

平成 27 年度
福島県教職員特選研究論文集



福島県教育委員会

はじめに

本研究論文の募集は、教職員の自主的な研究を奨励し、効果的な実践や先進的な取組を研究論文としてまとめることを通して研修意欲や専門性を高め、教職員個々の資質の向上を図ることを目的として実施しているものであり、昭和46年度の第1回から本年度で44回を数えます。その長い歴史の中で、数多くの教職員がその時代を反映した様々な教育課題に真正面から取り組み、貴重な成果を発表してこられました。

平成23年度は東日本大震災及び原発事故により、募集を行いませんでしたが、平成24年度から募集を再開し、平成27年度は、各教科、特別活動、教育課程、特別支援教育、学校保健、学習指導法など、様々な教科・領域にわたる論文が34点寄せられました。ここに収められた論文は、これらの中から、慎重な審査を経て特選に選ばれたものであります。

福島県は今、未曾有の災害から、復旧・復興に向けて県民一丸となって邁進しているところであります。「何より重要なのは人づくりである」ことを再確認し、未来の福島県を支える人材の育成に向け、日々の学校教育で児童生徒に「生き抜く力」を育てていかなければなりません。

このような中にあって、いずれの研究もそれぞれの学校、学級及び教科等の課題を的確にとらえながら、指導方法・内容の質的改善を図った優れた実践研究として高い評価を得たものであり、各学校が抱える学習指導上の様々な課題の解決へ向けて、具体的な示唆を与えるものであります。

最後になりますが、応募されました皆様の御努力に心から敬意を表しますとともに、本県教職員の研修意欲や専門性がさらに高まり、結果として、児童生徒の「生き抜く力」の育成に結び付いていくことを期待いたします。

本県の復興・再生と共に担う人づくりのために、各学校におかれましては、これらの研究成果を参考として実践し、研究をさらに深められ、今後の本県学校教育の充実・改善に大いに役立てていただきたいと思います。

平成28年3月

福島県教育庁参事兼義務教育課長

飯 村 新 市

目 次

はじめに

平成27年度福島県教職員研究論文入賞者一覧 ······ 1

特選研究論文

○ 特別支援教育

チームとしての成長をめざす通級指導教室の新担当者研修のあり方 ······ 2
福島市立福島第四小学校 代表 大内 文江

○ 学習指導

子ども一人一人の気付きを質的に高め、豊かな学びをはぐくむ生活科の授業
～伝え合い交流する活動と問い合わせの可視化を通して～ ······ 6
郡山市立金透小学校 教諭 加藤 興志輝

○ 学習指導

ともに支え合い、高まり合う学びの創造
～共創が育む自己肯定感～ ······ 10
郡山市立芳山小学校 代表 森山 道明

○ 学習指導

心をたがやす道徳教育
～「自己との対話」「他者との関わり」「日常生活との関わり」を通して道徳的実践意欲を高める指導の工夫～ ······ 14
昭和村立昭和中学校 代表 佐藤 充

○ 特別支援教育

音声での発語や身体表現での意思疎通が難しい児童に発語への意欲を持たせ、
発語数を増やすための支援のあり方
～肢体不自由学級での指導を通して～ ······ 18
葛尾村立葛尾小学校 教諭 吉田 史緒

審査の観点及び審査総評 ······ 22

- ◇ 平成27年度福島県教職員研究論文応募状況 ······ 23
◇ 平成27年度福島県教職員研究論文応募者一覧 ······ 24

おわりに

平成27年度 福島県教職員研究論文入賞者一覧

【特選】

領域等	個人 団体	学校名	職名・氏名	よみがな	研究主題
特別支援教育	グループ	福島市立福島第四小学校 通級指導教室	(代表) 教諭 大内 文江	おおうち ふみえ	チームとしての成長をめざす通級指導教室の新担当者研修のあり方
学習指導 (生活科)	個人	郡山市立金透小学校	教諭 加藤與志輝	かとう よしてる	子ども一人一人の気付きを質的に高め、豊かな学びをはぐくむ生活科の授業 ～伝え合い交流する活動と問い合わせの可視化を通して～
学習指導	団体	郡山市立芳山小学校	(代表) 校長 森山 道明	もりやま みちあき	ともに支え合い、高まり合う学びの創造～共創が育む自己肯定感～
学習指導 (道徳)	団体	昭和村立昭和中学校	(代表) 校長 佐藤 充	さとう みつる	心をたがやす道徳教育 ～「自己との対話」「他者との関わり」「日常生活との関わり」を通して道徳的実践意欲を高める指導の工夫～
特別支援教育	個人	葛尾村立葛尾小学校	教諭 吉田 史緒	よしだ しお	音声での発語や身体表現での意思疎通が難しい児童に発語への意欲を持たせ、発語数を増やすための支援のあり方 ～肢体不自由学級での指導を通して～

【入選】

領域等	個人 団体	学校名	職名・氏名	よみがな	研究主題
学習指導	団体	伊達市立保原小学校	(代表) 校長 佐藤 喜夫	さとう よしお	人とかかわりながら課題を解決できる子どもの育成 ～『学び合い』を中心として～ Part3
学校保健	個人	郡山市立熱海中学校	養護教諭 鈴木智恵	すずき ちえ	生活習慣を振り返り、自らの健康に対する意識を向上させる生徒の育成 ～食に関する指導と保護者への啓発活動を通して～
学習指導 (算数科)	団体	矢祭町立関岡小学校	(代表) 校長 菅野 輝義	かんの てるよし	数学的な考え方や見方を高める子どもを育てる ～個を生かし高めるかかわり合いを通して～
学習指導 (社会科)	個人	白河市立白河第三小学校	教諭 近藤 和哉	こんどう かずや	社会科における確かな学びを育てる学習指導の工夫
学習指導 (算数科)	個人	国立磐梯青少年交流の家	企画指導専門職 渡辺 聰	わたなべ そう	数学的な考え方をはぐくむ算数科学習指導の工夫 ～指導と評価の一体化を図った指導の工夫・改善を通して～
教育課程	団体	只見町立朝日小学校	(代表) 校長 鈴木 正和	すずき まさかず	「只見愛」を育む教育課程の発展 ～「つながり」を重視したESDの推進をとおして～
学習指導 (社会科)	個人	いわき市立泉北小学校	教諭 徳永 一夢	とくなが ひとむ	問題解決の必要感のある問い合わせをもち、自ら進んで社会とかかわる子どもの姿を目指して

【奨励賞】

領域等	個人 団体	学校名	職名・氏名	よみがな	研究主題
特別支援教育	個人	福島県立郡山養護学校	教諭 石垣 千晴	いしがき ちはる	数学科における思考力・判断力・表現力の育成に向けた一考察 ～指導目標や評価の明確化・具体化を通して～
学習指導	個人	会津若松市立鶴城小学校	教諭 岩本 宏幸	いわもと ひろゆき	「人間関係形成力」と「自己内省力」を高める、学び合う集団の育成 ～「聴き合い」と「振り返り」の充実・発展を促す検証改善サイクルの確立を通して～

研究主題

チームとしての成長をめざす通級指導教室の新担当者研修のあり方

福島市立福島第四小学校 通級指導教室



はじめに

この論文の研究対象は、児童ではなく通級指導教室の担当者であることに加え、次の特徴がある。

- 通級指導教室を新たに担当する教員(以下、「新担当者」)への研修内容・方法の一例を提案している。
- 全担当者へのアンケート結果を現職研修の方法にすぐに反映し、次の研修に活用する機動性を有する。
- アンケート内容を質的量的に分析し、担当者の研修ニーズを把握している。

全体としては、経験のある担当者から新担当者への同僚性を生かした研修を意識した。

I 研究動機

本校には、言語障がい通級指導教室（通称「ことばの教室」）とLD、ADHD通級指導教室（通称「まなびの教室」）とが、合わせて7教室設置され、7名の担当者が個別指導を行っている。インクルーシブ教育システムの導入後、通級指導教室に通級する児童数は全国的に増加しており、本通級も平成26年度は市内38校より147名が通級した。児童数の増加に伴う教室の増設、担当者の入れ替えにより、初めて通級を担当する新担当者が4年連続で配置されている。

「通級指導」には、在籍校担任や保護者との連携を重視し、児童のアセスメントに基づいて、限られた回数や時間で効率よく成果を上げるという要請がある。そのため、専門性の向上についての独自の研修が必要で、近年は後進の指導に関する意図的・組織的な研修も必要となった。その結果、研修内容が多様かつ過密になり、深まりにくい傾向が出てきた。そこで、担当者の経験年数による構成バランスが良かった昨年、新担当者にも経験のある担当者にも効果的な研修内容、方法について研究しようと考えた。

II 研究計画

1 研究対象

通級担当7名で、内訳は次の通りである。

- ・新担当2名；ことば・まなび各1名
- ・通級担当経験2～3年； 同上
- ・同5年以上；ことば2名、まなび1名

2 研究内容

本通級では、図1のように4つの研修の柱を立てて

研修を実施している。その研修を通して、「チーム全員の成長を促す新担当者研修の内容・方法」を考える。なお、各研修の概要は表1の通りである。

図1 通級における研修

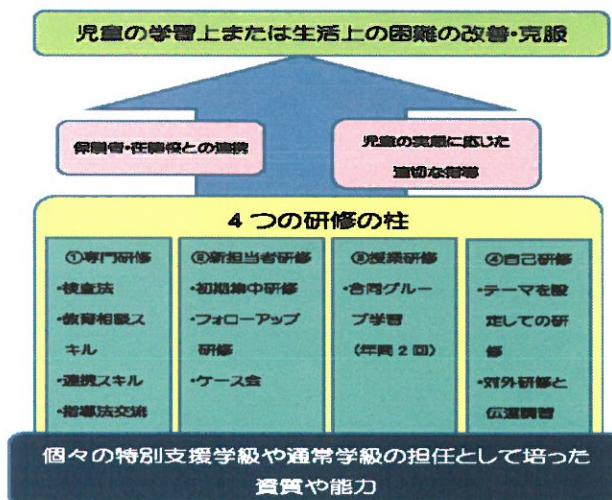


表1 研修の詳細 *は、今年度初めて実施した研修

類別	時期	内 容
検査法	6月（後期相談前）	言語障がい児の選別検査等
	夏休み中（診断部会前）	WISC-IV（※）*
	夏休み中（市教育相談前）	WISC-IV（#）*
	2学期（新就学児相談前）	田中ピネー（#）
① 専門研修	6月初め	早期相談について
	10月中旬	ことばの教育相談について
	10月下旬	ことばの巡回相談について
	在籍校訪問	6月（前期訪問前） 訪問前の準備や連携の心構え等 11月（後期訪問前） 訪問にすべき内容・事例指導等*
	その他	障がい別指導交流 *
② 新担当者研修*	4月（連絡会前と教室スタッフ会議期間）	連絡会での対応 児童の見取りと教育課程の立て方*
	5月（指導第2週目）	初回指導について 障がいと指導法 *
	6月	難しいケースごとの指導方法検討 *
	9月	ケース1
	10月	ケース2
③ 合同グループによる研修	1月	ケース1の変容一手立ての有効性と今後の展開 *
	4月末	方案審議
	5～6月	群組検討・準備 実施 実施後ケース会
	7月	成果と課題についての協議
	9月	方案審議
④ 自己研修	10月～11月	群組検討・準備 実施 実施後ケース会
	11月～12月	成果と課題についての協議
	1月	研究の途中経過報告会
	5月	今年度の研究テーマと方法
	9月	研究のまとめ
⑤ 対外研修報告	1月	研究のまとめ報告会
	2月	研修内容の伝達講習
	9月と2月	研修内容の伝達講習

3 研究方法

- (ア) 4つの柱の研修のうち、「新担当者研修」と「授業研修」の実施直後にアンケートを実施し

経験年数ごとの考え方を分析する。

- (イ) 4つの研修実施後のアンケートにより担当者の研修へのニーズを調べ、分析する。

III 研究の実際

1 方法(ア)の検証

(1) 新担当者研修

① 初期集中研修 4/11~4/18

保護者・在籍校担任が集まり、通級への理解を得たり通級日時を決めたりする連絡会の準備と並行し、実施した。目的は、①新担当者が自信をもって連絡会や初回指導に臨むことでその後の連携をしやすくすること、②連絡会で担任に配布する「教育課程」を児童の実態に即して作成できることである。

連絡会での話題や手続き、初回指導の心構えと具体例の研修は通級全体で、障がいや指導に関する基礎知識や「教育課程」作成の演習などは、ことば・まなびの教室毎に行った。

アンケートから、新担当者は、連絡会や初回指導についての見通しや児童の状況のイメージがもてたこと、経験のある担当者は、アセスメントや特性に応じた指導の考え方を確認でき、有意義だったことが分かった。

教室毎に実施した内容は、初めての取り組みだった。研修として位置付けることで新担当者は質問し易くなり、経験者も確認ができるで教育課程作成がスピードアップする効果があった。情報の風通しがよくなることで、全担当者の共通理解が得られ、要点を意識でき、時間を有効に使うことにつながった。また、障がいの概要を把握した後は、演習を交えた具体的な研修の方が、新担当者が指導のイメージをもて、経験の浅い担当者も効果を感じることが分かった。

② フォローアップ研修 4/28~5/1

2回目以降の指導について、毎日30分程度、教室毎に分かれ、新担当者が経験者に質問する時間をとった。個々の児童の指導方針・内容は、データによる見取りと初回指導での児童の行動観察や児童自身の願い、保護者の考え方等を統合し、優先順位も考えて決めるが、新担当者には難しい。指導のポイントや教材等について具体的に協議した。

この研修も新しい試みだが、その満足度はどの経験年数においても高かった。経験者の知識やノウハウを伝達する場の設定は、通級全体の士気を高めると考えられる。また、5年以上経験者は、「複数の目で見守る」ことや日常的な「指導法の情報交換」につながる点にも有効性を捉えていた。さらに、県内には一人担当の通級指導教室が多く、「チームとして新担当者を支える」意義を強く感じていることも一因と考える。

③ ケース会 6/26、9/11、10/30

特徴は、一度協議したケースの変容を追跡し、再度

協議する「追跡ケース会」を実施する点にある。その目的は、①新担当者が指導を振り返る機会とすること、②経験者の助言の有効性や方向性の正しさを確認すること、③次の段階の指導を話し合うことにより、指導の連続性を考えケースを見る力を養うことである。

1回目ケース会後のアンケートで時間不足の言及があったが、5年以上経験者からは、「必要な情報を考え方課題を焦点づける」ケースを見取る力や、「情報をまとめ、方針を立てて相手に分かれるよう伝える」技術の向上により、短時間でも内容の濃いケース会を行うことが大切と指摘があった。そこで、追跡ケース会はインシデント・プロセス法で行うこととした(枠内参照)。その結果、短時間でも多くの意見が出る協議となった。

インシデント・プロセス法(簡易版)の進め方

- ① 事例について情報提供
 - ・ インシデント(検討してもらいたいこと)を明確化する。
事例提供者がインシデント(困っていること、これまでの状態や問題、検査結果等)を簡単に話し、検討してほしいことを参加者が把握できるようにする。
 - ・ 1分程度で読めるレジュメを見てもらひながら、3分程度で簡単にまとめて発表する。
- ② 情報収集(質疑応答)と事例の見立て
 - ・ 参加者は事例提供者に質問し、自分なりに事例を組み立てながら、問題解決に関係があると思われる事実を聞く。
 - ・ 質疑応答は、事例の見立てや支援の手立てを考えるために行うので、参加者は事例提供者に対し、批判的にならないよう留意する。
 - ・ 質問は、独占しないようにし、同じ質問はしない。
 - ・ 参加者は、個々にインシデントと集めた事実を総合し、自分なりに事例を見立てて、今後の対応について考える。(一付箋に記入)
- ③ 支援方法についての話し合いと提案
 - ・ 班に分かれ、報告者を決める。
 - ・ 対象児の見立てや対応について(付箋を貼り、)意見を交換する。話し合って、さらに意見を追加してもよい。
 - ・ 話し合いは、ブレーンストーミングの方法で行うので、突飛な意見でもいいし、その意見に対しての可能性の判断はここではない。
(判断するトスレバ、書くときに色別にするとか、島を作つて囲むとか。)
 - ・ 出た意見を具体化するために、「誰が」「いつ」「どのように」などを必要に応じてさらに話し合い、記録しておく。
 - ・ 話し合いが終わったら、グループの意見を記入した紙を提示しながら報告。必ずしもグループ内で意見を一つにまとめる必要はない。「こんな意見、こんな意見がありました。」でよい。
- ④ 事例全体の振り返り
 - ・ 事例提供者からのリコメンツとして、してみたいことや終わってみての感想を述べる。
 - ・ 時間があれば、リコメンツの前に、参加者の学んだこと、事例提供者への一言を話してもらう。

また、新担当者のリコメンツは、考えの変化や今後の指導の言語化により、意識化が深まる効果があった。経験者にとっては、助言が受容され活用されようとしていることを知ることができるので効力感が高まった。

2回目後のアンケートでは、必要度の高い研修であると回答した者が7人中6人となったほか、5年以上経験者から、新担当者の「子どもが(たまたま)～してくれて助かった」等の発言について、「教師が意図的に働きかけた結果、教師ではなく子ども自身が助かる指導を」と意識の変革を促す場面が見られ、チームで高まろうとする気構えが感じられた。

ケースの問題を見取り焦点化するスキルは、回を重ねるごとによくなつたため、ケース会を数多く行うとケースの見方が向上し、効率よく話し合うことができるようになると考えられる。その際、経験者がスーパーバイザーの役割を果たすことが大切で、そのためにはチームの構成員の経験年数のバランスが重要であり、

経験者もまた研鑽を積む必要がある。

(2) 授業研修 —合同グループ学習

年2回、「ことばの教室」と「まなびの教室」の児童でグループを編成し、合同で学習する。保護者は、前半の学習を参観後、並行開催する懇談会に参加する。担当者は24のグループのT1、T2、懇談会進行を分担する。同一時間に2グループが並行で実施するので、学習の様子はビデオで記録し、事後ケース会で視聴する。したがって、半数はビデオのみでの見取りとなる。この期間は、前日分の事後研修をし、その日のグループ学習を実施する。この日程を、5日間繰り返す。

合同グループ学習の主な目的は2つある。1つは、「ことばの教室」児童の発音が般化されている度合いや全ての児童の小集団場面でのコミュニケーション力、注意の維持、社会的場面での言動等を見るケース会としての目的であり、2つ目は、互いの指導を見合う授業研究としての目的である。

これまで、新担当者には分かりにくい部分が多くたので、次の3点を工夫した。

①目標・方針を明文化

②フィッシュボーン・ダイヤグラムを使い、目的、方針、手立ての整合性を整え可視化して共有
③事前研で使用したチェックシートにT1、T2で気づいたことを話し合い記入してから事後研で配布する、である。



① 第1回グループ学習 事後研修会 5/29~6/4

全担当者でビデオを視聴しながら、1グループ30分を目安に協議した。

アンケートからは、新担当者2名とも、ビデオを視聴し経験者と比較して、自分の話し方—タイミング、間の取り方、抑揚や話す内容、目線、声の大きさなどの気づきがあったことが窺われた。また、チェックシート記入の際に、児童の行動についての経験者の見取りに触れ、見取り方を学んだという言葉があった。

経験者は、指導による児童の変容に关心があり、児童の様子を見た他の担当者の助言で、新たな課題や指導の方向性が確認できたという記述があった。

一方で、ビデオ、チェックシート、懇談記録と視覚資料が豊富な中でT1の話を聞き、ケースとして取り扱う児童を見つけて協議するので、どれを見るか視点が定まりにくく、T1やT2の話も長くなり、話し合いが深まりにくいという難点がある。「見る」「聞く」、

「考える」場面を整理するよう試行錯誤したが、まだ難しかった。進め方を工夫し、全員が同じ情報を前提に協議できるようにすることで、ケース会での協議が深まるよう検討を重ねる必要を感じた。

② 第2回グループ学習事後研修会 12/4~12/11

第1回の反省に基づき、次の2点を改善した。

まずケース会部分の進め方を整理した。児童の発表を各1分間ビデオで視聴した後、T1のみ児童についての気づきを伝え、必要に応じてT2が補足する。児童全員を担当者全員がしっかりと視聴し様子を聞いて、情報を共有してからケース検討を行った。これにより、全担当者が同じ映像を見ているので、どのポイントを問題として切り取るかという問題意識の持ち方も研修できた。2つ目は、1グループの協議時間のタイムスケジュールを明示したことである。それにより、焦点を絞ったり必要に応じて軽重を付けたりし、効率よく話し合うことができた。

その結果、発表の準備のさせ方など、児童理解に基づく普段の指導の在り方や指導者としての心構えなどにも話が及んだ。タイムマネジメントにより、深い研修ができ、全担当者が、「自分にとってとても必要な研修」と評価するに至った。

2 方法(ア)の結果と考察

有効な研修内容について

アンケートをまとめた結果、新担当者と経験年数が2~3年の担当者は記載内容に類似性が見られ、日常の指導に直結する具体的な研修に効果を見出す記述が多くた。一方、5年以上の経験を有する担当者は、むしろ方法や広い視野から一般化した効果に関する記述が多いという印象があった。そこで、経験年数5年未満を1つのグループ(A)、5年以上をもう1つのグループ(B)とし、次の処理を行って傾向を分析した。

<結果の処理>

全てのアンケートをAB毎にKJ法で処理し、具体的な指導に関する切片と指導力向上や運営面等一般化された内容の切片の2群に分けた。その後、それぞれの総切片数に占める割合を算出し、その割合を用いてt検定を行い、統計的に有意な差があるか検証した。

<結果>

t検定の結果、それぞれ検定統計量がp<0.05で棄却域に含まれたため、有意差が見られた。

<考察>

- 5年未満担当者は、自分の具体的な日常の指導場面に生きる研修について有効性を感じている。
- 5年以上経験担当者は、通級全体の指導力向上や運営面についての関心が高い。

以上により、両者の研修に対する効果感を満足できる内容の研修が、経験年数が様々な集団においては有

効な研修と言える。どちらかの興味・関心にだけ附する内容になると、負担感が増したり達成感が得られなかつたりすると思われる。

通級をチームと捉え、チーム全体の成長を目指すのであれば、双方にとって効果的な研修を内容面や方法面で追求する必要がある。

(方法、形態の考察は、紙幅の都合により割愛)

3 方法(イ)の分析

アンケートは、次の3点について尋ねた。(1)新担当者にとって有効だと思われる研修、(2)自分にとって役立った研修と理由、(3)通級担当者として必要と思う研修と理由である。

(1)は、「とても有効」を10点、「有効でない」を1点としたとき、それぞれの研修を何点とするかを一人一人に点数化してもらった。(2)、(3)は、選択式で記入してもらい、記入された研修は一人当たり5点にして計算した。最終的に(1)～(3)の総得点から全体的な傾向を分析した。結果から次の内容の考察を行った。

<考察>

- 新担当者が有効だとする研修は、「児童の見取り」、「アセスメントと指導法」「ケース会」だった。本通級は個別指導が基本なので、特に難しいケースの見取りや指導方法の情報は必要不可欠と考えるのだと思う。ケース会の数を増やすことや新担当者と経験者の担当児童ペアを組み、指導を見せてもらったり、経験者の指導をビデオに録画し、新担当者が指導の仕方について自己研修できるようにしたりすることが考えられる。具体的で指導に直結する研修を新担当者は望んでおり、これは、方法(ア)の研究でも同じ結果であった。
- 新担当者も経験者も授業研修の事後ケース会を効果が高いと考えていた。ビデオで児童の姿を視聴し多くの情報を共有するので、具体的な協議内容になる。そのため、事後の指導に反映させ易く、有効を感じる担当者が多い。また、自分は見過ごし、課題と感じなかった児童の言動がケースとして焦点化されることで、実態を見取る力も養われる。経験の長い担当者には、効果的な協議運営や事例の焦点化、解決への導き方などでの学びもあった。
- 「今年度の研究テーマと方法」、「研究途中経過報告」、「対外研修報告」に対する新担当者の有効度評価は低い。一方、経験2～3年の担当者は、2名とも「研究途中経過報告会」が「自分にとって役に立った」と考えている。自己課題を絞り、研究テーマを追求しているので、助言や他担当の研究から得るもののが大きいことが窺がわれる。テーマ設定には、通級指導を概観できること、経験なりの問題意識の高まりが重要と言える。
- 今年から始めた「障がい種別指導法交流」も効果

を感じた担当者が多かった。具体的な指導方法や教材を紹介し合うので、ケース会同様、日々の指導に直結する。具体的ですぐに生かせる情報へのニーズが高いことが分かる。

- 「対外研修報告」については、新担当者と5年以上経験者とで評価が分かれた。ある程度指導方法を確立した5年以上経験者にとっては、外部の研修でより専門的で最新の内容を学びたいという気持ちがある。しかし、7人の担当者がそれぞれ研修してきて一気に報告するので、新担当者にとっては飽和状態になってしまい、生かしきれないと感じているようだ。担当する児童と報告内容とを結び付け、指導に反映する点が難しいのかもしれない。対外研修報告の実施方法について、検討する必要がある。

IV 研究のまとめ

今回の結果をふまえ、次のように研修を改善する。

- 新担当者がいる場合は、集中研修やフォローアップ研修を実施する。いない場合も新通級児の教育課程を立てる際、教室毎に複数の担当者で実態の見取りを行い、課題や指導方法を話し合って決める。
- 相談関係の研修は、担当者会とのすみ分けを明確にし、相談技法や心構えを研修内容とする。
- ケース会の回数を増やす。事例は、新担当者の負担感を考慮し、全担当者が通年で1ケースは出す。通級児童の中には発達障がいと言語障がいを併せ持つ児童がいるので合同で実施する。
- 障がい種別指導法交流を、次年度は1学期と2学期に各1回実施する。3学期は、研究のまとめに関する報告会があるので実施しないが、その際も教材を持ち寄り、具体的な報告にするようにする。
- 対外研修報告は、先に資料配付はするが、研修内容を自分なりに実践してみて自分の中で消化してから、効果のある内容を具体的に伝達する。

おわりに

今年度は保護者にアンケートを取り、保護者は通級するにあたりどんな不安を感じ、その不安が解消したのはどんなきっかけだったのかを尋ねた。

不安解消理由ベスト4は、「通級することで、在籍校で担任が配慮してくれるようになった」、「通級時の担当の対応を見て安心した」、「子どもの状態が改善した」、「担当者が相談にのってくれる」だった。在籍校担任との連携、児童理解に即した指導や助言など、研修で取り組んできた内容が保護者の安心に寄与していることが分かった。

今後も、チームとしての専門性を高め合いながら、児童も保護者も在籍校担任も担当者も、満足感や効力感を感じられるような研修をしていきたい。

研究主題

子ども一人一人の気付きを質的に高め、 豊かな学びをはぐくむ生活科の授業 ～伝え合い交流する活動と問い合わせの可視化を通して～

郡山市立金透小学校 教諭 加藤 與志輝



I 主題設定の理由

1 子どもが主体的に学ぶ生活科をめざして

私が生活科の授業と向き合って実感したことは、「生活科もどきの授業から抜け出したい」「子どもの問い合わせを可視化することで教科の本質に根ざした授業にアプローチしたい」という強い思いである。生活科誕生当時、生活科の特性を表現する言葉として『計画の中の自由』という言葉が使われた。目の前の子どもを適切に見取り、深く寄り添うことで柔軟な単元展開を保障するものである。今こそ、この考え方方に立ち返り、生活科実践のあり方を見つめ直す必要がある。「活動・体験させよう」「気付かせよう」とする教師主導の授業から脱却し、生活科の本質に根ざした“子どもが主体的に学ぶ”授業づくりを進めなければならないと考え、本主題を設定した。

2 学習指導要領から

中央教育審議会答申(H20.1)では、生活科の課題に対する授業改善の基本方針が提言され、「身近な人々・社会・自然とかかわる活動」や「気付きの質を高める活動」の充実が一層重視された。これを受け、学習指導要領(H20)では、生活科の指導内容に項目(8)「身近な人々とかかわり合い、進んで交流すること」を新たに位置付けた。このことは、具体的な活動や体験の中に、「伝え合い交流する活動」を計画的・効果的に設定し、気付きの質を高める指導の推進を明確にしている。

3 今日的な課題から

今や子どもたちは、多様な通信ネットワークを介して簡単に相手と「つながる」ことができる。その一方で、人と直接かかわる機会は減少し、人間関係の希薄化や生活・自然体験の不足などが今日的な問題点として指摘されている。よりよいコミュニケーションを通して交流を豊かにしたり、具体的な活動や体験を通して子どもが全体で対象に働きかけたりする学習活動が必要とされる。

4 研究主題の基本的な考え方

(1) 「気付きを質的に高め、豊かな学びをはぐくむ」とは

活動や体験を通して生まれる気付きを「活動・体験↔表現の繰り返し」と「教師の適切な支援」によって広げたり深めたりすることである。子どもの思考・表現・行動に変容が認められたとき、気付きの質的な高まりと判断する。「豊かな学び」とは、気付きを質的に高めながらそれを実生活に生かし、生活の質を高めようとする子どもの姿ととらえた。

(2) 「伝え合い交流する活動」とは

子ども一人一人の多様な気付きや問い合わせを共有化する活動、また、身近な人々との直接的で双方向的なかかわりをもつ活動のことととらえた。

(3) 「問い合わせの可視化」とは

具体的な活動や体験を通して学習が進む生活科の授業では、子どもの多様な気付きや問い合わせを適切に見取り、指導や評価につなげることが生命線となる。「問い合わせの可視化」とは、この課題解決の一策として、子どもの気付きや問い合わせを「見える」ようにする手立てである。

II 研究仮説

1 研究仮説

2 学年にわたって継続的に子どもの姿をとらえながら、次の3視点から子どもに寄り添った学習活動を工夫すれば、子ども一人一人の気付きを質的に高め、豊かな学びをはぐくむことができるであろう。

視点①：子どもの問い合わせを生かした単元展開

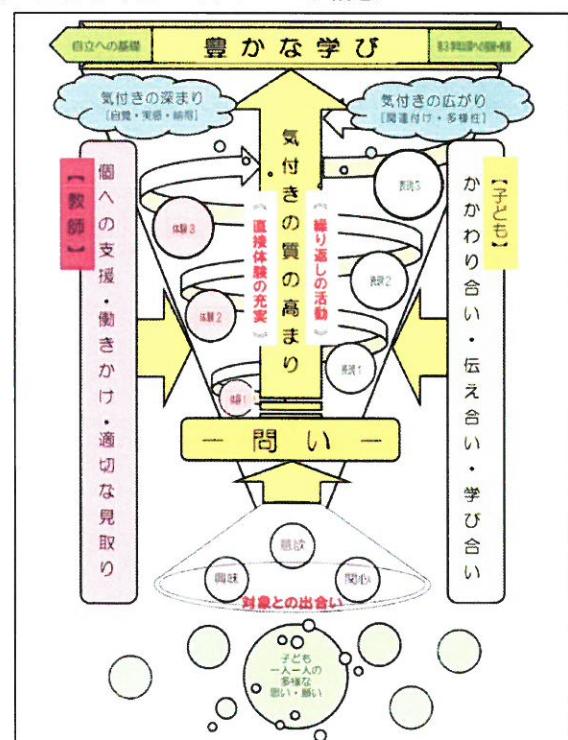
視点②：「伝え合い交流する活動」の工夫

視点③：気付きの質を高める「問い合わせの可視化」

2 2年間を見通した研究のために

研究仮説に基づき、2年間を見通した検証実践を行うにあたって、実践の指針とするために次の2つを構想した。

(1) 豊かな学びへのアプローチ構想



次单元への課題

活動に重点を置いたことで、個々の気付きや工夫を全体で共有する時間が十分にもてなかつた。活動の幅を広げつつ、気付きの共有化を図る場面をしっかりと位置付け、広がりと深まりのある学びにしていく必要がある。

(3) 単元名『みんないっしょに』

本単元は「家族のためにお手伝いをしたい」という思いを生かし、自己有用感や実生活での実践意欲を高めていく子どもの姿をイメージして展開した。子どもたちは、お手伝いのことを「しごと」と呼び、自宅で経験を積み重ねた。その経験から、「しごと」には正しいやり方やコツがあることに気付き、そのコツを友達に教えたといふ気持ちを高めていった。(視点①) 本時では、互いのコツを伝え合い交流するために、名人(発表者)と聞き手に分かれて活動を行った。名人は、聞き手を意識して説明し、具体物を使ってコツを伝えた。聞き手は、話をよく聞いて実際にしごとのコツを体験しながら学んだ。相手を意識した双方向的なかかわり合いを通して、互いの気付きを共有した。(視点②)



▲名人と聞き手に分かれてコツを伝え合う

授業後の感想には「せんたくたたみ名人さんのおかげで、洗濯物を上手にたためるようになったよ」「教えてもらったコツをお家でもやりたくなった」など、できるようになったことへの自信や実生活での実践意欲を高めていく姿が認められた。(視点③)

次单元への課題

授業中に随時変容する問い合わせを見取り、支援につなげる難しさを感じた。一単位時間の中で変容する問い合わせを可視化し、気付きの質を高める方策を講じたい。

2 第2学年の実践 (全4実践)

(1) 単元名『どきどき わくわく まちたんけん』

本単元では、まち探検は2回実施した。(視点①)



▲まち探検の様子 (まちの人と会話する子) ▲ 気付きを記入したワークシート

本時は、1回目のまち探検後に実施した。探検の様子を振り返った後、まちで見つけた「場所」「もの」「自然」「人に分類した付箋紙を、まち探検マップに貼り付けた。「どこに、何があったのか」を友達と相談し確認し合うことで、主体的に伝え合い交流する活動が始まった。(視点②) 付箋紙を貼り終えたまち探検マップを全員で眺めると、

「人」の付箋紙がほとんど無いことに気付いた。子どもたちは、「もっとたくさん人がいた」「まざっせプラザの人が、まちのイベントを教えてくれた」「アーケードに幼稚園の子たちがいた」など、まちで見かけた人々について話し始めた。「人」への関心を高めた子どもたちは、まちの様々なものが「人」とかかわっていることに気付いていった。(視点③)



▲友達と相談しながら地図上に付箋紙を貼る
イベントを教えてくれた「アーケードに幼稚園の子たちがいた」など、まちで見かけた人々について話し始めた。「人」への関心を高めた子どもたちは、まちの様々なものが「人」とかかわっていることに気付いていった。(視点③)

次单元への課題

次单元では、気付きの共有化を図った後に、自分たちで活動を広げていくことができるよう単元展開パターンを変化させることで、子ども同士で問題解決型の学習を進めていくことができるようになつた。

(2) 単元名『うごく うごく わたしのおもちゃ』

「金透秋まつりを開いて1年生を楽しませたい」という思いを生かして単元を展開した。(視点①) 本時では、おもちゃや遊び方を「どう改良したらよいか?」という問い合わせの解決に向けて相談し合つた。「輪ゴムの数を変えたら、高く跳んだよ」「タイヤは車輪のストローを竹ひごに換えるとよく回るよ」など、工夫を共有し合い、気付きの質を広げたり深めたりしながら、おもちゃや遊び方を改良していく。(視点②) 授業中に随時変容する子ども一人一人の気付きや問い合わせを可視化する手立てとして「いいね!シール」を開発・活用した。これは、よい工夫や気付きをした友達の衣服にシールを貼り付け合うことで、互いのよさを認め合う姿や気付きの共有化をうながすものである。子どもたちは「そのアイデア、いいね!」と声に出してよさを認め合つた。シールをもらった子どもは、認められた喜びを味わい、他の友達にも自分の気付きを伝えようと活動意欲を高めていた。(視点③)



▲「いいね!シール」
授業中の気付きや問い合わせを可視化した

次单元への課題

今後はさらに、単元を通して変容する子ども一人一人の問い合わせの流れを可視化する方策を講じたい。気付きが質的に高まっていく子どもの姿をより明確にとらえ、指導と評価の一体化に生かしたい。

(3) 単元名『もっと なかよし まちたんけん』

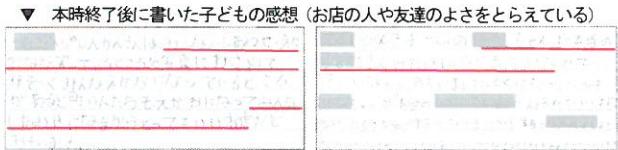
本単元は、地域や地域の人々に対する親しみや愛着をはぐくむため、まちのお店の人と直接かかわる機会を3回設定した。(視点①) 本時では、お店の人とのかかわりの中で得た気付きや問い合わせを、お店の人「なりきって」伝え合い交流する活動を行つた。お茶屋さんになりきつた子どもは「本当においしいお茶を多くの方に飲んでも

らいたいのです」と、体験を通して学んできたお店の人のよさや思いを“自分事”として伝えた。聞き手の子どもたちは、「お仕事で一番大切にしていることは何ですか?」「どうしてその仕事をしようと思ったのですか?」など、関心をもって質問した。話す側と聞く側の双方向的な活動が充実し、お店の人のよさや思いを共有した。

(視点②) ワークシートには、お店の人のよさや友達のよさへの気付きなど、気付きの質的な高まりを感じる記述が確認できた。(視点③)



▲ お店の人「なりきって」伝える子ども



なお、本単元では、自らの問い合わせをその都度書き加えていく「問い合わせの変容図」を作成した。これにより、単元を通して気付きの質を高めていく子どもの変容をとらえることができた。(視点③)

次単元への課題

今後は、学びの積み重ねや第2学年後半という発達段階を考慮し、単元展開をオープンエンド型にして、学習の生活化につながる学びに迫りたい。

(4) 単元名『聞いて 聞かせて まちのすてき』

『今日は最高の日だ』と言ってくれたのがうれしかった。本単元終末での子どもの感想である。この感想の背景には、まちのお店の人たちとのかかわりをさらに深める、オープンエンド型の単元展開がある。(視点①) 本単元は、お世話になったまちのお店の人に感謝の気持ちを伝えることを目標とした。伝える場所に設定したのは、郡山駅前にある「まざっせプラザ」である。ここは、これまでの学習でたびたび訪問した思い入れのある場所である。(視点②) 本時の導入では、前単元でかかわったお店の人との思い出を振り返った。「○○さんに会って、ありがとうございました」という思いをもった子どもたちは、「優しく教えてくれてありがとうございました」など、

お店の人に伝えたい感謝の気持ちを木の葉型付箋紙に書いて

「かんしゃの木」

に貼り付けてい

た。子どもたちは「他にどんなことがあったかな」と相談し合いながら活動を進めた。(視点②)



▲ 感謝の気持ちでいっぱいに茂った「かんしゃの木」

単元の最後に行った「かんしゃの会」では、お世話になつたまちのお店の方々との交流を心から楽しんだ。

交流後の

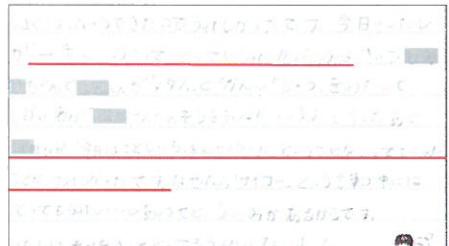
感想には、

自ら主体的に活動して

思いを実現

させた喜び

と、身近な



▲ 「かんしゃの会」実施後に書いた子どもの感想

人々とよりよくかかわることができるようにになった自分自身への気付きが認められた。(視点③)

次単元への課題

本時を通して新たな問いをもち、次時への学習意欲につながる授業終末場面の手立てを講じたい。

V 研究の成果と課題

1 実践を通して明らかになった成果

- 子どもの思いや願いの実現を最優先した単元展開が、子どもの主体的な活動を生み出した。
- 目的意識をもった活動により、伝え合い交流する必要感(確認・相談・協力)が生まれ、活動が充実した。子ども一人一人の気付きに広がりや深まりが生まれ、集団としての気付きの質的な高まりにつながった。
- 対象との交流場面を繰り返し設けたことで、身近な人々と主体的にかかわる楽しさを実感し、その経験を実生活に生かす豊かな学びの姿を認めることができた。
- 子どもにとって魅力ある場の工夫は、子どもの主体的な活動をうながす重要な要素となることを確認した。
- 「問い合わせの可視化」により、一単位時間や単元を通して気付きを質的に高め、豊かに変容する子どもの姿をとらえることができるようになってきた。

2 今後の実践に向けた課題

- 授業や単元の終末場面において、次につながる新たな問い合わせを成立させることで、子どもの「問い合わせ」が連続する単元展開を工夫したい。
- 子ども自らが良好な人間関係づくりをめざして他者とかかわろうとする、より主体的な学びを追求したい。そのために、子どもと対象との意味ある出会いをコーディネートできる教師の力量形成を図りたい。
- 学習活動と生活科における評価の3観点とのつながりを重視した単元構成を再検討することで「指導と評価の一体化」の充実を図る必要がある。

研究主題

ともに支え合い、高まり合う学びの創造 ～共創が育む自己肯定感～

郡山市立芳山小学校



I 研究主題設定の理由

1 今日的教育課題から

「自信を失っていく子どもたち」

授業中、なかなか理解できず、頭を机に伏している子ども。その子の悩みを解決すべく教師はその不安な思いをたずねる。

「大丈夫です。」

その子はこう答えた。まるで、「分からぬ自分」「できない自分」を覆い隠すように……

昨今、自分の不安な思い、複雑な思いを「大丈夫です」という、たった一言の言葉に閉じ込めてしまおうとする子どもを多く見かけるようになってきた。

もちろん、発達段階や成長の過程での「恥ずかしさ」があるのは分かる。しかし……

「どうせぼくんなんか……」

「仲間から『できない』と思われたくない」

「仲間の考えと違うのが怖いから、自分の考えを出したくない」

と仲間と自分を比べ、その上辺だけの優劣を意識したり、仲間から「どう思われるか」を極端に気にしたりし、自分らしさに自信がもてない子どもたちを見るこどもが多くなってきていることはまぎれもない事実である。

2 本校の普遍的な学びから

本校は、創立114年を迎えた。その長い歴史の中で、その時代その時代、常に子どもたちは「学び」に没頭してきた。時には大きな環境の変化が子どもたちに襲いかかったこともあった。しかし子どもたちの「学び」は揺らぐことがなかった。それは、本校の教育理念「敬・信・愛」を子どもたちや、教師、そして地域が受け止めているからなのである。それは、芳山小学校という同じ空間を共にする仲間、教師、地域が互いに尊敬し合い(敬)、互いに信じ合い(信)、慈しむ(愛)理念なのである。

芳山の学び、つまり対象(人・こと・もの)に十分に没頭し(対象との関わり)、感じたこと、思考したことを、共に学ぶ仲間と語り合い、創り上げていく(仲間との関わり)。その過程から自分や仲間の成長を感じる(自分との関わり)。これが芳山小学校の普遍的な学

びなのである。意見の相異は必ず出てくる。しかし、信じ合える仲間だからこそ、本音で語り合う。信じ合える仲間だからこそ、自分の不得手な部分も含めて、全てを出し合い、磨き合い、仲間とよりよいものを共に創り上げていく。このような学びが「自分や仲間の可能性を信じ、支え合いながら共に高まり合う」人間に成長していくことにつながると、私たちは考えた。

3 これまでの研究から見えてきたこと

昨年度まで「学びは個に還る」という考え方のもと、一人一人の子どもがもつ資質や能力を、「対象との関わり」「仲間との関わり」「自分との関わり」を通してさらに育んでいくとしてきた。その結果、子どもたちは学びに没頭し、自分の考えや思いを仲間と比べ合い、磨き合いながら、個々の資質や能力を一層高めていくことができた。

一方で「学び」が真の意味で個に還っていたのか?という疑問が生じてきた。学びを通して、子どもたちが自分の成長に満足感をもつことができたのか?今の自分を受け止め、次の学びへの原動力となったのか?自己肯定感をもつことができたのか?といった疑問である。つまり、真の意味で「学びが個に還る」ことを今一度確かなものにするために、学びの可能性を探求していくこうとする願いが私たちの中で一層強くなってきたのである。

そこで、授業をより深く、広く、多面的に見つめ直し、子どもたちがより課題に没頭し、共に学びを創り上げ、自分の成長を確かに実感できる授業を目指していくことを私たちの共通課題としたのである。

II 研究内容

1 「ともに支え合い高まり合う学びの創造」 ～共創が育む自己肯定感～とは

「ともに支え合い高まり合う学び」とは、授業を仲介として、個のもつ資質や能力が、仲間のもつ資質や能力と交流し合い、それぞれの学びが、より確かに、より深く、より豊かになり、さらには自己肯定感を育む学びなのである。

このような学びを成立させるために、教科・領域にお

いて「目指す児童の具体的姿」から、その源となる「育みたい資質や能力」を明確にした。授業とは、これら育みたい資質や能力が表出し、交流し合い、高め合う場であり、学びを通して、個々の資質や能力を今以上に高め、さらにはありのままの自分を受け止める「共創がある学び」と定義した。このことを前提として私たちは「対象・仲間・自分」との関わりを大切にした授業を追究してきた。信じ合える仲間だからこそ、全てを出し合い、磨き合い、仲間とよりよいものを共に創り上げていく。このような学びが「自分や仲間の可能性を信じ、支え合いながら共に高まり合う」人間に成長し、ありのままの自分を受け入れる「自己肯定感」を育んでいくと、考えたのである。

《対象との関わり》

子どもたちの「学び」の原点である「対象」（ひと・もの・こと）の質の向上に努めた。子どもたちが抱いた学びへの思い・願いを大切にした「対象」を子どもたちに出合わせ、その学びが確かに個々に還るような単元構想を工夫してきたのである。「対象」に没頭した子どもたちは、個々の感性や既知を生かしながら、新たな問い合わせや気づきを生みだし、主体的に個々の学びを確立していくと考えたのである。

《仲間との関わり》

子どもたちが学びの対象から感受したことを、共に思考し合い、高め合っていく場としての「仲間との関わり」を大切にしてきた。学び合いの場を、分かったことを伝え合う場ではなく、創造的な場ととらえたのである。創造的な学びが展開されることで、育むべき資質や能力がより豊かなものになると考えたのである。

《自分との関わり》

「自分」と「学び」を見つめ直す場としての「自分との関わり」を大切にしてきた。自分の学びの足跡をたどることで、「あと少しの自分」に出会ったり、「成長できた自分」に出会ったりする。このことが、個々の学びを一層磨き、高めていくための原動力、ひいては大きな自己肯定感につながると考えたのである。

2 「共創が育む自己肯定感」具現化のための 授業作りの視点

私たちが考える「自己肯定感」とは「できる自分」「成長した自分」だけではない。「ありのままの自分」を感じることである。「できる自分」「できない自分」、「成長した自分」「まだ成長できていない自分」、それら「ありのままの自分」を受け止めて欲しいのであ

る。「成長し切れていない自分」を受け入れるからこそ、次への学びの原動力を得る。学び続けるからこそ「成長した自分」に出会えるのである。そしてそれが新たな「自己肯定感」につながっていくと考える。「学び」は個に還り、「自己肯定感」も個に還るのである。

このような姿が授業の中で表出する学びが「共創が育む自己肯定感」なのである。

そこで私たちは、この学びを具現化するために、次の3点を授業作りの手立てとして取り組んできた。

(1) 「学びを照らす」授業

「学びを照らす」ことを「子どもたちの資質や能力を高めるための学び処を精選することで、質の高い学びを展開すること」と定義づけた。

(2) 「学びが見える」授業

「学びが見える」ことを、学習対象や仲間、自分との関わりをより豊かに、より深く思考するために、事象・関連性を可視化すること、と定義づけた。

(3) 「学びがつながる」授業

学びがつながることを、課題追究を目指して、自分や仲間の思いを比べ合い、磨き合いながら学びを広げたり、深めたりし、質の高い学びを創造していくこと、と定義づけた。

III 研究の実際

1 「学びを照らす」授業作りの実践

(1) 学級活動

学級活動では、育みたい資質や能力を「議題を創造する力」「多面的・論理的な思考」「自主的・実践的な態度」「道徳的実践力」として日々の授業に取り組んできた。



④第3学年「すみれ・たんぽぽさんともっとなかよくなろう」

《手立て》「話し合う柱の焦点化」

「相手意識をもたせる場の設定」

特別支援学級の友達と、もっと仲良くなりたいと思う子どもたちだが、日常の中で接する機会は少ない。



「相手を知ることが子どもたちの願いを具現化させる一歩であると考え、特別支援学級の子どもたちのことや「障がい」について、特別支援学級の先生の話を聞く場を設定した。「『机の引き出し』の中には、しっかりと入っている。ただ、その引

き出しがちょっとだけ、みんなより開けにくいたけなんだよ」という話は子どもたちの心に残った。「ぼくも『運動』という引き出しが開けにくいな~」など、特別支援学級の友だちも自分もあまりかわりはない、と特別支援学級の友だちへより一層の親近感をもつことができた。その後、学級会で話し合うこと（柱）を「もっと仲よくなるためにどうしたらいいか」の一つに絞った。一つに絞ることで、じっくりと解決策を思考し合うことができた。全体が「冬のイベントに招待する」に傾きかけた時、「それでは今までと変わらない」という考えが出された。今までと同様にお客さんとして迎えるのではなく、同じ仲間として、準備や練習も一緒に行っていくことで、より仲良しになれるのではないか、という想いであった。この想いは全員の共感を生み、学級全体の想いとして共有された。



準備中、特別支援学級へ迎えに行く子どもたち。練習中、アドバイスし合う子どもたち。イベント当日、共に笑い、共にダンスをする子どもたち。そこには特別支援学級と3年1組との間の「特別」な壁は消えていた。

相手意識をしっかりともち、話し合う柱を一つに絞った学級会は、子どもたちの願いを具現化することに効果的であった。

2 「学びが見える」授業作りの実践



(2) 特別支援教育（生活単元学習）

特別支援教育では、学びを通して育みたい資質・能力を「主体性」「満足感・達成感」「学び合い」「確かな学び」として日々の実践に取り組んできた。

◎すみれ学級（知的障がい特別支援学級）

「ようかんランドであそぼう」

本学級には、各学年に1名ずつ、6名の子どもたちがいる。年齢、特性が大きく異なる子どもたちである。1年生のKは「他者とのコミュニケーションが難しい」「興味・関心の幅が狭く、こだわりが強い」等の特性を強く持っている。Kが安心して活動を楽しみ、仲間と関わり合えることが、他の子どもたちの「コミュニケーション」や「社会性」の向上にもつながると考え、単元構想や指導の工夫を行ってきた。

《手立て》「活動全体を可視化することで、楽しさを共有する工夫」

「空気砲を作つて、的当て遊びを行う」ことが本時の



活動である。Kは、空気砲の演示の際に、「空気砲を打つ」と「的が倒れる」ことを結び付けて見て見ることができなかった。そのため、遊びの内容が分からず、空気砲を作っている仲間の周りで、自己刺激行動をしていた。そこで、ドライアイスで空気の動きを目に見える形にして提示した。ドライアイスと水との反応で白い煙が発生した時に、Kは教室の隅にいた。しかし、仲間たちの驚きの声に刺激され、視線を空気砲に向かえた。担任が空気砲に白い煙を注ぎ込む。容器から滝のように流れ落ちる白い煙に興味をひかれ、Kは仲間たちのもとへと近寄ってきたのである。流れ落ちる白い煙に自ら手を出し、煙に触れた。煙を両手で受け止めたり、つかもうとしたりしていたKが突然「ふわふわ」と、初めて有意語を発したのである。その発語を受けて「そうだね、ふわふわだね」と返すと、Kは「ふわふわ、ふわふわ」と繰り返し、感触を楽しんでいた。その姿を見守っていた仲間たちは、Kが遊びの輪に入ってきたこと、自分から手を出したこと、言葉を発したことなど、Kの成長を心から称賛した。仲間からの称賛を感じたKは笑顔を見せた。仲間が空気砲を発射している姿を見て、空気砲をたたくと煙が飛びだすことに気づき、自分でも空気砲をたたいて煙を発射して遊ぶことができた。

空気の動きが目に見えるようになったことで、Kと仲間や教師が同じもの

を見る体験を共有することができた。Kの発した「ふわふわ」という言葉を全員が認めたことで、Kは「ふわふわ」という言葉の理解を深め



ることができた。さらには、仲間に自分の行動を受け止めてもらえる心地よさを感じることができたのである。「コミュニケーション」や「社会性」を獲得していく上で、体験を可視化することは有効な手立てであったと考える。

3 「学びがつながる」授業作りの実践



(3) 国語科

国語科では、育みたい資質や能力を「言葉を楽しむ力」「言葉をとらえる力」「言葉を吟味する力」「言葉であらわす力」として取り組んできた。

◎第4学年「読んで考えたことを話し合おう」

～ごんぎつね～

本教材「ごんぎつね」は、登場人物「ごん」と「兵十」の関係や、すれ違いが生み出す結末に、それぞれ違った感想や考えを持つことが予想され、子どもたちの考えを交流させ合うのに適した作品である。そこで、単元を貫く言語活動を「物語を読んで考えたことを話し合う」とし、交流を通して読み深めることができるようとした。

《手立て》「読みの視点を明確にした、話し合いの場の設定」

各自の読みを広げたり深めたりするために、ペアやグループ、全体での話し合いを目的に応じて取り入れた。子どもたちが「話し合いたい」と思い、教師が「読み深めて欲しい」と思う話題を照らし処として設定した。



物語全体について話し合う場面では、自分が交流したいと思う話題を選択させ、グループで各自の思いを交流した。

「最後にごんがうなずいた時、うれしい気持ちだったのか、悲しい気持ちだったのか」
という話題で話し合ったグループは、「償いをしていたことが伝わってうれしい気持ち」と多くの子が考えていた。その中で「うれしい気持ちと悲しい気持ちの両方があったのでは……」と考えていた子どもが、その思いを語った。今まで自分と同じ考えが話の中心であったが、異なる考えの表出により、自然と子どもたち同士がつながっていった。「どうしてそう考えたのか？」誰もがその根拠を知りたくなったのである。そ



の子どもの根拠である
「悪いイメージを持たれ、勘違いされたまま死んでしまった」からということについて、グループ内で深く思考する姿

が見られた。

読みの視点を与え、焦点を絞った話し合いを行うことで、多様な読みが表出し、作品への理解をさらに深めるとともに、一人一人の感じ方や考え方の違いに気づくことができた。

IV 研究を振り返って

<成果>

○「学びを照らす」授業を実践することにより、学習内容が精選され、授業に確固とした軸ができた。そのため子どもたちの「学び」がぶれることなく、確実に展開され、「真の学び合い」に近づくことができた。

○「学びが見える」ことに留意した授業を展開してきた結果、対象や自分たちの学びの根拠が可視化され、より思考しやすくなつたことで、子どもたちの「学び」がさらに深まり「真の学び合い」に近づくことができた。

○「学びがつながる」場面を授業の核として位置づけたことで、課題を多面的に思考し、解決していくことができた。個々の学びが、集団での学びの中できらめき、高められ、個々の資質や能力がより高まる「真の学び合い」に近づくことができた。

○「真の学び合い」に近づけるために日々の授業を大切にしてきた結果、子どもたちは「ありのままの自分」を受け止め、さらに成長した自分に出会うために意欲的に学びに没頭する姿が見られるようになってきた。

<課題>

● 教師の最大の使命は「授業力の向上」である。「真の学び合い」とは、その授業の毎日の積み重ねにより表出される。日々の授業で、子どもたち一人一人の資質や能力、自己肯定感を育んでいかなければならぬ。そのためには、教師が自分自身の「授業力」を向上させることが不可欠である。それは、授業の中での子どもたちの姿を見取る力であつたり、単元や授業を構想するセンスであつたり、臨機応変に自分の授業スタイルを変化させる柔軟性であつたりする。このような「授業力」を向上させる必要感を切に感じるとともに、毎日の授業の積み重ねの大切さを痛感するものである。

V 終わりに

「ありのままの自分」を受け止め、そこからさらに自分を成長させて欲しい、そんな願いを持って日々の授業に取り組んできた。その中で様々な子どもの姿に出会えた。真剣な眼差しで学びの対象を見つめる子どもたち。口角泡を飛ばし、仲間と思いを伝え合い、つながり合い、共に高まり合いながら学びを創造していく子どもたち。「まだ成長しきれていない自分」と出会い、悔し涙を流す子どもたち。自分や仲間の成長に出会い、自己肯定感に満ちあふれた笑顔いっぱいの子どもたち。

子どもから教わった言葉が強く胸に残る。

「先生、笑顔ってうつるものなんですね。」

学びに没頭し、仲間と学ぶ楽しさを心から感じ、自分や仲間の成長に出会えた時の子どもたちはちきれんばかりの笑顔。その笑顔が学級に広がり、学校中に広がる。そんな子どもたちの笑顔満ちあふれる芳山小学校であり続けたいと願い、今後も研鑽していきたい。

研究主題 心をたがやす道徳教育

～「自己との対話」「他者との関わり」「日常生活との関わり」を通して
道徳的実践意欲を高める指導の工夫～



大沼郡昭和村立昭和中学校

1 研究主題設定の理由

(1) 昨年度の成果(○)と課題(●)から

本校生徒の課題は、「自分の考えを持つ」「他者の考えに触れる」「よりよい人間関係を構築する」である。この課題を受け、昨年よりスタートした校内研修の成果と課題は以下の通りである。

- 書く活動を取り入れて考える力が向上した。
- 他者の価値観に触れる機会の設定により、広い視野で物事をとらえられるようになった。
- 自己評価カードにより、今後の生活をよりよくしようとする意欲につながった。
- 意図的指名は、生徒の考えを的確に把握する机間指導が大切であること。
- 評価は、道徳の時間の生徒記述や学校生活での行動観察等を累積し、意味づけること。
- 道徳の時間に学んだ道徳的心情や道徳的判断力を日常生活で生かしていくこと。

(2) 生徒の実態(道徳性検査・学級診断尺度調査より)

- 自分自身を律したり自分の力を高めようしたりする意欲が弱い。
- まわりとの関係において、自分本位・興味本位の判断が優先している。
- 全校生18人中、学級生活に満足している者が8人と少ない。
- 自分を肯定的にとらえていない。

以上を踏まえ、「書く活動」や「交流活動」に加え、道徳の時間に学んだことを日常生活と関連づけてとらえさせる活動を取り入れたり、教科・行事・学校生活等で学んだことを道徳の時間に補充・深化・統合したりして、道徳的実践意欲を高めたい。

2 研究の仮説

道徳の時間に、「自己との対話」「他者との関わり」「日常生活との関わり」を効果的に取り入れていけば、道徳的価値を自覚し、よりよく生きようとする道徳的実践意欲が高まるであろう。

①「自己との対話」【視点1】とは

資料を通して登場人物の心情や判断を鏡に自分の価値観を映し出すことや、1時間の授業を通して感じたことや自分の変容について書く活動。

②「他者との関わり」【視点2】とは

ペアや全体での交流や話し合い活動、意図的指名を通して、他者の意見や考えに触れ、視野を広げて道徳的価値を高める。

③「日常生活との関連」【視点3】とは

主に終末の段階で、日常生活の出来事と関連させ本時で高めた価値観を生活の中で実践していくとする意欲に繋げる。また、道徳教育全体計画の別葉を活用して各教科の道徳教育を道徳の時間に補充・深化・統合する。

④「道徳的価値を自覚」とは

道徳的価値を、生徒が理解し納得し自らの在り方との関連で受容すること。また、様々な場面や状況で、適切な行為を選択し、実践していくこと。

⑤「道徳的実践意欲が高まる」とは

自己評価の自由記述の累積や学校生活における行動観察等から道徳的価値を実現しようとする意志が表れていることを「高まる」として検証する。



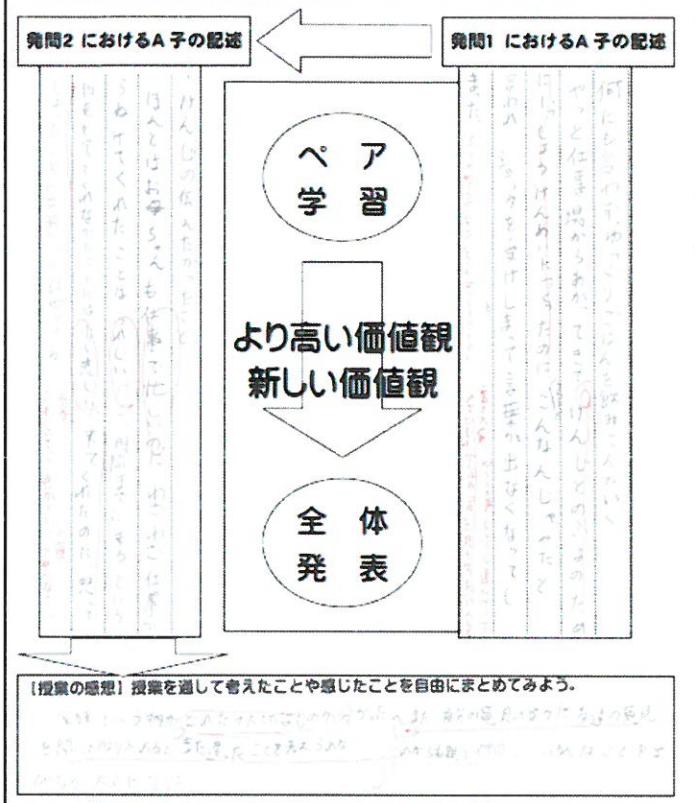
3 研究内容

(1) 視点1：自己との対話について

- ① 資料を通して自己を見つめ内面に迫る書く活動
 - ② 他者との関わりを通して自己を見つめ直す活動
 - ③ 今後の自分をイメージする活動

○書く活動の重視

- 免問をもとに、登場人物の心情や判断を鏡に自分の価値観を映し出す。
- ヘアや全体交流、話し合いを通して感じたことや自分の変容を振り返る。



(2) 視点2：他者との関わりについて

- ① 自分の考えをもとにした価値のふれ合い
 - ② 他者との学び合いによる新しい価値観の構築
 - ③ 学びをつなぐ意図的指名による教師の関わり

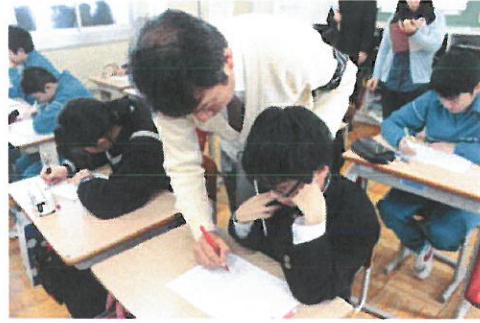
○相互評価を取り入れたペア学習の成果



（）の箇に該する者を指す。但し、（）の箇に該する者は、（）の箇に該する者を指す。

座席表を洗ふるに当たつては、道徳性検査の結果を踏まえ、「けじめ・節度」における努力が必要な5名の生徒と、多くの項目で望ましい傾向が見られる生徒をペアにした。また、授業では机間指導をしながら生徒の意見のキーワードや要点をメモし、より高い価値観を全体で共有できるように発表させる順番を組み立てた。

＜机間指導＞

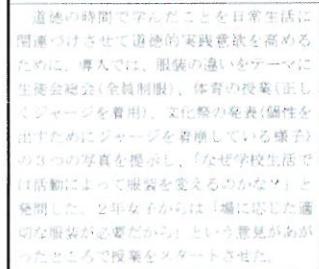


- 参考となる意見の称賛と全体への紹介
 - もっと深く考え、加筆してほしい箇所の指示
 - 価値が高まるような意図的指名順の検討

(3) 視点3：日常生活との関わりについて

- ① 日常生活を道徳の時間に関連づける活動
 - ② 別葉を活用し教科と関連づける活動

○日常生活と関連づける資料提示の工夫の成果



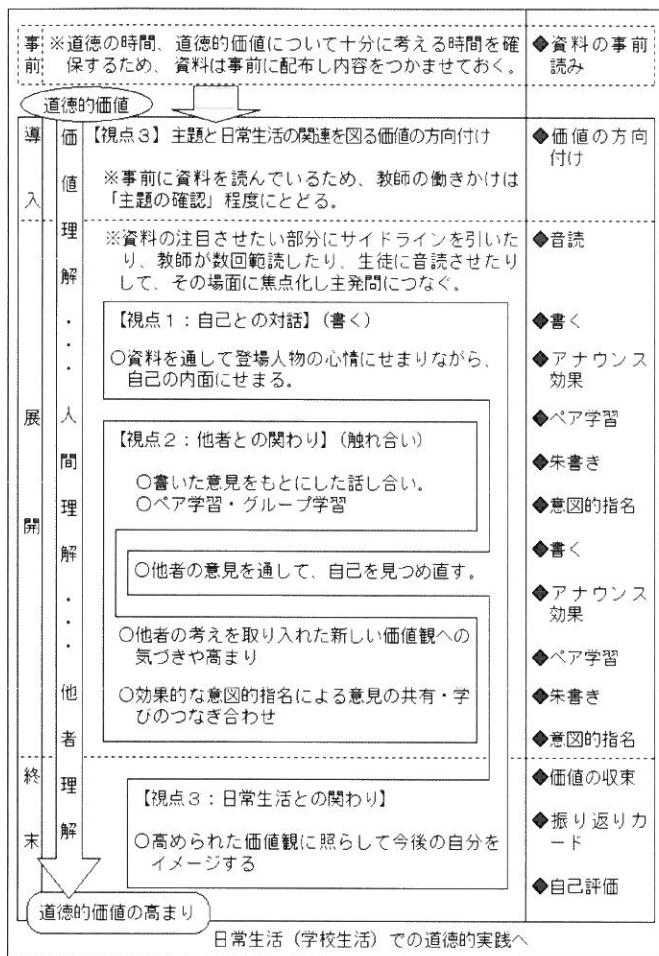
終りでは、資料を通して考え方全体で高められた価値観を今までの自分に照らし合わせ、今後の自分を強くイメージさせるために、現3年生が1年生の時に経験したエピソードを語らせ、資料の登場人物のように失敗してしまったときどのような謝罪の方法をとり、その結果どのような思いだったかを語らせた。生徒2人は過去の体験から学んだことを全員発表という形で語らせたことで、本時の主題でもある節度やじめのある行動について深く考えることができた。

◆導入と終末で本時と生活を関連づける指導の工夫

◆ 道徳教育全体計画別冊

4 本校の道徳授業の流れ

研究仮説を受け、下のような道徳授業の流れを基本として、全校道徳を中心に実践した。



【2年K子の記述及び発言】

自分のやるべき事は、自分の力で乗り越えないと後で辛い思いをするから、日頃から人にばかり頼らないようにして行動したい。

(3) 本校生徒の課題である「節度とけじめ」について考えた道徳の時間

「節度」において気になる生徒が18名中6名いる。少人数でずっと生活している弊害とも言える。その場にふさわしい言動の大切さに気づかせた。

【3年Y男の記述及び発言】

今まで嫌なことから逃げていた自分なので、改善していくには時間がかかると思うけど、心掛けて生活していきたいです。

(4) 文化祭の体験を振り返り「個性伸長」への理解を深めた道徳の時間

10月に行われた文化祭での、自分の個性を表現した経験やその時の気持ちを思い出させることで、個性を出すことの意義に気づかせ、それを今後の学校生活に生かしていくこうとする態度を育てた。

【2年G子の記述及び発言】

自分が好きな事を見つけるには、様々なものを体験したり取り組まないと発見できない。だから、いろんな事にチャレンジしていきたい。

(5) 部活の体験を振り返り「向上心」の高まりを目指した道徳の時間

道徳性検査では「向上心」「個性伸長」において努力が必要な生徒が5名いる。中学校生活を充実したものにするために、学習や部活動で前向きな目標を立てて、自分を更に伸ばそうとする意欲を高めた。

【2年H子の記述及び発言】

自分で自分を見直すことができれば、一歩でも新しい自分になれるのではないか。苦労や問題で諦めず、乗り越えるために「自分は何をすべきか」「自分に劣っているものは何か」を考えいくことが大事だと思った。

(6) 真の男女理解を目指し「健全な異性観」について考えた道徳の時間

本校生徒は少人数集団で育っており、様々な活動において男女区別なく一緒に仲良く活動している。

異性を強く意識していない生徒がいる一方、男女交際に発展している生徒もいる。異性への関心が強まる年頃の生徒に、興味本位ではなく、互いの良さを認め合い、向上し合える関係について考えさせた。

5 授業の実際

(1) 「集団生活の向上」を目指した道徳の時間

生徒一人一人が部活動や学級の一員としての理解を深め、役割や責任を自覚し集団生活の向上に努めた。

【1年M子の記述及び発言】

人の行動や考えに流されずに自分が正しいと思うことを一心にやることの素晴らしさが学べました。まわりの人と同じ事で安心してばかりではなく、正しいと思う考え方やその人に協力していけたらと思いました。

(2) 2学期のはじめに「規則の尊重」について考えた道徳の時間

学校には多くのきまりがあるが、それに息苦しさを感じる生徒が4名いる。授業で、それらの生徒の意見や考え方を意図的に取り上げ、他の生徒の考え方と関連づけたり比較したりすることで、「規則の尊重」をより高い価値観に気づけるようにした。

【2年T男の記述及び発言】

あまり異性に关心がなく、とても難しかった。ちょっととしたすれ違いや意地を張ることで、互いの気持ちがわからなくなることがわかった。これからは相手を気遣ったり素直な気持ちを伝えたりしたい。

(7) 自作資料を用いて郷土の良さに触れ家族愛を考えた道徳の時間（別葉の活用）

昭和村にあった「冬を越せなそうな年寄りや病人がいる家で墓印という棒を立てた」因習をテーマに、家族の絆、地域社会のつながりについて考えさせた。

別葉を活用して国語科の授業の内容を補充・深化・統合するかたちで本時の道徳の時間を実施した。

【1年F子の記述及び発言】

自分の親はまだ死がないと思いますが、今から少しずつ親への感謝を込めて生活できるようになりたいと思いました。

(8) 社会連帯の自覚を目指して「よりよい社会の実現」について考えた道徳の時間（別葉の活用）

社会科で、主体的な政治参加の在り方について、よりよい社会を実現するために一人一人にできることを考えさせた。このことを、道徳の時間に補充・深化・統合させ、より広い視野で生徒に社会の一員であるという自覚を深めさせ、よりよい社会の実現のために進んで社会と関わる積極的な生き方を模索させた。

6 研究の成果（○）と課題（○）

- 自己との対話を通して、昨年度より自分の意見をまとめる量が増え、速さも身についたことから、思考力・判断力・表現力が向上した。

- ペア学習や全体発表で他者の価値観に触れる機会を設定することで、友達の意見の良さを自分の価値観に取り入れたり、することで、自分の意見に自信を持ちより広い視野で物事をとらたりするようになった。

○ 終末の自己評価カードにより、自分の取組を振り返り、思考を整理し、本時の価値へ収束し、道徳的実践意欲の高まりにつながった。

○ 道徳性検査の課題を踏まえて授業を実践したことで、課題の価値項目が大きく改善した。

○ 個人カルテを活用し、自己評価の累積や行動観察を関連づけて生徒の変容を評価することで、積極的に生徒の成長をとらえることができた。

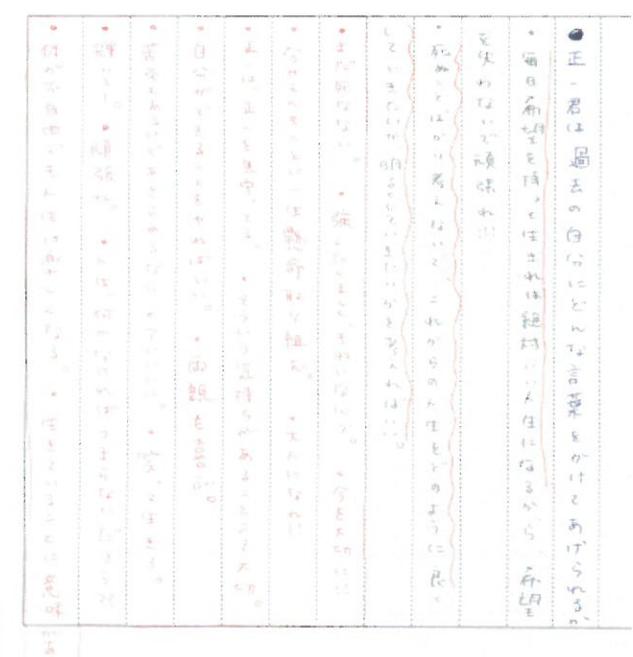
● 別葉を活用して、国語科と社会科で学んだ内容を関連づけた道徳の時間を実践できたが、他の教科においても、実践をすすめていきたい。

● 学級診断尺度調査の結果を生かした授業づくりは効果的であったが、さらに承認得点を上げて、被侵害得点を下げるような生徒同士の関わりを考えていきたい。

自分の考えを、ペア学習や全体話し合いの中で深める

友達の意見を赤ペンでメモ

自分の意見・考え方



授業、部活動、生徒会活動等で自分を成長させるチャンスに、逃げたり諦めたり現状に満足したりする傾向があった生徒たち。そのような生徒たちに、自己を見つめ、他者を知り、これから自分の自分を思い描く道徳教育を実践しようと取り組んだ。その成果は、学校生活の様々な場面で、生徒の前向きさ、我慢強さ、協調性となって表れていると感じている。

研究主題

音声での発語や身体表現での意思疎通が難しい児童に
発語への意欲を持たせ、発語数を増やすための支援のあり方
～肢体不自由学級での指導を通して～

葛尾村立葛尾小学校 教諭 吉田 史緒



I 主題設定の理由

本研究は、音声での発語や身体表現での意思疎通が難しい重複障がいのA児（肢体不自由特別支援学級）に対して、A児が表出できる方法を工夫して発語を促し、あいさつの言葉を中心に発語への意欲と発語数を増やすための支援方法について考えるものである。

A児は痙性麻痺により肢体が不自由であり、発語することそのものが難しく、「アイ（はい）」と発語することと「いいえ」の意味で首を横に振ることがA児のコミュニケーション手段の中心だった。しかし周囲の人々に声をかけ、人と関わりたいという思いを強く持っていることはその表情や態度から明らかであった。

このような児童が、自分の思いや要求を表現し、周囲の人々と積極的に関わっていけるようにするためにはどうにすればよいのだろうか。A児との関わりの中で、個別の指導計画の見直しや発語を促すための様々な手段を活用することによって、A児が他との関わりを持ち心を通い合わせるような人間関係を築くことを願って本主題を設定した。

II 研究仮説

音声での発語や身体表現での意思疎通が難しい重複障がい児に対して、A児が表出できる方法から発語を促し、障がいの実態を捉えて個別の指導計画を見直すとともに教材教具や指導方法を工夫していくれば、発語への意欲を持たせ、発語数を増やすことができるだろう。

III 研究の方法・内容

1 障がいの実態を捉えた個別の指導計画の見直しと実践

(1) 前年度までの資料の分析と行動観察による実態把握

(2) 個別の指導計画の見直しと実践

2 教材教具の工夫

(1) A児の身体面での特性を踏まえた教具の工夫
①視点を定めるための黒いボードの活用
②ページ自分でめくるためのブックスタンド

(2) A児の趣向を踏まえた教材や指導法の工夫

①発音しやすい言語の活用

②音楽やリズムを併用した言語提示

3 家庭や外部機関との連携

(1) 家庭との連携による指導の連続性の確保

①連絡帳の活用

②送迎時を利用した対面での共通理解

(2) 外部機関の利用による連携

4 A児と身近な人々をつなぐ場の設定

(1) 全職員での共通理解

(2) A児との関わり方のモデルの提示

IV 研究の実際

1 障がいの実態を捉えた個別の指導計画の見直しと実践

(1) 前年度までの資料の分析と行動観察による実態把握

平成24年度の避難先における個別の指導計画の記録から、必要な支援と指導に生かすことを把握する。

支援が必要なところ

- ・発音できる言葉が限られている。
- ・自分の意思を伝えることが難しい。
- ・言葉やジェスチャーで初対面の人とコミュニケーションを取ることは難しい。
- ・どんなことを伝えたいのか通訳が必要である。

指導に生かすところ

- ・内性言語が豊かだと思われる。
- ・まわりの人の話や状況を読み取ったような反応をすることがある。
- ・外国語をすぐに真似て発音しようとする。「ありがとう」は言えなくても「センキュー」は言える。
- ・音をよく聴いている。
- ・「はい」と首を横に振る（[いいえ]）を理解し、質問に対して答えることができる。
- ・人と関わることを好む。
- ・慣れた人には積極的に話しかけようとする。

(2) A児の認知や行動の特性を踏まえた指導の工夫

A児は「ありがとう」と発音することは難しくても「センキュー」と言うのは発音しやすいことが分

かつたので、まずはA児の発語しやすい英語の表現を使って発語させることにした。「ありがとう」は母音の「あ」と「が」が入り、5つの音節から成り立っているが、「センキュー」は2つの音節から成り、あまり口を開けなくても発音できる。そこで舌が思うように動かず発語しにくい児童の実態を考慮して、A児に必ず発語させたい言葉を当面は「センキュー」ひとつに絞った。

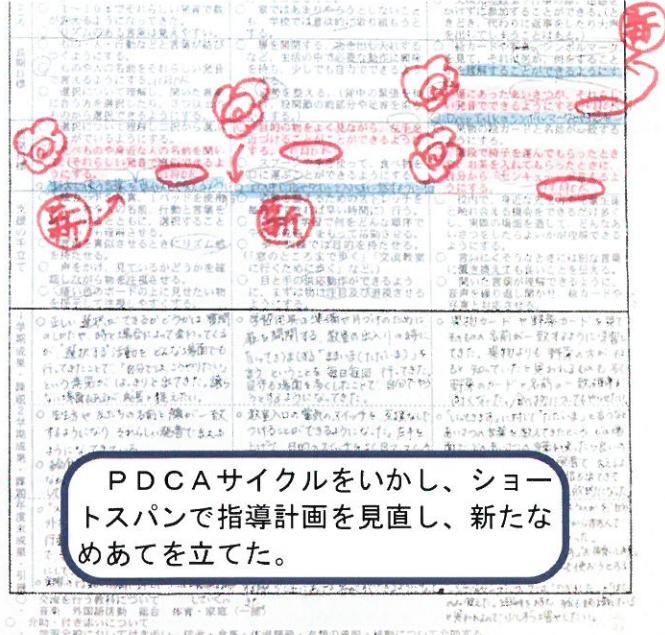
その上で日常生活の中で感謝の意を伝える場面を積極的につくり、時間が許す限りA児が自ら「センキュー」と発語するのを待った。首を少し動かすなど発語しようとしている姿を褒め、発語したときにはすかさず認め、発語への意欲を必ず賞賛することによりA児に自信を持たせた。

また、あいさつには相手が必要である。人と関わることを好んでいる実態からも、できるだけたくさんの人と触れ合う機会をつくりたいと考え、教室を出て校内にいる児童や先生方、来校者などとできるだけあいさつを交わす言語環境を意図的に整えた。

(3) 特別支援学校の巡回相談の利用による児童理解と指導方針の検討

肢体不自由の児童への指導に関しての巡回相談を依頼した。児童の学習を参観してもらい、日々の指導に関して専門的視野からの指導やアドバイスをいただいた。全身や舌下のストレッチの導入も始めた。

(4) 個別の指導計画の見直し及び学期毎の評価



<個別の指導計画・学期毎の評価>

2 教材教具の工夫

(1) A児の身体面での特性を踏まえた教具の工夫

①視点を定めるための黒いボードの活用

②ページを自分でめくるためのブックスタンド



①黒いボード

②ブックスタンド

これらの使用により、目的の物をよく見ながら左手を近づけるようになり、目視する時間が長くなつた。また、絵本のページがめくりやすくなり、意欲的に手を伸ばしてめくるようになった。

(2) A児の趣向を踏まえた教材や指導法の工夫

A児は外国語の発音を好み、発音しやすいのすぐさまに覚めることができた。テレビのコマーシャルや歌・階名唱なども1回で覚えててしまうなど、リズムや節のあるものは覚えが早い、という実態が見られた。また、繰り返し同じ言葉が出てくる絵本を好み、発語しようとする姿が見られたことから、以下のように新しい言葉の獲得のさせ方を工夫した。

①言葉をセットで覚えさせる。

例えばA児と担任が「行ってきます」というと「行ってらっしゃい」と介助員が答えるように役割分担をした。「行ってきます」が定着した後で、今度は「行ってらっしゃい」と言う機会を多くした。タブレットのアプリ「ねえ、きいて」で習熟を図ろうと考えたが、「行ってらっしゃい」は無い。それは自分の意思や要求を伝える言葉ではなく相手の行動を理解した上でのあいさつであり、A児も自分から発語できるようになるまでには時間がかかった。

②言葉にリズムや節をつけて覚えさせる。

A児は音楽が好きなので、この方法をとると発語しやすくなる。例えば「今日の天気はなあ～に?」「今日のこんだてなあにかな?」「大きい、小さい、どっちかな?」等である。

④天気を聞く



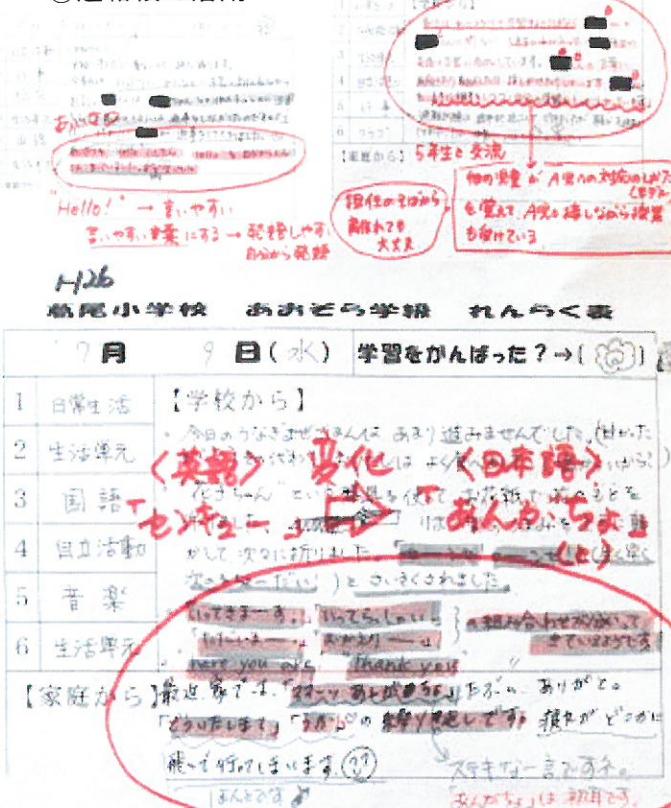
③発語しやすい英語で覚えさせる。

A児は「ありがとう」が言えない時期も「センキュー」は言えた。「おはよう」「こんにちは」も発語させようと試みたがなかなか言えず「ハロー」に変えたところ発語しやすく進んで言うようになった。

3 家庭や外部機関との連携

(1) 家庭との連携による指導の連続性の確保

①連絡帳の活用



<連絡帳を使用した毎日のやり取り>

②送迎時を利用した対面での共通理解

(2) 外部機関の利用による連携

巡回相談を年に2～3回依頼し、専門的視点から様々なアドバイスや指導をいただいた。

- ・言葉が繰り返される絵本の読み聞かせは効果的である。
- ・児童が絵本の一部を発語するまで待つ。
- ・物に注視しやすくするために背景を黒くする。
- ・タブレットの使用を試行する。
- ・絵本をめくりやすくするために角度をつける。
- ・できることを認める言葉かけを続ける。
- ・「どうすればできるか」という視点を指導者が大切にする。

アドバイスいただいたことを即座に実践することに努めた。

4 A児と身近な人々をつなぐ場の設定

(1) 全職員での共通理解

年度初めや生徒指導会議・就学指導委員会等全職員が集まる機会にA児について共通理解を図った方がよいことなどを知らせた。

平成25年度

○個別の指導計画を提示する。

- ・A児についての説明する。
- ・協力を得たい部分を伝え
る。

平成26年度

○A児について気をつけるこ
とを書き出す。

- ・全職員に説明し協力をお
願いする。
- ・キッズクラブ（放課後児童が通う子ども教
室）の担当者へも伝える。

平成27年度

○A児の一日の活動の様子を登校から順を追つ
て写真等とともに提示する。

- ・活動内容をおおまかに説明する。
- ・配慮していること・協力をお願いしたい
ことを伝える。

あおぞら学級 の 一日 - ごんごごと/or まき



<1日の生活の様子を伝えるための資料>

(2) 授業研究をとおしたA児との関わり方のモデル の提示

「あいさつのことばを繰り返し聞くことによって、
あいさつしてみようとする意欲を育てる授業」をテ
ーマに授業の様子を全職員に参観してもらった。声
の出る絵本・タブレット・写真カードの使用や参観

者へ実際にあいさつしてみる等の工夫が効果的だったとの意見をもらった。また、この授業参観によってA児への対応の仕方のモデルを示すことにもなり授業後、職員も担任の接し方を真似て積極的にA児に関わってくれるようになった。



＜指導案と授業の実際＞

V 成果と今後の課題

1 成果

- (1) 「センキュー」「ハロー」に始まり、あいさつの言葉を中心に伝わることの喜びを味わわせ、発語への自信と意欲を持たせることができた。A児はどこでどんなあいさつをしたら良いのかを理解し誰に促されなくても自ら進んであいさつの言葉を言うことができるようになった。
- (2) A児はさらに積極的に言葉を覚えて発語しようとするようになり、下の資料のように発語数が増え、簡単な言葉での会話が続くようになった。

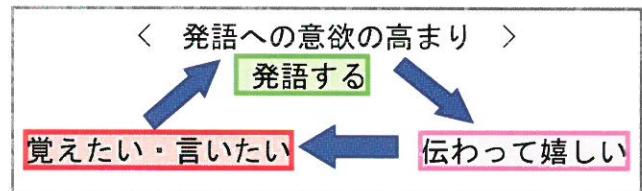
あおぞら学年別指導案		
平成25年度(4年生)	平成26年度(5年生)	平成27年度
＜1学期＞	＜1学期＞	＜1学期＞
4.15「うまい」	4.9「これが右だよと見せたら」「おーいしー」	4.7「めあての多型で教える」「ほ Du, わー、おーばー」
4.18「かいけりとうぶ?」 （大丈夫?） 「ねーーだい」 「まいど!」（毎度）	5.14「ありがとうって言はうか」と促した心 「ありがとう=センキューを理解」 （教科書より）	5.15「ぼくは数字」
4.23（教科書より） だっこし「て」	4.22「担任にうながされなくてでも」「センキュー」「ハロー」が言えるようになった	4.10（ドアや壁面以外で）「音楽室運動力・動作・目的性・指揮できる
4.25「ふんふー」（算数） 「痛かったら、No.と言ふんだよ」と保護者が教える「ノー！」	4.26「（男の人ですか？女の人ですか？）という質問に対して」「おとこ」	4.15（給食具を机の上に置く）「あー、机の上に置く」

児童が言えるようになった言葉や発語に対する意欲をまとめた一覧表

また、舌下の筋肉の緊張も緩和する傾向があり、誰にでも分かる発音ができるようになってきた。教師のモデル発音を真似て発語するということも

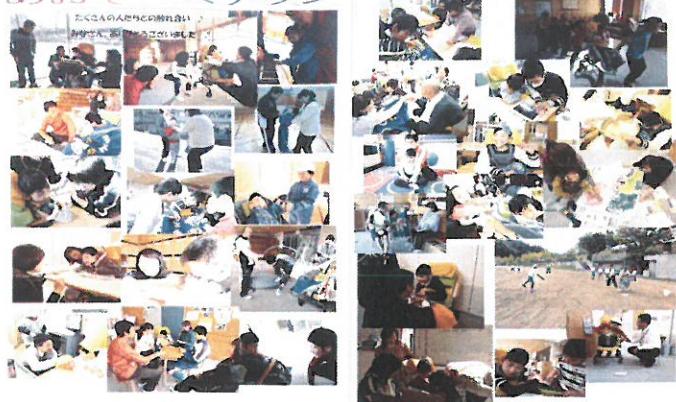
ずいぶんできるようになり、言葉を覚えることに意欲が増し、発語数が増えた。2年間同じセリフ、同じ進め方で続けてきた学級朝の会の進行はすべて暗記している。発音ははっきりしていないものの、それらしい発音で進めることができるようになってきた。また、授業開始・終了のあいさつは、A児が発語する補助として録音音声が記憶できるタブレットのアプリを使用して、画面をタップさせてあいさつの音声を出させることを1年間行ってきたが、それが無くてもそれらしい発音で発語できるようになったため、タブレットを使用せずに授業の開始・終了のあいさつを行わせている。

また、ストレッチの効果により舌下の筋肉の緊張が緩んで柔らかくなり、舌を滑らかに動かして誰にでも聴き取りやすい発音ができるようになってきた。自分の発した言葉が相手に伝わりやすくなってきたことから、コミュニケーション能力が高まり、ますます「話したい」「言葉を覚えた」「言ってみたい」という意欲につながっている。



- (3) A児に対する周囲の人々の理解が深まり、担任のA児への関わり方を模倣して、これまで以上に積極的な関わりが見られるようになった。

あおぞらスナップ



2 課題

- (1) 発音が聞き取りやすくなっているが、「こ」を「き」と発音してしまうことなどがある。語彙を増やしていく指導と並行して、口の開け方やきれいな発音の仕方についての指導が必要である。
- (2) 発語で伝えきれないA児の思いを補うため、A児が将来にわたって使用できるコミュニケーション手段（タブレットのアプリの活用）をさらに充実させていく必要がある。

審査の観点及び審査総評

【審査の観点】

- (1) 研究の意図が明確で、主題が適切なものであるか。
- (2) 研究の対象が明確であるか。
- (3) 研究の計画及び内容が適切であるか。
- (4) 論旨が一貫しており、説得力があるか。
- (5) 必要な資料が精選され、整えられているか。
- (6) 結論の導き方は適切であるか。
- (7) 今後の実践に生かす手立てを講じているか。

【総評】

東日本大震災から5年が経過しようとしている現在の学校の状況を踏まえ、一人一人の子どもたちに福島ならではの「生き抜く力」を育てていくことが、本県教育の喫緊の課題である。

福島ならではの「生き抜く力」を育んでいくために、主体的に学ぶ学習環境を整え思考力・判断力・表現力等を基調とした新しい学力観や言語活動の充実を中心とした授業の質的改善を図り確かな学力を身に付ける貴重な教育実践が数多く出品された。

特に、学校挙げての共同研究に取り組む小・中学校の各教科にまたがる研究実践が多く寄せられ、学力向上に対する各学校の積極的な取組は高く評価出来る。

福島県の重要課題である高齢化・過疎化・風評被害など、大震災後の本県特有の課題に真正面から取り組んだ実践があり、その根底に流れる「郷土愛」の育成にも、共感できるところが多い。

子どもたちの主体的な学びを見極める教師の姿を重視し、その見取りを踏まえた柔軟な子ども主体の授業展開に取り組む実践に、更に期待したい。

研究仮説や研究の視点に基づく研究の成果とまとめの相互関連は配慮されているものの、授業実践が前後の論旨の説得までたどり着いていない論文も散見された。

検証結果を考察する変容の把握方法については、更に客觀性の高い手法を工夫検討していただきたい。

公立幼稚園や高等学校からの出品のないことが残念である。本事業に対する県教育委員会からの啓発も大切ではあるが、各学校・園の所属長の本事業の趣旨に基づく教職員への意識喚起を図ることも大切である。

平成27年度福島県教職員研究論文 応募状況

1 1次審査通過論文数 30 点

総論文数34点

2 内 訳

(1) 教育事務所別(1次審査通過論文数)

県北	県中	県南	会津	南会津	相双	いわき	計
6	6	7	4	1	2	4	30

(2) 学校種別(1次審査通過論文数)

幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	自然の家	計
0	22	3	0	4	1	30

(3) 各教科、領域等及び教育事務所別内訳

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	自然の家	計	県北	県中	県南	会津	南会津	相双	いわき	計
国語		2					2		1					1	2
社会		3					3	1		1				1	3
算数・数学		3				1	4			3	1				4
理科															
生活・総合		1					1		1						1
音楽															
図画工作 美術															
技術・家庭															
体育															
英語			1				1							1	1
道徳			1				1				1				1
特別活動		1					1	1							1
生徒指導		1					1							1	1
学校保健			1				1		1						1
教育課程		1					1					1			1
特別支援		3			4		7	2	1	1	1		2		7
幼稚園															
学習指導 一般		7					7	2	2	2	1				7
学級経営															
学校経営															
合 計	0	22	3	0	4	1	30	6	6	7	4	1	2	4	30

平成27年度 福島県教職員研究論文応募者一覧

領域等	個人 団体	学校名	氏 名	研究主題名
国語	団体	平田村立蓬田小学校	相樂 正弘	子どもたちの自己表現の力をどう伸ばし、いかに高めさせるか
	個人	いわき市立泉北小学校	矢内 文博	児童一人一人が友達と進んで学び合い、伝え合う力を高めることができる国語の授業を目指して
社会	個人	伊達市立小手小学校	川村 国央	社会参画・復興参画の資質を培う社会科の実践 ～伊達の桃を教材として～
	個人	白河市立白河第三小学校	近藤 和哉	社会科における確かな学びを育てる学習指導の工夫
	個人	いわき市立泉北小学校	徳永 一夢	問題解決の必要感のある問い合わせをもち、自ら進んで社会とかかわる子どもの姿を目指して
算数 ・数学	個人	二本松市立油井小学校	根本 芳宏	学ぶ意欲を高め、思考力・表現力を育成する授業
	個人	中島村立中島中学校	矢吹 章	オープンアプローチによる数学的活動の充実を図る授業構成に関する研究
	団体	矢祭町立東館小学校	矢吹 政徳	数学的思考力・表現力を育てる指導の工夫 ～算数の活動による活用力の育成を目指して～
	団体	矢祭町立閑岡小学校	菅野 輝義	数学的な考え方や見方を高める子どもを育てる ～個を生かし高めるかかわり合いを通して～
	団体	矢祭町立内川小学校	小川 尚子	数学的な考え方を高め表現力を育てる学習指導のあり方 ～確かな学力を身につけるための評価の工夫～
	個人	国立磐梯青少年交流の家	渡辺 聰	数学的な考え方をはぐくむ算数科学習指導の工夫 ～指導と評価の一体化を図った指導の工夫・改善を通して～
生活	個人	郡山市立金透小学校	加藤與志輝	子ども一人一人の気付きを質的に高め、豊かな学びをはぐくむ生活科の授業 ～伝え合い交流する活動と問い合わせの可視化を通して～
英語	個人	いわき市立川部中学校	竹中 亞木子	4技能を統合し、発信力をつけさせる指導の工夫
道徳	団体	昭和村立昭和中学校	佐藤 充	心をたがやす道徳教育 ～「自己との対話」「他者との関わり」「日常生活との関わり」を通して道徳的実践意欲を高める指導の工夫～
特別活動	個人	国見町立国見小学校	高橋 秀幸	児童が自ら進んでよりよい学級をつくる意欲と実践力を育む学級活動の指導はどうあればよいか ～話し合いの方法の理解と教師の意図的な価値付けによる児童の変容を通して～
学習指導	団体	伊達市立保原小学校	佐藤 喜夫	人とかかわりながら課題を解決できる子どもの育成 ～『学び合い』を中心として～ Part3
	団体	本宮市立和田小学校	岡部 智	自分の考えをもち生き生きと学び合う子どもの育成
	個人	本宮市立和田小学校	橋本 純	児童が生き生きと学びながら、思考力・判断力・表現力を伸ばす指導の工夫 ～言語活動の充実のための工夫を図ることを通して～
	団体	郡山市立芳山小学校	森山 道明	ともに支え合い、高まり合う学びの創造 ～共創が育む自己肯定感～
	団体	須賀川市立大森小学校	岡崎 秀明	どの子にも確かな力を身につけさせる授業づくり ～算数科における協同的な学びの実践を通して～

学習指導	団体	鮫川村立青生野小学校	遠藤 真由美	確かな読みの力を育てる学習指導のあり方
	団体	鮫川村立鮫川小学校	芳賀 なおみ	活用する力を育てる算数科指導の在り方
	団体	塙町立塙中学校	大越 憲峰	つなぐ教育の実践をとおして自己を拓くために学び続ける生徒の育成 ～学びの習慣を身につける生徒の育成～
	個人	会津若松市立鶴城小学校	岩本 宏幸	「人間関係形成力」と「自己内省力」を高める、学び合う集団の育成 ～「聴き合い」と「振り返り」の充実・発展を促す検証改善サイクルの確立を通して～
生徒指導	個人	いわき市立小名浜西小学校	林 裕子	教師の感じる困難性を解決するためにはどうしたらよいか ～臨床心理士の資格をもつ教師による一考察～
特別支援教育	グループ	福島市立福島第四小学校 通級指導教室	大内 文江	チームとしての成長をめざす通級指導教室の新担当者研修の在り方
	個人	本宮市立岩根小学校	斎藤 陽子	社会性を育む特別支援教育 ～自分・人・もの・こととの関わりを通して～
	個人	福島県立郡山養護学校	石垣 千晴	数学科における思考力・判断力・表現力の育成に向けた一考察 ～指導目標や評価の明確化・具体化を通して～
	個人	福島県立西郷養護学校	西間木 弘	重度の自閉症生徒の集団参加について ～Y君が卒業証書を受け取るまで～
	団体	福島県立会津養護学校 竹田分校	芳賀 孝美	特別支援教育の専門性の向上のために ～中学部における自立活動の授業づくりを通して～
	個人	葛尾村立葛尾小学校	吉田 史緒	音声での発語や身体表現での意思疎通が難しい児童に発語への意欲を持たせ、発語数を増やすための支援のあり方 ～肢体不自由学級での指導を通して～
	グループ	福島県立相馬養護学校	田中 紀彦	地域で共に学び、共に生きる教育につなげる、児童主体の交流及び共同学習の実現をめざして(二年次) ～ICTを活用した「思いが、気持ちが伝わる・つながる、ふれ合いが広がる」ための取組を通して～
学校保健	個人	郡山市立熱海中学校	鈴木 智恵	生活習慣を振り返り、自らの健康に対する意識を向上させる生徒の育成 ～食に関する指導と保護者への啓発活動を通して～
教育課程	団体	只見町立朝日小学校	鈴木 正和	「只見愛」を育む教育課程の発展 ～「つながり」を重視したESDの推進をとおして～

おわりに

福島県教職員特選研究論文集は、県内の教育に携わっておられる教職員の優れた教育実践を奨励、普及するために発刊しており、今回で22回を数えます。

今年度は34点の応募をいただきました。応募論文からは、学習指導要領を視野に入れながら、各学校が抱える課題を的確に捉え、児童生徒の発達段階に応じた手立てを講じて育成したい資質・能力を育もうとする実践等、教師としての高い志を感じるとともに、教育の専門家としての力量を高めようとする真摯な姿勢が伝わってまいりました。

特に、入賞論文においては、確かな学力の育成、豊かな心の育成、そして、震災からの復旧・復興に積極的に児童生徒を関わらせる取組など、まさに「生き抜く力」を育成するために、適切な研究手法のもとに研究を進め、よりよい成果をあげようとする実践研究が見られました。

本論文集には、応募者全員の研究主題を掲載しておりますので、今後の研究や実践の参考にしていただきたいと思います。

最後に、各学校及び教職員におかれましては、東日本大震災という未曾有の災害と幾多の困難に立ち向かいながら、目の前の児童生徒へ全身全霊で関わり、未来のふくしまを創造する人材の育成に努めていることと思います。

これからも、教育のプロとしての力をさらに磨かれるようお願いとともに、児童生徒の夢や希望の実現に向け、次年度も幅広い教科領域・校種から、積極的に御応募くださいますようお願いいたします。

平成27年度福島県教職員特選研究論文集

平成28年3月発行

編集・発行 福島県教育委員会
