兵庫教育大学　大学院同窓会

教育実践研究論文集

vol.6

兵庫教育大学大学院同窓会編

令和6年12月発行

大学院同窓会 教育実践研究論文集 vol.6 の発刊によせて

兵庫教育大学大学院同窓会会長　新居　寛

会員の皆様、役員の皆様におかれましてはますますご清栄のこととお喜び申し上げます。日頃より本論文集に、お力添えをいただいております会員の皆様、関係者の方々に心より感謝申し上げます。本論文集は装いを新たにして毎年１集ずつとし、今回第６集を発刊することとなりました。

さて兵庫教育大学大学院で学び現場で引き続き実践と研究に打ち込んでおられる多くの会員の皆様に情報発信する場を提供したいと考えています。同窓会といたしましても、同窓会の機能や会員のネットワークを存分に活用し、母校発展と社会貢献の一翼を担いたいと考えています。特に以下の四点に重点を置き、同窓会活動を推進していくつもりです。

まず、第一に、変化の激しい時代に柔軟に対応できる学び続ける同窓会、同窓生であるということです。大学が目指す方向と同窓会が同じベクトルで活動を進めたいと思います。第二に、大学に貢献できる同窓会であるために、毎年、全国大会を開催し、兵庫教育大学の教育活動、教育推進を支援するとともに、大学の認知度をさらに高めることです。第三に、同窓生の中で立派に研究実践されている方を表彰し、情報発信することです。そして、四点目は、会則や各部の動き、ブロック体制の見直しなどを含めて検討し、新たな指針と具体策を示して速やかに実行していくことで、同窓会をさらに活性化していくことです。しかし、これらの目標の達成は役員だけではできません。皆様のお力添えが不可欠です。同窓生の皆様におかれましても、これまで以上に同窓会の活動に関心を持っていただき、主体的かつ積極的に参画していただきますよう心からお願い申し上げます。

結びに、なります。多くの研究論文を読むことで、自らの研究分野とは異なる領域で活動している方々の知見を垣間見ることが貴重ではないかと思います。さらに、知徳体の発達段階に応じた教育を推進するために、不易と流行、普遍的価値の確認が出来るのもこの論文集の良い点と考えます。人工知能が目覚ましく発達する昨今、対応が必要な時機が来ているように思います。皆様の意見を事務局あてお寄せください。

目　次

■2024 年度　奨励賞受賞論文

1　ペアによる音読指導を重視した英語授業実践　・・・・　3
20 期　言語系コース（英語）　甲斐　順（神奈川県）

2　自閉症・情緒障害特別支援学級における、人間関係調整力・自己調整力の
向上を目指して取り組んだ特別活動及び自立活動の実践　・・・・　15
31 期　授業実践リーダーコース　宮川　雄基（兵庫県）

3　保育学生の伝統的な遊びの実施状況と認識に関する研究　・・・・　23
36 期　幼年教育コース　日光　恵利（富山県）
36 期　幼年教育コース　川口めぐみ（香川県）

■2024 年度　優秀論文

4　知的障害のある肢体不自由児に音楽を利用する効果　・・・・　30
－肢体不自由児に向けた教材開発－
33 期　生徒指導実践開発コース　田中　万紀（兵庫県）

5　知的障害特別支援学校における持続可能な社会を踏まえた作業学習　・・・・　41
ー未利用資源を活用した作業班の取り組みー
21 期　障害児教育専攻　西井　孝明（三重県）

6　「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた
授業改善の視点から見た小学校低学年音楽科器楽の授業　・・・・　50
ーなぜ「コンサート活動」をするのかー
31 期　芸術系コース（音楽）　山田まゆみ（大阪府）

7　外国人留学生への書道授業の展開　・・・・　59
ー正規課程留学生科目「文字語彙」での実践ー
27 期　言語系コース（国語）　馬場　裕子（大阪府）

■兵庫教育大学大学院同窓会教育実践研究論文について

教育実践研究論文とは　・・・・　68
歴代受賞者　・・・・　68
教育実践研究論文の歴史　・・・・　69
教育実践研究論文募集案内　・・・・　71

1　2024 年度　奨励賞受賞論文

ペアによる音読指導を重視した英語授業実践

20期　教科領域専攻言語系コース（英語）　甲斐　順（神奈川県）

1　研究の目的

研究の背景

文部科学省(2010)は、コミュニケーション英語Ⅰの「2　内容」の中で「イ 説明や物語などを読んで、情報や要点をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する」ことを明示した。文部科学省(2010)は、後段について次のように解説する。

「聞き手に伝わるように音読する」とは、概要や要点などの読み手が理解した内容を聞き手が的確に理解できるように、その反応を確かめながら、リズムやイントネーションなどの英語の音声的な特徴、話す速度、声の大きさなどに注意して音声で表現することである。実際の指導においては、個人、ペア、グループ、クラス全体など、活動の目的に沿った形態で音読を行うように工夫する。(p. 14)

文部科学省(2019)は、旧学習指導要領の後継科目に相当する現学習指導要領の新科目、「英語コミュニケーションⅠ」の「2　内容　(3)言語活動及び言語の働きに関する事項　①言語活動に課する事項　ウ　読むこと」の解説の中で、音読について次のように述べている。

なお，中学校の「読むこと」において、既に黙読と音読の二つの読み方を扱っていることを踏まえ、高等学校においては「読むこと」の目標を達成するための活動例として、改めて音読を取り上げてはいないが、これは高等学校で音読を取り扱うことを妨げるものではない。しかし、音読の指導を行う際には、書かれた文章の本来の目的や内容などを確認した上で、そもそも音読することがふさわしいのか、ふさわしいとすればその音読はどのような目的で行われるのかを明確に生徒に意識させた上で指導することが重要である。(pp. 45-46)

旧学習指導要領では、聞き手を意識しながら相手に内容が伝わるように音読し、活動の目的に沿って指導形態を工夫することが示されていた。一方、現学習指導要領では、活動例として音読を取り上げていないが、解説の中で音読を行う際には、音読の目的を学習者に意識させて指導することが重要であると語られている点に相違が見られる。なお、文部科学省(2018)は、中学校学習指導要領外国語「英語」の中で「音読」の目的や意義、活動例について触れているが、先に見た旧学習指導要領のコミュニケーション英語Ⅰの解説で述べられていた指導形態についての言及はない。現行の中・高学習指導要領で音読の指導形態について言及がないのは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることが前提となっていることから明示されなかったものと思われる。

声を出して本文を読む音読は、第二言語運用能力を伸ばす上で重要であり(村野井，2006)、音読がリーディングからスピーキングへの橋渡しとなる活動であることが指摘されている(語学教育研究所，2021；村野井，2006)。音読をしているのに、実際にコミュニケーションをしているような感じを学習者に与える音読活動は「心地よさ」、「自分のイメージ（かっこいい）」

という動機を左右する要因を高めるものであり、学習者の意欲も学習効果も高まることが期待される(村野井, 2006)。

音読には、①教員または音声機器の後に続いて声を合わせて読むコーラス・リーディング、②学習者が個別のペースで読むバズ・リーディング、③教室内で一人ずつ指名して読ませる個人指名読み、④テキスト黙読後に文字から目を離して顔を上げてその部分を声に出して言うリード・アンド・ルックアップ、⑤テキストが読まれるのと同時、あるいは少し遅れて読むオーバーラッピング、⑥聞こえてくる英語を、テキストを見ずに、すぐ後について言っていくシャドウイングなどがある(土屋他, 2019; 村野井, 2006)。土屋他(2019)は①から③の３つの音読練習は基本形(Step１)であり、④から⑥はStep１からの音読の展開(Step２)に分類し、Step１でしっかりと生徒に自信をつけさせて入ることが望ましいと言う。スピーキングにつながる音読の発展(Step３)として、音読を生かして自分の言葉で教科書の内容を再生する活動、レシテーション（リプロダクション）、サマリー、パラフレーズを挙げている。Step１からStep３の中に、個人、ペア、グループなどの形態を取り入れて音読指導を行うことは可能であり、実際に中学生や高校生を対象とした授業実践が報告されている。

例えば、髙澤(2011)は、中学３年生を対象に、実験群で３カ月間ペアによるサイト・トランスレーションを取り入れた授業を行った。２度の観点別テストで、実験群は統制群に対して語彙の面で有意傾向、文法の面で有意差と有意傾向を示した。情意面では学習意欲の向上が見られる反面、「文法事項についての説明が不足している」という不安を感じる意見も見られた。

徳永(2012)は進学校の高等学校における協同学習の実践を報告している。活動の１つにチャンク（意味のかたまり）ごとにペアで日本語から英語、英語から日本語に素早く行うサイト・トランスレーションを行い、生徒の反応として、スピードを相手にコントロールされることで、より挑戦的になると述べている。

甲斐(2018)は、帯活動や教科書の音読活動など様々な指導場面を通じ、情報や考えを的確に理解したり適切に伝えたりする生徒の基礎的な能力を養うことを目的に、１年間取り組んだ授業実践を報告している。音読については、土屋他(2019)が示したStep１からStep３を徐々に実施し、生徒に課したアンケート結果から、ペアで行う音読指導は「読む力」や「聞く力」に効果があったと感じていることが判明した。

ここで示した音読指導はいずれもペアで行われれているが、髙澤(2011)では生徒の部分的な感想、徳永(2012)では教員の印象が示されているだけである。甲斐(2018)では音読指導を段階的に進め、「読む力」や「聞く力」に効果があったことは示されているが、アンケートは５件法による回答形式となっており、個々の音読指導について自由記述形式で回答を求めておらず、生徒の実感は不明である。

そこで本研究では、ペアによる音読指導を１年間に渡って実施し、学習者に情意面でどのような影響を及ぼすのかについて知見を得るために、自由記述中心のアンケートを通じて調査・分析し、考察する。

２　研究方法

（１）調査対象者

神奈川県内の公立高校２年生で、筆者が指導する「コミュニケーション英語Ⅱ」（３単位）の３クラス 116 人を調査対象者とした。英検の取得状況は２級が ５人、準２級が 30 人、３級が 55 人、英検未取得者が 28 人であった。なお、調査対象者となる生徒からは、本研究への協力への了承を得ている。

（２）調査時期

2022 年４月上旬～2023 年３月上旬

（３）使用教科書

『Revised ELEMENT English Communication Ⅱ 』（啓林館）

（４）指導手順

各課のパートの内容理解を終えた後に、音読を行った。１年間で合計６課の各パートで実践した。授業時

間は55分であるが、学校行事等で短縮授業の日もあった。各授業の最初の10分程度は、小テストやウォームアップ活動、副教材などにあてており、各課の１パートの内容理解及び音読に２回分の授業時間を要した。内容理解は１回目の授業で終わることもあれば、２回目の授業にかかる場合もあった。音読は多くの場合、２回目の授業で実施した。

内容理解では，まず本文に関するオーラルイントロダクション、新出単語の導入及び発音練習、本文のリスニングを実施した。続いて、左半分にスラッシュ入りの英文、右半分にスラッシュ入りの一部空所つきの日本語訳記載のプリント（資料１）に個人で取り組ませ、ペアで確認後、全体で確認した。そしてペアの読後感の話合いを経て、全体で共有した。最後に、内容理解の問題に個人で取り組ませ、ペア、全体での答え合わせという手順を踏んだ。

音読は内容を理解してから行う（土屋他，2019）ことを原則として実施した。また音読を行う際、多様な音読活動を組み合わせて、単調な活動にならないようにすることが重要である（村野井，2006）ことから、土屋他（2019）が示した音読の基本形と展開、発展の部分で実践した。音読の基本形は、①コーラス・リーディング、②バズ・リーディング、③個人指名読み、音読の展開は、ペアによる④オーバーラッピング、⑤リピーティング、⑥シャドウイング、音読の発展は、ペアによる⑦サイト・トランスレーション（以下，サイトラ）（英語から日本語）、⑧サイトラ（日本語から英語）、⑨リプロダクションである。①では事前に配付してあるプリント（資料１）の意味のまとまりごとに英文中に記したスラッシュまでを筆者が読み上げた後で生徒が一斉に声に出して読み、②のバズ・リーディングでは１度または２度生徒各自が本文を音読、③の個人指名読みでは、１文ごと、あるいは段落ごとに生徒を指名して読ませた。③の個人指名読みでは、誤った発音がなされたときは、多くの生徒が誤って発音する可能性があることから、全体で改めて発音練習を行った。①から③については必ず授業で実施した。ペアによる④オーバーラッピングでは、パート内の本文を前半と後半の２か所に分けて、ペアの１人が前半の英文を読んでいき、もう１人は少し遅れて読み、後半で役割を交代させて行った。⑤のリピーティングでは、スラッシュごとに１人が英文を読んだ後、もう１人は教科書を見ずにリピートさせ、前半と後半で役割を交代させた。⑥のシャドウイングは、オーバーラッピングの要領で、後からついていく生徒は教科書を見ずに英文を声に出して言わせるようにした。英文を読む方は相手がついていけるような速度で読むように指示した。⑦のサイトラ（英語から日本語）では、１人がスラッシュまでの英文を読み上げ、もう１人は口頭で即座に日本語に訳し、前半と後半で役割を交代させた。⑧サイトラ（日本語から英語）では、１人がスラッシュまでの日本文を読み上げ、もう１人は即座に英語に訳し、前半と後半で役割を交代させた。⑨のリプロダクションは黒板にキーワードを板書しておき、１人がキーワードを頼りに本文を再生し、もう１人は聞き手になり、一通り言い終えたところで役割を交代させた。１学期の当初は④だけ、④と⑤だけ、④と⑤と⑥と実施し、学期が進むにつれて④と⑥と⑦、④と⑥と⑦と⑧のように徐々に音読活動を増やした。資料１のようにパートが短い場合は、④と⑥と⑦と⑧と⑨まで実施できた。時間配分、生徒の集中の度合い、授業の進度や各パートの英文の長さを考慮して、④のみ、④と⑤、④と⑤と⑥、④と⑥、④と⑥と⑦（または⑧まで）を行った。また、机間指導中は、生徒から発音できない単語の質問を受けたり、活動をモニタリングするように努めた。なお、ペアは席替えを行うたびに違う相手と組んでおり、欠席者がいる場合は筆者が代わりに入るか、３人１組で行わせた。

（５）データ収集と分析方法

４月の授業開始時と３月の授業終了時においてアンケートを実施した。４月のアンケートでは、英検の取得状況や５つの力（「話す力」、「聞く力」、「読む力」、「書く力」、「語彙力」）の中から、伸ばしたい力を順に答えさせるものなどを尋ねた。３月のアンケートでは、英検の取得状況や先に触れた５つの力のうち、こ

の授業を通じて伸びた力を順に答えさせるもの、ペアによる音読指導を含む授業内の様々な活動に対する感想を自由記述形式で実施した。なお、アンケート用紙には、成績評価などで不利にならないことを明記した。ペアによる音読指導（④～⑨）に対する自由記述をエクセルシートに入力し、CSV 形式で保存した後、KH Coder Ver. 3（樋口，2021）を用いて抽出語の頻度分析及び共起ネットワークの作成を行った。

３　結果と考察

調査対象者116人のうち、４月と３月のアンケートに両方とも回答したのは106人であった。

（１）伸ばしたい力と伸びた力

４月のアンケートでは、５つの力（「話す力」、「聞く力」、「読む力」、「書く力」、「語彙力」）の中から、伸ばしたい力を順に答えさせた。表１はその回答結果を示したものである。

表１．４月「伸ばしたい力」の順位（人数）

	１番目	２番目	３番目	４番目	５番目
S	29	22	20	13	22
L	21	25	24	17	19
R	19	26	20	26	15
W	15	19	20	24	28
V	22	14	22	26	22
計	106	106	106	106	106

注．Ｓは話す力、Ｌは聞く力、Ｒは読む力、Ｗは書く力、Ｖは語彙力を表す。

４月時点で、最も伸ばしたい力（表１の１番目）は、「話す力」が29人、「語彙力」が22人、「聞く力」が21人、「読む力」が19人、「書く力」が15人となっており、「話す力」を最も伸ばしたいと考えている学習者が多いことがわかる。約１年後の３月に実施したアンケートでは、５つの力（「話す力」、「聞く力」、「読む力」、「書く力」、「語彙力」）の中から、授業を通じて伸びた力を順に答えさせた。表２はその回答結果を示したものである。

表２．３月授業を通じて伸びた力の順位（人数）

	１番目	２番目	３番目	４番目	５番目
S	4	11	18	27	46
L	14	23	22	27	20
R	61	27	8	7	3
W	9	21	35	24	17
V	18	24	23	21	20
計	106	106	106	106	106

注．Ｓは話す力、Ｌは聞く力、Ｒは読む力、Ｗは書く力、Ｖは語彙力を表す。

３月時点で、授業を通じて最も伸びた力（表２の１番目）は、「読む力」が61人、「語彙力」が18人、「聞く力」が14人、「書く力」が９人、「話す力」が４人となっており、「読む力」が他を大きく引き離している。最も伸びなかった力（表２の５番目）の「話す力」が46人で、生徒の４月当初の期待ほど伸びなかったことがわかる。

（２）オーバーラッピング

ペアによるオーバーラッピングについての生徒の自由記述から、総抽出語数(使用語数)は1,506（622)、異なり語数(使用語数)は289 （195)、文の総数は111、回答人数は106であった。出現回数の最も多かった15の単語(頻度７以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図１のような結果となった。

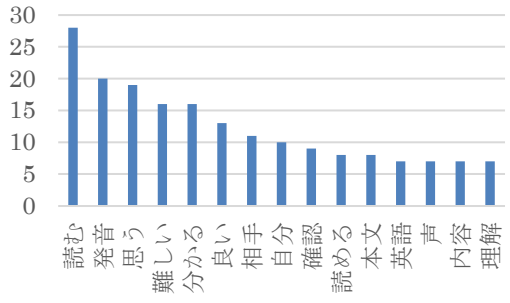


図１．オーバーラッピングについての自由記述内に出現した上位 15 語（縦軸は出現総数）

「読む」が28回、「発音」が20回、「思う」が19回、「難しい」、「分かる」が16回、「良い」が13回、「相手」が11回、「自分」が10回であった。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図２のようになった。

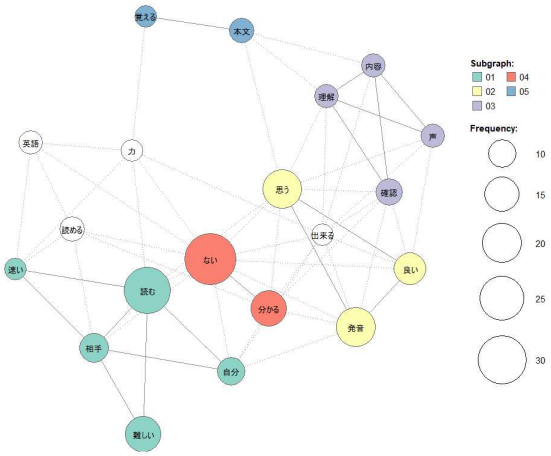


図２．オーバーラッピングについての自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

中央左下の方で、「読む」を中心に「難しい」、「相手」、「自分」、「速い」が結びついている。「速い」は見られないが、これらの語を結び付けた回答として、次の生徒Aが挙げられる。

相手の**読ん**だところを聞きながら**自分**が**読む**のが**難し**かった。（生徒A）

中央付近で「分かる」と「ない」が結びついている。生徒Bと生徒Cの相反する回答が典型的な例として挙げられる。前者は肯定的にとらえており、後者は否定的にとらえていることが読み取れる。

分からない単語の読み方の確認や内容理解には適していると思います。（生徒B）

これが自分の読む力を高めることが出来るのが**分からない**。（生徒C）

また、上記のクラスターの右隣りには「発音」と「良い」、「思う」が結びついている。この具体例には生徒Dの回答が挙げられる。

発音をしっかり確認しながら、読むことができたので**良か**ったと**思い**ます。（生徒D）

上記２つのクラスターほど出現頻度は多くないが、右上の方で「声」、「内容」、「理解」、「確認」で一つの結びつきを示している。この具体例として生徒Eの回答が挙げられる。

英単語の読み方をお互いに**確認**し合うことが出来たり、**声**に出すことにより**内容**の**理解**が深まった。（生徒E）

オーバーラッピングを「難しい」と感じていた生徒がいる一方で、ペアワークにより音声の確認ができるとともに内容理解が深まったという生徒がいたことが窺える。

（３）リピーティング

ペアによるリピーティングについての生徒の自由記述から、総抽出語数（使用語数）は1,346（571）、異なり語数（使用語数）は284（201）、文の総数は117、回答人数は106であった。出現回数の最も多かった15の単語

(頻度７以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図３のような結果となった。

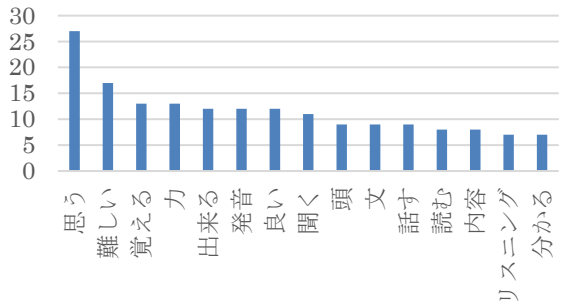


図３．リピーティングについての自由記述内に出現した上位 15 語(縦軸は出現総数)

「思う」が 27 回、「難しい」が 17 回、「覚える」、「力」が 13 回ずつ、「出来る」、「発音」、「良い」が 12 回ずつ、「聞く」が 11 回であった。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図４のようになった。

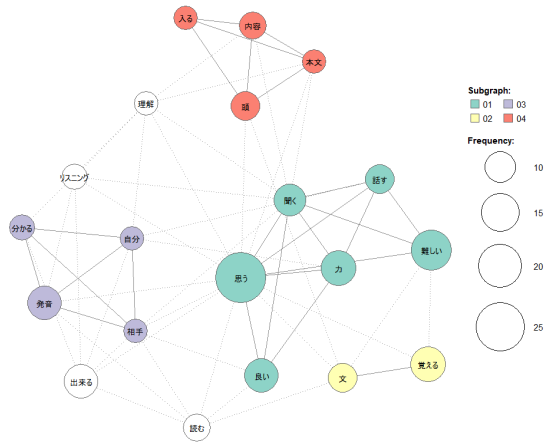


図４．リピーティングについての自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

中央から右方向にかけて「思う」と「聞く」、「力」、「話す」、「難しい」、「良い」が結びついている。具体例として生徒Fのコメントを挙げたい。

普段あまり英語を**聞い**たり**話し**たりすることがないので、**聞く力**と**話す力**を身につけられるというのは**良い**ことだと**思っ**た。(生徒F)

その下で、「覚える」と「文」が強く、「難しい」とも結びついている。具体例に生徒Gの回答を示す。

スラッシュの間の**文**を瞬間的に**覚え**て読むのが**難し**かった。(生徒G)

中央左で「発音」と「分かる」、「自分」、「相手」が結びついてる。具体例として生徒Hの回答を示す。

これはオーバーラッピングよりもよく**相手**の**発音**が聞こえるので、**自分**の**発音**の違いや**相手**の**発音**の違いが**分かり**、指摘し合えるので良かったです。(生徒H)

中央上部に「内容」を中心に「本文」、「入る」、「頭」が結びついている。生徒Iの回答を１例として挙げる。これに類似した回答は複数見られた。

１年の時よりも**本文**の**内容**が**頭**に**入り**やすかった。(生徒I)

リピーティングでも「難しい」という声は見られるが、ペア内で音声に注意を向けることにより、学習者は聞く力と話す力をつけることができただけでなく、本文の内容を覚えやすかった可能性がある。

（4）シャドウイング

ペアによるシャドウイングについての生徒の自由記述から、総抽出語数(使用語数)は 1,267 (516)、異なり語数(使用語数)は277 (196)、文の総数は112、回答人数は106であった。出現回数の最も多かった15の単語(頻度６以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図５のような結果となった。

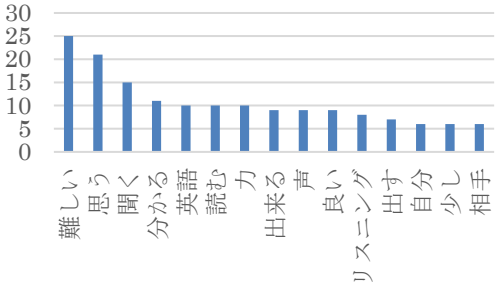


図５．シャドウイングについての自由記述内に出現した上位 15 語（縦軸は出現総数）

「難しい」が25回、「思う」が21回、「聞く」が15回、「分かる」が11回、「英語」、「読む」、「力」が10回ずつとなっていた。「難しい」の回答が最多で、先の２つの活動の「難しい」の回答数よりも増加している。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図６のようになった。

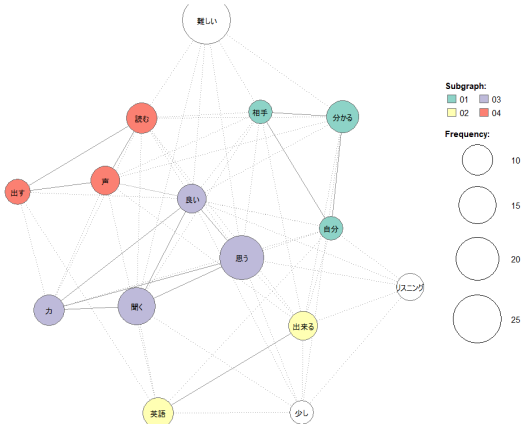


図６．シャドウイングについての自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

上の方で、「難しい」が遠く離れて存在する。「難しかった」だけの回答も複数見られたので、このような配置になっていると思われる。そんな中で次のような肯定的なコメントも見られた。

一言で言うならものすごく**難しい**！（笑）だけどだからこそ、自分の力になったと**思う**。（生徒J）

中央から左下にかけて「聞く」、「思う」、「力」、「良い」が結びつき、「リスニング」と「思う」も結びついている。具体例として生徒Kの回答を示す。

聞く力が身について**良い**と**思った**。（生徒K）

リスニング力が鍛えられたというコメントも複数見られ、リスニング力と聞く力を一緒にして分析するとシャドウイングが学習者の聞く力に効果があることを際立たせることができた可能性がある。

左上の方で「声」と「出す」と「読む」が結びついている。具体例として生徒Lを示す。

正確に聞き取り、すばやく**声**に**出す**ので、速く**読む**力がついた。（生徒L）

聞く力だけでなく速読力もついていることがわかる。中央右付近に「自分」、「相手」、「分かる」が結びついている。具体例として生徒Mを挙げる。

自分の声があると全然**相手**が何を言ってるのか**分からなかった**。（生徒M）

自分の声のために相手が話す英語を復唱できなかったことがわかる。教室内で一斉にペアによる音読活動を行っているので、さらに負荷がかかっていた可能性がある。一方で次のような声も見られる。

相手の言ったことを聞きながら**自分**も話すので、集中力が必要だと思います。（生徒N）

下の方で「英語」と「出来る」と「少し」が結びついている。具体例として生徒Oのコメントを示す。

この作業によって、**英語**を日本語に変換して聞くのではなく、**英語**を**英語**のままで聞くことが**少し出来る**ようになりました。普段の**英語**の勉強に取り入れていきたいと思っています。(生徒O)

ここからシャドウイングが、英語学習を前向きにさせる効果があったことが窺える。全体ではシャドウイングを「難しい」と感じながらも聞く力を伸ばすことを実感している学習者が多く見られた。また主体的に英語学習に取り組もうとする態度を培う効果があったと思われる。

（5）サイトラ(英語から日本語)

ペアによるサイトラ(英語から日本語)についての生徒の自由記述から、総抽出語数(使用語数)は1,243(525)、異なり語数(使用語数)は262　(187)、文の総数は108、回答人数は106であった。出現回数の最も多かった14の単語(頻度７以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図７のような結果となった。

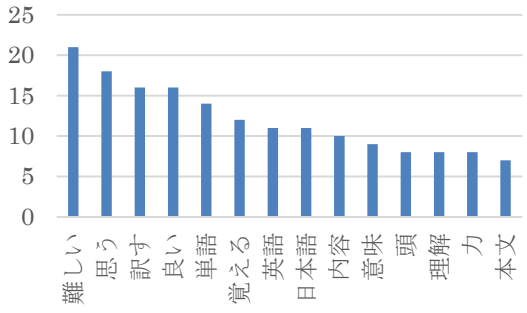


図７．サイトラ(英語から日本語)についての自由記述内に出現した上位 14 語(縦軸は出現総数)

「難しい」が　21回、「思う」が18回、「訳す」、「良い」が16回、「単語」が14回、「覚える」が12回、「英語」、「日本語」が11回ずつ、「内容」が10回であった。シャドウイングに引き続き、「難しい」が最多となっている。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図８のようになった。

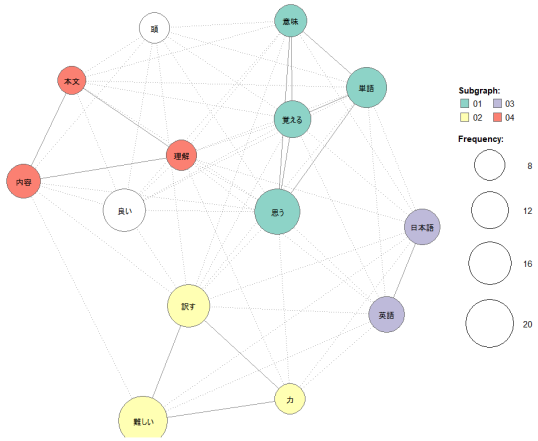


図８．サイトラ(英語から日本語)についての自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

下の方で「訳す」、「難しい」、「力」が結びついている。具体例として生徒Pの回答を取り上げる。

難しかったけど長文ではこのくらいのスピードを**訳さ**ないと時間がないため**力**になった。(生徒P)

生徒Pは長文の速読について述べているが、「訳す力がついた」や「リスニング力がついた」といったコメントも複数見られ、サイトラ（英語から日本語）による他の技能の効果があったことが窺える。

右上の方で、「単語」と「意味」、「覚える」、「思う」結びついている。具体例として生徒Qを示す。

単語の**意味**を思い出す作業が良いと**思っ**た。文法や熟語を**覚える**ことに良いと**思っ**た。(生徒Q)

この生徒は文法まで含んでいるが、単語や熟語の意味を覚えられたというコメントが複数見られた。

中央左で、「内容」と「理解」と「本文」が結びついている。具体例として生徒Rのコメントを示す。

これは**本文**の**内容**がどこまで**理解**できているかの良い勉強になった。(生徒R)

内容が頭に入るといった回答も複数見られた。サイトラ(英語から日本語)でも生徒は「難しい」と感じながら、長文の速読や文法・熟語を覚えるのに利点を感じ、本文の内容理解にも役立っていることが窺える。

（6）サイトラ(日本語から英語)

ペアによるサイトラ(日本語から英語)についての生徒の自由記述から、総抽出語数(使用語数)は1,180(471)、異なり語数(使用語数)は249 (175)、文の総数は113、回答人数は106であった。出現回数の最も多かった13の単語(頻度６以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図９のような結果となった。

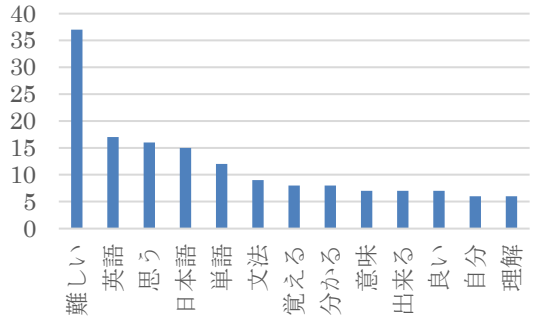


図９．サイトラ(日本語から英語)についての自由記述内に出現した上位 13 語(縦軸は出現総数)

「難しい」が37回、「英語」が17回、「思う」が16回、「日本語」が15回、「単語」が12回であった。「難しい」の出現頻度がこれまでの活動の中で最も多い。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図10のようになった。

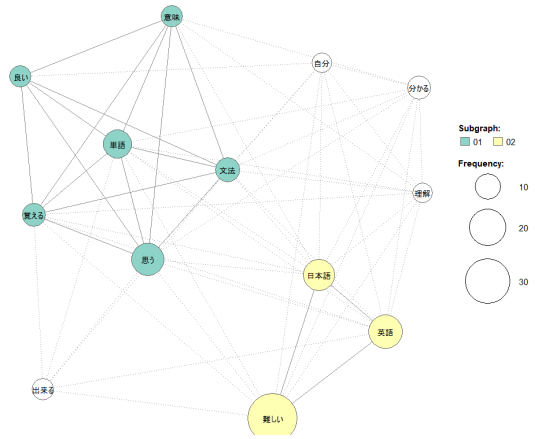


図 10.　サイトラ(日本語から英語)についての自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

右下で「難しい」と「日本語」と「英語」が結びついている。「難しかった」というコメントだけが多かった中で、生徒Sのように肯定的な回答も見られた。

> **英語**から**日本語**よりも**難しか**ったですが、話を理解しながら英文を覚えることができたので良かったです。(生徒S)

左上付近では「単語」、「意味」、「文法」、「覚える」、「思う」、「良い」が結びついている。具体例として次の回答を示す。

> **単語**の**意味**を思い出す作業が**良い**と**思っ**た。**文法**や熟語を**覚える**ことに**良い**と**思っ**た。(生徒Q)

こう回答した生徒Qは、先のサイトラ(英語から日本語)で回答した生徒Qと同一人物である。サイトラ(日本語から英語) でも同じ印象を抱いていたことがわかる。

サイトラ(日本語から英語)は、サイトラ(英語から日本語)と類似の結果を示していたが、長文の速読という言葉は見られなかった。

（7）リプロダクション

ペアによるリプロダクションについての生徒の自由

記述から、総抽出語数(使用語数)は 1,068（450）、異なり語数(使用語数)は246 （176)、文の総数は107、回答人数は106であった。出現回数の最も多かった13の単語(頻度６以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図11のような結果となった。

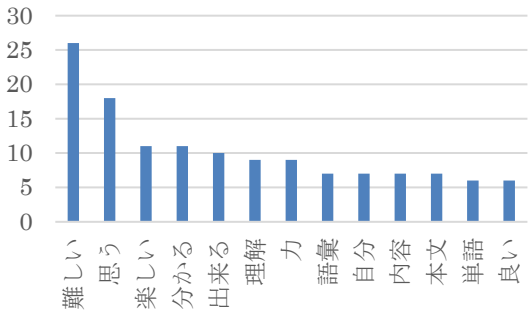


図 11. リプロダクションについての自由記述内に出現した上位 13 語(縦軸は出現総数)

「難しい」が 26回、「思う」が18回、「楽しい」、「分かる」が11回ずつ、「出来る」が10回であった。この活動でも「難しい」の頻度が一番多い。「楽しい」が上位３位以内に入っているのもここまで取り上げてきた音読活動と大きく異なる。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図12のようになった。

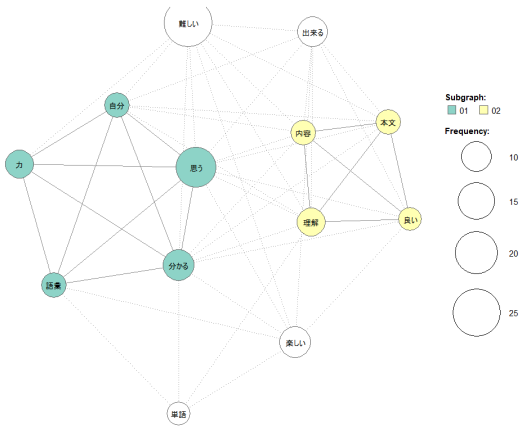


図 12. リプロダクションについての自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

中央上部に「難しい」、「出来る」が結びついている。具体例として、生徒Tを取り上げる。

めっちゃ**難しく**て、ほぼ**出来な**かったことしか覚えていない。(生徒T)

「難しかった」だけの回答がかなり多く、「難しくて全然出来なかった」のように、生徒Tに類似した回答も多かった。音読の発展ということで難易度が高まったことが推測される。

中央右付近に「本文」、「内容」、「理解」、「良い」が結びついている。具体例として生徒Uを示す。

本文の**内容**が**理解**できているかが明確に分かったので、**良か**ったです。(生徒U)

生徒Uのように内容理解に良かったという声が複数見られた。

中央左付近に「語彙」、「力」、「自分」、「分かる」、「思う」が結びついている。「自分」ではないが、「自身」を使っている生徒Vを取り上げたい。

自身の**語彙力**が確認できたのと**分から**ないところはジェスチャーで何とか伝えようとしていたところ等、話す**力**が養われたと**思い**ます。（生徒V)

リプロダクションは鍵となる語彙を頼りに英語を口頭で産出するので、話す力がついたと実感していることが窺える。最後に本活動では「楽しい」が３番目の頻度で多かった。具体例として生徒Wを示す。

むしろこっちのほうが他のに比べて**楽しい**し、楽だったから好き。(生徒W)

リプロダクションは、土屋他（2019）では音読の発展に該当し、本来ハードルが高いと思われるが、楽しくて楽だと言い切れるところが興味深い。リプロダク

ションを「難しい」と感じている生徒が多かったものの、本文の内容理解、語彙力、話す力の向上に役に立ったことが窺える。

4　まとめと課題

本研究は、ペアによる音読指導を１年間に渡って実施し、学習者に情意面でどのような影響を及ぼすのかについて知見を得るために、自由記述中心のアンケートを通じて調査・分析を行った。結果として、４月のアンケートでは「話す力」を最も伸ばしたいと回答していた高校２年生たちは、３月のアンケートでは「読む力」が授業を通じて最も伸びたと感じ、「話す力」は最も伸びていないと実感していることを示した。「読む力」が最も伸びて、「話す力」が最も伸びなかったと学習者が感じるようになったのは、授業で教科書本文の内容理解及び音読指導を重視してきたこと、「話す力」には特に焦点を当てて指導や評価を行ってこなかったこと、３学期の授業で「読む力」を育成するために副教材を使用したことなどが影響している可能性が考えられる。

また３月に実施した音読指導に関するアンケート結果から、ペアによる多くの音読指導について「難しい」と回答する生徒が多く見られた。机間指導している際には特に感じなかったが、学習者の困難を克服するための援助が不足していたのかもしれない。

さらにアンケートの回答結果から、学習者たちはペアによる音読指導を「難しい」と感じながらも、音読を学習者同士が協力・協働して行うことで、音声や単語の意味に関する気づきを促し、「主体的・対話的で深い学び」につながった可能性がある。ペアによる音読指導により、生徒は内容理解や「聞く力」や「話す力」、「語彙力」、「翻訳力」といった他の技能に役に立っただけでなく、挑戦的な活動であったこともあり、むしろ英語学習に前向きな姿勢を見せるなど、情意面で肯定的に作用している回答も複数見られた。

本研究の課題として、１年間に渡る音読指導の効果を量的データに基づいて示すことができなかった。これは事前・事後テスト法を用いることで、音読の効果を測定すれば解決する可能性はあるが、どのようなテスト問題を学習者に課せば良いのかという新たな課題も存在することになる。またアンケートによる情意面の調査は４月当初と３月の最後に実施しただけで、途中の推移については見ることができなかった。学期毎あるいは１つの課が終了する毎にアンケートを実施してその変容を見るという方法も考えられる。今後の研究課題としたい。

参考・引用文献

甲斐順（2018）「情報や考えを的確に理解したり適切に伝えたりする基礎的な能力を養う英語指導：高等学校『コミュニケーション英語Ⅰ』における教育実践」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』No.19, 65-76

語学教育研究所(編)（2021）『英語授業の「型」づくりーおさえておきたい指導の基本』 大修館書店

髙澤郁男 （2011） 「英語学力向上のための音読指導の工夫:サイトトランスレーションと協同学習の手法を用いた音読を通して」『教育実践研究』第21集, 203-208

土屋澄男・秋山朝康・大城賢・千葉克裕・望月正道（2019）『最新英語科教育法入門』 研究社

徳永誠一（2012）「進学校での協同学習ー苦労と工夫」江利川春雄(編)『協同学習を取り入れた英語授業の進め』(pp. 112-121) 大修館書店

樋口耕一 （2021） KH Coder Ver. 3.00. https://khcoder.net/dl3.html

村野井仁（2006）『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店

文部科学省(2010) 『高等学校学習指導要領解説　外国語編・英語編』 開隆堂出版

文部科学省(2018) 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　外国語編』 開隆堂出版

文部科学省(2019) 『高等学校学習指導要（平成30年告示）領解説　外国語編・英語編』 開隆堂出版

資料１ スラッシュ入り教科書本文のプリントの例

Fill in the blanks in Japanese.

Part 2

3

①The junkyard is a serious problem / for the future of space travel. // ② You have thousands of satellites in orbit / all the time. // ③ Without tracking debris, / you cannot avoid collisions. // ④ In 1983, / a small crack appeared / in one window of the space shuttle Challenger / while it was in space. // ⑤ That was caused by a small, orbiting piece of paint. // ⑥ If the shuttle had been struck / by a larger piece of junk, / the astronauts might have been in danger. // ⑦ When the space shuttle Endeavour returned to the Earth, / its body had small holes / from space garbage hitting it. // ⑧ Two satellites also have had to change direction / to avoid collisions with big pieces of junk. //

①その(　　)は(　　)な問題である / 宇宙旅行の将来にとって。// ② (　　)上には(　　)もの衛星がある / (　　)。// ③ (　　) / (　　)できない。// ④ 1983 年には / 小さな(　　)が現れた / スペースシャトル・チャレンジャーの窓の１つに / 宇宙にいる間に。// ⑤ それは，小さな(　　)によって引き起こされた。// ⑥ もし，シャトルが(　　) / もっと大きなごみのかけらによって / 宇宙飛行士たちは(　　)。// ⑦ スペースシャトル・エンデバーが地球に(　　)とき / その機体には小さな穴が空いていた / それにぶつかる宇宙ごみがもとで。// ⑧ 2つの衛星も(　　) / 大きなごみのかけらとの(　　)ために。//

2　2024 年度　奨励賞受賞論文

自閉症・情緒障害特別支援学級における、人間関係調整力・自己調整力の向上を目指して取り組んだ特別活動及び自立活動の実践研究

34 期　授業実践リーダーコース　宮川　雄基（兵庫県）

本研究は、自閉症情緒障害特別支援学級における話し合い活動を中心に、人間関係調整力や自己調整力の向上を目指して取り組んだ実践研究である。実践Ⅰでは、まずは集団遊びから始め、徐々に話し合いの形にスモールステップで引き上げていった。互いの思いが違う際に折り合いを付けたり、自分たちで創意工夫する姿が見られる等、児童の変化が見られた。実践Ⅱでは、休みの取り方を身に付けることから始め「自分なりの活動への参加」をそれぞれ児童が模索した。その結果、運動会で成功体験を積み、跳び箱や鍵盤ハーモニカ等でも、自身にとってもよりよい学び方を見つけていく様子が見られる等の変化が見られた。

【キー・ワード】　自閉症、特別支援学級、話し合い活動、特別活動、自立活動

1　研究目的

1.1 日本における現状

文部科学省は、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、学校における特別支援教育を推進している(1)。義務教育段階の全児童生徒数は減少傾向にあるにもかかわらず、特別支援教育を必要とする学齢期の子供の人数は年々増加傾向にあり、2017 年の資料によると、10 年で約 2 倍になっている(2)。特別支援学級の在籍者数も約 2.1 倍と増加している。学級種別に見てみると、自閉症・情緒障害学級内の増加が顕著で、2008 年は在籍者数が 43,702 名であったが、2018 年には 122,836 名と、約 2.8 倍となっている(2)。このように、我が国における特別支援教育において、特別支援学級、特に自閉症・情緒障害学級における学習指導や学級経営は、課題の一つとして挙げられる。

また、通常学級と特別支援学級の違いの一つとして、自立活動の有無が挙げられる。自立活動は、「個々の児童が自立を目指し、障害に基づく種々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養う」教育活動の一つである。また、 自立活動と関わりが深い教育活動の一つとして特別活動が挙げられる。特別活動は、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の 3 つの視点を手掛かりとしながら行われる教育活動の一つであり、自立に向けた視点を含んでいる点が特徴の一つである。

1.2　本校の特徴

本校は、兵庫県姫路市に位置する公立小学校で、全校児童 700 名強が在籍する中規模校である。特別な支援を要する児童の割合が高いことが本校の実態の一つである。また、学力は高いが、それに比べると自己肯定感が低く、自分で工夫したり考えたり、表現したりする力に課題が見られる児童の割合が高かった（ただし、近年、改善傾向が見られる）。そこで本校では、特別支援と特別活動を軸とした、自治的で多様性を認める学級経営を基盤とした学校教育を進めてきた。

1.3　先行研究及び実践の整理

実践を行うにあたり、少しでも参考にしたいと思い、先行研究の整理を行った。CiNii で「特別支援学級　特別活動」で検索を行ったところ、検出されたのは 11 件で、特別支援学級で特別活動に焦点を当てた研究は 4 件あった。また、同じ条件で J-STAGE でも検索を行い、75 件が検出されたが、特別支援学級で特別活動に焦点を当てた研究は 0 件であった。他にも、GoogleScholar で同じ条件で検索を行ったが、同じく見つけることはできなかった。このように、参考にしようにも、特別支援学級における特別活動は、先行研究や実践事例がほとんど蓄積されていなかった。

そこで本研究では、自閉症・情緒障害特別支援学級における特別活動及び自立活動の実践研究を行い、事

例を蓄積することとした。

2　研究方法

2.1 本学級の児童の実態

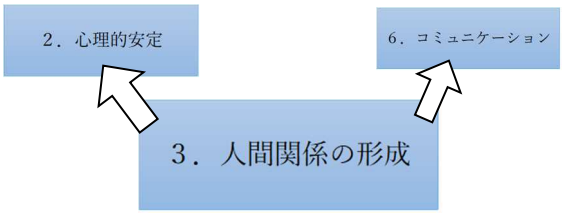
本学級は、自閉症・情緒障害特別支援学級で、3年2名・4年4名の異学年で学級が構成されている。 6名とも教育課程が異なり、日々の学びや課題が一人ひとりで大きく異なっている。児童たちは制作活動が好きで、人懐っこく、誰かと一緒に遊ぶことが好きである。しかし、自分のしたいことができないと癇癪を起こしてしまうことがあり、それゆえ、対人関係面でのトラブルも少なくなかった。興味を持ったことには高い集中力を発揮する反面、興味が持てないことへは、なかなか取り組めないこともあった。「集中度・焦点づけが大変強くて限定的であり、固定された興味がある」というのは、DSM-5 における ASD の診断基準の一つでもある[3]。また、明確な発語があり、会話のやり取り自体は問題なく可能であるが、状況に応じたコミュニケーションは難しいことがあった。他にも、ADHD 児や、アタッチメント形成に課題を抱える児童も在籍している。

このように、人間関係を調整・形成する力に課題が見られる児童が多かった点が、本学級の課題の一つであると感じた。

2.2　学級の実態を踏まえた中心課題と仮説と目標

自立活動には、6つの領域がある。①健康の保持、②心理的安定、③人間関係の形成、④環境の把握、⑤身体の動き、⑥コミュニケーション、この6つである。この中で、学級の児童たちの課題として多く上がっているのが③人間関係の形成である。その中で課題となる項目は児童それぞれの実態により若干の違いがあるが、この領域に課題が見られるという点は共通している。そこで、学級全体で、人間関係の形成力向上を中心課題として取り組むこととした。この力が向上すれば、その効果が他の領域へも波及し、心理的な安定が図られ、場に応じたコミュニケーションを使えることにも繋がるのではないか(図1)。それらにより、将来的に児童たちの社会参加場面が広がることにもなるのではないかと考え、取り組むこととした。

図1　中心課題の解決が他領域へ波及するイメージ



具体的には、話し合い活動を通して様々なイベントや遊びを企画することにより、先述した課題の解決を試みた。また、教育課程上の位置づけとしては、自立活動と特別活動の時間を中心に実践を行った。

2.3　指導の場所と期間

指導の場所は、話し合い活動は特別支援学級教室内で行った。その後の活動場所は、体育館や体育館2階のスポーツ室等、話し合いの結果により場所を変えて活動を行った。

期間は、2022年10月から2024年1月現在継続中である。

2.4　指導の方法(実践Ⅰ)

2.4.1　取り組み1：集団遊びの設定

［期間］　2022年10月～2023年1月

［目標］　集団での遊びの楽しさを感じることができる。

まずは、集団遊びに取り組んだ。始めはこちらが場所や時間、内容やルール等も細かく設定し、実施した。鬼ごっこをしたり、ブランコ遊びをしたり、感覚遊具遊びをしたり等の活動を行った(写真1)。ADHD の児童もいたため、活動中に好きな音楽を流したりもした。ADHD 児は、多動的な行動にのみ着目されがちであるが、そういった行動の背景の一つとして、覚醒が低いことが挙げられる。覚醒が低いので、刺激を求めて様々な行動を引き起こしている、というケースもある。そういった場合、十分な刺激で覚醒を上げると、その後の活動が落ち着いて取り組みやすくなることがある[4]。本学級の児童を観て、そういった背景があるのではないかと思われる場面が多々あったので、児童の好きな刺激を用意するよう努めた。

時間帯は、登校後、朝の会で予定の確認を行った後に実施した。毎日ではないが登校を渋る傾向にあった児童もいたので、「登校後の楽しみを設定する」ということ、朝の覚醒が特に低い ADHD の児童がいるため、朝の覚醒を上げることが、主な理由である。時間帯は、大

きな理由がない限りは、毎日同じ時間帯にした。児童の中には、変更が苦手で、ルーティンを作ることにより安定して１日を過ごすことができる児童がいたためである。

取り組み１の結果、当初に設定した目的は達成したと判断した。

写真１　スポーツ室で鬼ごっこをする児童たち

2.4.2　取り組み２：集団遊びの前に、簡単な話し合いを取り入れる

［期間］　2023 年１月～2023 年２月

［目標］　行いたい集団遊びを決める話し合いを、自分たちで折り合いをつけながらすることができる。

次の段階として、簡単な話し合い活動を取り入れた。

集団遊びの時間で、「今日は〇〇がしたい」ということを、児童たちが決めるという形で行った。この時までに、「集団遊びが、児童の興味の対象である」ということと「そういった集団遊びが複数ある」という状況が出来ている。「今日はみんなが決めていいよ」というと、「〇〇がしたい」「△△がいい」という意見が児童から出てきた。「意見が違うけれど、どうしたらいいかな」「みんなが納得したら行うね」と児童に返していき、意見を求めた。すると、「今日は〇〇で、明日△△にする」というような妥協案が出てきたので、合意の基、集団遊びを行った。「日替わりにしたらいいのでは」という意見や、ある程度譲る形を見せた児童には話し合い後に、全体の場で認める声掛けをした。児童たちの課題の解決へ向けた行動であると判断したからである。

１ヶ月ほど取り組んだ結果、ある程度「折り合いをつける」ということを、児童たちができるようになった。

2.4.3　取り組み３：教師が司会になり，短い時間の話し合い活動を行う

［期間］　2023 年２月～2023 年３月

［目標］　提案内容に関する具体的な話し合いを、理由も述べながら、折り合いをつけてすることができる。

取り組み２よりも、もう少し具体的な話し合い活動を行うこととした。通常学級で行われる学級活動(1)に、ほとんど近い形である。①提案、②提案の理由、③するか/しないか、④どんなことをするか、⑤いつがよいか、⑥役割分担、⑦他に決めることはないか、というような項目で話し合い活動を行った。1 回の話し合いの時間は、5～15 分ほどとした。集中力が続きにくい児童がいたことと、あまり長く行うと、話し合い活動自体に大きな抵抗を示すようになると考えたからである。提案は、議題箱のようなものは設定せず、「やりたいことがあれば、いつでも先生に言ってきてね」と伝え、口頭で提案することとした。児童の興味が向いたことを、興味を持ったタイミングで行うことを優先したからである。話し合い活動は、児童が「これをやりたい！」「これをしたらいいと思う！」と言ったことを提案してきてから行った。理由としては、ASD 児の興味関心は、外発的な要因(例えば教師の関わり等)による関与は小さく、それよりも自身の内発的な要因に大きく動機付けされているからである[(5)]。なので、頻繁に話し合いを行うときもあれば、話し合いがしばらくないこともあった。

取り組み３の結果、話し合いで折り合いを付けたり、相手のことを考えた意見を発表したり、少数派のことも配慮した発言を行ったりすることができるようになってきた。

2.4.4　取り組み４：遊び以外の活動も話し合う

［期間］　2023 年３月～2023 年５月

［目標］　遊び以外の場面でも、理由や折り合いをつけて話し合いをすることができる。

児童から様々な提案が出るようになったので、遊び以外の提案にも広げて、話し合い活動を行った。取り組み３で培った力を、横に広げることが狙いである。「給食の人たちに，お礼を言おう」や「1 年生へお店屋さんごっこをしよう」、「教室の背面の壁を飾ろう」、「係を決めよう」など、様々な議題が上がった。

「教室の背面の壁を飾ろう」では、みんなで分担して色を塗り、虹を作った(写真 2)。虹ができると「この前で写真が撮りたい！」と言い、みんなで集まって集合写真を撮った。

「給食の人たちにお礼を言おう」では、招待状も自分たちで役割分担して作り、渡しに行った(写真 3・4)。

終了後に児童たちに感想を聞くと、「笑顔で『ありがとう』って言われたことが,嬉しかった」と述べていた。

「1年生へお店屋さんをしよう」では、一人一店舗を決め用意をし、同じ学校内の特別支援学級の1年生児童たちへお店屋さんをして楽しませることができた。店舗は、「宝探し」「射的」「紙飛行機」「くじ引き」など児童の豊かなアイディアが満載の多様な店舗が出店され、1年生を楽しませることができた。「自分たちもせっかくだから楽しみたい」という意見も出てきた。「どうしたらよいか」話し合いの中で考えた結果、「準備中/営業中」という看板をどの店舗も作り、他の店舗へ遊びに行きたいときは看板を「準備中」にし、戻ってきあたら「営業中」に戻すようにする、という案に落ち着いた。「自分も相手も我慢せずに納得できる」という案としては、とても良い物であると感じ、児童の発想の豊かさにこちらが驚かされた。

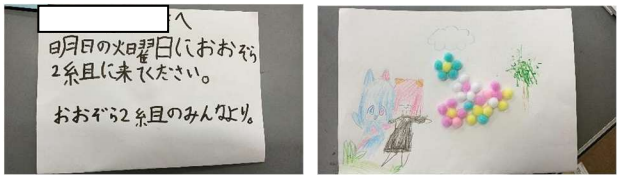
「朝の会の役割を決めよう」という議題も、児童の中から自然に出てきた。「どんな役割が必要？」ということも話し合いの議題に入れると、今までになかった「司会が必要.したいな！」という声や、「始めに朝の会の流れを書きだす役割の人もいた方がいい」という声も上がり、役割分担も自分たちでおこなった。司会の役割には2人が立候補したが、「ジャンケンで決めたらどうかな」「譲り合いにしてみたら？」など様々な案が出てきたが、最後は「交互にしよう」という意見に2人が納得したため、その意見に落ち着いた。そして、「役割を忘れないようにするために、前の黒板に名前を書いておいて、磁石を動かすようにしよう」という声も出てくるなど、運用面を意識して行っていた。

現在、この取り組み4を継続して取り組んでいる。

写真2　児童たちが作った教室の背面飾り「虹」

写真3　給食の人へ作ったお礼のプレゼント

写真4　児童が分担して作成した手作りの招待状(表と裏)

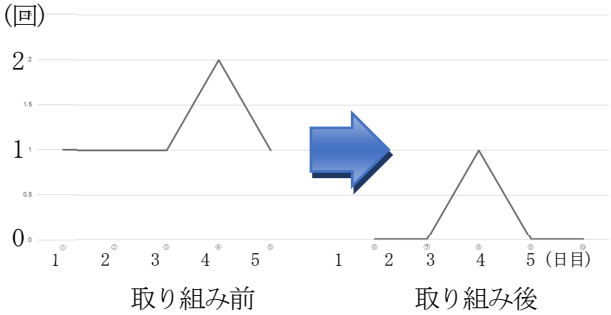


2.4.5　実践Ⅰの結果

児童たちの人間関係を調整・形成する力の向上が見られた。以前は「自分がしたい」と思ったことは譲ることが難しく、それゆえにトラブルになることも少なくなかったが、そういったことがほとんど見られなくなった。一つのおもちゃを取り合う場面であれば、「先に5分していいよ。そのあとで5分させてね」と言うように交渉するなど、お互いが納得するように話し合うようになった。他にも、交流学級でのトラブルも減少した。また、クラブ活動に参加した際にも、初めての集団の中でも自分の考えを,手を挙げて発表するなど、大きな集団参加の中で活動できる場面が、少しずつ増えてきた。

人間関係を調整・形成する力の向上は、他の面、特に心理的安定にも効果が波及する様子が見られた。以前癇癪を起こすことが度々あった児童Aは、取り組み後、そういった様子が減少した。図2は、取り組み前後の癇癪の頻度の比較を、図に表したものである。月曜日から金曜日までの5日間で頻度をそれぞれ記録し、1年前と現在を比較した。横軸が日数(単位:日目)、縦軸が頻度(単位:回)である。以前は1日に1、2回は癇癪を起していたが、現在は、ほとんど見られなくなった。

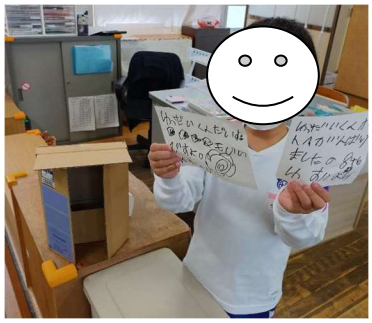
図２ 児童Ａの癇癪を起す頻度の比較



また、話し合い活動で企画したり段取りしたりすることで、企画力や計画力も身についてきた。「近くの公園でシャボン玉をしよう」という議題の際には、「日を決めるなら、天気予報と降水確率も調べておこう」「前の日が雨だと地面が濡れているだろうから、前の日の天気も調べた方がいい」といったことや、「誰かがケガするかもしれないから、絆創膏とタオルを持って行っておこう」という意見も出る等, 計画力が身についてきた。また、「少しでも多くの人数で行った方が楽しいから、他のクラスにも声掛けをしよう」と言い、招待状を作って声掛けをするなど、段取りし調整する力も身についてきた。

また、児童の中には、「みんな良いところが一人ひとり違う。みんなには個性があるね」という発言が見られるなど、多様性を認める様子が見られるようになってきた。教室に誰かがポストの制作物を設置すれば、他の誰かが相手を認めるような内容の手紙を投函するなど(写真 5)、互いを認め合う風土作りにも繋がった。

写真５　ポストの中に入った手紙を見て喜ぶ児童



他にも、教科学習に取り組む姿勢も、改善した。学級内に、以前は「難しそうだ。どうせ自分にはできない」と言って泣いてしまうことが度々あった児童がいたが、できることが増えると自信が生まれ、意欲的に取り組むようになった。テストが苦手で、「間違えた自分が許せない(100 点でないと納得できずに泣いてしまう)」児童がいたが、2023 年の 2 月に初めてテストで 100 点が取れ、そこから大きく自信を付けて 2 回連続で 100 点を取り、今ではテストを楽しみにするようになった。このように、話し合い活動を中心に培った力が、他の学習の場面にも波及していく様子が見られるなど、かなりの効果を感じている。

2.4.6　実践Ｉの今後の課題

実践Ｉの結果より、人間関係の調整力や形成力を中心に、様々な面で成長が見られた。加えて、自己有用感の向上も見られた。今後の課題としては、自己理解である。多様性を認める様子が見られ出したので、他者への理解を深めるとともに、自己への理解を深めることにもつなげたい。具体的には、自分の得意なことと不得意なことを把握し、頑張ってもどうして難しいことがあれば誰かにお願いすること。調子が悪くなりやすい前兆を把握し、予防すること等である。全てを自分でできることを目指すよりも、必要な配慮は自分で言えることを目指した方が、無理なく満足した日常生活に繋がると考える。そのために、自己への理解を深めることが必要である。このような自己理解を深めることを、実践１の今後の課題とする。

2.5　指導の方法(実践Ⅱ)

2.5.1 実践Ⅱに関係のある児童の実態及び仮説

学級の数名の児童が、１日のうちに１時間ほど交流学級での活動に参加を行っているが、その際に、状況によってはしんどくなって活動が止まってしまい、最後まで参加できないことがあった。そのようなときもあれば、何もなく最後まで参加できて、楽しそうに帰ってくることもあった。恐らく、大勢の人数の中で活動を行うことが、こちらが思う以上に疲労してしまうのではないかと思われた。しかし、完全には「今日は活動に最後まで参加することが難しいのでは…」ということが、予想することができなかった。しかしそれは、周りが調整することは不可能であることに加え、児童本人が一番よくわかるのではないかと考えた。そこで、「調子が悪くなりそうなときには、その前に休みを自分で取ること」で、こういったことが解決でき、児童たちが無理なく自分なりの活動の参加ができるのではないかと考えた。このように考えた理由としては、次の３つである。１つ目は、実践Ｉの結果より、徐々に他者と折り合いをつけることができ始めるなど、社会性が育

ってきたこと。2つ目は、学年が上がり、メタ認知が働き始めたこと。ASD児の社会性は、小学校4年生頃から大きく向上する傾向にある[5]。本学級の児童たちも、中学年に入り、社会性及びメタ認知が向上し始めてきた。3つ目に、自己有用感が向上してきたことである。バンデューラの社会的学習理論によると、自己調整力が働くようになるためには、自己有用感が持てるようになることが必要である。本学級の児童たちは実践Ⅰの結果より、自己有用感の向上が見られたので、自己調整力の向上に関する取り組みが可能と考えられた。こういった「自己理解及び自己調整」は、メタ認知と社会性、それから自己有用感を必要とする。

以上3つの理由により、上記の仮説を立てて、実践Ⅱの取り組みを行うこととした。

2.5.2 取り組み1：休みを適切に取ることの大事さを知る

まず、「休むことは悪いことではない」「適切に休みを取ることは大切」ということを子供たちが知ることから始めた。ホワイトボードに「権利について」ということを書き、「権利とは、自分らしく生きていく上で、当たり前のこと」と説明し、その中でも「休む権利」について説明した。休むということは、権利として保障されていること、大人でも頭が痛いときは休みを取って帰ること。また、休みを取る際には、勝手に取るのではなく、事前に休みを取ることについて相手と共通理解をし、納得の上で取ること。実際には、取る際に相手に一言申し出てから取ること、等を説明した。「大人の世界では『年休を取る』と言うよ。その練習を、今からしているんだよ」と説明した。子供たちは、「とりあえず、相手に一言言ってからというのが大事だね」と感想を言っていた。

説明後、それ以上「わからない」という点はないと子供たちが言ったので、取り組み1を終え、取り組み2に進むこととした。

2.5.3 取り組み2：実際に“休み”を取る

取り組み2では、実際に休みを取れるように、休みの取り方を練習した。場面は、交流学級での活動時において休みを取るところから始めた。事前に特別支援学級内で、担任が交流学級担任の役になり練習し、「しんどくなってきたので、おおぞら（特別支援学級）に戻ります」と言うよう、SST形式で練習をしてから、交流学級に送り出した。その後、活動に疲れてきて、休みを取って特別支援学級に戻ってきた際には、まずは休みを取り、その後、交流学級に戻って続きを行うか、特別支援学級で続きを行うかを児童が選択し、続きの学習を行った。合わせて、交流学級担任に休みの申請が適切にできたかどうか聞き、練習した通りに言えることができていれば、そのことを認めた。また、交流学級担任とは事前に「休みを取る練習をしているので、申し出たときは、休みを取らせてほしい」という旨を伝えておき、放課後に練習した通りにできていたかどうか、確認しながら取り組み2を進めていった。

留意点としては、「休みを取る練習」をしているので、途中で交流学級から特別支援学級に戻ってきた際には、決してそのことを注意することがないようにした。また、休みは何度取ってもよいが、学習することは最後まで行うように伝え、そのようにした。理由は、大人になって年休を取っても、それにより、仕事が減るわけではないからである。

これら取り組み2により、児童は、交流学級での活動への参加時は、適切に休みを取ることができてきた。取り組み3へ進むことにした。

2.5.4　取り組み3：運動会の競技への参加

取り組み2では、交流学級での活動時において、休みを取ることに取り組み、できるようになってきた。11月に運動会があり、10月から練習が始まった。運動会練習は学年での活動になるため、一層活動時の人数が増え、本学級の児童たちにとっては、参加のハードルが上がる活動である。そこで取り組み3では、運動会練習の参加において、休みを適切に取りながら、自分なりの活動参加を行うことができるよう取り組んでいった。

まずは、最初の３回ほど、ダンスの練習を見学するところから始めた。それは、テントがあるので、「休憩を取る際にはここで取る」ということを、児童が覚えられるようにするためである。「テントの下で落ち着いて過ごせた」という経験が重なると、「テントの下に行けば休憩できる」ということを、身を持って実感することができるからである。

次に、「１回でいいから踊ってみよう」と伝え、練習に参加した。児童は見学時に踊りは少しずつ覚えてきているので、「少しできた」という経験を積んで、テント下まで戻ってくることできた。ここまでくると「なんとなく踊れそうだ」という気持ちに、児童たちはな

っていた。

続いて、「どんな運動会にしたいか」を、事前に教室で児童たちに聞き、自分なりのイメージを持てるようにした。児童たちはそれぞれ「最後まで参加したことはないから、最後まで参加したい」「お父さんたちが来るから、頑張って踊っているところを見てほしい」「ダンスはあんまり好きじゃないけれど、頑張っているところを褒めてもらいたい」等、“自分なりの運動会”をイメージして表現していた。

それらを基にして、練習の参加を行った。事前に、「今日の練習は、どんな風に参加する？」と聞いてから練習に参加した。「何回も踊ると集中力が切れるから、２回踊って、あとは休憩する」「今日は参加できそうだから、踊れるだけ踊ってみる」「今日は調子がよくないから、１回だけ踊る」というように、児童たちは言い、練習に参加した。終わってから「今日の自分なりの参加の仕方で、どうだった？参加しやすかった？」と聞いた。「ちょうどよかった。」ということがほとんどだった。「自分で自分を理解しながら、自分なりの参加をしていく」ということを積み重ねていった。

最終週には、「今週で練習は最後だから、少しでも多く練習するにこしたことはないけれど、無理して気持ちがイライラしちゃうと練習どころじゃない。自分と相談しながら、いい本番を迎えられるようにしようね」と言い、あとはいつも通り、事前に練習の参加を相談しながら決めていった。前日には、「体力には自信がないから、今日は１回だけ踊って、明日に向けてあとは休憩した方がいいと思う」と言い、そのようにした児童もいた。

そして本番では、どの児童も、自分なりにイメージした運動会が、ほぼほぼできたいたように思われた。「練習は30点だったけれど、本番は100点だった」という声や「最後まで参加できたし、徒競走でも１番になれて、すごく嬉しかった」という声もあった。翌週の国語の「一番心の残ったことを詩に書こう」という単元で「運動会で一番になったこと」をその子は書いた。

自分と相談しながら、休憩を適宜取りながら、自分なりの活動の参加ができた瞬間でもあったように感じた。

2.5.5　取り組み 4:他の学習場面でも、自己理解を深めながら、自分なりの活動の参加を行う

特別支援学級の学習内でも、「自分なりの活動の参加を行う」ことを、様々な学習で積み重ねていった。

算数のかけ算の学習に取り組んだ児童がいた。下学年の学習に取り組んでいる児童もいれば、特別支援学級に入級する以前の積み残しである児童もいた。「○の段の九九を、まずは目でじっと見て覚えるから言うやり方もあれば、音楽で覚えた方が覚えやすい子もいる。座ってひたすら口で言って覚える子もいれば、歩きながら九九を言った方が覚えやすい子もいる。どれが自分に合いそうか探してみよう」と言って、取り組んだ。ある児童は、音楽で九九の曲を聴くと、そのフレーズが頭の中で自然に再生されるようになり、九九を覚えることができた。他の児童は、歩きながら九九を言うと、10分ほどで覚えることができ、とても驚いたような顔をしていた。終わってから「どうだった？」と聞くようにし、それぞれ「これが自分に合っていそうな気がする」という声が出た。こちらも「学び方はそれぞれだから、大人になるとき、少しでも自分に合った学び方を見つけることが大事。引き続き探していこうね」と返していった。

現在様々な学習において、この取り組み 4 を行っている。

３　結果と考察

実践Ⅱの結果と今後の課題

それぞれの取り組みの中で触れたように、児童は、休みを適切に取ることができるようになった。また、行事という大きくイベントの中でも、自分なりの活動の参加の仕方を模索しながら、行事で自分なりの成功を収めることができた。また、学習の進め方においても、自分に合ったやり方を探し、自己理解を深め、自己調整力の向上へと繋げていっている。

体育の跳び箱や音楽のリコーダー奏や鍵盤ハーモニカ奏等、様々な場面で自分なりに「どうやったらできるか」を考えながら活動に参加する様子が見られた。ある児童は、以前跳び箱は嫌いで参加することを嫌がっていたが、「自分なりに工夫すれば跳べる」ことに気づき、試行錯誤するようになるなど、実践Ⅱの取り組みが様々な学習活動へ波及する様子が見られた。

学力においても、(テストの点数が全てではないが)全児童、点数がかなり向上した。学習のペースも早くなり、当該学期の復習も十分にでき、また次学期の予

習も行えるなど、学力面に大きな影響が出ていると感じた。

今後は、引き続き、実践Ⅱの取り組み 4 で取り組んでいることを続け、様々な活動場面で自己理解を深め、自己調整を向上させることを課題として取り組んでいくこととする。

4　まとめ

実践Ⅰのような、自閉症・情緒障害特別支援学級における話し合い活動は、児童の実態に応じて柔軟に取り入れていくことで、人間関係調整力の向上に関与することがあると考えられる。また、それらは、心理的安定にも効果が波及することがあると言えるであろう。加えて、実践Ⅱで行ったように、社会性の向上とともに自己理解の視点も加味して学習活動を行うことで、自分なりの活動の参加ができることに繋がり、自分に合った学びの仕方が見つかることに繋がるのではないかと考えられる。

本実践の取り組みは、今後増加が予想される特別支援学級での自立活動や特別活動の在り方について、答えではないにしても、一つのアプローチになるかもしれない。

今後は、様々な教職員を中心に、特別支援学級における特別活動及び自立活動の実践事例を蓄積し、特別支援学級を初めて担任される先生方や、これから入級してくる子供たちの一助となるよう、私にできることに努めていきたいと思う。

参考・引用文献

⑴　文部科学省.(2007).特別支援教育の推進について.通知)
⑵　文部科学省.(2019).日本の特別支援教育の状況について.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
⑶　日本精神神経学会.(2014).DSM-5®精神疾患の分類と診断の手引き.pp.26-29
⑷　高畑脩平.(2021).エビデンスでひもとく発達障害作業療法-神経発達症の理解と支援-.pp99
⑸　Groove,R.Roth,I,&Hoekstra,A.(2016).The　motivation for special interests in individual with autism and cotrols.pp677-688
⑹　A・バンデューラ　.(2019).社会的学習理論の新展開.祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊(編著).金子書房.

3　2024 年度　奨励賞受賞論文

保育学生の伝統的な遊びの実施状況と認識に関する研究

36 期　幼年教育コース　日光　恵利(富山県)
36 期　幼年教育コース　川口めぐみ(香川県)

本研究は、伝統的な遊びに関する情報を取集し、遊びの継承について検証することを目的として保育学生に調査を実施した。その結果、半数の伝統的な遊びは、学生が幼少期に遊んだ経験（実施率）が高く、穐丸ら（2007）の同様の調査を上回る結果となり、実施率は減少していないことが示された。一方で、約 2 割の伝統的な遊びは、学生からほとんど認識されていないことが明らかとなり、遊びが後世に継承されていないことが危惧される結果となった。また、記憶に残る遊び経験の多くは、2 人以上の遊び仲間と一緒に、保育所や幼稚園、学校での経験であった。そして、学生のほとんどが伝統的な遊びは子どもへ継承する必要があると考えていることも明らかとなった。これらの結果から、保育者養成課程において、伝統的な遊びに関する知識や技術を体験的に学ぶ必要があることが示唆された。

1　問題と目的

現代の子どもには、遊びの成立条件としての「3つの間」である、遊び時間、遊び空間、遊び仲間が減少し、さらにこの状況が常態化していると言われている。窪ら（2007）は、運動系の習い事やテレビ視聴が以前の遊び時間に取って代わり、公園等の遊び場所はあっても子どもの自発的な遊びを誘発するような遊び空間は消滅の危機にあること、子ども同士で遊ぶより親や兄弟姉妹と遊ぶことを互いに肯定的に捉えていると、現代の状況を明らかにしている。生活様式の変化や核家族化の進行とともに、国土交通省（2020）は出生率の低下が著しい東京に人口が一極集中している結果、さらに人口減少を加速させるおそれがあることを明らかにした。このような状況にあって、これまで伝わってきた伝統的な遊びの多くは今日の子ども文化の中に存在しなくなってきているのではないかと懸念される。子ども同士の自然な遊びの継承が難しくなった現代において、同年齢や異年齢の仲間と安全に遊べる環境がある幼稚園や保育園、こども園でが担う役割は大きな期待が持たれる。

幼稚園教育要領（2018）の領域「環境」の内容において、「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。」ことと明記されている。また、内容の取扱いでは、「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。」とあり、園生活の中で子ども達が伝統的な遊びに触れることの必要性が示されている。また、幼稚園教育要領（2018）において遊びが、「心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」と明記されていることからも、伝統的な遊びの体験は子どもの発達において重要であると考えられる。しかし、草薙ら（2013）は、子どもたちだけでなく、現在の保育者世代においても伝承遊びの維持や理解がされにくくなっている可能性が高く、そのため教育や保育実践において、子どもたちの遊び環境の質を豊かなものにしていくことに困難が伴うことを危惧しており、保育者養成過程の中でも伝承遊びの知識や実践の教授が必要であるとしている。

そこで、本研究では伝統的な遊びに関する情報を取集し、遊びの継承について検証することを目的とする。具体的には、保育学生の伝統的な遊びへの知

識や経験、意味づけに関する調査を行い、保育者養成課程の中でのあり方について明らかにする。

2　研究方法

(1)　調査対象者

保育者養成課程に在籍する大学生及び短期大学生計 153 名（内訳：1 年生 31 名、2 年生 81 名、3 年生 40 名、4 年生 1 名）を対象に、質問紙調査を実施した。そのうち、有効回答は 153 名であった。

(2)　調査時期

2022 年 12 月

(3)　調査手続き

調査は、授業時間の一部を利用して行い、オンラインアンケート（Google フォーム）を活用して実施した。

(4)　調査内容

まずは、調査対象者の基本情報として、所属（大学もしくは短期大学）と学年の回答を求めた。

次に、伝統的な遊びについての質問項目は、①伝統的な遊びの認識、②幼少期の伝統的な遊びの経験、③伝統的な遊びに対する意識についてそれぞれ回答を求める構成となっている。①については、穐丸・丹羽・勅使（2007）をもとに伝統的な遊び 61 種目を選定し、「遊びの名前や内容を知っており、遊んだことがある。」「遊びの名前や内容は知っているが、遊んだことはない。」「遊びの名前も内容も知らない。」の 3 段階で評定を求めた。また、遊びの名称が地域や時代によって異なることも予想され、東京おもちゃ美術館（2018）及び西村ら（2021）の文献をもとに、それぞれの遊びの簡単な説明書を作成し、調査時に配布した。②については、幼少期に遊んだことがある伝統的な遊びについて、もっとも記憶に残っている遊びの種目を想起してもらい、どこで、誰と遊んだかについて記述で回答を求めた。③については、伝統的な遊びの必要の有無、その回答の理由について記述で回答を求めた。質問項目にあたっては、先行研究の知見に基づき、保育実務経験を有する執筆者 2 名で、それぞれの項目内容について一つ一つ協議を重ね、独自で作成した。なお、穐丸ら（2007）は、昔から子どもたちに親しまれ伝えられてきた遊びのことを「伝承遊び」として調査を実施していたが、本研究では、幼稚園教育要領（2018）で用いられている「伝統的な遊び」を定義として用いることとする。

(5)　分析方法

記述内容の分析には、佐藤（2008）が示すデータ分析に基づき、まず記述された文章を文脈に沿って切片化した。さらに、切片化したセグメントをテーマごとに分けてコード名を付けた。その上で、コーディングされたものの中で類似した意味内容のものを集めてカテゴリー名を付けた。この手続きに基づき、執筆者 2 名で協議した上、内容分析を行った。

(6)　倫理的配慮

保育学生への調査協力依頼時に、本研究の目的及び調査への協力について書面と口頭で説明をし、調査への回答をもって承諾となる旨を伝え、研究協力の許可を得た。具体的には、調査への回答は自由意思によるものであり、調査に協力しないことによって不利益を被ることは一切ないこと、個人を特定できるような設問は含まれておらず、回答が授業の評価に影響することはないことを説明した。データの取扱いについては、執筆者 2 名が、各個人のみアクセスできるパソコンでデータを保管し、執筆者間でデータを共有する際は、パスワードで保護を行って管理した。

3　結果と考察

(1)　伝統的な遊びの認識

伝統的な遊び全 61 種目の内、「遊びの名前や内容を知っており、遊んだことがある。」と回答した割合（＝実施率）について、実施率 100%であった種目は 7 種目（11.5%）であり、「折り紙」、「縄跳び」、「だるまさんがころんだ」、「かくれんぼ」、「ハンカチ落とし」、「しっぽ取り」、「腕相撲」であった（Table 1）。この 7 種目については、学生自身が実習等で研究保育の題材にすることも多様としてあり、子どもの遊びとしてかなりなじみが深いものであると考えられる。次に、実施率 80%以上は 31 種目で、全種目の 50.8%であり、「ま

まごと遊び」、「ドロケイ」、「カルタとり」、「けん玉」が上位に挙がっていた。以下、80～50%以上の実施率を示した遊びは14種目で全種目の23.0%、50%以下の実施率を示した遊びは、 16種目で26.2%であった。そのうち、「遊びの名前も内容も知らない」と回答した割合が総じて高かった遊びは、「字かくし遊び」83.7%、「どこゆき」83.0%、「子とろ子とろ」、「Sけん」は同率79.1%であった。

Table 1 保育学生による伝統的な遊びについての認識

		遊びの名前や内容を知っており、遊んだことがある。	遊びの名前や内容は知っているが、遊んだことはない。	遊びの名前も内容も知らない。
1	折り紙	100.0	0.0	0.0
2	縄跳び	100.0	0.0	0.0
3	だるまさんが転んだ	100.0	0.0	0.0
4	かくれんぼ	100.0	0.0	0.0
5	ハンカチ落とし	100.0	0.0	0.0
6	しっぽ取り	100.0	0.0	0.0
7	腕相撲	100.0	0.0	0.0
8	ままごと遊び	99.3	0.7	0.0
9	ドロケイ	99.3	0.7	0.0
10	カルタとり	98.7	1.3	0.0
11	けん玉	98.7	1.3	0.0
12	あやとり	98.0	2.0	0.0
13	コマ回し	98.0	2.0	0.0
14	すごろく遊び	98.0	1.3	0.7
15	おしくらまんじゅう	97.4	2.0	0.7
16	かごめかごめ	96.7	3.3	0.0
17	お手玉	96.1	3.9	0.0
18	花いちもんめ	95.4	4.6	0.0
19	お人形さんごっこ	95.4	3.9	0.7
20	そり・スケート	94.8	5.2	0.0
21	竹馬	92.2	7.8	0.0
22	追いかけ鬼	91.5	5.2	3.3
23	もちつき	91.5	6.5	2.0
24	着せ替え人形	91.5	5.9	2.6
25	虫とり	90.8	9.2	0.0
26	雪投げ合戦	90.8	9.2	0.0
27	影踏み鬼	88.2	8.5	3.3
28	缶蹴り	87.6	11.8	0.7
29	おはじき	86.3	13.1	0.7
30	ビー玉	83.0	13.7	3.3
31	凧あげ	82.4	15.7	2.0
32	相撲ごっこ	77.8	19.6	2.6
33	風ぐるま	75.8	12.4	11.8
34	お月見	75.2	20.3	4.6
35	羽根つき	74.5	22.9	2.6
36	ケンケン相撲	73.2	14.4	12.4
37	盆おどり	66.7	30.1	3.3
38	ちゃんばらごっこ	66.7	27.5	5.9
39	影絵遊び	65.4	15.0	19.6
40	ゴム跳び	62.1	25.5	12.4
41	砂取り遊び	60.8	13.1	26.1
42	草ずもう	54.2	17.0	28.8
43	草笛あそび	53.6	29.4	17.0
44	まりつき	51.6	43.1	5.2
45	缶ぽっくり	51.0	19.0	30.1
46	石蹴り	48.4	16.3	35.3
47	メンコ	47.7	34.6	17.6
48	猫とねずみ	39.2	13.1	47.7
49	目隠し鬼	37.3	26.1	36.6
50	どんじゃんゲーム	36.6	9.2	54.2
51	とおりゃんせ	30.1	31.4	38.6
52	田んぼの田	18.3	11.8	69.9
53	あぶくたった	16.3	24.8	58.8
54	渦巻きじゃんけん	15.0	19.6	65.4
55	ぞうり隠し・靴隠し	14.4	13.7	71.9
56	靴取り	13.1	9.8	77.1
57	Sケン	12.4	8.5	79.1
58	地面の陣取り	11.8	9.8	78.4
59	子とろ子とろ	7.8	13.1	79.1
60	どこゆき（町内めぐり）	7.8	9.2	83.0
61	字かくし遊び	5.2	11.1	83.7

※回答者数 153名　数値は割合を示す(%)

本調査を、穐丸ら（2007）が2004年に調査した園における伝承遊び実施率の結果と比較して検証した。まず、本調査及び穐丸ら（2007）の調査においても、実施率1位は「折り紙」であった。福井（2002）によると、2000年に実施した5歳児の保護者対象の調査では、幼児のいる家庭における折り紙の常備率は94.7%であり、98.2%の母親は子どもと一緒に折り紙で遊んだことがあるとされ、折り紙遊びは以前から親子の遊びとして人気が高いことが示されている。本調査の結果については、保育施設だけではなく家庭においても身近で親しみのある伝統的な遊びとして受け継がれていることも要因の一つではないだろうか。

次に、実施率が80%以上の伝統的な遊びの種目数は、穐丸ら（2007）では、22種類（36%）であり、本結果は、それを上回る実施率であったことが示され、伝統的な遊びは途絶えることなく継承している種目も多いことが示された。しかし、今回の調査では、保育施設や幼少期に限定した回答ではなく、児童期以降で遊んだ経験も回答の中に含まれている可能性があるため、幼少期に限定して比較することはできなかった。この点については、今後詳細な検証が必要であると考える。

最後に、本調査で実施率が低かった、「字かくし遊び」、「どこゆき」、「子とろ子とろ」、「Sけん」は、穐丸ら（2007）による研究においても、園での実施率が総じて低い遊びとして挙げられているとともに、「1950年代には路地裏や寺社の境内、原っぱ等で遊ばれていたものが多く含まれていた」との結果も示されている。これらのことから、子どもの遊び空間の変化が実施率を低くしていることが考えられ、その結果として遊びが後世に伝承されていないことが予想される。

(2) 幼少期の伝統的な遊びの経験

幼少期に遊んだことがある伝統的な遊びの中で、最も記憶に残っている遊びについて回答を求めたところ、「花いちもんめ」が24名（16.0%）と最も多く経験があることがわかった。続いて、「鬼ごっこ」16名（10.7%）、「ままごと遊び」15名（10.0%）と続き、「Sケン」や「おはじき」など14種目の遊びが一人ずつの回答であった。これらの伝統的な遊びは、6割以上が保育所や幼稚園、学校での経験であり、その他では自宅、祖母宅、友達の家であった。また、一人で遊んだ経験としての回答は6名と全体の約4%であり、ほとんどが2人以上での遊びの経験であった。遊び相手としては、友達と回答した学生が121名と最も多く、続いて親や兄弟姉妹などの家族であった。「3つの間」の欠如による伝統的な遊び経験の減少が危惧されていたが、多くの学生が2人以上での遊びを想起しており、「遊び仲間」に関して実際には身近に存在しているものと考えられる。

(3) 伝統的な遊びに対する意識

保育学生に、「子どもにとって伝統的な遊びは必要か」についてその理由を含めて記述回答を求めたところ、「必要である」との回答が150名（98.0%）であった。その他、「無回答」1名、「どっちでもいいと思う」が1名であり、「必要ない」の回答は1名であった。「必要ない」と回答した理由として、「楽しければすればいいと思う。時代は変わるので無理に伝える必要は無いと思う。無理に繋ぐ伝統に意味はないと思うから楽しい遊びをしたらいいと思う」との回答を得た。以上3名の伝統的な遊びの認識と経験は、全体と比較して少ないわけではなく、3名ともに伝統的な遊びを経験している。

「伝統的な遊びが必要である」と回答した理由については、150のデータから、206のコードを抽出した。その結果、【社会性】、【遊びの継承】、【伝統的な遊びの効果】の3つに分類された（Table 2）。本文中では、コードを〈　〉、カテゴリーを『　』、概念カテゴリーを【　】、学生の記述である内容は「　」で示すこととする。

・【社会性】

この概念カテゴリーは、『他者との関わり』、『楽しい記憶』『コミュニケーション』『遊びのルール』『遊びの準備』の5つのカテゴリーから生成された。『他者との関わり』は、伝統的な遊びには「人と人との触れ合いが自然にできる」ものが多いため、「様々な年齢、地域の人とも楽しめる」と考えていることがうかがえた。『楽しい記憶』は、本

調査が子どもの頃の遊びを想起して回答を求めており、想起した遊びは学生にとって「楽しい思い出」となっていること、また、伝統的な遊びが継承されるのは「飽きられていないから」であり、「記憶に残る」遊びが伝統的な遊びであるとするとの考えも示された。『コミュニケーション』は、複数人数で楽しむ遊びにおいて「コミュニケーションをとることに役立つ」と考えたり、遊び方を「教えてもらう中で大人とのコミュニケーションをとることができ」、「親や祖父母とのコミュニケーションが増え」たとあり、伝統的な遊びは人と人を繋ぐツールになることが示唆された。『遊びのルール』では、伝統的な遊びにおけるルールは「簡単なルールのものが多くすぐ遊ぶ」ことができるため、「ルールを守る力が身に付く」という社会の中で重要なスキルを身につける機会になると考えていることがうかがえた。『遊びの準備』は、伝統的な遊びには「道具がいらないか、簡単な準備で済むものが多く、遊びやすい」と考えている。伝統的な遊びは、どのような人とも共有しやすい分かりやすいルールのものが多く、また遊びには道具を必要としないものもあるため、他者との関わりがもちやすく、コミュニケーションの手段になると考えられる。これらの経験は楽しい記憶として残るため、保育学生は伝統的な遊びが子どもにとって必要であると考えているものと推察される。

・【伝統的な遊びの効果】

この概念カテゴリーは『遊びの知識』『遊びによる学び』『身体を動かす遊び』の 3 つのカテゴリーから生成された。『遊びの知識』は、「いろんな遊びを知ることが大切」であり、「昔の遊びに触れることができる」こと、また、「現代の遊びはデジタルが発達している」ことから、人と触れ合うことが「最近では減少している」ため、「伝統的な遊びには今の最新の遊びとまた違う楽しさや良さがある」と考えていることがうかがえた。『遊びによる学び』は、伝統的な遊びから「新たに人との接し方や、新たな学び」を得たとする回答があった。先述のとおり、伝統的な遊びには社会性を身につけるための学びがあると考えていると思われる。さらに、カルタとりやすごろく遊びなど、遊びを通して文字や数字を知ることができたり、虫とりや凧あげでは生き物の生態や自然の力を知ることができたりと、遊びを通して学習の基礎となる学びができると考えていることが分かった。『身体を動かす遊び』は、「昔の遊びは外で思い切り身体を動かせ」るため、「健康で強い体」を作ることができると考えていることが分かった。現代はスマホやゲーム機等を使った遊びや、テレビ等の動画視聴時間が増えていることから、伝統的な遊びは種類が多く、様々な遊び方を知る機会になるものと考えられる。また、現代の遊び方と比較して身体を動かす遊びが多いことから、子どもにとって伝統的な遊びが必要であると回答したものと推察される。

Table 2 伝統的な遊びに対する意識

概念カテゴリー	カテゴリー名	コード名
社会性	他者との関わり	みんなとの関わり
		友達との関わり
		地域との関わり
		仲間の増加
	楽しい記憶	楽しい
		記憶に残る
		遊びに飽きない
	コミュニケーション	家族とのコミュニケーション
		友達とのコミュニケーション
	遊びのルール	ルールを守る
		分かりやすいルール
	遊びの準備	簡単な準備
		道具を使わない
伝統的な遊びの効果	遊びの知識	遊びを知る
		昔の遊びを知る
		色々な遊びを知る
		現代の遊びとの比較
	遊びによる学び	学びになる
		学びが多い
	身体を動かす遊び	健康な体づくり
		ゲームではできない体験
伝統的な遊びの継承	伝統を守る	大切な伝統を守る
		伝統の重要性
		伝統を知る
	日本の文化	日本文化に触れる
		日本文化を学ぶ
	伝統を伝える	日本の伝統
		伝統の継承

・【伝統的な遊びの継承】

この概念カテゴリーは『伝統を守る』『日本の文化』『伝統を伝える』の 3 つのカテゴリーから生成された。『伝統を守る』は、「昔から受け継がれているものには、先人の思いや考えが含まれているため、大切にする必要がある」と考えており、「昔の文化に触れる」機会として守っていく必要性を感じているものと考えられる。『日本の文化』は、「日本独自の文化を学ぶ」一環として伝統的な遊びを捉えており、子どもの遊びを文化として捉えていることが分かった。『伝統を伝える』は、「伝統的な遊びは受け継ぐもの」であり、世代間をつなげるツールになると考えていることがうかがえた。羽根つきや盆おどりなどは、年中行事や地域の祭りの中で体験することが多い遊びであり、次世代への継承の必要をより感じられているものと推察する。伝統的な遊びは言い換えれば、日本の文化であり、それを守り、継承することは言うまでもないとする回答や、伝統には先人の思いや考えが含まれているため次世代に引き継ぎたいという回答もあった。そのためには、将来子どもと関わる保育学生が遊びをたくさん知り、その楽しさを子ども達に伝えていけるようにする必要がある。

4　まとめと今後の課題

今回の調査では、保育学生の 8 割以上が、半数以上の種目において、伝統的な遊びの経験があり、2004 年の調査（穐丸ら，2007）を上回る結果であった。調査対象が異なるため、一概に比較することはできないが、保育学生の伝統的な遊びの経験が減少傾向に転じていないことについては、遊びの継承に大いに寄与される結果であると考える。また、両調査とも、経験のある遊びとして、「折り紙」、「縄跳び」、「だるまさんが転んだ」などが挙げられ、経験がほとんどない遊びには、「どこゆき」、「字かくし遊び」、「地面の陣取り」などが挙げられており、どちらも遊びの種目が共通していることが示された。この結果から、遊びの伝承に偏りが生じていることが考えられ、後世に伝承する遊びの種目が減少していくことが予想される。

また、記憶に残る伝統的な遊び経験の多くは、2 人以上の遊び仲間と一緒に、保育所や幼稚園、学校での経験であった。遊ぶ体験や遊び場を確保することが難しくなっている現代において、就学前施設や学校での経験や体験が重要であるが、伝統的な遊びを継承していくためにも必要不可欠な環境であると考える。そのためには、保育者自身が伝統的な遊びの楽しさや遊び方等を理解した上で保育活動に取り入れていくことが必要になるであろう。しかし、穐丸ら（2007）の保育者への調査では、伝承遊びの種目別実施率には保育者の年代による差が認められ、20 歳代の実施率がそれ以上の年代と比較し有意に低かったという結果が示されており、伝統的な遊びの継承が難しい状況にあることは否めない。また、ここ数年は新型コロナウイルスの蔓延により、集団遊びがしづらい状況にあったため、種目によっては実施できていない場合も考えられる。関（2022）によるコロナ禍での家庭での伝承遊びの調査では、一人で遊ぶことができ、他者とのコミュニケーションを必要としない遊びが多いという特徴があることが報告されている。これらの結果を鑑みても、保育施設でも遊びの偏りが生じていることが予想され、今後は保育現場での実態も調査していく必要があるだろう。

保育学生の伝統的な遊びへの意識については、ほとんどの学生が伝統的な遊びは子どもへ継承する必要があると考えていることが示された。これは、日本の文化の良さを後世に伝えていかなければならないという使命感だけではなく、遊びを通して他者と関わることの楽しさに気付いたり、ルールを守ることで社会性を育むことに繋がったりするなど、子どもの資質能力が育まれることにつながると考えているからであるということも窺えた。このように考えている一方で、保育学生がいまだ遊んだ経験がない、認識すらされていない伝統的な遊びも多くある。そのため、保育者養成校では、伝統的な遊びの意義を理解するだけではなく、体験的に学ぶ機会を作り、遊びの面白さや楽しさを体感したり、指導法について考えたりする時間を設けることが必要である。筆者は、「保育内容－環境」の授業を担当しているが、授業の中で「おはじき」遊びを取り入れた際に、学生からは「おはじきって思ったよりもいろいろ遊べる」、「初めて遊んだけれどルールが簡単なので保育でも取り入れられそう」など学生が保育

の構想を考えるきっかけとなった。また、「おはじきは美味しそうに見えるから口に入れるかもしれない」、「大きさが危険だ」など、安全に遊ぶための指導方法についても意見が挙がっていた。穐丸ら（2007）は、保育施設において、伝承遊びを導入する際の課題として、保育者の伝承遊びに対する理解不足と指導が難しいことを報告しており、学生時代に様々な遊びについての知識や技術を深めることを通して、保育者としての力量を形成していくことが、養成校として求められていると考える。

参考文献

・穐丸武臣・丹羽孝・勅使千鶴（2007）日本における伝承　遊び実施状況と保育者の認識　人間文化研究 vol.7　名　古屋市立大学大学院人間文化研究科

・国土交通省（2020）　国土交通白書 2020

・窪竜子・井狩芳子・野田耕（2007）幼児期の生活と遊びに関する研究―幼稚園児の降園後の遊びから「三間　がない現象」について－　実践女子大学人間社会学部　紀要 3　1-18

・草薙恵美子・藤本愉・黒坂陽一・松田由里子（2015）伝承遊びの意義と実践　國學院大學北海道短期大学部　紀要　32　17-29

・佐藤郁也（2008）質的データ分析法 新曜社

・関容子（2022）家庭における「伝承遊び」－コロナ禍の外出自粛期間中における調査から－　東京福祉大学・大学院紀要 第 13 巻 第 1-2 合併号　83－89

・東京おもちゃ美術館（2018）日本伝承遊び事典　黎明書房

・西村誠他（2021）伝承遊び大百科　現代アレンジで遊ぶ　昭和堂

・福井晴子（2002）幼児の工作遊びのために家庭でなされる物的環境構成の実態　大学美術教育学科誌　34　391 －398

・文部科学省（2018）幼稚園教育要領

※本研究は、日本保育学会第 76 回大会において発表したものを加筆、再構成したものである

4　2024年度 優秀論文

「知的障害のある肢体不自由児に音楽を利用する効果」

－肢体不自由児に向けた教材開発－

33期 生徒指導実践開発コース　田中 万紀(兵庫県)

筆者は、オルフの研修を経て、肢体不自由児養護学校高等部（以下 A 校）４人の授業実践に援用、活用した。研修の中で最も印象に残ったE・マルケスのブラジルのわらべ歌では、一人ずつ参加者の名前を連呼して歌った。研修から学んだことと応用した後に見られた効果について述べる。

1　研究の目的

肢体不自由児特別支援学校現場で，音と動きや言葉が揃った活動が児童生徒にどんな効果があり，変化をもたらしているのか，それぞれの生徒の変化の様子から見える変化を検証する事で，生徒への理解が深まり，活動の内容そのものを深め，「音・言葉・動き」のある活動に変化させることに繋がると考える。生徒の成長を同僚の教師と一緒に見ることで，また，生徒は，相互にコミュニケーションをはかれる音楽を挟んでこそ，楽しい気持ちに支えられ自らの動きや行動が変化すると考える。変化した生徒の姿を中心に検証する。音楽療法の視点「Co-Musictherapy における多感覚領域の視点とそのレベル」(中島 2002)（表②）を使って考察する。

2　オルフの研修内容

2019 年オルフ・インターナショナル夏期研修（注：オーストリア、ザルツブルグ，オーストリア国立音楽芸術大学モーツアルテウム，カール・オルフ研究所）でE・マルケスにブラジルのわらべ歌で，三人の名前が歌詞になった歌『パウロ』（注：原題『Palo bonito palo é』）を教わった。（資料①）

3　研修で学んだこと

まず，E・マルケスに教わった沢山のブラジルのわらべ歌の中にある，三人の名前が歌詞になった歌『パウロ』(注：原題『Palo bonito palo é』)では，①簡単で覚えたくなるメロディ，②動き出したくなるシンコペーションのリズム，③合いの手も入れて歌いたくなるリズミカルな名前の歌詞（当初「パウロ・ニト・エ」と聞き取れ，３・２・１の数になると感じた。）が魅力的だった。また、この歌に合わせて親指だけで「パウロ」，親指と人差し指を突き出して「ニト」，小指を出して「エ」と歌う「手遊び」もE・マルケスから教えられ，幼児や障害のある児童にも適切な題材になると考えた。この歌は，オルフの，音・動き・言葉が融合した歌であると思い，原曲を聴き楽譜を見て「パーロ・ボニート・エ」と発音するとわかってからも，日本人にわかりやすい「３・２・１」の音節で「パウロ・ニト・エ」と歌っていきたいと考え，援用することにした。

4　先行研究

音楽活動がどの様な効果があるのかを見ていく時，筆者は知的特別支援学校の実践を通して，児童生徒が表現した行動を「Co－Musictherapy における多感覚領域の視点とそのレベル」（中島 2002）を使って児童生徒の活動の比較を見ていき，音楽や動きのある活動ではどの感覚も向上することを分析することができた。（井上 2015）好き

な活動によって偏りがあるものの，音・動き・言葉の揃った音楽活動で効果があることも実証できた。さらに，他の教師と一緒に複数の目で児童生徒の行動を分析し，論議を重ねた結果，児童生徒の行動の裏には，見えない内面の世界がある事が確認された。（井上 2015）音楽紙芝居を見る前と見た後の児童生徒の変化については，集中する・見る・活性化する・笑顔が出る・開放される・自分からしようとするなどの行動変化があった。お話に音が付くといつも以上に楽しいことや，知っているお話や馴染がある物語だからこそ絵を挟んで視覚的にも効果があり，選曲そのものにも児童生徒の心を捉える要素が必要なことがわかった。児童生徒は本来成長する可能性を持ち，そこを信頼し，音楽を「手ごたえ」として機能させると，自らの動きとして表出される。さらに，周りに認められることで自信に繋がり，もっとやりたい気持ちを持つと思える。仲間の存在も助けになり，児童生徒のエネルギーを生み出す力は楽しいという気持ちに支えられ育つと考えられる。（井上 2020）

子どもも障害を持つ生徒も音と動きと言葉が揃った活動を体感すると，共通して変化することが分かった。（田中 2022）障害があることは表出の妨げにはならず，寧ろ教師側が変化を読み取る力を持ち，教師同士でお互いに理解し合うことがより効果を生む。また，生徒と教師の間にコミュニケーションが常時図られていることが必要である。（田中、2023）息の合ったチームワークが子どもたちのやる気や集中力を強め，またそれを維持させることになるとクライブ・ロビンズは述べている。（ロビンス、1998）

これまでは，筆者の音楽紙芝居活動について、知的障害のある児童生徒や、乳児・幼児にどんな効果があり，何が効果をもたらすのか考えてきた。

今回の研究は，肢体不自由の障害がある生徒に対して，音楽の授業でオルフの研修で得た実践を応用して生徒がどう変化したか分析した。肢体不自由の障害がある生徒にとって、その日の健康状態によっても天候によっても左右され，様々な要因の影響で，いつもよいコンディションで授業に参加できないこともある。また，障害も多様で同じ教材で実践する事には限界がある。認識も違う四人が短時間でわかってできることは何なのか考えたい。

5　研究の方法

（１）　調査対象者

A 肢体不自由児養護学校高等部 4 名

（２）　手続き

A 肢体不自由児養護学校高等部生徒 4 人の音楽の授業での変化を担任 4 人と振り返り分析した。

（３）調査期間

2022 年 4 月～2022 年 9 月。10 回の授業。

（４）　調査項目

A 肢体不自由児特別支援学校高等部の生徒の名前を織り込んだ歌「パウロ」の活動での生徒が変化した様子を中心に「聴く」「見る」「触れる」「動く」「感じる」「考える」の６項目に分類し、変化をグラフ化した。「Co-Musictherapy における多感覚領域の視点とそのレベル」（中島 2002）を参考に、具体的な姿と変容を見た。

（５）倫理的配慮

この研究は倫理的配慮のもとに活動を記録し分析した。

6　Ａ肢体不自由児養護学校高等部の実践

A 肢体不自由児養護学校では、楽器やマレット（バチ）を直接生徒が持ったり叩いたりすることが難しい。それぞれ担当教師は、生徒の実態に合わせて、マレットを持てるような工夫や、車椅子から降りてクッションに座って無理のない姿勢で生徒が叩けるような支援をした。教師同士で、教材教具の工夫を提案し、微細な表情の変化や、生徒が顔を上げ、手を伸ばそうとするなどの行動を捉え、小さな動きが出るまで待つなどの、教師間の合意や協力ができるように進めていった。

肢体不自由の障害がある生徒が指を使って手遊びをすることは難しい。また，発語がほとんどない生徒が歌うことはたやすくない、自分の名前

を呼ばれることはよくわかる。そこで，手遊びは省略、新たに 4 人の生徒の顔を描いた段ボール製の箱を使って、自分の顔に対面できるようにくるくる回し、叩いて鳴らしながら歌うことにした。他の歌でも名前を歌詞にし、ひとり一人が主人公になる活動をした。

また、日本の昔話に題材を借りた音楽紙芝居「八郎」では、絵本の絵をさらに拡大して描いた画面を用意し、鉦、ささらもさら、締め太鼓、和太鼓、鳴子を提示し生徒自身に選んでもらった。振って出る音，指先ではじいて鳴らす、手の平から指や手首に触れて響く音に段階的に進むことで、五感の刺激展開にも広げたいと考えた。感覚的な刺激は発達を促す効果もあると仮定した。話の中の飛び立つ鳥を表現する曲や、荒れた海を物語る太鼓のダイナミックな連打を採り入れ壮大な演奏を試みたいと考えた。

活動内容は、①挨拶②活動の始まりと終わりに挨拶の歌をジャンベで合奏（図③参照）③生徒の名前を織り込んだ歌「パウロ」（図①参照））④歌「のびろのびろ大好きな木」で歌詞の中で「大好きな○○」と生徒や先生の名前を入れて歌う⑤大型紙芝居「八郎」（図②参照）に生徒と選んだ音楽「ツバメ」「海の声」を演奏する。⑥終わりの歌（図③参照）、挨拶。以上の６つである。

4 人の生徒が授業で見せた変化を捉え、授業記録から、「聴く」「見る」「触れる」「動く」「感じる」「考える」の６項目に分類し、変化を表にした。（表①～④）

１. 生徒Ａ

【実態】

熱がこもりやすい。左手首に内転がある。排泄は自立していない。家族の声を聴くと安心できる。緊張しやすく、その場の状況が分かると身体の緊張がなくなり自然に両腕が膝に置かれ、頭を中心で保持、リラックスした表情になる。疲れると泣いたり反応が少なくなったり、うとうとし機嫌が悪くなる。また、痛みを伝えるのが難しい。トランポリンが好きで揺れが激しいと喜ぶ。声をかけられると視線を相手に向けられる。大きな声や音に敏感で、マイクを通した声は苦手で、聴覚優位で慣れ親しんだ人の声や足音を聞き分けることができる。

【今年度 1 学期の様子】

4 月 22 日：またがり座位（図①参照）で参加。ジャンベに触れるとすぐに嬉しそうに笑っていた。「パウロ」の曲のリズムに合わせて叩くと笑っていた。どの曲も状態を左右に揺らしてリズムを取ったり、叩くときに上体を前へ傾けたりして意識して活動することができた。

5 月 6 日：丸太型クッションにまたがって参加。座布団使用。ジャンベを叩くときに脚を伸ばしてジャンベを挟むように固定して、スプーン楽器や素手でこすったり叩いたりした。嬉しそうな笑顔を絶やさず、活動を受け入れて楽しんでいた。自分で叩いても喜んでいたが、太鼓の上に手の平を置き、教師が叩くことでも、その響きを感じ取って喜んでいた。「パウロ」の歌の時は、小さい声であったが、「あー」と発声して、一緒に歌っている取り組みを感じ取っているようだった。

5 月 20 日：またがり座位で参加。ジャンベに手をのせ、左右に動かしてシャラシャラしたり、トントン叩いたりすると、満面の笑みを浮かべ、楽しく感じている気持ちを表していた。「ツバメ」は鉄琴で演奏した。教師とともにゴム製のマレットで叩くとあまり音が響かず、少し物足りない様子だった。

5 月 26 日：台座位姿勢で参加。ジャンベで叩くのを楽しんだ。「ツバメ」は鉄琴で演奏した。教師と一緒にバチで音を鳴らすとどんどん気持ちが高まって嬉しそうな表情を見せていた。顔を上げ、指導者の方を見て気持ちを伝えようとしていた。マイクを傾けられると今にも歌いだすような様子だった。

6 月 17 日：丸太クッションにまたがり座位で参加。小さいジャンベを脇に抱えて叩くといつもと雰囲気変わって楽しげだった。持って鳴らすことで音の響きが近くになり、びっくりすることが

あった。主指導者が鳴らした紙芝居「八郎」（図②参照）の時の和太鼓の音に何度もびっくりしていた。できるだけ驚かないように声をかけたり、体に触れたりしてかかわると、少し落ち着いていた。紙芝居中はうつむいていたものの、にっこり笑っていた。締め太鼓を担当し、教師とともに、リズムに合わせて叩くと、とても嬉しそうで、にっこり笑っていた。うまくバチを握っていた。

6 月 24 日：台座位で参加。朝から元気がなくジャンベを触っても時々しか笑顔を見せない。肩からジャンベのひもをかけ、右手でリズム打ちをした。秋田音頭はリズムが速すぎて、楽しみを感じることがなかった。ベースを弾くときは指にホースをさして、弦を弾いた。バチなどを使うよりも良い音を出すことができた。終盤になって、終わりにしようを歌う頃になると嬉しそうな表情になった。

7 月 1 日：丸太またがり座位で参加。肩からジャンベのひもをかけ、右手でリズム打ちをした。秋田音頭はリズムが速すぎて楽しみを感じることがなかった。ベースを弾くときは指にホースをさして弦をはじいた。「ツバメ」の曲の雰囲気に合わせて、リズムよく鳴らし、合奏の音を感じて、嬉しそうに活動していた。終盤まで終始嬉しそうな表情だった。

２．生徒 B

【実態】

痰や分泌物が多い。腹臥位姿勢で痰を取ることができる。排泄は自立していない。てんかん。外気温によって体温が左右されやすい。側弯があり、左凸である。手指や腕膝が曲がりにくく、親指が内転している。名前を呼ばれると口の動きや瞬きで反応することがある。痛い時や不快な時に声を出すことがある。上下の揺れが好きで表情が緩む。好きな TV や曲を聴くと覚醒レベルが上がることがある。不意に話しかけられると驚く。家族がいると心拍が落ち着くことがある。光に反応して眼球が動くことがある。音に注意を向けることができ、大きな音や声に目の動きを止めるようにして応える。大きな声や突然の音などに驚き体に力が入ることがある。

【今年度 1 学期の様子】

4 月 22 日：バギー（車椅子）の上に一番小さなジャンベを置いて素手で叩くことができた。ジャンベを叩いているときは手に振動が伝わるからか、よく起きている。曲中に名前（図③参照）を呼ばれるとよく瞬きをしているが、何の反応で瞬きするのかわかりにくい。

5 月 6 日：2 番目に大きいジャンベを叩いた。スプーン楽器を使って叩いた。名前の歌では自分の名前がたくさ連呼されたので刺激的であったようだ。よく瞬きしていた。

5 月 20 日：ジャンベを鳴らすと音をよく感じ、また周りの音もよく聞いている様子で表情が良かった。ブーンワッカーを叩いて鳴らした。両手から刺激を受け音もよく聞いていた。表情も緩んでいた。

5 月 26 日：ジャンベを叩くと音を感じてよく瞬きをしていた。音楽に関しては、目をじっと開けて聴いているような様子も見られた。シンバルを叩くとより瞬きが多くなった。

6 月 17 日：ジャンベをバチで叩いて名前の歌を歌った。少し眠たそうだったが叩くたびに目を瞬きさせていた。紙芝居「八郎」では、始めは太鼓の音にびっくりしていたが徐々に睡魔が起き寝てしまった。「海の声」「ツバメ」では、錠を鳴らした。カンカンと音が鳴り、目を大きくして聞いていた。

7 月 8 日：オーシャンドラムを使って、波の音を表現した。ただ、ずっと寝ていて珍しく起きてこなかった。途中少し目をあけることがあったがほぼ寝ていた。

7 月 11 日：名前を呼ばれる歌では、起きていた。音楽紙芝居では眠りそうになったが、鉦＋シンバルで目を開けていた。タッタッタと速いリズムで教師とともに叩いたので腕が良く動かされことも目を覚ます要因かもしれない。「ツバメ」や「海の声」でシンバルを叩いたが、眠ってしま

いそうだった。

３．生徒Ｃ

【実態】

左心低形成症候群（心機能障害）・急性脳症。生後二日目に左心低形成症候群を診断され救急搬送。生後４回心臓の手術を行う。４歳の時急性脳症となり寝たきり状態となる。５歳８か月で股関節亜脱臼の治療のため手術を行う。10 歳の時胃ろうの手術を行う。車いす介助で移動。着衣は全介助。ミキサー食。排尿排便全介助。発声で意志表出。顔の表情でコミュニケーション。人工呼吸器装着（BIPAP）

【今年度１学期の様子】

４月 22 日：積極的にジャンベを叩いて楽しんでいた。少し乱暴なくらい楽しそうに叩いていた。名前の歌の時嫌そうな顔をして首を振っていた。初めて聞く曲はあまり好感が持てないのか気になった。歌が２回目になると表情が柔らかくなっていた。ジャンベを叩くのは好きで元気よく叩いた。

５月６日：今日は一日中寝てしまい授業中も寝ていた。てんかん発作もあり、仕方がないと思える。少しだけでもと何とかして叩けるようにしたが、今日は難しかった。好きなリズムを見つけたい。

５月 13 日：今日も前半は睡魔に負けて眠そうにしていた。名前の歌の時には少し目を開けてうっすら笑いながら反応していた。楽器を決めるときには自ら意識して楽器を選ぶことができた。楽器はジャンベからシンバルに変えると高音に反応して目覚めずっと起きて音楽の授業に参加することができた。これからも高音が鳴る楽器に着目して好みの楽器に気づかせるようにしたらよいかもしれない。

５月 20 日：前半はまた眠そうにしていたが、ジャンベを叩いていると少しずつ目を覚ましてきた。小さな音だと眠りそうになるので、大きな音を鳴らし続けることで目を覚まし続けた。「ツバメ」の音楽ではシンバルやオートハープを使って音を鳴らせた。楽器を変えてから目もパッチリ開いていた。シンバルの音が一番気に入っているのか目を大きく覚ます。

６月３日：今日も始めは眠そうにしていて、ジャンベを叩くと少し目を開けた。また眠ってと繰り返していた。少し起こしてみると発作が起こったのかすぐにマットに寝かせた状態で名前の歌を歌ってもらった。少し落ち着いた。「ツバメ」の演奏の時には戻ってきて演奏することができた。するとまた再び発作が起こってしまい、最後までマットに寝ころんでいた。終わりの歌では元気になった。

６月 17 日：眠そうにはしていなかったが、表情がずっと硬くて、険しい顔をしていた。険しい顔をしているのは初めてだった。久々の音楽の授業に驚いていたのかもしれない。大型紙芝居「八郎」では目をしっかり開けて最後まで聞いていた。音楽で鳴らすときは新しい楽器を使って取り組んだ。今回の楽器はかなり地味な音しか鳴らず特に反応はなかった。「ツバメ」も終わりの歌も最後まで同じ楽器で使い続けたが特に良い反応は見られなかった。

６月 24 日：目をしっかり開けて授業に参加していた。ジャンベを鳴らすのに慣れてきたのか、落ち着いてリラックスして音を鳴らせていた。「秋田音頭」「ドンパン節」「海の声」の中から選ぶ場面では、「秋田音頭」が一番落ち着いて目を開けて聴いていた。初めて「ツバメ」で鉄琴を演奏した。特に表情を変えることなく演奏していた。

７月１日：ジャンベは右手の爪先で、ポンポンと叩いた。何度も叩いた。腕の振りでよく笑っていた。（「パウロ」「始まりの歌」）音楽紙芝居では、ドラムスティックで振り下ろして低い音、スティックの中間を使って高い音を鳴らし分けたが、高い音の時に何度か目が開いた。「ツバメ」では、主指からシンバルに加えてツリーチャイム・木琴を奏でるように指示されたので、Ａメロはツリーチャイム、Ｂメロは木琴、さびはシンバルと使い分けた。ツリーチャイムはしっかりと起きて鳴ら

していた。

7 月 8 日：前半は眠りかけていて、意識がもうろうとしていた。名前の歌が終わりかけたころに意識が戻ってきてジャンベを叩いた。「八郎」の音楽の時に自分から演奏していた、高音の音に反応したのか、隣の友だちの太鼓の音に反応したのか、笑いながら演奏していた。12 時 35 分ごろに発作。

7 月 11 日：初めの挨拶の時は睡魔と戦いながらで意識が朦朧としていた。この前初めて和太鼓の音で笑ったので今回も八郎の音楽では和太鼓を選んだ。八郎の音楽で和太鼓を叩き始めてから数分後に目が覚めて音楽の授業に参加し始めた。今日は最後まで発作もなく授業を終えた。疲れていたのか、授業中に眠ってしまっていた。

生徒 D

【実態】

両下肢の著しい障害。音声機能喪失。そしゃく機能喪失。胎生期に喉頭閉鎖症判明。胃ろう手術。呼吸カニューレ抜管する。独歩で移動。着衣着脱自立。食事はミキサー食、経管栄養。排尿排便自立。入浴全介助。言語は二語文以上の単語。発声で意志表出。身振り動作で意志表出。胃ろう。

【今年度 1 学期の様子】

4 月 22 日：大きなジャンベを選択し、パイプ椅子に座って授業を受けた。高等部になって初めての音楽で、初めて聴く曲ばかりだったので笑ったりすることはなかったが、ジャンベは教師と何度も叩いていたので、腕に入っていた力が最後には徐々に抜けていた。

5 月 6 日：自分で今回使うジャンベを決め、中ぐらいのものを選んだ。（前回と違うもの）名前の歌「パウロ」では、最後に主指導者から「どんな順番がいい？」と尋ねられると自ら挙手して「2 回ずつ名前を呼ぶ」とアィディアを出すことができた。はじめは自信なさそうに叩いていたが徐々に強くジャンベを叩けるようになり、曲の開始の合図を指パッチンでできるようになった。曲の最後の合図の掛け声はまだ自信がなくできなかった。

5 月 13 日：ジャンベ（途中ダンスを座りながらする時もあった。）は今日のズボンの柄と似ている赤いものを選択した。ジャンベをまたぐように座り、ジャンベを叩いて名前の歌を演奏した。（主指導の真似をした）前回よりも初めから大きな音で鳴らすことができた。疲れて椅子に座って再び叩いた。叩いているときにはピアノの音をよく聴いて、静かな旋律の時には優しくジャンベを叩いていた。（自分で）「ツバメ」を楽しみながら叩いた。（途中ダンスを座りながらする時もあった。）「終わりにしよう」では、笛を自分で選んで、曲のリズムに合わせて音伸ばしたり止めたりしながら演奏した。

5 月 20 日：初めに一番大きいジャンベを選択した「ツバメ」では、前回の笛とは違い、普通のソプラノリコーダーを選択した。吹いていて、はじめは全穴を塞いだ。音のみだったが、穴を塞ぐ場所によって音が変わるとわかってからは、流れている音を聴きながら、音を変えて吹いていた。前回のように強く吹かずに優しく吹いていた。

5 月 26 日：ジャンベをドラムセットのように，ドラムスティックを用いて叩いた。名前の歌では、主指導者に「今日は 1 年生からいける？」と言われると、すぐに挙手していた。「ツバメ」では、鉄琴・電子ドラムセットの順に行った。鉄筋用の楽譜に合わせてやるのは、初めてでリズムが分かりにくく嫌そうにしていた。電子ドラムセットでは、いろいろな音を出して試そうとしていた。

6 月 3 日：一人欠席していることが分かっていたのでジャンベを友だちの分と合わせて二つ並べてやりたいと伝えてきた。ほかの友だちが選び終わった後で残った二つを取った。バチで叩くことを選択した。「ツバメ」では、エレキベースに挑戦し、どの弦から順番に弾くのか主指導者が説明していたが、そのことには注意を払わず、自分で自由に音楽に合わせて弾いていた。終わりの歌や「雨の音楽」では、リコーダーを吹きたいと言い、指を動かし、息づかいで強弱をつけていた。

6 月 17 日：大きなジャンベを選び、スティックを使って奏でた。力を入れて叩くと当たらずに空振りすることが多かったので、短く持って力を入れずに叩くように変えた。「八郎」は、真剣に見ており、途中で鳥が出てきたことから鳥笛を選択して演奏した。音を聴きながら合わせて強弱をつけていた。

6 月 24 日：小さいジャンベの柄を見て「あー！」と言うほど興奮していた。小さいジャンベは脇に挟んで立って叩いたり、座ったまま叩いたりした。立って叩いた時には、膝を曲げて踏ん張って叩くことも多く、今日は歌の最後のフィナーレの時に叩く音もリズムから外れずに叩くことができていた。「ツバメ」では、木琴やエレキベースには目もくれず琉球笛で、指で穴を抑える節と、棒で音を変える節があった。（よく音を聴いていた。）

7 月 8 日：ジャンベは肩にかけられるものを選んでいた。始まりのカウントは必ず 4 つ目が 1，5 倍になっていたが、本人は自覚なし。パウロは早く帰る A さんからと主指導の教師に伝えていた。「八郎」では大太鼓をやりたいと伝え確認も取った。一度バランスを崩したが転倒はしなかった。主指導の教師の朗読やリズムに合わせて出す音を変えていた。「ツバメ」ではハーモニカを選んだ。本人は笛と言っていた。吹く位置で音が変わることを伝えると、自分なりにリズムに合わせて音を変えようとしていた。

7 月 11 日：ハーモニカを吹いて泣いていた。

9 月 2 日：赤い模様のジャンベを選ぶのは初めてだった。「のびろのびろ～」は主指導の先生を指名した。ピアニカを選んで演奏した。手持ちで。はじめは吹くことと鍵盤を同時に使うのは難しそうにしていたが、後半はスムーズにできるようになった。ツバメ」を演奏中に涙を流していて、演奏後に「小学生の時に弾いていたことを思い出した」と伝えた。

7　考察

オルフの研修で学んだ応用を使った授業では、次のような変化が見られた。（図①・表①・②・資料②参照）

【生徒 A】

「聴く」持って鳴らすことで、音が近くで聴こえ驚いた様子を見せた。和太鼓の音に大きく驚く。

「見る」鉄琴を叩くと気持ちが高まり教師の顔を見た。

「触れる」ジャンベに触れて音が鳴ると笑顔が出る。

「動く」指にホースをさしてベースを弾こうとする。

「感じる」速いテンポの「秋田音頭」では面白くない。

「考える」好きなジャンベや「ツバメ」はよいが、大きな和太鼓が鳴る「八郎」だと嫌な気持ちが湧く。

【生徒 B】

「聴く」名前を呼ばれる歌なら起きている。

「見る」目をじっと開けて聴いているような様子も見られた。

「触れる」ジャンベをバチで叩くたびに目を瞬きさせていた。

「動く」シンバルを叩くと瞬きが多くなった。

「感じる」ジャンベを叩くとよく瞬きをして音を感じていた。

「考える」ブーンワッカーを鳴らした時両手から刺激を受け音もよく聞いていた。表情も緩んでいた。

【生徒 C】

「聴く」高音の音に反応したのか、隣の友だちの太鼓の音に反応したのか、笑いながら演奏していた。

「見る」大型紙芝居「八郎」では目をしっかり開けて最後まで聞いていた。

「触れる」「八郎」の時に太鼓を自分から演奏していた。

「動く」ジャンベは右手の爪先で、ポンポンと叩いた。何度も叩いた。

「感じる」「八郎」の音楽で和太鼓を叩き始めてから数分後に目が覚めて音楽の授業に参加し始

めた。

「考える」音楽紙芝居では、ドラムスティックで振り下ろして低い音、スティックの中間を使って高い音を鳴らし分けたが、高い音の時に何度か目が開いた。

【生徒D】

「聴く」主指導の教師の朗読やリズムに合わせて出す音を変えていた。

「見る」吹く位置で音が変わることを伝えると、自分なりにリズムに合わせて音を変えようとした。

「触れる」手で持ってピアニカを演奏した。はじめは吹くことと鍵盤を同時に使うのは難しそうにしていたが、後半はスムーズにできるようになった。

「動く」小さいジャンベの柄を見て「あー！」と言うほど興奮した。小さいジャンベは脇に挟んで立って叩いたり、座ったまま叩いたりした。

「感じる」「ツバメ」を演奏中に涙を流し、演奏後に「小学生の時に弾いていたことを思い出した」と伝えた。

「考える」最後のフィナーレの時に叩く音もリズムから外れずに叩くことができていた。

『パウロ』では，どの生徒も自らの動きが増し，声を出し，目を見開き瞬きが増えるなどの変化が見られた。自分の名前を呼ばれることで覚醒に繋がり，馴染みがあるからこそわかりやすい。何より大切にされた気持ちを呼び起こし自己肯定感が芽生える。ジャンベを使うことで生徒の気持ちが映し出されると感じる。「八郎」で使用した「ツバメ」は生徒たちが好んだ曲だった。流行の曲は生徒が積極的になる。生活年齢の高い生徒が紙芝居をじっくりと見ていた。大きな音が苦手な生徒、大きな音で覚醒する生徒など、それぞれ違う感性を持っていた。

8　まとめ

特別支援学校の生徒の変化は、小さな動きや微細な表情を教師が捉えて、教師もともに動きを作り出して相互コミュニケーションの上で成り立った結果であることが分かった。教師は生徒の音を受け入れる様子や、自分が鳴らした音を感じ取っているなど受動的な動きを見逃さない力量が問われた。障害を持つ生徒は、音と動きと言葉が揃った活動を体感すると、変化することが分かった。

障害があることは表出の妨げにはならず、寧ろ教師側が変化を読み取る力を持ち、教師同士でお互いに理解し合うことがより効果を生み、生徒と教師の間にコミュニケーションが常時図られていることが必要だった。息の合ったチームワークが子どもたちのやる気や集中力を強め、またそれを維持させることになるとクライブ・ロビンズは述べている。(1998)

オルフは子どもや障害者の状態に合わせながら「音楽」「動き」「言葉」の融合やそこに含まれる「リズム教育」「即興表現」を目指した教育をめざした。オルフは身体運動、音楽とともに起こる「からだ」の動きを本能的に湧き起こる瞬間や人間が持っている能力として「音楽」と「動き」を捉えどちらも分けて教育することはできないと考えていた。太鼓のリズムが踊りを誘い踊りはそのリズムに触発されて音楽と溶け合う。身体から音楽が見えることを目指したという指摘もある（本多、2014 ）。音楽はまさに目に見えないものを伝えることを実現する。オルフが提唱したことを踏まえ、これからも学校現場で生かせる活動を考えていきたい。

参考・引用文献

井上万紀 (2015)「包括的児童生徒支援のための実践研究」，兵庫教育大学　教職大学院　生徒指導実践開発コース，兵庫，22－23.

――(2015)「特別支援の必要な子どもの『音楽紙芝居』についての検討」保育学会ポスター発表.

――(2020)「音と動きの研究 48 号」日本オルフ音楽教育研究会，東京，41.

中島恵子・山下恵子 (2002)「音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー」、春秋社、55－59. 217－228.

田中万紀 (2022)「教育実践研究論文集 Vol.4」，兵庫教育大学同窓会，兵庫，57.

――(2023)「教育実践研究論文集 Vol.5」，兵庫教育大学同窓会，兵庫.

（※田中と井上は同一人物である）

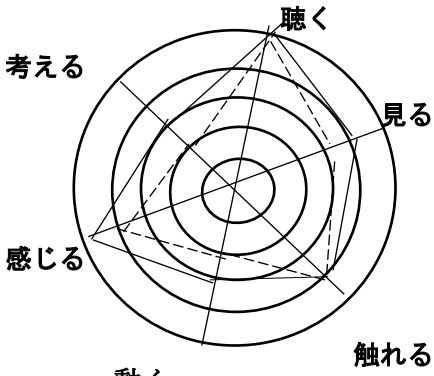
ポール・ノードフ、クライブ・ロビンズ (1998)「障害児教育におけるグループ音楽療法」林庸二監訳　望月薫・岡崎香奈訳,人間と歴史社、東京、19

本多峰和(2014)「音楽文化の創造」69,公益財団法人音楽文化創造、20-21.

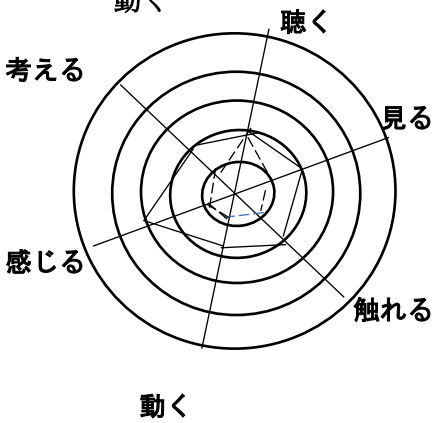
エステバン・マルケス(2015)「Baile do Colherim」Brasil.

表①（表⑤【Co-Musictherapy における多感覚領域の視点とそのレベル】（中島，2002）より）

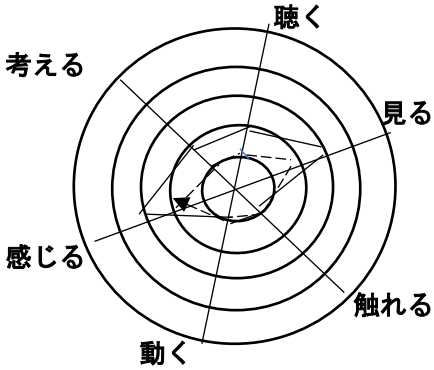
1．A の変化



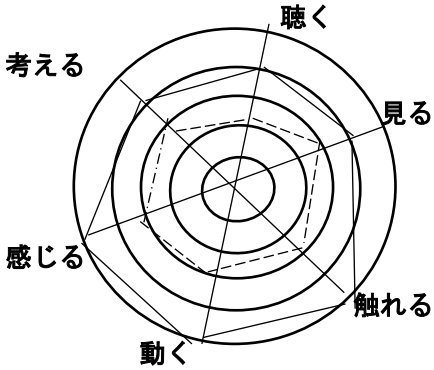
2．B の変化



3．C の変化



4．D の変化

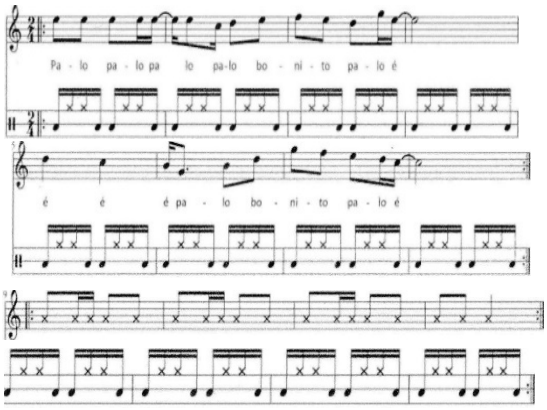


図①またがり座位とスプーン楽器→

図②音楽紙芝居「八郎」↓

図③「パウロ」歌の時に使う生徒の顔と名前入りイラストの小道具「四面体」。これをぐるぐる回転させながら歌う。

資料①『パウロ』E,マルケス
『Palo bonito palo é』



表⑤【Co-Musictherapy における多感覚領域の視点とそのレベル】（中島，2002）

	Co-Musictherapy に映る姿
聴く	①音を聴かない，音に気づかない ②音に気づき意識できる ③近づいたりして音の意味を知ろうとする ④音の意味を知ろうとして持続して工夫する ⑤意味が分かる音や音楽を積極的に聴く ⑥音や音楽を積極的に聴き，自分でその音や音楽から自由にイメージを広げていくことができる
見る	①楽器などを目的的に見ない ②細かく揺れる楽器などを感覚刺激として見ている ③楽器の音や音を出す人に気づいて見る ④対象を見て意味がわかるために目的的に見る ⑤自分の意志や目的を持って様々なものを見る ⑥対象を目的的に見て，自分でその物から自由にイメージを広げていくことができる
触れる	①楽器に触れない，触れようとしない ②触覚感覚刺激として楽器を提供すれば触れる ③触覚感覚刺激として，みずから持続して触れる ④意識的に楽器などに触れ，その感覚を弁別することができる ⑤意識的に楽器などに触れ，その感覚を弁別しながら把握などの操作に至る ⑥意識的に楽器などに触れ，その感覚を弁別し乍ら物の操作や遊びを展開，触覚からイメージを広げたりできる
動く	①動かない，動けない ②自分勝手に動き，自分の動きを意識できない ③一定の目的や一定の動きであれば意識して動ける ④自分の動きが意識でき，音などで自分の動きをコントロールする ⑤動きのヴァリエーションが広がり，見たり聴いたり物と関わったりしながら動くことができる ⑥動きながらのヴァリエーションが広がり，他者とのやりとりを柔軟にできる
感じる	①楽器を触ったり，音を聴いたりすることで快・不快等を感じない。表情や動きの反応がない ②表情や動きで感じていることが他者に伝わる ③呼吸や音の変化，リズム・テンポの変化を感じることができる ④手遊び歌など，一定の遊びにおいて，その前後に遊びの楽しさなどを予期したり余韻を感じたりできる ⑤音や音楽や音を出す動きや他者の存在などを，驚いたり，楽しいと感じたりする ⑥音や音楽に様々な遊びや素材を感じ，それを創造的な表現にすることができる
考える	①考えずに，多くは欲求に従って行動している ②好きな楽器の操作など，決まった場面では自分なりに考えて行動できる ③音や音楽の意味を考え，楽しむことができる ④いろいろな遊びの場面などで音や音楽を意図的に使用したり構成・創造したり，楽しむことができる ⑤いろいろな音楽経験や遊びを意識化しながら遊びを展開していくことができる ⑥いろいろな音楽経験や遊びを意識化し，創造的に展開させながら自己実現に向かうことができる

5　2024年度　優秀論文

知的障害特別支援学校における持続可能な社会を踏まえた作業学習
ー　未利用資源を活用した作業班の取り組み　ー

21期　障害児教育専攻　西井　孝明（三重県）

新特別支援学校学習指導要領の前文には、「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求められる」と記されている。知的障害特別支援学校には、各教科等を合わせた指導として、作業学習という指導形態を設定することができ、将来の職業生活や社会自立に向けて総合的に学習が展開されている。そこで、持続可能な社会を踏まえ、卒業後の社会を目指す段階における人材育成の取り組みとして、知的障害特別支援学校の作業学習では、どのような実践が展開されているのかを調査した。その結果、複数の作業班によって、多様な未利用資源が活用され、持続可能な社会の創り手を育てる実践が行われていることが明らかとなった。

また、生産から消費までの流れとして、未利用資源が作業活動を通して製品となることにより、社会的貢献などを学習し、その製品が販売活動を通して消費者に届くことで喜ばれる体験も得られること等、地域と連携する社会に開かれた教育課程も取り入れられていることが確認できた。

キーワード：知的障害特別支援学校、持続可能な社会の創り手、作業学習、未利用資源の活用　社会に開かれた教育課程

1．研究の目的

研究の背景

2017(平成29)年に特別支援学校小学部および中学部の新学習指導要領、2019(平成31)年には、高等部新学習指導要領が告示された。今回の改訂に伴い新学習指導要領に初めて前文が掲載された。前文の一部には、「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求められる」と記され、「社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」（文部科学省2017、2019）とした。 これにより、新学習指導要領によって、学校は未来に向けて持続可能な社会の創り手を育てるための教育活動を行うことが明示されたと言えよう。

この背景にあるのは、世界的な持続可能な開発目標を達成するための取り組みが関連している。川田(2012)は、これまでにも、2011年度に改訂された学習指導要領においては、中学校の社会、理科、高校の地理歴史、公民、保健体育、家庭において、「持続可能な社会」の記述が盛り込まれ、ＥＳＤ推進に極めて大きな意味を持つと指摘している。

さて、文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会（2021）によると、ＥＳＤ（Education for Sustainable Development）は、2002年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議」で我が国が提唱した考え方であり、「持続可能な開発のための教育」と訳される。地球規模の課題を自分事として捉え、その解決に向けて自ら行動を起こす力を身に付けるための教育である。新学習指導要領において、「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掲げられ、ＥＳＤの理念が組み込まれる形となった。また、2015年にアメリカで実施された国連サミットにおいて、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択され、「持続可能な開発目標(ＳＤＧｓ：Sustainable Development Goals)」が掲げられた。これは2030年までの国際目標で、持続可能な世界を実現するための17の目標と169のターゲットからなる。ＥＳＤは、ＳＤＧｓの17全ての目標の実現に寄与するものであることが2017年の国連総会において確認され、ＥＳＤは、持続可能な開発目標を達成する

ために不可欠である質の高い教育の実現に貢献するものとされている。

表１．ＳＤＧｓの１７の目標（テーマ）一覧

目標番号	目　標（テーマ）
目標　１	貧困をなくそう
目標　２	飢餓をゼロに
目標　３	すべての人に健康と福祉を
目標　４	質の高い教育をみんなに
目標　５	ジェンダー平等を実現しよう
目標　６	安全な水とトイレを世界中に
目標　７	エネルギーをみんなにそしてクリーンに
目標　８	働きがいも　経済成長も
目標　９	産業と技術革新の基盤をつくろう
目標１０	人や国の不平等をなくそう
目標１１	住み続けられるまちづくりを
目標１２	つくる責任　つかう責任
目標１３	気候変動に具体的な対策を
目標１４	海の豊かさを守ろう
目標１５	陸の豊かさを守ろう
目標１６	平和と公正をすべての人に
目標１７	パートナーシップで目標を達成しよう

我が国においても、ＳＤＧｓ（表1）は周知され、小学校や中学校、高等学校において、例えばビーチクリーン活動、ボーダーレス活動、ジェンダー問題への活動、環境問題、防災活動、国際理解教育、探求活動、ボランティア活動などの多種多様なＳＤＧｓの取り組みが行われている（折野 2021）。

では、知的障害特別支援学校において、ＳＤＧｓに関連した実践にはどのようなものがあるのであろう。

ＳＤＧｓに対応した知的障害特別支援学校の実践として、西井(2021 及び 2023）の報告によると、中学部における生活単元学習として、緑のカーテン作りの取り組みから、目標 7 のテーマ「エネルギーをみんなにそしてクリーンに」と、目標 13 のテーマ「気候変動に具体的な対策を」に繋がる実践を行っている。その実践では、キャリア教育や教科等横断的な学びも取り入れながら、環境教育として校舎への熱遮蔽や断熱だけではなく、防風・防水、騒音低減、昆虫誘致、景観向上、また、緒感覚に訴える体験効果など、持続可能な社会に向けた実践の成果について発表している。

また、西井(2024)は、知的障害特別支援学校における作業学習の安全への取り組みについて研究成果を報告し、持続可能な安全教育を推進するために、安全な作業学習の在り方について、今後の研究の必要性に触れている。しかし、その研究では作業学習の活動内容における持続可能性については言及していない。

さて、その作業学習とは、どのような教育なのであろう。特別支援学校学習指導要解説知的障害者教科等編（上）高等部（文部科学省　平成 31 年 2 月）によると、知的障害特別支援学校には、各教科等を合わせた指導として、作業学習という指導形態を設定することができる。作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。作業学習の指導に当たっては、「（イ）地域性に立脚した特色を持つとともに、社会の変化やニーズ等にも対応した永続性や教育的価値のある作業種を選定すること」また、「（カ）作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れと社会的貢献などが理解されやすいもの」としている。

これらから、作業学習の指導内容には、永続性や社会的貢献といったＳＤＧｓに近接した考え方が含まれていることが確認できる。そのことを踏まえると、実際の知的障害特別支援学校において、ＳＤＧｓに対応した作業製品作りに取り組まれているのか、調査する必要性も考えられる。

さて、ＳＤＧｓには、17 の目標がある（表 1 ではテーマを記す）。例えば、目標 12 は、「持続可能な生産・消費の形態を確保する」であり、テーマは、「つくる責任　つかう責任」であるが、ＳＤＧｓ 推進の観点から、「リサイクルをしている」、「物を大切に使用する」など、私たちの日常生活の中でも取り入れられている。目標 12 のターゲット 12.5 では、2030 年までに、廃棄物の発生防止、削減、再生利用及び再利用により、廃棄物の発生を大幅に削減するとしている。そのためには、ごみが出ないようにすること、減らすこと、そしてリサイクルや再利用することが求められている(蟹江 2020)。

安藤（2022）は、目標 12 を達成するためには、3R に取り組むのも良いと報告しているが、消費者として心がけるキーワードである 3R とは、以下の 3 つの頭文字をとったものである(廃棄物・3R 研究会 2007)。

リデュース（Reduce）は廃棄物の発生抑制として、必要なもの以外は購入しない。物を大切に使うなどを通じて、ごみそのものを減らす。マイバッグや風呂敷の活用や詰め替え製品の利用や、工場などでの生産工程を経て改良や製品デザインの改善などが挙げられる。

リユース（Reuse）は再利用として、一度つくった

ものを何回も繰り返し使うことであり、ビールびんや牛乳びんなどのリターナルびんやタイヤの再使用などが挙げられる。

リサイクル（Recycle）は再生利用として、廃棄されるものから資源となるものを回収し、もう一度資源として活用することが挙げられる。1991 年に廃棄物処理法、1995 年に容器包装リサイクル法が制定されリサイクル率は着実に増加している。

最近では、3R以外にも、アップサイクルといった取り組みも聞かれる(知ってる？アップサイクル編集委員会 2020)。アップサイクルとは、不要な物を、新たな「価値」のある物に作り変えることで、捨てられてしまうものをその形や特徴を生かして、より良い物にすることを言うが、端的にまとめると、リサイクルは、資源に戻して再利用すること、アップサイクルは資源に戻さずに再利用することと言えるだろう。

これまで、全国の知的障害特別支援学校における作業学習では、多様なリサイクルやアップサイクルといった現在のＳＤＧｓにつながる実践を行い、様々な作業製品作りの開発がなされてきた。例えば、廃品を使用した製品作りとして、古着を使用した雑巾つくり（三島 1987a）、古材を利用した焼板製品作り（三島 1987b）牛乳パックを使用した紙漉きはがき作り（成田 1994）など　こうした実践は、当時の養護学校教員が身の周りにある不要なものを作業学習に活用して開発を行ってきたと考えられる。そうした理念は現在にも通じており、持続可能な社会の育成者としての人材育成を計らずとも行ってきたと言える。それは、知的障害教育の草創期において、生活を中心とした教育（小出 1998）の果たしてきた役割が大きいことも関係があると言えるだろう。

問題

知的障害特別支援学校における作業学習のあり方について、新学習指導要領に掲げられている持続可能な社会の創り手としての考え方を踏まえ、実践を基にして研究されているものは見当たらない。

目的

「持続可能な社会の創り手」の観点から、知的障害特別支援学校における作業学習において、作業製品作りの実態を明らかにするとともに、社会に開かれた教育課程として、どのような取り組みを行っているのか、その実態について調査する。

2．研究の方法

方法

知的障害特別支援学校高等部作業班において、実態調査及び聞き取り調査を行う。

対象校

Ａ知的障害特別支援学校（以下、Ａ支援校）

3．研究の手続き

調査者

Ａ支援校主幹教諭（筆者）

Ａ支援校高等部作業班のリサイクル班担当として、2 年間（令和 3 年 4 月～令和 5 年 3 月まで）、作業学習指導に従事。

調査期間

令和 4 年 4 月～令和 5 年 3 月（1 年間）

調査の手続き

Ａ支援校高等部作業班（リサイクル班）に所属し、作業活動の実態について調査結果をまとめる。また、他の作業班担当職員に未利用資源の活用状況について聞き取り調査を行う。

調査内容

①未利用資源（※１）が、作業学習において製品作り等に活用されているか調査する。

②未利用資源が利用されている作業学習の作業内容を調査する。

③資源が製品として製作され、消費者に届く流れとその教育的効果について調査する。

分析方法

作業班における未利用資源活用実態の一覧作成及び作業学習における活動の実際を図示。また、未利用資源が消費者に届く流れ図の作成。これらを通して得た結果から、持続可能な社会の創り手を踏まえた観点から考察する。

4．対象校の概要

児童生徒数

全児童生徒数 193 人　2022 年 5 月 1 日現在

小学部 52 人　中学部 46 人　高等部 95 人

高等部作業班数

作業班数　8 作業班

作業学習週日課

週 3 日(月・火・木)　午前 2 コマ　計 6 コマ

作業活動は、月曜日、火曜日、木曜日の週３日　9時50分から11時50分である。途中の休憩も含め、午前の２時間が作業学習の時間である。

実習および販売活動について

作業学習における作業経験を踏まえ、校内実習、現場実習の期間が設けられている。また、作業学習において製作された作業製品の販売も年間複数回行われている。全ての作業班による一斉販売の活動は、学校祭において行われている。その際は、基本的には高等部生徒全員による販売活動が実施されている。日常的には、校内に販売スペースが設けられ無人販売の形式をとっている。

作業環境

校舎（小学部棟、中学部棟、高等部棟）以外に別棟として、２階建ての作業棟があり、その作業棟には、８つの作業室（調理室を含む）がある。

５．研究の結果

表２．Ａ支援校作業班による各作業班名と作業活動内容一覧（Ａ支援校ホームページより一部引用）

作業班名	生徒数	主な作業活動内容
木工班	１１	木材加工機械や道具を使用（ペーパーかけ、座面編み、サンダー、糸ノコ、面つけ作業等）して、木製カトラリーやペーパーコードを使った椅子など、木工製品等の製作を行う。作品は、学校祭や、外部行事などで販売する。また、作業学習を通して、礼節、マナー、作業態度など働くための基本的姿勢の習得に取り組んでいる。
窯業班	９	陶土の土練り、成形、釉薬、窯焼きなどの各作業工程を理解し、粘土を棒で板状にのばし、おわん・皿や、干支・季節の飾り、箸置き、コーヒーカップ、花瓶等の窯業製品の製作を行う。２学期には、学校祭に向けた製品を作り、販売なども行っている。
農芸班	１２	季節の野菜や花の栽培、収穫、販売、農機具を使用した畑作り、耕作地の土作り、草刈り、獣害対策ネットかけ、校内外の派遣など、厳しい環境の中、作業をすることで精神力、忍耐力を養い、働くことの意義を考えながら、取り組んでいる。
手芸班	１０	ビーズを使ったアクセサリーなど、ビーズ作品の製作、クラフトバンドを素材としたクラフトバッグ製作などを行う。機械部品やボールペンの組み立て、解体なども行っている。決められた時間、継続して作業を行うことを目標に取り組んでいる。
リサイクル班	１３	アルミ缶の洗い、空き缶つぶし、牛乳パックの解体、プラスチック製品の解体、シュレッダー、スポンジちぎり、スポンジを使ったクッションや編み物製作などの製品作りなどを行う。福祉就労を目指し、持続して作業を行うことに取り組んでいる。
ハンドメイド班	１３	機械部品の組み立て、部品の袋詰め、さをり織り（ネックストラップ、ペンケース等）、紙すき製品作りなどを行っている。各作業工程を理解し、決められた時間継続して作業を行う。また、報告・連絡・相談ができるように取り組んでいる。
ワークスＡ（※２）	１７	事業所等からの委託業務（袋解体、ＣＤ・ＤＶＤ解体等）やはさみ等の道具を使う練習を行う。学校祭に向け、たわしやタイルの製品など製作し販売なども行う。校内外の様々な作業を受託し、丁寧に、速く、正確に作業することを目標にしている。
Ａスタッフィング（※２）	１０	清掃作業やシュレッダー業務など、企業就労に向けて、実践的な取り組みをしている。進路に向けての学習、仕事の請負・校内外への派遣など、職場により近い形での経験を積んでいる。 また清掃技能講習等に取り組んでいる。

表３．Ａ支援校作業班による未利用資源の活用実態一覧

作業班名	利用資源	資源入手方法	未利用資源の活用実態
ハンドメイド班	１ℓの牛乳パック	校内教職員より	取り出したパルプを、しおり、封筒、はがき、袋等へ
ワークスＡ	靴下製作の端材	一般事業所より	靴下のゴム部分を、エコたわし、鍋敷き、座布団等へ
リサイクル班	スポンジ	一般事業所より	ちぎったスポンジを、クッションの中の綿として
リサイクル班	毛糸	校内教職員等より	不要な毛糸を、たわし、ぼうし、スヌーズ、靴下等へ
リサイクル班	アルミの空き缶	職員・保護者より	アルミ缶を缶つぶし機でつぶして、回収業者へ

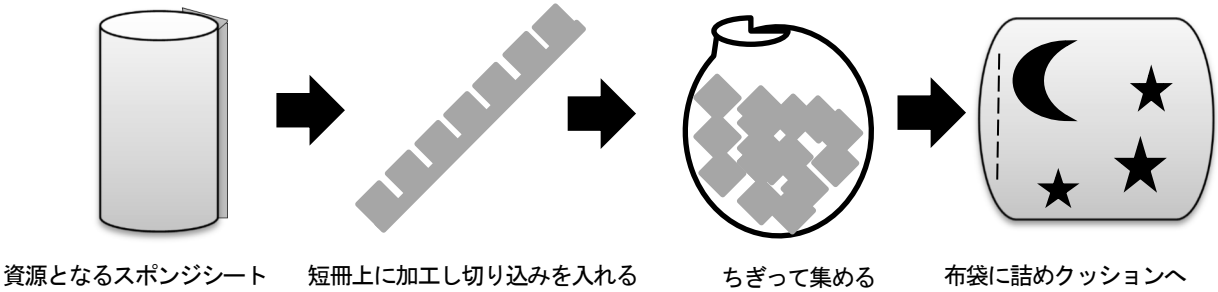


図１．リサイクル班による未利用資源が製品となる工程の例（スポンジからクッションへ）

表４．Ａ支援校作業班による学校祭における販売品目一覧

作業班名	主な販売品目	主な価格帯
木工班	バターナイフ、カッティングボード、ターナー、ペーパーホルダー 本棚（小）、本棚（大）、テーブル、本棚テーブル、ペーパーコードの椅子	２００円～ ～１８００円
窯業班	小皿、ケーキ皿、カレー皿、薬味皿、小鉢、長角皿、丸皿、コーヒーカップ、マグネット、正月飾り、季節の飾り	５０円～ ～５００円
農芸班	さつまいも、大根、サトイモなどの野菜	１００円～ ～２００円
手芸班	ビーズ製品（クリスマスツリー、リース、アクセサリー、ストラップなど） クラフト製品（クラフトトートバッグ、ヤングバッグ、マダムバッグなど）	５０円～ ～１５００円
リサイクル班	アクリルたわし、ニット帽、クッション小～クッション大、ニット靴下、ネックウォーマー	１００円～ ～６００円
ハンドメイド班	ポチ袋、祝い袋、メッセージカード、ヘアゴム、キーホルダー、鍋敷き、ネックストラップ、ランチョンマット、ネックウォーマー、ペンケース	５０円～ ～６００円
ワークスＡ	タイルクリップ、デザインバッグ、座布団、ペン立て、一輪挿し、石鹸、鍋敷き、たわし	５０円～ ～４００円
Ａスタッフィング	ドリンク（りんご、オレンジ、アイスコーヒー、ミネラルウォーター） パン（あん、クリーム、チョコ）、シフォンケーキ、クッキー	１００円～ ～２５０円

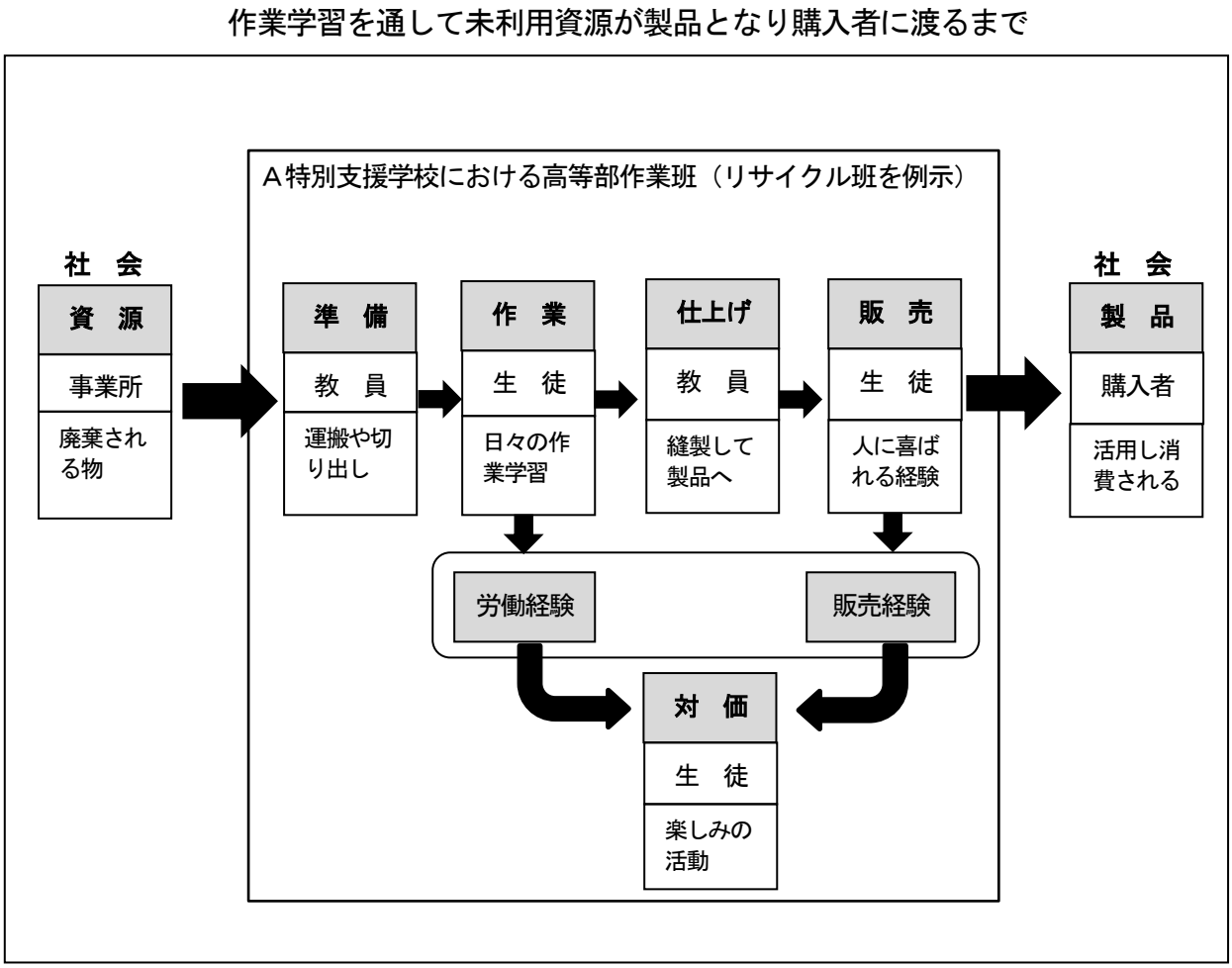


図２．作業学習を通して未利用資源が製品となり購入者に渡るまでの流れ図

図３．リサイクル室（作業活動及び学校祭販売場所）

図４．学校祭で販売されたクッションの一部

作業班の活動内容

Ａ支援校では、表２のように、８つの作業班が設置されている。木工班は、木材加工機械や道具を使用して、木工製品等の製作を行う。窯業班は、陶土の土練り、成形、釉薬、窯焼きを通した窯業製品の製作を行う。農芸班は、野菜や花の栽培や収穫、農機具を使用した畑作り、耕作などを行う。手芸班は、ビーズを使ったアクセサリーや、クラフトバンドのバッグ製作などを行う。リサイクル班は、空き缶つぶし、牛乳パック解体、スポンジを使った製品作りなどを行う。ハンドメイド班は、さをり織りでの製作、紙すきでの製作、機械部品の組み立てなどを行う。ワークスＡは、委託業務の分別作業、たわし作り、タイルの製品作りなどを行う。Ａスタッフィングは、清掃、シュレッダー、校内の派遣作業などを行う。

各作業班は、年度により作業内容を一部変更することもあるが、基本的には表２に記された内容を行う。

作業班による未利用資源の活用実態

①作業班による未利用資源の活用実態

表３に記されているように、ハンドメイド班では、牛乳パックからパルプを取り出し、しおり、封筒、はがき、袋等を製作している。ワークスＡ班では、事業所より譲渡された靴下製作の際の端材部分を利用して、たわし、鍋敷き、座布団等を製作している。リサイクル班では、事業所より譲渡されたスポンジシートを小さくちぎり、クッションを製作している。同じく、職員等より提供された不要な毛糸を利用して、たわし、帽子、スヌーズ、靴下等の製作、また、保護者、職員等より回収されたアルミ缶を缶つぶし機でつぶして、資源回収業者へ渡すことで対価を得る活動など、３つの作業班で未利用資源が活用されている実態が明らかとなった。

②リサイクル班による未利用資源の活用事例

リサイクル班による未利用資源の活用事例として、事業所から無償で資源として譲渡されたスポンジシートを、クッションの中綿として活用して製品として製作する工程を図１で示した。スポンジシートを幅５～７センチメートル、長さ１メートルほどに切り出し、ちぎりやすいように、５センチ間隔程度に切れ込みを入れる。それを生徒がちぎっていく作業を行う。ちぎったスポンジは、クッションの中綿の素材として利用され、クッションが完成する。製品としてのクッションは、縦15センチ横30センチ程度のものから、抱き枕のように大型のものまで、様々な大きさのものが製作される。

なお、作業学習に参加できる生徒のほぼ全員がスポンジちぎりを行い、知的障害の重い生徒にとっても簡易で負荷の少ない活動となる。作業時間１コマあたりのちぎる量については、生徒の作業能力により幅があり、A4トレーに数ケース分の生徒や45リットルのビニール袋半分の量をちぎる生徒など様々である。

未利用資源が製品となり消費者に渡る流れ図

未利用資源が校内の作業学習において、活用され製品として消費者の元へ届く流れをリサイクル班のスポンジの例を基にして、図２で示した。

事業者から譲渡された資源は、教員により学校内に運搬され、切り出し作業が行われる。短冊状に切り出され、切込みを入れる。切り込みを入れたスポンジは、生徒によってちぎる工程を経る。なお、切込みを入れる工程についても、安全にはさみを使用できる生徒が所属している場合、作業活動として位置付けることもある。小さくちぎられたスポンジは、クッション用の布に詰められる。なおこの工程も生徒によって行うこともある。その後、仕上げ作業として入っているスポンジの量や硬さを調整し、筒状の空いている面を縫製し、検針機を使用して、針等の混入がないか確認する。これらの工程を経て製品としてのクッション等が完成する。完成したクッションは、学校祭などで販売され購入者によって活用される。生徒は、作業活動を通して労働経験を得ることができる。また、販売活動を通して、販売経験や人に喜ばれる体験を得ることができる。作業と販売の対価として、学期末ごとのお楽しみの活動を行うことになる。

販売活動の実際

学校祭での生徒による販売活動を通して、作業班で製作された作業製品が消費者の元へ届く。表４に各作業班の販売品目の一覧を掲載した。

コロナ禍の状況での販売活動であるため、来校者は児童生徒の保護者（家族）のみであったが、コロナ禍以前では地域の一般参加者も来校し、制限なく誰もが購入できる状況であった。なお、保護者には、どのような物が販売されるかを事前に伝えることで、混雑を避けている。

また、リサイクル班では、どの時間帯に生徒の誰が

販売員として接客を行うかを伝えることにより、保護者等が購入しやすい状況を設定するなどして準備を行った。図3は作業室および学校祭における販売場所、図4は販売されたクッションの画像である。なお、学校祭以外にも販売活動は行われたが、製品のみの販売や、一部の生徒のみが外部で販売に携わっていた状況であった。

6．考察

作業学習による持続可能な社会に繋がる実践の中で、活用されなければ処分されるものが、未利用資源として活かされ、作業活動を通して製品として製作されている実態が明らかとなった。また、A支援校では、8つの作業班のうち、3つの作業班がそれを取り入れていることも確認できた。

この取り組みは、ＳＤＧｓの目標12「持続可能な生産・消費の形態を確保する」という、廃棄物の発生防止、削減、再生利用及び再利用により、廃棄物の発生を大幅に削減する取り組みを行っていると捉えることもできるだろう。具体的なリサイクルやアップサイクルの取り組みとしては、取り出した牛乳パックのパルプは、紙製品に作り替えられる。新品の靴下のゴム部分の切れ端は、たわしや鍋敷き、座布団へと作り替えられる。スポンジは、クッションの内容物として活用される。毛糸は、たわし、帽子、靴下などに作り替えられる。このように、4種類の資源が別の製品へと新たな活用用途に至っている。

資源が製品として購入者の元へ至るまでの工程を図に示したことで、よりその流れが明確になった。作業製品が学校祭などで、生徒自身によって販売され、購入者より対価を得ることができることで、その販売活動を通して、社会に開かれた教育課程の実際の活動の在り方が理解できた。それらから、製品作りだけで終わっていない取り組みが明らかとなり、作業製品の販売活動の重要性を見ることができた。

生徒と教員の役割も分かりやすく提示され、生徒は作業活動の中で、労働経験として製品作りに携わり、販売活動を通して、販売者としての役割を学習する。そして、対価を得ると共に、人に喜ばれるという経験を積むことができる。社会に開かれた教育課程の観点からも、学校祭での生徒による販売活動を通して、作業班で製作された作業製品が地域の消費者の元へ届くといった活動は、特別支援学校としても重要な位置づけとなるだろう。

上記より、作業学習の指導にあたって、学習指導要領解説教科等編（文部科学省 2019）において、考慮することとして述べられている「作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れと社会的貢献などが理解されやすいもの」「地域性に立脚した特色を持つとともに、社会の変化やニーズ等にも対応した永続性や教育的価値のある作業種を選定すること」に取り組めていると言えるだろう。

そうしたことから、新学習指導要領に示されている「持続可能な社会の創り手」を育てるための教育環境について、限られた条件の中ではあるが、構築されていることが明らかとなった。これらの実践などを基にして、取り組みを進めることで、ＳＤＧｓによる持続可能な開発のゴールへ向かって、多様性や質の高い教育活動へ繋げられるのではないかと考えられる。

7．今後の課題

作業学習は、知的障害特別支援学校に認められている各教科等を合わせた指導であり、学習活動を通して、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学ぶものである。そのため、時代のニーズに合わせ、求められている資質や能力を育成することが必要とされる。

本研究から導き出された課題として、作業活動の経験のみで持続可能な社会の創り手を育成することが達成できるのかという点が挙げられる。どのようにして、知的障害のある生徒に対して、持続可能性の理念を踏まえた指導の在り方を問うのか。また、指導を行う教職員に対しても、持続可能な社会の創り手を育てるためには、何をどのように指導すればよいかを明らかにしていく必要もあるだろう。永田（2021）は、「学校まるごとＳＤＧｓ」という呼称を用いて、節約やリサイクルの重要性を授業で説くなら、まずは教室や学校で具現化しなくてはならないと述べている。このことから、あらゆる機会を通じた指導環境の在り方についても更なる研究が求められる。

一方で、実態としてリサイクルやアップサイクルに繋がる活動が取り組まれていることは理解できたが、そこで使用されている資源については、今後も安定的な供給が可能なのかどうかが不明である、仮にその資

源の供給がなくなった場合はどうするのか。そのことについても検討する必要があるだろう。それは、作業学習の学習基盤としての持続可能性の確保とも言えるのかもしれない。

全国の知的障害特別支援学校では、作業学習にかかわらず、持続可能な社会の創り手に繋がる多様な教育活動が展開されていると思われる。今後はそうした調査から、教科別指導や各教科等を合わせた指導の中で、新たな教育実践の可能性を探る必要もあるのではないだろうか。

注釈

※1. 未利用資源とは、資源化されているが、利用されていない資源のこと（内本 2018）

※2. 論文中の「ワークスＡ」及び「Ａスタッフィング」のＡには、Ａ支援校の学校名がひらがなで入る。

謝辞

Ａ知的障害特別支援学校の高等部作業班に、ご協力いただきました。記して謝意を表します。

引用文献

安藤顕（2022）続・ＳＤＧｓとは何か？ーＳＤＧｓとポストコロナの経済・経営ー　20ー21　三和書籍

内本博行（2018）地域未利用・非利用資源の資源化ーその形態と方法ー　流通経済大学論集　Vol.53, No.1　23－41

折野美佳（2021）ＳＤＧｓに取り組む幼・小・中・高特集　Vol.2 持続可能な未来をつくるＳＤＧｓ・ＥＳＤ教育の実践　　東洋経済ＡＣＡＤＥＭＩＣ　東洋経済新報社

蟹江憲史（2020）ＳＤＧｓ（持続可能な開発目標）中公新書 2604　105－106　中央公論新社

川田力（2012）ＥＳＤと学校教育　第１部第６章 P78－91　西井麻美ら編著　持続可能な開発のための教育（ＥＳＤ）の理論と実践　ＭＩＮＥＲＶＡ　ＴＥＸＴ　ＬＩＢＲＡＲＹ63　ミネルヴァ書房

小出進（1998）生活中心教育の展開　生活中心教育研究会編　太揚社

「知ってる？アップサイクル」編集委員会（2020）タイヤチューブがバッグやペンケースに！　知ってる？アップサイクル　①アップサイクルってなに？14－16　さ・え・ら書房

永田佳之（2021）ＥＳＤ（持続可能な開発のための教育）とは何か　季刊理想 2021 秋号　5－6　理想教育財団

成田甲子夫（1994）牛乳パック再生紙による手漉はがき作り　第７巻作業学習　ＣＲＯＩＲＥ　精神薄弱教育実践講座　精神薄弱教育実践講座刊行会編集（株）ニチブン　271-276

西井孝明（2021）「持続可能な社会を見据えた、キャリア発達を育む生活単元学習　―「緑のカーテン」作りの実践を通して―」『特別支援教育研究』東洋館出版社，772，48－53.

西井孝明（2023）「ＳＤＧｓに対応した緑のカーテン作り～環境教育に繋がる効果と諸感覚に訴える体験効果を通じたカリキュラム・マネジメント～」『特別支援教育の実践情報』明治図書出版，211，42－43.

西井孝明（2024）「知的障害特別支援学校における各作業種に対応した作業班別『安全点検確認シート』の開発」『兵庫教育大学大学院同窓会教育実践研究論文集』5，3－12.

廃棄物・3Ｒ研究会（2007）3Ｒ－政策の優先順位循環型社会キーワード事典　158－159　中央法規

文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領　海文堂出版

文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領　海文堂出版

文部科学省（2019）特別支援学校学習指導要解説知的障害者教科等編（上）高等部　ジアース教育新社

文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会（2021）『持続可能な開発のための教育(ESD) 推進の手引（令和３年５月改訂版）』https:// www.mext.go.jp/ content / 20210528-mxt_koktou01-100014715_1. pdf.

6　2024 年度 優秀論文

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点から見た小学校低学年音楽科器楽の授業
～なぜ「コンサート活動」をするのか～

31 期　芸術表現系コース(音楽)　山田　まゆみ　(大阪府)

筆者は、音楽の総合的な能力、さらにそれにより促される能力を高めるために小学校低学年の音楽の授業で様々な工夫を行った。その結果、最も音楽の総合的な能力、さらにそれにより促される能力を高められる授業が、「コンサート活動」であるのではないかと考えた(ⅰ)。

本論文では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点から「コンサート活動」を取り入れた音楽の授業と、従来の音楽の授業の比較において、いかに「コンサート活動」が「主体的・対話的で深い学び」を実現するために適切な授業であるかを考察していく。

1.研究の目的

「コンサート活動」が音楽の能力や、それにより促される能力を高めるにあたり、非常に有効な音楽の授業であるということはすでに論じられている。(ⅰ)

筆者はこの「コンサート活動」を取り入れた音楽の授業が「主体的・対話的で深い学び」を実現するためにも適切な音楽の授業であるのではないかと考える。

本論文では、自らの視点を変えて、この授業がいかに「主体的・対話的で深い学び」を実現するために適切な授業であるかということを従来の普通の音楽の授業と「コンサート活動」を取り入れた音楽の授業を比較し、さらに掘り下げて考察する。

2.「主体的・対話的で深い学び」とは

新しい学習指導要領で育む資質・能力とは、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の３つの柱で構築されている。

そして、これらを実現するために必要なのが、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善である。

これは、従来の知識の伝達・注入を中心にした授業から、教員と学生、および学生同士が意思疎通を図りつつ、一緒になって考え、お互いに知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的な授業(アクティブラーニング)への転換が必要ということである。このように、学生が主体となる能動的な授業を行うことで、学生は「主体的・対話的で深い学び」を得られるのである。しかし、ここで注意しなければいけないのが、能動的という言葉から、ただなんらかの外的(可視的)活動を伴えば良いのではなく、学生達の「思考が能動的(主体的・積極的)」でなければいけない(ⅱ)。ということである。

次に「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習者の視点と「コンサート活動」の関連性を表１にした。

(1)表１「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習者の視点と「コンサート活動」の関連性

	「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習者の視点[iii]	コンサート活動
主体的な学び	①　学ぶことに興味や関心を持つ。	⇒コンサートという非日常の出来事で、児童の興味、関心が深まる。
	②自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら見通しを持って粘り強く取り組む。	⇒コンサートという目標に向かって見通しを持ち、粘り強く、上手に演奏できるように取り組むことができる。
	③自己の学習活動をふり返って次につなげる。	⇒コンサートを経験し、それを基に今後の音楽に対する姿勢などにも影響をおよぼす。
対話的な学び	・以下のようなことを通じ、自己の考えを広げ深める。	
	①子ども同士の協働。	⇒コンサートは、１人ではできないので子ども同士の協働は不可欠である。
	②教職員との対話。	⇒コンサートに、お客様として担当教員以外の教員に来てもらうので、その時に対話が生まれる。さらに、コンサート終了後にも、教職員からの感想をもらい、その中でも対話が生まれる。
	③地域の人との対話	⇒今回のコンサートでは、地域の人との対話はなかった。しかし、他の発表の場などにおいては実現可能である。
	④先哲の考え方を手掛かりに考える。	⇒楽器の演奏法など、昔からずっと行われてきたことを学び、より良い演奏につなげられる。
深い学び	①各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせる。	⇒コンサートというのは、音楽特有のものであり、その中で「見方・考え方」が生まれる。
	②知識を相互に関連付けてより深く理解する。	⇒音楽は、感性だけでなく、音符の長さを正確に演奏したりするので、算数的な要素もある。
	③情報を精査して考えを形成する。	⇒演奏にあたり、楽器の使い方、音符の読み方等、様々な情報を自分で考えて実際の演奏に生かす。
	④問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。	⇒グループでの演奏なので、全員がきちんと合うかどうかなど、１人の演奏では気付かなかった演奏の仕方などの工夫が必要になる。

3. 小学校低学年の器楽の活動について

小学校低学年児童の器楽活動について、学習指導要領[iv]では次のように示されている。

（ア）　器楽表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲想を感じ取って表現を工夫し、どのように演奏するかについて思いをもつこと。

（イ）　曲想と音楽の構造との関わり、楽器の音色と演奏の仕方の関わりに気付くこと。

（ウ）思いにあった表現をするために、範奏を聴いたり、リズム譜などを見たりして演奏する技能、音色に気を付けて旋律楽器及び打楽器を演奏する技能、互いの楽器の音や伴奏を聴いて音を合わせて演奏する技能を身に付けること。

さらに、『低学年では、児童が「楽器を演奏することが好き」と思えるようにすることを大事にしながら、興味関心を持って取り組むことができる器楽の演奏活動を進めることが重要であり、一人や集団での器楽表現の楽しさを十分に味わうことができるようにし、演奏することがさらに好きになる』ように指導することが大切である。となっている。

まず、（ア）であるが、これは「主体的な学び」であり、見通しを持ち、粘り強く練習に取り組むことで自分の演奏に思いを持つことである。

（イ）は、「深い学び」であり、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ、知識を相互に関連付けて題材をより深く理解するということである。

（ウ）においては、「対話的な学び」の子ども同士の協働を通じ、自己の考えを深めること。それから、「深い学び」の情報を精査して考えを形成する。問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。ということが求められている。さらに、文中の『』の部分においては、「主体的な学び」「対話的な学び」が大きく関係している。そして、これらの内容を十分に満たす授業が「コンサート活動」ではないかと筆者は考えるのである。

(1) 通常授業とコンサート活動をめざした授業の共通点と比較～器楽合奏について～

1) 共通点

１．教材観・本教材の特徴

○《かっこう》ドイツ民謡[v]：３拍子の曲である。𝄽、♩、𝅗𝅥がでてくる。前半の♩♩𝄽の繰り返しと、曲の後半の♩♩の繰り返しがあり、リズムに注意する曲である。

○《かえるのがっしょう》ドイツ民謡[v]：４拍子の曲である。♩と𝄽のみで、創られている曲なので、テンポを安定させることに注意する曲である。

○児童が学びとることができること：曲の特徴や曲想を捉え、リズムやテンポを正確に演奏できるようになる。

２．指導観・曲の特徴と構造を見つける

○《かっこう》ドイツ民謡：３拍子の曲であることに気付かせる。前半の♩♩𝄽の繰り返しと、曲の後半の♩♩の繰り返しになっているという構造に自分で気づき、リズムに注意させる。

○《かえるのがっしょう》ドイツ民謡：４拍子の曲である事に気付かせる。さらに、この曲がと♩𝄽のみで創られている曲であるという構造に自分で気付き、テンポを安定させるようにする。

３．題材の目標

曲想や、音楽の構造、音楽を形づくっている要素の働きを感じ取り、曲の特徴に合った演奏に対する思いや意図を持ち、表現を工夫できるようにする。

以下に、通常の授業と、コンサート活動を取り入れた授業の比較を表２にした。

表 2　2）通常の音楽授業とコンサート活動を取り入れた授業の比較

	学習活動 A:通常の授業	学習活動 B:コンサート活動を取り入れた授業	比較 A が通常の授業 B がコンサート活動を取り入れた授業
導入	・題材を子どもたちに伝える。曲を聴かせる。	・題材を子どもたちに伝える。曲を聴かせる。 ・その曲をコンサートで演奏し、色々な先生に聴いてもらう。と伝える	A の場合、児童達はどんな曲か興味を持つ。 B も同様に興味を持つが、コンサートという未知の活動に A 以上に興味、関心がわく。
展開	・題材を練習する。 ・主に個人の練習。	・題材を練習する。 ・コンサートでは、グループでの演奏なので、その練習もする。	A の場合、ただ自分が演奏できるように練習するだけである。 B の場合は、コンサートで発表するという目標があるので、音色の工夫、テンポやリズムを合わせるなどの練習をする。さらに、グループの演奏なので、自分がみんなに迷惑をかけてはいけないという責任感が生まれる。そして、みんなでがんばりたいというお互いへの思いやりの気持ちも生まれる。見通しを持ち、粘り強く練習し、協働する喜びも生まれる。
まとめ	・器楽のテスト	・コンサートでの演奏	A は器楽のテストを行う。児童達はテストなので、頑張って練習するが、それは児童個人の事である。失敗してもそれは、自分だけの責任である。 B は一緒に演奏している仲間やお客さんがいる。なので、自分だけの責任ではすまされないという大きな責任感が生まれる。例えば、仲間の演奏者とテンポを合わせる。そのために、互いの演奏をよく聴かなければならない。お互いに迷惑がかからないようにするという協調性も必要となる。グループでのよりよい演奏を目指し、音楽表現、楽器の音色や、演奏の仕方などを自分なりに工夫する。 さらに、児童は演奏者でありながら、同時に、他の級友の演奏を聴くお客さんでもあるので、鑑賞活動にもなり、聴く力も身につくのである。自分が演奏者であった時にもらった拍手を今度は自分がお客さんになった時に返すという、相手への思いやりの気持ちも生れる。

4.コンサートの実践について

(1)コンサートの実施(i)

・実施日時　2021 年 7 月 6 日

・対象学年：小学校 2 年生　3 クラス 100 人(1 クラス 33～34 人)

・実施場所：音楽室(多目的室)

・教材(演奏曲)：《かっこう》ドイツ民謡
《かえるのがっしょう》ドイツ民謡

・使用楽器：木琴、すず

・形態：4～6 人 1 組の木琴とすずの合奏

(2)実際の授業の流れ(i)

コンサートまでの児童の学習活動の流れ	留意点
○教科書の《かっこう》の①階名読みの練習。②リズム打ちの練習。 ・紙の木琴を作成し、音を出さずに CD に合わせて練習。	①五線譜に音符を書いた楽譜で練習させる。 ②♩と𝅗𝅥の長さの違い、𝄽に注意させる。
・木琴の台数が、クラス人数の半数しかないため、最初は ③紙の木琴を使い、全体で練習する。 ドレミの位置などの確認ができたら、本物の木琴を使う。 ④すずの練習。すずは𝄽と𝅗𝅥のところで鳴らす。 (木琴の台数がクラス人数の半数なので、木琴以外の児童はすずを使う。)	③木琴のドレミの位置を確認させる。 すずの正しい鳴らし方を指導する。 ④特に𝄽と𝅗𝅥の鳴らし方の違いに注意させる。
・2 人 1 組で実際に木琴と、すずの練習をする。 木琴とすずは交互に担当して練習する。 ・最初は⑤CD に合わせて練習する。 ・CD に合わせる練習に慣れてきたら、⑥CD なしで練習する。この時、音符の長さや休符に注意する。	⑤CD を使うことで、テンポを正しく把握させる。 ⑥CD なしでも、テンポが安定しているか、♩と𝅗𝅥の長さの違いが正確にできているか、ペアの演奏が合っているかを確認させる。
⑦全員がきちんとそろって演奏できるまで練習する。 ○《かっこう》の演奏に慣れてきたら、《かえるのがっしょう》の練習も同様に行う。	⑦通常のテストではなく、コンサートで発表するということを認識させる。

(3)事前に用意するものと準備しておくこと

1)用意するもの

・木琴　・ばち　・すず　・机　・いす　・短冊
・プログラム　・招待状

2) 準備しておくこと

・各クラスの願いごとを 2 つ決めて、短冊に書き、音楽室(多目的室)に飾る。
⇒たなばたコンサートの気分を高めるため。

・2 人 1 組のペアを 3 組、又は 2 組で 1 つのグループを作る。1 クラス 6 グループ作る。
⇒協働作業の体験として、グループ単位の合奏にしている。

・それぞれのグループに名前をつける。月組、星組、山組、海組、空組、虹組。
⇒名前をつけることで、グループの仲間意識が高まる。教師からの指示も出しやすい。

・2 人 1 組のペアで木琴とすずの担当を決める。
⇒演奏担当を早くから決めることで、練習がしやすく責任感も生れる。

・コンサートの 2 回前の授業で、教室を実際のレイアウトにして、登場から退場までの流れを練習する。（演奏はしない。）
⇒コンサート当日の流れを把握するため。

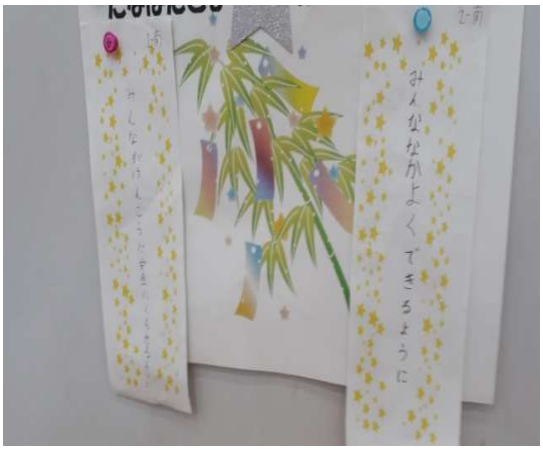
・コンサート 1 回前の授業で、コンサート当日と同じ要領でリハーサルをする。
⇒コンサート当日に児童が不安を持たないようにするため。

・コンサートに来てほしい先生方に招待状を持っていく。
⇒先生方はお忙しいので、事前に招待状を渡し、多くの先生方に来ていただくため。

・初めてのコンサートなので、司会の進行台本、プログラムは教師が作る。
⇒全て自分達できれば良いが、初めてなので教師が作る。

(4) コンサートの参考資料

資料 1. 各クラスの願い事の短冊

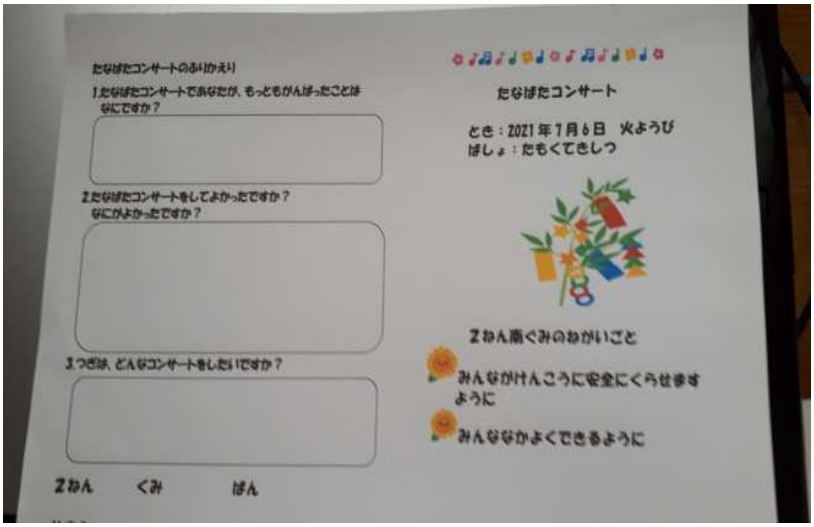


資料２. コンサート当日の飾り付け（客席から）

資料 3. 音楽室(多目的室)のレイアウト[i]

資料 4. プログラム(内側)

資料 5. プログラム裏表紙


たなばたコンサートのふりかえり
1.たなばたコンサートであなたが、もっともがんばったことは なにですか？
2.たなばたコンサートをしてよかったですか？ なにがよかったですか？
3.つぎは、どんなコンサートをしたいですか？
2ねん　くみ　ばん
たなばたコンサート
とき：2021年7月6日　火ようび
ばしょ：たもくてきしつ
2ねん南ぐみのわかいごと
みんながけんこうに安全にくらせますように
みんななかよくできるように

5.コンサート実践の成果

コンサートの終了後すぐに＜ふりかえり＞を行った。プログラムの最終ページに＜ふりかえり＞を記入するようにしている。このように、プログラムと＜ふりかえり＞をまとめておくことで、今後、児童達がコンサート活動などをする時に役立つのではないかと考えたからである。

(1)＜ふりかえり＞の質問

質問 1. たなばたコンサートで、もっともがんばったことはなにですか？

質問 2. たなばたコンサートをしてよかったですか？なにがよかったですか？

質問 3. 次はどんなコンサートをしたいですか？

(2) ＜ふりかえり＞のまとめ

1)質問 1. について

児童達の意見は、①間違わないように演奏すること。②がんばって演奏すること。③木琴できれいな音を出す。楽器をていねいに演奏することなど。

技術面の意見が多く見られた。①、②のような意見は、「主体的な学び」の視点の、見通しをもつ、粘り強く取り組むということにつながると考えられる。さらに、③の意見は「深い学び」の各教科の特質に応じた見方・考え方を働かせるということで、自分自身が身につけたい力が明確になっているということである。そして、この意見に、筆者は深く感銘をうけた。小学校の低学年の児童が、一生懸命に演奏するだけでなく楽器の扱い方や音色にまで注意して演奏するというのは何とすばらしいことであろうか。大きな成果の１つである。

2)質問 2. について

児童達の意見は、①みんなと心が１つになれた。協力してできたのが良かった。②やさしい気持ちになれた。演奏を間違った人がいたけど、みんなが教えてあげたり、ペースを合わせてあげたりしていてよかった。緊張して恥ずかしかったけど、誰も笑ったりせずに聴いてくれて良かった。③みんなの演奏を聴けて楽しかった。みんながんばっていると思った。みんなの前で発表できて良かった。④色々な先生に聴いてもらって良かった。先生達が喜んでくれた。など。

①～④の意見の中で「みんなと～」というフレーズが非常に多い。それは、児童達が、自分と誰かという人との協働において、つながりを感じたのであると考える。つまり、「対話的な学び」を身に付けたということである。さらに、協働するということは、人としての思いやりや、やさしさの要素も必要であると学んだ。

3)質問 3. について

児童の意見は、①クリスマスコンサート。ハロウィンコンサート。春夏秋冬コンサート。お誕生

日コンサートなど。②お父さん、お母さんやもっと大勢の先生方を呼びたい。③クラス全員でやりたい。学年全員でやりたい。④自分達で曲を決めて、飾り付けも自分達でやりたい。など。

①、②の意見は、「主体的な学び」による自己の学習活動をふり返って次につなげるという児童達の気持ちの表れである。③、④の意見は、「深い学び」の問題を見いだして、解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。ということにつながる。

(3)成果

＜ふりかえり＞のまとめに記したように、音楽のコンサート活動という授業では、児童達は、「主体的・対話的で深い学び」を実現したと考えられる。

そして、このコンサート活動という音楽の授業は、2020 年以降の学習指導要領に明記されている「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、生徒(児童)の主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善を行うこと」という内容に合った授業内容であると考えられる。

つまり、授業を受ける側(児童)にとっても、授業をする側(教師)にとっても、「主体的・対話的で深い学び」を実現するにあたり、効果的な音楽の授業の１つである。

6.おわりに

コンサート活動という音楽の授業において、児童達が「主体的・対話的で深い学び」が実現されたということは非常に嬉しいことである。

しかし、筆者が最もうれしいのは、児童全員がこのコンサート活動を心から楽しみ、楽器を演奏することが好き、楽しいと思えたことである。このような思いを大切に、音楽が児童達の人生に喜びや、潤いを与えられるようになることを、筆者は心から祈っている。

参考・引用文献

ⅰ．山田まゆみ　「音楽の総合的な能力、さらに音楽活動により促される能力を高める指導法の工夫―小学校低学年における「コンサート活動」を通して―」
兵庫教育大学大学院同窓会
学校教育研究紀要(2023 年度)

ⅱ．星槎大学教員免許状更新講習
センター編著　天野一哉　2020
『 教育の最新事情/現代教育の動向と課題』
第１節　国の教育施策や世界の教育の動向
教育出版

ⅲ．文部科学省　国立教育政策研究所
「教育課程編成の実証的研究」(2017 年度～2021 年度)
(https://www.nier.go.jp05_kenkyu_seika>pdf_seika　2024 年 2 月 8 日確認)

ⅳ．文部科学省『小学校学習指導要領(2017 年告示)解説　音楽編』2018
東洋出版社

ⅴ．『小学校の音楽 2』2020 教育芸術社

7　2024年度 優秀論文

外国人留学生への書道授業の展開

－正規課程留学生科目「文字語彙」での実践－

27 期 言語系コース（国語）　馬場 裕子（大阪府）

1　はじめに

日本の文部科学省が、日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界の間のヒト・モノ・カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020 年を目途に 30 万人の留学生受入れを目指すものとして（2008　文部科学省）「留学生 30 万人計画」が策定された。

外国人留学生在籍状況調査によると、2022 年 5 月 1 日の外国人留学生数は 231,146 人で 2021 年人 242,444 人に比べると 4.7%減少している。留学生数の多い国・地域は中国 103,882 人で、2021 年より 10,373 人減少、ベトナム 37,405 人で 2021 年より 12,064 人減少、ネパール 24,257 人で 2021 年より 5,432 人増加となっている。留学生は入学に必要な手続き等は完了していたが、新型コロナ感染症による日本の入国制限により海外現地でオンライン授業等を受講していた者の数も含まれている。その数は、19,552 人で全体の 8.5%である。しかし、2022 年 3 月以降、水際対策の段階的な緩和により、大学・短大及び大学院の非正規課程（交換留学プログラム等）や日本語教育機関の留学生については、増加に転じた。他方、全体として外国人留学生在籍数が減少している原因は、日本語教育機関の留学生数の減少の影響などにより、それらの国内機関からの進学者が多い専修学校や大学・短大の正規課程においてその数が減少したことによる（2023 文部科学省）。

以上のように、順調に増加を続けて来た外国人留学生数は、新型コロナ感染症の影響を受けて減少し、「留学生 30 万人計画」の数値目標である外国人留学生数 30 万人に達していない。

しかしながら、筆者が関わる大学と日本語教育機関の様子を示すと、日本語教育機関では、ネパール国籍の学生が爆発的に増加し、留学生数に占める割合はその教育機関では第 1 位である。また、国立大学の非正規過程では全面的に対面授業が復活し、水際対策の緩和と共に段階的に留学生が入学し前年度 0 人であった学舎に留学生が戻りつつある。さらに、学部への正規留学生が 2022 年 10 月と 2023 年 10 月に 1 学年 100 人単位で入学するなど、それまでの水際対策の堰を切るように外国人留学生の数がおびただしく増加した大学もある。

今回の書道実践授業の対象は、後者の関西圏私立大学の正規課程留学生である。

2．実践の場と実践内容

2－1．コースの特徴

この実践授業の狙いは、1）漢字に興味を持たせ漢字学習のモチベーションを上げる。2）漢語の歴史を知る。3）芸術としての書道に触れ自己表現する。の 3 点である。

対象大学は関西圏にある私立 L 大学の工学部である。L 大学の学生らは、2022 年 10 月に入学してきた主にアジア地域出身の留学生である。主たる出身国は、ミャンマー、タイ、インドネシア、マレーシア、モンゴル、パキスタンなどである。これらの留学生に加えヨーロッパ、南北アメリカの学生が在籍している。本実践研究は、2023 年 10 月入学の正規留学生 1 年生約 100 名に対する留学生日本語プログラム集中講義の「文字語彙」科目に位置付けられた「書道」である。

正規留学生の時間割は、工学部の必須科目履修のため月曜日から金曜日まで、理数系授業がほぼ詰まっている。外国人留学生日本語開講科目は、1 年次前期は週に 5 コマ、前期集中講義として 5 コマ、後期は週に 3 コマ、後期集中講義として 5 コマである。2 年次前期は週に 3 コマである。日本語の授業は 2 年次の前期で終了である。今回の実践授

業は、１年次前期の集中講義の開講科目に当たる。

レベルは、通常授業は初級８レベルにクラス分けされていたが、当該集中講義は５クラスに分けられ、文法、読解、作文、文字語彙の技能別４科目が開講された。この中の文字語彙科目で実践授業を行った。授業コマを説明すると、一日３コマ連続の５日間の 15 コマであるが、各曜日の１時間目は筆者が授業を担任クラス（クラスE）で文字語彙の「漢字」を５日間担当し、２時間目・３時間目は２コマ連続の「書道」授業を毎日日替わりで５クラス（クラス A～E）を担当した。表１網掛けの部分が当該実践授業である。変則的に全７コマということになる。１～５コマ目までは「漢語」の講義と演習、６、７コマ目が書道実習である。（付録　表１論文末尾）

以下で、具体的な授業内容を述べる。

２−２．実践の内容

筆者は、２−１で述べたように３点の狙いを達成するために以下の授業を計画した。

初級の中でも一番日本語能力の高いクラス E を担当したが、JLPT の N４相当のレベルである。毎日１時間目「漢字」科目では、５日連続で中国と日本の歴史を相対的に見ながら、漢字の歴史を講義した。第一日目は、１）漢語と漢字圏、２）漢語の発音、第二日目は、１）中華文明、２）漢字の起源と甲骨文字、第三日目は、１）六書について、２）演習、第四日目は、１）説文解字①「さい」について、２）演習、第五日目は、１）説文解字②「人」に関する漢字、２）演習、である。講義と漢字を書く活動を折り混ぜながら、前期通常授業時には未学習の漢字そのものにフォーカスし、ワークシートを使用して書くことに２時間（２日間）を当てた。第三日目の演習では、甲骨文字で自分の名前を書くことを試みた。筆者はこの時まで知らなかったが、東南アジア華僑の子孫で漢字名も持つ学生がクラスに数名在籍していた。ただ、彼らは中国語は話せないし、漢字も知らない。授業のワークシートの漢字の提示順序は、以下のようである。まず、中国古代国家における神と王・人民の関係を述べた後、「口」の本来の意味は神との交信のための祝詞を入れた器に由来することを解説し、口の付く漢字「右、合、兄、歌、名、告、知、語、言、話、谷、石」、次に、神が地上と天を昇降するための梯子が「こざとへん」であることを解説した。その「こざとへん」のつく漢字「降、限、隊、陽、障、除、防、際」、神を祀る祭りに関する漢字「使、事、史、祭、有」の後、象形文字「日、電、鳥、羽、集、牛、川、魚、雲、雨、風、雪、山、竹、馬、水、田、犬」人の形「天、大、交、文、元、立、兄、見、光、比、先、北、旅、従」の順に提示した。

第五日目の２時間、３時間目の「書道」の授業では、文房四宝、点画の基本「永字八法」から創作へつなげる書道実習を展開した。内容は、まず実習に先立ち用具の説明と準備の仕方を説明し、墨と半紙を配布し、基本点画の横画「一」、縦画「｜」、「左払い」、「右払い」から「木」を練習した。それらを十分に練習したのち「永字八法」についての練習をおこなった。「永」の点画に全ての毛筆書道の基本が含まれていることから、一般的に初学者には「永字八法」から導入することが多く、筆者もこれを採用した。書画カメラで筆者の手元を大きく映し出すことにより「永字八法」を示範した（写真１）。

写真１　永字八法　　助手撮影

写真２　基本練習をする学生　助手撮影

各曜日の３時間目の最初に「筆圧」、「スピード」、「墨の量」と線質との差異を示すために、筆者が４種類の異なる筆使いで漢字を書きそれぞれどのような印象を受けるか、形容詞カードを学生らに考えて並べてもらった（写真３、４、５　）。（この部分はオーストラリアで実践済み　馬場 2023）

写真３　形容詞カードを選ぶ学生　助手撮影

写真４　形容詞カードを選ぶ学生　助手撮影

写真５　形容詞カードとのマッチング

この活動の後で、どのようにしたら線質の違いが出るのかその要素を学生に質問したところ「速さ」「圧」「角度」の３要素が学生から出された。（写真６、７）

写真６　線質の違いの要素を問う筆者　助手撮影

写真７　線質の違いの要素　　助手撮影

この後、好きな言葉や漢字を選んでそれぞれに書を楽しむ自己表現活動を試みた。
クラス B では、大きく書くこととリズムに変化をつけることで線に表情を加えることができるのを体感してもらうために筆者が揮毫した。また、筆

写真８　「龍」揮毫　　助手撮影

を割ることにより独特の線質の表現とかすれも表現できることを示した。（写真８）

３．実践結果と考察

実践結果としてそれぞれのクラスの創作作品を写真掲載した。実践授業の第一日目から順に掲載している。

始筆や運筆、終筆、とめ、はね、はらいは筆者の示範を学生らが書画カメラと肉筆で確認できるようにした。約半数の学生が短時間で、それらを再現していると考える。

クラスＡでは、「春」「光」「花」が秀逸である。なんども右払いを練習していた苦労の跡も見える。「右払い」は、進行方向とは逆に筆の軸を倒すこと、筆圧をかけて徐々に太くし、最大限筆圧をかけた後、横に押すようにゆっくりと筆を抜くのであるが、学生から筆者に何度も示範することを希望された。（写真９）

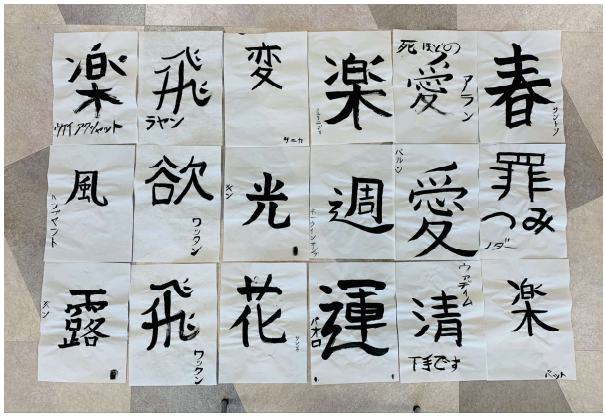


写真９　クラスＡ　　筆者撮影

クラス B では、筆でサラサラと絵を描く学生も数名おり、その才能が溢れ出ているとみる。線の太さを自在に変えられる能力や工夫も散見される。線の重厚さや儚さも表現できたクラスといえよう。「表現の魅力」に溢れた学生が多い。２時間でここまで自己表現ができるというのは素晴らしい。字体も篆書「嵐」、行書「寿」「飛べ」（上から２段目左）などにも挑戦できている。(写真 10)

クラス C は、先述した筆者が提示した４つの文字から感じる感覚を形容詞カードから選んでもらう活動で、英語で「これは滑稽じゃない」「元気だ」「いや、上品だ」「ゴツゴツした、だ」というように一番ディスカッションが激しかった。作品を書く上では「上品に書きたい」という学生が大半であった。確かに丁寧で慎重な筆運びの学生が多く見られる。また、「スピードをつけて筆を割って書いた」という学生も出現した。揮毫でのインパクトが強かったと思われる。「夢」を書いたこの学生は時間の終わりまで書き続けていた。「祭」に見られる「示」の「はね」は秀逸である。「はね」は書画カメラで何度も示範した。「雨」の縦画・横画、折れ、はほぼ完成している。未経験者でここまで再現できるのは素晴らしい。「英雄」も始筆・はらいを会得している。(写真 11)

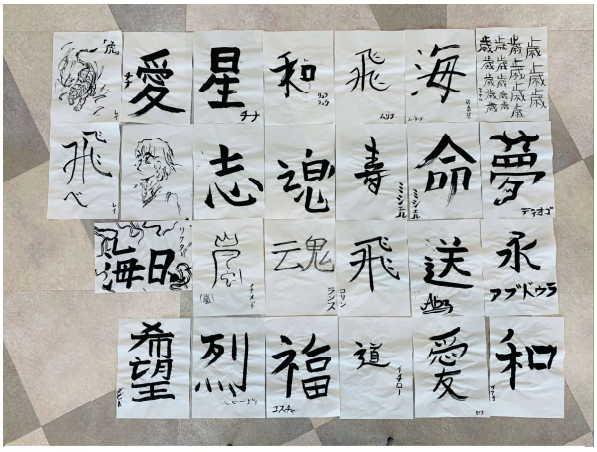


写真 10　クラスＢ　　筆者撮影

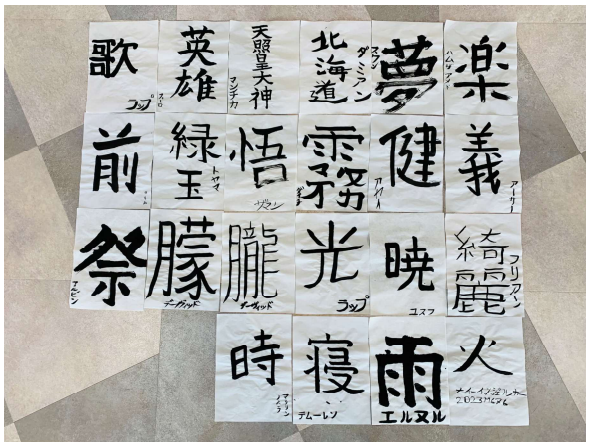


写真 11　クラスＣ　　筆者撮影

クラスＤでは、ゆっくりとした運筆で書き、澄み渡るような純粋さがこのクラスの特徴といえよう。「保無」の「保」は全ての要素が完成に近い。「波流」「侍」「知識」に見られる波磔様の横画は、筆

者が示範した時の筆使いをよく観察して再現している。筆者の呼吸や波磔のリズムを瞬時に感じ取ったと思われる。その際、軽妙さ・喜びが表現できることを筆者は述べた。「波」の「氵」も秀逸である。（写真 12）

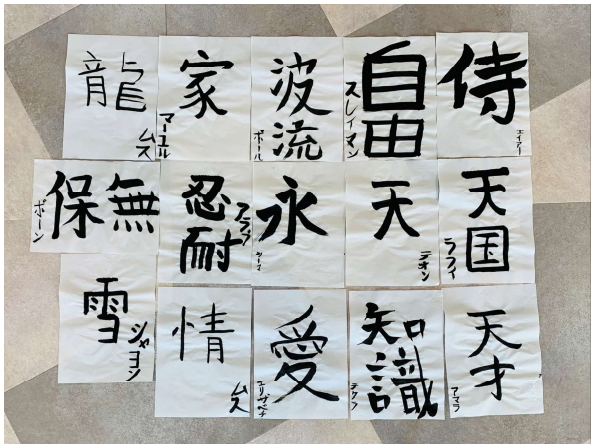


写真 12　クラス D　　筆者撮影

クラス E については、ある程度日本語が書けるので以下のような授業後の記録を準備して記入してもらった。その結果をまとめたのが表２である。（付録　表２論文末尾）

秋集中講義　書道作品

名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

①なんという字（ことば）を書きましたか。

②どのような感情を表現しましたか。

③くふうしたところはありますか。

集中講義、おつかれさま。担当；馬場　裕子

表２を見ながら写真 13 を見ると、自分の表現したい感覚と筆使いを一致させようとしていたことがわかる。中でも 1.「来」2.「健康」4.「愛」5.「蛍/気」8.「母」10.「隼」12.「悲」15.「選/進」17.「光」19.「心」21.「馬」を書いた学生にそのことがよく見られる。これらの学生は、墨の含有量と線質の重さの関係や、運筆速度と線質の勢い、筆圧と線質の重厚さの関係を理解して表現できているといえよう。在籍学生の 50%に当たる。（写真 13）

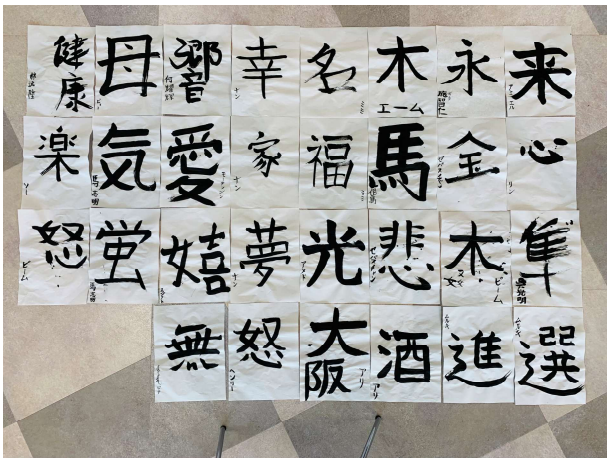


写真 13　クラス E　　筆者撮影

基本点画を練習した後の「基本オッケーサイン」に「はなまる」を書くと留学生からは大変好評であった。「はなまる」は、達成感の印としてスタンプのような働きをしたと思われる。（写真 15）

写真 15「はなまる」を喜ぶ学生　　助手撮影

４．まとめ

クラス E の結果に見られたように、漢語の歴史を毎日１コマ連続５コマ講義した後での書道実習は実践授業の３つの狙い、１）漢字に興味を持たせ漢字学習のモチベーションを上げる。２）漢語の歴史を知る。３）芸術としての書道に触れ自己表現する。を達成したと言える。

最も達成できた点は、漢字学習へのモチベーションと漢字への興味を高めたところで、芸術領域

の書道に触れ、自己表現をするという点である。そして、自己表現に必要な線質に変化を出すための要素「筆圧」、「スピード」、「筆の角度や墨の含有量」と表現との関係を短時間で理解したといえよう。

５．おわりに

漢字に深い興味や理解を示さずに、ただ筆と墨で線を書く活動は無味乾燥である。正規過程留学生という学部通常授業のタイトな中で、短時間でここまで引き上げられるということが示せたとも考える。また、今後の日本語学習、つまり「漢字仮名交じり文」という日本語の特徴に目を向け、漢字の成り立ちにも立ち止まり学習を深める契機となり得ると考える。今後は、後期の漢字語彙学習への取り組み姿勢、つまり、漢字学習の意義を学生ら自身が理解しつつ深みのある学習が進められることを実証して行きたい。また、多くの学生から「書道を習得するのに何年ぐらいかかりますか。」と問われたが、芸道には終わりがない。

今回の実践授業は芸術「書道」のほんの入り口にすぎない。日本語学習者として「書道」という日本文化に触れ、日本文化に裏打ちされた日本語学習を進めていくことを期待する。

参考文献

馬場裕子　2023 「異言語環境における「感覚共有」についての一考察ー海外書道実践とサッカーチームの事例からー」兵庫教育大学大学院同窓会
教育実践研究論文集 Vol. 4

福井県教育委員会編　2011　『白川静博士の漢字の世界へ』

ホームページ閲覧（2024 年 3 月 26 日）
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692_00003.htm「外国人留学生在籍状況調査」および「日本人の海外留学者数」

付録

表１　集中講義担当時間割

時間	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目	備品
1	クラスE　文字語彙 漢字について① 1）漢語と漢字圏 2）漢語の発音	クラスE　文字語彙 漢字について② 1）中華文明 2）漢字の起源と甲骨文字	クラスE　文字語彙 漢字について③ 1）六書について 2）演習	クラスE　文字語彙 漢字について④ 1）説文解字①「さい」について 2）演習	クラスE　文字語彙 漢字について⑤ 1）説文解字②「人」に関する漢字 2）演習	書画カメラ
	クラスA	クラスB	クラスC	クラスD	クラスE	題材
2	道具の確認 準備と片付け 基本点画の復習 永字八法 線質の考察 かすれとにじみ	道具の確認 準備と片付け 基本点画の復習 永字八法 線質の考察 かすれとにじみ	道具の確認 準備と片付け 基本点画の復習 永字八法 線質の考察 かすれとにじみ	道具の確認 準備と片付け 基本点画の復習 永字八法 線質の考察 かすれとにじみ	道具の確認 準備と片付け 基本点画の復習 永字八法 線質の考察 かすれとにじみ	「永」
	示範	示範	示範	示範	示範	準備物
3	書きたいイメージ 太い・細い かすれ・にじみ 濃い・淡い	書きたいイメージ 太い・細い かすれ・にじみ 濃い・淡い	書きたいイメージ 太い・細い かすれ・にじみ 濃い・淡い	書きたいイメージ 太い・細い かすれ・にじみ 濃い・淡い	書きたいイメージ 太い・細い かすれ・にじみ 濃い・淡い	篆書隷書草書 楷書行書手本 形容詞カード

表２　クラスＥ授業後のまとめ

学生	①	②	③
1	来	悩みと重い感じを表しました。「がんばります」ということも考えました。	重い感じを表すために、重く書きました。そして悩みを表すために、遅く書きました。
2	健康	忙しい	早く書く
3	無	この感じの意味は「ない」です。なぜ私は「無」を書いたかと言えば、私はこの漢字を全ての始まりと思うからです。例えば、無心、無真・・・怒りや否定的な感情のない心で、心は平穏です。私はその道を生きるように頑張っています。	そのため、何も考えずに「無」と書きました。
4	愛	愛は重いと考えて重い表現にしました。	筆を強く押して重い気持ちを持って書きました。
5	蛍 気	上品に書いた。 重い感じで書いた。	そっと書いて、でもインパクトの為に、ちょっと太くした。そして遅く書きました。 とても太くしました。全ての力を入れました。
6	幸 家 夢	幸せな気持ちを表現しました。 どこに行っても自分の家が最高だという話を表現しました。 私は今、夢が現実になるために頑張っているという気持ちを表現しました。	和やかな気持ちで書きました。 幸せな気持ちを書きました。 重く書きました。
7	嬉	うれしい、陽気	いつもうれしくなりたいです。他の人にも嬉しくしてください。
8	母	めちゃ会いたかったですからちょっと悲しかったです。	気持ちが悲しかったですから、たくさんの所は重かったです。
9	酒、大阪	落ち着いた感情を表現しました。酒は日本人と日本の文化と深い関係があるから、居酒屋の看板を真似して遠くから見ると心を落ち着かせる感覚を示しました。	遠くからもすぐ目に当たるように、字をなるべく太く書きました。
10	隼	速さ	速いという感情を表すために、筆を速く動かして、割れた線を作った。急いで書いた感じがあります。
11	名、 福、 永	自由、独自 希望的、明るい 重点的	あります
12	悲 全	できるだけ悲しい感情を表現したいと思った。 少したのしい気持ちでしてみた。	そのために筆でゆっくり書きました。 重さ、速さをどのくらいにするか難しいと思います。
13	怒る 木 永	怒っている 落ち着く しあわせになる	怒るを書くとき
14	車 負 勝 木	幸せになる 怒っている 幸せになる 幸せになる	ありません あります ありません あります
15	選、進	激しく太字を書きました。でも綺麗にしたいと思っていました。	重くてたくさんの墨を使いました。でも、スピードをちょっとあげました。
16	楽	楽しい気持ちを入れて書きましたつまり、楽しい日を希望して書きました。	ふつうのスピードで字を書きました。でも、字の終わるときには、ふとい字になるように書きました
17	光	情熱を表すように強い気持ちを込めて書きました。	字が太く書けるように、筆に力を込めて書きました。
18	怒る	悲しくてだれかに怒っている感じで書きました。	おそく書きました。
19	心	重い気持ち、ちょっと悲しい気持ち	重くて広く書きました
20	木、永、海、	楽しかった、リラックス	ありません
21	馬	強く頑丈です。馬が好きだからです。	線一つひとつに太さをあたえました。なぜなら、馬はとても頑丈な生き物なのでふさわしいと思いました。
22	響	楽しい	なし

使用した漢字ワークシート

1日目　名前 _____

1	歌	カ うた・うたう	歌	歌	歌			
2	名	メイ・ミョウ な	名	名	名			
3	告	コク つげる	告	告	告			
4	知	ち・しる	知	知	知			
5	語	コウ ペに	語	語	語			
6	言	ゲン・ゴン	言	言	言			
7	話	ワ・はなす・ はなし	話	話	話			
8	谷	コク・たに	谷	谷	谷			
9	石	セキ・いし	石	石	石			

上の漢字を使って、文を書いてください。

1

2日目　名前 _____

1	降		降	降	降			
2	限		限	限	限			
3	隊		隊	隊	隊			
4	陽		陽	陽	陽			
5	障		障	障	障			
6	除		除	除	除			
7	防		防	防	防			
8	際		際	際	際			

上の漢字を使って、文を書いてください。

1

2

3

2

3日目　名前 _____

1	使		使	使	使			
2	事		事	事	事			
3	史		史	史	史			
4	祭		祭	祭	祭			
5	有		有	有	有			
6								
7								
8								

上の漢字を使って、文を書いてください。

1

2

3

3

4日目　名前 _____

1	天		天	天	天			
2	大		大	大	大			
3	交		交	交	交			
4	文		文	文	文			
5	元		元	元	元			
6								
7								
8								

上の漢字を使って、文を書いてください。

1

2

3

5

5日目　名前 _____

1	兄		兄	兄	兄			
2	見		見	見	見			
3	光		光	光	光			
4	比		比	比	比			
5	先		先	先	先			
6	北		北	北	北			
7	旅		旅	旅	旅			
8	従		従	従	従			

上の漢字を使って、文を書いてください。

1

2

3

7

■教育実践研究論文とは

教育の現場で研究への熱い志を絶やさず新たな課題に奮闘されている修了生のみなさんに実践的な教育研究論文を募集し、優秀な論文を「兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集」に掲載します。さらに、特に優秀な論文に兵庫教育大学奨励賞を授与します。

教育実践研究論文集は、大学院同窓会全国研究大会や修了式、入学式などで配布します。

■歴代奨励賞受賞者

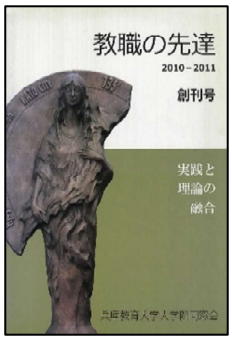
年度	氏名	論文のテーマ	専攻またはコース 期
平成29年	大 島　浩(栃木県)	課題探求型モデル学習の構成	自然系コース(理科) 3 期
	澁谷　義人(兵庫県)	より深く地域と連携した高校教育の実践	スクールリーダーコース 26 期
	宮内　征人(鹿児島県)	中学校国語科における年間を見通した書くことのカリキュラム構想と実践の研究	言語系コース(国語) 28 期
	宮 垣　覚(兵庫県)	兵庫県の理数教育推進事業について	自然系コース(理科) 20 期
	古屋　光晴(兵庫県)	特別支援学校における大学等への進路指導に関する一考察	学校経営コース 34 期
平成30年	小川　雄太(兵庫県)	公民科「現代社会」において社会認識の深化を目指した NIE の実践	授業実践開発コース 36 期
	河合　信之(兵庫県)	科学的概念への変換を促す質問紙による教授･学習法 ー「光の進み方」を事例としてー	認識形成系教育コース (理科) 34 期
	松田　雅代(大阪府)	小学校教師の理科授業の力量形成に関する一考察 ー概念変容理解を通した調査事例からー	授業実践開発コース 35 期
	中　佳久(和歌山県) 小川　圭子(大阪府)	乳幼児期の子どもの教育相談の取り組みに関する研究 ー見え方を中心にー	障害児教育専攻　19 期 幼児教育専攻　18 期
令和元年	丹後　政俊(兵庫県)	学校教育における冒険教育の効果とその課題 ーささやま冒険教育の実践を中心としてー	社会系コース 10 期
	河合　信之(兵庫県)	概念変換を促すワークシートの考案と効果の実証的研究 ー力と運動における素朴概念を事例としてー	認識形成系教育コース(理科) 34 期
令和2年	大島　浩(栃木県)	生徒実験としてのアボガドロ定数算出の評価	自然系コース(理科) 3期
	井上　万紀(兵庫県)	A 特別支援学校中学部 2 年の音楽の授業実践	生徒指導実践開発コース 33 期
令和3年	富坂　耕次(静岡県)	中学生の幾何学的思考水準の進展を促す授業 ーvan Hiele の学習水準理論に着目してー	自然系コース(数学) 9期
	井上　万紀(兵庫県)	音楽紙芝居の実践と効果 ー子育て支援ルームと特別支援学校での教材開発ー	生徒指導実践開発コース 33 期
	仲井　勝巳(埼玉県)	小学 2 年生における特別の教科「道徳」の授業方略に関する研究 ー主体的･対話的で深い学びを目指した1年間の実践からー	教育コミュニケーションコース 33 期
	白川　正樹(東京都)	学校を主体とした第三者評価の全国的普及の推進に係る課題と展望 ー日本･イギリス･アメリカ･ニュージーランドの第三者評価の比較ー	学校経営コース 35 期
	出村　雅実(茨城県)	総合的な学びが深まるハイフレックス型授業の実践について ー大学 1 年生への実践記録からー	自然系コース(理科) 29 期

年度	氏名	論文のテーマ	専攻またはコース 期
令和4年	井上　敏孝(兵庫県)	非対面型授業における授業構想力の育成 ― 教員養成課程における「社会科教育法」を通して―	社会系コース 28 期
	馬場　裕子(大阪府)	異言語環境における「感覚共有」についての一考察 ―海外書道実践とサッカーチームの事例から―	言語系コース(国語) 27 期
	西小路　勝子(兵庫県)	明治後期の保育実践内容と保育計画についての考察 ―大阪市立愛珠幼稚園の「保育要目草案」に着目して―	幼年教育コース 28 期
	浦郷　　淳(佐賀県)	ICT活用が生み出す生活科授業での「時間」についての一考察 ―1 年生「学校紹介」に焦点をあてて ―	授業実践リーダーコース 29 期
令和5年	西井　孝明(三重県)	知的障害特別支援学校における各作業種に対応した作業班別 「安全点検確認シート」の開発	障害児教育専攻 21 期
	柳瀬　賢佑(兵庫県)	多忙な中学校現場における教師のリフレクションを促す持続可能な教育実践(研修)の提案　　―教師の「対話」に焦点を当てて―	教育コミュニケーションコース 41 期
	伊藤　良介(兵庫県)	小学校総合的な学習の時間におけるICEモデルを活用した 自己有用感を高めるキャリア教育の授業改善	授業実践開発コース 39 期
令和6年	甲斐　順(神奈川県)	ペアによる音読指導を重視した英語授業実践	言語系コース(英語) 20 期
	宮川　雄基(兵庫県)	自閉症・情緒障害特別支援学級における、人間関係調整力・自己調整力の向上を目指して取り組んだ特別活動及び自立活動の実践	授業実践リーダーコース 31 期
	日光　恵利(富山県) 川口めぐみ(香川県)	保育学生の伝統的な遊びの実施状況と認識に関する研究	幼年教育コース 36 期 幼年教育コース 36 期

■教育実践研究論文の歴史

平成 24 年度に発刊された教職の先達には、役員推薦による表彰者の論文や投稿記事等を収録し、隔年で発行していました。しかし役員推薦だけでは限界があることから、平成 29 年に、同窓会員自身で自己の教育実践活動をお知らせいただくために自己推薦の形で募集したものが教育実践研究論文の始まりです。その後、教職の先達は平成 30 年度発行の第 4 号で最後となり、令和元年度からは、論文のみを教育実践研究論文集としてまとめて、毎年発行しています。vol.2 までは奨励賞受賞者の論文のみを掲載していましたが、vol.3 から優秀と評価された論文も掲載しています。

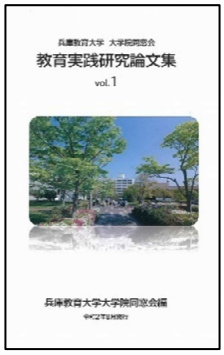
教職の先達　　平成 24 年～平成 30 年　(2012 年～2018 年)

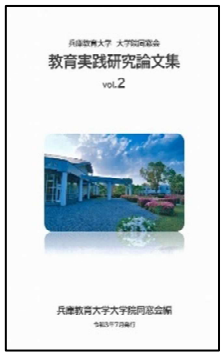


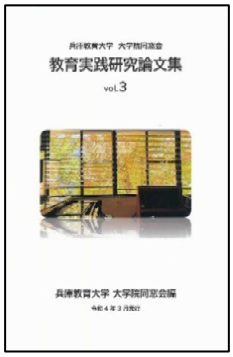
号	掲載年度
創刊号	平成 22・23 (2010・2011)
第 2 号	平成 24・25 (2012・2013)
第 3 号	平成 26・27 (2014・2015)
第 4 号	平成 28・29 (2016・2017)

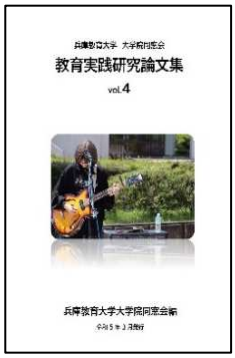
教育実践研究論文集

令和元年～　（2019 年～）









号	掲載年度
vol.1	平成 30・令和元（2018・2019）
vol.2	令和 2（2020）
vol.3	令和 3（2021）
vol.4	令和 4（2022）

号	掲載年度
vol.5	令和 5（2023）
vol.6	令和 6（2024）

教育実践研究論文募集案内

＜応募要領＞

テ ー マ … 教育に関するものであれば自由です。

応募資格 … 兵庫教育大学大学院修了生

論文内容 … 図表･写真を含めて A4判10枚以内

〇学術論文になりますので、「実践」だけでなく「研究」の要素も入れてください。
〇引用については出典を明記してください。
〇応募票（Ａ４判、裏面の形式参照）を添付してください。
〇論文は未発表のものに限ります。
〇応募に際しては論文の様式を定めていません。
〇奨励賞を受賞された場合は掲載用の様式に修正いただきます。
修了生・卒業連携センターホームページ（Hyokyo-net）に Word データを掲載しています。
https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/alumni-collaboration-center/award_research-paper/info.php

応募方法 … 論文および応募票を同窓会事務局に送付

〇応募票を上記 web ページよりダウンロードし、郵送またはメールで、修了生・卒業生連携センターまで送付してください。
〇お送りいただいた原稿はお返しできません。

締め切り … 毎年3月31日(当日消印有効)

＜表　　彰＞ … 優秀論文に兵庫教育大学奨励賞を授与

〇優秀論文には、学長および同窓会長名で「兵庫教育大学奨励賞」を授与し、大学院同窓会総会･全国研究大会にて表彰を行います。

＜発　　表＞ … 6月下旬

〇修了生･卒業生連携センターホームページ(Hyokyo-net)に掲載するとともに、郵送で結果をお知らせします。

＜論文掲載＞ … 奨励賞受賞論文および優秀な論文を『教育実践研究論文集』に掲載

〇奨励賞を受賞された論文および選考委員会で優秀と評価された論文を、大学院同窓会が発行する「教育実践研究論文集」に掲載します。

＜お問い合せ･送付先＞

宛　先　兵庫教育大学 修了生･卒業生連携センター
郵　送　〒673-1494　兵庫県加東市下久米 942-1
メール　office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp

教育実践研究論文応募票

氏　　名	ふりがな
期・専攻・コース	（　　）期　　（　　）専攻 （　　）コース わからないところは書かなくても構いません。
住　　所	〒
電話番号	
メールアドレス	
※勤務先名 （職名）	（　　）
※勤務先電話	
＜題名＞	
＜論文の概要＞400 字以内で書いてください。	

※の項目は書かなくても構いません。

編集後記

『兵庫教育大学大学院同窓会　教育実践研究論文集』第6号をお届けします。今回も同窓会員の方々からたいへん精力的な実践論文の応募があり、審査させていただいた際には、改めて学校教育実践研究の大切さ・幅広さを学ばせていただきました。

今、日本の教育は課題山積の変革期にあると思われます。教員を志望する学生は減少傾向にあり、学校現場での教員不足が深刻になっている自治体もあります。主体的・対話的で深い学び、カリキュラム・マネジメント、ICT 活用、インクルーシブ教育などが推進されてきていますが、不登校児童生徒は増加の一途で、学校外の民間教育機関・支援施設を活用するケースも増えてきています。学校のあり方自体が問われているような状況ですが、教育を受ける権利はすべての子どもが持っており、未来を担うのは子どもたちです。学校の果たしてきた役割は大きく今後も必要不可欠でしょう。しかし、社会情況の変化や価値観の多様化とともに学校教育も進歩していくことが求められます。受益者（児童生徒）の未来に資する教育実践、教職員の勤務実態を踏まえた効果的効率的な実践方法の具体化・共有化が求められているのではないでしょうか？

昨今、エビデンスに基づく実践が強調されるようになり、今までの学校教育実践では、ややもすると弱かった部分でもあります。根拠に基づく実践とその結果の客観的で冷静な振り返りは極めて重要でありますが、エビデンスの高い信頼性のあるデータは、集団比較であり、「個々の意欲」などは測定できていない場合があります。もとより、児童生徒は個性豊かであり、個々の状況は異なります。集団特性、教師と児童生徒との関係が指導過程・結果に大きく影響するでしょう。したがって、実践にあたっては、根拠を考えるのと同時に個性豊かな人間対象の実践の中で蓄積された知をまとめていくことが大切です。

「教育実践研究論文」は、理論（根拠）と実践を統合した貴重な作業であり、今回も価値ある実践的な研究論考が寄せられたことは同窓会の誇るところであります。今後も全国のみなさまの実践研究を論文としてお寄せいただきますようお願いいたします。また、この論文集に関するご意見等を、同窓会事務局までお寄せください。あわせて、論文集の送付を希望される場合もお気軽にお問合せください。巻末に、教育実践研究論文集の募集案内と応募票をつけておりますので、ぜひ多くの方にご応募をいただきたいと考えております。よろしくお願いいたします。

令和６年１１月

兵庫教育大学 大学院同窓会

兵庫教育大学大学院同窓会　教育実践研究論文集　vol.6

令和6年11月 15 日　第１刷（電子版）

発行所　兵庫教育大学大学院同窓会
発行者　新居　寛
問合せ　電　話　(0795)44-2375
E-mail　office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp

兵庫教育大学

表紙　第４回兵庫教育大学フォトコンテスト審査員特別賞　佐藤歩実さん（@ama._.amabb）

兵庫教育大学 大学院同窓会

（兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター）

〒673-1494　兵庫県加東市下久米 942-1

電 話　0795-44-2406　2375

F A X　0795-44-2376

E-mail　office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp