

# 富山大学人間発達科学部 附属特別支援学校 年報 2021

巻頭言	佐藤 徳	
第1章 研究のまとめ	本田 智寛	1
第2章 各学部の実践		
<小学部> 生活単元学習「ゲーム屋さんを開こう」	北村 満	3
<中学部> 国語「俳句を作ろう」	山崎 智仁	7
<高等部> 国語「情報を読み取ろう」	熊南 真人	11
第3章 今年度の実践による気づきと自己変容		
<校内教頭> 授業研究「学びあいの場」に参観者として参加して ～学びを見取ることから授業づくりへ～	脊戸 みちる	15
<小学部> Cさんは、なぜ手元でボールをこねこね動かしたり、 ぼんぼん浮かせたりしたのだろうか？ Eさんは、なぜ「ころがる」と言ったのだろうか？ ～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～	上田 崇史	19
これからの「学びあいの場」を考える	粕野 裕美	24
どうしてAさんは、中型犬に4個の餌を配ったのか ～子供の学びの過程からの気づき～	中坪 真梨子	27
聴き合いからの気づき ～算数科「形を調べよう 長方形と正方形」を通して～	西井 奈緒	31
<中学部> どうしてAさんは、come hereのカードを選んだのか ～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～	坂田 雄祐	34
どうしてAさんは、答えを変えたのだろうか ～授業改善と生徒の変容～	真田 祥子	38
Aさんはどうして英語で友達を呼べたのだろうか ～参観者が捉えた子供の姿からの気づきと授業改善～	篠原 孝幸	42
参観者として授業者の思いに寄り添うために	瀧脇 隆志	45
学部の聴き合いに参加して ～取り組むことで変化していく聴き合いについて～	幅 裕子	47
<高等部> 授業づくりの聴き合い ～聴き合いから授業改善へ～	青山 真紀	52
授業者をサポートする1年を振り返って ～プロンプタ、T2として～	常楽 正樹	56
どうしてAさんは、恐竜博物館についてまとめたのだろうか ～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～	名苗 美保	61
どうしてAさんは、目標を「たくさん」と書いたのだろうか ～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～	眞浦 静	66
いろいろな授業を参観して	松原 健	71
参観者として参加して	松村 陽子	74
第4章 プログラミング教育や情報活用能力の育成に関する実践		
<小学部> トゥルーちゃんとお買い物に行こう	砺波 祐樹	78
<中学部> 忘れ物0！持ち物をそろえて先生に写真を送ろう	藤林 謙太	82
<高等部> リズムの特徴を表現しよう ～ボディパーカッション～	金森 光紀	85
「今日」を振り返ろう	毛呂 恵	89
(資料)今年度中に行った対外的な実践発表等		92
おわりに	近江 ひと美	

## Check→Action、そして、未来へ

佐藤 徳

令和3年度は「子供の主体的な学びを実現する授業づくり～子供は何をどのように学ぼうとしているのか～」と題した公開教育研究会を実施しました。本校では先代校長のときから「学びあいの場」「聴き合い」という取り組みを行っており、本年度の公開教育研究会もその延長上にあります。この取り組みでは、まず、授業を教員が見、気になる場面について、児童生徒の言動をそのまま描写する「言動ラベル」、なぜそうしたのかに関して児童生徒の視点で推察する「解釈ラベル」の2枚のラベルに記入します。それに基づいて、聴き合いでは各自が記入したラベルについて聴き合い、他の教員の解釈に触れることで、児童生徒のいまの実態や児童生徒の「内面」の把握を試みようとしています。本年度は、その聴き合いを児童生徒の主体的な学びを実現すべく授業づくりに生かそうというのがテーマとなります。

公開教育研究会では、山形大学大学院教育実践研究科教授の三浦光哉先生に「知的障害のある児童生徒の主体的・対話的で深い学びと学習評価」と題してご講演いただきました。ご講演の中では、本校の取り組みについても、「児童生徒の視点で」と言いながら、なぜ児童生徒本人に聞くのではなく、教員が外面から推測するのか、最初の解釈で間違えば、その間違った解釈が拡大していく可能性があるが、教員のような解釈について、だれが最終的に信頼性のある決定をするのかなど、取り組みの根幹に関わる非常に重要なご指摘を受けました。教育界にも、Plan（計画）、Do（実行）、Check（評価）、Action（改善）のPDCAサイクルの考えが導入されるようになり、本校でも用語としてはよく用いておりますが、三浦先生からのCheckを受けたしっかりとしたActionが必要です。本稿では、まず、校長の立場から、三浦先生からのご指摘を受けて、どう改善していったらよいのか、1つの考えを示したいと思います。

私に会うと「先生、ごろ」と笑顔で話しかけてくれる生徒がいます。「ごろ」って何を意味するのか、そもそもひらがなのカタカナなのか漢字なのかローマ字なのかなども分かりません。私も本人に「ごろってなあーに？」と聞いてはみます。が、「ごろ」と笑顔で返されるばかりでした。聞き方が悪かったのです。「ごろって、楽しい？悲しい？」とか「ごろに近いのはどれ？」と選択肢から選んでもらえば良かったのかなとも思います。もちろん、私も「ごろ」が悪い意味ではないことは分かります。その生徒が「ごろ」と話しかけてくれるときは必ず笑顔ですから。大学での業務があり、残念ながら私は毎日児童生徒と接することはできません。普段から接していれば、どういう状況・場面で「ごろ」という発話がなされるのか、もう少しヒントが得られたかもしれません。応用行動分析では、ど

ういう状況で（A：先行条件）どのような行動が起こり（B：行動）どのような結果が伴ったか（C：結果）、状況・行動・結果の三項随伴性を記録し、行動の機能を分析しますが、普段から児童生徒と関わっている先生方なら、様々な場面での児童生徒の姿の記録から「ごろ」という発話がなされる場面を絞り込むこともできるでしょう。とすれば、児童生徒に聞く際の選択肢もある程度絞り込むことができ、児童生徒本人に答えてもらうことも可能となるかもしれません。三浦先生が言われるように、データの蓄積が非常に重要です。

三浦先生にはまた、集団での聴き合いの中で、どのように最終的な決定をするのかという非常に重要なご指摘もいただきました。先生も懸念されるように、集団の意思決定・問題解決には危険な面も多くあります。実際、一般的には、「3人寄れば文殊の知恵」という言い方があるように、一人で考えるより集団で討議する方がより優れた解決策が得られると考えられがちですが、残念ながら、心理学の実証研究では、集団の方が良いという見解は支持されていないどころか否定されることの方が多いのが実情です。例えば、よくされるブレインストーミングですが、実際は集団で討議するよりも、個人でアイデアを出す方が、アイデアの個数も独創的なアイデアの数も多くなります(Taylor, Berry, & Blocket, 1958)。集団の意思決定も同様ですが、なぜそうなるのか、どうすれば良いのかを考えるヒントとなる研究もあります。Science 誌という Nature 誌と並ぶ科学界のトップ雑誌に載った研究です (Bahrami, Olsen, Latham, Roepstorff, Rees, & Frith, 2010)。その研究でも、集団の成果が最も優れた個人の成果を上回るとは極めてまれ<sup>1</sup>であることを示してきた数々の研究と同様に、一人で課題に取り組む条件と集団で相談して取り組む条件がありますが、集団で取り組む場合には、同程度のスキルや能力を持った者同士が組む場合と、スキルや能力に差がある者同士で組む場合があります。結果は、同程度のスキルや能力を持った者同士が組む場合は、集団の成果が個人の成果を上回ることも可能だけれど、スキルや能力に差がある者同士で組むと悲惨なことになるというものでした。集団で相談して何かを決める場合、人は自分の判断を言うだけでなく、その判断にどの程度自信があるかも伝えます。「絶対そうだ」「こっちかなあ」と口に出して言うだけでなく、いかにも自信たっぷりそうな口調や態度などでも自信は伝わります。集団の意思決定ではどうしてもその自信の程度に応じて判断を重み付けるということをしてしまいます。「自信がありそうだからこっちかな」などです。スキルや能力が同程度の人同士ではそれで大きな問題はありませぬ。問題はスキルや能力に差がある者同士で組む場合です。自信の程度に従ってはダメなのです。なぜなら能力の低い人ほど自信たっぷりで能力の高い人ほど自信がないというよく知られた認知バイアスがあるからです。これはダニング=クルーガー効果と呼ばれます (Kruger & Dunning, 1999)。つまり、能力の差がある集団では能力の低い人の意見に従うことになりま

<sup>1</sup> 問題解決や課題の達成という点だけを見れば、集団で行う意味はあまりありません。しかし、一人でアイデアを出した方が多くの独創的なアイデアが出るとしても、一人でアイデアを考えているだけでは寂しいですし、みんなでワイワイやっている方が楽しいです。集団で行くと、みんなで同じ問題に挑んでいるという「我々感」のようなものもできるでしょう。一人でいるより集団の方が安心もできます。問題解決という点だけ見ると集団で行うことの利点はありますが、集団で行うことには一人で行うことにはない別の利点や機能があるのです。

すが、能力が低いので悲惨なことになります。能力のない人は、自分がいかに能力を欠いているかを認識するのに必要な能力を欠いているがゆえに自分の能力を過剰評価してしまうのです。ディベートのルールを知らない人はいかに自分の議論が破綻しているかに気づくこともできません。正解が分かる程度にはスキルや能力がないと自分にはスキルや能力がないことに気づけないのです。逆に、心理学に詳しくなると、これまでどれだけの研究の積み重ねがあり、オリジナリティのある研究を行うことがいかに難しいか分かるようになります。すごい人はたくさんいて自分はまだまだだとスキルや能力が上がれば上がるほど謙虚になっていくのです。この論文の著者は、能力に差がある者同士は共同作業を避け、避けられない場合は能力のある者に完全に頼った方が良くと皮肉めいたアドバイスを送っており、後の、これまた権威のある雑誌に発表された研究でも、「人にはスキルや能力の差があるにも関わらず、平等に意見を聞きがちだから集団の意思決定は失敗する。スキルや能力に応じて判断に重み付けすべきだ」というような主張もされています (Mahmoodi, et al., 2015)。確かに、お腹が痛いときにどうしたら良いかを周りの人の多数決で決めたりはしません。お医者さんに聞くべきだし、お医者さんの中でもより有能な人に聞くべきで、そう考えれば、当然のアドバイスかもしれません。こうした研究を踏まえながら、現実的な「解釈決定システム」を考えるとすれば、どうなるでしょうか。完全にスキルや能力が同じ者同士で組むということは現実的に不可能なので自信で解釈に重み付けるとするのは避けた方が良いでしょう。それぞれの解釈を平等に扱うというのも、これまで何度も間違いの元であることが証明されており避けるべきでしょう。かといって、スキルや能力のある人に聞くだけというのでは「聴き合い」になりません。結局は、ここでも三浦先生のご指摘の通り、解釈がどの程度論理的で、その解釈を支持する証拠がどの程度あるか、科学的知見との整合性はあるかで解釈を重み付けて行くことになるのではないかと思います。

\*

校長になる前、心理学評論という雑誌で「こころの多様性 (マインドダイバーシティ)」の特集号を編集しました<sup>2</sup>。その中で、「ニューロ・ダイバーシティ」の考え方も紹介しています。ときには「障害」とも関連する、様々な脳神経学的な在り方は、ヒトとしての自然な変異の現れであり、正常も異常もなく、多様な人々が共生する社会が大事だという考え方です。認知行動特性はみな様々です。例えば、認知バイアスの一例としてダニング=クルーガー効果を紹介しました。認知バイアスには他にもいろんなものがあります。サンクコストバイアスとは、このまま投資を進めると損失が出ると分かっているにもかかわらず、これまでに投資した分を惜しみ、ついつい投資を継続してしまう心理的傾向のことですし、楽観性バイアスとは、自分の都合の悪い情報は無視して、都合のよい情報だけ取り込んでいく傾向の

---

<sup>2</sup> [https://www.jstage.jst.go.jp/browse/sjpr/62/1/\\_contents/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/browse/sjpr/62/1/_contents/-char/ja)



ことです。よくあることですが、ときには深刻な結果を招きます。さて、質問です。あなたはどちらの手術を受けますか？ 100人中10人が失敗する手術ですか？ 成功率90%の手術ですか？ どちらも確率的には同じですが、多くの人は後者を選びがちです。これをフレーミング効果といいます。さらにもう1つ。コーヒーとクッキーで1.10ドルします。コーヒーはクッキーより1.00ドル高いです。さて、クッキーの値段はいくらでしょう？ なんとなくよく考えずに直観的に0.10ドルと思ったかもしれません。ハズレです。正解は0.05ドルです。この問題、自閉症スペクトラム（ASD）の人の方が定型発達の人よりも圧倒的に成績が優れます。ASDの人は、直観に頼らず、熟考して、論理的に考えるので当たります。認知バイアスには実に様々なものがありますが、ASDの人は認知バイアスの影響をあまり受けずに（フレーミング効果もサンクコストバイアスも楽観性バイアスもASDではほとんど生じません）物事を公平に合理的に判断できるのです（Rozenkrantz, D’Mello, & Gabrieli, 2021）。ASDの人は確かに感情の処理が苦手です。周りの文脈を見るのも得意ではなく、むしろ、細部に注意が向きがちです。直観的に判断するのも得意ではありません。しかし、感情の処理が苦手だからこそ感情に判断が振り回されないという具合に、ある視点から見た「欠点」は別の視点では「長所」ともなりうるのです。視点を変えれば、我々定型発達も、一時の感情に振り回され、「空気」を読んで不合理な判断ばかりしている残念な人たちとも言えます。どちらが正常でどちらが異常ということではありません。もう一つ、ASDと定型発達の人とで「知能」を比べた大変重要な研究があります（Dawson, Soulières, Gernsbacher, & Mottron, 2007）。WISC-III (Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition)で検査をすると、定型発達の子どもたちに比べ、ASDの子どもたちの得点は、動作性・言語性ともに、半分どころか3分の1程度の得点です。特に驚きはないかと思います。しかし、レーヴン漸進的マトリックスという流動性知能（演繹的推論や帰納的推論課題によって測定される、既存の知識では解決ができない問題を解決する能力のこと）を測定する課題を実施すると、なんと、定型発達との差は縮み、大人ではまったく差がないどころか、本邦でアスペルガーを対象になされた研究では定型発達の子どもたちより優れていることさえ報告されています（Hayashi, Kato, Igarashi, & Kashima, 2008）。認知バイアスの少ない公平で合理的な判断ができて、演繹的推論や帰納的推論が得意となれば、人工知能の研究やプログラミングに向いているかもしれません。ここではASDを例に挙げましたが、どの子どもたちもそれぞれの認知行動特性を持っています。校長の任期は終わりますが、今後、一研究者として、一人ひとりの子どもたちが自分を活かして活躍できるように、どのような環境だとそれぞれの多様な特性が活きるかについての科学的探求を進めたいところです。

校長の任期中は、プログラミング教育やGIGAスクール構想が始まった時期でもありました。第5期科学技術基本計画（平成28～平成32年度）で示された我が国が向かう未来社会の姿にSociety 5.0というものがあります。Society 5.0とは「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題

の解決を両立する、人間中心の社会 (Society)」(内閣府)<sup>3</sup>のことであり、内閣府は人々の幸福を実現するためのムーンショット目標の1つに「2050年までに、人が身体、脳、空間、時間の制約から解放された社会を実現」<sup>4</sup>も掲げています。富山県でも、拡張現実、仮想現実、遠隔ロボットを特別支援教育に役立てて行く方向だとお聞きしました。自分の専門は知覚心理学というものであり、特に、自分が動いているとか、身体が自分の身体だという感覚がどのように作られるかを研究しています<sup>5</sup>。ですから、どうしたらアバターやロボットを自分のように感じさせられるかなどは得意分野です。自分のように感じさせられれば、アバターやロボットを通じた経験も自分に起こったエピソードとして記憶できます。専門に近いこともあり、Society 5.0での特別支援教育はどういったものになるだろうかというのは非常に気になるところです。知的障害でも技術の進化は大いに役に立つのではないかと思います。知的障害の児童生徒の場合なかなか自分で気持ちを表現できない場合が多く、それゆえ、教員がその気持ちを解釈せざるを得なくなっているのが現状です。が、ここには陥穽もあります。昨年度の年報にも書きましたが、定型発達の人にはASDの人の気持ちを理解できないという紛れもない事実があるのです (Casartelli, et al., 2020)。我々は表情や動作のパターンから相手の感情や気分を読み取ろうとします。ものを渡すという同じ行為であっても、その動作のパターンから「雑で乱暴」とか「物柔らかで穏やか」とか「疲れている」といった様々な力動感を読み取ろうとします。しかし、定型発達の人とASDの人には動作パターンに違いがあり、定型発達の人にはASDの人の動作に関連する意図や感情などの心的状態を理解できないのです。悲惨なことにそれでも定型発達の人には理解できたつもりでいます。ダニング=クルーガー効果を思い出してください。我々は無能であるがゆえ無能であることに気づくこともできないのです。しかし、仮にASDの人であればASDの人の気持ちが分かるとしましょう(そうだとする研究もあります)。ASDの人の動作をモーションキャプチャーで読み取って、高機能のASDの人に気持ちを読み取ってもらおうとします。これらのデータセット(いわゆるビッグデータになります)で人工知能(AI)に学習させれば、かなりの多層とはなると予測できますが、ある気持ちの際の動作のパターンの特徴を抽出し、今のこの動作だとこの気持ちの確率は90%みたいに予測していく「気持ち翻訳ソフト」は作れるのではないかと思います。教師あり学習なので教師(高機能ASDの答え)が必要ですが、専門家でない私ができそうに思うくらいなので、機械学習に通じている専門家がやろうとすれば、現在でも理論的には可能だろうと思います。確かに、現在ではまだ、それなりに大掛かりな装置が必要かもしれません。しかし、こうした研究を積み重ねれば、スマートホンで動画を撮る気軽さでお互いの気持ちを翻訳しあえるそんなアプリができるだろうと思います。少なくとも2050年まではかからないと思います。障害の

---

<sup>3</sup> [https://www8.cao.go.jp/cstp/society5\\_0/](https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/)

<sup>4</sup> <https://www8.cao.go.jp/cstp/moonshot/sub1.html>

<sup>5</sup> Sato, A. & Yasuda, A. (2005). Illusion of sense of self-agency: Discrepancy between the predicted and actual sensory consequences of actions modulates the sense of self-agency, but not the sense of self-ownership. *Cognition*, 94, 241-255.

ある人もない人も自在に自分を表現して活躍できる社会の実現のために、自分なりにできることはないだろうか。校長の任期は終わりますが、研究者としての私の仕事はむしろこれからです。

#### 引用文献

- Bahrami, B., Olsen, K., Latham, P. E., Roepstorff, A., Rees, G., & Frith, C. D. (2010). Optimally interacting minds. *Science*, 329, 1081-1085.
- Dawson M., Soulières I., Ann Gernsbacher M., & Mottron L. (2007). The Level and Nature of Autistic Intelligence. *Psychological Science*, 18(8), 657–662.
- Hayashi, M., Kato, M., Igarashi, K., & Kashima, H. (2008). Superior fluid intelligence in children with Asperger's disorder. *Brain Cogn.* 66, 306–310.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Mahmoodi, A., Bang, D., Olsen, K., Zhao, Y.A., Shi, Z., Broberg, K., et al. (2015). Equality bias impairs collective decision-making across cultures. *Proc Natl Acad Sci.*, 112(12):3835-3840.
- Rozenkrantz, L., D'Mello, A. M., & Gabrieli, J. D. E. (2021). Enhanced rationality in autism spectrum disorder. *Trends Cogn. Sci.*, 25, 685–696.
- Taylor, D. W., Berry, P. C., & Block, C. H. (1958). Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking? *Administrative Science Quarterly*, 6, 22-47.

# 研究のまとめ

研究・研修主任 本田智寛

## 今年度の研究について

### 授業づくりの聴き合い

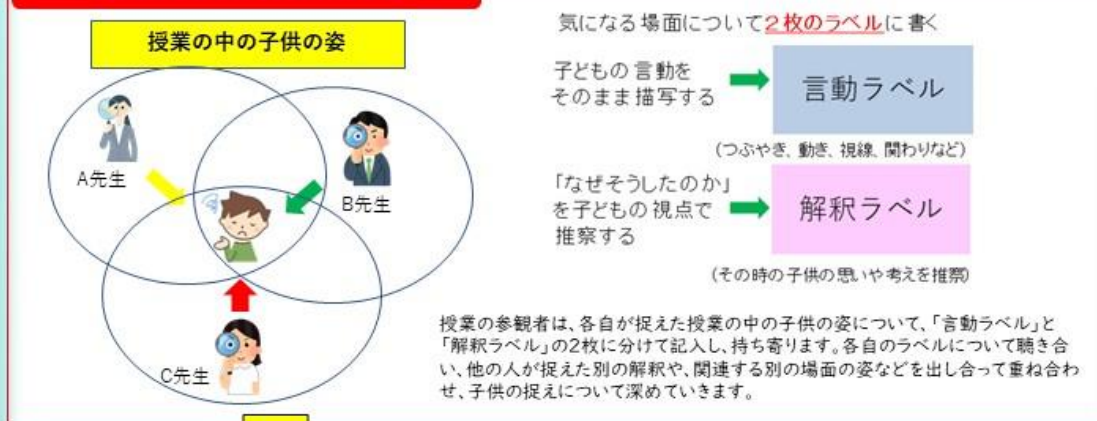
「学びあいの場」の視点を生かした、子供の姿の  
事実に基づき、子供の考え方を尊重した授業づくり

教科や単元の目標に向かう子供の主体的な学びの実現を目指して、「学びあいの場」の視点を生かした「授業づくりの聴き合い」を行いました。授業をして聴き合いをして、それを受けて授業をして、また聞き合う、ということをして、授業者同士やプロンプタ(※)と行ったり、学部の教員全員で行ったりと、多層な聴き合いを重ねて行くことで、多様な解釈が授業づくりに生かされるようにしています。特に、学部での聴き合いにおいては、次の3つの段階で進んでいます。1つ目は、その授業の中で見られた子供の姿とその姿についての解釈についての聴き合いです。次に、姿と解釈の聴き合いで見えてきた子供の今の実態や考え方について聴き合い、それを受けてその子供にどう学んで欲しいか、何を狙うかの願いについて聴き合います。最後に、実態と願いを基にした、授業改善への授業者や参観者の気付き、具体的な手立てについて聴き合います。このような段階を踏むことで、授業改善において手立てが先行せず、子供の姿の事実に基づき、子供の思いや考え方を尊重した授業づくりになるようにしています。



※プロンプタ:聴き合いを進行し、話題を整理したり、つないだり、深めるための問い掛けをしたりする。授業者とも何度も話をして、授業者の思いや狙い、課題に思っていることなどを共有する。

### 子供の姿の事実と解釈の聴き合い



### 子供の实態や願いについての聴き合い

子供の姿と解釈について聴き合うことで、今の

**子供の实態**  
(今考えていること、学ぼうとしていること)  
が見えてくる

**願い**  
「さらに〇〇に気付いてほしい」  
「もっと××について考えてほしい」

子供の姿と解釈について十分に聴き合うことで、その子供の今の実態や考えていると思われることが見えてきて、そこから次の願いが見えてきます。生徒の今の実態や願いが確認・整理された上で、最後に授業改善の手立てについて聴き合い、授業者は次の授業に向けて考えていきます。

### 授業改善への気づきと具体的な手立ての聴き合い

子供の「姿の事実と解釈」に基づいた、  
子供の「実態と願い」が整理された上で、

**授業改善のための  
具体的な手立てやアイデア**  
を聴き合う

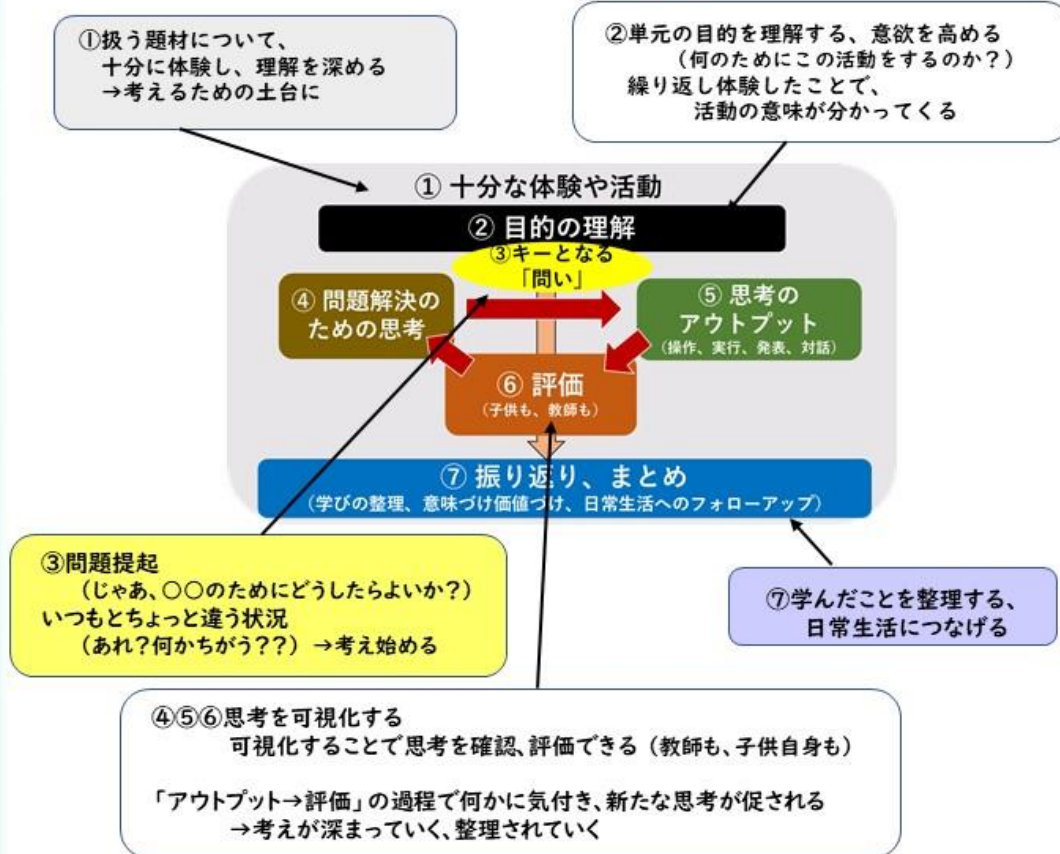
授業者の気付きは？  
次の授業をどうしようと思ったか？



## 子供が考えるための 単元構成イメージ

プログラミング教育実践の成果を生かして、授業の中に子供が考える場面を意図的に仕組んでいく

主体的な学びの実現のためには、聴き合うことで子供の主体的な学びを捉えることに加えて、授業または単元の中に子供が考える場面を意図的に仕組んでいく必要があると考え、「単元構成イメージ図」を作成しました。まず、単元で扱う題材やテーマについて十分に体験し、経験できる機会を設けます。それによって単元の目的の理解を促し、目的への理解や動機付けが高まった上で、考え始めるためのキーとなる問いを投げ掛けます。キーとなる問いを受けて考え始めた子供たちに対し、その思考をアウトプットできる機会を設けます。思考をアウトプットすることで思考が可視化され、可視化されることで評価が促されます。自分の思考を評価できることでまた新たな気付きや思考が促され、それらが循環することで考えが深まっていきます。このようなイメージをもって、授業づくりを進めました。



### (例) 国語「読み取ろう、伝えよう」

① 十分な体験や活動

文の中から「いつ・どこで・誰が」を見付けるクイズをたくさんすることで、扱う題材に十分に触れ、経験する

② 目的の理解

文の中に「いつ・どこで・誰が」が明記してあると分かりやすい。それらを使って分かりやすく伝えられるようになる

③ キーとなる「問い」

じゃあ、「いつ」ってどんなのがあるかな?

④ 問題解決のための思考

⑤ 思考のアウトプット

⑥ 評価

文を文節に区切り、一つ一つの言葉を短冊に書いて示し、その短冊を「いつ・どこで・誰が」に仕分けることで、「いつ」の種類や特徴について考える思考ツール「文章短冊仕分けボード」で短冊の仕分けをする際に、考え、悩みながら操作する過程(思考→アウトプット→評価の繰り返し)

⑦ 振り返り、まとめ

いつの具体例をまとめた一覧を作り、その一覧を使って、外出の計画を友達に伝える

# 小学部 生活単元学習「ゲーム屋さんを開こう」

小学部 北村 満

## 授業実践① 小学部 生活単元学習「ゲーム屋さんを開こう」

### 単元の目標

#### 知識・技能

- ・ ビー玉を転がして遊ぶコロコロ装置の仕組みが分かる。
- ・ コースの高さや置き方を変えるとビー玉の動き方が変わることが分かる。
- ・ 友達と一緒に遊ぶ楽しさが分かり、簡単な役割を果たしたり友達と仲良く遊んだりするための知識技能を身に付ける。

#### 思考力・判断力・表現力等

- ・ ものの仕組みや働きが分かり、コロコロ装置を工夫して作ったり、分かったことを発表したりすることができる。
- ・ きまりを守って活動したり、遊びを工夫して発展させたりすることができる。
- ・ 楽しいゲーム屋さんになるように考え、友達や教師と関わりながら準備したり会場を作ったりすることができる。

#### 学びに向かう力・人間性等

- ・ 友達と分担したり、関わりながら役割を果たしてコロコロ装置を作ったり、決まりを守って仲良く遊んだりすることができる。
- ・ 来た人に喜んでもらえるような店のシステムや店員の仕事などのアイデアを出し合い、友達と役割分担して取り組むことができる。

### 単元の計画と概要

第1次	<p><b>コロコロ装置で遊んでみよう(2時間)</b> ねらい:コロコロ装置の面白さを知り、遊びに対して意欲や見通しをもつ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ビタゴラ装置の映像を見てコロコロ装置について知る。</li> <li>○ 教師が作成したコロコロ装置で遊ぶ。</li> </ul>	
第2次	<p><b>友達と一緒にコロコロ装置を作ろう(4時間)</b> ねらい:チームの友達と協力してコロコロ装置を作る</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ チームで一緒にコロコロ装置を作って遊ぶ。</li> <li>○ 自分が作ったコロコロ装置を「みてねカード」を使って発表する。</li> <li>○ 友達の発表を聞いて「いいねカード」を使って評価する。</li> </ul>	  <p>4/10 授業づくりの聴き合い</p>
第3次 (本時)	<p><b>ゲーム屋さんを開こう(4時間)</b> ねらい:児童一人一人が楽しいゲーム屋さんになるように、目的をもって装置作りに取り組む</p> <p>友達が作っているものに関心をもち、友達と一緒に作ったり遊んだりする お客さんに喜んでもらえるような店のシステムや店員の仕事などのアイデアを出し合い、友達と役割分担して取り組む</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ゲーム屋さんを開くことを知る。</li> <li>○ ゲーム屋さんを開くために必要なことを考える。</li> <li>○ ゲーム屋さんを開店するための準備をする。</li> <li>○ ゲーム屋さんを開店する。</li> </ul>	<p>8/10 授業研究「学びあいの場」</p>

コロコロ装置とは、NHK Eテレの番組「ビタゴラスイッチ」に代表されるビー玉を転がして遊ぶ装置のことです。ビタゴラ装置のDVDブックを好んで観ている児童や休み時間にビー玉を転がして遊んでいる児童がおり、コロコロ装置作りにも興味をもって取り組めるのではないかと考えました。コロコロ装置は、段ボール、牛乳パック、トイレトペーパーの芯など身の回りの物を使って自由に切ったり貼ったり組み合わせたりし、試行錯誤しながら作って遊ぶことができます。

### 実現したい「子供の主体的な学び」

- ・ 自分が作りたい装置を想像し、色々な材料の中からパーツを選んだり、置き方や組み合わせ方を工夫したりして友達と協力しながらコロコロ装置を完成させようとする姿
- ・ 来てくれるお客さんを想像し、楽しんでもらえるように友達と協力しながら会場を作ったり、チラシやCMを工夫して作ったりしようとする姿



## 授業づくりの聴き合い

※話題の中から授業者の気づきに  
つながったラベルを抜粋して示す

### 子供の姿の事実と解釈の聴き合い

#### Aさんの姿の事実

ビー玉が入るようカップの位置やレールを変えたり、カップの向きを変えたりしていた。

レールの先をくっつけカップを触ってビー玉を転がし、ビー玉はレールの上を転がったがレールは倒れた。

#### Aさんが装置を作っている場面



#### 解釈

ビー玉を入りたいという気持ちが強く、レールを安定させればよいと思ったのではないかと考えていく中で楽しんでいる。

レールをくっつけたのに、「おかしいな」「もうちょっとだったのに」「もう一回やってみよう」と思っているのではないかと。

カップの位置を変えて、装置を工夫する姿が見られた。試行錯誤しながら、活動を楽しんでいる。

ビー玉が、行ったり行かなかったりすることを楽しんでいたかもしれない。動くことへの興味があるのではないかと。

#### Bさんが装置をつなげようとしている場面でのAさんの様子



#### AさんとBさんの姿の事実

Bさんは、Aさんの作った装置と自分が作った装置をつなげようとしていた。その間、Aさんは他の材料の紙皿を触っていた。

#### 解釈

Bさんは、Aさんの作った装置に関心を持ち、つなげようと思ったのではないかと。

Aさんは、紙皿を使って自分の装置をもっと長くしようとしていたのではないかと。

「協力する」とは、どういうことか？どうすればよいのか？まだ分かっていないのではないかと。

同じチームのエリアの中で作ればよいと思っているのではないかと。

### 子供の実態や願いについての聴き合い

#### 子供の実態 (今考えていること、学ぼうとしていること)

- 一人一人に自分の作りたい装置のイメージがあり、それを完成させるために試行錯誤しているのではないかと。
- チームで作るということを「一緒に装置を作る」ではなく、「同じ空間内で一緒に作る」と捉えているのではないかと。
- 友達の作っている装置が気に入り、遊んでみたいと思っているのではないかと。

#### 願い

友達がしようとしていることに興味をもち、友達の作っているものも、うまくいくように働きかけてほしい。

授業者はこれまで、「友達と協力して助け合いながら一つの大きな装置を作っていってほしい」という願いを持って授業を進めていました。授業づくりの聴き合いの中で子どもの実態について解釈を重ね合わせたことで、授業者の協力に対する捉えが変わり、「友達がしようとしていることに興味をもち、友達の作っているものもうまくいくように働きかけようとしてほしい」という願いへと変化しました。

### 授業改善への気づきと具体的な手立ての聴き合い

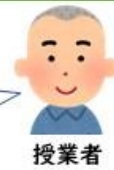
スタートやゴールを明確にするとチーム内で協力できる

友達の作った装置で遊ぶ経験

作った装置をお互いに見合う経験

## 聴き合いを経た授業者の思いと授業改善

友達の作ったコロコロ装置をお互いに見せ合あうだけでなく、お互いにやってみることで、子どもたちの中で友達の考えていることや、やっていることなどについての気付きが生まれるのでは？



発表会の中に、友達の作ったコロコロ装置を体験する機会を設けた



友達が自分の装置で遊んでいる様子に関心を持ち、ビー玉がゴールまで行くようにコースを支えてあげたり、転がってきた友達のビー玉を受けとめてあげたりする姿が見られるようになりました。

### ① 十分な体験や活動

映像を見たりコロコロ装置で遊んだりする体験

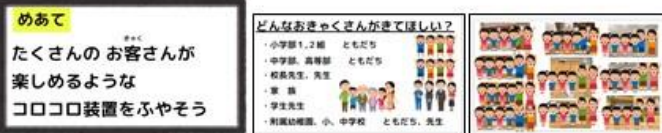


パーツや材料を組み合わせて装置を作る体験



コロコロ装置の映像を見たり、コロコロ装置で遊んだり、試行錯誤しながら作ったりする経験を十分に重ねたことで、コロコロ装置の仕組みが分かり、授業の中で自分の装置を作る面白さや遊んだ時の楽しさに気付きました。休み時間にも自分の装置で遊んだり友達の装置で遊んだりするなど、作ったコロコロ装置で遊ぶことを楽しんでいる姿が見られました。

### ② 目的の理解



### ③ キーとなる「問い」

「どうしたら たくさん お客さんが来て、楽しめる お店になるかな？」

はじめに 上記のようなスライドを提示し、全員で確認することで本時の学習の目的を理解できるようにしました。さらに、来店するたくさんのお客さんを具体的にイメージできるようにスライドを用いて可視化し、学習の目的を理解できるようにしました。



キーとなる「問い」に対して、ある子供が「SNSに投稿する。」と発言すると、「動画を撮ってCMにする」「チラシを作る」「パソコンで新聞を作る」など友達の意見を聞いて次の意見を言ったり、「宣伝係」という意見を聞いて、「案内係」「法被を着て、ベルを鳴らす係」「誘導係」など友達の意見をヒントにして新しいアイデアを思い付く様子が見られました。このような様子から、子供たちは目的を理解し、たくさんのお客さんに来て楽しんでもらうための方法を、友達の意見に関心をもったり、意識して話を聞いたりしながら考え、発言することができたと考えました。

### ○コロコロ装置をつくろう



作ったり試したり修正したりしながら、パーツの中から好きなものを組み合わせて オリジナルの装置を作る。

### ⑦ 振り返り、まとめ

「ビューンっていったところがよかった。」



発表体験会での発表  
いいねカードでの他者評価



これらの問題解決のための思考と思考のアウトプット、評価を循環させることで、主体的な学びにつながると考えました。



## 授業研究「学びあいの場」ワークショップ

※話題の中から授業者の気付きにつながったラベルを抜粋して示す

**Bさんが作っている円盤の装置でAさんもビー玉を転がして遊んだ後の場面**



Bさんは、Aさんも円盤にビー玉を繰り返し転がしているのを感じて、どんな装置にするか伝えて共有したいと思ったのではないかと話している。

Bさんは、Aさんが持っていたT型レールの設置の仕方を考えてアドバイスしていたのではないかと話している。

子どもたちなりに、イメージをしながら関わろうとしたのではないかと話している。



Bさんの発言は、授業者への意思表示や確認をしていると捉えていたが、BさんはAさんと一緒に装置を作ろうとしていたのかもしれない。AさんはBさんの「高くしよう。」という発言をアドバイスと捉え、持っているパーツを組み重ねて自分なりに高くしようとしたのかもしれない。



授業者

**発表体験会で友達の装置のいいねポイントを探している場面**



Aさんは、Eさんの装置に何度もビー玉を転がし、レールの先のギザギザのコースまでよく見ていた。長いレールに「いいね」カードを貼り、「速いところがいい。」と言った。

Aさんは、牛乳パックの長いレールを使って、そこからつなげて装置を作りたいと思ったのではないかと話している。

Eさんの装置に自分が作りたいと思っていた仕掛けがあり、自分もレールを使って作りたいという思いがあったのではないかと話している。

レールの先の仕組みを考えるようになったのではないかと話している。

Aさんは「速く動くもの」が理想の装置だったのではないかと話している。

Aさんは、過去にスピードが出る装置に「いいね」を貼っていた。

Aさんは、ビー玉が速く転がる装置が理想で、それを基準として友達の装置を何度も試して確認し、速く転がってゴールができたから「いいね」カードを貼ったのかもしれない。自分も長いレールを作ったけれど、その先の仕組みを思い付かなかったので次のヒントとして何度もビー玉を転がして試していたのかもしれない。



授業者

## 実践を振り返って(子供の変容、教師の変容)

- 役割を果たすために友達に関わったり、友達が行っている遊びを真似して遊んだりするようになった児童に、さらに友達との関わりを広げて欲しいという思いから、「コロコロ装置」を教材として友達とアイデアを出し合って一緒にゲーム屋さん作りに取り組む授業を行いました。当初、協力して1つのものを作り上げることが大切と考え授業を進めていましたが、作りたい装置のイメージがある児童やイメージがもてない児童など実態が様々で、チームの中で1つのものを作り上げることに難しさがありました。学部での聴き合いを通して、ゲーム屋さんを開くという共通した目的のもと、それぞれ作りたい装置を作る中で友達の作るものにも関心をもって関わることも協力していることになるという新たな捉えができました。友達の装置を体験する時間を設定したことで、「スピードが速いところがいい。」「ビー玉が戻ってくる場所がすごい。」など具体的に友達の装置の評価をしたり、休み時間に友達が作った装置に関心をもって遊ぶ姿が見られたりしました。
- 「学びあいの場」の授業では、AさんとBさんが同じ空間でそれぞれ作りたい装置を作る過程で友達のやっていることや発言を意識して活動している姿や、Aさんが友達に「いいね」と思うポイントを発表する際に、友達の装置で十分に遊んだ上で決めて評価している姿がみられ、友達のやっていることに関心をもって関わる姿がみられました。
- 今回の実践は、ゲーム屋さんを開いて多くのお客さんに来てもらいたいという共通した目的が、チームやクラス全体での活動の中で友達と関わることや役割を果たすことへの意欲につながりました。

# 中学部 国語「俳句を作ろう」

中学部 山崎 智仁

## 授業実践② 中学部 国語「俳句を作ろう」

### 単元の目標

#### 知識・技能

- ・主語と述語の関係や修飾語の意味と役割について理解することができる。
- ・様々な状態や状況の表現として使われている擬音語や擬態語の違いを理解することができる。
- ・俳句の文字数や季語など、俳句のきまりを理解することができる。


#### 思考力・判断力・表現力等

- ・簡単な文を読み、主語と述語、修飾語に分けることができる。
- ・主語と述語、修飾語を取り入れた簡単な文を作ることができる。
- ・身の回りで起こる様子を擬音語や擬態語で表現し、テーマから連想されるキーワードを手掛かりにすることで俳句を作ることができる。

#### 学びに向かう力・人間性等

- ・言葉の響きやリズムに親しみ、自分で俳句を作ったり、友達同士で読み合ったりする。

### 単元の計画と概要

第1次	主語と述語の関係、修飾語を知ろう(5時間)	
第2次	体験したことを文で書こう(3時間)	
第3次	オノマトペを知ろう(10時間)	
第4次	俳句に親しもう(7時間)	7/7 授業づくりの聴き合い
第5次	俳句を作って発表しよう(16時間)	9/16 授業研究「学びあいの場」

本単元では、俳句を作る前に基本的な文の構成を学ぶため、「主語と述語の関係、修飾語を知ろう」「体験したことを文で書こう」にて、主語と述語、修飾語の意味や役割の理解を深めました。そして、「オノマトペを知ろう」にて、野菜を切る動画を見たり、波の音を聞いたりして、その音をオノマトペで表現することで、語彙力や想像力、表現力を高める学習をしました。「俳句に親しもう」では、五・七・五の字数や季語といった俳句の仕組みについて学習したり、同年代の学生が考えた俳句を詠み、その情景を思い浮かべて話し合ったりすることで、俳句への理解を深めました。次に、俳句の作り方を学ぶため、俳句を構成する三句のうち、一句(上五・中七・下五)を考える学習を行いました。「俳句を作って発表しよう」では、今まで学習してきたことを生かし、テーマに関連したものを思い浮かべ、俳句作りに取り組みました。

### 実現したい「子供の主体的な学び」

- ・テーマから連想したり、テーマに関連する動画を視聴したりすることで、俳句に使用するキーワードを考える姿。
- ・俳句にしたい情景を思い描き、その情景を俳句に落とし込むために、五・七・五の字数を意識して言葉を選んだり、切れ字や体言止めなどの技法を使ったりする姿。
- ・相手に伝わるよう、俳句に込めた思いを説明する姿
- ・自分の俳句について説明を考えたり、友達の俳句に対して感想を伝えたりする姿。





## 授業づくりの聴き合い

※話題の中から授業者の気付きにつなげたラベルを抜粋して示す

### 子供の姿の事実と解釈の聴き合い

#### Aさんの姿の事実

指を折って字数を数え、うなずいていた。

上の句を「青いかさ」にした理由として、「雨が降りそうだから」と言った。

#### 上の句を考える場面で

雨よ 降れ	買って もらった	青い かさ
----------	-------------	----------

Aさんが作った俳句

#### 解釈

リズムの良さを感じているのかもしれない。

字数を意識しようとしているのではないか。

自分を主人公とするストーリーをイメージしているのではないか。

#### Bさんの姿の事実

Bさんは上の句に「かさ」と書いた後、ヒントのシートと、タブレットの画面を交互に見て、「を」を書き加え「かさを」で送信した。

雨よ 降れ	買って もらった	かさを
----------	-------------	-----

Bさんが作った俳句

#### 解釈

切れ字や倒置法の例を見て、名詞の後に「や」や「を」などの言葉がくることが良いと思ったのではないか。

なぜ、五音にしなかったのかだろう。雨に関するキーワードを探すことに集中し、五七五の原則を忘れたのではないか。

### 子供の実態や願いについての聴き合い

#### Aさんの実態(今考えていること、学ぼうとしていること)

- ・リズムの良さを感じているのではないか。
- ・字数を意識できているのではないか。
- ・言葉からストーリーや色のイメージを読み取っているのではないか。

#### 授業者の気付き

- ・俳句の字数やリズムの良さについて、まだ理解が深まっていないと思っていたが、実はよく分かっていそうだな。
- ・今後、ストーリーや色彩を意識して、俳句作りができそうだな。

#### Bさんの実態(今考えていること、学ぼうとしていること)

- ・手掛かりとして用意した技法カードにばかり意識が向き、字数やリズムの意識ができていないのではないか。

#### 授業者の気付き

- ・俳句の字数やリズムの良さへの理解がまだ深まっていないのではないだろうか。

### 授業改善への気づきと具体的な手立ての聴き合い

- ・自分視点、他者視点、第三者視点の作品に触れる機会を設けることで、俳句作りの視野が広がるのでは。

- ・俳句作成シートに五、七、五の升目を付けることで字数を意識しながら俳句作りをすることができるのでは。

- ・テーマについて友達と話し合ったり、手掛かりを用意したりすることでテーマにあった情景を思い描けるのでは。

## 聴き合いを経た授業者の思いと授業改善



生徒が作った俳句を発表する際に、必要に応じて「誰の視点」で作られているかをみんなで話し合ったり、確認し合ったりしました。



字数を意識できるように、俳句作成シートにマス目を付けました。漢字を使用した場合には、必要なマス目の数が変わるため、モーション数を意識するように促しました。



テーマについて思い浮かんだキーワードを話し合ったり、動画教材を手掛かりにキーワードや俳句に使えそうなオノマトペを考えたりする場面を設けました。出てきたキーワードを手掛かりにできるように、その場で印刷して手元で確認できるようにしました。

### ① 十分な体験や活動

主語や述語、修飾語について学ぶ

主語・述語・修飾語を生かしてエッセイを書く

動画からオノマトペを考える

俳句の仕組みについて学ぶ

俳句の一部を考える

### ② 目的の理解

「秋の夜」をテーマとした俳句を作ろう

### ③ キーとなる「問い」

どんなキーワードを扱えばイメージ通りになるかな？

思い描いたイメージを俳句で表現するためにどのようなキーワードを使えば良いかを考えるように促しました。

### ④ 問題解決のための思考

「秋の夜」に関連するキーワードやエピソードを話し合ったり、「秋の夜」に関連するキーワードを想起できるように、動画教材を視聴したりする場面を設けました。

そして、思い浮かべたキーワードを自由に書く時間を設けました。

### ⑤ 思考のアウトプット

それぞれの生徒が俳句と俳句に込めた思いを発表する時間を設けました。教師が生徒の思いを補足説明することで、説明の際の見本となるようにしました。

自分が創作した俳句を評価したり、友達の俳句に対して感想を伝えたりする場面を設けました。

### ⑥ 評価

### ⑦ 振り返り、まとめ

自分が創作した俳句を評価したり、友達の俳句に対して感想を伝えたりする場面を設けました。



## 授業研究「学び合いの場」ワークショップ

※話題の中から授業者の気付きに  
つながったラベルを抜粋して示す

### Dさんの俳句を話し合う 場面で

楽しいよ	先生と見た	月見した	話題
------	-------	------	----

Dさんは、【月見した 先生と見た 楽しいよ】という俳句を発表し、「先生と月見してみたい」と理由を話した。それに対し、Aは「“見たい”にすればいい」と提案した。



Dさんの気持ちを考えて、Aは「見たい」という言葉を提案したのではない。ただ、「見たい」にすると字数が変わることに気づいているのか。

Aさんは「みんなで～したい」という気持ちを表す俳句を作っていることから、Dの俳句も「見たい」にすると気持ちが伝わるのではないかと考えたのではないのか。

Aさんが、友達の発表した俳句とその理由や背景を聞くことで、友達の心情を理解したり、想像できたりしていることに気づきました。



授業者

### Bさんが俳句を作っている 場面で

流れ星みたい	月のよる	話題
--------	------	----

Bさんは、【流れ星みたい】と中七に書いた。



Bさんの書いた【流れ星みたい】は、【流れ星見たい】なのか、それとも【流れ星みたい(～のようだ)】のどちらの意味なのだろうか。それにより俳句に表したい思いが異なってくるのではないのか。

「見たい」、「みたい(～のようだ)」といった同音語の場合、俳句で表現している意味が異なってくるため、生徒に俳句で表現したい思いを尋ね、思いが上手に表現できるように支援することが大切だと気づきました。



授業者

## 実践を振り返って(子供の変容、教師の変容)

本授業に参加した生徒らは、どの生徒も国語に苦手意識があったり、想像することに困難があり、創作活動に難しさを感じていたりする子どもたちでした。そのため、俳句を作ることを伝えた際には、「やりたくない」「できない」といったことを言ったり、悲鳴をあげたりする姿が見られました。しかし、今までに経験したことをみんなで話し合ったり、動画を手掛かりにしたりすることで想像力を補い、様々な思いや情景を表した俳句を詠む生徒の姿が見られるようになりました。

「学び合いの場」では、友達の俳句から、心情を理解したり、情景を想像したりできている生徒の姿に気づきました。その姿から、昔の俳人が詠んだ俳句に触れる機会を設けることで、俳人の心情や情景、昔の生活様式など想像することで、生徒たちの想像力や感性をより高めることができるのではないかと考え、その後に俳句を鑑賞する学習場面を設けることにしました。鑑賞した俳句から、生徒たちは思いを表現するためには、必ずしも「五・七・五」にしないといけないわけではないことを学び、きまりに縛られず、思いや情景が伝わるように表現して良いということが分かったようでした。また、昔の生活を想像したり、今の生活との違いを考えたりする姿も見られました。

俳句を作る場面では、生徒たちにどのような思いや情景を表現したいのかを尋ねるようにすることで、生徒たちの表現したいものが伝わるように支援するようになりました。支援を行うことで、【おいしいよ えびがぷりぷり さいこうだ】【トマトなべ チーズをいれて とろけてる】といったように「えび」や「チーズ」の状態を想像できるような表現がされた俳句を詠むようになりました。

実践の最後に、生徒たちに今まで詠んだ俳句の中からお気に入りのものを5句選んでもらい、「俳句集」を作成しました。そして、「俳句集」を本校教員や教育実習生に読んでもらい、たくさんの感想や称賛をもらったことで、生徒たちは「夢みただ」「やって良かった」「嬉しい」と感想を述べる姿が見られました。

実践を通し、生徒たちの俳句から想像力や表現力が高まったことが考えられます。また、思いや情景を表現する楽しさや、他者に伝わる嬉しさなども感じるようになってきたのではないのでしょうか。私も本実践や学び合いの場を通し、思いや情景をより伝わるように表現することや、優れた俳句を読み、その思いや背景に触れることの大切さを学ぶことができました。

# 高等部 国語「情報を読み取ろう」

小学部 熊南 真人

## 授業実践③ 高等部 国語「情報を読み取ろう」

### 単元の目標

#### 知識・技能

- ・ラーメン屋に関する写真を見たり文章を読んだりして、言葉や言葉の意味を知り、正しく読んだり書いたりすることができる。
- ・ラーメン屋についての簡単な文章を教師や友達と一緒に音読することができる。

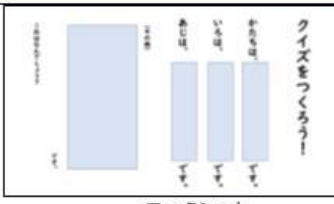


#### 思考力・判断力・表現力等

- ・質問内容を正しく読み取り、質問に合った答えを写真や文章から見付けることができる。

#### 学びに向かう力・人間性等

- ・ラーメン屋に関する文章を読み、興味関心をもったり、自分の知った情報やその感想を伝え合おうとすることができる。

### 単元の計画と概要

第1次	<p><b>クイズを作ろう(5時間)</b>                      目標:写真やイラストをよく見て、色や形の特徴を見付けよう。                      見付けた情報をクイズにして、伝え合おう。                      ○キャラクターや食べ物の特徴を見つける。                      ○見付けた特徴をワークシートに書く。                      ○クイズをする。</p>	 <p>クイズをつくらう!</p> <p>ワークシート</p>
第2次(本時)	<p><b>富山のラーメン屋の情報誌を作ろう(8時間)</b>                      目標:文章や写真から、お店の情報を見付けよう。                      ○生徒それぞれに設定、提示された個別の目標を確認する。                      ○ポスターの写真を見たり、文章を読んだりして、「店名」「商品名」「値段」などの見付けた情報をワークシートに書く。                      ○ワークシートを掲示し、友達に紹介する。</p>	 <p>個別の目標の確認</p>
第3次	<p><b>おすすめのラーメン屋を伝えよう(1時間)</b>                      目標:一番行きたいラーメン屋を決めよう。                      その理由を考えて友達に伝えよう。                      ○これまでに作った情報誌を見て、お気に入りのラーメン屋ベスト3を決める。                      ○選んだ理由を考えてワークシートに書く。                      ○友達に発表する。</p>	

### 実現したい「子供の主体的な学び」

#### 写真を見たり文章を読んだりする活動をおして

- ・初めて聞いたり知ったりした言葉に印を付けたり「言葉カード」に加えて正しく読んだり書いたりする姿
- ・単元で学習した言葉を「言葉カード」で振り返って確認する姿
- ・文章をよく見たり指差したりして正しく読もうとする姿

#### 文章を読んでワークシートに書く活動をおして

- ・質問に合った答えを写真や文章から見付けようとする姿
- ・自分から進んで文章を読み返し、間違いに気付いたり正したりする姿

#### 情報誌に記入したり、発表したりする活動をおして

- ・新しい情報を見聞きして、興味や関心をもつ姿
- ・ペアの友達と協力して情報誌を作る姿
- ・自分の知った情報やその感想を伝え合おうとする姿

新しい言葉	
言葉	意味
店名	店の名前
商品名	商品の名前
値段	商品のお金
具材	ラーメンの中に入っている

言葉カードは、新しく学んだ言葉とその意味をその場で記入、振り返ることができるように、生徒のファイルに挟んである。



## 授業づくりの聴き合い

※話題の中から授業者の気付きに  
つながったラベルを抜粋して示す

### 子供の姿の事実と解釈の聴き合い

各自が自分のワークシートに書かれているラーメン屋の  
紹介文を読み、各項目を記入する場面で

〇〇の定番メニューは、カツカレーラーメンです。850円です。  
具材は、ねぎ、とんかつ、玉子焼き、カレーが入っています。スープのダシは、豚骨、鶏がら、魚介です。味は、味噌、醤油、塩ではなく、カ  
レー味です。お腹いっぱいになりたい人におすすめです。

店名	
具材	
スープ	
味	

Aさんのワークシート

〇〇の定番メニューは、豚骨醤油ラーメンです。1000円です。具材は、  
チャーシュー、ほうれん草、チーズが入っています。スープのダシは、  
豚骨と醤油を合わせたで作っています。味は、醤油のしょっぱい味はな  
く、ほんのりと甘いです。チーズが好きな女性におすすめです。

店名	
具材	
スープ	
味	

Bさんのワークシート

#### Aさんの姿の事実

「スープ」の解答欄に「カレー」と書いた。その後、教師と  
一緒に始めから文章を指てたどりながら読むと「あっ」と  
言って席に戻り、「豚骨、とりガラ…」と書いた。

#### 解釈

文章をきちんと読んでいなかったのではないかな。

文中の「スープ」という言葉に気づき、後ろの言葉を書  
けばよいと思ったのではないかな。

じっくりと読んでこそ、キーワードが分かったのではないかな。

#### Bさんの姿の事実

「ワークシートの味の欄に、「しょっぱい味ではなく、ほんのり  
と甘い」と一文すべてを抜き出した後、教師に「つまり?」と  
聞かれて、「ほんのりと甘い」と答えた

#### 解釈

どんな味かは理解しているが、ワークシートには、文をそのま  
ま抜き出して書くものと思っているのではないかな

情報誌にまとめる時、「ほんのりと甘い」と書いたので、「つ  
まり?」という教師の問い掛けて、答え方が分かったのでは  
ないかな。

### 子供の実態や願いについての聴き合い

#### Aさんの実態 (今考えていること、学ぼうとしていること)

- ・最初に見た写真から、スープをカレーと思い込んだのではないかな。
- ・一人で読むと難しいが、教師と一緒に読んだり、指差しをしながら  
読んだりすれば、気が付けるのではないかな。
- ・「とり…」がら」「ぎょ…」か…いなどと、たどたどしく音読していること  
から「鶏ガラ」や「魚介」といった言葉を知らないのではないかな。

#### 願い

- ・言葉とその意味を知ってほしい
- ・文章を読み取るために文章を音読したり、指さしたりして工  
夫しながら読んでほしい

#### Bさんの実態 (今考えていること、学ぼうとしていること)

- ・教師との言葉でのやり取りでは答えられていることから、  
「〇〇ではなく、××」の文章を読み取れてはいるが、ワー  
クシートに書く際には、答えだと思った文章全体をそのまま  
抜き出して書いているのではないかな。

#### 願い

- ・文章のどこを書けばよいのかを考えてから解答してほしい。

### 授業改善への気づきと具体的な手立ての聴き合い

・文章をしっかりと読むために、音読する機会を設定する

・キーワードに注目できるように印をつけながら読む機会  
を設定する

一文を抜き出した後、一旦考えてから  
「つまり、〇〇」のように答えられるワークシートにする

・新しく学習した言葉をまとめ、後で見返せるようにする

聴き合いでは、Aさんが課題を終えて、ワークシートを教師に提出し、教師と一緒に文章を読んだときに、自分のワークシートの解答の間違えに気付いたという場面についての話題が多く出されました。文章をきちんと読んでいなかったのではないかな。教師と読んだときに文中の「スープ」という言葉に気づき、後ろの言葉を書けばよいと思ったのではないかな。などの意見が出されました。

## 聴き合いを経た授業者の思いと授業改善

- ・教師と一緒に追い掛け読みをすることで、意味のまとまりや文節で区切って読むことが分かり、言葉とその読み方が分かるようになるかもしれない!
- ・教師と一緒に指差し読みをすることで、確実に文章が読めるようになるかもしれない!
- ・ワークシートを一文を抜き出した後、「つまり」に続けて解答を書けるようにすることで、一旦考えてから解答するようになるかもしれない!



### 全体で音読



言葉を意味のまとまりや文節で区切って読むことができるように、全員で教師の後に続いて追い掛け読みをしました。文章を途中で飛ばして読まないように、個別のワークシートに取り組み前に、教師やペアと一緒に指差し読みをしました。

### 個別で音読



解答のみを書く解答欄だったのを一文を抜き出した後に「つまり○○な味」と考えを整理して書けるようにしました。

<改善前>

味	
---	--



<改善後>

味	
	つまり、

しかし、生徒は上の欄に一文を抜き出さずに正しい解答を書き、「つまり」の後には前後の全く異なる言葉を書いていました。このことから、前時で逆説分の読み取りを分かりかけていたが、解答欄を複雑にしたことで、混乱させてしまったのかもしれないと考え、次の授業では前の解答欄に戻しました。

## ① 十分な体験や活動

### 追い掛け読み



### 言葉の意味を知る



### 指差し読み 読み取る



### 用紙にまとめる



教師の後に続いて、全員で追い掛け読みや言葉の確認をした後に、個別に指差し読みをして文章を読み、ワークシートに取り組み後、用紙にまとめました。これらを繰り返すことで、読み取ること、まとめることの体験を十分に行えるようにしました。

## ② 目的的理解

### 「富山のラーメン屋の情報誌を作ろう！」

この目標を示して、毎時間1枚の情報誌を完成させていくことで、「知りたい情報が情報誌には書いてある」ということが徐々に理解されていくようにしました。

## ③ キーとなる「問い」

「どこに書いてあるかな？」  
「声に出して読んでみよう」



### 〇声に出して読もう



文章を文節に区切って読む  
→文章から言葉を探す  
→見つけた言葉を発表  
→友達や教師と確認

### 〇情報誌をつくらう



文章を読む  
→文章から言葉を探す  
→ワークシートに書く  
→見直し  
→友達や教師と確認



④文章から読み取り、⑤ワークシートに書き、⑥見直したり友達と評価しあったりすることで、文章を工夫して読んだり、文章や解答を見直したりする主体的な学びにつなげたいと考えました。

## ⑦ 振り返り、まとめ

### おすすめ情報の発表

個別の目標に対しての自己評価

### 友達からの感想や質問

「何を頑張って調べましたか？」

「おすすめは、○○ラーメンです」

日常生活につながる問いかけ・評価

「ぼくにもおすすめです」

「子供から大人にもおすすめって書いてありますが、Bさんにもおすすめですか？」

目標に対する自己評価をしたり、教師や友達からの質問に応えたり、教師から評価を受けることで、学びが日常生活につながるようになりました。



## 授業研究「学びあいの場」ワークショップ

※話題の中から授業者の気付きにつながったラベルを抜粋して示す

Aさんが自分のワークシートへの記入が終わり、ペアのCさんの課題完了を待っている場面で

Cさんのワークシートを見るAさん



消しゴムで消すAさん



Aさんは、ワークシートの「おすすめのサイドメニュー」の欄に「サイダー、ラーメンとライス」と書いた。しばらくすると「ラーメンとライス」を消しゴムで消した。(正解はサイダーのみ)

自分で、項目を確認しながら文章をもう一度黙読して、気付いたのではないかな。

Cさんのワークシートを眺めていた。Cさんのワークシートには、「サイドメニューの記載がなく、「ラーメンとライス」の組み合わせが絶妙です」と書いてあり、自分とCさんのワークシートを見比べて、サイドメニューはサイダーだけと気付いたのではないかな。

ペア間で意図的にワークシートの質問を異ならせることで、友達に注目しやすいAさんは、Cさんのワークシートの文章をよく読んだり、自分のワークシートを振り返ったりすることが促されたのかもしれない!



授業者

文章を読んでワークシートに質問に対する解答を書く場面で

Bさんは個別プリントを書くときに、スープのダシは「魚介、豚骨」と書いたが、味は「あっさり」と書いた。味は正解を書いた。

ワークシート

〇〇の定番メニューは、チャーシューのんです。1080円です。具材は、豚、卵、ネギ、のりが入っています。スープのダシは、魚介ではなく、とんこつスープです。味は、しゃぶしゃぶに見えますが、あっさりとしています。濃い味が好きな人におすすめです。他にも、紅のとんこつラーメンもおすすめの商品です。赤いスープとすりごまの組み合わせが絶妙です。

店名	
具材	
スープ	
味	

提示した目標



味は今まで目標に挙がっていたからよく読んで、「～ではなく」の言葉に着目し、AではなくBと読み取ることができたが、スープのダシについては、気付かなかったのではないかな。よく読んでいなかったのではないかな。

音読をしていなかったから、文章をしっかりと読むことができていなかったのではないかな。

注目してほしい質問内容を目標として提示することで、今まで経験していない箇所に逆説文が使われても、読み取ることができるのかもしれない!



授業者

## 実践を振り返って(子供の変容、教師の変容)

・最初は、ラーメンという身近な題材から、文章を読めるようになってほしい、将来の余暇につながってほしいという思いから今回の授業を行いました。しかし、生徒の実態がよく見えていなかったため、目標設定が曖昧でした。学部での聴き合いを通して、生徒一人ひとりの困難さやできることが見えてきて目標が明確になりました。授業で使った文章では、生徒にとって身近な言葉を使っているつもりでしたが、「言葉の意味が分からないのではないかな」という、聞き合いでの解釈から、言葉の意味の説明を入れたり、「読み方が分からないのではないかな」という解釈から音読を取り入れたりすることで、生徒は言葉の意味で区切って読む読み方が分かり、ワークシートの解答を見付けられるようになりました。

・「学びあいの場」の授業では、Aさんは、解答を終えた後、友達のワークシートの文章を読んだり、自分の解答や文章を見直したりして、間違いに気づいて修正することができました。「学びあいの場」の後の授業では、Bさんも文章を読み直して自分の解答の間違いに気づく場面がありました。Bさんは答えとなる言葉に下線を引ながら読み直していました。AさんもBさんも自分なりに文章を工夫して読んでいました。また、「学びあいの場」では、その日の授業で目標として提示しなかった箇所の逆説文の読み取りをうまくできませんでしたが、その後の授業で、「スープのダシと味を正しく書こう」と目標を提示すると意識して読み取り、すべての逆説文を正しく読み取ることができました。

・今回の実践では、生徒の目標の提示を一人ひとり個別にしたり、音読を取り入れることで文章の読み方が分かり、生徒が質問に合った答えを文章から見付けようとする姿につながりました。また、ペアの生徒同士で学習に関するやりとりが生まれたり、見直しをしたりする行動につながったことは、「情報誌を作ろう」という目的を理解して、主体的に取り組んでいた姿であると考えます。

# 授業研究「学びあいの場」に参観者として参加して

～学びを見取ることから授業づくりへ～

脊戸 みちる

本校では、今年度の研究テーマを「子供の主体的な学びを実現する授業づくり～子供は何をどのように学ぼうとしているのか」と掲げています。研究テーマが示すように、子供の姿を通して学びのプロセスを見取ること自体を主眼としていたところから、近年それを授業づくりへとつなげることに目的をシフトさせてきています。子供の学びをしっかりと見取ることからいつもスタートしながら、それを授業づくりへと積極的に生かすために、今年度新たに、授業づくりの要となる授業づくりの聴き合いに工夫がなされました。また、主体的な学びを実現するための考え方として考え出された単元構想イメージも活用してきました。新しい考え方で臨んだ各学部での取組に、この一年私は参観者として参加してきました。ここでは、授業づくりの聴き合いと、単元構想イメージの考え方の二点を中心に、中学部で行われた外国語の授業を基にしながら、自分自身の気づきをまとめてみたいと思います。

## 1 中学部の外国語の授業づくりについて

### (1) 学部での授業づくりの聴き合いの概要と考察

中学部で行われた外国語の授業では、生徒が全員で協力して「大きなかぶ」の英語劇をすることを目的とした学習が行われました。単元の始めの頃の授業を参観したときのことで

その日は、「a call b」という文を聞いて、生徒がaになったりbになったりして、助けてくれる人を「Help me.」と言って呼び寄せたり、「Here I come.」と言って応じたりする活動を通して、call～の意味を知ることが狙った学習でした。

授業後の授業づくりの聴き合いでは、対象生徒Aさんの姿が話題となりました。言動と解釈のラベルを基に聴き合いをすることで、「(Aさんは) callの意味が分かっていないのではないか。」「分かって動いているか、周りを見て何となく動いているのか。」「Aさんは呼ばれると前に行って何かをして戻るのだと思っているのではないか。」などの意見が聞かれました。

また、Aさんへの願いについては、「helpやcallなどの意味を知って、困った状況で考えてアウトプットできるようにしたい。」と意見がまとまり、困った状況(かぶが抜けない)をどう作るかに工夫が必要ではないかと話し合われました。

Aさんの実態については、「(文字よりも)イラストや音での提示が理解の助けになる。」「失敗しても繰り返し取り組むことで、後半うまく取り組めることがある。」「手掛かりは手元に置くと見やすいようだ。」など、他の授業で見られる様子や本人の特性も含めたいろいろな意見が聞かれました。

そして手立てとしては、「callを使う必然性のある状況づくり」が望まれること、「劇の流れを理解し英語で会話したり動いたりできるように」「callの他に例えばpullとか他に2つくらいの動詞を体験すること(callは〇〇する、pullは〇〇するというふうに考えられるように)」などが挙げられました。



### <考察>

子供の言動と解釈の聴き合いで、「Aさんは呼ばれると前に行って何かをして戻るのでと思っているのではないか。」という捉えをした教員がいました。Aさんの言動から、Aさんがcallを聞き取って行動しているとは捉え難かったので、この解釈は一見教科の目標と関連が無いようですが、Aさんが自分の分かることを繋ぎ合わせて学習内容を理解しようとしている主体的な姿を捉えていると思われます。また、Aさんがcallをよく聞き取っていないにしても、名前を呼ばれたら応じるというやり取りが行われているという周囲の様子に気付いていることも指摘していると思われます。このことに関連して、最後に聴き合いをした手立てについての話題では、callを用いる必然性や体験を通した学習場面の設定について意見が出されましたが、そのうちの「callの他に例えばpullとか他に2つくらいの動詞を体験すること（callは〇〇する、pullは〇〇するというふうに考えられるように）」という発想は、callという言葉の意味にはまだ遠いけれど、それでも何かに気付き始めているという捉えがあるから生まれてくるものではないかと考えます。「call」の意味が分からないという視点に立つと、別の方法でcall自体をもっと分かりやすく示そうとするか、またはもう少し分かりやすい言葉から順番に取り上げようとする場合が多いのではないのでしょうか。

また、Aさんへの願いについての聴き合いでは、「helpやcallなどの意味を知って、困った状況で考えてアウトプットできるようにしたい。」というように、主体的な学びを含んだ目標に近い形で具体的にまとめることができたことで、その後の実態や手立ての聴き合いがスムーズに進んだように感じられました。

## (2)「学びあいの場」当日の授業、ワークショップの様子と考察

「学びあいの場」当日の授業では、授業者は、授業づくりの聴き合いでの話題と、単元構成イメージの考え方を基に、劇の場面（大きなかぶを抜こうとし、押したり引いたりし、それでも抜けない場合には助けを呼ぶ）を繰り返し体験できるように学習場面を設定しました。かぶを大きく、重たくして、押ししたり引いたりすることが実際にできるようにし、pull, pushからどちらかを選んでかぶを抜いてみて、押ししても引いても抜けなかったら仲間を呼ぶ(call～)という手続きを支援ツールも用いながら繰り返す中で、pull, push, call～の意味を体験を通して学んでいけるように授業が改善されていました。

この授業でのAさんの学びのプロセスをワークショップで持ち寄られたラベルで時系列に追ってみたいと思います。

最初は授業の前半のAさんの姿を捉えたラベルです。

### 言動ラベル①

11:28 Aさんはcallの意味を「呼ぶ。」と答えていたが、Tの「どうやって呼ぶ？」の問いには応答せず、「難しい？」と聞かれてうなずいた。

### 解釈ラベル①

pushやpullは直接かぶに働き掛ける言葉であるのに対し、callという単語では友達を呼ぶことができない(Come hereなどと言う必要がある)ため、どうすればよいか分からなかったのではないかと。

このラベルにあるように、Aさんにとってpushやpullは対比的な動作と結び付けて理解

しやすかったようで、かぶを抜く際にどちらかの単語を選んでその意味の通りに行動する姿が見られました。それに比較してラベルにあるように、call はやや捉えにくい様子が見られました。

次に授業の後半のラベルです。

#### 言動ラベル②

11:50 Aさんはpushを選んで押し、それでは抜けないので引く動作をし、教師に促されてpullのカードを貼って引いた。それでも抜けず、call granmaをし、一緒にpushして無事抜けた。

#### 解釈ラベル②

pushとpullの意味は分かるが、誰かを呼ぶときの言い方に自信がなかったため、呼ばずに一人で完結したかったのではないか。結局call granmaをしたことで抜くことができたため、call～をしなければいけないと気付いたのではないか。

#### 言動ラベル③

11:55 Bさんがかぶを抜く場面で、Aさんは(Bさんから)callされて前に出た。二人でpullするが抜けず、次の方法を考えているとAさんは自分からdogのカードを選び(callに)貼り足した。

#### 解釈ラベル③

AさんはどうしてBさんより先にカードを選んで貼り足したのだろう。いい考えが浮かんでやってみたくなった？

以上のラベルからAさんが、その場面を繰り返し体験することで次第に状況を理解し、pull, pushから選んで単語に合う行動をしたり、かぶが抜けないときにはcall～のカードを用いて助けを呼んで手伝ってもらったりすることへの理解が進んで、主体的な言動が増えていく様子が見えてきます。

#### <考察>

授業者は、かぶが実際に押すと抜けたり、押しても抜けず(教師が動かないように押さえている)引くと抜けたり、押しても引いても抜けなかったりする不特定な状況を作り、その度に子供に「How? (かぶを抜くためにはどうしたらいいかな?)」と問い掛けて思考を促していました。その問いにより、子供は「さっきはpullしたらすぐに抜けたのに。それじゃ今度はpushしてみよう。」「pullしてもpushしても抜けない。どうしようか。友達に手伝ってもらおうといいかな。友達を呼ぶときはどうするのだったかな。」などいろいろな思考し、やってみようとしているようでした。見ている生徒も「次は抜けるかな。」「抜けないな、友達はどうするだろう。」と期待感をもって見守っているようでした。このような授業者の、生徒の気持ちの動きに即した配慮により、単元構成イメージの中の③キーとなる「問い」が効果的に働き、「④問題解決のための思考→⑤思考のアウトプット→⑥評価」の循環が生まれた結果、Aさんの学びが促されたのではないかと考えられます。

## 2 まとめ

### (1) 授業づくりの聴き合いについて

授業での子供の姿を見取ろうとするときに、私は今でも漫然と見てみると「～が分かっていないようだ。」「～は難しいようだ。」という捉えになりがちです。そこをもう少し注意して見ることで「～しようとしていた。」「～と思っているのではないか。」という捉え方ができると良いのではないかと思います、意識するようにしています。その捉え方、解釈の仕方は子供の側に立とうとする視点であり、子供に合った次の支援へつなげる発想はそこから生まれるのではないかと、中学部外国語の例からも感じられるからです。その点から、授業を観る際に子供の言葉や表情、仕草、手元（プリント記入や作業的なこと）に注目できるように、動画の活用などの工夫がこれからもあるとよいのではないかと思います。

また、先に中学部外国語の例で、願いが「help や call などの意味を知って、困った状況で考えてアウトプットできるようにしたい。」という具体的な個人の目標に近い形にまとまったことで、その後の実態や手立ての聴き合いがスムーズに進んだのではないかと述べました。授業をするに当たって現在は、指導案に相当する個別の指導計画（各教科等）やブリーフィングシートに単元の目標等が記載されますが、個人の目標は特に示されません。それ以外の表記で授業者の思いをうかがい知ることができますが、具体的に個人の目標が書かれることで、他者と共有しやすくなると考えられ、授業者の思いに沿った授業の改善にしていけるためにも個人の目標が示されるとよいのではないかと思います。

### (2) 単元構成イメージについて

中学部外国語の例に限らず、一年間でいろいろな授業を参観する中で、キーとなる「問い」として、「How?（どうすれば〇〇できるかな?）」と尋ねることが大事なのではないかと思います。知的障害のある子供の多くは言語障害を併せ有しています。その様子から、思い返すと自分自身も、本人の気持ちを推し量って答えやすい閉じた質問をしていることが多いかも知れないと振り返ります。また、理由を問う質問などは、発達の段階によっては答えることが難しいこともあるかも知れません。しかし、三浦光哉先生が講演の際に、「どうおもっているかは子供に聞いてみればよい。」と言われたように、思い切って聞いてみると、子供なりの言葉や身振りなどの表現で伝えようとしてくれるのではないのでしょうか。そんなシーンを今年度の授業で多く見取ることができたように思います。このことは今後、自分の授業でも確かめていきたいと思っています。

### (3) 今後の課題について

昨今、学習評価の重要性が示されていますが、今後の授業づくりにどのように取り入れていくか検討が必要であると思います。例えば一つには、次への授業改善に生かすための、個人の目標に対する評価が必要ではないかと考えます。そのためには、ブリーフィングシート等に、個人の目標と、その目標に対しどの学習場面でどのような子供の姿や変容が見られると予想されるかを明記しておき、事後に評価を行うことが考えられます。

また、障害のある子供は、発達の段階が様々であるので、何歳だからこのぐらいというような実態の見立てができません。障害の状況も一人一人違い、更に個々に経験してきたことの違いもあるために、物事の理解に差があると考えられます。そのため、教師は子供の発達や障害について理解する専門性を日頃から高め、子供の実態をしっかりと把握しつつ、子供が何をできるようになったかを評価し記録を蓄積することで、子供一人一人の学びがどのようにつながりをもって広がっていくかを継続的に見ていく必要があるのではないかと考えます。

**Cさんは、なぜ手元でボールをこねこね動かしたり、  
ぽんぽん浮かせたりしたのだろうか？**

**Eさんは、なぜ「ころがる」と言ったのだろうか？**

～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～

小学部 上田 崇史

## 1 授業づくりへの思い

今年度、私は、小学部1・2年生5名の副担任になりました。小学部1・2年生の児童は、4月に入学・進学し、新たな環境の中で学校生活をスタートさせました。新しい環境の中で戸惑いや緊張が見られる児童もいましたが、クラスや学部の子供や教師との関わりの中で、少しずつ環境に慣れてきている様子が見られるようになりました。子供たちは、友達や教師との関わりの中で、言いたいことや伝えたいことがあっても、単語だけを伝えて何をしたいか相手に伝わらなかつたり、友達や教師に聞かれたことが分からずに答えられなかつたりする様子も見られました。そのような子供たちの姿から、子供たちが学校生活を送る上で、身近にあるもの名前を覚えて語彙を増やしたり、動きの言葉を知って、だれが何をしているか、自分はどうしたいかなどを友達や身近な大人に伝えられたりできるようになってほしいと考えました。また、文字や言葉が分かって、身近にある物の名前を読んだり書いたり、行動に移すことができるようになってほしいと考え、本単元「うごきのことばをえらぼう、やってみよう」を設定しました。

授業づくりでは、子供たちが興味関心を持ち、自ら考えたり選んだりすることができるように、以下のような手順で、活動を取り入れてみました。

### ①かるたをしよう

- ・テレビ画面に表示された身近な物の「イラストカード」(図1)を見て、床に置いてある4枚のイラストカードの中から同じカードを取ります。
- ・児童の習熟度から、1年生は「ひらがなカード」で、2年生は「カタカナカード」で行います。



図1「イラストカード」  
(物のイラストに、ひらがな、またはカタカナでその名称が添えてあります)

### ②「うごきのことば」をえらぼう

- ・選び取ったイラストカードを見て、関係する「うごきのことばカード」(図2)を選びます。



図2  
うごきのことばカード

### ③「うごきのことば」をやってみよう、言ってみよう

- ・児童は、うごきのことばカードを見て、真似をしたり、ジェスチャーをしたり、実際にものを使ったりしながら、「うごきのことば」をやってみたり、言ってみたりします。

### ④児童は、さらに、①～③を別のイラストやカードを使ってやってみます。

⑤「うごきのことば」をかいてみよう

- ・児童は、プリント（図3）のイラストを見て、そのイラストが示す「うごきのことば」を選んで枠内に書きます。

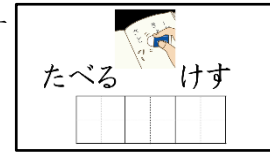


図3 プリント

## 2 授業づくりの聴き合いを通して

### (1) 学部での聴き合い

授業作りの聴き合いでは、Cさん、Eさんについて話題になりました。

まずは、Cさんが、「いちご」のイラストカードを見て、「かく」と「たべる」の2枚のうごきのことばカードから、「たべる」のことばカードを選び、「たべる」と言った場面についてです。ある教師からは、「イラストを手掛かりにしている、イラストが何の動きをあらわしているのかを理解しているのではないか。」という解釈があり、また、ある教師からは、『たべる』の文字を見て、指さしながら『たのしい』と発声している。正しく文字を読めていないが、自分が知っている言葉で言おうとしているのではないか。文字に興味を持ち始めているのではないか。」などの解釈がありました。次に、Eさんが、「ボール」のイラストカードを見て、「ころがす」と「かける」の2枚のうごきのことばカードから、「かける」のカードを選んだ場面についてです。ある教師からは、『ころがす』の意味が分からなかったからかもしれない。『かける』は、ワイパーをかける経験をしているから、分かる言葉の『かける』を選んだのではないか。」という解釈があり、また、ある教師からは、「ボールを『なげる』は分かっている、『かける』と発音が似ているから選んだのではないか」などの解釈がありました。

「Cさんは、文字を正しくは読めていないものの、文字に興味を持ち始めているのではないか」、「Eさんは、経験を積んでいけば、いろいろな『動きの言葉』を習得できるのではないか」と感じました。個々の実態は異なるものの子供たちが「動きの言葉」を学習する狙いとして、「文字の習得」を狙っていくか、「動きの言葉の理解」を狙っていくか、それとも、「文字の習得」と「動きの言葉の理解」の両方を狙っていくのか、授業者として、悩みました。ある教師からは、「文字の習得を狙うならば、子供たちが知っている言葉から文字に結び付けていくことがよいのではないか。」また、ある教師からは、「動きの言葉の理解を狙うならば、実際にやってみることがよいのではないか。『ころがす』ことを学ぶには、転がしにくいものもある中でいろいろなものを転がしてみることで『ころがす』ということを知ることができるのではないか。」などの意見が出ました。同僚教師との聴き合いの中から、もっと狙いを明確にする必要があることに気付きました。

### (2) プロンプタとの聴き合い

学部での聴き合いから、子供たちが「動きの言葉」を学習する狙いとして、「文字の習得」を狙っていくか、「動きの言葉の理解」を狙っていくかに大きく絞られました。プロンプタとの聴き合いでは、学部での聴き合いを受けて、「狙いについてもう一度整理する」、「たくさん動いて言葉を知る」「動きながらだと言葉を覚えられるかもしれない」、「全員が参加でき、楽しく学習するには」などが話題として上がりました。そこで、「動きの言葉」を学習するために、「文字の習得」や「動きの言葉の理解」を狙っていく上で、①「実態と目標をもう一度整理すること」、②「意欲をもって学習活動に取り組むことができるにはどうすればよいか」

について、考えてみることにしました。

### ①「実態と目標をもう一度整理すること」について

CさんとEさんの実態と目標についてまとめてみました。

- ・Cさん：(実態) はさみで紙を切るイラストを見て、「ちょきちょき」と言ったり、布巾で机を拭くイラストを見て「ふきふき」と言ったりする姿が見られる。動きのイラストを見て、動きをイメージして自分の言葉で言い表そうとする姿が見られる。

(目標) 物のイラストや実物を見て、動きを表すイラストを選んだり、動きを表すイラストを見て、実際に動きをやってみたり、「ちょきちょき」や「ふきふき」などの擬音語・擬態語や、「きる」、「ふく」など動きの言葉で伝えることができる。

- ・Eさん：(実態) 選んだ動きを表すイラストに対して、教師が「何をしているの」と聞くと、答えられないことも多いが、イラストを真似てワイパーをかけたり、タオルを畳んだりする姿が見られる。

(目標) 動きを表すイラストを真似てワイパーを掛けたり、タオルを畳んだりする動きに合わせて「かける」や「たたむ」と言う活動を何度も繰り返して経験していくことで、動きを表すイラストを見たときに、動きの言葉を声に出して伝えることができる。

### ②「意欲をもって学習活動に取り組むこと」について

- ・実際に、「動き」をやることで、考える場面が増え、意欲的な学習活動につながるのではないかと。
- ・かるたの取り札を各種類2枚に増やすことで、取れなくてももう1枚の取り札を取ることができ、活動に意欲が出るのではないかと。また、同じ取り札「紙を切っている札」を取っても「きる」や「ちょきちょき」など異なる言い方や表現方法が見られ、そのことをみんなで共有することで、自分が言ったことが認められたと実感できるのではないかと。
- ・子供たちが興味や関心を持てるように、「はてなボックス(動きの言葉を学習するために使うものが入っている箱)(図4)」を使ったり、教師が「かるた博士の登場(図4)」にふんしてストーリー仕立てで授業を進めたり、子供たちが役割をもつようにすることができれば、意欲的な姿が見られるのではないかと。

と考えました。聴き合いの中で、子供たちの実態や師の願い、目標などを整理していくうちに「文字の習得」を狙うよりも「動きの言葉の理解」を狙い、子供たちが、実際に「動き」をやることを重視した授業作りをしていこうと思いました。



はてな  
ボックス

図4  
「はてなぼくす」と  
「かるたはかせ」

かるた  
博士

## 3 子供の学びの過程について

### (1) 授業を通して

授業は、以下の手順で進めました。

- ①かるた博士が「動きの言葉これなーんじゃ」とみんなに言葉を掛けて、始まります。
- ②はてなボックス係が、はてなボックスから身近な物を取り出します。
- ③答える人は、友達が出したものを見て、その物を使っている「うごきのイラストカ



ード」をかるた形式でとります。

④取ったカードを見て、「〇〇で△△する」と動きの言葉を答えます。

⑤カードの動きを実際にやってみます。

⑥①～⑤の順番で担当を替えて、何回かやってみます。

Cさんは、友達がはてなボックスから取り出したはさみを見て、「はさみで紙を切っている」イラストを取り、教師がふんする「かるた博士」に、「はさみ」、「きる」と伝える姿が見られました。かるた博士が、Cさんが取ったイラストを指さして、「何してる？」と聞くと、「ちょきちょき」と答える姿が見られました。また、Eさんは、ボールを転がす動きをやってみて、かるた博士が「何してる？」と聞くと、「ころがる」と答える姿が見られました。

## (2)「学びあいの場」のワークショップを通して

Cさんが、「ボールをなげる」という動きの言葉をやってみる場面です。

### 言動ラベル①

T：ボールを投げるイラストをCさんに見せて、「な・げ・る。」と伝える。

Cさん：ボールを顔の辺りまで上げてキャッチすることを繰り返す。



図5  
動きを表す  
イラスト

### 解釈ラベル①

イラストでは、顔の近くにボールがあったので、Cさんなりに表現しようとしていたのではないかと

### 言動ラベル②

Cさん：ボールを持って、ポンポンする。

T：「分かりませんか？」

Cさん：「分かりません。」

他の人が投げて、「合っていますか？」

と聞かれて、

Cさん：「合ってません。だって、分かんない。」

### 解釈ラベル②

Cさんにとって、ポンポンするのが、「投げる」だったのではないかと

「ちょきちょき」のときから納得いかず不満に思ったのではないかと

Cさんにとって、「ボールをなげる」という動きは、一般にイメージされる「空中にほうることや「手に取って飛ばす」ことではなく、イラストのように「顔にボールを近づける」こと、「イラストの真似をする」ことだと思っていたのではないだろうか、それゆえ、ボールを手元で動かしたり、ポンポンと浮かせようとしたのではないかと、授業者は、聴き合いの中で解釈しました。そして、友達がボールを投げている姿を見ても「合ってません」と答えたのは、自分が思う投げるイメージと異なっていたからではないかと解釈しました。また、「なげる」動作のイメージや経験ができていないのではないかと気付きました。

Eさんが、「ボールをころがす」という動きの言葉をやってみる場面です。

#### 言動ラベル③

うごきのことばをやってみようの場面で、Eさんがボールを転がした後、言葉で確認する時に「ころがる」と言った。

#### 解釈ラベル③

自分がボールを転がすというより、ボールは転がるというボールのイメージを言ったのではないか。

ボールを「ころがす」ことが、Eさんにとって「自分が主体の動きの言葉」ではなく、ボールが「ころがる」という「物の動き」として捉えているのではないかと気付きました。Eさんは、ボールを転がす経験、言葉を聞いてイメージし動く経験が少ないのかなと感じました。

## 4 「学びあいの場」を通して

「学びあいの場」を経験して5年目になりますが、今回は特に、学部での聴き合いとプロンプタとの聴き合いに多くの気付きがありました。先生方は、子供たちの姿を本当によく見ておられ、子供たちの姿から授業者の思いに寄り添ってくれる意見をたくさんいただきました。それらは、決して支援方法ではなく、授業者の気付きを促してくれるものであり、狙いを絞ったり、整理したりすることへの大きな力になりました。授業では、子供たちが、「動きの言葉」を習得していく過程で、正しい言葉を知り、学習してほしいと思い、実際にやってみる活動を多く取り入れました。「動きの言葉」を知ってほしい、覚えてほしいと思い、動いた後は、「これが『拭く』だよ。」「これが『切る』だよ。」と伝えてきました。「切る」と答えてくれた場面も見られましたが、「何をしているの」と聞くと「ふきふき」や「ちょきちょき」など擬態語や擬音語で発声し、伝える姿も見られました。新しい言葉を学習していくことももちろん大切ではありますが、子供たちが知っている言葉、考えて発した言葉でも相手に伝わるのであれば、大切にし、みんなで共有することも必要ではないかと気付きました。擬態語や擬音語から動きの言葉に移行しようとしているこの瞬間にどうやって繋いでいくかがとても重要なことだと感じ、そのためには、やはり「やってみる、経験していくこと」が大切なのではないかと気付きました。

# これからの「学びあいの場」を考える

小学部 紺野 裕美

## 1 はじめに

「学びあいの場」は今年で6年目になりました。この取組を継続してきたことにより、教師の子供を観る目が培われてきたと、私たちは受け止めてきました。しかし、12月に実施した公開研究会及びその事前打合せ等において、この取組について大学では肯定的でない意見も少なからずあることが分かりました。

特別支援学校の授業研究であるからには、子供の姿ばかりを中心とするのではなく、それぞれの特性に合った支援や、発達段階を踏まえた学びについて、より専門的な観点から行わなければならないのではないかと、といったご指摘で、それはもったもであると考えます。

しかし、私たちは特別支援学校に在籍する子供たちの特性や発達段階を全く考えることなく授業研究をしてきたのでしょうか。決してそうではないと思います。

この機会に、自分がこれまでに感じてきたことを整理したいと思います。

## 2 「学びあいの場」の変化

### (1) 初期の「学びあいの場」

かつては「子供の姿の事実を捉え」てその解釈を重ね合わせることを中心とし、子供を観る力を培うことを目指してきました。しかしそれは、教師の子供を観る力を高めることをゴールとしてきたのではなく、そうして捉えた姿を授業づくりや授業改善に生かすことを目的としていたはずでした。

取組開始からしばらくは、まず子供の姿の事実を捉えるということ、事実と解釈を分けて整理し、重ね合わせることに力を入れてきました。授業者に対して指摘をするのではなく、子供の姿の事実で語ることにはまだ不慣れで、どの場面を取り上げてラベルを書けばよいか、悩むこともありました。「子供の学びが停滞している場面」をラベルに書く、としたこともありました。また、子供の姿で、とっと思っても授業の内容に疑問が生じることがあり、子供の姿を使って遠回しに狙いを問うようなこともありました。

その頃は、授業の狙いや単元の目標が適切であること、子供の実態に即していること、学ばせたいことが明確であることなど、最低限整った中で子供の姿を捉えるのでないと、授業改善につながらないのではないかと感じていました。

### (2) 「聴き合い」の導入と進化

2019年度より、個別の指導計画や授業の様子をもとに学部教員全員で話し合う「聴き合い」が設定されました。これにより、授業そのものや子供の実態等について、ある程度整理されてから公開授業が行われるようになりました。この聴き合いの時間は、授業者以外の教員にとっても、その単元の狙いを確認するよい学びの場となったのではないかと思います。

そして今年度は、さらにこの聴き合いを進化させて授業改善につなげるべく、「授業づくりの聴き合いシート」が取り入れられました。このシートはこれまでラベルコミュニケーションで使用していた言動ラベル、解釈ラベルと、新しい二つの項目が加わったものですが、ここに「改善の気付き（対策）」という項目ができたことで、これまでより改善に向けた具体的な提案が積極的に行われるようになりました。

### (3) 「学びあいの場」の「当日」とは？

こうして聴き合いが充実したことで、一つ疑問が湧いてきました。

以前は、ブリーフィングシートの作成とそれに関わるプロンプタとの打合せが「事前」で、公開授業を参観し、ラベルコミュニケーションやアクティブリスニングを行う場が「学びあいの場当日」という認識でした。

しかし授業づくりの聴き合いが始まって以降、「当日」という言い方が引っ掛かるようになりました。特に今年度は、「当日」よりも、授業づくりの聴き合いの時間が面白かった、勉強になった、という声が学部内で多く聞かれました。改善を重ねた「当日」ではなく、授業づくりの聴き合いの場こそ、「学びあいの場」で培われた子供を観る目を生かしながら、それぞれの教員がもつ知識も重ねて、授業改善・授業づくりに取り組んでいた時間だったように感じます。「子供を観る目」が目的ではなく活用するものになったこの授業づくりの聴き合いの場こそ、「学びあいの場」と言えるのではないのでしょうか。

## 3 小学部の取組から

ここで、今年度の取組で感じたことを振り返りたいと思います。

小学部1組の国語の授業では、いろいろな言葉を知ってほしい、動きの言葉の語彙を増やしたい、という授業者の思いがありました。子供たちが言葉を学ぶことができるようにと、食べる、飲むなど身近な言葉を取り上げ、文字とイラストで提示し、かるた遊びをしながら楽しく学習できるよう工夫されていました。

聴き合いで話題になったのは、教師が提示した平仮名を児童が読めていないと思われる場面でした。「言葉を学ぶ」とはどんなことを指すのか。文字を教えたいのか言葉を教えたいのか。提示したイラストや言葉は日常生活ではどのように使われているのか。平仮名はどの程度理解しているのか。拗音で表記される「おちゃ」が扱われていたが、音と一致させていくにはまず清音からがよいのではないか。様々な観点から、改善に向けて話が盛り上がりました。

この聴き合いにおいて、言葉や文字を学ぶプロセスを確認できたことは、授業改善に向けて重要でした。子供の姿から読めているかどうか、分かっているかどうかを重ね合わせるだけでは補えなかった部分です。

11月には同じ小1組で、算数の授業が行われました。量の多少の比較の学習で、「多い」「少ない」をどう捉えているか、特にAの姿が話題となりました。数を数えている姿があったことで、ラベルの中には、「数で比べているのでは」というものもありました。そこで、「数で比べる」ためにはどのような数概念が必要か確かめたいと思いました。

数の基礎には、数唱、数字、数量の三つの要素があります。学習グループの中には10程度までの数概念が既にある児童もいましたが、当時のAは、まだ数唱も不確実、数字は読めず、数の理解も不十分でした。そのため、いかに数でなく量感で表すか、といったことも聴き合いで話題になり、工夫して教材を準備してきたのですが、数概念がある前提で「多い・少ない」の

比較の学習をしている場、と捉えていた参観者もいたかもしれないと感じました。

授業者は事後の振り返りで、この時間の子供の姿を「量が数で表されることに気付き始めた」と表していました。数概念の学習の初期の一步を捉えられたことは、この後の進め方に大きな意味があると感じます。そしてこの、子供が学び始めた瞬間を捉え、発達段階を踏まえた働きかけをするためにこそ、私たちは子供の姿を観る目を培ってきたのではないかと感じました。

#### 4 「学びあいの場」で得た力で授業を改善していくには

子供が学び始めた瞬間、子供の心が動いた瞬間…、それらに気付けるかどうか、ベストなタイミングで次の問い掛けをしたり仕掛けを動かしたりできるかどうかは、やはり子供を観る力にかかっていると、改めて感じました。同時に、「子供を観る目」があればよい授業ができるというわけではなく、その目で見た子供の姿を生かすためには、やはり専門性が必要であることも感じました。

公開教育研究会の機会にご指摘いただいたように、私たち教師に専門的な知識は不可欠です。ここ数年、プログラミング教育だ、GIGA スクール構想だ…と、次々と新しいものに追い立てられ、特別支援や子供の発達に関する研修を怠っていた部分があることは否めないと思います。恐らく次年度は、専門性を高めるための機会も設けられていくでしょう。しかし、専門性をもってよい指導計画が立てられても、それだけではよい授業にはなりません。得た知識を活用し、子供が何を考えているのか、何を学ぼうとしているのかを見極めながら授業を行うために、これまで培ってきた子供を観る目が役立つのではないかと思います。専門性も子供を観る目も生かした「授業づくりの聴き合い」が、本校の研究として発信していくに値するものになればと思います。

#### 5 おわりに

「学びあいの場」に取り組み始めた年の終わり、あと何年くらい担任ができるだろう、と思いながら年報を執筆していたことを思い出します。今年度は思いがけず小学部全体を担当する立場になり、プレッシャーとともに、自分の役割の変化を強く感じる一年でした。そこで最後に、「子供を観る」ことに対する思いを述べたいと思います。

培ってきた子供を観る目は、授業研究のためのものではなく、学校生活の様々な場面で生かすことができます。例えば、ふと見ると着替えが進んでいないな、というときや、課題に取り組んでいないな、というとき。「やってないな。」と思ったり、教師の都合で次の指示を出したりしてしまうのではなく、「何をしていたのかな。」「何を考えていたのかな。」と少し考えてみたり、その場にあるものを見て推察したりするだけで、子供に掛ける言葉は変わってくるはずです。「学びあいの場」で培ってきた「子どもを観る目」を、日々生かせるようになってこそ、教師の力となったと言えるのではないかと感じています。

子供が学びに向かう瞬間を作りたい、担任として日々の学びを捉え次のステップにつなげたい、「できた」「わかった」瞬間をたくさん作りたい。採用が早くなかった分、担任という役割にまだまだ未練があるのが正直なところですが、次の世代に託していくために、自分にできることは何か、模索していきたいと思います。

# どうしてAさんは、中型犬に4個の餌を配ったのか

～子供の学びの過程からの気付き～

小学部 中坪 真梨子

## 1 授業づくりへの思い

今年度、私は、小学部1・2年生の担任となりました。算数では、11月から「くらべてみよう」の比較の単元の学習を行いました。学校生活に慣れ、少しずつ落ち着いて学習できるようになり、興味を持ち始めていろいろなことをやってみようとする1年生や、経験の幅が広がり、新たな学習に意欲的に取り組もうとする2年生の計5名が、進んで学習に取り組んでいける題材は何かを考えました。これまでの学習の中で、操作を伴う活動や絵本の読み聞かせなどお話が好きである様子が多く見られました。これらのことを生かし、できることや興味関心を取り入れながら子供たちが主体的に学ぶことのできる算数の授業作りをしていきたいと思いました。

## 2 授業づくりの聴き合いを通して

### (1) 授業者同士の聴き合いを通して

授業では、犬のぬいぐるみを登場させ、「お腹が空いていて、餌が欲しい。大きい犬は多く(たくさん)、小さい犬は少なく(少し)欲しい」というストーリーに合わせて課題に取り組む授業を考えました。単元の1回目の授業後の授業者同士の聴き合いでは、児童が今理解していることやできることを確かめ、実態を踏まえながら、一人一人の目標や授業を考えました。どの児童も、登場した犬のぬいぐるみに興味を示し、声を上げて喜んだり、何をするのだろうとじっと眺めたり、教師の言うせりふに耳を傾けたりする姿がありました。大きい犬が「多い方が欲しい」というせりふを聞いて、多い量の模擬の餌が入った皿を大きい犬に渡し、「こんなに食べられないよ」というせりふに対して、餌を取って少なくした姿もありました。目の前の犬や餌を見て「大きい」、「ちっちゃい」、「多い」と言いながら体全体や手の幅で表現する児童や、餌を自分で増やしたり、減らしたりしようとする児童の姿が見られました。これらの課題は子供たちにとってイメージを持ちやすかったのだと感じました。今の学習をさらに発展させ、子供たち全員が共通認識をもって学習に取り組んでいけるようにさらに授業を考えていきました。

### (2) 学部での聴き合いを通して

公開授業2週間前に、学部で聴き合いを行いました。導入として、前時に行った、犬にウインナーを配る学習(大小二匹の犬の前に、大には10本、小には2本のウインナーを並べたスライドを提示して「どっちが(多い・少ない)かな?」と聞くクイズを行いました。絵を見て「少ないのはどっち?」と私が聞いた場面で、「Dさんが少ない方の絵を指さしたときに、Dさんの答えが正答であるにも関わらず、Aさんは手で×を作り『ちがうちがう』と言った。」という場面について話題が上がりました。この場面の解釈として、「質問されたことが変わった(多い→少ない)ことに気が付いていないのではないか」、「多いことが○(よい)、少ないことが×(よくない)だと思っているのではないか」、「餌の量や数

ではなく、犬の大きさに注目したのではないか」という意見が聞かれました。また、Aさんの他の場面について、コップにたくさんの水が入っている様子を見て、下から上に両手を広げていた姿から、多少を感覚的に捉えていたのではないかという解釈や、「大きい犬は多い方がほしいという、どっちが多い？」と聞かれ、多く水が入った方のペットボトルを選んで、「こっちが大きい」と言った姿から、「大小で捉えていたのではないか」という解釈が聞かれました。振り返ってみると、Aさんは、同じ「大きい」と言いながらも、水の量を表すときは下から手を上にあげるように、ぬいぐるみの大きさを表すときは大きな丸を描くように示していました。Aさんは、言葉での表現はまだ曖昧であるけれど、知っている言葉やジェスチャーで精一杯表現しようとしているのだと感じました。Aさんが感じ、伝えようとしていることや捉えを大事にしながらも、量にも気付いてほしい、そのためにも、いろいろな量を体感できるようにしたいと考えました。また、子供たちがもっと考える場面を作りたいという私の思いに対しても手立てのヒントをもらいました。大中小三匹の犬や、同じ大きさの犬など様々にし、さらに思考する場面を設けたり、餌を持ったり、直接触れたり、感覚として量の違いを体感できるようにしたいと思いました。聴き合い後の授業では、Aさんを含め、全員が見て判断しやすいように、餌を積み重ねたり、山盛りにしたりして提示しました。また、スライドのクイズよりも体験的な活動を中心に行うことにしました。身体表現だけでなく、個数や言葉など量の表し方があることへの気付きをもってほしいと感じ、友達と活動の様子を見合う場面を設けることにしました。

### (3) プロンプタとの聴き合いを通して

公開授業1週間前の数回の授業をプロンプタに見てもらい、聴き合いで特に話題に上がったAさんのことを中心に、授業改善後の子供たちの様子を振り返りました。Aさんが、積み重なった餌を見て、素早く餌皿を選んだり、積極的にジェスチャーや言葉で伝えようとしていたりする姿が多くありました。前時まで「多い・少ない」という言葉について学習する機会をもちましたが、Aさんが自分から使うことはなく、まだ「多い・少ない」という言葉の意味を体得できる段階ではないのだと感じました。自分の知っている言葉やジェスチャーで表現することが今のAさんができることであり、「どれだけある?」「どのくらいにしたの?」「(ジェスチャーで) やってみて」などAさんが答えやすい問いをしようと思いました。Aさんは普段から、改まって質問される場面になると固まってしまうことがありました。選択肢から選ぶ聞き方や正しい方を答えなければならない問いでなく、Aさんが表現した言葉を受け止め、意味を汲み取り、「こういうことかな?」と確認してあげることが必要であると思いました。また、他の児童の姿として、餌を選ぶ前に、並べてかがんで見て比べてみようとしていたEさんや、並べ直したり、積み重ねたりしようとしたDさんの姿があり、「比べる」ために子供たちが行っていた方法を「〇〇さんはこんな風にやっていたよ。」などと他の児童にも伝え、共有していきたいと思いました。今後の授業に向け、子供たちへの問い掛けや関わりを見直すことができました。

## 3 子供の学びの過程について

### (1) 授業を通して

学び合いの当日の授業では、まず、餌を模擬のフライパンで炒める活動をして、多い量、少ない量などいろいろな量を体感できるようにしました。次に、犬に対して、目の前のどち



らの（どの）量の餌をあげようか比べて選んで置いたり、目の前にある10個程度の物や多数ある物を自分で考えて分け置いたりする活動をしました（図1）。そして、前半は大小2匹、後半に中型犬を登場させ、さらに思考する場面を設けました。どうやって分けたかを問い、言葉やジェスチャーで答える場面や友達の様子を見て気付いたことを伝えたり、言われたことを受けて量を調整したりする時間も設けました。大小二匹の犬の欲しい量に合わせて10個の餌皿と2個の餌皿のどちらかを配る課題では、Aさんは正しく配ることができました。大中小三匹の犬に配る課題では、Aさんは最初から教師が分けておいた餌皿を配るやり方で行う予定でしたが、自ら餌籠へ行き、餌を手に取り、中型犬に4個置き始めました。Aさんは、自分で分け置こうとしている、何か理由があるのかもしれないと思い、私はそのまま見守ることにしました。その後、Aさんは小に2個、大に10個程度置いていきました。Aさんが置き終わった後、私が「どうしてそうしたの?」と尋ねると、Aさんは、小さい犬の餌を1, 2と数え始めました。同様に、大きい犬の餌と中くらいの犬の餌も数えて、「10」「4」と答えました。

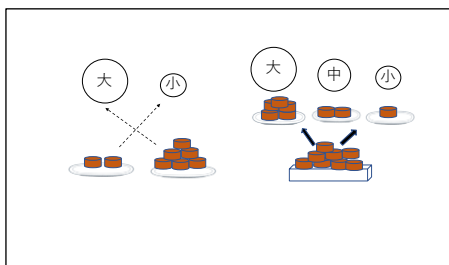


図1 餌を配る活動のパターン



図2 数を数える様子

## (2) 「学びあいの場」のワークショップを通して

ワークショップでは、餌を配る活動場面でのAさんの姿が話題になりました。

### 言動ラベル①

大、小の犬にあげる問題 Tが分け入れようとしたときに、左手で5を作って「ごんま」右手で1を作って「1」と言った。

### 解釈ラベル①

量に対するイメージを指や数字で表現している様子から、餌の「多い」「少ない」に関して個数で判断しているのではないか。

### 言動ラベル②

三匹の犬が出そろった後、中型犬を見ながらハンバーグを4個のせて、「どうぞ。」と言って犬の前に置く。Tから大型、小型にもあげるよう言われ、小型犬に2個、大型犬に10個置く。

### 解釈ラベル②

前の小型犬と大型犬の問題で、2個と10個だったことを想起し、中型犬には間の4個だと思ったのではないか。数えて確認していることから「多い」「少ない」は数量で判断しているのではないか。

私は最初、授業の中でAさんが、中型犬を見た時に、「長い」と言っていたことから、長さ（高さ）の印象に合わせて4個の餌を置いたと思っていました。しかし、これらのラベルを見て、1～10までの量の大きさのイメージがあり、中間の量感があったのではないかと考えるようになりました。分け置いた後、「どうしてこうしたの？」と尋ねたときに、数をかぞえた場面からも、量を数として表せることに気付き始めているのではないかと思います。

また、Bさんが餌を大中小の犬に分け置く様子を見て、Aさんが驚くような声を上げた場面について話題になりました。

#### 言動ラベル③

Bさんが、大中小の犬に（大-たくさん、中-3、小-2）に置いた後、大から一つ取って小の犬に置いた場面でAさんは「え」と驚いたような声を発した。

#### 解釈ラベル③

中と小に同じ数の餌をあげるのとは違うのではないかという思いを表現した。量感については個数を基準に捉えているのではないか。

私もこの場面について振り返ってみると、中と小の個数が同じになった瞬間に、Aさんが大きな声で「え」と言っており、Aさんは、1個の個数の差が分かり、量の比較と数の比較がつながりはじめていたのではないかと感じました。また、異なる観点として、これまでに小は2個であったことが多かった経験も影響しているかもしれないという解釈を聞き、少ない=2個とっていないか、いろいろな「多い」「少ない」があることが意識できるよう、教師が個数を限定せずにいろいろな個数を体験する機会をもたなければならぬと感じました。

Aさんが今気付き始めていることや、Aさんの変化を感じ取ることができました。

## 4 「学びあいの場」を通して

授業づくりの聴き合いでは、子供たちの行動についての様々な解釈を聞き、課題や改善のヒントを得ることができました。その後も授業者同士で聴き合う時間を持ち、子供たちの様子を見て感じたことをお互いに話したり、学習活動のアイデアを出し合ったりして授業が以前よりも少しずつよくなっていく実感ももてました。Aさんの、数への気付きをヒントに、その後様々な大きさの犬に餌を配る活動や自分で分け置く活動を取り入れたり、遊びや係の仕事など日常生活においても玉入れやかかるた遊び、係の仕事など、量と数に関連する活動の機会を多くもったりしました。算数の学習場面では、自信をもって答えたり、自分でおおむね正しい個数や量に分けたり、活動の中で「多い」「少ない」という言葉を自ら使おうとしたりする姿が見られました。玉入れやかかるた遊びでは高さや数（1～10まで）で量を比べ、勝敗を楽しんだり、ウエスを取りにいく係の仕事やタオル畳みのチャレンジ活動では、数を正しく数え、自信をもって教師に報告したりする姿が見られました。

私は当初、小学部の低学年段階の子供たちということもあり、「基礎的な力を付けていけるようにしたい」、「～を教えたい」という気持ちが強かったように思います。しかしながら、この算数の授業を通して、子供たちがみんなと楽しく、遊び、たくさんの経験を積み重ねていく中で、自ら気付き、学ぼうとしていることがたくさんあるのだと気付きました。子供たち一人一人の学びをよく見て、寄り添いながら、基礎的なことを共に学んでいける楽しい授業を今後も考えていきたいと思えます。

## 聴き合いからの気づき

～算数科 「形を調べよう 長方形と正方形」を通して～

小学部 西井 奈緒

### 1 授業づくりへの思い

#### (1) はじめに

「子どもの感情が動くことから主体的な学びがスタートする。」これは、3年前に本校の研修会で富山大学人間発達科学部の増田美奈講師から教えていただいた言葉です。子ども達が自分から考えて主体的に行動するためには、教師は「おもしろい」「やってみよう」と思う授業をデザインすること、「できた」部分だけではなく、子どもが考えている過程を見る力を付けることが大切であると学びました。この研修から私は、子ども自身に「学ぶ内容が面白い」「学ぶ活動が楽しい」と感じたり、「学んだことが活かせる喜び」を味わったりしてほしいと考えるようになりました。そのためにも、教師は子どもの思いを大事にしながら、知的好奇心をくすぐり、学んだことを生かせるような授業展開を図っていくことが大切であると考えました。

#### (2) 授業について

小学部5年生の児童3名を対象に図形の学習を行いました。児童たちは、これまでの図形に関する学習の中で、身の回りの具体物から面を取り出して「しかく」「さんかく」「まる」の分類ができていました。また、様々な長さのマグネットバーを利用して、「正方形」「正三角形」「長方形」を作ったりすることもできました。しかし、「マグネットバー＝辺」「マグネットバーとマグネットバーの間＝角」「4つの角が直角で4つの辺の長さがみんな同じ四角形＝正方形」「4つの角がみんな直角で2つの辺の長さが同じ四角形＝長方形」という図形の構成要素としての意識はまだ見られませんでした。そこで、本単元では、形について観察や構成する活動を通して、「長方形」や「正方形」について相違点や共通点に気付いて分類し、その理由を、図形ごとの特徴に触れながら言葉や図、具体物を使って伝えようとする姿を目指したいと考えました。また、身の回りから、直角や長方形、正方形を探す活動も行い、図形に対する感覚を養い、理解を深めていきたいと考えました。

本単元では、子ども自身が「学ぶ内容が面白い」「学ぶ活動が楽しい」と感じることができるよう、どの場面でも、「作る」活動を取り入れ、その活動を通して実際の形に触れながら、図形を正しく捉えられるようにしました。また、学習した図形を身の回りから探す活動を取り入れ、「学んだことが活かせる喜び」を味わう学習をその都度、設定したいと考えました。さらには、友達同士で正方形や長方形を作図して見せ合ったり、形探しをしたりする中で、「同じ長さの線で囲めばいい。」「他にも四角形はないかな。」と考え直したり、振り返ったりする場を設定するようにしました。

### 2 授業づくりの聴き合いを通して

### (1) プロンプタとの聴き合いを通して

児童たちと「ぴったんこ」という言葉を用いて、校舎内の角に折り紙で作った直角を当て、角探しをする活動を第2次で行いました。この活動を通して児童たちは「しかく」には、4つの直角があることに気付くことができました。そして、この授業後にプロンプタとの聴き合いがあり、第3次「四角の仲間分けをしよう」の授業展開について話し合いました。第1次で、すでに児童たちはマグネットバーで正方形や長方形を作ることができたこと、第2次で、4つの直角についても理解できたことを考えると、児童たちにとっては、正方形や長方形の分類については簡単だろうと私は考えていました。しかし、プロンプタと話す中で、図形に対して理解を深めるためには、感覚ではなく、「長方形」や「正方形」について相違点や共通点に気付いて分類することを目指すべきであり、そのためには、次の授業では、児童たちが辺に着目できるような言葉掛けや活動の仕掛けが必要であると考えました。

### (2) 学部での聴き合いを通して

第3次では、まず画用紙で作った大きさの違う正方形や長方形を分類する活動(図1)を行いました。児童たちは様々な大きさの正方形や長方形を見て戸惑うことなく、スムーズに分類することができました。しかし、「どうやって分けたのか」という教師の問いについての返答は、「こっちの方が面白い。」でした。次に、辺の長さが意識できるように、画用紙で作った正方形や長方形の辺に沿って

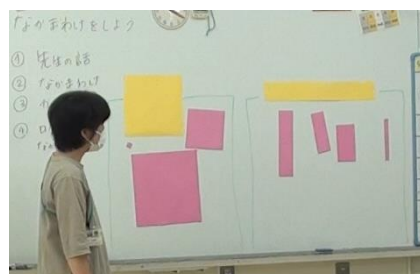


図1 正方形と長方形の分類

マグネットバーを配置する活動(図2)を行いました。同じ長さのマグネットバー4本を用いて正方形を囲む児童、向かい合う辺に同じ長さのマグネットバー2本ずつを用いて長方形を囲む児童の姿などが見られました。私は正方形や長方形の辺に沿ってマグネットバーを配置することで、先ほどの問い「どうやって分けたのか。」に「ここ(辺)とここ(辺)が同じ四角」と「ここ(辺)とここ(辺)とここ(辺)とここ(辺)が同じ四角」と



図2 マグネットバーを配置する活動

辺の長さに児童たちが気付くことを期待して

しました。しかし、児童たちにとって、辺に沿って辺と同じ長さのマグネットバーを選んで配置すること自体が難しく、私がイメージしていた正方形や長方形とは違っていただけに戸惑いました。第1次で児童たちは正方形や長方形の形づくりができていたはずなのに、どうしてできないのだろうか、どうしたら児童たちは辺の長さに気付くことができるのだろうかと思ひ、結局、児童たちの気付きより前に、マグネットバーのそれぞれの長さについての説明をし、辺の長さについて「4本が同じ」「向かい合う2本が同じ」という理解を促しました。

この授業後、学部の聴き合いが行われました。そこでは、「2本が同じ。」と発言しながら同じ長さのマグネットバーを選んでいた児童がいたことや、短いマグネットバーを縦に2つ合わせて、向かい合う辺の一本のマグネットバーと同じ長さにしようとしている児童の姿が話題となりました。児童たちが向かい合う辺の長さを同じにしようとしている姿があったことを聞き、正確な四角形ではなくても辺の長さを意識して、マグネットバーを配置していたのではないかと考えました。そして、辺の長さに気付くために、正方形や長方形を構成する活動を児童たち

がもっと体験することが大切であると考え、第4次の活動を設定しました。

### (3) 聴き合い後の授業

第4次では、ペグ差しに輪ゴムを掛けて正方形を作る活動を行いました。大ききの違ういくつかの正方形を作る中で、長方形を作る児童(図3)が現れ、それを真似する児童もできました。この活動を十分に体験することで、児童たちはペグをどう移動すれば長方形になるのか、あるいは正方形になるのかを自ら考える様子が見られました。この活動をきっかけに、正方形や長方形という言葉聞いて辺や直角を意識して、正しくマグネットバーで形を構成したり、正方形ばかりを好んで作っていた児童が長方形を構成したりすることができるようになりました(図4)。そして、この時間のまとめとして、それぞれが作った形を正方形と長方形に分類しました。

第5次では、正方形や長方形の作図をしたり(図5)、校舎内に正方形や長方形を探しに行ったりしました。作図では、正方形や長方形の見本を見ることで、ドットを手掛かりに児童全員が長方形や正方形を描くことができるようになりました。また、「正方形を探そう」の言葉を聞いて、校舎内にある正方形を見つけることができた児童や正方形や長方形の見本を手掛かりに辺の長さの違いに気づき、長方形を探し出した児童もいました。

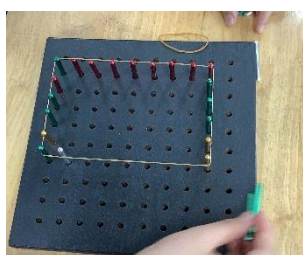


図3 ペグ差しで長方形



図4 長方形の構成

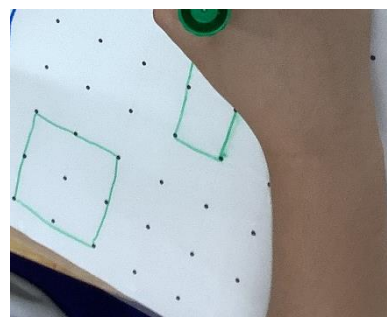


図5 正方形や長方形の作図

## 3 まとめ

聴き合いの場では、児童のできないところに目を向けるのではなく、課題に向き合っている児童の姿を聴くことができました。そして、この聴き合いを通して、体験する場面を十分に取り入れることが、児童たちが自ら考える機会になるのではないかと思います。授業改善を図ることができました。実際、十分な体験は児童たちにとって、「おもしろい。」「やってみたい。」と何度も形の構成に挑戦する姿へとつながり、他者との関わりの中で図形の相違点や共通点に気づき、理解を深めていくきっかけとなりました。

しかし、体験の機会だけでは、形づくりに夢中になってしまい、知識や技能にはつながっていないことも事実だと考えます。この体験の中で教師が児童の変化に気づき、児童たちが何を考えているかを見取る力を付けること、そして、児童と一緒に答えの出し方を考えるという姿勢を大切にしていくことが深い学びへとつながっていく授業作りなのではないかと感じています。



# どうしてAさんは, come here のカードを選んだのか

～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～

中学部 坂田 雄祐

## 1 授業づくりへの思い

生徒はこれまで、外国語の授業では教師や友達と物の受け渡しをするときのやりとり（「Here you are.」 - 「Thank you.」）や、係の仕事などの毎回の授業で繰り返し行われる活動には自信をもって取り組んできました。また、英会話では、「What's your name?」 - 「My name is ○○.」などの決められたフレーズを練習し、友達と伝え合う活動を行ってきました。しかし、生徒の中には自信がもてず英語を話すことを躊躇する姿、英単語の意味が分からず教師からの指示を待つ姿、困ったときに教師や友達に助けを求められず、静かに待つ姿なども見られました。

そこで、「大きなかぶ」の劇に取り組み、本番に向けての練習では、pull, call など劇で出てくる言葉を英語で聞いて動いたり、友達の動きを見たりすることで、言葉の意味に気づき、分かって動くことができる経験を重ねてほしいと考えました。かぶが抜けない状況を設定し、call や pull などの動作を表す英語と絵が書かれたカードの中から自分で選び、困ったときや仲間を呼ぶときの相手への伝え方を考えて実践する中で、自ら相手に働き掛けようとする姿勢や表現力を育てたいと思いました。

## 2 授業づくりの聴き合いを通して

### (1) 学部での聴き合いを通して

聴き合いをするまでは、題材に選んだ大きなかぶのストーリーに合わせて英語で劇を進めようと思っていました。そのため、かぶを抜くために助けを求める場面では相手を自分で選べるように設定し、ナレーターが話す一部のせりふを聞いて、意味を理解して動くことや助けを呼ぶ際のせりふと動きを覚えてもらうことに重点を置き、学習を進めようと思っていました。そこで、学部の聴き合い当日の授業では、教師の「call～」のせりふを聞いて友達を呼びに行き、助けを呼ぶ際のせりふを読んで伝える練習や全員集合ゲーム（指定された友達を順番に呼びに行き、一箇所に全員が集合するまでの時間を測るゲーム）をしました。しかし、生徒の中には教師の「call～」というせりふを聞いて「call」と言い返すだけの姿や、教師の顔をうかがう姿が見られました。また、練習やゲームでは困った状況にないためか、生徒が意欲的に友達に呼び掛ける姿につながっていないように思いました。

聴き合いでは、「callの意味を分かって動いているのか。」という話題になりました。生徒のcallの捉え方や意味理解について話し合う中で、「callの意味に注目し、分かって動いてもらうには、call以外の動詞も提示し、それぞれの英単語に合う動きを繰り返し経験することが必要では。」との話がありました。そこで、選択肢の中から選ぶという行為が、「自分は今これをやるんだ。」と意識して取り組むことにつながり、自分の考えが整理され深い理解につながるのではと考え、かぶを抜くための選択肢を一つから三つに増やすことにしました。

自分でかぶを抜く方法を選んで実践し、「抜けない、困った。どうしたら抜けるだろう。」と思う状況を作り出すことで、それぞれの英単語の意味理解や、生徒が主体的に考え、問題を解

決しようとする姿につながるのではと思いました。

他にも、「そもそも日常の中で相手を呼びに行く経験が少ない。」「相手を呼ぶときのせりふ『Come with me.』が言いづらそうな生徒がいる。」などの子供の実態を聞いたことで、助けを求める方法も人それぞれであり、色々な伝え方があってもいいのではということに気付き、言葉や動作を取り入れた伝え方を複数提示することで、意欲的に自分なりの伝え方で友達に話し掛ける姿につながるのではと思いました。

## (2) プロンプタとの聴き合いを通して

学部での聴き合いを受け、かぶを抜くための選択肢を call, push, pull の三つに増やし、call のときに呼び掛けるせりふも help me や come here, 手招きなど5種類に増やし取り組みました。授業では、call (よぶ) や push (おす) など英単語と日本語訳が書かれたカードが貼られたボードを、言葉の意味を確認しながら参加できるように各生徒の手元に置いていましたが、手元に気を取られ友達の取組に注目していませんでした。また、該当のカードを探したり、書かれた文字を読んだりすることで時間がなくなり、十分な活動量を確保できていないこと、英単語の意味理解につながっていないことに気付きました。

授業後のプロンプタとの聴き合いを通して生徒の実態や教材の在り方について、十分な活動量や「分かった。できた。」と思える成功体験を積み重ねることの必要性和、そのための環境設定の工夫について確認しました。

環境面の工夫として、手元のボードを無くし、生徒の前方に操作するカードを置いたこと、カードの日本語訳を無くしイラストに変更したことで、お互いの取組に注目するようになり、自分の出番の前に活動していた友達が come here を使っていたのを見て、同じことをしてみるなどの姿が増えました。活動量も増え、繰り返し練習できるようになったことで成功体験を積み重ねることが増えていきました。

授業内のAさんの様子について「Aさんはかぶが抜けずに困っていたのだろうか。」との話になりました。かぶの教材は、最初は簡易的なもので、生徒が押し引きしたときに教材が動かないように教師が押さえたりしていたのが見えていたので、意欲的な行動につながるような生徒の心の動きが少なかったように思いました。そこで、大きく重たい教材を作成し、生徒が頑張っても押し引きしても動かないように工夫したことで、「あれ、動かない。」「なんで。」などつぶやき、次にどうするかを考え、主体的に動いたり相手に働き掛けようとするAさんの姿が少しずつ増えてたりしました。Aさんを含め、生徒が困ったと感じる状況の中で様々な選択肢を選んで実践し、かぶが抜けて友達と喜び合う経験を積み重ねる中で、pull は「引くこと」、push は「押すこと」、call は「呼ぶこと」であることを理解し、自信を深めていく様子も見られるようになりました。

## 3 子供の学びの過程について

### (1) 授業を通して

学部での聴き合い以降、「学びあいの場」までの授業は、4～5人を1グループとし、友達と協力してかぶを抜く活動を行いました。どの生徒もまず、push, pull, call の3種類のカードの中から push か pull を選び、かぶの教材を押ししたり引いたりしました。しかし、抜けないこ

とが分かると、困ってもう一方を選び、試してみる姿も見られました。それでも抜けない際に、call を選び、友達を呼び、呼んできた友達と話し合い再び push か pull を選びかぶを抜こうとします。かぶが抜けるまでに何人呼ぶかは毎回異なるように工夫したので、生徒もいつかぶが抜けるのか分からず、真剣に取り組んだり楽しんだりする姿が見られました。

活動の中で、友達を呼ぶ場面 (call を使う場面) では、どの生徒もボードの中から come here や help me, come on などのせりふカードを選ぶ中、Aさんはほぼ毎回手招きをするジェスチャーのカードを選びました。活動内容や push などの英単語が分かりはじめ、少しずつ主体的に選んで動こうとするAさんの姿勢を嬉しく思うと同時に、手招きを選び続けるAさんの姿を見て、次第にAさんが友達を呼ぶ (助けを求める) ことや、そのときに使うせりふの意味をどのように捉えているのだろうと疑問に思いました。

## (2) 「学びあいの場」のワークショップを通して

ワークショップでは、当日の授業でも複数回あった call の場面で、手招きしていたAさんが、なぜ come here のカードを選んだのが話題になりました。

### 言動ラベル①

1回目－mouse＋手招き、2回目－grandpa＋手招き、3回目－grandpa＋手招き、4回目「これだ」と言って come here を選び、「dog, come here」と言い、手招きした。

### 解釈ラベル①

他の友達が come here を使っているのを見て、自分も使ってみようと思ったのではないか。

私は、この場面でAさんの出番の前に2人の友達が come here を連続で使っていたことに気付きました。また、この活動の前に行った call, push, pull の練習の場面を振り返ると、Aさんの直前に活動を行った友達が「granma, please」と伝えた後に、Aさんが please のカードを取り、「dog please.」と伝えていたことに気付きました。そこで、私は最初、この場面については解釈ラベル①のように、Aさんは直前の友達のせりふをきっかけに come here を使ったのではないかと考えました。

### 解釈ラベル②

このままでは抜けないことが分かり、別の誰かを呼ぶ必要感が増し、言葉カードを選んだのではないか。

この解釈を受けて、Aさんの場面を確認してみると、Aさんが come here の言葉カードを選ぶまでに、かぶを押しても引いても抜けず「あれ、なんで。」とつぶやき立ち止まって困っていたが、教師の「二人でも抜けないね。」という言葉掛けを聞いて call カードがあることに気づき、友達と誰を呼ぶか決めた後、率先して呼び掛けの絵カードを操作するAさんの姿がありました。また、Aさんが call カードに気付いた後の動作が早くなっているように見えました。「もう一人呼べばいいのか。」という気づきが相手を呼ぼうとする気持ちを強くし、come here の言葉カードを選ぶことにつながっていたのかもしれないと思いました。



#### 追加ラベル

手招きで呼べることが分かっているのに、わざわざ他の伝え方を選んだのは、手招きで相手を呼べたことが成功体験になり、自信がついたのではないか。

最後に、分からないときや困ったときは分からないまま活動を止めてしまったり、自信がなくなったりする姿を時折見せるAさんが、これまでも友達に呼び掛ける場面があったにも関わらずこのタイミングで手招き以外の伝え方を選んだのは、活動に繰り返し取り組むうちに身に付いた自信が関係しているのかもしれないと考えるようになりました。

単元を通してこの活動に初めて取り組んだ時、Aさんは手招きのカードを選び友達に関わりました。その時にかぶが抜けた経験から、手招きのカードを選び続けていたのかもしれませんが。しかし、call, push, pull を使ってかぶを抜く活動では、自分が相手を呼ぶだけでなく、友達から呼ばれる場面も多くあります。相手の呼び掛けに応じるためには必然的に相手への注目が必要になります。友達から呼ばれることで、少しずつ手招き以外にも伝え方があり、使ってみようとして学んでいったのではないかと考えました。もしくは、他にも伝え方があることは分かっている、正しく伝える自信がなかったのでせりふのあるカードを選ばなかったが、何度も見聞きするうちに自分も使えるかもしれないと自信を深めていったのかもしれないとも考えました。

#### 4 「学びあいの場」を通して

「学びあいの場」を通して、「なんでだろう？」や「あれ、できないぞ。」など、自然に子どもが考え始める状況を作ることが大切であることを学びました。今回は学部での聴き合いを受け、自然に考え始める状況を作り出すために、かぶを抜くために複数の選択肢を設け自分で選ぶ機会を増やし、かぶが抜けるタイミングをランダムに設定しました。すると、かぶが抜けないときに「あれ、前は1人で抜けたのに。」や「前はpushで抜けたのに。」という思いからか「あれ、なんで。」などのつぶやきや悔しがる様子が見られるようになり、主体的に次にどうするかを選んだり、かぶが抜けた時に友達同士で喜び合ったりする姿につながったと思います。

また、子どもの発言や表情、動作などを細かく観察することが大切であることを改めて感じました。「学びあいの場」を通して、様々な先生の実態の捉えや解釈から、自分の気付かなかった子どもの姿が多く浮かび上がり、子どもが主体的に学ぶための環境面や活動内容等の工夫について多くのことを考える場となりました。

今後は生徒の言動をより細かなところまで観察し、授業の内容や支援の在り方などを考え、次の授業づくりに生かしていきたいと思いました。

# どうしてAさんは、答えを変えたのだろうか

## ～授業改善と生徒の変容～

中学部 真田 祥子

### 1 はじめに

「学びあいの場」に参加して5年目となりました。4年ぶりに中学部の担当となり、中学部1～3年生4名の国語を担当しました。久しぶりに自分一人で授業を行うことになり、計画を立てるのも実態を把握するのも一人で言い、他の先生方と情報交換をする必要性を実感しました。「学びあいの場」を通して、自分一人で行っていた授業が広がっていくのを実感しました。

### 2 「学びあいの場」に向けて

#### (1) 単元について

中学部1年生2名、2年生1名、3年生1名の計4名の国語の授業で、6～7月に、「いつ」「どこ」「だれ」「なに」「どうする」の観点で情報を読み取ったり表現したりする学習を計画しました。情報には「いつ」「どこ」「だれ」「なに」「どうする」という観点があり、それらが抜け落ちていると相手は理解しにくく、明記されていると理解しやすいということを実感すること、「いつ」は時、「どこ」は場所など、どの言葉が何を意味するのかを理解し、情報を読み取ったり、自分の分かる言葉で相手に分かりやすく伝えたりできるようになること、「いつ」「どこ」などを表す言葉の語彙を増やし、日常的に使える読解力と表現力を高めることをねらいました。

#### (2) 聴き合いや授業を経ての授業の改善

本単元では、短文から「いつ」や「どこ」などを読み取る「読み取ろうクイズ」と、自分の生活や経験した行事について「いつ」や「どこ」に沿って書いて表現する「伝えようプリント」の活動を行うことにしました。「読み取ろうクイズ」は当初は図1のように短文のみを提示していました。

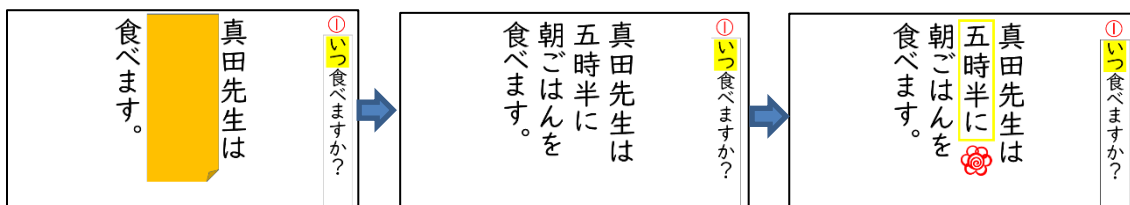


図1 読み取ろうクイズ

公開授業2週間前の授業を中学部の先生方に参観していただき、授業づくりのための聴き合いを学部で行いました。この日は図1のような提示スライドを見て、「いつ」を探して各自ホワイトボードに書いて答える「読み取ろうクイズ」8問と、図2のような穴埋め文を読んで「いつ」を自分で考えて書いて伝える「伝えようプリント」を行いました。

Aさんは、「〇〇さんは ライトブレインに木曜日に 行きます。」という文の「いつ」を「ライトブレインに」、「〇〇さんは 来年 中学2年生に なります。」という文の「いつ」を「中学2年生に」、「先月 中学校と合同で 運動会が行われました。」という文の「いつ」を「中学校と合同で」と答えていました。Aさんは「いつ」は時を表すことをまだ理解できていないと思われました。

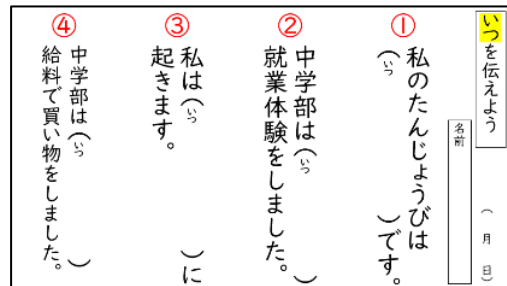


図2 伝えようプリント

中学部で聴き合いを行ったときに、Aさんが何を根拠に「いつ」を判断しているのか、ということが話題になりました。一つ目に、文の2行目に「いつ」があることが多いと判断して、単語の場所で決めているのではないかと判断して、(例1: 真田先生は 5時半に (○) 朝ごはんを食べます。例2: 〇〇さんは ライトブレインに (×) 木曜日に 行きます。)。二つ目に、助詞の「に」がついていることが多いと判断して、「に」が付属している単語に決めているのではないかと判断して、(例1: 〇〇さんは ライトブレインに 木曜日に (○) 行きます。例2: 〇〇さんは 来年 中学2年生に (×) なります。)。三つ目に、「先月」や「来年」といった少し遠い過去や未来を指す言葉を、時を表す言葉だと認識できていないのではないかと、などと複数の捉えが挙げられました。

言葉の意味を理解して、「いつ」「どこ」などを考えて答えられるようにするための方策として、文だけでなく写真などを提示して経験したことを思い出したり、クイズに登場した「いつ」を表す単語を一覧にしてリストにしたり、カレンダーを用いて整理したりすることが提案され、授業の見直しを行いました。

そこで、次時の「どこ」の学習から、図3のように文に活動の写真を添えて考えやすくしました。しかし、Aさんは図3のクイズで、そのときに踊ったアイドルの曲名を答えるなど、依然として場所ではない単語を答えてしまう姿が見られました。



図3 学部の聴き合い後の読み取るクイズ

公開授業1週間前に、プロンプタ・副校長と聴き合いを行いました。Aさんは提示された写真を見ることで、好きな曲を歌ったことなどAさんにとって印象に残っていることを突発的に言うてしまうのではないかと考えに至りました。その時間に学習する「どこ」だけでなく、写真や文から分かる情報を「いつ」「どこ」「だれ」「何」「どうする」に整理する活動が必要ではないかと考えに至りました。

### 3 「学びあいの場」当日

#### (1) 本時の学習

前時まで「いつ」「どこ」の学習を行い、本時は「だれ」の学習を設定しました。「だれ」を導きやすくするために、「だれ」を答える前に、図4のように文節ごとにカード(文節カード)



ド)にし、文節全てを「いつ」「どこ」「だれ」「そのほか」に分類する活動を取り入れることにしました。文節カードを分類し、「だれ」をホワイトボードに書いて答える問いを、4問行いました。Aさんだけ、最初の2問は友達の名前やグループ名など「だれ」を明記したカードを用いて、後半の2問は他の生徒と同じように空欄にしたカードを用いました。

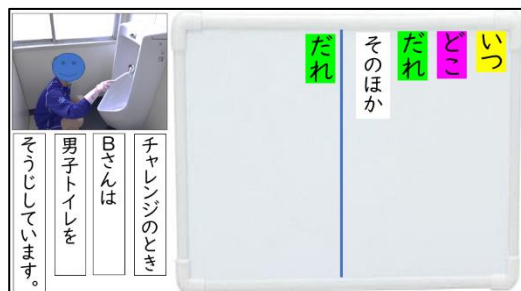


図4 当日の読み取ろうクイズ（1問）

## （2）Aさんの学びと変容

アクティブリスニングでは、まずAさんの1問目の様子について話題が集まりました。

### 言動ラベル①

Aさんはホワイトボードに「いつ：チャレンジのとき」「どこ：Bさんは」「だれ：男子トイレを」「そのほか：そうじています」のカードを置いた。

Aさんはホワイトボードに「いつ：チャレンジのとき」「どこ：Bさんは」「だれ：男子トイレを」「そのほか：そうじています」のカードを置き、「だれ」を「男子トイレを」と書きました。この場面について、次のような解釈が挙げられました。

### 解釈ラベル①

課題文が「チャレンジのとき（ ）は男子トイレをそうじています」だったからその順番に置いたのではないか。

私もこの解釈と同じように、同じ順番に並べたのだと思いました。授業では、全員でホワイトボードを見せ合い、答え合わせをしました。私が別の生徒に『『どこ』は何ですか?』と質問し「男子トイレ」と答えたのを聞くと、Aさんは自ら「Bさんは」と「男子トイレを」の文節カードを貼り替えました。そして私がAさんに『『だれ』は何ですか?』と聞くと「Bさんは」と口頭で答えました。

3問目（図5）の様子についても話題に挙がりました。

### 言動ラベル②

Aさんは「だれ：中1教室」と書いた。教師の「誰がおかずをよそっている?ですよ。」という言葉掛けで「直します」と言って「Eさん」と書き直した。画像の方もちらちら見ていた。

Aさんはホワイトボードに「いつ：給食のとき」「どこ：中1教室では」「だれ：（ ）」「そのほか：おかずをよそってくれます」の文節カードを置き、「だれ」を「中1教室」と書きました。私は、「だれ」を指す言葉が空欄で、この空欄に入る言葉を考える、という課題の意味を理解できておらず、「中1」という言葉に反



図5 当日の読み取ろうクイズ（3問目）

応して「中1教室」というのを書いたのではないかと考えました。そして答え合わせをする前に「間違えたので直します。」と言って「Eさん」と書き直していました。私は隣の席のCさんが「Eさん」と回答を書いているのを見て書き直したのではないかと捉えていました。この場面について、次のような解釈が挙げられました。

#### 解釈ラベル②

画像と教師の言葉掛けから、おかずをよそっている人に注目したのではないか。誰という問が、何かをする人を表していることと結びついてきているのではないか。

確かにAさんは、文を目で見て読むだけではなく、写真を見たり会話をしたりする中で徐々に正しく答えられるようになっていくように感じました。第2問と第4問では、「だれ」に該当する教師の名前や友達の名前を自信をもって書く姿が見られました。

また、今までの授業では、誤った回答を書いても、発表前に考え直したり書き直したりすることはありませんでしたが、本時の授業では、教師の言葉掛けを聞いたり、他の友達のつぶやきを聞いたり、他の友達の回答を見たりして、発表前に自分の回答を直す姿が初めて見られました。「参観者が多くいる前で間違えたくない。」という気持ちもあったかもしれませんが、文節カードを分類する活動を行ったことで、より考えて取り組み、自分の回答が本当に正しいかどうか、見直す姿勢が表れてきたのではないかと考えました。

## 4 「学びあいの場」 その後

次時の授業で、本時と同様の方法で「5月に コメリに (中2の6人が) 野菜の苗を 買に行きました。」という問題に取り組みました。提示した写真には、中学部2年生6人が写っていました。Aさんは自分から「だれ：中2」と書いていました。「だれ」が、個人の名前や代名詞、集団の呼び方などいろいろな物を指すが、人物を指すということは共通しているということは少しずつ理解してきたのではないかと考えました。文節カードを整理する活動を取り入れて繰り返し行ってきたことで、写真や文の目についたものを突発的に答えるのではなく、情報を整理し「だれ」を落ち着いて考えることが少しずつできてきたのではないかと考えました。

## 5 おわりに

今年度は国語の授業を一人で担当し、自分一人で授業計画を立てていたため、学部の聴き合いでの「文だけでなく写真などの視覚的な情報を加えるとより主体的に考えられるのではないか。」という意見を聞き、実践につなげることができました。Aさんの実態についても、自分一人で考えるよりも、多くの捉え方を聞くことができました。

このような生徒の実態の聴き合いや改善策についての話し合いは、「学びあいの場」だけではなく、日常的に教師間で行っていかねばいけないと実感しました。TTで行う授業はもちろん、自分一人で担当する授業であっても、担当生徒の担任、他の授業を担当している教師同士で「普通の〇〇の姿から、〇〇については分かっていると思われる。」「〇〇を提示すると取り組みやすくなることが多い。」などと情報交換をすることが必要だと改めて思いました。

# Aさんはどうして英語で友達を呼べたのだろうか

～参観者が捉えた子供の姿からの気付きと授業改善～

中学部 篠原 孝幸

## 1 はじめに

今年度は、印象に残った中学部外国語の「英語の劇をしよう」を振り返りたいと思います。印象に残った理由は、対象児のAさんが課題に意欲的に取り組み、昨年よりも成長が見られたと感じたからです。

昨年度の「学びあいの場」では、T1の立場で外国語（以下英語）の授業を担当しました。昨年度のAさんは、英語に苦手意識が強く、言葉が出ず立ち尽くす姿がよく見られました。今年度は参観者の立場からAさんにどのような変容が見られたのか、Aさんの変容の要因は何なのか整理していきたいと思います。

## 2 昨年度の「学びあいの場」でのAさんの姿と残された課題について

昨年度は、ビンゴゲームに必要なカードをもっている友達に「Do you have」と尋ねに行く活動を行いました。その活動の中で、初めて教師の直接的な支援を受けずに英語のやり取りを行う姿が見られました。授業の序盤で、「Do you have」を使った英会話の発表を拒んでおり、英語を話して活動するという事は難しいのかもしれないと感じていましたが、少しずつ学習活動に参加していく姿が見られました。

以下は、昨年の「学びあいの場」のラベルです。

### 言動ラベル①

Aさんは、ビンゴシートを作成するとき、

1回目は Tと一緒に伝える

2回目は、Tの見守りや少しの言葉掛け

3回目は、一人でファイルを見ながら

4回目以降は、ファイルを見ずに友達に伝える様子が見られた。

### 解釈ラベル①

「Do you have \_\_\_」からなる短いセンテンスのやり取りが設定されている。

繰り返し伝える必然性があることなどから、経験を重ねるごとに自信がつき、

センテンスを覚えて伝えることができたのでは。

解釈ラベルにもあるように繰り返し取り組むことで、英語を話すということに自信をもち始め、英語を話す場面が増えてきました。しかし、昨年度の取り組みで自分自身が解決できなかった

たことがありました。それは、Aさんのジャンプの課題についてです。支援シートを読んだり、支援シートの内容を覚えて話したりした後の課題の設定が難しいと感じていました。文字をなぞって読んだとしても、外国語学習を通してAさんに身に付けてほしいと感じていたやり取りにおけるコミュニケーションの力を育むことはできないと思っていました。今年度の「学びあいの場」で、主体的に学ぶAさんの姿を見るためにはどうしたらよいのか考えながら学部の聴き合いに臨みました。

### 3 中学部外国語「英語の劇をしよう」の授業づくりの聴き合いを通して

授業者は、対象児Aさんに「おおきなかぶ」の英語劇を通して、「call～」の指示を聞いて、自分で友達のところに行き、「Come with me.」と話し掛けてほしいと思っていました。参観者として、単元序盤の授業ビデオを見て、聴き合いに臨みました。以下は、印象に残ったラベルです。

#### 言動ラベル②

「A call B.」で、AさんがBさんを呼びに行くときに、AさんはCさんに向かって行くように見えた。

#### 解釈ラベル②

友達の動きを見て、友達を呼びに行けばよいことは分かっていたのでは。

上記のラベルから、Aさんは、「call」という表現で、誰かを呼びに行けばよいということは分かりつつあるのではないかと感じました。聴き合いでは、「call」という単語の意味理解に必要なことは何なのか話題になりました。「call」という単語の意味理解には、「call」以外の他者を呼ぶための英語表現を知ることでも必要なのではないかという意見を受けて、「call」以外の助けを求める表現を選択肢に加えたり、「call」するためには、Aさん一人で「push」や「pull」をしてもかぶを抜くことができないという体験をしたりすることが重要ではないかという意見が出ました。

### 4 中学部外国語「英語の劇をしよう」の「学びあいの場」を通して

「学びあいの場」では、Aさんが「pull」や「push」の方法を選び、選んだ方法を英語で友達に伝え、実際にかぶを押したり、引いたりする場面が見られました。一人でかぶを抜くことができなかつたので、「call」を使って、友達を呼ぶことへの必要性が増し、誰を呼ぶか考える姿が見られました。

以下は、学びあい場のラベルです。

#### 言動ラベル③

Aさんは、すぐに「push」を選んで押し、それでは抜けず、すぐに引く動作をして教師に促されて「pull」のカードを貼った。それでも抜けず「call grandpa」をして「push」をして無事抜けた。



### 解釈ラベル③

「push」と「pull」の意味は分かるが、誰かを呼ぶときの言い方の自信がなかったため、誰かを呼ばずに一人で完結したかったのではないか。結局「call grandma」をしたことで抜くことができたため、「call～」をしなればいけないと気付いたのではないか。

Aさんがかぶを抜くために、英語とイラストが描かれたカードを選んで友達に伝え、カードに書かれた動作をしたり、カードを選んで英語で友達に助けを求めたりする姿が見られました。Aさんを観察していると、カードを選んだり、かぶを押したり、友達に英語で話したりする姿にAさんの意思を感じました。

昨年の「学びあいの場」で私の課題であったAさんのジャンプの課題については、Aさん自身の意思や意欲が重要であるということに気付かされました。Aさんが自分でどの英語を使えばよいか選んだことで、伝えたいという意欲が高まり、より積極的に英語を話す姿が見られたのではないかと考えました。また、伝えるためには、何を伝えればよいか、どのように伝えればよいか分かり、そこにAさんの意思があることが重要なのだと考えました。かぶを抜くことができない場面を多く経験したことで、どうすればよいか考え、「push」や「pull」の言葉を意識して押したり引いたり、助けを呼ぶために「call」の表現を使ったりして、楽しみながら取り組んでいるように見えました。

## 5 おわりに

事後の授業では、Aさんが挙手をしてかぶを抜きに行く姿が見られました。かぶが抜けることに友達と一緒に喜んでいる様子が見られたり、今まで呼んだことのない友達を呼ぶ姿が見られたりしました。「かぶを抜く」という明確なゴールがあることで、そのための動きと言葉を考えたり、「push」や「pull」という言葉と動作を結び付けたりしながら自信をもって活動しているように見受けられました。

単元が始まる前は、英語劇の学習ということで、台本のせりふが中心となり、子供たちが受け身の学習になってしまうかもしれないという不安もありましたが、Aさんの姿を通して、子供たちが意欲的に取り組むために必要なことに気付かされました。子供の姿を通して、固定概念に縛られることなく柔軟に授業改善していくことの大切さについて考えました。

今回の「学びあいの場」を通じて、普段の授業で、子供たちに何かしてほしいときに、教師の思いを押し付けていないだろうかと考えるようになりました。その思いが強ければ強いほど、子供たちは受け身になり、本来目指す学びから遠のいてしまうのではないかと考えました。子供の考えを尊重し、子供がいきいきと学ぶことができるように、子供の姿をよく観察しながら、授業改善を続けていきたいと強く感じました。

## 参観者として授業者の思いに寄り添うために

中学部 瀧脇 隆志

### 1 中学部国語「俳句を作ろう」の授業づくりの聴き合いを通して

ブリーフィングシートには授業者が捉えた生徒の実態として、「情景を考えるのが上手くできるようになってきた。しかし、それらを組み合わせて俳句を作る際に困難を感じている様子が見られる。そこでどのように思考して俳句を作っていたか見てもらいたい。」と書かれていました。そこで、生徒たちが情景をどのように俳句に表しているのかを中心に授業動画を視聴することにしました。授業づくりの聴き合いでは、以下のラベルを記入しました。

「 買ってもらった 雨よ降れ」という句の空欄に入るキーワードを生徒たちが考えて記入する場面のラベルです。

#### 言動ラベル①

Mさんは、最初のキーワードを考えると「カサを」と書いていた。Yさんが「長ぐつを」と発表したときに、指を折って数えてからうなづく様子が見られた。その後、「カサを」を「青いカサ」に書き直した。

#### 解釈ラベル①-1

Mさんは、友達の発表を聞いて指を折って音数を数えたり、「カサを」を「青いカサ」に書き直したりしたことから、俳句のリズムの良さは分かっているのかもしれない。

#### 解釈ラベル①-2

Mさんは、「自分が青が好き」と言っていたことから、自分を主人公としてイメージした俳句を作ったのかもしれない。

授業の中で、Mさんは、俳句の上の句に「カサを」と書いていました。その後、Yさんが「長ぐつを」と作った句を発表したときに、Mさんは指を折って数えてうなずいていました。さらに、「カサを」と書いていた上の句を、「青いカサ」と書き換えていました。このことから、Mさんは俳句のリズムの良さを感じているのではないかと解釈しました。また、Mさんは「自分が青が好き」と言っていたことから、自分を主人公としてイメージした俳句を作ったのかもしれないと解釈しました。

「情景」とは、登場人物の目線を通して、強く印象に残る景色や場面を表現したものと考えていました。Mさんの句から、Mさん自身が主人公になって、Mさん自身が見たこと、感じたことを表現しているのではないかと考えました。ブリーフィングシートには「それらを組み合わせて俳句を作る際に困難を感じている様子が見られる」と書いてありました。そこで、助詞を入れ替えるだけで句の持つイメージが大きくがらりと変わったり、主人公が自分

から物に入れ替わったりすることで、自分が表現したいこと、伝えたいことに近付けるのではないかと考え、助詞の違いで句のイメージが変わることを生徒たちは気付けるかどうか質問してみました。更に、「キーワードや助詞を入れ替えて推敲したらよいのではないか」「もっと俳句を作る体験をしたらよいのではないか」のように「もっと〇〇したらよいのでは？」と改善案を押し付けるような形になってしまいました。そのため、授業者の「創作活動に楽しんで取り組んでほしい、イメージが湧くような姿が見られるとよい」という思いと離れていってしまうことになってしまいました。

## 2 聴き合いで授業者の思いと離れてしまったのはどうしてだろう？

聴き合いで授業者の思いと離れてしまった一つの理由に教員が「情景」をどのように捉えていたか共通理解が不足していた点にあるのではないかと考えました。私は、「情景」を表現するには、誰の視点にするか、主題を何にするか、そのためにどのような技法を使えばよいのか考える必要があるのではないかと、生徒はどこまで理解しているのか、スキルとしてどのようなことを学習してきたのだろうか、助詞が変わることで句の表すことが変わることを読み取れるだろうか、句の情景を表現するための技術的なことができているかどうかにはばかり注目してしまっていました。そのために、授業者に「自分の思いと違う」と感じさせてしまったのではないかと思いました。

## 3 授業づくりの聴き合いを有効に活用するために

私は授業づくりの聴き合いを有効に活用したいという思いから、ついつい「もっと〇〇したらよいのではないか」「〇〇できたのなら、次は△△したらよいのではないか」と授業者にとっては余計なおせっかいをしていたのだなということに気がきました。そうではなく、今回の聴き合いでは、例えば「先生が思う情景って具体的にどういうことですか？」「Mさんはどのような情景を思い描いていたと思いますか？」ということ聴き合い、授業者の考えている情景とはどういうものなのか共通理解することで、授業者の思いを共有し、そこから生徒がどのような情景を表現したいと思っているのか、どんなところに困っているのかを聴き合っていけばよかったのではないかと考えました。そうすれば、授業者が「自分の思いと違う」と感じることを減らすことができたのではないかと思いました。

## 4 授業づくりの聴き合いに参観者が準備すべきことは？

参観者の立場で、授業づくりの聴き合いをするために準備すべきことは、ブリーフィングシートに書かれた授業者の思いを、どのように聴きあったら具体的になるのか考えることなのではないかと思いました。例えば「情景を考えるのがうまくなってきた」とは具体的にどういうことなんだろう？「困難を感じている様子」とは具体的にどういう様子なんだろう？授業者の思いをより具体的に落とし込むために、何をどう聴きあったらよいかを考えること、これが参観者が授業づくりの聴き合いに向けて準備すべきことなのではないかと思いました。

# 学部の聴き合いに参加して

～取り組むことで変化していく聴き合いについて～

中学部 幅 裕子

## 1 はじめに

本校では、2019年度より授業者が児童生徒の実態の捉えと単元や本時授業の狙いを絞り込み、子どもの学びに迫るために、「授業づくりの聴き合い」に取り組み始めました。この聴き合いには、①授業者同士の聴き合い、②授業者と学部教員との聴き合い、③授業者とプロンプタとの聴き合いがあります。さらに「学びあいの場」後に④授業者とプロンプタとの振り返りがあります。③と④の間に「学びあいの場」として公開授業とラベルコミュニケーション、アクティブ・リスニングが行われます。私は今年度も中学部主事として様々な「授業づくりの聴き合い」に参加してきました。その中で②授業者と学部教員との聴き合いについて、所属する中学部で取り組む中で変化したことや気付いたことを報告していきます。

## 2 授業者と学部教員との聴き合いに向けて

まず授業者と学部教員との聴き合いに向けて、6月に中学部としてどのように取り組むのか学部の教員で話し合いをしました。聴き合う授業とは、教え合うのではなく、一人一人の意見が認められ、尊重される。全員が参加し、学べる授業です。今年度より、「授業づくり聴き合い」シート（図1）を取り入れることとなり、中学部として、このシートをどのように活用していくかを全員で話し合いました。

「授業づくり聴き合い」シートは、①子どもの姿（事実）、②子どもの姿（解釈）、③期待する子どもの姿（更なる主体的な学び）、④改善の気づき（対策）の四つのラベルがあります。

学部の話し合いでは、①～④まですべての項目が一枚のシートにまとめると、聴き合いをする際、シートの①～④に書かれた内容ごとに分けることが難しい。シート内のラベルが小さくなるため、読みにくい。①②はこれまでも取り組んできたことで事前を書くことができる。③④は他の教員の捉え方を見て、聞いて、考えて、書きたい。学部教員との聴き合いの短時間で書くことは難しいのではないかという提案がありました。

そこで、中学部として

1. これまで活用してきたシート①②は合わせたまま使用する。（図2）
2. シート③④は、聴き合いを経て、考えたことをその場で書く。（図3）と、シートを二枚に分けて使用することにしました。

また、二枚に分けたシートも授業者と学部の教員との聴き合いの中で使いやすくなるよう、その都度検討することとしました。

①子どもの姿(事実)	②子どもの姿(解釈)
④改善の気づき(対策)	③期待する子どもの姿(更なる主体的な学び)

図1 「授業づくり聴き合い」シート

①子どもの姿(事実)
②子どもの姿(解釈)

図2 ①②シート

③期待する子どもの姿(更なる主体的な学び)
④改善の気づき(対策)

図3 ③④シート



### 3 授業者と学部教員との聴き合いについて～中学部の取組より～

「授業づくりの聴き合い」の進行は、下の表のようになっています。

事前に	○授業者は、ブリーフィングシート等を記入し、配布する。 ○メモを取りながら授業を参観する。ビデオを視聴する。 ・メモを基に、「授業づくりの聴き合い」シートの①と②を記入する。 (③④はこの時書いていなくてもよい) ○プロンプタは内容を把握し、「聴き合い」の進め方を考えておく
当日 5分	○授業者より話 (生徒や授業についての思い、これまでの経緯、困っていることなど)
30分	○シート①②について聴き合う (授業の中の子どもの姿とその解釈について重ね、深める) ・シートはテレビに映すなどして全員が見えるようにする ・時間を区切って行う(シートは聴き合い後に授業者に配布する。)
5分	○ここまでの聴き合いを基に、③④を記入する。書き加える。 ・①②の聴き合いを踏まえて、考えたことを書く ・③④に書くのは、自分が①②で記入した児童生徒、場面でなくてもよい。
20分	○シート③④について聴き合う ・シートはテレビに映す ・時間を区切って行う
5分	○授業者より話 (思ったこと、気づいたこと、今後の展望など)

研究・研修部より配布された表より抜粋

中学部の取組として、シートの形は変更しましたが、聴き合いの進行は表に沿って行いました。

これから、今年度中学部で行った二つの授業の授業者と学部教員との聴き合いを時間で追いつながら、その内容と聴き合いの変化を見ていきます。

#### (1) 6月の授業での取り組みについて

6月にA教諭による国語の授業を行いました。中学部で今年度初めて「授業づくりの聴き合い」シートを用いて行う授業者と学部教員との聴き合いでした。

授業の単元名とねらいは以下のようになっていました。

単元名	情報を読み取ろう・伝えよう
対象生徒	中学部1～3年生 4名
ねらい	・「いつ」「どこで」「だれが」「何を」「どうする」を表す語句を知り、使える語彙を増やす。 ・自分のことや経験したことについて、5W1Hに沿って考えて情報を伝えることができる。

授業づくりの聴き合いで取り組んだ時間と教員の動きは表のようになりました。

所要時間	教員の動き
12分	○授業者より、生徒や授業についての思いを話す。
30分	○シート①②について聴き合う ・参加者一人一人が見た生徒の姿から、解釈したことを話す。事前に同じ生徒の姿を捉えていたり、解釈が似ていたりするものは続けて聴き合った。 ・プロンプタもシートに書かれた生徒の姿と解釈を中心に参加者から聞き取

	り、進めた。読み上げるような感じとなっていた。
10分	○ここまでの聴き合いを基に、③④を記入する。書き加える。 ・他の参加者が捉えた姿と解釈を聞き、生徒の目指す姿を考えるが、シートに書かれたことが中心となり、①の姿と重なる内容もあった。また、予定時間は、5分であったが、時間内で書き終えた教員は1名のみであり、他の教員は時間を要し、全員のシートが揃うのに10分かかった。
28分	○シート③④について聴き合う。 ・張り出されたシート③④を見ると、どの教員も③の目指す姿はなぜか疑問形になっており、まだ、③にどんなことを書くのか教員も自信がないようであった。聴き合いは③の生徒がこれから目指す姿から始めたが、話題の中心は④の具体的な手立てとなった。
5分	○授業者より話 ・聴き合いを終え、次回の授業に向けて方向性が出た部分があれば、どう授業を進めていくのか不透明な部分もあり、授業者の話も迷いがあり、言葉を選んでいるようであった。
計85分	

シート①②について聴き合う場面では、教員のシートから生徒の様々な姿が見えました。シートについて発表していく中には、今の姿から、これから目指せる姿の意見もありました。それは、シート③に書かれる姿でもありました。そこで、ペンの色を変えて、同時に板書をしていきました。

聴き合い後、シート③④に書くことは、①②について聴き合ったときに意見が出ていたようで、書きにくいという教員がいました。つまり、シート③に書く内容は、シート①②について聴き合っているときに考え、深めることができるのではないかと考えました。

そこで、次の聴き合いに向けてシート③の捉え方について、改めて中学部で検討しました。

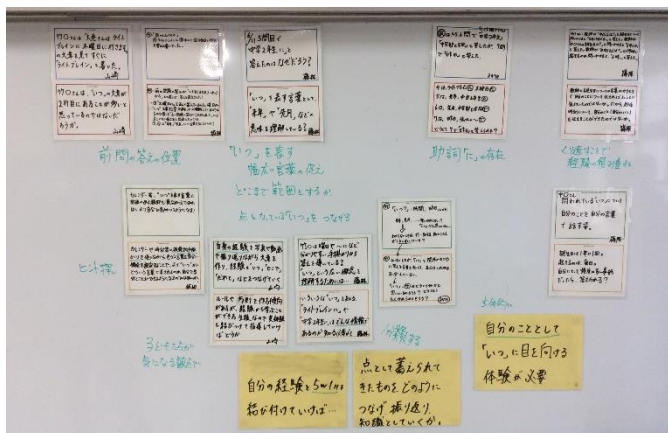
1. 進行のプロンプタと新たに記録者を係として設ける。
2. シート①②の聴き合いの中で出てきた生徒の新たな姿や目指したい姿を記録者が板書する。シート③は一人一人が記入しない。
3. シート④は、シート①②の聴き合い後に記入する。と、なりました。

## (2) 12月の授業での取り組みについて

12月にB教諭による国語の授業を行いました。進行のプロンプタだけでなく、記録者も設けて、授業者と学部教員との聴き合いをしました。

授業の単元名とねらいは以下ようになっていました。

単元名	俳句を作ろう
対象生徒	中学部1～3年生 5名
ねらい	・様々な状態や状況の表現として使われる擬音語や擬態語を理解することができる。

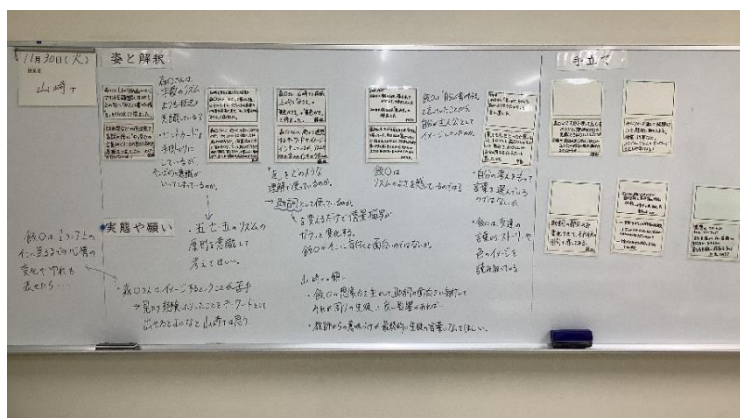


	・テーマから連想されるキーワードや擬音語、擬態語などを手掛かりに川柳や俳句を作ったりすることができる。
--	---

授業づくりの聴き合いで取り組んだ時間と教員の動きは、表のようになりました。

所要時間	教員の動き
8分	○授業者より、生徒や授業についての思いを話す。
56分	○シート①②について聴き合い、出てきた意見を記録者が板書していく。 ・板書は、①②と③、④の三つに視覚的にも見やすく区切ることで、学部教員から出た意見が整理された。 ・参加者一人一人が授業の中で見た生徒の姿と解釈を話した後、その解釈から考えられる目指す姿についても同時に意見を出した。一枚のシートを見ながら、他の教員も考えたことを話し合うことができた。 ・シート①で捉えた生徒の姿は異なっても、解釈を出し合い、記録することで③の姿や関連することが見え、視覚的に示すことができた。
6分	○ここまでの聴き合いを基に、④を記入する。 ・ほとんどの教員が予定していた時間内に記入し終えた。
10分	○シート④について聴き合う。 ・板書により、子どもたちの目指す姿が確認でき、共通理解されているからか、具体的な取組が提案される。
5分	○授業者より話 ・授業者には無かった視点の意見が出たことやこれまで取り入れるかどうか悩んでいた学習方法が提案され、改めて学部の教員で考えた。 ・次回に向けて、具体的な話となった。
計 85分	

シート①②について話し合う時間は正直、長くなりましたが、③の目指す姿についてもタイムリーに学部教員で聴き合うことができ、深めることができました。全てのシートについて聴き合うことが難しくとも、気になる生徒の姿が書かれたシートを中心にじっくりと話し合うことができるのではないかと感じました。



シート③について学部教員で意見を出し合うことで共通理解できた部分もあり、シート④を記入するために必要な時間は予定通りとなり、合計時間は6月の授業と同じですが、記入する時間と聴き合う時間の割合は異なりました。

#### 4 おわりに

昨年度の年報にも書きましたが、「授業づくりの聴き合い」に取り組むことは、授業や動画を見て、考えて、学部全体で取り組むため時間が掛かります。今年度は、時間の掛かる聴き合いをどのように時間配分するとより良いものになるのかを学部で考えてみました。一人で考え書いてまとめることも大切ですが、中学部としては学部教員と話し合う時間を多く取ることにしました。聴き合いの時間が長くなれば、授業者は学部教員の様々な意見を聞くことになり、ど

う授業を展開すればよいのか悩むこともあります。その悩んだ先に、子どもたちにとってより良い授業となり、授業者にとって自分だけでは気付くことがなかった広い視野を持つことができるのではないかと思います。

今年度も年報の終わりは、授業者が「授業づくりの聴き合い」を通して、「次はこんな学習活動を設定してみよう。」「『学びあいの場』の授業では、子どもの〇〇な姿が見られるのではないか」や、時には「まだ、こんな姿もあったのか」などと多様な気付きがあり、悩みながらも、前向きな気持ちで日々の授業を進められるようになるというなで締めくくらせていただきます。



# 授業づくりの聴き合い

～聴き合いから授業改善へ～

高等部 青山 真紀

## 1 授業づくりと聴き合いについて

「学びあいの場」では、子供の視点で子供の姿を見ること、教師一人一人が捉えた子供の姿を聴き合うことで、教師の子供を見る目を高め、子供の学びに迫り、子供の主体的な学びを実現する授業づくりに取り組んできました。そして今年度は、学部で授業づくりの段階から聴き合いを重ねてきました。聴き合いでは、子供の実態や願いに迫りながら、手立てについても聴き合い、授業改善へとつなげてきました。そして、授業改善を重ねることで生徒の主体的に取り組む姿につなげようとしてきました。私はプロンプタとして、授業づくりの始めの段階である授業者同士の聴き合いから、プロンプタとの聴き合い、学部の聴き合い、授業者の「学びあいの場」の振り返りまでをとおして参加しました。私がプロンプタとして参加した、高等部国語科「情報を読み取ろう」の授業づくりを中心に、聴き合いを重ねることと授業づくりとのつながりについて、また、プロンプタとして、授業者や学部の教師の多様な気づきを授業づくりにつなげることができていたのかなども含めて振り返りたいと思います。

## 2 聴き合いから授業改善へ

### (1) 授業者同士の聴き合いから

授業者二人とプロンプタ、学部の研究・研修部の教師が聴き合いに参加しました。単元がスタートしてすぐの段階でしたが、授業者は取り扱う題材が生徒の実態に合っているのか迷っていました。話題の中心は実態についてで、伝えたいことはあるが、上手く伝えられないのはどうしてだろう、語彙の乏しさからか、質問の意味が分からないからか、どう答えたらよいか分からないのではないかなど、話が出ました。他にも、自分の興味関心のあることについては少ない語彙の中からも言葉を連ねて伝えようとする姿が見られる、楽しいことには進んで参加する姿が見られる、実態差がある集団だが繰り返し学習することで理解していくことができる、などがありました。

この聴き合いから授業改善につながるものとしては、以下のことがありました。

- ・用いる題材は、生徒にとって身近なテーマにして一つに絞る。
- ・学習活動や内容に見通しがもてるように、毎時間同じ教材を使い繰り返し学習する。
- ・実態に合わせて、教材に用いる全体の文章量や一文の長さを調節する。
- ・毎時間学んだことが生徒にフィードバックされ、生徒にとって頑張ったよかったと実感できるような教材の工夫をする。
- ・この単元をきっかけとし、生徒の興味関心が広がっていくことができるようにする。

授業者同士の聴き合いでは、学習集団としての実態に迫ることができ、授業の流れや使用する教材、単元全体計画などの見直しへとつながりました。具体的にどのように見直すかなどは授業者同士で進めていくことにしました。

## (2) 学部の聴き合い1回目から授業改善へ

授業者は、授業改善の具体的な内容として、用いる題材を富山のラーメン屋に絞り、ラーメン屋の簡単な説明文章を読んで店名や商品名や値段、具材などを読み取ることを学習活動としました。そして、読み取る内容は毎回同じもしくは、生徒の理解の様子に合わせて内容を少しずつ変えながら進めていくことにしました。また、読み取った内容をポスターにして最後に発表し合う流れで授業を行うことにしました。

学部の聴き合いでは次のような生徒の姿が話題にあがりました。

### 言動ラベル①

Aさんは、教師に「スープのことどこに書いてある？丸を付けてみて」と言われ、丸を付けずにすぐにプリントに記入しようとする。

### 解釈ラベル①

Aさんは、スープの項目で何を書けばよいかおおむね分かっていたのではないかと。でも文字が読めなかった？意味が分からなかった？

上記のラベル以外にも、Bさんは具材について問われ、具材や材料という言葉には反応しなかったが、入っているものは何かと質問の言葉を変えると答えることができたのだろうか、など生徒のいろいろな姿について聴き合いました。このような姿から、生徒はラーメン屋の説明文章に用いられた単語の意味がよく理解できていないのではないかと、写真を手掛かりに答えたのではないかと、味については自分の体験から答えているのかもしれない、などの解釈が聞かれました。学部の教師の意見を聞いた授業者は、この授業をとおして新しく言葉を知り語彙を増やしてほしい、文章をよく読んで質問に合った答えを書いたり言ったりしてほしい、一部の生徒には簡単な逆説文(〇〇ではなく△△)を読んで質問に正しく答えてほしい、と話しました。

この聴き合いから授業改善につながるものとしては、以下のことがありました。

- ・逆説文の読み取りは、生徒の実態に合わせ、生徒の分かる言葉を使った文章にする。
- ・生徒が互いに確認し合う活動を取り入れる。
- ・毎時間の一人一人の目標があるとよい。

授業者から単元の全体計画や単元への思いを聞いた学部の教師からは、授業を参観して捉えた生徒の姿や解釈に加え、それぞれが担当する授業での生徒の姿や解釈を踏まえ日頃どのような支援をしているのかなどについても詳しく多くのことが語られました。学部の教師が授業者の思いを丁寧に聴き取ろうとしている姿が印象的でした。

## (3) 学部の聴き合い2回目から授業改善へ

授業者は、これまでの聴き合いから、ラーメン屋の説明文章に生徒の実態に合わせた言葉を使い逆説文を入れたり、一人一人の本時の目標を提示したりして授業改善をしました。

学部の聴き合いでは次のような生徒の姿が話題にあがりました。

Cさんが文章を読んで「スープ」の味について読み取り答える場面のラベルです。

### 言動ラベル①

Cさんは、教師に促されて文章を指でたどりながら読んでいき、「スープ」の言葉をたどった後で「あっ」と言った。

### 解釈ラベル①

Cさんは、「スープ」の言葉に気付き、その後の言葉を書けばよいと思ったのではないか。じっくりと読んだことでキーワードが分かったのではないか。

ラベル以外にも生徒の文章を読む姿、ワークシートの質問を読んで答えを記入する姿を中心にいろいろな解釈が聞かれました。この聴き合いでは、この授業で生徒に何を学んでほしいかという授業の狙いが話の中心となりました。授業の狙いから具体的な手立てについてもいろいろな意見が出されました。手立てが一つ出されるたびに、生徒の姿をどう解釈しこの手立てに至ったかを確認しながら聴き合いました。

この聴き合いから授業改善につながることは、以下のことがありました。

- ・言葉とその意味を正しく理解できるようにする。  
→新しく知った言葉を一覧にするなど生徒が自分で見返して確認できる支援の工夫
- ・文章を正しく読むことができるようにする。  
→正しく読むために教師と一緒に音読する、印を付けて読む、などの学習活動の見直し
- ・文章中の言葉を使って正しく書いてほしい  
→実態に応じたワークシートの工夫  
→思考のアウトプットとしてのワークシートの工夫

学部の聴き合い2回目では、授業の狙いに迫ったことで、この単元をとおして生徒に何を学ばせたいのか、そのための単元の目標や、本時の学習活動から次時の学習活動へどのようにつないでいくとよいかについて聴き合うことができ、具体的な支援についても話が深まっていったように思いました。

## 3 「学びあいの場」での助言より

### (1) 授業改善と主体的な学びについて

国語科「情報を読み取ろう」は、公開教育研究会での「学びあいの場」の学部授業として行いました。この授業については富山大学の和田先生より「主体的な学びを実現する授業づくり―高等部授業をとおして―」と題してご助言をいただきました。私は、「学びあいの場」の参観者として、また、これまでの聴き合いのプロンプタとして授業改善を生徒の主体的に取り組む姿につなげるためにどのような聴き合いになるとよいのか考えながら進めてきました。和田先生の助言には、聴き合いをより良くしていくための考え方やヒントが多くあったので、ここでまとめておきたいと思います。

#### 助言より① 全体計画、本時について

- ・生徒の実態、興味関心、生活年齢に応じて現在・将来の生活を見越して、生活を楽しむための知識や情報があった。
- ・味などは、国語科の授業で理解することは難しい。他教科、学級など学校全体、家庭生活で体験したり深めたりする必要がある。

#### 助言より② 分科会、アクティブラーニングについて

- ・授業すべてを丁寧に見ていくには時間が足りない。いろいろな意見が出て、焦点がぼやけてしまう恐れがある。  
→目標に関する姿が前提で、目標につながる生徒の活動に重きを置くことが必要である。

(助言より①②については、本校の「学びあいの場」全体研修会の資料から一部抜粋)

助言①を受けて、国語科で「味」を体験的に学ぶことは難しくても、例えば、本時の学習の目標や授業内容、授業の様子について保護者に伝え、みそ味やとんこつ味のラーメンを食べて感想を書く宿題を家庭と連携して行っていたら、生徒たちは次の授業でどのような姿を見せてくれたのでしょうか。もしかしたら、生徒はもっと新しい味や味の説明に関わる言葉や文章を知りたいと思ってよく読もうとしたかもしれません。授業の中だけで生徒の主体的な姿を引き出そうとするのではなく、授業以外で知ったり体験したりすることが大事なのだと思いました。また、助言②については、これまでの聴き合いを振り返ると確かに生徒の実態について理解は深まるのですが、単元の目標達成に向けた学習活動や手立てなどの話については焦点がややぼやけてしまっていたように思いました。焦点がぼやけることで授業者が何を優先させて授業改善したらよいか迷ってしまうこともあるのかもしれないと思いました。助言にもありましたが、目標に関する姿を前提に、目標につながる生徒の活動に重きを置くという点での聴き合いにはなっていなかったように思いました。

#### 4 まとめ～授業改善について考える～

私は、プロンプタをした国語科「情報を読み取ろう」の授業をとおして、聴き合いがどのように授業改善につながり、生徒の主体的に取り組む姿にも繋がっていたのかを振り返りました。授業者同士の聴き合いで、学習集団の実態に迫ることができたことで、授業者は一人一人の実態についても理解が深まり、具体的な支援について考え始めることができていました。しかし、その後の学部の聴き合い1回目、学部の教師の日頃の支援を参考にして、今後の授業での生徒の姿を想定しながら具体的な支援や一人一人の目標について話し始めた授業者の姿を見たときに、授業者は授業者同士の聴き合いでいろいろな意見が出たことで、何から授業改善したらよいか迷ったのかもしれない、一人一人の実態や目標、具体的な手立てについてもっと聴き合いたかったのかもしれないと思いました。同時にプロンプタとして授業者の思いに十分耳を傾けていなかったのかもしれないと思いました。学部の聴き合い2回目では、国語科の目標や内容を確認したり、授業の狙いについて見直したりしました。教科の目標や内容と単元の目標とのつながりを学部の教師で一度押さえ直したことで、聴き合う内容が焦点化され、押さえ直した単元の目標を受けて、目標達成に向けた環境設定や教材、支援ツールの工夫は適切か、生徒自身が自分のめあてが分かって学習に参加できているか、などいろいろな具体的な意見が出て授業改善につながりました。

このように、聴き合いが授業改善へと確かに繋がってはいるのですが、生徒の主体的に取り組む姿へと繋がったと言い切るには十分ではないと思います。次年度、生徒の主体的に取り組む姿につながるように授業改善していくためには、生徒一人一人の実態把握、教科の目標や内容と単元目標（三観点）の関連と目標設定や単元計画、目標達成に向けた学習活動、これら全てが適切かどうかという視点を持ち聴き合いを進めていくことが必要だと思います。そして、単元をとおして学んだことが生活の中でどのように生かされていくのかを常に考えていくことも大事なのだと思います。聴き合いでは多様な視点でいろいろな意見が出ます。授業者にとっては出た意見を受けて何に重きを置いて授業改善をしたらよいのかが分からなくなったり、生徒の実態に寄り添いすぎて教科の目標や単元の目標達成に向けた学習活動がずれたりしてしまうかもしれません。だからこそ、実態把握、目標設定、目標達成のための学習活動が適切かどうか、学びが少し先の生活の中でどのように生かされていくのかをイメージしながら聴き合い、授業づくりをしていきたいと思っています。



# 授業者をサポートする1年を振り返って

～プロンプタ、T2として～

高等部 常楽 正樹

## 1 今年度の研究を行うにあたって

私は、一昨年、昨年と作業学習でT1として授業作りをさせていただき、授業での子供たちの学びの姿から学習の目標を意識した活動の在り方、大切さについて学ばせていただきました。今年は、自分が授業のT1として担当する場面も減り、少々寂しい気持ちになっていましたが、表題にもある通り、1年を通じて授業者をサポートする立場として、子供たちの学びを客観的に見つめることができる1年となり、その中で主体的な学びについてたくさん勉強させていただきました。以下、自分が学んだことを挙げていきたいと思います。

## 2 高等部の「学びあいの場」を振り返って

### (1) 7月の高3生単「思い出に残る修学旅行にしよう」について

7月に行われた標記の「学びあいの場」において、私はプロンプタとして生単の授業作りに参加させていただきました。(詳しい授業内容については、該当ページを参照してください。)私は、単元開始時から授業を参観することができました。事前学習では、修学旅行での行き先について興味を引いたこと、現地で見学して調べたいことを、ガイドブックやタブレット端末などで調べる活動をしていました。その中で、五箇山の合掌作りや和紙作り体験について調べるようになっていたAさんの活動についてです。Aさんはパンフレットを見て合掌作りの三角屋根が「昔の家」というAさんなりの認識からタブレットで「合掌造り」の解説ページを開き、そのページの説明文をワークシートに書き写していました。その途中、参観していた学部主事が書き写している様子を見て以下のような問いを投げ掛けました。

(書き写している合掌造りの家のイラストを指しながら) Aさんちは、昔の家？

Aさんの答えはもちろん「違う。普通の家。」と答えましたが、その後です。

普通の家ってどんな家？

その発問を受けて、Aさんは、「現代の家」とタブレットに入力し、モデルハウスの内装の画像を見付けました。その画像を見ながら「エアコンです」と発言しました。その発言を受けて

昔の家って、暑いとき、どうしたんだろう

と発問したところ、ワークシートのイラスト欄に現代の家の外観、そして「昔の家にはエアコンがあるか調べます」とメモが書かれていました。授業者からそれを見て質問された時にも、「エアコンがあるか、昔の家と今の家の違いを見てきます」と発言する姿が見られました。

次の時間(学部での聴き合い)では、翌日の福井県の行き先4つの中から調べたい行き先を選ぶのですが、Aさんは恐竜博物館について自分から調べたいと伝えました。Aさんは、以前、富山市科学博物館内の動く恐竜模型を見たことがあり、そこから恐竜が巨大な生き物

であることは想像がついている様子でした。しかし、恐竜の生態、つまり今現在も生きているのかどうなのかについては、明確に判断できなかったのか、「恐竜はどう生きていたのか」というキーワードをタブレットに入力したものの、Aさんが思っていた情報が得られなかった様子でした。そこで、T2に「難しい」と助けを求め、恐竜について情報を整理する中で、恐竜が死んでしまったことに気づき、以下のような疑問に至りました。

なんで、恐竜っていなくなったんだろ

その疑問から、Aさんは「恐竜なくなった」とタブレット端末に入力し、それに対する解説が掲載されているサイトを見付けました。そのサイトを見てからの様子について、次のようなラベルが出ました。

#### 言動ラベル①

Aさんは、ワークシートに「巨大な隕石が」と書いて、しばらくしてから「寒くなってきた」と書き加えた。

インターネットでは、隕石衝突→熱波による焼死→津波→気候変動による寒冷化という順に説明されていました。

#### 解釈ラベル①

自分の考えとネットの情報が異なっていたが、自分の考えを書きたかったのではないか。

同じような姿を捉えたラベルもありました。

#### 言動ラベル②

Aさんは、ワークシートに「恐竜は生き残らなければなりません」と書いてから、教師の近くへ行った。

#### 解釈ラベル②

書き終わろうとしたが、テーマの「恐竜はなぜいなくなった」の答えが出ていないことに気付いたのではないか。

この2つのラベルから、学部の聴き合いでは、恐竜が絶滅した理由がイラストや教師とのやりとりの中で出てきたものの、自分の予想とは違うことに興味関心を抱いているのではといった解釈が聞かれました。その後、この事前学習で学んだことを実際の修学旅行でどう活かし、学び合い当日の事後学習に繋げるかについてのアイデアを出し合いました。今回のワークシートを旅行のしおりとして入れ込み活用する方法や、当日の写真を自分で選びながら振り返る方法などが挙がりました。

実際に修学旅行で博物館へ行き、Aさんは学芸員さんに質問してメモを取って、「学びあいの場」の授業当日は思い出に残ったことをワークシートにまとめました。Aさんは発表の中で、福井県の思い出として恐竜博物館で「恐竜が絶滅した理由」が「難しかった」と言いながら発表しましたが、学芸員さんからの回答の中で、恐竜の中で鳥類に進化した事実を聞き、「恐竜は生きているかもしれません」とも伝え、絶滅という悲しい結末だけではなく希望を抱く話を聞くことができたためか、Aさんの満足そうな様子がみられました。

そして、あの授業から半年以上経ち、卒業間近になってAさんは自分の学校での思い出第

1位に修学旅行を挙げていました。その理由として、恐竜博物館で学芸員さんに恐竜が減びた理由を聞けたからと答えていました。

このようなAさんの姿が見られたのはなぜか、と改めて振り返った時に、私は「発問」ではないかと思いました。今の単元構成イメージで言う「キーとなる問い」に当たるか、その当時には存在していませんでしたが、私はまさに「キーとなる問い」ではなかったのかなと思っています。この時間の「キーとなる問い」は、

- ・昔の家って、暑いとき、どうしたんだろうね。
- ・なんで、恐竜っていなくなったんだろう。

この問いが出た瞬間に、Aさんは自分から課題に取り組み、「もっと明らかにしたい」「実際に見学先で明らかにしていきたい」と感じ、ワークシートにまとめていったのではないかと思います。この「キーとなる問い」はあらかじめ教師が想定した問いではなく、生徒が興味関心を示したことや、その活動時に感じた様子から、さらに深く考えるために仕掛けることができた問いではないかと感じます。つまり、生徒の学びの姿を確実に見取り、今ここの理解している、でもここの理解がどうなっているのだろうか、といった生徒の姿が見えてこそできる「問い」ではないかと思っています。

## (2) 1月高等部作業学習縫製班「お客さんが欲しいと思う製品を作ろう」に参加して

作業学習でT2として参加させていただきました。本単元では、前単元であるキルト芯入りトートバッグ作りから発展した製品である鍋つかみ作りを題材にしています。トートバッグと製作方法は概ね同じですが、ポケット布を取り付ける工程が入り、工程の数は増えています。その中で、授業者はより多くの人に製品が行き渡ることを目指し、「おしゃれで丁寧な製品をたくさん作る」ことを目標として生徒たちに提示しました。本単元前までは「おしゃれで丁寧な製品を作る」だけを目標として提示していて、対象生徒となったBさん、Cさんは単元前までは概ね「おしゃれで丁寧な製品」を作ることができていました。しかし、Bさんにその中で、「たくさん」を求めることは、丁寧な製品作りに徹していたBさんにとっては難しいことではないかと私は感じました。なぜならばBさんの以下のような姿があったからです。

### 言動ラベル①

Bさんは、(材料に既に刺してあった)まち針を何度も刺し直すことを繰り返し、作業開始10分後によくミシン掛けをスタートした。

### 解釈ラベル①

待ち針の刺した位置に自信がもてず、授業者の合図が欲しかったのではないかと感じました。

私は、Bさんが製品作りを失敗したくない、丁寧に仕上げたい、という思いが「たくさん仕上げる」よりも強いからこそ、このような姿が見られるのではないかと感じていました。その一方で、Bさんの担任は以下のようなラベルを出しました。

### 言動ラベル②

Bさんは、作業日誌の目標振り返りの「たくさんぬう」「相談する」に対し、自己評価を「△」にした。

#### 解釈ラベル②

Bさんは、なぜ「△」の自己評価をしたか。

- ・「たくさんぬう」は本人の思う「たくさん」には至っていなかったのでは。
- ・「相談する」はそもそも実施しなかったが、本人の中でどこまで必要だと感じていたか。

Bさんは、鍋つかみの布の縫い合わせはしたのですが、この時間には完成まで至りませんでした。このラベルを受けて、授業者同士でBさんは「たくさん」をどのようにとらえているのか、もう少し授業での姿を見てみよう、という話になりました。その一方で、作業日誌のメモ欄には、どこまでの工程を行うか事前に伝えた方がいいと本人がメモしていたので、それを意識して「△」にしたのではないかといった意見も出ました。そこで次の授業からは、授業が始まる前にどの工程まで行うかBさんと一緒に確認してから取り組むことを共通理解しました。

そして「学びあいの場」当日の授業では、Bさんは鍋つかみの製作で材料を準備するところから、表布と裏布を縫い合わせるための印付けをする段階まで仕上げることを授業者と確認して取り組みました。しかし、途中の工程で時間が掛かり、「学びあいの場」の授業の時間内では目標としていた工程まで到達することができませんでした。それにもかかわらず、授業後の「たくさんする」の自己評価は「○」を付けました。

ラベルコミュニケーションでは、以下のようなラベルが出ました。

#### 言動ラベル③

Bさんは、日誌で振り返りをする際に、「たくさんする」に○の評価をつけた。

#### 解釈ラベル③

「たくさんする」の目標の中には「報告する」という文言も入っていて、作業前に報告をしたので○としたのではないか。『たくさんする』は意識していなかったのではないか。

#### 解釈ラベル③の追加

丁寧に続けて作業をする＝「たくさん」と思っているのでは

他の学部の方からの意見の中でBさんにとっての「たくさん」が何を指すのか、様々な解釈が出されました。それを受けて授業者の眞浦先生からは、ポケット布の幅を取るときに自分でやり方を考えて取り組んでいた姿から、一人で考えて取り組むことができる事柄が「増えたことが「たくさん」につながった、という解釈を聞いて、「たくさん」イコール「仕上げる」という単一の捉えではなく、より多様な捉えをすることが必要ではないか、と気付きました。

実際、その後のBさんは、自分で取り組むことができる部分を増やしていくことで、より自信をもって取り組み始め、これ以降、鍋つかみよりも制作工程やミシン操作などが難しい小物入れ作りにも取り組むことができるようになりました。

### 3 今年の「学びあいの場」を体験して

今年は「学びあいの場」に向かうまでたくさんさんの聴き合いを行いました。忙しい中でしたが、この聴き合いで毎回、生徒たちが授業の中でどうできているか、生徒の姿で語ることを行ってきました。それを繰り返すことで、授業者同士で目指す生徒の姿を確認することこそが重要だ

ったと思いました。そうすることで、授業者同士も明確にゴールを描きながら活動に取り組むことができ、それが生徒たちの活動設定の質の向上や支援方法の充実につながっているのではないかと感じています。また、生徒たちにも毎時間明確にその時間のゴールや頑張ることを生徒たちの姿で提示しているのです。前項で紹介しているAさんの「なぜ恐竜がいなくなったか自分で模索しながら探究する姿」や、Bさんの「自分なりの目標を目指しさらにより難しい製品作りに挑む姿」などのように、生徒自身活動内容や目的を理解し考えて取り組めることにつながるのではないかと見ています。次年度も授業者同士で可能な限り目指す生徒の姿を確認し続けていきたいと思っています。

もう一つは、発問の重要性です。生単の授業でも挙げましたが、生徒が思わず考え、主体的に取り組むための発問は、活動に取り組んでいる生徒の姿を見て、「本当に理解しているのかな？」と確かめることが必要であると感じました。生徒が主体的に取り組むことができるような問い掛けを行えるように、もっと生徒がどう考えて答えに行きついたのか把握できる力を付けていきたいと思っています。



# どうしてAさんは、恐竜博物館についてまとめたのだろうか ～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～

高等部 名苗 美保

## 1 授業づくりへの思い

高等部3年生は、7名在籍しています。校外学習では、これまで、公共交通機関を乗り継いで、商業施設で買い物をしたり、余暇施設でカラオケを楽しんだり、少し遠くまで行って宿泊施設を利用したりするなど、余暇の充実を図ることを目的にもち、様々な活動に取り組んできました。実態は様々で、簡単な文字カードを使って気持ちを表そうとする生徒、教師の指差す絵や画像を見て理解し知っていることを発言しようとする生徒、インターネットを使いこなし興味のあることを進んで検索しようとする生徒、画像を見て楽しめるが文字を読むことが苦手な生徒、友達の発表をよく聞いて発言する生徒などの様子が見られます。実態は様々ですが、校外に出掛けることを楽しみにしている生徒が多く、事前学習でいきいきとした表情で行き先について調べたり、当日は教師や友達と落ち着いて意欲的に参加したりする様子が見られます。

5月に行った校外学習では、近くの大型商業施設で、タオルやバッグ、下着などの生活用品や昼食の弁当を買いに出掛けました。事前学習では、インターネットやパンフレットで、店舗の配置やそれぞれの店舗で売っている商品などの情報を収集して、施設内を廻る計画を立てたり、自分のチャレンジ給料から約4500円を予算とし、考慮しながら買う品物を考えたり、選んだりしました。当日は、自分たちで計画を立てたことを思い出しながら、商業施設内で友達と一緒に、ルールやマナーを守り楽しそうに店舗を巡ったり、進んで品物を探したりする様子が見られました。事後には、友達と感想を伝え合ったり、買った品物の領収書を見て小遣い表に金額を記入し、使った金額や残金を確認したりして、活動を振り返りました。自分で貯めたお金を使って買った品物は、思い入れがあるようで、嬉しそうな様子が見られました。

生徒達が最も楽しみにしていた7月の修学旅行の行き先は、泊を伴わず、1日目は富山県内で紙すきやテーブルマナー、鋳物製作などの体験をし、2日目は福井県で越前松島水族館や永平寺、恐竜博物館などの見学を行うことになりました。コロナ禍で、例年のように関東方面へ行くことはできなかったのですが、いろいろな所へ行けるということで、生徒達は期待に満ちた表情をしていました。友達と一緒に様々な文化に触れたり、楽しく体験や買い物をしたりするという目的をもち、事前学習を始めました。

事前学習では、5月の校外学習で学んだことを生かしながら、行き先の中から、興味のある施設の見どころやお土産などについて、インターネットやパンフレットで情報を調べたり、教師と一緒に見たい内容を確認したりして、それをワークシートに書き出し、友達に紹介し合う活動を通して、興味・関心をもって意欲的に修学旅行に臨んでほしいと考えました。

また、事後には、画像を見て振り返り、体験したことの中から特に楽しかったこと、思い出に残ったことについて、見つけたことや感じたことをワークシートにまとめて発表することを通して、活動したことをお互いに共有し合い、学校生活最後の年の楽しい思い出として心に残ればと思いました。

修学旅行とその事前・事後学習を通して、さらに興味・関心の幅を広げ、卒業後も様々なことにチャレンジし、楽しく充実した豊かな人生を歩んでほしいと考えました。

## 2 授業づくりの聴き合いを通して

事前学習では、自分でインターネットを活用できる生徒には、教師の手本を参考にし、インターネットやパンフレットの情報の中から、自分の興味のある内容や友達に紹介したい内容を見つけて、選んだ理由や内容の面白さなどが友達に伝わるように、画像や絵と共に発表する活動を取り入れることにしました。また、一人でインターネットを活用することが難しい生徒には、教師と一緒に行き先についての分かりやすい画像を見て、その中から興味のあるものを選び、その理由や感想を、一緒に考えたり選択肢から選んだりしてキーワードをワークシートに書き、友達に発表するようにしました。自分で調べたこと、考えたことをまとめ、友達に伝えたり友達の発表を聞いたりする活動を通して、行き先についてさらに興味を深め、見通しをもち、楽しみだな、行ってみたいなという気持ちをもってほしいと考え、授業を行いました。授業では、永平寺の風景画に興味をもった生徒、越前松島水族館でどんな生き物と触れ合えるのか調べる生徒、恐竜が絶滅した理由が気になり質問する生徒、教師と一緒に見たい生き物の画像を選ぶ生徒などの様子が見られ、それぞれ意欲的に、活動に取り組む様子が見られました。その中で、Aさんは、恐竜博物館に興味をもちインターネットで調べようとして、たくさんの文字や画像が乗った画面を開いているけれど、すっきりしない表情をしながら、パソコンの画面を少し見ては、何度もスクロールしていました。学部の聴き合いでは、そのAさんの様子について話題にあがりました。

### 言動ラベル①

Aさんは、インターネットの恐竜博物館の恐竜について書かれた所と、ワークシートを交互に見ながら「これってなんて書いてあるのかな」とつぶやいた。

### 解釈ラベル①

Aさんは、ワークシートに書きたいこと（大切だろうと思われる部分）を見つけたが、読み取れなかったのではないかと感じました。

この場面で、Aさんは、たくさん書かれた内容を読み取ることが難しく、画面に並んだ文章やどの部分に焦点を当てて見ればよいのかが分からず、画面を上下にスクロールし、いろいろな所を見て、迷っていたのかもしれないと思いました。そんな中で、Aさんは、興味をもち気になる部分を見つけたので、みんなに伝えたい、そのためになんとかしてワークシートを書きたいという思いをもっていたのではないかと感じました。

Aさんは、普段、話したいことはたくさんあるようですが、もっている語彙が少ないためか、言葉がつまり、なかなか思いを上手く伝えられず、もどかしいような様子が見られます。そんな時に、教師が「何をしているとき？」などと内容を絞って問いかけたり、「例えば～ということ？」と具体例を挙げたりすると、教師としっかり目を合わせて自信をもって答える様子が見られます。このような普段の様子から、Aさんの思いに沿いながら、分からないことや迷っていることを聞いて不安や不明な所が明確になるように分かりやすく説明したり、Aさんの様子から興味のあるような所を推測して、もっと知りたい、みんなに伝えたいという気持ちを確認したり、どのように調べたり書いたりすればよいのかを一緒に考えたりする必要性を感じました。また、Aさんは、上手く言葉で表現できないけれども気になることを小さくつぶやくことがあるので、そのつぶやきを拾い、気持ちを引き出す問い掛けを工夫し、支援したいと思いま

した。そうすることで、Aさんが自信をもって楽しく学習が進められるのではないかと感じました。

また、Aさんがワークシートに、インターネットの説明の一部を書いた後、「かっこいいなと思った」と書いた場面について、話題に上がりました。(図1)

#### 言動ラベル②

Aさんは、「かっこいいなと思った」と書いたが、その後、「化石もほねもかっこいいなと思った」と、ワークシートに記入した。

#### 解釈ラベル②

初め、ワークシートのタイトルを「恐竜のほね」と書き、調べ始めた。調べているうちに、みんなに伝えたいこと(発表したい内容)が、「化石」に変わっていったのではないかと。

インターネット上には、恐竜博物館の大きな恐竜の模型など、様々な展示物の説明や画像が載せられていました。その中でも、恐竜の骨の模型や岩に残された恐竜の形の化石の画像をよく見る様子が見られました。初めに「骨」に興味をもち、「化石」にも興味が広がったのではないかなと思いました。それを、自分の言葉で「かっこいい」と表現し、いいな、実際に見てみたいな、みんなにも伝えたいなという気持ちが出てきたのかなと感じました。自分の思ったことを素直に伝えようとしたAさんの気持ちを大事にし、みんなで共有し認め合うことが、自信や意欲にもつながるのではないかと感じました。

また、Aさんだけではなく、他の生徒にも、「マンボウを見たい」「足湯を楽しみたい」「魚に触れ合いたい」「恐竜が絶滅した理由を調べたい」「永平寺の天井画を実際に見たい」など、興味、関心を持つ場面が見られました。それぞれが目的意識をもち、実際に見たこと、感じたこと、知ったことなどを写真に撮ったりメモをとったりして、臨めるようにしたいと考えました。

### 3 子供の学びの過程について

福井県への修学旅行では、事前学習で興味をもったことについて見たり体験したりしてくるというそれぞれの目的をもち、行ってきました。いろいろな魚に実際に触れたり、寺の敷地内をたくさん歩いたり、ゆっくりと食事を楽しんだり、迫力のある大きな恐竜の展示物をじっくり眺めたり、お土産を選んだりして、普段なかなかできないことを体験し、笑顔で過ごす様子が見られました。

事後では、画像やしおりに取ったメモを見て振り返り、自分の気に入った場面、印象に残っている場面について、写真を選び、ワークシートにまとめ、友達に紹介し合う活動に取り組みました。

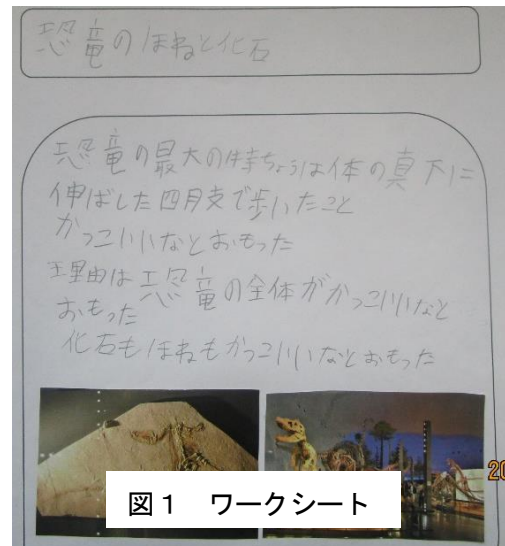


図1 ワークシート

ワークショップでは、Aさんが、ワークシートにまとめる内容について、初めは越前松島水族館で見たことを教師に話していたのですが、その後、恐竜博物館の内容を書き始めた場面について、話題にあがりました。(図2)

#### 言動ラベル③

Aさんは、教師から、事前に調べたこと、その他のこと、どちらのことをワークシートに書くか尋ねられ、「その他のこと」「水族館」「ガラスがすごい」と言っていた。その約3分後に、「恐竜の骨にする」「いろいろあってすごい」と言って、恐竜博物館について、書き始めた。

#### 解釈ラベル③

Aさんは、越前松島水族館も、恐竜博物館もどちらも「すごい」と思っていて、どちらを書こうか迷っていたのではないかと推察される。ワークシートには、「いろいろあってすごい」と書き、より印象に残った方を書いたのではないかと推察される。

実際に、越前松島水族館に行った際に、床がガラス張りの水槽があり、その上に乗って下にいろいろな魚を見ることができ、Aさんも他の生徒達と一緒に、嬉しそうに眺める姿が見られました。きっと、その場面が印象に残り、ワークシートに書きたいという気持ちがあったのかもしれないと思いました。しかし、その後に行った恐竜博物館の写真を見て、事前にインターネットで見た物より多くの種類があることや、実際に見た時の「すごいな」という気持ちを思い出し、ワークシートに書いたのではないかと推察されました。その気持ちをAさんなりに文で表し、友達にも伝えたいと思ったのではないかと推察されました。

また、ワークシートを書き終わった後、友達同士で発表し合った場面についても、話題にあがりました。

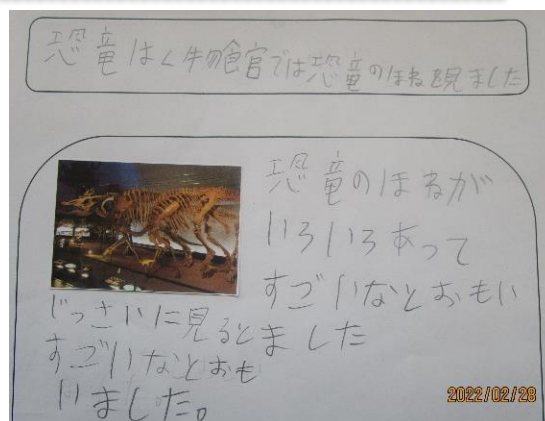


図2 ワークシート

#### 言動ラベル④

Aさんは、発表タイムで、「恐竜の骨、いろいろあってすごいなと思いました」「骨がすごいなって考えて・・・」と言った。他の生徒が「確かにたくさんありましたね」と言うと、Aさんはうなづいた。

#### 解釈ラベル④

Aさんは、どこについて発表するのか時間をかけて選んでいるように見えた。恐竜の骨をすごいと思ったことを、他の生徒が共感してくれて、ほっとしたのではないかと推察される。

#### 追加ラベル

教師とのやりとりの中で、たくさん骨があつてすごいと話していた。それと同じコメントを友達からもらえて、ほっとしたのではないか。

普段から、自分の思いを言葉で表すのに時間がかかってしまうAさんですが、発表を通して教師や友達から共感されたことで、意欲や自信、自己肯定感にもつながったのではないかと思います。今後も、友達同士が認め合えるような場を設定していけたらと思いました。

#### 4 「学びあいの場」での気づきを踏まえて

「学びあいの場」を通して、生徒一人一人の考えや思いに寄り添いながら、行動や小さなつづやきを大切に、それを広げられるように言葉掛けをしたり、具体的な気持ちを聞き取ったりして、より深く考えて発言や自己選択ができるように支援する大切さを感じました。また、自分の思いや考えを伝えたり、友達の発表を聞いて感想や質問をしたりして、それぞれの学びを認め、励まし合えるような場を設定することの大切さも感じました。それによって、仲間とよりよい関係を築きながら、積極的にいろいろなことに挑戦していく、心の成長にもつながってほしいと思います。



# どうしてAさんは、目標を「たくさん」と書いたのだろうか ～子供の学びの過程からの気づきと自己変容～

高等部 眞浦 静

## 1 授業づくりへの思い

昨年度6月から本校に勤務し、今年度は始めて授業者として「学びあいの場」に参加することになりました。今年度、私は、高等部の作業学習の縫製班を担当しました。縫製班6名の生徒の実態は様々で、全員、作業学習には意欲的に取り組むものの、継続して集中することが難しかったり、縫い幅や布の向きなど、作業工程の途中に分からないことがあっても、報告や相談をすることが苦手で、次に進むことに時間が掛かってしまったりする様子が見られました。

作業学習は、校内及び校外就業体験、卒業した後の就業に結び付く大切な学習であることを意識し、生徒のこれまでの積み重ねも大切にして授業内容を組み立てるようにしました。

単元は、「お客さんが買いたいと思う製品を作ろう」とし、これまで作ってきたコースターやバッグの製品作りの経験を生かしながら、「鍋つかみ」(右写真)を作ることになりました。中に使用する芯材は寄付された布マスクを使用したもので、SDGsにも触れることができ、生徒の関心が増したように感じました。目標を「おしゃれな製品を作る、丁寧な製品を作る、たくさん仕上げる」として取り組むことで、おしゃれとは？丁寧とは？たくさん仕上げるには？と一人一人が思考しながら製作することができる。時間いっぱい取り組み、手順表やメモを確認したり活用したりする機会、報告や相談をする機会を増やすことができるのではないかと考えました。



今回の学びあいの場では対象生徒をAさんとBさんの2名としました。以下に、「学びあいの場」における実践による気づきと自己変容についてまとめたいと思います。

## 2 授業づくりの聴き合いを通して

### (1) 授業者同士の聴き合いを通して

今回の単元を始める前に、授業者同士で聴き合いを行いました。Aさんは、毎回日誌に目標として「たくさん」「相談する」と記入するのですが、分からなかったり迷ったりする様子があるものの、相談や質問に来ることは無く、手順表を見返しながら同じ部分を何度もやり直したり、ミシン針を刺したり戻したりする様子が見られました。それらの様子から、Aさんは、「相談」しようと感じているのか、「困った」と感じているのだろうか、困ったから何か聞きたいと感じているのだろうか、「たくさん」は、どのくらいをたくさんと感じるのだろうか、「たくさん」と「相談する」ということとは結びついていないのではないか、報告や相談の仕方が分からないのでは、という解釈が出されました。

Bさんについては、学習意欲が高く、たくさん仕上げようとする様子も見られます。しかし、決められた場面での確認が抜けてしまい、最後まで仕上げた報告で、途中の印付けの段階で幅が違っていることが分かったり、印通りに縫えていなくても「できました」と報告をしたりする様子がありました。それらの様子から、製作の途中での「報告」や、手順表やア

ドバイスのメモを確認する必要性を感じていないのではないか、というたくさんの解釈が出ました。Aさんには、「報告・質問支援シート」を作り、それを見て自分から報告や相談ができるようにしました。いつでも自分で取り出せるように作業日誌の表紙の裏に挟み込んで使用しました。また、「たくさん」を目標に挙げたAさんに具体的に「何個作りたいのか」「どの工程まで進めたいのか」と授業開始前に聞いて確認することにしました。そしてAさんがどこで止まるのか、困るのかを見逃さないようにすることを授業者で確認しました。するとAさんの手は手順表で具体的な方法を描いていなかった待ち針を打つ工程で止まりました。Bさんについては、どのタイミングで報告に来るのかを見ることにしました。するとBさんは、製品が仕上がったところでのみ報告に来ることに気付きました。この姿からAさんもBさんも手順表を改善し、待ち針の打つ位置や報告のタイミングを書き加えた手順表に変えることにしました。

## (2) 学部での聴き合いを通して

「学びあいの場」の授業の6日前に、学部での聴き合いを行いました。改善した手順表をAさんにもBさんにも渡して授業を始めました。その日もAさんは日誌の目標の欄に「①たくさん②そうだんする」と書いていました。Aさんは手順表の改善された工程はスムーズにできましたが、別の工程のところで、待ち針を刺したり外したり、ミシンに乗せたり下ろしたりを繰り返し、30分間が過ぎました。その工程は、最後の仕上げの部分で、間違えてしまうと布の向きが逆になってしまう重要なところでした。授業の終わりに目標達成について振り返りを行ったところ、日誌の自己評価の欄に印を付けずに持ってきたので、たくさんでできなかったと感じているのか聞いてみるとうなずき、相談はしたいと思ったか、困ったと感じたかの質問には首をかしげる様子がありました。

聴き合いでは、学部の先生方から、Aさんは「たくさん」と思っていないのではないか、「たくさん」とはどのような「たくさん」なのか、という解釈が出ました。これまで、コースターを作り、仕上がった製品がたまっていく様子に嬉しそうな表情をしていたAさんを見ていた私は、Aさんが「量・数」としての「たくさん」を目標としていると思い込んでいたことに気付きました。また、追加ラベルとして

- ・たくさん仕上げるためには早く作ることが必要という意識がAさんにはあるのだろうか？
- ・早く、とは？自分の作業にどのくらい時間がかかるかという時間の感覚があるのだろうか？
- ・相談することの意味、メリットを感じているのだろうか？

など、先生方の解釈をたくさん伺うことができ、これらの考えについて、生徒本人に確認しながら進めていく必要があることに気付きました。

さらに、「相談する」については

### 言動ラベル①

ほぼ手を止めることなく時々手順表を見ながら作業を続けていた。

### 解釈ラベル①

作り方を大体把握しており、手順表で確認しながら確実に丁寧に自分で作りたいと思っているのではないか。

という解釈から、Aさんは手順表を見ながら自分で考えて作っていききたい気持ちが強いので

はないかと気付くことができました。また、Aさんの実態から、「分からないことを自分から先生に相談しに行く」ということを今の段階で目標にすることが難しいことにも気付きました。

Bさんについては、手順表に追加した「報告」のタイミングでは報告することができました。しかし、布を縫う部分に印付けをする工程が抜けてしまっていることに授業者が気づき、印の確認をするために授業者が声を掛けると、「私、忙しい」と言ってなかなか自分の手を止めない様子が見られました。縫い終わった後の報告まで待ったところ、製品は、印を付けなくてもある程度まっすぐ縫うことができていました。この場面で

**言動ラベル①**

ミシン掛けを始めようとした時にTに声を掛けられると「私、忙しい」と言った。

**解釈ラベル①**

たくさん作ろうと思っていたのではないか

**追加ラベル①**

ある程度の基準がBさんの中にあるのではないか

という解釈を受けて、手順表通りにできるように、というところに重きを置いていたことに気付きました。学部の先生方からのたくさん解釈を伺うことで、生徒が自分で印を付けよう、とか、線は引かなくても良いかもしれないと気付くことが大切であり、報告の時など場面を捉えて、その生徒の思いや考えを確認することが重要であることに気付くことができました。

### (3) プロンプタとの聴き合いを通して

授業者同士の聴き合いの後と学部での聴き合いの後に、二度のプロンプタとの聴き合いをしました。最初の聴き合いでは、ブリーフィングシートに書いた内容や今感じている思い、生徒がどのようなところで困ったりする様子があるのかをありのままに話す時間を設けていただきました。そうすることで、これまで自分がどのような授業をしていたのか振り返り、客観的に授業を見つめることができました。すると、「製品を仕上げる」ことに重きを置きすぎて、生徒に製品を正しく作る方法を伝える授業をしていたこと、そのために報告のタイミングを書き加えた手順表にするなど、ツールの工夫ばかりを考えていたことに気付きました。作業製品を作ること、仕上げることは大切なことですが、そのために生徒がどう思考し、工夫したりしているか、生徒が各自で立てる日誌の「今日の目標」の意味を改めて考えることができました。

2回目の聴きあいでは、学部の聴き合いでの先生方の解釈を基に、生徒の実態を捉えた目標設定であるかどうかの確認ができました。Aさんは、「相談する」を目標にしてきたけれど、なかなか「相談する」を実践できないことから、まずはその前の「報告する」や「確認する」ことから始め、「相談する」はもう少し先の目標としたほうが良いのではないかと気付くことができました。報告や確認の場面を増やすことで、「報告する」、「確認する」は「できた」となり、教師との対話が増え、教師や先輩に話して解決していく良さを実感し、将来的には「相談する」を目標に設定できる時が来るのではないかと考えられるようになりました。「対話できたことが良かった」となるために、「報告してみようだったか」、「どんなと

ころを工夫してその結果どんなふうにできたか」、などを教師が「問い」、生徒自身の言葉で話したり、書いたりして自身が実感できることが大切であることに気付くことができました。支援ツールを考えることや変えることも大切ですが、変えるのは「問い」と自分の意識であることを実感できた貴重な時間となりました。

### 3 子供の学びの過程について

#### (1) 授業を通して (Aさんについて)

これまでの聴き合いから、Aさんの今日の「たくさん」はどこまで作ることを目標としているのかを聞いて、日誌に書いてみることにしました。今日の目標の工程は9までである工程のうちの「4まで」と書きました。しかし、聴き合いの日の授業では、工程「2」が仕上がらずに終わってしまい、日誌の「たくさん」の欄に○を付けずに持ってきたことで、Aさんの中に「ここまではやろう」という思いがあるのではないかと解釈することができました。また、端を2mmでミシン掛けする際、2mmを定規で計ろうとしました。しかし、印は5mmで付けてきた姿から、定規を正しく使えていないことが分かりました。それをやり直したので、その日の作業(4限まで)が終わっても、目標とする工程4まで仕上がらなかったのですが、「たくさん」の欄を△から○に変えて日誌を持ってきました。そこでどうして○を付けたのかを問うと、「2mm(で印付けが)できた。」と答えました。新しいやり方を覚えたことは、Aさんにとっての「たくさん」に入るのだと気付きました。新しいやり方を覚えられたこともAさんは「たくさん」と表現することが分かり、「問い」を繰り返すことで生徒の実態がより分かっていくことを実感できた瞬間でした。

#### (2) 「学びあいの場」のワークショップを通して (Bさんについて)

Bさんは、教師への報告のために順番を待っていたけれど、あることにはっと気付いてアイロンを掛けに戻ったところで授業が終わってしまいました。その場面についてたくさんの先生方から以下のようなラベルが多く挙がりました。

##### 言動ラベル①

Bさんはアイロンがけを終え、Tのところに並んだ。白い布を見て、青い布を見て、再度白い布を見て、アイロンの場所に戻って、青い布にアイロンを掛け直した。

##### 解釈ラベル①

Bさんは何に気付いてアイロンの場所に戻ったのだろうか。

この場面について、どうしてかBさんに聞くと、「玉止め 裏 自分で気付いた」と応え、青い布のアイロン掛けについて、玉止めの位置で布の裏表が逆ということに自分で気が付き、アイロンを掛け直したことが分かりました。他の先生の解釈ラベルに「Bさんは、手順表に書いていないことでも、仕上がりのきれいさや丁寧の基準を自分の中に持ち始めているのではないか」とありました。それを確かめるにはやはり生徒に「問い」、確認していくことが大切であると思いました。Bさんはその後の作業で、自分で考えたことをたくさん言葉にして話してくれるようになり、ポイントになるところは自分で日誌に書き込むようにまでなってきました。

#### 4 「学びあいの場」を通して

これまで、作業学習を進めるうえで大切なこととして、「手順表どおりに作業をし、お手本どおりの製品を作る」ことを意識していたために、そのための支援として「正しく作業できるようにこちらで手順表を詳しく書いて提示する」ことばかりを考えていたことに気付かされました。それでは、生徒が主体的に考えたり行動したりするための手掛かりにはなっていないことに気付きました。製品を製作するための手順表は必要ですが、授業者側で新しい手順表を更新していくのではなく、生徒がつまずいたり止まったりしたところで、なぜ？どうしたらよい？こうしてみたら良いのかも、と生徒自身が考えて気付くことができるような「問い」が大切なのだと気付くことができました。

Bさんは、学びあいを始める前、決められた工程まで仕上がったものについては、たとえミシン縫いが印通りではなく曲がっていても、報告に来るときは「できました」だけでした。しかし、きれいに出来上がった時も「仕上がりはどうですか？」「工夫したところはどこですか？」と「問い」を重ねていくことで、綺麗に縫えたときは「まっすぐです。」「線通りに返し縫いできました。」と答えることができ、綺麗に仕上がらなかったときや失敗したときでも、「ここが曲がりました。」「(布が) 反対(向き) でした。」と教師に伝えることができました。さらには、「穴 空きました。どうしたらよいですか。」と相談できるようにまでなってきたので、さらに「問い」を続けて、どうしたらよいかを問うと、Bさんは「やり直します」と、自分の考えや思うことを言葉に表す姿が見られるようになりました。

Aさんが、そのBさんの報告する様子を見たり聞いたりするようになったことで、Aさんは、決められた場面での「報告」を必ずするようになりました。「報告は大切だなと思いますか」と問うと、うなずき、重ねてなぜかを問うと「早くできる」「悩まない」と答えました。友達からも学ぶ姿を見ることができ、生徒同士の学び合いも感じることができました。

「学びあいの場」を経て、生徒の自信につながっている様子とその後の作業学習の様子で見られています。教師の意識が変わることで生徒への問いが変わり、そこから生徒が自信を持って主体的に作業学習に取り組む様子を見ることができました。生徒に具体的な自分の目標や工夫した点、考えたことを聞いてみることで、生徒が主体的に考えたり行動できたりするような「問い」になること、またその大切さを実感しました。

Aさんは、自分で日誌に目標を書いて教師に見せる際、「たくさん」の後に毎回違う言葉で補足して書いてから報告に来るようになりました。「たくさん おぼえる」「たくさん 7まで」「たくさん しあげる」と、見せに来るときの表情は明るく笑顔も増えたように感じます。相談することの良さや意味を感じて自分から「相談する」までにはまだ時間が必要かもしれませんが、生徒が成長する助けになる「問い」を常に考えていきたいと思えます。



# いろいろな授業を参観して

高等部 松原 健

## 1 「学びあいの場」の参観者としての気づき

今年度もいろいろな学部や教科の「学びあいの場」に参観者として参加させていただきました。授業ごとにいろいろな解釈に触れることができました。

### (1) 小学部国語科「うごきのことばをえらぼう、やってみよう」

場面：児童が動作のイラストカードを見てイラストに合わせた動作をするという場面

#### 言動ラベル

Aさんは、子供がボールを投げているイラストを見て、ボールを持ち、顔のあたりまで投げてキャッチする動作を繰り返し、そのあと手元でボールをコロコロしていた。

#### 解釈ラベル1（自分の解釈）

イラストが分からなかったのではないかと。「なげる」の言葉と動作が繋がっていないのではないかと。

#### 解釈ラベル2

Aさんなりにイラストを見て再現しようとしていたのではないかと。

自分の解釈は動作のイメージがもてずにAさんは動作に移せずどうしたらよいか分からない様子に見えましたが、これまでの授業の様子や普段の様子を見ている先生が見るとAさんなりに動作をしていたように見えるということが分かりました。

### (2) 中学部外国語「英語の劇をしよう」

場面：生徒が一人では大きなカブが抜けずに、英語の単語カードを選んで組み合わせて貼り、文章を作って友達を呼んで抜こうとする場面

#### 言動ラベル

Bさんは、Cさんと一緒にカブを抜こうとするが抜けず、さらに友達を呼ぼうとする。そのときにBさんの番だったが、Cさんが呼ぶ友達のカードを選んで手に取った。

#### 解釈ラベル1

Bさんの前に自分がやっており、抜けないときは誰かを呼ぶということが分かり自信があったからやりたくなかったのではないかと。

#### 解釈ラベル2（自分の解釈）

いい考えが浮かんだから自分でやってみたくなくなったのではないかと。

自分の解釈では、Cさんがただ、いい考えが浮かんで自分でやりたくなっただけではないかと考えたのですが、ほかの先生方の解釈を聞くと、自分の番の時にCさんは自信なさげにやっていた様子も見られ、そこで確認できたことがこの場面の自信につながっているようにも見えました。また、自分はCさんの様子に注目がいったのですが、同じ場面をBさんの様子に注目して考えている先生もいました。

### (3) 高等部国語科「情報を読み取ろう ～情報誌を作ろう～」

場面：ラーメン屋さんについての説明文を読み、ラーメンの味や具材などワークシートの質問に答える場面。

#### 言動ラベル

Dさんは、ワークシートを書き終えた後、ペアのEさんの書き終えるのを待ち、ワークシートをしばらく見比べていた。

#### 解釈ラベル1 (自分の解釈)

自分の答えと見比べていたのではないかと。もしくは質問の内容を確認していたのではないかと。

#### 解釈ラベル2

Eさんのワークシートの答え方に引っかかったのではないかと。(単語で答えている)

この授業は聞き合いにも参加しており、これまでの授業の様子も知っていたことから、自分の中でDさんならこう考えるのではないかとというイメージもあり、Eさんのワークシートと質問内容の違いや答え合わせのつもりで見比べていたのではないかと考えましたが、ワークシートの答え方に注目している先生もいました。

### (4) いろいろな授業の「学びあいの場」の参観者として

今年度参観者として「学びあいの場」に参加して、いろいろな先生方の解釈を聞いて改めて感じたことは、同じ子供の姿を見ても見るポイントが違ったり考え方が違ったりすることです。そしてそういったいろいろな角度から子供たちを見るということが大事だとも感じました。多くの先生が同じ考えをしているからといって、それがその子にとって一番の方法とは限らないと思います。子供たちに対する自分のかかわり方を見直すためにもいろいろな先生方の意見をこれからも聞いていけたらと思います。

## 2 学部の「聴き合い」での気づき

### (1) 授業者に寄り添う

自分が「聴き合い」の中で意識していたことは、あくまで授業者のやりたいことができるために授業をどう進めたらよいかを考えることでした。そのためには、やりたいことは何なのかを聴くことが大事だと思います。「聴き合い」の前に授業を見せてもらったときに、生徒の姿から学習の流れや支援の仕方について、自分ならこうするか、もう少しこうしたらいい

いのではといったところが出てきます。しかし、それは自分が思う授業のねらいに近づくための支援や方法であって、授業者が思うねらいとは違った方向なのかもしれません。そう思えるようになったのは「聴き合い」を重ねることで、授業者の思いを十分に聴く機会をもてたからだと思います。また、その「聴き合い」を経て授業が変わり生徒が変わる様子を見ることができたからだと思います。

## (2) 言葉の大切さ

「聴き合い」の中では生徒の実態についての話がよく話題になりました。授業を考える上でとても大事なことです。その中でよく話に上がるのが言葉の理解についてです。こちらが分かっているだろうと思って使っている言葉が、実は生徒には難しかったり違う意味でとらえていたりすることがよくあったように思います。特に授業の中でキーワードとなる言葉については、生徒が同じ意味として使えるように確認することの大切さを改めて感じました。

## 3 今年度の「学びあいの場」をとおして

「学びあいの場」において、いろいろな児童生徒の姿やいろいろな先生方の解釈を聴くことができ、改めて生徒一人一人を見ること、生徒が自分から動き出すのを待つことの大事さを感じました。「学びあいの場」について自分も分かっていないところが多いと思いますが、「学びあいの場」では生徒の姿から授業を見ていきます。そのため、生徒の言葉や視線、行動に注目します。自分がしっかり見ていたつもりでも、気付かないところで生徒の成長が見られたり、意欲的に取り組む姿が見られたりといったことがよくありました。自分が気付いた生徒の姿には続きがあって、さらに成長した姿が見られたといったこともあったように思います。自分の枠の中で生徒を捉えるのではなく、もっと広い視野で、また、もう少し生徒たちの自分からの行動を待てるそんなかわりができるようになりたいと思います。

自分は「学びあいの場」をとおして、少しかもしれませんが、生徒の気持ちを考えることや行動を待つことができるようになったと思います。そうすることで自分が想像したり感じたりした生徒の気持ちや考えではなく、本当の生徒の気持ちや考えに近づけるのではないかと思います。そういった場をもてたことは自分にとってとても貴重な経験だったと思います。これからもいろいろな生徒の姿からいろいろな解釈を聴いてより生徒の気持ちに沿った授業ができるようになりたいと思います。

## 参観者として参加して

高等部 松村 陽子

### 1 高等部生活単元学習「思い出に残る修学旅行にしよう」について

#### (1) 授業づくりの聴き合いをとおして

この聴き合いでは、「学びあいの場」のラベルコミュニケーションのように、言動ラベルと解釈ラベルを記入し、ホワイトボードに貼っていきました。福井方面（越前松島水族館、懐石料理、永平寺、恐竜博物館）についての調べ学習の中で、次のような子供の姿が話題になりました。

#### 言動ラベル①

Aさんは、「巨大ないん石が」と書いた後、「寒くなって…」と書いた。

#### 解釈ラベル①-1

自分の考えとネットの情報が違ったが、自分の考えを書きたかったのではないか。

#### 解釈ラベル①-2

書き終わろうとしたが、テーマの「恐竜はなぜいなくなったのか」についての答えが出ていないことに気付いたのではないか。

聴き合いでは、『寒くなって』は何となく知っていたのではないか。」「ネットでは、隕石や爆発といった他の理由がイラストで紹介されていた。」などの意見が出て、そこから、「イラストか T とのやりとりの中で理解していったのではないか。」「『自分の知っていることとは違うかも』と思い、興味をもったのではないか。」といった解釈が出されました。また、Aさんについて、「長い文章の読み取りは難しいが、言葉の端々で理解する。」という実態が見えてきました。

#### (2) 「学びあいの場」をとおして

事後学習で、それぞれの場所で気付いたことや分かったことなどを、しおりにメモしたことを基に、一番思い出に残ったことについて、感想をワークシートにまとめて発表しました。ここでもやはり、Aさんの姿が話題になりました。以下は自分の書いたラベルです。

#### 言動ラベル②

(発表で恐竜が絶滅した理由について)、「多分そうだと思った。」と言った。

### 解釈ラベル②

恐竜が減った理由のどこまでを「そうだ。」と思ったのか。

Aさんは発表では、「恐竜が絶滅した理由を質問しました。自分では分からなかったから、学芸員さんなら分かるかと思ったので。」と言っていました。これを聞いて、修学旅行の到着式の挨拶でAさんが「恐竜が絶滅した理由が難しかった。」と言っていたことを思い出しました。そこから、学芸員さんの恐竜が絶滅した理由についての説明を、どこまで理解できたのか知りたいと思いました。その一方で、Aさんについての別の方のラベルはこのように書かれています。

### 言動ラベル③

Aさんがワークシートに記入する際、自信をもって止まることなく書くことができていた。

### 解釈ラベル③

しおりにたくさん箇条書きでメモをしたものがあり、とても書きやすかった。(そのメモをどう作成したのか。)

ワークシートは、15分ぐらいでさっと仕上げているようで、メモの内容を全て書き写し、感想は促されて書いたようでした。メモには、「巨大な隕石、まっくら、太陽、寒くなった。まだ生きていかもしれない。鳥になって。」とありました。このメモから、事前学習で、Aさんが最初考えていた「寒くなって」という内容が入っていたので、納得できたのかなと思いました。メモが全て単語で、それぞれの言葉が繋がっていないことが気になりました。「学芸員さんの説明がどこまで分かったのだろうか。」「説明をどのように理解したのだろうか。」という意見から、以下の解釈が出ました。

### 解釈ラベル②-2

恐竜は減んでなくて、鳥になって生きていると思っているのだろうか。

話し合いの中でこの解釈が出たときには、あまりにも意外で背中がぞくぞくっとしました。「まさか！」という思いでした。自分は、メモを見て、学芸員さんが伝えたかったのは「恐竜は絶滅したが、一部は進化して鳥になっている。」ということだなと考えましたが、Aさんは文字通り「鳥になって生きている。」と考えたのかもしれません。ここで、学部の聴き合いで出た、Aさんについて、「長い文章の読み取りは難しいが、言葉の端々で理解する。」という実態を思い出しました。また、私は、Aさんが音楽の時間に、友達の好きな曲紹介の活動で、感想を聞かれ、何かを伝えたいようだが、なかなかそれをうまく言葉にできず、同じ単語を何度もつぶ



やっていた場面を思い出しました。文では難しいのだけれども、単語で伝えたいことのヒントを出していたのかもしれませんが。昨年度担当していた国語でも、何度も同様な場面が見られました。この「学びあいの場」をきっかけに、Aさんのつぶやきの意図を理解して、本人が伝えたいことが正確に伝わるようにやりとりをしていきたいと改めて思いました。

## 2 高等部国語「情報を読み取ろう」の「学びあいの場」をとおして

ラーメン屋について書かれた文章を読んで、ワークシートに沿って味や値段などを答える活動の中で、次のような子供の姿が話題になりました。

### 言動ラベル④

Bさんは、T1にワークシートを見せに行った時、スープのだしは、「魚介、とんこつ、鳥ガラ」と書いていた。

### 解釈ラベル④-1

文章の「スープのだしは、魚介ではなくとんこつ、鳥ガラが入っています。」の逆接の意味はまだ本当に理解しきれていないのではないか。そのため、「スープのだしは」と主語を見つけたら、そのまま書いたのではないか。

### 解釈ラベル④-2

「ではなく」の言葉に着目し、AではなくBと読み取ることができるが、スープのだしについては、気が付かなかったのではないか。ここには関係ないと思い込んで、よく読んでなかったのではないか。

### 解釈ラベル④-3

○ではなく△ということがまだ分かっていないのか。それとも最初に音読をせずに書き始めたから、スープに○ではなく△があると気が付かなかったのだろうか。

この日は、8人の内4人がBさんについてのラベルを書きましたが、そのうち3人が同じ場面をとらえて書いていました。それでも上記のように解釈は同じではありませんでした。それぞれの解釈を聞いているうちに自分が同じ場面を見て考えていたことが、少しずつ違って見えてきて、「学びあいの場」が終わる頃には、今まで見えていなかったBさんの姿が現れて来たように感じました。これは、これまでの「学びあいの場」でも感じてきたことですが、この時は、よりその感覚が強く感じられました。そのように充実した「学びあいの場」になったのは、一つには、今年度から、「学びあいの場」のように、事実と解釈を重ね合わせる授業の聴き合いを複数回行ってきたこと。そして、対象生徒2名の姿を、学部の半分ずつの教員が授業の最初から最後まで観察し続けたことがあったからだと思います。

この「学びあいの場」の後、担当している数学の授業でその日の目標を全員で読み上げる前に、Bさんに一人で読んでもらいました。すると、平仮名一文字を入れ替えて全く違う言葉で

読んでいました。「おとくな」→「おとなな」実はこの言葉こそが目標のキーワードとなる大事な言葉でした。読む力は、国語に限らずどの教科にとっても大切なものだと再認識しました。

### 3 今年度の「学びあいの場」をとおして

自分にとって、今年度の「学びあいの場」での一番大きな変化は、「学びあいの場」を楽しめるようになったことです。ラベルコミュニケーションの形式で行った授業の聴き合いをとおして、どの生徒のどの場面をとらえるかある程度分かっていると、以前よりも細かい部分に気が付くようになり、「学びあいの場」での解釈の重なりが深まっていくと分かりました。

また、「学びあいの場」では、時間軸の縦軸と、空間軸の横軸を意識することがあると分かりました。先ほど「1 高等部生活単元学習について」で話題に出したAさんについては、過去に自分が担当した国語での姿に出会いました。「2 高等部国語の『学びあいの場』をとおして」で話題に出したBさんについては、現在担当している数学の姿が浮かびました。これは、「学びあいの場」が、その教科のその場面だけのものではないことをはっきりと教えてくれました。自分次第で、いろんなところで活かすことができる。それが「学びあいの場」だと思いました。

最後に、全く別の状況で「学びあいの場」を想起したエピソードについて書きたいと思います。以前に2,5次元のあるミュージカルにはまって、同じ内容にも関わらず毎日通っていた知り合いがこのように話していました。

「たくさんのお出演者の中で、今日はこの人を見る、と決めてずっとその人の演技を追いかけるんです。そしたら、同じ台詞でも言い方や動きが前に観た時と違うことに気付いて、今回はどうしてこの演技なんだろう、とすごく考えるんです。」「自分で分からなくても、他の観客がツイッターで挙げている考察を読んで、『そうか、そんな考え方もあるんだ。』『でも、もしかしたら〇〇かもしれない。』と思ったりして、それが楽しくてまた通ってしまうんです。」

この思考の流れは、まるで「学びあいの場」そのものだと思いました。「学びあいの場」は、気付かないうちに日常に存在しているのかもしれませんが、そして、それを生む原動力は、何よりも「楽しさ」のようです。

## 自立活動

# 単元名 トウルーちゃんとお買い物に行こう

小学部 砺波 祐樹

## 単元の目標

- ・ TrueTrue の視点に立ち、どのように進めば目的地に着けるか予測してプログラミングすることで、方向の概念形成や空間認知能力の向上を図る。(環境の把握)
- ・ 活動の順番を待ったり、友達に自分の意見を伝えたり、友達の意見を受け入れたりするなどの集団参加やコミュニケーションの基礎的な能力の向上を図る。(人間関係の形成、コミュニケーション)

## プログラミング教育の目標

- ・ 命令を読み込ませて、TrueTrue を任意の方向に動かすことができる。(知識・技能)
- ・ 目的地に着くまでの道順を予測し、予測した道順の通りに動く命令の種類や組み合わせを考慮することができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・ 目的地までの様々な道順を予測したり、より少ない命令の組み合わせで効率よく目的地に着くように考えたりすることができる。(学びに向かう力、人間性等)

## 学習グループの実態について

- ・ 小学部2年生1名、3年生2名、4年生1名、5年生2名、計6名のグループである。
- ・ 昨年度、3年生2名、4年生1名、5年生2名は、「生活をプログラミングしよう」という単元で、TrueTrue を正誤判定の手段として活用してきた。
- ・ 昨年度、4年生1名、5年生2名は、TrueTrue を使用して学習を行ってきた。2年生1名は TrueTrue を使用しての学習は初めてである。
- ・ 単元開始時の実態は以下のとおりである。目的地までの道順を考えて4～6個程度の命令を組み合わせたコードをプログラムすることができる。しかし、7個以上の命令を組み合わせたコードをプログラミングしたり、二つの目的地までの道順を考えてプログラムしたりすることは難しい。

### 指導計画 全11時間

第1次 3時間	・ マップやコーディングシールを手掛かりに、一つの目的地までの道順を予測し命令に置き換えプログラミングする。
第2次 8時間	・ マップやコーディングシールを手掛かりに、二つの目的地までの道順を予測し命令に置き換えプログラミングする。 ※本時 10/11

## プログラミングツール・教材



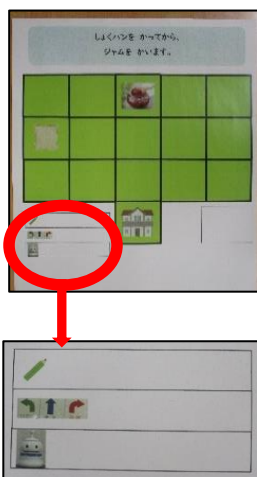
### 【TrueTrue】

前進、右を向く、左を向くなどのコーディングカード(後述)を読み込ませることで、動きを命令することができるプログラミングロボットである。児童には「トゥルーちゃん」という名称で提示した。



### 【コーディングカード】

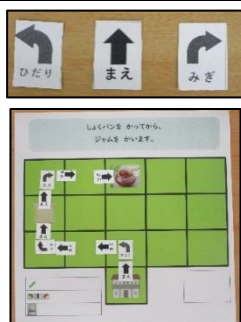
TrueTrueに読み込ませることで、動きを命令することができる。読み込ませるカードの種類や順番を変えることで、様々な動きの命令をプログラミングすることができる。



### 【マップ】

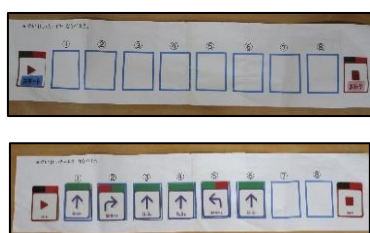
TrueTrueの目的地が示されている。第1次は「〇〇を買います。」という目的地が一つの課題を、第2次は「〇〇を買ってから、△△を買います。」という目的地が二つの課題を提示した。

マップの左下(左図の丸印)には児童の役割を記入する欄を設けた。一つ目は、目的地までの道順を予測してマップに書き込む役割である。二つ目は、書き込まれた道順を手掛かりにマップにコーディングシール(後述)を貼る役割である。三つ目は、TrueTrueにコーディングカードを読み込ませる役割である。



### 【コーディングシール】

コーディングシールには、「まえ」「みぎ」「ひだり」の3種類がある。マップに貼ることで、目的地までの道順の予測を可視化することができる。



### 【作戦シート】

マップに貼られたコーディングシールを手掛かりにして、作戦シート上にコーディングカードを並べる。コーディングカードをどのような順番でTrueTrueに読み込ませればよいか整理するために使用する。

## 授業の流れ 10/11時

学習活動(●予想される児童の発言)	指導上の留意点
①本時の学習のめあて「トゥルーちゃんとお買い物に行こう。」を聞く。 ●今日もトゥルーちゃんとお買い物をするぞ。 ●今日は何を買うのか楽しみだな。	
②マップに書かれている課題の文を読み、チームごとに担当する役割を決める。 ●今日は食パンを買ってからジャムを買うんだね。 ●私はトゥルーちゃんにコーディングカードを読み込ませて、目的地まで着くか確かめる役をしたいな。	◎意欲的に取り組むことができるように、児童が好きな食べ物を目的地として設定する。
③マップに道順を書いたり、コーディングシールを貼ったりして、目的地までの道順を予測する。 ●どの道を通して食パンを買えばいいかな。 ●ここまではまっすぐ進んで、ここで右に曲がろう。 ●ここで左に曲がりたいたいから、「左を向く」のシールを貼ろう。	◎方向を表す言葉と動きが結びつくように、「トゥルーちゃんはどっちに動くの?」と問い掛けて、方向を表す言葉を使う機会を意図的に設定する。
④作戦シート上にコーディングカードを並べる。 ●ここで右に曲がりたいたいから、右のカードを並べよう。 ●カードを並べ終えたから、最後に終わりカードを並べよう。	
⑤TrueTrue にコーディングカードを読み込ませる。 ●やったー。トゥルーちゃんが、食パンを買ってからジャムを買うことができたよ。 ●あれれ。予測した動きと違う動きになったよ。どこで間違えたのかな。	◎予測した動きにならない場合は、マップに戻って目的地までの動線の予測をやり直したり、作戦シートに戻って命令を確認したりするよう促す。

### 単元の評価

マップで目的地までの道順を考えるときに、TrueTrue を手で動かしながら「前に進んで。」「右に曲がって。」などの方向を表す言葉を用いて考えることができた。

チームごとに1セットのマップ、コーディングシールなどを用意して、目的地までの道順を予測する場面を設定することで、「こっちの道を通ったらいいと思うよ。」「ここでは右に曲がると思うよ。」などと、友達に自分の意見を伝えたり受け入れたりして活動することができた。

### プログラミング教育の評価

マップ上で目的地までの動線を予測して、コーディングシールを貼り、道順の可視化をすることで、TrueTrue が意図した動きをするように、10 から 15 個程度の命令の組み合わせを考えることができた。予測どおりに動かなかったときには、マップや作戦シートに戻って命令の組み合わせを考え直すことができた。今後は、三つの目的地がある課題や、より多くの命令の組み合わせを考える課題に取り組んでいけるとよい。



# プログラミング教育実践の流れとポイント

## ① 十分な体験や操作活動

すぐに TrueTrue にコーディングカードを読み込ませて命令をするのではなく、まずはマップ上で TrueTrue を手で動かすことで目的地までの道順を予測する。TrueTrue が意図した動きをしなかった場合は、マップや作戦シートに戻って考え直し、再び TrueTrue に命令する。

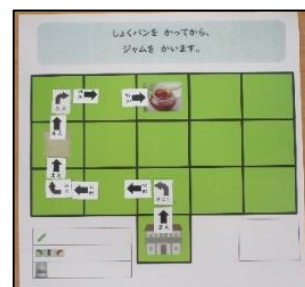
このように、考えては操作し、結果を確かめることを繰り返す中で、十分な体験や操作ができる。

## ② 目的の理解

トゥルーちゃんとお買い物に行こう。

## ③ 一連の動作や活動の予測

マップ上で TrueTrue を手で動かすことで目的地までの道順を予測する。予測した動きを、コーディングシールを貼ることで予測を可視化する。



## ④ 命令への置き換え

③で予測した動きをコーディングカードを用いて命令に置き換える。コーディングカードを作戦シートに並べることで、どの順番でどの動きをするかを可視化する。



## ⑤ 実行

作戦シートを手掛かりにして、TrueTrue にコーディングカードを読み込ませる。うまくいかない場合は、マップ、作戦シートに戻って命令を考え直す。

## 単元の目標

- ・下校準備の時間に、連絡帳の持ち物欄やメモ欄に準備物や家族への伝達・依頼事項を正確に書き込んで学校準備の手掛かりを整えることができる。(知識・技能)
- ・連絡帳の持ち物欄とメモ欄を手掛かりにして、翌日の学校準備を整える習慣を付ける。(知識・技能)
- ・困ったときに教師に適切に質問や相談をしたり、必要な物が準備できないときに代替案を考えたりすることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・翌日の準備物や家族への依頼事項などを、カレンダーや行事、時間割から考えたり教師に質問や確認をしたりして、必要な情報を連絡帳に書き留めようとする。(学びに向かう力・人間性等)

## 情報活用能力の目標

- ・クロームブックのカメラアプリやロイロノート・スクールの基本的な操作方法が分かる。(知識・技能)
- ・準備物のメモを手掛かりに準備したものの写真や確認事項についてロイロノート・スクールを通して担任に送ったり、質問事項や報告内容をカードに書き込んでやりとりしたりすることで、翌日の学校準備を整えることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・担任からの返信を確認して準備し直したり、自分から質問事項や確認事項をカードに書き込み担任に送信したりすることで、忘れ物なく学校準備を整えようとする。(学びに向かう力・人間性等)

## 学習グループ、プログラミングツールについて

- ・中学部2年生の生徒1名。
- ・学習支援アプリ「ロイロノート・スクール」を使って、家庭で担任とやりとりをする。

### 指導計画

第1次	・連絡帳のメモを手掛かりにして持ち物を整えよう。
第2次	・ロイロノート・スクールで準備物の写真を先生に送ろう。
第3次	・ロイロノート・スクールで困ったことや報告したいことを先生に伝えよう。

## 教材



図1

### 【ロイロノート・スクール】

ロイロノート・スクールとはクラウド型の授業支援アプリで、文字や写真、動画などの情報をオンライン上でカードとして双方向にやり取りすることができる。カメラ機能を使えばその場で撮った写真を、録音機能を使えば声をデータとして送ることもできる。提出されたカードは一覧で表示することも可能で、生徒の意見を比較したり全体で共有したりすることも容易にできる。

本実践では、生徒は自宅から準備物の写真を持ち物準備カード(図2)に挿入し、担任に提出する。担任は、生徒から提出されたカードに直接称賛の言葉を書き込んだり、見直してほしい部分に印を付けたりして返却することで、双方向のコミュニケーションを行っている。

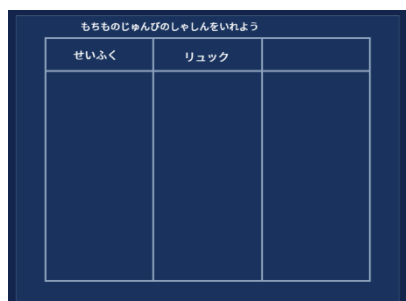


図2

### 【持ち物準備カード】

生徒は、連絡帳の持ち物欄、メモ欄と照らし合わせ、表の適切な欄に翌日の準備物の写真を挿入する。表には、制服欄(制服をハンガーにかけて収納した写真と、清潔なハンカチとポケットティッシュを挿入)とリュックに入れるもの欄(授業に必要なファイル、プリント、着替えなどの写真を挿入)を設ける。

担任からのコメントや生徒からの質問や報告のコメントは、空いているスペースや欄外に直接書き込む。

## 実践の流れ

### ●児童生徒の反応

学習活動	指導上の留意点
<p>①下校準備の時間に、翌日の時間割や学習に必要な準備物、家庭ですることなどを連絡帳に記入する。</p> <p>●先生、明日の△△の授業には何を持ってくればいいですか。</p> <p>●確認印を書いてもらうのを忘れていました。家に帰ったら、お父さんをお願いします。</p>	<p>○教師と一緒に翌日の時間割を確認し、翌日の予定に見通しをもてるようにする。</p> <p>○必要な情報を得るための適切な質問の仕方を事前に確認しておく。</p>
<p>②帰宅後、連絡帳の持ち物欄とメモ欄を手掛かりに翌日の準備を整える。</p>	<p>○準備物に抜けがないように、かばんに入れた物は連絡帳の持ち物欄とメモ欄に印を付けるように促す。</p> <p>○事前に、持ち物準備カードの提出先の確認や、質問や報告事項の記入の練習を行う。</p>

<p>③家庭にて準備物の写真をクロームブックで撮影し、ロイロノート・スクールの持ち物準備カードに挿入し、担任に提出する。質問や報告事項があるときは直接持ち物準備カードに書き込む。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●明日〇〇はありますか。</li> <li>●お父さんに〇〇を確認してもらいました。</li> </ul>	<p>○訂正箇所や見直すポイントが分かりやすいように、ペンの色を変えたり、端的な言葉でコメントを書いたりするようにする。</p>
<p>④担任からの返事を確認し、準備の見直しを行う。</p>	

#### 単元の評価

- ・時間割を確認して「委員会では〇〇ありますか。」と教師に質問したり、「〇〇の紙(書類)どうすればいいですか。」などと相談したりしながら連絡帳の持ち物欄やメモ欄に書き込み、翌日の準備のための手掛かりを整えることができた。
- ・連絡帳を手掛かりに授業や校外学習の準備を忘れずに行い、忘れ物なく学習活動に参加する習慣を付けることができた。

#### 情報活用能力の評価

- ・ロイロノート・スクールを活用し、水筒を学校に置き忘れた際に「すいとうわすれました ペットボトルもっていきます。」と持ち物準備カードに代替案を書き込んだり、提出物について「〇〇あしたもっていきます。」と家族と話し決めたことを書き込んだりして担任に送り、報告することができた。
- ・担任からの持ち物準備カードの返事を確認することで、連絡帳の持ち物欄とメモ欄を見直し、準備し忘れていた作業服や授業ファイルなどの準備物を整えることができた。
- ・家庭での余暇の時間に、クロームブックのスクリーンショット機能とロイロノート・スクールの表への図の挿入、文字の書き込み機能を用いて、趣味であるサッカーの選手や試合結果のこと、家族に購入してもらった道具について調べ、図や写真に直接紹介したいことを書き込んで担任に送り、教師や友達に紹介することができた。

## 情報活用能力の育成ポイント

### ① クロームブックのカメラアプリを用いた対象物の撮影

- ・連絡帳のメモ欄を手掛かりに、翌日の学校に必要な準備物がクロームブックの画面の中央にくるように合わせて撮影する。
- ・過不足なく準備物を整えられていたか、適切に撮影できていたかを連絡帳と提出したカードを照らし合わせて確認する。



### ② ロイロノートの基本的操作の獲得

- ・写真を表の適切な場所に配置する。
- ・適切な提出箱にカードを提出する。
- ・担任に質問したいことや報告したいことがあった場合は、カードに直接書き込んだり写真を挿入したりして送る。



## 音楽科

## 単元名 リズムの特徴を表現しよう

～ボディパーカッション～

### 単元の目標

高等部 金森 光紀

- ・曲に合わせて、簡単なリズム譜を見たりして手を叩く、足を踏み鳴らすなどのボディパーカッションをすることができる。(知識・技能)
- ・音符を組み合わせて簡単なリズムを考えることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・簡単なリズム譜に合わせて体のどの部位を叩くかなどを考え、自分なりのボディパーカッションで発表することができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・進んで自分なりのリズムや叩く部位を考え、友達の考えたボディパーカッションをやってみたり、感想を伝え合ったりすることができる。(学びに向かう力、人間性等)

### プログラミング教育の目標

- ・「ロイロノート」の操作方法や使い方が分かる。(知識・技能)
- ・「ロイロノート」を操作して、イメージしたリズムになるように音符や休符の描かれたカードの組み合わせを考えることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・友達や教師のボディパーカッションを見て、「ロイロノート」を手掛かりに音符や休符の組み合わせを考えようとするすることができる。(学びに向かう力、人間性等)

### 学習グループの実態について

- ・高等部1～3年生までの11名2グループが月曜日と水曜日にそれぞれ学習に取り組んでいる。
- ・グループ内の生徒の実態は様々で、3名から4名の実態に応じた3グループに分かれてボディパーカッションに取り組んでいる。
- ・ロイロノートを使って自分なりのリズムと振り付けを考えるグループ(A)、教師の用意したリズム譜に合わせて振り付けを考えるグループ(B)、教師の用意した四分音符、四分休符のみのリズム譜に合わせて振り付けを考えるグループ(C)の3グループに分かれて学習に取り組んだ。

#### 指導計画 全7時間

第1次	1時間	・楽譜を見ながら、ボディパーカッションをやってみよう
第2次	2時間	・振り付けを考えて、ボディパーカッションを発表しよう
第3次	4時間	・リズムと振り付けを考えて、ボディパーカッションを発表しよう(A) ・振り付けを考えて、ボディパーカッションを発表しよう(B、C)

※本時4/7

※第2、3次では、1時間で叩く部位を考えてリズム練習をし、次時で曲に合わせた練習、発表というサイクルで取り組んだ。本時はリズムと叩く部位を考える場面である。



## 教材・授業の様子

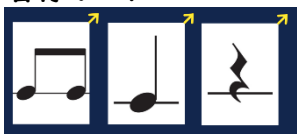
### ロイロノート SCHOOL



#### 【ロイロノート・スクール】

ロイロノート・スクールは、自分の思考をまとめ、発表することができるアプリである。本単元では、第3次にAグループの生徒が自分なりのリズムを考えたり、ボディパーカッションで叩く部位を考えたりするときに使用した。最初に教師がロイロノートでのリズム作りの見本をし、その後生徒がそれぞれ活動に取り組んだ。

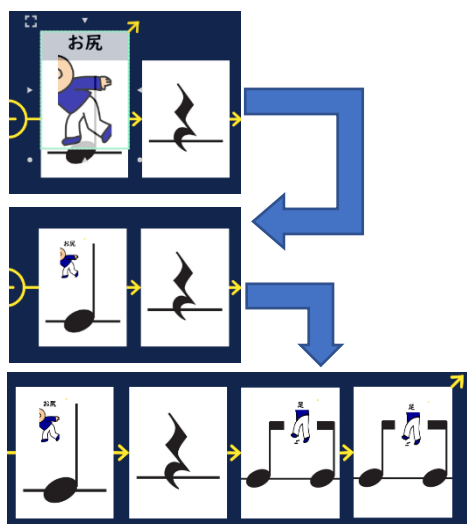
#### 音符カード



#### 動作カード



#### 動作カードを音符カードに入れる



#### 【音符カードでリズム作り】

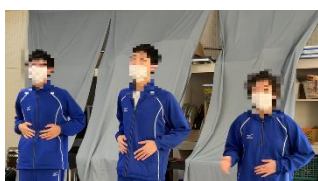
ロイロノートでは、まずリズムを作る。今回は、四分音符、四分休符、八分音符（八分音符が二つ連なったもの）の音符カードを使ってリズム作りに取り組んだ。つなげるカードは4つまで、いくつ作ってもよいこととした。ロイロノートの資料箱から音符カードを取り出し、カード同士をつなげたり、並び替えたりして、自分なりのリズムを考えるようにした。作ったリズムは、教師に提出し、モニターに映してグループ内で発表したり、みんなで友達の作ったリズムを手拍子でやってみたりして、共有を図った。

#### 【動作カードを入れて、ボディパーカッションを考える】

リズムを作った後、次にボディパーカッションで体のどの部位を叩くのかを考えた。動作カードは、音符カードと同じように、資料箱から自分の好きなものを取り出して使うようにした。ロイロノートでは、カードとカードを重ねると重ねたカードを小さくして入れることができる。ここでは、音符カードに動作カードを重ねることで音符カードの中に動作カードを入れてボディパーカッションを考えるようにした。出来上がったものは、改めて教師に提出し、リズムを考えたときと同じように、グループ内で発表し合った。

次の授業では、生徒たちが考えたリズムとボディパーカッションをつなげて4小節のリズム譜にし、曲に合わせてリズムを繰り返すことでボディパーカッションの練習をしたり、発表したりする。

#### 発表



#### 振り返り



#### 【発表・振り返りの様子】

前時で生徒たちが考えた4小節のリズムとボディパーカッションを曲に合わせてグループで練習し、全体の前で発表を行う。曲は、生徒から希望を聞き、踊りやすいテンポの曲を教師が選んだ。リズム譜を見て踊ることが難しい生徒向けに教師が見本をするビデオを用意したり、教師がリズム譜を指し示すことで、リズムと叩く部位に注目を促したりして練習や発表を行った。

振り返りでは、ボディパーカッションをやった感想や他のグループの発表を見た感想を発表し合った。



## 授業の流れ 4/7時 ※ここでは、Aグループ(ロイロノート活用)の授業の流れを示す。

学習活動(●予想される生徒の発言)	指導上の留意点
①本時の学習の内容と目標を聞く。 ●どんな動きのボディパーカッションにしようかな。 ●ちゃんと踊れるかな。	●本時の目標は「自分なりのリズムや叩く部位を考えてみよう」と提示する。
②叩く動作の確認をする。 ●「お腹を叩く」は面白そうだ! ●「お尻を叩く」は少し恥ずかしいな。	●本時では、手拍子、足踏み、お腹を叩く、お尻を叩くの4種類とする。単元が進む中で少しずつ動作を増やしていく。 ●動作カードには動作をイメージしやすいようにイラストを添える。
③ロイロノートで自分なりのリズム作りをする。 ●「ウン、タン、ウン、タタ」のリズムにしようかな。 ●あまり難しくならないようにしよう。	●ロイロノートでの操作の仕方が分かるように、使い方をモニターで映しながら説明する。 ●活動の様子を見ながら、適宜操作のアドバイスをする。
④考えたリズムをグループ内で発表する。 ●みんなはどんなリズムを考えたのかな。 ●〇〇さんのリズムは面白そうだな。	●発表の時は、どのような思いで作ったのかを聞いたり、見ている生徒には感想を聞いたりする。
⑤リズムに合わせて叩く部位を考える。 ●ここには、この動きを合わせてみよう。 ●同じ動きを繰り返し入れてみよう。	●活動の様子を見ながら、考えたボディパーカッションをやってみるように促して、実際にできるかどうか生徒と一緒に確認する。
⑥出来上がった振り付けを発表したり、みんなでやってみたりする。 ●うまくできそうだ。 ●曲に合わせてやったらどうなるのか楽しみだな。	●自分の考えたリズムのボディパーカッションを発表したり、友達の考えたリズムのボディパーカッションをやってみたりし、感想やどのようなことを考えながらリズムを作ったのかを聞く。

### 単元の評価

本単元では、第1次、第2次と単元を進める中で少しずつ活動の幅を広げ、第3次でリズムと叩く部位を考えて発表するようにした。第1次では、YouTubeでボディパーカッションの動画を視聴したり、教師の考えたボディパーカッションで体験したりして今後の活動のイメージや見通しをもてるようにした。

第2次では、リズム譜を見て、「タン、ウン、タタ」という言葉で言ったり、手拍子でやってみたりして、譜面に注目する姿や正しいリズムで叩こうとする姿が見られた。また、自分で手を叩いたり、足踏みをしたりして動作カードを並べ替え、どのようなボディパーカッションにしようか考える生徒の姿も見られた。

第3次では、Aグループはリズム作りにも取り組み、前次でも見られたように手を叩いてリズムを確認しながら組み合わせを考える姿が見られた。B、Cグループは、前次に引き続き教師が用意したリズム譜に合わせて叩く部位を考え、叩く部位の種類が増えたことで、新しい動きを多く取り入れようとする生徒の姿も見られた。

振り返りでは、自分がやってみて「間違えずにできた」、「途中間違えたけど、達成感があった。」という感想を発表したり、他のグループの発表を見て、「お尻を叩いているのが面白かった」と発表したりする姿が見られた。

### プログラミング教育の評価

ロイロノートを使ったリズム作りでは、3種類の音符を組み合わせる、つなげるのは4つまで、いくつ作ってもよいというルールで行った。どのようにリズムを作るのかは、生徒それぞれに自分なりに考えている姿が見られた。音符を3種類とも使おうとしたり、発表の時に間違えずにやりたいからと自分で手拍子をしてできるかどうかを確認しながら考えたり、「ウン、タン、ウン、タタ」のリズムにしようとしてリズムを声に出してから音符を組み合わせたりする姿が見られた。また、考えたリズムを提出し、全員で確認したときに、偶然同じリズムを考えていたことが分かった時、「ちょっと変えてみます。」と改めて別のリズムを考えて提出し直す生徒の姿も見られた。

# プログラミング教育実践の流れとポイント

## ① 十分な体験や操作活動

- ・第1次、第2次で、様々な譜面でリズム打ちをしたり、叩く部位の組み合わせを考えたりする。

## ② 目的の理解

- ・「自分なりのリズムや叩く部位を考えてみよう」

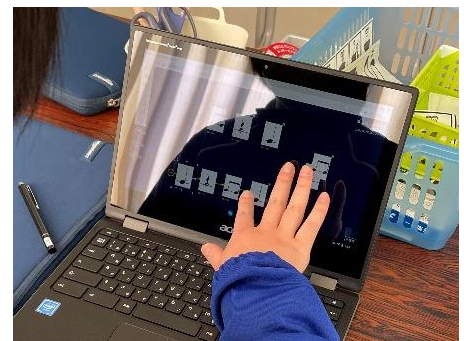
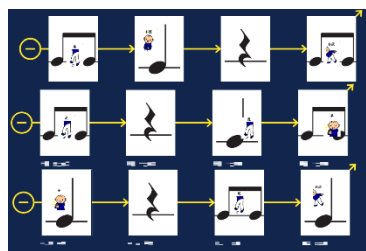
## ③ 一連の動作や活動の予測

- ・リズムを「ウン、タン、ウン、タタ」などと言葉にしてみたり、手拍子をしてみたりして自分にできるかどうかを確認して、リズムや叩く部位の組み合わせを考える。



## ④ 命令への置き換え

- ・音符カードを並び替えたり、音符カードに動作カードを挿入したりして、リズムやボディパーカッションを決める。



## ⑤ 実行

- ・考えたボディパーカッションをグループの友達の前で発表したり、グループで一緒にやってみたりする。







## 単元の目標

- ・一日の出来事を振り返り、経験したことや思ったこと、考えたことなどを書くことができる。(知識及び技能)
- ・書く内容を決め、文や文章の構成を考えることができる。(思考力、判断力、表現力等)
- ・言葉を使って、思いや考えを伝えようとするすることができる。(学びに向かう力、人間性等)

## 情報活用能力に関する目標

- ・Chromebook を使って、Google Classroom や Google Meet の基本的な操作方法が分かり、タッチパッドやタッチパネルで操作することができる。(知識及び技能)
- ・キーボードで Google ドキュメントに文字を入力することができる。(知識及び技能)
- ・一日の出来事の中から「生活記録」に書く内容を決め、自分の言葉で表現することができる。(思考力、判断力、表現力等)
- ・毎日、「生活記録」を書こうとしたり、教師から問い掛けられたコメントに答えようとしたりすることができる。(学びに向かう力、人間性等)

## ICT機器・教材について

	<b>【Chromebook (クロームブック)】</b> Googleが作ったChrome OSを搭載したパソコンである。
	<b>【Google ドキュメント】</b> ワープロ文書ファイルをオンラインで作成、編集できる。共同で同時編集もできる。今回は、生徒一人一人と高等部の教師が同時編集できるように共有設定をした。
	<b>【Google Classroom (クラスルーム)】</b> すべての学習ツールをまとめて、複数のクラスを一元的に管理することができる。 今回は、1クラスの生徒一人一人(計7人)に Google ドキュメントで作成した「生活記録」をアップロードした。
	<b>【Google Meet (ミート)】</b> ビデオ会議アプリケーションである。 新型コロナウイルス感染症の拡大防止のための臨時休業期間に、1対1やクラス全体でのオンライン授業を実施した。

# 「生活記録」について

学習活動	指導上の留意点																																																																																																														
<p><b>【学校】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・長期休業前に、クロームブックを使って、クラスルームへの入り方、「生活記録」への入力の仕方などの操作を確認し、文字の入力を練習する。</li> <li>・教師からのコメントを確認する。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">なつやす せいけつ きろく 夏休みの生活記録</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 15%;">7/22(木)</td><td style="width: 85%;"></td></tr> <tr><td>7/23(金)</td><td></td></tr> <tr><td>7/24(土)</td><td></td></tr> <tr><td>7/25(日)</td><td></td></tr> <tr><td>7/26(月)</td><td></td></tr> <tr><td>7/27(火)</td><td></td></tr> </table> </div> <p style="text-align: center;">「Google ドキュメントの生活記録」</p> <p><b>【家庭】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前日の教師からのコメントを確認する。</li> <li>・一日の終わりに、自分が選んだ方法で「生活記録」を書く。</li> </ul> <p><b>【オンライン授業】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・クロームブックを使って、クラスルームに入り、ミーティングに参加し、オンライン授業（別単元）を受ける。</li> </ul>	7/22(木)		7/23(金)		7/24(土)		7/25(日)		7/26(月)		7/27(火)		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ローマ字入力と仮名入力のどちらにするかを確認し、設定する。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">夏休みの生活記録</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">7/21 (木)</td> <td style="width: 15%;">起きた時刻</td> <td style="width: 10%;">時</td> <td style="width: 10%;">分</td> <td style="width: 15%;">寝た時刻</td> <td style="width: 10%;">時</td> <td style="width: 10%;">分</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="6">ひとこと日記</td> </tr> <tr><td colspan="7"> </td></tr> <tr><td colspan="7"> </td></tr> <tr> <td>7/22 (木)</td> <td>起きた時刻</td> <td>時</td> <td>分</td> <td>寝た時刻</td> <td>時</td> <td>分</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="6">ひとこと日記</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="6">海の日</td> </tr> <tr><td colspan="7"> </td></tr> <tr><td colspan="7"> </td></tr> <tr> <td>7/23 (金)</td> <td>起きた時刻</td> <td>時</td> <td>分</td> <td>寝た時刻</td> <td>時</td> <td>分</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="6">ひとこと日記</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="6">スポーツの日</td> </tr> <tr><td colspan="7"> </td></tr> <tr><td colspan="7"> </td></tr> </table> </div> <p style="text-align: center;">「プリントの生活記録」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「プリントに記入のみ」「クロームブックを使ってデータに入力のみ」「プリントに記入して、それを見ながら入力」「データに入力して、それを見ながら記入」など、取り組みやすい方法を選ぶことができるようにする。</li> </ul>	7/21 (木)	起きた時刻	時	分	寝た時刻	時	分		ひとこと日記																				7/22 (木)	起きた時刻	時	分	寝た時刻	時	分		ひとこと日記							海の日																				7/23 (金)	起きた時刻	時	分	寝た時刻	時	分		ひとこと日記							スポーツの日																			
7/22(木)																																																																																																															
7/23(金)																																																																																																															
7/24(土)																																																																																																															
7/25(日)																																																																																																															
7/26(月)																																																																																																															
7/27(火)																																																																																																															
7/21 (木)	起きた時刻	時	分	寝た時刻	時	分																																																																																																									
	ひとこと日記																																																																																																														
7/22 (木)	起きた時刻	時	分	寝た時刻	時	分																																																																																																									
	ひとこと日記																																																																																																														
	海の日																																																																																																														
7/23 (金)	起きた時刻	時	分	寝た時刻	時	分																																																																																																									
	ひとこと日記																																																																																																														
	スポーツの日																																																																																																														

## 【Aさんとのやり取り】

7/22(木)	<p>今日は料理をします。頑張ります。すばらしいです！ 私は、夏野菜のスープを作りました。毛呂</p> 
---------	---

## 【Bさんとのやり取り】

9/8(水)	<p>今日一人で100円ショップに行ってきました。自分の食べたい物や欲しいものを探していると、きれいな宝石のような七色のコップを見つけました。私はその魅力に惹かれて購入しました。また一つ自分の宝物が増えて嬉しいなー 🌈👍🥰 一人での買い物、頑張っていますね！ 毛呂</p>
--------	--

## 【Cさんとのやり取り】

7/26(月)	<p>初めて中央郵便局に行きました。ここでは、これまでに作ったポストカードの貼り絵を郵送しました。 ついに完成したんですね！おめでとう👏 毛呂</p>
7/27(火)	<p>今日は、登校日だったので、生単と学部集会がありました。ちなみにポストカードはまだまだ作らなければいけません。 ポストカード、そうなんです(汗) 失礼しました。頑張ってください！ 毛呂</p>

## 【Dさんとのやり取り】

9/3(金)	<p>今日はクロームブックでおはなしできてうれしかったです。月曜日がんばります。 わたしも、えがおがみれて、うれしかったです！ 毛呂</p>
9/8(水)	<p>今日は、ひつじのショーンみなでおそうじをみました。ひげそりじぶんでしました。 ひげそり、じぶんでして すごいです！ 10日(金) 10:30から、オンラインじゅぎょう(クロームブック)に さんかできたら、きてください。まっています！ 毛呂</p>
9/9(木)	<p>じゅきょ ようむずかしいです。にがてです。 おしえてくれて ありがとう！クロームブックで、 さんの かおをみて おはなしできて うれしかったです(**▽**) 毛呂</p>
9/10(金)	<p>今日は、レンタルしました。ハットリくん とスティッチです。クロームブックうれしかったです。 レンタルできて、よかったですね！ 毛呂</p>

「生活記録(やり取り)の様子」



## 単元の評価・情報活用能力に関する評価

生活記録の書き方として、生徒たちは「プリントに記入」「クロームブックを使って入力」「プリントに記入とクロームブックを使って入力の両方」のように、自分で選んだ方法で取り組む姿が見られた。

クロームブックを使っての生活記録においては、言葉の意味を理解したり、書くことに興味をもったりすることができるように、教師からのコメントに画像や顔文字を入れたことで、出来事や気持ちに関する顔文字や絵文字を自分で探し、それらを交えて生活記録を書く生徒がいた。また、文字を入力するだけでなく、毎日、文字の色を変更する生徒もいた。前日の教師からのコメントに対する返事やコメントに関する内容を交えて書く姿が見られた。新型コロナウイルス感染症の拡大防止のために夏季休業が延長しても、生活記録への入力を通してやり取りを続けることができた。また、臨時休業期間に実施したオンライン授業に加え、生活記録でのやり取りがあったことで、頑張ったことや楽しかったことだけでなく、「難しい」「苦手」など、言葉で表出できる思いが広がった生徒もいた。プリントへの記入と比較して、入力で行ったことで、文や文章の構成を正しく行えたり、文章量が増えたりする生徒もいた。

夏季休業明けの授業では、予測変換機能を使用したり、キーボードの操作が向上したりしている姿が見られた。タッチパッドとタッチパネルを場面によって使い分ける姿も見られた。



「タッチパッドでの操作」



「タッチパネルでの操作」

## 情報活用能力育成のために

### ① 得意・不得意を踏まえ、自分でできる手段の選択

・「生活記録」での振り返りは家庭での取組だったため、生徒たちができるだけ一人で取り組み続けることができるように、「プリントに記入のみ」「クロームブックを使ってデータに入力のみ」「プリントに記入して、それを見ながら入力」「データに入力して、それを見ながら記入」など、取り組みやすい方法を選ぶことができるようにした。

### ② 教科横断的な取組

・学級や担当授業でできる取組として、生活単元学習や総合的な探求の時間、情報科などにおいて、クロームブックのいろいろな機能を活用した学習を取り入れ、授業を行った。



「生活単元学習」  
(ジャムボードの活用)



「情報科」  
(スプレッドシートの活用)

## 今年度中に行った対外的な実践発表等

### 【紀要】

1. 山崎智仁・伊藤 美和・水内豊和「知的障害特別支援学校におけるプログラミング活動を取り入れた道徳教育の実践—生命の尊さをテーマとした食育の学びから—」富山大学人間発達科学部紀要, 16(1), 37-42 2021年10月  
(要旨) 知的障害特別支援学校中学部において、プログラミング教育を教育課程に位置付け、micro:bitを活用したプログラミング教育を行った。段階を踏んでmicro:bitの機能を学習していくことで、生徒たちはmicro:bitの特徴や活用方法を理解していった。それに続く「食育」をテーマとした道徳教育と関連させた学習では、生徒から食品ロス軽減に向けたmicro:bitの活用方法の意見が聞かれた。実践後は、給食の残飯量の減少が見られ、プログラミング活動を通して生徒の食品ロス軽減への意識の向上がうかがえた。

### 【教育雑誌】

1. 本田智寛「全国縦断 我が校の実践研究」特別支援教育研究 2021年11月号 (No.771) 43-42 2021年11月1日  
(要旨) 子供の主体的な学びを実現する授業づくり～子供は何をどのように学ぼうとしているのか～
2. 山崎智仁「適切な自己評価の形成を目指し人型ロボットを介在させたコミュニケーション指導」実践みんなの特別支援教育 49(5), 18-21. 2021年4月  
(要旨) 適切な自己評価の形成を目指し、人型 AI ロボット介在させたコミュニケーション指導の実践について紹介する。
3. 山崎智仁「プログラミング教育にチャレンジ！知的障害特別支援学校の実践（第3回）micro:bitで残飯量を知らせよう」特別支援教育の実践情報 37(5), 60-61. 2021年7月  
(要旨) 知的障害特別支援学校で行った micro:bit を活用したプログラミング教育の実践について紹介する。
4. 山崎智仁「アップデートし続ける教師(1)初めてカブトムシを飼育しました」週刊教育資料= Educational public opinion(1631),35. 2021年10月  
(要旨) 時代に合わせた新しい形の教師の成長の方法について、自身の体験を踏まえて紹介する。
5. 山崎智仁「アップデートし続ける教師(2)YouTubeで子どもたちとオノマトペを学ぶ」週刊教育資料= Educational public opinion(1635),35. 2021年11月  
(要旨) YouTubeの見方を変えることで、学習支援ツールになることを紹介した。
6. 山崎智仁「3Dプリンターでオリジナルキーホルダーを作って販売しよう」実践みんなの特別支援教育 49(12), 22-25. 2021年11月



(要旨) 3D プリンターを使ってキーホルダーを作り、販売を行った授業実践について紹介した。

7. 水内豊和 山崎智仁「ワクワク！！デジタル作品コンテスト 2021」実践みんなの特別支援教育 50(1), 2-3. 2021 年 12 月  
(要旨) 「ワクワク！！デジタル作品コンテスト 2021」の動画部門の受賞作品について、作品解説を行った。
8. 山崎智仁「アップデートし続ける教師(3)オンラインゲームだからこそその道徳」週刊教育資料= Educational public opinion(1639),35. 2021 年 12 月  
(要旨) オンラインゲームで話題となった事柄を挙げ、道徳教育と関連付けて紹介を行った。
9. 山崎 智仁「アップデートし続ける教師(4)たぶんこれはアバウトにやっていたことだ」週刊教育資料 = Educational public opinion (1642), P35 2022 年 1 月  
(要旨) 「文章を整える」ことについて、働き方改革の観点から考えを述べた。
10. 山崎 智仁「アップデートし続ける教師(5)クラウドが学校や家庭を幸せにする」週刊教育資料 = Educational public opinion (1646), 35, 2022-02-21 2022 年 2 月  
(要旨) クラウドサービスを使用した働き方について述べた。

#### 【学会発表】

1. 金森克浩, 爲川雄二, 新谷洋介, 山崎智仁, 副島賢和, 梅田真理「特別支援教育での遠隔講義コンテンツと合理的配慮」日本特殊教育学会第 59 回大会(オンライン開催).自主シンポジウム:話題提供者. 2021 年 9 月  
(要旨) オンライン学習において各障害別に必要な合理的配慮について話題を提供し、特別支援教育におけるオンライン学習におけるアクセシビリティについて討議する。
2. 山崎智仁, 水内豊和, 伊藤美和「45 知的障害特別支援学校における教育 ICT 環境の活用による情報活用能力の育成と効果検証—1 人 1 台端末と Google Workspace for Education の活用—」第 47 回全日本教育工学研究協議会全国大会(大阪大会:オンライン開催).口頭発表.2021 年 11 月  
(要旨) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、全児童生徒に Chromebook を配備し、Google Workspace for Education を導入することで情報活用能力の育成を目指す実践とその効果検証を行っている。
3. 水内豊和, 青木高光, 海老沢穰, 加藤章芳, 金森克浩, 後藤匡敬, 齋藤大地, 東森清仁, 樋井一宏, 藤田武士, 山崎智仁, 山口飛, 和久田高之, 伊藤 美和「特別支援教育分野における ICT・プログラミング教育普及拡大に向けたオンライン活動 2021」第 47 回全日本教育工学研究協議会全国大会(大阪大会:オンライン開催).口頭発表. 2021 年 11 月

(要旨) 2020年5月より、特別支援教育分野におけるICT活用やプログラミング教育に関する情報交換や動画のリアルタイム配信による実践事例の提供などを目的としたFacebook限定公開グループでのオンラインによる活動を運営している。これらの活動とその成果について報告する。

4. 山崎智仁・水内 豊和「知的障害特別支援学校における教育ICT環境を活用した情報活用能力の育成と効果検証」第43回北陸三県教育工学研究大会石川大会(オンライン開催).口頭発表 2022.3

(要旨) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、教育ICT環境を活用することで情報活用能力の育成を目指す実践とその効果検証を行っている。文字を修正できる機能を活用することで、書き間違いへの抵抗感が軽減したり、クラウドを通して学校の準備を教師に確認してもらうことで忘れ物がないかを確認する習慣がついたりなど、児童生徒の実態に合わせた学習や日常生活の支援を行った。その結果、自分が使いやすいように機能を活用したり、学習活動で使った機能を余暇活動に般化して使用したりするといった情報活用能力の向上が推察された。

5. 山崎智仁・水内 豊和「知的障害児に対するASMR動画を活用した国語科の指導」日本教育情報学会特別支援教育AT研究会2022(ハイブリッド開催).口頭発表. 2022年3月

(要旨) 知的障害特別支援学校中学部において、想像したり表現したりすることに苦手さのある生徒にASMR動画を活用したオノマトペの学習を行った。音データを聞くだけでなく、動画を通してどのように音が出ているのかの視覚的な手掛かりを得たことは生徒の想像力を補い、生徒たちは多種多様な音をオノマトペで表現することができるようになった。視覚情報を手掛かりに、様々な音をオノマトペで表現することは生徒たちの言語力や表現力の向上に繋がった。

6. 北村 満「小学部・小学校における知的障害児の教科の学びを豊かにするために」日本特殊教育学会第59回大会 自主シンポジウム16新時代を生きる力を育む知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践 2021年9月20日

(要旨) 教科学習の目標達成のためにプログラミングのよさを生かす実践として、算数の時間にプログル(タブレットPCでのプログラミングを可視化し、協同して取り組むことができる支援ツール)を使って正多角形の性質への理解を深めたり、どの角度を測る必要があるのかを考え、その角度を正しく測ったりできるようになることを目指した実践の紹介。

#### 【講演】

1. 佐藤幸博 山崎智仁「気持ちを伝えて楽しく過ごそう」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所令和3年度 特別支援教育におけるICT活用に関わる 指導者研究協議会

2021年8月

(要旨) 知的障害のある子どもへのICTを活用した支援について述べた。

2. 山崎智仁「特別支援教育(知的障害)におけるICT活用の実際について」高知県教育委員会「令和3年度特別支援教育ICT基礎研修会(第2回)」2021年11月

(要旨) 特別支援教育(知的障害)におけるICT活用の実際について紹介した。

## 【著書】

1. 編者：特別支援教育の実践研究会，著者：金森克浩，青木高光，井上賞子，水内豊和，山崎智仁，北村満他 23 名「ICT×特別支援 GIGA スクールに対応したタブレット活用 小・中・高等学校・特別支援学校」明治図書出版株式会社 2021 年 7 月  
(要旨) 知的障害のある子どもへのプログラミングの授業事例を紹介する。
2. 著者：水内豊和，山崎智仁 「知的障害のある子への「プログラミング教育」にチャレンジ!」明治図書出版株式会社 2021 年 8 月  
(要旨) 知的障害のある子どもの論理的思考力はプログラミング教育を取り入れることで伸ばすことができるはず! 論理的思考，認知，コミュニケーション等の発達を促そうと行った特別支援学校での実践事例を今後の特別支援教育におけるプログラミング教育の展望とともにまとめた。
3. 監修：金森克浩，編著：水内豊和，齋藤大地，著者：海老沢穰，後藤匡敬，山崎智仁，北村満，藤林謙太他 23 名「新時代を生きる力を育む 知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践 2」ジヤース教育新社 2021 年 9 月  
(要旨) 特別支援教育の中でプログラミング的思考をどのように育むのかを事例を踏まえて解説した。
4. 監修：永田繁雄，編集：齋藤大地，水内豊和，著者：細川かおり，松尾直博，林田一好，山崎智仁，柳川公三子他 19 名「知的・発達障害のある子の道徳教育実践」ジヤース教育新社 2021 年 10 月  
(要旨) 道徳教育に関する基本的事項を解説し，授業実践を紹介した。
5. 北村 満「特別支援学校小学部における算数科のプログラミング実践」ICT×特別支援 GIGA スクールに対応したタブレット活用 90-93 明治図書 2021 年 8 月  
(要旨) 教科学習の目標達成のためにプログラミングのよさを生かす実践として，算数の時間にプログル（タブレット PC でのプログラミングを可視化し，協同して取り組むことができる支援ツール）を使って正多角形の性質への理解を深めたり，どの角度を測る必要があるのかを考え，その角度を正しく測ったりできるようになることを目指した実践の紹介。
6. 北村 満「特別支援学校小学部における算数科のプログラミング実践」知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践 2 ジヤース教育新社 2021 年 9 月 27 日  
(要旨) 教科学習の目標達成のためにプログラミングのよさを生かす実践として，算数の時間にプログル（タブレット PC でのプログラミングを可視化し，協同して取り組むことができる支援ツール）を使って正多角形の性質への理解を深めたり，どの角度を測る必要があるのかを考え，その角度を正しく測ったりできるようになることを目指した実践の紹介。

【学術論文】

1. 山崎智仁, 伊藤美和, 水内豊和「知的障害特別支援学校小学部と高校における遠隔による交流及び共同学習の実践」日本教育工学会編, 日本教育工学会論文誌, 45(Suppl.), 41-44. 2022年2月

(要旨) 知的障害特別支援学校小学部と普通科高校にて, テレビ電話や分身ロボット OriHime を用いて, 交流及び共同学習を行った。交流学習に向けた事前・事後学習や交流学習では, 住んでいる場所も年齢も異なる交流校の高校生に楽しんでもらえる活動を考えたり, 高校生が見やすいようにカメラを意識したりするなど, 知的障害や発達障害のある児童らの他者を意識する姿が随所に見られた。ICT 機器を使って遠方の相手と交流することができた経験から, 情報化社会における ICT への理解を深める姿が見られた。

## おわりに

副校長 近江ひと美

本校は「学びあいの場」の授業研究を数多く公開し、県内外のたくさんの先生方に体験していただき共に学ぶ機会を得てきました。その中には教職大学院生、6年次研修「先輩に学ぶ研修」や11年次研修「特別支援学校に学ぶ体験研修」で来校された先生方もおられました。たった1回の体験でもそれぞれの先生方に「気づき」があったようで「今後の子供の見方に生かしたい。」「授業研究で大事なことが何かを考えさせられた。」という感想がたくさん聞かれました。子供の行動を観察し、その時子供が何を考えたのかを子供の視点で解釈するということは、一見当たり前で誰もがそうしていると思っています。しかし、頭で理解していることと実際に自分がしていることの違いに、本校での体験によって気付いていただいたのではないかと思います。

本校の教員はこういった体験を何度も繰り返しているのですから、これまでに多くの気づきがあったようです。一人一人の年報にはそのことが具体的に記されおり、読み進めると、児童生徒の変容はもちろん、教師にも貴重な学びがあったことが分かり、嬉しく、温かい気持ちになります。毎日の授業で教師による環境設定や働きかけによって子供が行動を起こし、それを教師が解釈し、また関わります。この日々の教育活動に「学びあいの場」で培われた子供の見方を生かしていくことが本校の実践に課せられていると思います。なぜなら多くの学生や現職教員が本校を研修の場として訪れ、体験・見学することによって、それぞれの気づきにつながってほしいと願うからです。

また、一方で子供の主体的、対話的で深い学びを追求していくためには、教師による環境設定や働きかけについて高めていかなければなりません。「どうしたら子供は考え始めるのだろうか」と本校の教師は常に考えていましたが、プログラミング教育の実践の成果がそのこととつながりました。今年度は「子供が考えるための単元構成イメージ」を提案することができたので、今後はいろいろな教科や領域で実践を重ね、発信していきたいと思っています。

本校は知的障害のある児童生徒の成長を願い、「労働(はたらく)」「生活(くらす)」「余暇(あそぶ)」の3つの視点で個別の教育支援計画の目標を立て、豊かに生きることを目指しています。そして、主体的に学ぼうとする児童生徒を育てる授業がそれを支えることとなります。本校の研究を振り返ってみると、これまで実践研究を進めてこられた先輩教員の取組が今日につながっていることがわかります。バトンを受け継いだ私達は、個に応じた支援ツールによって「分かって動ける」ことの喜びや意欲を土台に、知的障害のある子供たちが主体的に考え、学ぶとはどういうことを指すのかを示すことに取り組んでいます。そして、それが豊かな生活につながるということを検証していくことが、研究校としての本校の存在意義の一つだと考えます。

# 研 究 同 人

学校長 佐藤 徳 副校長 近江 ひと美 教頭 脊戸 みちる

## 小学部

紘野 裕美  
西井 奈緒  
上田 崇史  
北村 満  
越村 早貴子  
中坪 真梨子  
砺波 祐樹  
川村 美貴子  
窪田 友香里  
谷口 欣美

## 中学部

幅 裕子  
瀧脇 隆志  
山崎 智仁  
篠原 孝幸  
真田 祥子  
坂田 雄祐  
藤林 謙太  
伊藤 志織  
西田 純子  
廣橋 幸  
多喜 ロゼッタ

## 高等部

青山 真紀  
松村 陽子  
名苗 美保  
常楽 正樹  
松原 健  
本田 智寛  
金森 光紀  
毛呂 恵  
熊南 真人  
眞浦 静

## 令和3年度 年報

著者 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校  
〒930-8556 富山県富山市五艘1300  
TEL(076)445-2809  
FAX(076)445-2811  
<http://www.fzks.fuzoku.u-toyama.ac.jp/>

発行者 学校長 佐藤 徳

発行日 令和4年3月31日