

畿央大学現代教育研究所 平成 28 年度 成果報告書

「教師としての資質能力を育てる」

Vol.5

CONTENTS

- I プロジェクト研究報告
- II 「学びを結ぶ」ワークショップⅣ 報告

KiO University

刊行にあたって

畿央大学の研究リソースを地域社会の教育に役立てることを目的に2012年に設立しました畿央大学現代教育研究所は、5年目の活動を終えました。

2016年は、研究所にとって新しいステップの年でした。研究テーマ「教師としての資質や能力を育てる」を維持しつつ、サブテーマ「ポスト現代教育の在り方についての戦略的研究」を設定し、プロジェクト研究の第二期に着手しました。

変化の激しさが増す現代において『共に生きる個々の多様性を認め合えること』を、個人と社会が共に豊かさを実現するための能力と捉え、学校、家庭、地域社会等の様々な場で行われる教育活動において育てるべきものとし、主体的かつ協働的な学習の具体像を明らかにし、近い将来の現代教育の在り方を追究することを研究の目的と設定しました。

特別支援教育と情報教育を2つの軸にしながら、それぞれに基礎研究と実践開発研究のプロジェクトを具体化し、研究に取り組み始めています。実践開発研究では、従来通り現職教員の方々にも客員研究員として研究に参画いただき連携・協力を進めています。

毎年8月に実施している「『学びを結ぶ』ワークショップ」は4回目となり、教育現場の皆様のニーズに応えることで、一層多くの先生方にご参加いただけるようになってきました。

本報告書では、2016年度の畿央大学現代教育研究所の研究活動の成果の報告をさせていただきます。学校・園の現場の皆様方には本書をぜひご一読頂き、本研究所の活動をご理解いただくとともに、今後の活動への忌憚なきご指導、ご意見やご希望をいただければ幸いです。

平成29年3月31日

畿央大学現代教育研究所 所長 西尾 正寛

畿央大学現代教育研究所 平成 28 年度 成果報告書 目次

刊行にあたって

I プロジェクト研究報告

| | | |
|-----------|---|----|
| 基礎研究 I | 「ダイバーシティ教育開発の基礎的研究」 | 1 |
| 実践開発研究 I | 「インクルーシブ教育の視点を取り入れた図画工作科と音楽科の授業改善に関する実践的検討」 | 13 |
| 研究 1 | 「地平線の目標設定からの図画工作科指導の改善」 | 13 |
| 研究 2 | 「多様なニーズに対応する協同的な学習の実現をめざす音楽科の教材開発」 | 21 |
| 基礎研究 II | 「教育メディア活用の在り方の基礎的研究」 | 30 |
| 実践開発研究 II | 「地域社会における教育課題に応じる教育メディアの在り方の研究」 | 34 |
| 研究 1 | 「双方向のコミュニケーション手段としての地図の活用をめざす小学校社会科の授業開発」 | 35 |
| 研究 2 | 「小中連携を視野に入れた英語 Can-Do List の作成」 | 41 |
| 研究 3 | 「情報教育および情報科教育の連携」 | 45 |

| | |
|-----------------------|----|
| II 「学びを結ぶ」ワークショップⅣ 報告 | 51 |
|-----------------------|----|

I プロジェクト研究報告

基礎研究 I

「ダイバーシティ教育開発の基礎的研究」

| | | |
|-------|-------|---------------|
| 研究代表者 | 渡邊健治 | (畿央大学教育学部教授) |
| 研究分担者 | 小野尚香 | (畿央大学教育学部教授) |
| | 岡本啓子 | (畿央大学教育学部教授) |
| | 大久保賢一 | (畿央大学教育学部准教授) |
| | 古川恵美 | (畿央大学教育学部准教授) |
| | 石川裕之 | (畿央大学教育学部准教授) |
| | 細越寛樹 | (畿央大学教育学部准教授) |
| | 竹下幸男 | (畿央大学教育学部准教授) |
| | 宮村裕子 | (畿央大学教育学部講師) |
| | 深田将揮 | (畿央大学教育学部講師) |

1 研究の目的

ダイバーシティとは、文化、人種、国籍、ジェンダー、障害、宗教、政治的信条などのそれぞれが多様であることを意味する。ダイバーシティ教育とは、これらの多様性を受け入れ、互いに尊重し合う態度や行動を醸成することである。今、障害者の権利条約が日本においても批准され、小中学校等におけるインクルーシブ教育の推進が大きな課題になっている。インクルーシブ教育を推進していくには、一人ひとりの子どもの個性を尊重し、多様性を受け入れ、互いに尊重し合うというダイバーシティ教育の理念が学校現場に受け入れられ、承認されていくことが欠くことのできない前提である。ダイバーシティ教育を実現していくためには、小中学校等における教育の改善、教員養成における教育のあり方の改善、現職教員の研修が緊要の課題となる。そこで、本プロジェクトにおいては、学校における「ダイバーシティ教育」に関する基礎的研究を行うことを目的とする。

2. 研究の方法

本研究プロジェクトにおいては、子どもの個性と自尊を育むダイバーシティ教育の開発研究を意図し、文献的検討や研究協議会による情報交換を通して先行研究をレビューし、ダイバーシティ教育に関する理論的な整理を行う。さらに我が国の学校におけるダイバーシティ教育に関する実態を調査し基礎的な資料とする。

3. 今年度の研究の方法

平成28年度においては、第1部：ダイバーシティ教育に関する理論研究、第2部：学校を対象とした調査、を実施した。

○第1部：ダイバーシティ教育に関する理論研究

文献的検討

○第2部：学校を対象とした調査

1. アンケート調査：「小学校におけるダイバーシティ（多様性）教育の調査について」
2. 教育委員会及び学校を対象とした訪問調査
3. 学会発表等

4 成果

第1部：ダイバーシティ教育に関する理論研究

一 文献的検討 小野尚香 宮村裕子 石川裕之 渡邊健治 大久保賢一 一

① ダイバーシティ教育に連環するインクルーシブ教育に関する文献的検討

インクルーシブ教育では、子どもたちが共に学ぶという考え方とともに、在籍する子ども一人一人の多様な特性によるニーズを把握し、適した学習支援の手立てが求められる。CiNii (Citation Information by National Institute of Informatics) などを用いてダイバーシティ教育と連環するインクルーシブ教育について検索すると、海外の教育実践についての解説・考察が行われている研究がある。

オーストラリアでは、例えば先進的と考えられるクイーンズランド州において、インクルーシブ教育は障害にとどまらず、アボリジニなどの原住民文化も含めた、文化的・言語的多様性やそれ以外の多様な要素を全て包摂するインクルーシブ教育に重点が置かれ、個々の生徒の差異を尊重しそのニーズに対応することが求められている（例えば、本柳、2008、2009；片岡、2011）。

アメリカではNCLB法とIDEAにより、障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスが義務付けられている。しかしながら、NCLB法は教科に関する内容を中心に指導することが義務付けられていることから、法律と現場の間には乖離が見られる（野口、2014）。ハワイ州においては、多文化共生社会を踏まえて包括的生徒支援システム（CSSS）を用いてインクルーシブ教育の推進に供している（船越、2013）。特に学校への親の参加と地域機関などとのパートナーシップ教育において、子どもの多様性とニーズに基づく支援を重視し、障害、貧困、移民などと関連して「社会的排除に陥りやすい」児童生徒に対する取り組みが進められている。さらに、能力の高い生徒（ギフテッド）の教育も重視している。

北欧諸国ではインクルーシブ教育の基礎がすでに醸成されている。ノルウェーでは、社会や子どもの前提条件などに関係なく、インクルージョンという観点からすべての子どもを対象に良好な学習環境を構築することを目的とする「LPプログラム」がある。学級経営に焦点化した教員による課題分析プログラムが含まれる（是永、2012）。デンマークにおける「ギフテッドプログラム」は、IQが高いだけでなく社会的に課題がある子どものためのプログラムである。自尊心（安全、自信）とネットワーク（他者とのかわり、社会性）を活動の要点として、特別なニーズのある子どもへの対応を通常教育の改革に位置付けて実践しており、逸脱する可能性のある子どもを含みこむために学校の機能を拡充したものである（是永、2012）。フィンランドは、PISAでもトップレベルの国であるが、その成功の主要な要因は幅広くフレキシブルに行われている特別教育サービスであろうと述べている（Kuorelahtiら、2012）。このサービスを受ける子どもの数は30%にも達し、子どもの言語の問題に早期から幅広く対応できている。スウェーデンでは、ノーマライゼーションを徹底する社会政策を背景に、教育の制度においても実践においてもダイバーシティという概念が織りなされ、個別の指導計画などによって子どものニーズ（障害、病気、言語、社会的性差、文化的価値など）

を捉え、一人一人のニーズに応じた学習保障を重んじている (Ono, 2015 : 小野 2015, 2017)。

日本に目を向けると、2017 年度から、発達障害のある子ども、外国人児童や貧困などによる学力課題の解消に向けた方策が強化される (平成 29 年度文部科学省関係予算) が、実施にあたって、発達障害を例にあげると、困難さもその程度も多様であることを認識していく必要がある。

日本のインクルーシブ教育システム構築への課題として、共に学ぶ場の設定を追求し、個別の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備し、授業のユニバーサルデザイン化と共にクラスワイドな支援から個別支援への重要性が示され (石塚ら、2013)、インクルーシブ教育について、すべての子どもが共に学ぶ場の設定と平等で包括的な教育としても論じられている (韓ら、2013)。

通常学級、特別支援学級、特別支援学校という三者択一制に対して、「共生社会の形成」を志向するならば、全員が居住地域学校に学籍を置く (残す) 方法を大胆に打ち出すべきであるという意見 (渡部、2012) や、「義務教育段階におけるすべての子どもが居住地校に (副) 学籍を置く新方式」の提言もある (渡部、2011)。多様なニーズに対応するインクルーシブ教育の視点を取り入れたキャリア教育においては、子どもが自身の特性について認識して、それを他者に伝えて支援をを求めることを学ぶ実践的な機会を提供する必要性についても言及されている (野口、2012)。「ダイバーシティ教育の再定義と構成概念の検討」も進められている (韓ら、2016)。日本におけるダイバーシティの概念規定を、社会的脈絡を意識して、現場のインクルーシブ教育の実践と連環して検討していくことが今後の課題である。

(引用文献)

石塚謙二、他 (2013)「インクルーシブ教育の構築に向けた行動分析の貢献と課題 (第 31 回年次大会 大会企画シンポジウム)」日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集 (31)、25.

Ono, Naoka (2015) The standard of preschool education for children with disabilities in Sweden, The Journal of the International Association of Early Childhood Education, Vol. 23, 69 - 82.

小野尚香 (2015)「スウェーデンの特別支援教育」育成 vol.499 - 507.

小野尚香 (2017)「スウェーデンにおける就学前『特別支援教育』の実践と日本における活用」(第 25 回大会企画シンポジウム)」LD 研究、26 卷 (印刷中).

片岡美華 (2011)「海外動向 オーストラリアのインクルーシブ教育施策と合理的調整-クイーンズランド州の動向を中心に-」全国障害者問題研究、39 卷、49 - 53.

韓昌完、他 (2013)「日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察: 現状分析と国際比較分析を通して」琉球大学教育学部紀要 83, 113-120 .

韓昌完、他 (2016)「ダイバーシティ教育の再定義と構成概念の検討」Journal of Inclusive Education, vol.1, 19-27.

Kuorelahti, Matti, 牟田悦子 (2011)「「誰か支援が必要な人はいませんか？」-フィンランドの通常の学級にいる特別なまたは個別のニーズのある子どもたち- (第 19 回大会特集)」LD 研究、20 卷、174-188.

是永かな子 (2012)「通常学校におけるインクルーシブ教育のための教育方法-ノルウェーの LP モデルとデンマークのギフトプログラムを中心に-」高知大学教育学部研究報告、72 号、169 - 179.

野口晃菜 (2012)「特集 キャリア教育 多様なニーズに対応するインクルーシブ教育の視点を取り入れた

キャリア教育」月刊生徒指導、42 巻、30 - 33.

野口晃菜、他 (2014) 「特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題－米国イリノイ州第 15 学区を中心に－」障害科学研究、38 巻、117 - 130.

船越知行 (2013) 「ハワイ州におけるインクルーシブ教育と CSSS (包括的生と支援システム) の役割に関する研究－学校朝食プログラム (SBP) を通じて－」目白大学総合科学研究、9 号、1 - 16.

本柳とみ子 (2008) 「オーストラリアの学校教育における多様性の対応」比較教育学研究、36 号、83 - 85.

本柳とみ子 (2009) 「オーストラリアの学校におけるインクルーシブ教育－クイーンズランド州の公立学校を事例として－」早稲田大学大学院教育学研究科紀要、別冊 17 - 1、123 - 133.

渡部昭男 (2011) 「日本型インクルーシブ教育システムへの道」特別支援教育研究、650 号、7 - 10.

渡部昭男 (2012) 「提案 1: 中央教育審議会・特別委員会による 2012 年最終報告の意義と課題 (日本型インクルーシブ教育システムへの展望)」日本教育学会大会研究発表要項、71、100. (文責 小野尚香)

② 韓国における「多文化家庭」の現状について

今年度は、韓国における「多文化家庭」の現状を把握するとともに、多文化教育・異文化理解教育に関する資料を収集した。多文化家庭 (あるいは多文化家族) とは近年韓国社会で広く使われるようになった用語で、国籍や文化の異なる男女 (夫婦) やその子どもによって構成される家庭を指す。近年の国際結婚の増加によって多文化家庭が年々増加しており、特に多いのが 40 ~ 50 代の中年韓国人男性と中国 (朝鮮族を含む) や東南アジアから来た 20 ~ 40 代の比較的若い外国人女性の国際結婚によって生じたケースである。多文化家庭の増加には、わが国同様、韓国社会の国際化や経済のグローバル化が影響しているとともに農村部における「嫁不足」が影響している。

政府統計によれば、2015 年時点で韓国国内の多文化家庭は 27 万 8,036 世帯に達している。また、結婚移民者・帰化者は 30 万 4,516 名おり、出身国籍は中国 (朝鮮族) 30.8%、中国 (朝鮮族以外) 22.4%、ベトナム 20.8%、フィリピン 6% の順に多い。その他の東南アジア諸国の出身者 3.9% を合わせると、全体の 8 割が中国と東南アジアの出身者で占められている。多文化家庭に生まれる子どもも年々増加しており、2015 年時点で国際結婚によって生まれた児童・生徒が全児童・生徒数に占める割合は、初等学校で 2%、中学校で 0.8%、高校で 0.4% となっている (教育部報道資料、2015.03.17、韓国教育開発院教育統計サービス、<http://kess.kedire.kr>)。

韓国では 2010 年代に入って多文化家庭への注目が高まり、関連した書籍が書店に並ぶようになった。特に京畿道所在の出版社韓国学術情報は、多文化家庭に関する書籍を多く刊行している。今年度収集した資料は、以下の通りである。イ・ヒョンハ (2010) 『農村多文化家庭結婚移住女性の地域社会参与研究』韓国学術情報、イ・ヒョンジョン (2011) 『未来の私たちを作る多文化校案』韓国学術情報、チェ・クムヘ (2012) 『韓民族か、多文化か? - 韓・中国際結婚を通して見た韓国の多文化家庭 -』韓国学術情報、ムン・ソンシク、キム・イジン、キム・ヨンギョン、キム・ミンジュ (2012) 『多文化家庭の理解 - 結婚移民家庭の家庭暴力、子女いじめ、学習不振』韓国学術情報、キム・テジョン (文)、チョン・ヤンジャ (絵) (2015) 『ママは外国人』韓国読書指導会、EBS (2015) 『EBS 多文化家庭特集ドキュメンタリー ガチョウの夢』EBS メディアセンター (DVD 資料)。

また、こうした社会の急速な多文化化に対応すべく、メディアを通じた多文化教育・異文化理解教育も盛んになっている。たとえばわが国のNHK教育に相当するEBSでは「女性結婚移民者のための韓国語」や「韓国語料理ショー」など外国人（特に結婚移民した女性）のための多様な番組を提供しているし、「ガチョウの夢」(EBS)や「多文化嫁姑熱戦」(同前)、「私たちは韓国人」(MBS)など多文化家庭をテーマにしたドキュメンタリー番組も制作されている。(文責 石川裕之)

③ 社会教育領域におけるダイバーシティ教育およびインクルーシブ教育に関する文献的検討

本研究グループでは「ダイバーシティ教育」を、「文化、人種、国籍、ジェンダー、障害、宗教、政治的信条などの多様性を受け入れ、互いに尊重し合う態度や行動を醸成すること」と定義している。本稿の役割は、このダイバーシティ教育と連環するインクルーシブ教育について、社会教育の領域から先行研究を検討することである。しかし、国立情報学研究所の学術情報データベース”CiNii”で「インクルーシブ教育」を検索しても、先行研究の多くは、就学支援を含む学校現場での児童生徒に対する教育および支援の在り方や人的制度を含む環境整備に関するもので、それらの関心領域は学校教育である。

では、社会教育の領域において「インクルーシブ」や「ダイバーシティ」は全く度外視されてきたのかと言えば、決してそうではない。我が国に固有の社会教育では、学習者の多様性や自主性が前提とされており、学校教育のような共通の教育課程が位置付けられていないため、その学習課題には当然のこととして多様性や地域性が盛り込まれてきた。社会教育研究では、「多様性」に関する検討がどのような形で取り組まれ、どのような課題が提示されているのだろうか。1990年代から社会的弱者やマイノリティに関する研究に取り組んできた(野元、2014)とされる日本社会教育学会では、年報『日本の社会教育』において、毎回の特集テーマを設定している。「障害者」を焦点化したテーマはこれまで特に組まれていないが、以下の各号に、多様な人々が学習主体として盛り込まれているを確認することができる。

「労働の場のエンパワメント」(2013年)の号には、障害者雇用および雇用以前の問題を取り上げた論稿や、ホームレス状態にある若者の就労支援に関する論稿が収録されている。ここでは、「労働者」や「働くこと」を、個人ではなく集团的・協働的な「場」としてどのようにエンパワメントできるかという過程が重視されている(朴木、2013)。「社会的排除と社会教育」(2006年)の号では、シチズンシップからの排除(エスニック・マイノリティ)の構造とそれへの対抗戦略に関する論稿、ホームレスの成人や不登校・ニートの青少年に対して自立支援を行うNPOの事例研究、知的障害者の親の社会的排除経験に関するライフストーリー実践研究等が収録されている。ここでは社会的に排除される人々の問題を人権との関係で捉え、排除に対抗する社会教育は、「人々のライフコースを協同的に再構築する活動を創り出す学びの論理を解明することを課題とすべき」(宮崎、2006)としている。「アイヌ民族・先住民族教育の現在」(2014年)の号では、「先住民族」の権利保障の観点から、当事者の教育要求に関する研究が行われている。ここでは、アイヌ民族自身が学習し文化伝承の活動を行うことや、それらについて日本人が学ぶことについての論稿が収録されている。また、研究倫理上の問題として、アイヌ民族の人々を研究対象としてのみ捉えることへの批判と向き合わなくてはならない、つまり、当事者の主体性や意思を無視する姿勢を研究者が持つてはならないことが指摘されている(野元、2014)。

次に、同学会の研究紀要『社会教育学研究』(旧『日本社会教育学会紀要』)に収録された近年の「社会教

育研究の動向」を概観すると、障害者の自立や労働、多様な文化的背景をもつ人々や社会参加を困難にする人々、課題を抱える子どもや若者に関する研究は、いずれも「実践研究」にカテゴライズされている。この分類は便宜上のもので普遍性はないが、一応の傾向としては、こうした多様な人々を研究対象とするテーマは、社会教育研究においては実践研究として認識されており、逆に歴史研究や理論研究、政策研究としての位置付けは薄いのではないかとのことである。同紀要に掲載された投稿論文（2006～2016年度）のうち、今回探索した範囲に限って言えば、特定の時代や学習集団に焦点を絞った非常に狭い範囲での歴史研究や、社会の変動や構造改革を特定の解釈で捉えて批判するような運動論的な研究が多く見られた。他方、日本における「インクルーシブ教育」に多少なりとも関連すると思われるものの題目を確認したが、取り立てて本数が多いとは言えない。海外の先進事例から学ぶ研究は見られるが、「インクルーシブ」や「ダイバーシティ」等の新しい概念を真正面から取り上げて検討するものはほとんど見られなかった。

社会教育研究においては、障害者等の多様な人々は、多文化共生やジェンダーの問題等と同様に、「学習者」や「学習課題」の一つとして認識され、当事者の学習権や学習活動を支援するための学びの場づくりが実践として描かれることが多い。その反面、障害種別や個別の手立てまで掘り下げるケースは非常に少ないし、「障害者」に焦点をあてた理論的な研究や歴史研究、政策研究は多くないことを指摘できる。また、近接領域との接点に関わる検討も、福祉分野との関連が若干提示されているものの、未開拓と言える。その意味で、「インクルーシブ」や「ダイバーシティ」は、学校教育領域での質的な改善を提起するためのキーワードであり、社会教育研究においては、別の視覚から捉えていくことが必要であるように思われる。

(引用文献)

野元弘幸（2014）「アイヌ民族・先住民族教育研究の課題と展望」日本の社会教育、第58集、8-25。

朴木佳緒留（2013）、「労働の場のエンパワメント」日本の社会教育、第57集、7-18。

宮崎隆志（2006）「モデルなき時代の社会教育」日本の社会教育、第50集、9-19。 （文責 宮村裕子）

第2部：学校を対象とした調査

1. アンケート調査：「小学校におけるダイバーシティ（多様性）教育の調査について」

渡邊健治 大久保賢一 竹下幸男 深田将揮

(1) 調査時期：2017年1月15日～2017年2月25日

(2) 調査対象：全国小学校1320箇所（無作為抽出）

(3) 調査内容：①回答者プロフィール、②学校の児童数等、③児童の状況について、④児童の多様性に配慮した教育について、⑤児童の多様性に配慮した教育を行うことに関する先生の考えについて、⑥多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育に関する先生の考えについて

なお、分析結果は、紀要や学会誌に投稿予定である。

2. 教育委員会及び学校を対象とした訪問調査

(1) 浜松市教育委員会

日時：2016年12月16日（金）14：30～15：30

訪問対象：浜松市教育委員会学校教育部教職員課

訪問者：渡邊健治・石川裕之

浜松市の発達支援学級（特別支援学級）数は小学校115学級、中学校92学級の計247学級である。通級指導教室は、言語障害対象が9小学校14学級279名、幼児対象が10小学校20学級175名、学習障害等対象が9小中学校15学級で小学校175名、中学校66名である。通級として幼児を対象にしているところに特徴がみられる。また、浜松市に発達支援教室が設置されており、発達支援教育指導員（非常勤）が1名配置されている。指導形態は、別室による個別指導、または教室での寄り添い指導を行っている。指導内容は在籍学級の時間割の内容で、教科の補充学習が中心である。子どものクールダウンの場としても活用している。インクルーシブ教育の観点では、発達支援教室が設置されていることにより、通常の学級の児童生徒の個別のニーズに対応できるシステムを導入しているところに特徴がある。

日時：2016年12月16日（金）15:30～16:30

場所：浜松市教育委員会学校教育部指導課、教育相談支援センター

訪問者：渡邊健治・竹下幸男・石川裕之

2016年5月1日現在、浜松市に在籍する外国籍の小学生は1,013名、中学生は480名で、合計1,493名にのぼる。市全体の小学校在籍者数が43,265名、中学校が20,999名の合計64,264名であるため、全体で約2%程度、外国籍の児童・生徒がいることになる。その国籍は24カ国にわたり、多国籍である傾向がわかる。これらの国籍の内訳は、ブラジルが49.6%と最も多く、ついでフィリピン16.6%、ペルー12.6%、ベトナム9.2%、中国6.0%、インドネシア3.1%、その他2.9%となっている。これら外国籍の児童生徒は市内149小中学校のうち79.9%にあたる119校に在籍している。そのうち、30名以上の多数が在籍校は9校、9名までの少数在籍校は66校である。市内の6箇所に集住地域があり、それぞれの集住地域では、同じ国籍の児童生徒が多い傾向がみられる。

公立小中学校への、これら外国籍児童生徒の編入にあたり、市では就学ガイダンス、入学準備ガイダンスを実施し、日本の小中学校のあり方や制度などについて、事前に保護者に説明を行い、円滑に編入できるようにしている。このガイダンスにはポルトガル語、スペイン語、タガログ語、ベトナム語、中国語、インドネシア語の通訳が対応し、保護者が抱えている日本の学校に対する不安を取り除き、就学を促進している。

編入に際し、「日本語指導が必要」と各学校が判断した児童生徒は全体の64.8%であった。一方で、日本国籍の児童生徒の中にも、外国にルーツを持つ場合がある。そのうち、海外生活が長い、家庭内では保護者の母語で会話をしている、などの理由で日本語指導が必要な者は173名いる。

上記のような現状について浜松市では、浜松市教育委員会、学校教育部指導課、教育相談支援センターが中心となり、「外国人子ども教育支援推進事業」を実施している。センターには相談員7名、協力員1名が常駐し、教育相談や学校訪問を行っている。具体的には、バイリンガル支援者を派遣し、学習支援、面談などの通訳、便りなどの翻訳、学習支援、保護者との連絡の通訳や翻訳をおこなっている。適応支援、学力向上を目的に指導補助者も派遣している。これらは「ライフコース（成長の道すじ）を見据えた支援」を目指している。それは、児童生徒に夢を持たせる、夢をつなぐ、夢を実現する支援である。ロールモデルとなるような、卒業生と出会う機会を設け、子どもが日本においてどのような未来を実現するのか考える契機にしている。

また NPO と業務委託を結び、初期適応支援、母国語支援、通訳・翻訳業務に加え、日本語学習支援も行っている。他に、ボランティアによる日本語支援も行われている。また、教育支援の充実を目指して浜松市外国人子ども支援協議会を設置したり、教員や支援者の資質向上を目指す研修会を定期的実施するなど、行政として充実した支援体制を敷いていることが窺われる。

今回のお話で興味深かったエピソードを紹介しておこう。かつて他県から、浜松市のある小学校に転校した児童に、担任がこれまでの学校との違いを尋ねたところ、外国人の児童が多いことをあげたという。それを聞いて、そのクラスの児童たちは、外国人児童が多いことが日常であるため、むしろそうでない小学校があることに驚いたという。このエピソードは、浜松の児童が多文化共生の状況を当然のものとして受け入れていることを示しており興味深い。

(2) 広島市の小学校、教育委員会等

日時：2017年2月17日（金）9：30～12：00

場所：広島市立基町小学校

訪問者：竹下幸男・深田将揮

学校の現状、児童の実態、日本語教室の実態、特別支援教育の実態などについて聞き取りを行った。児童数121名、6学年6学級、特別支援学級（知的障害）、特別支援学級（情緒障害）、日本語指導教室（世界なかよし教室）を有している。全児童数のうち外国にルーツを持つ児童が71名という現状である。学校の運営組織として特別支援教育委員会が設けられており、メンバーとして校長、教頭、教務主任、特別支援コーディネーター、特別支援学級担任、交流学級担任、養護教諭が含まれている。また、世界なかよし教室（日本語教室）運営委員会も設けられ、校長、教頭、教務主任、なかよし学級担当者が所属している。特別支援学級教員（知的障害）1名、特別支援学級（情緒障害）1名が配置されており、日本語指導教室（世界なかよし教室）では、正教員2名（チーフ1名を含む）、臨時採用教員が1名、非常勤講師が2名配置されている。世界なかよし教室のチーフは、教務主任が兼ねており、児童に入室、退室の変動があるため時間割編成等で柔軟に対応できている。同時に教務主任がチーフを兼ねていることにより、単に日本語指導ばかりでなく担任の目を持って指導にあたることができている。

その世界なかよし教室では、30人から50人程度の児童が個別、または、集団での指導を受けている。世界なかよし教室は、取り出し指導、入り込み指導、全員会という3つの方法で運営されている。取り出し指導とは、「国語科」「算数科」「社会科」を中心として、学級での教科学習に変えて、教科学習の土台となる「日本語指導」を別教室で学習するもので、学級に帰す時期を想定して、それぞれ「個別の指導計画」に沿って指導するものである。また、入り込み指導は、取り出し指導は行わないが、教科学習の理解に配慮の必要な児童への支援や学級に帰したばかりの児童が一斉指導の中でなめらかに位置づくよう指導を行うものである。全員会は、自分にルーツのある国や日本の文化や言語の異質性や同質性を自然な形で受け止め、それぞれの国を尊重するとともに、多様性のある柔軟な考えを持てるような指導を行っている。つまり、世界なかよし教室の児童全員が参加する活動である。

小学校の特色ある取り組みとして、国際理解活動、保護者・地域を巻き込んだ取り組みが行われている。国際理解活動の具体的な活動として以下のような取り組みが行われている。

○国際理解デーの実施

なかよしグループを単位として、ウォークラリー形式で5か国の各コーナー（20分）を回り、異年齢のつながりを深め、世界の国々や地域の文化に触れ、知識を深める。また、自分たちの生活に引き寄せて考え、多様性や共通性の価値に気づく活動を行う。

○AHI（アジア保健研修所）との交流

アジア12か国からの研修生約20名がヒロシマや基町の平和学習について学ぶとともに、児童と給食交流を行う。英語で会話をしたり、基町ソーランや籠踊りを披露したりする。

また、保護者・地域を巻き込んだ取り組みとしては、

①保護者・地域への啓発の場として

学習発表会等で児童が学んでいる多文化共生を地域の人たちに紹介する。また、PTAバザーで餃子作り等異文化理解を深めるための活動を行っている。

②地域行事を通して

年1回開かれる地域のまつりである「砂持加勢まつり」で世界なかよし教室の全員会（4～6学年）が「籠踊り」を披露する。また、その他の取り組みとして校内研修を通じて日本語指導や多文化理解のあり方について教員が学びあい、指導に繋げることも行われている。

これらの基町小学校での取り組みは、二宮孝司校長先生が全国での講演会や教員研修等で伝えている。また、2016年には地元の広島テレビがニュース番組の中で取り上げて紹介している。

日時：2017年2月17日（木）13：30～15：00

場所：広島市教育委員会、学校教育部指導第一課

訪問者：竹下幸男、深田将揮

広島市における外国人児童生徒の教育支援事業についてお話を伺った。広島市では、帰国した大戦中の残留邦人やその子孫も含めた外国人の地域公教育への受け入れを、「広島市帰国・外国人児童生徒教育支援事業」と位置づけ学校教育部指導第一課の中で支援を行っている。広島市の特徴は、すでに述べたように一つの小学校（基町小学校）に外国人児童が集中していることである。このような状況もあり、行政のレベルでいえば、市全体に手厚い支援体制が敷かれているわけではない。

「広島市帰国・外国人児童生徒教育支援事業」は平成2年から行われているが、2016年度現在41名の有償ボランティアが「指導協力者」として登録され、市内48小学校に在籍する92名の児童、15中学校に在籍する31名の生徒のために派遣されている。指導協力者は日本語を主とした基礎的な学力補充を行なう。そのため、指導協力者は日本語を教える能力を有するものが採用されている。また、3名が「教育相談員」として登録され、帰国・外国人の児童生徒の学習や進路、生活などについて、教職員や保護者への相談活動や助言を行っている。

支援を必要とする児童生徒の国籍は、フィリピン、中国、タイ、ネパール、韓国、イギリスなど多岐にわたる。日本の公教育に編入する際に生じる問題については、教育委員会よりもむしろ市民相談コーナーで対応することになっており、受け入れのための特別なガイダンスなどは行われていないのが現状である。また、通訳の対応などもまだ十分とは言えないようである。

日時：2017年2月17日（木）13：30～15：00

場所：広島市教育委員会学校教育部特別支援教育課

訪問者：竹下幸男、深田将揮

広島市においては、小中学校の通常の学級における特別な教育的支援の必要な児童生徒は平成28年度5.0%で4,660名、幼稚園、高等学校で169名である。特別支援教育体制充実事業として、幼稚園、小学校、中学校、高等学校への専門家チームによる巡回相談指導の実施は平成27年度274回行われているが、医師が年3回実施しているところに特徴がある。特別支援教育アシスタント事業として、肢体不自由児や発達障害児の学校生活支援・介助に平成28年度はアシスタントを401名派遣している。平成28年度、特別支援学級は小学校316学級1,489名、中学校122学級511名で合わせて2,000名である。平成24年度の1525名から475名増加している。通級による指導は、平成28年度小学校364名、中学校33名で平成24年度の333名、23名から微増である。広島市は市立の特別支援学校を設定しており、1学校で478名在籍していて、日本で最も多い児童生徒数となっている。特別支援学校の33名の他、小中学校に9名の医療的ケアの必要な子どもが在籍しており、多様なニーズに対応を迫られている実態が見て取れる。

日時：2017年2月18日（土）10時00分～12時00分

場所：広島国際センター「ひろしま日本語教室」

訪問者：竹下幸男、深田将揮

当教室は、まったくのボランティアで運営されており、広島市をはじめとして、近隣県からも、日本語を学ぶ必要のある人々に無料で日本語教室を開催している。1987年から活動を開始し、現在では30年にも及ぶ歴史をもち、2016年には「広島ユネスコ協会」から活動奨励賞を表彰されている。

日本語を教えるのは、教授歴がある、日本語教育について学んだことがある、などの専門性を持ったボランティアの方々である。一方、学びに来るのは、海外で育った日系2世をはじめ、中国、インド、ベトナム、ミャンマー、アメリカなどから来た人々である。当地の企業の労働者や技能実習生、JETプログラムで来日している方、なかには、山口県の岩国基地から学びにくる人もいる。

生徒の数は50～60名程度、国籍は30前後に及び、ボランティア15名で運営されている。生徒はほとんどが成人で、子どもの数が必ずしも多くはない。子どもの方が、学校や友達とのコミュニケーションなどが多いため、日本語の習得速度が速く、長く教室に通うことは少ないという。指導は、生徒の日本語習熟度にあわせて、いくつかのグループに分けて行われている。それぞれのグループは数名から10名程度で、レベルにあわせた手厚い指導が行われている様子が窺えた。

運営でもっとも難しいのは、教室の場所を確保することのようだ。我々が訪問した「広島国際センター」は、公益財団法人ではあるが、その施設を借りて教室を開くには有料の賃料が必要になる。社会的な必要性のある、日本語教室であっても、この賃料を支払う必要があり、ボランティアの持ち出しや、募った寄付などをそれに充てている。地元ロータリークラブなどから、寄付を得られることもあるが、企業から寄付を得られることは少なく、行政の支援も受けていない。広島には20ほどの日本語を教えるボランティア団体があるそうだが、公的な支援がほとんどないのが活動を難しくしている。行政の外国人への日本語指導を含めた支

援は十分とは言えない様子で、これら善意のボランティア活動が大きな役割を果たしていることもまた事実である。

3. 学会発表

日本特殊教育学会第54回大会（新潟）2016年9月17日～19日 自主シンポジウム

テーマ：ダイバーシティに基づくインクルーシブ教育の検討

企画者 渡邊健治（畿央大学教育学部）

司会者 渡邊健治（畿央大学教育学部）

話題提供者 丹羽 登（関西学院大学教育学部） 渡邊健治（畿央大学教育学部）

大久保賢一（畿央大学教育学部）

指定討論者 濱田豊彦（東京学芸大学教育学部） 田中敦士（琉球大学教育学部）

本自主シンポジウムではダイバーシティ教育の観点からインクルーシブ教育に関して討論を進めた。

渡邊健治：ダイバーシティの学級の様相の検討

ここでは学校に在籍する子どもの様相の一端を明らかにしつつ、ダイバーシティが異なる学級において、どのような取り組みがなされ、どのような課題があるのかを検討したい。外国人集住地区として沖縄県宜野湾市のある小学校では、日本語指導の必要な児童、発達障害児の在籍という顕著なダイバーシティの状況が見られた。日本語指導教室には日本語指導の必要な外国人児童、発達障害児の他に、外国人の知的障害児が特別支援学級より通級して日本語指導を受けていた。このような例を参考にして、ダイバーシティの把握を進める場合、以下のような調査が必要となる。1. 外国人集住地域における調査。2. 関西地区や沖縄などのように通常の学級に特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習として多く参加している場合の研究。このような調査を進めるとともに、検討課題としては、(1)外国人児童生徒の在籍等による他の児童のダイバーシティ受容について、(2)インクルーシブ教育の推進はダイバーシティ教育に連動しているか、(4)今後、ダイバーシティ教育が進められた場合、インクルーシブ教育との関係はどのようになるか等、提案した。

大久保賢一：ダイバーシティ教育の担い手をどのように養成するか

本シンポジウムの話題提供においては、まず、日本の学校教育にはどのような「ダイバーシティ」がどの程度存在するのかについて示すため、「障害」、「外国にルーツを持つ児童生徒」（日本語指導のニーズ、文化や宗教に関連する配慮など）、「経済状況」（母子家庭、児童扶養手当の受給者数など）、「セクシュアリティ」（LGBTや学校における配慮例など）について、いくつかのデータや資料を紹介した。次にBall and Tyson (2011) から主要部分を引用し、米国における教員養成の在り方や課題、並びに先行研究の傾向などについて紹介し、1)ダイバーシティに関する課題がさほど重視されていない、2)他の領域との関連性が十分に認識されていない、3)研究予算が獲得しづらい、などの課題について示した。最後に我が国において必要とされる研究の今後の方向性として、教員養成課程に在籍する学生、そして現職教員の様々な「ダイバーシティ」に対する知識、態度、経験の実態調査、必要な教育プログラムの内容やウェイトの置き方に関する検討、教育プログラムの開発と効果検証などがあることを論じた。

指定討論としては、ダイバーシティ教育は障害児より健常児が何を学ぶかに重点が置かれたものになる。

異質な存在との出会いに教育的価値をもたらせる方略をどのように確立し、またその効果をどう評価するかが討議の柱として提案された。また、ダイバーシティの再定義として「人種、年齢、性別、障害の有無、身体的条件、宗教、価値観、社会経済的状況などの多様な背景を有する他者と共に学ぶことによって、その多様性を理解し、敬意を育む教育」ということが示され、ダイバーシティの調査に当たっては、評価を明確にする必要性が提案された。

「インクルーシブ教育の視点を取り入れた図画工作科と音楽科の授業改善に関する実践的検討」

研究代表者 大久保賢一（畿央大学教育学部准教授）

研究分担者 西尾正寛（畿央大学教育学部教授）

衛藤晶子（畿央大学教育学部准教授）

永井麻希子（客員研究員 橿原市立鴨公小学校教諭）

1 研究の目的

インクルーシブ教育やダイバーシティ教育という観点から、図画工作科や音楽科といった教科に検討を加えるような研究は高い重要性が認められつつもこれまでにほとんど実施されていない。様々な特性やバックグラウンドを持つ多様な児童生徒に対して、その個別的なニーズに基づく支援や配慮が必要なことは、2007年の特別支援教育の開始以来自明のこととなっている。しかし、人的・物的・時間的リソースに制約のある学校という場で、そのような個別的支援が機能するためには、全ての児童生徒を包括する授業や学級経営の基礎的な質を底上げしておく必要がある。そこで、本研究課題として以下の2つの検討を目的とする。

(1)図画工作科の既存の授業像とインクルーシブ教育との融合を図り、教科の本質的な目標をどの子にも保障できる学習の具体化を目指す。

(2)インクルーシブ教育の観点から、どの子も参加できる協同的な学習を目指した音楽科の教材開発を行う。

2 今年度の研究の方法

本研究は3年計画であり、本年度はその1年目にあたる。研究1「地平線的目標設定からの図画工作科学習の改善」、そして研究2「多様なニーズに対応する協同的な学習の実現をめざす音楽科の教材開発」ともそれぞれ、学校現場における実践的な検討が主たる研究方法である。研究方法として重要であるのは、児童、あるいは児童集団に対する実態把握の手続き、実態把握に関して得られた情報から指導仮説を生成するための手続き、授業の妥当性や成果を評価するための手続きであるが、これらの手続きについては、両研究ともに平成28年度において先行研究や関連文献のレビュー、あるいは予備的实践を行うことにより、情報を整理し、本研究における分析・評価手続きを構築していく計画である。以下、「成果」の箇所において具体的な方法も併せて示すこととする。

3 実践開発研究の報告

研究1 「地平線的目標設定からの図画工作科学習の改善」

西尾正寛、永井麻希子

(1)実践開発の基本的な考え方

小学校学習指導要領解説図画工作科編では、「個々の児童が特性を活かした活動ができるようにするため、学習活動や表現方法などに幅をもたせるようにすること」⁽¹⁾と示されている。例えば、その学習活動は、教師の視界一杯に広がった児童がそれぞれの特性を活かし、その地平線に向かって進むようなイメージであろう。教師は一人一人の学習過程を見渡し、個々の児童の活動や状況に応じ、それぞれの目的

を發展させる活動を児童の後方あるいは側方から支えるのである。

本研究の目的は、地平線の広がりをもつ目標設定から図画工作科の学習を見直し、個々の児童の特性を活かすための方策を具体化することにある。それはインクルーシブ教育の「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」⁽²⁾と通じる。インクルーシブ教育の発想で図画工作科の指導を見直すことにより、活動のプロセスで生じる個々のよさや困り感を支え、児童が資質や能力を働かせる学習を具体化できると考えている。

(2)地平線の目標設定からの図画工作科指導の改善の仮説

○個々の学習の目的を実現した児童の姿を想定できる題材の目標の設定。

目標設定には、国立教育政策研究所による「評価規準の作成、評価方法等の改善の工夫改善のための参考資料」⁽³⁾を活用し、学習活動において想定できる目標を実現する児童の多様な姿を加え、具体化を図る。

○学習過程に応じた評価規準を実現できるようにする指導の構想

学習活動を、【授業準備の場】、【造形活動への導入の場】、【造形活動の展開の場】、【学習活動の振り返りの場】に分けて構想し、それぞれの場面で必要とする指導を構想する。

○学級の実態に見られる児童の困り感に焦点を当てた合理的配慮の構想

学習する児童の実態を踏まえ、学習活動の過程で想定できる困り感を解決できる方策を具体化する。そのため、学習指導に当たる現職教員が把握する児童の実態と日常の指導に加えて「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(別表)」⁽⁴⁾を参考資料として活用する。

(3)実践事例と指導仮説

① 学年 1 学年

② 題材名 「ならべて つんで」

③ 本題材の目標

○色々な形や大きさの空き箱を並べたり積んだりすることを楽しむ。(造形への関心・意欲・態度)

○空き箱を並べたり、積んだりしてできる形や大きさから、『高く積む』『長く並べる』などの楽しい活動を思い付いたり、『好きなものや見えてきた様子』など、面白い形を考えたりする。(発想や構想の能力)

○手や体全体の感覚を働かせて、空き箱を並べ方や積み方などを工夫する。(創造的な技能)

○空き箱を積んだり並べたりしながら、手応えを感じたり形や大きさの変化に気付いたりする。(鑑賞の能力)

④ 基本的な指導(○)と特に配慮が必要な児童への指導仮説(◎)

本実践を実施する学級で、特に配慮が必要とするA児に関して担任教員が把握している実態は以下の通りである。

- ・基本的な身辺自立はできており、友人や上級生との人間関係も良好。
- ・説明や指示の際には画像の活用した個別の指導が必要。
- ・初めてのことも抵抗なく取り組み、指示した方法で粘り強く活動する。
- ・運動や造形活動など体を動かすことは得意。

- ・ひらがなはほぼ理解している。生活に生きる語彙が少なく、例えば、色名と描画材の色名は一致するが、信号の3色を選ぶことは難しい。実践を行った二学期始めの時期では数的な概念が未成熟で10以上の数を捉えることは難しい。
- ・学級全体の雰囲気や友人の様子から教師の指示や学習の流れを察して発言したり、行動したりしていることが窺える。意欲的に挙手し発言するが、的外れになることあり、正しい状況の把握ができていないこともある。

加えて、学習のめあてをもちにくく、意欲が途切れること傾向が強いB児への配慮も踏まえて、指導の仮説を以下のように設定した。

【授業準備の場】

児童が戸惑いや抵抗を感じることなく、関心をもって本題材と出合えるようにする。

○児童と共に行う材料の準備

- ・材料は算数の「かたち」の学習で使用した空き箱を利用する。活動に際し、可能であれば、児童と共に休憩時間や昼休みを利用して形や大きさでだまかに分けておくことにより、学習活動の初期において、児童が造形への関心・意欲・態度を働かせること、児童が発想に応じて選ぶことなどに寄与すると考えられる。

◎特に配慮が必要な児童には、材料を分けながら『空箱をどうつかうのか』『どんなことができそうか』等の言葉により、児童が材料に親しみ、活動への期待を膨らませるようにする。

【造形活動への導入の場】

活動の初期の段階で、児童が発想や構想の能力を働かせることができるようにする。

○材料・用具を扱いながらの提案

- ・児童に、教師の手元が見える範囲に集まるよう促し、児童が見ている前で空き箱を並べたり、積んだりして見せる。その際、特にイメージを想起させるような操作は避け、「並べたり、積んだり」「並べ直したり、積み直したり」する行為を示し、それとともに本題材の提案を行う。
- ・本題材の目標『いろいろな形や大きさの箱を並べたり積んだりしながら、思い付いたことをしよう』をフリップにより示し、唱和して共有する。

◎配慮の対象となる児童には、導入の際に教師の横に座るよう促し、児童から教師と同じ視点で、箱を並べたり積んだりする操作を主観的に見ることができるようになる。活動を始める際に「困ったら近くで、または、一緒に活動する友人や教師に相談する」よう声をかけておく。

◎児童が互いに配慮し合って活動できるよう、困っている友人に気付いたら、その理由を聞き、一緒に活動しようと提案すること、それらが難しい場合は教師に訴えることを伝えておく。

○児童がそれぞれの活動のめあてを見付けるための言葉がけと試みの場と時間の保障。

- ・学級全体には、思い付くままに『できそうなこと』『してみたいこと』を試みるよう促す。
- ・活動の中から『できそうなこと』『してみたいこと』を発想できるように、「並べたり、積んだり」「並べ直したり、積み直したり」する試みの場と時間を十分に確保する。

【造形活動の展開の場】

児童が確信をもって活動を進めることができるようにする。

- 児童の発想の広がりを支える活動への造形的な価値付けと賞賛の言葉がけ。
 - ・造形活動の過程では、発想や構想の能力に重点を置いた評価と指導を行う。
 - ・児童の様子を見守り、並べたり積んだりしながら思い付いてつくっていることに「大きさや高さ、長さ」や「イメージ」などの造形的な価値を見出し、言葉に表して称賛する。
 - ・活動過程では、児童の発言や活動を共感的に受け止め、対話しながら「どんな大きさや形にできそうか」「どんな並べ方や積み方をすると思い付いたことができそうか」等、初期の発想がもつ造形的価値の連続発展を促す。
- 児童の発想を記録する活動過程の板書
 - ・造形活動の過程では、発想や構想の能力に重点を置いた評価と指導を行う。
 - ・児童の発言や活動を共感的に受け止め、見付けた発想を、大きさや高さ、長さなど身体性を伴う活動と、具体的なイメージを伴う活動を左右に分け、発想の広がりを示すよう板書を構成する。
- 活動する人数やグループの集散などの行動を児童に任せ、構想の能力と捉える評価
 - ・「1人で」「友人と協力して」といった活動方法を児童の構想の能力の働きと捉え、特に活動グループや人数などは特に決めない。
- ◎比較的早くに意欲を見失いそうになる児童には、短い間隔で関わり、活動していることそのものや失敗して作り直すことを、意欲の現れとして価値付ける言葉掛けを行う。思い通りにつくりにくそうにしている児童には、繰り返し試みることや、新たな試みる行為そのものを学びと認め、称賛する言葉掛けを行う。
- ◎活動がある程度具体化した段階で、『使っている空き箱の数』『身体性を働かせる活動や具体的なイメージを表す活動などの方向性』など、造形的な価値を根拠に称賛する。

【学習活動の振り返りの場】

学習活動の成果を意識し、深化できるようにする。

- 活動自体を重視した、振り返りの場の選択
 - ・時間に余裕があれば、互いに見合うことができる時間を取るが、児童により、進み方に幅がある場合は、活動を続けたい児童はそうのように、鑑賞した児童は感じたことや考えたことを教師に話して伝えたり、紙に書いて友人に伝えたりするよう促す。
 - ・児童の状況や意思を確認し、必要であれば活動時間を重視し、振り返りの場面は省く。
- ◎感じたり考えたりしたことを言葉にしたり、伝えたりすることに困難を感じる児童には、教師が対話を通して具体化を促し、本人に代わって友人に伝えたり、紙に書いて渡したりする。
- ◎学級児童全員が配慮し合いながら鑑賞し合えるよう、つくったものをその場で見たり、話し合ったりするよう促すとともに、配慮が必要な友人とは、ゆっくりと話したり、聞いたりする態度を示すよう伝える。

(4)実践成果とその考察

本実践では、評価資料として静止画や動画による記録をしている。それらを利用し、本題材の評価で重点を置いた、発想や構想の能力に関する目標を実現した活動の例を紹介する。

図1は、B児を含む数人で「箱を高く積む」めあてを共有しながら、「自分たちの背よりも高く」と

発展させた活動である。図2は同様に「高く積む」ことをねらいにしているが、ティッシュペーパーの空箱のみで積んでいる。児童の会話から、「同じ形の箱だと積みやすい」と構想の手がかりとして箱の形を捉えたことが窺える。双方とも、児童が身体性を働かせた楽しい活動の例である。他では、学級教室にあるボールを転がして遊べるように、箱をレールのように並べる活動も現れた。外側にガードレール状の形をつくり、スムーズに転がるように何度も並べなおしている活動には児童が全身の感覚を働かせている様子が窺え、これも児童が身体性を働かせた楽しい活動の一つと評価できる。



図1



図2



図3



図4

図3は、大きな箱に筒型の箱をたくさん集め、自分たちを囲むように並べた児童の活動である。その後、この形は家に見立てられ、筒の形を転がしてスライドするドアをつくる操作が加えられるようになる。図4は「城」の形をつくることをめあてに、並べたり積んだりした児童の活動である。どちらもイメージを伴う面白い形をつくった例である。

いずれの活動も本題材で発想や構想の能力として想定した規準を実現していることから、幅広く設定した目標を実現する指導が、学級全体で本題材の目標を実現することにつながったと考えられる。

次に配慮を要する2人について、本題材における指導仮説の成果とその考察を記述する。

①【授業準備の場】において

○児童と共に行う材料の準備について

本題材の実施前に、算数科の「C 図形」領域「かたちあそび」の学習で、箱を「はこがた」「つがた」「ボールがた」や「ころがるかたち」「ころがらないかたち」などの仲間分け(図5)を行った。

日常から新しい活動に戸惑いを見せることがないA児にも、材料を集める段階から箱に触れ、算数の学習で、活動班単位で扱える量の多めの箱に触れてきたことにより、集めた全ての箱に出会っても戸惑うことなく活動する姿を見ることができた。

前述の評価結果と合わせ、授業準備の段階で行う「児童と共にやる材料の準備」は児童が関心・意欲・態度を働かせることに寄与したと判断できるだろう。



図5

②【造形活動への導入の場】において

○材料を扱いながらの提案について

日常の授業では個別指導が必要なA児には、本題の導入時に教師の横に座るように促し、教師が箱を並べたり積んだりする操作を、教師と同じ視点から見えるようにした。活動が始まった後、A児も自ら箱を手に取り、友人と共に積む活動を試みている姿（図6）から、教師は本題材でA児には個別指導の必要がないと判断できた。導入の配慮により、本時で取り組む操作を視覚的に認識できたと考えられる。



図6

B児の活動初期の自ら箱を「並べたり、積んだり」「並べ直したり、積み直したり」しながら「できそうなこと」や「してみたいこと」を試みる姿から、本題材では活動のめあてをもちやすかったと判断した。活動の過程では、箱をできるだけ高く積もうとする活動に発展し、友人と相談したり、共につくったりするなど、協働的に活動する姿も見られた。

以上から、教師の提案により児童が、本題材で主となる操作を理解し、戸惑いを感じることなく活動することができたことが窺える。

○児童がそれぞれの活動のめあてを見付けるための言葉がけと試みの場と時間の保障について

多くの児童が、並べたり積んだりしながら思うつくままに活動していることが窺える中、活動の初期のA児は、教師が伝えた操作を模倣しているだけで、自ら思いつくままに活動しているについて確信をもてなかった。しかし「積む」ことを繰り返しているように見えたA児が、友人と共に活動する活動の過程で「高く積む」という意図をもって活動し始めたことが見て取れた。時間を十分に保証された場で生じた友人との協働的な活動が、A児が意図をもって活動できるようにした可能性が窺えた。

③【造形活動の展開の場】において

○児童の発想の広がりを支える活動への造形的な価値付けと賞賛の言葉がけについて

「高く積む」ことを試みていたB児に対して、活動がある程度具体化した時点で、「B児の背を越そうとしているね」と身体性を造形的な価値を認める言葉をかけることで、B児には「もっと高くして自分の背を越す」という新たなめあてができ、一層意欲的に活動に取り組んでいる様子（図1）が見られた。B児にとって、造形的な価値を根拠に称賛するという指導が有効に働いたと考えられる。

○児童の発想を記録する活動過程の板書について

これについては、授業中に試みることができず、その妥当性を検証することはできなかった。児童が活動を始めると、一人一人の児童の活動から発想や構想の能力の働きを捉えることができ、教師は、共感的な言葉かけを行うことに集中したため、板書に記録することは現実的に難しかった。

導入時、掲示物による本題材の目標の共有の後、児童が「できそうなこと」「してみたいこと」を発言する言葉を「身体性を伴う活動」と「具体的なイメージを伴う活動」と左右に分けて図7のように板書した。導入の終了後、ほとんどの児童が、躊躇なく箱を手に取り、思い思いに活動を始めることができたことから、児童が本題材の目標に幅があることを板書から受け取ることができたと考えた。

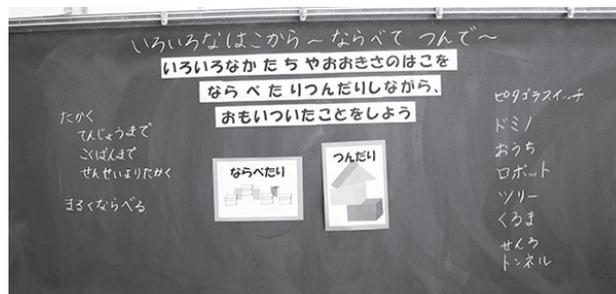


図7

活動の初期や過程の段階でも、途中で手が止まっている児童への支援として児童の活動から捉えた発想や構想の能力を表す操作やイメージを加筆する板書の活用を構想していたが、結果的にはそれが必要な場面は起こらなかった。活動の過程で自ら板書を見ようとする児童の姿を見ることもなかったことを考えると、導入時から活動初期に渡る板書を含めた指導や配慮が、児童の発想や構想の能力を働かせることに寄与することができたと判断してよいであろう。

○活動する人数やグループの集散などを構想の能力と捉え、児童に任せる活動の進め方について。



図8

友人と「高く積む」活動をしていたA児は、少し離れた場所で数名の児童の「ボールを転がす道をつくる」活動に関心をもち、一緒に活動していた友人と共にその活動に合流（図8）した。日常では、一

つの活動が終わると次の指示を待っていることが多いA児だが、合流後には、友人と協働的に活動しながら、自らつくり直したり、新たに試みたりする姿を示し、活動の方法も自ら考えていることが窺えた。

④【学習活動の振り返りの場】において

活動自体に十分な時間を取ったために、振り返りの時間は十分に取ることができなかった。簡単に感想を話し合った場では、「箱を積んだのが楽しかったです。」のように、自分の活動の感想を発表する児童が多く、A児は「〇〇さんとボールでピタゴラスイッチしたのが楽しかったです。」と友人と活動したことに楽しさを見つけた発言をしていた。

一方、「〇〇さんが自分のより高く積んでいたのがすごかったです。」といった友人のよさを見付ける児童は少なく、自分の活動に夢中になっていた1学年の児童が、友人の活動に十分に目を向けることがなかったのは発達の段階の特徴の現れと受け止めることができるだろう。

(5)まとめ

本題材を実施するにあたって用意した指導の手だてや配慮事項のすべてを実施することはなかったが、児童が造形の資質や能力を働かせ、本題材の目標を実現することに有効に働いたと考えている。「造形遊び」の特徴をもつ本題材で、集めたり、並べたり、積んだりする操作や行為によって箱と関わることができる。視覚や触覚を始めとする児童の身体感覚に直接働きかける造形遊びの特徴は、配慮を要する児童にとっても、活動の楽しさや面白さを具体的に受け止めることができ、造形への関心・意欲・態度を基盤とした発想や構想の能力を働かせやすくしたと考えられる。

実践では、学習活動の各段階で考えられるだけの指導の手だてや配慮事項の構想を行ったが、それらの中には、必ず行うものと選択的に行うものがあり、その見分け方は今後の実践に積み重ねで明らかにできるようにしたい。また、造形遊びとは別の造形活動の特徴である「表したいことを見つけて材料や方法を選ぶ」活動ではどのような指導の手だてや配慮事項が考えられるかも、今後の課題である。

引用

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作科編』, 日本文教出版, 第4章2, p61, 2008年8月
- (2) 文部科学省『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』中央教育審議会, 2012年7月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2017年2月21日アクセス)
- (3) 国立教育政策研究所『評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料(小学校 図画工作)』2011年11月, http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/shou/07_sho_zugakousaku.pdf (2017年2月21日アクセス)
- (4) 文部科学省『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)別表』中央教育審議会, 2012年7月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323312.htm (2017年2月21日アクセス)

はじめに

2012年「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によると、発達障害の可能性にある児童生徒は通常の学級に約6.5%程度、在籍するとされる¹⁾。つまり、35人学級であれば2～3人は学習面・行動面において困難を示す子どもが在籍するということである。音楽科授業においてもこのような多様なニーズに対応できる授業展開が求められる。特に音楽科授業では、特別支援学級の子どもが通常の学級の音楽科授業に参加することが一般的である。その理由として、横山は特別支援学級では普段は少人数集団の生活の場で個別の学習指導の形態をとることが多く、異なる集団の中で多様な人間関係を学ぶことのできる場として音楽科授業を位置づけているのではないかとする²⁾。したがって、個の特性に応じた具体的な支援の工夫とともに他者とかかわりあって学習する協同的な学びが求められるのである。

協同的な学びとは「異なる内的世界をもつ子どもたちが、相互に互惠関係を構成しながら自らの経験の再構成を行う学習」だとされる³⁾。つまり、均一な子どもたちではなく、それぞれに異なっている子どもたちがかかわるということに意義があるというのである。もう1つは、互いに便宜や利益を与え合うという互惠関係があるということである。これらは人と人とのかかわりの中で学習することによって生み出される。発達障害の基本は人とかかわるコミュニケーションに課題があるとされる⁴⁾。しかし、音楽の授業では言語だけでなく、音によるコミュニケーションが可能である。音によるコミュニケーションは、他者の音を聴き、音そのものから意味を汲んで、それに関連づけを図って自分の音を鳴らすやりとりとして現れる。結果的に出てくる音楽の形としては、反復、呼応、同時等、音楽を構成する手法が出てくる。

では、このような非言語によるコミュニケーションが行われやすい教材とはどのようなものであろうか。それは遊びを基盤とし、動きと言葉と音楽が三位一体となっている「わらべうた」なのではないかと考える。わらべうたでは、言葉・動き・音楽の三位一体が生み出すリズムに、子どもたちは身体を動かして即座に同調することができ、「身体的同調」⁵⁾が生じる。この身体的同調によって、そこにいる人たちに共同的な行動に参加しているという共同性がもたらされるという。これは、言語によるコミュニケーションの前提ないし土台を為すものだとされる⁶⁾。

そこで、本研究ではわらべうたを教材として、多様なニーズに対応できる音楽科授業を構想・実践し教材の有効性を検証することを目的とする。本年度は、わらべうたの教育的意義を整理し、障害のある児童生徒に対してわらべうたを教材として実践された先行事例から、子どもにどのような変容をもたらすのかを概観する。

(1) わらべうたの教育的意義

「わらべうた」とは、子どもの遊びの中ではぐくまれた歌で、唱え歌、絵かき歌、おはじき歌、お手玉歌、手まり歌、手合わせ歌、身体遊び歌、鬼遊び歌、年中行事歌など、子どもの多様な遊びの世界を反映しており、その多くは言葉に密着した単純なリズムと、民謡のテトラコルドのような単純な音組織の旋律からなる。遊びの身体動作と一体となって歌われるものが多い。時代の影響を受けて、時代によって伝承曲が急激に変化するのも特徴である⁷⁾。つまり、子どもの日常生活の遊びの中で創造・継承され

ていくのである。遊びをともなうために、音楽や歌という意識が希薄となり、そのため民族のもつ基本的な音楽感覚がストレートに歌う旋律のなかに表出される⁸⁾。

わらべうたの教育的意義について、尾見は集団遊びとしてのわらべうた遊びは、自己を意識し積極的に他者とかわる機会に満ちているため、子どもたちはわらべうた遊びを通して人間関係を学ぶことができるとする⁹⁾。永田は、遊びの中のうたやリズムは仲間を一体とさせ、友だちと競い合い、役割を交代するルールの中で社会性が育まれるとする¹⁰⁾。また佐藤は、わらべうたは必ず集団と関わって遊ばないと成立しない要素をもっていると指摘する。そして、集団指導上の重要な働きとして、歌にあわせてそれぞれの固有のしぐさや動きなども、音としっかり合わせないと楽しくない点、遊びの中で一人一人が主人公になる機会が与えられている点、役の交替など一定のルールに従って行動することの大切さと楽しさの3点を挙げている。さらにわらべうたが①言語(ことば)②音楽(うた)③身体語(ゼスチュア)の三つが常に一体になっているところに、文化伝承の役割を果たすとしている¹¹⁾。小島は、子どもには自然に取り巻かれた生活があり、その生活は社会とのコミュニケーションにより自己を更新していく過程だという。そこに自然と生活を結ぶものとしてのリズムが存在し、そのリズムを言葉、動き、音楽を媒体として表現していくのがわらべうただとする。そして、そこにわらべうたの生命力が生じるという。そのわらべうたによって、「意欲」「伝統音楽に対する感受性」「創造性」「社会性」を育てることができるとする¹²⁾。

つまり、わらべうたは、人間関係、社会性といったコミュニケーションにかかわる力が育成できるとともに、伝統音楽に対する感受性、すなわち文化の継承と創造の形成も促すことができる教材であるといえる。

(2) 先行事例

では、障害のある児童生徒を対象にわらべうたを教材とした先行事例にはどのようなものがあるのだろうか。

① 〈特別支援学校〉 中等部 2 年生

◆ 洞 孔美子「特別支援学校における生徒同士のコミュニケーション成立のための場面設定－わらべうたの実践を通して－」¹³⁾

教材：《いちべえさん》

洞は、わらべうたにコミュニケーションを促す力が内在しているとして、とくに身体的コミュニケーションに注目し、友だちとお手合わせをする、他人の発言を聴いて自分の意見を発言する、グループで話し合いながら歌詞をつくりかえるといった生徒の様子を捉えコミュニケーション成立の場面設定について考察した。その結果、円になる、向かい合うといった遊ぶ隊形、自由に動いたり、発言したりできる雰囲気、共通の問題について意見交流をやる場の設定、生徒の発言の際の立ち位置、グループ活動での教師の声かけ役の5つがコミュニケーションを促すために有効であるとしている。

② 〈特別支援学級〉

◆ 井上薫・後藤都美「わらべうたをもとにしたふしづくりにおけるコミュニケーションの発展－特別なニーズをもつ子どもの場合－」¹⁴⁾

教材：《だるまさんがころんだ》

井上らは、箏を使ったふしづくりの実践を通して、抽出児 A 児がわらべうた遊びにおいて息を合わせ一緒に歌う姿、箏を媒介としてふしづくりをし、友だちに聴かせるように感情を込めて歌ったり弾いたりしている様子を捉え、コミュニケーションがどのように発展しているかを明らかにしている。その結果、A 児のコミュニケーションが発展した要因として、身体的な同調を伴った身体的なコミュニケーションが行われたこと、自分の言葉でイメージや感情を伴った表現としてのふしづくりを行ったことで、他者を意識した感情のコミュニケーションが行われたとしている。

③〈通常学級〉

◆竹内悦子「《さらわたし》通常学級における交流」¹⁵⁾

教材：《さらわたし》

対象児である S 児は、言語で意思疎通を図ることが苦手で、1 年生の頃は授業中に床で寝転ぶ、体育の時間には運動場の遊具で遊ぶなどの行動が目立った児童である。竹内は、特別な支援を要する児童 S 児が《さらわたし》に興味をもち「友だちといっしょにより楽しく遊びたい」という欲求をもったことから、友だちを受け入れ遊びのルールを守ること、自分の行動をコントロールするという変化が生じたとする。そして、友だちにルールを伝えるために身体に触れるというコミュニケーションをとり、感想を発表する場面では身振り手振りを使って他者に伝えようとする一対多対応のコミュニケーションを図る姿が見られたとしている。遊びの役柄を演じることによって仲間と同じ場を共有することができ、非言語コミュニケーションが生まれる。そして楽しかった「自分の気持ちを伝えたい」という社会的な欲求を芽生えさせたとする。このように、わらべうたにはコミュニケーションを生み出す力があるとしている。

◆大久保圭子「コミュニケーションに課題を持つ児童に見る他者とのかかわりに関する成立要因－小学 1 年生におけるわらべうたの授業実践を通して－」¹⁶⁾

教材：《らかんさん》

大久保は、特別支援学校コーディネーターとして、音楽授業コンサルテーション¹⁷⁾を実施した上で、参与観察を行っている。抽出児は教師や友だちの話聞いて言葉の意味や言外の意図を理解しにくい、自分の感情や意思などを適切に表現できない傾向が強く、意に沿わないことがあると教室を飛び出し、奇声を発して抵抗するという行動が見られる。抽出児と他児とのかかわりについて、言葉と身体の動きによって友だちに話しかけるというかかわり、身体表現や動きの模倣といったかかわりの出現を見出している。それが出現した要因として、《らかんさん》の遊びである模倣から発生した身体的同調、身体表現等を活用した非言語的コミュニケーションなど、多様な方法が用いられたこと、対象児に表現欲求、承認欲求、共感してもらいたい情動が内包されており、それがかかわりを求める潜在的な力として働いたこと、周辺の子ども達が、対象児の意図をくみ取る姿勢をもってかかわっていたことの 3 点を挙げている。

(3)考察

先行事例からは、他者との関わりに困難がある児童が、わらべうたの実践を通して、他者とのコミュニケーションに関して大きな変容が生じたことが見てとれる。そのコミュニケーションとは、身体的コミュニケーションが主となり、それに言語や音・音楽といった媒体が相互に関連して行われている。そ

して、コミュニケーションが生じた要因として、楽しく遊びたいという欲求、自分の思い・イメージなどを伝えたいという欲求、共感してほしい、認めてほしいという承認欲求が働いたからだと考えられる。デューイは遊びについて「遊戯は子どもが自分自身のイメージと興味とを、満足のいくようなかたちで具現化するさいに、自分の能力、思考力、身体的運動のいっさいを自由にはたらかせ、相互にはたらかせることである。」¹⁸⁾と述べる。つまり、わらべうたが遊びであるからこそ、思考、イメージ、興味、身体的運動すべてを統一した統合的活動が可能となるのである。それが遊びの楽しさとなり、楽しく遊びたい、イメージを伝えたいといった他者とかかわろうとする欲求に結びつくのではないだろうか。

以上のことから、わらべうたを教材とした授業を構成する際の視点として、以下の4点を挙げる。

1つは、特別な支援を要する子どもたちと周りの子どもたちが一緒に身体をいっばいに動かし、声をそろえ遊びに没頭できるわらべうたを選択すること、2つは十分にわらべうた遊びを経験できる時間と場所を確保すること、3つは遊びの延長として、自然とわらべうたのつくり替えができる場を設定すること、4つは遊びをおもしろくするためのルールを共有できるようにすること、である。

次年度は、この4点をもとに教材を選択、授業実践を行い、わらべうた教材の有効性を検証していくことが課題となる。

注

- 1) 文部科学省(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性にある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
- 2) 横山真理(2015)「2. ユニバーサルな授業デザイン」小島律子編著『音楽科 授業の理論と実践 生成の原理による授業の展開』あいり出版,p.82
- 3) 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,p.83
- 4) 宮田正和(2013)「教育現場におけるメンタルヘルス」『心身医』Vol.53.No.10,p.905
- 5) 身体的同調とはコミュニケーションを為す身体間に起こる「同期・同調・リズムを刻む」現象をさす。菅原和孝(1996)「コミュニケーションとしての身体」菅原和孝・野村雅一編『身体と文化2 コミュニケーションとしての身体』大修館書店,pp.17-18
- 6) 小島律子(2010)『学校における「わらべうた」教育の再創造－理論と実践－』黎明書房,pp.13-31
- 7) 久万田晋(2007)「わらべ歌」『日本音楽基本用語辞典』音楽之友社,p.141
- 8) 樋口昭(2002)「わらべ歌」『新編音楽中辞典』音楽之友社,p.788
- 9) 尾見厚子(2001)「幼児教育におけるわらべうたの教育的意義」川村学園女子大学研究紀要,第12巻,第2号,p.83
- 10) 永田栄一(1981)『幼稚園・保育園・お母さんのための日本のわらべうた遊び35』音楽之友社,p.13
- 11) 佐藤志美子(1996)『こころ育てのわらべうた』ひとなる書房,pp.177-178,pp.193-195
- 12) 前掲書4) pp.19-30
- 13) 洞孔美子(2015)「特別支援学校における生徒同士のコミュニケーション成立のための場面設定－わらべうたの実践を通して－」『学校音楽教育研究』Vol.15,日本学校音楽教育実践学会,pp.139-140

- 14) 井上薫・後藤都美 (2016)「わらべうたをもとにしたふしづくりにおけるコミュニケーションの発展－特別なニーズをもつ子どもの場合－」『学校音楽教育研究』 Vol.16, 日本学校音楽教育実践学会 ,pp. 204-205
- 15) 前掲書 4) 竹内悦子「《さらわたし》通常学級における交流 (小学三年生)」 pp.54-58
- 16) 大久保圭子 (2015)「コミュニケーションに課題を持つ児童に見る他者とのかかわりに関する成立要因－小学1年生におけるわらべうたの授業実践を通して－」『学校音楽教育研究』 Vol.15, 日本学校音楽教育実践学会 ,pp.137-138
- 17) コンサルテーションとは、「異なった専門や役割をもった人々が子どもの問題について話し合い、今後の支援のあり方を明確にしていくこと」 柘植雅義 (2014)「第3章 支援システムの構築と法的整備」『改訂版 はじめての特別支援教育 教職を目指す大学生のために』 有斐閣アルマ ,p.42
- 18) J. デューイ、市村尚久訳 (1998)『学校と社会』 講談社学術文庫 ,pp.186-187

4 今後に向けて

研究1「地平線の目標設定からの図画工作科学習の改善」においては、理論的整理を行うとともに、実際に実践を行うことによって仮説を検証した。インクルーシブ教育の観点からは、例えば「手や身体全体の感覚を働かせる」といった身体感覚の活用、教材そのものや配置の工夫、あるいは板書の工夫といった「視覚的支援」、教材への期待感や活動への意欲や達成感を醸成するための「言葉がけに関する配慮」といったことに対する成果が随所に認められた。今後に向けてであるが、各配慮事項の実施に関わる選択や組み合わせのポイントについてはさらに理論的に検討する余地がある。また、「表現したいことをみつける」、「表現したいことに合わせて自ら材料や方法を選ぶ」といった活動について今後は検討していきたい。

研究2「多様なニーズに対応する協同的な学習の実現をめざす音楽科の教材開発」においては、主として先行研究のレビューを行い、言葉・動き・音楽が三位一体となった「わらべうた」について概観した。その結果、わらべうたの「意欲」、「伝統音楽に対する感受性」、「創造性」、「社会性」を育てるという教育的意義について確認することができ、特別支援学校、特別支援学級、通常学級において実施された実践の成果を基に4つの視点ごとに整理することができた。今後に向けてであるが、授業を構成する際に重要となる4点を軸に、授業実践を行い、わらべうた教材の有効性について検証していきたい。

以上、図画工作科と音楽科に関わる研究成果について報告を行った。双方ともに共通して「インクルーシブな実践」となりやすいのは、恐らく様々な活動における個々の児童の表現や感じ方に関するオリジナリティが肯定されやすく、「普通ではない」ということが排除されにくいという教科の特質が土台にあると考えられる。しかし、インクルーシブ教育を実現させるためには、教科に関わらず個々の児童が安心して自分らしく学べるような授業の在り方について検討することが前提となる。最終年度に向けて、そのような教科教育全般にも共通する「インクルーシブ教育の視点」について抽出と検証を重ねていきたい。

資料

研究1 「地平線的目標設定からの図画工作科学習の改善」

実践題材「ならべて つんで」学習指導案展開部

| 学習活動 | 通常の指導上の留意点(★評価、→支援) | 特別な支援が必要な児童への配慮(例) |
|---|--|---|
| | <p>◇ 算数の「かたち」の学習で使用した空き箱を残しておき、教室で保管する。</p> <p>◇ 活動に際し、児童が発想に応じて選ぶことができるように、形や大きさを大まかに分けておく。</p> | <p>◆ 学習に感じる戸惑いを少なくできるように、休憩時間や昼休みなどを利用し、学級児童と共に箱を分ける活動を行い、空き箱の形や大きさなどに親しむことができるようにする。</p> <p>◆ 『空き箱をどう使うか』『どんなことができそうか』等の言葉がけで児童の期待を膨らませるようにする。</p> |
| <p>◇ 児童に、教師の手元が見える範囲に集まるよう促す。</p> <p>◇ 空き箱を無意図に並べたり、積んだりして見せながら、以下の提案を行う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>「いろいろな形や大きさの箱があります。並べたり積んだりすることから、どんなことができるでしょう。並べたり積んだりしながら思い付いたことをどんどんしてみましょう」</p> </div> <p>◇ 活動を始める前に、本題材の目標『いろいろな形や大きさの箱を並べたり積んだりしながら、思い付いたことをしよう』のフリップを読んで唱和し、黒板に掲示した後、思い付くままに『できそうなこと』『してみたいこと』を試みるよう伝え、活動を始めることを促す。</p> <p>◇ 児童が互いに配慮し合って活動できるよう、困っている友人に気付いたら、理由を聞いたり「一緒に活動しよう」と声をかけたりすることを伝える。</p> | | <p>◆ 教師の横に座るよう促し、教師と同じ視点で箱を並べたり積んだりする操作を見ることができるようにする。</p> <p>◆ 困ったら一緒に活動する友人や教師に相談するよう個別に声をかけておく。</p> |
| <p>○ 並べたり、積んだりしながら、思いついてつくる。</p> <p>「並べてみよう。どれぐらい、どんな形に並べることができるだろう」</p> <p>「いろいろな大きさの箱があるか</p> | <p>◇ 児童の様子を見守り、並べたり積んだりしながら思いついてつくっていることに価値付けていく。</p> <p>◇ 長さや高さ、大きさを伴う身</p> | <p>◆ 意欲を見失うことが想定できる場合は、10分前後の間隔でかわわり、活動の初期では『めあてをもてたこと』『活動を始めたこと』などを称賛し、『失敗する行為自体に学びの価値があること』を言葉で伝え、不安や戸惑いなどを防ぐ。</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>ら、置き方を変えて並べると、長くなったり、高さが凸凹になったりする」</p> <p>「縦に積んでみよう。どこまで高く積めるかな」</p> <p>「○○の形になるように積んだり並べたりしてみよう」</p> <p>「自分周りに並べると、中に入った感じになりそうだ」</p> <p>「思い付いたことができなかつたから、初めからつくり直そう」</p> <p>「友人と一緒にするともっと大きな活動ができそうだ」</p> | <p>体性を働かせる活動と具象的なイメージを伴う活動を等価に認めるとともに、つくり直す試みも学習と捉え、それぞれの行動や発言を共感的に受け止め、共感的な言葉をかける。</p> <p>◇ 児童の発想や行為を身体性を伴う活動と、具体的なイメージを伴う活動を左右に書き分け、広がり示して板書に記録する。</p> <p>★空き箱を並べたり、積んだりしてできる形や大きさから、『高く積む』『長く並べる』等の楽しい活動を思い付いたり、『好きなものや見えてきた様子』など、面白い形を考えたりする。</p> <p>(発想や構想の能力)</p> <p>→活動や形を思い付きにくい児童には、教師と一緒に並べたり積んだりしながら、どんなことができそうか相談に乗ったり、一緒に付いて友人の活動やそれを記録している板書を見たりすることで、できそうなことが見つかるようにする。</p> | <p>◆ 活動がある程度具体化した段階では『活動をしていること』『使っている空き箱の数』『つくっている形とその方向』などを造形的な価値として称賛し、『次はどんな箱をどこに置いたり、積んだりしてみたいか』『友人と協力して取り組むと、どんなことができそうか』など相談に乗れるようにする。</p> |
| <p>○ 活動過程で感じた手応えを基に、1人で初発の活動続けたり、友人と活動を合成させたり、1人あるいはグループで新たな発想でつくり変えたりする。</p> <p>「背の高さを超えるぐらいの高さに積んでみよう。大きな箱を下に、上に行くほど順番に小さくなるように箱を選んで積もう」</p> | <p>◇ 1人で活動を続けること、友人と合流させることを共に構想の能力が働いている現れと捉え認める。</p> <p>◇ 発想や構想の能力の働きを捉え、評価内容を具体的な言葉にして伝える。</p> <p>・とても高くなってきたね。どこまで積めるか楽しみだ。</p> | <p>◆ 読み取ったり聞き取ったりできる児童の発想が、活動のどの方向なのか、どの程度実現できているのかなどの価値を教師が示して、安心感と確信をもてるようにする。</p> <p>◆ どうしても手応えを感じることができない場合は、何度つくり直してもよいことを伝え、思いにあった活動になるよう励ましの言葉をかける。</p> <p>◆ その際、うまくいかなかった状況を評価材料として記録しておく。</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>「形や大きさの違う箱を合わせて並べると、凸凹ができて面白い列になる。色々な箱を集めたり、より面白い列になるように並べ替えてみよう」</p> <p>「どんどん並べていくと、教室の端と端が繋がった」</p> <p>「自分たちを囲むように並べてみた。○人が入ることができる。今度は高くして壁のようにしてみよう」</p> <p>「○○の形に見えるように、並べたり積んだりしてきた。考えている形になるように、必要な箱を集めよう」</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・面白い形になってきたね。どんな箱を使えばよいか、いろいろ試してみよう。 ・箱の形や大きさの違いを思いに合わせて利用しているね。 <p>★ 空き箱を積んだり並べたりしながら、手応えを感じたり、形や大きさの変化に気付いたりする。(鑑賞の能力)</p> <p>→活動の手応えを感じ取りにくくしている児童には、何を意図して活動しているのか聞いたり、見て取れる活動のよさを言葉にして伝えたりする。</p> <p>◇ 評価の対象と捉えることができる活動をカメラで記録しておく。</p> <p>★ 思い付いてつくりながら、手や体全体の感覚を働かせて、空き箱を並べ方や積み方などを工夫している。(創造的な技能)</p> <p>→したいことや、つくりたい形がはっきりしているのに、思うようにできないで困っている様子の児童には、思いを聞き取り、以下の方法を選択したり、組み合わせたりして支援を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・困っている理由について相談に乗り、解決方法について話し合ったり、助言したりする。 ・似た操作や形づくりをしている友人を参考にしよう勧める。 ・必要に応じて一部を手伝い、後を自分(達)でするよう励ます。 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 活動が継続できている状況に考えられる、以下の状況を捉え、称賛の言葉掛けをすることにより、活動を最後まで続けることができるようにする。 ・活動を始めた時のめあてを続けて発展させていること。 ・新しい発想が加わったこと。 ・つくりなおして、新しい目標を見付けて活動していること。 ・友人と協力して活動していること。等 <p>◆ また、最初に取り組んだ活動に相応の達成感を持ち、時間をもて余しているようであれば、関心のある友人の活動や板書にある別の活動を試してみることを提案する。</p> <p>◆ 十分に満足感を得たことが読み取れる場合には、教師が側に沿い、共に友人の活動の鑑賞をしたり、手伝いをしたりするよう促す。</p> |
|--|---|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>○ 活動に一定の区切りをつけることができたグループは、友人の活動やつくっているものを見て、その楽しさや面白さを感じる。</p> <p>「この箱の列は、教室から出ていってしまった」</p> <p>「自分の背よりも高く積んだ人がある。倒れないように大きさを選んで順番につんでいる」</p> <p>「大きな輪の形。自分も中に入れていいかな」</p> <p>「大きな○○の形になっている。箱の形や大きさを、選んで使っている」</p> <p>「色々な大きさの○○が集まっていて、友達みたいに見える」</p> | <p>◇ 時間に余裕があれば、互いに見合うことができる時間を取る。</p> <p>◇ 児童により、進み方に幅がある場合は、活動を続けたい児童は続けることができるようにする。鑑賞した児童は感じたことや考えたことを教師に話して伝えたり、紙に書いて友人に伝えたりするよう促す。</p> <p>◇ 活動が中心の学習なので、児童の意思を確認し、状況に応じて振り返りの場面は省く。</p> <p>★ 空き箱を積んだり並べたりした手応えを感じたり、形や大きさの変化に気付いたりしている。(鑑賞の能力)</p> <p>→友人の活動やつくったものの楽しさやよさに気付きにくい児童には、初めの頃の活動と今の活動がどう変わったかを簡単な言葉にしてみることを勧める。</p> | <p>◆ 感じたり、考えたりしたことを言葉にしにくい児童には、対話を通して感じたり、考えたりしたことの具体化を促し、本人に代わって教師が友人に言葉を伝えたり、紙に書いて渡したりするようにする。</p> <p>◆ 学級児童全員が配慮し合いながら活動できるよう、つくったものをその場で見たり、話し合ったりしながら、鑑賞と振り返りをするよう促す。</p> <p>◆ 配慮が必要な友人と一緒に話すことを促し、ゆっくりと聞く態度を示すよう伝える。</p> |
|---|---|--|

「教育メディア活用の在り方の基礎的研究」

研究代表者 西端 律子（畿央大学現代教育学部教授）

研究分担者 竹中 章勝（客員研究員 畿央大学現代教育研究所）

1 研究の目的

本研究は、次期学習指導要領において目指す学力の育成のために導入される、課題の発見と解決に向けて主体的、協働的に学ぶ学習の指導の充実を実現するため、教育現場における教育メディアの活用方法の理論的整理を行う。

文部科学省は平成30年に改訂を予定している学習指導要領において、学ぶことと社会とのつながりを意識した教育を行い、そのプロセスで児童は主体的・協働的に学ぶ学習とその指導を充実させていくことを目指している。そのためには学校や園の中での児童・生徒、教育内容、教材、教師だけでなく、教育と地域や家庭との関係性の見直しも必要とされるだろう。そうした関係性を構築するための有効な手段が教育メディアの活用であり、本研究はアナログデバイス、デジタルデバイスそれぞれの特徴を生かした具体的な実践の開発を目指すこととする。

たとえば、コメニウスがテキストに図を加えたことから始まり、写真（静止画）、ラジオ（音声）、映画やテレビ（動画）など、我々が扱う「情報量」はここ数年飛躍的に増加している。また、写本→活版印刷、郵便制度、インターネットなど、「情報」を伝える速度と距離も、同様に飛躍的に増加している。これらの技術の進歩により、実物投影機、電子黒板、タブレット端末など様々な教育メディアが教室に導入されてきている。しかし、すべての教育メディアが、すべての教室で、すべての教員および子どもたちに有効活用されているとはいえない状況にもある。

そこで、本研究では、まずこれらの教育メディアを、①技術の進歩 ②教育観の変化から概観し、より学校現場で有効活用されるための理論的な基盤を提供することを目的とする。

2 教育をとりまく情報環境の変化

(1)黒板

黒板は、教授者が文字や絵を書き（板書）、学習者に学習内容を伝達するために用いられたが、現在では学習者も自身の意見を述べ、教室内で共有するために用いられるようになっている。そしてコンピュータ教室では粉塵のでないようにマーカーを利用するホワイトボードが使われたり、技術の進歩とともに書かれた内容を複写・配付できる情報ボード、コンピュータなどの東映画面に書き込み保存できる電子黒板などが使われたりしている。

さらに学習者一人ひとりにミニホワイトボードを配付し、学習者が文字や絵を書き、黒板に貼ることで、個々人の意見を共有する方法も初等教育を中心に行われている。

このように黒板は、明治初期から現在に至るまで基本的な教室環境の1つとして欠かせない存在であり、板書は教育技術の基礎基本として位置付けられ、文字の大きさ、色の使い方、紙媒体の貼り方など様々な句

工夫が教育実践の場で編み出されている
(加藤 2007)。

(2)映画と学校放送番組

明治時代の終わりから大正時代には映画が日本に輸入され、その影響力の高さから「ジゴマ騒動」のような社会的な騒動も起こった。その中で、子どもたちと映画とのかわり方も研究され、文部省(当時)が講習会や協議会を開催したり、教師たちの研究組織が結成されたりする中、映画を教育に利用する実践研究も少しずつではあるが行われ始めた。

昭和初期には、ラジオによる「学校放送」も始まり、唱歌の範唱や鑑賞、名曲の紹介、国語の模範朗読などが放送された。第二次大戦後、昭和34年には教育テレビジョンが開設され、教育専門のチャンネルとして教室の中で使われ始めた。しかし、戦後の



図1 経験の円錐(西本 1957より転載)

混乱期における教員不足のため、日本津々浦々同じ教育を受けることができる、同じ内容を学ぶことができる、という特徴のみが重視され、映像は教員の代用品でしかなかった(西端 1994)。

しかし、デールの「経験の円錐」(図1)により、具体的・行動的な経験から、抽象的・象徴的な言語による認識に至るには視聴覚メディアが必要であるという指摘(西本 1957)や、1960年の「山下・西本論争」により、学校放送番組を授業に利用する放送教育から、視聴覚メディアを授業に活用する視聴覚教育が分離した。「山下・西本論争」とは、「番組視聴前と視聴後に、必要な指導を教師が行うべきだ」とする山下と、学校放送番組は「生放送で、番組すべてを、継続して視聴するべきだ」という西本との論争である(岡部 2004)。当日はビデオデッキが非常に高額であったため、事実上番組放送前に教師が番組を視聴することは非常に難しかったが、技術の進歩によりビデオデッキが普及し始めると、授業に必要なところだけを必要な時に視聴させる、現在の視聴覚教育の流れが確立された。

(3)コンピュータとインターネット

1970年代にはマイクロコンピュータ、1980年代にはコンピュータが登場し、コンピュータで教材を提示するCAI(Computer Assisted Instruction)としての利用及びコンピュータで成績処理などの校務を行うCMI(Computer Managed Instruction)としての利用が始まった。

CAI教材は、(1)ドリル型…スモールステップにより学習者自身で自学自習するタイプ (2)シミュレーション型…学習者が数字を入力し、プログラムの軌跡や結果から学習するタイプ (3)ゲーム型…学習者の動機づけのために、上記のタイプにゲーム的な要素やキャラクター、ストーリー性などを付け加えたタイプなどに分類できるが、いずれにしろ教授者が学習者に提供するものであった。

のちに技術の進歩によりコンピュータで扱うことのできる情報量が増えるとともに、CAI教材は文字や図形だけではなく、音声、静止画、動画などを含むマルチメディア教材となり、さらにネットワーク技術によりインターネットで配信されるオンライン教材やeラーニングの初期段階であるWBT（Web Based Training）になった。

ここまでの流れをまとめると表1のようになる。この表より1990年代には情報量の増大による変化が、2000年代にはネットワーク技術の進歩による変化が起こっていることがわかる。

表1 教育を取り巻く情報環境の変化

| 明治 | 大正 | ～1950年 | 1950年代 | 1960年代 | 1970年代 | 1980年代 | 1990年代 | 2000年代 |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|-----------|---------------|-------------|
| 黒板 | | | | | | | ホワイトボード、情報ボード | 電子黒板 |
| | 映画・ラジオ | | テレビ | | ビデオデッキ | ビデオカメラ | | テレビ会議システム |
| | | | | | マイコン | パソコン(CAI) | マルチメディア教材 | オンライン教材、WBT |

3 教育観の変遷とグループ学習

教授者が学習者に知識や技能を伝達する教師主導型の伝統的な教授・学習においては、いかにわかりやすく教えるかが教授者の課題であった。例えば、坂元（1972）は教授者の役割について「子どもに適した問題事態を準備し、教育目標を設定するだけでなく、子どもが学習行動を実行しやすいように十分吟味されたプログラムを組んで提供し、さらに行動結果についての評価を明確に学習者にかえしてやる」と述べている。当時は「教育の現代化」をテーマとした第4次学習指導要領（1968年告示）のもとに、質・量とも戦後最大規模の教育が行われていたが、その後「ゆとりと充実」がテーマとなった第5次学習指導要領（1977年告示）、「新学力観」が登場する第6次学習指導要領（1989年）が登場する。

「新学力観」とは、児童・生徒の思考力や問題解決能力、個性を重視した考え方であり、体験的な学習や問題解決学習の割合が増えてきた。それにともない、教授者の役割も指導から支援に変化したといえる。しかし、当時はまだ理論的な裏付けがないため、授業の内容や評価について少なからず混乱が起こった（大津1994）。

ちょうどそのころ、社会的構成主義が登場した。社会的構成主義とは、知識は個人の頭の中にあるものではなく、社会の中の「共同の関係の産物」（Gergen 1994）であるとする考え方である。すなわち、学習者の知識も、教授者から指導・伝達されるものではなく、学習者同士の関係からうまれるものと考えられた。この考え方が、教師主導・知識偏重型と言われた教育から、学習者主体・過程重視型の教育に転換しようと

する流れに合致したといえる。その後、現在に至るまで学習者主体の教育の流れは続いている。

この流れの中で、体験的な学習や問題解決学習の手法として、他者との交流を重視し、興味・関心別のグループを設定したり、地域に出かけたり、保護者や専門家を学校に招いたりなど、様々な学習が始まった。従来の紙、筆記用具のほか、デジタルカメラ、ICレコーダーなどの記録用メディアが、その普及とともに学校現場に広まっていった。また、小学校高学年ともなると、コンピュータでスライド資料を作成し、学習成果をプレゼンテーションする活動も行われるようになった。外部との交流を行うため、テレビ会議システムも活用する当時としては先進的な事例も行われた。

4 タブレット端末が学習環境に与える影響

2011年に公表された「教育の情報化ビジョン」では、情報通信技術を活用して、一斉指導による学び（一斉学習）に加え、子どもたち一人一人の能力や特性に応じた学び（個別学習）、子どもたち同士が教え合い学び合う協働的な学び（協働学習）が推進された。また、「学びのイノベーション事業」として、全国20校をモデルとして、電子黒板やタブレット端末を活用する実践実証が行われた。その結果、知識・理解の定着、学習意欲の向上、思考力や表現力の向上が見られたため、現在多くの自治体で、タブレット端末の導入が始まっている。例えば、大阪市では2016年よりすべての小中学校においてタブレット端末が整備された。そのほか、畿央大学の近隣の市町村でもタブレット端末の整備が始まっている。

しかし、タブレット端末は、「全く新しい教育メディア」なのであろうか。それとも、「従来の教育メディアを統合するメディア」なのだろうか。現状においては、残念ながら「教育メディア」として十分な活用ができていない事例も少なからず見受けられる。

今後は、様々なタブレット端末を活用する実践知、指導案、教材などを蓄積し、「教育メディア」としての位置づけることが必要であろう。これは、過去、映画も学校放送番組も、そしてコンピュータも、それぞれ教育への活用を模索され、教育メディアとして学校の中で位置づいてきた道でもある。

参考文献

加藤辰雄（2007）「誰でも成功する板書の仕方・ノート指導」学陽書房、東京

西端律子（1994）「映像視聴能力の育成とメディア」水越敏行編著『メディアがかわる授業を変える』
明治図書、東京

西本三十二（1957）「デールの視聴覚教育」日本放送教育協会、東京

岡部昌樹（2004）「放送教育の歩みと展望」金沢星稜大学論集第38巻2号、金沢星稜大学経済学会 pp.1-7

大津悦夫（1994）「『新学力観』に関する批判的検討」立正大学文学部論叢100号、立正大学、pp.363-379

Gergen,K.J（1994）Reality and Relationships. Harvard Univ. Press.

「地域社会における教育課題に応じる教育メディアの在り方の研究」

| | | |
|-------|------------|----------------------|
| 研究代表者 | 福森 貢 | (畿央大学健康科学部教授) |
| 研究分担者 | 小谷 恵津子 | (畿央大学教育学部准教授) |
| | 竹下 幸男 | (畿央大学教育学部准教授) |
| | Randy Muth | (畿央大学教育学部准教授) |
| | 深田 将揮 | (畿央大学教育学部講師) |
| | 西端 律子 | (畿央大学教育学部教授) |
| | 竹中 章勝 | (客員研究員 畿央大学現代教育研究所) |
| | 村上 徹 | (関西中央高等学校教諭) |
| | 出井義雄 | (客員研究員 香芝市立香芝北中学校教諭) |

1 研究の目的

本研究は、「教育メディアの活用の在り方の基礎的研究」の教育理念と方法論を踏まえ、初等中等教育、幼児教育、地域や家庭における教育、それぞれの目標やねらいの実現のため、教育メディアの特徴を生かした活用方法を位置づけた実践開発を目的としている。

文部科学省は平成 29 年に改訂を予定している学習指導要領において、学ぶことと社会とのつながりを意識した教育を行い、そのプロセスで児童は主体的・協働的に学ぶ学習とその指導を充実させていくことを目指している。そのためには学校や園の中での児童・生徒、教育内容、教材、教師だけでなく、教育と地域や家庭との関係性の見直しも必要とされるだろう。そうした関係性を構築するための有効な手段が教育メディアの活用であり、本研究はアナログデバイス、デジタルデバイスそれぞれの特徴を生かした具体的な実践の開発を目指すこととする。

具体的には以下の 3 つの実践開発研究を行い、得られた成果と課題は、基礎研究に還元し、教育理念と活用方法の一層の具体的改善を行うこととする。

2 今年度の研究概要

本研究は 3 年計画であり、3 つの研究において進捗状況は異なっているが、それぞれが教育現場での効果が期待できる成果を目指して着実に成果をあげている。

研究Ⅰでは、実践に移行するための授業モデルの開発とそのための基礎理論についての研究を主に行っている。研究Ⅱでは、Can-Do List パイロット版をもとに中学校においてその検証を試みている。研究Ⅲでは、高等学校での情報活用能力の授業実践と大学院での小学校教員養成専門科目での講義およびプログラミング塾へのフィールドワークを実施している。

3 実践開発研究の報告

研究1「双方向のコミュニケーション手段としての地図の活用をめざす小学校社会科の授業開発」

小谷恵津子

(1) 研究の目的

社会科の学習に資料は欠かせないものであり、グラフや表、文章資料、写真や映像など様々な種類の資料が用いられる。なかでも地図は、他教科に比べて社会科で用いられる機会が多い資料である。小学校学習指導要領が、能力の育成に関する社会科の各学年の目標に関わって、活用する対象となる資料の例として全ての学年で地図をあげている（文部科学省，2008）ことから、社会科学習で用いる資料の中で地図が重視されていることが伺える。

社会科学習における地図の活用には、図1に示すように大きく2つの場面があると考えられる。一つは、子どもが地図の読み手（地図利用者）として、学習問題の発見や予想・仮説の検証を行ったり社会的論争問題について判断したりする際に、必要な情報を得る手段として地図を活用する場面（以下、【場面Ⅰ】）である。もう一つは、子どもが地図の作り手（地図作成者）となり、学習を通して分かったことや考えたことを表現する手段として地図を活用する場面（以下、【場面Ⅱ】）である。本研究は、地図を活用する2つの場面を授業の中に位置付けることによって、メディアとしての地図の特性を生かしながら、双方向のコミュニケーションの実現をめざす小学校社会科の授業開発を行うものである。

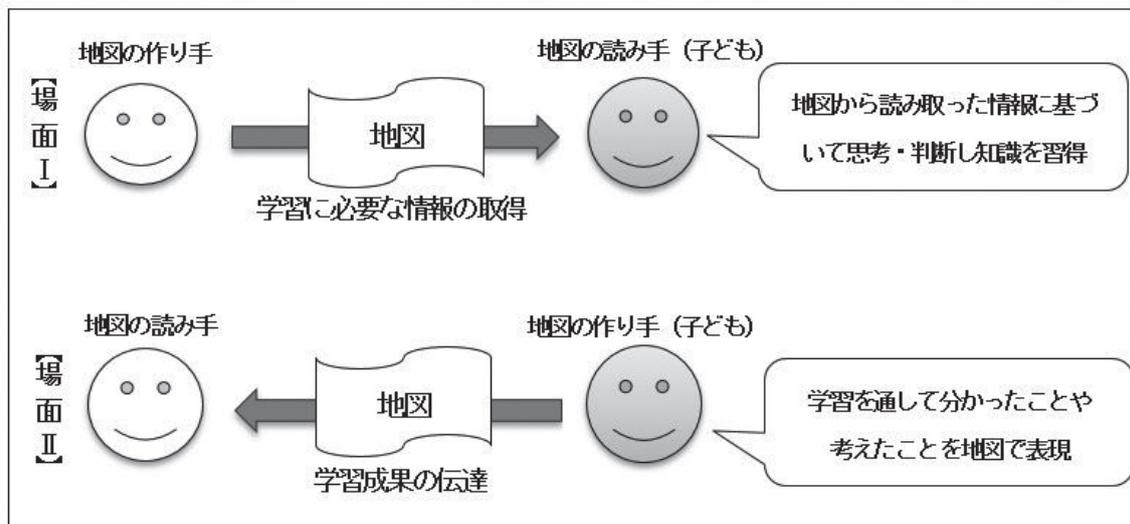


図1 社会科学習における地図の活用場面

(小谷作成)

(2) 今年度の研究の方法

研究1年目となる今年度は、来年度以降に行う授業モデルの開発と実践の基礎となる理論を明らかにすることを目的として、2つの視点から研究を行った。

1つ目の視点は、活用する地図そのものに関して、メディアとして地図が有している特性を明らかにすることである。この研究は、地図学を中心とする先行研究の成果をふまえて行った。2つ目の視点は、これまで取り組まれてきた社会科授業において、子どもが学習成果を地図で表現して伝達する【場面Ⅱ】の学習が

どのように行われてきたのかを明らかにすることである。この研究は、社会科教育学研究の主要学会3団体が発行している機関誌から該当する授業実践や授業モデルを収集し、それらを分析することによって行った。

(3) 成果

① メディアとしての地図の特性と社会科学習との関連

地図学研究の国際的な学会である国際地図学協会は、1995年の第10回総会において、地図について次の定義を採択した（日本国際地図学会、1998）。

地理的現実世界に関して様式化された画像で、著作者の創造的努力により選ばれた主題について、主として空間的關係に関わる利用のために設計され、選択された形態または性質を表現したもの

この定義において「様式化」と表現されている内容は、地図の構成要素に深い関連をもつと考えられる。地図には多種多様なものが存在するが、全ての地図には構成要素として「縮尺」、「投影法」、「記号化」の3つが存在する（Monmonier,2009）。つまり、定義に示された「様式化」とは、これらの要素をふまえて地理的現実世界を表現することを指しており、具体的には現実の空間を目的に応じて一定の比率で縮小して適切な投影法を用いて平面化するとともに、その空間に存在する事物の中から取捨選択を行った上で記号化して表現することを意味している。

したがって、地図とは現実の空間をそのまま写したものではなく、地図作成者が選択し解釈した情報を表現して伝達するものである。そして、作成された地図が伝達する情報は、地図利用者によって受け取られて解釈され、何らかの目的のために用いられることとなる。このように、地図とは地図作成者と地図利用者の間であって両者をつなぐ媒体となって情報を伝達するものである点で、メディアの一つとして位置付けることができる。

ロビンソンとベチュニク（1977）は、メディアである地図を媒体として用いて行われるコミュニケーションには、情報の送り手（地図作成者）と受け手（地図利用者）の両者において選択と解釈という複雑なプロセスが組み合わさって行われる特徴があることを指摘している。この指摘をふまえて杉浦（2010）は、地図によるコミュニケーションを「トランスレーション型コミュニケーション」と名付けるとともに、メディアとしての地図がもつ基本的特質の一つとして、地図が記号によってコード化されたシステムであることをあげ、記号化されたシステムの解読コードの理解によって地図を読むことが可能になるとしている。

この特質は、地図によるコミュニケーションの成立に大きな影響を及ぼす。なぜなら、地図利用者が解読コードの理解につまずいてしまうと、地図が伝達する情報を受け取ること自体が困難になり、コミュニケーションそのものが成り立たなくなるからである。

このように、地図というメディアを用いたコミュニケーションには、地図作成者と地図利用者の双方において選択と解釈が行われる複雑さがある。また、コミュニケーション成立の前提条件として、地図に表現されている情報を読み取るための解読コードの理解を必要とする難しさもある。

しかし一方で、地図にはメディアとして優れた点も存在する。中村（1988）は、道を尋ねられたときに言葉では伝えられなくても地図ならば容易に伝えられるという経験を例として示しながら、地図には多種

多様な情報を同時に蓄えることができる性質があり、この性質ゆえに地図が分析の道具としてすぐれていることを指摘する。また、地図とは地図作成者がある空間に関する情報を記述して表現したものであるが、空間に関する全ての情報が記述されているわけではなく、地図を作成するにあたっては、ある目的や観点から記述する情報の取舍選択が行われる。このことは、Board が指摘するように、地図利用者が現実の空間をよりわかりやすく把握することを可能にすることにつながる（金窪，1991）。つまり、多種多様な情報を同時に蓄えることができる性質をもつと同時に、概念モデルとしての側面を有しているからこそ、地図は分析の道具として優れたメディアだと言えるのである。この点は、図1に示した社会科学学習における地図の活用場面のうち【場面Ⅰ】と強く関連する。

また、社会学研究の視点から若林（1995）は、地図を製作し利用することはテキストとして織り成された世界を自己と他者にとっての共通の台座である世界として受容することであり、人々に同一の世界像を受け入れさせ、同じ「意味としての世界」を共有することを可能にする点で、地図がコミュニケーション・メディアとして有用なものであることを指摘する。地図学研究の視点から森田（2008）も同様の指摘をしており、地図を用いたコミュニケーションの場面における様々な知識や提案に対して、地図が共通基盤としてプラットフォームの役割を果たすと述べている。この点は、図1に示した社会科学学習における地図の活用場面のうち【場面Ⅱ】と強く関連する。

以上の検討から、地図とは地図作成者と地図利用者をつなぐメディアであり、地図を用いたコミュニケーションには選択と解釈という複雑なプロセスが組み合わさって行われる独自の特徴があること、また、地図が記号によってコード化されたシステムであることから生まれる難しさがあることが明らかになった。その一方で、地図は分析の道具であると共に、認識の共通基盤としての役割を果たす点で優れたメディアであり、このことは社会科学学習における地図の2つの活用場面と関連することも明らかになった。

② 社会科における子どもが地図を作成する学習の現状

社会科の授業では、学習に必要な情報を取得するための資料の一つとして地図を活用する【場面Ⅰ】の学習は広く行われており、社会科で育成する能力についての学年目標に関連して、小学校学習指導要領でも資料として地図を重視する姿勢を示していることは先に述べた通りである。一方、子どもが学習した成果を地図を用いて表現したり伝達したりする【場面Ⅱ】の学習が行われているのは、【場面Ⅰ】に比べるとそれほど一般的でないと考えられる。地図を用いた学習成果の表現に関しては、小学校学習指導要領の解説の部分を中心に記述を見ることができる。しかし、社会科の第3，4学年や第5学年での学習内容の一部や都道府県の位置と名称を身に付けることに関連して白地図にまとめる学習を行うことが示される（文部科学省，2008）にとどまっており、情報を得るための資料としての地図の活用にと比べると、小学校学習指導要領における位置付けは決して重いとは言えない。

しかし、分かったことや考えたことを地図上に表現できることは、「表現力」を構成する一つの要素であり、コミュニケーションを成立させる有効な手立ての一つとして子どもが身に付けておく必要がある。そして、学習において地図が占める位置が各教科に比べて大きいことをふまえれば、その育成は社会科が中心となって担うべきであろう。このことから、社会科学学習における地図の活用における【場面Ⅱ】の学習を行うことは、社会科における表現力育成の観点からも重視されなければならないのである。

そこで、社会科学習における【場面Ⅱ】での地図の活用の現状を明らかにすることを目的として、先行研究の洗い出しと分析を行った。対象としたのは、2006年から2015年までの10年間に発行された社会科教育学研究の主要学会3団体が発行している機関誌（日本社会科教育学会発行の『社会科教育研究』第97号～第126号、全国社会科教育学会発行の『社会科研究』第64号～第83号および、別冊の『社会科教育論叢』第46集～第49集、社会系教科教育学会発行の『社会系教科教育学研究』第18号～第27号）に掲載された論文である。掲載された論文のうち、地図を作成する学習活動が単元に位置付けられていたのは、次に示す6論文（i～vi）であった。各論文に示された事例における【場面Ⅱ】の学習の具体的な状況を表1に示す。

表1 【場面Ⅱ】の学習が位置付けられていた授業実践・授業モデル

| 誌名 | No.(年) | 著者 | 学年 | 分野 | 単元名(種別) | 作成状況(地図の種類) | 発表・交流 |
|------------|------------------|-------|----|-------|--|---|---------------|
| 社会科教育研究 | No.114 (2011) | 市川 武史 | 小6 | 政治学習 | 交通渋滞を考えよう(授業実践) | 舟運活用グループのみ作成(シップステーションの設置位置を示す地図) | あり(提案をゲストに発表) |
| | No.119 (2013) | 寺本 潔 | 小5 | 防災学習 | 記載なしのため不明(授業実践) | 作成(校区のハザードマップ) | あり(作成した地図の発表) |
| 社会科教育論叢 | No.46 (2007) | 田中 曜次 | 中 | 地理的分野 | 世界の地域構成(明記されていないが実践の具体的な様子が示されていないため授業モデルと考えられる) | 作成(世界各地の特色をまとめた略地図) | なし |
| 社会系教科教育学研究 | No.19 (2007) | 角田 正和 | 中 | 地理的分野 | 山手村の地域的特色を追究しよう(授業モデル) | 作成(果樹園の分布図) | なし |
| | No.25 (2013) | 吉水 裕也 | 高 | 地理A | 防災ガバナンスと地域コミュニティ問題(授業モデル) | 明記されていないが指導案の記載内容から作成すると考えられる(仮設住宅の配置を示す地図) | なし |
| | No.27 (2014) | 小谷恵津子 | 中2 | 地理的分野 | 橿原市における自然災害(授業実践) | 作成(校区のハザードマップ) | なし |

(小谷作成)

- i. 市川武史「小学校社会科におけるモビリティ・マネジメント教育の可能性—交通渋滞を考える実践を通して—」, 『社会科教育研究』第114号, 2011, pp.64-76.
- ii. 寺本潔「社会科が担う防災意識の形成と減災社会の構築」, 『社会科教育研究』第119号, 2013, pp.48-57.
- iii. 田中曜次「文化から学び直す『世界の地域構成』—『トルコ』を事例として—」, 『社会科教育論叢』第46集, 2007, pp.42-47.
- iv. 角田正和「内容知と方法知の統一的習得をめざす『身近な地域の調査』の授業開発—三澤勝衛の『郷土地理教育』を援用して—」, 『社会系教科教育学研究』第19号, 2007, pp.29-36.
- v. 吉水裕也「防災ガバナンスのアクター育成としての地理歴史科地理コミュニティ問題学習」, 『社会系教科教育学研究』第25号, 2013, pp.1-10.
- vi. 小谷恵津子「子どもと社会をつなぎ自律した個人の育成をめざす社会科授業—地理的分野における社会問題の分析とハザードマップの作成をとおして—」, 『社会系教科教育学研究』第26号, 2014, pp.1-10.

社会科の学習内容は多岐にわたっており、地図を作成する学習活動を行うためには、位置や分布、地域的結合関係などが関連する学習内容の単元でなければ難しいことは事実である。しかし、そのことを差し引いたとしても、3つの学会の10年間にわたる研究の蓄積の中で、地図の作成が単元に位置付けられていたのがわずか6事例にすぎず、さらに実際に授業が行われたのはその中の3事例(i, ii, vi)にとどまっているという結果は、社会科の授業実践レベルにおいて【場面Ⅱ】の学習が低調である現状を示している。また、授業が行われた3事例についても、市川実践(i)では地図を作成したのが一部のグループだけである点や、小谷実践(vi)では作成した地図を用いた発表や交流が行われていない点など、全ての子どもによる地図の作成や地図を用いた学習成果の共有に関わって、学習の機会保障の観点から課題が見受けられる。このような現状には、地図の作成や作成した地図を用いた発表・交流を行うためには調査や準備などにある程度の時間を要することから、限られた社会科の年間指導時数の中に位置付けにくいことも影響していると考えられる。

しかし、【場面Ⅱ】の地図の活用は、地図の作成を通じた社会科ならではの表現力の育成につながることから、地図表現に適した内容を取り扱う単元では、意識的に組み込んでいくべきであろう。また、【場面Ⅱ】では、地図を作成するだけでなく、作成した地図を用いた学習成果の発表・交流も学習活動として位置付けていく必要がある。なぜなら双方向のコミュニケーションを通して学習成果を共有することによって、子どもの学びを一層深めることが可能になるからである。さらに、【場面Ⅱ】の学習を通して地図というメディアがもつ特徴の理解を深めることができるため、【場面Ⅰ】における地図の活用に対して良い効果をもたらすことも期待できる。

(4) 今後に向けて

本年度の研究を通して、地図というメディアがもつ特徴と社会科学習との関係および、社会科における子どもが地図を作成する学習の現状が明らかになった。今後は、子どもが地図の作り手と読み手の双方に位置

付いた形での、地図を活用した双方向のコミュニケーションを組み込んだ小学校社会科の授業を開発する。開発する授業モデルでは、今年度の成果をふまえ、【場面Ⅰ】で地図を有効な分析の道具として活用することによって資料活用の能力を育成するとともに、【場面Ⅱ】で地図を活用した双方向のコミュニケーションを学習活動として位置付けることによって、社会科ならではの表現力の育成を図っていく。なお開発にあたっては、地図というメディアがもつ特性や地図によるコミュニケーションの特徴をふまえて、その優れた点を生かすとともに、そこから生じる難しさの軽減にも配慮したものになるようにする。

【引用・参考文献】

金窪敏知（1991）：『現代理論地図学の発達』，大明堂。

杉浦章介（2010）：「地図というメディア」，杉浦章介・松原彰子・渡邊圭一・長田進・竹山政直・大島英幹『ジオ・メディアの系譜－進化する地表象の世界』，慶應義塾大学出版会，pp.19-40。

中村和郎（1988）：「地理学にとって地図はなぜ必要か」，中村和郎・高橋伸夫編『地理学への招待』，古今書院，pp.1-21。

日本国際地図学会（1998）：『地図学用語辞典（増補改訂版）』，技報堂出版。

文部科学省（2008）：『小学校学習指導要領解説 社会編』，東洋館出版社。

森田喬（2008）：「いつでも、どこでも、誰にでも地図を」，村越真・若林幹夫編著『GISと空間認知』，古今書院，pp.11-24。

若林幹夫（1995）：『地図の想像力』，講談社。

ロビンソン・ペチュニク，金窪敏知訳（1977）：「コミュニケーションシステムとしての地図」，『地図』15(1)pp.1-10。

Monmonier,M.（2009）：Map.Gregory,D.et al.eds.*Dictionary of Human Geography 5th edition*, Blackwell,pp.434-437。

研究2 「小中連携を視野に入れた英語 Can-Do List の作成」

竹下幸男、出井義雄、Randy Muth、深田将揮

(1) 研究の目的と背景

2017年2月14日、文部科学省は新しい学習指導要領案を公表した。その内容については、インターネットや新聞をはじめとする様々なメディアで取り上げられ、社会の寄せる関心が高いことが窺える。なかでも、小学校での英語教育に対する関心は高く、多くのメディアが詳しく論評している。ⁱ

新学習指導要領案は小学校では2020年度、中学校では2021年度の運用開始を目指している。中学校の英語教育にかかわる変更点は、取り扱う語彙数が現行の1200語程度から1600～1800語程度になることだが、小学校の英語学習は抜本的ともいえる大きな変更がある。すなわち、これまでの5年生からの「外国語活動」に代わり、5年生から新しく英語という正式教科になり、教科書を使用し成績評価をするようになる。また、これまで「聞く」「話す」を中心としていたのが、「読む」「書く」学習も行われるようになる。これに伴い、小学校での英語教育の開始は3年生からに前倒しされることになる。これまで、あいまいな書き方に終始していた指導内容も、具体的な書き方になり、小学校での英語教育において、何を教えるのか明確になっている。ⁱⁱ

一方、現在、中学校においては、小学校での英語活動との連携が問題となっている。各小学校において、内容や難易度の異なる英語活動が実施されてきている現在、中学校に入学した時点での生徒の英語力や知識に出身小学校による大きな違いがある。また、小学校の英語活動でどのようなスキルを身につけたのか、中学校の英語担当教諭に伝わっていないことも指導上の問題となることがある。このような現状に対応するために本研究では、まず中学校の各学年・学期ごとのCan-Do Listを作成し、それぞれの到達目標を明確化する。その後、Can-Do Listを小学校での英語活動にも導入し、中学校での英語学習との接続を図ることを目的とする。このような問題点は、新学習指導要領が、現在提案されたような内容で実施されれば解決する可能性がある。しかし、文部科学省も2014年5月より「外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議」を開催し、同年12月には「外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き（案）」を公開しており、公教育の現場でのCan-Do Listの利用は今後も推進されるものと考えられる。ⁱⁱⁱ

というのも中学校、小学校での学習目的と学習内容を明確化することのできるCan-Do Listは、上記にとどまらない教育効果を英語学習においてもたらすことができると期待されるからである。まず、英語学習の具体的目標を可視化できるCan-Do Listは、学習者のサポートとなるだけでなく、教授者にとっても助けになる。身につけるべき技能が、個別具体的に設定されているため、何を学び何を教えるのかという点が明確化され、学習・教授しやすくなる。また、教授者の違いにより、学習内容にばらつきが生じる事態も避けることができる。次に、教育メディアとしてのCan-Do Listを作成し、学校現場で運用することにより、教授者と学習者のコミュニケーションを円滑にすることができる。双方にとって、目指すべき目標が可視化されているために、それを契機として、学びのコミュニケーションが生じる効果が期待できるのである。このことが学習者の英語能力向上に資する可能性も期待できる。さらに複数の教授者間で同じCan-Do Listを共有することにより教授者間でのコミュニケーションも円滑にすることが可能になる。教授者間でのコミュニケーションが円滑化することにより、先に述べたような指導のばらつきがなくなるだけでなく、それを使

用する現場全体に、英語学習の目標が可視化され、同じ目的に向かって指導を進めていくことができるようになる。このことで地域に根差したより良い学習環境を作ることができるとも考えられる。

(2) 今年度の研究の方法と内容

3年間の研究期間のうち、1年目では、中学校との連携を図りながら、中学生にふさわしい Can-Do List を作るための基礎的な研究にあてた。同時に検証や使用方法を検討するためにパイロット版の Can-Do List の作成も行った。2年目では、1年目の成果を生かし、具体的な Can-Do List の完成を目指し、同時に、実際の授業での運用を図り、その成果を検証する。3年目では、可能であれば小学校の教員と連携して、小学生向けの Can-Do List の作成を行う。また、完成した Can-Do List の検証も行いたい。

2年目となる 2016 年度は 1 年目の成果をふまえ、すでに完成したパイロット版 Can-Do List の検証と運用の方法を探った。昨年度、パイロット版 Can-Do List を授業で試行的に利用してみたところ、いくつかの問題点が生じた。なかでも Can-Do List に書いてある内容と授業で学習したことを結び付けることが中学生にとっては困難であることがわかった。Can-Do List は教科書の目当てや単元目標とは異なる形式を持っている。そのため、同じ学習内容であっても、授業で学習した内容とそれに該当する Can-Do List の項目を一致させることが中学生にとっては困難なのである。そこで表記方法や難易度の設定などが対象となる生徒にふさわしいか、また、この Can-Do List を使って学習効果に結び付けるには、どのように運用すればよいかを検討し、生徒の学習に結び付けるための工夫を行った。

本研究が最初に達成すべきは、中学校の各学年・学期ごとの Can-Do List を作成し、それぞれの到達目標を明確化することである。そのために、昨年度は学会での聴講や文献の調査などにより、Can-Do List そのものについての理解を深めることをまず目指した。このような基礎的な研究に基づき、Can-Do List のパイロット版を中学校の 2 学期が始まる前に完成させた。出井教諭の作成したパイロット版を元に、共同研究者全員で議論を行い、必要があれば表記や内容の変更を行い、改善を試みた。一方で、本研究の目的は、Can-Do List の完成にとどまらず、その運用により英語学習より良いものにするすることである。この運用の段階で新たな課題が二つ現れた。

一つ目の課題は、中学生にとって自分の学んだことを振り返ることが困難である、ということだ。当初、学期の終わりに Can-Do List を生徒に提示し、自己評価させることを考えていた。しかし、時間が過ぎた後で、自分が学んだことを思い出し、できたか否かを判断し、自己評価することは困難であることが想定された。これを解決するには、授業毎に Can-Do List による自己評価を行えばよい。しかし、そうした場合、その授業終了時には、自分ができたことを覚えていたとしても、学期末の時点で忘れてしまっていれば、Can-Do List は単なる記録に終わってしまう。そこで、学習内容を定着させるために、Can-Do List を「想起」の手がかりとして運用することを考えた。そのために、取り入れた方法は、授業毎に学習内容を簡単に記録し、学期末にその記録を読み返すことで、自分が学び、身につけたことを思い出した上で、できるか否かを判断できるような状況を作り出した。この授業毎の記録を学習ポートフォリオとして、生徒に習慣づけることで、主体的な学習に繋がることも期待した。

二つ目の課題はあくまでも自己評価である Can-Do List に生徒が自分でつけた評価と、その生徒の学力が一致しているか否か、というものである。自分でできたと思っていることと、実際にできたことが一致す

るのかを判定するのは困難なことである。また、本研究の目的も、単に Can-Do List を中学生に使わせることではなく、それを使うことによって、学習者の英語学習が円滑になり、能力の向上に資する必要がある。これらの課題を解決するために、今年度は Can-Do List と学習ポートフォリオの運用状況とその結果あらわれた学習効果を検証するため、アンケートによる調査や、Can-Do List や学習ポートフォリオの記載状況とそれぞれの学習者の学力の相関関係の分析を試みた。その結果については、別途、論文として公表する予定である。また、生徒の学力を客観的に測り、その結果と Can-Do List や学習ポートフォリオの記載状況を比較検証するために、外部英語運用能力を対象となる生徒全員に受験してもらった。これは、日々の学習の成果を図る学内でのテストと異なり、中学校で学んだ英語を実際にどの程度運用できるのか検証するための受験である。使用した外部テストは、NPO 法人 英語運用能力評価協会 ELPA が運営する「中学校英語力測定テスト JUMP」である。^{iv} JUMP は、Junior High School Measurement of English Proficiency の略であるが、まさに本研究で測りたい、中学生の英語運用能力 (proficiency) を絶対評価で測ることのできるテストである。この外部試験はすでに 2017 年 1 月 16 日に香芝北中学校の 2 年生約 250 名を対象に実施した。結果は受験者それぞれにスコアレポートの形式で返却され、実施した我々には結果がデータとして送られてくる。

この結果の検証と分析については、来年度以後、別途論文で公表予定であるが、来年度の本研究の方向性に大きな示唆を与えるものとなると考えられる。

(3) 今年度の成果 (研究協力校より)

今年度は「より良い Can-Do List」のための研究が中心の 2 年目となった。昨年度は、先進的に Can-Do List 作りやそれを使っての評価に取り組んでおられる学校を参考に、本校独自の Can-Do List を作り、それを使って生徒自身に学期ごとに自分の学習を振り返りさせ、そのことから自己評価をさせた。今年度においても 1 学期・2 学期末にそれぞれ同じ取り組みを行った。その結果は、すでにデータ化し、来年度以後の発表に向けて、分析を進めている。ここでは、その一端を紹介したい。

Can-Do List における生徒の自己評価と教師の客観評価との間に、どのような相違があるか、とりわけプラス、またはマイナスの相関関係がどのように生じているかを知ることが大切なことであると感じている。なぜなら、もし自己評価と教師の評価にプラスの相関があればその生徒は客観的に自分の学習成果を振り返ることができていると考えられる。この場合、いわゆるメタ認知能力が、その生徒には身につけていると考えることができる。

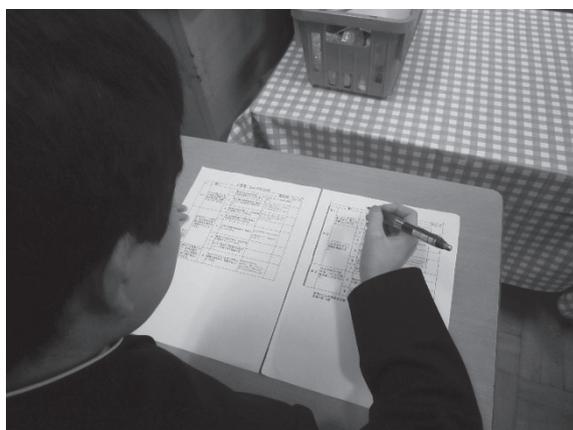
しかし問題は、Can-Do List は英語の運用能力 (proficiency) を評価する一方、教師がつける評価は達成度 (review) を評価している。ここに少しずれが生じることが、実際に Can-Do List を運用してわかった今年度の課題である。したがって、生徒の Can-Do List における自己評価と彼らの英語運用能力を客観的に測る必要性があった。そのため英語運用能力評価協会 ELPA の中学 2 年生用英語運用能力測定テスト JUMP を受験させ、その結果と彼らの自己評価を数値化した物の間にどれだけ相関関係があるのかの測定・分析を試みた。また授業においては、できるだけ生徒が英語運用能力の進捗を実感できるよう授業内でパフォーマンステストを昨年度より多く実施することし、具体的にはインタビューテスト、グラフを見てその情報を正確に伝えるテスト、ペアによる自由会話を実施した。これらの結果と分析については、来年度以後に論文等での

発表を計画している。

(4) 今後に向けて (研究協力校より)

来年度は本研究の最終年度となる。これまで2年間行ってきたことを基礎に、生徒にとってより分かりやすくかつ使いやすい Can-Do List の作成のため、すでに完成しているパイロット版の Can-Do List にマイナーチェンジを加えていきたい。そして生徒一人一人の自己評価力を高めることで、Can-Do List を一人一人の生徒が自ら英語学習の指針に気づくことができる契機とできるような道具としたい。

また授業においてもこれまで以上に多くの機会を用いて、生徒自身が自分の英語運用能の進捗を実感できるパフォーマンスに基づく評価をより多く取り入れたい。そのためにも畿央大学の学生による授業支援にも期待を寄せるものである。



ⁱ 例えば、日本経済新聞ウェブ版など。

http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG09H43_U7A210C1000000/

ⁱⁱ 文部科学省ホームページ参照。

<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id=185000878&Mode=0>

ⁱⁱⁱ 文部科学省ホームページ参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/gijiroku/1326087.htm

^{iv} ELPA ホームページ参照

<http://english-assessment.org/jump.php>

研究3 「情報教育および情報科教育の連携」

西端律子、村上徹、竹中章勝

(1) 研究の目的

本研究の目的は、高等学校にのみ設置されている教科「情報」および中学校「技術・家庭科」の一領域「情報とコンピュータ」、そして小学校では各教科などで育成されるべき「情報活用能力」を行う情報教育を連携させることである。このように、発達段階があがるにつれ、より専門的になる枠組みであるが、教科等が異なるため、教科の背景、問題意識、教員側の知識・スキルなど連携を図らなければならないという課題も残されている。

2016年12月の中央教育審議会「中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）」において、「将来どのような職業に就くとしても時代を超えて普遍的に求められる『プログラミング的思考』を育むプログラミング教育の実施」がうたわれた。これは、独立した教科ではなく、各教科等の中で育成されるべき思考であり、今後、プログラミング教育を行う単元を各教科や学年の中で位置づけなければならないとされている。

よって、本プロジェクトは「情報」という枠組みの中で、校種を超えた連携を図ることを研究目的とし、二つの実践研究を行った。小学校から育成される「情報活用能力」を高等学校の実践までに引き上げた実践研究A、および小学校で実施される「プログラミング教育」を行う教員を養成する実践研究Bである。以下、それぞれの実践研究について報告する。

(2) 実践研究A 「ソーシャル・ビジネスを題材にした情報活用能力の育成」

村上章勝

① 研究の目的と背景

ICTを活用した学習環境をデザインすることで、学習者が自律的に学び、新しいものを創造する力をつけることができると言われている。また、アクティブ・ラーニングの導入は、「何を知っているか」だけでなく知識を活用して「何ができるか」への教育の転換であるといわれている（久保田2016）。本研究では、高等学校教科「情報」でアクティブ・ラーニングを取り入れ、問題解決の単元で扱う題材を工夫し、情報収集から分析・発信の随所にメディアの活用を配置し、メディア・リテラシーと問題解決能力をはじめとする「育成すべき資質・能力」を身につけることに効果がある実践を提案する。

② 授業の計画

高校2年生42名。科目は「社会と情報」で、問題解決の単元での実践である。学習の効果については、授業での生徒の関わりの度合いの観察と、成果物の評価をまとめる。授業の流れとしては、問題の洗い出し→情報の収集→情報の分析→解決案の策定→情報発信となる。この流れは問題解決学習の基本的なモデルである。テーマをソーシャル・ビジネスとすることで従来の問題解決学習やプロジェクト型学習にくらべて、思考力・判断力・表現力を身につけることができると考える。本研究の授業デザインの特徴がある。それぞれの流れの段階での概要は以下の内容でおこなう（図1）。

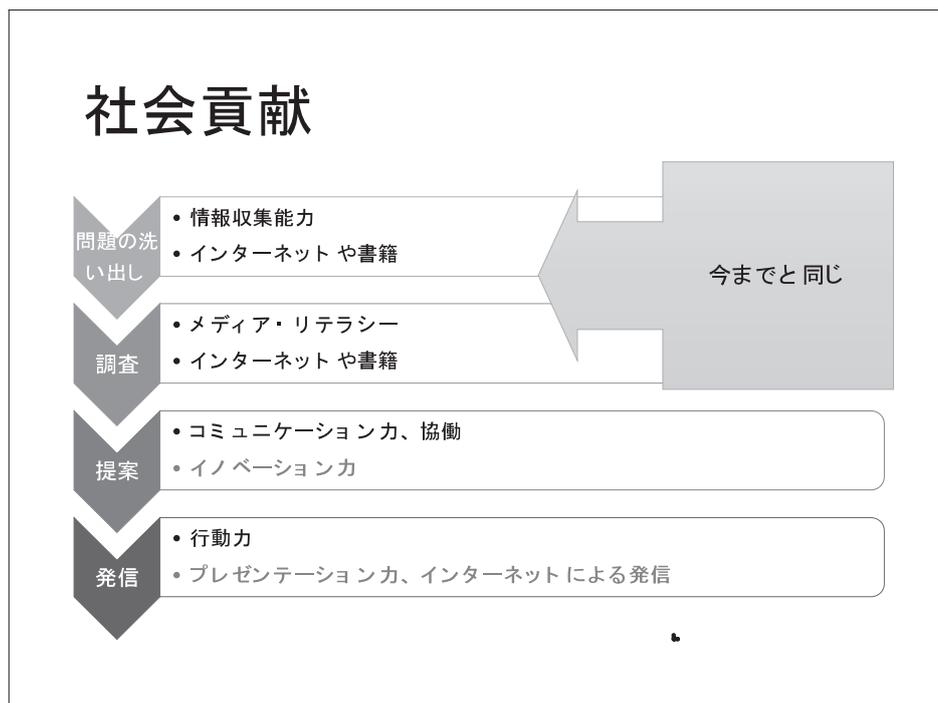


図1 授業のモデル図

・問題の洗い出し

テーマをソーシャル・ビジネスにしたことで、生徒は世の中にある困ったことについて調べ、それを解決する会社を設立するという想定で授業を進める。先進国に住む生徒たちにとっては日々あたり前のことのように過している事柄や、完成されていると思いがちな政治や経済のシステムも完璧ではないことを説明し、その証として、地球温暖化、貧困や格差、紛争やテロなどの地球規模の課題を提示する。それらの中から各自が解決すべき問題を絞り込む。ひとりずつで考えた後、チームを作りそのメンバーの中からチームとして解決すべき問題をひとつに絞り次の活動につなげる。

・情報の収集

漠然と大きな問題に対して解決案を考えようとしても難しいので、事例として代表的なソーシャル・ビジネスを提示する。また、それらの運営にも触れ、資金調達の方法の一つとしてクラウド・ファンディングを紹介し、そのサイトからソーシャル・ビジネスに当たるものを調べる。先行事例として様々な取り組みを調査する。

・情報の分析

調査対象は日本国内に限らず、世界も視野に入れる。全く新しい取り組みであれば、実現可能な企画なのかを、また、それはどうすればわかるのかを調べたりする。自分達が考えようとしている企画は今までに同じようなものがあるか。あれば、参考にできるように詳細を集め、どのように自分達の企画に新しいものを取り入れることができるのかを考える。

・解決案の策定

起業するために、どのように資金を集めるのかを考える。この授業ではクラウド・ファンディングを使って資金を集めることを想定しているので、出資者へ自分達の企画がどのように社会貢献出来るのかをアピー

ルできるようにする。

- ・情報の発信

解決案をまとめ、プレゼンテーションを行う。さらに、インターネットで発信し資金調達をする（クラウド・ファンディング）ことを想定した発信もデザインする。

③ 効果の予測

- ・問題の洗い出し

経済格差や情報格差は日本国内だけでなく海外にも多く見られる。また、外国の出来事として片付けられるものではなく、地球上で起こる問題は全て地球上に住む人達に関連していることを認識するまでとことん調査する。また自分に関係ないかもしれないからといってなにもしないのはよくないという意識が芽生える。

- ・情報の収集

自分達が解決すべき問題が決まると、そのことについての情報収集を始める。メディアはインターネットだけに頼るのではなく、図書館などを利用し書籍を調べたり、テレビや新聞も活用したりすることで、メディアの信憑性を体験的に知ることができる。例えば、国際紛争における被害者と加害者は調査をすればするほど良い人・悪い人という括りで簡単に分けることは困難であることに気づくことができる。

- ・情報の分析

メディアの限界について考える機会ができる。例えば、日本で手に入るアフリカについての情報は「貧困と紛争」を扱うものが多い。それが全てだと思ってしまうことで、現実から離れたイメージが作られてしまう。情報メディアに載らない情報を手に入れることで、真実とは何かを考える機会になる。

また、異文化に関する理解を深めることができる。異文化理解教育では、自分の文化との違いに焦点が当てられ、違いを知り相手を許すことが異文化理解だと言われるが、情報を詳しく分析し深く考えることで、異文化だと思っていた人たちも人間として自分達と同じであることに気づくことができる。

- ・解決案の策定

解決案の策定にもメディア・リテラシーを必要とする。例えば、途上国の人たちに支援を考えたとして、それは本当に必要とされているのかを、過去の援助の失敗事例から考える事ができる。

- ・情報の発信

解決案が決まるとそれを発表の準備をすることで解決案の流れの整合性の確認をとることができる。また、プレゼンテーションを行うことで情報伝達について学ぶ。自分達の案を説明し、理解してもらうだけでなく、起業のための資金集めとしてクラウド・ファンディングを想定しているので、出資者への事業内容の説明を理解してもらい資金を提供しようという動機を起こさせるためのプレゼンテーションについて考える機会を持つことが出来る。

④ 考察と展望

問題解決のそれぞれの段階で情報メディアを活用することで、メディア・リテラシーが身につける事例は多く見られる。ソーシャル・ビジネスを題材とすることで、大きな社会問題に対する関心も生まれ、また、メディアのあり方にも考える機会を持つことが出来る。例えば、内戦が問題になっている国ではラジオによる扇動があり、そこにもメディアの存在がある。実際に行ってみることが出来ない場所の出来事について知

ることができるのはメディアが発達した恩恵であるが、そのメディアがすべてを知らせているのかというところに留意できる感覚を育てたいと考える。また、メディアが社会問題を引き起こしている事例に当たること、メディアの問題点を考える批判的思考も育つと考える。

今回の研究は、ひとつの事例紹介となっているが、学習を通して生徒が身につける力については新しい物であると考えている。題材は別のものがあることができると思うが、学習にメディアを活用すると同時にメディアの利点や欠点についても考える要素を取り入れていくことが情報教育として大切であると思う。

参考文献

- (1) 久保田賢一ほか (2016) 日本の教育をどうデザインするか、東信堂 ,213-232.
- (2) 小暮真久 (2009) 20 円で世界をつなぐ仕事, 日本能率協会マネジメントセンター .
- (3) John Wood (2007) Leaving Microsoft to Change the World(マイクロソフトでは出会えなかった天職 訳: 矢羽野薫), ランダムハウス講談社 .
- (4) Jacqueline Novogratz (2010) The Blue Sweater (ブルーセーター 訳: 北村陽子), 英治出版 .
- (5) Cynthia Smith (2009) Design for the Other 90% (世界を変えるデザイン 訳: 北村陽子), 英治出版
- (6) 西野和典 西端律子 村上徹ほか (2015) 情報メディア , 実教出版

(3) 実践研究 B 「小学校における「プログラミング教育」実施に向けた教員養成科目の一事例」

竹中章勝

① 研究の目的と背景

次期学習指導要領は平成 32 年度から全面実施が予定されており、特に「プログラミング教育」の実施については指導事例、教材の開発、ICT 環境の整備、教員研修、指導体制の整備などが急務の課題である。そこで、教員養成系大学における専門科目として、プログラミング教育の実施を踏まえた科目を設定した。

② 実践の内容

S 大学大学院での教員養成専門科目では、「プログラミング教育」のできる教員を目指し、以下のような講義およびプログラミング塾へのフィールドワークを行った(表 1)。なお、本科目は、集中講義(平成 28 年 9 月 12 日～15 日)開講である。また、受講生は現役の教員を含む 5 人であった。

初日は、小学校における ICT 活用実践事例や ICT 環境について講義を行い、次期学習指導要領、プログラミング教育について概説した。

次に、さまざまな初心者向けプログラミング環境がある

表 1 講義の概要

| 日程 | 授業内容 |
|------|---|
| 9/12 | ① 小学校における ICT 活用とその環境 ② 学習指導要領改訂のポイント ③ プログラミング教育に向けての施策と「プログラミング的思考」 ④ プログラミング環境体験(1) |
| 9/13 | ⑤ プログラミング環境体験(2) ⑥ プログラミング環境体験(3) ⑦ プログラミング環境体験(4) ⑧ 現行の小学校学習指導要領および教科書との対応 |
| 9/14 | ⑨ ～⑫ プログラミング塾での授業見学および講師へのインタビュー |
| 9/15 | ⑬ 指導案の作成 ⑭ 模擬授業(1) ⑮ 模擬授業(2) |

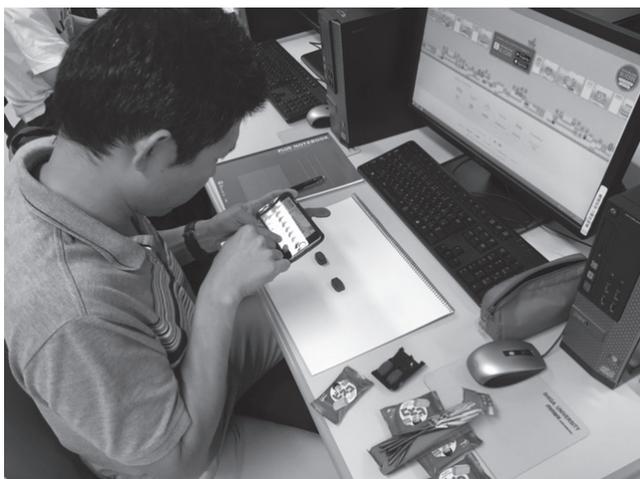


図2 GLICODE体験の様子



図3 OZOBOT体験の様子

また、講師へのインタビューから、教材は一つずつ手作りしているが不足していること、子ども一人ひとりへの対応が必要なことなどを聞き取り、本科目設定の意義を改めて認識したようであった。

最終日は、現行の学習指導要領や教科書を参考に、「プログラミング的思考」育成のための指導案を作成し、模擬授業を行った。料理を例に出し、「手続きの大事さ」を教える授業、「Scratch」を用い、グループで一つの大きなお話を創作する国語科の授業、「OZOBOT」を用い、一筆書きをしながら、予想すること、辺や角について学ぶ算数科の授業などが行われた。算数科の授業では、実物投影機で「Ozobot」の動きを共有するなど、実際に授業場面で活用できそうな場面も提案された（図4）。

③ 実践のまとめ

本講義では、集中講義という制約もあり、指導案作成と検討に時間をかけることができなかった。また、現役の小学校教員が大学院生として

ため、その中からいくつかを抽出し、実際に体験を行った。具体的には、「GLICODE」、「OZOBOT」、「プログラミン」、「VISCUIT」、「SCRATCH」等である。

「GLICODE」は江崎グリコ株式会社が開発した、おかしをルールに従って並べるだけで、誰でも手軽に、遊びながらプログラミングの基礎的な考え方を学習できるプログラミング環境である（図2）。前述した総務省のプロジェクトでは、東京都内の小学校で実践が行われた。

「OZOBOT」は、紙やスマートフォン、タブレット上に描かれた線に沿って動き、赤青緑の色とその順番によって、命令を与えることができる小さなロボットである（図3）。こちらも総務省のプロジェクトで、大阪府下の小学校で実践が行われた。

3日目は、大阪市内のプログラミング塾の授業を見学し、講師にインタビューを行った。当日は「SCRATCH」講座（小学生ら4人）が行われており、講師が自作した教材を参考に、各自で試行錯誤しながら、ゲームを開発していた。

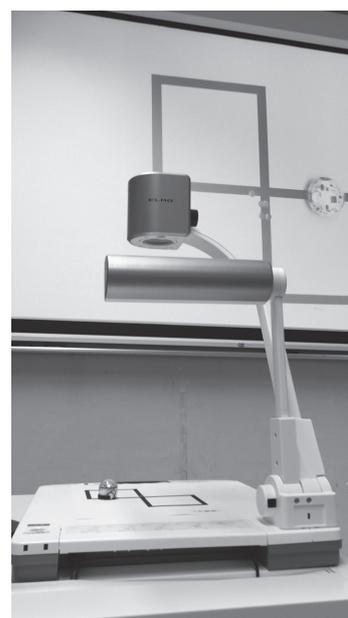


図4 OZOBOTを活用した算数系の授業の一場面

受講していたものの、実際小学校で授業を実施する際の課題は、大学での模擬授業では予測できないものもあるだろう。機会があれば、子どもたちを対象にした授業の場も設定したい。

さて、本講義から5か月経ち、現在全国各地の市町村や大学の講習や研修、プログラミング塾や団体などで同様の取り組みが行われている。今後、これらの指導案、教材などを集約するポータルサイトの立ち上げが必要である。

参考 URL

| | |
|-----------------------|---|
| 江崎グリコ株式会社「GLICODE」 | http://cp.glico.jp/glicode/ |
| キャストリア株式会社「OZOBOT」 | https://ozobot.jp/ |
| 文部科学省「プログラミン」 | http://www.mext.go.jp/programin/ |
| 合同会社デジタルポケット「VISCUIT」 | http://www.viscuit.com/ |
| MIT メディアラボ「SCRATCH」 | https://scratch.mit.edu/ |

(4) 今後に向けて

今年度は、「情報活用能力」(実践 A) および「プログラミング教育」(実践 B) という二軸で、小学校と高校「情報」の教科内容を連携する実践を行った。

小学校からの情報教育の目的である「情報活用能力」と、高等学校教科「情報」の教科内容である「問題解決能力」については、「メディア」という内容の切り口を用いてある程度連携できたといえる。次期学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」もキーワードとして挙げられていることから、今後は児童・生徒の活動の様子からさらに連携を図ることが必要である。

小学校における「プログラミング教育」のできる教員養成を目指した実践においても、実際に小学校現場で活用できる指導案の作成および模擬授業が行うことができた。中学校「技術・家庭科」の一領域である「情報とコンピュータ」、および高等学校「情報科」においてもプログラミング教育は行われているため、これらの実践の蓄積を、小学校におけるプログラミング教育に反映させる必要がある。また、プログラミングを教えるボランティア団体、塾もこの1年で大幅に増えてきている。その中の優れた実践については、実際に小学校の先生方にも体験するコミュニティの形成も必要である。

4 今後に向けて

2017年度は、それぞれの研究においてこれまでの集大成としての成果をまとめ上げることになる。

研究1では、教育現場での実践を目指して進む。双方方向のコミュニケーション手段としての地図の可能性を探る重要な局面となるであろう。研究2では、これまでの検証結果をフィードバックすることでさらに完成度を高めたブラッシュアップ版を目指すことになる。研究3では、小学校の「情報活用能力」と、高等学校教科「情報」の「問題解決能力」の連携について、さらに実践の蓄積を試みて連携の強化を図っていくことになる。

Ⅱ 「学びを結ぶ」ワークショップⅣ 報告

1 ワークショップの概要

(1)ワークショップ案内文

中央教育審議会は新しい学習指導要領の改訂に向けた、教育課程企画特別部会による「論点整理」(2015.8)で、子供達が「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」を経験しながら、自信を育み自ら資質や能力を身に付けることができるようにすることや多様な子供たちに十分な学びを確保していくことなどの必要性を示しています。

畿央大学現代教育研究所は、教科の学習とその指導、発達障害のある子供とその家族に関わる様々な立場の人々の支援、そして、特別な支援が必要な子供もいる教室での学習指導、それぞれの在り方を参加者の皆様と共に考える場を「学びを結ぶワークショップⅣ」として用意しました。

テーマ「学びを結ぶ」は、現代教育研究所員、現職の先生方をはじめとする教育にかかわる多くの方々が、子供や保護者の未来のために共に学び、結ばれることへの願いを表しています。

(2)実施日時

平成28年8月9日(火) 10時00分～15時30分 (昼食交流会 12時10分～13時20分)

(3)実施内容

ワークショップ1：全校園教諭・教員、福祉関係者、保護者対象

「ポジティブな行動支援で発達障害のある子供とその家族を支える
－家族の多様性に応えるための科学的実践－」

ワークショップ2：小・中学校教諭・教員等対象

「運動学習と学習意欲からアプローチする楽しい体育の授業づくり」

ワークショップ3：小・中学校教諭・教員等対象

「見て、ふれて、考える、インクルーシブ教育の視点からの図工の授業」

(4)後援

奈良県教育委員会、宇陀市教育委員会、香芝市教育委員会、大和高田市教育委員会、安堵町教育委員会、奈良市教育委員会、斑鳩町教育委員会、上牧町教育委員会、広陵町教育委員会、田原本町教育委員会

2 ワークショップ報告

畿央大学現代教育研究所では、教育現場における教育力向上の一助となることをねらいに2013(平成25)年度から夏に毎年ワークショップを開催して参りました。4回目となる今年は2016年8月9日(火)に「学びを結ぶワークショップⅣ」として、多様な子どもたちに十分な学びを確保していく支援、指導の在り方を参加者の皆様と共に考える場として、3つのワークショップを行い、保育、教育に携わる方々71人がそれぞれ希望に応じて選ばれたワークショップに参加されました。どのワークショップも、皆様の積極的な参加のおかげで充実した時間を過ごすことができました。

ワークショップ1：ポジティブな行動支援で発達障害のある子供とその家族を支える

－ 家族の多様性に応えるための科学的実践 －

Joseph Lucyshyn 博士（カナダ ブリティッシュコロンビア大学 教育学部 准教授）

大久保 賢一（教育学部 准教授）



カナダから、「ポジティブな行動支援（PBS）」について国際的に第1線で活躍されている「ジョー先生」をお招きして、同時通訳によるお話、演習が行われました。ポジティブな行動支援とは、問題行動のある人に対して効果的な環境をつくって問題解決を促す家族を中心とした支援です。はじめに、ポジティブな行動支援の意義や効果、手順について映像を交えながらプレゼンテーションがなされました。そして、「ショウタ君」の問題行動を例に、グループごとでどのような「問題行動」が起こったのか、問題校の起こった「直前のきっかけ」は何なのか、問題行動はそんな「セッティング事象」がある時が起こりやすいのか、考えていきました。幼稚園・保育所から福祉関係、保護者の方など幅広い立場からの参加がありました。

ワークショップ2：運動学習と学習意欲からアプローチする楽しい体育の授業づくり

辰巳 智則（教育学部 准教授）



体育科では、文化的に価値ある運動を学ぶこと自体に価値が置かれています。そのためには、内発的な学習意欲を高め、楽しんで取り組める設定が必要となります。参加者は、何を行うかわかる「知識・理解」どうやって投げたらよいか工夫する「思考・判断」の段階を経て、できた、うまくいった「運動技能」の段階に到達することを輪投げ課題に取り組みながら実感しました。最後の輪投げでは、指示されたコーンに确实

に投げ入れる参加者も現れ、大いに盛り上がりました。

ワークショップ3：見て、ふれて、考える、インクルーシブ教育の視点からの図工の授業

西尾 正寛（教育学部 教授）



小学校3・4年生対象の題材「クミ クミックス」をインクルーシブ教育の発想から見直すと、どの場面でどのような指導や支援が必要なのか、段ボールを組み合わせたたりつないだりする活動を通して体験的に学びました。多様なニーズに応じて一人一人の特徴にそった支援の在り方を、まずは材料を集める段階から考えてみました。今まで違う環境に戸惑わないよう、事前に知らせておく、フリップに書いて活動が視覚的にわかるようにする、教師と同じ側に座らせて手元を見せるなど具体的な手立てを参加者とともに考えていきました。最後はつくった作品を互いに鑑賞し、それぞれの発想の豊かさに賞賛の声があがりました。

昼食交流会は、教育学部長 前平泰志教授の「大学教員と参加いただく皆様との結び目がますます強く太くなってきました」とのご挨拶から始まりました。当日参加者を含め50名あまりの方々の参加で大盛況でした。

午前中のワークショップの成果を話し合われたり、講師の先生方に積極的に質問したりするなど、活発な交流が行われました。



ワークショップ終了後のアンケート（参加者の皆様の声）を抜粋して紹介させていただきます。

- ・ 今日の学びはまさに「何を学ぶか」「どうやって学ぶか」「どうしていくか」のアクティブラーニングであったと感じた。
- ・ お昼ご飯を食べながら交流できたことがとてもよかった。交流できたため、午後からの活動がよりしやすくなり、気持ちよく活動できた。
- ・ PBS は初めて聞きましたが、とても分かりやすく教えていただきました。今後家族一丸となって、出来て当たり前ではなく、ほめて日々を過ごしていきたいです。
- ・ 具体的に作業をしながら、普通の授業の様子を思い浮かべながらきてよかったです。ホワイトボードでの考える機会もよかったです。
- ・ ワークショップ形式だったので、とても楽しく、また少人数のグループだったので話もしやすく参加できた。具体的な支援を考えることができた。子どもへの声かけも参考になった。

「次期指導要領改訂のまとめ」にも盛り込まれている「何ができるようになるか」「アクティブラーニング」「多様性の尊重」等を参加者の皆様が感じ取ってくださったのであれば、大変うれしく思います。これからも、教育の動向を受けつつ、大学と教育現場を結び、教員と教員、教員と子ども、子どもと子どもの「学びを結ぶ」発信を続けていきたいと思います。ワークショップを終えられ、帰路につかれる参加者の皆様の充実した笑顔が、この一日の成果を物語っているように感じられました。

畿央大学現代教育研究所では、今後もワークショップを継続していきます。現職教員の皆様の充実した研修の場を提供できるよう努力いたしますので、今後ともよろしく願いいたします。



畿央大学現代教育研究所主催

学びを結ぶ ワークショップⅣ

多くの皆様のご参加をお待ちしております。現職の先生方には、夏季休業中の研修としてご利用ください。

2016年
8月9日(火)
10時～15時30分

受付 9時30分開始
畿央大学P棟2階にて
12時10分より昼食交流会
参加無料

中央教育審議会は新しい学習指導要領の改訂に向けた、教育課程企画特別部会による「論点整理」(2015.8)で、子供達が「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」を経験しながら、自信を育み自ら資質や能力を身に付けることができるようにすることや多様な子供たちに十分な学びを確保していくことなどの必要性を示しています。

畿央大学現代教育研究所は、教科の学習とその指導、発達障害のある子供とその家族に関わる様々な立場の人々の支援、そして、特別な支援が必要な子供もいる教室での学習指導、それぞれの在り方を参加者の皆様と共に考える場を「学びを結ぶワークショップⅣ」として用意しました。

テーマ「学びを結ぶ」は、現代教育研究所員、現職の先生方をはじめとする教育にかかわる多くの方々が、子供や保護者の未来のために共に学び、結ばれることへの願いを表しています。

定員

ワークショップ1: 80名
ワークショップ2・3: 各40名
(先着順)

※ワークショップの詳細い
内容・選択方法は、
裏面をご覧ください。

●Workshop 1: 全校園教諭・教員・福祉関係者・保護者等対象

「ポジティブな行動支援で発達障害のある子どもとその家族を支える
— 家族の多様性に応えるための科学的実践 —」

●Workshop 2: 小・中学校教諭・教員等対象

「運動学習と学習意欲からアプローチする体育の授業づくり」

●Workshop 3: 小中学校教諭・教員等対象

「“見て、ふれて、考える” インクルーシブ教育の視点からの図工の授業」

後援

(申請中)

奈良県教育委員会、宇陀市教育委員会、香芝市教育委員会、奈良市教育委員会、大和高田市教育委員会、安堵町教育委員会、斑鳩町教育委員会、上牧町教育委員会、広陵町教育委員会、田原本町教育委員会、大阪府教育センター 平成28年度大阪府教職員自主研修支援事業 大学・専修学校等オープン講座

申し込み方法

裏面「申込票」に必要事項を明記の上 FAX するか、もしくはメールにて必要事項を送信して下さい。

【送信先】

畿央大学総務部 現代教育研究所ワークショップ係宛

FAX: 0745-54-1600 E-mail: rime@kio.ac.jp

【お問い合わせ】 現代教育研究所 (受付: 総務部)

TEL: 0745-54-1602

※なお、個人情報については、本ワークショップ以外には使用いたしません。



〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2

◆ ご来学の際には公共の交通機関をご利用下さい。 ◆

畿央大学現代教育研究所 主催

学びを結ぶワークショップ

●内容紹介

【ワークショップ1】：全校園教諭・教員、福祉関係者、保護者対象

「ポジティブな行動支援で発達障害のある子供とその家族を支えるー家族の多様性に応えるための科学的実践ー」

担当：Joseph Lucyshyn 博士（カナダ ブリティッシュコロンビア大学 教育学部 准教授） 大久保 賢一（教育学部 准教授）

行動問題を示す発達障害のある子どもとその家族の支援について考えます。最新の科学的知見に基づいた「予防的」、「教育的」、「叱る必要がなくなる」ポジティブな行動支援について、国際的に第1線で活躍されている「ジョー先生」と一緒に学びましょう。さらに、様々な状況に置かれ、様々な事情を抱えておられるご家族の「多様性」にいかに応えるかということについても検討していきます。資料は全て日本語訳しており、同時通訳もあるので安心してご参加ください。

【ワークショップ2】：小・中学校教諭・教員対象

「運動学習と学習意欲からアプローチする楽しい体育の授業づくり」

担当：辰巳 智則（教育学部 准教授）

体育科で「楽しさ」が主題となる場面は二つあります。一つは、学習内容・教材を工夫し選択する方向目標として、「素材となる運動の楽しさ」をどう設定するかにあります。もう一つは、学習意欲を育むために、子ども側の「内実としての楽しさ」を単元や一単位時間の学習過程にどう吸収させていくかにあります。どのような質の楽しさを享受することが子どもの学習意欲を高め、学習連鎖を生み出すのか？輪投げを楽しみながら、一緒に考えます。

【ワークショップ3】（全校園種教諭・教員対象）

「見て、ふれて、考える、インクルーシブ教育の視点からの図工の授業」

担当：西尾 正寛（教育学部 教授）

多くの学校の図工の時間では、支援学級にいる友人が戻ってきます。児童が自らの感覚や活動を通して形や色を捉えることを大切に活動では、多様なイメージが現れ、それぞれを実現する材料や方法について、個々の児童の発想や構想を受け止め、時には相談し、実現できるようにすることが先生の指導になります。そのような学習過程を、子供たちの多様なニーズに対応するインクルーシブ教育の発想から見直し、多様な児童が通常学級で共に学び合える図工の授業づくりを考えましょう。

【昼食交流会】

R棟1階食堂にて、軽食を準備いたします。食事しながら、日頃の教育に関する話題を交流しましょう。

【申 込 票】

ご参加を希望されるワークショップの にチェックをしてください。

| | | |
|---------------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| ワークショップ1 P棟3階 P301 講義室 | 10:00～15:30 ※昼休憩 12:10～13:30 | |
| | <input type="checkbox"/> | |
| ワークショップ1は2限を通して行います。2、3との組み合わせは選べません。 | | |
| ワークショップ2 P棟2階 P203 講義室 | 午前の部 10:00～12:00 | 午後の部 13:30～15:30 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ※午前の部と午後の部は同一内容です。 | | |
| ワークショップ3 P棟2階 P204 講義室 | 午前の部 10:00～12:00 | 午後の部 13:30～15:30 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ※午前の部と午後の部は同一内容です。 | | |
| 昼食交流会 R棟 食堂2 | 12:10～13:20 | |
| | <input type="checkbox"/> | |

※お申込み状況によりご希望に添えない場合がありますので、ご了承ください。

※ワークショップ2と3を午前と午後で選択いただいた場合、順番を入れ替えさせていただく可能性がありますので、ご了承ください。

| | | |
|--------|-----|--------------------|
| ふりがな | | 勤務先 所属 (※任意) |
| 氏名 | | |
| 連絡先住所 | 〒 ー | |
| 電話番号 | | |
| E-mail | | |

【申し込み方法】

上記必要事項を明記の上、FAXまたはメールにてお送りください。 [FAX : 0745-54-1600 E-mail : rime@kio.ac.jp]

※なお、個人情報については、本ワークショップ以外には使用いたしません。

※満員によりご参加いただけない場合のみ、ご連絡いたします。連絡がない場合は、ご参加いただけますので、当日、受付へおこしください。

畿央大学現代教育研究所
平成 28 年度 成果報告書

発行日 平成 29 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

<http://www.kio.ac.jp/rime/>

e-mail : soumu@kio.ac.jp

株式会社アイブリコム

〒 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

平成 28 年度 成果報告書

Contact

畿央大学現代教育研究所 (<http://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