

研 究 紀 要

第 2 5 集

学校と地域でつなぐ子どもの学びのサイクル
～ エージェンシーの発揮に向けて ～

2 0 2 6 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	1
----------	---

第2章 各グループの取組

第1節 「小学部」グループ	4
---------------	---

第2節 「中学部」グループ	15
---------------	----

第3節 「高等部」グループ	22
---------------	----

第3章 研究総括	33
----------	----

資料 各実践のまとめ

実践まとめシート（1年次）

小学部①生活単元学習：ぼくたちの学校ができるまで。ぼくたちにできること	42
②生活単元学習：古津軽をつなげる旅	61
③自立活動：SPT～スペシャルとみのタイム～	80
中学部①作業学習：私たちのコットンボトル販売	94
②作業学習：創立50周年の記念品～こぎん刺しのマグネット製作～	105
高等部①生活単元学習：健康プロジェクト	116
②保健体育：高校生とのスポーツ交流	128
③総合的な探究の時間：コキアプロジェクト	141
④自立活動・生活単元学習：伝えよう	159

実践まとめシート（2年次）

小学部①生活単元学習：古津軽をつなげる旅	184
中学部①作業学習：弘大祭での販売に向けた私たちの野菜栽培	201
②作業学習：新製品 手工芸キーホルダーを作り隊	210
高等部①総合的な探究の時間：健康プロジェクト	232
②総合的な探究の時間：コキアプロジェクト	250

第 1 章

研究概要

学校と地域でつなぐ子どもの学びのサイクル ～エージェンシーの発揮に向けて～

I はじめに

近年、社会の変化が加速し、複雑で予測困難な時代となっている中で、子どもたちが自ら学び、未来を切り拓く力を育むことが求められている。OECD（経済協力開発機構）の「教育とスキルの未来 2030 プロジェクト」（OECD Future of Education and Skills 2030 project）では、2030 年に向けた教育の方向性を示す「OECD ラーニング・コンパス 2030」を発表している。その中で、「エージェンシー（Agency）」を教育の中核的概念に位置づけ、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）」と定義し、その重要性を提唱している（OECD, 2019）。また、OECD Learning Compass 2030（仮訳 2020）では、「あらゆる学習者がエージェンシーを発揮し」と記されており、多様なニーズをもつ児童生徒にも共通する教育目標として位置づけられている。したがって、特別支援学校においても、児童生徒一人一人の実態に応じてエージェンシーの発揮を可能にする環境を構築することが重要である。

こうした国際的な教育の方向性を受け、国内においても「エージェンシー」の理念が注目されている。文部科学省では、学習指導要領と OECD が示す「エージェンシー」概念との関連について直接的な言及はないものの、「OECD 教育とスキルの未来 2030 プロジェクト」の途中経過を示したポジションペーパー日本語版の脚注において、教育基本法第 1 条および第 2 条の内容を、日本の教育におけるエージェンシーの考え方と合致するものとして位置づけていることが示されている（文部科学省, 2018）。

このような動向を踏まえ、松尾（2020）は、日本の教育におけるエージェンシー重視の傾向は、「生きる力」の捉え直しに表れていると述べている。すなわち、2000 年代の「ゆとり」、2010 年代の「確かな学力」といった流れを経て、2020 年代には「未来の創り手となるための生きる力」が強調されており、この観点がエージェンシーの理念と通じると指摘している。

このように、国際的・国内的に示されている教育の方向性は、本校の教育が目指す児童生徒像とも通じるものである。本校の教育目標は、「自分のもっている力を精いっぱい発揮し、積極的な社会参加をめざす」である。「積極的な社会参加」とは、受け身的に行動するのではなく、自ら社会やそこにいる他者に働き掛けようとする姿勢を示すものである。また、子どもたちが自己選択・自己決定し、自分の生き方をより良くする力を育むことも重視しており、この点はエージェンシーの概念と重なる部分がある。

前回の校内研究では、地域協働型の学習により児童生徒の学びや生活経験の幅が広がった一方で、学習効果を高めるには「学習プロセスの工夫」が重要であることも示された。こうした成果や課題も一つの契機としつつ、児童生徒のエージェンシーの発揮が他者や社会との関わりの中で生じることに着目し、今回の研究では、地域と学校との学習サイクルを通して、児童生徒のエージェンシー発揮に向けた学習活動のプロセスを検討する。

また、本研究における「地域」の概念は、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、学習活動に協力していただいた方々を地域の人として位置づける。さらに、テーマの「子ども」は、原則として「児童生徒」を指すものとする。

Ⅱ 研究の目的

学校と地域を学びの場として、学びを生かすサイクルを通して、子どもたちのエージェンシーの発揮に向けた学習活動の在り方を検討する。

Ⅲ 研究方法

本研究は、小学部・中学部・高等部の各学部に分かれて実践研究を行った。対象は各学部に在籍する児童生徒とする。それぞれの学部・実践に応じた評価方法を適用し、学習活動の効果を検証した。実践では、授業設計や評価方法について、大学教授の協力を得て助言を受けながら進めた。

さらに、帰納的研究方法を用いて、各学部での実践を通して得られた児童生徒の学習や行動の観察結果から、エージェンシー発揮に向けた学習活動の特徴や必要な要素を整理・統合し、学校と地域での学びを通じた学習設計の示唆を明らかにした。

	共同研究者	主な実践内容
小学部	増田 貴人氏 (弘前大学教育学部)	生活単元学習、自立活動
中学部	菊地 一文氏 (弘前大学教職大学院)	作業学習 (農工班、手工芸班)
高等部	天海 丈久氏 (弘前大学教育学部) 中山 忠政氏 (弘前大学教育学部)	総合的な探究の時間、生活単元学習 自立活動、保健体育

Ⅳ 研究計画

授業実践は2期に分けて実施した。第2期の授業実践は、第1期の成果を検証し、他の事例への適用や、第1期で明らかになった課題を踏まえた修正案の実施を目的とした期間とした。

1 年次	2024.04～07	研究グループ編成 研究グループの研究構想・実践計画
	2024.08～12	[第1期] 授業実践
	2024.01～03	[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	2025.04	実践計画
	2025.05～07	[第2期]授業実践
	2025.08～10	実践のまとめ、研究のまとめ

【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.

松尾直博・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示（2020）「『生きる力』とエージェンシー概念の検討―中央教育審議会の答申や学習指導要領を中心に―」『東京学芸大学教育実践研究』第16集，pp.147-158.

OECD(2024)FutureofEducationandSkills2030/2040.

(<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>、2025.09.23 アクセス)

第2章

各グループの取組

第 1 節

「小学部」グループ

全校研究「小学部」グループ

I 1年次の取組

小学部の児童数は17名であり、その多くが中・軽度の知的障害を有する。小学部では社会的な自立に向けた基盤づくりの段階として、生活習慣、身辺処理、人との関わり、体づくりなどの基礎的な学習に重点を置き、学校と地域の人々が協力して指導・支援にあたっている。地域の人とは、家庭や福祉施設、校外学習の関係者等を指し、これまでも小学部では地域協働型の学習活動を地域の人と連携しながら実践してきた。

今年度においては、エージェンシーの発揮に向け、効果的な学びのサイクルを構築するために、①小学部の教育課題に合致していること、②計画的に複数回の実践が可能であること、③本校と地域の人の双方に大きな負担がかからないことの条件を満たす実践を実施することとした。小学部内で検討し、実施することとした実践は3つあり、50周年行事に関連した学習の実践、交流及び共同学習で「古津軽」を取り扱った実践、自立活動で身体活動課題に取り組んだ実践であった。これら3つの、学校と地域を循環する学習活動を通して、児童の変容やエージェンシーを発揮するための要素について検討した。

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）」を参照

実践	知的障害を有する小学部児童のエージェンシー発揮を目指した学習活動の在り方 ～『他者意識』と『学習プロセス』に焦点を当てて～
学習活動 の概要	生活単元学習 『ぼくたちの学校ができるまで。ぼくたちにできること』 ・対 象：小学部第3学年児童3名、第4学年児童3名 ・外部講師：川村泰弘氏（45年前本校職員、元校長） 白石安英氏（25年前本校職員） ・期 間：令和6年9月～11月の計16時間 ・内 容：「昔の学校の建物の変化を見てみよう！新聞①を作成しよう！」 「昔の写真や記念誌で昔の学校を調べよう！新聞②を作成しよう！」 「昔の学校の話聞こう①（講師：川村泰弘氏）」 「外部講師①の話振り返ろう」 「昔の学校の話聞こう②（講師：白石安英氏）」 「外部講師②の話振り返ろう」 「学んだことを整理しよう！」 「新聞③を作成しよう！」 「学校のためにできることを話し合おう！」 「学校のためにできることをやってみよう！」 「新聞④を作成しよう！」
分析方法	・事前事後：児童のワークシートの分析 ・学習過程：児童の発言からテキスト分析（SCAT分析）
成果	児童の学びは、＜変化や不変への気付き＞、＜考えの共有＞、＜昔や今の学習への意欲＞、＜未来の学校への思考＞の4つに分類された。外部講師①との学習を起点に「これか

	らの学校」について考える学習へとつなげる中で、自己の関心に基づく〈昔や今の学習への意欲〉から、他者の視点を取り入れた〈変化や普遍への気付き〉へと学びが深化し、それを基に〈未来の学校への思考〉へと発展する様子が見られた。この深化・発展には、児童同士の〈考えの共有〉や気付きを次の授業に生かす計画、視点提示や発問を通して児童の主体的な学びを支援する教師の役割が大きく関与しており、学びの連続性と発展性が認められた。
--	---

実践	地域人材との対話を通じた学習効果の検証 五感体験型伝統の味噌づくり学習を事例に
学習活動の概要	生活単元学習 『古津軽』 ・対 象：小学部 12 名（3 年 3 名、4 年 3 名、5 年 3 名、6 年 3 名） ・外部講師：加藤味噌醤油醸造元（加藤裕人氏、諭絵氏）、教育学部長（高瀬雅弘教授） ・内 容 ・「古津軽」ってなんだろう？津軽について学ぼう ・10月23日：地域の人材資源を活用した「味噌玉作り体験」 ・11月8日：地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌蔵見学」学習 ・11月15日：別の地域の人材資源（歴史や建造物に知見のある方）を活用した、質問探求型の発展学習 ・12月11日：地域の人材資源を活用した「味噌仕込み体験」学習 ・12月12日：地域の郷土産品を使った調理学習 ・味噌職人にお礼の手紙を書こう ・学習を振り返ろう
分析方法	・事前事後：児童のワークシートの分析 ・活動中の発語及びワークシート・動画の発言内容のテキスト分析
成果	・地域で伝統を継承する職人と、歴史や文化に詳しい人材との交流をしながら、五感を刺激するような体験 → 振り返り → 新たな視点での学びといったサイクルが、自分と地域とのつながりの理解や気付きを生み、地域の歴史や文化といった、本校児童にとっては抽象的な概念を、郷土への愛着や地域参加の土台となる意識や態度へ変容を促すことに効果的であったことが示唆された。

実践	特別支援学校（知的障害）の自立活動における児童の主体的な身体活動課題への取り組みを志向した外部専門家との協働の試み
学習活動の概要	自立活動 『SPT ～スペシャルとみのタイム～ 』 ・対 象：小学部 14 名（1 年 1 名、2 年 1 名、3 年 3 名、4 年 3 名、5 年 3 名、6 年 3 名） ・外部講師：弘前大学教育学部増田貴人教授 ・期 間：10 月から 12 月までの 3 か月間、週 1 回、1 回の指導につき 20 分程度、全 9 回実施 ・場 所：遊戯室、体育館 ・内 容：「ゴースルー」（空間の位置取りや周囲をよく見て判断する力） 「クリーン大作戦」他 （ボールの感覚やその操作） 「コーンキャッチ」（物の操作や動きの予測）
分析方法	・児童の協調運動に関する評価

	・児童の心理・情緒に関する評価
成果	・児童全員の身体的活動課題への主体的な参加を引き出した。児童の興味が湧くような活動の設定、活動参加の動機を維持するような工夫、段階的に難易度を上げる指導ステップ、数多く挑戦できる機会の設定の4点の有効性が示唆された。児童の心理・情緒に関する評価から、一部の児童において、外部講師と相互に関わり合うプロセスを通して、エージェンシーの高まりが確認された。

2 考察

OECD (2019) は、「教育とスキルの未来 2030 プロジェクト」において、教育の中核的な概念として「エージェンシー」を提起し、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力 (the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」と定義している。各実践より、地域人材との交流を通して、児童が自分の考え方や取り組み方に変化を起こそうと主体的に行動していこうとする様子は読み取れた。その意味では、エージェンシーに関連する能力の向上を図るために児童と地域の方々との相互交流を促進するだけでは不十分であることが報告されたといえる。今年度の実践から得られた示唆として、以下の2点があげられる。

① 地域人材との交流と学びを結びつける工夫の必要性

地域人材を活用し、学校と地域を往還して学習を進めることによって、児童にとっては自ら地域人材と関わろうとする動機づけが高まっていた。

先行研究（弘前大学教育学部附属特別支援学校、2023）では、地域協働型の学習活動が、児童生徒と地域の人との間で望ましい相互作用を生む機会にするためには、児童生徒が学びやすい状況の設定を挙げており、そのために教師には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が求められていた。1年次の本実践で協力をいただいた地域人材は、過去に本校で勤務していた元教諭や元校長、附属小学校の児童、加藤味噌醤油醸造元、教育学部特別支援教育専攻の教授であり、これまでも互いに情報共有しながら教育活動等を展開していたことから、今回の実践においても、児童の実態や目標の共有、学習内容や必要な指導手立て等について共に検討することが容易であった。

初めて協働することとなった加藤味噌醤油醸造元、高瀬教育学部長についても、事前に十分に打ち合わせを行い、共有認識を深めたことで、多大なご協力をいただくことができた。具体的には、本校の児童の実態と、授業の目標について理解した上で、児童の実態に合った活動を実施していただいた。今回の小学部の3つの実践において、担当教員がファシリテート能力を発揮し、地域の方々とは事前に児童の実態や具体的な支援に関する認識を深め合い、児童には事前学習を通して関連知識の習得や考え、イメージの整理を促し、児童と地域の方々との相互交流を促進したといえたのではないかとと思われる。

一方で、白井(2018)は、エージェンシーは人や社会における関係性の中で育つものと述べている。そのため教師は、単なるファシリテート能力にとどまらない、校内外での学びに関する児童自身の思考を引き出し、児童が主体的に学びを進められるような指導・支援の工夫が求められた。言い換えると、その動機づけを効果的に学びに結び付けるための学習計画の立案と、児童が地域人材に働き掛けやすくなるような媒介としての役割を適宜担う必要があった。

② 他者視点取得を促すような学習支援の工夫

児童のエージェンシーに変容を及ぼす要素として、他者の意図や感情の理解が挙げられた。適切に

他者の心的状態を理解するためには、自己と他者の視点の違いに気付いた上で、対象を他者視点から見たときにどのように見えるのかを理解する能力が求められ、それを他者視点取得という（田中・清水・金光、2013）。他者視点取得は、知覚的視点取得、認知的視点取得、感情的視点取得の3つに分類され、この中でも他者の立場から他者の意図や考えを理解する認知的視点取得と、他者の感情を正しく読み取る感情的視点取得は特に社会性との関係が強いとされている（大村・松見、2017）。

今年度の実践においても実際に、地域の人と関わり合いながらその人達の思いや考えを理解したり推測したりして自分の考えを再構築する機会が多く設定されていたが、知的障害や ASD を有する児童にとって、その障害特性から、他者の視点に変換して考えや感情を理解、推測することは容易ではなかった。実践では、地域の人を意識しやすくなるような学習計画やワークシート等の教材の工夫、教師の発問などの手立てが実施され、児童が他者視点で思考することを促す上で効果的であった。他者視点取得に着目したアプローチは知的障害児、ASD 児のエージェンシーの基盤づくりを進めるうえで重要であると考えられる。

今年度の研究では、学校と地域での学びを効果的に結び付けるための学習計画の立案や他者視点取得に着目したアプローチが児童のエージェンシーの発揮を促す要素として整理された。次の段階として、さらなるエージェンシーの発揮に向けた実践とその蓄積が必要である。今回のように計画された学習場面に限らず、普段の生活や学習場面においても自ら他者に働き掛けたり、責任をもって選択や判断をしたりすることで、児童は学校と地域で学ぶサイクルの中でエージェンシーを発揮したと言えるであろう。この検証については次年度に残された課題である。

Ⅲ 2年次の取組

本研究の2年次実践においては、1年次の成果と課題を踏まえ、児童の学習の深化や主体的な他者への働き掛けへと発展させることを目的とした。その具体的な方向性としては、①地域人材との交流を単なる体験に留めず学習へと接続すること、②児童が他者を意識しながら行動できるよう計画的に支援すること、③計画的な学習場面のみならず、日常生活や自然な交流の中でもエージェンシーの発揮を促すこと、の三点に整理される。

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	知的障害児童の地域人材との対話を通じた郷土学習とエージェンシー発揮を促す指導の検証
学習活動の概要	生活単元学習 『古津軽をつなげる旅』 ・対 象：小学部6名（5年3名、6年3名） ・外部講師：加藤味噌醤油醸造元（加藤裕人氏、諭絵氏）、津軽あかつきの会 ・内 容：「昨年度の学習の想起」 「地域の人材資源及び伝統資源（加藤味噌醤油醸造元）と協同した「醤油のひみつ」」 「地域の人材資源（津軽あかつきの会）と協同した「郷土料理調理体験」」 「学習したことを次につなげる『古津軽をつなげる発表会』」 「校内での小さなアクション」
分析方法	・事前事後：児童のワークシートの分析 ・活動中の発語及びワークシート・動画の発言内容のテキスト分析

成果	地域資源を活用した郷土学習では、「児童の体験→振り返り→新たな視点」での学習サイクルや発表・校内掲示、児童特性に応じた支援を通じて、児童は外部講師からの知識を既存の知識とつなげて理解を深めるとともに、学習目標の設定、計画、協働、振り返り、表現などの行動を自ら選択・判断し、エージェンシーを発揮しようとする姿が確認された。
----	--

V まとめ

1 本実践における児童のエージェンシー発揮の観点からの整理

2 年次実践の分析結果を踏まえ、エージェンシー発揮の観点から分析・整理し、それを受けて地域協働型学習における効果的な学習活動の在り方を検討したい。

まず、本実践を児童のエージェンシー発揮の観点から整理すると、以下二点が見出された。

第一に、児童自身の内面的な変化（以下「内的変化」と、他者や周囲の環境を意識した行動の変化（以下「外的変化」という二側面である。OECD（2018, 2019）が提起するエージェンシー概念に照らすと、これら二つの側面はエージェンシー発揮に向けて不可欠な視点である。また、エージェンシーは単に個人の欲求を遂行することに留まらず、他者との相互作用の中で意思決定や行動が形成される点に本質があることを、白井（2023）も指摘している。

このことについて、表1を用いて説明する。表1は、認知面およびコミュニケーション面に特性の異なる2名の児童の地域および学校での学習場面における発言・記述・行動を、それぞれ「内的変化」と「外的変化」に分類したものである。発言・記述は「」、行動は【】で示し、それぞれの発言を概念化して表中に記載した。なお、他者や環境に直接的な影響を及ぼさない言動であっても、他者や環境を想起し、状況を変えたい、働き掛けたいという意味が認められる場合には、「外的変化」への移行期と捉え、「内的変化」と「外的変化」の中間領域として位置付けている。

表1a 児童Aの発言・記述の整理

児童 A				
	内的	概念	外的	概念
地域	「熟成すれば色が変わる」	知見の獲得		
	「醤油は味噌と同じく寝かせていますか」			
	「俺はちょっと濃いのを試してみたい」	好奇心		
学校	「これすっぱい、しょっぱい」	感覚・自己認識		
	「意外と濃いやつ好きかも」			
	「調味料の作り方を知りたい」	探究心		
	「醤油や味噌を使った料理は、何種類あるの」			
	「僕の好みの醤油は刺身醤油です」	生活へのつながり		
	「おれのお母さん、これ。あんま使わない」			
	「加藤味噌醤油醸造元には、また行ける機会があれば行きたいです」	学びの持続的意欲		
	「醤油の作り方と難しさと醤油のカスがあることを、みんなに教えたい」		学びの共有	
地域	「(豆腐の感触) 気持ちいい」	感覚認識		
	「温泉のにおいちょっとする」			
	「津軽の郷土料理の料理。料理はけの汁といなるの甘いのが料理だった。」	知見の獲得		
	「3種類味見してみたい」			
	「唐揚げに醤油合うと思う」	生活への応用		

学 校	「豆腐団子作る中で一番美味しかった タレ、くるみ味噌」		感覚・自己認 識			
	「醤油や味噌を使った料理は何種類ある の」		探究心			
			「くるみとか好きなタレを紹介したい」 「古津軽を知らない人に古津軽の魅力をちょっと教えたい」			学びの共有
			「Bくん、どこ貼りたい？一体ね。Bくんは一体に貼ろうって言った」			仲間との協 働
	「昔の店は、昔の人が店を受け継いでい る。僕も店を作って受け継いでいきたいと 思いました。」		将 来 へ の 展 開	「なんかKくん好きそう」 「みんなに喜んでもらえるようにど れが分かりやすいか思った。」		他者の好み の配慮
				「どれが見やすいかな。見やすい色に したいな」 「こっちなら帰る時もどっちも見に くい。この柱だったら見やすい」		他者視点で の掲示の工 夫
	「古津軽を知ってもらえて嬉しかったで す。」		学びの実感			
		「また、古津軽や他のことを繋げたい」			学 び の 継 続・発展	

表 1b 児童 B の発言・記述の整理

児童 B				
	内的	概念	外的	概念
地域	【醤油の香りをかぐ】	感覚認識		
	「食べたい」	好奇心		
	【(販売している) 醤油を選択してつかむ】	意欲		
学校	「うまいな」「少ししょっぱい」			
	【何度も味見】	感覚認識		
	【醤油の香りをかぐ】			
	「醤油を食べてみたい」	好奇心		
	「おかわりしたい」	意欲		
地域	「いかメンチの作り方は何ですか」		知見の獲得	
学校	【(何が気に入った？の発問に) コネコネする動作】	自己認識		
	【屋台にカードを貼って選択】 「(ポスター) 1 体にはりたい」	意思決定		
	「(発表) 楽しかった」	学びの実感		
	※発表【だんごを来客に渡そうとする】			学びの共有
	来客に「うまい？」			他者への関心
家庭		【団子を食べる動きをしてから、醤油のボトルを指差し】 「あっ!」【醤油を指差し】		学びの共有

表 1 より、2 名の児童において変化の現れ方や内容には個人差が認められるものの、いずれの児童にも知識面の成熟や発展につながる「内的変化」、および他者の存在や反応を意識した「内的変化」から「外的変化」への移行が確認された。さらに、児童 A においては、自身以外の外界に働き掛け、変化を生じさせようとする明確な「外的変化」も見られた。

地域での学習場面では、特に五感を通じた知識の獲得や好奇心・意欲の広がりといった「内的変化」が顕著であった。一方、学校において地域学習をつなげた場面では、学びの自己認識や探究心の芽生え、生活との結び付きや応用など、「内的変化」の拡大・深化が確認された。それに加えて、学びの共有や他者への関心といった「内的変化」から「外的変化」への移行、さらには他者を意識した行動の工夫や意

思変容の傾向も認められた。児童 B については、認知特性に由来する難しさから、学校での学習では他者を想定して思考することが難しく、「外的変化」やその移行は見られなかった。しかし、発表の場面で実際に他者を前にした際には、「外的変化」への移行が確認された。

さらに、児童 A では、体験を他者に伝えることによる手応えが学習意欲の向上につながり、学びの継続や発展が見られた。内的変化の蓄積と外的経験の相互作用により、さらなる内的・外的変化が生じる相乗的効果も確認された。また児童 B においても、最も身近な家族に対して学校での体験や学びを自ら共有しようとする姿が観察された。

第二に、児童の意思決定の変化に作用した要因として、学習過程における周囲の環境が挙げられる。OECD (2018, 2019) は、「生徒がエージェンシーを高めることを支えるためには、教師には学習者それぞれの個性を認める力だけでなく、学びに影響を及ぼしている仲間、家族、コミュニティとのより広い関係性について知る力が必要である」と指摘している。すなわち、ともに学習に取り組んだ仲間や外部講師、教師が、いかなる役割や働きを果たしていたのかが重要となる。

このことについて、表 2 を用いて説明する。表 2 は、表 1 に対応して当該児童の言動に影響を及ぼしたと考えられる周囲の環境を整理した。つまり、地域および学校の学習場面における周囲の環境を、仲間・外部講師・教師の三者に分類して整理したものである。

表 2 児童 A・B の言動に影響を及ぼした周囲の環境

仲間		外部講師	教師
地 域	・質問・感想の発表 ・話し合って醤油を購入	・醤油の説明・体験 ・味噌との共通する職人の思い ・児童の質問への返答	・外部講師との事前打ち合わせ ・昨年度の学習想起（知識、津軽への気持ちの振り返り） ・質問づくり ・外部講師の店舗とスーパーで醤油購入
学 校	・外部講師から学んだことを発表、記入 ・購入した醤油の味くらべ・感想共有		・学んだことや児童の思いの発表、整理 ・購入した醤油の味比べ、感想、共有 ・継承されてきた醤油と生活とのつながりについて ・郷土料理について
地 域	・協力して調理 ・調理、試食の感想	・郷土料理の説明、体験 ・郷土料理に込められた地域文化と暮らし ・児童の質問への返答	・外部講師との事前打ち合わせ ・質問づくり
学 校	・外部講師から学んだことを発表、記入 ・継承への思いと自分の関わりの発表、共有 ・発表会についての話し合い ・校内への展示、掲示について話し合い ・校内への展示、掲示 ・学習外への広がり	・発表会への参加	・学んだことや児童の思いの発表、整理 ・伝統の味を守る思い（外部講師①）と郷土料理として伝える思い（外部講師②）と未来への継承について ○発表会の設定 ・目的共有、意欲喚起 ・方法、役割の話し合い、決定 ・発表手段の実現、工夫 ○校内への展示、掲示 ・展示、掲示場所の話し合い ・学習以外の相手や場でのつながりについて

表 2 より、仲間との関係では、地域では体験を共にしたりする場面が多い一方、学校では学んだこと

や気付きの発表・共有、話し合いが多いことが特徴的である。これに対し、外部講師との関係では、それぞれの専門分野に基づく知識の伝達や体験の提供に加え、仕事に取り組むうえでの思いや価値観が児童に語られる点が特徴として認められた。さらに、教師との関係では、学習内容を確認する発問や児童の思いを引き出す発問、発表・話し合いの場の設定など、多様な支援や働き掛けが見られた。加えて、仲間や外部講師の働き掛けを児童個人の学びに結び付ける役割は、教師による事前打ち合わせや発問、共有の場の設定を通じて果たされていた。

2 児童のエージェンシー発揮に向けたより効果的な地域協働型学習の在り方

これらを踏まえて児童のエージェンシー発揮に向けた地域協働型学習における、より効果的な学習活動の在り方を考察する。

1 段階的サイクル「体験的活動【地域】→ 整理・再構築【学校】→ 再学習【地域】」

先行研究（弘前大学教育学部附属特別支援学校, 2024）では、地域協働型学習を通して、児童生徒の学びや生活経験の幅が広がるとともに、学習に対する興味や知的好奇心が刺激され、学びへの動機付けが高まることが確認されている。これに基づき、地域資源を活用した学習体験を学校での学びに適切に接続する仕組みの構築が求められる。

具体的には、地域での「体験的活動」を断片的な活動に終わらせず、学校での振り返りを通して学びを「整理・再構築」し、その発展を図ることが重要である。ここでいう「整理」とは、地域学習後に自身の生活や類似する事象と関連付けながら、学んだ内容や感想・思いを再確認する過程を指す。一方「再構築」とは、この整理を基盤に、身近な生活への活用の可能性を考えたり、他の学習内容との関連を見出したり、友人の考えと比較したり、地域の人の思いを想像したりする過程を通して学びを発展させることである。

この「整理・再構築」の過程には、表1に示した児童の発言内容の概念化の変化からも見られるように、生活へのつながりや応用といった、自分の生活と学びを結び付ける「自分ごと」の要素が含まれる。

「自分ごと」という用語は厳密に定義されていないが、学習内容を児童自身の生活や経験と結び付けて理解する過程を指す概念として、加茂ほか（2020）および岩佐ほか（2024）で用いられている。学びを「自分ごと」として捉えることは、児童が知識を自らの生活に照らして意味付け、学習への意欲を継続する上で重要である。

さらに、「整理・再構築」を経て深められた学びは地域での「再学習」へと接続され、体験と学びの循環を形成する。この点は、自己決定理論（Deci & Ryan, 1985）が示すように、子どもが自発的に行動するためには不可欠な興味・関心、達成感、自己効力感といった内発的動機付けの充実と深く関係している。内発的基盤の拡大は、外的行動や他者とのかかわりにも影響を及ぼすことが想定される。

したがって、知的障害のある小学部児童においても、まず地域での学習により「内的変化」の契機を形成し、その広がりをもたせることが重要である。さらに学校における「整理・再構築」を通して、この「内的変化」を拡大・深化させることで、児童は自らの思いを膨らませ、次第に他者への働き掛けとしての「外的変化」へと発展する契機を得ることになる。こうした過程において、児童が自分なりの目標を持ち、振り返りながら最後までやり遂げる姿や、仲間と協力して責任を果たそうとする姿を促していた。このような姿は、自己決定理論が示す内発的動機付けの充実が児童の主体的行動へと展開することを裏付けるものであり、地域での体験を学校で『整理・再構築』することが、児童の主体的な取り組みや責任感の形成に寄与していることが示唆される。

また、留意すべきは、単に地域での学習機会を多く設定することが目的ではないという点である。学校のカリキュラムや経済的制約を考慮すると、特に小学部では、一つひとつの体験を濃く、意味のあるものにすることが重要である。限られた地域協働型学習の機会の中で、体験と学びの循環を効果的に取り入れ、児童の内的・外的変化を促すことが求められる。

2 児童の学びを「つなげ・広げ・深める」多面的ファシリテーション

前述の学習サイクルを意図的に設定するだけでは、児童のエージェンシー発揮に必要な要素を十分に促すことはできない。学習サイクルにおいて重要な役割を果たすのは、児童の学びを「つなげ・広げ・深める」教師のファシリテート能力である。ここでいうファシリテートとは、児童個人だけでなく、仲間や外部講師など周囲の環境全体に働き掛けることを意味する。

表2の結果からも明らかなように、仲間や外部講師はそれぞれ異なる価値や役割を持ち、児童の学びに影響を与えている。しかし、それらを効果的に作用させる仕組みを構築しているのは教師である。具体的には、教師は地域での体験と学校での学習内容を関連付けることで、児童が体験の意味や学んだことを整理し、学びを「つなげる」支援を行う。特に小学部段階では、児童が自分の思いや発想を自由に広げられることが重要である。思いや考えを自由に表現し、様々なアイデアを試す経験を通して、児童は学びへの意欲を高め、主体的に考える力を育むことができる。一方で、学びが広がりすぎることもあり、教師は学びのつながりを促す発問や振り返りを通して、学習のねらいや内容に立ち返らせる必要がある。そのため、適切な問い掛けや振り返りを通して、児童が学びを自分ごととして理解し、考えや意見をより深く発展させることで、学びを「深める」支援を実施している。こうした場面を通じて、児童個人の学びは学級全体に広がり、互いに「つなげ・広げ・深める」相互作用が生じたと考えられる。

この過程の中で、児童の「内的変化」や「外的変化」が自然に生じ、学びの循環が形成される。加えて、外部講師との関わりや児童同士の学び合いも適切にファシリテートされることで、学びの幅や深まりがさらに拡大する。地域資源の活用に関する関係構築や調整など、多様な関係性のファシリテートも含め、教師は児童の学びを包括的に「つなげ・広げ・深める」支援を行っているのである。

このように、教師のファシリテート能力は、児童個人のみならず周囲の環境全体を含めた学びの循環を生み出し、共同エージェンシーの発揮に不可欠である。知的障害の特性により学習が断片的になりやすい児童においても、個々の特性に応じた目標設定のもと、教師による多面的なファシリテートによって、各児童がそれぞれの段階で学びを可能な範囲で「つなげ・広げ・深める」ことができたと考えられる。

3 教師エージェンシーの促進と教師間の協働性

OECD(2018,2019)は、「生徒エージェンシー(student agency)」、「共同エージェンシー(co-agency)」、「教師エージェンシー(teacher agency)」の三つのエージェンシーを重要な概念として挙げている。本グループの2年間の実践からも、教師は社会的背景や将来必要とされる力を見据えつつ、児童の実態に応じて学習計画を立案し、個別支援や地域資源の活用、教材や発問の工夫などを多面的に行っていた。これらの取り組みは、教師自身が学習に主体的に関わる「教師エージェンシー」の発揮であったといえる。

特別支援学校では、チームティーチングで授業を行うことが多いため、個々の教師のエージェンシーの発揮だけでは、多様な児童に応じた学習支援の方向性を統一することは難しい。そのため、同じ授業に関わる教師間で共通の方向性を持ち、児童理解や授業観を共有しつつ、児童一人ひとりの特性に応じ

た支援を補完し合う協働が求められる。本実践でも、同様の学習内容の中で、各児童に応じた教材や言葉掛けなど、複数の教師による支援が行われていた。これにより、統一された方向性のもとで、児童が自らの現段階に即した「エージェンシー」を発揮しようとする姿が確認された。

こうした教師エージェンシーと教師間の協働性は、単なる個々の支援力を超えるものであり、学習集団全体の力を最大化する原動力である。その結果、児童一人ひとりの学びはつながり、広がり、深まるとともに、集団としての共同エージェンシーの発揮も可能となることが示唆される。

VI 総括

以上から、本実践は、段階的サイクル、多面的ファシリテーション、教師エージェンシーと協働性の三つの要素が相互に作用することで、児童の学びを循環的に深め、エージェンシー発揮に向けた学習の構造を示したといえる。この構造は、小学部段階の児童においても、自分の考えや行動に意味を見出す契機を提供し、学びをつなげ、広げ、深める活動を通してエージェンシー発揮を促すものである。また、集団としての学びの質を高める原動力としても機能する。

こうした実践は、小学部段階においてもエージェンシー発揮に向けた学習活動を展開できる可能性を示し、その意義を明らかにした。今後は、児童の実態や学年段階に応じて柔軟に応用しつつ、教師が発想力とファシリテート能力を発揮することで、学びの循環と広がりをさらに深めていくことが期待される。児童が未来の社会で自ら学び、考え、行動する力を育むために、教師は今、子どもたちにどのような景色を見せたいのか、どのような経験を積ませたいのかを思い描きながら、将来を見据えた学びを積み重ねていく必要がある。

【引用・参考文献】

- 弘前大学教育学部附属特別支援学校 (2024) 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. 研究紀要, 24.
- 大村香奈子・松見淳子 (2007) 幼児の他者視点取得、感情表出の統制、および対人問題解決から予測される幼児の社会的スキルの評価. 社会心理学研究, 22, 223-233.
- 白井俊 (2018) OECD における Agency に関する議論について.主権者教育推進会議 (第3回) 配布資料
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/01/28/1412759_2.pdf, 2025.09.23 アクセス).
- 田中里奈・清水光弘・金光義弘 (2013) 幼児期における他者視点能力の発達と社会性との関連.川崎医療福祉学会誌, 23, 59-67.
- OECD (2024) Future of Education and Skills 2030/2040.
(<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>, 2025.09.23 アクセス)
- 白井俊 (2020) OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー、資質・能力とカリキュラム. ミネルヴァ書房.
- 加茂聡・村松伸哉・若月未来・矢島渚人・稲葉彩里沙・齊藤文孝 (2022) 自分事として学び、豊かな生活を実現する授業づくり. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター, 32, 298-302.
- 岩佐 恭平・鈴木 藍子・若月 未来・加茂 聡・青嶋 雅文・成瀬 美佳・吉田 順平・塩原 康裕・山元 薫 (2024) 生活単元学習における自分事に迫る授業づくり ―自分なりの思考の深まりを目指して―.

静岡大学教育学部附属教育実践総合センター, 34, 430-440.

第2節

「中学部」グループ

全校研究「中学部」グループ

I 1年次の取組

中学部グループでは、2つの実践をもとにして生徒のエージェンシーの発揮に向けた実践を行った。1つ目は手工芸班の作業学習「50周年記念品を作り隊」の実践である。手工芸班ではこれまで機織りやこぎん刺しに取り組んできたが、商品の製作期間が長いため「何を作っているのか」が生徒にとってわかりにくく、また、販売機会が限られていたため、フィードバックを得ることも少なかった。そこで本校創立50周年の記念品作りという明確な目的に向かって作業に取り組む単元を設定し、地域資源を活用した実践を行った。2つ目は、農工班の作業学習「私たちのコットンボトル販売」の実践である。農工班ではこれまで畑での野菜作りと、綿を使った紡糸作業を行ってきた。紡糸作業は作業工程ごとの難易度に差があり、作業効率が優先されるが故に生徒に難易度の高い作業を求めることがあった。また、野菜は収穫までの期間が長いため、作業の成果を即時的に実感することが難しいという課題があった。そこで、販売会で製品をたくさん売るという明確な目的に向けて、地域の専門家の助言を受けながら生徒が話し合い活動を通して新商品を開発する単元を設定し、実践した。

これらの実践を通し、本校中学部生徒のエージェンシーの発揮に向けた学習活動のあり方について検証した。

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）」を参照

実践1	『地域と関わる作業学習の実践 ～創立50周年の記念品（こぎん刺しのマグネット）製作を通して～』
学習活動 の概要	【対象：中学部全生徒（1学年6名、2学年5名、5学年5名）】 令和6年9月～令和7年2月の計12時間で実践した。 ・オリエンテーション ～やってみよう、はじめよう～ ・記念品をつくろう 1 ・こぎん研究所を見学しよう ・記念品をつくろう 2 ・記念品をつくろう 3 ・記念品をつくろう 4 ・140個、完成させよう ～フィナーレ～ ・記念品を式典来場者に配付しよう ・弘前大学の留学生にプレゼントしよう ・アンケート結果を知ろう ～再チャレンジ～（話し合い、改善）
分析方法	1、作業開始前アンケートの分析 作業開始前にアンケートを行い、質問項目「今の作業のやる気はどれくらいですか？」「今日は、なんのために作業をしますか？」への回答から、生徒にとって意欲や動機付けとなっていることを調査した。 2、実習日誌（目標設定、振り返り、次時の目標設定）の分析 3、こぎん研究所での質問内容、帰校後の振り返りシート、インタビュービデオの分析 4、記念品を配布した相手へのアンケート結果（記念品に2次元コードを付けて集約）の

	分析 5、生徒間の相互行為の様相についての教師による記録、ビデオ記録の分析（定量的なスケールを用いず、生徒の行動、また教師との対話を通して生徒が表出する言葉を定性的に評価）
成果	・生徒たちが地域資源を活用しながら目標達成に向けて主体的に取り組んでいく姿勢が見られた。特に、こぎん研究所の見学や記念品製作の過程で、生徒が「もっと模様をふっくら刺したい」、「お客さんに喜んでもらいたい」といった意欲を持つようになった点は、エージェンシー（自分で目標を立て、行動する力）の発揮に繋がっていると思われる。学びが自己の成長や他者への影響を意識した形で進んでいることが確認でき、エージェンシーを育むために重要な要素として、「本物に触れる機会」や「実際に地域と関わること」が大きな効果を持っていることが考察された。 ・生徒たちがチームで協力し合いながら記念品を製作する中で、個々のエージェンシーが共同エージェンシーに変わっていく過程が観察された。チームワークやコミュニケーションを通じて、お互いの意見を尊重し、協力して目標を達成する力が育まれた。

実践 2	作業学習（農工班） 「私たちのコットンボトル販売」
学習活動の概要	【対象：中学部第1学年3名、第2学年2名、第3学年2名】 ・アンケート①※生徒対象 ・弘大祭に向けて、綿を使った商品を考案する。（話し合い①、試作） ・コットンボトル作り① ・販売活動①（弘大祭）※購入者向けアンケート有 ・弘大祭での販売活動を振り返り、アンケート結果を受けて販売数を伸ばすための改良点を考える。（話し合い②） ・雑貨店「HOME WORKS 弘前店」を見学し、専門家にアドバイスをもらう① ・梱包や接客の仕方の工夫及び練習、商品改良（話し合い③） ・コットンボトル作り② ・販売活動②（中学部保護者対象）※購入者向けアンケート有 ・販売活動③（小学部保護者対象）※購入者向けアンケート有 ・販売活動を振り返り、アンケート結果を受けて販売数を伸ばすための改良点を考える。（話し合い④） ・雑貨店「HOME WORKS 弘前店」からアドバイスをもらうため、質問を考える。② ・雑貨店「HOME WORKS 弘前店」からの質問に対する回答を確認する。 ・コットンボトル販売についての最終的な方向性を考え、決定する。（話し合い⑤） ・レストランにて、ごくろうさん会 ・アンケート②※生徒対象
分析方法	・事前事後：アンケートの分析（対象生徒への聞き取り） ・学習過程：話し合い活動でのエピソード記録の分析
成果	・目的を明確にした商品開発、自分達の考えが反映される学習の連続、分かりやすい成果及び評価の獲得により、達成感を実感する機会が増え、当事者意識をもった言動へと変化した。

Ⅲ 考察

2つの実践を通して、生徒のエージェンシーの発揮に向けた効果的な指導の要素としては、以下の三点が重要であることが明らかになった。

1. 学習活動の意味付け

本実践では具体的な目標を設定したり、1つの目標に向かって協働する学習を設定したりしながら授業を進めた。その過程で地域資源を活用したことで、専門的な知識を見聞きした後の作業学習において、生徒が得られた知見を活かしながら製品作りに取り組んでいたり、自分から意見を発信したりする場面が増加した。学習の目的が明確化されることや本物に触れる体験をすることで、学習活動の意味付けがなされ、内発的動機付けが向上し、生徒の主体的な学習姿勢を促すことに寄与されることが示唆された。

2. 生徒相互の協働機会の設定

本実践では、生徒同士が話し合ったり協力したりする場面を設定し、生徒が見通しをもちながら責任をもって活動できるようにした。また、既習の学習を生かすことで、学習の継続性をもたせた。手工芸班では、チームで協力し合って記念品を製作するという協働的な学習活動を展開したことで、お互いの作業の様子を見合うようになり、チームの一員としての意識をもつことにつながった。お互いに優しい言葉を掛け合ったり、チームの状況に応じて行動調整したりする場面が多く見られた。農工班では、生徒が対話的活動を通して自己決定・自己選択する場面を設けたり、地域の専門家の方からアドバイスを受ける機会を設定したりし、共同エージェンシーの発揮を促進させる学習環境を構築した。それにより、生徒が進んで作業や報告をしたり、話し合いにおいて自分の意見を発表した姿勢が見られるようになった。以上のことから、生徒相互の協働機会を設定することで、より広がりのあるエージェンシーの発揮につながる可能性が示唆された。

3. 達成感を実感できる学習機会の設定

本実践では、製品作りの行程を簡略化したり、製品作りから販売、購入者からのフィードバックを得るまでの単元を短期間で完結する形に設計したりした。短いサイクルで成果を得られる活動が、生徒の学習意欲や達成感の向上につながった。また、販売活動や購入者アンケートを通じて具体的なフィードバックが得られることで、生徒が自己の活動の成果を実感する機会が増えた。これにより、達成感を得る経験が学習意欲の向上につながる可能性が示唆された。

Ⅳ 1年次の課題

本実践を通じて、生徒のエージェンシーの発揮に向けた学習活動の在り方が明らかになった。一方で、以下の二つの課題が浮かび上がった。

1. 生徒が主体的に関わる学習の設定

- ・ 作業学習における目標設定や作業内容に対して、生徒自身が主体的に関与する機会を増やすための授業デザイン。

2. 生徒同士の協働学習の活性化

- ・ 生徒のエージェンシーの発揮をさらに促進するために、生徒間の協働的な対話や活動をどのように設定・支援するかを検討する必要がある。

次年度の研究では、これらの課題を踏まえ、「生徒同士の協働的活動」と「共同エージェンシーの発揮」

をさらに発展させる形で単元を構成し、生徒が主体的に学びに向かう場面を増やしていくことを目指す。また、特別支援教育における作業学習の意義を踏まえながら、本校中学部の生徒にとってのエージェンシーの在り方について、より深く考察を進めていく予定である。

V 2年次の取組

1年次では、生徒のエージェンシーの発揮に向けた実践を行った。1つ目の実践は手工芸班の作業学習「地域と関わる作業学習の実践～創立50周年の記念品(こぎん刺しのマグネット)製作を通して～」である。手工芸班では昨年度、本校の創立50周年の記念品作りという明確な目的に向かって作業学習に取り組む単元を設定し、地域資源を活用した実践を行った。本実践では仲間同士のチームワークやコミュニケーションを通じて、お互いの意見を尊重し、協力して目標を達成する力が育まれた。2つ目の実践は、農工班の作業学習「私たちのコットンボトル販売」である。販売会で製品をたくさん売るという明確な目的に向けて、地域の専門家の助言を受けながら生徒が話し合い活動を通して新商品を開発する単元を設定し、実践した。実践では生徒自身の考えが反映される学習の連続、分かりやすい成果及び評価の獲得により、生徒が活動に対して当事者意識をもって主体的に取り組む姿が確認された。

これらの実践を通し、生徒のエージェンシーの発揮に向けた効果的な指導の要素として、**学習活動の意味付け**が生徒の主体的な学習姿勢を促すこと、**生徒相互の協働機会を設定**することによって広がりのあるエージェンシーの発揮につながることで、**達成感を実感できる学習機会の設定**が生徒の学習意欲向上につながることで挙げられた。また、課題としては**生徒が主体的に関わることでできる学習の設定、生徒同士の協働学習を活性化させる授業作り**の重要性が挙げられた。

そこで、今年度の実践では昨年度の実践で得られた成果を生かしつつ課題の解決を図り、引き続き作業学習における2つの実践を行った。1つ目の実践は手工芸班における「新製品 手工芸班キーホルダーを作り隊」、2つ目の実践は農工班における「弘大祭での販売に向けた私たちの野菜栽培」である。昨年度の実践から、生徒のエージェンシーが発揮された姿とは、「自ら目的意識をもって活動に取り組み、役割や責任を果たそうとする姿」、「他者への関心を高めたり、仲間と協働したりする姿」であった。すなわち、エージェンシーは単なる自己の内部のみでの達成感にとどまらず、自己と他者との相互作用の中で行動を選択・調整し、周囲に影響を与える主体的な姿に変容していく過程として現れているといえる。今年度はこのことを踏まえ、2つの実践を通して中学部生徒のエージェンシーの発揮に向けた学習活動のあり方について検証した。

VI 各実践の概要

1 実践概要 ※詳細は「実践まとめシート(2年次)」を参照

実践1	作業学習 手工芸班 「新製品 手工芸班キーホルダーを作り隊」
学習活動の概要	【単元計画】学校一地域資源で展開する学びのスパイラル 1階層. こぎん研究所での学習 ・こぎん研究所の見学 ・こぎん刺しに関する専門的なガイダンス 2階層. 弘前大学教育学部ラウンジでのキーホルダー販売会 ・教育学部での宣伝活動、チラシ配り ・新製品こぎん刺しキーホルダーの販売 ・販売会の振り返り 3階層. 保護者を対象としたキーホルダー受注販売会

	・ラウンジ販売会からのフィードバックを受けての製品製作、販売 ・客から受注しての（こぎんの柄、刺し糸・刺し布の色、キーホルダーケースの色・形のバリエーションを組み合わせで選択）製品製作・納品 4 階層、本校教職員を対象としたキーホルダー受注販売会 ・本校教職員から受注しての製品製作・納品
分析方法	学習前後の教師と生徒の対話の記録、学習中の生徒の行動の記録から生徒の変容を担当教師間で見とり、質的な評価、分析を行った。
成果	① 作業学習におけるモチベーション・自己成就感の深まり 「何のために」、「誰のために」、「責任／やりがい」を、生徒それぞれが実践の中で経験を伴って実感することができたと思われる。 ② 自分自身の目標設定と振り返りの深まり こぎん研究所からの具体的なアドバイスや、客からの具体的なフィードバックを受けて、どのようにこぎんを刺すかを具体化して目標として設定したり、自分が1回の作業時間にどのくらいの作業量をこなせるかを理解し、少しずつ目標を高めていったりするなど、目標の妥当性、現実性が高まってきた（自分が頑張ることは何か、どれくらい達成できたのか、次に目標とすることは何か）。 また、作業前後の教師との対話により、作業に関する自己認知（取り組み方、自分の作業スキル）が高まっていった可能性がある。 ③ 友達同士の関係・やりとりの深まり（協働的な活動） こぎんを刺し、キーホルダーの形にして販売するまでの活動の中で、友達同士の協働的な学習場面を設定することができた。こぎんを刺す作業自体は、個別的な作業であり協働的な部分は生まれにくい。しかし、販売活動で8人がそれぞれの仕事を担当し、一人一人が役割を果たし協力することで、販売活動が円滑に行われていた。また、販売活動の中で、友達同士のやりとりも必然的に行われる環境設定であった（「〇〇さん、これお願いします」）。受注販売の形態を取り入れてからは、製品の包装活動で4人が1組となって分担作業を進める場面を設定することができ、協働的な活動場面を増やすことができていた。 振り返り活動の中では、生徒が自分の仕事にやりがい（自分は仕事を担当して、うまくこなせたんだ、という実感）をもっていたことから、大きな達成感を8人がチームとして分かち合えるような環境、雰囲気が構築されていたと考えられる。 ④ 自分自身の変化（内的＝自分を変える力／外的＝外の状況を変える力） 作業の自己目標設定や、作業前後の教師との対話の中で、作業学習に対しての気持ちが実践が経過するとともに明らかに変化した。スパイラルが階層を高めていくにつれ（外と接する経験＝地域資源・客とのやりとりの経験が量的に増え、質的にも高まるにつれ）外的な要素を含む（例えば、誰のために丁寧に作る、あるいは、〇個売りたい）感想が多く見られてきた（あくまで、「内的＝自分を変える力／外的＝外の状況を変える力」であり、外的に向かう気持ちのベクトルは、内的に自分を意識する気持ちのベクトルに優る、ということでは決してないが、外的な視野を持つことが、内的な意欲、目標設定、思いを醸成していったと思われる）。 本実践の学習のスパイラルの中で、学習活動を重ねていくうちに生徒のモチベーションが高まり、妥当性をもった自己目標設定とそれに対する取り組みの客観的な振り返り、そしていかに「役に立つ」存在になれるか＝いかに自分の行動を調整して学習に向かうか、自己に責任をもって学習に取り組めるか、という点において、生徒それぞれの大きな変容が確認された。

実践2	作業学習 農工班 「弘大祭での販売に向けた私たちの野菜栽培」
学習活動の概要	【単元計画】 - 栽培する野菜の選定 ・弘大祭で野菜を売ることを知る ・売りたい野菜を考える ・自分が育てたい野菜を選択する ・同じ野菜を選択した人と育て方についての調べ学習 - 外部人材の活用 ・弘前大学教育学部にて勝川健三教授による特別講義「野菜の栽培」受講 ・野菜作り ・勝川健三教授との生育記録の共有（情報共有アプリの活用） - 販売に向けた取り組み ・保護者へ野菜栽培活動の紹介と販売物の紹介
分析方法	・対象生徒に単元学習前と学習後に学習内容に関する記述式アンケート調査を実施。記述内容についての比較・分析を実施。 ・栽培する野菜についての対話的活動、野菜の栽培活動の中で「エージェンシー発揮につながる学習の姿が現れていたか」について、生徒のエピソード記録を基に複数の指導者で質的分析を実施。
成果	【エージェンシー発揮に向けた効果的な指導の要素】 ①自己決定・自己選択の場を設けること ②地域の人々との協働的な学習を取り入れること ③大単位の中に小単位を設定し短いサイクルで成果を実感できる仕組みを作ること ④少人数・短時間での対話的活動を導入すること これらを取り入れて実践した。その結果、生徒のエージェンシーの発揮として、以下の4つの姿が確認された。 1. <u>目的意識の高まり</u> 2. <u>協働性の高まり</u> 3. <u>相手に理解してもらうための言動の工夫</u> 4. <u>他チームの活動への関心の高まり</u> ここで重要となったことは、学習における目的の明確化、自己決定の保障の重要性と、具体的な成果を実感できる小単位による短い学習サイクル、そこへ協働的・対話的活動を取り入れることであったと示唆される。 今後は、生徒の主体的、協働的な姿の現れを生徒が自己認識できる効果的なフィードバックを行っていくことで、生徒自身が自己の成長を的確に捉え、自己の行動が相手や周りにどのような影響を与えたのかを理解する助けとすることができると考える。また、こうした要素を体系的に取り入れながら、学習集団を構成する個々の能力や課題に対して最適化された学びを連続的に設定していくことにより、生徒のエージェンシー発揮に向けた力をより持続的かつ発展的に高めていくことが求められる。

VII 考察

本研究の1年次、2年次の4つの実践を通して、生徒のエージェンシーの発揮に向けて重要となる要素として①自己決定や役割意識を伴った責任ある活動の設定、②短いサイクルで成果を実感できる学習構造、③協働的・対話的な活動を通じた他者との関わり、④教師や専門家による具体的かつ質の高いフィードバックの保障が挙げられる。これらにより、生徒は自己有用感や達成感を獲得し、自己内部にとどまっていた意識が仲間や地域の人々へと広がり、さらに外部に向けた行動へと発展していく過程の姿が見られた。

教育的示唆としては、学習の目的を明確化し、自己決定の場を保障することが、主体的な学習意欲や行動調整につながることが明らかとなった。また、成果を実感できる具体的な活動や生徒に内在する思いを言語化した働きかけや評価は、生徒の内省を深め、学習意欲の持続やエージェンシーの発揮につながることが示唆された。さらに、小集団での協働や地域での学習は、学びを自己の内部にとどめるのではなく、仲間や社会へと広げていく原動力となることが確認された。

一方で、課題としては、生徒一人一人の能力や特性に最適化された学習内容の設定、的確なフィードバックが不可欠であり、強い動機付けを引き出す魅力的な活動の設定が求められる。また、活動を支えるための新たな地域資源の開拓や、こうした学びを継続的かつ体系的に構築していくための工夫が今後の課題として位置付けられる。

第 3 節

「高等部」グループ

全校研究「高等部」グループ

I 1年次の取組

高等部では、卒業後の社会生活を見据え、多様な視点でエージェンシー発揮につながる学習活動の在り方を見出すために、4つの実践を構想・実施した。生活単元学習における健康教育、総合的な探究の時間におけるプロジェクト学習、保健体育における高等学校生徒とのスポーツ交流、自立活動と生活単元学習におけるコミュニケーションの指導において、学校と地域での学びのサイクルを通し、エージェンシー発揮の土台となる学習活動の在り方として、生徒のエージェンシー発揮に作用すると考えられた要素をまとめた。

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

実践	学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルによる健康教育の実践事例
学習活動の概要	【対象：高等部第1学年生徒6名】 ※生活単元学習で実施（全10回） ※協働した地域：地域のスポーツジム ・ 11月 8日：健康に着目して現場実習を振り返る。 ・ 11月21日：スポーツインストラクターから健康づくりについて学ぶ。 ・ 12月 3日：地域の人が使う健康のための施設を調べる。 ・ 12月11日：スポーツジムの訪問し、地域の人が使う施設を見学、体験する。 ・ 1月20日：スポーツジムで開催する「ボッチャ交流イベント」に向けて、目標設定や準備をする。 ・ 1月28日：「ボッチャ交流イベント」を運営する。 ・ 1月29日：イベントを振り返る。 ・ 2月10日：公共施設で開催する「健康交流イベント」に向けて、目標設定や準備をする。 ・ 2月16日：「ボッチャ交流イベント」を運営する。 ・ 2月17日：イベントを振り返る。
分析方法	・ 健康に関する知識やイメージの変容（自由連想法） ・ 授業への印象の変容（感想が記載されたワークシートの分析） ・ 実践時の生徒の発言内容（観察）
成果	・ 運動に関する健康の知識や具体的なイメージを形成した。 ・ 一部の生徒は、1回目のイベントの振り返りを基に2回目のイベントの目標を設定した。当日は、目標達成に向けて、自ら積極的に地域の人と関わろうとする行動が見られた。
実践	総合的な探究の時間におけるコキアの鉢植え活動を通したエージェンシー発揮を目指す指導の在り方

学習活動 の概要	【対象：高等部第2学年生徒8名】 ・ 4～ 6月：コキアの種まき、苗植え、管理を行う。（生活単元学習で実施） ・ 6月26日：総合的な探究の時間の学習が始まる。 ・ 7月12日：「校外学習1」市役所に活動説明、鉢の設置を依頼、図書館にも置いてもらえるよう交渉する。 ・ 夏休み中：鉢を家庭に持ち帰って管理（生徒）、市役所と図書館に鉢を2つずつ設置（担任）する。 ・ 8月下旬：学校周辺地域に配付するコキアの準備に取り組む。（水やり、装飾品作り） ・ 9～10月：コキアの鉢を地域へ渡し、本校創立50周年記念PRの挨拶と管理（水やりなど）の依頼をする。 ・ 10月 9日：市役所と図書館のコキアが全て枯れてしまったと連絡が入る。 ・ 11月11日：枯れた原因を調べるために「コキア相談会」を開催し、資料を作る。 ・ 11月12日：「校外学習2」市役所と図書館に相談会の資料を渡し、協力についてお礼を伝える。 ・ 12月 7日：取組の結果を振り返り、創立50周年記念式典で活動を報告する。 ・ 12月12日：学校周辺の鉢を回収し、お礼の挨拶をする。
分析方法	・ 実践時の発言内容の分析（テキストマイニング） ・ 対象生徒の意識の変容（振り返りワークシート、エピソード記録の分析）
成果	・ 実践を通じて地域の人々と関わることで、生徒は友達にアイデアを提案したり、協力をお願いしたりするなど、主体的な行動や前向きな発言が増えた。 ・ 校外学習を2回実施したことで、生徒は地域の人々と関わる2つのサイクルを通して経験を積んだ。1サイクル目は計画や準備などを教師が主導していたが、2サイクル目では生徒の主体的な行動が増え、予期せぬアクシデントにも生徒が主体となって対応を進めた。このことから、各サイクルの意義が確認できた。 ・ 友達や保護者、地域の人々の協力により、学級全体の学習意欲が向上した。

実践	高等部生徒のエージェント性発揮に向けた高校生との交流及び共同学習の在り方の検討
学習活動 の概要	【対象：高等部生徒2名】 ・ 8月27日：事前学習①（交流1回目について） ・ 9月 3日：事前学習②（交流学習に向けた準備） ・ 9月17日：事前学習③（交流学習に向けた準備） ・ 9月20日：交流1回目 ・ 9月21日：事後学習 ・ 10月31日：事前学習①（交流学習2回目について） ・ 11月 5日：事前学習②（交流学習に向けた準備について） ・ 11月14日：事前学習③（交流学習に向けた準備について） ・ 11月19日：交流2回目 ・ 11月20日：事後学習
分析方法	・ 記録映像からの評価（対象生徒2名の交流相手校生徒との関わりの見取り）

	・ アンケート調査による評価（各交流事前事後の計4回）
成果	・ 1回目の交流では、交流相手の生徒からの発信に応じる場面が多かったが、2回目の交流では、本校生徒が主体となり、交流相手の生徒に対して自分からコミュニケーションを図る場面が多く確認された。 ・ 事前と事後のアンケートの点数比較から、交流回数を重ねることで、本校生徒が交流に対する意欲の向上が確認された。

実践	発話の不明瞭な生徒のエージェント性発揮を目指したコミュニケーション指導の在り方の検討
学習活動の概要	【対象：高等部第2学年生徒1名】 スマートフォンを用いたコミュニケーションの指導 自立活動、生活単元学習で実施（全24回） ※●は地域の方との学習、○内は回数 ・ ①②③「先生の朝ごはんを聞こう（教師A）（教師B）」 ・ ④「音楽の持ち物を聞こう（教師C）」 ・ ⑤「カフェで注文する準備をしよう（教師D）」 ・ ⑥●「カフェで注文しよう（カフェ店員A）」 ・ ⑦「友達にインタビューしよう（生徒）」 ・ ⑧「お腹が痛いことを伝えよう（教師E）」 ・ ⑨「実習出発式の発表の仕方を考えよう」 ・ ⑩「音楽の持ち物を聞こう（教師C）」 ・ ⑪「実習出発式（生徒・教師）」 ・ ⑫「実習の準備をしよう（教師E）」 ・ ⑬「委員会の持ち物を聞こう（教師C）」 ・ ⑭「実習報告会（教師・生徒・保護者）」 ・ ⑮「植物の専門家に相談する準備をしよう（生徒・教師）」 ・ ⑯●「植物の専門家に相談しよう（植物専門家）」 ・ ⑰●「図書館職員に説明しよう（図書館職員）」 ・ ⑱●「カフェで注文しよう（カフェ店員B）」 ・ ⑲●「音楽の持ち物を聞こう（教師C）」 ・ ⑳●「商品の場所を聞こう（ドラッグストア店員）」 ・ ㉑●「創立50周年記念式典発表会（児童生徒・教師・保護者・来賓）」 ・ ㉒●「地域の方にお礼を伝えよう（クリーニング店店員・カフェ店員C、大学職員、町内役員、郵便局員）」 ・ ㉓「冬休みの思い出を発表しよう（生徒・教師）」 ・ ㉔「みんなの下校方法を確認しよう（生徒）」
分析方法	・ 対象生徒発信の対話の深まりの分析（相互作用過程分析法） ・ 実践開始後の自発的な行動の記録（観察・情報提供）
成果	・ 実践を通して、対象生徒から発信したコミュニケーションの深まりが確認された。 ・ 支援回数は指導回数の増加に伴い、やや減少傾向にあったことから、対象生徒の力で対話を成立させられるようになってきていた。 ・ 周囲の生徒から対象生徒に、スマートフォン活用や役割の提案をするようになった。

	・ 自発的にスマートフォンを活用して他者に発信する場面が、実践開始前には確認されていなかった50の場面で確認された。
--	--

Ⅲ 考察

1年次の4つの実践それぞれにおいて、対象生徒のエージェンシーの発揮につながる姿が確認された。各実践に共通していた、生徒のエージェンシーに作用したと考えられる要素を3点挙げる。

1点目は、対象生徒のエージェンシー発揮を支える多様な人々との協働である。健康教育ではスポーツクラブの職員や保護者の協力、コキアのプロジェクト学習では鉢設置の協力をいただいた市役所職員や、SNSに設置した植物の写真を掲載し紹介いただいた図書館職員などの地域の人、スポーツ交流では実践の相談や協力をいただいた相手校の先生方や生徒、コミュニケーション指導では学習活動への理解や協力をいただいた保護者や地域の人など、友達以外の人とも協働できたことによる実践が実施でき、生徒のエージェンシーを支えたと考察された。

2点目は、生徒が集団に所属し、役割を担うことである。健康教育やコキアのプロジェクト学習、交流学习においては、1サイクル目で地域での学習に見通しをもった生徒たちが、個々で担った役割を果たすことを目標としながら、1つのプロジェクトを遂行しようと取り組む様子が確認された。コミュニケーション指導においては、学習内容と生徒の役割を果たす意識が共起し、役割を果たすために生徒が自分からスマートフォンを活用してコミュニケーションを図る場面につながった。生徒が担った役割により、個々の生徒が目標を捉え、学習を通して達成感を得られていたと考えられた。また、個々の生徒の強みを生かすための役割設定においては、教師の調整が重要であったと考えられた。生徒が強みを生かしながら学習活動に取り組むための支援の視点においても、個々の生徒が置かれた状況に応じた支援を適切に行っていくことが重要であり、教師の役割と考察された。

3点目は、学校と地域での学びのサイクルにおける、1サイクル目と2サイクル目のそれぞれの機能である。「学校→地域→学校」の1サイクル目は、いずれの実践においても、学びのサイクルの土台構築として機能していた。コキアのプロジェクト学習や健康教育では、地域の人との関わりを通して、自分たちの日々の学習が地域の人たちのより良い生活につながることを知った。スポーツ交流では、同年代の他校の生徒主導でスポーツを共に楽しみ、交流が生まれた。コミュニケーション指導では、生徒が学校で学習している手段で地域の人にも思いが伝わることを実感した。そして、1サイクル目を経験したことで、生徒が地域での学習に見通しをもつことができ、心理的安全性が確保された生徒たちは、自分の目標を意識して2サイクル目に臨むことができていた。1サイクル目の土台を基に、「学校→地域→学校」の2サイクル目は生徒主体の学習活動へと移行することが可能となり、エージェンシーの発揮につながることができたと考えられる。教師の役割は、教師先導から徐々に生徒主体の協働者としての立ち位置に移行していった。そのような中でも、話し合いにおける軌道修正の助言など、状況に応じた必要な支援は行なっており、協働者としての教師の役割であると考察された。

共通の課題としては、2点確認された。

1点目は、教科等横断的な指導についての検討である。エージェンシーの発揮に向けた実践構想において、教育課程全体を包括的に捉え、学習活動に厚みをもたせていく必要性が確認された。また、エージェンシー発揮のための基盤となるコンピテンシーの育成やそのための支援に関する視点も重要であることが確認された。

2点目は、個々の生徒の負担や困難さを踏まえた指導計画や実践中の計画の柔軟な変更、支援の検討である。構想した枠組みを基に実践しながらも、個々の生徒の負担や困難さを実践者が捉え、状況に応

じて学習計画の柔軟な変更や支援方法の検討を行なっていくが必要になると考えられた。

OECDの示すエージェンシーは学習者主体の概念であることを踏まえると、上記要素や課題は、「エージェンシー発揮に向けた環境」という枠組みで捉えることができると考えられた。

1年次の4つの実践で見出されたエージェンシー発揮につながった要素や課題を踏まえ、次年度は「高等部生徒のエージェンシーの発揮につながる環境をどのように設定するか」という視点も踏まえ、表1を実践構想素材の1つとして参考にしながら、学びのサイクルを通して高等部生徒のエージェンシー発揮に向けた学習活動の在り方の検討を深めていきたい。

表1 高等部生徒のエージェンシー発揮につながる環境設定

サイクル【学校→地域→学校】	生徒の活動	教師の役割	地域・保護者の協力	検討事項
サイクル1 (教師主導による土台構築、見通し)	・目標認識 ・知識、技能の習得 ・振り返り	・先導：方向提示、日常と地域の接続など	・教育的意図や生徒理解 ・教育活動への協力、交流 ・フィードバック	・教科等横断的な指導 ・負担や困難さを考慮した指導計画、実践中の柔軟な変更や支援
サイクル2 (生徒主体への移行、心理的安全性)	・目標設定 ・知識や技能の活用、発揮 ・役割の遂行 ・振り返り	・協働：柔軟な支援、必要な助言、役割設定など	・継続的連携 ・新たな視点の供給	

IV 2年次の取組

1年次から継続した2つの実践を基に、卒業後の社会生活を見据えて学びに向かう高等部生徒のエージェンシー発揮につながる学習活動の在り方を検証した。1年次のまとめでは「高等部生徒がエージェンシーを発揮できる環境をいかに設定するか」という視点を得た。2年次はその視点を引き継ぎ、総合的な探究の時間におけるプロジェクト学習を軸として、生活単元学習や自立活動と関連付けながら実践を展開した。

V 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	学校と地域を学びの場としたボッチャ教室による健康教育の実践事例 ― 学びを生かすサイクルを通して ―
学習活動の概要	【プロジェクト名：FTK 健康プロジェクト】 【対象：高等部第2学年生徒6名（3名を中心に分析）】 総合的な探究の時間を軸とし、生活単元学習と関連付けて実施した。 ・ 4月22日：プロジェクトの方向性の検討 ・ 4月24日：目標設定 ・ 4月26日：ボッチャ教室（保護者対象） ・ 5月15日：振り返り ・ 5月22日：地域協働に向けて ・ 5月27日：地域のスポーツインストラクターに相談 ・ 5月29日：地域協働の振り返り ・ 7月 1日：目標設定 ・ 7月 4日：ボッチャ教室（小学部児童対象） ・ 7月 7日：振り返り

	・ 7月14日：目標設定、ボッチャ教室（高齢者施設利用者対象） ・ 7月17日：振り返り ・ 7月22日：プロジェクトの方向性の検討
分析方法	・ 実践初期及び後期における共同エージェンシーのレベルの分析（エピソード記述を用いた実践グループの協議） ・ 振り返りワークシートの記述及び授業中の発言の分析（エピソード記述を用いた実践グループの協議）
成果	・ 生徒エージェンシーの発揮につながる姿が確認された。 ・ 共同エージェンシーのレベルの向上が確認された。 ・ 目標設定と振り返りの場面で変化が生じており、学びのサイクルが形成されていた。

実践	総合的な探究の時間におけるコキアの鉢植え活動を通したエージェンシー発揮に向けた指導の在り方
学習活動の概要	【プロジェクト名：FTK コキアプロジェクト】 【対象：高等部第3学年生徒8名（1名を中心に分析）】 総合的な探究の時間を軸とし、自立活動や生活単元学習と関連付けて実施した。 ・ 5月 1日：総合的な探究の時間オリエンテーション（地域貢献のテーマ提示） ・ 5月 2日：コキアの種植え ・ 5月15日：プロジェクトの方向の話合い ・ 5月19日：市役所職員にプロジェクト案を説明（市役所：オンライン） ・ 5月22日：プロジェクトの準備活動 ・ 5月27日：市役所訪問に向けた準備活動 ・ 6月 2日：市役所職員への報告（市役所） ・ 6月 4日：市役所での活動振り返り、プロジェクトの方向性検討、準備活動 ・ 6月 5日：プロジェクト準備活動 ・ 6月11日：プロジェクト内容話合い ・ 6月13日：プロジェクトの振り返り ・ 7月 1日：公園にコキア苗植え（学校付近公園：市役所職員立会い） ・ 7月 4日：プロジェクト準備活動 ・ 7月14日：市役所職員への報告（市役所） 商業複合施設にプロジェクトの説明とコキアの鉢設置（商業複合施設） ・ 7月22日：5月からの活動振り返り、夏休み以降の計画の話合い
分析方法	・ 質問紙、インタビュー、振り返りワークシート（内的な変化） ・ 発話内容からのテキストマイニング、エピソード記録（内的・外的な変化） ・ 総合的な探究の時間の学習評価（生徒のエージェンシー発揮につながる姿） ・ 自立活動の授業記録（生徒のエージェンシー発揮につながる姿との関連）
成果	・ 実践終期に、生徒のエージェンシー発揮につながる姿が確認された。 ・ 自立活動と関連付けた指導により、友達への協働依頼の発言（外的変化）が確認された。 ・ 学校と地域の学びのサイクルを通して、実践終期になるにつれて、生徒の中で社会参画意識、友達との協働意識、自己有用感の高まりが確認された。

VI まとめ

1 高等部生徒のエージェンシー発揮につながった要素

(1) 地域とつながり続ける学習環境

2つの実践の成果と課題を基に、学校と地域でつなぐ学びのサイクルの構造として整理した(図1)。プロジェクトベースで展開された学びのサイクルでは、地域の人へのプレゼンテーションや相談、プロジェクトの実施を通して、生徒は学校では得られない多様な視点や経験を得た。教師は生徒や地域の人々に対し、地域貢献という明確な目標を示した上で、専門知の提供や学びの発揮の場を地域の人々に依頼し、協力いただいた。そして、生徒からの地域貢献に向けた提案が生まれた。また、地域の人々からは、「一緒に地域の人々の健康増進に取り組んでいきましょう」(スポーツインストラクター)、「(ボッチャ教室を)また来年お願いしたい」(高齢者施設職員)、「(墓地公園で植物が欲しいという話があるため)コキア苗も寄与していただけたら(場所を)提供可能である」(市役所職員)、「店舗公式のSNSにコキア鉢のことを、ぜひ掲載させてください」(商業複合施設職員)などの提案が寄せられた。これらの文脈からは、地域の人々にとって生徒は、共通の目標に向かう仲間の一員であったり、力になれる存在であったりするなど、学校で学ぶだけではなく、社会から協力を提案され、求められる存在となっていることが推察された。このような地域からの協力や提案は、生徒に社会参画と協働の機会を提供し、エージェンシー発揮を支える基盤となった。

また、教師は生徒と地域のつながりが維持されるように学習活動を設計した。地域との複数回の学習サイクルは、単に回数を重ねるのではなく、生徒の実態や思いを捉え、発展的な視点をもって授業設計したことで、実践後期にはエージェンシー発揮につながる生徒の姿が確認された。地域とのつながりを維持したことで、社会参画の達成感から、地域との関わりに見通しをもとうとする生徒の姿につながり、その背景には学びを発展させようとする教師の学習設計があったと考察された。

一方で、学びのサイクルの運用では、学習内容の柔軟な変更や調整が重要であり、学習設計の工夫が求められた。各教科等の学びと関連付け、生徒の資質・能力を教科等横断的に高めるための学習設計が必要となる。

(2) 他者意識を育む学習経験

2つの実践で確認された生徒のエージェンシー発揮につながる姿は、生徒が自分の中で起こしたい変化(内的)から、他者を意識して起こそうとする変化(外的)へと移行したことで発現した。学びのサイクルでは、教師が設定した振り返りの機会や生徒の発話内容から内的な変化が常に確認され、教師はこれを見取って他者意識を育むアプローチや授業改善につなげ、外的変化を促すことができた。こうしたプロセスを踏まえ、生徒の他者意識を高め、内的変化から外的変化への移行につながった要因として2点考察された。

第1に、友達との協働場面の設定である。生徒は地域貢献という明確な目標を共有し、それぞれの強みや思いを生かした役割を担って協働した。個々の生徒が役割を果たし、生徒全員の力でプロジェクトが進行するように教師がコーディネートしたことで、実践を進める中でチームワークの大切さに気付いたり、友達の考えを参考にしたりする生徒の姿が確認された。また、自分本位にならずに協働を依頼したり、理解を得るために伝え方を工夫したりするなど、外的な変化が確認された。これらは友達との協働による他者意識の高まりに起因していた。

第2に、学びのサイクルと関連付けた自立活動の指導である。コキアプロジェクトでは、友達への伝え方やリーダーとしての役割の整理など、協働の方法を自立活動で学んだことにより、思考の整理や提案といった内的発言が、友達への協働依頼という外的発言へと移行した。健康プロジェクトでは、エージェンシー発揮の土台となる他者意識と、自立活動の指導内容との関連性が確認された。自立活動で得た学びを協働場面で活用できたことは、生徒の他者意識を高め、内的変化から外的変化への移行を支える上で重要な要因であったと考えられた。

一方で、教師の支援と環境設定によってエージェンシー発揮につながる姿は確認されたが、知的障害や発達障害の特性上、他者意識の調整が難しく、生徒が自分の思い（内的変化）を優先する場面も見られた。知的障害のある高等部生徒が、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」であるエージェンシーを発揮するためには、生徒が個別最適な学びと協働的な学びを往還し、他者意識を育むことができる学習環境の継続的な設定が求められる。

（3）生徒主体の学びのサイクル

学校と地域でつなぐ学びのサイクルは、見通し（Anticipation）・行動（Action）・振り返り（Reflection）からなる、AARサイクルの機能を有していたと考えられた。AARサイクルは、「学習者が継続的に自らの思考を改善し、集団のウェルビーイングに向かって意図的に、また責任を持って行動するための反復的な学習プロセス」（OECD,2019）である。①の見通し（学校）では、生徒は地域貢献という明確な目標を捉え、協働して準備を行った。②の行動では、プロジェクト紹介やボッチャ教室を通して地域で成果を発揮した。③の振り返りでは、地域からのフィードバックを受け、次の活動の見通しを立てた。さらに、①見通し（学校）→②行動（地域）→③振り返り（学校）の一連の流れの中で、各授業においてもAARサイクルが機能していた。生徒は常に目標を意識し、振り返りを通して学習内容を自分事として捉えることで、学習の主体となった。

教師は生徒の提案を受け入れたり、地域の人からの反応をそのまま生徒に伝えたり、プロジェクトの一員として準備活動に共に取り組んだりした。更に、学習活動内の状況に応じて先導したり、生徒主導となるように進行を委ねたりと、活動内容や環境を調整した。こうした受容や媒介、調整を含む協働により、生徒は教師に学習展開を一方的にコントロールされるのではなく、自らが学習展開を方向付けていく感覚をもち、学びへの意欲を高め、生徒のエージェンシー発揮を支えた。このことから、教師自身が学びのサイクルという学習環境の一部を構成し、学習者主体を支える役割を担っていたと位置付けられた。

一方で、実践後期に確認されたエージェンシー発揮につながる姿は、AARサイクルの①見通しの段階で確認されたが、②行動や③振り返りの段階でも捉えられた可能性がある。実践では分析対象生徒を限定したが、今後はその他の生徒を含めたエージェンシー発揮の想定と見取りの範囲を拡大し、整理していく必要性が確認された。

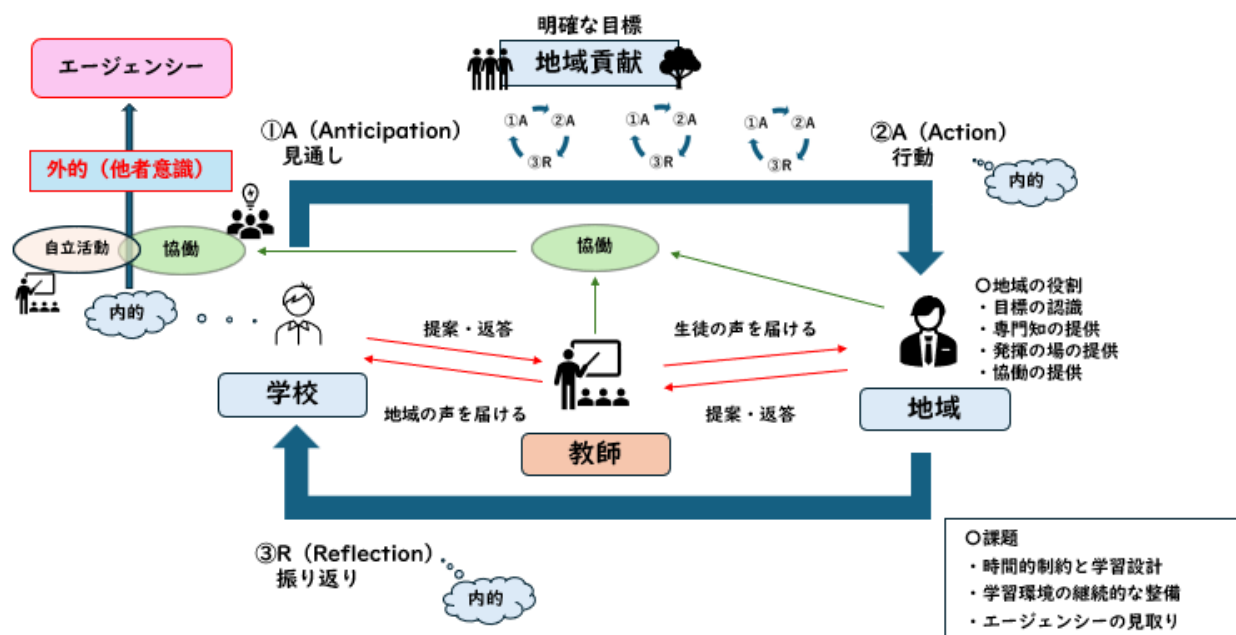


図1 学校と地域でつなぐ学びのサイクルの構造

2 生徒のエージェンシー発揮を促す教師の役割

学校と地域でつなぐ学びのサイクル（図1）を設計し、生徒のエージェンシー発揮を促す実践を展開したのは教師である。生徒主体の学びのサイクルの設計者であり、サイクルを運用する教師の役割は、VI. 1の中でも複数あり、表面化していないものもあると考えられる。OECD Teaching Compass（OECD, 2025）は、教師の成長につなげるための枠組みとしてAARサイクルを位置付けており、教師にとっても重要な学習プロセスであると考えられることから、教師の役割を体系的に考察するためのフレームとして用い、整理した（図2）。

①Anticipation（見通し）では、学びのサイクルを構想し、計画立案する段階での教師の役割が整理された。生徒や地域と共通の認識をもつための明確な目標設定、個々の生徒に応じた強みを生かす役割の検討や自立活動の指導との関連付け、他者意識を育む協働場面についての検討、また、他教科の学習や行事等がある中で、時間軸を意識した実践を検討する必要性が確認された。設計後には、地域の人への協働依頼や学習内容の検討、スケジュールの調整なども担った。これらを踏まえ、①見通しの段階では、学習設計を行う「設計者」としての教師の役割が考察された。

②Action（行動）では、設計した学びのサイクルを運用する段階での教師の役割が整理された。学びのサイクルの運用では、生徒の思いを受容し、生徒と地域の人を媒介し、教師もともに協働する必要性が確認された。また、学習活動内の状況に応じて教師が先導したり、生徒に判断を委ねたりするなど、主導者を柔軟に調整して生徒主体の学習サイクルになるようにしていた。これらを踏まえ、②行動の段階では、「共創者」としての教師の役割が考察された。

③Reflection（振り返り）では、【学校→地域→学校】の1サイクルを終えた段階での教師の役割が整理された。教師は、サイクルを終えた生徒の振り返りなどの様子から、エージェンシーや地域の人々の反応、また、学習環境であるサイクルについて評価・整理し、それを基に、発展的な視点を獲得するために思考した。このように、運用したサイクルから教師自身が学ぶ「学習者」としての役割を担っていると考察された。③振り返りを終えた後は、①見通しに移行し、教師が学習した内容を踏まえ、「設計者」として学習の再設計がなされた。このAARサイクルは、実践を通して教師の中で繰り返されていた。

以上のように、「設計者」、「共創者」としての役割を果たしながら、教師自身が「学習者」として AAR サイクルを構築していくことが、生徒のエージェンシー発揮を促す環境の核となるシステムであると考察された。

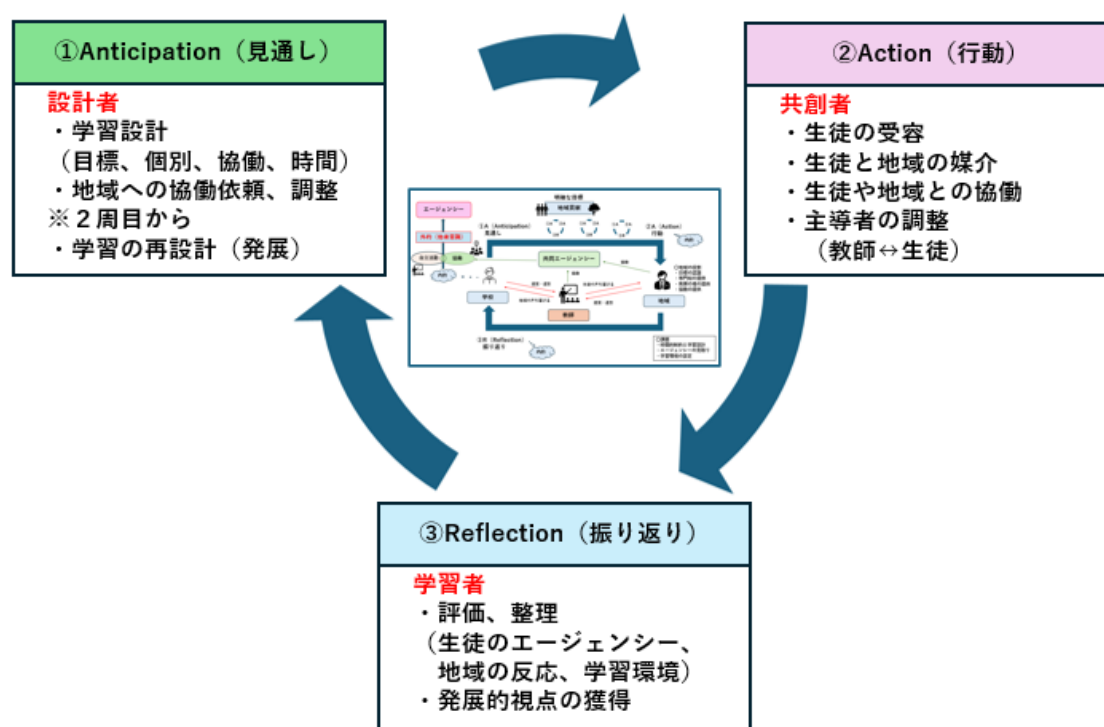


図 2 生徒のエージェンシー発揮を促す教師の役割

3 今後の展望

本研究では、学校と地域でつなぐ学びのサイクルを通して、高等部生徒のエージェンシー発揮につながる姿が確認された。地域と継続的につながる学習環境、内的変化から外的変化への移行につなげる他者意識を育む学習経験、学習者主体で展開される学びのサイクルという要素を基に、生徒のエージェンシー発揮を促す学習活動の在り方が検証され、その成果を今後の総合的な探究の時間の実践に生かしていくことが求められる。

一方で、柔軟な変更や調整を行う中での学習設計の工夫、障害特性を踏まえた他者意識の指導・支援、多様な生徒や状況に応じたエージェンシーの見取りといった課題も見出された。これらの課題に対しては、教師自身が AAR サイクルを循環し続け、「設計者」、「共創者」、「学習者」としての役割を果たしながら生徒とともに歩むことが重要である。今後も、生徒のエージェンシー発揮の土台となる学習活動を継続し、卒業後の社会生活につなげていくとともに、学習環境の構築を進めていくことが望まれる。

【引用・参考文献】

- 弘前大学教育学部附属特別支援学校（2024）. 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. 弘前大学教育学部附属特別支援学校研究紀要 第24集.
- 文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版.
- 文部科学省（2019a）. 特別支援学校高等部学習指導要領. 学校図書株式会社
- 文部科学省（2019b）. 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（高等部）株式会社ジアース教育新社.
- 文部科学省（2019c）. 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者 教科等編（下）（高等部）株式会社ジアース教育新社.
- OECD（2019）. OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>
（2025年9月22日閲覧）.
- OECD（2020）. 2030年に向けた生徒エージェンシー
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>
（2025年9月22日閲覧）
- OECD（2025）. OECD Teaching Compass : Reimagining teachers as agents of curriculum change (No 123).
https://www.oecd.org/en/publications/oecd-teaching-compass_8297a24a-en.html
（2025年9月26日閲覧）
- 白井俊（2020）. OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム－. ミネルヴァ書房.

第 3 章

研究総括

I 全体考察

1 各学部における授業実践の特性

本研究は、2年間の継続研究として、「学校と地域でつなぐ子どもの学びのサイクル ～エージェンシーの発揮に向けて～」をテーマに、学校と地域を学びの場とし、学びを生かすサイクルを通して、子どもたちのエージェンシーの発揮に向けた学習活動の在り方を検討してきた。

まず、小学部・中学部・高等部における授業実践の特性を整理し、各学部の成果を通して研究の全体像を明らかにした。

【小学部】

小学部での各実践の中で整理されたエージェンシー発揮を支える学びの要素としては、①児童の学びにみられた「体験的活動【地域】→整理・再構築【学校】→再学習【地域】」の段階的サイクル、②児童の学びを「つなげ・広げ・深める」教師の多面的ファシリテーション、③①及び②を支える教師エージェンシーの発揮と教師間の協働がそれぞれ確認された。

古津軽を探究する活動をはじめとする各実践の中で、児童は、地域での体験を整理・再構築し、「自分事」として学びを捉え、自己判断や他者を意識した行動の変化が見られた。教師は、学習内容と地域体験を関連付け、協働や振り返る場を設定することで児童の学びが深まるよう工夫した。また、児童同士の話合いや協力の場面を設定することで、集団としての学びの質の向上も促した。このことから、地域体験の活用と学校での整理・再構築、教師の多面的支援や協働が、児童の学びを内面から社会的文脈へと広げることが示唆された。

【中学部】

中学部での各実践の中で整理されたエージェンシー発揮を支える学びの要素はそれぞれ、①生徒の自己決定や役割意識を伴った責任ある活動設定、②短いサイクルで生徒が自らの活動成果を実感できる学習構造、③協働的・対話的な活動を通した生徒と他者（生徒間、教師、地域の専門家等）との関わり、④教師や専門家による質の高いフィードバックである。

作業学習を中心とする実践の中で、生徒は目標や役割を意識して行動し、振り返りを通して学びを整理するとともに、仲間や地域との協働を通して他者の考えを取り入れたり、自分の考えを発信したりする姿が見られた。教師や専門家の助言は学習内容の整理や次の行動を支える基盤となり、学習目的の明確化と自己決定・協働・振り返りの保障が、主体的な学習意欲や行動の促進につながることを示唆された。

【高等部】

高等部での各実践の中で整理されたエージェンシー発揮を支える学びの要素はそれぞれ、①生徒が学校単位として地域とつながり続ける学習環境の設定、②生徒の他者意識を育む学習経験、③生徒主体の学びのサイクル、の三つが確認された。

コキア栽培などのプロジェクト学習を中心とする実践の中で、地域との関わりやプロジェクト活動を通して、生徒は多様な経験や視点を得るとともに、協働や自立活動の学習を通して考えや思いを行動に反映させる力を伸ばしていた。また、目標設定・行動・振り返りのサイクルを繰り返す中で、生徒は学びを主体的に展開し、協働を通して学びを深める姿が示された。学びのサイクルを支えたのは、教師が「設計者」、「共創者」、「学習者」として学習環境を整え、適切に媒介・調整したことであり、教師の関

わりが生徒のエージェンシー発揮を促す基盤となった。

2 学習活動の共通構造と学びの深化

前述のように、各学部で異なる学習活動の特徴や成果が確認された。一方、学びのプロセスには共通する基本構造（以下、共通構造）が存在することが示唆された。そこで本章では各学部の実践を基に、児童生徒の学びを支える共通構造を整理し、エージェンシー発揮に向けた学びの深化の過程を明らかにする。

（１）共通構造の抽出と要素

本研究で抽出された学習活動の共通構造は、①他者との関わりを通して学ぶ「関係性」、②学びを自分のものとして意味づける「主体性」、③学びを循環的に深めていく「循環性」の三つである。これらは全ての学部で共通して観察されたが、認知能力や自己調整能力、社会的経験の広がりにより、表れ方には発達の段階による違いが見られた。

① 関係性 — 協働的関わりを通じた学びの拡張

学習活動において、教師は、仲間・教師・保護者・地域人材との協働的な関わりを意図的に設定した。設定にあたっては、それぞれの立場や役割が児童生徒の学びにどのように作用するかを認識し、発達の段階や学習内容に応じて調整された。児童生徒は、地域での体験を通して新しい知識や価値観に触れ、仲間との対話を通して考えを広げたり深めたりし、家庭や学校での学びを関連付けながら自分の考えを整理した。

教師の関わりは学部ごとに異なり、小学部では、児童の思いや発想を広げつつ、学習のねらいに沿って整理・方向付けを行う「伴走的な導き手」として寄り添いながら支援した。児童が自分の考えをもって学びに参加できるよう、一定の決定権も委ねていた。中学部では、生徒の主体的な思考や選択を促しながら、共に課題の方向性を探る「伴走者」として関わった。高等部では、生徒の主体性を尊重しつつ、共に課題解決に向けて協働して創り出す「共創者」として柔軟に役割を切り替え、生徒が自ら考えを形成し行動に移せるよう支援した。

② 主体性 — 学びを意味づけるプロセス

児童生徒は学びの中で自分自身や生活との関連性を見出し、学習内容を意味づけていた。小学部では、教師の発問や助言により気付く機会が多く、中学部・高等部では、地域の方や保護者からのフィードバックを受け、自らの行動や成果を社会的文脈の中で捉え直し、達成感や自己有用感を実感することで次の行動への意欲につなげていた。いずれの段階でも、他者からのフィードバックは自発的な学びの意欲や自己決定の形成を支える役割を果たした。

③ 循環性 — 経験を基盤にした学びの再構築

児童生徒は学習活動を通して、経験を振り返り、再検討することで次の学習や生活に生かすプロセスを繰り返した。学校での学びや地域体験を単に往復させるのではなく、経験を積み重ねることで学びを深める構造が共通して見られた。小学部では教師の支援が中心のサイクル、中学部ではサイクルを短くすることで成果を実感できるようにし、高等部では、生徒自身がサイクルの主体となって取り組んだ。循環性は①関係性と②主体性を支える横断的な役割を果たし、学びを生活や社会と結びつける力、主体

的に判断・行動する力の基盤となっていた。

(2) 学びの深化とエージェンシー発揮の基盤

共通構造を通して、児童生徒は学習内容を意味づけ、自ら考え判断する姿が見られた。体験を振り返り、考えを整理・再構築することで理解を深め、自分の学びや行動に意味を見出していた。また、多様な経験や他者の視点に触れ、自分の考えを他者や社会との関わりの中で捉え直ししながら、目標や役割を意識して行動し、学んだことを生活や活動に生かす協働の姿も確認された。このように、各学部において、児童生徒がエージェンシーの発揮に向けて変容していく過程が示された。

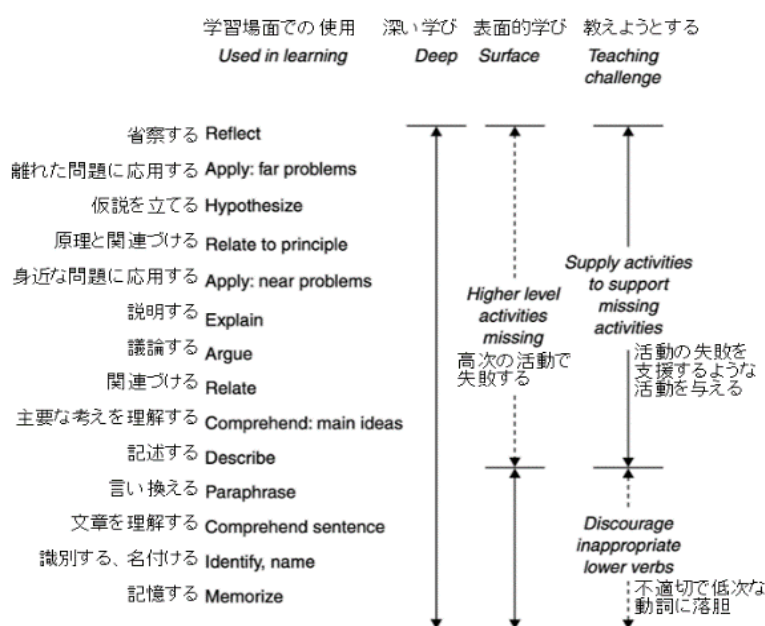
この学びの変容を、Biggs & Tang (2011) の「学習活動の認知レベル」の枠組み(表1)から整理する。この枠組みでは、「深い学び」は省察や応用、仮説立案、原理との関連付けなど高次認知活動の特徴とし、「表面的学び」は知識・技能の習得にとどまることを意味する。

本研究の共通構造を Biggs & Tang (2011) の枠組みで捉えると、中学部・高等部の生徒は、地域や周囲のニーズと自分たちの思いや学習内容を「関連づけ」たり、「議論する」、「説明する」経験を重ねたりしながら、振り返りを通して深い学びにアプローチしていた。一方、小学部の児童は、学んだ知見を「記憶」したり「識別」したり、中には、学びを「記述」したり、「関連付け」たりして、基礎理解を深めていた。いずれの場合も、個々の学びの深さだけでなく、他者との関わりを通して深い学びに到達しようとする姿が見られ、教師の支援的関わりが学びの形成を支えていた。授業実践の観点からは、溝上(2020)が指摘するように、子どもが知識や経験を他の知識・経験と関連づけ、外化(書く・話す・発表するなど)する過程こそ深い学びの本質であり、このプロセスを重視することが児童生徒の理解の深化に直結していた。

このとき、Biggs & Tang (2011) が示す「教育環境や評価方法が学習者の学び方に影響を与える」という原則は、もともと幅広い学習者を対象とした理論である。しかし、児童生徒においても、学習環境や評価の在り方が児童生徒の学びの深さや学習への取り組み方に影響を与えることが示唆される。本実践では、この視点からみても、児童生徒が表面的な学びにとどまる傾向は見られなかった。このことから、知的障害を有する児童生徒

は、認知機能やメタ認知、学習経験の特性に伴う学習上の課題により、深い学びへの自律的アプローチには支援が求められる。しかし、そのような難しさがある中でも、本研究で示した学習構造は、単なる技能の習得にとどまらず、思考力・判断力の育成に資する深い学びへのアプローチを可能にしていると考えられる。特に、他者を意識した主体的な学び、すなわちエージェンシー発揮の基盤づくりに寄与していると考えられる。その土台として、教師は直接教示するのではなく、児童生徒

表1 Cognitive level of learning activities(Biggs & Tang



の「関係性」、「主体性」、「循環性」が確保された学びを促すことが基本となると考えられる。

ただし、深い学びへの到達度や構造的要因との因果関係については、今後の継続的検証が求められる。

3 ICE モデルによる学びの段階と作用の整理

ここでは、前節で明らかになった共通構造（関係性・主体性・循環性）が、各段階の学びにどのように作用しているかをもとに、深い学び及びエージェンシー発揮との関連性を考察する。

その際、これらの関係をより具体的に整理するために、Fostaty Young & Willson の ICE モデル (Ideas-Connect-Extensions) のフレームワークを活用する。ICE モデル (Fostaty Young & Willson, 2000) は、学習の過程を「基礎知識 (Ideas)」、「つながり (Connect)」、「応用 (Extensions)」の三段階で整理するものであり、学習者が知識を構築し、他者や文脈との関係を広げ、最終的に自律的な行動へとつなげていく学習の深まりを示す枠組みである (図1)。

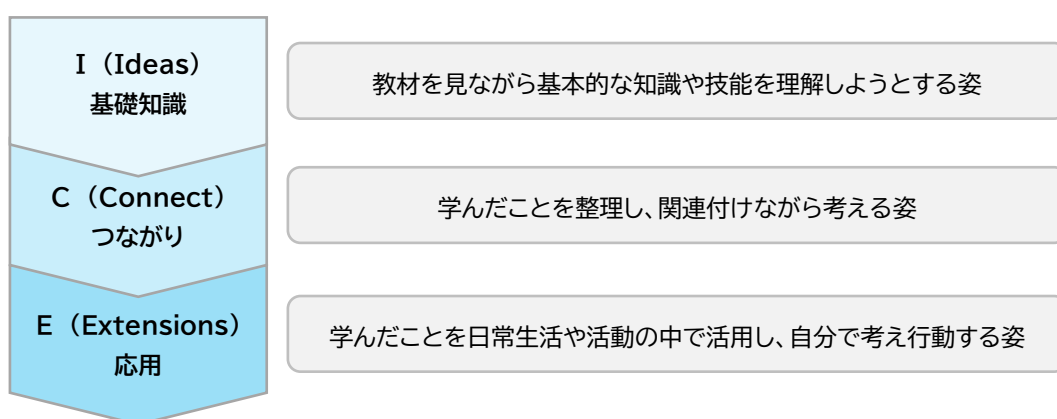


図1 ICEモデルのイメージ図（著者作成）

(1) 本研究における段階整理

ただし、本研究の成果をこの ICE モデルにそのまま応用するのはやや難しいと考えた。ICE モデルが示す方向性自体は障害の有無に関わらないとはいえ、知的障害のある児童生徒が自律的に行動し、深い学びにつなげていくためには、適切な支援や配慮が不可欠であり、その支援は障害特性に応じて段階的に設計する必要があると考えたためである。

そこで、本校での実践を踏まえて、ICE モデルの学習活動を「学校・地域での基礎知識 (I)」、「学校・地域での応用 (C)」、「エージェンシー発揮に向けて (E)」の三段階に再構成したうえで、さらに七段階に細分化したもの、すなわち弘大附特型 ICE モデル (図2) を改めて作成・提案し、各段階における活動をあてはめながら、児童生徒の深い学びを評価するとともに教師の支援についても考察することとした。

(2) 共通構造と弘大特支型 ICE モデルとの関係

ここでは、図2の弘大附特型 ICE モデルと、本研究の実践から得られた共通構造（関係性・主体性・循環性）との関係を整理した表2を踏まえ、児童生徒が学校と地域の中で学びを深めていった過程を考察する。

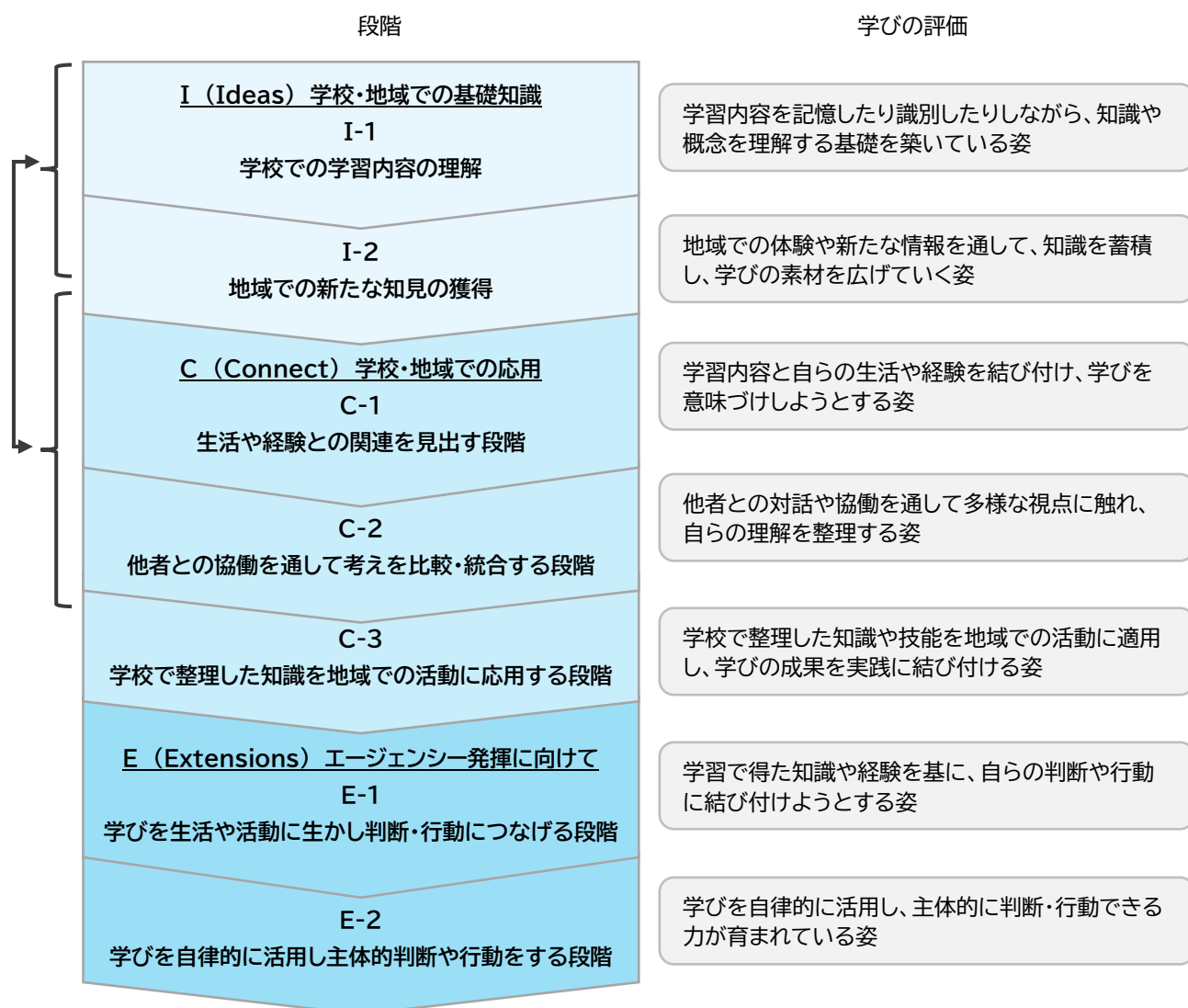
まず、共通構造の作用に着目する。

Ideas (I-1、I-2) 段階では、教師は学習内容や情報を児童生徒に提供し、発問や助言を通して理解の

整理を支援するとともに、地域資源との協働により体験的な学びを促す環境を整えていた。その結果、児童生徒は、理解や気付き、指示されたことを整理したり、学びに結び付けて、自分にとって必要な知識や経験として積み重ねたりしていた。すなわち児童生徒が、学びの基盤を形成する姿が見られた段階である。

Connect (C-1、C-2、C-3) 段階では、教師による発問・助言に加え、学習活動全体の調整や仲間・地域との協働、他者からのフィードバックの機会が確保されていた。これにより、児童生徒は自らの学びを整理・統合し、生活や社会的文脈に応用する力を育むことができていた。この応用は、身近な関係者や生活経験を通じて仲間と協働する活動に結びつき、学びを少しずつ深めるとともに、振り返りや報告を通して段階的に深化していった。この段階では、理解の深化や思考の広がりとともに、学びの意味づけや深い学びの基盤が形成されていたと考えられる。

Extensions (E-1、E-2) 段階では、教師の支援の焦点が、児童生徒が自ら学びを判断や行動に生かせる環境の整備に移行していた。教師は引き続き発問や助言を行いながら、児童生徒が学びを整理・統合し、自らの判断や行動に結び付けられるよう支援していた。そのような環境の下で、児童生徒は主体的に考え、判断・行動する力を養い、学んだことを生活や活動に自律的に応用する姿へと発展していた。



※なお、Ideas・Connects の各段階は、段階的であるとともに、相互に関わり合いながら学びを循環させる構造をもつと考えられたため、その相互関係を矢印で示している。

図 2 本研究の実践の文脈に合わせた ICE モデルのイメージ図（弘大附特型 ICE モデル）

表 2 本研究の実践から得られた共通構造(関係性・主体性・循環性)と弘大附特型 ICE モデルとの関係

段階		「関係性」	「主体性」	「循環性」	児童生徒の学びと行動の姿
		【教師が柔軟に調整して関与】 小：伴走的導き手 中：伴走者 高：共創者	【フィードバックからの学び】 小：教師の発問や助言 中・高：地域の人材や保護者	【循環を支える支援】 小：教師の支援によるサイクル 中：成果を実感できる即時フィードバック 高：生徒自身による主体的な学びのサイクル	
Ideas	I-1	教師が学習内容を提示・助言し、仲間や教師との関わりを設定	基礎的理解や気付きを促す	学校・地域での学びを整理・振り返る支援	→児童生徒の学習基盤の形成
	I-2	教師が地域の体験的活動を学びに結び付ける場を計画	地域での体験や情報を学びの素材として整理できるよう支援		
Connects	C-1	仲間・教師・地域の人々との関わり場の設定	学習内容と生活・経験の関連付け 他者からのフィードバックの設定	振り返りの場で学びと自分の経験を整理	→児童生徒の学びの意味づけ、深い学びの基盤形成
	C-2	他者との対話・協働場面の設定	他者の視点に触れ、自分の理解を整理できるよう支援	協働で得た知識や理解を振り返り、統合	
	C-3	地域での活動に学びを応用する場を整える	学びを行動や成果に結び付ける支援	学びの成果を振り返り、次の学習に生かす	
Extensions	E-1	学びを活用する場面での関わりや支援を調整	自ら判断・行動できるよう支援	学びを生活や活動に結び付けるサイクルを整備	→児童生徒の主体的行動の起点、自律的な行動
	E-2	必要に応じて環境や関わりを調整し自律性を尊重	学びを主体的に活用できるよう促す	自律的に学びのサイクルを回す機会を提供	

(3) 共通構造と弘大附特型 ICE モデルに基づく児童生徒のエージェンシー発揮過程の考察

さらに、共通構造と弘大特支型 ICE モデルとの関係を基に、児童生徒のエージェンシー発揮に向けた過程を考察する。各学部の実践から、質的な差異はあるものの、児童生徒が自分たちの活動の成果を工夫して他者に伝えようとしたり、あるいは自ら判断し行動しようとしたりする姿が確認された。これらの姿は、Connect 段階の終盤（C-3）や Extensions 段階の初期（E-1）に位置づけられると考える。

前述のとおり、知的障害のある児童生徒にとって、認知機能やメタ認知、学習経験の特性から、深い学びに自律的にアプローチすることは容易ではなく、学習の傾向として Ideas 段階に相当するインプット型の活動にとどまりやすい傾向が見られる。しかし、本研究では Ideas 段階にとどまらず、Connect 段階中間（C-2）や Extensions 段階初期（E-1）まで到達する姿も確認された。Ideas・Connect 段階では学びの基盤形成や意味づけを支える役割があり、Extensions 段階では主体的な行動の起点となっていた。各段階間の移行においては、表 2 の共通構造に示される教師の支援の焦点が、理解の促進から思考の深化、そして自律的な判断や行動の支援へと移行しており、この変化が児童生徒の学びを次の段階へとつなぐ推進力となっていたと考えられる。

今後の課題としては、図 2 及び表 2 を踏まえ、弘大附特型 ICE モデルと本研究で明らかになった共通構造（関係性・主体性・循環性）を段階的に整理したモデルを支援の手掛かりとして活用し、Ideas・

Connect の各段階を意識的に連携させながら、児童生徒のエージェンシー発揮に向けて力を引き出していく必要がある。最終的には、エージェンシー発揮の段階と言える Extensions 段階、中でも E-2 段階へと導く継続的で意図的な支援が求められる。また、社会参加や生活実践の機会を通して、児童生徒が主体的に判断・行動する力をさらに広げていくことも期待される。

4 まとめ

本研究は、子どもたちが学校と地域を学びの場として活用し、学びを生かすサイクルを通して、エージェンシー発揮に向けた学習活動の在り方を検討した。各学部で得られた実践事例を基に、学習活動の共通構造（関係性・主体性・循環性）が各段階の学びにどのように作用するかを整理し、さらに ICE モデルを基に深い学びとの関連及びエージェンシー発揮に向けた方向性を考察した。

その結果、共通構造（関係性・主体性・循環性）は、児童生徒の学びと行動に作用し、Ideas 段階で学習基盤を形成し、Connect 段階で理解を深める段階的なプロセスを経て、Extensions 段階における自律的判断・行動、すなわちエージェンシー発揮の基盤が育まれることが示唆された。また、社会参加や生活実践の機会を通して、児童生徒のエージェンシー発揮に向けた判断・行動の幅を広げるためには、長期的な支援の継続が重要であることも示された。

以下では、これらの成果を発展させるための視点を整理する。

① 個と集団の学びの相互作用と共通構造の意義

本研究の多くの実践は、仲間や教師、地域の人々との関わりを通じた集団学習として行われた。集団学習の場には多様な児童生徒がおり、中には自分で考え判断する機会が少なかったり、学習に困難さを感じたりする児童生徒もいることが、本実践で確認されている。しかし、共通構造に示されるような、互いの意見や考えに触れながら多様な視点で課題に向かう集団学習は、個別学習では得がたい気付きや成長を促す側面をもつ。実際、異なる実態の児童生徒が共に学ぶ集団の中でも、すべての児童生徒ではないものの、共通構造がエージェンシー発揮に向けた深い学びに作用している傾向が見られた実践もあった。

すなわち、共通構造に基づく集団学習の中では、個々のエージェンシー発揮に向けた力が育まれると同時に、協働や相互作用が活性化し、児童生徒相互のエージェンシーが相乗的に高まる基盤が形成される。したがって、今後は共通構造の意図を踏まえつつ、教師は個への配慮と集団学習を適切に組み合わせ、個と集団それぞれの学びの可能性や価値を最大限に生かす環境を構成することが求められる。

② 日常に根ざしたエージェンシー発揮に向けた学びの創出

こうした個と集団の学びの価値を意識した教育は、一過性の活動だけでは十分な意味をもたず、継続的な取組と学びのプロセスを重視することで、その意義が発揮される（野村, 2018; 榊原, 2020）。すなわち、児童生徒のエージェンシーを育むためには、特別な活動に限定せず、日常生活や日課の中で児童生徒が他者と関わり、役割や貢献を実感できる場を教師が意図的かつ継続的に設定することが重要である。留意すべき点は、活動が単なる地域との交流や外部への発信にとどまり、それ自体に満足する形としないようにすることである。それは、児童生徒の学びがアウトプットに偏りすぎ、学びのインプットがおろそかになってしまうからである。本研究の結果から強調したいのは、仲間や教師、地域の人々との関わりを通じた集団学習から得た学びを児童生徒が自分なりに発信したり、相互交流して更に深めていったりするプロセスであった。

そのためには、教師が年間を通した単元や一連の学習だけでなく、日々の緩やかな経験の積み重ねを意識的に取り入れ、教育課程全体を通して継続的に取り組むことが求められる。この過程を通して、児童生徒は自ら学びを意味づけ、理解を深め、応用力を養う機会を得ることができる。また、こうした日常的な学びの積み重ねは、小学部から中学部、高等部へと学びの連続性を確保し、深い学びの質を段階的に向上させていくことにもつながる。教師は、日常生活の多様な場面を学びの機会として捉え、本研究で明らかになった共通構造や深い学びへの段階的な到達を踏まえ、児童生徒の実態に応じて活動を柔軟に設計・調整することが重要である。

③ 地域と持続的に関わる学びの環境づくり

①、②で示した、個と集団の学びを通したエージェンシー発揮や日常的な学習の積み重ねを踏まえると、児童生徒がその学びを校内など身近な場だけにとどめず、地域の方へ広げ、持続的に関わるのが重要である。将来、児童生徒が社会の中でエージェンシーを発揮していくことを見据えると、地域との関わりを通して学びを展開することは、エージェンシー発揮の基盤形成にも不可欠である。しかし、地域との関わるの機会が限定される場合や、地域の理解や協力の状況によっては、学びの場の維持に影響が出る可能性がある。

そのため、まず教師は地域と連携した学習環境を意図的に設計することが求められる。その中で、児童生徒は地域を知ることになれば、地域のニーズに応じて実際に行動することもある。こうした経験を通して、児童生徒は学びの実感を得るとともに、地域の人々にとっても、仕事や日常生活に変化が生まれ、結果として学校と地域が互恵的な関係としてつながっていくことが望ましい。また、児童生徒が自然に地域とつながり、主体的に学びを深める機会となるとともに、個々のエージェンシー発揮を支える環境の整備にも寄与すると思われる。

エージェンシーの発揮は、すべての児童生徒に共通して必要な力として位置づけられることを踏まえ、多様な支援を必要とする児童生徒にも、その力を育むための学習設計が求められる。一方で、特別支援教育の場では、児童生徒の障害や特性を十分に考慮しつつ、個々のスキルの伸長を支えるとともに、社会の中で他者と関わりながら自らの力を生かしていこうとする力を育む視点が重要である。こうした視点のもと、将来を見据えながら、子どもの成長を支える柔軟で持続的な関わりを構築していくことが求められる。その際、教師が意図的に学習計画を立て、日常的な活動を通して主体性や協働性を育むことが、児童生徒のエージェンシー発揮の基盤を形成すると考えられる。

このような教育の積み重ねは、児童生徒が自ら学び、考え、行動する力を段階的に育む基盤となり、学校と地域が一体となった学びの環境を構築することで、すべての児童生徒の将来の可能性を広げる礎ともなる。

【参考・引用文献】

- 榊原岳 (2020). 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた現状と課題. 日本大学文理学部人文科学研究紀要, 20, 297-307.
- 白井俊 (2020). OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー、資質・能力とカリキュラム.
- 白井俊. OECD における Agency に関する議論について.
- 峯下隆志・織田泰幸 (2019). 主体的・対話的で深い学びにおける「深い学び」の源流を追う. 三重大大学教育学部研究紀要 教育科学, 70, 337-350.
- 松尾朗・熊井将太 (2019). 学習評価としての ICE アプローチの位置付けに関する研究. 山口大学教育学部研究論叢, 68, 65-71. 取得先: <https://petit.lib.yamaguchi-u.ac.jp/27942/files/159148>
- 溝上慎一 (2020 年 12 月 22 日). 「深い学び=深い理解」とは限らない. 溝上慎一の教育論. 取得先: <https://www.example.com/>
- 野村宏行 (2018). 主体的・対話的で深い学びの実現を志向した 2 年間の実践. 道徳と教育, 336, 89-96.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university: What the student does (4th ed.). Open University Press.
- Fostaty Young, S., & Wilson, R. J. (2000). Assessment and learning: The ICE approach. Portage & Main Press.
- OECD. Future of Education and Skills 2030/2040: Learning Compass 2030.
- OECD. Future of Education and Skills 2030/2040: Student Agency.

資 料

各実践のまとめ

※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

(1 年次)

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	小学部	実践グループメンバー	千葉、成田、花田
--------	-----	------------	----------

実践タイトル	
「知的障害を有する小学部児童のエージェンシー発揮を目指した学習活動の在り方 ～『他者意識』と『学習プロセス』に焦点を当てて～」	
I 問題と目的 OECD（2019）は、「教育とスキルの未来 2030 プロジェクト」において、教育の中核的な概念として「エージェンシー」を提起し、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）」と定義している。日本では「エージェンシー」に近い概念として「主体性」や「主体的」が用いられるが、白井（2023）は、これらの捉え方に曖昧さがあり、「エージェンシー」は単に個人のやりたいことを実行することではなく、他者との相互作用の中で意思決定や行動を行う点が重要であると指摘している。さらに OECD（2019）は、エージェンシーを育むために、親、教師、コミュニティ、生徒同士が相互に支援し合い、共通の目標に向かって生徒の成長を支える関係性、すなわち「協働エージェンシー」の重要性を提唱している。言い換えれば、エージェンシーを発揮するためには、他者の考えや気持ち、行動を理解し共感する「他者意識」が基盤となり、多様な他者と協力して学びを深め、共に解決策を見つけ出すことが求められている。 OECD Learning Compass 2030（仮訳 2020）では、「あらゆる学習者がエージェンシーを発揮し」と示されており、多様なニーズをもつ児童生徒にも共通の教育目標として同様に適用できることが示唆されている。つまり、特別支援学校においても、児童の実態に応じたエージェンシーの発揮を可能にする環境づくりの必要性和重要性が言える。 しかし、知的障害や自閉スペクトラム症を有する児童は、社会的な領域で他者の視点や感情を理解することの困難さ、場面に応じた適切な行動を取る難しさがある（DSM-5、2014）。そしてその「他者意識」への難しさの特性に加え、社会的・制度的な要因も影響し、限られた環境で過ごすことが多く、社会的な交流の機会が少ない傾向がある。本校小学部児童においても、例えば、他者を思い浮かべて気付く、想像する、目的を見付ける、課題達成方法を考えるなどが難しく、自分本位になりがちな児童や、教師の支援のもと「他者意識」を育んでいる児童がいる。またそのような特性に加え、特別支援学校の児童は、家庭、学校、放課後等デイサービスといった限られた場で過ごしており、地域との触れ合いの中で対人関係構築の機会や他者意識を広げる機会は少ない傾向にある。 本校も、令和4～5年度に研究テーマ「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」に取り組み、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。一方で、今後の更なる充実に向けて「プロセス」と「時間」の要素を強化する必要性が示唆された。ワーキングメモリや般化の困難さに配慮し、実態に応じた指導や支援を工夫することで、効果的なインプットとアウトカムを促すが、その間にある「プロセス」にも着目する重要性が指摘された。この研究は、地域の人々や組織と連携し、協働で学び合いながら地域の課題に取り組む地域協働型学習を意識したものだったが、結果的に協働エージェンシーにも関連しているものでもあった。 白井（2023）は2030年に向けた教育のあり方を考察するなかで、伝統的な教育とニュー・ノーマル（新常态）な教育を比較し、伝統的な教育がインプットとアウトカムを重視するのに対し、ニュー・ノーマルな教育では、インプットとアウトカムに加えてその間の「プロセス」をふまえた評価と改善を重ねる重要性を指摘している。特別支援学校の児童生徒、特に小学部段階では、学びの基礎を築くことが今後の学習におい	

て重要な役割を果たすため、学習の「プロセス」を重視する傾向が一層強くなると考えられる。一方で、学習の「プロセス」の見直しは、児童にとって単なる知識の記憶にとどまらず、学びを得る過程で思考や理解を深めるとともに、問題解決のアプローチを自ら考えることで、柔軟な思考や多角的な視点を身に付ける可能性がある。言い換えれば、エージェンシーの発揮に向けた力を育む基盤となると考えられる。

これらを踏まえ、本実践では、「他者意識」と「学習プロセス」を念頭に置き、学校と地域の効果的な学びの往還を通じてエージェンシーを発揮するための学習活動の在り方を検討することを目的とする。

Ⅱ 実践方法

1 対象児童について

対象児童は、小学部3年生3名、4年生3名の計6名である。軽度の知的障害のほか、自閉スペクトラム症、構音障害のいずれかを併せ有している。

多くの児童は発想力や行動力が強く、発問に対して自分の考えを他者に伝えることや他者の考えを理解しようとする姿勢が見られる。また、積極的なコミュニケーションや他者の考えを尊重しようとする態度も見受けられる。一方で、「面白そう」、「楽しそう」など自己中心的な理由で物事を捉えることが多く、他者視点での理解はまだ発展途上の段階である。また、学校の歴史学習では、全児童が過去、現在、未来の概念をおおむね理解していた。その他に、積極性や協調性、作業スピードにおいて個人差が見られる。

2 実践の手続き

(1) 指導計画

本実践の指導計画を表1に示す。令和6年9月～11月の計16時間で実施し、「他者意識」の学びが連続・発展するよう学習段階を設定して授業を構成した。

なお、児童が「これからの学校」に関心をもてるように、事前実態把握の前に、1～4の活動を実施した。主に調べ学習を行い、新聞作成のアンケートでは他者からの評価を受けることで、新聞づくりにおける他者評価と目標設定の関係を実感させた。

題材として、本校の創立50周年に関連し、生活単元学習で「ぼくたちの学校ができるまで。ぼくたちにできること」を取り上げることにした。

歴史教材は、理解や生活との結びつきが乏しいように思われるが、紙田(2021)は、小学校の生活科実践のなかで、歴史学習において学問的でない人々の語りを取り入れることが、児童に「自分と歴史」の関係を意識させ歴史とのつながりを実感させるとともに、自己を時間の流れの中に位置づけ、未来に向けてその意義を実感させていた。そこで本実践においても紙田の視点を参考とした。すなわち本題材は、自分たちの学校の歴史という身近なテーマを取り上げ、さらに学校に関わってきた外部講師との協働学習を取り入れて進めた。学習を通じて、過去に学校を築いてきた先輩、今、一緒にこれからの学校を考える仲間、これからの学校を築く後輩といった、さまざまな時間軸の人々を想像し、関わることで、時間の広がり意識しながら自分をその流れの中に位置づけようと試みた。これにより児童が、学校のためにできることを模索し、実践していくことが期待される。他者への理解を深め、「自分だけの視点」から「他者の視点」を取り入れた広い視野をもてるようになることで、エージェンシーの発揮につながると考えた。またこのとき、知的障害のある児童が対象であることをふまえ、個々の学びを深めつつ、学級の友達との対話・協働だけでなく、外部講師との協働学習の中で他者意識を広げる活動になるようにした。

(2) 検証方法

事前事後の実態把握では、3名の児童のワークシートのテキストを設問項目ごとに整理し、傾向を示す。

学習過程においては、児童の他者意識という内面意識を深く解釈するため質的研究デザインを採用する。エージェンシーの発揮に向けて、どのように「他者意識」を持ち、目的意識を形成できたかを

重視するため、学校のための活動の実践前までである、次の4場面を対象とする。“外部講師①との学習（講師①との授業・振り返り学習 表1：7～8時間目）”、“外部講師②との学習（外部講師②との授業・振り返り学習 表1：9～10時間目）”、“学びの整理（表1：11時間目）”、“これからの学校について考える学習（表1：12時間目）”の4場面における3名の児童の発言の分析に、SCAT（Steps for Coding and Theorization）法（大谷、2019）を採用する。SCAT法は、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、それぞれに、①データの中の注目すべき語句、②それを言いかえるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮き上がるテーマ・構成概念の4つのステップを踏むコーディングを基に、テーマ・概念構成を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論記述を行う分析方法である。なお、信用性と依拠可能性、転用可能性の向上を確保するため、①～④の過程について協働実践者と十分に確認・検討を行う。

表1 指導計画

段階	時	学習内容
興味をもつ	1	○学校の「建物」の変化を知ろう！ ・過去から現在まで、学校の「建物」の変化について学習 ○調べたいことを発表しよう！ ・昔の学校について調べてみたいことを各自記入、発表
疑問発見	2	○昔の学校を自分で調べてみよう！ ・校長先生、教頭先生から記念誌や昔の写真を借りて調べる。 ・昔の写真や本を見て、分かったこと等を各自記入、発表
まとめる	3 4	○新聞をつくろう！（1号、2号） ・調べたことを新聞にまとめる。 ・各学部に掲示する。
事前	5	○事前実態把握 ・「こんな学校になったらいいな」を画用紙に各自記入 【設問項目】〈1〉どんな学校？〈2〉なぜ？ 〈3〉どうやって？〈4〉がんばりたいこと
思いを知る 繋がる	6	○昔の人（学校関係者）に話を聞いてみよう！ ～事前学習～
	7	○K先生（元教諭、校長として勤務）に話を聞いてみよう！
	8	○振り返り ・分かったこと等を各自記入、発表 ○お礼状を書こう！ ・なぜ手紙を書くのか、どんな気持ちを伝えたいか、気を付けることは何かについての話し合い ・お礼状の記入
思いを知る 繋がる 共通の思い に気付く	9	○S先生（元教諭として勤務）に話を聞いてみよう！ ・質問、学校に対する思い
	10	○振り返り ・分かったこと等を各自記入、発表 ○お礼状を書こう！ ・お礼状の記入
共通の思いに 気付く 共有する	11	○これまでの学習を振り返り、分かったことや思ったことをまとめよう ～作戦会議①～ ・各自記入、発表 ・全員で分類整理して気付いたことについての話し合い
歴史する一員としての自覚	12	○これからの学校のためにできること ～作戦会議②～ ・「学校のためにできること」について各自記入、発表 ・全員で分類整理 ・「学校のため」の視点を中心に全員で話し合い、実践するものを決定 ・計画（人手、方法、準備物、依頼、報告など）
	13 14	○これからの学校のためにできること ～実践～ ・ポスター作り ・中庭のフェンスのペンキ塗り
	15	○新聞をつくろう！（最終号） ・実践したことを新聞にまとめる。 ・50周年式典で新聞1号、2号、最終号を配布
	16	○実態（事後） ※事前と同様の内容で実施

3 倫理的配慮

対象児が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、あらかじめ事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研

究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際と指導・支援方法

(1) 事前実態把握 (表1: 5時間目)

「こんな学校になったらいいな」というテーマで、ワークシート(図1)に各自記入を行った。記入内容の変化を通して他者意識の広がりをつえられるよう、〈1〉どんな学校?、〈2〉なぜ?、〈3〉どうやって?、〈4〉がんばりたいこと、の設問項目を設定した。教師は、児童から表記の仕方や確認等の質問があった場合のみ応答することとした。

多くの児童が自分の好きなことを中心に記入していた。中には、「みんなが」と表現する児童もいたが、自分の好みに当てはめる形で表現する児童が多かった。児童は次々とアイデアを思いつき、30分間で1人あたり2~3枚を記入していた。

(2) 外部講師①との学習(講師①との授業・振り返り学習 表1: 6~8時間目)

外部講師①(以下、講師①)には、本校に45年前に勤務していた元教諭を招いた。事前打ち合わせでは、昔の出来事の提示にとどまらず、当時の児童生徒の思いや、講師①の学校への思いと、これから学校を支えていく児童への期待を伝えてもらった(図2)。児童は積極的に質問し、講師①の話に興味・関心をもって耳を傾けていた。現在の学習と比較する中で、違いに気づき、「(昔の学習環境が)いいな」、「(昔の学習が)楽しそう、やってみたい」、「(昔の人は)すごいな」といった感想を述べていた。

振り返り学習において、児童は昔の学習と現在を比較しながら、主に学習活動の内容や方法の変化について、気付いたことを発言していた。多くの変化が挙げられる中で、「全部変わってきたことだけかな。変わったことしかないかな。」という発問をすると、ある児童は、講師①の学習発表会の話を出し、当時の児童も学びを楽しみ、一生懸命取り組んでいたことに気付いた。その気づきをきっかけに「変わっていないことってあるの?」、「みんなはどんな気持ちで学習発表会の練習をしている?」と発問を続けると、自分たちも、昔の人々と同じように、行事に同じ思いで臨んでいることに気付いていた。この発言をきっかけに、他の児童も、講師①から聞いた、かつての生徒たちがバスケットの全国大会で優勝した話を思い出し、選手たちが積み重ねた努力を推測した。そして、自分たちの体育の学習を振り返り、努力を重ねることのできるようになった経験に気づき、努力と成果の関係は時代を超えて変わらないこととして述べていた。

最後に、講師①の言葉を引用しながら、「学校は45年前の人々にとってどんな場所だったのか」、「どのように築かれてきたのか」について発問をすると、多くの児童が、学校の価値や歴史に気づき、多くの人との関わりに気づき、自分も学校を築く一員であるという意識をもち始める様子が見られた。

礼状では、「挑戦してみたい昔の学習」や「感謝の気持ち」、「これからの学校創造への意欲」、「分かったこと」などを記入していた(図3)。講師①には、45年前の講師①の思いと自分たちの思いの重なりを児童が感じられるよう、可能な範囲で返答を依頼した。講師①からの返事を読み、気持ちに触れ、「うれしい」、「がんばろうと思った」などと、感想を述べていた。



図2 外部講師①②との学習の様子

こんな学校!! き、うし、く、た、すきな ものをもたべたい	なぜ? すきなき、うし、く、た サイコウグカラ。 どうやって? すきなき、うし、く、を じぶんたちでえらべる、 ようにする。 ぼく、わたしががんばりたいことは? おみせみたりをしる。	こんな学校!! い、は、が、こ、う、し、こ、な、から、い、な 	なぜ? てんし、えん、ま、が、る、から。 どうやって? い、え、ん、で、か、せ、い、で、か、え おいたら、が、ん、せ、い、し、な、る、と、い、い、 な。 ぼく、わたしががんばりたいことは? ま、ご、め、ん、す、つ ぜ、ん、こ、う、し、く、が、い、い
---	---	---	---

図1 事前実態把握ワークシート

(3) 外部講師②との学習（外部講師②との授業・振り返り学習 表1：9～10時間目）

2回目の外部講師②（以下、講師②）には、本校に25年前に勤務していた元教諭を招いた。講師②は、当時の学習の様子や児童の様子を紹介した（図2）。児童は、1回目とは異なる時代の学校生活の様子を知ること、新たな興味を抱き、昔の学習への好奇心や挑戦意欲を見せていた。

振り返り学習では、講師①と同様にスライドを用い、写真などを活用しながら実施した。講師①の学習とは異なる、新たに知った昔の学習について発表していた。更に、講師①の学習を通じて児童が示した普遍的な気づきに着目して問いかけると、講師②の焼成粘土の話を出し、当時の生徒がどのように学びに取り組んでいたかを想像した。「（粘土は）大変なのにチャレンジしていたよ」、「みんなで力を合わせて、（粘土の火の番で）寝ないでがんばったよ」などの意見が挙がり、時代が違っても学ぶ姿勢は普遍であることに気付く様子が見られた。

礼状では、講師①への礼状の内容に加え、「もっと知りたいこと」を記入する児童もいた。45年前・25年前・現在の自分の思いの重なりを実感し、歴史のつながりやその一部としての自分の存在を感じられるように、講師②にも返答を依頼した。返事には、全員に向けた励ましのメッセージがあり、児童からは「また来てほしい」、「昔の勉強をやってみたい」といった感想が聞かれた。

10月11日学校にきてかさんありがとうございます。 せいの学校のこととおしゃべりしてくれてありがとうございます。 またきてください。 せんいおいたちにつづいていなの学校にいるせんい で、すてきな学校をつくりましょ。 [] より	くんへ 「せんいんで すてきな 学校もつくりましょ」という くんの きもちもきいて、すごくたのしい とおもいました。ともだちみんなかにここにこす ことかできる ありがとう、こころにしてくだい。
---	--

図3 講師①への礼状と返事

(4) 学びの整理（表1：11時間目）

自己の気づきを表現し、他者と共有し、学びの整理をするため、講師①②との学習を振り返り、「わかったぞカード」に記入を行った（図4）。ワークシートは文字や絵での記入も可能とし、講師①②との学習の振り返りを通じて、児童が気づきを見せた「普遍性」と「変化したこと」の二つの視点について、記入を促した。カードには、「プールがあった」、「アップルマラソン」などの過去の学習、「リンゴの木」、「スキー」といった現在も続く学習、更に「がんばっていた」、「挑戦していた」といった普遍的な思いなど、全員で2

9枚の記入があった。話し合い活動では、児童同士が「これは何?」、「これは一緒にいいかな?」、「こっちは変わっていない方じゃない?」などと互いのワークシートについて質問し合いながら考えを整理分類し、共有を深めた。最後に、教師とともに再度共有し、自分の考えを他者の意見と照らし合わせながら整理した。

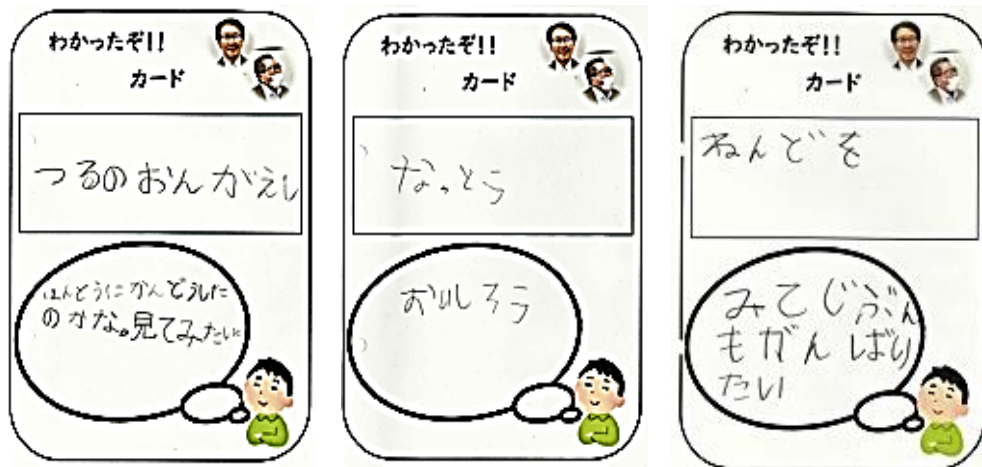


図4 わかったぞカード

(5) これからの学校について考える学習 (表1: 12時間目)

講師①②との学習を通して、「これからどんな学校になってほしいと思う?」という発問に対し、「楽しい学校」、「ケンカをしない学校」などの意見が挙がった。「学校のためにできることカード」(図5)には、「力を合わせてスポーツが得意になる学校」、「粘土を復活する」、「芸術作品を見せ合う学校」など、全員で25枚の記入があった。

全員が記入したカードを分類・整理する過程では、互いの考えを確認し合いながら進め、思いを伝え合う姿が見られた。その後、「学校のため」という意味をより深く考えるために、教師が「学校のためとは誰のため?」、「自分のためとは何が違う?」、「誰の気持ちを考えることだろう?」と児童の発言の流れに応じて問い掛けた。すると、児童からは「自分のためとは違う気がする」、「学校みんなのことを考えること」、「自分がやりたいだけのこととは違う」といった意見が出され、活発に意見を交わした。その考えを基に実践内容を話し合うと、「パソコンは自分がやりたいことだった」、「作りたい、食べたいのも自分の気持ちかな」、「でも、作れば給食の人が喜ぶと思う」、「みんながチャレンジできるのは、みんなにとっても良いよね」といった意見が挙がった。児童の理解の深まりには個人差があり、教師との対話を通して考えを整理する支援が必要となる児童もいたが、他者を意識した視点で検討が進められた。話し合いの結果、①「みんなが仲良くすることを伝える」、「挑戦することや頑張ることを伝える」ことに決定した。さらに、自分たちができることを考える手掛かりとして校内を散策すると、環境整備の必要性に気付く児童が多かった。その中で、中庭の剥がれ落ちたフェンスに気付いた児童をきっかけに観察を進めると、広範囲にわたって整備の必要性があることが明らかになった。そこで、②「中庭のフェンス塗り」の実施も決定した。

決定した内容を実施するにあたり、責任意識や意欲を高め、目的を確認するために、活動計画(手順、準備物、人数、場所など)について話し合った。この際、計画の基となる理由も含めて確認した。話し合いは教師が進行し、児童の思いを尊重しつつ、必要な視点を提示した。

①については、「学校みんなに『仲良くしようね』と伝えて歩く」、「話すのは大変だから、ポスターを作って知らせよう」、「ポスターならみんなに分かるように小学部・中学部・高等部に貼ろう」、「言葉で伝えたり、絵を入れたりすると分かりやすい」などの意見が挙がった。②については、「洗剤で洗おう」、「チョークで塗ろう」、「でも雨で落ちるかも」、「自分たちだけでは大変だから、学校みんなや家の人と一緒にやるのはどうかな」など、目的達成のための具体的な方法について話し合いが進められた。最終的に、①はポ

スターを作成し校内に掲示すること、②は雨で落ちない塗料を使い、みんなで塗ることに決定した。

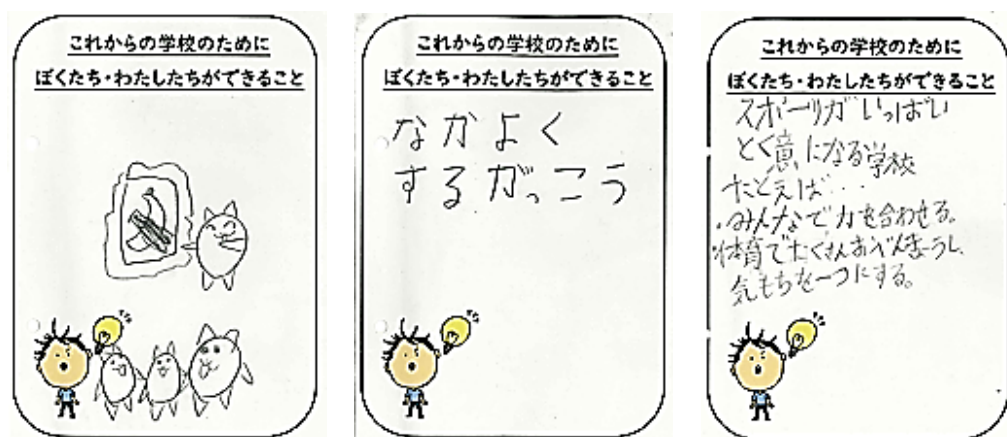


図5 学校のためにできることカード

(6) これからの学校のためにできることの実践(表1:13、14時間目)

まず、ポスター作成(図6)に取り組んだ。児童は、「みんなが仲良くすることを伝える」、「挑戦することやがんばることを伝える」のいずれかを選び、ポスターを作成した。作成前には、「どんなポスターがみんなが分かるか」、「興味をもって見てもらえるか」など、他者の視点で話し合った。児童からは、「大事なことは大きく書く」、「絵を描く」、「仲良くする方法やチャレンジしたらどんなことがあるかを書く」といった意見が出され、それらを基に作成を進めた。

フェンス塗り(図7)に向けては、事前に5・6年生の児童に協力を依頼し、教頭先生の許可を得た。この過程では、教師が「依頼や許可は必要か」と問い掛けることで、児童がその必要性に気付き、自ら行動につなげることができた。

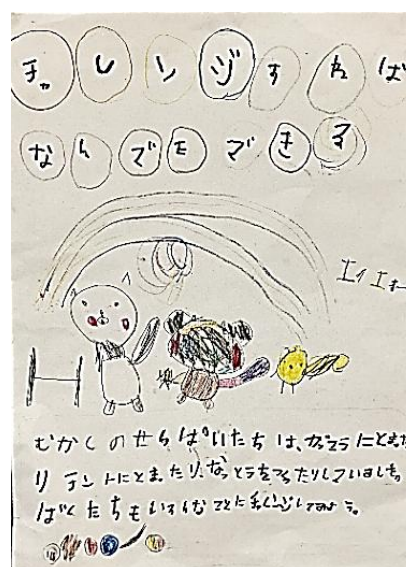


図6 ポスター作り

(7) 新聞づくり(表1:15時間目)

他者意識や社会とのつながりを意識しながら、自己表現する力を高めるため、これまでの活動をまとめた新聞を作成した(図8)。児童が掲載したい内容を反映させ、ポスター、やってみよう学習、感想の3つのテーマで構成し、役割分担をしながら作業を進めた。

これまで作成した新聞は、学習発表会および50周年記念式典の場において来賓や保護者に配布し、昔の学校クイズやこんな学校になってほしい内容を発表した。

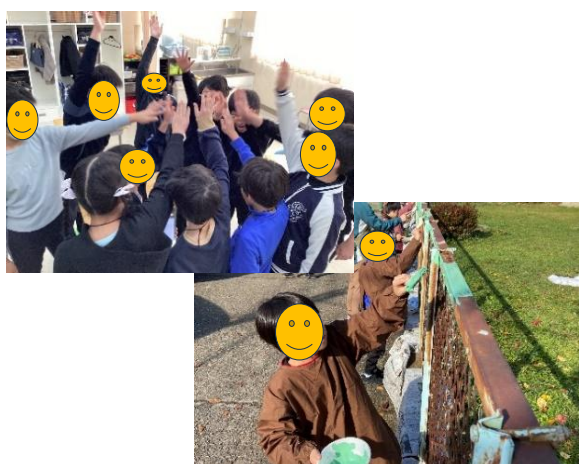


図7 フェンス塗り



図8 新聞（一部）

（8）事後実態把握（表1：16時間目）

事前実態把握と同様に行った。事前と違い、すぐに書き始める児童はなく、全員が紙を目の前にして、鉛筆を握りながら、考え始める様子が見られた。自分の好きな遊びやキャラクターをイメージした学校を描く児童は少なく、「きれいな学校」、「みんなが元気にいられる学校」など、講師①②との学習や学習全体を通じて得た気づきを基に発想する児童が多く見られた。各児童は1人あたり2～4枚を記入した。

こんな学校!!	なぜ? きれいな学校にしたい。 あかしの学校もきれいな学校だから どうやって? まいにちづみひろう ぼく・わたしががんばりたいことは? マニエーション	こんな学校!! みんなが元気にいられる学校	なぜ? この学校の全員元気にいてほしい どうやって? すあらいうがいをするやさいを 食べる。またこの学校にいる全員につ たえたい。 ぼく・わたしががんばりたいことは? みんなに声をかける。
----------------	--	-------------------------------------	---

図9 事後実態把握ワークシート

IV 結果

1. 結果の整理にあたって

事前事後の実態把握では、3名の児童のワークシートのテキストを設問項目ごとに整理し、傾向を示す。また、学習過程においては、SCAT法による児童の発言の分析結果を表2、SCAT分析を通して作成された児童3名のストーリーラインを表3、ストーリーラインからの読み取り整理した児童の発言の変化を図10に示す。児童の発言の変化は、“外部講師①の学習（講師①との授業・振り返り学習）”、“外部講師②の学習（外部講師②との授業・振り返り学習）”、“学びの整理”、“これからの学校について考える学習”の4場面で整理した。なお、SCAT分析で導き出したテーマ・構成概念は【 】内に、学習内の児童の発言を引用する際は『 』内に、それらがどの児童から得られたものかを（ ）内に示す。また、ストーリーラインから読み取った児童の発言の中心的内容を「太字・斜体」で示し、その分類を< >で示す。

分析の結果、本実践をとおして、児童の学びは、＜変化や普遍性への気付き＞、＜考えの共有＞、＜昔や今の学習への意欲＞、＜未来の学校への思考＞の4つに分類された。これら4つのうち＜変化や普遍性への気付き＞は、“外部講師①との学習（講師①との授業・教師との振り返り学習”から“教師とのこれからの学校について考える学習”にかけて学びの連続性、発展性が見られた。この学びの連続性・発展性により、“教師との学びの整理の学習”、“教師とのこれからの学校について考える学習”において、児童の学びが＜昔や今の学習への意欲＞から、＜変化や普遍性への気付き＞へとシフトしていった。また、＜考えの共有＞をとおして、＜変化や普遍性への気付き＞への深化も確認された。以下では、児童の発言とその変化、さらに各発言内容との関係について説明する。

2. 事前実態把握

児童3名のワークシートの設問1、2の記入内容を表2に示す。設問1では、「タブレット」、「ポケモンカード」などの自分が好きな遊び、「ニャオハ」、「虫」、「虹」、「食べ物」、「給食」などの自分が関心があるものを基に、学校のイメージを膨らませる傾向が見られた。設問2では、「タブレットが楽しいから」、「テンションがあがるから」、「虫になりたいから」など、半数が自分の感情を理由にして挙げていた。また、「みんなが喜びそうだから」、「みんながにこにこするから」といった回答は、一見、他者を意識しているかのようにも思うが、設問1の回答と関連付けると、自分の好きなものを基準に発想している側面も見られる。

表2 「こんな学校になったらいいな」(事前)

	Q1 こんな学校	Q2 なぜ
A	タブレットを自由に持っていける学校 給食が好きなものを食べられる学校	学校、タブレットが楽しいから 好きな給食が最高だから
B	ニャオハがいる学校 ポケモンカードがある学校 お金がいっぱいある学校	テンションがあがるから みんなが知っているから みんなが喜びそうだから
C	虹の学校 虫の学校 食べ物の木がある学校	みんながにこにこするから 虫になりたいから みんながお腹がすいたら食べるから

3 学習過程

(1) “外部講師①の学習（講師①との授業・振り返り学習）”における発言内容

講師①から昔の学習について話を聞く中で、【今との変化に対する意外性の発見と驚き】(A、B)や【経験のある活動】(C)に気付きが見られたため、「昔の活動」への気付きと判断した。また、昔の児童生徒の実績や活動の様子を聞き、【称賛と尊敬】(A)や【昔の成果への喜びと共感】(C)の気持ちをもっていたことから、「昔の人への思い」の気付きがあったと判断し、これらを＜変化と普遍の気付き＞に分類した。更に、未経験の活動に対して、【消極的な反応】(A)や【恐怖と不安】(C)を示す場面も見られたが、それ以上に【興味・関心と未経験の活動への挑戦心】(A、B、C)や【好奇心】(A、C)をもち、【興味の多様性】(A)も表れていた。また、昔と今の学習を比較し、【昔の学習への憧れ】(A、C)や【昔の学習環境への憧れ】(A、C)を述べていたため、これらを、「昔の学習活動」への意欲があると判断し、＜昔や今の学習への意欲＞に分類した。

振り返り学習において、講師①の学習をスライドで振り返る中で、【校外学習】(B、C)、【地域イベントへの参加】(A、C)、【過去の実績】(C)を思い出し、「昔の活動」への気付きがあったと判断した。昔の生徒の大会実績に対しては、【団結と努力の成果】(A)、【日々の努力と成果】(C)として捉え、更に、【変化と努力、真面目さの普遍の共存】(B)という視点や、【見習いたい努力の精神】だと述べていたことから、これらを

「昔の人の学びの姿勢・普遍的な学びの姿勢」への気付きと判断した。講師①が抱く学校への思いについては、【ポジティブで温かい学びの環境】(B、C)や【心地よさを感じる場所】(A)として、児童に「学校の価値」への気付きがあったと判断した。また、講師①から学校の歴史や築き方について話を聞く中で、【歴史と協力のつながり】(A、B)を知り、【協同的な学校創造の認識】(A、B、C)をもったことから、これからの学校について【学校創造への自己の希望と意欲】(A)や【協同的な学校創造への向上心】(B)をもち、「学校創造」への気付きがあったと判断した。これらを、＜変化と普遍の気付き＞に分類した。また、昔の学習に対して【興味・関心と未経験の活動への挑戦心】(A、B、C)をもち、【昔の学習への憧れ】(A、B、C)だけでなく、【昔の学習環境への憧れ】(A、C)も述べた。また、【学習環境の比較と今への願望】(B)を挙げたことから、「昔や今の学習活動」への意欲と判断し、＜昔や今の学習への意欲＞に分類した。

(2) “外部講師②の学習（講師②との授業・振り返り学習）” における発言内容

講師②と行った焼成粘土に触れる体験を通じて、児童は【想定外】(A)の重さに気づき、【想定外と驚き】(B)といった反応を示し、「昔の活動」への気付きがあったと判断し、これを＜変化と普遍の気付き＞に分類した。講師①とは異なる昔の学習活動を聞いたことで、【好奇心】(A、B、C)や【興味・関心と未経験の活動への挑戦心】(B、C)、今の環境での学習の【可能性への期待】(A)や【未経験な活動への好奇心とアイデア】(C)を抱いていた。また、【昔の学習への憧れ】(C)や【憧れと共感】(B)も見られたことから、「昔や今の学習活動」への意欲と判断し、＜昔や今の学習への意欲＞に分類した。

講師②の学習をスライドで振り返る中で、【地域の祭り】(A、B、C)、【作業学習】(C)、【身近な生活とのつながり】(A)のある学習、【未経験な活動】(A、B)を思い出し、「昔の活動」への気付きがあったと判断した。講師②の焼成粘土の火の番を生徒が行っていた話に対しては、【協力とチームワーク】(B)、【共通の目標に向かう意識】(B)を、ねぶたの行事参加に対しては、【挑戦と克服】(C)として捉えていた。さらに、この学びの姿勢を、【普遍的な「努力」と「協力」の精神】(A)とし、【見習いたい積極的な学びの姿勢】(B)と認識していたことから、「昔の人の学びの姿勢・普遍的な学びの姿勢」と判断し、＜変化と普遍の気付き＞に分類した。児童相互で考えを共有する場面では、【友達の意見との共通点の認識】(A)や、特定の学習が苦手な【友達への配慮】(B)が見られたことから、「友達の意見の認識」があったと判断し、＜考えの共有＞に分類した。

(3) “学びの整理” における発言内容

講師①②の学習を通じて分かったことをワークシートに記入し、児童相互で共有した後、全体で再度共有する場面では、【昔の先輩たちの学習への感情の推測】(A)をし、【継続的な努力】(A)や【夢と目標に向けた努力】(A)の精神、【学びへのポジティブな態度の普遍性】(A)、【指導と学び】(C)という教師と児童生徒の関係に気付いていた。また、それらの姿勢に対して、【見習いたい努力の姿と自己の向上心】(A)をもち、【成長のための努力】(B)をしたいと述べていたことから、「普遍的な学びの姿勢」への気付きがあったと判断した。更に、講師①の話を思い出し、【思い出としての価値】(A)のある学校だと捉えていたことから、「学校の価値」への気付きがあったと判断した。また、これからの学校について、【世代の継承】(B)をし、【一緒に学校を築く仲間】(A、B)と【協同によるこれからの学校の形成】(A、B)を意識していたことから、「未来への学校創造」への気付きがあったと判断した。これらを、＜変化と普遍の気付き＞に分類した。

共有する際には、友達の【考えの共感と一致】(B)を示し、【周囲との共有と確認】(C)や【変化と継続の確認】(C)、【昔と今の比較】(C)を行いながら、【思考の整理】(C)をしていたことから、「分類と整理」をしていたと判断し、＜考えの共有＞に分類した。

また、講師①②から聞いた昔の学習に対して【興味・関心と意欲】(B、C)をもっていたことから、「昔の

「学習活動」への意欲があったと判断し、＜昔や今の学習への意欲＞に分類した。

（４）“これからの学校について考える学習” における発言内容

講師①②との学習および学びの整理の学習を通して、【協調的な学校】(A)、【チャレンジ精神ある学校】(A)、【友好的で安心感のある学校】(B)、【安心感のある学校】(C)を築きたいと述べたことから、「築きたい未来の学校」への気付きがあったと判断した。また、そのために、【友達関係の重要性と友達づくりの関連性】(A、B、C)や【感情のコントロール】(B)、【対話による解決の重要性】(B)、【協同のチャレンジ精神】(A)の必要性を述べた。更に、【自分の枠割の遂行】、【目標と成長】(C)、【美化活動】(A)の大切さにも触れ、「学校のためにできること」への気付きがあったと判断した。児童は、「築きたい未来の学校」を実現するために、【視覚的な共有方法】(B、C)で【価値観の共有】を図り、【伝達と共有】の方法として、【共有場所】(B)や【デザインの工夫】(A)の必要性に気付いていた。また、【美化活動】(A)の広範囲な取り組みに対し、【挑戦と克服】(C)をするために、【協同での問題解決】(B)や【協力と分担】(A、B、C)の必要性を述べ、【塗装・洗浄の環境整備方法】(A、C)や【色に関する自己表現】(A、C)の工夫も考えていた。これらのことから、「具体的方法」への気付きがあったと判断した。更に、「学校のため」の意味についての話し合いでは、児童は【学校全体の目的と自己欲求の区別】(B)や【自己成長と学校貢献の比較】(A)を通じて、【学校全体の目的と自己欲求の違い】(A)に気付き、【学校全体のための行動】(B)について考えていた。また、【自己の目的と他者のための行動の共存】(B)や【自己欲求】(C)にも気付いていた。このことから、「『学校のため』の意味」への気付きがあったと判断した。これらを＜未来の学校への思考＞に分類した。

児童相互の共有、全体の再共有の場では、友達と【比較と確認】(B、C)、【分類と整理】(B、C)、【共感】(A、C)、【推理と整理の判断】(A)を行いながら、【人間関係の視点での整理】(A、B)、【作業学習での整理】(A、B)、【学習内容の視点での整理】(A)、【未来の視点での整理】(A)、【学びの成長と挑戦の視点での整理】(A)を進めていたことから、「視点による分類・整理」をしていたと判断し、＜考えの共有＞に分類した。

また、昔の学習に対しては、【復活の願望】(B、C)、【未経験な学習の体験】(C)を望んでおり、「昔や今の学習活動」への意欲があると判断し、＜昔や今の学習への意欲＞に分類した。

表3 SCATによる児童の発言の例〔児童A：外部講師①の学習（講師①の授業と振り返り）〕

番号	テキスト	＜1＞テキスト中の注目すべき語句	＜2＞テキスト中の語句の言い換え	＜3＞左を説明するようなテキスト外の概念	＜4＞テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
1	（「昔のことについて何で調べてきましたか」の発問に） なんか昔の本とか、えっとiPadで調べて、その写真を見たこと。	調べて/見た	調査する/目にする	調べ方	調べ方
2	（「誰から教えてもらいましたか」の発問に）外部講師①、外部講師②	外部講師①②	外部講師の二人	外部講師の学習	外部講師による学習
3	（昔のこと、今のこと、変わらないことの3つについて分かったことを書く活動）味噌かこう。	書く	記入しよう	考えの表出	自分の考えの表出
4	（全員のワークシートを見る活動）プールは、楽しかった。楽しかったと思う、今はないけど、楽しいと思うから、だからまだかわってない。	楽しかったと思う/今はないけど/変わっていない	いい気持ちだったと思う/現在はないが/普通	感情の推測 ・普通のこと	・昔の先輩たちの学習に対する感情の推測 ・楽しさの普遍性
5	宿泊の写真めちやくちやいい願してたよ。	めちやくちやいい願	満足気	ポジティブな感情	ポジティブな感情の推測
6	なめこ嫌だ。なめこ好きなんだけど。納豆が嫌だ。俺、納豆好き嫌い。	嫌だ	苦手	好き嫌い	好き嫌い
7	（「〇〇さんが前に変わらないことがあるって言ってたけど、変わらないことはありますか？」の発問に）僕、勉強が楽しいって言うのも変わらないんじゃないってこと	勉強が楽しい/変わらない	学習することが面白/不変的	・学習に対するポジティブな態度 ・不変的	学びへのポジティブな態度の普遍性
8	（児童の発言から「昔の人はなんのためにこんなに色んなことをしていたんだろうね？」の発問に）いやー、なんか見る感じだと、大人の自分の壮大の夢を目指して、勉強をいっぱいやって、やりたいことを続けてやってる。	自分の壮大な夢を目指して/勉強いっぱいやって/やりたいことを続けてやってる	自分の大きな夢を目標に/学習にいっぱい取り組んで/行いたいことを継続して取り組む	・夢と目標に向けた努力 ・興味・関心 活動の継続	・夢と目標に向けた努力 ・継続的な努力

表4 学習における児童の発言のストーリーライン

	A	B	C
児童			
外部講師① 授業	講師への認識があった。自己紹介や挨拶を行った。講師に質問をされ、 <u>予想、経験を踏まえた回答</u> をした。昔の学校に <u>好奇心</u> をもち、 <u>今との変化に対する意外性の発見</u> をした。昔の学習を知り、 <u>興味の多様性、興味・関心と意欲、興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> が見られ、 <u>自己の優先順位</u> を見出した。昔の大会実績に、 <u>称賛と尊敬の気持ち</u> を示した。昔と今の比較をし、中には消極的な反応の活動もあったが、 <u>昔の学習への憧れ、昔の学習環境への憧れ</u> をもっていた。最後に、講師へ <u>感謝</u> を伝え、講師と学校クイズを通して <u>楽しさの共有</u> を図った。	自己紹介や挨拶を行った。 <u>再会した元校長の講師</u> も自己紹介クイズに参加しており講師の意外性の発見をした。講師に質問をされ、 <u>経験のある活動、予測の確認、経験を踏まえた回答</u> をした。昔の学校の話聞き、 <u>今との変化への意外性の発見と驚き、昔の学習への憧れ、興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> をもた。講師の外見について、 <u>(昔の講師の)予想と現実のギャップに驚いた</u> 。講師に「これから楽しみなこと」を質問され、 <u>未来への期待</u> を語った。学習後、 <u>感謝の気持ち</u> を伝え、 <u>学級紹介や新聞クイズ</u> を通して <u>楽しさの共有</u> を図った。最後は、 <u>別れの挨拶と再会の期待</u> を伝えた。	自己紹介や挨拶を行った後、講師に、 <u>来校の予定確認</u> した。講師の話に、 <u>興味・関心</u> をもち、 <u>好奇心</u> があった。講師に質問をされ、 <u>時間経過の認識、面識のある地域人材について、経験を踏まえた回答や感想</u> を述べた。昔と今を比較し、 <u>継続している活動や経験のある活動</u> に気づき、中には、 <u>恐怖と不安</u> を抱く活動もあったが、多くの活動に <u>興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> 、昔の学習への憧れ、昔の学習環境への憧れを示した。大会実績については、昔の成果への <u>喜びと共感</u> を示した。講師の <u>特徴の認識</u> を基に、昔の写真から探し出し、比較し、楽しんだ。「楽しみなこと」を質問され、 <u>予定していた買い物学習</u> を伝えた。最後に、講師が児童に応援の言葉を掛けると、 <u>前向きな気持ちで受け取り、未経験な活動への挑戦心、学びの喜び、感謝</u> を伝えた。授業終了後は、 <u>学級の活動紹介</u> をして、 <u>楽しさの共有</u> を図ったり、更に昔のこの質問をしたりして <u>好奇心</u> が見られた。別れ際には、 <u>別れの挨拶と再会の期待</u> を伝えた。
外部講師① 振り返り	<u>不確かな記憶や予測の確認</u> をしたり、 <u>確かな記憶や記憶から推測</u> をして、 <u>地域イベントへの参加や経験のある活動、友達</u> の広がりや <u>育むという認識の交流学習</u> について発表した。昔と今の比較による昔への <u>憧れや昔の学習への憧れ、興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> を感想として述べた。大会実績については、 <u>団結と努力の成果</u> に気付いた。変化を問う発問への <u>理解の難しさ</u> が見られたが、 <u>不変</u> を問う発問には、 <u>活動の変遷</u> を挙げた。不変を問う発問には、 <u>変化と、努力や真面目の普遍さの共存</u> について発表した。学習全体を振り返り、講師にとって学校は、 <u>心地よさを感じ</u> る場所だと捉え、学校については、 <u>協同的な学校創造の認識</u> をもち、 <u>歴史と協力のつながり</u> と <u>学校創造への自己の願望と意欲</u> を述べた。	<u>記憶の空白</u> もあったが、 <u>特別な行事に関する学習や校外学習など授業の記憶から推測</u> したり、 <u>写真を見て、経験した活動</u> について話した。学習を通して、昔の <u>学習への憧れ</u> 、昔と今の学習環境の比較と <u>今への願望、興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> を述べた。変化を問う発問には、 <u>活動の変遷</u> を挙げた。不変を問う発問には、 <u>変化と、努力や真面目の普遍さの共存</u> について発表した。学習全体を振り返り、講師にとって学校は、 <u>ポジティブで温かい学びの環境</u> だと捉え、学校は <u>協同的な学校創造の認識</u> をもち、 <u>歴史と協力のつながり</u> と <u>協同的な学校創造への向上心</u> をもった。	<u>不確かな記憶や記憶の空白</u> があったが、 <u>校外学習や地域イベントの参加、過去の業績、友達</u> の広がりや <u>育むという認識の交流学習</u> など、 <u>記憶にあるものを発表した</u> 。その中で、 <u>興味・関心と意欲や興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> 、昔の <u>学習への憧れ</u> も話した。変化を問う発問への <u>理解の難しさ</u> が見られたが、不変を問う発問には、 <u>大会実績</u> を挙げ、 <u>日々の努力と成長と成果や活動への喜び、交流学習における相手との関係性構築の大切さ</u> を述べた。学習全体を振り返り、講師にとって学校は <u>ポジティブで温かい学びの環境</u> だと捉え、これまでの学校について、 <u>協同的な学校創造の認識</u> をもった。
外部講師② 授業	自己紹介や挨拶後、講師①の学習内容について質問をされ、 <u>餅つき</u> の時期や <u>全国大会</u> に参加を発表した。質問をされると、昔の学習に対する自分の気持ちを <u>愚案</u> したり、 <u>経験を踏まえた回答</u> をしたりした。昔の <u>学習への憧れ</u> をもち、同じ学習を行う <u>可能性への期待</u> を抱いた。実際には、 <u>土粘土作品</u> を目にする、 <u>好奇心</u> をもつて触れ、 <u>想定外</u> の重さに驚いた。学習を終え、 <u>学びの充実感、別れの挨拶と再会の期待</u> を伝えた。	一度来校があり、講師と面識があった。自己紹介後、講師①の学習内容について質問され、 <u>餅つき</u> の時期を答えた。昔や今の学習について質問をされ、 <u>地域の祭りへの参加経験、経験のある活動</u> など、 <u>経験を踏まえた回答</u> をした。土粘土の作品に触れる際は、 <u>好奇心</u> をもち、重さに対して、 <u>想定外と驚き</u> を見せた。昔のほとんどの学習に対して、 <u>興味関心と意欲や興味関心と未経験な活動への挑戦心</u> をもっていた。	自己紹介や挨拶後、講師①の学習を質問され、昔の <u>学校行事</u> を発表した。昔や今の学習について質問をされ、 <u>経験を踏まえた回答</u> をした。昔の学習に興味・関心と意欲、 <u>好奇心</u> をもち、 <u>何度も講師へ質問</u> をした。昔の学校について知り、中には <u>困難の予測</u> をする活動もあったが、昔の <u>学習への憧れや興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> をもち、 <u>地域行事への積極的な関心と参加や未経験な活動への好奇心</u> と <u>アイデア</u> を話した。苦手な活動がある <u>友達への配慮</u> もあった。本物の土粘土の作品見学では、 <u>興味・関心</u> を示し、 <u>触れ</u> ると <u>感想</u> を話した。学習を終え、 <u>別れの挨拶と再会の期待</u> を伝えた。
外部講師② 振り返り	<u>記憶の空白</u> があるものの、 <u>学習の記憶から、身近な生活との繋がり</u> がある学習、 <u>地域の祭り、未経験の活動</u> を発表した。知り得たことについて <u>観察と連想</u> をした。学習を通して、昔の <u>学習への憧れや興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> を抱いた。学習によって自分の <u>好き嫌い</u> はあるものの、 <u>不安と挑戦心</u> の共存する気持ちを示した。講師①と同様の、 <u>不変</u> を問う発問には、昔の学習に <u>困難の予測や挑戦の不安</u> を抱いたが、 <u>友達</u> の意見との共通点の認識により、 <u>普遍的な「努力」と「協力」の精神</u> について見出した。	学習の記憶を手掛かりに、 <u>地域の祭り、地域イベントへの参加、図工の学習活動、果樹、田</u> についてや、 <u>未経験な活動</u> があったこと、昔の学習に対する <u>困難の予測</u> を述べた。学習内容によって <u>好き嫌い</u> はある様子だが、同じように内容が <u>苦手な友達への配慮</u> もしながら、 <u>興味関心と未経験な活動への挑戦心</u> を見せた。講師①と同様の、 <u>不変</u> を問う発問には、 <u>継続している活動</u> に加え、「 <u>努力</u> 」の精神や <u>協力とチームワーク、共通の目標</u> に向かう意識を挙げ、 <u>見習いたい積極的な学びの姿勢</u> について発表した。	<u>作業学習や地域の祭りについて記憶から推測</u> して答えたり、 <u>好奇心</u> をもつて質問をしたり、昔の <u>学習への憧れや昔の学校環境に対する憧れ</u> について述べた。高等部の活動に <u>困難の予測</u> を示したが、 <u>作業学習</u> には、 <u>興味・関心と未経験な活動への挑戦心、協力と挑戦の姿勢</u> が見られた。講師①と同様の、 <u>不変</u> を問う発問には、 <u>児童生徒の人数の変化と挑戦と克服</u> について述べた。
気付きの整理	<u>調べ方や外部講師による学習</u> を行ったことを思い出した。「わかったぞカード」の記入活動では、 <u>自分の考えの表出</u> があった。互いのワークシートを見合う活動では、昔の <u>先輩たちの学習への感情の推測</u> をし、 <u>ポジティブな感情の推測</u> をしたり、 <u>楽しさの普遍性</u> に気付いた。昔の学習内容に対する自分の <u>好き嫌い</u> を友達に伝えた。全体の話し合いでは、 <u>再度、学びへのポジティブな態度の普遍性</u> を述べた。また、 <u>先輩たちの夢と目標に向けた努力や継続的な努力</u> について述べ、 <u>見習いたい努力の姿と自己の向上心</u> を抱いた。これからの学校について、 <u>協同によるこれからの学校の形成が必要であること</u> に気付き、 <u>全校児童生徒の写真を見て、一緒に学校を築く仲間</u> の名前を呼んだ。みんなにとって思い出としての <u>価値ある学校</u> だと発表した。	<u>調べ方や学習のまとめ(新聞)</u> を作成を思い出した。「わかったぞカード」の記入活動では、 <u>記入内容に迷いながらも自分の考えの表出</u> をした。互いのワークシートを見合う活動では、 <u>友達</u> の考えの <u>共感と一致、普遍性の認識</u> をしたり、 <u>興味・関心と意欲</u> について話したりした。全体の話し合いでは、 <u>成長のための努力</u> について述べた。これからの学校について、 <u>協同によるこれからの学校の形成と世代の継承</u> について、 <u>全校児童生徒の写真</u> を見ながら、 <u>一緒に学校を築く仲間</u> の名前を呼んだ。	<u>調べ方や学習のまとめ(新聞)</u> 、 <u>外部講師による学習</u> を思い出した。「わかったぞカード」の記入活動では、 <u>やりたいことを中心に自分の考えの表出</u> が見られた。互いのワークシートを見合う活動では、 <u>昔と今の比較</u> をして、 <u>周囲との共有と確認、ワークシートの整理の場所の認識、思考の整理</u> をしたりした。 <u>変化と継続の認識</u> をし、 <u>興味・関心と意欲</u> を見せた。不変を問う発問には、 <u>変化と継続の観察</u> をし、 <u>変化と不変の認識(果樹)や共感の意識、指導と学び</u> に気付いた。
学校のためにできること話し合い	<u>発問に対する思考</u> をし、 <u>未来の学校について協調的な未来志向</u> で考えた。「みんなが学校のためにできること」には、 <u>友達への共感や条件付き許容の学習</u> を記入した。 <u>非言語的表現</u> もあり、 <u>教師に共感的理解の模索</u> をした。分類、整理の活動では、 <u>学習内容の視点での整理、人間関係の視点での整理、未来の視点での整理、学びの成長と挑戦の視点での整理、作業の視点での整理</u> をしたり、 <u>友達との対話</u> を通じて <u>認識と確認や推測と整理の判断、共感</u> をしたりした。全体での話し合いでは、 <u>自己成長と学校貢献の比較や学校全体の目的と勉強の区別、学校全体の目的と自己欲求の違い</u> について考えたり、それらの考えを基に <u>学校全体の目的ではない認識の考えに懸念</u> をもち整理し、 <u>チャレンジ精神ある学校、より良い友達関係の学校</u> にするために、 <u>共同のチャレンジ精神や友達関係の重要性</u> を挙げた。その中で自分たちにとってのこととして、 <u>ポジティブな人間関係を挙げ、価値観の共有</u> をするために <u>みんなに伝達</u> することや <u>ポスターで創意工夫</u> することを述べた。その他には、 <u>美化活動</u> を挙げ、校内で <u>環境整備課題の発見</u> をし、 <u>デザインの工夫や色に関する自己表現</u> をしながら <u>環境整備の必要性や協力と分担</u> によって実施することを述べた。	<u>未来の学校について、友好的で安心感のある学校</u> になってほしいと考えた。「みんなが学校のためにできること」として、これまでの学習の <u>記憶</u> を思い出して、 <u>復活</u> してほしい学習を記入した。その後、 <u>友達と考えを共有</u> したり、 <u>比較と確認や認識と確認</u> をしたり、 <u>復活の願望</u> を伝えたりする中で、 <u>人間関係の視点での整理、作業の視点での整理の分類と整理</u> を行った。全体での話し合いでは、 <u>学校全体の目的の確認や学校全体の目的と自己欲求の区別、自己の目的と他者のための行動の区別、学校全体のための行動の視点で考え、友達と関係の重要性</u> を挙げた。このことについて <u>共有方法</u> として、 <u>共同での問題解決や視覚的な共有方法など伝達と共有の仕方</u> を挙げた。また、 <u>実現するために感情のコントロールの必要性や対話による解決の重要性</u> についても述べた。その他には、校内で、 <u>環境整備課題の発見</u> をし、 <u>色に関する自己表現や協力と分担</u> など、 <u>環境整備の方法</u> を述べた。	「みんなが学校のためにできること」について、 <u>自分の役割の遂行や目標と成長、未経験な学習の体験、復活の願望、興味・関心と未経験な活動への挑戦心</u> など、 <u>非言語的表現</u> も含めて自己表現した。全員の意見を <u>比較と確認、分類と整理</u> をした。全体での話し合いでは、 <u>友達関係の重要性と快・不快な感情の関連性</u> を述べたり、 <u>友達</u> の質問に、 <u>自己欲求</u> であることを伝えたり、 <u>安心感のある学校を創りたいこと</u> を話したりした。みんなでまとめたことを <u>視覚的な共有方法で全校の人に伝えること</u> を提案した。また、その他には、校内の <u>環境整備が必要な箇所</u> について、 <u>友達</u> の意見に <u>共感し、洗浄の環境整備方法や塗装の環境整備方法</u> について述べた。

※下線で示した部分はSCAT分析で導き出したテーマ・構成概念である。

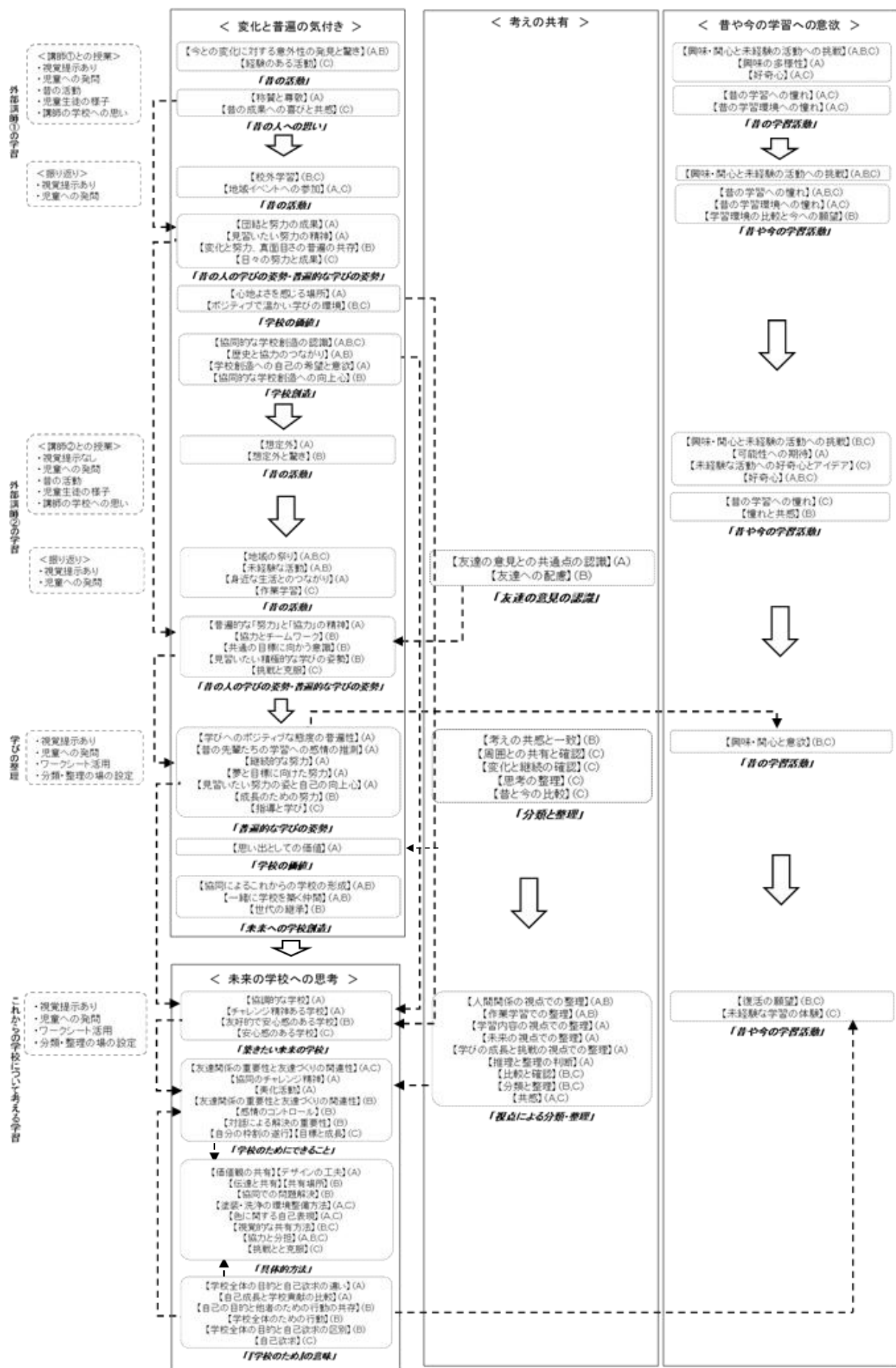


図10 児童の発言の変化

＜発言内容の分類＞ ・ 「発言内容」 ・ 【テーマ・構成概念】 ・ (児童) ・ ⇨ 変化の方向 ・ - - ▶ 関連の方向

(5) 児童の発言の変化と相互関係

①＜変化と普遍の気付き＞の変化と相互関係

“外部講師①の学習（講師①との授業・振り返り学習）”において、講師①から聞いた昔の生徒の大会実績に対して、『かなりすごい』(A)、『金メダル。やったー』(C)と感想を述べ、【称賛と尊敬】(A)の気持ちや、【昔の成果への喜びと共感】(C)を示し、『昔の人への思い』の気付きを得た。振り返り学習では、『マラソンだ』(A)、『温泉』(C)など、今と変化した『昔の活動』を発言する一方、『やることは変わっているけど、変わったけど、変わらない。頑張ることは変わってなかったんじゃない？』(B)と述べ、【変化と努力、真面目さの普遍の共存】(B)があることに気付く場面があった。他の児童も、児童同士で考えを共有する中で、『一生懸命練習して試合やった。試合じゃなくて本番。一生懸命練習して、だんだんシュートできるようになった。』(C)と、成果を発揮する過程を想像し、【日々の努力と成果】(C)や【団結と努力の成果】(A)などの関連性に気付いた。その後、『頑張るとできるようになった。ぼくたちも練習する。』(A)と、自分に置き換えて、【見習いたい努力の精神】(A)に気付く児童も見られた。このように、振り返り学習をとおして、『昔の人への思い』の気付きが具体化され、『普遍的な学びの姿勢』への気付きへ理解が深まった。

次に、“外部講師②の学習（講師②との授業・振り返り学習）”において、児童は講師②が挙げた粘土焼成活動の火の番を行った生徒たちの体験を振り返り、『地獄。大変。くまできそう、くまが。きびし過ぎるよ。』(B)、『夜ご飯食べれないの？やばい、地獄。え、大変そう。』(C)と当時の過酷さを感じ取る一方で、『粘土のやつを高等部で頑張って、夜中も朝までやって、頑張ったよ。』(B)、『みんな、一人だと、あまりできないと思うから、力を合わせる友達と。一人だとできないことは、みんなでできる。難しいことは。』(A)といった言葉から、先輩たちの活動を想像し、【共通の目標に向かう意識】(B)をもち、【協力とチームワーク】(B)の大切さを実感していた。これらは、【普遍的な「努力」と「協力」の精神】(A)であると気付き、【見習いたい積極的な学びの姿勢】(B)をもつ児童も見られた。また、『ねぶたが難しすぎて、でもチャレンジしたらできるようになった。』(C)と述べ、【挑戦と克服】(C)の精神を感じ取り、昔の人々の姿に共感していた。講師①との学習で得た『昔の人への思い・普遍的な学びの姿勢』の気付きが、講師②との学習を通じてさらに深化し、他の児童の気付きにもつながった。さらに、＜考えの共有＞の場では、『ちょっと、〇〇くんと、ちょっと同じなんだけど、』(A)と、【友達の意見との共通点の認識】(A)をし、『友達の意見の認識』をすることで自己の思考が広がる様子も見られた。

“学びの整理”の学習段階では、講師①②から得られた気付きを児童相互で共有する場面で、『宿泊の写真めっちゃくちゃいい顔してたよ。』(A)と【昔の先輩たちの学習への感情の推測】(A)を行い、『僕、勉強が楽しいっていうのも変わらないんじゃないってこと』(A)と、【学びへのポジティブな態度の普遍性】(A)に気付いていた。更に、【継続的な努力】(A)や【成長のための努力】(B)の重要性、【指導と学び】(C)が成長につながっていることなどを認識し、講師②の振り返り学習よりも更に、昔の人の学びの姿勢に対する感想から『普遍的な学びの姿勢』への気付きを深めた。また、＜考えの共有＞の中で、『ぼくも書いた、それ、ぼくも、』(B)と【考えの共感と一致】(B)を示したり、『確かにこうは変わってない。変わってる？』(C)と【周囲との共有と確認】(C)をしたりしながら、『分類と整理』を行った。これらの活動を通じて、学びの整理が進み、児童間での理解が深まった。

“これからの学校について考える学習”では、これまでの＜変化と普遍の気付き＞を基に、＜未来の学校への思考＞へと移行した。児童は、『普遍的な学びの姿勢』の気付きから、【チャレンジ精神ある学校】(A)、【友好的で安心感のある学校】(B)、【安心感のある学校】(C)など、『築きたい未来の学校』の気付きへと変容した。この気付きは、講師①が抱く学校への思いから、【心地よさを感じる場所】(A)、【思い出としての価値】(A)、【ポジティブで温かい学びの環境】(B、C)などの『学校の価値』に対する気付きと関連していると考えられる。また、講師①のこれからまでやこれからの学校への思いから児童が気付いた、【歴史

と協力のつながり】(A、B) や【協同的な学校創造の認識】(A、B、C) を基に、【学校創造への自己の希望と意欲】(A) や【協同的な学校創造への向上心】(B) である「学校創造」への気付きとも関連していると考え

る。

更に、「築きたい未来の学校」を実現するために、『みんなが怒りそうな声で言わない。はい、えっと、怒らないようにする。でも、だれかにやられると、それなら怒っちゃうけど、やめてって言えばいいのかな。』

(B)、『これからもみんなでチャレンジっていうのが学校のためになるんじゃない。』(A) などと述べ、【友達関係の重要性と友達づくりの関連性】(A、C、B) や【対話による解決の重要性】(B)、【協同のチャレンジ精神】(A) など、自分たちが「学校のためにできること」を考えた。

これは、＜考えの共有＞と＜未来の学校への思考＞が関連している。つまり＜考えの共有＞において、『ちょっと、これ似てるやつなんだけど。チャレンジする学校といっぱい勉強できる学校とか。』(A)、『作るの同じじゃない？3個入れてもいい？そう、なめこと、納豆と、そう、豆腐。作るの一緒。』(B)、『どこにある？野菜じゃなかった。こっち？』(C) などと述べ、【学びの成長と挑戦の視点での整理】(A) や【作業学習での整理】(A、B)、【比較と確認】(B、C) などの「視点による分類・整理」をしていた。＜未来の学校への思考＞では、『半分自分のためで、半分みんなのために？え、そう。学校のためには、チャレンジすると、パソコンも勉強に入るんだけど、でも、学校のためじゃない。えっと、あの、パソコンでは勉強ではできるけど、えっと、それは学校のためにもならないし、しかも、あの、たぶんパソコンは、たぶん違うと思う。』(B) と、【自己の目的と他者のための行動の共存】(B) や【学校全体の目的と自己欲求の違い】(A)、【学校全体のための行動】(B) などに気付いたり、児童相互の話し合いをとおして、『うん、自分気持ち。自分。』(C) と、【自己欲求】(C) に気付きが生まれたりしたことである。このように、他者を意識した『学校のため』の意味への気付きが、「学校のためにできること」の気付きにつながっていたと考えられる。

このことが、このあと、「築きたい未来の学校」を実現するために「学校のためにできること」の「具体的方法」として、【価値観の共有】、【デザインの工夫】(A)、【伝達と共有】【共有場所】(B)、【協力と分担】(A、B、C) などの実践的なステップへと広がった。

②＜昔や今の学習への意欲＞の変化と相互関係

“外部講師①の学習（講師①との授業・振り返り学習）”では、昔の学習を知る中で、休み時間にもスキーをしていたことを聞いて『え、休み時間いいな。いいなー。』(A) と感想を述べたり、アップルマラソンの写真を見て、『あ、前にぼくの家でやってた。やりたい。』(B) と言ったり、パソコンを使った学習を知り、『パソコンやってみたい。パソコンでマイクラやりたい。』(C) と発言したりするなど、【興味・関心と未経験な活動への挑戦心】(A、B、C)、【昔の学習への憧れ】(A、C) を示す様子が多く見られた。

“外部講師②の学習（外部講師②との授業・振り返り学習）”においても、新たな昔の学習活動を知る中で、『(ねふたの話聞いて) ぼくは。笛やってみたい。』(B)、『ぼく納豆食べたい。やった、大豆作りたいな。今度作ってみよう。』(C) といった発言が見られ、【興味・関心と未経験な活動への挑戦心】(A、B、C)、【好奇心】(A、B、C) が引き続き表れていた。つまり、講師①②の学習段階では、「昔の学習活動」、「昔や今の学習活動」への意欲が強く表出されていた。ただし、講師②の学習においては、このような発言は授業中に限られ、振り返りの場では＜昔や今の学習への意欲＞に関する発言が見られなくなった。これは、＜変化と普遍の気付き＞として「昔の人の学びの姿勢・普遍的な学びの姿勢」への気付きへシフトしていったことが影響していると考えられる。

また、“学びの整理”の学習段階でも、【興味・関心と意欲】(B、C) は見られたものの、発言は、『プールはやってみたい気持ち。』(B)、『豆腐。今度やってみたい。』(C) の2つにとどまり、＜昔や今の学習への意欲＞に関する発言が減少した。これは、“学びの整理”の過程で、児童の思考が、＜変化と普遍の気付き＞として、「普遍的な学びの姿勢」、「学校の価値」、「未来への学校創造」へとシフトしていったことに関連し

ている。また、この思考の視点の変化は、＜考えの共有＞における、【考えの共感と一致】(B) や【周囲との共有と確認】(C) といった「分類と整理」の過程を通じて、学級全体が同じ方向にシフトしていくことにつながったと考えられる

“これからの学校について考える学習” でも、【復活の願望】(B、C)、【未経験な学習の体験】(C) といった「昔や今の学習活動」への意欲に関する発言は減少傾向にある。これは、児童が＜未来の学校への思考＞へと発展し、「**築きたい未来の学校**」、「**学校のためにできること**」、「**具体的方法**」、「**『学校のため』の意味**」への気付きに関する発言が増えていることと関連している。

3 事後実態把握

児童3名のワークシートの設問1、2の記入内容を表3に示す。設問1では、事前に比べて自分の関心を基にした発想が減少し、代わりに「楽しい勉強がある学校」や「きれいな学校」、「がんばれる学校」、「いろんなものを作れる学校」、「パソコンがある学校」、「プールがある学校」など、講師①②との学習をとおして得た普遍的な学びや過去の学習から影響を受けた内容が多く見られた。設問2では、児童が自分の好きなものを基準に発想することは少なく、学校そのものや、学校の仲間、さらには未来のことなど、他者を含めた広い視野で考える傾向が見受けられた。

表3 「こんな学校になったらいいな」(事後)

	Q1 こんな学校	Q2 なぜ
A	遊ぶものがたくさんある学校	学校 みんなが昼休みに楽しめるようにする。学校が幸せになってほしい。
	楽しい勉強がある学校	好きな勉強をすると楽しい気持ちになる。学校に行きたくない気持ちがなくなる。
B	きれいな学校	昔の学校もきれいな学校だったから
	がんばれる学校	できなかったら、やらなくなるから。
	いろんなものを作れる学校	中学部、高等部に成長するから
	パソコンがある学校	大人になったらパソコンを使うから。
C	プールがある学校	みんなが暑くて怒るかも。さっぱりするから。
	本がいっぱいある学校	頭が良くなるから。みんなが良くなる。
	果物の木がある学校	ビタミンがあるから、みんなの肌がつるつるになる。

V 考察と課題

本実践では、「他者意識」と「学習プロセス」を念頭に置き、学校と地域の効果的な学びの往還を通じてエージェンシーを発揮するための学習活動の在り方を検討することを目的とした。以下、3つの考察と1つの課題を示す。

1 児童の気付きをつなぎ、深める学習プロセス

本実践では、学習が進むにつれて、児童の＜変化や普遍性への気付き＞が連続的に変容し、＜未来の学校への思考＞へと発展していった。また、他者を想像しながら自己の思考を深めていく過程で、自分の視点で捉えている傾向が強い＜昔や今の学習への意欲＞に関する発言は少なくなる傾向が見られた。つまり、前述したエージェンシーの発揮に向けて必要だと考える「他者意識」の力につながる変容が見られた。これは、児童の自然発生的な発言だけでなく、次の2点が大きく影響したと考えられる。

1つ目は、外部講師と校内の学習をつなぐ教師の発問である。以下、児童の気付きと、その間の教師の発問である。教師の発問は『 』で示す。講師①との学習では、児童は昔と今の活動を比較する中で、「昔の活動」や「昔の人への思い」に気付いた。振り返り学習では、講師①が紹介した学習発表会や全国大会優勝時の昔の児童生徒の様子を提示しながら、『昔の人は、どんな気持ちで勉強していたのかな』、『優勝は簡単にできたのかな』と、他者の出来事を想像しながら思考する発問を行った。その結果、児童の気付きは、「昔の人への学びの姿勢」へと変容したと推測される。さらに、『全部変わってきたことだけかな。変わったことしかないかな。』という発問によって、【変化と努力、真面目さの普遍の共存】(B) への気付きが促された。講師②の学習の振り返り学習では、講師②が紹介した粘土焼成で生徒が泊まりがけで火の番をしたエピソードをもとに、『どんな気持ちで夜を過ごしていただろうね』、『(眠かった、地獄などの児童の発言から) それでも、なぜがんばることができたんだろう』と、他者の視点で考える発問を行ったことで、【共通の目標

に向かう意識】(B) という児童の発言が引き出された。更に、『みんなは、大変だなと思う勉強とかある？』、『そのときどんな気持ちでやってる？』と問いかけることで、『挑戦と克服』(C) に関する発言も見られた。また、講師①の学習で普遍性に気付いた児童の発言を例に挙げながら、『〇〇くんが、変わっていないこともあるよって言っていたけど、ありそうかな』といった発問を児童とのやりとりの中で繰り返すことで、【普遍的な「努力」と「協力」の精神】(A) という気付きが引き出されたと考えられる。

以上のように、学習間における児童と教師のやりとりを一部紹介したが、講師①②から得た児童の気付きを教師の発問によって量と質の両面でつなげることで、児童の思考が深まり、広がった可能性がある。つまり、振り返り学習では、外部講師との学びを単なる確認にとどめず、新たな気付きの契機とし、発展・深化させる教師の発問が重要な役割を果たすと考えられる。

2つ目は、気付きの共有と整理の工夫である。ワークシートで気付きを言語化した後、児童同士の意見共有、さらには全体での共有・整理の時間を確保することが、気付きの深化につながったと推測される。児童同士の共有の場では、①他者のワークシートを確認する、②分からない点を質問する、③内容が似ているものを仲間としてまとめる、という3つの手順を提示した。全体の共有の場では、児童同士で確認した内容を再確認し、全員が共有する時間とした。また、児童が整理しきれなかった内容については、教師が発問を通じて整理を促す場とした。これにより、学級全体で互いの気付きを共有し合い、自分の考えを広げたり深めたりする機会が生まれたと考えられる。

これらを踏まえると、外部講師から得られた学びと学校内での学びを効果的に結びつけるためには、外部講師の授業で生まれた児童の気付きを、次の授業でどう生かすかを計画することが不可欠である。計画にあたっては、児童の気付きに委ねるだけでなく、教師が児童の気付きを予測したり思考過程を想定したりし、ねらいをもって指導を進めることが求められる。ただし、エージェンシーの発揮を目指すためには、児童自身の思考を引き出し、児童が主導的に学びを進められるようなサポートを提供することが重要である。具体的には、教師は児童が自己の考えを深め、より良い方向に進めるように、適切な「視点」を示すことが必要である。例えば、児童が問題に対するアプローチを模索している際には、思考を広げるための発問をしたり、視野を広げるための異なる視点を提案することで、児童自身が思考を深めたり修正したりできるように導くことである。このように、教師は「進むべき方向性」や「改善のための視点」を示す役割を果たし、児童の気付きを生かした授業展開を心掛ける必要がある。また、児童の実態に応じては、発問の理解を助ける支援や共有方法を工夫することも重要である。

このようなプロセスを経ることで、外部講師を通じた学びは一過性のものにとどまらず、継続的な学びへと発展し、さらなる深化が期待できる。その結果、学校内の学びとも効果的に結びつき、児童の学びの成果を最大限に引き出す鍵となると考えられる。

2 共同エージェンシーの促進と学びの深化

エージェンシーを育むためには、多様な他者と協力しながら学びを深め、共に解決策を見出す「共同エージェンシー」の重要性が指摘されている。本実践における多様な他者とは、外部講師、児童、教師であり、例えば、講師との礼状を通じた手紙のやりとりで思いを伝え合うことや、児童同士の意見交換の機会を設けることで、相互関係を意識した学びを展開した。その結果、個々の気付きが、共通の目的意識をもった気付きへと変容していった。また、外部講師からの学びをもとに教師の発問で気付きを深めたり、児童同士の共有の中で考えを広げたり、全体での振り返りを通じて相互に学びを整理したりするなど、多様な他者との関わりの中で児童の変容が促された。

これらを踏まえると、学びの深化には、他者との交流の機会を設定するだけでなく、児童を取り巻く多様な他者が果たす役割や学びへの影響を考慮し、それぞれの関わりが相互に作用するような双方向的なやり取りの場を意図的に設けることが重要である。そのためには、他者との関わりが一方通行にならないよう、

アウトプットの方法や場の設定を児童の実態に応じて工夫し、適切な支援を行うことが必要である。また、外部講師との事前の打ち合わせを綿密に行い、ねらいや児童の学びの実態を踏まえた準備を整えることが不可欠である。こうした環境を整えることで、児童は他者とのコミュニケーションを通じて気付きや学びを深め、エージェンシーの発揮につながる基盤が築かれると考えられる。

3 児童の実態を踏まえた社会とのつながりを意識した資質・能力の設定

本実践では、エージェンシーを発揮することを目指し、児童が「他者意識」をもって考える力を育むことに重点を置いた。具体的には、児童が他者との関わりを通じて自分の考えを深め、他者の視点を取り入れながら、自分にできることを行動に移す力を養うため、外部講師との学習や振り返り学習を「他者意識」を中心に構築した。その結果、自己中心的な思考を超えて、他者との相互作用を意識した思考が展開される児童も見られ、エージェンシーの本質である他者との関係性を意識する一歩が育まれたことが示唆された。

この視点を踏まえると、エージェンシーの発揮に向けては、児童が自分の力を育むとともに、他者と共に社会でどのように貢献できるかを意識することが求められる。したがって、個人の知識やスキルに基づく能力は重要である一方で、教師は児童が自分の力を発揮できるだけでなく、児童を取り巻く他者の存在を意識し、その力をどのように他者との関わりの中で生かすかを考慮し、資質や能力を設定する必要がある。また、児童が自己の力を発揮しやすいように、周囲の環境や他者との関係性を意識した計画を立てることが重要である。

これにより、児童は「自分の力が社会や他者とどうつながるか」を意識し、自己の役割を理解しながら行動できるようになると考えられる。

4 日常的な指導を通じたエージェンシー発揮の土台づくり

本実践は16時間の単位を通して行われ、エージェンシーを発揮するための3つのポイントについて考察した。授業構成や授業内での工夫は重要であるが、それらを日常的に実施し、児童がエージェンシーを発揮できる土台を築くことが今後の課題であると考えられる。つまり、得られた示唆を単位内にとどめるのではなく、それを日常の学習活動に積極的に反映させ、エージェンシーを育む方法を継続的に工夫し続けることが重要である。そのためには、具体的な視点を整理し、学びが持続的に定着する取り組みを行う必要がある。例えば、児童が自ら考え行動できるような機会を日々の学習の中で意識的に設け、振り返りを習慣化したり、他者との協力を積極的に促す場を作ったりすることで、学びが一過性のものではなく、児童の行動として定着しやすくなる。最終的には、エージェンシーを育むための方法が日常的な学習活動に自然に組み込まれることを目指し、教師が計画を考え続けることが重要である。その点については、今後も更なる検討が必要である。

VI 参考・引用文献

紙田路子 (2021) 小学校生活科における歴史学習の可能性 ―歴史的実践に基づく小学校低学年の歴史学習。岡山理科大学紀要 第57号 B pp. 53-62.

小牧瞳 (2023) エージェンシーを発揮させる授業デザインに関する研究 人文公共学研究論集 第46号 10.20776/S24364231-46-P1.

松尾直博・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示 (2020) 「生きる力」とエージェンシー概念の検討 ― 中央教育審議会の答申や学習指導要領を中心に ―. 東京学芸大学教育実践研究 第16集 pp. 147-158、

OECD Future of Education and Skills 2030/2040 Learning Compass 2030.

OECD Future of Education and Skills 2030/2040 Student Agency.

白井俊（2020）OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー、資質・能力とカリキュラム.

白井俊 OECD における Agency に関する議論について

全国特別支援学校知的障害教育校長会（2019）知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ.

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	小学部	実践グループメンバー	○鳴海、大塚、大徳、加賀谷(学教セ)
--------	-----	------------	--------------------

実践タイトル			
『知的障害のある児童における地域人材との対話を通じた学習効果の検証 五感体験型伝統の味噌づくり学習を事例に』			
I 問題と目的 「郷土」をテーマにした学習はこれまで数多く実践され、地域の特色を活かした教育活動は各校の教育課程に伝統的に組み込まれてきた。教育基本法においても、教育の目標として「伝統と文化を尊重し、それをはぐくんできたわが国の郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと（第二条の五）」が謳われている。さらに近年ではSDGsに象徴されるように、国際社会とのつながりを意識しながら地域を見直す機会が増えており、グローバル化が進む社会の中ではその重要性は一層高まっている。このように、学校教育においても地域に根差した教育は再評価されてきているといえる。 しかしながら、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいことや実際の生活場面の中で生かすことが難しい」などの特性を有する知的障害のある児童にとって、郷土をテーマにした学習には難しさがあるといわれる。その理由として、第一に、地域の文化や歴史、価値といった概念は抽象的であり、また時間の流れや因果関係などを要する内容を含むため、断片的な知識では十分な理解は難しい。第二に、郷土の歴史・文化的な経緯における各時代毎の事象は現在と異なることが多く、現在の自分たちの実際の生活場面と関連づけてイメージすることが苦手な児童にとって、単なる機械的な記憶に留まってしまう恐れがある。したがって、知的障害のある児童が地域の様々な事象の背景に触れる学習場面では、より具体的かつ生活文脈に即したアプローチが求められる。特に知的障害のある児童には、五感を通じた身体性のある学びが有効であることが言われている。身体性のある学びは、知識や概念について、より実感の伴った理解を促し、その理解を深めることができるためである。つまり、知的障害のある児童が地域の様々な事象の背景に触れる学習場面では、目の前の出来事に試行錯誤する行為や、体験したことをもとに考えや思いを巡らせる思考を引き出していくためには、感覚や感情に十分に働き掛けていくことができる学びの環境を設定していくことが大切である。 本研究では、児童が地域の文化に親しみをもち、主体的に学びに取り組めるようにするため、五感を刺激する体験的な活動を取り入れた実践を試みた。実践では、体験や地域の文化に詳しい職人・外部講師との交流を通じて、児童が伝統文化の価値やそれを支える人々の思いに気づき、地域の文化を未来へつなげる意識や意欲を育むことを目指しており、本研究はその実践の成果を検証するものである。			
II 実践方法 1. 対象児童生徒・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３年生３名、４年生３名、５年生３名、６年生３名の１２名である。軽度から中程度の知的障害と自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、ダウン症候群を併せ有している。 書字や読み書き、言語理解の実態には差があるが、それぞれ、好奇心があり、特に体験的・体感的な学習に対して学習意欲が高い。コミュニケーション面においては、発音の不明瞭さや言語のみでの複雑な指示理解に困難さがありジェスチャーや視覚的なツールを必要とする児童が１名、他の児童は一斉指示の大体を理解でき、言語によるコミュニケーションが可能で、見聞きしたことや体験したことについて、感想を述べたり、気付いたことや疑問に思ったことを自分から発信したりできる児童が多い。 また、本校児童は、周辺の複数の市町村から通学しており、児童１２名の居住地は、弘前市、平川市であり、津軽地方に含まれている。			

2. 題材について

本実践では、『古津軽とつながる旅』と称して、青森県津軽地方の伝統食品である「津軽味噌」を学習の題材として取り上げる。児童が住む津軽地方に伝承されている多種多様な民俗の中から、特に「津軽味噌」に注目した理由は、以下の3点である。

第一に、郷土の文化と根付いている素材という点である。津軽味噌は、青森県の津軽地方で古くから受け継がれてきた伝統的な味噌であり、地域の独特な風土と気候の中で育まれてきた製法により作られている。主に大豆を原料とし、昔ながらの木桶を用いて、津軽地方特有の寒冷な気候のもと丁寧に発酵・熟成させることで、濃厚な旨味とまろやかな甘み、そして独特の風味を生み出している。この津軽味噌は単なる調味料としてだけではなく、郷土料理の味付けや保存食として用いられるなど、地域の食文化や生活の中に深く根付いた存在となっている。

第二に、実際に味噌を作る体験は、知的障害の特性を考慮した身体性のある学びにつなげやすいという点である。味噌の香りや味、津軽の気候（寒さ）、食材の手触りといった五感に訴えやすく、児童が地域文化を具体的な体験を通して理解し、彼らの日常と結び付けて考えていくための学習の題材として適していると考えた。そして学習活動では、児童が自然と興味を抱き、積極的に参加できる環境を整えることにつながることも考えられた。

第三に、リアリティのある体験という点である。津軽味噌の製造現場を訪れ、実際に作り手と触れ合うことは、児童にとって生きた伝統文化としての津軽味噌の製造過程やその背後にある物語を直接体験する貴重な機会となりうる。作り手は長年にわたって受け継がれてきた技術と経験をもとに、地域の風土や歴史を体現しており、教師とは異なる視点から児童に学びの機会を提供する重要な存在となる。作り手との交流は、児童にとって視覚や触覚、嗅覚、味覚といった五感を刺激するリアリティのある体験となり、抽象的な概念が具体的な実感へと変わるきっかけをもたらすことが期待される。

3. 実践の手続き

実践にあたっては、知的障害を有する小学部児童には、単に「地域」、「郷土」、「文化」という言葉で学習を進めてもイメージや興味が湧くことは全員にとって容易に可能ではないと考え、児童にとってより関心が高く実生活と結び付けやすいと予想される活動を起点にした。そして、学びのプロセスとして、体験 → 振り返り → 新たな視点での学びというサイクルを重視し、児童が自分たちの暮らす地域（津軽地方）の歴史や文化に対する理解を深められるように考慮した。

このとき、エージェンシーの視点、すなわち津軽味噌の製造に携わる職人や地域の文化に詳しい外部講師との交流を組み込んで、職人・外部講師や教師・仲間との対話と相互作用の中から学びを深めていけるようにした。実際に依頼した地域の人材資源は、①加藤弘人氏、加藤諭絵氏夫妻（弘前市の加藤味噌醤油醸造元で津軽味噌を製造している職人）、②高瀬雅弘氏（弘前大学教育学部長。社会学を専門とし、弘前市の歴史的建物等について詳しい外部講師）であった。さらに特別支援学校が少人数で構成されていることを踏まえ、多様性の担保や思考の深化を期待し、交流及び共同学習の一環で附属小学校（3・4学年複式学級）と合同で学習を行うこととした。附属小学校とは、毎年交流及び共同学習を実施している関係にある。

学習の流れ及び内容は以下のとおりである。

指導計画	支援方法
①郷土についての導入（「古津軽」という言葉の理解）	『古津軽とつながる旅』を学習するにあたって、事前実態把握をする前提として、本単元で扱う「津軽」という言葉が何を意味するのかを参加児童全員がおおよそ正しく理解することを目的に、津軽地方の範囲や「自分たちが生まれたり現在暮らしたりしている地域」であることを押さえる学習を行う。
②事前実態把握	津軽地方について、自分の考えをワークシートに記入する。質問内容としては、①『津軽のどんなところが、すごい！と思いますか』、②『津軽のどんなところを調べてみたいですか』、③『津軽のどんなところを変えずに残していきたいと思いますか』、④『未来の津軽をよくするための、ナイスアイデアを考えてください』の4つである。 知識を問うのではなく、地域に対する興味・関心の傾向や地域の魅力をどのように認識しているか、地域の価値や地域の課題をどのように捉え、解決策を考えようとしているのかについて傾向をみるものとする。

③地域の人材資源を活用した「味噌玉作り体験」学習※ (地域の方のお話や施設見学から、津軽の風土、農作、歴史などに関連する地域の魅力に気付いたり感じたりできるような経験)	作る、味わうなど、生活に直結しており児童が体験して楽しみながら「味噌」の学習に入っていくことを目的に、味噌を食する活動を行う。 味噌職人から、「味噌」の作り方について簡単に教わる時間と、味噌を使ったインスタント食品で、味噌と粉末ダシ、具となる食材などを混ぜた常備菜である「味噌玉」作りの活動を設定する。児童の実態(一度の学習によって理解できる情報量など)を考慮し、段階的に津軽の文化・伝統的な部分につなげていくために、ここでは、「津軽味噌」ということを強調せずに、まずは「味噌」に焦点を当てる。教師は冒頭の活動説明や講師紹介を行い、後の進行は外部講師が担う。必要に応じて、教師が仲介や補足説明など、外部講師と児童をつなぐ役割を担う。
④地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌蔵見学」学習※	津軽の文化・伝統的な部分につなげていくための次の段階として、150年の歴史がある味噌蔵の見学を設定する。 見学時は、外部講師である味噌職人に、実際の工場を案内していただきながら、建物の特徴や伝統的な味噌作りの手法について説明を受ける活動と、味噌屋継承の苦労や職人が大事にしている思いなどについての語りを聞く活動を設定する。児童は、興味をもった箇所等について、iPadを用いて記録をし、振り返りで活用できるようにする。外部講師と教師の役割分担について③と同様に行う。
⑤地域の人材資源を活用した「味噌仕込み体験」学習※	味噌蔵見学を通して、「津軽味噌」の伝統の価値や味噌作りの背景などを感じ取った後に、味噌職人とともに、児童自身が味噌作りを行い「造り出す」体験をすることや、味噌が長い月日をかけて熟成されていくという「時間の経過」を実感することを目的に味噌職人と「味噌仕込み体験」を行う。 味噌は、二樽分仕込み、一方は附属小学校、一方は本校が管理し、熟成を見守ることとする。外部講師と教師の役割分担について③と同様に行う。
⑥別の地域の人材資源(歴史や建造物に知見のある方)を活用した、質問探究型の発展学習	「津軽味噌」から、さらに視点を広げて地域の文化や歴史、地域性などについて理解したり探究したりしようとする児童の姿を引き出すことを目的に、津軽の歴史や文化に詳しい外部講師に、児童が考えた津軽についての質問をする学習活動を設定する。 児童が「津軽味噌」についてどのような学習をしているかや、学習過程における児童の意識、質問内容は事前に外部講師に伝え、共有することとする。外部講師と教師の役割分担について③と同様に行う。
⑦地域の郷土産品を使った調理学習	「自分で作って食べる」ことによる関心の深まりや達成感を感じたり、自らの体験や工夫を通じて表現したりする(アウトプット)の活動の一つとして、津軽の食文化への愛着につながることを期待して、津軽味噌を使った調理活動を行う。作るメニューは、学習過程で児童が考えたものを取り入れることとする。 活動後に振り返りを行い、学びについて整理する。
⑧事後実態把握	②と同様に行う。
⑨まとめ	単元のまとめとして、外部講師へお礼の手紙を書く活動を通して、単元を通して学んだことを想起したり、外部講師に対しての自らの思いを整理したりする活動を行う。また、見た、味わった経験や歴史を守ってきた人たちの思いを聞く学習を通して学んだこと・感じ取ったことを生かして、自分が生まれ育ってきた地域(津軽)のために、これから自分たちは未来に向けてどのような思いを持ったのか整理する。

なお、地域資源の活用にあたり、地域の方々との事前打ち合わせを十分に行った。

また、※のついた授業回(③④⑤)は、毎年交流及び共同学習を行っている、附属小学校3・4学年複式学級の児童と合同で行われた。小学校と特別支援学校の児童、計28名が、6つのグループ(各グループに両校の児童が混成)に分かれ、グループ毎に協働して活動する。

各学習活動後の振り返りの方法としては、③～⑦の学習の振り返りについて、古津軽単元で学んだことについて記入していくワークシート「古津軽日記」と、授業中の写真を選んで自らの語りでまとめて動画にする「古津軽ジャーニー」で振り返りを行っていく。この2つの方法を用いた理由として、対象となる12名の中には、書くことで考えを整理したり表現したりすることが得意な児童、また、書く活動よりも体験や考えたことを話して伝えることが得意な児童、書いたことを基にしてさらに思い出して情報を加えながら話すことができる児童など、実態が様々である。そのため、振り返ったことを表す方法として実態に応じた多

様な表現方法を保障することを目的としている。あわせて③④⑤については、児童の活動中の発言や弦きを IC レコーダーで記録し、その学びのプロセスの把握を補完することにした。

4. 検証方法

分析の対象は、3 学年から 6 学年 12 名のうち、各学年から欠席が無く発言が明瞭な 1～2 名抽出した。第 3 学年男子 2 名、第 4 学年女子 1 名、第 5 学年男子 1 名、第 6 学年男子 1 名の計 5 名とする。

②事前実態把握、③地域の人材資源を活用した「味噌玉作り体験」学習、④地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌蔵見学」学習、⑤地域の人材資源を活用した「味噌仕込み体験」学習、⑥別の地域の人材資源（歴史や建造物に知見のある方）を活用した、質問探究型の発展学習、⑦地域の郷土産品を使った調理学習、⑧事後実態把握のテキストデータを分析する。テキストは、②⑧はワークシートの記入内容、③④⑤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（古津軽日記）、まとめとして写真を用いながら感想などを話して作成した動画（古津軽 Journey）内の発言内容、⑥⑦は、古津軽日記の記述内容及び古津軽 Journey の発言内容とする。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。

5. 倫理的配慮

対象児が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、あらかじめ事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際

はじめに、外部講師との日程調整や、交流及び共同学習をした小学校とのスケジュール調整の都合で、学習計画の一部を、順番を変更して実施した。

1. 郷土についての導入（「古津軽」という言葉の理解）

「古」が意味するものは何か、「津軽」とはなにか。これから自分たちがどんなことを学んでいくのかを感じ取れるような、言葉の理解や雰囲気作りの内容を取り上げた。地図や、歴史的な背景を含めた写真資料を用いたり、「古」について感じ取れるように 30 枚程度の写真資料を、“古そうなもの”と“新しそうなもの”に分けたりする活動を行った。12 名の児童が、津軽について知っているものとして述べたのは「つがる市」、「つがる地球村」、「津軽三味線」などであった。

また、児童の中の「津軽ってどんなところ？」というイメージを掴ませるため、タブレット端末を使用し、「古津軽 week」のホームページを検索し、伝統工芸、食文化、風土などについて、興味がある分野を自由に閲覧する時間を設けた。

『古津軽ウィーク 2024』とは、9 月 1 日(日)から 10 月 10 日(木)まで、弘前市、黒石市、平川市、西目屋村、藤崎町、大鰐町、田舎館村、板柳町、鶴田町の各市町村で開催されるまちあるき、体験、食事など“古津軽を楽しむイベント”である。

青森県中南地域連携事務所 公式 HP より

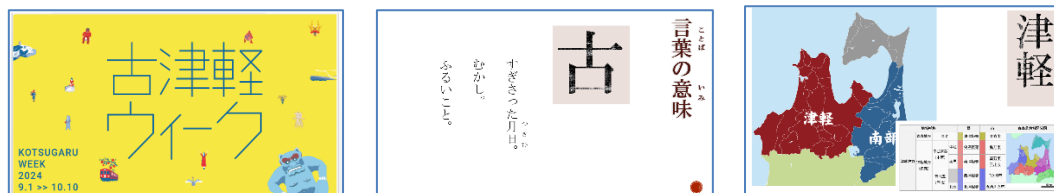


図 1：導入学習で用いた PowerPoint 教材の一部

2. 事前実態把握

本実践の学習前後の意識変容を把握するため、「津軽」という言葉が意味するものの大枠を児童が理解できたところで、「津軽」地方についての児童の意識についての実態把握を行った。

様式としては、選択肢があることにより、児童の考えがそこに限定されることを防ぐため、自由記述式で行った。自力で設問内容の理解が難しい児童には、教師が読み上げ、必要に応じて写真等を提示して児童に

選択させ、用紙に代筆または補助線等を書き込むことで児童の活動を支援した。

児童の記入内容としては、①『津軽のどんなところが、すごい！と思いますか』や③『津軽のどんなところを変えずに残していきたいと思いますか』については「ヒロロ」、「ホテルがすごい」、「たてものがおいしい」、「平和」、「ない」、「いまはない」などの回答が得られた。②『津軽のどんなところを調べてみたいですか』では、「おいしいたべもの」、「駅」、「津軽のイベント」、「?」、「いまはない」など、④『未来の津軽をよくするための、ナイスアイデアを考えてください』では、「タイムマシン」、「AIの力と人の力」など、未来という言葉から連想したであろう言葉を使う児童や、「?」（2名）、「ない」などの回答が得られた。

Figure 2 shows two worksheets for children to express their thoughts and interests about Aomori. The left worksheet has two questions: '津軽のどんなところがすごい!と思う?' and '津軽のどんなところを調べてみたい?'. The right worksheet has two questions: 'どんなことを、変えずに残していきたいと思う?' and '未来の津軽をよりよくするための、ナイスアイデアをかんがえてみよう!'.

図2：事前実態把握における児童の津軽に対する考えや興味を問うワークシート

事前実態把握を終えた後に、本単元でこれからどんなことを学習していくのかをパワーポイント教材で児童に簡単に示した。その際、児童自らが気付いてほしいポイントについて教師が提示したり誘導しすぎたりしてしまわないように、「津軽」の何について考えていくのか、方向性だけを示すように留意した。事前の実態把握で、「すごいと思うところ」、「残したいと思うところ」という設問に対して、「ヒロロ」、「イトーヨーカドーの階段横のガチャ」、「スシロー」などと、日常的によく利用する商業施設などを回答する児童が多くいた。本実践は、自分たちが住む地域の「文化」や「伝統」、「地域性」を含めた上での良さ、価値への気付きを目的としているため、地域にある「楽しい場所」、「好きなもの」ではなく、児童の視点を徐々に変えていくため、教材として『むかしと今は、かわっているところがたくさんある。でも、変わらないのこっているものもある。どんなことが変わってないのかな。なんで変わってないのかな。』という内容で、考え始めていった。なお、着目するところが多岐に渡りすぎるのを防ぐため、「たべもの」、「たてもの」、「しぜん」の3つの要素に絞って、その視点で「津軽」について考えていくことにし、授業を進めた。



図3：学習時の教材の一部

3. 地域の人材資源を活用した「味噌玉作り体験」学習

弘前市の加藤味噌醤油醸造元で津軽味噌を製造している方（以下、味噌職人）を招き、①味噌の作り方についての話、②味噌玉作り体験の2つの活動を行った。味噌職人とは、事前打ち合わせをもち、児童に普段用いている教材の難易度（ルビの必要性の有無や視覚支援の状況等）や作業内容、工程が実態に合っているかなどについて確認し、それらを踏まえた教材を準備していただいた。活動中は、味噌職人の話に相槌を打ったり、味噌職人からの問いかけに、「味噌は濃い味」、「味噌とは、大豆を使った発酵食品です」、「きゅうりにつければおいしいやつ」、「納豆やチーズとかも腐らせて作ってるやつだよ」などと、知っていることを積極的に発言したりする児童が複数いた。発言を控えていた児童も、味噌職人の話や写真教材などに興味をもって注目していた。

味噌玉作りは、4～5人一組（本校児童2名、小学校児童2～3名）のグループでの活動とした。津軽味噌と、味を調整するための白みそを混ぜ合わせ、3種類の中から好みのだしを加えて味噌の味を決めて5等分し（1つは授業内で食する用、残りはお土産用）、手袋を付けた手で丸めていき、そこに好きな具材を加えていき完成させた。児童は、味噌の匂いや感触を感じ、味噌職人や教師、同グループの小学校児童らと「加藤さん、これでいいですか」、「こねこね楽しい」、「ぼくは中に具を隠してシークレットにした」などと対話しながら、思い思いのアレンジをして味噌玉作りに意欲的に取り組む様子が見られた。味噌汁を飲んでみた感想としては、「便利でおいしい」、「いつもの味噌と味が違う」、「思ってた味じゃなかった」、「次は違う具を入りたい」など、様々であった。



図4：地域の人材資源を活用した「味噌玉作り体験」学習の様子

振り返りの「古津軽日記」および「古津軽 journey」では、味を味噌職人から教わった味噌の作り方で分かったこと、味噌玉作りの感想について、それぞれの言葉で語られ、味噌職人から直接話を聞いたり、味噌に触れながら作って味わうことで、児童が感じたり考えたりした様子が見られた。



図5：古津軽学習振り返りワークシート（左：表紙 真ん中・右：対象児童のうち2名の記述内容）

4. 地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌蔵見学」学習

附属小学校児童と合同で、弘前市の加藤味噌醤油醸造元での味噌蔵見学を行った。外部講師との事前の打ち合わせの中で、見学時に気を付けるべきことや危険が予想される箇所、予想される児童の反応、講師より話していただきたい内容の方向性などをすり合わせ、当日に臨んだ。また、蔵の中という、「昔」や「受け継がれてきた味噌・店」を感じ取りやすい場所で、味噌職人から、代々店と津軽味噌を守ってきた『思い』について、児童に語っていただけるよう、打ち合わせた。

また、当日は、もう一人の外部講師として後に児童の学習活動にご協力いただく、弘前大学の高瀬教育学部長が同行し、加藤味噌醸造元に至るまでの道案内人として、周辺の寺院や商店など、歴史や文化的な内容を説明していただきながら、徒歩で味噌蔵まで移動した。児童は、寺院の数や建造物に興味をもちながら、「なんかお宝がありそうだな」、「味噌屋さんが見えてきたぞ」などと、期待感を募らせて味噌蔵まで歩く様子が見られた。



図6：外部講師の案内で移動する様子

見学時は、味噌玉作りの時と同様、4～5名で構成された8グループ（A～F班）に分かれ、A～C班を第1グループ、D～F班を第2グループとして、半分ずつ味噌蔵の中を見学させていただいた。

1グループは前半味噌蔵見学、後半職人の味噌屋継承の話の活動、2グループは逆の見学スケジュールでの活動とした。

見学場面では、暖簾をくぐって工場へ近付くなり、「なんか匂いする!」、「え、床は土みたいだ」と五感で様々な刺激を感じて発言したり、近くにいた他の児童の発言に対して、「ほんとだ」、「確かに」などと反応しながら、自らもさらに嗅覚を研ぎ澄ませたり、周囲を見渡して蔵の中を観察する様子が見られた。蔵の中で児童の反応が大きかったポイントが次の5つである。

- ①窓ガラスがなく、外と障子1枚で仕切られている造りになっていることを見たとき
- ②米に麴菌をかけ、麴を作る『麴室』に入ったとき

- ③複数の、味噌を仕込んでいる巨大な樽がある部屋に入り、梯子に上り樽の中を見たとき
 ④醤油を仕込んでいる区域が近付き、火入れにより醤油の強い匂いがしたとき
 ⑤細い階段を上り、もろみの貯蔵タンク（プールのように深くなっている）があるスペースへ入ったとき
 以上の箇所では、見たことのないものへの驚き、部屋の暑さ、中を見たい好奇心、香り、タンクに落ちそうな緊張で、発言が多く見られた。



図7：味噌蔵見学時及び歴史について聞く様子

また、蔵の見学前後の、味噌職人による味噌屋継承の話の中では、建物がいつから建っているのかなどの店舗の歴史について、戦争の影響を受け、代替わりの際に存続の危機にあったが、必死の思いで守ってきた先祖がいること、唯一無二の手作り津軽味噌屋として、地元の人に愛され、やりがいを感じながら味噌屋を続け、味噌蔵を守っていることなどについて話された。児童は、話の内容についての質問や、建物内にある古い物などを見つけて、「むつのおばあちゃんの家で見たことある」、「あれって今も使ってるのかな？」などと発言したりしていた。

振り返り学習では、味噌蔵で見てきたことを発表し合う活動を行い、お互いの気づきを共有した。また、味噌職人さんの語りについて、話だけでは十分な理解に至っていない児童がいることを想定し、教師が視覚支援教材を用いながら、味噌職人の話について要点をまとめた。児童自身のまとめ活動としては、味噌玉作りと同様に二つの方法で行った。児童は、「すごい、カッコいいと思ったことは？」の問いに対して、「足で味噌を作るところ」、「人力で醤油、味噌を作っているところ」と記入したり、味噌職人の仕事を見たり話を聞いたりした感想として、「すごいと思った、おくぶかいと思った」、「たいへんだと思った」などと記入したりするなど、それぞれが、味噌蔵見学と外部講師の話から、気づきを得ている様子であった。



図8：振り返り学習で用いた視覚支援教材の一部

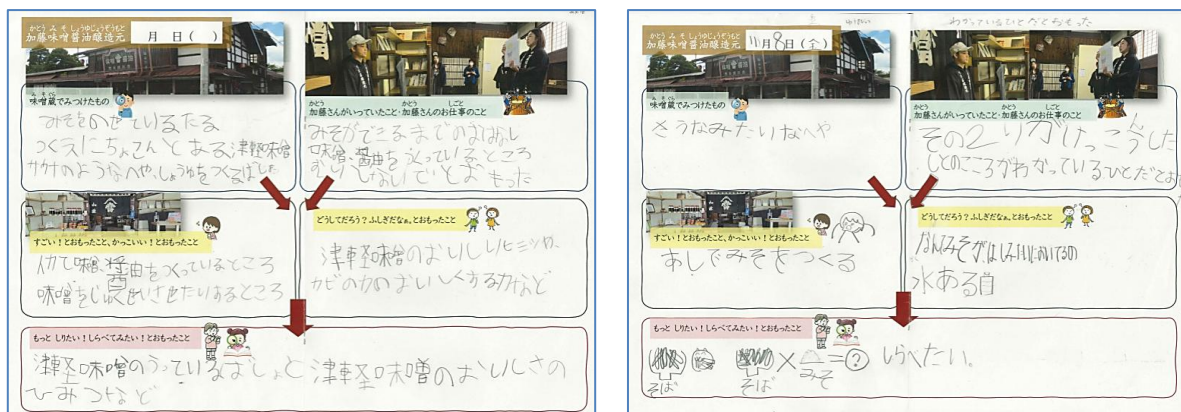


図9：古津軽学習振り返りワークシート（対象児童のうち2名の記述内容）

5. 別の地域の人材資源（歴史や建造物に知見のある方）を活用した、質問探究型の発展学習

味噌を起点に、児童がさらに地元（津軽）について、もっと知りたい、調べてみたい、と探究する気持ちを深めることを目的に、大学の社会学専門の学部長を外部講師として依頼し、「古津軽博士」と称し、質問したいことを考える学習を行った。

児童には、「津軽について、建物のことや食べ物のこと、津軽の歴史など、なんでも知っていてなんでも答えてくれる博士」という表現で、次の外部講師と学習できることを確認した。そこで、「古津軽博士」に質問したいことについて、津軽味噌についての学習を通して児童一人一人に芽生えている気持ちや深めたい内容について引き出すため、個別に考える時間を設定した。

質問内容を考える際は、郷土の「文化」、「伝統」、「地域性」から逸れることを防ぐため、これまでの調べ学習や味噌職人との学習でたどってきた学習の経緯（図10）や、「津軽味噌」、「食べ物」、「建物」、「自然」についての内容にするように示した。質問内容を一覧にまとめたものが表1である。児童の思考の方向性や探究の広がりをもっと的確に捉えるため、参考として分析対象外の児童の質問内容も記載する。A～Eが検証の対象児5名で、それ以下がその他の児童7名の質問内容である。これは、活動全体の雰囲気や児童の関心の広がりを補足的に示すものであり、分析の主軸とは区別して扱うものである。なお、児童が単語などで記述したことについては、その具体などについて、教師がやりとりしながら質問内容を整理した。また、児童が漢字や平仮名で記入していたものを、教師が漢字表記に統一し、一覧にしてある。

児童は、「津軽味噌と津軽そばがコラボするとどうなるか」、「津軽に昔からある建物は何個ぐらいありますか」、「津軽パンはありますか」、「津軽味噌以外に、津軽の名物をもっと知りたい」など、津軽味噌について深めたい考えや、他の食べ物や建物など、興味・関心の広がりを示すような質問内容が挙げられた。

質問内容は、事前に外部講師に伝え、質問に対する回答を、視覚支援教材を用いて準備していただいた。弘前大学の一室を会場に、「古津軽博士」からの回答を講義式で児童に説明いただく形で行った。

大学での活動では、「〇〇君からの質問にお答えします」という一問一答形式で、12人の児童全員の質問に対して写真や資料を用いて授業が行われた。児童は、持参した古津軽日記に外部講師の回答を書き込んだりそれ以外でも気付いたことなどについて文字やイラストでメモを取ったりしながら授業に参加していた。



図10：既習内容を想起させる教材の一部

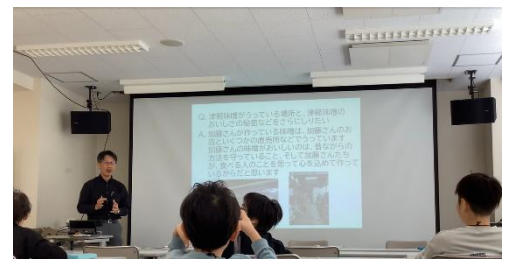


図11：外部講師の学習の様子（大学内）

表 1 古津軽博士への質問内容

A	津軽そばがおいしいそうなので、津軽そば × 味噌 = ? を知りたい。 (津軽そばと味噌がコラボすると なるか?)
B	津軽にある、昔からある建物は、何個ぐらいありますか？
C	津軽醤油の作り方を知りたい。 津軽 (と関係が深い) パンはありますか。
D	津軽味噌が売っている場所と、津軽味噌のおいしさの秘密などをさらに知りたい。
E	津軽味噌以外に、津軽の名物をもっと知りたい。 明治時代にできた建物をもっと知りたいです
3年男子	津軽の味噌の種類を もっと知りたい。 昔からある津軽の食べ物を 知りたい。
4年男子	津軽のたべものを 知りたい。 津軽の踏切の特徴などを 調べてみたい。
4年男子	どのような食べ物や建物が、津軽の自然 (寒さ) に関係しているか知りたい。
5年男子	津軽味噌を、スーパー (いとく) で売ることはいできないのかなあ？
5年男子	津軽の自然、山について 知りたい。
6年女子	津軽の自然に関係することをいろいろ知りたい。
6年男子	津軽の昔の建物を知りたい。 津軽三味線について歴史など 詳しく知りたい。

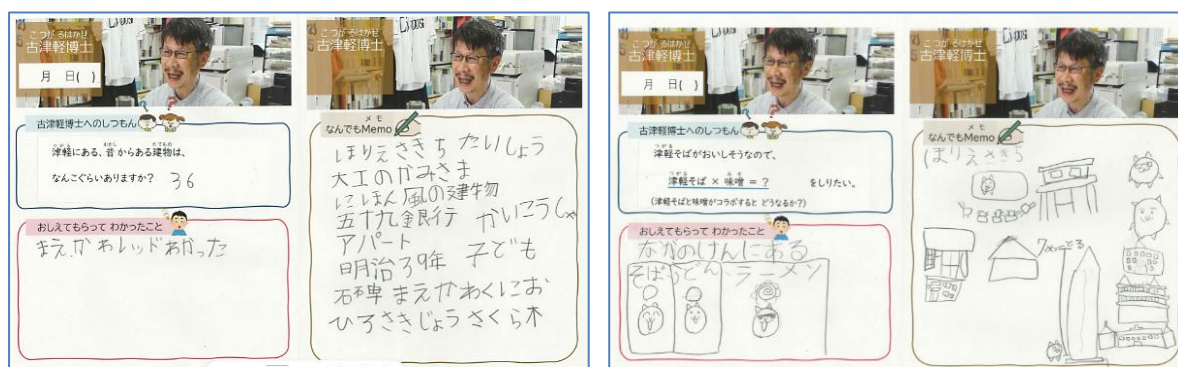


図 1 3 : 授業中の古津軽日記の記入内容

6. 地域の郷土産品を使った調理学習

学習の中で芽生えた、「津軽味噌を食べてみたい」、「ラーメンを作りたい」、「津軽味噌と津軽そばがコラボしたらどうなるのか」などの、津軽味噌への関心や探究の気持ちを表現したり、実感を伴って津軽味噌の魅力を再認識したりすることにつなげるために、津軽味噌を使った調理活動を行った。メニューは、児童のワークシートへの記入内容や、児童との対話から出てきた3つのメニューに決めた。加藤味噌醸造元で販売されている味噌をそのまま食して味見し、その後調理工程を説明し、各学年で調理を分担して調理を行った。友達同士で指示を出し合い、譲り合ったりしながら盛り付けまでを自分たちで行ったり、「古津軽ランチ」、「スペシャル津軽セット」などと名前を付けたり、全児童が終始意欲的に活動していた。全員で食している際は、教師が気付きを促す問いかけをする前から、「次は津軽味噌パンを作りたい」、「加藤さんにも食べてほしい」、「すみれ学級 (1、2年生) にも食べさせたい」など、児童同士で話し始める場面があった。



図 1 4 : 津軽味噌を使った調理（左）・食事場面（中）と津軽味噌料理（右）

7. 事後実態把握

②で行った事前実態把握と同じ様式のワークシートに、全ての学習が終了した時点での児童の考えやアイデアを記入した。ここでも、自力で設問内容の理解が難しい児童には、教師が読み上げ、必要に応じて活動場面の写真等の視覚支援ツールを提示して児童に選択させ、用紙に代筆または補助線等を書き込むことで児童の活動を支援した。①や③については「いろいろな食べ物がある（みそ・そば）」、「味噌をつくるのたいへんだとおもった」、「建物をのこしたい」、「味噌のおいしさ。みちのくシェークのうまさ」、「いろいろなものがあって楽しい場所だと思った」などの回答が得られた。②『津軽のどんなところを調べてみたいですか』では、「おいしいたべもの」、「駅」、「津軽のイベント」など現在興味があるものを挙げる児童や、「?」、「いまはない」など、興味をどこに向けていいのか戸惑う児童もいた。④『未来の津軽をよくするための、ナイスアイデアを考えてください』では、「タイムマシン」、「AI の力と人の力」など、未来という言葉から連想したであろう言葉を使う児童や、「?」（2名）「ない」など、ここについてもどのように考えればいいのか戸惑っている様子が見られた。

8. まとめ

単元のまとめとして、お世話になった加藤味噌醤油醸造元の外部講師にお礼の手紙を書く活動と、「古津軽とつながる旅」という単元の学習を通して、分かったこと、考えたこと、次にやってみたいと思ったことなどを、古津軽日記への記入と古津軽 journey の語りで振り返る活動を1時間行った。児童は、「古津軽楽しかった」、「僕は味噌の作り方を学びました」、「建物を残したい」、「味噌のことを知らない状態だったけど、三年熟成の理由がわかった」、「みんなにも津軽のことを学んでほしい」など、それぞれが学習を想起して自分の言葉で綴る様子が見られた。

IV 結果

1. 地域の人材資源を活用した学習「加藤味噌醤油醸造元と職人」

(1) 地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌玉作り体験」

図15には、地域の人材資源を活用した「味噌玉作り体験」学習における児童の発言、ワークシート（以下、古津軽日記）、自分語り動画（以下、古津軽 Journey）のテキスト分析をした図を示した。まず、最も出現回数が多いのは「味噌」であり、見たり聞いたり味わったりして、「味噌」を強く意識しながら活動していたことがうかがえる。次に、味噌の作り方など、味噌職人の話を聞きながら児童が発言している内容については、サブグラフ【03】の「仕方」、「発酵」、「熟成」、「麴」など、味噌を作る過程について、より詳しい情報を得ていることが確認できる。また、味噌という言葉が、【04】【07】の「作る」、「思う」、「知る」などの動詞とも結びついており、児童が実際に作ることで新しい発見をしたことがうかがえる。さらに、【05】の「手作り」、「世界」との関連も見られ、一部の児童に味噌の文化的な側面に触れる気付きが見られた。

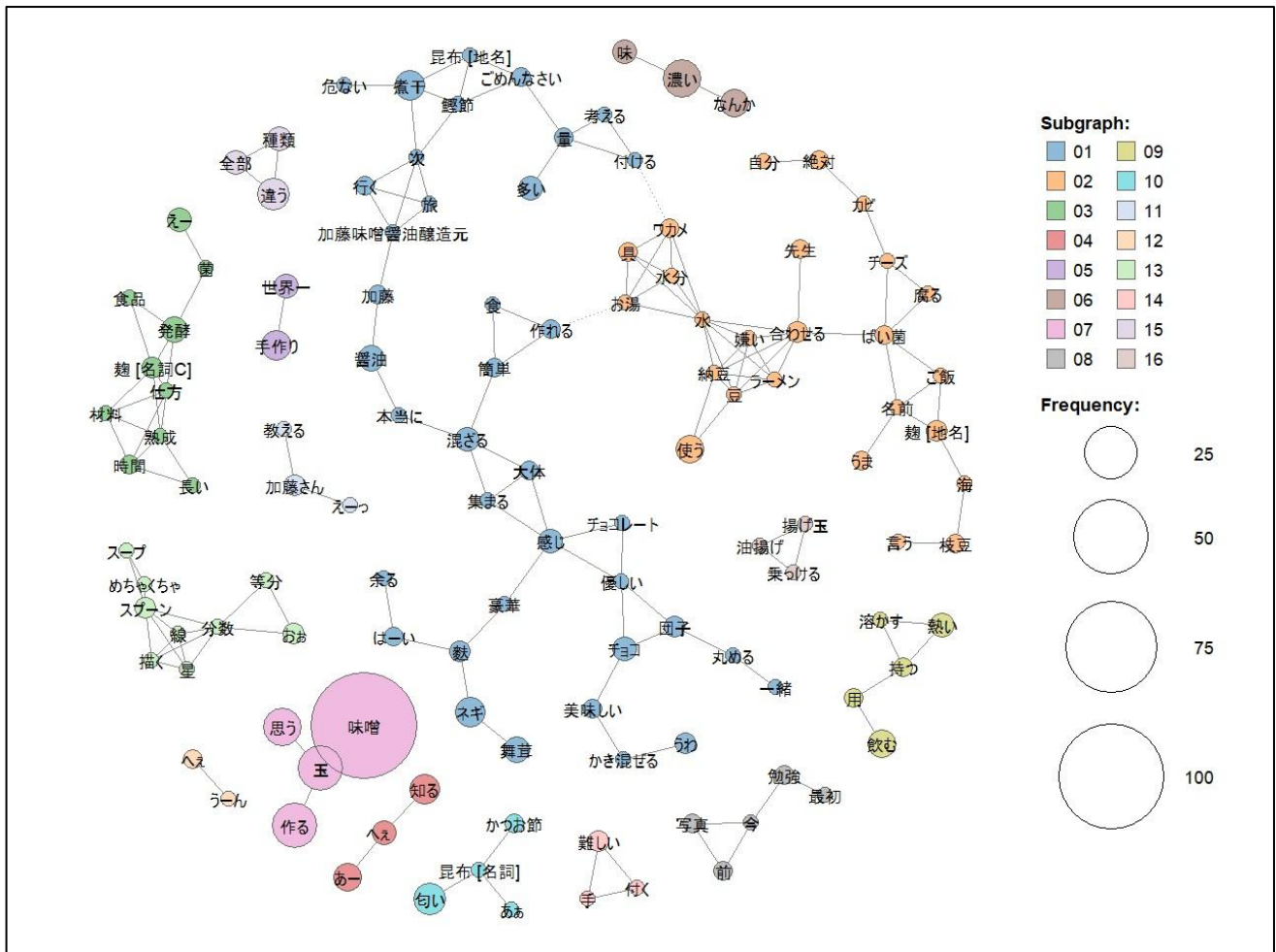


図15：地域の人材資源を活用した「味噌玉作り体験」学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：2回以上、共起関係：上位160】

(2) 地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌蔵見学」学習

図16には、地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌蔵見学」学習における児童の発言、古津軽日記、古津軽 Journey のテキスト分析をした図を示した。【02】【06】より、「味噌」は、職人である「加藤」さん、「作る」と共起しており、さらに「人力」、「力」、「思う」と共起していることから、職人が伝統的な作業方法で味噌を作っていることに着目したことがうかがえる。次に、「匂い」について、「匂い」は「味噌」に次いで出現頻度が高く、五感を強く刺激されており、【04】の、「うわ」、「なんか」などの感嘆詞とも共起していることから、驚きや戸惑いなど、「匂い」に対して強い印象を受けたことがうかがえる。匂いについては、「いい匂いする」、「焼き餅の匂いだ」、「変な匂いに変わった」、「めっちゃ匂いする」など、様々な質感で建物内の匂いを感じ取っており、自身の経験に結びつけていたり、感じたことを共有しようとする意欲や興味を拡大させたりする要素となっていたことがうかがえた。

次に、【02】より、前回の味噌玉作りの学習時には出現しなかった「津軽」がネットワークに入っており、「人」、「場所」、「建物」、「教える」などと共起している。児童が、150年も味噌作りを実際に行っている味噌蔵を見学したことで、「津軽」という地域性や文化の継承への気付きがあり、地域性への認識の深まりが見られたことがうかがえた。特に、「津軽」と「建物」が共起していることは、味噌蔵という建物自体に歴史性を感じ取り、「150年も続く味噌蔵」から、「歴史」ということについて自分なりに感じ取った児童もいたと考えられる。

また、少数ではあるが、「怖い」、「危ない」など感情が生まれたことを表す言葉も出現しており、もろみの貯蔵タンクに落ちそうでドキドキした体験により、児童の感情が刺激されていることも読み取れる。

この、味噌蔵見学の体験では、児童は、環境（味噌蔵の古い建物の雰囲気）と職人の語りから、五感を通じた体験的な学びをし、言葉にしづらい感覚的な気付きを通して「地域の味噌蔵」を、単なる見学場所ではなく、「伝統」や「感情」と結び付けて、「受け継がれているもの」と理解したことがうかがえた。

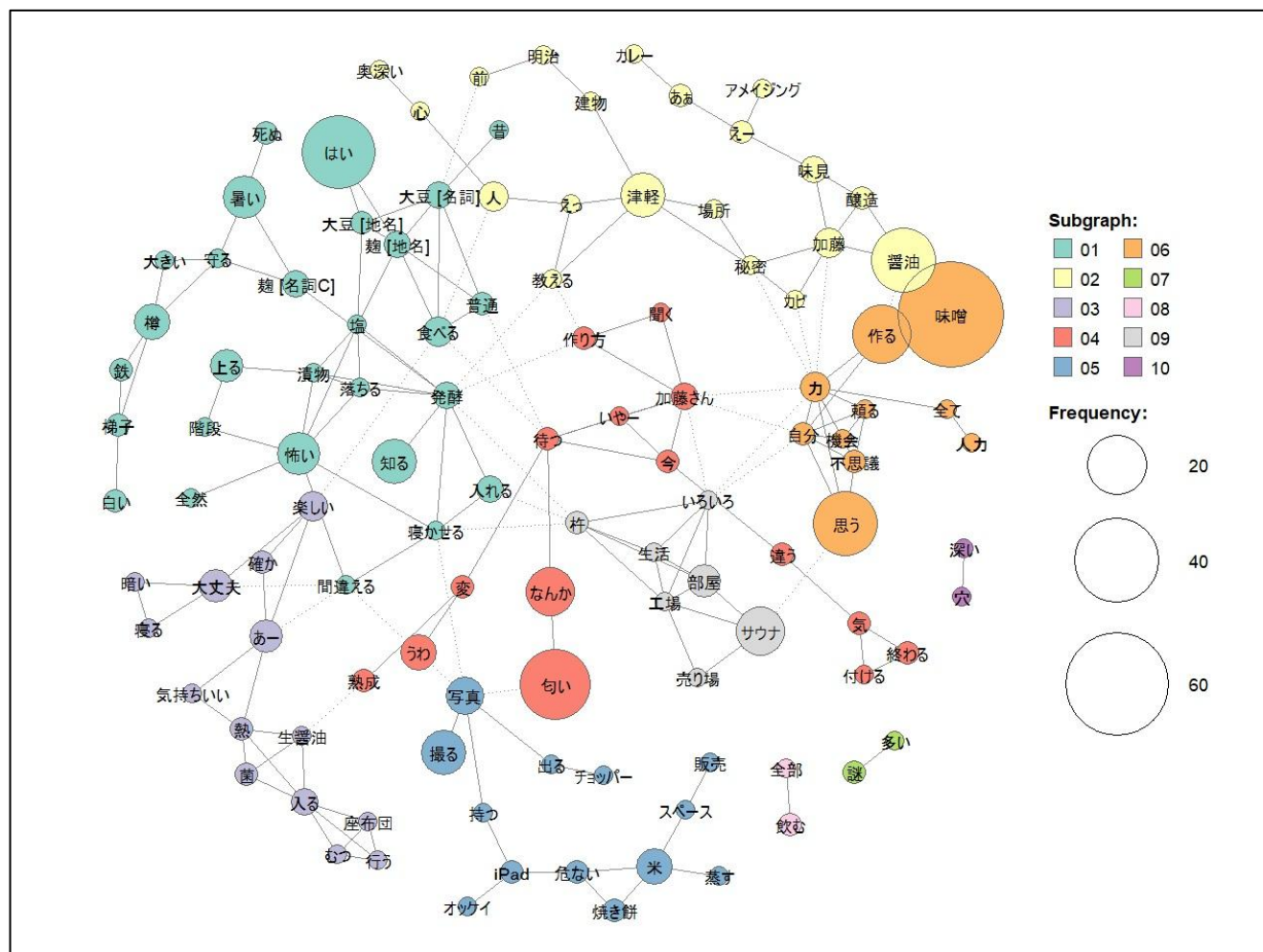


図16：地域の人材資源および伝統資源を活用した「味噌蔵見学」学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：2回以上、共起関係：上位180】

(3) 地域の人材資源を活用した「津軽味噌仕込み体験」学習

図17には、地域の人材資源を活用した「津軽味噌仕込み体験」学習における児童の発言、古津軽日記、古津軽 Journey のテキスト分析をした図を示した。全体を見た児童の興味関心の傾向として、【03】【06】に見られる、「味噌」、「大豆」、「塩」など、味噌作りの主要な材料に関連する単語が大きく出現しており、児童が原材料に対して強い関心をもっていることがわかる。

次に、「作る」、「投げる」、「混ぜる」など、実際の作業に関する語が多く、児童が手を動かして学ぶことに積極的だったことが読み取れる。また、【02】より、「職人」、「加藤」、「話」、「聞く」などの語がクラスターを形成しており、職人の話や経験に関心を持ち、学びを深めたことや、「頑張る」、「残す」などの語が含まれ、長年伝統を守っていた職人の思いを理解しようとしている児童の様子も見える。

抽出語の中には、「教える」、「伝える」などの語が見られる。これは、学んだことを自分事と留めず、外に発信していくということの意識付けとして、振り返りのワークシート内に「味噌の魅力を誰に伝えたいですか」という問いを設けたことで、そのような意識付けが行われ、児童から発せられたと考えられる。このようなワークシートの文言の影響を受けながら、児童が学んだことを他者と共有しようとする姿勢もうかがえた。

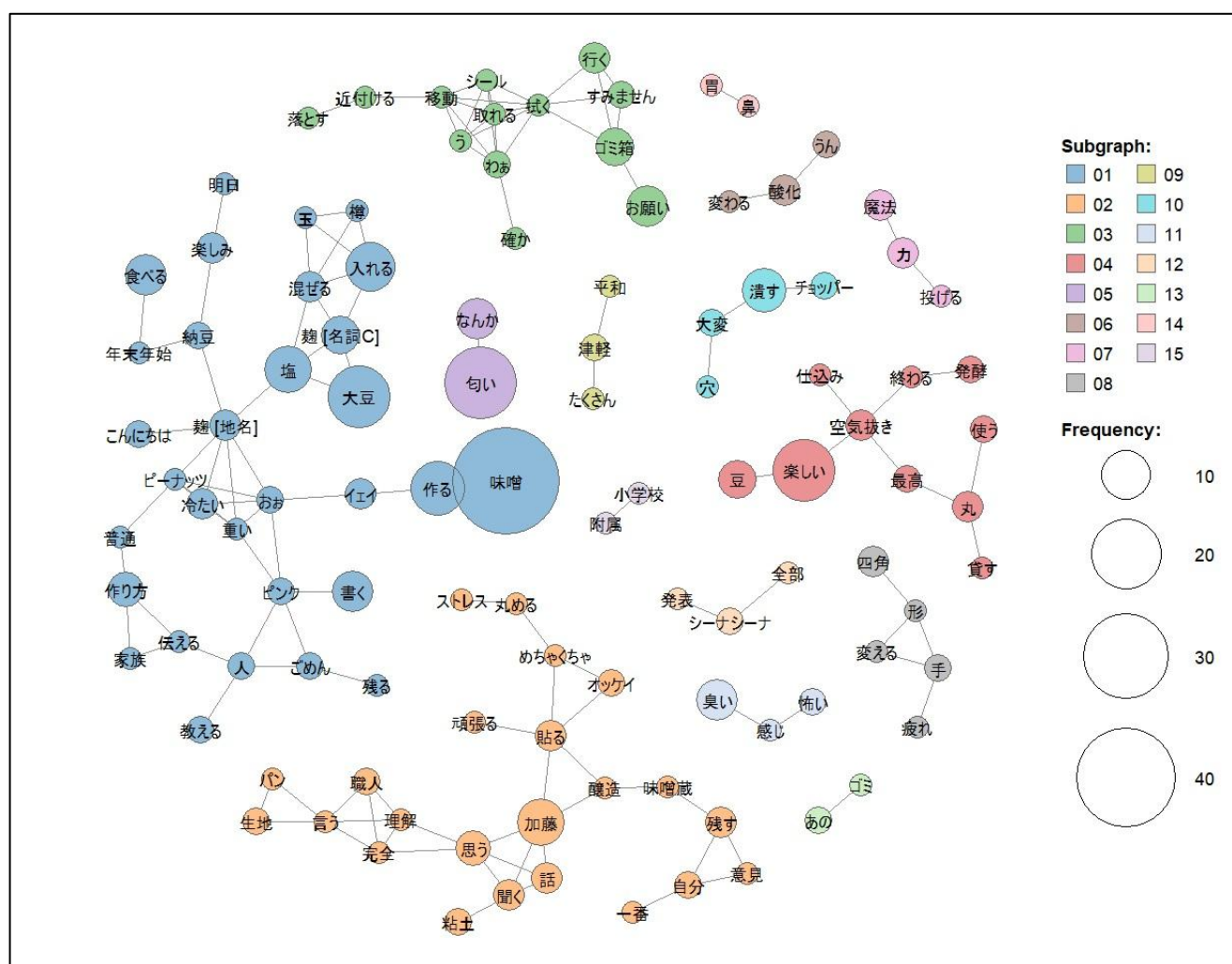
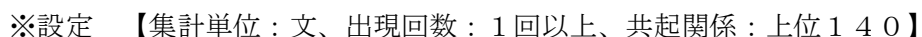


図17：地域の人材資源を活用した「味噌仕込み体験」学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：2回以上、共起関係：上位140】

まず図から読み取れるものとして、【07】には「ラーメン」、「合う」という語が大きく表示されており、味噌を使った食文化の応用や、他の食品との組み合わせについてなどに関心をもっている。また、【01】では「建物」、「日本」、「桜」、「図書館」、「市立」などが関連しており、【06】では「貧乏」、「名物」、「知る」という語が共起していることから、児童が地域の特有の建物の存在や文化など、新たな発見や知識を得て、学びが広がった可能性がうかがえる。その中でも、【03】では「加藤」、「作り方」、「作れる」が共起しており、自然、建物、食べ物など古津軽の異なる分野に視点を向ける学習の中で新たな知識や関心が広がっていく根底に、児童が一貫して、実体験や職人が働く工場の雰囲気や匂いを肌で感じて得た「味噌」への関心を持ち続けていることが示唆された。



4. 地域の郷土産品(津軽味噌)を使った調理学習

加藤味噌醸造元で販売されている津軽味噌を使用し、児童の希望をもとにメニューを決めて行った調理活動後の、児童の古津軽日記や古津軽Journeyの中の語りをテキスト分析し、図19に示した。

ここでは、クラスター同士が離れており、多様な話題を含んでいることが示唆された。図から読み取れる児童の興味の方向性として、【03】より、やはり主な食材であった「味噌」が関心の中心であり、「作る」という語とクラスターを形成しており、児童が味噌作りの工程や、実際に味噌を活用することに関心をもっていったことがうかがえる。また、【02】から「パン」、「豚汁」、「炒める」という語が関連していることや、【08】では「寿司」、「アイス」、「チョコ」が関連しているため、味噌を使った料理のバリエーションについて考え、試したい思いが示唆される。津軽味噌の特徴をどのように伝えるかを、それぞれの児童なりに考えている可能性が読み取れた。「世界一」、「抜群」という語もあり、味噌や味噌を使った料理に対して特別な価値を感じていた可能性も見られた。「全国」、「家族」、「人」という語のつながりから、郷土の食文化について魅力を感じたことを、身近な存在や地域だけでなく広い範囲へ発信したいと考えるきっかけが生まれていた可能性も示唆された。【02】では「次」という語が「パン」、「豚汁」などと共起しており、児童が「次に何を作るか」、「どんなアレンジができるか」を考えていたことや、【04】では「加藤」、「使う」、「結果」という語が共起しているため、職人の話や体験と結び付けて、自分なりに応用するなどの主体的な学びの姿へ発展していた可能性が推測される。

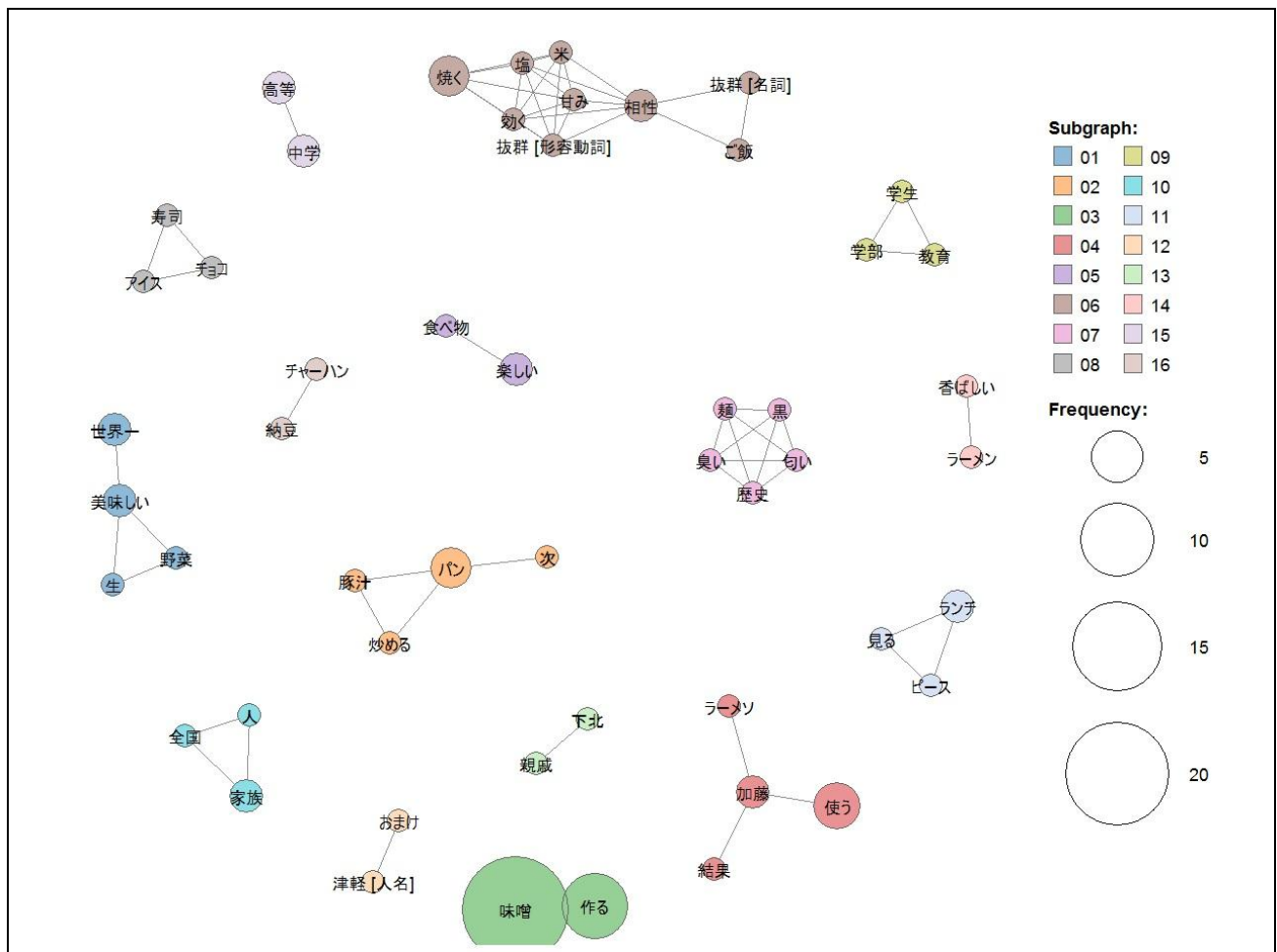


図19：地域の郷土産品を使った調理学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：1回以上、共起関係：上位60】

5. 事前・事後の実態把握

味噌職人との対面学習、外部講師との質問型体験学習、津軽味噌を使った調理学習を行う、事前と事後の、「津軽」に対するイメージや思いについての4つの質問に対して、対象児童5名の回答を以下の表（表2）にまとめた。質問①『津軽のどんなところが、すごい！と思いますか』質問②『津軽のどんなところを調べてみたいですか』質問③『津軽のどんなところを変えずに残していきたいと思いますか』質問④『未来の津軽をよくするための、ナイスアイデアを考えてください』である。

表2 事前事後の実態把握一覧

対象児	問1：津軽のどんなところがすごい	
	事前	事後
A	たべものおいしい お店がちかい	いろいろなたべもの(みそ・そば)がある
B	たべものがおおい	味噌をつくるのが大変 大変なことをしているのがすごいとおもった
C	津軽の夏祭りがすごい	味噌のつくりかたを意識しなが作ってくれること かんしゃの気持ちをこめて津軽をつくっていくこと
D	ヒロロ、フレンジ	みそのおいしさ、みちのくシェイクのうまさ
E	平和、とにかく幸せ、えがおが止まらないところ。	いろいろなものがあるって楽しいばしょだと思います。

対象児	問2：津軽のどんなところに興味があるか（調べてみたいか）	
	事前	事後
A	おいしいたべもの	古津軽の定番のものをもっと見たい
B	いまはない	津軽の昔をもっと調べてみたい
C	駅 市役所 ライブ	津軽びいどろのところへ行って調べてみたい 食品サンプルのところへ行ってどんな気持ちで つくっているのかも知りたい
D	?	つがるのれきし、でんとう
E	つがるのめいぶつ、めいぶつのそだっているところ。	もっとつがるにある学校 つがるの名物

対象児	問3：津軽のどんなことを残していきたいと思うか。	
	事前	事後
A	おいしいたべもの ちかいお店	いろいろの建物
B	ゲームセンター クレーンゲーム	建物を残したい
C	食べものや駅、市役所 アイドルグループ(リーフ、りんご娘、ライスポール、 アルプス乙女)	食べ物屋さんとシーナシーナを残していきたい。 市長や市役所を残してほしい。
D	ヒロロのこしたい	みちのくシェイク、あさむし水ぞくかん みそやさん
E	平和、しあわせな思い、あんぜん、にぎやかさ。	この楽しいつがるのかんこうちをえいえんにのこしたいです。

対象児	問4：未来の津軽をよりよくするためのアイデア	
	事前	事後
A	A！の力と人の力	人数を多くする いろんなポスターとかを作ってはる
B	ない！	お店をよくする てつどう
C	毎日イベントがあつてほしいので、自分もお手伝い する	津軽特性のスイーツをプロデュースしたい
D	?	今のつがるをのこすためにやれることをやる、ちが うちいきの人につがるのことをおしえたい
E	ひがいのないつがる、にぎやかなつがる、へいわな つがる、ゆたかなつがる。	かんこうちを2倍にしたいです。 青森県をすべてつがる県にする。

①『津軽のどんなところが、すごい！と思いますか』という地域への関心や地域資源の価値の理解の状況を問う設問については、事前では、「食べ物おいしい」、「建物が多い」、「ヒロロ」など、自らの身近なところで便利、快適だと感じることを述べる児童や、「夏祭りがすごい」、「平和」など、地域の文化や地域性に魅力を感じているような内容が見られた。事後では、「味噌を作るのが大変」、「感謝の気持ちを込めて味噌をつくっているところ」、「いろいろな場所があつて楽しい場所だと思った」など、学習を通して感じた、文化を守ったり歴史を継承したりすることへの価値に気付いたり、より具体的なイメージに変わっていることが読み取れた。

②『津軽のどんなところを調べてみたいですか』という児童の興味の対象を問う設問では、「おいしい食べ物」、「駅」など現在興味があるものを挙げる児童から、「津軽の名物、それが育っている場所」と、すでに、地域ならではのことに視点を当てている児童、「?」、「今はない」など、興味をどこに向けていいのか戸惑っていることがうかがえる児童もいた。事後では、「?」、「今はない」と答えていた児童が、「津軽の昔を調べたい」、「津軽の歴史、伝統を知りたい」と答えるなど、歴史や文化といった言葉にどこまでの理解があるかは定かではないが、地域の昔と今の繋がりに関心を抱いたということが読み取れる。また、「駅」、「市役所」など、特定の場所について興味を示していた児童が、事後は「食品サンプルのところへ行ってどんな気持ちで作っているのかも知りたい」と答えていた。「食品サンプル」に関心をもっている点は、地域性や文化・歴史には焦点が当たってはいないが、地域の文化や伝統の背景にある「人」の存在を意識するようになったことを表していると考えられる。「人の思いに目を向ける」という姿勢が育まれたことは、他者や社会と関わる力の土台となる重要な成果であると考えられる。

③『津軽のどんなところを変えずに残していきたいと思いますか』という地域の伝統や自然、文化、暮らしに対する価値観や郷土への愛着を問う設問については、①と質問内容の方向性が類似していることから、事前ではおおそ同様の内容であった。事後では「いろいろの建物」、「食べ物屋さんやシーナシーナを残していきたい」、「この楽しい津軽の観光地を永遠に残したい」など、学習を通して、失いつつあるものを守っている人の存在に気付いた上で、その思いに寄り添って大事にしたいという思いや、自らの身近な地域ならではの店や暮らしに価値を感じていると考えられる記述内容に変化していた。

④『未来の津軽をよくするための、ナイスアイデアを考えてください』という地域の課題や解決策をどう考えているかを問う設問では、事前では、「タイムマシン」、「AIの力と人の力」など、未来という言葉から連想したであろう言葉を使う児童や、「?」（2名）「ない」など、ここについてもどのように考えればいいのか戸惑っている様子が見られた。事後では、「人数を多くする」、「ポスターを作って貼る」、「手伝う」、「津軽特性スイーツのプロデュース」、「違う地域の人に津軽を教えたい」、「観光地を2倍にしたい」などと答えていた。どの児童も、より具体的で、自らが感じた価値の発信や地域を活性化に目を向けているような表現であった。このことは、地域の魅力を学び、地域の人々と関わる経験を通じて、津軽の伝統や文化の価値を自分なりに実感し、また、自分が地域に貢献できる存在であるという認識が芽生え始めている可能性が示唆していると考えられる。

V 考察と課題

【考察】

1. 地域人材・地域資源を活用した学習がもたらした学習効果

(1) 学びのサイクルが生んだ、郷土の歴史や文化に対する理解

検証の結果から、児童によって、感じ方の方向性や理解した内容に違いはあったものの、地域の文化や歴史、価値といった抽象的で理解しにくい概念が、日常の中で馴染みのある「味噌」に関する様々な実体験や、職人、大学教授との対話などを通して、五感で感じたり、新たな疑問を抱いたり、協働して自分たちで生み出したりすることで、郷土（本実践では津軽地方）の「文化」、「伝統」、「地域性」の一端に触れ、「津軽の食べ物をもっと知りたい」、「津軽味噌を売れないかな?」など、自分たちの学びを実生活に生かそうとする姿勢が生まれたり、「自分も地域の一員として関わられる」感覚をもつようになり、郷土への愛着を育むきっかけにつながったのではないかと考える。

本実践では、地域で伝統を継承する職人と、歴史や文化に詳しい人材との交流をしながら、五感を刺激するような体験 → 振り返り → 新たな視点での学びといったサイクルの中で、親しみをもつところから始まり、体験や思考を繰り返す中で、抽象的な概念について、自分と郷土とのつながりの理解や新たな視点や気づきを促していくことを目指して実践に取り組んだ。本実践で設定した、地域人材との交流や実際のフィールドでの学習が、これらの学習効果を生んだと考える。

(2) エージェンシー発揮の土台となる要素について

検証で得られた結果から、児童の学びや成果を、エージェンシーの発揮の土台となる項目【】に整理する。児童は、「津軽そばと味噌のコラボ」、「津軽醤油の作り方」、「津軽特製のスイーツの開発」など、学んだ内容を基に自ら疑問をもち、興味を広げ、地域の伝統をさらに学び続けようとする姿勢が見られた。また、地域の文化や食材、自然環境にも関心を広げ、新たな知識を得ようとする様子がうかがえた。これらのことから、児童の【主体的な学びへの意識】が育まれていたと考えられる。

また、職人の話を聞いたり、味噌蔵を見学したりする中で、「1軒しかないなんて悲しい」、「やめずに続けてきたなんてすごい」といった発言がみられた。さらに、それらの気づきを味噌職人や古津軽博士に伝えようとする場面もあり、学習を通して自分の感じたことを言葉にする機会が生まれた。こうした発話や対話の広がり、【自己表現力の向上】にもつながっていると考えられる。

さらに、児童は味噌蔵の見学を通じて、「味噌」を単なる「食べ物」ではなく「文化」として捉え始めるきっかけを得た。建物の様子や職人の語りから、昔（3年、100年、1000年前など）を意識する発言が出るなど、地域の歴史や文化の背景に気付いていると思われる場面もあった。これらの経験を通じて、児童が地域の文化に触れ、それを意識するきっかけを得たことは、【地域とのつながりの気づきや理解】を生む要素となったと考えられる。

児童の発話や反応から、地域の特産品を生かした商品開発や観光資源としての活用など、学びを生活の中でどう生かせるかを考え始める兆しが見られた。これらはまだ漠然としたものであるが、地域社会への関心や愛着を育む可能性があり、今後の学習の積み重ねが、地域活動への参加や将来の目標設定に影響を与える土台となることが期待される。

2. 学校における学習活動と教師の役割について

(1) ポジティブなフィードバックを得られる活動

外部講師との学習の過程で児童に生まれた「〇〇はどんな味なんだろう?」、「〇〇を作りたい」とい

う、興味や探究の思いを形にした調理活動は、「津軽味噌を使って、自分たちでおいしい手作り料理ができた」という達成感を生み、学びへの前向きな気持ちを育む効果があったと考えられる。また、「他の食べ物にも使えるか」、「家族や他学部など、他の人にも食べてほしい」といった、他者への働きかけや協働の意欲につながり、エージェンシーの発揮を促すことにつながっていた。

児童が「学んだことを生かして、自分で考え、試し、成功体験を生み、さらに他者と共有しようとしていく」というプロセスに見られたように、「児童の学びを次につなげるためのポジティブなフィードバック」は、エージェンシーを発揮する要素として意味をもつものであったと考えられる。

（２）外部講師との打ち合わせ内容について

本実践では、「外部講師との授業までに、どのような学習をしてきたか」「実践の中で児童にどんなことに気付いてほしいか」「学習活動の先にどんな姿を描いて授業に臨んでいるか」など、研究目的の共有や、対象児童の理解力や可能な作業内容、また、学校側が準備した教材が扱いやすいものになっているかの確認、授業後の児童の感想や疑問などの発言内容や様子を、味噌職人、外部講師いずれとも、複数回打合せ（直接またはメール等の連絡）を通して共有し、授業に臨んだ。

このことが、職人・外部講師にとっては子どもたちの学びの把握に、児童にとっては職人・外部講師との心理的距離を縮めることにそれぞれつながり、結果的に児童の意欲的な学習態度や学習内容に沿った積極的な発言につながったと考えられる。さらに、打合せの中で、外部講師が児童に伝える内容と、それを踏まえて、教師はどのような言葉で気付きを促すのか、役割分担の整理ができたことで、五感で感じ取ったことだけでなく、正しい理解や気付き、探究の思考を引き出すことができたと考える。

【学習成果の総括と示唆】

本実践を通して得られた考察から、児童が地域の文化に親しみを感じることや伝統文化の価値やそれを支える人の存在に気付くこと、地域の文化を発信していこうとする姿を目指した本実践において、効果的であったと示唆された点を以下のようにまとめる。

- （１）地域資源を活用した五感を刺激する実体験と対話による学びの深化
- （２）探究心と自己表現力の向上を促す学習機会や教材等の保障
- （３）学びを生かすフィードバックやアウトプットの仕組み
- （４）外部講師との綿密な連携による学びの充実

これらの成果を踏まえ、今後も学習の継続と発展を図るとともに、次に示す課題を整理し、実践に反映させることで、来年度のさらなる深化につなげていきたい。

【課題】

１．児童の言葉や気付きをつなげる学習活動や教師の支援

結果の３、４で述べたように、児童が新しく得た知識や、職人（伝統）について抱いた思い、頭に浮かんだアイデアなど、単語としては豊かになっている印象があるが、思考が断片的なままであった可能性が示唆された。本実践では、授業の中で、必要に応じて教師は、「なぜそのように考えたの？」、「それって例えばどういうこと？」などと言葉掛けしながら、児童の中にある言葉と言葉を繋ぐ作業を適宜していたが、それが十分に機能し、児童の中にある言葉や気付きを有機的につなげるまでには至らなかった。

また、一部、教師の問いや指示内容が理解しきれず、回答の内容が教師の意図と異なる方向になった側面もあった。教師の働きかけ（支援方法）、グループ活動による言葉探し、言葉つなぎの活動（学習活動）、有効な視覚支援の活用（教材）などにより、児童の思考を正しい方向に導いたり、児童の中に芽生えた気付きを、効果的に次の学びにつないだりする工夫が必要であった。

２．生徒エージェンシーの更なる育成に向けた活動の充実

本実践の中では、児童が、五感を活用した実体験の中で、地域人材との交流を通してどのように郷土についての理解や気付き、感情が芽生えていくのかについて検証を試みた。授業内で「〇〇をしよう」、「〇〇をがんばろう」のようなめあての提示は行わず、「自分の気持ちや考えがどのように変わっていくのかを楽しみに勉強しよう」という目標の提示をした。

本実践のまとめは、ワークシートの記入や動画で、「津軽」についての自分の考えを述べた内容で行った。しかし、「エージェンシーの発揮に向けて」では、振り返りを行うことで、自分の学びの進捗や課題を認識

し、必要に応じて目標や行動を修正される、とされているが、この実践の中では、単元内で児童自身が、学習活動を通して、どんなことに気づき、何を得たのかなどについて、目標に対する振り返りが十分とは言えなかった。例えば、事前の実態と事後の変容を比較すると、児童の回答は知識や考えの深まりが見られ、より、地域の文化や実情を踏まえての回答になっているものが多かった。そのことを、児童自身が確認し、自らの学びを実感することで、望ましい次のステップへと新たな目標を設定していくプロセスをたどることができた可能性も考えられる。

また、協働の側面が薄かったことも、児童同士の気付きを深め合う機会を制限する要因となった。味噌玉作りや味噌蔵見学ではグループ活動が取り入れられていたものの、協力を要する場面が少なく、児童が他者を意識しながら自らの役割を模索したり、多様な視点を取り入れながら思考を深めたりする機会が十分に確保されていなかった。エージェンシーの発揮において重要とされる「協働」の要素が十分に機能せず、他者の考えやアイデアに触れ、それを糧に自身の学びを発展させるプロセスが限定的であった。

3. 児童のエージェンシー発揮の土台となる力が、他の場面でも反映され、継続されていくための要素

OECDのエージェンシーの考え方では、学びは単なる知識の蓄積ではなく、実際の生活や社会の中で活用され、行動に結びつくことが求められる。本実践においては、「津軽の人数を多くする」、「お店をよくする」、「津軽特性のスイーツをプロデュースしたい」などという、今後の地域の活性に向けた児童の考えが得られた。いわば児童のエージェンシー発揮のための土台を整えることができたわけだが、実際にエージェンシーの発揮につなげるには、これらのアイデアを、実際に実行したり具体的なアイデアにしたりするところまでつなげる必要がある。

本実践で芽生えた郷土についての思いや「伝統」、「文化」を感じ取った思いを、持続させていくことが重要である。郷土のこれからについての学びや、エージェンシー発揮に向けての力が、日常生活や他の学習でも反映され、継続することで、さらに豊かで確かな力となる。そのため、本実践で得られた学びを、他の場面と結びつける機会を作る、児童が問いを持ち続けられる環境をつくる、成功体験の積み重ねと、自らの学びの成果や課題を認識できる活動を組み込む、といった仕組みについて、検討していく必要がある。

VI 参考・引用文献

- ・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）．
- ・松尾直博・翁川千里・押尾恵吾・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示・元笑予・布施梓（2020）日本の学校教育におけるエージェンシー概念について—— 道德教育・特別活動を中心に．東京学芸大学紀要 総合教育科学系、71集 p. 111-125．
- ・元笑予・下島泰子・林尚示（2021）OECD のエージェンシー理論と小学校児童への質問紙調査の事前事後比較を通した学級活動でのエージェンシーの育成の検討．関係性の教育学、20 巻 1 号 p. 1-9．
- ・安藤雅之・大矢隆二（2016）グローバル対応力を育成する「伝統・文化」教育の充実に関する考察．常葉大学教育学部紀要、第 36 号 p. 117-126．
- ・牛澤憲治（2018）：やってみようテキストマイニング 朝倉書店

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	小学部	実践グループメンバー	手塚、桜田、佐々木
--------	-----	------------	-----------

実践タイトル
特別支援学校（知的障害）の自立活動における児童の主体的な身体活動課題への取り組みを志向した外部専門家との協働の試み
I 問題と目的 知的障害は発達期における知的機能の制約によって特徴づけられる障害であるが、知的障害のある子どもにおいては、明らかな運動まひがないにも関わらず、様々な運動課題の遂行に困難が認められる場合がある（平田、2019）。運動技能に困難さがある子どもが支援を必要とする背景には、日常生活における失敗体験等の積み重ねによる著しい自尊心の低下といった心理的問題が強く関連している（村上、2023）。発達初期のできるだけ早い段階で支援ニーズを把握し、必要な支援を提供することは、子どもの自己評価低下を防ぎ、様々な課題への取り組み意欲を構築していくことに関連すると考えられる（辻井、2019）。本校小学部の児童においても、日常生活や学習活動の場面で、運動技能の遂行について遅さや不正確さが確認でき、さらに一部の児童においては、「運動神経がないからやっても無駄」等の発言や、難しいと予測される運動課題を避ける様子が見られた。 運動技能にアプローチする授業として、主に体育や自立活動が挙げられる。なかでも、自立活動では個々の運動技能の困難の背景を探り、改善に向けた指導を個別にあるいは集団で指導を計画・実施することが可能であろう。運動発達支援で必要な視点として、子どもの発達経路を理解すること、子どもの発達経路に適した課題や環境を調整することの２点が挙げられる（村上、2023）。自立活動において運動発達を促す上で上述の２点を基に指導を計画することが求められる。 ところで、文科省が設置した有識者会議「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」が令和３年１月にまとめた報告のなかで、障害の種類や障害の状態等に応じて外部の専門家の知見を活用して指導にあたる必要があるため、学校の内外の専門家と連携した教育体制整備の推進を求めている。特別支援学校における児童生徒の障害特性に応じた指導の充実のために、地域資源として専門家の知見を活用することはこれまでも議論されてきた。そしてこのことは、教科等に限るものではなく、身体活動の充実にも該当するものである。また、外部専門家との連携によって、児童にとっては通常の学習活動とは異なる動機づけにつながることや、その際の相互作用を通して他者に与える影響さえも考慮できるエージェンシーの土台作りにつながることで、それぞれ期待される。つまり、適切な環境下で教師や外部専門家とともに身体活動に取り組んだり、新たな目標を設定し、その目標に向かって取り組んだりする過程で、運動技能の改善が図られるとともに、自分のことを理解したり、自身で判断や選択するといったエージェンシーの感覚を身につけることができると推測する。 特別支援学校（知的障害）において、運動発達を専門とする外部専門家と連携して実践する事例報告は多くない。だが運動発達の専門家と特別支援学校教員が協働して指導を計画・実施することで、運動発達に困難を示す児童に対し、効果的な運動発達支援を行うことが期待できるとともに、児童が自ら小さな目標を立てて達成できるように試行錯誤したり挑戦したりすることを通して、豊かなエージェンシーの一部を育むことができると推測する。そこで本実践では、本校教員と運動発達を専門とする外部専門家（以下、外部講師）とが連携し、自立活動として授業実践を展開した。その実践を通じて、児童の主体的な身体活動課題への参加を促す指導・支援方法、外部専門家との継続的な活動の実施が児童のエージェンシーの基礎を培うことにつながるのかを分析し、明らかにすることを目的とした。

Ⅱ 方法

1. 実践の基本方針

本実践は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導で実施した。本実践の内容に関連する自立活動の内容の項目は児童により異なるが、全ての児童において共通した項目は、「3 人間関係の形成（3）自己の理解と行動の調整に関すること」、「4 環境の把握（2）感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」、「5 身体の動き（1）姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」であった。

本実践は本校教員と外部講師が協働して取り組んだ。本実践を計画し実践に参加した本校教員は7名であった。外部講師は大学教員であり、知的障害児者や発達性協調運動症児者への指導・支援において20年以上の経験を有していた。活動の補助として4名の学生が参加した。学生は外部講師の指導学生で、全員が特別支援教育を専攻しており、特別支援学校教員免許状取得にあたり知的障害特別支援学校での教育実習経験があった。

授業内容は、先行研究（Kröger & Roth, 2006, 奥田・佐藤・ロート, 2017, 大山・奥田, 2018）をもとに、本校教員の代表と外部講師とで相談して決定され、指導案等をとおして全員で共有された。

授業における指導者の役割について、外部講師は指導の一斉指示を出し活動を統括する役割を、本校教員は示範や進行の補助、一斉指示の補助伝達、逸脱への対応などの役割を、それぞれ担った。普通の授業とは異なり、外部講師が授業を進行することで、児童の活動への興味・関心の向上を図るとともに、類似するような体育など授業での失敗経験の想起を防いで意欲的な活動参加を促すことをねらった。

2. 対象児童

本校小学部の全児童17名のうち14名（1年生1名、2年生1名、3年生3名、4年生3名、5年生3名、6年生3名）を対象とした。この14名は、身体を動かすことに苦手意識がある児童や、意欲的ではあるが、イメージ通りに動かすことに困難さがあり実際にその様子があること、及びそのために自己肯定感が低下していると推測される様子が日々の学校生活の中で見られることを理由として抽出した。あわせて、コミュニケーションや日常生活の課題に時間が取られすぎることがなく、指導時間を確保できることも理由に含まれた。

14名の児童の多くは中・軽度の知的障害を有していた。身体的・精神的側面においても個人差があるが、明るく活発な児童が多く、学年を越えた児童同士の関わりが頻繁に見られた。相手を思いやり、協力したりする良好な関わりも多かった。運動面については経験の乏しさから、基礎体力の弱さや微細運動・粗大運動など基本動作の未発達な部分があった。基本動作の未発達な部分に関連して、日常生活では排泄や衣服の着脱など身辺処理に課題があったり、体育の授業では消極的な取り組みが見られたりする児童もいた。

3. 指導期間及び場所

指導は、X年10月から12月までの3か月間、行事等を含む週を除き週1回、全9回実施された。1回の指導における指導時間は約30分間であった。それぞれの指導回は、最初の5分間で本校教員から本時の説明をし、次の20分間で外部講師が運動に関わる活動を展開した。残る最後の5分間では、ワークシート（図1）に記入することで活動の振り返りをした。

指導は、第1回から第8回までを遊戯室（8m×11m）で、第9回のみ体育館（22m×15m）で、それぞれ実施された。

4. 観察及び記録

ビデオカメラを三脚に固定し、部屋の左奥隅に1台設置して記録した。活動の展開によって設置場所の変

更、ビデオカメラの追加をした。

授業の最後 5 分間ではワークシートを活用した振り返りが行われたが、ワークシートには 4 つの質問項目を設定した (図 1)。すなわち、①【活動の振り返り】「きょうのかつどうはたのしかったですか？ひとつに○をつけましょう」(たのしかったーすこしたのしかったーすこしつまらなかったーつまらなかった、の 4 段階による選択の回答形式)、②【活動の振り返り】「うれしかったこと、たのしかったことはなんですか？」(自由記述)、③【今後の目標設定】「つぎにがんばりたいことはなんですか？」(自由記述)、④【補足】「じゅうにどうぞ」(自由記述)、であった。ワークシートに記入する際、本校教員が支援にあたったが、その支援は誤字脱字への対応が主であり、記入内容を一緒に思考することはしなかった。

月	日	曜日	名前
①きょうのかつどうは たのしかったですか？ひとつに○をつけましょう			
たのしかった すこしたのしかった すこしつまらなかった つまらなかった			
②うれしかったこと たのしかったことはなんですか？			
③つぎに がんばりたいことは なんですか？			
④じゅうに どうぞ！			

図 1 ワークシート

5. 分析方法

a) 児童の協調運動に関する評価

事前評価(実践開始前)と事後評価(実践実施後)として、それぞれ協調運動の問題を把握する質問紙(岩永、2023)を実施した。この質問紙は 5 つの領域(A. 姿勢バランス、B. 全身運動、C. 手先の運動、D. 球技スキル、E. 口の運動)、34 項目で構成されており、全ての項目において 5 件法で評価する(「0 よくできる」「1 できる」「2 少し苦手である」「3 苦手である」「4 非常に苦手である」)。児童の普段の様子をよく知っている学級担任教師が評価し、実践前後における各項目の得点の変化を分析することとした。

b) 児童の心理・情緒に関する評価

児童から得られた、ワークシート「②うれしかったことたのしかったことはなんですか?」、「③つぎにがんばりたいことはなんですか?」、「④じゅうにどうぞ」の質問項目への回答について、3 人の教員で KJ 法にならない、グルーピングを行った。

②の質問への回答は 5 種類のグループに分別され、「動き」、「達成感」、「教材」、「場の設定」、「要望」であった。③の質問への回答は 7 種類のグループに分別され、「動き」、「活動」、「ルール」、「協力」、「気持ち」、「要望」、「感謝」であった。④の質問への回答は 6 種類のグループに分別され、「気持ち」、「活動」、「要望」、「期待」、「感謝」、「質問」であった。

6. 倫理的配慮

本校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で、本実践の実施と公開にあたっている。

7. 各授業の概要と児童の様子

児童には「SPT (スペシャルとみのタイム)」と説明し、外部講師を招くことを事前に伝えた。

全 9 回は、以下のように構成された。第 1 回から第 3 回では、空間の位置取りや周囲をよく見て判断する力の向上をねらった「ゴースルー」、第 4 回から第 6 回では、ボールの感覚やその操作の向上をねらった「クリーン大作戦」他、第 7 回と第 8 回では、物の操作や動きの予測の向上をねらった「コーンキャッチ」、最終回である第 9 回では、第 1 回から第 8 回を複合的に組み合わせた「スペシャルゴースルー」を展開した。各授業の内容と主な目標、その詳細をまとめたものを表 1 に示す。

以下に、第 1 回～第 3 回、第 4 回～第 6 回、第 7 回と第 8 回、第 9 回の活動ごとのまとまりに分けて、授業の概要や児童の様子、ワークシートの回答の一部を紹介する。

表1 各授業回の内容と目標、授業内容の詳細について

回	内 容	目 標	詳 細	
			活動のルール	指導者の手立て
1	ゴースルー (全3試行)	ボールにぶつからないように身体を動かすことができる	・ スタート地点に置かれたかごの中のカラーボールをゴール地点にあるかごに入れていく ・ 基本1人1つのカラーボールを持って運ぶ ・ 児童全員で全部のカラーボール(100個程度)をゴール地点のかごに移したら終了 ・ 途中、コースを横切るバランスボール(1個)や床に置かれたパイロンにぶつからないようにボールを運ぶ	・ バランスボールの操作は指導者2名が行った ・ パイロンは児童の取り組んでいる様子から置く位置を決めることで、難易度を操作した
2	ゴースルー (全4試行)	動く障害物や動かない障害物にぶつからないように身体を動かすことができる	・ スタート地点に置かれたかごの中のカラーボールをゴール地点にあるかごに入れていく ・ 基本1人1つのカラーボールを持って運ぶ ・ 児童全員で全部のカラーボール(100個程度)をゴール地点のかごに移したら終了 ・ 途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール(2～3個)や床に置かれたパイロンになどの障害物、上下に動くスポーツチャンバラの長剣にぶつからないようにボールを運ぶ	・ パイロンは児童の取り組んでいる様子から置く位置を決めることで、難易度を操作した ・ バランスボールやスポンジボールは転がすだけでなく、バウンドさせるなどして難易度を操作した
3	ゴースルー (全4試行)	動く障害物や動かない障害物にぶつからないように身体を動かすことができる	・ スタート地点に置かれたかごの中のカラーボールをゴール地点にあるかごに入れていく ・ 基本1人1つのカラーボールを持って運ぶ ・ 児童全員で全部のカラーボール(100個程度)をゴール地点のかごに移したら終了 ・ 途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール(2個)や床に置かれたパイロンになどの障害物、左右に動く指導者にぶつからないようにボールを運ぶ	・ パイロンは児童の取り組んでいる様子から置く位置を決めることで、難易度を操作した ・ バランスボールやスポンジボールは転がすだけでなく、バウンドさせるなどして難易度を操作した ・ 2～4試行では、指導者はバスケットボールのディフェンスのように、左右に両手を広げて左右に素早く動いて進路を妨害した。人数は試行を重ねるにつれて1人ずつ増え、4試行目では4人となった
4	クリーン大作戦 (2分間で1試行、全2試行)	ボールを相手の陣地の方向へ投げることができる	・ 児童チームと指導者チームに分かれて競う ・ 指導室の中央で2つに仕切られたコートにチームごとに分かれる ・ 自分のチームのコートにまかれてあるカラーボールを相手のコートを目掛けて投げる ・ 2分経過後、自分のコートにあるカラーボールが相手より少ないと勝ち	・ 基本的にコートから逸れたボールを戻すことと、励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「どンドンあっちへ投げよう」などの数をこなす促しを行った
5	大壁破壊大作戦 (全ての箱が落ちたら1試行終了、全3試行)	的をねらってボールを上手投げることができる	・ 児童チームと指導者チームに分かれて競う ・ 指導室の中央を平均台で2つに仕切り、それぞれのコートへチームごとに分かれる ・ それぞれのコートに大小様々な種類のボールを置く ・ 平均台の上に置かれた箱などを、自分のコートに貼られたラインテープの位置からボールを投げて、相手のコートに落とす ・ 自分のコートにある箱が相手より少ないと勝ち	・ 基本的にコートから逸れたボールを戻すことと、励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「どンドンあっちへ投げよう」などの数をこなす促しを行った
6	UFO 大作戦 (全5試行)	的をねらってボールを上手投げることができる	・ 指導室中央に置かれたバランスボール(1、3個)をねらって、様々な種類のボールを投げる ・ 児童はバランスボールから3mほど離れた位置に示されたラインから出ないようにボールを投げる ・ バランスボールを3m先の指導室奥側の壁まで動かしたら終了	・ 基本的にコートから逸れたボールを戻すことと、励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「どンドンあっちへ投げよう」などの数をこなす促しを行った ・ バランスボールが簡単に動かないようにパイロンで固定するなどの難易度の操作を、試行を重ねるごとに実施
7	コーンキャッチ (全2試行)	ボールをよく見てパイロンでキャッチングすることができる	・ コーンキャッチは以下の流れで進行した ①1人1つ小さなパイロンをもつ ②スタートラインから出発し、5つあるレーンの中から自分が取り組みたいレーンを選ぶ 5つのレーンについては以下のとおり 【レーン1】長机上で端からまっすぐ転がるボールを他方の端で落ちるところをキャッチする 【レーン2】長机上で端からバウンドで転がるボールを、他方の端で落ちるところをキャッチする 【レーン3】2m程離れた距離から、目の高さから胸元くらいの高さで投げてもらったボールをキャッチする 【レーン4】2m程離れた距離から、頭を超えるくらいの高さの山なりで投げてもらったボールをキャッチする	・ 基本的に励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「あっちなら取れるかも」などの挑戦や数をこなす促しを行った

		【レーン5】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする ③選んだレーンにて、手持ちのパイロンでカラーボールをキャッチする ④キャッチした後、指定された箱にボールを入れ、スタートラインに戻る ⑤②～④をボール(100個程度)がなくなるまで繰り返す	
8	コーンキャッチ (全2試行)	ボールをよく見てパイロンでキャッチングすることができる ・ 第7回と基本的には同じ流れで進んだ。異なるのは、②のレーンの設定である 【レーン1】長机上で端からバウンドで転がるボールを、他方の端で落ちるところをキャッチする(第7回の【レーン2】と同じ) 【レーン2】2m程離れた距離から、頭を超えるくらいの高さの山なりで投げてもらったボールをキャッチする(第7回の【レーン4】と同じ) 【レーン3】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする(第7回の【レーン5】と同じ) 【レーン4】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする。キャッチする位置に踏み台を置き、児童は踏み台の上に立ってキャッチする 【レーン5】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする。キャッチする位置にトランポリンを置き、児童はトランポリンの上ののってキャッチする	・ 基本的に励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「あっちなら取れるかも」などの挑戦や数をこなす促しを行った
9	スペシャル ゴースルー (全2試行)	これまでの学習で扱ってきた「ボールにぶつからないように身体を動かす」「的をねらってボールを投げる」「さまざまな軌道のボールを捕ることができる」の経験を総合的に活用し、周囲をよく見たり、考えたり、行動することができる ・ スペシャルゴースルーは以下の流れで進んだ ①1人1つ小さなパイロンをもつ ②スタートラインから出発し、3つあるレーンの中から自分が取り組みたいレーンを選ぶ 5つのレーンについては以下のとおり 【レーン1】長机上で端からバウンドで転がるボールを、他方の端で落ちるところをキャッチする 【レーン2】2m程離れた距離から、頭を超えるくらいの高さの山なりで投げてもらったボールをキャッチする 【レーン3】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする。キャッチする位置に踏み台を置き、児童は踏み台の上に立ってキャッチする ③選んだレーンにて、手持ちのパイロンでカラーボールをキャッチする ④パイロンを持ったまま、ゴースルーに取り組む。途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール(2個)、床に置かれた跳箱などの障害物、左右に動く指導者にぶつからないようにボールを運ぶ ⑤ラインの内側から、マットをねらってボールを投げる。投げ終わったらスタートラインに戻る ⑥②～⑤をボール(100個程度)がなくなるまで繰り返す	・ 指導者それぞれの配置に付き、第1回から第8回までに行ってきた手立てを行った

(1) 第1回～第3回：空間の位置取りや周囲をよく見て判断する力の向上をねらった活動「ゴースルー」

「ゴースルー」は、スタートからゴールまでカラーボールを運ぶ活動であった。途中で指導者が操作するバランスボールや床面に置かれたパイロンなどの障害物にぶつからないように身体を動かすことが求められた。カラーボールは100個ほどあり、児童全員で全部のカラーボールをゴール地点のかごに移したら終了とした。第1回から第3回にかけて、バランスボールの数を増やしたり転がさずに弾ませたりなどして段階的に難易度を上げた。指導者の共通の支援として、失敗に注目させるような働き掛けはせずに、すぐ次に取り組むことの促しを徹底した。

計3回の活動において、児童は時間いっぱい、個別の支援を要さず、主体的に活動に参加していた。徐々に難易度が上がる障害物に対して、自分なりに避ける方法を思考し挑戦する様子が多く確認された。具体的には、障害物を前にして一度止まり、注視して動きなどを推測してから身体を動かす様子であった。加えて、障害物に当たることがあっても、すぐ次に取り組む様子が多く確認された(写真1、2、3)。

ワークシート1つ目の設問である「きょうのかつどうはたのしかったですか？ひとつに○をつけましょう」の回答では、第1回～第3回の参加児童41人中38人が「たのしかった」と回答した。残りの3名の回答は「すこしたのしかった」であった。2つ目の設問である「うれしかったことたのしかったことはなんで

すか？」への回答は、「ボールをよけながら小さいボールをいれるのがたのしかった」「もっとむずかしくなっていたのしかった」などがあった。3つ目の設問である「つぎにがんばりたいことはなんですか？」への回答は「あたらないようにがんばる」「つぎはもっとむずかしいのをやりたい」などがあった。



写真1 第1回の様子



写真2 第2回の様子



写真3 第3回の様子

(2) 第4回～第6回：ボールの感覚やその操作の向上をねらった活動「クリーン大作戦」他

第4回は「クリーン大作戦」を実施した。児童と指導者の2チームに分かれ、2分間相手の陣地にボールを投げ続け、時間終了後のボールの個数によって勝敗を決める活動であった。第5回は「大壁破壊大作戦」を実施した。児童と指導者の2チームに分かれ、コートセンターラインに置かれた箱を、ボールを投げて相手のコートに落とし、コートに落ちた箱の個数によって勝敗を決める活動であった。第6回は「UF0大作戦」を実施した。指導室中央に置かれたバランスボールを狙い様々なボールを投げる活動であった。勝敗を気にする児童がいるため、一貫して児童と指導者でチームに分かれて競った。途中、指導者チームの人数を増やすなどして難易度を操作した。ボールが転がるのを防いで、投げる動作を引き出すために、活動に応じて仕切りや平均台などを活用した。指導者の共通の支援として第3回までと同様に行った。なお、投げ方の教示やフォームの提示はしなかった。

第4回の活動は、以前経験があったこともあり見通しをもって活動参加する様子があった。第5回、第6回の活動ではラインを超えないように投げることが求められたが、守りながら取り組む様子が見られた。ボールは様々な大きさ、形状のものを用了が、投げやすいボールを選ぶ児童もいれば、自分の好きな色を選ぶ児童もいた。大きさや形状によって投げ方を工夫する様子が多くの児童で確認できた。投げる際には目標物を注視することに加え、身体を正面に向けることも多くの児童で見られた(写真4、5、6)。

ワークシート1つ目の設問への回答では、第4回～第6回の合計の参加児童40人中33人が「たのしかった」と回答した。残りの7名では、4人が「すこしたのしかった」、3人が「すこしつまらなかった」と回答した。2つ目の設問への回答は、「ボールをなげて、ドッジボールみたいでたのしかったです」「ボールをなげたりいろんなしょうがいぶつをたおすこと」などがあった。3つ目の設問への回答は「いっぱいねらったりおしたりすること」「あたらしいこと」などがあった。



写真4 第4回の様子



写真5 第5回の様子



写真6 第6回の様子

(3) 第7回～第8回：物の操作や動きの予測の向上をねらった活動「コーンキャッチ」

「コーンキャッチ」は小さなパイロンを逆さに持ち、カラーボールをパイロンの穴に入れてキャッチする活動であった。カラーボールをキャッチするレーンは、それぞれ異なる難易度で5種類設定されており、児

児童はレーンを自由に選択できた。カラーボールは100個ほどあり、児童全員で全てのカラーボールを指定されたかごに移したら終了とした。指導者の支援はこれまでと同様に行った。

児童は時間いっぱい、個別の支援を要さず、主体的に活動に参加していた。カラーボールを捕れないことも多かったが、すぐ次に挑戦する様子が多く見られた。失敗を引きずる様子や活動から逸脱することは見られなかった。5つのレーンを全て取り組む児童も多く、「全部クリアした。」と話す児童もいた。全て経験した後に、自分の好みのレーンを選択し取り組む児童が多く見られた。各レーンの指導者が投げるボールを注視することはどの児童もできていた。一方で、腕だけを動かして捕る児童、腕と膝を動かして捕る児童、足を動かして距離を調整して捕る児童など捕球に関する実態は様々であった（写真7、8）。

ワークシート1つ目の設問への回答では、第7回～第8回の参加児童26人中23人が「たのしかった」と回答した。残りの3名は「すこしたのしかった」と回答した。2つ目の設問への回答は、「1レーンと4レーンがたのしい」「コーンでボールをキャッチして、はこにいれること」などがあつた。3つ目の設問への回答は「むずかしいのもくりあしたい」「みんなときょうりよくして、がんばること」などがあつた。



写真7 第7回の様子



写真8 第8回の様子

（4）第9回：第1回から第8回を複合的に組み合わせた活動「スペシャルゴースルー」

「スペシャルゴースルー」では、初めに「コーンキャッチ」を行った。3種類のレーンがあり、児童が自由に選択できた。次に、小さなパイロンの中にカラーボールを入れたまま「ゴースルー」を行った。途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール（2個）、左右に動く指導者、床に置かれた跳箱などの障害物があつた。最後にマットを狙ってカラーボールを投げ、スタート位置に戻った。カラーボールは100個ほどあり、参加児童全員で全てのカラーボールを指定されたかごに移したら終了とした。指導者の支援はこれまでと同様に行った。

これまでとは違う指導室（体育館）で実施したことや、「ゴースルー」で使用する障害物が以前の物より大掛かりであったことから、開始前の児童からは活動を楽しみにする発言が多く聞かれた。活動中は、これまでと同様に、成功しても失敗してもすぐ次に挑戦する様子が多く見られた。失敗を引きずる様子や活動から逸脱する様子は見られなかった。体育館での実施により移動する距離が伸びたことで、疲れが見える児童もいたが、時間いっぱい活動していた（写真9）。

ワークシート1つ目の設問への回答では、参加児童14人中13人が「たのしかった」と回答した。残りの1名は「すこしたのしかった」と回答した。2つ目の設問への回答は、「今までのSPTのコースをいっばいつめあわせてたのしかった」「すきまのチートほうほう（註：コースの端のすきまをとることをみつめた）などがあつた。3つ目の設問への回答は「コーンでボールをとること」「あたらしい人のきかくをがんばります」などがあつた。



写真9 第9回の様子

Ⅲ 結果

1. 協調運動の問題を把握する質問紙について

図2に、1、2年生の参加児童における質問紙の結果を示した。2名の全体的な傾向として、全ての領域（A. 姿勢バランス、B. 全身運動、C. 手先の運動、D. 球技スキル、E. 口の運動）で得点の減少が認められた。

すなわち協調運動の高まりが認められた。特に、D. 球技スキルの領域においては、2 名とも全ての項目（項目番号 28～31）で得点の減少が認められた。なかでも 1 年生・A では、B. 全身運動の領域（項目番号 6～16）において、得点の変化が見られなかった項目番号 6（走力）を除く 10 項目で得点の減少が認められた。

図 3 に、3、4 年生の参加児童における質問紙の結果を示した。なかでも象徴的に変化を示した 2 名の児童、すなわち 3 年生・C と 4 年生・H の結果について述べる。3 年生・C では、A. 姿勢バランスの領域 5 項目のうち、1 項目で得点の減少、2 項目で維持、2 項目で得点が高くなった。B. 全身運動の領域では、11 項目中 6 つの項目の得点が減少した。D. 球技スキルの領域では 4 項目中項目番号 31（集団での球技）を除く 3 つの項目全ての得点が減少した。4 年生・H では、A. 姿勢バランスの領域、B. 全身運動の領域の全ての項目の得点が減少または維持された。D. 球技スキルの領域では、項目番号 31「集団での球技」で得点が高くなったが、それ以外の項目番号 28～30 では得点の減少が認められた。

図 4 に、5、6 年生の参加児童における質問紙の結果を示した。なかでも象徴的に変化を示した 2 名の児童、すなわち 5 年生・I、6 年生・N の結果について述べる。5 年生・I では、A. 姿勢バランスの領域で、項目番号 2（平均台での姿勢保持）の得点が減少した。それ以外の項目の得点は全て維持された。B. 全身運動の領域では、項目番号 8（体操や踊りの習得）で得点の減少が認められた。一方で、項目番号 13、16（物にぶつかる、縄跳び）ではそれぞれ得点が高くなった。その他の項目の得点は全て維持された。D. 球技スキルの領域では項目番号 31（集団での球技）を除く、3 つの項目の得点が減少または維持され、特に項目番号 29、30（近距離の捕球、ボールのバウンドへの対応）では得点が大きく減少した。6 年生・N では、A. 姿勢バランスの領域の全ての項目の得点が減少または維持された。B. 全身運動の領域では、項目番号 9「跳び箱などの器械運動、マット運動」の得点が高くなったものの、それ以外の項目の得点は減少または維持された。D. 球技スキルの領域では、項目番号 28、29、30（近距離の投球、近距離の捕球、ボールのバウンドへの対応）の得点が大きく減少した。

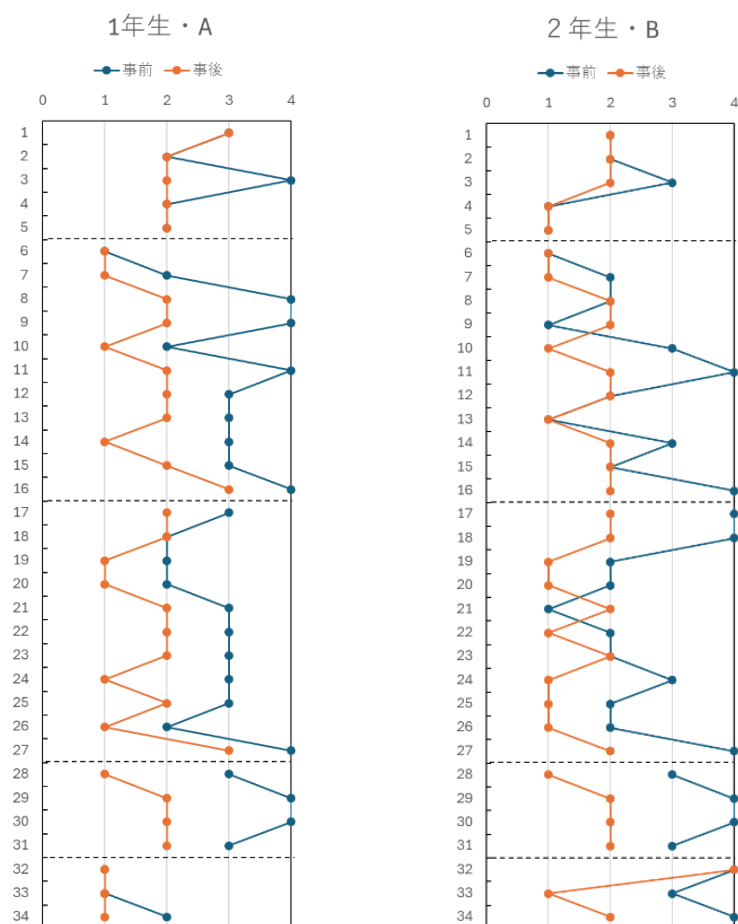


図 2 1、2 年生の参加児童における質問紙の結果

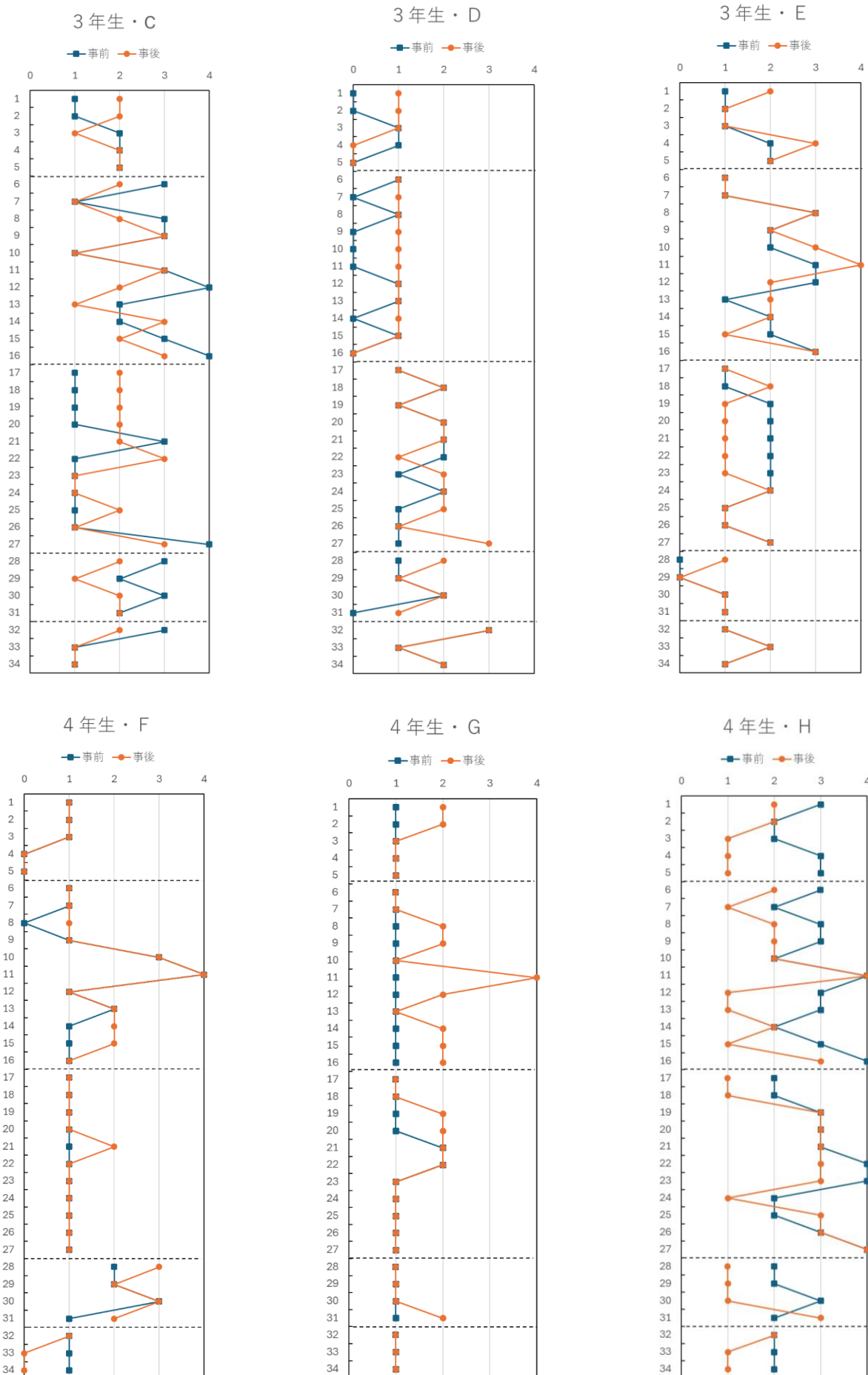


図3 3、4年生の参加児童における質問紙の結果

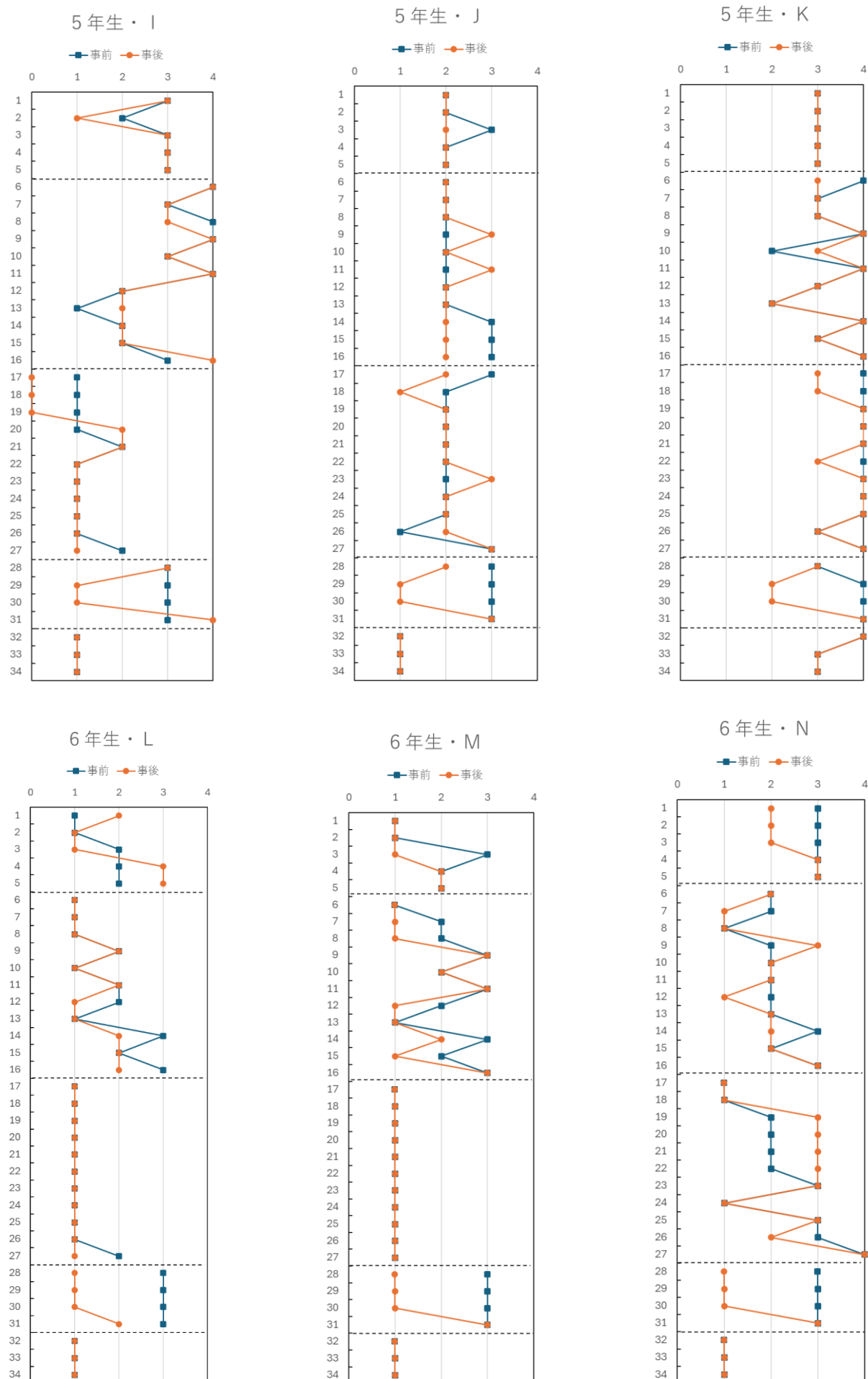


図 4 5、6年生の参加児童における質問紙の結果

2. 児童のワークシートの回答について

表2、3、4に1年生・A、4年生・H、6年生・Lのワークシートの回答を示した。表にはワークシートの質問項目とそれに対する各指導日の記入内容が示されてある。また、質問2、3、4の各記入内容にはKJ法によりグルーピングされたグループも合わせて記載した。加えて、外部講師に向けた記入内容については、黄色で示した。

1年生・Aの回答について述べる。質問1には全て「たのしかった」と回答した。質問2には、「ぶつからなかったこと」など「動き」の内容が5回確認され1番多かった。質問3においても「動き」の内容が6回確認された。第6回では「ちがうぼーをまとしてほしいです」の「要望」の内容があった。質問4では、「せんせいがすきなたべものなんですか」などの「質問」があった一方で、「むずかしくしてください」といったSPTに即した「要望」も確認された。第9回では、「期待」の記入内容が初めて確認された。

4年生・Hの回答について述べる。質問1には第4回と第9回に「すこしたのしかった」と回答し、それ以外は「たのしかった」と回答した。質問2には、「ボールをいれてうれしい」など「動き」の内容が4回確認され1番多かった。質問3においては第1回～第3回で「動き」、第4回～第6回で「ルール」の内容が確認された。第4回～第6回の活動では簡単なルールを守るよう教示があった。第7回では「要望」第8回では「感謝」の内容があった。質問4では、「すきなかめんらいだーなんすか」などの「質問」と「とげとげボールをふやしてほしい」といったSPTに即した「要望」が確認された。上記のような「質問」や「要望」を活動前や活動中に外部講師へ直接話す様子が多く見られた。

6年生・Lの回答について述べる。質問1には第1回に「すこしたのしかった」と回答し、それ以外は「たのしかった」と回答した。質問2には、第1回と第2回に「場の設定」、第1回と第4回に「要望」の内容を回答した。第6回以降は全て「達成感」の内容の記入であった。質問3においては「気持ち」「動き」「活動」の回答が確認された。質問4では、第1回から第5回まで「いつかSPTでベイベレードをやりたいです」など自分の興味関心に基づいた「要望」を記入していたが、第6回、第7回では「もっとやばいUF0をよういしてください」「つぎはチャンバラをやりたいです」といったSPTに即した「要望」が確認された。第8回では「SPTつぎもよろしくね」の「期待」に関する回答であり、最後の第9回では「いままでありがとうございました」と「感謝」の内容が確認された。

表2 1年生・Aのワークシートの回答

質問項目	記入内容								
	第1回 (10/2)	第2回 (10/9)	第3回 (10/23)	第4回 (11/6)	第5回 (11/20)	第6回 (11/27)	第7回 (12/4)	第8回 (12/11)	第9回 (12/18)
質問1 まよのかつどうはたのしかったですか？ ひとつに○をつけましょう	たのしかった	たのしかった	欠席	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった
質問2 うれしかったこと たのしかったことは なんですか？	ゴールがたのしかった コースがたのしかった	ぶつからなかったこと		ぼーをなげるのがたのしかった	ままとあてがたのしかった	おくるのがたのしかった	なげたボールをとれたのがたのしかった	二ぼんがたのしかった 1かいではいるのがたのしかった	ゴールをとってまいごにかごに いれるのがたのしかった
質問3 つぎにがんばりたいことはなんですか？	ぶつからないようにがんばる	あたらないようにがんばる		しあいがんばります	ぼーをのまにあてるの がんばります	ちがうぼーをまとしてほ しいです	ぜんぶくりあしたいです	いっかいで1こ3こ5こはいる のがたのしみです	また一かいでくりあをがんば ります
質問4 じゆうはどうぞ！	せんせいがすきなたべもの なんですか	むずかしくしてください		だいがくせいがすきなたべ ものなんですか	すきなパンはなんですか	（給）がんばります	1こ3こ5こもずかしくして ください	給	またたのしみにはします
	質問	要望 SPTに即した		質問	質問	自分の気持ち	要望 SPTに即した		期待

表3 4年生・Hのワークシートの回答

質問項目	記入内容								
	第1回 (10/2)	第2回 (10/9)	第3回 (10/23)	第4回 (11/6)	第5回 (11/20)	第6回 (11/27)	第7回 (12/4)	第8回 (12/11)	第9回 (12/18)
質問1 まよのかつどうはたのしかったですか？ ひとつに○をつけましょう	たのしかった	たのしかった	たのしかった	すこしたのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	すこしたのしかった
質問2 うれしかったこと たのしかったことは なんですか？	ゴールをいれてうれしい	ぜんぶたのしいかった	トゲトゲボールがたのしい	ボールがなげる	つくることがたのしいかった	ボールをばげたです。	ぜんぶくりできたこと	ボールをちっちゃくしてのたの しかったす	ボールなげた
質問3 つぎにがんばりたいことはなんですか？	ほやくほしる	ぶつからないようにする	ますだせんせいをよめる	ともだちにあてない	せんをでないようにしたい	せんをでないようにがんばる。	ますだせんせいをもむずかしくし てくさい	まつらせんせいの5ぼんをあげ がとう	ぜんぶ
質問4 じゆうはどうぞ！	すきなかめんらいだーなんすか	とげとげボールをふやしてほ しい		NHKさまさま					
	質問	要望 SPTに即した		質問					

表4 6年生・Nのワークシートの回答

質問項目	記入内容								
	第1回 (10/2)	第2回 (10/9)	第3回 (10/23)	第4回 (11/6)	第5回 (11/20)	第6回 (11/27)	第7回 (12/4)	第8回 (12/11)	第9回 (12/18)
質問1 まよふのかつどうはたのしかったですか？ ひとつは○をつけましょう	ずこしたのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった
質問2 うれしかったこと たのしかったこと なんですか？	サバイバルでまてたのしかった	めいふみだいでたのしかった です	そのほかにどだけつづのSPT をまたいしています	こいふトルみないなゲーム をやつづいてほしいで す。からまけがありやう い	まよふはぼくのたんじょうび でした。たんじょうびの日に SPTをやるとはともにもし らかった	なんか先生のじゃまの障すま をくってあてれずとい なつと自分もほめました。	なんか多くゴールを入れたの がすくたのしいし、うれ しかった。	ボールが小さいコーンで1こ 入ったことがうれしかった たのしかったです。	さいごにだいせいこうでま たのしかった。うれ しい思い出がまわっていました。
質問3 つづががんばりたいことはなんですか？	もっとたのしくやりたいです	もっとふつからないように がんばります	つづのSPTをすぐなれるよう にがんばりたいと思います。	もっとゴールをへらせるよう にがんばりたいと思います	もっとゴールをなげるの しにがんばりたいです	もっとたのしいUFがでま たそれをもつてくつづが りたいです。	もっとゴールを入れた い。	つづのSPTがさいごな たのしみです	またSPTをがんばりたい です。
質問4 じやうにどうぞ！	いっかSPTでペイブリードを やりたいです	ペイブリードがSPTでや りたいです	つづのSPTでペイブリードを やりたいです	つづはペイブリードのバ ルがしたいです	このSPTが終わったらペ イブリードがやりたい です	もっとやばいUFをよ いしてくださ	つづはチャンピオンを やりたいです	SPTつづもよろしく ね。	いままでありやう い
	真望 自分の興味関心	真望 自分の興味関心	真望 自分の興味関心	真望 自分の興味関心	真望 自分の興味関心	真望 SPTに した	真望 SPTに した	真望 SPTに した	真望 SPTに した

IV 考察と課題

本実践では、14名の児童を対象に、本校教員と運動発達を専門とする外部講師が連携して授業実践を展開した。その結果、多くの児童の主体的な活動参加を促すことができた。協調運動の問題を把握する質問紙を活用した指導前後の比較では、多くの児童で協調運動の高まりが確認された。特に、D. 球技スキルの領域の向上が顕著であった。授業後のワークシートでは、多くの児童が活動を「たのしかった」と評価していた。自身の「動き」や教師の手立てである「教材」や「場の設定」について、楽しかったことや次頑張ることとして記入する一方で、〇〇ができたなどの「達成感」や外部講師に向けた「要望」の記入も認められた。以下、主体的な身体活動課題への参加を促す指導・支援方法、外部専門家との継続的な活動の実施が児童のエンジェンシーの感覚にどのような影響を及ぼしたのかについて考察する。

1. 主体的な身体活動課題への参加を促す指導・支援方法

全9回の実践において、児童の、指導者の支援無しに自ら活動に取り組む様子、失敗を気にせずに取り組む様子が毎回確認できた。このことは、運動技能に困難はあるが運動の活動へ意欲的に参加する児童も、運動技能に困難さがあり運動の活動への参加が消極的な子も同様であった。

これまで、運動発達への指導・支援は、主に体育や自立活動の中で実施されてきた。そこでは個々に応じた支援環境が整備されてきたのだが、運動技能の習得やその向上に重きを置かれていたため、児童は何度取り組んでもうまくいかないことや失敗することが多かったり、練習をしても友達よりも上達が遅かったりなどの経験を積み重ねてきたと思われる。このことが、運動することの自信の喪失につながった一面もある。6年生・Nが「ボールが小さいコーンで1こ入ったことがうれしかったたのしかったです（第8回）」と捕球に成功したことそれ自体を喜ぶ表現をしていたのは、逆にそのことを象徴していたように思われる。

今回外部講師から提案された授業の内容は、動きそのものを学ぶことよりも、動きを通して学べるように「今日がんばった」「わたしもできた」などの認知・社会性の発達を促す視点に重点を置いていた（増田, 2015, Donnelly, Mueller, & Gallahue, 2016, 増田, 2019）。本校の教員と共有された実践の工夫として、①児童の興味が湧くような活動の設定、②次々と使用する物品を変更するなどといった活動参加の動機を維持するような工夫、③簡単な動作から始まって段階的に難易度を上げる指導ステップ、④うまくできなくてもその場面が気にならないほど多く挑戦できる機会の設定の4点があり徹底した。一方で、指導者は「うまくできるようにする」ことをしないように心掛けた。これは支援をしないということではなく、直接的にやり方を指導することはしないということであった。これらの工夫により児童の活動への主体的な参加は維持されていたと考える。

意図的に統制したわけではないが、本校教員による言葉掛けや称賛は他の授業に比べて明らかに少なかった。それにも関わらず、児童が意欲的に参加していた。このことは、指導者の称賛を活動参加の支えにしていたのではなく、活動自体から見出した楽しさや「できた」という経験を活動参加の支えにしていたと推測される。これらのことから、児童は動きを通して、運動技能のみならず、認知・社会性を高めることができたのではないかと推察する。

2. エージェンシーの感覚の変化

ワークシートの記入は活動の直後に同じ指導室内で実施した。質問は4つあり、1つ目は「きょうのかつどうはたのしかったですか？ひとつに○をつけましょう」2つ目は「うれしかったこと、たのしかったことはなんですか？」、3つ目は「つぎにがんばりたいことはなんですか？」、4つ目は「じゅうにどうぞ」という質問項目であった。1つ目、2つ目の質問は活動の振り返りに関する内容であり、3つ目の質問は今後の目標設定に関する内容であった。

先述のとおり、ワークシートの記入内容を概観すると、2つ目、3つ目の質問に対して、自身の「動き」や教師側の手立てである「教材」や「場の設定」についての記入が目立った。同日の2つ目と3つ目の質問を比べてみると、2つ目の質問で今日の活動や自身について振り返り、3つ目の質問で振り返りを受けて目標を設定するような回答が多く見られた。例えば、第1回の活動の1年生・Aでは2つ目の質問に「ゴースルーがたのしかったコースがたのしかった」と回答し、3つ目の質問に「ぶつからないようにがんばる」と回答している。このように、質問の内容に合わせ、振り返りと目標の設定をつなげて思考したと推測される回答は他児にも多く見られた。児童の思考の流れを想定した質問を設定したこと、回答への負荷を下げたことが適切な振り返りを促す教材を作成する上で有効であった。

第7回において4年生・Hは、2つ目の質問に「ぜんくりできたこと」と回答し、3つ目の質問に「○○せんせいをむずかしくしてください」と回答していた（註：○○先生は外部講師）。つまり、第7回で5つのコースの全てをクリアできた4年生・Hは、第8回ではコースの1つで教材を操作している外部講師に、その難易度を高めるよう要求した。第7回～第9回で実施した、コーンキャッチでは、活動の中に、児童自身が教材や課題を選択する機会が多く内在されていた。この活動の特性により、児童は活動への高い参加意欲を示しながら、自分なりに課題に対して目標を立てて参加していたと推察される。4年生・Hは第7回で目標を達成した後、3つ目の質問へ回答する際に、より高い目標を設定するが、課題の難易度は自身では統制することが難しいため、外部講師に要望した。この姿はエージェンシー（変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら行動をとる能力）に合致すると考えられる。その後の第8回では、外部講師が課題の難易度を上げて実施された。4年生・Hは第8回の振り返りにおいて、2つ目の質問に「ボールをちっち（キャッチ）をしてのたのしかったす」、3つ目の質問に「○○せんせいの5ばんをありがとう」と回答した。4年生・Hのエージェンシーは外部講師と相互に関わり合うプロセスを通して、育まれたと考えられる。

ワークシート4つ目の質問は自由度の高い内容であった。本校教員は自由に書くことを止めることも評価することもしなかった。6年生・Nは第1回～第5回まで、自分の興味関心に基づいた要望を書き続けたが、第6回からはSPTに即した要望を記入するようになった。意図したわけではないが、「ペイブレードがやりたい」という回答に対し、一貫して環境の変化が生じなかったことが消去の手続きとして作用し、自分の興味関心に基づいた要望を書くという行動が消失した可能性がある。代わりに生じた、SPTに即した要望や期待を書くという行動については、次のSPTで難易度の操作等の変化があることにより充足されたことから、維持されたと推測される。環境との相互作用から、活動にそぐわない要望を出していたことに気づき、自身の思考について調整したと考えられる。第9回では「いままでありがとうございました。」と感謝を書き込んだ。6年生・Nにおいても外部講師と相互に関わり合うプロセスを通して、エージェンシーが育まれたと推測する。

本実践を通して、本校教員の意識についてもいくつかの変化があったように思われる。まず、外部講師との協働で得られた視点を他の授業に応用していることが見られ、運動発達への指導・支援に対する意識の変化があった。実際に変化が見られた事例として、体育のポートボールの単元の導入場面において、風船や大小様々なボールなどを活用して捕る時間を確保した事例や、自立活動の体力の向上を図る課題において、一定時間に一つの運動を継続する課題から児童が可能な多くの運動を連続的にを行い、遂行時間を計測する課題へ変更した事例などがあった。いずれの事例においても本校教員が児童に知識や技能を一方向的に指導す

るものではなく、児童が身体を動かしながら望ましい動きを考えて工夫できるような機会が内在されていた。加えて、授業を組み立てる際の本校教員間の打ち合わせでも変化があった。児童の活動参加のモチベーションを高め、維持するためにはどのような指導・支援が必要か、児童がより自身の動きを意識し、工夫することを促すための指導・支援は何かなどについての内容の割合が増えたように思われる。これまで、児童がどのようにすれば特定の動きができるか、またその支援方法が主な打ち合わせの内容であったことから、外部講師との協働によって、教師主導による技能の直接指導から、児童の主体的学びを前面に出す支援へと、意図せずに視点が広がったといえる。すなわち、運動発達を促す授業づくりにおける、計画（Plan）、実践（Do）、評価（Check）、改善（Action）のサイクルがより高次なものへつながったと考えられる。これらは、外部講師と協働した授業実践による波及効果とみられ、専門性の向上を図る契機となった。今回の実践は本校教員やその他の学習に対してもよい影響や好循環を生み出した点において、本校児童、本校教員、外部講師が共同して働く共同エージェンシーの上に構築された効果的な学習環境であったと考えられる。

前述したように、特別支援学校（知的障害）において運動発達を専門とする外部専門家と連携して実践する事例の数は多くないようである。今後においても、特別支援学校（知的障害）における運動発達支援の専門性の向上を図る上でも、本実践のような事例の蓄積が必要であると考えられる。さらに、外部専門家との連携した実践は、児童と教員のエージェンシーの基礎を培う上で影響を与えたと考えられる。教師主導による技能の直接指導になりがちな身体活動課題において、エージェンシーの視点で介入を進めることは重要であると考えられるため、事例の蓄積やその詳細な分析を積み重ねていきたい。

V 参考・引用文献

Donnelly, F.C., Mueller, S.S., and Gallahue, D.L. (2016) : Developmental Physical Education for All Children: Theory into Practice (5th ed.). Human Kinetics: IL.

平田正吾（2019）：第8章 DCDを伴う知的障害児の特性と支援. 辻井正次・宮原資英（監修），発達性協調運動障害〔DCD〕不器用さのある子どもの理解と支援. 金子書房，pp. 160-173.

岩永竜一郎（2023）第3節:DCDのスクリーニング・状態把握のための簡便な評価方法. DCD支援マニュアル（令和4年度障害者総合福祉推進事業「協調運動の障害の早期の発見と適切な支援の普及のための調査」報告書別冊）（<https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/001122260.pdf>）.

Kröger, C. & Roth, K. (2006) : Ballschule: ein ABC für Spielanfänger. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 55 (9). 9-14.

増田貴人（2015）：特別支援教育の観点からの不器用さへの教育的配慮. チャイルドヘルス, 18(6), 27-30.

増田貴人（2019）：動きのぎこちなさがみられる「気になる子」たち—療育・保育の立場から—. こころの科学, 207, 58-61.

村上祐介（2023）：運動発達の多様性を前提とした支援のあり方とその理論的背景. 発達障害研究, 45, 209-216.

奥田知靖・佐藤徹・ロート, K. （2017）：子どものボールゲーム指導プログラム バルシューレー幼児から小学校低学年を対象に—. 創文企画.

大山祐太・奥田知靖（2018）：特別支援学級に在籍する発達障害児を対象とした「Ballschule（バルシューレー）」の実践. 日本体育学会第69回大会予稿集, 282.

辻井正次（2019）：おわりに DCDの子どもたちへの支援の可能性と課題. 辻井正次・宮原資英（監修），発達性協調運動障害〔DCD〕不器用さのある子どもの理解と支援. 金子書房，pp. 220-228.

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	中学部（農工班）	実践グループメンバー	佐藤、對馬、鎌田、三浦
--------	----------	------------	-------------

実践タイトル					
『私たちのコットンボトル販売』					
I 問題と目的 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）の中では作業学習の特徴として「作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。とりわけ、作業学習の成果を直接、児童生徒の将来の進路等に直結させることよりも、児童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基盤となる資質・能力を育てることができるようにしていくことが重要である。」と示されている。本校中学部の作業学習では、手工芸と農工の２つの作業を通して、働くことや社会参加の意欲や関心を高めるため、将来の社会生活の基礎となる力を培うことを重点として学習を展開している。そのため中学部３年間を通して２つの作業班を経験できるように生徒の所属班を編成している。１年生時は教師が生徒の実態を考慮して設定し、２年生時は、もう一方の作業班を経験することを目的として１年生時と異なる作業班にしている。３年生時は、２年間の経験も含め、生徒自身が選択できるようになっているが、それぞれの作業班の人数や実態等を考慮して希望していない作業班になることもある。作業学習に対する生徒の関心や意欲、基礎的な力については、学年差があり、毎年作業班のメンバーが変わるため、作業の内容や進め方などについては、生徒の実態に応じて変化させていく必要がある。 農工班では、畑作業を中心に野菜や綿の栽培、紡糸作業、染色などを主に行っている。野菜の栽培については、１０月の弘大祭の販売活動に向けて取り組んでいるが、販売数を確保することが優先され、栽培活動が教師主導で行われる傾向にあり、生徒の考えを活動内容に取り入れることが難しいことが課題であった。また、野菜の栽培は、生命の連続性や有限性について学ぶことができ、且つ収穫時には大きな達成感を得ることができる大変意義のある学習活動である。一方で収穫までに時間を要するため、作業の成果を即時的に実感することが難しく、達成感を得にくい活動が多かった。紡糸作業については、作業工程ごとの難易度に差があり、生徒の実態に応じて作業内容を設定することが可能であるものの、指先の力加減や繊細な作業技術など、集中力や指先の巧緻性が求められるため、難しい作業内容を担当できる生徒は限られていた。さらに、生徒の実態に応じた作業内容についても、大まかには設定しているものの、作業効率が優先されるが故に生徒に難易度の高い作業を求めていることも課題であった。そのため、生徒自身の作業に対する意欲や目的意識の高まりが少ないことが課題の一つとして挙げられた。そこで、生徒がより主体的に取り組める作業学習の在り方について検討する必要があると考えた。 以上のことから、本実践はより生徒の関心や意欲、目的意識を高め、「自分たちで考えたことが実践される作業活動」を目標に、生徒が学校と地域を学びの場として、学びを生かすサイクルを通し、エージェンシーの発揮に向けた学習活動の在り方を検討する。					
II 実践方法 1 対象児童生徒・学級・学習グループについて 中学部農工班（１～３年 生徒７名） 対象生徒４名 <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 10%;">生徒 A</td><td>１年生女子。作業学習が初めてであり、体力に乏しく、細かい作業は苦手である。</td></tr> <tr> <td>生徒 B</td><td>２年生男子。集中が続かないことはあるが、畑作業は好きである。</td></tr> </table>		生徒 A	１年生女子。作業学習が初めてであり、体力に乏しく、細かい作業は苦手である。	生徒 B	２年生男子。集中が続かないことはあるが、畑作業は好きである。
生徒 A	１年生女子。作業学習が初めてであり、体力に乏しく、細かい作業は苦手である。				
生徒 B	２年生男子。集中が続かないことはあるが、畑作業は好きである。				

生徒 C	3年生女子。農工班リーダー、学習には前向きだが、身体を動かすことに対して苦手意識がある。
生徒 D	3年生女子。農工班を希望してきた。

（２）実践の手続き

＜実践の概要＞

- ・生徒の作業学習への意識や取り組み方の変化を見取るため、学習前と学習後に記述式のアンケートを実施し、作業学習の目的や「何を頑張りたいか」などについて調査した。農工班で毎年育てている綿は栽培が比較的簡単であり安定した収穫量が期待できる作物であるが、手工芸班への紡糸加工をした糸の提供のみに留まっていた。そこで、綿を何らかの商品にして販売できないかを考え、小物雑貨（コットンボトル）を製作し、弘大祭、小中学部の参加日の計３回販売学習を行った。販売学習後には商品（コットンボトル）や自分たちの接客態度について動画や写真を活用しながら振り返り、生徒たちの意見をもとに今後に向けての話し合いを行った。話し合いの中で「商品を改善したいけれど、どうすればよいかが分からない」という意見があったことから、雑貨などを取り扱っている専門店の方に話を聞くことにし、HOME WORKS 弘前店を視察した。HOME WORKS 弘前店には、生徒と教師で１回、教師のみで１回の計２回訪問し、商品の改善点や展示の仕方、梱包、接客などについてアドバイスをもらうことができ、商品開発のみならず地域との新しいつながりをつくることができた。

＜指導上の工夫＞

- ・販売学習の振り返りに、生徒同士の対話的活動を盛り込むことで、生徒のアイディアを生かした商品作りにつなげることができ、内発的動機付けを高めることが期待できるのではと考えた。
- ・地域資源（HOME WORKS 弘前店）から学ぶ機会を設定することで、様々な工夫や売るための努力をしていることを知るとともに、それらを意識しながら商品作りや接客に取り組むことができ、共同エージェンシーの発揮にもつながるのではないかと考えた。

（１）検証方法

- ・対象生徒 4 名に学習前と学習後に作業学習に関するアンケートとインタビュー調査を実施し、記述内容を比較・分析する。
- ・授業時の生徒の変容を記録し、複数の指導者でその変容を見取る。

【学習の流れ】

回	日時	時数	学習活動
1	9月26日	1	・ 作業学習に取り組む目的についてアンケートに記入
2	10月10日	1	・ 弘大祭に向けて綿を使った商品を考案・試作・話し合い（★ <u>生徒同士の対話的活動</u> ）
3	10月15日	3	・ 教師のアドバイスを受けながらコットンボトル作成
4	10月18日	4	・ 弘大祭で販売する（購入者アンケート実施）
5	10月21日	1	・ 弘大祭の振り返り ・ 商品をさらに売るための工夫について、生徒同士の話し合い（★ <u>生徒同士の対話的活動</u> ）

6	10月23日	4	・ 雑貨店 HOME WORKS 弘前店の見学、質問（●共同エージェンシーの発揮）
7	10月25・28日	2	・ 梱包や接客の練習、商品改善に向けた話し合い（★生徒同士の対話的活動）
8	10月29日	1	・ 中学部保護者への販売活動（購入者アンケート実施）
9	10月30日	1	・ 小学部保護者への販売活動（購入者アンケート実施）
10	11月27日	2	・ 販売活動の振り返り ・ 商品をさらに売るための工夫について、生徒同士の話し合い（★生徒同士の対話的活動） ・ 雑貨店 HOME WORKS 弘前店への質問を考える（●共同エージェンシーの発揮） ・ 質問動画撮影
11	2月27日	2	・ 雑貨店 HOME WORKS 弘前店からの回答を確認（●共同エージェンシーの発揮） ・ 商品をさらに売るための工夫について、生徒同士の話し合い（★生徒同士の対話的活動） ・ レストランにてごくろうさん会
12	3月 4日	1	・ 作業学習に取り組む目的についてアンケートに記入

Ⅲ 指導の実際

1	9月26日	1	・ 作業学習に取り組む目的についてアンケートに記入
---	-------	---	---------------------------

○生徒が農工班として作業学習に取り組む目的や、その取り組み方に関する意識調査を行うために事前アンケートを実施した。

Q1 あなたは、なんのために農工班で野菜や綿を栽培していますか。

生徒A	野菜を売るため。それは買いに来る人がいるから。
生徒B	みんなで協力する。畑で野菜を育てている。その野菜をディズニーランドのグリーティングに持って行く。お仕事をすればお金を稼ぐことができる。ディズニーランドに行くためのお金を稼ぐため。
生徒C	綿や野菜の育て方を理解するため。将来の進路に役立つと思うから学んでいる。
生徒D	弘大祭に商品を出すため。いっぱい買ってもらうとお金がたまる。

Q2 あなたが、そのためにがんばっていることを書きましょう。

生徒A	水やり。水をやる場所を間違えないように。
生徒B	慌てないでゆっくり丁寧に作業をする。みんなで一緒にいつも先生の話聞く。
生徒C	集中して取り組むことをがんばっています。
生徒D	いい野菜にするために水やりを一生懸命やること。

2	10月10日	1	・弘大祭に向けて綿を使った商品を考案・試作・話し合い（★生徒同士の対話的活動）
---	--------	---	---

○試作品の製作では、自分が欲しいものや作りたいものを自由に作った。その後、お互いの作品を見合い、「売れるかどうか」について意見を交換した。

実際に作られたものは、自分の好きなように綿にマスキングテープを巻き付けたり、綿の塊を透明な袋に入れてセロハンテープで留めたりするなど、シンプルなものが多かった。



生徒による試作品の一例

<生徒同士の対話より抜粋（商品について）>

○綿そのものについて

- ・綿はアイスクリームみだに見える。
- ・きれいな綿がよい。
- ・ふわふわの綿を売りたい。
- ・綿がきれいだから売れると思う。
- ・袋から出したときに気持ちいいから、ふわふわの綿を選んだ。

○綿を商品にするにあたって

- ・綿を糸にする。
- ・綿をひもにする。
- ・綿をティッシュにする。
- ・綿でボールを作る。

○綿をラッピングするにあたって

- ・つぶれないように袋に入れてテープで包んだ。
- ・ただ透明な袋に入れるだけではなく、リボンをかけてデコレーションした。また、コットンボールやシールなどで、飾りをつけてもよい。
- ・シンプルイズベスト。飾りなどをつけず、袋に入れるだけにした。
- ・綿そのものをそのまま持って帰るわけにはいかないので、袋に入っていた方がいいなと思った。
- ・綿をテープで固定して蝶々やいろいろな形にする。子どもたちが喜びそう。

3	10月15日	3	・教師のアドバイスを受けながらコットンボトル作成
---	--------	---	--------------------------

○教師のアドバイスを受けながら「コットンボトル」を作成した。透明なビンの活用方法やラッピングの工夫、綿の詰め方、検品のポイントなどについて教師がアドバイスをし、コットンボトルを仕上げた。



綿の詰め方



ラッピング



検品



完成品

4	10月18日	4	・弘大祭で販売する。(購入者アンケート実施)
---	--------	---	------------------------

○弘大祭での販売では、「いらっしゃいませ！」や「ぜひ買ってください！」と大きな声で呼び掛けながら、お客さんに積極的に声を掛けた。しかし、思うように売れず、多くの商品が売れ残る結果となった。



積極的に呼び込みをする生徒

<購入者アンケート記述 (一部抜粋)>

○価格、ラッピングについて

- ・価格については適正である。
- ・ラッピングについては非常に満足している。
- ・商品については、やや満足が多い。非常に満足は1名。

○用途について

- ・商品はインテリアとして活用する。

○買った理由

- ・きれいにラッピングされて興味をもって買った。
- ・珍しいものが置いてあったから。
- ・実際に販売している商品を見て、オシャレだと思った。

○商品へのご意見など

- ・商品自体はとてもいいと感じたが、ディスプレイをもう少し購入する側の目線にあるといいです。
- ・使い方がボードなどに書かれていれば、分かりやすいと思いました。
- ・一生懸命販売している姿が印象的でした。これからも頑張ってください。

5	10月21日	1	・弘大祭の振り返り ・商品をさらに売るための工夫について、生徒同士の話し合い(★生徒同士の対話的活動)
---	--------	---	--

○もっと売るための工夫について生徒同士で話し合ったが、これまでの野菜販売では完売することが多かったこともあり、なぜ売れ残ってしまったのか、はっきりとした理由が分からなかった。

<生徒同士の対話より抜粋(売れ残った理由について)>

○商品に課題がある

- ・ただの綿だから。
- ・値段が高すぎた。安くしたら売れるかもしれない。
- ・綿の中にゴミがあったから買ってくれなかった。
- ・においがなかったから買ってくれなかった。(においつきの見本はあった。商品には、においはない)

○宣伝の仕方に課題がある

- ・もっと大きな声で言えば買ってくれたのでは。
- ・商品の紹介(こんな商品があります)がもっとできればよかった。
- ・TikTokなどの動画を作ってSNSに投稿すればよかった。
- ・もっと宣伝すればよかった。
- ・お客様にどうすれば買ってくれるか、なぜ買ってくれなかったについて聞ければよかった。

○ラッピングなどに課題がある

- ・もっとシールなどを貼ればよかった。
- ・ラッピングに物足りなさを感じる。
- ・かごから出した方がよかった。いい商品を探さなくても見てわかる。

<生徒同士の対話より抜粋（購入者アンケート結果と記述を受けて）>

○商品について

- ・商品について、「やや満足」が多かった。非常に満足ではない。
- ・「インテリアにおススメですよ」と言ったから、インテリアとして活用してもらえる。

○商品の見せ方（ラッピング、ディスプレイ）について

- ・実際に商品を手に取って見るができるようにする。
- ・商品が見えにくい。
- ・ラッピングをよくする。
- ・ラッピングを外した方がよかった。（商品が見えやすくなる）

○商品の紹介について

- ・説明書みたいなものがあればよい。
- ・看板みたいなもの（こういう感じでやっています）があればよい。
- ・使用例を書いた方がいい。
- ・普通の店だと、使用例や説明書がある。
- ・どの商品にも使い方などを書いたものがあるから、あった方がよい。

<生徒が考えた「雑貨店 HOMEWORKS 弘前店」への質問（一部抜粋）>

- ・ラッピングはどうすればいいですか。
- ・ラッピングにリボンをつけていますが、このままでいいですか。
- ・ラッピングに飾りをつけた方がいいですか。
- ・リボンの結び方を教えてください。
- ・「ただの綿でしょ」と言った方がいましたが、その方へはどのようにアピールをすればよかったのでしょうか。
- ・商品の種類は、どのように紹介すればいいですか。
- ・どんな名前（商品名）にしたらいいですか。

6	10月23日	4	・ 雑貨店 HOME WORKS 弘前店見学、質問（●共同エージェンシーの発揮）
---	--------	---	--

○売れ残った理由を探るため、専門家からアドバイスをもらうこととし、雑貨店 HOME WORKS 弘前店を訪問した。店内を見学し、商品のデザインやラッピング、陳列の工夫、接客方法などについてアドバイスを受けた。生徒の多くは同店を訪れるのが初めてで、店長の親切な対応もあり、たくさんの学びのある貴重な経験となった。

○アドバイスの概要として、以下の点について教えてもらった。

- ・商品：「種類があると選ぶ楽しさが増す」とのこと、バリエーションを増やすとよい。
- ・展示方法：商品の説明をしっかりと伝える工夫や、見やすく並べる方法について検討するとよい。
- ・梱包：シールや折り紙を入れると特別感が出ること、リボンの種類や結び方の練習が大切である。
- ・接客：「見ていきませんか？」「お手にとってみてください」など、お客さんに気軽に声を掛けるとよい。

これらのアドバイスを基に、販売方法をさらに工夫していくこととした。



HOME WORKS 弘前店で、生徒が店長さんに質問する様子

7	10月25、28日	2	梱包や接客の練習、商品改善に向けた話し合い（★生徒同士の対話的活動）
---	-----------	---	------------------------------------

○アドバイスを基に、次の販売会に向けて準備を進めた。特に、リボンの結び方の練習や、より魅力的な梱包方法について話し合い、工夫を重ねた。どのようなラッピングが喜ばれるかを考えながら、実際に試してみるなど、より良い販売につなげるための準備を行った。



商品説明やポップの作成



ラッピングの検討



リボン結びの練習

<生徒同士の対話より抜粋（ラッピング等の検討）>

○商品について

- ・綿は、茶色いのが見えないように入れる。
- ・折り紙を下にしてから綿を入れる。

○ラッピングについて

- ・ハロウィンが近いので、ハロウィンに関するシールがよい。
- ・リボンは上から結ぶ。

○ディスプレイについて

- ・このハンカチだったら、カラスボトルに合うと思う。

○ポップについて

- ・見えやすいように大きな紙に書く。
- ・ハロウィンのイラストも貼った方がいい。

8	10月29日	1	・ 中学部保護者への販売活動（購入者アンケート実施）
9	10月30日	1	・ 小学部保護者への販売活動（購入者アンケート実施）

○アドバイスを基に、参観日に保護者への販売活動を2回実施した。また、お客さんへの声掛けも工夫し、「いらっしやいませ！」だけではなく、「見てみませんか?」「お手に取ってみてください」など、より控えめで親しみやすい言葉に変えて呼び掛けるようになった。



アドバイスを生かした展示



お客さんとのやりとり様子

10	11月27日	2	・販売活動の振り返り ・商品をさらに売するための工夫について、生徒同士の話し合い（★生徒同士の対話的活動） ・雑貨店 HOME WORKS 弘前店への質問を考える（●共同エージェンシーの発揮） ・質問動画撮影
----	--------	---	---

○保護者への販売活動では、売れ残りがあった。購入者アンケートには、「香りがついていた方がいい」という意見があった。これは香り付きのサンプルを置いたからである。しかし、HOME WORKS 弘前店の店長は「香りは付けない方がいい」と話していた。生徒たちは、この相反する意見にどう対応するべきか悩み、話し合った。その結果、意見が分かれたので疑問点について再度 HOME WORKS 弘前店に質問をすることとした。

11	2月27日	2	・雑貨店 HOME WORKS 弘前店からの回答を確認（●共同エージェンシーの発揮） ・商品をさらに売するための工夫について、生徒同士の話し合い（★生徒同士の対話的活動） ・レストランにてごくろうさん会
----	-------	---	---

○香りを付けるべきかどうかについて、HOME WORKS 弘前店からの回答を確認した後、それを基に再度話し合った。この時、生徒たちは自分たちの意見をしっかりと伝え合うことができたが、意見が分かれた。ある生徒が「香り付きと香りなしの両方を売ってみてはどうか」と折衷案を提案した。

12	3月4日	1	・作業学習に取り組む目的についてアンケートに記入
----	------	---	--------------------------

○単元開始時と終了時の生徒の意識の変容を見取るために、単元開始時に実施した、生徒が農工班として作業学習に取り組む目的や、その取り組み方に関するアンケートを再度実施した。

Q1 あなたは、なんのために農工班で野菜や綿を栽培していますか。

生徒A	糸を作るため。弘大祭で売するため。いろんな人が買ってくれる。
生徒B	野菜を協力してテキパキやる。やらないとお給料がもらえなくなってしまう。さぼったらお金をもらえなくて旅行に行けなくなっちゃう。
生徒C	働くためにいろいろな経験をするため。時間割にあるから、というもある。
生徒D	野菜とコットンボトルを販売するとお金がもらえ、ごくろうさん会のご飯のお金をためるため。

Q2 あなたが、そのためにがんばっていることを書きましょう。

生徒A	綿のごみとり。綿がきれいになると糸をいっぱい作れるから。 野菜の収穫。収穫しないと売り物がない。野菜を傷つけないように。
生徒B	テキパキ、丁寧に、ぼけっとしないで遊ばずに作業をする。
生徒C	集中して最後まで取り組むことを意識しています。
生徒D	コットンボトルの中にゴミがあるとお客さんが買ってくれないと思うから、綿のゴミを丁寧に取る。綿をお客さんに見てほしいから、ピンに綿の葉を向けないように入れる。

Ⅳ 結果

○単元内容について

野菜作りや紡糸作業に対して生徒の中には学習活動に消極的な様子が見られたが、コットンボトル作りの単元においては、ガラスボトルへの綿詰め作業や梱包作業に積極的に取り組む姿が多く見られた。この変化は、生徒が新しい活動に対する興味をもち、自ら行動する意欲を高めたことを示している。

○共同エージェンシーの発揮について

これまで生徒同士の対話的活動の機会の設定が少なかったこともあり、あまり意見を交わすことのなかった生徒たちが、生徒同士の対話的活動を設定したことで、商品の改善案やHOME WORKS 弘前店への質問項目を考える際に自発的に発言していた。特に、販売会での接客においては、HOME WORKS 弘前店からのアドバイスを参考に、『『いらっしゃいませ』と言われると買わないといけなと感じることもあるので、『買わなくてもいいので見てみませんか』『お手に取ってみてください』などの声掛けがよい』といった新たなアプローチを試みた。さらに、ラッピングやポップに関するアドバイスを基にした準備を行うことで、生徒は自分の考えや友達の意見を商品の改善に反映せようと積極的に取り組んでいた。

○生徒同士の対話的活動について

生徒同士の対話的活動として、綿を使った商品を考案するための話合いや、弘大祭の振り返りに基づく商品の販売の仕方についての話合いを計5回実施した。これにより、生徒が自分の意見を発言する回数が増えた。話合いにおいては、教師がファシリテーションを行い、参考となるデータや具体物を提示したことで、生徒同士の対話を活性化することができた。

○単元前後のアンケート結果比較について

単元の前後で実施した生徒へのアンケートでは、各質問に対して追加質問を行い、記述の意図も記録した。回答内容については、「他者との協働」（観点項目1）と「学習目的」（観点項目2）に関する二つの内容について、その記述の出現を分析した。「他者との協働」に関しては、「協力」、「一緒に」、「みんなで」といった言葉を、「学習目的」に関しては「売る」、「買いに来る人」、「お金」、「お給料」、「売り物」、「お客さん」、「買って」といった言葉が抽出された。

観点項目1（「他者との協働」に関する内容）								
生徒	生徒A		生徒B		生徒C		生徒D	
質問	質問1	質問2	質問1	質問2	質問1	質問2	質問1	質問2
9月	—	—	+	+	—	—	—	—
3月	—	—	+	—	—	—	—	—

観点項目2（「学習目的」に関する内容）								
生徒	生徒A		生徒B		生徒C		生徒D	
質問	質問1	質問2	質問1	質問2	質問1	質問2	質問1	質問2
9月	+	—	+	—	—	—	+	—
3月	+	+	+	—	—	—	+	+

（＋…出現あり —…出現なし）

表 アンケート結果 観点項目の出現状況

質問1「あなたはなんのために農工班で野菜や綿を栽培していますか」については、単元前後での観点項目の出現変化は見られなかった。一方、質問2「あなたが、そのために頑張っていることを書きましょう」については、生徒Aと生徒Dの回答で観点項目2「学習目的」に関する内容が出現した。この結果、農工班の作業全体に対する意識の変容は見られなかったものの、作業学習の中での自分の努力をより具体的に捉えることができたことが示唆される。

本単元を終え、作業学習の最後に行ったアンケートでは、自由記述「感想」の部分の記述内容として「一人で黙々と作業をするよりも人とコミュニケーションがとれる方が勉強になる」、「みんなで話し合ってみんなで協力して作ったり販売したりしたことがよい経験になった。高等部でもいかしたい」、「みんなでアイディアを出して協力して売った、ということがすごく思い出に残っている」といった内容が記述されていた。ここには「他者との協働」（観点項目1）に関する内容が複数記述されていて、最終的には仲間と協力しながら取り組むことの意義を感じながら作業学習に取り組んでいたことがうかがえた。

V 考察と課題

本実践を通して、生徒のエージェンシーを発揮させるためには、学習単元の構成において以下の三つの要素が重要であることが明らかになった。

1 学習目的の明確化

本実践では「弘大祭での出店や保護者への販売会のための商品開発・製作・販売」という具体的な目標を設定し、授業を進めた。

その結果、生徒が作業学習に積極的に参加する姿勢が見られ、自ら意見を発信する場面が増加した。これにより、学習の目的が明確化されることで内発的動機付けが向上し、生徒の主体的な学習を促すことが可能であることが示唆された。

2 生徒が自己選択・自己決定できる機会の設定

本実践では、既習の学習（綿のごみ取りやピンセットを用いた作業）を生かすことで、学習の継続性をもたせた。また、その過程において生徒自身が活動内容を自己決定・自己選択できる場面を設けた。そして、地域の雑貨店の方から専門的な助言を受けながら商品作りを進めることで、共同エージェンシーを発揮させる学習環境を構築した。その結果、生徒が自ら進んで商品を完成させたり、仲間と作業の進捗を報告したり、話し合いにおいて自分の意見を発表したりする姿が多く見られるようになった。

3 達成感を実感できる学習環境の構築

本実践では、単元を短期間で完結するように再構成し、販売会を最終成果発表の場として位置付けた。一つの商品が短時間で完成するような工程を設計し、生徒が作業の成果を迅速に実感できるようにした。短いサイクルで成果を得られる活動が、生徒の学習意欲や達成感の向上につながることを示唆された。また、販売活動を通じて「売れた」、「売れなかった」という具体的な結果が得られることで、生徒が自己の活動の成果を実感する機会が増えた。また、販売会後の振り返りでは、「たくさん売れて嬉しい」、「なぜ売れ残ったのか」、「もっと売るためにはどうすればよいか」といった生徒の主体的な発言が見られた。これにより、達成感を得る経験が学習意欲の向上につながる可能性が示唆された。

<今後の課題>

本実践を通じて、生徒のエージェンシーの発揮に向けた学習活動の在り方が明らかになった。一方で、以下の三つの課題が浮かび上がった。

1 生徒の意向をどのように学習内容に反映させるか

・生徒の思いやアイディアを学習計画にどのように組み込むかについて、より具体的な手法を検討す

る必要がある。

2 生徒同士の対話的活動をどのように活性化させるか

- ・生徒のエージェンシーの発揮をさらに促進するために、生徒間の協働的な対話をどのように支援するかを検討する必要がある。

3 学習スパンの長い畑作業の計画と指導方法

- ・従来の野菜作りは、作業の開始から収穫までの期間が長いため、作業の成果を即時的に実感することが難しかった。また、紡糸作業で作成した糸の活用が他の作業班で行われるため、自分の作業が最終的な商品にどのように結びつくのかを実感しにくかった。このことは、事前・事後アンケートの中で、農工班で栽培した綿や野菜が最終的に何に使われるかについて言及されている回答がなかった点からも示唆された。野菜の栽培のように長期間を要する作業において、生徒が目的意識や興味関心を維持できるような学習活動を構築する必要がある。

次年度の研究では、これらの課題を踏まえ、「生徒同士の対話的活動」と「共同エージェンシーの発揮」をさらに発展させる形で単元を構成し、生徒が主体的に学びに向かう場面を増やしていくことを目指す。また、作業学習の意義を踏まえながら、本校中学部の生徒にとってのエージェンシーの在り方について、より深く考察を進めていく予定である。

VI 参考・引用文献

- ・文部科学省（平成 30）．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），33-34.
- ・菊地一文（2024）．共生社会を形成する一人一人のウェルビーイングの向上を目指すうえで求められること 特別支援教育研究, 東洋館出版, 4 月号, 26-29.

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	中学部 手工芸班	実践グループメンバー	三橋、渡邊、西川、矢口、阿保
--------	----------	------------	----------------

実践タイトル	
『地域と関わる作業学習の実践 ～創立 50 周年の記念品（こぎん刺しのマグネット）製作を通して～』	
I 問題と目的	OECD（2019）は、「教育とスキル未来 2030 プロジェクト」において、教育の中核的な概念として「エージェンシー」を提起し、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）」と定義している。 菊地によれば、「エージェンシーの意味するところは、従前から特別支援学校等で推進してきた地域協働活動等における多様な他者とかかわり「為すことによって学ぶ」取組の成果と重なると捉えられる。具体的には、「自分ごと」として心の動く豊かな活動に取り組む中で、「誰かのために役立ちたい」といった「ありたい」「なりたい」という願いをもち、実際の取組をとおして手応えや改善の必要性を感じ、振り返りにおける言語化や文字化、対話をとおして取組の意味付けや価値付けなどの大事なことへの気づきを得ていくというプロセスである。」と記載している（菊地, 2024）。 今年度本校は創立 50 周年を迎える。そのため、中学部生徒全員が一つの目標に向かって協働して記念品を製作する活動を作業学習の単元として設定することで、エージェンシーの発揮に向けた土台作りができるのではないかと考えた。生徒が作った製品を地域の方々に配付する内容の「50 周年の記念品を作り隊」という単元を設定し、創立 50 周年の記念品をみんなで協力して 140 個製作することを全体の目標にして実践することとした。 作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである、とされている（文部科学省、2018）。中学部では、小学部で積み上げてきた基礎的な能力を、働くことに関する学習の中で、変化に対応する力として般化できるようにしていく時期である。将来の職業生活や社会自立に必要な事項を身に付け、作業班における目標達成や課題解決をとおして、やりがいや充実感を体感しながら主体的に作業に取り組めるように段階的な指導をしていくことが重要である。 本校中学部の作業学習は、農工班と手工芸班に分かれて活動している。手工芸班では、これまで地域の伝統工芸であるこぎん刺しを作業として行い、刺した布を活用してバッグなどの製品に加工してきた。しかし、製品完成までの製作工程が長く、「何を作っているのか」が生徒にとって分かりにくいことや、一人で作業に取り組むことが多く、友達と協力する場面が少ないこと、こぎん刺しの歴史や模様などの知識を調べたり、実際の店で販売されている製品を見たりする学習の機会を設定していなかったことが課題としてあった。 そこで、こぎん刺しの基本的な技術が身についた生徒が既習の学習を生かせることや、作業工程が短く反復して同じ工程を行えること、生徒の実態に合わせて工程を細分化して分担し、協力する場面を設定できること、布や糸の色、模様など多様なバリエーションがあること、近くにこぎん刺しの製品を扱っている場所があることを踏まえ、地域の伝統工芸であるこぎん刺しのマグネットを記念品として製作することとした。 以上のことから、本実践では、生徒が自分ごととして作業学習の集団の目的に向かいながら、地域という資源を活用して自分自身の目標を実現させていくことを通して、エージェンシーの発揮に向けた土台を作るための学習活動の在り方を検討することを目的とする。

Ⅱ 実践方法

1 対象生徒について

対象生徒は、中学部1年6名、2年5名、3年5名の計16名である。中・軽度の知的障害と他の障害を併せ有し、自閉スペクトラム症が6名、自閉症が4名、注意欠陥多動性障害3名、ダウン症候群が3名、発達性協調運動障害1名、構音障害及び両側性唇顎口蓋裂1名である。生徒の実態は様々で、個々の発達段階や障害特性に応じた指導、支援を行う必要がある。

2 実施の手続き

(1) 指導計画

図1のように、令和6年9月～令和7年2月の計12時間で実践した。本実践の指導計画を表1に示す。

なお、生徒が伝統工芸であるこぎん刺しにより興味・関心をもてるように、3回目の授業で地域の人材資源を活用した学習としてこぎん研究所の見学を取り入れた。地域（こぎん研究所）での学びが作業学習の中でどのように広がっていくのかを検証するため、普段からこぎん刺しを行っている手工芸班の生徒のみが見学した。

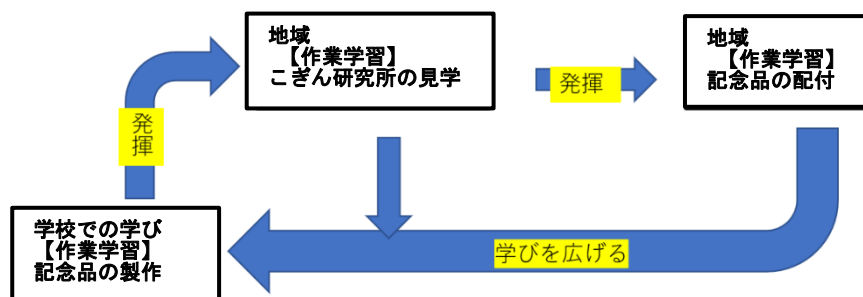


図1 実践イメージ ～エージェンシーの発揮に向けた学びのサイクル～

表1 指導計画

回	時数	学習内容
1	1	オリエンテーション ～やってみよう、はじめよう～
2	1	記念品をつくろう 1
3	3	こぎん研究所を見学しよう
4	1	記念品をつくろう 2
5	1	記念品をつくろう 3
6	1	記念品をつくろう 4
7	1	140個、完成させよう ～フィナーレ～
8	0.5	記念品を式典来場者に配付しよう
9	0.5	弘前大学の留学生にプレゼントしよう
10	2	アンケート結果を知ろう ～再チャレンジ～
総時数	12	

(2) 検証方法について

以下、5つの方法で検証を行った。

① 作業開始前アンケート（図2、図3）

作業開始前にアンケートを行い「今の作業のやる気はどれくらいですか?」「今日は、なんのために作業をしますか?」の質問に対して、選択肢から回答を選ぶようにし、意欲や動機付けとなっていることを調査した。

図2 作業のやる気!シート（表面）

図3 作業のやる気!シート（裏面）

②実習日誌（目標設定、振り返り、次時の目標設定）

③こぎん研究所での質問内容、帰校後の振り返りシート、インタビュービデオ

④記念品を配付した相手からのアンケート（記念品に2次元コードを付けて集約）

⑤生徒間の会話や気付きについての教師の記録、ビデオ記録

Ⅲ 指導の実際

1. 地域資源を活用した学習（表1：3時間目）

有限会社弘前こぎん研究所では、津軽の伝統工芸「津軽こぎん刺し」の普及と製作、販売を行っている。本校では今まで、作業学習の中でこぎん刺しを取り入れた製品作りを行ってきたが、こぎん刺しの歴史に触れたり、作業工程の見学をしたりする学習活動は行ったことがなかった。そのため、実際に見学に行くことで、「津軽こぎん刺し」の文化に触れる機会を作りたいと考えた。

事前に質問を考える場面を設定すると、「1日に何個作っているのか」、「製品を作るときに気を付けることは何か」など、日々の活動と結び付いた質問を考える生徒がいた。当日は、講師としてこぎん研究所の職員から歴史について教わったり、質問に答えていただいたりした。作業場では、出荷に向けて模様を刺し終えた布を製品に加工したり、アイロンをかけたりする過程を見学した。

帰校後の事後学習では、分かったことやこれから気を付けたいことについて、ワークシートにまとめて発表したり、教師からのインタビューに答えたりした。

50周年記念式典終了後、こぎん研究所宛てに、見学での学びをどう生かすことができたかを記した礼状と記念品のマグネットを送った。

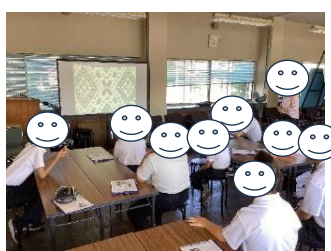


図4 こぎん研究所の見学

2. 記念品を製作する学習

授業の展開（50 分）を下記に記した。

学習活動	指導上の留意点	評価基準												
導入（5 分） 本時の活動内容、自らの役割を理解する。														
○挨拶 ○作業日誌記入 ・ 日程を確認し、活動内容と自分の役割を理解する。 ・ 作業日誌に本時の目標を記入する。 ○アンケート	・ 白板を使い、日程、役割、グループを視覚的に提示する。 ・ 目標や目標達成のために具体的にどう取り組むかを明確にするため、教師とやりとりをする。	・ 日程と目標についてを理解し学習の意欲が高まっている。												
展開（35 分） チームの仲間と協力して、自分の役割を果たそうとする。														
○作業A 材料の準備（20 分） <table><tr><td>袋を開ける マグネットを開ける</td><td>シールにはんこをおす</td><td>紙を切る</td><td>こぎんを刺す</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>3 名</td><td>2 名</td><td>4 名</td><td>7 名</td></tr></table>	袋を開ける マグネットを開ける	シールにはんこをおす	紙を切る	こぎんを刺す					3 名	2 名	4 名	7 名	・ 1 チーム 4 人の 4 班に分かれ、工程を 4 つに分けて梱包作業を行う。 ・ 検品と報告の場面を作る。	・ 自分の役割を理解し、役割を遂行することができている。 ・ 次の作業内容や活動場所が分かり、自分から移動する。 ・ 自分の役割を理解し、友達と協力して遂行することができている。
袋を開ける マグネットを開ける	シールにはんこをおす	紙を切る	こぎんを刺す											
														
3 名	2 名	4 名	7 名											
○片づけ、 次の作業の準備（5 分） ○作業B 梱包（10 分） <table><tr><td>マグネットケースに布を入れる ふたをしめる</td><td>袋に紙を入れる</td><td>袋にマグネットを入れる</td><td>封をする、シールを貼る ※検品・報告</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	マグネットケースに布を入れる ふたをしめる	袋に紙を入れる	袋にマグネットを入れる	封をする、シールを貼る ※検品・報告										
マグネットケースに布を入れる ふたをしめる	袋に紙を入れる	袋にマグネットを入れる	封をする、シールを貼る ※検品・報告											
														
まとめ（10 分） 活動を振り返り、達成感をもつ。														
○日誌記入 ・ 日誌に自己評価を記入する。 ・ 教師と一緒に振り返る。	・ 教師とのやりとりをとおして具体的に振り返り、達成感が感じられるようにする。	・ よくがんばったこと、次の時間がんばることなどを振り返り、記入することができている。												

(1) チームで協力する場面の設定

作業Bの梱包では、生徒同士がやりとりをし、協力して作業を行うことをねらい、1チーム4人の4チームで活動する場面を設定した。1回目の授業では、工程をライン化し、工程順に座席を一直線にして実施した(図5)。しかし、長机の端同士に座る生徒がお互いにどのような作業をしているのか分かりにくい状況だったことから、教師間で話し合い、よりお互いの作業の様子を見合える位置にするためにL字型の座席(図6)に変更した。用具置き場はどの班からも取りに行きやすい位置に変更し、仕事内容ごとに置き場所を2か所に分けて、動線を整理した。

また、教師の役割を明確にし、生徒16名に対して教師が4名入り、4つのチーム毎に教師を配置して授業を行った。教師はチームの生徒に対して検品や作業時の報告への対応をした。作業日誌の目標や振り返りを確認する際は、「なぜそう思ったのか」などを、生徒と対話をするすることで、生徒の気持ちの内面や質的变化を読み取るようにした。実践にあたっては、生徒について共通理解を図りながら進めるために、授業後に教師間で生徒やチームの様子、次時の改善点などについて話し合いを行った。



図5 授業改善前の作業室内の配置

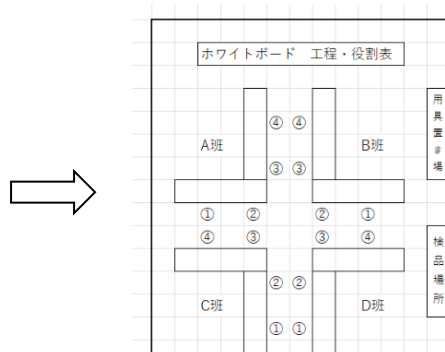


図6 授業改善後の作業室内の配置



(2) 支援ツールの工夫

教師の支援がなくても自分から進んで仕事に取り組んだり、また、目標達成に向けた意欲付けになったりするよう、支援ツール(表2)を工夫した。

表2 授業で使用了支援ツール

切った紙を検品する台紙	スタンプをまっすぐ押すための台紙	完成した製品を入れるウォールポケット	残数を示すカード

(3) 教師との対話を通したやりとり

毎時間、授業の最初と最後の時間に、4名の教師は、担当するチームの生徒全員と対話を行い、本人の意欲や思いを聞き取り(あるいは本人の言葉や行動を言語化し)記録し、教師同士で生徒の変容を確認しながら実践を進めた。

3. 記念品を配付する学習

本校の50周年記念式典が令和6年12月7日に行われるということから、当日、これまで製作してきた記念品(こぎん刺しマグネット)を直接、来賓37名に手渡す場面を設定した。直接渡すことで、自分

たちが製作した記念品を手取る相手の反応や様子を生徒が感じられる機会（生徒が直接フィードバックを得られる場面）となることを意図したためである。なお、同日、本校児童生徒の保護者にも記念品を配付したが、時間の都合上、直接手渡すことは難しく、学級担任から配付した。

来賓の控室前に、これまで製作した記念品をウォールポケットに入れて掲示し、目の前を通る来賓一人一人に説明し、好きなデザインのこぎん刺しマグネットを選んでもらい、それを手渡しすることとした。また、記念品の外装には二次元コードを印刷し、記念品の仕上がりに対する意見をアンケート（Google フォームを利用）で集約できるようにした。

また、本校では年に一度、弘前大学の留学生との交流が行われている（様々な国からの留学生数名が各学部で 50 分程度やりとりを行う）が、この交流を、こぎん研究所で学んだことを海外の方に伝える機会、さらに自分たちで製作したこぎん刺しマグネットについて留学生からの意見や感想を得られる機会と捉え、前述のこぎん刺しマグネットと、本校の手工芸班のことを紹介するパンフレットを合わせて留学生にプレゼントする活動を設定した。

IV 結果

1. 地域資源を活用した学習

こぎん研究所の見学後の事後学習では、様々な反応があった。製品の仕上がりを理解した上で「学校の製品はコスパがよい」と考えたり、「こぎん刺しを日本中世界中に発信したい」という意欲的な発言があったりした。専門的な知識や高い技術を見聞した体験をしたことで、地域の伝統工芸であるこぎん刺しを誇りに思う様子もみられた。家庭で、「歴史について聞いた」「難しい模様挑戦したくなった」と家族へ話した生徒もいた。縫い目がふっくらとしている製品がよいことを理解した生徒は、見学後の作業において、そのことを意識し、糸を引っ張る力を調整するなどして刺していた。

2. 記念品を製作する学習

（1）チームで協力する場面の設定

座席をL字型に変更したことで、お互いの作業の様子が見える配置となり、相手の状況が分かり必要な材料を材料置場へ取りに行き、その材料を必要な仲間に配ったり、マグネットの表裏を間違えて袋に入れている仲間にやり方を教えたりするなど、より生徒自身がチームの一員として意識をもつことにつながった。また、「チームで連携してたくさんの数を作りたい」と作業日誌の目標に記入する生徒もいた。

（2）支援ツールの工夫

支援ツールにより、製品に求められる基準が明確に視覚化されたことや、こまめに検品場面を設定（台紙を切る場面では、10 枚終える毎に検品・報告をする）したことで、製品の仕上がりの気付きが早くなり、繰り返し同じ作業を行うことで、改善に向けて対処法を考えて実践するなど、意識して取り組むようになった。また、目標の達成が近づくにつれ、人に贈るものだから丁寧に作りたいという気持ちが芽生え、渡す相手を意識した言動も多くみられるようになった。

（3）教師との対話を通したやりとり

教師と生徒が作業日誌の目標設定、振り返り時に繰り返し対話をしたことで、自分の気持ちや考えを表出することができる生徒が増えた。その記録を別紙 1～9 に示す。

3. 記念品を配付する学習

50 周年記念式典当日、来賓に記念品（こぎん刺しマグネット）を直接配付した。来賓の控室前に記念品を配るコーナーを設置し、①来賓へのあいさつ、②好きなデザインのこぎん刺しを選択してもらい、それを手渡し、③記念品の仕上がりについてのアンケートの協力依頼までを、生徒が役割分担しあって活動した。

当初は緊張した声で来賓に説明していたが、来賓の笑顔や、「どうもありがとう」「素敵な製品だね」という言葉で、生徒も生き生きとした様子で記念品の配付に取り組むことができた。20分ほどで、20数名程の来賓へ対応をすることができ、自分たちが製作した記念品を、目の前の相手（来賓）に手渡し、笑顔や感謝の言葉、製品に関する称賛等をその場で実感できる貴重な学習場面となった。活動を終えた生徒達からは笑顔が見られ、「喜んでもらえた」、「〇〇校長先生に、自分が作ったこぎんを選んでもらえた」という感想があった。

式典当日は時間の関係上、記念品を手渡しする対象は来賓に限られていたが、本校教職員に対しては「記念品予約チケット」を配付し、①それぞれの教職員（30数名）に、気に入ったデザインのこぎん刺しマグネットを選択してもらう、②記念品を掲示しているウォールポケットのそれぞれの場所に予約チケットを貼り付けてもらう、③後日、生徒が該当の記念品を教職員に手渡す、という活動を設定した。生徒が直接、記念品を渡すことで、教職員からのお礼の言葉や、記念品についての感想を得られる機会となった。

3人程のグループを作り、教職員とやりとりをしながら記念品を手渡した。普段から関わりのある教職員だけではなく、他学部の教職員とも一連のやりとりを行ったため、最初は緊張が見られたが、記念品を直接渡すことで、教職員からお礼を言われるなど、生徒が喜びや成就感、達成感を得られる機会となった（図7）。生徒が記念品の配付活動を振り返り「自分でマグネットを渡すことができて、嬉しかったです。」「今日は、マグネットを渡しに行ったけど、一人一人の先生の名前がついたマグネットを見たら、人によって違ったので、みんな違ってみんないいというのを強く感じた。」といった感想を話していた。

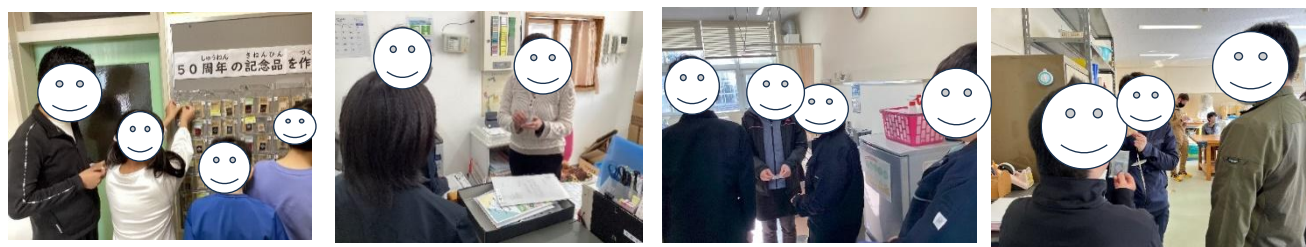


図7 完成したこぎんマグネットの配付

また、先述のように、50周年式典から約一か月後、弘前大学の留学生との交流活動の中で、こぎん刺しマグネットをプレゼントした。プレゼントに際して、こぎん研究所で学んだ、こぎん刺しの歴史やその意義、本校で製作・販売している手工芸班のこぎん製品について簡単な英語で説明したパンフレットを作り、マグネットと一緒に手渡すこととした。パンフレットを作る活動では、3か月程前に訪れたこぎん研究所で学んだことを、生徒が改めて振り返る学習機会となった。

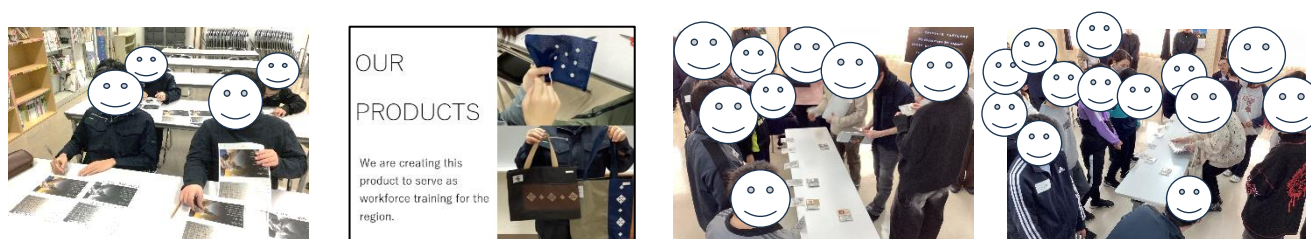


図8 弘前大学留学生へのこぎんマグネットプレゼント

当日の留学生との交流では、生徒が自分たちで作ったこぎんマグネットをテーブルに並べ、留学生に好みのマグネットを選択してもらうこととした。留学生たちが一つ一つのこぎんの柄を見比べたり、にこやかな表情でお礼の言葉を話してくれたり、目の前で留学生たちが喜ぶ姿を見ることができた（図8）。また、本校中学部の生徒達は外国の人とコミュニケーションをとる機会が少なく、年に一度の留学生との交流を楽しみにしている生徒が多い。そのため、こぎん刺しマグネットのプレゼントをとおして双方向のやりとりに楽しさや喜びを感じている様子が見られた。

以上のように、50周年式典記念品として140個製作したこぎん刺しマグネットを、来賓、本校児童生

徒の保護者、本校教職員、弘前大学の留学生へと配付してきた。記念品の仕上がりに対する意見を 42 件（Google フォームを利用）回収し、その結果を以下に示す。

表 3 記念品の仕上がりに対するアンケート結果

質問項目	←満足度 1 段階	満足度 2 段階	満足度 3 段階	満足度 4 段階	満足度 5 段階→
色合いについて	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.8%)	40 (95.2%)
全体のデザインについて	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.4%)	41 (97.6%)
こぎんの柄について	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.8%)	40 (95.2%)
作りの丁寧さについて	0 (0%)	1 (2.4%)	0 (0%)	3 (7.1%)	38 (90.5%)
ラッピングについて	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.8%)	40 (95.2%)

	25 点以下	26～50 点	51～75 点	76～85 点	86～99 点	100 点
製品は 100 点中、何点ですか？	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.8%)	5 (11.9%)	35 (83.3%)

こぎん刺しマグネットを受け取った方々のアンケート記述（一部抜粋）

- ・その他の商品で、箸を入れられる長めの巾着袋や、ボタンで留めたり、紐で巻き留めるタイプのペンケースなど出来ないでしょうか。
- ・記念品の作成お疲れ様でした。とても気に入りました。大切にに使わせていただきます。
- ・生徒が作ったとは思えないカッコよさでした。糸のよれがあるなど、まだまだ不慣れな部分は見えますが、それを差し引いてもとても素晴らしい記念品だと思いました。また、バリエーションがたくさんあるのが、選ぶ楽しさがあって良かったです。これからも自分たちの暮らす地域のことを学びながら、学んだことを、こういった作品などを通してたくさんの人たちに伝えていってほしいと思います。
- ・保健実習の際のプレゼントとしていただきました。素敵なこぎん刺しのプレゼントありがとうございます！大切にに使わせていただきます！！
- ・最高です。弘前市周辺の道の駅や百貨店などで見かけたことがありません。今後、ライバル出現の可能性は否めませんが、かなりの自信をもってよいと思います。家庭や職場等で必ず使うものなので、通年の商品としてバッチリだと思います。色や模様も豊富で選ぶ楽しさもあると思いました。
- ・今回いただいたマグネットは、普通にお店に売っている商品と変わらない品質（デザインや包装の美しさ）だと感じました。丁寧に作業されたのだろうと、様子が目に浮かびます。
- ・とても心温まる作品をいただきましてありがとうございます
- ・こぎん刺しは津軽の特産物の中でも一番好きなので、記念品でいただけてとても嬉しいです。どうもありがとうございます。
- ・時間をかけ、丁寧に作成されたようですね。ありがとうございます。
- ・シンプルでおしゃれな仕上がりになっていたと思います。好きなデザインを選べたので良かったです

アンケート回答者が本校児童生徒の関係者ということもあり、おおむね今回の記念品に対して肯定的な意見が多かった。ただし、アンケート結果のポジティブな側面のみを生徒へのフィードバックとするのではなく、よりよい製品開発、製作技術の向上のためのヒントとなるような意見を生徒に問題提起した。アンケート結果で注目したのは、アンケート結果の網掛け部分で「作りの丁寧さ」の満足度が 2 段階（1 人）、4 段階の得点となっている箇所（3 人）、「ラッピングについて」の満足度が 4 段階（2 人）の箇所である。

こぎん刺しの糸のよれや、糸を刺す際の力加減については、以前から、出来上りに大きく影響し、改善する余地があることをこぎん研究所からアドバイスをいただいております、教師間でも認識されていた。また、ラッピングについても、こぎんの糸くずがまれに包装フィルムに混入していたり、こぎん刺しマグネットの透明なプラスチック部分に汚れがついてしまったり、封をする際のシールがわずかに曲がってしまったりということが、教師の検品時に見受けられていた。

アンケートの回答結果は、2 度に分けて生徒に提示をした。1 度目は、数値と文章で、こぎん刺しの作りの丁寧さ（糸のよれ）に関するアンケート結果を生徒に提示した。記述式アンケートの『生徒が作ったとは思えないカッコよさでした。糸のよれがあるなど、まだまだ不慣れな部分は見えますが、それを差し引いてもとても素晴らしい記念品だと思いました。』の部分である。実際に糸のよれがあったこぎん刺しマグネットと、糸よれがなく形の整っているこぎん刺しマグネットの両方を見比べながら、こぎん研究所

からのアドバイスも提示した。こぎん刺しの製作を担当した生徒数名に対して、ファシリテート役として教師を交えた話し合いを試みたところ、教師の想定を超えて活発に、生徒が仲間と改善策や、気を付ける点を挙げる事ができた。「力を入れすぎないで刺す」、「ふっくら（仕上がるように）刺す」、「ゆっくり針を刺す」、「ずれないように、見本を見ながらゆっくり」というのが生徒の言葉の抜粋である。なお、下に記述式アンケートの結果を抜粋する。

2度目のアンケート結果を提示する際には、こぎん刺しマグネット製作に関わった生徒全員が、より自分のこととして情報を認識できるように、数値や文字での提示だけではなく、アンケートに回答した本校他学部の数名の教師に協力を依頼し、「記念品の良かった点」「ここをこうすればもっと良くなる点」など教師が感想を述べる様子を録画し、生徒へ提示した。

～教師からのフィードバック（一部抜粋）～

良かった点

- ・色、模様の多彩さ
- ・どこにも売っていないオリジナリティ
- ・配色
- ・デザイン（かわいい、かっこいい）
- ・マグネット裏のデザイン（FTK50th）
- ・初めてこぎん作業製品をいただきました

こうするともっと良くなる点（頑張ってほしい点）

- ・販売の機会を！
- ・新商品はどうか？ネック、ショルダーストラップ
- ・客からの希望（オーダー）を取ってみては？
- ・模様のバリエーションを増やす
- ・糸のふんわり感が足りず、もったいない。
もっとふんわり刺してみては？
- ・糸をもっとカラフル、ポップに
- ・もっと大きな製品を
- ・糸のより、もっと整えられるはず

～フィードバックを受けた生徒からの言葉～

- ・キーホルダーのこぎんがあればいいなと思いました。
- ・マグネット以外でもキーホルダーでもいいかも。
- ・〇〇先生がよろこんでいた。がんばる。
- ・〇〇先生うれしいです。
- ・いろんな人に良いこぎん刺しをいっぱい刺したい。
- ・こぎんのキーホルダー、僕も欲しいと思った。
- ・もっとたくさんこぎんマグネットを作りたい。
- ・みんなに喜んでもらえてうれしかったです。意見とかきいてそう思いました。
- ・みんなをよろこばせてうれしかったです。
- ・世界中にこぎんブームをまきおこしたい。
- ・サイズを大きくしてみる。
- ・デザインがかっこいい！
- ・先生方がよろこんで、うれしかったです。
- ・弘前駅や市役所とか、もっと人が来るところで売りたい。

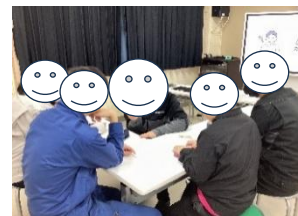
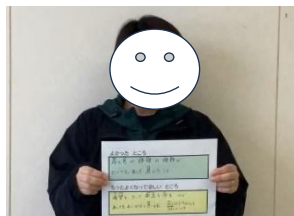
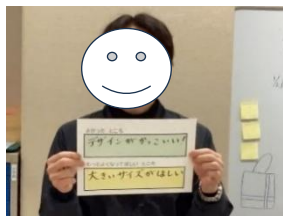


図9 本校教職員からのビデオメッセージを受けての話し合い活動

教師からのアンケートの言葉をもとに、「よりよい製品にするためにどのようにすればいいか」を生徒が担当している作業Aの4つのグループごと（台紙を切る、マグネットケースの分解、シールにスタンプを押す、こぎんを刺す）、また作業B（梱包の4グループ）に、教師のファシリテートを交えて改善策を話し合った（図9）。グループによっては、言語活動の苦手さから、改善策を言語化することが難しい生徒もいたが、教師のファシリテートもあり、生徒それぞれが考えたアイデアを簡単な言葉で出し合うことができた。その後、アンケート結果からのフィードバックを受けて自分たちで目標と具体的な取組を考え、改善に向けて、本年度最後のこぎんマグネット製作に取り組んだ。生徒が、製品の課題を認識し、自分たちでどのように気を付けていくか（＝自身による目標設定）を考えた結果を次に示す。

作業A 材料の準備について

・こぎん刺しグループ

課 題	どのように（生徒の言葉）
・糸がよれている	→作りなおす →丁寧に作る →新しい糸にする
・模様をふっくら刺してほしい	→力加減に気を付ける →ゆっくりやる →ひっぱりすぎない →やさしく刺す
・もっと色々な模様がほしい	→新しい模様を考える →大きいマグネットを作る

・マグネット（ケース開け）グループ

課 題	どのように（生徒の言葉）
・ケースに傷がついていた	→やさしく開ける →1度で開ける （ドライバーで）

・台紙切りグループ

課 題	どのように（生徒の言葉）
・紙の仕上がりが曲がっている	→よく見て切る →線をよく見る
・台紙にギザギザの部分がある	→丁寧に切る →はさみでチョキチョキ、ではなく、はさみの刃を大きく使って一度に切り取る

・はんこグループ

課 題	どのように（生徒の言葉）
・文字がかすれている	→かすれないように強く押す →インク（スタンプ）を全体につける
・文字が曲がっている	→曲がらないように、枠からはみ出ないように確認して押す

作業B 梱包について

課 題	どのように（生徒の言葉）
・ごみが混入している	→確認する →布を入れるときにゴミ取りをする（テープでゴミ取りの行程を入れる）
・指紋が付いている	→手袋、指サックを使う →ケースをしっかりと拭く →眼鏡拭きで拭く

課 題	どのように（生徒の言葉）
・シールがずれている	→コツは触ってから丁寧に線に合わせて貼る →フィルムの真ん中を意識する →しっかり確認 →まっすぐ貼り付ける

V 考察と課題

1. エージェンシーの発揮と学びのひろがり

実践を通じて、生徒たちが地域資源を活用しながら目標達成に向けて主体的に取り組んでいく姿勢が見られた。特に、こぎん研究所の見学や記念品製作の過程で、生徒が「もっと模様をふっくら刺したい」「お客さんに喜んでもらいたい」といった意欲をもつようになった点は、エージェンシー（自分で目標を立て行動する力）の発揮に繋がっていると思われる。学びが自己の成長や他者への影響を意識した形で進んでいることが確認でき、エージェンシーを育むための重要な要素として、「本物に触れる機会」や「実際に地域と関わること」が大きな効果をもっていることが考察された。

2. 生徒同士の協働による、個々のエージェンシー発揮の促進

個々のエージェンシーは、生徒たちがチームで協力し合いながら記念品を製作する中で、より深まっていく過程が観察された。これは、協働的な学習活動により、チームワークやコミュニケーションを通じてお互いの意見を尊重し、協力して目標を達成する力が育まれたためであると考えられる。特に、友達同士優しい言葉掛けをするなど、自己の言動を調整する場面が多く見られたことは、他者との協力によって生

徒間の関係がより良く、より深いものへと変化していることを示唆している。

3. 教師と生徒の相互作用

教師があらかじめ設定した役割や目標に生徒が取り組む学習を設定したが、今後は生徒自身の意見をより反映させることで、さらに「自分ごと」としての意識を高めることができると思われる。教師と生徒の間で行われた振り返りや対話は、生徒が自分の行動に対する気付きを深める機会となり、学びを意味あるものとして捉えることになった。教師主導での活動から、生徒主導の活動にすることで、自己調整や自己管理能力をさらに高めることができると考えられる。

4. 地域との連携の重要性

地域資源を活用した点は、この実践の大きな特徴であり、学びの広がり貢献する要素となった。地域と関わることで、単に知識を得るだけでなく、実際の社会や文化に触れる機会を生徒に与えることができた。地域との連携は、生徒が自分の学びを社会的な文脈の中で意味付ける手助けとなり、また、地域社会への貢献意識を芽生えさせることにもなる。今後、さらに多様な地域の方と関わりを深めることで、学びの幅が広がり、より多様な視点や学びが生まれることが期待される。

5. 課題と今後の展望

今後の課題としては、生徒の自主性をさらに高める方法が挙げられる。現状では、教師主導で教師が決めた仕事内容や役割を生徒が行っているが、生徒自身が目標設定や活動内容に対して主体的に関与する機会を増やすことで、さらに深い学びを促すことができると思われる。また、地域の人々との交流をさらに広げ、多様な価値観や視点を取り入れることが今後の学びに深みを与えることになるかと考察される。

本実践は、生徒が自己の目標を地域資源を通じて実現する学びのサイクル（図 10）を通して、エージェンシーの発揮の土台を構築するという目的に対して、一定の成果を確認することができたと思われる。今後は、生徒主導の活動や地域とのさらなる連携を進めることで、より豊かな学びと深いエージェンシーの発揮に繋がる学習活動が展開されることが期待される。

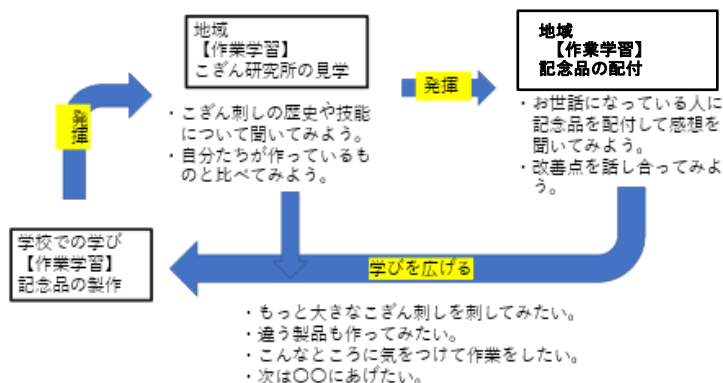


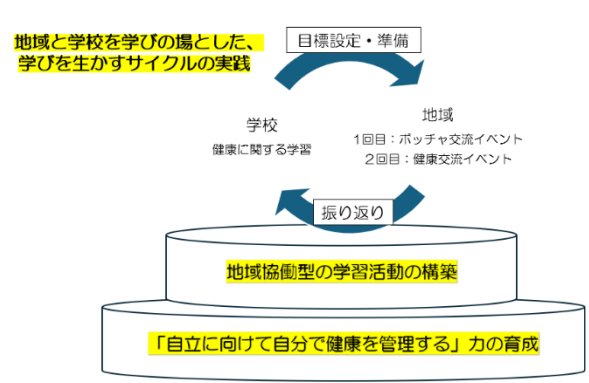
図 10 本実践における学びのサイクル

VI 参考・引用文献

- ・菊地一文：共生社会を形成する一人一人のウェルビーイングの向上を目指す上で求められること．特別支援教育研究，4，2024
- ・文部科学省：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，2018
- ・弘前こぎん研究所：津軽こぎん刺し 技法と図案集．2013
- ・千葉県立特別支援学校流山高等学園：これからの変化ある社会を生き抜く資質・能力を育成する教育課程の在り方の考察及びカリキュラム開発．研究紀要第 27 号，2024

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	高等部	実践グループメンバー	小林、有馬
--------	-----	------------	-------

実践タイトル	
学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルによる健康教育の実践事例	
I 問題と目的 特別支援学校高等部学習指導要領保健体育において、「(3) 生涯にわたって継続して運動に親しむことや、健康の保持増進と体力の向上を目指し、明るく豊かで活力ある生活を営む態度を養う」目標が掲げられている。現在だけでなく、卒業後の生活においても、自分の健康やそれを支える環境づくりに興味をもち、その大切さについての認識を深めることができる資質・能力の育成が求められている。一方で、知的障害特別支援学校高等部を卒業した生徒の多くが健康問題を抱える傾向にある(光村・菅野, 2009)。また、障害のない成人の週1回以上の運動・スポーツ実施率が、過去3年において5割以上で、「健康のため」を理由にする人が8割程度占めているのに対し、知的障害を有する成人は、過去3年において3割程度で横ばいになり、「特に理由はない・なんとなく」を理由にする人の割合が最も高い(スポーツ庁, 2024)。本校高等部では、運動不足や食事の自己管理が難しいことから肥満傾向にあるなど、健康に課題をもつ生徒が在籍しており、卒業後の健康維持に向けて健康教育を実施していく必要がある。 平成29年～令和3年の本校校内研究では、本校における健康教育の在り方を検証し、高等部では、卒業後を見据えた「自立に向けて自分で健康を管理する」という視点において、「当事者意識を促すための知識・理解への働き掛け」、「相互理解ツールの活用」、「個別的で継続的な支援」、「スモールステップな目標設定支援」、「家庭との連携」の5つの観点を取り入れた実践が有効であることを報告している。一方で、学校や家庭以外の地域社会資源との連携を効果的に指導に活用する必要があることを課題として挙げている。 そこで本取り組みは、学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルによる健康教育の在り方を検討した。	
II 実践方法 1 対象生徒 高等部第1学年生徒6名を対象とした。 2 実践の手続き 初めに、本校における健康教育の在り方を検証した過去の校内研究で報告した「自立に向けて自分で健康を管理する」視点における5つの観点を参考にし、本校での健康教育の実践する環境を整えた。 次に、学校と地域を学びの場にするにあたり、地域と協働して学習活動を展開する必要があるため、令和4～5年の本校校内研究で取り組んだ地域協働型の学習成果を高める方法を参考にし、地域との協働を進めた。 2つの研究成果を土台とし、学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルによる健康教育の実践を進めた。実践手続きのイメージを図1に示す。具体的な実践手続きを以下の(1)～(3)に示す。	
	
図1 実践の手続きのイメージ	

(1) 「自立に向けて自分で健康を管理する」力を育む実践

平成29年～令和3年の校内研究で成果として挙げられた「自立に向けて自分で健康を管理する」力を育むためのポイントを参考にして、単元や授業を構成した。実践した内容を以下に示す。

① 当事者意識を促すための知識・理解への働き掛け

健康のための運動や食事に関する授業を行うことで、健康に関する正しい知識と理解により、行動変容への内発的動機付けとなるようにした。

② 相互理解ツールの使用

学校で取り組んだ運動を記録する機会を設定することで、自分の課題に気付くきっかけとした。

③ 個別的で継続的な支援・スモールステップでの目標設定支援

運動に関する月間目標を設定するとき、個別で対話しながら目標を決めることで、スモールステップで目標を設定できるようにした。また、振り返りにおいては、教師の評価をフィードバックすることで、客観的な自己理解を促した。

④ 家庭との連携

連絡帳や保護者面談の機会において、学校で取り組んでいる健康に関する学習の様子を知らせ、家庭でも意識できるように促した。また、保護者に健康に関するイベントの参加を促し、生徒と保護者で健康について考える機会を設定した。



図2 「当事者意識を促すための知識・理解への働き掛け」の授業の様子



図3 「家庭との連携」として生徒と保護者がイベントに参加する様子

目標		
何の授業で	朝の筋トレ	何を [redacted] が教えてくれた運動
どんなふうに	下半身を伸ばして足を動かす	どうやって変えた目標 1回に教えてもらったよりも 取り組みやすくて
振り返り		
	自分	先生より
1回目 (12/3)	次もやります!	いい運動が下着です。 トレーニングやります。 がんばりました。
2回目 (12/11)	スクワットの変わりになりました!!	足もきつるよやけどいい。 ヒップもきつるよやけどいい。 いじりてやめよう。
3回目 (12/13)	ランジも取り組みました!!	自分から新しいトレーニング も進めたいことができていい です。がんばりましょう。
4回目 (12/18)	来年も頑張ります!!	写真

図4 「相互理解ツールの使用」「個別的で継続的な支援・スモールステップな目標設定支援」のツールとして使用した目標設定・振り返りシート

(2) 地域協働型の学習活動の構築

学校と地域を学びの場にするにあたり、地域と協働して学習活動を展開する必要があるため、令和4～5年の本校校内研究の地域協働型の学習成果を高める方法を参考にし、学習活動の構築に取り組んだ。

① 生徒が学びやすい状況づくり

地域の人との打ち合わせの時間を多く確保したり、生徒が初めて地域の人と関わる時、自己紹介や質問コーナーの時間を設定したりすることで、生徒が安心して地域の人と関わるができるようにした。また、地域の人も生徒への関わり方などを知る機会とした。

② 日常的なつながりの構築

単元の初めは、産業現場等における実習の振り返りを起点に、実習中の健康状態に注目するところから始めた。自分の健康について考える中で、健康のために活動する地域の人や施設に注目し、地域のスポーツジムのスポーツインストラクターから健康づくりやスポーツジムについて学ぶ機会を設定した。その後、スポーツインストラクターからスポーツジムの利用者、公共施設利用者など、関わる地域の人々の幅が段階的に広がっていくようにした。

(3) 学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルの実践

「地域の人が健康になるためにできることを考えて実践しよう」をテーマに授業を行った。

1回目は、地域のスポーツジムで開催する「ボッチャ交流イベント」の運営、2回目は、公共施設で開催する「健康交流イベント」の運営を設定した。どちらも地域のスポーツジムと協働で運営し、地域の人にボッチャを知ってもらう、体験してもらうことを通じて、健康増進につなげることを目標に取り組んだ。

学びを生かすサイクルの実践で、エージェンシーの視点で支援を行った。OECD が定義する生徒エージェンシー（目標を設定し、振り返り、責任をもって行動することによって変化を起こす力）のキーワードとなる「目標設定」、「振り返り」、「責任ある行動」に着目して支援を行った（表1参照）。

表1 エージェンシーの視点における支援

	目標設定	振り返り	責任ある行動
支援	・初めは、教師が地域のスポーツジムとの打ち合わせにより、活動内容、目標を決定し、生徒に提示した。今後、自分たちで立案して実践する「練習」と説明した。	・振り返りの大切さ、方法を確認した。 ・当日の映像を見ながら、振り返りを行った。	・自分から行動することが難しい生徒に対して、生徒の実態に合った役割を提案し、行動を促した。
	・計画書、報告書の様式を作成し、事前学習や事後学習に組み込むことで、学びを生かすサイクル内で自然に目標設定や振り返りが行えるよう基盤を作った。		
	・1回目のイベントの振り返りで自分の課題を考えた生徒は、2回目のイベントでその課題を意識して行動できるよう、目標設定時に1回目の課題について話題にした。また、当日は課題達成につながる具体的な行動を促した。		

3 単元計画（生活単元学習）

（１） 単元名 「FTK 健康プロジェクト」

（２） 単元の目標

- ① 健康に関する知識を身に付けることができる。
- ② 自分や地域の人々の健康課題に対し、自分たちにできることを考えて行動することができる。
- ③ 健康について学んだことを生活に生かそうとする。

（３） 指導計画

	学校	地域	備考
毎月	・健康に関する目標設定、振り返りをする		
1	・現場実習の事後学習として、実習中の健康について振り返り、健康を維持する大切さについて学ぶ		【単元前半】 地域協働型の学習活動の構築
2		・スポーツインストラクターから健康づくりについて学ぶ	
3	・地域の人々が使う健康のための施設を調べる		
4		・スポーツジムを訪問し、地域の人々が使う施設を見学、体験する	
5	・スポーツジム訪問の振り返りを行う		
6 7	・スポーツジムで開催する「ポッチャ交流イベント」に向けて、目標設定・準備をする		【単元後半】 学校と地域を学びの場とした、 学びを生かすサイクルの実践
8		・「ポッチャ交流イベント」を運営する	
9	・イベントの振り返りを行う ・公共施設で開催する「健康交流イベント」に向けて、目標設定・準備をする		
10		・「健康交流イベント」を運営する	
11	・イベントの振り返りを行う		

4 評価方法

- （１） 健康に関する知識やイメージを評価した。質問紙調査により、「健康について知っていることやイメージを教えてください」（自由連想法）と質問した。評価は、単元開始前及び中間（スポーツジム訪問の数日後）、単元終了後（イベントの数日後）に行った。生徒が回答したテキストデータは、テキストマイニング手法のKH coderを使用し、共起ネットワークを作成した。共起ネットワークとは、文章内の単語の出現頻度や単語同士のつながりを図式化したものである。なお、共起ネットワークでは、対象語の出現回数が円の大きさで、共起性・関連性の強さが線の太さで表現される（樋口、2023）。単語の出現数や単語同士のつながりの変容を検討した。

- (2) 授業後に配付した生徒の感想が記載されたワークシートを評価に用いた(自由連想法)。(1)と同様にKH coderを使用し、共起ネットワークを作成した。単元前半の期間に記述した感想と単元後半の期間に記述した感想の単語の出現数や単語同士のつながりの変容を検討した。ただし、単元後半は1回目のイベント振り返りまでの感想を分析した。
- (3) 録画した映像やワークシートなどの記録から、エージェンシーに関連する場面を探し、該当するエピソードをまとめた。グループメンバーで協議しながら行った。

5 倫理的配慮

対象生徒が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際

学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルの実践の様子を以下に示す。

表2 学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルの実践 スケジュール

実施日	内容	
1/20	目標設定・準備	サイクル1巡目
1/28	「ポッチャ交流イベント」の運営	
1/29	振り返り	
2/10	目標設定・準備	サイクル2巡目
2/16	「健康交流イベント」の運営	
2/17	振り返り	

1 1/20 目標設定・準備(サイクル1巡目)

(1) 今後の活動の確認

地域のスポーツジムの訪問した際の「自分の健康だけでなく、周りの人の健康のために活動してほしい」というスポーツインストラクターの発言を振り返り、今後の活動として、「周りの人が健康になるためにできることを考えて実践しよう」を目標にして、プロジェクトを計画して実践することを確認した。



図5 話合いの様子

(2) プロジェクトの実践に必要な手続きの確認

プロジェクトを実践するにあたって、必要な手続きを確認した。確認したことを以下に示す。

- ・同級生や担任の教師との話合いを経て計画を立てる
- ・計画を実施して良いか、高等部主事や管理職に伺う
- ・地域の人と協力する

(3) 教師からプロジェクト内容の提案

地域のスポーツジムで開催するボッチャ交流イベントの運営を通して、目標の達成を目指すことを提案した。また、今後の自分たちで考案したプロジェクトの実践に向けた練習も兼ねて行うことを確認した。

(4) 具体的な取組の確認

事前の準備として、「ボッチャの紹介」リーフレットを作成し、地域の人に見てもらうことを提案した。当日は、参加してくれた地域の人に、ボッチャを知ってもらえるよう行動することや一緒にボッチャをして楽しむことが役割であることを確認した。

(5) 計画書の作成

生徒間で確認しながら、計画書を作成した。計画書は、「活動の目標」、「いつ」、「どこで」、「協力してくれる人」、「私たちの役割」の項目があり、1つずつ確認しながら完成させた。

(6) 「ボッチャの紹介」リーフレットの準備 ※別日に実施

リーフレットの内容は、教師が考案した「ボッチャとは」、「ボッチャのルール」、「健康に良いこと」を提示した。役割分担し、タブレット端末を使用してスライド作成に取り組んだ。作成の途中で、進捗状況を報告し、学級全体で確認しながら完成を目指した。

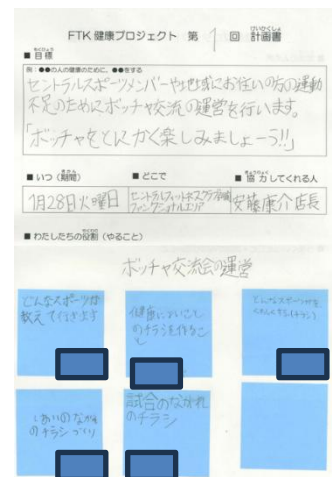


図6 サイクル1巡目
計画書



図7 リーフレットの
準備の様子

2 1/28 「ボッチャ交流イベント」の運営 (サイクル1巡目)

(1) 会場設営

スポーツインストラクターの指示を聞き、会場の設営を行った。参加者が座る椅子やボッチャのボール、得点マットを準備した。得点マットの設営では、どのくらいの距離から投げたら良いか、スポーツインストラクターから質問があり、生徒で考えて投げる場所を決めた。

(2) ボッチャの紹介、投球体験の運営

興味をもち、言葉を掛けてくれた参加者に対して、リーフレットを渡し、質問に答えた。「投げ方」の質問に対して、説明することができた。その後は、参加者やスタッフが他の利用者を誘うことで参加者が集まった。参加者が列になり、1人ずつ投球体験した。生徒は、投げ方の説明やボールの受け渡し、応援、見守りを役割分担して行った。

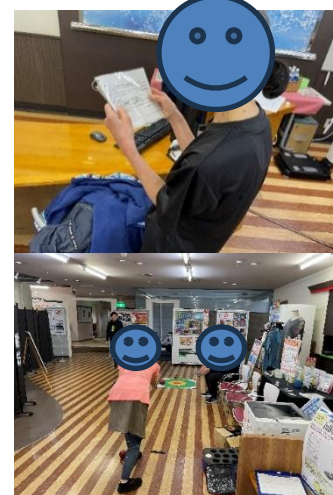


図8 「ボッチャ交流イ
ベント」の様子

(3) 参加者と試合

スポーツインストラクターの言葉掛けにより、集まった参加者と生徒で試合を行った。生徒と参加者が同じチームになったとき、チームで自己紹介をして、投げる順番を決めた。試合は、スポーツインストラクターが審判や進行を行った。

3 1/29 振り返り（サイクル1巡目）

(1) 新たなイベント運営について

公共施設で開催する健康交流イベントの運営の依頼があったことを伝えた。地域のスポーツジムの出展として、ボッチャ交流イベントと同じように、地域の人にボッチャを紹介して、体験してもらう内容を確認した。

(2) 振り返りの大切さについて

振り返りをして次に向けて準備する大切さについて確認した。振り返りの方法として、映像を見て分析する方法やグループで意見を出し合う方法、アンケートをとる方法があることを確認した。

(3) 映像による振り返り

当日の映像を見て、自分たちの役割や成果、課題を探した。映像は、教師が場面を抽出し、生徒に気付かせるように提示した。

(4) 客観的な評価の確認

参加者やスポーツインストラクター、学級担任からの感想を共有した。課題として、目標を達成するために、「ボッチャが健康に良いこと」を宣伝していくことが必要になることを確認した。

(5) 報告書の作成

「うまくいったこと・次回がんばりたいこと」を個人で記入した。記入後、学級で記入したことを共有した。



図9 振り返りの様子

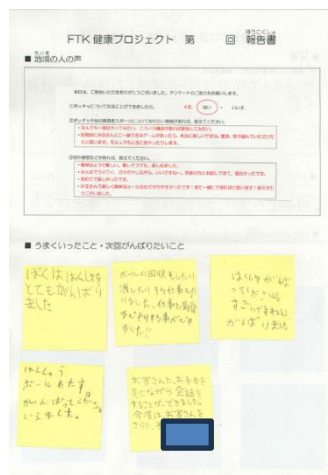


図10 サイクル1巡目
報告書

4 2/10 目標設定・準備（サイクル2巡目）

(1) 教師からのプロジェクト内容の提案

1回目のイベントの振り返りを生かして、「地域の人にボッチャが健康に良いことを知ってもらう」ことを目標にする提案をした。

(2) 具体的な取り組みの確認

ボッチャが健康に良いことを知ってもらう方法として、ポスターを作ることを確認した。当日の運営は、1回目のイベントと同様に、参加してくれた地域の人に、ボッチャを知ってもらえるよう行動することや一緒にボッチャをして楽しむことが役割であることを確認した。

(3) 計画書の作成

生徒間で確認しながら、計画書を作成した。

(4) 「ボッチャが健康に良いこと」ポスターの作成

「ボッチャが健康に良いこと」の内容は、1回目のリーフレット作成時に調べた内容を、タブレット端末を使用してスライド作成に取り組んだ。役割を分担して取り組み、作成の途中で進捗状況を報告し、学級で確認しながら完成を目指した。

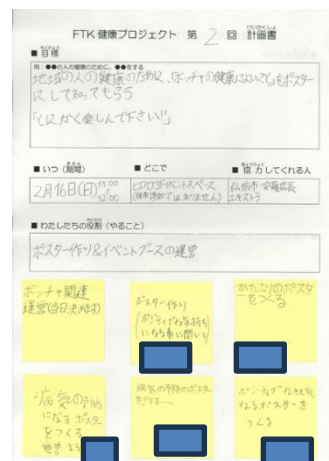


図11 サイクル2巡目
計画書



図12 「健康交流イベント」の様子

5 2/16 「健康交流イベント」の運営（サイクル2巡目）

サイクル1巡目と同様に運営を行った。

6 2/17 振り返り（サイクル2巡目）

（1）映像による振り返り

当日の映像を見て、自分たちの役割や成果、課題を探した。映像は、教師が場面を抽出し、生徒に気付かせるように提示した。

（2）客観的な評価の確認

参加者やスポーツインストラクター、担任からの感想を共有した。課題として、作成した「ボッチャが健康に良いこと」ポスターを掲示したが、見てくれた人が少なかったことを共有した。

（3）報告書の作成

「うまくいったこと・次回がんばりたいこと」を個人で記入した。記入後、学級で記入したことを共有した。

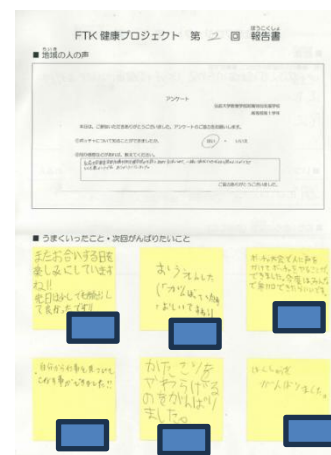


図13 サイクル2巡目
報告書

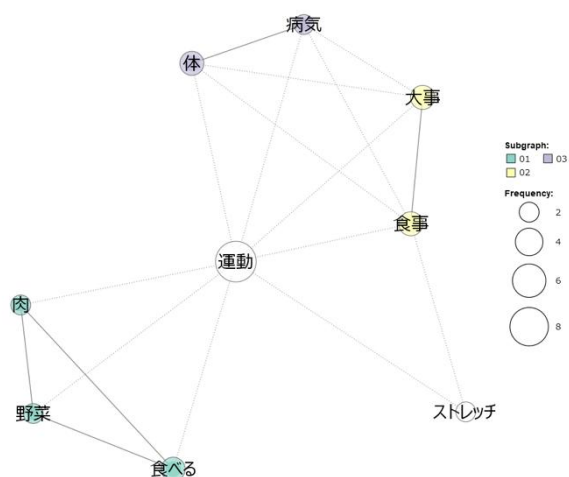
IV 結果

1 健康の知識・イメージの変容

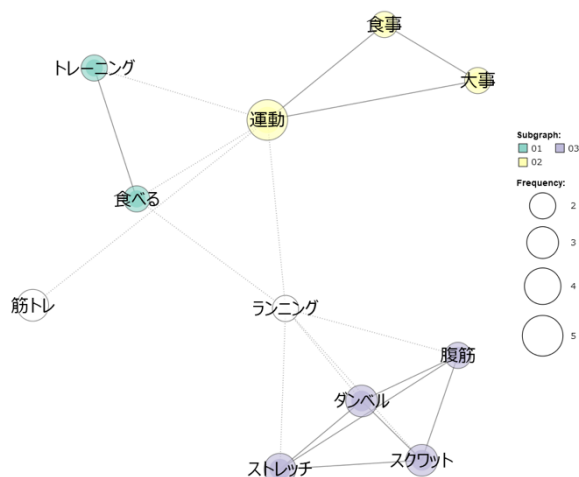
単元開始前及び中間（スポーツジム訪問後）、単元終了時における質問紙調査による「健康について知っていることやイメージを教えてください」の質問に対する記述の共起ネットワークを図5に示す。

3回とも、「運動」の出現頻度が最も高かった（「運動」を想起した生徒：5/6名）。単元開始前は、「食事」が「大事」であることや「肉」や「野菜」を「食べる」といった食事に関する単語が「運動」の次に多く出現した（想起した生徒：5/6名）。単元中間は、単元開始前に比べて、「ランニング」や「ダンベル」、「スクワット」、「腹筋」、「ストレッチ」といった具体的な運動の種類単語が出現した（想起した生徒：5/6名）。単元終了後は、単元開始前と単元中間に比べて、「ボッチャ」や「イベント」、「お手伝い」といったイベントでの取り組みに関する単語が出現した（想起した生徒：3/6名）。一方で、単元中間で出現した具体的な運動の種類単語の出現は減った。

単元開始前



単元中間



単元終了後

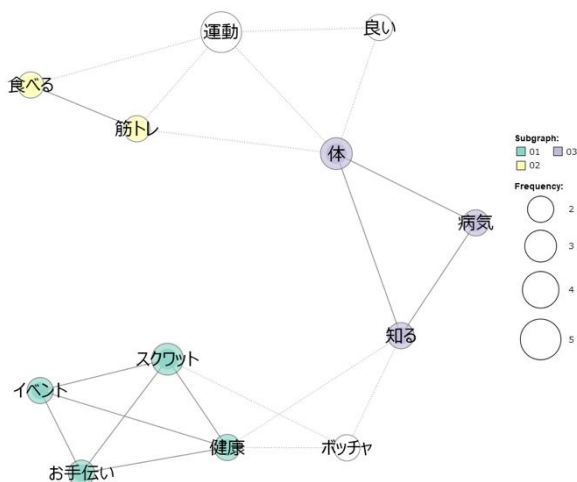


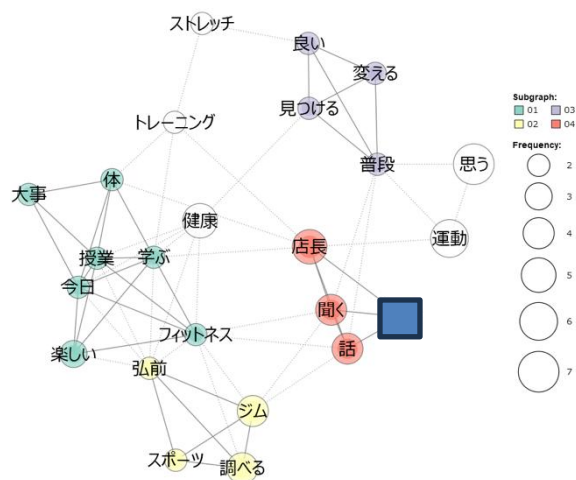
図14 健康の知識やイメージ 共起ネットワーク

2 授業後の感想の変容

単元前半及び単元後半の期間に行われた授業後の感想の記述の共起ネットワークを図6に示す。

単元前半は、「健康」や「スポーツインストラクター」、「運動」の単語が一番多く出現し、「スポーツインストラクター」の単語には、「聞く」や「(スポーツインストラクターの名前)」の単語に強いつながりが見られた。単元後半は、「ボッチャ」の単語が一番多く出現し、「交流」や「メンバー」の単語に強いつながりが見られた。また、新たな述語として、「教える」の単語が出現した。

単元前半



単元後半

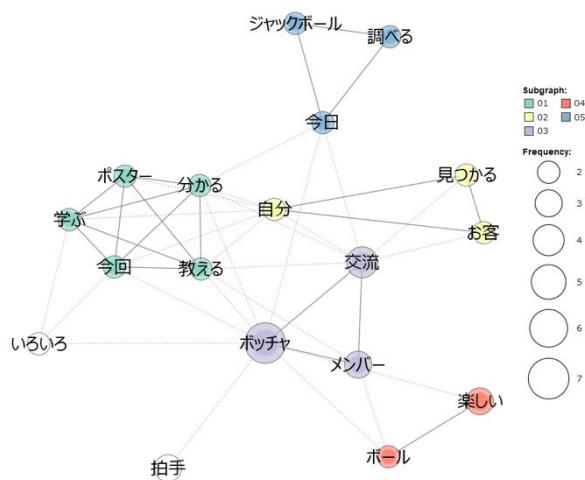


図15 授業後の感想 共起ネットワーク

3 エージェンシーに関連するエピソード

イベント1回目、2回目ともに、地域の人に投球の仕方やルールを説明する役割に取り組んだ生徒Aのサイクル1巡目の当日から、サイクル2巡目の振り返りまでにあったエピソードを以下に示す。

イベント1回目の当日は、参加者からの投球に関する質問に応じて説明するだけでなく、参加者が投球する前に自発的に言葉掛けして、簡単な投球の仕方やルールについて説明する様子が見られた。事後学習

の個人の振り返りでは、成果として「手本を見せながら、会話することができた」こと、課題として「お客さんをさらに多くする」ことを記述した（図7）。

イベント2回目の事前学習の目標設定・準備において、1回目の課題を踏まえて、地域の人に言葉を掛けて参加を促すことを目標にする発言があった。当日の最初は、個別で今日の目標や役割を確認した。また、教師から言葉を掛けるターゲットを伝え、行動を促した。その後、自発的に地域の人に言葉を掛けて、参加の承諾を得て、説明を開始する行動が数回見られた。事後学習の個人の振り返りでは、成果として「人に言葉を掛けてボッチャをやることができた」ことを記述した（図8）。具体的に聞いたところ、自分から人を集めることができたことと発言した。

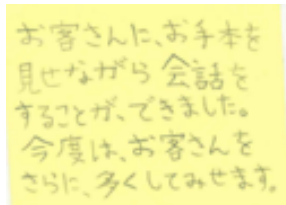


図16 1回目の振り返りの記述

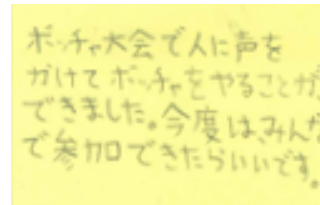


図17 2回目の振り返りの記述

V 考察と課題

本取り組みは、学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルによる健康教育の在り方を検討することであった。

1 健康の知識・イメージに関する考察と課題

単元中間では、単元開始前に比べて、具体的な「運動」の種類の単語が多く出現した。これは単元前半では、スポーツインストラクターによる「健康づくり」の授業やスポーツジム訪問による「当事者意識を促すための知識・理解への働き掛け」の影響であると考ええる。「健康づくり」の授業では、健康維持に必要な「運動」、「食事」、「心」の健康について学習し、家庭で簡単にできる「運動」も体験した。スポーツジム訪問では、地域の人が健康のために利用する施設を見学し、筋力トレーニングマシンや簡単なエクササイズを体験した。健康のための「運動」を数回体験したことが知識として定着し、イメージとして顕著に表れたと考察する。一方、「食事」や「心」の健康についても学習したが、関連単語の出現数に変化がなかったことから、体験的な学習や継続的な学習がより知識やイメージに影響を与えられる。

単元終了後では、単元開始前と中間に比べて、プロジェクトの実践として取り組んだ内容に関する単語が出現した。これは、イベントを「健康のため」の活動と目標を明確化したことで、実践内容が健康に関連すると認識できた生徒がいたためと考える。一方で、単元中間で見られた具体的な「運動」の種類の単語の出現が減少した。これは、質問紙調査において、多くの生徒が1つのイメージのみ記述し、直近の経験がイメージに大きく影響したことが要因と考えられる。このことから、評価するタイミングが結果に影響することを踏まえ、適切な評価時期を検討する必要がある。

本評価は対象生徒全員の記述を総合的に分析した結果である。テキストマイニング手法では、「頻度の低い語は分析できない(田垣, 2009)」ため、解釈上重要な語や個人の変容を見落とす可能性がある。テキストマイニング手法とKJ法を組み合わせることの意義が指摘されている(田垣, 2009)ことから、より包括的な評価方法を検討していく必要がある。

2 授業後の感想に関する考察と課題

単元前半では、「健康」や「スポーツインストラクターの名前」、「運動」の単語が一番多く出現した。これは、複数の生徒がスポーツインストラクターから健康や運動について学んだ経験に強い印象を受けたことを示している。「当事者意識を促すための知識・理解への働き掛け」として、地域と協働して健康

に関する知識を得る機会を提供できたと考える。

単元後半は、「ボッチャ」の単語が最も出現し、「交流」や「メンバー」との強い関連性が見られた。これは、複数の生徒が、スポーツジム利用者（メンバー）とボッチャを通して交流できた経験を重視していることを示している。関わる地域の人がスポーツインストラクターからメンバーへと広がり、関わる地域の人を段階的に広げることができた結果であると考えられる。また、「教える」という単語が「ボッチャ」と結び付いていることから、生徒が地域の人にボッチャを教えるという学びを発揮する場になっていたと考えられる。一方で、「健康」の単語が見られなかった点が課題である。イベント1回目では、ボッチャと健康の関連性を十分に理解させることができなかったと考えられる。2回目の実践では、「ボッチャが健康に良いこと」を明確な目標として授業を展開した。今後も、生徒が地域の人々の健康のためという目的意識をもちながら活動できるよう、支援していく必要がある。

3 エージェンシーに関する考察と課題

実践グループメンバーで協議し、生徒Aの行動をエージェンシーに関連する行動として取り上げた。生徒Aは、イベント1回目の振り返りにおいて、参加者を増やすことを課題として挙げた。イベント2回目では、地域の人に言葉を掛けて参加を促すことを目標に設定し、実際に当日は自ら積極的に言葉掛けを行う様子が見られた。この行動は、OECDが定義する「エージェンシー」（目標を設定し、振り返り、責任をもって行動することによって変化を起こす力）を発揮したものであると考えられる。

この成果を実現できた背景には、以下の支援体制があったと考察する。

第一に、実践の手続きとして行った「自立に向けて自分で健康を管理する」力の育成および地域協働型の学習活動の構築が土台として機能していたことである。平成29年～令和3年の校内研究で報告された「個別的で継続的な支援・スモールステップな目標設定支援」が、目標設定や振り返りの場面で重要な役割を果たした。また、イベントは、協働したスポーツインストラクターのネットワークを活用し、地域の方々との自然な交流機会を設定できた。このように地域協働型の学習環境を整えたことで、生徒の学習効果が高まったと考えられる。

第二に、生徒Aの特性を生かした役割設定が効果的であったことである。生徒Aは自分の知識を説明することに意欲的で、人との関わりを好む傾向がある。そこで、地域の人々に投球方法やルールを説明する役割を担当させることで、生徒Aの強みを発揮できる場を提供できたと考える。

第三に、学びを生かすサイクルによる効果である。このサイクルは生徒の目標設定や振り返りの機会を創出するだけでなく、教師が生徒の実践状況に応じて次のサイクルへの支援方法を検討する機会となった。今後も生徒の様子を観察しながら、計画書や報告書などの支援ツールを適切に調整し、生徒自身によって、目標を設定し活動を振り返る力を育成していくことが重要である。

4 まとめ

「自立に向けて自分で健康を管理する」力の育成及び地域協働型の学習活動の構築を通じて、生徒は運動に関する健康の知識や具体的なイメージを形成することができた。また、これらの実践の手続きは、学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルの土台となり、効果的な支援として機能した。

実施したサイクルの回数は限られていたが、この過程で目標設定や振り返りの機会が設定され、一部の生徒にはエージェンシーに関連する行動が見られるようになった。今後は、生徒一人ひとりの強みを生かせる場面をより意識的に設定するとともに、生徒の実践状況に応じてサイクルにおける支援方法を柔軟に調整していくことが重要である。

最終的な目標は、生徒自身が自分や地域の人々の健康について考え、主体的に目標を設定し、振り返りを行いながら責任をもって行動できる力を育てることである。このような学びの姿勢は、将来の社会生活においても重要な資質・能力になると考える。

VI 参考・引用文献

- ・文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（高等部），2019.
- ・光村まり，菅野敦：成人期知的障害者の健康問題に関する調査研究-生活習慣病と精神疾患から見る年齢別特徴と加齢の影響について-．東京学芸大学紀要 60：515-522，2009.
- ・スポーツ庁：令和5年度「スポーツの実施状況等に関する世論調査」の結果を公表します，2024.（2025年2月27日取得，https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/houdou/jsa_00167.html）
- ・スポーツ庁：令和5年度「障害児・者のスポーツライフに関する調査研究」の調査結果について，2024.（2024年10月24日取得，https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/houdou/jsa_00168.html）
- ・弘前大学教育学部附属特別支援学校：「こころ」と「からだ」の健康を主体的に考える子供の育成，弘前大学教育学部附属特別支援学校研究紀要 23，2022.
- ・弘前大学教育学部附属特別支援学校：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．弘前大学教育学部附属特別支援学校研究紀要 24，2024.
- ・OECD：OECD Future of education and skills Education 2030，2018.（2024年1月9日取得，https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf）
- ・樋口耕一：KH-Coder 3，2023.（2025年2月27日取得，https://kxcoder.net/scr_r.html#netg）
- ・田垣正晋：市町村障害者基本計画のニーズ調査の自由記述回答に対するKJ法とテキストマイニングの併用のあり方．社会問題研究 58：71-86，2009.

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	高等部	実践グループメンバー	山崎、石橋、有馬、藤田、米持、小林
--------	-----	------------	-------------------

実践タイトル	
高等部生徒のエージェンシー発揮に向けた高校生との交流及び共同学習の在り方の検討	
Ⅰ 問題と目的	
交流及び共同学習は、障害の有無に関わらず生徒同士が共に学ぶ機会である。近年は、ノーマライゼーション（障害者などの社会的弱者を特別視せず、誰もが同等に生活ができる社会を目指す）の考え方にに基づき、特別支援学校高等部学習指導要領において積極的な交流を行うよう示されている（文部科学省，2019）。本校高等部では、地域の高校生とスポーツを通じた交流の機会を数年にわたり継続的に設け、スポーツを起点として同年代の他校の生徒との学習機会を設定している。一方で、年度内でのスポーツ交流学習の回数は１回に留まり、教師先導での学習活動となっていた課題がある。そのため、本校生徒が主体的に活動できるような授業改善の視点が求められている。 OECD（2018）は、今後の社会を生き抜くうえで生徒エージェンシー（以下、エージェンシー）の重要性を示している。エージェンシーとは、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」のことであり、他者の行動を受動的に受け止めるのではなく、自ら主体的に行動することが求められている。高等部生徒は、３年間の限られた期間で学校を卒業した後、主体的に人生を切り拓いたり、自己の目的を達成したりするためには、自ら他者に働き掛け、コミュニケーションを取る力を身に付ける必要がある。交流及び共同学習は、卒業後の社会生活でも必要なエージェンシーを発揮する学習活動として適していると考えられる。 そこで本実践は、特別支援学校と地域の高等学校を学びの場とし、学びを生かすサイクルをとおして、コミュニケーション能力に焦点を当てた高等部生徒のエージェンシーの発揮に向けた交流及び共同学習の在り方を検討することを目的とした。	
Ⅱ 実践方法	
１ 対象生徒のコミュニケーション面に関わる実態について 本校高等部生徒は２１名であるが、分析対象の生徒については、本実践グループの教員で検討し、対象者を２名とした。対象とした理由を以下に示す。 生徒Ａは、下記のプロフィールにも書かれているように、運動や祭りが好きであるため、グループを盛り上げて積極的な活動参加が期待されたため、対象とした。 生徒Ｂは、自らコミュニケーションを取ることに抵抗感がある。中学校特別支援学級在籍時代は陸上競技部に入部していた経験があることから、高等学校の陸上競技部の生徒と関わりのきっかけになる可能性が高い。本実践により自らコミュニケーションを取ることができるようになることを目指し、対象とした。 対象者２名のプロフィールについて、本校の令和６年度「個別の教育支援計画」から引用した。以下の表１、２に示す。	
表１ 生徒Ａのプロフィール	
障害名	自閉症スペクトラム障害
できること・好きなこと	・同年代の生徒に働き掛けたり受容したりして、交友関係を築くことが得意である。 ・ねぶた祭りなど、祭りが好きである。

	・運動をすることが好きである。
課題・苦手なこと	・相手の立場や状況に応じた言葉遣いや振る舞いを学習中である。 ・口頭のみで指示を理解することや、困ったときに自分の気持ちを伝えることが苦手である。

表2 生徒Bのプロフィール

障害名	自閉症スペクトラム障害
できること・好きなこと	・全体指示を聞いて行動することができる。 ・周りの人とコミュニケーションを取り、協力して作業ができる。 ・慣れた人には、自分から言葉を掛けることができる。
課題・苦手なこと	・対人関係で困ったときやトラブルがあったとき、自分から教師や周りの人に相談することが難しい。 ・自分からコミュニケーションを取ることに抵抗感がある。

2 実践の手続き

交流校は近隣の高等学校のスポーツ科学科の第2学年生徒37名である（以下、高等学校、高校生とする）。これまで相手校とは、毎年、年1回のスポーツ交流を実施していた。

今年度の校内研究テーマを踏まえて、学びを生かすサイクルにするために計2回の交流学習を設定した。1回目の会場を高等学校、2回目は本校とした。

1回目は毎年7月に行われる県特別支援学校総合スポーツ大会に向けた技能向上を目的とするため、本校生徒が今年度実際に出場した4競技（ソフトボール、サッカー、陸上競技、フライングディスク）に分かれて、技能についてアドバイスを受ける交流を計画した。

2回目は昨年度も取り組んだ「現代的なリズムのダンス」をテーマとした交流を行った。関係を築きやすいよう、前回と同様の4グループに分かれ、一緒に見本動画を見てダンスをする計画をした。

3 評価方法

①録画映像による評価

事前や事後学習、当日の様子を録画した。録画した映像を実践グループメンバーで協議し、対象生徒2名と高校生との関わりや発言を見取った。

②アンケート調査による評価

本校生徒に対し、各回の交流前後にアンケートを実施し、交流に対する考えの変化を見取った。

アンケート方法として、「障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版」（小野ら〈2013〉、小野ら〈2015〉）を参考にグループで内容や評価方法を検討し、アンケートを作成した。アンケートにおける変化の見取り方は20問の設問に対し、5段階評価（とても思う：2点、思う：1点、どちらでもない：0点、思わない：-1点、まったく思わない：-2点）で回答する方法とした。設問内容は以下の表3の通りである。

表3 アンケートの設問内容について

	設問内容
1	事前：〇〇（交流校）の生徒と、関わってみたいと思う 事後：〇〇（交流校）の生徒と、もっと一緒にいたいと思う
2	〇〇（交流校）の生徒と、仲良くしていけると思う

3	〇〇（交流校）の生徒のために、自分にできることがあると思う
4	〇〇（交流校）の生徒と、授業と一緒に受けることが楽しみだと思う
5	ゲームなどで、〇〇（交流校）の生徒と同じチームになってもいいと思う
6	授業で教室に来たときに、〇〇（交流校）の生徒と同じグループになってもいいと思う
7	〇〇（交流校）の生徒と一緒に協力していくことができると思う
8	〇〇（交流校）の生徒に誘われたら、一緒に遊ぶと思う
9	〇〇（交流校）の生徒に、自分から話し掛けることができると思う
10	〇〇（交流校）の生徒の得意なことを知りたいと思う
11	〇〇（交流校）の生徒と交流することを、もっとしたいと思う
12	〇〇（交流校）の生徒と一緒に、作品を作りたいと思う
13	〇〇（交流校）の生徒と一緒に、歌や合奏をしてみたいと思う
14	〇〇（交流校）の生徒は、自分たちとは違う生徒だと思う
15	〇〇（交流校）の生徒は、一緒に勉強するのは無理だと思う
16	〇〇（交流校）の生徒が考えていることが分からないと思う
17	〇〇（交流校）の生徒とどんな話をしたいか分からない
18	〇〇（交流校）の生徒とは気持ちが通じにくいと思う
19	〇〇（交流校）の生徒の話したいことが分かると思う
20	〇〇（交流校）の生徒のしたいことが分かると思う

※14～18番は否定形の設問のため、（とても思う：－2点、思う：－1点、
どちらでもない：0点、思わない：1点、まったく思わない：2点）となる。

4 倫理的配慮

対象生徒が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際

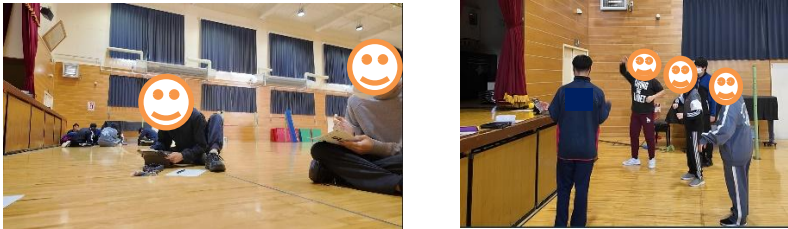
交流学习の様子として、スケジュールを表4に、具体的な様子を表5に示す。

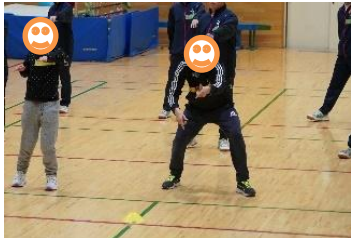
表4 スケジュール

日にち	学習内容
8月27日	事前学習①（交流学习1回目について）
9月 3日	事前学習②（交流学习に向けた準備）
9月17日	事前学習③（交流学习に向けた準備）
9月20日	交流学习1回目
9月21日	事後学習
10月31日	事前学習①（交流学习2回目について）
11月 5日	事前学習②（交流学习に向けた準備について）
11月14日	事前学習③（交流学习に向けた準備について）
11月19日	交流学习2回目
11月20日	事後学習

表5 具体的な様子

場所・対象	内容
本校体育館 8月27日 本校生徒	・事前学習①（交流学习 1 回目について） アンケート調査（左）、陸上競技グループでの話合い（右）
本校 グラウンド 9月3日 本校生徒	・事前学習②（交流学习に向けた準備） サッカー練習の様子
本校体育館 9月17日 本校生徒	・事前学習③（交流学习に向けた準備） サッカーグループ練習（左）・陸上競技グループ話合い（右）の様子
高等学校 9月20日 本校生徒 と 高校生	・交流学习 1 回目 場所：高等学校グラウンド 内容：4競技（ソフトボール、サッカー、陸上競技＜短距離走＞、フライングディスク）に分かれ、高校生から競技の上達ポイントやルールなどに関するアドバイスを受ける。 左からフライングディスク、陸上競技の様子

	 左からソフトボール、サッカーの様子  ソフトボール集合写真の様子
本校体育館 9月21日 本校生徒	・事後学習 各グループにおいて、振り返り及び事後アンケート調査を実施。
本校体育館 10月31日 本校生徒	・事前学習①（交流学习 2 回目について） 2 回目の交流学习に向けた準備。（進行の仕方や一緒に取り組む現代的なリズムのダンスの練習など。）  ソフトボールグループの話し合い（左）、サッカーグループのダンス練習（右）の様子
本校体育館 11月5日 本校生徒	・事前学習②（交流学习に向けた準備について）  ソフトボールグループ（左）、フライングディスクグループ（右）のダンス練習の様子

本校体育館 11月14日 本校生徒	・事前学習③（交流学习に向けた準備について）   サッカーグループの打合せとダンス練習の様子
本校体育館 11月19日 本校生徒と 高校生	交流学习 2 回目 ・交流 1 回目と同じ競技の4グループに分かれて、一緒に「現代的なリズムのダンス」をする。   左からフライングディスクグループ、陸上競技グループのダンスの様子   左からソフトボールグループ、サッカーグループのダンスの様子  陸上競技グループ集合写真の様子
本校体育館 11月20日 本校生徒	事後学習 各グループにおいて、振り返り及びアンケート調査を実施。

IV 結果

1 録画映像による評価

実践グループメンバーで協議し、対象生徒2名（A：ソフトボール、B：陸上競技）の活動時の高校生との関わりや前向きな発言と思われるエピソードを以下の表6と7に示す。

表6 1回目 9月20日（高等学校）でのエピソード

生徒 A	○キャッチボールに取り組んだ後の場面で、 高校生：「キャッチボール難しくない？」 生徒 A：「難しくないです。」 ○同グループの友達がティーバッティングをしている場面で、 生徒 A：「これぞまさしく交流。しまっていくぞーと言いたい。」 ○高校生が投げるトスバッティングで、ボールを飛ばしたとき、 生徒 A：「気持ちいい。」 ○守備練習でノックのボールを捕球し、目標の高校生まで投げられたとき、 生徒 A：「（俺）野球部になるかな。」 ○守備練習で友達がフライ（飛球）の捕球を失敗したとき、 生徒 A：「こういうときもある。これも勉強だ。ドンマイドンマイ。」 ○全員がフライを捕球できたとき、 生徒 A：「（グループのみんな）今日は合格。」
生徒 B	○生徒 B：「（友達の走りを見て）〇〇さんめちゃくちゃ速いなー。〇〇さんめちゃくちゃ気合が入っているなー、気合が入っていることはいいことだ。」 ○教師：「（走り終わった後の休憩時、活動してみて）どう？」 生徒 B：「やっぱ〇〇（交流校）ってもともと強い（速い）ってこと知っているんで。」 ○生徒 B：「（高校生や友達のラダートレーニングを見て）うまい。」 教師：「（高校生にラダートレーニングを）いいジャンプって褒められていたよ。」 生徒 B：「じかに褒められるの慣れてないです。」 ○1回目のリレーの順番を高校生と決めるときに、 高校生：「2番か4番どっちがいいですか？」 生徒 B：「（グループの友達に）どっちがいい？」 友達：「4番。」 ○2回目のリレーの順番を高校生と決めるときに 高校生：「もう1回同じ順番でやる？」 生徒 B：「はい。」 高校生：「いいよ。」

1回目は、本校生徒全員が経験済みの競技であったため、活動内容に対して意欲的に取り組む姿が多く見られたが、本校生徒からの積極的なコミュニケーションは見られず、高校生からの言葉掛けに対しての返答が多かった。

表7 2回目 11月19日（本校）でのエピソード

生徒 A	○高校生と離れたところで、生徒 A と教師が 生徒 A：「ダンスをアレンジしてもいいですよって言いたい。」 教師：「じゃー、相談じゃない？（グループ）リーダーに」 生徒 A が高校生に近付いて 生徒 A：「〇〇さんアレンジしても OK なんです。」 高校生：「どうも、がんばります。」 生徒 A：「自分もアレンジするんで」 高校生：「がんばりますね。」 高校生から離れた場面で教師と 教師：「何て言われたの？」 生徒 A：「OK ですって言っていました。」
生徒 B	○ダンスの休憩時間に教師、生徒 B、高校生の3人が集まっている場面で 教師「高校生と交流深めてみたら？なんでそんなにダンスうまいんですか？とか。」 生徒 B「えー、無理です（恥ずかしがる）。」 教師「（高校生に向かって）ダンスの経験があるんですか？体育でやったことありますか？」 高校生「体育でもありますが、小学校からやっていました。」 生徒 B「ダンスクラブですか？〇〇小学校で、ダンスクラブありましたよね？」 高校生「違うところでやっていました。」 生徒 B「だから、うまいんですね。」 教師「（高校生に向かって）陸上はいつからやっていましたか？」 高校生「陸上も小学校からやっていました。」 生徒 B「すげえ。ダンスと陸上を両立させていたんですね。何なら、ダンスのこつを教えてほしい。」 他の同級生が入ってきて 生徒 B「（入ってきた同級生に向かって）〇〇さんだよ。ほら、陸上で足が速い。」 生徒 B「（高校生に向かって）そういえば、今度ぜひ、200 メートル走のこつを教えてください。」 高校生「えー（恥ずかしがる）。」

2 回目は、エピソードの他に、積極的に自己紹介を行うなどの様子を確認することができた。各グループのリーダーが中心となって活動を進めたため、必然的に高校生へ説明をするなどのコミュニケーションが多く見られた。また、各グループで振り付けの一部を一緒に考えようとしたことで、高校生と「この振り付けがいいね」など、前回以上にコミュニケーションが多くなる展開となった。

2 アンケート調査による評価

生徒Aの質問項目別の結果を図1に示す。

ほとんどの質問に対して、「とても思う：2点」と回答した。2回目の事前では、否定形である14～18の質問に対して、「とても思わない：－2点（逆転点数）」と回答した。

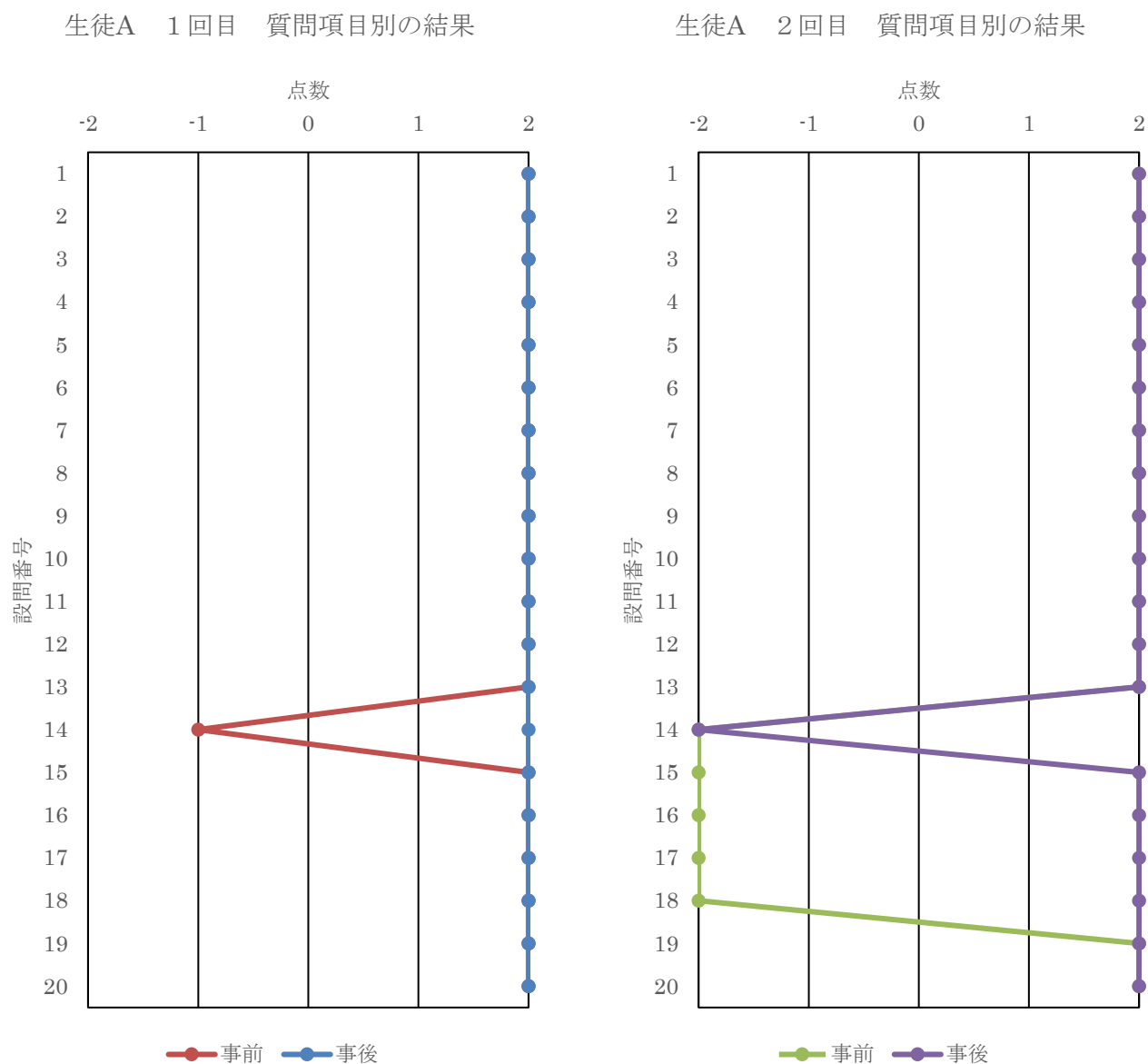


図1 生徒Aの質問項目別の結果

生徒 B の質問項目別の結果を図 2 に示す。

1 回目及び 2 回目ともに、ほとんどの質問において、事後の点数が事前の点数を下回ることなく、点数が上がった。また、1 回目に比べて 2 回目の方が、全体的に点数が高い結果となった。

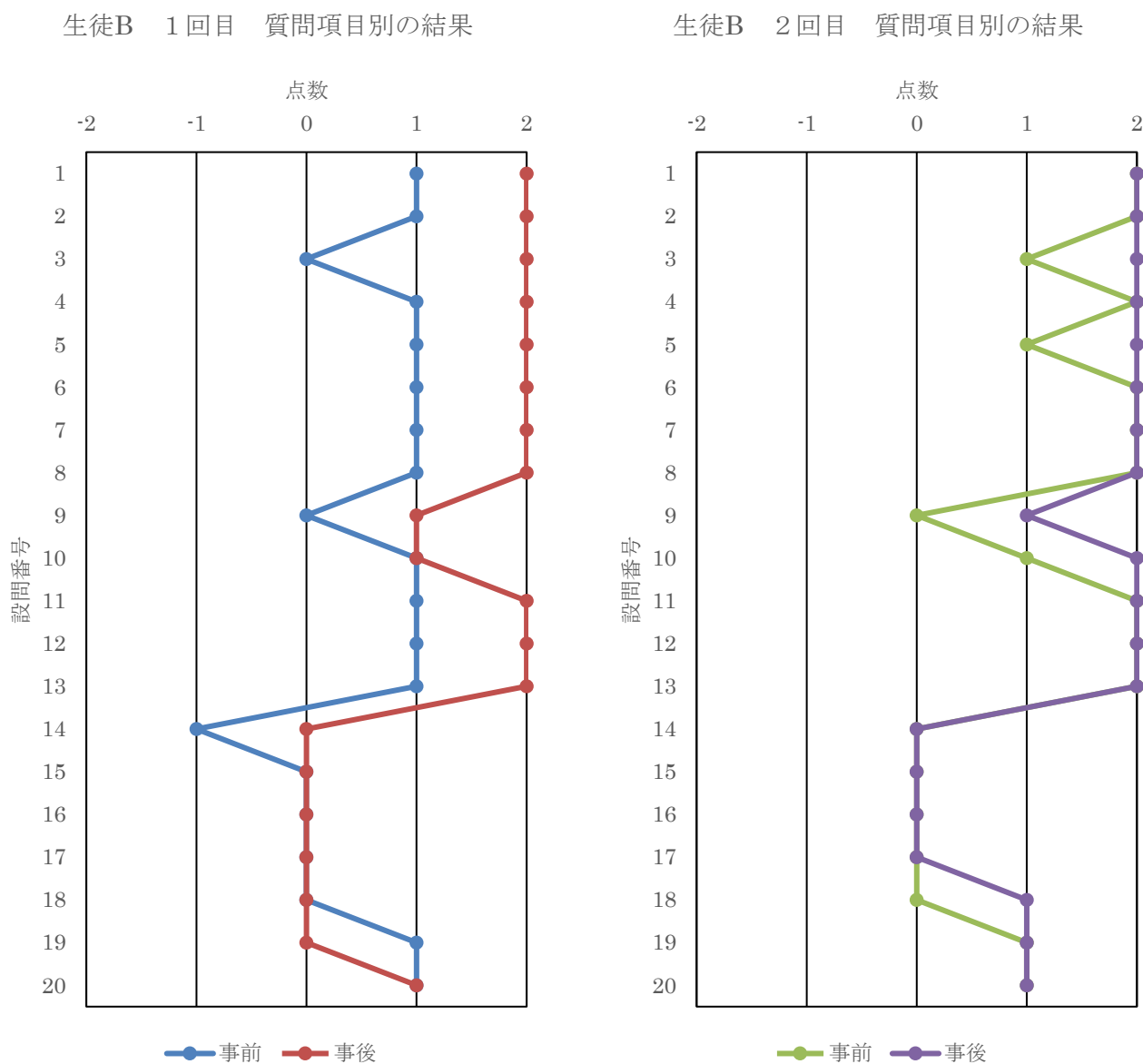


図 2 生徒 B の質問項目別の結果

V 考察と課題

本実践は特別支援学校と地域の高等学校を学びの場とし、学びを生かすサイクルをとおして、コミュニケーション能力に焦点を当てた、高等部生徒のエージェンシーの発揮に向けた交流及び共同学習の在り方を検討することであった。

エピソードでは、1 回目は本校生徒からの積極的なコミュニケーションが見られず、高校生からの言葉掛けに対する返答が中心だった。一方、2 回目では自分からコミュニケーションを図る場面が多く観察された。また、生徒 B は 1 回目・2 回目ともに、事前アンケートと比べて事後アンケートの得点が増加し、高校生との交流及び共同学習に対して肯定的なイメージをもったと考えられる。以下に、その要因として考えら

れた内容を示す。

1つ目は、心理的安全性の確保である。1回目と2回目を同じグループ編成としたことにより、2回目は既に知っている高校生との交流が可能となった。また、2回目は本校の体育館という慣れ親しんだ場所での活動であったことや各グループに教師を配置して必要な支援を行ったことで、安心して交流できたと推察される。

2つ目は、教師が会話のきっかけを作ることで、高校生と自然な対話が促進されたことである。生徒Aは高校生に伝えたい気持ちを教師に相談し、教師の促しによって自ら高校生とコミュニケーションを取ることができた。また、生徒Bは、教師が生徒Bの近くで高校生と会話を始め、生徒Bに関連する話題を提供することで、自然に会話に参加できた。このような高校生との対話経験が、交流への肯定的な捉えにつながり、アンケート結果に反映されたと考えられる。

3つ目は、学びを生かすサイクルとして、本校生徒がアドバイスする立場として交流する機会を設けたことで、主体的な活動場面を創出できたことである。各グループのリーダーを中心にダンスの練習を進行したため、必然的に高校生への説明など、コミュニケーションの機会が増加した。生徒Aの2回目のエピソードは、説明するきっかけがあったことで、自発的なコミュニケーションが生まれた場面であったと考えられる。この行動は、エージェンシーにおける「責任ある行動」を示すものであり、事前学習の成果を発揮する場になっていたと考察する。

また、参考として、表8は高校生の感想、図3は「アンケート結果」を記載した。

表8 交流後の高校生の感想

1回目	・＜守備練習で＞フライをキャッチするのに苦戦していた子が帰るまでに取れるようになった！楽しかったと言ってくれた。（ソフトボール） ・生徒同士で技術を高め合っていて楽しんでいるのが伝わってきた。交流終了後にとても楽しかったと言ってくれてうれしかった。（サッカー） ・いつも通りに接したことで相手も同じ心をもっていることに気付いて、気持ちよく一緒に陸上競技ができたため。その後に楽しかったとみんなが言っていたため。（陸上競技） ・いろいろ話すことができ、仲良くなれた。（フライングディスク）
2回目	・最後のダンスのポーズなどとても爆笑してくれて、たくさん話し掛けてくれて、会うたびに話し掛けられたので楽しかったと思います。（陸上競技） ・前回と同じグループでやったので話せる人が多く、みんな笑顔でできました。（フライングディスク） ・分からないところはありますか？と聞かれて、サビを教えてほしいとお願いをしたら丁寧にリズムを数えながら教えてくれた。（ソフトボール） ・2回目だったけど、最初は緊張して話し掛けたりできなかったけど、みんな楽しそうに教えてくれて、ほんとにうれしかったし、楽しかったです！〇〇さんが水分補給をすごく気にしてくれて、優しくてうれしかったです。（サッカー）

グループ	名前	1回事前	1回事後	2回事前	2回事後	グループ	名前	1回事前	1回事後	2回事前	2回事後
ソフト	Cさん	13点	15点	20点	26点	ソフト	Eさん	34点	48点	46点	46点
サッカー	Dさん	30点	29点	32点	46点	サッカー	Fさん	27点	48点	44点	43点

図3 アンケート結果（合計点数）

アンケート結果から確認できるように、事前と事後の合計点数において上昇が見られ、交流に対する肯定的なイメージに転じていたことが分かった。

高校生側の考察として、1回目の交流では本校生徒と同様に初対面であり、また障害のある生徒との関わりが初めての高校生も多かったため、緊張していたと考えられる。しかし、自分の得意な部活動についてアドバイスする内容であったため、高校生は積極的に活動をリードすることができた。そのため、当初は説明中心のやり取りだったものが、時間の経過とともに本校生徒への理解が深まり、「順番どうする？」、「いいよ」といった友達同士のような自然な会話が生まれるようになった。

11月の2回目の交流では、お互いに顔見知りとなっていたため、前回より緊張感が少なくなり活動することができた。9月とは異なり本校が主催して活動を進めたことで、高校生はより気軽な気持ちで参加できたと思われる。ダンスが苦手な生徒もいたものの、本校生徒の熱心な姿勢に触発され、「一緒にやってみよう」と積極的に参加する生徒も見られた。また、各グループで振り付けの一部を一緒に考える機会を設けたことで、「この振り付けがいいね」、「これ面白そう」といった声が聞かれ、前回以上に活発なコミュニケーションが交わされる結果になったと考える。

本実践の課題を以下に示す。

生徒Bのアンケート結果について、ほとんどの質問に対して、「とても思う：2点」と回答した。2回目の事前では、否定形である14～18の質問に対して、「とても思わない：-2点（逆転点数）」と回答した。これは、アンケートの意味を的確に理解せずに回答した結果であると考えられる。生徒の実態に応じて、適切に評価できるよう、方法を検討する必要がある。

エピソード以外の生徒の様子について、否定的な発言が見られる場面があり、生徒の負担になっていたことが考えられた。今回は特に現代的なリズムのダンスにおいて、より早い段階から取り組んでおく必要性を感じた。各グループで一から振り付けを創作したり、練習時間を更に確保したりすることによって、より本校生徒が自信をもって交流当日に臨むことができたのではないかと考えられる。また、各内容において生徒の得意・不得意もあるため、得意な生徒をバランスよく各グループに配置するグルーピングの検討も必要であったと感じた。

以上より、交流及び共同学習において、「心理的安全性の確保」、「教師の生徒同士をつなげる環境設定」、「アドバイスする立場での交流」が、エージェンシーに関連する行動を引き起こし、高校生との交流に対する肯定的なイメージを生み出したと考えられる。今後の課題として、評価方法を見直すとともに、生徒がより安心して自信をもって交流に参加できるような授業づくりを進めていく必要がある。

VI 参考・引用文献

- ・文部科学省：特別支援学校高等部学習指導要領，2019.
- ・OECD：OECD Future of education and skills Education 2030, 2018. （2025年3月25日取得,
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf）
- ・小野智弘, 重山孝雄, 富山友加里, 戸ヶ崎泰子：障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度の改訂. 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要 第21号, 67－78, 2013.
- ・小野智弘, 児玉かおり, 日野文貴：特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する中学生の意識：定期的な交流及び共同学習をとおして. 宮崎大学教育文化学部附属協働開発センター研究紀要 第23号, 13－25, 2015.

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	高等部	実践グループメンバー	久保田、石橋、附田
--------	-----	------------	-----------

実践タイトル	
『総合的な探究の時間におけるエージェンシー発揮を目指した指導の在り方』	
I 問題と目的 高等部第２学年の生徒８名は、昨年度、環境整備の一環として学級で育てたコキアを鉢植えし、学校周辺の地域の方々に配る活動を実践した。この活動を通じて、地域の方々の発言や様子から自分たちの取り組みが地域の方々に良い影響を与えたことを知り、充実感や達成感を味わう体験をすることができた。一方で、初めて取り組む学習活動であることや、生徒と地域とのつながり作りの初期段階であったことから、教師先導型の指導が中心となっていた。実際に、生徒たちからは、「先生がコキアを育てて配ろうと言ったからやった」というような発言もあり、生徒主体での活動にするためには授業改善が必要であった。 OECD は、「OECD ラーニング・コンパス 2030（学びの羅針盤）」（OECD, 2019）で、今後の社会を生き抜くうえで生徒エージェンシー（以下、エージェンシー）の重要性を示している。エージェンシーとは、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」と定義され（OECD, 2019）、学習者主体の学習活動の重要性が示されている。そのため、生徒達がエージェンシーを発揮する視点をもって実践をすることで、昨年度の取り組みを学習者主体にアップデートしていくことができると考えられる。 そこで本実践では、生徒が自ら目標を設定し、振り返りながら責任ある行動を取る姿を想定し、その実現に向けた指導方法を検討する。具体的には、地域の方々との直接的なやり取りを通じて、自分たちにできることを考え、実践し、学校と地域を往復する学びのサイクルを組み合わせた学習活動を行う。これにより、生徒が目標を明確に捉え、学びを振り返りながら学習を進める過程で、主体性や前向きに挑戦しようとする意欲を引き出す指導の在り方を探ることを目的とする。この学習を通し、個々の生徒が自分の力を発揮しながら「誰かのために働きたい」、「地域の役に立ちたい」という思いを大切に、地域の方々と共に成長してほしいと考えている。	
II 実践方法 1 生徒の実態 対象生徒の実態を以下に示す。 ・高等部２年の女子生徒である。 ・幼少期から地元で生活しているが、地域社会に対する関心が低く、自分たちが住む地域にどのように貢献できるかについて、具体的な行動を考えることが難しい。 ・学級内では、友達の意見や行動に同調し、行動を促す働き掛けは教師が行うことが多い。 ・友達に対する思いやりがあり、友達が欠席のときは係の代役を自分から務めるなど、友達の役に立とうとする気持ち強い。 ・話し合い活動においては、後ろ向きな発言をすることがある。 ・コミュニケーション面については、慣れた相手には積極的に話し掛けることができるが、慣れていない場所や人前で発表する活動は緊張や不安を抱きやすく、活動が滞ることがあり、感情のコントロールは教師の支援が必要である。 ・学力は、国語では小学校５年生程度の漢字の読み書きや作文を得意としているが、物語文や説明文の内容理解は難しく、苦手意識がある。数学では小学校３年生程度の繰り上がり繰り下がりのある３桁程度の加法減法の筆算ができるが、乗法除法は教師の支援が必要である。以上のことから、高等部１段階の学習内容を学習している。 ・手先が器用であり、好きな情報をまとめたり、絵を描いたりすることが得意である。 2 実践の手続き （１）総合的な探究の時間において対象生徒がエージェンシーを発揮した姿 本実践での対象生徒がエージェンシーを発揮した姿について、OECD が示す「変化を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」という定義を基に、以下のように検討した。	

- ① 変化を起こすために・・・地域の役に立つために
- ② 自分で目標を設定し・・・自分のできることを考え
- ③ 振り返り・・・地域の方の評価から、自分にできたことを自覚し
- ④ 責任をもって行動する・・・主体的に役割に取り組んだり、改善策やアイデアを提案したりする。

上記をまとめると、対象生徒がエージェンシーを発揮した具体的な姿として、「(1) 自らの提案によって地域に役立つ活動に取り組み、友達とともに行動することができている」状態であり、さらに「(2) 地域の方からの評価を受け、改善点やより良くするための提案を行う」と設定し、総合的な探究の時間における実践構想を行なった。

本実践で生徒が関わる地域の方は、学校周辺に住む地域の方を中心として、市役所職員、図書館の職員にも協力いただいた。生徒が直接交流する機会を設けることで、地域の方からのアドバイスやサポートを得ることができ、生徒たちは自分たちが地域に貢献できることを実感するとともに、活動に対する意欲の高まりをねらって設定した。

昨年度、生徒は学校周辺にある郵便局やクリーニング屋など合計6か所の地域を回ってコキアの鉢を配った。地域の方と触れ合うことで、つながりができたことに対する喜びや地域の方に支えられていることを自覚することができた。今年度は、活動範囲をさらに広めていけるように構想した。

(2) 指導計画

日程	場や人	学習内容
4～6月	学校	コキアの種まき、苗植え、管理を行う。(生活単元学習で実施)
7月12日	地域	校外学習1 市役所に自分たちの活動を説明し、コキアの鉢の設置を依頼。図書館にも置いてもらえるよう交渉する。
夏休み中～	地域	鉢を家庭に持ち帰って管理(生徒) 市役所と図書館に鉢を2つずつ設置(担任)
8月末	学校	学校周辺地域にも配付するコキアの準備(鉢の管理や装飾品の製作など)
9月～10月	地域	コキアの鉢を地域へ渡し、本校創立50周年記念PRの挨拶と管理(水やり等)の依頼をする。
10月 9日	学校	市役所と図書館のコキアが全て枯れてしまったと連絡が入る。
11月11日	学校 (地域の方)	枯れた原因を調べるために、植物の専門家の方を講師に迎え、「コキア相談会」を開催する。11件の質問をし、専門家のアドバイスを資料にまとめる。
11月12日	地域	校外学習2 市役所と図書館に相談会で相談した内容の資料を渡し、協力についてお礼を伝える。
12月 7日	学校	自分たちの活動の結果を振り返り、本校創立50周年記念式典で活動報告の発表をする。
12月12日	地域	学校周辺の鉢を回収し、お礼の挨拶をする。

(3) 総合的な探究の時間における目標

総合的な探究の時間における対象生徒の目標について、エージェンシーを発揮した姿を基に、小・中学校の総合的な学習の時間の資料や高等部の年間指導計画を参考に設定した。

観点	対象生徒の目標
知識・技能	・自分たちが取り組んでいるコキアプロジェクトが地域の環境美化活動につながっていることが分かる。
思考力・判断力・表現力	・コキアプロジェクトについて、自分ができることやアイデアを考え、発表したり、書いたりする。
学びに向かう力、人間性等	・自分の役割に進んで取り組み、仲間と協力して活動を進める。

(4) 授業構成の重点

本実践における、授業構成の重点を以下に示す。

①地域課題に関心をもって取り組める学習場面の設定

⇒プロジェクトのゴールを学級全体で確認することを取り入れた。

① 地域のために役立つことをする ② 本校が創立50周年記念であることをアピールする

「なぜ、この活動をするのか？」について、考える時間を定期的に設けた。

自分たちの活動が、地域の方からどのように評価されたのかを、事後学習で丁寧に振り返りをした。

②丁寧な振り返り

⇒地域の方からの意見やアドバイスを、教師が生徒へ丁寧に伝えるようにした。

⇒自分たちの行動を客観的に捉え、改善点を見出し、更に良くするために何ができるのかを具体的に示した。最初は教師が先導して具体案を挙げるようにした。

③自分らしさを発揮できるような場面作り

⇒集団で活動に取り組む際に、個々の生徒の強みが生かされるような役割を設定した。

人前で発表するのが得意な生徒と、裏方で友達を支える生徒、大きく2つに分かれるようにした。

(5) 検討方法

対象生徒のエージェンシー発揮について検討するために、以下の方法を用いる。

①テキストマイニング

対象生徒の発言を録音して文字化し、テキストマイニングを行った。分析には、計量テキスト分析ツールである KH Coder を用いた。

分析は、2 (1) で示した授業の内、以下の地域と関わる前後の①～④の授業を対象とし、a「対象生徒がエージェンシーを発揮した姿」に関連する語、b「地域資源」に関する語を抽出して分析を行った。

授業日	学習内容	
対象① 7月4日	校外学習1の事前学習	・インタビューする内容の検討、活動報告のスライド作りなどに取り組む。
対象② 7月18日	校外学習1の事後学習	・市役所へ電話で返答する。
対象③ 10月9日	校外学習2の事前学習	・市役所と図書館のコキアが枯れてしまったことを知る。 ・コキアの生育に関する相談会を開催するための話し合いをする。
対象④ 11月13日	校外学習2の事後学習	・市役所と図書館を訪問した際に、学んだことや自分の役割などを振り返る。 ・次年度の活動について自分の考えを整理し、まとめる。

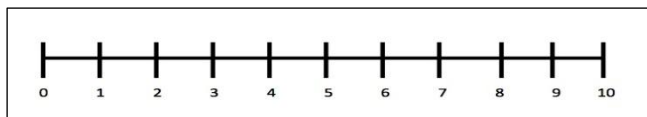
②振り返りシートへの記載内容

生徒が自分の行動を客観的に評価し、感想を記録しておくために1～6の質問項目を設定した。内容については生徒の普段の授業の様子を踏まえ、授業に対する生徒の気持ちの変容を見取るために実践者（T1）と実践グループメンバー（T2）で協議した。また、生徒が自分の学びを振り返りやすいように、学習過程に関する質問や自己評価を促す質問を中心に作成した。授業終了後に振り返りの時間を設定し、記載内容を基に検討した。

【振り返りシート】項目一覧

- 1 自分が今日の授業で、友達の役に立てたと感じましたか？
- 2 あなたは学校周辺の地域や市のことが好きですか？
- 3 自分がもっている力を発揮できたと思いましたか？
- 4 自分がこのプロジェクトに関わり、楽しいと感じましたか？
- 5 自分たちのプロジェクトは、市や学校周辺の地域にどのくらい役に立っていると思いますか？
- 6 自分たちがやっているプロジェクトは市をよくすると思いましたか？
- 7 今日の授業で考えたことや、友達や先生に伝えたいことなど、何かあったら下書きしましょう。
（7は自由記述）

1～6の項目に関しては、下記の1～10段階のうち、自分の気持ちに近い数値に○を付けるようにした。



③対象生徒のエージェンシー発揮に関連するエピソード記録

「地域の役に立つために、自分にできることを考え、地域の方からの評価を聞いて役立てたことを自覚し、主体的に役割に取り組んだり、自分の意見を提案したりする」姿に関連するエピソードを記録し、記録を基に検討した。

3 倫理的配慮

対象生徒が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際

1 授業の進め方について

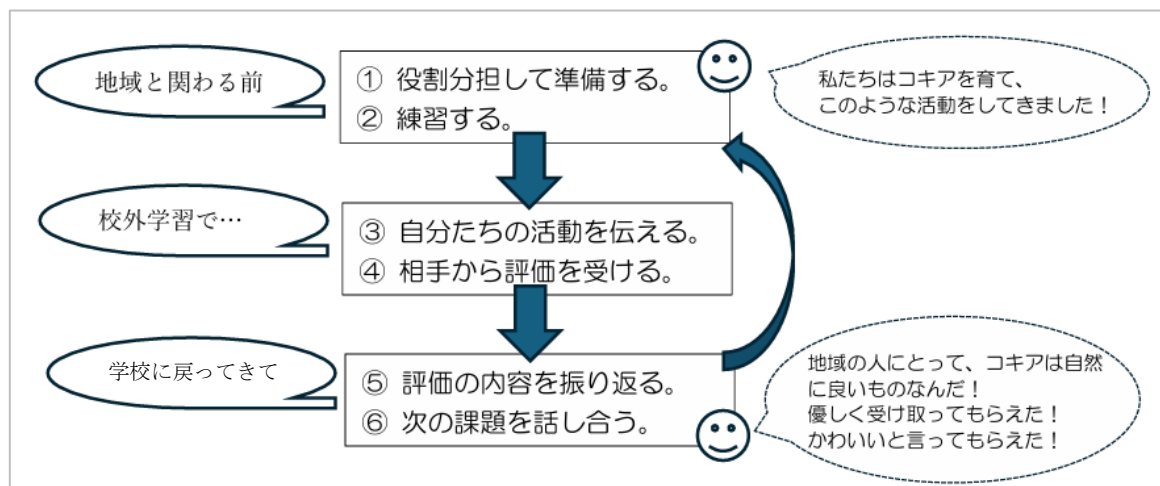
地域課題に関心をもてるように、地域の方と触れ合う機会を設定し学習を進めた。地域に出る前の事前学習では、当日の日程や役割の確認を丁寧に行い、報告やインタビューなど発言場面は全員で練習を行った。

また、生徒が提案したアイデアは、計画をする段階から教師と一緒に考え、行動することで具体化していくようにした。生徒にとって、挑戦すること、まずはやってみることに価値を見出し、次の活動への意欲を高めることができるように指導した。

地域の方々と生徒がやり取りする場面においては、コミュニケーションの取り方や相手に向けて発表する活動に自信をもって取り組めるよう、事前に練習時間を設けるようにした。

地域の方と関わる場面の流れを構築し、校外学習1回目と2回目、相談会、地域へ鉢を届けるときに行った。発表する、資料を作る、スライドを操作する、メモを取るなどの役割については、生徒が選択して決めるようにした。

【地域の方と関わる場面の流れ】



【校外学習1で市役所にインタビューした内容】

【市役所の職員へのインタビュー】※本研究に関わる項目を抜粋

- ・環境課ではどのような仕事をしていますか？ ⇒環境保全、資源循環、廃棄物政策
- ・環境課の目標はありますか？ ⇒ゼロカーボンシティで二酸化炭素の量を減らす。
- ・植物に関する思いを教えてください。⇒ストレスを和らげる。
- ・自分たちの取り組み（環境美化活動）についてどのように感じましたか？
⇒素晴らしいと思った。重要なもの。関わってほしい。
- ・どのようにすれば、もっと多くの人に学校（育てているコキア）を広められるでしょうか？⇒人通りの多い所に置く。ホームページに載せる。

※⇒は、対象生徒がその場でメモしていた言葉。

リーダー役として学級の中心となって活動を進行する生徒を1名配置し、全てのグループに目を配りながら全体が滞りなく進むようにアドバイスをした。その他7名の生徒（対象生徒を含む）は、友達と協力して活動を進めていけるようにグループに分かれて活動することとした。グループ学習の前後は、全体で情報を共有し合ったり話し合ったりする場面や、進捗状況を確認し合う時間を設定し、互いを支え合う環境を作るようにした。教師は見守り、必要な場面で支援に入った。



2 授業の様子（実践全体より授業抽出）

実践全体より、地域での学習の前後①～④の授業を抽出し、以下に学習内容を示す。

授業日	学習内容	
対象① 7月4日 	校外学習1の事前学習	【前半】 ・学級全体で目的の共有と内容の確認を行った。 ・市役所に行き、自分たちが行っている環境美化活動について報告をするための準備をした。 ・報告の他に、コキアの鉢を置いてもらうための交渉や市で取り組んでいる課題を聞くなど、情報を収集するためにインタビュー内容を話し合った。 【後半】 役割分担をし、準備を進めた。 （1）活動報告グループ （2）インタビューグループ （3）交渉依頼グループ ※対象生徒が担当
対象② 7月18日 	校外学習1の事後学習	・市役所の職員と関わり、得た情報をワークシートのメモを確認しながら振り返った。 ・交渉結果を確認した。 →「鉢を置くことは可能だが、何個置くのかについては学校から返答がほしい」という返答をもらった。 ・鉢の個数を全員で話し合い、1か所につき鉢2つに決定した。 ・市役所に電話し、「市役所」と「図書館」の2か所に鉢を2つずつ置かせていただけるか対象生徒が電話交渉を行った。 ・感じたことを振り返りシートに記入した。
対象③ 10月9日 	校外学習2の事前学習	【前半】 ・学級全体で目的の共有と内容の確認を行った。 ・市役所と図書館のコキアが枯れてしまったことを知らせる館長さんからのメールを全員で確認した。 ・コキアの生育に関する相談会を開催するのはいかがでしょうか、と話し合いで検討した。 ⇒11月11日「相談会」に向けての準備と、校外学習では市役所と図書館に行き、これまでの活動の報告とお礼を伝える流れに決まった。 【後半】 役割分担をし、準備を進めた。 ⇒（1）活動報告グループ （2）インタビューグループ （3）資料作成グループ ※対象生徒が担当
対象④ 11月13日 	校外学習2の事後学習	・市役所と図書館を訪問した際に、学んだことや自分の役割などを振り返った。 ・次年度の活動について自分の考えを整理し、ワークシートにまとめた。 ・市役所や図書館の職員と関わり、得た情報を振り返り分かったことを整理した。 ・感じたことを振り返りシートに記入した。

IV 結果

1 テキストマイニング

(1) 抽出語

分析対象授業における対象生徒の発言内容を文字化し、KH Coder を活用して語を抽出した。全ての抽出語を実践グループメンバーで確認し、次に、a「対象生徒がエージェンシーを発揮した姿」に関連する語、b「地域資源」に関連する語を選定して、その回数を整理した（表1、2）。また、a、bそれぞれをカテゴリとし（表3）、数値の推移をグラフに整理した（図1）。

表1 a「対象生徒のエージェンシー発揮した姿」に関連する語の出現回数（各授業日別）

語句	対象① 7月4日	対象② 7月18日	対象③ 10月9日	対象④ 11月13日
できる	7	4	5	0
やる	7	0	17	5
がんばる	0	1	8	2
育てる	1	0	8	0
行こう	1	0	4	0
考える	1	1	1	0
作る	1	0	4	2
進める	0	2	0	1
送る	0	3	9	0
伝える	0	0	8	0
行く	2	3	5	0
覚える	0	1	1	2
話し合う	0	2	0	0
思いつく	0	0	1	1
取組	0	6	0	0
協力	0	0	3	0
合計	20	23	74	13

エージェンシー発揮に関連する語の選定においては、「できる」、「やる」、「がんばる」、「育てる」など、対象生徒の前向きかつ主体的な行動・意思を示すと考えられる語を対象とした。

7月4日および7月18日の授業においては、これらの語がそれぞれ20回、23回使用され、対象生徒は一定の頻度で発言していた。ところが、10月9日には「やる」、「育てる」を中心に語句の使用が急増し、合計74回に達した。「がんばる」、「育てる」、「伝える」という語句が増えたことについては、生徒が自分たちの活動についての認識や取り組み方の態度について変化があったと考えられた。最終日の11月13日においては、語句全体の使用回数は13回と低下していた。これまでの活動を振り返り用紙に記入する学習内容を主に授業を進めたため、発言する場面が少ない活動だったことが要因であると考えられた。

表2 b「地域資源」に関する語の出現回数（各授業日別）

語句	対象① 7月4日	対象② 7月18日	対象③ 10月9日	対象④ 11月13日
市役所	7	0	1	1
環境課	7	0	0	0
センター	5	0	0	0
涼み処	11	1	0	0
コキア	8	9	12	3
学校	0	4	0	1
環境	0	4	0	0
大学	0	4	1	0
特別支援学校	0	4	0	0
カーボンシティ	0	6	0	0
図書館	4	0	3	4
新聞社名	0	0	0	7
合計	42	32	17	16

地域資源に関する語句は、「市役所」、「環境課」、「センター」、「涼み処」、「コキア」など、具体的な施設やプロジェクトに関連する語を選定した。

表3から7月4日および7月18日の授業では、これらの語句が合計42回および32回確認された。市役所の職員へのインタビューや環境美化活動に関する情報収集が中心の学習内容であったことから、地域資源のことにについて学級で共通理解を図っていたことが要因として考えられた。一方で、10月9日は17回と、後半にいくにつれ、地域資源に関する語句は減少した。これは、表1の結果から分かるように、対象生徒が「地域のためにできることは何か」という課題へ積極的に取り組んでいる様子が顕著になり、生徒個人の主体的表現へと移行したためであると考えられる。11月13日については、16回確認された。表1の分析から、振り返りシートの記入が主な活動であったことが要因として考えられた。表2の「涼み処」は9月で閉鎖となったため発言数は後半期0回になり、「新聞社名」は校外学習2で初めて触れた語句だったため、対象④でのみ発言された。

表3 カテゴリ全体の変化（各授業日ごとの合計出現回数）

カテゴリ	対象① 7月4日	対象② 7月18日	対象③ 10月9日	対象④ 11月13日
a エージェンシー関連	20	23	74	13
b 地域資源関連	42	32	17	16

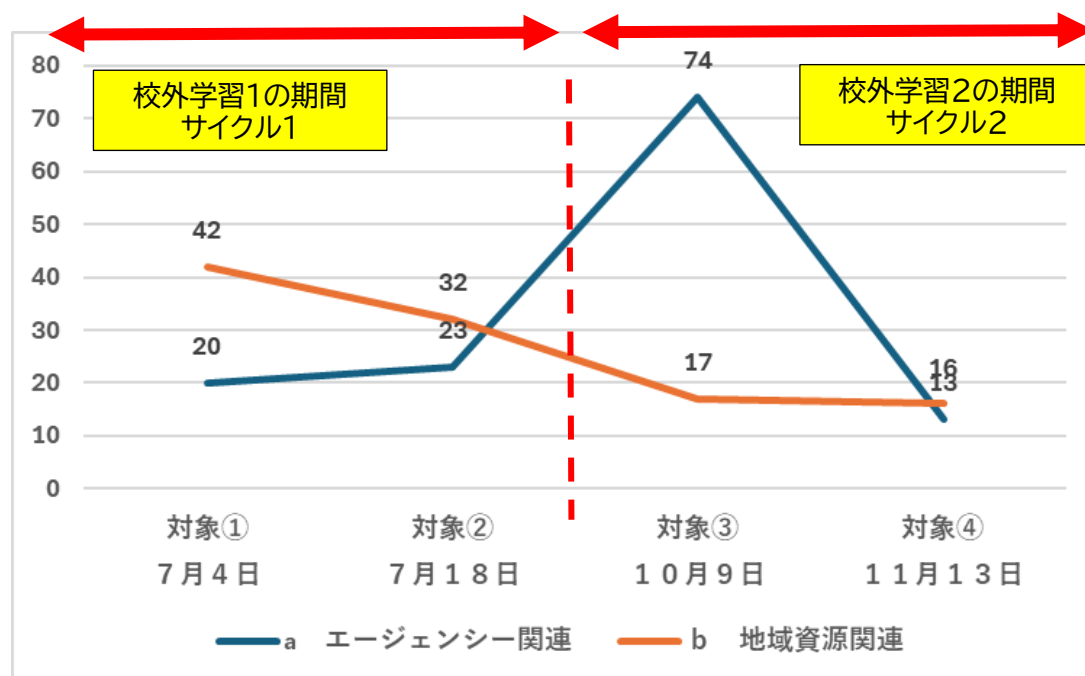
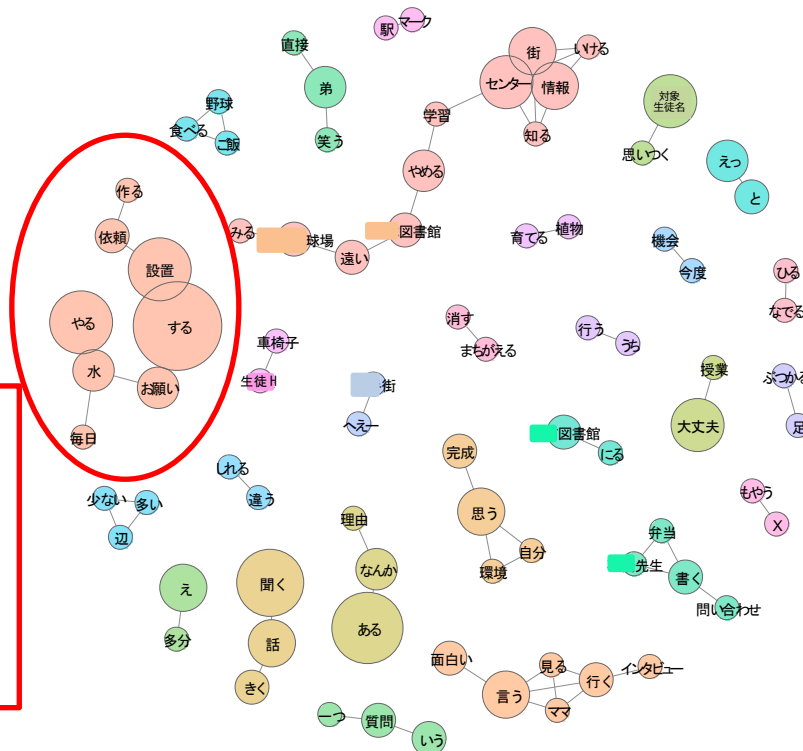


図1 エージェンシーに関連する語句と地域資源に関連する語句の推移

表3に示す通り、授業初期（校外学習1の前後：対象①②）では、地域資源に関する発言がエージェンシー発揮に関連する語よりも多く発言されていた。これは、初期段階において生徒が地域の具体的な知識や情報の共有を重視していたことが影響したものと考えられた。しかし、10月9日にはエージェンシー発揮に関連する語が大きく増加した。これは、授業が教師主導から生徒主体へと転換されていったことが要因ではないかと推察された。最終日である11月13日には、両カテゴリとともに発言回数が低下しており、特にエージェンシー発揮に関連する語が著しく減少した。この日の授業は、10月9日の校外学習の振り返りをワークシートで行っていたため、友達との対話場面が少なかったことが影響していると考えられた。

分析対象授業での発話内容からの抽出語を用い、共起ネットワーク図を作成した。共起ネットワーク図とは、テキスト内で特定の単語がどのように共に出現するかを視覚的に示した図であり、共起関係を直感的に確認できるものである。

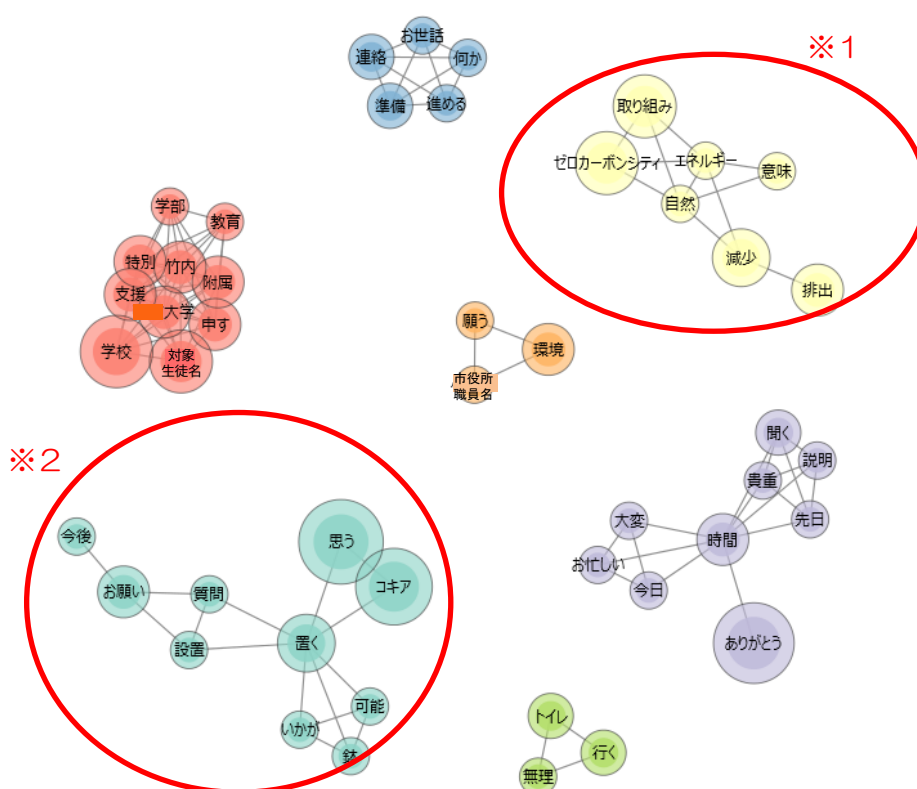
対象① 7月4日（木）校外学習1の事前学習



「環境課では、主にどういうことをやっているのか」
「水やりをよろしく願います」

環境課の職員に伝える文言を
考えているときに、顕著に発
言されていた。

対象② 7月18日（木）校外学習1事後学習



「CO2を減らすゼロカーボン
シティに関する取り組み
と、自然エネルギーの取
組みがあったことを知りま
した」など発言していた。

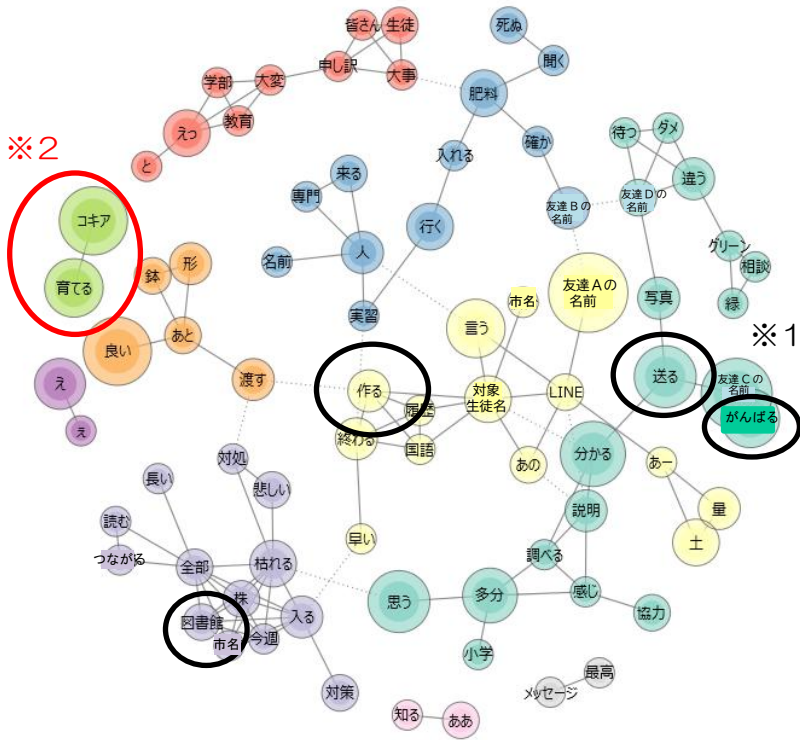
環境課の職員から伺った情報を整理しているときに、顕著に発言していた。

「1か所につき2つずつコキア
の鉢を置かせていただき
たいと思っています」
など発言していた。

環境課の職員と電話でやり取りしているときに発言していた。

対象③ 10月9日（水）校外学習2の事前学習

※黒と赤の区別は、共起ネットワーク図の楕円の色と対応している。



※1 「エージェンシー関連の語句」
「図書館」

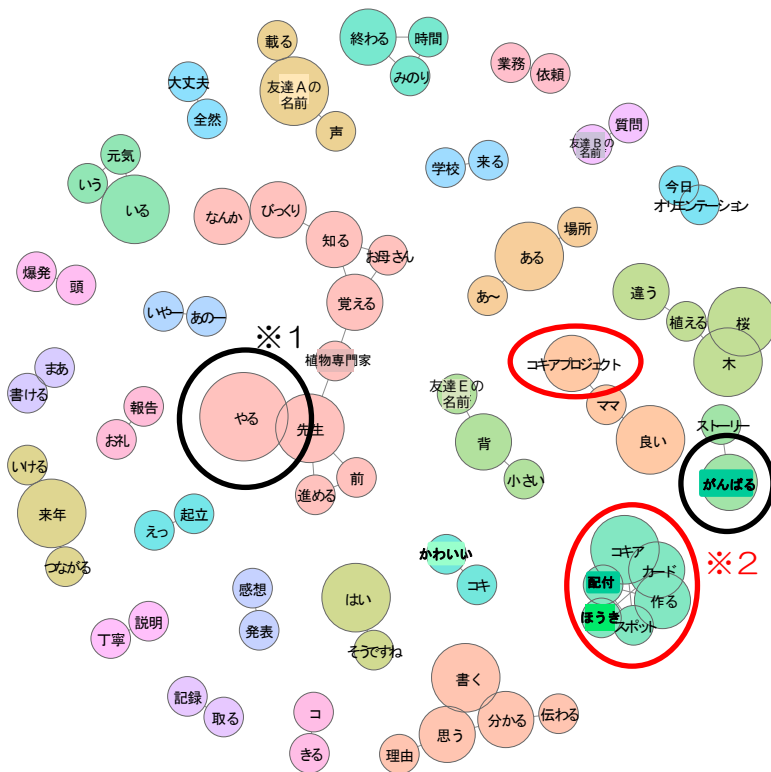
「調べたことを送ればいい」
「図書館の皆さんにがんばって伝えよう」
「育て方のアドバイスとかを作って渡せばいいのかな」

活動方法について提案するときの発言が多く出ていた。

※2「コキア」、「育てる」、「やる」
「こうやって育てればいいですよ、
みたいなのがあればいい」
「コキアを育てるために水をやる時
間帯は、いつがいいかあるのか」
「水やりとか土の量や肥料とか、ど
の頻度でやればいいのか」いう発
言が多く出ていた。

地域への次の課題についてや、相談会で質問する内容について提案するときの発言が顕著に出ていた。

対象④ 11月13日(水)



※1 「やる」

「先生がやるっていう前に自分
たちが始める、進める」
「私はコキアのストーリーを作
るのをがんばった」
「地域の方に伝わって」
と発言していた。

振り返りシートに記入するときに発言されていた。

※2 「コキア」「作る」

「コキアプロジェクトを良いつて言っていた」
「コキアカードを作って配付したい」
「コキアのほうきスポットを作る」など発言していた。

振り返りシートに記入するときに、顕著に発言されていた。

初期の段階（授業①②）については、地域の情報を知りたいという気持ちや、地域へ協力を依頼する目的を達成するための発言が確認された。

- ・「なぜ環境課ができたのかな」、「主にどういうことをやっているんだろう」
- ・「市役所とか図書館に、コキアの鉢を置かせてもらうことはできるのかな」
- ・「CO2を減らすゼロカーボンシティに関する取り組みと、自然エネルギーの取り組みがあったことを知りました」

授業後期（授業③④）に入ると、地域のためにできることを考え、友達に提案する発言が顕著に出ていることが確認された。

- ・「専門家の人に聞いたらいいよ。あの人たち、グリーン相談員の人たち」
- ・「（コキアが枯れたことを知って）育てるアドバイスとか、こうやればいいですよ、というものを何か作たらいいと思う」
- ・「水やりとか、どういう頻度でやればいいのかな」、「鉢の形とか、やる土の量はどのくらいかって聞けばいいと思う」
- ・「（校外学習1のときのように）また市役所と図書館に行って伝えようよ」

共起ネットワークの分析結果から、図1で示したように、地域で学ぶ機会の初回と2回目で、対象生徒の発言内容に大きな変化が見られた。このことから、初期段階は課題を達成するための知識を増やすことが必要であり、地域と関わっていくことについての活動の見通しがもてたことで、後半では「自分たちは何ができるのだろう」という視点に立ったエージェンシーの発揮に関わる発言が増えたと考える。

さらに、地域の方と関わる機会が増えるごとに、地域に関する単語「新聞社名」を自発的に話している様子が見られた。また、「（コキアが枯れて）悲しい」、「（プロジェクトが）楽しい」など、感情の表現が出現し始めた。これにより、活動をする目的が「地域の方たちのために」という視点へと拡大していることが推察された。

校外学習2に向けて「みんなの協力がないとできない」、「（地域の方に）がんばって伝えよう」と友達に掛ける言葉についても変化があった。仲間と共に活動に取り組んでいるという実感と意識の変容があったと考える。

2 振り返りシートへの記載内容

振り返りシートを取り入れた授業初回（8月22日）から最終日（11月13日）まで、数値の変容を見たところ、特に数値の低かった4、5の質問に関しては数値が高くなっていることが確認された。

項目	8/22	8/26	8/28	9/2	9/9	10/9	11/13
1 自分が今日の授業で、友達の役に立てたと感じますか？	0	10	10	10	0	10	7
2 あなたは学校周辺の地域や市のことが好きですか？	10	10	10	10	10	10	10
3 自分もっている力を発揮できたと思いましたか？	5	10	10	10	0	10	7
4 自分がこのプロジェクトに関わり、楽しいと感じましたか？	0	2	3	3	3	10	10
5 自分たちのプロジェクトは市や学校周辺の地域にどのくらい役に立っていると思いますか？	3	3	7	5	7	10	10
6 自分たちがやっているプロジェクトは市をよくすると思いましたか？	7	5	10	10	10	9	10

振り返りシートの数値の変容から、項目4について、対象生徒の学習に対する参加意欲が向上したことが明らかになった。これは、授業が進行するにつれて、実際に地域の方と関わりながら課題が解決される過程を経験したことに加えて、地域の方からの評価により成果が明確になったことで、楽しさを実感できたと考えられる。

そして項目5の変容については、自分たちの活動が社会貢献につながったことを、対象生徒が実感していることを示している。校外学習1については振り返りシートを実施していなかった期間であるため、数値での変容は見取ることができなかった。しかし、校外学習2に向けた事前学習(10/9)は、コキアが枯れてしまうという事実を知ったにも関わらず、数値は向上していることが確認できた。この結果から、当初は取り組む意義を見出せなかった対象生徒が、コキアの鉢を届けるために地域に出て学ぶ経験を経て、地域への貢献を強く実感するようになったと考えられる。

さらに、自由記述欄については、自分たちができるようになったことについて「植物をもっと大事にしようと思った」ということや、来年度チャレンジしてみたいことについて意見を記入していた。

校外学習1を終えて 10月13日

4月～10月まで
高2・コキアプロジェクトの振り返り

名前 []

①一番思い出に残っている活動は何ですか？
・50FTKを作った活動
・市役所での宣伝活動

②どの活動で、自分はどんな役割をしましたか？
・市役所でコキアを置いていいかどうか許可をとった。
・市役所に電話をした。

③プロジェクトを通して、できるようになったことは何ですか？
・地域の方と話せるようになった。植物をもっと大事にしようと思
・植物に興味を持てるようになった。育て方を覚えた。協力してやる
植物に興味が持てるようになった。ようになった。

④プロジェクトを通して、今の自分に足りない力や、足りないものは、何だと思いましたか？
・今のところ無い。植物に対する興味

⑤今年、コキアプロジェクトを続けてきて、これからどんなことをしていきたいですか？
また、チャレンジしたいことはありますか？
・コキアのキャラクターを作りたい。・コキアの成長記録のパネルを作りたい。
・高2のコキアプロジェクトの始まりからこれからを本みたいにしてみたい。

⇒その理由は何ですか？
・小学館や中学館はもう閉まってる、保護者や地域の方など色々な方に楽しく知ってもらいたいから。
・小学館や中学館が受け付けてくれるかもしれないから。

- ・アイデア=やってみたいことを記入している。(自発的な表現)
- ・もっと誰かに知ってほしいという気持ちを表現している。

校外学習2を終えて 11月13日

コキア相談会・市役所・図書館 振り返りシート
氏名 []

1 FTKコキア相談会で、あなたはどんな役割でしたか？
(準備などもふくむ)
・コキアぼうろのプロフィールとストーリーを作る。

2 みんなで準備をしたり、質問をしたり、相談員の方と関わったりして、感じたことを自由に書きましょう。
・さんが自分の事を知っていてびっくりした。
・コキアの事を詳しく丁寧に教えてもらえて分かりやすかった。地域の方からの支えに気付く。

3 その他、自分で考えたことや、友達ら書いてね。
・コキアをもっと色々な人達に知ってもらいたいと思
った。またコキアの成長記録ポスターを作りたいと
思った。

⑦ 来年、3年生になったら、コキアプロジェクトをやりたいと思いますか？
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

そう思った理由を書いてね！
・楽しいから。プロジェクトに対する価値や期待を感じている。

高2 コキアプロジェクトの振り返りシート

12月12日 名前 []

今日、みんなで地域の皆さんのところへ鉢を回収しに行って、どんなことを思いましたか？ また、何か感じたことはありますか？ 下に書きましょう。

・6ヶ所全ての場所のみなさんがやさしく受け入れて、来年もコキアを置いていいと言って下さったのでこのプロジェクトをやった良かったなと思いました。

・あまり育たなかったコキアもありましたが大きくなったコキアもありみなさん大切に育ててくれていたのが分かりました。

・「コキアを育てるのが楽しかった！」と言ってくれてうれしかったです。

・みんなで協力して回収してきたコキアを無事に持ち帰ってこれた良かったです。

・来年もコキアプロジェクトをやりたいと思いました。

・これからもコキアの事を色々な人に知ってもらいたいと思いました。

・[]さんの分までちゃんとみなでお礼を言えたので良かったです。

・地域の皆さんにコキアが受け入れられ、大切に管理してもらったこと、そして自分たちの活動を喜んでもらったことに対し、感謝と喜びを感じている。

・最後までやり切り、責任を果たせたことや、友達とともに目的を果たせたことに対し達成感を感じている。

・来年に向けての展望につながっている。

【お礼として
配付したカード】

コキアを置いて
いただきありがとうございました。

令和6年12月

大学教育学部附属特別
支援学校
高2より



地域の方から評価される経験を通して、「コキアの事をいろんな人に知ってほしい」と表現するなど、内向的な視点が他者へ向けた外交的な視点に変化していることが確認された。最後まで、自分たちの活動に責任をもって行う経験をして、来年へつながる大きな達成感と学習に対する意欲が芽生えたのではないかと推察された。

また、友達の実在意義を感じており、「みんなで」という表現を使っていることから、1人ではなく他者と協力して活動を成し遂げることができたことを理解していると考えられる。単元スタート時に比べ、気持ちに変化が見られた。

自分たちの活動について「コキアプロジェクトが楽しい」、「楽しいかも」、「なんか楽しい」と発言しながら振り返りシートに記入していた。これは、地域と関わるサイクルを2回経験したことで、対象生徒の気持ちが前向きに変化した結果と考えられた。

3 対象生徒のエージェンシー発揮に関連するエピソード記録

地域の役に立つために、自分にできることを考え、地域の方からの評価を聞いて役立てたことを自覚し、主体的に役割に取り組んだり、自分の意見を提案したりする」姿に関連するエピソードを記録したものを以下に示す。

(1) 電話での交渉に挑戦

校外学習1で、コキアの鉢を市役所の涼み処に設置できるか依頼した際に、「設置するにあたり、鉢を1か所につき何個置くかについて検討してほしい」という話で終わったため、その返答をするために市役所の環境課へ電話を掛けることになった。電話は緊張して苦手だと普段話している対象生徒が、その役割に自ら立候補した（7月18日）。

(2) 成長記録の作成

校外学習1を受け、植物やコキアが環境美化に役立つことを知った。夏休み中、コキアの鉢を1つ家庭に持ち帰り、大切に管理をするという宿題を出したところ、「コキア成長記録」を自主的に作成した。

対象生徒に理由を聞くと、「小学校時代に、植物の観察日記を付けていたことを思い出した。毎日コキアの様子が分かるように、自分で観察記録を付けたいと思った。写真の印刷は保護者に協力をお願いして、目や(鉢の側面に付けた)看板は自分で考えて付けた。みんなに分かるように、名前を付けた」と話している。

⇒これまでの経験から、コキアに目などを飾ると親しみが増すことを思い出し、自分ができることを考え授業以外の場面でも実践していた(夏休み中)。



(3) コキアの装飾

学校周辺の地域6か所に、コキアの鉢を届ける際に「コキアに付ける目とほっぺを一緒に配付するのはどうか」とリーダーの生徒に提案し、友達と協力して製作し地域の方に渡すことができた。昨年度は配付していなかったため、新たな取り組みとなった(9月4日)。

実際に渡した場面では、地域の方から『うれしい。かわいいですね』と喜ばれたり、目の前でさっそく取り付ける様子を目の当たりにしたりして、うれしいと話していた(9月12日)。



目

ほっぺ

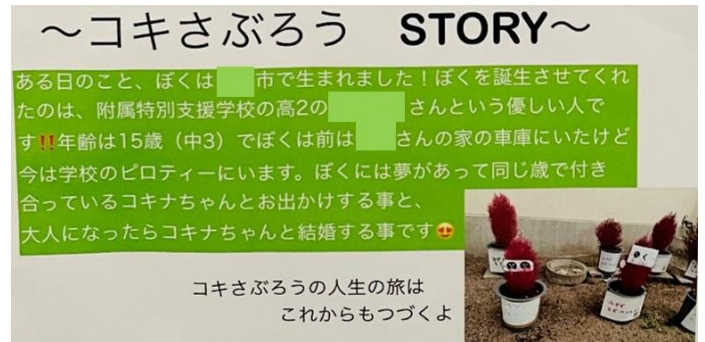
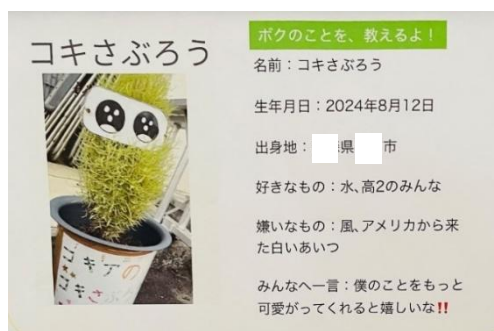
コキアの鉢6セット分作り、鉢と一緒に配付

(4) 絵本作り

夏休み明けに「絵本を作りたい」と発言していたことを思い出し、校外学習2に向けた準備をする授業ではタブレット端末のアプリを使ってオリジナルの話を作成した(11月8日)。

コキアの栽培を植物の専門家に聞く相談会では、当日の資料と併せて専門家の方へ配付し、かわいいと称賛された(11月11日)。また、校外学習2では市役所と図書館の職員に配付し、自分のアイデアを評価してもらえる経験ができた。

自分の学校の掲示板に貼り、小学部や中学部の児童生徒にアピールした(11月末)。



(5) 顔はめパネル

本校の創立50周年記念式典が開催される日に、自分の家族を含め多くの保護者が来校することを知り、自作のキャラクターを使ったアイテムを作り、盛り上げたいと考えた。家庭でアイデアを考え、姉弟からヒントを得て「顔はめパネルを作りたいです」と提案した。作り方が分からないため自ら教師に相談し、意見を伝えた。休み時間に教師と製作し、式典で披露することができた(12月7日)。



(6) 共同エージェンシーの存在

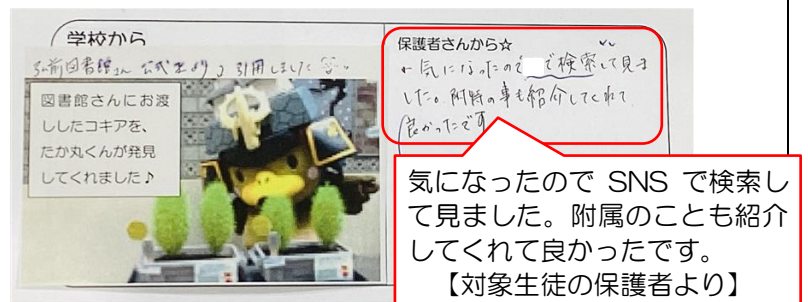
対象生徒が活動に取り組む上で、エージェンシーの発揮した姿である「(1) 自らの提案によって地域に役立つ活動に取り組み、友達とともに行動することができる」「(2) 地域の方からの評価を受け、改善点やより良くするための提案を行う」という本実践の目標達成のために、作用していたと思われるエピソードを記載する。

- ① 友達に自分のアイデアが受け入れられ、地域にコキアの鉢を届けるための準備を一緒に行う経験をした。

鉢やコキアの装飾作りの様子⇒



- ② 生徒たちの活動が図書館の SNS に掲載されたことを連絡帳に記載すると、家庭でも投稿をチェックしてくれ、学校の活動を応援するようになった。



- ③ 地域の協力

教材で地域紙を扱ったり、図書館の館長さんとやり取りしたメッセージを授業で提示したりする工夫が、「先生たちも含め、みんなでプロジェクトを成功させるために行動している」という実感につながったと考える。校外学習1で関わった市役所や図書館の職員が、写真等でコキアの現状を伝えてくださった。SNSで紹介されたり、市の広告にも掲載されたりしたことで、地域の協力が生徒たちに伝わり、生徒にとって「自分たちの活動が地域の方に評価され、認められた」という認識を与えることになった。このことにより、生徒たちの動機付けが高まった可能性が考えられた。

【市役所で発行している広報や館内の写真】



【広告で宣伝、図書館の SNS の投稿】



（７）評価について

対象生徒の授業の様子を振り返り、実践者（Ｔ１）と実践グループメンバー（Ｔ２）の評価を下記にまとめる。

観点	対象生徒の目標	評価
知識・技能	・自分たちが取り組んでいるコキアプロジェクトが市の環境美化活動につながっていることが分かる。	・市の環境課で植物を守る取り組みが、自分たちのコキアプロジェクトとつながっていることを知ることができた。また、二酸化炭素を減らすという市の目標達成のために、コキアが役立つことが分かった。
思考力・判断力・表現力	・コキアプロジェクトについて、自分ができることやアイデアを考え、発表したり、伝えたりする。	・自作のキャラクターを作ったり、地域の方のために飾りを製作したりするなど、自分に取り組めることを教師や友達に相談や提案をしたり、振り返りシートに伝えたりすることができた。
学びに向かう力、人間性等	・自分の役割に進んで取り組み、仲間と協力して活動を進める。	・友達と協力して、校外学習で話す原稿や資料の準備に取り組むことができた。また、自発的に友達に励ましの言葉を掛けたり、電話を掛ける役に立候補したりするなど、前向きな姿勢で活動に取り組むことができた。

まず、観点の１つ目である「知識・技能」について、校外学習１において市役所の職員に地域の環境美化に関する課題をインタビューする学習を行った。その結果、対象生徒は「CO2を減らすために自然エネルギーの取組があることを知りました」と発言しており、振り返りシートにも「自分たちが育てているコキアが自然や市にとって役立っている」と記入していた。これらの点から、自分たちの環境に関することを理解できており、観点１は達成されたと評価できる。

次に、「思考力・判断力・表現力」については、テキスト分析の結果から、地域での学習を重ねるごとに対象生徒の主体的な行動を示す発言が増えていることが明らかになった。例えば、市役所や図書館の職員との関わりを通じて地域の課題を知り、「～を作って図書館に渡せばいい」、「がんばって～しよう」と友達に提案するなど、具体的な行動を示す発言が見られた。また、結果で示した図４によると、地域で学ぶサイクル２の段階ではエージェンシーを発揮した姿を表す語句の数値が上昇し、発言数も増加している。さらに、自作のキャラクターを通じて主体的に行動したことが友達から称賛されたエピソードもあり、これらの点から達成されたと判断できる。

「学びに向かう力、人間性等」に関しては、校外学習１・２を経て、単元の最後には地域からコキアの鉢を回収するという活動を生徒たち自身の手で成し遂げることができた。対象生徒は、最終日（12/12）の振り返りシートに「みんなで協力して回収してきたコキアを無事に持って帰って来られて良かった」と記入している。また、テキスト分析で「(校外学習１のときのように) また市役所と図書館に行って伝えようよ」という発言が出ていることから、友達と共に自分たちができることを考え、最後まで果たそうとする気持ちが読み取れる。また、苦手な電話交渉の役割に立候補して臨んだことや、自主的にコキアの成長記録を作るなどのエピソードの記録も踏まえると、達成されたと評価できる。

V 考察と課題

１ 対象生徒のエージェンシー発揮につながった指導の在り方

本実践の目的は、生徒の主体性や前向きに挑戦しようとする意欲を引き出す指導の在り方を検討するものである。対象生徒がエージェンシーを発揮した具体的な姿として、「（１）自らの提案によって地域に役立つ活動に取り組み、友達とともに行動することができている」状態であり、さらに「（２）地域の方からの評価を受け、改善点やより良くするための提案を行う」と設定し授業を実践してきた結果、総合的な探究の時間における評価、テキストマイニング、振り返りシートやエピソード記録の内容から、エージェンシーの発揮につながっていたと考える。

次項から、エージェンシーが発揮された要因について考察する。

（１）地域で学ぶサイクルの重要性

本実践では、図４「エージェンシーに関連する語句と地域資源に関連する語句の推移」に示されたように、一つの大きな学習サイクル（校外学習１・２）を通じて、生徒の成長を促した。

サイクル１では、生徒は地域資源や環境美化に関する知識を得るとともに、地域の方から直接話を聞き、自分たちの活動を伝える役割を経験した。この段階は、学習の基盤を築く重要な過程であり、見通しを持つことで生徒の自信につながり、次の活動への意欲を高める結果となった。また、初期の段階では、地域と生徒をつなぐための教師の介入が必要であった。

サイクル２では、より生徒主体の学習へと発展させるため、サイクル１と同様に地域での実践活動を計画したことにより、生徒たちは自分たちで準備や役割分担を進める姿勢へと変化した。

このように、地域で学ぶサイクルを継続することは、生徒の主体的な学びを促進する上で意義深いと言える。実際に、生徒からは「（コキアプロジェクトが）楽しい」、「（来年度も）またやりたい」といった内発的動機への変容が見られた。この変化は、地域との関わりを２回繰り返したことによる影響が大きいと考えられる。さらに、サイクルの途中で、９月と１２月の２回にわたり学校周辺の地域の方々と関わり、最終的にお礼を伝える機会を設定したことが、翌年へ向けての生徒の意欲向上につながったといえる。

また、生徒主体の学びを実現するためには、最初のサイクルは教師の積極的な介入が不可欠である。初期の段階で学習の土台となる知識を吸収し、地域と関わる技能を高めることで、次のサイクルで更に深い学びへとつなげることが可能になると思われるからである。今後も地域との関係性を築きながら、学習者の主体性を引き出す指導が求められる。

（２）地域との協働による効果

対象生徒が主体的な提案をし、実際に行動できた要因の１つに「友達の協力」が大きい影響を及ぼしたと考えられる。結果で示したエピソードから、「コキアに付けるほっぺと目を作りたい」というアイデアが友達に受け入れられ、みんなで準備を進められたことが対象生徒の自信につながり、さらに次のアイデアにつながるきっかけとなった。単元の最後の振り返りシートに「（友達と）コキアの鉢を回収できてよかった」、「ちゃんとみんなでお礼が言えた」と記入していたことから、友達と一緒にプロジェクトを進めてきたという意識をもって臨んでいたことや、自分のアイデアを最後まで進めて来られたことに対する喜びが読み取れる。

また、保護者のサポートも大きな影響を与えた。コキアがメディアに紹介されたことを知った保護者が「良い活動をしているね」とフィードバックしたことで、対象生徒はそのことを友達に共有した。結果として、学級全体で生徒の主体性が発揮された姿が強く見られるようになった。

さらに、地域の方々の協力も生徒の学習意欲の向上に大きく寄与した。実践期間中、地域の方々から「これからもつながっていきましょう」といった言葉を掛けてもらい、温かく受け入れられた経験が、生徒の自信とやりがいにつながった。振り返りシートには「地域の皆さんが優しく受け入れてくれて」との記述もあり、直接的な関わりが生徒の意欲向上に直結したことがうかがえる。

加えて、９月上旬には、前年から交流のある地域の方々にコキアの鉢を渡した際に、地域の方々から「待っていたよ」、「今年のコキアも元気だね」と言葉を掛けられたことが、生徒の活動意欲を更に高めた。また、今年度は新たに教育学部にも鉢を設置し、活動の広がりを実感する機会となった。

このように、「地域の中で暮らしている実感」をもつことや、活動が評価される達成感を得ることで、生徒は更に地域に貢献しようとする意欲を高めることができたと考えられる。

また、サイクルを繰り返すことで、生徒が活動の見通しをもちやすくなり、全ての生徒が関われるよう役割や活動を調整することで、共同エージェンシーが発揮される環境を整えることができた。これは、本実践の大きな成果の１つである。

（３）予期せぬアクシデントとその対応

当初、校外学習２では成長したコキアの鉢を使い、地域との交流を更に深める予定であった。しかし、コキアが枯れるという予期せぬアクシデントが発生し、生徒も教師も対応を迫られた。

この状況の中で、生徒たちは「地域の方々の思いを受け取り、自分たちにできることは何か」と考え、自発的に行動しようとする姿勢を見せた。このような行動が生まれた背景には、サイクル１で地域の方々と触れ合った経験があったことが大きい。生徒たちは、「このままでは終われない」「何かできることをしよう」という気持ちを抱き、行動に移した。これは、地域とのつながりを実感し、それを自分事として捉えるようになった結果であると考えられる。

(4) 教師のフィードバックの重要性

地域と関わる学習サイクルを継続することで、生徒たちは更に学びを深め、「自分も地域の一員である」という意識をもつようになる。そのためには、教師の適切なフィードバックが不可欠である。結果に示した共同エージェンシー「③ 地域の協力」のところでメディア掲載の様子を挙げたが、地域の方が学習活動を評価していることを生徒が気付けるように、教師自身も日常生活の中でアンテナを張って生徒に提示できるようにした。

具体的には、授業で支援していく際に以下のことを意識した。

- ・地域との関わりを実感できるよう、地域の方からの言葉を伝えること
- ・生徒が「また地域の方と関わりたい」と思える学習展開をつくること
- ・サイクルを繰り返すことで、生徒の意欲を高め、最後までやり遂げる責任感を育むこと

全ての生徒に伝えるために、地域の方からの言葉は画像や文字にして示したり、実際に関わっている様子を振り返るときは映像を活用したりして、記憶に残る形で伝えた。また、生徒の受け止め方を振り返りシートや観察を通じて見取り、適切な支援を行ってきたことが効果的であった。今後も、地域と関わる学習のサイクルを継続し、生徒たちの主体的な学びを支えていくことが重要であると考えている。

最後に、次年度へ向けた課題として、以下の3つに整理する。

- 1 生徒のアイデアを教師が生かし、共に行動することで生徒の主体的な希望に基づいた活動を展開してきたが、予定している期間内に段階的な授業計画を立てて実践していくためには、教師側の高いファシリテーションスキルが求められる。生徒同士で話し合う場面を取り入れることも必要ではあるが、課題に対し多様な考え方を共有しながら最善の答えを導き出すには、初期の段階では教師が介入しながら生徒の成長に合わせた展開をしていく必要がある。
- 2 振り返りをした後に、そこから更に改善点を生徒同士で共有する働き掛けが必要であった。友達の意見を参考にすることで、課題や改善方法に気付くことができ、学びのサイクルを大きく発展させることができると思われる。
- 3 今回の研究では総合的な探究の時間における授業を行ったが、この単元の特徴を生かすとすれば、市や地域の歴史や環境問題などの昨今の現状について、事前学習を行った後に市や学校周辺の地域の方たちとの交流の機会を設けることで、生徒はより課題に対して自分の考えをもつことができ、地域貢献の意識を一層高めることができると思われた。

VI 参考・引用文献

- ・OECD (2019)「OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>, (2025年3月27日閲覧)。
- ・OECD (2019)「2030年に向けた生徒エージェンシー」, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>, (2025年3月27日閲覧)。
- ・樋口耕一・中村康則・周景龍 (2022) .『動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析』.ナカニシヤ出版.
- ・文部科学省 (2018). 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (高等部) 。

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	高等部	実践グループメンバー	石橋、久保田、工藤
--------	-----	------------	-----------

実践タイトル	
発話の不明瞭な生徒のエージェンシー発揮を目指した、コミュニケーション指導の在り方の検討	
Ⅰ 問題と目的	
文部科学省（2019）が公開している「特別支援学校高等部卒業後の状況（平成 30 年 3 月卒業者）」によると、特別支援学校（知的障害）の卒業生は約 9 割が一般就労や福祉就労、通所や入所等の福祉サービスを利用して生活している。卒業後の社会生活が差し迫る高等部では、自立した生活を営む力を重視した学習内容となることが多いが、すべてが生徒の内発的な動機付けにつながるとは限らない。希望する進路先から示された課題改善を目指すうちに、教師主導の指導となり、生徒が意義を十分に理解しないまま学習に取り組むことが懸念される。 本校高等部 2 年生の対象男子生徒は、発話の不明瞭さを抱えている。高等部 1 年次の現場実習先からは、意思疎通の困難さを指摘された背景がある。それを受け、当時担任であった実践者は、発話の不明瞭さを補うためにスマートフォンを活用したコミュニケーション指導を行い、指摘された困難さに対応してきた。しかし、対象生徒がスマートフォンを積極的に使おうとする様子はあまり見られず、意欲面において課題が残る取り組みとなった。そのため、学習活動や実践者の指導の在り方を見直し、対象生徒の意思でコミュニケーション手段を活用することができる学習環境を整えていくことが課題であった。 OECD は、「OECD ラーニング・コンパス 2030（学びの羅針盤）」（OECD，2019）で、今後の社会を生き抜くうえで生徒エージェンシー（以下、エージェンシー）の重要性を示している。さらに、「2030 年に向けた生徒エージェンシー」（OECD，2020）では、エージェンシーを「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」と定義し、社会適応だけではなく、自分で行動の意義を見だし挑戦していく視点が強調されている。また、エージェンシー発揮を支える共同エージェンシーの重要性も示しており、学習者を支える周囲の共同性も今後の教育において重要な要素だとしている。本校で取り組んだ前回の研究「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」においては、地域協働型学習の効果が確認されていることから、生徒の卒業後の地域移行を見据え、地域の協力を得ながら実践をしていくことは、生徒のエージェンシー発揮を促す重要な学びのサイクルになると考えられる。学校で学びを閉ざすことなく、地域でも学び、学んだことを基に学校で振り返り新たな知見を得るというサイクルの構築により、生徒自らが社会とのつながりを感じながら、将来の可能性を切り開いていくことが期待される。 そこで本実践では、対象生徒のエージェンシーが発揮される姿を想定し、指導の在り方を検討する。具体的には、スマートフォンを活用したコミュニケーション指導を、学校と地域を往還する学びのサイクルを組み合わせて行う。生徒が目標を捉え、学びを振り返りながら行動していく過程から、対象生徒へのコミュニケーション指導の在り方を検討する。本実践を通し、卒業後の社会生活においても、生徒が自分の意思を伝え、周囲と分かり合いながら充実した生活を送ることへつなげたい。	

Ⅱ 実践方法

1 対象生徒

(1) 生徒の実態

知的障害とダウン症候群を有し、愛護手帳 A を所持する高等部 2 年の男子生徒である。発話の不明瞭さがあり、「はい」等の聞き取りやすい言葉はあるが、発音数が多くなるにつれて本人の伝えたい内容を音声言語のみで聞き手が聞き取ることの困難さは増加する。令和 6 年 1 月 25 日に実施した J. COSS 日本語理解テストでは、文の理解の項目において、第二水準：3 歳～4 歳レベル（二～三語発話レベル）の結果であったことから、対象生徒への言葉掛けは「〇〇先生に〇〇を〇〇します」のような 3 要素結合文までに留めることが実態に応じた配慮事項であると考えられる。単語に関しては、誤字は見られるが、おおむね聞き手が理解できる内容で筆記を行うことができる。聞き手が対象生徒の表出内容の理解に困難さを感じたときには、対象生徒がメモを併用することで、聞き取れた内容をキーワードとして対話をしていくことが有効であり、相互理解の手立てとなる。他のコミュニケーション手段としては、文字や絵カードを指差したり、質問の答えをホワイトボードに記したりすることで自分の思いを伝えることを学習し、形式化された内容に関しては回数を重ねるごとに自ら意識して学校生活で活用できるようになってきている。タブレット端末においても、時間を要するが、50 音が表示され視覚的に確認できるキーボードでの入力やフリック入力での文字による表出が可能である。なお、本実践開始前は、教師の提案を受けてスマートフォンを受け取り使用する環境設定であった。

(2) 対象生徒の関わりの様子（学校内・学校外）

対象生徒が在籍する学校生活においては、友達や教師が受容的な姿勢で対象生徒の音声言語による表出から意図をくみ取り、関わりをもつことによりコミュニケーションが成立している場面が多いが、対象生徒との関係性が未構築の場合や聞き取りが難しい場合は、コミュニケーションの成立は困難であると考えられた。また、周囲が発話内容を聞き取れなくても受容的に接することで、対象生徒が伝わらないことを自覚できていないことも懸念された。

昨年度（高等部 1 年次）の 10 月に実施した産業現場等における実習では、就労継続支援 B 型事業所の実習先から、コミュニケーション面においては、対象生徒の考えが分からないという評価を受けた。

今年度（高等部 2 年次）の 6 月には、昨年度とは異なる就労継続支援 B 型事業所において、実習初日に職員に喉元を押さえる動作などで体調不良を訴え、職員の判断で早退することとなった。対象生徒はそれ以降の実習日においても、作業中不調を訴えて休憩をすることが増えたため、同伴していた実践者とタブレット端末を用いてコミュニケーションを図った。音声言語とともにメモアプリに入力する実践者の発信に対して、「くるしいです」「のどやはな」などの返答をフリック入力で打ち込み、話しながら画面を見せることで伝えることができた。そのやりとりを起点として、作業を再開することにつながり、結果的に事業所側から提示されたスケジュールに沿って作業ができるようになったことから、発話の不明瞭さを補うツールによる対話の有効性が確認された。

また、対象生徒は、保護者と SNS でやりとりをしていることから、発話によるコミュニケーションの代替手段としてスマートフォンを活用することが有効なコミュニケーション手段の構築につながると考えられた。

実践にあたり、学校の授業内での対象生徒の相互作用の様相を検証した。方法としては、相互作用過程分析法（三浦ら, 1974）を参考に、授業内の対象生徒と他者（教師・生徒）とのコミュニケーションの様相を整理した。コミュニケーションを行う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 CommunicationUnit（以下 CU）と、文脈によって規定される単位である InteractionUnit（以下 IU）の二つの単位で分節し、二者のコミュニケーションの様相を構造的に把握した。また、発話以外の非言語行動（うなづく、物を渡すなど）も、一つの CU として扱った。以下の 3 基準 6 タイプの対話水準を用いて分析した。

A 基準（対話成立状態）	I：他者→対象生徒→他者→	II：対象生徒→他者→対象生徒→
B 基準（対話成立しかけの状態）	III：他者→対象生徒→	IV：対象生徒→他者→
C 基準（対話無成立状態）	V：他者→	VI：対象生徒→

2024年8月28日に実施した総合的な探究の時間（プロジェクト学習）の授業を対象とし、対象生徒と他者のコミュニケーションの様相を検証した結果は、以下のとおりである（表1、図1）。

表1 対象生徒の授業内での関わりの様相

言語関係成立状態	全体	他生徒	教師
A：Ⅰ型	8	8	0 他者始点で1往復半
A：Ⅱ型	1	1	0 自分始点で1往復半
B：Ⅲ型	16	12	4 他者始点で1往復
B：Ⅳ型	0	0	0 自分始点で1往復
C：Ⅴ型	5	3	2 他者始点で片道
C：Ⅵ型	1	1	0 自分始点で片道

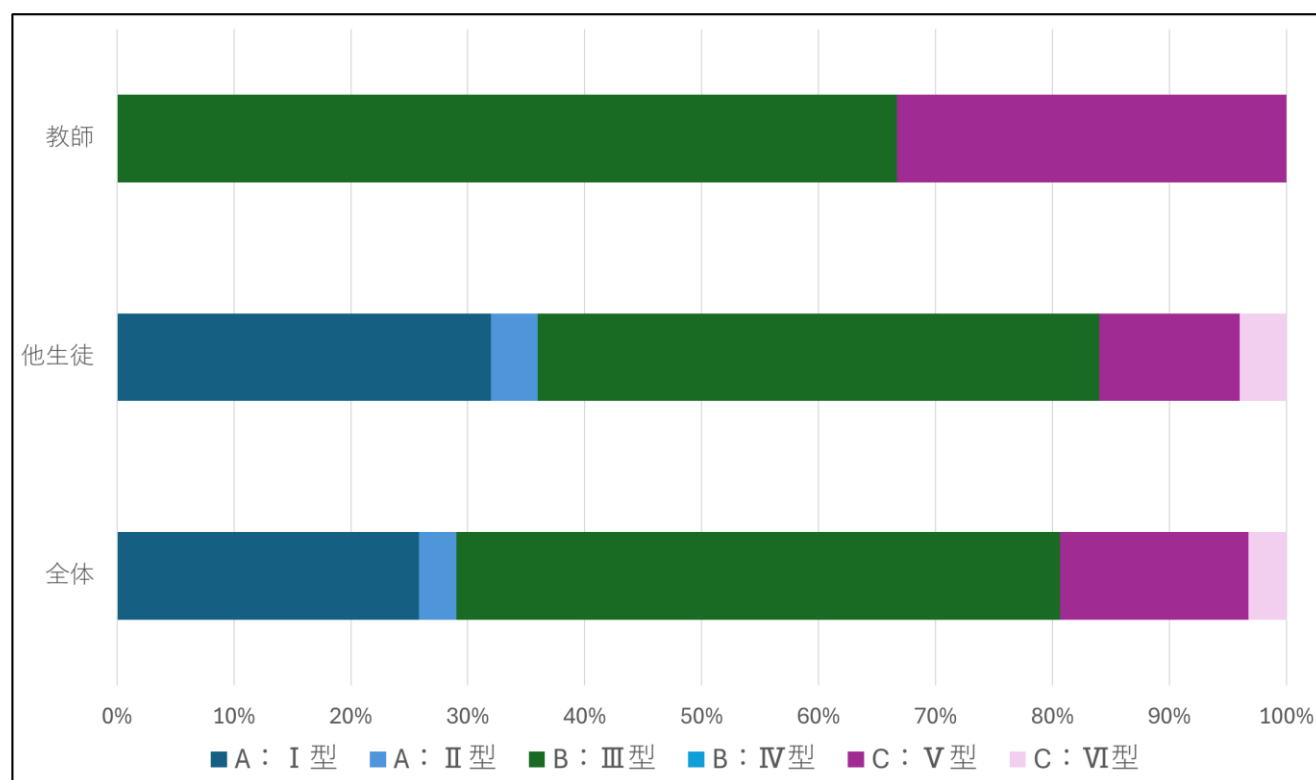


図1 対象生徒の授業内での関わりの様相

検証により、以下の内容が確認された。

- ・対象生徒は、自分から発する会話は、おおむね5割がB水準（1往復：対話成立しかけの状態）で終わっている。
- ・教師から発した言葉には反応していない（Ⅲ、Ⅴ）。
- ・対教師の対話成立なし。
- ・対象生徒からの発信は2回のみであり、内1回は対話無成立状態である（Ⅵ）。

上記内容より、①対象生徒が自分からの発信で対話を成立させていくことが難しい状況であること、②教師との対話が成立していないこと、③対象生徒の発信が少ないことが確認された。

そのため、本実践においては、対象生徒からの発信による対話成立に焦点を当て、まずは教師との対話成立に向けて取り組み、その後徐々に対話対象を拡大していくことが必要と考えた。自分から発信し対話を成立させていく経験拡大を図ることを指導の重点とし、自立活動の指導でその土台を構築し、他の教科等において学習したことを発揮できるように、また、卒業後の社会生活を見据え、地域でも学習内容を発揮し対話経験を積み重ねられるように実践を構成することとした。

2 本実践の構想

（1）対象生徒がエージェンシーを発揮した姿と本実践の目標

本実践は、対象生徒のエージェンシーの発揮を目指すことが根幹にある。OECD の示す「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」の定義を基に、対象生徒の背景、実態、卒業後の生活イメージを踏まえて、以下を本実践において対象生徒がエージェンシーを発揮している姿とした。

- ① 変化を起こすために・・・自分の伝えたいことを伝えるために
- ② 自分で目標を設定し・・・どのようにすればよいかを考え
- ③ 振り返り・・・自分にできたことを自覚し
- ④ 責任をもって行動する・・・集団に所属し、役割を担う中で方法を選択して実行する

そして、エージェンシーが発揮されている上記の姿を目指し、本実践の目標を、土台となる目標としての「1：対象生徒が自分からの発信で対話を成立させ、コミュニケーションを深めることができる」、土台を基にした発展的な目標としての「2：伝える力を自覚し、自分からスマートフォンを活用して他者に発信する」とした。

また、学習者である対象生徒のエージェンシー発揮を支える共同エージェンシーの構築者（教師、生徒、保護者、地域人材）の共同性も重要な要素であるため、自立活動の指導における個別の学習を土台としながら、学校内外における他の教科等での指導につなげ、学校と地域の学習のサイクルから学びを促進できるように構想した。

（2）自立活動の指導

対象生徒の自立活動の年間指導計画の一部を図2として示す。なお、自立活動の重点目標を達成するために必要な区分項目として、自立活動の内容（6区分27項目）のうち、扱う内容を青色で示している。対象生徒の実態から、年度当初には「自分の考えを相手に伝わるように工夫して伝えることができる」の重点目標を設定していた。昨年度からの取り組みとして、対象生徒のスマートフォンを用い、フリック入力で入力

した内容を聞き手に見せながら発話して伝えることに取り組んでいたが、対象生徒が伝えたいことを入力し伝達はできていた反面、入力に時間を要したり、教師の支援が多い状況が続いたりしていた。また、受け手がその後の対話の主導を担っていく様子が確認されていたため、自分から発信して対話成立状態に到達することへの難しさが確認されていた。そのため、対象生徒が自分からの発信で対話を成立させ、コミュニケーションを深めることができるよう、以下のように授業を構成した。

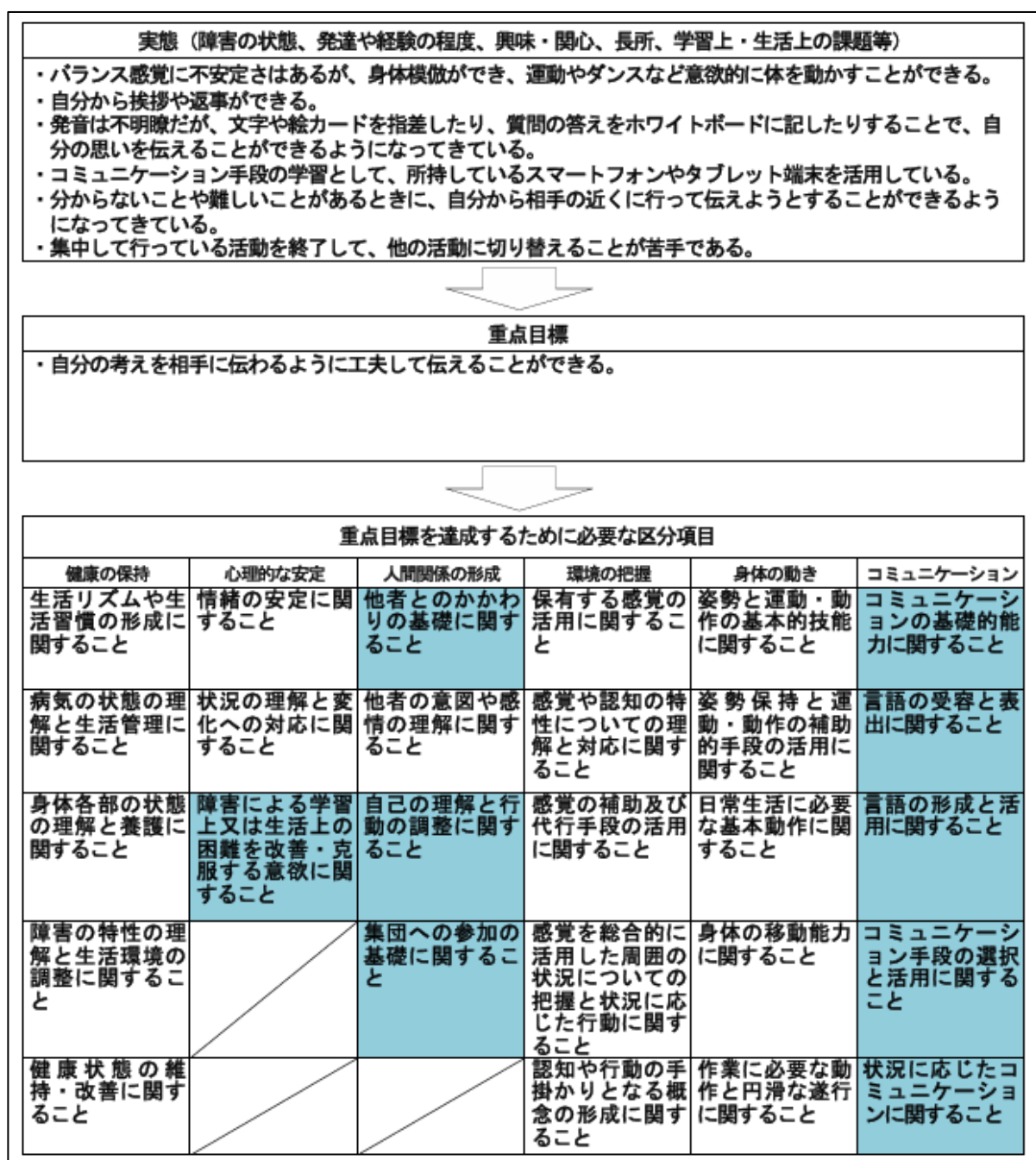


図2 対象生徒の自立活動の年間指導計画の一部

題材名を「伝えよう」とし、見通しをもって学習に臨めるようなシンプルな授業構成とした（表2）。本校高等部では、各教科等を合わせた指導として特別活動や自立活動、保健体育の内容を扱う「グッドタイム」が設定されており、個に応じた自立活動の指導は1単位時間25分の週2日設定でされているため、その時間において指導を行った。

授業では、保護者の協力を得て対象生徒のスマートフォンにインストールした DropTalk というアプリケーションを用いた。DropTalk は、主に自閉スペクトラム障害や言語障害などにより口頭でのコミュニケーション

ョンに困難さを抱える利用者の支援を目的とした、補助代替コミュニケーション（AAC）ソフトウェアである。視覚情報と音声情報を統合することで、利用者が自身の意思をより円滑に伝達できるよう設計されているアプリケーションとなっている。既存のシンボルに加えて、写真や文字、録音音声などの独自コンテンツを追加することが可能であり、個々の利用者のニーズに応じた情報伝達の実現が可能とされている。本実践における目的達成に向けて、自分発信の対話成立の経験を積み重ねていく必要があるため、他者との対話応答に適した本アプリケーションを採用した。また、音声を準備する際にはこれまで学習してきたフリック入力を応用できることも有益な点であった。

導入の目標設定においては、生徒の実態を考慮して実践者が提示するようにした。授業の流れに沿った形式で作成したワークシートに、教師の言葉掛けや板書を参考としながら目標や対話相手を記入できるようにした。

展開の「伝え方の学習」では、まず、DropTalk で用いる音声を対象生徒と教師で作成した。実践開始当初は教師が入力の仕方を示していたが、徐々に対象生徒が入力するように移行していった。一度作成した音声を用いる授業の際には、この学習は行わないこととした。音声を作成し、実践者と対話の仕方をロールプレイで学習した後に、対象としている対話相手と対話を開始した。対話が終了した後には、対話相手から伝わったかどうか、伝え方についてのアドバイスをコメントとして記入してもらうようにした。対話相手となる教師には、事前に学習の意図を説明した上で自然に対応してもらえるように依頼し、実施した。

まとめの振り返りでは、対話相手からのフィードバックを手掛かりに、対象生徒自身が自己評価を行えるようにした。また、感想欄には、対象生徒が授業の感想を自由に記入できるようにした。

表2 自立活動「伝えよう」の授業構成

構成	学習活動
導入	課題の確認「伝えよう」 1 目標設定（教師と確認し、板書内容をワークシートに記入） ・〇〇先生に確認しよう。カフェで注文しよう。ドラッグストアで買い物しよう。など 2 誰に伝えるかを確認 ・教師と確認し、板書内容をワークシートに記入
展開	3 伝え方の学習（入力練習、提示練習） ・受け手への意思表出 ・受け手からのフィードバック（ワークシートに記入してもらう）
まとめ	4 振り返り（ワークシートに記入） ・受け手からの評価を基に、自己評価（目標達成できた・できなかった） ・今日の授業の感想

+

キャンパスを選択

編集

Q 検索

注文してもよろしいですか？

ミルクティーのホット

2つ

おねがいします

評価をお願いします

ありがとうございます

失礼します

先生の授業の

委員会の持ち物を

ありがとうございます

おしえてください

縦 3x3

縦 3x4

失礼します

きょうとうせい

質問してもよろしいですか？

あさごはん

なにをたべましたか？

ありがとうございます

ご飯と豚汁

ひょうかをしてくだい

ありがとうございます

失礼しました

せんせい

これからインタビューをします

よろしくお願ひします

どこで実習をしますか？

実習の目標はなんですか？

ありがとうございます

がんばってください

これでインタビューを終わります

DropTalk で作成したキャンパス

「伝えよう」

月 日

1. 目標

評価 (0-5)

2. だれに伝えますか？

3. 評価をもらいましょう。

伝わった 😊

・

伝わらなかった 😞

コメント

4. 感想を書きましょう。

ワークシート

(3) 他の教科等における指導

自立活動で学習した内容と関連付け、活用場面を想定し、生活単元学習や特別活動などの授業の構成を行った。対象生徒が自立活動の授業内で作成した音声を活用できるようにした場面もあれば、他の教科等の学習場面において必要な音声を作成する場面も設定した。必要に応じて、対話相手となる地域人材には、事前に対象生徒の伝え方やその背景、目的を説明し、対話後のフィードバックの協力を依頼した。

4 環境設定

本実践開始時より、保護者の承諾を得て、対象生徒が必要と感じたときにスマートフォンを活用できるよう、登校後に教師に預けずに自分で所持するようにした。対象生徒には、必要と感じたときに活用してよいことを伝え、対象生徒が所属する学級全体には、コミュニケーションの学習で活用したり、学校内でも所持したりすることを説明した。

5 手続き

上述した内容を踏まえ、本実践の手続きを示す。自立活動の指導において、スマートフォンのアプリケーション（DropTalk）を活用したコミュニケーションの学習を実施し、その様子をビデオカメラで撮影した。また、対象生徒に IC レコーダーも装着し、音声を記録した。本実践に含まれる他の教科等における学習場面においても、同様の方法で実施し、記録映像や音声を基に分析を行った。また、授業場面以外で生徒が自

発的にスマートフォンを活用して他者に発信する場面が生じた際には、その内容を文章での記録や、可能な範囲でビデオカメラの映像で記録した。また、実践者以外の教師（高等部）や保護者に対し、対象生徒が自発的にスマートフォンを活用して他者に発信した場面を確認した際の情報提供を依頼し、提供を受けた内容も文章として記録した。

6 検討方法

（１）対話成立状態の分析

相互作用過程分析法（三浦ら, 1974）を参考に、対象生徒と対話相手の対話成立の状況を分析した。対象生徒が対話を開始してから対話相手との対話を終了するまでを分析対象場面とした。コミュニケーションを行う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 CommunicationUnit（以下 CU）と、文脈によって規定される単位である InteractionUnit（以下 IU）の二つの単位で分節し、二者のコミュニケーションの様相を構造的に把握した。また、発話以外の非言語行動（うなずく、物を渡すなど）も、一つの CU として扱った。上述した、「1 対象生徒の実態（2）対象生徒の関わりの様子（学校内・学校外）」と同様に、以下の 3 基準 6 タイプの対話水準を用いて分析した。

A 基準（対話成立状態）	I：他者→対象生徒→他者→	II：対象生徒→他者→対象生徒→
B 基準（対話成立しかけの状態）	III：他者→対象生徒→	IV：対象生徒→他者→
C 基準（対話無成立状態）	V：他者→	VI：対象生徒→

（２）自発的行動の見取り

実践開始時より、対象生徒が自発的（教師の言葉掛けなどなく）にスマートフォンを活用して他者に発信した場면을記録し、記録を基に検討した。

7 倫理的配慮

対象生徒が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際

1 実践全体

教師がスマートフォン（DropTalk）の活用をする学習を設定した本実践の一覧を表 3 に示す。自立活動の指導はセルが白色、生活単元学習はセルが水色、行事は緑色、学校外での学習や地域人材との対話した授業は青色で示している。表 3 の内容のように、自立活動での個別学習を起点とし、他生徒（所属学級）との学習、地域での学習、再び個別での学習と、本実践全体での学校と地域の学びのサイクルが形成されるようにした。

表3 本実践全体

	月	教科・領域	場所	対話相手（学校内・学校外）	内容
1	9月5日	自立活動	学校内	教師A（学校内）	「先生の朝ごはんを聞こう」
2	9月19日	自立活動	学校内	教師B（学校内）	「先生の朝ごはんを聞こう」
3	9月20日	自立活動	学校内	教師B（学校内）	「先生の朝ごはんを聞こう」
4	9月25日	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「音楽の持ち物を聞こう」
5	9月26日①	自立活動	学校内	教師D（学校内）	「カフェで注文する準備をしよう」
6	9月26日②	生活単元学習	学校外	カフェ店員A（学校外）	「カフェで注文しよう」
7	10月4日	生活単元学習	学校内	生徒（学校内）	「友達にインタビューしよう」
8	10月8日	自立活動	学校内	教師E（学校内）	「お腹が痛いことを伝えよう」
9	10月10日	自立活動	学校内	発表の仕方検討のため、なし	「実習出発式の発表の仕方を考えよう」
10	10月11日①	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「音楽の持ち物を聞こう」
11	10月11日②	行事	学校内	生徒・教師（学校内）	「実習出発式」
12	10月11日③	生活単元学習	学校内	教師E（学校内）	「実習の準備をしよう」 ・帰宅報告電話の掛け方 ・体調不良時の伝え方
13	10月29日	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「委員会の持ち物を聞こう」
14	11月6日	行事	学校内	生徒・教師・保護者（学校内外）	「実習報告会」
15	11月8日	生活単元学習	学校内	生徒・教師（学校内）	「植物の専門家に相談する準備をしよう」
16	11月11日	生活単元学習	学校内	植物専門家（学校外）	「植物の専門家に相談しよう」
17	11月12日①	生活単元学習	学校外	図書館職員（学校内）	「図書館職員に説明しよう」
18	11月12日②	生活単元学習	学校外	カフェ店員B（学校外）	「カフェで注文しよう」
19	11月14日	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「音楽の持ち物を聞こう」
20	11月21日	生活単元学習	学校外	ドラッグストア店員（学校外）	「商品の場所を聞こう」
21	12月7日	行事	学校内	児童生徒・教師・保護者・来賓（学校内外）	「創立50周年記念式典 学習発表」
22	12月12日	生活単元学習	学校外	クリーニング店店員、カフェ店員C、 大学職員、町内役員、郵便局員 （学校外）	「地域の方にお礼を伝えよう」
23	1月15日	生活単元学習	学校内	生徒・教師（学校内）	「冬休みの思い出を発表しよう」
24	1月21日	自立活動	学校内	生徒（学校内）	「みんなの下校方法を確認しよう」

2 指導時の様子（抽出）

指導時の様子について、表3より抽出して記載する。

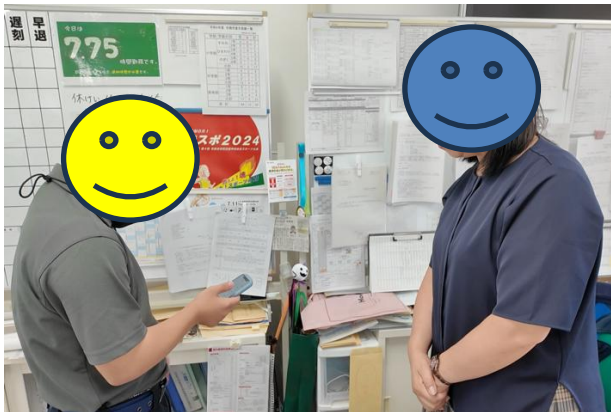
（1）9月5日 自立活動（学校内）／対話相手：教師A／「先生の朝ごはんを聞こう」

実践1回目である。授業の始めに、発話のみで教師Aの朝ごはんを聞きにいった。教師Aに発信するも、対象生徒の発話内容が伝わらず、朝ごはんを聞くことができなかったため、一度教室へ戻り、実践者から対象生徒にDropTalkの活用を提案した。その後、教師と一緒に音声を作成して、再び教師Aの朝ごはんを聞きに行った。対象生徒は、DropTalkの音声をういながら自らも発話し、教師Aの朝ごはんを聞いたり、自分が食べた朝ごはんを聞かれたときには、準備していた音声で答えたりすることができた。教師Aからは、対象生徒の発信内容が伝わったと評価を受け、振り返りでは自己評価に○（伝わった）を記入し、自由記述には、「スマホでGoodをしました（原文）」と記入した。教師Aがコメントした、「スマホを使いながらだと、すごく分かりやすかったです！Good！」を手掛かりに記入したことが推察された。



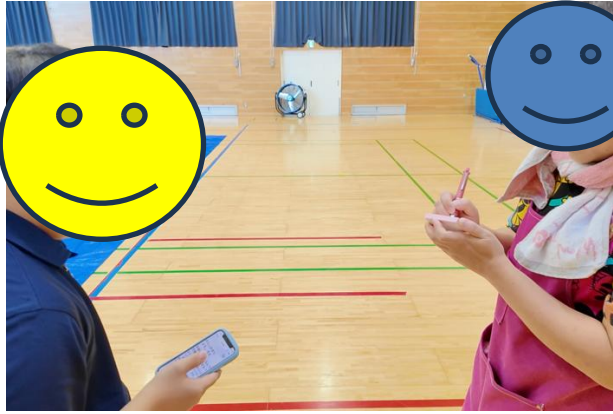
(2) 9月19日 自立活動（学校内）／対話相手：教師B／「先生の朝ごはんを聞こう」

実践2回目は、本実践で初めて対話する教師Bに対し、朝ごはんを聞くことが目標であった。教師Bに対してDropTalkを用いながら対象生徒から発信し、対話を開始した。対話中、教師Bが話しているときに、質問されたと受け取った対象生徒が自分の食べた朝ごはんを伝える場面が見られた。スムーズに対話が成立したとは言えなかったが、実践者の支援を受けながら、目標としていた朝ごはんを確認することができた。教師Bからは、発信した内容が伝わったと評価を受け、対象生徒は振り返りで○（伝わった）を記入した。教師Bより、「急に質問をされてびっくりした。質問をしてもいいかを聞いた方がよい」とアドバイスを受け、振り返りで実践者と対象生徒で確認し、次の授業のときにはその内容を反映させた。



(3) 9月25日 自立活動（学校内）／対話相手：教師C／「音楽の持ち物を聞こう」

実践4回目は、教師Cに対し、音楽の授業の持ち物を聞くという目標である。教師Cは対象生徒が高等部1年のときの担任であり、対話をした経験は多くあるが、DropTalkでの対話は初めてであった。実践者とともに音楽の授業の持ち物を聞くための音声を作成し、実践者とロールプレイでの確認後、教師Cへ聞きにいき、スムーズに目標を達成することができた。教師Cに持ち物を聞くときには、付箋を手渡し、持ち物を書いてもらうように対象生徒自ら依頼することで、付箋に書いてもらい、最終的に学級のホワイトボードに掲示して学級内の友達に情報共有するようにした。教師Cからは、発言内容が伝わったと評価を受け、振り返りでの自己評価は○（伝わった）を記入した。



(4) 9月26日① 自立活動（学校内）／対話相手：教師D／「カフェで注文しよう」

実践5回目は、同日に学級の生活単元学習で、前期お疲れ様会をカフェで実施することになっていた。そのため、カフェで注文するメニューを決め、注文をするためのDropTalkの音声を作成した。その後、カフェ店員役の教師Dと、注文時の状況を想定して対話する場面を設定した。実践者が言葉掛けをする場面もあったが、比較的スムーズに注文を伝えることができていた。教師Dからは、発言内容が伝わったと評価を受け、振り返りでの自己評価は○（伝わった）を記入した。



(5) 9月26日② 生活単元学習（学校外）／対話相手：カフェ店員A／「カフェで注文しよう」

実践6回目は、同日の自立活動で学習した伝え方を基に、カフェの店員と対話し、注文を伝えることが目標であった。注文の際に、DropTalkの音声の流れるスピードが遅く、うまく伝わらず、店員からの問い掛けにうまく応答できない場面があった。そのため、実践者が言葉掛けし、何度か同じ内容の音声を流した場面があった。支援が必要な状況はあったが、自分の注文したいメニューを伝えることができた。店員からは、伝わったという評価を花丸でもらい、「よく分かりました」とコメントに記入してもらうことができた。帰校後の振り返りでは、自己評価に○（伝わった）を記入し、感想欄には、「店員さんと注文をよくできました。（原文）」と記入していた。



(6) 10月4日 生活単元学習（学校内）／対話相手：友達／「友達にインタビューをしよう」

実践7回目は、初めて所属学級で DropTalk を活用した授業であった。現場実習に行く友達へ、実習内容や意気込みをインタビュー形式で聞き出すという学習内容であり、対象生徒は DropTalk を活用してインタビューする設定とした。T2であった実践者と一緒にインタビュー内容の音声を入力して準備し、ペアになった友達にスムーズにインタビューすることができた。インタビューを成立させる様子を見た友達たちからは「おー」、「〇〇くんすごい」など、取り組みに対して肯定的に受け止められた様子がうかがえた。



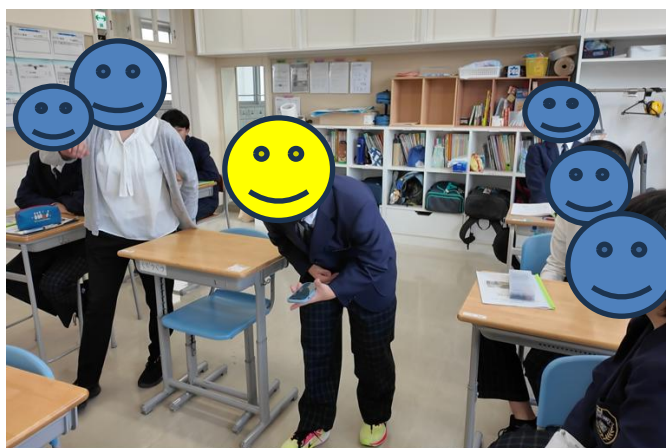
(7) 10月8日 自立活動（学校内）／対話相手：教師 E／「お腹が痛いことを伝えよう」

実践8回目は、実習での体調不良時を想定し、担任である教師 E に対して腹痛を訴え、休憩したいことを伝える学習を行った。実践者と一緒に DropTalk の音声を準備し、ロールプレイで伝え方を確認した後に、教師 E の近くへ行き、スムーズに対話して伝えることができた。教師 E からは、伝わったという評価をもらい、伝えるときは相手の目を見た方がよいとアドバイスを受けた。振り返りでは、自己評価に○（伝わった）を記入した。授業後に実践者より、学校でもお腹が痛くなったら DropTalk を使って伝えてもよいことを伝えた。



(8) 10月11日③ 生活単元学習（学校内）／対話相手：教師 E／「実習の準備をしよう」

実践12回目は、現場実習に向けて、a 実習中の帰宅後の電話連絡や、b 体調不良時の伝え方について、学級全体で学習した。実演場面を設定し、実践者が指名して、対象生徒だけではなく他の生徒も実演するようにした。電話連絡に必要な音声はこの授業内で対象生徒と実践者で作成した。体調不良時に必要となる音声は、実践8回目の授業で作成したものを活用した。a、bともに、DropTalk を活用してスムーズに対話し、その様子を見ていた生徒たちから、称賛を受けていた。



(9) 11月8日 生活単元学習（学校内）／対話相手：なし／「植物の専門家に相談する準備をしよう」

実践15回目は、他の学習において、植物の専門家に育て方のアドバイスをもらう授業を設定した。自分たちの行ってきた環境美化活動の説明をしたり、質問したりする学習である。学級内の役割分担は生徒たちが話し合って決める設定とした。質問者を決めるときに、他の生徒Aが「質問者、〇〇（対象生徒）君？」と発言した。周囲の生徒は「いや…」と発話の不明瞭さの点で一度悩んだ様子であったが、生徒Bから「スマホ使えばいけるか」という発言がなされた。生徒Bの発言がきっかけとなり、対象生徒が同意したうえで植物の専門家に対して8問の質問をすることが決まった。その後の準備活動においては、実践者がグループ分けをし、対象生徒含む質問グループの3名は、協力しながら DropTalk の音声作成を行った。

その3日後の11日、専門家を迎え入れ、8つの質問をして専門家からのアドバイスを受けることができた。



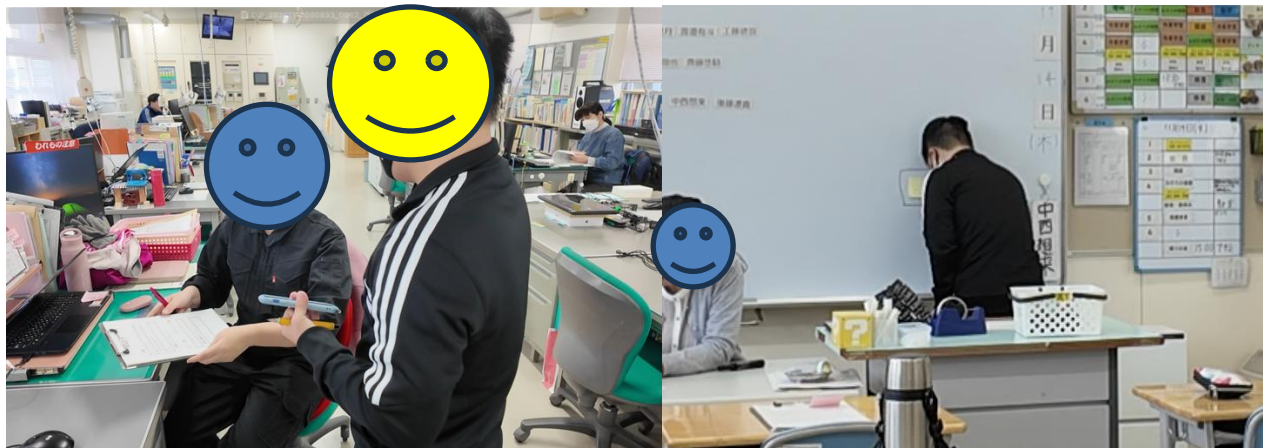
(10) 11月12日② 生活単元学習（学校外）／対話相手：カフェ店員B／「カフェで注文しよう」

実践18回目は、校外学習の昼食後、9月26日とは違う店舗のカフェに行き、自分で選んだ飲み物を注文した。カフェには事前に対象生徒がスマートフォンを活用して注文することを伝えており、快く協力いただいた。他の生徒が注文していく中で、対象生徒の番になり、「注文してもよろしいですか？」とDropTalkの音声と発話で伝えて店員の応答を受けた後に、自分の注文を伝えることができた。教師の支援は必要なかった。カフェを出るときには、店員より伝わったと評価を受け、「とてもわかりやすかったです。ありがとうございます」とコメントを記入してもらった。帰校後の振り返りでは、自己評価に○（伝わった）を記入した。



(11) 11月14日 自立活動（学校内）／対話相手：教師C／「音楽の持ち物を聞こう」

19回目の授業である。以前も実施した音楽の授業の持ち物を聞くという課題に対し、教師の支援なくスマートフォンを用いて対話を成立させ、持ち物を書いてもらった付箋をホワイトボードに掲示して他の生徒に共有することができた。



(12) 1月21日 生活単元学習(学校外)／対話相手：ドラッグストア店員／「商品の場所を聞こう」
 実践20回目は、所属学級で必要となる物をドラッグストアへ買いに行った。商品ごとに生徒同士でペアを組んで購入するようにし、対象生徒は他の生徒とともに、DropTalkの音声を作成し、買い物に臨んだ。店員には事前に対象生徒がスマートフォンを活用して商品の問い合わせをすることを伝えており、快く協力いただいた。DropTalkの音声と発話でスムーズに対話し、商品の場所を確認後、購入することができた。店員より、伝わったと評価を受け、「スマホでわかりやすかったです」とコメントを記入してもらった。帰校後の振り返りでは、自己評価に○(伝わった)を記入し、「買い物にアマニ油買いました」と感想欄に記入した。



(13) 1月21日 自立活動(学校内)／対話相手：所属学級の生徒／「みんなの下校方法を伝えよう」
 実践24回目は、朝の会での係(友達の下校方法を確認する)を、DropTalkを用いて行うことができることを学習した。教師の板書を基に自分で必要な入力をして準備し、実際に行ってみた。その様子を見ていた他の生徒は対象生徒を称賛し、数名の生徒から「シンプルで聞きやすかった」、「はっきりと聞こえた」、「分かりやすかった」、「○○(対象生徒)の心が伝わりました」、「友達に伝えたい気持ちが分かりました」「伝えようとがんばっている気持ちが分かりました」と、ワークシートへの記入を通してフィードバックを受けた。



IV 結果

1 対象生徒発信のコミュニケーションの深まり

相互作用過程分析法（三浦ら, 1974）を参考に、対象生徒と対話相手の対話成立の状況を3基準6タイプに整理し、対象生徒の発信により発生した3タイプの対話成立状態と回数を抽出し、図3に示す。対話に向けた準備で終わった授業や、行事で不特定多数に向けた発表など、対話相手を特定できない状況の授業は分析対象から除いている。また、対話成立状態、対話成立しかけの状態、対話無成立状態の回数を基に、実践前のデータを除く回数でMannの傾向検定を実施した。Mannの傾向検定は、データの正規性を仮定せずに時系列データの単調な上昇または下降傾向の有無を検出するノンパラメトリック検定法である。以下、確認された内容である。

- ・実践前（スマートフォンを使用せず）では、自分からの発信で対話成立をすることができなかった。また、対話無成立状態が6回確認された。同教師に対してスマートフォン（DropTalk）を用いて同内容の発信を行った結果、自分からの発信で対話を成立させることができ、対話無成立状態や対話成立しかけの状態は確認されなかった。
- ・Mannの傾向検定の結果、対話成立状態は、指導回数が増えるごとにやや減少していた（ $\tau = -0.28$ ）。これは、生徒発信の対話が途切れず継続していることを示しており、対象生徒と対話相手との間で安定した対話応答が成立していることが示唆された。一方で、生徒発信の対話が固定化された内容となり、新たな発信内容が組み込まれずに、既存の発信内容に留まっていたことも示唆された。
- ・Mannの傾向検定の結果、対話成立しかけ状態は、指導回数が増えるごとに減少していることが確認された（ $\tau = -0.49, p < .01$ ）。
- ・Mannの傾向検定の結果、対話無成立状態は、指導回数が増えてもほとんど変化がなかった（ $\tau = -0.20$ ）。実践前の1場面では6回確認されていたが、それ以降は、24場面の中で3回のみ確認された。
- ・対話成立状態のみ確認された場面が、学校内外で13回あった。Mannの傾向検定では対話成立状態の維持、対話成立しかけ状態の減少が確認され、対話無成立状態は実践前以降24場面で3回のみ確認であったことから、実践を通し、対象生徒発信で対話を深めている過程が確認された。
- ・植物の専門家への質問では、対象生徒が8問質問した。1つの質問を終えたときに他の生徒が司会として進行をしていたことから、対象生徒との対話は途切れた。そのため、他の授業日より回数が上昇した。1回確認された対話成立しかけの状態は、対象生徒が発信した質問が伝わり、専門家からの応答があったが、その応答に対して対象生徒が応答しなかったために生じたものであった。
- ・12月12日は、お世話になった地域の方々へ感謝を伝える役割を担っていたが、対象生徒が発信する内容は発言数が限られていた。そのため、対話成立状態は地域の対話相手に対して1回ずつの確認に留まっ

た。対話成立しかけの状態や、対話無成立状態は確認されていないことから、対象生徒が伝えようとした内容は対話相手に伝わっていたことが確認された。

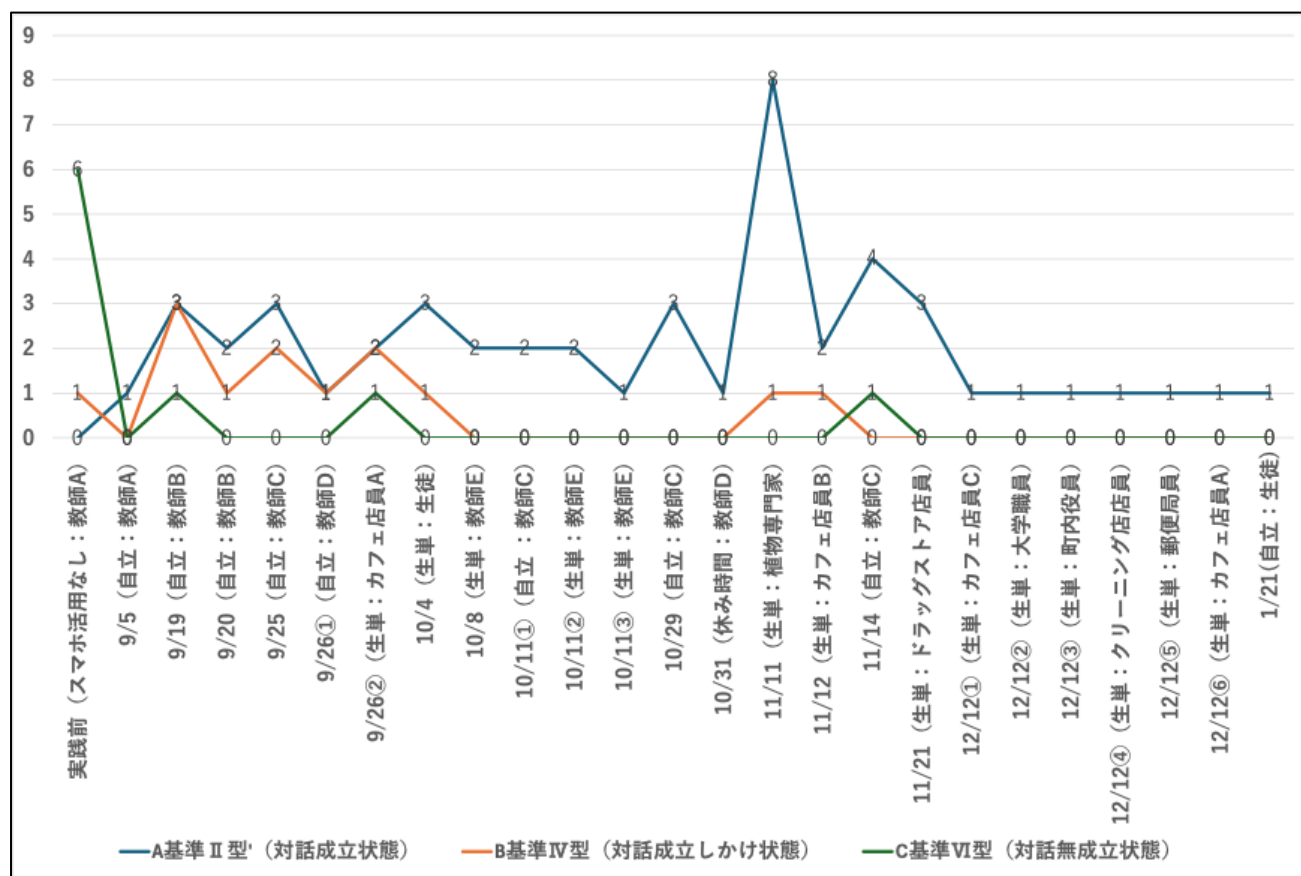


図3 本実践における対象生徒発信の対話成立状態と回数

次に、対象生徒発信の対話場面における、対象生徒への支援回数を図4に、支援内容の割合を図5に示す。支援回数においても、実践前のデータを除く回数でMannの傾向検定を実施した。以下、確認された内容である。

- ・支援が4回確認された場面もあれば、支援が確認されない場面もあった。対話相手によっては、実践内で初めてDropTalkで対話したときには支援が確認されていなくても、次に対話したときには支援が確認されるなど、対話内容やそのときの状況が支援の必要性に影響することが示唆された。
- ・Mannの傾向検定の結果、対象生徒への支援回数は、指導回数が増えるごとにやや減少していた($\tau = -0.31$)。
- ・対話場面における対象生徒に対する支援内容の割合としては、言葉掛け(促し)、対話相手とのつながり(対話相手に対する言葉掛け)が確認された(図5)。状況に応じてどのように対応すればよいのかなどの、対象生徒に対する行動を促す言葉掛けが8割程度を占めていたことから、対象生徒発信の対話成立において必要性の高い支援であったことが確認された。

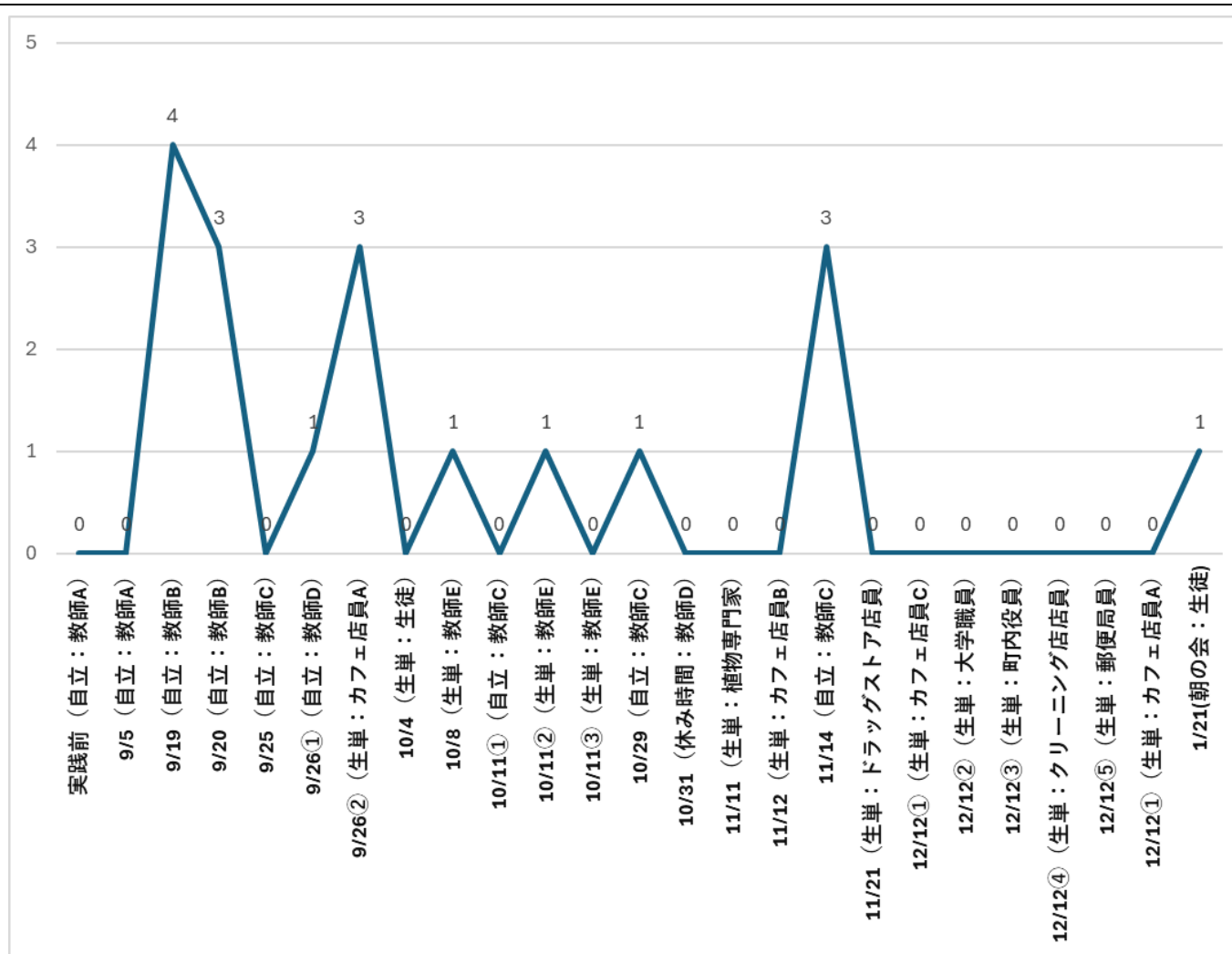


図4 対話場面における対象生徒への支援回数

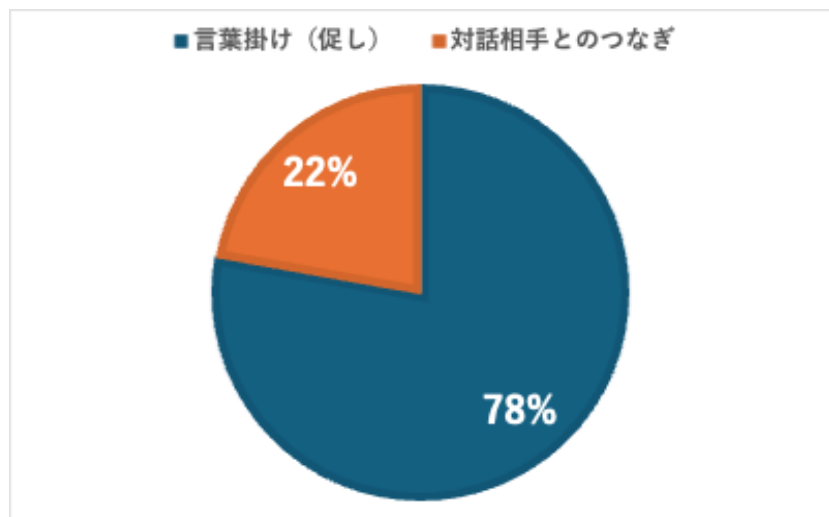


図5 対話場面における対象生徒への支援内容の割合

2 自発的にスマートフォンを活用しての他者への発信

実践開始後に、対象生徒が教師の直接的な促しを受けず、自発的にスマートフォンを活用して他者に発信した場面を記録した内容を表4に示す。学校外で確認されたものを黄色で、DropTalk を活用したものを緑色で、実践前に確認されていなかった場면을青色で、友達の促しを受けて活用した場面を赤色で示している。また、() 内の数字は、表4に示されている発信が確認された順序である。以下、確認された内容である。

- ・学校内外で、53の場面が確認された。うち、50の場面は実践開始前に確認されていないものであった。
- ・14場面は学校外で確認されたものを保護者より情報提供いただいた。その中で、家族（親戚）以外への発信が1場面で確認された（3）。
- ・腹痛を伝えることや、実習帰宅後の電話報告、朝の会で下校方法の確認や授業の持ち物を聞きに行くことは、本実践で取り組んできたものであり、その経験から生徒が自ら活用して対話することを選択していた。場面は学校内外において確認された。
- ・他の生徒や教師に休日の様子を写真で提示して発信し、伝える様子が確認された。実践開始前には学校では確認されていなかったが、学校外では祖母に写真を見せて発信し、伝えようとする様子が確認されていた。
- ・冬休みの振り返り場面では、他の生徒とペアで内容を考え発表するような設定にしたところ、ペアの生徒からの提案を受け、スマートフォン（DropTalk）で音声の準備などを一緒に行い、発表をした（21）。
- ・音楽の授業の持ち物確認に DropTalk を初めて活用した場面での実践者からの働き掛けとしては、対象生徒に対して、教師Cに音楽の持ち物を聞いてきてくださいと依頼し、付箋を渡したただけであった（33）。それ以降も同様の働き掛けのみであった。なお、（52）は、それまで実践者が行なっていた働き掛けがなくても、対象生徒自身が実行した。
- ・朝の会の下校方法確認に DropTalk を初めて活用した場面（22）において、実践者は働き掛けをしておらず、それ以降も同様であった。

表4 対象生徒が教師の働き掛けを受けず、自発的にスマートフォンを活用して他者に発信する様子が確認された場面（2025/2/28日時点）

月	確認された順序	確認された場	確認された場面	伝えた相手	実践開始後	実践開始前
10月	1 学校		体育	教師（教師F）	DropTalkを用い、お腹が痛いという教師に伝え、トイレに行った。	確認されず
	2 学校外	家庭	母		お腹が痛いというDropTalkで母に伝え、その後の母との対話の中からプールを休みたいと伝えるに至った。	確認されず
	3 学校外	ダンス会	ダンス会の方		ダンス会において、ダンスの会の方に、お腹が痛いというDropTalkで伝えた。対話の中で、ダンスを休みたいことを伝えた。	確認されず
	4					
	5					
	6					
	7					
	8 学校外	帰宅後	教師（電話応対者）		DropTalkを用い、実習先からの帰宅報告電話を9日間行った。	確認されず。 実践前は、発話での電話、相手が受容的に聞き取ろうとする
	9					
	10					
	11					
	12					
11月	13 学校外	在宅時	母		LINEで、お誕生日おめでとうのメッセージを送った。	家族とはLINEでのやり取りをしていた
	14 学校	休み時間	生徒		友達にダンスの写真を見せて、休日にダンスの発表をしたことを伝えた。	確認されず
	15 学校	休み時間	教師E（担任）		教師にダンスの写真を見せて、休日にダンスの発表をしたことを伝えた。	確認されず
	16 学校	休み時間	教師（実践者）		教師にダンスの写真を見せて、休日にダンスの発表をしたことを伝えた。	確認されず
	17 学校	休み時間	教師E（担任）		教師にスマホで写真を見せ、テーマパークで好きなキャラクターと写真を撮ったことを伝えた。	確認されず
	18 学校	休み時間	教師（実践者）		教師にスマホで写真を見せ、テーマパークで好きなキャラクターと写真を撮ったことを伝えた。	確認されず
	19 学校外	在宅時	祖母		テーマパークに旅行に行ったときの写真を、旅行の様子を伝えた。	祖母にスマホで写真を見せて伝えることはあった。
12月	20 学校	生活単元学習	生徒		学習発表会に向けて、スマホ（DropTalk）を準備し、友達と一緒に発表の練習に取り組んだ。	確認されず
1月	21 学校	生単	生徒		冬休みの振り返り発表（友達とペア） 友達と、トーク形式での発表する設定を提示した。内容検討時に友達からの提案で、スマホ（DropTalk）の活用を決め、音声の準備等一緒にいき、発表をした。	確認されず
	22					
	23 学校	朝の会	生徒		スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	24					
	25 学校外	在宅時	父		調理学習で作った料理の写真を、説明した、	確認されず
	26					
	27 学校	朝の会	生徒		スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	28					
	29 学校	休み時間	教師（実践者）		教師にスマホを持ってきて、母とのLINEの画面を見せながら音声言語と歯を指で示しながら、遠藤歯科に四時にいくことを伝えた。	一度確認されていた。
2月	30 学校	朝の会	生徒		スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	31 学校	休み時間	教師E（担任）		教師のもとにスマホを持ってきて写真を見せながら発話し、休日にチーズケーキを食べたことを伝えた。	確認されず
	32 学校	休み時間	教師（実践者）		教師のもとにスマホを持ってきて写真を見せながら発話し、休日にチーズケーキを食べたことを伝えた。	確認されず
	33 学校	休み時間	教師C		教師（実践者）より、時間のある時に音楽の授業の持ち物を聞いてくるように依頼を受け、付箋のみ渡された。その後、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	34					
	35					
	36					
	37 学校	朝の会	生徒		スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	38					
	39					
	40					
	41					
	42 学校	休み時間	教師C		教師（実践者）より、時間のある時に音楽の授業の持ち物を聞いてくるように依頼を受け、付箋のみ渡された。その後、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	43					
	44 学校	朝の会	生徒		スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	45					
	46					
	47 学校	休み時間	教師C		教師（実践者）より、時間のある時に音楽の授業の持ち物を聞いてくるように依頼を受け、付箋のみ渡された。その後、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	48					
	49 学校	朝の会	生徒		スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	50					
	51					
	52 学校	休み時間	教師C		教師（実践者）より依頼がなくとも、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	53 学校	朝の会	生徒		スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）

表4の内容を基に、発信内容を実践者が整理・分類し、割合を示したものを図6として示す。以下、確認された内容である。

- ・発信内容を整理した結果、役割の達成、伝えたいことの伝達・共有、要求、の3つに分類された。
- ・割合としては、役割達成に向けた発信が約6割を占め、次いで、伝えたいことの伝達・共有が約4割を占めた。要求は、1割にも満たなかった。
- ・腹痛を伝えるなどの表出は、10月のみ確認された。
- ・上記内容から、対象生徒の中では、担っている役割達成のため、また、伝えたいことを伝達したり共有したりするときにスマートフォンが活用できると感じていることが確認された。

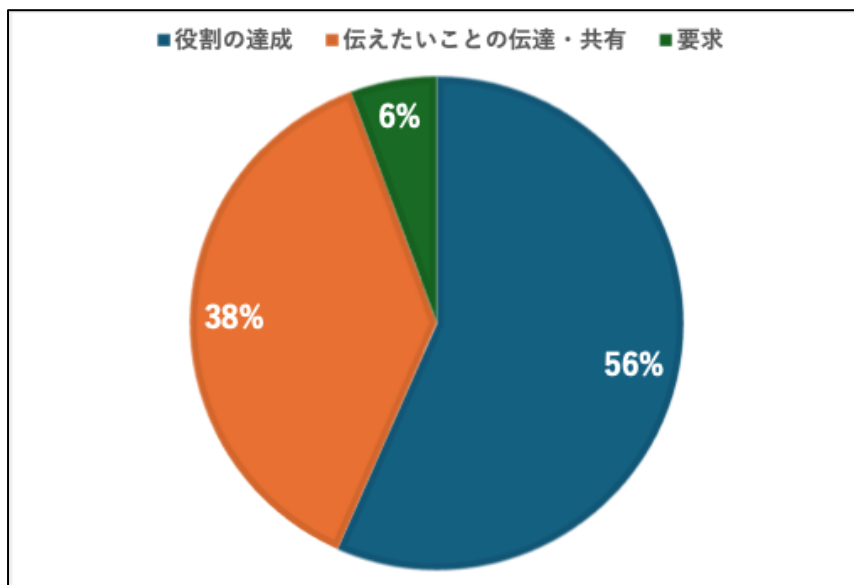


図6 スマートフォンを活用した自発的な発信内容の割合

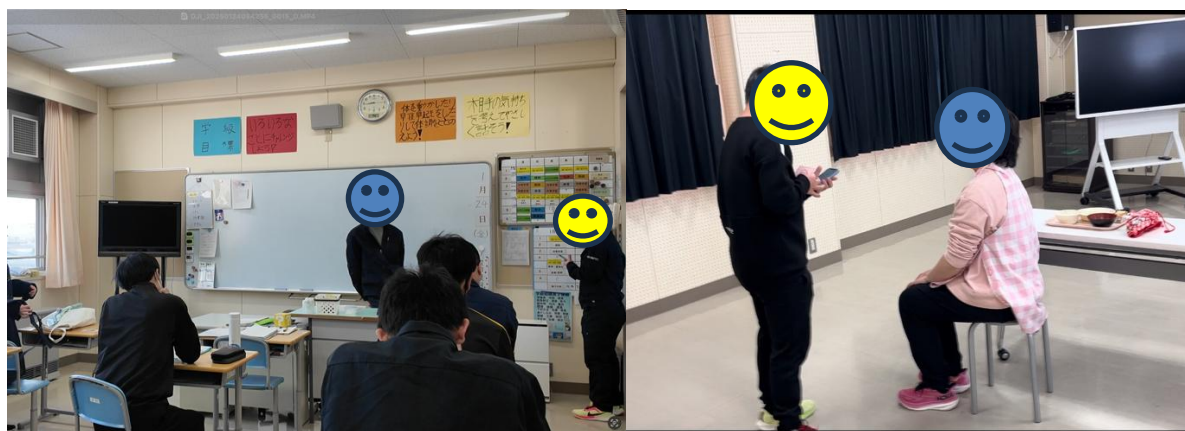
DropTalk を使い、教師にお腹が痛いことを伝えた（1） 友達に休日のダンスの写真を見せた（15）



冬休みの振り返りで、ペアの生徒からの提案を受けて一緒に DropTalk の音声を作成し発表した（２２）



DropTalk を活用して下校方法確認した（２３） DropTalk を活用して音楽の持ち物を確認した（４３）



V 考察と課題

1 本実践の目標と対象生徒がエージェンシーを発揮した姿

本実践の目標は、「１：対象生徒が自分からの発信で対話を成立させ、コミュニケーションを深めることができる」ことと、「２：伝える力を自覚し、自分からスマートフォンを活用して他者に発信する」ことであった。

IV結果で示されたように、１の目標は、対話成立状態が指導回数の増加に伴いやや減少し、対話が維持されていたこと（ $r=-0.28$ ）、対話成立しかけの状態（ $r=-0.49, p<.01$ ）が減少していたこと、対話無成立状態は実践前以降 24 場面でも 3 回のみの確認であったことから、コミュニケーションの深まりは達成されたと考えられた。また、状況に応じた行動を促す言葉掛けの支援が支援内容全体の約 8 割を占めており、対象生徒のコミュニケーション指導における教師の重要な支援であることが考えられた。支援回数は指導回数の増加に伴いやや減少傾向にあったことから（ $r=-0.31$ ）、対象生徒の力で対話を成立させられるようになってきていると考えられる。一方で、対象生徒の発信内容が固定化され、新たな発信内容を加えることができなかったために、指導を重ねても対話成立状態の回数が増加しなかったとも考えられる。

２の目標は、実践構想で定義した「自分の伝えたいことを伝えるために、どのようにすればよいかを考え、自分にできたことを自覚し、集団に所属し、役割を担う中で方法を選択して実行する」姿が、自発的にスマートフォンを活用して他者に発信する場面として確認されたため、達成されたと考えられる。実践開始後、50 の場面で「音楽での持ち物を聞きに行く」、「下校方法を確認する」などの実践開始前には確認されていなかった自発的な発信が確認された。発信内容は、約 6 割が「役割達成」、約 4 割が「伝えたいことの

伝達・共有」であり、対象生徒が集団への所属や役割により、エージェンシーの発揮が促されることが示唆された。

2 対象生徒のエージェンシー発揮につながる指導の在り方

本実践の目的である、対象生徒の「自分の伝えたいことを伝えるために、どのようにすればよいかを考え、自分にできたことを自覚し、集団に所属し、役割を担う中で方法を選択して実行する」姿につながった指導の在り方について考察する。

(1) 自立活動を土台とした学習プログラム

個別での自立活動を土台として実践を行ったことで、対象生徒に身に付けてほしい技能の指導や提示の仕方など、個に応じた指導・支援を行うことができた。また、本人にとって分かりやすいシンプルな授業構成としたことで、対象生徒が授業の見通しをもちやすく、毎回の学習のイメージをもって授業に臨むことができていたのではないかと考えられた。授業の目標に関しては、対象生徒の実態を踏まえて教師側が提示をしていたが、見通しをもてることで、目標に変化があっても不安などを感じることなく臨むことができたのではないかと考えられた。また、対話相手からのフィードバックを対話やワークシートへの記入で受け取ったことで、対象生徒が自己評価を行うときの参考となり、適切な自己評価にもつながっていたことが示唆された。

(2) 学校と地域の学びのサイクル

本実践は、学校と地域での学びのサイクルを通して実践した。学校で学習したコミュニケーション手段をカフェやドラッグストアなど、地域でも活用することで、対象生徒自身が学校外の人々にも思いを伝えられることを実感することにつながったと考えられた。地域での学習後の振り返りでは、ワークシートの感想欄に、「店員さんと注文をよくできました（原文）」や、「買い物にアマニ油買いました」など、学校内では経験できない内容を記入している。注文も買い物も、対象生徒の発信が伝わることで成立するものであり、自分の発信で地域の人々とも対話ができたという、うれしさや自信が感想欄への表現として確認できた。また、学校で学習した内容が、その後自発的にスマートフォンを活用した発信として確認されていることから、地域での学習で終わることなく、再び学校での学習につなげていくことが重要であり、学びのサイクルを継続していくことで、より対象生徒の動機付けを高め、エージェンシーの発揮につながっていく可能性が示唆された。

(3) 共同エージェンシーの作用

本実践では、対象生徒には、教師、他の生徒、保護者、地域の人々など、多くの人々が関わり、対象生徒の学びを支える様子が確認された。

学校での自立活動において、対話相手となった教師は、実践者の依頼を快諾し、対象生徒の学習に協力した。発信内容は伝わっていたとしても、話し掛けるときに必要な言葉や、目を見て話すことなど、非言語のコミュニケーションについても指導し、対象生徒も実践者自身も学ぶことにつながった。

所属学級では、これまでは聞き取れなかった内容をそのまま聞き流していた生徒たちが、対象生徒の取り組みを認め、積極的にスマートフォンを活用することを提案する様子が確認された。また、学級で役割を決めて取り組む場面でも、「スマートフォンを使えばできる」と周囲の生徒から提案する場面も確認されており、対象生徒の成長が周囲の生徒に良い影響を与えたように感じられた。そして、周囲の変化を感じた対象生徒が自分にできることを実感していくことにつながっていったと推察された。

また、スマートフォンの使用やアプリケーションのダウンロードの承諾、家庭での情報提供など、本実践は対象生徒の保護者の協力がなければ実施できなかった。実践者の取組を受け入れ、休日のカフェでの注文を対象生徒に促すなど、学校での取組を家庭にもつなげていただいたことは、対象生徒のエージェンシー発

揮に大いに寄与した部分であると考えられた。

地域の方々にも、対象生徒への学習に快く協力していただいた。教育的意図を理解いただいた上で対象生徒と対話に応じていただいたことで、実際の社会で伝わったことに対する肯定的なフィードバックも得ることができた。多くの地域の方々に認められた経験は、対象生徒の自信につながり、エージェンシーの発揮に影響を与えたと考えられる。

（４）教師の役割と環境設定

本実践における、対象生徒のエージェンシー発揮につながった教師の在り方として、教師が学習環境を構築し、自ら環境の一部となることの重要性が挙げられる。

生徒がスマートフォンを活用すること、生活と関連させた学習内容を通して生徒が学びを発揮する場面や役割を設定すること、生徒が選択できるようにすること、地域を含む周囲の共同関係を構築していくことなど、エージェンシーを発揮するための環境設定が教師に求められる役割の一つであると考えられた。「2030年に向けた生徒エージェンシー」(OECD, 2020)では、教師は、エージェンシーに重きを置いた学習環境のデザインに重要な役割を果たすことが示されており、今回の実践を通して実践者がその重要性を実感できたことが非常に有益であった。

また、生徒主体となるよう、教師が生徒に判断を委ねたり、支援の調整を行ったりしたことが、エージェンシーの発揮に作用したのではないかと考えられた。実践開始当初は、実践者は、対象生徒と一緒に目標達成に向けて取り組むようにしたが、徐々に対象生徒の様子に応じて判断を委ねていくことで、最終的には状況の設定のみ行い、判断は対象生徒に完全に委ねるような調整を行った。支援も同様に必要最小限に意識的に減らしていった。委ねることで対象生徒自身が選択して実施することができ、委ねたときの対象生徒の選択で教師の指導を振り返る機会にもなると感じられた。選択できる状況までの指導は行なった上で、教師が生徒に委ねるという姿勢が、エージェンシー発揮を支える実践者の共同性と考えた。

３ 本実践から確認された課題

本実践での課題として、３点確認された。

１点目として、スマートフォンを活用できればよい場面が突然来たときに対応できなかったことが挙げられる。教育実習生や留学生への自己紹介、現場実習での最終日の挨拶など、学習機会と対話に向けた準備が整っていれば、対象生徒がエージェンシーを発揮し、相手に伝わる方法で対話できた可能性があった。実践者がより多様な状況を想定し、対象生徒が必要と感じたときに活用できるような計画や実践を継続していく必要があると考えられた。

２点目として、対話場面において、対象生徒発信での対話成立状態となる回数が、実践を重ねても増加しなかったことである。達成した対話内容を繰り返すだけではなく、新たな対話内容を組み込んでいくことで、対象生徒がよりコミュニケーションの深まりを感じながら学習に臨むことができるのではないかと考えられた。

３点目として、対象生徒がより学びを深め、エージェンシー発揮につなげていくための教科等横断的な指導をより充実させていくことである。「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」(OECD, 2019)において、エージェンシー発揮のための学びの中核的な基盤としてのコンピテンシーの重要性を示しており、多様な学習活動でエージェンシー発揮の土台となるコンピテンシーの育成を意識し、教育課程全体を通してエージェンシー発揮を支えていく視点も必要である。

VI 参考・引用文献

- ・弘前大学教育学部附属特別支援学校（2024）「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」『弘前大学教育学部附属特別支援学校研究紀要』第24集
- ・岩原信九郎（1979）『新しい教育・心理統計 ノンパラメトリック法（第9版）』日本文化科学社，pp. 238-239
- ・松尾直博・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示（2020）「「生きる力」とエージェンシー概念の検討：中央教育審議会の答申や学習指導要領を中心に」『東京学芸大学教育実践研究』第16集，pp. 147-158
- ・三浦哲（1996）「聴覚障害児の「話し合い」活動における相互交渉の実態：3～5歳児についての横断的検討」『北海道教育大学紀要』第1部C第47巻第1号，pp. 97-104
- ・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，pp. 1-66
- ・文部科学省（2019）「卒業生の進路 卒業者の進路状況（平成30年3月卒業者）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/013.htm（2025年2月20日閲覧）
- ・OECD（2019）「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>
（2025年2月28日閲覧）
- ・OECD（2020）「2030年に向けた生徒エージェンシー」
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>
（2025年2月28日閲覧）
- ・扇原貴志・柄本健太郎・押尾恵吾（2020）「中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系第71巻，pp. 669-681

実践まとめシート (2年次)

実践まとめシート（２年次）

研究グループ	小学部	実践グループメンバー	鳴海、佐藤、手塚、加賀谷(学教セ)
--------	-----	------------	-------------------

実践タイトル			
知的障害児童の地域人材との対話を通じた郷土学習とエージェンシー発揮を促す指導の検証			
I 問題と目的			
1. 昨年度の実践			
「郷土」をテーマにした学習はこれまで数多く実践され、地域の特色を生かした教育活動は各校の教育課程に伝統的に組み込まれてきた。教育基本法においても、教育の目標として「伝統と文化を尊重し、それをはぐくんできたわが国の郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと（第二条の五）」が謳われている。さらに近年ではSDGsに象徴されるように、国際社会とのつながりを意識しながら地域を見直す機会が増えており、グローバル化が進む社会の中ではその重要性の高まりから、学校教育においても地域に根差した教育は再評価されてきているといえる。 これらの背景から本校小学部でも、昨年度、3年～6年に在籍する12名の児童を対象に、児童の居住地である青森県津軽地方の伝統食品である「津軽味噌」を取り扱った生活単元学習「古津軽とつながる旅」を実施した。この実践は、学習の中で、児童が伝統文化の価値やそれを支える人々の思いに気付き、地域の文化を未来へつなげる意識や意欲を育むことを目指したものだ。実践にあたり、児童にとってより関心が高く実生活と結び付けやすいと予想される活動を起点とし、学びのプロセスとして、「体験 → 振り返り → 新たな視点での学び」というサイクルを重視するとともに、児童らの五感を使った身体性のある学びの環境を豊富に設定することで、津軽地方の歴史や文化に対する理解を深められるように考慮した。さらに学習活動には、「津軽味噌」の製造に携わる職人（加藤味噌醤油醸造元）や地域・郷土に詳しい大学研究者らを外部教師として招いて交流することを組み込んだ。それらの交流を軸にした実践を通して、児童が自ら変化できるよう行動したり自ら学びを振り返ったりできることを期待し、児童がエージェンシーを発揮するための環境設定について検討した。 昨年度の実践から示唆されたのは次の2点であった。第一に、児童への実践の事後アンケートの結果では、文化を守ったり歴史を継承したりすることの価値への気付きや具体的なイメージに変化した記述、地域の文化や伝統の背景にある「人」の存在を意識する記述、身近な地域の店や暮らしに価値を感じていることやそれを発信すること、地域の活性化に目を向けているような記述が認められ、一連の学習が郷土への愛着を育むきっかけとなったことが示唆された。また、第二に、学習の過程で児童に生まれた興味や探求心を形にした調理活動により、学びへの前向きな気持ちや他者への働きかけ、協同の意欲が高まったことから、児童の発想を基に計画するポジティブなフィードバックが得られる活動はエージェンシーの発揮を促す要素として示唆された。			
2. 昨年度の課題をふまえた本年度の実践の目的			
昨年度の実践の課題として、児童のエージェンシーを発揮する場面が限定的であったことが挙げられ、その有効な指導の手立ての検討が求められた。 そこで2年次では、1年次の実践で得られた知見を基に、引き続き五感を使った体験的な活動を取り入れた実践を行うとともに、児童がその学びを自分に関係する多くの人たちにフィードバックする機会を設けることで、児童が地域の文化に親しみをもち、主体的に学びに取り組めるようにすることにした。そしてその実践を通して、児童が伝統文化の価値やそれを支える人々の思いに気付くよう、地域の文化を未来へつなげる意識や意欲を高める指導の手立て、エージェンシーを発揮するための要素や発揮を促すための効果			

的な指導・支援について検討する。合わせて、計画された学習場面に限らず、普段の生活や家庭場面においても学習に関連する様子を観察し、エージェンシーの他場面への広がりについても収集する。

Ⅱ 実践方法

1. 対象児童

本校小学部第5学年3名、第6学年3名の計6名（男児5名、女児1名）を対象とした。6名は昨年度の実践に参加しており、体験的な学習への意欲が高い。書字や読み書き、言語理解や表出の実態に差があるものの、言語や動作によるコミュニケーションが可能である。見聞きしたことや体験したことについて、感想を述べたり、気付いたことや疑問を質問したりすることができる児童が多い。また、昨年度の実践を経て、居住地である津軽地方に関する知識を多く有していた。

2. 題材

本実践は生活単元学習で取り扱い、題材名を「古津軽をつなげる旅」とした。

指導の全体構成を表1に示す。昨年度の実践とのつながりを意識し、これまでの学習を想起した後に「津軽醤油」を学び、その後、津軽味噌や津軽醤油を使った津軽の「郷土料理」について学習する計画とした。さらに「津軽醤油」と「郷土料理」の学習後に発表する機会を設定した。発表会后、学習した内容をより他者へ広げていく視点で、小さなアクションを起こす学習活動を計画した。

「津軽醤油」と「郷土料理」を教材として取り上げる理由は以下の3点であった。第一に、昨年度と同様に、郷土の文化と根付いている素材であること、第二に知的障害の学習の特性を考慮した身体性のある活動機会が確保できること、第三に五感を使うリアリティのある学習活動を設定できること、であった。

各学習後の振り返りとして、児童の多様な表現方法を保障する視点から2つの手立てを準備した。①ワークシート（以下、古津軽日記）。設問に対して文章で答える記述形式とした。②動画制作（以下、古津軽ジャーニー）。古津軽ジャーニーはkeynoteやclipsのアプリを活用し、学習中の写真を貼付したり、コメントを挿入したりしてスライドや動画を作成した。

表1 指導の全体構成

指導計画
1. 昨年度の学習の想起
2. 地域の人材資源及び伝統資源（加藤味噌醤油醸造元）と協同した「醤油のひみつ」学習
3. 地域の人材資源（津軽あかつきの会）と協同した「郷土料理調理体験」学習
4. 学習したことを次につなげる「古津軽をつなげる発表会」
5. 校内での小さなアクション

3. 外部講師

外部講師について「津軽醤油」では、昨年度から引き続いて加藤味噌醤油醸造元、「郷土料理」では、津軽地方の伝承料理を次世代に伝える活動に取り組む団体である津軽あかつきの会にそれぞれ協力を依頼し、研究協力の承諾を得た。実践前にそれぞれ数回、第一著者が外部講師と事前打ち合わせを行った。

（1）加藤味噌醤油醸造元との打ち合わせ

津軽醤油の学習を行うにあたり、児童の実態を踏まえ、視覚的・触覚的に理解しやすい教材や環境設定の準備が可能か外部講師と調整を行った。加えて、以下の内容についても確認や依頼をした。

- ・2年目の実践の目的（昨年度の実践とのつながり）
- ・醤油の購入や材料・作り方に関する質疑応答の時間確保
- ・醸造の工程がわかるような実物提示・施設内での見学可否

・見学を通じて児童が撮影した写真を、学習の振り返りや発表活動に活用すること

・発表会への招待と参加の依頼

打合わせ後、児童が質問を考える段階から職人を「しょうゆもの知り博士」として意識しながら、安心して質問・対話ができるように授業を計画した。加えて、児童の関心と職人の語りがつながりやすくなるように教材や進行の準備を行った。

（２）津軽あかつきの会との打ち合わせ

地域で料理教室や定食提供を行っている「津軽あかつきの会」の方々に、津軽味噌や津軽醤油を使った郷土料理の調理体験、また、昔の暮らしなどの背景についての講話を依頼した。事前打ち合わせでは、以下の点を共有・調整した。

・昨年度からの児童の学習内容、学習の過程で見られた児童の発言や考え方の変化

・本学習のねらい：郷土料理の調理体験を通して、児童が学習してきた津軽の調味料が、地域の料理としてどのように生活に根付いているかを実感すること。また、実感を通して自分たちが暮らす地域への関心を深めることや、津軽あかつきの会のように自分たちも郷土を大事にしたいという思いを醸成すること。

・児童にも扱いやすく、地域性があり、味噌や醤油を生かせる料理内容の相談

・質問内容の事前案内：児童が「料理するときに大切にしていること」や「地域で大変だったこと」などを聞いてみたいという思いをもっていること

・調理活動における安全配慮や役割分担（児童の実態に応じた配慮）

・発表会への招待と参加の依頼

打合せを通して、児童が料理を単なる「作業」として捉えるのではなく、郷土に受け継がれてきた知恵や思いのこもった文化的営みとして体験させたいという思いを外部講師と共有した。打合せ後、研究グループで学習の前段階での見通しや関わり方の整理を行った。

4. 記録

ビデオカメラを三脚に固定し、部屋の左奥隅に1台設置して記録した。活動の展開によって設置場所の変更、ビデオカメラの追加をした。発語が明瞭な5名を対象に、首元に小型のICレコーダーを付け、活動中の発言を記録した。

家庭における本実践に関係すると思われる児童の発言の収集を保護者に依頼した。依頼したのは発言の内容とその日時にし、保護者の負担を最小限に抑えた。記入用紙を配付し、実践終了後に回収した。

5. 分析

事前事後実態把握として、アンケートを実施した。質問は自由記述を基本としつつ、記述が難しい児童にはイラスト入りの選択肢を用いたワークシートを準備し、視覚的な支援や読み上げ・代筆などを通して、児童の思いや考えを最大限引き出すように配慮した。アンケートは以下の4つの質問で構成された。（（１）津軽のどんなところが「すき」「すてき」「いいな」と思う？（２）津軽のことを「だれに」「なにを」伝えたい？（３）津軽について「もっと知りたいこと・調べてみたいこと」は？（４）津軽を未来につなげたり伝えたりするために、「自分にできそうなこと」は？）得られた回答を質問ごとに整理し、傾向を分析した。

本題材を大きく5つの学習場面に分け、各場面におけるテキストデータを分析した。5つの学習場面は、①地域の人材資源及び伝統資源と協同した「醤油のひみつ」学習、②地域の人材資源と協同した「郷土料理調理体験」学習、③学習したことを次につなげる「古津軽をつなげる発表会」、④古津軽をつなげる発表会の振り返り学習、⑤校内での小さなアクションであった。テキストは、①②④⑤では活動中の児童の発言内容や古津軽日記の記入内容、古津軽ジャーニーの記入及び発言内容とした。③では活動中の児童の発言内容や発表会に向けて作成した成果物の記入内容とした。テキストの分析は、発語が明瞭な児童5名を対象として集約し、定量テキスト分析ソフト（KH coder）を用いて共起ネットワークを作成した。その際、活動中に

おける教員や外部講師の発言は含めなかった。

Ⅲ 指導の実際

1. 昨年度の学習の想起

学習の導入では、昨年度取り組んできた「古津軽とつながる旅」の学びを想起する活動を行った。児童が体験してきた内容や出会ってきた人・もの・ことについて振り返りながら、津軽の文化や伝統に触れたことの意味や、自分たちの気持ちの変化を確かめた。

視覚的な情報や教師、友達との対話を手掛かりとしながら、「どんなことを知ったか」、「どんな人の話を聞いたか」、「どんなふう感じたか」、「これからどうしていきたいか」、といった問いを通じて、自らの学びの軌跡をたどる時間を設定した。児童からは、「味噌を守っていきたい」、「観光地にしたい」、「県外の人にも広めたい」といった意欲的な発言が聞かれた。

また、「古津軽をつなげる旅」という2年次のタイトルを共有し、これまでの学びを土台として、今度は「誰かに伝える」、「自分たちがつなぐ」という意識をもって活動に取り組むことへの見通しをもたせた。



図1 昨年度の学習の想起で使用した教材

2. 地域の人材資源および伝統資源（加藤味噌醤油醸造元）と協同した「醤油のひみつ」学習

本時では、地域に根差した伝統食品である「醤油」に着目し、津軽味噌をテーマにした昨年度の学習を土台としながら、津軽醤油の製造と、それを支える職人の知識や技術、そして地域の暮らしとのつながりについて学ぶことをねらいとした。

学習は3段階で構成した。初めに、児童は「しょうゆもの知り博士」として外部講師を務める加藤氏（加藤味噌醤油醸造元）に質問したいことを考える時間を設けた。児童からは、「醤油はどうやってつくるの?」、「味噌と同じ?」、「醤油粕ってなに?」など、昨年度の味噌の学習経験と結び付いた疑問や関心が自然と引き出された。

次に、実際に加藤味噌醤油醸造元を訪問し、加藤氏から醤油の原料、製造工程、発酵の仕組みや要する時間、醤油粕の用途などについて、実物を見たり、味見をしたり、匂いを嗅いだりと、五感を通して学ぶ体験を行った。加藤氏は、児童の実態に合わせて写真や実物を用いた教材を丁寧に用意してくださり、児童もそれに応じて積極的に質問したり、印象に残ったものをタブレット端末で撮影したりする姿が見られた。

最後に、今後の学習の見通しをもたせるとともに、「醤油」が人々の食卓や生活とどうつながっているのかを具体的に想像しやすくするため、加藤味噌醤油醸造元で販売されている醤油の中から、甘味料の配分や風味の異なる3種類を、加藤氏と相談しながら児童が選んで購入する活動を行った。この体験は、調味料を“使う”立場としての意識を育て、今後の調理活動や発表に向けた関心と期待感を高めるものとなった。



図2 加藤味噌醤油醸造元で学ぶ様子

加藤味噌醤油醸造元での学習後、児童はその足で近隣のスーパーを訪れ、市販されている大量生産型の醤油3種類を購入した。これは、今後の学習で加藤氏の手作り醤油と味比べを行うための準備であり、児童が自ら手に取ることで、日常的な商品としての醤油にも関心をもつきっかけとなった。

帰校後は、加藤氏との学習の際に児童が撮影した写真や教師が撮影した児童の様子の写真を振り返りながら、印象に残ったことや新たに知ったことを学級全体で共有した。ホワイトボードに児童の言葉を記録しながら全体で整理した後、それぞれの古津軽日記に学びをまとめていく活動を通して、児童一人ひとりが記憶と気付きを言葉にすることを試みた。

次時の学習では、加藤氏の醤油3種類と市販の醤油3種類、計6種類を用いた「味くらべ」学習を実施した。この活動は、どの醤油が優れているかを判断させるものではなく、あえて複数の種類を比較することで、「加藤氏の津軽醤油」がもつ特徴を捉えることを目的として設定した。

児童は一つ一つの醤油を味見しながら、自分なりの感じ方を付箋に記録していった。味や香りの印象は、「あまい」、「しょっぱい」、「いちばん濃い」、「〇〇よりうすい」、「ちょっとにがいがいい」など多様であり、同じようなコメントでも児童それぞれで表現のニュアンスが異なる点も印象的であった。記述が難しい児童に対しては、教員が児童の言葉を拾って代筆しながら支援した。

児童のコメントは醤油ごとに集約して掲示し、互いの感じ方の違いや共通点を確認めながら、味や香りの背景にある製法や原材料の違いについても関心が広がっていった。また、児童の中には「もう1回比べたい」「あれ、色が薄いけどさっきのよりしょっぱいかも？確認しよう」など、主体的に再確認しようとする姿勢も多く見られ、比較を通して得た“違いを感じ取る力”が育ちつつあることがうかがえた。

この学習は児童にとって単なる「味比べ」ではなく、「自分がどう感じたかを表現し、他者と共有しながら理解を深める」経験となり、今後の調理活動や発表活動への意欲にもつながる重要なステップとなった。



図3 味比べ学習の様子とそのコメント

3. 地域の人材資源（津軽あかつきの会）と協同した「郷土料理調理体験」学習

津軽味噌や津軽醤油といった伝統的な調味料が、地域の人々の暮らしの中でどのように生かされ、料理となつて受け継がれてきたかに視点を広げることをねらいとして、郷土料理調理体験の学習を位置付けた。児童の料理への興味関心の高さに、五感を活用したリアリティのある学習活動としての調理体験の設定は有効と考え設定した。先述の通り、外部講師である津軽あかつきの会の方々とは、訪問や電話連絡を通して、事前打ち合わせを行い、児童の実態や活動のねらいなどについて共通理解を図った。

実施にあたっては、郷土料理の研究や普及活動を行っている「津軽あかつきの会」を訪問し、児童が自ら購入した加藤味噌醤油醸造元の醤油および、昨年度の学習で用いた津軽味噌を持参し、実際に津軽の郷土料理を調理・試食する体験を行った。

調理した料理は、①みたらし豆腐団子、②味噌おにぎり、③もやしの味噌汁（大鰯の特産品温泉もやしを使用）の3品で、津軽の家庭で親しまれてきた素朴な料理である。児童は、五感を通して「津軽の郷土料理」に触れ、「もちもちになってきた」、「甘い匂いがする」等、それぞれの感じたことを言葉にしながら活動に取り組んでいた。調理はペアまたは少人数のグループで行い、話し合いながら協力する姿が多く見られた。

試食をした後に、質疑応答の時間を設定し、事前に考えてきた質問や、その時に聞きたいと思ったことについて津軽あかつきの会の方々に質問した。講師からは、味噌や醤油を使う理由、味の違い、季節や地域性に根ざした調理法などについても、児童に分かりやすく丁寧に説明していただいた。

食後には「醤油合う」「くるみ味噌美味しい」といった感想が聞かれ、味噌や醤油が“文化”として地域に根差してきたことを、体験的に実感する機会となった様子が見られた。



図4 津軽あかつきの会での学習の様子

4. 学習したことを次につなげる「古津軽をつなげる発表会」

これまでの学習で、児童は津軽味噌や醤油の製造に関わる職人の思いや、郷土料理に宿る地域の文化と人々の暮らしに触れてきた。これらの学びを自分たちの言葉で振り返り、誰かに「伝える」、「つなげる」ための手立てを考え、表現する機会として、発表活動を設定した。

本実践では、児童が“自分らしい方法”で、“自分にとって意味のある相手”に、“自分の思いや学びを伝える”経験ができるよう、「どのように伝えるか」、「何を伝えたいか」といった問いを出発点とし、発信の手段や表現方法を自ら考え、選び、工夫していくプロセスを大切にしたい。活動を以下の流れで計画した。

①発表会の意義を考える授業（目的の共有・意欲喚起）

- ・この単元は何をすることを目的としている学習なのか今一度整理し、これまでの学びをどのように展開していくか、「次につなげる人は、誰?」、「この体験を知らない人にどう伝える?」といった発問や児童との対話を通して、発表会の目的、発信の意味を児童と共有する場とした。

②作戦会議（方法・役割の相談と決定）

- ・児童同士で話し合い、「ポスターをつくる」、「歌やダンスをつくる」、「紙芝居をつくる」、「動画をつく

る」など、これまでの経験も想起しながら自分ができる、またはやってみたい方法を考える。

- ・そのうえで、児童の発言やアイデアを元に、準備時間や物理的に可能な発表方法かどうかを考えたうえで、可能な限り児童の思いを実現できるよう、発表内容や役割分担を教師が調整し、児童に再提案し、決定した。

③準備活動（表現手段の実現と工夫）

- ・児童はそれぞれの関心や得意を生かして、以下のような準備活動に取り組んだ。
 - － 招待状づくり（招待する相手の確認、手書きの一言メッセージ、イラストの活用）
 - － 絵本、歌とダンス、ポスター制作（昨年度からの味噌作りや醤油の秘密、調理の様子を紹介）
 - － 来場者へのプレゼント作り（プラバン工作キットを使った古津軽キーホルダー作り）
- ・活動は7～8時間で計画し、継続的に取り組んだ。

④発表会当日（表現とふるまいの実践）

- ・発表当日は、事前にリハーサルと古津軽料理「みたらし豆腐だんご」の調理を行い、発表の流れを確認したうえで臨んだ。発表内容の原稿は、穴埋め形式のワークシートを準備し、「どの方法で古津軽をつなげるか」、「どんな気持ちで準備したか（作ったか）」を自分の言葉で考えて原稿を作成した。
- ・来場者へのふるまいとして「みたらし豆腐団子」を児童が協力して用意し、学びを“味”でも伝える仕掛けを盛り込んだ。
- ・発表は、「古津軽絵本」、「料理ふるまい」、「古津軽ポスター」、「古津軽ソング」、「古津軽をつなげる宣言」、「プレゼント贈呈とお見送り」の大きく分けて6つの内容で行った。



図5 古津軽をつなげる発表会の様子

これらの活動を通して、児童は学んだことを振り返りながら、自分なりに「伝える」、「届ける」手立てを見出し、自己の考えを整理・表現しようとする姿や、聞き手の立場を意識して行動していた。本活動は、エージェンシーの土台となる「思考・判断・表現の自発的な組み合わせ」を引き出し、他者とつながることで自己の役割を実感しながら学びを深める場となった。

5. 校内での小さなアクション（醤油・味噌を使った調理学習と校内への絵本展示・ポスター掲示）

発表会後は、「伝える」という体験を経て、学んだことをより身近な生活の中で生かす・広げることがねらった学習を行った。外部講師との学びを経て、自分たちが中心となり、地域をつなぐ存在になるという自覚を意識付けるために、発表会後の授業は“再スタート”としての意味をもたせ、児童と担当教員のみで校内実践を行った。

古津軽学習の最後のまとめとして、校内の人々に「古津軽の学び」を伝えるための掲示活動を計画した。掲示する内容は、発表会で使用した絵本・ポスター・歌などであるが、どこに掲示すれば多くの人に見てもらえるか、どのような人に伝えたいかを児童同士で話し合う時間を設けた。教師からは、「みんなは誰につなげたい?」、「なんでそう思ったの?」、「より見えやすいのはどっちかな?」など、多様な立場に視点を広げられるような発問を行いながら、合意形成を図っていった。

児童は自分の考えだけでなく、友達の意見にも耳を傾け、「職員室の冷蔵庫側のテーブルに置けば、先生も高等部の生徒も見やすいと思う」、「体育館の中に貼ると、勉強中に見たくなって集中の邪魔になるから廊下がいいんじゃない?」、「すみれ（小学部低学年）向けに、ひらがなを多くして作り直したほうがいいと思う」など、読み手の視点を意識した表現と場所選びを行う姿が見られた。

これらの取り組みは、発表会という一区切りを経た後も、「つなげていく」というエージェンシーの芽生えを、身近な場所で実感し、自分たちの言葉と手で社会に働き掛けようとする第一歩となった。児童にとっては、達成感や楽しさを味わいながら、地域への愛着のような感情と「いろいろな方法で自分たちがつなげていける」という自信を胸に、次なる探究や行動につなげていくための大切な活動となった。

最後の活動として「発表会をがんばった打ち上げをしよう」という名目で、津軽あかつきの会で教わった郷土料理の再現を含めた調理活動を実施した。豆腐みたらし団子（加藤氏の醤油使用）、児童が「つくってみたい」と話していた醤油ラーメン（加藤氏の醤油使用）、学級の畑で収穫したきゅうりのスティック（加藤氏の味噌使用）といった、児童の希望や地域の素材を生かしたメニューを取り入れ、五感で津軽を味わいながら、自分たちの学びを実感する場とした。活動中、児童からは「津軽醤油ラーメンの麩が美味しい」、「最後にもう一回ダンスしたい」などの発言があり、津軽の文化に対する良いイメージを再確認したり、友達との協働を振り返ったりする姿が見られた。また、活動の終盤では「おうちでもつくってみたいな」といった、家庭などの他の場面へ意識を向けるような発言も聞かれた。

IV 結果

1. 地域の人材資源及び伝統資源と協同した「醤油のひみつ」学習

図6に地域の人材資源及び伝統資源と協同した「醤油のひみつ」学習における共起ネットワーク図を示す。サブグラフ【01】より「匂い」が「嗅ぐ」や「工程」、「秘密」、「知る」、「半年」、「色」と共起していることから、醤油の製造工程や発酵の仕組みなどについて五感を通して学んだ様子が推測できる。この様子はサブグラフ【02】でも同様であった。【02】では「質問」に共起した語も確認され、加藤氏とのやりとりを通して新たな知識を得ている様子が確認された。サブグラフ【04】では「加藤」、「嬉しい」、「気持ち」、「思う」などが共起している。実際の活動では、加藤氏に働きがいについて質問する児童がいた。古津軽日記や古津軽ジャーニーの記述内容には、生産者の加藤氏、消費者の客の気持ちを想像するような内容があった。加藤氏とのやりとりが一つのきっかけとなり、他者の視点で思考する様子が見られた。

家庭において、「加藤氏のお店で味噌と醤油を買いたい」、「醤油っていろいろな味がして、それぞれ違うんだよ」との発言が見られたと報告があった。

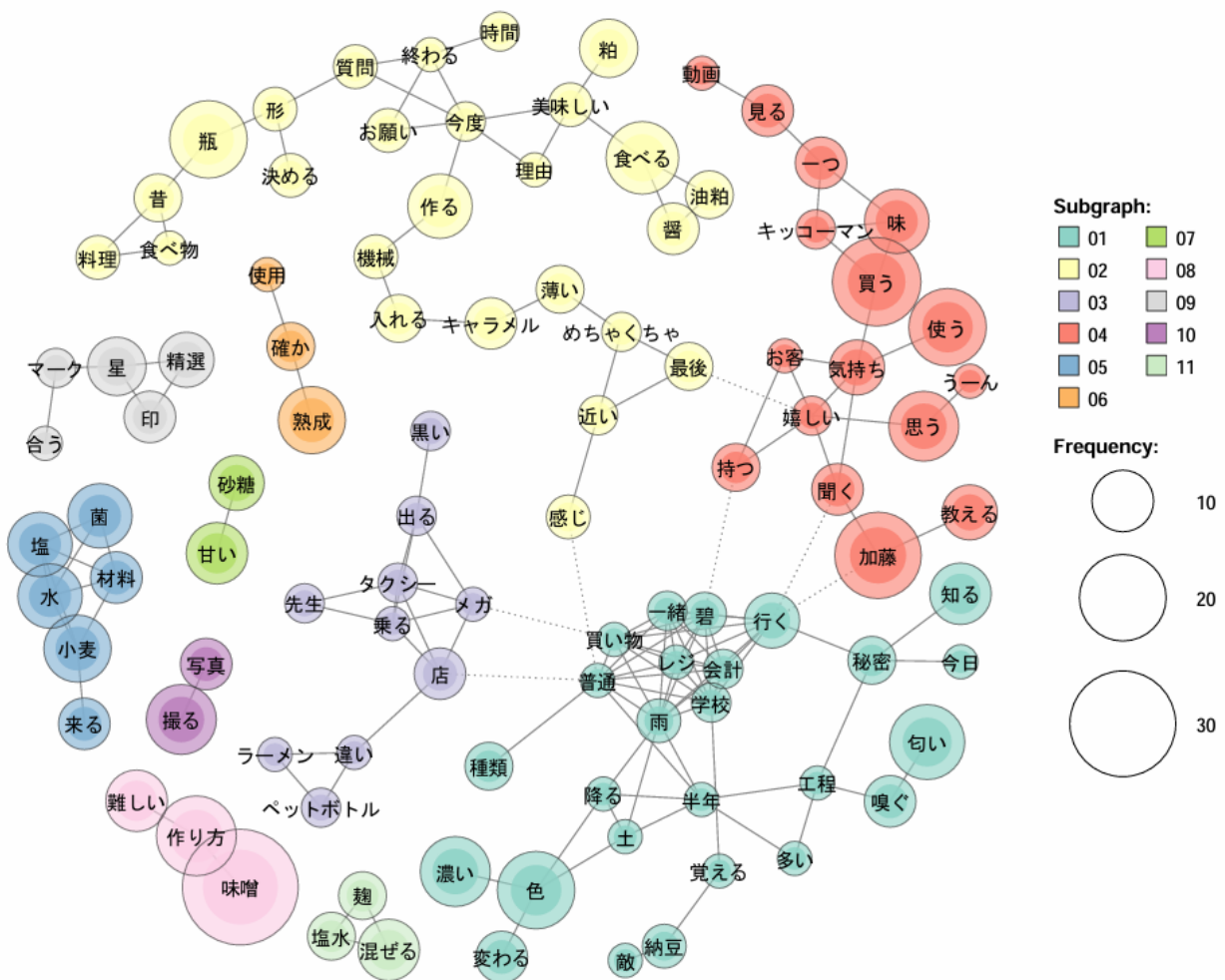


図6 地域の人材資源及び伝統資源と協同した「醤油のひみつ」学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数3回以上、共起関係：上位150】

2. 地域の人材資源と協同した「郷土料理調理体験」学習

図7に地域の人材資源と協同した「郷土料理調理体験」学習における共起ネットワーク図を示す。サブグラフ【02】では「入れる」、「混ぜる」や「グツグツ」、「ザラザラ」など豆腐団子とそのタレづくりに関する語が多く共起している。サブグラフ【03】においても【02】と同様に豆腐団子の味付けやその感想に関する語が多く見られた。サブグラフ【05】では「おにぎり」「握る」と味噌おにぎりづくりに関する語が多く見られた。これらのサブグラフでは、全て調理体験に関する語が強く示されており、調理体験が児童に大きい影響を与えたことが読み取れる。一方で、サブグラフ【01】では「津軽」、「郷土」、「守る」、「伝える」などの語も共起しており、外部講師との関りから、調理体験のみではなく、そこから得た学びを発展させるような様子も確認できた。

家庭において、「豆腐団子はデザートみたいな感じ」、「豆腐団子が一番おいしかった。今度作り方を見てみて作ってみな」、「あかつきの会すごい」などの発言や、団子を食べるジェスチャーを見せ、醤油のボトルを指差して学習内容を教える様子が見られたと報告があった。

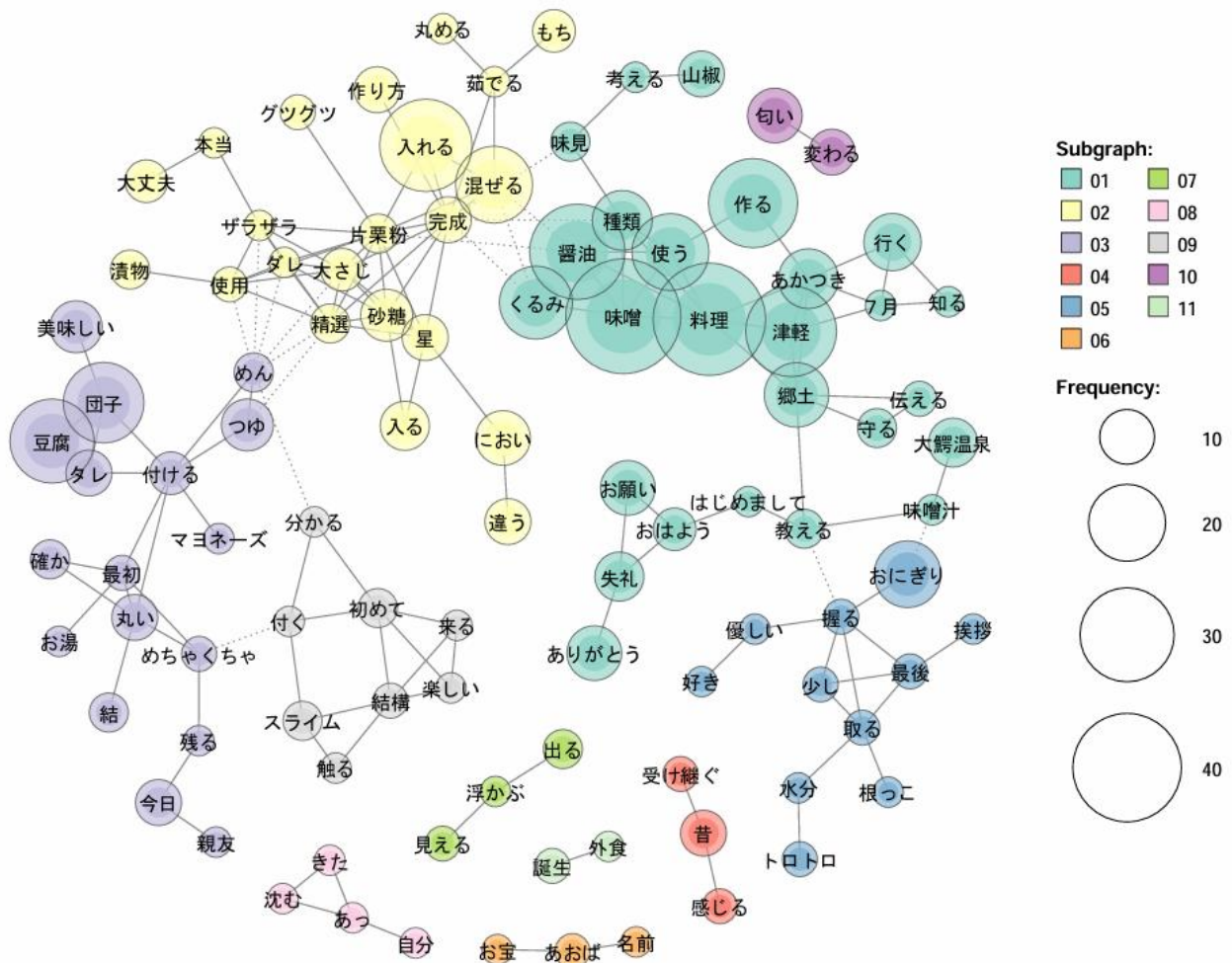


図7 地域の人材資源と協同した「郷土料理調理体験」学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数3回以上、共起関係：上位150】

3. 学習したことを次につなげる「古津軽をつなげる発表会」

図8に学習したことを次につなげる「古津軽をつなげる発表会」における共起ネットワーク図を示す。サブグラフ【01】では、「最後」や「みそ」、「キャラクター」など多くの語が関連している。これらの語は発表の内容に関するものが多かった。サブグラフ【03】では「シーン」や「フリー」、「素材」などの語が共起しており、発表の仕方について児童が検討していること確認できた。サブグラフ【02】に関しても「歌う」や「宣言」など発表の仕方に関する語も見られるが、「聞く」、「相手」、「ひまわり」、「サイズ」など、他者を意識しているような語の共起が多く認められた。サブグラフ【04】では加藤味噌醤油醸造元での学び、サブグラフ【08】では津軽あかつきの会での学びについての語の共起が確認され、発表会に向けてそれぞれの講師からの学びを統合する様子も見られた。

家庭において、「加藤味噌醤油のお店で味噌と醤油を買えばいいのに」、「めんつゆもあるから冷たいラーメンに使ったらどう」の発言があったと報告を受けた。

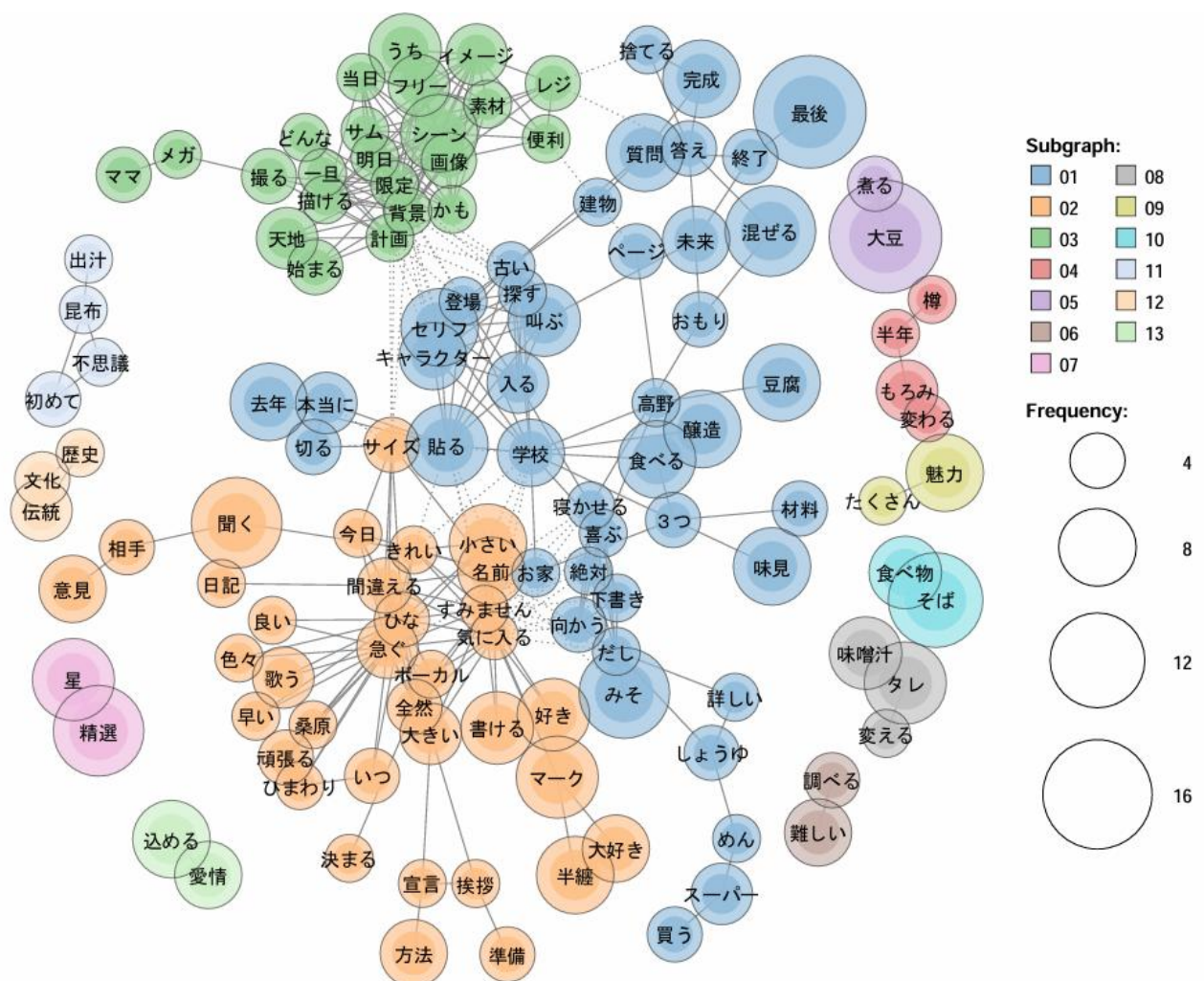


図8 学習したことを次につなげる「古津軽をつなげる発表会」における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数3回以上、共起関係：上位150】

4. 古津軽をつなげる発表会の振り返り学習

図9に古津軽をつなげる発表会の振り返り学習における共起ネットワーク図を示す。サブグラフ【04】では「発表」、「最後」、「成功」などの語が共起しており、発表会で自身で取り組んだことや取り組みによって得られた達成感がうかがえる。同様の傾向は「キーホルダー」、「嬉しい」などの語が共起しているサブグラフ【02】でも確認された。サブグラフ【03】では「加藤」、「お世話」、「愛情」などの語が共起していた。発表会当日は加藤氏がお客さんとして参加してくださったこともあり、学んだことや感謝を伝えようとする様子も見られた。サブグラフ【08】では「古津（軽）」と「つなげる」が共起しており、発表会に向けてだけでなく、今後も引き続き意欲的に取り組もうとする様子も確認された。実際に発表会后、授業時間外において、「古津軽ソングをクラブ活動で踊りたい」と発言したり、「古津軽web版を作る」と話して実際にプレゼンテーションアプリで作成したりする様子が認められた。

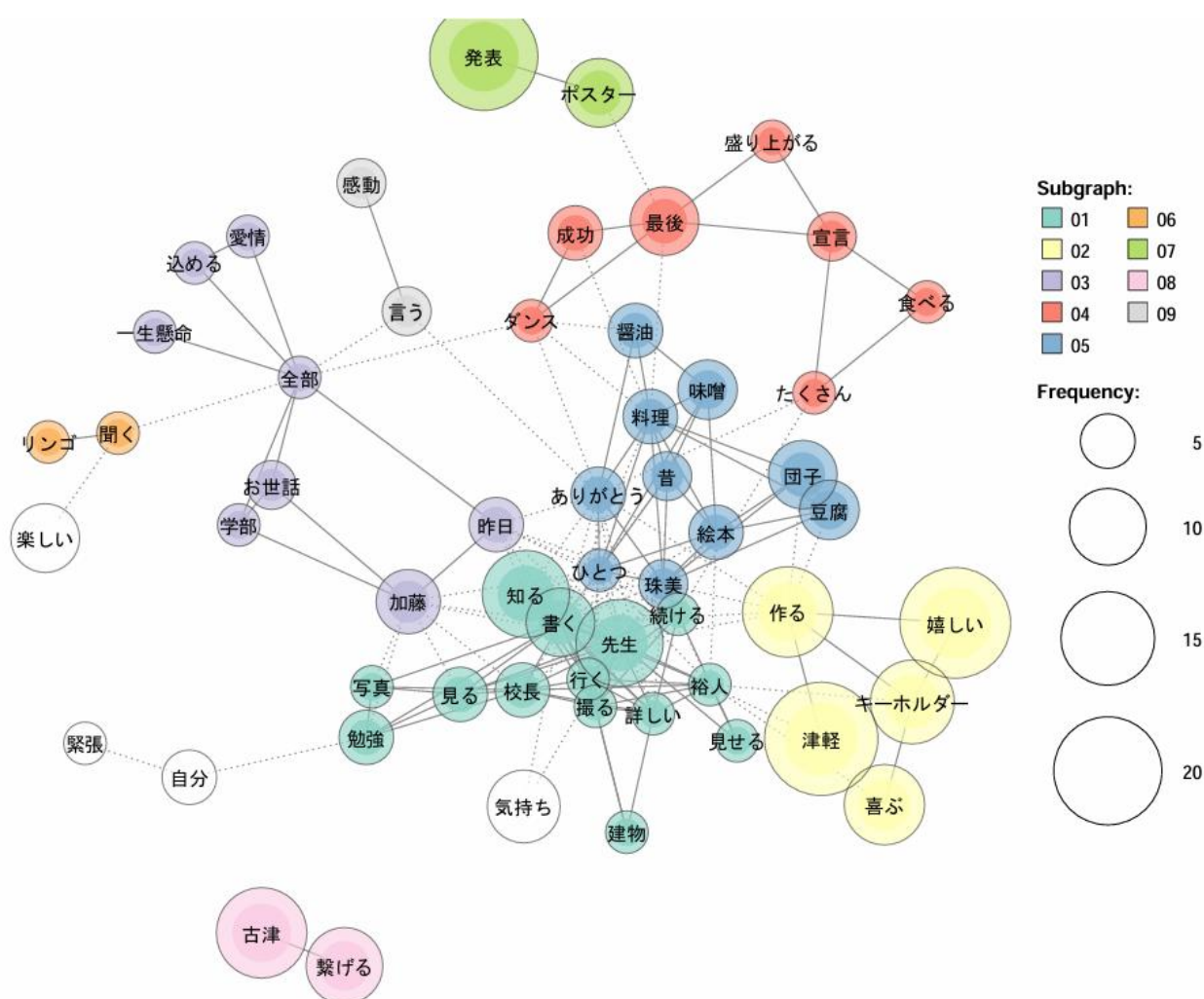


図9 古津軽をつなげる発表会の振り返り学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数3回以上、共起関係：上位150】

5. 校内での小さなアクション

図10に古津軽をつなげる発表会の振り返り学習における共起ネットワーク図を示す。サブグラフ【02】では「見る」、「ポスター」、「全校」などの語が共起している。一連の学習で学んだことを校内の多くの人に伝えるために、どこに掲示すればよいか考えていることが読み取れる。このことは、サブグラフ【06】【07】においても同様の傾向が認められた。最後の活動として実施した「発表会の打ち上げ」時のテキストはサブグラフ【03】【04】【08】に表された。授業を長期休業直前に実施したこともあり、長期休業中、居住地（津軽）で実施されるイベントの「ねぶた」が多く出現し、「おいしい」と共起していた。

家庭において、豆腐団子のレシピを思い出しながら親に教える様子、買い物中に醤油コーナーを見て、指差す様子が報告された。また、実際に家庭で豆腐団子を調理する児童もいた。調理の際「たれは加藤氏の醤油が無いから作らない」と話していたとのことであった。

学校では、ポスターを見た教師から感想が書かれたメモ用紙を受け取った児童が、「こんなメモ（感想用紙）を準備すればいいのに」と話す様子が見られた。

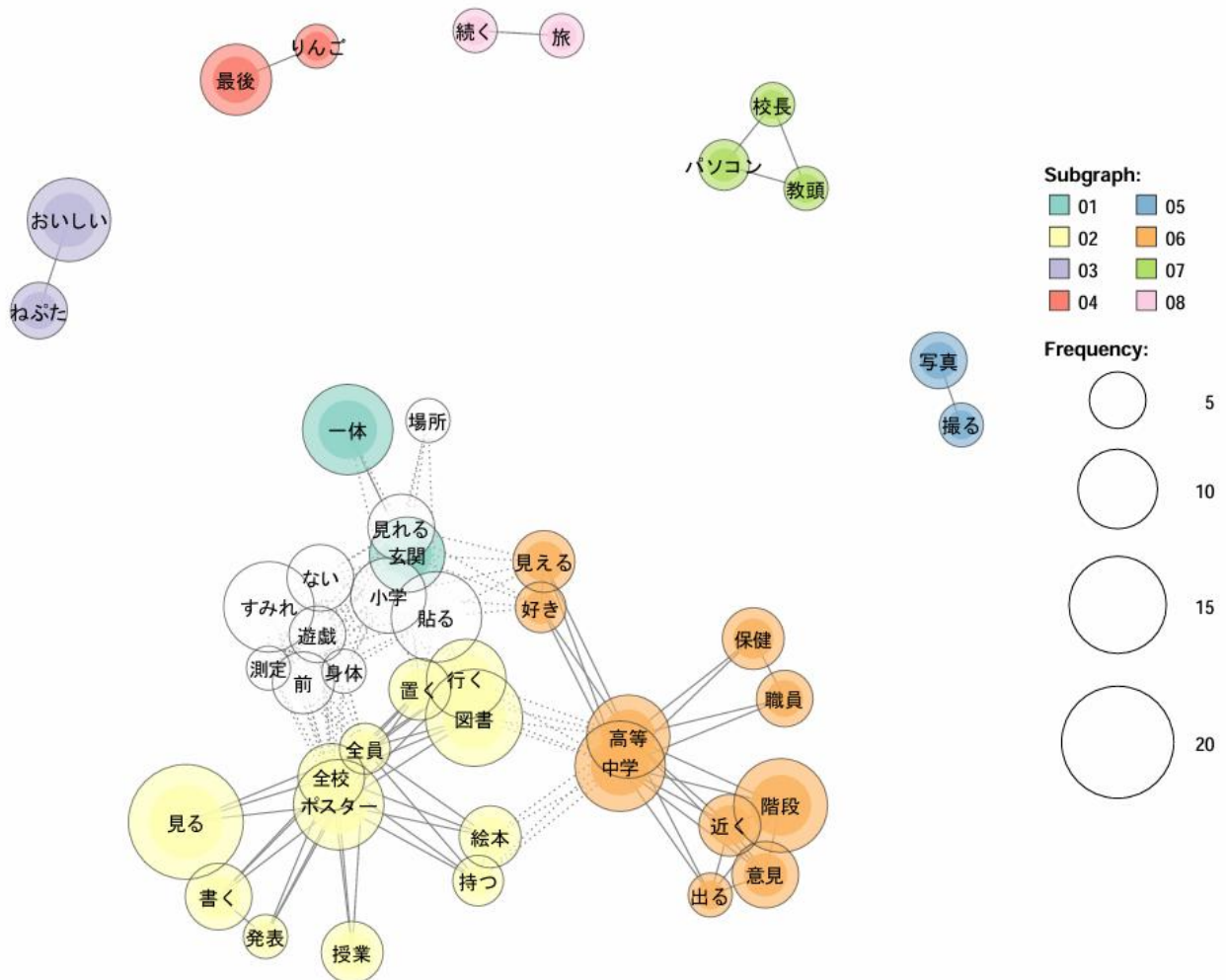


図10 古津軽をつなげる発表会の振り返り学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数3回以上、共起関係：上位150】

6. 事前事後アンケート

表2に事前事後アンケートの結果を示す。問1について、事前では、B以外の児童では昨年度の学習からは離れた内容を記入していたが、事後ではA、B、Eにおいて今年度の学習内容に関わる記述が確認された。特にAとBの記述では、外部講師（津軽あかつきの会）の取り組みやその想いに触れるような内容であった。問2について、津軽のことを誰に伝えたいかという問いには、県外の人や親戚、著名人などが回答されており、事前と事後で大きな違いは見られなかった。一方で、何を伝えたいかという問いには全員が事後のアンケートにおいて、今年度の外部講師から学んだ内容を回答をした。問3では、事前と事後における回答の変化が児童によって異なった。Cは事前で津軽との関連が少なく、自分の興味関心に基づいた内容を回答していたが、事後では「タイムマシンで昔に行ってみよう」と回答した。Cは一連の学習の中で、外部講師（津軽あかつきの会）から昔の津軽の食べ物や暮らしについての話を意欲的に聞いていた。Bでは、事前で昨年度の学習内容を回答したが、事後で今年度の学習内容を回答した。Dでは、事前で「色々あって迷う」と回答したが、事後で「場所、地域の郷土料理」と具体的に回答した。問4について、事前では、伝える相手やその方法を考えた回答が多かったが、事後では実際に自分ができそうなことや既に取り組んでいること、将来の夢に関連付けたことを回答していた。

表2 事前事後アンケートの結果

対象児	問1：津軽のどんなところが「好き」「すてき」「いいな」と思う？	
	事前	事後
A	RINGO MUSICが次々と曲をリリースしてくれるところ りんご農家が美味いりんごを育てるところ	津軽あかつきの会のみなさんが郷土料理をみんなに伝えるところ 津軽醤油などを津軽の食材を使った料理があるところ
B	津軽には色んな建物があっていいなと思いました 津軽には色んな食べ物や有名な食べ物があって好きだなと思いました	昔の人が味や料理を受け継いでいることをいいなと思いました
C	岩木山、空、公園、トマト、白い所、トーマス、お菓子、ポケモン	雪、綺麗な場所
D	食べ物、餅、文化、立役武多、場所、弘前市、青森市、祭り	文化、歴史など
E	津軽の人が親切にできる	味噌と醤油が好き

対象児	問2：津軽のことを伝えるときは、だれに なにを 伝えたい？	
	事前	事後
A	だれに？ KAWAII LAB.のみんな、野球などスポーツ選手、カブスの鈴木選手、バスケの八村選手 なにを？ りんごむすめ、あるぶすおとの、リーフ、クローバーのメンバーの名前と曲、ブランドゥーの選手のすごさ	だれに？ りんごむすめなどリンゴミュージックの人たち、青森県の中で偉い人、参議院議員 なにを？ KAWAII LAB.などアイドルの人達 なにを？ 津軽あかつきの会さんが教えてくれた郷土料理の魅力
B	だれに？ 県外の人、デイスサービス なにを？ 津軽	だれに？ 県外の人、デイスサービスの人、家族、中学部 なにを？ 味噌、古津軽 なにを？ 昔の味やお店、古津軽
C	だれに？ 大谷さん、デコピン なにを？ 津軽のいっぱい、土手町ボウリング	だれに？ りんご娘、未来、AI なにを？ 味噌、醤油
D	だれに？ 県内外の親戚、従兄弟達 なにを？ 文化や祭り、場所など色々	だれに？ 親戚のみんな なにを？ 味噌、醤油、食べ物
E	だれに？ 県外に住む従兄弟 なにを？ 津軽のいい所を教えたい 津軽味噌のことを知ってほしい	だれに？ 従兄弟 なにを？ 津軽味噌と醤油を教えたい

対象児	問3：津軽の、くわしく知りたいこと、調べたいことは？	
	事前	事後
A	アルプスおとめなビステージのリハーサルなど本番直前のドキュメンタリー	津軽の桜の木の数、津軽の鬼コの秘面、津軽びいどろの作り方、種類
B	昔の建物の中を知りたい	郷土料理、建物、味、食べ物、飲み物
C	虫とかきのこ、ポケモン、アクション仮面、仮面ライダープラム	タイムマシンで昔に行ってみよう
D	色々あって迷う	場所、地域の郷土料理
E	津軽のラジオが知りたい	津軽の生産物をもっと知りたい

対象児	問4：津軽を未来につなげたり、伝えたりするために「じぶんのできそうなこと」は、どんなこと？	
	事前	事後
A	会ったことのない人への伝え方を勉強する	勉強を続ける
B	ポスターを作って色んなところに貼る	お店を受け継ぐ、郷土料理を作る
C	サンタクロースみたいにやる大工さんをお願いする	簡単料理を作ってみる
D	これから親戚に伝えて広める	津軽地方をモデルにしたアニメを作る
E	ポスターを作ってから配る	津軽のかき氷を作って県外の人に伝えたい（りんご味など）

V 考察と課題

本実践では、小学部第5・6学年の6名を対象に、郷土に関する学習を行った。昨年度の「古津軽」の学習を起点とし、「津軽醤油」と「郷土料理」を外部講師から学んだ後、学校に招いて「古津軽をつなげる発表会」を行った。あわせて、発表会後は発表会に参加していない人にも学びを紹介するために、校内に掲示物を貼るなど「小さなアクション」の活動を行った。

一連の学習の結果、各学習場面において外部講師から得た新しい知識を既知の知識とつなげる様子や他者を意識して思考する様子が多く観察された。事前と事後に実施したアンケートを比較すると、自身の興味関心に基づいた記述が減り、今年度の学習内容に関する記述が増えた。家庭においても本実践に関するやりとりがあったという報告を受けた。

以下、地域人材・地域資源を活用した学習の効果的な展開、エージェンシーの発揮を促す指導・支援について考察する。

1. 地域人材・地域資源を活用した学習の効果的な展開のための教師のファシリテーション

今年度の実践では、「津軽醬油」で加藤味噌醬油醸造元、「郷土料理」で津軽あかつきの会を外部講師とし、協働した。

実践開始前には、研究の目的、児童の実態、具体的な活動内容、児童の実態に応じた教材等の具体的な手立てについて教師・外部講師は複数回打合せを重ね、共通理解を図った。その結果、今年度児童が初めて関わることになった津軽あかつきの会から児童への接し方等に関する不安感の訴えは無かった。また実際の学習活動では、教師側と外部講師側で活動のねらいを達成するためにそれぞれの役割を全うすることができた。それぞれの外部講師は児童の実態に即し、五感を活用し、好奇心を高めるような学習内容を設定した。児童は津軽あかつきの会に積極的に関わる様子が多く見られ、学習への意欲的な参加も確認された。

事前の打ち合わせは結果的に、児童と外部講師との心理的距離を近付け、お互いに安心して学習活動に取り組むことを促した。先行研究（弘前大学教育学部附属特別支援学校、2024）では、地域協働型の学習活動が、児童生徒と地域の人との間で望ましい相互作用を生む機会にするための要点として、児童生徒が学びやすい状況の設定をすることが重要であり、そのために教師には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が求められると指摘しており、今年度の実践の結果は先行研究の文脈を再確認するものとなった。

さらに家庭においても、外部講師の店に行くことを提案したり、外部講師から学んだことを紹介したり、郷土料理を保護者と一緒に作ってみたりなど、学びを広げている様子が確認された。保護者も生徒の学習における共同エージェントとして重要な役割を果たす（OECD, 2019）。今回の実践における家庭との連携は、普段行っている連絡帳等での学習内容の共有と、家庭における本実践に関係すると思われる児童の発言の収集の2点であった。家庭と学習内容やその様子について共有することの効果の高さとともに、家庭での様子を引き出していく教師のファシリテーションの重要性を再認識することができた。

2. 知的障害特性に応じた学習の手立て

実践の全体構成は大きく「醬油のひみつ」学習、「郷土料理調理体験」学習、「古津軽をつなげる発表会」、「小さなアクション」の4つであった。

定量テキスト分析の結果を踏まえてそれぞれの活動の詳細を分析すると、「醬油のひみつ」学習（図6）において、児童が昨年度学習した「津軽味噌」を起点に、醬油について思考する様子が確認された。具体的には、もろみの変化を見た際には、「味噌みたい」などの発言があり、既にもっている知識と比較しながら醬油について学んでいた。過去の経験を活用しながら学ぶことを促進した要因として、学習計画が挙げられるが、加えて、昨年度と同じ外部講師（加藤味噌醬油醸造元）であったことや活動場所（加藤味噌醬油醸造元の店内）であったことも大きかったと推測される。

「郷土料理調理体験」学習（図7）では、調理体験に関する語が強く示されており、調理体験が児童に大きな影響を与えたことが読み取れた。児童にとって、調理体験は影響力のある活動であっただけに、意識が調理の工程や味に強く向いていた。調理体験はまさしく五感を通した身体性のある学習活動であり、その効果が実証された。一方で、知的障害のある児童は、同年齢の児童と比較すると、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすい傾向がある（米田、2008）。加えて、本実践は五感を通した身体性のある学習活動を志向したこともあり、眼前の情報に意識が強く向き、断片的に捉えてしまう可能性があった。そのため、

本実践においては、その特性を念頭に置きつつ、発問や言葉掛け、視覚教材による振り返りの方向付けを適宜行ったことによって、活動同士の学びがつながるように支援を行った。その結果、図7から、「味噌」「醤油」「津軽」といった前時までの学習内容と、「郷土」といった新たな学習内容との結び付きが確認でき、児童が活動同士の学びをつなげていることがうかがえた。

さらに、図7より、「郷土」、「守る」、「伝える」や「昔」、「受け継ぐ」といった語の共起が確認されており、児童が学びを広く捉え、地域文化の継承に関心を寄せていることが推察された。「郷土」、「守る」といった語は特に、外部講師への質問（事前に学校で作成）や、振り返り学習における古津軽日記・古津軽ジャーニー内の記述で多く見られた。これらは教師による学習計画や表出場面の明確な設定等の工夫が、活動同士の学びのつながりやその広がりを促進したことを示唆している。したがって、身体性を伴う学習活動を取り入れる場合には、本実践のように、児童の意識を適切に方向付ける手立てを学習計画の時点から積極的に講じることが有効であるといえる。

3. 児童の体験→振り返り→新たな視点での学びという学習サイクル

2つの外部講師との学習活動を経て設定した「古津軽をつなげる発表会」では、図8に示されてあるように、2つの外部講師から学んだことをさらにつなげている様子が確認できた。発表会という学習活動の特徴やその設定により、それぞれの学習の統合を強く促すことができた。発表方法や内容は児童が考え、その思いを可能な限り保障した。このように児童のアイデアや役割等の選択を保障したことは結果的に、発表を成功させようと準備活動に取り組むモチベーションを高めることに作用したと考えられる。

「古津軽をつなげる発表会」やその後の振り返りでは、参観者から多くの称賛を受けた。その成功体験は、次の活動である「小さなアクション」のモチベーションとなり、学びの好循環が生まれていた。つまり昨年度と同様に採用した、「体験→振り返り→新たな視点での学び」という学習サイクルは、学びへの前向きな気持ちや他者への働きかけ、他者と協働することの意欲の向上にも影響を与えたと考えられる。

4. エージェンシーの発揮を促す指導・支援

外部講師との学習活動では、児童が外部講師に積極的に関わる様子が見られた。疑問点について質問をしたり、作業の手伝いを要請したり、感動の気持ちを伝えたりなどその働き掛けの種類は多様であった。例えば、学習活動後の振り返りにおいて、「今度来た時は、加藤氏にいっぱい質問したいです。」や「昔の店は昔の人が受けつないでいて僕も店を受け継いでいきたいと思います。また、津軽あかつきの会さんといっしょに料理を作りたいです。」といった今後の目標に関する記述があった。これらの児童の様子から、五感を活用した体験学習と外部講師との対話が、新たな目標を設定する動機付けとなっていた。このことは、あくまでそのきっかけこそ教師によるものであったものの、眼前の出来事に向けてエージェンシーの発揮を促す可能性を含んでいたものと推測される。

昨年度の実践の課題として、児童のエージェンシーを発揮する場面が限定的であったことが挙げられていた。そこで本実践では、児童が主体となって活動する場面を増やすために発表会を設定した。また、各学習場面において、児童全員での話し合い活動や作業に従事する際にはペア活動を積極的に取り入れ、協働の要素を強くした。さらに「古津軽をつなげる発表会」に向けた準備活動や「小さなアクション」の活動では、児童が選択、決定する機会が多く内在されていた。具体的には、表現方法や内容、発表時のパフォーマンス、校内での発信方法であった。教師は、聞き手の立場を意識できるような支援は講じたものの、児童の思いや決定を最大限尊重し、協働して発表等をつくっていった。

その結果、児童は主体的にそれぞれの活動に取り組む中で、学びを振り返りながら、自分なりに「伝える」手立てを見出し、自己の考えを整理・表現しようとする姿が多く見られた。準備活動では2人1組のペア、「小さなアクション」の活動では6人全員のグループで行ったため、お互いの考えに触れ、検討する機会も多かった。その際には、聞き手を意識する言動が多く確認された。準備活動ではペアで協働した分、時間を要するペアもあったが、授業時間内で終わらないと予測すると、休み時間を活用するなど自らスケジュール

を変更、調整する様子も見られた。

生徒が自らの学習のエージェント (agents) であるとき、つまり何をどのように学ぶかを決定することに積極的に関与するとき、生徒はより高い学習意欲を示し、学習の目標を立てるようになる (OECD, 2019)。児童6人が「古津軽をつなげる発表会」に向けた準備活動や「小さなアクション」の活動のエージェントであったことにより、発表や校内での発信の目標を立て、達成に向けて仲間や教師と協力し、自分で選択・判断しながら活動をつくりあげようとしていた。その様子はまさしく「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力 (the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change, OECD, 2019)」、すなわちエージェンシーを発揮しようとしている姿といえよう。

VI 参考・引用文献

弘前大学教育学部附属特別支援学校 (2024) 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. 研究紀要, 24.

OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030. (https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)

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.

米田宏樹 (2008) 知的障害とその教育. 中村満紀男・前川久男・四日市章 (編), 理解と支援の特別支援教育. コレール社, 135-144.

実践まとめシート（２年次）

研究グループ	中学部（農工班）	実践グループメンバー	三浦、對馬、鎌田、山崎
--------	----------	------------	-------------

実践タイトル			
作業学習 農工班 『弘大祭での販売に向けた私たちの野菜栽培』			
I 問題と目的 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）の中では作業学習の特徴として「作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。とりわけ、作業学習の成果を直接、児童生徒の将来の進路等に直結させることよりも、児童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基盤となる資質・能力を育てることができるようにしていくことが重要である。」と示されている。本校中学部の作業学習では、手工芸と農工の２つの作業を通して、働くことや社会参加の意欲や関心を高めるため、将来の社会生活の基礎となる力を培うことを重点として学習を展開している。そのため中学部３年間を通して２つの作業班を経験できるように生徒の所属班を編成している。１年生時は教師が生徒の実態を考慮して設定し、２年生時は、もう一方の作業班を経験することを目的として１年生時と異なる作業班にしている。３年生時は、２年間の経験も含め、生徒自身が選択できるようになっているが、それぞれの作業班の人数や実態等を考慮して希望とは異なる作業班になることもある。作業学習に対する生徒の関心や意欲、基礎的な力については、学年差があり、毎年作業班のメンバーが変わるため、作業の内容や進め方などについては、生徒の実態に応じて変化させていく必要がある。 農工班では、畑作業を中心に野菜や綿の栽培、紡糸作業、染色などを主に行っている。野菜の栽培については、１０月の弘大祭の販売活動に向けて取り組んでいるが、販売数を確保することが優先され、栽培活動が教師主導で行われる傾向にあり、生徒の考えを活動内容に取り入れることが難しいことが課題であった。また、野菜の栽培は、生命の連続性や有限性について学ぶことができ、且つ収穫時には大きな達成感を得ることができる大変意義のある学習活動である。一方で収穫までに時間を要するため、作業の成果を即時的に実感することが難しく、達成感を得にくい活動が多かった。紡糸作業については、作業工程ごとの難易度に差があり、生徒の実態に応じて作業内容を設定することが可能であるものの、指先の力加減や繊細な作業技術など、集中力や指先の巧緻性が求められるため、難しい作業内容を担当できる生徒は限られていた。さらに、生徒の実態に応じた作業内容についても、大まかには設定しているものの、作業効率が優先されるが故に生徒に難易度の高い作業を求めていることも課題であった。そのため、生徒自身の作業に対する意欲や目的意識の高まりが少ないことが課題の一つとして挙げられた。そこで、生徒がより主体的に取り組める作業学習の在り方について検討する必要があると考えた。 以上のことから、本実践はより生徒の関心や意欲、目的意識を高め、「自分たちで考えたことが実践される作業活動」を目標に、生徒が学校と地域を学びの場として、学びを生かすサイクルを通し、エージェンシーの発揮に向けた学習活動の在り方を検討する。 <u>本実践の目的は、生徒一人一人が明確な目的意識をもって栽培活動に取り組み、その過程でエージェンシーを発揮できる学習活動の在り方を探ることである。具体的には、学校と地域を学びの場として位置づけ、生徒の考えや意見を反映した活動、短いサイクルで成果を実感できる単元構成、生徒同士の対話や協働を促す学習環境を工夫することを目指した。</u> 先行研究として、１年次研究「私たちのコットンボトル販売」（２０２４）では、農工班における実践の中で、<u>学習活動の意味付け</u>を通して学習活動への内発的動機付けを高め、<u>生徒相互の協働機会を設定</u>することで、			

共同エージェンシーの発揮につなげ、学習全体を通して達成感を実感できる学習機会を設定することの重要性が明らかにされた。特に、地域との協働的な学びや生徒同士の対話的活動は、共同エージェンシーの発揮を促す有効な手立てであることが考察された。また、生徒の意識が自己の内部から外部へと向かうことで自己の行動に責任を持ち、行動を調整しようとする姿が見られた。以上のことから、中学部農工班生徒にとってのエージェンシーは、「自己の内部にとどまっていた意識が、仲間との共通の目的に基づいた責任ある協働活動を通して外側に広がり、さらに外部の他者へと向かっていく過程」であると仮定することができる。そこで本実践では、これらの知見を踏まえつつ、生徒のエージェンシー発揮に向け、①生徒が主体的に関わることができる学習内容の充実、②生徒同士の対話的活動を通した協働学習をどのように活性化させるか、③長期的な単元をどのように設計・指導すれば学習意欲を維持できるか、について検討することとした。

Ⅱ 実践方法

(1) 対象生徒について

中学部作業学習における農工班生徒（1年生3名、2年生3名、3年生3名 計9名）

- ・対象生徒9名の実態差は大きく、自己の気持ちを簡潔に伝えたり相手の話を聞いてそれに対して自分の考えを簡単に話したりすることができる生徒がいる一方で、言葉でのやり取りに苦手意識をもっている生徒も複数名いる。集中して自分の役割に取り組もうとする生徒が多い中で、活動を渋る生徒や、教師の支援を受けてから活動する生徒もいる。技能面については、ほぼ全員が農作業の経験がないため、教師の支援を受けながら一つ一つの作業に取り組んでいる。

(2) 実践の手続き

【実践概要】

本実践は、中学部農工班の作業学習において、生徒が主体的に取り組む姿勢や学習意欲の向上を目的として行った。従来の野菜の栽培活動では、教師主導で栽培計画や作業内容が決定されることが多く、生徒の学習意欲や目的意識の高まりが少なかった。その結果、生徒にとって活動は受動的であり、学習全体の見通しや達成感を十分に得られない状況があった。

本実践では、これらの課題を踏まえ、以下の工夫を取り入れた。まず、生徒が自分で育てたい野菜を選び、育て方を調べた上で、少人数（2～3名）チームで栽培活動を行うようにした。また、最終目標として、弘大祭での販売を設定し、売上を得ることを目指すことで、学習への目的意識を高めた。さらに、少人数チームにすることで生徒同士が対話しながら作業を進める場を設け、生徒の意見が学習内容や活動方法に反映されるようにした。

加えて、外部指導者として弘前大学教育学部教授勝川健三氏による栽培に関する講義、生育記録の共有をしながら、生徒の理解と技能の向上を図った。

学習の効果を把握するため、単元学習の前後にアンケートを実施し、野菜栽培に対する目的意識や目標設定、生徒の主体的な取り組みの変化を記述式で評価した。これにより、生徒が主体的・協働的に野菜栽培活動に取り組み、自己のエージェンシーを発揮する様子を明らかにすることを目指した。

【目的達成に向けた重点項目】

1年次研究で生徒のエージェンシーを発揮させるために、学習単元の構成において重要であった要素を加え、課題として挙げられた点について、以下の方法で改善し、実施することとした。

<重要な要素>

- ・生徒の主体的な学習を促すことができるように、学習の目的を明確化し、学習への動機付けを高める。
- ・生徒が自ら進んで学習に取り組めるように、やりがいのある学習を計画する。既習の学習を生かすこと

もに、その過程において生徒自身が活動内容を自己決定・自己選択できる場面を設ける。また、地域の方との協働的な学習環境を構築する。

- ・短いサイクルで成果を得られる活動を設定し、それに対して分かりやすい評価が得られるようにし、生徒が自己の活動の成果を実感し、達成感を得られるような学習環境とする。

<課題に対する改善策>

- ・生徒の考えや意見を野菜栽培学習に反映させる。
- ・生徒同士の対話的活動を活性化できるように、少人数、短時間での話し合いを計画的に実施する。
- ・野菜作りの単元の中に、短いサイクルで成果を得られる小単元を入れる構成とする。

【単元計画】

1. 栽培する野菜の選定

- ・弘大祭で野菜を売ることを知る
- ・売りたい野菜を考える
- ・自分が育てたい野菜を選択する
- ・同じ野菜を選択した人と育て方についての調べ学習

2. 外部人材の活用

- ・弘前大学教育学部にて勝川健三教授による特別講義「野菜の栽培」受講
- ・野菜作り
- ・勝川健三氏との生育記録の共有（情報共有アプリの活用）

3. 販売に向けた取り組み

- ・保護者へ野菜栽培活動の紹介と販売物の紹介

(今後予定している学習活動)

- ・弘大祭での野菜の販売に向けた準備活動
- ・青森県立柏木農業高等学校との農業交流学习
- ・弘大祭での販売実習
- ・染色作業

【検証方法】

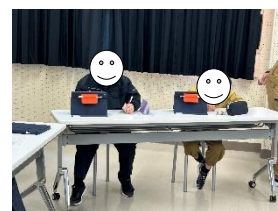
- ・対象生徒に単元学習の前後に学習内容に関する記述式アンケート調査を実施。記述内容についての比較・分析を実施。
- ・栽培する野菜についての対話的活動、野菜の栽培活動の中で「エージェンシー発揮につながる学習の姿が現れていたか」について、生徒のエピソード記録を基に複数の指導者で質的分析を実施。

Ⅲ 指導の実際

【学習内容と様子】

栽培する野菜の選定

1. 弘大祭で野菜を売ることを知る（5月13日）
2. 売りたい野菜を考える（5月13日）
 - ・売りたい野菜とその理由について考え、話し合いを行った。



<生徒からの発言より抜粋（育てたい野菜とその理由）>

○枝豆

- おいしいから。
- おつまみ人気ランキング1位
- 収穫時期は、6月から7月。品種によっては10月まで収穫できる。
- スーパーでの値段は246円で、4つ売れるとランチ1人分。
- 食べ出したら止まらない。

○はくさい

- おいしいから。
- 10月中旬に収穫できる。
- 大きいから。
- 値段が高いから売れると思う。キャベツよりも高い。
- 値段は高いけど、売れば大きなお金になる。

○さつまいも

- いもほりをしたいから。
- おいしいから。
- 焼きいもが好きだから。
- 子どもと大人に人気だから。

○ひまわり

- 種が食べられる。
- 種がハムスターと小鳥のえさになる。
- 8月に種をまくと、9月中旬に満開になる。
- 値段は、100円から1,000円。
- 食べないから買わない。

○ねぎ

- 収穫が10月までに間に合う。

○にんじん

- 子どもに人気がある。
- 甘くておいしいから。
- お母さんが子どものために買って行く。

3. 自分が育てたい野菜を選ぶ（5月15日）

- 売りたい野菜を全体で話し合いながら決定した。
- その中から、自分が育てたい野菜を選んだ。
- 育てたい理由を考え、全体で共有した。

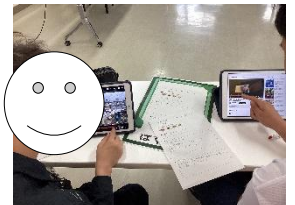
<生徒からの発言より抜粋（グループ分けについて）>

- 女子には大変な作業だから、枝豆の方がいい。
- 3年生が2人いるチームは、2人のうちどちらかが移動したい。
- 1年生は作業が初めてだから、自分の希望の野菜へ。
- 男子、女子は関係ない。
- 1年生1人、2年生1人のチームよりも3年生のうち1人が違う野菜に移動し、3年生1人とグループになった方がよい。
- やったことないもの挑戦してみようかな。
- やりたかったけど、違うところでがんばります！
- 農工班で作ったことないから、やってみようかな。



4. 同じ野菜を選択した人と育て方についての話し合い（5月28日、6月11日、12日）

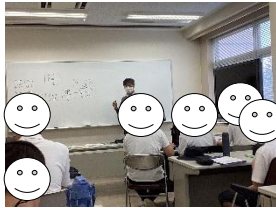
- グループिंगをし、野菜の栽培方法を調べ、分からないことや知りたいことなどを話し合った。
- 植え付けの時期や手入れの仕方など、分からない部分やさらに知りたい内容をまとめた。
- 質問事項をまとめ、全体で共有した。



外部人材の活用

5. 大学にて勝川健三教授による特別講義「野菜の栽培」受講（6月17日）

- 自分たちが育てたい野菜と、その栽培方法について教えていただいた。肥料や水やりの頻度などの質問をした。
- 大学にある畑を見学し、栽培方法について学んだ。マルチングや手入れ方法など、実際の畑の状態を見たことで、作業内容を具体的にイメージすることができた。



6. 野菜作り、勝川健三教授との生育記録の共有（6月～10月）

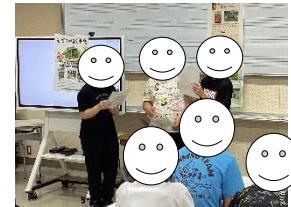
- ・自分たちで調べたこと、教えていただいたことを参考に、ニンジン、サツマイモ、エダマメ、キャベツの4つのグループで栽培活動を開始した。
- ・栽培途中で気になったことや聞きたいことを、その都度情報共有ツールを用いて勝川健三教授に連絡し、解決できるようにした。



販売に向けた取り組み

7. 宣伝会を実施し、栽培活動の紹介と販売物の紹介（7月4日）

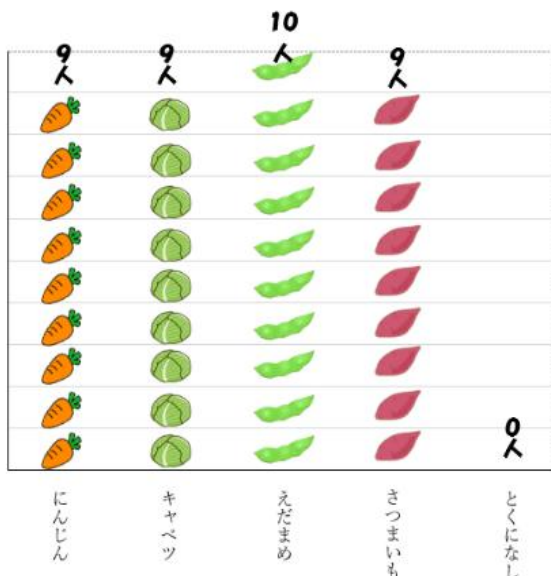
- ・保護者に対して、栽培活動の紹介と販売活動の宣伝を行った。
- ・宣伝会后、野菜の販売会についてのアンケート調査を行った。
（アンケート調査内容：買いたいと思った野菜とその理由、販売時に求めること）



8. 宣伝会で行ったアンケート調査結果の確認（7月8日）

- ・アンケート調査結果を生徒へ伝え、共有した。

しつもん1「弘大祭で買いたいと思った野菜はありますか？」



※保護者10名からの回答結果

しつもん2「どうして買いたいと思いましたか？」

1位	食べてみたいから	(9人)
1位	生徒が、がんばっているから	(9人)
2位	ていねいに、育てているから	(6人)
3位	調理(料理)してみたいからです	(5人)
4位	安そうだから	(2人)
5位	子どもたちが頑張って育てた野菜で、自宅でおいしい料理を作って食べさせてあげたいから	(1人)
6位	説明を聞いて食べてみたいと思ったから	(1人)

しつもん「販売のとき、どういう販売がいいですか？」

1位	ていねいな接客	70%(7人)
1位	活気のあるふんいき	70%(7人)
2位	料理のレシピがほしい	60%(6人)
3位	品質のいい野菜を売りたい	40%(4人)

生徒に提示したアンケート調査結果

Ⅳ 結果

1. 対象生徒への単元初回と単元終了後に学習内容に関する記述式アンケート結果について

本実践の単元初回（5月15日）と単元終了後（8月26日）に、生徒になぜその野菜を選んで育てたのかについてアンケート調査を実施した。質問項目は「あなたは、なぜそれ（野菜）を選びましたか、理由を書きましょう。」である。生徒8名（1名未実施）の回答内容は以下の通りとなった。回答結果について、野菜作りの最終目的である「お客さんへの販売」を意識した記述内容の出現数を比較し、生徒が野菜作りを行っている目的の変容を分析した。比較するにあたって、野菜を他者へ販売する意識がある言葉として「客（購入者）」「販売（売る）」「弘大祭」を意味する言葉の出現数をカウントした。

生徒	単元初回（5月15日）	出現数	単元終了後（8月26日）	出現数
A	さつまいもはむずかしそうだけどやる	0	さつまいもはおいしい野菜だから選びました。 お客さん に 買わせたい から。	2
B	枝豆が好きだから。	0	枝豆は10月に育てること。 弘大祭 で野菜を 売 っていること。	2
C	おいしいからです	0	はくさいは10月に収穫できないからキャベツにしました。	0
D	自分が選んだやつだから	0	自分が選んだやつだから	0
E	芋を掘るとき、宝さがしみたいで楽しいから	0	さつまいもが好きだから。 いろんな人 にさつまいものおいしさをしてもらうため。もっと いろんな人 にたべてもらいたいから。	2
F	高く 売 れるから	1	はやく育つ、大きくなるから。	0
G	おつまみにんきランキング1位だから	0	ひろだいさい で う るため。チームできめたから。	2
H	やったことないので、やってみたいです。	0	畑作業でにんじんを育てたことがないから。 はんばい 実習でたくさん 売 りたいから。	2
合計		1		10

お客さんへの販売を意識した言葉は単元初回と単元終了後で比較すると、出現数が1から10へと増加していた。また、お客さんへの販売を意識した言葉を記述した生徒数が1名から5名へと増加した。単元終了後の記述では、「買わせたい」、「弘大祭で売りたい」、「たくさん売りたい」など、買い手であるお客さんへの視点をより意識した記述内容が増えていることが分かる。これは、生徒の野菜を育てる目的が、より他者を意識したものへと変容していったと言えるだろう。

2. 栽培活動におけるエージェンシー発揮の具体的な姿と質的分析結果

本実践では、生徒の言動を複数の教師が直接観察し、記録にまとめ、教師間で共有した。加えて、動画・音声による記録、アンケート等への生徒の記述を基に評価することで、以前は見られなかった、あるいはごく限られていた新たな行動が確認された。これらは、生徒が自ら目的をもち、仲間と協働しながら学習を進める中で現れたものであり、性質に応じて以下の4つのカテゴリーに整理した。

（1）目的意識の高まり

栽培活動に主体的に関わる姿が多く見られるようになった。

- ・育てる野菜が決まると、育て方について詳しく調べて、文章だけでなく絵を描いて分かりやすくワークシートへまとめていた。
- ・以前は畑作業中に頻繁に座り込んで休憩をとる様子があったが、野菜チーム結成後、休憩をとらずに自主的に水やりや草取りに取り組むようになった。
- ・野菜が虫に食われたり病気になったりするとお客さんに販売できないことについて話すようになり、

勝川健三教授の特別講義の際に虫や病気を防ぐための方法（防虫ネットの有無）についての質問を考え、質問していた。

- ・天気予報を日々確認するようになり、作業学習の日に畑作業ができるかどうかについて事前に担当教師のところへ相談に来るようになった。
- ・夏休みに入る際に、休み中の野菜の様子が気になるため、休み中も登校して野菜の世話がしたいという自分を自分から教師に提案していた。

これらの変化は、担当する野菜への愛着が沸くのと同時に、活動が「自分の役割」として意識化され、学習に対する目的意識が高まったことを示している。

（２）協働性の高まり

少人数チームでの活動を通して、作業分担の他に、共通の目標に向かって互いを尊重し合う協力的な関係が見られた。

- ・ある３年生の生徒の中には、野菜の栽培担当者を決める際に、育てたいと考えていた野菜チームから、人数が不足していて３年生のいないチームへ希望を変更した。変更した理由として、「農工班を過去に経験している３年生がいたほうが野菜作りがスムーズにできると思うから」と話していた。
- ・外部専門家からの助言を真剣に受け止め、野菜の生育の様子を見て「（勝川）先生の言ったとおりだ」と喜びを表現するなど、他者の指導を積極的に学びに生かそうとする姿があった。
- ・これまで自分だけで塩タブレットを食べていた生徒が、チームの仲間にも配るなど、仲間を思いやる行動が見られた。
- ・当初は「これ、俺がやる」と自己中心的だったが、時間の経過とともに「俺がこれをやるから、〇〇さんはこれをやって」と仲間を意識した役割分担を行うようになった。
- ・教師ではなく仲間に質問して判断を求める場面が増え、学習の中で仲間を信頼する姿が見られた。

このように、協働的な関わりは「共に活動する仲間」として互いを認識する基盤となっていた。

（３）相手に理解してもらうための言動の工夫

生徒が自分の考えを相手に十分に伝えるために、同じチームの生徒に対して働き掛け方を工夫する場面が増えた。

- ・同じ野菜チームの一員として、相手に伝わりやすい言葉を選びながら粘り強く説明するようになった。伝わらない際には説明内容を変えたりジェスチャーを加えたりしながら相手に伝わるまで説明していた。
- ・参観日に仲間が困っていることに気付き、言葉だけではなく指差しで知らせるなど、相手に伝わりやすい方法で伝えていた。

これらの言動は、前述した（２）協働性の高まりに付随して生じ、自分の考えを相手に伝えるといった外的（相手）に働きかける姿を引き起こしたことから、エージェンシーの発揮を示す具体例である。

（４）他チームの活動への関心の高まり

学習が進むにつれて、自分や自分のチームだけでなく、他チームの活動や野菜の成長にも関心を寄せる姿が現れた。

- ・キャベツの成長を観察し「育ってる」とつぶやいたり、枝豆の状態を教師に的確に伝えたりするなど、他の作物や仲間の活動への意識が高まっていた。

このように、自分のチームの枠を超えて他者に視線を向ける姿は、エージェンシーの発揮に向けた土台作

りの過程を示している。

以上の結果から、生徒たちが目的意識をもち、仲間と協働しながら相手に働きかけ、さらに他者へと関心を広げていくプロセスが確認された。これらは、単なる作業スキルの獲得にとどまらず、「自分の行動が学習や人間関係に影響を及ぼす」というエージェンシーの発揮に向けた基盤の形成として捉えることができる。

実践を通して得られた生徒の変化は、一時的な行動の変容にとどまらず、作業学習以外の場面でも野菜の生育状況について生徒間で共有したり、後期の自己目標を野菜の栽培に関する内容にしたりする生徒が複数見られ、学びの広がりや自立に向けた基盤の形成を示唆していた。

V 考察と課題

【考察】

本実践では、中学部農工班の作業学習において、生徒が目的意識をもって活動に取り組み、その過程でエージェンシーを発揮できる学習活動の在り方を探ることを目的とし、①自己決定・自己選択の場を設けること、②地域の人々との協働的な学習を取り入れること、③単元の中に小単元を設定し短いサイクルで成果を実感できる仕組みを作ること、④少人数・短時間での対話的活動を導入することを工夫した。その結果、生徒のエージェンシーの発揮として、以下の4つの姿が確認された。

1. 目的意識の高まり

2. 協働性の高まり

3. 相手に理解してもらうための言動の工夫

4. 他チームの活動への関心の高まり

まず「目的意識の高まり」については、単元の冒頭で教師が「野菜の売上で豪華なランチを食べる」明確な目的を提示したことにより、生徒の学習活動への動機付けが喚起された点が大きいの。その目的意識を基盤として、生徒は調べ学習や対話的活動、外部人材との協働活動に積極的に取り組むことができた。また、育てる野菜を生徒自身が決定し、2～3名の少人数チームで責任をもって栽培に取り組むという枠組みが設定されたことで、活動が「自分ごと」となり、主体的な姿勢が促された。これにより当初は「豪華なランチを食べたい」という動機が主であったが、次第に「野菜を育てたい」、「野菜をお客さんに売りたい」という活動そのものへの動機へと移行していったと考えられる。外部専門家による支援も、栽培活動に自信をもって取り組むことへの後押しとなり、この動機付けをさらに強める要因となった。

次に「協働性の高まり」については、チームでの対話や役割分担を通して、それぞれの生徒が相手を思いやり、関わってやる姿が見られた。単なる役割分担にとどまらず、「どうすれば相手に伝わるか」、「どうすれば相手が困らずに活動できるか」といった視点で行動を工夫していた点は、状況に変化を起こすために自らの行動を調整する、まさにエージェンシーの発揮に向けた変容であったと言える。さらに、目的の達成に向けて自己の力だけで問題解決を図るのではなく、同じチームの人と協力することの良さへの気づきが生まれたことにより、相互理解に向けて「相手に理解してもらうための言動の工夫」が見られるようになったと考えられる。この協働的な関わりを通じて、より広い範囲の他者へと関心を広げていく生徒の姿も確認された。本実践は、その発達の段階を示す具体的事例となったと考えられる。

【本実践から得られる教育的示唆】

1. 目的の明確化と自己決定の保障の重要性

明確な動機付けから始まり、生徒自身で自己選択・自己決定しながら学習を進め、徐々に学習目的そのものに関する動機付けへ移行するプロセスを踏むことで、生徒の学びはより主体的なものになる。したがって、作業学習においては「到達可能で具体的な目標」を示すことと同時に、生徒自身が内容や方法を選択で

きる仕組みを設けることが重要である。

2. 具体的な成果を実感できる小単位による短い学習サイクル

野菜栽培のように長期的な活動では、達成感を得るまでに時間がかかる。その長期的な活動の中に小単位を設定し、短いサイクルで達成感を積み重ねることは、学習意欲を持続させ、エージェンシーの発揮を促す上で有効である。

3. 協働的・対話的活動の意義

少人数での対話的活動や役割分担は、単なる共同作業を超えて、他者への関心を育むことが示唆された。これは「自分の行動で状況を変えられる」というエージェンシーの根幹に結びつく要素であり、今後の作業学習において積極的に取り入れるべきである。

以上より、作業学習におけるエージェンシーの発揮は、目的の明確化・自己決定の場の保障・小単位による成果の実感・協働的な学びの場の設定といった複数の要素が組み合わさることで可能となることが示された。今後は、この生徒の主体的、協働的な姿の現れを生徒が自己認識できる効果的なフィードバックを行っていくことで、生徒自身が自己の成長を的確に捉え、自己の行動が相手や周りにどのような影響を与えたのかを理解する助けとすることができると考える。また、こうした要素を体系的に取り入れながら、学習集団を構成する個々の能力や課題に対して最適化された学びを連続的に設定していくことにより、生徒のエージェンシーをより持続的かつ発展的に高めていくことが教師には求められる。

VI 参考・引用文献

- ・ 文部科学省（平成 30）．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），33-34.
- ・ 菊地一文（2024）．共生社会を形成する一人一人のウェルビーイングの向上を目指すうえで求められること 特別支援教育研究, 東洋館出版, 4 月号, 26-29.

実践まとめシート（２年次）

研究グループ	中学部 手工芸班	実践グループメンバー	三橋、矢口、渡邊、西川、阿保
--------	----------	------------	----------------

実践タイトル

『作業学習 一新製品 手工芸キーホルダーを作り隊ー』

I 問題と目的

OECD（2019）は、「教育とスキル未来 2030 プロジェクト」において、教育の中核的な概念として「エージェンシー」を提起し、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）」と定義している。

菊地によれば、「エージェンシーの意味するところは、従前から特別支援学校等で推進してきた地域協働活動等における多様な他者とのかかわり「為すことによって学ぶ」取組の成果と重なりと捉えられる。具体的には、「自分ごと」として心の動く豊かな活動に取り組む中で、「誰かのために役立ちたい」といった「ありたい」「なりたい」という願いをもち、実際の取組をとおして手応えや改善の必要性を感じ、振り返りにおける言語化や文字化、対話を通して取組の意味付けや価値付けなどの大事なことへの気づきを得ていくというプロセスである（菊地, 2024）。」と記載している。

昨年度本校は創立 50 周年を迎えた。昨年度は、中学部生徒全員が一つの目標に向かって協働して記念品を製作する活動を作業学習の時間に単元として行うことで、エージェンシーの発揮に向けた土台作りができるのではないかと考えた。生徒が作った製品を地域の方々に配付する内容の「50 周年の記念品を作り隊」という単元を設定し、140 個の記念品（こぎんマグネット）の製作を全体の目標として掲げて実践した。

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである（文部科学省、2018）。中学部段階では、小学部段階で積み上げてきた基礎的な能力を、働くことに関する学習の中で、変化に対応する力として般化できるようにしていく時期である。将来の職業生活や社会的自立に必要な事項を身に付け、作業班における目標達成や課題解決を通して、やりがいや充実感を体感しながら主体的に作業に取り組めるように段階的な指導をしていくことが重要である。

これらを踏まえ、本実践では、生徒が自分ごととして作業学習の集団の目的に向かいながら、地域資源を活用して自分自身の目標を実現させていくことを通して、エージェンシーの発揮に向けた土台を作るための学習活動の在り方を検討することを目的とした。

昨年度の実践で活用した地域資源としては「こぎん研究所」（専門的なガイダンス）、「50 周年記念式典の来賓」、「本校教員、保護者」、「弘前大学留学生」（製作した記念品を受け取った際のフィードバック）である。学習活動が行われる場＝学校と、その学習活動の成果を発揮する場、あるいはフィードバックを受け取る対象＝地域との中での学びのサイクルの構築を意図した。学びのサイクルの中で、生徒の意欲の高まり、自己目標設定と取り組みの振り返り、いかに「役に立つ」存在になれるか、自己に責任をもって学習に取り組めるか、ということに生徒それぞれの変容を捉えることができた。（生徒の変容の評価は、定量的

表 1 『本校の手工芸班での、生徒のエージェンシー発揮の素地を育てるための効果的な指導の要素』

生徒のエージェンシー発揮の素地を育てるための効果的な指導の要素	手工芸班の学習での具体的場面
学習活動の意味付け	・本物の技術に触れる機会 ・一つの目標に向かってチームで行う協働的学習
生徒相互の協働機会の設定	・チームで協力して完結する学習 ・見通しをもって取り組める、因果関係の理解し易い学習活動や単元の設定 ・学習環境設定（目標一達成度の視覚化）
達成感を実感できる学習機会の設定	・直接的なやりとり（販売活動、学習中の友達とのやりとり等において） ・製品についてのアンケートのフィードバック

なスケールを用いず、生徒の行動、また教師との対話を通して生徒が表出する言葉を定性的に評価することとした。）

昨年度の実践から、『本校の手工芸班での、生徒のエージェンシー発揮の素地を育てるための効果的な指導の要素』としては①学習活動の意味付け、②生徒相互の協働機会の設定、③達成感を実感できる学習機会の設定が挙げられた（表1参照）。

本実践は、昨年度の実践を継続した2年次の実践である。本作業班での実践を継続することの理由は以下の4点である。

- ・反復的な作業に取り組むことで、毎時間の生徒の変容が客観的に捉えやすいこと。
- ・商品を製作するという目的において、協働して一つの目標に向かう場面が設定できること（生徒それぞれの作業スキルに差異があっても、仕事の分担を工夫することで生徒同士が協力しながら一つの商品を製作できること）。
- ・完成した商品を、自らの目の前でお客様に手に取ってもらうという、直接的なフィードバックを得られる機会を幾度も設定できること。
- ・学習の中でこぎん刺しに触れることは、単に手工芸を学ぶだけでなく、青森県津軽地方の歴史や文化を知ることにつながる。

また、本実践において、エージェンシーの視点を踏まえて目指す生徒の姿は以下の4点である。

- ① 作業学習におけるモチベーション・自己成就感の深まり（何のために、誰のために、責任／やりがい）
- ② 自分自身の目標設定と振り返りの深まり（自分が頑張ることは何か、どれくらい達成できたのか、次に目標とすることは何か）
- ③ 友達同士の関係・やりとりの深まり（協働的な活動）
- ④ 自分自身の変化（内的＝自分を変える力／外的＝外状況を変える力）

II 実践方法

（1）対象生徒について

昨年度は、中学部全生徒16名を対象としていたが、今年度は、新たに手工芸班に所属する8名の生徒を対象としている。8名の生徒は中学部1年3名、2年3名、3年2名で構成されており、中・軽度の知的障害と他の障害を併せ有し、自閉スペクトラム症が5名、ダウン症候群が2名、発達性協調運動障害1名と、生徒の実態は様々で、個々の発達段階や障害特性に応じた指導、支援を行う必要がある生徒集団である。

（2）実践の手続き

研究2年次の今年度は、昨年度の研究実践の結果（沢山のお客様からの製品に対するアンケート、インタビュー結果・図1）から得られた、客の求める新製品として「手工芸キーホルダー」の製作を中心とし、新たな「学校」、「地域（資源）」との学びのスパイラル（学校ー地域の中で行われる学習のサイクルを上方に高次化しながら繰り返す螺旋）を設定することとした。

学びのスパイラルを計画する際には、昨年度の実践の結果から挙げられた『本校の手工芸班での、生徒のエージェンシー発揮の素地を育てるための効果的な指導の要素』としての①学習活動の意味付け、②生徒相互の協働機会の設定、③達成感を実感できる学習機会の設定を中心にして学習が展開できるようにした（図2）。

昨年度の実践では、先述したように地域資源として「こぎん研究所」（専門的なガイダンス）、「50周年記念式典の来賓」、「本校教職員」、「保護者」、「弘前大学留学生」（製作した記念品を受け取った際のフィードバック）を活用したが、今年度は「こぎん研究所」、「弘前大学教育学部ラウンジ（学生、職員）」、「本校教職員」、「保護者」を地域資源として活用することとした。

R6 中学部 手工芸班研究「50 周年記念品を作り隊」 学びのサイクル

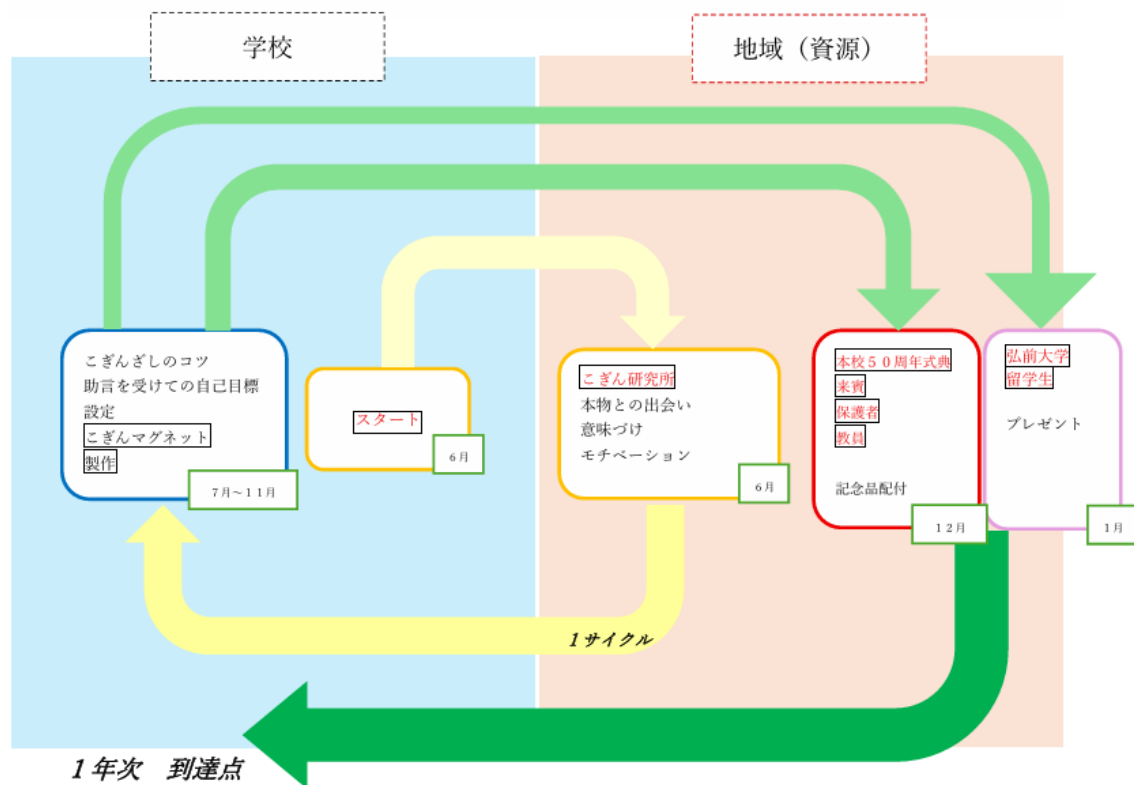


図1 R6 年度「50 周年記念品を作り隊」学びのサイクル

R7 中学部 手工芸班研究「新製品 キーホルダーを作り隊」 学びのスパイラル

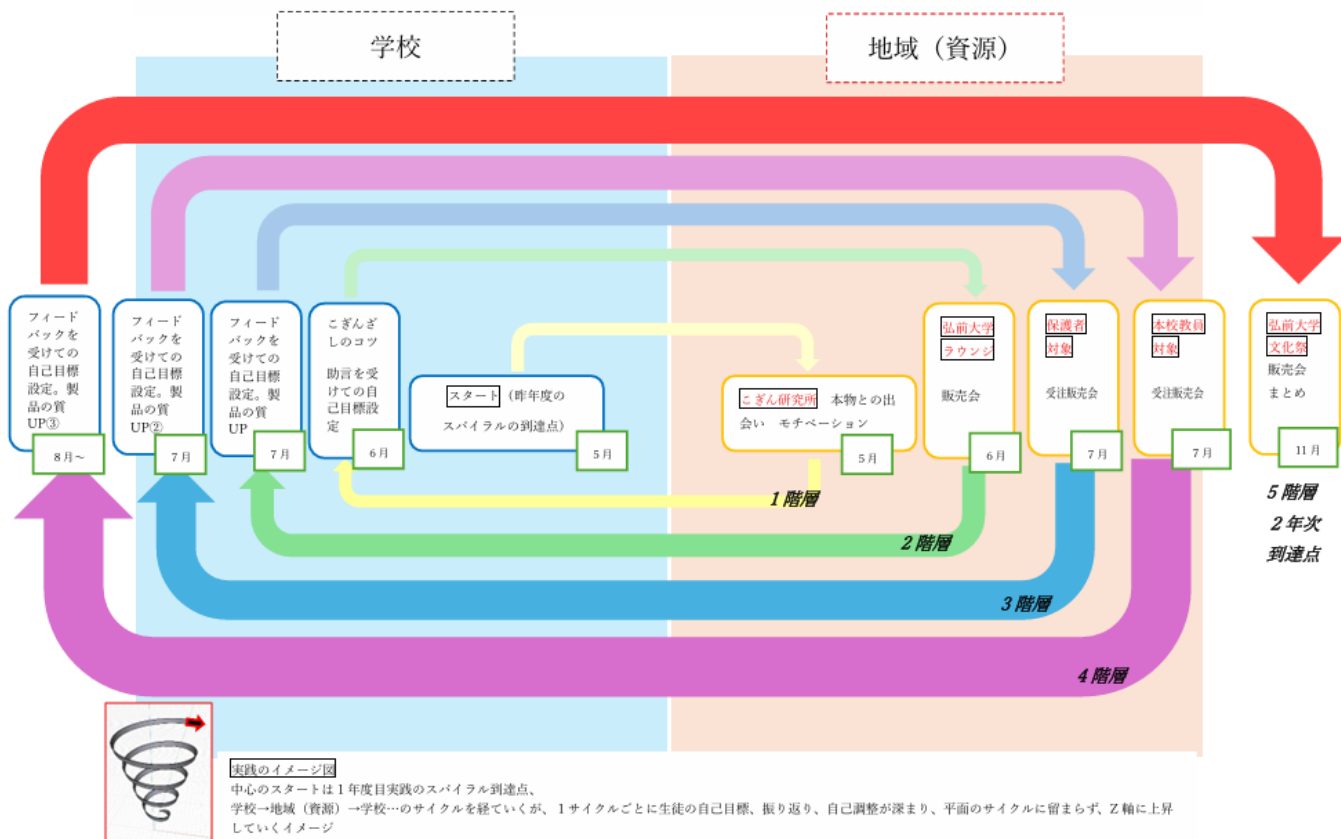


図2 R7 年度「新製品 キーホルダーを作り隊」学びのスパイラル

また、昨年度との違いとして、昨年度は「こぎん研究所」での専門的なガイダンスを受けた後、作業製品の配付の機会は2回あり（式典来賓と保護者・本校教職員、弘前大学留学生）、地域資源からのフィードバックの機会は1回であった。今年度は作業製品の販売の機会を実践期間内に4回設定し、フィードバックの機会も4回設定した。昨年度よりも短い期間で作業製品を製作し、販売会（昨年度は、作業製品の配付は行っているが販売という形では行っていない）と合わせて実施する一連の流れを設定することで、生徒が繰り返しフィードバックを得られるのではないかと考えたためである（表2、表3）。

表2 手工芸班のR6年度ーR7年度の実践の対比

実践タイトル	R6「50周年記念品を作り隊」	R7「新製品 キーホルダーを作り隊」
製作する製品	・こぎんマグネット	・こぎんキーホルダー
製品を渡す形態	・記念品として配付	・新製品として販売
学習中における学校⇄地域のサイクル回数	・1回のサイクル	・4回（+α）のサイクル（スパイラル）
フィードバック回数	・来賓・保護者と本校教職員より2回（配付の時期がやや異なるため） ・弘前大学留学生より1回 計3回	・教育学部学生と大学職員（6月） ・保護者（7月） ・本校教職員 より1回ずつ（7月8日、22日） 計4回（+α）
活用する地域資源	・こぎん研究所 ・50周年式典来賓 ・保護者 ・本校教職員 ・弘前大学留学生	・こぎん研究所 ・弘前大学教育学部ラウンジ（学生+職員） ・保護者 ・本校教職員

実践の効果、生徒の変容の評価については、昨年度同様、定量的なスケールを用いず、生徒の行動、また学習中、あるいは学習前後の教師との対話を通して生徒が表出する言葉や行動の変容を定性的に評価することとした。教師との対話や、本人の思いの言語化のツールとしては、①作業開始前のアンケート（図3）、②作業日誌、③教師による対話記録シートを用い、地域資源を活用しての学習、販売会などの前後には生徒へのインタビューをビデオで記録し、本人の言葉から学習の効果を教師間で共有し、評価することとした。

図3 対話のツールとして使用した作業前アンケート

表3 本実践の構成

階層	期日	時数	活動内容
1階層	5月27日	2	こぎん研究所事前学習
	5月29日	2	こぎん研究所見学・事後
2階層	6月3日	2	キーホルダー製作事前学習
	6月5日	2	教育学部宣伝・チラシ配り
	6月11日	2	製作
	6月12日	2	販売練習・製作
	6月17日	3	教育学部ラウンジ販売会
3階層	6月19日	2	受注販売事前・製作
	6月24日	2	2階層のフィードバック・製作
	6月25日	2	製作
	7月1日	2	製作
	7月3日	2	販売・受注練習
4階層	7月4日	2	保護者へ販売・受注会
	7月8日	2	3階層のフィードバック・本校教職員から受注・製作
	7月15日	2	受注期間・保護者へお届け
	7月17日	2	製作
	7月22日	2	本校教職員へお届け（手渡し）・4階層のフィードバック

(1) スパイラル1階層 **地域**「こぎん研究所」での学習→こぎんざしキーホルダー製作①

有限会社弘前こぎん研究所では、津軽の伝統工芸「津軽こぎん刺し」の普及と製作、販売を行っている。本作業班では、学習の中でこぎん刺しを取り入れた製品作りを行ってきたが、こぎん刺しの歴史に触れたり、作業工程の見学をしたりする学習活動は行ったことがなかったため、昨年度の実践の中で実際に見学に行くことで、「津軽こぎん刺し」の文化に触れる機会を設定した。

昨年度は、見学により生徒がポジティブな刺激を受け、作業に意欲をもって取り組もうとする言動や行動が見られたため、今年度も、「本物に触れる、強い動機付けの機会」としてこぎん研究所の見学を設定した（今年度の生徒8名中、7名は初めての見学であった）。

事前に質問を考える場面を設定すると、「人気のある製品は？」、「こぎんの刺し方のコツは？」、「こぎん刺しの模様の数は？」、「1日に何個作っているか？」、「製品を作るときに大切なことは？」など、作業学習で行っていることと結びついた質問を考える生徒がいた。当日は、講師としてこぎん研究所の職員である須藤さんから歴史について教わったり、質問に答えていただいたりした。作業場では、出荷に向けて模様を刺し終わった布を製品に加工したり、アイロンをかけたりする過程を見学した（図4）。

帰校後の事後学習では、分かったことやこれから気を付けたいことについて、ワークシートにまとめて発表する場を設定したり、見学後の感想としてインタビューを行い、動画として記録したりする活動を設定した。

生徒の見学後の言葉を抜粋して次に示す。

- ・こぎん刺しが400年も前からあると聞いてびっくりしました。
- ・（本校が）弘前の学校だから、こぎん刺しがうまくなって、みんなに知らせたいと思いました。
- ・こぎん刺しの模様が28種類もあることが分かりました。
- ・こぎん研究所で製品用のこぎんを刺している人を見て、自分ももっとうまくなりたいと思いました。
- ・こぎん刺しのコツを教えていただきありがとうございました。糸をきつくしすぎたり、ゆるくしすぎたりせず、ふっくら刺せるように気を付けていきます。

上記のように、作業学習としてなぜこぎん刺しに取り組むのかということを考えたり、あるいはこぎん刺しの意義を理解したりしたことで、生徒の内発的な動機を引き出す活動になったと考える。また、こぎん研究所の見学以降、作業前の対話ツールとして用いている作業開始前のアンケートにおける質問「今日は何のために作業をしますか」に対して、「弘前のこぎん刺しが有名だから」の項目を挙げる生徒がいた。

(2) スパイラル2階層 **地域**「弘前大学ラウンジでの販売会」→こぎんざしキーホルダー製作②

こぎん研究所の見学の後、こぎん刺しをうまく刺すために気を付ける点を改めて生徒と確認した。昨年度の実践を撮影した、こぎんマグネットを配付した教師からの感想の動画から（昨年度末の振り返りの際に、生徒から「次はこぎん刺しキーホルダーを作ってみてはどうか」という意見が出ていた。）、今年度は昨年度の製品開発の継続としてこぎんざしキーホルダーを作ることを生徒に提案した（表4）。



図4 こぎん研究所で本物の技術に触れる

表4 R6年度のこぎんマグネットに対する教職員からのフィードバックとそれに対する昨年度の生徒のコメント

～教職員からのフィードバック（一部抜粋）～

良かった点

- ・色、模様の多彩さ
- ・どこにも売っていないオリジナリティ
- ・配色
- ・デザイン（かわいい、かっこいい）
- ・マグネット裏のデザイン（FTK50th）
- ・初めてこぎん作業製品をいただきました

こうするともっと良くなる点（頑張ってほしい点）

- ・販売の機会を！
- ・新商品はどうか？ネック、ショルダーストラップ
- ・客からの希望（オーダー）を取ってみては？
- ・模様のバリエーションを増やす
- ・糸のふんわり感が足りず、もったいない。
もっとふんわり刺してみても？
- ・糸をもっとカラフル、ポップに
- ・もっと大きな製品を
- ・糸のより、もっと整えられるはず

～フィードバックを受けた生徒からの言葉～

- ・キーホルダーのこぎんがあればいいなと思いました。
- ・マグネット以外でもキーホルダーでもいいかも。
- ・〇〇先生がよろこんでいた。がんばる。
- ・〇〇先生うれしいです。
- ・いろんな人に良いこぎん刺しをいっぱい刺したい。
こぎんのキーホルダー、僕も欲しいなと思った。
- ・もっとたくさんこぎんマグネットを作りたい。
- ・みんなに喜んでもらえてうれしかったです。意見とか
きいてそう思いました。
- ・みんなをよろこばせてうれしかったです。
- ・世界中にこぎんブームをまきおこしたい。
- ・サイズを大きくしてみる。
- ・デザインがかっこいい！
- ・先生方がよろこんで、うれしかったです。
- ・弘前駅や市役所とか、もっと人が来るところで売りたい。

動画を見たことや、教師からの提案、また、こぎんキーホルダーの試作品を見て、生徒からは次のような言葉が聞かれた。

- ・（キーホルダーの試作品を見て）「うわぁー、売れそう！」
- ・「沢山作るために、こぎん刺しの活動時間を増やすといいんじゃないかな」
- ・「うわー（と言って笑顔を見せる）」
- ・「いいと思います！」
- ・「このキーホルダーだと、（自分も）欲しいかも」

新製品のこぎんキーホルダーを作ることに對して、意欲を示す言葉が多く聞かれ、キーホルダー製作を開始した。生徒に6月17日に弘前大学教育学部ラウンジにて販売会を行うことを知らせ、当日の会場の下見や宣伝ポスターの掲示、教育学部職員へのチラシ配りを行った（図5、6）。12日後の販売（作業学習6時間後）に向け、販売活動へ期待をもち、こぎん刺しにひたむきに取り組むようになった。販売活動という具体的にイメージのもちやすい活動があることで、作業学習前後の生徒の言葉の変化や、より具体化され、妥当性のある目標設定、製品製作に對しての意気込みが生徒との対話で大きく変容しつつあることを感じた。



図5 ラウンジ販売会のチラシ

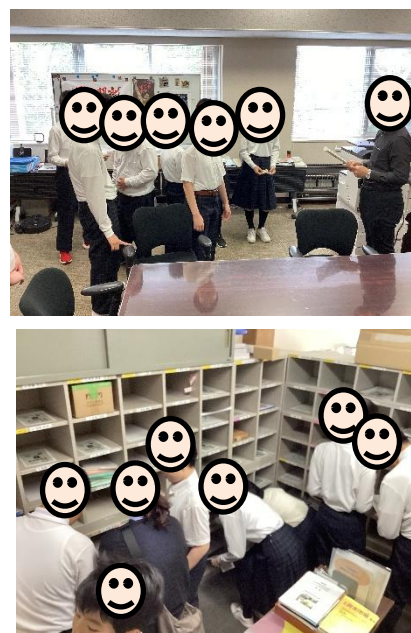


図6 販売会の宣伝、チラシ配り

教育学部ラウンジでの販売活動は当日10時25分～12時15分に実施された。販売会の時間は、大学生の授業の前後と昼休みに設定した。販売会直前の生徒の会話から、緊張と不安を抱いている生徒も多かつ

たが、一方で、期待感や意気込みを示す言葉も記録されている。

販売活動に際しての環境設定として、意図したことは次の3点である。

- ・ 8名の生徒一人一人が、自分の責任で仕事を担当する。
- ・ 8名の生徒一人一人が、客とのやりとりを経験できる。
- ・ 販売活動の中で、生徒同士がやりとりする活動を設定し、一つの目的に向かうことができる協働的な学習場面をつくる。

また、こぎんキーホルダーの販売に際して工夫した点は次の4点であった。

- ① 刺し糸・刺し布の色、こぎん刺しの柄の組み合わせが豊富にある（今回は79個ほどのこぎんを陳列した）、色・柄の組み合わせによって、その人だけの商品になること（図7）。
- ② キーホルダーケースの形が選択できる（長方形型／丸型）、色が選択できること。
- ③ 購入できる個数は客1名につき1個として設定（売上個数＝購入者数）したこと。
- ④ 購入者アンケートに答えることで販売価格が300円→200円に割引されること。

販売開始後、2週間ほど前から掲示していた宣伝ポスターの集客効果のためか、弘前大学長や教育学部長を含む弘前大学の職員、学生などがラウンジに集まり、次々と製品を手にとっていただいた。客が集まる時間帯には波があったが、実質95分の販売時間内（12時に完売）で、79個のキーホルダーが完売となり、初回の販売会は成功といえる結果となった（図8）。

以下、販売会を終えての生徒のインタビュー記録からの生の言葉を抜粋する。

問1：自分が作ったこぎんが売れてどうだったか

- ・ こぎんに興味をもってもらえて嬉しい。驚いてくれて、関心を持ってくれて、やりがいが出てきた。
- ・ 嬉しいです。全部売れてびっくりした。
- ・ こぎん（のキーホルダーケースを）拭く（仕事を）のを頑張った。
- ・ お兄さんとお姉さんが（弘大学生）来た。「ありがとうございました」と言ったよ。
- ・ 自分が初めて作ったこぎん、お客さんに売れた。嬉しかった！

問2：次は誰に向けて販売したいか

- ・ 高等部、小学部、先生。家族。弘前市のみんな。
- ・ 家族とか友達。
- ・ 僕の小学校の友達。家族にあげたい。
- ・ 弘大祭でいろいろな人に売りたい。

問3：次はどこで販売したいか

- ・ 弘前大学の学食で売りたい。シーナシーナとか、さくら野とかヒロロとか、人が来そうなところ。
- ・ 猿賀神社。夏とかお店がいっぱい出るから。
- ・ 弘前公園。人がいっぱい多いから。
- ・ 中学部の玄関。学校から近いところ、お店とか、人が集まる場所。

問4：お客さんの反応は

- ・ 「これ、僕が刺したんですよ」と言ったら、「きれい」と言ってもらった。「ありがとう」って言ってもらった。



図7 ラウンジ販売会で販売したこぎんのバリエーション

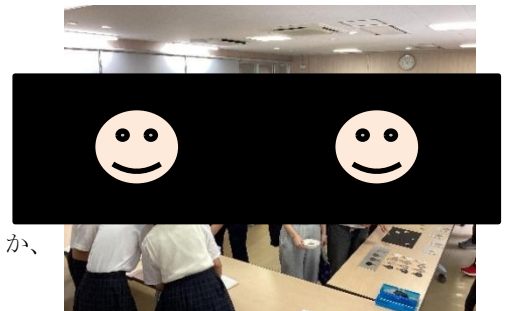


図8 ラウンジ販売会

- ・こぎんを見て「かわいいですね」と言われて、やったー！と思った。「自分たちが作ったので大切に使ってください」と伝えた。
- ・お客さんが、どのこぎんを選ぶか迷っていたから、「どちらのこぎんもおすすめですよ」と言った。

問5：感想は

- ・今日の販売会を楽しみにしていた。
- ・最初は緊張したけど、後から慣れてきました。
- ・20個くらい売ればいいなと思ってたけど、79個全部売れて嬉しかった。
- ・ドキドキした。ずっと緊張した。嬉しい気持ち。
- ・楽しかった。お母さんに来てほしかった。でも仕事で残念。
- ・嬉しかった！もっと作りたい。

問6：満足度は

- ・100です！
- ・85点。残りの15点は、緊張しないでやりたい。
- ・120点。
- ・99点。あと1点は、もうちょっとかわいいのを作ればなあと思って。
ピンク系の色が増えたらいいな。
- ・(言葉は発しないが、笑顔を見せる)

問7：これから頑張ること、今後の目標は

- ・糸をきつすぎず、刺すこと。
- ・早く先生に報告して、早く作ること。早く報告するとこぎんをたくさん作れる。
- ・刺すところを間違えないように、布をよく見て刺す。
- ・模様(こぎん)をたくさん作りたい。模様を間違えないでやりたい。

(3) スパイラル3階層 **地域**「保護者への受注販売会」→こぎんざしキーホルダー製作③

弘前大学教育学部ラウンジでの販売活動を終え、それぞれの生徒の感想から強い成就感(＝販売活動からのフィードバック)が感じられた。ラウンジでの販売会で製品を購入してくれた方々のアンケート結果、また数人の動画メッセージを生徒に提示した。動画では、こぎんキーホルダーを購入後、リュックに付けているという声や、今回は販売会場に行ったもののすでに売り切れていた、次回また売ってくださいとの声があった(図9)。

生徒からは、「次回また販売したい」という声が多く聞かれた。学習のスパイラル3階層にあるように、次の販売会は7月の学部参観日とし、これまでの「沢山のバリエーションの製品から選択してもらう」だけでなく、刺し糸、刺し布、こぎんの柄(今回は6パターンとした)を自由に組み合わせ、さらに4種類のキーホルダーケースを選んでもらう、オリジナルの製品の注文ができるようにした。

保護者を対象とした販売会当日には、前回同様、生徒8名が自分たちが作った製品を、自分たちでやりとりをして相手に手にとってもらえるように学習環境の設定を行った。今回は販売の対象が保護者ということで、前回ほど客の数こそ多くはなかったものの、自分が心を込めて刺した製品を、自分の家族に手に取ってもらう機会となり、販売活動の中の会話として、「(自分の子どもは)どれを作ったの?」「どれがおすすめですか?」という温かいやりとりが見られている。

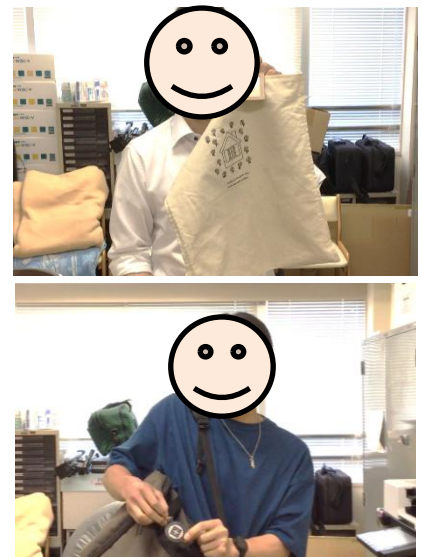


図9 購入者からの動画メッセージ

この販売会では、保護者、一部の本校教職員、生徒に対して24個の販売を、また、今回初めて販売したオリジナル製品の受注数は14個となった(図10)。なお、実践当初にはこぎん刺しを刺すことが難しかった生徒も、この時点では作業スキルが向上しており、生徒8名中8名全員が、こぎん刺しを刺し、完成できる(支援の程度の差、完成までの所要時間は幅広い)ようになっていた。

今回の商品の受注を受け、保護者からのオーダーに応じた製品作りを行った(図11)。受注を受けて製品を作るということで、生徒は、商品を手渡す相手を想定しての製作活動となる。手工芸班の8名は、全員が自らの保護者から注文を受けており、相手(保護者)に製品を手渡す場面を頭に描いて、丁寧に製作に取り組んだと思われる。なお受注販売会より、新たな活動として製品の包装作業を取り入れた。本来は製品を袋に入れた形で販売を行うが、これまでの販売会では、お客様にその場でキーホルダーケースを選んでもらい、こぎんが刺された布をキーホルダーケースに入れることで製品が完成するため、包装の時間を省いていた。

製品の包装作業には、①二次元コード(web上での製品アンケート)の印刷された台紙セット、②キーホルダーの汚れチェック(ふき取り)、③外袋の口開け、④製品の包装と、昨年度の「こぎんマグネット」の実践に準じた形で、生徒が4人でチームになり、流れ作業で協働的に作業を進められる場を設定した。製品が完成し、生徒は自分が作ったこぎんキーホルダーを持ち帰り、保護者に手渡した。

以下、販売会を終えての生徒のインタビュー記録からの生の言葉を抜粋する。



図11 受注製品の制作風景

問1：自分が作ったこぎんが売れてどう思ったか

- ・「やったー！」と思った。自分が作ったこぎんをお家の人が買ってくれて嬉しい。
- ・お母さんが選んでくれた。嬉しかった。お母さんに似合いそうな色になっていた。
- ・〇〇さんのお母さんが、自分の作ったこぎんざしを選んで買ってくれた。

問2：次はだれに向けて販売してみたいか

- ・弘前市民
- ・いっぱい人が来てくれると嬉しい。
- ・小学部の保護者
- ・先生たち

問3：次はどこで販売したいか

- ・青森市とか、東京、大阪とかみんなが来れるように大きな販売会をしてみたい。
- ・小学部の玄関前。以前に、農工班で販売した場所だから。
- ・もっと弘前公園とか人が集まる所で販売してみたい。

問4：お客さんの反応は

- ・お母さんが「すごい」と言ってくれた。
- ・「きれいですね」と言っていた。こぎんで、色のデザインを販売して嬉しい気持ちだった。
- ・「これとかいいな」とか、「迷うなあ」と言っていた。
- ・お母さんが「家でもこぎんざしやったら」と言った。

問5：感想は

- ・今日受注したこぎんを刺すのが楽しみになってきた。今の實力だったら間に合うと思う。ほかの友達もいるから。その分チームワークもよくやらなきゃ。
- ・会計(自分の仕事)はうまくできた。14個受注して、多いなと思った。
- ・もう一度いっぱい作って、受注した人に手渡したい。

- ・みんなでこぎんを作れば、(受注数を)できると思う。

問6：満足度は

- ・50点。残り50点は、もっと沢山のお客さんに来てほしかったから。
- ・120点。20点多いのは、親が来てくれて嬉しかったから。
- ・100点
- ・99点。残り1点は、みんなにたくさん売れば100点になる。

問7：これから頑張ること、今後の目標は

- ・夏休み前までにこぎんをもっと作って、注文してくれた人に届けたい。素早く丁寧に刺すことが一番大事。
- ・とにかく頑張る。刺すところ、緩すぎず、きつくなりすぎず。今やっている模様が気に入っている。
- ・間違ったところを自分で理解して(気づいて)、素早く先生のところに行って直してもらう。
- ・時間かかるけど、糸通したり、作ったり。間違えないように糸を通す(こぎんを刺す)。一人では無理です。みんなで協力してやれば、できる。
- ・一人では14個は作れないから、みんなで協力して作りたい。

(4) スパイラル4階層 **地域**「本校教職員への受注販売受付」→こぎんざしキーホルダー製作④

本校の教職員を対象として2度目の受注販売を行うこととした。本校の教職員を対象とした理由は2つあり、①様々な作業製品に触れてきた立場から、製品へ忌憚のない評価をしてもらう(前向きなフィードバックだけではなく、教員の目から見た製品の改善点、製品価値を高めていけるアイデアをもらうこと)、②手工芸班の生徒が、本校の教員(〇〇先生)から受注した製品を作る、という経験が「顔の見えるお客様への製品作り」となり、また、完成した製品を直接手渡し、代金を受け取ることが、不特定多数のお客様に向けた製作とは異なる成就感、達成感を得られる機会となるからである。

今回は、職員室内で製品受注シートを配付し、それにオーダーを書いてもらう形で受注を募った(図12)。結果、20名ほどの教職員から41個の製品の受注を受け、製作を開始した。受注シートを確認し、「〇〇先生の製品」ということを知り、丁寧にこぎんを刺し進めた。こぎんキーホルダーの学習を開始してから18時間目の製作となり、この時点で、2時間の作業学習の時間内に、およそ15個ほどのこぎんを刺せるようになっていた。また、複雑なこぎんの柄を刺せるようになり、かつ、丁寧(糸のふっくら感を意識しながら、こぎんの図案に沿って間違えずに刺す)に、当初よりも早く刺せるようになっており、生徒のこぎん刺しにおける作業スキルの高まりが確実に感じられた。

受注した製品が完成した後、それぞれの生徒が、校内にいる教職員に製品を直接手渡した(図13、14)。

保護者、教職員からの製品に対するアンケート結果を抜粋して次に示す。

商品受注者アンケート結果(回答数36、保護者と教員)

問1：今回のキーホルダーの受注で、重視した点は何ですか？(複数回答可)

- ・色合い 29回答
- ・デザイン 19回答
- ・こぎんの柄 24回答
- ・その他 1回答



図12 製品受注シート



図13 完成した、教員受注分のキーホルダー

問2：製品として満足度はいかがでしょうか。

・100点 36回答

問3：手工芸班の生徒に、一言メッセージを頂戴できれば幸いです。

(製品の感想、アドバイス、励ましの言葉など)

- ・とてもすてきなキーホルダーでした。プレゼントに使います！
- ・とてもキレイな仕上がりで、感動しました。大切に使います。ステキなキーホルダーありがとうございました。
- ・オーダーしたキーホルダーが届きました！他の色で他の形や柄も可愛くて悩んでしまったので、次また買える機会があれば是非注文したいと思います♪可愛いキーホルダーありがとうございました(*^^*)
- ・色合いが良くて、作るのが早いと思いました。とてもかわいいです。ありがとうございました。
- ・いろんな場所で販売会をしてはどうでしょう。きっと売れると思います。
- ・自分で好きな柄などを選んで、オーダーメイドできるところが魅力的でした。お金を出して買ってもいいと思うものでした(^)素敵な商品でした！
- ・大切な人とお揃いの柄で、ペアで買いました！自分で好きな柄や色を選べるのが、すごく嬉しかったです。仕上がりも綺麗で可愛らしく、大満足です。また違う柄の商品も買いたいです。
- ・きれいで、心のこもった製品、ありがとうございます。思っていたよりとってもとっても素敵で気に入りました。大事に使います。
- ・製品を母親に見せたら、1個ほしいと言われたので、プレゼントしました。
- ・選べるものがたくさんあって迷いましたが、選びながらとても楽しく買うことができました。選べる、っていい付加価値ですね。
- ・注文に対応してくれる事で気に入りの一品に仕上げてもらえる特別感がとても嬉しかったです



図14 受注製品の納品

(32回答中 一部抜粋原文儘)

学びのスパイラルは4階層を終えたが、この実践は、今後、10月に予定されている弘前大学文化祭での販売活動、あるいは近隣の私立大学(本校元校長が現在勤務している)での販売活動を目指して、今年度内、さらにスパイラルの階層を高次化していく予定である。

IV 結果

地域資源を活用した学習と、そのフィードバックを受けての生徒の変容については、前述の「Ⅲ 指導の実際」の経過にも抜粋して示しているが、スパイラルの階層を経ていくにつれて、それぞれの生徒8人の行動や対話変容について詳細に評価した生徒の変容記録シートを別紙1～8に示す。

また、本実践において、エージェンシーの視点を踏まえて目指す生徒の姿を前述(I 問題と目的にて)したが、それぞれについて、実践の結果と照らし合わせてみたい。

① 作業学習におけるモチベーション・自己成就感の深まり(何のために、誰のために、責任/やりがい)

→「何のために」＝弘前の伝統文化であるこぎん刺しの製品を作って、販売するために、あるいは手に取ってもらうために

「誰のために」＝弘前大学のお客様のために(スパイラル第2階層)

お客様としての保護者のために(スパイラル第3階層)

お客様としての教職員のために(スパイラル第4階層)

「責任／やりがい」＝自分が刺したこぎんがそのまま製品になる、受注してくれたお客様の顔が見える
(その人のために責任をもって自分が制作する)
自分が製作した製品を手にとっていただく成就感・やりがい
上記のことを、生徒が言語化できる、あるいは言語化が難しい生徒でも、実践を通して実感することができた。

② 自分自身の目標設定と振り返りの深まり

(自分が頑張ることは何か、どれくらい達成できたのか、次に目標とすることは何か)

→当初は、「何を頑張るのか」について、漠然と捉えていた生徒が多かった(記録シートより)。
こぎん研究所からの具体的なアドバイスや、お客様からの具体的なフィードバックを受けて、どのようにこぎんを刺すかを具体化して目標として設定したり、自分が1回の作業時間にどのくらいの作業量をこなせるかを理解し、少しずつ目標を高めていったりするなど、目標の妥当性、現実性が高まってきた。
また、作業前後の教師との対話により、作業に関する(取り組み方、自分の作業スキル)自己認知が高まっていった可能性がある。

③ 友達同士の関係・やりとりの深まり(協働的な活動)

→こぎんを刺す作業自体は、個別的な作業であり協働的な部分は生まれにくいですが、販売活動では8人がそれぞれの仕事を担当し、一人一人が役割を果たすことで、販売活動が円滑に行われていた。また、販売活動の中で、友達同士のやりとりも必然的に行われる環境設定であった(「〇〇さん、これお願いします」)。
販売活動が成功した際にも、振り返り活動の中で、皆それぞれが自分の仕事にやりがい(自分は仕事を担当して、うまくこなせたんだ、という実感)をもっていたことから、大きな達成感を8人がチームとして分かち合えるような環境、雰囲気が構築されていたと考えられる。
受注販売の形態を取り入れてからは、製品の包装活動で4人が1組となって分担作業を進める場面を設定することができ、協働的な活動場面を増やすことができていた。

④ 自分自身の変化(内的＝自分を変える力／外的＝外の状況を変える力)

→作業の自己目標設定や、作業前後の教師との対話の中で、作業学習に対しての気持ちが明らかに変化していき、スパイラルが階層を高めていくにつれ(外と接する経験＝地域資源・お客様とのやりとり経験が量的に増えて質的にも高まるにつれ)外的な要素を含む(例えば、誰のために丁寧に作る、あるいは、〇個売りたい)感想が多く見られてきた。

しかし、「内的＝自分を変える力／外的＝外の状況を変える力」であり、外的に向かう気持ち、意欲が高まることだけではなく、外的な視野を持つことが、内的な意欲、目標設定、思いを醸成していったと思われる。

※「もっと沢山売りたい! (外的)」のためには→ 「丁寧に、きれいな製品を作る! 作業時間内で丁寧に、かつスピードアップして作る! (内的)」
外的な視野、外へ向かう気持ちのベクトルが増えることは、内的な視野、内的な気持ちをさらに醸成する。外的な気持ち、視野を育てる経験は重要な意味を持ち、必要であるが、外的>内的ではない。

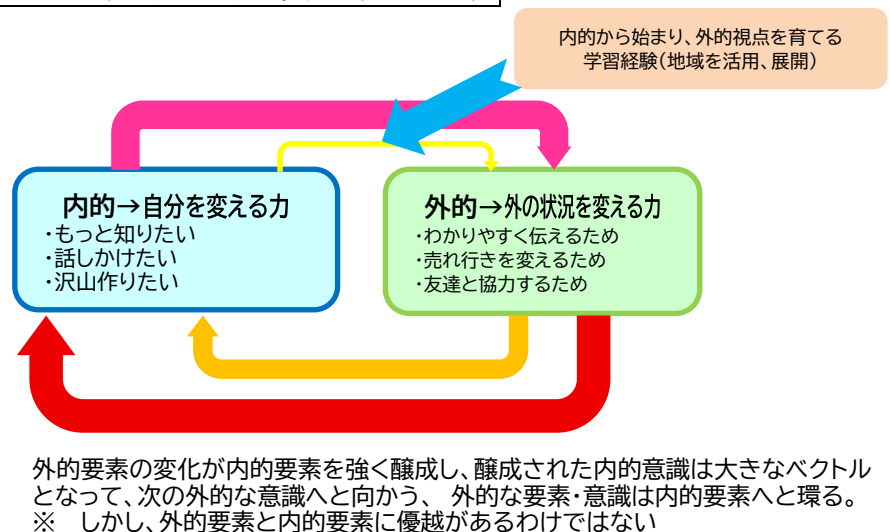


図 15 内的／外的 本実践のイメージ図

外的に向かう気持ちのベクトルは、内的に自分を意識する気持ちのベクトルに優る、ということではない（図 15）。

本実践の学習のスパイラルの中で、学習活動を重ねていくうちに生徒のモチベーションが高まり、妥当性をもった自己目標設定とそれに対する取り組みの客観的な振り返り、そしていかに「役に立つ」存在になれるか＝いかに自分の行動を調整して学習に向かうか、自己に責任をもって学習に取り組めるか、という点において、生徒それぞれの大きな変容が確認された。

以上から、本実践において、当初の「エージェンシーの視点を踏まえて目指す生徒の姿」は実現することができたと考える。

V 考察と課題

（１）生徒の変容の背景

今回は、昨年度の実践から得た視点『本校の手工芸班での、生徒のエージェンシー発揮の土台を育てるための効果的な指導の要素』①学習活動の意味付け、②生徒相互の協働機会の設定、③達成感を実感できる学習機会の設定、を深めた学びのスパイラルを構築したことが実践の成果に奏功したと言える。

今回の実践の成功の要素として考えられることを下に示す。

- ・短い期間で４回、かつ質の高いフィードバックが、本人に対して「自分ごと」として感じられるやりがいや成就感を産むことに奏功した。
- ・相手との直接的なやりとりのフィードバック（＝成就感の実感）は、必然的に生徒の次の学習活動への強い動機を生み、その流れの連鎖が今回の学習のスパイラルの中で確実に生じていた。
- ・上記のことを受けて、実践を追うごとに目標の妥当性が高まってきたこと、目標のベクトルの自己内での変化（内的／外的、それぞれの思いの醸成のサイクル）が見られたこと。
- ・強い動機付けを受けての目標設定、目標達成に向かうための自己の行動調整が見られていたこと＝本実践内での「エージェンシー」発揮に近接していったこと。

（２）課題と今後の展望

今回の実践中に（７月末まで）、新製品「こぎんキーホルダー」は１５８個の販売数を達成している。今回の実践（学びのスパイラル）はひとつの学習活動のパッケージとして、例えば対象を今年度の手工芸班の生徒集団とほぼ同様の実態の学習集団を想定したときには、本校の中学部手工芸班の「エージェンシー発揮のための土台を育てる」学習パッケージとして展開できるだろうと考える。しかし、生徒の実態、具体的には手指の操作スキルなど、作業的な実態によっては、この学びのスパイラルはすべてが展開できるわけではなく、生徒の実態に応じた学習活動及び学びのスパイラルを再構築していく（あるいはこの学びのスパイラルを見直していく）必要がある。

本実践の「エージェンシー発揮のための土台を育てる」ための重要な点は「いかにして、生徒が強い実感を伴う直接的なフィードバックを得られる学習活動を教師が設定し続けられるか？」という点である。今回は、販売の対象を変え、すでに完成しているこぎんから選択する販売方法から、客の個別のオーダーに対応した受注と、バリエーションを増やしていったが、販売対象の範囲は弘前大学教育学部（ラウンジ）、保護者、本校教職員と、限定的であった。今後は、こぎんキーホルダーの製品価値の限界、販売数（販売数にこだわるわけではなく、販売数＝生徒が経験できる強いフィードバックの回数という捉え）の飽和も予想される。これからの本校手工芸班生徒の「エージェンシー発揮のための土台を育てる」学習のスパイラルに求められるものは、対象生徒の作業スキルに最適化された、魅力的な製品開発の継続、そして、新たな地域資源の開拓・活用であると考えられる。

VI 参考・引用文献

- ・菊地一文：共生社会を形成する一人一人のウェルビーイングの向上を目指す上で求められること、特別支

援教育研究, 4, 2024

- ・文部科学省：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，2018
- ・弘前こぎん研究所：津軽こぎん刺し 技法と図案集，2013
- ・千葉県立特別支援学校流山高等学園：これからの変化ある社会を生き抜く資質・能力を育成する教育課程の在り方の考察及びカリキュラム開発，研究紀要第 27 号，2024

・次ページより別紙 「結果 生徒の変容記録シート」

実践の効果及び生徒の変容の評価については、昨年度同様に、定量的なスケールを用いず、生徒の行動、学習中、学習前後の教師との対話を通して生徒が表出する言葉や行動の変容を定性的に評価することとした（データを数値として捉えない。数値として捉えて、教師の主観というフィルターを通すことを避ける。生の行動の記録として評価する）。

校内研究における、生徒の「変化」の捉えは、以下のとおりである。

OECD「**変化**を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」

→ 内的 ⇒ 自分を変える力…もっと知りたい、話しかけたい、沢山作りたい

外的 ⇒ 外の状況を変える力…分かりやすく伝えるために、友達と協力するために、
売れ行きを変えるために

内的（変化）、外的（変化）の両側面で見取ることとしている。

今回の「生徒の変容記録シート」の見方について、教師が

- ・内的（変化）と評価したセルを「青」、
- ・外的（変化）と評価したセルを「緑」、
- ・どちらの側面も含むだろうと評価した変化を「黄」で示すものとする。

※ 記録シートにおける空欄のセルは、何らかの事情により（時間的な余裕、欠席／遅刻、言語表出の有無、記録の取り忘れ等）データを記録できなかった部分である。

[illegible]

生徒B (中2女子)

・内容(筆記)と評価したせめを載.
・内容(筆記)と評価したせめを載.
・どちらの間置も書くように評価したせめを載. 必ずす

学習スタイルの欄	1 前期			2 前期			3 前期			4 前期		
	学習活動 教師のしかけ	ご本人学習所 事前学習	ご本人学習所 事後学習	制作 6月21日	制作 6月22日	制作 6月23日	制作 6月24日	制作 6月25日	制作 6月26日	制作 6月27日	制作 6月28日	制作 6月29日
①友達と協力												
②落ちもののため												
③目標達成のため												
④よくまとめる												
⑤活動前に行く												
⑥先生に褒められる												
⑦ご本人、はたかり上達												
⑧時間内にやる												
⑨仕事が好き												
⑩以前のご本人がやる												
その他自由記述												
作業日誌から(本人と対面)に記入												
頑張ったこと												
うまくいったところ												
楽しめたこと												
難しい、 うまくいかなかったこと												
もっと知りたいこと												
うまくないこと												
次の作業で頑張ること												
作業中のエピソード記述												

生徒G (中3男子)

・内容(変化)と評価した点を書く。
・内容(変化)と評価した点を書く。
・どちらの評価も書きだそうと評価した変化を書く。 以示す

学習スタイルの分類	1 前期				2 前期				3 前期				4 前期				
	学習活動 教師のしめかけ	ごきん研究所 事前学習	ごきん研究所見学・ 事後学習	製作	修習部でのデザイン配 り、販売会場の下見	製作	販売会での役割を担 解する、目標をもつ	比つウランジにて受 注、販売会	参観日受注販売の 事前学習	製作	製作	販売会の精算	参観日にて販売会 完全受注受付	教員からの受注開始	受注期間	保護者受注分の精算	教員受注分精算
やる気	5月27日	5月29日	6月3日	6月5日 100	6月11日 100	6月12日 75	6月17日 100	6月19日 75	6月24日 100	6月25日 100	7月1日 100	7月3日 100	7月4日 100	7月8日 100	7月15日 100	7月17日 100	7月22日 100
コメント				集中する	もっと商品をつくる に入れるためのごきんを 解するをがんばります	○「友達のため」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
①友達と協力																	
②お客さんのため																	
③目標達成のため																	
④たくさん売る																	
⑤売場に行く																	
⑥売場に集められる																	
⑦ごきん、はてしなく上達																	
⑧仲間にある																	
⑨はききが良い																	
⑩お客席のごきんがある																	
その他自由記述				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
作業目標から(本人と月組しながら記入)																	
頑張ったこと																	
うまくいったところ																	
楽しかったこと																	
楽しかったこと																	
難しい、 うまくいかなかったこと																	
もっと知りたいこと																	
うまくいかなかったこと																	
次の作業で頑張ること																	
作業中のエピソード記録																	

実践まとめシート（2年次）

研究グループ	高等部	実践グループメンバー	久保田、附田、石橋、河内
--------	-----	------------	--------------

実践タイトル	
総合的な探究の時間におけるコキアの鉢植え活動を通したエージェンシー発揮に向けた指導の在り方	
I 問題と目的 本実践は1年次からの継続となる。高等部第3学年の生徒は、1・2年のときに、育てたコキアの鉢を学校周辺の地域に設置する活動を行ってきた。1年次の実践では、市の中心である市役所や図書館などへと鉢の設置範囲を広げたことで、学校のことを多くの人に知ってもらおうと同時に、市役所の環境課の方から「環境美化活動として非常に意義のある取組である」と高く評価された。地域の人と関わりながら学びを深める学習により、生徒たちは自分たちの活動が地域社会の役に立っていることを実感することができた。また、活動初期には受動的であった生徒が、地域との関わりを重ねるサイクルを経て、徐々に能動的な姿勢へと変化した様子が確認された。地域を学び場として学習を積み重ねる経験が、エージェンシー（OECD, 2019）の発揮につながったと考えられた。また、高等部グループの1年次まとめでは、学校と地域の学びのサイクルの重要性に加え、生徒の強みを生かした役割と教師の支援、また、共通の目標に向かう協働など、生徒のエージェンシーの発揮を促す環境設定が重要な要素であると考察された。 本実践で分析対象とする生徒は、学級でリーダー的な存在であり、コキアを用いたプロジェクト学習への意欲が高い。一方で、「何のために、誰のためにこの活動を行うのか」といった目的意識が曖昧になりがちである。自らの「やりたい」という気持ちが先行し、友達との協働意識や、活動を支えてくれる周囲への感謝の気持ちが薄れがちな様子も見受けられる。そのため、学級活動において一人で作業を進めてしまう場面も少なくない。学習意欲の高さは肯定的に評価されるが、周囲の人の見方によっては自己中心的な行動と捉えられることも懸念される。「エージェンシーを考える手掛かりとして、エージェンシーが他者や社会との関係性で育まれる」（白井, 2020）ということや、「エージェンシーとは、単に個々人がやりたいことをやることではなく、むしろ、他者との相互の関わり合いの中で、意思決定や行動を決めるものである」（白井, 2020）ということから、対象生徒の課題に対し、将来的に社会の中で他者と合意形成を図りながら協働し、周囲と適切な関係性を築きながら互いに尊重し合い、成長し合うことができる授業展開が必要であると考えた。 本実践の目的は、学校と地域を学びの場とした学習サイクルを通して、高等部生徒のエージェンシー発揮につながる要素を見出すことである。具体的には、「地域貢献」をテーマとしたプロジェクト学習を展開し、地域の人々と関わる活動を通して「地域のために、私たちは何ができるのか」を考え、学級全体で取り組む学習環境を設定する。その過程において、分析対象生徒が友達や教師、地域の人々の思いを尊重しながら最善の方法を模索し、行動する姿を見取り、学習環境や教師の役割の視点からエージェンシー発揮につながる要素を考察する。	
II 実践方法	
1 対象学級・対象生徒について 高等部第3学年8名の学級で実施した。8名の生徒たちは互いの良さを認め合い、困っている友達を支えるために行動することができる。高等部1年のときから、地域の方々と関わり合いながら学習活動を積み重	

ねてきている。本実践では、リーダーシップを発揮し、学級を牽引する生徒Aを分析対象として選定した。

生徒Aは、学習指導要領の各教科の目標及び内容の段階は高等部1段階を中心に学習している男子生徒である。高等部1・2年のときに実施してきた地域での学習活動（コキアプロジェクト）に非常に意欲的に取り組んできた。積極的にアイデアを出したり、自ら休み時間に必要な準備活動をしたりして、思いを実現するために行動を起こすことができる。一方で、多様な他者の考え方を理解し受け入れることにおいては課題があり、自分一人で物事を進めてしまい、他の生徒の意見がくみ取れずに活動を進めてしまう場面が見られていた。

以上の実態から、上記生徒Aの目指す姿として、「地域貢献を目指した学習活動において、プロジェクトのリーダーとして友達と協力しながら活動することができる」ことと設定し、実践を構想した。

2 実践の手続き

（１）総合的な探究の時間における授業の実施

地域の人と関わりながら探究のプロセスを経て、生徒同士が学びを深めることができる柔軟な授業計画ができることや、横断的・総合的な学習指導ができるため、生徒が日常生活に結び付けて考えることができると考え、総合的な探究の時間における授業で実践した。

以下、具体的に総合的な探究の時間についての留意点を述べる。

- ・実践は、生徒が「探究のプロセス」（文部科学省, 2018）を積み重ねていけるように計画する。

（探究のプロセス：①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現）

- ・地域と連携したプロジェクト学習にする。

期間内に数回、地域の人と直接関わりながら地域の情報を収集したり、課題解決に向けて取り組んだ成果に対して評価をいただいたりするなど、生徒が地域を身近に感じながら学習できるように計画する。

- ・総合的な探究の時間の年間指導計画の目標を参考に、生徒Aの目標を設定した。

生徒Aのエージェンシー発揮につながる観点は、「学びに向かう力、人間性等」とし、実践後の評価をエージェンシー発揮につながる姿として評価する。

【総合的な探究の時間における目標】

① 【知識・技能】年間指導計画より

地域や学校の課題を発見し、課題解決に必要な知識及び技能を身に付けることができる。

【生徒Aの目標】

市役所の職員や地域の方と関わる中で地域貢献活動の内容を見出し、実現するために必要なことを考え、活動することができる。

② 【思考・判断・表現】の目標

情報を整理・分析して、簡潔にまとめたり表現したりできる。

【生徒Aの目標】

説明資料やスライドを、相手に伝わりやすいように工夫しながら作成することができる。

③ 【学びに向かう力、人間性等】の目標

課題に対して、主体的、協働的に問題解決や探究活動に取り組む。

【生徒 A の目標】＝生徒 A のエージェンシー発揮につながる姿

リーダーとしての役割を考え、友達と協力しながらプロジェクトを進めることができる。

3 指導計画

回数	日程	学習内容	地域・サイクル	記録
1	5月1日（木）	・ 高等部全体による総合的な探究の時間についてのオリエンテーション		インタビュー 質問紙
2	5月2日（金）	・ 事前インタビュー調査（プロジェクトに対する実態の把握） ・ コキアの種植え		映像 音声 振り返りシート
3	5月15日（木）	・ 昨年度までの成果を振り返り、今年度のプロジェクトの方向を話し合う。 ・ 「貢献」の意義を全体で確認。 →今年度の方向を学級全体で決める。「貢献とは、〇〇である」 ・ 地域のために何をするか検討。 ※話し合い活動を入れる。		
4	5月19日（月）	・ 昨年度の協力のお礼と、今年度のプロジェクト案を市役所環境課の担当者に報告する。 ・ 今年度の協力依頼をする。（メールで教師を中心にやり取り）	市役所環境課	
5	5月22日（木）	・ 地域貢献活動（コキア育成や環境問題などの知識を学ぶ等）の準備、資料整理などを行う。	サイクル1	
6	5月27日（火）	・ 6月2日（月）市役所訪問の流れを確認する。 ・ 発表デモンストレーションを行う。 ※話し合い活動を入れる。		
7	6月2日（月）	・ 校外学習①で市役所環境課を訪問し、活動の現状を報告する。 ・ 環境課職員からフィードバックをもらう。	市役所環境課	
8	6月4日（水）	・ 校外学習の振り返り。→地域貢献活動の再検討、計画、次に向けた準備を開始する。 ※話し合い活動を入れる。	サイクル2	

9	6月5日（木）	・ 前時の続き		映像 音声 振り返りシート
10	6月11日（水）	・ 新しいプロジェクト案について、グループに分かれて話し合ったり、調べたりする。		
11	6月13日（木）	・ これまでのプロジェクトの振り返りを行う。 ・ 中間インタビューの実施。		インタビュー 質問紙 映像 音声 振り返りシート
	6月16日（月） ～27日（金）	・ 前期産業現場等における実習		
12	7月1日（火）	・ 学校近くの公園にコキアの苗を植える。（市役所職員が立ち会う）	市役所公園緑地課	映像 音声
13	7月4日（金）	・ 地域貢献活動準備を進める。 ・ コキア鉢を配付する地域の場所や、配付方法を検討する。 ※話し合い活動を入れる。 ・ 校外学習②に向けての準備、発表デモンストレーション。		映像 音声 振り返りシート
14	7月14日（月）	・ 市役所環境課の職員に活動の現状を報告する。 ・ 環境課職員からフィードバックをもらう。 ・ 市内の商業複合施設にコキアの鉢を設置、プロジェクトの説明をする。 ・ 校外学習②の振り返りをする。	市役所環境課 商業複合施設	
15	7月22日（火）	・ 5月からの活動の振り返り ・ 現段階におけるまとめ ・ 夏休み以降の活動計画。 ※話し合い活動を入れる。	サイクル3	インタビュー 質問紙 映像 音声 振り返りシート

(2) 授業構成の工夫 ※昨年度の研究成果を参考

- ・地域と共に学ぶサイクルの設定（市役所や商業複合施設とメールでのやり取り、実際に校外学習で対談）
- ・活動目的の共有（地域貢献活動として、地域の方の役に立ちたい）
- ・役割分担（生徒各々が役割を果たし、学級が一丸となって行う場作り）
- ・教師の介入→生徒主体になるように授業展開を工夫
- ・生徒主体となるような教師の介入の工夫、モデリングなど支援の在り方を検討
- ・話し合い活動の充実 →心理的安全を感じながら、様々な意見交換ができるように配慮

(3) 他教科等との関連付け

話し合い活動の前に、自立活動の授業を行い、「人間関係の形成」と「コミュニケーション」に関する指導を行った。プロジェクトが始動し、大きな方向性を決める実践の初期段階で取り入れた。

	日程	学習内容
1	5月22日	友達の良さや仲間を肯定する言葉掛けについて
2	5月27日	クッション言葉や相手の気持ちに配慮した受け答えの大切さについて
3	6月5日	全体の意見が割れたときの対処方法やリーダーとしての心構えについて

4 評価方法

本実践の目的は、学校と地域を学びの場とした学習サイクルを通して、高等部生徒のエージェンシー発揮につながる要素を見出すことである。本実践では、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿を評価するにあたり、生徒Aの起こそうとする内的な変化（自分の中で実現したいこと）、に加え、外的な変化（他者を意識して変化を起こそうとすること）の視点で見取ることとした。実践の中での生徒Aの起こそうとする変化を見取り、エージェンシー発揮につながる姿を評価するために、以下の方法を用いた。

(1) インタビュー、質問紙（内的な変化）

- ・地域貢献活動に向けた学習意欲や、協働に対する認識の変容を確認することを目的とした。
- ・指導計画の1回目（初期 5/1）、11回目（中期 6/13）、14回目（終期 7/22）で実施した。
- ・生徒Aを対象に実施した。

(2) 振り返りワークシート（内的な変化）

- ・授業後の生徒の地域貢献活動に向けた学習意欲や、協働に対する認識の変容を確認することを目的とした。
- ・学級の生徒全員を対象とし、毎時間、授業の終盤で実施した。
- ・地域への関心や友達と協働できたかどうかなど、生徒が自己評価する内容とした。

(3) テキストマイニング（外的な変化）

- ・生徒Aが、自分の思いだけではなく、他者を意識して変化を起こそうとする様子を見取することを目的とした。
- ・生徒Aが授業で装用したICレコーダーで録音した音声データを文字化し、プロジェクトについて話合う内容の授業（初期・中期・終期）を対象として、KH Coder（樋口, 2018）を用いてテキストマイニングを実施した。

(4) エピソード記録（内的な変化・外的な変化）

- ・テキストマイニングにより分析した友達への発話場面を起点とし、生徒Aが友達に働き掛ける場面のエピソードを抽出した。相互のやり取りの様相をもとに、生徒Aが起こそうとした変化（内的・外的）を見取った。

(5) 総合的な探究の時間の評価（生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿の評価）

- ・上記（1）～（4）の結果を基に、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿が確認されたかどうかを評価した。【学びに向かう力、人間性等】の観点における「リーダーとしての役割を考え、友達と協力しながらプロジェクトを進めることができる」の目標を、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿として評価した。

(6) 自立活動の授業記録（生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿との関連性の検証）

- ・総合的な探究の時間と結び付けた自立活動の指導が、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿と関連性があるかを検証することを目的とした。
- ・授業記録は、ICレコーダーで録音した音声データや教師の観察より作成した。

5 倫理的配慮

対象生徒が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際

1 総合的な探究の時間における学習場面について

授業を実践するにあたり、高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編の探究プロセスを参考にした。プロセス4で新たな課題を見出した後はプロセス1に戻り、発展的に繰り返した。

プロセス1 課題の設定	・今年のプロジェクトのテーマや活動内容について全員で考える 
プロセス2 情報の収集	・地域の方にアドバイスをもらう。 （市役所環境課、緑地課、商業複合施設） ・新たなアイデアを共有し合い、活動内容に反映させる。 

プロセス3 整理・分析	・地域の人からいただいた情報やアドバイスを振り返る。 （地域への交渉の仕方に関すること、市役所が協力できること、フォトスポットの高さや形状について など） ・試作品を作り、安全性や危険がないかどうか検討する。 
プロセス4 まとめ・表現	・振り返りを行い、プロジェクトがどこまで進んだのかを確認する。 ・地域の人の評価を整理し、次のプロジェクトに向けて改善点などを話し合う。 

2 自立活動との結び付けについて

集団で話し合い活動をする前に、教師と個別で対人関係の基礎的な内容を学習し、実際に友達との関わりの中で実践できるような展開にした。教師と対話しながら、生徒Aとプロジェクトの進行を振り返り、うまくできていることや課題に感じていることなどを確認した。

実施日	授業の様子	
5月22日(木) 5月27日(火) 6月13日(金)	別室で自立活動の 個別学習を実施	→ 同じ日の別の時間に、学級全体での話し合い 活動を設定
		

3 地域の方との学習について

地域の人とのやり取りの機会を設定し、生徒が市の課題に向き合ったり、主体的に関われたりするようにした。昨年度からつながりのある市役所の環境課に加え、新たに公園緑地課、地域の公共施設に協力を依頼した。

サイクル1 5/19

市役所環境課の職員とメールでやり取りを行った。生徒が今年の活動計画を立て、資料にまとめ、それに対し職員が返答し、さらに内容をブラッシュアップしていった。

【環境課職員からのメール内容】

「植物の鉢は、虫が付く可能性があるため飲食店には適さないかもしれない」

「コキアを題材にしたフォトスポットを作るアイデアは面白いと思った。置き場所に加えて、具体的にどのようなものにしていくのか、大きさや形などを考えてみると良い」

サイクル2 6/2（校外学習①）

校外学習①を設定し、市役所環境課の職員にブラッシュアップした企画案を見ていただき、アドバイスをいただいた。

【環境課職員からのコメント内容】

「君たちが鉢を置かせてほしいと考えている地域の商業複合施設に、直接交渉してみると良い」

「市内の墓地公園で、植物が欲しいとの話があり、環境課の方で植物の苗を提供している。コキアの苗も寄付していただけたら提供可能である」

「フォトスポットに関しては、置いた方はどのような大きさで、雨風に耐えうる強度なのかなど、いろいろ心配な部分が出てくると思う。更に、具体的に資料にして相手に伝える必要性を感じる」

「昨年度、皆さんが市役所に置いてくれたコキアは枯れてしまったが、あの後、私たちの方でコキア小ぼうきを作って地元の方に配付したらとても喜ばれた。皆さんも作って地域に配付したらどうか」

サイクル3 7/1

① 市役所公園緑地課の職員立会いのもと、学校付近の公園にコキア苗を植えた。

【公園緑地課職員からのコメント内容】

「コキアという植物は何年で枯れるのですか？」

「来年も植えることはできるのですか？」

② 市内の商業複合施設に、コキア鉢とフォトスポットを正面玄関付近に置かせてほしいことを企画書にまとめ、提案した。メールで返信が返ってくる。→再度、コキア鉢の設置場所について検討を求められた。

【社員からのメール内容】

「フォトスポットは夜間の時間帯の管理が難しく、天候によっては破損の恐れもあり、商業複合施設内で会議した結果、設置は難しいと判断した。コキア鉢は、自転車置き場の横に置くことで見た目にも楽しいし、駐輪スペース以外の場には駐輪しないでほしいというメッセージにもなるため、置くことを承諾する。置ける場所を提案するので、生徒の皆さんで検討してほしい」

【生徒に提示したメール】

高等部3年生の皆さん・担任の先生方へ

皆さん、こんにちは。〇〇先生から企画書をお送りいただき、〇〇の施設管理部のメンバーで話し合いをさせていただきました。結論を申し上げますと、フォトパネルに関しては、お受けできないという結果をお伝えさせていただきます。理由としては、店舗営業時間が終わった後の夜間の時間帯に、職員が誰もいない状態になり、安全面の管理ができないことが大きな要因です。また、パネルの破損や、倒れた際にお客様がけがをするなど、何か事故が起きた場合、本社では責任をとれないと判断をしたためです。

とてもすてきな企画をしていただきましたが、期待にそえず、申し訳ございません。

ただ、コキアの鉢に関しては、場所を変えて設置することを提案させていただきたいと考えております。つきましては、写真をご覧ください、設置ができるかどうかみなさんで考えてみてください。

丸い鉢は、風が強く吹いて転がるのを防ぐため、ひもが何かで固定できるようにしていただきたいのですが、できそうですでしょうか。また、水やりや肥料をあげるなどの簡単な管理は、こちらの職員で協力いたします。

残念なお返事で大変心苦しいのですが、鉢を設置するのかについて、お返事をいただけましたら幸いです。

今後とも、宜しくお願いいたします。

6/25（木）CiilNA CiilNA 弘前

施設管理部 室長 花田より

プロジェクトを進める中で、フォトスポットを地域の公共施設に置こうという案が友達から出てきた。生徒Aは友達と教師とともに企画書を作成して相手に送ったが、難しいと返信がきた。

却下の理由や別の提案を聞いて、「悲しい」、「次は他店に置こう」と発言があることから、提案が却下されたことを事実として受け入れているが、元々のつながりを作ってきた公共施設への関心が薄れていた。生徒Aの「ここがだめなら、次に行こう」という切り替えの早さは良い点にも捉えられるが、その日、生徒Aが公共施設と継続的なつながりを続ける意思や、友達に働き掛ける発言は出てこなかった。

実践者のねらいは、商業複合施設の社員からの「市内で高校生の方が植物を提供してくれるのは初めてのことであり」、「(フォトスポットは協力できないが) コキアの鉢を置いてくれることがうれしい」という内容のメールから、地域の人とのつながりを大事にしようとする気持ちが向上することを期待していた。そこで、今回の実践では実践者が介入し、つながりを保つような働き掛けを生徒に行った。

サイクル4 7/14 校外学習②

市役所環境課を訪問し、プロジェクトの中間報告をするとともに墓地公園用の苗ポットを寄贈する。

【環境課職員からのコメント内容】

「ありがとうございます。我々の方で霊園に届けます」

市内の商業複合施設を訪問し、コキア鉢を2つ寄贈する。社員にコキアプロジェクトの活動内容を説明、コキアの鉢を置かせていただき、管理の協力依頼をする。

【社員からのコメント内容】

「コキアの生育に関して調べたり、専門家の方から学んだりして、すごいですね」

「かわいいコキアの鉢を提供してくださってありがとうございます」

「店舗公式のSNSにコキア鉢のことを、ぜひ掲載させてください」

IV 結果

1 インタビュー、質問紙（内的な変化）について

生徒Aを含めた学級全員に、以下の項目に関する質問紙による調査を実施した。その後、インタビュー形式で個別に質問することで、学習活動を通して考えや気持ちの変容があるかを見取った。実践初期から終期で生徒Aの変化を下記に整理する。

【アンケート項目について】

- ① あなたは今年度、総合の学習で、どんな活動をしたいですか？
- ② なぜ、その活動をしようと思いましたか？
- ③ その活動は、誰と協力してやりますか？
- ④ その活動は、何のためにしますか？
- ⑤ その活動で自分がやりたい役割や、やってみたいことはありますか？
- ⑥ その理由は、なぜですか？
- ⑦ その活動について、意気込みや伝えたいことがあれば書いてください。

表1 生徒Aのアンケートの記入結果

設問	初期 5/1	中期 6/13	終期 7/22
①	コキアプロジェクト	壁、見えない壁がある。アクリル板の使用許可をもらうこと、フォトスポットを置くこと。	コキアプロジェクトの続き
②	地域貢献のため	みんながんばっていると思う。Bさんはスライド作り、Fさんは公園チームの代表として。	コキアプロジェクトの続きが好きだから。地域に貢献したいから。
③	先生、友達、地域の方々	友達、先生、地域の方々	友達、先生、地域の方々
④	地域の方々？	地域の人	地域の人、やりたいから
⑤	コキアプロジェクトリーダー？	コキアプロジェクトリーダー	コキアリーダー、あといろいろ
⑥	今までやってきたから	みんなを引っ張っていきたいから	今やっているから
⑦	がんばります。コキアプロジェクト！	アクリル板がどうなるのか、公園の緑地課についての情報が欲しい。この後のプロジェクトの全体像を知りたい。みんな協力してがんばろう。協力が大事なとき。	まだまだこれからもコキアプロジェクトは続く！

- ・項目④について、地域の方々「？」と不確定なところから、地域の人に対する活動であると生徒A自身の中で気持ちが定まった。
- ・項目⑤に関しては、段階を追うごとにリーダーとしてやりたいことが明確になってきたと推察される。

【インタビュー項目について】

生徒Aがアンケート調査に記入したことを踏まえ、他者と協力できた場面について、より具体的に回答してもらった。下の「 」は生徒Aに対して実践者が伝えた内容である。

質問③について 「その活動は、誰と協力してやりたいですか？」

「協力してもらったとき、どんな気持ちになりましたか？」

質問⑤について 「なぜ、その役割をやりたいと思ったのか、理由を話してください」

表2 生徒Aのインタビューでの発言内容

	生徒Aの発言内容
初期 5/1	・去年は学級の人々と協力した場面は、市役所に行った。 ・協力については、役割分担をした。メモを取る人や発表する人、Eさんはスライドで、話す内容を考えてくれた人もいた。HさんとかFさんとか。 ・協力、サンキューって思った。 ・やりたい役割に「リーダー？」と記入したのは、(自分以外の人で)リーダーをやりたい人がいるかもしれないから。そのときは、僕は他の役割をして、この活動に関わっていきたい。
中期 6/13	・調子良い感じがする。 ・地域の人から許可が出ないことや、うまくいかなかったとき、壁に当たっても切り抜けてきている。見えない壁があってもいける。 ・自分たちが使ってもよい場所の交渉や、商業複合施設へ届けたいパネルの材料を教師B(本校教務主任)に依頼して調達できたこととか。

	・リーダーとして全員を見るのは難しい。 ・自分のチームは見れているし、協力できていると思う。 ・変化した友達がいた。プロジェクトにときめくものがあったから？何か理由があったから変わったと思う。 ・チームの仲間に「協力してがんばればいいんじゃない」とメッセージしたい。
終期 7/22	・学級のチームワークとしてはとても良かった。過去最高である。 ・みんなが自分の役割を分かっているし、それに応じた行動をしていた。 ・一部の人、生徒Fから相談があって、そのときは「何とかなるよ」と前向きに励ましの言葉を掛けることができた。 ・学校の近くの地域に鉢を配りたい。去年もお世話になった郵便局さんとか、図書館さん。 ・フォトパネルが自分の中ではまだうーん、って感じがある。置けるところに置きたい。 ・予測できない壁がプロジェクトの中に出てくる。それがあっても、何とかなる。 ・学級の友達とは十分に協力できているので、高3以外の生徒とも協力してやりたい。いろんな人と協力したい。今は学級の友達と十分に協力している。 ・次は、（中庭に植える）コキアの森のデザインのアンケートを進めたい。

- ・5/12（初期）では、昨年度の成功体験を振り返り、自分の中でのリーダー像を基に友達との協力について考えている様子が確認された。
- ・6/13（中期）では、プロジェクトの進行が円滑に進んでおり、壁（うまくいかないこと）があっても切り抜けられていることを感じている様子が確認された。一方で、「リーダーとして全員を見るのは難しい」という気づきが確認された。
- ・7/22（終期）では、生徒Aは「みんなが自分の役割を分かっているし、それに応じた行動をしていた」という発言していることから、友達の力を認めており、プロジェクトに向けて任せても良いと実感していると考えられた。
- ・以上の内容から、生徒Aは、学校と地域での学びのサイクルの中で、自分の中で実現したいリーダーとしての在り方を考え、友達への言葉掛けや自身の態度を変えていく必要性に気付いたのではないかと推察された。また、7/14 に実施した校外学習②では、市役所の職員からプロジェクトの進め方に関して「去年よりもいろんなことをやっていると思いますが、みんなで1つのことをやっているのか？」、「やることが増えていくと、分かれて進めるといいと思う」と、アドバイスをいただいていた。地域の人からの助言を聞き、生徒Aの協力に関する考え方が変化した可能性が示唆された。

2 振り返りワークシート（内的な変化）について

授業の終わりに実施した振り返りシートの数値の変化を下図にまとめた。

表3 生徒Aの振り返りシートの数値の変容

振り返りシート(生徒A)	5月15日	5月22日	5月28日	6月2日	6月4日	6月11日	7月22日
①自分たちの活動は、 市や学校周辺の地域にどのくらい役に立っていると思いますか？	5	8	9	9	9	9	10
②自分が今日の授業で、友達の役に立てたと感じますか？	2	9	8	9	9	9	10
③あなたは学校周辺の地域や、 市のことが好きですか？	10	10	10	10	10	10	10
④自分もっている力を発揮できたと思いましたか？	7	7	8	8	8	10	10
⑤自分がこのプロジェクトに関わり、楽しいと感じましたか？	10	10	10	10	10	10	10
⑥自分たちがやっているプロジェクトは、 市を良くすると思いませんか？	9	8	8	8	9	9	10

- ・振り返りシートの①②④について、段階を追うことに数値が上がっていた。①②は5/22に数値が上がり、④は6/11をきっかけに上がった。
- ・5/15の授業は、学級全体で今年のプロジェクツのテーマを考える内容である。生徒Aは「地域貢献というテーマは大きい」と発言している。
- ・5/22の授業については、校外学習①の資料準備を少人数のグループに分かれて行う授業内容である。授業前に、自立活動の指導を生徒Aに実施した。自立活動の学習内容と結果についてはP7～8に記載した。
- ・上記の内容から、学校と地域の学びのサイクルを通して、生徒Aの中で「地域貢献」、「友達の役に立てたという自己有用感」、「自分の力の発揮」に対する自己評価が高まっていることが確認され、自分の思いだけでなく、他者への貢献を基にした満足感を抱くことができていると考えられた。

3 テキストマイニング（外的な変化）について

実践期間を初期（5/22）、中期（6/11）、終期（7/22）として3つに分け、文字化した生徒Aの発言内容をKH Coder（樋口, 2018）を用いて抽出語と共起ネットワーク図で分析した。

図1は、初期、中期、終期を複合し、テキストマイニングで分析して作成した共起ネットワーク図である。生徒Aの発言に、学級の全ての友達の名前が出現していることが分かった。生徒B～Hが生徒の個人名で、教師A、Bは6/11の授業で関わった教師名である。

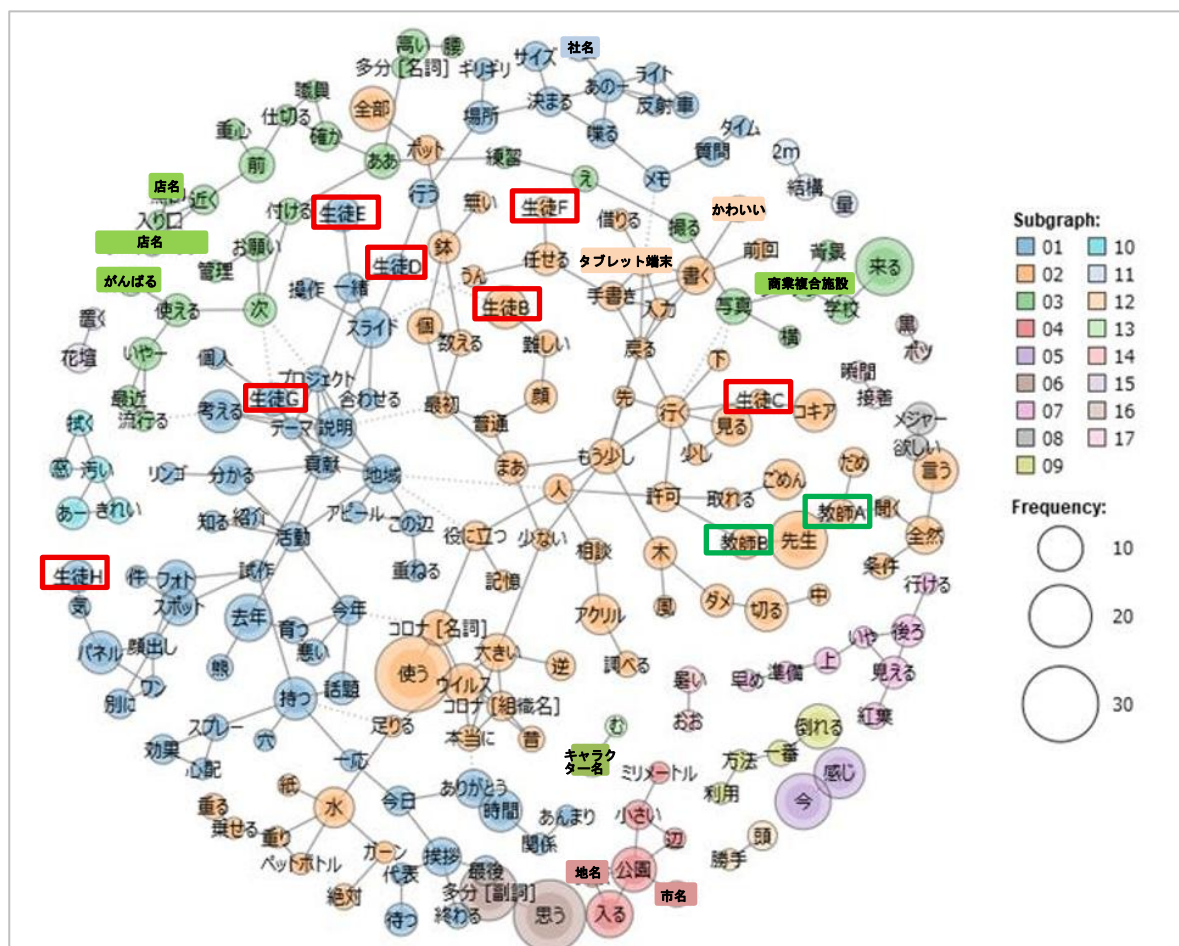


図1 初期（5/22）、中期（6/11）、終期（7/22）の生徒Aの発言内容の共起ネットワーク図

図1より、生徒Aがプロジェクトに取り組む過程で、学級の友達（生徒B～H）全員と関わり、リーダーとしてプロジェクトを進めようとしていることが確認された。また、学校と地域との学びのサイクルを通し、地域資源を基にした内容（地域をコキアで盛り上げるために具体的な店を提案し始める）も確認され、さらに自分の中での地域資源（人的・物的）の範囲を拡大し、学校外の他者への意識の広がりが確認された。

4 エピソード記録（内的な変化・外的な変化）について

図1作成に用いた文字データから、友達（生徒B～H）の名前が文単位に含まれる発話内容を抽出した。生徒Aの発言の中に出てきた「友達の名前」を含む文脈から、生徒Aの内的な変化（自分の中で実現したこと）、外的な変化（他者を意識して変化を起こそうとすること）を、以下の基準で整理した。

- ① 思考の整理、提案等→自己内での思考が基となった発言

② 友達の気持ちの確認→他者を意識しているが、協働を依頼していない発言

③ 協働依頼→他者を意識しており、相手に協働を依頼している発言

表4 生徒Aの発言内容（友達の氏名を含んだものを抽出）

日にち	発言内容	生徒Aの気持ち	授業のエピソード
5/22	① 「生徒B、後半でパネル（の説明）は難しいと思うから、フォトスポットについての説明と試作品持っていけるかな」 ② 「自分は生徒Cさんとするけど、生徒Bさんの方にも行く」 ③ 「生徒Cは、コキアの今の状態を見て、こういう感じだよっていうのを、口頭でもいいし、スライドに合わせて説明するでもいいし」 ④ 「俺は生徒Cのも見たいし、これがどうしようかなと思って」 ⑤ 「生徒Dさん一緒にスライド作るか」 ⑥ 「生徒Eさん、何やりたいとか、ある？」 ⑦ 「生徒Eさんと一緒にしてくれるとスムーズにいきそうな予感がするから」 ⑧ 「それは生徒Fに任せる。生徒Hはどうする？」	① 提案【内的寄り】 ② これから自分がやることの報告【内的寄り】 ③ 提案【内的寄り】 ④ 思考の整理【内的】 ⑤ 思考の整理【内的】 ⑥ 友達の気持ちの確認【外的寄り】 ⑦ 思考の整理【内的寄り】 ⑧ 友達の気持ちの確認【外的寄り】	・「地域貢献とは地域の人を喜ばせること」を全体目標として確認し、小グループに分かれて資料作成の準備を始めている。 ・リーダーとなった生徒Aは、役割分担のときに進行し、友達に役割を依頼する。 ・グループを見て回り、友達の準備している様子を確認している。
6/11	⑨ 「生徒Bさん、フォトスポットの方で考えてちょうだい」 ⑩ 「生徒Bさんが今やっているイラストがここ（アクリルパネルの間）に入る感じ」 ⑪ 「コキアのイラストは生徒Bさんが作っている、これ、こんな感じらしいです」 ⑫ 「これはフード班で使わないって、生徒Bさん、それ思ったなって」 ⑬ 「これは顔はめ難しいよ、生徒Bさん。（アクリルパネルに）穴開けるなんて、うちらそんな技術をもってな	⑨ 協働依頼【外的】※初めて出現 ⑩ 教師の質問に対する返答【外的寄り】 ⑪ 教師の質問に対する返答【外的寄り】 ⑫ 友達の気持ちの代弁【外的寄り】 ⑬ 友達へ提案【内的寄り】	・市役所からフォトスポットのアイデアが良いとリアクションをもらい、試作品を作って具体的なイメージを固めようとしている。 ・必要な物品（アクリルパネル）を使用させてもらうため、教務主任や高等部主事に相談する。

	いから」		
7/22	⑭ 「生徒 B さんさ、あの、生徒 H も気に掛けてね」	⑭ 協働依頼【外的】	• 学校の中庭に植えるコキアの森という企画について、デザインを友達と検討している。 • 夏休み中の予定を話し合っている。
	⑮ 「生徒 G さん、あの、こぎん刺しで調べてくれない？」	⑮ 協働依頼【外的】	
	⑯ 「生徒 H は（夏休み中に一緒に苗を植えることを）強制（的に参加してもらう）ってことで」	⑯ （間接的な）協働依頼【外的】	

以下、表 4 より確認された内容である。

- 6/11 の授業で、⑩～⑫の発言は「教師からアクリルパネルを借りたいので、交渉したい」という生徒 A の気持ちが前提としてあると想定する。よって、教師を意識しており、教師にプロジェクトの協力を依頼する姿勢から、外的な発言であるとした。
- ⑯に関しては、生徒 A は昨年 1 人で夏休み中にコキアの苗植えを行い、かなりの時間を要した経験を思い出したことから、特に親しい友達に協力してほしいと思ったため依頼したと考えられる。
- 結果として、発言は友達の氏名を含んでいるが、内的もしくは外的といった 2 分類は難しく、「～寄り」という表記にした。黄色でマークしている箇所は、生徒 A は友達の気持ちを聞いているが、友達に協働を求めているため「外的寄り」として記述した。⑩～⑫の教師に対しての発言は“プロジェクトのために必要な物品が欲しい”という目的があるため、外的寄りではあるが友達に対する発言ではない。しかし、友達のやっていることを認め、他者へ伝えているということがはっきりしている。
- 初期の段階では内的な発言が多いが、終期では外的な発言のみ確認された。プロジェクトの進行とともに、発言の質が内的から外的に移行していることが分かった。
- 表 4 の発話内容の全てが、プロジェクトの目的（地域の人役に立つ）を前提として表出しているため、生徒 A は活動の目的を意識しており、目的達成に向けた発言であった。

5 総合的な探究の時間の評価（生徒 A のエージェンシー発揮につながる姿の評価）について

上記（１）～（４）の結果から、総合的な探究の時間における生徒 A の学習評価を行った。本実践では、生徒 A のエージェンシー発揮につながる姿を、【学びに向かう力、人間性等】の観点における「プロジェクトのリーダーとして、友達と協力しながら活動することができる」によって評価することとしていた。生徒 A は、リーダーとして他者への協働依頼をするなど、友達と協力してプロジェクトを進めることができた」と評価した。また、協働依頼をする生徒 A の姿が確認されたのは、実践終期であった。

評価の観点については、実践グループメンバーで検討し、「達成できた」、「一部達成できた」、「達成できなかった」の 3 段階で評価した。

【総合的な探究の時間における目標と評価】

【知識・技能の目標】

地域や学校の課題を発見し、課題解決に必要な知識及び技能を身に付けることができる。

【生徒 A の目標】

市役所の職員や地域の方と関わる中で地域貢献活動の内容を見出し、実現するために必要なことを考え、活動することができる。

【生徒 A の目標に対する評価】・・・達成できた

授業内において、市役所の職員から提案のあった「霊園」というキーワードが出現していることから、生徒 A は地域から必要な情報を受け取り、本来の霊園の目的は異なり「植物を提供して喜んでいただく」ということに置き換えていることから、自分事として捉えていた。

市役所や公共施設からアドバイスや提案の意味を理解し、安全面に配慮した再提案に同意してプロジェクトを進めることができた。生徒 A の発言内容の中に地域名が入っていた。

企画書の作成のときは、試作品を作り、具体的な長さや必要な物品などを整理して記載する必要性が分かり、タブレット端末で調べたり、教師に交渉したりすることができた。

【思考・判断・表現】の目標

情報を整理・分析して、簡潔にまとめたり、表現したりできる。

【生徒 A の目標】

説明資料やスライドを、相手に伝わりやすいように工夫しながら作成することができる。

【生徒 A の目標に対する評価】・・・達成できた

プロジェクトのリーダーとして、活動目的や内容の背景が見えるように工夫しながら説明スライドを作成した。校外学習①と②で、生徒 A は実際に資料を掲示しながら、コキアの生育に関することやプロジェクトの進捗状況などを市役所の職員や商業複合施設の社員に伝えることができた。

最終的には市役所の職員や商業複合施設の社員へ作成資料を配付し、内容を伝えることができた。

【学びに向かう力、人間性等】の目標

課題に対して、主体的、協働的に問題解決や探究活動に取り組む。

【生徒 A の目標】

リーダーとしての役割を考え、友達と協力しながらプロジェクトを進めることができる。

【生徒 A の目標に対する評価】・・・達成できた

役割分担の場面では友達の気持ちを聞いたり、プロジェクトの話合いのときは特定の生徒に対して「依頼」の言葉掛けをして協働を呼び掛けたりしながら、学級の友達と一緒にプロジェクトを進め、成功を感じることができた。

6 自立活動の授業記録（生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿との関連の検証）について
 全体で話し合い活動を実施する授業日の朝の自立活動の授業で、生徒Aに対し、人間関係の形成やコミュニケーションに関する指導を行った。以下、録音した音声データと教師の観察を基に作成した授業記録である。

日程・内容	発言内容
5月22日	教師「今回の総合のテーマを聞いて、どんなふうに感じている？」 生徒Aの発言 ・「今年の総合の高等部のテーマは「地域貢献」と聞いて、昨年に比べてプロジェクトのテーマが大きいと感じた。」 ・「リーダーは喜んで（僕が）やります。」 教師「協力することについては、どう思っている？」 生徒Aの発言 ・「<u>（学級の友達で）どの人が、どういうことができるのか、僕は分からない。</u>」 ・「（友達から）やりたいことを自分から話してほしい。こっちから言ったとして、相手が本当にやりたいのか分からない。」 ・「自分は態度が悪いリーダーかもしれない。リーダーとして、勉強中だ。」 ・「（友達の得意な部分を書かれた紙など）それを見れば、その人に合った役割をお願いすることができます。」 ・「<u>みんなに任せた方がいいのは分かっているのだけれど、忙しいときは、1人1人に説明する時間を考えると自分でやった方が早い。</u>」 教師「もし、友達がプロジェクトでやってみたい役割が分かったら、協力できそうだと思う？」 生徒Aの発言 ・「はい。」 →実践者が、事前に同じ学級の友達（生徒B～H）にアンケートをとっていた、やりたい役割や希望についての回答を生徒Aに伝える。 ・「<u>生徒Cさんが、コキアの世話を担当したいこと、知らなかった。</u>」
5月27日	教師「今日の自立活動は、相手と話し合いをするときに、意見が割れたときに物事の中立をとる練習だよ。リーダーは双方の意見をまとめていく立場。」 教師「人には背景があって、同じ経験をしている人はいないし、同じ感情の人は誰一人いない。その人の背景をどれだけ思っあげられるか、それがリーダーに大事な資質であると思う」 教師「昨年と同じやり方でいこう、とリーダーが考えていても、みんなが賛成と思っていないとは限らない」 教師「友達に、考えを話してもらおう。どんな質問の仕方がいいかな？」 ※最初に教師から知識をインプットする。 生徒Aの発言 ・「（タブレット端末で調べながら）ビジネス枕詞やクッション言葉が出てきました。」 ・「<u>自分は効率が良いと思うから、自分から意見言って！とみんなに言ってしまうけど、でも迷いもあるんだけど、どっちがいいかな。</u>」 教師「テクニックとして大人も使っている。クッション言葉などは、お互いが気持ち良くいられる話し方です。今日は何が一番、心に残った？」 生徒Aの発言 ・「自分はぶっ刺しぶっ刺し言葉だから、クッション言葉かな。」

6月5日	※6/2 校外学習①の振り返りで、プロジェクトを進めるときに2つの方向性に分かれる可能性が出てきた（①自分たちが考えたアイデアで地域貢献する、②市役所の職員の提案をヒントに地域貢献する）。 学級の生徒が8名であることから、分担して①②の活動を進めていくことについて話し合った結果、前時で①に7名、②に1名と、学級内で意見が偏った。午後の話し合いでは、これからどのように①と②を進めていくかを検討する予定であることを生徒Aに伝え、自立活動の学習を始めた。 教師「生徒Aさんとしては、これからどういうふうにプロジェクトを進めていきたい？」 生徒Aの発言 ・「<u>①も②も、両方のチームを（リーダーの）自分が見るのが良いと思っている。</u>」 ・「生徒Dさんが1番最初に②に決めたから、次に生徒Cさんが先に①のチームに行っちゃって、どんどんバランスが悪くなって。」 →生徒Aの表情が曇る。話し合いがうまく進まなかったことに対し、落ち込む様子を見せる。 教師「あなた（生徒A）が、見えていないみんなの気持ちを把握しようとしているところは素晴らしいね。」 生徒Aの発言 ・「自分は、両方のチームの作業に対応できると思った。」 ・「<u>②は生徒Dさん1人しかいないから、できないと思う。</u>」 ※2つの方向性のうち、ほぼ1つの方向に友達が向かおうとしていることについて、生徒Aに課題を提案した。 教師「市役所の方は、『誰かと誰かの“つながり”が大事だと思っています』と発言していたね。先生たちがこっち（②の市役所の人からの提案の方が）少ないから来てほしいなと説得するのではなく、リーダーがうまく友達に気付けさせるような関わりをしてみてください。」 生徒Aの発言 ・「無理ですよ。」 →机に顔を伏せ、表情が曇っている。教師の提案に納得していない様子である。 ・「説得材料が必要。自分は②を経験したことがないから、その楽しさとか、例えて友達に伝えるのは難しい。」 ・「自分が経験していないのに、具体的な内容を（友達に）伝えるのは難しい。」 ・「わざわざ①②を分担しようとするから、こんな大きな話になった。みんなで（一斉に）どっちもやるのはどうか。」→教師に反発する様子が出ている。 教師「それも1つの案だよ。大事なことは『①も②も、両方大事だよ』というのを伝えることだと思う。枕詞で伝えるのはどう？『みんなの間は考えてくれてありがとう』と伝えるとか。」 生徒Aの発言 ・「はい、わかりました。」→不本意ではあるが、了承した様子である。 ○授業後の様子 生徒Aは教師の提案に納得していない様子で終わった。その後、学級で話し合い活動を行うと、生徒Aは別室に移動し机に伏して参加できなかった。<u>学級に残った生徒B～Hは、学級の意見が分かれている状況でプロジェクトを進めることや、</u>
------	--

リーダーである生徒Aの気持ちを察して、自分の希望とは別の選択に変更する生徒が数名現れ、生徒Aが教室に戻ったときには学級の意見が1つに収まった。話し合いが終わると生徒Aは教室に帰ってきて、「みんなの意見を1人ずつ聞きたい」と教師に訴えたため、教師から友達が発言していた内容を伝えたところ、話し合いの結果に納得した表情を見せた。

- ・5/22 は、教師からの「協力することについては、どう思っている？」と問いに対し、生徒Aは「(学級の友達で) どの人が、どういうことができるのか、僕は分からない」と発言していた。また、「もし、友達がプロジェクトでやってみたい役割が分かったら、協力できそうだと思う？」という問いに対して、「はい」と答え、教師が友達の気持ちを伝えると「生徒Cさんが、コキアの世話を担当したいこと、知らなかった」と発言していた。このやりとりから、自立活動の時間において、教師が友達との間をつなぐことで生徒Aの中で他者への【気づき】が生じたことが確認された。
- ・5/27 は、リーダーの役割として、「友達に考えを話してもらおう。どんな質問の仕方がいいかな？」と問い掛ける教師に対し、「自分は効率が良いと思うから、自分から意見言って！とみんなに言うけど、でも迷いもあるんだけど、どっちがいいかな」と答えていた。5/22 は「みんなに任せた方がいいのは分かっているのだけれど、忙しいときは、1人1人に説明する時間を考えると自分でやった方が早い」と発言していたが、自分が考える効率の良さと友達の尊重の間で揺れ動く生徒Aの心情が読み取れた。これは、自分の中で実現したいこと(内的)と他者を意識して起こそうとする変化(外的)の間で【葛藤】している様子だと推察された。
- ・6/5 は、校外学習の振り返り(6/2)で2つの方向性が見出された中で、意見の偏りを受け、「①も②も、両方のチームを(リーダーの)自分が見るのが良いと思っている」という内的な発言があった。また、「生徒Dさんが1番最初に②に決めたから、次に生徒Cさんが先に①のチームに行っちゃって、どんどんバランスが悪くなって」というように、自分の思いと周囲の思いのすれ違いを感じている様子が確認された。一方で、「②は生徒Dさん1人しかいないから、できないと思う」という発言も見られ、うまくいかない状況においてもリーダーとして他者への【配慮】をしていたのではないかと考えられた。その後は、気持ちの調整のためプロジェクトの話し合いに参加できなかったが、学級に残った生徒B～Hは、学級の意見が分かれている状況でプロジェクトを進めることや、リーダーである生徒Aの気持ちを察して、自分の希望とは別の選択に変更する生徒が数名現れ、生徒Aが教室に戻ったときには学級の意見が1つに収まった。そして、「みんなの意見を1人ずつ聞きたい」という友達の気持ちを意識した発言が確認された。この過程から、生徒Aは、友達の支えから、【協力】の意識が高まったのではないかと考えられた。

以上の結果から、自立活動の指導は、他者への【気づき】を生じさせ、内的変化と外的変化の中で【葛藤】する時間となりながらも【配慮】をすることができる生徒Aの姿につながったと考えられた。また、総合的な探究の時間での話し合いで支えてくれた友達の思いを受け、【協力】へと意識が移行していったのは、この自立活動の指導と結び付いた結果であり、「プロジェクトのリーダーとして、友達と協力しながら活動することができる」という、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿との関連が示唆された。

本研究の1～6の分析結果から、生徒Aは学校と地域での学びのサイクルを通して、自己評価の高まりとともに、他者と協働するリーダーとしての在り方を模索し、段階的に変容していったことが明らかになった。インタビューやワークシートからは、地域貢献や友達の役に立てたという自己有用感の高まりが確認された。一方で、テキストマイニングやエピソード記録からは、仲間全員や地域資源を巻き込みながら、生徒が起こそうとする変化が、内的な変化(自分の中で実現したいこと)から外的な変化(他者を意識して変化を起こそうとすること)へと移行し、友達に働き掛ける姿が見られた。これらの過程を経て、総合的な探究

の時間の評価においては、リーダーとして友達と協力してプロジェクトを推進する姿が終期に確認され、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿として評価された。また、総合的な探究の時間と結び付けて実施した自立活動の指導と、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿との関連性が示唆された。

V 考察と今後の課題

生徒Aのエージェンシー発揮につながった要素として、以下の3点が考察された。

1 達成感を感じられる支援

生徒Aのエージェンシーにつながる姿が発現した（協働依頼が増えた）背景には、これまで単独で進めてきたプロジェクトに比べて「学級のチームワークとしてはとても良かった。過去最高である」（5/22の発言参照）といった本人の想定を上回る成果や体験があったことが考えられる。今回の成功体験が、他者との協働を求める動機になったと推察される。

このように、生徒が主体的にプロジェクトを進める中で、円滑な進行を促すために教師が行った支援は、以下の2点にまとめられる。

1点目、生徒Aがリーダーとして他の生徒に分担した役割を、それぞれが最後までやり遂げられるよう、サポートした。生徒自身で解決が難しい課題について、事前調整を行い、その上で、「自分たちの力で達成できた」と実感できるような言葉掛けやサポートを行った。

2点目、プロジェクトの目的である地域貢献（＝地域の方々に感謝されること）を実感できるよう、市役所や商業複合施設などで実際に感謝される場面を意図的に設定した（P10「職員からのコメント」より）。

これらの支援は、生徒が「教師の手を借りた」と感じないように配慮して実施されたものである。生徒Aは、教師の支援に支えられながらもリーダーとしてプロジェクトをよりよい方向へ導いたという実感を得ることで、達成感を伴う協働の経験を積むことができた。この経験が、生徒Aの協働性が高まる契機となったと考察する。

2 地域とのつながりの維持

生徒Aの振り返りシートの内容から、項目①「地域にどのくらい役に立っていると思いますか？」の設問の数値が、初期から終期にかけて高まっていった。振り返るためには目標が必要で、その目標は「地域貢献活動＝地域の人から“ありがとう”と言われること」というテーマのもと、地域との学びのサイクルの中で設定されていった。5/22の1回目の自立活動で、生徒Aは「地域貢献プロジェクトは（昨年に比べて）テーマが大きい」と話し、地域に貢献したという実感が薄い状態のスタートであったと推測する。そこから、徐々に数値は伸びていることから、目標の達成を実感していることが分かる。

加えて、項目②の「友達の役に立てたと感じますか？」の協力に関する設問や、項目④の「自分の力を発揮できましたか？」の設問も数値が高まっていた。リーダーである自分がやるべきことの中に、友達に対する働き掛けが意識された結果ではないかと推測する。

7/22のインタビューでは、「学級のチームワークとしてはとても良かった。過去最高である」と答えていることから、生徒Aは友達の支えを感じていることが確認され、また、生徒の思いを受け取り、提案をくれた地域の人々の存在がいたことが分かった。これは、友達や地域の人々との協働が、生徒Aのエージェンシーに作用した結果であると考えられた。この構造を生み出した学校と地域でつなぐ学びのサイクルは、地域の人々からの助言や感謝の言葉が生徒Aの自己有用感を高め、学級内での主体的な行動へとつながったと考えられ、生徒Aのエージェンシー発揮につながる基盤となっていたと考察する。

この結果から、教師がプロジェクトベースで学習活動を設計し、生徒の実態や思いを捉えながら、地域とのつながりが維持されるように学びのサイクルを展開したことが、生徒のエージェンシー発揮につながる

要素になったと考えられた。

3 自立活動との関連付け

プロジェクトの初期段階（5月末～6月中旬）にかけて、生徒Aに対して自立活動の「人間関係の形成」に関する指導を行った。学びを実践できるように、全体的話し合い活動を計画的に取り組んできた。

7月は自立活動の指導で人間関係やコミュニケーションに関する指導は行わなかったが、7/22の発言から、生徒Aが自発的に協働を依頼している様子が見られた。このことから、自立活動での学びが対人関係の基礎となり、プロジェクトの中で主体的に人と関わる行動へとつながっていったと考えられる。

また、生徒Aにとって想定しやすい状況話し合いの場で設定したことで、実体験を通して必要な技能を身に付けることができた。加えて、自立活動で具体的な目標設定を提示したことで、本人も取り組みやすかったと推察される。

そもそも、プロジェクトの目標を「地域の人たちの役に立つ＝“ありがとう”と言われること」と設定していたため、生徒Aは地域の人から感謝される体験を通して、「地域貢献できた」という実感を得ることができた。

その背景には、教師がプロジェクトの進行において、生徒たちが「役割分担」の重要性に気付けるように介入し、友達と協働する学習活動を設定したことがある（5/22の授業）。当初、生徒Aは消極的に友達に協力を求めているが、地域の人から感謝され、プロジェクトを成功させた経験を通じて、新しい進め方を学ぶことができた。

さらに、「自分1人ではなく、仲間と役割を分担しながら進めることで成功できた」という達成感を得られた。このことから、「役割分担＝協力」という意識が生徒Aに芽生え、エージェンシー発揮につながったのだと考察する。

4 まとめ

本実践の目的は、学校と地域を学びの場とした学習サイクルを通して、高等部生徒のエージェンシー発揮につながる要素を見出すことであった。本実践を通し、「達成感を感じられる支援」、「地域とのつながりの維持」、「自立活動との関連付け」の3点が確認され、生徒Aのエージェンシー発揮につながる姿を引き出していた。

5 今後の課題

プロジェクトを進める中で地域の方から協力が難しいと返信が来た場合に、生徒は自分たちの提案が却下されたことを事実として受け入れているが、今までつながってきた地域との関係に対して消極的な考えをすることが分かった。

今回の実践では、教師の介入のもとで再びつながりを保つような働き掛けを生徒に行ったが、つながりを生徒自身が維持していこうと思えるような提示の仕方や、働き掛けの工夫が必要であると感じた。考察で述べたように、学校と地域の学びのサイクルを積み重ねることは、地域からの外部評価を受け取る重要な機会となり、生徒のエージェンシー発揮に寄与する過程として有意義である。できるだけ生徒たちが主体的にプロジェクトに取り組んでいるという実感をもちつつ学習を積み重ねていけるように、教師の主導者の調整やファシリテーションの技術の向上が課題である。

VI 参考・引用文献

- ・樋口耕一 (2018). KH Coder 3: Quantitative Content Analysis or Text Mining Software .
<http://kncoder.net/>.
- ・OECD (2019)「2030 年に向けた生徒エージェンシー」.Future of Education and Skills 2030/2040. アップロード日不詳.
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>, (2025 年 9 月 26 日閲覧).
- ・白井俊 (2020)OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム. ミネルヴァ書房, 86 頁.
- ・文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説「総合的な探究の時間編」. 文部科学省, 学校図書株式会社, 6 頁, 12-13 頁.

実践まとめシート（2年次）

研究グループ	高等部	実践グループメンバー	小林、藤田、米持、有馬
--------	-----	------------	-------------

実践タイトル		
学校と地域を学びの場としたボッチャ教室による健康教育の実践事例ー学びを生かすサイクルを通してー		
I 問題と目的		
本実践は1年次からの継続した取り組みである。1年次では、「自分や地域の人の健康のためにできることを考えて行動しよう」をテーマとし、地域のスポーツジム主催のボッチャに関する健康イベントで地域の人と触れ合う機会を得た。ある生徒は、この活動を通じて自分の役割を見出し、1回目のイベントでの経験を振り返って2回目に向けた目標を設定し、当日は主体的に行動することができた。このように、学校と地域を学びの場として、学びを実践に生かすサイクルを通じて、生徒エージェンシー「目標を設定し、振り返り、責任ある行動をすることによって変化を起こす力」（OECD，2018）が発揮されたと考えられた。 一方で、生徒エージェンシーの発揮に作用する共同エージェンシー「学習者が目指す目標に向かって進んでいくことを支える、双方向的で互恵的な協力関係」の高い段階では、生徒がプロジェクトを主導し、同級生や教師、地域の人との相互の関わり合いの中で意思決定や行動を決めていく。1年次の取組では、教師が提案したプロジェクトの方向性を基に授業が進み、地域主催のイベントに協力して参加する展開であった。このことから、共同エージェンシーの段階としてはまだ低い状態にあると考えられる。 以上より、1年次に継続して、学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルを展開するとともに、必要な環境設定を行うことで、共同エージェンシーのより高い段階である生徒主導の段階に移行し、生徒エージェンシーの発揮を目指した。また、分析を通して、本実践における生徒エージェンシー発揮の要因を明らかにすることを目的とした。本実践における生徒エージェンシーは、地域の健康課題に対するプロジェクトの充実を図るため、仲間や教師、地域の人と協働しながら、目標を設定し、振り返りを通して、責任をもってプロジェクトの計画や運営をすることができるようになることとした。		
II 実践方法		
1 対象生徒 本実践の対象者は、高等部第2学年の生徒6名である。 分析にあたっては、3名の生徒（以下、生徒A、生徒B、生徒C）を中心に報告する。この3名は学級での話し合いをリードしたり、同級生を支えたりしている。また、教師の支援なしでもワークシートの質問を理解して自分の言葉で記述できる実態がある。そのため、プロジェクト進行における話し合いやワークシートの記述に焦点にした本分析の対象として選定した。 生徒3名の実態を表1に示す。話し合いに焦点を当てているため、基本情報（性別、障害名、性格や特性）に加えて、話し合いに関する実態を記述した。		
表1 選定した対象生徒の実態		
	基本情報（性別、障害名、性格や特性）	話し合いに関する実態
生徒A	・男 ・自閉スペクトラム症・注意欠陥多動症 ・こだわりが強い・負けず嫌い	話し合いの場面で中心的な存在であり、進行役を務めることが多い。自分の考えをしっかりと持ち、積極的に発表できる。一方で、自分の意見と異なる他者（生徒や教師）の意見を受け入れることが難しく、否定的な反応を示すことが多い。

生徒 B	・男 ・自閉症スペクトラム障害 ・優しい ・発言に消極的である	思いやりがあり優しい性格から、他の生徒の意見に共感する態度をよく示したり、困っている同級生に積極的に声を掛けたりする。指名されると自分の考えを明確に述べることができるが、同級生への遠慮や発言のタイミングを逃してしまうことから、自発的な発言が少ない傾向にある。
生徒 C	・男 ・自閉症スペクトラム ・優しい ・物事に丁寧に取り組む	教師や同級生の意見に共感して、意見に対する自分の考えを伝えることができる。積極的に自分の考えを述べることができる一方で、思い付いたことをそのまま言葉にする傾向があり、話がまとまらないまま伝えてしまうことがある。

2 実践の手続き

(1) 生徒主導の環境設定

- ・教師は授業の進め方を一方的に決定せず、生徒と共にプロジェクトを構築していく姿勢をもち、自らの意見を提案という形で示した。また、プロジェクトに関連する事柄はすべて生徒に相談・報告し、教師が独断で進めないようにした。
- ・プロジェクトの計画立案や振り返りなどの話し合いでは、生徒だけでは困難と思われる場面で教師が進行役を務めた。生徒が自ら進行できると判断した場面から、段階的に責任を委ねていった。
- ・計画書や報告書などを活用することで、生徒自身が目標設定や振り返りができる環境を整えた。

(2) 学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルの構築

- ・1年次に続き、学校と地域を学びの場とするため、地域と協働した学習活動を展開する必要があった。このため、令和4～5年の本校校内研究で明らかになった地域協働型学習の手法を参考に、地域との連携を進めた。
- ・生徒との話し合いを基にプロジェクトを実施する場所（学校や地域）を決定し、プロジェクトを複数回実践する機会を設定した。実践後の振り返り場面では、地域人材との協働がより良いプロジェクトにするための重要な方法であることを確認し、専門的知見を有する地域人材に相談する過程を取り入れていくことで、学びを生かすサイクルを構築した。
- ・教師は、生徒との話し合いで決定したプロジェクトの実施場所への協力依頼を担当した。まず、電話で依頼内容を伝え、承諾を得た後は現地を訪問した。担当者と直接打合せを行い、生徒がプロジェクトを実施するために必要な情報収集を行った。打合せ内容はすべて生徒に共有し、追加で生徒からの質問があれば教師が担当者に電話で確認するなど、地域と生徒をつなぐ橋渡し役を果たした。
- ・このプロジェクトは主に総合的な探究の時間で実施した。「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」という探究の過程を、学校と地域という学びの場を生かしながら循環的に展開した。

(3) 学級で協働的な活動を促進するためのコーディネート

- ・個別に支援や配慮が必要な生徒に対して、学級全体でサポートする体制を整えるよう働き掛けた。集団活動の意義を明確に示し、困っている生徒がいる場合は全員で協力して助け合うという姿勢を共有した。
- ・生徒の実態に合わせて、話し合いで活動方針を決定するグループと、プロジェクトに必要な道具を

準備するグループに分けるなどのグループ編成を工夫し、生徒に提案した。このような生徒の特性を生かした活動設定により、全員が学級に貢献していると実感できるよう支援した。また、学級内で生徒一人ひとりの強みを確認し、それぞれに適した役割設定を検討した上で、効果的な役割分担を行う活動も取り入れた。

(4) 倫理的配慮

対象生徒が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

3 単元計画（総合的な探究の時間）

(1) 単元名

「FTK健康プロジェクト」

(2) 単元の目標

- ① 地域の健康課題を解決するために必要な知識や技能を身に付けることができる。
- ② 必要な情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができる。
- ③ 主体的に同級生や教師、地域と協働して地域の方の健康増進に貢献するとともに、学んだ健康に関する知識を実生活に生かそうとする。

(3) 指導計画

	活動内容	教師の主な役割
1	・昨年度の振り返り ・今年度の取組について	・今年度のプロジェクトについて、昨年度に引き続き、「ボッチャ」を通して、地域の健康増進に貢献することを提案 ・地域でのボッチャ教室開催を目指し、参観日に来校する保護者に対してボッチャ教室を行い、練習することを提案
2	・ボッチャ教室（保護者対象）	
3	・振り返り ・対象者の検討	・録画映像を見て振り返る方法を提案 ・必要に応じて、話し合い活動を進行 ・ボッチャの競技特性などを踏まえた対象者を検討する重要性を提示
4	・対象者の決定 ・地域人材との協働について	・よりよいボッチャ教室にするために、昨年度に引き続き、地域のスポーツジムとの協働を提案
5	・スポーツインストラクターに相談	
6	・目標設定、準備	
7	・以降、決定した対象者へのボッチャ教室開催に向けての準備 ・取組をまとめて、地域のスポーツジムに報告	

※プロジェクトの展開が教師の案によるものか生徒の案によるものを明確にするため、指導計画には「教師の主な役割」として教師が生徒に提案した内容を明示した。

4 評価方法

(1) 共同エージェンシーのレベルの評価

共同エージェンシーのレベルとは、Roger A. Hart (1992) の梯子モデルや OECD 生徒フォーカスグループの生徒たちによる太陽モデルで示された、生徒の意思決定への参加段階を指す。太陽モデルは梯子モデルを参考に、エージェンシーの発達が行ったり来たりするような循環的な関係として表現できるよう作成されたもの (OECD, 2018) である。

本研究では太陽モデルを使用して共同エージェンシーのレベルの変化を評価した。1つの場面が複数の参加レベルに該当する可能性を考慮し、太陽モデルを採用した。表2には、木下ら (2000) の日本語訳を参考に作成された太陽モデルに基づく共同エージェンシーの段階 (OECD, 2018) を示している。

表2 太陽モデルに基づく共同エージェンシーの段階

(8) 生徒主導 (大人との対等なパートナーシップの下で意思決定を行っている)	生徒と大人との対等なパートナーシップの下で、プロジェクトが進められている。生徒がプロジェクトを主導し、意思決定は生徒と大人の協働で行われる。
(7) 生徒主導 (生徒主導による意思決定を行っている)	大人の支援を受けながら、生徒がプロジェクトを主導している。大人は相談を受けたり、生徒の意思決定を助けているが、全ての意思決定は究極的には生徒が行っている。
(6) 大人主導 (生徒も意思決定にかかわっている)	プロジェクトの主導は大人が行っているが、生徒も意思決定のプロセスに加わっている。
(5) 大人主導 (生徒にも情報は与えられていたり、意見が採り入れられたりする)	プロジェクトをどのように進めていくかについて、生徒は大人から相談されたり、その結果について知らされているが、プロジェクトの主導や意思決定は大人が行っている。
(4) 大人による指示 (生徒に情報は与えられているが、意思決定にはかかわっていない)	生徒は特定の役割を与えられており、どのように、また、なぜやるのかについて知らされている。しかしながら、そうした自分たちの位置づけについて、生徒が主導したり意思決定を行うことには参加していない。
(3) 見せかけ	大人が生徒に選択肢を与えているように見えるが、その中身や参加方法については、ほとんど、あるいは全く選択肢がない。
(2) 装飾	大人が自らの主張を強化するために、生徒を利用している。
(1) 操作	生徒主導であるかのように、大人が生徒の主張を利用している。
(0) 沈黙	大人も生徒も生徒が貢献できるとは考えておらず、大人が全てを主導し、全ての意思決定を行う一方で、生徒は沈黙している。

分析方法について、実践初期と実践後期のプロジェクトの方向性を検討する話合い場面を比較した。この話合いの段階が、共同エージェンシーに関連する生徒の行動を効果的に確認できると判断し、場面を選定した。実践初期と実践後期の授業を録画し、できるだけ同じテーマの話合い場面を比較できるよう、録画映像から比較対象となる場面のみを抽出した。場面の抽出は、エピソード記述 (鯨岡, 2005) を使用した。エピソード記述とは、保育や福祉現場における記録の方法論である。実践現場に身を置いて、実践者が印象に残った場面をエピソードとして取り出し、実践者の興味・関心との関連を見出し、「メタ意味 (その出来事の表面の意味を越えた意味、あるいはその奥

の意味)」を提示するものである。実践初期と実践後期の話し合い場面を「背景」、「エピソード」、「メタ観察」の3つの構成で記述した。エピソード記述からどの共同エージェンシーのレベルに該当するのか、実践グループメンバーで協議して検討した。

(2) 生徒エージェンシーの評価

OECD が定義する生徒エージェンシーの「変化を起こす」力に着目し、「自分を変える力（内的）」と「外の状況を変える力（外的）」という二つの側面から、(1) で抽出した授業場面や生徒の記録物（ワークシート）を分析対象として、どのような行動であったか、実践グループメンバーで協議して解釈した。生徒の記録物は、以下の2つを対象とした。

① One-minute paper (以下、OMP)

Angelo & Cross (1993) が開発した評価ツールで、高等教育でよく使われる振り返りワークシートで、「今日の活動について」の振り返りを授業終了時に約1分で行う活動である。OMP の内容は安井ら (2021) を参考に表3のように作成し、話し合いのある授業の振り返り時に実施した。

表3 One-minute paper の内容

今日の話し合いのめあては達成できたと思いますか。	
今日の話し合いを進めるために、自分にできたことはどのようなことですか。	

② ボッチャ教室の目標設定及び振り返りのワークシート

ボッチャ教室について実施前後に記入されたワークシートである。全3回の実践において、「ボッチャ教室に向けた個人の目標」と「ボッチャ教室の成果とレベルアップしたいこと」について記述する内容である。

Ⅲ 指導の実際

実践のスケジュールを表3に示した。図1は、本実践の展開をイメージ化したものである。

表3 実践のスケジュール

実施日	活動内容	備考
1	4/22	・プロジェクトの方向性の検討
2	4/24	・目標設定
3	4/26	・ボッチャ教室（保護者対象）
4	5/15	・振り返り
5	5/22	・地域協働に向けて
6	5/27	・地域のスポーツインストラクターに相談
7	5/29	・地域協働の振り返り
8	7/1	・目標設定
9	7/4	・ボッチャ教室（小学部児童対象）
10	7/7	・振り返り
11	7/14	・目標設定
12	7/14	・ボッチャ教室（高齢者施設利用者対象）
13	7/17	・振り返り
14	7/22	・プロジェクトの方向性の検討

地域の人の健康増進を目指して

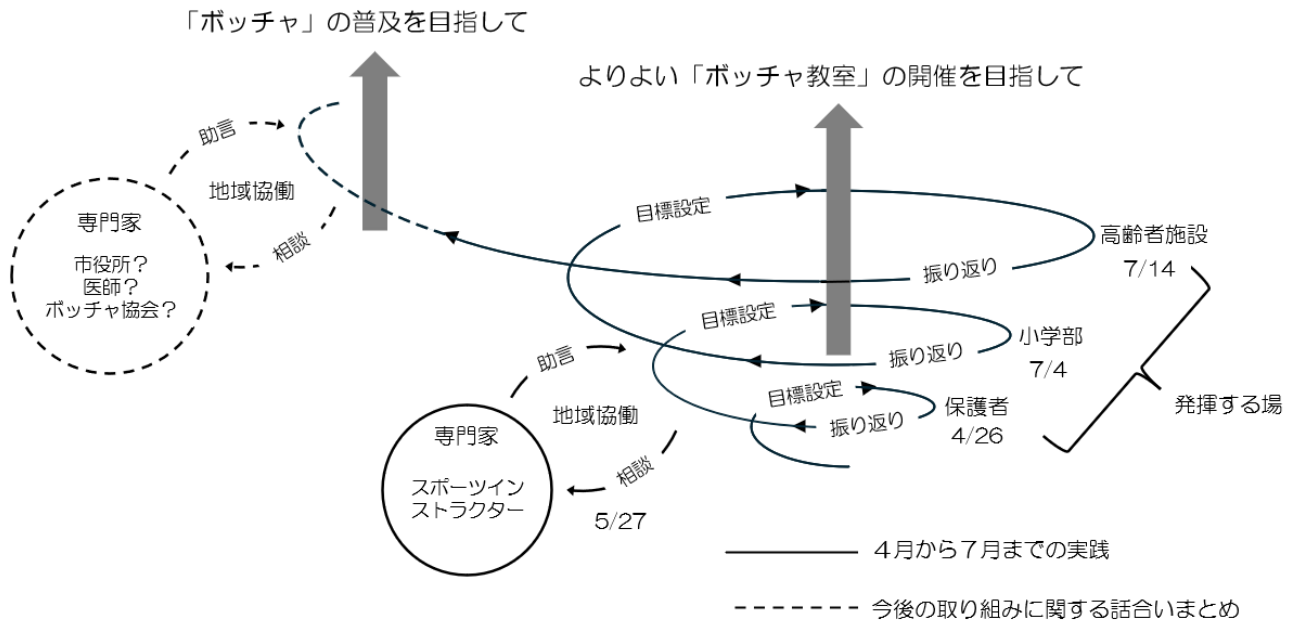


図1 本実践の展開

以下が実践のまとめである。

単元の初めに、昨年度地域のスポーツジムと協働して実施した地域の人の健康増進を目指した取組を振り返り、課題の設定を行った。教師からボッチャ教室の開催を通じて地域の人の健康増進を目指す方法を提案し、生徒の賛同を得た。将来的には地域の人にボッチャ教室を開催することを見据え、まずは保護者や児童生徒を対象に段階的によりよいボッチャ教室にしていくことを決めた。対象者については、ボッチャの「誰でもできるスポーツ」という特性から、高齢者に焦点を当てた。高齢者との関わり方やボッチャ教室開催時の注意点は、スポーツインストラクターに相談し、高齢者施設でのボッチャ教室に臨んだ。7月の振り返りでは、よりよいボッチャ教室を目指すための検討だけでなく、取組の方法にも目を向けた。不健康な人の特徴として、運動への苦手意識や抵抗感がある人が多いことを予想し、取り組みやすいボッチャを地域で普及することで、より多くの地域の人の健康増進につながると考えた。そこで、ボッチャ普及のための効果的な対象者選定や地域人材との協働について話し合いを行った。

以下にボッチャ教室及び地域のスポーツインストラクターに相談した授業の実際の様子を示した。

4月26日 第1回ボッチャ教室（保護者対象）

教師が提案した「地域の人々の健康のためにボッチャ教室を開催する」という第1回目のプロジェクトを実施した。最初は練習として、参観日に保護者を対象にボッチャ教室を行った。生徒たちは学級で決めたそれぞれの役割を果たし、ボッチャ教室を円滑に運営した。対象者が保護者だったため、多くの生徒が安心感をもってリラックスしながら活動することができた。



図2 4月26日の様子

5月27日 地域のスポーツインストラクターへの相談会

昨年度協働した地域のスポーツジムの店長が転勤となり、新たな店長との相談会を実施した。相談会は二部構成で、前半は新店長との顔合わせ、後半は7月14日に決定した高齢者施設の利用者を対象としたボッチャ教室の質の向上について相談した。事前に生徒から質問を集め、店長に回答を準備していただいたことで、人に教えることや高齢者との適切な関わり方について、実演を交えながら学ぶことができた。店長からは、「ボッチャ教室で地域の人々の健康に貢献していきましょう」、「一緒に地域の人々の健康増進に取り組んでいきましょう」という意見をいただいた。



図3 5月27日の様子

7月4日 第2回ボッチャ教室（小学部児童対象）

生徒の意見を取り入れ、本校小学部の児童向けボッチャ教室を開催した。第1回からの振り返りと数多くの話し合いを通して、学級で決めた服装や必要な表示物、名札、参加証などを準備して開催に臨んだ。実際の活動では、ほとんどの生徒が地域のスポーツインストラクターから学んだ教え方や関わり方を意識して行動していた。参加児童からは「楽しかった」、児童の学級担任からは「丁寧に関わってくれた」、「みんなが同じように活動できるボッチャはとても良い選択である」などの意見が寄せられ、これらの感想を生徒たちと共有した。



図4 7月4日の様子

7月14日 第3回ボッチャ教室（高齢者施設利用者対象）

地域の高齢者施設を訪問し、高齢者を対象としたボッチャ教室を開催した。高齢者施設では、コロナ禍前まで地域の小学校との交流を行っていたが、今回がコロナ禍後初めての外部との交流となり、多くの職員や利用者が楽しみにしていた。準備段階では、高齢者に適した大きなボッチャの的が必要だという生徒の意見を受け、教師が他校から借用して開催に備えた。当日は第2回目の経験を生かし、生徒たちだけで教師の支援なしに全体の進行を運営することができた。参加者からは「元気をもらった」、「楽しかった」、担当者からは「また来年お願いしたい」という意見が寄せられ、これを生徒たちと共有した。



図5 7月14日の様子

Ⅳ 結果

(1) 共同エージェンシーのレベル

実践初期と実践後期に行われた授業から抽出したエピソードが、どの共同エージェンシーのレベルに該当するのかを太陽モデルを参考に実践グループメンバーで協議して検討した。結果を表4に示す。実践初期から実践後期にかけて、共同エージェンシーのレベルが上がったという解釈となった。(エピソードは、別紙1、2参照)

表4 共同エージェンシーのレベル

実施日	該当レベル	理由
実践初期 4月22日	・「(5)大人主導（生徒にも情報が与えられたり、意見が採り入れられたりする）」 ・一時的に「(6)大人主導（生徒も意思決定にかかわっている）」 ・「(1)操作」「(2)装飾」「(3)見せかけ」の捉え方もできる	・教師が「ボッチャ教室」を通してプロジェクトに取り組むことを生徒に提案・相談している。生徒がプロジェクトの意思決定の場に参加しているが、最終的には教師の意見が採用されプロジェクトが決定した。 ・ただし、生徒Aが「学校の児童生徒」にも実施するという意見を出した場面では、一時的に教師が主導しながらも、生徒が意思決定プロセスに参加していたと捉えられる。 ・教師の提案が既に実施される見込みが高いもので、生徒の意思決定は形式的なものに過ぎない可能性がある。提案に対して、生徒が反対した場合の展開も考えられる。
実施後期 7月22日	・「(6)大人主導（生徒も意思決定にかかわっている）」 ・「(7)生徒主導（生徒主導による意思決定を行っている）」の段階に進む可能性あり	・生徒Aの「他の学校の人とやりたい」という提案に対して、教師自ら地域課題を振り返ったことで生徒の発言の受け止め方が変化し、その受け止め方を生徒に共有して、新たな目標設定に至った。 ・教師は依然として主導的立場にあるものの、生徒の意見を中心に進めようとしている。 ・生徒Aは地域人材との協力も視野に入れており、教師や地域人材へ相談する展開が考えられる。

※全体を通しての解釈：「生徒によってレベルが異なる」、「生徒A、B、C以外は、同級生や教師にアドバイスされたことに取り組むことが多いため、意思決定できているか不明確な点がある」

(2) 「自分を変える力（内的）」と「外の状況を変える力（外的）」の分析

OECD が定義する生徒エージェンシーの「変化を起こす」力に着目し、「自分を変える力（内的）」と「外の状況を変える力（外的）」という二つの側面においてどのような行動であったか、実践グループメンバーで協議して解釈した。結果を以下に示す。

① OMP「今日の話合いを進めるために、自分にできたことはどのようなことですか。」

<生徒 A の記述>

日にち	記述内容
5月19日	考えながら話合いを進めることができました。
5月23日	ボッチャ教室のことについて、話合いができました。
6月4日	名札づくりや的を2つ使うなどの意見を出すことができました。
6月11日	高齢の人にやさしく接する意見を出しました。
7月1日	同級生の話を聞いたことが良かったです。
7月7日	同級生が自分の意見を聞いてくれて、賛成してくれました。
7月14日	地域の人（スポーツインストラクター）から聞いたことを目標にできたと思っていて、それを意識して取り組みたいです。
7月22日	みんなで話し合うことができました。

<解釈>

実践後半から、振り返りに他者への言及が現れ、変化があった（内的）。この記述は、自立活動で取り扱った内容を生かした記述であった。

<生徒 B の記述>

日にち	記述内容
5月19日	自分の良かったところやレベルアップしたいことを見つけながら、振り返りできました。
5月23日	自分の意見を言うこと。まわりの意見をしっかり取り入れること。
6月4日	同級生の意見を取り入れること。
6月11日	同級生の意見を取り入れて、ストレッチの内容をまとめたこと。
7月1日	自分の意見を言うことができました。
7月7日	
7月14日	自分の意見を1つ言うこと。同級生の意見を大事にする（否定しない）こと。
7月22日	同級生の意見を取り入れること。

<解釈>

普段は自発的な発言が少ない傾向があるが、他者の意見を聞くだけでなく、自ら積極的に意見を表明することができたという振り返りが記述された日があった（内的）。14日の記述は、具体的に振り返りが記述された。これらの記述は、自立活動で取り扱った内容を生かした記述であった。

<生徒 C の記述>

生 徒	日にち	記述内容
	5月19日	思い付いたことを自分から話して進められました。

C	5月23日	いろいろなアイディアを考えながら話を進めました。
	6月4日	自分から考えてうまく話を進めることができました。
	6月11日	自分の作戦をみんなに話していった進めることができました。
	7月1日	自分の考えを伝えつつ、相手の話もよく聞きました。
	7月7日	自分自身を見つめることができました。
	7月14日	自分の考えを相手に伝えつつ、相手をフォローしました。
	7月22日	自分の考えを伝えつつ、相手の話を聞くことができました。

<解釈>

実践後半では、自分の考えを伝えるという振り返りだけでなく、同級生の意見を聞くことができたという振り返りも記述されるようになった（内的）。

② ボッチャ教室の振り返りに関するワークシート

<『次回の活動でレベルアップしたいこと』の記述>

A	第1回（保護者対象） 振り返り時	試合で使う道具を準備する。
	第2回（小学部対象） 振り返り時	スムーズにできるように取り組んでいきたいです。
	第3回（高齢者対象） 振り返り時	ボール拾いをみんなに任せてしまいました。
B	第1回（保護者対象） 振り返り時	・参加者に自分から声をかけていきたいです。 ・まわりをよく見たいです。 ・何を言いたいのかまとめておくことが大事だと思いました。 ・姿勢を良くして見守ることが大切だと思いました。
	第2回（小学部対象） 振り返り時	少しボールを回収するタイミングが早かったです。次はタイミングをしっかりと見ながら役割をこなしたいです。
	第3回（高齢者対象） 振り返り時	同級生にわかりやすく教えられるように頑張りたいです。
C	第1回（保護者対象） 振り返り時	話す言葉を直したいです。
	第2回（小学部対象） 振り返り時	教え方をさらに磨きたいです。
	第3回（高齢者対象） 振り返り時	別の役割にも挑戦していきたいです。

<解釈（第3回の記述を中心に）>

生徒 A について

→ボッチャ教室の目標設定時、生徒は1人で「ボール拾い」という役割ができると主張し、教師や同級生との役割分担の案に否定的だった。しかし当日、生徒 A には他の役割があり、結果的に同級生が手伝うことになったという背景がある。この経験は、「同級生と協力することで目標が達成できた」という認識に至る可能性があり、他者との協働に関する行動の変化（外的）に期待できる。

生徒 B について

→振り返りの焦点が自分の役割から同級生へのサポートへと変化した（内的）。この変化により、今後の活動では困っている同級生をサポートするという行動の変化（外的）が期待できる。

生徒Cについて

→自分の現在の役割について振り返るだけでなく、新たな役割に挑戦したいという前向きな姿勢へと変化した（内的）。

③ 実践後期の話し合い場面（7月22日）

＜抽出したエピソード：ポッチャをどこに普及するべきかの話し合い場面＞

A：b) 私的には「(地域の高等学校1)」や「(地域の高等学校2)」の高校生に教えたいなあと思っています。私、「(地域の高等学校1)」の3年生に知り合いがいて、この人にも教えられたらと思いました。

C：a) どうして、そこにしたいのかという理由も考えないとね。僕は、附属小学校の子たちはルールを理解してくれる人が多いかなと思って。

B：そういう子たちが良いね。

C：小学校高学年だと、そういう子が多いかなと思って。

A：なるほど。Bはどうですか。

B：そういう子たちに、こういう運動があるんだと教えに行く。

A：b) なるほど、私的には高校生だと将来大学に行く人も多いと思うし、大学生はボランティアしてくれる人が多いと思うし、それを高校生に勉強していただきたいと思ひまして。

c) まずは、ルールを覚えていただきたい。ポッチャ協会があって、よりよく分かった方にも協力してもらうのもよいと思いました。

＜解釈＞

a) について

→生徒Aの不明瞭な意見に対して、理由を述べる必要性を伝えた（外的）。

b) について

→生徒Cの発言を聞いた後、自分の言い方を見直し（内的）、同級生により分かりやすく伝え、自分の意見に共感し納得してもらえるよう（外的）工夫した行動であった。

c) について

→以前の活動では見られなかった新しい発言であり、生徒がプロジェクトの目的達成のために地域との協働を視野に入れるようになった（内的）という変化を示す行動であったとともに、今後、地域人材に依頼する方向に進んだとき、地域人材の行動を変えてくれる（外的）可能性が期待される意見であった。

V 考察

本実践は、1年次に継続して、学校と地域を学びの場とした、学びを生かすサイクルを展開することで、共同エージェンシーのより高い段階である生徒主導に移行し、生徒エージェンシーが発揮されることを目指した。分析を通しては、生徒エージェンシーが発揮される要因について検討することを目的とした。

1 共同エージェンシーのレベルについて

実践後期の授業で、生徒Aが「他の学校の人とやりたい」と提案した際、教師は自ら地域課題を振り返り、生徒の発言に対する受け止め方を変化させられた。この新たな視点を生徒と共有し、目標設定につなげたことで、生徒の意見を中心とした話合いが進展するきっかけとなった。以上から、実践初期と比較して、共同エージェンシーのレベルが向上した話合いが展開されたと実践グループで解釈した。

OECD は共同エージェンシーについて、生徒だけでなく教師を含む学校コミュニティ全体を学習者として捉える視点を示している。教師自身も積極的な学びの主体となり、他者の判断に左右されずに責任をもって学習目標を設定し、振り返りながら学びを進める「教師エージェンシー」(OECD, 2018) の発揮が求められている。

本実践における教師の行動は教師エージェンシーの発揮に関連しており、共同エージェンシーのレベル向上の一要因として影響を与えたと考えられる。

2 生徒エージェンシーの発揮

(1) 「目標設定」や「振り返り」の場面

ボッチャ教室の振り返りワークシートでは、生徒Bと生徒Cが第3回目の振り返りで、自分の役割以外の新たな視点をもつという「内的」な変化を示した。また、実践後期の話合いでは、生徒Aが地域の人の健康促進のためにボッチャを普及させる際、正確な情報を伝達するためにボッチャの専門家との協働を提案した。このような提案は以前の実践では見られず、生徒がプロジェクトの目的達成のために地域人材との協働を視野に入れるという「内的」な変化を表していると解釈された。

これらの変化は「目標設定」と「振り返り」の場面で生じていることから、生徒エージェンシー「目標を設定し、振り返り、責任ある行動をすることによって変化を起こす力」の発揮に関連した行動であると考察する。

行動の背景として基盤となる要因は、「目標設定」と「振り返り」の時間が明確に設定され、繰り返し行われていることだと考えられる。これは本実践における「学びのサイクル」-学びを実践し、振り返り、次の目標を設定するという一連のプロセス-によって支えられている。このサイクルがなければ、こうした行動は発現しなかったと考える。

(2) 話合い場面

実践後期の話合い場面で、生徒Cが生徒Aに対して発言したことをきっかけに、生徒Aは自分の発言を振り返り、同級生に分かりやすく伝えるために表現を修正した場面だったと解釈したと考えられる。

この変化は、話合いの場で瞬時に自分の発言を「振り返り」、目的達成のための「責任ある行動(発言)」をとったことから、生徒エージェンシーの発揮に関連する行動であると考えられる。

行動の背景には、OMPでの生徒Aの振り返りの変化が関連し、周囲が自分の意見を聞いてくれた経験や、他者の視点から考えた経験が、この瞬時の振り返りと責任ある行動につながる要因の1つになったと考えられる。また、生徒Cの役割も重要な要因であったと推察される。共同エージェンシーは相互支援の関係性であり、共通目標に向かう生徒の成長を支えるものである。生徒Cなどの

周囲の行動は、生徒Aの生徒エージェンシー発揮を支える共同エージェンシーにつながるものだった。以上より、共同エージェンシーが生徒エージェンシーの発揮の一要因であると考えられる。

3 本実践のまとめ

教師エージェンシーの発揮を一要因とする共同エージェンシーのレベル向上が確認された。また、生徒エージェンシーの発揮に関連する行動が確認され、学びを生かすサイクルや共同エージェンシーによって促進されたと考察する。

4 今後の課題

エピソード記述から明らかなように、対象学級の話合いでは生徒Aの発言が大部分を占めていた。生徒Cが生徒Aの行動に影響を与える場面もあったが、生徒Aが他者の意見を受け入れず、自分の意見だけで話合いを進行させる場面も見られた。一方で、OMP記述の分析からは、生徒Aが他者への言及を含む振り返り（「内的」な変化）へとつながったことが確認できた。また、ボッチャ教室の振り返りワークシートでは、生徒Aが他者との協働に関する行動変化（「外的」な変化）を示唆する記述も見られた。これらの変化は、自立活動の目標に沿った行動の表れとして解釈された。生徒エージェンシーの発揮を目指した取組で自立活動の成果が見られたことから、何らかの関連性があることは明らかである。自立活動は、「個々の生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達のための基盤を培う」学習であり、エージェンシーの発揮においてもこの自立活動による指導が重要な役割を果たす可能性がある。本実践を継続するにあたっては、自立活動による個別の指導を基盤としながら、生徒がエージェンシーを発揮できるような支援を行っていく必要がある。

VI 参考・引用文献

- ・白井俊（2020）OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム。ミネルヴァ書房。
- ・OECD: OECD Future of education and skills Education 2030, 2018. （2025年4月30日取得, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf）
- ・文部科学省（2018）高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説「総合的な探究の時間編」。
- ・弘前大学教育学部附属特別支援学校（2024）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。弘前大学教育学部附属特別支援学校研究紀要 24。
- ・Hart A. Roger. (1992), Children's Participation: From tokenism to citizenship, Innocenti Essays No. 4, UNICEF.
- ・ロジャー・ハート(著), 木下勇(監), 田中治彦(監), 南博文(監), IPA(子どもの遊ぶ権利のための国際協会)日本支部(訳)(2000) 子どもの参画 - 子どもの参画 - コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際。萌文社。
- ・鯨岡峻(2005)エピソード記述入門 実践と質的研究のために。東京大学出版社。
- ・Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993) Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers (2nd ed.) . San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ・安井一郎, 林尚示, 鈴木樹, 眞壁玲子, 元笑予, 下島泰子. (2021) 特別活動で The OECD Learning Compass 2030 の Agency とコンピテンシーの発揮を図るための指導方法—小学校学級活動(1)を事例として. Mathesis Universalis Volume 23, 1.
- ・文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）

4月22日の今年度のプロジェクトの方向性を検討するエピソード

＜背景＞

本実践の初回となる授業であった。授業の初めは、昨年度の地域のスポーツジムの健康イベントに協力する形で行ったプロジェクトを振り返り、今年度は地域の人々の健康増進を目指して、自分たちが中心となってできることを考えていこうとテーマを提示した。自分たちにできることを学級で考えるなど、生徒主導を目指した次なる展開を考えていたが、授業時間が限られていることや昨年度の積み重ねを生かしたプロジェクトは見通しをもって活動に取り組みやすいことを考慮して、昨年度に引き続き、ポッチャ教室を通して地域の人々の健康増進を目指すことを提案する展開にした。

＜エピソード＞ ※教：教師、A～C：対象生徒、D～F：他3名の生徒

教：今年度もポッチャを通して、地域の人々の健康のために活動してみませんかという提案です。そして、昨年度と同じポッチャ教室を自分たちで開催するのですが、まず、保護者にやってみませんか。最初、地域の人に実践する前に練習が必要だと思っていました。今週、参観日があるので、そのときに練習としてやってみませんかという提案です。

D：いいです。

A：僕は、親とかだったら前に教えたじゃないですか。ですから、ルール全般は分かっていると思いますので。だったら、やらなくていいんじゃないかなと思います。それよりだったら、生徒にやる方がいいんじゃないかなと思います。小中とか。

C：自分なんですけど、練習としてはありなんじゃないかなと思います。

教：Cさんは練習として、保護者の方に協力してもらおうということかな。

C：お客さん役をしてもらおうという感じですね。

教：練習だからということね。

A：それだったら、親は教えなくていいんじゃないですか。

教：それがAさんの意見だね。Bさんはどうですか。

B：練習としてなら別に良いと思います。

教：練習としてなら良いということね。Bさんの保護者は（昨年度のポッチャ教室に）来てなかったよね。

A：Bさんのお母さんだったらね、いいんじゃないですか。Eさんの親もじゃないですか。

教：来てなかった親のことかな。

A：はい。来てない親に教えるのはどうですか。

教：私も来てないけど。

A：じゃ、教えてあげないと。

C：じゃ、思ったんですけど、来た人にももう一回教えても良いんじゃないかなと。

A：自分と自分の親はもう十分ですので。

教：親はそう思っていないんじゃない？

A：いや、もうバレバレです。

教：Eさんどうですか。

E：よいと思います。

教：Fさんはどうですか。

F：よいと思います。

教：みなさんから意見聞きましたが、（ポッチャ教室を参観日に）やる方向で良いでしょうか。ただ、Aさ

んの言う通り、1回（ポッチャ教室に）参加した保護者の方もいますので、その方はどうするのか、後で考える場面がありますので、そのときに考えていきましょう。イメージは、こんな感じです（スライドを見せながら）。最初は、保護者の人にポッチャ教室を行い…。

A：（言葉に被せて）じゃ、次に学校の児童生徒で、その次に地域の人はどうですか。

教：先生は、回数を繰り返すことで地域の人によりよいポッチャ教室を開催できると考えたので良いと思います。あとは皆さんが賛成してくれるのであれば、先生は良いと思いますよ。

A：あとは小中高混ざって交流する。一体、二体を使ってみたいな。あまり分からなそうな人には簡単に説明する。何か誰かはできそうな気がします。そして誰かが審判するみたいな。

教：今、たくさん意見出してくれましたね。そこをみんなで話し合っていかなければいけませんね。さっきの続きですが、今週保護者を対象に行なって、徐々に地域の人に広げていきませんか。そして、Aさんが言ってくれた学校の皆さんにもやってみませんかという提案ですが、皆さんどうでしょうか。

（以下、省略 ※他の生徒の賛成を受けて、その後、次に必要な話し合いが展開された）

<メタ観察>

生徒Aは教師や他の生徒からの提案に対して否定的な応答をすることが多く、学校生活でよく見られる行動だった。教師は「生徒Aの意見なんだね」と受容的な態度を示すものの、通常は他のほとんどの生徒が生徒Aの提案に賛成し、多数決によって提案が採用される流れとなっていた。この状況を校内研究の実践授業でどう扱うべきか難しい課題であり、本授業でも教師を悩ませた。結果としては、これまでと同様の展開となり、教師の提案が学級全体に受け入れられることとなった。ただし、授業後半の生徒Aの意見に対して、教師はその提案が目標達成に必要なプロセスだと理解して賛成し、他の生徒にも提案する流れとなった。

7月22日の夏休み明けのプロジェクトの方向性を検討するエピソード

<背景>

夏休み前最後となる授業であった。授業の初めは、4月から始めたプロジェクトのきっかけやこれまでの取組、成果や課題を生徒に指名しながら全体で確認した。その後は、夏休み明け以降のプロジェクトの進め方について全体に問い掛け、生徒の意見に応じて、授業の展開を柔軟に変更しようと考えていた。成果や課題の確認が終わった直後、これまでプロジェクトの中心的役割を担ってきた生徒 A が、過去の話合いでも何度か話していた意見を発表した。

<エピソード> ※教：教師、A～C：対象生徒、D～F：他3名の生徒

A：他の学校の人とやるのはどうだろうと。

教：何でボッチャ教室の参加者をお年寄りにしたかということ、一番地域の人の中で運動する機会が少ない。

例えば、みんなは体力づくりとして、毎日運動している。ご高齢の人は、やっているかということそんな感じには見えない。だから参加者に決めた。ただ、A さん言ってくれた通り、他校の人とやることでボッチャを普及できる面で良いと思いますよ。

A：普及プロジェクトもありだと思います。

教：ボッチャを広めようプロジェクトだね。昨年度、スポーツインストラクターから（地域の人の健康のために協力しよう）話があって、地域の健康課題があって、地域の人々の健康のためにやっているプロジェクトでしたね。ただ、先生は普及に興味ありますよ。

A：健康普及プロジェクトはどうでしょうか。

教：ボッチャ普及健康プロジェクトかな。健康とは別で普及が目的になれば、幼稚園や学校での実施は良いと思いますよ。

A：やりませんか、普及。

教：A さんはそういう意見なんだね。

A：それを他校の人にやるみたい。あくまでも案ですが、「（地域の高等学校名）」ならいけそうな気がしています。

教：まず A さん意見言ってくれてありがとうございます。皆さんはどう？これまで健康に注目して取り組んできましたが、ボッチャの普及という目的も入れて、健康についても広めていく活動はどうかなという意見でした。

B：一石二鳥ですね。

A：B さんの意見は共感できますね。

教：どうですか、皆さん。

C：大丈夫です。

D：大丈夫です。

教：E さんどうですか。

E：良いと思います。

教：F さんどうですか。

F：良いと思います。

教：みんな賛成ということですが、プロジェクトの名前が変わりそうなのかな。ボッチャの名前は入るのかな。

A：健康ボッチャ普及プロジェクトとか。

教：(板書を見て、独り言のように) 確かにな。元々の課題これでしたよね(板書した課題を指して)。地域の中で健康ではない人が多いということ。健康ではない人って、運動しなそうな人多そうじゃない？

A：しなそうですね。

教：そういう人にでも、簡単にできる、誰でもできるポッチャを広めたら、確かに健康になる人が増えそうだな。面白いかもしれない。

A：まあ、あるかもしれませんが。他の学校に広めるとかは。あくまでも例ですけど、みんなでスタッフ〇〇と書いて。他の人にはテープとかになるんじゃ。

教：人数の問題ということですね。

A：はい。

教：規模の問題はこれから考えていかなければいけないですね。

A：はい。

教：Aさんが学校という意見を出しましたが、参加者を誰にするかも考えなければいけないですね。

A：体育系の人に教えたいというか。

教：それはなぜですか。

A：理由としましては、運動する機会がありますし、何か教えられそうな予感がある。

教：運動している人がさらに周りに普及させるということね。

A：はい！

教：確かに自分たちで広めるには、人数や時間が限られてくるから難しいよね。今回の高齢者施設訪問も、限られている人たちだけにポッチャ教えましたよね。そうしたら、どのように誰に普及していくか、中心になって進めてきた3人で話し合いをしてみるのはどうですか？

A：分かりました。

教：残り15分程度で、このテーマについて話し合ってください(板書を指して)。大事にして欲しいのは、どうしてその人に教えたいのかという理由を大事にしてください。例えば、Aさんが言ってくれた運動が得意そうな人に教えることで、さらに周りの人に広めることができると思うからとかかな。理由を確認して話し合ってください。

A：分かりました。

教：他3人は、先生とこれまでの実践をまとめる報告書を作りましょう。

その後、生徒A、生徒B、生徒Cは机を付けて、生徒Cの発言から話し合いが始まった。

C：附属小学校はどうか。

A：できれば、高学年が良いのかもしれませんが。

C：5年生とか6年生とかだね。

A：いいかも。Bは、誰が良いとかありますか。

B：どこかの小学校高学年は良いと思う。

A：私的には「(地域の高等学校1)」や「(地域の高等学校2)」の高校生に教えたいなあと思っています。私、「(地域の高等学校1)」の3年生に知り合いがいて、この人にも教えられたらと思いました。

C：どうして、そこにしたいのかという理由も考えないとね。僕は、附属小学校の子たちはルールを理解してくれる人が多いかなと思って。

B：そういう子たちが良いね。

C：小学校高学年だと、そういう子が多いかなと思って。

A：なるほど。Bはどうですか。

B：そういう子たちに、こういう運動があるんだよと教えに行く。

A：なるほど、私的には高校生だと将来大学に行く人も多いと思うし、大学生はボランティアしてくれる人が多いなと思うし、それを高校生に勉強していただきたいと思ひまして。まずは、ルールを覚えていただきたい。ポッチャ協会があつて、よりよく分かつた方にも協力してもらつうのも良いと思ひました。

<メタ考察>

生徒 A は以前から他の高等学校に知り合いがいて、その人たちにポッチャを教えたいという気持ちを話していたため、「他の学校の人とやりたい」という発言は個人的な思ひからきていると教師は理解していた。そこで、生徒が自分の考えを振り返るきっかけとなるよう、学級で話し合つて決めてきた高齢者を対象としたプロジェクトの意図や、きっかけとなつた地域の健康課題を伝えた。同時に、生徒の考えを尊重する必要性も感じ、ポッチャ普及の可能性を示した。しかし、生徒 A は「普及」というキーワードを使って新しいプロジェクトを提案した。教師はこの提案がこれまでの取組と異なると感じつつも、その案に興味を覚えていることに気付いた。コーディネーターとして学級全体に意見を伝え、全員の反応を聞いた結果、生徒 A の提案が採用されそうになつた場面で、改めて地域の課題を振り返つた。すると、生徒 A の意見が地域の人々の健康につながる取り組みであることに気づき、その気づきを全体に伝えた。また、生徒 A が「他の学校」から「体育系の人」へと意見を変えたことに驚きを感じた。生徒同士で話し合う場を作ることにより新たな意見が出ることを期待し、中心的に進めてきた生徒 A、B、C が話し合える時間を設定した。他の 3 名の次の活動を支援しながらも、話し合いに耳を傾け、必要なサポートを行う展開にした。

研 究 同 人

校 長 大崎 光幸
教 頭 橋本 康克
教務主任 阿保 英人

〈 小学部 〉

鳴海 愛子

桜田かおる

佐々木美鶴

柏原 理紗

○研究部 R7 所属

桑原 貞之

◎研究主任 R6-R7 所属

千葉麻奈美

佐藤 珠美

○研究部 R6 所属

手塚公志朗

大徳 容子

棟方 喜子

佐藤 大智

花田光佐子

〈 中学部 〉

渡邊加世子

三橋 寛子

對馬 大成

西川 優

○研究部 R7 所属

矢口 智洋

鎌田 麻里

○研究部 R6-R7 所属

三浦 拓也

山崎 雄吾

〈 高等部 〉

工藤 清和

河内 亜衣

○研究部 R6-R7 所属

石橋 想

藤田依里子

○研究部 R6-R7 所属

小林 航

久保田香織

附田翔太郎

米持 賢

有馬 麻美

〈 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 6 年度 川口晃世 加福千佳子 成田宏太 大塚亮子

〈 研究協力者 〉

弘前大学教育学部 教 授 増田 貴人

弘前大学教育学部 講 師 中山 忠政

弘前大学教育学部 准教授 天海 丈久

弘前大学教職大学院 教 授 菊地 一文

研究紀要 第 2 5 集

令和 8 年 3 月発行

(発行所) 弘前大学教育学部附属特別支援学校
