

畿央大学現代教育研究所 令和 3 年度 成果報告書

「教師としての資質能力を育てる」

～学校の教育力向上のための戦略的研究～

Vol. 1 0

CONTENTS

- I プロジェクト研究 2021 年度 成果
- II 「学びを結ぶ」オンラインセミナー報告
- III 資料

KiO University

刊行にあたって

2012年に開所いたしました畿央大学現代教育研究所では、2年目からプロジェクト研究に取り組んできました。プロジェクト研究では教育の現代的課題を具体化し、現職教員と連携し大学の研究リソースと現場の実践リソースが協働するテーマ、あるいは大学教員がそれぞれの研究領域で協働できるテーマで研究活動に取り組んできました。

2019年度からは第3期の「教師としての資質や能力を育てる～学校の教育力向上のための戦略的研究～」活動に入り、教育の現代的課題でもある「特別支援教育の充実」「教育の情報化」を指定課題とし、さらに5つのプロジェクトを展開しています。

Covid-19の変異株の度重なる出現に関わらず、全国の教育研究の現場では、これまでに経験した対策を継続発展させつつ、再び歩み出す取り組みが立ち上がる一年でした。本研究所でも、フィールドとなる現場との調整を図りつつプロジェクト研究の継続、オンライン形式によるワークショップの実施に取り組んでまいりました。

こうした状況下での研究成果をご一読いただき、お読みいただいた皆様が本書のどこかに同じ課題に取り組むきっかけを見付けていただければ幸いです。

目次

刊行にあたって

I プロジェクト研究報告

指定課題1「大学・公立学校・教育行政の連携に基づく特別支援教育に関わる専門的知見の普及を標的とした研修プログラムの開発と効果検証」	1
指定課題2「教科学習におけるプログラミングに関する事例研究」	3
公募研究1「生涯教育段階からみた幼大連携と変容する教育者の役割」	5
公募研究2「図画工作科授業における導入の在り方」	12
公募研究3「箏の指導のための教師教育プロジェクト」	24
公募研究4「社会科における地図活用を視点とした防災教育の系統性に関する研究」	31
公募研究5「ダイバーシティ教育を視野に入れた外国籍児童に関わる教育の基礎的研究」	35

II 「学びを結ぶ」オンラインセミナー 報告 39

I プロジェクト研究報告

指定課題 1

「大学・公立学校・教育行政の連携に基づく特別支援教育に関わる専門的知見の普及を標的とした研修プログラムの開発と効果検証」

研究代表者 大久保 賢一（畿央大学教育学部教授）

研究分担者 稲本 正法（畿央大学教育学部教授）

1 本研究のねらい

本研究の目的は、地域の学校における特別支援教育の充実を目指し、学校・教育行政・大学間の連携を通して専門的知見の普及を標的とした研修プログラムを開発し、その効果を検証することである。本年度は、前年度に引き続き大学、市教育委員会、そして各学校との連携体制をさらに密にし、具体的な研修計画を策定し予備的实践を行い、研究目的を達成するための足がかりとすることを目指した。最終的に本研究においては、1) 学校の研修ニーズの同定、2) 研修内容の選定や研修手続きの考案、3) 市全体における研修資料のアーカイブ化と活用システムの構築、4) 研修システムの成果検証、の4点を目的とする。

2 活動報告

3年前まで市内全域の小中学校を対象とした研修プログラムの開発と効果検証を行うことを進めてきたが、2年前から大学側の人的リソースに限りがあることから、本プロジェクトにおいては、特定の学校において集中的に実践と検討を行い、方法論や研修資料などのコンテンツを集積し、やがては市教委主導で市内全体の研修を展開していくという方向性が確認された。なお、今年度は行動上の問題に対する支援計画立案をテーマとした研修プログラムの実施を計画していたが、新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、当初予定を縮小し、昨年度と同様の学年団における事例検討を中心に展開することとなった。

(1) 香芝東中学校における事例検討会

1) 2022年2月2日(水)

目的：学年団における事例検討、香芝市における特別支援教育に関わる研修の実態やニーズに関する情報の集約、研修プログラムの開発、および次年度以降の研修計画の立案

スケジュール：13時40分～16時10分に授業参観および事例検討を行った。

会場：香芝東中学校

内容：事前に担任教師によって記入された情報共有シートに基づき、支援の検討が必要であると考えられた中学1年生8名の生徒の実態について情報が共有された。その後、数学の授業を参観し、当該生徒を含む学級全体の様子を観察した。事例検討会においては、研究代表者から8名の生徒で共通して見られた支援ニーズについて解説を行った。解説を行った内容は、1) 学業面の課題に対するアプローチ（注意力の問題に対するケア、情報のインプットの保障、情報のアウトプットの保障、動機づけ、セルフマネジメントスキルの指導、カリキュラム修正の検討）、2) 提出物や持ち物の管理に関する指導や支援、3) 不安への対応という3点についてであった。担任教師をはじめ、学年団の教職員や管理職からも積極的な意見交換が行われた。

3 まとめと今後の課題

前述したように本研究課題においては、1) 学校の研修ニーズの同定、2) 研修内容の選定や研修手続きの考案、3) 市全体における研修資料のアーカイブ化と活用システムの構築、4) 研修システムの成果検証、の4点を目的としたが、現段階においてはこれらの中の1) と2) についてしか研究計画を遂行することができなかった。

要因としては原則として授業参観を含め対面形式の研修を前提に進めてきたことがあげられる。次の計画においては完全オンライン化も視野に入れ、3) 市全体における研修資料のアーカイブ化と活用システムの構築を実行に移したいと考えている。その際には市内全ての小中学校を対象として展開していくことを計画する。今年度内に次年度以降の計画について具体的に検討するため関係者で協議を行う予定である。

指定課題 2

「教科学習におけるプログラミングに関する事例研究」

研究代表者 西端 律子（畿央大学教育学部教授）

1 本研究のねらい

2021 年度から始まっている初等教育でのプログラミング教育であるが、先行事例、特に学習指導要領に例示された高学年の算数・理科以外事例が不足しており、学校全体に広がっていないという課題がある。本研究課題では、子どもの発達に応じた実践例を蓄積することを目的とした。

2 香芝市立志都美小学校での事例

(1) 低学年における実践

日時：令和 4 年 1 月 17 日（月）第 5 校時（13:20～14:05） 対象：1 学年 A 組 37 名

教科・単元：学級活動「じかんをまもろう チャイムぴったり 大さくせん！！」

本時のねらい：日常生活を振り返り、学校生活における時間を守ることの大切さに気づき、時間を守るためのスケジュールを考えて行動できるようにする。

授業の流れ：時間を守ることの大切さを話し合い、自分のめあてを設定し、「ロイロノート」を使い、スケジュールを考える。



(2) 中学年における実践

日時：令和 4 年 1 月 24 日（月）第 5 校時（13:20～14:05） 対象：4 学年 A 組 42 名

教科・単元：体育科ボール領域「みんなの作戦で全員攻撃」

本時のねらい：フラッグフットボールの行い方について、言ったり書いたりすることができるようにする。

授業の流れ：用具の準備、基本的な動きの確認の後、「動きカード（教員自作）」を組み合わせ、チーム内の役割に応じた動きを考える。実際にチーム対戦をしながら修正する。



(3) 高学年における実践

日時：令和4年2月4日（金）第5校時（13:20～14:05）

対象：5学年B組 29名

教科・単元：算数科・「円と多角形」

本時のねらい：図形の構成要素に着目して、正多角形をプログラミングで描くことができる。正多角形を描くためのプログラミングについて、正多角形の性質を基に論理的に考え、説明することができる。

授業の流れ：東京書籍「EDU TOWN」を活用し、正方形、正三角形を描き、多角形の決まりをみつけ、これを応用し、正百角形を描く。



(4) 総評

発達段階に応じたプログラミング的思考の育成を考慮した実践であり、教材に創意工夫もみられる。来年度は教科や学年を広げる形でさらに実践の蓄積を行う予定である。

公募研究 1

「生涯教育段階からみた幼大連携と変容する教育者の役割」

研究代表者	前平 泰志	(畿央大学教育学部教授)
研究分担者	柏井 みづほ	(畿央大学教育学部教授)
	Randy Muth	(畿央大学教育学部准教授)
	永渕 泰一郎	(畿央大学教育学部准教授)
	横山 朋子	(畿央大学教育学部准教授)

1 本研究のねらい

(はじめに)

今年度も昨年度に引き続き、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の及ぼす状況が改善されなかったために、現場に足を運ぶフィールド研究がほとんど実現できず、研究方針の再検討を余儀なくされた。その一方で、研究とは別であるが、「畿央大学附属広陵こども園」(以下、「付属こども園」とする)の設立の具体化が進んでおり、2023年には開園予定の段階まで来ている。本プロジェクトメンバーも直接、間接に「付属こども園」の創設事業に関与することも多くなった。また、コロナ禍ではあったが、評価の高い大阪の「こども園」のいくつかを訪れる機会もわずかながら作ることができた。今回は、このような動きとも関わらせながら各メンバーが自らの問題意識を基にしてラフなスケッチを述べてもらうこととした。

最初に、各自の報告の概要を述べておきたい。前平報告は、「付属こども園」の創立を契機にして、幼児教育施設について考える中で、子どもの取り巻く環境に思い至るようになり、子どもの空間という観点で私論を述べたものである。横山報告は、J. デューイの思想を基に、幼児期における「直接経験」の重要性を強調し、自らの問題関心を披歴している。Muth 報告は、日本では批判的な意見も散見される幼児期での外国語教育について述べている。氏の立場は、欧米の研究結果に基づきながら、幼児期の外国語の習得をポジティブに捉えようとしたものである。柏井報告は、上述したように「付属こども園」に対する本学学生の特質を踏まえた幼大連携の期待を述べたものである。永渕報告は、自ら講師を務める保育士のためのキャリアアップ研修についての概要を報告したものである。いずれも、今後の研究の発展に大きな示唆を与えるものであることを確信している。

2 子ども空間の制度化に関する素描

すべての空間が子どもにとって遊び空間だった時代が、つい最近まで存在した。空地、路地、境内、田畑、森、道路等、ありとあらゆる空間を子どもは遊ぶ空間として変幻自在に利用することができた。そこは大人の監視の行き届かない子どもの共和国でもあった。しかしながら、この空間は、戦後の高度成長時代と言われる時代を経て、遊びの空間は急速に減少し、変質していく。車社会の到来と道路のアスファルト化によって、道路は、歩道と車道に分離され、移動のための手段としての機能性を高めていった。学齢期の子どもが学校に通う道り(ルート)もまた「通学路」として制度化され、正規のルートを逸脱することが禁止される。幼稚園や保育園に預けられる子どもは保護者の自転車や車で送迎されるようになる。さもないと、「通園バス」に乗せられる。大人の移動手段を使って子どもを目的地まで運ぶことが常態になってくると、「原っぱ」の消失とともに、「みちくさ」という言葉が死語になっていく。

核家族と少子化の進行は、子ども一人ひとりへの安全や安心の意識が強くなり、その意識が子どもへの監視と管理意識を浸透させたことも、子どもの遊び空間を縮小させた原因のひとつである。青い空の下で子どもが誰の目からも煩わされずに自由にのびのびと一人で寝そべって空の雲の流れるのを見る、という世界は夢の世界になってしまったかのようである。

もちろん、このような時代にあって、子どもの遊ぶ空間がなかったわけではない。ただしそれは、子ども自身がつくりだした遊び空間ではなく、その代替として大人が作爲的につくりだしたものだ。そのひとつは、「児童公園」の誕生である。高度成長期のさなかである昭和31年に成立した「都市公園法」には、「ブランコ」「すべり台」「砂場」の3点セットが義務付けられている。そもそも、わが国の「公園」(Public park)という言葉は近代西欧から輸入された言葉であるが、近代西欧からもたらされた観念—解放された市民の空間—という概念に込められていた思想も同時に導入されたものではなかった。「児童公園」は、子ども自身が主体的につくっていく遊び空間ではなく、大人が子どもを遊ばせる空間、もう少し言えば、大人の監視と管理の空間、へと様変わりしていったのである。

大人が子どもを遊ばせる空間という流れの促進は、「遊園地」や「テーマパーク」になって典型的に表れる。「遊園地」や「テーマパーク」は、大人が子どものために予約を取ってお金を払って遊んでもらう空間であり、日常生活から切り離された非日常の世界である。現在、様々な「子どものため」や「子どもと共に」を謳った美術館、博物館、科学館、資料館などの子ども向きの施設が各地に生まれている。近年マスコミ等でよく取り上げられるようになった子ども向けの職業体験型テーマパークもまたこの範疇に入る。子どもを遊ばせるだけでなく、学ばせる空間、教育空間に変えようとする意図が働いているのであるが、いずれにしても、子どもを囲い込む空間であることには変わりはない。

別の見方をすれば、子ども空間の縮減は、子どもの想像力と創造性を育む機会をも喪失させてきたといえるからである。ブランコ、滑り台などの与えられた遊具が備えられている児童公園には、初めから子どもの遊びの内容を水路付けするものである。そこでは、子どもが「今日は何をして遊ぼうか」と想像力を羽ばたかせる余地は極めて限られたものになってしまう。

子ども自らが想像力を駆使して遊ぶことを主体的に活動することができなくなったというだけでなく、もうひとつの問題は、自ら遊び自体を創り出したり、遊びのルールをそのときどきの状況に応じて創り出したりすることができなくなっているということである。

「児童公園」や「遊園地」にしか子どもの活動の姿が見られなくなったことは、アメリカのインディアンの「居留地」を彷彿させる。しかし、インディアンの「居留地」ではインディアンの自治が認められていたのである。現在日本の子どもは、そのような自治や自立が認められた空間の中で活動していると考えことは難しい。子どもの自主、独立を謳う催しですら、大人たちが陰でお膳立てしたものであることも少なくない。子どもが何らかのスポーツを愉しみたいなら、その前に親がそのクラブに登録しなければならない。場所を確保するのも大人の仕事である。大人なしには子どもの行動は不可能である。

子どもと空間の関係を考えることは、子どもと大人の関係を考えることに連動する。大人は、よくも、悪くも、すべて子どもの前には教育者として立ちあらわれている。以上述べた通り、本稿は研究の端緒に過ぎないが、本題の、幼大連携や教育者の役割について考えるためには、う回路やみちくさであっても、子どもと空間や子どもの空間認識の研究という問題設定もまた有効性をもつものと思われる。

前平 泰志

3 幼児期の表現活動における直接経験の重要性

幼児期は、直接的・具体的な体験の中で対象と関わり心を動かしながら、イメージを形成したり、物事を感じ取ったり気付いたりしながら学びを深めていく時期である。J. デューイは、幼年期(3歳から7歳頃まで)は直接経験(direct experience)の時期⁽¹⁾であるとし、子どもが身近な環境を構成する事物に直接興味をもち、直接関わり、事物の印象(impression)や観念(idea)を獲得する時期とみなしている。また、デューイは、表現(expression)を日常生活の発展と捉え、表現と直接経験の関係について「直接経験で獲得された事物の質(the qualities of things of direct experience)が表現の主題となる」⁽²⁾と述べている。つまり、幼年期の表現活動は、まず子どもが自身の感覚を働かせて外的世界に直接参加し、心動かされる出来事に触れる、即ち対象の質を経験することから始める必要があるといえる。心動かされる出来事に触れることで、対象に対する感情の高まりが生じ、その結果「他者に伝えたい」という表現的衝動が起こり、子ども主体の表現活動へ発展するのである。

しかしながら、幼児教育現場における表現活動は、保育者主導による技能獲得を中心とした活動や、子どもの生活や遊びからは切り離された教材を扱った活動になることも少なくない。この要因の1つとして、保育者が直接経験を表現活動へと発展させる手立てを持っていないことが挙げられる。また、直接経験と表現活動を関連させた研究の蓄積は少なく、特に直接経験から表現へ連続性をもって発展する活動を、外に表れた表現行為とイメージや感情、思考といった内面との関わりから捉えた研究は皆無である。そのため、直接経験から表現活動へと連続性をもって発展する活動を構成し、その過程を外に表れた表現行為と内面の関わりから捉えた指導方法の開発は喫緊の課題といえる。この指導法の開発により、保育者は直接経験から表現へ発展する活動の指導が可能となり、これによって幼児教育の実践の質を大きく向上させることが期待される。

(1) J.Dewey., *Lectures in the Philosophy of Education*, 1899, Edited and with an Introduction by Reginald D.Archambault, Random House: New York, 1966, p.150.

(2) J.Dewey., *Art as Experience, The Later Works*, 1934, vol.10, Edited by Jo Ann Boydston (*The collected Works of John Dewey, 1882-1953*), Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987, p.80.

横山 朋子

4 日本における早期教育—子どもの外国語習得について

小学校における英語教育を導入するにともない、早期教育での外国語学習に対しての論争が続いている。文部科学省は「グローバル化の進展への対応」を可能にするために外国語(英語)教育の充実に必要性があると挙げているものの、早期英語教育が母国語を取得する過程に有害であると主張する批判が未だにある。英語教育の必要性に関して文部科学省は、国際社会で活躍できる人材を育成するという理由を挙げているが、早期英語教育の主要なメリットとしてはそれではなく、思考能力の発達への影響も挙げるべきである。

先行研究においては、外国語を学習することにより、情報処理や記憶力の向上の効果があることが明らかにされている。それに加えて、バイリンガル教育の研究では、バイリンガルの子どもの創造性と類推能力が、

モノリンガルのもより発達していることも明らかにされている⁽¹⁾ (Kroll, et al, 2005)。幼児期の外国語学習のメリットについて、神経言語学や心理言語学など、学際的にわたる様々な分野の先行研究の結果において次の2点で一致している：

- 1) 外国語学習が思考能力やコミュニケーション能力の発達に効果的である
- 2) 第二言語の取得は早ければ早いほど身につきやすい。そのため、幼児期の段階で英語教育を導入するメリットは圧倒的に多いと考えられる。

一方では、日本における英語教育の主な課題は、他の先進国と比較して日本の英語力が低いという事実から未だに脱出していないことである。その理由として一つ挙げると、日本の教育において、英語をコミュニケーション手段として教えるのではなく、特定の空間や時間で学問としての扱いが一般化されていることである。コミュニケーションは、定められた空間や時間で生まれるのではなく、日常生活の中で様々な文脈における必要性や即興性により成立するのである。このように考えると、今後の日本における早期英語教育のあり方については、定められた時間で実際のコミュニケーションと関連性が薄いゲームや歌、いわゆる「外国語活動」を中心とする方針を覆しあらため、幼児期から児童が、英語を生活の一部としてそれぞれの場面の必要性に応じて自然のやり取りの中で自分のものにするのを促す環境を構築することで、より有意義な外国語教育を営むことができると考えている。

(1) Kroll, Judith F., et al.(2005), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, New York: Oxford University Press.

Randy Muth

5 畿央大学附属広陵こども園の開園に期待すること

令和5年4月には、大学と同じ広陵町内に畿央大学附属広陵こども園が開園する。大学附属こども園として、子ども、保護者、保育者、大学が連携し、教育・保育をすすめていく。この開園が学生にとって非常に有意義なものとなるためには、園と大学の連携が欠かせない。どのように連携すべきかについて考える。

本学学生の学びの特徴は、“〇になりたい”という目標が明確な学生が多いため、講義や演習に熱心に取り組む学生が多いことと、実地経験を積み重ねる学生が多いことである。幼児教育を学ぶ学生を例にすれば、授業の欠席は少なく、課題にはきちんと取り組んでいる。また、部活動でマミポコ親子広場・マミポコキッズなどの子どもや保護者と関わる活動をし、幼稚園・保育所・こども園などに毎週ボランティアに行き、子育て支援施設や子ども会のボランティアをする、等の実地経験を積み重ねている。

実地経験が効果的であることは言うまでもない。例えば、実習後には子どもを好きという気持ちが増すこと、子ども観が「子どもは元気なものだ・面白い・生意気ではない」との認識へと変化するという研究報告がある。筆者は、保育内容の指導法「人間関係」において、子どもの発達によって人間関係やその能力がどのように変わっていくのかについて教えている。この授業において、初めての保育実習に行ったあとの学生では、実習で見てきた子どもの様子と比較することによって、学生の理解が一段と深まっている。

これまでは、1回生時の実地経験の機会がやや少なかった。だが、今後は、さまざまな連携が展開できるようになる。例えば、幼児教育実践論での附属こども園との連携、附属こども園での子育て支援活動への学

生参加、こども園行事へのボランティア参加、等々である。加えて、園と大学で協力して教育内容を考えることにより、教育効果はさらに上がることが期待できる。園長が教育学部長であり、副園長が保育者養成校の教員経験者であることにも期待している。

粕井 みづほ

6 保育士等キャリアアップ研修と幼大連携の可能性

近年、保育現場で保育士等キャリアアップ研修について注目が集まっている。保育士の専門性の向上と処遇改善を目的として実施されることになったのだが、これまでの研修とは何が違うのであろうか。

「ニッポン一億総活躍プラン」(平成28年6月2日閣議決定)において、「キャリアアップの仕組みを構築し、保育士としての技能・経験を積んだ職員について、現在4万円程度ある全産業の女性労働者との賃金差がなくなるよう、追加的な処遇改善を行う」⁽¹⁾ ことと閣議決定した。これは現在4万円程度ある全産業の女性労働者と保育士等の賃金差がなくなるよう、追加的な処遇改善を行うための政策と、保育の質向上にむけての事業として保育士のキャリアアップを進めるためのプランである。

また、厚生労働省の「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ」(平成28年8月2日社会保障審議会児童部会保育専門委員会)においても、「職員の資質・専門性の向上について、保育士のキャリアパスの明確化を見据えた研修機会の充実を図ることが課題」⁽²⁾ とされている。これは、幼稚園・認定こども園の場合、学校教育法で学校と位置付けられているために研修の義務が保証されている中、保育所園で働く保育士にはその明記がないためである。保育所保育指針には乳幼児の保育の質を向上していくためには新たな研修体制を整える必要があった。

そのために、厚生労働省は平成29年(2017年)4月に保育士不足改善や現場のリーダーの育成を中心とした職員の資質向上をねらい、保育士等キャリアアップ研修とそのガイドラインを制定した。

キャリアアップ研修のガイドラインには、実施主体、研修内容・時間数、研修実施方法、研修修了の評価等、研修修了の情報管理についてあげられている。⁽³⁾

実施主体は原則都道府県とし、都道府県が適当と認める団体に委託する方法のほか、保育団体や保育士養成施設、市区町村が実施する研修を都道府県が指定することも可能であるとした。研修内容は、各分野ごとにシラバスを作成してシラバスで定め、「ねらい」や「内容」を満たしていることが必要となる。研修時間は、15時間程度である。研修実施方法は、講義形式のほか、演習やグループ討議等を組み合わせるなど、より円滑かつ主体的に受講者が知識・技能を修得できるよう、工夫しなければならない。また、同一の研修を年に複数回開催することや土曜日・休日も開催するなど、受講を希望する者の便宜等に配慮しなければならない。研修修了の評価等では、研修受講後、理解度を確認するためのレポートを受講者から提出させること等により、適切に研修修了の評価をおこなわなければならない。研修修了の効力は、全国で有効であり、また、離職後、再就職する場合、以前の研修修了の効力は、引き続き有効である。研修修了の情報管理としては、研修を修了した者に対し、都道府県が修了証を発行し、個人情報の取扱い等に留意の上、指定を行った研修も含め、研修修了者の情報を把握しなければならない。研修修了者の勤務先施設が他県の場合、当該施設の所在する都道府県に研修修了の情報を通知しなければならない。

分野別リーダー研修の内容も8つの分野ではっきりとした研修内容を表している。研修分野は乳児保育、

幼児教育、障害児保育、食育・アレルギー対応・保健衛生・安全対策・保護者支援・子育て支援・マネジメント・保育実践である。このように保育士のキャリアアップ研修は全部で8つの分野があり、1分野の受講時間は15時間（2～3日）の受講となっている。次の表はキャリアアップ研修の受講対象者のキャリアの条件をまとめたものである。⁽⁴⁾

＜研修分野＞ ①乳児保育 ②幼児保育 ③障害児保育 ④食育・アレルギー ⑤保健衛生・安全対策 ⑥保護者支援・子育て支援 【対象は、保育所等の保育現場において、各専門分野に関してリーダー的な役割を担う者】 ○マネジメント 【各分野におけるリーダー的な役割を担う者としての経験があり、主任保育士の下でミドルリーダーの役割を担う者】 ○保育実践 【保育所等の保育現場における実習経験の少ない者（保育士試験合格者等）又は長期間、保育所等の保育現場で保育を行っている者（潜在保育士等）】	職務分野別リーダー	経験年数概ね3年以上。 研修分野の①から⑥の担当する職務分野研修を修了する（1分野15時間以上）。 修了した研修分野に関わる職務分野リーダーとしての発令（乳児リーダー等）。
	専門リーダー	経験年数概ね7年以上。 職務分野別リーダーを経験。 研修分野の①から⑥の4つ以上の分野の研修を修了する（4分野、計60時間以上）。 専門リーダーとしての発令。
	副主任保育士	経験年数概ね7年以上。 職務分野別リーダーを経験。 マネジメント研修と、研修分野の①から⑥の3つ以上の分野の研修を修了（4分野、計60時間以上）。 副主任保育士としての発令。

保育士のキャリアアップ研修受講後の処遇改善については、キャリアアップ研修を受講し、新役職につくことができれば処遇改善の対象になる。

職務分野別リーダーは、月額5千円上乗せ手当と専門リーダー・副主任保育士は月額最大4万円上乗せ手当である。園に分配される処遇改善費から保育士に手当が支払われるが、必ず全員もらえるわけではない。支給対象となる保育士は園の職員数によって決められている。しかし、1度取った研修修了証は違う都道府県でも使用でき、修了証には期限がないため、転職した時や産休からの復帰時も同様に処遇改善が受けられる。⁽⁵⁾

以上のことから、これまでの研修では保育者1人1人のスキルアップや園内の共通理解を深めるものとしての研修が多かったのに対し、スキルアップがそのまま処遇改善に関わるようになってきている。今後は養成校として大学が果たす研修委託も全国で増えてくるのではないだろうか。

引用文献

- (1) 厚生労働省「保育士のキャリアアップの仕組みの構築と処遇改善について」2017年3月
- (2) 同上
- (3) 厚生労働省「保育士等キャリアアップ研修ガイドラインの概要」2017年4月

(4) 同上

(5) 厚生労働省「令和2年度における処遇改善等加算の運用の改善」2020年2月

永渕 泰一郎

「図画工作科授業における導入の在り方」(2 年次)

研究代表者	西尾 正寛	(畿央大学教育学部教授)
研究分担者	岡本 卓也	(客員研究員 御所市立掖上小学校)
	金石 考弘	(客員研究員 橿原市立鴨公小学校)
	永井 麻希子	(客員研究員 橿原市立鴨公小学校)
	松井 泰子	(客員研究員 桜井市立大福小学校)

1 本研究のねらい

授業において導入は、教師が学習者である児童全員に指導を集中して投入できる場である。図画工作科では具体的に表現したり鑑賞したりする場の学習活動では児童が主体となり、そこに教師の指導を加えようとすると多くの場合に児童の意欲や態度を損なうことになる。導入の場面で、教師が学習内容や目標など必要な情報を伝え、児童の学習に取り組もうとする意欲を醸成し、資質・能力を主体的に働かせるようにすることの重要性はこの教科の特徴だと言える。そのためには、児童自身に本来備わっている図画工作科ならではの対象や事象を捉える視点や考え方であり、図画工作科を学ぶ本質的な意義の中核をなす「造形的な見方・考え方」を児童が働かせるよう教師が指導することが、児童の資質・能力を育成するための鍵となる。

本研究は児童が「造形的な見方・考え方」を働かせる図画工作科の授業の導入の在り方から図画工作科の授業改善を試み、教師の指導の仮説生成と実践化及びその検証を重ね、導入モデルを構築し提案することを目指す。

2 “造形的な見方・考え方”と図画工作が育成する資質・能力

図画工作科の目標の柱書は、児童自身に本来備わっている「造形的な見方・考え方」、教科で育成する生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力の二つの内容で構成されている。この目標は図画工作科が、図画工作科ならではの学習内容である表現及び鑑賞の学習活動を通して、児童自身に本来備わっている資質・能力を一層伸ばし、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を育成することを目指すことを示している。⁽¹⁾

(1) 造形的な見方・考え方

「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」⁽²⁾であると考えられる。「造形的な見方・考え方」を働かせることによって「資質・能力」が更に育まれたり新たな「資質・能力」が育まれたりし、それによって更に「造形的な見方・考え方」が豊かになるなど、「造形的な見方・考え方」と図画工作科が育成を目指す「資質・能力」は相互に支え合う関係性をもつ。⁽³⁾

(2) 教科で育成する生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力

図画工作科が育成する資質・能力は以下の三観点、六項目で示すことができる。⁽⁴⁾

○知識及び技能

- ・児童が、造形活動において働く自分の感覚や行為を通して理解したり更新されたりする造形的な視点としての知識。

- ・材料や用具を使い、自分の思いを基に活動を工夫し、自分らしくつくったり表したりするための技能。

○思考力、判断力、表現力等

- ・「A表現」の学習を通して育成する、造形的な活動を思い付いたり表したいことを見付けたりする発想やどのように活動したり表したりするかを考える構想。
- ・「B鑑賞」の学習を通して育成する、作品などに対する自分の見方や感じ方を広げたり深めたりする鑑賞。
- ・「A表現」「B鑑賞」双方に重なり、イメージをもつことに関する思考力、判断力、表現力等。

○学びに向かう力、人間性等

- ・図画工作科の学習を通して、形や色などの造形的な視点からよりよい生活や社会を創造しようとする態度を始めとする児童の情意が調和的に発達している姿。知識及び技能、思考力、判断力、表現力等をどのような方向性で働かせるかを決定付ける重要な要素。平成29年告示において従来の造形への関心、意欲、態度に、一層激しくなる社会の変化を見据え「見直し、見通す力と前に向けて進めていく意欲、さらには最後までやり遂げようとする意志の力や難しいことに立ち向かう挑戦しようとする気持ちが必要になる」^⑥ことを合わせた資質・能力として示された。

3 導入部から授業を改善するために

第1年次の令和元年度の研究では、日常の授業実践から導入までに実施できる事項を抽出し、授業の始まりまでに行えることと、導入時で行えることに整理し、それらを基に実践検証を試みた。^⑥

(1) 導入までの授業の構成要素

「児童の活動の想定」「学習環境の工夫」「題材の選択」

(2) 導入部で行えること

「提案の工夫」「自己と対話し十分に思考する時間の保障」「他者と対話する言語活動の設定」「発想を共有できる板書の構成」「視覚資料の活用」「学習に必要な知識の提供と習熟の場面の設定」

4 本研究の導入仮説

令和2年度の休止期間を経た本年度の研究2年次では、小学校学習指導要領の平成29年改訂のポイントである「『主体的、対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」の考え方を積極的に取り入れるため、その定義を確認し、従来の研究活動で試みてきた導入の方策を整理する。

(1) 「主体的、対話的で深い学び」

① 主体的な学び

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み自己の学習活動を振り返って次につなげるようにする学びである。^⑦

図画工作科では、踏み出せば何かが始まる、やってみたら何かができると実感し、自分の好きなことや得意なことを増やし、様々な活動に自分の進め方で活動でき興味や関心をもてるようにすること、自分が納得できるまで活動し終わりを決め、自分らしくやりきることを学ぶことと考えられる。^⑧

② 対話的な学び

子供と子供が協働する対話、子供と教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考える対話等を通じ、自己の思考力、判断力、表現力等を働かせる学びである。⁽⁹⁾

図画工作科では、主に四つの対話が考えられる。教師が提案する学習の目標や内容を受け止め、自分が意欲をもてる活動の目的や方法等を検討する自己内対話、自分の目的や目的の実現のために働かせる資質・能力や自分では気付かなかった資質・能力の働きなどを共有する友人や教師との対話、材料を扱い表現しながら目的をより鮮明にしたり見通しをもったりし、その楽しさや面白さ、よさや美しさなどを捉えたりする作品との対話、作品との対話で得られる学習の成果を友人や教師と共有し向上させる作品を通した他者との対話である。

そうした対話を通して「この形や色でいいか」「自分の表したいことは表せているか」など自分の行為や活動を振り返ったり確かめたりし、感じたり考えたりすることを大切にしつつ、感じたこと、考えたことなどを話したり話し合ったりすることが鍵となる。⁽¹⁰⁾

③ 深い学び

児童の協働、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科の「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びである。その際、導入の場面でも、児童が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを検討することが重要になる。⁽¹¹⁾ 図画工作科では、育成する資質・能力を明確にし、児童が思考・判断・表現のきっかけとする材料や場所、主題や用途、見る材料や作品などについて形や色などの造形的な視点で捉えることができるよう教師が児童の「造形の見方・考え方」に働きかけつつ、児童が協働しながらつくり、つくりかえ、つくる学習過程で資質・能力を働かせることを重視することになる。⁽¹²⁾

(2) 図画工作の導入を工夫するための視点

① 授業を始めるまでにできる主な配慮事項

学級の児童や実施する題材のタイプを理解し、3つの授業改善の視点で捉え直す。

①-1 児童がもつ関心のタイプに応じる

学習に意欲をもちにくい児童には「好きなことには惹かれるが、そうでないと関心をもてない」「教師が活動の内容そのものを示さないと取り組みにくい」などのタイプが考えられる。

低学年から中学年の段階では例えば、乗り物や恐竜、ゲームのキャラクターなど好きな対象があり、題材にかかわらず好きな対象を表したいと考える児童がいる。題材で期待する表現に合わないと排除するのではなく、教師はどの児童がこのタイプ分かっているのか、教師はその児童がどのように発想や構想すれば好きな対象を表しながら題材の目標に応じた活動ができるか相談に乗れるように準備しておくことが考えられる。

活動の内容そのものを示さないと取り組みにくい児童には、具体的な活動の内容を順を追って示しつつ、その過程で自分で考えることができるかを児童に聞き、教師が児童から離れ、児童が自分で活動を進めることができるタイミングを図りながら関与することが考えられる。

個に応じた指導を準備しておくことで児童のタイプや思いを大切にしながら、期待する資質・能力を育成することができると考えられる。

①-2 児童の思考や活動のタイプに応じる

教師にとって捉えやすい児童の思いや活動は、比較的早めに目的が決まり、その実現のために活動するものである。一方、教師にとって捉えにくい児童の思いや活動は、活動を楽しみながら、あるいは、友人と交流しながら徐々に目的が具体化していくものである。

造形遊びをする題材では、活動を思い付き工夫してつくる資質・能力を育成することを踏まえる必要がある。思い付く内容には目的や活動に結びつかないものもあり、児童は思い付いたり思い直したりしながら活動することになる。そうした児童の思考や活動の流れを想定しておくことで活動しながら具体化する児童の目的を捉えることができるであろう。

絵や立体、工作に表す題材にも、初めに目的を決めて活動する題材と活動しながら次第に目的が明確になっていく題材がある⁽¹³⁾。実施する題材の特性を理解し、児童が学習のどの過程で目的を見付けるのかを想定しておくことで、活動を楽しみながら、あるいは、友人と交流しながら見付ける目的を捉えることができると考えられる。

児童の主体的な学びは、児童が見通しをもって活動することであると前述した。それは、計画表やアイデアスケッチを緻密に書かせることではない。活動しながら考えたり目的を明確にしたりするタイプの児童は、他の児童より自分の感覚や行為を通して目的を見付ける傾向が強い。これを「造形的な見方・考え方」の働かせ方のタイプの一つと捉え、時間をかけて目的を見付ける児童の活動の過程を見守り支えることが考えられる。

② 授業の導入の場面で行う主な指導事項

②-1 提案の工夫

児童自身が、自ら働かせる資質・能力を意識し、活動の見通しをもちやすくするよう「提案の言葉」「材料や場所、新しい技法などとの出会い」「視覚資料の活用」を厳選する。

②-2 言語活動の設定

「対話的な学び」の「自己内対話」「友人や教師との対話」「作品との対話」「作品を通した他者との対話」の四つの対話を関連的に設定する。

「友人や教師との対話」や「作品を通した他者との対話」のように言葉が発せられ、教師が捉えやすい対話と、材料や作品と関わりながら目的を考えたり学習成果を検討したりする自己内対話のように教師は捉えにくい対話がある。

「自己内対話」や「作品との対話」のように具体的に言葉が発せられないことがない対話では、教師は児童の表情、手や体全体の動きを通して児童の思考を捉え、必要に応じて題材で大切にする造形的な視点に関わる言葉がけを通して児童の思考を汲み取ることが考えられる。

②-3 視覚資料としての板書の活用と参考作品の掲示

児童の活動の目的やその基となる思い、造形的な視点のつながりとなる掲示作品などを、黒板全体を使い配置・構成する。その際には以下のような意図が考えられる。

・児童が自分や友人の造形活動の目的や活動の意味や価値を意識できるよう、教師が児童の思考や発

言を造形的な視点で捉え、活動の方法や進め方、表現の広がりなどの、児童の発言や活動を視覚的に捉えることができるように構造化し板書に位置付ける。

- ・児童が発想や構想のてがかりにできるよう、発想や構想のタイプが違う前学年の児童の作品、題材のテーマや主題に関連する写真や図鑑などの視覚資料などを提示する。

以上が令和3年度本研究2年次の研究仮説である。

事項からは客員研究員が指導する学級の児童の実態、題材等を考慮し、授業改善の三つの方策を導入の指導に反映し実践の成果を通してその妥当性を検証する。

5 実践を通した検証

実践1 3学年 題材名「クミクミックス」

A表現(1)ア, A表現(2)ア, B鑑賞(1)ア, [共通事項](1)ア・イ

(1) 題材について

① 学習の履歴を踏まえた児童の実態

本学級の児童は、絵に表す活動に比べ、立体や工作に表す活動において、つくり、つくりかえ、つくる姿が多く見られる。どの題材においても、活動の目的を決めきれずに活動が停滞する児童がいる一方で、表したいと選んだ対象を写真に写したかのように表したいという強い思いと実際の表現との差異に意欲を失う児童が見られる。導入時においてその題材の目標をていねいに伝えることを意図して指導を試みてきた結果、活動を重ねるごとに、以前は自分の活動に自信をもちにくそうに見えていた児童も、意欲的に取り組む姿が見られるようになってきた。

② 本題材の概要

本題材は、つくりだす喜びを味わいながら段ボール板を切って組んだり、つないだり、形を変えたりするなど、思い付いたことを工夫してつくる造形遊びをする活動を通して資質・能力の育成を目指すものである。

「クミクミックス」は、切込みを入れて組む操作を主とし、つくり、つくりかえ、つくる活動の中で、一度つくって満足することもあるが、つくっている途中で考えが変わって、つくりかえることもある。さらに、次々と試したり、前につくったものと今つくりつつあるものの間を行きつ戻りつしたり、再構成したり、思った通りにいかないときは考えや方法を変えたりするなど、一人一人の児童が実現したい思いを大切に活動していく。段ボール板の厚みがあり丈夫な性質を生かし、組み方を工夫することで、大きくしたり高くしたり長くしたりと活動の広がりが期待できる。そのために友人と協力する場面も考えられ、友人と関わりながら活動を進めることを通して、新しい形や面白い形をつくろうと資質・能力を働かせることができる題材である。

(2) 本題材の目標

- (1)・段ボールの板を切って組んだり、その形を組み合わせたりするときの感覚や行為を通して、段ボールの形の感じやその組合せによる感じが分かる。

- ・段ボール板、段ボールカッターを適切に扱うとともに、前学年までの材料や用具についての経験を生

かし、組み合わせたり、切ってつないだり、形を変えたりするなどして、手や体全体を十分に働かせ、活動を工夫してつくる。(知識及び技能)

(2)・段ボール板を切って組んだり、組み合わせたりすることや、活動する場所の広さなどを基に造形的な活動を思い付き、新しい形などを思い付きながら、どのように活動するかについて考える。

・自分たちの活動の造形的なよさや面白さ、いろいろな造形的な活動について、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

・段ボールの形の感じやその組合せによる感じを基に自分のイメージをもつ。

(思考力、判断力、表現力等)

(3) 進んで段ボール板を切って組んだり組み合わせたりすることから、思い付いたことを工夫してつくったり、自分たちの作品を鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする。(学びに向かう力、人間性等)

(3) 指導仮説の実際

指導に当たっては、十分な量の段ボールを準備し、活動場所に選ぶホールの広さを十分に生かして活動できるようにする。新たに材料を取りにいく際に自然と鑑賞し合えることを期待してホールの中央一箇所に段ボール板を置き、場の設定に配慮する。授業の初めには児童を集め、実際に教師が段ボールカッターの基本的な使い方とともに段ボール板に切り込みを入れて組む操作を紹介し、「自分ならどう組んでみたい」と問いかけ、本題材の提案を行う。「この後どんなふうに組み合わせたら面白いかな?」「高くってどれぐらい?」など、児童の思いを言葉にして表現する児童とのやり取りを大事にし、本時の活動に期待がもてるようにしたい。活動が見付き難い児童やグループには、板書に示した他の児童が見つけた活動の方向性や見通しなどを参考に、どんなことから始めることができるか個別に相談に乗るようにする。

○主体的な学びを支えるための提案の工夫

本題材では、つくりだす喜びを味わいながら段ボール板を切って組んだり、つないだり、形を変えたりするなど、思い付いたことを大切に工夫してつくることを期待する。予めつくる形のイメージを鮮明化してからつくるのではなく、導入時に、今まで経験したことがない形や大きさができる切ったり組んだりする行為自体の楽しさを伝え、つくりながら次第にイメージが鮮明にできるよう、操作しながら思い付くことを児童とのやり取りすることに留意した。

○対話的な学びを支えるための言語活動の設定

本題材では、つくり、つくりかえ、つくる活動に取り組む中で児童が材料の形の感じや大きさの感じを確かめる。全体の活動を止めてグループで対話する時間を取るのではなく、つくるうちに自然と現れる対話を捉え、つないだり広げたりする。「どんなことができそうかな」「こんなこと困っているみたいだけどどうしたらいいかな」と声をかけるなどして、段ボールの組み合わせからできそうな活動を友人の助言を得て思い付いたり考えたりできるようにする。活動後は一言日記に活動の振り返りをし、自己内対話がどのように行われていたかを知る手立てとする。

(4) 実践の成果と課題

① 活動の実際

導入時に行為を中心にした提案を行ったことで、段ボール板を切って組んだり組み合わせたりするこ

とを繰り返している姿を捉えることができた。「どんどん組み合わせていったらよくわからないものになった。つかれたけれど楽しかった。」と振り返った児童の言葉から、何かをつくることを目的にせず、組んだり組み合わせたりする行為自体に体全体で取り組み楽しんだことが見て取れた。



図1 段ボール板を切って組んだり組み合わせたりする行為を楽しんだ児童の活動の流れ。

作品を眺めながら考えている児童に考えていることを聞くと「ここを立たせたいけどどうしたらいいのか」と訴えてきた。その課題を近くで活動する児童に投げかけると、組み合わせる方法や材料の扱い方についての対話生まれ、活動が動き出すことになった。また、教師が働きかけなくても相談し協力して活動する姿も見られた。必要に応じて自然な対話が生まれていたのは導入時に本題材の目標が伝わった児童が活動に主体的に取り組んでいたからだと考えられる。



図2 別の活動をしていた児童が、組んだ段ボール板の組み合わせを相談する。



図3 共同で活動していた児童が対話しながら思いを共有し、活動を進めている。

一方、段ボールで何かをつくることに注力してしまう児童がいた。これには、導入時に組み合わせることの楽しさや面白さを十分に伝えきれていなかったこと、また、具体的な形を認めつつ加えて場所の広さを基に身体感覚を生かせるようにする助言ができなかったことなどが考えられる。用具の扱い方の指導も十分ではなく、活動の始まりに手間取る児童が多くいた。段ボール板を切る台を準備し切りやすい環境にすることなどの手立てを講じる必要があったと考えている。



図4 組む操作を適切に伝えることができず活動の初期に戸惑っている。



図5 場の設定が不十分で、切る操作に苦勞している。

② 実践の課題

②-1 主体的な学びを支える「造形的な見方・考え方」への働きかけ

主体的な学びを支えるための提案の工夫において、段ボール板を切って組んだり組み合わせたりする過程で形や大きさを捉える児童に期待する活動が具現化することが伺えた。ここから、導入時ににおいて教師は児童が「造形的な見方・考え方」を働かせることができるよう提案することが必要だと明確になった。

印象的であったのは、活動への主体的な態度が顕著だった一人の児童は、最後に展示しようと動かしただけに誤って作品を崩してしまったが、振り返りの一言日記には活動への満足感が伺えたことである。他にも協力して活動した喜びや、今後の活動への期待を書いている児童もいた。活動そのものに満足感を得たようである。一方で、少なくない児童が「造形的な見方・考え方」を働かせにくいままに活動を始めたことが見て取れ、提案を補足する必要があったと考えている。

②-2 対話的な学びの成果を意識できるようにする、対話の成果を振り返る場の設定

対話的な学びを支えるための言語活動の設定においては、あえてグループで活動に入るのではなく必要ならば協力してよいことにしたことで、自分が活動したいことをきっかけにして友人との対話や協調的な活動に広がることが伺えた。

教師の指示がなくても作品と対話し、自分の思いを表現できているか確かめながらつくり、友人と助言し合ったり互いの活動や作品を鑑賞し合ったりし、また活動する姿が伺えたが、すべての児童の対話的な学びが顕著に表れていたかどうかは不確かである。対話的な学びを支えるために必要なことは時間の設定だけではなく、必要な対話を捉え起こすための方略を具体化し、対話が自分たちの活動にどの程度役だったのかを振り返る場を設定することが考えられる。

実践2 第5学年 「形が動く 絵が動く」

A表現(1)イ, A表現(2)イ, B鑑賞(1)ア, [共通事項] (1) ア・イ

(1) 題材について

① 学習の履歴を踏まえた児童の実態

本学級の児童には、活動の見通しを立てて計画的に取り組んでいくよりも、感覚や行為を働かせながら活動し、材料と関わり、つくったりつくり直したりしながら発想や構想する傾向が見られる。また、友人の活動を真似ることに躊躇しないため、友人との関わりから発想のきっかけを得たり、認め合うことで自信につながったりすることもある。

全体の指導では活動のめあてや活動内容を理解しにくい児童に、教師が個別に関わり、共に活動してみることで見通しをもつことができる児童もいる。

② 題材の概要

本題材は、身近な材料を使って、ものを少しずつ動かしたり、形を変えたりしながら記録した連続する写真からアニメーションをつくる活動である。

本学級の児童が関心をもちやすい、材料に触れたり操作したりする活動を通してコマどりアニメーションの仕組みを理解できるようにすることで、動かない材料が動く、形が変わる、日常では想像しに

くいように動くなどの動きの表現を試みたり考えたりし、自分のイメージをもちながら、おもしろい動きや変化を表現することが期待できる。

(2) 本題材の目標

- (1)・コマどりアニメーションの仕組みを使って、楽しい動きや変化をつくるときの感覚や行為を通して、動き、奥行き、バランスなどを理解する。
 - ・表現方法に応じて身近な材料やアニメーション作成アプリ、タブレット端末等を活用するとともに、前学年までの材料や用具についての経験や技能を総合的に生かしたり、表現に適した方法などを組み合わせたりするなどして表したいことに合わせて表し方を工夫して表す。(知識及び技能)
- (2)・材料などを動かして感じたこと、想像したこと、見たことから、表したいことを見付け、形や色、材料の特徴、構成の美しさなどの感じを考えながら、どのように主題を表すか考える。
 - ・自分たちの作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図、表し方の変化などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。
 - ・時間的な変化の動き、奥行きなどを基に自分のイメージをもつ。(思考力、判断力、表現力等)
- (3) 主体的にコマどりアニメーションの仕組みを使って、楽しい動きや変化を表したり、自分たちの作品を鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする。(学びに向かう力、人間性等)

(3) 指導仮説の実際

○主体的な学びを支えるために、参考資料の提示の仕方を工夫する

児童が発想のきっかけを得たり広げたりできるよう、事前に、実際のモノや生き物の動き、材料や人が動く様子などの動画資料を用意する。具体的には You Tube で公開されているパラパラマンガや、モノや人が動く動画の3種類を用意している。

生活の中で出合うアニメーションがどのようにして動いているのかを問いかけ、参考資料である動画を提示する。材料を使ってアニメーションができる過程を具体的に示すことで初めて使うアニメーションアプリの使い方や仕組み、コマどりアニメーションの表現の特徴を捉えることができるようにする。

○主体的な学びを支えるために、活動の見通しをもてるようにする。

校内のネットワークの共有サイトに作品の保存用のフォルダを用意し、児童には作品ができる度に共有フォルダに保存するよう促し、活動中、児童が必要な機会に友人の作品を見ることができるようにし、必要に応じて、コマどりアニメーションだからこそ表せることについて相談に乗ったり、具体的な材料を用いて教師も一緒に活動してみたりする。こうした指導を通して、活動の見通しをもちにくい児童には、友人の活動を見たり、自分がよさや面白さを感じる友人の活動や資料動画を再現してみたりすることからきっかけを得て考えることを提案する。

○対話的な学びを支えるために、言語活動の設定を工夫する

本題材ではグループで活動することを前提としている。一人一人の児童が自分の表したいことや表現方法などに関わる考えを話し、互いの発想や構想を共有したり、活動するための自分の役割を見出したりできるよう、少人数のグループにする。活動の進み具合を見守りつつ必要に応じてグループの活動に参画し、児童の対話を促したり繋いだりする。

(4) 実践の成果と課題

① 活動の実際

参考資料の動画を見ながら、手元のペンや消しゴムを動かしながら何かを考えている様子の児童は、やがて消しゴムが消しゴムケースから出たり入ったりする様子を一コマずつ撮影し表した。材料を動かしながら表したいことを見付け、どのように表すかを考える資質・能力が働くきっかけを参考資料の動画から見得たことが窺える。児童にアニメーションの仕組みを考えようと問いかけた後に参考資料を提示したことが、児童が発想や構想することに有効であったと考えられる事例である。



図6 消しゴムが消しゴムケースから出たり入ったりする様子を表現している。

クラス全体で表現の活動が始まった場面で、画面を見つめたまま動かない児童は、教師の提案だけでは目的をもちにくくしていることが窺えた。そこで、友人の活動で気になる活動を真似てみることを提案した。実際に材料を扱いながらを活動してみることで、コマどりアニメーションの仕組みや表現の特徴を理解したようだった。その後は、木工用接着剤のボトルを手に取り、いろいろな活動を試していた。友人の活動を見たり再現したりすることでコマどりアニメーションの仕組みや表現の特徴を理解できるようになり、知識及び技能が働き、見通しをもって主体的に活動することにつながった事例である。



図7 コマどりアニメーションの仕組みや特徴を理解し、活動を始めている。

少人数にしたことで自然と言語活動が生まれ、個々の役割意識が発生していた。活動の見通しをもちにくかった上記の児童が仕組みを理解したことで、グループ活動では、他の児童と、どのような撮影をする面白い動きがうまれるか相談しながら、自分の体とイスを少しずつ動かしながら進んでいるように見えるよう活動するようになった。少人数のグループの設定が言語活動につながり資質・能力の働きに有効的につながった事例である。



図8 活動の見通しをもつことで対話的な学びにつながっている。

② 実践の課題

視覚資料を提供したり、過程の作品を共有したりすることに1人1台提供されたタブレット端末を活用することで、児童が資質・能力を働かせる道筋をこれまで以上に増やすことができ、その育成に成果をもたらしたと考えられる。児童はスマートフォンなどの経験からタブレットの使用には戸惑いは見られなかったが、共有フォルダに保存するための校内ネットワークの活用やアニメーション作成用のアプリケーションの操作の説明や慣れるまでに時間がかかる課題があった。

活動の見通しをもてるよう、できた作品をその都度共有フォルダに保存し、活動過程で友人の作品を鑑賞できるようにしたが、多くの児童が、自分の活動に夢中になり、他班の活動を見る様子はあまり窺えなかった。指導者の促しや鑑賞し合う目的意識の醸成が十分ではなかった可能性が残る。材料を動かす操作をコマとコマの間に隠して表現するコマどりアニメーションの特性を活かさず撮影している児童には表現のよさやアプリケーションの特性を十分に伝えることができなかったことも課題である。

児童とともに指導者も情報機器の活用に慣れていくことで解決されることと考えられるが、アナログ的な指導が合う児童もい続けるだろう。デジタル機能を活用する題材においてもアナログ的な見通しの立て方や対話を促す働きかけを検討していくことも課題である。

6 本年次研究のまとめ

本年次の研究では実践1では中学年で造形遊びをする題材、実践2では高学年の絵や立体、工作に表す題材を通して導入の仮説検証を試みた。

主体的な学びを支える児童が見通しをもてるようにする方略として、実践1では行為を中心とした提案を行い行為することそのものが目的となるようにすること、実践2では活動のきっかけとなる資料やその提示の仕方を工夫したり、関心がもてる資料や友人の活動の再現を試みたりすることが成果につながっていることが検証された。

対話的な学びを支える児童が自ら対話できるようにする方略として、実践1では、形式的な対話の場を設定せず、児童が疑問や課題をもったり活動の成果について話したいと思ったりした機会を捉え、状況に応じた対話を組織すること、実践2では小グループによる活動を設定し話しやすい環境をつくることが成果につながっていることが検証された。

以上の成果にも関わらず、実践の1、2ともに学習への主体的な態度を見出しにくい児童が見られたことも事実である。それらの児童に共通するのは「造形的な見方・考え方」を働かせにくい姿であった。

指導する教師の指導の履歴と児童の学びの履歴から「造形的な見方・考え方」を働かせにくい状況がある児童を抽出し、材料や用具の扱いなどを教師が共に試し、慣れることができるように指導し、形や色などを捉えることができるようにするための方略を考えたい。また、導入で講じた指導の成果が学習の振り返りの場面で捉えるための方略が必要なことも明らかになった。

以上の研究の成果を伸長し課題の改善を目指しながら3年次では学年や学習内容、児童の状況などに応じた導入モデルの構築と提案を目指したい。

本研究の付随的な成果として、学びを基礎にした学級経営の在り方を検討することができると考えられる。児童のもつ関心のタイプを教師だけが把握するのではなく、児童が造形的な見方・考え方を働かせることが

できるよう児童同士が理解し合うようにすることも本研究で追求すべき方略と考えられる。学級経営に基づく図画工作科の在り方だけではなく、図画工作科の学びを生かした学級経営の在り方を追求することにも研究の価値が見出せる可能性を意図しながら3年次の研究に臨みたい。

〈参考文献〉

- (1) 文部科学省「学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 .2018,p.10
- (2) 同 .2018,p.11
- (3) 岡田京子「図画工作科における「見方・考え方」を働かせて資質・能力を育成する授業」初等教育資料 9月号 . 東洋館出版 .2019,p.31.
- (4) 文部科学省「学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 .2018,pp.12-16
- (5) 阿部宏行他7名「小学校新学習指導要領ポイント総整理 図画工作」東洋館出版 .2017,p.19.
- (6) 西尾正寛他3名『図画工作科授業における導入の在り方』. 畿央大学現代教育研究所 2020 年度活動報告書 .pp.10-19.
- (7) 文部科学省「学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 .2018,p.77
- (8) 岡田京子「図画工作科の特質に応じたキャリア教育」初等教育資料2月号 . 東洋館出版 .2019,p.31.
- (9) 文部科学省「学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 .2018,p.77
- (10) 文部科学省「学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 .2018,p.16
- (11) 同 .2018,p.105
- (12) 同 .2018,p.106
- (13) 同 .2018,p.65

「箏の指導のための教師教育プロジェクト」

研究代表者 衛藤 晶子 （畿央大学教育学部教授）

研究分担者 渡邊 真一郎 （畿央大学教育学部講師）

1 本研究のねらい

本研究の目的は、箏の指導ができる教師を育成することを課題とし、和楽器を学校教育に広めるための教師教育プログラムを開発することである。

本研究では、子どもが箏と相互作用することで音楽をつくりだしていくという立場をとるため、先行研究である『義務教育9年間の和楽器合奏プログラム 生成の原理の立場から』（以下「和楽器合奏プログラム」と表記）をテキストとしている。昨年度は、1時間のワークショップのプログラム案を作成し、小学校特別支援学級の教員対象にワークショップを実施した。その結果、作成したワークショップのプログラムを組み替えて授業を構成することで、児童の実態に応じた授業展開が可能になることがわかった。本年度は、「和楽器合奏プログラム」と昨年度作成したプログラム案を基に、箏指導のためのプログラムにおける指導内容の系統性を検討する。

2 箏指導のための指導内容の系統性

(1) 「和楽器合奏プログラム」における指導内容

「和楽器合奏プログラム」では、学習を経験の再構成として捉え、「経験－分析－再経験－評価」¹⁾の単元構成をとっている。その単元構成の軸となるのが指導内容であり、音楽の構成要素を指す。扱いは、日本伝統音楽の特性に則っており、例えば、リズムは西洋の分割リズム体系ではなく、伸縮するリズム体系として扱っている²⁾。それらは大きく、「音色」「リズム」「旋律」「テクスチャ」「構成」の5つから成り立っている（表1）。そして、それぞれの構成要素について、小学校低学年、中学年、高学年、中学校とラセン的に広がっていくように系統性が組まれている³⁾

表1 各学年の指導内容⁴⁾

要素	下位の要素			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年	中学生
音色	○箏のいろいろな音色 ○箏の奏法と音色：ピッチカート ○箏の奏法と音色：ひっかけ弾きとしっかり弾き	○箏の奏法と音色：スクイパ ○箏の奏法と音色：コロリン ○自然材のいろいろな音色：竹	○箏の奏法と音色：カラリン	○篠笛の奏法と音色：打ち指 ○三味線の奏法と音色
リズム	○拍	○単純なリズムパターン	○いろいろなリズムパターン	○いろいろなリズムパターン
旋律	○高い音・低い音 ○2音による音階：民謡音階	○3音による音階：民謡音階 ○5音による音階：民謡音階	○5音による音階：都節音階、琉球音階	○民謡音階 ○律音階 ○言葉の抑揚と旋律の関係 ○音の進み方
テクスチャ	○旋律とリズムの重なり	○カノン ○オスティナート ○旋律とさまざまなリズムの重なり	○旋律とさまざまなリズムの重なり ○旋律と旋律の重なり	○旋律とさまざまなリズムの重なり ○旋律と旋律の重なり
構成	○問答 ○反復	○問答 ○反復と変化	○序と結 ○反復と変化	○起承転結

「和楽器合奏プログラム」では、箏以外の和楽器も扱っているため、竹楽器や三味線、尺八の活動も設定されている。本研究では、箏の指導について検討するため、箏に関わる指導内容を取り上げる。

(2) 講習プログラムの考え方

「和楽器合奏プログラム」の指導内容を基に、箏の指導のための教師教育プログラム（以下、「講習プログラム」と表記）を作成した。プログラム作成にあたっては、次の点に考慮した。

① 音探究から始める。

箏に働きかけることで、外側に音楽を生成していくという立場にたつと、まずは箏からどんな音が出るか自由に音を探す音探究から始めることになる。音探究をすることによって、受講生は箏から出る様々な音を見つけることとともに、楽器の仕組みを知ることになる。さまざまな音を見つけることは、指導内容としては「音色」にあたる。箏は音色の多様性を味わうことができる楽器であり、音色と奏法は密接に結びつき、音探究から奏法へ技能を結びつけることが可能となる。

そこで、本プログラムにおいては、箏に触っているいろいろな音色を見つける活動から始めることにした。音探究では、柱を動かしたり、増やしたりしながら、使用できる音を増やしていく。ここから、日本の音階の学習や調絃に発展させていく。

② 授業のプロセスを経験する。

箏の技能を伝達することが本プログラムの目的ではないため、箏を授業にどのように活用するかという視点でプログラムを組む。そのために、「経験－分析－再経験－評価」というプロセスが経験できる展開とする。「経験－分析－再経験－評価」の過程では、「指導内容」を軸に経験が連続し再構成されていく。そして、この指導内容を知覚・感受することが音楽科の学力の中核となる。したがって、指導内容を知覚・感受するプロセスを経ることによって、「和楽器で何を教えるのか」「どのような学力を育成するのか」という課題に答えることになる。

③ 協同的な学びとなるようにする。

2人に一面の箏を割り当てる、または向かい合って箏を配置しペア学習とする。ペアで取り組むことで他者とのかわりが必然的に生まれる。初めて箏に触れる場合、他者と協力することによって安心感を得られる。授業においても2人一面でペア活動を基本とし、教え合いや支援、補完を期待したい。

(3) 講習プログラムの具体

講習の対象は、箏に触れたことがない未経験者、もしくは簡単な曲なら弾いたことがあるが授業では箏を扱ったことがないといった初心者が多い。指導内容は大きくA「音色」B「旋律」C「構成」D「テクスチャ」の4つとした。「和楽器合奏プログラム」では、打楽器との合奏があるため「リズム」が指導内容の1つになっていたが、講習プログラムでは箏のみを扱うため「リズム」は主たる指導内容には含めないこととした。表1にある活動内容から対象者の経験や講習時間によっていくつか選択し、それらを組み合わせでプログラムとした。選択基準は初心者取り組みやすい活動ということである。A-1、A-2、B-1、C-1の活動は、爪をはめずに行い、A-3以降の活動は、基本的に親指のみに爪をはめて行う。

表2 箏指導のための講習プログラムの内容

番号	指導内容	扱う内容	活 動
A-1	音色	音探究 箏の仕組み	・柱を立てていない箏を自由に触り、箏からどんな音が出せるか試す。 ・七の絃1本に柱を立て、どんな音が出せるか試す。 ・見つけた音色を比較聴取し、音色を知覚・感受する。
A-2	音色	音探究	・13本の絃（または五六七の3本）に柱を立てておき、自由に箏に触り、箏からどんな音が出せるかを試す。 ・見つけた音色を比較聴取し、音色を知覚・感受する。
B-1	旋律（高低）	2音のわらべうた	・七の絃に柱を立て、《だるまさんがころんだ》が弾けるように六の絃に柱を立てる。 ・七の音だけの《だるまさんがころんだ》と六の音がある《だるまさんがころんだ》を比較聴取し、音の高低を知覚・感受する。
C-1	呼びかけとこたえ	音楽づくり	・《あそば、いいよ》の続きのうたをつくる。 ・「あそば、いいよ、何してあそぶ、おにごっこ」と、「あそば、（空白）、何してあそぶ、（空白）」の2つを比較聴取し、呼びかけとこたえという構成原理を知覚・感受する。
A-3	音色	爪をつけて2つの音で基本奏法（しっかり弾き、ひっかけ弾き）	・爪をつけて2音の《だるまさんがころんだ》を基本的な奏法で演奏する。 ・「しっかり弾き」と「ひっかけ弾き」を比較聴取し、「しっかり弾き」の音色のイメージをつかむ。
B-2	旋律（3音の音階）	3音のわらべうた 核音	・《なべなべそこぬけ》が弾けるように八の絃に柱を立てる。 ・最後の音が七の絃で終わる時とそうでない時を比較聴取し、「最後らしく落ち着く音」が七の絃の音であり、それが「核音」であることを理解する。
D-1	テクスチュア	主旋律とピッチカート 伴奏	・《なべなべそこぬけ》に二・一・二・一のピッチカート伴奏をつける。 ・伴奏のあり、なしを比較聴取し、ピッチカート伴奏の表現効果を知覚・感受する。
B-3	旋律（民謡音階）	民謡音階（5音） 反復	・十三本の柱をおおまかに立て、《はやしの中から》が弾けるように調絃する。 ・5音音階の《はやしの中から》と3音音階の《はやしの中から》を比較聴取し、民謡音階を理解する。
A-4	音色	合わせ爪 調絃	・合わせ爪の奏法を知り、オクターブの音を合わせて調絃をする。 ・《はやしの中から》を合わせ爪で弾く。 ・合わせ爪のあり、なしを比較聴取し、合わせ爪の表現効果を知覚・感受する。
B-4	旋律（都節音階） 音色	日本の音階 カラリン	・民謡音階の箏で《さくらさくら》が弾けるように調絃する。 ・民謡音階で弾く《さくらさくら》と都節音階で弾く《さくらさくら》を比較聴取し、都節音階を理解する。 ・「カラリン」を入れて《さくらさくら》を演奏する。
C-2	呼びかけとこたえ	コロリン 合いの手	・《さくらさくら》に「コロリン」を入れる。 ・「コロリン」のある演奏とない演奏を比較聴取し、「コロリン」の表現効果を知覚・感受する。
D-2	テクスチュア	副次的な旋律	・受講生の演奏する《さくらさくら》に指導者が副次的な旋律を入れる。 ・単旋律の《さくらさくら》と副次的な旋律の入った演奏を比較聴取し、副次的な旋律のある演奏の表現効果を知覚・感受する。
A-5	音色	箏のいろいろな奏法 序と結	・《さくらさくら》にあう前奏と後奏を考え、いろいろな奏法を試す。 ・2～3のペアの演奏に使われた音色を知覚・感受する。
B-5	旋律（律音階）	日本の音階	・都節音階に調絃した箏で《こもりうた》を演奏する。 ・律音階の《こもりうた》と都節音階の《こもりうた》を比較聴取し、音階を知覚・感受する。
B-6	音階（琉球音階）	日本の音階	・琉球音階に調絃された箏で旋律をつくる。 ・都節音階に調絃された箏で演奏する旋律と自分たちのつくった旋律を比較聴取し、琉球音階を知覚・感受する。

(4) 指導内容の系統性

昨年度までの講習実施の状況を踏まえ、指導内容の系統性を検討した。講習では音探究からはじめ、音色、旋律（音階）、テクスチャ・構成と指導内容を進めていくことで、受講生は箏の扱いを理解し、授業のアイデアを得ることができた。そして、児童の実態に応じて活動の中の1つを単元として授業構成できる可能性が見いだせた。このことから、音色、旋律、テクスチャ・構成の指導内容を1つのまとまりとし、その

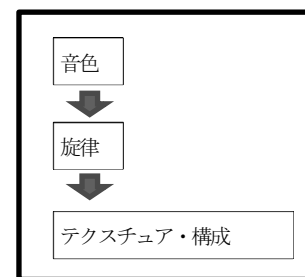
組み合わせを替えることで、どのような対象者にも対応できる講習プログラムが可能になるのではないかと考える。つまり、音色→旋律→テクスチャあるいは構成という指導内容の系統を基本のユニットとし、その指導内容を学ぶための活動を、受講生の実態に応じて設定するのである。

例えば、ユニット1は柱を立てない箏での音探究（A-1）から、2音のわらべうた（B-1）、問答の音楽づくり（C-1）へと進む一番シンプルな活動の流れが設定されている。これなら、初心者対象の1時間以内の短い講習が可能になる。ユニット2は柱を立てない箏（A-2）、あるいは13本の絃に柱を立てた箏（A-3）での音探究から、3音のわらべうた（B-2）、ピッチ

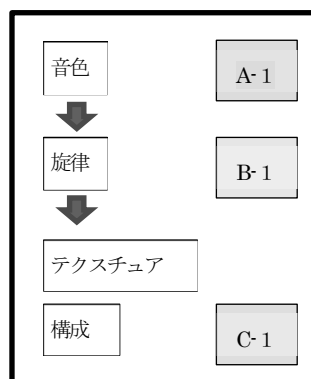
カート伴奏入れた演奏（D-1）へと進む。初心者が多ければ、ユニット1とユニット2を組み合わせることで簡単なアンサンブルを演奏できるようになる。

ユニット3は箏の演奏経験が少しある受講生に向けてのものである。爪をつけての基本奏（A-3）からはじめ、民謡音階のわらべうたを演奏（B-3）し、調絃の方法を理解して（A-4）、《さくらさくら》（B-4）に副次的な旋律を重ねて演奏（D-2）できるようにする。

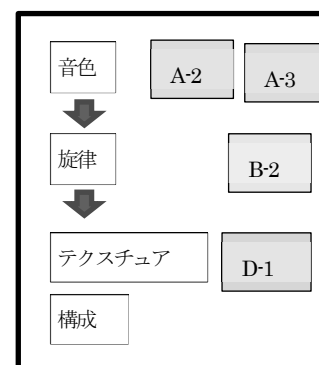
ユニット4は《さくらさくら》が弾ける程度の受講生に向けてのものである。民謡音階に調絃した箏で音探究をした後（A-2）（A-3）、《さくらさくら》が弾けるよう調絃し（B-4）、副次的な旋律を重ねて演奏（C-2）



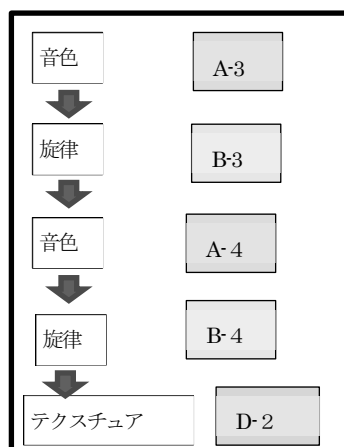
基本ユニット



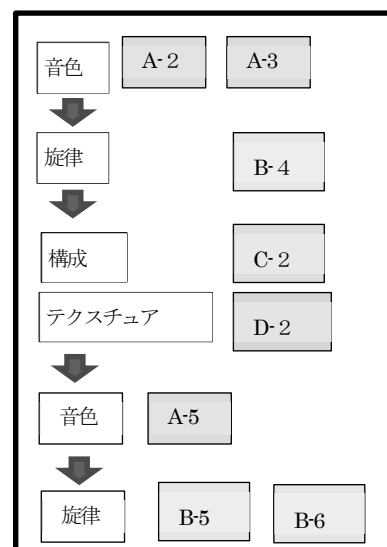
ユニット1



ユニット2



ユニット3



ユニット4

図1 指導内容のユニット

(D-2) する。さらに、(A-5) のいろいろな奏法をいれての前奏、後奏をつくる活動にすすむことができる。場合によっては、律音階 (B-5) や琉球音階 (B-6) の活動も可能となる。

このように、「音色→旋律→テクスチャ・構成」という基本的な指導内容の系統性を踏まえた上で、それに対応する活動内容を受講生の習熟度に合わせて組み替えていけば、箏の指導のための講習プログラムを構成することができると考える。

3 講習プログラムの実際

(1) 講習について

本年度は、大阪府の小学校1校から貸し出し依頼があった。4年生対象の授業実践を予定していたため、箏の講習と実践授業の指導案に基づいた講習の2回を実施した。受講生は箏指導の経験者であり、授業予定の児童も《さくらさくら》を弾いた経験があるということであったため、ユニット4の「ある程度弾ける受講生向け」の講習を設定した。

① 1回目の講習

「しっかり弾き」については既習事項であったため、A-2・A-3の内容については簡単に触れ、演奏するに留めた。B-4からC-2・D-2については、調絃の仕方を確認し、一・二の絃でのピッチカートによる伴奏、コロリンの合いの手を入れる演奏、前奏の創作へと進めた。

② 2回目の講習

授業実践の対象児童は4年生のはじめに《さくらさくら》を演奏したということであったため、B-5・B-6の活動の代替案として、民謡音階での音楽づくりを行った。都節音階から民謡音階に調絃し、民謡音階による音楽づくりの模擬授業を行った。

(2) 授業実践について

授業は2021年10月に全3時間で行われた。実践者は音楽専科のI教諭、指導計画は以下の通りである。授業実践後、授業参観でクラス発表会を実施した。

表3 指導計画

ステップ	学 習 活 動	時数
経 験	民謡音階（ミソラシレ）を使って、箏で音楽をつくる。	第1時
分 析	民謡音階と西洋の長音階の違いを知覚・感受して、イメージを表現する工夫への手がかりを得る。	第2時
再経験	民謡音階を意識して、イメージが伝わるように表現の工夫をする。	第2・3時
評 価	民謡音階についてのアセスメントシートに答える。	

① 【経験】の活動

2人で一面の箏を使用し、五～十の絃に柱を立て、民謡音階に調絃した箏で2小節7拍の音楽づくりを行った。「五、六、七、八、八、九、五」と順に弾き、最後の五の音は左手で後押しをして音を揺らす、「七、七、七、六、九、七、五」と跳躍音程で弾くなど、全員が音楽をつくることができていた。この段階でのイメージは「階段を下りている」「おしゃれ」といった旋律の動きに拠ったものや音色の大まかな感じを捉えたものが多かった。

② 【分析】の活動

民謡音階と西洋音階（ソラシドレ）に調絃した箏で比較聴取を行った。どちらも「九、八、七、六、五、

六、七」の絃で演奏したところ、子どもたちは音の違いに気が付いた。民謡音階での演奏は「桜が散る」「六年生の感じ」「暗い感じ」、西洋音階での演奏は「なんかの始まり」「入学式」「明るい感じ」というように、音階の違いをイメージとして捉えていた。

③ 【再経験】の活動

民謡音階を意識して、イメージを膨らませ、箏の奏法を工夫した。「桜がどんどん成長していった、最後満開になった」というイメージを表すために、「六、七、八、八、九、七、五、九～五グリッサンド」といった演奏する児童の様子が見られた。

④ クラス発表会

実践した授業をもとに、授業参観でクラス発表会を実施した。児童は箏の歴史や仕組みを調べ、プレゼンテーションを行い、その後自分たちがつくった音楽と、木魚、うちわ太鼓等の打楽器を加えた《さくらさくら》の和楽器合奏を披露した。

(3) 実践を終えて

クラス発表後の振り返りには「箏を弾くのが楽しかった」「達成感を味わえてよかった」「箏を使って自分のオリジナルの音楽をつくれて楽しかった」といった感想が記述されていた。保護者からも子どもたちの箏を弾く姿をみることでよかったという喜びの声が聞かれた。

4 今年度の成果と課題

・指導内容の系統性を考慮し、ユニットとして講習会プログラムを作成したことで、受講生及び児童の実態に応じた講習を開催することが可能となった。

・指導内容を大きく「音色」「旋律」「構成」「テクスチュア」の4つで捉えることで、系統立ててプログラムを組むことができ、下位の内容については状況に応じて入れ替えることができることから、汎用性のあるプログラムを作成することができる。

・授業で学んだ内容をクラス発表という形で保護者に披露することができた。このことは、授業での学びを保護者に伝えることができたとともに、発表会という、ともすれば特別な行事になりがちな活動を授業の環境として位置づけられた大きな成果である。

・今後の課題としては、ワークショップの開催と授業実践を結びつけた実践を積み上げ、ユニットの検証を行うことである。

【引用・参考文献】

- 1) 「経験－分析－再経験－評価」の枠組みとは、生成の原理に基づく音楽科の単元構成であることが、小島律子（2012）「生成の原理に基づく音楽科の単元構成の論理」『学校音楽教育研究』日本学校音楽教育実践学会紀要第16巻，pp.3-12に論じられている。
- 2) 小島律子（2014）「生成型学力を育成する和楽器合奏プログラムの理論的構成」『大阪教育大学紀要第V部門 教科教育』第63巻第1号，pp.84-85
- 3) 小島律子（2015）『義務教育9年間の和楽器合奏プログラム 生成の原理の立場から』黎明書房，pp.14-15

4) 同上書 , p.15

附記

- ・ 本報告書は、日本教科内容学会第8回大会での紙面発表を基にしている。
- ・ 実践の対象となった児童、保護者及び実践者にはデータ使用の許可を得ている。
- ・ 実践授業は衛藤、渡邊が参観・記録を行った。本報告書の文責は衛藤である。

「社会科における地図活用を視点とした防災教育の系統性に関する研究」

研究代表者 小谷 恵津子（畿央大学教育学部准教授）

1 本研究のねらいと昨年度までの成果

本研究の目的は、小・中学校社会科における防災教育について、地図の活用を視点としてその系統性を明らかにすることである。

昨年度までの成果として、まず 2019 年度には、学習指導要領や文部科学省による防災教育の目標の分析を通して、National や Global レベルで自然災害や防災を取り扱う学習内容においても Local レベルの社会事象を取り上げる必要性があることと、小学校では自助の重要性の理解を軸とし、中学校では共助の重要性に力点を置いた資質・能力の育成が必要となることを指摘した。また、2020 年度には、自助や共助の重要性を理解するにあたっては、子どもが「自分ごと」として学んでいくことが大切である一方で、社会の分析が弱まってしまう課題が先行研究により明らかにされていることをふまえ、地図を活用することが課題を克服する手立てになるのではないかという見通しを述べた。

最終年度となる本年度は、これまでの成果をふまえて、地図活用を視点としながら防災教育の系統性をどのように図っていくかについて、「取り上げる社会事象のスケールと自助・共助の重要性に関する学習との関連」および「自然災害や防災の学習における地図活用」の二点から考察する。

2 今年度の成果

(1) 取り上げる社会事象のスケールと自助・共助の重要性に関する学習との関連

『小学校学習指導要領』に示された社会科での自然災害や防災に関する学習内容は、第 4 学年 (3)「自然災害から人々を守る活動」と第 5 学年 (5)「我が国の国土の自然環境と国民生活の関わり」の 2 つが中心となる。これらの学習内容ではいずれも公助に関する事象を取り扱うこととされており、このうち第 5 学年では National レベルの学習として位置付けられている^{*1}。そこで、まずは学習内容として示されている我が国で発生する自然災害と国土の自然条件についての理解を図ったうえで、Local レベル、すなわち、身近な地域でどのような自然災害が発生する可能性があるのかを考える学習を位置付けていく^{*2}。そうすることで、学習を通して身につけた社会的な見方・考え方をもとに、自然災害の発生を「自分ごと」として捉えながら改めて身近な地域を見つめ直すことが可能になり、主に地理的な視点からの社会事象の分析を行いながら、命や大切な人やものを守るためにどのように行動するのかを考えることで、自助の重要性の理解や自らの行動の在り方についての考えを深めていくことができる^{*3}。

『中学校学習指導要領』に示された社会科での自然災害や防災に関する学習内容は、地理的分野の大項目 C「日本の様々な地域」が中心となる。この大項目では、C (2) ①「日本の地域的特色と地域区分」および C (3) ①「自然環境を中核とした考察の仕方」で、National レベルの社会事象を対象として全員が学習し、Local レベルである身近な地域を取り上げて学ぶ C (1)「地域調査の手法」と C (4)「地域の在り方」では、学習する主題として自然災害や防災に関する事項を取り上げることが可能とされている。この点に

ついて本研究では、C (1) および C (4) において地域の防災を主題として取扱うとして考察を行うこととする。小学校社会科との接続の観点から、「内容の取扱い」に示されているようにC (1) とC (4) を結びつけ^{*4}、小・中学校を通して、Local [小3 および小4] → National [小5] (→ Global [小6]) ^{*5} → National [中地C (2), (3)] → Local [中地C (1), (4)] と構成する。このように構成することで、地域スケールを連続させながら自然災害や防災について学ぶことが可能になる。それとともに、中学校地理的分野の学習のまとめとして、小学校から積み上げてきた自然災害や防災に関する社会認識内容を活用して身近な地域を分析することにより、「自分ごと」の意識を持ちながら社会認識形成を行うことができるのである。

なお、中学校の段階でより重視したい「共助」の重要性に関する学習については、次項で地図活用と関連させて述べることとする。

(2) 自然災害や防災の学習における地図活用

地理的な社会事象を取り上げて学ぶ際はもちろんのこと、社会科学習全般において地図は欠かすことができない資料の一つであり、特に防災学習においては積極的に活用することが求められる。その理由として次の四点が挙げられる^{*6}。

- ① 地図には自然災害の発生や防災を考えていく上で有用な情報が、把握しやすい形で集約されているため
- ② 地図はスケールを変化させることによって、学習対象である地域の姿を詳細に理解できるだけでなく、他地域との結び付きや互いに及ぼす影響なども捉えられるため
- ③ 年代が異なる地図を比較することで、防災を考えていくうえで重要な素因である地域の変化を明確に捉えることができるため
- ④ 自然災害や防災・減災について考えていく際に地図を用いることが、「自分ごと」の意識を生み出す手立てになるため

この中で、本節では④に着目し考察を行う。Local レベルである身近な地域を取り上げる際には、子どもは地図に表現されている自分とつながりのある事物や場所（自宅や親しい人の家、通っている学校、いつも利用している商店や公園など）を手がかりに、示された情報を読み取ることができる。そのため、地図を用いることは、学習に対する興味・関心を高める手立てになると共に、地図から得られた情報の分析を通して見出した事柄を「自分ごと」として捉えていくことにも繋がっていくのである。そのため、「教え込み」によるのではなく、対象となる地域の分析を通して子ども自らが自助や共助の重要性を見出していけるようにするために、特に身近な地域を取り上げて学習する際には、2万5千分の1地形図やハザードマップといった、地域の姿を詳細に把握することが可能な情報が読み取れる地図を活用することが有効である。

小学校第5学年「我が国の国土の自然環境と国民生活の関わり」の学習では、Local のレベルである身近な地域も学習対象とし、National レベルの学習で形成した我が国における自然災害の発生と国土の自然条件に関する社会認識形成をふまえて地域で発生する可能性のある自然災害やその対策について考えることで、「自分ごと」として自助の重要性を理解できるようにする。また、中学校で地理的分野のまとめとして身近な地域の防災を主題にして調査を行い地域の在り方について考えていく際には、小学校時から活

用してきた地形図やハザードマップから得られる情報と、自然災害の発生や防災に影響を与える社会事象（過密や過疎、高齢化、埋め立てや山林開発等の土地開発など）の状況や推移について示した資料から読み取れる情報とを重ね合わせることで、「個」を超えた「地域」として抱える防災に関する課題が見えてくる。一方で、身近な地域だからこそ「高齢で一人暮らしをしているうちの隣の〇〇さんは、もし家屋が浸水する被害が発生したらどうなるだろう」といった、子どもが日常生活の中で把握している「個」の状況と結びつけることが可能になる。そこから地域の一員としての自分自身の在り方と結びつけながら、共助の重要性の理解へと繋げていくことが期待できる。

このように、同じ Local レベルの身近な地域を学習対象であっても、地図の活用の仕方を工夫することによって、まず小学校では「自分ごと」の意識をもちながら「個」のレベルでの考察に基づく自助の重要性の理解を、それをふまえて中学校では「地域」のレベルでの考察に基づく共助の重要性の理解へと、発展的に認識形成を図ることができるのである。

3 研究のまとめ～地図活用を視点とした防災教育の系統性

社会科における防災学習では、小学校では自助、中学校では共助を軸にしながら、それぞれの重要性を子ども自身が見出しにいけるようにすることが求められる。そのためには、Local レベルの学習対象である身近な地域を取り上げることが有効であるが、現行の『学習指導要領』に示されている学習内容の配列では、取り扱う地域のスケールが複雑な構成になっている。そこで、取り扱い方を工夫することでスケールを連続させながら自然災害や防災について学べるように配慮することが求められる。

また、身近な地域を取り上げる際には、小学校では「個」のレベルから、中学校では「地域」のレベルから、身近な地域の自然災害の発生について分析しその対策について考えていくことで、発展的な形で、かつ「自分ごと」として自助や共助の重要性についての認識を形成していくことが期待できる。

そうした分析を可能にする資料のうち特に重要なものが地図であり、身近な地域の姿を詳細に把握できる情報が読み取れる地図を活用することは、子どもが社会事象を分析する活動を支えるとともに、「自分ごと」として自助・共助の重要性を理解することにも繋がっていく。また、中学校では、そうした地図から得られる情報に加えて、自然災害の発生や防災に影響を与える社会事象に関する情報を重ね合わせることで、「地域」のレベルでの考察を可能にすると共に、共助の重要性の理解にも繋がっていく。

以上のように、学習内容としての自助・共助の重要性とその「自分ごと」としての理解、そうした理解を実現する学習対象としての身近な地域、そこでの社会事象を分析するための中心となる資料としての地図とその活用は、相互に関連し合っていると言える。そして、これらの関連の中で、地域スケールの構成や身近な地域を分析する視点のレベル、また、地図と共に活用する資料の組み合わせを工夫することで、同じ学習の繰り返しに陥ることなく、社会科における系統的で発展性のある防災教育の実現を図ることができるのである。

4 おわりに

災害へのリスク管理と強靱性（レジリエンス）は、持続可能な開発目標（SDGs）の中の「目標 11：住み続けられるまちづくりを」の実現に向けた柱の一つであり、防災学習は目標の達成に向けて欠かすことがで

きない。学校における防災学習は教育課程を横断する形で行われるが、特に社会科においては、「社会認識の形成を通して市民的資質を育成する」という教科の目的をふまえた上で、防災学習を展開することが求められる。すなわち、社会科における防災学習では、社会事象の分析を通して自然災害や防災についての確かな認識形成を図ると共に、普段からの備えや災害時における自らの在り方を「自分ごと」の意識をもって考えていけるようにすることも目指していかなければならない。その際、学年や校種に応じて学習内容や資料活用を工夫することで、系統性をもった形で子どもの資質・能力の育成を図ることができる。また、社会科において重要な資料であり、社会事象を分析する際にも自らの考えを表現する際にも有用なメディアである地図を積極的に活用することで、社会科における防災学習の質を高められるのである。

【注および引用・参考文献】

- * 1 この点について詳細は、文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』，日本文教出版，2018，pp.58-62 および pp.91-96 を参照。
- * 2 『小学校学習指導要領』では、第4学年（3）の「内容の取扱い」として「地域で起こり得る災害を想定し、日頃から必要な備えをするなど、自分たちにできることなどを考えたり選択・判断したりできるよう配慮すること」が示されている（前掲書 1, pp.60-61）。第5学年で自然災害の発生と自然条件の関連について学習した上で、改めて身近な地域の自然災害について考えることで、地理的な視点をふまえてより適切な避難場所への経路の取り方について考えたり、形成された社会認識内容をもとに分析を行い具体的な対策を考えたりするなど、第4学年での学習時よりも具体性をもって自らの行動を考えられることが期待できる。
- * 3 この点については、研究代表者がかつて行った第5学年（5）の学習で単元の終末に身近な地域を取り上げて行った授業実践でも、実際の子どもの姿として見取ることができた。詳細は、小谷恵津子「認識および表現の媒体としての機能に着目した地図活用による小学校社会科防災学習における学びの深まり」，社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』（32），2020, pp.11-20 を参照。
- * 4 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』，東洋館出版社，2018，p.72
- * 5 括弧書きとしているのは、国際連合の働きや我が国の国際協力の様子を捉えるための地球規模で発生している課題の解決に向けた連携・協力の事例として、自然災害に関する課題を選択することが可能であるためである。詳細は、前掲書 1, p.131 を参照。
- * 6 この点について詳細は、前掲書 3, pp.12-14 を参照。

公募研究5

「ダイバーシティ教育を視野に入れた外国籍児童に関わる教育の基礎的研究」

研究代表者	竹下 幸男	(畿央大学教育学部教授)
研究分担者	福森 貢	(畿央大学健康科学部教授)
	Randy Muth	(畿央大学教育学部准教授)
	石川 裕之	(客員研究員 京都ノートルダム女子大学)
	出井 義雄	(客員研究員 生駒市立上中学校)
	深田 将揮	(客員研究員 神戸学院大学)

1 本研究のねらい

日本の公立学校に在籍する外国籍児童生徒が①どのような指導・支援体制において成長・発達し自己実現していくのか、②いかなる言語や文化的障壁が存在するのか、③ダイバーシティ教育の観点がどのような様相にあるのか、明らかにし、外国籍児童生徒の教育の在り方を提言していくことが本プロジェクトの目的である。これはそのような状況におかれた児童生徒のみならず、対応に苦慮する学校や自治体、ひいては日本の公教育にとっても有益な調査になると考えられ、また本学における教員養成課程の教育にも寄与するのではないかと考えられる。

2019年4月から始まった本プロジェクト研究は、上記のねらいを達成するために、実際に各地の教育委員会や学校を訪問し、聞き取り調査と見学を行うことをその主な方法としている。外国籍の児童が多く在籍すると考えられる、いわゆる「集住地区」などを中心に訪問候補を選定し、研究員の一部が実際に訪問することで知見を共有することを目指している。しかしながら、2020年当初より始まったパンデミックにより、そのような研究方法是現実的に不可能になってしまった。事実、本プロジェクト研究での実地訪問はパンデミックが始まる直前の2020年2月以後行われていない。このパンデミック下の2年の間、感染状況を注視しながら、訪問の可能性を探り続けてはきたが、仮に感染状況がある程度落ち着いている状況であったとしても、先方にとっては不要不急ではない訪問をお願いすることは躊躇されるものであった。一方で、訪問の代わりに電話での聞き取りなども検討はしたが、先方に大きな負担や迷惑がかかることを考慮すれば、現実的な選択肢とはなり得なかった。何よりも本プロジェクト研究は、実地訪問を前提として計画されている。というのも本プロジェクト研究は、2019年以前に行っていた別のプロジェクト研究の目的や方法を発展的に引き継いだものであるからだ。そこで、本稿では、2019年以前の研究成果をまとめ、本プロジェクト研究に至るまでの経緯を振り返ることで、研究の全体像とその中での本プロジェクト研究の位置づけを明らかにしたい。

2 本研究に至るまでの経緯

2019年に本プロジェクト研究をスタートさせる以前に、同様の方法で実地調査を行っていたプロジェクト研究が進められていた。その内容については、個別にまとめられているが、以下は、そのうちの全ての訪問調査について、訪問の実態と訪問時に明らかになったことを表にしたものだ。すでに、論文「海外のダイバーシティについての検討に基づく日本の小学校の実情と課題」(竹下他)に掲載したものであるが、本プロジェクト研究との関連性を明らかにするため、改めて本稿にも掲載する。

表 1 学校・地域における特別な支援体制の現地聞き取り調査（2019 年以前）

	訪問日	都道府県	調査先	特別な支援を必要とする児童生徒の状況と指導体制
1	2016/2/25	沖縄県	宜野湾市立 A 小学校	・日本語教室（通級）※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。 ・情緒障害特別支援学級（外国人籍） ・知的障害特別支援学級 ※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。
2	2016/2/25	沖縄県	宜野湾市立 B 小学校	・日本語教室（通級） ※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。 ・情緒障害特別支援学級（外国人籍） ・知的障害特別支援学級 ※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。
3	2016/12/16	静岡県	浜松市教育委員会 学校教育指導課	小学校、発達支援学級（特別支援学級）数：115 校 ・中学校、発達支援学級（特別支援学級）数：92 校 ・通級指導教室（言語障害対象：9 小学校 14 学級 279 名） （学習障害等対象：9 小中学校 15 学級、小学生 175 名・中学生 66 名）（幼児対象：10 小学校 20 学級 175 名） ※指導形態は別室（個別指導）または入り込み指導（寄り添い） ※通級として幼児を対象にしているのが特徴 ※発達支援教室設置により通常学級の児童生徒の個別のニーズに対応が可能
4	2016/12/16	静岡県	浜松市教育委員会 学校教育指導課 教育相談支援センター	市内にある小中学校に、委託を受けた 3 つの NPO 団体が支援者を派遣し、市内を 3 つのエリアに分けてそれぞれが担当している。 ※センターに相談員 7 名 ※協力員 1 名
5	2017/2/17	広島県	広島市立 C 小学校	・日本語指導教室（通級）（世界なかよし教室） ・取り出し指導（個別の指導計画）・入り込み指導（一斉指導の中で） ・全員会（日本語指導教室全員による授業） ※正教員 2 名、臨時教員 1 名、非常勤講師 2 名 ・特別支援学級（知的障害）・特別支援学級（情緒障害）
6	2017/2/17	広島県	広島市教育委員会 学校教育指導第一課	・「広島市帰国・外国人・児童生徒教育支援事業」 ※41 名の有償ボランティア（2016 年）・・・48 小学校、15 中学校へ派遣 ※教育相談員 3 名（教職員と保護者との相談活動）
7	2017/2/17	広島県	広島市教育委員会 学校教育指導特別支援教育課	・H28 小学校特別支援学級、316 学級（1,489 名） ・H28 中学校特別支援学級、122 学級（511 名） ・小中学校に 9 名の医療的ケアが必要な生徒が在籍 ・市立特別支援学校 478 名在籍（うち 33 名医療的ケア必要）
8	2017/2/17	広島県	広島国際センター	・無料で日本語教室開催（成人が中心） ・習熟度別の 10 名程度のグループ学習 ※専門性のあるボランティア
9	2017/9/21	群馬県	大泉町教育委員会	・小学校に日本語教室を 5 クラス設置※日本語指導助手が各学校に 1 名配置 ・小中学校にそれぞれ知的障害と自閉症情緒障害の特別支援学級 （学級により、20~30%の外国籍児童が在籍） ・特別支援学級の外国籍児童生徒に二学年に 1 名の加配をつける「さくらプラン」 ・特別支援学級に加配をつける「あすかプラン」

10	2018/3/13	愛知県	豊田市教育委員会	・市直営の日本語指導教室を3小学校に設置（来日、3～4ヶ月児童生徒対象） ※日本語指導専門教員ではない（県加配） ※常駐の指導員（ポルトガル語、スペイン語）（市費用） ・外国人児童生徒サポートセンターの設置運営（翻訳・通訳）（市費） ・学校巡回指導員（市費）
11	2018/3/13	愛知県	豊田市こども発達センター（社会福祉法人）	・家庭、幼稚園、こども園、小中学校へ専門的支援 ※「発達・子育て相談」「発達に関する診療・訓練」「障害のあるこどもの通園療育」「福祉・教育関係者への支援」
12	2018/3/13	愛知県	豊田市立E小学校	・各学年に日本語指導教室（国語・算数について個別に特別の教育課程編成と実施） ※外国籍児童67.0% ※担当教員5名（うち1名は日本語指導専門） ※日本語指導員4名（通訳など） ・特別支援学級は障害の種類により3クラスに分けられ、異年齢集団編成。 ※特別支援学級に外国籍児童が占める割合は75%
13	2018/3/13	愛知県	豊橋市立F小学校	・日本語指導の4つの取り組み ※外国人籍児童率21.2% ※「プレクラス」午前中4時間の合計200時間を目安、常勤バイリンガル相談員2名 ※「取り出し授業（集団）」各学年で時間割をそろえて国語、算数の全時間で実施 ※「取り出し授業（個別）」作文による日本語指導や教科の補習 ※「入り込み授業」取り出し指導を終了した児童の在籍学級における指導 ※集団の取り出し授業による日本語と教科の総合学習を特徴とする。
14	2018/9/6	長野県	上田市教育委員会	・小学校4校に日本語教室設置 ※通級指導
15	2018/9/6	長野県	上田市立G小学校	・集中日本語教室（15名在籍3%）（通級） ※県費による常勤講師1名 ※市費による非常勤講師1名（ポルトガル語可・通訳） ・特別支援学級（3クラス）設置

3 本プロジェクト研究の経緯

上記のような訪問調査を経て、2019年に本プロジェクト研究は始まった。本プロジェクト研究における訪問先の選定や、訪問時にどのような点に注目をするかなどの、研究の進め方には、上記の知見と経験が大きく影響を与えている。ただし、以前のものより、言語や外国籍児童の置かれた状況に焦点を強く当てた研究である。研究方法としては、各年度に2ヶ所程度の地域をプロジェクトメンバー間で協議の上選定し、数名が訪問する予定だった。しかし実績としては、本稿冒頭にも書いた通り、パンデミックの影響で開始年度に2地域4つの調査を行なったのみである。その内容については、昨年度の報告書で詳しく記したが、上記の表に合わせて、本稿でも以下のようにまとめておく。

表2 学校・地域における特別な支援体制の現地聞き取り調査（2019年以後）

	訪問日	都道府県	調査先	調査内容
1	2020/1/16	鹿児島県	鹿児島市教育委員会	鹿児島市の外国籍児童の現状とその支援体制について。
2	2020/1/16	鹿児島県	鹿児島市立名山小学校	日本語教室を開講し、通級指導をおこなっている。
3	2020/2/16	沖縄県	フェルナンド氏へのインタビュー調査	言語教師としての視点から、沖縄における言語教育の特性について。
4	2020/2/17	沖縄県	アメラジアンスクール・イン・オキナワ	アジアとアメリカの両方にルーツを持つ児童・生徒を対象とした非営利活動法人の運営について。

4 本年度の状況と今後の展望

先述したように、本年度は訪問調査の計画さえできなかった。そこで2022年1月9日、15時から1時間程度、Zoomを活用して打ち合わせを行い、今後の展望について議論を行った。

本プロジェクト研究の主要な研究活動である訪問調査については、今年度の実施は難しいことがまず確認された。その上で、来年度以後の実施についても検討を行ったが、ある程度パンデミック以前の生活に戻った時点で再開できるだろうという見通しと、完全に終息するまでは実施できないのではないかと意見があった。いずれにせよ、来年度の訪問調査については、不透明であることには変わらない。そこで、来年度以後の研究計画をどのように行うかについて議論が進んだ。これについても、訪問調査の実施が可能になるまで、プロジェクトの進行自体を一時的に休止するという案や、近隣で訪問可能な場所を探す、卒業生などから聞き取り調査を行う、などの意見が出された。

次に、パンデミック以前のように訪問することが可能になった場合のことも話し合われた。この点については、新たな訪問地の選定と併せて、これまでに訪問した地域を再訪し、このパンデミックでどのような影響があったのかを聞き取り調査するという前向きな意見も出された。パンデミックの状況があまりに混沌とし、先の見通しが立てられないため、来年度以後の進め方について具体的な取り決めを行うまでには至らなかった。そこで本稿では、本プロジェクト研究に至る経緯をまとめて本年度の報告に替えることにした。

(文責：竹下)

引用文献

竹下幸男、渡邊健治、深田將揮、生野勝彦「海外のダイバーシティについての検討に基づく日本の小学校の実情と課題」*Journal of Inclusive Education*, vol. 6, 2019, pp. 65-85.

Ⅱ 「学びを結ぶ」オンラインセミナー 報告

畿央大学現代教育研究所は、設立の主旨である、学校現場における教育力向上の一助になる活動の一環として、2013年から研究所研究員による解説と実践を交えたワークショップを実施しています。

今年度は「行動支援計画立案を練習するためのワークショップ」をテーマに、オンラインセミナー形式での開催となりました。

1 実施日時

令和3年8月12日（木） 13時00分～14時45分

2 開催形式

Z o o mを利用したオンラインセミナー

3 セミナー案内文

「チームで進めるポジティブ行動支援」

講師：大久保 賢一（教育学部 現代教育学科 教授）

「やってほしいことをやってくれない」、「やめてほしいことをやめてくれない」といった行動の問題は、教育や対人援助に関わる仕事、あるいは子育てに関わる限り避けがたいものです。しかしそのような行動の問題をどう理解すればよいのか、そしてどのように対応すればよいのかといったことについては、ある程度これまでの科学的知見の蓄積によって明らかにされてきています。

本ワークショップにおいては、問題行動のアセスメントと支援計画の立案に関する基礎的な講義を行い、そして架空事例を用いたグループワークを通して実際に行動支援計画を作成する練習を行います。

「行動支援計画の立案」はスポーツに似ているところがあって、ルールや技術に関する基礎知識は必要なのですが、それだけで上手く取り組むことは困難です。スポーツと同様、実際に頭と身体を動かしながらチームで練習を重ねることが必要です。

今回のワークショップは、職種やお立場を限定せず、どなたにもご参加いただけるようにしました。それは実際の行動支援計画は様々な立場の人たちによって協働して作られていくものであるからです。それぞれの現場においてお役立ていただける学びのあるワークショップにしていきたいと思います。

4 セミナー報告

「学びを結ぶオンラインセミナー」を開催しました。

行動支援計画は様々な立場の人たちによって協働して作られていくという観点から職種や立場を限定せずに募集し、福祉職、心理職、特別支援学校教員、保護者など幅広い立場から76名がワークショップに参加されました。

講師の大久保教授は、大学では主に特別支援学校教員の育成に携わっていますが、学外では広く人が出会う「困り感」を軽減するにはどのような方略に効果があるかを研究し実践の場での検証に関わっています。

今回のテーマ「チームで取り組む行動支援」は、こうした研究の成果をもとにしたものです。



午前中は2時間の講義です。

「問題行動に対する罰的な対応は適切と言えるのか」という問いかけに始まり、問題行動に対する対応を考えました。人の問題行動を減らすため、「罰的な」対応がなされることが長く続いています。しかし「罰的な」対応には一時的な効果があるものの、「罰的な」対応に慣れてしまうと、より大きな問題行動を起こし、結果的に罰的な対応もエスカレートするなどの副作用を生じさせるとのことです。

そこで大久保教授が研究する「ポジティブ行動支援（Positive Behavior Support（PBS）」）が紹介されました。

ポジティブ行動支援とは、アメリカで開発された、当事者のポジティブな行動（本人の QOL 向上や本人が価値あると考える成果に直結する行動）をポジティブに（罰的ではない肯定的、教育的、予防的な方法で）支援するための枠組みのことです。また、ポジティブ行動支援は個人の行動のみを標的とするのではなく、その周囲の人々、あるいは周囲の人々を取り巻く様々な状況も分析とアプローチの対象と捉え、持続的な成果を生み出すための仕組みづくりをめざします。（日本ポジティブ行動支援ネットワークホームページより）

大久保教授が作成した架空事例に基づき、問題行動の間接的な要因、行動のきっかけを明らかにし、目標として、望ましい行動を設定し、結果として当事者が「やりがい」や「称賛」を得ることができる行動支援の計画の作成のプロセスが紹介されました。予めメールで配布した「問題行動となる行動の分析」を資料に、問題を具体的に分析し改善の策を具体化するものです。

詳しいことは、大久保教授による著書「3ステップで行動問題を解決するハンドブックー小・中学校で役立つ応用行動分析学（ヒューマンケアブックス）2019/4/25」でも紹介されているそうです。

午前は大きく以上のような流れで進みました。

午後は、参加者が3人～4人程度の小グループに分かれて、行動支援計画を立案する演習が中心になりました。ここでも大久保教授が作成した架空事案が2例紹介され、予め配布した「行動支援計画の様式」に基づき少人数による検討が重ねられました。このセッションではZoomのブレイクアウトルームを使い、午前中の講義を参考にされた参加者が、それぞれのお立場から熱心に討議されていました。

以下では、セミナー終了後に参加して下さった皆様にお伺いした感想やご意見を紹介いたします。50人の方がお答えくださいました。

○セミナー全体の満足度について

満足：48、やや満足：2

○今後受講したいテーマ

- ・新学習指導要領に関する内容：11
- ・教科教育に関する内容：7
- ・プログラミング教育に関する内容：8
- ・最新の研究事例に関する内容：22
- ・学校運営・学校教育に関する内容：8
- ・特別支援教育に関する内容：38
- ・その他：7

○ご意見、ご要望（記入数 25）

「大久保先生の講義、とても分かりやすかったです」といった声をたくさんの方から頂きました。それら以外のご意見・ご要望を抜粋して紹介させていただきます。

- ・ABAの理論と方法をこんなに分かりやすく聞きやすく教えていただき感謝します。PBSのよさに少し触れられた気がしました。
- ・福祉関係者として、幼稚園や学校の現場で支援をするにあたって、明日からでも使える考え方や工夫を、講義やディスカッションの中でたくさん得ることができました。
- ・現場での悩みごとは尽きませんが、迷ったら原点に戻り、一つひとつ丁寧に、楽しくやっていくことを基本にしていきたいと思いました。
- ・この内容を無料で実施していただいたことに感謝申し上げます。関わっているお子さんの顔を思い浮かべながら、この学びを日頃の支援に活かすことを考えつつ受講できました。
- ・1日とはいえ、これでも少なく感じるくらい。自分の現場にどう生かすか、落とし込んでいくかを自分の課題にしたいと思います。
- ・もっともっと広まってほしいと思いました。そして広めるためにどうしたらいいのかを考えていきたいと思いました。問題行動だけに着目せずどうやったらいいのか？を学べたことはとても興味深く、通信

教育があるなら入学したいと思いました。

- ・日々、生徒の注意引による問題行動があります。小学部では、注意引と分かっている、わざと騙されて声を掛ける指導が主流だと思い、びっくりしています。9月から、代替行動を生徒に教えていこうと思います。
- ・個別の支援計画について、講義だけでなく実践的に考えディスカッションする時間があり、その中で他職種の方とお話することができて大変参考になりました。
- ・難しいのは承知しておりますが可能であれば数日にわけて研修会を行ってもらえるとありがたいです。参加者に支援計画をたててもらうのは非常に良いのですが、一般の方には難しく時間が足りない感じがありました。
- ・オンラインでの開催で遠方より参加させていただくことができました。明日からまずは自分の関わり方を見直してみようと思います。
- ・随伴性を明確にし、それぞれに対する方略を分けて考えることについて、基本のキではありますが実際に書き出すことで、介入時に想定されることとその対策について具体的に検討して準備することができるのだと改めて思いました（うまくいかないときは想定が足りないし計画と準備が足りない）。
- ・事前に配布されたPDFがA4一枚に6枚が集約されたものだったが、書き込みするのに小さすぎた。文字も読みにくい。グループワークは、ちょうど良い人数で全員顔出し、声出し参加で大変活発な意見交換ができた。資料以外の内容は大変満足でした。

今回のテーマ故に、今後受講したいテーマが特別支援教育に関する内容であることは当然だと思いますが、それら以外にも様々な内容のご提案を頂き感謝いたしております。

本学教員の研究成果を教育現場の皆さまのお役に立てるよう発信してまいります。

今後とも、よろしくお願いいたします。ありがとうございました。

畿央大学現代教育研究所
令和3年度 成果報告書

発行日 令和4年3月31日
編集・発行 畿央大学現代教育研究所
〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2
TEL 0745-54-1601 FAX 0745-54-1600
<https://www.kio.ac.jp/rime/>
e-mail : soumu@kio.ac.jp

株式会社アイプリコム
〒636-0246 奈良県磯城郡田原本町千代360-1
TEL0744-34-3030（代） FAX0744-34-3040

おしえ × まなび

畿央大学 現代教育研究所

令和3年度 成果報告書

Contact

畿央大学現代教育研究所 (<https://www.kio.ac.jp/rime/>)

〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2

TEL : 0745-54-1601/FAX : 0745-54-1600

MAIL : soumu@kio.ac.jp