

令和3年度 長期研修生

研究報告書



令和4年3月
山形県教育センター

は し が き

社会の変化が激しく、将来の変化を予測することが困難な時代の中で、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となるような児童生徒を育成するために、教員の資質能力の一層の向上が求められています。

県教育センターでは、第6次山形県教育振興計画に基づき、時代の要請を受けた調査研究や、小・中・高等学校、特別支援学校の新学習指導要領の実現に向けた授業実践課題について、学校や教育機関と連携しながら調査研究を進めております。

長期研修は、県教育センターの重要な研修事業の一つであり、教員としての資質や実践的な指導力向上を図り、「信頼され、尊敬される教員」を育成することを目的にしております。

今年度は、特別支援教育の分野において小学校と中学校の教員1名ずつ、探究型学習の分野において中学校の教員1名の計3名を迎え、長期研修を行いました。

それぞれの研修生が研究の成果とこれからの課題をしっかりと確認し、所属の学校にとどまらず、さらに広い範囲で研修の成果を還元してくださることを期待します。

本研究報告書は、研修生の真摯な取り組みによる成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動の標となることはもちろん、本県教育の充実発展に寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、これまでの研修に対し、温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に厚くお礼申し上げます。

令和4年3月

山形県教育センター

所長 石 山 宣 浩

目 次

1 自閉症スペクトラムのある生徒の自立活動の授業実践

(前期 6 か月研修) 米沢市立第四中学校 教諭 武田 夏希

2 特別支援教育力の向上を目指す校内共有の取り組み

— 集団と個への働きかけの視点で —

(後期 6 か月研修) 寒河江市立寒河江中部小学校 教諭 志藤 絵美

3 中学校における探究学習の実践研究

— 自己効力の変容に注目して —

(1 2 か月研修) 酒田市立第一中学校 教諭 信夫 智彰

1 自閉症スペクトラムのある生徒の自立活動の授業実践

(前期 6 か月研修) 米沢市立第四中学校 教諭 武田 夏希

自閉症スペクトラムのある生徒の

自立活動の授業実践

米沢市立第四中学校 教諭 武田 夏希

自閉症スペクトラムの特性のある生徒が中学校卒業後、自分の特性を理解し、課題を克服しながらよりよく生きていくためのスキルを獲得するには、実態把握と課題（目標）設定を行い、自立活動の内容を構成し、実践することが重要である。そのために自立活動の指導で、どのように実態を把握し、一人一人の課題に基づいた指導内容を吟味し実践を進めていくか、そのための手立てを身に付けることが課題であると捉えた。

本研究では、実態把握や流れ図を含めた自立活動について、自閉症スペクトラムのある生徒への有効な指導について文献研究を行った。また、近隣小中学校の授業実践を参観した。そして所属校で生徒の実態把握を深め、自立活動の流れ図を作成・改善しながら自立活動の時間の授業実践を行った。それによって、実態把握を丁寧に行うことの重要性、流れ図を活用することの有効性、自閉症スペクトラムの特性とそれに合わせた支援について理解することができた。研究の成果と課題を踏まえ、今後の指導につながる研究となった。

キーワード：自閉症スペクトラム 自立活動 実態把握 流れ図

※本研究報告では、法令名や法定の制度の名称、引用文などの例外を除いて、「障がい」と表記する。

また自身は「長期研修生」、所属校で現在自閉症・情緒障がい学級を担当している教員を「担任」とする。

I はじめに

長期研修生は、昨年度から自閉症・情緒障がい学級の担任をしている。自立活動の指導をする際、生徒一人一人の目の前に見えているつまずきのみにとらわれて、その根底にある課題も含めた実態を把握して関わったり、指導したりすることができていない現状があった。さらに、特別支援教育についてもっと深く学び、経験を積み、指導力を高めていきたいと考えている。

本研究は、丁寧な実態把握から、自立活動における流れ図を作成・改善し、生徒の課題に基づいた自立活動の時間の授業を実践し、成果と課題を踏まえ、今後の指導につなげることが目的である。

そのために、自立活動や実態把握、自閉症スペクトラムの特性や有効なアプローチ法について、文献研究を行った。また、近隣の小中学校の教員の実践を参観し、自立活動の授業実践について調査した。そして、所属校で実態把握を深め、その実態に基づいた自立活動の時間の授業実践を行った。これにより、自閉症スペクトラムのある生徒の課題に基づいた授業実践について、成果と課題を検証し、考察を深めた。

Ⅱ 研究の方法

1 文献研究

書籍や文献などから以下について調べる。

- (1) 自立活動について
- (2) 実態把握について
- (3) 障がい特性の理解
- (4) 障がい特性を踏まえた生徒へのアプローチ方法

2 調査研究

他校の実践を視察し、授業参観や担当者から聞き取りを行い、以下について調べる。

- (1) 子どもの実態把握について
- (2) 自立活動の指導計画と実際の指導について
- (3) 自立活動の指導の課題について

3 実践研究

所属校で授業実践を行い、成果と課題を明らかにする。また、今後の指導計画を作成し、本研究での学びを10月以降の実践に生かしていく。

- (1) 対象生徒の実態把握
- (2) 流れ図の作成
- (3) 授業実践及び分析
- (4) 指導の成果と課題
- (5) 今後の指導計画作成

Ⅲ 文献研究

1 自立活動について

- (1) なぜ自立活動は必要なのか

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（2018）では、「障害のある幼児児童生徒は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じることから、小・中学校等の幼児児童生徒と同じように心身の発達を考慮して教育するだけでは十分と言えない。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる」と示されている。そのために「小・中学校等と同様の教科に加えて、特に自立活動の領域を設定し」、それによって「生徒の人間として調和のとれた育成を目指している」としている。

- (2) 何を学ぶのか

自立活動の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことである。『自立』とは、生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じ、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」とある。

(3) どのように指導していくか

「個々の幼児児童生徒の的確な実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、個別に指導目標（ねらい）や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画」を作成する。そして「計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）サイクル」で進める。内容は、6区分27項目ある。すべて取り扱うものではなく、生徒の実態に合わせて「必要とする項目を選定した上で、それらを相互に関連付けて設定」する。

また、実態把握から指導目標（ねらい）や具体的な指導内容を設定するまでの過程を整理するために、「流れ図」がある。学習指導要領解説（2018）には、様々な障がい種の流れ図が例示されている。流れ図を作成することで課題を焦点化しやすく、より生徒の実態に基づいた具体的な指導へとつながる。

(4) 指導内容の工夫

生徒が「主体的に」自分の課題に取り組めるようにするために、「課題を認識し、自覚できるようにすること」、「何のために、何をするのかを理解し、学習への意欲がわいてくるような指導内容を取り上げること」が大切である。具体的には、次の3点があげられている。

- ① 児童生徒にとって解決可能で、取り組みやすい指導内容にすること。
- ② 児童生徒が興味・関心をもって取り組めるような指導内容にすること。
- ③ 児童生徒が、目標を自覚し、意欲的に取り組んだことが成功に結び付いたということを実感できる指導内容にすること。

【まとめ】

自立活動は、障がいを持つ生徒にとって、自分の特性を知り、よりよく生きていくために必要な力を身に付けるために重要な役割を担っている。学校生活の単発的な生徒の困り感を解消していく指導だけでなく、実態に基づいた自立活動の指導を計画的に継続して実践するために、実態把握から具体的な指導内容の設定まで情報を整理しながら課題を焦点化できるという点で、「学習指導要領解説自立活動編」にある流れ図の作成・活用が有効であると考ええる。また、流れ図で導き出された具体的な指導内容を検討する際は、生徒が目標を自覚し、意欲的に取り組むことができるようにし、それが成功に結び付いたと実感できるようにするために、振り返りの時間を充実させることが大切であると考ええる。

2 実態把握について

(1) なぜ必要か

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（2018）では、「幼児児童生徒の実態把握は、すべての教育活動に必要なことであるが、自立活動の指導に当たっては、実態の的確な把握に基づいて、個別の指導計画を作成することから特に重要である」と述べており、実態把握は生徒の課題を捉えるためのスタートとなる。

(2) どんな情報を収集するか

「病気等の有無や状態、成育歴、基本的な生活習慣、人とののかかわり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、視機能、聴覚機能、知的発

達や身体発育の状態、興味・関心、障害の理解に関すること、学習上の配慮事項や学力、特別な施設・設備や補助用具（機器を含む。）の必要性、進路、家庭や地域の環境等様々なこと」示されている。

また、「幼児児童生徒が困難なことのみを観点にするのではなく、長所や得意としていることを把握することが大切である」としている。

(3) 実態把握の方法

国立特別支援教育総合研究所（2016）は「①発達検査等の活用」と「②行動観察・聞き取りによる方法」の2つを挙げている。発達検査については、「それぞれの検査の特徴を理解し、調べたい目的と子どもの実態に見合った検査を選択したうえで、適切な実施と結果の解釈を行う必要がある」と述べている。また行動観察については、「観察する観点を明確に」すること、「様々な場面における観察から得られた情報について、複数の人数で確認しあって、より客観性を高めることも大切」と述べている。

情報の集約について、「子どもの全体像をとらえる」視点が大切であること、「現時点での実態をとらえる横断的視点」と「過去にさかのぼってその時々における実態を把握し時系列でとらえる縦断的視点」の2つを組み合わせることで、「子どもの将来の発達の見通しに関する手がかりが得られやすくなり、長期的な観点からの目標を設定するうえで役立つ」と説明している。

【まとめ】

自立活動の指導では、実態把握が特に重要である。それだけでなく、「長所や得意としていることを把握する」ことも必要であると学び、実際に実態把握を行う際に意識した点である。そしてこれが、「子どもの全体像をとらえる」ということにもつながると考えた。

3 障がい（自閉症スペクトラム）特性の理解

自閉症スペクトラムの診断基準は、アメリカ精神医学会の「DSM-5」に記述されている。自閉症スペクトラムの特徴について、文部科学省は「障害のある子供の教育支援の手引き」（2021）で次のように説明している。

- ・ 3歳ぐらいまでに現れることが多い。
- ・ 中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている。
- ・ 以下の3つを特徴とする発達障害である。

主な特徴	関連して現れる行動特徴
1. 他人との社会的関係の形成の困難さ	相手の気持ちや状況を考えず、自分の視点中心に活動しているように見える。
2. 言葉の発達の遅れ	概して言語の理解や使用に発達の遅れが見られ、まったく言葉を発しない。 他者の言葉を模倣して言う。（オウム返し） 一般的な言葉遣いではない独特の話し方
3. 興味や関心が狭く特定のもの（こと）にこだわる	特定のもの（こと）へのこだわり 同じもの（こと）へのこだわり

前記の3つの基本的な障害特性に加えて、その他の特徴として次のようなものがある。

- ・感覚知覚の過敏性や鈍感性。
- ・刺激の過剰選択制。（特定部分に注意が集まってしまい、他の刺激に対して注意が向きにくい。）

【まとめ】

自閉症スペクトラムの「スペクトラム」とは、「あいまいさを持ちながら連続していること」と訳すことができる。同じ診断名でも、人それぞれ症状や状態の程度は異なるため、一般的な特性を念頭に置きつつも、目の前の生徒をよく見て、丁寧に関わりながら、理解を深めていくことが大切であると考ええる。

4 障がい特性を踏まえた生徒へのアプローチ方法

自閉症スペクトラムのある子どもへの指導・支援には、様々なプログラムがある。しかし、アプローチ法は一律ではなく、子どもの実態から指導法を検討し、実践、検証しながら、より適切なアプローチ法で指導していくことが必要である。国立特別支援教育総合研究所（2016）は、これまで提唱されてきた様々な指導方法を踏まえ、自閉症スペクトラムのある子どもの指導・支援を行う上で重視されている点を、以下のように示している。

◇わかりやすい/構造化された学習環境を設定する。

学習環境を構造化するのは、自閉症スペクトラムのある子どもの能動的な参加をうながすことが目的である。自閉症スペクトラムのある子どもが、始まりと終わりが明確に理解できるように、また、一連の流れを予測できるように活動を構造化する。彼らが新しいスキルを学ぶためには、繰り返しのうちに新規性や変更を加えることが必要である。

◇視覚的な手がかりを利用する

視覚的な手がかりは、自閉症スペクトラムのある子どもの能動的な参加をうながし、抽象的な概念の理解を助ける。課題や活動のゴールやステップを明確にする、活動の達成のためのステップと時間を明確にする、集団活動での注意を高めるなど、個々の子どもの目的に応じて視覚的な手がかりを利用することが大切である。

◇動機付けとなる題材やトピックを取り入れる

自閉症スペクトラムのある子どもが活動に対して期待感を高め、注意を持続する、能動的な参加をうながすためには彼らの興味や好み、長所を取り入れることが効果的である。

◇自発的なコミュニケーションをうながす

指導者主導でなく、自閉症スペクトラムのある子どもに選択権を与える。子どもの好む活動や彼らが選択した活動を通して子どもからのコミュニケーションの始発を持ち、指導者などの関わり手が応答することが大切である。

◇行動上の問題への積極的／機能的なアプローチ

自閉症スペクトラムのある子どもが示す行動上の問題に対しては、指導者がそれにどのように応じるかが重要となる。問題とされる行動をやめさせることに従事するのではなく、子どもが示す行動にはどんな機能があるのか、子どもがどういった意図をもってそうした行動をするのかを分析したうえで適切な行動を指導することが大切である。

◇様々な場面での社会的な教示を行う

自閉症スペクトラムのある子どもは、学習したことを般化することに難しさがある。指導者や指導場面を多様にすることで、彼らの社会性やコミュニケーションスキルの般化と社会的な出来事への理解をうながす。

【まとめ】

一日の日程表や授業中の指示、作業の手順など、「視覚的な手掛かり」を示すことで生徒が見通しをもって、活動しやすくなる。これは、活動を「構造化」していることでもある。また、子どもの問題行動をやめさせる指導の前に、子どもが示す言動や行動の意味を分析し、指導していくことが重要で、この視点を意識して生徒と関わっていきたいと感じた。

対象校：米沢市立第一中学校 米沢市立第四中学校（通級指導教室） 米沢市立興譲小学校
授業参観と自立活動の指導に関する内容の聞き取りを行った。

1 子どもの実態把握について

- ・担任として、子どもの行動を観察したり関わったりしながら情報を得る。
- ・前年度の個別の教育支援計画、個別の指導計画、指導要録から情報を収集している。
- ・普段から子どもの様子について教員同士で話しながら、情報共有することを意識している。
- ・保護者と面談を設けて、情報を収集する。
- ・子どもの所属する学校と連携を図り、電話などで情報を得る。（他校からの通級指導）
- ・本人との会話から、一緒に課題を確認していく。

2 自立活動の指導計画と実際の指導について

- ・子どもの生活と関連する課題や子どもの困り感から、その改善を図る指導を計画し指導している。
- ・「本人参画型の『自立活動の個別の指導計画』」（三浦 2020）の様式を活用し、課題を焦点化し指導計画を立てている。
- ・一人一人の課題と、集団での学習との関連を図りながら計画を立てている。
- ・集団での指導では、仲間の意見を聞いたり仲間から学んだりする力をねらい、指導を進めている。
- ・中学校卒業後の進路を見据えて、自分の生き方の指導を年間通じて計画し指導している。

3 自立活動の指導の課題について

- ・個別指導が基本であるが、特に中学校では一斉指導の学習形態が多くなってしまう。
- ・自立活動の指導は、特別支援学級担任だけでなく学校全体で進めていく。それには、所属学級に

関係なく、目の前の子どもは自分の学校の子どもであるというスタンスで、全教員が関わっていくことが必要である。

4 その他

- ・生活や学習のルーティンがあり、子どもが見通しを持ち、安心して取り組めるようにしている。
- ・教員の言葉や情報を書き出し可視化することで、子どもの思考をサポートしている。

【まとめ】

各校の先生方は、普段から子どもと丁寧に暖かく関わり、教員同士で情報を交換・共有して実態把握を深めていた。一斉指導での授業を参観し、一人一人異なる課題の子どもたちに、どのように指導していくのかに注目した。一人一人の実態に合わせた教員の指示や共感の言葉がけ、子どもの持っている力に合わせた役割分担、活動をわかりやすくする板書やスライドなど、工夫して指導されていた。一斉指導での授業を計画・実践する際は、同じ学習活動に取り組むとしても、一人一人の目指すゴール、目標は異なり、その達成のために教員は一人一人に合わせた指導・支援をしていくことが必要であると感じた。また、複数の教員で指導する場合は、指導の確認と連携が必要になると考える。

小学校では、担任が子どもの実態に合わせて教科指導を行っている。中学校は教科担任制になるが、小学校の特別支援教育の丁寧な指導を上手く引き継ぎ、教員間で連携を図りながら子どもの実態に基づいた指導を継続することの必要性を強く感じた。

「本人参画型の『自立活動の個別の指導計画』」（三浦 2020）は、流れ図の様式に具体的な指導方法や評価方法、指導経過などを記載する様式が加えられたものであった。また、子ども本人が、記載するシートもある。今後、指導計画を作成する際に参考にしていきたい。

V 実践研究

対象生徒：自閉症・情緒障がい学級に所属する中学2年生の女子生徒である。

1 対象生徒の実態把握

今年度より関わる生徒の実態を把握するにあたり、所属校の協力を得て担任以外の先生方から書面で情報を収集した。保護者と面談を設け、生徒について聞き取りを行った。また、生徒との会話から、自立活動の時間の本来の目的、意味を深く理解できていないと感じた。そこで、自立活動で学ぶ意味を知ることによって指導が有効になっていくと考え、自立活動についてのオリエンテーションと人間関係を形成することを目的に、授業を実践した。この授業でも生徒の様々な実態をつかむことができた。

時間	指導目標	活動内容
1	自立活動で何を学ぶのか理解し、プリントにまとめることができるようにする。	・オリエンテーション ・自分らしさとは
2	会話をしながら互いの理解を深めることができるようにする。	・楽しく話をして仲良くなろう (気持ちの安定を図りながら、話をする) ・話した言葉を可視化し理解を深める
3	好きな話題で会話をし、教師に自分について伝えることができるようにする。	・好きな作家の絵本を読む ・「転生したらスライムだった件」について会話する

1時間目（5月18日）

指導目標	自立活動で何を学ぶのか理解し、プリントにまとめることができるようにする。	
活動内容	(1) オリエンテーション「自立活動とは」(パワーポイント) (2) そもそも自分らしさって何？(NHK for school「Q～こどものための哲学」)	
生徒の様子	生徒との関わりから見えてきた実態	
	・パワーポイント資料を見ながら、これから自立活動の時間でどんな学習をするのかを理解しようとしていた。 ・15分間の動画視聴を予定していたが、「そういうのは嫌。見たくない。」と言ったため、視聴しなかった。 ・どういうことが嫌なのか、説明はできなかった。 ・振り返りのプリントは、キーワードのみメモしたが、自由な感想の記述はできなかった。 ・初めての授業で、不安や緊張している様子が見えた。	
成果○と課題△	○生徒は、これから何のために自立活動をしていくのか確認し、オリエンテーションの内容の一部キーワードはプリントに書くことができた。 △5回目の対面で、初めての授業となった。人間関係の形成ができておらず、生徒は心を開くことができていない様子だった。 △長期研修生は、生徒の考えや言葉を引き出したりする関わりや言葉掛けができなかった。	

2時間目（5月21日）

指導目標	会話をしながら互いの理解を深めできるようにする。	
活動内容	・楽しく話をして、仲良くなろう (気持ちの安定を図りながら、話をする) ・話した言葉を可視化し理解を深める	
生徒の様子	生徒との関わりから見えてきた実態	
	・板書した目標を見て、「仲良くなりたくない。」と授業参加に対して否定的な言葉があった。 ・興味のある話題での会話を提案したが拒否し、生徒から「イラストを一緒に書きませんか。」と提案があった。 ・絵を書きながら、長期研修生とのちょっとした言葉のやり取りで、イライラしている様子が見えた。 ・イライラが募り、「馬鹿じゃないの。」と言って怒り、泣いてしまった。	
	・語彙が少なく、自分の思いや考えを相手に伝えることができない。 ・好きなことは特にこだわりが強く、伝えたい思いを言語化ができず、パニックになっているように見えた。 ・泣くことで気持ちを整理している。 ・過去にも同じように、パニックになり泣くことがあったようだ。同じことを繰り返している。	

成果〇と 課題△	△生徒の思いをうまく理解できなかった。 △生徒がパニックになりかけた時、言葉をかけたり落ち着かせたりして生徒の状況を修正することができず、予定していた内容を中断することになった。 △「仲良くなる」ことができず、振り返りもできないまま終わってしまった。「仲良くなる」の意味が抽象的で分かりづらく、どのようになることを目指しているのか、具体的に伝えることが必要だったのかもしれない。
-------------	--

3時間目（5月26日）

指導目標	生徒が好きな話題で会話をし、教師に自分について伝えることができるようにする。
活動内容	（1）絵本を読む（「ねぐせのしくみ」ヨシタケシンスケ） （2）生徒が興味のある「転生したらスライムだった件」について会話する。
生徒の様子	生徒との関わりから見えてきた実態 ・絵本を読むことがとても好きで、声色を変えて登場人物になりきって読んでいた。 ・長期研修生の「前回のよう失敗しないように、協力しよう。」の問いかけに「嫌です。」と答えた。 ・複雑な世界の話を生懸命伝えようと、話していた。時々、イライラする場面もあったが、教師の「全くわからないから、優しく教えて。」の言葉に応え、最後まで話をした。 ・振り返りは、プリントに書くことができず、「絵本が楽しかった。お話は嫌だった。先生と話すのが嫌だ。」と話した。 ・生徒は、音読が上手で、ヨシタケシンスケの世界観が好き。 ・生徒自身、前回泣いてしまったことは、覚えている。思い出したくない様子がうかがえた。 ・生徒が自分の言葉で、一生懸命伝えようと努力している。しかし、うまく伝えきれないこともある。 ・思ったことは、相手の気持ちは関係なく、ストレートに伝える。 ・書くことに抵抗がある。
成果〇と 課題△	○導入の絵本を読む時間は、生徒の好きな活動で、とても心がリラックスした様子が見えた。生徒との距離が近くなったように感じた。 △生徒がなぜ長期研修生と話をするのが嫌なのか、詳しく探ることができなかった。 △生徒の言動の背景をもっと考える必要がある。

【まとめ】

今までの実態把握に加え授業実践も行い、様々な側面から生徒の実態をつかむことができた。生徒との時間を重ね、新たな生徒の姿が見えてきて、もっと理解したいと思った。実態把握に終わりはなく、普段から生徒の行動の意味や会話の裏にある本音を理解しようという気持ちを持ち続けること、つかんだ実態で生徒の姿を決めつけず、常に生徒の困り感を想像し探っていくことが必要であり、それが適切な実態把握につながると考える。

2 流れ図の作成

見えてきた実態をもとに、流れ図を作成した。流れ図とは、生徒の実態から情報を整理し、長期的な課題や今取り組むべき課題を抽出し、最終的に具体的な指導内容の設定まで行うことができる様式となっている。「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」に様式が記載されており、今回は、山形県教育センターHP から様式をダウンロードし、活用した。初対面の日から、作成・改善を繰り返し、作成した指導計画を所属校の他の教員や担任と検討しながら指導計画を立てた。

実態把握を重ね、4回目に作成した流れ図の一部を省略して示す。

〈4回目に作成した流れ図〉（一部省略）

①障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所や良さ、課題等について情報収集（省略）

②－1 収集した情報（①）を自立活動の区分に即して整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	・他者に自分の気持ちを適切な方法で伝えることができず、イライラする。 ・自分の好きな活動をやめ、次の活動への切り換えができない時がある。	・自分の気持ちをはっきりと相手に伝えることができる。しかし、相手や場に応じた伝え方はできない。 ・自己理解ができておらず、同じ失敗を繰り返したり、目的に沿った行動を調整したりすることが苦手。	・わかりやすい指示があると、やることが明確になり、集中して学習に取り組める。	・ハサミやカッターを使った作業などが得意。	・思ったことをそのまま口にして、相手を不快にさせてしまうことがある。 ・自分の考えを、相手にわかるように話して伝えることが苦手。 ・相手の話の内容を記憶することが苦手で、聞き直すことがある。 ・活動の中で、できないことに対して拒絶してしまうことが多く、必要な時に支援を求めることができない。

②－2 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階
・苦手なことややりたくないことは消極的になる。また、自分から支援を求めたり、相手からの支援の提案を素直に受け入れたりすることが難しい。 ・視覚から情報を理解することが得意である。 ・やるべきことが理解できると、集中して活動することができる。 ・相手や場の状況に応じた受け答えができない。 ・相手の話の内容を記憶しておけず聞き直したり、内容が整理できず混乱したりすることがある。

②－3 収集した情報（①）を〇〇年後の姿の観点から整理する段階
・自分の特性を理解し、得意なことは伸ばしながら、苦手なことも受け入れられるようにすることが必要である。 ・周りの人に、自分の感覚やこだわりを理解し尊重してもらいながら、必要な時には自分の行動を調整できるようにする必要がある。 ・相手を不快にさせない言葉遣いや行動のとり方を身に付け、良好な人間関係を築けるようにする必要がある。 ・相手と円滑にコミュニケーションをとれるよう、日常生活の中で相手の話をよく聞いて内容を理解したり、自分の考えや思いを積極的に話したりして、具体的な場面で基本的なコミュニケーションの方法を学んでいく必要がある。

① ①をもとに②－1、②－2、②－3で整理した情報から課題を抽出する段階
・自分の特性を理解し、将来を見据え、社会や集団の中で行動を調整しようとすることができていない。（心）（人） ・視覚から情報をとらえて理解することの方が得意で、学習や会話、指示の内容を理解する際、活用できる。（環）（コ） ・相手の気持ちを不快にさせない言動の取り方や、自分の思いや考えを適切に表現することが難しい。（心）（人）（コ）

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階
・自分の特性を理解し、よりよく生きていくために行動を調整したり、人と良好な人間関係を築くためのスキルや方法を学んだりして、実生活の中で体験しながら身に付けられるようにすることが大切である。 ・思ったことをそのまま口に出し、相手（大人）を不快にさせてしまうことがある。相手を不快にさせない言葉遣いや行動がとれるようにしていくことが大切である。また、自分の考えや状況をわかりやすく伝えることができず、イライラしている状況がある。伝えたいことを整理して話したり、話し言葉だけでなく自分にとって伝えやすい方法を見つけて活用したりすることが必要である。

⑤ ④に基づき設定した指導目標（ねらい）を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	・自己理解を深め、今やるべきことに前向きに取り組むことができる。 ・自分の考えや思いを、相手が理解しやすいように伝えたり、相手を不快にさせない言葉遣いや行動をとったりすることができる。
---------------------------	---

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

指導目標を達成するために必要な項目の選定	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		(1) 情緒の安定に関すること。 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること。			(2) 言語の受容と表出に関すること。 (3) 言語の形成と活用に関すること。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント

- ・＜自己理解を深め、今のやるべきことに前向きに取り組むことができるようにするために＞（人）（3）と（心）（3）を関連付けて配慮事項として設定した指導内容が⑧アである。
- ・＜自分の考えや思いを、相手が理解しやすいように伝えるために＞（心）（1）と（コ）（2）と（3）を関連付けて配慮事項として設定した指導内容が⑧イである。
- ・＜相手を不快にさせない言葉遣いや行動をとるために＞（人）（1）と（コ）（5）を関連付けて配慮事項として設定した指導内容が⑧ウである。

⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア 具体的な進路選択や将来をイメージしながら、自己を見つめ向き合い、今取り組むべき自分の課題に気付き、自分で目標を決め活動することができるようにする。	イ ホワイトボードなども活用し、思考を整理しながら話したり、相手にわかりやすく伝えるために、5W1Hを使って話したりする活動に、情緒の安定を図りながら日常的に取り組んでいく。	ウ 自分のとった言動で相手がどう感じるのか、SST や日常生活の中で具体的な場面を振り返りながら、ふさわしい言動をとることができるようにする。
-------------------------	---	---	---

⑧アイウ、学校生活全体を通して、普段から生徒の言動や出来事などメモを取り、メモを可視化し残しておく。そして、自分の生活を振り返り、改善していけるようにする。

また、実態把握の深まりとともに、最終的に導き出される指導内容がどう変わったか比較するため、初対面後に作成した流れ図も⑧具体的な指導内容を設定する段階のみ示す。

〈1回目作成の流れ図〉

⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア 自分の特性を知り、将来なりたい自分やそのために今必要なこと、頑張ることなど、言葉だけでなく図や表などを使い、思考を可視化して整理し理解できるようにする。	イ 身近な教師との会話で、相手の話の内容を理解したりやり取りしたりすることを通して、人間関係を作るための基礎を学び、少しずつ関係を広げられるようにする。	ウ 自分も相手も気持ちよく関わるために、より望ましい方法で考えや気持ちを表現できるよう、実生活を通して言動を振り返り改善したり、ソーシャルスキルトレーニングで望ましい方法を学んだりする。
-------------------------	--	--	---

【まとめ】

今まで長期研修生は、自立活動の指導では、生徒一人一人の目の前に見えているつまずきのみにとらわれ、その根底にある課題を含めた実態把握と指導ができず、実態把握から生徒の課題をどのように整理、焦点化し指導をしていくのかが課題であった。そこで流れ図は、様式に沿って課題を整理、焦点化することができ、長期研修生が感じていた課題の解決に大変有効であった。

作成した流れ図を比較すると、流れ図の改善を重ねることで、実態把握の深まりとともに、より生徒の課題が明確化されたと感じた。

3 授業実践及び分析

作成した流れ図を踏まえ、自立活動の時間の授業実践の計画を立てた。当初は、将来なりたい自分をイメージして今の課題を意識させること、将来から現在という捉え方で活動を考えた。（2時間計画）しかし、生徒の自己肯定感が低くなっており、心配や不安感が強く見られる様子や自分と向き合うこ

とができていない実態、先の見通しを持つことが難しい自閉症スペクトラムの特性から、将来の目指す姿と現在の自分とを具体的に結びつけることが難しいとわかり、今現在に重点を置く指導内容に変更した。自分の良さを知る活動を1時間追加し、そこから自分の良さや力をさらに高めるために目標を決め、取り組んでいく活動を計画し、実践した。（3時間計画）

指導の成果と課題を明らかにし、授業をしていく中で見られた生徒の変容と、その要因を分析した。

【自立活動の授業実践】流れ図⑧アについての指導を実践した。

- (1) 指導目標 自己を見つめ向き合い、今取り組むべき自分の課題に気付き、自分で目標を決め活動できるようにする。
- (2) 指導内容 自分の良さを知り、自分の力をさらに高めるために、自分で目標を決めて取り組むことで、自分の成長や頑張りを実感できるようにする。
- (3) 生徒について

対象生徒は、自閉症・情緒障がい学級に所属する中学2年女子生徒である。自分で決めたことは最後までやり切ろうと努力することができる。また、自分からコミュニケーションをとろうとしている。視覚からの情報を理解することが得意である。イラストを描くことが得意で、将来はイラストレーターを目指している。

自分に向き合うことができず、逃げてしまうことが多く、自立に向けた課題の確認や解決に向けた学習に取り組めていない状況にある。過去に失敗したことを繰り返したり、自分の気持ちがコントロールできなかつたりすると、混乱し泣くことがある。自分の気持ちを相手にわかるように伝えることが苦手である。また、文字を書くことも苦手意識がある。

- (4) 指導にあたって

自分の苦手なことや課題に向かうことは、拒否感を示すことが多いため、興味のあることから自分を見つめ、自己理解を深めていけるようにする。イラストレーターになりたい、高校へ進学したいと話した時があり、少しずつ頑張りたいと考えていることから、自分で目標を立て、意識して生活に臨めるようにする。またその過程で、頑張った、できるようになった、自信がついてきたなど、自分の良さに気付くことができるようにする。そして、もっと力を伸ばしたい、できるようになりたいなど自分の課題に気付きながら、自分を高めていけるようになれば、さらに次のステップの目標ができ、成長していけると考える。視覚からの情報理解が得意という特性を生かし、決めた目標は見えるところに掲示し、自己評価をしたりや他者評価を受けたりしながら成長を実感し、さらに意欲をもって生活できるようにする。

- (5) 単元目標 自己理解を深め、自分の力をさらに高めるために目標を立てることができる。

- (6) 指導計画 （全3時間）

関連する指導内容

- | | |
|-----------|---|
| 2 心理的安定 | (1) 情緒の安定に関すること
(3) 障害による学習上又は生活上の困難を克服・改善する意欲に関すること |
| 3 人間関係の形成 | (3) 自己の理解と行動の調整に関すること |

時間	指導目標	学習内容
1	調べ学習を通して、どんな自分になりたいか話することができる。	・タブレットを使った調べ学習 (適正職業診断、興味のある職業調べ)
2	自分の良さ、得意なこと等を（ ）個見つけ、プリントにまとめることができる。 ※（ ）は相談して決める。	・自分の良さ、得意なところを見つけ、自分を 知る。
3	自分をさらに高めるために短期的な目標を立てることができる。	・今後の生活で取り組む目標を決める。 ・取り組みの準備をする。

1時間目（6月8日）

指導目標	調べ学習を通して、どんな自分になりたいか話することができる。	
活動内容	タブレットを使った調べ学習 ・適性職業診断 ・興味のある職業調べ	
生徒の様子		指導・支援
・タブレットを使った活動は興味があり、意欲的に活動に取り組んだ。 ・日本語入力を学び、自分でキーワードを入力できるようになり、嬉しそうな表情をしていた。 ・複数の質問に答え導き出された自分に合った職業と、希望する職業が異なったので納得できず、次の興味のある職業調べができなかった。 ・授業最後の振り返りは、「タブレットを使えて楽しかった。」、今までの授業と違い「長期研修生とけんかにならなかった。」と話した。		・苦手なローマ字入力の代わりに、日本語入力を紹介し、生徒が自由に検索できるようにした。 ・適性診断から出た結果から、本人が興味のある職業には直接結びつかなかったが、「ものづくり」という分野でつながりがあることを伝え、気持ちの切り替えを促した。 ・授業のねらいに対する振り返りができなかった。
成果○と課題△	○生徒が日本語入力の方法を知り、自立活動の時間は自分にとって得した、役に立った授業と初めて実感できた様子が見えた授業となった。 △タブレットの使い方を学ぶような授業になってしまった。興味のある職業調べができず、どんな自分になりたいか考え、話すことができなかった。また、その振り返りも本来の授業の目標とずれてしまった。	

2時間目（6月15日）

指導目標	自分の良さ、得意なところを（ ）個見つけ、プリントにまとめることができる。
活動内容	・イラストレーターについて調べる。（前時の続き） ・自分の良いところ、得意なところを見つて、自分を知る。
生徒の様子	指導・支援
・イラストレーターについて調べながら、知らなかったことを知ったり、専門学校に興味を持ったりして、「もっとなりたくなった」と話した。 ・自分で自分の良いところを2つ挙げた。 ・長期研修生が提示した、長期研修生から見た生徒の良さを書いた付箋を見ながら、「先生がせっかく書いてくれたから」とすべてプリントに貼り出した。 ・21個の自分の良さ、得意なところを見つてことができ、「うれしかった」と振り返ることができた。 ・授業の最後に、今学校生活で困っていることや頑張りたいことを聞いた際、最初は「わからない」と言っていたが、長期研修生と話しているうちに、「勉強は頑張りたい」と話した。	・調べ学習をしながら、「イラストを描くことが好きなことも良さ、得意なところ」と言葉をかけ、次の活動につなげた。 ・自分の良さをたくさん見つけ、自信をつけてほしいと考え、長期研修生から見た生徒の良さを付箋に書いて準備・選択できるようにした。 ・次時で目標を立てる際、自分の課題をどう捉えているか、自分で取り組んでいく具体的な目標を立てられそうか確認し、授業作りにつなげられるようにした。
成果○と課題△	○自分自身で気付く自分の良さだけでなく、他人から見た自分の良さも知ること、生徒はより深く自分と向き合うことができたのではないかと感じた。 ○前回までの関わりから、授業中の生徒の様々な反応を想定し準備したことで、指導する内容がずれることなく、振り返りまで取り組むことができた。 △教科担任や部活動顧問など、他の教員から見た生徒の良さも聞き準備すれば、生徒はもっと多くの良さに気付き、自信をつけることができたかもしれない。

3時間目（6月30日）

指導目標	自分の力をさらに高めるため、短期的な目標を立てることができる。
活動内容	・前時の振り返り ・目標を立てる ・取り組みの準備をする
生徒の様子	指導・支援
・前の授業の活動がやめられず、10分遅れで授業を開始した。 ・書くことが苦手で、今まで自分から書き出すことが少なかったが、前時の振り返りの際は見つけた自分の良さを掲示用の画用紙に丁寧に書き写すことができた。 ・「勉強を頑張りたい」とは、具体的にどういうことか聞くと「それがわからない」と答えた。 ・長期研修生が考えた、生徒の普段の姿から考えられる取り組みやすい複数の目標から、自分で頑張って取り組んでみる目標を選んだ。	・活動が終わるまで授業への切り替えが難しいと判断し、生徒と相談し時間を提示し、スムーズに活動への切り替えができるように促した。 ・前回の付箋を、掲示用の画用紙に貼り移す活動を計画していたが、本人が書き写したいと話したため、時間を設定した。 ・生徒から具体的に「〇〇を頑張りたい」と答えが出ないことを想定し、事前に所属校の先生方と相談し、取り組みやすい目標を複数個準備し、選べるようにした。

○決めた目標 「フリータイムの時間を守る」 ・取り組みや自己評価の仕方、取り組み表などを選択し、取り組み方を確認した。	・生徒が選んだ目標が達成できるよう、教員側も教室内に自由時間を過ごすスペースを作り、活動がスムーズに切り替えられるように協力することを伝えた。 ・取り組みのモチベーションを保つために、評価カードに貼るシールや頑張りや成長を目で見て確認できるような掲示物などを準備した。
成果○と 課題△	○生徒が自分で目標を決めることができた。 ○苦手であった書く作業を、生徒が進んでできた。 △生徒の様々な状況の想定が甘く、時間が足りなくなってしまった。活動内容が多すぎたかもしれない。 ○事前に所属校の先生方と、指導内容や選択肢として提示する目標など検討し、生徒の実態に基づいた授業を考え、臨むことができた。 △普段から生徒の困り感や課題をその場で共有し、書き残しておくことで、本人が気付いた課題を次の目標につなげることができると考える。

授業後に所属校の先生方に、授業実践の報告と、今後の取り組みの紹介、協力をお願いを文書で伝えた。また活動の切り替えがスムーズにできるよう、教室内にフリータイムを過ごす場所を作るための机といすを準備した。（教室の構造化）

○自立活動の時間の指導における生徒の変容と指導との関連

〈生徒の変容〉

実態把握や人間関係の形成、授業実践を含めて10日間、対象生徒と関わることができ、以下の変容を感じた。

人間関係を築くことは時間がかかり、生徒の心を開くことができずにいた。授業実践もうまく進められない状況が多くあった。しかし8回目からの後半3回の実践は、生徒自身が長期研修生や自立活動の授業に慣れてきたように感じ、少しずつ生徒が主体的に活動できるようになった。特に9回目の実践「自分の良さ、得意なところ探し」では、授業の最後まで気持ちが不安定になることなく、生徒は自分と向き合うことができた。また、振り返りの際、初めて自分でプリントに書き込み、満足できた活動となった。最後の10回目の実践は、朝の会で今日頑張りたいこととして「自立活動の時間」と答え、積極的に授業に臨もうとしていることが分かった。

今までなかなか活動の切り替えがスムーズにできない状況があったが、スムーズに活動を切り替え、自分で目標を決めることができた。今後の目標への取り組み方を確認し、学校生活をより良くしていこうとする意欲が感じられた。

〈指導との関連〉

生徒の変容が見られた要因と考えられること

- ・課題を確認しながら来校を重ね、生徒との人間関係が築けてきたこと。
- ・実践を通して、自閉症スペクトラムは、「将来」のためというだけでは「現在」を考えることが難しく、成功の見通しがあるとよいことに長期研修生が気付いたこと。
- ・授業実践や生徒との関わりから得た課題を、長期研修生が生徒への言葉がけや対応に生かすこ

とができたこと。

- ・実践を繰り返しながら、流れ図を改善し指導につなげられたこと。
- ・生徒の反応を想定し、様々な状況に対応した指導を準備し、授業実践できたこと。
- ・所属校の教員と連携を図り、実態把握や授業実践に臨めたこと。また実態把握の際は、支援者から見えにくい生徒の困っている感覚を、長期研修生自身が決めつけず、想像しようとする視点を持つようになったこと。
- ・来校時、所属校の先生方と情報を共有し、生徒との関わりに生かされたこと。
- ・普段から担任が生徒を尊重する肯定的な姿勢で丁寧に関わって下さっており、生徒自身も苦手なことに対しても頑張ろうという前向きな気持ちで生活していること。

4 指導の成果と課題

成果

- ・授業実践を重ねることで、生徒自身に「自立活動の時間」の価値付けができてきた。
- ・生徒の授業や生活の様子を所属校の先生方と意識的に共有し、実態把握が深まっていた。
- ・実践の後半は実態把握が深まり、生徒の様々な反応や活動を想定して、授業の準備を進めることができ、実際の授業でも課題から逸れることなく取り組むことができた。
- ・所属校の先生方の協力をいただき、事前に指導案の検討ができたことが、さらに生徒の実態に基づいた具体的な指導を考え、授業実践へつなげることができ大変有効だった。
- ・流れ図を作成、改善したことで、生徒の課題がより焦点化され、授業実践につなげることができた。
- ・生徒の思考の幅を広げるために、長期研修生が複数の選択肢を準備、提示しサポートできたことで、生徒がスムーズに活動できていた。

課題

- ・課題の設定に当たり、目指すところが高すぎた状況があった。もっとスモールステップを踏んでこつこつと積み重ねていくことが必要であると分かった。
- ・将来をイメージし考えようとしても、今が充実していなければ、生徒本人が自分について考えることができないことに気付いた。生徒の苦手なことや課題の解決、将来を見据えることはもちろん必要であるが、まずは、今現在の自分自身を知ること、自分の良さを伸ばすことなどが生徒の自立を目指すために有効であると分かった。
- ・授業の終わりの振り返りは、生徒がもっと成長した自分に気付いたり、自信をつけたりできる機会にしていく。そのために、生徒が自分の言葉で振り返ることができる方法を探ることや学習の記録を残し、視覚化することなどの手立てを検討していく。
- ・授業の取り組みの様子や活動内容をこまめに家庭へ連絡することができなかった。家庭と協力して取り組むことで、生徒の授業に対するモチベーションが変わったかもしれない。
- ・目の前に見えている生徒の姿のみにとらわれず、そこに現れない生徒の思いや考えを探りながら、生徒の実態を丁寧につかんでいく習慣を持ち続けることが大切である。

【まとめ】

10日間の実践を振り返り、生徒への理解が深まっていくとともに、生徒との関わり方、言葉かけの仕方、話す言葉の選択など、今まで以上に考え、生徒と丁寧に関わることの大切さを学んだ。そして意識して関わられるようになり、長期研修生自身の変容も感じることができた。毎時間、指導を振り返り、次の実践に生かすことができた。今後も成果と課題を確認しながら、授業実践を積み重ねていきたい。

また、生徒にどんな力を身につけさせたいか、将来を見据えた長期的な目標と、そのスモールステップとなる短期的な目標のつながりを明確にし、指導していくことが必要である。

自立活動は「自立活動の時間の指導」と全教育活動を通した「自立活動の指導」で進める。今回は「自立活動の時間」の授業実践を行った。流れ図や生徒への有効な手立てなど全教職員で共有し、生徒の実態や成長段階、課題に基づいた指導を続けていくことで、生徒の自立へつなげる指導をしていきたい。

5 今後の指導計画作成

研修で学んだことを生かし、「流れ図」を作成した。これをもとに、10月から実践していく。（最後に記載）また、作成した流れ図や指導計画などを、他の教職員にも回覧し、学校全体を通して自立活動の指導を進めて行きたいと考えている。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 自立活動と特別支援教育の理解

自立活動は生徒の自立を目指し、障がいによる困難を克服・改善するための教育活動であり、特別支援学級の担任は自立活動の指導スキルが求められる。自立活動について基本的な知識の理解から計画、実践までを通して深く学ぶことができた。

また、研究テーマである自立活動についてだけでなく、学習指導要領解説や書籍、文献での基礎研究、センターで開講された様々な研修を聴講し、特別支援教育の歴史や考え方、障がい特性、有効な支援方法などその基礎を広く学ぶことができた。

(2) 実態把握と流れ図の活用

長期研修生は、一人一人の課題は何か、生徒の本質的な課題をつかみ実践することが難しく、どのように自立活動の指導を進めるか課題を持っていた。学習指導要領解説（2018）には「的確な実態把握」の言葉が多く記載されており、どのようにしたら実態を的確に把握できるのか、的確に把握するスキルや方法があると思っていた。しかし、実際に観察や生徒との関わりなどで得る情報や他の教員から得る情報、検査結果などを活用して実態把握を進めていく中で、「的確な実態把握」には、長期研修生自身が生徒と関わりながら、常に生徒の见えない本質を想像し、丁寧に探り続けることが大切であると気付くことができた。

そして実態から課題を抽出する際、流れ図を活用することで、様式に沿って課題を焦点化することができ、指導につなげることができた。また授業実践を通して、成果と課題から新たな実態

も見え、さらに流れ図を改善・見直しすることもできた。生徒の課題に基づいた自立活動を指導していくためには、流れ図の活用が大変有効であることが実感できた。

(3) 自閉症スペクトラムの特性に合わせた支援

障がい特性を理解し、その特性に有効な支援の方法を学ぶことができた。同じ障がい名を持つ生徒でも、一人一人有効な支援は異なるため、実践しながら生徒の様子を丁寧に捉え、効果を確かめることが大切であると理解した。有効な支援方法は、関わる教師全員で共有し、生徒に効果的な一貫性のある指導を継続していくことが大切であると学ぶことができた。

2 今後の課題

今回の研究で流れ図を作成し、活用することの有効性は確認できたが、作成の途中で悩みつまずくことがあった。特に、集めた情報を6つの内容区分のどこに分類するのか、中心的な課題は何か、具体的にどんな指導内容を設定するかが難しかった。学習指導要領解説自立活動編（2018）を確認したり、複数人で一緒に考えたりして流れ図を作成し、自立活動の指導につなげていくことが必要である。今後、年度初めに流れ図と指導計画を作成し、学校全体で共有し、生徒の指導に当たっていけるようにしたい。

今回は一人の生徒を対象に授業実践を行ったが、今後、複数の生徒を同一時間で指導することが必要になると考えられる。異なる課題を持つ生徒一人一人に、どんな力を身に付けさせるために、どんな活動をどのように指導していくかが今後の課題である。

特別支援学級だけでなく通常学級においても、教員が特別支援教育の考え方をもち実践していくことで、学習や生活がしやすくなる生徒もいる。特別支援教育の理解は、今後の学校教育を支えていく上で重要であり、今後、所属校で学んだことを共有し実践していけるようにしたい。

この半年の研修で、特別支援教育の基礎となる知識やスキルを学び、今後の土台を作ることができた。新しい職場での授業実践となり、生徒の実態をどう捉えるか課題であったが、生徒と初対面での実践だからこそ実態把握について学ぶ良い機会にできると捉え、所属校の協力を得て進めることができた。

自閉症スペクトラムの特性や有効な支援について、学んだ基礎知識をもとに実践し、振り返り改善しながら、さらに学びを深めることができた。試行錯誤しながらも少しずつ生徒の自立につながる授業に近づけることができたように思う。今後、流れ図を活用した授業実践で経験を積み重ね、生徒が社会でより生きやすく生活できるよう、自立を支える授業ができるようにしたいと強く感じた。

謝辞

最後に、貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに米沢市立第四中学校の山口義宏校長、御指導くださいました山形県教育センター石山宣浩所長をはじめとする諸先生方、特別支援教育課の先生方、特に温かく丁寧に指導くださいました担当の鍵水佐知子指導主事に厚く御礼申し上げます。さらに調査研究にご協力いただきました米沢市立第一中学校、米沢市立興譲小学校の先生方、実践研究にご協力いただいた所属校の先生方に、心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 文部科学省（2018）「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編」 開隆堂
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）「ぱれっと」 ジアース教育新社
- アメリカ精神医学会（2013）「精神疾患の診断・統計マニュアル（DSM - 5）」
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）「教育支援資料」
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2021）「障害のある子供の教育支援の手引き」
- 国立特別支援教育研究所（2016）H26～27 研究
「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」
- 三浦光哉（2020）「本人参画型の『自立活動の個別の指導計画』」 ジアース教育新社
- 本田秀夫（2013）「自閉症スペクトラム—10人に1人が抱える『生きづらさ』の正体」 SB 新書
- 山下直人（2018）「知的障害特別支援学校の自立活動の指導」 ジアース教育新社
- 国立特別支援教育総合研究所（2021）「特別支援学級での自閉症のある子どもの自立活動の指導」
ジアース教育新社
- 山形県教育センター（2020）「特別支援ハンドブック—令和2年度版—」

今後の指導計画 流れ図

実 態 把 握	① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集					
	・自分で決めたことは最後までやり通すことができる。 ・高等学校進学を目指し、頑張ろうという前向きな気持ちが少しずつ見えてきている。 ・自分の考えをはっきりと相手に伝えることができる。必要な時に支援を求めることが少しずつできてきた。 ・相手の気持ちや状況に合わせて言葉で伝えたり、行動したりできないときがある。 ・自分の言いたいことが相手にうまく伝えられず、イライラすることがある。 ・自分からコミュニケーションを図ろうとできるが、語彙が少なかったり伝え方がわからなかったりする。 ・会話の内容が記憶できずに、聞き直すことがある。 ・友達や先輩、後輩との関係作りは良好。 ・自分でやるべきことがわかると、落ち着いて集中して物事に取り組むことができる。 ・人との距離感が近い。顔の近くに寄る。 ・手先が器用で、細かい作業や物作りが得意。イラストを描くことが得意。 ・視覚優位。本人も目で見たいほうがわかりやすいと言っている。 ・書くことは苦手だが、各教科で頑張りは始めている。 ・学校生活における自分の課題を自覚できない。					
	②-1 収集した情報（①）を自立活動の区分に即して整理する段階					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	・学校生活における自分の課題を自覚できない。	・言いたいことが相手に上手く伝えられずイライラすることがある。 ・自分のやるべきことがわかると、落ち着いて集中して物事に取り組むことができる。	・相手の気持ちや状況に合わせて言葉で伝えたり、行動したりできないときがある。	・視覚優位。 ・書くことは苦手だが、各教科で頑張りは始めている。 ・人との距離が近い。	・手先が器用。	・自分からコミュニケーションを図ろうとできるが、語彙が少なかったり伝え方がわからなかったりする。 ・会話の内容が記憶できずに、聞き直すことがある。
	②-2 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階					
	・自分の学校生活を振り返ったり、自分の課題を意識して生活したりできていない。（健） ・自分の言いたいことが相手にうまく伝えられない。語彙が少なく、伝え方もわからない。（心、コ） ・相手の状況や場に応じた受け答えができないため、相手を不快にさせてしまうことがある。（人）					
	②-3 収集した情報（①）を〇〇年後の姿の観点から整理する段階					
	・中学校卒業後、自分で自分の生活を管理し困ったときには対応できる方法を身に付けておく必要がある。（健） ・自分の思考を整理し、伝えたいことを相手にわかりやすく伝えられるようにすることが必要である。（心、コ） ・相手を不快にさせない言動を学び、良好な人間関係を築けるようにする必要がある。（人） ・相手の会話の内容を理解し、相互にコミュニケーションが取れるようにすることが必要である。（コ）					

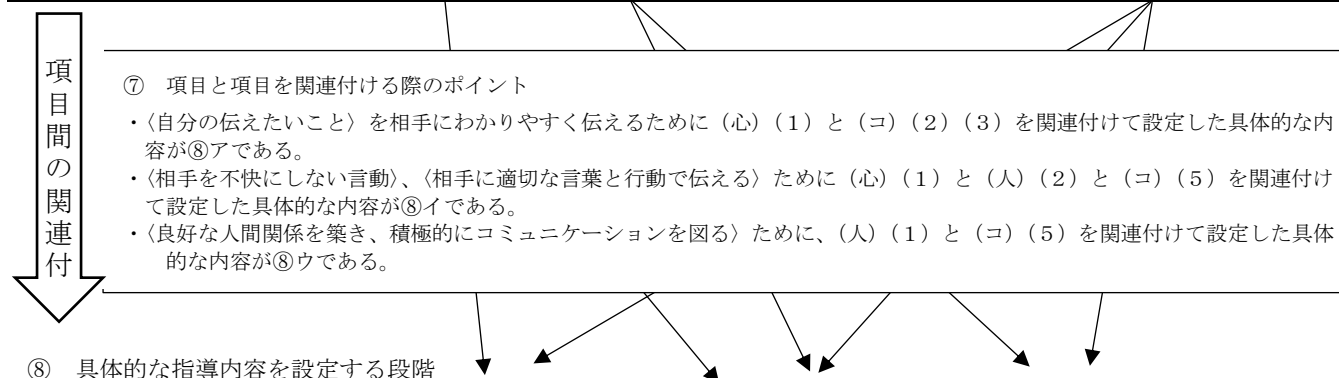
指導すべき課題の整理	③ ①をもとに②-1, ②-2, ②-3で整理した情報から課題を抽出する段階 ・自分で課題を意識して生活したり、自分自身と向き合い調整したりすることができず、振り返り改善したり次の行動へつなげることができていない。(健、人) ・自分の伝えたいことを相手にわかりやすく伝えることができず、イライラしたり泣いたりする。(心、コ) ・自分の思ったことをそのまま表現してしまい、相手の立場や状況に応じた受け答えができない。(人) ・相手の会話の内容を理解し、相互のコミュニケーションをとることができない。(コ)
	② ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階 自己理解や障がい受容が進んでおらず、生活の中で課題を自覚できない。そのため、生活を振り返り今後の目標を立てられなかったり、同じ失敗を繰り返し改善が図れなかったりしている。また、語彙力が低く自分の伝えたいことを相手にわかりやすく伝えられなかったり、適切な伝え方がわからないために相手を不快にさせてしまったりしている。(ソーシャルスキルトレーニングの寸劇や、語彙力を高めたり人との関わり方を学んだりするための読書などの活動。) 自己理解を深め、日常生活の中で課題が見えた時には、教師と一緒に確認、共有し、目に見える形で書き残していくことで、自分の課題を意識して生活することができると考える。また、同じ失敗を繰り返すことが少なくなっていくと思われる。(普段からメモを取る習慣を身につけることやタブレットを活用することなどで感情動作を言語化することを、生徒本人が必要感を持って取り組むことが必要。) 人と関わることは好きなので、日常生活の中で積極的に人と関わる経験を増やす。そして、相手の会話の内容を理解し、自分の伝えたいことを適切な言葉と行動で伝える経験を積むことで、人間関係を作りながら円滑なコミュニケーションが取れるようになることを考える。

⑤ ④に基づき設定した指導目標（ねらい）を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	・自分の伝えたいことを、相手に適切な言葉と行動で伝える方法を理解し、実践することができる。 ・相手を不快にしない言動について考え、行動することができる。 ・良好な人間関係を築き、積極的にコミュニケーションを図ろうとすることができる。
---------------------------	--

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

指導目標を達成するために必要な項目の選定	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		(1)情緒の安定に関する事。	(1)他者とのかかわりの基礎に関する事。 (2)他者の意図と感情の理解に関する事。			(2)言語の受容と表出に関する事。 (3)言語の形成と活用に関する事。 (5)状況に応じたコミュニケーションに関する事。



選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア 伝えたい内容をメモで書き出し思考を整理したり、コミック漫画で表したりして、相手にわかりやすく落ち着いて伝えることができるようにする。 話しが上手な人の例を挙げながら、5W1Hを意識して話したいことを書き、伝える活動を行う。少しずつ、書き出さずに話せるようにする。	イ 具体的にどんな言動が不適切なのか示し、実際にされたら自分がどう感じるか、体験したり、ロールプレイングで相手の気持ちを想像したりして、感情を理解する。 様々な状況を例に挙げ、どう対応すればいいのか考える。また、情緒の安定を図りながら、実際に寸劇などその場でやってみて、スキルが身につけられるようにする。	ウ 単語帳を使って、名前と顔写真を見ながら、関わることの多い先生方や友達の名前を覚える。 聞き取りトレーニングで、必要な情報を理解する活動を通して、相手の会話の内容も理解してコミュニケーションが図れるようにする。
-------------------------	---	--	--

自立活動の流れ図

2 特別支援教育力の向上を目指す校内共有の取り組み
— 集団と個への働きかけの視点で —

(後期 6 か月研修) 寒河江市立寒河江中部小学校

教諭 志藤 絵美

特別支援教育力の向上を目指す校内共有の取り組み

—集団と個への働きかけの視点で—

寒河江市立寒河江中部小学校 教諭 志藤絵美

通常学級の授業づくり、学級経営においても特別支援教育の視点が重要であり、特別支援教育力に注目した校内研修を設ける必要がある。本研究では、各教師の効果的な働きかけを共有して、校内の特別支援教育力を高めることを目的とした校内研修を、始発期・成長期の教員を主な対象にして実践し、効果を検討した。特別支援教育コーディネーターの立場で、解決志向という視点で授業を観察し、集団及び個への働きかけを、授業の参観者との話し合いを通して価値づけし、共有した。さらに、各働きかけの根拠や意義について言及するコンサルテーションの技法を用い、資料を作成・発行した。その結果、各教師が集団及び個への働きかけを意識して授業を行おうとする姿が見られた。また、同僚から学び、指導力を高め合おうとする意識の向上も見られた。このことから、解決志向という視点で授業を観察し、集団及び個への働きかけを、互いに価値づけし共有すること、さらに、専門的な知識をもつ者が各働きかけの根拠や意義について補足することは、校内の特別支援教育力の向上につながることが示唆された。

キーワード： 特別支援教育コーディネーター 校内研修 解決志向 集団と個

I はじめに

インクルーシブ教育システムの構築には、「多様な学びの場」の整備が重要であり、そこには、通常学級も含まれる。2017年改訂の小学校学習指導要領解説総則編（文部科学省2017a）には「通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠」とある。さらに、集団指導において、必要な配慮を行う際は、互いに認め合い支え合う、温かい人間関係づくりが大切であるとされている。青山・堀（2018）によれば、通常の学級における特別支援教育を進める際に、集団へのアプローチと個へのアプローチの両面が必要であり、そのバランスが重要であるとされている。また、阿部（2014）は、特定の子どもだけに個々に対応するのではなく、配慮を子どもたち全体に行き届かせる必要性を述べている。

所属校では、ASD、ADHD、LD等配慮を要する児童（以下対象児）がおり、通常学級担任からは、日々特別支援教育コーディネーターに対して相談が行われている。校内全体を見ていると、その学級それぞれに、対象児も成長や学び方を学ぶためのリソース（資質・資源）があり、対象児の姿から、効果的だと思われる教師の働きかけが散見される。山形県教員指標には、「担任力」として「学習指導力」「生徒指導力」「特別支援教育力」があるが（山形県教育委員会 2013）、校内で「特別支援教育力」に注目して研修する場は少ない。山形県教育委員会（2021）は、「若手教員の育成を推進していくことにより、これからの社会環境の変化に合わせた成長しあえる組織作りにつなげることができる」との考えを示している。所属校においても、同様の考えから、始発期（初任時～3年目）と成長期（4年目～10年目）の教員（山形県教育委員会 2018）を対象とした「若手教員育成講座」が行われている。

そこで、特別支援教育の中でも特に、「全ての教師が発達障害等の特性等を踏まえた学級

経営・授業づくりを研鑽、校内人材を活用した OJT による支援体制の充実」（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2021a）に絞り込み、各教師の効果的な働きかけを共有して、校内の特別支援教育力を高めたいと考え、本研究主題を設定した。

Ⅱ 研究の内容

1 研究のねらい

各教師の効果的な働きかけを共有して、校内の特別支援教育力を高めることを目的とした校内研修を、始発期・成長期の教員を主な対象にして実践し、効果を検討する。

具体的には、集団及び個への働きかけを意識した各教師の授業改善及び、同僚から学び指導力を高め合おうとする意識の向上という観点から効果を検討する。

2 研究の方法

(1) 理論研究

- ① 個と環境との相互作用
- ② 学校における環境及び集団と個への働きかけ
- ③ UDL（学びのユニバーサルデザイン）
- ④ 解決志向という視点
- ⑤ 特別支援教育に関する校内研修

(2) 実践研究

- ① 授業の観察
- ② 授業を参観した始発期・成長期の教員との話し合い
- ③ 校内全体で共有できる資料（特別支援教育便り）の作成と発行
- ④ 始発期・成長期の教員による事例検討会
- ⑤ 教師の変容に対する検討
- ⑥ 職員アンケートによる実践の評価

Ⅲ 研究の実際

1 理論研究

(1) 個と環境との相互作用

WHO が 2001 年に採択した ICF では、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の 3 つの要素で構成されており、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」と捉え、健康状態や環境因子等と相互に影響し合うものと説明されている。そして、この環境因子として「物的環境」「人的環境」「社会環境」が紹介されている。

その後、国連が 2006 年に採択した障害者権利条約では、「障害」は「機能障害を有する者とこれらの者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用」という「社会モデル」の考えが示された。それ以降、2011 年改正の障害者基本法や 2013 年制定の障害者差別解消法も、その考えに基づいており、2017 年に政府から発表された「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」においても、「障害の社会モデル」の考え方が大切にされている。

特別支援学校の学習指導要領解説（文部科学省 2019）には、ICF の考え方を参考とすることが有効と示されている。これに関連して、東（2016）は「医学モデル」と「社会モデル」を統合したモデルとされる ICF モデルの目的が、健康状況と健康関連状況を記述するための枠組みを提供することであるのに対し、「社会モデル」とされる条約モデルは、人権の分野においてその確保を目的とするものであり、両者は異なる目的の下に異なる分野

を対象としているとまとめている。両者は、目的と分野は違うが、「環境因子等と相互に」「環境による障壁との相互作用」というように、「相互に」という点で共通している。

このことから、本研究においては、「社会モデル」の考え方に留意しながら、ICFの捉え方を踏まえ、「障害」とは、個と環境との相互作用であるとして研究を進める。

(2) 学校における環境及び集団と個への働きかけ

学校における環境の整備には、施設面だけでなく、まず、全ての児童に対する取組が必要である。齊藤（2020）は、米国の多層支援システム（MTSS）を参考に、日本の教育制度や学校文化を反映した、日本における「多層的な支援システム」のモデルを作成し提案した。この「多層的な支援システム」には、学習面と行動・社会性面の両面を視野に入れており、第一層では、全ての児童を対象に「わかりやすい授業」「居心地のよい学級経営」等の一次的な取組を行い、それだけでは成果が上がりにくい配慮を要する児童に対して、第二層で適時に焦点を絞った指導・支援等二次的な取組を行い、さらに大きなニーズがある児童には、第三層で手厚い指導・支援等の三次的な取組を行う。通常学級における「集団へ」の働きかけとは、全ての児童を対象とした一次的な取組を、「個へ」の働きかけとは、配慮を要する児童に対する二次的な、あるいは三次的な取組までを指すと言える。

全ての児童を対象とした一次的な取組として、ユニバーサルデザイン（以下UD）の視点があり、教室環境が整えられ、授業のUDが実践されている。UDの視点を取り入れた授業づくりとは、すべての児童生徒が分かる喜びや学ぶ意義を実感できるために、学級の実態や教科の特性、指導場面などに合わせて工夫した授業づくり（山形県教育センター2013）であるため、学級の実態等によって違いが出てくる。そのため、各教室でどのような実践がなされているかを共有することは、各教師の実践の参考になると考える。阿部（2014）は教育のUDの3つの柱として、集中できる教室環境を工夫する「教室環境のUD」と、クラスの子どもたち全体にとって「よりわかりやすい」授業を目指す「授業のUD」と共に、子ども同士が「支え合う・学び合う」クラス環境を育てる「人的環境UD」を挙げており、個の支援と学級全体への支援の両輪のバランスが必要であると述べている。また、青山・堀（2018）は、困った状況に対して、何でも個別に支援するのではなく、その状況が生じている集団全体にアプローチを試み、同時に個別の支援も検討していくことを提案している。

以上のことから、本研究では、配慮が必要な児童に個別の支援を検討する際も、改めて「集団へ」の働きかけの見直しを行うように、2つの働きかけを同時に進めていくことが大切であるという視点を持ち、授業の他、学級集団という人的環境についても観察する。

(3) UDL（学びのユニバーサルデザイン）

UDLとは、アメリカの研究団体CASTが提唱したもので、根本的な障壁は「全員一律で対応させようとする」カリキュラムにあるとし、それに対処するための枠組である（金子・バーンズ・亀山 2011）。脳科学の研究を基にした「提示（理解）に関する多様な方法の提供」「行動と表出に関する多様な方法の提供」「取り組みに関する多様な方法の提供」という3つの原則と、「複数の方法」「代替の方法」「段階的支援」「調節可能」という4つのキーワードが示されている。UDLでは、目的をもち、やる気があり、学習リソースや知識を活用し、方略的に目的に向けて学べる「学びのエキスパート」の育成を目的としており、様々なニーズに対応できるような、柔軟な学習の目標、方法、教材教具、評価の方法をデザインすることを求めている。「分かりやすい」は人によって違い、どの児童にとっても最適な一つの指導法の実現は難しいことから、多様な学び方の子どもたちが混在しているということを前提に、「多様な学びを生かす授業」「学習者主体の授業」を目指していくこと

は必要な視点である。UDL ガイドラインに基づいて準備された授業は、現在所属校において行われていないが、「UDL 実践者の成長のルーブリック」(Novak & Rodriguez 2018) に示されている、教員からの限定的なオプション提示が主となる初級の段階は、授業を観察する観点としては活用できる。

このことから、本研究においては、UDL の「代替の方法」の提供や、選択できる「複数の方法」等の視点も活用しながら授業の観察を行う。

(4) 解決志向という視点

黒沢・渡辺（2017）は、『問題』ではなく『うまくいっていることは何か』を見つける。『問題』の原因ではなく、解決像がどのようなものであるかを探り、その望む解決の状態に向けて具体的な目標を設定し、うまくいっていることや役に立つことを積み重ねていくことで、解決の状態を新たにつくっていく。」という解決志向のアプローチを活用した「解決志向のクラスづくり」を提唱している。その方法の1つに、担任ではない第三者がクラスアシスタントとしてクラスに入り、担任のやり方を尊重しながら、クラスの様子を「できていること」「うまくいっていること」に注目して観察し、ポジティブなフィードバックをするというものがある。これは、教職員研修への応用もされており、教員同士が児童への良い関わり、良い声かけをお互いに見つけ合い、言語化することで、小さな良い部分を見つける目を磨き、各々の教員がもつ多様な良さやスキルを互いに学び、身につけるといった、教員自身のスキル向上に役立てたという声が報告がされている。

そこで、本研究においても解決志向という視点を活かし、授業を観察する際は、配慮を要する児童の「できていること」や「うまくいっていること」に注目し、その状態を引き起こしている教師の働きかけを見出し価値づけする。

(5) 特別支援教育に関する校内研修

森（2013）は、小学校の特別支援教育巡回相談における研修記録の検討を行い、特別なニーズのある児童と関わる教師を支援するコンサルテーションの技法を明らかにした。技法の1つに、教師が自覚的・無自覚的に行う児童への働きかけに着目し、発達支援上の根拠や意義について指摘・言及するものがあつた。また、教師側の意図との照合を行い、日常の教育実践の意義や可能性の再認識を促すと共に、他の教師の指導技術の根拠や意義を、初任者や若手教員と共に「読み取る」機会も校内研修に設けられていた。これらの技法は、「情報の活用支援」に主軸を置くものであり、専門家からの権威的で一方的な指導助言とは一線を画するものであるとしている。また、現場の実践と協働に対して、教師個人と学校組織に埋没された経験知の言語化を促し、特別支援教育に関する学校組織全体の機能と専門性の開発、及びその継承と共有への可能性を述べている。

本研究においては、森（2013）が明らかにしたコンサルテーションの技法を用いた校内研修を行う。校内にいる特別支援教育コーディネーターという立場で行うため、継続的に教員へ働きかけることや、教員同士をつなぐことができる。

理論研究のまとめ

本研究では、特別支援教育コーディネーターの立場で、解決志向という視点で授業を観察し、集団及び個への働きかけを、授業の参観者との話し合いを通して価値づけし、共有する。さらに、各働きかけの根拠や意義について補足し、資料を作成・発行する。そして、継続的に始発期・成長期の教員へ働きかけ、必要に応じて教員同士をつなぐ。

2 実践研究

(1) 実践した方法

① 授業の観察

ア 観察した授業と参観者

主に校内授業研究会を活用し、所属校の通常学級 22 学級のうち、12 学級の授業を観察した。始発期・成長期の教員も、全体研他、関連する学年研やブロック研を参観した。

イ 観察及び働きかけの抽出の方法

授業をビデオ録画した後、配慮を要する児童（以下対象児）に注目し、対象児の「できている」姿から、その状態を引き起こしていると思われる教師の働きかけを抽出した。その際、校内授業研究会の事後研の内容や、研究主任発行の研究だより等も参考にした。その後、働きかけを価値づけして授業者に伝え、そこに至るまでの対象児及び学級集団への働きかけについて確認した。

② 授業を参観した始発期・成長期の教員との話し合い

筆者と始発期・成長期の教員が一対一で行った。まず、筆者から、その授業全体についての感想を質問し、次に、対象児の「できている」姿が見られた場面において、その状態を引き起こしている教師の働きかけについて話し合った。

なお、この始発期・成長期の教員の中には、①の 12 学級の授業者も含まれる。

③ 校内全体で共有できる資料（特別支援教育便り）の作成と発行

観察した授業について、一授業につき一枚ずつ資料（特別支援教育便り）を作成・発行し、校内全体で共有を図った。授業の対話記録と共に、価値づけした働きかけを「集団へ」「個へ」「児童の相互支援」「対象児の変容」に分けてキーワードで示し、文献を参考に、各働きかけの根拠や意義について補足した。また、授業者から確認した内容や、参観した始発期・成長期の教員と話し合った内容も載せた。全ての授業を紹介した後、働きかけを KJ 法でカテゴリー化し、一覧表にまとめて紹介した。資料は、各教師から相談があった際、活用した。

④ 始発期・成長期の教員による事例検討会

働きかけの活用と共有の場として、実践的な特別支援教育力を高めることをねらい、始発期・成長期の教員による事例検討会を行った。「集団」及び「個」への働きかけを意識する視点がどの程度あるかも見た。期間は年末休業中、時間は前半、後半の 2 チームでそれぞれ 30 分間、内容は「ホワイトボードでできる解決志向のチーム会議」（佐藤 2021）を行い、筆者はファシリテーターを務めた。事例検討会後、理論を補足した。

⑤ 教師の変容に対する検討

始発期・成長期の教員の中から、実践期間中に相談を受けた教師の、実践前と実践後の変容を、授業記録や発話記録から検討した。

⑥ 職員アンケートによる実践の評価

所属校の全職員 45 名にアンケートを依頼し、実践の方法①～④について、自身の特別支援教育力を高めるために有効であったかを質問した。方法①は授業者、方法②と④は始発期・成長期の教員、方法③は全職員を対象とした。さらに、実践を通じた、自身、同僚、児童の変容について自由記述を依頼した。

(2) 実践の結果

①・② 授業の観察 及び 参観した始発期・成長期の教員との話し合い

「特徴」	…筆者が価値づけした担任の働きかけを端的に表したもの。
「概要」	…筆者が価値づけした担任の働きかけと、伝えた主な内容。
「担任」	…筆者が価値づけを行い担任に伝えた結果、担任から得られた回答。
「参観」	…参観した始発期・成長期の教員が見出した担任の働きかけ。下線は、自分との比較や同僚から取入れようとする視点。

ア 全体にとって「よりわかりやすい」授業を目指す集団への働きかけの例

授業① 2年・国語「馬のおもちゃを作ろう」授業者：始発期・成長期	
特徴	目立つ子目立たない子どんな子も 授業に参加できるための細やかな働きかけ
概要	全体へ問う、みんなで探す、選択、合言葉のキャッチボールなど、活動で全員参加。対象児は、文字に聴覚情報も加えた支援で安心して取り組み、発言できた。
担任	「発言できない子は自信がない。学年主任に聞いてペア学習を取り入れ、自信をもって発言できるようになってきた。」
参観	「コーディネート力を感じた。子どもの好きそうな言葉で意欲を引き出した。」

授業② 1年・国語「じどう車くらべ じどう車ずかんをかこう」授業者：始発期・成長期	
特徴	教師は五者たれ(医者、学者、易者、役者、芸者) 乗せるパフォーマンスとICT活用の可能性
概要	ジェスチャーや楽しい言葉。動作化で理解を深めていた。動画の視聴、スタンプ機能で選択、モニターで共有。対象児の思いを引き出し、具体的に教えていた。
担任	筆者「先行授業（ 授業⑨ ）で見られた、間違いを包み込む発言を同様にしていたのは意図的か、無意識か。」担任「無意識だが、耳に入っていたので自然に出てきた。」
参観	「冗談やアクション、 <u>自分が苦手なのですごい。</u> 」「例文で書けた。まねも大事。」

授業③ 3年・国語「すがたをかえる大豆」「食べ物のひみつ教えます」授業者：始発期・成長期	
特徴	「安心」と「刺激」 受け止めてくれる仲間と 楽しく程よい緊張感
概要	教材のしかけで惹きつけ、並び替えで全員参加。テンポよく他の児童に問いかけ。聞く必要感と、つなげた発言。対象児は、安心感をもって学習に取り組んだ。
担任	「全体に問いかけるのは、先行授業を見た時に学年主任が実践していたから。話し方は意識している。前の学年主任の話し方を聞いて、それから取り入れた。」
参観	「指名の仕方が <u>勉強になった。</u> 」「先生がわざと間違えるというのは <u>やりたい技。</u> 」

授業④ 5年・国語「グラフや表を用いて書こう」授業者：組織運営期（21年目～退職時）	
特徴	惹きつける教材のしかけと 安心して取り組むためのポイント
概要	教科書と記述が違ふ拡大コピーを提示。全員音読で読み上げ、聴覚的にも違いを示す。選択、比べる、立つ等全員参加。児童同士の関わりによる解決を紹介。
担任	「クラス全体の取り組みにより、対象児はイライラすることがなくなった。」
参観	「グラフをタブレットで画面共有して伝わりやすい。」「前に発言した子の意見を受けての発言。 <u>自分のクラスでもそうしたい。</u> 」

以上**授業①～④**は、教師が、児童全体にとって「よりわかりやすい」授業を目指す働きかけをすることで、集中の持続に困難がある児童や、学習の理解面で困難のある児童、苦手な活動に取り組めなかった児童などの意欲を引き出し、理解や表現を助け、参加を促していたと判断し、筆者が抽出した働きかけ等である。**授業①****授業④**では、視覚情報と共に聴覚情報の提示がされ、**授業②**では、ICTを活用して自分の考えを表現する場が

あるなど、代替の方法の提供があった。

イ 周囲の児童からの支援の例（教師が働きかけを意識）

授業⑤ 6年・学活「学級オリンピックをしよう」授業者：始発期・成長期	
特徴	「凸凹の個性を生かす」「一人も見捨てない」目標を姿で示す教師と成長し続ける集団
概要	本時の柱の1つ「凸凹の個性」。多様性を認め合うことが価値として子どもたちに浸透。目指す方向を共有して成長を実感している集団だから、安心して挑戦。
担任	「意図的にしていることもあるが、習慣化して無意識にしていることもある。」
参観	「凸凹の個性を認め、対象児にできることで活躍場面。話し合いに参加できていなかった対象児に、グループの子が話し合いの紙を寄せた。紙が話し合いの中心になる。」

授業⑥ 5年・算数「比べ方を考えよう（2）」授業者：始発期・成長期	
特徴	「間違い大歓迎」「仲良く・笑顔」「助け合おう！」難しさを楽しみ 相談できる授業
概要	図のつまずきを活かし、全体で検討して訂正。難しい問題を楽しむような笑顔が。問題に取り組んだ後は、自由交流があり、対象児も話しやすい児童と交流して理解。子どもたちと相談した助け合いの価値を大切にしている。
担任	「間違い大歓迎」「助け合おう！」などは、子どもたちと相談。自由交流はいつも。」
参観	「自由交流は自分のクラスなら遊ぶかもしれない。指導法を担任に質問した。」

授業⑦ 2年・国語「馬のおもちゃを作ろう」授業者：組織運営期	
特徴	学びへ向かう雰囲気と声の笑顔 関わり上手な子どもたち
概要	規律の中にユーモアがあり学びへ向かう雰囲気が確立。対象児は入学直後から適応。得意な事を活かして活躍。グループ学習で教わる方も教える方も慣れていた。
担任	「子ども同士の関わりを大切に積み上げてきた。30人の考えを教師1人で聞くことはできないが、ペア学習では、全員が話したり聞いたりできる。」
参観	この授業は筆者だけが参観した

授業⑧ 4年・算数「計算のきまり」授業者：組織運営期	
特徴	安心感と期待感 落ち着いたトーンのさりげない支援
概要	できたものから提示、終わった子への活動等、速さの個人差対応を楽しく。対象児には、カウントアップで切り替え、小声や非言語でさりげなく支援。グループ活動の前に全体で約束を確認。困っている対象児を他の児童が助ける場面も。
担任	「周りの子どもたちは対象児の態度に思うところも。気持ちを受け止め説明。」
参観	この授業は筆者だけが参観した

授業⑨ 1年・国語「じどう車くらべ じどう車ずかんをかこう」授業者：組織運営期	
特徴	聴きたくなる話し方 降り注ぐ認める言葉 包みこまれる安心感
概要	選択できる個別目標や、全体交流と個別の同時進行など、個人差への対応があった。間違いや個人差など、多様を認め包み込む発言があり、教師自身が率先して助けてもらう姿を見せていた。また、子ども同士の助け合いを価値づけしていた。
担任	「周りの児童は、対象児の得意な面を知っていてリスペクトしている。」
参観	「わかりやすい指示と発問。先行授業を基に今細案を作っている。」（次の授業者）

以上は、子ども同士の関係性に注目した教師の働きかけが授業中に見えたものや、そのような働きかけを日常的に行っていると担任が話していたものである。なお、**授業⑧**

で、できたものから提示、終わった子への活動など、楽しい速さの個人差対応を、**授業⑨**で、選択できる個別目標、全体交流と個別の同時進行などを行っており、課題を速く達成する児童も、時間をかけて達成する児童も、双方から笑顔が見られた。**授業⑩**は、自由交流の中で、1人で学ぶか又はどの児童と一緒に学ぶか、学ぶ手段を選択できていた。このように、**授業⑨**や**授業⑩**は、個別目標や学び方、学ぶ手段について、複数の方法を提示し、選択できるようにしていた。

ウ 周囲の児童からの支援の例（教師は無意識）

授業⑩ 2年・国語「馬のおもちゃを作ろう」授業者：始発期・成長期	
特徴	「わからない」が言える教室 グループの力で「できた」達成感
概要	児童の「わからない」を活かしながらポイントを確認。グループ活動では、20分以上教師の力を借りずに自分達で進め、対象児も具体的で明確な目標を達成。
担任	「普段からグループ活動をしているわけでもない。今回は作りたいおもちゃ別。」
参観	「子どもたちのペースに合わせて進め、指示も的確。自分ではできていないと感じた。自分が見たグループは、全員が話していて、 <u>自分のクラスより</u> できている。」

授業⑪ 4年・算数「広さの表し方を考えよう」授業者：始発期・成長期	
特徴	しつとりと落ち着き静かに聴ける 任せてもらえれば自分たちで学び合える子どもたち
概要	対象児に対して、ペアをさりげなくつなぐ、できそうなことを提案、視覚的に示す等、児童の困り感を見落とさず支援。考え方を分類することで、学び合いが自然発生し、気づいたことや質問など自由に相談。別の対象児も友達と共に検討。
参観	「名前が分類のポイントに。」「分類しているところが生き生きして楽しそう。」
担任	※結果⑤の教師の変容に対する検討で詳しく記載

授業⑫ 3年・算数「小数 数の表し方やしくみを調べよう」授業者：組織運営期	
特徴	聴く必要感で全員参加 助け合うのが当たり前の子どもたち
概要	言葉・図・式のつながりで他の児童の考えを説明。その考えがどの考えの仲間なのか選択する全員参加の場面。必要感をもって聴く。間違いも助け合いも当たり前という感覚が共有され、助け合いを通して全体で学んでいた。
担任	「寛容な子どもたち。多様性について自分が対応を磨き、姿で伝わったらいい。」
参観	「発表する子が偏らない手立てで、たくさんの子が自信をもって発表できた。」

授業⑩の担任は、普段からグループ活動に力を入れているわけではないと言っていたが、校内授業研究会の事後研では、「相手意識・目的意識・役割が明確であり、活動のポイントや何をするのかがわかるといった、様々な手立てがあったから、長時間自分たちで活動を進めることができた。」との結論に至った。**授業⑪**では、指示を出さなくても、考えの分類の場面で学び合いが自然発生した。**授業⑫**の学級は、担任への聞き取りでは無意識であったが、日常生活場面を観察すると、子どもたちの助け合いが発生した時には、「ありがとう。」と感謝を伝えており、価値づけする働きかけが行われていた。

エ 対象児に対して行っていた個への働きかけの例（内容はア～ウで紹介済み）

書けずに困っている時に声をかけて思いを引き出し、書き方を具体的に伝える（ 授業② ）
視線を向けさせ気持ちの切り替え、具体例や選択肢、本人納得参加方法の提案（ 授業⑤ ）
周りの児童の自由交流の間に、問題を解こうとする姿勢を認めてから個別支援（ 授業⑥ ）
カウントアップで切り替え、小声や非言語でさりげない支援（ 授業⑧ ）

ペアをさりげなくつなぐ、できそうなことを提案、視覚的に示す（**授業⑩**）

個への働きかけは、主に対象児が、参加できない、分からない、できない等困っている場面や、これから困ることを予測して予防的に行われていた。

オ 他の教員の働きかけを取り入れて授業に活かす

以下の始発期・成長期の教員は、校内授業研究会の先行授業として、組織運営期の教員の授業を参観し、自分も働きかけを取り入れて行ったとの回答があった。

組織運営期の教員の**先行授業⑨**から、児童の間違いに対する「そういう時もあるよね。」個人差に対する「1つ見つければ花丸。」を取り入れ、同様に声かけ。（**授業②**）

先行授業である組織運営期の教員の授業（筆者の観察なし）から取り入れ、聞き手に問いかけることで聞く必要感をもたせ、多くの児童の参加を促す働きかけ。（**授業③**）

授業②は**授業⑨**を先行授業とし、影響を受けているが、主な働きかけをカテゴリーにして分けると、**授業②**と**授業⑨**は別のカテゴリーになっている。これは、授業の構成やICT活用の考案が**授業②**の教師であるために、**授業⑨**は主に児童への関わり方について観察したからである。

この他にも、参観した授業の話し合いでは、ア～ウの「参観者」の下線で示したように、自分との比較や取り入れようとする視点、授業者に質問した等の発言があった。

カ 授業者の反応

価値づけに対し、授業者からは、次のような発言があった。

- ・「子どもと同じで、ほめられてうれしい。」（始発期・成長期）
- ・「こんなふうに受け止めていただきありがたい。」（始発期・成長期）
- ・「授業を価値づけしてもらえてありがたい。」（組織運営期）
- ・「自分の姿を客観的に見られて勉強になる。授業研だと子どもの姿を話題にして、教師の働きかけについてはないから、ためになる。」（組織運営期）
- ・「ただやっているだけなのに、いいこととして取り上げてもらった。自分では気づかない癖が分かって勉強になった。」（組織運営期）
- ・「分析力がすごい。いつも思いつきでやっているのだから心したい。」（組織運営期）

始発期・成長期の授業者からは、自信につながったとの発言があり、組織運営期の授業者からも、価値づけした働きかけの意識化につながったと思われる発言があった。

キ 職員アンケートによる方法①②の評価

授業者からは10名が、参観者からは、始発期・成長期の教員11名が回答した。

対象	設問内容	そう思う	たいていそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
授業者	授業を観察し、効果的な働きかけを見出し価値づけしたことは、授業者（あなた）にとって、特別支援教育力を高めるために有効だと思った。	9	1	0	0
始発期・成長期	授業の後に効果的な働きかけについてアウトプットの場合（研修）を取ったことは、始発期・成長期の教員（あなた）にとって、特別支援教育力を高めるために有効だと思った。	7	4	0	0

方法②の授業を参観した始発期・成長期の教員との話し合いについて、回数が「数回」の教員と「1回」の教員では差があり、「数回」の方が「そう思う」を選ぶ傾向があった。11名全員から肯定的な評価が得られた。方法①の授業の観察は、方法②③のための材料としての意味合いをもつものであるが、カ 授業者の反応と同様に、アンケートにおいても、授業者に価値づけを行ったことは有効であったという回答を得た。

③ 校内全体で共有できる資料（特別支援教育便り）の作成と発行 ア 各授業の紹介

次のように作成、発行し、共有を図った。（巻末資料参照）

にじいろレポート

特別支援教育 & 長期研修だより

No.7 R3. 11. 30

志藤 結美

惹きつける教材のしかけと 安心して取り組むためのポイント

※1 全員起立して各自音読、終わった人から座って黙音読。
※2 今日することと目標を伝え、中の前半を読む場面
教師：「じゃあ、みんな読んで。最初、先生、上、点まで読むので、みんな後半読んで。いっく。」
児童：（聞きながら教科書準備）
教師：（一文の前半を音読）※2 ※3
児童：（全員で一文の後半を音読） テンポよく繰り返す
（読み終えて）
教師：「じゃあ、みんなに聞きます。前半の部分、書き表し方の工夫、どんなのありますか。」
児童：（挙手する児童が1人から3人）
教師：（10秒ほど待つ）「1人、2人、3人ー（教えていく）。」※4
A：（当たり前を見直す。教科書を見る）
児童：（だんだん挙手する児童が増えていく）
教師：（誰かと目が合うはず）※5 5秒ほど待つ（指名）
（後半の音読で、教師が教科書と違う文を読む）児童：「え？」
教師：「違う？」 A、B：（何度も教科書と黒板の文を見比べる。）
（全体で音読して確かめる）
教師：「ちょっとくらいいいじゃない。」※2 だめか。」
教師：「どこ違う？」 （視覚的に確認。音読でも確認。）
教師：「だめだと思う人」 児童：（全員挙手）

〇年〇組 国語
「グラフや表を用いて書くこと」
の授業より

※1 教師の支援（個別へ）※1（個別へ）
☆児童の相互支援 ☆本人の発音
※1 〇〇立つ活動 ADHD…実行機能障害。（自己抑制・ワーキングメモリ）立つなどの運動は、ドーパミン、ノルアドレナリンを刺激し、集中につながる。テンポの良さも刺激する。
※2 〇〇音読 LD→8割が音読（頭の中で文字が音声化）の困難。認知負荷が多いと、前後処理が遅れる。音読は有効
※3 〇〇AさんもBさんも教科書から目を離さず集中して音読
※4 〇〇読みの個人差への対応
※5 〇〇ざりげない非言語支援
※1 〇〇教材のしかけで惹きつける。教科書と記述を違う拡大コピーが黒板に掲示。聴覚的にも視覚的にも、認知能力が視覚優位、聴覚言語優位、どちらかに偏っている児

《参観していた若手の先生の一言感想》

- ・「みんなで一日豆をつけた」という実物の取り入れが大切だと思う。
- ・テンポがよく、「〇〇さんどう？」と問いかけが多かった。「いいと思います。」と言うと、「どこがいいですか？」と突っ込まれる。聞く必要感。
- ・指名の仕方が勉強になった。人の話を聞いていないといけなし、つなげて自分の意見も言わないといけなし。
- ・オクリンクは、低位の子もタブレットで興味をもてる導入になった。
- ・先生がわざと間違えるというのはやりた技。子ども達を惹きつけられる。

《授業者より》

- ・話し方は意識している。子どもたちが友達の話聞く意識が高まるように。〇〇先生の話し方を聞いて、意識しようと思った。
- ・「今の聞いてどう？」と聞かせるのは、先行授業を見た時に〇〇先生が実践していたから。誰でも分かるようなことは低位の子に先にかけておいて、内容は上位の子に。手は挙げないけど思いはある、何か言いたげな子に。
- ・Aさんは、気分が乗らない日は、そういうものかなと思って、1日の中での軽重をつけてバランスをとっている。授業中のりを出して遊んでいた件は、本人と約束を決めて、「3回出したら預かるね」としていううちに、出さなくなった。周りの子は責めないし、面倒見る気持ちがある。Aさんは、友達のいいところを見つけるから、みんなもAさんのいいところを見つける。だんだん良くなっていった。

↑ 参観した始発期・成長期の教員との話し合いから。

↑ 授業者への確認から。↓

《授業者より》

- ・Aさんは国語は嫌いじゃない。穏やかな子が多いから、ふくれなくなった。周りにいじられることがないので、イライラしなくなった。「いじりで笑いをとることは違う、芸人とは違う」ということを全体指導した。1学期は安心して過ごせるためのクラス全体の取り組みを視覚化して行った。2学期は形式は変えたが、全体として楽しく取り組んでいる。教科担任制でリセットできることもよい。
- ・Cさんは、声掛けしてくれた友達に、「今やろうと思っていた。」などと言うが、友達も「そうか。」と言って上手に対応している。水泳やマラソンは参加しないことがあったが、スポ少で持久力をつけるため自主的に走っていたので、それを価値づけた。マラソンも参加できるようになった。

↑ 左側が授業対話記録。右側が価値づけたキーワード。ADHDやLD、ASD等の特性や、優位な感覚の多様性、学び合いの有効性等について補足した。

イ 効果的な働きかけの紹介

12授業全てを紹介した後、働きかけを一覧にまとめて紹介した。（巻末資料参照）

教師の働きかけ一覧 集団へ（どの子に対しても）

クラスの子どもたち 全体にとって 「よりわかりやすい」授業				子ども同士が 「支え合う・学び合う」 クラス環境
〈理解の手助け〉 ・ 視覚情報 ・ 聴覚情報も ・ 動画の視聴 ・ 焦点化し重要を強調 ・ 読み上げ（音読） ・ 実物、体験 ・ 図、式、言葉 ・ 動作化	〈指示・発問・説明〉 ・ 一回に一つの事 ・ 短く、具体的に ・ はっきり ・ 間、抑揚 ・ 声の大小、スピード ・ ジェスチャー	〈意欲の手助け〉 ・ 教材のしかけ ・ 揺さぶる問いかけ ・ 教師がわざと間違える ・ 既習を活かす課題 ・ 自分達で設定する課題 ・ 楽しさ ・ 解決の手段 ・ 具体的に明確な目標	〈認める〉 ・ よさやでできることで活躍の場 ・ 全体に紹介 ・ 当たり前のことも ・ 行動をそのまま ・ 例えて ・ 普段との比較で ・ 努力や変容を ・ 挑戦する姿勢を ・ 初めの1人を評価→全体へ ・ 励まし→応える→評価（一往復半） ・ 「先生を超えた」 ・ 「うれしい」「ありがとう」等Iメッセージ（一人称からのメッセージ） ・ 微笑む、うなずきアイコンタクト等非言語で	・ 学びへ向かう雰囲気確立 ・ 規律とユーモア ・ 時には毅然と ・ 学級目標、目指す方向性の共有 ・ 成長を実感できる集団づくり ・ 穏やかで安心した雰囲気づくり ・ 困り・つまづきを活かす ・ 学び合い、助け合いの価値づけ ・ ペア、グループ、自由交流 ・ コミュニケーション力の指導 ・ 認め合いの価値づけ ・ 多様性を認める姿勢を示す ・ 周りの子どもの感情への配慮と説明
〈表現の手助け〉 ・ 拡大コピーで例文 ・ ICTスランプ機能 ・ モニター、画面共有で紹介	〈参加の手助け〉 ・ 意図的指名、列指名 ・ 聞き手に関与 ・ 動く、立つ活動 ・ 比較、選択、並び替え ・ 合言葉	〈個人差への対応〉 ・ 選択できる個別目標 ・ できたものから掲示 ・ 終わった人は〇〇 ・ 交流と個別の同時進行		

← 一授業ごとに紹介してきたので、校内の職員に理解できる程度の端的な言葉でまとめた。

個（対象児）に対する働きかけも、困っている場面別にまとめて紹介した。
↓

教師の働きかけ 個へ（対象児童へ）

〈わからない、困っている場面〉 ・ 視覚化、小声、指さし支援 ・ 自己決定、自己選択 ・ 思いを引き出し具体的に教える ・ 確認後らせる	〈自由交流で迷う場面〉 ・ ペアをさりげなくつなぐ ・ できそうなことの指示
〈片付け・切り替えの場面〉 ・ カウントアップ（ダウン）	〈安心させる〉 ・ 初めてのことを説明 ・ 共感する ・ 傾聴して引き出す
〈減らしたい場面〉 ・ 非言語で気づかせる（表情、視線等） ・ 減らしたい行動はスルー ・ 行動の強化 ・ 本人との約束 ・ できたら書いて残す（連絡カードに花丸、成長ノートにコメント）	〈参加できない場面〉 ・ 視線を向けさせて気持ちの切り替え ・ できそうなことの提案 ・ 具体例や選択肢の提案 ・ 本人納得の具体的な参加方法の提案 ・ Iメッセージ

ウ 資料（特別支援教育便り）に対する職員の感想

属性	内容	情報
始発期 成長期	特に右側の考察の所をいつも熟読している。いつも無意識で行っていることだが、特別支援教育の視点で見ることができる。他の先生の実践を勉強している。	筆者との対話
組織 運営期	他の先生の授業を読ませてもらい、みんないい授業しているのだな、こういういいところを拾わなければと思った。右の考察部分を意識したい。 こういう特別支援教育の視点も、私達の授業研究の視点なのだと思う。	
専科 TT	授業の場面が目につくレポートで、子どもたちの様子といろんな先生のさりげない支援の様子が詳しく伝わった。	アンケート
再任用 支援員	教師の支援・児童の相互支援・変容という視点や授業者・参観者の声など、価値づけされていて、大変参考になった。（他 同様の感想3） 良さをたくさん見つけてもらい、自信をもつことができたと思う。	

上記のように、特別支援教育の視点について、他の教師の実践を参考、様子がよくわかる、といった感想があった。働きかけの一覧表に対しても、「ぱっと見て目についたところを意識すればいいのかなと思う。参考になる。」という発言があった。

エ 職員アンケートによる方法③の評価

職員中、40名が回答した。

対象	設問内容	そう 思う	だいた いそう 思う	あまり そう思 わない	そう思 わない
全 職員	身近な先生や子どもたちの授業の様子と共に効果的なものを価値づけ紹介したことは読み手（あなた）にとって特別支援教育力を高めるために有効だと思った。	36	4	0	0

「そう思う」「だいたいそう思う」への回答は、「担任」「担外」、「始発期・成長期」「組織運営期」の間で人数を比較するとほぼ同数であり、偏りはなかった。研修の主な対象であった始発期・成長期の教員からも、それ以外の組織運営期の教員及び、担外、教科専科、TT指導担当、再任用教員、支援員等からも、肯定的な結果が得られている。

④ 始発期・成長期の教員による事例検討会

ア 発言内容

前半、後半の両チームとも、事例報告後のリソース探しのための質問では、「友達との関係はどうか」「周りから認められる場はあるのか」といった周囲の児童との関係性に関する質問も半数程度あった。

解決のためのブレインストーミングでは、「学級集団の中で認められる場をつくる」「学級全体でめあてを設定して取り組む」「その子だけでなく、全体で取り組むようにする」といった集団づくりの視点での意見が3分の1程度あった。

事例報告者が選んだ解決策は、「学級の中で認められる場を作り、どの子どもも認められるよう全体で取り組む。まずは教師が認め、良さの視点を広げる。」が、前半後半の両チームに共通していた。もう1つは、前半後半とも、それぞれの困り感に応じた解決策が選ばれた。どちらも、適応の困難さは個人と環境との相互作用で生じるものという捉えで、二次的な不適応を防ぐための、達成感を感じられる授業や認められる機会、居心地の良い学級集団という視点が含まれていた。

このように、個別の支援だけでなく、学級集団全体に対する働きかけが発言された。なお、事例検討会後、解決志向や、SST、応用行動分析について補足した。

イ 始発期・成長期の教員による事例検討会に対する参加者の感想

属性	内容	情報
事例報告者	みんなで考えてもらい、いろんな視点からアイデアがもらえてありがたい。1人だとこんなに思いつかなかった。できることがたくさんある。	その場の感想
	他の先生方の助言をいただくことができた。見方や考え方を変えることで、さまざまな手立てがあることに気付いた。	アンケート
参加者	自分は以前、こんなふうに目をかけてできていなかった。事例報告者は1人1人見ていてすばらしい。見取って寄り添う姿勢を見習いたい。	その場の感想
	みんなで考えることはメリットがある。解決策がたくさん出た。	
	教室に回ったときに声をかけるなど、できるサポートをしたい。	アンケート
	同じような悩みや考えを共有できて安心と励みを得た。もっと子ども一人一人に寄り添える教師でありたいと改めて考えた。 他の学年やクラスの子どもの様子を聞いて、さまざまな意見を出したり聞いたりして自分でもできることがあると思った。	

ウ 職員アンケートによる方法④の評価

特別支援学級担任と栄養教諭を含め、13名の始発期・成長期の教員が回答した。

対象	設問内容	そう思う	だいたいそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
始発期・成長期	事例検討会を行い、アウトプットの設定したことは、始発期・成長期の教員（あなた）にとって、特別支援教育力を高めるために有効だと思った。	13	0	0	0

方法②は筆者との1対1、方法③は間接的な共有であるのに対し、方法④は、始発期・成長期の教員同士の直接的な共有の場である。本実践においては、方法②③の活用と共有、視点の変容を見る場としての意味合いをもつものであるが、13名全員が「そう思う」を選んでおり、ウ 参加者の感想からも、この事例検討会は、貴重な共有の場であった。

⑤ 教師の変容に対する検討

ア 教師 T の事例

本実践の主な対象者である始発期・成長期の教員の中から、期間中相談のあった**授業⑩**の教師 T について、1回目の授業（**授業⑩**）と3週間後に行った2回目の授業の中の働きかけ、及び発話記録を比較し、変容を検討した。教師 T は、落ち着いた話し方でテンポの良い指示を出し、学級は、落ち着いて静かに聴ける子どもたちという印象である。

(ア) 児童 A についての相談（教師 T より）

1回目の授業後、児童 A の保護者から相談があったため、学年主任を介して教師 T から特別支援教育コーディネーターへ相談があった。

T「児童 A は、注意すると反発し指示に従えないことが多い。児童 A 自身が『イライラしてしまう』と表現している。児童 A に対して、どうしても注意が多くなってしまう。」

(イ) 1回目と2回目の授業の比較

1回目の授業の観察（**授業⑩**）では、当初対象としていた児童は、周囲の児童との関係性や個別の支援により適応していたため、相談のあった児童 A と、学力が高い児童 B について、注目して観察した。児童 B は、不適応状態はないが、発言や活躍が集中しており、他に活躍を譲ろうとする、空気を読むような姿も見られた。すべての児童生徒が分かる喜びや学ぶ意義を実感できることを目指すのが授業の UD ならば（山形県教育センター 2013）、高い知能や学力を身に付け、学習意欲が高い優秀な児童への配慮も同

時に必要である。児童Bの観察も、授業全体及び児童Aの解決につながると考えた。

1 回目の授業 算数「広さの表し方を考えよう」 11月中旬

場面 1	ペア学習。T…ペアの児童に視覚的に説明するようアドバイス。 ある児童…ペアの児童の視覚的な説明により理解。
場面 2	全体の話し合い。T…児童Bのつぶやきを採用。 全体…児童Bの考えを例に、多くの意見が出て授業が活性化。和やかな雰囲気。
場面 3	T…考えの分類を指示。学び合いが自然発生。選択で全員参加、考えを黒板に貼る立つ活動。自由に気づいたことを伝え、分からないことを質問し合う。 児童A…自分を頼る友達と共に話し合いを始め、黒板を見ながら検討。
場面 4	自由交流の学び合い中。児童A「(黒板に貼られた全員の考えを) 消す時全部はがさないといけないよ。」笑顔で話しかける。T…目を合わせてほほ笑い応える。 児童A…自分の席に戻り、黒板に貼られた全員の考えを見続ける。

以上が価値づけした主な場面で、児童Aは、座って教師の話聞く場面や全体での話し合いでは下を向いていたが、場面3、4では「できている」姿が見られた。

2 回目の授業 算数「垂直、平行と四角形」 12月2週

場面 1	準備の場面。T…早く揃った周囲の児童へ認める言葉かけ。 児童A…少々遅れながらも周りを見て行動。
場面 2	児童A…ノートに書いたり問題を解いたりしている。 T「いいね。」「できたね。」 T…近くを通り過ぎる時、ジェスチャーや、小声でさりげなく認める。 児童A…書く、問題を解く、友達と話し合う、発表して活躍するに取り組む。
場面 3	T…意図的指名や列指名、立つ活動、全体に問うなど、全員の参加を促す活動を多く設定。 全体…多くの児童に活躍場面。 児童A…意図的指名で発言して活躍。 児童B…皆が答えられない場面で発言して活躍。
場面 4	T…児童の興味のある話をし、自身も一緒に楽しむ。 全体…授業開始から興味をもって課題に乗り、多くの場面が和やか。
場面 5	ある児童…つぶやきを拾われ、発言しようとするが止まってしまう。 T…聞こえた周囲も一緒に言うよう助け合いを促す。 周囲の児童…一緒に言う。 ある児童…救われる。
場面 6	T「先生は〇〇と言っただけなのに、みんな□□できていて、すごい。」全体に対して認める言葉かけ。 全体…笑顔が多い。
場面 7	T…効果を意識して、自由交流の場面を設定。 全体…情報収集、確かめ、困っている人がいないか見に行き教える等交流。 児童A…友達と関わり、頼られたり認められたりして、満足そうな表情。 児童B…困っている人がいないか確認。必要に応じてまとめや図を指し説明。

2 回目の授業では、教師 T の働きかけが変わり、場面1の周囲の児童への働きかけ、場面2、6の認める言葉かけ、場面3の全員参加を促す活動の設定があった。また、1 回目の授業で価値づけした、場面1の助け合い、場面2の児童Bによる活性化、場面3の自然発生した学び合い、場面4の児童Aへの働きかけを、2 回目の授業では、場面5、3、7、2のように意図的に行っており、場面4のように、全体的に多くの場面が和やかだった。このように、教師 T の意識及び行動の変容により、児童 B が適切に活かされ、学級全体の児童が変わり、児童 A も学習活動に取り組むことができていた。教師 T の2 回目の授業で見られた働きかけは、筆者が直接価値づけしたもの、他、紹介した隣の学級の担任や参観した授業で行われていたもの、そして校内で共有したものであった。

(ウ) 発話内容の変容

時	対話の主な内容 又は 発話内容 下線は変容
1 回 目 の 授 業 の 後 11 月 末	筆者…1回目の授業を価値づけし「そこに解決のヒントがあるのではないか。」 T 「ありがとうございます。」 筆者「児童 A は、下を向いていることが多いが、学び合いでは良かった。」 筆者だけが見た <u>授業⑧</u> の資料を示し「隣の学級の先生は授業に座って聞くだけではない活動を入れている。」 T は隣の学級の担任に時々見に行っても良いか尋ね、快く引き受けてもらった。
そ の 後 の 確 認 12 月 1 週	T 「児童 A にほめるようにしているが、反応がなく、聞いていないようだ。」 筆者「書いてほめることはどうか。」 T 「前、連絡カードに食べた物の感想を書いた。『食レポみたいでおいしさが伝わってきます』と書く <u>と毎日食べ物のことを書いてくる。</u> 」 3) 筆者「やはり、認められることはうれしいようだ。」 T 「書いて伝える方法を試す。」「隣の学級の先生の授業をさっそく見に行った。」「自分も座って聞くだけではない授業をするようにした。」 1)
そ の 後 の 確 認 12 月 2 週	T 「波はあるが、児童 A はがんばれる時も出てきた。ひどい時よりはよくなってきた。調べ物の時、前は見に行くと隠していたが、 <u>見せてくれるようになった。</u> こちらが穏やかな気持ちでいるとうまくいく。」 3) 筆者「何かしたの？」 T 「普通の授業。児童 A がいい時にほめるようにした。前はほめても聞いていないようだったが、 <u>すべきことをするようになった。</u> 」 3) 筆者「やはり、ほめられてうれしいようだ。」 T 「今日給食で完食し、みんなからも拍手された。」 筆者「うれしかっただろうね。児童 A は先生と2人で話せるの？」 T 「はい。2人の時はいい。体育の時すぐ並べない時がある。『 <u>先生もがんばるからがんばって</u> 』と話す <u>と『がんばる』</u> と言っていた。」 4) 筆者「短期間でいいところを見つけられてすごい。」 T 「ありがとうございます。」
ケース 会議 1 筆 者 も 参 加 12 月 2 週	T 「児童 A は <u>友達</u> が困っていると助ける。」「 <u>興味のあるものはできる。</u> 」「やると決めたら集中できる。」 3) T 「叱りが多かったために反発していたが、 <u>気持ちを受け止め寄り添うようにしたら、できる時が増えてきた。</u> 」 解決案「授業の中で話せる場を作り、つぶやきを拾って活躍させる。」 「本人と相談したように、良い行動は大きな声でほめ注意は小さく言葉以外で。」「漫画やゲームなど本人の好きな物の話題を。」
参 観 し た <u>授 業</u> <u>⑥</u> の 話 し 合 い 12 月 2 週	※ <u>授業⑥</u> は教科が算数であり、自由に学び合う場があった授業。 T 「 <u>テンポのいい進み方、教師の話し方と子どもたちの反応の良さ。</u> 普段から楽しくやる気の出る <u>課題づくりと雰囲気づくり。</u> 」 2) T 「自由に話し合うのは、一人一人が課題に向き合っているから。課題に興味があり、今までの解き方に自信をもち見通しがあったから、難しかったけどあきらめなかったのだと思う。」
2 回 目 の 授 業 後 12 月 3 週	筆者…2回目の授業の場面1から場面7までを価値づけし「児童の姿や本人との相談、同僚の授業や関わりから、スポンジのように吸収し、様々な働きかけを柔軟に取り入れて試していた。すばらしい吸収力。」 T 「ありがとうございます。 <u>もっともっと吸収します。</u> 」 5)

ケース 会議2 12月 年末休 業中	T 「興味があると参加できる。」
	T 「こっそり <u>小さいポイントを認める</u> ことや、 <u>書いて認める</u> ことが有効だった。」 3)
	解決案「友達から認められる場を学級全体で行う。教師も一員として参加する。」 「興味もてるような楽しい授業をし、その子を活かす役割をつくる。」
新学期 開始後 2週間	T 「児童Aは急には変わらないが、 <u>たまに素直に応じるようになった</u> 。自分で『しなきゃ』と思うと、聞きに来る。」「字が良かったりすぐ立てたりした時に、 <u>よくほめている</u> 。」 3)
	T 「あまのじゃくなどところがあるが、 <u>思わず素直にしてしまうという、これが本当の姿なのだろうと思った</u> 。」 4)
	T 「好きな漫画のことを連絡カードの振り返りに書いてきて、コメントをしたら、それを <u>じっくり読んでいた</u> 。」 4)
	筆者「先生の対象児の捉え方が変わり、対象児も変わった。」「先生と対象児の関係性が良くなっている。」「間違いなく大きな変化があった。」 5)
	T 「 <u>改善の実感がもてなかったが、良くなっていると言われ、励みになった</u> 。」

下線1)のように、教師Tは、隣の学級の授業を見に行き、座って聞くだけではない授業をしている。また、下線2)のように、参観した授業⑥について、「テンポ」「教師」「子どもたち」「楽しく」「やる気の出る課題づくり」「雰囲気づくり」等、効果的な働きかけを見出している。相談当初は、児童Aについて、「注意すると反発して指示に従えない」「注意が多くなってしまう」と表現していたが、下線3)のように、できている場面に注目することで、わずかな変容を捉え、小さなことでも認めるようになった。そして、下線4)のように、行動の裏にある児童の気持ちを理解しようとする発言や、児童の好きなものに寄り添おうとする様子が見られ、それに対する、児童Aの心を開き始めた様子も見える。下線5)は、「できていること」「うまくいっていること」を価値づけされたことに対する教師Tの反応である。

イ 教師T₂の事例

始発期・成長期の教師T₂から「対象児が授業中1人でどんどん発言してしまう」という相談があった。筆者は結果③の資料を活用し、「規律とユーモア、学びに向かう雰囲気、ペア学習による話す場の確保」により対象児も適応している例（授業⑦）を紹介した。また、教師T₂の朝の会を観察し、「時間を大切にしたい切り替えができ、一瞬で空気をつくる、集中の瞬発力がある」と価値づけして伝えた。その後、教師T₂が「挙手発言の必要性、ルール of 明確さ、可視化、隣と相談等話す場の確保」を学級全体で取り組む中で、対象児もルールを理解し、必要な場面で発言するようになったという成果を得た。他にも、「注目を得る不適切な行動をする児童」の相談について、「子ども同士の認め合い」の実践（授業⑧）を、「間違いを恐れ発言が一部の児童に固定」という相談については、「教師が率先して助けてもらう姿を見せ、助け合いを価値づけする」実践（授業⑨）を紹介し、教師T₂と授業者をつないで詳しい話を質問できるようにした。このように、学年を超えて教師をつなぐことで、教師の働きかけが変わり、児童の変容を得た。

⑥ 職員アンケートによる実践の評価

全職員に対して、任意で以下のように依頼したところ、30人から回答が得られた。

今回の取り組みを通して、より自分で意識するようになったことや、他の先生の働きかけを参考にしたこと、他の先生方の姿や子どもたちの姿から校内の特別支援教育力が高まったと感じる場面があれば、教えてください。

カテゴリー				回答（回答者） ※ 始・成…始発期・成長期の教員 組織…組織運営期の教員
各教師の授業改善	集団へ	教師が直接働きかける環境	授業面	・学習面で困っている子にも分かりやすく伝える方法を考えるようになった。（担任:始・成） ・多くが活躍できるための指示、発問、やる気の出る言葉かけ。（担任:始・成1,組織4） ・何気なくしている声かけや様々な視点をもつこと。（担任:組織2） ・理解度や反応などの個人差を考えた必要な支援。（担任:専科:組織3）
			子どもを認める	・いいところを見つける大切さや、褒め方など。こっそり声をかける。（担任:始・成2） ・Iメッセージなどは意識して自分もしてみるようにしました。（担任:始・成） ・子どもの行動の価値づけ。（担任:組織）
			子ども理解・一人一人を大切に	・子どものいいところ探しをする先生が増えた。（担任:始・成） ・研修を経てうまく対応できるようになり、子どもの行動が改善した。（担任:始・成） ・子どもの立場になって考える。自分が子どもなら好きな先生、嬉しいこと。（担任:始・成） ・若い先生方が、一人一人の子どもを丁寧にみとっている。（初任研担当） ・一人を深く見つめる態度を大切にする。（担任:組織） ・先生方が、一人一人の子どもに寄り添ってその子をどう伸ばすかを考え、一人一人に応じた関わり方を意識している。（担任:専科:組織2） ・子どもの見方が深まりました。（支援員）
	個人へ	間接的な支援	子ども同士の関係性に注目	・支援が必要な子ばかりに目がいきがちだが、周りを育てる大切さを感じた。同じ教室の仲間だからこそ、子どもたち同士で良い影響をし合っていく関係づくりの手助けを担当ができればいいと思った。（担任:始・成） ・子ども同士で認め合うための手立てや工夫を意識したい。（担任:始・成2） ・子どもたちの自然な関わりが見られている。（担任:組織） ・支援が必要な児童に対して学習に関わることや身の回りのことを助けてくれる児童がみられる。不適切な言動に対して大きく反応せずにくてくれる。合理的配慮に対しての理解がある児童が多いと感じる場面がある。（担任:始・成）
			配慮を要する児童への働きかけ	・ちょっとした声かけなどの大切さを改めて感じました。あくまでもさりげなく、というのが支援される側にとっても良いのだらうと思います。（担任:始・成） ・私たちが問題だと捉えてしまう子は、困っている子だという認識をもつことの大切さを改めて感じました。何に困っているのか、何を支援してあげられるかというその子にとっての一番有効な手立てを考えることにつながると再認識しました。（担任:始・成）
高めようとする意識の向上	同僚から学ぶとする感想	組織力、校内の体制、職員の関係性	同僚から学ぶとする感想	・様々な先生方から教育技術や関わり方を学び、自分の指導へ生かしたい。（担任:始・成3） ・「これならできそう」を検討して色々試してみることが大切。（担任:始・成） ・自分だけでは考えられないことを知れる良い機会で、子どもへのアプローチの視点が広がった。（担任:始・成2） ・担任の働きかけについても、良さに着目して授業を見ようと思いました。（担任:組織2） ・特に若い先生方は力がついたと思います。理論だけでなく、実践につながるような取り組みだと感じました。（再任用）
			組織力、校内の体制、職員の関係性	・情報を全教職員で共有することで、その子の特性を知ることができ、対応しやすいです。クラスの子を担当だけではなく、組織全体で支援していく大切さを実感しています。（担任:始・成） ・様々な先生方が子どもと関わることで個に合った指導が工夫されており、一人一人の手立てをチームとして考えることができる。（担任:組織2） ・担任として何ができるか、児童との関わり方など改めて考える機会となった。（担任:始・成） ・若手を育てようとする校内の体制、姿勢がさらに先生方の実践力につながり、日々の学級づくりや授業力につながっていると思う。（初任研担当） ・若手の先生同士で自分のクラスの子の悩みなどを言える環境になった。（担任:始・成） ・若手の先生方が日頃感じていることや悩んでいる事に対して先輩方の先生の授業を参観したり、アドバイスをもらって、自分なりに実践しようと工夫したりする姿が見られる。（初任研担当） ・先生方の子どもの情報共有の場が多くなった。（管理職）
			研修	・特別支援教育の研修の機会を設けたり情報を得たりすることは難しい状況にある。今回の取り組みは大変貴重なものであった。（管理職） ・こうした取り組みを定期的に重ねることで徐々に先生方の意識が高まり、力がついていくものと期待している。（管理職）

本実践の主な対象である始発期・成長期の教員からは、自身の授業改善に向けて、「個へ」の働きかけ以外にも、わかりやすい授業、子どもを認める、子ども理解、一人一人を大切にすることなど、授業面と学級経営面の「集団へ」の働きかけや、子ども同士の関係性に着目した視点での回答があり、組織運営期の教員や、担外等からも同様の回答があった。また、他の教師に学び自分の実践に活かしたい、あるいは実際に取り入れて行っているという回答の他、職員間の情報共有の増加、組織としての支援体制、悩みを言い合える環境等、互いに学び支え合う職員の姿が見られるようになったとの回答が寄せられている。

(3) 実践の考察

① 集団及び個への働きかけを意識した各教師の授業改善

本実践の結果、各教師が集団及び個への働きかけを意識して授業を行おうとする姿が見られた。例えば、結果⑤の教師 T が2回目の授業で行っていた、周囲の児童への働きかけや認める言葉かけ、全員参加を促す活動は、1回目の授業では見られなかったことから、隣の学級や参観した授業、校内での働きかけの共有がきっかけになったと推察される。このような変容が、教師 T₂の姿や、結果②での発言、結果⑥の記述内容のように、他の教師にも見られているのは、同様の理由と考え、次の2点が寄与していると考えられる。

1点目は、授業の観察後に始発期・成長期の教員との話し合いを通して、働きかけを価値づけし、校内の身近な同僚と児童の授業実践を、その都度共有できるようにしたことである。これにより、効果的な働きかけについて考えるようになったと共に、実際に見た授業以外でもイメージしやすく、必要に応じて、授業者に直接質問することもできたため、自身も意識して働きかけを行うようになったと考える。

2点目は、この価値づけの際に、「集団」及び「個」という視点を提示したことである。授業面と学級経営面での「集団へ」の働きかけは、教師が児童に直接働きかける環境だけでなく、児童一人一人が満たされることにより、人的環境の改善をもたらす、間接的な、周囲の児童からの支援を促すのではないかと考える。そのため、個別の支援を考える際は、その「個」が所属する「集団」という環境も整え、「集団へ」と「個へ」の働きかけを同時に進めていくことが大切であると考えられる。このような視点を示した結果、教師の働きかけが変わることで、安定して学びに向かう集団と、支え合う仲間という、人的環境についても変容が起き、対象児も変わるということが、教師 T、T₂に見られた。この、子ども同士の関係性や集団づくりに着目した視点は、結果④の発言や結果⑥の記述内容にも表れている。

このように、効果的な働きかけを価値づけ共有することで、各教師が集団及び個への働きかけを意識して授業を行おうとする姿が見られ、校内の特別支援教育力の向上につながったと考える。

② 同僚から学び、指導力を高め合おうとする意識の向上

結果②の発言や、結果⑥の記述内容から、考察①に示した各教師の変容は、他の教師の実践に学び、自らの授業に活かそうとした結果であると考えられる。

このような姿が生じているのは、校内授業研究会において授業を参観する機会があるためで、実際に、結果①の**授業②**の教師は、先行授業である**授業⑨**を見た後に、それを基に細案を作り自身の授業に活かしている。しかし、授業の流れだけではなく、多様性を包み込む発言も、**授業⑨**の教師から取り入れ同様に行っており、「耳に入っていたので自然に出てきた。」と説明している。校内で共有している資料についても、「いつも熟読している。」「特別支援教育の視点で見ることができる。」と回答している。このことか

ら、既存の研修会を活用した中で、各働きかけの根拠や意義について言及するコンサルテーションの技法を用いたことに、本実践の意義があったと考える。

教師 T や T₂が、授業研究会以外、または同じ学年以外で、他の教師に相談を行ったことは、筆者が他の教師の実践を紹介し、つないだこともきっかけとなっているが、他にも、結果⑥の記述のように、互いに学び支え合う職員の姿が報告されている。この背景には、本実践において、解決志向という視点を活用したことが奏功しており、「できていること」「うまくいっていること」に注目するという方法が、互いの実践を開示させ、日頃から学び合う関係性に貢献したものと考ええる。結果⑤の教師 T の「もっともっと吸収します。」「改善の実感がもてなかったが、励みになった。」という発言は、このような視点が、いかに人を勇気づけるかを物語っている。共有された多くの働きかけの中から、各教師が学級の実態に応じて選択し、できるところから取り組むことは、小さな変化の積み重ねへ、そして大きな変化へとつながるであろう。

このように、解決志向という視点を活用した取り組みは、互いの実践を開示することにつながり、同僚から学び、指導力を高め合おうとする意識を向上させ、学年を超えた職員の関係性の深まりに少なからず貢献した側面ももつ。さらに、各働きかけの根拠や意義について補足したことで、特別支援教育の視点においても、同僚から学ぼうという意識につながったと考える。

IV 研究のまとめ

本研究では、校内の特別支援教育力を高めることを目的とした校内研修を実践し、効果を検討した。理論研究から得られた知見を基に実践を行うことで、各教師が集団及び個への働きかけを意識して授業を行おうとする姿と、同僚から学び、指導力を高め合おうとする意識の向上という成果が得られた。このことから、解決志向という視点で授業を観察し、集団及び個への働きかけを、互いに価値づけし共有すること、さらに、専門的な知識をもつ者が各働きかけの根拠や意義について補足することは、校内の特別支援教育力の向上につながることが示唆された。

本研究では、各教師の意識の変容はアンケートや発言内容から把握できたが、直接観察して把握できたのは1例のみである。対象が広く、継続的な変容の観察が叶わなかったことから、今後も、価値づけした働きかけの共有によって生ずる児童の変容について、確認していく必要がある。本実践において、各働きかけの根拠や意義について補足する際は、文献や研修会から得た知識や理論を活用した。今後は、特性に応じたコンサルテーションが臨機応変にできるよう、さらに自身の専門性を高めていくことが求められる。よりよい方法や状況を求め、校内に留まらず、医療、福祉等関係機関との連携及び、巡回相談等外部の専門家による指導・助言などを活用し、配慮を要する児童への働きかけについて学び、共有していく必要がある。

V おわりに

今回の実践で、授業の観察の際に行った解決志向という視点は、筆者が普段から行っていることと重なる部分があった。研究期間外のことはあるが、児童に不適応状態が出て元気のない同僚に、良いと思ったことを伝え、周囲の子どもたちにも良いと思ったことを伝えると、その児童が不適応状態から脱したということがあった。もちろん、校内のサポート体制による部分もあるが、教室内のリソースが強化された部分も大きかったと思われる。

このような姿勢は、所属校に複数いる特別支援教育コーディネーターの先輩方から学んだ

ものである。児童、保護者、同僚からの信頼が厚く、日頃からどの学年団ともコミュニケーションを密に取る。通常学級からの相談や保護者面談が常に舞い込むが、相談した担任は明るくなり、暗い表情で訪れた保護者も皆笑顔で帰っていく。今回の研究に対して、所属校から快く協力が得られたのも、このような先輩コーディネーターの礎によるものと思われる。

特別支援教育コーディネーターの役割は、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（文部科学省 2017b）に「1.学校内の関係者や関係機関との連絡調整」「2.各学級担任への支援」「3.巡回相談員や専門家チームとの連携」「4.学校内の児童等の実態把握と情報収集の推進」と明示されている。その在り方として大切なことは、学年間や経験年数を超えて職員をつなぎ、解決策の引き出しを増やすこと、そして、エネルギー不足になっている同僚に、良いと思ったことを伝え、勇気づけを行うことであるとする。所属校に戻ってからは、本研究で得られたことを糧に、校内の特別支援教育力のさらなる向上に向け取り組んでいきたい。

謝辞

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに寒河江市立寒河江中部小学校の渡辺聡校長、また、御指導くださいました山形県教育センター石山宣浩所長をはじめとする諸先生方、特別支援教育課の先生方、特に温かく丁寧に御指導くださいました担当の工藤隆範指導主事に厚く御礼申し上げます。さらに、授業の提供や話し合いへの参加、アンケートへの記入等、研究に御協力いただきました所属校の職員の皆様に、心から感謝申し上げます。

引用文献

- 阿部利彦（2014）：通常学級のユニバーサルデザインプラン Zero. 東洋館出版社.
- 青山新吾，堀裕嗣（編著）（2018）：特別支援教育すきまスキル. 明治図書.
- 東俊裕（2016）：障害の「ICFモデル」と「条約モデル」. 熊本学園大学附属社会福祉研究所福祉情報誌 くまもと わたしたちの福祉 68, 2 - 4
- 金子 春恵，バーンズ亀山 静子（訳）（2011）：学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文 ver2.0
- 黒沢幸子・渡辺友香（2017）：解決志向のクラスづくり完全マニュアル. ほんの森出版.
- 文部科学省（2017a）：小学校学習指導要領解説 総則編.
- 文部科学省（2017b）：発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～
- 文部科学省（2019）：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2021a）：新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告【概要】.
- 森正樹（2013）：特別支援教育における学校コンサルテーション技法の考察ー小学校での校内研修の効果的活用方法に着目してー. 埼玉県立大学紀要. 15. 79 - 87
- Novak & Rodriguez（2018）：UDL Progression Rubric（UDL実践者の成長のルーブリック）
- 齊藤由美子（2020）：多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究. 研究成果報告書サマリー集（令和元年度修了）. 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所.
- 佐藤節子（2021）：ホワイトボードでできる解決志向のチーム会議 未来につながる教育相談. 図書文化.
- 山形県教育センター（2013）：ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり. 研究

報告書 80.

山形県教育委員会（2013）：担任力リーフレット 第1集.

山形県教育委員会（2018）：山形県教員「指標」.

山形県教育委員会（2021）：若手教員育成ガイドブック 若手教員とともに育つ.

参考文献

深沢和彦，河村茂雄（2017）：小学校通常学級における学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討—特別支援対象児と非対象児の比較から—．学級経営心理学研究 6（2），111 - 122

上條晴夫（監修），青山新吾（編著）（2008）：特別支援教育学級担任のための教育技術．学事出版．

桂聖，石塚謙二，廣瀬由美子他（2020）：授業のユニバーサルデザイン Vol.12 多様な学び方 UDL．東洋館出版社．

前田智行（2021）：全体指導×個別支援で実現する！ユニバーサルデザインの学級づくり．明治図書．

文部科学省（2018）：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2021b）：障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～．

中尾繁樹（2009）：みんなの「自立活動」支援学級・通級・通常学級．明治図書出版．

西川純（2004）：「座りなさい！」を言わない授業．東洋館出版社．

西川純（2008）：気になる子の指導に悩むあなたへ 学び合う特別支援教育．東洋館出版社．

西川純（2012）：クラスがうまくいく！『学び合い』ステップアップ．学陽書房．

佐藤暁（2008）：特別支援教育コーディネーターの手引き．東洋館出版社．

佐藤慎二（2014）：実践通常学級ユニバーサルデザイン．東洋館出版社．

佐藤慎二，漆澤恭子（編集）（2010）：通常学級のユニバーサルデザイン「特別」ではない支援教育のために．日本文化科学社．

曾山和彦（2014）：気になる子が溶け込む授業のしかけ クラスみんなのための特別支援教育．教育開発研究所．

曾山和彦，堅田明義（2012）：発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から—．特殊教育学研究，50（4），373 - 382

柘植雅義（2014）：ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり．金子書房．

資料1

教師の働きかけ一覧 集団へ（どの子に対しても）

クラス子どもたち 全体にとって 「よりわかりやすい」授業				子ども同士が 「支え合う・学び合う」 クラス環境
〈理解の手助け〉 ・ 視覚情報 ・ 聴覚情報も ・ 動画の視聴 ・ 焦点化し 重要を強調 ・ 読み上げ （音読） ・ 実物、体験 ・ 図、式、言葉 ・ 動作化	〈指示・発問・説明〉 ・ 一回に一つの事 ・ 短く、具体的に ・ はっきり ・ 間、抑揚 ・ 声の大小、 スピード ・ ジェスチャー	〈意欲の手助け〉 ・ 教材のしかけ ・ 揺さぶる問いかけ ・ 教師がわざと 間違える ・ 既習を活かす 課題 ・ 自分達で設定する 課題 ・ 楽しさ ・ 解決の手段 ・ 具体的で明確な 目標	〈認める〉 ・ よさやできること で活躍の場 ・ 全体に紹介 ・ 当たり前のことも ・ 行動をそのまま ・ 例えて ・ 普段との比較で ・ 努力や変容を ・ 挑戦する姿勢を ・ 初めの1人を評価 →全体へ ・ 励まし→応える →評価 （一往復半） ・ 「先生を超えた」 ・ 「うれしい」 「ありがとう」等 Iメッセージ （一人称からのメッセージ） ・ 微笑む、うなずき アイコンタクト等 非言語で	・ 学びへ向かう 雰囲気確立 ・ 規律とユーモア ・ 時には毅然と ・ 学級目標、目指す 方向性の共有 ・ 成長を実感できる 集団づくり ・ 穏やかで安心した 雰囲気づくり ・ 困り・つまづきを 活かす ・ 学び合い、助け合い の価値づけ ・ ペア、グループ、 自由交流 ・ コミュニケーション力 の指導 ・ 認め合いの 価値づけ ・ 多様性を認める 姿勢を示す ・ 周りの子どもの 感情への配慮と説明
〈表現の手助け〉 ・ 拡大コピーで 例文 ・ ICT スタンプ機能 ・ モニター、 画面共有で紹介	〈参加の手助け〉 ・ 意図的指名、 列指名 ・ 聞き手に 問いかけ ・ 動く、立つ活動 ・ 比較、選択、 並び替え ・ 合言葉	〈個人差への対応〉 ・ 選択できる 個別目標 ・ できたものから 掲示 ・ 終わった人は〇〇 ・ 交流と個別の 同時進行		

教師の働きかけ 個へ（対象児童へ）

〈わからない、困っている場面〉 ・ 視覚化、小声、指さし支援 ・ 自己決定、自己選択 ・ 思いを引き出し 具体的に教える ・ 確認後任せる	〈自由交流で迷う場面〉 ・ ペアをさりげなくつなぐ ・ できそうなことの指示	〈減らしたい場面〉 ・ 非言語で気づかせる （表情、視線等） ・ 減らしたい行動はスルー	〈参加できない場面〉 ・ 視線を向けさせて 気持ちの切り替え ・ できそうなことの提案 ・ 具体例や選択肢の提案 ・ 本人納得の具体的な 参加方法の提案 ・ Iメッセージ
〈片付け・切り替えの場面〉 ・ カウントアップ（ダウン）	〈安心させる〉 ・ 初めてのことを説明 ・ 共感する ・ 傾聴して引き出す	〈行動の強化〉 ・ 本人との約束 ・ できたら書いて残す （連絡カードに花丸、 成長ノートにコメント）	

資料2

授業者：組織運営期の教員 低学年（授業⑨）



にじいろレポート

特別支援教育 & 長期研修だより

№9 R3. 12. 9 志藤 純美

聴きたくなる話し方 降り注ぐ認める言葉 包みこまれる安心感

○年○組の先行授業で、授業の構成やICT活用の考案は○○先生なので、児童への関わり方について、Aさん（ここに特性を説明）とBさん（ここに特性を説明）に注目しながら見ました。

観察された場面		④教師の支援(集団へ)⑤(個へ) ☆児童の相互支援 ◇本人の変容
(課題設定の場面。) 教師:「はしご車の文ないけど、どうする？」 児童:「自分で考える。」 教師:「自分で考える…(間)。自分で考えられない時はどうする？」 児童:「みんなまで。」教師:「いいね。じゃあ自分で、あるいはみんなできんがええてまてまめよう。」(めあてを書板) (全員でめあてを讀んだ後) 教師:「(声をひそめて)「はしご車って何する車か知ってる？」 児童:「(挙手)(1名指名され発言) 教師:「今、手をあげてない人、ちよっと、心配してるみたいなので(小聲で速く)、先生、こんな動画をもらってきたんだけど(ゆっくり大きく)、見てくれる？」 児童:「はいー!」(動画スタート) 教師:「(後ろの人、ちよっと前に。前に来て。はい、5、4、3,2,1(どんどん速く)シュッ! すごいね、すぐお座りできる人。」※4 A: (動画をじっと見る) (タブレットを準備する場面。困っている人には子どもたちが静かに助けに行く。※1 教師:「Aさん早いね。」(つぶやく)※2 教師:「(全体に)「すごいや、みんなやって。」※3 (はしご車の大事なところを2つスタンプを押して教師に送る場面。) 教師:「はしご車みたいない人です。」※4すぐ見つけて。すぐ助けに行て。」 児童:「OOさん。」教師:「OOさん、ちよっとおまてつけいいっちゃったか。」 児童:「いっつも間違えちゃう。」 教師:「間違えた。そういうこともあるよね。」※5 児童:「なんか1つだけ押してる人いる。」 教師:「いいよ。1つ見つければ花丸。2つ見つければ2つ花丸。」※5 (スタンプ画面を共有) 児童:「わー!」(口々に歓声) 教師:「1番多い所みんなどうしてここにスタンプを押したんですか。」 児童:「はいー!」「はいー!」「はいー!」「はいー!」(叫ぶ) 教師:「(ごめん。(間)「はい」は1回(ピシッ)。興奮しない(小聲)。」	※1④助けてもらえる安心感 このように、困った時には助けてもらえるという子ども同士との助け合いを促す声 ※2④聴きたくなる話し方 発音の明瞭さ・間・音量の大小、抑揚、スピードの緩急、目力を使い分けていた。 ※3④カウントダウン ※4④認める言葉+行動 行動をそのまま言葉に。認める言葉かけは、呼吸するくらい当たり前前に、本時中何度も行われていた。 ※1☆困っていたら助ける ※2④名前前+認める言葉 誰に對しても、個別にほめる時は名前を呼んでいた。 ※3④助け合いの確づけ ※4④例えて認める言葉 他にも「普段との比較」「初めの1人を評価→全体へ」「励まし→応える→評価」「驚き」「実況中継」「お礼」「うなずき」「先生を超えたという表現」「1メッセージ」「独り言」等があった。 ※5④多様性を認める包みこむ ※6④時には黙然と	※1④傾聴する ◇Bさん、小さな声とうなずきで答えようとする ☆静かに待つ。 ※2④認める言葉+普段との比較「指名→傾聴→代弁→認める」まで約30秒。 ※1④静かさをモデル 書く活動中とても静かで、支援や認める声掛けも、邪魔しない小声で行われた。 ※2④例文を示す ※3④選択できる個別目標 ◇Bさん、黒板の方に視線を向け、例文を見ながら書く。 ◇Aさん、自分で書いたり、黒板を見たり、例文と同じように書く。 ※1④速さの個人差への対応 ※2④ざりげなくつなぐ ※3④支援員の在り方 必要時に必要だけ。児童同士の助け合いを見守る。 ※4☆困っていたら助ける ※5④速さの個人差への対応 ※4と※5は同時進行

【参考文獻】

佐藤二・漆澤恭子(編)(2010) 通常学級のユニバーサルデザイン「特別」ではない支援のために

上條晴夫・青山新吾(2008) 特別支援教育 学級担任のための教育技術

佐藤二(2014) 実践通常学級ユニバーサルデザイン

中尾繁樹(2009) みんなの「自立活動」支援学級・通級・通常学級

観察された場面		④教師の支援(集団へ)⑤(個へ) ☆児童の相互支援 ◇本人の変容		
(課題設定の場面。) 教師:「はしご車の文ないけど、どうする?」 児童:「自分で考える。」 教師:「自分で考える…(間)。自分で考えられない時はどうする?」 児童:「みんな、」教師:「いいね。じゃあ自分で、あるいはみんなでかんがえてまてよう。」(めあてを板書) (全員でめあてを讀んだ後) 教師:「(声をひそめて)「はしご車って何する車か知ってる?」 児童:「(1名指名され発言)」※1 教師:「今、手をあげてない人、ちよっと、心配してるみたいなので(小聲で速く)、先生、こんな動画をもってきたんだけど(ゆっくり大きく)、見てくれる?」 児童:「はい」(動画スタート) ※3 教師:「後ろの人、ちよっと前に。前に来て。はい、5、4、3,2,1(どんと速く) シュッ! すごいね、すぐお座りできる人。」※4 A:「(動画をじっと見る) (タブレットを準備する場面。困っている人には子どもたちが静かに助けに行く。) 教師:「(全体に)「すごいや、みんなでやっつて。」※3 (はしご車の大事なところを2つスタンプを押して教師に送る場面。) 教師:「はしご車みたいない人ですね。すぐ見つけて。すぐ助けに行つて。」※4 児童:「OOさん。」教師:「OOさん、ちよっとおまけついたらいいか。」 児童:「いっつも間違えちゃう。」 教師:「間違えた。そういうこともあるよね。」※5 児童:「なんか1つだけ押してる人いる。」 教師:「いいよ。1つ見つければ花丸。2つ見つければ2つ花丸。」※5 (スタンプ画面を共有) 児童:「わー!」(口々に歓声) 教師:「1番多い所みんなはどうしてここにスタンプを押したんですか。」 児童:「はい!」「はい!」「はい!」「はい!」「はい!」(叫ぶ) ※6 教師:「ごめん。(間)『はい!』は1回(ピシッ)と、興奮しない(小声)。」	※1④教師の支援(集団へ)⑤(個へ) ☆児童の相互支援 ◇本人の変容	※1④教師の支援(集団へ)⑤(個へ) ☆児童の相互支援 ◇本人の変容		
○年○組の先行授業で、授業の構成やICT活用の考案は○○先生なので、児童への関わり方について、Aさん(ここに特性を説明)とBさん(ここに特性を説明)に注目しながら見ました。				
「にじいろしポート」 特別支援教育 & 長期研修だより №9 R3. 12. 9 志藤 絵美 ○年○組 国語 「じどう車くらべ じどう車 ずかんをこころ」の授業より 聴きたくなる話し方 降り注ぐ認める言葉 包みこまれる安心感				

にじいろレポート

特別支援教育 & 長期研修だより

志藤 絵美

No.13 R3.12.23

「間違いない大歓迎」「仲良く・笑顔」「助け合おう!」 「難しさを楽しみ 周りの子どもと相談できる授業

Aさん（ここに特性を説明）と、Bさん（ここに特性を説明）を中心にしました。

○年○組 算数
「比べ方を考えるよ（2）」
の授業より

○場面
→「比べ方がある」
→「比べ方がある」
→「比べ方がある」

観察された場面

→「比べ方がある」
→「比べ方がある」
→「比べ方がある」

（ジュースの実物を提示すると「飲んでもいいですか」等一斉に盛り上がる。今学習しているのが「何%」と確認。「果汁だ」と盛り上がる中）

教師：「Aさん、果汁何%？」（実物のラベルを近くで見せる）

A：「20%」 教師：「みなさん、何を求めますか？」 児童：「割合」

教師：（つぶやきから指名）児童①：「どのぐらい果汁が入っているか？」

教師：（ノートを開き、日付、2行空ける指示）児童（素早く準備）※2

教師：「（黒板に書きながら）全部で何mlですか？」児童：「280ml」

教師：「はい、280ml（書く）。そのうち何%が？」児童：「果汁」

教師：「（書く）果汁が？」児童：「20%」教師「はい、20%（書く）」

教師：求めることは？〇〇さん（児童①）何て言っていたっけ？」

児童：「どれぐらい入っているか」「果汁がどれぐらい入っているか」

教師：「はい。（書きながら）このジュースに、入っている、果汁は、何mlか」（書き終わった子は合図。ささやいて認め、人数を数える）

教師：「何を使って？」 児童：「割合を使って求めよう」 ※3

（このようにして、めあてを書く） ※2

教師：「では、みなさんお得意の…」 児童：「いや得意じゃない」 ※4

教師：「いやいや、そんな課題なくとも」 児童：「いや課題選んでない」

（個人で思考し2数直線図にかき表す。30秒後必要に応じて相談） ※5

児童：「え？え？」「わかぬ図にかき表す」「直さなきゃいけないよ」「どうしたの？」「%を直して、それを割合にする」「%だから20%を0.2に」

A：（自分だけで） 教師：「かき終わった人同士でいいですよ ※6

児童（自由で交流。近くとするとする子）B：（後ろと交流）

児童：「1よりさー、0.2が大きいはずじゃないから…」 「割合」「あ、そう

いうことね」「だっで0.2でしょ」「あれじゃん、ほら」「なんか違う」

「%を直さないといけないから」「そっか」「え？こうじゃないの？」

「えー、だっでこうじゃないの？」「これが合ってるかわからないよ」

教師：（児童②に黒板に図をかきよう指示。Aさんに個別支援）

教師：「直そうとしてるのはすごく分かる。なんぼだった？」A：（かく）

教師：「みなさん、いい感じに混乱している」 児童：「いい感じ」 ※4

教師：「みなさん、いい感じに混乱している」 児童：「いい感じ」 ※4

※教師の支援（集団へ）（個へ）
☆児童の相互支援 ☆本人の姿勢

※1意図的指名 他にも学ぶ
力面で困難のある児童を指名

※2音声情報＋自分達で立
てゐるめあて 音読の困難な
児童に有効。読み上げ＋子
どもから引き出すことで高
学年らしさもある。

※3当たり前を認める
人数を数えて待つ

※4難しさを楽しむ
※5自然発生した学び合い

※6力を発揮する場（自由
交流）の許可と保証

※7挑戦する姿勢を認める
＋個別支援

※8間違いを解く時、周り
の児童が交流している間に
ピンポイントで個別支援。

資料4

授業者：始発期・成長期の教員 高学年（授業⑤）※個への働きかけを詳しく紹介した号

ぐらいい意見もつとさあ、話し合いにも参加できていいと思うなあ。 書いてないのは書いてないでまず置いて。頼んだ。」(去る)※6 周辺児②：「じゃあ、これについてなんか…」(紙をグイッとEさんの机に寄せる) ※8 一ここでビデオは離れるが、その後一 周辺児③：数値価値語タイム書くね。今ね、クイズと価値語カルタに決まっただけいい？ 周辺児②：いい？ Eさん：(うなずく)※9	※6⑥【メッセー】 ※7⑦何もしないで頼んだの な参加方法を提案してから。 ※8☆Eさんの視線やうなずき から、自己決定できそうと判 断し、思いつき寄ったと考 えられる。 ※9◇Eさんなりに参加。
議長：「みなさん表情が硬いのであっちむいてほいをしましょう。」 Eさん：(ペアの周辺児①とあっちむいてほいを繰り返す。) 議長：「少しグループで話し合ってください。」 Eさん：(後ろに体を向ける。)※10 【後日】Eさん：(振り返りに「寒くて集中できなかった。」「ぼくは、 ちゃんをやったつもり」「集中できなかった。」「記述。」「 (「百日目をおえて」には、「思ったことはとくにない。」「百日目をこえ ただけ」「とくにとくべつのことなどない。」「ふつうの日」と記述。) Eさん：(学級オリビンピック当日はとても楽しんでいた。振り返りに は「とにかく楽しかった。」「あんまり楽しくないと思っていただけ 楽しかった。」「と記述。) Eさん：(後日別の機会で、「プログラミング大会」「絵大会」等10 個のアイデアをノートに記述。○○小祭のソーランは全力。) ◇Eさんも前向きに参加。 ◇自信のあるものは全力。	※10◇Eさんなりに参加。 ⑥でできていた部分を具体的に 認めるコメント。「ありがと う。」「思います。」「〜だと嬉 しいです。」「メッセー」で。 ⑦「楽しい」という感情は人を豊 かにします」と価値づけする コメント。 ◇Eさんも前向きに参加。 ◇自信のあるものは全力。
この授業を参観していた若手の先生に、上記5人の児童の姿や働きかけについて感想を聞きました。 ・Bさんに最初と最後に挨拶の役割。凸凹の個性を認め、できること活躍場面を作っていた。 ・「たしかに」「うんうん」という相づちが自然に出ていて、日常的に継続してきたことが表れていた。 ・1人の反論から盛り上がりがあった。人と意見を分けていて、反対だから人を否定しているわけではない という普段の指導があるから、受け止めてもらえる安心感がある反論が出るのだと思う。反論 はあって当たり前で、反論があるから議論が深まるということの子供たちが感じている。 ・Eさんについて、先生が去った後、グループの子が紙をEさんの方に寄せた。紙が話し合いの中心 になるから、話し合いをEさんの方まで寄せたのだと思った。 たった1回見ただけで、しかも特別支援の視点での参観ではなかったのに、突然の質問に答えられて、 その観察力に驚きました。既に授業者と、配慮が必要な児童への個別の支援をどう行うかについて話し ていたとのこと。同僚から学ぼうという姿勢がすばらしいと感じました。最後になりましたが、授業を提 供してくださった○○先生、たくさんの技を学ばせていただきました。ありがとうございました。	
『参考となる言葉』 『障害…環境との相互作用によって生じる現象』（WHOによるICF, 2001）（国連障害者権利条約、2006） 『担任の姿はそのまま学級の子どもたちと反映される』（上條晴夫・青山新吾 2008 特別支援教育学級担任のための教育技術） 『教育のUD…授業のUD・教室環境のUD・人的環境のUD』（阿部俊彦 2014 通常学級のUDプラン Zero）	

にじいろしぽーと 特別支援教育 & 長期研修だより №.2 R3. 11. 15 志藤 絵美 〇年〇組 学活 「学級オリビンピックをしよう」 の授業より ここにそれぞれの特性を説明 を中心に見てみました。 「凸凹の個性を生かす」「一人も見捨てない」 目標を姿で示す教師と 成長し続ける集団	
観察された場面	⑧教師の支援（集団へ）⑨（個へ）☆児童の相互支援 ◇本人の姿容
Aさん、Bさん、Cさん、Dさん：(グループの中で安心して話し、全体発表の場でも立ち上がる。)	⑩「凸凹の個性を生かして尊敬し合える24人の学級」と掲示されていると共に、今回の学級オリビンピックの3つの柱の1つにもなっている「凸凹の個性」。多様性を認め合うという前提が価値として子どもたちに浸透しているからこそ、話し合いでも価値判断として何人も子ども達の発言に出てくる。目指す方向を共有して成長を実感している集団だから、安心して挑戦できるのだと考えられる。
Bさん：(最初と最後に挨拶の役割)	⑪黒板の左側に「コミュニケーション力について書いてあり、平日頃からそれを指導し意識させている。全体の拍手にも表れているが、指導して終わり、掲示して終わりではなく、ソーシャルスキルトレーニング (SST) が日常で活かされている。
周周：(はばえまじくそれを見守る。)	4人の姿をうれしく思いました。次に、Eさんに注目しました。
Cさん：(全体の話し合いで「分らない側」の意見を発表。)	⑫教師の支援(集団へ)⑬(個へ) ☆児童の相互支援 ◇本人の姿容
聞き手：「あー」「確かに。」「共感的にうなずいて聞く。)	⑭教師の直接的支援は本時の中でこの1度さり。 ☆周辺児は、何故かEさんに聞くのを試みるが、反応がないのでそとしていた。 ※1⑮視覚的に示し、本人が視線を向けることが参加のきっかけになった。 ※2⑯でさそうなどの提案。 ※3⑰具体例や選択の提案。 ※4☆このタイミングで周辺児がEさん寄りになったのは偶然か、Eさんの視線を感じ、参加の仕方を聞いて、でさそうと思ったからか。 ※5⑱数字を示す。
Eさん：(自分のできる範囲で(付箋を指さす)「これやってみていいなあ」とか選んでみて。)	Eさん：(教師が指さした方向に視線を向ける。)
Eさん：(理由がなくてもいいから。)(付箋を指さして) 例えば質問タイムがおもしろそうだなあと考えたからこれだ。いし…	Eさん：(Eさんの方を見ながら一緒に教師の話を聞き、うなずく。)
Eさん：(指さした付箋を見ながらうなずく。)	周辺児①：(Eさんの方を見ながら一緒に教師の話を聞き、うなずく。)
周辺児②③：(同様に視線がEさん側になり、一緒に聞いてうなずく。)	教師：「これおもしろそうだなあと思っただけでいいし、何か1つ

3 中学校における探究学習の実践研究
— 自己効力の変容に注目して —

(12 か月研修) 酒田市立第一中学校 教諭 信夫 智彰

中学校における探究学習の実践研究

ー自己効力の変容に注目してー

酒田市立第一中学校 教諭 信夫 智彰

本研究は、生徒の自己効力の向上をもたらすべく中学校における探究学習の実践を行い、成果を検証することを目的とした実践研究である。実践の前後で自己効力測定尺度調査を実施し、生徒の自己効力の変容について検証するとともに、観察による具体的な活動の様子を踏まえ考察した。その結果、自己効力測定尺度調査の数値が向上していたこと、探究学習振り返りアンケート結果から本実践に対し生徒は肯定的に捉える傾向があることがわかった。さらに2調査の相関係数を検討した結果、探究学習と自己効力測定尺度調査の結果には弱い正の相関が確認され、本実践と自己効力の向上に関連が示唆された。加えて、通常の授業とは異なる学習態度を見せる生徒が出現していることを示しつつ、その背景について探究学習と見慣れぬ異質な他者との協働の観点から考察した。さらに成果向上に向けて、活動の停滞が見られる生徒に対し、対話により活動を見取りつつ支援することが必要であることが示唆された。

キーワード：探究学習 自己効力 見慣れぬ異質な他者 総合的な学習の時間

I はじめに

1 課題の所在

本研究は、生徒の自己効力の向上をもたらすべく、中学校における探究学習の実践を行い、その成果を検証することを目的とした実践研究である。個の関心に応じた探究活動を通して自己の生き方を考えていくための資質・能力を育むとともに、主体的な学習と自分のよさや可能性への気づきが生じるような機会にするべく実践の開発を行う。そして自己効力測定尺度調査を用いてその成果を検証するとともに、生徒の具体的な活動の様子を基に考察し、成果向上に向けて実践や支援方法に対する示唆を得る。

本研究が対象とする課題は、中学生の自信の無さや活動遂行に対する不安、活躍できる未来像に対する疑心に起因する、学ぶ意欲の減退や活動への不参加といった状態である。特に相対的に成績が振るわない生徒は、固定的とも思えるようなネガティブなイメージの中で葛藤していると考えられる。そのような生徒に自分のよさや可能性への気づきが生じるような機会を提供したい。これは「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」と中央教育審議会答申(2021)に示されているように、令和の日本型学校教育の実現に向けた課題であり、目標でもある。

2 探究学習と総合的な学習の時間

自己効力向上の手立てとして注目したのが「探究学習」である。本研究における探究学習とは、自分の興味・関心に応じた課題を自由に設定し、個人、小グループで調査、実験といった情報収集やその整理・分析を行うとともに、まとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見つけ学習を発展的に繰り返していく学習活動を指す。探究学習と従来の学習活動との大きな違いは、生徒による課

題設定の機会が保証されていることである。中央教育審議会答申(2021)に示された「個別最適な学び」及び「学習の個性化」につながる学習でもある。探究型学習や課題研究など、様々な呼び方があるが、本稿では探究学習と呼ぶことにする。探究学習は山形県内においても以前より専門教育を主とする学科設置校においては課題研究として取組まれてきたが、近年では、大学入試制度改革の実施や総合的な探究の時間への移行に伴い、普通教育を主とする学科等においても活発に行われるようになった。探究学習に盛んに取り組む学校では、生徒が主体的に生き生きと活動している様子とともに様々な成果が報告されており、今後さらに拡大、充実していくことが予想される。また、附属中学校、中高一貫校における中学校の実践や小学校における実践(奈須 2021)も報告されている。

本実践の探究学習は、総合的な学習の時間に行われる。中学校学習指導要領(2017)では、総合的な学習の時間の目的が以下のように示されている。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1)探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2)実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3)探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

一方、中学校の総合的な学習の時間の実態を振り返ってみると、個々に課題設定する授業が活発に行われているとは言い難い。例えば田中・並木(2018)は東京都内中学校における総合的な学習の時間の実態調査を行い、教師から与えられたテーマで活動している学校の割合が中学1年生で5割程度、中学3年生で3割程度であることを明らかにしている。さらに「進路学習については特別活動との区別がきちんと図られているか疑問」として課題を指摘している。このような傾向は本校、県内中学校においても少なからずあてはまる部分があると考えられる。さらにいえば本校の生徒自身が総合的な学習の時間を「自分で課題を見出し活動する時間」として理解しているかは疑問である。そういった観点から、探究学習は中学校における総合的な学習の時間の充実にもつながる実践として期待される。

また、高等学校における探究学習の実践では、生徒の課題設定能力を課題として指摘する声が少ない。これは高等学校学習指導要領(2018)の総合的な探究の時間の項目にも「小中学校での学びを踏まえて」とある通り、本来であれば小中学校での課題設定経験が土台になるべきであり、高等学校におけるこの課題は中学校でも注力すべき課題として受け止める必要がある。高等学校で探究学習が活発に行われている昨今の状況を鑑みれば、高等学校との接続の意味でも中学校に探究学習を導入し、実践、調査することが喫緊の課題であるといえる。

3 自己効力測定尺度調査

自分のよさや可能性への気づきによる学習意欲の向上が生じたか検証するために、本研究では鈴木(2012)の「自己効力測定尺度調査」を用いる。自己効力(Self-efficacy)とは Bandura(1977)が提唱したもので「その課題を自分の知識や技能などによってうまく処理できるか否かという、学習への能力についての自信や信念(鈴木 2012、p.21)」である。自己効力と学ぶ意欲とは密接な関係にあることが分かっており、自己効力について調査することで先述の課題改善に対する検証が可能になる。そしてそのために鈴木(2012)が開発したのが自己効力測定尺度調査である。これは Skinner ら(1988)が開発した CAMI(Control, Agency, and Means-Ends Interview)を参考にしつつ、社会的関係性、メタ認知、学習方略を調査する項目を加えながら開発されたものであり、標準化が実施され、十分な信頼性、妥当性が備わっているものである。そのため、調査を実施する際にも方法、条件の

コントロールが必要とされる。自己効力測定尺度調査は以下の5つの項目から構成されている。

表1 自己効力測定尺度調査の項目(鈴木 2012 を参考に筆者作成)

統制感	「自分は目標を達成できるか否か」といった行為者と望む結果との関係についての自信や信念を示し、行為者が望む結果をどの程度得ることができるかと期待しているかを問うもの。自己効力を構成する重要な概念の1つ。
手段保有感 ：努力 ：能力 ：教師	「自分が目標の達成に必要な手段をどのくらいもっているか否か」といった手段に対する期待を問うもの。「努力」「能力」「教師」の3つの手段に関する質問が設定されている。
社会的関係性 ：教える役割 ：周囲の期待 ：身近な友人	個人を超えた周囲との関係性の中で形成される自己効力について問うもの。「教える役割」「周囲の期待」「身近な友人」の3つの項目に関する質問が設定されている。
メタ認知 ：自己評価 ：自己制御	自分の目標を設定したり自己をモニタリングしたりするなどして自己制御できるかどうかを問うもの。「自己評価(学習課題の把握、学習状況の把握、自己目標の設定)」と「自己制御(課題解決のプランニング、課題解決の情報処理)の2つの項目が設定されている。
学習方略 ：リハーサル方略 ：精緻化方略 ：体制化方略	対象者が持っている学習方略について問うもの。「リハーサル方略」「精緻化方略」「体制化方略努力」の3つに関する質問が設定されている。

自己効力測定尺度調査は全部で55項目に及ぶが、鈴木(2012)は「自己効力測定尺度(統制感、手段保有感)」と「社会的関係性測定尺度」「メタ認知測定尺度」を組み合わせた37項目を用いるだけでも十分な威力を発揮するとし、調査対象の状態に応じて測定項目を減らすことも必要だと述べている。そこで今回は学習方略以外の質問37項目を用いて調査する。具体的な質問項目は資料1(p.26)に記載する。各質問は「ぜったいちがう(1)」「だいたいちがう(2)」「ときどきそうだ(3)」「いつもそうだ(4)」の4段階評定尺度法で行われ、括弧内の数値を得点とした回答平均から結果が示される。

自己効力測定尺度調査の質問文は対象とする教科に合わせて「理科の勉強は」「数学の授業では」等に変更して使うことができる。しかし、本研究では探究学習だけでなく、学校教育活動全般における自己効力の変容を調査するため、質問項目は特定の教科名ではなく「勉強」「授業」とした。その分、探究学習の実践との関連が見えにくくなると考えられるため、探究学習に焦点化したアンケート調査も行い、その結果との相関を検討することにする。

鈴木(2012)は、自己効力を強化するために Bandura(1977)の議論を基に「行為的情報(直接体験)」「代理経験(他者の行為から学ぶ、見通しを持つ)」「言語的説得、言語的支援(教師等が励ます、ほめる、認める)」「生理的状况(身体、健康状態による自信、やる気への影響)」(カッコ内は筆者による説明)の4つの情報源が重要であると指摘する。鈴木(2012)は、小学校、中学校、高等学校でこの自己効力測定尺度を用いた調査を行うとともに、調査結果と生徒の実態との比較分析や調査結果の変化とその背景に対する考察から生徒の意欲向上に向けた教師の手立てとして「目標の提示」「リズムやテンポ」「ホンモノとの出会い」「ほめる」「主役にする」「適切な評価」「学習方法」などの視点から示している。その手立ての中には探究学習の実践にも通じるものが多く示されており、本実践を通して自己効力の向上が生じるよう工夫したい。

4 探究学習と自己効力

探究学習が自己効力の変容に有効であると考えた理由として、自分で課題設定することによって通常の教室における他者との関係構造が変化し、新たな自己の在り方が浮かび上がる可能性が挙げられる。

生徒は他者や資源との関係の中で自分の存在に対する認識(現在だけでなく、未来像としての在り方も含む)を浮かび上がらせつつ、そう在ろうとリソースにアクセスする(Lave & Wenger 1993, Hodges 1998)。例えば通常の授業の中では、テストの点数や周囲の人間に対する相対的な位置取りによって自己の在り方が浮かび上がる。「勉強ができない」という自己認識はテストの結果や周囲との比較によって生じてくるのである。そして構成員が固定的な学級集団の中では、その関係構造の大きな変化が生じにくい。

それに対し探究学習では自分の興味・関心に向き合いながらテーマを設定するため、個々のテーマごとに到達すべきゴールが多様になる。さらに活動するたびにそのテーマも変化する。すなわち活動のゴールが個々に多様に変化し続けるのであり、そこには比較の対象となる人や自己の到達点を示す尺度が存在しない。それによって教室における比較による自己認識に変化が生じ、「相対的にできない自分」から「できる自分」という新たな在り方を見出す契機に成り、自己効力の変容、生徒の学習態度の変化につながると思われる。これは特に、成績が相対的に低い生徒に生じる可能性がある。そこで、実践の中からそのような様子が見られないか注目して観察していく。

5 見慣れぬ異質な他者

本実践では「見慣れぬ異質な他者」との協働に注目する。これは教室における教師や同級生とは異なる普段の学習場面ではほとんど接することのない他者である。見慣れぬ異質な他者との出会いは教室の教師や同級生とは異なる関係性を生むとともに、生徒の新たな在り方、役割を生起する。例えば年齢や知識、経験の差によって「先輩」「後輩」「専門家」「初学者」といった在り方、役割が生じる。例えばこれに対し、Holzman(2014)は役割を演じることの重要性を説く。Holzman は人間発達の弁証法的概念(生成の活動)を Vygotsky の「学習が先導する発達(Vygotsky 1987)」と「頭一つの背伸び(Vygotsky 1978)」に見だし、発達を、自分ではない何者かを(演劇的な意味で)パフォーマンスすることで、自分が何者であるかを創造する(becoming:なろうとする)活動であるとした。それを鑑みれば、この見慣れぬ異質な他者との出会いも役割を生起する契機になっているのであり、新しい自己の発達可能性を見出す機会に成り得る。

そこで本実践では、研究発表を地域に開くことで他者意識を発生させ、生徒の学習姿勢に変容をもたらしたい。さらに、上級者との協働体験や、自己の活躍を実感するステージ経験を生み出し、自己効力を高めたい。そのために本実践では校外に向けた探究学習発表会と、地域の高校生による探究学習相談会を実施し、その成果についても報告、考察することにする。

6 研究の目的

本研究の目的は、中学校の総合的な学習における探究学習の実践を通して自己効力の変容が生じるのか検証することである。以下の仮説を設定し検証する。

- | | |
|------|-------------------------------------|
| ＜仮説＞ | ・探究学習の実践を通して、自己効力測定尺度調査の結果が向上する。 |
| | ・自己効力測定尺度の結果と探究学習振り返りアンケートに相関がみられる。 |

本研究では、まず県内探究科設置高等学校、中高一貫校の先行実践を調査し、実践開発の示唆を得る。その後、実践研究として中学校における探究学習の実践を行い、自己効力の変容について検証するとともに生徒の具体的な活動記録を基に考察し、成果向上に向けた示唆を得る。

II 実践校の調査

1 探究学習実践校の調査

先行実践として、探究科設置高等学校(山形東高等学校、米沢興譲館高等学校、酒田東高等学校)と中高一貫校(東桜学館中学校・高等学校)における中学校の事例を調査する。筆者が各校を訪問し、生徒の活動や発表会の参観、担当教員へのインタビューを行った。以下に各校の概要を記す。

(1) 山形東高等学校

地域との協働による高等学校教育改革事業【グローバル型】指定校であり、グローバルな視点で地域を牽引できる人材の育成に力を入れている。「山東探究塾」として1年生では地域の方を招きグローバルな視点から地域課題に関する講話や研修を行っている。また、進路、関心に応じた選択型の研修、探究スキルに関する演習も行っている。そして2年生の段階から自分で課題設定し、個人や小グループで探究活動を行っている。外部連携に関連してコンソーシアムを立ち上げており、大学や行政機関等と連携協定を結んでいる。

「山東探究塾」は「現実の課題に対し、粘り強く解決を試みる場」「主体的に取組み自己の興味・関心や適性を知る場」として位置づけられており、生徒の主体的な活動を第一とした指導が行われている。2年生では地域課題だけではなく、数学や理科、プログラミングといった多様な課題に取り組む生徒もいる。最初は個人で活動し、途中で関心に応じたグループが形成されていくようになる。時間割の中で原則2クラスずつ実施し、生徒それぞれが必要に応じて場所を変えたり、教師に助言を求めたりしながら活動する。また、「安心して失敗できる場」「挽回の機会がある場」としても位置づけられており、生徒に様々な苦労を経験させつつ、その中で気づきや、最後の発表会での充実感、達成感が生起するよう企図して実践されている。1学期末のテーマ発表会の段階では用語の意味の確認や検証方法の吟味等、さらに改善する余地が多く見られていたが、時間の経過とともに活動内容が発展、精緻化する様子が見られた。

成果として、地域課題を自分ごととして捉えるようになったことやキャリア意識、大学で学びたいことが明確になったことが挙げられた。

(2) 米沢興譲館高等学校

スーパーサイエンスハイスクール指定校として長期にわたり科学技術系人材の育成に力を入れており、さらに近年は科学技術人材育成重点枠に採択され、その成果向上に注力している。学校教育目標と共に「3DOC(domain of competence)」として育てたい資質・能力を共通理解、明確にしたものを掲げ、その中心に「自己効力」を配置している。探究学習は2年生の時期に中心に行われる。1年生では「異分野融合サイエンス(FS)」として様々な学問領域を融合させ、大学や研究機関等と連携を図りつつ体験活動、実習を行っている。3年生の前半では「徒弟制」として2年生の活動に対するメンターとして一緒に探究活動を行う取り組みも行われている。

探究学習の時間は領域ごとに分かれて活動していた。理系研究を行っている生徒は、準備室から自分たちで実験道具、薬品を用意し、実験を進めていた。スマートフォンで記録を取りながら実験し、グループで考察したり、3年生が実験の方法を2年生に指導したりしている場面も見られた。また3年生は、夏休み中のオープンキャンパスで中学生に体験させる探究活動を計画、準備していた。活動内容は多岐にわたっているが、その中には先輩から引き継いで行われている研究も複数見られた。研究発表や生徒の質問も鋭く、要点を捉えたものが多く、長期間にわたる実践で積み上げられた文化として感じられた。

探究学習の成果として、自己効力の醸成、キャリア意識の明確化が挙げられた。特に自己効力に関しては、相対的な成績不振で悩む生徒にとっても意義のある活動として捉えられている。一方、課題として課題設定について挙げ、1年生の段階でも探究スキルに関する講話やツール演習が行われている。

(3) 酒田東高等学校

スーパーサイエンスハイスクール指定校であり、科学技術人材の育成のため理数系教育の充実にも力を入れている。主に2年生の段階から課題研究(探究学習)がはじまり、1年かけて活動している。1年生では「ミニ課題研究」として、外部指導者を招聘しての講話やワークショップやテーマごとに分かれての課題演習を通して探究スキルを学ばせつつ、生徒の関心を拡充する活動を行っている。また、実際に論文を読み、課題を見出したり関連研究の検索をしたりする活動も取り入れられている。挑戦する姿勢を育むべく「酒東アントレプレナーシップ育成講座」も行われている。「酒東研究クラウド」として大学、企業との連携ネットワークも整備をすすめており、多様な領域から活動支援を受けている。

課題研究では領域ごとに分かれて活動し、身近な素材と環境問題、地域の活性化など多様な研究テーマで活動が行われている。大学院生と交流しながら研究するグループもあり本格的な研究活動も多い。外部から研究基金を獲得したり、社会人と共に商品開発を行ったりするグループもある。また、研究成果を国内外に発信する機会として課題研究英語発表会も行われている。さらに、異年次交流も行われている。最初は漠然としたテーマで活動が始まっていたグループも、実験、調査、発表を繰り返すなかで焦点化されたテーマへと変化する様子が見られた。外部のコンテスト等にも積極的に参加し、活動の成果を示している。

課題研究の中で普段の授業以上に積極的に取り組む様子や、関心を広げ進路選択の動機を明確にする様子など多様な成果が聞かれた。今後の展望として課題設定や調査、実験のスキルをさらに向上させたいと考え、1年生時の活動を充実させていくことが挙げられた。

(4) 東桜学館中学校・高等学校

中高一貫校であり、中学校、高等学校を通して探究学習を行っている。スーパーサイエンスハイスクール及びユネスコスクールに指定されている。「探究力、科学的思考力、他者理解と協力」「地域への貢献、未来への責任」「問題設定能力、情報収集能力、分析能力、表現力」の育成を掲げ取り組んでいる。高等学校では、これまで挙げた3校のように1年生で関心の拡充や探究スキルの習得を目指した活動が行われ、2年生から本格的な探究学習が行われる。それに向けて中学校でも探究学習が3サイクル行われている。中学1、2年生ではデザイン思考を育むべく、プロジェクト型の活動が行われている。1年生では学校、教室を中心とした身の回りの事象から課題を見出し、その改善に向けて活動を行い、2年生では地域に目を向け地域課題の改善に向けて取り組んでいる。そして中学3年生からは課題研究として、仮説検証型の探究活動を行っている。中学校では探究活動を年間55時間行っており、2、3年生はさらに15時間で職場体験や研修旅行に向けた活動を行っている。大学との連携や中学生、高校生の交流も行われている。

中学校は、高等学校に向けて探究スキル、特に課題設定する力を育もうと取り組まれている。特に中学3年生では課題設定方法の指導が時間をかけて入念に行われており、生徒のリサーチクエスションについて定義があいまいだったり、実験方法に不備が見られたりした時には、教師から厳しく問い返される場面も見られた。また、通常の授業にも成果をもたらす実践として位置づけながら、探究学習で育まれた資質・能力と教科の学習を積極的に結びつけ、生徒にその意義を理解させるとともに、通常の授業と教科の学習の往還の中でさらに成果を向上させられるよう取り組まれていた。

2 調査結果のまとめと中学校における実践開発への示唆

Ⅱの1の調査結果をまとめると次のようになる。

- ・総合的な探究(学習)の時間が学校教育目標の実現に直結し、学校の特色を表す教育活動として位置づけている。関心の拡充やキャリア形成、探究スキルの習得を目的にしているのみならず、主体的な活動、自己効力の醸成といった、1人1人の生徒が活力をもって活動する機会として、その意義が理解され実践されている。

- ・総合的な探究(学習)の時間がほぼすべて探究学習の実践としてあてられており、50 時間程度実施されている。また、1 年生の段階で講話、大学訪問等を通して先端技術に触れる経験や選択コースによる関心の拡充、探究ツール等を用いた探究スキルの育成を行い、2 年生で本格的に探究学習をスタートしているところは共通している。また、東桜学館中学校では 3 年間で 3 回の探究学習が実施されている。
- ・実際の探究活動では、大学レベルの研究を行ったり、企業にアイデアを提供したりする様子が見られる。また、学会での発表や研究基金の獲得、商品化、販売といった高校教育の枠にとらわれないダイナミックな活動が行われている。それに伴い、高等学校が様々な大学、地域とつながる機会が増えている。
- ・探究学習により、生徒のキャリア意識が拡充し明確になる様子が報告されている。進路選択や大学入試にも少なからず成果が表れている。また相対的な成績不振で悩む生徒にとっても意義のある活動として捉えられている。
- ・課題の設定に課題がある。関心のあるものが見つけられない、適切な課題設定に困難を示す生徒が少なからず見られる。

Ⅲ 研究の方法

1 実践の方法

Ⅱの調査と本校の実態を踏まえ、実践を以下のように検討した。

- ・学校教育目標の実現に向け、育成する資質・能力を吟味する。特に自分のよさや可能性を見出す機会として実施する。体験的に自己の関心やキャリア意識を育む機会とする。
- ・従来行われてきた総合的な学習の時間の活動を精査しつつ、短期間で実施する。
- ・校内での活動だけでなく、校外の他者とつながる機会を設定する。
- ・実際に課題設定させながら、検証可能性の検討や課題の再構成する中で課題設定能力が育まれるよう指導する。

本実践は限られた時間での活動になるため、生徒のよさや可能性への気づきが生じる機会にすることに主眼を置く。育みたい資質・能力については探究スキルに関する指導は課題設定の部分に焦点をあてて行う。調査、実験や発表における指導は活動の中で必要に応じて行うことにする。長期的な目標として、東桜学館中学校のように 3 年間で 3 回程度の課題設定、探究する機会が設定できるように検討する。以下に具体的な実践方法を示す。

(1) 目的

実践として、中学校 2 年生の総合的な学習の時間における探究学習の実践を行う。本実践の目的は以下の 2 つである。

- ・探究学習の実践を行い、自分やその将来と向き合い、自分のよさや可能性の発見が生じるような機会にする。
- ・探究学習を通して生涯を通して学ぶ、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育む。

学校教育目標に照らして、特に重点的に育成したい資質・能力は以下の通りである。

- ・立志・・・課題設定能力、創造力、挑戦、多面的多角的思考
- ・己信・・・自己効力、粘り強く学ぶ力
- ・至誠・・・協働力、自他受容、他者理解、コミュニケーション能力

(2) 実践計画

探究学習を以下のように計画、実施した。指導は2学年教員7名と筆者で行われた。

活動	活動内容	実施日(実施時間)
ガイダンス テーマ検討	探究学習のガイダンス。(学年全体) テーマ検討。(個人)	7月2日(2時間)
探究レポート 作成	夏季休業中にテーマについて探究レポート(A4、1枚程度) を作成。	夏季休業中
	自己効力測定尺度調査の実施。	8月27日
探究レポート 発表会	個人探究レポート発表会。 ジャンル分け。	8月27日(1時間)
探究活動①	ジャンルごとに分かれて個人テーマの発表。 グループ分け。グループテーマ検討。	9月3日(1時間)
探究活動②	テーマ設定。実験、調査。	9月13日(1時間)
探究活動③	探究学習相談会のガイダンスと発表準備。	11月2日(1時間)
探究活動④	高校生との探究学習相談会。	11月5日(1時間)
探究活動⑤	実験、調査。	11月12日(1時間)
探究活動⑥	発表準備。実験調査。 探究学習発表会の参加希望者募集。	11月19日(1時間)
探究活動⑦	ジャンル内発表会。総合評価。振り返りアンケート。	12月3日(1時間)
探究学習 発表会	「酒田一中サイエンスフロンティア」 外部施設で休日開催。(希望生徒発表、保護者参観)	12月4日
	自己効力測定尺度調査の実施。	12月9日

(3) 探究学習の活動

- ・テーマ設定⇒情報収集⇒焦点化⇒テーマ設定を繰り返し、興味を焦点化させる。
- ・ICT端末を積極的に利用し自分たちで学習を深めさせる。
- ・少しだけでも自分独自の視点が入るように考えさせる。
- ・調べたこと、自分なりに考えたこと、やってきたことを発表する。

(4) 教師による支援(評価)

- ・基本的に自分たちで活動する様子を見守る。やりたいことを尊重する。
- ・研究の方向性や活動の可能性について一緒に考える。
- ・実験、調査や発表の方法について助言する。
- ・授業の最初に活動の見通しについて確認する。
- ・言語的支援等の形成的評価で生徒の自己効力を醸成する。
- ・学習の振り返りを記述させ、自己の変容、到達点、達成感を認識させられるようにする。

(5) ガイダンスの内容(概要)

- ・探究学習をする意義(学校教育目標、高等学校、社会の変化)
- ・特に身に着けてほしい力(よさや可能性の発見、創造力・協働力)
- ・探究学習の具体例(高校生の活躍、テーマ例と課題探究型、プロジェクト型)
- ・探究学習への向かい方(自分で学ぶ、自分で動く)
- ・研究、プロジェクト開発の基本(テーマ設定⇔学習、情報収集⇔分析・考察⇔発表・実践を何度も往還することが大切)
- ・独自の視点を持つ意義(調べ学習に留めない)

- ・課題設定の留意点(マジックワード、焦点化)
- ・先生の役割(伴走者としての先生、聞く、一緒に考える)
- ・校外の人とのつながり(厳しい視点、本物の経験、高校生、社会人との協働)
- ・それぞれのゴール(研究を発表する、実際に行って評価をもらう、コンテストに出場する)
- ・探究学習発表会「酒田一中サイエンスフロンティア」(希望者参加)
- ・約束(安全、研究倫理、予算、保護者の協力)

(6) 課題の設定

- ・学習の自立による主体性の育成、自己理解、自己のよさや可能性の発見を目的とし、自分と向き合い、将来につながるテーマを個人またはグループで自由に設定させる。
- ・課題探究型とプロジェクト型の両方を認めることにする。

課題探究型：学術研究に類するもの。実験、調査等で明確な結論を出せるようにする。

プロジェクト型：社会貢献のためのプロジェクト開発。対象、目的を具体的に(ローカルに)決め実際に行って成果を検証する。

(7) ジャンル、グループ分け

- ・関連のあるテーマでまとまりを作り8ジャンルに割り振る。(1つのジャンルに15人程度)
- ・ジャンルは「文系」「心理」「理系①」「理系②」「医療」「スポーツ」「地域」「芸術」の8つに分け、2学年の教師7名と筆者が1つずつ担当する。
- ・グループは1～4名を基本にする。個人での活動も認めるが、以下のメリット、デメリットの両方を伝えた上で判断させる。

個人	グループ
・自分の関心に応じた課題に向かえる ・自分のペースでできる ・すべて自分でやらなければならない ・不安な時相談する人が少ない ・多様な見方が生まれにくい	・仕事が分担できる ・やる気が持続する ・不安なことも勇気を持って取組める ・時間を合わせなければならない ・関係の維持に努めなければならない ・やりたいことがずれる可能性もある

(8) 探究レポート

- ・夏季休業中に個人探究レポート(A4用紙1枚)を作成させ夏休み後に発表させる。
- ・調査結果として本やインターネットで調べたことを簡潔に書かせる。実際に行った調査、実験、制作活動があればそれを中心に書かせる。
- ・考察、展望として「なぜそうなるのかわからなかった」「さらにこういったこともできるのではないか」といった自分の疑問や考えを書かせる。
- ・インターネットからレポートを書く際の諸注意として「要約」「情報源の記録」「剽窃」の観点から指導する。

(9) 見慣れぬ異質な他者との協働

- ・高校生との探究学習相談会を開催し、中学生(希望者)が自分たちの探究活動について説明し、高校生から助言してもらう。
- ・希望者を対象に外部への探究学習発表会を開催し、保護者を中心とした参観者からの評価をもらう機会を設定する。

(10) 探究だより(資料2、p27～に一部を掲載)

- ・探究学習指導(対話)を通して得た、教師の経験、学びを共有することを目的に作成する。
- ・先生方の実践エピソードを聞き、プリントにして実践する教師に配付する。

2 検証の方法

(1) 自己効力測定尺度調査の実施(8月、12月)

自己効力測定尺度を用いて8月と12月の2回調査する。内容は資料1(p.26)の通り。調査への回答はGoogle formsで行う。朝の段階で実施し、タブレット端末から回答する。最初に注意事項と例を確認するとともに、成績と関係がないことを伝える。

(2) 探究学習振り返りアンケート

探究学習に対する生徒の反応を概観するために探究学習に対する振り返りの中でアンケートを実施する。アンケート項目は以下の通り。(5件法による回答)

Q1 課題の設定はうまくできましたか。

＜できなかった 1 2 3 4 5 できた＞

Q2 自分たちの研究内容について理解できましたか。

＜できなかった 1 2 3 4 5 できた＞

Q3 調べ学習に留まらない、自分たちの活動、実験、調査ができましたか。

＜できなかった 1 2 3 4 5 できた＞

Q4 実験や調査はうまくできましたか。

＜できなかった 1 2 3 4 5 できた＞

Q5 自分たちの研究をうまく発表することができましたか。

＜できなかった 1 2 3 4 5 できた＞

Q6 全体を振り返って自分たちの探究活動は充実していましたか。

＜充実していなかった 1 2 3 4 5 充実していた＞

(3) 生徒の観察

実践における生徒の活動を観察し活動事例を示す。特に、通常の授業と大きく異なる学習態度が表出した生徒の事例を中心に報告する。

(4) 生徒、教師、参観者へのアンケート調査

必要に応じて以下の4つのアンケート記述も分析、考察の対象に含める。主な回答については資料3(p.29～)に記載する。

- ・生徒の探究学習の振り返り(記述)
- ・教師への探究学習実践振り返りアンケート
- ・探究学習相談会に参加した高校生へのアンケート
- ・探究学習発表会を参観した保護者へのアンケート

この4つの調査から仮説に対する検証と考察を行う。

具体的には(1)の2回の調査から、自己効力測定尺度調査の結果が向上したといえるのか検証する。さらに(2)の結果から本実践の成果を概観するとともに、(1)と(2)の回答を基に相関係数を算出し、自己効力測定尺度調査の結果と探究学習振り返りアンケートに相関がみられるか検証する。さらに具体的な生徒の活動の様子を基に考察し、成果向上に向けて探究学習の実践や教師の指導方法について示唆を得る。

IV 結果

1 実践結果の概要

(1) ガイダンス

探究学習の目的とテーマ設定の仕方について筆者がプレゼンテーションを行い、必要とされている背景や、高校生の取組み、本校で大切にしたい資質・能力について説明した後、テーマ設定をする際の留意点について説明した。

授業後、生徒に感想を尋ねたところ、「とても分かりやすかった」「今の(自分が考えている)テーマではだめだと思った」「もっとちゃんとした実験をしてみたいと思った」など、自己のテーマ設定の不十分さに気づく様子や、より面白いテーマを志向しようとする様子が見られた。

教師にもインタビューしたところ、「私自身勉強になった」「教師の専門性を高める必要があると思った」「卒論を書いた時のような話だと思った」「こういった活動は自分たちの時代にはなかった」「子供たちの課題に沿った内容でとてもよかった」「生徒、教員ともに何をするべきか見えたと思う」「いいテーマを作らせれば自分たちでどんどん進められると思う。そこまでがんばらせたい」などの発言を得た。

(2) 個人探究レポート

夏季休業中の課題として個人探究レポートを作成させた。ガイダンス後に設定したテーマを基に、インターネットや書籍を基に調べたり、実際に実験、調査したりしながらレポートを作成するよう伝えた。

夏季休業明けに個人で行った探究活動についてレポートを持ち寄り、学級で発表会を行った。生徒のレポートはテーマが多岐にわたっており、興味深い研究が多かった。一方、内容が調べ学習に留まっている生徒が多く、実際に独自の調査や実験を行った生徒は少なかった。また、発表の場面では驚いたり納得したりする様子は多く見られたが、疑問や展望に対する追及がほとんど出なかった。

(3) ジャンルごとの活動(探究活動①～③)

レポートを基に生徒のジャンル分けを行い、ジャンルに分かれての探究活動が始まった。筆者は「医療」ジャンル17名を担当した。

探究活動①では個人探究レポートの発表会を行い、それぞれの関心を共有した。夏休み中の調査、インタビュー結果、実験結果が紹介された。その後、関心の近い人同士によるグルーピングを行った。ジャンル選択を変更したくなる生徒や、グループになるのを躊躇する生徒も見られた。無理にグループ化しないことも考慮したが、医療ジャンルでは2～4人のグループが作られた。

探究活動②では授業の冒頭で、最終的に発表会で発表するイメージを共有した。そして、探究レポートの内容に触れながら、さらに自分で取組んだことや見出したことが必要になることを強調した。その後、テーマの再検討と今後の計画を立てる様子が見られた。どのグループも明確な活動イメージができていない状態ではなかったが、少しずつ具体的な活動について相談する様子、予備実験の結果から実験計画を精緻化する様子、実験結果から興味を広げる様子も見られた。逆に停滞しているグループもあった。調べ学習は丁寧に行っていたのだが、さらに何をしたいのかが出てこないというものだった。どのグループにも筆者から「今何について話しているの?」と介入され、その状態によって助言が行われていた。医療ジャンルの各グループにおける探究テーマは以下の通り。

「新型コロナウイルスと副反応」「新型コロナウイルスによる影響」「水分補給と血圧の関係」 「ラバーハンド錯覚」「ブルーライトによる植物への影響」「朝と夕方の方の身長差」
--

探究活動③は前回から期間が開いた状態での実施になった。授業の冒頭で高校生との探究学習相談会について説明した。希望者対象ではあるが、いい機会なので自分たちの活動を紹介し、助

言をもらえるよう促した。その後、テーマの焦点化が進んでいないグループや実験調査が進んでいないグループも相談会に向けて急いでテーマ設定し、具体的に調べる様子が見られた。どんな高校生が来るのか、どんな質問をされるのかを筆者に聞き、入念に準備しようとする生徒の様子も見られた。

(4) 高校生による探究学習相談会(探究活動④)

中学生が高校生と探究学習相談会を行った。15グループ37名が参加し、高校2年生(4チーム9名)とオンライン(ZOOM)で相談した。

中学生の探究活動は、テーマが設定されているものの具体的な実験、調査はほとんど行われていない状態であった。最初に中学生からテーマやこれから行いたいことについて説明され、それについて高校生が質問や助言を行った。各グループ15分程度の相談時間を割り振ったが、中学生の説明が5分程度行われた後、高校生から質問や助言が10分程度行われた。

相談会は教師がほとんど介入せずに進められ、中学生は戸惑っていた。中学生はとても緊張しており、相談会の前に待機していた生徒たちは何度も自分たちの活動、説明を確認していた。そして実際に相談する場面では、丁寧な対話を心掛けつつ、自分たちの活動について説明する様子が見られた。言葉に詰まる様子も見られたが少しずつ自分の言葉で説明するようになっていた。

高校生は中学生の探究活動に対し様々な助言を行った。実際、テーマが十分に絞られていないグループや調べ学習に留まっているグループが多く、高校生から研究の動機や明らかにしたいことの焦点化を促すような質問が多くなされた。また、事例を挙げながら研究の方向性や発展可能性を提示したり、変数をいくつも挙げながら対照実験として明らかにしたいものをより明確にしようと助言したりする対話も見られた。さらに積極的に中学生の研究を評価する様子も見られた。

相談会を終えた中学生からは「何をすればいいか見えてきた」「すごくわかりやすかった」「ためになった」「もっと時間が欲しくなった」などの言葉が多く聞かれた。また、振り返りの中で高校生に対し「とても参考になった」「冷静で頭がよかった」「自分たち以上に考えてくれた」「すごかった」「優しかった」「かっこよかった」といった感想が多く見られた。中学校教員からも「非常に良い機会になった」「またこのような機会があればありがたい」といった評価が聞かれた。

参加した高校生の振り返りには「がんばっていることがよく伝わってきた」「自らの学びになった」「刺激を受けた」「自分たちの活動にも生かせる」「またやりたい」といった記述が見られている。また、「世の中に活かすためにはというところも考えていければよりよくなると思った」「調べ学習になってしまっていると思った」「ネットだけでなく色々な方法で調べてみて欲しいと思った」「探究心を持って解決しようとする姿勢やそれを実際に行動に移すことはすごく大切な事だと思う」といったこれまでの探究学習で学んだ視点が表出する記述も見られた。相談会の様子を観察していた高校教員からは「いつも以上に頑張る姿が見られた」「立派な発言が多くて驚いた」といった声が聞かれた。

(5) ジャンルごとの活動(探究活動⑤～⑦)

探究活動⑤では最初に今後の計画について確認し、12月3日にジャンル内発表会(探究活動⑦)、12月4日に希望者対象の外部向け探究学習発表会をすることを説明した。また、高校生から「調べ学習に留まっているグループが多い」と指摘されたこと、小さなことでいいから独自性を出すこと、本時はそれを何にするか決めることを伝えた。

生徒は少しずつ具体的な調査、実験を計画するようになってきた。しかし具体的になるほど、さらに具体的な計画や留意点が必要になることに気づいていた。例えば細かい条件統制に対する配慮の必要性に初めて気づく様子が見られた。このような気づきは実験、調査前の段階だけでなく、実際の調査の最中や、その分析、考察をする中でも生じていた。また発表準備中に再調査の必要性に気づく場合も多かった。

探究活動⑥では医療ジャンルの生徒全員と探究学習発表会への参加希望者を集めてガイダン

スを行った後、1つ1つのグループと今の進捗状況と最後に取り組みたいことを確認した。生徒の進捗は様々で、すでに発表用のスライド作成に入っているグループもあれば、まだ調べ学習に留まっており、最後にどんな独自の活動を入れるのか迷っているグループもあった。迷っているグループには積極的に活動の具体案を出した。例えば食品ロスについて探究しているグループには「給食関係の人にインタビューしてみたら?」と言ったところ、「やってみたい」とすぐに答え、その段取りや調査したいことを考えるようになった。

探究活動⑦では、探究学習の最後としてジャンル内発表会と振り返りを実施した。生徒は休み時間、放課後、休日等で準備しており、前回の活動に比べてどのグループも大幅に活動が進んでいた。振り返りでは、まず筆者から1つ1つのグループに対するよさや価値が文章として記されたプリントが配付された。生徒はこのプリントをじっくり読む様子が見られた。さらに筆者から、うまくいかないこともあったが自分たちでつくりあげた課題や活動だからこそ価値があること、今後につながる経験として大切にしてほしいことが伝えられた。最後に探究学習振り返りアンケートを実施した。

(6) 探究学習発表会(準備～本番)

12月4日に校外施設において探究学習発表会「酒田一中サイエンスフロンティア」を開催した。最終的に参加したのは10グループ21名であった。参加チームの生徒は開催週の火曜日から4日間、放課後に準備活動を行った。準備活動の様子から以下に記す。

最初に参加する生徒にガイダンスを行った。当日までの予定を説明した後に、それぞれのグループの見通しを確認した。また、筆者は発表原稿を作らないこと、台本を見ないことで練習のたびにいい発表に変わることを伝えた。DNA抽出やポリビニルアルコールに関する実験など、最後の実験を行うグループが多かった。発表準備ではみなタブレット端末でスライドを作っていた。スライド作成以外にもグラフの描写や写真動画の挿入、共同編集といったタブレット端末の様々な機能を利用していた。また、取材のためオンラインで外部(小学校の栄養教諭)へのインタビューを行ったグループも出現した。最初に食品ロスの問題に対してこれまで自分たちが調べてきたことを発表し、その後に給食調理で出る生ごみや残菜の処理を行う「ゴミサー」という機械について紹介され、最後に生徒から給食の残菜の状況や自分たちにできることについて質問する様子が見られた。そのような過程の中で、筆者は実験、調査に関する助言や、スライド作成のポイントなどの助言を行った。

本番3日前から発表のリハーサルが行われ、複数の教師で指導を行った。参観した教師から感想を伝えられるとともに、質問と受け答えの練習も行われた。生徒はリハーサルをして初めて準備すべきことに気づいており、質問に対する答えを再検討したり、他の質問を想定したりしてさらに準備する様子も見られた。また、実験結果の提示についても、示したいことをはっきりさせること、比較しやすいように並べることなどを伝えた。

探究学習発表会「酒田一中サイエンスフロンティア」を開催した。発表会の準備、片付けも生徒と共にを行った。参加生徒の保護者を中心に外部から参観者が来場し、生徒は緊張する様子を見せながらもこれまでの活動とその成果を発表した。控室では発表直前まで真剣にリハーサルする様子が見られた。発表では原稿を見ないことはもちろん、大きな声で堂々と発表する様子が見られた。参観者からは生徒の活動内容や視点に対する肯定的な評価が多く寄せられた。また、参加生徒も他のグループの発表を聞き、質問や感想を述べる様子が見られた。発表会の終了時には表情に安堵と充実感が見えた。

終了後、本校教員からは、素晴らしい発表で他の生徒にも広げたいこと、発表するだけでなく、聞き手として質問、意見する力もついていること、普段は成績が振るわない生徒も多く参加しており、その生徒が生き生きと発表している姿が強く印象に残ったなどの感想が寄せられた。

2 調査結果

自己効力測定尺度調査(8月、12月)と探究学習振り返りアンケートを実施し、その3つすべてに回答を得られた90人のデータを用いて検証する。2つの調査結果は表2、図1の通りになる。

表2 自己効力測定尺度調査の実施(8月、12月)の結果

構成概念	8月実施(n=90) 平均(SD)	12月実施(n=90) 平均(SD)	差分
自己効力			
統制感*	2.17(.63)	2.26(.64)	+0.09
手段保有感 : 努力	2.88(.56)	2.91(.56)	+0.03
: 能力	2.01(.63)	2.09(.73)	+0.08
: 教師	2.70(.60)	2.70(.57)	0.00
社会的関係性 : 教える役割	2.61(.81)	2.61(.73)	0.00
: 周囲の期待	2.30(.70)	2.35(.73)	+0.05
: 身近な友人	3.27(.64)	3.25(.67)	-0.02
メタ認知 : 自己評価	2.81(.54)	2.80(.58)	-0.01
: 自己制御	2.58(.59)	2.58(.58)	+0.00

*p<.05

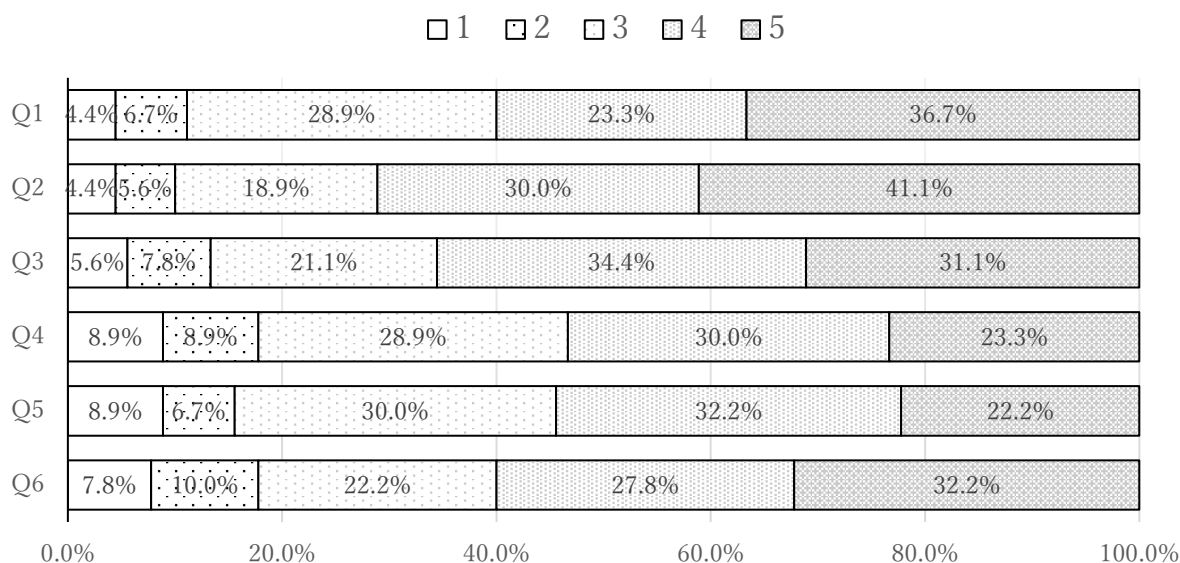


図1 探究学習振り返りアンケートの結果 (n=90)

<アンケート質問項目>

- Q1 課題の設定はうまくできましたか。
- Q2 自分たちの研究内容について理解できましたか。
- Q3 調べ学習に留まらない、自分たちの活動、実験、調査ができましたか。
- Q4 実験や調査はうまくできましたか。
- Q5 自分たちの研究をうまく発表することができましたか。
- Q6 全体を振り返って自分たちの探究活動は充実していましたか。

V 分析、考察

1 自己効力の向上

対象生徒に自己効力測定尺度調査を行ったところ、平均値の変化が見られた。

まず、表2から8月に実施した調査結果について全体平均から概観すると、「統制感」が2.17、手段保有感「能力」が2.01、社会的関係性「周囲の期待」が2.30と中央値である2.50を下回る結果になっている。特に「統制感」が低いことから「やればできる」ではなく「やってもできない」と感じている生徒が多いことが分かる。さらに手段保有感「能力」は2.00に近く、低い結果として捉えられる。「努力」の2.88と比較してもその差が大きいことから、「自分は努力しているつもりだができない」という自分の能力に対する負の認知が発生していることが窺える。それが統制感の低さにつながっている部分が大いと考えられる。

それに対し12月の調査結果では複数の項目で数値が上昇した。特に8月の段階で低かった「統制感」「能力」「周囲の期待」の項目では、他の項目よりも変化量が大きかった。また、対応のあるt検定を実施したところ、統制感の項目で5%有意水準を超えており、統計的に有意な差であると結論づけることができる。さらに統制感について度数分布で整理したものをグラフで示すと図2のようになる。

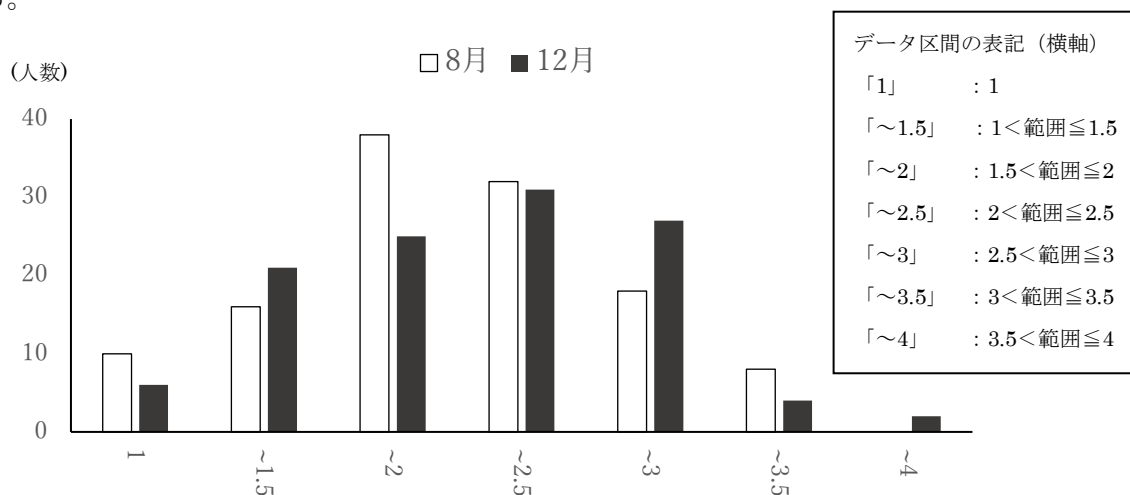


図2 統制感について度数分布で示したグラフ

8月の調査結果よりも12月の調査結果の方が「1」が減少し「3.5～4以下」が出現している。さらに8月調査時は「1.5～2以下」が最大であったのに対し、12月調査時は「2～2.5以下」が最大になっており、グラフの概形が全体的に右に動いていることから、全体的に統制感の項目が向上傾向にあったことがわかった。

次に探究学習に対する生徒の反応について、アンケート結果から考察する。どのアンケート項目でも「4」「5」の回答が50%を超えていた。特に「Q2 研究内容についての理解」では7割、また「Q6 探究活動の充実」という総括的な質問に対しても6割の生徒が「4」「5」の回答をしていたことから、本実践における自分たちの活動を肯定的に受け止める傾向にあったといえる。一方どの項目にも「1」「2」の回答が複数出現しており、本実践に対する生徒の活動や充実感にばらつきが生じていたといえる。

一方、今回の自己効力測定尺度調査は、本実践である探究学習や特定の教科を対象にしたものではなく、学校教育活動全般に対する生徒の自己効力を測定している。そのためこの成果は本実践を含めた様々な教育活動の成果として捉えることができる。これを踏まえ、本実践が自己効力の向上に直接的に影響していたのかについて、相関係数を基に検討する。リッカート尺度調査であるが便

宜上これを間隔尺度として扱う。自己効力測定尺度調査12月の結果9項目と探究学習振り返りアンケート結果6項目について、相関係数を表3に示す。

表3 自己効力測定尺度調査(12月)の結果と探究学習振り返りアンケート結果の相関係数(n=90)

	統制	努力	能力	教師	教える役割	周囲の期待	身近な友人	自己評価	自己制御
探究学習アンケート									
Q1	.182	.177	<u>.231*</u>	<u>.284*</u>	.175	.167	.132	<u>.212*</u>	.150
Q2	.192	<u>.219*</u>	<u>.259*</u>	<u>.306*</u>	<u>.210*</u>	<u>.240*</u>	.193	<u>.257*</u>	<u>.269*</u>
Q3	.126	<u>.219*</u>	.137	<u>.218*</u>	.146	.087	.060	.154	<u>.251*</u>
Q4	.124	<u>.225*</u>	.191	<u>.207*</u>	.203	<u>.231*</u>	.069	.199	<u>.273*</u>
Q5	.118	.144	.156	.095	.050	.109	.058	.073	.145
Q6	.194	<u>.277*</u>	<u>.259*</u>	<u>.325*</u>	.172	<u>.313*</u>	.205	<u>.266*</u>	<u>.250*</u>

*p.<.05

その結果、23の項目(表の下線)で値が0.2～0.4の「弱い正の相関」が確認された。値が高かった項目は「手段保有感教師」と「Q6 探究活動の充実」の0.325、「社会的関係性周囲の期待」と「Q6 探究活動の充実」の0.313等であった。このことから帰無仮説は棄却され、本実践と自己効力の向上に関連が示唆された。

なお、12月の自己効力測定尺度調査の結果と、2年生が11月に実施したhyper-QUのアンケート項目に対し、相関係数を算出したところ(表4)、自己効力測定尺度調査の各項目とhyper-QUの「学習意欲」「承認」に値が0.4～0.7の「やや強い正の相関」がみられている(下線)。「統制感」と「学習意欲」では0.584、「手段保有感教師」と「承認」に0.526の値等が確認されている。自己効力測定尺度調査の結果は、従来利用してきたhyper-QUにおける関連項目の結果と比較しても大きく乖離しないことがわかった。

表4 自己効力測定尺度調査の結果とhyper-QUの結果における相関係数(n=90)

	統制	努力	能力	教師	教える役割	周囲の期待	身近な友人	自己評価	自己制御
hyper-QU									
友人	<u>.272**</u>	<u>.267*</u>	<u>.295**</u>	<u>.413**</u>	<u>.318**</u>	.185	<u>.392**</u>	<u>.321**</u>	<u>.222*</u>
学習意欲	<u>.584**</u>	<u>.543**</u>	<u>.554**</u>	<u>.471**</u>	<u>.512**</u>	<u>.475**</u>	.118	<u>.645**</u>	<u>.623**</u>
教師との関係	<u>.209*</u>	<u>.217*</u>	.151	<u>.530**</u>	.166	<u>.224*</u>	<u>.310**</u>	<u>.319**</u>	<u>.305**</u>
学級との関係	<u>.340**</u>	<u>.263*</u>	<u>.436**</u>	.384	.300	.372	<u>.258*</u>	.368	.183
進路意識	<u>.257*</u>	<u>.233*</u>	.061	<u>.315**</u>	.181	.113	.138	<u>.313**</u>	<u>.315**</u>
承認	<u>.406**</u>	<u>.359**</u>	<u>.471**</u>	<u>.526**</u>	<u>.414**</u>	<u>.465**</u>	<u>.306**</u>	<u>.445**</u>	<u>.383**</u>
いじめ	-.166	-.162	-.171	-.192	-.175	-.158	-.322**	-.165	-.100
ネットいじめ	-.037	-.037	-.017	-.050	-.126	-.057	-.212*	-.147	-.011
配慮のスキル	<u>.277**</u>	<u>.256*</u>	.184	<u>.348**</u>	<u>.242*</u>	.141	.161	<u>.375**</u>	<u>.458**</u>
関りのスキル	<u>.214*</u>	.130	<u>.222*</u>	<u>.344**</u>	<u>.272**</u>	<u>.155</u>	<u>.349**</u>	<u>.258*</u>	<u>.270**</u>
悩み	-.137	-.151	-.232*	-.109	-.112	-.169	-.163	-.130	-.098
部活	<u>.272**</u>	<u>.252*</u>	<u>.284**</u>	<u>.347**</u>	.193	<u>.238*</u>	.122	<u>.410**</u>	<u>.217*</u>

*p.<.05, **p.<.01

以上の結果から、生徒に自己効力の向上が見られていたこと、生徒は本実践に対して肯定的な振り返りを行う傾向にあることが分かった。また、自己効力測定尺度調査結果と探究学習振り返りアンケート結果の複数の項目間において弱い正の相関が確認され、本実践と自己効力の向上に関連が示唆された。自己効力の変容やそれに対する本実践の影響の程度は決して大きいとはいえなかったが、本校にとって初めての実践であったこと、先行実践校の事例と比較し短い時間で行われていたことを鑑みれば、その中で成果を見出したことには少なからず価値がある。

全体的な傾向として、弱い相関は認められたものの強く表れなかった要因として 2 つ考えられる。今回の自己効力測定尺度調査は学校教育活動全般を対象に行った。そのため得られた結果は、数学や英語といった教科の学習やテスト、行事、家庭での生活など様々な要素が含まれた。本実践である探究学習は、その中の一要素であったことが要因の 1 つとして考えられる。もう 1 つの要因として、探究学習振り返りアンケート結果にも示されているように、生徒個々の探究活動に対する受け止め方に、ばらつきが生じている。本実践はさらに充実させる余地が残されており、より大きな変容につなげられた可能性が考えられる。そこで、本実践が自己効力の変容に結びついたと考えられる場面について生徒の活動から考察し、成果向上に向け示唆を得る。

2 学習態度の変容が見られた生徒

本実践では、通常の授業とは異なる学習態度を表出した生徒が複数確認されている。その生徒の活動の様子に注目し考察することで、成果向上の重要な手掛かりを得られる可能性がある。具体的な事例として生徒 A、B、C の 3 名の様子を報告する。

生徒 A は成績が相対的に低く、授業には真面目に取り組むものの、理解に遅れが生じたり、学習へのとりかかりが遅かったりする様子が見られる生徒である。グループで話し合う場面では控えめな様子で参加することが多く、発話数も周囲に比べて少ない。生徒 A は「新型コロナウイルスの影響」をテーマに活動した。活動当初はインターネットで調べる様子が多く見られた。それに対し、筆者から進捗を尋ねられるとともに「コロナは世界中で調査されているから身近な調査で独自性を出せばいいんじゃない？」「実際に中学生とか医療機関、市役所の人にインタビューしてみるとか？」と助言されると、生徒 A は「おお！」といって同じグループの生徒と相談を始めた。しばらくした後、また筆者に「コロナによる酒田市への影響を調べようと思っている」「誰かにインタビューしてみたい」と相談に来た。筆者からさらにどんな領域への影響を調べたいか焦点化した方がいいと助言を受け、さらにグループのメンバーと相談し、経済面での影響について調べることに決めた。その様子を受けて、取材できそうな相手を筆者が探してみること、それまで自分たちでさらに調査し、質問を準備することを伝えた。次の活動時間には休み時間や家庭学習で用意した多くの資料と質問を持って、張り切った様子で筆者に報告に来るとともに、インタビューしたい人の候補を具体的に挙げる様子が見られた。さらに高校生との探究学習相談会や校外での探究学習発表会への参加も表明し、スライドづくりやリハーサルを入念に行う様子が見られた。

生徒 B は成績が相対的に低く、授業の活動には真面目に取り組むものの、集中力に欠けたりイラストを描いたりする様子が見られる。グループで話し合う場面では周囲と多少ずれた発言も見られる。難しい課題に対して取り掛かるのが遅かったり諦めたりすることもある。生徒 B はテーマ設定の段階で「服のデザインに興味がある」と筆者に相談に来た。「ただ描いて終わりじゃ(探究)学習として面白くない」「せっかくだから誰かのためになったり、思い切ったチャレンジをしないといいんじゃない？」と助言すると生徒 B が例示を求めた。筆者は「例えば」と前置きしながらインターネット検索し、中学生でも応募できる T シャツのデザインコンテストを見つけて「これに応募して、そこまでの制作過程を発表してみたら？」と言うと、生徒 B は「私

が！？無理無理！」と反応した。そこで筆者から結果がだめでもチャレンジすることに意味があること、実際に挑戦する人は一握りしかいないからその一步を踏み出すだけでも他の人にはない経験ができること、実際に挑戦することでたくさんの経験、学びが生じるからそれをまとめて発表することには価値があることなどが伝えられた。その後、生徒Bは、過去の受賞作品から見える特徴や、主催する会社が商品として販売するために求められるTシャツのデザインについて美術教師や美術部の生徒と一緒に考察した。最終的にTシャツのデザインを作成し応募した。その後、探究学習発表会への参加を希望するとともに、ローマ字入力等に苦戦しながらも懸命にスライド作成する様子や直前までリハーサルを繰り返す様子が見られた。

生徒Cは成績が中程度の生徒であるが、活動の際にやる気のなさそうな様子やふざける様子も見られる生徒である。教師の指示に対し動くのが遅かったり、反発したりすることもある。その生徒は「朝と夜の身長差」をテーマに選んだ。3人グループで活動したが、休み時間や家庭で調査、実験する様子や新たな条件での実験を提案する様子も見られた。高校生との探究学習相談会にも参加し、緊張を伴いながらも高校生に対し自分たちのテーマを説明する様子が見られた。また、高校生の質問、助言に対し丁寧に受け答えする様子も確認された。探究学習発表会にも参加を希望し、一般参観者の前で自分たちの活動を説明する様子が見られた。

この3人の事例では、成績が相対的に低く積極的な参加が見られない生徒が自分たちの活動に対し積極的に取り組むようになっていく様子や、面倒くさがる、反発することが多かった生徒が休み時間や放課後、家庭での時間も使いながらすすんで調査、実験する様子が見られている。そして筆者の助言を基に、外部の他者にインタビューする、コンテストに応募する、発表会への参加を希望するといった挑戦的とも思えるような活動が生じている。これは通常の授業ではほとんど見られない、積極的、挑戦的な学習態度への変容として捉えられる。

さらにこの3人の生徒の自己効力測定尺度調査の結果は表5のようになった。

表5 3人の生徒の自己効力測定尺度調査(8月、12月)の結果

構成概念	生徒A		生徒B		生徒C	
	8月	12月	8月	12月	8月	12月
自己効力						
統制感	1.00	1.50	1.00	1.50	1.00	1.25
手段保有感 : 努力	2.67	2.33	3.00	2.67	1.33	3.00
: 能力	1.33	1.67	1.00	1.00	1.00	1.33
: 教師	2.00	2.00	3.67	2.67	1.67	2.33
社会的関係性 : 教える役割	1.67	2.00	2.00	2.00	1.00	2.67
: 周囲の期待	1.33	1.67	2.67	2.33	1.00	2.00
: 身近な友人	2.00	1.67	4.00	4.00	3.00	4.00
メタ認知 : 自己評価	1.89	2.00	2.33	2.44	1.44	2.89
: 自己制御	2.00	2.00	2.00	2.17	1.17	2.50

表5の通り、3人の生徒における自己効力測定尺度調査の結果が向上していた。特に、今回焦点をあてた生徒は全員が8月の段階で統制感が最低点である1.00であった。それが12月では統制感の数値が向上している。本実践で見られた変容は通常の授業ではほとんど見られないことから、この自己効力の向上には、本実践の影響が含まれていると捉えることができる。

この3人の他にも、本実践の中ではこのような変容を見せる生徒が出現している。指導にあたった他の教師からは「普段の授業では見ることのできない主体的な姿が見られた」「いつもは活動に

消極的な生徒も必死に調べていた」「普段勉強が苦手でも頑張って輝いていた人が見られ、自信がついた表情がうれしかった」といった振り返り記述が得られている。このような生徒の変容が教師にとって意外とも思えるような生徒の行動として映っているのであり、それは教師の「この生徒は○○だ」という「思い込み」の変化の契機にも成り得る。

さらに、担任の教師から「探究学習の中で見られた変容が国語や道徳といった通常の授業の中でも見られている」「2年生の後半から明らかに(行動、学習姿勢が)変わってきた」という報告もある。速水(1996)は「ある学習場面で生じた子どもの動機が、他の学習全体に転移する可能性」を指摘する。本実践で生じた変容が他の場面に転移していた可能性がある。

観察の結果から、本実践において通常の授業とは異なる学習態度を表出する生徒が複数いたことが分かった。さらにその変容が探究学習以外の通常の授業の場面でも現れた事例も報告された。さらに自己効力測定尺度調査の結果にも特に統制感の項目で向上が見られており、これは本実践による影響が含まれていると判断することができる。このような変容がすべての生徒に現れたわけではないが、探究学習の実践を充実させ、このような事例を増やすことが成果向上のポイントになると考えられる。

そこでさらにこの生徒の変容の背景について「探究学習」「見慣れぬ異質な他者との協働」の観点から考察し、実践、支援方法の示唆を得る。

3 探究学習による成果

生徒の変容が見られた背景には、探究学習の「自分で課題設定する」ことが重要な意味を持つと考えられる。

まず、探究学習では活動やその到達点の多様性が許容される。そのため、課題の「調整」も可能になる。多くの生徒は課題設定に悩み時間をかけていた。例えば「商店街の活性化」をテーマにした生徒は様々な活動のアイディアを出しながら、どのような課題設定であれば自分もできそうかを検討する様子が見られた。これは「やりたい」テーマを検討すると同時に「やれそうな」テーマを選択しようとしていた場面だと考えられる。生徒は課題設定するにあたり、関心に応じた課題選択をするだけでなく、その活動の遂行可能性を含めて課題を調節する必要に迫られるのである。

逆に言えばこの「調整」は自分が「やれそうな」テーマを選べる機会ともいえる。授業のような与えられた課題ではないため、やれそうな課題を選択することができる。これは特に自己効力が低い生徒にとって「やれそうだ」と感じるための支援になる。テーマ設定の段階における課題の調整は生徒の葛藤を生じさせる場面でもあるが、「これならできるかも」という課題を選ぶ契機にもなる。調整を経て課題設定したからこそ、前述の生徒のように積極的に取組もうとする態度が表出したと考えられる。

さらに生徒はそれぞれのテーマに沿った独自の活動の中で、教科書にない様々な知識に出会っている。例えばラバーハンド錯覚をテーマに活動した生徒はマネキンの手を使い心理学実験を行っているが、それは周囲の生徒や教師、探究学習発表会で参観した大人からも「初めて知った」「おもしろい」といった評価を得ている。この領域では周囲の大人よりも優れているという在り方を獲得できるのであり、独自の知を得ることが自己のよさや可能性を見出すことにつながっている。「やれそうだ」と思って取組んだ活動が変化し「思っていた以上にやれた」という想定ゴールよりも先への到達できているのであり、それが自己効力の向上につながった可能性がある。

それによって本稿の冒頭で述べたような教室における比較による自己認識とは異なる「相対的にできない自分」から「この領域ではできる自分」という新たな在り方を見出す契機につながっていると考えられる。先述した生徒A、B、Cも「外部の社会人と対話する自分」「コンテストに応募した自分」「発表会に参加した自分」といった将来像への期待の中で学習態度の変化が生じていたと考えられる。

そして実際に活動をやり遂げ、評価を得ることで達成感を得る。これは「発表」の場面が中心になる。例えば探究学習振り返りアンケートの各項目の相関係数を検討したところ、「Q5 発表」と「Q6 探究活動の充実」の項目における相関係数の値は 0.797 であり「強い正の相関」が確認された。

表 6 探究学習振り返りアンケートの各項目の相関係数

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
探究学習アンケート						
Q1	-					
Q2	0.688**	-				
Q3	0.642**	0.653**	-			
Q4	0.586**	0.606**	0.780**	-		
Q5	0.499**	0.687**	0.650**	0.648**	-	
Q6	0.659**	0.766**	0.747**	0.743**	0.797**	-

*p.<.05, **p.<.01

このことから探究学習における発表の場面は達成の実感を得る重要な場面として捉えることができる。探究学習では活動に終わりがなく、区切りが見えにくいのが、発表の場面ではここまでの活動を外化し、形づくることになり一応の到達点が見えやすくなる。加えて参観者である生徒や教師、一般の大人の反応を通して自己の達成度を測る機会になる。

さらに成果を向上させるために「評価」の重要性が指摘できる。成績をつける評定ではなく、教師の価値観に照らした生徒の活動に対する評価である。活動のゴールが多様で変化し続ける探究学習では教師の評価が生徒の活動の価値を決定づける。他の生徒との比較の少ない実践だからこそ、教師の評価によってその価値も調整可能であり、生徒の達成感を左右する。それゆえ教師は生徒の活動のよさを探す重要な役割を担うと考えられる。

もちろん同時に、学習活動としての質を上げるため課題の指摘も行う必要がある。そのバランスをとりながらどのように言語的支援を行うのか、そこに教師としての専門性が要求される。例えばこれに対し筆者は、生徒と活動の状況を共有するたびに知識の価値や活動の意義、到達点について積極的に探し、評価している。また、探究学習⑦(最後の時間)では「筆者からのメッセージ」として全グループに対する評価を以下のように記述しプリントにして配付している。

「中学生におけるワクチン副反応について調べたチーム」

コロナについての研究は世界中で行われているからこそ、身近な中学2年生への影響を調べることに独自性が生まれている。子供にもワクチンを打たせていいのかと悩んでいる人はたくさんいる。必要とされる研究を選んだことが素晴らしい。もし全国のデータとの違いが示せれば、それは大きな研究の広がりを生む。テーマ設定では時間がかかったが、面白いテーマになったと思う。できたところまででいいのでいい発表してほしい。

「水分補給の大切さを血圧で可視化しようと挑戦したチーム」

健康をデータで見ることの大切さ、面白さに触れた研究。条件統制もしっかり検討していて、短期間ながらいいデータが取れたと思う(1か所以外)。3人分×3種類(最高、最低、脈拍)×3回分(水、ポカリ、コーヒー)のデータを整理するのは工夫が必要だが、上手にこなしている。グラフ化はむしろ私より上手!? 考察は自分たちの結果から外れすぎないように気をつけて。明日(探究学習発表会)は血圧計とコーヒー必須? プレゼン楽しみにしている。

これは活動の総括的評価でもあり形成的評価でもある。活動全体を価値づけしているとともに、

その価値を生かすような発表ができるよう支援する役割も含まれている。このような教師の評価は言語的支援(Bandura 1977、鈴木 2012)にあたるものである。これが自己効力の変容に寄与した部分があると考えられる。

このように「自分で課題設定する」活動が生徒の学習態度、自己効力の変容と密接につながっていると考えられる。さらに教師の評価や発表会を工夫することで成果向上に結びつく可能性がある。

4 見慣れぬ異質な他者との協働

さらに生徒の変容を生み出した背景として、見慣れぬ異質な他者との協働を挙げることができる。

例えば高校生との相談会が、中学生の探究活動に対する向かい方を変化させ、学習を促進する契機になっている。高校生との相談会を予告した段階から、相談会に向けた準備としてこれまでの活動の振り返りや説明の吟味といった活動が活発に行われている。

例えば相談会への参加を希望したものの「まず何から説明すればいいの?」「何を聞けばいいんだろう」といい、これまでの活動を振り返る様子が見られている。さらにそこから「今(自分たちが)やっているのは○○じゃん」「これってどういう意味だっけ」といったこれまでの活動を整理したりその内容について確認したりする様子が見られている。このような活動に対し深谷(2014)は「説明予期の効果」としてその意義を述べる。深谷(2014)は、説明を予期することで学習中の精緻化・構造化といった深い処理が積極的になされると述べている。ここで例示した生徒に対しても説明を予期した活動によって学習の精緻化・構造化が発生していたと考えられる。これはこれまで興味・関心に応じてなんとなく行ってきた探究活動に「説明する」という目的が生起したことによって積極的に振り返る、説明するために精緻化・構造化しようとする態度が生じた場面として捉えられる。

さらにこの場面では、発表対象も「高校生」という見慣れない他者へと変化している。このような説明は同級生や教師に対しても度々行っている。しかし「高校生に説明する」ことは「同級生に説明する」「先生に説明する」とは異なる。見慣れぬ異質な他者であるが故に内容についても1から説明する必要が生じる。それだけでなく、初めて会う他者でもあるため、自分に対する理解が望めない。そのため、教師や同級生がしてくれているような自己に対する許容も期待できず、生徒は自己の在り方に不安や緊張を抱くようになり、自己の活動を振り返り、内容を精緻化するとともに、摩擦を避けるべく失礼の無いように振る舞おうとするようになる。実際、相談会で直接高校生と会った場面では、生徒は緊張し、かしこまり、真剣に受け答えする様子が見られている。見慣れぬ異質な他者との関係の中で自己の在り方を試行錯誤していたのであり、それによって通常とは異なる態度を表出していたと考えられる。

一方、相談した生徒は「相談してよかった」「何をすればいいか見えてきた」「とてもためになった」といった好意的な振り返りを行っている。不安を抱えながら参加し、緊張でうまく説明できない様子も見られたが、高校生はそれを優しく受け止め、丁寧に答えており、その中で少しずつ安心して話せるようになる中学生の様子が見られている。そして高校生の助言により大幅に具体化、焦点化されており、活動の見通しがより明確になる様子や活動可能性を広げる様子も確認されている。さらに中学生は、高校生に対し「頭がよかった」「すごかった」「優しかった」「かっこよかった」といった感想を記述しており、高校生に対して憧れにも似た印象を得ていることが窺える。これは高校生をモデルとして学習した場面として価値を見出すことができる。

このように、高校生との出会いを契機に生徒は不安を感じ、自己の在り方を試行錯誤するようになり、それが学習態度の変容につながっている。そして実際に対話する中で自己の在り方に対する安心を得つつ、高校生の姿からさらに在り方を学んでいる。こういった部分も生徒の学習態度の変容の背景に含まれていると考えられる。

このような説明による理解の精緻化・構造化や態度変化は、高校生に、より顕著に変化が表出している。未熟な部分も多い中学生の探究活動を一緒に検討する中で、これまでの自身の活動全体を

俯瞰し構造化したり、活動を行う上で要点となる部分を精緻化したりする経験を得ている。そしてその中でこれまでの学習が想起、表出している。特にテーマの検討や実験、調査活動に対する要点を抑えた助言は、これまでの学習の充実が垣間見えるものであった。中学生に助言する活動が自己の学習理解を一層深める機会にもなっていたと考えられる。実際、参加した高校生の振り返りには「自らの学びになった」「刺激を受けた」「自分たちの活動にも生かせる」「またやりたい」といった記述が見られており、生徒自身が学びの実感を得ていることが窺える。さらに、中学生の拙い説明を真摯に優しく聞きながら丁寧に助言する姿は、普段の学校生活や授業とは異なる、実年齢以上の振る舞いとしても捉えられる部分が見られた。これが先述した中学生の憧れにも似た印象を引き出していたと考えられる。このことから、探究学習相談会は中学生、高校生双方の変化が見られる場面であったと捉えることができる。

これは本稿の冒頭で述べた Holzman(2014)の視座から見れば、高校生、中学生という見慣れぬ異質な他者を前にした「高校生に説明する後輩」「探究学習の先輩」としての役割から発生した振る舞いであるともいえる。本実践は、生徒が新たな役割をパフォーマンスしようとして頭一つ背伸びしようとして試行錯誤する過程としても捉えることができる。新しい役割を演じようとする中で生まれた新たな発達可能性であり、本実践はパフォーマンスする舞台としてその意義を見いだすことができる。例えばこれに対し、Ⅱで報告した探究学習実践校の中には異学年生徒と一緒に活動する機会を導入している学校もある。そこでもここで述べたような変容、成果が生じている可能性がある。

このような変化、学習は外部に向けた探究学習発表会やオンラインインタビューのような個々の探究活動にも生じていると考えられる。それは学校内の教師や同級生との間には生じない自己の在り方の変化を生じさせ、「できない自分」の外側にある自己の可能性に気づく契機になる可能性がある。このような観点から、探究学習において見慣れぬ異質な他者との協働は重要な意義を持つと考えられる。実践にあたっては校内、学年に閉じた活動ではなく、外部の他者や異学年生徒との活動を取り入れることが成果向上をもたらす可能性がある。

5 教師の支援に関する考察

ここまで本実践を通して生じた成果について示し、その背景について考察してきた。一方、テーマ設定したものの、うまく活動を展開できず活動に対する評価が低くなった生徒もいる。それに対し表4の通り「手段保有感教師」と「Q6 探究活動の充実」との相関係数の値が最も高く、教師の支援が重要であることが示唆される。成果向上に向けて教師の支援に対し考察する。

探究学習は生徒主体の学習であることを前提とするものではあるが、うまく活動を展開できない生徒に対し支援することが必要な場面がある。例えば本実践でも「インターネット検索ばかりしている生徒」の姿が散見されている。これはもちろん真面目に調べるために検索しているのだが、この状態に対し教師は「生徒が ICT 機器を使ってできる行為可能性、発達水準に閉じつつある状態」として捉えるべき場面もある。生徒は学習者として有能であり、何から学べばいいのか考え自分で動く力を持っている。特に調べ学習は上手で、ICT 機器から次々と新しい情報を得る。しかしそれも時間の経過とともに変化が少なくなり、やがて闇雲に検索するだけになる。これは自己の行為可能性の内側に留まりつつある状態と見なすこともできる。

その時に必要になるのが教師や高校生といった他者である。他者が自己の行為可能性の外側に新たな情報、資源を示すことでそこにアクセス可能性が示される。例えば本実践では「新型コロナウイルス」「PCR 検査」に興味があるという生徒が出現し、インターネットで言葉の意味や検査の行程などを調べている。しかし、時間をかけることで新たな発見は次第に少なくなり、何をしても見えなくなってくる。それに対し筆者から「せっかくここまで調べたんだったら PCR 検査やってみる？」と助言したところ、生徒は「できるんですか?!」と驚いた表情を見せた。これは PCR 検査の体験可能性について検討していない、または無意識に排除しているためであり、ICT 機器を

使っていても自己の行為可能性に限界があることを示している。そのような生徒に対する「PCR 検査やってみる？」という筆者の声掛けは、新たな情報、資源へのアクセス可能性の提示になる。今回は諸事情により実現できなかったが、実際に外部施設で PCR 検査の行程を体験すればさらに多くの気づきや新たな課題を得たものと思われる。

もちろん、何をするか見えず、長時間試行錯誤したり自ら様々な学習資源にアクセスしたりすることで学習の方向性を見出す経験も必要であるが、特に本実践のように自己効力の向上に主眼を置き、探究学習に初めて取組むような中学生を対象とする場合は、このような支援が必要な場面もあると考えられる。教師や高校生、場合によっては保護者や外部の社会人といった他者の存在が発達水準に閉じた生徒の発達を促す(Vygotsky 2001)のであり、このような支援を通して、大学レベルの実験、プロが参加するようなコンテストへの出品、実社会で働く大人に対する提案のような、思わぬ大きな一歩を踏み出す可能性がある。これはホンモノとの出会い鈴木(2012)につながるものであり、活動の充実や、生徒のよさ、可能性への気づきに貢献するものと思われる。

しかしそのような支援は簡単ではない。そのときにこそ教師の様々な領域における専門性が要求される。例えばこの「PCR 検査やってみる？」という助言を一般的な教師が言えるかというところの場合そうではない。教師自身ができるのか、実際に行うための場所に連れて行けるのかという教師自身の専門性が高くなければ言えない言葉である。ましてや生徒は中学校教育の枠に留まらない知にアクセスする。そのため教科書や指導書に基づかない教師の支援を要求する。さらには課題の焦点化、実験、調査方法に対する追及、発表方法の工夫といった探究学習の進め方に関する助言も必要になる。そのためには教師自身の研究経験も要求される。

一方、個々の教師が持てる知識には限りがあり、全てに対応するようなことは不可能である。そのため、まずは教師自身が共に新たな知を学習することも必要である。生徒よりも優れた学習者としての教師は、自身がインターネット等で調べることによって生徒よりも一歩先が見え、助言可能になる。加えて必要とされるのが、知のネットワークである。個の教師と ICT 等の道具でも学習限界が生じる。そのとき有効なのが同僚や学校外の他者である。同僚と相談できるか、提携できる外部の他者をどのくらい持っているのかという問題に行き着く。実際筆者も PCR 検査については最近知ったばかりの素人である。しかし高校の理科教員とのつながりから研修会に誘われて PCR 検査を行った経験があり、より身近な知として捉えるとともに、高校教員とつながることで実現する可能性が見えていたからこそ言えた言葉である。

知のネットワーク構築のための一助として、本実践では「探究だより」(資料 2)を 9 回発行した。特に今回初めて指導にあたった教師からは「参考になった」「ありがたかった」という声が聞かれている。このような実践にこそ教員同士がつながる必要があり、そのような手立てについて検討することも必要であると考えられる。

最後に、このような助言の前に必ず生徒の状態に対する見取りが必要であることを指摘する。これは上述の専門性とは異なる、教育に携わる者としての専門性が要求される。探究学習のよさを失わないためにも、教師があらかじめ学習内容を用意したり、急かしたり、手取り足取り教えるような支援にならないように留意する必要がある。生徒の学習状態を見取り、何をしたいと考えているのかに寄り添うことを前提とし、生徒との対話の中で、学習進度や学習への想いを共有しながら、状態に応じてその一歩先の可能性を提案するような「なるほど、だったら」という教師と生徒による「即興的、協働的カリキュラム編成」が必要であると考えられる。

探究学習は、本来カリキュラムが個と密接につながるものであることに気づかせてくれる。そしてそれは教師の在り方そのものとも密接な関りを持つ。しかしだからこそ、探究学習では生徒の活動にも教師の支援にも間違いはない。対話を通して生み出された探究活動はその生徒とその教師だからこそ生じた実践であり、それ以上でもそれ以下でもない。生徒と共に在り、新たな可能性を先

導するという役割を自覚しつつ、生徒と教師が共に学び成長することを愉しむこと(conviviality：共愉)が肝要であると思われる。(Illich 1973、佐伯 2014)

VI 研究のまとめ

1 成果

- ・2回の自己効力測定尺度調査の結果、自己効力が向上していた。また、探究学習の実践に対して、生徒は肯定的に捉える傾向があることがわかった。2つの調査に対し相関係数を用いて検討した結果、自己効力測定尺度調査と探究学習アンケート調査の結果には複数の項目で弱い正の相関が確認され、本実践と自己効力の向上に関連が示唆された。
- ・具体的な活動を分析した結果、通常の授業とは異なる学習態度を見せる生徒が出現していたことがわかった。さらにその変容が探究学習以外の通常の授業でも表出していた。自己効力測定尺度調査の結果も向上しており、その背景には本実践による影響が含まれていると判断できる。
- ・自分で課題設定することで同級生との比較やテストによらない自己評価が得られるようになり「できない自分」という認識を変化させている可能性がある。比較が生じにくい実践だからこそ生徒の到達点は教師の評価によって示されるため、教師は生徒の活動のよさを探す重要な役割を担うと考えられる。
- ・本実践では見慣れぬ異質な他者との協働を通して、生徒の新たな役割、在り方が浮かび上がり、そう在ろうと試行錯誤する様子が見られており、本実践は生徒の新たな役割と発達可能性が生じる契機になっている可能性がある。
- ・教師はうまく活動を展開できない生徒に支援することが必要であり、そのためにも教師の様々な領域における専門性が要求される側面がある。そのために、教師自身が生徒と共に学習する姿勢や、同僚や校外の他者につながる知のネットワークの構築が重要であると示唆される。助言の前に必ず生徒の状態に対する見取りが必要であり「なるほど、だったら」という教師と生徒による「即興的、協働的カリキュラム編成」が必要とされていると考えられる。

2 課題

課題として総合的な学習の時間における探究学習全体の位置づけ、計画の改善が挙げられる。本実践は職場体験と同時進行で行ったため、断続的な10時間程度の実践になり、多くの生徒が「時間をもっと長くしてほしかった」と振り返っている。さらに教師も「もう少し時間を確保して活動させたかった」と述べている。もちろん充実した活動が見られた生徒も多く、時間の少なさが悪いというわけではないが、本実践では休み時間、放課後、帰宅後の時間を使って懸命に準備する生徒もいたことから、さらに数時間確保することで成果が向上する可能性がある。加えて「あと〇時間使えと生徒に明示した方がよかった」という教師の反省も寄せられている。今回は感染症拡大に合わせて実施時期を変更しながら行われたため、活動の見通しが立てられないといった課題が生じた。教師も指導の見通しが持てなかったことは問題として大きい。発表会の日程から逆算し、時数を明確にして実施することが必要である。

VII 結語

本研究は、生徒の自己効力の向上をもたらすべく、中学校における探究学習の実践を行いその成果を検証してきた。自己効力の向上が見られたことは実践の成果としても大きいと捉えている。また、具体的な生徒の活動の中には自分のよさや可能性に気づく機会になったと考えられる場面も見られている。一方、今回が初めての実践であったこともあり、成果の程度としてはこれからさらに

改善する余地があると考えられる。本稿で示したような指導改善に関する示唆を基に実践を繰り返していくことで成果が向上する可能性がある。

中学生は様々な不安の中で自分の可能性を探りながら生きている。学校はその可能性を広げる場所であるが、一方でそれは、大勢の生徒に同じものを提示し続けるだけでは不十分であり、自分独自の可能性に気づく場面もまた必要とされていると思われる。それを教師と一緒に探す舞台として探究学習に価値が見出せる。研究を継続していく所存である。

謝辞

貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに酒田市立第一中学校の土門敦校長、また、御指導くださいました山形県教育センター石山宣浩所長をはじめ、諸先生方、担当の熊坂克指導主事に厚く御礼申し上げます。さらに、参観、調査に快く御協力いただきました山形東高等学校、東桜学館中学校・高等学校、米沢興譲館高等学校、酒田東高等学校の校長先生はじめ諸先生方にも感謝申し上げます。そして、実践や調査の御協力をいただきました所属校の職員の皆様に心から感謝申し上げます。

引用文献

- Bandura, A.(1977) “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.”, *Psychological review*84(2), pp.191-215.
- 深谷達史(2014)「説明予期が文章理解に及ぼす影響-実験とメタ分析による検討-」, *心理学研究*第85巻第3号, pp. 266-275.
- 速水敏彦(1996)「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」, *心理学評論* 38, pp.171-193.
- Holzman, L. 茂呂雄二(訳)(2014)「遊ぶヴィゴツキー：生成の心理学へ」, 新曜社.
- 文部科学省(2017)「中学校学習指導要領」
- 文部科学省(2018)「高等学校学習指導要領」
- 文部科学省(2021)「中央教育審議会答申」
- 奈須正裕(2021)「個別最適な学びと協働的な学び」, 東洋館出版社.
- 鈴木誠(2012)『『ぼくにもできる』がやる気を引き出す - 学ぶ意欲を捉え、伸ばすための処方箋 - 』, 東洋館出版社.
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988) “Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood.”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), pp.117-133.
- 田中仁・並木正(2018)「総合的な学習の時間～指導上の課題、及び指導方法～」, *東京理科大学教職教育研究* 3 巻, pp.205-215.

参考文献

- Hodges, D. C.(1998) “Participation as Dis-Identification With/in a Community of Practice”, *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), pp.272-290.
- Illich, I. (1973) “Tools for conviviality”, New York, NY: Harper & Row.
- Lave, J & Wenger, E. 佐伯胖(訳)(1993)「状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加」, 産業図書.
- 佐伯胖(2014)「そもそも『学ぶ』とはどういうことか:正統的周辺参加論の前と後」, *組織科学* 48 巻 2 号, pp.38-49.
- Vygotsky, L. S.(1978) “Mind in society ”, Cambridge, MA :Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S.(1987) “The collected works of L. S. Vygotsky”, Volume 1. New York: Plenum.
- Vygotsky, L.S.柴田義松(訳)(2001)「思考と言語 新訳版」, 新読書社.

資料1 自己効力測定尺度調査 質問

「ぜったいちがう(1)」「だいたいちがう(2)」「ときどきそうだ(3)」「いつもそうだ(4)」の4段階

統制感			私はテストなどで失敗しないと決めたら、本当に失敗しません。
			私はやる気になれば、勉強は難しいことでもわかります。
			私は勉強で間違えないと決めたら、間違えません。
			私は学校で良い成績を取ろうと思えば、良い成績を取ることができます。
手段保有感	努力		私は集中して授業を受けることができます。
			勉強をすると決めたら、私はすごくがんばることができます。
			その気になれば、先生の言うことをとても注意して聞くことができます。
	能力		がんばらなくても、学校の勉強はすぐわかります。
			私はわりと頭が良いので、勉強はよくできます。
			学校の勉強なら、私はとてもよくできます。
	教師		私はだいたいの先生方に好かれています。
			私が先生に何か聞きたいとき、いつでも先生は答えてくれます。
			私は先生に、よくがんばっていると思われています。
社会的関係性	教える役割		私は、勉強のことで、友だちに聞かれることがあります。
			私は、友だちに勉強でわからないところを教えてあげることができます。
			友達が、勉強がわからないとき、私は教えてあげることができます。
	周囲の期待		先生は、勉強について、私に期待していると思います。
			私は、勉強について、家の人の期待を感じます。
			友達が、勉強のとき、私に期待していると思います。
	身近な友人		私には、勉強がわからないとき、気軽に聞ける友だちがいます。
			私には試験の前に、いっしょに勉強をする友だちがいます。
			勉強がわからないとき、私には気軽に教えてくれる友だちがいます。
メタ認知	自己評価	学習課題の把握	私は、今どんな勉強しているのかわかります。
			授業の内容は、私にはかんたんです。
			私は、授業で何を学習しているのかわかります。
		学習状況の把握	授業がわからないとき、私はそのわけがわかります。
			成績が悪いとき、私は何がダメなのかわかります。
			私は、授業の内容が、やさしいかむずかしいかわかります。
		自己目標の設定	学校の成績が悪いとき、私は次に何をすればよいのかわかります。
			私は、授業がわからないとき、次にどうすればよいのかわかります。
			私は、自分の目標を決めて勉強をしています。
	自己制御	課題解決のプランニング	悪い成績をとらないように、いつも準備をしています。
			家に帰っても、私は勉強をしています。
			私は、勉強がおくれないように、計画を立ててすすめています。
		課題解決の情報処理	成績が悪いときは、私は必ず予習や復習をしています。
			授業でわからないところは、私は先生に聞いたり本で調べます。
			私は、勉強の仕方がわかっています。

探究だより

2 年生の総合「探究学習」を参観させていただき、本当にありがとうございます。

2 年生の実践から、私自身、とても多くの学びを得ましたし、6 月（最初の探究テーマ設定時）に比べると、生徒の変容も感じてうれしく思っています。本当に感謝しております。今後も一緒にさせていただければありがたいです。よろしくお願いいたします

（1）「探究だより」のねらい

さて、突然プリントを用意して申し訳ありません。これは「探究学習指導（対話）を通して得た先生方の経験、学びを共有する」ことを目的に作成しました。

探究学習の指導（対話）は即興的で決まった形がありません。しかし、先生方の「問い返し」や「可能性の提示」が生徒の学習を発展させていくという点では「伴走者」「共同研究者」として重要な面も多いです。私自身もまだまだどうすればいいかわ不安ですし、さらに研修していきたいと考えています。

具体的には

「先生方の対話エピソードを教えてください、紙面で共有する」
「そのエピソードからどんな関わり方をしていけばいいのかヒントをもらう」
「それを実践で生かしながら、さらにエピソードを蓄える」
といった流れで信夫が作成したいと考えています。

そこで、ぜひ、探究学習中の指導（対話）エピソードをお寄せください。
私自身も先生方の声掛けの価値を見出せるよう勉強したいと思います。

（2）問いを具体的にし、比較対象をはっきりさせる問い返し

先週、〇〇先生は次のような対話（問い返し）をなさったそうです。

「手に取られやすい本の装丁」について関心を持つ生徒との対話
T：「装丁の色のなか、デザインの配置なのか、テキストなのか。何を調べたいの？」

これは問いをさらに「具体的に」にし、「対照実験の構造」をはっきりさせる支援になっていると思います。これによって「それならどんな検証をすればいいのか」見えてきます。さらに「生徒はさらに自己の関心の所在」を見つめ直すことになります。具体化し、対照実験で定量的に示す力は探究スキルであり、科学的思考です。探究するうえでの大事な考え方に気づかせる問い直しだと思いました。

（3）生徒の関心がかわらずグループメンバーが困難な状況

さらに〇〇先生は次のようにお話なさったそうです。

テーマがそれぞれ独自性が強くてグループメンバーが困難なとき
T：「もし全然違うなら 1 人でやってもいい。」

個人探究レポートがしつかりしてきたおかげで、関心がかかなり方向づけられている生徒も多いようです。その場合は（生徒の状況を見て）1 人でもいいと思います。

私のグループでは次のようなエピソードがありました。

「猫の生態」「アレルギーマ」「三半規管を強くするために」を選んだ 3 人がグループになった時の対話

S1：「猫アレルギーマにする？」

S2：「アレルギーマと三半規管の強さは？」

S3：「猫の三半規管の強さは？」

これは逆に全然違うテーマの生徒が一緒になった場面ですが、そうなくても互いの興味をうまく融合させようとして新たな視点を生み出しています。これがうまくいくかは未知数ですが、融合による新しい気づきが生じたら面白いと思っています

（3）ゴールをどこにすればいいか

□先生が次のようなことをおっしゃっていました。

「生徒にどこまでやらせればいいのかわからない」
これはゴール設定の難しさだと思います。私も同感です。

私の中では「私自身が面白いと思える、聞いている一般の人が感心する内容まで持っていたらいいな」というくらいの価値判断かなと思いました。

限られた時間の中ではなかなか大きなチャレンジはできませんが、できれば何か面白い発見、活動をさせて周囲の方々に認めてもらえるようにしたいです。そのために、まずは自分が面白いと思えるか考えています。

例えば私のグループに「新型コロナウイルス」をテーマにしているグループがあります。

T：「コロナが一番難しいと思う。世界中で調べられているから」

T：「むしろ身近な調査がオリジナルの研究になると思う。例えば「一中のコロナ対策の検討、提案」「医療従事者へのインタビュー」「身近な副反応経験者に対するインタビュー」」
T：「PCR 検査をやってみる（検査する側）」「ワクチン接種準備の裏側」などはどう？」

「ヤラセ」にならないように生徒の様子を見ながら、複数の提案を試みました。中学生が PCR 検査（酒に対する遺伝子特性などを調べる）したらすごいなって思っています。

対話を通してやるべきことが見えてくると「生徒が勝手に動く」ようになるそうです。（高校の先生は「最初は大変だけど後は「自走」するからそこまで大事」と言っていました）グループが決まりテーマ設定する段階ですが、なるべくたくさん対話していいゴールを一緒に見つけたいなと思っています。

対話に正解はないので、私も試行錯誤しています。一緒に勉強させていただきます。よろしく願っています。

酒田一中 2年生総合	2021.12.2 信夫
探究だよい	

(1) 発表準備から実験、テーマ設定への逆戻り

順調とはなかなかいきませんが、多くのグループが実験の段階を終え、次の段階に入っています。はつきりとした結果、予想を裏切る結果が出て面白いです。

プレゼン作成をしているグループが多いのですが、その際、必ずプレゼンの流れを確認します。最初はあいさつ、テーマ、設定の理由から始まり、テーマのキーワードについて丁寧に調べたことをお話しする、その後「さらに私たちは」と自分たちの活動について話すといった流れが多いです。

実際にプレゼンを作成し始めると様々なことに気がきます。例えば「実験のデータをどう示せばいいのか」です。多くの班は調べばなしで、数字は取れているんだけれどそのあと何をしたいかわかっていません。見せたい結論に合わせてデータを整理し、比較しやすくする必要が発生します。その時初めて実験の構造が見えてきたり、対照実験の不十分さに気付いたりする生徒もいます。本当はそこで再実験、再調査になります。昨日はラバーハンド錯覚のグループが、慌てて被験者を呼び戻し、追加実験をしていました。

また、最後の最後にテーマを再検討することも多いです。なぜなら、活動とともに対象が変化してきているからです。例えば「光による虫への影響」というテーマだったのが、「ナメクジは塩をかけるとどのように縮むのか」「浸透圧とは何か」「キヤベツによる浸透圧実験」と変化しているグループは、最後にどんなテーマ名にするのでしょうか。

発表は外への発信であるとともに、研究の問い直しになります。だから発表は大事なのだと思います。明日、いい発表ができるよう応援してあげたいです。

(2) 評価があって初めて意味が生まれる

明日、探究学習の区切りになります。生徒にとって初めての探究学習はどうだったか、これを決めるのは実は教師です。生徒は闇雲に活動してきました。差は大きいですが、みんな自分の課題をつくり考えてきました。その活動に対し「がんばった、間違いないいい経験だと思う」と言えば「そうなんだ」と受け止め、「全然ダメ」と言えば「全然駄目だったんだ」と受け止めます。教師の評価で活動の意味が決まります。教科の学習と違い、それぞれのゴールでいい活動です。だから比較ではなく、個々の活動の価値を見つけ、伝えてあげたいと思っています。

私は明日、個々のグループの良さをプリントで伝え、そのうえで「自分で問いを生み、自分で考えて動く大事な経験をしたこと」「時間が少なく、思っていた活動ができなかった人もいたけど、それも大事な経験であり、次の機会に生かしてほしいこと」「これからの生活、授業の中で「次の問い」を探し、さらにチャレンジして自分の良さを見つけてほしいこと」を伝えてみようかと考えています。先生方の想いで生徒に価値づけしていただけるとありがたいです。

振り返りの紙を用意しました。明日お使いください。

酒田一中 2年生総合	2021.12.3 信夫
探究だよい	

これまで、長期間にわたり探究学習の参観、実践をさせていただき本当にありがとうございました。多忙を極める中、無理を言った部分も多かったと思います。主任の〇〇先生はじめ、2学年の先生方には本当にお世話になり、感謝の言葉もあります。とりあえず今日、明日、何とかよりよい活動として終わられるよう準備したいと思います。

(1) グングンよくなってきました

昨日、やっとプログラム確定しました。魅力的なタイトルばかりでうれしいです。中学校や教科の枠を超えた内容はとても刺激的でおもしろいです。

今週、目に見えて変化しています。自走状態が進んでいるのが分かります。一方昨日は明らかに「質問」が増えました。特にスライドの作り方、考察の仕方、データの示し方の質問が多いです。やるべきこと、やりたいことが見えてきて、どうすればできるか考えている様子が伝わります。私も Google の使い方は未熟で、試行錯誤、検索しながら一緒に勉強していますが、生徒たちも調べながら使っているようでした。

目標が定まれば、生徒はそのためになにをするべきか自分で考えるようになります。さらにリハーサル等で先生から助言すればさらにやるべきことがはっきり見えて動くようになります。ここまでくると本当にいい表情で活動するようになります。こんな姿を見ると、帰りの車の中ですごく幸せな気持ちになります。とてもうれしいです。

(2) サイエンスフロンティア 2021 で中学生の枠を超える

発表する生徒は、明日、中学生の枠を超え「一般を対象に研究発表する者」としてその「在り方を変える」のだと思います。今までの自分より「ちよっと背伸びして」がんばる中で成長します。貴重な機会をうまく成功させてあげたいです。

生徒には会場のセッティングも仕事と言っています。自分たちのイベントにできるようにしてあげたいです。私も午前は学校で準備してから文化センターに入ります。

(3) 自分の学びに気付かせる

今日、振り返りシートで活動を振り返らせようと思います。

その中で「学んだこと」という欄があります。探究学習はコンテツンベースとしての学びではなく「資質・能力ベース」の学びなので、自分が何を学んだのか捉えにくい面もあります。だからこそ、少し例示してあげながら振り返らせる必要もあるかもしれません。教師から良さを評価する際に意図的に入れ込み、伝えていきたいと思っています。

*お願い 先生方へのアンケートをお願いしたいです。

ご都合つく範囲で、ご協力よろしくお願いたします。(明日準備します)

資料3 アンケート記述

1 生徒の探究学習の振り返り記述(抜粋)

- ・課題を設定することの難しさを学んだ。
- ・テーマを決めることが難しかった。
- ・テーマを考えるだけでも難しかった。
- ・いろんなところに楽しいものが転がっていると感じた。
- ・テーマについての深い学習ができるよさがある。
- ・興味があることを調べる楽しさがある。
- ・関心が深まった。
- ・想像力が上がった。
- ・知ることの楽しさを学んだ。
- ・いろいろなものの見方ができるようになった。
- ・普段感じている当たり前のなぜを考えられるよさがある。
- ・自主的に知りたいことを調べることができた。
- ・常識にとらわれない発想や考えを生かせる。
- ・普段あまり考えることのない目線から考えることの大切さを学んだ。
- ・身近な物事を深く考えよく知ることによって新たな視点が生まれた。
- ・自分が知りたいことに対し理解を深められるところがいい。
- ・自分たちにしかできない授業があると感じた。
- ・これから生かせるところがいい。
- ・考えるときなどに深く考えることができるようになった。
- ・わかったときの喜びがすごかった。
- ・自分で考えて分かった瞬間の快感がすごい。
- ・成果が出たらすごい。
- ・細かいことも深くまで探究すると自分の人生のためになると思った。
- ・自分たちがこれからどうやって生きていくか考えることができた。
- ・終わってから今後どう生かしていくのかを学べた。
- ・普段あまり考えないことを考えて色々知った。
- ・自分の興味があることができ、とても楽しく活動できる。
- ・自分たちでチャレンジできる。
- ・身の回りにはたくさんの疑問や改善点があることに気づいた。
- ・1つのことを詳しく調べたり考えたりすることの大切さがわかった。
- ・1つのことについて調べる楽しさを学んだ。
- ・1つのものに対して大きく見られるようになった。
- ・深めれば深めるほど様々な面が見えてきた。
- ・やればやるほど面白かった。
- ・答えがないところ、無限に学べるところがおもしろい。
- ・テーマに対して追求できることがよかった。
- ・テーマが1つでもたくさんの課題が出てくると思った。
- ・1つのことについてたくさん調べ、どんどん新しい課題が見えてくるのが面白かった。
- ・1つのことを調べるだけでも様々な問題に直面すると感じた。
- ・調べれば調べるほど楽しくなり、問題点が見つかるのが面白かった。
- ・調べ学習よりも達成感がすごい。
- ・調べることで新しい発見ができる。

- ・調査実験だけでは探究とは言わないと思った。
- ・調べ学習ではダメだということを学んだ。
- ・調べるだけでなく、実際にやってみることも大事だと思った。
- ・実際に研究する楽しさがあった。
- ・実際に実験して証明できるところが面白かった。
- ・実際にやってみることの難しさを感じた。
- ・実際に実験したり体験場所に行くことが大事だと思った。
- ・探究は自分からやらないとできない。
- ・調査、実験の仕方では結果が変わると思った。
- ・実験、考察の大切さを学んだ。
- ・1つの実験がダメでも切り替える。
- ・友達の意見を尊重することの大切さを学んだ。
- ・周囲と協力することが大事。
- ・友達と楽しむことが大切だと思った。
- ・自分の思ったこと、考えたことをいうことが大事だとも思った。
- ・他の人と協力したり異なる意見を聞いたりすることが大事だと思った。
- ・たくさんの方の協力が必要になることがわかった。
- ・同じような意見、テーマを持った人が集まると結局はじめと違うことをやることになる人が出て、そこにやりづらさを感じた。
- ・情報の集め方について学んだ。
- ・必要な情報と不要な情報を見分けることができるようになった。
- ・さらに細かく調査したい。
- ・さらに多くのデータを取りたい。
- ・ネット以外でも調べられることが分かった。
- ・ネットに書いてあることが本当とは限らない。
- ・性別、年齢など多くの項目での比較を検討すること。
- ・アンケートづくりの方法を学んだ。
- ・100人以上にアンケートを取ることができてより深い実験になった。
- ・社会の様々な分野に触れられた。
- ・わかりやすく説明することができた。
- ・発表して達成感がある。
- ・調べることと伝えることの2つがうまくいくと発表がうまくいく。
- ・まとめる力や考察する力が身についた。
- ・例や予想を提示する大切さを知った。
- ・抽象的ではなく、具体的に話すことが大事だと思った。
- ・必要だと思うものだけを絞り発表できるようになった。
- ・筋道を立てて結果をまとめる大変さを感じた。
- ・自分たちの研究をもっと幅広い人(1年生、小学生)に聞いてもらいたかった。
- ・高校生との相談会がとてもよかった。
- ・時間をもっと長くしてほしい。
- ・先を見て考え調べることが大事だと思った。
- ・もっとスムーズに進めたかった。
- ・実験が十分にできなかった。
- ・うまく進められなかったので次はもっとしっかり活動したい。

2 教師への探究学習実践振り返りアンケート(抜粋)

- ・ 普段の授業では見ることでできない主体的な姿が見られた。
- ・ 理解してもらうために話す内容を考えている姿が見られた。
- ・ 普段勉強が苦手でも頑張って輝いていた人、自信が着いた表情がうれしかった。
- ・ いつもは活動に消極的な生徒も必死に調べていた。自分で決めたテーマだったからだと思う。
- ・ 実験を始めてからは自分たちで進んで取り組む姿があった。
- ・ スポーツジャンルなので実験、検証するのは楽しかったようです。
- ・ 最初は闇雲に活動していたが、高校生との相談会や実際の実験を通して様々なデータを取ることができていた。さらに比較したりできたらよかった。
- ・ 何気ない日常の中から生徒が自ら疑問を次々に見つける姿が見られた。
- ・ 自分の説明に根拠を持たせようと努力する姿が見られた。
- ・ テーマ設定の際の働きかけ、助言が難しかった。
- ・ 初めにジャンル(大テーマ)を決めておいた方がよかったか。
- ・ 正直言って自分はどうか助言したらよいか「？」だった。
- ・ リハーサルを見てのアドバイスしかできなかった。
- ・ グループに分かれての活動だったので深く助言が可能だった。しかし生徒のレディネスを把握しきれなくて的確な助言ができなかったことは反省。もっと「生徒理解」が必要だった。
- ・ 実験の進め方や方向性を指導してあげることができたかなと思う。
- ・ 卒論を書いた時の記憶で指導したがテーマやジャンルが多様すぎて私の知識が不足していた。
- ・ 今回は手探りだったが、次年度以降(総合的な学習の時間の)計画に入れたい。
- ・ もう少し時間を確保して活動させたかった。
- ・ 活動の時間の確保と共にゴールまで〇時間使えると生徒に明示した方がいい。
- ・ 職場体験と同時進行に近かったのもっとじっくり取組ませたかった。
- ・ 流れはよかったが、やはり時間が少なかった。職場体験もありながらなので仕方がないが。今後は1学期職場体験、2学期探究でできたらいいのか。
- ・ 探究学習は1年か2年で通年でやっていきたいカリキュラムと思えた。
- ・ 生徒も私自身にもとてもよかった。
- ・ たくさん勉強になりました。「探究だより」で進め方の提示もしていただき助かりました。
- ・ 私自身、初めはどのように指導すればいいのかわからなかったが、「探究だより」や実際の指導の中で学ぶことが多かった。
- ・ わからないことが多い中、「探究だより」や実際の指導(の参観)が助かった。
- ・ 大変良かった。今後も続けたいがどうやって、誰がやっていくかが問題。
- ・ とてもためになったし刺激になっていたようだ。
- ・ 今年度からのタブレット活用法。スライド作成に時間をかけすぎた生徒もいた。
- ・ 個人⇒ジャンルごと(グループ再編)をうまくできるとよかったかなと思い反省している。結果としてなんとなく第2部が始まりしっかりスタートできなかった。
- ・ 他学年交流(発表)を入れたい。
- ・ 高校生との交流がよかった！とてもいい経験だったと思う。
- ・ 高校生の発表等から目指す姿をイメージできていたらもう少し探究できたかもしれない。
- ・ 発表会もあれくらいでちょうどよい。ジャンルごと発表⇒全体会へ(希望、代表)といくと学年全体でのまとめにはいいのかもと思った。
- ・ 探究は一区切りになるが、私も生徒も一緒に一歩踏み出すことができた。
- ・ ようやく新しい学びのスタイルが定着するのでは。

3 探究学習相談会に参加した高校生へのアンケート(抜粋)

- ・難しいテーマについて考えたり、調べたりしていて感心した。
- ・頑張っているのがとても伝わって来ました。
- ・興味を示したことにに関して解決しようと意欲的に取り組む姿勢が感じられて良かった。
- ・実験の規模(被験者数、実験回数、期間など)が小さいと感じた。
- ・信憑性のある実験をするにはどうしたらよいか、これから友達と考えてほしい。
- ・世の中のために活かすためにはというところも考えていけばよりよくなると思った。
- ・課題研究をする内容や、目をつける観点はすごくいいと思います。ただ、そこからどうしたいのかが明確に分からないのと、調べ学習だけになっているのが気になりました。
- ・何が不足しているかなど考えることができ、自分のスキルアップに繋がった。
- ・自分たち高校生だけでなく、中学生の視点からの課題研究を知れたことで、今後の自分たちの研究にいかせる部分があり、自らの学びになった。
- ・身近なものに目を向けて考えているのは高校生の課題研究にも活かしていきたいです。
- ・(相談会は)とても面白かった。中学生も頑張っているのを知り、刺激を受けた。
- ・また機会があったら、相談会をしてみたいです。
- ・中学でこのように課題研究をしていることは今の社会にもこれからの皆さんの未来にも大きく影響を与える大事な機会だと思います。応援しています。
- ・このような機会を与えていただきありがとうございます。自分は、課題研究、探究学習と言っても、中学生や高校生で出来ることは、お金の面や、時間の面でかなりの制限がかかり、正確な研究結果や情報を得るのは少し難しい部分があると思っています。今自分が課題研究をしていて実際にそのように感じています。その中でも、自分が疑問に思ったことや不思議に思ったことを探究心を持って解決しようとする姿勢やそれを実際に行動に移すことはすごく大切な事だと思うし、大人になって社会に出る上で必要な事だと思います。その方法やスキルを身につけるという意味では、この探究学習は大いに必要なものだと思うので、自分自身にとっても、一中生の皆さんにとっても貴重な学習活動になればと思っています。

4 探究学習発表会を参観した保護者へのアンケート(抜粋)

- ・興味深い内容の発表で面白かったです。発表までの準備、練習、緊張に負けなかった今日の本番！発表されたすべての生徒の皆さんに心から拍手を送ります。
- ・大変有意義な内容。ぜひ継続してほしい。生徒のがんばりを評価したい。
- ・それぞれ日々の気づきの中から課題を見つけ、さらなる探究を積み重ねてしっかりした態度で発表する姿に感動しました。
- ・大人の私たちもわからないことがたくさんあったので、発表が聞けて良かったです。
- ・自分が関心を持ったことについて進んで学びその成果をまとめた内容がしっかりと伝わる発表だったと思います。この学びをさらに今後の学習につなげて行ってほしいと思います。
- ・一生懸命発表する姿、素敵でした。このような機会は子どもたちの様々な力を引き出しているのだろうなあと感じました。
- ・研究を進めるにあたり「問いを立てる」ところでまずはつまづくのだと思いますが、先生方のサポートでそこを乗り越え、個性豊かなたくさんのテーマがそろっていることにまずは驚きます。どの研究にも、実験なり、コンテスト応募なりがあって、調べ学習で終わらない力強さがありました。惜しむらくはこんな素晴らしいものがこの規模で終わってしまい、多くの人に知られていないことです。我々参観者が様々な場でこの活動のよさをアナウンスしていければと思います。先生方の熱い思いと多大なサポートに支えられての活動だと思います。いつも感謝しかありません。ありがとうございました。

発 行 令和4年3月

山形県教育センター

天童市大字山元字犬倉津 2515

T E L 023(654)2155

