

研 究 紀 要

第 2 4 集

地域の人たちとの社会的相互作用でアップデートする子供の学び

2 0 2 4 年 3 月

弘前大学教育学部附属特別支援学校

# 目 次

## 第1章 研究概要

はじめに	1
------	---

## 第2章 各グループの取組

第1節 「地域の仲間」グループの取組	4
--------------------	---

第2節 「地域と協働」グループの取組	7
--------------------	---

第3節 「地域を発見探究」グループの取組	12
----------------------	----

## 第3章 研究総括

全体考察・まとめ	20
----------	----

### 資料 各実践のまとめ

#### 「地域の仲間」グループ 実践まとめシート

共に関わり学び合うなかよしタイムの実践 ～個別の相互作用に注目して～1 (小学部1年次)	25
--	----

共に関わり学び合うなかよしタイムの実践 ～個別の相互作用に注目して～2 (小学部2年次)	39
--	----

#### 「地域と協働」グループ 実践まとめシート

紡績作業を通じた地域と協働した作業学習の実践 (中学部1年次)	46
---------------------------------	----

藍染めワークショップを開こう (中学部2年次)	52
-------------------------	----

生徒たちがプロデュースした地域の中にある作業学習の実践1 (高等部1年次)	58
---------------------------------------	----

生徒たちがプロデュースした地域の中にある作業学習の実践2 (高等部2年次)	64
---------------------------------------	----

#### 「地域を発見探究」グループ 実践まとめシート

「あきさがし」における地域資源を活用した授業の学習効果について (小学部1年次)	72
--	----

「なつさがし」における地域資源を活用した授業の学習効果について (小学部2年次)	82
--	----

#### 知的障害を有する生徒の地域探究と学習成果

～地域企業によるバスの乗り方教室を通して～ (中学部1年次)	97
--------------------------------	----

#### 地域資源を活用した防災教育を通じた

知的障害を有する生徒の地域発見探究 (高等部1年次)	109
----------------------------	-----

地域資源を活用した防災学習が知的障害を有する生徒に及ぼす効果 (高等部2年次)	119
---	-----

## 研究同人

# 第 1 章

## 研究概要

はじめに



# 地域の人たちとの社会的相互作用でアップデートする子供の学び

## I はじめに

今日の学校教育の話題の一つに地域協働型の学習活動がある。これは学校教育に地域の資源や専門知識を活用することで、児童生徒に対して実践的かつ現実的な学びの場を提供するためのものである。このような学習活動は、知的障害のある児童生徒の日常的な経験と連続的に結び付ける状況を設定しやすいため、特別支援学校との親和性も高い。そのため従来から継続的に行われてきているが、昨今ではコミュニティスクールの展開の一部として再評価されてきている。

本校でもこれまで、地域協働型の学習活動を多様に展開してきた(資料参照)。その効果について、児童生徒の学習に向かう姿勢やその後の言動の変化から、彼らにとって地域協働型の学習活動は有益な学びの場となっていることは確かである。しかし、これまでこういった学習活動が子供たちの学びにどのように作用しているか、ということに関して本校では十分に整理する機会がなかった。

そこで本研究では、本校で行われてきたこれまでの取組を手掛かりに、地域との接点をもたらす児童生徒の学びへの作用について検証し、地域協働型の学習活動が拡充していく流れの中で、地域との接点を取り入れた学習活動に取り組んでいくための視点を検討する。

なお、本研究における「地域」概念は、テーマ・コミュニティ(金子ら,2000)の考え方を参照する。テーマ・コミュニティとは「ビジョン、価値観、関心などを共有する人たちの集まり」(柴垣,2013)を指す。本研究では、周辺市町村も含めて学習活動に協力していただいた方々を地域の人としている。

## II 本校の議論

はじめに、これまで取り組んできたことを基盤にこれからの取組を考えていくため、地域と接点のある学習活動について「これまでの取組」「今後やってみたい取組」の2点を各学部で話し合い、地域と関わる上での大まかな方向性を整理した。

各学部から出てきた内容をKJ法で取束したところ、6つのまとまりができた(図1)。

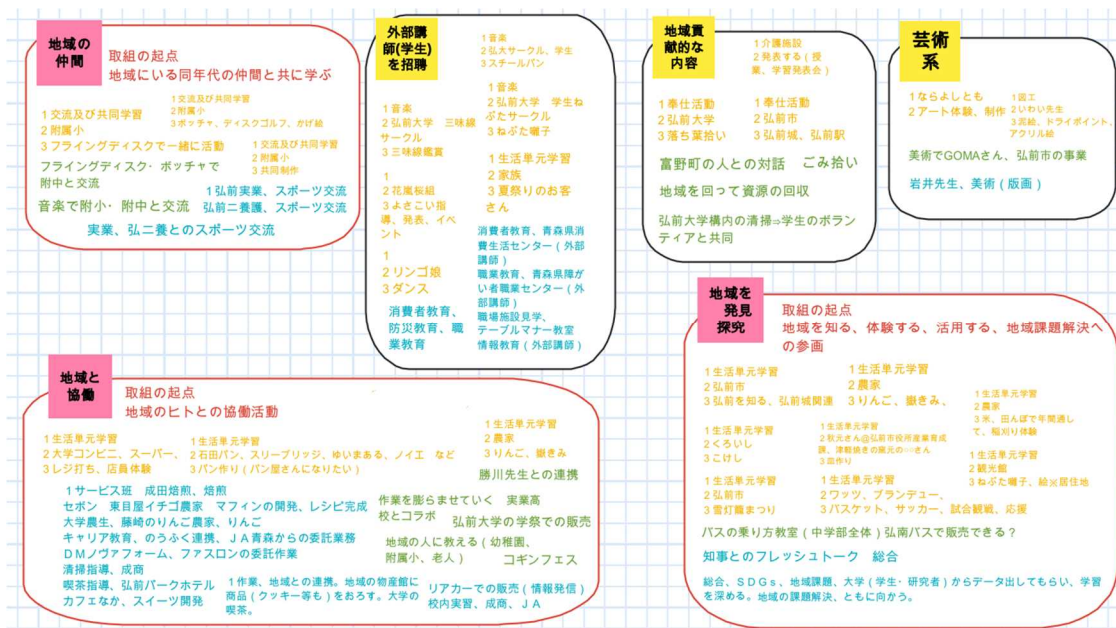


図1 各学部の話し合いまとめ(黄:小学部 緑:中学部 青:高等部)

本研究では、このうち「地域の仲間」「地域と協働」「地域を発見探究」の3つのまとまりに焦点を当て、それぞれの内容に応じた実践に取り組むことにした。なお、他のまとまりの内容については日常の取組の中で継続して行っていくこととしている。

### Ⅲ 研究の目的

子供たちが地域のつながりを実感しながら学び合うことを通して、一人一人が地域とつながり、共に学び合う学習活動の在り方を検討する

### Ⅳ 研究方法

3研究グループ（学部縦割り編成）に分かれて実践研究を行った。効果検証はそれぞれの実践の内容に応じた評価方法を適用している。これらの研究グループの取組をもとに、地域と接点のある学習活動における児童生徒の学びについて全体のまとめを行うこととした。

<p><b>地域の仲間</b></p>  <p>地域にいる同世代の仲間との、お互いの学びや相互理解を大切に交流及び共同学習</p>	<p><b>地域と協働</b></p>  <p>地域の方々と話し合い、アドバイスをもらいながら製品作りやサービスの提供を行うなど、地域の中で展開する学習</p>	<p><b>地域を発見探究</b></p>  <p>自分たちの住む地域の良さや課題に目を向け、調べ学習や体験を通して学びを深めていく学習</p>
---	--	--

### Ⅴ 研究計画（2カ年）

授業実践は2期に分けて実施した。2期目の授業実践は1期目の実践の成果の検証や他事例への適用、または1期目の課題を受けた修正案の実施をするための期間とした。

1年次	2022.04～07	研究グループ編成 研究グループの研究構想・実践計画
	2022.08～12	[第1期]授業実践
	2022.01～03	[第1期]授業実践の成果と課題 [第2期]授業実践に向けた計画（見直し、調整）
2年次	2023.04	実践計画
	2023.05～07	[第2期]授業実践
	2023.08～10	実践のまとめ、研究のまとめ

なお、参考資料（表1）として、これまでの本校の地域協働型の学習活動例を示す。

表1 本校の地域協働型の学習活動例

地域資源を活用した学習	
団体等名	取組内容
こどもの森ビジターセンター	生活単元学習（小学部低学年） 「秋を探そう」
弘前大学囃子組	音楽（小学部全学年） 「ねぶた囃子鑑賞・体験」
弘前大学教育学部 准教授 勝川健三	作業学習（中学部） 「綿花作り、紡糸作業」
弘南バス NPO法人まちもびデザイン、モビリティープロ モーション	生活単元学習（中学部全学年） 「バスのマナー教室（オンライン）」 生活単元学習（中学部、高等部） 「メゴイカの使い方」
弘前大学	中学部作業製品販売学習
弘前大学生協、弘前市職業訓練校、就労継続A型 事業所みのり、シェアハウスラポール	総合的な学習の時間（中学部） 「施設職場見学」
弘前市地域産業魅力体験事業 津軽千代造窯	美術（中学部） 「津軽焼制作」
カフェイリス	作業学習（高等部サービス班） 「オリジナルスイーツ考案、助言」
弘前パークホテル	作業学習（高等部サービス班） 「接客マナーの心得の学習（オンライン）」
弘前コーヒースクール	作業学習（高等部サービス班） 「コーヒー焙煎教室」
津軽千代造窯	作業学習（高等部プロダクト班） 「陶芸の基本、用具の使用法」
全国消費生活相談員協会	生活単元学習（高等部全学年） 「消費者教育（契約の基本、スマホ課金のトラブル等）」
NTTドコモ スマホ・ケータイ安全教室	生活単元学習（高等部全学年） 「情報モラル教育（インターネット上のコミュニケーション等）」
KDDI スマホ・ケータイ安全教室	生活単元学習（高等部全学年） 「情報モラル教育（ネット依存等）」
NPO法人青森県防災士会	生活単元学習（高等部全学年） 「防災教育（豪雨災害について考えよう）」
青森県エアロビック連盟	体育（保健体育）全校 「楽しく動こう！！エアロビ教室」
柴田学園大学 岩井康頼	図画工作（美術）全校 「どろ絵（小学部）、かげ絵（中学部）、版画（高等部）」
スキー場から委託されているスキー指導員	スキー教室（小学部）
交流及び共同学習	
学校名	取組内容
附属幼稚園	作業学習（中学部作業班）
附属小学校	図工、生活単元学習（小学部全学年） 生活単元学習（小学部すみれ学級） 作業学習（中学部作業班） 音楽（中学部全学年）
附属中学校	保健体育（中学部全学年）・音楽（中学部全学年）
弘前実業高校	保健体育（高等部全学年）
弘前第二養護学校	保健体育（高等部全学年） 「ポッチャ」

【参考・引用文献】

金子郁容，鈴木 寛，渋谷恭子（2000）『コミュニティ・スクール構想』岩波書店。

柴垣 登（2013）「特別支援学校におけるコミュニティ・スクールの活用についての考察～特別支援学校における『地域』概念に着目して～」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第2号，京都教育大学大学院連合教職実践研究科，pp.90-103。

# 第2章

## 各グループの取組

# 第1節

## 「地域の仲間」

## 全校研究「地域の仲間」グループまとめ

### I 1年次の取組

交流及び共同学習は、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ学習機会として、昭和54年盲・聾・養護学校学習指導要領に交流教育の記載がされて以降、学校教育の中で様々な形で展開されてきた。近年では共生社会形成の文脈においても「障害のある子供の自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つもの」（文部科学省、2017）、「障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会」（文部科学省、2019）として推奨されている。

本校小学部では、これまで弘前大学教育学部附属小学校と年数回の交流及び共同学習を実施してきた。そこでは児童同士で楽しそうに関わる姿や肯定的な感情の表出が観察され、両校児童にとって一定の成果が得られていた。しかし、活動内容によっては双方ともに働きかけが少なかったり、関わり合いながら活動することが十分にできなかつたりすることもあった。そこで今年度は児童同士が関わり合う学習活動に主眼を置き、活動内容の見直しを図ることにした。交流及び共同学習における児童間の個別の相互作用に着目し、児童の振り返りや活動場面での児童間の相互行為の検証を通して、本校児童が自発的に相手校児童に関わっていくための条件を整理し、今後の交流及び共同学習の活動設計時の視点を定めることを目的とする。

### II 1年次の実践

#### 1 実践概要 ※詳細は「実践まとめシート（1年次）」参照

実践	「共に関わり学び合うなかよしタイムの実践 ～個別の相互作用に注目して～」		
学習活動の概要	・実施は3回		
	実施日・場所	学習活動	教育課程上の位置づけ
	7月14日（木） 附属小学校	造形活動「フラフープつなぎ」	附特 図画工作科 附小 図画工作科
	10月20日（木） 附属特別支援学校	校内オリエンテーリング 造形活動「友情の四つ葉ランプづくり」	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作
12月16日（金） 附属小学校	合同クリスマス会 ・リレーゲーム（本校企画） ・ゲーム屋さん（附小企画） ・ツリーの飾り付け	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作	
分析方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・両校児童の「振り返りシート」の分析</li> <li>・学習活動場面の相互作用過程分析</li> </ul>		
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本校児童が自発的に関わろうとする姿を確認することができた。</li> <li>・相互伝達または対話成立状態した状態で一緒に学習できていたことが確認でき、学校外の同世代の子供と関わりあって学ぶ際の示唆を得ることができた。</li> <li>・相手校児童の特別支援学校に通う児童への印象や活動時の意識や行動について、肯定的な変容を確認することができた。</li> <li>・これらから、次年度の学習活動設計時のポイントや新たに事前学習等で取り入れる内容を得ることができた。</li> </ul>		

## 2 考察

本校児童の「振り返りシート」の結果からは2回目以降、ほとんどの児童が相手校児童へ積極的な働きかけができたという自己評価を確認することができた。また、2回目の交流及び共同学習時の相互作用過程分析の結果からは、対象児童において相手校児童へ進んで働きかけていたことや相互伝達が成立していた様子が確認できた。さらに、相互伝達及び対話成立状態の水準や相手校児童のアンケート結果から、今年度の交流及び共同学習が両校児童にとって互いに関わり方について学ぶ有意義な機会となっていたことが示唆された。

## Ⅲ 2年次の取組

昨年度の成果を受け、『本校児童が相手校児童に対して教えたり主導したりする機会を活動に盛り込むこと』『協力して目標を達成する経験となるような共通課題を設定すること』『共同制作やゲーム性のある活動など、自由度の高い題材を取り上げること』『できるだけ少人数で同比率のグループ構成にすること』の4点を計画に組み込んだ学習活動を相手校教員と一緒に考える。また、事前事後学習で、例えば、本校では基本的なコミュニケーションスキルを、相手校では伝え方や会話をかみ合わせるための方法、受容的行動など、より互いに関わり合えるような内容も取り扱う。継続した活動として共同制作した作品を造形作品展に展示する。

## Ⅳ 2年次の実践

### 1 実践概要 ※詳細は「実践まとめシート（2年次）」参照

実践	「共に関わり学び合うなかよしタイムの実践 ～個別の相互作用に注目して～」		
学習活動 の概要	・実施は4回		
	実施日・場所	学習活動	教育課程上の位置づけ
	6月12日(月) 附属小学校	造形活動 「ボトルキャップオリンピック」	附特 図画工作科 附小 図画工作科
	9月4日(月) 附属特別支援学校	校内オリエンテーリング 造形活動「カラフル金魚ねぷたづくり」	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作
	11月 実施日未定	社会科「まちたんけん」(予定)	附特 生活科、自立活動、道徳 附小 社会科
	12月 実施日未定 附属小学校	合同クリスマス会	附特 生活科、自立活動、道徳 附小 特別活動 図画工作
分析方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・両校児童の「振り返りシート」の分析</li> <li>・学習活動場面の相互作用過程分析</li> </ul>		
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初回から児童間で互いに働きかけ合い、対話しながら活動している様子が確認された。</li> <li>・昨年度と比べ、1つのやり取りにかける会話の回数が増えた。</li> <li>・昨年度整理した学習活動の設計のうち、「共同制作やゲーム性のある活動など、自由度の高い題材を取り上げること」「できるだけ少人数で同比率のグループ構成にすること」について、一定の効果が確認された。</li> </ul>		

## V まとめ

本実践は年間での取組のため、今回の報告は途中段階ではあるが、2年次の1回目の交流及び共同学習からは、昨年度整理した学習活動の設計時の条件について一定の効果が認められた。また、児童間でコミュニケーションに支援が必要なケースでは、教師が双方に働きかけることで、児童間の持続したやり取りにつながることを確認された。

本校児童を含む知的障害のある児童は、地域の仲間と交流する接点が必ずしも多くはない。その背景要因として、通学する特別支援学校が居住地から離れていることが多いことや少人数指導体制を組んでいること、障害特性によりうまく仲間関係を構築できないこと、習い事などでも受け入れが整備されているところが限られていることなど、物理的・人的要因が大きいことも指摘されている。今回のような交流活動は、生活経験の拡大という観点から、地域を知ることにつながるという意味で、教育的意義は大きかったと考えられる。

今後も多様なニーズや背景をもつ学習者が、同じ教育環境で共に学び合うための方法について、教育課程の編成を含めながら検討していく。

### 【引用・参考文献】

- ・文部科学省(2017)『交流及び共同学習ガイド』初等中等教育局特別支援教育課.
- ・文部科学省(2019)『交流及び共同学習ガイド』初等中等教育局特別支援教育課.



## 第2節

### 「地域と協働」

## 全校研究「地域と協働」グループまとめ

### I 1年次の取組

はじめに、これまでの各学部の地域と協働した授業実践について整理を行った。その中で、中学部と高等部で一事例ずつ実践を行うこととした。地域と協働した授業実践を通して、中学部では生徒の学習意欲の向上や地域の他者とのつながりを広げたいと考えた。高等部では地域の資源や人材を活用した作業学習、製品作りの授業実践を進め、生徒の学習意欲の向上とより品質の高い製品やサービスの提供につなげていきたいと考え、実践した。

### II 1年次の実践

#### 1 実践概要 ※詳細は「実践まとめシート（1年次）」参照

##### 中学部

実践	中学部における「紡績作業を通じた地域と協働した作業学習」の実践
学習活動の概要	<p>対象：中学部作業学習農工班の生徒（1年2名、2年3名、3年3名）8名</p> <p>10月19日：事前アンケートの実施</p> <p>1月26日：附属小学校での交流及び共同学習</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・附属小学校の教育課程上の位置づけは総合的な学習の時間</li> <li>・作業学習の時間に生徒が担当している仕事内容で綿繰り班、搾油班、紡績班の3グループに分かれて交流及び共同学習を2時間行った。</li> </ul> <p>1月28日：事後アンケートの実施</p>
分析方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交流前後の生徒へのアンケート調査結果の比較</li> <li>・生徒の交流時の生徒の発言内容や行動の見取り、授業中のエピソード記録</li> <li>・交流後の附属小学校の児童の感想の検証</li> </ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前と事後を比較するとより具体的な内容の作業目標を記述する生徒が増えた。</li> <li>・相手に分かりやすく伝わるように意識して作業に取り組んだ様子が見られた。</li> <li>・相手に応じた説明の仕方や関わり方について、気が付いたことや次に教える機会があれば、どのようにしたらよいかがアンケートに記述されていた。</li> <li>・交流をした児童の感想では、本校生徒の教え方や関わりを肯定的にとらえた記述が多くあった。</li> </ul>

##### 高等部

実践	高等部における「生徒たちがプロデュースした地域の中にある作業学習」の実践
学習活動の概要	<p>対象：高等部作業学習サービスチーム調理班の生徒（1年2名、3年1名）3名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・外部講師（カフェ イリス）による授業</li> </ul> <p>10月7日：りんごを使用したオリジナルスイーツの考案や助言</p> <p>11月14日：考案したスイーツの調理指導</p> <p>1月30日：ラッピング方法の検討</p>
分析方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ビデオの映像記録とICレコーダーの音声記録の分析</li> <li>・生徒の作業日誌の振り返り</li> <li>・外部講師の感想の検証</li> </ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門家から直接助言を受けることで、生徒たちの技能の向上と自信が高まった。</li> </ul>

・地域の人に、本校の生徒の特性などを知ってもらう機会となった。

## 2 考察

中学部は作業学習で取り組んでいた綿の紡績・搾油活動を行い、そのやり方を他者に教える場を設定することで、生徒の作業意欲を高め、地域（他者）とのつながりの拡大を図るなどの成果を得ることができた。他者に自分たちの行っている作業を教えることで、人との関わり方の幅が広がり、「分かりやすく作業内容を説明するにはどうすればよいか」など、相手を意識した話し方を生徒自身が考えるきっかけとなった。また、交流後のアンケートや感想から、作業学習への意欲が高まったことや他者へもっと伝えたいといった意見が多かった。自分たちが作業学習で学習してきたことを、他者に伝える活動は、生徒が感謝や称賛を受けることで自信になり、生徒が普段の作業学習への達成感、充足感を感じ、それがより作業学習への意欲を高めることにつながったと考える。今後は、地域の人たちへの販売機会を拡大したり、地域の人たちへ教える機会を継続したりして、地域の人と関わることで、人間関係の基盤を作り、自分の思いをさらに表現できるようになっていくのではないかとと思われる。

高等部はカフェ イリスから招いた講師との3回の授業の中で、「生徒と地域の人との間に関係性が築かれる過程」が見られた。渡辺(2017 pp.37-38)は、『地域協働の活動が生徒のキャリア発達を支援していると評価した根拠は、地域の人や仲間を通して、短時間の間でも、地域の人との関係性を育てることで、生徒一人一人が自己肯定感、自己尊重感を深めていると評価できる行動をしていたことである』として、『生徒と地域の人々との間に関係性が築かれる過程は、同時に、双方が共に自己有用感と自己肯定感を高める過程であることに気付かされ、そのような発達体験の機会を作った地域協働という取組の意味を実感できた』と述べている。このことから、協働の機会（回数）は複数回が望ましいと思われる。今後の課題として、地域協働による生徒の変容を、発言や行動、振り返りの場面を通して丁寧に見取ること、地域の人々の意識の変化を半構造化インタビューなどによって明らかにしていくことが挙げられる。

## Ⅲ 2年次の取組

1年次の地域と協働した授業実践を発展させて、中学部と高等部で一事例ずつ実践を行うこととした。地域と協働した授業実践を通して、中学部では作業学習そのものへの意識を高め、地域（他者）とのつながりを拡大し、さらには他者へ伝える力の伸長を図りたいと考えた。高等部では、地域の方から教えてもらう機会を設定することで、高等部生徒たちの学ぶ意欲がより高まるのではないかと、また同時に、地域の方の特別支援学校や生徒の印象、意識が変化するのではないかと考えた。

## Ⅳ 2年次の実践

### 1 実践概要 ※詳細は「実践まとめシート（2年次）」参照

中学部

実践	藍染めワークショップを開こう
学習活動の概要	対象：中学部1年生2名、2年生2名、3年生2名の6名 6月7日：染色についての調べ学習 6月13日：外部講師から、藍染めのやり方や模様の付け方を習う（講師：弘前大学教育学部 勝川健三氏） 6月20日：藍染めを実践する。小学部児童への藍染めワークショップを開くことを知る 6月22日、23日：模様の付け方を相手に教える練習。役割分担。伝え方の練習 6月27日：小学部児童を対象にした藍染めワークショップ①

	<p>振り返り。附属幼稚園園児への藍染めワークショップ②を開くことを伝える</p> <p>7月11日：附属幼稚園園児を対象にした藍染めワークショップ②</p> <p>7月12日：藍染めワークショップ②の振り返り 単元を通して学んだことをグループでまとめる</p> <p>7月14日：発表、質問をし合う 発表についての振り返り</p>
分析方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業後の生徒へのアンケート調査結果の比較</li> <li>・生徒のワークショップ時の生徒の発言内容や行動の見取り</li> <li>・単元内での生徒の言動の変容、授業中のエピソード記録などの検証</li> </ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外部講師の方に藍染めについて教わり、よい藍染めを目指すという点で、地域と協働することができた。また、同じ中学部の生徒同士や、協力的な方など、近い関係性の人たちと協働することで、自分の力以上の成果や気づきを得ることができた。</li> <li>・ワークショップの予告をきっかけとして、地域（他者）への視野が広がった。</li> <li>・授業の振り返りと対話をとおして、相手の身に立って考える様子や気づきが見られ、生徒の伝える力の幅が広がった。</li> </ul>

#### 高等部

実践	高等部における「生徒たちがプロデュースした地域の中にある作業学習」の実践
学習活動の概要	<p>対象：高等部作業学習プロダクトチーム木工作业班の生徒（1年1名、2年2名、3年2名）5名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・外部講師（木村木品製作所）による授業</li> </ul> <p>7月12日：木村木品製作所の紹介、りんごの木のバターべら製作</p> <p>7月14日：普段の作業学習での作業へのアドバイス</p> <p>7月19日：新しい木工製品の検討</p> <p>8月28日：3回の授業の振り返り</p>
分析方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ビデオカメラで授業を撮影し、生徒の様子を観察</li> <li>・生徒の授業での発言をICレコーダーで記録し、作業日誌の振り返りの記述とともに分析</li> <li>・3回の授業後に、生徒たちと授業の振り返りを行うとともに、外部講師にインタビュー</li> <li>・昨年度3回の授業をいただいたカフェ イリスからの外部講師にもインタビューし、二人のインタビューを比較して、分析</li> </ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・木村木品製作所からの外部講師の3回の授業の振り返りで、「これからどんなことをがんばろうと思いましたか」という問いに対する生徒たちの回答で、それぞれの生徒が「〇〇をがんばりたい」、「できたことを他の製品作りに活かしてみたい」という「思い」が見られ、学ぶ意欲の向上やその後の作業への向き合い方に変化が見られた。</li> <li>・二人の外部講師へのインタビューに対する回答から、生徒たちに対する印象は「素直」、「集中」、「真剣」、「参加」、「敬意」という言葉がキーワードとして挙げられ、最初の授業から積極的に学ぼうとする良いイメージであった。通常の学級の子供たちと比較して、「変わらない」、「同じ」と話し、本校生徒と授業で関わることによって、このような印象をもたれたと推察される。本校の生徒と一緒に製品を創り出そうという意識を読み取ることができた。</li> </ul>

## 2 考察

中学部では、今回の取組みでは、中学部生徒と地域との協働は難しかった。これは、生徒の地域とのつながりそのものがまだ狭いためと考える。

菊地 (2021 p. 15) は、次のように述べている。『地域協働活動は、活動そのものに着目しがちであるが、生徒が豊かな体験を振り返り、「対話」することによって確かな「経験」につなげていくことが肝要である。これらの取組では、職業技能等の向上や目的意識の醸成だけでなく「振り返り」を通して相手の身に立って考えることや、誰かの役に立つ喜びを実感すること等の他者意識や人間関係の形成を重視するようになってきている。なお、このような場の共有は、関わる側にとっても障害等への理解促進が図られ、見方や意識が変容するなど、双方のキャリア発達の促進につながり、共生社会の形成に資するものとなってきている。』

地域を広げていくためにも、地域とつながる学習を継続し、少しずつ社会とつながり、将来の生活につながるような生きて働く地域としていけるように進めていきたい。

本実践の工夫点として、以下の2点が挙げられる。

### (1) 外部講師の活用、学習内容設定の工夫→主体的

- ・外部講師選定の工夫と事前の十分な打ち合わせを行った。外部講師は本校生徒について十分理解のある方を選定し、事前に今後の展開の共通理解、当日指導してほしい内容、取り入れてほしい説明内容、使ってほしい教材などについて十分な打ち合わせを行った。
- ・普段作業学習で取り扱っている藍染めを入口として新たな学習を展開したことで、生徒の意欲を引き出した。
- ・学習内容を段階的に高度化したことで、自信をもって新しい学習でも臨むことができた。

### (2) 生徒同士の対話を通した振り返り学習の設定→対話的

- ・対話で伝わることや適切に説明すると相手が理解するという成功体験を積んだことで、適切に伝えようとする意欲を高めることができた。

以上によって、生徒の主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業となり、生徒のキャリア発達を促進することができたと考える。

高等部では、地域の方から教えてもらう機会を設定することで、高等部生徒たちの学ぶ意欲がより高まるのではないかと、また同時に地域の方の特別支援学校に在籍する生徒への印象や意識が変化するのではないかと考えた。

木村木品製作所からの外部講師の3回の授業の振り返りで、「これからどんなことをがんばろうと思いましたか」という問いに対する生徒たちの回答で、それぞれの生徒が「〇〇をがんばりたい」、「できたことを他の製品作りに活かしてみたい」という「思い」が見られ、その後の作業への向き合い方に変化が見られた。

菊地 (2021 p. 10) は「できるようになりたい」、「いまはできないけれど、他のできることをがんばりたい」、「できたことを〇〇に活かしてみたい」といった「思いの変化」や「内面の育ち」がキャリア発達といえると述べている。キャリア発達は「本人のなかで起こる(意味付け)」ということや「他者との関係性(価値付け)」を通して大事なことに気付いていくということも述べている。

加えて、菊地 (2021 p. 12) は、授業において生徒が「できる・わかる」ために、教師は生徒が感じたことを価値付けていく必要があり、とらえにくいものほど問い掛け、やりとりすること、教師と生徒、生徒同士が互いに考えや気付きを共有していく過程が必要となると述べている。

このことは、地域の方から教えてもらう機会を設定するだけでなく、その後の対話や振り返りが重要となることを示している。教師は、地域の方からの教えやアドバイスで生徒が感じたことを価値付けていく必要があると考える。

二人の外部講師へのインタビューでは、「全く関わらずイメージで思われるよりは、実際に会って関わり、体験してもらった方がイメージは変わってくる」という回答や、「地域と継続して関わる方が成長は分かりやすい」という意見もあった。このように、地域の様々な人とつながる学習場面の設定の大切さや、地域の方と協働して授業する回数を適切に設定していく必要性が確認された。

## V まとめ

本実践のまとめとして、以下の3点を挙げる。

### ① 地域と協働することで、相互のキャリア発達が期待される。

中学部の実践では、普段担当している仕事を教えるという活動や藍染めワークショップを通して、生徒たちが振り返りや対話することで、相手の立場に立って考える気付きや誰かの役に立つ喜びの実感を得ることができ、本人の意識の変化や意欲の向上につながった。高等部の実践では、地域の専門家に普段の作業の様子を見てもらってアドバイスをいただいたことで、生徒たちが教わったことを意識しながら作業するなど、その後の作業の向き合い方に変化が見られた。また、授業後の地域の専門家へのインタビューから、本校高等部生徒の積極的に学ぼうとする姿勢が、「素直」、「集中」、「真剣」、「参加」、「敬意」という良いイメージにつながったのではないかと推察された。

### ② 対話することの重要性が確認された。

教師と生徒または生徒同士が授業を振り返り対話することで、生徒本人の気付きを促すことにつながるとともに、教師にとっては生徒の思いの変化や内面の育ちをとらえることにつながる。地域の方との対話により、生徒たちは学校で学んでいることや体験したことの意味や価値に気付くことにつながるとともに、教師にとっては授業の充実や改善につなげていくことができる。定量的にとらえにくい側面はあるが、時間の流れを踏まえ、対話という相互作用に着目し定性的にとらえるなど、丁寧な見取りの重要性が確認された。また、課題としては生徒の学びや変容の見取りの難しさが挙げられる。

### ③ 地域の方を外部講師として活用する方法は様々であるが、生徒が身近に感じることを入口として、新たな学びに主体的に取り組むことを大事にしたい。

中学部の実践では、外部講師と協働したことで、次の学びへの意欲付けとなり、他者へ伝える力を伸ばし、地域の中で多様な他者と関わるための基礎を作ることができた。高等部の実践では、自分たちが作った製品を地域の人たちに販売したいという「思い」を共有し、地域の方と協働して製品開発するための関係作りや土台作りをすることができた。

今後も地域と協働する授業実践を継続し、本校児童生徒のキャリア発達支援を行っていきたい。

## 【引用・参考文献】

- ・渡辺三枝子 (2017) 「関係性を通したキャリア発達支援を考える」『職業学科3校合同研究実践事例集—地域と共に進めるキャリア発達支援』京都市立総合支援学校職業学科編著, ジアース教育新社, pp33-40.
- ・菊地一文 (2021) 「新学習指導要領とキャリア教育の充実」『小学部から組織的に取り組む「キャリア発達支援」の実践』千葉県立夷隅特別支援学校編著, ジアース教育新社, pp8-14.
- ・菊地一文 (2021) 「特別支援学校におけるキャリア教育の進展」『知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイナー—本人の「思い」や「願い」を踏まえた「深い学び」の実現に向けて』全国特別支援学校知的障害教育校長会編著, ジアース教育新社, pp8-19.

## 第3節

# 「地域を発見探究」

## 全校研究「地域を発見探究」グループまとめ

### I 1年次の取組

地域人材と児童生徒が直接的な関わりを通して地域について学ぶことを条件とし、小学部、中学部、高等部で一事例ずつ実践を行った。その実践を通してみられた、児童生徒が学び探究する姿と学習成果を分析することで、地域人材を活用した学習活動についての実践デザインの指針の示唆を得ることを目的に取り組んだ。

### II 1年次の実践

#### 1 実践概要 ※詳細は「実践まとめシート（1年次）」参照

##### 小学部

実践	生活単元学習「あきさがし」における地域資源を活用した授業の学習効果について
学習活動の概要	対象：小学部第1学年児童3名、第2学年児童3名 10月12日：地域の人材資源を活用した学習 ・学校の中庭散策、学校周辺の地域の人々に質問 10月17日：地域の人材資源及び自然資源を活用した学習 (講師：こどもの森ビジターセンター職員) ・こどもの森ビジターセンター内の散策、質問
分析方法	・児童のワークシートの分析 ・児童の発言のテキストマイニング
結果	・豊富な自然資源における直接体験活動の中で生まれる自然発生的な疑問に対して、外部講師の方に専門的な知識や視点をすぐに返答してもらったことが新たな気付きにつながった。

##### 中学部

実践	知的障害を有する中学部生徒の地域探究と学習成果～地域企業によるバスの乗り方教室～を通して
学習活動の概要	対象：中学部第1学年生徒4名 11月9日：「路線バスの利用方法とマナー」(講師 大野悠貴氏：NPO 法人 まちもびデザイン・モビリティプロモーション バスぷら博士) ・本校にて、路線バスの利用方法とマナーの学習 ・模擬バスにて路線バス内の設備についての学習 11月11日：「実車での体験と車庫見学」(講師 同上) ・バスの車両基地内にて工場見学、清掃体験
分析方法	・活動映像の分析 ・主題『ぼく(わたし)とバス』の絵画分析 ・主観量評価(長さによる置き換え、容積による置き換え)の統計分析
結果	・路線バスの描画の精緻化 ・バスに対する好意や外出意向の増加



## 高等部

実践	地域人材を活用した防災教育を通じた知的障害を有する高等部生徒の地域発見・探究
学習活動の概要	対象：高等部生徒19名 1月22日：事前学習「豪雨災害について考えよう」 ・豪雨のVR体験、状況に応じた避難行動や準備の思考、講師への質問 1月26日：「豪雨災害について考えよう」（講師：青森県防災士会職員） ・防災士について、災害に応じた避難準備・避難行動、質疑応答、感想発表 1月31日：事後学習「お礼状を書こう」 ・礼状作成
分析方法	・質問紙（リッカート法、自由記述）の統計分析、テキストマイニング
結果	・外部講師授業後の防災意識の高まり。特に、講師とやり取りをした生徒が高い傾向がみられた。 ・防災に係る地域人材の知識の拡大、避難準備、行動等具体的な内容の増加、地域資源への気付き、関心の高まりがみられた。

## 2 考察

小学部は地域の自然を前にし、専門家とともに学習することができたことで、秋の自然に関わる知識が増加した。中学部は専門家とともに模擬バスで路線バスの細部を観察したり、本物の路線バスに乗車し実際に清掃し、多様なバスの種類を見学したことで、路線バスの運転手の仕事の大変さに気付いたり、路線バスを利用したいという気持ちの向上が見られたりした。高等部では、専門家の講義を通して、災害場面を想定した避難行動を考えることで、災害時に自分がとるべき行動を自分ごととして考えることができるようになった。以上のことから、地域人材を活用した学習活動は、本物の教材を目の前にして専門家とともに試行錯誤できることが多くの学習効果を生み出した。また、生活年齢の上昇に伴い、講師の解説や動画での模擬的な体験も学習に有効に働くことが確認された。

次年度の方向性として次のようなアプローチが考えられる。まず、より効果的な学習活動を行うためのデザインについて検討し、専門家との共同作業により、自発的な学びや探究の姿勢を育てるプログラムを作成する。次に、体験的な学習活動を設定し、児童生徒が地域で学びを深める機会を増やすことである。最後に、様々な分野の地域人材を活用し、児童生徒の興味・関心に合わせた学習プログラムを作成することや、実践を通して得られたデータをもとに、地域人材を活用した学習活動の評価規準を明確にすることに取り組んでいきたい。

## Ⅲ 2年次の取組

1年次と同様に、地域人材と児童生徒の直接的な関わりを通して地域資源を活用して学ぶことを条件とし、1年次の実践で関わった地域人材との継続した関わり、学習形態の工夫、体験活動の設定等を行い発展を図った。小学部、高等部で一事例ずつ実践を行い、実践の中でみられた児童生徒が学びを探究する姿と学習成果の分析を通して、今後も継続して地域資源を活用した学習活動を効果的に行っていく上での実践デザインの検討につなげる取組とすることを目的とした。

#### IV 2年次の実践

##### 1 実践概要 ※詳細は「実践まとめシート（2年次）」参照

###### 小学部

実践	生活単元学習「なつさがし」における地域資源を活用した授業の学習効果について
学習活動の概要	<p>対象：小学部第1学年児童2名、第2学年児童3名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「なつ」についての質問、散策等</li> </ul> <p>6月16日：地域の人材資源を活用した町たんけん学習</p> <p>6月26日：地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森における学習（講師：こどもの森ビジターセンター職員、弥生いこいの広場職員）</p> <p>7月7日：お世話になった地域の方々をお招きした七夕会（地域の交番所長、町会長、地域の郵便局長、外部講師2名）</p>
分析方法	・児童のワークシート、発言のテキストマイニング
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人材資源や自然資源活用の学習により、知見の広がり、地域の人や施設に対する興味・関心の高まりが確認された。</li> <li>・地域資源から学ぶ学習形態よりも児童が主体となって地域資源と関わる学習形態の場合の方が、児童が地域の方々とより自主的に関わろうとする様子がみられた。</li> <li>・発達段階によって、どの程度、生活への広がりを児童へ期待したいのかを、教師側で明確にし、地域資源への関心についての般化を目指すことが課題である。</li> </ul>

###### 高等部

実践	地域資源を活用した防災学習が知的障害を有する高等部生徒に及ぼす効果
学習活動の概要	<p>総合的な探究の時間 対象：高等部生徒11名</p> <p>6月27日：「オリエンテーション」</p> <p>6月30日：「調査（災害ボランティアについて）」</p> <p>7月5日：「災害について考えよう」</p> <p>（講師：青森県防災士会職員、弘前市社会福祉協議会職員）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・弘前市社会福祉センター（弘前市社会福祉協議会）において実施</li> </ul> <p>災害時の避難行動や日々できる備え、災害ボランティアについての講義、災害ボランティアに関する体験活動（災害ボランティア登録用紙記入、災害ボランティアの指示系統で依頼を受けてのダンボールベッドや間仕切りの組み立て等）を実施</p> <p>7月7日：「お礼状作成」</p> <p>8月28日：「調査したことを整理してまとめよう」</p> <p>9月5日：「発表しよう」</p>
分析方法	・質問紙（リッカート法、自由記述）の統計分析、テキストマイニング
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域人材との直接的なやり取りを通じた疑問解消や課題解決ができる学習活動の設定が、防災意識向上に有効であることが確認された。</li> <li>・地域資源への視点の広がり、多様な人々の存在の認識、自分ごととしての思考が確認された。</li> <li>・地域人材からの学びを日常の生活場面に落とし込む手続きの必要性が確認された。</li> </ul>

以下の表は、各実践での成果・課題・発展の項目を整理したものである。共通項として確認された内容を、下線：知見の広がりや深まり・地域資源への気付き・自分ごと、**太字**：意欲、動機づけ、二重下線：般化としている。

## V まとめ

### 1 成果

学部	小学部	高等部
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>児童の知見の広がりや深まり</u></li> <li>・自ら外部講師や自然と関わろうとする</li> <li>・<b>積極的かつ意欲的な姿</b></li> <li>・<b>児童が地域の方々のために自ら関わろうとする姿</b></li> <li>・地域人材活用の継続、拡大が効果的</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>授業後の防災意識の向上</b></li> <li>→<b>能動的関与が大きければより向上</b></li> <li>・<u>地域資源への視点の広がり</u></li> <li>・<u>多様な人々の存在の認識</u></li> <li>・<u>講義や体験活動を通して自分にできることは何かを考えることができた。</u></li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習に取り組む前段階における指導の工夫や学習時における手立てや支援方法などを考慮</li> <li>・<b>生徒の実態に即した学習内容、支援</b></li> <li>・<u>日常への広がりにつなげるための教師の役割</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>生徒の実態に即した学習内容、支援、動機づけ</b></li> <li>・<u>学習内容の日常化への手続き</u></li> </ul>
発展	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域資源との関わりを通じた社会への興味関心の拡大</li> <li>・地域人材との継続した関わり、つながりの拡大</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・より探究性のある学習活動の設定</li> <li>・地域人材からの学びを日常の生活場面に落とし込む学習活動の設定</li> </ul>

地域資源を活用した体験型の学習活動が、学習効果の高まりにつながり、小学部と高等部に共通して知見の広がりが確認された。小学部では、児童が親や親族、教師、デイサービスの職員以外に教えてくれる人の存在を知ることができた。また、地域人材を学校に招いて自分たちがもてなす学習形態では、能動的に地域人材に関わろうとする児童の姿が確認された。高等部では、トップダウンの環境設定による受動的な姿勢から、講義を聞きながらメモを取ったり、質問をしたりするなど、能動的に地域人材と関わりがあり、学習意欲の向上が見られた。また、地域のために自分にできることは何かと、自分ごととして思考することができていた。共通して、自分にも教えてあげられる、人に何かを与えられる力があると児童生徒が気付きを得る機会となった。

### 2 課題

児童生徒の実態に応じ、学習意欲を引き出しつつ学習のねらいに落とし込む教師の調整能力の必要性が確認された。地域資源を活用した学習により、児童生徒の学習意欲は高まる一方で、授業のねらいとは異なる方向への学びの広がりも想定された。また、地域資源を活用した学習からの学びを日常生活に般化するための学習活動の設定や支援の必要性が確認された。児童生徒の学習意欲を高め、維持しながら、イベントとして終わらせずに教師が学習活動をコーディネートしていく力が求められる。



動機づけ		外発的動機づけ		
自己決定性の段階	外的調整	取入れの調整	同一化的調整	統合的調整
小学部		・教師に促されて植物を探そうとする。 ・講師の説明に興味を示すことが少ない。	・自分から色々な形や食べられる植物を探し始めた。 ・自分の虫かごに色々な植物を入れ始めた。	
		・幼虫が入った自分の虫かごは受け取るが、それ以上の行動はない。	・友達と一緒にカブトムシを観察するようになった。 ・触ってみたいと話し、つんと触るようになった。 ・昆虫ゼリーをあげて世話をした。	
		・教師の促しで来客者に声をかける。	・自分から畑のことや例年の七夕会についてなど、学校のことについて教えた。	
高等部	・防災士や社会福祉協議会職員の講義を聞いていた。		・学んだことを自分の日常と照らし合わせて、自分にできることを考えた。	
			・学校周辺で大雨が降った際、「早く帰らなければいけない?」「避難しなければいけない?」等、教師に相談したり、友達に話しかけたりする様子が見られた。	
			・自発的に講師に質問した。	
			・多様な人の存在への気付いたり、自分にできそうな災害ボランティアについて考えたりした。	
			・防災意識が向上した。	

図2 地域人材活用授業の学習前と学習中・後における自己決定性の段階の変化

(2) 地域社会と特別支援学校とのつながり

児童生徒の学習のフィールドとして地域資源を活用する以上、地域社会と特別支援学校の間には重要なものとなる。しかし、特別支援学校は地域の小中学校と異なり、多様な学区から児童生徒が通学することとなる。そのため、学校周辺の地域住民と顔を合わせたり、接触したりする機会は限定的であり、児童生徒や学校について理解を得るには学校側からのアクションが必要となる。

地域社会と特別支援学校の間をつなぐプロセスについて検討し、段階・内容・教師（個人）に求められること・学校（組織）に求められること、の項目で整理したものを図3に示した。

地域社会と特別支援学校の間をつなぐプロセス			
段階	内容	教師（個人）に求められること	学校（組織）に求められること
1	地域人材を発掘する	○教師の市民力 ・地域に入っていく、見る、知る。 ・児童生徒に求めることを教師が実践する。	○教師（個人）の取り組みの把握・共有
2	地域人材と教員がつながる	・地域住民とのつながりを構築する。 (転動があるからこそ、そのスキーム、手応えを掴んでおく)	
3	地域人材と児童生徒をつなげる	○児童生徒と地域人材をつなぐ、コーディネート能力 ・地域人材に伝える力 (学習のねらい、思いの共有→児童生徒理解の促進)	
4	地域社会と特別支援学校の関係構築	○児童生徒のチャンネルを増やす。 ・講師（地域人材）を固定化しない。	○地域人材とのつながりの継続 ・教師間でつながりを共有する仕組みを構築する。 (打ち合わせや授業を通し、複数人、グループで教師が地域人材と関わる機会を設定) ○相互理解の機会創出 ・地域に学校が見えるようにし、理解され、協力を得られるようにしていく。

図3 地域社会と特別支援学校の間をつなぐプロセス

取り組む内容を4段階で整理しており、段階1から段階3は教師（個人）が中心、段階4は学校（組織）が中心となって取り組んでいくものとなる。「地域人材を発掘する」「地域人材と教員がつながる」「地域人材と児童生徒をつなげる」プロセスでは、地域社会を知り、住民とつながる教師の市民力が求められると考えられた。教師の一市民としての側面を感じることで、児童生徒の視点が社会に向かっていくことも期待される。また、授業の打ち合わせを通して学習のねらいや教師の思いの共有をすることで、地域人材と教師の関係性構築に加え、地域人材の意識が児童生徒の理解に向かうことにつながると考えられた。そのため、児童生徒と地域人材の相互理解を深めながら学習を展開していく教師のコーディネート能力が求められる。

教員が構築した地域人材との関係性により、これまで関わりのなかった地域人材の紹介を受け、新たなつながりを構築して学習活動への協力を得ることが期待される。小学部の実践では、昨年度から講師をしていた地域人材から、新たな地域人材を紹介してもらい、授業への協力を得ることができた。また、来年も七夕用の笹をいただく約束をしたり、小学部でつながりをもった地域人材と高等部生徒が他の学習活動で関わりをもったりするなどの発展がみられたことから、構築した関係性が児童生徒の学習活動に広がりを与えることも確認されている。

「地域社会と特別支援学校の関係構築」では、学校（組織）として、地域人材とのつながりを継続する取組が必要となる。教員一人の取組とせず、複数人で打ち合わせや授業を行うことで地域人材と教師のつながりを広げ、転勤等でのつながりの消失を防止する。また、学校内に地域住民を招く等、地域に学校が認識される取組を通し、特別支援学校や児童生徒に対する地域住民の理解を得ることで、学習活動への協力を得られるようにすることが求められる。また、児童生徒のチャンネルを増やすために講師（地域人材）を固定化しない意識も必要となる。

(3) 学部を接続してとらえることによりみえる、将来のライフキャリア充実に向けた地域実践の意義  
本校高等部では、虫を苦手とし、屋外での学習活動参加時に虫への恐怖感から集中できなかつたり、作業学習の内容の調整が必要となつたり、現場実習先の選定に影響が出たりしている生徒が在籍している。個人の好悪の問題ではあるが、虫と触れ合う機会が少なかったことで、恐怖感や嫌悪感が増幅し、逃避する対象となったことも考えられる。また、外出意欲が低く、休日は自分から外出はせず自宅過ごす生徒もいる。

本研究において、小学部では、地域資源を活用した実践を通し、学習効果の一部として自然への興味関心の拡大が確認された。後述する内容はあくまでも一例として、自然学習の内容にフォーカスする視点となるが、小学部の実践と、高等部生徒の実態を接続してとらえることで、小学部低学年段階からの地域資源を活用して得られた学びが、将来のライフキャリア（社会参加、余暇、就労等）の充実につながる一つの指針となるのではないかと考えられた（図4）。また、各学部での取組を接続してとらえることで、地域実践の意義が確認できるのではないかと、児童生徒の将来の可能性を拡大できるのではないかとすることも考えられた。

地域を発見探究グループでは、小学部低学年と高等部での実践を行ったことで、特別支援学校の入り口と出口を接続してとらえる機会となった。また、実践者同士の情報共有により、各実践の意義を再確認、創出する機会となった。

児童生徒は高等部を卒業後、それぞれの地域で社会参加をする。自然学習や防災学習に留まらず、将来のライフキャリアの充実を見据え、学部や発達段階を接続してとらえながら地域での実践の意義を見出し、児童生徒一人一人が地域において、自ら人とつながり、支え合いながら充実した社会生活を送れ

るように今後の実践を発展させていきたい。

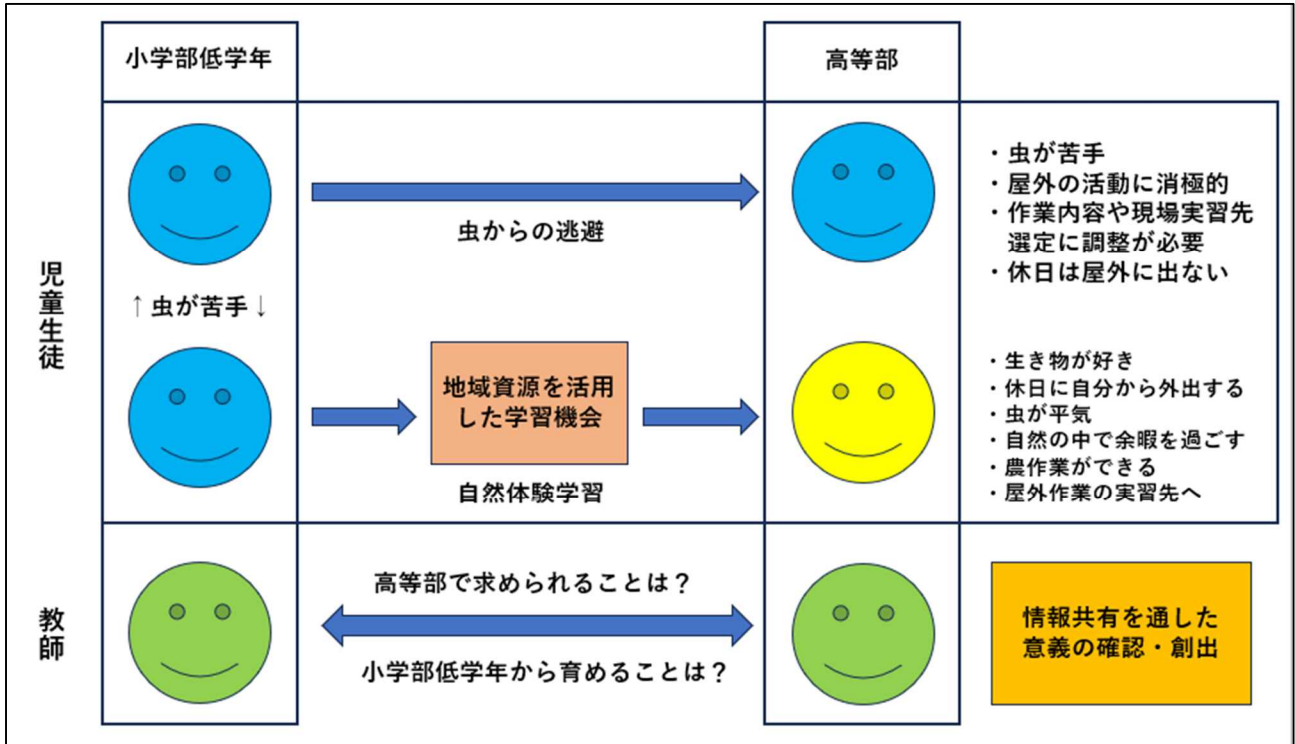


図4 将来のライフキャリア充実に向けた地域実践の意義

【引用・参考文献】

- ・上淵 寿・大芦 治編著 (2019) : 新・動機づけ研究の最前線. 北大路書房
- ・Ryan, RM & Deci, EL (2000) : Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78

# 第3章

## 「研究総括」



# 全体考察・まとめ

## I 全体考察

### 1 各グループ実践のまとめ

「地域の仲間」グループでは、学習活動時に4つの条件（①本校児童が相手校児童に対して教えたり主導したりする機会を活動に盛り込むこと、②協力して目標を達成する経験となるような共通課題を設定すること、③共同制作やゲーム性のある活動など、自由度の高い題材を取り上げること、④できるだけ少人数で同比率のグループを構成すること）を調整することで、本校児童が自発的に相手校児童に関わる姿を引き出し、両校児童が学習の過程で互いに関与し合いながら学びに向かう姿が観察された。

「地域と協働」グループでは、地域と協働することで、生徒と地域の方の相互のキャリア発達が期待された。生徒の学びや変容の見取りの難しさが挙げられたが、教師と生徒または生徒同士による授業の振り返りや対話は、生徒本人の気付きにつながり、教師が生徒の思いの変化や内面の育ちをとらえることにつながった。また、地域の方々との対話は、生徒の学校での学びや体験の意味や価値の気付きにつながり、教師にとっては授業の充実や改善につながるなど、対話の重要性が確認された。

「地域を発見探究」グループでは、地域資源を活用した体験型の学習活動により、児童生徒の知見の広がりや深まりが確認された。また、自己決定理論の自己決定性の段階に、児童生徒の言動を対応させたことで、児童生徒が自発的に学びを深めていく姿をとらえることができた。さらに、学部を接続した連続性のある取組へと発展させることで、ライフキャリアの充実につながることを示唆され、そのための地域との関係構築に向け、段階ごとに内容をまとめた。

各グループの実践内容はそれぞれ異なっていたものの、本研究全体で共通することとして、いずれの実践からも児童生徒の学びや生活経験の拡大につながる成果が確認された。そこには、まず①地域の人がいて②彼らが提供してくれた学びの機会があり③教師がそれらを学習活動として適切にマネジメントすることで④児童生徒の学びや生活経験の拡大につながる、という共通のフローが見て取れる。そして、これらは⑤短中期的な実践で行われていたが成果につながっていた。

### 2 学習活動が内包する諸要素と生徒との相互作用

この一連のフローが成果に結び付いた要因には、地域協働型の学習活動が内包する諸要素と児童生徒との相互作用の影響が考えられる。そこで、この相互作用の様相を、U. ブロンフェンブレンナーによるPPCTモデル(白井・田島・南, 2013)を活用して考察していきたい。PPCTモデルとは、個人の発達における環境要因と内面的要因の相互作用を考察するためのフレームワークであり、Process【プロセス】、Person【人】、Context【コンテキスト】、Time【時間】の4つの主要な要素から構成されている。本研究ではこのモデルの中心に児童生徒の学びを据え、児童生徒の学びに影響を与える各要素との相互関係を包括的に整理する枠組みを構築し、これを活用して各実践を振り返る(図1)。

今回、児童生徒の学びに影響を与えた本研究特有の要素は大きく2点考えられる。

第一に、地域の【人】との交流は、彼らのもつ知識や技術によって児童生徒の学習に対する興味や知的好奇心が刺激され、学びに対する動機付けを高め、注

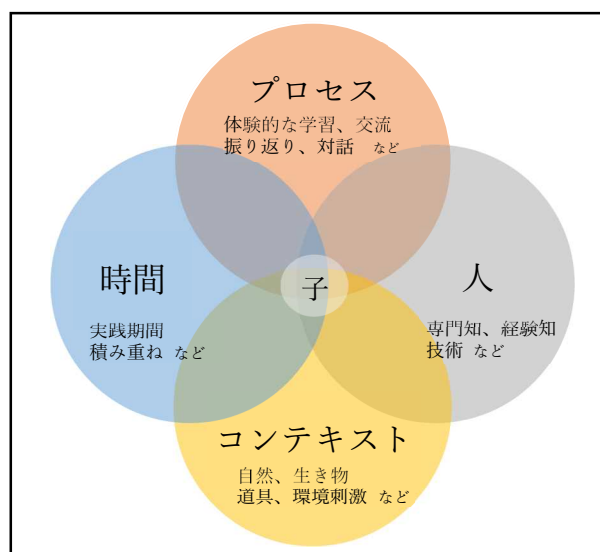


図1 PPCTモデルによる本研究の考察

意を持続させたり周囲に積極的に働きかけたりする姿を引き出していた。

また第二に、地域の【人】がもたらした【コンテキスト】、すなわち自然物や道具などを用いた交流は、環境刺激を通じて児童生徒に様々な思考を促し、そこでの実践的で体験的な学習が、児童生徒の日常に学びを結び付ける効果を与えていた。

さらに、【人】【コンテキスト】との交流は、児童生徒の生活経験の拡大にも寄与していたと考えられた。とはいえ、単にこれらを与えられただけで成果が得られたというわけではない。教師が児童生徒に学ばせたいことを中心に学びの方向付けをするなどして【プロセス】に介入し、各要素を連関させていた点が重要であったと示唆された。

### 3 地域協働型の学習効果をさらに高めるために

なお今回は短中期的な取組であったが、今後、地域協働型の学習効果を一層高めていくためには【時間】要素に着目した中長期的な取組も必要となってくる。その手掛かりを得るため、協力して下さった地域の方3名に、以下の内容でインタビュー調査を実施した。

- 質問1 「特別支援学校児童・生徒の学ぶ様子をどのようにみていましたか」
- 質問2 「特別支援学校児童・生徒に情報を伝えたりするときに、特に注意したり気かけたりしたことはありましたか」
- 質問3 「特別支援学校と地域とのつながりについてどのように考えますか」
- 質問4 「特別支援学校児童・生徒に情報を伝えたりしたときに、どんなことを特に印象強く感じてくれた／学んでくれたと思いますか」
- 質問5 「特別支援学校児童生徒たちが地域とつながりながら学ぶことについて、思うことはありますか。自由に教えてください。」

これらを半構造化インタビューで実施した。結果は、データに含み込まれている意味に基づいて分析するために簡易版TAE（得丸ら，2012）を援用してフェルトセンスを抽出した後、KJ法で分類整理した（図2～4）。まず、児童生徒が地域の中で学ぶことに関して、共通して今後も継続してほしいという意見であった。この意見からは特別支援学校と地域、そこにいる人々のつながりを重視し、触れ合いを通してお互いの関係を深めていくことは、児童生徒の学びだけでなく、当事者同士の理解や共感につながるという認識がうかがえた。実際の学習場面では、地域の方は児童生徒の実態を想定した上で、「分かりやすい説明」の仕方や「安心できる空気作り」「関係作り」など、児童生徒が学びやすい工夫を意識して接しており、これに応じるように、子供たちも「人懐こく」「興味をもって」話を聞いたり、問いかけに「純粋に」反応したりしていた。そしてその結果、地域の方が「自分が様々な人への対応ができるようになる」というように、互いに学び合う状況が醸成されていったと考えられる。このような経験から、当初は接し方や反応に不安を感じ、コミュニケーションや行動の予測が難しいと考えていた児童生徒に対する印象が、普段接している障害のない児童生徒と「ほとんど変わらない」感覚だったという印象に変化していったと考えられる。これは児童生徒が地域の方々に気付かせたということにほかならず、地域との接点が生んだ相互作用のポジティブな結果といえる。

一方で、この印象の変化を生んだ背景には、特別支援学校に関する質問への回答に「関わりがなく、詳しく知らない」「知る機会がほとんどない」「機会がないと行かない」とあるとおり、依然として特別支援学校と地域、障害のある児童生徒と地域の人々の間にはつながりにくさがあり、互いに知り合う機会が限定的であるという課題が存在することがうかがえた。

こういった現状を踏まえた上で、今後も地域協働型の学習活動が、児童生徒と地域の方々の間で望ましい相互作用を生む機会にしていくためには、次の2つのポイントが考えられる。

1つ目は、児童生徒が学びやすい状況をつくることである。今回、地域の方々の変容を促す大きな要因となったのは、地域の方々と児童生徒との直接の交流場面である学習場面での児童生徒の反応であったことが推察される。児童生徒の学びに向かう言動が、地域の方々と児童生徒の望ましい相互作用を生むきっかけになっていたことが考えられるため、このような状況づくりを教師が媒介となって作り上げていく必要がある。

2つ目は、日常的なつながりを築くことである。つながりのきっかけとなるように、日頃の学習活動を、地域の方々の日常的な場面とゆるやかにつなげる方法を模索する必要があることが推察された。本研究で協力してくださった地域の方々には児童生徒の学ぶ姿を目の当たりにし、「日頃からの関わり」や「積み重ね」、「周囲」への波及を望んでいた。学習活動を起点に地域の方々とながらにいく活動を通して、専門家に限らず、近所や市内にいる方々との接点を増やしていくことが大切になってくる。

この2つのポイントを先述のPPCTモデルに対応させると、1つ目は【プロセス】、2つ目は【時間】に当てはまる。この2つのポイントを踏まえた実践を積み重ねることで、地域と長期的につながり、かつ有益な相互作用を生み続ける取組となる可能性が考えられた。

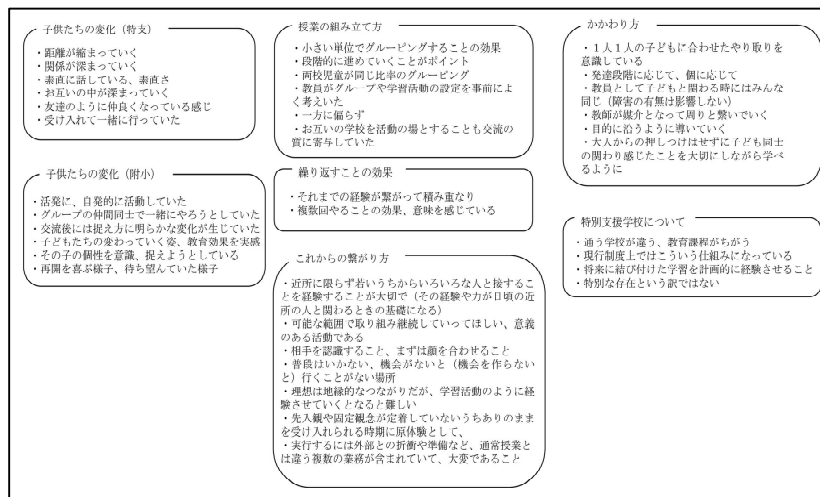


図2 インタビュー結果 (Aさん、小学部の実践に協力)

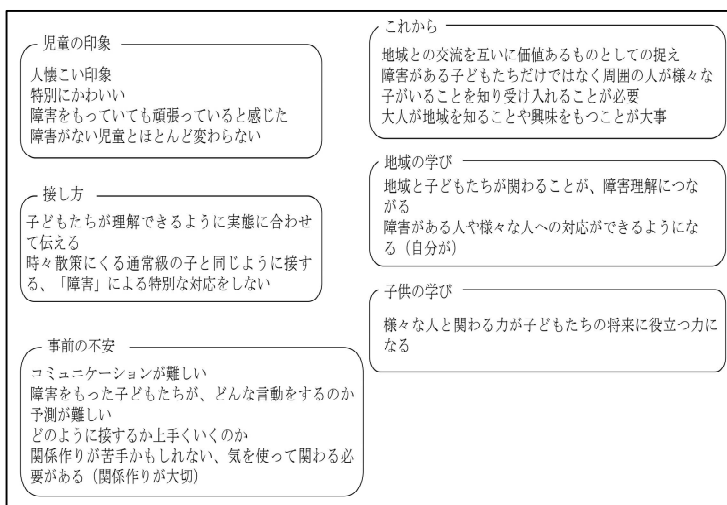


図3 インタビュー結果 (Bさん、小学部の実践に協力)

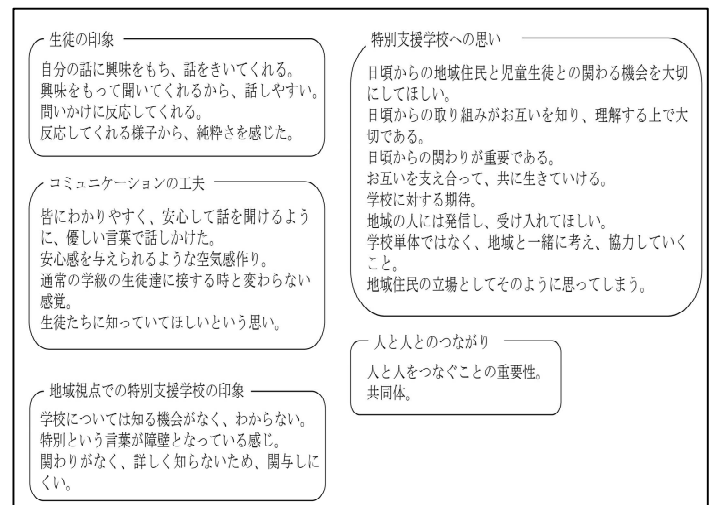


図4 インタビュー結果 (Cさん、高等部の実践に協力)

## II まとめ

本研究はこれまで取り組んできた地域協働型の学習活動を起点に、地域との接点が児童生徒の学びにどのような作用を与えているかを検証し、今後、取り組んでいくための視点を整理するためのものであった。実践と協力者へのアンケート結果から、今後の充実に向けて【プロセス】と【時間】の要素を強化していく必要性が示唆された。最後に、これらの課題にアプローチするための手掛かりについて、各研究グループの取組でも焦点化されていた、教師のスキルと取組の持続性の観点から整理する。

まず、【プロセス】要素について、各実践から示唆された地域協働型の学習を行う際の教師に求められる力は次のとおりであった。

### 1 地域資源から学習素材を見つけるマイニング能力

教師が日頃から地域の人や出来事に関心を持ち、情報収集する中で学習素材を抽出する力のことである。地域の特性や資源を理解し、それを教材や学習の一部として組み込むスキルが求められる。

### 2 地域資源を学習活動に統合するコーディネート能力

児童生徒の学びの文脈に合わせて地域資源を教材として活用するために、関係者間で学習機会や内容を調整する力のことである。地域資源をそのまま授業に取り入れるのではなく、学習目標に合致するように担当者間の対話を通して調整し、有機的に統合することが求められる。地域資源を学びの一部として調整するスキルが必要である。

### 3 地域の方々と児童生徒の相互交流を促進するファシリテート能力

地域協働型の学習は、児童生徒と地域の方々との相互交流を通じて初めて意義をもつ。教師は円滑な相互交流の実現に向けて、あらかじめ地域の方々には児童生徒の実態や具体的な支援に関する理解を促し、児童生徒には事前学習を通して関連知識の習得や考え、イメージの整理などの準備が必要である。双方が安心できる状況を整え、当事者間のコミュニケーションを促進するスキルが求められる。

このうち、コーディネート能力に関わる問題について、早坂(2023)はコミュニティスクールにおける地域コーディネーターの課題の中で属人化を挙げている。属人化とは、「コーディネーターが担う機能やそれに係る知識・技能や内容・方法などを特定の人物のみが把握している状態(早坂, 2023)」のことで、この状態は多くの場合一定の利点はあるが、過度に強調されると担当者が交代した際に取組が滞ったり後退したりする可能性が出てくる。類似した状況は今後、本校の取組でも想定される。それまでのつながりが弱まることは、結果的に【時間】要素の弱まりを招き、地域協働型の学習活動の効果を減少させてしまう。

このような事態を避け、求められる能力や具体的なノウハウの継承を組織やネットワーク内で担保していくために、次の2つの仕組みが必要になってくるであろう。

まずは、共有化である。これは単に情報を伝えることではなく、授業づくりの過程を複数人で経験できるように、チームで協働作業をすることである。また、スキルや経験の共有にとどまらず、関係者同士のつながりの維持強化にも影響することである。

続いて、位置づけの明確化である。持続性のある取組にしていくには、学部内または学部間で俯瞰的に取組の見直しを図り、学びのテーマに即して効果的に学習計画を再編成・再構築するなどのカリキュラムマネジメントの実施が不可欠である。また、これにより、テーマ次第で個別のつながりが有機的につながる可能性があり、地域の方々との活動のネットワーク化へと発展していくことも期待される。

以上は想定される課題解決に向けた仕組みの一例ではあるが、いずれも相応の時間コストを要し、多忙化を促進する側面をはらんでいる。引き続き地域協働型の学習活動に取り組んでいくにあたり、学校全体の業務改善や効率化、時間捻出に直結する具体策も併せて検討する必要がある。

本研究は「子供たちが地域のつながりを実感しながら学び合うことを通して、一人一人が地域とつながり、共に学び合う学習活動の在り方を検討する」ことを目的に取り組んできた。本実践を通して得られた研究の有効性をもとに、今後も地域とつながることの効果を生かした地域協働型の学習活動の在り方を探っていきたい。

#### 【参考・引用文献】

- 早坂淳(2023)「コミュニティスクールはいかにして持続可能か:地域コーディネーターの影響と課題に着目して」『教育方法学研究』第19号, 筑波大学, pp.27-40.
- 白井博, 田島信元, 南徹弘編(2013)『発達心理学と隣接領域の理論・方法論』新曜社.
- 得丸智子, 安藤智恵美, 三木健郎 (2012)「子ども理解の方法としての TAE」中坪史典(編)『子ども理解のメソドロジー』ナカニシヤ出版, pp.125-141.

# 実践まとめシート

※対象児童生徒で使用しているアルファベット表記は、同一表記でも  
研究・実践グループごとに実際の対象は異なります。

※本資料は各実践の成果をまとめたものです。シートごとに多少の表  
記ゆれ等がありますが、ご一読いただければ幸いです。

実践まとめシート

「地域の仲間」



## 共に関わり学び合うなかよしタイムの実践 ～個別の相互作用に注目して～

### I 問題と目的

交流及び共同学習は、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ学習機会として、昭和54年盲・聾・養護学校学習指導要領に交流教育の記載がされて以降、学校教育の中で様々な形で展開されてきた。近年では共生社会形成の文脈においても「障害のある子供の自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つもの」（文部科学省, 2017）、「障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会」（文部科学省, 2019）として推奨されている。

このような学習機会は、特別支援学校に通う子供たちにとっては、他のコミュニティとの接点となり、そこで培われるコミュニケーション能力は、社会の中で様々な人と関わって生きていくための素地となりうる。他方の子供たちにとっては、障害に対する理解を深め、障害に対する偏見や不安を解消し、柔軟な心を育むことにつながる。さらに、共に学び活動することにより、相互理解や信頼関係が形成され、互いに学び合うことを通して社会の多様性を尊重する態度の育成が期待される。

実際、多くの実践事例から、障害のない子供にとっては障害の理解や障害のある人へのイメージについて肯定的な影響を与えているという報告や、障害のある子供にとっても対人関係の広がりが見られるようになったという報告がされている。だが一方、当事者同士で交流の意義が実感できない場合や自発性の低い接触経験の場合には、交流及び共同学習の結果が必ずしも肯定的な影響を与えるわけではないことも明らかになっている。また、小・中学校通常の学級での障害理解教育について特に、知的障害や発達障害は「視覚的に気づく障害（肢体不自由の障害、視覚障害、聴覚障害）」と比べると、「ふれあって気づく障害」「見えない障害」といわれるように、障害理解が難しいとされている（冨永・小川, 2002 野村, 2022）。これらの報告から、相互理解や共生社会形成の一端として交流及び共同学習を活用するためには、ただ場を共有するだけでは不十分で、活動を共にするうえで、互いの関わりや質や深さを綿密に計画することが重要であることが示唆される。つまり、両者が関わり合う学習活動や関わりをもちやすい環境設定を計画することが大切であるといえる。

本校では、これまで弘前大学教育学部附属小学校と年数回の交流及び共同学習を実施してきた。ここでは児童同士で楽しそうに関わる姿や肯定的な感情の表出が観察され、両校児童にとって一定の成果が得られていた。しかし、活動内容によっては双方ともに働きかけが少なかったり、関わり合いながら活動することが十分にできなかつたりすることもあった。そこで今年度は児童同士が関わり合う学習活動に主眼を置き、見直しを図ることにした。そのための第一歩として、本実践では、交流及び共同学習における児童間の個別の相互作用に着目し、児童の振り返りや活動場面での児童間の相互行為の検証を通して、本校児童が自発的に相手校児童に関わるための条件を整理し、今後の交流及び共同学習の活動設計時の視点を定めることを目的とする。

## II 実践

### 1 児童の実態

本校小学部の構成を表1に示す。小学部は児童17名（男子15名、女子2名）が在籍し、その多くが中～軽度の知的障害を有している。ダウン症候群3名、自閉症及び自閉症スペクトラム障害が13名であり、そのうち4名は注意欠陥多動性障害を併

表1 本校小学部の構成

	1組		2組		3組		合計
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
男	3	2	2	2	3	3	15
女	0	1	0	1	0	0	2
計	3	3	2	3	3	3	17

せ有している。明るく活発な児童が多く、児童相互の関わりが頻繁に見られるものの、障害特性等から発声・発語、児童相互の関わり方等に課題のある児童も多く、個に応じた支援や配慮が必要である。集団活動場面では指示内容にもよるが、全体指示のみで行動できる児童が半数程度いる一方で、指示理解や行動調整の困難さから補助的な言葉掛けや個別に支援を要する児童もいるなど、知的・身体的・精神的側面において実態に幅のある集団である。

交流学級は本校小学部児童の実態と照らし合わせ、小学校3・4学年の複式学級16名（第3学年8名、第4学年8名）と年間を通して交流することとした。本校児童と交流することになる小学生への事前アンケートにより、障害のある児童との接触経験について「ある」と答えたのは4名（回数は2回1名、1回2名、不明1名）で、残りの12名は「ない」との回答であった。

### 2 今年度の学習活動

交流及び共同学習は、相互のふれあいを通して豊かな心をはぐくむ「交流」の側面のほか、各教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の側面があり、これらは「分かちがたいもの」（文部科学省、2019）として進めていくことが求められている。

宮野・細谷（2021）は、知的障害のある児童生徒を対象とした交流及び共同学習について、「教科交流」「行事交流」「日常交流」の3つ形態別に課題を整理している。このうち、教科交流に関する文献調査から、発達段階や実態差により、「学年が上がるにつれて、教科交流が可能な教科に限られ」る傾向を示し、「知的な発達に大きく影響されやすいため、学年が上がるにつれ学習内容が難しくなっていく教科交流は、継続的に共同学習を進めていくことは難しい」ため教師の働きかけ・支援・介入の必要性を指摘している。ほかにも教科学習については、相互の実態差から共通の課題を取り扱って実施していくことは容易でないことが、多くの先行事例からも報告されている。

こういった現状を受け、今年度は両校教員の話し合いのもと、実態差のある児童同士でも取り組むことができる題材をもとに学習活動をその都度考案し、それぞれの教育課程上にねらいを設定して取り組むことにした。

また初年度である今年は、交流活動を通し教師から価値観を提供するのではなく活動そのものから児童らを感じ取ったことを重視したいという意図から、大まかに次の3点「児童同士の関わりを大切にすること」「教師側から支援や価値観の押しつけはしないこと」「児童からの自然発生的な出来事を大切にすること」を両校で共通理解して取り組むこととした。今年度の実施内容を以下に示す。

表2 今年度の交流活動の実施内容

回数	実施日・場所	学習活動	教育課程上の位置づけ
1	7月14日（木） 附属小学校	造形活動「フラフープつなぎ」	附特 図画工作科 附小 図画工作科
2	10月20日（木）	校内オリエンテーリング	附特 生活科、自立活動

	附属特別支援学校	造形活動「友情の四つ葉ランプづくり」	附小 特別活動 図画工作
3	12月16日(金) 附属小学校	合同クリスマス会 ・リレーゲーム(本校企画) ・ゲーム屋さん(附小企画) ・ツリーの飾り付け	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作

### 3 検討方法

本実践では、児童同士が関わり合う学習活動設計時の視点を獲得するための手掛かりとして、両校児童の振り返り及び活動場面での児童間の相互行為の様相を検証する。

#### (1) 本校児童の振り返り

毎回交流後に「振り返りシート」(図1)を実施し、質問1及び質問2から、各回の本校児童の自己評価を確認する。

#### (2) 児童間の相互行為の様相

相互作用過程分析法(三宅ら,1974)を参考に、児童間の相互行為の様相について検証する。相互作用過程分析法では、両者間で展開する言語行動を、発話内容によって規定される単位であるCommunication Unit(以下、CU)と、文脈によって規定される単位であるInteraction Unit(以下、IU)の2つの単位で分節し、二者のコミュニケーションの様相を構造的に把握する。

はじめに、CUを言語カテゴリ(①相手から何らかの反応を期待して発話〔要請、指示・命令、注意・禁止、提案、質問、聞きかえし、呼びかけ、提示〕②相手の何らかの働きかけに対して発話〔受容・承認、同意・共鳴、了解、拒否、消極的返事、返事、説明、あいづち〕③必ずしも相手の反応を期待せず、相手の働きかけを必要としない発話〔賞賛、批判、教示、誘導、確認、報告、意思・主張、訴え、疑問、独語、感嘆、反復・模倣、かけ声、歌〕で分類し、実際場面での行為の数量的把握やその様相について整理する。

続いて、IUをもとに相互伝達または対話成立状態の水準を確認する。相互作用過程分析法では波多野(1960)や村井(1970)の対話研究を参考に、1往復半のやりとりを対話成立の最小限界としており、以下の3基準6タイプの対話水準を設定している(なお表記は、今回の学習活動に表記を合わせるとともに、【】として筆者が補足説明を追記している)。

#### A基準(対話成立状態)

- I 対象児童→相手校児童→対象児童→【継続、或いは応答なし】
- II 相手校児童→対象児童→相手校児童→【継続、或いは応答なし】

#### B基準(対話成立しかけの状態)

- III 対象児童→相手校児童→【応答なし】
- IV 相手校児童→対象児童→【応答なし】

#### C基準(対話無成立状態)

- V 対象児童→【応答なし】
- VI 相手校児童→【応答なし】



図1 振り返りシート

本実践では、発話を主とした音声言語行動だけではなく、うなずきや視線の向きなどの非音声言語行動も含め、コミュニケーション行動全体として実施することとした。

今年度は教師の介入なしの状態での児童間のやり取りを確認するため、音声言語でコミュニケーション可能な児童の中から児童 A（小学部 3 学年：男子）、児童 B（小学部 4 学年：男子）、児童 C（小学部 6 学年：男子）の 3 名を対象とし、上記の方法を実施した。

### （3）相手校児童の振り返り

相手校児童に対して、交流及び共同学習に関するアンケートを初回前と最終回後に行い、実施前後の相手校児童の変容を確認する。

### Ⅲ 指導の実際

#### 1 1回目 7月14日

- ・実施場所 弘前大学教育学部附属小学校 屋外スペース（パティオ）
- ・活動名 「一緒に作ろう！」
- ・活動内容 造形活動（フラフープつなぎ）

#### ○概要

- ・初回は、お互いの存在を知ることを目的に自由な造形活動を行った。
- ・自己紹介や「はじまりの会」は設定せず、一緒にはじめの挨拶をして活動に移った。
- ・グループ分けをせず、フリーな環境で自由に造形活動を行った。

#### ○児童の様子

- ・初めてということで、互いに緊張や戸惑いも見られ、自校の児童とのみ一緒に制作したり誘い合ったりする児童が多く見られた。また、各々が夢中になってパーツを集め、活動を進める様子も多く見られた。（交流はあまりできていないが造形活動としては積極的な参加ではあった。）
- ・一方で、積極的に相手校児童に話しかけたり、両校児童が相談し合って作るものを決めたりする様子や、集める係、つなげる係を自然と分担し合って作り進め、できあがったもので一緒に遊ぶ姿も数か所で見られた。
- ・直接的な関わりは消極的であったが、各々が時間いっぱい夢中になってパーツを集めたり、思い思いの形を作り上げたりするなど、造形活動に積極的に参加する児童がほとんどであった。

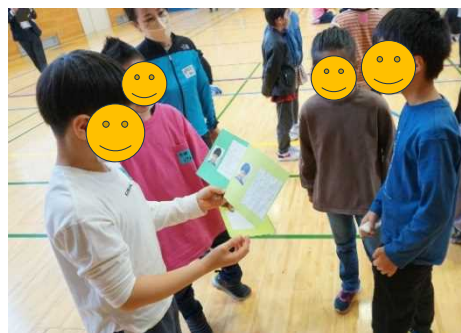


#### 2 2回目 10月20日

- ・実施場所 弘前大学教育学部附属特別支援学校
- ・活動名 「学校探検！～友情の証を完成させよう！～」
- ・活動内容 ①校内オリエンテーリング ②制作活動

#### ○概要

- ・両校2名ずつ、4人1組のグループに分かれて実施した。
- ・校内オリエンテーリングは、両校の児童それぞれが協力してミッションをクリアできるテーマを設定し、クリアすると友情のかけらをもらい、全て集めて「友情の証」を完成した。
- ・制作活動は、前半のグループと同じメンバーで、4人で一枚ずつパーツを持ち寄り、「友情の四つ葉のランプ」を作った。





## ○児童の様子

・本校児童からの小学校児童への働きかけとしては、校内を案内するため、「場所知ってるよ」「こっちだよ」と話しかけることや、友情のかけらを貼る場所が分からないときに「どこ？」と聞いたり小学校児童に渡して貼ってもらったり、4人でポーズをとって写真を撮る際に、担当を提案したりする関わりが見られた。

・ミッションクリアのために、両校児童が相談しあって役割分担をしたり、順番決めて譲り合ったりするなどの関わりが自然発生的に生じた。また、特別支援学校の児童が活動に遅れると同じグループの小学校児童が待つことや、特別支援の児童が友情のかけらのシールを貼る際に貼りやすいように小学校児童が台紙を支えてくれるなどの姿が見られた。

・校内オリエンテーリング後の制作活動では、同じグループの4人が児童同士で言葉を掛け合って、教材を切り取る場所を決めたり、切り取ったパーツを一緒に光にかざしたりして楽しむ様子が見られた。



## 3 3回目 12月16日

・実施場所 弘前大学教育学部附属小学校

・活動名 「なかよしクリスマス会」

・活動内容 ①そりりレー（特支企画） ②ゲーム屋さん（附属小企画）  
③クリスマスツリー飾り ④振り返り

## ○概要

・そりりレーは、前回の活動でチームを作った4人1グループ（8チーム）を、2グループずつまとめて、4つのグループを作りりレーゲームを行った。

・ゲーム屋さんは、多目的教室内の数か所に出店のようなコーナーを設置し、特別支援学校児童が自由に回った。

・クリスマスツリー飾りは、場所や順番を決めず、自由に飾り付けをした。

・振り返りは、グループごとに、感想を出し合った。

## ○児童の様子

・3回目の交流に向けた事前学習では、次はどこでどんな活動を一っしょに行うのか、いつ行うのかを期待感をもって聞いたり、「こんなことを一っしょにやれば楽しいんじゃないか」と案を出したり、相手校の児童の名前を覚えて、「〇〇くん、またいるかなあ」と話したりするなど、活動を楽しみに



する言動が多くの子供から見られた。

- ・玄関で迎えてもらった際に、相手校児童から「〇〇くんだ」、「あー、きたきた」、「やっほー」などの声が聞かれ、前回同じグループだった児童を探して迎えに行くなどの関わりが見られた。
- ・活動が始まり、グループごとに分かれることを伝えると、前回同じ班だった児童同士が探し合い、名前を呼び合ったり集合場所に一緒に移動したりしていた。
- ・そりりレーでは、「一緒にやろう」「どっちにする?」「めくっていいよ」などの掛け合いや、パートナーとなる児童が準備できるまで待つ、パートナーの道具の準備を手伝う、などの相手を意識した間接的または直接的な関わりが多く見られた。
- ・ゲーム屋さんでは、小学校児童が準備した出店を本校児童が回り、ゲームを楽しむ中で、小学校児童の関わりに、返事やうなづきで応答したり、「もう一回やりたい」や「ありがとう」と自発的に話したりする様子が多く見られた。さらに、両校児童が、アニメキャラクターやゲーム攻略の話題でやり取りをする場面も見られた。
- ・感想発表では、「めちゃくちゃ楽しかった、またやりたい」、「ゲームがおもしろかった」、「友達が増えてうれしかった」という感想が聞かれた。



## IV 結果と考察

### 1 本校児童の振り返り

図2及び図3は、交流及び共同学習後に実施した本校児童の各回の「ふりかえりシート」の結果を示したものである。

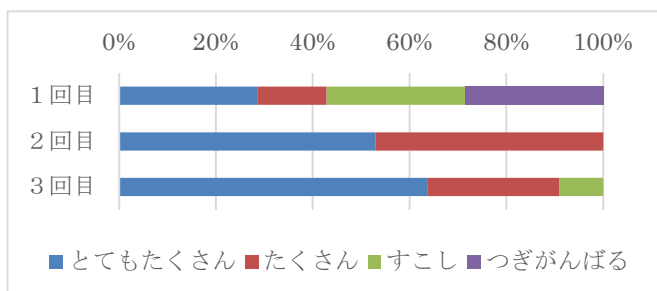


図2 Q1 附小のお友達と一緒に活動できたかな？

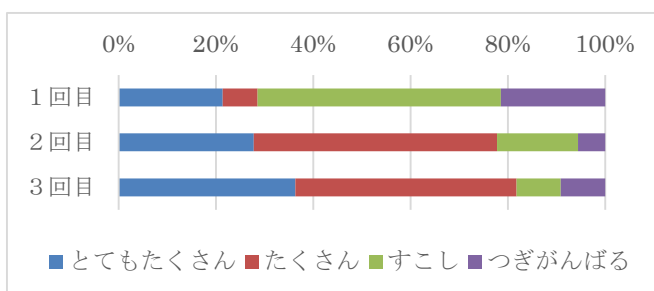


図3 Q2 自分から附小のお友達に話しかけることができたかな？

Q1、Q2ともに1回目は初対面ということもあり、「すこし」、「つぎがんばる」の割合が多いが、2回目以降は「たくさん」、「とてもたくさん」の割合が多くを占める結果となった。Q1の自由記述には「ドキドキ」、「きんちょう」、「はずかしかった」の回答があり、1回目と2回目以降の差には初対面からくる緊張や恥ずかしさなどの心理的な影響があったことが推察された。

### 2 児童間の相互行為の様相

表3は、対象児童3名の第2回交流及び共同学習時の相手校児童とのやり取りの際に見られた相互行為についてカテゴリ分類したもの、表4は各児童のカテゴリ分類の結果を中央値以上のカテゴリのみで度数分析したものである。

児童Aは〔教示〕〔かけ声〕など一方的な働きかけが最も多く、次に相手に働きかける行為があり、受容的行為が少ないように見える。〔教示〕が多いのは、活動の中で本校の紹介をしていたことに由来し、次いで〔呼びかけ〕〔要請〕〔提案・誘い〕が多いのは、率先して活動しようとしていたことの現れであると推測される。一方、受容的行為が少なくなった理由の一つとしては、当日、相手校児童の男子1名が欠席となり、グループ構成が本校児童（男子2名・女子1名）、相手校児童（女子1名）と比率が偏ったこと、かつ、相手校児童からの発話による働きかけが限られていたことが影響したことが推測される。

児童Bは〔提案・誘い〕〔受容・承認〕〔質問〕〔呼びかけ〕〔同意・共鳴〕など、双方向のやり取りがなされており、児童間の相互伝達が成立していたことがうかがわれる。また児童Aと同様に〔教示〕に関わる行為も見られた。

児童Cは他2名と比べると行為数が最も多く、分類内訳についても双方のやり取りがあり、多くの場面で相互伝達が成立していたと推測される。それは児童Cが相手校児童よりも年上であり、〔要請〕〔提案・誘い〕〔質問〕〔呼びかけ〕などで積極的に自分から働きかけたり、〔返事〕〔受容・承認〕〔あいづち〕〔同意・共鳴〕など受容的に接したりすることを心掛けていたことが影響したと考えられる。

3名の児童に共通していたことは相手校児童への働きかけが多く見られた点である。これには、本校が実施場所であったため校内を案内したり移動の際に先導したりする機会があったことや、少人数のグループ編成にしたことで、ミッションクリアに向けて児童同士で言葉掛けや相談しやすい環境であったことが関連していたと予想された。



表 3 対象児童の言語カテゴリ分類

カテゴリー	内容	具体例	児童 A	児童 B	児童 C	
I	要請	相手の援助・協力を求めることば	よし並んで ちょっと待って	2	2	12
	指示・命令	相手に特定の行動を求める	省略	0	0	0
	注意・禁止	相手に現在の行動の修正や終了を求める	省略	0	0	0
	提案・誘い	相手に自分の考えを伝え、相手の意見、意思を求める	教えようか？ 一緒に行こうか？ ○○していこう	2	6	11
	質問	問いかけ、相手の説明・返事を求める	これ何？ これでもいい？ 準備できた？	1	5	9
	聞きかえし	相手のことばを聞き取れなかったり理解できなかつたりしたときに相手の再発話を求める	ん？ こう？	0	0	1
	呼びかけ	何かを言うことによって相手の注意を喚起する	よし、みんな ちょっと！	4	4	8
	提示	何かをさしだすことによって相手の注意を喚起する	これカード	0	0	1
II	受容・承認	相手の働きかけに対する肯定・承認	うん、そうする なるほど ほんとうだ	0	6	8
	同意・共鳴	相手の働きかけや反応に対しての賛成	うん、かわいいね こっちも！	0	3	5
	了解	相手の働きかけや反応に対して理解できたことを示す	そうなんだ うん、そう うん、わかった	1	1	2
	拒否	相手の働きかけに対して不賛成やひきうけたくない気持ちを示す	省略	0	0	0
	消極的返事	相手の働きかけに対し拒絶はしないが曖昧に核心をわざとはずそうとする	(○○だったかもしれない) → まあまあ	0	0	1
	返事	相手の問いかけに対するうん、はいなどの肯定否定	(○○なの?) → ○○は△△だよ	0	1	14
	説明	相手に問いかけに対する解答・説明	省略	0	2	0
	あいづち	相手の発話に対する軽いうなづき	うん へえ	0	1	6
III	賞賛	相手の行動に対するほめ	よく頑張った よく分かりましたね	0	0	3
	批判	相手の行動所産に対して否定的内容を述べる	省略	0	0	0
	教示	相手に新しい知識や情報をあたえる	ここは(場所)です (場所)はこっちですよ	5	4	11
	誘導	相手にある課題を解決する方向に導く	まずはそこに入るんだ	1	0	1
	確認	相手の気持・了解度をたしかめる	省略	0	0	0
	報告	過去・現在・未来についてあるがままのべる	○○できたよ ○○でしょ	1	4	7
	意志・主張	自分のしたいこと、考えをのべる	じゃあこれにする	0	0	1
	訴え	自分で不可能だったこと、不可能そうなことをのべる	省略	0	0	0
	疑問	自分でよくわからないことをつぶやきの的にのべる	なんだろう？	0	0	2
IV	独語	相手に伝達する意図をもたないことば	省略	0	2	6
	感嘆	感動・感情・驚嘆を示すことば	省略	1	0	1
	反復・模倣	相手のことばをそのまままねしていうことば	省略	0	0	2
	かけ声	動作に付随することば	1,2,3,4…	5	0	2
	歌	うた、はなうた、独語	省略	0	2	0

表4 各児童におけるCUの度数分析

児童A	[教示5][かけ声5] > [呼びかけ4] > [要請2][提案・誘い2]
児童B	[提案・誘い6][受容・承認6] > [質問5] > [呼びかけ4][教示4][報告4] > [同意・共鳴3]
児童C	[返事14] > [要請12] > [提案・誘い11][教示11] > [質問9] > [呼びかけ8][受容・承認8] > [報告7] > [あいづち6][独語6] > [同意・共鳴5]

続いて、相互伝達または対話成立状態の水準を検証する。表4は、対象児童のIUを各水準ごとに整理したもので、図7～図9はその基準ごとの割合を帯グラフで示したものである。

表5 児童間の相互伝達における水準別分類 ( )内は%

基準	型	児童A	児童B	児童C
A	I 対象児童→相手校児童→対象児童→	10(40)	14(21.9)	33(31.4)
	II 相手校児童→対象児童→相手校児童→	1(4)	15(23.4)	26(24.8)
B	III 対象児童→相手校児童→	9(36)	13(20.3)	4(3.80)
	IV 相手校児童→対象児童→	2(8)	7(10.9)	19(18.1)
C	V 対象児童→	3(12)	7(10.9)	20(19.0)
	VI 相手校児童→	0(0)	8(12.5)	3(2.8)
		25	64	105

表5をみると、児童Aでは基準Aと基準Bは同率であったが、型の違いに特徴が現れた。I型及びIII型が多いことは、児童Aの初頭発話によって各IUが開始されたことを示している。II型及びIV型が少ないことは、相手校児童からの発話による働きかけが少なかったことを示している。しかし、相手校児童はうなずきや視線などで応答していたため、児童間の相互伝達が成立する結果となっていた。

児童Bは基準AのI型・II型が同程度であった。これは、互いが話し掛け合うことが相互伝達の成立を示し、児童同士で関わり合おうとしていたことが推測される。一方、言語カテゴリで[提案・誘い][受容・承認]が多かった割には、基準Aの水準が低くとどまっており、やり取りがかみ合っていないときがあったことがうかがわれた。

児童Cは、基準Aの割合が50%以上を占め最も多かった。基準BでのIII型とIV型の割合に差があるのは、相手の働きかけを待って対応する場面が多かったことが影響していると考えられる。児童Cは相手校児童よりも学年が上のた

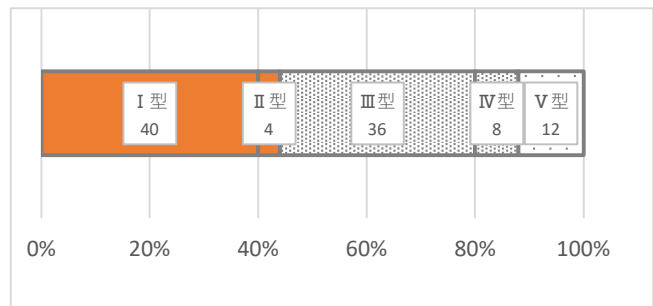


図7 児童Aの基準毎の割合

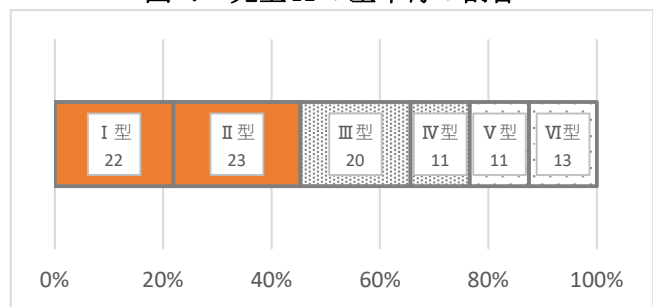


図8 児童Bの基準毎の割合

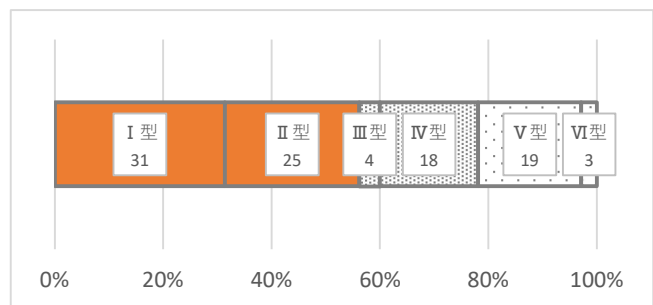


図9 児童Cの基準毎の割合

め、上級生としての関わりを意識して行動していた結果であると考えられる。またV型の水準が多いのは〔教示〕〔報告〕〔独語〕など相手の働きかけを必要としない発話が多かったことが影響していると考えられる。

図7～図9を見ると、いずれの児童も基準Aの水準が個人内で最も高い割合であった。学習活動時のコミュニケーションの成立といった観点から見ると、いずれの児童もそれぞれのやり取りの中で、質の高い相互伝達できていたとみなすことができる。これらの結果から、本校児童にとって当該の学習機会は同世代の仲間と質の高い相互伝達を経験する有意義な機会となっていたことが示唆された。さらに、対象児童のコミュニケーションの特徴を踏まえた上で、この背景要因について考えると、相手校児童が対象児童の働きかけや応答に丁寧に向き合っていたことが推測され、そこには相手に対する配慮や理解が含まれた返答やリアクションがなされていた可能性が高いことがうかがわれた。

### 3 相手校児童の振り返り

表6は相手校児童を対象に行った実施前後の特別支援学校に通う子供に対する印象の変化に関するアンケート結果である。

表6 特別支援学校に通う友達は、どんな子供たちだと思いますか？

実施前	実施後
<p>【障害について】</p> <p>怪我をした人が通う学校</p> <p>体が不自由な子供</p> <p>体が悪い人</p> <p>それぞれ違う障害をもっている</p> <p>みんなと違って、目が見えない、耳が聞こえない少し不自由な人</p> <p>勉強が普通の子供よりできない子</p> <p>障害があったり体が不自由だったりする子がいるところ</p> <p>【子供たちへの印象】</p> <p>障害があっても優しい子供たち</p> <p>障害があっても一生懸命勉強している</p> <p>障害があるけれどへこたれずに元気に頑張っている</p> <p>障害のある子供たちだと思います</p> <p>みんないろいろな個性があるけど頑張っているのかなと思いました</p> <p>元気いっぱい、考えている</p> <p>どこか変わっているところがある子供たちだけど、障害と向き合っていてすごいと思う。だから、とても強い子供たちだと思っています。</p> <p>優しく相手のことを考える子</p> <p>障害や悩みで苦しんでいる子だと思う</p>	<p>【障害について】</p> <p>障害が（怪我、支援）ある人。</p> <p>【子供たちのへの印象】</p> <p>優しい子供たちだと思います。</p> <p>優しく元気な子供たちだと思いました。</p> <p>優しい。</p> <p>優しい子供。</p> <p>優しくて、礼儀、正しい人たち。</p> <p>体が不自由だけど、優しい子供たち。</p> <p>障害があっても、明るくて元気な子供たち。</p> <p>素敵な子。</p> <p>自分から僕たちに話してくれる子と思いました</p> <p>クリスマスツリーの飾りなど、ものづくりの得意な子供たち</p> <p>なんだなと思いました。</p> <p>素直にされていて、いい子供達だと思いました。</p> <p>すぐに仲良くなれる子供たちでした。</p> <p>違うところがありながら、仲良くしている</p> <p>【比較】</p> <p>自分たちとはちょっと違う人たちだと思います。</p> <p>私たちとは少し違うところがある子だと思いました。</p>

具体的な体験を経て、実施後の回答結果が実感を伴う記述に変化し、子供たちの印象についても性格や特性にまで触れた記述が増えたことが分かる。徳田（2003）は障害理解について5つの発達段階（気づきの段階、知識化の段階、情緒的理解の段階、態度形成段階、受容的行動の段階）を提示しており、これを参照すると、相手校児童らは第2段階及び第3段階に関する内容について、前向きな体験を得ていたということがうかがえた。

表7は実施後アンケートで実施した相手校児童が活動時の意識や経験に関する質問の結果である。

**表7 特別支援学校の友達との交流で、一緒に活動するときに気を付けたことやうまくいったことはありましたか？**

<p><b>【関わり方】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話し掛けてみたりしました。</li> <li>・友達を誘うこと。</li> </ul> <p><b>【相手に応じた話し方】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・案内するときに、うまく案内ができたと思う。</li> <li>・気を付けたことは分かりやすく説明すること。</li> <li>・話すとき、少しゆっくりしゃべった。</li> <li>・相手が分かりやすいように話しました。</li> <li>・話すときにゆっくり話した。</li> <li>・なるべく優しい言い方にすることに気を付けた。</li> <li>・魚釣りの景品を 小さいものなら二個。大きいものなら1個と、多くもらわれないように（みんな同じ数にするため）説明した。</li> </ul> <p><b>【言葉遣い】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・丁寧な言葉遣いをしたこと。</li> <li>・言葉遣い（暴言をあまりはかない）。</li> <li>・相手を傷つけるような言葉を言わないようにしました。</li> <li>・障害がある人にやさしく伝えられた。</li> </ul> <p><b>【その他】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・くじ屋を アピールできてよかったです。</li> </ul>
---

多くの回答が話し方や言葉遣いに関するものであった。このような意識や行動は、本校児童が経験した質の高い相互伝達にも大いに関連していたと推察される。中村（2011）は障害理解について「障害を伴う人が実際の生活場面で障害が障害として問題でなくなるような「知見」と「かかわり」が必要」とし、「知見」だけでなく「かかわり」の重要性を指摘している。今後も、今年度のように相手校児童にとっても「かかわり」の質が高まる機会となる学習活動を相手校教員と一緒に考えていきたい。

## V まとめ

本実践は、両校児童の振り返りや活動場面での児童間の相互行為の様相から、今後の学習活動設計時の視点を得ることを目的に取り組んだ。

本校児童の「振り返りシート」の結果からは第2回以降、ほとんどの児童が相手校児童へ積極的な働きかけができたという自己評価を確認することができた。また、第2回交流及び共同学習時の相互作用過程分析の結果からは、対象児童において相手校児童へ進んで働きかけていたことや相互伝達が成立していたことが確認できた。さらに、相互伝達及び対話成立状態の水準や相手校児童のアンケート結果からは、今年度の交流及び共同学習が両校児童にとって互いに関わり方について学ぶ有意義な機会であったことが示唆された。

これらの結果について、今年度の活動時の様子や学習活動の設計と照らし合わせ「本校児童が自発的に相手校児童に関わる」という視点で振り返ったときに、次の4つの点が奏功していたと考えられる。次年度は、これらの要素を計画的に組み込んだ学習活動を相手校教員と一緒に考えていきたい。

- 1 『本校児童が相手校児童に対して教えたり主導したりする機会を活動に盛り込むこと』
- 2 『協力して目標を達成する経験となるような共通課題を設定すること』
- 3 『共同制作やゲーム性のある活動など、自由度の高い題材を取り上げること』
- 4 『できるだけ少人数で同比率のグループ構成にすること』

さらに、今年度は相互伝達及び対話成立状態の水準や相手校児童のアンケート結果から、児童らの関わり合いについて新たな理解を得ることができた。それはつまり、本校児童にとっては同世代の仲間同士での質の高い相互伝達を経験しながら学ぶ機会となっていることであり、相手校児童にとっては障害理解を深めるための身体性を通した学びの場になっているということである。これを受け、次年度はより互いに関わり合えるように、事前事後学習等で、例えば、本校では基本的なコミュニケーションスキルを、相手校では伝え方や会話をかみ合わせるための方法、受容的行動について取り上げていきたいと考えている。また、対象児童について今年度は音声言語でコミュニケーションが可能な児童を中心としていたため、次年度は異なる実態の児童も対象にしながら取り組み、その際の媒介者としての教師の支援の在り方等についても検討していきたい。

本校児童生徒を含む知的障害のある児童は、地域の仲間と交流する接点が必ずしも多くはない。その背景要因として、通学する特別支援学校が居住地から離れていることが多いことや少人数指導体制を組んでいること、障害特性によりうまく仲間関係を構築できないこと、習い事などでも受け入れが整備されているところが限られていることなど、物理的・人的要因が大きいことも指摘されている。今回のような交流活動は、生活経験の拡大という観点から、地域を知ることにつながるという意味で、教育的意義は大きかったと考えられる。

今年度は当日以外の場面でも、相手校児童が本校児童と一緒に楽しみたいという気持ちから「ゲーム屋さん」を児童らで発案・企画し準備を続けたり、第2回交流及び共同学習時に共同制作した「友情の四つ葉ランプ」を本校が例年開催している造形作品展に展示したりするなど、児童にとって一体感や達成感の向上につながる機会の創発があった。このような派生や展開も歓迎しながら、次年度も両校児童で関わり合い、ポジティブな相互作用が生じる学習活動を検討していきたいと考える。

## VI 参考・引用文献

- ・文部科学省(2017)『交流及び共同学習ガイド』初等中等教育局特別支援教育課.
- ・文部科学省(2019)『交流及び共同学習ガイド』初等中等教育局特別支援教育課.
- ・三宅和夫・若井邦夫・伊藤則博・後藤守・浜名紹代・白井博・吉村典子(1974)「乳幼児発達研究法の探究：2 評定法による特性把握と相互作用過程分析」『北海道大学教育学部紀要』第 23 号, 北海道大学, pp.1-66.
- ・宮野希・細谷一博(2021)「知的障害を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の展望」『北海道教育大学紀要教育科学編』第 71 号 2 巻, 北海道大学, pp.43-53.
- ・村井潤一(1970)『言語機能の形成と発達』風間書店.
- ・波多野完治・辻正三・滝沢武久(1960)「コミュニケーション行動の発達的研究(1)」『東京大学新聞研究所紀要』第 9 号, 東京大学, pp.57-82.
- ・冨永光昭,小川敦弘(2002)「障害理解教育の授業分析の課題と方法-小学校第 2 学年の授業 実践を通して」『大阪教育大学紀要 4 教育科学』第 51 号 1 巻, 大阪教育大学, pp.81-105.
- ・野村和代(2022)「障害理解教育に関する一考察～発達障害(ASD,ADHD,LD)、知的障害に注目して～」『教育研究実践報告誌』第 5 号 2 巻, 常葉大学教育学部初等教育課程研究企画部会, pp.61-66.

## 実践まとめシート（2年次）

研究グループ	地域の仲間	実践グループメンバー	鳴海、加賀谷
--------	-------	------------	--------

実践タイトル																													
『共にかかわり学び合うなかよタイムの実践 個別の相互作用に注目して（2年次）』【経過報告】																													
<p>I 問題と目的</p> <p>昨年度の成果を受け、『本校児童が相手校児童に対して教えたり主導したりする機会を活動に盛り込むこと』、『協力して目標を達成する経験となるような共通課題を設定すること』、『共同制作やゲーム性のある活動など、自由度の高い題材を取り上げること』、『できるだけ少人数で同比率のグループ構成にすること』の4点を計画的に組み込んだ学習活動を相手校教員と一緒に考える。また、事前事後学習等で、本校では基本的なコミュニケーションスキルを、相手校では伝え方や会話をかみ合わせるための方法、受容的行動など、より互いに関わり合えるような内容も取り扱う。共同制作した作品を造形作品展に展示するといった活動にも引き続き取り組む。</p>																													
<p>II 実践方法</p> <p>1 対象児童生徒</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 附属特別支援学校小学部1～6学年 16名</li> <li>・ 附属小学校3・4学年複式学級 16名</li> </ul> <p>2 実践日と内容</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;">回</th> <th style="width: 10%;">日時</th> <th style="width: 40%;">学習活動</th> <th style="width: 25%;">教育課程</th> <th style="width: 20%;">場所</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>6/12 (月)</td> <td>                     図画工作科 造形活動                      題材「ボトルキャップオリンピック」                      ・グループごとに製作（小学校児童が説明、製作補助）                      ・ボトルキャップオリンピック競技にチャレンジ                      ・感想発表                 </td> <td>                     附特 図画工作科                      附小 図画工作科                 </td> <td>附小</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>9/4 (月)</td> <td>                     校内オリエンテーリング                      ・グループに分かれて活動                      ・校内にある5つのミッションの中からグループで相談して4つ選択し、仲間と協力してクリアを目指す（ミッションは国語科、算数科、社会科、理科、体育科の内容で作成）                      学食で一緒に昼食                 </td> <td>                     附特 生活科、図画工作科、自立活動                      附小 特別活動                      図画工作科                 </td> <td>附特</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>11月 実施日 未定</td> <td>社会科「まちたんけん（予定）」</td> <td>                     附特 生活科、自立活動                      附小 社会科                 </td> <td>学校 周辺</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>12月 実施日 未定</td> <td>合同クリスマス会</td> <td>                     附特 生活科、自立活動                      附小 特別活動                      図画工作科                 </td> <td>附小</td> </tr> </tbody> </table>					回	日時	学習活動	教育課程	場所	1	6/12 (月)	図画工作科 造形活動 題材「ボトルキャップオリンピック」 ・グループごとに製作（小学校児童が説明、製作補助） ・ボトルキャップオリンピック競技にチャレンジ ・感想発表	附特 図画工作科 附小 図画工作科	附小	2	9/4 (月)	校内オリエンテーリング ・グループに分かれて活動 ・校内にある5つのミッションの中からグループで相談して4つ選択し、仲間と協力してクリアを目指す（ミッションは国語科、算数科、社会科、理科、体育科の内容で作成） 学食で一緒に昼食	附特 生活科、図画工作科、自立活動 附小 特別活動 図画工作科	附特	3	11月 実施日 未定	社会科「まちたんけん（予定）」	附特 生活科、自立活動 附小 社会科	学校 周辺	4	12月 実施日 未定	合同クリスマス会	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作科	附小
回	日時	学習活動	教育課程	場所																									
1	6/12 (月)	図画工作科 造形活動 題材「ボトルキャップオリンピック」 ・グループごとに製作（小学校児童が説明、製作補助） ・ボトルキャップオリンピック競技にチャレンジ ・感想発表	附特 図画工作科 附小 図画工作科	附小																									
2	9/4 (月)	校内オリエンテーリング ・グループに分かれて活動 ・校内にある5つのミッションの中からグループで相談して4つ選択し、仲間と協力してクリアを目指す（ミッションは国語科、算数科、社会科、理科、体育科の内容で作成） 学食で一緒に昼食	附特 生活科、図画工作科、自立活動 附小 特別活動 図画工作科	附特																									
3	11月 実施日 未定	社会科「まちたんけん（予定）」	附特 生活科、自立活動 附小 社会科	学校 周辺																									
4	12月 実施日 未定	合同クリスマス会	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作科	附小																									

### 3 検証方法、本校児童の変容について

#### (1) 児童間の相互行為の様相

- ビデオ記録 … 交流時の相手校児童との関わり場面
- ビデオ記録のトランスクリプト
- 相互作用過程分析法で相互行為の様相を検証 \*1

#### (2) 事後の振り返り

- 振り返りシート (図 1)

#### (3) 附小児童の変容

- 実施前後の ①交流アンケート ②感想シート で変容を確認する。
- ①交流アンケートは初回実施前と最終回実施後に行い、②は毎回交流後に行う。

#### (4) 評価規準について (試行)

- 実施後に妥当性等について小学校教諭と一緒に検討する。

ふりかえりシート

きょうの交流で誰はどうだったかな？ 結果とそうだった自分を比べてね！

Q1 お友達とおはなしできたかな？

とてろたくまん たくまん づこし つぎくんばる(伊かり)

😊 😊 😊 😊

どんなことお話しした？ どんな事があった？

Q2 おおんから、お友達がおはなしかけられたことができたかな？

とてろたくまん たくまん づこし つぎくんばる(伊かり)

😊 😊 😊 😊

どんなことお話しした？ どんな事があった？

Q3 いらばんたのしかったことはなに？

Q4 相手のお友達と、つぎはどんなことをやってみたい？

図 1 振り返りシート

○今年度の本校の分析対象児童は昨年度からの継続児童が2名(児童A、B)と新規児童が1名(児童D)である。各児童の実態は以下の通り。

対象児童	学年・性別	コミュニケーションの実態	学習の実態
児童A	小学部4学年男子	音声言語でコミュニケーション可能	学習指導要領3段階
児童B	小学部5学年男子	音声言語でコミュニケーション可能	学習指導要領3段階
児童D	小学部6学年男子	音声言語でのコミュニケーションに 教師の支援が必要な時がある	学習指導要領1段階

(\*1 相互作用過程分析法を参考にした検証方法について)

相互作用過程分析法(三宅ら, 1974)を参考に、児童間の相互行為の様相について検証する。相互作用過程分析法では、両者間で展開する言語行動を、発話内容によって規定される単位である Communication Unit (以下、CU) と、文脈によって規定される単位である Interaction Unit (以下、IU) の2つの単位で分けて、二者のコミュニケーションの様相を構造的に把握する。

はじめに、CUを言語カテゴリ(①相手から何らかの反応を期待して発話〔要請、指示・命令、注意・禁止、提案、質問、聞きかえし、呼びかけ、提示〕②相手の何らかの働きかけに対して発話〔受容・承認、同意・共鳴、了解、拒否、消極的返事、返事、説明、あいづち〕③必ずしも相手の反応を期待せず、相手の働きかけを必要としない発話〔賞賛、批判、教示、誘導、確認、報告、意思・主張、訴え、疑問、独語、感嘆、反復・模倣、かけ声、歌])で分類し、実際場面での行為の数量的把握やその様相について整理する。

続いて、IUをもとに相互伝達または対話成立状態の水準を確認する。相互作用過程分析法では波多野(1960)や村井(1970)の対話研究を参考に、1往復半のやり取りを対話成立の最小限界としており、以下の3基準6タイプの対話水準を設定している(なお、表記は今回の学習活動に表記を合わせるとともに、【】として筆者が補足説明を追記している)。

#### A基準(対話成立状態)

- I 対象児童→相手校児童→対象児童→【継続、或いは応答なし】
- II 相手校児童→対象児童→相手校児童→【継続、或いは応答なし】

#### B基準(対話成立しかけの状態)

- III 対象児童→相手校児童→【応答なし】



Ⅳ 相手校児童→対象児童→【応答なし】

○基準（対話無成立状態）

Ⅴ 対象児童→【応答なし】

Ⅵ 相手校児童→【応答なし】

本実践では、発話を主とした音声言語行動だけではなく、うなずきや視線の向きなどの非音声言語行動も含め、コミュニケーション行動全体として実施することとした。

Ⅲ 指導の実際

1 1回目 6月12日（月）

実施場所 弘前大学教育学部附属小学校 図工室

活動名 「ボトルキャップオリンピックをしよう」

共通のねらい	ボトルキャップを飛ばすための工作を製作し、それを使って一緒に遊ぶ
学習活動	○グループごとの製作 ○ボトルキャップオリンピック競技にチャレンジ ○感想発表

小学校	評価規準
十分満足	ボトルガンの仕組みを理解し、材料や用具を適切に使用して作ることができる。その良さを生かして遊べるものを製作することができる。また、ボトルガンのつくり方についてわかりやすく説明することができる。
おおむね満足	ボトルガンの仕組みを理解し、材料や用具を用いて作ることができる。ボトルガンを使って遊ぶためのものを製作することができる。また、ボトルガンの作り方について説明することができる。

特別支援学校	評価規準
3段階	作り方や道具の扱い方を覚えて正しく作ったり使ったりすることができる。
2段階	教師や友達の支援を部分的に受けて、道具を組み合わせた正しく使ったりすることができる。
1段階	キャップや洗濯ばさみなどを使おうとしたり、ゲームの中で触れて楽しんだりする。

※共通のねらいをもとに、各校児童の実態に即した評価規準を作成。

※特別支援学校の評価規準は学習指導要領の段階に対応させ、いずれも「おおむね満足」の内容で構成。

## ○概要

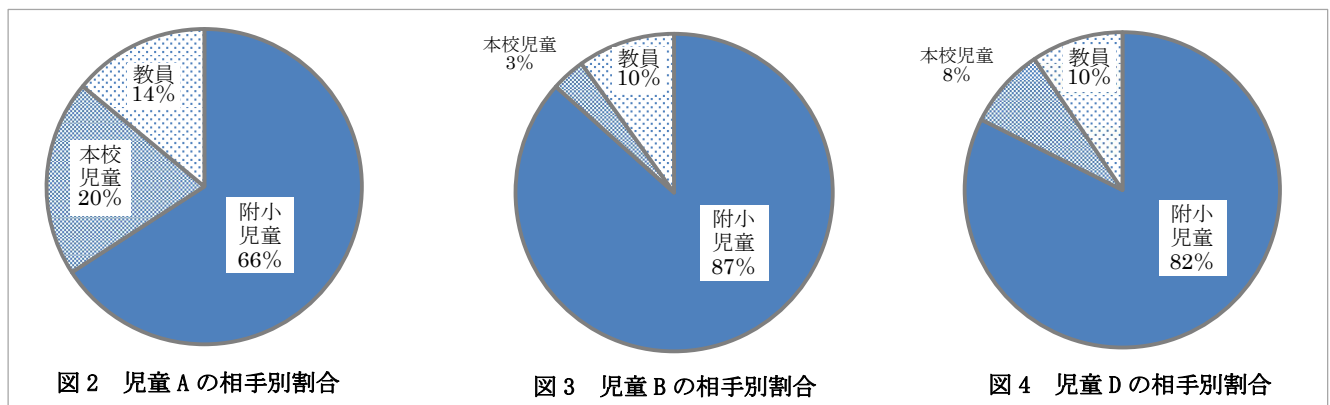
- ・両校2名ずつ、4人1組のグループに分かれて、実施した。
- ・グループごとに自己紹介した後、ゲームで使う道具の作り方を附小の児童から教わり、質問したり一緒に材料を選んだりして関わりながら製作を進めた。
- ・完成した道具を使って、段ボールで作られた競技場（附小児童作成）でゲームを行った。ゲームで遊ぶ際は、グループでの行動に限定せず、好きなゲームを自分で選んで活動する形で実施した。
- ・振り返りはグループごとに集まり、感想を出し合う方法で実施した。



## IV 結果と考察（1回目のみ）

### 1 児童間の相互行為の様相

1回目の活動はグループ単位での活動ではあったが、場面によって相手校児童だけでなく本校児童や教員とのやり取りもみられた。対象児童がやり取りした相手別割合は次のとおりである（図2～4）。



いずれの児童も相手校児童とのやり取りが最も多かった。児童 A の本校児童の割合が多いのは、ボトルガンの試し打ち時に、普段よく遊んでいる友達とのやり取りが他児と比べ多かったことが反映されている。教員とのやり取りについては、児童 A、児童 B は完成したボトルガンを見せたり、ボトルキャップを飛ばすところを披露したりした際のやり取り、児童 D は教師が支援に入っていた際のやり取りが主な内容であった。

児童間の相互行為の様相の検討は、上図にある附小児童とのやり取り場面で行った。表1は、対象児童3名の第1回交流及び共同学習時の相手校児童との相互行為のみ抽出し、カテゴリ分類したもの、表2は各児童のカテゴリ分類の結果をカテゴリのみで度数分析したものである。

表1.対象児童の言語カテゴリー分類

カテゴリ	内容	具体例	児童 A	児童 B	児童 D	
I	要請	相手の援助・協力を求めることば	これ貸してください、切ってください、ちょっと待って	3	33	3
	指示・命令	相手に特定の行動を求める	省略	0	0	0
	注意・禁止	相手に現在の行動の修正や終了を求める	省略	0	0	0
	提案・誘い	相手に自分の考えを伝え、相手の意見、意思を求める	省略	1	0	0
	質問	問いかけ、相手の説明・返事を求める	これでいい？どこに書くの？どうやってやんの？	16	7	0
	聞きかえし	相手のことばを聞き取れなかったり理解できなかったりしたときに相手の再発話を求める	省略	3	1	0
	呼びかけ	何かを言うことによって相手の注意を喚起する	いくよ、それじゃいくよ	4	12	8
	提示	何かをさしだすことによって相手の注意を喚起する	これ〇〇だね、ちょっとこれこわれた	2	4	4
II	受容・承認	相手の働きかけに対する肯定・承認	うんいいよ	4	9	9
	同意・共鳴	相手の働きかけや反応に対しての賛成	なるほどやってみるね	4	0	0
	了解	相手の働きかけや反応に対して理解できたことを示す	〇〇なんだ、〇〇してみます	11	7	7
	拒否	相手の働きかけに対して不賛成やひきうけたくない気持ちを示す	省略	0	0	2
	消極的返事	相手の働きかけに対し拒絶はしないが曖昧に核心をわざとはずそうとする	省略	0	0	0
	返事	相手の問いかけに対するうん、はいなどの肯定否定	はい、うん	23	15	11
	説明	相手に問いかけに対する解答・説明	〇〇しただけ	3	1	0
	あいづち	相手の発話に対する軽いうなづき	省略	2	0	0
	III	賞賛	相手の行動に対するほめ	すごい。	1	0
批判		相手の行動所産に対して否定的内容を述べる	省略	0	0	0
教示		相手に新しい知識や情報をあたえる	〇〇やってるよ、〇〇持ってるよ	7	4	0
誘導		相手にある課題を解決する方向に導く	省略	0	0	0
確認		相手の気持・了解度をたしかめる	省略	1	0	0
報告		過去・現在・未来についてあるがままのべる	〇〇してる、〇〇してみる	1	15	1
意志・主張		自分のしたいこと、考えをのべる	〇〇のようにしたいな	2	6	2
訴え		自分で不可能だったこと、不可能そうなことをのべる	省略	0	1	0
疑問		自分でよくわからないことをつぶやきの的にのべる	省略	0	0	0
IV		独語	相手に伝達する意図をもたないことば	省略	15	40
	感嘆	感動・感情・驚嘆を示すことば	省略	2	3	6
	反復・模倣	相手のことばをそのままねしていうことば	省略	1	4	0
	かけ声	動作に付随することば	ててーん、ぶん、よいしょ	0	13	1
	歌	うた、はなうた、独語	省略	2	0	0

表2.各児童におけるCUの度数分析

児童A	〔返事 23〕 > 〔質問 17〕 > 〔独語 15〕 > 〔了解 11〕 > 〔教示 7〕 > 〔呼びかけ 4〕〔受容・承認 4〕〔同意・共鳴 4〕 > 〔要請 3〕〔聞きかえし 3〕〔説明 3〕
児童B	〔独語 40〕 > 〔要請 33〕 > 〔返事 15〕〔報告 15〕 > 〔かけ声 13〕 > 〔呼びかけ 12〕 > 〔受容・承認 9〕 > 〔質問 7〕〔了解 7〕 > 〔意志・主張 6〕
児童D	〔独語 16〕 > 〔返事 11〕 > 〔受容・承認 9〕 > 〔呼びかけ 8〕 > 〔了解 7〕 > 〔感嘆 6〕

児童Aは〔返事〕〔了解〕など、相手からの働きかけに対する応答が多い傾向にあった。何気ない会話や遊びの中でやり取りでの応答のほかに、今回は製作時に相手校児童から作り方を教えてもらうことがあったため、そのことが影響していた。児童Aからの働きかけの中心は〔質問〕で、作り方が分からない時や会話中の疑問の際に行われていた。〔教示〕は自分の好きなことや普段の様子など、何気ない会話の中で見られていた。昨年度からの交流学习の積み重ねが双方の児童に好影響を与えており、早い段階で児童同士でスムーズに打ち解けていったことが、児童Aと相手校児童との双方でのやり取りの多さにつながったことが推測される。

児童Bは自分から働きかける言動が多かった。その中で最も多い〔要請〕は、道具を貸してほしいときや困ったときの援助依頼の際に行われていた。次いで〔呼びかけ〕は一緒に試し打ちをする際に、相手校児童を誘う場面で行われてた。一方で相手校児童からの働きかけに対しては注意を向けて〔返事〕〔受容・承認〕〔了解〕の形式で応答する様子が見られていた。〔独語〕〔かけ声〕はその時々での気持ちや状況、動作に伴う擬音を独り言として話す傾向が反映されている。児童Bについては、初めから緊張する様子はなく、自分のやりたいことを相手に働きかけていて、相手校児童はその思いを受容しながら対応していた。そのことが、児童Bの自分からの働きかけの多さにつながっていたと推測される。

児童Dは相手校児童からの働きかけに反応する言動が中心だった。児童Dは初めての相手や活動に対する不安から“固まる”ことがあり、本授業でも当初その様子が見られていた。そのため、初めのうちは児童間のやり取りが難しかったが、教師がそばで状況説明や行動を後押しするような支援を行ったり、相手校児童に児童Dが安心できるやり取りの方法を実際に示しながら伝えたりしたことで、徐々に児童間だけでのやり取りにつながっていた経緯があった。相手や活動に安心感を得てからは、自分から言葉を掛けたり腕に触れたりして相手校児童に〔呼びかけ〕て関わろうとしたり、ボトルガンの試し打ちの際に楽しそうに声を挙げたりする自発的な姿も見られた。児童Dについては、教師が適宜介入し児童間のつなぎ役をしたことが、双方のやり取りの成立につながったと推測される。

続いて、相互伝達または対話成立状態の水準を検証する。表3は、対象児童のIUを水準ごとに整理したもので、図5～図7はその基準ごとの割合を帯グラフに示したものである。

表3 児童間の相互伝達における水準別分類 ( )内は%

基準	型	児童A	児童B	児童D
A	I 対象児童→相手校児童→対象児童→	11(35.5)	10(40.0)	4(18.2)
	II 相手校児童→対象児童→相手校児童→	12(38.7)	10(40.0)	11(50.0)
B	III 対象児童→相手校児童→	4(12.9)	2(8.0)	0(0)
	IV 相手校児童→対象児童→	4(12.9)	0(0)	4(18.2)
C	V 対象児童→	0(0)	1(4.0)	0(0)
	VI 相手校児童→	0(0)	2(8.0)	3(13.6)
	合計	31	25	22

いずれの児童も基準 A の割合が最も多く、児童間で相互伝達が成立した状態で活動していたことがうかがえた。そのうち、児童 A、児童 B は I 型・II 型の割合が同程度で、双方が起点となる対話をしながら活動に取り組んでいたことが示された。

児童 D は、相手校児童からの働きかけを起点としたやり取りが中心であった。児童 D については、先述の通り、教員による相手校児童へのサポートが、基準 A の割合の高さに影響したことが推測される。各児童のやり取りの具体的な内容については、製作手順に関わる内容だけでなく、ボトルガンの試し打ちから派生した遊びの中での何気ないやり取りも含まれていて、自然発生的なやり取りも多く見受けられた。

1 回目の交流及び共同学習は、昨年度と活動グループの構成メンバーは半数以上入れ代わっており、直接関わり合いのなかった児童同士の組み合わせがほとんどであったが、初回から児童間で互いに働きかけ合い、対話をしながら活動していたことが確認された。また、昨年度と比べ 1 つのやり取りにかかる回数も多くなっている傾向が見られた。この背景には 2 つの要因があったことが推測される。

1 つ目は、昨年度、学習活動の設計の整理を行ったが、そのうち「共同制作やゲーム性のある活動など、自由度の高い題材を取り上げること」「できるだけ少人数で同比率のグループ構成にすること」に関連した内容をあらかじめ学習活動に組み込んでいたことである。これにより、両校児童が取り組みやすく主体的に関わりやすい学習状況を構築することができたと考えられる。2 つ目は、昨年度からの相互伝達が成立した質の高いコミュニケーション経験の積み重ねである。その結果、先入観や心理的な壁が解消され、相互理解が進んだことで、互いに安心感や信頼感を抱いた状態で学習活動に取り組むことができたと考えられる。加えて、今回は双方が用いている学習指導要領を踏まえた上で、包摂性の高い学習活動が設定されていた。これらの要因が連動したことで、本授業では両校児童が学習の過程で互いに関与し合いながら学びに向かう姿が観察された。

引き続き、互いに関わり合う学習活動を模索しながら、交流及び共同学習における教科の学びの一層の充実のための共同学習の要件について検討していく。

## V まとめ

本実践は年間での取組のため、今回の報告は途中段階ではあるが、1 回目の交流及び共同学習からは、昨年度整理した学習活動の設計時の条件について一定の効果が認められた。また、児童間でコミュニケーションに支援が必要なケースでは、教師が双方に働きかけることで、児童間の持続したやり取りにつながることを確認された。今後も多様なニーズや背景をもつ学習者が、同じ教育環境で共に学び合うための方法について、教育課程の編成を含めながら検討していく。

## VI 参考・引用文献

- 三宅和夫・若井邦夫・伊藤則博・後藤守・浜名紹代・臼井博・吉村典子(1974)「乳幼児発達研究法の探究：2 評定法による特性把握と相互作用過程分析」『北海道大学教育学部紀要』第 23 号, 北海道大学, pp.1-66.
- 村井潤一(1970)『言語機能の形成と発達』風間書店.
- 波多野完治・辻正三・滝沢武久(1960)「コミュニケーション行動の発達の研究(1)」『東京大学新聞研究所紀要』第 9 号, 東京大学, pp.57-82.

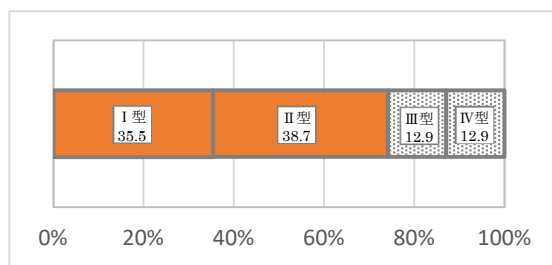


図 5 児童 A の基準毎の割合

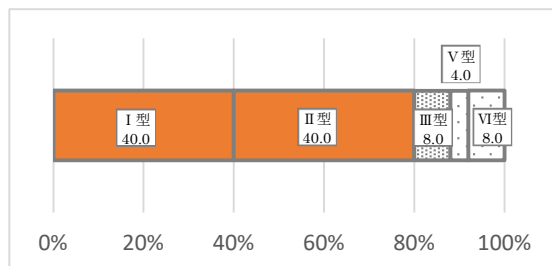


図 6 児童 B の基準毎の割合

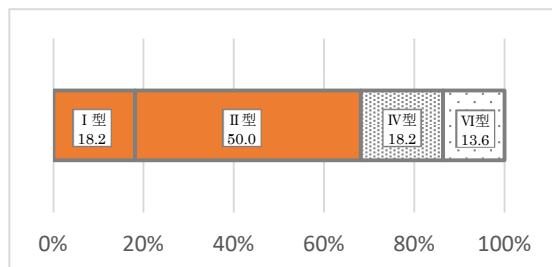


図 7 児童 D の基準毎の割合

実践まとめシート  
「地域と協働」

## 実践まとめシート（1年次）

研究グループ	地域と協働	実践グループメンバー	三橋、對馬、野村
--------	-------	------------	----------

実践タイトル
『中学部における「紡績作業を通じた地域と協働した作業学習」の実践』
I はじめに
<p>作業学習は、生徒の働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けての基礎となる資質・能力を育むことに重点を置き、総合的に学習する活動である、とされている（文部科学省 2018, p.34）。作業学習を通して地域協働に参加することは、社会性の向上、自己肯定感の向上、技能習得の機会の提供、地域社会との結び付きの強化など様々な効果が期待できるとされ、本校中学部の作業学習の改善と発展的展開の可能性を探ってきた。（小枝、2022）</p> <p>中学部の作業学習は、農工班と手工芸班の2つのグループで活動している。農工班では、紡績作業を中心に、ワタ、ベニバナ、アイ、ヒマワリなどを栽培し、糸作りと染色、搾油を行い、染色した糸は手工芸班の製品に活用している。さらには、この活動を交流及び共同学習の題材としてワタの紡績と藍染めを実施することを予定している。この交流及び共同学習を通して、地域協働の視点から、どのような効果が期待できるかを検証したい。また、地域との関わりを深め、より発展的な可能性を探るためにはどのような取り組みが考えられるかを探っていきたい。</p>
II 実践方法
<p>1 対象児童生徒・学級・学習グループについて</p> <p>対象となる生徒は、中学部作業学習農工班の生徒（1年2名、2年3名、3年3名）計8名である。知的障害の他に、自閉スペクトラム障害や注意欠陥多動性障害を併せ有する生徒が所属する。作業学習では、継続して綿の加工作業（糸づくり、搾油、種と綿の分離作業）に取り組んできた。</p> <p>2 実践の手続き</p> <p>本校中学部の作業学習では、農工班と手工芸班に分かれ、それぞれの作業に取り組んでいるが、互いに協力しながら製品開発を行っている。特に農工班では、紡績作業を中心とした作業内容が増えたため、作業工程を細分化し、より個別の実態に合わせた活動を役割分担して行うようにした。</p> <p>今回の実践では、作業学習で取り組んできたワタの紡績・搾油活動を行い、その手法を他者に教えることで、作業学習そのものへの意欲を高め、地域（他者）とのつながりの拡大を図ることができるとは考え、附属小学校の児童47名（複式学級1～6年生）を対象に教える活動を行うこととした。</p>
<p>実践のねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域と協働する場面として、作業学習で取り組んでいたワタの紡績・搾油活動を行い、その手法を他者に教える場を設定する。</li> <li>・ 生徒の作業への意欲を高め、地域（他者）とのつながりの拡大を図る。</li> </ul>
<p>効果の検証では、交流前後の生徒へのアンケート調査結果の比較、交流時の生徒の発言内容や行動の見取り、授業中のエピソード記録、交流後の附属小学校児童の感想の検証を行った。</p>
III 指導の実際
<p>1 日程</p> <p>(1) 事前アンケートの実施（令和4年10月19日）</p> <p>(2) 附属小学校での交流及び共同学習（令和5年1月26日）</p>



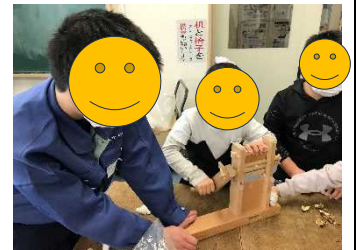
- ・附属小学校の教育課程上の位置づけは総合的な学習の時間である。
- ・作業学習の時間に生徒が担当している仕事内容で綿繰り班、搾油班、紡績班の3グループに分かれて交流及び共同学習を2時間行った。

### (3) 事後アンケートの実施（令和5年1月28日）

## 2 附属小学校での交流及び共同学習の実践

### 【綿繰り班】

- ・綿繰り班は本校生徒3名が附属小学校複式学級1・2年生16名の児童にコットンボールからの<sup>しゅうそんがく</sup>宿存萼と<sup>さく</sup>朔の分離するための綿繰り機の操作方法（本校生徒2名担当）やハンドカードを使って綿うちをする方法（本校生徒1名担当）を教えた。



#### ○生徒の様子

- ・初めは教師の言葉掛けで綿繰り機の使い方の手本を本校生徒が小学校の児童に見せた。学校での作業と同様の手順で行うことができた。児童から「すごい」の声がでると嬉しそうにしていた。
- ・見本を示した後は、教師の言葉掛けで綿繰り機が動かないように押さえる活動を行った。順番に取り組む児童の様子を見て、自分から「ワタがでてきているよ」「上手だね」「ここを押さえるといいよ」などの言葉掛けを行っていた。また、作業途中に児童が困っていると「ちょっと貸してね」と話して、見本を示していた。
- ・終始、分からないことがあると教師を呼び、確認しながら作業を進めていた。

### 【搾油班】

- ・搾油班は本校生徒2名が附属小学校複式学級3・4年生16名の児童にワタの種を搾油機に入れ、搾油を作るやり方について教えた。



#### ○生徒の様子

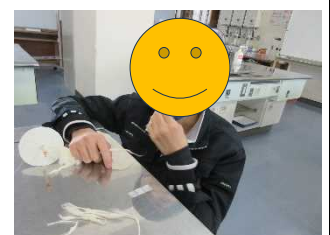
- ・授業開始前から「緊張する」「恥ずかしい」を繰り返して話していたが、教師の促しにより、搾油機に種を入れるよう説明しながら見本を見せていた。
- ・使用していた道具を積極的に片付けたり、「楽しかった」と笑顔で話したりしていた。
- ・声の大きさを調整し、大き過ぎず適切な音量で、整列するように16人全ての児童に対して言葉掛けをしていた。指示が伝わらなかった児童には、「こちらに一列に並んでください」と分かりやすく言葉掛けをしていた。
- ・搾油機の不具合を見つけ、すぐ教師に報告した。搾油機の不具合（粒数の多さで目詰まりを起こし、機械が回転しなくなる）を見て、児童に対して（授業で行っている通常どおりの量）粒数とタイミングを繰り返し言葉掛けをしていた。

### 【紡績班】

- ・紡績班は本校生徒3名が附属小学校複式学級5・6年生15名の児童に綿から糸を作る方法について教えた。

#### ○生徒の様子

- ・最初は、やり方を説明しながら手本を示していた。教師からの言葉掛けはほとんどなくても、一緒に作業をしながら進めており、小学生に合わせてゆっくり教えていた。徐々に小学生から質問が出るようになり、どうすればうまくいくかを口頭で説明するようになった。





- どうしてもうまくできない児童には、後半は個別に教えていた。児童からの反応は薄かったが、じっくりと丁寧に教えることができていた。教える際は、優しい口調を心掛け、言葉を選びながら、ワタを持つ手の位置や巻き取り方などを具体的に教えることができていた。
- 質問をたくさんする児童からは、「〇〇さん、教えてください」と名前を呼ばれていた。それに対して、「〇〇さん、こうすればいいよ」と名前を言いながら教えていた。
- 児童からの質問が多かったが、一つ一つ丁寧に教えていた。説明がうまくいかないときは、教師を呼んで、説明の仕方を確認した後、児童に教えることができた。
- 児童が黙々と作業をしているときも、「そうそう」「上手だね」「うん、いい感じ」など、褒めながら活動を見守っていた。児童たちは楽しそうに作業に取り組んでいた。

#### IV 結果

##### 1 本校の生徒のアンケート

- 事前（令和4年10月19日）、事後（令和5年1月28日）に生徒へアンケートを実施した。
- 図1及び図2は、交流及び共同学習後に実施した本校生徒のアンケートの結果を示したものである。

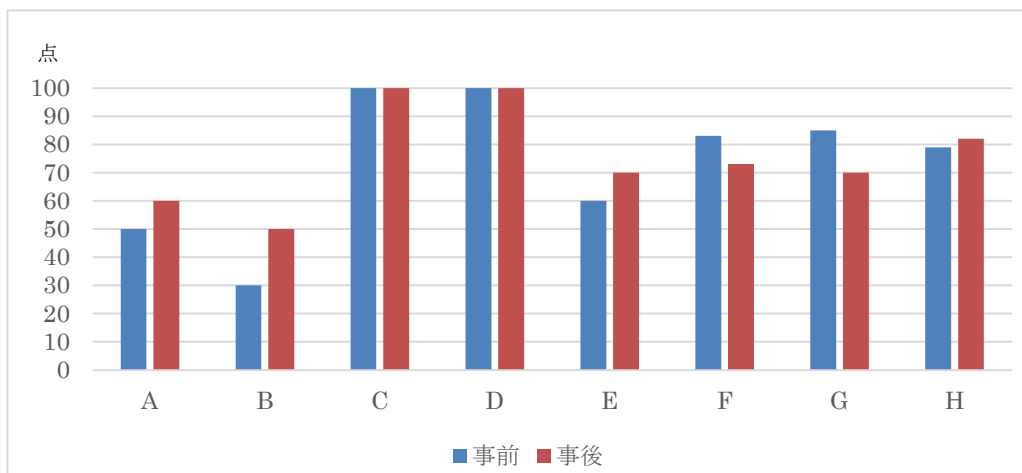


図1 Q1 作業学習は好きですか。点数をつけると100点中何点？

	事前	事後
A	まあまあ好きだから	まあまあ好き
B	好きでも嫌いでもない	なんとなく
C	染色が好きだから	作業が好きだから
D	わたとりが好きだから	作業が得意だから
E	作業はお仕事の練習にもなるので、できればもう少し時間を長くしてほしい。	作業内容はとてもいいのですが、一緒にやる人の組み合わせを変えてみたらもっとよかった。
F	紡糸がうまくできたときに嬉しいから。でもうまくいかないといライラするから。	たまに紡糸で失敗を続けてイライラしてしまうから。
G	物作りをすることが好きだから	附属小学校の生徒に糸の作り方を教えることがあんまりできなかったから。
H	手作業が苦手だけどやりがいがある	そこまで紡糸は教えられなかったが、ちょっとだけ大事なことを教えることができました。

図2 Q2 点数の理由は？

- Q1より1・2年生は点数が高くなる又は満点だったが、3年生の2名（F・G）は減少していた。Q2の点数の理由より、1・2年生は、交流及び共同学習を通して、達成感を感じたのでないかと思われる。点

数が減少した生徒は、「たまに紡糸で失敗を続けてイライラしてしまうから」、「附属小学校の生徒に糸の作り方を教えることがあんまりできなかったから」と答えていたことから、3年生は任される仕事の難易度が高くなっていること、自分の目標としていることの到達点が高かったため、点数が低くなったのではないかと推測される。

	事前	事後
A	ていねい	ていねい
B	ていねいに取り組むこと	集中すること
C	時間いっぱい働く	糸が切れないように優しくまく
D	時間を守る	糸と綿を混ぜないように気を付けている
E	仕事態度に気をつける	先生に注意されないように態度や作業の集中力に気を付けています。
F	集中力がきれないように気を付けている。	集中がとぎれないように集中すること
G	ていねいに作業すること	糸を引っ張り過ぎないように糸を作ること
H	集中力が切れないようにする。	集中力が切れないようにして、ていねいに作ることです。

図3 Q3 作業で気を付けていることは？

- ・Q3より、事前と事後を比較するとより具体的な内容の目標を記述する生徒が増えた。

A	やさしく話す
B	わかりやすく説明
C	搾油の時に少しずつ綿の種を入れる
D	男の子たちと女の子たちに教える
E	わかりやすく大きな声で教えること
F	わかりやすくなるべく丁寧に教えること。なるべく自分からコミュニケーションをとって教えること。
G	やさしく教えること。分かりやすく教えること。
H	大事なことを頭の中で考えて、アドバイスをしました。

図4 Q4 附属小学校で教える時に気を付けたことは？

- ・Q4より相手に分かりやすく伝わるように意識して取り組んだ様子が見られた。

## 2 交流後の感想

- ・図5は、交流後の本校生徒の感想、図6は、附属小学校の児童の感想の一部を記載した。

A	楽しかった。
B	ハンドカーダーをやるのが上手になった。
C	最初は緊張したけれど附属小学校の3、4年生に上手く言えました。
D	綿取りを自分でやるようにしたい。
E	小学校の人に油がしっかりとれているところを見せたかったが、機械が何回も止まって結局いいところを見せれずに帰りました。次、この機会がありましたら、前回の反省を生かしてやりたいと

	思います。
F	自分から話しかけて緊張をといてやさしく教えるのがいいと分かりました。
G	附属小学校の生徒に糸の作り方を教える時に少し緊張しました。
H	交流後は、楽しく教えることができ、満足しましたが、もうちょっと緊張がなくなったら、全部教えることができるようになったかもしれません。

図5 交流をした本校生徒感想

綿繰り班（附属小学校複式学級1・2年生）

- お世話になりました。ワタの種のとり方やごみとり、それからハンドカーダーのやり方をいろいろ教えてくれてありがとうございます。最初は、難しかったけどだんだん楽しくなってきました。教え方がとてもわかりやすかったです。
- 私たちが知らないこと、初めてなこと楽しい時間を作ってくれてありがとうございました。私が一番うれしくて楽しかったのは、ハンドカーダーです。最後のふわふわのできあがりが見たくて、最後のできあがりさわってみたらふわふわをこえるくらいふわふわでした。みなさんががんばってくれたことが伝わりました。本当にありがとうございました。
- わからなかったこともありましたが、よく、わかりました。ちゃんと教えてくれたおかげです。ありがとうございました。またいつか、やりたいです。

搾油班（附属小学校複式学級3・4年生）

- 搾油を教えていただきありがとうございます。初めての貴重な体験になりました。楽しただけでなく、機械もおもしろくて、ずっと見ていられました。教え方も丁寧で、とてもわかりやすかったです。
- 綿の紡績・搾油などのやり方を教えてくださりありがとうございます。詳しく教えてくれたり、アドバイスとコメントを言ってくれたりしてぼくは楽しかったです。
- 搾油のやり方をわかりやすく、丁寧に教えてくださりありがとうございます。種を入れすぎるとつまることや種をぬらしてから搾油することなどがよくわかりました。

紡績班（附属小学校複式学級5・6年生）

- 糸を紡ぐことを教えてくれてありがとうございました。初めは上手くできななかったけれど、手で糸を作るときは「片手で引っ張るんだよ、あまり細くしなくて良いよ」とコツなどを優しくアドバイスしてくれました。すごく難しかったのに中学部の人たちはすらすらやっていてとてもびっくりしました。最後まで糸を作ることができなかったのは残念だけど、中学部の方が家でやってみてねと言ってくれたので頑張ることができました。これからも頑張ってください。
- ワタのごみとりや、搾油、糸つむぎの工程を丁寧に教えてくださって、ありがとうございました。私たちが上手に出来なかつたら「最初はみんなそうだから、大丈夫！」と慰めてくれたり、コツをつかんできたら「すごい！上手に出来てる！」と褒めてくれたりしてとてもうれしかったです。これからも勉強を頑張ってください。

図6 交流をした附属小学校児童の感想（原文のまま記載）

- 図5の感想より、相手に合わせて教える話し方や関わり方について気が付いたことや次に教える機会があればどのようにしたいかが記述されており、生徒自身が活動を振り返ることで、自己理解が深まったのではないかと考えられる。また、図6の交流をした児童からの感想に、本校生徒の教え方や関わり方を肯定的にとらえた記述が多くあった。このことより、今回の実践は相互にとって意義のある活動になったのではないと思われる。

## V 考察と課題

今回の実践を通して、ねらいとして掲げていた地域と協働する場面として、作業学習で取り組んでいたワタの紡績・搾油活動を行い、その手法を他者に教える場を設定することで、生徒の作業への意欲を高め、地域（他者）とのつながりの拡大を図ることは、一定の成果を得ることができた。他者に自分たちの普段行っている作業を教えることで、人との関わり方の幅が広がり、「分かりやすく作業内容を説明するにはどうすればいいか」などと相手を意識した話し方を生徒自身が考えるきっかけとなっていた。

また、交流後のアンケートや感想から、作業学習への意欲が高まったことや他者へもっと伝えたいといった意見が多かった。自分たちが作業学習で学習してきたことを、地域（他者）に伝える活動は、結果として生徒が感謝や称賛を受けることで自信となり、生徒が普段の作業学習への達成感や充足感を感じ、それがより作業学習への意欲を高めることにつながったと考える。

今後も、地域の人たちへ教えたり販売機会を設定したりし、地域の人と継続して関わることで、関係を作り、深め、自分の思いをさらに表現できるようになっていくのではないかとと思われる。

## VI 参考・引用文献

文部科学省（2018）『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』開隆堂。  
小枝洋平,勝川健三,上之園哲也（2022）「知的障害児とワタ栽培・紡績に取り組む方法」『クロスロード』第26号, 弘前大学教育学部研究紀要, pp.101-107.

## 実践まとめシート（2年次）

研究グループ	地域と協働	実践グループメンバー	三浦、三橋、對馬、棟方、大塚、矢口
--------	-------	------------	-------------------

実践タイトル
「藍染めワークショップを開こう」（中学部 作業学習）
I 問題と目的
<p>1 生徒の実態</p> <p>中学部生徒にとって、人とのつながりはとても狭いものとなっている。それは、多くの生徒が実際に関わっている人が、家族、親戚、学校、放課後等デイサービス等にとどまり、自分の生活する地域に出ていく機会が多くはないことが考えられる。ただ、学校内での生徒の様子としては、友達同士で良好な関係を築けていることが多く、密な関わりを継続することがそういった関係性を築いていくために必要である。また、友達同士で思ったことを話したり、面白かったテレビ番組について話したりする様子は見られるが、学級活動などで話し合いの場面になるとなかなか意見が出なったり自分の意見を押し通そうとする様子が多く見られる。多くの生徒が「相手に適切に伝える力の伸長」を教育支援計画の長期目標に設定しているため、その力が身に付くことで、自分の周りの人々とよりよい関係性を築くことにつながり、地域に対しても視野を広げていくことが期待される。</p> <p>2 実践概要について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ R4年度の実践では、中学部農工班（1年2名、2年3名、3年3名）計8名の生徒が作業学習において継続して取り組んできた綿の加工作業（糸づくり、搾油、種と綿の分離作業）を、附属小学校の児童47名（複式学級1～6年生）へ教える活動を行った。学習後のアンケートでは、作業学習への意欲が高まったことや他の人へもっと伝えたいといった意見が多かった。<b>自分たちが作業学習で学習してきたことを、他者（地域）に伝える活動は、結果として生徒の作業への充足感や学習への意欲を高め、地域（他者）とのつながりを広げることができた</b>と考える。</li> <li>・ R5年度は、昨年度の実践の工程を参考にしながら、<b>作業学習に関わる内容を、他者（地域）に伝える活動を行うことで、生徒の作業学習への意欲を高めるだけでなく、主に他者へ伝える力を伸ばし、地域（他者）とのつながりを広げていきたい</b>と考えた。具体的には、生徒が調べ学習や外部講師による授業、染め物教室等で染色方法や模様の付け方を学び、それを友達や小学部児童、幼稚園児に伝達するワークショップを開催する。この学習を設定した理由は、この学習を行うことで他者へ伝える力を伸ばせることが期待できるとともに、昨年度同様に作業学習に対する取り組み方の変容も期待できる。そして、中学部生徒は自分たちの地域に関する学習に取り組んでいるため、生徒の地域への意識を広げることで、今後の地域の学習についてもより広い視野で物事を考えていくことが期待できる。</li> <li>・ こういった力を継続して高めていくことで、卒業後に就労し、地域の人々と関わりながら生きていくための素地が培われていくと考える。</li> <li>・ ここで、「地域」という概念について、本研究では現代社会の多様な在り方や、場所にとらわれない、様々なネットワークでつながり合う人間関係を考慮し、「地域」を、構成要素である「生徒本人」と「他者」とのつながりの深さ、その広さととらえた。よって、関わる人が多いほどその生徒にとっての地域は広がっていくと考える。また、生徒本人にとっての地域の人と、同じ目的のために協力することを、「地域との協働」と定義付けた。</li> </ul>

## Ⅱ 実践方法

### 1 対象生徒・学級・学習グループについて

中学部では、弘前大学、附属学校園、地域との交流及び共同学習を推進し、様々な人たちと協働することで、相互に豊かな人間性やコミュニケーション能力の育成を図ることを目指している。対象の生徒は、中学部1年生2名、2年生2名、3年生2名の計6名とした。それぞれ3か年の個別の教育支援計画の目標の中にコミュニケーション面の特に相手に適切に伝える力に関する目標が設定されている生徒を対象とした。

### 2 実践の手続き

本校中学部の作業学習では、農工班と手工芸班に分かれ、それぞれの作業に取り組んでいるが、互いに協力しながら製品開発を行っている。具体的には、農工班で栽培した綿花で糸を作り、それを手工芸班で生地にし、鞆等の製品を生産している。また、農工班で育てた藍の葉を使って糸を藍染めし、それを生じた製品作りにも取り組んできた。今回の単元では、二つの作業班が連携した製品作りの一つとなる藍染めに取り組み、その手法を他者に教えるワークショップを開くことで、作業学習そのものへの意識を高め、地域（他者）とのつながりを拡大し、更には他者へ伝える力の伸長を図りたいと考えた。意欲喚起のために地域人材の外部講師を活用したり、生徒同士が協働したり振り返ったりする場を連続的に設定することで、相乗効果的に良い成長のスパイラルが生まれることがねらいとなる。

効果の検証では、授業後の生徒へのアンケート調査結果の比較、ワークショップ時の生徒の発言内容や行動の見取り、単元内での生徒の言動の変容、授業中のエピソード記録などの検証を行った。

## Ⅲ 指導の実際

単元構成としては以下の8つの工程で実施した。

①染め物の調べ学習
②外部講師から、藍染めについて教わる
③藍染めを実践
④藍染めワークショップの準備（役割分担、相手を意識した教え方）
⑤小学部児童に、藍染めワークショップ①、振り返り
⑥附属幼稚園児に、藍染めワークショップ②
⑦グループごとに本単元で学んだことをまとめる
⑧まとめ発表、単元の振り返り

単元構成としては、まずは自分たちが今後作業学習で取り組んでいく染色についての調べ学習を行い、その後外部講師を招き、藍染めについて詳しく学ぶ機会を設定した。これにより、藍染めについての興味・関心が高まり、この後自分たちが実際に行う藍染めへの意欲喚起につなげたいと考えた。まず事前学習で藍染めに取り組んだ後、自分たちが学んだ知識を生かして小学部の児童へ藍染めの手法を伝える藍染めワークショップを開くことを伝えた。また、藍染めの模様付けの技術的な部分のみではなく、どのように伝えれば相手に上手く伝わるかについて、生徒同士での話し合い活動と、練習活動を設定した。そして、小学部児童への藍染めワークショップを実施し、そこでの成功体験で得た自己有用感を活用し、小学部児童よりも関わりの少ない附属幼稚園の園児への藍染めワークショップ②を実施することとした。小学部児童へのワークショップ後には振り返り活動を設定し、次回どのようにしたらより良くなるかを話し合い、共有した上で教え方練習し、幼稚園での藍染めワークショップ②に臨めるようにした。藍染めワークショップ②では、附属幼稚園を訪問してワークショップを実施し、幼稚園児と触れ合いながら教えられるようにした。本単元で

最も大事にしたことは、活動後の生徒同士の話し合い活動であり、このことが生徒間で考えを広め、深められることにつながると考えた。単元最後には、本単元を通してうまくいったこと、難しかったこと、気付いたことなどについて各グループで話し合い、そこでの気づきを中学部全体で共有する発表会を設定した。発表会後には各グループでまとめの学習をすることで、自分の考え、自分のグループの考え、他のグループの考えを知った上で話し合うことができ、より考えを深め合うことができた。

#### IV 結果

- 生徒にとっての地域（他者）とのつながりは広がったかについては、授業後のアンケートで自由記述項目の「誰と一緒に染めてみたいですか」への記述内容を分析（グラフ1参照）したが、単元前半と後半を比較してみても多様性の広がりには特に見られなかった。これについては、生徒にとっての地域（他者）の広がりをこの項目のみで判断することが難しいこと、地域（他者）の広がりは簡単に広げることが難しいということが考えられる。そして様々な要因によって変化していくため、保護者への聞き取り、普段の会話の見取りなど、細かな検証が必要なのだと考える。ただ、小学部児童へのワークショップを予告した6月20日、幼稚園児へのワークショップを予告した6月27日のアンケートでは、それぞれ小学部児童、幼稚園児の項目が初出していた。これは、ワークショップ予告をきっかけとして地域（他者）への視野が広がったと考えることができる。

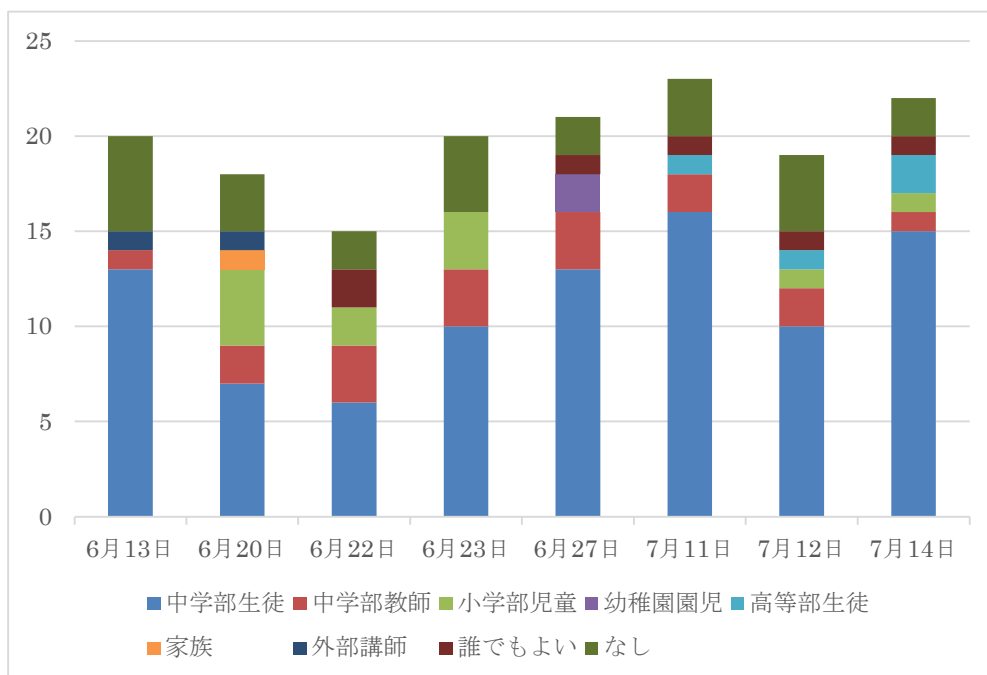


図1 「誰と一緒に染めてみたいですか」の質問に対する回答

- 外部講師の活用における教育的効果については、外部講師の授業後に生徒にアンケート調査を行い、分析した。分析対象は、自由記述「感想を書きましょう」の項目から、アフターコーディングで回答内容について分析した結果、有効回答全てがポジティブな回答であり、学習に主体的に取り組んでいたと分析できる。つまり、本事例では、外部講師の活用によって生徒の主体的な学びへつなげることができたと考える。具体的な内容としては、次の学習への抱負、外部講師から教わった活動時の注意点や授業内容が多くを占めていた（表1参照）。つまり、生徒が外部講師による授業に進んで参加し、次時への意欲を高めることができたと考えられる。



表1 外部講師による授業後アンケート「感想」より（一部）

記述内容（一部）
<p>【次の学習への抱負に関する記述】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 勝川先生の説明がとても分かりやすかったです。丁寧に教えてくれてやってみたいと思った。</li> <li>・ 火傷しないよう集中して頑張ります。</li> </ul> <p>【外部講師から教わった活動時の注意点】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 今日勝川先生がきて、説明を聞いて大事なところは何回もやけどに注意がと書いてあったので、私もやけどに注意します。</li> <li>・ 水でよく洗う、目に入らないように保護グラスをして、手が染まらないようにする、やけどに注意する。</li> </ul> <p>【外部講師から教わった授業内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ やり方が3種類あること、藍の青汁があることが分かった。</li> </ul>

- ・ 生徒の伝える力がどう変容したかについては、アンケート調査を基に分析した。対象は、自由記述「教えるときに気を付けることはなんですか」の項目で、藍染めワークショップ1回目の前と、2回目の前に行ったアンケートをテキストマイニング分析で比較した結果多く抽出された言葉をそれぞれ10個ほど取り上げたものを赤で示したところ、図2、3のようになった。



図2 藍染めワークショップ①前

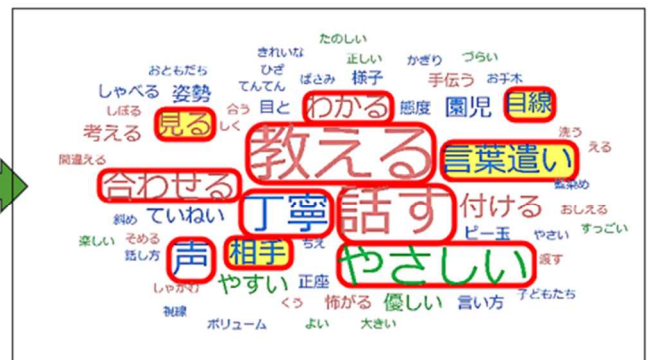


図3 振り返り学習後

黄色の部分について、振り返り学習後には「相手」「見る」「目線」「言葉遣い」という項目が新たに出てきた。これは、「丁寧」「優しい」といった話し方を目指していた生徒が、ワークショップの振り返り学習を行った結果、より具体的な伝え方を考えたことによって変化したと考えられる。この結果から、伝える経験を重ねたことで、生徒の伝える力の伸長を図ることができたと考える。では、実際場面ではどうだったかを対象生徒 A、B の当日の様子やアンケートから読み取れる内容を検証した。

対象生徒 A は、「相手を見て話す」ことを目標設定してワークショップに臨み、振り返りで本人は「できた」と話していた。しかし、当日の動画を見てみると、園児のいる方向に目を向けながら覚えた台詞を話していたが、実際には園児の目は見ていなかった。本人もそのことに気づき、どのようにすればよかったのかを友達と話し合い、「相手を見る」とは、具体的には相手の目を見るということ、また、場面によっては相手が一人とは限らず、複数人いる場合もあるため、その場合には聞いている複数人の人の目を見る必要があるという気付きにつながった。その後の発表会では、中学部生徒の前でしっかりとそれを実行しようとする様子が伺えた。また、アンケートへの記述内容では、ワークショップ前は「相手を見る」と書いていた記述が、ワークショップ後には「相手と同じ目線の高さで話す」と変化し、伝える力がより実際



場面を想定したものとなったと考えられる。

対象生徒 B は、「相手に分かりやすく伝える」ことを目標に、1 回目のワークショップに向けて藍染めの説明内容と台詞を考えた。説明内容と台詞は、教師や友達と話し合いながら作成した。話し合いから、一文の台詞の長さが短い方が理解しやすいことに気付き、説明する台詞が短くなるように話す内容を整理した。1 回目のワークショップの振り返りから、台詞とは別に「困っているときには自分から手伝う」ことを2 回目の目標として掲げた。2 回目では、困っている園児に自分から手伝う場面が見られ、染め液に布を入れるときに、「ポチャン、とならないように」と染め液が飛び散らないことを、園児が分かりやすい表現で伝えることができた。園児の前では、一つ一つの動作を、短い言葉を使って説明し、園児と一緒に作業を進める様子が見られるなど、相手の状況に合わせて臨機応変な対応ができていた。2 回のワークショップを通して、「話をまとめてから話すことは難しかった。上手にできたかは分からないけど、一緒に染めることができて、(自分の中では) うまく教えられたと思う」と感想を述べ、相手に伝えること、教えることへの成功体験ができたと考えられる。また、今後の生活では、分かりやすく伝えるために、相手の目を見て優しく話すことを日々練習する、と新たに目標を立てたことから、客観性、他者視点が強化されることにつながったものと考えられる。以上のことより、対象生徒 A、B ともに伝える力の幅が広がったと言える。

- ・ 今回の単元で十分な協働ができたかということについては、調べ学習の内容を学級ごとに分担してそれを共有したり、ワークショップにおける自分の役割を果たしながらワークショップの成功に向けて取り組んだり、振り返り活動ではワークショップをよりよくするにはどうすればよいか話し合ったりした。どれも生徒それぞれが同じ目的のために力を合わせて取り組むという私たちの「協働」の定義に合致している。また、外部講師の方から藍染めについて学び、良い藍染めを目指すという点でこの活動も協働と考えることができる。中学部生徒にとっての地域は、同じ中学部の友達や、協力的な方といった割と近い人達との関係で本単元の「地域」は成立していた。近い関係性ではあるが、その地域と協働することで、自分の力以上の成果や気付きを得ることができたと考える。そういった対話を通じた協働が「相手に伝わるという確かな経験」として、生徒同士の対話を通じた活動、ワークショップでの他者に伝える活動を行ったことで、相手の身になって考えたり、誰かの役に立つ喜びを実感(自己有用感)したりする機会とすることができた。これは生徒にとってのキャリア発達につながることができたと考える。
- ・ 単元構成による成果と課題について、2 回目のワークショップの設定は、生徒たちにとって、一度成功させることができたワークショップをもう一度行えばいいんだという思いから前向きにとらえていることがその場での発言やアンケートよりうかがえた。ただ、実際に園児たちにワークショップを行った後のアンケートでは、難しかったという感想を書いている生徒もいた。これは一度目のワークショップから期間が開いてしまったこと、慣れない場所で相手も初対面だったことで緊張してしまったことが要因として考えられた。これは伝える力が、ある程度指導を継続することで身に付いていくものだと考えることもできる。もし2 回目のワークショップまでの間に練習の機会を十分に確保していれば、更に大きな達成感や自己有用感を感じることができたのかもしれない。そして本単元の最後に設定したのが、二度のワークショップでの様々な気付き、達成感、反省等についてグループ内で話し合い、中学部全体の場で共有する発表会である。ここでも自分の気付きを友達と共有することで、多くの学びが生まれた。発表会では、相手に伝える際の技能的なことだけでなく、日常生活場面で日々練習していくことが大切であるということを全てのグループが発表していた。これは今後の作業学習だけではなく、将来につながる学びとなったと考える。

以上のように、本実践は、生徒の主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業であり、生徒のキャリア発達を促すことにもつながったと考える。

## V 考察と課題

今回の大きなねらいとして取り上げた伝える力については、生徒の成長を感じられる多くの場面があった。これは対話による十分な振り返り学習が効果的だったと考えることができる一方で、全員がすぐに身に付けられるものではないことも明らかになった。また、友達同士での対話を通した振り返り活動で考えをまとめたり進めたりすることができた一方で、教師の言葉掛けがあっても難しい場面が多く見られた。これは障害特性によることが考えられるが、まだまだ認知的な段階として難しい活動であったと考える。適切なやり方が分かっているにもかかわらず実際場面でその力を発揮しきれないこともあるため、より実践的な対話的活動を継続して実施することが重要だと考える。

本研究では、生徒同士の話し合いを中心とした活動に重きをおいたことにより、自分の気付きだけではなく、他者の気付きも自分ごととして考えられるようになり、それが生徒のキャリア発達を促すことにつながった。中学部生徒にとって地域（他者）との協働は難しいことが多かった。これは、中学部生徒が、地域とのつながりそのものが弱かったこと、対話で思考を深め合う経験が少なかったことが考えられる。今後、生徒にとっての地域（他者）を更に広げていくためにも、こういった地域（他者）とつながる協働学習を継続し、少しずつ社会や将来の生活につながるような、生きて働く地域を築いていけるように進めていきたい。

## 実践まとめシート（1年次）

研究グループ	地域と協働	実践グループメンバー	(高) 工藤、中嶋、渡邊、附田 (中) 三橋、對馬、野村 (小) 大塚、手塚、千葉嵩
--------	-------	------------	--

実践タイトル
『高等部における「生徒たちがプロデュースした地域の中にある作業学習」の実践』
I 問題と目的
<p>1 はじめに</p> <p>平成27年12月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、「地域学校協働活動」を推進すること、そのために、新たな体制として「地域学校協働本部」を全国に整備することなどが提言されている。</p> <p>また、平成28年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させることが重要であるとしている。</p> <p>これを受けて、令和2年度から順次実施されている現行の学習指導要領前文では、「これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」としている。「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、学校は地域との連携・協働を一層進めていくことが求められている。</p> <p>菊地（2021 p.8）は、『学習指導要領の総則の柱の1つに「児童生徒一人一人の発達をどのように支援するか（児童生徒の調和的な発達を支える指導）」を位置付けており、（中略）、児童生徒一人一人の発達を踏まえた指導及び支援の必要性を明示している。（中略）「キャリア教育」はすべての学校種別及び学校・学部段階において位置付けられることとなり、（中略）、多様なニーズを包み込む柔軟な仕組みであるインクルーシブ教育システムや共生社会の理念と方向性を明確に示している」とらえることができる』と述べている。</p> <p>さらに菊地（2021 p.9）は、『一般的に学校研究などにおいて、「キャリア教育の視点」を踏まえるとは、将来につながる学習活動の充実を図るという意味や、いわゆる教科等横断的な視点を踏まえて「育てたい力」や「資質・能力」をとらえ、学習活動を展開していくという意味で使われることが少なくない。（中略）最も重要なことは児童生徒一人一人の「キャリア発達を促す」視点を踏まえることである』と述べている。</p> <p>キャリア発達とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」（中央教育審議会、2011）のことである。菊地（2021 p.10）は『キャリア発達は「本人の中で起こる（意味付け）」ということや、「他者との関係性（価値付け）」をとおして大事なことに気付いていく』ことを指摘している。</p> <p>これらのことを踏まえて、地域との協働を推進するとともに、児童生徒の発達の段階に合わせたキャリア発達支援を行っていきたいと考えた。</p> <p>2 実践概要について</p> <p>「地域と協働」グループにおいて、この実践で何に取り組みたいのか、話し合いをした。今年度は授業の展望を話し合い、地域とのつながりを作ることにし、次年度は授業での子供達の変容などを見取ることとし</p>

た。以下に内容をまとめた。

【6月15日】各学部の地域と協働した授業実践について

○高等部作業学習

昨年度から3年計画で改善を進めている→地域と連携・協働

1年目（R3）：作業グループを変更して整えた。

2年目（R4）：地域と密接に連携していこう。地域人材の活用推進

弘前と言えば「りんごとコーヒー」でスタート。今年度の案として

①喫茶：成田専蔵珈琲店、弘前パークホテル ②清掃：成商ビル管理会社

③調理：カフェ・イリス ④農作業：大学農学生命科学部、藤崎農場

⑤木工作業：木村木品製作所 ⑥陶芸作業：津軽千代造窯

3年目（R5）：ブランド化、販売方法の拡大（弘前市立観光館等）

○中学部作業学習

農工班：綿、染色用の植物栽培（藍と紅花）→弘前大学教育学部の勝川先生と連携

交流は附属小学校、附属幼稚園（藍とワタを育てる）

手工芸班：糸は機織り、染色したものは布製品にしたい（麻）

→販売活動で、地域で製品を売りたい。

○小学部生活単元学習

奉仕活動で校内清掃（靴箱清掃）、弘前大学構内の落ち葉拾い

→弘前駅や弘前城での清掃活動に発展させていくことができるのではないかと

→子供たちの将来の夢に着目して発展させていくことができるのではないかと

（パン屋さんになりたい、店員さんになりたい→体験活動）

→中学部からワタの種をもらって植えたところ、実っている。また、ひまわりの種も双葉に育っている。

【6月22日】各学部の地域と協働した授業実践一覧表

学部	小学部	中学部	高等部
清掃	<ul style="list-style-type: none"> <li>奉仕活動で校内清掃</li> <li>大学構内の落ち葉拾い</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>清掃（成商ビル管理会社）</li> </ul>
サービス	<ul style="list-style-type: none"> <li>体験活動（案） （パン屋さん、店員さん）</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>喫茶（成田専蔵珈琲店） （弘前パークホテル）</li> <li>調理（カフェ イリス）</li> </ul>
生産	<ul style="list-style-type: none"> <li>生産活動 （ワタ、ひまわりの種）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>農工班 麻、綿、藍、紅花の栽培、染色 アマの栽培→アマニ油</li> <li>手工芸班 糸にして機織り 染色した糸や布で製品作り（バッグ、小物入れ）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>農作業（大学農生） （藤崎農場）</li> <li>木工作業（木村木品製作所） りんごの木を使った製品</li> <li>陶芸作業（津軽千代造窯） 皿作り、りんごのデザイン</li> </ul>

販売		・地域での販売→弘大祭、無印良品（案）	・地域での販売→弘前市立観光館（案）
----	--	---------------------	--------------------

【6月29日】実践に向けて

○地域と協働

- ・作業学習の課題として、地域のつながりや卒業後の社会参加の視点が不足していた。（地域で働く・生活する）
- ・地域の資源や人材を活用した作業学習、製品作りができていなかった。品質の高い製品やサービスにしていきたい。
- ・地域の人にどのように関わってもらったかが大事ではないか？
- ・いろいろな働き掛けの連鎖があって生徒たちは成長していている。→協働  
依頼されたもの、返品されたもの、うまくいかない場面もあっていいのではないか。  
パスをつないで、ゴールまで行っているのか、見直さなければいけないと感じている。
- ・中学部では弘前実業高校とのつながりを生かし、製品の開発、ファッション甲子園で使ってもらえないか、教えたり教えてもらったりする。

○研究方法

- ・実践検証  
意識変容、主体性、子供の気持ちの変化→生徒が記述した日誌、コメント、発言など
- ・作業学習の技能面を見取るのか、意欲面なのか、量の面なのか→どれかに絞って
- ・作業の様子を写真で取って、コメントし合う。
- ・実践前と実践後の生徒の変容
- ・作業日誌の見直しと学部での共通化
- ・教えてもらってできるようになったとき、販売したときのお客様の反応。→社会的な妥当性  
どこの場面で子供の変化を見取るのか？どのようなデータを取るのか？

○研究目的を確認→整理

- ・本校で取り組んでいることの問題は何か。先行研究の問題は何か。研究仮説か。  
（例）地域とつながる回数は適切なのか？学校で指導後、地域の人に指導してもらおうのがいいのかなど。

○研究の進め方

- 1年目：教師側の取組（授業の展望。地域とのつながりを作る。）
- 2年目：子供たちの変容の見取り
- ・支援の仕方、授業の設定
- ・評価規準の作成（主体的に取り組む生徒の姿）

Ⅱ 実践方法

1 対象生徒・学級・学習グループについて

これまでの高等部作業学習の課題として、地域とのつながりが少ないという点が挙げられた。生徒たちが卒業後に地域で働き、生活する、社会参加することを考え、この1点について改善していきたいと考えた。今年度は、地域の資源や人材を活用した作業学習、製品作りの授業実践を進め、より品質の高い製品やサー

ビスの提供につなげていくことを目指した。

## 2 実践の手続き

今年度は高等部作業学習の改善に向けた取り組みの2年目で、地域と密接に連携し、地域人材の活用を推進していくことを中心に取り組むことにした。新型コロナウイルスの感染状況によるが、可能な範囲で実践していくことにした。各チームの連携先は次のとおりである。

### 【サービスチーム】

喫茶：成田専蔵珈琲店、弘前パークホテル

清掃：成商ビル管理

調理：カフェ イリス

### 【プロダクトチーム】

農作業：弘前大学農学生命科学部、藤崎農場

木工作業：木村木品製作所

陶芸作業：津軽千代造窯

## Ⅲ 指導の実際

### 1 サービスチームの実践

#### (1) 喫茶

道の駅津軽白神ビーチにしめやで、成田専蔵珈琲店の方からコーヒー焙煎の仕方について学んだ。焙煎したコーヒー豆でドリップコーヒーを作り、弘前大学での喫茶サービス時や学習発表会での保護者への販売で使用した。

弘前パークホテルの方から、接客対応の基本について学んだ。事前に生徒たちが質問内容を考えて質問をした。「明るい声を出すコツを教えてください」、「接客のとき、お客様に対してどの位置に立てばよいですか」、「清潔面で気を付けていることを教えてください」など、生徒たちが接客で悩んだり、困ったりしていることを聞くことができた。学んだことを学習発表会の販売や弘前大学での喫茶サービス時に活かすことができた。

#### (2) 清掃

1年生の校内実習のときに、成商ビル管理の方から窓の清掃や廊下のダスターモップ掛けの仕方、自在ぼうきの使い方などを学んだ。学んだことを弘前大学でのインターンシップ実習や作業学習の清掃に活かすことができた。

#### (3) 調理

カフェイリスの方から、りんごを使用したオリジナルスイーツについてアドバイスをいただいた。1回目は基本的な知識を教えてもらい、生徒たちのアイディアの参考とした。2回目は考案したスイーツを作り、調理指導していただいた。3回目はラッピング方法について生徒と一緒に検討した。生徒たちは自分たちの考えたスイーツが商品になるというやりがいを感じることができていた。カフェイリスの方からは「素直でやる気があり、一緒に授業していて楽しい」という感想があった。継続して教えてもらうことで、お互いの信頼関係ができてきたように感じられた。

## 2 プロダクトチームの実践

### (1) 農作業

農作業について、今年度は連携・協働の取組を実施しなかった。

一方、栽培実習園で収穫した野菜を学校に運んでいるときに、近所の住民から「販売はしないのか」と質問された。何らかの形で収穫した野菜を地域の住民に販売する機会を設定できればよいと感じた。

### (2) 木工作業

木村木品製作所でりんごの木を使った製品を見てもらうとともに、木材加工技術について指導していただけないか打診した。まずは、りんごの木を使ったバターべらの製作キットを購入し、次年度指導していただくことになった。

### (3) 陶芸作業

津軽千代造窯の陶芸家から、機械を使って粘土を薄く伸ばす方法や、花瓶の作り方を学んだ。今後も陶芸製品作りにおいて、助言をいただくことにした。

## IV 結果

- ・地域の人とつながり、地域と連携して授業実践を進めることができた。
- ・サービスチームでは、専門家から直接助言を受けることで、生徒たちの技能の向上と自信につなげることができた。
- ・プロダクトチームでは、次年度に向けて連携・協働していくための準備や関係作りをすることができた。
- ・地域の人に、本校の生徒の特性などを理解してもらうことにつながった。

## V 考察と課題

渡辺（2017 pp36-38）は、『物事についての共通の理解を図るために最も成果のある手段は「対話」を通して関係者間の「関係の構築」を図ることであると思う』（中略）、『地域協働の活動が生徒のキャリア発達を支援していると評価した根拠は、地域の人や仲間を通して、短時間の間でも、地域の人との関係性を育てることで、生徒一人一人が自己肯定感、自己尊重感を深めていると評価できる行動をしていたことである』（中略）、『生徒と地域の人々との間に関係性が築かれる過程は、同時に、双方が共に自己有用感と自己肯定感を高める過程であることに気付かされ、そのような発達体験の機会を作った地域協働という取組の意味を実感できた。つまり、同時に双方の社会性の発達が促されるというゲーゲンの「関係性」の意味が理解できた。このような体験から、社会性の発達と自己肯定感・自己有用感の獲得は他者との関係性の中で培われることを体験できたことで、地域協働・共生型活動のもつ意義も確認できた』と述べている。

今年度の実践を通して、プロダクトチームにおいては地域の人との「対話」を通して関係者間の「関係の構築」を図ることができたと考える。また、サービスチームにおいて、特にカフェイリスとの協働では、3回の授業で、「生徒と地域の人との間に関係性が築かれる過程」が見られた。このことから、協働の機会（回数）は複数回が望ましいと思われる。今後の課題として、地域協働による生徒の変容を、発言や行動、振り返りの場面を通して丁寧に見取ること、地域の人々の意識の変化を半構造化インタビューなどによって明らかにしていくことが挙げられる。

## VI 参考・引用文献

中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」初等中等教育局教育課程課。

中央教育審議会（2015）「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」中等教育局教育課程課。

中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中等教育局教育課程課。

文部科学省（2017）『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』平成29年4月告示.

菊地一文（2021）「新学習指導要領とキャリア教育の充実」『小学部から組織的に取り組む「キャリア発達支援」の実践』千葉県立夷隅特別支援学校編著, シアース教育新社, pp8-14.

渡辺三枝子（2017）「関係性を通じたキャリア発達支援を考える」『職業学科3校合同研究実践事例集—地域と共に進めるキャリア発達支援』京都市立総合支援学校職業学科編著, シアース教育新社, pp33-40.



## 実践まとめシート（2年次）

研究グループ	地域と協働	実践グループメンバー	工藤、米持、附田、手塚
--------	-------	------------	-------------

実践タイトル
『高等部における「生徒たちがプロデュースした地域の中にある作業学習」の実践』
I 問題と目的
<p>昨年度、地域と協働グループの話合いで、高等部生徒は卒業後に地域で生活したり、働いたりするが、高等部の作業学習はこれまで地域資源を活用していたが、生徒の学びへの効果が十分に検証されていないことが課題として挙げられた。その中で、地域の方に依頼されて頼りにされる場面や、返品されるなどうまくいかない場面もあっていいのではないかという意見があり、生徒たちはいろいろな働き掛けの連鎖があって成長している、そのような地域とのつながりの中で学びを広げ、深めているのではないかと考えられた。</p> <p>昨年度、サービスチームの調理班がカフェ イリスから招いた講師と、①オリジナルスイーツの考案、②調理の指導、③ラッピングの検討と続けて3回の授業を行った。生徒たちは自分たちの考えたスイーツが商品になるというやりがいを感じることができていた。継続して教えてもらうことで、お互いの信頼関係が徐々に深まったように感じられた。</p> <p>この作業学習の実践を通して、地域の方から教えてもらう機会を設定することで、高等部生徒たちの学び意欲がより高まるのではないかと考えた。また同時に、地域の方の特別支援学校に在籍する生徒への印象や意識が変化するのではないかと考えた。</p> <p>今年度は、プロダクトチームの木工作业において、木村木品製作所から招いた講師と、3回の授業を実践することにし、授業後の講師へのインタビューと、生徒たちの授業の様子や発言、作業日誌での振り返りなどから、生徒たちの学びを検証していきたいと考えた。また、昨年度にサービスチームの調理班の外部講師だったカフェ イリスから招いた講師にもインタビューを行い、特別支援学校に在籍する生徒の学ぶ姿や印象などを尋ねることとした。</p>
II 実践方法
<p>1 対象生徒・学級・学習グループについて</p> <p>高等部作業学習は、プロダクトチームとサービスチームの2つのチームがある。プロダクトチームには農作業と木工作业、陶芸作業を行う班があり、サービスチームには清掃作業と喫茶、フードデザインを行う班がある。今回の対象生徒は、プロダクトチームの木工作业班の1年生1名、2年生2名、3年生2名の5名である。糸鋸盤やベルトサンダーなどの機械を使って木材を切ったり削ったりすることができる生徒、鉋や補助具などの道具を使って箸の形に削ることができる生徒、タイマーで時間を決めることで一定のペースでやすり掛けを続けることができる生徒などである。各作業を役割分担しながら継続して行うことで、技術が少しずつ身に付いてきている。製品としては、木べらやスプーン、箸、ペン立て、コースターがある。コロナ禍ということもあり、製品の販売の機会は学習発表会での保護者への販売に留まっている。製品の改良は保護者からの感想をもとに行ってきた。</p> <p>2 実践の手続き</p> <p>木村木品製作所から招いた講師と、3回の授業を行う。3回の授業は以下のとおりである。</p> <p>(1) 木村木品製作所の紹介と「りんごの木のバターべら製作キット」でバターべらの作り方を教えてもらう。</p> <p>(2) 普段の作業学習を見てもらい、アドバイスをいただく。</p> <p>(3) 新しい木工製品を検討する。</p> <p>検証方法として、ビデオカメラで授業を撮影し、生徒の様子を観察する。生徒の授業での発言をICレコ</p>

ーダーで記録し、作業日誌の振り返りの記述とともに分析する。3回の授業後に、生徒たちと授業の振り返りと、講師にインタビューを行う。また、昨年度3回の授業をしていただいたカフェ イリスから招いた講師にもインタビューを行う。二人のインタビューを比較して、分析する。

### Ⅲ 指導の実際

#### 1 木村木品製作所の紹介とりんごの木のバターべら製作（7月12日）

1回目の授業の前半は、講師による自己紹介と、木村木品製作所で作った製品がどんな場所で使われているか説明をもらった。普段、自分たちが利用している商業施設にも納品されていることを知って、驚いていた。生徒たちの記録では、「板を乾燥。乾燥が一番大事」と講師が強調して話していたことをメモしていた生徒（B）や、「最初は外で乾かして、サウナみたいなところに入れる。テーブルや椅子を作っている。（会社に入社



してすぐの人は) 小さいものから商品作りしていく」と要点を押さえてメモしていた生徒（D）がいた。また、講師に「杉の木を使って製品を作るときには、どのくらいの品質の良い製品を作らなければなりませんか」と質問した生徒（A）がいた。その質問に講師は「柔らかい木はちゃんと仕上げないと、木のささくれみたいのが出やすいので、自分の手で触ってもそんな感じが出ないくらいまで、つるっと仕上げなきゃいけないかなと思います」と回答されていた。質問した生徒（A）は講師の回答をメモしていた。

授業の後半は、「りんごの木のバターべら製作キット」でバターべらの作り方を教えてもらった。最初から積極的に講師に仕上がり具合を尋ねる生徒、講師に話し掛けることが難しく教師に何度も確認する生徒など、様子は様々であった。積極的に講師に話し掛ける生徒がいたことにより、他の生徒も徐々に講師に話し掛けるようになった。作業や完成した製品を通して、講師との交流が深まっていくのを感じた。授業の振り返りでは「りんごの木のバターべらを作りました。つるつるにしてがんばりました」と書いた生徒（C）、「コツやここやった方がいいよと優しく教えてくれました」と書いた生徒（D）、「いろんなことを教えてもらって、作業したときとても楽しかったです」と感想を書いた生徒（B）がいた。



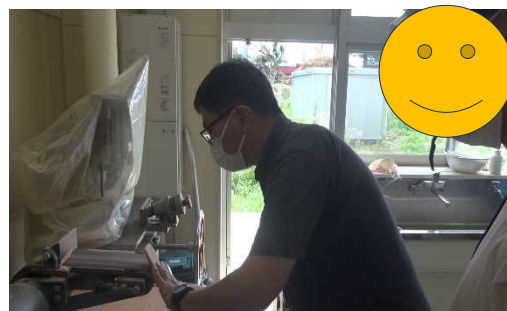
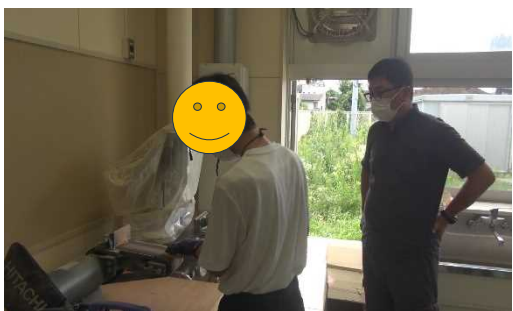
#### 2 普段の作業学習での作業へのアドバイス（7月14日）

2回目の授業は、講師に糸鋸盤での木べらの型取り、ベルトサンダーでの木べらの成形、補助具と鉋を使った箸の成形、ペン立てのやすり掛けの作業を見てもらい、アドバイスをいただいた。

糸鋸盤での木べらの型取りでは、切断面が垂直であることを褒めてもらった上で、杉の年輪の夏目と冬目の間隔に着目して、その間隔が狭いと木が堅くなり、糸鋸の振動が大きくなるので、ゆっくり動かすようにアドバイスをいただいた。また、振動して材木が浮いていたので、糸鋸盤のテーブルに吸い付ける形でゆっくりと移動させると良いと教えてもらった。ベルトサンダーでの木べらの成形では、手本を示してもらいながら、かき混ぜやすいように先端部分を曲面にすることや柄の部分に丸みを付けることを教えてもらった。補助具と鉋を使った箸の成形では、材木となる木の色に着目して、同じ色で揃えるようにすることや、鉋掛けのときには手に体重を掛けて削るよう、アドバイスをいただいた。

振り返りで、糸鋸盤での木べらの型取りでアドバイスをもらった生徒（B）は、「今日は教わって、すごく分かりやすかったし、糸鋸で板が浮いていたところを直したいです」と作業日誌に書いていた。ベルトサンダーでの木べらの成形でアドバイスをもらった生徒（A）は、「ベルトサンダーを使って、へらの裏の角や

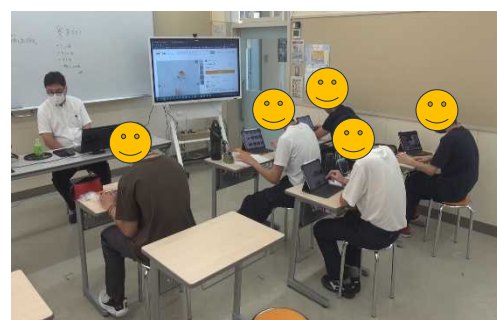
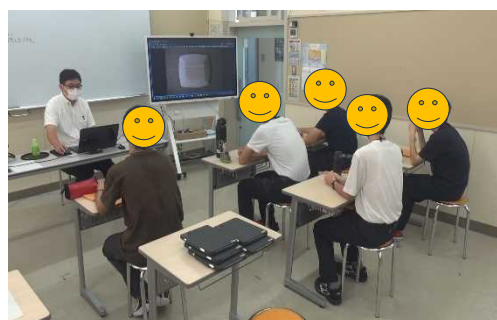
持ち手の上を削ることを教えてもらいました」と書いていた。箸の鉤掛けのアドバイスをもらった生徒(D)は、「次からはもっと強く鉤(掛け)をやりたいです」と書いていた。ペン立てのやすり掛けをしていた生徒(C)は、「集中良かったです。おしゃべりせずできました。」と書いていた。



### 3 新しい木工製品の検討 (7月19日)

3回目の授業は、より多くの人に買ってもらえるような製品はどのように作ればよいか、生徒自身が考え、いろいろなアイデアを出すようにした。講師は「買う人がこれいいなって感じてくれる、感じてもらえる何かがないといけない。使いやすいとか、かっこいいとか、かわいいとか。自分たちで工夫して、いっぱい買ってもらうためにはどうしたらいいか考えてもらえればと思います」と話し、職人が作った製品を紹介するホームページから、パン皿やサラダボウル、りんごの木を使った製品など様々な製品を見せていただいた。

生徒たちのアイデアとして、耳かきやへら、お盆、ハンガー、ティッシュの箱を考えた生徒(D)、箸箱や小物入れ、花びらマグネット、富士山(岩木山)の箸置きを考えた生徒(A)、パン皿や文具トレイ、調理へら、スプーン、まな板、箱ティッシュケース、薬さじ、ペン&時計置きを考えた生徒(B)、歯ブラシスタンドや木材を使ったカレンダー、小さな子供用のままごとセット、ドアに掛ける看板、木の臼などを考えた生徒(E)がいて、たくさんの製品のアイデアが出た。一方、製品のアイデアを出すことが難しかった生徒(C)があり、「考えるの



が難しかった」と振り返りで書いていた。

最後に、講師から、これらの製品を作る上で必要な加工技術や塗装技術の話、製品の大きさや寸法を具体的に考えると良いことを補足していただいた。

#### IV 結果

##### 1 3回の授業の振り返り（8月28日）

夏休み明けに、講師の3回の授業のビデオを見ながら、振り返りをした。以下の4つの項目で生徒たちに質問をした。なお、生徒Eは1、2回目の授業は欠席し、3回目の授業だけ参加した。

- (1) 特に印象に残っていることは何ですか。
- (2) どんなことを学びましたか。
- (3) これからどんなことをがんばろうと思いましたか。
- (4) 作業班で、地域のためにしたいことがあれば書いてください。

生徒たちの回答を表1に示す。

表1 講師の授業の振り返り

質問\生徒	A	B	C	D	E
(1) 特に印象に残っていることは何ですか。	木工作业を見てもらい、ベルトサンダーを使ってへら作りのアドバイスをもらったこと。	バターべらの製作が楽しかった。	バターべらの製作が楽しかったです。	新しい物を調べるのが楽しかった。	すりごま（の臼）とか、まな板を作ろうかなと思いました。
(2) どんなことを学びましたか。	製品が完成したときに、杉の木がつるつるになっているか確認すること。 ベルトサンダーを使って、へら作りのへらの表と裏のそりがあるように削ることと持ち手の部分を丸くすること。 新しい木工製品のアイデアを考え、設計図を書くこと。	糸鋸で、ドドドって動かないように、強く下の台に吸い付く感じで押し付けること。	やすり掛けを時間いっぱいがんばりました。	鉋に体重をかける。	ホームページとかで、製品を見ながらアイディア（を出すこと）を学びました。
(3) これからどんなことをがんばろうと思いましたか。	やすりがけで製品が完成したときに、杉の木がつるつるになっているか確認すること。 ベルトサンダーを使って、へらの表と裏のそりがあるように削ることと持ち手の部分を丸くすること。	糸鋸で下に吸い付けるような感じになるようにがんばりたいです。	やすり掛け上手にやりたいと思いました。	滑らかなへらをはがりたいです。	丁寧に作業して、良い製品にする。
(4) 地域のためにしたいことがあれば書いてください。	弘前大学や弘前市の観光館で、作業学習で作った木工製品を販売していきたいです。	お皿を作って提供したい。 学校で販売イベントがあればよい。	ペン立てとかへらを学校の近くで販売したいです。	販売行事があれば販売したい。	地域の人に作ってほしい物とか（聞いて）、販売とかしてほしい。

生徒（A）は、自分が中心となって製作している木べらの糸鋸盤やベルトサンダー、やすり掛けなどの作業でアドバイスをもらったことが印象に残っていることが分かった。ベルトサンダーでそりがあるように削ることや持ち手の部分を丸くすることを2回書いており、その後の作業においても意識している様子が見られた。

生徒（B）は、糸鋸盤で木べらの形に切るときに、木材が振動しないよう台に吸い付くように押し付けて作業したいと意欲を示し、その後の作業でも意識しながら行っていた。最近、ベルトサンダーの作業にも挑戦したいと話し、生徒（A）からやり方を教えてもらい、自分の木工技術を高めようとしている。

生徒（C）は、新しい木工製品のアイデアを考えることは難しかったが、自分が一生懸命やすり掛けしているペン立てやコースターの作業を見てもらい、時間いっぱいがんばったことを振り返っている。また、同じやすり掛け作業のバターべらの製作が楽しかったと書いていることから、教師だけでなく、多様な他者から、多重に評価されることが、生徒たちの学び意欲につながっていくのではないかと考えられた。



生徒(D)は1年生で、本校での木工作業の経験はまだ少なく、タブレット端末で新しい木工製品を調べることが楽しかったと振り返っている。学んだこととして、鉋で箸の形に削るときに、体重をかけることを書いていた。その後の作業では、しっかりと鉋に体重をかけるように作業する姿が見られ、木工技術が高まってきている。

生徒(E)は、3回目の授業だけの参加であったが、新しい木工製品のアイデアをたくさん出していた。これからどんなことをがんばろうと思うか尋ねた項目で、丁寧に作業して良い製品にすることを挙げていて、次の質問で「地域の人に作ってほしい物を聞いて、販売がしたい」と答えており、「なぜ」「何のため」という目的意識が見られた。

## 2 二人の外部講師へのインタビュー

今年度授業を一緒にして下さった木村木品製作所から招いた講師と、昨年度授業を一緒にして下さったカフェ イリスから招いた講師にインタビューをした。質問項目は以下のとおりである。

- (1) 特別支援学校の生徒の学ぶ様子をどのように見ていましたか。
  - ・特に印象深かった場面はありますか。どんなところからそれを感じたのでしょうか。
- (2) 特別支援学校の生徒に情報を伝えるときに、特に注意したり気に掛けたりしたことはありましたか。
  - ・伝え方は、他のところでやるときのやり方と同じですか。
- (3) 特別支援学校と地域とのつながりについてどのように考えますか。
  - ・もっと深めていくにはどんな手立て、アプローチがいいと思いますか。
- (4) 特別支援学校の生徒に情報を伝えたときに、どんなことを特に印象強く感じてくれた、学んでくれたと思いますか。
  - ・実際に教えてみてどう思いましたか。通常の学級の子供たちに伝えたときの感覚や、学んでいるイメージは同じですか、違いますか。
- (5) 特別支援学校の生徒たちが地域とつながりながら学ぶことについて、思うことはありますか。自由に教えてください。

インタビューの回答を表2に示す。

表2 インタビューの回答

質問	外部講師(木村木品製作所)	外部講師(カフェ・イリス)
(1)本校(特別支援学校)の生徒の学ぶ様子をどのように見ていましたか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的には、最初見た感じから本当に素直で、結構木の物を作るのが好きだという感じでやっている。そういう空気感をすごく感じたので、本当に素直に学んでくれるのだろうなというイメージで、授業を進めたという感じです。</li> <li>・集中して、そのものに集中している感じがすごくしましたし、最初声を掛けてこなかったですけど、だんだん声を掛けてもらって、業界のものとして敬意を払ってもらっているような感じがしました。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3回(授業を)やったと思うのですが、すごく真剣に取り組んでいる中で、楽しんでいるなっていうのがすごく伝わっていました。授業とかだと、一方的に受けるとかではなくて、自分たちが参加しているという姿勢もあって、本当にいいなと思って見ていました。</li> <li>・最初にどういうものを作っていくか形にしていくときに本当に一番ワクワクしました。私もワクワクしたし、みんなの様子も、いろんなこと出してくれて、いろいろ探す中で、そこが何か良かったなって思いました。ある程度形にしなければいけないのは最初に分かっていたので、やりやすさと美味しさっていうのは意識しながら話したなって思いますね。</li> </ul>
(2)本校(特別支援学校)の生徒に情報を伝えるときに、特に注意したり気に掛けたりしたことはありましたか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本年齢関係なく、その子と対等に付き合うというか、小さい子だからというふうに見ないで対等に接しています。ちょっとしたアーティストと接しているような感じでいつもやることで、その子のする気持ちとかそういうのを大事にしています。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・普段教えたりとかするときには、なるべく否定的な表現を使わない方が伝わるなって思っているので、なるべくそこは意識したかなって思いますね。スムーズに取り入れられるように話したいなっていうのもできたかは別にして、意識していたと思います。</li> <li>・ただ教えるっていうより、何かを生み出すときって、一番自分が大事にしているのは、やっぱりワクワクしないと何でも楽しくて</li> </ul>

		<p>きないので、そこだけは一緒にやりたいなと思ったので、一方的にこれやりましょうというよりは、一緒にこういう気持ち上げていく。そこを私は一番大事にしたいと思います。</p>
<p>(3)本校(特別支援学校)と地域とのつながりについてどのように考えますか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・僕自身も、支援学校のある場所を今回初めて知ったぐらいで、そんなに遠いところでもないのに知らなかったということで、もっと地域活動とかPRというか、いろいろ一般の方に向けた何か取り組みをされてもいいのかなと思います。</li> <li>・結構されているところはされているだろうと思うのですが、いろいろ作ったものの販売とか、もっともっと一般の方が買いに来るようなところであるようなイベントというか、そういうのをされてもいいのではないかなと思いました。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・つながっていくべきだなんて思っています。そして、今わりと困っている保護者の方も多いと感じています。地域の小学校でもいろいろな話を聞くときに、本当に困っている人がいっぱいいて、地域と支援学校が協力してやっていくべきだなんていうふうに思います。</li> <li>・もっと地域の人を知ってほしいし、知るべきだし、協力して一人一人のもっているものを伸ばすという、そういうのが(特別支援学校は)すごいなって思っていました。</li> <li>・お菓子を販売したり、絵を見てもらったり、その一つ一つの発表の場というか、そういうことを地域の人を呼んでする、あるいは反対に出ていくというのもいいなと思っています。</li> </ul>
<p>(4)本校(特別支援学校)の生徒に情報を伝えたときに、どんなことを特に印象強く感じてくれた、学んでくれたと思いますか。</p> <p>・実際に教えてみてどう思いましたか。</p> <p>・通常の学級の子供たちに伝えたときの感覚や、学んでいるイメージは同じですか、違いますか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・木の物の業界の人だということで、若干尊敬してもらっている、敬意の念を抱いていたような気配を感じていましたので、僕とすればできる限り、こうすればいいというか、ピンとくるようなアイデアみたいなものが言えればいいなと思っていますし、生徒さんたちもそういうのは何か掴もうという気持ちはすごい感じました。</li> <li>・集中して見てもらっている感じをすごくしましたので、本当に見てもらうことがやっぱり一番。今、手取り足取りいろいろしなきゃいけない時代なのかも分からないですけども、自分で見て感じるというかそのような気配はしました。</li> <li>・あまり変わらないと思います。僕が経験した中では、全然思ったより皆さんスマートで、ちゃんとしている感じがしますね。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本当にみんなが楽しんでやっていると伝わってきていて、注意することを復習してくれるので、みんなそこをきちんと気を付けてながらやっていたので、なんかいいなと思っていました。</li> <li>・好奇心も旺盛だし、前向きな子たちだなんていう印象で、やったことも楽しんでやっているように映っていたので、私も嬉しくなりました。中学生を職場体験で毎年受け入れるのですが、その子たちに教えるのとそんなに変わらないように感じていて、本当に言ったことを素直にできる子たちだなんて思ったので、そこが良かったです。</li> <li>・同じですよ。本当にその子たちも中学生とかも素直な心、一番大事なのは素直な心。それがあればいろんなことを吸収する力がすごく、知っているからっていう姿勢だと入るものが何も入っていかないので、そういう姿勢が印象的だし、それが一番大事だよなって教えているときは思いました。</li> </ul>
<p>(5)特別支援学校の生徒たちが地域とつながりながら学ぶことについて、思うことはありますか。自由に教えてください。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じものを何十回とか何個も製作されているので、そういうのも大事なのかなと思うのですが、もちろん自由にいろいろなものを作ってもいいのではないかなと、ちょっと感じました。</li> <li>・作った物をみんなどう思うのかとか、そういうリアクションとか評価とかあると、またそれがやっていくことにつながるので、そういう発表の場とか、何か販売の場とか、一般の人の販売の場で、ちょこちょこ何かできるような、そういうのを体験させるのがいいのではないかなと思います。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学校に対するイメージが昔よりはいいとは思いますが、まだどこかでイメージはどうなのかなと思うときがあります。でも、本当は素晴らしい能力をもっている人たちだから、そこに価値を認められるような生き方があればいいなと思います。</li> <li>・みんながつながっていて動いているということをお互いに知る。本当につながってほしいなと思います。</li> <li>・この子たちのことを地域の人も分かってもらって、良さですね。全く関わっていないのに、イメージで思われるよりであれば、実際に会って関わってどうなのかというのを、体験してもらえた方がイメージとしては変わってくるのかなと。1回、2回とか、3回とかというよりも、時系列でというか、その方が成長もより分かりやすいのかなと、お互いに。</li> </ul>

本校生徒の学ぶ様子の印象について、「素直」、「集中」、「真剣」、「参加」、「敬意」という言葉がキーワードとして挙げられる。地域の専門家から積極的に学ぼうとする生徒たちの姿勢が、良いイメージにつながっ

たのではないかと推察される。

本校生徒に情報を伝えるときに、特に注意したり気に掛けたりしたことがあったかという問いには、「対等」、「一緒に」という言葉が挙げられ、上下の関係ではない横の関係を意識しているように感じられる。「アーティスト」や「何かを生み出す」という表現からも、何かを共に創り出していこうとするイメージが思い浮かぶ。

本校と地域とのつながりについてどのように考えるかという問いに、「初めて場所を知った」という回答があり、本校とつながりのない、またはつながりの少ない方に知ってもらえるような販売活動やイベントをより積極的に行っていくことができるのではないかとご助言をいただいた。

本校生徒が、どんなことを特に印象強く感じてくれた、学んでくれたと思うかという問いには、「(木工製品作りの専門家から)何か掴もうという気持ち」、「集中して見られている」、「楽しんでやっている」、「好奇心旺盛」、「前向き」という生徒たちの学びに対する姿が浮かび上がった。通常の学級の子供たちと比較して、「変わらない」、「同じ」であるという意見であった。

特別支援学校の生徒たちが地域とつながりながら学ぶことについて、自由回答で尋ねたところ、「自由にいろいろなものを作ってもいいのではないか」、「リアクションとか評価とかあると、またそれが(次に)やっていくことにつながる」、「本当は素晴らしい能力をもっている人たちだから、そこに価値を認められるような生き方があればいい」、「全く関わっていないのに、イメージで思われるよりであれば、実際に会って関わってどうなのかというのを、体験してもらえた方がイメージとしては変わってくる」、「時系列での方が、成長もより分かりやすい」などの意見をいただいた。

## V 考察と課題

### 1 考察

最初に、地域の方から教えてもらう機会を設定することで、生徒たちの学び意欲がより高まるのではないかという点について考える。木村木品製作所から招いた講師との3回の授業の振り返りで、「これからどんなことをがんばろうと思いましたか」という問いに対する生徒たちの回答で、それぞれの生徒が「〇〇をがんばりたい」、「できたことを他の製品作りに活かしてみたい」という「思い」が見られ、その後の作業への向き合い方に変化が見られた。

菊地(2021 p.10)は、『キャリア発達は「本人のなかで起こる(意味付け)」ということや「他者との関係性(価値付け)」をとおして大事なことに気付いていく。「できるようにになりたい」、「いまはできないけれど、他のことができることをがんばりたい」、「できたことを〇〇に活かしてみたい」といった「思いの変化」や「内面の育ち」がキャリア発達といえる』と述べている。

また、菊地(2021 p.12)は、『授業において生徒が「できる・わかる」ために、教師は生徒が感じたことを価値付けていく必要があり、捉えにくいものほど問い、やりとりすることや、教師と児童生徒、児童生徒同士が互いに考えや気付きを共有していく過程が必要となる』と述べている。これは地域の方から教えてもらう機会を設定するだけでなく、その後の対話や振り返りが重要となることを示している。教師は、地域の方からの教えやアドバイスで生徒が感じたことを価値付けていく必要がある。

次に、地域の方から教えてもらう機会を設定することで、地域の方の特別支援学校に在籍する生徒への印象や意識が変化するかどうかについて考える。二人の講師へのインタビューに対する回答から、生徒たちに対する印象は、最初の授業から積極的に学ぼうとする良いイメージであったことが分かった。学びに対する姿は、通常の学級の子供たちと比較して、「変わらない」、「同じ」であると話されていた。二人の講師は本校生徒と授業で関わることによって、このような印象をもたれたと推察される。また、普段から学校種に関係なく、対等な横の関係性で、一緒に何かを創り出そうという意識であった。

一方で、「全く関わらずイメージで思われるよりは、実際に会って関わり、体験してもらった方がイメー

ジは変わってくる」という回答や、「地域と継続して関わる方が成長は分かりやすい」という意見もあった。地域の様々な人とつながる学習場面の設定の大切さや、地域の方と協働して授業する回数を適切に設定していく必要性が確認された。

## 2 課題

昨年度から、「生徒たちがプロデュースした地域の中にある作業学習」として、地域と協働した作業学習の授業実践を進めてきた。三省堂国語辞典第七版では、協働の意味を「同じ目的のために、力をあわせて働くこと」としている。今回の取組みでは、それぞれの「思い」の共有はある程度できていたと思うが、「目的」の共有を明確化するところまでは十分に至っていなかったのではないかと感じる。

菊地（2021 pp.12-13）は、『学校で行われる各授業において、① 本人にとって社会や将来のどのようなことにつながる「なぜ」「何のため」の学びかを明確にすること（そのための地域リソースの活用等を含む）、② 学んだ結果、本人が「どのようなことができるようになった」か、あるいは「どんなことができるようになりたい」と考えたかを捉え、本人にフィードバックしたり、授業等の改善に反映したりすること（学習評価）、③ 効果的な学びとなるよう、どの時期にどのような内容をつなぐ必要があるかを見直すこと（単元等の指導内容の配列）、④ ①～③について本人目線で可視化しつないでいくこと（個別の諸計画の活用と本人参加）が大事である』としている。

生徒たちの振り返りにあったように、生徒たちは自分たちが作った木工製品を地域の人たちに販売したいという「思い」をもっている。木村木品製作所から招いた講師は「作った物にリアクションとか評価とかがあると、またそれが（次に）やっていくことにつながる」と話されていた。こうしたことを踏まえて、作業学習の年間指導計画の見直しや、授業の改善につなげていく必要性を感じた。

これらは学習指導要領において解説されている「カリキュラム・マネジメント」の側面と重なる。「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、生徒一人一人の「資質・能力」の育成を踏まえた「主体的・対話的で深い学び」の充実を目指すという視点から、作業学習を含めた授業の見直しと改善を図っていく必要があると思われる。

## VI 参考・引用文献

菊地一文（2021）「新学習指導要領とキャリア教育の充実」『小学部から組織的に取り組む「キャリア発達支援」の実践』千葉県立夷隅特別支援学校編著，ジアース教育新社，pp8-14.



実践まとめシート  
「地域を発見探究」

## 実践まとめシート（1年次）

研究グループ	地域を発見探究	実践グループメンバー	千葉麻、鎌田、花田、工藤ま
--------	---------	------------	---------------

実践タイトル
『小学部・生活単元学習「あきさがし」における地域資源を活用した授業の学習効果について』
I 問題と目的
<p>対象学級児童の生活の現状は、家庭、学校、放課後等デイサービスで過ごすことが大半である。放課後等デイサービスを休日利用している児童は、利用施設によって、地域の様々な公共施設に外出することがある。また、家庭においては、自宅で過ごす児童や公園などに出掛ける児童など、家庭の状況により様々である。このように、児童が身近な地域や地域の人々に触れる機会には個人差がある。加えて、発達段階的にも実態的にも生活経験の場を自らの力で広げていくことは難しい段階である。しかし、身近な人々や自然等に自分から働きかけ、自分の生活をより豊かなものにしようとする力を身に付けていくことが望まれる。そのため、学校教育の場において、身近な地域や地域の人々との関わりの機会を意図的に設定し、地域について触れ、知る経験を広げていくことが必要だと考える。</p> <p>また、学校における通常の学習は、担任及び担任以外の小学部の教師が行っている。音楽と図画工作において、1年に数回、外部講師による学習が行われるのみで、身近な大人以外から学ぶ機会は少ないと言える。先行研究（山崎・中川・深尾，2010）において、学校教育のみで様々な体験の機会と場を提供していくことの難しさや、地域との協働による体験を通じた知の獲得の重要性が示されており、地域資源を有効に活用することで学習効果が高まると考えられる。</p> <p>さらに、普段の学習においては、可能な限り直接体験的な活動を取り入れているものの、学習内容によっては、限られた範囲や内容になり、十分な地域資源の中での学習が実施できていない場合もある。先行研究（中丸・渡邊，2022）において、知的障害児の学びのプロセスについて、活動の直接体験の重要性が示されており、児童がより視野を広げ、思考を深めていくためには、直接体験的な学習の機会を十分に確保することが必要であると言える。</p> <p>そこで、1年次研究においては、生活単元学習の「あきさがし」の単元において、地域の人的資源や自然資源を活用した体験的な学習を行う。学習を通して、秋の特徴や季節の変化における児童の気付きの広がりや深まりを期待したい。また、生活経験の世界が広がる機会となり、身近な地域のことや地域の中には特定のことに詳しい人や教えてくれる人がいることを知る経験にもつながってほしいと考える。</p> <p>指導を通して、質問形式での地域の人材資源活用の学習効果、地域の人材資源及び自然資源活用の学習効果、教師と外部講師の事前打ち合わせの在り方について検討する。</p>
II 実践方法
<p>1 対象児童について</p> <p>本研究で対象となるのは、小学部1年3名、2年3名の計6名である。軽度の知的障害と自閉スペクトラム症を併せ有する児童が多い。コミュニケーション面においては、全員が言語によるコミュニケーションが可能であり、学習場面において、気付いたことや疑問に思ったことを自分から発言できる児童が多い。ただし、誰にでも積極的に話し掛ける児童がいる一方、慣れ親しんだ相手以外とは関わりに慣れるまでに時間を要する児童もいる。</p> <p>これまでの春と夏の季節に関する学習においては、学校の中庭の植物や生き物を探し、発見できたことに喜んだり、気付きを発表したりする様子が見られた。また、花の名前や生き物の名前に興味をもち、教師に質問をしていた児童もいた。</p>

## 2 実践の手続き

### (1) 指導計画及び支援方法

①実態把握、②地域の人材資源を活用した学習、③地域の人材資源及び自然資源を活用した学習を設定する。尚、地域の人材資源及び自然資源の活用にあたり、④外部講師との事前打ち合わせを行う。

#### ①実態把握

秋について知っていることを、一人一枚ワークシート（図1）に記入する。ワークシートは、「き」「たべもの」「はな」「むし」「きのみ」「あたたかさ」「そのほか」の7つの視点に着目して記入できるものを用いる。この項目は、春夏の学習の中で得られた児童の気づきを分類した内容である。また、児童の実態より、記入方法は文字、イラストどちらでも可とし、記入時間は、実態より、自力で集中して活動できる10分間とする。記入後は、時間内に記入できなかった部分も補うために、全員で発表を行う。教師は、気づきの促しにならぬように、「〇〇について他に知っていることはありますか」という発問を繰り返す。

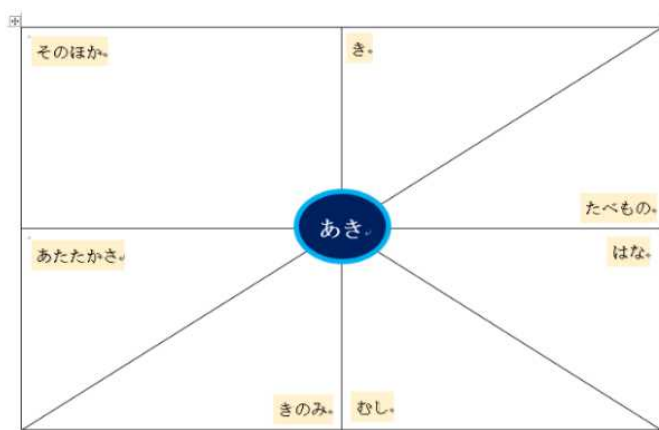


図1 ワークシート

#### ②地域の人材資源を活用した学習

児童と教員で学校の中庭を散策し、秋探しを行う。自由に散策し、発見した物は袋に入れ、生き物については写真で記録する。散策後、学校周辺の地域の人々へ質問を行う。質問は、散策の中で生じた疑問を中心とし、児童の自発的な質問のみとする。児童にとって、地域の人に質問をすることが初めての経験のため、事前に質問の仕方について簡単に学習する。散策及び質問後は、拾い集めてきたものを見合い、写真や動画で振り返りを行う。その後、自分で発見したこと（図2）と地域の方に質問して分かったこと（図3）の2種類のワークシートに記入を行う。また、児童の活動中の発言やつぶやきは、ICレコーダーで記録を行う。

#### ③地域の人材資源及び自然資源を活用した学習

弘前市の自然観察野外活動の場でもある「こどもの森ビジターセンター」において、現地の職員の方（以下、外部講師）による案内や自然についての説明を聞きながら散策を行う。発見した物は袋に入れて持ち帰り、生き物については写真で記録する。散策中は列をつくらずに自由に歩いて良いこととし、散策しながら自由に外部講師に質問できる環境を設定する。また、学校周辺の散策で解決できなかった疑問を質問する時間を設ける。散策後は、拾い集めてきたものを見合い、写真や動画で振り返りを行う。その後、自分で発見したこと（図2）と外部講師に聞いて分かったこと（図4）の2種類のワークシートに分けて記入を行う。また、児童の活動中の発言やつぶやきは、ICレコーダーで記録を行う。



図2 自分で発見したこと



図3 地域の人に質問して  
分かったこと



図4 外部講師に質問して  
分かったこと

#### ④外部講師との事前打ち合わせ

外部講師とは、事前に当日の流れや学習のねらい、児童の実態、散策場所、危険箇所等について、打ち合わせを実施する。教師と外部講師で実際に散策コースを歩き、児童が興味をもちそうな物や紹介してほしい物について確認を行う。

### 3 検証方法

①実態把握、②地域の人材資源を活用した学習、③地域の人材資源及び自然資源を活用した学習の際の児童のテキストデータを分析する。テキストは、①はワークシート及び全体発表時の発言、②③は活動中の児童の発言及び2種類のワークシートとする。なお、テキストは児童6名分を集約し、教員や地域の方の発言は含まない。

## Ⅲ 指導の実際

### 1 地域の人材資源を活用した学習

#### (1) 学校の中庭の散策・地域の方への質問場面

学校の中庭の散策では、自由に散策を行い、花や落ち葉、草、松ぼっくりを拾い集める児童が多く見られた。また、ハチやチョウやトンボなどの生き物に関心をもち、捕まえようとする児童もいた。

散策中の児童の疑問については、教師が分かる範囲で答え、不明な点については、学校周辺の地域の人に質問を行った。児童から自発的に挙げられた「これ(植物)の名前は何か」、「これ(葉)は何ですか」「これ(石)は何の石ですか」、「秋といえばなんですか」の4つの質問を、学校の警備員の方、学校周辺に住んでいる人、大学生に行った。事前に質問の仕方を学習したこともあり、挨拶をしたり、質問後にお礼を伝えたり、スムーズに質問をすることができた。地域の人々からは、質問に対して、ねこじゃらしの正式名称や分からない場合の調べ方、秋の食べ物についての回答を得た。



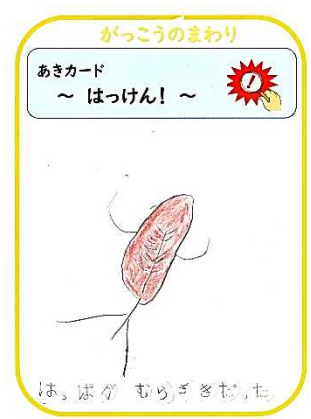




## (2) 振り返り場面

散策の翌日、発見した物を見合ったり、写真や動画で地域の方に質問した内容を振り返ったりした。振り返りをしながら、地域の方が答えてくれた内容を思い出したり、「チョウの名前はなんだろう」、「黄色い花は春にもあった気がする」、「蜘蛛も蜂も夏にもいたよ」など、新たな疑問や春夏との比較から生じた気付きも見られたりした。

2種類のワークシートの記入については、枚数の指定や記入の順番を設定せず、児童が自由に紙を選んで記入することとした。発見した物に加えて、気付いたことや感想を記入するように促すと、「(トンボ) 飛んでいた」、「(チョウ) 羽根が大きかった」、「(まつぼっくり) ミノムシに見える」、「(ぶどう) いいにおい」、「(葉) むらさき」などのコメントが見られた。



## 2 地域の人材資源及び自然資源を活用した学習

### (1) こどもの森の散策・外部講師との関わり場面

事前に学校で、「こどもの森ビジターセンター」の場所についての説明と外部講師の紹介を行った。外部講師の方の名前や自然に詳しい方ということを知ったことで、当日は、すぐに名前を呼んで外部講師の方と関わる児童もいた。散策中は、どんぐり、とちの実、くるみ、野菊、きのこ、香りがする枝・葉等の植物やザトウムシ、トカゲ、イモリ、バッタ、オニヤンマ等の生き物、リスが食べたくるみの跡、カモシカの通り道、スズメバチの巣など、学校の中庭では見つけられないものを外部講師の方に教わったり、発見したりしていた。生き物や植物の名前以外にも、児童にとって難しくない範囲で特徴や生態等について詳しく教わっていた。学校では見つけられなかった物に興味を示す児童が多く、外部講師の方と疑問に思ったことや感想をその場ですぐにやりとりしていた。教師が質問することを促すこともなく、児童が常に入れ替わりながら話しかけている状態だった。また、人との関わりに時間を要する児童も、他の児童が関わる様子を見たり、物を介して外部講師の方と関わったりすることができた。

散策中、雨が降り始めたが、そのことにより、外部講師の方に小さな歩幅で歩くことや土の斜面や草、石の上が滑ることを教えてもらいながら、足元に注意して散策を行った。また、資料館では、木の実を使った作品や水辺の生き物を見学することができた。



## (2) 振り返り場面

散策の2日後、発見した物を見合ったり、写真、動画で振り返りを行ったりした。植物や生き物の名前、生き物の特性についてなど、教えてもらったことについて覚えている児童が多く、改めて全体で共有した。また、「リスが見たかったな」、「今度は弓矢を作りたいな」、「どんぐりを植えてみようね」など、新たな学習への意欲や興味・関心の広がりを感じる発言も見られた。

2種類のワークシートの記入については、枚数の指定や記入の順番を設定せず、児童が自由に紙を選んで記入することとした。個々の児童が印象に残ったことや手に触れて発見した物、たくさん見つけたもの、自分で質問したことを記入していた。



## IV 結果

図5は、学習前の児童の秋に対するイメージのワークシートをテキスト分析し、図に示した。「トンボ」、「カエル」、「柿」、「りんご」、「どんぐり」、「葉っぱ」は、児童にとって身近なものであり、児童がこれまでの実生活の中で経験してきたものが挙げられていると推測される。また、秋をイメージする物に対しての気付きは、色のイメージが多く、目で見て認識できるものがほとんどである。また、「少し」、「寒い」と気温の変化に気付いている児童も見られた。しかし、中には、秋のイメージに「かき氷」を挙げた児童もあり、季節が混同している可能性も考えられる。



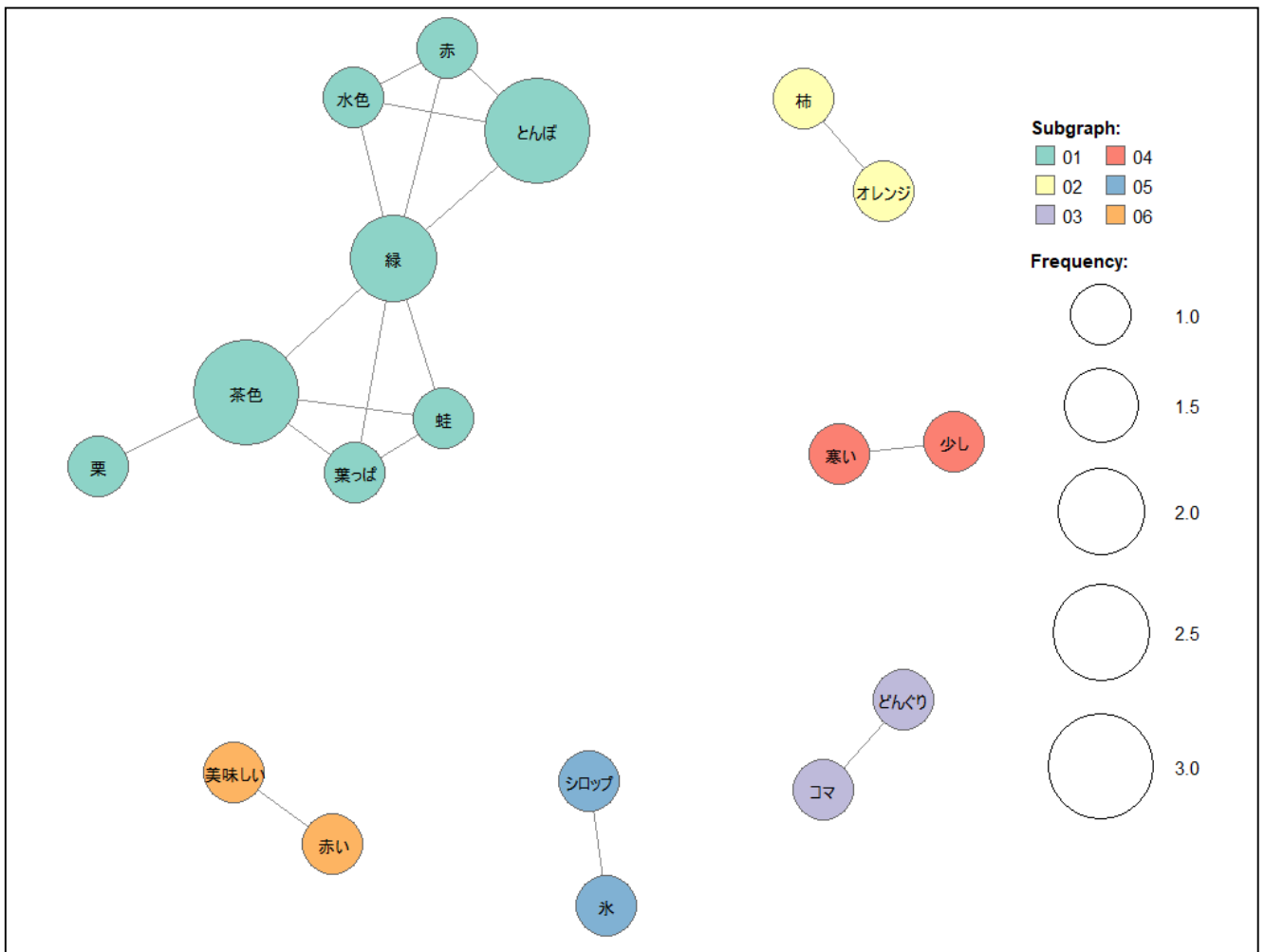


図5 学習前の児童の秋に対するイメージの共起ネットワーク図

【図の見方】

共起ネットワークとは語と語のつながり（共起性・関連性）を視覚化した分析手法。円の大きさは頻度、線の太さは関連性の強さを表す。共起ネットワークでは、他の語との関わりが弱い場合や単独で使用されやすい語は表示されない。

図6は、地域の人材資源活用の学習における児童の発言、ワークシートをテキスト分析し、図に示した。青の囲み部分が、児童が地域の人に質問した際の関連図である。質問を通して、梨、栗という中庭では発見できなかったものが追加されていたり、エノコロ草という植物の名前や分からないときにはタブレット端末で調べるということを知り得たりしている。また、「こんにちは」、「ありがとう」の語も見られ、コミュニケーション面に関する語が地域の人との関わりから生じている。

また、図5と比較すると、実際に学校の中庭を散策したことにより、「ハチ」、「松ぼっくり」、「チョウ」、「クモ」が新たに加わっている。「トンボ」は、図5でも挙げられていたが、「捕まえる」、「逃げる」、「音」、「むずい」などのテキストの関連が確認できる。トンボを目の前で見たり、捕まえたりする実体験によって、関連性が見られたと推測される。「ハチ」については、秋以外にもいたのではないかと、いるのではないかとという発言が見られた。





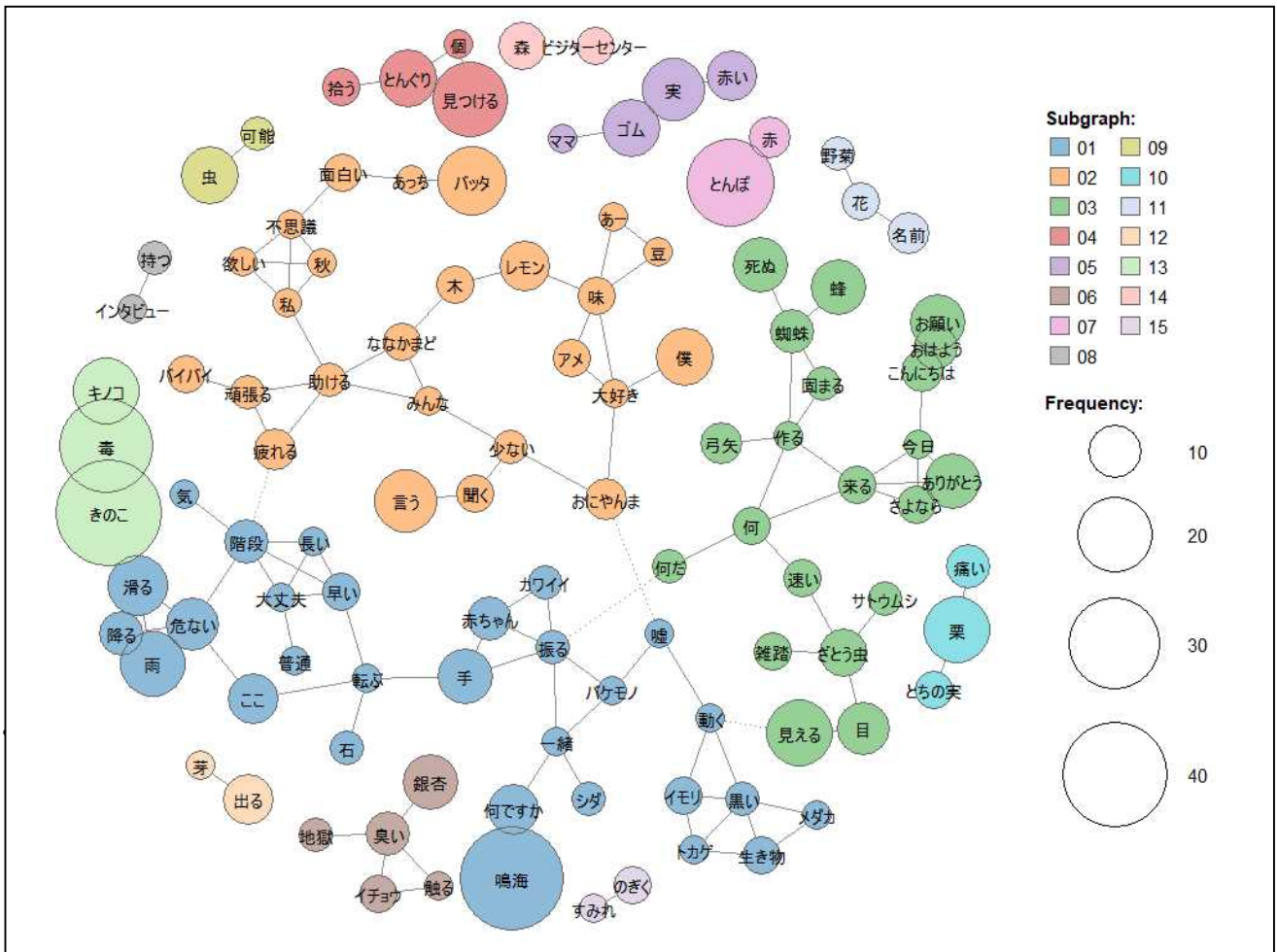


図7 地域の人材資源及び自然資源活用の学習における共起ネットワーク図

語の分類	抽出語
感情に関する語	面白い or 不思議 or 欲しい or 頑張る or 疲れる or 大丈夫 or 何だ or 大好き or 何ですか or かわいい
五感に関する語	痛い or 臭い or アメ or 味 or レモン or 黒 or 赤
様子を表す語	死ぬ or 固まる or 速い or 長い or 降る or 少ない or 疲れる or 見える or 降る or 出る or 毒
行動を表す語	拾う or 見つける or 来る or 作る or 動く or 触る or 転ぶ or 危ない or 滑る or 助ける or 見つける or 言う or 聞く
例えに関連する語	バケモノ or ゴム
挨拶に関する語	お願い or おはよう or こんにちは or ありがとう or さようなら

図8：固有名詞に関連した語の分類表

V 考察と課題

【考察】

1 質問形式での地域の人材資源活用の学習効果について

本実践では、児童からの質問に対して地域の人が答える、一問一答の形式で行った。また、不特定の地域の方に協力をお願いした。事前に準備していた質問やその場で思いついた質問を解決することには有効で

あり、児童が新しい知識を得ることにつながっていた。質問ができる環境や児童の実態であれば、より多くのことを地域の人から習得できることが期待できる。一方で、言語のみのコミュニケーションになるため、説明された物事をイメージすることや説明されたことからイメージを広げていくことが難しく、気付きの広がりや深まりが見られにくい。特に、知的障害や発達障害を有する児童は、認知面やコミュニケーション面での課題があるため、実体験と併せた指導や人との関わり方について事前の準備が必要だと考えられる。

## 2 地域の人材資源及び自然資源活用の学習効果について

学校周辺にはない豊富な自然資源において直接体験的な活動を行うことで、児童は秋に関する新しい物を発見し、学校周辺でなかった気付きを得ることができた。図7から確認されたように、「Nさん（外部講師）」、「何ですか」の出現頻度、関連性が高く、気付きの視点や新たな知識を得ることができたのは、外部講師の存在が要因と推測される。次々と生まれる自然発生的な気付きや疑問に対して、外部講師の方に専門的な情報をすぐに返答してもらったことで、学習効果が高まったと言える。また、秋についての学習が深まったことで、児童が身近な地域資源や地域の方々を知り、関わる機会になり得たのではないかと考える。学習後には、児童が外部講師の方にお手紙を書き、「またちがうことをやりたいです」、「また一緒に探検したいな」、「一緒にさがすことが嬉しかったです」、「おしえてくれてありがとうございました」、「カエルがかわかったです」などと記入されていた。地域の方との関わりを楽しみ、次の活動に意欲をもっている様子がうかがえた。地域の人材資源及び自然資源活用の学習が、身近な人々や自然に自分から働きかけ、自分の生活をより豊かなものにしようとする力にも、ゆくゆくはつながっていくことを期待できる。

本実践の有効性を踏まえると、人材資源と人文資源や、人材資源と特産的資源の学習などでも、児童にとって効果的な学習が期待できると考えられる。

## 3 教師と外部講師との事前打ち合わせについて

本実践の地域の人材資源及び自然資源活用の学習においては、外部講師と事前に打ち合わせを実施した。文科省（文部科学省、2017g, p.48）において、「外部人材の活用の際に、講話内容を任せきりにしてしまうことによって、自分で学びとる余地が残らないほど詳細に教えてもらったり、内容が高度で児童に理解できなかつたりする場合もある。また、特定のものの見方だけが強調されることも考えられる。学習のねらいについて、事前に十分な打合せをしておくことが必要」と示されており、児童の実態に合わせた内容を外部講師の方に取り上げていただいたり、外部講師の方が紹介したいものに関しては、児童の実態を伝え、伝え方や内容について話し合ったりした。

### 【課題】

#### 1 学習計画について

本研究では、地域の人材資源活用授業1回、地域の人材資源及び自然資源活用授業1回の計2回の実践を行った。2回の実践の中からでも、学習における地域の人材資源及び自然資源活用は有効であることが確認されたため、今後は、地域の人材資源活用の学習を定期的に行ったり、効果的に活用するための学習内容の構成を検討する必要がある。

#### 2 児童と地域の人々との関わりについて

本実践の中において、地域の人々との関わりについては、個人差があった。積極的に質問ができる児童と関わるまでに時間を要した児童がいた。外部講師の説明だけでも、十分に学習効果はあると考えられるが、自分から質問することで、更に気付きの広がりや深まりが見られる。そのため、実態によっては、事前に質問を準備したり、関わりを促すための支援をしたりする必要がある。

### 3 教師の役割について

地域資源を活用した学習の有効性が確認されたが、地域資源を活用することが地域へ委ねてしまうことにならぬように、事前の打合せや学習の内容構成、児童への支援等、教師の役割を検討する必要がある。

### VI 参考・引用文献

牛澤賢二（2018）『やってみようテキストマイニング—自由回答アンケートの分析に挑戦！』朝倉書店。  
中丸信吾、渡邊貴裕、渡正、尾高邦生（2022）「教師からみた知的障害のある生徒における自然体験活動を取り入れた生活単元学習の学びのプロセス」『野外教育研究』第25号，日本野生教育学会，pp.99-110.

山崎清男、中川忠宣、深尾誠（2010）「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進」『生活体験学習研究』第10号，日本生活体験学習学会，pp.35-41.

文部科学省「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集」インターネット，<https://manabi-mirai.mext.go.jp/jirei/jireishu/chiki-gakko.html>（2023/10/27にアクセス）

## 実践まとめシート（2年次）

研究グループ	地域を発見探究	実践グループメンバー	千葉麻、花田
--------	---------	------------	--------

### 実践タイトル

『小学部・生活単元学習「なつさがし」における地域資源を活用した授業の学習効果について』

#### I 問題と目的

1年次の実践では、学校周辺にはない豊富な自然資源において直接体験的な活動を行うことで、児童は秋に関する新しい物を発見し、学校周辺では得られなかった気付きを得ることができた。次々と生まれる自然発生的な気付きや疑問に対して、外部講師の方に専門的な情報をすぐに返答してもらったことで、学習効果が高まった。また、秋についての学習が深まったことで、児童が身近な地域資源や地域の方々を知り、関わる機会になり得たのではないかと考える。一方で、より学習効果を高めるため、地域資源を活用した学習の学習形態や設定回数の検討、個々の児童が地域人材とコミュニケーションを図ることが出来るような環境設定や支援の検討が必要であることが確認された。

児童が身近な地域資源や地域の人々に触れる機会には個人差があることに加え、発達段階的にも実態的にも生活経験の場を自らの力で広げていくことは難しい。また、学校における通常の学習は、担任及び担任以外の小学部の教師が行い、身近な大人以外から学ぶ機会は少ない。そのため、身近な地域と触れ合うことで、生活経験の場を拡大したり、将来的には、身近な人々や事物に自分から働きかけ、自分の生活をより豊かなものにしようとする力を身に付けていく力が望まれる。さらに普通の学習においては、可能な限り直接体験的な活動を取り入れているものの、学習内容によっては、限られた範囲や内容になり、十分な資源の中での学習が実施できていない。そのため、児童がより視野を広げ、思考を深めていくためには、直接体験的な学習の機会を十分に確保することが必要である。

1年次の実践で課題と思われた、児童と地域の人たちとのより積極的・自主的な相互のコミュニケーションの促進を念頭において、本実践では、より多様な地域の人たちとの交流機会を設定する。児童と地域資源相互の関わり合いがある活動を行うことで、児童の学習意欲向上や身近な地域の夏の自然や遊びなどについての知見の広がり、地域の人への興味・関心や関わりに対する積極性の高まりを期待したい。

本実践の児童の目標として、①夏の自然を観察したり関わったりする活動を通して、身近な自然の変化をとらえ、夏の特徴や他の季節との違いに気付くことができる。②身近な自然や生活に関する発見を通して、自分の生活を楽しくしようとする。③七夕会で、お世話になった地域の人のためにできることを、自分で考えたり準備をしたりすることができる。④地域には様々な分野に関連する人がいることに気付くことができる。を設定し実践を行う。

本実践を通して、地域資源を活用した学習効果について、学習形態の違いによる児童の自主性の高まりについて、地域人材活用学習の継続と拡大について、小学部低学年段階における地域との関わり方の意義について、地域の方々との打ち合わせについての5点について検討する。

#### II 実践方法

##### 1 対象児童・学級・学習グループについて

本研究で対象となるのは、小学部1年2名、2年3名の計5名である。軽度の知的障害と自閉スペクトラム症を併せ有する児童が多い。不思議さや面白さがあり、好奇心が掻き立てられたり、直接体験ができたりする学習に対しては特に学習意欲が高い。コミュニケーション面においては、構音障害があり発音が不明瞭な児童が2名いるが、全員が一斉指示をおおむね理解でき、言語による簡単なコミュニケーションが可能である。また、気付いたことや疑問に思ったことを自分から発言できる児童が多い。ただし、誰にでも積極的

に話し掛ける児童がいる一方、慣れ親しんだ相手以外とは関わりに慣れるまでに時間を要する児童もいる。

これまでの季節の学習においては、学校の中庭や校庭で植物や生き物探しを行った。知っているものや初めて見るものを発見することに喜んだり、気付きを発表したりする様子が見られた。また、花や生き物の名前に興味をもち、教師に質問をしていた児童もいた。一方で、自分の生活経験から得た知識に留まっているため、生活経験の場が限られている児童は、季節の特徴や植物や生き物について捉えきれていない様子であるととも、興味・関心が薄い様子であった。

## 2 実践の手続き

### (1) 指導計画及び支援方法

#### ①事前実態把握（第1回）

#### ②地域の人材資源を活用した町たんけん学習（第2、3回）

#### ③地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森における学習（第4、5回）

#### ④事後実態把握（第6回）

#### ⑤お世話になった地域の方々をお招きした七夕会（第7、8回）

を設定する（全8回）。⑤については、地域資源活用において、児童が主体となって行った学習として設定する。なお、地域資源の活用にあたり、⑥地域の方々との事前打ち合わせを行う。

#### ① 事前実態把握

夏について知っていることを、一枚の画用紙に記入する。児童の実態より、記入方法は文字、絵どちらでも可とし、記入時間は、自力で集中して活動できる10分間とする。補助発問として、「たべもの」、「はな」、「むし」、「きのみ」、「あそび」の5つの視点を取りあげる。この項目は、昨年度の季節の学習の中で得られた児童の気付きを分類した内容である。また、文字の記入が難しい児童においては、何の絵を描いたのか教師が確認する。

#### ②地域の人材資源を活用した町たんけん学習

児童が、教師が選出した学校近辺の地域の方々に、夏について知りたいことの質問を決め、一問一答形式で質問を行う（例：「夏の食べ物は何ですか」）。2年生児童は、その質問・回答に続けてさらに何らかの質問を重ねること（例「それはおいしいですか？」）を目標にする。

事前指導では、インタビューする地域の方の紹介、挨拶や質問の仕方について学習・練習を行う。

事後指導では、写真や動画を見て振り返り活動を行い、学んだことを絵や文字でワークシートに記入する。なお、児童の活動中の発言やつぶやきは、ICレコーダーで記録を行う。

#### ② 地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森における学習

弘前市の自然観察野外活動の場でもある「こどもの森ビジターセンター」において、現地の職員の方2名（以下、外部講師）に夏の植物、沢遊びと水辺の生き物観察について教えてもらいながら学習を行う。また、カブトムシの幼虫をいただいて持ち帰り、学校で世話・観察を行う。

事前指導では、外部講師の紹介や2つの学習内容、現地での約束についての確認、挨拶について学習・練習を行う。

事後指導では、写真や動画を見て振り返り活動を行い、学んだことを絵や文字でワークシートに記入する。なお、児童の活動中の発言やつぶやきは、ICレコーダーで記録を行う。

#### ④事後実態把握

事前と同様の手順で行う。

#### ⑤お世話になった地域の方々を招いた七夕会

町たんけん及びこどもの森でお世話になった方々を招き、本校で児童が企画した七夕会を行う。児童が招待したい方々を選出し、七夕会のプログラムについても児童と教師が話し合っ計画を立てる。また、招

待状やプログラム、教室の装飾、ゲームで使用する物品の準備、当日の司会や来校者への案内、各ゲームの説明等も児童が行う。

事前指導では、役割確認、相手への伝え方や話す内容確認・練習等を行う。また、七夕で使用する笹については、児童がこどもの森での学習を思い出すことができるように促し、外部講師から、いただいて準備をする。

#### ⑥地域の方々や外部講師との事前打ち合わせ

地域の方々や外部講師とは、当日の流れや学習内容やねらい、児童の実態等について、事前に打ち合わせを実施する。地域の方々においては、質問内容の確認を行い、外部講師においては、児童の実態を基に活動内容や学習形式、取り扱う植物や生き物について、話し合いを行う。

### 3 検証方法

①事前実態把握、②地域の人材資源を活用した町たんけん学習、③地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森における学習、④事後実態把握、⑤お世話になった地域の方々をお招きした七夕会のテキストデータを分析する。テキストは、①④は、画用紙に記入された絵や言葉、②③⑤は、活動中の児童の発言及び振り返り学習におけるワークシートとする。なお、テキストは児童5名分を集約し、教員や地域の方の発言は含まない。

## Ⅲ 指導の実際

### 1 事前実態把握

「夏といえばなーんだ？」の発問に対し、各児童が、1枚の画用紙に自分が知っている夏について絵や文字で表現した(図1)。補助発問の「たべもの」、「はな」、「むし」、「きのみ」、「あそび」の5つの視点に着目しながら、どの児童も10分間、書き続けていた。学習に取り組みながら、何を描いているのか、描いている物について知っていることや経験した出来事について話す児童も見られた。なお、平仮名が未習得な児童については、何の絵を描いたのかを教師が口頭で確認した。

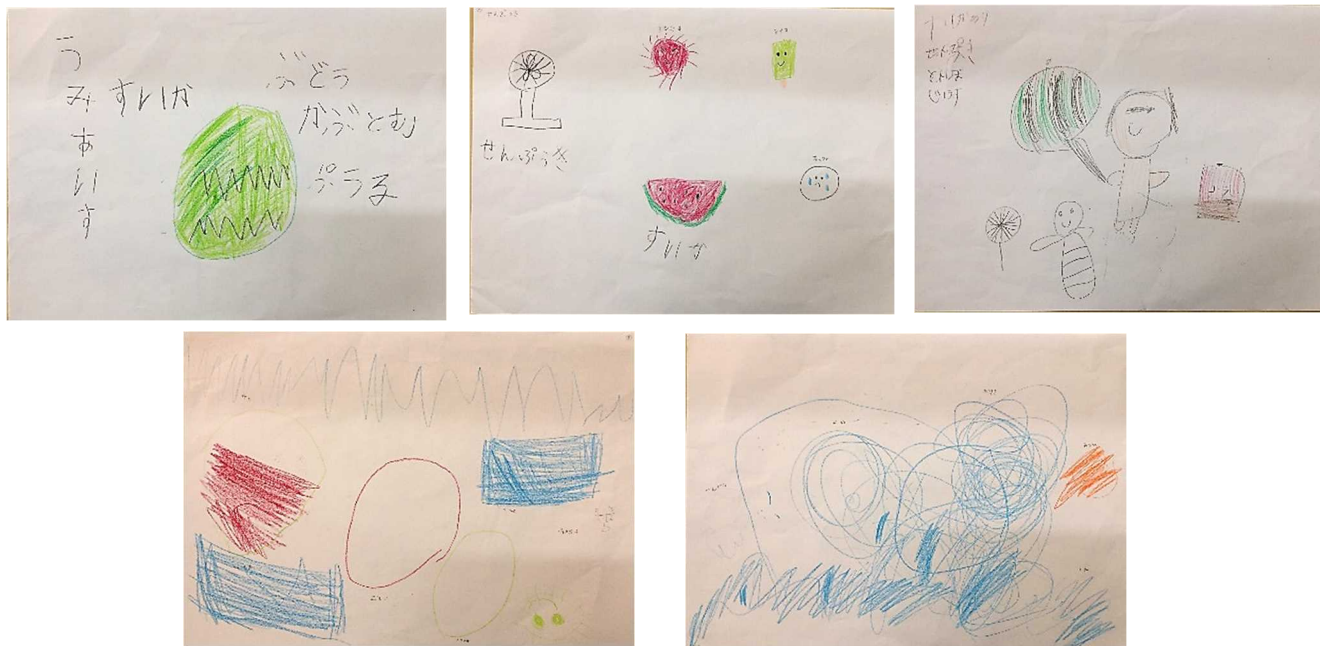


図1 事前実態把握における児童の夏のイメージ



## 2 地域資源を活用した学習

### (1) 地域の人材資源を活用した町たんけん学習

#### ①地域人材との関わり場面

学校近辺の交番、郵便局、カフェ、コーヒー屋さん、ドラッグストア、信用金庫、町会長、美容室の計8か所の施設の方々には夏について知りたいことを児童が質問した。地域の方々には、教師が選出・調整した上で児童に提案した。また、質問内容については、事前実態把握終了後に児童が「夏の食べ物」と「夏の花」について調べると決めた。

1年生児童2名は、コーヒー屋さんと美容院の2か所で質問を行った。事前にインタビューの仕方を練習し、当日もインタビューカードを見ながら行ったため、調査目的だった「夏の食べ物」についてスムーズに聞くことができた。また、地域の方も児童が分かりやすい言葉で丁寧にゆっくりと話していた。

2年生3名は、カフェ、交番、信用金庫、ドラッグストア、町会長、郵便局の6か所で質問を行った。事前指導で練習した質問を重ねることについても、「夏の食べ物は何ですか?」「すいかです」の返答後、「どうやって食べたら美味しいですか」と関心があることを質問したり、「夏の花は何ですか?」「ゆりです」の返答後、「その花は何色ですか」と不明な点について質問したりしていた。また、地域の方の「スイカ割りをしたことはありますか」などの質問に対して、自分の経験を振り返り、受け答えをしていた。地域の方々には、児童の質問に対しての返答に加え、夏の生き物や暑さの話など、夏について話題提供をしてくれた方もいた。

1、2年生ともに、事前指導で挨拶の練習を実施していたこともあり、「ありがとうございます」、「さようなら」、「こんにちは」など挨拶に関しては進んで行っていた。また、目的である、「夏の食べ物」や「夏の花」以外に、「ケーキはありますか?」、「いい匂いがする」、「2階にも行っていいですか」、「髪切りに来たいな」、「(ポスターを見て)泥棒ですか」、「お菓子を触ってもいいですか」、「名前を教えてください。ぼくの名前は…」などの発言が見られ、地域の様々な場所や人について興味をもっている様子だった。



図2 地域の人材資源を活用した町たんけん学習の様子

#### ②振り返り場面

町たんけんの2日後、写真や動画を見ながら振り返り学習を行った。思い出す手掛かりとして、写真

や動画を用いたが、児童は地域の方々が回答した内容をおおむね覚えていた。また、施設の様子について「豆があったよ」、「悪い人がいっぱいいるポスターがあったよ」等、印象的だったことを思い出し、互いに教え合っていた。

ワークシート（図3）の記入は、絵と文字どちらでも記入可としたため、平仮名が未習得の1年児童は、絵で表現していた。質問場面では、口頭でのやりとりになり、教えてもらった物を目にすることはできなかった。そのため、振り返り場面で、知らない花をタブレット端末で調べる活動を行った。実際に目にすることで、「この花、家の近くで見たことある」、「初めて見たけど、きれい」などの感想を述べていた。



図3 町たんけん振り返りワークシート（一部）

## （2）地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森における学習

### ①地域人材及び自然資源との関わり場面

こどもの森では、ネイチャービンゴ（図4）と沢遊びを行った。

ネイチャービンゴでは、笹の葉、もみじいちご、くわの実、杉の葉、ミズ、ハナイカダ、ふきの8つの夏の植物を取り扱った。8つの植物に関しては、教師と外部講師の打ち合わせにより、児童が興味・関心をもちそうな植物や何となく知っている可能性がある植物を取り上げた。笹の葉は、七夕の印象があるためか、すぐに見つけ出していた。足元に生えていた竹の子に興味を示す児童が多く、「昔話で見



図4 ネイチャービンゴカード



たことある」、「抜きたい」と、実物を見て感動や驚きの感情が湧き上がっている様子だった。また、探すだけでなく、触れたり食べたりする活動も取り入れたため、五感を使いながら学習に取り組んでいた。さらに、児童が言語情報だけではなく、視覚的情報を手掛かりに探すことができるように、ネイチャービンゴの教材は、教師と外部講師で打ち合わせをしながら作成した。同じ物を見つけようと探し、何度も外部講師の方に「見て」、「これ？」と確認をしていた。

沢遊びおよび水辺の生き物観察では、足だけを沢の水に入れ、水遊びや網で生き物探しを行った。沢の水に足をつけて、「冷たい」、「寒い」と驚いたり、「なんかいた」、「動いた」と夢中になって生き物探しに取り組んだりしていた。見つけた生き物については、外部講師の説明のもと、観察を行った。生き物はもちろん、使用していたスポイトにも興味をもっていた。

また、最後にお土産としてカブトムシの幼虫を10匹いただいた。外部講師の方との事前打ち合わせにおいて、学習日が初夏の時期で、夏の生き物についての学習が難しいため、学校で幼虫を育てる学習を取り入れることにした。学級に戻り、各児童の虫かごに幼虫を入れて渡した。自分の虫かごに入った幼虫を触ったり、見たり、名前を付けたりしながら、親しみをもって触れ合っていた。



図5 地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森における学習の様子

## ②振り返り場面

こどもの森での学習2日後、写真や動画を見ながら振り返り学習を行った。ワークシート(図6)の記入では、馴染みのない植物の名前については覚えていない児童が多かったが、色や形、味などの特徴を思い出しながら取り組んでいた。特に、竹と食べた木の实について印象深かった児童が多かった。

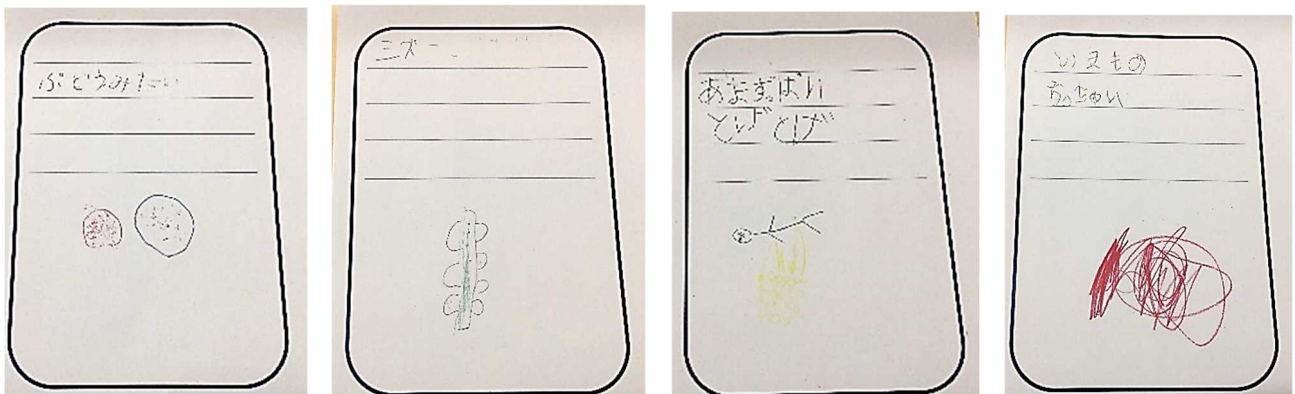




図6 こどもの森振り返りワークシート（一部）

### 3 事後実態把握

事前と同様に実施した（図7）。事後では、これまでの自分の生活経験に加え、学習を通し、地域の方に教えてもらったことを思い出して書こうとする児童が多かった。特に、食べ物に関する表現が多く、10分間では足りないほどに、書き続けている児童もいた。



図7 事後実態把握における児童の夏のイメージ

## 4 お世話になった地域の方々をお招きした七夕会

### (1) 準備活動場面

こどもの森における学習後、学級で七夕会を企画した。七夕には笹の葉が必要であると児童から発言があり、どのようにして準備するかを話し合った。何人かの児童がこどもの森に竹があったことを思い出し、外部講師の方にいただけるかを電話で確認した。

七夕会に誰かを招待することを伝えると、「竹をくれた〇〇さんと呼ぼう」と児童から提案があった。夏の学習で他にお世話になった人を問うと、質問に答えてくれた方全員を呼びたいと話していた。

七夕会のプログラムや準備する物についても児童同士の話し合いの中で決定した。教師が、教えてもらったことを取り入れたい旨を伝えると、児童から、教えてもらった美味しいすいかの食べ方であるすいか割りをする事やボウリングは、教えてもらった食べ物（きゅうり、すいか、みかん、さくらんぼ、桑の実）に見立てた球を新聞紙で作って投げる事、釣りも魚ではなく、教えてもらった夏の物を釣る事の提案があ



った。他にも、招待状や手紙のプレゼントを準備することも提案があり、お世話になった地域の方が喜んでくれるように、様々なアイデアを考えていた。

## (2) セタ会

セタ会当日は、地域の方々の都合もあり、交番、町会長（ご夫婦）、こどもの森（2名）、郵便局の計6名の方が来校した。事前学習では、会の役割、会の流れ、地域の方の中で誰と一緒に活動するのか、初めて学校に来る地域の方に何を教えれば良いか、伝え方などを確認した。そのため、セタ会では、教室や手洗い場所、座る場所、中庭、玄関まで案内をしたり、ゲームの説明をしたりする児童の姿が見られた。また、活動をする中で、地域の方も児童へ話しかけてくださる場面も多く、畑の話や作年までのセタ会の話、準備物についての話など、様々な内容のやりとりを行っていた。児童が決めたプログラムだったこともあり、児童自身も楽しむ中で、「〇〇さんすごい」、「たのしいね」、「これ面白いでしょ」、「一緒にがんばろう」などと、地域の方とゲームやすいか割りなどの楽しさを分かち合っていた。また、地域の方からカナヘビをいただき、児童は「ペットにする」、「トカゲだ」と初めて目にする生き物に大興奮していた。

最後のお別れの場面では、いつまでも「バイバイ」、「また来てね」、「がんばってね」などと伝えながら手を振り、別れを惜しむ児童が多かった。一緒に活動した地域の人への親しみが大きくなっている様子だった。



図8 セタ会の様子

## IV 結果

### 1 事前実態把握

図9は、学習前の児童5名の夏に対するイメージのテキストデータによる抽出後リストを示した。上位4つの「海」、「すいか」、「プール」、「扇風機」は、児童にとって身近なものであり、児童がこれまでの実生活の中で経験してきたものが挙げられていると推測される。一方で、「いちご」、「とんぼ」、「人間」など、季節が混同していたり、季節そのものの認識が曖昧だったりする児童も見られた。

#	抽出語	品詞/活用	頻度
1	海	名詞C	3
2	すいか	タグ	2
3	プール	名詞	2
4	扇風機	名詞	2
5	いちご	タグ	1
6	おひさま	タグ	1
7	すいかわり	タグ	1
8	とんぼ	タグ	1
9	みかん	タグ	1
10	アイス	タグ	1
11	ジュース	名詞	1
12	人間	名詞	1
13	太陽	名詞	1
14	竜巻	名詞	1

図9 事前実態把握の抽出語リスト

## 2 地域資源を活用した学習

### (1) 地域の人材資源を活用した町たんけん学習

図10は、地域の人材資源活用の町たんけん学習における児童の発言、ワークシートをテキスト分析し、図に示した。インタビュー内容の「夏の食べ物」については、サブグラフ【02】【14】より「すいか」、「アイス」、「そうめん」、「きゅうり」、「夏の花」については、「ゆり」、「ひまわり」、「あじさい」、「ばら」があることを知り得ている。また、物の名称に共起している文字から、「すいか」は「冷やすと美味しい」、「割ると美味しい」、「転がる」、「アイス」は「山で食べると美味しい」、「ゆり」は「オレンジ色」と、より詳しい情報も得ていることが確認できる。これは、Ⅲ 指導の実際で述べたとおり、2年生児童が、一つの質問に対して2回やりとりをしていたことが影響したと推測される。

さらに、以下の抽出語や共起語からは、インタビューの目的以外に児童が地域の人や施設、仕事に興味・関心をもったことが分かる。サブグラフ【01】【05】の「僕の名前は」、「二年生」、「誕生日」、「好きな食べ物」等からは、地域の人に自己紹介をしていること、サブグラフ【03】の「110番」、「怪しい」、「泥棒」等からは、交番のポスターに好奇心をもったこと、【02】【15】「ケーキ」、「食べてみたい」、「豆」、「いい匂い」等からは、コーヒー屋さんに興味をもったことや自主的に関わろうとしたことが確認できる。

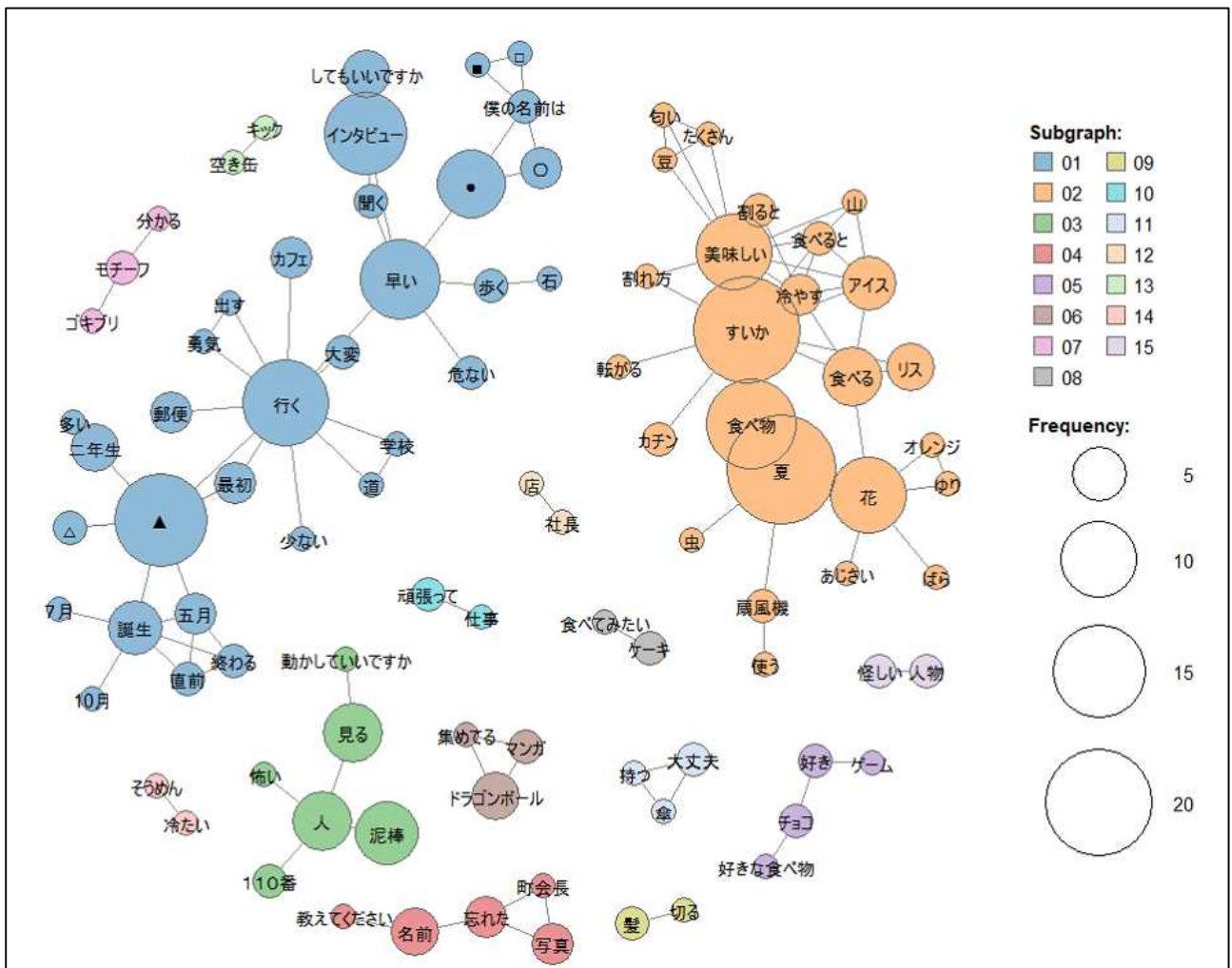


図10 地域の人材資源活用の町たんけん学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：1回以上、共起関係：上位120】

※児童名を○、●、□、■、▲に置き換えている。



【図の見方】

共起ネットワークとは語と語のつながり（共起性・関連性）を視覚化した分析手法。円の大きさは頻度、線の太さは関連性の強さを表す。共起ネットワークでは、他の語との関わりが弱い場合や単独で使用されやすい語は表示されない。

(2) 地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森における学習

図11は、地域の人材資源および自然資源活用の学習における児童の発言、ワークシートをテキスト分析し、図に示した。外部講師である、サブグラフ【01】の「鳴海」、「稲部」の語の出現頻度がどちらも10以上であり、「見せて」、「見て」の語が共起している。児童が進んで外部講師の方々に話しかけ、自分の意思を伝えていることが分かる。

また、水遊びが好きな児童が多いため、サブグラフ【01】の「プール」、「行く」等からは、沢遊びに対する期待感が読み取ることができる。

さらに、抽出後をいくつかの語のまとまりに分類してみると、図12のとおりになる。体験的な活動により、感情や行動に関する語、五感に関する語、様子に関する語の広がりが生じたと推測される。また、語の中には、出現頻度が20以上ある「すごい」、「たかーい」は、小高い山に登ったときに児童が発した言葉である。夏についての学習内容以外でも自然資源を直接体験できたからこそその得られた気付きも見られた。

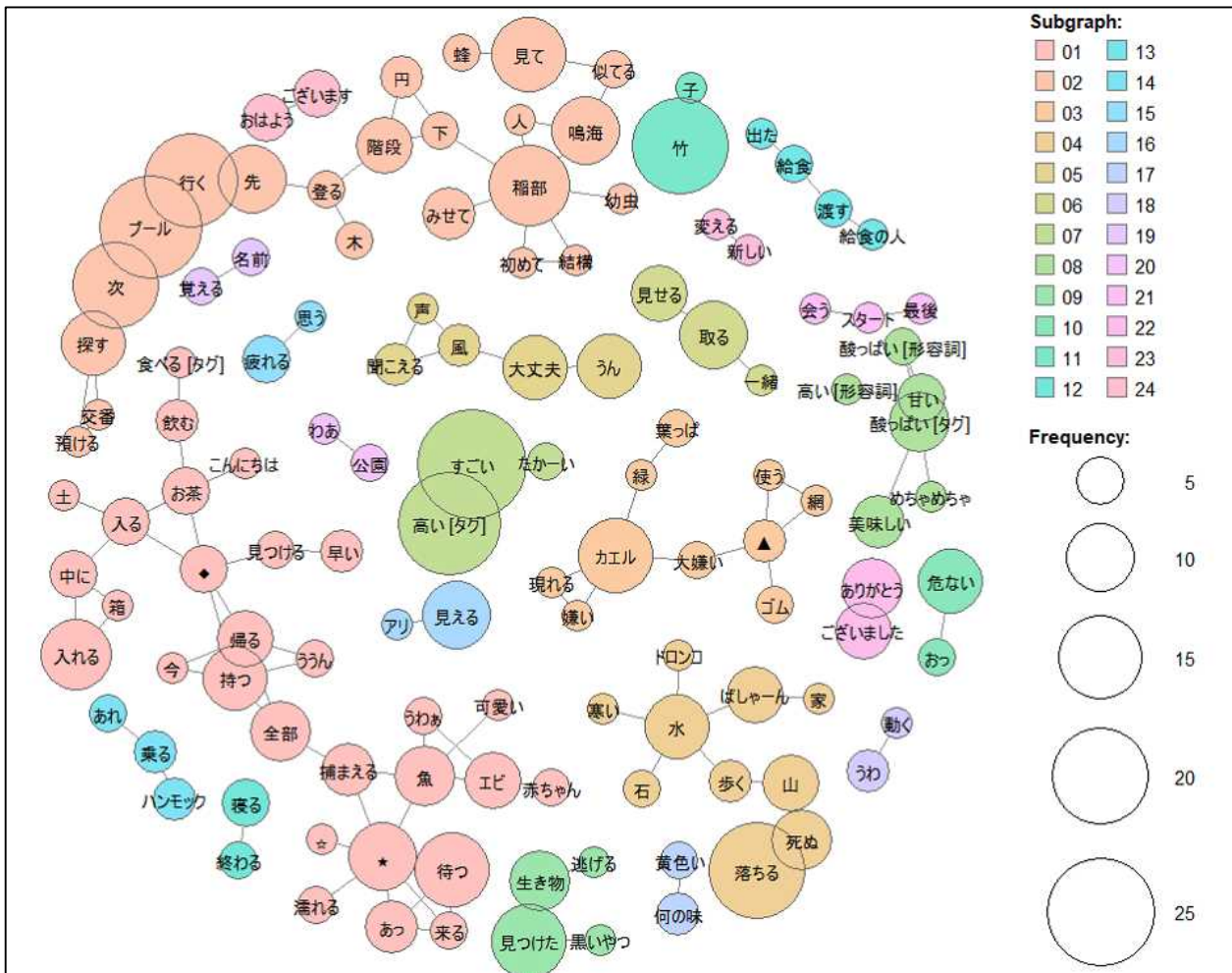


図11 地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：2回以上、共起関係：上位120】

※児童名を、★、▲、◆に置き換えている。

語の分類	抽出語
感情や行動に関する語	行く、探す、見つけた、見て、見せて、見える、捕まえる、乗る、落ちる、入れる、取る、覚える、すごい、危ない、うわあ、わあ、うわ
五感に関する語	聞こえる、黒いやつ、酸っぱい、美味しい、甘い、緑、黄色い、味
様子に関する語	可愛い、寒い、たかーい、高い、嫌い

図12 抽出語の分類表

### 3 事後実態把握

図13は、学習後の児童5名の夏に対するイメージのテキストデータによる抽出後リストを示した。事前と比較し、食べ物、「きゅうり」、「さくらんぼ」、「そうめん」、「夏みかん」「ソフトクリーム」、「メロン」、花は「あじさい」、「ゆり」の語の出現している。また、その他に、「えび」、「くわがた」、「とかげ」、「幼虫」の生き物や「竹」、「川遊び」が挙げられている。これらは、2、3の結果からも分かるとおり、町たんけんのインタビューやこどもの森における学習を通して得られたられた知識と推測される。

#	抽出語	品詞/活用	頻度
1	すいか	タグ	6
2	川遊び	名詞	3
3	あじさい	タグ	2
4	きゅうり	タグ	2
5	くわがた	タグ	2
6	さくらんぼ	タグ	2
7	そうめん	タグ	2
8	ゆり	タグ	2
9	夏みかん	名詞	2
10	竹	名詞C	2
11	えび	タグ	1
12	さめ	タグ	1
13	とかげ	タグ	1
14	ぼっしゃん	タグ	1
15	ソフトクリーム	名詞	1
16	メロン	名詞	1
17	汗	名詞C	1
18	七夕	名詞	1
19	暑い	形容詞	1
20	幼虫	名詞	1

図13 事前実態把握の抽出語リスト

### 4 お世話になった地域の方々をお招きした七夕会

図14は、七夕会における児童の発言をテキスト分析した図に示した。以下の抽出語や共起語から、児童が主体的に地域の人と関わろうとしていることが確認された。サブグラフ【01】の「行こう」、「一緒」、「廊下」、「手洗い」、「階段」、「行く」からは、児童が校内を案内している様子、サブグラフ【02】の「夏」、「ボーリング」からは、ゲームを説明している様子が分かる。また、サブグラフ【03】の「ありがとう」、「バイバイ」、「また来てね」、「またね」、「がんばって」、「仕事」、「楽しかった」からは、児童が地域の人へ感謝の気持ちを伝えている様子や地域の人への親しみと再び関わりをもちたいという希望を読み取ることができる。

### 5 学習後の児童の様子

学習前は、虫を苦手とし、関心が薄い児童がほとんどであった。しかし、学習の際にもらったカブトムシの幼虫やカナヘビの世話を通して、カブトムシの幼虫に名前を付けたり、触ってみようと試みたり、眺めていたり、虫かごを持ち歩いたり、休み時間に虫捕りをしたりする児童の姿が多く見られるようになった(図15)。カブトムシが成虫になることを心待ちにし、夏休み明けに成虫になっていることを発見すると、餌やりや霧吹きの水やりなど、進んで世話をしたり、つかんで持ち上げたりするなど、生き物と触れ合っている

た。

家庭からは、「家の畑で虫を見かけると悲鳴をあげて逃げていたのに、今では、幼虫を見ると、「これはチヨウになるんだよ」と言って成長を感じる」という話を伺った。また、生活の中で自然について分からないことがあり、誰に聞けば分かるかなと問うと、外部講師の方の名前が挙がることがあった。さらに、七夕会後は、「〇〇さん好きだった」「また〇〇さん呼びたい」「〇〇さんとまた会いたい」と話していた。昨年度からの季節の学習が、生き物への興味をもつ機会や地域の中に自然について詳しい方がいることを知る機会、地域の人への親しみや興味をもつ機会になり得たのではないかと考えられる。

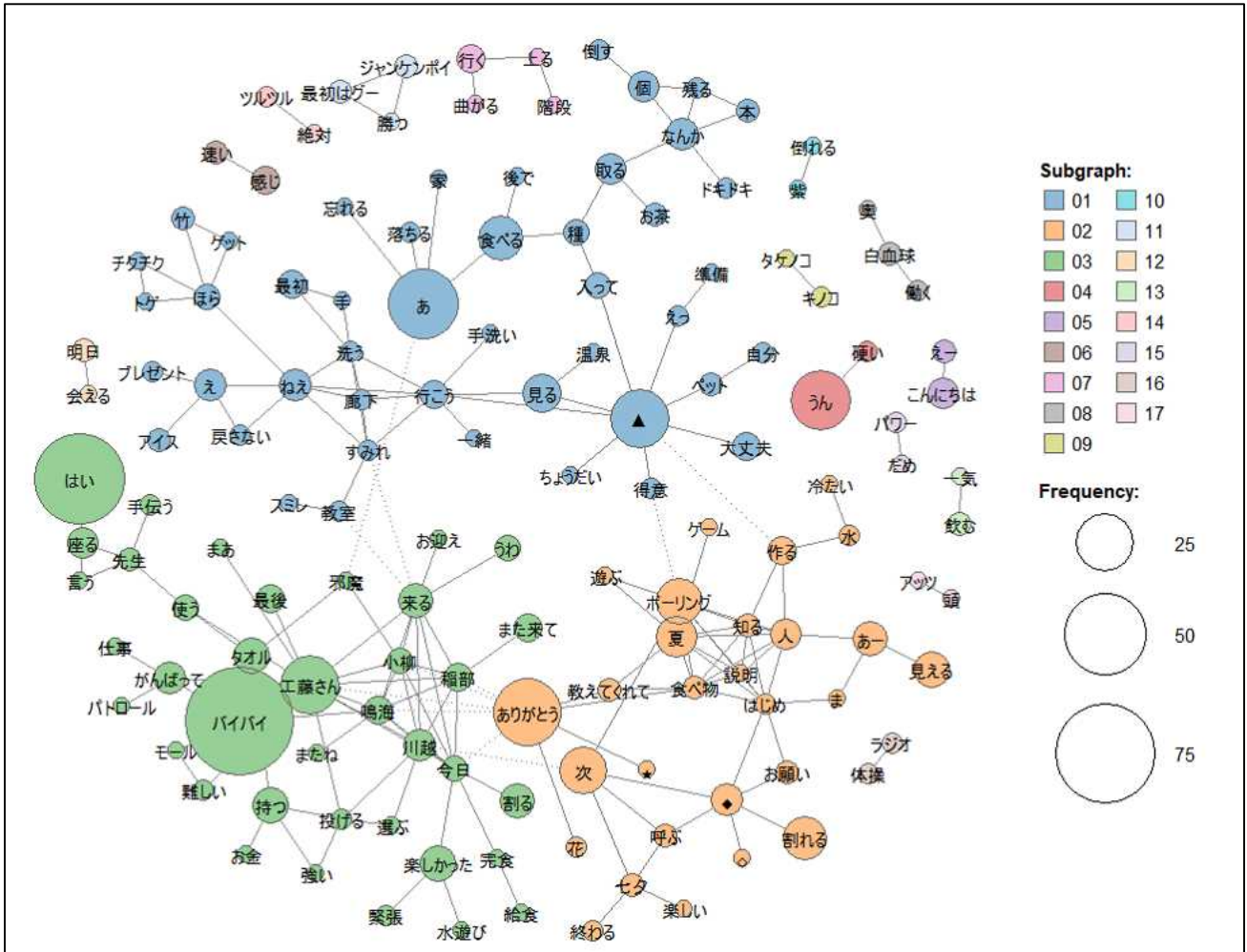


図14 お世話になった地域の方々をお招きした七夕会における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：2回以上、共起関係：上位200】

※児童名を▲、◇、◆、★に置き換えている。



図15 カブトムシやカナヘビの観察、世話をする様子



## V 考察と課題

### 【考察】

#### 1 小学部低学年段階における地域との関わりの意義について

本実践での学習の目的は、「なつさがし」である。しかし、地域資源を活用した学習を通して、学習のねらい以外に、地域の人や施設、仕事に児童が興味・関心をもち、地域との関わりを深める機会となった。地域との学習を重ねていくことで、将来的には、身近な人々や自然に自分から働きかけ、自分の生活をより豊かなものにしようとする力につなげていくことが期待される。その過程である、小学部低学年段階では、地域に触れ、身近な地域に少しでも興味・関心をもち、自分の生活圏を広げていく機会としていくことが必要ではないかと考える。

#### 2 地域資源を活用した学習効果について

地域の人材資源や自然資源を活用した学習を行うことで、児童の知見の広がりや深まりが見られた。

人材資源のみを活用した学習では、質問をすることで、地域の方々との関わりが生まれ、児童が知りたい情報を得ることができた。一問一答の形式が児童にとっては分かりやすいことに加え、事前に児童と簡単な質問内容を決め、質問の仕方を確認したことで、初めて関わる地域の方とも、ある程度スムーズにやりとりを行うことにつながったと考える。また、一つの質問に対するやりとりをさらに重ねて質問することを促した際には、2回目以降の質問に関する例を取り上げたことで、質問内容を更に深めようとする児童も見られた。

人材資源および自然資源を活用した学習では、児童の知見の広がりや深まりに加え、自ら外部講師や自然と関わろうとする児童の様子が見られた。やりとりが行いやすい一問一答の質問形式ではないが、自然資源が目前にあり、直接体験をしながら学習に取り組むことで、児童の中で好奇心や興味・関心が自然発生的に湧き上がり、積極的かつ意欲的な姿につながったと考える。また、次々と生まれる気付きや疑問に対して、外部講師の方に専門的な情報をすぐに返答してもらったことで、学習効果が更に高まったと考えられる。

#### 3 学習形態の違いによる児童の主体性の高まりについて

本実践では、地域人材を活用した町たんけん学習、地域人材および自然資源を活用したこどもの森における学習に加え、お世話になった地域の方々を招いた七夕会を行った。先の2つの実践は、児童が地域資源から学ぶ学習形態であり、後の実践は、児童が主体となる実践であった。児童主体の七夕会では、児童が地域の方々のために自ら関わろうとする姿が見られた。準備段階から児童が誰を招待するのか、何をすると喜んでもらえるか、どんな風に話し掛ければ良いのかなど、自分たちで考え、活動してきたことで、児童の主体性の高まりにつながったと考える。家族や放課後等デイサービスなど慣れた人たち以外と話をする機会が多くはない児童らにとって、発話に「あ」、「えー」などのフィラーが多く見られ、いつもとは異なる環境の中で何を話すか、どのように話すかを自分なりに考えながら、活動に取り組んでいたのも特徴的だった。

このように、学習のねらいや児童に期待したい力によって、学習形態をどのように設定するか考慮する必要がある。

#### 4 地域の方々との打ち合わせについて

学習前の関係するの方々との打ち合わせは言うまでもなく重要である。本実践前にも、地域の方々と児童の実態や学習のねらい、学習内容について打ち合わせを行った。そのため、地域の方も児童も互いに安心して学習に取り組むことができた。また、日頃児童をよく知っている教師と専門的な知識を有する外部講師が打



ち合わせを行うことで、児童の実態に即し、好奇心がかき立てられるような学習内容を設定することができ、より児童の学習意欲向上につながると考えられる。さらに、地域資源を活用した学習を継続的に取り組んだり、内容を広げ深めたりするためには、教師と地域の方々との関係づくりが重要である。

## 5 地域人材活用学習の継続と拡大について

本実践では、昨年度の実践の外部講師の方に再度学習の依頼を行った。加えて、本実践で関わる地域の方々7名にも依頼した。さらに、昨年度の外部講師の方の紹介から、生き物の分野に詳しい外部講師の方を1名紹介していただいた。

地域人材活用の継続については、児童が昨年度の学習内容や外部講師とのやりとりを思い出したことで、今年度も外部講師の方の名前を呼んで積極的に関わろうとすることにつながったと感じた。また、外部講師の方も、打ち合わせの中で、児童のことを思い浮かべながら取り扱う植物や生き物について話している様子が見られた。児童、外部講師が互いに安心してコミュニケーションを図りながら学習を進めたり、より学習内容を深めたりする点において、地域人材活用の継続が効果的だったと考える。

また、地域人材活用の拡大については、関わる方々を増やすことで、児童が様々な地域の人と接したり、その人に関わる仕事や施設について知ったりする機会になった。児童の生活圏や興味・関心を広げる上では、地域人材活用の拡大が効果的だったと考える。

### 【課題】

#### 1 効果的な地域資源との関わりと児童の障害特性や課題について

より効果的に地域資源活用の学習を行うためには、児童が地域資源と関わるための、社会性やコミュニケーション力、全体的な運動能力、認知力などの力が不可欠である。そのため、児童個々の実態に日々の自立活動における指導はもちろん、学習に取り組む前段階における指導の工夫や、学習時における手立てや支援方法などを考慮していく必要がある。

#### 2 日常への広がりにつなげるための教師の役割について

地域資源を活用した学習を通して、その時間における学習内容が理解できたかどうかには留まらず、学習で得た学びや地域資源への興味・関心や関わりを日常生活へつなげ広げていくことが、将来的な児童の実践力につながると考える。本実践では、「なつさがし」の学習場面以外で興味・関心や気付きを広げられるように、七夕の笹をいただく活動や学校でカブトムシやカナヘビの世話・観察を行う活動を取り入れたところ、学習後も、以前生き物が苦手な児童でさえ生き物への関心の高まりが見られた。

児童の生活へより広げていくためには、2点考えられる。第一に、地域資源を活用した学習を行う上で、教師の役割を見直す必要がある。学習の事前、事後指導や学習間の振り返りや次時の学習へのつなげ方など、検討の余地がある。第二に、地域資源への関心についての般化である。本実践では、葉っぱなら●●さん、カブトムシなら▲▲さんのように、本取り組みを思い出して点として結び付けることはできたものの、児童が自分から広く地域資源の活用を発想できるところまでにはいたらなかった。このような地域資源を活用した学習の際には、発達段階によって、どの程度、生活への広がりを児童へ期待したいのかを、教師側で明確にしていかなければならないと考える。

以上のことを検討することで、地域資源を活用した学習が、より自分の生活の豊かさへつながるのではないかと考える。

## VI 参考・引用文献

牛澤賢二（2018）『やってみようテキストマイニング—自由回答アンケートの分析に挑戦！』朝倉書店。

中丸信吾、渡邊貴裕、渡正、尾高邦生（2022）「教師からみた知的障害のある生徒における自然体験活動を取り入れた生活単元学習の学びのプロセス」『野外教育研究』第25号, 日本野生教育学会, pp.99-110.

山崎清男、中川忠宣、深尾誠（2010）「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進」『生活体験学習研究』第10号, 日本生活体験学習学会, pp.35-41.

文部科学省「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集」インターネット, <https://manabi-mirai.mext.go.jp/jirei/jireishu/chiki-gakko.html>（2023/10/27にアクセス）

## 実践まとめシート（1年次）

研究グループ	地域を発見探究	実践グループメンバー	小枝、木村 <sup>亮</sup> 、佐藤、山上、大徳
--------	---------	------------	------------------------------

実践タイトル
知的障害を有する中学部生徒の地域探究と学習成果～地域企業によるバスの乗り方教室を通して
<p>I はじめに</p> <p>知的障害者が、自分で行きたい場所を選び、自分の意志で行動できることは、自立した生活を送る上で重要である。自動車を利用する選択肢もあるが、維持費の捻出、交通事故の加害者となる懸念、免許取得の試験の困難などがあり、交通手段として現実的ではない。移動手段としては、徒歩、自転車、送迎サービス等が考えられるが、公共交通を利用できるようになることで、自分の意志で行動できる範囲が拡大することができる。</p> <p>本校中学部では、2015年より、弘南バス(株)及び大野悠貴氏（現NPO法人 まちもびデザイン、モビリティプロモーション）と連携して路線バスの利用方法やマナーを学ぶ『バスの乗り方教室』を開催している。新型コロナウイルス感染症の影響により、実施内容が異なる年もあるが、中学部第1学年で「路線バスの利用方法とマナー」、中学部第2学年、第3学年で「時刻表や料金の調べ方」「お出かけの計画」などを実施してきた。2022年度は、中学部第1学年で「路線バスの利用方法とマナー（座学）」「実車での体験と車庫見学」、中学部第2、第3学年で「おすすめ観光マップを作り」を実施する。</p> <p>本研究では、中学部第1学年を対象とした「路線バスの利用方法とマナー（11月9日実施）」と「実車での体験と車庫見学（11月11日実施）」を分析し、地域と連携したバスの乗り方教室で子供たちが探究する様子から学習成果を明らかにすることで、より効果的な外部講師との実践デザインの示唆を得ることを目的とする。</p>
<p>II 対象生徒について</p> <p>対象となる生徒は、中学部第1学年生徒4名（男：3名、女：1名）である。知的障害の他に、自閉症スペクトラム障害や注意欠陥多動性障害を併せ有する生徒が所属する。登下校で路線バスを利用する生徒は所属しておらず、校外学習や家族での外出で教師や保護者と一緒に利用した経験がある。</p>
<p>III 分析の方法と手順</p> <p>この研究を進めるにあたり、「映像分析」「絵画分析」「主観量測定」の3つの手法をとった。</p> <p>まず、「映像分析」は、11月9日の座学時に3台の体制、11月11日の実車と車庫見学時に2台の体制で撮影した。終了後、関係者で見直すとともに、学級担任とともに映像を見返し生徒たちの活動の様子について執筆を進めた。</p> <p>次に、対象生徒が知的障害であり、言語で学習した成果を表現することが難しいことを踏まえ「絵画分析」にて行った。事前（2022年10月24日）、事後①（2022年11月11日体験終了直後）、事後②（2022年12月16日）に『ぼく（わたし）とバス』というテーマで自由画を描く方法で行った。「絵画分析」にはバウムテスト等の手法があるが、本研究においては単純に3回分の絵を比較し違いをリストアップすることで学びの成果を抽出した。</p> <p>さらに、岡崎（2013）の「長さによる置き換え」「容積による置き換え」を参考に、10月26日～12月9日まで、登校時に主観量測定を行った。「長さによる置き換え」では、「バス」、「自動車」、「電車」の3つの乗り物に対する好意を測定した。「容積による置き換え」では、それら3つの乗り物が対象生徒の気持ちの中での好きな割合を測定した。</p>

#### IV 映像分析

「路線バスの利用方法とマナー」(11月9日9:25~10:15 本校音楽室) 正面右に設置したビデオカメラの映像を基に執筆を進める。各活動の時間もそれに基づく。生徒氏名はイニシャルで表記する。

- 1 挨拶、講師自己紹介(01:39) …講師が挨拶をし、自己紹介を始める。K.J.は落ち着かず前や後ろを見ている。
- 2 バスの乗車経験の聞き取り(02:05) …講師からバスの乗車経験を聞かれると、S.A.が挙手し「修学旅行とか」と答える。講師から「乗ったことはない人」という問いかけには、その他の生徒は反応せず。
- 3 バスの種類について(02:34) …講師から、「路線バス」「高速バス」などの種類についての紹介。
- 4 路線バスに乗るときに守ってほしいこと(03:58) …講師が紙芝居形式で路線バスの利用方法とマナーを学習する。「りんごちゃん」というキャラクターが路線バスを利用して、おばあちゃんに会いに行く道程で、時刻表や料金表、利用マナーを学べるストーリーとなっている。「バスの中で走り回っても良いのか?」などというクイズに対して参加する生徒が両手でOかXを出すなどの参加方法をとっていた。
- 5 路線バスの乗車マナーに関する復習(20:22) …講師と一緒に、老人に席を譲るロールプレイをしたり、静かに乗ることなどを確認した。S.A.は、老人役をしていた講師に席を譲った後に、用意した手すりにつかまっており、紙芝居で学習したことを実際にできていた。
- 6 模擬バス体験(27:28) …講師が用意したバスの車窓からの風景を鑑賞したり、整理券、料金箱、つり革や降車ボタンに触れてみた。A.J.は、降車ボタン(電源に接続されていないので音はならない)に興味をもち押してみる。K.J.は、普段は高い位置にあり手の届かないつり革に興味をもち、低い位置に設置されていたつり革を観察し回す様子が見られた。
- 7 降車ボタン探し(29:59) …音楽室内に設置された降車ボタン(6個)を探すゲームを行った。電子黒板の裏の降車ボタンをK.J.が見つけて喜んでいた。
- 8 活動のまとめと挨拶(35:35) …紙芝居で学んだマナーについて復習して、おわりの挨拶をする。
- 9 終了(37:26) …講師にS.A.が「どうしてバスぷら博士をやろうと思ったのですか?」と質問し、講師は、「博士が弘前に引っ越してきたときにバスに乗れなかったので、自分みたいに困る人を少しでも減らしたいからバスぷら博士になった。」と回答していた。S.A.は、うなずきながら「ありがとうございます」と返答していた。その後、バスぷら博士と記念写真を撮影し教室に戻った。

○11月11日(金)

校外での活動であったため、生徒と撮影者の安全に支障をきたさない範囲で映像を撮影した。そのため、動画は4分割されており、全ての活動を撮影できなかった。

- 1 挨拶…活動前に講師と挨拶をした。
- 2 バス停の時刻表の見方…本物のバス停を見て、時刻表の見方を確認した。

#### 動画 A (23分51秒)

- 3 路線バスへの乗車(00:00) …バスの乗り方教室用に用意した路線バスに乗車する場面から撮影が始まる。A.J.、S.A.、K.S.、K.J.の順番で乗車する。整理券を取り、運転手に挨拶をして乗り込む。K.J.は、楽しみな気持ちがあふれ「ねえ、運転手さん」と挨拶よりも先に話し掛けていた。整理券を置いて消毒もしていた。
- 4 乗車マナーの確認(02:02) …車庫までの路程で、講師から路線バスの乗車マナーについての確認。バスに乗ったら座席に座ること、座席に座れなかったら手すりやつり革につかまることなど9日に座学で学んだことを紙芝居を見ながら振り返る。S.A.が積極的にマナーについて話したり、K.J.が「もっと近くで見せて」と音楽室での学習時よりも興味を強く示していた。降車の方法を学ぶ場面では、K.S.が代表で車内アナウンスを聞いて降車ボタンを押す練習をした。K.J.、A.J.、S.A.、K.S.の順番で料金の支払い

の練習をする。

#### 動画 B (48 秒)

5 車庫見学 (00:00) …到着した場面撮影。講師からバスのお家で、使っていないバスを置いておくところと説明あり。その後、トイレと水分補給をする。

#### 動画 C (43 分 50 秒)

6 車庫見学開始 (00:00) …講師から、車庫見学時の注意点について説明を受ける。

7 点呼見学 (01:40) …バスの運転手の点呼の様子を見学する。講師から、学校の朝の会のようなもので体調や運転する路線を確認すると説明を受ける。アルコールチェックの様子を見学し、飲酒運転にならないように毎日やっていること。アルコールチェッカーでアルコールが検知され鐘がなる場面を見学した。

8 洗車機の見学 (06:22) …生徒達がガソリンスタンドで体験したことがある洗車機よりも大きいバス専用の洗車機を見学した。

9 整備工場の見学 (08:29) …バスの修理の様子を見学する。修理するためにバスの下に深い溝が掘ってあり、整備士の人がそこに入りながら修理している様子を見学した。

10 高速バスの見学 (10:40) …高速バスの見学。市内を走る身近な路線バスではなく東京や仙台など遠くまで走っていくバスであると講師から説明を受ける。

11 バス停工場の見学 (12:07) …講師が、町で見かけるバス停がこの場所で作られて運ばれていることを説明。

12 レトロバスの見学 (13:16) …講師が昭和 55 年に作られて今も現役で走ることができることを説明する。S.A.が座学のときに写真で見たことを伝えていたり、K.J.が昭和 55 年を西暦に変えていってみようとした様子が見られた。

(16:11) …S.A.が講師に「見慣れないバスがある」と質問をする。講師が、京都で走っていたバスを中古で買い取り、弘前市内で走れるように修理したりラッピングを変えたりしたことの説明を受ける。

13 清掃体験 (18:55) …講師が清掃体験を教えてくださいと講師を紹介する。最初にほうきで床を履き、次に雑巾で手すりや窓を拭くということを説明される。S.A.が自分からほうきを取りに行き清掃を始める。K.S.もゆっくりと動き始めてほうきの清掃をはじめていた S.A.が講師から「ほうきどうだった？」と聞かれると「結構大変だった」と答えていた。その後に、A.J.と K.J.がほうきを担当し、A.J.が塵取りでごみを集めていた。雑巾がけでも、S.A.が自分から動き始め、雑巾を濡らして絞りつり革を拭き始めた。K.S.もつり革から拭き始める。その後に各々が拭きたい手すりや窓を拭き始めていた。モップ掛けも体験し、A.J.と K.J.が後ろ半分、S.A.と K.S.が前半分を担当した。

#### 動画 D (01:30)

14 清掃体験終了 (00:00) …清掃体験の講師に対して S.A.代表で「教えてくれてありがとうございます」と挨拶をする。その後水分補給とトイレ休憩。

#### 動画 E (32 分 33 秒)

15 黄色と白のバスの見学 (00:00) …S.A.が黄色と白のバスを見たいと講師に伝え見学させてもらえることになる。車庫見学の途中に気になっていたとのこと。実際に近くまで見学に行き、講師から茨城県を走っていた貸切バスであると教えてもらう。整備工場では修理して弘前市内で走ると教えてもらう。その他にも、歩いている途中にある。水色のスクールバスや、青森市内を走っているバスを外から見学させてもらった。バスは洗車機で洗うが、洗ったままだと水垢がついてしまうので、洗車機では届かない場所は運転手が手洗いすると教えてもらい、生徒たちは自分たちがやった車内清掃と同じことを運転手もやるということを知り「え〜」と驚く様子が見られた (03:17)。弘南バスの古いラッピング (20 年くらい前) と現在のラッピングを比較していた (05:30)。

- 16 路線バスの利用方法の復習(07:40)…講師が乗り方について口頭で確認した後、S.A.、A.J.、K.S.、K.J.の順番で乗車する。K.J.は後ろの座席まで走って移動しようとするが、S.A.が走っちゃだめだよと教えてあげる(09:05)。S.A.が「83台も車庫にバスがあるのに驚いた」と発言する(10:51)。講師が「掃除をする人も一日に40~50台やると言っていたけど、みんなはできそう?」と問いかけるとS.A.が「むり」と答える(11:05)。S.A.が「手すりがおレンジ色なのはなんで?」と聞き「視力が弱いお年寄りの人とかが見わけが付きやすいように、オレンジ(手すり)と青(座席)の組み合わせになっている」と教えてもらう(14:53)。その他にも優先席の座席の様子が違うことや車いす用の座席もあることを教えてもらう。
- 17 降車ボタンを押す練習(25:16)…アナウンスを聞いて一人一人降車ボタンを押す練習をする。
- 18 車椅子用スロープの見学(28:05)…車椅子スロープを下ろし、車椅子用の座席を作る様子を見学する。
- 19 プレゼントをもらう(30:30)…バスの路線図や時刻表、自由帳などをもらう。
- 20 挨拶(32:24)…挨拶をして学校へ帰る。

#### IV 絵画分析

##### ●A. J. \*\*\*\*\*

図1と図2の比較により、A.J.は自分自身の描画やバスの拡大に加えて、タイヤを丸く描くことができるようになったことが示された。さらに、図2と図3の比較により、A.J.は自分自身の描画を拡大することができるようになったが、先頭部分の赤い四角形の描画の喪失が見られた。一方、タイヤを円形に描画することは継続されていることが示された。

この結果は、A.J.が恐竜に対する興味に偏っていることから推測されるとおり、タイヤという一部の偏った箇所に集中していたことを示している。A.J.が実車でのバスの乗り方教室を通してタイヤに注目し、タイヤを丸く描くスキルを獲得したことを示している。興味の幅が狭い生徒の場合、バスの乗り方教室でも偏った箇所を探究し学習の成果が表れることが示されている。

##### ●K. J. \*\*\*\*\*

図4と図5の比較により、K.J.はバス停を描画し、バスの形状を四角形に描画、タイヤの位置を離して描くようになる変化が示され、「レトロバス」と題名を付けていた。図5と図6の比較により、K.J.は自分自身の描画をし、バスを四角形に描画することを継続していることが示された。また、先頭部と中心部にある緑は、ドアとスロープであると考えられる。

これらの結果は、被験者がバス停やバスの描画において、全体をとらえる能力が学習成果に表れることを示している。具体的には、バスの形状を四角形で描画することにより、バスの全体をとらえることができたと考えられる。この能力は、体験したことを全体を雰囲気にとらえ、それが描画に反映されたことを示している。

この結果は、K.J.の学習において全体をとらえる能力が重要であることを示唆しており、知識や技能を習得するだけでなく、全体をとらえることが必要であると考えられる。

##### ●K. S. \*\*\*\*\*

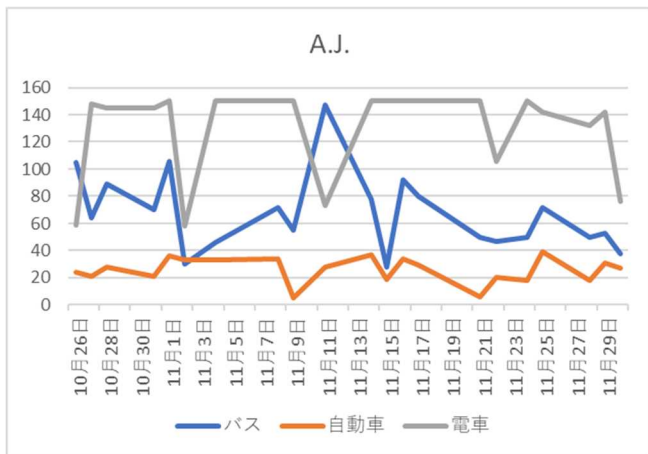
図7の絵画制作では、K.S.は完璧な描画を目指すあまり、描くことに躊躇する傾向が見られた。しかし、図8の絵画制作では、色を使用するようになり、他の生徒の描画にも注目するようになった。図9では、被験者は自分自身の描画を中心に行い、色の使用を継続し、弘南バスのデザインにも継続して注目するようになった。このことから、被験者は描画において色やデザインに注意を向ける傾向があることが示された。しかし、窓やマークの形、数の描画は各図とも継続したものはなく、あまり興味がなかったことが分かった。

●S. A. \*\*\*\*\*

図10に描いた絵画に比べ、図11では手すりやスロープの描画が正確になり、また自分自身を車内に描画するようになった。また、タイヤの描画には手前2本が描かれ、横から見たバスを描画したものと考えられた。さらに、図11から図12にかけての結果では、正確性は落ちたものの手すりやスロープの描画、自分自身を車内に描画すること、タイヤの描画ともに維持された。この結果から、被験者が体験して触れたものは描画に反映されるが、それを上手く空間的に配置して描くことができないことが分かった。

V 主観量評価（長さによる置き換え）

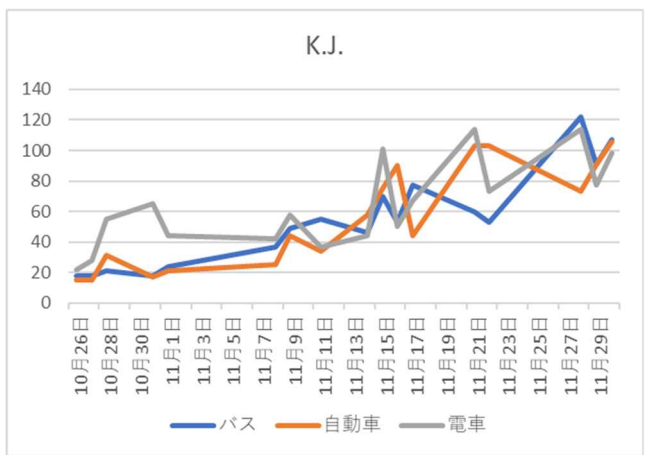
●A. J. \*\*\*\*\*



	変数 1	変数 2		変数 1	変数 2
平均	72.75	58	平均	72.75	58
分散	719.6429	387.4	分散	719.6429	387.4
観測数	8	11	観測数	8	11
仮説平均と	0		自由度	7	10
自由度	12		観測された	1.857622	
t	1.318365		P(F<=f)	0.180575	
P(T<=t)	0.105996		F 境界値	3.135465	
t 境界値	1.782288				
P(T<=t)	0.211991				
t 境界値	2.178813				

・バスに対する好意の平均値減少（事前群 72.75、事後群 58 t検定（有意差なし）： $t=1.318$ 、 $df=12$ 、 $p=0.211$ ）

●K. J. \*\*\*\*\*



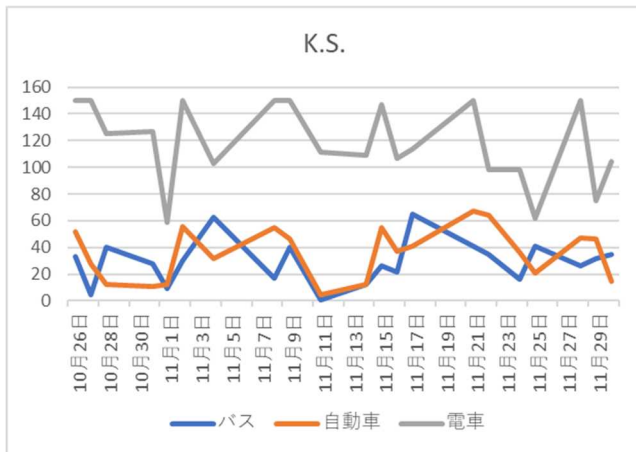
	変数 1	変数 2		変数 1	変数 2
平均	22.66667	75.44444	平均	22.66667	75.44444
分散	55.06667	693.7778	分散	55.06667	693.7778
観測数	6	9	観測数	6	9
仮説平均と	0		自由度	5	8
自由度	10		観測された	0.079372	
t	-5.68245		P(F<=f)	0.006327	
P(T<=t)	0.000102		F 境界値	0.207541	
t 境界値	1.812461				
P(T<=t)	0.000203				
t 境界値	2.228139				

・バスに対する好意の平均値増加（事前群 22.666、事後群 75.444 t検定（有意差あり）： $t=-5.682$ 、 $df=10$ 、 $p=0.0002$ ）

・バス、自動車、電車ともに均等に増加している。



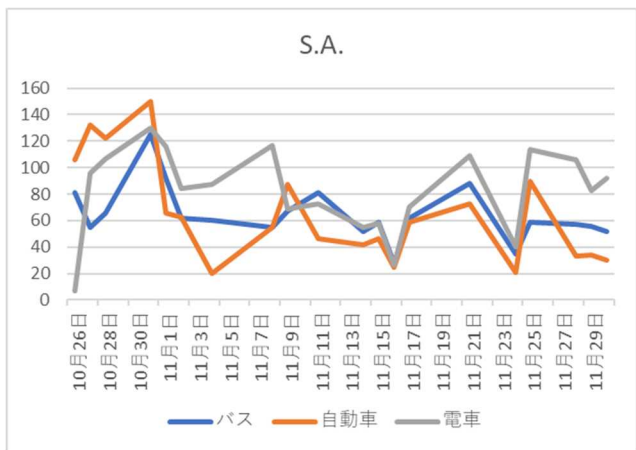
●K. S. \*\*\*\*\*



	変数 1	変数 2		変数 1	変数 2
平均	28.125	31.90909	平均	28.125	31.90909
分散	344.125	209.6909	分散	344.125	209.6909
観測数	8	11	観測数	8	11
仮説平均と	0		自由度	7	10
自由度	13		観測された	1.641106	
t	-0.48028		P(F<=f)	0.230201	
P(T<=t)	0.319506		F 境界値	3.135465	
t 境界値	1.770933				
P(T<=t)	0.639012				
t 境界値	2.160369				

・バスに対する好意平均値の増加(事前群 28.125、事後群 31.909  $t$ 検定(有意差なし):  $t=-0.480$ 、 $df=13$ 、 $p=0.639$ )

●S. A. \*\*\*\*\*

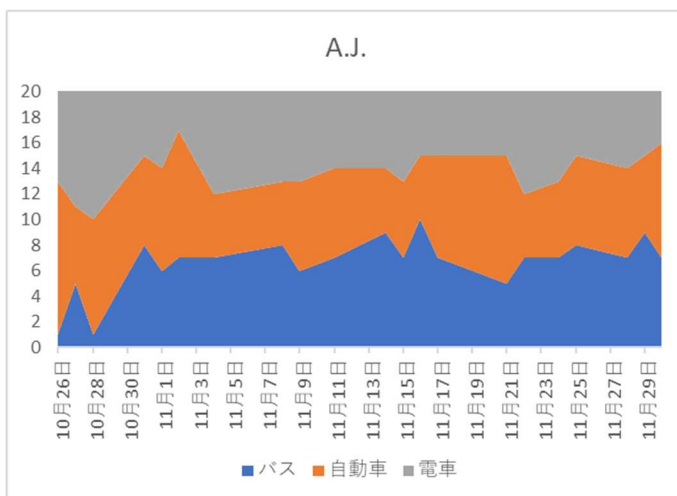


	変数 1	変数 2		変数 1	変数 2
平均	74.5	54.8	平均	74.5	54.8
分散	585.4286	257.9556	分散	585.4286	257.9556
観測数	8	10	観測数	8	10
仮説平均と	0		自由度	7	9
自由度	12		観測された	2.269494	
t	1.980183		P(F<=f)	0.125405	
P(T<=t)	0.03554		F 境界値	3.292746	
t 境界値	1.782288				
P(T<=t)	0.071081				
t 境界値	2.178813				

・バスに対する好意の減少(事前群 74.5、事後群 54.8  $t$ 検定(有意差あり):  $t=1.980$ 、 $df=12$ 、 $p=0.071$ )

VI 主観量評価(容積による置き換え)

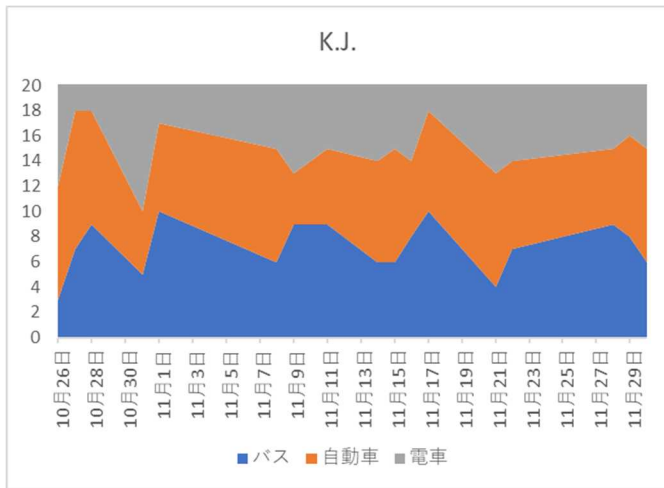
●A. J. \*\*\*\*\*



- ・バスの割合が増加しているように見える。
- ・電車の割合が減少

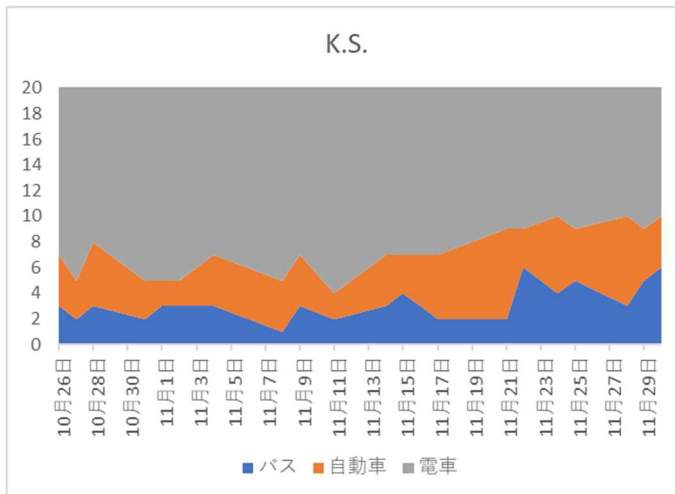
●K. J. \*\*\*\*\*

• 大きな変化はない。



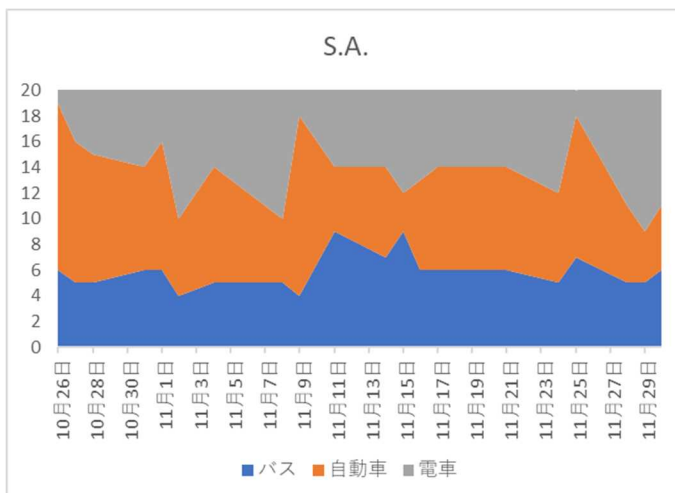
●K. S. \*\*\*\*\*

• バスの割合が少し増えている



●S. A. \*\*\*\*\*

• 自動車に対する割合の減少



Ⅶ 考察

●A. J. \*\*\*\*\*

A.J.は学校でルールやマナーを学習した際は、下をうつむきあまり関心をもてない様子であったが、模擬バスでの活動時に自分から降車ボタンを押してみたり、つり革につかまってみたりするなど活発に動き始める様子が見られた。主観量評価においては、長さによる置き換え、容積による置き換えに大きな変化は見られないが、絵画分析の中では、タイヤを丸く描くことの定着が見られた。A.J.は、恐竜に強い興味をもつ

ており、その他のものに関しては学習を進んですることは難しいが、講師とともに路線バスを見学し、清掃などの体験で触れた結果、バスの外観を把握しタイヤを丸く描く事へつながったと推測される。

●K. J. \*\*\*\*\*

K.J.はいろいろなものに注意が向いており、「このバスの中身はどうなっているの? 動画 E (08:34)」と講師に質問していた。絵画分析では、終了直後にバス停を描き「レトロバス」と題名を付けたり、バスの外形をしっかりと四角く描くなどの変化が見られた。主観量評価では、容積による置き換えに大きな変化が見られなかった一方、長さによる置き換えでは継続的に数値が増加していった。バスの乗り方教室の期間を通してK.J.の乗り物への興味が強くなってきており、事前では、外部講師との授業や、本物の路線バスに触れることへの期待感が徐々に表れ、事後ではその体験を通して得られたことが、外出をしたり、自分の力で移動したいという意欲として現れているものと推察される。

●K. S. \*\*\*\*\*

K.S.は、表情が硬く、学校での活動や校外での活動でも消極的な様子であった。しかし、講師から降車ボタンを押してみるように促されると、ゆっくりと押してみる様子や、運転手に自分から挨拶をする様子を見ると、K.S.のペースで活動には十分参加ができていた。主観量評価の長さによる置き換えは、分散は大きいもののバスに対する好意が増加しているし、容積による置き換えでもバスの割合が増えていることが確認できる。また、絵画分析においても色を使ってバスの絵を描くようになり、今回の講師との学習経験が着実にK.S.の中にあるバスに対するイメージを変化させていると言える。

●S. A. \*\*\*\*\*

S.A.は、学校、校外ともに積極的に講師にバスの洗車や種類に関する質問をしその仕事の大変さについて考えることができた。主観量評価の長さによる置き換えでは、バスに対する好意が減っているが、容積による置き換えでは、自動車への割合の減少が見られた。S.A.は現在自家用車による送迎で登校しているが、電車とバスの割合が増加していることを見ると、今回のバスの乗り方教室を通して、自分の力で登校したいという考えが現れてきているものと推察される。また、絵画分析では正確に座席を描くようになったり、つり革を描いたりするようになっており、本物の路線バスに乗ったり、近くでつり革を見ることができた経験が生きているものと考えられる。

V 課題

○バスの乗り方教室の実践デザイン

本研究では、路線バスを現金で利用することを前提としたバスの乗り方教室を分析の対象とした。2023年2月25日より、弘南バスでICカード利用も開始され新しい実践へと更新する必要がある。

分析の対象とはしなかったが、表情分析 AI (py-feat) を活用し学校での活動と校外での活動の感情的側面のエンゲージメントを簡易的に比較したところ、生徒が主体的に活用している場面でエンゲージメントがプラスへと動いていた。このこともふまえ、講師が生徒に教える形態のバスの乗り方教室から、生徒が講師と一緒にバスの乗り方を考えたり、生徒があえてバスの乗り方教室の講師となりバスぷら博士と幼稚園や小学校へ教えに行く機会を設定するなど、生徒が主体となる実践デザインにしていきたいと考える。また、今回学んだバスの乗り方を、校外を移動するためのツールとして活かし、弘前市内を探検する学習活動を実施することも考えられる。

今後は、表情分析 AI を活用したエンゲージメント分析の詳細を別稿にまとめ、外部講師との学習活動で教師の学習意欲を高める働きかけや、講師と打合せを綿密に行い活動内容のブラッシュアップを行っていく。

VI 参考・引用文献

岡崎 章 (2013)「主観量の評価ツール」『心理学評論』第 56 号 1 巻, 心理学評論刊行会, pp/129-142.

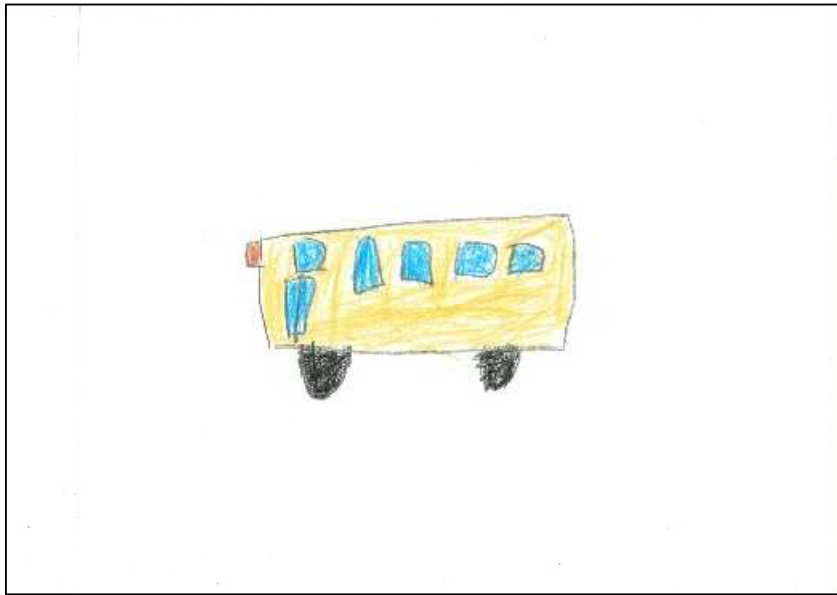


图1 A.J (2022年10月24日)



图2 A.J (2022年11月11日)



图3 A.J (2022年12月16日)

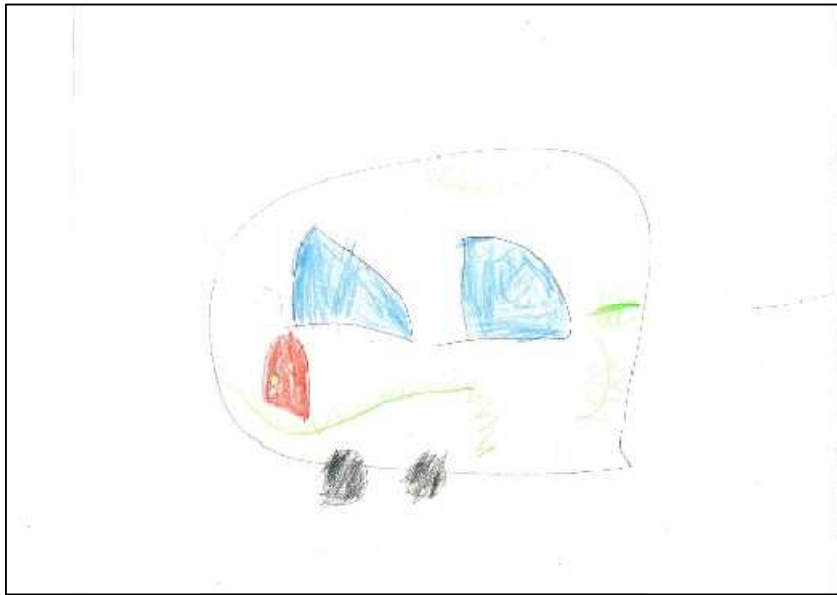


図4 K.J. (2022年10月24日)

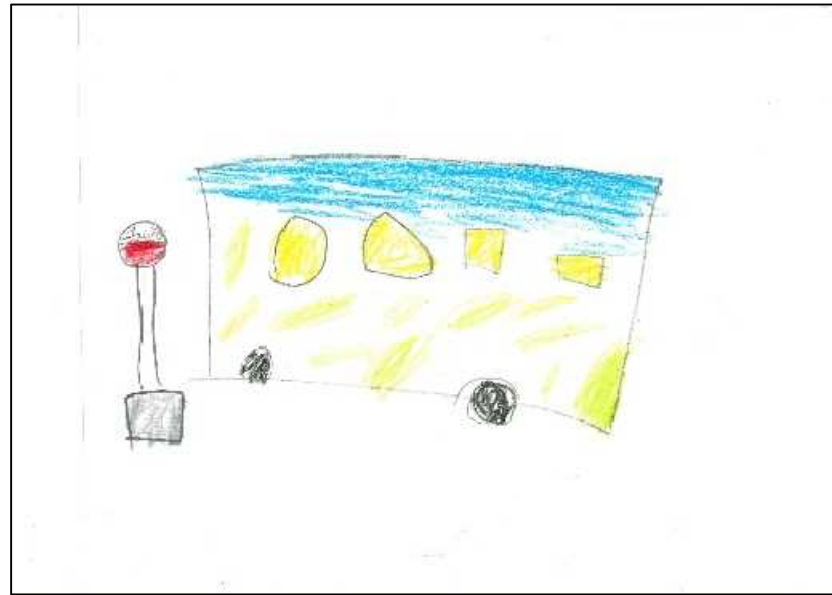


図5 K.J.レトロバス (2022年11月11日)



図6 K.J. (2022年12月9日)

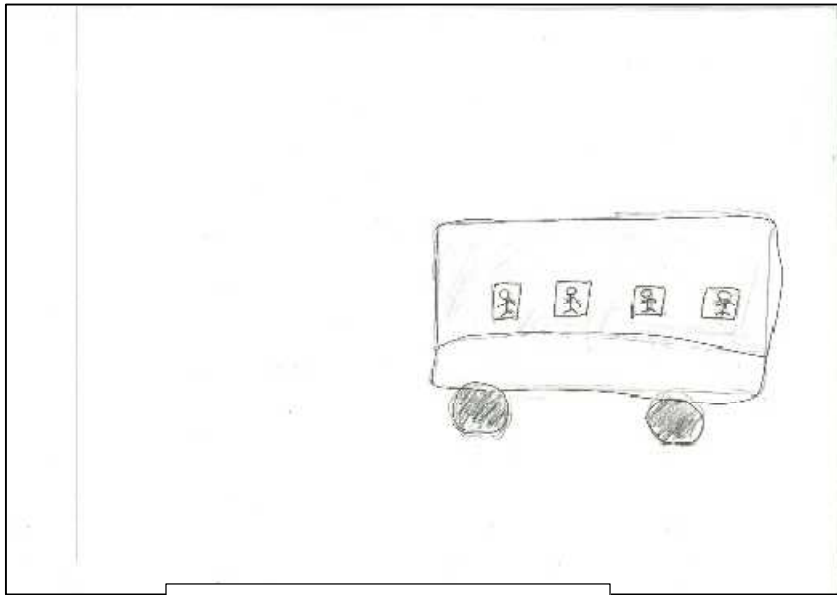


図7 K.S. (2022年10月24日)

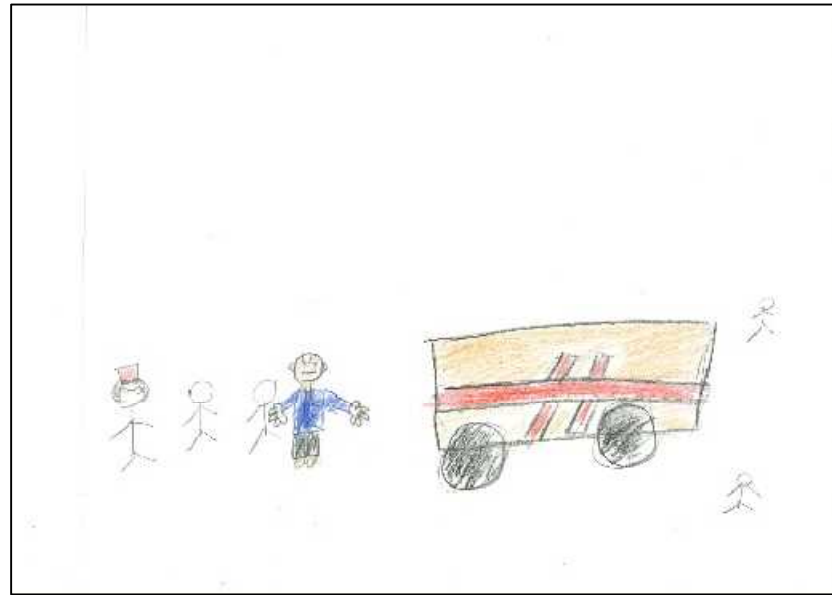


図8 K.S. (2022年11月11日)

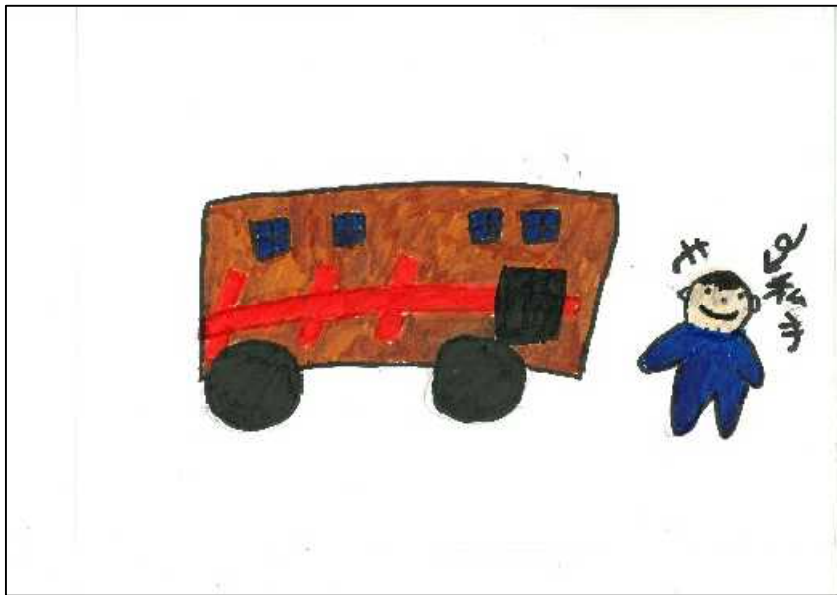


図9 K.S. (2022年12月9日)

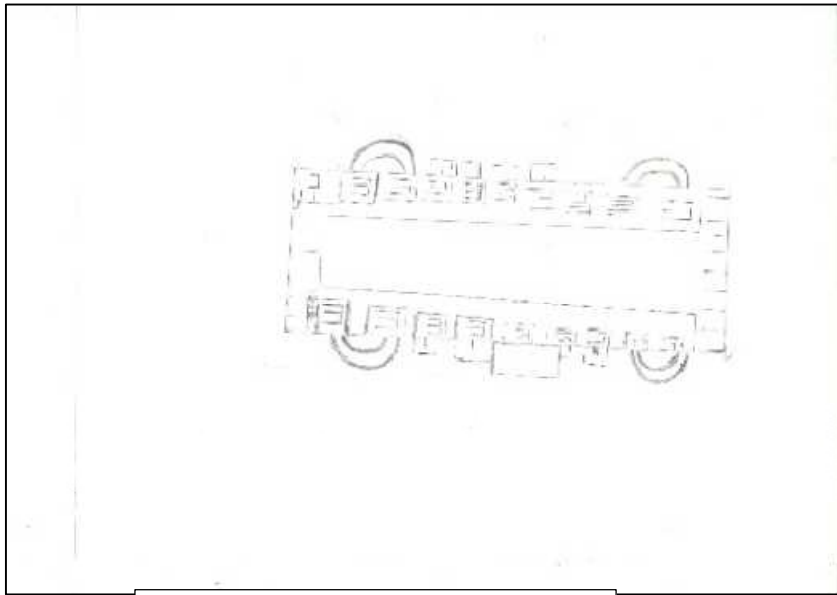


图 1 0 S.A. (2022 年 10 月 24 日)

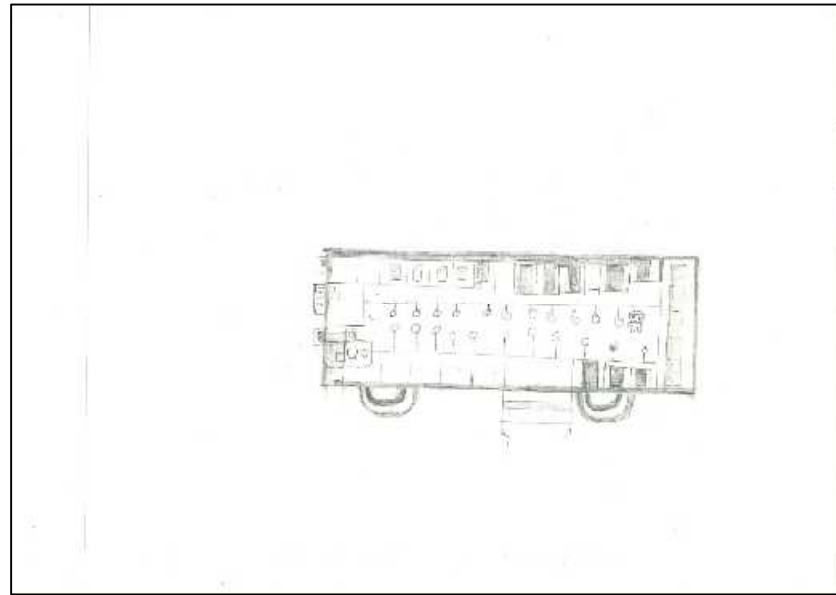


图 1 1 S.A. (2022 年 11 月 11 日)

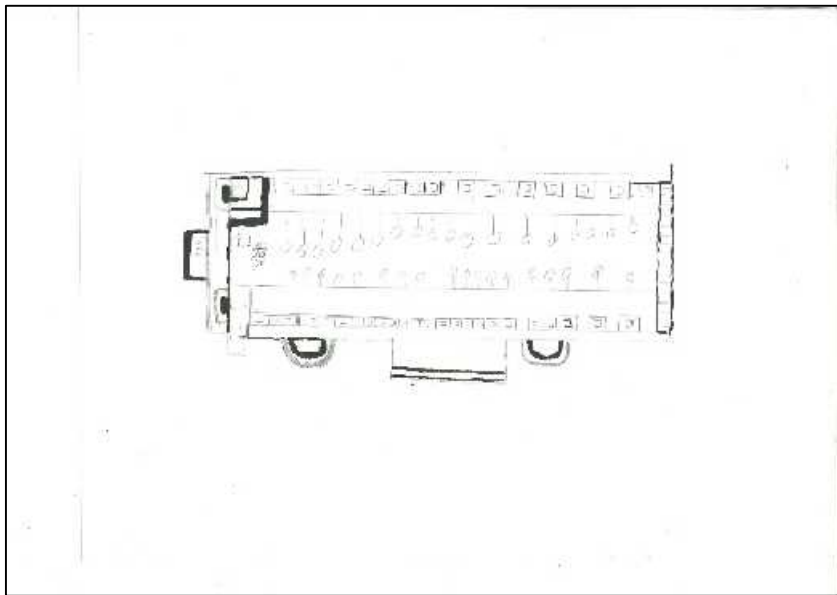


图 1 2 S.A. (2022 年 12 月 12 日)



## 実践まとめシート（1年次）

研究グループ	地域を発見探究	実践グループメンバー	石橋（1年）、棟方（2年）、藤田（3年）
--------	---------	------------	----------------------

実践タイトル
『地域人材を活用した防災教育を通じた知的障害を有する高等部生徒の地域発見探究』
I 問題と目的
<p>1 はじめに</p> <p>2022年8月9日、津軽地方を中心に朝から激しい雨が断続的に降り、記録的な大雨が観測された。弘前市は、岩木川氾濫の危険性の高まりから、避難情報で最も高い警報レベル5の「緊急安全確保」を9地区に発令し、5万1588人が対象となった。県内においても10市町村に避難指示などが発令され、りんご農家をはじめ、鱒ヶ沢町や西目屋村では河川の氾濫による甚大な被害が生じた。</p> <p>弘前市、平川市、藤崎市、西目屋村、田舎館村等から通学している本校高等部の生徒の中には、警報レベル5の「緊急安全確保」が発令された地区に居住する生徒もおり、いつどこで発生するか分からない災害に対する学習の重要性について改めて考える機会となった。文部科学省は、『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開（2015）』において、「発達段階に応じた防災教育の目標を設定し、障害のある児童生徒については、幼小中高それぞれの校種における目標に加え、障害の状態、発達の段階、特性及び地域の実態等に応じて、危険な場所や状況を予測・回避したり、必要な場合には援助を求めることができるようにする。」と記載していることから、生徒を取り巻く地域に関する学習の重要性がうかがえる。</p> <p>高等部の生徒は卒業後、自宅のある地域や職場・施設のある地域で生活するため、職場・施設や通勤経路等、様々な場で被災する可能性があり、被災した際にどのように行動すれば良いのか、困ったときにどこに行けば良いのかが分かり、被災時に行動できるようにする必要がある。そのためには、被災時に命を守るための地域資源（物的、人的）について学び、災害についての学習を通して「地域の発見探究」につなげていきたいと考えた。</p> <p>また、実際に地域の安全のために活躍している人材を講師に招聘し、対面で災害についての話を聞いたり、疑問点を質問したりすることで、学校での教師との授業だけでは感じ取ることが難しい、地域とのつながりを意識した気付きや学びが得られるのではないかと考えた。</p> <p>本実践では、知的障害を有する高等部生徒が防災教育を通し、地域の人的・物的資源について学びを深め、今後起こりうる災害や、地域社会生活への適応へとつなげていくことを目的とする。</p>
2 実践概要について
<p>高等部全生徒を対象に、地域の外部人材を講師に招聘し、12月6日に「豪雨災害について考えよう」を生活単元学習で実施する。講師はNPO法人青森県防災士会の職員（以下、外部講師）に依頼した。防災士は地域の防災を担う民間資格として2003年に誕生し、防災士会は地域の自主防災率向上に加え、災害弱者とされる障害者、高齢者、子供対象の防災教室の実施にも取り組んでいる。</p> <p>地域の安全のために活動されている外部講師より、防災士の活動や災害への備え、避難行動等について講義を受けた後、生徒たちが直接講師とやりとりする場面として質疑応答の時間を設定する。質問は11月22日の事前学習において豪雨災害について学んだ際に考えた内容や、12月6日に外部講師の講義を受けながら発生した疑問点を質問できるようにする。12月13日には、外部講師より学んだ内容を整理し、お礼状を作成する事後学習を実施する。</p>

## II 実践方法

### 1 対象生徒・学級・学習グループについて

高等部全生徒19名を対象に実施した。11月22日の事前学習、12月6日の外部講師を招聘した授業（以下、「本時の学習」とする）は、学部全体で実施した。12月13日の事後学習は、各学年（学級）ごとで実施した。

また、11月22日の事前学習、12月6日の外部講師を招聘した授業、12月13日の事後学習の全3回の授業に出席し、検証に用いる授業事前事後アンケートにおいて、自分の考えを1から4の段階で示したり、自分の考えを記述したりして回答することができる12名を検証対象とした。

### 2 実践の手続き

実践は、①事前学習「豪雨災害について考えよう」（11月22日）②外部講師招聘授業「豪雨災害について考えよう」（12月6日）③事後学習「お礼状を書こう」（12月13日）の構成で実施する。

豊沢、唐沢、福和（2010）において実施したアンケートを参考に検証用アンケートを作成し、授業の事前事後で実施する。11月22日授業前後、12月6日授業前後、12月13日授業前後の6回と、冬季休業明けの1月24日（災害の授業は行わず、事前アンケートのみ記入する）に実施する計7回のアンケートデータをもとに分析を行う。検証用アンケートは、防災意識に関する設問、地域の人に関する設問、自由記述（授業前は豪雨災害について知っていることや考え、授業後は授業で分かったこと）とし、設問1から設問6は1項目4件法で回答を求める。

設問1から設問6の防災意識に関する項目は、検証アンケートに回答された数値の変化を比較する。また、外部講師に対して質問した生徒、感想発表をした生徒、その他の講義を聞いていた生徒に分けて数値の変化を比較する。設問7の災害時の地域の人材に関しては、検証アンケートに記入された内容を比較する。設問8の自由記述項目に関しては、分析者の主観的な解釈になることを避け、客観的な分析を行うために、フリー・ソフトウェアのKH Coder 3を用いて回答欄へ記入された内容をテキストマイニング（共起ネットワーク）で検証する。また、講師へ作成したお礼状の内容から、アンケートに記述されていない内容を記録する。

設問1	あなたは豪雨災害（大雨による災害）がこわいですか？
設問2	豪雨災害はすぐにでもやってきそうだと思いますか？
設問3	豪雨によって、あなたや家族がけがをするかもしれないと思いますか？
設問4	あなたは豪雨対策をすれば、今よりも命が安全になると思いますか？
設問5	防災学習で学んだことを教えれば、家族は今よりも豪雨対策をしてくれると思いますか？
設問6	あなたは防災学習で学んだことを、家族に教えてあげようと思いますか？
設問7	豪雨災害（大雨）の時に、どのような人たちが皆さんのために働いていますか？
設問8	授業前：豪雨災害（大雨）から、自分や家族の身を守っていくことについて、知っていることや考えていることを書きましょう。 授業後：今日の授業でわかったことや感想を書きましょう。

図1 アンケートの設問内容

○設問の①～⑥までは、あてはまる回答のところまで色をぬってください。  
⑦、⑧は文字を書いて答えてください。書くことが苦手な人は、書かず話を伝えても良いです。

①あなたは豪雨災害（大雨による災害）がこわいですか？

②豪雨災害はすぐにもやってきそうだと思いますか？

③豪雨によって、あなたや家族がけがをするかもしれないと思いますか？

④あなたは豪雨対策をすれば、今よりも命が安全になると思いますか？

⑤防災学習で学んだことを教えれば、家族は今よりも豪雨対策をしてくれると思いますか？

⑥あなたは防災学習で学んだことを、家族に教えてあげようと思いますか？

⑦豪雨災害（大雨）の時に、どのような人たちが皆さんのために働いていますか？

⑧豪雨災害（大雨）から、自分や家族の身を守っていくことについて、知っていることや、考えていることを書きましょう。

⑨今日の授業でわかったことや感想を書きましょう。

図2 検証用アンケート用紙

### Ⅲ 指導の実際

#### 1 事前学習「豪雨災害について考えよう」

1月22日に、高等部全体で、体育館で実施した。授業の流れは、①事前アンケートの記入、②豪雨災害について、写真やVR映像の視聴（VRゴーグル）を通して、危険について確認、③豪雨災害に被災した状況において、どのような行動をすればよいか考えてワークシートに記入・発表、④教師が防災士について紹介し、外部講師への質問を考案、⑤事後アンケートの記入、とした。

#### 2 本時の学習「豪雨災害について考えよう」

12月6日に、高等部全体で、体育館で実施した。授業の流れは、①事前アンケートの記入、②記入後に講師が入室し、防災士の働きや災害に備えた準備・行動等についての講義、ワークシートへの記入、③外部講師への質疑応答、④講師へのお礼の言葉、講師退室、⑤事後アンケートの記入とした。④では、前時に考えた災害への対処法について、質問したいと希望していた生徒が講師に対して質問をし、回答を受けた。また、挙手をした生徒が、講義を受ける中で発生した疑問を質問したり、授業の感想を発表したりした。

#### 3 事後学習「お礼状を書こう」

12月13日に、学年（学級）ごとに、各学級の教室で実施した。授業の流れは、①事前アンケートの記入、②これまでのワークシートを基に学習内容を想起、③講師へのお礼状を作成、④事後アンケートの記入とした。

#### 4 冬季休業明け

1月24日に、学年（学級）ごとに、事前アンケートのみ実施し、その後は各学級において災害以外の防災に関する内容の授業を行った。

#### IV 結果

##### 1 授業前後に実施した検証用アンケート

###### (1) 防災意識

計7回実施した検証用アンケートにおける、設問1から設問6までの回答された数値の平均値（小数第三位切り捨て）を算出（図3）したところ、事前学習実施前（11月22日前）よりも事後学習実施後（12月13日後）の防災意識への数値の高まりが確認された。

本時の学習後（12月6日後）が最も高い数値を示した。

冬季休業明け（1月24日前）においては、事前学習実施前（11月22日前）の数値を上回っていた。

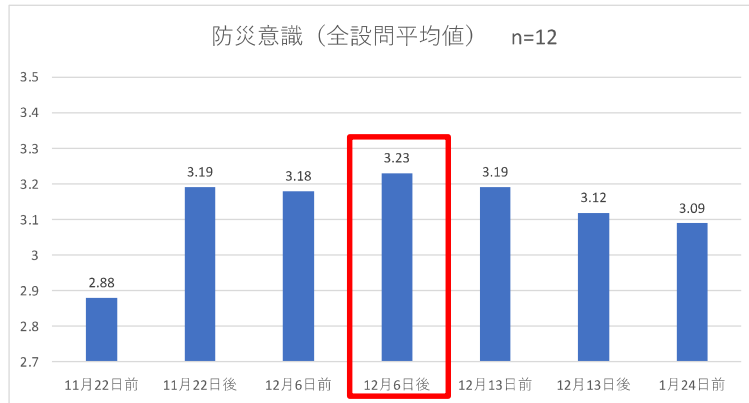


図3 防災意識（全設問平均値）

各設問で回答された数値の平均値を算出したところ、全設問において事前学習実施前（11月22日前）よりも事後学習実施後（12月13日後）の数値の高まりが確認された。

本時の学習の前後（12月6日前、12月6日後）を比較してみると、設問1「あなたは豪雨災害（大雨による災害）がこわいですか？」と、設問2「豪雨災害はすぐにもやってきそうだと思いますか？」においては回答された数値の平均値の上昇が確認された（図4、5）。設問3「豪雨によってあなたや家族が怪我をするかもしれないと思いますか？」、設問5「防災学習で学んだことを教えれば、家族は今よりも豪雨対策をしてくれると思いますか？」、設問6「あなたは防災学習で学んだことを、家族に教えてあげようと思いますか？」においては、数値の変化はなかった（図6、8）。設問4「あなたは豪雨対策をすれば、今よりも命が安全になると思いますか？」においては、数値の低下が確認された（図5）。

冬季休業明け（1月24日前）においては、設問3「豪雨によってあなたや家族が怪我をするかもしれないと思いますか？」を除いた項目の数値が事前学習実施前（11月22日前）を上回っていた。

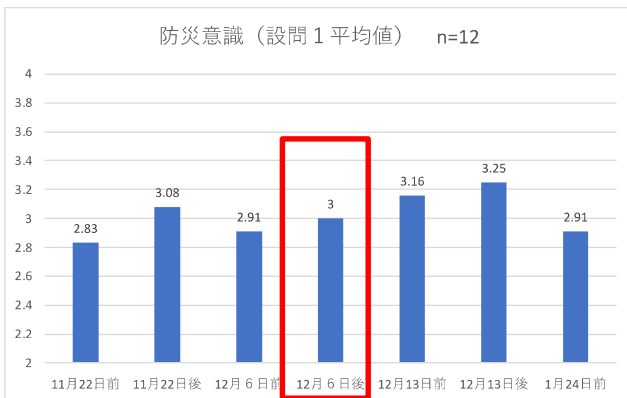


図4 設問1「あなたは豪雨災害（大雨による災害）がこわいですか？」の平均値

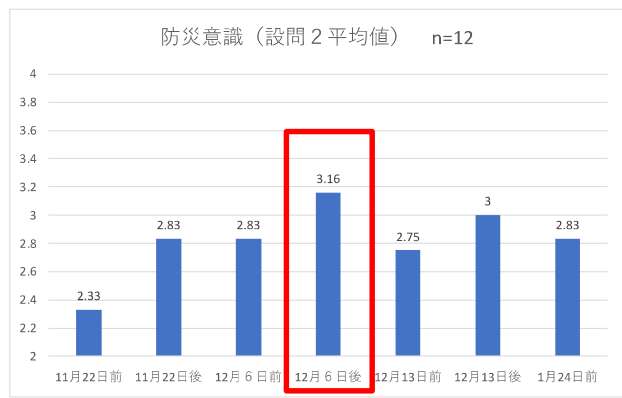


図5 設問2「豪雨災害はすぐにもやってきそうだと思いますか？」の平均値

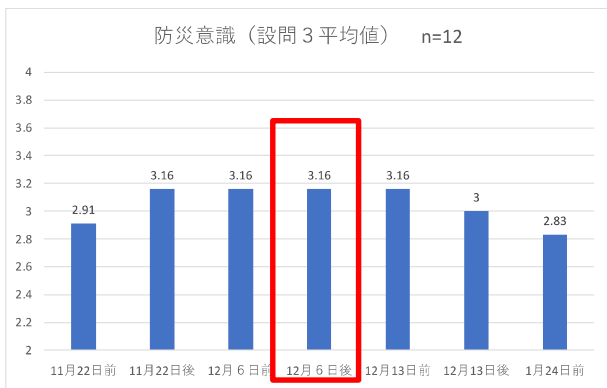


図6 設問3「豪雨によってあなたや家族が怪我をするかもしれないと思いますか？」の平均値

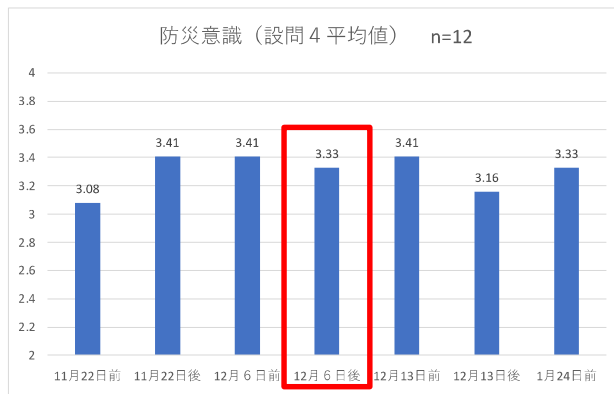


図7 設問4「あなたは豪雨対策をすれば、今よりも命が安全になると思いますか？」の平均値

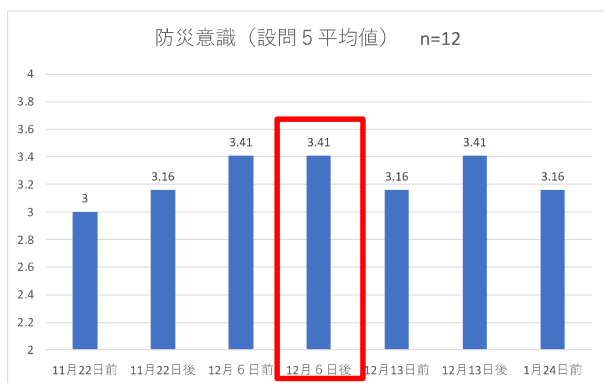


図8 設問5「防災学習で学んだことを教えれば、家族は今よりも豪雨対策をしてくれると思いますか？」の平均値

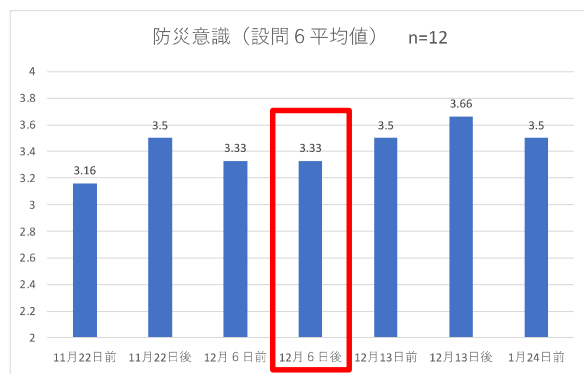


図9 設問6「あなたは防災学習で学んだことを、家族に教えてあげようと思いますか？」の平均値

また、本時の学習（12月6日）において、講師に質問をした生徒群（4名）、感想を発表した生徒群（3名）、その他、発表をしなかった生徒群（5名）に分類し、授業実施前（12月6日前）、授業実施後（12月6日後）、事後学習実施前（12月13日前）の設問1から設問6までに回答された数値の平均値を比較したところ、質問をした生徒群は授業前後において他2つの生徒群よりも高い数値を示し、授業実施前（12月6日前）よりも授業実施後（12月6日後）の数値の高まりが確認された（図10）。

感想発表をした生徒群は、本時の学習後（12月6日後）の数値の高まりが確認された。

その他、発表をしなかった生徒群は、本時の学習後（12月6日後）に数値の低下が確認された。

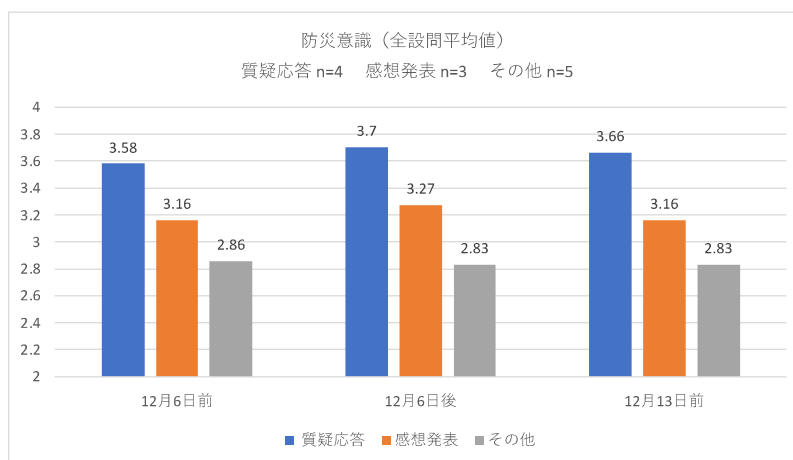


図10 質疑応答、感想発表、その他の生徒群の全設問平均値

(2) 災害時の地域の人材について

検証アンケート設問7の「豪雨災害（大雨）の時に、どのような人たちがみなさんのために働いていますか？」では、事前学習実施前（11月22日前）には回答欄に地域の人材についての回答を記入できた生徒は3名であったが、事後学習実施後（12月13日後）には9名に増加した。外部講師を招聘した授業前後（12月6日前、12月6日後）における回答人数を比較したところ、外部講師の授業後（12月6日後）に回答を記入できた生徒数が6名増加した。外部講師を招聘した授業後（12月6日後）と事後学習実施前（12月13日前）の差は1名であった（図11）。

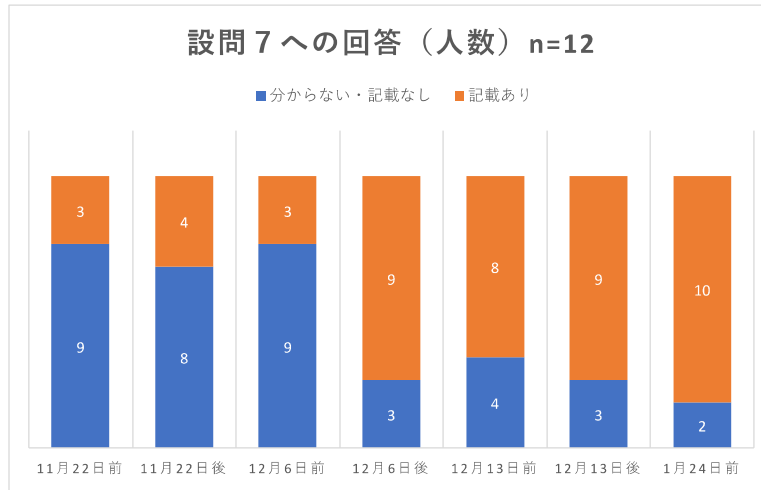


図11 設問7「豪雨災害（大雨）の時に、どのような人たちがみなさんのために働いていますか？」への回答人数

生徒が回答した記入内容においては、図12に示した。新たに記入された内容には下線を引いている。外部講師を招聘した授業後（12月6日後）に回答された地域人材の種類が増加していた。また、外部講師を招聘した授業後（12月6日後）から、避難所運営に関わる人材の記入が見られ、それ以降も維持されていた。

	設問7への記入内容
11月22日前	工事現場の人。消防の人。警察官。コンビニやスーパーマーケットの人。清掃員。医者。ボランティア。
11月22日後	消防の人。防災士。 <u>トモダチ作戦の人たち。自衛隊。市民や地域のボランティア。</u>
12月6日前	自衛隊。消防士。防災士。 <u>バス・電車の運転士。店の人。テレビやラジオのアナウンサー。</u>
12月6日後	自衛隊（2）。防災士（3）。バス・電車の運転士。消防士。店の人。アナウンサー。 <u>自主防災の組織。障害組織。福祉組織。災害救助犬（2）。手話の人。避難所を案内する人。安全を確保する人。全国各地で活動している救助隊。42の団体。</u>
12月13日前	色々な人。災害防止の方。自衛隊（3）。警察。消防士（3）。災害救助犬。防災士（2）。 <u>市民。避難する場所に食料や布団などを準備している人。</u>
12月13日後	色々な人。災害防止の方。自衛隊（3）。消防士（4）。災害救助犬。警察。防災士（2）。ボランティア。避難する場所に布団やストーブを準備している人。 <u>道路をきれいにする人。地域の方。</u>
1月24日前	消防士（3）。自衛隊（2）。警察（2）。救急車の人。医者。救助隊。防災士（2）。災害防止。地域の人（2）。たくさんの色々な人。ボランティア。 <u>看護師。非常食、飲み物、ストーブなどを準備している人。避難場所を確保している人。安全な高い建物に移動している。</u>

図12 設問7「豪雨災害（大雨）の時に、どのような人たちがみなさんのために働いていますか？」に記入された内容



### (3) 共起ネットワーク図における自由記述内容の分析

計7回実施したアンケートの設問8「豪雨災害（大雨）から、自分や家族の身を守っていくことについて、知っていることや考えていることを書きましょう。（授業前）」、「今日の授業でわかったことや感想を書きましょう。（授業後）」に記入された内容をもとに、テキストマイニングソフトのKH Coder3を用いて共起ネットワーク図を作成した。図13は、7回分の記入内容をもとに作成した図であり、出現回数3回以上の語を活用し、共起関係は上位300とし、語と語のつながりが複雑になることで線の数が増え解釈が困難になることを防ぐために、つながりを最小限に抑えた最小スパンニングツリーのみを表示している。語と語のつながりを示す共起関係は線により表現され、線の太さによって共起の強さが示されている。また、バブル（語とともに表示される円）の大きさは抽出された語の量を示している。

KH Coder3により作成した図13の共起ネットワーク図からは、8つのサブグラフと呼ばれる分類がなされた。サブグラフの内容を整理すると、【避難行動】、【避難準備】の大項目があり、各サブグラフ内でそれぞれの項目の内容、またはそれらが複合された内容が確認された。大項目を細分化すると、【人】、【自分の命】、【地震】、【大雨】、【家】、【非常食】、【避難】、【対応方法】と分類できた。

【避難】の「避難」という語は最も多く記入された語であり、「避難場所をマップや家族と相談して確認する」、「防災マップを確認して避難場所を探しておく」、「避難情報を確認して避難場所に向かう」等の記入内容が確認された。

【大雨】の「逃げる」という語も多く記入された語であり、「大雨が降ってきた時はすぐに逃げる。」、「外出中に大雨が降った時は、高い建物に逃げる。」、「親の迎えが無理だった場合アプリーズに逃げれば良いことが分かった。」、「電車が動かなくなった場合のアプリーズに逃げれば良いことが分かった。」等の記入内容が確認された。

【人】の「人」という語に関しては、「家族や近所の人のお話を聞く」、「災害救助犬や、いろんな人が協力していることが分かった」、「自衛隊や福祉施設の人等たくさんの方が助けている」等、地域の人材を意識した記入内容が確認された。また、「地域の人に避難場所を案内する」、「落ち着いて自分の命を守りながら、ほかの人も助ける」、「手話の人には、手話で伝える」、というような地域の人に対して自分が助けになるとう気持ちが入められた内容も確認された。

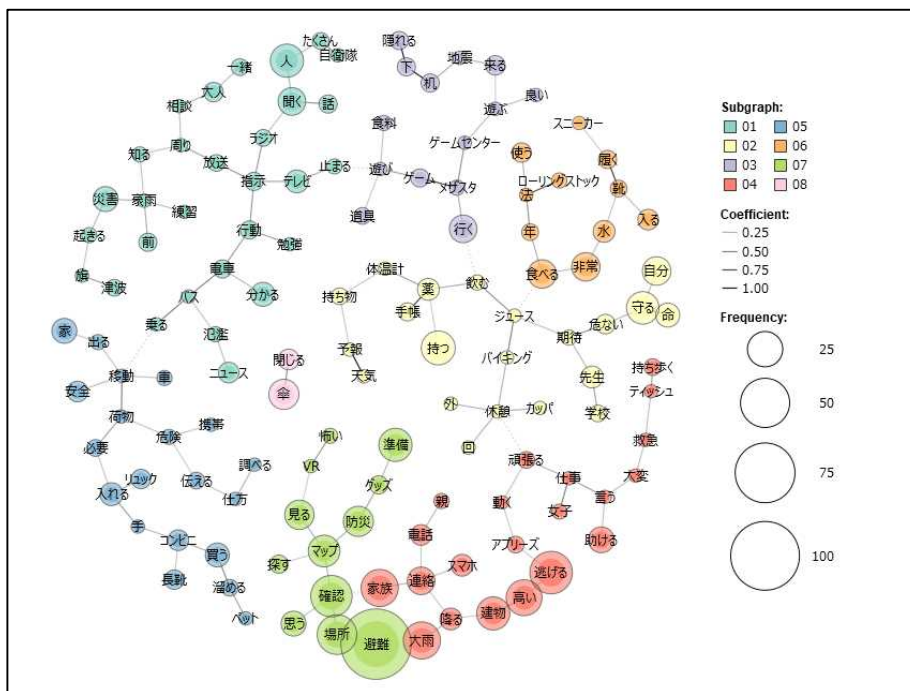


図13 設問8の記入内容から作成した共起ネットワーク図（7回分）



事前学習開始前（11月22日前）に実施した設問8「豪雨災害（大雨）から、自分や家族の身を守っていくことについて、知っていることや考えていることを書きましょう」で記入された内容から作成した共起ネットワーク図を図14として示した。出現回数は2回以上の語を活用し、共起関係は上位60の設定で作成した。共起関係が強いほど線が太く示されている。記入された内容をもとにテキストデータを作成し、KH Coder3を用いて共起ネットワーク図を作成する際に抽出された語の数は、470語であった。

図14では、5つのサブグラフが構成されており、【避難行動】、【避難準備】の大項目のもと、細分化すると、【避難】、【大雨】、【対応方法】、【命】、【情報収集】に分類できた。

【避難】の「避難」という語がもっとも多く抽出されており、「すぐに避難する」「ニュースを見て平川、岩木川が氾濫しそうであれば避難する」、「非常食を持って避難する」等の内容が記入されていた。

【命】の「守る」という語も多く抽出されており、「一人の為に命を削って守る」、「家族を守る」、「学校の先生を守る」等の他者の命を守りたい気持ちが込められた内容が確認された。

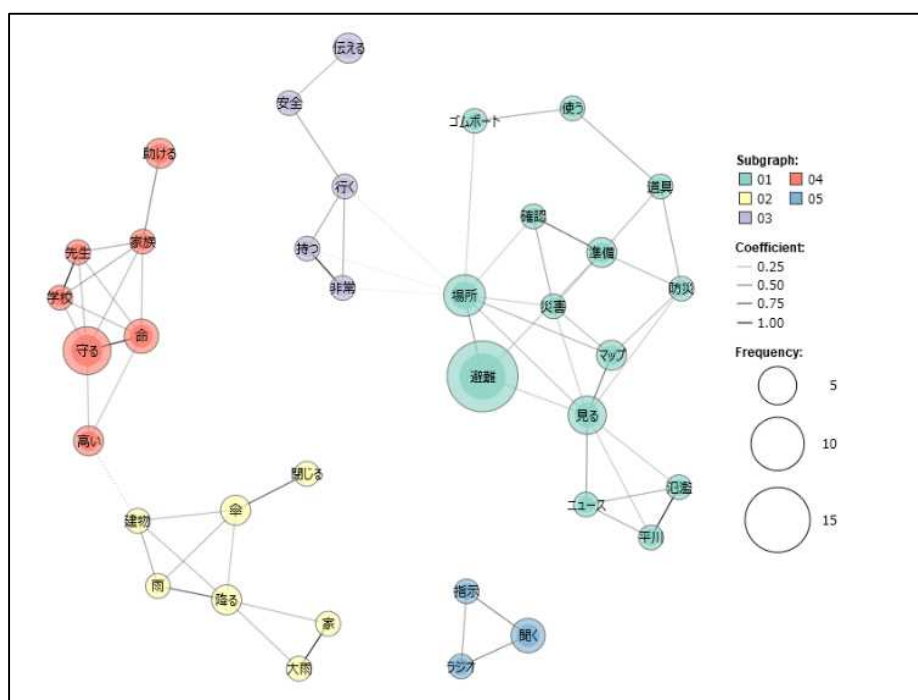


図14 設問8の記入内容から作成した共起ネットワーク図（11月22日前）

外部講師を招聘した授業後（12月6日後）に実施した設問8「今日の授業でわかったことや感想を書きましょう」で記入された内容から作成した共起ネットワーク図を図15に示した。出現回数は2回以上の語を活用し、共起関係は上位60の設定で作成した。共起関係が強いほど線が太く示されている。記入された内容をもとにテキストデータを作成し、KH Coder3を用いて共起ネットワーク図を作成する際に抽出された語の数は、791語であり、事前学習実施前（11月22日）と比較すると、321語増加していた。

図15では、事前学習実施前（11月22日前）よりも5つ増加した10のサブグラフが構成されていた。【避難行動】、【避難準備】の大項目のもと、細分化すると、【災害種に応じた行動】、【状況に応じた行動や準備】、【人】、【自分ごと】、【気持ち】、【避難時の持ち物】、【避難】、【豪雨への対応】、【地震への対応】、【安全マップ】に分類できた。

事前学習実施前（11月22日前）と同じく、【避難】の「避難」という語がもっとも多く抽出されており、「確認」という語も多く抽出されていた。「休みの日とかに家族と一緒に避難する場所を確認して実際練習してみたいと思った」、「家族と避難場所の確認をする。」、「避難所を家族で決めておく」「家に一人にいるときに避難指示の呼びかけがあったら、テレビやラジオで情報を確認する」等の内容が記入されてい

た。

【災害種に応じた行動】では、大雨の際の避難行動や、海で旗が振られていたら津波が来るかもしれないという知識など、知識の広がりや状況に応じた行動の具体化が確認された。外部講師は豪雨災害を中心としながらも、地震、津波、Jアラート等、様々な状況における避難行動についても説明されていた。外部講師が伝えた内容が生徒たちの記入に反映されていることが確認された。

【状況に応じた行動や準備】では、「バスや電車に乗っているときの対応は、運転手や車掌さんの指示に従って行動する」、「電車を通勤で使うので車掌さんの話を聞いて行動する」、「ローリングストック法を使って1年に1回食べてみたり、避難ルート等確認してがんばる」等の、具体性のある記入内容が確認された。

【自分ごと】では、「自分用の防災グッズを準備する」、「カップラーメンは自分で作って食べてみるのも良い」等、外部講師の話から、自分用の防災グッズを準備することや自分でできることを行う必要があることを受け取った生徒の記入が確認された。

【避難時の持ち物】では、「避難する時の持ち物は、リュックに日用品や食品、体温計を入れる」「薬の手帳、体温計等持って行く」、「防災グッズの中にもし薬を飲む人はお薬手帳を準備すればいいと分かった」等、外部講師の話から自分に必要なものを具体的に記入している内容が確認された。

【豪雨への対応】、【地震への対応】においても、対応方法が具体的に、簡潔に記入されていた。

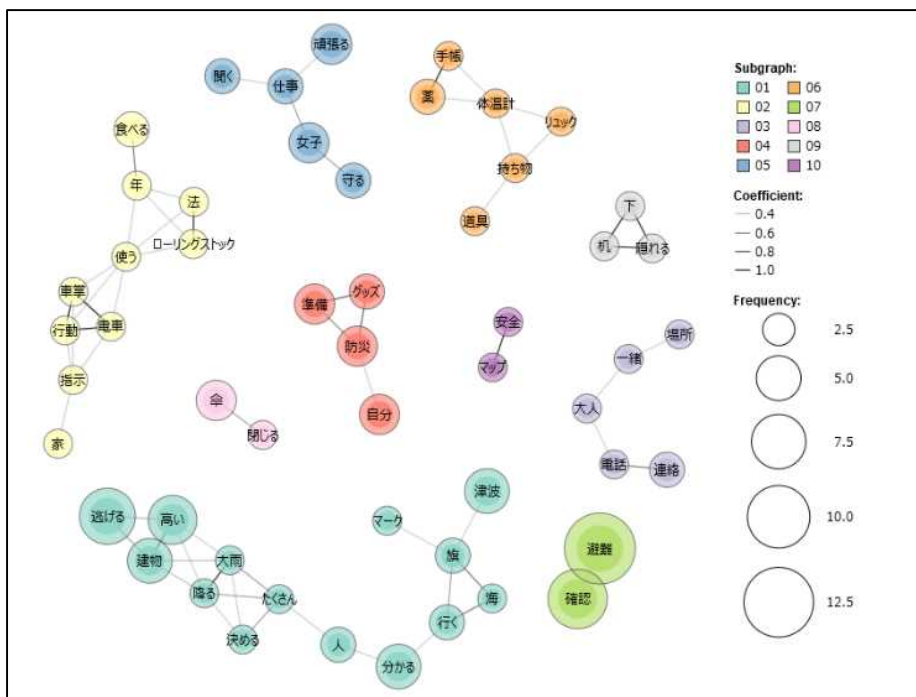


図14 設問8の記入内容から作成した共起ネットワーク図（12月6日後）

#### (4) 講師へのお礼状の内容

事後学習（12月13日）では、外部講師の授業時に記入したワークシートやメモを参考にお礼状作成を行なったため、検証用アンケートへ記入した内容が確認された。「大雨のときには高い建物に避難する」、「家族で避難所を確認しておく」という内容が多くある中で、「防災士なるのが夢なので勉強をがんばりたい」や、「今まで通勤のときに災害にあうことがわかっていなかった。車掌さんがどういう対応をするのか自分が動けるか不安で知りたいと思いました」等の、アンケートからは確認されなかった生徒の考えも確認された。

## V 考察と課題

### 1 地域人材を活用した防災学習について

検証用アンケートにおいて、事前学習実施前（11月22日前）よりも事後学習後（12月13日後）防災意識の高まりが確認され、今回実施した防災教育が防災意識の向上に一定の効果を与えたことが示唆された。また、本時の学習後（12月6日後）の防災意識が最も高い値を示していたことから、地域の専門家との直接的な関わりが防災意識の向上に影響を及ぼしていることが示唆された。

外部講師との直接的なやりとりが発生した生徒群（質疑応答、感想発表）は、本時の学習前後（12月6日前、12月6日後）での防災意欲の向上や、事後学習実施時（12月13日前）の防災意欲が本時の学習（12月6日前）の数値を上回っていることから、専門家との直接的なやりとりが多いほど防災意欲が向上し、維持されることが示唆された。そのため、地域の専門家を招聘する授業内容を構成する上で、専門家と生徒が直接的にやりとりをし、関わり合う場面を意図的に設定することが、防災意識を高める上で有効な手立てとなるのではないかと考えられた。

### 2 地域発見・探究について

検証用アンケートの設問7「豪雨災害（大雨）の時に、どのような人たちがみなさんのために働いていますか？」に対し、本時の学習後（12月6日後）に回答できる生徒数が増加したことから、防災士という地域人材の存在は、災害を起点として地域と自分のつながりに気づき、地域の人的資源に向けての視野を広げ、関心を高める効果があったのではないかと推察された。

設問8の自由記述内容から作成した共起ネットワーク図からは、外部講師との関わりから生徒たちが受け取った内容が可視化されたことにより、事前学習実施前（11月22日前）と比較して本時の学習後（12月6日後）は、避難行動、避難準備等、生徒の防災に対する考えが具体化されていることが確認できた。避難所や高い建物等の地域の物的資源や公共交通機関、河川や海等の自然、災害マップ、地域の人材等、災害という一側面を通して地域のリソースへの興味・関心が高まり、生徒の記入する内容が具体化されたことは、生徒が災害を起点とした地域発見探究を行えたことにつながるのではないかと推察された。

### 3 課題

今後検討すべき課題として、継続した地域人材との学習機会の設定が挙げられる。今回の実践では外部講師を招聘して学校で実施する形式で学習機会を一回設定したが、オンラインや学校でできる課題等のやりとりを通して年間の中で地域人材とやりとりができる機会を増やしていくことで、防災意識の維持・向上や地域資源への興味・関心が拡大していくのではないかとと思われる。

また、実際に地域に出て、生徒と地域人材との自然発生的な関わり合いを積み重ねながら地域のリソースを活用していくことで、生徒の学びがより深まるのではないかと考えられる。そして、生徒個々の居住地域に落とし込んだ内容で実施することが、将来の地域社会への適応や災害に備えた避難行動・避難準備につながっていくと考えられる。

## VI 参考・引用文献

文部科学省（2015）『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』インターネット、  
<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryuu/data/saigai03.pdf>（2023/10/27にアクセス）  
豊沢純子・唐沢かおり・福和伸夫（2010）「小学生に対する防災教育が保護者の防災行動に及ぼす影響—子どもの感情や認知の変化に注目して—」『教育心理学研究』第58号, pp.480-490.  
岩山絵理（2021）「特別支援学校のセンター的機能に関する研究動向—論文タイトルに対するテキストマッピングを用いて—」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』第6号, 愛知教育大学, pp.45-49.

## 実践まとめシート（2年次）

研究グループ	地域を発見探究	実践グループメンバー	石橋、鎌田、藤田
--------	---------	------------	----------

実践タイトル
『地域資源を活用した防災学習が知的障害を有する高等部生徒に及ぼす効果』
I 問題と目的
<p>2011年に発生した東日本大震災から12年が経過した。南海トラフ地震等が想定される地震大国の日本において、近年は局地的な大雨による豪雨災害や連日猛暑が続く異常気象、弾道ミサイル落下の危険性等により、12年前よりも国や自治体、学校の災害対策が向上され、地域住民個々の防災意識も高まっている。</p> <p>2022年8月は、避難情報で最も高い警報レベル5「緊急安全確保」が弘前市9地区で発令される集中豪雨が発生し、本校生徒にも災害は身近なものであるという印象を与えることとなった。そのような中実施した1年次の実践では、豪雨災害についての学習を通して、自分の身を守るための行動や、災害時に地域住民のために働いている人材の存在について学び、地域資源（人的・物的）への気付きが確認できた。</p> <p>2年次の実践では、1年次に学んだ地域資源の活用に加え、災害ボランティア体験の機会を設定した。卒業後の充実した地域生活を目指し、生徒たちが、地域から守ってもらう・助けてもらうという受動的な観点だけでなく、自分が地域の一員として地域のためにできることを考えて行動する能動的な観点をもってもらいたいという思いがある。</p> <p>災害についての講義やボランティアの体験を通して、地域資源や住民同士が支え合う仕組みについて知り、生徒自身が地域のためにできることを探究することを目的とし、本実践を行う。</p>
II 実践方法
<p>1 対象生徒・学級・学習グループについて</p> <p>総合的な探究の時間における学習グループ、【地域の役に立つグループ】高等部1～3学年の生徒12名のうち、4回目の授業まで欠席せずに参加した11名を検証対象とした。日常的なコミュニケーションを口頭で行うことができ、卒業後は、一般就労や福祉就労（就労継続支援A型・B型）を目指している生徒たちである。</p> <p>2 実践の手続き</p> <p>実践は、総合的な探究の時間において、全6回の授業構成で行う。地域の防災を全体テーマとし、生徒の実態に応じて【災害から身を守るグループ】と【地域の役に立つグループ】の2グループに分け、各グループのテーマに応じた探究をする。</p> <p>検証対象である【地域の役に立つグループ】の生徒は、豊沢、唐沢、福和（2010）において実施しているアンケート項目を参考に作成した検証用アンケートを授業の事前事後で実施する。検証用アンケートは、授業全6回のうち、1回～4回（6月27日、6月30日、7月5日、7月7日）について、授業冒頭と授業後にそれぞれ実施、それぞれを検証データとし、分析に用いる。</p> <p>検証用アンケートの構成は、防災意識に関する設問、地域の人に関する設問、自由記述とし、設問1から設問6は1項目4件法で回答を求める（図1参照）。設問1～設問6の防災意識に関する項目は、検証アンケートに回答された数値の変化を比較する。</p> <p>また、講師との直接的なやりとりをした生徒（質疑応答・感想発表）と、その他の講義を聞いていた生徒に分けて数値の変化を比較する。設問7、8に関しては、分析者の主観的な解釈になることを避け、客観的な分析を行うために、フリー・ソフトウェアのKH Coder 3を用いて回答欄へ記入された内容をテキ</p>

ストマイニング（共起ネットワーク図、抽出語）で検証する。

加えて、質疑応答内容とアンケート記述内容との関連、まとめ発表時に向けて生徒が作成した発表資料から生徒の学びや思考の検証も行う。

<p>災害アンケート（授業前） 月 日 ( ) 年 名前</p> <p>○設問の①～⑥までは、あてはまる番号に○（まる）をつけてください。 ⑦、⑧は文字を書いて答えてください。書くことが苦手な人は、書かず話を伝えても良いです。</p> <p><b>①あなたは災害がこわいですか？</b></p> <p><b>②災害はすぐにでもやってきそうだと思いますか？</b></p>	<p><b>③災害によって、あなたや家族がけがをするかもしれないと思いますか？</b></p> <p><b>④あなたは災害対策をすれば、今よりも命が安全になると思いますか？</b></p>
<p><b>⑤防災学習で学んだことを教えれば、家族は今よりも対策してくれると思いますか？</b></p> <p><b>⑥あなたは防災学習で学んだことを、家族に教えてあげようと思いますか？</b></p>	<p><b>⑦災害の時に、どのような人たちが皆さんのために活動していると思いますか？</b></p> <p><b>⑧地域のために、あなたにできることや、どのように過ごしていきたいかなど、考えていることを書きましょう。</b> 箇条書きでも良いです。たくさん書きましょう。</p> <p><b>⑨今日の授業でわかったことや感想を書きましょう。</b> 箇条書きでも良いです。たくさん書きましょう。</p>

図1 検証用アンケート用紙

### Ⅲ 指導の実際

#### 1 「オリエンテーション」（6月27日）※事前事後アンケート実施

地域の防災を全体テーマとし、【災害から身を守るグループ】と【地域の役に立つグループ】のグループごとに分かれて学習内容の確認を行った。【地域の役に立つグループ】では、「災害のときや、日頃から、地域のために自分にできることは何か？」の問いを提示し、7月5日（水）に校外学習を行うなど、今後の学習スケジュールを確認した。その後、東日本大震災の被災経験がある教師から被災時の様子を聞き、災害時に地域を支えている人について考える機会を設けた。

#### 2 「調査（災害ボランティアについて）」（6月30日）※事前事後アンケート実施

被災した教師の東日本大震災時における災害ボランティアの経験や、教師がボランティアに支えられた経験と関連付け、災害ボランティアについて調査する学習を行った。災害ボランティアはどのような活動を行うのか、必要な道具は何か、どこで登録手続きを行うのかなど、インターネットで情報を収集し、自分にできそうな災害ボランティアについて考えた。また、次時に実施する地域資源を活用した授業の事前の確認も行った。

#### 3 「災害について考えよう」（7月5日）※事前事後アンケート実施

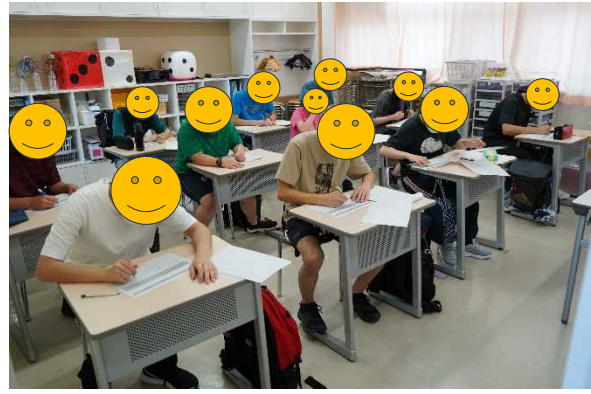
弘前市社会福祉センター（弘前市社会福祉協議会）において実施した。講師として、昨年度に引き続き青森県防災士会の職員、今年度は、新たに弘前市社会福祉協議会の職員の協力を得た。青森県防災士会の職員



より災害時の避難行動や日々できる備えについて、弘前市社会福祉協議会の職員より災害ボランティアについての講義を受けた後、災害ボランティアに関する体験活動（災害ボランティア登録用紙記入や、災害ボランティアの指示系統に沿ってダンボールベッドや間仕切りの組み立て等）を実施した。







#### 4 「お礼状作成」(7月7日) ※事前事後アンケート実施

前時の講師 2 人へのお礼状を作成した。学年ごとのグループに分かれ、前時の授業から学んだことを話し合い、お礼状の内容を考え、タブレット端末を用いて作成した。

#### 5 「調査したことを整理してまとめよう」(8月28日)

前時の後に夏休みに入り、期間が空いての学習となった。これまでの授業で用いたワークシートを確認し、タブレット端末を用いてまとめのスライドを作成した。まとめの観点として、①調査して分かったこと、②地域の一員として自分が日々できること、について、生徒たちがこれまで調査し学習した内容や感じたことをもとに自分の考えをまとめた。

#### 6 「発表しよう」(9月5日)

【災害から身を守るグループ】と【地域の役に立つグループ】合同で、発表会を実施し、それぞれの生徒が調査し、探究した内容を共有した。

### IV 結果

#### 1 防災意識①

4回目の授業後までに実施した検証用アンケートの設問1から設問6までの数値を整理したものを図2に示した(少数第三位は切り捨てて算出)。授業ごとに、各生徒の事前・事後アンケートの平均値(a、b)と事後から事前の数値を引いた差(b-a)を算出している。各授業の差の平均以上の変動があった数値は、上昇を黄色、低下を青色で示している。また、地域人材に対して質問や感想発表等を行なった生徒名は赤字で示している。

地域人材を活用した7月5日では、授業後に数値が上昇した生徒が6名おり、うち5名が平均以上の上昇を示していた。また、授業前よりも数値が低下する生徒は確認されず、地域人材活用が、防災意識向上に有効である可能性が示唆された

生徒C・J・Kは、4回を通して事前・事後での数値の上昇が確認されなかった。生徒にとって防災学習の内容やアンケートの設問・回答の仕方に難しさがあったことがうかがわれた。

生徒A・E・Fは、6月30日(災害ボランティアについての調べ学習)、7月7日(講師へのお礼状作成)において数値の低下が確認された。低下した授業における生徒への動機づけが必要であったと考えられる。

生徒	(1)「オリエンテーション」(6月27日)※被災者の話を聞く(教師)			(2)「調査(災害ボランティアについて)」(6月30日)※調べ学習(災害ボランティア)			(3)「災害について考えよう」(7月5日)※防災士・社協職員講義ボランティア体験			(4)「お礼状作成」(7月7日)※お礼状作成(学年毎にグループを構成)		
	事前(a)	事後(b)	(b)-(a)	事前(a)	事後(b)	(b)-(a)	事前(a)	事後(b)	(b)-(a)	事前(a)	事後(b)	(b)-(a)
A	3.03	3.66	0.63	3.5	3.33	-0.17	2.5	3	0.5	2.83	3	0.17
B	2	2.66	0.66	1.83	1.83	0	2	2	0	1.83	1.83	0
C	2.83	3	0.17	3	3	0	3	3	0	3	3	0
D	3.66	3.66	0	3.83	3.83	0	3.5	3.83	0.33	4	4	0
E	3.33	3.5	0.17	2.83	2.83	0	2.33	2.83	0.5	2.83	2.33	-0.5
F	2.5	2.66	0.16	2.16	2.33	0.17	2.33	2.33	0	2.16	2	-0.16
G	3.5	3.83	0.33	3.5	3.66	0.16	3.66	3.83	0.17	3.66	3.66	0
H	2.83	3	0.17	3.5	3.66	0.16	3	3.33	0.33	3.5	3.5	0
I	2.66	3.33	0.67	2.16	2.5	0.34	2.83	3.16	0.33	2.33	2.5	0.17
J	3.16	2.66	-0.5	2.83	2.66	-0.17	2.66	2.66	0	2.66	2.66	0
K	3.33	3.16	-0.17	3.16	3.16	0	3.16	3.16	0	3.16	3.16	0
各平均	2.98	3.19	0.21	2.94	2.98	0.04	2.82	3.01	0.20	2.91	2.88	-0.03

図2 防災意識 ※少数第三位切り捨て

## 2 防災意識②

質疑応答や感想発表の場面で講師との直接的なやりとりをした生徒を「能動的関与」群(A、D、E、I、Kの5名)と、講義を聞くなど授業参加ができていたものの講師とのやりとりが直接できずにいた「消極的関与」群(B、C、F、G、H、Jの6名)とに分け、それぞれの平均値の変化を比較したものを図3で示した。能動的関与群は消極的関与群と比較して授業後の防災意識の上昇が確認された。これにより、地域人材との直接的なやりとりを重ねることが防災意識向上につながる事が確認された。また、質問をするなど、生徒の探究活動が意識向上につながる事が確認された。

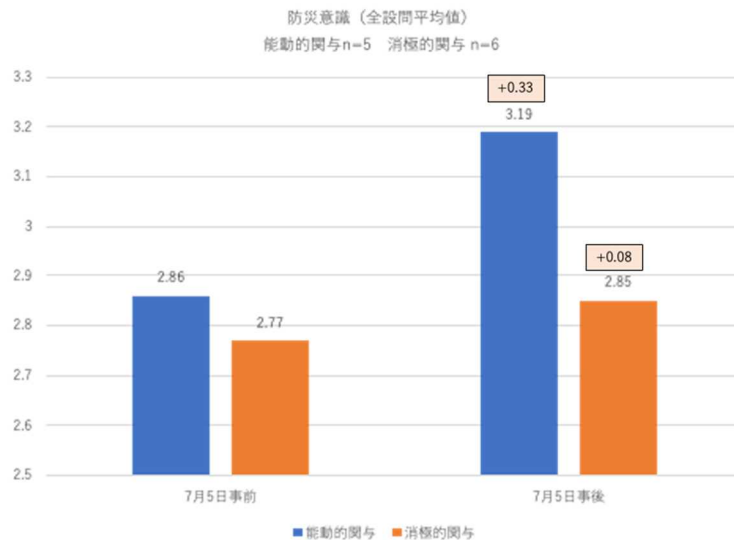


図3 防災意識 (全設問平均値) ※少数第三位切り捨て

## 3 質疑応答・感想発表と自由記述内容との関連① (能動的関与群)

質疑応答・感想発表の内容と授業後アンケートの自由記述内容との関連について整理したものを図4で示した。検証した結果、自分が質問して回答を得た内容を授業での学びとして記述している生徒は確認されなかった。また、他の生徒が質問して回答を得た内容を、授業での学びとして記述する生徒が確認された。

生徒	防災士への質問内容	社会福祉協議会職員への質問内容	7月5日授業後アンケートへの記述
A	ボランティアをするために必要な資格はありますか？ 【回答】 ① <b>ボランティアに資格は必要ない</b> 。自分の得意とするところをボランティアしてほしい。	これ以外に組み立てる物がありますか？ (ダンボールベッドや間仕切り以外) 【回答】 今日は体験のために組み立ててもらったが、実際に災害ボランティアにいった際にはごみ出し等が多くなる。例えば、災害で家に水や泥が入ってごみになったものを、家族や一人暮らしだと大変なため、ボランティアで応援に行ったことがある。中には壊れたものを直す依頼もあるが、どちらかと言えば少ない。	ボランティアの皆さんや自衛隊の方、津波が来る旗がある。色々な障害のマークがあることが分かった。② <b>ボランティアに年齢制限は無い</b> 。早めの行動が大事。ダンボールベッドは固い。固い。
	一番長持ちする食料はありますか？ 【回答】 力がつくのはご飯とかおにぎり、おもち。防災士は甘いようかんをもっている。好きなお菓子を食べてと元気が出るため、チョコやナッツなど、自分の好きなお菓子を決めて、もっておいてほしい。		
D	ボランティアに年齢制限はありますか？ 【回答】 ② <b>年齢制限はない</b> 。小さい子供でも、おじいちゃんおばあちゃんと同様のボランティアもある。おじいちゃんもいる。自分の身体に合った得意とするところをボランティアしてほしい。		ボランティアの人達が色々な所から来て助けてくれる。旗(赤白)を振っている時は避難の合図。非常持ち出し袋が必要。
E	懐中電灯が必要だと思うが、電池が切れてしまったら予備とかあるんですか？ (避難の際、支給されるか) 【回答】 予備の電池は、もらえないと思う。そのため、予備の電池も準備して、リュックに入れて用意しておくよ。		ベッドの作り方が分かりました。③ <b>三日分の食料が必要だと思いました</b> 。みんなが優しいわけではないことが分かりました。
I	【感想発表】 「今日はお忙しい中時間をとっていただきありがとうございます。僕が分かったことは、災害の時に物を組み立てることが重要だと思ったので、もし災害にあったら、災害ボランティアに参加し、皆さんの役に立てようになりたいと思います。今日は一日ありがとうございました。」		警察、消防、自衛隊、防災の人。色々な人がいる。水や食料、甘いお菓子。ゲームを準備する。補助犬、救助犬。介助犬などがいる。
K	避難をしている時に水や食料がなくなったらどうすればいいですか？ 【回答】 避難所では水や食料が届く仕組みになっている。家で食料がなくなったら、避難所に配給されたお弁当をもらうことができる。避難所では、自衛隊の人が水を持ってきてくれたり、お風呂を用意してくれたりと、色々な援助がなされていく。③ <b>三日分の食料、水、お菓子等を準備しておくよ</b> 。四日目からは、市役所等、行政からの支給を受けられる。	用紙記入の際、分からないことは周りの人に聞いてもいいですか？ 【回答】 保護者の同意や個人情報も書くことになるため、災害ボランティアの係の人に聞くのが一番安全である。担当の人にどんどん質問してほしい。	防災士。消防士。自衛隊員。ボランティア活動している人。津波フラッグの合図で高い所へ逃げる。障害者に関するマークの説明を詳しく教わったこと。避難をするときの生活を説明を詳しく教わったこと。避難をする時の持ち物を確認する。ダンボールベッドの組み立てやトイレの仕組みが分かったので、これからに生かしていきたいです。
	避難をしている際の、衣類の洗濯をするにはどうすればいいですか？ 【回答】 避難所では何日も同じ服を着ていないといけない時もある。避難所に洗濯機がない場合は、自分で手で洗って、決められた洗濯物干し場に干すことになることもある。親戚がいる場合は頼れると助かる。家族もいると思うが、自分で洗濯してほしい。		

図4 質疑応答・感想発表と自由記述内容（能動的関与群）

#### 4 質疑応答・感想発表と自由記述内容との関連②（消極的関与群）

消極的関与群の生徒の事後アンケートへの自由記述内容を図5で示した。消極的関与群においても、他の生徒の質問に講師が回答した内容を、授業で学んだこととして授業後アンケートに記述している生徒が確認された。質問に対する地域人材の応答が、聞いている生徒の学びにつながる活動であることが確認された。

生徒	質問をしていない生徒の記述内容（7月5日授業後アンケート）
B	人を守るため。ベッドや壁の組み立てが大変だった。色々な種類の看板や非常時の荷物も大切だと思いました。
C	ボランティア活動をしてくれる人。色々なボランティアがいることが分かった。① <b>ボランティアは資格は無いし②年齢は制限無し</b> なことが分かりました。色々なマークがあることが分かりました。
F	防災士の人がダンボールベッドの組み立てをやってくれている。ダンボールの壁とベッドの組み立て方を覚えた。他には、色々なマークを覚えました。
G	沢山います。自衛隊。役所。避難所の人など。色々なマークを知りました。リュックに好きな物を入れる。自分でもできることをしたいです。人を助ける。リュックに準備するなど。今日、避難所の家具を作ってみて少しダンボールを組み立てるのが難しかったです。
H	防災士。ボランティア。赤白の旗は津波の合図。③ <b>防災リュックにお菓子を入れておくと良い</b> 。薬がある時お薬手帳を持っていると良い。困っている人がいたら助けてあげると良い。
K	ダンボールを使って色々な日用品を作っている人がいました。③ <b>お菓子などの非常食</b> を持つ人がいました。津波フラッグを使って津波が来る合図の旗がありました。ダンボールでできた家具があってびっくりしました。少し勉強になりました。色々作れてとても楽しかったです。

図5 質疑応答・感想発表と自由記述内容（消極的関与群）

#### 5 生徒の学びの広がり①（自由記述の共起ネットワーク図）

4回目の授業後アンケートまでの計8回分の自由記述内容（設問7、8）をフリー・ソフトウェア KH Coder 3 を用いて共起ネットワーク図を作成した。集計単位は文とし、出現回数2回以上の語を活用し、共起関係は上位120としている。強制抽出する語として、「防災士」「消防士」「自衛隊員」「モバイルバッテリー」を指定している。語と語のつながりを示す共起関係は線により表現され、線の太さによって共起の強さが示されている。また、バブル（語とともに表示される円）の大きさは抽出された語の量を示している。

KH Coder3 により作成した図6の共起ネットワーク図からは、19のサブグラフと呼ばれる分類がなされ、【①防災知識】(03、08、10、11、12、13、15、16、17、18、19)、【②災害時の人】(04、05、06、07、09、14)、【③自分ごと】(01、02)、の項目に分けることができた。

【①防災知識】では、03(緑色のバブル)の災害時の備えに関する内容や、他のサブグラフにある具体的な避難行動についての内容が発現した。アンケートの自由記述設問においては、「リュックに好きなものを入れる」、「防災リュックにお菓子を入れておくと良い」、「赤白の旗は津波の合図」、「津波フラッグの合図で高い所へ逃げる」等、防災士の講義からの学びを生徒が記述している内容が確認された。

【②災害時の人】では、災害ボランティアの活動や災害時に働く人、家族に連絡をとる等、社会福祉協議会職員の講義や自分たちで調査した内容が発現した。アンケートの自由記述設問においては、「ボランティアに年齢制限はない」、「ボランティアは資格はないし年齢制限なしなことが分かりました」、「ボランティアの人たちがいろいろな所から来てくれて助けてくれる」、「災害ボランティアセンターに行く」、「経験の無い人や体力に自信のない人でもボランティア活動に参加できることが分かった」等の気づきが記述されていた。

【③自分ごと】では、主に防災士の講義や、災害ボランティア体験を通して得られた生徒の気づきを起点とした自分ごととしての思考の広がりが確認された。01(青色)のサブグラフにおいては、多様な人の存在を示す「いろいろな」、「マーク」という語から「生活」につながり、災害時や日頃から自分たちでできることへと共起していることが確認された。02(橙色)では、災害ボランティア体験を通して感じたことが「自分」の考えと共起していることが確認された。

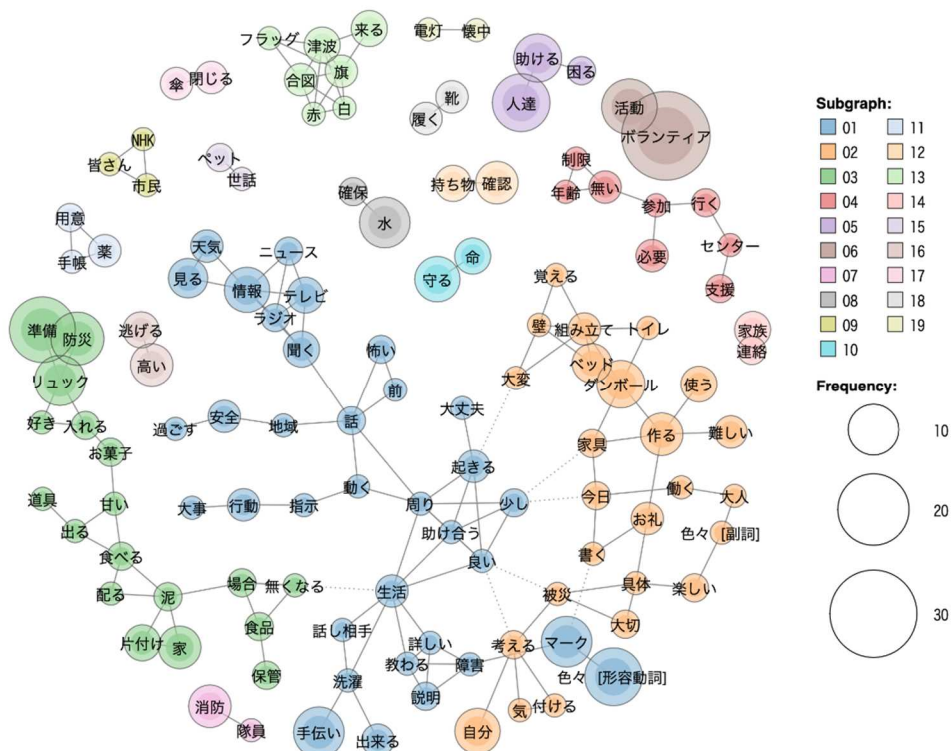


図6 8回分自由記述内容から作成した共起ネットワーク図

## 6 生徒の学びの広がり② (自由記述の共起ネットワーク図)

6月27日授業前(本実践開始前)、7月5日授業後(地域人材活用授業後)、7月7日授業前に実施したアンケートの自由記述内容(設問7、8)をフリー・ソフトウェア KH Coder3を用いて共起ネットワーク図を作成した。集計単位は文とし、出現回数2回以上の語を活用し、共起関係は上位100としている。強制抽出する語として、「防災士」「消防士」「自衛隊員」「モバイルバッテリー」を指定している。





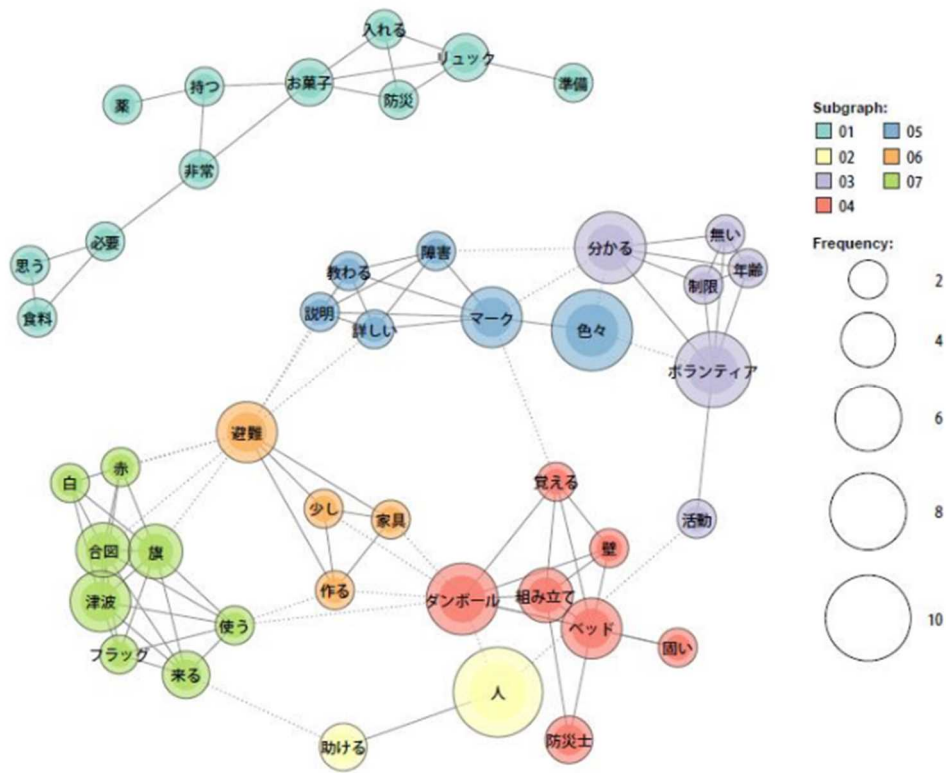


図8 7月5日授業後（地域人材活用授業後）の自由記述内容から作成した共起ネットワーク図

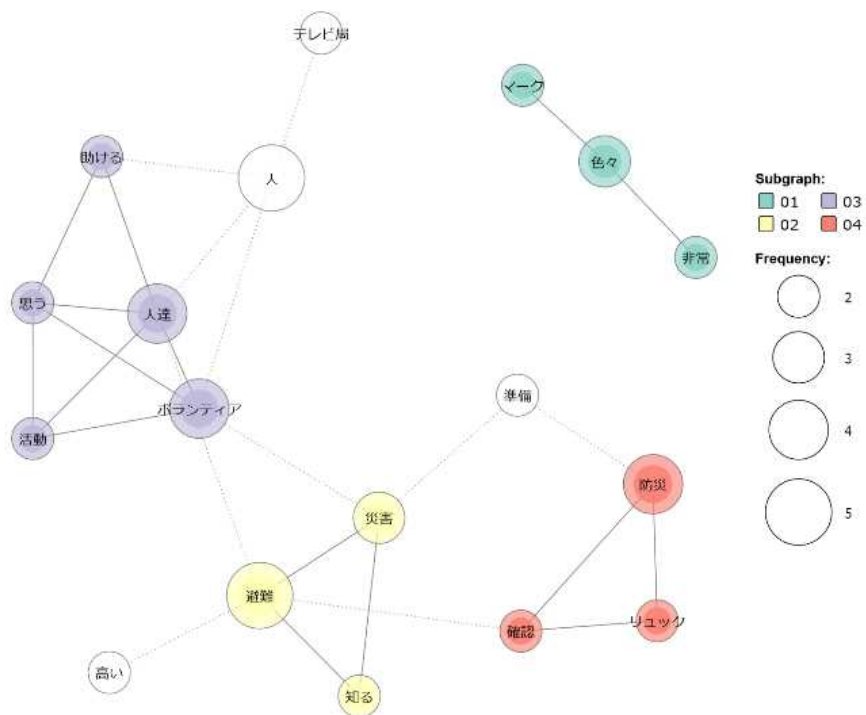


図9 7月7日授業前の自由記述内容から作成した共起ネットワーク図



6 生徒の学びの広がり③（自由記述内容からの抽出語）

4回目の授業後アンケートまでの計8回分の自由記述内容（設問7、8）をフリー・ソフトウェアKH Coder 3を用いて抽出した上位 150 語のうち、5 語以上抽出されたものを図10に、カテゴリ分類したものを図11に示した。6つのカテゴリとその他に分類することができ、災害に関する語（避難、災害等）よりも、人に関する語句（人、ボランティア等）が多く抽出された。学習を通し、自分を含む人や機関（テレビ局、役所等）への視点の広がりが確認された。行動面での記載からは、自分がどのように行動すればよいかを思考していることが確認された。思う、分かるなど、生徒が授業での気づきを思考や理解につなげていることも確認された。

また、地域人材活用授業前後（7月5日）に実施したアンケートの自由記述内容（設問7、8）をフリー・ソフトウェアKH Coder 3を用いて抽出した上位 150 語のうち、2語以上抽出されたものを図12、図13に示し、比較した。授業前後での比較を通し、記述量が増加し、抽出語も増加していたことが確認された。人、ボランティア、いろいろな、マーク、障害など、多様な人への気づきを確認された。防災士の講義（様々なマーク、災害への備え、津波フラッグなど）、社会福祉協議会職員の講義（ボランティア等）、体験活動（ダンボールベッドの組み立て等）を通し、生徒が学びを得たことが確認された。

抽出語	出現回数
人	33
ボランティア	31
避難	27
災害	25
思う	20
準備	17
分かる	17
自衛隊	13
色々	13
人達	13
活動	12
防災士	12
防災	11
マーク	10
リュック	10
手伝い	10
食料	10
水	10
非常	10
ダンボール	9
助ける	9
テレビ局	8
自分	8
守る	8
情報	8
役所	8
家	7
確認	7
高い	7
作る	7
自衛隊員	7
消防	7
沢山	7
ベッド	6
モバイルバッテリー	6
見る	6
食べ物	6
テレビ	5
家族	5
使う	5
持ち物	5
持つ	5
消防士	5
場所	5
津波	5
逃げる	5
聞く	5
命	5
来る	5

抽出語	出現回数
人	33
ボランティア	31
自衛隊	13
人達	13
防災士	12
自分	8
消防	7
家族	5
消防士	5
命	5
テレビ局	8
役所	8
家	7
災害	25
非常	10
津波	5
避難	27
活動	12
助ける	9
守る	8
確認	7
作る	7
見る	6
使う	5
持つ	5
逃げる	5
聞く	5
来る	5
準備	17
防災	11
リュック	10
食料	10
水	10
ダンボール	9
情報	8
ベッド	6
モバイルバッテリー	6
食べ物	6
テレビ	5
持ち物	5
思考	20
思う	20
分かる	17
その他	13
マーク	10
高い	7
沢山	7
場所	5

図11 抽出語（8回分）の分類

抽出語	出現回数
人	11
色々	9
ボランティア	8
ダンボール	7
分かる	7
ベッド	5
マーク	5
津波	5
避難	5
旗	4
合図	4
組み立て	4
お菓子	3
リュック	3
犬	3
自衛隊	3
助ける	3
防災士	3
来る	3
フラッグ	2
家具	2
覚える	2
活動	2
教わる	2
固い	2
作る	2
使う	2
思う	2
持つ	2
準備	2
少し	2
詳しい	2
障害	2
食料	2
制限	2
赤	2
説明	2
入れる	2
年齢	2
白	2
非常	2
必要	2
壁	2
防災	2
無い	2
葉	2

抽出語	出現回数
人	4
避難	3
防災	3
確認	2
災害	2
自衛隊	2
守る	2
準備	2
情報	2
人達	2
水	2
防災士	2

図10 抽出語（8回分）

図12 抽出語（7月5日前）

図13 抽出語（7月5日後）

## 7 学習後の生徒の思考①（まとめ発表資料より）

8月28日の授業において、プレゼンテーションソフトアプリを使い、生徒がまとめの発表資料を作成した。これまでの学習で取り組んだワークシートを確認しながら、①調査して分かったこと、②地域の一員として自分が日々できること、についてまとめた。2名の生徒が欠席したため、9名の生徒が資料作成に取り組んだ。1名の生徒が作成したスライドを図14、9名の生徒が作成したスライドより、②地域の一員として自分が日々できること、を抽出して整理したものを図15に示し、さらに場、取組に分類して整理したものを図16で示した。

生徒が作成した資料の内容から、コミュニケーション、災害時の手伝いや車いすの支援等、災害を起点とした学習から地域の中で自分にできることを考案する生徒の様子が確認できた。また、地域にとらわれず、日常で自分にできることに着目し、天気や災害の情報収集や情報の共有等、日常生活において自分ごととして思考することができていることが確認された。

### 生徒名

○調査してわかったこと  
災害ボランティアは、色んな事をして被災者の支援を行うという事がわかりました

○地域の一員として自分が日々できること  
毎日、地域の人とコミュニケーションをとって生活したいです。  
[地域の人の手助けをする。]  
[挨拶やお話をして輪を広げていきたい。]  
学校や色んな所でしていきたいです。

図14 生徒が作成した発表スライド

地域の一員として自分が日々できること（生徒が入力した内容を記載）
毎日、地域の人とコミュニケーションをとって生活したいです。地域の人の手助けをする。 挨拶やお話をして輪を広げていきたい。学校や色んな所でしていきたいです。
近所が災害の被害にあったとき助けること。 学校に行った時に天気の話をする。
車イスの人を見かけたら後ろを押してあげる。 知ってる人に会ったら挨拶する。
家の片付け、学校の清掃、地域のゴミあつめ、地域の人とコミュニケーションをとる。
同じ住民に挨拶と手伝いをする。
非常食を持っていきたいです。
地域の人とのコミュニケーション挨拶が出来るように頑張ります。
今、通学中にすれ違った人におはようございますと声を掛けているので続けたいです。
災害に備えて、缶詰やレトルト食品、水を備蓄する。
日頃から、友達や先生、地域の人とコミュニケーションをとることに、取り組んでいきたいです。
毎日天気予報を見る。災害にあった地域がどういう状況かテレビで確かめる。天気や災害の事を友達や先生に伝える。

図15 地域の一員として自分が日々できること（9名分）

場	学校	家	地域
取 り 組 み	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション（挨拶、話）</li> <li>・清掃</li> <li>・天気の話をする、伝える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・片付け</li> <li>・非常食の備蓄、準備</li> <li>・毎日天気予報を確認</li> <li>・災害に遭った地域の状況確認</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション（挨拶、話）</li> <li>・手助け（災害時の手伝い、車いすを押す）</li> <li>・ゴミ集め</li> </ul>

図16 図15を「場（学校・家・地域）」・「取組」で整理

## V 考察と課題

### 1 地域資源活用の効果

#### (1) 防災意識

専門性のある地域人材を活用した防災教育の実施により、地域人材との授業後は、防災意識の向上に効果があること、学習した内容を生徒が想起しやすく、防災意識の維持に効果的であることが示唆された。また、地域人材と能動的に関与した生徒群と消極的に関与した生徒群の防災意識の比較から、地域人材との直接的なやり取りを通じて疑問解消や課題解決ができる学習活動の設定が防災意識向上に有効であることが示唆された。

#### (2) 生徒の学びの広がり（発見・探究）

地域人材との関わりや、地域資源を活用した体験的な学習活動から、生徒たちは地域資源への視点が広がり、多様な人の存在の認識や講義、体験活動を通して自分にできることは何かを考え、地域の人とのコミュニケーション（挨拶、話）、手助け（災害時の手伝い、車いすを押す）、ごみ集めなど、自分にできそうなことを思考する生徒の様子が確認された。また、地域にとらわれず、日常で自分にできることに着目し、家庭での天気や災害の情報収集をしたり学校で友達と情報を共有したりするなど、日常生活において、自分ごととして思考する生徒の様子が確認された。

#### (3) 友達からの学び

図4、図5において、質疑応答における友達と地域人材とのやりとりの様子から学びを得ている生徒が確認されている。地域での学習場面において、普段の学校生活を共に過ごしている友達の存在が学習効果に影響を及ぼすことが示唆された。普段と異なる環境下でも友達と共に学ぶという学習環境の設定が、生徒と地域人材との一対一の構図での学びの拡大につながったのではないかと考えられた。

### 2 本実践からみえた課題

地域人材からの学びをより日常の生活場面に落とし込むための手続きの必要性が確認された。家で確認した天気予報や災害情報を学校で共有する、学校でも自分が関わる地域でも挨拶等のコミュニケーションを行うなど、生徒が地域人材との学習を通して思考した内容を実際にできるように日常化していくための学習活動の設定が必要である。

### 3 今後の地域人材を活用した学習活動の設定に向けて

本実践の課題を踏まえ、地域人材を活用した学習活動がより生徒にとって効果的な学びとなるためには、自己の課題解決のために地域人材に学びを求めたり、生徒個人の目標設定（月や一週間の目標等）に関連させたりすることが必要である。つまり、①より探究性のある学習活動の設定を行うこと、②地域人材からの学びを日常の生活場面で実践できる学習活動の設定を行うこと、が大切となる。

本実践では、災害から命を守る視点、卒業後に地域の一人としてどのように生きていくかを探究する視点で学習計画を立案し、教師が地域人材を選定し、生徒は設定された環境の下で学習活動に臨む構図となった。卒後の社会生活が間近に迫っている高等部ではあるが、トップダウンの構図だけではなくボトムアップ

して生徒自身が地域人材とつながりを築くことができるよう、より探究的な学習活動設定の必要性が確認された。自ら地域資源とつながっていく学習活動の設定により、より探究的に、意欲的に地域と関わりながら学習活動に取り組み、自己の課題解決を通して社会生活につながる学びに発展させることができるのではないかと考えられる。

生徒が地域にアクセスしやすく、探究的に自己の課題に取り組んでいけるような学習活動の設定を構想し、学校全体として地域人材との関係づくりを行っていくことが生徒たちの学びに有効と考えられる。

## VI 参考・引用文献

文部科学省（2015）『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』インターネット、  
<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/saigai03.pdf>（2023/10/27にアクセス）

豊沢純子・唐沢かおり・福和伸夫（2010）「小学生に対する防災教育が保護者の防災行動に及ぼす影響—子どもの感情や認知の変化に注目して—」『教育心理学研究』第58号, pp.480-490.

岩山絵理（2021）「特別支援学校のセンター的機能に関する研究動向—論文タイトルに対するテキストマイニングを用いて—」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』第6号, 愛知教育大学, pp.45-49.

牛澤賢二（2018）『やってみようテキストマイニング—自由回答アンケートの分析に挑戦！』朝倉書店.

# 研究同人

校長 川口 晃世

教頭 加福千佳子

教務主任 木村 亮

## 〈 小学部 〉

鳴海 愛子

千葉麻奈美

○研究部 R4-R5 所属

花田美佐子

手塚公志朗

○研究部 R4 所属

柏原 理紗

大塚 亮子

千葉 嵩将

◎研究主任 R4-R5 所属

加賀谷 紀

成田 宏太

佐々木美鶴

## 〈 中学部 〉

三橋 寛子

○研究部 R5 所属

三浦 拓也

渡邊加世子

佐藤 珠美

對馬 大成

○研究部 R4-R5 所属

小枝 洋平

棟方 喜子

木村未希子

## 〈 高等部 〉

阿保 英人

○研究部 R4-R5 所属

石橋 想

鎌田 麻里

藤田依里子

米持 賢

○研究部 R4-R5 所属

工藤 清和

有馬 麻美

附田翔太郎

大徳 容子

## 〈 学校所属 〉

養護教諭

派谷 ミカ

栄養教諭

西谷 倫子

## 〈 転出者 〉

令和4年度

川村泰弘

○研究部 R4 所属

西村愛梨

小沼順子

○研究部 R4 所属

工藤まゆみ

小林泰子

梶聡子

中嶋実樹

鳥潟昌也

山上猛

## 〈 研究協力者 〉

弘前大学教育学部 教授 増田 貴人

弘前大学教職大学院 教授 菊地 一文

弘前大学教育学部 准教授 天海 丈久

帝京大学教育学部 准教授 生島 美和

弘前大学教育学部 講師 中山 忠政

---

研究紀要 第24集

令和6年3月発行

(発行所) 弘前大学教育学部附属特別支援学校

---