

兵庫教育大学 大学院同窓会

教育実践研究論文集

vol.5



兵庫教育大学大学院同窓会編

令和5年12月発行

大学院同窓会 教育実践研究論文集 vol.5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第5集となりました。過去の2年に1度の発行から、毎年1集ずつ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おります。

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えます。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たように思います。皆様の意見を事務局あてお寄せください。

目 次

■2023 年度 奨励賞受賞論文

- 1 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 …… 3
21 期 障害児教育専攻 西井 孝明 (三重県)
- 2 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 …… 13
—教師の「対話」に焦点を当てて—
41 期 教育コミュニケーションコース 柳瀬 賢佑 (兵庫県)
- 3 小学校総合的な学習の時間における I C E 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 …… 24
39 期 授業実践開発コース 伊藤 良介 (兵庫県)
溝邊 和成 (兵庫教育大学)

■2023 年度 優秀論文

- 4 ICT を活用したピアノ演奏技術の向上をめざして …… 32
29 期 幼年教育コース 難波 純子 (富山県)
- 5 絵本『ころころころ』を使った実践 …… 40
—肢体不自由児特別支援学校での教材開発—
33 期 生徒指導実践開発コース 田中 万紀 (兵庫県)
共同研究者 斉藤 理史 (名古屋大学)
- 6 日本語指導が必要な児童生徒 …… 51
—高等学校における「特別の教育課程」導入前夜—
27 期 言語系コース (国語) 馬場 裕子 (大阪府)
- 7 動画配信で保育現場と家庭を繋ぐ実践研究 …… 59
—新型コロナウイルス感染予防を考慮した保護者への継続的支援—
37 期 幼年教育・発達支援コース 志方智恵子 (兵庫県)
24 期 幼年教育コース 亀山 秀郎 (兵庫県)
40 期 幼年教育・発達支援コース 佐竹智恵子 (兵庫県)
26 期 特別支援教育専攻 大和 咲江 (兵庫県)

■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 …… 65
歴代受賞者 …… 65
教育実践研究論文の歴史 …… 66
教育実践研究論文募集案内 …… 67

① 2023年度 奨励賞受賞論文

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

21期 障害児教育専攻 西井 孝明 (三重県)

全国の知的障害特別支援学校においては、各教科等を合わせた指導として、作業学習が展開されている。作業学習は、将来の職業生活や社会自立に向けて総合的に学習するものであり、多種多様な作業について作業班を設定して実施されている。作業学習を安全に実施するためには、安全への具体的な取組が必要である。そこで、安全意識を高め、危険を回避するため、高等部職員に質問紙調査を実施し、作業班別「安全点検確認シート」の開発を目指した。その結果、共通項目と専門項目が掲載されたシートが開発された。 キーワード：知的障害特別支援学校、作業学習、安全点検確認シート

1. 研究の目的

研究の背景

知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、生徒の学校での生活を基盤として、将来の生活を見据えた学習を生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、作業学習などとして実践され、それらは「各教科等を合わせた指導」と呼ばれている（特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編（上）（高等部）平成31年2月 文部科学省）（以下、「解説教科等編」という。）。

精神発達の未分化な生徒に対しては、総合的な学習活動が、適しやすいため、指導内容を教科別または領域別に分けられない指導、すなわち、領域・教科を合わせた指導（現、各教科等を合わせた指導）の形態が大切にされ（吉田1994）、数多くの実践者の努力によって、作業学習という「各教科等を合わせた指導」の形態が形作られてきた（中村2020）。

例えば、養護学校（現、特別支援学校）の実践としては、信州大学教育学部附属養護学校（1983）、千葉大学教育学部附属養護学校（1992）、大分大学教育学部附属養護学校授業研究会（1993）、北海道教育大学附属養護学校特殊教育資料研究会（1994）などが、実践をまとめ発行している。また、全日本特殊教育研究連盟（1991）、全国精神薄弱養護学校長会（1997）、全国特別支援学校知的障害教育校長会（2012）、全日本特別支援教育連盟（2017）などの教育団体が、全国の専門性の高い作業学習の実践を紹介している。学術研究において

も、できる状況作り（名古屋1997）、目標設定や自己評価の効果について（霜田・井澤2005）など、これまでも作業学習について、多様な研究が続けられてきた。

作業学習指導の手引き（改訂版）（文部省1995）

（以下、「手引き」という。）では、「作業学習のねらいは、その結果が直ちに将来の進路に直結するものでなく、働く力ないしは生活する力を高めることを意図し、そのために必要な一般的な知識、技能及び態度を身に付けさせることにある。」とし、この趣旨は、解説教科等編において、「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」として、手引きに示された考え方は、変わっていない（中村2020）。

一方、近年では一人ひとりが働く喜びを持ち、やりがいと手応えのある作業学習に取り組めるようにすることは、質の高いキャリア教育であると言え（名古屋2018）、作業学習は、キャリア教育推進における重要な位置付けにあることを示唆している（菊池2012）。

では、実際の特別支援学校高等部において、作業学習はどのように編成されているのか、才藤ら（2019）による近畿2府4県の特別支援学校知的障害部門の高等部主事への調査より明らかにされた、有効回答48校の調査結果によると、作業学習の週日数の最も多かった回答は、2日（39.6%）、次いで3日（20.8%）であり、両者を合わせると過半数を越える。次に週当たりのコマ

数であるが、最も多かったのは6コマ(22.9%)、次いで、4コマ(18.8%)であり、両者で40%を越える。次に作業学習の種類数であるが、最も多かったのが、5～6種類(33.3%)であり、次いで、3～4種類と7～8種類が共に27.1%であった。なお才籐らは、在籍生徒数の違いによって作業学習の種類数に影響が見られると指摘している。これらから、週当たり2～3日、4～6コマ、3～8種類が平均的な作業学習の実態であることが分かる。また、作業学習は、高等部の学習活動の中心に位置付けられているとも、読み取れる結果であった。

さて、作業学習で取り扱われる作業活動の種類は、解説教科等編によると、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニングなどのほか、事務、販売、清掃、接客なども含み多種多様である。これらの作業活動は、作業班として組織され、各学年を混合した縦割り編成が一般的である(子ども主体の教育研究会2009)(千葉大学教育学部附属養護学校2007a)と報告されている。

ところで、作業学習の指導にあたっては、考慮することとして、「(オ)作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習時間及び期間などに適切な配慮がなされていること。」(解説教科等編)としている。

作業学習における安全や衛生の観点での記述は、「作業学習ハンドブック」において、渋井(1987a)(1987b)や「すぐ役に立つ作業学習ハンドブック」において小堀(1991)が端的に示しているが、作業学習にある多種多様な作業種に特化したものではない。また、富岡(1987)によると、「最終的には、指導者の安全・保健管理の能力にすべてがゆだねられている」と言うように、指導者側の能力に言及する視点もある。

改めて、作業学習の対象とする生徒の持つ知的障害とは、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。安全や仕事についても、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていない(解説教科等編)。それらを踏まえ、作業活動に取り組む生徒にとって、その活動が安全面や衛生面に問題があってはならない(名古屋2010)のは、学校教育活動にとって当然であろう。

すなわち、安全な作業学習実施のためには、作業班ごとの安全マニュアルの作成が必要なのではないかと考えられ

る。

問題

全ての特別支援学校においては、高い安全意識の下、教育活動が展開されていると考えられるが、知的障害特別支援学校における作業学習に特化した安全への研究は少なく、作業種別に対応した作業班の安全マニュアルなどの研究は見られない。

目的

知的障害特別支援学校高等部において、安全な環境の下で作業活動を進めることができる、実態に応じた作業班別の「安全点検確認シート」の開発を行う。

2. 研究の方法

方法

知的障害特別支援学校高等部職員に作業班活動における安全に関する質問紙調査を実施し、作業班別の「安全点検確認シート」を作成する。

対象校

A 知的障害特別支援学校(以下、A支援校)

①概要

- ・全児童生徒数 計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
- ・教職員数(管理職、教諭、講師)計94人
- ・創立年数 創立45年目(昭和53年4月創立)
学校安全計画、危機管理マニュアル等の策定、ヒヤリハット報告、学期ごとの安全点検などを実施し、年間を通して安全に対する取組を行っている。

②高等部作業班別の種類と作業活動内容

- ・作業班数 8作業班 作業活動内容は表1参照

③作業学習週日課

- ・週3日(月・火・木) 午前2コマ 計6コマ

④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)があるが、一部の作業班は校舎内の教室等を使用。

作業棟1階は、窯業室、ワークス室、リサイクル室、調理室(農芸班室)。2階は、木工室、木工準備室、手芸室、ハンドメイド室)。校舎内に、Aスタッフィング室、ワークス室、また、通常教室をリサイクル班が使用。農芸班は主に畑で活動。

表1. 作業班別活動内容・使用道具等・作業場所

作業班名 所属生徒数 担当職員数	作業活動内容 【道具等】 (作業場所)
木工班 生徒11人 職員3人	木材加工機械や道具を使用して、木工製品等の製作など 【丸のこ盤、グラインダー、のこぎり等】 (作業棟木工室)
窯業班 生徒9人 職員3人	陶土の土練り、成形、釉薬、窯焼きを通した窯業製品の製作など 【ろくろ、切り糸、土練機等】 (作業棟窯業室)
手芸班 生徒10人 職員5人	ビーズを使ったアクセサリやクラフトバンドのバッグ製作など 【針、てぐす、クラフトバンド等】 (作業棟手芸室)
農芸班 生徒12人 職員4人	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 【耕運機、草刈機、かま等】 (野外)(倉庫)(作業棟調理室)
ハンドメイド班 生徒13人 職員8人	さをり織での製作、紙すきでの製作、機械部品作業など 【さをり織機、ミシン、アイロン、針等】 (作業棟ハンドメイド室)
リサイクル班 生徒13人 職員13人	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 【缶つぶし機、針など】 (作業棟リサイクル室)(校舎教室)
ワークスA 生徒17人 職員7人	委託業務の分別作業、たわし作り、タイルの製品作りなど 【はさみ、ニッパー、手袋等】 (作業棟ワークス室)(校舎教室)
Aスタッフィング 生徒10人 職員3人	清掃、シュレッダー、校内外派遣作業など 【清掃用の専門道具、シュレッダー機等】 (校舎Aスタッフィング室)(校外施設)

※Aは平仮名で校名が入る。職員数には介助員2名含む。

3. 研究の手続き

調査者

A 特別支援学校主幹教諭(筆者)

調査期間

調査期間 2022年6月～8月

質問紙配布 6月24日配布

質問紙配布数 50部(高等部職員数)

質問紙回収 7月19日回収

分析開発期間 7月19日～8月末

調査・開発の手順

手順1 「安全点検シートの作成と活用について」高等部職員に周知 6月17日

手順2 「安全点検確認シート(仮)の作成について」質問紙調査実施 質問項目は表2参照 6月24日

手順3 安全点検項目の集計 7月20日

手順4 作業班に集計結果を配布及び周知 7月21日

手順5 集計した項目を作業班ごとに確認し、点検

項目を決定 安全点検項目を区分の集まりにして提出 7月21日～8月10日

手順6 提出されたシートの確認及び修正 8月16日～8月19日

手順7 仮のシートをA支援校の校長に提出 8月19日

手順8 校長承認後、修正等が必要な場合、最終の修正を行う 8月22日～26日

手順9 高等部職員へ完成版を作業班主担当に渡す 8月29日～31日

手順10 運用開始 9月1日～

表2. 質問紙の質問内容

問1. 基本的な安全項目(共通項目)として、作業班に関係なく、危険回避、安全点検を必要とするもの、できる限り、思いつくものを記入して下さい。
問2. 作業班別の安全項目(専門項目)として、特定の作業班の危険回避、安全点検を必要とするもの、できるかぎり、思いつくものを記入して下さい。作業班に所属していない場合、どの作業班でも構いません。

質問紙調査の配慮事項

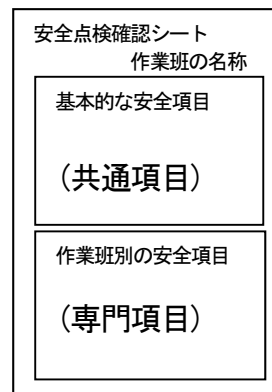
多くの安全に関する項目を得るため、質問紙調査は以下の3つの方法で実施し自由選択とした。

- ①記入式の質問紙による回答の回収(全員配布)
 - ②オンラインで繋がるパソコンでの文書送受信
 - ③オンラインのアンケート機能を活用して回収
- そのため、回収率については求めず、回収した項目数のみ集計し、結果として表すこととした。

点検項目を決める際には、他の作業班の項目や共通項目の集計結果も参考にして、新たに追加・修正を可能とし、より実態に応じた項目が記載されるように求めた。

安全点検確認シートの形式

シートの形式はA4用紙1枚に収まる様にした(図1)。A4用紙の最上段には「高等部作業班安全



点検確認シート」と記し、右上部に作業班名を入れる。シートの上段には、基本的な安全項目(共通項目)、下段には、作業班別の安全項目(専門項目)として、1枚で点検を可能とし、使いやすさと見やすさを求めた。

図1. 安全点検確認シートの形式

4. 研究の結果

質問紙による項目記入の結果

高等部職員による「高等部安全点検確認シート(仮)の作成について」質問紙調査の結果、共通項目が50、専門項目が178、計228の項目が回答として提出された。

基本的な安全項目(共通項目)について

共通項目については、筆者により、カテゴリー化し、5区分に分類した。さらに、その中から区分ごとの点検項目を決定した。

5区分と21項目は、表3のとおりである。

表3. 基本的な安全項目の区分と項目数(計21項目)

基本的な安全項目(共通項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	5項目
体調・服装等の管理と対応	5項目
資材・危険物の管理と対応	5項目
作業環境の管理と対応	5項目
その他	1項目

作業班別の安全項目(専門項目)について

木工班については、3区分と20項目が挙げられた(表4)。特色としては、木材加工機器に対する取扱いや塗料の扱い、そのための服装等が挙げられた。

表4. 木工班の安全項目の区分と項目数(計20項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	7項目
資材・危険物の管理と対応	7項目
作業環境の管理と対応	6項目

窯業班については、3区分と17項目が挙げられた(表5)。特色としては、陶土を加工し焼き窯で焼くまでの間と釉薬といった特殊薬品を使用する注意点が挙げられた。

表5. 窯業班の安全項目の区分と項目数(計17項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	7項目
工具や道具の管理と対応	6項目
作業環境の管理と対応	4項目

手芸班については、3区分と18項目が挙げられた(表6)。特色としては、工具類であるハサミやペンチ、針、そしてアイロンなど微細な作業を必要とする道具への取り扱いなどが挙げられた。

表6. 手芸班の安全項目の区分と項目数(計18項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	6項目
工具や道具の管理と対応	6項目
作業環境の管理と対応	6項目

農芸班については、3区分と19項目が挙げられた(表7)。特色としては、農機具の取り扱いを第

一に、鎌などの使用、野外での活動での服装や体調への注意点が挙げられた。

表7. 農芸班の安全項目の区分と項目数(計19項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	6項目
資材・危険物の管理と対応	7項目
作業環境の管理と対応	6項目

ハンドメイド班については、3区分と14項目が挙げられた(表8)。紙製品作成のミキサーやアイロン、さをり織などの裁ちバサミや縫い針などの工具や道具類への注意点が挙げられた。

表8. 窯業班の安全項目の区分と項目数(計14項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	4項目
工具や道具の管理と対応	5項目
作業環境の管理と対応	5項目

リサイクル班については、3区分18項目が挙げられた(表9)。缶つぶしで使用する、空き缶つぶし機や主に教員が使用するミシンやハサミや縫い針、その他、体調面への対応等が挙げられた。

表9. リサイクル班の安全項目の区分と項目数(計18項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	5項目
工具や道具の管理と対応	7項目
作業環境の管理と対応	6項目

ワークスAについては、3区分13項目が挙げられた(表10)。委託作業品の扱いやハサミやニッパーの扱い、また、生徒自らの意思の表明などが挙げられた。

表10. ワークスAの安全項目の区分と項目数(計13項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	7項目
資材・危険物の管理と対応	3項目
作業環境の管理と対応	3項目

Aスタッフィングについては、3区分17項目が挙げられた(表11)。水吹きモップなどの清掃道具の扱いや階段や廊下での注意点、校外作業の注意点などが挙げられた。

表11. Aスタッフィングの安全項目の区分と項目数(計17項目)

作業班別の安全項目(専門項目)の区分	項目数
作業時の生徒の把握と対応	7項目
工具や道具の管理と対応	5項目
作業環境の管理と対応	5項目

次項において、実際にシートとして掲載された各表を掲載する。表12は、基本的な安全項目(共通項目)であり、表13から表20までは、作業班別の安全項目(専門項目)である。

表 12. 安全点検確認シートにおける基本的な安全項目（共通項目）

基本的な安全項目（共通項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作 把業 握時 との 対生 応徒		・作業前の準備（手洗い、手指の消毒）、作業内容の説明を生徒・作業担当で共有したか。	
		・担当者確認表など、当日の担当、作業内容が分かるものが掲示・表示されているか。	
		・作業中、定期的に人員確認をし安否を不明にせず、作業を離れた時間を把握しているか。	
		・複数の視点で対応し、安全に生徒の能力を伸ばすような対応ができていないか確認したか。	
		・生徒への感情的な叱責や不快な言動を行っていないか、また、対応を忘れていないか。	
の体 管調 理・ 服 対 装 応等		・担任から作業担当へ、またその逆についても、引継がしっかりとなされているか。	
		・生徒の体調（顔色・言動等）を確認したか。作業担当の体調も確認したか。	
		・トイレを使用した際、前後の様子や時間を確認したか。水分補給は適切か。	
		・作業に応じた服装になっているか、暑さや寒さ、雨天時の対策はできているか。	
		・水筒や作業ファイルなど、作業に必要な持ち物は忘れていないか。	
の資 管材 理・ 危 対 険 応物		・刃物（はさみ等）は、見える箇所ではなく、適切に保管されているか。	
		・画鋸やネジ、釘など、ケガに繋がる恐れのある物などが、正しく管理されているか。	
		・作業の始めに、毎回、機械や工具等の安全点検はできているか。	
		・足元や目の高さに、危険物が置かれていないか。	
		・資材や工具、機器等は、適切に置かれているか。整理整頓されているか。	
管作 理業 と環 対境 応の		・作業場所の換気・室温・照明・机や椅子の状態は適切か、また点検されているか。	
		・生徒の動線上（作業場所・移動空間等）に危険な箇所はないか、また危険表示があるか。	
		・棚のかどや床が割れているなど、転倒した時に大けがに繋がりそうな箇所はないか。	
		・棚に安全に物が置かれているか、照明や資材などが落下する危険がないか。	
		・作業場所は整理整頓されているか。清掃が徹底され、清潔が保たれているか。	
その他		・ヒヤリハット情報を収集した情報共有を行い、KYTを活用した危険回避に繋げているか。	

表 13. 木工班における安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作 把業 握時 との 対生 応徒		・作業時間の担当生徒の確認ができていないか。	
		・作業に集中できているか、作業時の体調は良好か。	
		・定期的に水分補給ができていないか。	
		・機械への巻き込み防止等、服装や髪型は適切か。	
		・粉じんや破片防止など、必要に応じたゴーグル、マスク、手袋の着用をしているか。	
		・ボール盤を使用する際には、巻き込み防止のため、手袋着用の禁止が徹底されているか。	
		・塗装作業で、油や塗料、溶剤を使用する際にはゴム手袋を着用しているか。	
の資 管材 理・ 危 対 険 応物		・ネジのゆるみ、稼働時の異音、異臭等、使用する機械に異常はないか。	
		・周囲の確認を行い、資材を安全に管理し安全に運搬できているか。	
		・道具や機械を使用する際には、教員の指示や許可を得て正しく使用しているか。	
		・ドリルや刃物の管理が適切にできているか。	
		・作業時・清掃時等、むき出しになった刃に直接触れていないか。	
		・動いている機械の刃に、身体の一部を近づけていないか。	
		・材料交換時など、適切に機械を止めながら、作業を進めているか。	
管作 理業 と環 対境 応の		・機械まわりの作業場は整頓されているか。	
		・塗料を使用する際に必要な換気をしているか。	
		・使用した道具、機械の電源を確実に切っているか。コンセントは抜いているか。	
		・コンセント差し込み口に、埃や木くず等が付いていないか。きれいに清掃されているか。	
		・使用した工具を元の場所に戻しているか。	
		・作業終了後の戸締まりは確実にできているか。	

表 14. 窯業班における安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作業時との対応生徒		・作業時間の担当生徒の確認ができていますか。	
		・作業前に消毒はできていますか、トイレの後、手洗いはできていますか。	
		・作業に応じた服装や上靴を身につけていますか。	
		・休憩時間には、体調を確認して、必要に応じて水分補給は行ったか。	
		・不穏な状態の時には、無理に作業を進めることを行っていないか。	
工具や道具の管理と対応		・釉薬は、教員と一緒に扱っているか。	
		・釉薬や撥水剤を使う時は、手袋を使用し直接手で触れないようにしているか。	
		・電気釜のフェンス内には一人で入らないようにしているか。	
		・土鍊機は、生徒が動かさないようにしているか。	
		・粘土を切る道具を持ち、立ち歩かないようにしているか。	
		・研磨機を一人で動かさないようにしているか。	
作業環境の管理と対応		・作業室内での机や椅子の配置、機材の配置など、動線はスムーズであるか。	
		・床に荷物が置いてあるなど、資材が放置されていないか。またゴミは落ちていないか。	
		・気温や天候に合わせてドアや窓の開閉をしたか、防犯上、作業後の窓等の施錠はしたか。	
		・使用した照明、エアコン、扇風機などの電源は確実に切ったか。	

表 15. 手芸班における安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作業時との対応生徒		・作業時間の担当生徒の確認ができていますか。	
		・作業前に、手洗いと消毒はできていますか。	
		・トイレの後に、手洗いと消毒はできていますか。	
		・作業に応じた服装や上靴を身につけていますか。	
		・休憩時間に、体調を確認して、必要に応じて水分補給は行ったか。	
		・不穏な状態の時は、無理に作業を進めることを行っていないか。	
工具や道具の管理と対応		・工具類（ハサミ、ペンチなど）は、生徒が触れないように保管されているか。	
		・工具類（ハサミ、ペンチなど）を使用した場合、生徒の使い方に危険はないか。	
		・針を使用する作業（玉通し）で、生徒の針の使い方に危険はないか。	
		・薬品類（アルコール消毒液）は、生徒が触れないように保管されているか。	
		・危険な電気製品（アイロン）は、生徒が触れないように保管されているか。	
	・アイロンを使用した場合、生徒の使い方や置く場所に危険はないか。		
作業環境の管理と対応		・作業室内での机や椅子の配置、機材の配置など、動線はスムーズであるか。	
		・ポップアップ型コンセントが、床からとび出していないか。	
		・床に荷物が置いてあるなど、資材が放置されていないか。またゴミは落ちていないか。	
		・気温や天候に合わせてドアや窓の開閉をしたか。	
		・防犯上、作業後の窓などの施錠はしたか。	
	・使用した照明、エアコン、扇風機などの電源は確実に切ったか。		

表 16. 農芸班における安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作 把業 握時 との 対生 応徒		・農機具を正しく使えているか。	
		・農機具を使うときに周囲に気をつけているか。	
		・教員の指示を守れているか。	
		・作業時間の担当生徒の確認ができているか。	
		・休憩時間に体調確認を行えているか。	
		・教員に注目して作業内容の説明を聞いているか。	
の資 管材 理と 危 険 対 応 物		・危険な農具は鍵のかかる所に保管しているか。	
		・使用する機械、道具に異常はないか。	
		・ナタやカマを使う周りの生徒との距離がとれているか。	
		・道具倉庫の鍵がかかっているか。	
		・草刈り機の刃の交換時に軍手をつけているか。	
		・農機具のガソリン補充は正確にできているか。 ・ガソリンの管理を適切に行っているか。	
管 作 業 と 環 境 対 応 の		・虫、蛇、動物などから身を守るための服装を着ているか。	
		・帽子、水分補給など熱中症対策ができているか。	
		・農機具を使うときに手袋やフェイスシールドをしているか。	
		・軍手は持参しているか。	
		・長袖長ズボンを着用しているか。	
		・使用した耕耘機、草刈り機などの電源は確実に切ったか。	

表 17. ハンドメイド班における安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作 把業 握時 との 対生 応徒		・作業前に消毒はできているか、トイレの後、手洗いはできているか。	
		・不穏な状態の時には、無理に作業を進めることを行っていないか。	
		・休憩時間には、体調を確認して、必要に応じて水分補給は行ったか。	
		・作業に応じた服装や上靴を身につけているか。	
管 理 と 道 具 の 対 応		・アイロンを使うときは、教員が見守りを行っているか。	
		・ミキサーを片付けるときに、刃にさわっていないか。	
		・工具類（ハサミ、裁ちバサミ等）は、生徒に触れないように保管されているか。	
		・縫い針は、針箱に収めて、棚に入れた上で保管されているか。	
		・縫い針を使用した場合は、使用前と使用後で本数が合っているか確認したか。	
管 作 業 と 環 境 対 応 の		・作業室内での机や椅子の配置、機材の配置など、動線はスムーズであるか。	
		・床に荷物が置いてあるなど、資材が放置されていないか。またゴミは落ちていないか。	
		・気温や天候に合わせてドアや窓の開閉をしたか。	
		・防犯上、作業後の窓等の施錠はしたか。	
		・使用した照明、エアコン、扇風機などの電源は確実に切ったか。	

表 18. リサイクル班における安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作 把業 握時 との 対生 徒		・作業時間の担当生徒の確認ができているか。	
		・作業前に消毒はできているか、トイレの後、手洗いはできているか。	
		・作業に応じた服装や上靴を身につけているか。	
		・休憩時には、体調を確認して、必要に応じて水分補給は行ったか。	
		・不穏な状態の時には、無理に作業を進めることを行っていないか。	
工 具 や 道 具 の 管 理 と 対 応		・工具類（ハサミ、裁ちバサミ等）は、生徒に触れないように保管されているか。	
		・薬品類（アルコール消毒液）は、生徒に触れないように保管されているか。	
		・機材類（洗濯機、湯沸かし機等）は、生徒が触れないように管理されていないか。	
		・危険な電気製品（アイロン、ミシン等）は、生徒が触れないように保管されているか。	
		・縫い針は、針箱に収めて、棚に入れた上で保管されているか。	
		・縫い針を使用した場合は、使用前と使用後で本数が合っているか確認したか。 ・クッションに縫い針の混入がないか、検針器で検査を行い、検針済シールを貼ったか。	
管 理 と 環 境 の 対 応		・空缶つぶし機は、不具合がないか点検しているか。	
		・空缶や牛乳パック、クッション、ボールペンなどの中に危険な物が混ざっていないか。	
		・作業室内での机や椅子の配置、機材の配置など、動線はスムーズであるか。	
		・床に荷物が置いてあるなど、資材が放置されていないか。またゴミは落ちていないか。	
		・気温や天候に合わせてドアや窓の開閉をしたか、防犯上、作業後の窓等の施錠はしたか。	
		・使用した照明、エアコン、扇風機などの電源は確実に切ったか。	

表 19. ワークス A における安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）			
区分	✓	点検項目	備考
の作 把業 握時 との 対生 徒		・作業時間の担当生徒の確認ができているか。体調不良やケガ等の共有ができているか。	
		・当月の作業内容を生徒ひとりひとりに伝え理解させたか。	
		・作業内容に応じて、はさみやニッパーなどの危険な道具の取扱いについて説明したか。	
		・はさみやニッパーなどの危険な道具を安全に使用できているか。	
		・危険な工具の使用、割れ物に触る際には、手袋やゴーグルの着用を徹底させているか。	
		・ほこりが出る作業では、マスクを着用しているか。	
		・生徒自ら水分補給を伝えたり、トイレに行くことを伝えたりするよう促したか。	
の資 材 理 と 危 険 物 の 対 応		・はさみやニッパーなどの危険な道具を、保管場所に正しく保管しているか。	
		・委託作業品が紛失しないよう保管・管理されているか。	
		・はさみやニッパーなど、貸出時に先生に許可をもらって借りているか。	
管 理 と 環 境 の 対 応		・作業室内での机や椅子の配置、機材の配置など、動線はスムーズであるか。	
		・作業後、窓などの施錠はしたか。	
		・使用した照明、エアコン、扇風機などの電源は確実に切ったか。	

表 20. A スタッフングにおける安全項目（専門項目）

作業班別の安全項目（専門項目）		点検項目	備考
の作 把業 握時 との 対生 応徒	✓	・作業時間の担当生徒の確認ができているか。	
		・階段の上り下りでは、階段を踏み外さないように注意させたか。	
		・階段や廊下掃除では、通る人に道を空けてほうきの柄が当たらないように注意させたか。	
		・階段や廊下で転倒しないように、水拭きモップの水を堅く絞らせたか。	
		・車に清掃道具を載せたり下ろしたりする際は、車に当たらないように注意させたか。	
		・車のドアを開ける時は、隣の車に当たらないように気をつけさせたか。	
の資 管材 理・ 危 対 険 応物		・大きな物や重たい物を運ぶ時は、2人以上で作業させたか。	
		・シュレッダーを使用する時は、指を挟まないように注意させたか。	
		・アイロンを使う時は、やけどに注意させたか。	
		・縫い針を使用する時は、針の使い方に注意させたか。	
管作 理業 と環 対境 応の		・縫い針を使用した場合は、使用前と使用後で本数が合っているか確認したか。	
		・校外で作業をするときは、熱中症対策として水分補給や休憩をさせたか。	
		・作業室内での机や椅子の配置、機材の配置など、動線はスムーズであるか。	
		・床に荷物が置いてあるなど、資材が放置されていないか。またゴミは落ちていないか。	
		・気温や天候に合わせてドアや窓の開閉をしたか、防犯上、作業後の窓等の施錠はしたか。	
	・使用した照明、エアコン、扇風機などの電源は確実に切ったか。		

5. 考察

安全点検確認シートの開発について

本研究を進めていく過程において、作業種により安全に対する注意の観点に違いがあることが明らかとなった。例えば、製品作りの作業とサービス提供の作業、栽培を行う作業と下請け業務を請け負う作業というように、その内容の違いは、安全の観点にも影響した。作業種によりどのような危険が生じるか、各作業班に所属する教職員でないと気付くことができない重要な視点もあった。

そうした多様な安全の考え方に触れることで、各作業班は気付きを得ることができ、専門項目の安全の観点の充実に繋がったと言える。

一方、共通する安全項目の21項目は、最低限押さえておくべき項目であるということも、回収結果より読み取ることができた。共通項目と専門項目という、2つの視点から得られた安全項目の考え方は、今回の調査がなければ共有することも難しかったのではないかと考えられる。

安全点検確認シートの運用を通し、作業班として生徒と教職員が危機意識や安全意識を共有することで、今後の作業学習における安全に関する取組の質も高まるのではないかと考えられる。

6. 総合考察

今回の結果は、あくまでもA支援校における実態から基づいた安全点検確認シートであり、これが、他の特別支援学校の作業学習や作業班に、全て合致するとは言えない。しかし、安全点検における共通項目と専門項目という考え方は生かせる視点であると考えられる。知的障害特別支援学校における作業学習においても、共通する安全項目は衆目の一致するところであり、同様の作業種であれば、専門項目の観点は、大いに参考になると言えるだろう。そうした点においては、作業学習の安全に取り組んだ今回の研究に対する意義は大きいと言えるのではないだろうか。

全国には様々な作業班があり、今後、時代を経て多様な作業種が設定されることも想定できる。Society5.0の時代の人材育成においては、知的障害のある生徒にとって求められる能力、学ぶべき内容も変わるだろう。時代に応じた作業種のあり方を考えると共に、持続可能な安全教育の推進(村上2022)に繋がる、安全な作業学習のあり方について、本研究成果の更なる発展が望まれる。

最後に、安全点検確認シートを活用し、実践を重ね、より実行性のあるシートの開発を続けることが、作業学習の充実に繋がると言えるだろう。

7. 今後の課題

安全項目が増えれば、点検する時間がかかり、作業学習の時間に影響する。何をどこまで点検するかというのは、実効性の課題である。時間軸や重要性を踏まえた、項目ごとの点検のあり方についても検討する必要がある。さらに、シートを運用することで、新たな項目の追加や削除などを検討する機会も必要となる。

知的障害のある生徒にとって、能力を最大限発揮し、社会自立に繋がる安全な作業学習のあり方について、今後も継続した研究が求められる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、A 特別支援学校の教職員の皆様に、多くの協力をいただきました。ここに記して、謝意を表します。

付記

本研究は、「県立 A 特別支援学校高等部作業班研究 令和4年度作業班別安全点検確認シート集」を、大幅に加筆・修正したものです。

引用文献

- 大分大学教育学部附属養護学校授業研究会(1993)障害児のための生きる力を育てる授業 遊びの指導・生活単元学習・作業学習Q&A 明治図書
- 大南英明・富岡達夫・松原隆三(1987)作業学習ハンドブック 福村出版株式会社
- 菊池一文(2012)4. 作業学習 第1章新しい時代の生活につながる指導～領域・教科を合わせた指導～ 一人一人の活動と参加を高める領域・教科を合わせた指導 一知的障害児の自立を目指して― 全国特別支援学校知的障害教育校長会 明治図書出版 P24-29
- 子ども主体の教育研究会(2009)領域・教科を合わせた指導ガイドブック 生活単元学習・作業学習の進め方Q&A 子ども主体・生活中心の教育シリーズ (株) K&H
- 小堀貢(1991)作業での安全や衛生についての配慮の仕方 すぐ役に立つ作業学習ハンドブック全日本特殊教育連盟編集委員会編集 日本文化科学社 P37
- 才藤大和・吉井克憲(2019)知的障害特別支援学校高等部における作業学習・現場実習・進路指導に関する実態調査 和歌山大学教育学部紀要 教育科学 69 P13-20
- 渋井恒子(1987a) 36 作業学習における安全教育のあり方は 作業学習ハンドブック 福村出版株式会社 大南英明・富岡達夫・松原隆三編 P84
- (1987b) 37 作業学習における保健指導のあり方は 作業学習ハンドブック 福村出版株式会社 大南英明・富岡達夫・松原隆三編 P85
- 霜田浩信・井澤信三(2005)養護学校「作業学習」における知的障害児による目標設定・自己評価とその効果 特

- 殊教育学研究 43(2) P109-117 2005
- 信州大学教育学部附属養護学校(1983)実践働く力を育てる―生活単元の発想を生かして― 学研 小出進監修
- 全国精神薄弱養護学校校長会(1997)学校・地域の特色を生かした作業学習指導事例集 高等部編 全精長指導資料シリーズ第5集 全国精神薄弱養護学校校長会編集発行
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会(2012)一人一人の活動と参加を高める領域・教科を合わせた指導 一知的障害児の自立を目指して― 明治図書出版 石塚 謙二 監修
- 全日本特殊教育研究連盟(1991)すぐ役に立つ作業学習ハンドブック 発達の遅れと教育別冊5 日本文化科学社
- 全日本特別支援教育連盟(2017)作業学習 不易流行 東洋館出版社
- 千葉大学教育学部附属養護学校(1992)実践作業学習 働く力を育てるために 学研 小出進監修
- (2007a)一特別支援教育のための一知的障害教育・基礎知識Q&A 子ども主体・生活中心の教育シリーズ (株) K&H
- (2007b) 10 作業学習による安全チェックの観点とは? 3 作業学習・基礎知識Q&A 子ども主体・生活中心の教育シリーズ 知的障害教育・基礎知識Q&A (有) K&H P62
- 富岡達夫(1987) 28 事故防止や疾病予防のため、施設・設備などにどのように配慮したらよいか 作業学習ハンドブック 大南英明・富岡達夫・松原隆三編 福村出版株式会社 P86-87
- 中村大介(2020)作業学習と各教科等のつながり 特集 作業学習と各教科等のつながり 特別支援教育研究6 No. 754 東洋館出版 P3-6
- 名古屋恒彦(1997)作業学習における知的障害生徒への支援の対応に関する事例的検討 木工作业における「できる状況作り」を中心に 特殊教育学研究 34(5) P65-71 1997
- (2010) ⑤安全面や衛生面への配慮 二 作業学習のポイント 特別支援教育「領域・教科を合わせた指導」のABC ～どの子にもやりがいと手応えのある本物の生活を～ 東洋館出版社 P122-123
- (2018) ②キャリア教育としての作業学習 5 キャリア教育としての作業学習 アップデート! 各教科等を合わせた指導 ～豊かな生活が切り拓く新しい知的障害教育の授業づくり～ 東洋館出版社 P150-152
- 北海道教育大学附属養護学校特殊教育資料研究会(1994)生きる意欲と生きる力を一作業学習の展開一実践特殊教育資料集2 ぎょうせい
- 村上佳司(2022) 第2 回学校安全と危機管理 季刊理想 2022 秋号 P15-P16
- 文部科学省(2019)特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上) 高等部 平成31年2月告示
- 文部省(1995)作業学習指導の手引き(改訂版) 東洋館出版社
- 吉田昌義(1994)1. 教育課程における作業学習の位置付け 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 P20-21
- (1997)作業学習の指導について(特別寄稿) 学校・地域の特色を生かした作業学習指導事例集 高等部編 全精長指導資料シリーズ第5集 全国精神薄弱養護学校校長会編集発行 P4-8

2 2023年度 奨励賞受賞論文

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—

41期 教育コミュニケーションコース 柳瀬賢佑(兵庫県)

1 研究の目的と問題の所在

本稿の目的は、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)の提案をすることである。

近年、学校現場における業務の適正化が言われる(例えば、文部科学省(2016))など、教員の長時間勤務や多忙が問題視されている。一方、学校現場では、教育実践や教育的活動の分析において、「リフレクション」(ドナルド・ショーン 2007)が注目されるようになってきている。「リフレクション」が注目され始めたのは、コルトハーヘン(2010)の影響が大きいと思われる。筆者の中学校教諭としての経験の範囲では、2010年代以降、教育委員会が実施する研修をはじめ、校内で行われる研修においてもリフレクションという言葉が聞かれるようになった。コルトハーヘンは、リフレクションの理想的なプロセスとしてALACTモデルをあげた(同上, pp. 53-54)。そして、ALACTモデルの中で重要とされる、第2局面(振り返り)から第3局面(本質的な問題への気づき)への移行に有効な8つの質問をあげている(同上, p. 136)。そして、現在、リフレクションやALACTモデルを理論的土台にした様々な教育実践や研修が行われている。例えば、日々の実践を記録することを通してリフレクションを行ったり(岩瀬・中川 2020)、教師同士での対話やグループ活動を通して(坂田他 2019)、また Round Studyを通して(石井他 2017)リフレクションを行ったりするものである。これらは校内で行われたり、教育委員会等で研修の形で行われたりする。

しかし、リフレクションに着目した教育実践や研修は教員の長時間勤務や多忙の中で、学校現場においてその実施がなかなか難しい面もあるように思われる。複数の教師による対話やグループ活動、Round Study形式の活動は継続して定期的に行うことは現実的に厳しい面がある。そのため、長期休業期間を利用して校内研修の形をとって実施することが多いのではないだろうか。また、日々の実践を記録することは、教師それぞれの勤務状況やタイミングに応じて実施することが可能だが、教員にもそれぞれ特性があり、日々継続して取り組むことができる教員もいれば、様々な事情でそれが難しい教員もいるのではないだろうか。

また、リフレクション概念においては、次のような課題が指摘されている。

例えば、油布佐和子(2013)は、ショーンの「行為の中の省察reflection-in-action」と「行為についての省察reflection-on-action」についてふれ、後者の重要性を指摘している。油布は、「与えられた枠の中で子どもを指導しているだけでは、子どもを枠内に適応させる役割だけにとどまってしまう。授業や教室の中での活動に影響を及ぼす社会的・制度的な要因を、自ら捉え、考える視点を持たねばならない」とし、「教師が自分の行動を俯瞰できるかどうか」、「現場から飛び立ち、現場を異化する力」(同上, p. 87)が重要だと主張する。

また、深見俊崇(2017)は教員養成段階・現職教育で行われているリフレクション概念について批

判的に検討し、「リフレクションがテクニカルで個人レベルの問題に矮小化されたものとなってきた」(p.30)と指摘する。そして、深見はvan Manenを引きつつ「リフレクションの目指すべきレベルは、「支配性、制度、権威の抑圧的形態への絶え間ない批判」という社会的な問題に根ざすものでなければならず、「社会正義を目指す」リフレクションという視点は、日本においてはほとんど議論の俎上に載せられていない」(同上, p.30)と指摘する。

さらに、高野貴大(2018)はリフレクション概念をザイクナーとリストンの「省察的教育実践」論にもとづき批判的考察を行い、「専門職としての教師には、眼前の教育実践と社会正義とを連関させ「問題の設定」を行う「省察」概念が求められる。つまり、「社会的アクター」としての自己認識に基づいて目の前の子どもの背景や多様なステイクホルダーの意向を勘案し、実践における「問題の設定」を行うものとする「省察」概念を教職理論として強調することが重要となる」(p.105)と指摘している。

このように、リフレクションについては、教師が自分自身の思考やものの見方を俯瞰的に捉えたり、リフレクションによって自身の教育実践と社会正義をつなげ問題設定をしたりすることが重要であるものの、学校現場における教育実践や研修がそれをみたすものになっているとは言い難い現状があることが見てとれる。

そこで、本稿では、長時間勤務や多忙の状況にある学校現場において、教師のリフレクションを促す持続可能な教育実践(研修)を提案する。また、教師のリフレクションが、自身の教育実践と社会正義をつなげ考察することが、いかにして促されるのかを分析の視点として据え、示唆を得たい。なお、本稿第2章であげる実践事例は、2022年度に筆者が教育研究主任として兵庫県内の公立中学校(以下、本校)で企画・運営したものである。

2 教師の「対話」に基づくリフレクションを促す実践

事例

文部科学省(2017)は平成29年告示の小学校・中学校の学習指導要領において、子どもの「主体的・対話的で深い学び」を重視している。学びのこの姿は子どもだけでなく、教師についても同様である(千々布2021, pp.5-6)ともいえる。そこで、本稿では、教師のリフレクションを促す教育実践(研修)を組織するにあたり「対話」に着目したい。

教育哲学者の大関達也(2017, p.527)は、「対話」を次のように定義している。

一般的には直接に向かい合って互いに話をする事、またその話。語る・聞(聴)く、あるいは問う・答えるという言語の活動からなる。多くの場合、二人の間でおこなわれるやりとりを指す。しかし哲学的には、一人でものを考えることも自分を相手におこなう自己内対話とみなすことができる。また、読むこと・書くこともテキストの語りに傾聴し、その問いに応答する実践と考えれば、テキストを相手にする対話(解釈学的対話)とみなすことができる。

つまり、対話は大きく3つに分けることができるといえる。1つめは、互いに直接に向かい合って話をするという対話である。2つめは、一人でものを考えるという自分自身との対話である。3つめは、テキストとの対話である。

そこで、本稿ではこの対話の3つの区分に基づいて、教師のリフレクションを促す教育実践(研修)を組織してみたい。

(1) 教職員同士の対話

夏季休業期間を利用して、校内夏季研修会を実施した。日時を含めた概要は次のとおりである。

日時：2022年8月4日 午前9時～午前11時30分

内容：Round Studyを通した「多様性を尊重した教育活動の充実」(校内研究主題)についての対話

参加者：本校教職員

場所：本校視聴覚室

講師：大西慎也准教授(京都ノートルダム女子大学)

2022年度の本校の校内研究主題「多様性を尊重した教育活動の充実」を対話のテーマに据え、外部講師を招きRound Studyを通して、教職員間で対話を行った。校内研修会后、「Round Study振り返り用紙」を参加者に記入してもらい回収した。



図1 講師によるALACTモデルの説明



図2 Round Studyの様子

(2) 自己内対話

①学級づくりリフレクションシート

教師の自己内対話を通したリフレクションを促す教育実践(研修)として「学級づくりリフレクションシート」(以下、リフレクションシート)の取り組みを行った。リフレクションシートは、学級担任が記入するA4用紙1枚を基本としたものである。その項目は、次の6つからなる。

- 1) 学級づくり目標
- 2) 年度初めの学級の様子
- 3) ポイントになりそうな生徒と、その指導・支援の方向
- 4) 当初の子どもたち(学級全体)のとらえはどの程

度適当だったか

5) ポイントになりそうな生徒についての私自身(担任)のとらえの変化

6) 成果と課題

年度が始まりある程度学級づくりが軌道に乗ると思われる5月末までに、学級担任はリフレクションシートの項目1, 2, 3(以下、シート前半)を記入する。そして、年度終わりの3学期(1月~3月)に項目4, 5, 6(以下、シート後半)を記入する。記入の完了は、2月末に設定した。2022年度はリフレクションシートを初めて導入したため、シート前半については、記入の完了を1学期末とした。

令和〇年度 年 組 学級づくりリフレクションシート	
名前	
1. 学級づくり目標(こんなことを大切に学級づくりしたい、こんなことに取り組みたい)	
2. 年度初めの学級の様子 (こんな子どもたちかな?)	3. ポイントになりそうな生徒と、 その指導・支援の方向
4. 当初の子どもたち(学級全体)のとらえ はどの程度適当だったか	5. ポイントになりそうな生徒についての 私自身(担任)のとらえの変化
6. 成果と課題	

図3 リフレクションシート

②リフレクション研修まとめシート

教師の自己内対話を通したリフレクションを促す教育実践(研修)として「リフレクション研修まとめシート」(以下、まとめシート)を実施した。年度末の1月から3月に、全教職員を対象に行った。提出の締め切りは3月上旬とした。まとめシートの内容は、次のとおりである。

- 1) これまでの教職生活の中で「リフレクション」をどの程度していたと思いますか。
- 2) 「間で生きる」(本章第3節参照)を読んで、先

- 生ご自身の中で何か「気づき」はありましたか。
- 3) 「間で生きる」を読んで、改めて先生ご自身を振り返ったとき、先生ご自身が学級づくりで大切にしている考えや価値観は何だと思われますか。
 - 4) 3であげた、先生ご自身が大切にしている考えや価値観は、これまでのどのような経験からもたらされたものだと考えられますか。
 - 5) 近年、日本において所得格差（貧富層の二極化）が進んでいると指摘されています。あなたの学級に、貧困家庭の子ども（例えば、母一人子一人の母子家庭で、世帯年収が相対的貧困といわれる122万円以下のような）がいると想像してください。あなたが3で書いた、学級づくりで大切にしている考えや価値観に基づき学級づくりを進めていったとき、知らず知らずのうちに、その子どもを傷つけていたり、学級での居場所を奪ってしまったりしている可能性があるかもしれません。貧困家庭の子どもの立場に立って、あなた自身の学級づくりを振り返ってみてください。その子どもから見たとき、あなたの学級づくりはどうみえているのでしょうか。考えたことを自由に書いてください。

(3) テクストとの対話

テキストとの対話を通じた教師のリフレクションを促す教育実践（研修）として、各学級の学級づくりを紹介する本校教職員向けの通信「間で生きる」を発行した。実施時期と内容は、次のとおりである。



図4 通信「間で生きる」

実施時期：2学期（8月下旬から12月まで）

- 内容：1)学級づくり目標
2)帰りの短学活の様子
3)学級副担任による担任の魅力・良さ

内容1は、学級担任が1学期に記入しているリフレクションシートの項目1を抜粋している。内容2は、筆者が各学級の帰りの短学活を数日参観し、教室の様子ができるだけ具体的に分かるように記述している。内容3は各学級の副担任が記入している。

3 分析と考察

本節では、前節での(1)、(2)、(3)の教育実践（研修）について、分析・考察を行う。

(1) 教職員同士の対話

校内研修会后、参加教職員全員に「Round Study 振り返り用紙」を記入してもらった。

生徒だけでなく教員同士も話をし、どのような立場に立ち、何を普段思い、どのような教育を理想としているのか、様々に考え、共有していくことが良いことだと思えた。（男性A 20代）

1つのテーマについて教職員同士で対話を行うことで、各教職員の立場や経験の違いから、テーマに対する意見や捉え方・考え方が異なるという事実が顕在化する。校内研修会の対話の経験を通して、意見や考えを「共有」する大切さをAは感じているといえる。

いつも他の先生方と子どもたちの授業の様子やふだんの様子、部活の様子を話し合うことでいろいろな学びを得ていました。しかし、研修を通して、子どもたちに対する考え方、働き方など、同じ職場の先生方、普段話さないことを話すことで、子どもたちのアプローチの仕方や、上手くいかないときの考え方などが勉強になりました。

(女性B 20代)

日常の教職員同士の会話では、子どもたちの様子等の情報交換が行われている。一方、教職員同士の意見や見え方・考え方の違いの顕在化を体験するような場面が、Bの経験上ではこれまでなかったようであり、共通のテーマに基づいて教職員間で対話をするような研修の場が有意義であったことが見てとれる。

批判をしてくれた時に顔に出さずに、怒っている感じを出されると相手が意見を言いにくくなる。言い方や伝え方は考えないといけないと思うけど、そこから（批判されたとき）さらに対話を進めていくことがより相手を知ることにつながると思いました。

（男性C 30代）

教職員にとって、意見交換は教育活動を行う上で非常に重要な行為である。意見には批判が含まれる場合も当然ある。文脈や状況によっては、どうしても相手に伝えなければならぬ場合もあるだろう。その際、互いに不愉快・不機嫌になるようなやり取りの仕方をする、建設的な議論や話し合いへの道が閉ざされてしまうばかりか、それ以後の同僚性にも悪影響を及ぼすこともある。Cは校内研修会での対話を通して、日々の教職員間の関わり方について考えているといえる。

学びの中には「気づき」の場面が必要であると考えています。気づきから考えが深まり成長へとつながっていくと考えます。私はワークシートを使って授業を進めていますが、2学期からはそこに気づいたことを記入するらんを設け、クラスで共有していけたら、楽しくなるのではと考えています。

（男性D 50代）

Dは校内研修会での対話で経験した気づきをふまえて、自身の授業における子どもの気づきの大切さへと意識を向けている。そして、2学期からの自身の授業方法について、ワークシート内の項目の変更を考えるに至っている。

4人グループでの話し合いを通して、まず、4人の多様性に気づき、子ども一人ひとりを尊重するために必要なことや、教師として、一人ひとりがすべきこと、やれること、また、組織として考えていかななくてはいけない問題も多くありました。現場だけで解決できないことについては、解決できる手立ては何か、どうすれば解決できるのか見極めていきたいと思います。

（女性E 50代）

Eは教職30年を越えるベテランである。対話を通して、教職員同士の「多様性」を意識するとともに、教職員組織に目を向けたり、ある問題が現場で解決できるものかどうかという、より大局的な視点にまで意識を拡大したりしている。

上記では性別、年代、教職年数の様々な教職員のアンケートの記述を取り上げた。教職員同士の対話を通して、それぞれの教職員がリフレクションを行っている様子が見てとれる。対話そのものの重要性を意識したり（A）、教職員それぞれの意見や見え方・考え方の違いを実感したり（B、E）、教職員の友好的な関係性や同僚性について考えたり（C）、自身の授業方法について振り返りを行ったり（D）している。

ただ、この校内研修会を通して、自身の教育実践と社会正義をつなげた考察をするに至っているかどうかは、アンケートの記述内容からは把握できなかった。記述内容を見る限りでは、自身の教育実践と社会正義をつなげ考察するようリフレクションを行った教職員は見受けられなかった。唯一、Eの記述では学校の内と外というやや大局的な視点が記述されているものの、自身の教育実践と社会正義をつなげた考察までには至っていないように思われる。

（2）自己内対話

①リフレクションシート

リフレクションシートは、学級担任の学級づくりの目標と振り返りを行う項目1、2、4、6と、自身の子どもの見方・捉え方のメタ的な振り返りを促すことを意

図した項目3, 5とから構成した。本節では、項目5についての学級担任の記述に注目して分析・考察をする(各教師の記述における下線はすべて筆者による)。

- I ムードメーカーではあるが、注意を受けることが多いため、言い訳や嘘をつくことも出てしまっている。
- II 自分のしたくない事や嫌なことは後回しにする癖が年度の後半はひどくなっていった。みんなが集中して取り組む際に、友達の邪魔をしたりすることが多かった。
- III 「我慢すること」については、大人の目が行き届かないところでは怠慢になってしまいがち、学習面や提出物といった観点では少しは成長しているように感じる。
- IV 当初は、提出物に関する意識も低かったが、成績の話や進路の話を1学期の懇談で行ったところ、意識が少し高くなった。しかし、実際に行動に移すことが難しく、一つひとつ本人に確認を取らなければならない状態は続いている。

項目5の記述に多かったのが、下線部のような子ども自身の変化について述べたものである。子どもの変化を捉えている点で、子どもを意識的に観察しながら関わっている学級担任の様子が見てとれる。一方で、I からIV以外の担任の記述の多くも、こうした子どもの変化について書かれたものであり、変化の要因は何なのか、子どもの変化から自身を省みて、教師自身の子どもの当初の見方や捉え方はどうだったのかについては記述されていなかった。リフレクションは、教師自身の見方や捉え方・考え方に意識を向け、その修正や変化を促すものでありたい。実際のところ、I ～IVの教師も記述には表れていないものの、そうしたリフレクションを内行的に行っていた可能性は十分に考えられる。この点は、インタビュー調査を実施することで分析することも可能であったと思われ、今後の課題である。また、多くの教師が子どもの変化の記述に

とどまっているのは、項目3と5の質問の文章が原因かもしれない。どのような問い方であれば、教師の内的なリフレクション過程が記述されやすくなるのかについては、今後の検討課題である。

- V Aさんはもっと大変なことになるのかと思ったが、とても優しく友達思いの生徒でした。見た目は悪そうに見え、行動も暴力的なところもあるが、友達を大切に作る場面や教師が困っているとすぐに助けに来てくれる様子が見られた。
- VI 承認欲求が強いので、認めてもらえそうなポイントや、目立てると思ったときにしゃしゃり出てしまうところがここまでとは思わなかった。

ここであげたV, VIの下線部にみられるように、学級担任がある生徒について年度当初に予想していた捉え方が、実際はその生徒を捉える見方としては狭かったことや、当初は予想していなかった変化をしてきていることに気づいたと思われる記述である。子どもたちは日々刻々と成長し変化していくため、年度当初の見方や捉え方が、年度末まで妥当なものとして機能することはほとんどないだろう。ただ、リフレクションは少なくとも子どもが変化したという点だけの気づきにとどまるのではなく、子ども変化の原因は何なのかや、教師自身の見方や捉え方、アプローチの仕方への振り返りにつながっていくことが重要である。しかし、ここであげた記述ではその点が明示的には表現されていない。アンケートに記述された内容だけからしかここでは判断ができないため、それぞれの教師の思考がどの程度まで行われていたかは分からない。ただ、V, VIの記述を見る限り、教師自身が自身の子どもの見方や捉え方の見直しや修正を内行的に行っていた可能性があったことは推察される。

- VII どの生徒に対してもそうであるが、生徒自身を否定しているわけではなく、行動を注意している、ということを粘り強く指摘していく必要が

あるということがわかった。

ここであげたⅦは、学級担任が子どもと関わる上で大切だと気づいた事柄をあげている。ある生徒に対する見方や捉え方を、自分自身で振り返ることは、担任自身が子どもとの関わりの中で大切だと思う事柄の気づきにつながることもあるといえる。また、下線部に見られるように、一人の生徒に関して振り返りをしているものの、そこで得た気づきが他の生徒にもあてはまるような事柄であることを意識している点が特徴的である。換言すれば、子どもとのかかわりについて具体事例から得た示唆を一般化しているともいえる。

②まとめシート

まとめシートでは、年間の教育実践（研修）の取り組みを振り返りながら、教師のリフレクションを促すことを意図したものである。特に、項目5は、具体的に貧困家庭の子どもの存在を仮定し、その子どもから見たときの教師自身の現在大切にしている考え方や価値観にもとづく学級づくりがどのようなものになっているかを考えるものとした。

項目5にみられるタイプは、次の2つがあった。

まず、貧困家庭の子どものいることを意識しながらすでに学級づくりをしており、具体的にはどのようなアプローチをしているかを記述したものである（i）。

次に、自分自身（担任）の学級づくりにおいて大切にしている考え方や価値観に基づいて学級づくりを進めた場合、貧困家庭の子どもの感じているかもしれない事柄を想像して記述したものである（ii）。

例えば、iについては次のような記述がある（下線部はすべて筆者による）。

お母さんお父さんという言葉は使わないようにしています。私は高校生から母子家庭になり、貧困世帯になったため、言葉やニュアンスを気を付けるようにしています。しかし、子どもたちは授業や講演

で傷ついたかもしれないと思ったときは日記[生徒が毎日教師に提出し、教師がコメントを書いて返す]を用いてフォローするようにしています。

（女性 [] 内は筆者による補足）

ひとり親生徒に配慮して、「お父さん、お母さん」→「おうちの人」と言い換えたり、お年玉やクリスマス（誕生日）プレゼントの話をこちらから積極的に話題を振らないように意識はしている。クラス内での雑談もできる範囲で気にはしている。ただ、どこまで気づかえているかは自信はありません。

（女性）

社会的にどんな状況（環境）におかれた生徒も、クラスの中では全員が平等に一日を過ごす権利があり、一人ひとりが尊重されなければいけないと思います。担任として、すべての生徒がクラスにとって大切な存在で居なければ困るのだということ、係、役割の責任を果たすという観点から日々、子どもたちに伝えるようにしています。

（女性）

これらの下線部に見られるように、貧困家庭の子どもの存在をすでに意識して子どもたちに関わっているということを具体的に記述している。今回のアンケートを見る限り、年代に関わらず女性の教師にこのような記述をしているものが多く見られた点が一つの特徴であった。

また、iiについては、次のような記述がある。

自分の考えを押し付けているかもしれない。勉強しないといけない、大学に行かないといけない、働くよりも進学させようと知らず知らずに伝えているかもしれない。

（男性）

ちょっとした声かけの中に「スマホは持っているよね。」という大前提で話をしているかもしれない

す。また、今後の校則改定などを考えると、オシャレをするためにお金をかける、防寒具などもなんでもOKとなっていくと、貧困家庭の子どもにとっては公教育の場も生きにくい気がします。 (男性)

振り返ってみると、正しいことを伝えていても、傷つけている可能性があるという節もあった。「良いものは良い、ダメなものはダメ」というスタンスは変わらないが、言い方接し方は改善させるべきだと思った。 (男性)

担任した生徒には、教師や同級生、過去にとらわれず、チャレンジしてほしい。また、その経験の中で自分というものを知り、今後の可能性を探ってほしいと感じています。この思いをもとに経営している学級を振り返り、今回の質問を考えると、お金に影響されることはないと考えていますが、貧困の環境がその子の性格や個性にまで影響を及ぼしているのであれば、居場所というかチャレンジしたくてもできない生徒が存在しているかもしれない。 (男性)

事前に伝えていたから準備出来る、お家の方の手助けが得られることを前提とした発言を全体指導として行っていることがある。そのため、自分の意思にかかわらずできないことがあるのに、どんどんおいて行かれたような気持ちになってしまうことが考えられる。家庭のことを口にしづらいことも考えられるので、自分さえ我慢すればという考え方になってしまうかもしれない。 (女性)

これらの記述の下線部では、自身の日常の子どもとのやり取りや言葉かけを具体的に取り上げ、貧困家庭の子どもの立場からそれを捉えなおしている教師の姿がみえる。子どもの貧困は、社会正義に悖る事象である(阿部 2008)ともいえるため、教師が自身の教育実践と子どもの貧困とをつなげて考察することは、教

師のリフレクションとしては意義深いと言える。まとめシートのように、貧困家庭の子どもという具体的な仮定を提示し、その子どもの立場から教師自身を見たときに教師がどう見えているか、その子どもがどう感じているのかを問うことは、教師のリフレクションが社会正義に関わる事柄につながっていくために有効な手立てになる可能性があるかもしれない。

(3) テキストとの対話

まとめシートの項目2では、通信を読むことで自身の学級づくりについての振り返りを促している。

例えば、ある教師は「保護者との信頼関係の築き方や子どもたちが分かりやすく過ごしやすい学級づくりの仕方等わからないことが載っていて、悩んだときに真似をすることで解決することができました。お話を聞けないことも[通信に]載っていて相談しやすくなりました」(女性20代 []内は筆者による補足)と述べている。学級づくりという共通のテーマと帰りの短学活という全ての学級担任が日々行っていることを通信で取り上げることで、通信を読む教師が自身の日々の実践を振り返ったり、他学級の担任の取り組みを知りそこから自身の実践に生かしたりしやすくなるのかもしれない。

また、他の教師は、通信を読むことで「先生方の思いやりのある様々な角度で考えられた取り組みをたくさん知ることができ」(女性30代)たという。学級担任をしていると、他学級の担任も同時間帯に学級活動を行っているため、他学級の実践を見たり知ったりする機会を得ることが難しい。その点でも、通信により学級担任の短学活の様子の一部を共有することは、各学級担任が自身の学級づくりや、その基となっている自身の見方や考え方を再考する契機になっていったものと考えられる。

まとめシート項目2(「間で生きる」を読んで、先生ご自身の中で、何か「気づき」はありましたか)については、まとめシートを記入した教職員全員が、気づきがあったと回答している。通信を読むことによって

自身の教育実践についての何らかの気づきがあったことが推測される。ただし、その気づきの内実は、教師によってそれぞれである。その気づきが自身の教育実践と社会正義をつなげて考察していると思われるような回答は、今回のまとめシートの記述の中には見当たらなかった。

4 まとめと今後の課題

本稿の目的は、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）の提案をすることであった。リフレクションに関する先行研究の検討から、様々な方法を用いた教師のリフレクションを促す教育実践や研修が提案されているが、それらは学校現場の多忙な状況を考慮したとき、日常の中で継続的に全教職員が無理なく取り組めるようなものばかりではないとも言える。また、リフレクションは、教師が自分自身の思考やものの見方を俯瞰的に捉えたり、教師が自身の教育実践と社会正義をつなげ考察したりすることが重要であるものの、学校現場における教育実践や研修がそれをみたくものになっているとは言い難い現状があることも見てとれた。そこで、教師のリフレクションを促す教育実践や研修のもつこれらの課題を解決するための示唆を得るために、本稿では、教育実践（研修）を提案し、その分析・考察を行った。

まず、本稿で提案した教育実践（研修）は「対話」に着目し、教職員同士の対話、教師の自己内対話、教師のテキストとの対話の3つに分け、年間を通してそれぞれに取り組む形になるように組織した。

教職員同士の対話は夏季校内研修会として実施した。外部講師を招き、全教職員を対象に、2022年度の本校の研究主題である「多様性を尊重した教育活動の充実」を対話のテーマにすえ、Round Studyを活用し実施した。自身の教育実践と社会正義をつなげて考察するような教師のリフレクションが行われたかどうかは、事後アンケートからは明らかにできなかったものの、対話を通して教師それぞれがお互い

の意見やものの見方や考え方の違いに触れたことで、対話することそのものの重要性や、対話に開かれた姿勢をもつことの重要性、また、教師集団の多様性についての理解が進んでいる様子が見てとれた。

教師の自己内対話として、リフレクションシートとまとめシートの2つを実施した。どちらも一定の期間を設け、教師それぞれが多忙な状況下でも自分のタイミングで取り組めるような形にした。リフレクションシートについては一人の生徒を対象を絞り、学級担任が年度当初と年度終わりで、その生徒の見方や捉え方がどのように変化したか、なぜ変化したかを考える項目を設定した。リフレクションシートの記述を見る限り、対象の生徒の変化を捉えている記述や、その変化を通して担任自身の当初の捉え方が不十分であったり一面的であったりしたのではないかと振り返っていると思われる記述があった。しかし、多くの教師の記述が、子どもの変化そのものへの気づきに留まるものが多く、そこから教師自身の子どもの見方や捉え方についての振り返りや、本質的な問題や課題の気づきに至る記述は見られなかった。これは、リフレクションシートの質問文の表現による部分が大いかもしれない。また、質問項目全体の構成によるものかもしれない。これらについては、今後の検討課題である。

また、まとめシートでは貧困家庭の子どもの存在を仮定し、その子どもの立場から自身の学級づくりについて考える場面を設定した。自身の教育実践と社会正義をつなげて考察するような記述は、まとめシートでは見られなかったものの、上記のような子どもを想定して日々の教育実践を行っている教師がいたり、自身の教育実践や子どもとの関わり方についてメタ的に考察をしている教師がいたりした。教師のリフレクションが社会正義に関する事柄にまでは及んでいないが、貧困家庭の子どもという具体性を帯びた仮定を設定し、その子どもの立場から自身をみるというプロセスの設定が、教師が自身の教育

実践や子どもとのかかわりについてメタ的に考察するに至るための有効な方法の一つといえるかもしれない。

教師のテキストとの対話については、2学期を利用して筆者が各学級の短学活を参観することで、その取り組みの様子や教室環境などを文章と写真を利用して全教職員に通信で共有する形で実施した。他の教師の実践を読み、知ることで、教師には何らかの気づきが生まれていた。その気づきから、自身の学級づくりを修正する教師もいた。また、普段かかわりの少ない他学年の教師同士が、通信を題材に話をする姿が職員室内で見られた。インフォーマルな教職員同士の会話ややりとりが、通信の発行を通して生まれた可能性がある。一方で、通信の発行が可能であったのは、筆者が1、2学期と副担任であったことが大きい（3学期は産休・育休の担任の代替で担任をした）。学級担任をしている場合は、自身が短学活等を行うため、その時間帯での他学級への参観は難しくなる。この点で、本年度実施した通信の発行は、それを行う教職員の分掌や業務量によっては難しい場合も考えられる。

本稿での分析・考察を通して、教師のリフレクションが、自身の教育実践と社会正義をつなげた考察にまで至るためには、日々の教育活動の振り返りや教職員間での対話を行うだけでは難しいことが示唆された。教師の対話の場面に社会正義に関する事柄を具体的に提起して、教師がリフレクションに取り組むことがこの課題の解決にむけた一つの方策として有効である可能性も示唆された。

最後に、対話は教師に十分な時間と余裕がなければ行えない。対話を通して教師のリフレクションを促すための教育実践（研修）を行うためには、学校現場の長時間勤務や多忙な環境を改善することが重要であることは改めて指摘したい。

参考文献

- 阿部彩（2008）『子どもの貧困—日本の不公平を考える』岩波書店。
- 石井英真・原田三朗・黒田真由美編『Round Study 教師の学びをアクティブにする授業研究—授業力を磨く！アクティブ・ラーニング研修法』東洋館出版社，2017年。
- 岩瀬直樹・中川綾『読んでわかる！リフレクション—みんなのきょうしつ増補改訂版』学事出版，2020年。
- 大関達也（2017）「対話」教育思想史学会編『教育思想事典 [増補改訂版]』勁草書房，527-528。
- 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子（学び続ける教育者のための協会編）『リフレクション入門』学文社，2019年。
- 高野貴大（2018）「現代の教職理論における「省察（reflection）概念の批判的考察—ザイクナーとリストンによる「省察的教育実践」論を手がかりに」『日本教師教育学会年報』第27巻，98-108。
- 千々布敏弥『先生たちのリフレクション—主体的・対話的で深い学びに近づく，たった一つの習慣』教育開発研究所，2021年。
- ドナルド・A・ショー（柳沢晶一・三輪健二監訳）『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房，2007年。
- F・コルトハーヘン（武田信子監訳）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社，2010年。
- 深見俊崇（2017）「教師教育におけるリフレクションに関する「批判的」検討」『大阪市立大学教育学会教育学論集』第6巻，25-31。
- 文部科学省（2016）「学校現場における業務の適正化に向けて（通知）」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1373128.htm，2023.3.24閲覧）
- （2017）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm#section5，2023.3.24閲覧）

油布佐和子（2013）「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』第80巻第4号，78-90.

謝辞

本校教職員のみなさまには，日々多忙で多くの業務をかかえる中，これまで実施していなかった教育実践（研修）の提案にもかかわらず，受け入れ取り組んでくださいました。本校教職員のみなさまに深く感謝申し上げます。

3 2023年度 奨励賞受賞論文

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

39期 授業実践開発コース 伊藤 良介(兵庫県)

溝邊 和成(兵庫教育大学)

日本において「キャリア教育」という言葉が公的に登場した1999年から約20年が経つ。この間に社会は急激に変化し、キャリア教育が課題としていた就労や進路の様相も変化してきた。Osborne (2013)は、近い未来、約半数の職業がコンピュータ化される可能性が高いとし、日本においても職業のあり方が変化していくと考えられる。このような社会情勢の下、従来の職業観・就労観の育成だけにとどまらないキャリア教育へと進展していくために、中央教育審議会答申(2011)は、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義した。Super (1995)の「ライフ・キャリア」と今後のキャリア教育の方向性を統合すると、キャリア教育は就業までの過程のみならず、人生における生き方を探究する教育を目指す必要があるといえる。

世田谷区立尾山台小学校(2019)では、特別活動を中心に、基礎的・汎用的能力育成のカリキュラム改善を進めたり、札幌市立白楊小学校(2018)や板橋区立中台小学校(2019)では、小学校での職業体験に取り組んだり、人材派遣会社と連携を取り、職業調べに取り組んだりしている。しかし、自分自身の生き方や人生そのものについて探究していける活動へ昇華させる手立ては、模索の段階であると考えられる。

キャリア教育は、特別活動の時間を要としているが、川端(2001)は、総合的な学習の時間の究極的なねらいは生きる力の育成であるため、キャリア教育を総合的な学習の時間の中核に位置付けることで、自己の生き方を探究する学習が実現できるとしている。このことから、総合的な学習の時間に、キャリア教育の目指す生き方を探究していく活動を行い、身に付けた資質・能力を社会に発揮していける学習を展開していくことが、授業改善の一案になり得ると考える。

国立教育政策研究所(2015)は、自己有用感を自分と他者との関係から生まれてくる感情であり、自分と他者である集団や社会との関係を肯定的に築く社会性の基礎となるものであるとしている。これは、人とのかかわりを通して自分の生き方を見つめていくキャリア教育の中核ともいえる感情であると考えられる。しかしながら、キャリア教育において自己有用感向上をねらった実践は少ない。

そこで、アクティブ・ラーニングの授業改善を目的にYoung(2000)が提唱したICEモデルをキャリア教育の授業実践に活用する。ICEモデルは、Ideas(以下I)、Connections(以下C)、Extensions(以下E)の段階で学習を構成し、Eにおいて学びを生かすことを目指す理論である。酒井(2019)は、高等学校総合的な探究の時間に、コミュニケーション力向上をねらい、ICEモデルを取り入れた演劇学習に取り組んだ。実践の結果、学習成果が生徒間で共有できたり、学習と生活との関連付けが深まったりという成果が挙げられている。このことから、ICEモデルを活用することによって、学習者同士のつながりを深められれば、自己有用感の向上が期待できる。また、Eにおいて学びを生かすというICEモデルの理念は、学びを生かし、生き方を探究するキャリア教育に通じると考えられる。

以上のことから、総合的な学習の時間において、ICEモデルを活用したキャリア教育を実践していく。学習の場では、学習者同士の学び合いを重視し、自己有用感を高めることを目指していく。そして、学びを生活で生かせる活動に取り組むこととする。

1 研究の目的

本研究では、小学校総合的な学習の時間におけるキャリア教育の授業実践において、ICEモデルの活用効果を検証し、自己有用感向上を目的とする。そのため、本研究では、Iを職業や働くことに関する自分の考えを整理する場、Cを他者と比較、関連することで自分のキャリア発達を見つめる場、EをI、Cでの学びを自分に応用する場と定義する(図1)。そして、次の3つの効果を検証する。1つ目が、Cにおける他者との対話を通して学ぶ活動の効果、2つ目が、Eでの表現に、「マンダラート(今泉1988)」をもとにした児童自身の成長を表現できるツール(「キャリア・マンダラ」と称し、児童には簡便さを理由に「マンダラ」と称する。以下マンダラ)を取り入れる効果、3つ目が、Eに社会貢献活動を取り入れる効果である。そして、これらを児童の変容をもとに検証し、自己有用感向上について考察していく。

2 研究の方法

2.1 実践の概要

本研究は、2019年度加古川市立H小学校第6学年の総合的な学習の時間「未来に向かう私達の物語」(全70時間)における授業実践研究である。「未来に向かう私達の物語」は、「はたらく」ことについて自分の考えを深め、学びを生かした社会貢献活動を通して自分の生き方について考えを深めることをねらいとし、次のような展開で学習に取り組んだ。

第1次：活動の目標を設定しよう(4時間)

第2次：「はたらく」って何だろう(9時間)

第3次：理想の姿を「マンダラ」で表現しよう(15時間)

第4次：私達にできる貢献活動に取り組もう(20時間)

第5次：学習の成果を発表しよう(22時間)

ICEモデルは、単元においても、1時間においても、I、C、Eの段階で捉えることができるため、Cの効果検証を第2次において、Eの効果検証を第3次、第4次において検証することにした。

2.2 Cの効果検証

2.2(1) 実践概要

【期間】2019年5月から6月

【対象】加古川市H小学校第6学年(全135名)

【単元】「はたらく」って何だろう？(全9時間)

【単元目標】

身近な大人から「はたらく」ことについて聞き取りを行い、自分の考えを深めることができる。

【活動内容】

①最初の考えを定める(2時間)

ウェビングを使い、「はたらく」から連想するものを挙げさせ、学習前の考えを明らかにした。

②担任、執筆者、学校事務員、学校用務員の話聞く(2時間)

担任、執筆者には、少人数のインタビュー形式で、学校事務員、学校用務員は、講話形式で話を聞いた。

③整理・分析(3時間)

②において、大切だと考えたことを付箋に書き、思考ツールを使って、考え方の関連性を見出す活動を行った。グループで情報を整理し、「はたらく」

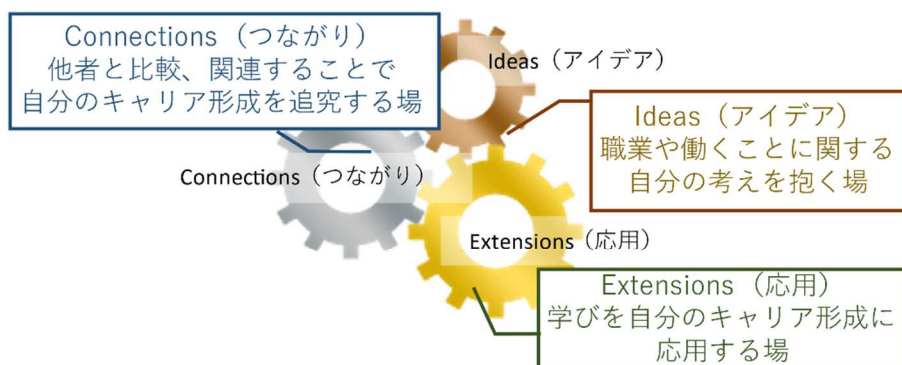


図1 キャリア教育におけるICEモデルのイメージ図

・ Sue Fostaty Young・Robert J.Wilson(土持ゲーリー法一監訳 小野恵子訳)(2013)『「主体的に学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル—』東信堂
 ・ スー・ヤング(2013)『ICE出版記念講演会レポート—スー・ヤング博士講演—』主体的学び 創刊号 p126 主体的学び研究所
 をもとに伊藤が作成

ことについての考えを深めるため、ICE モデルの枠組みを活用した。まず、自分の考えを出す場 (I) を付箋に書き出す場とし、各自の考えを挙げさせた。次に、意見を交流する場 (C) を思考ツールを用いて話し合う場とし、グループ内での対話を行った。最後に、交流をもとにして考えを深める場 (E) を全体で学びを共有し、個に戻って考えを深める場とし、児童の考えを深めさせる学習を展開した。

整理・分析の1回目は、担任と執筆者、2回目は、学校事務員と用務員の2者間の比較を行った。3回目は、担任、執筆者、学校事務員、用務員4者の比較を行った。

④まとめ、振り返り (2時間)

③をもとに、自分の考えをまとめた。また、単元全体を通しての自己評価を行った。

2.2 (2) 分析方法

授業を実践した4クラスの内、6年1組 (33名: 2.2 (1) ③の場で毎時間記述できていた25人を抽出) を分析対象とした。

学習前、整理・分析の1回目から3日目、学習後のまとめにおける計5回の児童の記述内容をKJ法を用いて分類した。記述数はのべ件数とし、件数の変化、記述内容の変化を捉えた。

2.3 Eの効果検証

2.3 (1) 実践概要

【期間】2019年7月から11月

【対象】加古川市立H小学校第6学年 (全135名)

【単元】

○理想の姿を「マンダラ」で表現しよう (15時間)

○私達にできる貢献活動に取り組もう (20時間)

【単元目標】

○目指す理想の姿と現在の自分の姿を結びつけて考え、自己成長するための目標や課題を設定し、マンダラを使って表現することができる。

○目指す理想の姿に迫るため、現在できる社会貢献活動を考え、実行することができる。

【活動内容】

①理想とする人物について調べる。(6時間)

13歳のハローワーク公式サイトなどをもとに、

自分の理想となる人物について調べた。

②マンダラを作成し、発表する。(9時間)

今泉 (1988) をもとにした先行事例や執筆者が作成したマンダラをもとに、児童一人一人が自分の目指す姿を図やイラスト等を用いて表現し、それを提示しながら発表した。ここでのマンダラは、自分の世界観を表すものとし、児童それぞれの感性に応じた自由な発想を大切にしたい。

③貢献活動を企画、立案し、実行する。(18時間)

自分たちの力で取り組める貢献活動について話し合いを重ねた。本実践では、地域の清掃活動に取り組むことになった。

児童の居住地域ごとに分かれ、清掃箇所や清掃手順等について計画を練り、通学路や普段利用している公園などの清掃に取り組んだ。

④活動の振り返りを行う。(2時間)

2.3 (2) 分析方法

①学級における自己有用感の分析

栃木県総合教育センター (2013) の尺度を援用 (表1) し、学級における自己有用感の事前・事後を測定した。分析対象は、6年生135名のうち、事前・事後の調査に回答できた125名とした。

②児童間のかかわりについての分析

マンダラ作成後の児童の振り返りにおいて、友達、執筆者、先行例のうち、どのマンダラや助言を参考にしていたのか件数を測定した。

③貢献活動についての分析

①同様、125名に対して、地域における自己有用感の事前・事後を測定した。また、貢献活動後の振り返りにおいて、満足度を5段階で自己評価し、その件数及び記述内容を分析した。満足度の分析対象は、記述できていた124名とした。

2.4 倫理的配慮

調査および調査結果、作品の使用については、校長の許可を得た。なお、これらについては、日本生活科・総合的学習教育学会、日本キャリア教育学会、兵庫教育大学の倫理研究規定を参考にした。

表1 学級と地域における自己有用感測定尺度

(5件法)

(1) あなたが、普段思っていることを教えてください。
 なお、「悪口を言う」「ふざける」などの良くない行動によって「ooの役に立っている」などという場合は、「あてはまる」には含めません。

因子	質問項目
存在感	わたしは、クラスの役に立っていると思う。
関係性	わたしは、クラスの人を信頼している。
関係性	わたしは、クラスの人と一緒にいると安心できる。
関係性	わたしは、クラスの人に支えられていると思う。
存在感	わたしは、クラスの重要な一員だと思う。
存在感	わたしは、クラスの人から信頼されていると思う。
存在感	わたしは、地域の人の役に立っていると思う。
関係性	わたしは、地域の人を信頼している。
関係性	わたしは、地域の人と一緒にいると安心できる。
関係性	わたしは、地域の人に支えられていると思う。
存在感	わたしは、地域の重要な一員だと思う。
存在感	わたしは、地域の人から信頼されていると思う。

(2) あなたは、ふだんの生活の中で、次の経験がどのくらいあると思いますか。

因子	質問項目
貢献	わたしは、クラスの手伝いをするところがある。
貢献	わたしは、クラスの人が納得するような意見を言うところがある。
承認	わたしは、クラスの人から「ありがとう」と言われるところがある。
承認	わたしは、クラスの人からほめられるところがある。
貢献	わたしは、地域の手伝いをするところがある。
貢献	わたしは、地域の人が納得するような意見を言うところがある。
承認	わたしは、地域の人から「ありがとう」と言われるところがある。
承認	わたしは、地域の人からほめられるところがある。

3 結果と考察

3.1 Cの効果分析結果

まず、抽出した25名の事前の記述を、何のために働くのかという「目的」に関する事、働く上での「苦勞」に関する事、働くことによって得られる「成果」に関する事の3つに分類した。そして、整理・分析の学習中における記述、学習事後の記述を3つのカテゴリーで整理し、件数を調査した結果、図2のように整理することができた。また、記述内容を整理したものが、表2である。

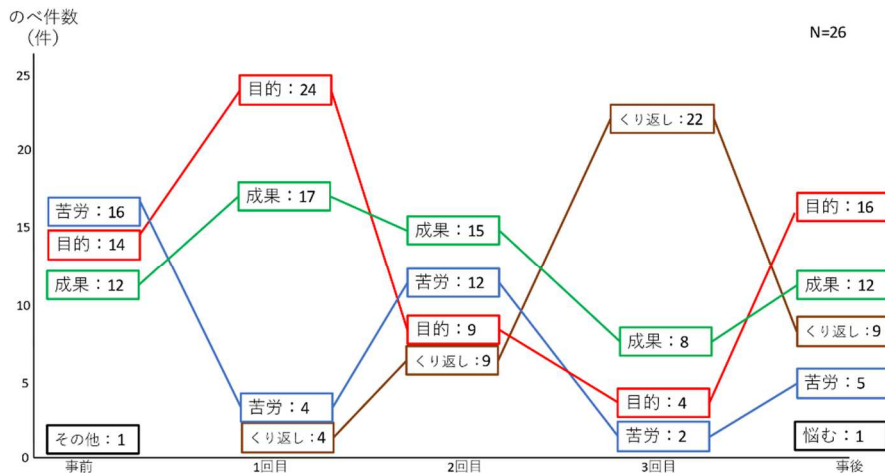


図2 Connectionsを通じた児童の記述件数の変化

表2 児童の記述内容 (のべ件数) の推移

		n=26				まとめ
		事前	1回目	2回目	3回目 (4人)	
苦勞	喜びや楽しさはあるのか? : 15 働くことは大変だ : 1	働く喜びがある : 4	喜びや楽しさがある : 3 苦しくても前向きに努力する : 7 苦勞から経験を得る : 2	喜びや楽しさがある : 3 成長、経験につながる : 12 TK : 働く = チャレンジ → 努力 → チャレンジ	苦勞から経験を得る : 1 苦勞から喜びが生まれる : 1	苦勞が役に立つ : 4 大変だけどプラス思考で努力する : 1
成果	努力は生かされるのか? : 12 (OK)	努力は生かされてくる : 3 (TK)	努力は生きてくる : 3 成長、経験につながる : 12 TK : 働く = チャレンジ → 努力 → チャレンジ	努力が報われる : 7 結果が出なくても経験になる : 1	努力が大切 : 4 達成感、成長につながる : 4 経験が生きる : 1 働く価値がある : 2 一生懸命が役に立つ : 1	
目的	仕方なく働く : 10 家族、生活、自分自身のため : 4 (TK)	人のため : 15 社会のため : 7 夢、目標のため : 2	人のため : 3 社会のため : 1 夢、目標のため : 4 責任を果たすため : 1	夢や目標を達成し、社会に役立つため : 2 責任を果たすため : 1 自分だけのためじゃない : 1	人のためであり、自分の成長のため : 7 (OK) 社会のため : 3 夢、目標のため : 2 経験や成長を得るため : 4	
くり返し		達成感 → 努力 → 次の目標 : 4 OK : 循環している	経験が達成感、努力、挑戦、感謝へとつながる : 9 OK : 循環している	達成感が次への目標 : 7 新たなチャレンジを生む : 6 くり返すことが役立つ : 1 働くことは植物のようだ : 8 OK : あこがれ、努力、経験が原動力 TK : 植物のようだ	達成感はゴールであり、スタートでもある : 1 成長してチャレンジし続ける : 8 (TK)	

これらの結果から、当初働くことに否定的な考えを抱いていた児童が、大人からの話を聞くことやお互いの考えを交流することを通して、働くことを肯定的に考えられるようになっていったと言える。特に、「苦勞」では、働くことに喜びや楽しさを感じられないと捉えていた児童が、喜びや楽しさがあると捉え、最終的には苦勞することが役立つと捉えられるようになった。同様に、「成果」では、努力

は生かされないかもしれないという捉えが、努力することが達成感や経験につながっていくと変容していった。また、「目的」に関しては、目標をもち、社会や人、自分の成長のために働くと考えられるようになった。

1 回目の学習後、新たな「くり返し」というカテゴリーを定めた。これは、児童 O.K. の「目標を見つけてそれを達成するために努力し、達成すると達成感があるというような循環がある。」という記述に起因する。O.K. は、2 回目の学習時にも「循環」や「くり返し」という発言を行い、周囲の児童に考えを広げていった（1 回目のべ 4 件から 2 回目のべ 9 件へ増加）。そして、3 回目の学習時には、児童 T.K. がこの「くり返し」を植物に例えて発言した（図 3）。この発言に影響を受け、3 回目の学習後に「くり返し」の件数が伸びたと考えられる。

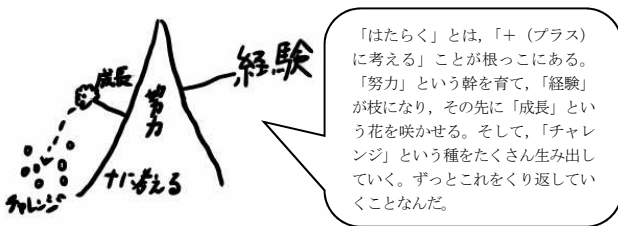


図 3 植物に例えた「くり返し」

3. 2 振り返り記述から考察する C の効果

学習後の振り返りには、「人とのつながりやつながり方に気付いた」「一人でやるより、大勢で学ぶ方がよい」「他の意見を聞くことは、自分の理解や考え方を深めるのに役立つ」という C の価値に関することを、6 年 1 組 33 名中 26 名が記述していた。このことから、C にあたる学習を充実させることは、自分の考えが確認されたり、変更されたりしていくきっかけになり得ると考えられる。

3. 3 E の効果検証

(1) 学級における自己有用感の検証

自己有用感の 3 因子「存在感」「貢献」「承認」と児童間の関係性について平均 (SD) を求めたところ、表 3 のようになった。

「自己有用感」×「時期」の二元配置分散分析の結果、交互作用はなく ($F(3, 372)=0.24, ns$)、「時

期」の主効果が高度に有意であった ($F(3, 124)=22.71, p<0.01$)。つまり、本実践によって児童の学級における自己有用感が向上したといえる。

表 3 学級における自己有用感の変化

	事前		事後	
	平均	SD	平均	SD
関係性	4.03	0.71	4.23	0.77
存在感	3.22	0.88	3.42	0.90
貢献	3.56	0.78	3.77	0.80
承認	3.80	0.88	4.05	0.94

5 件法 n=125

(2) 児童間のかかわりについての検証

マンダラ作成時に参考にした対象を分析すると、48.8%の児童が、友達の意見を参考にしていた（表 4）。つまり、児童は活動時にお互いの意見を交流し、それによって自己有用感が高まったと考えられる。

表 4 マンダラ作成時に参考にした対象とその割合

	友達	執筆者	先行事例	独自開発
人数 (人)	61	25	10	29
割合 (%)	48.8	20.0	8.0	23.2

n=125

また、6 年 1 組において、自己有用感を構成する 3 因子と児童間の関係性についての平均値が 0.5 ポイント以上向上した児童 6 名の記述を整理すると、表 5 のようになった。

表 5 自己有用感向上児童の記述

児童	向上値	学習後の記述
T.S.	1.08	その目標を達成できたかカードを作って、それができたら✓や○を入れる。(他の児童からのアドバイスを受けて)
H.Y.	1.00	自分の身に(今回の学習は)役立つと思います。
K.Y.	0.79	1学期は自分で考えて意識していたけれど、2学期は考えを発表したので、より心がけ(意識する)ことがより高まったと思う。
T.K.2	0.71	この学習で、いろんな人の発表が聞いて良かったです。
S.A.	0.58	いろんな人のアドバイスを生かすことができるようになった。
K.F.	0.54	クラスの人、一人一人の発表を聞いて、つながりを意識しやすくなるという意味を見つけられました。1学期の「ゴールの設定」「ゴールを達成させるためには」「はたらくってなんだろう」(単元名)のほぼ全てがこの発表につながっていたと思います。

この記述から、児童は友達の発表やアドバイスを受けて、自分の考えを深めることができたといえる。また、友達と交流することによって、自己有用感が向上していくことが明らかになったといえる。

さらに、S.A. と K.F. は、マンダラ作成時に他の児童にも影響を与えていた。それぞれの記述とマンダ

ラを整理したのが、図4である。

S.Y.は、S.A.の理想の姿に辿り着く道のりの考えを取り入れ、自分のマンダラを改善した。K.F.は、M.A.の定めた目標を参考に、自分の目標を改善した。M.K.は、S.A.の右上がりの表現方法、K.F.との意見交流で生まれた「道」の発想を取り入れた。このように、自分の考えを可視化したマンダラを介することで、児童間の意見交流が活発になり、その結果、自己有用感が高まったと考えられる。

(3) 貢献活動についての検証

地域における自己有用感と地域との関係性について平均 (SD) を求めると、表6のようになった。

表6 地域における自己有用感の変化

	事前		事後	
	平均	SD	平均	SD
関係性	3.80	0.89	3.79	0.91
存在感	3.17	0.90	3.44	0.86
貢献	3.01	0.89	3.17	0.90
承認	3.60	1.02	3.72	0.97

5件法 n=125

「自己有用感」×「時期」の二元配置分散分析の結果、交互作用がみられた ($F(3, 372)=4.36, p<0.01$)。そこで、「因子」×「時期」の単純主効果検定を行うと、「存在感 ($F(1, 124)=22.22, p<0.01$)」「貢献 ($F(1, 124)=7.33, p<0.01$)」については、高度に有意であった。つまり、児童の地域における自己有用感が向上したとはいえないが、地域における存在感や貢献性は向上したといえる。

貢献活動の満足度の分析では、「とても満足」「やや満足」が、83.9%を占めた。「やや不満(不満0)5.6%」の記述を分析すると、「もっと時間がほしい。」「他の地域も清掃したい。」という活動に前向きな記述であった。このことから、児童は児童なりに地域に貢献できたとし、自分も地域の一員だと捉えることができたと考えられる。

3.4 Eのまとめ

生き方を探究するキャリア教育に、マンダラの表現や社会貢献活動を取り入れることは、自己有用感を向上させる一助になり得るといえる。

一方で、本研究では、地域における自己有用感を高め切れたとはいえない。地域での貢献活動は、児童のみで行うのではなく、地域の人との交流が重要であることが明らかになった。今後は、調査対象を保護者や地域にも広げ、家庭や地域と共に児童のキャリア発達を促すことができるのか検証していくことが課題である。

4 まとめと今後の展望

ICEモデルの活用によって自己有用感を高められたこと、Eを意識することで児童のキャリア発達を促すことができたこと、生き方を探究する学習を展開することで児童の資質・能力を向上させることができたことが、本研究の成果である。

一方で、本研究では、地域における自己有用感を高め切れたとはいえない。今後は、調査対象を児童だけに限るのではなく、保護者や地域の方々にも対象を広げ、家庭や地域と共に児童のキャリア発達を促すことができるのか検証していくことが課題である。

今後の展望としては、他の教員にも、ICEモデルを活用してもらい、教員の指導力向上に寄与するか検証していく。また、幼児教育や中学校教育との連携を強め、継続した学びを確立できるような改善策を見出していく。

最後に、本研究における授業実践は、Super(1995)が提唱するライフ・キャリアの労働者や市民について探究したに過ぎない。今後はより広い視野に立ち、様々なキャリアについて探究する学習にも取り組んでいく。

つまり、自分自身の人生を探究する学習をLifeと定め、生涯にわたって学び続ける学習モデルL-ICEモデルが、児童にとってどのような効果があるのか検証していく。そのため、L-ICEモデルが他学年での授業改善につながるのか検証していく。また、児童の成長と共に縦断研究に取り組み、児童の成長を追うことによって、学習の効果を検証していく。

謝辞

本研究を進めるにあたり、授業実践にご快諾をいただき協力いただいた加古川市立H小学校の校長先生及び先生方、児童の皆様に心から感謝申しあげ

ます。

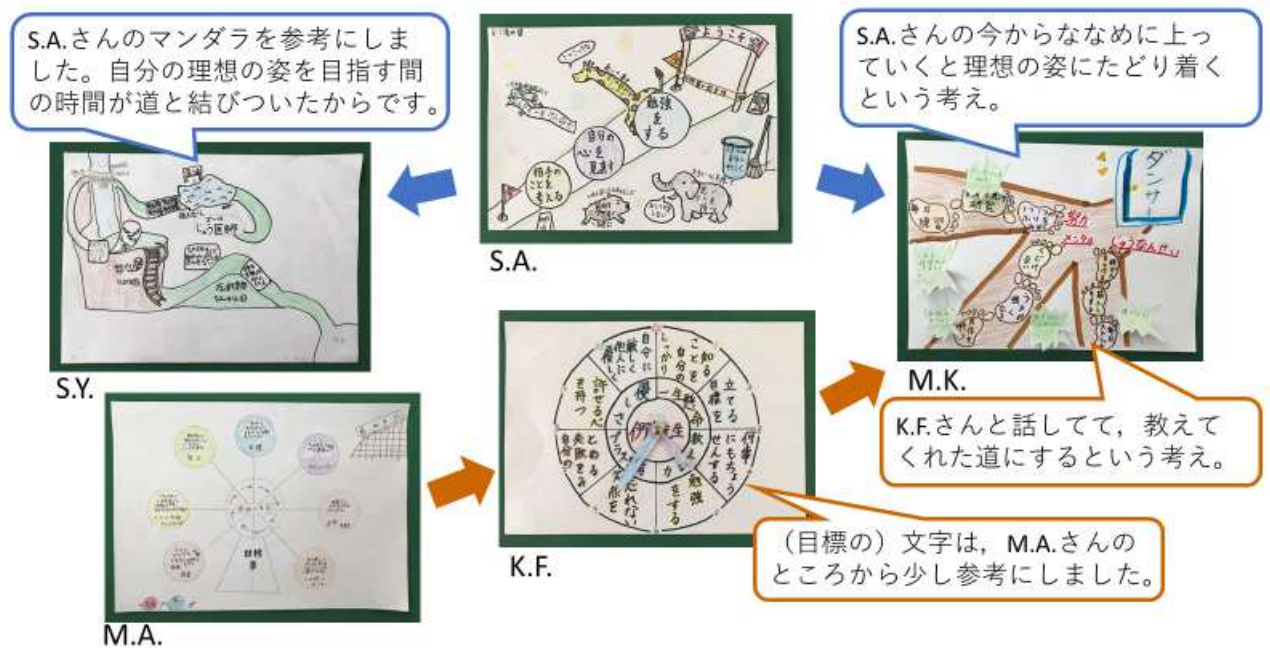


図4 影響を与えたマンダラの関係

参考引用文献

板橋区立中台小学校(2019)『第5学年「未来発見プロジェクト」』平成30年度・令和元年度板橋区立中台小学校研究紀要 p32

今泉浩晃(1988)『超メモ学入門 マンダラートの技法—ものを「観」ることから創造が始まる—』日本実業出版社 pp84-85 pp122-123

神谷和宏(2017)『自己有用感・自尊感情を育てるコーチング・アプローチ』明治図書出版 p14 pp21-23 pp52-53 pp72-73 pp86-87

川端邦彦(2001)『小学校総合的な学習の時間におけるキャリア教育の有効性に関する考察』学校教育研究第16巻 日本学校教育学会 pp99-114

北島貞一(1999)『自己有用感—生きる力の中核—』田研出版 pp2-3 pp28-29

国立教育政策研究所(2015)『生徒指導リーフ「自尊感情」?それとも、「自己有用感」?』

酒井将平(2019)『ICEモデルによる学びの共有—演劇の授業の実践を例に—』ベネッセ教育総合研究所 マナブコラム <https://berd.benesse.jp/special/manabucolumn/classmake4.php> (最終閲覧日:2023年3月12日)

札幌市立白楊小学校(2018)『第6学年「プロフェッショ

ナル24～自分の流儀〜』平成30年度日本生活科・総合的学習教育学会第27回全国大会北海道大会研究紀要 pp85-90

主体的な学び研究所『【ニュース】演劇を取り入れた教育で、コミュニケーション能力を伸ばす—ICEモデル/ICEルーブリックも活用—』
http://www.activellj.jp/?page_id=2104 (最終閲覧日:2023年3月12日)

スー・ヤング(2013)『ICE出版記念講演会レポート—スー・ヤング博士講演』主体的な学び創刊号主体的な学び研究所 pp124-126 pp126-128 p133 p144 p145

世田谷区立尾山台小学校(2019)『小学校だからこそ!キャリア教育!』長田徹監修 実業之日本社 pp88-89

田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社 p225

柘磨昭孝(2017)『ICEモデルで拓く主体的な学び—成長を促すフレームワークの実践』東信堂 pp41-42 pp53-54 p148, p169, pp181-182

中央教育審議会答申(1999)『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』第6章第1節
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm (最終閲覧日:2023年3月12日)

- 中央教育審議会(2011)『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』(平成23年1月31日) 第1章 pp16-17
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2011/02/22/1302048_1.pdf
 (最終閲覧日:2023年3月12日)
- 中央教育審議会(2016)『幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』(平成28年12月21日)第1部第8章 p63, pp234-235
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終閲覧日:2023年3月12日)
- 栃木県総合教育センター(2013)『高めよう 自己有用感ー栃木の子どもの現状と指導の在り方ー』 p1 pp23-25
 内閣府(2018)『Society5.0』
https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html
 (最終閲覧日:2023年3月12日)
- 兵庫県教育委員会(2017)『平成28年度 地域に学ぶ「トライやる・ウィーク」のまとめ』
- 藤上真弓(2014)「総合的な学習の時間におけるキャリア教育に必要な学びの研究～「生きる力」を身に付けていくための指導の工夫～」山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第38号 山口大学教育学部附属教育実践総合センター pp121-141
- 藤田晃之(2019)『キャリア教育フォービギナーズー「お花畑系キャリア教育」は言われるほど多いか?ー』実業之日本社 pp278-295
- 室雅子(2012)『ライフコース選択へのキャリアモデルインタビューの有効性』 相山女学園大学教育学部紀要 5 pp125-136
- 文部科学省(2011)『小学校キャリア教育の手引き<改訂版>』教育出版 pp13-15
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』p8
- Carl Benedikt Frey, Michael A. Osborne(2013)『The future of employmentーHow susceptible are jobs to computerization?ー』
- Cathy N. Davidson(2011)『Education Needs a Digital-Age Upgrade』 The New York Times(2011.8.7)
<https://opinionator.blogs.nytimes.com/2011/08/07/education-needs-a-digital-age-upgrade/>(最終閲覧日:2023年3月12日)
- Donald E. Super, Branimir Sveko(1995)『Life Roles, Values, and CareersーInternational Findings of the Work Importance Studyー』 Jossey-Bass Publishers p24
- Larry Page(2014)『FT interview with Google co-founder and CEO Larry Page』 FINANCIAL TIMES(2014.10.31)
<https://www.ft.com/content/3173f19e-5fbc-11e4-8c27-00144feabdc0#axzz3HyN035tx>(最終閲覧日:2023年3月12日)
- Sue Fostaty Young・Robert J. Wilson(土持ゲーリー法ー監訳 小野恵子訳)(2013)『「主体的に学び」につながる評価と学習方法ーカナダで実践されるICEモデルー』東信堂 pp3-4 pp82-89
- 13歳のハローワーク公式サイト
<https://www.13hw.com/home/index.html> (最終閲覧日2023.3.12)

4 2023年度 優秀論文

ICT を活用したピアノ演奏技術の向上をめざして

29 期 幼年教育コース 難波純子(富山県)

子どもたちの豊かな音楽表現活動を支えるために、保育の場においては楽器による伴奏を必ずしも必要としない場合もあるが、ピアノによる伴奏が広く行われている。ピアノが使われる理由には、音楽の特徴やニュアンス、速さなどが伝えやすい楽器であること、メロディラインが確認しやすいこと、集団を指導するのに十分な音量を持った楽器であるといったことが考えられる。したがって、保育者をめざす学生にとって、ピアノ演奏の技術を身につけることは不可避の課題である。

しかしながら、ピアノ演奏技術のレベルは個人差が大きく、これまでの音楽経験がかなり影響してくる。毎年行っている学生への本学幼児教育学科入学時のアンケートでは、「ピアノを全く習ったことがない」未経験者および、「少しだけ習ったことがある」いわゆる初心者と、「幼少期から習っている」、あるいは「一定期間継続して習っていた」経験者の割合は、2011年度から2019年度までは約50%ずつだったのが、2020年度と2021年度には未経験者と初心者が約70%、経験者が約30%となっている。2022年度に至っては、初心者74%、経験者26%である。このように、保育者をめざす時点でピアノ演奏歴を持たない学生が増加傾向にある。このため、短期大学の2年間という限られた時間の中で、保育者として必要な技術の習得に目的を絞って効率的な指導をしていくことが求められる。

ピアノ初心者が最も苦勞するのは読譜であり、読譜力が身につけていない状況で、楽器を演奏することは困難なため、こういった学生は動画共有サイトのYouTubeなどを参考にしようとする傾向が見られる。動画視聴に慣れている学生たちは、本学の課題曲に沿って模範演奏動画があれば、指使いなどの運指力も含め、演奏技術を効率的に向上することができると思う。指導方法の工夫として、コロナ禍でのオンライン授業にも対応できるよう、ICTを活用し模範演奏動画を作成、webシラバスと連動しながら視聴覚教材を充実させていきたい。

1 目的

読譜力の不足しているピアノ初心者が、模範演奏動画を視聴することで、曲全体の構造をつかみ、音、リズム、テンポ、指使いなどを視覚と聴覚を利用して模倣することで、短期間で着実に演奏技術を向上することをめざす。



YouTubeで本学学生向けに限定公開している模範演奏動画

模範演奏動画の一例はこちらから視聴可能。



<もりのくまさん>



<手のひらを太陽に>

2 方法

幼児教育学科1年次前期「音楽表現技術Ⅰ」および1年次後期「音楽表現技術Ⅱ」の授業において、課題曲のピアノ模範演奏動画を撮影し、本学webシラバス上で、各回授業の欄にYouTubeの限定公開として掲載する。

模範演奏動画を視聴することによって、ピアノ演奏初心者の練習成果にどのような効果がもた

らされるのか、曲全体、音、リズム、テンポ、指使いなどについて、学生にアンケート調査を行い、考察する。

(1) 調査対象者

T 短期大学幼児教育学科 1 年生

「音楽表現技術 I, II」履修者 86 名

まず、入学後初回授業時に、ピアノ演奏経験の有無について Google フォームを用いてアンケート調査を実施。

➡初心者コース 63 名と経験者コース 23 名の習熟度別にグループ分けを行い、授業開始。

(2) 調査期間

前期 2022 年 4 月～7 月

後期 2022 年 9 月～2023 年 2 月

(3) 課題曲

前期は、表 1 の通り初心者 9 曲、経験者 14 曲、後期は、表 2 の通り初心者・経験者ともに 1 コマ 2 曲ずつで 22 曲である。

3 期待される成果・意義

1. 音楽活動や、ピアノ演奏が未経験のため読譜力が不足していることによって、練習に取り組むことを諦めるのではなく、補助教材としての模範演奏動画を視聴することで、鍵盤に向かって練習する予習や復習を習慣化する。

2. 保育者として、子どもたちの豊かな音楽表現活動を支えるために必要なピアノ演奏技術を身につけ、日々の保育実践に生かす。

3. 短大卒業時には、自信をもって子ども向けの曲が演奏できるレパートリーを 1 曲でも増やし、子どもたちが身体や声で表現するときに、創造性やイメージを引き出せるような伴奏ができることを期待したい。



ピアノレッスン室で課題曲の練習に励む学生
譜面を見てすぐに弾ける学生は少数派

表 1 「1 年前期 ピアノ 課題曲」

< 器 楽 >	
初心者コース 課題曲	経験者コース 課題曲
ぶんぶんぶん	おはながわらった
ちょうちょう	こいのぼり
メリーさんの羊	小鳥の歌
きらきらぼし	ぞうさん
演習したことを確認する	にじのむこうに
ちゅうりっぷ	しゃぼんだま
ぞうさん	うみ
演習したことを確認する	とんでったバナナ
おつかいありさん	サッチャン
おはながわらった	たなばたさま
演習したことを確認する	かわいいかくれんぼ
思い出のアルバム	山の音楽家
演習したことを確認する	おつかいありさん
実技発表	犬のおまわりさん・実技発表

表2 「1年後期 ピアノ課題曲」

せんせいとおともだち こおろぎ
森のくまさん まつぼっくり
山のワルツ 夕やけこやけ
おかあさん やきいもグーチャーパー
ガンバリマンのうた おおきなうた
やぎさんゆうびん せかいじゅうのこどもたちが
あわてんぼうのサンタクロース 線路はつづくよどこまでも
ゴリラのうた ジンゲベル
アイアイ ゆきのペンキやさん
手のひらを太陽に おもいでアルバム
1年生になったら さよならぼくたちのほいくえん

4 結果

2022年度において、入学後初回授業直前に、ピアノ演奏経験の有無等について Google フォームを用いてアンケート調査を実施した結果、「音楽表現技術Ⅰ」履修者 86名全員から回答を得た。

「これまでに一度もピアノを習ったことがない」と回答した学生が 43.8%、「かつて習っていたことがある」者が 49.4%、「現在習っている」者が 6.7%であった。ただし、現在習っている者の中には、短大入学が決まって、高校3年生の冬から初めて習い始めた学生も含まれるので、経験者ではなく、むしろ初心者にカウントされる場合もある。

自己申告によるレッスンの希望クラスは、「初心者コース（レベル0）はじめて」12.4%、「初心者

コース（レベル1）右手なら弾ける」32.6%、「初心者コース（レベル2）何とか両手で弾ける」46.1%、経験者コース（童謡曲は、楽譜を見ればだいたい弾ける）19.1%という結果であった。

また、ピアノ初心者が最も苦勞する読譜について質問したところ、「ト音記号、ヘ音記号ともほぼ読める」34.8%、「音符の上にカナを書き込む必要がある」65.2%、「楽譜を読むのは難しい」7.9%であった。

これらのアンケート結果を基に、同じような習熟度の学生を、4人から最大8名までのグループ編成として、各レッスン室に分かれて4人の非常勤講師で授業を実施した。

表1、表2の課題曲45曲全てを、音楽担当講師がテキストの譜面通りにピアノで演奏したものを、筆者がスマートフォンで鍵盤の真上から撮影し、模範演奏動画として、YouTubeで限定公開した。

なお、YouTubeへのアクセスは、本学独自のwebシラバス（要パスワード入力）の各授業回の実施内容説明欄にURLを掲載し、転載や二次利用はしないよう、学生に注意喚起を行っている1）。

<アンケートの分析>

1年間の授業を終えて、最終授業日に「音楽表現技術（ピアノ演奏）に関するアンケート」を履修者86名に対して質問紙で行い、計84名から回答を得た（回収率97.7%）

表3 1年間授業を終えた後のアンケート

問1「模範演奏動画をどのように活用したか」複数回答

	自由記述（初心者63名）	件数
1	曲のリズムが分からないとき	22
2	知らない曲のとき全体をつかむ	21
3	指使いを確認するとき	14
4	再生速度を落として見た	7
5	曲のテンポを確認するとき	6
6	一時停止して指の位置を確認	5
7	鍵盤の位置が合っているか	4

このようにピアノ初心者にとって、楽譜を見ただけでは読み取りにくい「リズム」や「指使い」、「テンポ」について、模範演奏動画があれば視覚と聴覚の両面から把握できることになり、曲全体の雰囲気もつかめるので、自主練習時の助けになることが分かった。

また、YouTube で動画再生する際のメリットとして、回答にもあるように、再生速度を変えられることが大きい。自分が弾けるテンポに落として一緒に合わせて弾いてみたり、一時停止をして指の位置や指使いを確認したりしながら活用していることも分かった。

一方で、経験者 23 名にも同じ質問をしたところ、初心者には全く記述がなかった「動画を見るこ

とで、表現の仕方が分かる」という回答が 4 件あった。つまり、ピアノ経験者にとって、楽譜を見て視覚的に「リズム」や「指使い」、「テンポ」などは捉えることができるので、微妙な音色のニュアンスなどの表現方法を知るために補助教材として、動画を活用しているといえるだろう。

問 2 として「保育者をめざす上でピアノ演奏に必要なことは何だと思えますか」と 10 項目を挙げ、かなり重要だと思うものに複数回答可で質問したところ、以下の結果（図 1）となった。

なお、問 2 については、ピアノの指導を担う非常勤講師 4 名と専任教員 1 名にも同じ質問をして回答を得たので、同じグラフに示す。

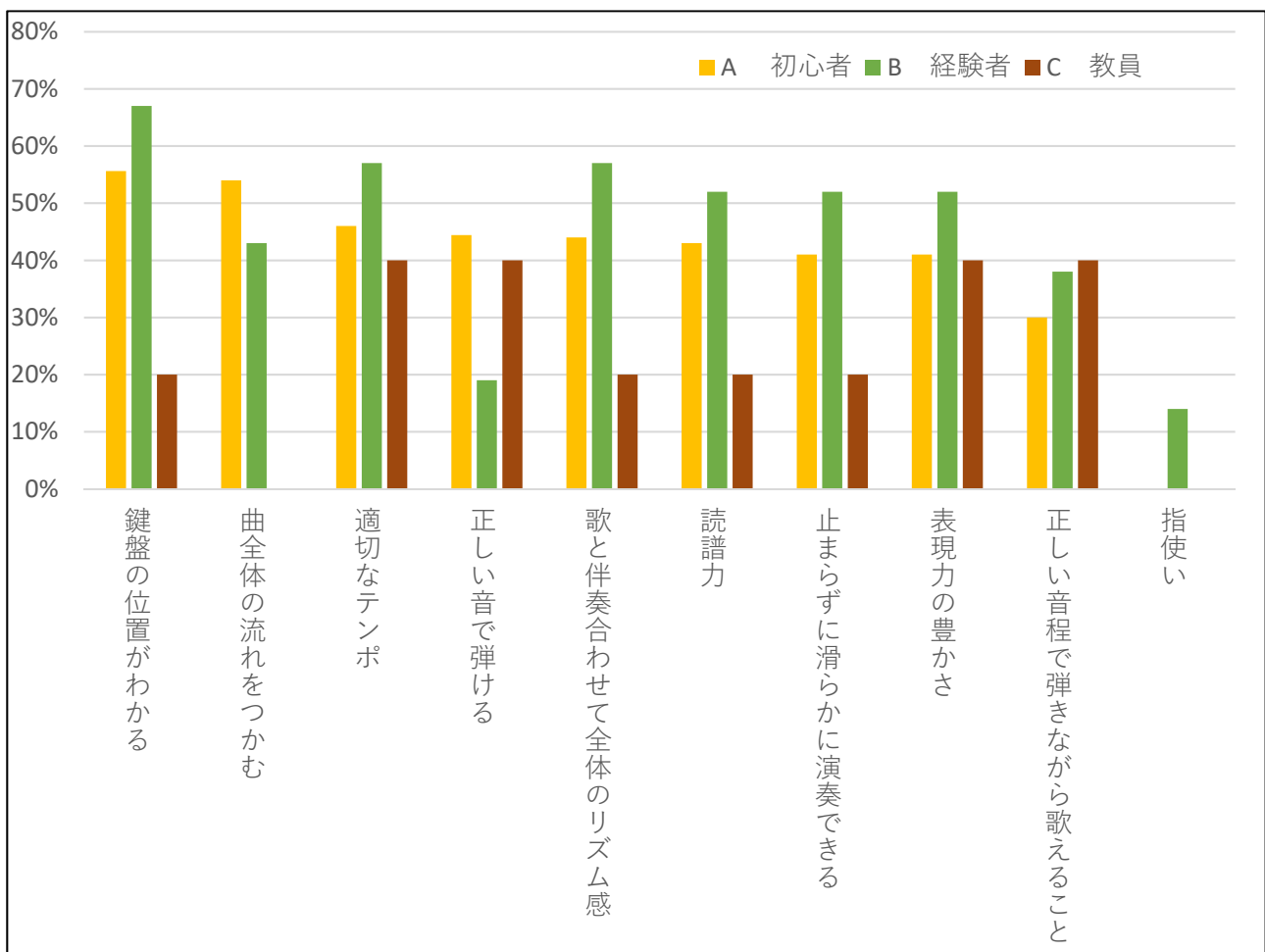


図 1 問 2 「保育者をめざす上でピアノ演奏に必要なことは何か」

(n = A 初心者 63, B 経験者 21, C 教員 5)

このように、ピアノ経験者は、より表現力の豊かさを磨いたり、歌と伴奏合わせてのリズム感を大切にしたり、適切なテンポを保って止まらずに滑らかに演奏できることが保育者として重要だと捉えているといえよう。それに比べて、初心者はそこまでの余裕がないので、まず曲全体の流れをつかんで正しい音で弾くことが大切だと捉えているようである。なお、ピアノ指導を担当する教員が、保育を学ぶ学生に必要だと思っていることは、個々人によってバラつきがあるものの、表現力の豊かさや、正しい音程で弾きながら歌えることという結果であった。

5 今後の課題と展望

本研究では、ピアノ演奏が未経験のため読譜力が不足していることによって、練習に取り組むことを

諦めるのではなく、補助教材としての模範演奏動画を視聴することで、鍵盤に向かって練習する予習や復習を習慣化することを目的の1つとした。しかし、実際に学生の様子を観察していると、授業の直前に、当日の課題曲の楽譜を開いて慌てて音符の上に階名のふりがなを書き込んでいる初心者の姿を目にすることもあった。このような学生は、恐らく予習のために模範演奏動画を視聴する時間すら、捻出できていないのだろうと推察される。

そこで、前述の質問紙では、問3として「ピアノの予習・復習など練習を習慣化するために、自分で努力できることや工夫点はどのようなことだと思いますか」と自由記述での回答を求めた。

表4 問3「ピアノの練習を習慣化するために、自分でできることや工夫点はどのようなことか」

	ピアノの練習を習慣化するために、自分で努力できることや工夫点はどのようなことか (自由記述)	A 初心者	B 経験者
1	1日のスケジュールの中に、ピアノを弾く時間を入れる	31	9
2	譜面の小節を区切って、ここまでは弾けるようにすると目標を決めて少しずつ練習する	9	5
3	「子どもたちと一緒に歌いたい」と思う曲を見つけて、その曲を習得するために毎日練習する	4	1
4	練習した日はカレンダーに印をつけて、努力の成果を可視化する	4	1
5	友達と一緒に練習する	3	0
6	ピアノの周りを整頓しておき、いつでも触れる状態にしておく	2	2
7	家族の前で弾いて聞いてもらう	2	2
8	学校に残って練習する日をつくる	1	1
9	課題曲の楽譜をピアノに立てておく	1	1
10	自分の実力に合わせた曲を練習する	1	0
11	土日にまとめて練習する	1	0
12	事前に階名のふりがなを書き込んでおく	1	0
13	前回弾けなかった部分に印をつけて、部分練習をする	1	3
14	自分の演奏を録画して、気づいた点を楽譜に書き込む	0	1
15	弾きたい曲をリスト化する	0	1
16	課題曲以外にも自分の弾きたい曲を練習する	0	2

問3の自由記述の結果、初心者・経験者ともに、「1日のスケジュールの中にピアノを弾く時間を入れる」という回答が最も多かった。次いで、「目標を決めて少しずつ練習する」という回答が多くなった。つまり、「1日10分は必ずピアノに向かう」や「今日はこ

の小節まで弾く」、および「この曲が弾けるようになりたい」というように、自分が成し遂げたい目標を決めて、その行動を習慣化し、長期的に継続していくことで、演奏技術の向上にもつながり、弾けるようになる曲のレパートリーが増えていくことであろう。

また、「家族の前で弾いて聞いてもらう」という回答もあり、人前で披露することで客観的に評価を得られるので、上達度の指針にもなるだろう。このように成功体験を積み重ねていくことで、練習意欲につながると考えられる。

本研究では、ピアノ演奏技術の向上をめざして模範演奏動画を学生に提供してきた。結論としては、学生個人が「習慣化したいピアノの練習」について、何を目標に定めてどのように練習に取り組むのかを明確にする過程で、どうやって (How) の部分に、「課題曲の模範演奏動画を見ながら」という、補助教材を活用した具体的な行動が入ってくるといえる。

動画活用の仕方や用途は、ピアノ演奏経験のレベルによってさまざまではあったが、演奏技術の向上をめざして、少しでも学生の学習意欲が向上できるよう、さらなる教材開発や授業展開をめざしていきたい。

謝辞

今回の授業実践の取り組みとアンケート調査について理解し、協力いただいた学生と非常勤講師のみなさまに深く感謝申し上げます。

注

- 1) 模範演奏動画を作成し、授業の補助教材とし学生に提供するにあたり、『改正著作権法第35条運用指針（令和3（2021）年度版）』に記載されている「改正著作権法第35条第1項」の要件を満たしていることを確認した。

[https://forum.sartras.or.jp/wp-](https://forum.sartras.or.jp/wp-content/uploads/unyoshishin_20201221.pdf)

[content/uploads/unyoshishin_20201221.pdf](https://forum.sartras.or.jp/wp-content/uploads/unyoshishin_20201221.pdf)

（2022年4月14日確認）。

さらに、模範演奏動画をアップロードするにあたり、YouTubeの利用規約を確認した。

<https://www.youtube.com/static?template=terms&hl=ja&gl=JP>（2022年4月14日確認）。

参考文献

- 1) 小栗貴弘, 長澤順, 岸本智典, 青木章彦 (2018) 「保育者養成課程における ICT を用いたピアノ教育の効果：介入群と統制群の比較実験を通じた検証」 作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部教職実践センター研

究紀要 第6号 pp.57-67

- 2) 小澤俊太郎 (2019) 「ICT 活用によるピアノレッスンが抱える課題の解決」 埼玉純真短期大学研究論文集 第12号 pp.7-14
- 3) 長嶺章子 (2017) 「ピアノ弾き歌い学習支援における ICT 利活用の効果と課題」 植草学園短期大学研究紀要 第19-1号 pp.11-20
- 4) 長嶺章子 (2022) 「保育者養成校学生のピアノ練習の環境と習慣に関する調査」 植草学園短期大学紀要 第23号 pp.81-86
- 5) 深見友紀子, 中平勝子, 赤羽美希 (2009) 「ピアノ弾き歌いにおける遠隔・非対面指導の効果と課題」 京都女子大学発達教育学部紀要 第5号 pp.31-40
- 6) 藤原一子 (2021) 「弾き歌いの予習・復習を行うためのデジタル教具作成の試み：保育士・幼稚園教諭養成課程に在籍する学生を対象として」 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要第54号 pp.73-82
- 7) 藤原一子 (2022) 「弾き歌いの予習・復習を行うためのデジタル教具作成の試みⅡ：保育者をめざす学生のためのピアノ学修補助教材開発に向けて」 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要第55号 pp.91-99
- 8) 諸井 サチヨ (2021) 「保育内容の指導法「表現」の音楽分野に関する考察：音楽表現活動における ICT 活用に着目して」 淑徳大学短期大学部研究紀要第63号 pp.59-65
- 9) 横山真理, 酒井国作, 藤原一子, 森田千智, 山本馨栄子 (2021) 「保育者養成教育としてのピアノレッスンにおけるオンライン授業実践の省察」 東海学園大学教育研究紀要 第5巻 pp.99-114
- 10) 渡会純一 (2020) 「ピアノの演奏技術向上に向けた動画教材の活用の試み：「表現技術Ⅰ（音楽）」での実践より」 教職研究 pp.163-176

使用テキスト

- 1) 井口太 (2018) 『最新・幼児の音楽教育』 朝日出版社
- 2) 小林美実 (1984) 『音楽リズム』 東京書籍
- 3) フォーラム・子どもと音楽 (1993) 『うたってひこうーすてきな保育者になるためにー』 音楽之友社

参考資料

本学独自の web シラバスによる授業アンケート結果 (Aグループ 初心者)

2022年度 1年後期 授業アンケート結果

授業科目名	音楽表現技術Ⅱ (Aグループ)		科目コード	C141-11
科目区分	専門科目 > 保育の表現技術 > 音楽表現	担当教員名	難波 純子 大村 禎子 大林 規子 玉井 恵子	
開講時期	1年後期	授業の方法	演習	
必修・選択	必修	単位数	1単位	

評価方法/L0	筆記試験		提出課題		成果発表	その他			合計
	定期試験	小テスト	レポート	作品		A	B	C	
総合評価(割合)					80	20			100
L01					20				20
L02					20				20
L03					20				20
L04						20			20
L05					20				20

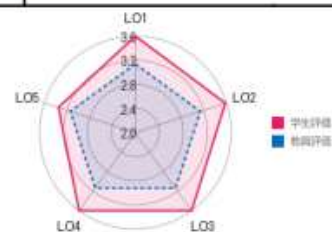
集計結果

回答者数	57人	履修者数	63人	回答率	90.5%
------	-----	------	-----	-----	-------

I. 授業で獲得できた「学修成果」に関する自己評価

問1 この授業では、皆さんは、どの程度「学修成果」を獲得したと自分で評価しますか。

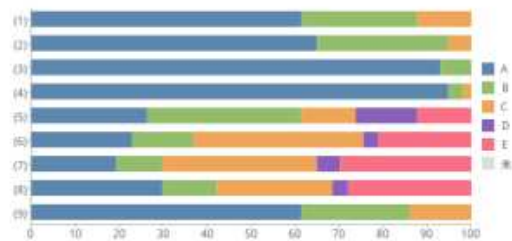
- (1) 授業で説明された知識を理解し、身に付けることができた。
- (2) 授業で目指された、実践や表現、分析等のための技能(スキル)を身に付けることができた。
- (3) 授業で学修した知識・技能を活用して、当該分野の課題を解決あるいは表現・実践できるようになった。
- (4) 当該分野に対する関心が高まり、自ら主体的に学ぶ意欲、あるいは課題に取り組む意欲が増した。
- (5) 他者や社会、自然・環境との関わりの中に生きる人間として必要な社会性・人間性が身に付いた。



II. 授業形態・方法

問2 この授業では、「学修成果」を高めるために、どのような工夫がなされていましたか。

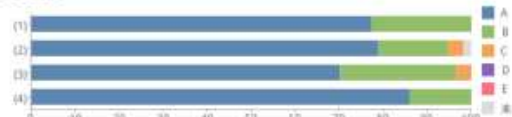
- (1) 教材(配布資料、板書、スライド等)が工夫されていた。
- (2) 授業中に、学生の意見や考えを求められた。
- (3) グループワークやディスカッションなど、学生の参加・協働学習の機会があった。
- (4) 体験的な学習(実習、実験、フィールドワーク等)の機会があった。
- (5) 期末試験の他に、小テストやレポートなどの課題が出された。
- (6) 課題などの提出物が、適切なコメントが付されて返却された。
- (7) 毎回の授業アンケート(「質問・意見」など)に関する解説・回答などフィードバックがあった。
- (8) 個別指導や補習が行われた。
- (9) その他、「学修成果」を高める工夫がなされた。



III. 学習意欲を高める授業内容・方法の工夫

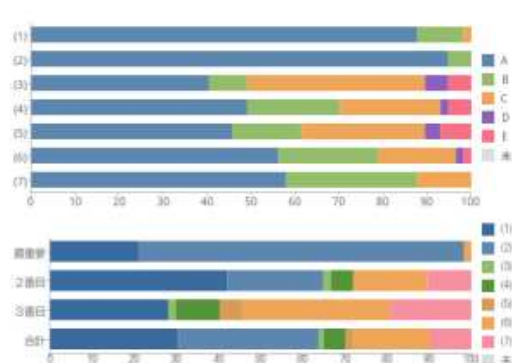
問3 この授業の目的や「学修成果」、成績評価の方法・基準、内容についてどの程度理解できましたか。

- (1) 「授業の目的」が明確で、理解できた。
- (2) 「学修成果」(授業を通じて獲得できる力)について説明があり、理解できた。
- (3) 「成績評価の方法」と「ルーブリック(評価基準)」の説明があり、理解できた。
- (4) 「授業の内容」は、分かりやすく理解できた。



問4 この授業の効果・成果について、どのように評価しますか。

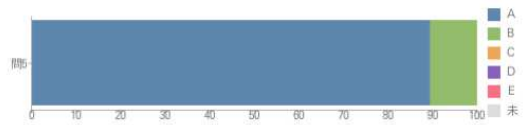
- (1) 授業の内容・方法は、自分の興味・関心を喚起するものだった。
- (2) 授業の内容・方法は、将来の職業に関連する知識や技能・技術を獲得する上で役立った。
- (3) 授業の内容・方法は、人に分かりやすい文章を書く力を獲得する上で役立った。
- (4) 授業の内容・方法は、人に分かりやすく話す・説明する力を獲得する上で役立った。
- (5) 授業の内容・方法は、ものごとを分析的・論理的に考える力を獲得する上で役立った。
- (6) 授業の内容・方法は、課題を見つけ、解決方法を考える力を獲得する上で役立った。
- (7) 授業の内容・方法は、社会に出ていく上で必要な社会性・人間性を高める上で役立った。
- (8) この授業を評価するにあたって、上記の項目の中で最も重要と思うものはどれですか。
- (9) この授業を評価するにあたって、上記の項目の中で2番目に重要と思うものはどれですか。
- (10) この授業を評価するにあたって、上記の項目の中で3番目に重要と思うものはどれですか。



IV. 総合評価

問5 あなたにとって、この授業は、総合的にみて良かったと思いますか。

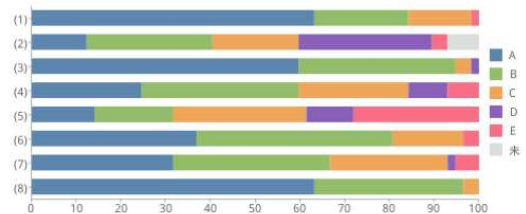
総合評価 3.89



V. 学修行動（学習意欲に関する自己評価）

問6 あなた自身は、この授業にどのように取り組みましたか。

- (1) この授業の欠席回数は何回ですか。
- (2) 授業1回あたりの、授業外学習（予習・復習・宿題・試験対策等の）時間はどれくらいですか。
(A：3時間以上, B：1.5時間以上3時間未満の3項目, ..., E：30分未満, 0分の2項目をまとめています)
- (3) 授業で出された課題や宿題はきちんと行った。
- (4) 授業中に、質問や発言をした。
- (5) 授業時間以外に、担当教員に質問したり相談をした。
- (6) 予習・復習・宿題・試験対策等、友だちと一緒に学習した。
- (7) 授業で分からなかったこと、興味を持ったことは、自主的に調べた。
- (8) 良い成績をとるために努力した。



評価方法	
学修成果	学生が獲得すべき具体的な成果
LO-1	【知識・理解】歌唱や器楽(ピアノ)演奏するために必要不可欠な楽典(音楽の決まり)を理解し、楽譜を読むことができる。
LO-2	【技能】創意工夫を生かした音楽表現をするために、音符を正しく読みとる基礎技能を身につけ、正確な音程で表情豊かに歌うことができる。
LO-3	【思考力・判断力・表現力】楽譜から音楽を形づくっている要素を知覚し、音程・リズム・音型の判断をしながら、歌唱や器楽(ピアノ)演奏につなげることができる。
LO-4	【関心・意欲・態度】幼児の歌に関心をもち、歌唱や器楽(ピアノ)の学習に主体的に取り組もうとする。
LO-5	【人間性・社会性】グループやペアでの合唱や演奏、歌あそびの発表などに積極的に参加し、他者との関係づくりができる。

学修成果別評価基準(ルーブリック)	S	A	B	C	F
評価水準					
LO-1	楽典を十分理解して歌ったり演奏したりすることができる。	楽典をほぼ理解して歌ったり演奏したりすることができる。	楽典をおおむね理解して歌ったり演奏したりすることができる。	楽典を理解していない。	楽典をほとんど理解していない。
LO-2	正確な音程やリズムで表情豊かに歌ったり演奏したりすることができる。	ほぼ正確な音程やリズムで表情豊かに歌ったり演奏したりすることができる。	おおむね正確な音程やリズムで表情豊かに歌ったり演奏したりすることができる。	やや音程やリズムがずれる。	音程やリズムが完全にずれている。
LO-3	音楽を形づくっている音程、リズム、音型を知覚している。	音楽を形づくっている音程、リズム、音型をほぼ知覚している。	音楽を形づくっている音程、リズム、音型をおおむね知覚している。	音楽を形づくっている音程、リズム、音型を知覚していない。	音楽を形づくっている音程、リズム、音型をほとんど知覚していない。
LO-4	幼児の歌に関心をもち、歌うことやピアノの学習に主体的に取り組もうとしている。	幼児の歌にやや関心をもち、歌うことやピアノの学習に主体的に取り組もうとしている。	幼児の歌にやや関心をもっているが、歌うことやピアノの学習に対して受動的である。	幼児の歌への関心があまりみられず、歌うことやピアノの学習に対して受動的である。	幼児の歌への関心が低く、学習意欲が見られない。
LO-5	グループやペアでの合唱や演奏に積極的に参加し、周囲の音も感じ取り合わせられる。	グループやペアでの合唱や演奏に積極的に参加しようとする。	グループやペアでの合唱や演奏では積極性がみられず受動的である。	グループやペアでの合唱や演奏ではやや依存的である。	グループやペアでの合唱や演奏に参加しようとする姿勢がみられない。

5 2023年度 優秀論文

絵本『ころころころ』を使った実践

－肢体不自由児特別支援学校での教材開発－

33期 生徒指導実践開発コース 田中 万紀(兵庫県)

共同研究者 齋藤 理史(名古屋大学)

これまで、特別支援学校現場で音楽紙芝居を使った活動を重ねてきた。中でも音と動きや言葉が要素となった、児童が体感できる活動を行い、一体となって味わえる時空間の構築を試みてきた。場面に応じた音楽をつけたお話が進む中で、児童は自ら動き、楽器を鳴らし、音楽を体中で感じ、音を紡ぎ出す喜びから「もっとやりたい」という児童の表出を引き出した。そこでは個々の児童が自由に表現することが保障され、一人ひとりの内的世界を表出することができた。しかし、肢体不自由児の学校では、児童は発達年齢が幼いことから殆ど言葉を発しない。嬉しいのか、面白いのか、それともつまらないのか、非常にわかりにくい。笑顔が微かに出たり、指先で微細な動きでゆっくり伝えたりする程度で、十分に理解することは難しい。そこで、子どもの心を映し出すハンドドラムを使って、授業実践での児童の内面的変化を知ろうと試みた。活動前後に挨拶のハンドドラムを叩く様子に注目し、経過を見る手立てとした。ハンドドラムはカール・オルフの音楽教育で使用される楽器で、音と動きと言葉を融合させると子供が自ら持つ力を発揮できるという内容と合致していると考え、先行研究の成果を踏まえて、ゲルトルート・オルフに師事した中島恵子の研修を受け、また、校内で同じ発達段階の児童を受け持つ教師たちと授業内容を論議し、改変した。毎回教材を改良したプロセスやそれに伴う児童の変化を見ていき、音と動きと言葉とが合致した内容なら、児童が自ら動き、興味を持ち、目の前の転がる球を目で追い、球を自ら放して転がそうとする結果を得たので報告する。

I. はじめに

筆者は平成27～30年に山口県こども音楽センターで、音楽療法事例検討会や研修に参加し、ハンドドラムが子どもの心を映し出す楽器であると中島恵子氏に実践を通じて教えられた。そこで、ハンドドラムを学校現場で言葉のない児童に使用してみたいと考え、授業の前後に実践することにした。自立活動の授業では、元永正作、絵本「ころころころ」に短いテーマ曲をつけ場面転換のたびに歌い、絵本の内容に即した様々な『道』にボールを転がす活動を考えた。児童は回を重ねるごとに興味を持って取り組む姿が見られ、活動場所の部屋の前に来ると期待して覗き込むようになった。SRC（歩行器）を使って部屋の中に自分で入ろうとすることもあった。音と言葉と動きが一体化した教材が、児童の変化につながったのではないかを検証する。

II. 先行研究

音楽を使った活動がどのような効果があるのかを見ていく時、筆者は特別支援学校の実践を通して、児童が表現した行動を「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の行動を分析し、論議を重ねた結果、児童の行動の裏には、見えない内面的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み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の心を捉える要素が必要なのことがわかった。(井上 2020) 児童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る。加えて児童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。

Ⅲ. 研究の目的

まず、肢体不自由児の特別支援学校現場で、オルフの理念である、音と動きや言葉が揃った活動を絵本「ころころころ」を題材に、組み立て、同僚と検討し改善した授業の録画記録から児童Bの変化を見ていく。次に児童に活動の中でどんな効果があり、変化をもたらしているのか、毎回の活動前後のハンドドラムを叩く様子から導く。中島

は、この読み取りを「ドラム同質」と呼び、対象者への理解が深まり、活動の内容そのものを深めることに繋がるとした。最後に毎回の授業で淘汰されていた中から残った教材や教師の関わり方の変化過程から児童に必要なアプローチを模索したい。

Ⅳ. 研究の方法

- (1) 調査対象者： A養護学校小学部 肢体不自由児B（発達年齢 0.8 歳）
- (2) 手続き： A養護学校小学部Bの課題の授業での変化を振り返り分析した。
- (3) 調査期間： 2022年12月～2023年3月。
- (4) 調査項目： ①活動で見た児童の様子をビデオ撮影記録から見ていく。②活動前後のハンドドラム挨拶での児童の様子を、「聴く」「見る」「触れる」「動く」「感じる」「考える」の6項目で初回と最終回で比較する。③児童が変化するために必要な教材や教師の関わり方を模索し、結果を分析する。

【資料①】（左から、鉄琴の道・赤い道・広い道・キラキラ道・スティールパンの終点・球・鈴入り球）



（下段左から、くるくる紙芝居・棒付き球・オルフ楽器；ハンドドラム）

V. 結果

①授業記録

- 1) Bの実態：肢体不自由児。通常は車椅子で移動、介助で歩行でき、一人で数分壁を背に立つことができる。発達年齢は8か月（検査 Kids）
（図①発達段階とコミュニケーションに関する実態・図②発達段階とコミュニケーションに関する実態（キーワード）一覧～「国語につながる発達の道筋」～）
- 2) 使った教材：大型絵本・鈴入りボール・綿ボール・プラスチックのボール・箱型段ボールでできた道：赤い道、広い道、色付きアルミ箔を貼ったキラキラの道・木琴を並べた道・鉄琴を並べた道・スティールパン（終点で音が鳴る仕掛け）・ボールの入ったトレイ・くるくる紙芝居（最終回）・棒付き球・ハンドドラム（資料①）

3) 授業記録

1, 1回目（〇月×日）

【始まりの挨拶】

「こんにちは、B～さん」とハンドドラムを差し出して教師が叩くように誘うと、ゆっくり手を置き、上を見て小さく叩く。しばらくするとBは一度教師の方を見るが、後は下を向いたり、あたりを見回したり視線が定まらない。その後Bは指を使ってハンドドラムの表面を引っ掻いた。（1分）

【絵本を読む】

絵本に向かって手を伸ばした。大型絵本のページをゆっくりめくって、両手でページをパンパン叩く。口に手を当ててみたり、ページを叩いたりを繰り返した。そのうち自分でページをめくり始めた。教師が繰り返し「ころころころ」とメロディをつけて歌い始め、教師のペースで進むとBの手が出なくなった。教師がBの手が出るまで待つと、やっと手が出てページをめくるようになった。教師は「ころころころ」と場面ごとに声色を変えて読む方法で本を読んだ。

【道を使ってボールを転がす活動】

「赤い道」を出して教師が球を転がして見せるが、Bは渡された球を掴んで放さない。Bは球を持ったまま振り始めた。教師が「コロコロしようよ、入れてみようよ」と誘って、「それっそれ、入れるよ」と言うが、Bは球を持ったまま放さない。教師はすぐ成果を期待し、なかなか次の行動に出ない児童を前に焦り、次の道「黒い鉄琴の道」をBの前に置いた。教師から「せいのっ」と声をかけられてBは球を放せたが、鉄琴の道の途中で球が留まってしまう。少しだけ聴こえた鉄琴の透明な音に関心を持つような素振りを見せたが、Bは『黒色』に抵抗を感じたのか、顔をそむける。教師が代わりに木琴の道を提示し転がして見せると、綺麗な音が聞こえてきて、Bは注目したものの、球は握ったまま放さない。Bは、持った球を振って音を出し、次に両手に持った球を道に当てて何度も鳴らした。教師が手を添えて木琴の道を見せると、Bは声を出すが球は放さない。それから両手を交互に叩き始めた。球を放してほしい教師は、「3, 2, 1, ほら」と球を落として音を鳴らして見せる。キラキラ道（アルミ箔）を見せて見本を見せ、「3, 2, 1, それっ」と声をかけて音を立て、「ころころころ」とテーマ曲を歌ったタイミングで、Bは偶然球を放し、スティールパンの音が聞こえた。次の道をしように教師がキラキラ道を取り上げようとしたが、Bがキラキラ道を掴んで手を放さない。教師は道の中に数個ボールを入れて、道を左右に振って中のボールが行ったり来たり動く様子を見せたり、いくつか落としてスティールパンの音を鳴らしたりすると、Bが手を放して、ボールが落ちると音が鳴った。教師が「最後に『終点』（注；絵本『ころころころ』の最後に「しゅうてん」という場面がある）しようか？」と声をかけて、「全部やろう」とトレイの中のボールをひっくり返してスティールパンに落とすと、いろんな音が鳴った。

【道を選ぶ活動】

教師が「選んでみようか、どっちがいい？」と

赤い道とキラキラ道を提示し選んでもらおうとするが、Bはどちらも見ようとしなない。教師が「どっちもダメなの？」と言いながら広い道、鉄琴の道を提示するがBは全く顔を上げない。教師がキラキラ道と広い道を提示すると、Bはキラキラ道に視線を送った。そこで、教師がキラキラ道をBの前に出して、ボールの入ったトレイを提示し、「ジャーしようか」と声をかけ、一緒にトレイを傾けて数個のボールをキラキラ道の中に入れた。Bは箱の中で数個の球が箱の中で左右に行ったり来たりする繰り返しを集中して見ていた。一緒に「それ～」とスティールパンに球を全部落として次々と鳴る音が聞こえてくると、Bは段ボール製のキラキラ道を両手で叩いた。

【おわりの挨拶】

教師がハンドドラムを差し出して、「また今度」と叩くと、Bは両手で交互に叩き始め、教師を見て笑った。(30秒)

2, 2回目 (〇月▲日)

【始まりの挨拶】

教師が「今から課題の時間を始めます、ピシッ、さんはい、お願いします」と言うと、Bが両手を上げて振り出した。Bは、あらかじめ机の上に置いてあったハンドドラムを見つけると左手で縁を掴んだ。教師が「B～ちゃん、こんにちわ～」と声をかけ、ハンドドラムを差し出すと、Bは教師の顔を見て右手で叩き始めた。教師がBの叩き方に合わせて叩くと、下を向いたままハンドドラムを掴んだ左手を揺らした。Bは右手で叩いて教を見上げて注目し、右手でしばらく叩き続けると、両手で交互に叩きだした。教師が高く振り上げて叩くと横を向いて右手だけで叩き、擦りだした。Bは両手で擦りながら前を向くと続けて擦った。周りを見ながら擦り、身体を横に倒して左右に振り、交互に叩きだした。右手だけ、交互、高く手を振り上げて叩き、擦る、叩く、擦ると繰り返した。教師が「オッケー。」と言い、同じように擦りながら、「あいさつ上手です。」「はい、

オッケー。」と声をかけると、右手で叩いて教師を見た。「Bちゃん、いいね。」と言うと、右、左、交互に教師の方を見たまま叩き続けた。「すごいね。」「いいね。」「見たね。」と教師が声をかけると、Bは交互に叩いて擦り、次第に速く擦り出した。Bが右手で、上を向いて擦り、教師が「おしまいにしようか？」と尋ねると、右手、交互、両手でバンと叩き、擦り、右手、擦り、交互、と擦った。その後に、教師が「はい、オッケー、ありがとう」と言ってハンドドラムを取り上げ終了した。

【絵本を読む】

「じゃあ、ころころころしたいと思いまーす。」と教師が言い、Bに絵本を提示して「ころころころっこ」と歌う。「なんだろね。」と声をかけると「うん」とBが声を出した。教師が「Bちゃん、めくってよ。」と声をかけると、Bの右手が出てめくり、ページを両手で持って揺らした。「あ、出てきた、いろだ～ま、こ～ろころ。」と教師が言うと、Bが絵本に視線を向け、めくった。「かいだんみち～」では、めくった直後に「上手にめくるね～」と教師が褒め、「ころころころ」と4回唱え、教師の方がページをめくりやすいように送ると、Bはバシバシページを叩いて見ただけでめくらなかった。教師がページを送りながら「赤い道、ころころころ」と言うと、Bはゆっくりとページをめくった。教師がめくることもあった。「坂道」ではBが一人でめくった。その他のページは二人で一緒にめくった。「落ちてしまった」では、Bが数ページをめくった後に両手でページの束を持って揺らした。教師が「1ページずつ行こうよ」と声をかけ、Bと一緒にめくった。「ふわふわした道」では、教師がBの着ている服を指さして、「Bちゃんの服みたいだね」と言った。「滑り台しゅー」、「しゅーてん」ではBは口に手を入れようとした。

【道を使ってボールを転がす活動】

教師が「どの道にする？あ、わかんない？」と問いかけながら赤い道を持って、「どうぞ。」とB

の前に提示すると、「いくよ～、いくよ～。しゅー、赤い道だよー。」と球をBに渡した。「そうそう、Bちゃん、入れられたね、いいよ。」とBの動きを言葉にし、「ぼとって、ぼと。」と促すが、Bは手を放さない。教師が「放さないの～、よいしょ、よいしょ。」と声かけすると、Bは手を放して球が落ちた。「今のね～、ころころころでしたね～。上手、上手にできましたよ～。」と教師が声かけすると、Bは赤い道の箱やボールをじっと見た。「次に行こうと思っているの？はい、どうぞ」と教師がBに球を渡すと、教師を見て球をコンコンと道の縁に当てて放した。教師は「やった～！ころころころっこ」と歌い、「赤い道できたね、赤い道、制覇できたね。」と言って、「ぴっかぴっかの道、キラキラ道～」とキラキラ道を提示した。Bは両手で道を叩いたり擦ったりした。教師に球を渡され、ぼとりと球を落とす見本を見せられ、「ぼとぼとぼと、Bちゃんも入れてよ、入れて。楽しいじゃないか～、Bちゃん、入れてよ。」と声かけされ、Bはしばらく暫く球をカンカン当てていたが、手を放した。教師はその球をキラキラ道でキャッチし、「行ったり～来たり～。ころころころっこ。」と歌いながら箱を揺らして上下左右に球を移動させながら、「見てる？見てない？見てる？」と言ってBに箱の中身を見せた。教師はスティールパンを指さして、「ここに向かって落とそうか？」とBを誘って、「せいもの～」と一緒にキラキラ道の箱ごと振って落とした。カチンコチンカチンとスティールパンの音が鳴り、教師が「できたね～、落ちてしまったね、見てたね～」と声かけすると、Bは、自分で箱を振って、中に残っていた球を落とし音が鳴った。Bは教師に「今度広い道もやってみる～？」と聞かれるが、身体を前後に揺らしてキラキラ道を掴んでいた手を放さない。「キラキラ道、これ、もう一回するの？はいどうぞ。」と教師に球を渡されたBは、手を放して球を落とした。「放したわよ。あ、いいわよ。」と次の球を教師に渡され、「ここ、ここ、ここに入れて。」と言われる

と、Bは手を放して落とせた。再び教師に球を渡されると、今度は、Bは「しー」と声を出して自分の後ろに落とした。教師に「あれーここに入れてよ。」と呼びかけられ、「ころころころっこしようよ。」と箱の中の球を上下左右に揺らして動く様子を見せられるが、Bは球を放さない。「Bちゃんも入れてよ～。入れないの？そうかあ、入れないんだ。」と教師はBの気持ちを汲み言葉にし、「じゃあ、Bちゃん、これしよう。広い道で全部バシャーっとやるの、やろうよ。」と広い道を提示して誘った。Bは広い道を両手でパンパン叩いた。教師は、ひとつ球を転がすと、「ころころころできたで、Bちゃんもどう？」と声をかけたが、Bは球を持った手を放さない。「放さないの？ころころころしようよ。」と教師が声をかけ、Bは球を持って暫く叩いて振っていたが、手を放した。「あ、放れた。あ、行った～。いいね～。」と教師はさらに球を渡して「持ったね、どうぞ。」と促した。Bが手に持っているので、教師が「あ、放さないの？」と言うと同時に球がBの手から放れ、「あ、行った。上手にできた。」と声をかけた。「またあるよ。」と教師はトレイの中の数個の球を見せて、Bと一緒に「3, 2, 1, それ～」とひっくり返して転がした。「やったー、面白い。ころころころっこ。」と教師が歌って、もう一回Bと一緒にトレイをひっくり返し数個の球を転がした。

【道を選ぶ活動】

「Bちゃんの好きなのはこれですか？」と教師がキラキラ道と広い道を提示したが、Bは見なかった。トレイを持って振って放さない。教師がトレイに球を数個入れて、「どっちでやってみる？」と尋ねるとBは広い道の方を見た。「こっちでやってみようね。」と広い道をBの前に置き、トレイを渡すと、Bが持った。教師は「あ、持ったね。」と声をかけると、Bはトレイの中から球を自分で掴んで振るが、鳴らないタイプの球で変な表情をした。「鳴らないね、愛想ないね、え～いいやん、違うボールでもやってみよう。」

と声をかけると、Bは手を放して球を落とした。「ア、放した、上手やね。」と声をかけ、もう一つ球を渡すと、「あー持てる、持てる。」と重ねて褒め、Bは球を放さず持つが、自分の身体の横に落とした。もう一個球を渡すと、Bは、「しーしー」と声が出、手を放した。「コロコロ頃っこ、よーし。上手にできたね。」と声をかけると、片手に球を持ってもう片方の手にも球を掴んで打ち合わせた。Bから「ぱぱぱ」と声が出て、Bは球を服に擦り付け持っていた球を放した。教師が「やった～。ちゃんと見てるじゃない。あ、もう一回行こう。3. 2. 1で。」と言い、「3, 2, 1, それっ。」と声をかけて、一緒に道を振るとコロコロコロと球が転げた。Bは自分でゆさゆさ揺らして転がした。「いいぞ、Bちゃん。」と思わず教師も大きな声が出て、Bは自分で振り、球をいくつか落とせた。教師が「あ、ちゃんと落とせたね～、行っちゃったね～」と褒めると、Bは持っていたトレイも落とした。教師は「今度は箱もコロコロ落とせたね。」とできたことを言葉にしてBに返した。教師は「こんなに一杯コロコロしたね。」とスティールパンの中に落ちたたくさんの球をBに見せ、「この中にボールを入れて遊んでみようか、ここに入れたら？はい、どうぞ。」と球を渡すが、Bは動じなかった。教師は思いつきのような誘いに乗ってこないBの姿に思わず「違うの～？これは違うの？」と言葉を返した。教師がスティールパンの中に多数の球が入った箱を揺らしながら、「Bちゃんが落としたやつやで～」と見せると、Bは中にある多数のボールを覗き込んだ。そしてBと教師は向かい合って箱を揺らした。

【おわりの挨拶】

「またこんどってあいさつしようか。」と教師が言い、ハンドドラムをBに差し出すと、Bは両手で擦って右手で叩いた。「楽しかった？」と教師が尋ねると、Bは力強く叩き始めた。Bは教師の顔を見上げて、ハンドドラムに顔を何度も擦り付けた。「こっちをよく見て～」と教師が声をか

けると、顔を上げて、「またね～」と声かけされると、自から手を前に伸ばして、Bはハイタッチすることができた。

3, 3回目 (▼月▽日)

Bは、車椅子に座って、授業が始まる前に机の上に置いてあった絵本に手を伸ばした。

【始まりの挨拶】

教師が「今から始めます」と、声で挨拶した後、ハンドドラムを差し出して「B～ちゃん、こんにちは」とリズムをつけて叩くと、Bは、右、左と小さく叩き始めた。教師の叩く手をよく見て、同じ側の手を出して叩き出した。同じ動きを真似ていたが、真剣な顔つきになると、こぶしを握って叩き始めた。教師が手の振りを大きくして叩いて誘うと、教師の顔を見た。「見たの～」と教師が返し、反対側の手を出して叩き始めると同じ側の手を出して叩いた。教師から「よく見ているね～」と声をかけられ褒められると、周りにあちこち目をやって叩き続けた。首を振って「ふんふん」と声が出ていた。小さく連続で叩き続けた。Bは、早くしたりゆっくりしたり、止まったり動き始めたり、手をパーにしたりグーにしたり、前に手を出したり、首を振ったり、「うーん、うーん」と声を出したりと、ハンドドラムを叩くことをなかなかやめない。さらにBは、手のひらで叩き、首を振り、ちょっと教師を見ては叩いた。「そーれ、って（終わりに）しようか？」と教師が誘うと、1回目で、「そーれ」でボン、と叩くタイミングが合った。「最後の一発行こう。」と教師が言うと、動きが止まり、下を向いて叩きだした。Bは、交互に叩いたり、同時に叩いたり、右手だけで連続して叩いたり、(Bの利き手は左手)擦ったり、止まったり、右手20回、左で叩いて擦り、交互に叩く、右だけ叩く、再び交互に叩く、右手で連続して叩いた後に教師をちらっと見た。教師はBの目を捉えるように見て、顔と顔を合わせて終わりにした。(6分42秒)

【絵本を読む】

絵本を机上に立てて置くと、Bが手を伸ばして絵本のページをめくり始めた。ページをめくるたびに教師は「ころころころっこ」とピタゴラスイッチ（注；NHKの幼児向けTV番組のテーマ曲）のメロディを借りて歌った。本のページを両手でパンパン叩いてはめくる。ト書きの「かいだんみち」では、階段のようにカクカクした感じで教師が声を作って言うと、一人でめくり始め、手を伸ばしては次のページをめくった。めくってはパンパン両手でページを叩いた。手を伸ばして絵本をぱたんと閉じたり、表紙を叩いたり、また開けたり、開けたり閉めたりを繰り返した。教師が「でこぼこ道～」と凸凹の表情をつけて言い、「ころころころっこ」と歌うと、Bは、バンバン大きく叩き始め、画面をじっと見た。最後の場面の「しゅうてん」では、正面をよく見て叩いた。（7分）

【道を使ってボールを転がす活動】

「赤い道で行くよ～」と教師がBに声をかけ、まず赤い道の中に球を落としてやって見せた。「Bちゃんもやったら？」と球を振って鳴らし、「これ」と言いながら球を見せて差し出すと、掴んで振って握って叩く。教師は再び球を落としてやって見せ、「ころころころ」と言いながら球を道の中で行ったり来たりさせた。最後に教師は赤い道を傾けてスチールパンに球を落としてカチンと音を立て「ころころころっこ」と歌った。教師がBに、「入れたら？」と声をかけると、Bは手から球を放した。教師がBの手に球を持たせるとBが球を放して落とした。球は道に入って落ちていき、カチンと音を立てた。「放せるかな？」「いま、できたね～。」「放せる？」「もう一回やる？」と教師の声かけが続いて、Bは球をトントンと道のふちに当てると落とすことができた。教師が「できたね。」「てんさ～い（天才。）」と思わず褒めると、Bは5回球を落とすことに成功した。

【道を選ぶ活動】

教師が「赤い道かキラキラ道、どっちかな、ど

っちかな？」とBに声をかけると、キラキラ道を見たので、「キンキラキンにしよう。」とキラキラ道を差し出す。まず、教師が球を転がしてやって見せ、球を渡すと、Bは自分で球を放してコロんと転がした。教師が「できたね。よく見ていたね。」と声をかけると、Bは足をバタバタさせ踵で車椅子の底を打ち、シーシーと声を出した。

「行ったり来たりしようか？」と教師が声をかけ、キラキラ道を振ると、Bは持っていた球を放して球の行く方をじっと見た。カチンと球が落ちた音がした。そのあと教師が渡した球をBが放した。また球を渡すと今度はよそ見をしながら放した。次に教師が球を渡して「それっそれっ」と声をかけるが放さない。教師が、「さっき、放れたよね。」ともう片方の手に球を渡し、「この中に入れてよ。」と球を入れて見せ、道を揺らして球を行ったり来たりさせて見せながら、「よいしょ、よいしょ。」と声をかけ、道を差し出すが、Bは球を放さない。「放したくないのかな？」と言うと、Bは自分の後ろへ球を放す。教師は道に沢山球を入れて行ったり来たりさせるところを見せると、Bがじっと見た。「一個どうぞ。」と教師がBに球を渡すが、Bは球を放さない。「3, 2, 1, それっしようか？」と教師がトレイに入った球を全部道の中に落とすと、Bは道を両手で持って球が転がる先をよく見ており、同時にスチールパンに当たる音がカチンカチンと鳴った。「広い道、しようか？」「キラキラ道さん、さようなら」「いっぱいあるよ～」と教師が球の入ったトレイを見せて言うと、Bがトレイを掴んだ。教師がトレイの中身を落として見せ、音がカチカチンと聞こえると、Bは「シーシー」と声を出して上を見ていた。教師が球を渡すとBは両手に一個ずつ持って左手の球を放した。教師が「3, 2, 1, でやろうか？」と言って、トレイをひっくり返して中の球を落とす様子をBに見せた。教師が「一個まだあるよ」とトレイに残った球を渡し、「3, 2, 1」と声をかけると、トレイが落ちていき、Bは落ちた先を見た。

【おわりの挨拶】

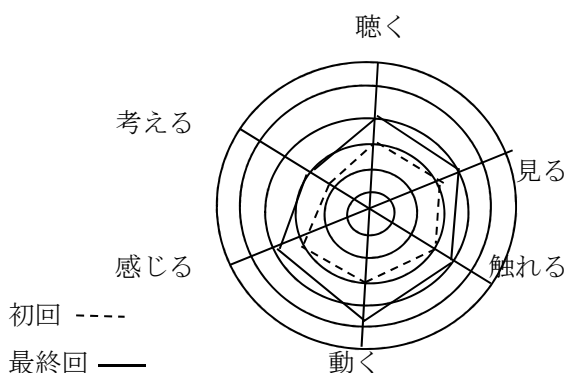
教師が、ハンドドラムを差し出すと、Bはすぐに叩き始め、両手で表面を擦った。そのあと、Bは、手を交互に叩き、手を伸ばした。「B～ちゃん、またこんどしようね、今日はよく頑張ったね。」と声をかけるとよく聞いて、身体を左右に何回も揺らした。「また、こんど。」と教師が言って叩くように誘うと、教師の顔を見て足を蹴り、手を出して擦ると、「すーすー」と声を出し、擦っては交互に手で叩き始めた。右手で教師が叩くとBが見て、同じ動きで叩いた。教師が「ころころ面白かったね。」と言うと、Bは「へん」と声を出した。Bが両手でハンドドラムの表面を擦り、教師が「ありがとうございました。」と言い、そのタイミングで一緒に打ち終わることができた。

4, 4回目 (□月▽日)

【始まりの挨拶】

教師がハンドドラムを差し出し、Bの手を持ち下方に落としてハンドドラムに当たって音が聞こえると、気づいて叩き始めた。Bは教師の顔を見て

活動前後のハンドドラムで見る変化 (資料③)



1) 児童が変化するために必要な教材

振ると音が鳴る球が児童の実態にぴったり合っていた。赤や光る素材が児童の気持ちを引いた。発達年齢を考慮した幼児向けの素材や教材が、児童の意欲を引き出した。しかし黒い色は児童が嫌い、綺麗な音が鳴る鉄琴の道も木琴を取り付けた道も興味を示さなかった。手の込んだ木琴や鉄筋

叩き始めて、しばらくすると手を伸ばして終わりを知らせるようにして叩くことをやめた。

【道を使ってボールを転がす活動】

始まると「うふふ」と笑い声をあげて、球を両手に持って放す事ができた。赤い道を持って放さない。キラキラ道では球の行方をよく見ていた。利き手から放すことが意図的ではないができた。ここで廊下に出た。※この日は最終授業なので、絵本の絵を長い紙に描いて道のように廊下に貼ったところを棒つき球と一緒に持って球で道の上をなぞり指し示しながら車椅子で移動する活動を行った。いつもと違う活動にBは身を反らして嫌がった。

【おわりの挨拶】

ハンドドラムを差し出すと、擦る。交互に叩いた後に、手を前に伸ばした。「行ったり来たりが面白かったね～」と声をかけ、「Bさん、またこんど」と言うと、見合うが叩かない。「すーすー」と声を出し、手を放した。ハンドドラムを教師が叩いて誘うと、交互に叩きだした。教師と同じ側の手を使って叩いた。「へん」と声が出て、身体を反り返した。

をつけた道よりも単純明快な赤い道こそ児童が気に入った教材だった。

2) 教師の関わり方

教師のペースで絵本の流れを進めてしまうと、授業は教師の自己満足のような内容に陥った。今回の実践では、教師は、児童の発露を待つ姿勢で、ゆっくりじっくり構えることが必要だった。

授業で見せる児童からの見えてきた事象を捉え、もう少しでできることを励ましたり、うまくできたときに児童を誉めたり、児童のした行動に意味づけする言葉かけを行うことで、児童は次第に自分の動きと言葉の一致を理解できていった。教師が、児童の現在進行中の動きや気持ちを拾う言葉で関ると、発達年齢では教師の言っていることを完全に理解できないと考えられる児童でも、雰囲気やニュアンスが十分伝わった。教師は、やみくもに褒め励ますよりも、詳細に児童の動きを捉えて、その良さを言葉にして伝え、誠意を持って話しかけることが必要だった。

3) 結果を分析

児童が期待したり楽しみにできたりするような授業は、授業者が用意した教材をすべて使うことでも、教師の思い通りの授業展開でもなかった。教材では、まず教師が計画した授業を行った後に振り返り、不必要な教材を知る。次に次回の授業では児童が興味を持てるよう工夫する。最後に、児童が何度も積み重ねていく。授業展開では、マンツーマンの良さを生かして、児童に合った関わりを探っていく。双方向のコミュニケーションがどう展開できたかが、児童の発露に繋がった。また、授業する側は、毎回振り返って教材や児童とのやりとりの中身を吟味していくことが必要だった。

また、同じ内容を繰り返すことで、児童はわかってできるようになった。児童は次第に五感を研ぎ澄ませ、より一層意欲的になることが分かった。8か月の発達年齢の児童は、繰り返し同じ流れで授業が行われると、安心して活動でき、徐々に成長できた。教師とやりとりすることで、児童が自分から動いたり考えたりするようになった。今回の実践では、特に同じ活動を積み重ねることがBにとって大切だった。

言葉と音と動きは密接に繋がっていて児童の発達を促す。まず、ハンドドラムの挨拶では、叩い

たり擦ったりすることで児童は音を聴き、教師の言葉で児童の動きがフィードバックされ、児童との相互的な関わりが深く展開した。次に「ころころっこ」という短いフレーズの繰り返しで絵本の世界を児童に提示し、児童のページをめくる動きを言葉で返してコミュニケーションを取った。球を転がす活動では、鈴入りの球が児童の動きで鳴り、転がすことでも鈴は鳴りながらスティールパンに落ちて、金属音が響く。その様子を教師が言葉で児童に伝えることで、児童は自分の動きで音を聴き、教師の言葉で確かめた。これは、オルフの提唱していることと合致していると言える。

さらに、児童は「ころころこ」の授業が行われた部屋の前を通ると必ず覗き込んだり、ウォーカーを使って自分で中に入ろうとしたりした。このことは、児童がこの部屋で活動したことを覚えていて期待する気持ちが芽生えたからであると考えられる。同時期Bは壁を背にして約20分立位の姿勢が取れ、身体的機能の成長が見られた。また、コミュニケーション面でも、好きな絵本を落としても周りを見渡すだけであったBが、取ってほしくて近くにいる教師に視線を向けることができるようになった。

人間関係の形成と身体的成長は発達段階に沿って成される。オルフの提唱した考えや発達段階に考慮した授業内容をこれからも考えていきたい。

参考文献

- 1) 下出美智子「障害児の音楽表現を育てる」,音楽之友社、東京、120、2002
- 2) 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.p.55-59. p.217-228
- 3) 松井紀和(1980)「音楽療法の手引き」,牧野出版. p.45-62.

【図①】発達段階とコミュニケーションに関する実態

(名前 B)

	コミュニケーション		認知			
	要求表出	人間関係	聴覚言語		触覚視覚	
～1	I	I	I		I	
2～	II	II	II		II	
4～	III	III	III		III	
7～	IV	IV	IV		IV	
			言語理解	言語表出	聴覚操作	概念
10～	V	V	V	V	V	V
13～	VI	VI	VI	VI	VI	VI
19～24	VII	VII	VII	VII	VII	VII

【図2】発達段階とコミュニケーションに関する実態（キーワード）一覧～「国語につながる発達の道筋」～

発達段階 (月齢)	コミュニケーション		認知				類型
	要求表出	人間関係	聴覚・言語		触覚・視覚等		
I (～1)	不明確な表出	人の働きかけによる快反応	聴覚刺激への気付き		触覚等の刺激への気付き		IV-B
II (2～)	明確な表出 大人への注意	声への快反応 大人への注意	音への快反応 音の変化への気付き 声への快反応 聴覚刺激への注意の高まり		感触の変化への気付き 手・物への気付き 注視・追視		IV-A
III (4～)	期待反応 声のやりとり 応答性のある行動 大人への積極性 物への働きかけ	特定の支援者への気付き 大人への積極性 感情の分化	声の変化への気付き 音の方向性への気付き 特定フレーズへの気付き 音楽への快反応		把持 リーチング 単純な因果関係の理解 物への気付き		
IV (7～)	要求の芽生え YES/NOによる要求 指さし理解	物を介したやり取り 他者意図への気付き 自分への気付き	特定フレーズへの意味付け 言葉の理解の芽生え		因果関係の理解 操作性の高まり 視覚的興味の拡大		
教科の学 びへ	↓	↓	↓	↓	↓	↓	III-C
			言語理解	言語表出	視覚・操作	概念	
V (10～)	大人の注意を引く 具体物を用いた要求 指さし要求	他者意図の理解 やりとりの拡大 共感性	名詞等の理解 言語指示への応答	言葉の模倣 発語	空間認知の芽生え 始点と終点の理解 手指の活用	保存の概念 比較の概念	
VI (13～)	要求の具体化 要求の明確化 言語を伴う要求	社会性の芽生え 共感性の高まり	二語文の理解 質問への応答 動詞・形容詞等の 理解	表出語彙の増 加 名詞等の発語	視覚情報の活用	量概念の芽生え	
VII (19～24)	自己主張の芽生え 二語文での要求	他の子どもへの興味 自己意識の芽生え 社会性の高まり	理解語彙の増加 カテゴリー概念の 芽生え	言葉での要求 二語文等の表 出	道具の使用 空間認知の高まり	量概念の高まり カテゴリー概念の 芽生え	

(: できる , : できつつある)

【資料③】【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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> ①楽器などを目的的に見ない 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自分の伊誌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	<ul style="list-style-type: none"> 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、その感覚を弁別しなが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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 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

6 2023年度 優秀論文

日本語指導が必要な児童生徒

—高等学校における「特別の教育課程」導入前夜—

27期 言語系コース(国語)

馬場 裕子(大阪府)

1. 研究の背景

現在、日本における在留外国人数は、2,961,962人(2022年6月出入国在留管理庁調べ)であり、1990年「出入国管理及び難民認定法」(以下、「入管法」)改正年の在留外国人数は、1,075,317人(1990年6月出入国在留管理庁調べ)であった。30年余りで約2.75倍の増加が見られる。このように1990年の入管法改正以降外国人の移入が増加し、その子弟の教育の問題が社会的に認識されるようになった。

その後、これらの子どもたちの不就学の問題が顕在化し、文部科学省は、2008年公立学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒数のうち学校で日本語指導等特別な指導を受けている児童生徒数の割合について85パーセント以上を目指す施策として帰国・外国人児童生徒受入促進事業を開始した。その事業の一環として、2009年本事業実施地域59府県・市のうち任意の地域29市に対して、外国人の子どもの就学状況等に関する調査を開始している。

一方、文部科学省は「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査」のカウントも1991年度から始めたが、2021年実施分は58,307人である。内訳は、日本語指導が必要な児童生徒は日本国籍1万688人、外国籍4万7,619人である。前回調査より7,181人増加し5万8,307人となった。日本国籍の児童生徒は前回調査より317人増の1万688人で、このうち海外からの帰国生は2,263人である。なお、外国籍の児童生徒とは、地方公共団体が所管する学校に在籍している外国籍をもつ児童生徒を指し、日本との二重国籍者は日本国籍としている。

調査は、公立小・中・高等学校、義務教育学校、中等教育学校、特別支援学校における日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等をまとめたものである。調査内の

「日本語指導が必要な児童生徒」とは、日本語で日常会話が十分にできない児童生徒や、日常会話ができても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が

生じている児童生徒を指すが、その判定は「学校長の責任の下で行うこと」になっている。

学校において特別の配慮¹⁾に基づく指導を受けている者の割合も、外国籍の児童生徒が前回調査比11.5ポイント増の91.0%、日本国籍の児童生徒が前回調査比13.7ポイント増の88.1%といずれも増加している。また、外国籍73.4%、日本国籍67.5%の児童生徒が、在籍学級以外の教室等で行われる指導のもと、指導の目標・内容を明確にした指導計画を作成し、学習評価を実施する「特別の教育課程」による日本語指導を受けている。

日本語指導が必要な外国籍の児童生徒を言語別にみると、ポルトガル語を母語とする者の割合が全体の約4分の1を占め最多となり、日本国籍の児童生徒では、日本語の使用が3割弱でもっとも多く、フィリピン語・中国語の順に続いた。

都道府県別で日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍数をみると、愛知県が1万749人と突出して高く、ついで神奈川県5,261人となっている。日本国籍の児童生徒数の最多は神奈川県2,037人、ついで愛知県1,989人だった。

今回初めて特別支援学級における「日本語指導が必要な児童生徒数」を調査したところ、外国籍の児童生徒数は2,199人、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は505人だった。さらに、日本語指導が必要な中学生等の進学率等を初調査したところ、高等学校等への進学率は89.9%だった(全中学生等の進学率99.2%)。

日本語指導が必要な高校生等の中退率は、前回9.6%から5.5%に改善したものの、全高校生等に対する割合は依然として高い(全高校生等1.0%)。一方、進路状況では、大学等に進学した生徒は、前回42.2%から51.8%に改善しているものの、全高校生等73.4%と比較すると依然として低い割合となっている。

就職者における非正規就職率は、全高校生等のおよそ12倍にあたる39.0%(前回40.0%)。さらに進学も就職もしていない者の割合は、前回の18.2%から13.5%と

改善しているが、全高校生等と比較すると2.1倍と多い。

日本語指導が必要な児童生徒等の受入れに必要な指導体制が整備されている地方公共団体は52.6%。このうち学校での日本語指導でICT端末等を活用している（検討中を含む）地方公共団体はおよそ3割で、7割弱が「活用していない」ことが明らかとなった。（文部科学省ホームページ）

さて、筆者は文部科学省調査の高校生などの中退率に注目している。先述したように日本語指導が必要な高校生等の中退率は5.5%で、全高校生等に対する割合は1.0%と比して依然として高いと言える。また、大学進学率51.8%で、全高校生等73.4%と比して低い。就職者における非正規就職率39.0%、全高校生等3.3%と比して格段に高いと言える。進学も就職もしていない者の割合は13.5%、全高校生等6.4%と比較すると2.1倍と多くなっていることである。

この結果は、単純に考えると、日本語母語話者もしくは日本語能力の高いものが、高校進学率が高く、高校中退率も低く、就職など正規雇用率も高いということになる。高等学校進学時点での、日本語習得がその後のキャリアを左右しているともいえよう。

ここまでは研究の背景となる外国人の増加、就学年齢に当たるその子弟の日本語指導支援などの状況を見てきた。ここからは、本論考の主旨と文部科学省が講じてきた「日本語指導が必要な児童生徒」への支援策をまとめていきたいと思う。

2. 研究の目的と方法

統計によると在日外国人数は、年々増加し就学期にあたるその子弟の日本語教育などに関しても文部科学省が1990年から施策を講じている。さらに「日本語指導が必要な児童生徒」に対する「特別の教育課程」を2014年度から導入している。これらの対象となったのは、「小学校、中学校、中等教育学校の前期課程、特別支援学校の小学部及び中学部に在籍する日本語指導が必要な児童生徒」である。2023年度からは、高等学校での「特別の教育課程」導入・実施が決定されている。2023年度4月からの実施を前にここまでの文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒」への施策を一望し、その内容が実質的に効果を上げていく、つまり先に述べた「日本語指導が必要な児童生徒」の高等学校の進学率を上げ、中退率を下げ、就職における正規雇用率を上げることに寄与しているのが今後の調査研究の対象になってくると考える。それは、移民として政府が外国人を迎え入れるのか、その子どもの教育を、多文化共生社会を構成する市

民として行なっていくのか、またその教育を誰がどのように負うべきなのかを議論・展望するための基礎資料として提示するのが本稿の目的である。

研究の方法は、文部科学省など主に文献資料による。また、大阪府立高等学校の非常勤教員として関わった筆者の実態調査記録と、教育委員会担当者へのインタビューをデータとして分析している。時期は、筆者が非常勤教員として関わったのは2022年4月1日から2023年3月31日までである。インタビュー記録は、大阪府教委員会および大阪府教委員会日本語指導関係者へそれぞれ2時間インタビューをしたものを使用した。大阪府教委員会へは2022年5月6日、大阪府教委員会へは2022年5月9日に訪問しインタビューを行った。また、2022年7月14日大阪府の母校²への訪問を行い、その際に行った校長へのインタビューの記録と2024年度4月から高等学校での「特別の教育課程」実施のモデル授業見学を行った記録も使用した。

3. 文部科学省施策と「特別の教育課程」

ここからは、これまでの文部科学省施策を概観し、「特別の教育課程」編成の背景を概観する。

3.1 これまでの文部科学省施策と「特別の教育課程」

文部科学省においては、日本の学校、いわゆる公立校に編入してくる児童に対する日本語支援と適応支援を2本柱として支援策を講じてきた（表1）。そして2014年度初等教育課程において「特別の教育課程」が導入されるに至った。

「特別の教育課程」とは、文部科学省ホームページによると、「特別の教育課程」による日本語指導は、児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態です。これは、学校教育法施行規則第56条の2、第79条、第108条及び第132条の3に基づき、小学校、中学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部において行われるものです」としている。また、その目的として「特別の教育課程」による日本語指導は、児童生徒が日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにすることを目的とします。日本の学校生活や社会生活について必要な知識を学び、日本語を使って行動する力を身につけることが主な目的となります。健康・安全・関係づくりなどの観点や、教科や文房具、教室の備品名など、学校生活で日常的に使う言葉（※「サバイバル日本語」と呼ばれることがあります。）などについて、その児童生

徒にとって緊急性の高いものから順に指導を行うことを目的とするものです。具体的には、挨拶の言葉や実際の場面で使用する日本語の表現を練習したり、自分の名前を平仮名や片仮名で書いたり、教室に掲示されている文字を理解できるようにしたりすることなどが考えられます。

表1 文部科学省の主な施策

年度	施策
1 2003	「JSL カリキュラム」小学校編開発
2 2005	「不就学外国人児童生徒支援」授業(H18年度まで)
3 2005	「外国人児童生徒のための就学ガイドブック」作成配布
4 2006	「帰国・外国人児童生徒教育支援体制モデル」事業
5 2007	「JSL カリキュラム」中学校編開発
6 2007	「JSL カリキュラム実践支援」事業
7 2008	「外国人児童生徒教育推進検討会」報告
8 2009	「虹の架け橋教室」事業開始
9 2010	「定住外国人の子どもの教育に関する政策懇談会」報告
10 2011	「外国人児童生徒受け入れの手引き」作成
11 2011	情報検索サイト「かすたねっと」公開
12 2012	研修マニュアル及び日本語能力測定方法の開発
13 2013	「特別の教育課程」検討開始
14 2014	義務教育課程「特別の教育課程」制度化
15 2016	「学校における外国人児童生徒に対する教育支援の充実方策について」
16 2017	「外国人児童生徒に対する教育支援」明示
17 2017	「新学習指導要領総則」の特別な配慮の一つに「日本語学習に困難」
18 2017	「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修プログラム開発」事業
19 2019	日本語指導アドバイザーボード設置及び日本語指導アドバイザー派遣開始
20 2019.7	「外国人の子どもの就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」策定
21 2020.7	中央教育審議会答申「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方」位置づけ
22 2021.7	高等学校の日本語指導に係る「特別の教育課程」の編成・実施について
23 2022.7	高等学校「特別の教育課程」制度化

(注) 文部科学省公表資料を参照し筆者作成(馬場 2020を参照し、加筆修正した)

日本語で行われる在籍学級での授業に参加し、周囲の支援や様々な関わりを通して支障なく学習に取り組むことができることが主な目的となります。基礎的な力としての発音、文字・表記、語彙、文型に関する指導や、例えば「書く」ことに焦点を絞って段階的な指導を行うなど、児童生徒の日本語の習得状況や、学習の進捗状況に合わせて指導計画をたてる必要があります。文部科学省は、日本語を学ぶことと教科内容を学ぶことを、一つのカリキュラムとして構成するという考え方により「JSL カリキュラム」(JSL: Japanese as a Second Language)を開発しています。「特別の教育課程」による日本語指導は、在籍学級での学習に支障なく取り組むことができることを目的とするため、学習内容は在籍学級の担任や教科担当教員と相談しながら進めることが求められます。また、在籍学級で受けた学習で理解が不十分な部分の補充や、在籍学級の学習内容に先駆けた関連する既習内容の復習を行うことなども有効です」としている。(文部科学省 総合教育政策局国際教育課)

2014年度初等教育課程において「特別の教育課程」が導入されてから足掛け10年、2023年4月より高等学校の教育課程に「特別の教育課程」が導入されることになった。以下では、高等学校における「特別の教育課程」導入の背景を見ていくことにする。

3.2 高等学校における「特別の教育課程」

高等学校における「特別の教育課程」導入の背景として、公立高等学校に在籍する日本語指導が必要な生徒数が2018年度4千人を超えて、10年前の2.7倍になったという状況がある。また、先述したように日本語指導が必要な高校生は、全高校生に対して中退率や卒業後の非正規雇用率が高く、大学などへの進学率が低いということが統計から浮き上がってきた。さらに、日本語指導が必要な生徒が多く在籍する高等学校においては、1)日本語に関する学校設定教科・科目を開設し、文法や語彙・漢字、作文等の指導を実施、2)各教科等の授業の際に、生徒の日本語能力・習熟度等に応じて少人数・個別指導を実施、3)放課後等に日本語や各教科等の補習を実施するなど、取り組んでいる。しかし、特に日本語の学習に関しては、生徒の日本語能力の状態や過去の学習経験等が様々であるため、学校において目標・内容をあらかじめ設定する学校設定教科・科目による指導だけでは対応が困難な場合もある、と分析しているように高等学校においては、学習者の日本語学習歴がまちまちで、日本語指導が必要な生徒の個別の日本語能力が測りにくい故に、その目標や内容が設定しづらいという壁がある。

2021年4月に文部科学省は、「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」を設置し、同会議において議論が重ねられ、高等学校においても「特別の教育課程」編成・実施の制度を導入し、生徒の日本語の能力等に応じた個別の指導を行うことを可能とする必要があることが提言された。

また、小・中学校段階における「特別の教育課程」編成・実施と同様の制度とすることを基本とするが、高等学校における教育の特徴(多様な課程・学科の設置、必修教科・科目等の設定、単位による履修・修得と卒業の認定等)を尊重した内容とすべきことも提言された。

高等学校の「特別の教育課程」導入に際しては、学校教育法施行規則(昭和22年文部省令第11号)、学校教育法施行規則第五十六条の二等の規定による特別の教育課程について定める件(平成26年文部科学省告示第1号)、学校教育法施行規則第四百四十条の規定による特別の教育課程について定める件(平成5年文部省告示第7号)、高等学校学習指導要領特別支援学校高等部学習指

導要領、これらの法改正が行われ、2023年4月1日から運用開始となった。これらと並行して充実方策として、1) 帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業：都道府県・指定都市・中核市教育委員会に対し、帰国外国人児童生徒の受入れ体制整備に関する取組を補助（補助率：1/3）、日本語指導等の指導体制構築の他、日本語指導が必要な高校生に対する生活・心理面の相談支援、キャリア支援等の包括的な支援も補助対象、2) 高等学校における日本語指導体制整備事業として教員養成大学に委託し、①高等学校における日本語指導等の体制構築の手引、②日本語指導のカリキュラムづくりのガイドラインを開発中（令和3年度～4年度で実施予定）、という施策も打ち出した。

これらの施策を急務のこととして捉えたのには、以下のような背景がある。2021年1月26日第127回中央教育審議会総会で、「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供達の可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）答申」を取りまとめた。答申の第Ⅱ部の各論5. 増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について、によると（1）基本的な考え方として、1) 外国人の子供たちが共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に、関連施策の制度設計を行うことが必要、2) キャリア教育や相談支援の包括的提供、母語・母文化の学びに対する支援が必要、3) 日本人の子供を含め、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育の更なる取組、と外国人児童生徒への教育について踏み込んだ答申をしている。それに続いて（2）指導体制の確保・充実（3）教師等の指導力の向上、支援環境の改善（4）就学状況の把握、就学促進（5）中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実（6）異文化理解、母語・母文化支援、幼児に対する支援、と具体的な施策を打ち出している。

（文部科学省総合教育政策局 国際教育課 高等学校における日本語指導の制度化（案）について 令和4年1月）

このように、外国人児童生徒の教育についても多文化共生社会を構成する一員としての法改正を行なった上で日本語教育施策を講じることを整備した意義は大きい。では、これらの施策が高等学校現場ではどのように行われているのかを以下で述べたい。

3.3 大阪府立高等学校への導入

3.2で述べたように高等学校現場では、日本語指導が必要な生徒らの能力がまちまちで目標を設定しにくいという現状がある。その原因として来日時期と日本語学習歴が個別の事情で不揃いであることが挙げられる。

さて、ここで大阪府立高等学校高校の日本語指導が必要な生徒らについての統計資料を概観してみる（表2～表5 表は全て大阪府教育委員会から開示された資料をもとに筆者が作成）。

表2 大阪府立高等学校における日本語指導が必要な生徒数

2016年	335
2017年	365
2018年	354
2019年	381
2020年	400
2021年	405

表3 大阪府立高等学校における日本語指導が必要な外国籍生徒在籍数および日本国籍生徒在籍数

	外国籍生徒	日本国籍生徒
2016年	265	70
2017年	287	78
2018年	292	62
2019年	315	66
2020年	342	58
2021年	340	65

表4 大阪府立高等学校における日本語指導が必要な生徒の母語数

2016年	17
2017年	22
2018年	21
2019年	19
2020年	20
2021年	19

表5 大阪府立高等学校における日本語指導が必要な生徒在籍学校数

2016年	41
2017年	47
2018年	43
2019年	44
2020年	43
2021年	43

2016年から2021年までの大阪府立高等学校高校に在籍する日本語指導が必要な生徒数の変化を見ると2016年では335人、2021年では405人約1.2倍となっている。その内訳の外国籍生徒と日本国籍生徒の数を見ると、2016年外国籍生徒在籍数265人日本国籍生徒在籍数70、2021年外国籍生徒在籍数340、日本国籍生徒在籍数65人となっている（表3）。母語数を見てみると、2016年17言語、2021年19言語であり（表4）、2021年の上位5言語

は中国語で180人、フィリピン語は76人、ネパール語58人、ベトナム語19人、スペイン語16人、前年の2020年中国語198人、フィリピン語は81人、ネパール語37人、ベトナム語16人、韓国・朝鮮語で13人となっており、近年のネパール語の増加率が高いと言える。また、これらの生徒の在籍校の推移は、40校前後で推移している(表5)。

大阪府では日本語教育学校支援事業の一つとして教育サポーター派遣事業を実施しているが、2021年度の実績は、25校465回派遣、他方の多言語学習支援員の派遣実績は11校132回である。上述した日本語指導が必要な生徒が在籍校が43校であるとすれば、この支援授業の対象となっていない学校がまだ半数近くあるということになる。

追記しておくが、教育サポーターというのは、学校長からの希望があれば1回につき2時間を上限とし、1月に2～3回派遣している。毎年度、学校長への希望調査を3月から5月末に行なっている。学校生活に慣れるために母語話者を派遣したり、教員免許保持者を非常勤講師として日本語支援員として派遣している。他方、多言語学習支援員というのはロールモデルとして卒業生を有償ボランティアとして放課後に派遣するものである。(大阪府教育委員会 インタビュー 2022年5月6日)

文部科学省調査によると、日本語指導が必要な児童生徒数は、5.8万人近くに達しているが、なんらの支援を受けていない児童生徒数は1万人に上ると言われている。単純に計算して、大阪府立高校に在籍する日本語指導が必要な生徒が支援を受けていない率(約26%)は、国家レベル(約17%)よりも高いということになる。

しかし、上記の派遣を受けなくても日本語支援をしている高等学校が大阪府立高等学校には存在する。大阪府立高等学校では、高等学校入試に「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」通称「枠校」を2001年度から設けている。2022年度には、それまで大阪市立高等学校であった定時制高校を1校加えて8校の枠校が設けられている。この8校では、日本語指導を受けることができる。このあたりのお大阪府下の日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒については、志水らの研究グループが詳しいので、ここでは紙面を割かないことにする。

筆者は上述した、元大阪市立高等学校であった現大阪府立高等学校新規枠校の日本語の授業を見学した(2022年7月14日)。

この学校は、定時制のⅠ部は午前4時間、午前8:30～、Ⅱ部は午後4時間、午後1:25～授業の枠があり、単位制高校なので学年はなく卒業認定単位74単位(必修)

を満たせば卒業資格が得られる。また、前期・後期制をとり半年ごとに単位認定を行っている。入学時期も、10月と4月の2回、卒業も9月と3月の2回のチャンスがある。多文化共生教育も行い、外国ルーツの子ども達は11か国、約40人に及ぶ(校長へのインタビュー 2022年7月14日)。

授業見学の内容は、日本語授業のポスター発表で、各グループ4～5名の3グループに分かれ、1)サイバー(ネット暴力)、2)モチベーションの欠如、3)携帯依存症、というテーマで発表し合い、それぞれのグループ発表を聞き合うという活動であった。

生徒らの日本語能力はまちまちであったが、一つのテーマに沿って探求学習を行い、ポスター一枚にその結果をまとめて発表するという形式であった。発表も全員が行うよう発表箇所の担当を決めて、それぞれの担当が原稿を見ながら発表していた。

元大阪府立長吉高等学校で指導をしていた中国語ネイティブ教員が、この高等学校に転勤し、日本人教員と2人でこれらの活動を指導していた。ポスターの完成度はかなり高いと筆者は感じた。ただ、ポスター発表というのは日本語の総合能力を必要とする。語彙力+テーマ把握力+話す力という言語学習におけるinputからoutputの能力を要求される。この授業の目標と当校の生徒の言語能力とどれほどマッチしているかは、この授業では知ることができなかったが、指導者の意識の高さが伺える活動であったといえよう。この高等学校の日本語指導は、「特別の教育課程」の文部科学省モデル校に指定されている。ここでのカリキュラムやシラバス、具体的指導方法などは2023年度4月から公開されることになっている。

また、大阪府立高等学校では「枠校」とは別に「海外から帰国した生徒の入学者選抜」も行っている。2023年度入学の対象校は、16校である。この帰国生枠の受験資格があるのは、2年以上海外に滞在し、帰国後2年以内の生徒である。大阪府教育委員会としては、日本語指導が必要な生徒はいわゆる「枠校」へ進学、日本語指導が必要ない生徒は帰国生枠のある高校へ進学と棲み分けているようだが実際は、日本語指導が必要な生徒が帰国生枠で入学する高等学校もある。

ここからは、その日本語指導が必要な生徒が帰国生枠で入学する学校で非常勤教員として完全参与の形で観察した記録をもとに記述する。

たとえ入学者が日本語指導が必要な生徒であっても、日本語指導は行わないというのが、学校方針である。学校運営上、大阪府の支援員派遣制度の対象から外れ日本語指導者がいないというのが理由である。当該外国人生

徒は、大阪府教育委員会が行なっているオンライン日本語学習で個別に努力するというのが推奨されていた。

当該生徒は、それぞれの授業でそれぞれの授業担当者の意向で別課題が出されるか、ルビウちの教材を持たされるかまたは、英語で補助的に強化担当者が支援するか学校内で統一された方針は無かった。このように、明らかに日本語で行われる授業にはついていけないが、日本語の個別支援を行わないという学校方針で、特別の配慮としては、期末テストの時間延長（60分→80分）と辞書持ち込み可能という支援だけであった。

高等学校は単位認定という学校施行規則上の縛りがあり、単位が取れない科目も当然あり、進学や進級に影響する。手厚い支援制度が国家レベル自治体レベルで法整備されても、高等学校教育現場ではこのように支援の枠から外れ、進学やキャリア形成上不利な扱いを受ける生徒が現実に実在する。

4. 考察およびまとめ

文部科学省施策を見る限り、法制度が改正され日本語能力の有無にかかわらず義務教育から高等学校への日本語支援が「特別の教育課程」として一貫され、切れ目なく日本語支援を受けられるようになった。

入管法改正の1990年から数えること32年経過した。しかし、筆者が体験した高等学校のように、学校運営上の規制を受けて支援の外に置かれる日本語指導が必要な生徒も実際に存在し、日々、日本語で行われる授業についていけない実態が明らかになった。

日本の学校文化から外国人児童生徒の問題を研究する志水らのグループ（2019）は、制度だけではなく外国人生徒らを「特別扱いする学校文化」の存在と、学校の構成員である教員に「特別扱いする学校文化」を形成しようとする意識のある教員がいない限り日本語学習支援や多文化共生という学校文化の変容が進まないと述べている。

このように形式的に日本語指導が必要な生徒の「特別の教育課程」が整備・導入されても、そのエンジン役となるのは学校現場の教員集団であり、教員一人ひとりの意識であるということである。

今後は、整備された法規に従い「特別の教育課程」のその指導内容の充実と、校内で日本語指導が必要な生徒の包摂を進める大学の教員養成課程からの教員の多文化共生に関する涵養が図られることが急務である。

参考資料（大阪府教育委員会提示資料をもとに筆者が加工したもの）

論文末に筆者が、2017年から大阪府教育委員会顧問・多文化共生教育アドバイザーとして関わり、大阪市の「外国につながる児童生徒の受入れ・共生のための教育推進事業」の枠組みを構築することに関与した資料を添付する。高等学校接続前の義務教育期間の多文化共生教育としての貴重な資料となると考える。

今後は、義務教育と高等学校教育がいかに切れ目なく接続して行くかを、大阪府と大阪市の学校設置管理監督部署の垣根を超えた関係を構築することによって推進する必要がある。

参考文献

伊藤莉央ら（2019）外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の形成に関する考察 『未来共生学』6 pp. 299-327

馬場裕子（2020）日本語指導が必要な子どもの教育の課題一

兵庫・大阪および周辺都市における現行施策の聞き取り調査

結果から一 『兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集』 vol.2 pp. 30-35

インターネット閲覧（2023年3月25日閲覧）

文部科学省ホームページ

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm

外国人との共生社会の実現のための有識者会議（第3回）資料

3 外国人児童生徒に関する文部科学省の取組について

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001342224.pdf>

高等学校における日本語指導の制度化（案）について

https://www.mext.go.jp/content/20220124-mxt_kyoiku02-000019798_3.pdf

¹特別の配慮に基づく指導とは、当該児童生徒に対して「特別の教育課程」による日本語指導、並びに教科の補習等在籍学級や放課後を含む、学校で何らかの日本語指導等を行うこと。文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm

²枠校 大阪府立門真なみはや、長吉、八尾北、成美、布施北、福井の総合学科、東淀川の普通科、大阪わかばの定時制、の8校（2023年度）。

参考資料

1. 共生支援拠点の役割

外国から編入する子どもへの支援や共生のための教育の推進を図るためのキーステーションとして、市内各教育ブロックにI拠点、合計4拠点を設置している。各教育ブロックに設置することで、そのエリアのNPO団体や地域ボランティアと連携しながら、よりきめ細かな支援が可能となる。また、地域の特色を生かした日本語指導や多文化共生教育の充実を図ることができる。共生支援拠点にはコーディネーター（日本語指導員・コーディネーター・プラスコーディネーター・母語支援員・コーディネーター・未来共生教育統括コーディネーター・キャリア支援コーディネーター）が常駐し運用しており、日本語指導や通訳者の依頼、教育相談、多文化共生教育についての相談、母語や母文化の学習についての相談等を受け付ける。

4. 事業内容

(1) プレクラスにおける日本語指導

①目的
大阪市に編入学・転入学する子どものうち、日本の学校文化に馴染みがなく、日本語によるコミュニケーションができない子どもへの初期集中支援を行い、特別の教育課程にもとづいて、一定期間、共生支援拠点に設置されたプレクラスにおいて、学校生活で使う簡単な日本語や学校文化等を学ぶ。

②通級対象者
国籍や日本での居住期間に関わらず、プレクラス通級による学習が必要と考えられる児童生徒。初期面談対応時に、担当指導主事からプレクラス通級について説明を行い、在籍校の学校長と保護者の同意を得て、入級を決定する。新1年生に関しては、学校行事、学級指導を優先するため、4月に実施するプレクラス通級は行わない。

③通級方法
・小学校1年生から小学校3年生までは、原則、保護者の付き添いのもと、通級する。ただし、共生支援拠点から2km以内であれば、児童のみの徒歩による通級も可能である。
・小学校4年生から中学校3年生までは、児童生徒のみで公共交通機関を利用した通級を認める。ただし、児童生徒が一人で通級することに不安を感じている場合は、保護者が付き添うこととする。公共交通機関を利用する場合、交通費は保護者が負担する。自転車による通級は不可とする。

④通級場所・愛称
所属する教育ブロックに従って、各共生支援拠点に設置されたプレクラスへ通級する。

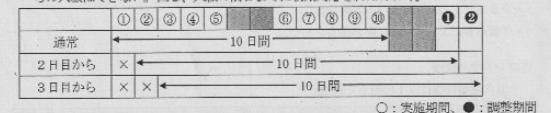
	拠点愛称	拠点設置校	在籍校の所属する区
第1共生支援拠点	らんまん	淀中学校	淀川区、東淀川区、西淀川区、此花区、港区
第2共生支援拠点	かけはし	高殿小学校	福島区、北区、都島区、城東区、旭区、鶴見区、東成区
第3共生支援拠点	きらめき	南小学校	中央区、西区、浪速区、大正区、西成区、住吉区、住之江区
第4共生支援拠点	はばたき	もと鶴橋中学校	天王寺区、生野区、阿倍野区、東住吉区、平野区

⑤開設時間
午前8時30分から午後3時15分まで

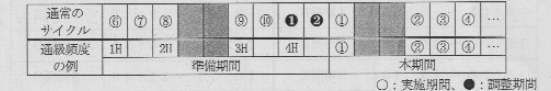
⑥実施期間・時間数
原則、1日5単位時間×10日間 計50単位時間

イ 全てのプログラムを実施するための措置

①10日間のプレクラス通級指導への入級はプログラム実施の3日目までとし、4日目以降からの入級はできない。但し、入級の前日までに初期対応を終えておく。

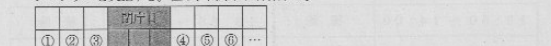


②入級までの期間は、保護者の同意を得て、数日間および短時間で仮通級できることとする。ただし、仮通級の期間は、在籍していないため、特別の教育課程による日本語指導の対象とはならない。

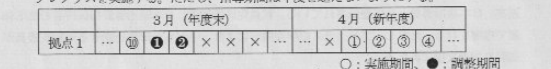


ウ 長期休業中の措置

①夏季・冬季休業中の措置
プレクラスを実施する。但し、開庁日は休業する。



②春季休業中の措置
プレクラスを実施する。ただし、指導期間は年度を超えないようにする。



③共生支援拠点が学校行事によって代休があった場合の措置
学校の解散等施設管理の点も考慮に入れて、拠点設置校の管理職と相談して決定し、中止の場合は、在籍校と子ども・保護者へ事前に連絡する。

(2) 日本語指導員（日本語指導協力者）による初期日本語指導

①目的
学校生活に必要な初期の日本語指導を必要とする小学校1年生～3年生の児童の在籍する学校へ日本語指導経験の豊富な日本語指導員（以下「日本語指導協力者」という。）が来訪し、学校が行う日本語指導を支援するとともに、関係教職員への助言にあたる。

②対象校
学校生活に必要な初期日本語指導を必要とする小学校1年生から3年生の児童が在籍する小学校。

③支援回数等
週2回、1回1単位時間（45分）とし、25回を超えない範囲で支援を行う。

④支援方法
・日本語指導を担当する在籍校の教員1名と日本語指導協力者とのチームティーチングで指導を行う。
・別教室で個別指導を行う。
・指導中、日本語指導協力者と在籍校の教員は、日本語で日本語を教える直接教授法で行うため、児童の母語は使用しない。

⑤支援内容
・学校生活に必要な初期の日本語の語彙や文型を、会話を中心に指導する。（文字や単語、文の読み書きの指導は、学級等で行うようにする。）
・指導内容は、『低学年児童のための日本語指導マニュアル（改訂版）（SITPホール掲載）』にそって行う。

(3) JSLカリキュラム日本語指導員及び教科における母語支援員による教科における指導支援

①目的
外国から編入学・転入学した子どもが一定期間の初期日本語指導を終え、教室での一斉授業を受けているが、学習言語が理解できないため、学力の向上につながりにくかったり、進学する高校の選択が制限されたりしている。この現状を改善するため、教科指導における支援を行い、日本語力の向上を図るとともに、学力の向上をめざす。

②支援の決定方法
支援が必要と考えられる児童生徒に対して、在籍校において ATLAN（適応型言語能力検査）（以下「ATLAN（エーティラン）」という。）を実施し、各教育ブロック共生支援拠点に提出する。ATLANの「読解（ことば）」の項目を検査対象とし、「読解力」を測定し、教育委員会が支援の有無を判断する。

③支援までの流れ

- 1 在籍校でATLANによる検査を実施する。
- 2 在籍校は検査結果（PDFファイル）を、共生支援拠点の日本語指導員コーディネーターへメール添付で提出する。
- 3 検査結果に基づいて、教育委員会が支援が必要だと判断した場合は、教育委員会が学校へ連絡し、支援の要否を判断する。
- 4 在籍校は「JSL日本語指導員/教科における母語支援員による支援申請書」（様式（H-3））を各教育ブロック共生支援拠点の日本語指導員コーディネーター宛にメール添付で提出する。
- 5 コーディネーターが在籍校を訪問する。その際、管理職、担当者から支援に必要な教科、支援方法（入り込み、取り出し）、希望日と時間や学校生活での見取り状況等の聞き取りを行う。また、児童生徒には「聞く」「話す」「書く」の状況を把握できる面談を実施する。
- 6 JSLカリキュラム日本語指導員（以下「指導員」）もしくは教科における母語支援員（以下「支援員」）が在籍校での支援活動を開始する。活動初日は日本語指導員コーディネーターが同行し、指導の支援にあたる。
※ 学校がATLANを実施する場合、各教育ブロック共生支援拠点のコーディネーターへ、ログインIDやパスワード、個人ID、ATLANの実施方法を聞く。

④支援対象者

ATLANの検査結果と聞き取り等による児童生徒の実態把握をもとに、支援が必要と判断された小学校5年生から中学校3年生までの児童生徒。

⑤学習場所

支援を必要としている児童生徒の在籍校で行う。取り出しによる指導は、在籍校の一室において行う。入り込みによる指導は、在籍校の授業を実施している場で行う。

⑥実施期間・時間数

児童生徒一人に対して、1回2時間、週2回、年間64回（128時間）を超えない範囲で指導を行う。ただし、ATLANの結果、指導の必要性がないと判断した場合は、指導を終了する。

⑦支援体制

原則、教育課程内の特別の教育課程で行うため、取り出しによる指導の際には、在籍校の教員1名（以下「TT教員」）と指導員もしくは支援員とチームティーチングで指導する。ただし、指導員もしくは支援員で教員免許保持者が支援にあたる場合、学校と相談して指導体制を決定する。入り込みによる指導の際は、一斉授業の教室において、当該児童生徒のとなりに位置し、授業内容の理解促進に努める。

⑧支援内容

日本語指導と教科指導とを統合的に捉え、教科の指導内容の定着を図りながら、「学ぶ力」を基礎として、各教科の授業に日本語で参加できる力を育成する。教科指導に関する教材はTT教員が用意する。日本語指導に関する教材は指導員が用意する。事前にTT教員と指導員もしくは支援員が指導内容を打ち合わせ、支援にあたる。

(4) 母語・母文化指導員(国際クラブ指導者)による支援

① 支援内容
教育課程外に取り組みしている「国際クラブ」等への指導者(時間講師)による支援(1回2時間程度)

② 国際クラブについて
ア 国際クラブの定義
a 多文化共生教育の趣旨に基づき、学校の実情から判断し校長の責任において課外に設置され、多様な子どもたち一人一人のアイデンティティの形成や、異文化理解と共生を目的とした活動であること。(※1)「韓国・朝鮮」学級、「中国」学級、「フィリピン」学級、「ベトナム」学級、「ペルー」学級、「多文化」学級、(※2)「英語」学級、(※3)「日本の伝統文化」学級などの学級を開設することができる。
(※1) 国際化の進展とともに、本市小中学校に在籍する外国籍及び外国につながる児童生徒数の急増と多国籍化する現状をふまえ、それぞれの国や地域につながる児童生徒のアイデンティティを育むことを中心とする活動。それぞれの国や地域の文化、言葉、歴史などを学ぶ等。
(※2) 英語をツールとしてコミュニケーションを学ぶことを希望する児童生徒を中心に活動する。英語で学校(地域)や日本文化を紹介する動画や災害時の避難経路・マップ等を制作する。英語をツールとして、留学生や地域で暮らす在外日本人と交流する等。
(※3) 日本文化を深く追求する子どもたちが集まって活動する。日本舞踊、能・狂言、和太鼓、琴、一味巻、習道、華道、茶道、囲碁、将棋など、日本に伝統的に伝わる様々なものよきに触れ、体験的に親しむ等。
b 年間を通じて、計画的、継続的に実施されるものであること。

イ 事業対象学校
アのaとbで示した国際クラブの学級を開設し、他に公費による助成や人的措置を受けていない大阪市立小中学校であること。

ウ 国際クラブの指導者の配置条件
a 国際クラブの活動に、5名程度の参加が見込まれる学校において、その学校の支援体制や継続性、活動内容や指導計画等を把握した上で、予算の範囲内で指導者を配置する。
b 原則として1校につき週1回(2時間程度:打合せ時間を含む)、年間35回を限度として1名の指導者を配置することができる。ただし、複数の学級を開設する学校においては予算の範囲内において、年間35回を超えて指導者を配置することもある。
c 小学校においては、各校で活動時間帯を工夫することにより、低学年・高学年ごとに1学級を開設することができる。また、学校の実態に応じて、学年ごとに学級を開設することもできる。
d 中学校においては、参加人員が常時30人を越える場合は、さらに1学級を開設することができる。
e 前年度において、指導者が配置されている学校の国際クラブについては、次年度も継続して指導者を配置することを原則とする。ただし、予算の範囲内での指導者の配置となるため、前年度よりも回数が減じる場合がある。

エ 指導者(時間講師)について
本事業の指導者には、大阪市教育委員会に登録された時間講師をもって充てる。

オ 国際クラブの開設にあたって
a 国際クラブの開設を希望する学校は、「国際クラブ」開設希望学級申請書・実施調査票(様式国クー1)を教育委員会に提出する。
b 教育委員会は、申請にもつぎ、校長と協議の上、国際クラブ開設を承認する。
c 教育委員会は、承認した国際クラブに対して、予算の範囲内において指導者を配置する等、運営を支援する。
d 国際クラブが開設される学校は、毎年度初めに、別に定める「実施計画書」(様式国クー2)を教育委員会に提出する。
e 国際クラブが開設された学校は、毎学期末に、別に定める「実施報告書(学期別)」(様式国クー3)を教育委員会に提出する。

カ 指導者(時間講師)による支援の申請について
a 指導者(時間講師)による支援を希望する学校は、「母語・母文化指導員【国際クラブ指導者(時間講師)支援希望申請書」(様式国クー4)を、共生支援拠点のキャリア支援コーディネーター宛に提出する。
b 共生支援拠点のキャリア支援コーディネーターが、指導者と日程を調整のうえ、学校へ支援日を連絡する。

キ 指導者(時間講師)の活動実績記録等
a 指導者(時間講師)は、配置校にて活動したときは活動実績記録簿に押印する。
b 当該校の校長は、毎月25日締めて「活動実績記録簿」(様式国クー5)の原本に公印を押し、共生支援拠点に活動月末日までに提出する。

5. 提出する書類と提出先・提出方法について
(1) 帰国・来日等の児童生徒で日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校
※ 主要な区分は「3. 大阪市における日本語指導が必要な子どもの学習支援フローチャート」に対応している。
① 初期対応終了後
・帰国・来日等の児童生徒の編入学について(報告) 様式(編-1) } ※いづれかの様式
・帰国・来日等の児童生徒の転入学について(報告) 様式(編-2) }
・校長宛「入学申請書」の写し
指導部人権・国際理解教育グループへメールもしくは送付で送る
※児童生徒が転退学した場合
・帰国・来日等の児童生徒の転退学について(報告) 様式(編-3)
指導部人権・国際理解教育グループへメールで送る

② ブレクラス通級を希望する場合
・ブレクラス通級申請書 様式(ブー1)
通級する共生支援拠点のブレクラスコーディネーターへメールで送る

③ 日本語指導協力者による支援を希望する場合
・日本語指導協力者申請書 様式(日-1)
共生支援拠点の日本語指導員コーディネーターへメールで送る
・日本語指導協力者活動実績記録簿 様式(日-2)
日本語指導協力者による初期日本語指導記録の写し 様式(日-6)
(月毎25日) 共生支援拠点の日本語指導員コーディネーターへ送付で送る

④ センター校への通級を希望する場合
・日本語指導が必要な子どもの教育センター校 通級申請書 様式(セ-1)
指導部人権・国際理解教育グループと通級するセンター校へメールで送る

⑤ 教科における日本語指導、母語支援を希望する場合
・JSLカリキュラム日本語指導員・教科における母語支援員申請書 様式(日-3)
(月毎25日) 共生支援拠点の日本語指導員コーディネーターへメールで送る
・JSLカリキュラム日本語指導員活動実績記録簿 様式(日-4)
・JSLカリキュラム日本語指導支援記録の写し 様式(日-7)
(月毎25日) 共生支援拠点の日本語指導員コーディネーターへ送付で送る
・教科における母語支援員活動実績記録簿 様式(日-5)
・母語支援員による教科指導支援記録の写し 様式(日-8)
共生支援拠点の母語指導員コーディネーターへ送付で送る

★1 通訳支援を希望する場合
・通訳支援申請書 様式(通-1)
共生支援拠点の母語支援員コーディネーターへメールで送る
・通訳者活動実績報告書 様式(通-2)
支援終了後1週間以内に、共生支援拠点の母語支援員コーディネーターへ送付で送る

★2 日本語指導が必要な子どもが在籍する学校で、特別的教育課程によって日本語指導を実施している場合
・特別的教育課程実施計画書【年度当初または編・転入学直後】
・特別的教育課程実施報告書【年度末】
指導部人権・国際理解教育グループへメールで送る

(2) 母語・母文化指導員(国際クラブ指導員)による支援を希望する学校
① 国際クラブを開設する場合
国際クラブ開設希望学級申請書・実施調査票 様式(国クー1)
指導部人権・国際理解教育グループへメールで送る
② 国際クラブを開設が承認された場合
国際クラブ 活動計画書 様式(国クー2)
指導部人権・国際理解教育グループへメールで送る
③ 国際クラブの実施報告(学期別)
国際クラブ 活動報告書 様式(国クー3)
指導部人権・国際理解教育グループへメールで送る
④ 国際クラブへの指導者による支援を希望する場合
母語・母文化指導員(国際クラブ指導者)支援希望申請書 様式(国クー4)
共生支援拠点のキャリア支援コーディネーターへメールで送る
⑤ 国際クラブ指導者(時間講師)による支援活動を行った場合
国際クラブ指導者 活動実績記録簿 様式(国クー5)(月毎25日)
共生支援拠点のキャリア支援コーディネーターへ送付で送る

7 2023 年度 優秀論文

動画配信で保育現場と家庭を繋ぐ実践研究

—新型コロナウイルス感染予防を考慮した保護者への継続的支援—

37 期 幼年教育・発達支援コース	志方智恵子(兵庫県)
24 期 幼年教育コース	亀山 秀郎(兵庫県)
40 期 幼年教育・発達支援コース	佐竹智恵子(兵庫県)
26 期 特別支援教育専攻	大和 咲江(兵庫県)

1 研究目的

令和の日本型学校教育の構築と、幼児教育の質向上が求められる中、中央教育審議会(2021)の答申では、幼児教育の内容・方法の改善充実の中に園における ICT の活用が明記されている。これまで各園においては、新型コロナウイルス感染症への対応のために、ICT を用いた取り組みも広がりを見せている。東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター(2022)調査によると「保護者との日常的やり取りにおける ICT 活用」の項目について、取り組んでいない割合が2020年度調査の39%から2021年度調査には23.1%に減少しており、多くの園で ICT を用いた取り組みが実践されるようになってきている。このような中、文部科学省が示す「新型コロナウイルス感染症への対応のための幼稚園等の取組事例集」において、各園は ICT を用いた取り組みにより、園児に対する幼児教育が途切れないようにすることや、コロナ禍における保護者の育児不安を解消する取り組み事例が挙げられている。その1つの方法として、動画配信がある。東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター(2022)の調査において、「家庭への動画配信」に取り組んでいる割合は、約45%が実施している。園から家庭に対して動画配信を提供することで、園と家庭が繋がり、保護者への継続的な支援ができるようにしていたことが伺われる。しかし、その動画配信内容についての研究は少ない。

そこで本実践研究の目的は、新型コロナウイルス流行下における保護者支援を継続的に行うために、保育

者がデジタルコンテンツを作成し、家庭向けに発信した動画の視聴結果から、その活用や効果などを考察する。その結果をふまえて、ICTを活用することにより、保護者、園児、保育者が、教育を繋いでいく可能性を検討することを目的とする。

2 研究方法

(1) 研究対象者

本実践研究の対象者は、兵庫県 A ども園に在籍する園児、未満児 0 歳から年長組 5 歳児の 349 家庭(2020 年度)、348 家庭(2021 年度)であった。

(2) 調査期間

調査期間として動画配信の期間は、2020 年度実践として 2020 年 8 月～2021 年 2 月と、2021 年度実践として 2021 年 6 月～2022 年 2 月である。

(3) 動画配信の内容

動画作成については、A ども園の保育者が、撮影、動画編集と配信の全てを行った。

2020 年度の動画配信内容は、(1)誕生会出し物、(2)毎月の歌、(3)お遊戯、(4)各クラスの園児の姿である。2021 年度の動画配信内容は、(5)絵本紹介動画、(6)カートドックを作ってみよう(2020 年 8 月 7 日配信)、(7)園長先生と遊ぼう(2022 年 2 月 10 日配信)である。また、(8)作品展については、作品展前日の 2021 年 2 月 5 日と 2022 年 2 月 4 日(全国的に新型コロナウイルスが流行し、濃厚接触者が多数出た時期であり、兵庫県下ではまん延防止等重点措置の実施期間であっ

た)の配信であり比較することとした。(写真1)



写真1 配信された動画例

動画配信内容の(1)については、毎月の園の誕生会で保育者が披露していた出し物の人形劇、ペープサート、ダンス、手品であった。(2)については、毎月各クラスで歌う、季節の歌や園歌であった。(3)については、各学年で行うお遊戯を約5分以内にまとめて配信した。(4)の各クラスの園児の姿については、発表会に代わるものとして、2学期の園児の取り組み動画を約20分、クラス毎に配信した。(5)の絵本紹介動画については、A こども園の図書室所蔵の蔵書や園児に読み聞かせをしている絵本の説明を撮影し、配信を行った。(6)については、毎年宿泊キャンプにおいて、年長組の園児達が朝食で取り組んでいるカートンドックの作り方と注意事項を撮影し、配信した。(7)については、濃厚接触者として、登園できなかつたり、登園を自粛したりした園児達に園長がビデオ会議アプリケーションを使って、オンラインライブ配信を行った。その際録画した動画をYouTubeで配信した。運動遊びと工作づくりの実演を約30分間披露した。

遊ぶ内容については、体全体を使ったジャンケン10分、生卵を立てるマジック5分、牛乳パックで作れるブーメランづくり15分であった。発散する運動、集中する活動、作って遊ぶ活動と分けたため、部屋の活動だけでなく、園に再登園する際に遊べるような活動にすることとした。(写真2)

(8)の実施方法については、例年の対面で家族全員参加ではなく、感染拡大防止のため分散して1クラスに入る園児と保護者の人数を制限した。また、来園することに不安を感じておられる保護者向けに作品の動画を配信した。

動画撮影の際には、担任が、園児の作り上げた作品



写真2 動画撮影の様子

と共に、どのような過程で作品作りを行ったのか、また作品作りにおける試行錯誤した過程についても動画で説明した。また、展示は触って楽しむものもあったため、実際に保育者が、触ってみてその様子を伝えるようにした。

(4) 動画配信の分析方法

動画配信については、動画共有アプリケーションであるYouTubeを使い限定公開で配信を行い、YouTubeアナリティクスのデータを収集した。配信された動画の視聴回数のデータは、2021年2022年のいずれも2月末に集計を行った。また一部の動画は、保護者から具体的なコメントを受けたので、合わせて分析を行った。

3 倫理的配慮

動画配信にあたっては、事前に授業目的公衆送信補償金制度に加盟した。また、配信内容についての音楽や著作物について、原曲の音源や著作権の発生するキャラクターを使わないように配慮した。絵本紹介動画についても、絵本の著作権に配慮して、絵本の表紙のみを配信するように注意した。園児の肖像権については、事前に保護者全員に限定公開による動画配信を行うことを伝えて、都合が悪い場合は事前に名乗り出るように依頼した。また、データ収集にあたっては、保護者に対して入園時に保育実践について、研究利用することを了承する署名を受けている。

4 結果と考察

(1) 誕生会出し物の動画配信について

誕生会出し物の視聴回数については、表1のとおりであった。A こども園では、毎月の誕生会は、全園児と、誕生児の保護者に集まっていたお祝いをしてきた。しかし、新型コロナウイルス感染防止のため各クラスに分散して誕生会をすることに変更を余儀なくされた。そこで、誕生児への保育者からのお祝いの出し物を動画配信に切り替えた。視聴回数については、他の動画に比べると一度見たら終わってしまい、視聴回数が少ないと考えられる。

表1 誕生会出し物の視聴回数

配信日時	視聴回数
2020年8月28日	234
2020年9月25日	248
2020年10月28日	175
2020年11月25日	223
2020年12月16日	124
2021年1月26日	244

(2) 毎月の歌の動画配信について

毎月の歌の動画視聴回数については、表2のとおりであった。8月31日配信の視聴回数が390件と他の月に比べて多かった。これは2学期始業式前日の配信としたため、園の教育活動へ保護者、園児の興味が向いたからではないかと考えられる。また、11月30日配信の歌の視聴回数が多いのは、感染防止のため、歌を歌う活動を控えてきたが、11月10日よりマスクをつけての歌う活動を再開したため、聞いてみたい、覚えたいとの思いから、家庭での視聴が増えたと考えられる。

表2 毎月の歌の動画視聴回数

配信日時	視聴回数
2020年8月31日	390
2020年9月30日	249
2020年10月30日	219
2020年11月30日	312
2020年12月22日	230
2021年1月29日	200

(3) お遊戯の動画配信について

お遊戯については、各年齢に配信した。視聴回数については、表3のとおりであった。その結果、3歳児は他の年齢より視聴回数が多かった。このことは、入園して間がない3歳児の保護者が、園での我が子の様子を知りたいと考えていることが要因ではないかと思われる。全体の視聴回数を見ると、年齢が上がるにつれて、視聴回数が減っている。さらに、月を追うごとに減る傾向があることから、園生活に慣れ、園児自身が保護者に伝え、園で覚えたお遊戯を家でも行うことができるようになってきていると考えられる。

休園等のある場合は、歌、お遊戯の動画配信は一定の効果があると思われるが、園児達の園での生活が落ち着いてきた段階で、配信するかどうか検討する必要があると思われる。

表3 お遊戯の動画視聴回数

配信日時	5歳児 視聴回数	4歳児 視聴回数	3歳児 視聴回数
2020年8月31日	164	187	243
2020年9月30日	143	144	216
2020年10月30日	136	130	290
2020年11月30日	94	156	266
2020年12月22日	96	117	193
2021年1月29日	60	109	139

(4) 各クラスの園児の姿の動画配信について

各クラスの園児の姿の動画視聴回数は表4のとおりである。コロナ禍においては、園児達の様子を保護者に見ていただく保育参観や、保育参加を実施することは、感染防止のため難しいと推測される。各クラスの視聴件数がクラスの在籍人数の3倍以上あることから、園児の様子を見る機会として各クラスの動画配信は、有効であると思われる。また、年齢が少ない方が視聴回数が多い傾向にあった。YouTubeの解析結果によると、海外からのアクセスも1件あった。そのクラスには、外国籍の園児もおり、保護者が海外に住む親族に限定配信のアドレスを伝えることで、海外から園児の姿を視聴したことが伺える。限定公開のアドレスが漏洩することで園関係者以外に見られるといった肖像権のリスクはあるが、一方で遠く離れて暮らす海外に住む親族に、園児の様子を伝える一助になることも

分かった。こういった動画配信によるリスクについて、園と保護者が共有した上で、動画の取り扱い方法の注意や配信期間を限定する等の手法を用いて安全に運用することが求められる。一方で、約20分の動画作成を全クラス担任保育者が行ったことから、保育中に撮影する難しさや動画を作成する保育者の労務を考える必要もある。保育者にとっては、撮影、編集について、得手不得手もある。このことから動画の作成は、計画的に進めていき、撮影については、複数の保育者が助け合いながらチームでの撮影が求められる。今後、ICTをどのような方法で使用するのが有効であるか検討する必要がある。

表4 園児の姿の動画視聴回数

クラス	視聴回数
5歳児A組	159
5歳児B組	121
5歳児C組	107
5歳児D組	145
5歳児合計	532
4歳児A組	139
4歳児B組	124
4歳児C組	111
4歳児D組	107
4歳児E組	121
4歳児合計	602
3歳児A組	184
3歳児B組	134
3歳児C組	176
3歳児D組	268
3歳児E組	185
3歳児合計	947

(5) 絵本紹介の動画配信について

絵本紹介動画について視聴回数は、表5のとおりであった。視聴回数は、1学期には多いが月を追うごとに減る傾向がある。お遊戯等(1)(2)(3)の動画よりも視聴回数が少なく、他の動画と同様に園の生活に慣れ、園児から直接話を聞くことにより、どのような絵本を読んでいるか理解できたからと考える。なお、2022年2月4日の配信については、新型コロナウイルス感染が拡大した時期であったため、動画視聴が微増したことが考えられる。園に登園しにくい状況下においては、絵本などの園の情報をできるだけ得ようとしたと考えられる。

表5 絵本紹介動画の視聴回数

配信日時	視聴回数
2021年6月23日	128
2021年11月10日	99
2021年11月25日	72
2021年12月22日	30
2022年2月4日	46

(6) カートンドックを作ってみようの動画配信について

カートンドックを作ってみようの動画視聴回数は、132回であった。動画内容については、園児だけではできない内容であるため、保護者と共に見ることとなったと考えられる。配信時期を夏休みに合わせたことから、コロナ禍における外での活動の参考にするため、多く視聴されたことが伺われる。実際に、動画に合わせてカートンドックを作ったという保護者からの報告もあった。保護者からは、園との繋がりをオンラインで継続できたこと、ひと時でも園児と保育者が繋がる機会を持てたことが、安心に繋がったという感想を得ていた。

(7) 園長先生と遊ぼうの動画配信について

園長先生と遊ぼうの動画視聴回数は144回であった。濃厚接触者となり、家から出られなかった保護者から感謝の言葉や、動画で作成した製作物を園に持ってくる園児もみられた。濃厚接触者となり、家の中で過ごさなければならなくなった家庭と園を繋ぐことで、園児達自身が園で遊ぶ楽しさを感じる機会になることがわかった。また、保護者、園児が孤独になりがちな家での生活の中で、他の人と情報を共有することで、園の一員という気持ちを取り戻す機会になったと思われる。

(8) 作品展の動画配信について

動画配信の視聴回数の結果は、表6のとおりであった。なお、2020年度には、年長E組は無かったので表には記載していない。2021年2月については、兵庫県におけるまん延防止等重点措置の実施期間中であり、担任やクラス数と園児数の違いはあるが、2020年2月よりも3クラスを除いて視聴回数が高い傾向にある。

これは、感染予防のため作品展に参加できず、代わりに各家庭が動画を視聴したと考えられる。また、当日来園できる保護者に対しても、事前に配信を見てから観覧することができたため、一層、我が子の作品に関わる過程についての理解が深まった。この手法は大豆生田ら（2020）によると動画ドキュメンテーションとも言える。この手法では、映像によるインパクトで短時間で多くの情報を提供できるメリットがあるが、写真と違い、自分の見たいところに焦点化できないデメリットもあると述べられている。今回の場合は、濃厚接触者となり、園に登園できない園児、保護者に対しても、最後まで行事に参加した気持ちを保育者と共有できたと感じたと考えられる。保護者は「作品展の紹介動画では、親子で見ていると自分が作った作品の説明や、お友達とどのように作り上げていったなどの説明もしてくれました。また何度も見返すことができるので繰り返し見て保育室の作品をよく知ることができました。ただ、ずっと園を休んでいたため担任の先生が映りながら説明してくださるともっと喜んで見たのではないかなと思います」という意見があった。（写真3）



写真3 作品展動画撮影の様子

(5)(6)(7)の配信内容については、コロナ前は、保護者を集めて対面で行ってきた、PTA 組織が行う活動であった。動画配信により園が園児、保護者と繋がる試みを積極的に行うことで、切れ目の無い幼児教育と保護者支援も提供できることが示唆された。

以上の結果から、園から動画配信をすることは、園、園児、保護者が動画配信により情報を共有することができ、園の様子を知ることができるツールとなっていると考えられる。

5 研究のまとめ

休園等で園児達が登園できない時に、動画配信を行うことは、園児、保護者、保育者を繋ぐ方法として、全学年の視聴もみられ一定の効果があると思われる。また、年齢が低い学年の方が普段の園生活について知ろうとする傾向があり、僅かの事例であるが、海外からも視聴履歴が認められ、園児の様子を海外に在住の親族まで伝える方法として機能することが分かった。しかし、園児達の園での生活が落ち着いてきた段階で、視聴回数の減少が見られたことから、配信内容によっては、発信するかどうか検討する必要があると思われる。

園児の様子を見る機会として各クラスの動画配信は、有効である。一方で、撮影、編集、配信については、複数の保育者が助け合えるように園におけるマネジメントが不可欠と考えられる。今後、どのような運用方法が有効であるか検討する必要がある。

作品展の動画配信は、まん延防止等重点措置実施中であったため、前日に作品を動画で配信することで、保護者が園児達の作品を前もってイメージすることができ、当日、短時間で目的を絞って観覧を可能にできたと考えられる。また、動画の視聴回数が、クラスの在籍人数の3倍から4倍あることから、離れて暮らす親族も含めて繰り返し見てもらうことができることが分かった。（表6）

こういった行事に関わる動画配信は、行事1日だけで終わるのではなく、繰り返し見ることによる体験が可能であることが分かった。

表6 作品展の動画視聴回数

クラス名	2020年度 視聴回数	2021年度 視聴回数
5歳児A組	88	174
5歳児B組	97	121
5歳児C組	82	106
5歳児D組	74	107
5歳児E組	—	110
5歳児合計	341	618
4歳児A組	77	88
4歳児B組	62	88
4歳児C組	71	110
4歳児D組	77	83
4歳児E組	52	132
4歳児合計	339	501
3歳児A組	88	77
3歳児B組	74	94
3歳児C組	87	87
3歳児D組	84	100
3歳児E組	85	79
3歳児合計	418	437
乳児クラス	178	116

6 研究の課題

園では、複数の動画を配信してきたが、各動画を配信するタイミングと公開する範囲や期間、また著作権、肖像権に配慮した運用方法を考える必要がある。また、その動画を家庭で視聴していただいたことを、園での園児達の活動とどのように結びつけていくか模索する必要がある。YouTube による動画配信の場合、対面で会話ができないため、視聴したその場で園児や保護者が疑問に持った点を解決することができない。このことから、今後は、YouTube を使用した生配信を利用して双方向のやり取りの方法も模索する必要がある。他園の実践について二宮ら(2019)が示しているように、保護者からデジタルデータを園に送付して、言語活動に活かすものもある。このような双方向のやり取りも動画配信以外の ICT を活用する方法になり得ると考えられる。また、保育者の動画作成については、個人の技術力の向上と作成の時間配分を考える必要がある。教育現場、保育現場の多忙が問題となっており、こども環境学会の調査(2020)によると保育者もコロナ禍でさらに多忙な状態となっていることが報告されている。そのような中、保育者が動画撮影、編集、配信の労力が増えるとさらなる負担に繋がる。保育者が動画だけでなく、ICT 機器の運用について、経験を重ねることで、時間の短縮ができると思われるが、誰でもができる効率的な動画作成マニュアルの作成や園におけるマネジメントについて今後明らかにする必要がある。

7 引用文献

- 大豆生田啓友・おおえだけいこ (2020) 日本版保育ドキュメンテーションのすすめ: 「子どもはかわいいだけじゃない!」をシェアする写真つき記録, 137, 小学館.
- こども環境学会 (2020) コロナ禍状況の保育所・幼稚園・認定こども園における休園・登園自粛への対応とこどもたちへの影響に関する調査-中間報告,
 <https://www.children-env.org/cabinets/cabinet_files/index/33/574c1bcca68e6719315033ae50d188a4?frame_id=39>2023年3月27日アクセス.
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して~全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別

- 最適な学びと、協働的な学びの実現~ (答申),
 <https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf>2023年3月27日アクセス.
- 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター(2022) コロナ禍における園のクライシス・リーダーシップ 保育・幼児教育施設における新型コロナウイルス感染症に関わる対応や影響に関する調査結果 (2020年度・2021年度) 概要, 3
 <https://cedep.meclib.jp/crisis_leadership2022/book/index.html#target/page_no=1>2023年3月27日アクセス.
- 二宮祐子・富山 大士 (2019) 保育園における ICT を活用した幼児教育と子育て支援 — デジタル・ストーリーテリングとしての言語活動 — チャイルド・サーチネット,
 <<https://www.blog.crn.or.jp/report/02/268.html>>2023年3月27日アクセス.
- 文部科学省(2020) 新型コロナウイルス感染症への対応のための幼稚園等の取組事例集,
 <https://www.mext.go.jp/content/20200512-mxt_youji-000005336_002.pdf>2023年3月27日アクセス.

付記

本実践研究は、文部科学省から学校法人七松学園が委託調査研究として令和2年度と令和3年度に受託した、幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究の2か年分のデータをまとめたものである。

■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 寛(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 ―「光の進み方」を事例として―	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 ―概念変容理解を通じた調査事例から―	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 ―見え方を中心に―	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 ―ささやま冒険教育の実践を中心として―	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 ―力と運動における素朴概念を事例として―	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口定数算出の評価	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 ―van Hieleの学習水準理論に着目して―	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 ―子育て支援ルームと特別支援学校での教材開発―	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 ―主体的・対話的で深い学びを目指した1年間の実践から―	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 ―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―	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 ―大学1年生への実践記録から―	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

■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)

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

- 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。
- 引用については出典を明記してください。
- 応募票（A4判、裏面の形式参照）を添付してください。
- 論文は未発表のものに限ります。
- 応募に際しては論文の様式を定めていません。
- 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・卒業生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

- 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。
- 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

- 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

- 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

- 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。

<お問い合わせ・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5号をお届けします。コロナ禍が一応小康状態とはいえ、教育実践研究を進め論文公表に至るまでには、諸方お気遣い・配慮のご苦労が多々あったことと拝察いたします。そのような中、今年度も素晴らしい論文集ができましたこと、同窓会の誇りであります。今回、統計的データ、比較対象、視覚化、実践の具体化明確化などが示された論考や、教員にとって極めて重要でありながらも極めて弱いと思われる「リフレクション」研修に関する実践論文などが掲載され、学校教育の諸問題解決に資する論文集、トップランナーとして自負できる内容になったのではないのでしょうか。

理論はその時点での完成品でしょう。しかし、実践では完成終了作品はあり得ません。とくに個性がありかつ社会性という複雑なものを持ち、時代とともに変化していく人間に関する実践研究では次々と課題が出てきます。課題達成には、深く、広く、柔軟な思考が求められるでしょう。人間は外部の情報刺激によって脳内に形成された知識のネットワークを自己の目的意識的活動に結びつけ、「ひらめき」を得て創造的発見を生み出すという脳科学・神経心理学の知見がありますが、その思索には「言語」が用いられます。「思考の道具」としての言語(文字、概念、論述等も言語)によって課題達成方略を考究し、新たな価値を創造し社会に伝えていきます。SNSの便利さは活用すべきですが、創造的思索と創造的実践研究結果の共有深化はやはり文字言語による論述でしょう。本論文集の果たす役割・意義は大きく、知的財産の蓄積・交流によってさらなる実践研究の発展が期待されます。

今まさに日本の学校現場は課題山積の感があります。諸課題に向かい未来を創造する実践研究が強く求められているのです。全国のみなさまの実践研究をぜひ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。よろしく願いいたします。

令和5年12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.5

令和5年12月20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



表紙 第5回兵庫教育大学フォトコンテストうれしの賞 りいさん (@_rk2704)

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