業観に対する共起ネットワーク(2 回目)

6　結び

SDGs をテーマに興味のある職業と関連させて考察する活動によって，生徒の職業観において国際的な視点を養うことができ，キャリア教育の観点においても生徒の成長が見られた。一方で，SDGs の理解や目標達成に向けた行動の動機付けは課題が残った。

SDGs がグローバルな目標であると同時に，各国に適したローカルな目標達成方法を模索することが重要である。つまり，「グローカル」な戦略で SDGs の目標を考えることが肝要であろう。この意識を生徒が養い，自身が社会人，国際人としての責任や個人の高い倫理観を持った大人に成長できることを願って，本探究活動をより良いものに更新しながら，継続していきたい。

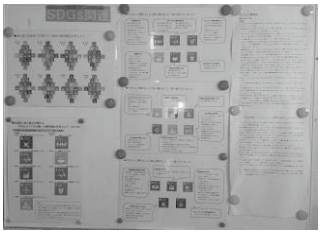


図 20　SDGs の活動に関する掲示物

7　参考文献

(1)樋口耕一，社会調査のための計量テキスト分析 第 2 版，ナカニシヤ出版，2020 年 4 月 6 日

(2)林浩二，令和３年度　博物館環境教育研修会，千葉県立中央博物館 教育普及課，2021 年 7 月 28 日

(3)環境省，すべての企業が持続的に発展するために ― 持続可能な開発目標(SDGs)活用ガイド ― 資料編 第 2 版，2020 年 3 月，
https://www.env.go.jp/policy/SDGsguide-honpen.rev.pdf，2021 年 7 月 30 日　閲覧

(4)日本ユニセフ協会，私たちがつくる持続可能な世界 第 4 版，2021 年 4 月，
https://www.unicef.or.jp/kodomo/sdgs/kyozai/dl/SDGs.pdf，2021 年 7 月 31 日　閲覧

付録

・生徒に行ったアンケート(複製)の URL と QR コード
https://forms.gle/kTyUEGQmJfMkgrdRA

・KH Coder の URL
https://khcoder.net/

児童の主体性を伸ばし、多様な意見交流を育む「楽しい読解指導」

～「読み読み教室と翻作法」の実践を通して～

松戸市立小金北小学校
サポート教員 卯 月 啓 子

はじめに

PISA2018 の調査結果で、日本の子どもの「読解力の低下」が報じられた。15 歳対象の調査ではあるが、読解力の低下は小学校から改善を検討すべき課題である。

私は小学校の現場で「読解力」はすべての学習の基礎として重きをおいた国語指導を 38 年間続け、その後もサポート教員や出張授業や講師として通算 48 年間日本各地で国語指導にかかわってきた。

教室には、音読はできていても、何も内容が頭に入っていない子どもたちがいた。その子たちの問題は表面化しにくく、授業中声も上げないので、私は「サイレントチルドレン」と名付け、発言の機会、アウトプットの機会を作るための指導を考え、子どもが楽しく効果的に読解力をつけるために、「読書」と「読解」を融合させた「読み読み教室と翻作法」」という指導法を提唱し試行錯誤しながら実践してきた。

1996 年から 2021 年 11 月現在まで、学校、講演会、勉強会などで 167 回、のべ 5,000 人を超える児童生徒（小学 1 年から 6 年までが主であるが中学生や大学生にも行った）、教員、保護者、教育関係の編集者に対して、出張授業ならびに講演を行った。

本稿では、これまで取り組んできた「読み読み教室と翻作法」の実践と、その考え方を紹介することで読解力を伸ばす授業を検討する一助になれば幸いである。

１．既存の読解授業における課題

① PISA2018 における課題から

PISA2018 の「読解力の低下」に関して、私が注目したのは「PISA の調査問題における難しさの認識」に関する 3 項目についてである。日本の子どもは「(1) 分からない言葉が多かった」「(2) 自分には難しすぎる文章が多かった」「(3) 複数ページを読んでいるうちに, どこを読んでいるのかわからなくなった」の全てで「まったくその通りだ」「その通りだ」と回答した割合が OECD 平均よりも多い。ここから、「読解力の低下」とは、子ども側の認識では「文脈の中で意味が取れない」「長文を読む経験が少ない」「文章を全体的にとらえられない」などが浮かび上がる。

②、 読解の授業での「表面化しにくい問題」から

ア、一見、できる子の課題（意味は分かっているが文章全体の文脈で意味を捉えられない。）

5 年「雪わたり」（宮澤賢治）の作品を読んだとき、「大理石よりもかたくなり…」の意味を聞いた。優秀な子が挙手し、「大理石とは、石灰岩が変成作用を受けてできた粗粒の方解石…」と、辞書で調べた意味をそのまま答えた。しかし、「ではどんな場所なのか」と質問したところ答えられなかった。文脈の中で「大理石」の意味を捉えていないので、作品世界の情景を想像することができない。この児童は一問一答では丸をもらえる一見すると「できる子」だが、文章全体を捉えた自分の解釈はできない。だが、それは表面化しにくい。

イ、できない子が脱落していく課題（そもそも言葉の意味が取れず、文章として読めていない。）

基礎的な「文字」を読み書きすることや、意味をとることに、学校では十分な時間を費やしていない。音読や、意味調べは家庭での宿題になっていることも多い。経験的にこういう子たちは家庭学習の時間は少ない。意欲はあっても語彙は少なく、言葉の意味を取りながら一人で文章を読むのに大きな負荷がかかるため、飽きてつまらなくなり止めてしまい、結果、読書量も少ない。しかし、授業で当てて読ませたり音読の宿題を出したりすると、「教科書に書いてある文を声に出して読む」だけならできるので、教師は原因が解明できず、十分な手立てが行えない。

この 2 つの表面化しにくい問題を解決するには、学校で文章の意味を理解しながら読む必要がある。そして、これらの子の読解の困難を減らす必要がある。

２．子どもの読解レベル

「Strategies That Work」（Stephani Harvei and Anne Goudvis 著。USA。583 頁 2017 年発行）は、二人のベテラン教育者が 45 年間の経験から、読解力は読書力と密接にかかわっているとし、子どもに思考力、理解力、想像力、親和的な読書力（卯月訳）を向上させるための戦略を論述している。「親和的な読書」とは端的に言えば、読書に親しみをもち、進んで読書をし、読書が

楽しいと思えることである。そして、「Reading is thinking」（「読むことは思考すること」卯月訳）という言葉が多用され、子どもに思考させるための読みの戦略が子どものレベルに合わせて展開されている。

私も長年の経験から、日本の子どもの読解レベルを段階づけており、上記の「Strategies That Work」と対応させたのが下記の表である。（訳は卯月）

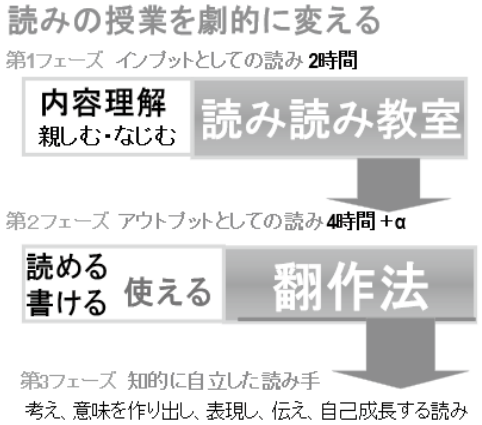
段階	子どもの状態	Strategies That Work
1	文字の読み方がわからないので、文章を読めない子	無言の読者
2	声に出して読めるが、言葉の意味がわからない子	無言の読者
3	言葉の意味はわかるが、前後を含めた文脈を理解できない子	気づきのある読者
4	文章全体で捉えられるが、自分自身の視点で解釈や想像ができない子	戦略性のある読者
5	自分個人の視点で解釈や想像ができ、それをアウトプットできる子	知的な熟練した読者

私の経験から、1～3の段階の子は教室に多くいるが、前項で２つの課題として挙げた通り表面化しにくい。特に１・２の段階の子は意味が取れずに授業から脱落したことを教師が気づかず、十分に対策が取れないまま授業が進行しやすい。また、４・５段階の子は、従来の読解授業では十分に実力を発揮できていない。アウトプットが正解を求められる一問一答であったり、感想文であったり紹介文であったりするだけなので、その子自身が思考したことを求められていない。

ある４年生の学級で「研究授業」を参観した際の例である。「ごんぎつね」のクライマックス場面を「ごんと兵十は分かり合えただろうか」という指導書にある問題と同じ学習問題で読み解いていた。活発な意見交換が行われ、３分の２の子たちが一人で何回も挙手して発言し、「分かり合えた」という前提で聞きごたえのある内容を発表し読み取っていた。「分かり合えない」という子どもは数人で、それも理由は薄弱で、活発に発言する子に簡単に論破された。よく見ると、３分の１の子たちは１単位時間のうちほとんど参加していなかった。その子たちのノートには、板書の写しと学習問題に対する自分の考えが少し書かれていたが、発表するまでの論拠がなかった。授業者も参観者も、黙っている子たち（サイレントチルドレン）には「聞いているだけでも学習している」という独りよがりな解釈をし、「内容の読み取りが深くて、よい授業ができた。」とこの授業を評価しがちであった。

３．解決方法

私は前述の読解レベルが混在している子どもたち全員に対応する、「思考する読み手」を育てるための戦略として「読み読み教室」と「翻作法」を考えた。



従来の読解の授業と違うポイントの比較を表にする。

	従来の読解授業	読み読み教室と翻作法
時間	大体２週・360 分（8 単位時間）→日をまたいで作品がぶつ切りになる。	1 日・90 分（2 単位時間）→1 回で通して一つの作品を読み切る。
読み上げ方	子どもに分担して当てて読ませる。→ひっかかる。遅い。意味が取れない。	教師が読む。→正確。速い。文字と音が一致する。語彙の説明付き。意味が分かる。
読み上げ中の他の子ども	ばらつきがみられる。早い子は先に読み、遅い子はついてこられない。→今、どこを読んでいるか分からなくなる。	読んでいるところを指でなぞる。→全員の読んでいるところが同期する。
質問と発言	正解は教師が持っている。登場人物の気持ちを問う。答えが一つ。（ペーパーテストを想定している）→発言できる子が限られる。	教師はファシリテーターで、答えはもっていない。登場人物の行動を問うので答えは自由。次々に当てる。→全員が発言できる。
板書	今回の授業範囲になる。→前の内容を振	作品を通した「起承転結」の質問と子どもの

	り替えられない。	発言→一目で内容を見渡せる。
アウトプット	一問一答で発表する。短時間で一律の感想文・紹介文・続き話・帯など表現する→できない子は達成感がない。	「翻作法」:個々の児童の課題や目的に合わせて表現物を作る。十分な時間設定→自分のペースで作れて達成感がある。

この方法で学習した子どもたちからは、「こんなにおもしろい授業は初めてだ。」「意味がよく分かった。」「たくさん発言できて嬉しかった。」「いろんなことを人は考えていると分かった。」という声が上がる。5年「いつか、大切なところ」（魚住直子）の「読み読み教室」を参観していたある校長先生は子どもたちが活発に楽しそうに発言しているのを見て「全員の子の脳が覚醒している。」と言い、「これなら、分からない子は出ないわね。」と続けた。その後、第2フェーズ「翻作法」を終えて、担任が市販のワークテストを行ったら、ほとんどが満点かそれに近い点数を取ったということで驚いていた。授業後、全員が国語が楽しいと言ったそうである。とても嬉しいことである。

4．読みの授業の指導法

フェーズ1：「読み読み教室」インプットする読み

① 読み方

1，短時間で読む。2単位時間（90分間）

一つの作品を「起承転結」の区切りごとに私が読み、質問し、問答しながら子どもが発言し、多様な意見を交流する。現行の国語教科書教材の分量や長さ、またはそれに準ずる本を短時間で読み通すことに意味がある。従来の読解授業では、初発の感想から場面ごとに学習問題を作り、詳しく登場人物の気持ちを探っていく。詳細な読解の手順に従い、一作品を読み上げるのに数日かかる。前日の復習をし、そこから本日の課題に入り、作品をぶつ切りにして読解鑑賞している。子どもから言うと「つまらないし、かったるい」。初読の感動や読書の面白さが時を追うごとに薄れていく。

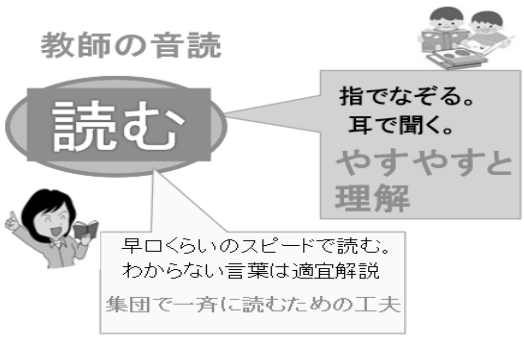
4年「一つの花」（今西祐行）で、十年後の文章を読んでいた時に、ある子が授業の途中で拍手をした。「ゆみ子ちゃんが十年後に幸せになっていてほんとによかった。かわいそすぎる。」と言って、感動した面持ちで授業後も他の子と語り合っていた。これも作品の全体像を短時間で把握したことで物語の中に入り込め、主人公と同じ気分で考えられたためと思われる。

3年「モチモチの木」（斎藤隆介）で豆太が医者様から「栃の木に雪が降って月の光が当たるから灯がついているように見える」（卯月要約）と言ったところを読んでいったが、何人もの子が「よけいな事を！」とつぶやいた。豆太がせっかくモチモチの木に灯がついたと思っているのにそれに水を差す（?）医者様の言葉に、豆太と同化して反応している読みがなされた。

2，指でなぞって読む。

書いてある「文字」をなぞりながら私の読みを聞かせる。早口くらいのスピードで読んでも子どもたちがついてこられるのは、今、読んでいるところがわかるように指でなぞらせるからである。ゆっくり読んで聞かせても、どこを読んでいるかがわからないから授業についてこられないのである。

「こんなに速いスピードで読んで子どもたちはついてこられないのではないか」という疑問を持つ参観者がいるが、授業が進むにつれて、「全員の子たちが内容を捉えている。」と驚く。授業に学習者として参加した教師は「指でなぞっているからすごくよくわかったし、速いのでかえって文に集中していった。」と、速さが読解を妨げるものではないと発言した。



3，教師が読む。

私が読むのは、「正しい音」で文字が入ってくることが必要だからである。子どもの音読では、速さも様々であるし、理解度も一様ではないので作品に没入できない。聞きながら「文字」をなぞることで、脳内で文がハイライトされる。そうすると内容をやすやすと理解してしまう。要所要所で全員が指でなぞっているかという確認も必ず行う。こうすると、優秀な子にもよい効果がある。早く読み進めたり他のことを考えたりするようなことはなくなり、集中して読む。様々な段階の読者がいる集団で、一斉に読むための工夫である。

② 文章読解のための方法

1，わからない言葉には適宜説明を入れて可視化。

読みながら、難しい語句の補足説明だけではなく、

子どもが意味のわからない比喩表現などにも、適宜「子どもにとって身近なもの」を示して考えさせながら読み進める。6 年「きつねの窓」（安房直子）では、空が「みがきあげられた青いガラスのように」とあり、その空を想像させるのに、その日の窓の外の空、窓ガラスと青いガラスの違いが何かを問いかけた。また、「一面、青いききょうの花畑」「どこまでもどこまでも続いている」を想像させるのに、3 階のその教室から見える校庭とそこから続く林を見るように促した。すると、「えー、あんなに広いのか。きれいだな。」「青一色か、すごいな。」などの声が聞こえてきた。大きさや色、形などを、教室の中や生活の中に落とし込んで目に見える形で示すと、作品世界が現前するかのようにビジュアライズされて生き生きと子どもの脳内に再現される。

古典の作品6年「春はあけぼの」（「枕草子」清少納言）や5年「春暁」（孟浩然）では、現代語訳をしながら読み進むのであるが、現代作品でも世代が違うと読み取れないということがあった。6年「川とノリオ」（いぬいとみこ）では、戦争の語彙だけではなく、「ノリオをおぶって川で汚れ物を洗う母ちゃん」の姿をリアルに想像するのは難しい。今の子どもたちにとって、洗える「布おしめ」の存在は皆無で、「抱っこ」する赤ちゃんが普通であることがわかった。そして、この一家の生活は「悲惨、みじめ、貧乏、かわいそう」という定式化された感想から先に進まず終わってしまう。「雑炊」を「リゾット」と読みかえる子どもたちに「戦争中でも幸せな子ども」であった「ノリオ」は想像しがたい。そこで、挿絵を注意深く見させたり私の生活経験などを伝えたりして、ノリオ一家の生活を「川」とからめて読み取った。そうすると、「川」という悠久の流れと対比して戦中、戦後のノリオ一家の出来事を読み取っていくことができた。

2．起承転結の区切りで４つの質問を作る。

読み読み教室では、物語の展開を「起承転結」に沿って区切り、質問を事前に作っておく。「起承転」の部分では登場人物の「行動」の理由を聞く。「気持ち」を聞く質問だと答えられない子でも、文中にある行動に着目できるので答えやすい。「結」の質問は作品の先の登場人物を想像させる。「起承転」の質問で登場人物の行動を踏まえたうえで、文中にない作品の先を想像するので、読みが広がり、深まる読みになる。

ここで重要なのは正解を一つにしないことである。そうすると答えは自由で多様になる。どの子も発言でき、何を答えても間違いではない。自分の考えが重要だと教えられた子は、自分独自の思考力を発揮していく。従来の読解授業のように、教師の正解に合わせるようなことはない。正解誘導型の授業では発言が偏り、サイレントチルドレンになる子が多く生まれてしまう。

5年「大造じいさんとがん」（椋鳩十）での質問。

1，どうして大造じいさんは、毎年、残雪の群れをねらうのだろう。（「起」の部分。物語の発端）
2，残雪とおとりのがんはどう違うのだろう。（「承」の部分。事件が起こる。行動に視点を当てる。）
3，大造じいさんが考えるひきょうなやり方とは何だろう。（「転」の部分。山場、クライマックス）
4，大造じいさんは来年も残雪をねらうのだろうか。（「結」の部分。）

3．発言、交流する読ませ方

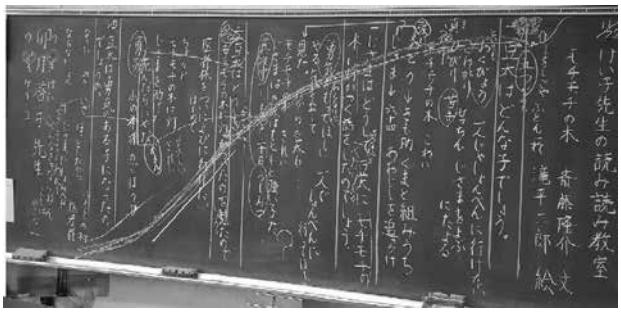
1つの質問で何個も答えが出せるので、座席順に座ったままで次々に当てて全員発言させる。挙手、指名、立つ、発言するというサイクルはとらない。当てるまでの時間が無駄であるし、優秀な児童、活発な児童に発言を独り占めさせることはしない。そういう子たちも順番が来るまで黙って待たせる。そうすると、他の子の意見をよく聞くようになる。落ち着いた読みの教室になる。相手を打ち負かすような発言はない。

私は、子どもの発言を肯定的にとらえ、なぜそのような考えをしたのかを聞いていく。「わかりません」「同じです」「考え中です」と答えた子にはあえて追求しないが、言い淀んでいる子には「こういうことかな？」と私が類推した言葉を伝え、考えるよすがとさせる。教師側も一緒に考える立場を示す。そして、発言が一巡したのち、その子たちを再度発言させていく。このころにはほかの子の考えを聞いているので自分なりに答えられるようになっている。

ある3年のクラスでは、質問の「起」「承」に対して半数の子が最初は答えなかったが、私が順に何度でも聞き返していくので、だんだん発言するようになり、質問の「転」と「結」では我先にと挙手して発言していた。これは、正解があると思って、その正解がわからないからと黙ってやり過ごしてきた経験が多いからであると思われる。読み読み教室ではどんな答えでも自分の考えを言えばよいと分かり安心して学習に参加し発言してくる。自分の考えや答えが尊重されるので、

同じように友達の考えも尊重するようになる。自分の意見と違う意見を聞くことで、自分の考えも深まり広がっていく。正解は一つではないので、全員で質問を柱にして探求していくことになる。知的で楽しく面白い学習が展開される。友達の考えを聞くことでその子への理解が深まり、クラスの人間関係も向上していった例が多数ある。

4. 板書の仕方



起承転結の４つの質問を一覧できるように書く。子どもの発言は何らか形で必ず書く。そのため、板書はきれいには書かれていないが、見れば、進行状況が一目瞭然でわかる。ある先生が「所要があって途中抜けたが、板書をみると、今までの展開がよくわかり、何を話し合っているのかすぐわかった。」と言った。一つの作品が黒板１枚に書かれているので、すぐ振り替えられる。また、子どもは発言が板書に書かれることで、どんな答えでも受け止めてもらえるという安心感につながり、より発言しやすい状況を作り出せる。

５．読みの授業の指導法

フェーズ２：翻作法　アウトプットする読み

「翻作法」は、千葉大学の首藤久義教授が提唱した学習法である。私は読み読み教室でインプットされた作品世界を、原文をなぞったり変えたりして表現して自分の作品に仕上げていくアウトプットとしてこの翻作法を用いている。

180 分（4 単位時間）かまたはそれ以上と長めに時間は取り、子どものレベルに合わせて様々な翻作法の例を出して示し、必ず自分の作品を完成する体験をさせる。4 年「ごんぎつね」（新美南吉）では 100 通りの翻作例を示し、子どもに選ばせて活動させた。紙芝居、五七五詩、音読劇、クイズブック、台本、インタビュー記事、視写絵本、書評、マンガ、日記、独白など様々である。例えば、「登場人物の日記」を翻作する場合、作品の文中には書いていないシーンを想像して書く。その登場人物になりきることで創作の楽しさを手軽に感じながらも、登場人物と作品の理解を深めるために子どもが自分なりに文章を精読し、その文章の内容や形式に慣れ親しむことになる。

例：4 年「一つの花」（今西祐行）のお父さんの日記

翻作は、一人一人違う課題であるので誰からも侵されず、邪魔をされない活動を落ち着いてできる。全体の活動時間は決めるが、個々の活動は自由であり、どこから始めどこで終わってもよく、場所も教室や図書室など学習できる場所で行わせる。子どもがマネジメントする授業である。できた作品は共有しフィードバックさせる。達成感や成就感をもち、何より子ども自身が自分に自信が持てることが一番大きい。

最近では、タブレットで絵を描き、音声入力して表現し発表する子などデジタルをうまく利用した表現物も多くなっている。それはまた新たな翻作法の地平が広がることにつながり、さらに面白い展開になる。

６．今後の展開

「予測困難な時代」に生きる子どもたち全員が読解力を向上させるだけでなく、「知的な熟練した読者」になる「第３フェーズ」を夢見て、これからも出張授業、指導法の共有を積極的に行い、広げていきたい。動画配信も始めた。（「卯月啓子の楽しい国語チャンネル」）。それを見て、自分の学級で「読み読み教室と翻作法」をしたら、信じられないくらい活発になり成績も上がったと伝えてくれる教師が何人もいた。

そして願うことは何よりも「読みは楽しい」と子どもたちに感じ取らせたい。読書の醍醐味を知ると、作家が作り出した他人を通して生き、経験したことのない時間と空間に訪れることが可能になり、自由に開放的になり、自分の魂を大事に育て、人とのつながりを深める子どもに変わってくるからである。

参考文献

『ことばが広がるⅠ』『同Ⅱ』『翻作法で楽しい国語』3 冊とも首藤・卯月共著、東洋館出版社

客観的評価に基づく家庭と自閉症・情緒障害特別支援学級の連携の在り方

～ Strength and Difficulties Questionnaire(SDQ)を活用した特別支援学級の実践～

柏市立柏第三小学校
教諭 髙 根 沙 織

１．はじめに

発達につまずきのある子どもの支援においては，その支援が関係者の文脈に適合しているかどうか，といった文脈適合性（contextual fit for support）や，支援の目標，手続き，効果が本人や保護者にとって有益であるかどうかを査定する社会的妥当性(social validity)を評価する必要性があるとされている(須藤, 2018)。また，岡村(2014)は，保護者と学校の協働に方法をあてるコンジョイント行動コンサルテーション（conjoint behavioral consultation）研究の観点から，教師と保護者それぞれの異なった視点を踏まえた効果の検討がなされるべきであり，わが国における保護者と学校の協働を促す実証研究の蓄積が必要であると述べている。

第２次千葉県特別支援教育推進基本計画―共生社会の形成に向けた特別支援教育の推進―においては,「いつでも・どこでも・誰にでも」がキーワードしてあげられており（千葉県, 2017），校内においてはもちろんのこと，家庭と学校の連携に基づく支援は欠かすことができない。支援の社会性妥当性として,「目標，手続き，効果」の査定を求められることから，家庭と学校の連携においては，①現在の問題に関するアセスメント情報の共有の方法②家庭と学校の協働による支援の方法，③進捗や評価の方法，ということの検討が必要になり，活用しやすいツールと，持続可能な方法の検証が求められる。

一方，医療現場においては，児童の適応と精神的健康の状態を包括的に把握する尺度である，Strength and Difficulties Questionnaire （以下，SDQ）(Goodman, 1997)が用いられることが多い。この尺度は，児童の行動のポジティブな面とネガティブな面を評価するための信頼性の高いスクリーニング法とされている（Matsuishi et al., 2008)。SDQ には，保護者評定版と保育者・教師評定版があり，それぞれ５分程度でチェックすることが可能である。全 25 項目からなり，情緒面，行為面，多動・不注意，仲間関係，向社会性の５つの下位尺度から構成され，向社会性を除く４つの下位尺度の合計点から，全般的困難度である Total Difficulties Score（以下，TD）を算出することができる。岡田ら（2016）の研究では，小学校１年生の児童を対象に保護者評定と教師評定の SDQ を実施し，教師版 SDQ を利用することで，支援が必要な可能性のあるケースを抽出し，効果的な支援の可能性が期待できると示唆している。

特別支援学級の担任として，私はこれまで，日々の教育実践において児童の特性に応じた目標が本当に合っているのか，また，その目標を達成するための支援は適切なのか，支援の効果はあったと言えるのか，など，常に疑問をもちながら支援を行ってきた。また，保護者と児童の様子について話をする中で，学校での困り事と家庭での困り事に差を感じることがあった。

そこで，本実践では，SDQ を家庭と学校で用いることを通じて，アセスメントから評価までのプロセスにおける家庭と特別支援学級の連携に基づく支援の在り方を検討することを目的とする。また，本実践を通じて，特別支援学級における SDQ の実行可能性についても論じ，客観的な尺度を用いたエビデンスベースドの特別支援教育の在り方についても報告したい。

２．実践方法

１）SDQ 及び支援の実施時期と実施場所

①教師評定版 SDQ（以下，SDQ-T）及び保護者評定版 SDQ（以下，SDQ-P）を次の時期に実施した。

１回目　X 年９月
２回目　X 年 12 月
３回目　X+1 年３月

②SDQ の実施場所

家庭及び特別支援学級

2)SDQ の結果に基づく支援

①実施時期：X 年 10 月～X+1 年３月

②実施場所：特別支援学級

4)対象児童

児童 A 児（1 年女児），B 児（4 年男児），C 児（6 年男児）の３名（各学年は実践当時のもの）

5)評価方法

SDQ による評価及び日常生活上の行動観察を行う。

３．実践の概要

1）各児童のアセスメントと支援方法

【A 児のアセスメント】

SDQ の結果（Figure 1-1, 1-2）から，4 つの下位尺度を相対的に比較すると，行為の面が強みであり，不注意の面が弱みであることが考えられた。SDQ-T と SDQ-P を比較すると，弱みについては，おおむね同様の傾向が見られた。また，向社会性については，SDQ-T の方が高い傾向が見られ，情緒については SDQ-P の方が低い傾向が見られた。日常生活の行動観察からは，様々な刺激に反応しやすく，特に，周囲の言動に対しては，衝動的に反応してしまう姿が見られた。また，友達や教師に対して，自分の思いや考えを伝えたい衝動が先行して，声の大きさの調節が苦手な姿が見られた。家庭においては，宿題等に取り組む際には，保護者に話しかけて課題が進まないことがあるようであった。家庭内にいても大声で話しかける等，「そんなに大きな声で話さなくても聞こえるよ。」と保護者が声をかけることが多いとのことであった。

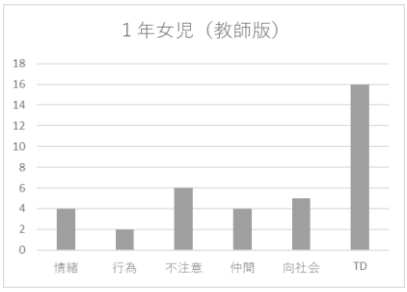


Figure 1-1. A 児の SDQ-T

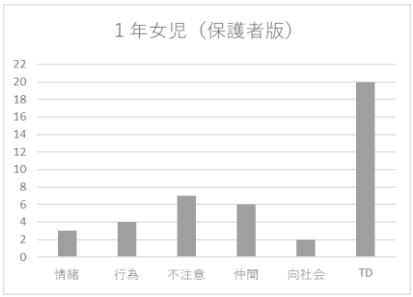


Figure 1-2. A 児の SDQ-P

【A 児への支援方法】

アセスメントの結果から，本児の強みである行為の面については，良い行動を具体的に褒めることで自信につなげ，より良い行動の強化につなげる関わりを心がけた。弱みである不注意の面に関しては，学習をするときには，空間をパーテーションで区切るなど，A 児が集中しやすい環境を整えるように心がけた。特に，声の大きさの調節が難しい本児に対して，声の大きさを数値化するようにした。数字だけではなく，動物で例えることでイメージが湧くような「声のものさし（Figure 2）」を作成し，静かに聞いてほしい場面で提示するようにした。

Figure 2.　声のものさし

【B 児のアセスメント】

SDQ の結果（Figure 3-1, 3-2）から，4 つの下位尺度を相対的に比較すると，情緒の面が強みであり，不注意の面が弱みであることが考えられた。また，SDQ-T と SDQ-P を比較すると，同様の傾向が見られたが，保護者版の方が，TD が高い数値が示された。日常生活の行動観察からは，今取り組んでいることに集中しすぎてしまい，行動の切り替えができず，次の活動に遅れて参加する場面が見られた。家庭においても，話しかけてもゲームや動画をやめられず，約束の時間が守れないことが多いようであった。

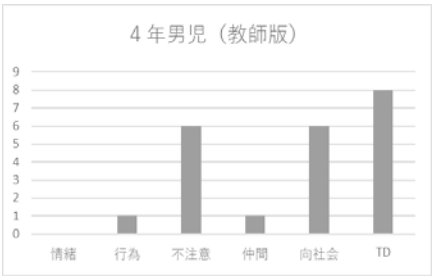


Figure 3-1. B 児の SDQ-T

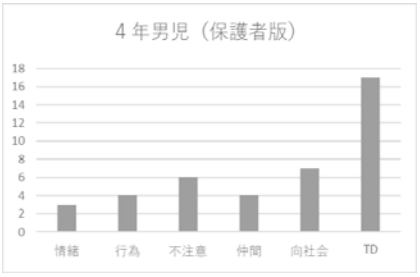


Figure 3-2. B 児の SDQ-P

【B 児への支援方法】

アセスメントの結果から，本児の強みである情緒の面については，引き続き安定して過ごすことができるように，B 児と会話する時間を毎日設け，B 児が登校する満足感を持たせるようにした。弱みである不注意の面に関しては，机の上に，「話を聞くときの約束」を掲示するなど，適切な行動を具体的に指導するという関わりを行うように心がけた。特に，担任が音声指示で

カウントダウンを行ったり，タイマーを活用したりするなどを行った。　また，本児の動機づけの一環として，トークンエコノミーを活用した関わりを行うこととした。例えば，B 児が好きで夢中になる活動を授業の最後の時間に行い，約束(Figure 4）のもと授業の時間内で活動を終えるようにするという経験を積み重ね，切り替えの練習を行った。時間内で行動を切り替えられたときにはトークンとしてシールを貼り，ポジティブな評価をすることで，児童の動機づけを行った。

Figure 4. B 児に作成した約束カード

【C 児のアセスメント】

SDQ の結果（Figure 5-1,5-2）から，4 つの下位尺度を相対的に比較すると，行為の面が強みであり，情緒や仲間関係の面が弱みであることが考えられた。また，SDQ-T と SDQ-P を比較しても，同様の傾向が見られた。日常生活の行動観察からは，他人の失敗した行動に左右されて，泣いたり怒ったりと感情の調節が苦手な姿が見られた。家庭においては，保護者が弟に対して注意をしている場面を見るだけで C 児が泣いてしまうことがあるようであった。

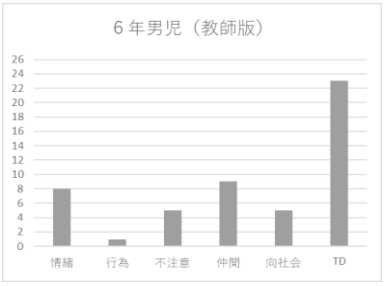


Figure 5-1. C 児の SDQ-T

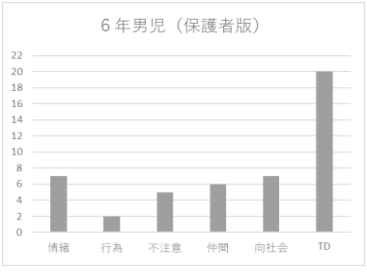


Figure 5-1. C 児の SDQ-T

【C 児への支援方法】

アセスメントの結果から，本児の強みである行為の面については，リーダーや学級委員などの学級内での役割を与え，周囲の児童のモデルになる行動を意識する関わりを行うように心がけた。弱みである情緒の面については，失敗することへの恐怖や不安を低減できるよう，コミック会話（Figure 6）を活用して状況を視覚的に理解したり，自分の思いや考えを客観的に捉えたりできるようにした。「失敗は成功のもと」という話を作成し，本児と共有して落ち着いて振り返り，「失敗から学ぶことがある」という経験を積み重ねた。

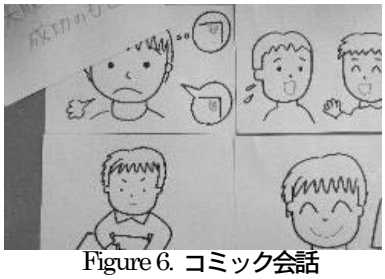


Figure 6. コミック会話

2）各児童の SDQ の結果と変容

①A 児の SDQ の結果と変容

A 児の 9 月時点での SDQ と，12 月・3 月時点での SDQ の結果（Figure 7-1,7-2）を比較すると，SDQ-T,SDQ-P ともに 12 月には TD が減少しており，全般的な困難さは低減していることが示されたが，3 月時点では 12 月時点よりも TD が増加した。ただし，教師・保護者共に情緒と仲間づくりに関しては，困難さが低減する傾向が見られた。日常生活では，支援の前は全体の場で発表するときには緊張や不安から声が小さくなってしまったり，静かに話を聞く場面でつい大声を出してしまったりと，場に応じた声の大きさが定着していないことがたびたびあった。しかし，A 児の特性に応じた支援として，声の大きさを可視化する支援を継続して行うと，声のものさしの約束を守ることができる時間が増え，自分から声の大きさを調節しようとする姿が見られた。本児から「ありさんの声だね。」という言葉がきかれるなど，場面に応じた声の大きさを意識している様子が見られるようになった。さらに，保護者からは，「以前は近くにいても大声で話すことがありましたが，少しずつ声の大きさを考えて話すことが増えてきました。」という話を聞くことができた。

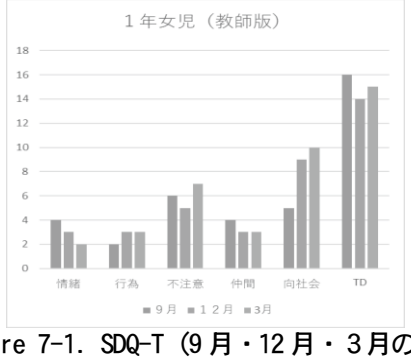


Figure 7-1. SDQ-T（9 月・12 月・3 月の比較）

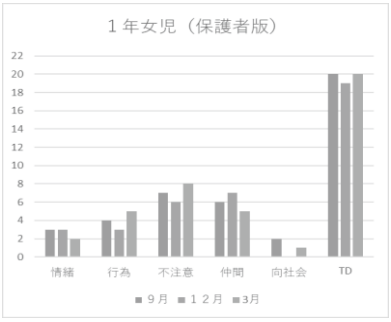


Figure 7-2. SDQ-P（9月・12月・3月の比較）

②B児のSDQの結果と変容

B児の9月時点でのSDQと，12月・3月時点でのSDQの結果（Figure 8-1, 8-2）を比較すると，いずれのTDにおいても，9月当初よりも増加する様子が見られた。しかし，SDQ-Tにおいては，12月の段階で不注意の困難さが減少し，3月には9月時点に戻っていることが示された。また，情緒については変わらず安定している結果が示された。SDQ-Pにおいては，全般的な困難さが増加していることが示された。日常生活では，タイマーを活用したり声をかけたりと，視覚的にも聴覚的にも終了を予告するという支援を継続して行ったことで，遅れずに次の活動に参加できることが増える姿が見られた。また，成功体験を学校で積むことができ，褒められる機会が増えたことで，気持ちを落ち着かせて過ごすことが多かった。家庭でも同じようにタイマーやカウントダウン，トークンエコノミーを実践してもらったが，保護者からは，「夢中になると時間を忘れてしまうこともある。」という話が聞かれた。

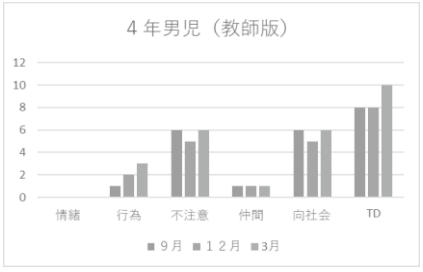


Figure 8-1. SDQ-T（9月・12月・3月の比較）

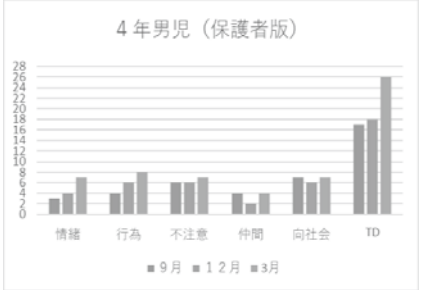


Figure 8-2. SDQ-P（9月と12月・3月の比較）

③ C児のSDQの結果と変容

C児の9月時点でのSDQと，12月・3月時点でのSDQの結果（Figure 9-1, 9-2）を比較すると，SDQ-Tにおいては4つの下位尺度で困難度の低減が示され，結果としてどちらもTDが低減した。SDQ-Pにおいては，TDがわずかに増加した。日常生活では，C児の特性に応じて，良い行動を積極的に言葉に表し，C児自身に「自分には良いところがたくさんある。」と自信をつけられるように支援してきた。年間を通して意識して声をかけることで，次第に他人の失敗に対して耳をふさぐ行動や，自分の失敗を責める姿が減ってきた。また，本児からも「失敗は成功のもと，失敗は誰にでもあります。」という言葉が聞かれるようになった。さらに，保護者からは，「家でも泣いてしまうことが減りました。」という言葉が聞かれた。副次的な効果として，これまでは交流先の学級での失敗を恐れ，交流に行くことを渋る姿が見られていたが，支援後は渋ることなく交流及び共同学習に参加することが増えた。

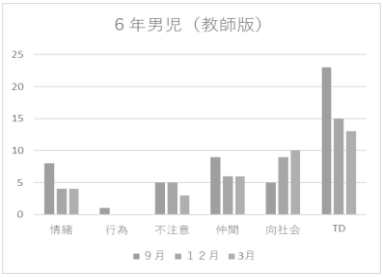


Figure 9-1. SDQ-T（9月と12月の比較）

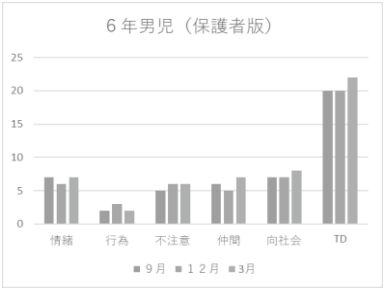


Figure 9-2. SDQ-P（9月と12月の比較）

4．成果と課題

（1）本実践の成果

A児は，次第に「声のものさし」による声の大きさの調節が定着してきた。今後も指導を継続することで，児童自らが声の大きさに注意を向けて対処する力がつくと考えられる。また，家庭でも声の大きさを意識する姿が増えてきていることから，今後も学校と家庭での進捗を共有することが重要である。

B児は，タイマーを黒板に掲示するとともに，教師が近くで声をかけ，気付きを促すことで，行動の切り

替えに繋がることが増えた。今後も本人が褒められる機会を増やすことで，家庭での成功体験にも繋がると良いと考える。

C 児は，「失敗は成功のもと。」というキーワードが定着し，交流及び共同学習への取り組みからも，失敗に対する恐怖心が，減少した様子が見られた。学校での安心感が家庭での安定に繋がるよう，支援を継続することが重要だと考える。

（2）本実践の課題

本実践においては，大きく 2 点の課題が挙げられる。以下項目ごとに示す。

① 評価の期間が短い

評価と支援を行った期間が，6 カ月と限定的であったため，今後，長期的な変化を追って，各児童の変容の経過を把握することが求められる。

② 行動観察の視点

児童の実態把握の際には，個人と環境の相互作用を把握するための，行動観察の手法が求められる。より正確な行動観察を行うため担任として，今後も研鑽を積んでいきたい。

5．おわりに

自閉症・情緒障害特別支援学級では，個別性と独自性の高いカリキュラムとともに，家庭とのこまめな連携が求められる。そして何よりも，子どもたちは常に成長し続けているため定期的な実態把握が求められる。従来，特別支援学級においては，担任の主観的な実態把握と評価に基づき，「甘えが出ている。」や「担任が代わってできないことが増えた。」など，根拠に基づかない情報共有が多かった。しかし，本実践を通して，児童の実態を客観的に把握すること，そして，児童にあった支援方法を検討し継続して評価すること，さらに何よりも，家庭と同じ視点で児童の特性を把握していくことが，個別最適化された支援を提供することが可能な「特別支援学級」だからこそ，必要であると感じた。

また，担任としても，これまでは「この支援でよかったのだろうか。」と感じていた支援方法が，SDQ の数値として具体的に評価されると，「この支援方法は継続しよう。」と，自信をもって支援方法を継続することができた。今回のように，客観的な尺度を用いて，家庭と学校の双方で評価する方法は，エビデンスベースドの教育的支援が求められる昨今，これからの学校現場に必要なことなのかもしれないと実感した。今回の実践をきっかけとして，今後も SDQ を取り入れていきたい。

最後に，本実践をまとめるにあたり，同意を示して協力してくださった関係保護者の皆様，そしていつも目の前で笑顔を見せてくれる，私のクラスの大切な子どもたちに感謝の意を表します。

参考文献・引用文献

1)Goodman,R.（1997）The Stremgth and Difficulties Questionnaire A research note. J Child Psychiatry, 38. 581-586.

2)Matsunishi, T. Nagano, M. Araki, Y et al.,(2008) Scale properties of the Japanese version of the Strength and Difficulties Questionnaire(SDQ): A study of infant and school children in community samples. Brain Dev, 30. 410-5.

3）岡田香織，柴田由己，能島頼子，小島里美，福元理英，野邑健二(2016）教師による児童の適応状況の Strength and Difficulties Questionnaire(SDQ)を用いた評価―臨床評価,保護者による評価との関連― 児童青年精神医学とその近接領域，57(2).310-322.

4）岡村章司(2014）学校との協働を通した行動問題を示す発達障害児の保護者への支援 ―コンジョイント行動コンサルテーションを中心に― 特殊教育学研究，52(4). 305-315.

5)須藤邦彦(2018）わが国の自閉症スペクトラム障害における応用行動分析学をベースにした実践研究の展望―2012 年から 2017 年―教育心理学年報，57. 171-178.

奨　　励　　賞

自らを見つめ、豊かな心でよりよく生きる児童を育てる道徳教育

～多様な指導法を通して考えを深める道徳科の授業～

旭市立飯岡小学校
校長　常 世 田　敏 彦

Ⅰ　はじめに

本校は創立１４４年の歴史ある学校である。旭市飯岡は千葉県の最東北端に位置しており、海岸に面した平坦地には、人家が密集し、商店街と住宅地を形成している。海岸から２５０m、海抜６．７mの位置にある本校からは雄大な太平洋を臨むことができる。

２０１１年の東日本大震災では、本地区にも、津波が押し寄せ、家屋の被害にとどまらず、１４名の死者と２名の行方不明者を出した。津波による千葉県最大の被災地となり、本校は震災後から２か月間、地域の方の避難所になった。

また、学校図書館司書と連携した読書活動を推進し、令和２年度には「子供の読書活動優秀実践校」として文部科学大臣表彰を受けた。

Ⅱ　研究の概要

１　主題設定の理由

本校の学校教育目標は「確かな学力、豊かな心、健やかな体を備えた児童の育成」である。この学校教育目標を受け、「豊かな人間性や道徳心をもった思いやりのある子どもを育てる」ことを具体的な方策として掲げている。

児童は、明朗活発であり、身体活動を好み、友だちと仲良く学校生活を送っている。一方で、ここ数年の児童数の減少により、令和３年度は全校児童１９５名、第５学年以外は単学級となった。人間関係が固定化しやすく、集団の中で多様な考えに触れる機会や学び合いの機会、切磋琢磨する機会が少なくなっている。

道徳科の授業を通して多様な意見や考え方に触れ、自己の生き方について深く考えることは、「豊かな心」の育成につながると考える。また地域や家庭とも連携し多様な価値観に触れながら、道徳科の授業を要として、自らを見つめ、他者と協働してよりよく生きる児童の育成が求められる。

２　研究仮説

（１）道徳的課題に対して、多様な指導法で物事を多面的・多角的に考える授業展開を工夫すれば、自己の生き方についての考えを深めることができるだろう。

（２）地域や保護者、異学年と交流できる環境づくりを行えば、思いやりの心が育まれ、他者と共によりよく生きるための道徳性を養うことができるだろう。

３　研究の内容

（１）多様な指導法を用いた授業実践

（２）豊かな関わりを生かした道徳教育の推進

（３）思いやりの心を育み、児童のよさを認める環境整備

Ⅲ　実践

１　多様な指導法を用いた授業実践

（１）役割演技

【第１学年　教材名『はしの上のおおかみ』】

話に登場するおおかみやくま、周りの動物たちの気持ちについて考えることができるように、役割演技を取り入れた。教師や児童が登場人物（「おおかみ」や「くま」「うさぎ」等）の役になり、実際に演じたり、演技を見ている児童に話を聞いたりすることで、悲しい気持ちや嬉しい気持ちに共感させ、「人に親切にすると相手だけでなく自分もよい気持ちになること」に気づかせた。

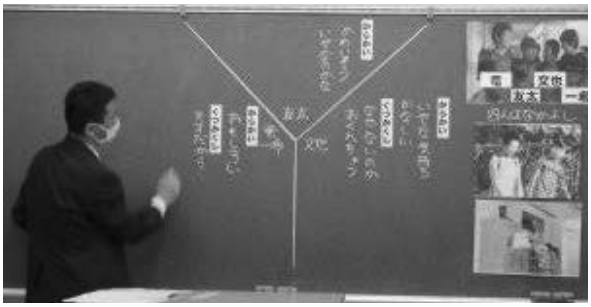
おおかみへの手紙を書く活動では、おおかみがやさしくなったことで周囲の動物も嬉しい気持ちになったことに気づく様子がうかがえた。

（2）Yチャート

【第４学年　教材名『本当の宝物』】

本教材は、些細な出来事をきっかけにクラスメートである「文也」のことを「天才」と呼ぶようになり、その行動は次第にエスカレートし靴隠しに発展するものである。Yチャートを用いて、「文也」、「からかいや靴隠しをした竜や一希」、「近くで見ていた友太」、それぞれの立場に立ち、気持ちを考えさせた。

友人へのからかいや靴かくしの場面において、それぞれの立場の気持ちを考えることで、物事を多面的・多角的にとらえることができるようにした。からかっている方は軽い気持ちでも、それをされている方は苦痛を感じていることに気づかせ、自分だったらどうしたらよいか考えを深めた。



（3）相関図

【第５学年　教材名『ロレンゾの友達』】

「アンドレ」「サバイユ」「ニコライ」という３人の友人が、「ロレンゾ」が罪を犯したかもしれないという情報に対して、どのように対応すべきか友達として懸命に考えるという教材である。

アンドレ…いけないことかもしれないが、お金を持たせて逃がしてやる。 サバイユ…自首をすすめる。本人が納得しない場合は逃がしてやる。 ニコライ…自首をすすめて、一緒に付き添う。だめなら警察に知らせる。

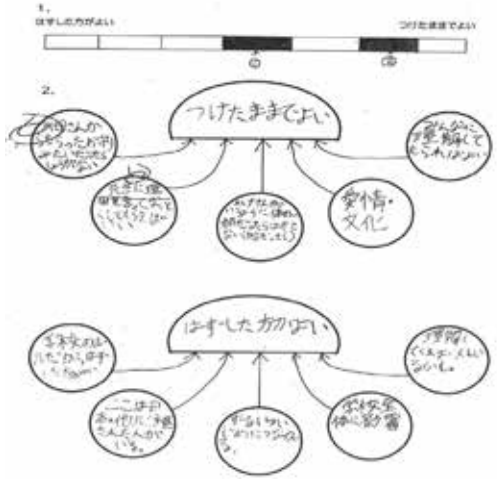
３人の「ロレンゾ」に対する考えを相関図にまとめることでそれぞれの視点からロレンゾに対する思いを整理した。その際、「授業のユニバーサルデザイン化」という視点から、登場人物の考えが明確になるように絵や色で視覚的に整理し（アンドレ･･･桃色、サバイユ･･･緑、ニコライ･･･水色）、３人の考えの共通点や相違点を話し合えるようにした。

また、自分の考えは３人のうちの誰に近いのかをネームプレートで貼らせて自己決定の場を設け、個々の考えが全員で共有できるようにした。様々な意見を認めていく活動を通して「真の友情」とは何かに迫った。

（4）くらげチャート

【第６学年　教材名『外国からの転校生』】

日本にやってきたブラジルからの転校生がピアスをしていたことを取り上げ、くらげチャートを用いて「つけたままでよい理由」と「はずしたほうがよい理由」を考えさせた。



「つけたままでよい」

・お母さんからのお守りだから。 ・愛情の証 ・先生やみんなに理由を説明する。 ・主人公にとっては体の一部のようなもの ・ブラジルの文化だから。

「はずした方がよい」

・ここは日本だから、日本のルールに従う。 ・前に注意された人がいるから特別扱いするといじめられてしまうかも。 ・ほかにもピアスをつけてくる人が増えてしまうかもしれない。

理由をたくさん挙げることで、どちらも主人公の気持ちを考えた行動であることに気づき、終末では「お互いのことを受け入れること」や「外国の人と文化やルールをしっかり理解し合こと」の大切さに気づくことができた。

２　豊かな関わりを生かした道徳教育の推進（道徳科を中心に他の教育活動を含めて）

（１）地域の方との関わり

【第５学年　教材名『命の大切さを伝える～震災遺族　たかい　ちづさん～』】（道徳科）

本教材は、１９９５年1月１７日に起きた、阪神・淡路大震災で１歳の息子を亡くした「たかいちづさん」が、防災の原点「命の大切さ」を伝えたいと願い、小学校を訪れ震災の特別授業を行うものである。

実際に授業をしている映像を視聴し、「家族にとってはみんなの命がなくなったら、わたしがつらかったのと同じようにつらい。」「みんなの命は家族にとっても大切だから、つらいことがあっても、生きてほしい。」というちづさんの思いに触れた。

終末では、２０１１年に発生した東日本大震災で津波に流された経験をもち、現在は震災を語り継ぐ活動に取り組んでいる地域の方にゲストティーチャーとして来ていただいた。津波に流されたときの様子や、その時の気持ち、どのような思いで震災の経験を語り継ぐ活動に取り組んでいるか実際に聞くことで、児童は「災害はいつ起こるかわからないから、自分の命を守るための備えが必要だと感じた」「自分も、自分や家族、周りの人の命を大切にしたい」「地域で起きたことを、弟にも伝え、命を守れるようにしたい」という考えをもつことができた。

（２）学校図書館司書との関わり

【思いやりブックトーク】

週１回の学校図書館司書来校日に、「思いやり」をテーマにブックトーク（※１）を実施した。

事前に学級の実態を伝えたり、各学年の「思いやり」をテーマにした道徳教材について学校図書館司書と共通理解を図ったりしながら、児童に紹介する本を選書した。

第６学年では、学習指導要領の内容項目Ｂ「主として人との関わりに関すること」の（７）「誰に対しても思いやりの心をもち、相手の立場に立って親切にすること。」に基づき、「思いやりってなんだろう」「自分の周りにはどんな人がいるだろう」という問いかけを交えながら、下記の本を紹介した。

（※１）一定のテーマを立てて一定時間内に何冊かの本を複数の聞き手に紹介すること

①「ふまんがあります」 ヨシタケシンスケ　作　（PHP 研究所）
②「わたしのおとうと」 あまんきみこ　作（学習研究社）
③「わたしのおとうと、へん…かなあ」 マリ＝エレーヌ・ドルバル　作　（評論社）
④「みえないってどんなこと」 星川ひろ子　作　（岩崎書店）
⑤「みえるとかみえないとか」 ヨシタケシンスケ　作　（アリス館）
⑥「ええところ」 くすのきしげのり　作　（学研教育出版社）
⑦「わすれられないおくりもの」 スーザン・バーレイ　作　（評論社）

また、「家族への思いやり」「友だちや身近な人たちへの思いやり」「動物たちへの思いやり」「すべてのものへの思いやり」というテーマごとに下記の本を教室へ配架した。

【家族への思いやり】
「おばあちゃんのさがしもの」
おちとよこ　作（岩崎書店）
「おじいちゃんがおばけになったわけ」
キム・フォップス・オーカソン　作
（あすなろ書房）
【友だちや身近な人たちへの思いやり】
「空にむかってともだち宣言」
茂木ちあき　作　（国土社）
「花さき山」
斉藤　隆介　作　（岩崎書店）
【動物たちへの思いやり】
「ずーっと　ずっと　だいすきだよ」
ハンス・ウィルヘルム　作　（評論社）
「忘れないよリトル・ジョッシュ」
マイケル・モーパーゴ　作（文研出版）
【すべてのものへの思いやり】
「金子みすゞ童謡集　わたしと小鳥とすずと」
金子みすゞ　作　（フレーベル館）

ブックトーク終了後には、早速、本を手にとって読む児童が多くいた。

（3）保護者との関わり

【道徳通信の発行】

コロナ禍で保護者の来校が制限される中、道徳通信を用いて、本校のとりくみや、各学級の授業の様子について道徳通信を用いて全家庭へ発信した。

道徳通信の発行計画

第１号
・特別の教科　道徳について
・本校のとりくみについて

第２号～第８号
・各学級の授業の様子
（全７学級の授業の様子を順に掲載）

第９号
・道徳の評価について（通知表の発行に併せて）

第１０号
・１年間の成果について

保護者へ道徳科の授業について知らせることで、道徳科の学習に関心をもってもらうとともに、家庭と連携して児童がよりよく生きるための道徳性を養う一助となった。また、道徳通信を通じて他の学級の道徳科の授業について知ることで、職員の指導力向上を図ることができた。

３　思いやりの心を育み、児童のよさを認める環境整備

（1）「思いやりの木」～全職員で全児童のよさを認める活動～

全職員で全児童を見ていくというねらいのもと、児童昇降口に「思いやりの木」を掲示した。

①年度初めに全職員にハート型の用紙を配付
②児童のよい行い（※２）を見つけたらその用紙に記入し、学級担任に渡す。
③学級担任は学級の児童の前で紹介し、称賛する。
④「思いやりの木」に掲示する。

(※２）対象となる児童は担任している児童に限らず、全校児童

例：２年生担任から６年生児童へ
・生活科で育てている野菜の鉢が倒れていることに気がつくと、６年生の○○さんと○○さ

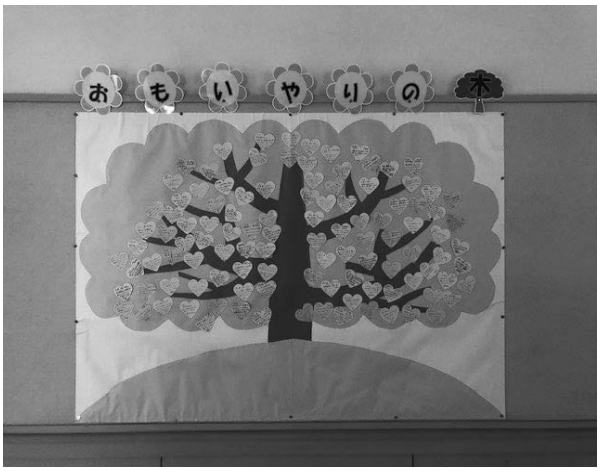
んが風の当たらない場所に移動してくれました。

なかよし学級担任から２年生児童へ

・給食の食缶を片付けに行くときに１年生に道をゆずっていました。さすが２年生ですね。

５年生担任から４年生児童へ

・落ち葉がたくさん落ちていることに気がつくと○○さんと○○さんが、すみずみまできれいにしてくれました。



（2）「きらっとさん」～各学級において、児童同士でよい行いを認める活動～

全学級に友だちのよさを見つけて掲示するコーナーを設置し、よい行いは学級の児童の前で称賛した。

例：○○さんへ

・わたしが落とした消しゴムを拾ってくれてありがとう。

△△さんへ

・今日の体育のとき、跳び箱の練習を一生懸命頑張っていました。

□□さんへ

・ぼくが昼休みにおにごっこをして転んでしまったとき、「大丈夫？」と声をかけ、保健室まで連れて行ってくれました。

Ⅳ　成果と課題

（成果）

○道徳科の学習では、多様な指導法や思考ツールの活用で、児童が１つの物事を多面的・多角的に考えることができた。複数の登場人物がいた場合や１つの教材に様々な心情が含まれている場合でも、それぞれの立場や考えを整理し、自己の考えを深めることができた。また、道徳科の学習で活用した思考ツールを他教科の学習でも取り入れ、生徒指導の機能を生かした授業を展開することで、様々な考えに触れることができた。

○防災教育や学校図書館司書との連携等、本校の特色を生かした道徳教育を推進することができた。特に防災教育はこの地域で生きる児童にとって不可欠のものである。道徳科を通して、地域について知り、地域の方の思いに触れたことはふるさと教育の面からも有効であった。

○「思いやりの木」や「きらっとさん」の活用で、全職員で全児童を見ていこうという気持ちや、友人同士でよさを認め合う気持ちが高まった。よい行いを他の児童の前で紹介することで自己肯定感を高めることができた。

（２）課題

●コロナ禍で、地域や保護者、異学年と交流できる場作りが難しい現状である。「新しい生活様式」の中で交流できる場を設定していくとともに、一人一台のタブレット端末等、ICT 機器の活用を図って、他者の考えを知ったり、地域や保護者へ発信したりする工夫が必要である。

Ⅴ　おわりに

年に５回行われる学校生活アンケートでは、「学校は楽しいですか」という問いに対して全校児童の９６％が「楽しい」と答えている。（令和３年１１月）

その理由を見ると「友だちがいるから」「友だちが優しい」「先生が好き」「授業が楽しい」等、友人や教員との関わりを挙げている児童が多い。急速に変化する現代社会の中で、人間関係の希薄化が問題視されることもある中、児童がよりよく生きるために「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育」を今後も推進していきたい。

「開かれた学校づくり」

～アンケートを活用した、保護者・生徒とのキャッチボールから創る学校～

我孫子市立久寺家中学校
校長 稲 村 光 男

１．はじめに

久寺家中学校は我孫子駅の北側を学区とし、駅に近い大きなマンションと比較的に駅に近い住宅街から通学する生徒がほとんどの全校生徒552名の市内3番目の規模の学校である。生活環境にも恵まれ、生活保護の需給家庭は今年度０軒、準用保護家庭も毎年30軒程度で全校生徒の５％程度である。家庭の教育への関心はとても高く、生徒の学力もかなり高い。3 年生の直近の業者テストの平均点は３１０点である。保護者は学校に対して協力的であるが、学校への期待度も高く、学習評価や学校の取組について、しっかりとした説明を求めてくる場面が多々ある。これは、これからの時代の学校運営では、当然の事であり、納得のできる説明責任は今まで以上に求められると私は考える。

広く保護者や生徒の意見を聞き、一緒に考えていくことの大切さを痛感したこの２年間の私の経験を整理しておくことは、今後、コミュニティ・スクールへの移行に伴う説明責任や、協議を行っていくうえで重要であると思い、まとめることとした。

２．昨年度の取組

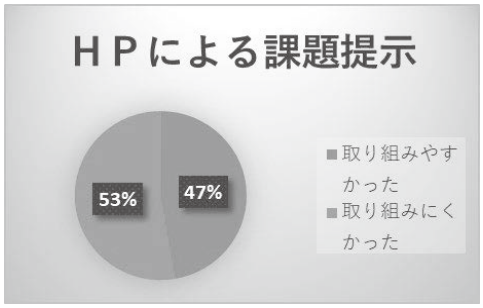
昨年度４月からの一斉休校の延長、分散登校がありその際の学習の保証に対する取組は市内でも学校ごとの対応であったので本校では下の図のような取り組みを行った。（保護者への配布文書より）

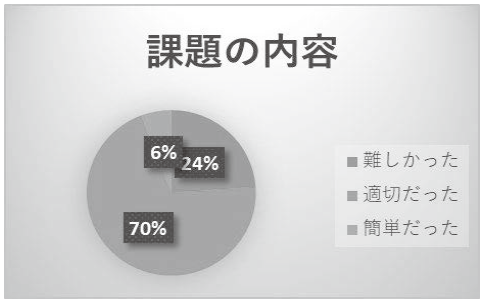
1．課題提示方法と確認日（登校日）の設定について
（1）課題は４月２０日からは１週間ごとにホームページにアップしました。
（2）確認日（登校日）は５月下の表のように確認日と質問日を設けました。

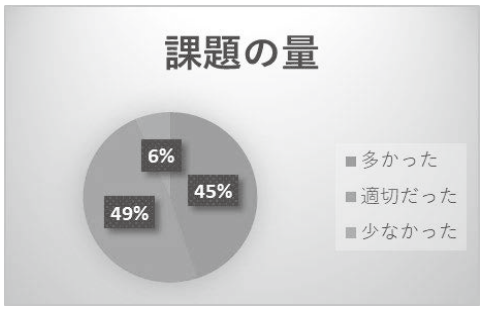
日	月	火	水	木	金	土
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11 課題更新	12 3年登校日	13 2年登校日	14 1年登校日	15	16
17	18 課題更新 国語・音楽 質問日	19 社会・美術 質問日	20 数学・体育 質問日	21 理科・技術 質問日	22 英語・家庭 質問日	23
24	25 課題更新	26 3年登校日	27 2年登校日	28 1年登校日	29	30
31						

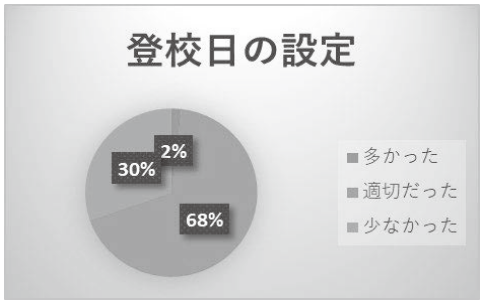
６月下旬になり、本格的に学校がスタートしてから本校の取組に対する評価を保護者に行ってもらった。あわせて、今後の生徒の学習活動のどこに不安があるのか意見を求め、可能な限り今後の本校の学習指導の方向性を考えるための参考とした。

以下がその時の結果である。









＜再開後に気になることへの主なコメント＞

・子どもが課題の範囲の内容を理解できているのか、授業はそのまま進んでしまうのか。
・内容が凝縮された授業でついていけるのか。
・3 年生は受験までに間に合うのか。受験対策が不十分にならないのか。
・熱中症対策でしばらくの間は校内着登校にできないか。

＜学校の回答＞

アンケートを受けてホームページにお礼と合わせて下記のような説明を行った。また、分散登校中に行った、学級半分での午前午後入れ替えての授業で、1 コマ 25 分で午前中 5 時間、午後 5 時間の授業についても質問が多かったので、同時に回答した。

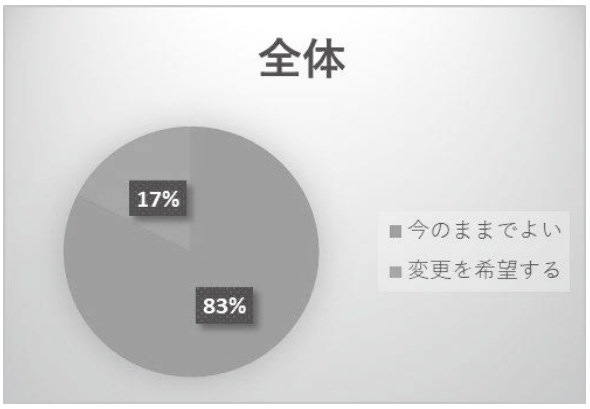
（ホームページ掲載より）

＜学習について＞

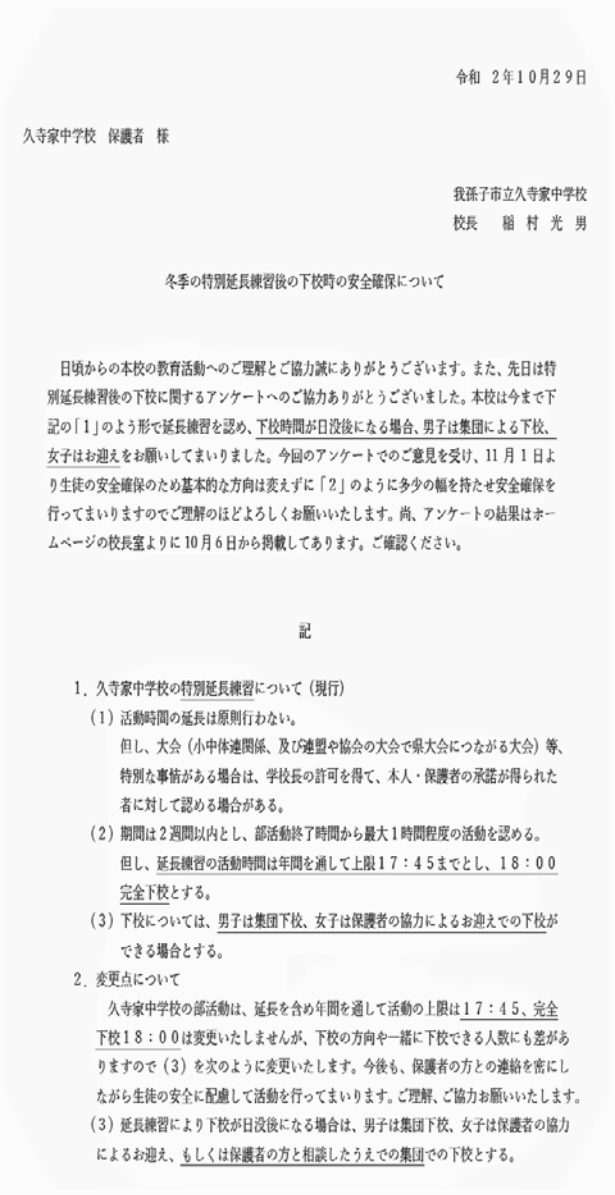
今年度は、3年生の1学期、1・2年生の前期については、単元もしくは章ごとに小テスト等で生徒と一緒に確認作業を行い、定着率が低い内容については戻っての学習、もしくは指導方法の見直しを行っていくことにしております。そして、再度定着を確認しながら学習を進めてまいります。小テストの積み重ねで評価を行うことで、到達度テストに充てていた時間を授業時間として、授業時間の確保につなげてまいります。保護者の方のご心配だけでなく生徒の不安を解消できるように、より丁寧な学習指導を行ってまいります。また、学習の進度については今の時点では、数学上 8 月末までで通常の2週遅れまでカバーできると考えております。2学期終了までには通常に追いつけるように計画をしております。

25分授業につきましては、5月末の学年別登校の際に配布いたしました「6月1日からの授業再開について」文書に書きました通り、全体指導で行わなければならない内容を25分間で行い、定着のための演習や個人でできるものについては家庭での学習で行い、家庭学習を含め50分間の学習として計画いたしました。

このことをきっかけにして本校では大きな変更に係ることに関しては積極的に、多くの保護者の意見を求め、学校運営を行っていくこととした。その一つとして、昨年度は一昨年からの懸案事項であった冬期の安全指導に関することのアンケートを行った。本校では冬期は日没で活動時間が短い中、大会等で部活動が延長活動を行った場合、男子は集団下校、女子は保護者の方にお迎えをお願いしていた。この状況に対し、職員からも保護者からも検討をしてほしいとの意見が多く寄せられ、大きな懸案事項となっていた。そのため現状について説明し、このまま継続していくか、変更を希望するか、アンケートを行ったその時のアンケートの結果が記のとおりである。



この結果を受け、下校時の安全指導に関して、女子の保護者に負担をかけているが、安全を考えると現状のままでもよいとの意見が多かった。「迎えに行けないときは練習に参加できない」「集団下校と言ってもかなりの距離が一人になる」等様々な声もあったので、今までの形を踏襲しながらも、必ずお迎えではなく集団下校を視野に入れ参加承諾書をとる際に下校方法についても保護者の意向を確認していくこととした。文書はその際に保護者へ配布したものである。



令和 2年10月29日

久寺家中学校 保護者 様

我孫子市立久寺家中学校
校長 稲 村 光 男

冬季の特別延長練習後の下校時の安全確保について

日頃からの本校の教育活動へのご理解とご協力誠にありがとうございます。また、先日は特別延長練習後の下校に関するアンケートへのご協力ありがとうございました。本校は今まで下記の「1」のよう形で延長練習を認め、下校時間が日没後になる場合、男子は集団による下校、女子はお迎えをお願いしてまいりました。今回のアンケートでのご意見を受け、11月1日より生徒の安全確保のため基本的な方向は変えずに「2」のように多少の幅を持たせ安全確保を行ってまいりますのでご理解のほどよろしくお願いいたします。尚、アンケートの結果はホームページの校長室よりに10月6日から掲載してあります。ご確認ください。

記

1. 久寺家中学校の特別延長練習について（現行）
（1）活動時間の延長は原則行わない。
但し、大会（小中体連関係、及び連盟や協会の大会で県大会につながる大会）等、特別な事情がある場合は、学校長の許可を得て、本人・保護者の承諾が得られた者に対して認める場合がある。
（2）期間は2週間以内とし、部活動終了時間から最大1時間程度の活動を認める。
但し、延長練習の活動時間は年間を通して上限17：45までとし、18：00完全下校とする。
（3）下校については、男子は集団下校、女子は保護者の協力によるお迎えでの下校ができる場合とする。
2. 変更点について
久寺家中学校の部活動は、延長を含め年間を通して活動の上限は17：45、完全下校18：00は変更いたしませんが、下校の方向や一緒に下校できる人数にも差がありますので（3）を次のように変更いたします。今後も、保護者の方との連絡を密にしながら生徒の安全に配慮して活動を行ってまいります。ご理解、ご協力お願いいたします。
（3）延長練習により下校が日没後になる場合は、男子は集団下校、女子は保護者の協力によるお迎え、もしくは保護者の方と相談したうえでの集団での下校とする。

3．昨年度の学校評価

昨年度は、学校評価に係る保護者アンケートを次のように変更した。

① 学校が重点的に取り組んできたものを評価してもらう
② 質問項目を16項目から11項目に変更
③ ホームページのアンケート機能を活用

本校では初めてのホームページのアンケート機能を活用した保護者アンケートであったため、回収率は４２％と、紙で行った例年に比べかなり下がった。学校に対して意識の高い家庭がアンケートに協力してくれたと推測している。主な評価は次のようである。

① 保護者学校満足度　９０％
② 生徒学校満足度　８９％
③ 保護者の「安心して学校へ送り出せた」　９６％
④ 生徒の「安心して登校できた」　９３％

イレギュラーな1年間であったが、学校だけで決定し、発信していくのではなく、保護者の意向を伺いながら一緒に考え、参考とし、足りないところは、もう一度説明をしていくというスタンスで取り組んだ1年間であった。このような取組を行ってみて、次のようなメリットがあったと感じている。

感じたメリット

・学校としては俯瞰的な見方ができたこと。
・保護者としては意見を述べる場面があることで安心感があった。

そして、保護者がどのように感じ、考えているのかを知ったうえで学校の方針を検討・決定していくことで今まで以上に、同意や共感を得られるので、より学校運営に対して協力的となっていったと感じた。保護者の安心感が、生徒の安心感につながり、生徒の学校生活をより安定的なものにできたと感じている。このことは一番大きなメリットであり、成果だと感じた。

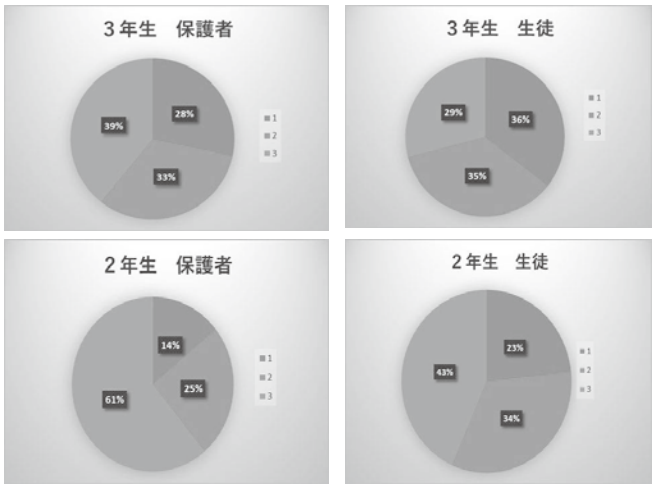
4．今年度の取組

～　修学旅行・林間学校の実施について　～

5月のゴールデンウイーク後に､1学期に予定されていた、修学旅行が9月22日からに、林間学校が10月1日からに延期された。そんな中､8月お盆が明けるころから、本校生徒にも陽性者が確認され、地域の感染状況も悪化、緊急事態宣言の延長となり、学校として宿泊行事をどうするかの判断を迫られた。特に3年生は昨年度林間学校が中止で、今の学年、クラスでやっと行ける修学旅行に向けて事前学習を張り切って取り組んできているのを見てきているので「行かせてあげたい」の気持ちはあるが、管理職としても学年としても今の状況を考え、全員が安心して参加できる状態ではないと判断し、実施は難しいと判断した。しかし、決定を下す前に、保護者や生徒の意見や思いを聞いてみることとして、次のような簡単なアンケートを行った。

問1．修学旅行・林間学校の実施について
1．緊急事態延長を含めぎりぎりまで判断を待つ
2．今の時点で中止と判断する
3．実施可能な代替案（日時・場所・日数等）を検討する
問2．ご心配なことやご意見があればお書きください
(30文字以内)

アンケートの結果



（回答率：2 年生・3 年生の保護者・生徒　８割程度）

保護者については参加させることに不安に思い、中止や延期を求めるとは予想できたが、生徒の 3 割強が不安に思い「今の時点で中止すべきである」と回答し、同じ程度かそれ以上の生徒が「延期や代替え案」を求めている状態であることは意外であった。生徒が、今の状況を冷静に捉え、判断していることもわかった。

8 月 31 日にホームページに結果を掲載し、9 月 1 日に 3 年生に直接、校長が体育館で「全員が安心できない状態での修学旅行は中止とし、３月に代替えの行事を行う」と、説明を行った。「全員が安心できない状態」という説明が具体的であったため、生徒は冷静に受け止めていた。

このアンケートのコメントの中に

・9 月 1 日から学校へ登校することへの不安感
・タブレットの活用したオンライン授業の検討
・分散登校や時差登校の検討　　等

保護者だけでなく生徒から、9 月からの学校生活に対する意見も多く含まれていた。この意見を受けて、久寺家中学校では次のような対応を行った。

・１日、２日、３日、６日の４日間は一斉登校で午前中の４時間授業。午後はオンライン授業の準備として職員研修や各家庭との動作確認等に充てる。
・７日～１０日の４日間は別表のような学年別で時差登校。
・給食後下校もしくは 5 時間目終了後に下校した学年はオンラインで下校確認と帰りの会を行う。
・体育祭は 10 月 27 日へ延期。
・合唱コンクールは会場を変更し学年別に開催。

（別表）

<<久寺家中学校の日課表（9月1日~10日）>>

日時	曜日	8：15	1校時	2校時	3校時	4校時	給食	5校時	6校時
1日	水	一斉登校	始業式	避難訓練 学活	下校				
2日	木	一斉登校	木2	木3	木4	タブレットの授業	給食後下校	動作確認	
3日	金	一斉登校	タブレットの授業	金3	金4	金5	給食後下校	動作確認	
6日	月	一斉登校	月1	月2	月3	月4	給食後下校	全校OL講義	
7日	火	1年登校（1~4授業）	2年登校（2~5授業）	3年登校（3~6授業）	授業	授業	給食	OL授業準備	
8日	水	3年登校（1~4授業）	1年登校（2~5授業）	2年登校（3~6授業）	授業	授業	給食	3年OL授業	授業
9日	木	2年登校（1~4授業）	3年登校（2~5授業）	1年登校（3~6授業）	授業	授業	給食	2年OL授業	授業
10日	金	1年登校（1~4授業）	2年登校（2~5授業）	3年登校（3~6授業）	授業	授業	給食	1年OL授業	授業

本校では９月感染者「０」、集団検査、休校や学級・学年閉鎖もなく終えられた。今回の日課や行事への対応は、アンケートを通じての保護者や生徒の意見からヒント得て計画したものであるが、以下のような思わぬ成果があったと感じている。

① タブレットを活用について職員の研修が進み、授業改革に向けて動き出せた。
② 家庭でのオンライン学習やオンライン学活のめどがついた。
③ 各家庭が今まで以上に感染予防に対して協力的で、多少の体調不良で「感染が心配なので家で様子を見ます。」と連絡を入れていただけた。また、その時の学習について、保護者とスムーズに話ができた。

生徒の家でのタブレット活用の様子として

「はじめのうちは接続に戸惑っていたが、オンライン授業は生徒同士で連絡を取り合いながら一生懸命に、なおかつ楽しそうに取り組んでいた」

と、一部の保護者から聞いている。

そして、何よりほとんどの職員が、タブレットの活用について勉強になった１カ月であったと評価している。保護者や生徒には今年度の学校評価に係るアンケートの中で９月の取組について評価をもらう計画である。

５．終わりに

（１）意見を聞くことの大切さ

「開かれた学校づくり」という言葉が広く取り沙汰され、学校に「学校評価」として評価が定着した。学校評価では１年に１回、その年度の学校運営について評価「C（check）」をいただき、取組の改善、次年度計画への反映はどの学校でも行われている。私自身も年度末の学校評価を参考にして、次年度の学校運営の計画「P（plan）」を立て、実行「D（do）」するための組織や方針を打ち出してきた。しかし、年度途中で取組の評価「C（check）」・改善「A（action）」には踏み出しにくかった。

通常と異なり、正解がない中で、方針を立て、説明し、決定する作業において、保護者や生徒に意見を求め、評価してもらうことは、今、学校が求められているもの、学校がやるべき事が明確となり、私にとって一歩踏み出す大きな勇気となったことは事実である。また、保護者や生徒の意見を聞くことで、学校と保護者・生徒との信頼関係ができたのも大きかった。この一緒に学校を作っていく作業は、これはこれからのコミュニティ・スクールに繋がっていくものであると私は感じている。

（２）コミュニティ・スクール（以下ＣＳ）スタートに向けて

２年間の取組の中で、数字以上に３０文字程度と文字数を制限しながら、求めた意見が、その後の学校運営の計画づくりに大いに役立った。

アンケートの最後に求めたもの

① 昨年度のコロナ対策アンケートでは
「今後の学校生活で不安に感じていること」
② 下校の意向調査アンケートでは
「下校時に不安に感じていること」
③ 宿泊学習に対する意見調査アンケートでは
「今後の学校生活で心配な事やご意見」

この回答の中には、今学校が求められていることが詰まっていた。そしてそのほとんどが、今すぐにでも取り組めるものであった。

＜例として＞

①では
・マスク生活で熱中症が心配である。
・説明だけの授業でついていけるか心配。
・本当に理解できているのか心配。

②では
・迎いに行けないので練習に参加させられない。
・他の保護者にお願いばかりはできない。
・安全を考えると最後は一人なので心配。

③では
・体育祭が心配。
・大人数が集まる学校スタートが心配。
・分散登校や時差登校を検討してほしい。

どれも検討の価値のあるものであった。

これらを検討し、実行に移すのに今までは学校の職員だけで頑張っていたが、「ＣＳ」では学校運営協議会に相談し、地域学校支援本部に支援を得ながら進めることができる。そのためには、この２年間行ってきたようにアンケートを活用して

① 保護者・生徒と課題を共有すること。
② 学校の方針とその根拠を明確に示すこと。

この２つができれば子どもの周りにいる大人が同じ目的をもって、子ども達を育てる環境が出来上がると私は考える。その時、ＣＳというシステムに今の組織を合わせるのではなく、求めるものにシステムを合わせていく、システムを上手に活用することが大事であると私は考える。

（３）ピンチがチャンス

昨年度からコロナの感染予防が、学校を大きく見直すきっかけとなったと感じているのは私だけではないと思う。その中の大きな１つが、ネットの活用である。オンライン授業や一人一台タブレットの配布に目がいくが、私としてはアンケートとして意見や意向調査が簡単にでき、尚且つ集計がしやすくなったことが一番であると感じている。一堂に集まって意見を確認することも大事であるが、意向を調査し、その結果をフィードバックしながらこちらの方針を提案する環境や社会になってきたことが大きいと感じている。これは、大きく揺れ動いた社会の中で、突然の変更や、独自の取組の説明と学校が追い込まれる中、市や教育委員会等の決定を待つだけでなく、自ら決定していこうとするスタンスをとってくれた職員集団がいたから生み出せたと私は思っている。今まであった学校評価を見直し、活用することで、「ピンチ」を「チャンス」に変え、保護者とキャッチボールのおかげで、生徒が安心して通える学校として、大きな意味のある２年間とすることができた。

児童の言語能力の向上を図る指導法の工夫

～一人一人が生きる言語活動を目指して～

いすみ市立古沢小学校
校長 小 髙 英 之

Ⅰ 主題設定の理由

（1）社会の現状から

新学習指導要領の小学校段階における国語教育の課題として、「目的や意図に応じて情報を整理して文章にすること。」「文章全体の構成や表現の工夫を捉えること。」の２点が挙げられている。こうした課題を受け、言語能力を構成する資質・能力やそれが働く過程等の整理や内容の見直しを図る必要がある。また、学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがあるとの指摘を踏まえ、思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにするなど、語彙量を増やし語彙力を伸ばすための指導の改善・充実を図ることが重要である。

さらに様々な情報を理解して考えを形成し、文章等に表現していくために必要な読解力は学習の基盤として時代を超えて常に重要である。しかし、子供たちの読解力に対する問題提起もあり、言語活動を通して育成される言語能力（読解力や語彙力等を含む）の育成は最重要課題と言える。

子供は、言語を通じて新たな情報を得たり、思考・判断・表現したり、他者と関わったりする力を獲得していく。このように言葉は、学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、全ての教科における資質・能力の育成や学習の基盤となるものである。これらの背景を受け、本校で実践している読書活動をさらに多様化させ、一人一人が生きる言語活動や教科学習との関連を図る指導法を工夫する。さらに３年間の研究の成果と課題を踏まえ、基礎的・基本的な知識・技能の習得及びその活用により、単に理解にとどまることなく、定着やその活用を図ることまでを視野に入れた授業改善を推進していく。以上のことから、児童の言語能力の向上を図ることができると考え、本主題を設定した。

（2）学校教育目標から

本校の学校教育目標は「ふるさとに誇りをもち、たくましく生きぬく古沢っ子の育成」である。また、目指す児童像は【学ぶ子】【思いやる子】【たくましい子】の３点である。

これは「知・徳・体」のバランスのとれた子供を育成することに主眼があり、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」を育み、生きる力を育てようというものである。指導の重点の中では、『子供たちが互いに学び、学ぶ力を感じる授業を展開する』ということを掲げ ア主体的に学ぶ子 イ互いに学ぶ子 ウ学力を高める子の育成を具体的に示している。その中でも『読書習慣を身につける』ことを大きな目標とし、一人一人の教育的ニーズに応じた指導の充実を図ることを重視している。また、家庭・地域との連携を深め、協働を通して児童を育む、開かれた学校づくりという点においても、読書活動の充実は重要である。これらのことから、学校・家庭・地域と連携した多様な読書活動の場を設け、実践をしていく中で、児童一人一人の言語能力の向上を図り、学校教育目標の具現化を目指すものとする。

Ⅱ 研究仮説

（1）多様な読書活動と教科学習を関連付けて、個々のニーズやリクエストに常時対応できるようにしておけば、「自ら本に手を伸ばす子供」を育てることができるであろう。

◎多様な読書活動の工夫

〈全校で〉

・朝の全校読書（もくもくタイム）
・ボランティアの方による読み語り（今年度は未定）
・教職員による読み聞かせ
・６年生による１年生への読み聞かせ
・読書の木・読書紹介カード・おすすめの本紹介コーナーの設置
・読書がんばりカード（読書の積み重ねの記録カード・題名・作者・ページ数・冊数等の記入・学校・家庭との連携）

・家庭での親子読書・ファミリー読書
・読書がんばり賞の表彰・朗読の発表

〈図書・掲示委員会で〉

・図書・掲示委員会による昼の朗読放送
・春と秋の読書週間の設定
・読書月間の設定（６月）
・学校図書館を会場にした教員や図書・掲示委員会による読み聞かせ

（２）言葉を大切にした教科学習を実践する中で、知識・技能の習得及びその活用までを視野に入れた授業改善をすれば、 思考力、判断力、表現力を高めることができるであろう。

◎言葉を大切にした読書活動と教科学習の関連

・言葉を獲得させる方法（音読、朗読、古典に親しむ、漢字の定着、辞書の活用等）及び意欲化を図るための評価方法についての検討
・音声表現や身体表現を取り入れた授業の実施
・教科書にのっている教材に関連した本の紹介
・説明的文章の読解力向上のための指導の工夫
（単元学習後の資料作りや図鑑作り等への広がり）
・図鑑や辞典で調べる方法を覚える。
・教科学習と関連付けた読書活動、ブックウォークやブックトーク、ビブリオバトルへの広がり
・読書紹介カードを使った主体的・対話的で深い学びの授業の展開
・互いの良さを認め合い、 自分の意見を表現できる授業の工夫 （グループでの話し合い活動・ペア活動・全体から個へ・個から全体へ）
・教員による読み聞かせの実施
・読書感想文への取り組み・防災カルタ大会　等

Ⅲ　研究内容と方法

○毎週木曜日（Ｒ３からは毎週月曜日）を研修日とし、組織的に取り組む
○講師招聘による授業研究
○全教員による授業研究
○児童がすすんで読書活動や表現活動に取り組むための工夫・環境整備
○国語学習（言語能力）の理論・文献研究
○国語学習・読書活動への意識調査（児童）
○先進校視察
○言葉を大切にした授業の実践
○ノート指導の充実
○家庭学習での読書の取り組み
○意欲化を図るための評価方法（自己評価カード・振り返り感想・相互評価など）

Ⅳ　研究実践

１年生＜説明文＞「じどうしゃくらべ」

本単元では、「事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができること。」「事柄の順序など情報と情報との関係について理解することができること。」「文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができること。」を目標としている。児童はこれまで「くちばし」や「うみのかくれんぼ」といった説明文を読み、事柄の順序を考えながら内容の大体を捉える学習を繰り返してきている。今回の「じどう車くらべ」では、事柄の順序に注意しながら、文章の中の重要な語や文を考えて選び出せるようにしていきたい。

単元を貫く言語活動として「じどう車ずかんをつくろう」というめあてを設定した。読み取りの視点である「しごと」と「つくり」、接続詞の「そのために」の文章構成は、「じどう車ずかん」を書く際の文章構成に生かせることを伝え、順序に着目しながら説明文を読み進めていけるようにした。また、並行読書として図書室にある自動車についての図鑑等を読むことで、様々な自動車があることを知り自分で図鑑を作ることへ意欲づけられるようにした。

２年生＜物語文＞「お手紙」

本単元は、音読劇という言語活動を通して「内容を捉えさせ、登場人物の行動を具体的に想像できるようにする」ことを目標としている。読み取り学習では、「思考し、表現する力」を高める実践モデルプログラムに示されている「見いだす」「自分で取り組む」「広げ深める」「まとめあげる」のスモールステップで毎時間、取り組んでいった。また、物語の場面を想像し、登場人物の葛藤、喜怒哀楽といった心の動きを自分のこととして捉えさせた。声に出して演じる活動は、児童の言語能力を向上させ、さらには他者理解を促し、他者への共感性を育てるものである。互いの良さを認め合い、自分の意見を表現できる授業を組み立てることで、児童は意欲的に学びに向かうことができると考え、実践に取り組んだ。

がまくんとかえるくんになりきって音読しました。窓枠からのぞくとお話の世界に入ったようでした。

３年生＜説明文＞「すがたをかえる大豆」

本単元『れいの書かれ方に気をつけて読み、それをいかして書こう』では「自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫する。」「段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉える。」「幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立つことに気づく。」等をねらいとして、説明的文章の読み取り後に、自分自身で「書く」学習を行った。本単元は、「読むこと」「書くこと」の複合単元であるからこそ、単元の最後に「書く」ことを前提にし、「書く」ためには、はじめに説明的文章の読み取りを行い、その文章構成を使って説明文を書くという見通しを児童にもたせれば、習得するべき事項が焦点化されて、「知識・技能」や「思考力・判断力」等の言語能力をよりよく身に付けさせられると考えた。

「書く」学習では題材を「食べ物のひみつを教えよう」として、いろいろな食べ物について自分が友だちに伝えたいものを自由に選ばせ、児童が相手意識・目的意識をもって学習に臨めるようにした。記述においては、単元の冒頭で学習した説明文「すがたをかえる大豆」の文章の書き方を手本にして「組み立て」と「事例の書き方」の二つに視点を置いて説明文を書くようにした。ここで身に付けた「説明する時には、例をあげ、順を追って説明すると分かりやすい」といったことは、これからの学習や生活の場面でも生かしていける言語能力になっていくと考える。また、書くために必要な「情報収集」の過程では、学校図書館の「図鑑」や「科学読み物」を利用した。読書が、必要な知識や情報を得ることに役立つことに気づき、科学読み物への関心を高めるきっかけになると考えた。

「感想を伝え合う」学習では、「どのような感想を伝え合うのか。」「わかりやすい文章構成はどのようなものか。」等、児童が観点を明確にして互いのよいところをみつけて話し合うことができるように、観点を書いたチェックシートを準備した。

順序を表すつなぎ言葉を使うとわかりやすいことがわかりました。言いたいことは、例をあげて書くと相手に伝わりやすいことがわかりました。

３年生＜物語文＞「ちいちゃんのかげおくり」

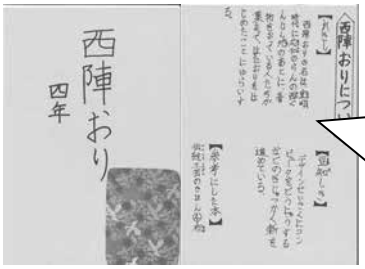
戦争に関係する本のブックウォーク・読書がんばりカードの活用を行った。国語の「ちいちゃんのかげおくり」の並行読書として、戦争に関する本を読んだ。子どもたち一人ひとりが「ブックウォーク宣言書」を書き、目標冊数を決めて取り組んだ。取り組む時間は、朝読書、授業中、家庭学習、休み時間等、時間があれば「がんばりカード」に記入していき「ブックウォーク宣言書」と並行して活用できるようにした。教室の本棚には、「戦争の本コーナー」を作り、児童たちがいつでも本を読めるような環境づくりをした。「言葉を大切にした読書活動」と「教科学習の関連」を図るために「ちいちゃんのかげおくり」の学習と同時進行で、並行読書として戦争に関する本を読み進めた。学習の最後に書く感想も、並行読書で読んだ本を使って書いた。学級の本棚には、その時学習している教材に合った本を選んで置いておくことで、自ら進んで本を手に取り、読む習慣を身に付けることができた。また教室掲示には、感想に使える言葉を貼ったり、辞書をそばに置いたりしたことで、自分にあった「言葉」を見つけたり、表現したりしようとする姿が見られ、児童たちの「言葉」を大切にしようとする気持ちが育ってきたかと考える。

ブックトークでは、友だちの発表を聞いて、よいと思ったところや自分の感想と同じだなと思った文に線を引かせた。

４年生＜説明文を書く＞「伝統工芸のよさを伝えよう」

これまでの朝読書の時間を使った継続的な読書活動により、児童の本に親しむ姿が見られるようになってきた。また、読書活動を通して、様々な説明文を読み、視野を広げつつある。本単元では、中心となる語句や文章を捉えて要約し、説明文の学習で身に付けた力を生かし、伝統工芸についての本や事典で調べたことをまとめてリーフレットを作る学習を行ってきた。本単元の導入では、伝統工芸の実物を見せる工夫をし、日本の伝統工芸について関心を高めるようになった。また、調べ学習では、教師側が伝統工芸に関する本を多数用意し、興味・関心をもってリーフレット作りができるようにした。そして、単元終末には、自分達が制作したリーフレットの発表会を行い、子どもたち同士

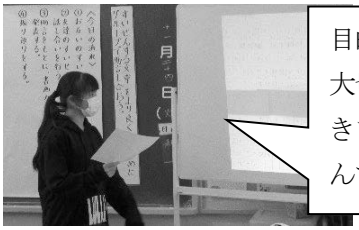
で相互評価を行ったり、３年生に作ったリーフレットを読んでもらったりした。友だちや３年生からの良かった点についてのコメントをもらうことで、達成感を味わわせることができるようにした。



伝統工芸のよさを伝えよう「西陣おりについてしらべました！」友だちのリーフレットも参考になりました。

５年生「この本、おすすめします」

本単元では、自分が薦めたい本について、相手や目的に応じて、伝える内容を選び、記述することが求められる。相手の学年や特徴を詳細に想定して、それに合う本を選び、薦めるポイントや書き表し方など、文章自体も相手を具体的にイメージして、工夫させる。また、学習が進むたびに、互いに読み合って助言し合う活動を重ねることを通して、お互いの作品がよりよくなっていくことを感じとらせたい。学習活動の中では「思考し、表現する力」を高める実践モデルプログラムに示されている「見いだす」「自分で取り組む」「広げ深める」「まとめあげる」を軸にし、取り組んだ。



目的意識や相手意識を大切にして紹介文を書きました。４年生に読んでもらいたいです。

６年生＜本は友だち＞

「私と本、ビブリオバトルをしよう」

これまでの継続的な読書活動により、児童の本に親しむ意欲が高まってきた。また、児童は読書活動を通して、心に残る本に出会ってきた。本単元では、「ビブリオバトル」に取り組む。「ビブリオバトル」は、児童一人一人が読んで面白いと思った本を「おすすめの一冊」として紹介させ、紹介に対するディスカッションを経て投票し、「チャンプ本」（一番読みたくなった本）を決定する知的書評合戦である。「ビブリオバトル」を通して、これまで積み重ねてきた読書活動を振り返るとともに、新たな本の魅力に気付き、読書の幅を広げることができるようにしたい。そして、「人を通して本を知る、 本を通して人を知る」というビブリオバトルのキャッチフレーズにあるように、自分の選んだ本や友だちが紹介する本と向き合い、その魅力について伝え合う場を通して、児童一人一人のもち味や考え方に触れる時間としたい。そして本単元を通して、個々の言語能力をさらに高めていきたいと考える。

「ビブリオバトル」終了後に「感想タイム」を設けた。児童からは「緊張したが、楽しかった。」「自分のおすすめの本にみんなが興味をもってくれてうれしかった。」「友だちの発表を聞いて、 今まで知らなかった友だちの考え方を知ることができた。」「友だちの発表に共感できた。」「新しいジャンルの読書に挑戦したい。」等のたくさんの感想の声が上がった。

本の魅力を伝える手段にはいくつかの型（人物中心型・朗読型）があることを先生から教えてもらいました。ディスカッションでは、友だちの考え方や本への思いがよく伝わってきまし

「ビブリオバトル」は、本のおもしろさや魅力を発見する上で有効な手段の一つであり、多様なジャンルの本が紹介される。そして、友だちの本に対する見方や考え方から、共感させられたりする。こうした本を媒介とした相互のかかわりが、読書活動の広がりや深まりを生むのだと考える。

特別支援学級

なしの木学級（知的学級）

＜生活単元＞「古沢小カルタを作ろう」

言葉を大切にした読書活動と教科学習の関連を図るため、生活単元学習「古沢小かるたを作ろう」で、学校に関係する言葉集めをし、その言葉を使って読み札の文を考え、かるた作りをした。国語科で学習した「俳句や短歌」の学習なども生かし、読み札の文が「５・７・５」ぐらいの短い文になるようにした。

特別支援学級

くすの木学級（自閉症・情緒学級）

＜自立活動＞「排便について調べよう」

～教科横断的な読書活動の取り組み

国語・自立活動・保健を通して～

言葉を大切にした読書活動と教科学習の関連を図るため、自立活動の中での「排便について調べよう（１健康の保持(1)）」の学習と並行して、国語（説明的文章との関連付け）や保健の授業の中でも「排便」に

関する本を紹介した。図書室だけでなく、くすの木学級にも「排便の本コーナー」を作り、児童がすぐに読みたい本を手に取れるよう環境を工夫した。本学級の児童３名は排便に関する個々の課題をもっており、養護教諭との連携を図ることが有効と考え、保健指導において連携を図った。また年間を通して、排便の本のブックウォークも行った。この活動は教科横断的・異学年交流の学びの場としての良い機会となった。

３年生に「排便」の本をブックトークで紹介しました。大事なところは手作りのポスターを使って発表しました。

Ⅴ　多様な読書活動の工夫

〈地域の方による読み語り〉　〈おすすめの本コーナー〉

〈図書・掲示委員会による朗読〉　　〈読書の木〉

〈教職員による読み聞かせ〉

小髙校長は６年生と５年生に「１００万回生きたねこ」を読み聞かせしました。６年生の中には、主人公のねこの心が少しずつ変わっていく様子に感動して、涙を流す児童も見られました。

〈学校図書館を活用した２年生による音読劇〉

おねがいだけど、このお手紙をがまくんの家へもっていって、ゆうびんうけに入れてきてくれないかい。

Ⅵ　成果と課題

〈成果〉

・４年間継続しての講師招聘による授業研究の実施により、研究のあり方を明らかにすることができた。
・講師指導による校内研修では、 全職員が自分の授業として教材や掲示物の製作に協力したり、導入や児童の発表の工夫などの模擬授業を何度も繰り返したりして、児童の言語能力を育てるための効果的な授業のあり方を考えることができた。
・授業前後の話し合いを、小集団（低学年・高学年のブロック別）で行うことで、授業の準備や反省をスムーズに行うことができた。
・今年度も一人一授業の相互授業参観を行い、活発な意見交換をすることができた。
・ 研究４年目である今年度は、今までの実践を生かし、教科横断的でダイナミックな読書活動に取り組むことができた。
・４年間研究を続けたことで、児童の言語能力（読むこと・書くこと・話すことなど）が着実に伸びてきた。
・音読劇や本の紹介文の作成・発表、 ビブリオバトル等の様々な言語活動に取り組んだことで、児童の発表する力が付いてきた。
・全校での共通した取り組み（各教室の読書の木の掲示物や読書カード等）を今年度も継続したことで、児童一人一人の目標が明確化され、読書活動への意欲が高まった。
・もくもくタイムや毎週土日に家庭学習で読書をすることで、 読書活動が習慣づいた。
・教科横断的な学習や異学年交流の場を設定したことは、児童の探求心や満足感、自信をもたせることにつながった。
・教科学習では、 文章問題を読み解く学習において、友だちと言葉を整理して話し合う活動を行うことで、難しい問題を解くことができるようになってきた。
・この４年間の取り組みにより、 若手の指導力が向上した。

〈課題〉

・国語科を中心に取り組んできたことで、 言語能力が高まってきた。また、他教科でも言語能力の高まりにより良い影響を受けている。国語科以外でも言語能力を高めていく工夫について研修を重ね、授業改善を図り、 実践する必要があると考える。

進んでコミュニケーションを図ることができる児童の育成

～外国語で思いを伝え、やり取りの楽しさを味わう活動をとおして～

香取市立北佐原小学校
校長 松 澤 博 志

Ⅰ はじめに

これからの時代を生きる子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決できる力を育むことが学校教育に求められている。特に、グローバル化が急速に進展していく中、外国語によるコミュニケーションが様々な場面で必要となってくる。このような社会情勢の中、小学校では令和２年度から第３・４学年で外国語活動が、第５・６学年で外国語科が正式に学習内容に加わった。

本校では平成２７年度から６か年に渡り、特に平成３０年度に千葉県教育研究会外国語教育部会の指定を受けてからの３年間は学習指導要領の趣旨を踏まえながら全職員一丸となって研究を推進してきた。

Ⅱ 本校の実態

本校は県北東部に位置し、利根川に面し、茨城県と隣接する水郷地域にある。学区には水田が広がり、それを取り囲むようにして集落が点在している自然豊かな農村地帯である。保護者や地域は学校に対し大変協力的で「おらが学校」として地域全体で学校を見守っていただいている。令和３年度は児童数６３名、学級数８(内特別支援学級２)、教職員数１５名（内市職員２名）の小規模校である。本校の学校教育目標は「心豊かで、たくましく、主体性のある児童の育成」であり、知徳体のバランスの取れた教育を目指している。

本校の児童は明るく素直で学習や運動に意欲的に取り組んでいる。小規模校のため，全教職員で児童を見守る家庭的な雰囲気があり，児童一人一人に応じた指導が行いやすい環境にある。一方，児童同士が多様な考えに触れ、積極的に考えを深め合う伝え合う力の育成が必要である。

Ⅲ 研究の概要

１ 主題設定の理由

（１）今日的課題から

平成２０年度の小学校学習指導要領の改訂、及び平成２３年度の全面実施に伴い、本校では平成２７年度より「進んでコミュニケーションを図ることができる児童の育成」を目指して外国語活動の研究を行ってきた。

平成３０年度からは、副題を「～外国語で思いを伝える楽しさを味わう活動をとおして～」とし、学習指導要領の改訂に基づいて研修を進め、令和元年度にはさらに、「やり取り」の楽しさを味わう活動に焦点を当てて研究を深めてきた。学習指導要領では、第３学年及び第４学年は「聞くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」を中心とした活動を通じて慣れ親しむ外国語活動が、第５学年及び第６学年ではさらに「読むこと」「書くこと」を加えて総合的・系統的に扱う外国語科として示されている。そして、５つの領域の言語活動を通じてコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することをねらいとし、外国語科では特に、これまでの外国語活動で目指していた「外国語への慣れ親しみ」から、中学校や高等学校での外国語科の指導と同様に技能の育成が明示されている。

コミュニケーション能力の素地を養うためには、教育活動全般を通じた取組が必要である。その取組の成果として外国語活動・外国語科においても生き生きとした児童の姿を引き出すことができると考えた。

また、国際化・情報化が急速に加速する社会情勢の中にあって、小学校低学年から発達の段階に応じて外国語に親しむことは、国籍や人種に関係なく様々な人と積極的に関わりをもてるようになるという観点から非常に重要なことであると考えられる。そこで、本校では、第１学年から第６学年までの発達段階に応じ、外国の文化や言語に親しむ活動を積極的に取り入れていく。加えて、各学年での系統的な活動内容、効果的な資料の扱い方、教員のスキルアップなどの研修をすることで、児童、教員双方が自信をもって外国語活動に臨めるようにする。また、日常化を目指

し、様々な学校生活の中で意図的に外国語に親しめるようにしていく。

外国語活動・外国語科において、コミュニケーション能力向上のためのツールとして言語活動を中心とした「やり取り」を焦点化し、外国語でのやり取りの楽しさを十分に味わえるようにしていく。

（2）学校教育目標から

学校教育目標「心豊かで、たくましく、主体性のある児童の育成」のもと、めざす児童像を次のように設定している。

○　よく考え、進んで学ぶ子
○　思いやりのある子
○　ねばり強くたくましい子

「よく考え、進んで学ぶ子」とは、身に付けた基礎的・基本的な知識や技能及び既習内容を十分に活用しながら学習しようとする意欲に満ちた児童の姿を表し、「ねばり強く、たくましい子」とは、自分の考えに自信をもち力強く行動する児童の姿を表している。外国語活動においては、理解した外国語の音声や基本的な表現方法を活用しながら、失敗を恐れずに意欲的にやり取りの活動を楽しむことができる児童の育成を図りたいと考え、本主題を設定した。

（3）児童の実態から

本校の児童は、素直で明るく、与えられた課題については前向きに努力することができる。指示されたことに一生懸命取り組むことができる反面、自ら課題を見つけ、主体的に解決しようとする姿勢に欠ける傾向がある。また、外国の文化に触れたり、外国語を身近な言語としてとらえたりする機会が乏しい。しかし、これまでの外国語活動での積み重ねにより、少しずつ他者との関わり方が向上し、意欲的に外国語で「やり取り」をしようとする姿が見られるようになってきた。

これらの実態をふまえ、今後も継続して外国語に親しみ、自分の思いを伝え合うというやり取りの楽しさを味わうことにより、進んでコミュニケーションを図ることができる児童の育成を図りたいと考え、本主題を設定した。

2　研究目標

外国語で自分の思いを伝え合うやり取りの楽しさを体験する実践を重ねることにより、外国語で意欲的にコミュニケーションを図ろうとする児童の育成を図る。

3　研究仮設

（1）　外国語の音声や基本的な表現方法及び文字を楽しみながら学ぶことにより、児童は、進んで外国語でコミュニケーションを図ることができるであろう。

（2）　視覚に訴える教具やジェスチャー等を工夫した授業実践を行うことにより、児童は外国語で意欲的にコミュニケーションを図ることができるであろう。

（3）　日常的に外国語に慣れ親しむことができる活動の導入や工夫を図ることにより、児童は進んで外国語でコミュニケーションを図ろうとする意欲が高まるであろう。

4　研究内容

（1）　スモールトークを効果的に活用した授業実践

（2）　視覚に訴える教具（ICT、フラッシュカード、実物、疑似物など）やジェスチャー等を積極的に取り入れた指導の工夫

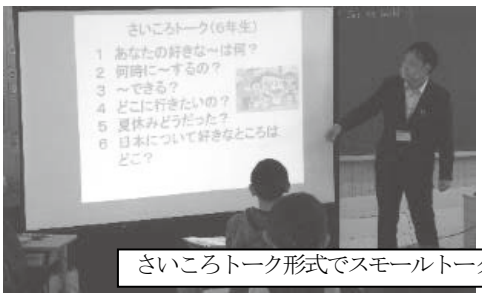
（3）　クラスルームイングリッシュの活用とイングリッシュデーの取り組み

（4）　パフォーマンステストやルーブリック、振り返りカード等による評価の実践と検証

Ⅳ　研究の実際

1　スモールトークを効果的に活用した授業実践

・　スモールトークを行う主な目的である「既習表現を繰り返し使用できるようにしてその定着を図る」及び「対話の続け方」に焦点を当てて授業実践をしてきた。



さいころトーク形式でスモールトークを実践

対話を続けるための児童用資料

2　視覚に訴える教具の活用

・　動物、野菜、果物、道具等の絵カードはスキルを高めるための反復練習には欠かせない教材である。これらは教材ボックスにまとめ、どの学年、どの単元でもすぐに活用できるように分類し、イングリッシュルームに保管をしている。

絵カードを授業で活用する様子

児童は個別のカードを使用

ジャンルごとに分けた教材ボックス

3　クラスルームイングリッシュの活用とイングリッシュデーの取組

・　各教室にクラスルームイングリッシュのカードを用意し、担任が日常生活や授業で活用できるようにした。また、毎週水曜日と金曜日を「イングリッシュデー」とし、朝の会や帰りの会の進行、健康観察、授業の始めと終わりの挨拶、じゃんけんなど児童が取り組みやすいところから積極的に英語を使うようにした。

①呼名　T：「○○さん」　　S：「はい」

②T：How are you?　　S：I'm ○○. / I have a ○○.		
低学年	中学年	高学年
＊基本的な表現を知る。 （肯定的な表現）	＊いろいろな表現を知る。 （肯定的・非肯定的）	＊自分の体調が表現できる。 （頭痛、腹痛　etc）
fine, good, great, happy o.k, など	so-so, tired, sleepy, terrible, not so good　など	・I have a pain in my ○○. ・I have a headache. ・I have a cold./fever.など

健康観察時のやり取り例

4　「ボキャブラ王」の活用について

・　よりスムーズな「やり取り」の実現のために語彙を増やす取組の一つとして英語がんばりカード「ボキャブラ王」を作成し、活用を始めた。このカードは３年生から６年生までの４年間で身に付けたい英単語を一覧にし、児童が少しずつ英単語を獲得していくために活用していくものである。

5　パフォーマンステストや振り返りカード等による評価の実践

・　毎時間の授業の終わりに児童自身が活動を振り返り、気付いたことや考えたこと、 できるようになったことを「振り返りカード」に記入する。指導者は、適宜行うパフォーマンステストやルーブリック、振り返りカードなどを確認しながら、評価を行った。

中学年の
振り返りカード

高学年の
振り返りカード

Ⅴ　授業実践

実践例１【第３学年】令和２年１０月３０日実施

（１）単元名　　What's this?

(Let's　Try! 1　Unit8)

（２）単元観

これまでの活動で行ってきた「What's this?」を使ったヒントクイズやシルエットクイズでは、児童同士の主体的なやり取りではなく、教師が質問をして児童が答えるといった形態が中心であった。そこで、本単元では、今までに聞き慣れた「What's this?」を使い、自ら問題を考え、それに答えるという児童主体のやり取りを多く取り入れた活動を設定する。児童が自ら問題を考えることを通して、自分から積極的に語彙を調べたり、進んで教師や友達に質問したりする場面が生まれる。これまでの経験や慣れ親しんできた知識や技能を生かしながら、児童が主体的にコミュニケーションを行えるようになることを目指していきたい。

（３）単元の目標

・具体的な情報を聞き取り理解することができる。(知識及び技能)

・進んでクイズを出したり、答えたりすることができる。（思考力・判断力・表現力等）
・尋ねたり答えたりして、お互いの考えや気持ちなどを伝え合おうとする。（学びに向かう力、人間性等）

（4）単元計画（4時間扱い）

第 1 時　外来語とそれが由来する英語の違いに気付くとともに、ミニまわりの物の言い方に慣れ親しむ。

第 2 時　身についた語彙を用いて、示した物が何かを尋ねたり、答えたりする表現に慣れ親しむ。

第 3 時　クイズで出題する物の特徴を捉え、ヒントをつくる。

第 4 時　クイズを出し合いながら、「What's this?」「It's ～.」の表現を用い、物の名前を尋ねたり、答えたりする。

（5）仮説検証（仮説２）に関する成果と課題

①成果

○朝の活動で English time を設け、絵カードでの発音練習、ヒントクイズ、シルエットクイズを行ってきた。徐々に語彙や使うことのできる表現が増え、問題のヒントを即興で考えたり、答えたりすることができた。3年生の段階で簡単な天気、数、形、動物、野菜、果物、などを言うことができるようになった。

○大分大学附属小学校で取り組んでいるクラスルームイングリッシュ「Warm-Hearted interaction（あたたか言葉）」「Response（反応）」「More Communication（もっと交流しよう）」「Favor（おねがい）」を取り入れた。児童のレスポンスのスキルが高まり、いろいろなバリエーションで反応することができた。

○ICT を効果的に活用したことにより、ネイティブの発音を聞かせることができたり、リピート活動でリズミカルに発音したりすることができた。

○English time の絵カードやヒントクイズ、シルエットクイズなどで、「What's this?」の疑問文を使って活動した。本単元の中で、「What's this?」が「これは何ですか？」という意味であると理解することができ、児童同士でヒントクイズ、シルエットクイズの問題を出し合う際に、自然と「What's this?」「It's ～.」と言うことがでた。

②課題

●色、形、種類（果物、野菜、動物）などの語彙を使って、即興で問題のヒントを考えたり、答えたりすることはできるようになったが、習熟度にかなり個人差がある。

●新型コロナウイルス感染予防のため、授業中に児童同士でのやり取りの活動を行うことができなかった。そのため、児童同士でのやり取りに慣れていない児童が多い。

朝の English time の様子

ICT の効果的な活用の様子

実践例２【第６学年】令和２年１０月３０日実施

（1）単元名　See the world. 世界の衣食住を知ろう。
(Junior Sunshine ⑥ Lesson7)

（2）単元観

衣食住などを通して、これまでの学習を想起させながら、「外国語で表現し伝え合うために必要な、外国語やその背景にある文化について、社会や世界、他者との関わりに着目して捉えられる」能力を身に付けていく。また、教科横断的視点から、家庭科、社会科、総合的な学習の時間との連携を図っていく。本単元を通して、外国語科の目標のひとつである、「異文化理解」について深く考えさせたい。

（3）単元の目標

・世界の衣食住についての話を理解することができる。（知識及び技能）
・世界の衣食住について日本との共通点や相違点を見つけることができる。（思考力、判断力、表現力等）

・世界の衣食住について、それらを尊重しようとする。（学びに向かう力、人間性等）

（4）単元計画（5時間扱い）

第1時　美希とトルコ人のハッサンの会話を聞いて内容を理解することができる。

第2時　日本の有名な食べ物を紹介できる。

第3時　各国の伝統衣装や紙幣について知る。

第4時　各国の衣食住や文化と日本との共通点や相違点について、外国語でどのように表現したらよいか考えることができる。

第5時　各国の衣食住や文化と日本との共通点や相違点について外国語で発表することができる。

（5）仮説検証（仮説1）に関する成果と課題

①成果

○総合的な学習の時間との横断的な取組により、外国の文化や暮らしについて考えることができた。

○総合的な学習の時間に調べた内容を日本語から英語に翻訳して書くという活動を通して、日本語を簡単な英語にするためにはどうしたらよいかグループで話し合う姿が見られ、進んでコミュニケーションを図ることができた。

○児童自身がタブレット端末を活用し翻訳サイトを利用することで、調べたことや発表したいことを英語で表現することができた。

○「まなボード」を活用し、書き込みながら話し合うことにより活発な意見交流ができた。

②課題

●日本語で調べた内容の、どの部分を英語にするとよいか戸惑う場面が見られた。

●日本語を平易な英単語に訳す際に既習表現を生かそうとする児童が少なかった。

●使用する英単語が多岐にわたってしまい、児童個々の学習状況の把握が難しくなることがあった。

ワークシートをもとに話し合う児童

班でまとめた内容を発表する児童

Ⅵ　成果と課題

1　成果

○　授業の構成の仕方や、実際の授業での効果的なアクティビティの実践等について、教員の理解がより深まった。

○　研究の継続により全ての担任が自信をもって一人で授業を行うことができるようになった。

○　翻訳サイトを使ったり、ネイティブの発音を聞いたりするなどＩＣＴ機器を有効に活用できた。また、他校とオンラインでの交流学習をすることができた。

○　簡単なクラスルームイングリッシュを日常的に取り入れていくことで、児童の語彙を広げ、使うことのできる表現が増えてきた。

○　低学年から「外国語に親しむ活動」として英語に触れることで、「英語は楽しい」というプラスのイメージをもって活動に取り組むことができた。

2　課題

●　外国語を指導するにあたり、当該学年だけでなく隣接学年の学習内容（言語材料等）の系統を把握し、見通しをもって授業を行うことで、さらに効果が高まると考える。

●　語彙を増やす取組の「ボキャブラ王」について、継続的に実施できるように工夫する必要がある。

Ⅶ　おわりに

この2年間は感染症予防のため、外国語でのやり取りや発声の学習を実施することが困難な状況であったが6か年に渡る研究は児童の確かな力となるとともに、本校教員の授業力向上に大きな成果を挙げることができた。また、中学校と連携を図りながら研究を進めることができたことは大変有意義であった。

「外国語活動・外国語科」の研究は一区切りを迎えるが、これまで積み重ねてきた理論や実践を本校のスタンダードとして今後も継続していけるよう努めていきたい。

性的マイノリティに関する人権教育

～研修や授業実践を通した学校全体の意識改革～

八千代市立萱田南小学校
教諭 岩 崎 紘 美

1 はじめに（主題設定の理由）

私は大変驚いた。昨年度の人権教育の研修で「LGBTAの人は３．３％いる」というアンケート結果を知ったからである。本校でいえば各学年に１人以上いる可能性があるということである。研修内容には「自分の周りにいないのではない。その人が言っていないだけである。」という話があり，自分の胸に深く刺さった。

私が「性的マイノリティ」について知ったのは，約２０年前の中学３年生の学級のドラマである。そこに描かれていたのは性同一性障害の生徒が在籍している設定のものだった。その当時は「そんな人もいるんだな。」と自分とは関係ないという思いで，「ドラマ＝空想」として感じていた。その後，芸能界で「オネエ」タレントが一世を風靡し，「世の中にはいろいろな人が存在している。だけど自分の身近にはいない。」と思いながら今に至った。

そのような自分が冒頭の事実を知った時，もしかしたら今まで関わってきた児童の中にもいたのかもしれないと考えると，無知であった自分を恥ずかしくなった。児童にとって学校とは，起きている時間のうち大半を過ごすことになる。その学校で児童が自分らしい表現をできない状況はとても苦痛であろう。そこで，そのような児童にとって，ソフト・ハードの両面から少しでも居心地の良い環境になるようしていくために，まずは児童や職員の理解を深めることが喫緊の課題であると考え，本課題を設定した。

2 仮説

（1） 研究仮説

性的マイノリティに関しての知識や見聞を学校全体に広めることで，児童や職員の性的マイノリティに対する理解を深めることができるであろう。

① 児童の発達段階に合った個性や性に関する授業を実践することで，LGBTの人に対するより適切な意識や思いを育むことができるのではないか。

② 教職員に対する研修を行うことで，LGBTに関する知識を得ると共に，児童への指導や支援などの必要性を感じることができるのではないか。

③ 掲示物等の校内環境を整えることにより，LGBTに対する興味関心を抱くことができる機会となるのではないか。

（2）仮説検証のための方策

性的マイノリティの児童が過ごしやすい環境を整えるためには，まずは職員が知識を得て，理解を深めることが重要であると考える。特に小学校は学級担任制が多く，担任の言動が所属児童に与える影響は大きい。担任が冗談であってもじゃれ合っている男子に「ホモみたいだな～。」ということがあってはならない。「先生が言っているから自分たちも言っていいんだな。」「ホモは笑いにしていいんだ。」と，とられかねない。「性的マイノリティの児童はどのクラスにもいる」と言う意識で，教職員がどのような言動をとっていくことが大切なのか理解を深められる研修を行っていく。また，児童の理解を深めるためにも研修を通し，実際にどのような授業を行えばよいのかわかるように授業実践の様子や結果も伝えで，先生方の授業実践のハードルが下がることを期待した。

養護教諭と連携し，保健室前の廊下掲示を工夫するとともに，LGBTに関する図書を保健室に用意し，児童がいつでも読めるようにする。もし性的違和を感じている児童がいた時に，図書室では他の児童の目が気になることがあるかもしれないが，保健室なら他の児童がいない時に読める。そして，養護教諭に相談することもできる。また，気軽に読めるようにすることでけがや病気などで来室した児童も読みやすい環境を作り，多くの児童が性的マイノリティへの理解を深めてほしいと考える。

3 具体的実践と仮説の検証

（1） 授業実践

① 児童の実態

本校3年1組（男子１１名，女子１７名の計２８名）で授業を実践した。学習に意欲的で，男女の仲も良く，全体で遊ぶことも多い学級である。性的マイノリティに該当する児童は見受けられない。

知的学級，情緒学級から１名ずつ交流にきている。この２名の児童は低学年のうちは通常の学級に在籍していた。性的ではないがマイノリティの児童に対して，学習や活動の時など，自然と関わり合うことができている学級である。

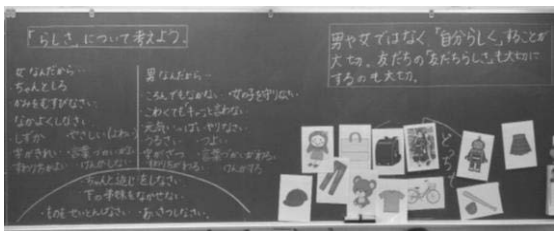
② 授業内容

単元の指導計画（２時間扱い）

時	主題	主な学習活動	ねらい
1	男らしさ，女らしさとは何か。	色付きの物のカードを性別のイメージで分類する。	色や物を固定観念やイメージによって男女分類するのではなく，自分が使いたいと思うものを使う＝自分らしくいるということが大切であるという意識を持つ。
2	男同士の同性愛について。	絵本の読み聞かせを聞き，男性の同性愛について考える。	結婚を家族の成形ととらえ，世の中にはいろいろな家族があり，本人たちが幸せに暮らしていることが大切であるという意識を持つ。

（図1） 指導計画

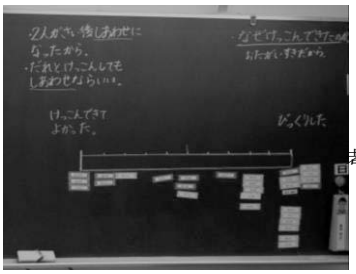
第１次は，始めに日頃身近な人から「男らしく（女らしく）しなさい。」と言われていることに関して発表させ，性差による周囲からの声掛けの違いについて確認した。そして身近な持ち物が書いてあるカードを各々に配付し，性別を意識しながら分類する時間を設けた。カードはカラー印刷で用意し，色も判断材料になるようにした。個別の活動を取り入れることで，「くまのぬいぐるみは女の子っぽい」「青いTシャツは男の子が着る」など，児童自身の中でも男女を色や物の種類によって分けてしまっていることに気付かせることが狙いである。その後，全体の話し合い活動では，男女で分けている児童の分け方をもとに全体で共有を行っていった。その結果からどのような物も，自分が使いたいと思うものを使う＝自分らしくいるということが大切であるというまとめに至った。



（写真1）第１次の授業後板書

それを踏まえて翌週に第２次の授業を行った。「王様と王様」という絵本を使って男性の同性愛についての授業を行った。初発の感想を書かせ，同性愛に関しての思いや考えを発表させた。その時には１０段階の数直線を使い，自分の気持ちが当てはまるところに氏名札を置くことで，自分の考えや思いを明確に表せるようにした。（写真２）全体の話し合いの始めになぜその場所に氏名札を置いたのか理由を話すようにし，中頃と話し合い後の２回氏名札を動かせる機会を設けた。氏名札を動かした児童にはどうして動かしたのか意見を発表させた。

結婚を家族の形ととらえ，「世の中にはいろいろな家族があり，本人たちが幸せに暮らしていることが大切である」ということをまとめ，授業後の感想を書き，どのように考えが変わったり，深まったりしたか考察した。



（写真２）第２次の板書

考えを表す数直線

③ 授業後の感想と考察

A） 第１次授業

自分らしさが大切だとわかった	１２名
ものに男女の区別はないのがわかった	７名
ほかの子の意見が聞けて（違って）面白かった	９名
他の人のことを変だと思っても笑わない	５名
自分のことは自分で決めて良い	４名
友だちらしさも大切にしたい	２名
分け方に「どちらも」は思いつかなかった	２名
思いやりの心をもつのが大切	２名
「らしさ」を使っていきたい	１名
男の人でもスカートを着るのがびっくりした	１名

（図２）授業後の感想（３０名・複数回答あり）

感想の中に自分自身を肯定的にとらえる大切さを理解できた児童が多くいたことはこの授業のねらいが達成できたと考える。そして，それ以上に他者を思いやる気持ちを表したり，違いを肯定的に捉えたりする児童がいたことは予想していた以上の性に関する意識改革の効果があったと考える。

授業の際に，各々カードをわける時には，男

女の枠に素早く分類する児童もいた。素早く分けている児童こそ，自分の価値観を疑っていない児童であると考えるので，どのような感想を終末にはもつのかと思った。しかし，その児童も他者を思いやる感想が書けていたので自分の価値観だけが正しいわけではないことに気付けたのではないかと考える。

全体共有の時間では，赤い自転車のカードがキーとなり，「赤は人気のある男のキャラクターの色だから男の方だ。」「赤いランドセルは女の子が良く使うから赤は女の子の色。」という点から色と性に関する考えを深めることができた。これを分岐点にどのカードも男女どちらにも分類されるとなったが，スカートはどうなるかと思った。「男の人でもスカートを履きたくて履いている人をテレビで見たことあるよ。」とある児童が言ったことで，どのようなものも男女に分けるものはないという結論にどの児童も納得していた。身近にはいなくても，テレビなどのメディア等を通して，いろいろなことを知っていくということも児童の見聞を広げるために重要であることを改めて感じた。

B) 第２次授業後の感想の変容と考察

授業前の感想と授業後の感想で変容があった児童（否定的・懐疑的→肯定的）　２３名
始めも終わりも王様同士結婚できてよかったという感想の児童（肯定的→肯定的）　４名
始めも終わりも驚きの感想の児童　１名

導入で読み聞かせをしている時に，「気持悪い！」と大きな声で言った男子児童がおり，その児童を含めて初発の感想に，「男同士が結婚して気持ち悪い」「男女で結婚しないから変な話」などの否定的な見方をしている児童も多かった。始めに数直線で自分の考えや思いを明確にしたことで，肯定的な意見を持っている児童の意見を多く取り上げたり，前回の授業の自分らしく生きる大切さについて考えさせたりすることで，多くの児童に同性愛について了見が広まったことが感想の変容から見受けられる。授業前には大声で「気持ち悪い！」と言った児童も「男と男が結婚してもよい」という感想をもてていたことはこの授業をやった意義があったと感じた。

④　本単元の成果（○）と課題（●）

○男らしい，女らしいにこだわることなく，自分らしいということが大切であるということを児童全員が理解することができた。

○自分らしさを大切にするという観点を持つことで，多くの児童が同性愛など自分とは違う考えを持つ人への了見を広めることをできた。

●強く否定的な感想を持っていた児童も緩和していたとはいえ，まだ「(そのような人は）少し気持ち悪い。」という感想が見られた。引き続き同性愛に関する受容ができる授業やそのような人に実際に会った時にどのような対応をすると相手を傷つけることがないのかといった，実践的な授業も行っていくとよいのではないかと考える。

（２）夏季職員研修

①実践方法

パワーポイントを使って LGBT に関する現状，昨今の問題点，文部科学省発行の資料，実際にいた時の学校での対応方法などをリモートで行った。

②研修後のアンケート結果

対象　本校職員１８名
（担任１３名，管理職等担任以外５名）

１　研修で新しく知ったことがありますか。	
ある１８名	なし０名
新しく知った内容（複数回答あり）	
・外国の性別の多様性について	７名
・性を表す４要素	５名
・性の多様性について	３名
・授業実践の内容	２名
・ソジハラという言葉	２名
・LGBT の人が３～８％いること	１名
・千葉県内にもパートナーシップ制度のある市があること	１名
・文部科学省から文言がでていること	１名
・表現する性に幅がある事例について	１名
・子どもを無自覚な差別者にしない重要性について	１名
・LGBT とはなにか	１名

（図３）アンケート調査①

２（１）LGBT等に関する授業の必要性を感じたか。（担任数値のみ回答）	
はい１３名	いいえ０名
（２）２学期に障授業や読み聞かせなどの教育活動を行いたいですか。	
はい１０名	行いたいが難しい　２名 難しい　１名
はいの意見（複数回答あり）	難しいの意見
・指導案があればやりたい　３名 ・ワークシートや資料があればやりたい。　３名 ・読み聞かせならやりたい。　７名	・児童の実態（低学年）を考えると，どのように指導すれば伝わるかイメージがつかない。 ・行いたいが今までの学習や取り組み等積み上げがないので難しいのではないか。 ・実際に学級に該当児童がいると思われるので，行うには慎重な配慮が必要だと考える。
その他	
・読み聞かせを行ってから児童の反応を見たい。 ・児童に身近ではないが今後を考えると道徳や学活で取り上げたい。 ・授業の組み立てをしっかり行ってやりたい。	

（図４）アンケート調査②

③ アンケート結果からの考察

アンケート対象の全職員に今回の研修において新しく知ったことがあったことから（図３），本校に限らず各校で全教職員に向けLGBTの研修を行う意義があると考える。まずは職員の理解を深めることが児童への指導に繋がるからである。実際にこの研修後にそのような印象がある児童がいるという話があった。やはり「自分のクラスに性的マイノリティに該当する児童はいる」と考えて仕事に従事することは重要であると言える。

実際に授業を行うとなると，授業を行いたいと積極的に考える職員がいる一方，難しいと考える職員がいることもわかった。（図４）よって２学期にその職員のクラスで授業を行った。担任もTTとして授業に参加し，授業後「このような授業ならできそうだ。」と感想を得ることができた。また，実際に提示した指導案で授業実践をしたり，個性の伸長や性的マイノリティに関する絵本リストを配付したら積極的に読み聞かせをしてくれたりする職員がいた。少しずつ職員の性的マイノリティに関する意識向上することができたと考える。今後も，各職員が授業実践したり，児童の積み重ねになるようになるように教育活動を行ったりしていくことで次年度に繋げていきたいと考える。

（３）校内掲示の工夫と図書の充実

①廊下掲示

多くの児童が通ったり利用したりするところに掲示したいと考え，養護教諭に許可を願い，保健室前の掲示板に掲示を行った。（写真３）小学校は6歳から１２歳までの児童が在籍し，発達段階に大きな幅があることを考えて性的マイノリティに特化したものではなく，個性尊重をメインに置き，その一部として性的マイノリティを取り入れた掲示物を作成した。

（写真３）
様々な個性を表した掲示をした保健室前掲示板

児童に興味をもってもらえるように，多くの児童が当てはまりそうなものから，「こんな子，級友にいるな。」と思えるような個性などを様々作った。その中にマイノリティを表すものも置くことで意味を考えたり，「こんな子もいるんだな。」と知ったりするきっかけになるようにした。性的マイノリティだけではなく，ADHDや身体障害，起立性調節障害などのマイノリティを表すようなもの（写真４）も用意した。

（写真４） 性的や障害などのマイノリティな個性

また，より興味を引くように参加型の掲示にした。掲示してある個性の中で，自分が当てはまるところにシールを貼るようにした。すると掲示して１週間で以下のように５５個のシールが貼られていた。（写真５）

（写真５）
掲示して１週間後の結果

全校児童３８３人中５５人，１４％の児童が参加したことになる。掲示は見たけれどシールは貼っていない児童の方が多いと考えられるので，少なくても全校児童の２０％以上の児童は見ていると考える。授業で行うだけではなくても，多様性の教育活動の１つとなったといえるだろう。

１番多いのは「ゲームが好きな子」であり，これは多くの児童に興味をもってもらうために意図的に用意した項目である。性的に関する項目では「中性的な子」に貼った児童がいるので，そのように自認している児童がいることが本校にいるということがわかった。その児童が，自認する性と表現する性のどちらか，もしくはその両方で中性的と感じているのかは，これではわからないが，やはり性に関して様々な感情を抱いている生徒はどの学校にもいるということは改めて知ることができた。

また個性は掲示した以外にもたくさんあるので児童からのリクエストを受け付けており（写真５右側）希望があれば制作したり，他の個性のカードと定期的に変えたりしていきたい。

④　図書の充実

保健室前の掲示で個性やマイノリティに興味をもった児童が考えや理解を深められるように，関連する図書が保健室にあることも掲示した。（写真６）内容が１部漫画であることも示すことで読みやすい本だとアピールし，児童の関心を引く工夫も行った。

また，生理や思春期など多くの児童にかかわる本も置くことで，そちらを読みに来た児童がマイノリティに関する本にも興味をもってほしいと考えた。

（写真６）掲示板で本の紹介

（写真７）保健室内本箱

保健室入り口そばに本棚を設置し（写真７），本の表紙が見えるように置くことで様々な理由で来室した児童が帰る時に目に入るようにも工夫した。設置１週間で，「面白そう。」と言っている３年女児や実際に読みに来た５年女児がいた。今後も読みにくる児童が増えると予想される。また，図書室にも個性の伸長やLGBTに関する図書の購入をお願いし，児童や職員が手に取りやすいようにした。

４　研究全体の成果（○）と課題（●）

○性的マイノリティや多様性に関する授業を行うことで多くの児童が「自分らしくあることが大切」という思いを理解することができた。

○研修を受けた学校職員全員が，それぞれ性的マイノリティに関する新しい知識を得て，それに関する授業を実践していく必要性があることを理解することができた。また，学校全体で該当児童がいた時にはどのような支援を行っていけばよいのか共通理解を図ることができた。

○掲示物等の校内環境を整えたことにより，個性について興味関心を抱くきっかけづくりを行うことができた。

●今年度は私が様々な学年やクラスで授業実践することが多かったが，今後はどの教員も性的マイノリティに関する授業を行うよう，道徳教育や人権教育の年間計画に位置付けたい。単発の授業になりやすいので各学年１回は行うことで積み重ねていけるようにする。

●どの学年の担任になっても行えるよう指導案や資料づくりなど行う必要がある。研修と兼ねて夏休みの作業などで，全職員で作っていくことで授業内容の理解も深まるのではないかと考える。

●今年度は夏に１時間の研修を行ったが，毎年確認の意味も含めて年度初めに，

・自分にクラスに性的マイノリティの児童がいるつもりで言動に気を配ること
・児童が性的マイノリティを揶揄するような場面に出会ったら必ず指導すること
・児童から申し出があった時の対応の確認をすること

以上のことを共通理解する必要であると考える。

５　感想

今回この研究を通して，LGBTなど性的マイノリティについて知識を深めただけではなく，「性的以外のマイノリティは何があるのか」「男性的，女性的とは何か」「普通とは何か」など様々なことを考え，悩み，自問自答することとなった。正直未だに答えの出ないこともたくさんある。これを考え続けていくこと，児童がより良い未来に希望をもって生きていけるよう努めていくことを，今後も心にとめながら日々の教員生活を送っていきたいと改めて心に誓うことができた。

【参考文献】

石田仁（２０１９）『はじめて学ぶLGBT　基礎からトレンドまで』ナツメ社

遠藤まめた（２０１６）『先生と親のための LGBT ガイド』合同出版

片岡洋子（２０２０）『性の多様性と教育』

日高庸晴・星野慎二（２０１６）『LGBTQ を知っていますか？』少年写真新聞社

文部科学省　初等中等教育局児童生徒課（２０１５）『性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について』

宝塚市（２０１８）『「性の多様性」の指導に関する教職員向け手引き書 』

https://www.city.takarazuka.hyogo.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/025/339/kyousyokuinmuketebikisyo.pdf　２０２１年５月７日アクセス

児童が自己存在感を味わいながら能動的に考えることのできる学習指導

～確かな児童理解に基づく、教科指導の工夫・充実を通して～

匝瑳市立八日市場小学校
教諭 下 山 大 介

Ⅰ 主題設定の理由

１．学校教育目標から

本校では、「心豊かで考える力のあるたくましい児童を育成する－知・徳・体の調和のとれた豊かな人間性の育成－」を教育目標としている。指導の重点は、「確かな学力（自ら学び、思考し、表現する力の育成）」、「豊かな心の育成（思いやりの心と規範意識の育成）」、「活力にあふれる健やかな体（健康や体力の増進と運動能力の向上）」、「特別支援教育の充実」を挙げ、目標の実現に向け日々実践に努めている。

２．児童の実態から

令和元年度３月から令和２年度５月までの約３ヶ月間、新型コロナウイルス感染症対策のための臨時休校が実施された。児童は今までに経験したことのない長期間を家庭で過ごした。学校が再開されても、不規則な日程、今までの学校生活と異なる生活様式（マスクの着用、離れた座席、実技教科の制限、休み時間の過ごし方、行事の中止等）が多く、児童には例年以上にストレスを強いることになり、学校生活への適応感が一番の課題と考えられる。

こうした状況を踏まえ、本校では昨年度まで積み重ねてきた算数科を主軸とした教科指導をさらに充実させることに加え、児童理解の深化を図ることで児童の学校生活への適応感を高めていきたいと考えた。

Ⅱ 研究目標

児童理解、教科指導について学校全体で研究を重ね、実践するとともに、その見直しを図ることで、いかなる状況の中でも児童が能動的に考えることのできる学習指導について明らかにする。

Ⅲ 研究の概要

○児童理解･･･学校適応感尺度調査（アセス）を活用し、児童理解の深化を図る。

○教科指導･･･算数を主軸とした理論研修・研究授業・相互の授業参観・協議会等により授業力の向上を図る。

※「学校適応感尺度（アセス）」とは

３４問のアンケートから児童が学校での適応感と学校以外の適応感を客観的に把握することのできる尺度。

アセスを構成する６因子

①生活満足感因子

生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示す。

②「教師サポート」因子

担任の支援があるとか、認められているかなど担任との関係が良好であると感じている程度を示す。

③「友人サポート」因子

友だちからの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す。

④「向社会的スキル」因子

友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す。

⑤「非侵害的関係」因子

無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度を示す。

⑥「学習的適応」因子

学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。

Ⅳ 研究の実践

１．児童理解について

・「学校適応感尺度（アセス）」を用いた、児童理解研修を３回実施。（7 月、11 月、３月）

・児童の実態（教員の日々の児童観察による主観的な児童理解）とアセス（客観的な児童理解）の結果を参考に、学年部で今後の学級経営の方向性や気になる児童への対応について話し合いを行い、具体的な取組について考える。

◎実践紹介

【４年１組】(男子１２名　女子１５名)

７月(学校再開時)

(１)児童の実態

・クラス替えは無かったが、学級担任は昨年度から替わった。担任と児童の関わりは昨年度までほとんど無かったので、関係性は希薄であった。

・約３ヶ月の臨時休校明けの影響も有り、授業規律(姿勢、挨拶)が乱れていた。しかし、発言意欲が旺盛な児童が多く、授業中は活気のある雰囲気であった。

・休み時間に集団で遊ぶことを好んでいるが、考え方の違いや伝え方の問題から、男子児童を中心とした友人関係のトラブルが目立った。

・学級レクを行った際には、失敗した児童を非難する児童が数名いた。また、非難した児童の発言が「間違っている」という雰囲気も無かった。

(２)アセスの結果(学級平均)

適応次元	１回目
生活満足感	５４
教師サポート	５３
友人サポート	５５
向社会的スキル	５３
非侵害的関係	６８
学習的適応	５２

・学級平均は全ての項目で５０(平均)を上回っていた。

・生活満足感は５４なので支援の緊急度は低い。

・「非侵害的関係」は学級平均６８と特に高いので、否定的な関係性を感じている児童は少なく、交流が活発であると考えられる。

・「友人サポート」の学級平均は５５と良好である。しかし、友人関係のトラブルが多い児童６名の平均は４１．３と低かった。

(３)学級の課題

児童の実態とアセスの結果から課題を２つに絞った。

・男子児童を中心とした頻発する友人関係のトラブル。

・学級全体として多い、自己中心的な考えや相手の立場を考えない言動。

(４)課題解決に向けた取り組み

学年部で話し合いを行い、指導の重点を以下の４点とした。

(a) 学級全体で「最高の５年生」という大きな目標を共有する。

(b)友達との関わりは「言葉」だけではなく「気持ち」を大切にする。

(c)一人一人に個性があり、考え方が違うのは当たり前であるということを理解する。

(５)具体的な取組

(a)「最高の５年生」

目標を学級全体で常に確認できるように学級目標を作成し教室背面に掲示した。

(　資料１　教室背面に掲示した学級目標)

(b)、(c)の課題に共通することは、児童個々の目には見えない「内面」の理解であると考えた。トラブルへの対応や全体指導を継続的に行っていくことが基本である。しかし、目には見えない内面が「みんな異なるのは当然のこと」ということを実感し、理解させることは難しい。そこで内面を「見える化」するために「風景描写」という活動を実践した。

○「風景描写」の行い方

・用意する物(紙とペン)

①「今から、先生の指示に従って簡単な風景画を描いてもらいます。」

②「まず、その紙の好きなところに家を描きましょう。」

③「次に太陽を描きましょう。」

④「そして、木を描きましょう。」

⑤「最後に川を描きましょう。」

⑥「では、お互いの絵を見せ合ってください。どんな絵になりましたか?」

「絵が上手、下手」というところではなく、「全く同じ絵を描く人はいない」ということを児童に気付かせることで、「指示は同じでも受け取り方や感じ方は一人一人違う」ということを実感させることができた。そして、「同じ質問を投げかけてもみんな異なる意見や考えを持つのが自然なこと」ということを理解することができた。

（資料２　風景描写）

１１月（中間）

（１）児童の実態

・学校再開時と比較すると、男子児童を中心とした友人関係のトラブルは大幅に減少した。「自分と考えが違うことは当たり前」ということを理解することができたので、話し合いを通じて、お互いにとって良い方法を選択することできるようになった。

・学級全体では、失敗した児童を批判することは無くなった。体育の授業中に転倒した児童がいた時には、全員が動きを止めて、近づいて声を掛ける等、相手を思いやる気持ちを行動で表すことができるようになった。

・生活面では「みんな異なる意見や考えを持つのが自然なこと」と他者を受け入れることができるようになってきた。しかし、学習面は生活面よりも正誤がはっきりとしている面が強いことから、誤答や自分と異なる意見に対して反論する態度が強い児童が複数名おり、発表することに不安を感じる児童がいる。

・感染症拡予防対策として「長時間、近距離で対面式となるグループワーク」を実施できないこともあり、考えを持てているが、学級全体の前で発言することが苦手な児童は、授業中に発言する機会が十分に確保することができていない。

（２）アセスの結果（学級平均）

適応次元	１回目	２回目
生活満足感	５４	５６
教師サポート	５３	５６
友人サポート	５５	５９
向社会的スキル	５３	５４
非侵害的関係	６８	６９
学習的適応	**５２**	**５２**

・１回目と比較すると学習的適応の項目以外の数値が向上した。

・課題として取り組んできた「友人サポート」は大きく向上した。特に、友人関係のトラブルが多かった児童６名の平均は５４．８と大きく上昇した。

（３）学級の課題

児童の実態とアセスの結果から対人的適応は成果が見られたが、授業への取り組み方や学習的適応感の向上が課題となった。

（４）課題解決に向けた取り組み

学年部で話し合いを行い、指導の重点を以下の２点とした。

(a) 自分の意見を伝える方法の工夫

(b) 共感的な人間関係の育成

（５）具体的な取り組み

(a) 自分の意見を伝える方法の工夫

感染レベルが下がったこともあり、対面で向かい合わない形式のペアでの話し合い活動が行えるようになったので、授業で「１時間に１回」は話し合い活動を行えるように意図的・計画的に話し合う場面を設けるようにした。また、挙手をする際も、発表する自信がある人は「パー」、自分の考えは持てているが発表する自信が無い人は「グー」で挙手することで、発言者以外にも自分の意思を表示することができ、授業に参加しているという気持ちが持てるようにした。

(b) 共感的な人間関係の育成

○聴き上手の「あいうえお」

発表者が安心して発言することができるためには聞き方が大切である。児童に、授業中は「聞く」ではなく「聴く（注意深く耳を傾ける）」ことをしようと指導した。話を聞く時は「あ（相手を見る）」「い（一生懸命）」「う（うなずき）」「え（笑顔で）」「お（終わりまで）」を意識できるように、「聴き上手の『あいうえお』」を教室前面に掲示した。また、朝の会で「サイコロトーク」を継続的に行った。

３月（最終）

（１）児童の実態

・話の聞き方「あいうえお」を意識したことで友達が発表している際には、話の聞き方に変化が見られた。安心して話せる雰囲気になり、授業中に発表を試み

る児童が増えた。特に「グー」で挙手することが多かった児童が「パー」で挙手をすることが増えた。また、授業中に教員が話している時も「相手を見る」や「うなずき」をする児童が増えて、授業の参加意識が高まったと感じた。

・昼休みには学級全体で鬼ごっこを行ったり、雨天時には男女仲良く教室でカードゲームを行ったりと、児童の交友関係が広がっている。

（2）アセスの結果(学級平均)

適応次元	1回目	2回目	3回目
生活満足感	５４	５６	５９
教師サポート	５３	５６	６２
友人サポート	５５	５９	６２
向社会的スキル	５３	５４	５６
非侵害的関係	６８	６９	６９
学習的適応	５２	５２	５４

・１回目、２回目と比較すると全ての項目の数値が向上した。課題として取り組んでいた「学習的適応」の向上も達成することができた。

・「学習的適応」を向上させるために取り組んでいた話の聞き方は「向社会的スキル」「友人サポート」と相関性が高いので、２つの因子も向上したと考えられる。

・「教師サポート」は、昨年度まで児童との関わりがほぼ無かったこともあり高くは無かった。年間を通して「多様で、良質なコミュニケーションを大量に」を意識して児童と関わることを意識したことが向上に繋がったと考えられる。

２．教科指導について

・７月に、「主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた算数科の理論研修を実施。

・１１月に、算数科の研究授業を実施。授業開始時(導入時)の「受動的な態度」から教師の働きかけ(ことば、教材・教具、提示、学習形態)により「能動的な態度」に変容させ、児童が意欲的に学習に取り組むことを研究のテーマとした。

・１２月に、研究授業の反省点を基に授業を担当する全職員が指導案を必要としない相互授業参観と協議会を実施。通常学級は全学級が算数科、特別支援学級は生活単元、専科は担当教科の授業を行った。

◎授業実践(研究授業)

第５学年「単位量当たりの大きさ」

（1）本時の目標

・単位量当たりの大きさの考えを基に、速さの比べ方を図や式を用いて考え、説明することができる。
（思考・判断・表現）

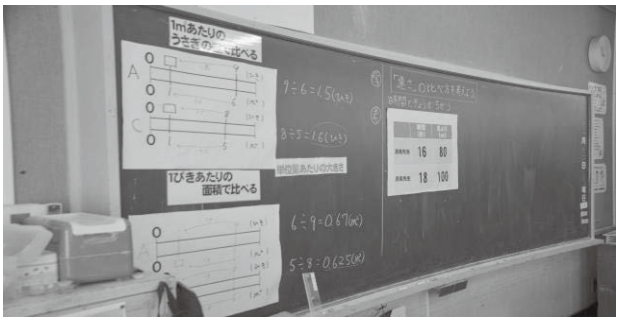
・速さの比べ方を時間と距離の２量を基に、単位量当たりの大きさの考えを用いて考えようとしている。
（主体的に学習に取り組む態度）

（2）導入の工夫

導入の「既習事項の確認」で、混み具合の比べ方を振り返り、単位量当たりの考え方を想起させ、「速さ」という未知のものに対して「だったら･･･」と求め方の方向を示すことにより、児童を「受動的態度」から「能動的態度」に変容させることが可能になり、問題解決に取り組むようにする。

（3）児童の反応

本時の課題に取り組む場面になると、ほとんどの児童が異種の２量(時間と距離)の関係を数直線に表し、それを元に立式し「速さ」を求めることができた。解決の見通しを持たせることが、能動的に問題解決に取り組むことがわかった。



資料３
導入の数直線を利用した
混み具合の比べ方の振り返り

資料４
単位量当たりの考え方を用いて「速さ」の比べ方を説明している場面。

第６学年「並べ方と組み合わせ方」

（1）本時の目標

・事象の特徴に着目し、順列について落ちや重なりがないように、図や表を用いて順序よく筋道を立てて考え調べることができる。　（思考・判断・表現）

・順列について落ちや重なりがないように工夫して順序よく調べようとしている。

（主体的に学習に取り組む態度）

（2）導入の工夫

授業の導入において、ゲーム感覚でダブレットの４桁の数字からなるパスワードを当てるという活動を通して児童を「受動的態度」から「能動的態度」へ変容させることが可能になると考える。

（3）児童の反応

課題を聞いたときは「パスワードを開ける」という非日常的な課題に対して児童は目を輝かせていた。導入で、各自が実際に４桁の数字を入力した数字を発表していくと「重なり」が発生した。また、今後「落ち」もあるのではないかと予想する児童もおり、効率的に４桁の数字の並び方を導き出す必要性を感じていた。身近なものを素材にすることが、能動的に問題解決に取り組むことがわかった。

資料５
入力した４桁の数字を発表している場面

資料６ タブレットにパスワードを入力する様子

Ⅴ　研究の成果

１．児童理解について

○児童に対して直接聞くことが難しい、友人関係、担任、自身のことをどう思っているかを知ることができた。

○児童の気持ちが数値で「見える化」されて、授業や生活の中で気になる児童に対しての関わり方を変えることができ、良い変化を見取ることができた。

２．教科指導について

○全職員が授業を実施し、多くの授業を参観することを通して、児童が「能動的に考える」姿に変容させるためには、発達段階や学級の実態を把握することが重要であることを実感することができた。

○コロナ禍により、様々な制限があったが、若手・中堅の ICT を活用した授業、ベテランの確かな「授業力」と、それぞれのキャリアに応じた良さを出し、互いに学び合うことができた。

Ⅵ　今後の課題

１．児童理解について

●アセスを通じて、学級担任の児童に対する捉え方と児童自身の感じ方の相違を感じることができたが、結果の活用の仕方を更に工夫していく必要がある。

●「チーム学校」としての生徒指導を機能させるためには、「生活満足感」の低い児童への対応等についての情報は学校全体で共有する必要性を感じた。

２．教科指導について

●指導案を必要としない相互授業参観は負担が少なかったが、事前に学年部で教材研究を行うことで、授業に対する理解を深めることができると考えられる。

Ⅶ　おわりに

令和２年度は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大に社会全体が大きな影響を受けた。本校でも影響は大きく、令和３年度も学校生活は「今までと同じ」ようには出来なかった。しかし、「出来ないこと」に嘆くのではなく、「出来ること」に焦点を当てて校内研究を行っていくなかで、どんな状況においても大切な本質的なものと新しいことを取り入れることに恐れてはいけないと感じた。今後も「不易流行」の精神で研究を進めていきたい。

【参考文献】　栗原慎二・井上弥「アセスの使い方」ほんの森出版 2019

教育現場における理学療法士の活用

～市川市立須和田の丘支援学校での取り組みと今後の展望～

市川市立須和田の丘支援学校
理学療法士 櫻 井 健 弘

1. はじめに

近年、特別支援学校に在籍している児童生徒の障がいの重度・重複、多様化の進展に伴い、指導内容が多岐にわたるようになり、教師には多様な専門性が求められている[1]。そのような現状に対し、平成17年の中央教育審議会による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」[2]および平成22年の文部科学省「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」[3]において、理学療法士(Physical Therapist：以下 PT)作業療法士(Occupational Therapist：以下 OT)言語聴覚士(Speech-language-hearing Therapist：以下ST)などを外部専門家として活用することが提言された。平成19年度より特別支援教育制度が全国的に実施され、文部科学省は平成25年度に「特別支援学校機能強化モデル事業」として予算を立て、各地域においてPT・OT・ST・心理学の専門家等を特別支援学校に派遣し、特別支援学校のセンター的機能強化のためのモデル事業を展開した[4]。市川市(以下本市)においても同年よりモデル事業が展開され、県立市川特別支援学校と市立須和田の丘支援学校(以下本校)が文部科学省の指定校となり研究を行った[5]。平成27年度の成果として、「実態把握、個別の指導計画の作成、教材・教具の工夫等について専門的な視点を生かして指導方法の改善を図り、校内教員の共通理解を高めるとともに、教員一人一人の専門性向上に努め、学校全体の専門性向上を図った」、「特別支援学校の教員が同行して、PT、OT、ST等の外部人材を地域内の小・中学校等へ派遣し、特別支援学校のセンター的機能の一層の充実を図った」ことなどが報告され、課題として「外部専門家活用で得た知見のデータベース化や共有化が必要である」「教員と専門職の連携に関するもの」「専門性の相互理解に関するもの」などが挙げられている[6][7]。このような背景のもと、本市の市立リハビリテーション病院民営化に伴う人事異動により平成31年4月(令和元年度)PT2名とST1名が教育センターの所属となり本校に常勤として配属された。PTは「理学療法士及び作業療法士法」にもとづき厚生労働大臣より免許が与えられる国家資格で、ケガや病気などで身体に障がいのある人や障がいの発生が予測される人に対して、基本動作能力(座る、立つ、歩くなど)の回復や維持、および障がいの悪化の予防を目的に、自立した日常生活が送れるよう支援する医学的リハビリテーション(以下リハビリ)の専門職で、動作の専門家ともいわれる[8]。本稿は動作の専門家として支援学校に配属されたPTに期待されることや、実際に行っている業務を報告し今後の展望や課題を考察する。

2. 本市のPTの身分と業務

表1は特別支援教育におけるPTの活用形態と役割についての石倉らの全国調査[9]の結果をまとめたものである。

表1 特別支援教育におけるPTの活用形態と役割

PTの活用形態
①学校の校内研修会の講師
②教育委員会が実施する研修会の講師
③校内研修会以外の役割で学校を訪問する外部専門家
④学校教員がPTのところを訪問する
⑤教育委員会からの派遣としての巡回相談員等
⑥県福祉部による派遣事業としての療育相談員
⑦自立活動担当教員としての採用
⑧実習助手等の教員以外の職員としての採用
⑨教員免許を取得したうえで教員採用試験を受験して採用
特別支援学校と教育委員会がPTに求めている役割
①児童生徒の介助法や指導法に関連する役割
②車いすや補装具類に関連する役割
③病気や障がいに関連する役割
④実態把握やアセスメントに関連する役割

これによるとPTの身分としては大きく分けて外部専門家、自治体職員、学校職員(内部専門家)という3つの形態があり、期待される役割は児童生徒への直接的な介入ではなく教員への知識や技術の伝達であることがわかる。これは学習指導要領解説[10]にある「児童又は生徒の障がいの状態等により、必要に応じて専門

の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする」という記載を根拠に妥当なものであると思われる。本市の PT は教育委員会教育センターの所属で本校の須和田校舎(中学部・高等部)、稲越校舎(小学部)にそれぞれ１名ずつ配属され本校校長の指揮監督のもとで業務にあたっている。これは前述の分類では自治体職員と学校職員両方の身分であり、校内においては教員、児童生徒との関係性を構築できるため即時的に個別性や背景を考慮したきめ細かい支援を繰り返し継続的に行える。そして、校外においては市内全域の教育機関からの要請にも対応しやすい活用形態であると感じている。実際の業務としては(1)校内での業務(2)研修の講師(3)地域支援という３つの柱が挙げられる。以下ではこれらについて詳しく紹介する。

(1)校内での業務

本校の PT は常勤で所属しているため、現在基本的には校内業務が中心である。表２に昨年度の中学部と高等部での主な校内業務についてまとめた。

表2　令和2年度のPTの主な校内業務

机やイスの高さ調節
ストレッチなどの動画作成(休校中や長期休暇、雨の日体育等で活用)
怪我や体調不良者に対しての養護教諭への支援
人的支援
発達センターの訓練見学の同行(連絡窓口)
自立活動(朝の運動) サーキットトレーニングのプログラム検討
体育の準備運動やダンスの検討
空き時間に学級でできる運動の紹介
作業学習の環境の検討
校内実習の作業環境の検討
個別指導計画等の記載内容の検討

「姿勢」や「身体の動き」にかかわる専門的視点をもって児童生徒の校内での活動や授業に参加したり、実態把握や手立てなどについて教員と相談、打合せ、振り返りをしたりするほかにも、養護教諭の業務の補助や市川市こども発達センターの PT との連絡窓口、教員が生徒のリハビリ訓練見学をする際の同行といった外部機関との連携も重要な業務である。

(2)研修講師

PT という職種が学校教育にかかわることはまだ稀であるため、その専門性を周知したり、知識や技術、アセスメントの視点を伝えたりということは教育現場で PT が能力を発揮するための重要な業務である。これまでに校内の教員向けだけでなく、本校の PTA や校外の教員向けの研修、千葉県教育研究会市川支会(以下千教研)特別支援教育部会の公開講座でも講師を務めた。以下に表でまとめる。

表3　PTの過去の研修講師の実績

研修場所	タイトル
障害別基礎講座	特別支援学校における 専門家による支援について
R1夏季校内研修	「動く」って どういうこと？
	書字や食事での指の動き
千教研公開講座	子どもの困り感に寄り添った支援について
PTA勉強会	学校での理学療法士の活動と 各学部で行っている運動の紹介
若手研修チーム勉強会	姿勢や運動の大切さを知ろう
R2冬季校内研修	ダウン症の運動機能(小学部)
	ダウン症候群 中・高等部生徒への 支援のポイント
R2春季校内研修	学校で起こりやすい怪我病気への対応
	知っておきたい成長期の運動器障害
R3初任者研修	支援学校で働く理学療法士
R3夏季校内研修	感覚・知覚・認知などから「できない」理由を考える
	理学療法士が見る国語・数学・生活ノート
	小学部から始める生涯スポーツ、健康への取り組み

内容としては PT の存在や専門性を周知するもの、姿勢や運動の知識を伝えるもの、疾患や怪我についての知識を伝えるもの、具体的な支援やアセスメントのコツを伝えるもの、日常的に業務内でよく聞かれることを回答・解説するものといったテーマに大別できる。わかりやすい内容で些細なことでも現場ですぐに活用できる知識や技術を伝えることが重要であると考えている。

(3)地域支援

特別支援学校は学校教育法第 74 条において幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の要請に応じて必要な助言や援助を行うよう努めるとされており、これを特別支援学校のセンター的機能という。

表4　センター的機能の具体的内容の例示

１．小・中学校等の教員への支援機能
２．特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
３．障がいのある幼児児童生徒等への指導・支援機能
４．福祉、医療、労働関係等との連絡・調整機能
５．小・中学校等の教員に対する研修協力機能
６．障がいのある幼児児童生徒等への施設設備等の提供機能

本校でも各校舎に１名ずつ勤務している特別支援教育コーディネーターが窓口となり、市内の保育園、幼稚園、小中学校、義務教育学校、高等学校や保護者から寄せられる相談に対応している。その中で身体的な発達に関わるものや肢体不自由に関わるものについては PT が派遣され、実際の活動場面に入っていき対象

者のアセスメントを行い、実態把握や支援のポイント等を教員へフィードバックしている。これまでは PT の派遣は保育園が多く、次いで小学校となっている。

3.2 年半で見えてきたもの

本校に配属された 2 名の PT は共に成人の特に高齢者を対象としてリハを行う病院から異動したため小児リハの経験や教育現場での勤務経験は皆無であった。そのため校長、教頭はじめ特別支援教育コーディネーターや多くの教員の協力のもと手探りで専門性を活かせることを探していった。改めて振り返ると 1 年目は抽出生徒へのストレッチの指導、学校全体で取り組む姿勢体操の作成、2 年目は体育や自立活動担当の教員との準備運動やダンス、サーキットトレーニングの内容の検討、ケガや体調不良者への対応として養護教諭との連携といった業務が加わり、3 年目となる本年度は国語・数学における実態把握や課題作成の相談を受けるというように業務の範囲が広がっていった。前述したように PT の専門性は動作や身体の動きである。着任当初は PT 自身も受け入れる教員も生徒の身体的な困り感の軽減にフォーカスして教員との業務にあたっていた。在籍生徒の実態やカリキュラムの目的・意義、教員の業務の実態などに対する理解が進んだ 2 年目以降は学校、学部、学年、クラス、グループの特性をつかめるようになり集団に対しての提案や相談への対応ができるようになったことと、医療機関での勤務経験から養護教諭より感染症や熱中症への対策、ケガの予防や初期対応への協力依頼を受けるようになった。また、知的障がいのある生徒と学校での活動を共にして行くにしたがって病院で脳卒中や認知症といった脳の機能障がいに対するリハに従事してきた経験が非常に役立つことに気がつき、運動や動作という生徒の表出だけでなく、生徒自身が外界の環境や感覚刺激をどのように受け止めているのかということや教員の指示や指導をどのように、どのくらい理解しているのかといった入力の面にも着目して教員とディスカッションができるようになった。先行事例の報告をあたると PT が常勤で勤務している学校は肢体不自由の支援学校が多く、本校のような知的障がいの支援学校としては稀な事例であると考えられる。中井らの調査[11]によると肢体不自由の支援学校では「自立活動の時間における指導」で専門職として PT が活用され、指導理論・技法についても「動作法」や「感覚統合療法」と並び「理学療法一般」が各年代の上位に頻出している。これは肢体不自由の支援学校の自立活動が機能訓練や治療体操という医療的な行為から発展してきた歴史的背景[12]によるものと考えられる。それに対し知的障がいの支援学校では自立活動を週時程に位置付けていなかったり「教育全般での指導」や「各教科等を合わせた指導」という授業形態を取ったりしている学校もあることが明らかにされ、自立活動の指導と各教科の指導との区別がつきにくいことによる指導の混乱があることや、「何を指導していいのかわからない」「具体的な指導内容の設定が難しい」といった教員の思いがあることも指摘されている[13]。

表5　自立活動内容　6区分27項目

1. 健康の保持	4. 環境の把握
①生活のリズムや生活習慣の形成	①保有する感覚の活用
②病気の状態の理解と生活管理	②感覚や認知の特性についての理解と対応
③身体各部の状態の理解と養護	③感覚の補助及び代行手段の活用
④障害の特性の理解と生活環境の調整	④感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動
⑤健康状態の維持・改善	
	⑤認知や行動の手掛かりとなる概念の形成
2. 心理的な安定	5. 身体の動き
①情緒の安定	①姿勢と運動・動作の基本的技能
②状況の理解と変化への対応	②姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用
③障害による学習上又は生活上の困難さを改善・克服する意欲	③日常生活に必要な基本動作
	④身体の移動能力
	⑤作業に必要な動作と円滑な遂行
3. 人間関係の形成	6. コミュニケーション
①他者とのかかわりの基礎	①コミュニケーションの基礎的能力
②他者の意図や感情の理解	②言語の受容と表出
③自己の理解と行動の調整	③言語の形成と活用
④集団への参加の基礎	④コミュニケーション手段の選択と活用

本校での 2 年半での PT の業務を表 5 に示した自立活動 6 区分に当てはめて考えると、配属当初は「5. 身体の動き」の分野での専門性の発揮を期待されていたところから、2 年目では「1. 健康の保持」「3. 人間関係の形成」、3 年目では「4. 環境の把握」というように校内で担う役割や発揮する専門性を拡大してきたことがわかる。これは PT が知的障がいの支援学校でも十分に専門性を発揮できることを示しており、自立活動の指導理論・技法が長きにわたり受け継がれ成熟している肢体不自由分野と同等かそれ以上に活用できるさらなる可能性を示唆するものであると考える。また、障がいの重度・重複化への対応が求められる近年の特別支援教育において PT は、伝統のある肢体不自由分野での自立活動の知見と、自立活動という面では比較的新しい知的障がい分野を繋ぐことのできる存在であると実感している。

4. 今後の展望・課題

本市では知的障がいの支援学校に常勤としてPTを配置するという全国的に見ても先例の少ない活用形態を採っている。特定の学校に常駐する内部専門家の利点として、PTの資格をもって特別支援学校の自立活動教諭として働く古川は表6に示す10点を報告している[14]。

表6　内部専門家の利点

①学校生活において児童生徒を実態把握・評価することができる
②児童生徒の学校生活の様子から、より具体的な目標や指導内容を担任と一緒に考えることができる
③自立活動の時間以外の学習や給食・排せつなど、自立活動の指導の目標を学習や日常生活の場面に般化させることができる
④担任の力量や他の児童生徒の実態などを考慮し、自立活動の指導を提案できる
⑤担任や保護者のニーズに応じてすぐ対応できる
⑥医療・関係機関との連携の窓口となり、担任や保護者のニーズに合わせた対応を行うことができる
⑦医療機関での専門的な指導や助言を担任や保護者に理解しやすいように説明し担任や保護者のニーズや思いを協働して一緒に伝えることができる
⑧外部の専門家の相談支援、指導や助言を担任と協働し継続して指導に活かすことができる
⑨学校のニーズに応じた研修を企画し、タイムリーに行うことができる
⑩全校の児童生徒とその保護者、担任の指導を把握しているため全校的な視点でコーディネーターを行うことができる

本校でこれまで勤務してきた所感としても①児童生徒・教員・保護者との信頼関係を築きやすく②対象者の特性に合った③タイムリーな支援を④繰り返し⑤柔軟に行いやすいという利点を感じている。また教員が取り組んでいることや困っていること、教員自身の興味の方向性といったことを日々の業務の中で感じ取れることによって校内での教員向けの研修をより効果的に行うことができる。ここまでのところPTの活動に非常に協力的な校内の雰囲気もあって内部専門家としての専門性は良好に定着し拡大してこられている。

一方教育センターの職員としての立場やセンター的機能の一端を担う立場についてはおおいに改善していく必要を感じている。本校配属初年度である令和元年度にPTが派遣された地域支援の実績は11件、2年度は4件であった。前述の委託事業における本校の実績として、「外部人材同行」の地域支援相談件数として平成25年度7件から26年度13件、27年度74件と3年間で顕著な増加が報告されている[15]。外部人材にはPT以外の職種も含まれている数字ではあるが、教育現場においてPTの専門性に対して潜在的に多くのニーズがあると考えられる。令和2年度と3年度は新型コロナウイルスによる感染症の蔓延により人の出入りを制限する必要があるため積極的な地域支援活動を控えざるを得なかったということがあり、支援学校にPTが在籍するという事実の周知が不足していたことは否めない。今後は千教研の場での校外の教員との情報交換や、他校での校内研修の講師の機会などを確保してPTという職種が教育現場で果たせる役割や教育活動に活かせるPTの視点などを周知することでPTを身近に感じてもらい、現場での地域支援の活性化につなげていければと考えている。

マクロの視点で考えると、教育現場においてPTのニーズが増え量的･質的な拡大を図って行く過程では、人材確保という非常に難しい課題に直面することが考えられる。まず、PT側の問題としては、国家資格取得までの間に教育機関で働くことを想定したカリキュラムや単位が無いことや、実際に教育機関で働いているPTが非常に少ないことが挙げられる。日本理学療法士協会の統計情報[16]においても令和3年3月現在での約13万人の登録会員の分布として、最多の「医療施設勤務」が約8.5万人いるのに対し「特別支援学校勤務」はわずか52人で、知的障がいの支援学校に限ると2校2名のみとなっている。この現状では現職のPTやPT養成校の学生が特別支援教育に携わる分野で働くことをイメージすることは難しく、仮に求人があったとしても応募することを躊躇してしまうことは想像に難くない。つぎに教育現場側の問題としてはPTに対して期待することやPTが持っている専門性が一様でないため、採用にあたっての選考基準や採用後の人事評価の基準を作ることが難しいということが挙げられる。また、常勤か非常勤か、内部専門家か外部専門家かといったPTの活用形態が多岐にわたることもありPTが教育現場に適応するための教育研修制度を複数整備する必要があると考える。人材の確保については文部科学省においては都道府県教育委員会の検定による特別免許状[17]の授与や独立行政法人教職員支援機構による教員資格認定試験合格者への自立活動教諭免許[18]の授与などの制度で現職のPTに対して教員としての採用の道が開かれている。これら制度は教員としての採用になるため、既存の選考や人事評価、入職後の教育研修になじみやすいと考えられる反面、教員免許取得までに多大な時間と努力を必要とされるとの指摘[19]がある。また教員としての業務の割合が多くな

り専門性の発揮を妨げることがないよう注意する必要がある。PT の職能団体である日本理学療法士協会においてもこれらの制度について周知されている[20]ほか、同協会の学術部門である日本理学療法学会連合の中にも平成 27 年に学校保健・特別支援教育部門が設立され、啓発活動や教育の現場に関わる PT 同士を結びつける活動、研修を行っており[21]、少しずつではあるが特別支援学校という新たな職域に対して協会としてバックアップする体制が構築されてきていると言える。少し古いデータになるが平成 22 年において全国に 82 校ある PT 養成大学で併行して初等教育及び中等教育に関する教員免許状を取得できるところは存在しなかった[18]とのことである。規制緩和や政策的な誘導で PT と教員の免許を併行して取得できるようにし、専門性のある教員として採用するという方法も人材確保のための解決策として考えられるが、私自身 2 年半の支援学校の勤務では、それまでの 10 年以上にわたる病院での臨床経験がアセスメントや手立てを考える基盤となっており、現在の養成課程で PT 養成大学を卒業したばかりの臨床経験のない新卒者を、文部科学省の期待する専門性を発揮する「専門家」として活用することは難しいと思われ、この場合より「教員」としての立場に業務の軸足が置かれることが予想される。私見ではあるが、文部科学省の「学校雇用シェアリンク[22]」を活用することも一案ではないかと考える。これは 2021 年に導入された企業の人材を教育現場で活用できる制度で、教育委員会や学校は企業との契約において人材を確保することになる。採用する側である教育委員会と近隣の民間病院や介護サービス事業者、都道府県の理学療法士会との連携が構築できれば継続的に安定して人材が確保できること、ある程度の教育を派遣元に期待できることなどのメリットが考えられる。また、採用される PT 個人としてもそれまでの臨床経験を継続できること、元々の雇用形態を維持したまま教育現場に関われることで新たなチャレンジをするにあたっての心理的障壁を下げられるというメリットが考えられる。

5. おわりに

教育現場への配属からの約 2 年半において様々な方の協力を得ながら、手探りで業務を行ってきた。これまでの臨床現場とは違った気づきも多く、刺激的で学ぶことの多い時間であった。至らない部分も多々あると思うが、PT としての経験と知識、技術が教育現場で活かせる確かな手応えがあることもまた事実である。今後も自分の知識、思考を磨いて市内の児童生徒、教員へ還元することで教育現場における PT の存在を根付かせ、教育の発展に貢献できるよう努力していく。

参考文献一覧

1）藤川雅人・笠原芳隆：肢体不自由児が在籍している特別支援学校における理学療法士の活用について．特殊教育学研究．51(2),125-134,2013.

2）文部科学省　中央教育審議会：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）.2005.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf

3）文部科学省　特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議：特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　審議経過報告．2010.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/attach/1292333.htm

4）一般社団法人　日本作業療法士協会：特別支援教育における作業療法士の参画推進のための調査報告-ヒアリング調査結果-.2014.
https://www.jaot.or.jp/files/page/wp_content/uploads/2014/03/h25tokubetusienkyouiku.pdf

5）千葉県教育委員会：平成26年度文部科学省委託事業 特別支援学校のセンター的機能充実事業.
https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shien/tokubetsushien/documents/gaibujinnzai01.pdf

6）文部科学省：特別支援学校のセンター的機能充実事業　成果報告書(概要).2015.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/11/22/1379516_07.pdf

7）文部科学省　中央教育審議会：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申).2015.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf

8）公益社団法人　日本理学療法士協会：理学療法士になるには．http://www.japanpt.or.jp/general/aim/physicaltherapist/

9）石倉健二、足立道久、古谷育子：特別支援教育における理学療法士の活用状況と課題についての全国調査．理学療法学．2015；42(2)：166-167.

10）文部科学省：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)　平成30年3月　P.124

11）中井滋、高野清：特別支援学校(肢体不自由)における自立活動の現状と課題(Ⅰ).宮城教育大学 紀要．2011；46：173-183.

12）中村尚子：肢体不自由養護学校における機能訓練の位置づけに関する史的考察．日本教育学会大會研究発表要鋼．2017；75：336-337.

13）大井靖、中西郁、日高浩一、岩井雄一、丹羽登、濵田豊彦、渡邉健治、蓮香美園、上地ひかり：知的障害特別支援学校を対象にした「自立活動の時間における指導」についての研究．Journal of Inclusive Education.2020；9：1-22.

14）古川章子：特別支援学校　自立活動教諭の立場から．理学療法学．2016；43suppl3:55.

15）千葉県教育委員会：平成27年度 文部科学省委託事業 特別支援学校のセンター的機能充実事業 成果報告書.2016；p40-45.

16）公益社団法人 日本理学療法士協会：統計情報　http://www.japanpt.or.jp/activity/data/

17）文部科学省：特別免許状および特別非常勤制度について　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1326555.htm

18）独立行政法人教員支援機構：令和2年度特別支援学校教員資格認定試験 受験案内　http://www.nits.go.jp/menkyo/shiken/2020/files/index_tokubetu_001.pdf

19）眞鍋克博：特別支援教育におけるリハビリテーションの現状と課題　～リハビリテーション学科を有する大学に求められているもの～．帝京科学大学紀要．2011；Vol.7：49-53.

20）公益社団法人 日本理学療法士協会：理学療法士が特別支援学校に入職するには http://www.japanpt.or.jp/assets/pdf/activity/investigation/specialsupport_141224.pdf

21）一般社団法人 日本理学療法学会連合：学校保健・特別支援教育理学療法部会　http://www.jspt.japanpt.or.jp/jsptshse/about/index.html

22）文部科学省：学校雇用シェアリンクについて　http://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00012.html

特別支援学級におけるＩＣＴを活用した発表活動の実践について

～自信をもって発表しよう「オリンピッククイズ大会」～

館山市立豊房小学校
教諭 塚 本 真 諭 子

Ⅰ はじめに

「学習障害とは,全般的に知的発達に遅れはないが,聞く，話す，読む，書く，計算する又は推論するといった学習に必要な基礎的な能力のうち，一つないし複数の特定の能力についてなかなか習得できなかったり,うまく発揮することができなかったりすることによって，学習上，様々な困難に直面している状態をいう。（中略）視知覚の特性により文字の判別が困難で，文字を読み間違ったり文節の把握ができなかったりする場合,（中略）本人が理解や表現しやすい学習方法を用いて，様々な場面で子供が有する能力を発揮できるよう，子供自身も得意な学習の方法や，自分に適した学習の方法について認識し，活用できるように指導することが必要である。（中略）子供自身が学びやすさにつながることを実感することが大切」（文部科学省・引用文献１）とされている。

本校にも文字や文章の読み書きに課題がある児童がいる。そのため，様々な学習の場面でつまづき，児童本来の力が発揮しづらい様子があった。

文部科学省推進の「GIGA スクール構想」が今年度から本格運用され，本校でもタブレットが児童に１台ずつ配付された。日常的にタブレットを活用できる環境が整った。発達特性からくる一人ひとりの課題に対しタブレットの機能が有効に働けば，児童の興味関心を高めたり，苦手意識を減少させたりと，調べ学習や発表に対するハードルを下げるツールとなり，児童は前向きに取り組めると考えた。そして，調べ学習や発表がうまくいけば，コミュニケーションが深まったり，自己肯定感が高まったりすることにつながると考えた。

Ⅱ 研究の目的

先行研究では，タブレットの機能をインターネットや撮影，再生，書き込む，デジタル教材等に分類し，主体的・協働的な学びにつながることを調査した研究（参考文献２）等がある。特別支援では，タブレットを用いて硬貨を操作したことで，お金の種類を理解し，買い物に行く活動につながったことを明らかにした研究（参考文献３）や，タブレットを用いて漢字学習を行うと学習効果が上がることを明らかにした研究（参考文献４），また，遠足前にタブレットで現地の写真を見せることで，児童が安心して当日を迎えることができた研究（参考研究５）がある。しかし，特別支援で発表活動にタブレットを用いた研究は見つからなかった。そこで，特別支援学級に在籍する児童が，調べ学習や発表を行う場面で，タブレットの機能が一人ひとりの課題に効果的な支援となりうるのかを調べる。

Ⅲ 研究の概要

１ 対象

（１）本校について

全校児童５７名，通常の学級６，特別支援学級２（知的障害特別支援学級１，自閉症・情緒障害特別支援学級（以下「情緒学級」）１）の小規模校である。本研究の対象児童は情緒学級の２名である。（倫理的配慮：Ａ児・Ｂ児及び保護者に本研究の目的方法等について説明し，仮名での表記で協力することに同意頂いた。）

（２）対象児

（A児：５年生）

実態：A児は，耳からの情報や，画像や動画の情報が入りやすく，日常生活でニュース等をよく視聴している様子である。社会の時間等では，とても博識な一面をみせる。一方，文字や文章の読み書きに課題があり，誤読や誤字・脱字がある。本人は漢字学習も苦手と感じている。また，形を書き写す，紙の大きさに応じた文字を書く等にも困難を抱えている。努力家である。問題文を読み答えるテストは，努力が結果につながりにくく，自信を失っている場面がみられる。国語や算数のテストでは，読み上げ支援を行っている。

（B児：４年生）

実態：理解力に優れており，学習内容はほぼ理解している。一方気分や集中力に波があり，待つことが不得手であったり，思ったことをすぐに口に出してしまったりしがちであるため，人の話を聞くことに課題がある。また，適切なコミュニケーションをとることを

目指して努力している。

2　目的

タブレットのどの機能が，児童の発達特性に応じた課題解決に有効であるか授業実践を通して確かめる。

授業実践と観察・アンケートにより，児童の変容を調べ，結論を導き出す。

3　方法

（1）タブレットの機能の分類

児童各々の課題，困難を軽減するため，学習活動にタブレットを用いる。タブレットの機能を次の４つの面に分類し児童の課題に有効かどうか検証する。

・インターネット検索【①事典に比べ，音声で素早く検索できる面】【②時事的な事柄や画像，動画を検索しやすく視覚的に学習できる面】

・発表ノート【③紙と違い，文字の色や大きさを自由に調節し，試しややり直しが簡単にできる面】【④画像や動画をすぐに取り入れて発表に役立てられる面】

（2）タブレットの使用場面と手立て

調べ学習場面で

文字・文章の読み書きに困難さを抱えているA児にとって，辞典をひくことは苦手意識が出て,なかなか前向きな調べ学習活動につながらない。そこで,【①事典に比べ，音声で素早く検索できる面】を活かせば，すぐに目的の言葉が見つかり,やる気も上昇すると考えた。また，時事的な事柄は，辞典ではなかなか探しづらい。【②時事的な事柄や画像，動画を検索しやすく視覚的に学習できる面】を活かせば,短時間で検索でき，B児の集中力の持続を継続できると考える。また，動画が見られない辞書より，動画が見られるインターネットでの検索は，画像や動画がA児の理解を深め，発表内容を自分で考えることに有利に働くと考える。

資料作成場面で

A児は，誤字・脱字や，紙に対して適切な文字の大きさの調節のしづらさ,形の取りづらさを抱えている。また間違えると最初から全部やり直さないと気が済まない時がある。紙に書く場合は時間が必要になるが，【③紙と違い，文字の色や大きさを自由に調節し，試しややり直しが簡単にできる面】を活用すれば，すぐにやり直しができ,色や大きさの変更や図形の入力も簡単である。また，途中互いの発表を見合う場面で，修正のしやすさから，お互いにアドバイスしやすくなり，コミュニケーションが深まると考えた。

発表場面で

【④画像や動画をすぐに取り入れて発表に役立てられる面】を活かし，発表資料に画像や動画を取り入れることで，説明しやすくなったり，分かりやすい資料を作成したりできると考えた。また，画像・動画を用いて作成した資料が「わかりやすい」と本人が自覚すれば，自信をもって意欲的に発表できるのではないかと考えた。

聞く場面で

B児は，話を聞く際，発表する人を見られなかったり，声を出してしまったりすることがある。

【④画像や動画をすぐに取り入れて発表に役立てられる面】を活用して,画像や動画を交えた発表を行えば,興味が持続し，集中して友達の発表を聞くことができると考えた。

4　実践

今年度オリンピック東京大会が開催されることで,児童はテレビや新聞等様々な場面でオリンピックの報道に触れる機会が増えると思われる。オリンピックを通して世界のことに児童の目が向く絶好の機会を生かし，オリンピックを題材として発表を行う。児童が身の回りのことだけでなく，世界のことを学習できると考え，本単元を設定した。２年計画で実施した。

まず１年次（令和元年）は,「世界の国々を知ろう！！」で，世界の国と，その特徴をつかむ学習を７時間扱いで行った。

《児童が作ったワークシートの掲示》《発表の様子》

２年次（令和３年）（コロナ禍のため令和２年は実施せず）は,「オリンピッククイズ大会を開こう！」で,オリンピックの種目と，強豪国について調べ，クイズにまとめて発表する単元を設定した。以降，２年次の実践を中心に述べる。

特別支援学級在籍の１０名のうち，上学年が，オリンピック競技について調べ，クイズを出題する。下学年は第５時のクイズ大会のみに参加し，回答する。オリンピックの種目や競合国を知り，オリンピックや世界の国々に興味をもつことが単元の目標である。第１時は，教師が皆の知るスポーツについて，ルールや使う道具等をヒントで示し,クイズを出題する。児童は,それを見てタブレットを使ってどのようにクイズを出

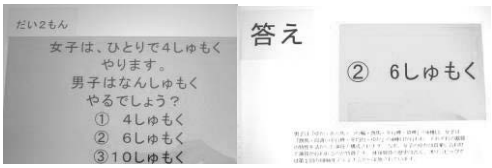
せば良いのかを知り，単元のゴールを思い描く。第２時～第３時は児童が担当するオリンピック競技について，ルールや強豪国を調べ，わかったことをタブレットでクイズ形式にまとめる。第４時に，ペアと見合い，お互いの良さを伝え，アドバイスをする。アドバイスから修正や練習をして，第５時のクイズ大会に向けて活動する。クイズ大会では，タブレットにまとめたクイズの資料を大きなモニターで提示し出題する。１年目と同じく，相手にわかりやすく伝えるための大事なめあて「大きな声で」「ゆっくり」「相手を見て」を意識して，自分の調べたことを友達に分かりやすく伝える活動を行う。また，聞く側のめあて「おへそを向けて」「口を閉じて」についても２年継続して行い，児童への定着をねらった。

時	主な学習活動と内容
1	**学習内容を知り，計画を立てる。** ・オリンピック競技に興味をもつ。 ・担当する競技を皆で決める。
2 ・ 3	**クイズを作成する。** ・担当する競技について，タブレットや参考資料，本等で調べ，タブレットにまとめる。
4	**ペアで発表の相談をする。** ・発表で，ペアにしてほしいことを相手に伝える。 ・発表を聞き合い，良さやアドバイスを伝え合う。 ・発表の練習をする。
5	**クイズを出題する。** ・３ヒントか，３択の答えを示す。 ・正解発表後，ペアと協力して，自分の調べた競技について，皆にわかりやすく伝える。 ・良かった点を友達に伝える。 ・本時のふりかえりをする。

《クイズ大会の様子》

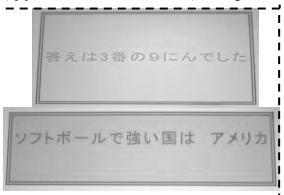
《児童が作成したクイズと発表》

A児



第一問。このスポーツは何でしょう？ヒント１，鉄棒を使います。ヒント２，マットを使います。ヒント３，つりわを使います。…答えは，体操でした。第二問。体操の競技は，女子は一人で４種目やります。男子は何種目やるでしょう？①４種目②６種目③１０種目･･･(暫く待つ)正解は②の６種目です。動画を見て下さい。これが跳馬です。(白井選手の跳馬の動画を流す) 次は床です。(白井選手の床の動画を流す) この選手は白井健三選手です。白井選手は，新しい技を編み出してこの技は「シライ」と名前がつきました。最後に鉄棒です。(内村選手の鉄棒の動画を流す) 内村航平選手は金メダルを採った選手です。体操が今強い国は，ロシアです。日本に勝ってほしいですね。

B児



僕は，ソフトボールについて調べました。問題です。ソフトボールは何人でやるでしょう？①５人②８人③９人…（暫く待つ）正解は③の９人です。
次は動画です。（日本対アメリカの試合の動画を流す）この試合は，最初日本がいい感じですね。どちらが勝つでしょう？予想してください。日本だと思う人？アメリカだと思う人？･･･(動画の終盤でアメリカが逆転し)アメリカが勝ちました。ソフトボールで強い国は，アメリカです。本番は，日本が勝つといいですね。

Ⅳ　結果

【①事典に比べ，音声で素早く検索できる面】

A児は，「オリンピック」という言葉を辞典で見つけるのに１分１５秒かかっていたが，タブレットでは２５秒で見つけることができた。タブレットの音声入力で検索したことで，すぐに調べる事柄にたどり着き，知識を得たり，まとめたりする時間を確保できた。文字への苦手意識から解放され,調べたいことをスムーズに調べることができた。

【②時事的な事柄や画像，動画を検索しやすく視覚的に学習できる面】

文字での説明だけでなく，画像や動画でオリンピック競技について見ることができたことで,「百聞は一見にしかず」のとおり，A児はオリンピック競技の特徴を理解し，正確に，そしてスムーズにまとめ，クイズの問題を作ることができた。また，すぐに検索できることから，待たずに済み，B児の集中力は持続し，動

画を用いたわかりやすい発表に繋げていた。

【③紙と違い，文字の色や大きさを自由に調節し，試しややり直しが簡単にできる面】

誤字・脱字や，紙に対して適切な文字の大きさの調節のしづらさ，形の取りづらさが課題のA児は，紙で発表資料を作る時より，気楽に取り組み始めた。

また，今まで間違えた時は間違えていないところも全部やり直さないとさないと気が済まなかったが，ボタン一つで操作を取り消せて，簡単に修正しやすい点や，自分で線を引かなくても，図形自体を入力でき，色や大きさを自由に変えられるという利点によって，大幅な時間短縮を図ることができた。最後まで意欲を持続させて積極的に発表資料を作成できた。

オリンピックの競技について，第４時にペアの友達とクイズを見合った後，互いに良いと思ったところを積極的に取り入れ，すぐに文字の大きさや色,画像等を変えることができた。紙ならば，消して書き直し，紙面のバランスから修正しなくてもよい部分まで直さなくてはいけなくなる可能性もある。しかし，タブレットではタップ一回で戻すことができる手軽さから,「もう少し文字を大きくすると見やすい」等のアドバイスを児童は受け入れやすかった。提示する資料を,気楽に試したり,修正したりできるタブレットの良さを十分に活かすことができ，またそのことが活発なコミュニケーションの一助となった。

【④画像や動画をすぐに取り入れて発表に役立てられる面】

Ｂ児は，画像だけでなく動画も発表に取り入れようと計画していた。複数ある動画の中でも，特に効果的に自分の伝えたいことが伝わるものを選択できていた。第４時で，互いのクイズを聞き合った際，その良さに気づいたA児は，自分の発表にも動画を取り入れることにした。タブレットの容易に変更がきく機能が，コミュニケーションを深め，友達の良さを積極的に取り入れていく行動につながったと考えられる。発表を聞いていた友達からは「タブレットは動画も見られて便利」という感想も出た。聞く人の興味を引き,またインパクトのあるとてもわかりやすい発表になった。

画像・動画を用いた発表は，聞く人の興味を強く惹いた。友達の発表を聞くことに課題があったＢ児は，聞く・話すのめあての振り返りでは,「おへそを向けて聞けた」「口を閉じて聞いた」共に◎と回答した。観察でも，集中して聞いており，私語は見られなかった。

Ⅴ　考察・結論

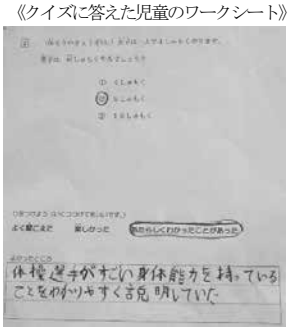
（１）成果

以上から，タブレットの４つの機能は，２名の児童の課題を補い,調べ学習や発表に取り組みやすくした。

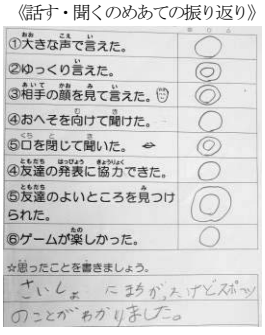
A児の発表を聞いていた友達の感想は,「あたらしくわかったことがあった」が５人,「よく聞こえた」が３人,「楽しかった」が１人で，具体的なコメントは,「ヒントがよかった」「みんなのほうをみてはなしていてよかったです」「声の大きさがよかったです。」「てつぼうがぐるぐるまわってすごかったよ。」「てつぼうやちょうばというのを知れてよかった。」「たいそうのしゅるいが１しゅるいだけじゃないことがわかった。」「細かい所も説明していたのでわかりやすかったです。」「体操選手がすごい身体能力を持っていることをわかりやすく説明していた。」と，プラスの意見ばかりであった。それを聞くとA児は笑顔で嬉しそうにしていた。それを受け自分が発表してみて「ゆっくり話せた。まあまあできた。」という感想を書いている。自己肯定感が高まる経験となったと推測できる。

Ｂ児の発表後の友達の感想は，「楽しかった」４名,「よく聞こえた」４名,「あたらしくわかったことがあった」１名で，具体的なコメントは,「Ｂくんがかっこいいすがたでした」「声の大きさがわたしはよいと思いました。」「聞きやすかったです。声が大きかったです。」「ソフトボールの問題がわかりました。」「まさかアメリカが強いとは思っていなかった。」「ソフトボールは９人でやることがわかってよかった。」「声が大きくて聞きやすかったです。」「強い国を知れてうれしかったです。」「ソフトボールは野球に似ていることがわかった。」と，これもプラスの意見ばかりとなった。それを受けて,「良い動画を出せた」と，自分の発表に満足している感想を書いていた。Ｂ児も自己肯定感が高まったと言えよう。

《クイズに答えた児童のワークシート》



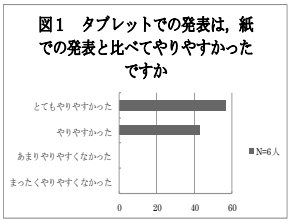
《話す・聞くのめあての振り返り》

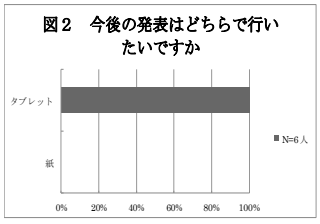


この単元の学習を通して，新たに知ったり，詳しくなったりしたオリンピックの競技は，A児は２個，B児は４個と答えた。クイズ大会で発見したことについて，A児は「アーティスティックスイミングという競技がわかった」，B児は「どの国が強いかなどがわかった」と答えている。二人とも「オリンピックはまあまあ見たい」と答えている。このことから，単元の目標であるオリンピック競技の知識を増やし，オリンピックや世界の国々に目を向けることができたと言えよう。

事後調査で，「紙を使っての発表に比べて，タブレットの発表はやりやすかったか」尋ねたところ，A児は「とてもやりやすかった」，B児は「まあまあやりやすかった」と答えた。まさに，「子供自身が学びやすさにつながることを実感することが大切」１）とした文部科学省の指針に沿った結果となった。また，「オリンピッククイズ大会は楽しかった？」という質問には，B児が「とても楽しかった」A児は「まあまあ楽しかった」と答えている。次に発表するときに使いたいものとして，２人共紙ではなくタブレットを選んだ。

ちなみに，２人を含め発表をした上学年の６人全員がタブレットでの発表は「とてもやりやすかった・やりやすかった」と答えた。(図１）また，次に発表をするとき使いたいものは，全員が紙ではなくタブレットを選んだ。(図２）このように，タブレットを用いて調べ学習を行い，その内容をまとめて発表することは，２人以外の様々な特性をもつ児童にも効果的であり，児童の発表への意欲や自信に繋がったことが窺える。





（２）課題

調べ学習から資料にまとめる活動は，児童によってできる作業量に大きな差があったため，出題数を１問～３問と自由に選択させた。問題作成の段階では，興味の継続や，個別指導時間の確保など，良い面となったが，クイズ大会では時間がおし，予定時間をオーバーしてしまった。次回は問題数を絞りたい。

ソフトによってキーボード入力になることがあり，A児はそこでとても苦労していた。音声入力等,もっと児童にとって学習しやすくなるソフトを探し，さらに使いやすい道具としてタブレットを学習活動に取り入れていきたい。

ほとんどがプラスの感想であった一方，タブレットがやりづらかった，というマイナスの感想もあり（スワイプさせることがスムーズにいかなかった),教師がもっと操作をフォローできていたら,と反省している。

（３）今後の展望

本単元の学習後，A児は国語の「大造じいさんとがん」の長文の学習の中で，タブレットを積極的に活用することで内容を把握し，物語のやま場をつかみ，自分と友達の意見の相違に気づくことができた。

今回タブレット活用によって，特別支援学級の児童一人ひとりの課題を補うことができ,学習の本筋にたどり着けることがわかった児童が自分の特性に合わせ,工夫して生活する力に繋がっていくはずである。

「視力が低い場合は眼鏡をかけるように，学習障害がある子は，ほかの子と困り方が違うからタブレットを使うということ」(引用文献６）が当たり前で違和感ないことであると世の中に広まり，必要な人が必要な場面で安心してタブレットを使える世の中になっていくことを願う。

Ⅵ　参考・引用文献

（1）文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(令和３年６月)障害のある子供の教育支援の手引～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～

（2）古本顕孝(2016)ＩＣＴを活用した主体的・協働的な学びを目指した授業づくり―タブレット端末活用に関する研究(２年次)―

（3）三宅星也・深見俊崇（2017）特別支援学級におけるタブレット端末を活用した事例研究．教育臨床総合研究 16　2017 研究，P. 77-92

（4）成田まい・大山帆子・銘苅実土・成川敦子・吉田友紀・雲井未歓・小池敏英（2016）中学校特別支援学級在籍の知的障害児における漢字書字学習の効果に関する研究:タブレット PC 活用による視覚的記憶法に基づく検討．東京学芸大学紀要（総合教育科学系），Vol. 67(2)，

（5）岡野由美子（2019）特別支援教育における ICT 活用に関する一考察―障害のある児童生徒の支援ツールとしてのＩＣＴ―．人間教育，P. 135-143

（6）web サイト学習障害を抱える児童，タブレット支えに無事卒業．京都新聞（2021 年 3 月 31 日）(www. kyoto-ne. co. jp)

佳　　作

《佳　作》

学校部門

千葉県立松戸向陽高等学校	校長	荒井　俊郎	「福祉マインド」の涵養と福祉教養科における「実習」の試み
千葉市立さつきが丘中学校	校長	今井　　功	新型コロナウイルス禍での学びの工夫

個人・グループ部門

千葉県立千葉東高等学校	教諭	藤崎　　文	高等学校数学科における数学的活動に求められる学習過程の実践および分析
千葉県立松戸南高等学校	講師	舟山　健也	国語科単元教材とキャリア教育を関連付けた読解活動の一考察
千葉県立市川南高等学校	教諭	井上　広登	創作のための草稿ワークシート
千葉県立実籾高等学校	教諭	木原　拓洋	課題研究「習志野市への提言」
千葉県立松戸国際高等学校	教諭	萩原　利幸	「国際社会に躍動できる生徒の育成を目指して」
千葉県立千葉聾学校	教諭	藤田　正樹	千葉聾学校の児童を「主体的・対話的で深い学び」に導くための動画教材を使った体育実践
千葉県立仁戸名特別支援学校	教諭	川島　秀洋	児童・生徒会役員選挙を通しての主権者教育について
千葉県立特別支援学校 市川大野高等学園	教諭	小川　純司	県立特別支援学校における出席簿業務の電子化・自動化及びマニュアル動画の試験作成
船橋市立若松小学校	講師	山本　　愛	主体性と自己表現を伸ばす新しい音楽教育「ゴスペル」
八千代市立萱田南小学校	教諭	宮根　孝範	体育学習におけるICT機器の活用の在り方
野田市立清水台小学校	教諭	大久保 貴太	「自由の相互承認」を核にした学級経営
我孫子市立湖北台東小学校	教諭	岸本　和也	社会科教育に求められる「深い」学び
柏市立風早南部小学校	教諭	佐々木 邦道	実験・観察を通して、興味関心を高める授業の工夫
柏市立手賀東小学校	教諭	戸沢 日奈絵	最適解を追及するコミュニケーション能力の育成
柏市立高柳小学校	教諭	伊藤　大輔	スモールステップを意識した体育学習
柏市立酒井根東小学校	教諭	石本　達也	教科横断的な体育学習を通しての体力向上と運動意欲向上の取組について
柏市立松葉第二小学校	教諭	堀越　　嵐	教科の枠を超えて探求する児童の育成
富里市立富里南小学校	校長	古谷　成司	オンラインによる職場体験学習プログラムのあり方
栄町立安食小学校	教諭	畑野　祥太	全員参加を目指した「読む」国語授業の在り方
船橋市立船橋中学校	教諭	大和田 千裕	住まい方の向上を目指し、主体的に調整し実践する生徒の育成

令和３年度募集

教育実践研究論文集

－ 第36号 －

令和４年３月　発行

発 行　公益財団法人 日本教育公務員弘済会千葉支部

千葉市中央区中央４－13－10
（千葉県教育会館新館）
電話（043）224－8851