

平成 27 年度  
「総合的な教師力向上のための  
調査研究事業」報告書

特別支援が必要な子どもに対する指導力を育成する，教職大学院の実習と連携  
した長期インターンシップ（学校ボランティア）計画の作成

上越教育大学

本報告書は、文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、上越教育大学が実施した平成27年度「総合的な教師力向上のため調査研究事業」の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続が必要です。

## 目 次

1. 総合的な教師力向上のための調査研究事業	実施概要	2
2. 総合的な教師力向上のための調査研究事業	事業結果説明	5
3. 総合的な教師力向上のための調査研究事業	成果のまとめ	6
4. 付録1	発表要項等	7
5. 付録2	プロトコル	34

# 実施概要

## (1) 課題認識

小学校、中学校、高等学校の教員養成カリキュラムでは、特別支援教育に関する組織的な教育は限られており、実習経験を与えていない。一方、通常学級の中に在籍する特別な支援を必要とする子どもの割合は1割弱いて、新任者もそのような子どもを担当する可能性は高い。特別な支援を必要とする子どもを理解し、子どもから信頼されるためには長期の時間が必要で、現状の教育実習期間では困難である。現状の教員養成カリキュラムの中で長期の特別支援教育に関わる実習を実現することが、今後の教員養成において緊急の課題である。

## (2) 昨年度における取り組み

上越教育大学教職大学院には小学校、中学校、高校教師を指導する学生が進学する。その学生は全て特別支援教育の免許は取得していない。しかし、現状の学校現場では特別な支援を必要とする子どもを指導する力量が必要であることを意識し、その指導力向上を求める学生は少なくない。

一方、上越地方には特別支援教育で課題を抱えているが、学校のマンパワーの限界から十分に対応できずに困っている学校は少なくない。

上越教育大学教職大学院では、学生のニーズと学校現場のニーズを調整し、両者のニーズが一致する教育実習計画を学生と学校ごとに立てて、それを教育実習としている。

## (3) 連携内容

平成26年度より中郷中学校（以下、連携校とする）と連携した教育実習を実施した。具体的には、特別支援学級（4名）の教育計画を中郷中学校と協働で作成し、協働で授業実践を行った。

教育実習期間は10月から12月であるが、特別支援学級の子どもたちを理解し、人間関係を築くため4月から学校と計画をすりあわせ、6月から週1日、学校に入って実践を行った。また、子どもたちの成長を5月から継続的に記録し、分析している。それは実習期間が終わった1月以降も継続している。

本年度は大学と学校が手探り状態で一つ一つ進めてきた。しかし、その結果として特別支援学級の子どもに変容が見られた。具体的には以下のようなものがある。

- ・4人のクラスで学年もバラバラな状況ですが、支援前に比べて4人で関わるが増えたこと、また犬猿の仲と言われていた生徒同士も関わるようになった。
- ・ほぼマンツーマンで指導できたので、計算力や漢字力など具体的な力をつけることができた。
- ・以前は分からないときには教師に聞いていたが、支援中、支援後は生徒同士で聞きあうようになった。

このような成長に学生が関わる事が出来たのも、年間を通した子どもとの関わりによるものが大きい。

## (4) 調査研究の目的

教育実習と長期インターンシップ（学校ボランティア）を組み合わせることによって、長期の特別支援学級での実践経験を可能にすることが出来る。本研究では、このような長期の実践経験によって学生の実践能力が向上することを明らかにすることを目的とする。また、そのような成果を上げられる教職大学院の実習と連携した長期インターンシップ（学校ボランティア）計画の作成することを目的とする。

全国の教職大学院では長期の教育実習を、大学と実習校との調整で連携校が組織的に決まっている。この教育実習に長期インターンシップ（学校ボランティア）を組み合わせることによって、年単位の実習を組織的に立ち上げ、それによって長期の実習経験を必要とする特別支援教育の指導力向上を実現することが可能となり、その成果の波及効果は大きい。

### (5) 調査研究の具体的な内容・取り組み

本研究では平成26年度に試行的に行った試みを基に以下を発展させる。

1) 連携校との連携調整が5月から始まったため、本年度は学校に入って子どもたちとの関係を築き始めたのが6月からであった。本年度に関しては、平成27年度に修士2年となる現修士1年は4月より、また、新入学生は5月から学校に入り、子どもたちとの人間関係を築き、子どもを理解することを始める。つまり、年間計画を再編成し、実施する。

特に、本年度は特別支援学級と普通学級の連携を中心にする。

2) 平成26年度は、主に一人の中学校教師と連携しつつ、授業計画を立てた。本年度はより多くの教師と連携しつつ、多くの教科で実践を行いたい。そのために、組織的な研修を行う。

なお、これを実施するために、特別支援教育及び共同的な学習に関する資料購入の予算を計上した。

3) 平成26年度は、手探り状態であったため子どもたちの変容に関する記録が不十分であった。また、学生の変容に関する記録が不十分であった。子どもの姿に関しては4月よりデータ収集を行う。学生の変容に関しては、主に、新入学生の変容を記録する。

データ記録機器は既にある機器を活用するが、充電電池、DVD等の消耗品を計上している。

4) 本研究の成果を臨床教科教育学会(玉川大学)と学校現場教師の集会である『学び合い』フォーラム(オリンピックセンター)で発表する。また、関連する実践を行う小・中学校への資料収集を行う。

なお、これを実施するための、大学教員、連携校教諭、学生の旅費を計上した。

### (6) 実施計画

#### 調査研究の実施計画

4月	年間計画の設定。在学院生が学校に入り、実践開始。 第3回職員会議にて、昨年度の取り組みの反省から今年度の実践計画案の提示。 それぞれの先生からのヒアリングに基づき、個別実践計画の作成開始。 特別支援学級在籍生徒の通常学級の「英語」「理科」の授業への参加開始。院生による個に応じた授業前後の支援も開始。
5月	新入院生が学校に入り、実践開始。 個に応じた支援計画の策定のため、第1回教育相談時に生徒のニーズ調査の実施。 運動部所属生徒の市大会に向けた取り組みに寄り添い、生徒理解を深める。
6月	通常学級での授業時の生徒の言動のデータ収集と分析(ビデオとICレコーダー) 第5回職員会議にて今年度の特別支援学級生徒の支援計画の提示。 「がんばり遠足」にて生徒と共に活動し、生徒理解を図る。 1学期期末テストに向けた学習方法の指導と学習支援。 通常学級での授業時の生徒の言動のデータ収集と分析(ビデオとICレコーダー)
7月	P T A個別面談にて個々の生徒の状況把握と今後の支援計画の再考。 「高田開府400年祭」に向け、通常学級にて合同で演劇練習の実施。 「高田開府400年祭」への作品制作。
8月	中間結果をまとめ、学期末職員会議にて成果と課題の共有。 「なかごう夏まつり」にて学年発表のダンスに特別支援学級の生徒も合同で参加。 「なかごう夏まつり」へ出品する美術作品を特別支援学級の生徒と美術部が合同で作成。

9月	東京における現場教師の研修会で中間結果の成果を発表する。 体育祭に向けて特別支援学級の生徒を通常学級の一員として練習開始。 校内研修にて職員間にて成果と課題の共有を行い、今後の教科拡充を呼びかける。 新人総合大会に向けた生徒活動支援（各種部活動との連携強化）。
10月	通常学級での授業時の生徒の言動のデータ収集と分析（ビデオとICレコーダー）。 第2回教育相談と3学年の進路希望調査にて、今後の支援計画の再考。 文化祭に向けた特別支援学級と通常学級（または各種部活動）の合同での取り組みの支援。
11月	通常学級での授業時の生徒の言動のデータ収集と分析（ビデオとICレコーダー）。 教育実習期間 従前の実践を継続し、記録分析を行う。
12月	小中合同音楽祭に向けた全校での取り組みへの支援 2学期期末テストに向けた学習方法の指導と学習支援。 教育実習期間 従前の実践を継続し、記録分析を行う。
1月	東京における臨床教科教育学会において成果を発表する。 第2回PTA教育面談にて個々の生徒の状況把握と今後の支援計画の再考。 「英語」「理科」での状況把握のため、発話分析とアンケートによる調査活動
2月	教育実習期間 従前の実践を継続し、記録分析を行う。 高田養護学校への体験入学。中高連携を視野に入れた話し合いの実施。
3月	3学期期末テストに向けた学習方法の指導と学習支援。 研究のまとめと次年度につながる活動の提案 通常学級、特別支援学級合同でのキャリア教育実施 年度末職員会議にて今年度の成果と課題を反映した次年度への提案

### （7）実施における発展

当初は昨年度の連携先である上越市立中郷中学校で実施予定であったが、上越市立山部小学校・中郷小学校・戸野目小学校、長野県中野西高校、胎内市立築地中学校において拡大実施した。

### （8）予算

平成27年度予算額 1,503,259円

諸謝金 225,000円

旅費 877,520円

印刷製本費 212,000円

消耗品費 110,100円

一般管理費 78,639円



## 【成果発表】

8月1日、2日に東京のオリンピックセンターで開かれた教員の研修集会において、本事業の成果の中間発表を行った。先年度より行っている中郷中学校に入っている学生は、その成果を踏まえた学習支援計画と成果を発表した。また、上越市立山部小学校、中郷小学校、戸野目小学校に入っている学生は、その学校との調整で作成した学習支援計画を発表した。

10月16日に中郷中学校を会場として、実際の授業実践を公開した。

1月10日に玉川大学で開催された臨床教科教育学会では、成果を発表した。

今回の事業に参加した学卒院生（学部を卒業しそのまま大学院に進学した院生）はいずれも、特別支援教育の実践経験は無かったが、特別な支援を必要とする子どもの学習支援を経験し、その成果を発表できた。

現職派遣院生も中長期でじっくりと特別な支援を必要とする子どもの学習支援を学卒院生とチームになって経験することは新鮮であったと述べている。

以上のように、本事業で目指したとおり、教育実習と長期インターンシップ（学校ボランティア）を組み合わせることによって、長期の特別支援学級での実践経験を可能にし、総合的教育力を向上できることが明らかになった。

## 成果のまとめ

以下の実績に示されるように学生の実践力の向上があった。上越教育大学教職大学院のカリキュラムにある学校支援フィールドワークは特別支援に関する実践力の向上に有効であることが明らかになった。

### 【学術、実践発表】

8月1日～2日に開催された『学び合い』フォーラム、また、1月10日に開催された臨床教科教育学会で本事業の成果発表を行った。上記の発表内容を含む研究成果を付録1として、発表要項等の頁に掲載した。また、現在論文作成中である。

なお、本事業では、特別支援学級の教育計画を連携協力校と協働して作成し、協働で授業実践を行ってきたが、中・長期的な授業実践を通じ子どもの変容を調査・分析し、長期インターンシップ計画の作成を可能とするためには、特別な支援を必要とする子どもの丹念な発話記録が必要である。事業実施にあたっては、特別な支援を必要とする子どもの様子を記録するために、教室全体の録画記録、及びボイスレコーダーによる発話記録の収集を継続的に行い、収集した発話記録をプロトコル化し、分析に使用した。収集した発話記録のプロトコル原稿の一部を付録2に掲載した。

また、連携協力校における中・長期的な授業実践を通じ、特別な支援を必要とする子どもへの指導に係る学生の実践力が認められ、以下の学校において、単発的に授業実践が実施された。

- ・青森県八戸市立長者中学校
- ・和歌山県紀美野町立野上小学校
- ・和歌山県紀美野町立小川小学校
- ・富山県南砺市立平中学校
- ・京都市立塔南高校
- ・佐賀県多久市立西溪小中学校



# 付録 1 発表要項等

# OPP を用いた協同学習が児童の学習に及ぼす影響 —ユニバーサルデザインを視点とした社会科の実践を通して—

○田中 翔大 (上越教育大学教職大学院)  
水落 芳明 (上越教育大学教職大学院)

## 要約

本研究では、小学校5年生の社会科の学習において、学習目標を意識化して協同学習「学び合い」を行い、単元の学習に見通しを持ちながら、一枚ポートフォリオ(以下、OPP)にて毎回の学習の振り返りを記述する授業実践とその評価を行った。本発表では、本実践がユニバーサルデザインの考え方に即した学習としてどのような効果があるのか、OPPの記述の変容などについて検証した結果を報告する。

キーワード：一枚ポートフォリオ(OPP)、ユニバーサルデザイン(UD)、見通しと振り返り、学び合い

## I 問題の所在

近年、国際的に障害者の権利に関する整備が進むなか、日本では「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」<sup>1)</sup>の施行が決まり、公立学校におけるすべての子どもが共に学べる環境整備は、喫緊の課題である。それに伴い、文部科学省(2012)<sup>2)</sup>は、合理的配慮の充実を図る上で「基礎的環境整備」は欠かせないとし、インクルーシブ教育システムの構築に向けた、ユニバーサルデザイン(以下、UD)の考え方も考慮することの重要性を示している。

近年の学校現場では、アメリカの非営利団体CAST(Center for Applied Special Technology)(2011)<sup>3)</sup>による「学び(学習)のユニバーサルデザイン」の実践や、授業のユニバーサルデザイン研究会(2010)<sup>4)</sup>による「授業のユニバーサルデザイン」の実践が多くとりざたされている。また、涌井(2014)<sup>5)</sup>は、「学び方を学ぶ」考え方を活かした協同学習の実践を、UDな授業と言い換えられるとしている。

涌井(2014)<sup>6)</sup>の実践に注目したところ、「学び方を学ぶ」ことは、子ども自身が自ら学び方をふりかえることができることがポイントとしている。振り返りは、小学校学習指導要領総則編(2008)<sup>7)</sup>において、「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動」とされているように、見通しと密接な関係がある。また、特別支

援学校の指導においても見通しを持たせることの重要性は多く述べられており、例えば、知的障害のある児童生徒には、「自ら見通しを持って行動できるよう、日課や学習環境などをわかりやすく…」と記されている<sup>8)</sup>。このように、見通しと振り返りは、すべての子どもが共に学べる環境整備として欠かせないことが分かる。

見通しと振り返りに着目した実践としては、堀(2006)<sup>9)</sup>の一枚ポートフォリオ評価(以下、OPPA)がある。OPPAは、一枚ポートフォリオ(以下、OPP)を通して学習目標を意識化し、見通しを持って学習を進められ、記録した学習履歴による振り返りが可能になるとしている。

さらに、見通しと振り返りを基盤とした協同学習として、水落(2011)<sup>10)</sup>は、小学校理科において、「目的」「評価時期」「評価基準」を教師が学習者に明示した「学び合い」の授業を行い、学習者に共通認識を持たせて学習を行わせることで、目標と学習と評価が一体化し、学習者が自主性を持って学習に臨むことができることを明らかにした。

また、目標に関する研究として、水野ら(2013)<sup>11)</sup>は、「説明する」などといったアウトプット型の目標表現を用いることで、目標が共有され、授業の目標を理解して取り組むことができたとしている。

しかし、OPPの記述を通して、単元の学習の見通しと振り返りを形成的にを行い、学習目標を意識化した協同学習「学び合い」による学びが、UDの

考え方に即した学習としてどのような効果があるかは、検証されていない。

## II 研究目的

本研究では、学習目標を意識化した上で、協同学習「学び合い」を行い、単元の学習に見通しを持ちながら、OPPにて毎回の学習の振り返りを記述することが、UDの考え方に即した学習としてどのような効果があるかについて明らかにすることを目的とする。

## III 研究方法

### 1. 調査対象

新潟県公立小学校第5学年3クラス91名

### 2. 調査時期

2015年12月

### 3. 学習単元及び時数

社会科：「工業の今と未来」(教育出版)全5時間

### 4. 記録方法

- ・ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、教室全体の様子、授業者の発話をワイヤレスマイクにて記録した。
- ・UDの考え方に即した学習としての効果を検証するため、CAST(2011)<sup>12)</sup>の「Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.」を参考に作成した自作アンケートにて、学習者へのアンケート調査を行った。

### 5. 授業デザイン

- ・本研究の実践は、涌井(2014)<sup>13)</sup>を参考とし、「学び方を学ぶ」振り返りの場をOPPにて行い、協同学習を「学び合い」の授業デザインで行う。
- ・目標表現の述語は、アウトプット型述語「書ける」とする。目標表現の述語「説明する」を検証した真島ら(2014)<sup>14)</sup>実践を参考に、「目標の確認」「内容の学習」「自由交流」「振り返りの記述」の手順で授業運営する。
- ・振り返りの記述に関しては、堀(2006)<sup>15)</sup>を参考にOPPシートを作成し、評価を行う。毎時間の振り返りの記述時間は5分間とする。

## IV 結果

現在調査継続中のため、学会当日に発表する。

## 【引用文献】

- 1)内閣府：平成二十五年法律第六十五号，2013.  
[http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law\\_h25-65.html](http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html), (2015. 10. 26 閲覧).
- 2)文部科学省：初等中等教育分科会第80回，2012.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/1325880.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/1325880.htm), (2015. 10. 26 閲覧).
- 3)CAST：「Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author」, 2011 .
- 4)授業のユニバーサルデザイン研究会：「授業のユニバーサルデザイン Vol.1 全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり」, 東洋館出版社, 2010.
- 5)涌井恵：「学び方を学ぶ 発達障害のある子どもみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック」, p. 32, ジアース教育新社, 2014.
- 6)前掲書5), p. 54.
- 7)文部科学省：「小学校学習指導要領解説 総則編」, pp. 58-59, 東洋館出版社, 2008.
- 8)文部科学省：「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(幼稚部・小学部・中学部)」, p. 244, 教育出版, 2009.
- 9)堀哲夫：「一枚ポートフォリオ評価 小学校編」, pp. 8-30, 日本標準, 2006.
- 10)水落芳明：「理科実験場面における言語情報と『形態情報』による評価のフィードバック機能に関する研究」, 理科教育学研究, 52(1), pp. 75-85, 日本理科教育学会, 2011.
- 11)水野大輔・水落芳明：「授業の目標表現が授業時間内の評価に与える影響に関する事例的研究」. 臨床教科教育学会誌, 13(1), pp. 39-46, 臨床教科教育学会, 2013.
- 12)前掲書3).
- 13)前掲書5), pp. 32-48
- 14)真島徹也・水野大輔・荒井千尋・水落芳明・三崎隆：「アウトプット型の述語を用いた目標表現の授業デザインが学習者のまとめの記述に与える効果に関する事例的研究」, 臨床教科教育学会誌, 14(1), pp. 63-70, 臨床教科教育学会, 2014.
- 15)前掲書9).

## 特別支援的なアプローチによる集団づくりの試み

### 高等学校におけるアクティブ・ラーニングへの不満に関する事例的研究

- 福島 佳之（長野県茅野市立長峰中学校）  
○大野 健太（上越教育大学教職大学院）  
西川 純（上越教育大学教職大学院）

#### 要旨

過去に不登校の経験を持つが今は登校できている生徒が、アクティブ・ラーニング授業への不満を訴えた。内容は以下のとおりであった。

「授業中に誰かに説明する活動が苦しい」「説明相手を先生が決めてほしい」

「授業はわかる 説明することにも自信がある」

この訴えに対し、以下の3点を試みた。

- ①合理的配慮として、まずはこの生徒の訴えを傾聴し、要望を取り入れること
- ②周りの生徒へこの生徒の思いを伝えること
- ③集団の多様性が関わりの可能性を高めることを期待し、異教科異学年の合同教科学習『学び合い』授業を実践すること

以上のことを通して認知的、倫理的、社会的能力の育成を図り、インクルーシブな集団づくりを試みた。

明らかにした点は次の2点である。第1は、高等学校におけるアクティブ・ラーニング『学び合い』学習において学習者はどのような不満を持つことがあるのかを明らかにすることである。第2は、その不満の解消に有効な手立てを検討・実践し、評価することである。その結果、学習者および授業者にどのような意識の変容があらわれたか報告する。

キーワード：アクティブ・ラーニング、『学び合い』、高等学校、不満

#### I 問題の所在

文部科学省(2014)は、「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）やそのための指導の方法等を充実させていく必要があるとしている<sup>1)</sup>。さらに、文部科学省(2015)は、平成31年度より導入される「高等学校基礎学力テスト(仮称)」を各学校において学習改善や指導改善等に活用しつつ、高校生が身につけるべき基礎学力の確実な育成を目指すとともに、アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善を図ることなどを通じて、生徒一人一人の多様な進路に応じて必要となる資質・能力を確実に育

んでいくことを高等学校教育改革の具体的方策の一つとしている<sup>2)</sup>。以上のことから高等学校におけるアクティブ・ラーニングの実践とリフレクションは喫緊の課題と言える。

西川(2015)はアクティブ・ラーニングの確立された手法の一つとして『学び合い』を挙げている。『学び合い』とは、「一人も見捨てない」という願いのもと、児童・生徒らが子ども同士で教え合い、学び合い、自発的に学習していく授業である<sup>3)</sup>。クラスや学年、教科を超えてクラス同士が合同で『学び合い』をする「合同『学び合い』」では、週に一度程度であっても学年を超えた多様な対人関係を体験する機会になり、対人スキルを向上させることが可能であると述べている<sup>4)</sup>。

『学び合い』や学習者の自由な交流による学習に関わる研究成果として次のものが挙げられる。

小林ら(2007)は、小学校における学び合い授業の実践者(教師)は、学級全員が目標を理解すること、子どもの活動時間を十分に保証すること、子どもが主体的に関わりあえるような間接的な働きかけをすることを重視して、学び合い授業を成立させていることを明らかにしている<sup>5)</sup>。野口ら(2009)は、小学校において、上位児が発展的な学習を行うとともに、その内容を他の学習者へ伝達する役割を担い、学習課題を達成するために必要な発話を多く行う『学び合い』をリードする学習者となっていることを明らかにしている<sup>6)</sup>。若山ら(2011)は、へき地・小規模・複式学級を有する小学校において、全校『学び合い』算数の授業実践を展開することで、児童同士の会話量と質、学習成果、人間関係のいずれにおいても改善や向上が見られることを明らかにしている<sup>7)</sup>。岡田ら(2014)は高等学校地理の『学び合い』において、学習者は地理用語など言葉の躓きを学習者同士の相互作用によって問題解決が行われていると述べている<sup>8)</sup>。また、片桐(2005)は、高等学校において作文学習を学習者同士の自由な交流によって行うことで、書き手の意図を読み手により伝えられる作品を作ることができる<sup>9)</sup>。

このように、『学び合い』授業や学習者同士の自由な交流による学習のさまざまな有効性について明らかにされているが、高等学校をフィールドとした『学び合い』の実践研究は少なく、『学び合い』授業における学習者の不満に着目して調査した研究は管見の限り見当たらない。

## II 研究目的

本研究では、高等学校におけるアクティブ・ラーニング『学び合い』授業において、学習者はどのような不満を持つことがあるのか明らかにする。また、その不満の解消に有効な手立てとして合同『学び合い』や声かけなどを検討・実践し、評価を行う。その結果、学習者および授業者にどのような意識の変容があらわれたかを明らかにする。

## III 研究方法

1 調査期間 平成 27 年 5 月～11 月

## 2 調査対象

N 県 N 市 N 高等学校 2 年生 1 講座  
授業者 1 名

## 3 記録方法

- ・ビデオカメラを授業会場の対角に設置して全体を録画し、対象生徒の様子を記録した。
- ・生徒および授業者にボイスレコーダーをつけ、学習中の会話を記録した。
- ・生徒にアンケート調査、インタビュー調査、及び授業者にインタビュー調査を実施した。
- ・生徒から『学び合い』授業に関わる不満について相談を受けた教員にインタビュー調査を実施した。

## 4 実践手続

- (1) 不満の具体を調査し、その解消に有効な手立てを検討する。
- (2) 授業実践し上記の方法で記録する。
- (3) 学習者と授業者の変容を分析する。

## 5 分析方法

- (分析 1) 『学び合い』に不満を持つ生徒の不満の具体について分析する。
- (分析 2) 『学び合い』に不満を持つ生徒の発話を質的、量的に分析する。
- (分析 3) アンケート、インタビューの内容を分析する。

## IV 結果

高等学校におけるアクティブ・ラーニング『学び合い』授業における学習者の不満は、表現する活動へ苦手感や定期テストの不本意な得点が授業に起因したという思いなどによることがわかった。不満を持った学習者の思いを汲んで授業を工夫することにより学習活動が改善し授業の満足度が増すとともに定期テストの得点を自分の学習の成果として受け止めることができるようになることが明らかになった。

※詳細については当日発表する。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省:「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」, 2014.
- 2) 文部科学省:「高大接続システム改革会議「中間ま

- とめ」], p15, 2015.
- 3) 西川純:「すぐわかる! できる! アクティブ・ラーニング」 pp.31-33, 学陽書房, 2015
  - 4) 西川純:「学校が元気になる『学び合い』ジャンプアップ」, pp.20-21. 学陽書房, 2013.
  - 5) 小林千鶴, 西川純:「子ども同士の『学び合い』を促す教師に関する研究」, 臨床教科教育学会誌, 臨床教科教育学会, 7(1) , pp.17-54, 2007.
  - 6) 野口雄一, 西川純:「『学び合い』をリードする学習者に関する研究」, 臨床教科教育学会誌, 臨床教科教育学会, 9(1) , pp.35-60, 2009.
  - 7) 若山浩子, 伊藤善隆, 西川純:「へき地・小規模・複式学級を有する学校における全校『学び合い』算数の実践」, 臨床教科教育学会誌, 臨床教科教育学会, vol.11(1) , pp.77-88, 2011.
  - 8) 岡田哲典, 関谷明典, 西川純:「高等学校地理での“言葉”の問題に関する事例的研究」, 臨床教科教育学会誌, 臨床教科教育学会, vol.14(1) , pp.11-17, 2014.
  - 9) 片桐史裕, 西川純:「高校生における作文共同編集と伝達の研究」, 臨床教科教育学会誌, 臨床教科教育学会, vol.4(1) , pp.74-78, 2005.

# 中学校全校『学び合い』の実践

## ～学習意欲の低い生徒の変容に着目して～

○永田 倫之(上越教育大学教職大学院)  
西川 純(上越教育大学教職大学院)

### 要約

本研究の目的は、学年ごとに異なる課題を提示され全学年の生徒が1つの教室に集まり学習をする、全校『学び合い』英語の実践により、学習意欲の低い生徒がどのように変容するのかを明らかにすることである。その結果、一斉指導時には課題に取り組まない生徒が全校『学び合い』英語では友達と一緒に課題に取り組んだり、友達にわからないところを質問したりするなど、学習意欲が向上している姿が見受けられた。

キーワード: 全校『学び合い』, 中学校, 学習意欲

### I 問題の所在

文部科学省(2008)は、「学習意欲の向上と学習習慣の確立」を含めた7つの基本的考え方をもとに、平成20年に学習指導要領を改訂した<sup>1)</sup>。学習意欲の向上は現行の学習指導要領において重要な課題である。しかし、平成27年度 全国学力・学習状況調査において同一世代(平成24年度に小学6年生、平成27年度に中学3年生)では、理科、国語、算数・数学の関心意欲態度の質問項目の肯定的回答が減少している<sup>2)</sup>。このように学習意欲は低下している状況が見受けられる。国立教育政策研究所(2007)は、「学習課題の達成に向けて、子どもたちが互いに刺激し合い助け合い協力し合い協働するならば、子どもたちの学習意欲は促進するし高まる」と述べている<sup>3)</sup>。

このように仲間と協同しながら学習をする教育実践として『学び合い』が挙げられる<sup>4)</sup>。中島ら(2009)は「中学校社会において、生徒自身に追究の手だてを任せたことにより、生徒の学習に向かう姿勢が前向きになり、意欲的な取組がみられるようになった。」ことを明らかにしている<sup>5)</sup>。このような研究の多くは、学級での実践結果である。

小林・西川(2003)は中学校理科において、異学年学習を実践し、「異学年間でも課題についての会話が成立し、学び合いは発生すること」を明らかにした<sup>6)</sup>。若山ら(2011)はへき地の小学校における全校『学び合い』算数の実践により、児童同士の会話量、質が高いものとなり、学習成果が向上したことを明らかにしている<sup>7)</sup>。学習に関する会話量・質や学習成果の向上は学習意欲が高まったために起きたことである。しかし、これらは中学校異学年、小学校全学年を対象としたものであり、中学校全学年を対象としたものではない。

また、これまで『学び合い』に関連する研究の多くは、学級や異学年等の集団が対象であり、集団がどのように変容するのかについて述べられている。個人を対象とした研究は少ない。そこで本研究では、集団ではなく個人に焦点を置く。そして、学習意欲の低い子に着目する。

### II 研究の目的

全校『学び合い』英語において、学習意欲の低い生徒はどのような変容をし、どのように学習しているのかを明らかにする。

### Ⅲ 研究の方法

#### 1 調査対象

学習意欲の低い生徒は、教師にインタビュー調査を行い、選定した。

新潟県公立 N 中学校

1 年 2 名 2 年 3 名 3 年 1 名 計 6 名

#### 2 調査期間

平成 27 年度

10 月 13 日, 12 月 9 日, 11 日

#### 3 調査方法

全校『学び合い』英語の授業で、学習者全員の発話をボイスレコーダーで記録した。また授業の様子を 2 台のビデオカメラで記録した。加えて、学習意欲の低い生徒に対してインタビュー調査を行った。

#### 4 分析方法

##### 〈分析 1〉

学習意欲の低い生徒を選定するために調査を行った教師に、全校『学び合い』英語時の気になる子の様子について、インタビュー調査を行う。

##### (質問項目)

Q1, 先生の授業と比べて学習意欲の低い生徒の様子の変化はありますか？

Q2, どのような変化がありますか？

##### 〈分析 2〉

全校『学び合い』英語時に、学習意欲の低い生徒の会話がどれだけ又、どのように発生しているのかを検証するため、学習意欲の低い生徒の会話を量的・質的側面から分析をする。

##### 〈分析 3〉

学習意欲の低い生徒に全校『学び合い』英語時の行動についてインタビュー調査をし、分析をする。

##### (質問項目)

Q1, 普段の授業と比べてどのように学習に向き合いましたか？

Q2, なぜそのように向き合いましたか？

### Ⅳ 結果と考察

全校『学び合い』英語において、学習意欲の低い生徒は仲間と協同したり、1 人で課題に取り組んだり、学習意欲の高まった様子が見受けられた。

また、特別支援の生徒に対して有効な実践であることが明らかになった。

※詳細は当日発表する。

#### 引用・参考文献及び Web サイト

1) 文部科学省：「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について(答申)」，2008

2) 国立教育政策研究所：『平成 27 年度 全国学力・学習状況調査の結果について(概要) 別紙』，2015 年(平成 27 年 11 月 15 日閲覧)

<http://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukou/summary.pdf>

3) 国立教育政策研究所：「学習意欲向上のための総合的戦略に関する研究」，2007 年(平成 27 年 11 月 15 日閲覧)

[https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h18/seika\\_h18\\_20\\_2.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h18/seika_h18_20_2.pdf)

4) 西川純：「クラスが元気になる! 『学び合い』スタートブック」，学陽書房，2010

5) 中島千博・三崎隆・西川純・水落芳明：「中学校社会科における『学び合い』に関する臨床研究-第 3 学年における 1 年間の継続的な実践を通して-」，臨床教科教育学会誌. 第 2 卷. 第 1 号. P18-28, 臨床教科教育学会, 2003

6) 小林秀樹・西川純：「中学校理科における異学年の学び合い」，臨床教科教育学会誌. 第 9 卷. 第 1 号. P27-34, 臨床教科教育学会, 2009

7) 若山浩子・伊藤善隆・西川純：「へき地・小規模・複式学級を有する学校における全校『学び合い』算数の実践」，臨床教科教育学会誌. 第 11 卷. 第 1 号. P77-88, 臨床教科教育学会, 2011



# 道徳を軸とした、日常生活の自己評価に関する事例的研究

## －行動の記録に着目して－

○町田栄一（上越教育大学学校教育学部）

西川 純（上越教育大学教職大学院）

### 要約

本研究では、『学び合い』の考えに基づいた道徳の授業において、自己評価シートを作成し、自己評価することで子どもの日常生活における道徳に関する意識にどのような影響を与えるのか明らかにすることを目的とする。その結果、日常生活の行動に対して道徳に関する意識づけができることが明らかとなった。

キーワード：道徳、『学び合い』、自己評価

### I 問題の所在

文部科学白書（2007）では、「近年、子どもの心の成長にかかわる現状については、子どもを取り巻く環境の変化、家庭や地域社会の教育力の低下、体験の減少等の中、生命尊重の心の不十分さ、自尊感情の乏しさ、基本的な生活習慣の未確立、いわゆる小1プロブレムや学級崩壊などに見られるような自制心や規範意識の低下、人間関係を形成する力の低下など、子どもの活力が弱っている傾向が指摘されている」と述べている<sup>1)</sup>。児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査（2015）では、人間関係の形成では「いじめの問題」や「校内暴力の増加」などがあり、早急に対応する必要があるとしている<sup>2)</sup>。

以上のことから、子どもの人間関係を形成する力の向上、道徳的意識の向上が必要不可欠である。

文部科学省（2008）は、道徳教育は道徳の授業の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものとしている<sup>3)</sup>。さらに、文部科学省（2008）は、学校の道徳教育の指導内容が生徒の日常生活に生かされる必要がある<sup>4)</sup>としており、道徳教育と日常生活は密接な関係があることが分かる。

その一方で、文部科学省（2014）は「現行の道徳目標は、道徳的実践力を育成するという方向性だけを打ち出した目標であって、行動目標になっ

ていないために、客観的な信頼性のある評価がしにくい」とあり、道徳の評価が困難なことが指摘されている<sup>5)</sup>。

安彦（1979）は評価において、「教師の評価は絶対ではなく、子どもの自己評価にプラスに働きかける教育評価の在り方を追求しなければいけない」としている<sup>6)</sup>。自己評価の研究として、杵淵（2006）は小学校社会科<sup>7)</sup> 中井（2008）は中学校理科<sup>8)</sup>の『学び合い』において、子ども同士で多くの相互評価を含むことになるため、学習者の自己評価に妥当性があることを明らかにした。教科学習以外で関口（2011）は道徳の授業における自己評価が道徳的価値を自分の姿に近づけながら考えることができるようになることを明らかにした<sup>9)</sup>。

以上のことから、子ども同士が相互に関係することによって行う自己評価は妥当性があり、自己評価は道徳的価値を考えることのきっかけになることが明らかとなった。

そこで、『学び合い』の授業で作成した自己評価シートを使い、日常生活の行動を自己評価することによって子どもの道徳に関する意識が変容するのではないかと仮定した。

## II 研究目的

本研究では、『学び合い』の考えに基づいた道徳の授業において、自己評価シートを作成し、自己評価することで子どもの日常生活における道徳に関する意識にどのような影響を与えるのか明らかにすることを目的とする。

## III 研究方法

### 1 調査対象

N県N中学校 第3学年 39名  
特別支援学級の生徒も1名含む

### 2 調査期間

平成27年6月～7月、9月～11月

### 3 調査方法

#### 1) 自己評価シートの作成と自己評価

『学び合い』の授業において自己評価シートを作成し、日常生活の自己評価を行った。  
※この授業以外の道徳の授業は一斉指導で行った。

#### 2) アンケート調査

子どもの道徳に関する意識の変化を調査するために2つのアンケート調査を実施した。  
アンケート1

- |  |
|--|
| ①今までの道徳の授業に比べて、今回の道徳の授業はどんなことを感じましたか？<br>②今回の道徳の授業を受けてから、日常生活の中で意識することに変化はありましたか？<br>③道徳に関して、日常生活の中で具体的にどんなことを意識しましたか？ |
|--|

質問項目1、3は自由記述 2は選択式で行った。

#### アンケート2

- |   |
|---|
| ①日常生活の中で友達との関わりにどんなことに変化がありましたか？<br>②道徳に関して、先月と比べて日常生活で意識することに変化はありましたか？<br>③道徳に関して、先月と比べて日常生活の中で具体的にどんなことを意識しましたか？ |
|---|

質問項目1、3は自由記述 2は選択式で行った。

アンケート2に関しては9月、10月、11月と継続して行う。

#### 3) ボイスレコーダーの記録

ボイスレコーダーで授業中の発話を記録した。

## 4 分析方法

- (1) 子どもの自己評価と教師の評価を比較し、自己評価の妥当性を検証する。
- (2) アンケートの結果や自己評価シートの記述内容、子どもの発話内容を質的に分析する。

## IV 結果・考察

『学び合い』で自己評価シートを作成し、自己評価することによって、日常生活の行動に対して道徳に関する意識づけができることが明らかとなった。

※詳細については、当日発表する。

## 引用文献

- 1) 文部科学白書：第1部 第2章 「教育新時代」を拓（ひら）く初等中等教育改革，2007.
- 2) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課：児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査，2015.
- 3) 文部科学省：中学校指導要領「第1章 総則」，2008.
- 4) 文部科学省：中学校指導要領「第3章 道徳」，2008.
- 5) 文部科学省：教育課程部会 道徳教育専門部会（第6回）配付資料 資料2 道徳教育の評価について，2014.
- 6) 安彦忠彦：学校の教育課程編成と評価，pp. 208-213，明治図書，1979.
- 7) 杵淵眞：学び合いの授業における子ども自身による評価基準づくりの研究，6年社会科の授業から，上越教育大学大学院修士論文，2006.
- 8) 中井弘子：『学び合い』による中学校理科授業における自己評価に関する研究，上越教育大学大学院修士論文，2008.
- 9) 関口大介：道徳の授業における自己評価が児童の道徳性に及ぼす効果に関する研究，上越教育大学大学院修士論文，2011.

# アクティブ・ラーニングにおける ICT 教育についての研究

## － 生徒の自由なタブレット端末の使用に着目して －

- 伊藤 大輔（福島県金山町立金山中学校）
- 飯野 弘人（上越教育大学教職大学院）
- 川口 博貴（上越教育大学学校教育学部）
- 西川 純（上越教育大学教職大学院）

### 要約

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングにおけるタブレット端末の使用に関して分析し、その傾向を明らかにすることである。そのため、タブレット端末の適正台数について、タブレット端末の使用歴による使用方法の違いについて、学習習熟度の違いによるタブレット端末の使用法と使用頻度についての3つの観点から調査を行なった。分析の結果、台数は複数人に1台が適正であること。使用歴による使用方法に大きな違いはないこと。学習習熟度が高い生徒はあまりタブレット端末を使用しない傾向にあることが明らかになった。

キーワード：『学び合い』、アクティブ・ラーニング、ICT、タブレット端末

### I 問題の所在

文部科学省(2014)<sup>1)</sup>は、「中等教育における教育課程の基準等の在り方について」において、教師は「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要がある」ことを指摘し、アクティブ・ラーニングの実践を教師に求めている。その背景には、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究できる力を含む、新しい時代に必要となる資質や能力を育成しようとするねらいがある。つまり、将来的な目で子どもに必要な教育を考えると、生徒が主体的・協働的に学ぶことのできる授業が今、求められているのである。

この主体的・協働的な学習を助長できる可能性として ICT の活用が挙げられる。ICT の活用に関して、文部科学省(2014)<sup>2)</sup>は、その第一の意義として、「課題解決に向けた主体的・協働的・探究的

な学びを実現できる点」を挙げている。横山ら(2014)<sup>3)</sup>はタブレット端末を活用した協働学習の授業を行った。その結果、タブレット端末を使うことで、実際に生徒が協働的に学習する姿が見られ、さらに学習意欲や問題解決への意欲が高まるという結果が出ている。この他にも、現在までに ICT 分野に関する研究は多岐に渡り進められている。しかし生徒が主体となって ICT 機器を活用するアクティブ・ラーニングの研究は数少ない。

その中でも前田、田中、倉田(2015)<sup>4)</sup>は、ジグソー学習でのタブレット端末を使用した授業を行っている。その結果、生徒が互いに教え合いながらタブレット PC を活用し課題解決を行うことは可能であるということが明らかになった。また、アクティブ・ラーニングにおけるタブレット端末の使用についての研究として、辰島(2012)<sup>5)</sup>は、キャリア教育と情報リテラシーの授業において、タブレット端末の利用を試みた。その結果として、

計画性や協調性、批判的な視点など汎用的な能力が身についたことなどが成果としてあげられた。

しかし、これらの研究で提示されている使用方は、教師側からの指示によるものである。「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく」というアクティブ・ラーニングの定義と照らし合わせると ICT 機器の使用法自体も生徒にゆだねることで、さらに生徒の能動的な学習を促すことができる。そのように学習者に ICT 機器の使用法を委ねられる授業方法として『学び合い』が挙げられる。西川(2015)<sup>6)</sup>は、主体的・協働的な学習を促すアクティブ・ラーニングの一例として『学び合い』の有効性を述べている。『学び合い』の授業においては、特別支援学級の生徒もそれぞれの課題の達成を目指して同じ空間で学習する。そのため特別支援を要する生徒も含めての協働的な学習が期待できる。しかし、現在のみ『学び合い』の授業において、生徒に ICT 機器の使用法の限定や制限をせず自由に使用させたときの実態は明らかにされていない。

## II 研究の目的

生徒の主体性を最大限に引き出す使用法によって授業をデザインし実施した場合の生徒の ICT 活用の実態を明らかにすることをねらいとする。

## III 研究の方法

### 1 調査対象

N 県公立 N 中学校 全校生徒 103 名

(※特別支援学級に所属する 3 名の生徒を含む)

### 2 調査期間

平成 27 年 4 月～7 月, 9 月～12 月

### 3 調査方法

『学び合い』英語の授業において、タブレット端末 (iPad) を生徒に自由に使用させたときの様子をボイスレコーダーと動画で記録した。またアプリケーションを使って生徒が使用している最中のタブレット端末の画面を録画した。

### 4 分析方法

- (1) アクティブ・ラーニングにおける、タブレット端末の適正台数について調査する。1 人 1 台使える環境を設定し、

その上で 1 校時におけるタブレット端末の使用された台数を集計する。

- (2) タブレット端末の使用歴による使用方法の違いについて調査する。生徒がタブレット端末を使用する際に、その画面を録画する。その記録より生徒がどのように使用しているかを分類し、学年別に分け、比較する。
- (3) 習熟度の違いによる、タブレット端末の使用法と使用頻度について調査する。生徒がタブレット端末を使用する際に、その画面を録画する。その記録よりどの生徒がどのように使用しているかを使用方法別に分けて集計し、習熟度別に分け、比較する。

## IV 結果と考察

※詳細については当日発表する。

### 参考・引用文献及び Web サイト

- 1) 文部科学省：「中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」, 2014.
- 2) 文部科学省：「ICT を活用した教育の推進に関する懇談会」, 2014.
- 3) 横山隆光; 竹中正仁; 加納由佳里; 渡邊恵子; 長井円覚; 西川敏克; 中山雄一郎; 鈴木淳子：「中学校数学・理科におけるタブレット PC と電子黒板を活用した協働学習」, 日本教育情報学会学会誌, 第 29 巻第 3 号・4 号合併号, 2014.
- 4) 前田拓也; 田中秀明; 倉田伸：「タブレット PC を生徒が主体的に活用する授業デザインの提案」, 長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 14 巻 pp. 307-314, 2015.
- 5) 辰島裕美：「キャリア教育と情報リテラシーの授業におけるタブレット端末利用の試み-アクティブラーニングの視点から-」, 情報プロフェッショナルシンポジウム予稿集 2012, pp. 115-119, 2012.
- 6) 西川純：「すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング新しい授業の方法がこの 1 冊でわかる！」, 2015.

# 個別に支援を要する児童・生徒のやる気と学力を 向上させるアクティブ・ラーニング『学び合い』の導入

○柴田 淳（胎内市立築地中学校）

西川 純（上越教育大学教職大学院）

## 要約

文部科学省（2002）によると、知的発達に遅れはないものの、学習や行動面で著しい困難を示す児童・生徒の割合が全体の6.3%、特に学習面で困難を示す割合は4.5%であると述べている。アクティブ・ラーニング『学び合い』を実施するという学習過程において、上記の要素を含む、個別に支援を要する児童・生徒が、他者との関わりの中で、学習意欲と学力を向上させる過程と成果を報告する。

キーワード：『学び合い』,合理的配慮,アクティブ・ラーニング,キー・コンピテンシー

## I 問題の所在

国立特別支援教育総合研究所は、「特別支援教育に関わる統計情報」（2015）<sup>1)</sup>の中で、多くの小中学校において、広汎性発達障害をはじめとする高機能自閉症、ADHD症候群、アスペルガー症候群等の発達障害のある児童・生徒が増えてきており、その指導の在り方や様々な対応に苦慮している学校が年々増加していると示唆している。コミュニケーションが苦手なことや他者の心情を察することが十分にできないことに起因し、良好な人間関係を築くことができず、いじめやトラブルに発展する例も多くなっている。調査校においても教育的ニーズのある発達障害の診断を受けている児童・生徒や困り感を抱えている子どもが在籍しており、適切な支援や配慮が求められている状況がある。

障害者差別解消法が内閣府より制定（2013）<sup>2)</sup>され、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進している。学校現場でも、文科省が明示した合理的配慮を駆使し、児童・生徒の対応に尽力している。学校において、子ども一人一人がそれぞれの個性や能力を伸ばして「心豊かにたくましく生きるための基礎を培うこと」は学校教育の重要な役割である。また、「確かな

学力」の定着も同時に求められる。中央教育審議会（2014）<sup>3)</sup>は、子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築の必要性を指摘し、現在の学校制度が、必ずしも子供の発達や能力に応じた効果的な制度とはなっておらず、子供の自信や可能性、能力を引き出す教育を行うことができる制度の構築が急務であると述べた。従来の教師主導の教育では、個別に支援を要する生徒を含む授業において、思考の拡張や他者との関わり合いを充実させ、生徒自らが進んで学習することがより困難となる。このような現状を踏まえ、教育再生実行本部は、第七次提言（2015）<sup>4)</sup>の中で、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（以下「アクティブ・ラーニング」）の重要性を示唆し、OECDはプログラム「コンピテンシーの定義と選択」（DeSeCo）（2003）<sup>5)</sup>の中で、多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）と自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）の重要性を述べている。

家本（1986）は、「子ども同士が励まし、助けあう民主的な集団関係を作り出し、友情と連帯に結ばれた学級の重要性」<sup>6)</sup>を指摘し、佐藤（2000）は、「学びは、他者との交わりを通して達成される営みである。」<sup>7)</sup>と述べた。

また、西川（2011）<sup>8</sup>が提唱する『学び合い』はアクティブ・ラーニングの定義である「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。」を満たす学習活動であると明らかになった。

本研究では、個別に支援を要する児童・生徒がやる気と「確かな学力」を身に付けるためにアクティブ・ラーニング『学び合い』を実施することで、学習意欲がどのように変容するか、学習内容がどれだけ定着しているかを明らかにすることを目的にしている。

## II 研究目的

本研究では、個別に支援を要する児童・生徒がやる気と「確かな学力」を身に付けるためにアクティブ・ラーニング『学び合い』を実施する前後で、学習意欲がどのように変容するか、学習内容がどれだけ定着しているか「意欲の向上と学力の向上」を比較検討し、より有効な導入について明らかにすることを目的にしている。

## III 研究方法

### 1. 調査対象

N県公立小学校（28人）※1  
（対象児童 4年男児）

N県公立中学校1,2学年（71人）※2  
（対象生徒 2年男児）

### 2. 調査期間

平成26年9月～11月 ※1

平成27年9月～12月 ※2

### 3. 調査方法

（調査1）

全校算数『学び合い』の場面において、対象児童が、9月、10月、11月の計3回の『学び合い』の授業中における発話内容を抽出し、学習意欲の向上と既習事項の定着度を調査・分析する。

（調査2）

N県が月1回行っている、web配信テストの過年度の課題をアクティブ・ラーニング『学び合い』を活用し、異学年で実施する。導入前後における、学習意欲の変化や学習内容の定着率を調査・分析する

### 4. 分析方法

（1）児童にボイスレコーダーを付け、学習中の会話を記録し、質的に分析する。

（2）授業後に行う振り返りアンケートを基に、児童の学習の様子を量的に分析する。

（3）web配信テストの平均点を導入前、導入後に分け、量的に分析する。

## IV 結果・考察

本研究では、個別に支援を要する児童・生徒がやる気と確かな学力を身に付けるためにアクティブ・ラーニング『学び合い』が有効であることが明らかとなった。また、周囲との人間関係が向上することも明らかとなった。しかしながら、今回の調査は2校で行われており、サンプル数として十分とは言えない。

今後は、上記のことを考慮し、長期にわたる調査を行い、より効果的な教師や介助員の支援体制や導入時期を学校の様々な行事と関連付けて調査をしていく。

## VI 参考文献

1) 国立特別支援教育総合研究所：「特別支援教育に関する統計情報」

[http://icedd.nise.go.jp/index.php?page\\_id=118](http://icedd.nise.go.jp/index.php?page_id=118)

（閲覧日：2015年11月26日）

2) 内閣府：「障害者施策」「障害者差別解消法」

[http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku\\_iinkai/](http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku_iinkai/)

（閲覧日：2015年11月20日）

3) 中央教育審議会：「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）」pp3-5, 文部科学省, 2014

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/)

（閲覧日：2015年9月30日）

4) 教育再生実行会議：第7次提言

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusa/sei/teigen.html>

（閲覧日：2015年10月19日）

5) 文部科学省：OECDにおける「キー・コンピテンシー」について

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm)

（閲覧日：2015年11月20日）

6) 家本芳郎：『教師に送る「指導」のいろいろ』, 高文研, pp.101-120, 1986.

7) 佐藤学：『教育改革をデザインする』, 岩波書店, pp.97-130, 2000.

8) 西川純：『高校教師のためのアクティブ・ラーニング』, 東洋館出版社, pp.12-23, 2015

# アクティブ・ラーニング導入後における児童の学習効果に関する研究

## ～人間関係と学力の相関について～

○鈴木 翔（上越教育大学教職大学院）

西川 純（上越教育大学教職大学院）

### 要約

アクティブ・ラーニングを初めて本格的に導入する学級において、単元を通しての人間関係の変化と学力の相関について明らかにすることを目的とする。小学校3年生理科での1単元を通して、『学び合い』を実施し分析した。その結果、従来の一斉指導では関わり合いが少ない児童間での関わり合いが多くなること、それに伴い学習内容の定着が明らかになった。

**キーワード：**アクティブ・ラーニング、『学び合い』、人間関係、行動・会話分析、学力

### I 問題の所在

学級経営研究会（2000）は、近年の学級において授業中の立ち歩きや私語などによって授業が成立しない状況を「学級がうまく機能しない状況」ととらえた。「学級がうまく機能しない状況」とは、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」を指している<sup>1)</sup>。同研究会（1999）はその要因として「学級担任の指導力不足の問題や学校の対応の問題、子どもの生活や人間関係の変化及び家庭・地域社会の教育力の低下などが考えられること」を示した<sup>2)</sup>。その中、文部科学省は学習指導要領改訂の基本的な考え方において「生きる力」の内容について、主要能力（キーコンピテンシー）を「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力と定義づけている。この能力の中には、多様な社会グループにおける人間関係形成能力も含まれており、人間関係形成の必要性があげられる。

中央教育審議会（2014）は新しい時代に必要と

なる力を子どもたちに育むために、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要性を示唆している<sup>3)</sup>。また議中央教育審会（2008）はアクティブ・ラーニングを通して様々なスキルの習得にも注目している。そのスキルの中にはコミュニケーション能力やチームワーク、課題解決力が含まれる<sup>4)</sup>。

文部科学省（2012）はアクティブ・ラーニングを次のように定義している。「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とされている<sup>5)</sup>。

今までもアクティブ・ラーニングの手法をもちいた研究はあり、関田ら（2001）は、荒れを経験した中学校において、日常的な授業で小集団を積極的に活用した協同学習の手法が用いられている

中学校で、協同学習観を問う質問紙調査を行い、協同学習は生徒の人間関係改善に有効なことが示され、全国平均よりも学習意欲も高いという結果を得ている<sup>6)</sup>。そこで本研究では、アクティブ・ラーニングを導入することで人間関係と学力との相関についての研究を構想した。

市川(2005)はアクティブ・ラーニングの手法『学び合い』において人間関係と学力との相関について小学校3年生算数の学習での研究で、グループ学習時の会話の量と質は学力向上とその定着に大きくかかわっていることが明らかにした<sup>7)</sup>。しかし、他教科において同等の結果がでるかの検討にまでは至っていない。本研究では、小学校3年理科において人間関係の変容と学力の変容が見られることが明らかにすることを目的に研究を行った。

## II 研究目的

アクティブ・ラーニングを初めて本格的に導入する学級において、単元を通しての人間関係の変化と学力の相関について明らかにすることを本研究の目的とする。

## III 研究方法

### 1 調査対象

新潟県J市立T小学校3年生  
児童数:22名(男子:9名,女子:13名)より8名をQUテストの各群(学校生活満足群・侵害行為認知群・非承認群・学級生活不満足群〔要支援群〕)より前年との比較を行い、変化のない児童各2名をランダムで抽出した。

### 2 調査期間

平成26年11月～12月

### 3 活動手続き

理科「明かりをつけよう」全7単位時間

### 4 調査方法

- ・ビデオカメラを教室の前方と後方の計2台設置し、児童・教員・授業者の様子を記録した。
- ・児童・教員・授業者にボイスレコーダーをつけ会話を記録した。
- ・児童には授業後に毎回、振り返りシートを記

入させ、そのコピーを記録した。

- ・児童にインタビュー調査を実施した。
- ・業者テストの実施前・実施後の点数の推移を比較した。

### 5 分析方法

- ・児童が授業中に学習課題に取り組む様子より、児童間の関わり合いをみる。
- ・振り返りシートより、児童の関わり合いの内容を抽出し、単元を通しての各児童での関わり合いの変容を各単元で比較する。
- ・児童にインタビュー調査をし、関わり合いについての変化をみる。
- ・業者テストのアクティブ・ラーニング実施前・実施後の点数の推移、全国平均との比較を行った。

## IV 結果

アクティブ・ラーニングを導入することにより、人間関係の変容と学力の変容が見られることが明らかとなった。また、要支援群の児童に関しても、授業に関する発言数や他の児童に自ら関わる回数に変化が見られた。

※詳細については当日発表する。

## 引用文献

- 1) 文部科学省：『学級経営の充実に関する調査研究』(最終報告書 概略), 2000.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpad200001/hpad200001\\_2\\_043.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad200001/hpad200001_2_043.html)  
(参照日 2015.11.19)
- 2) 1) 前掲書
- 3) 中央教育審議会：初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問), 2014.11
- 4) 文部科学省：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申), 2012.8
- 5) 中央教育審議会：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)用語集, 2012
- 6) 関田一彦・杉江修治・清水強志：「協同学習の導入の効果に関する事例的検討」, 日本教育心理学



会総会発表論文集, vol. 43, pp467, 2001

7) 市川寛:「個の必要感に応じた学習」と「学力の  
定着」とのかかわりに関する研究, 2005

# 『学び合い』導入時の授業における教師の働きかけに関する事例的研究

## —実践歴の異なる授業者に着目して—

- 橋本 和幸（上越教育大学教職大学院）
- 國友 芽意（上越教育大学教職大学院）
- 西川 純（上越教育大学教職大学院）

### 要約

本研究の目的は、以下の2点である。

①『学び合い』授業の導入時において、実践歴の異なる教師の働きかけの違いを明らかにすること。

②クラス集団への働きかけによる「気になる子」の行動の変容を明らかにすること。

授業者の授業中における発話とインタビュー調査の分析を行った結果、『学び合い』導入時において、実践歴の差によって働きかけの違いが生じることが明らかとなった。また、学級担任にインタビューをして抽出した「気になる子」の発話分析を行った結果、友だちとの関わりが増えたり、学習に集中する時間が増えたりすることが明らかになった。

キーワード：アクティブ・ラーニング、『学び合い』、言葉がけ、可視化

### I 問題の所在

中央教育審議会（2012）は、教員に求められる資質能力として「新たな学びを展開できる実践的指導力（知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）」を挙げている<sup>1)</sup>。また、中央教育審議会は同年の答申において、従来のような知識伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長をする場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である<sup>2)</sup>と指摘している。

入江(2015)は、アクティブ・ラーニングにおいては、教師自身がファシリテーターであり、コーチであることを自覚する必要がある<sup>3)</sup>としている。また、ロバート（2004）はファシリテーターについて「敬意を表し、よい人間関係を構築し、先入

観を捨て、棒を手渡し、見て、聞いて、学び、失敗から学び、自らに批判的で自分自身を見つめ、柔軟性を持ち、助け、分かち合い、そして正直であるべきである」と述べている<sup>4)</sup>。このことから、教師の授業中における役割は、学習者に対しての一方的な教授形式から、学習者同士の人間関係を構築する役割に変容しつつあることが読み取れる。

教師の役割について、ファシリテーターとしての「よい人間関係を構築」することに焦点を当てた際、目黒（2004）は、子ども同士の関わりが生まれるためには、教師が子ども集団に対して、子ども同士の関わり合いが生まれるような間接的きっかけを与えることが有効であるとしている<sup>5)</sup>。さらに、同研究において、教師の働きかけをきっかけとして、子どもたちが自らの力で良い人間関係を形成していくことができることも明らかとなっている<sup>6)</sup>。このように、教師が子ども集団へ働

きかける役割をもつ授業の一つに、西川（2014）の提唱する『学び合い』がある<sup>7)</sup>。『学び合い』は、「学校観」「授業観」「子ども観」の3点からなり、学習者相互の自由なコミュニケーションから課題達成を目指す学習である<sup>8)</sup>。また、西川（2015）は、アクティブ・ラーニングの一つとしても、この『学び合い』の考え方をういた授業を提案している<sup>9)</sup>。

『学び合い』の授業における教師の働きかけについて、小林・西川（2007）は、「目標」「可視化」「課題」「賞賛」の発話が顕著であることを明らかにした<sup>10)</sup>。その上で、小崎ら（2008）の研究では、小林・西川（2007）の研究の妥当性を実証している<sup>11)</sup>。また、三石ら（2012）は、実践歴が同じ授業者3名で研究を行ったが、それぞれの言動には差がみられないとしている<sup>12)</sup>。しかし、この研究は実践歴の異なる教師の働きかけについて着目したのではない。さらに、西川（2015）は『学び合い』の授業導入時に授業者が不安を感じると危惧している<sup>13)</sup>ものの、三石らの研究において調査対象となった学級集団は『学び合い』導入時か定かではない。

## II 研究目的

本研究は、以下の2点を明らかにすることを目的とする。

- ①『学び合い』授業の導入時において、実践歴の異なる教師の働きかけの違いを明らかにすること。
- ②クラス集団への働きかけによる「気になる子」の行動の変容を明らかにすること。

## III 研究方法

### 1 調査対象

- ・授業者A（現職派遣院生，教職歴11年，『学び合い』実践歴3年）
- ・授業者B（学卒院生，教職歴，実践歴0年）
- ・N県N小学校 児童7名

### 2 調査期間

平成27年9月～12月

### 3 調査方法

- ・学習における教室全体の様子を撮影するため、教室の対角線上にビデオカメラを設置して記録する。

- ・ICレコーダーを教師と児童に1人1台ずつ配布し、発話を記録する。
- ・学級担任にインタビューを行い、学級集団の中で「気になる子」を調査する。

## 4 分析方法

- (1)毎時間のビデオカメラの映像と音声記録をもとに、授業者の授業中における発話のプロトコルを作成し、教師の働きかけを全体へ向けてと個人に向けての2種類に分類する。
- (2)毎時間のビデオカメラの映像と音声記録をもとに、授業者の働きかける視点を明らかにする。
- (3)毎時間のビデオカメラの映像と音声記録をもとに、授業者がどのような思いを持って発話したかについてインタビュー調査を行う。
- (4)学級担任へのインタビュー調査から挙げた「気になる子」7名（学習意欲3名、友達関係2名、発言2名）について、プロトコルとビデオカメラの映像からカテゴリー分類を行う。

## V 結果・考察

『学び合い』導入時において、教師の実践歴の差による働きかけの違いが生じることが明らかとなった。

「気になる子」の学習意欲・人間関係・発話については、勉強に向かう時間が増える、関わる人数や会話する時間が増える、自ら友だちに教えにくくという変容が見られるようになった。

※詳細については当日発表する。

## 引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会：「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」，p.2，2012.
- 2) 中央教育審議会：「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）」，p.9，2012.（閲覧日 2015-11）
- 3) 入江詩子：「アクティブラーニング導入期における参加型学習の役割」，地域総研紀要，13巻1号，pp.23-34，2015.
- 4) ロバート・チェンバース，野田直人監訳：「参加型ワークショップ入門」，明石書店，2004.

- 5) 目黒大樹：「子どもが自らの力で人間関係を形成していく過程について—教師の働きかけによる子ども同士の関わりの変化に着目して—」, 臨床教科教育学会誌, 第3巻, 第1号, 2004.
- 6) 同上書(5).
- 7) 西川純：「クラスがうまくいく！『学び合い』ステップアップ」, 学陽書房, p. 65, 2012.
- 8) 西川純：「『学び合い』スタートブック」, 学陽書房, pp. 42-97, 2010.
- 9) 西川純：「すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング」, 学陽書房, p. 31, 2015.
- 10) 小林千鶴・西川純：「子ども同士の学び合いを促す教師に関する研究」, 臨床教科教育学会誌, 第7巻, 第1号, pp. 17-54, 2007.
- 11) 小崎桃子・水落芳明・西川純：「子どもの学習状況に応じた教師の働きかけに関する事例的研究」, 臨床教科教育学会誌, 第8巻, 第2号, pp. 43-52, 2008.
- 12) 三石梨沙・三崎隆：「教師の『学び合い』の経験年数とその言動に関する事例研究」, 臨床教科教育学会誌, 12巻, 第2号, pp. 83-90, 2012.
- 13) 西川純：「『学び合い』を成功させる教師の言葉かけ」, 東洋館出版社, p. 18, 2015.

## 授業で創る学級内の居場所に関する事例的研究

○荻戸 翠（上越教育大学教職大学院）

○野田 大貴（上越教育大学教職大学院）

西川 純（上越教育大学教職大学院）

### 要約

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングの1つである『学び合い』の考え方をを用いた授業を受けた場合の、児童の共同体としての意識や、学級における所属感、児童の意識と学級満足度との相関関係等を明らかにすることである。その結果、一斉指導と比較した際に、『学び合い』の考え方に基づいた授業実践の方が、特別なニーズを抱える児童もクラスの一員であるという認識が高まるとともに、授業に対してより充足感をもてるようになるということが明らかとなった。また、調査を進める中で、友人と一緒に考えたり、話し合ったりする活動に対して、意欲的に捉えている児童が多いということも明らかとなった。

キーワード：協同作業認識，所属感，アクティブ・ラーニング，『学び合い』

### I 問題の所在

近年、メディアや書籍などで「居場所」という言葉をよく目にするようになった。1983年頃からは「独りぼっち化現象」が進み、家庭ではテレビゲームとパソコンばかりで遊ぶ子どもが増えていると指摘され<sup>1)</sup>、学校は自分の意見を言う安全が保障されず、人に共感したり感動したり憤ったりといった感性をシャットアウトした方が過ごしやすい環境と化している<sup>2)</sup>と論じられている。また、「居場所」が見つからない、急に「居場所」を失い不安や寂しさ・空虚感にさいなまれるといった現象が見られるようになり<sup>3)</sup>、自らの「居場所」を見出し、確保することが現代を生きる人々にとって重要となっていることも示唆している。

この問題に先んじて文部科学省（1992）は、学校が「子どもが自己の存在感を実感でき精神的に安心していることができる場所」即ち「心の居場所」である必要性を提唱している<sup>4)</sup>が、現在に至るまで、この子どもの「居場所」をめぐる実態に関する変化は乏しい。

実際に、本研究を行うにあたって調査した小学

校の児童の実態においても、比較的学力の高い児童が多く在籍している反面、自ら考え行動し、それを積極的に表現したり、伝えたりすることが苦手であるという一面や、他者からの批判や指摘に弱く、できる限り他者との摩擦を避けて日常生活を送ろうとする様子が見受けられた。また、特別なニーズを抱える児童が、学級の中に自らの居場所を見出しきれない実態を打破する機会を模索する必要があると考えられる。

また、中央教育審議会（2014）は、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の中で、以下のことを指摘している。今後の社会は現在に比べ、大きく様変わりすることとなるだろう。その際、何事にも主体的に取り組もうとする意欲や多様性を尊重する態度、他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーションの能力、さらには、豊かな人間性などの資質・能力を養っていくことが特に重要となる。これに伴い、教育の在り方も、一人一人の可能性をより一層伸ばしつつ、新しい時代を生きる上で必要な資質・能力を、教科等を横断した幅広い視点

から確実に育んでいくことを目指し、一層の進化を遂げなければならない。そのために、知識の質や量の改善はもちろんのこと、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があるとしている<sup>5)</sup>。

上記のような展望を現実のものにするために考えられる指導法の1つとして、西川（2015）は『学び合い』を提唱している。『学び合い』とは、「1人も見捨てない」という願いを前提に置き、子ども同士で教え合い、学び合い、自発的に学習することを念頭に置く考え方である。『学び合い』では、クラスや学年、教科を超えて子どもたちが相互に学習を進め、全員で課題の解決を図る。この授業では、広く他者を受容する能力や、主体的に取り組む能力が一斉指導の授業と比べ、より重要となると述べている<sup>6)</sup>。

しかし、初めて『学び合い』の考え方に基づいた授業を行う児童の協同作業認識や居場所感に、『学び合い』がどのような影響を及ぼすのかを明らかにする実践研究はあまりなされていない。

## II 研究目的

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングの1つである『学び合い』の考え方をを用いた授業を受けた場合の、児童の共同体としての意識や、学級における所属感、児童の意識と学力との相関関係を明らかにすることである。

## III 研究方法

### 1 調査対象

新潟県J市立T小学校6年生

男子児童：13名、女子児童：12名（計25名）

※今年度より『学び合い』の考え方をを用いた授業を実践し始めた。

### 2 調査期間

平成27年11月～12月

### 3 調査内容

(1)『学び合い』の考え方に基づいた授業の実践の前に、「協同作業認識尺度」と「小学生版心理的居場所感尺度」の2つの尺度を用いたアンケート調査を行う。

(2)『学び合い』の考え方に基づいた授業の実践の後に、再度2つの尺度を用いたアンケート調査を行い、(1)の結果と比較する。

(3)授業中の様子をビデオカメラやボイスレコーダーで記録し、その動画や音声を基に、児童のかかわり方や言語活動、行動などについて調査する。

## 4 分析方法

「協同作業認識尺度」と「小学生版心理的居場所感尺度」という2つの尺度を用いたアンケート調査を行い、一斉授業時と『学び合い』の考え方に基づいた授業時で児童の意識にどのような変化が起こるのかを明らかにする。その際、授業中の様子を2台のビデオカメラで記録し、実際の児童の活動の行動分析を行う。

## IV 結果・考察

一斉指導と比較した際に、『学び合い』の考え方に基づいた授業実践の方が、特別なニーズを抱える児童にとっても、クラスの一員であるという認識が高まるとともに、授業に対してより充足感をもてるようになることが明らかとなった。

※詳細については、当日発表する。

## V 参考・引用文献

- 1) 明石要一：「子どもの居場所はどうか変化したか」, pp.107-114, 至文堂, 2005.
- 2) 武田信子：「小学生のいるところ」, pp.89-98, 至文堂, 2005.
- 3) 斉藤学：「自分の居場所のみつけかた」, 大和書房, 2006.
- 4) 文部科学省学校不適応対策調査研究協力者会議：「登校拒否（不登校）問題について－児童生徒の『心の居場所』づくりをめざして－」（報告）, 1992.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/06042105/001/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/06042105/001/001.htm)  
(参照日 2015.11.11)
- 5) 中央教育審議会：「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（諮問）, 2014.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)  
(参照日 2015.11.09)

- 6) 西川純:「THE 教師力ハンドブックシリーズ アクティブ・ラーニング入門〈会話形式でわかる『学び合い』活用術〉」, 明治図書, 2015.

# アクティブ・ラーニングを導入するに至った教師の変容に関する事例的研究

## —『学び合い』初見から導入後までの観察を通して—

- 福田 健（上越教育大学教職大学院）
- 佐々木 譲（上越教育大学教職大学院）
- 重岡 慧（上越教育大学教職大学院）
- 西川 純（上越教育大学教職大学院）

### 要約

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングの形態の一つである『学び合い』の考えによる授業を知った教師が授業に導入するまでの教師の変容を明らかにすることである。その結果、『学び合い』授業での子どもの会話や行動の変容、異学年合同授業での特別支援を要する児童の言動やそこに関わる児童の言動から『学び合い』授業の有効性を実感したことが導入の要因となったことが明らかとなった。また、授業を重ねるにつれ、担任の教師も授業者同様に可視化や肯定・賞賛といった、個でなく集団に働きかける発話を子どもにするようになることが明らかとなった。

キーワード：アクティブ・ラーニング、『学び合い』、教師の変容、子どもの変容

### I 問題の所在

文部科学省(2014)は、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」において、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)、そのための指導の方法等を充実させていく必要がある。」<sup>1)</sup>と述べている。

西川(2015)は、アクティブ・ラーニングの手法の1つとして『学び合い』による授業を提案している<sup>2)</sup>。西川(2011)が提唱する『学び合い』とは、授業において、主体的・協働的に学ぶ学習集団づくりを目指す学習デザインの1つであり、学習者の相互関係を重視した学習である<sup>3)</sup>。田中ら(2012)は、『学び合い』では、どの児童においても学級の様々な児童と関わり合って課題解決を図っていることを明らかにしている<sup>4)</sup>。

上記のように児童生徒に関する『学び合い』の実践の研究については多くのことが明らかになっ

ている。しかし、教師に関する研究はまだあまり行われていない。

『学び合い』を継続して行っている学級において藤井ら(2008)は、子どもから教師への働きかけは「共有」が多く、子どもは教師を「喜びを分かち合う相手」と捉えていることを明らかにしている。また、教師は学習者の主体的な学びを援助するという視点に立ち、個の気づきやつまずきを可視化することで、学級集団に問題を共有させている<sup>5)</sup>と述べている。

小林ら(2007)は、『学び合い』を実践した教師は、子ども同士のかかわりの中で、気になる子どもの学習に取り組む姿勢とその周囲の子どもたちの変容から『学び合い』の有効性を明らかにしている。また、『学び合い』実践者のみでなく、実践の対象となった学級の担任教師も同様のことを実感している<sup>6)</sup>と述べている。

谷内ら(2009)は、『学び合い』を導入した教師の



変容を分析し、教師の役割を指導者から支援者と捉えるようになることを明らかにしている。また、『学び合い』が活性化するために「個」から「集団」を意識した発話へと変容する<sup>7)</sup>と述べている。

しかし、『学び合い』を知らなかった教師が授業に導入するまでの教師の変容についての研究はなされていない。

以上の点から、本研究は『学び合い』授業を参観する以前からの教師を観察・分析し、『学び合い』を導入するに至った教師の意識面と行動面の変容を明らかにする。

## II 研究目的

本研究では、アクティブ・ラーニングを取り入れようとするも当初不安であった3・4年生複式学級の担任が、『学び合い』授業を見てどのように変容し、『学び合い』授業を導入することにしたのかについて明らかにすることを目的とする。

## III 研究方法

### 1 調査対象

N県J市立Y小学校3・4年(複式学級11名)  
担任I教諭(教職歴18年)

※『学び合い』授業を見たことがない。

### 2 調査実施期間

平成27年10月～12月

### 3 調査方法

- (1) 3・4年複式学級の子ども11名と担任教諭、授業者にボイスレコーダーを装着し、発話を記録する。
- (2) ビデオカメラ2台で授業が行われる教室全体の様子を対角線上から記録する。
- (3) 授業後の授業の振り返りなど、学級担任と会話する際にボイスレコーダーを装着し、発話を記録する。
- (4) 担任教諭に半構造化面接で以下の項目の質問を行い、分析を行う。

表1 質問項目

1	『学び合い』授業を見る前は、『学び合い』のことをどう思っていましたか。
---	-------------------------------------

2	『学び合い』を初めて見た時は、どんなことを思いましたか。
3	『学び合い』の授業を受けた子どものどんな変化を感じましたか。
4	『学び合い』をやろうと決意したきっかけを教えてください。
5	『学び合い』をやろうと決意した前と後では自身にどんな変化がありましたか。

## IV 結果と考察

『学び合い』による授業を継続的に参観した教師は、授業での子どもの会話や行動、『学び合い』による授業以外での子どもの変容、異学年合同授業での特別支援を要する児童の言動やそこに関わる児童の言動から『学び合い』による授業の有効性を実感したことが授業へ導入するに至る要因となることが明らかとなった。

※詳細については、当日発表する。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省：「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(諮問)，2014。
- 2) 西川純：「すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング」，16-31，学陽書房，2015。
- 3) 西川純：『『学び合い』スタートブック』，42-61，学陽書房，2010。
- 4) 田中亜季，三崎隆，小松幹：「理科における『学び合い』の授業に現れる児童同士の相互作用と人間関係に関する研究」，臨床教科教育学会誌，12(2)，49-55，2012。
- 5) 藤井瞳，水落芳明，西川純：『『学び合い』における学習者、教師の意識に関する事例的研究』，臨床教科教育学会誌，8(2)，87-97，2008。
- 6) 小林千鶴，西川純：「子ども同士の『学び合い』を促す教師に関する研究」，臨床教科教育学会誌，7(1)，17-54，2007。
- 7) 谷内香織，西川純：『『学び合い』授業における教師の変容に関する研究 - 『学び合い』導入からの長期観察を通して - 』，臨床教科教育学会誌，9(1)，85-96，2009。

# 学習上不適応を示す多動傾向な児童の学習に向かう姿勢の変容とその要因

○浅川 浩佑（上越教育大学教職大学院）

西川 純（上越教育大学教職大学院）

## 要約

本研究の目的は、私語が多く、注意散漫な多動傾向の児童が『学び合い』の授業の中で、学習内容と向き合う時間がどのように変容するのか、さらに変容した要因は教師や児童の声がけなのかを明らかにするものである。普段一斉指導を受けている公立小学三年生を対象に、ICレコーダーやビデオによる発話内容・授業風景の記録、アンケート調査等を実施した。その結果、抽出児の授業内における発話において授業に関係した内容が増えたことが明らかとなった。

キーワード：子どもの変容、学習意欲、『学び合い』、多動性

## I 問題の所在

近年、ADHDやLDといった発達障害がメディアで話題になることが多い。しかし、医師によるADHDやLDといった診断がされない場合も、私語や注意散漫な言動から学習上不適応となっている児童が数多く存在するのも事実である。

文部科学省(2012)はそのことについて、生徒指導提要にて児童生徒の一人一人はその能力においても適正においても千差万別であり、到達水準をどのように定めたとしても何らかの意味で学習上の不適応を起こす児童生徒が出てくると述べている<sup>1)</sup>。さらに、文部科学省(2012)は、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が推定6.5%存在していることを表明している<sup>2)</sup>。この調査は平成14年度にも実施されており、そこでは推定6.3%の児童生徒が知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされている<sup>3)</sup>。ここで述べる学習面で著しい困難とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数に著しい困難を示す場合を指す。また、行動面で著しい困難を示すとは、「不注意」「多動性-衝動性」「対人関係やこだわり」について一つか複数で問題を著しく示す場合を指す<sup>4)</sup>。

しかし、小学校、中学校のいずれにおいても学年が上がるにつれ、学習面、行動面で著しい困難を示

すとされた児童生徒の割合は小さくなる傾向にある。その要因については、児童生徒間の関わり合いが深まり、当該児童生徒が落ち着いた可能性や、友人関係ができることによって当該児童生徒が学校に適応できるようになった可能性等が挙げられている<sup>5)</sup>。

児童生徒が関わり合いながら学習する学習方法として、西川(2015)<sup>6)</sup>は『学び合い』を提唱している。『学び合い』とは、「学校は人と折り合いをつけたり助けあったりしながら他者との社会的な関わり方を学ぶ」という学校観、「子どもたちは有能である」という子ども観の二つから「教師は教えるのではなく目標と評価を設定し、環境を整え、学ぶことは子どもたちに任せる」という授業観に基づき、学級の誰一人も見捨てず、全員が課題を達成することを児童生徒に求める考え方である<sup>7)</sup>。

西川ら(2012)は小学校三年生に対して『学び合い』の授業を展開し、抽出児の会話や行動に周囲の児童と共に学ぶような変化が見え、業者テストによる成績も良好となることが明らかにした<sup>8)</sup>。しかし、教師の言動や児童間の関わりに注目しつつ抽出児の変容を検証する研究はなされていない。

## II 研究目的

本研究の目的は、私語が多く注意散漫な多動傾向の児童が『学び合い』の授業の中で、学習内容

と向き合う時間がどのように変容するのか、さら  
に変容した要因は教師や児童の声がけなのか、内  
発的なものなのかを明らかにする。

### Ⅲ 研究方法

#### <調査対象>

N 県 J 市立 T 小学校 3 年生

男子児童：9 名 女子児童：13 名(計 22 名)

※今年度より『学び合い』の考え方をういた授  
業を実践し始めた。

※抽出児の選定方法に関しては、調査対象の学  
級において一斉指導の際に授業内容とは関係  
のない発話を最もしていた児童を選定する。

#### <調査期間>

平成 27 年 12 月

#### <調査内容>

(1)IC レコーダーによる発話・会話の記録、ビデ  
オカメラによる授業風景の撮影

授業内での抽出児の様子をビデオカメラや  
IC レコーダーにて記録し、そこから抽出児の  
行動や発話、児童間の関わりを調査する。

(2)独自に作成した児童が学習に取り組む姿勢を  
問うアンケートによる調査

毎時の授業にて「本授業でわかったことや  
感想」「全員が課題達成をするために次回から  
取り組むこと」について記述させるのに加  
えて、単元の中盤、最後に児童の『学び合い』  
に対する考えについてアンケートし、抽出児  
をはじめとするクラス全体の学習に対する意  
識や共同体としての意識の変化を調査する。

(3)インタビューによる調査

単元の始めから最後にかけての抽出児の言  
動から受けた印象を担任の教員にインタビ  
ューする。

#### <分析方法>

(1)IC レコーダーによる発話・会話の分析、ビデ  
オカメラの解析

IC レコーダーによる発話・会話の記録から、  
抽出児の発話において授業内容に係る発  
話数の変化を明らかにする。また、抽出児の  
発話内容が変化した際、その原因が教師の声  
がけからなのか、児童間の会話からなのか、  
もしくは内発的なものなのかをビデオで見ら

れる会話と録音された会話記録を比較して検  
証する。

(2)アンケートによる調査

毎回の授業にて感想と次回の目標を書かせ、  
それをビデオの映像や発話記録と照らし合わ  
せることで、抽出児の意識や行動の変容がど  
の段階で起こったのかを明らかにする。また、  
単元の中盤と最後に児童の『学び合い』に対  
する考えについて書かせ、そこから学習に対  
する姿勢の変化を検証する。

(3)インタビューによる調査

抽出児の授業に取り組む姿勢の変容と周囲  
の児童との関わり方について、普段から児童  
を見ている担任の教員にインタビューし、ど  
の様な印象を受けたかについて検証する。

### Ⅳ 結果と考察

『学び合い』の考え方に基づいた授業実践を  
行っていく中で、抽出児の授業内における発話  
に授業に関係した内容が増えたことが明らかと  
なった。また、特別支援に関しても有効である  
ということも明らかになった。

※詳細については、当日発表する。

#### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省：生徒指導提要 第 1 章生徒指導の意義と原  
理 第 1 節生徒指導の意義と課題 3 学習上の不適応と  
生徒指導，2012.
- 2) 文部科学省：「通常の学級に在籍する発達障害の可能  
性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関  
する調査結果について」，2012.
- 3) 文部科学省：「通常の学級に在籍する特別な教育的支  
援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結  
果，2003.
- 4) 同上書 2)，3).
- 5) 同上書 2)，3).
- 6) 西川純，間波愛子：「『学び合い』で「気になる子」のい  
るクラスがうまくいく！」，学陽書房，2015.
- 7) 同上書 6).
- 8) 三崎隆，小池佑貴，桐生徹，西川純，水落芳明：「理科授業  
における「気になる子」の『学び合い』の授業による変  
容に関する研究」，臨床教科教育学会誌 第 12 巻 1 号，  
2012，p. 55-73.

## 付録2 プロトコル

## プロトコルの分析について

『学び合い』授業の時の、対象生徒と他の生徒との会話を分析しました。

各カテゴリーについて、小日向（2006）<sup>1)</sup>の手法に準拠し、会話を相互的会話、一方的会話、受け入れ会話、非難的会話、無視行動、注意のカテゴリーに分類しました。

## 結果

対象生徒2名とも1回目に比べ2回目のほうが発話回数が増え、特に他者との会話につながるような発話が増えたことが明らかになりました。

また、大きく増加したものとして、独り言があります。

発話数が増えることで、1回目ではあまり行わなかった、周りの生徒に教えてもらった内容を忘れないようにするために繰り返す独り言が、2回目では増加することが明らかになりました。

相互的会話	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に話しかけたり、話しかけられたりすることをきっかけとして、教えてあげたり、教えてもらったりといったやりとりがみられる場合。
受け入会的会話	調査対象生徒が話しかけたときに、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）が、それに対して返答は 短くも、返答している場合。
一方的会話	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に話しているとき、聞き手が調査対象生徒の話していることを理解する如何に 関わらず、調査対象生徒が一方的に話している場合。
非難的会話	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に対し、非難的な言葉を発した場合。（うるさい、もういいよ等）
無視	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に話しかけても、そのまま違う場所に移動してしまったり、見てもその発言に答えなかったりする場合。
注意	調査対象生徒が、生徒ないし教師・筆者に注意されている場合。
独り言	調査対象生徒の目の前に人がいなかったり、誰かに伝えようとしているような発言ではなかったりする場合。
その他	I Cレコーダーに録音されている調査対象生徒の声が聞き取れなかったり、上記の会話のカテゴリーに当てはまらない場合。

1) 小日向文人（新潟県現職派遣院生）：「長期観察による軽度発達障害児と学び合いの授業の研究」, 上越教育大学大学院修士論文, 2006

対象生徒H君

	回数		差
	1回目	2回目	
相互的会話	8回	31回	23回
受け入れ的会話	11回	32回	21回
一方的会話	0回	1回	1回
非難的会話	0回	1回	1回
無視	0回	4回	4回
注意	0回	0回	増減なし
独り言	16回	36回	20回
その他	0回	1回	1回

対象生徒T君

	回数		差
	1回目	2回目	
相互的会話	7回	28回	21回
受け入れの会話	17回	66回	49回
一方的会話	0回	1回	1回
非難的会話	1回	4回	3回
無視	1回	1回	増減なし
注意	0回	0回	増減なし
独り言	15回	90回	75回
その他	1回	1回	増減なし

## 付録2 プロトコル例

H君 1回目

H君	他の生徒
なんだこれ。	
誰の、なにこれ	
	分かる
えー。わかんない	
	H君の英語課題
	Hー
	Hー
	Hー
うん	
	まず「覚えよう」からやる はい、アイアム
うーん	
	だから、ハーイ、アイムH君
んーん	
はい、アイムH	
	はい
はい	
	アイム
アイムH	
	アイム ア ニュースチューデント 難しいよ
スチューデント アイム ア ニュースチューデント	
	スチューデント ハーイ
ハーイ アイム	
	オー ユーアー S これあなたがSです

1

	で、アイムTで、私はTです じゃあやってみて
ハーイ アイム、アイムH アイム ニュー	
ニュースチューデント	スチューデント
	新しい生徒です。 何回も、読めるようにして ねえ、あと何、英語で言えればいいの
うーん、S・M	
	S・Mですって で、ナイス チュー ミーチャー。 どうぞよろしく願います よろしく願います。 どうぞでもいいけど
うーん	
	ナイス チュー ミーチャー トゥー、 こちらこそ 私も、トゥーっていうのは私もって こちらこそ この場合こちらこそよろしく願います
うーん	
	よろしく願います これで読めるでしょう ハーイ
ハーイ、アイムM・B	
	ハーイ、アイムM、B
アイム、アイム、ニュースチューデント	
	アイム ア ニュー スチューデント
ハーイ、アイムM・B	
	で、日本語だと私はM・Bです
アイム ア ニュー スチューデント	
	そうそうそうそう、で、日本語にすると

2

	私は新しい生徒です あ、じゃあここ読めるようになるう
アイム ア ニュー スチューデント	
	どこまで読めた
全部読んだ	
	さっきS・Yとか言ってたよ おまえさあ
オーユー	
	おー、一回切ろう
オー、	
	ゆっくりしよう
オー、ユーアーM	
	OKOKOK。あなたはMです。
ナイス チューミーチャー	
	だいが読めるようになったじゃん
ナイス チューミーチャー トー	
	OK, じゃあ全部通してみよう
ハーイ、アイムM・B アイム ニュースチューデント	
	OKOKOK
オー、オー	
オーユー、オー、ユーアー	
	M
オー、ユーアーM	
ナイス チューミーチャー、 ナイス チューミーチャー トー	
	OK
	何回も練習して
	読めるようにして わからなかったら教えて よっし、できた？ じゃあ最初からどうぞ
ハーイ、アイムM・B	

3

アイム ア ニュー スチューデント オーユーアー	
	切ろう、切ろう オー ユーアー 切ってるじゃん
オー	
	オー
オー ユー アー マイク アイムS・Y ナイス チューミーチャー ナイス チューミーチャー トー	
	N君に聞かせてあげて、これが仕上げ 上げ
ハーイ、アイムM・B アイム ア ニュー スチューデント オー ユーアーM アイムS・Y ナイス チューミーチャー ナイス チューミーチャー トー	
	OKかな じゃあ家で練習してきな ユーアー
ユーアーM アイムH ナイス チューミーチャー、ナイス チ ューミーチャー トー	
	したらOK
	よし、完璧になった
	おーよかった
どうする	
	ちよまってね えー、Aさん、有名人
え？	

4



	有名人でしょ今度
えー	
名前知らない	
	誰がいるだろ、有名人くらい誰がいるだろ
	誰が好きとかか
	そりゃ駄目だよ。有名人じゃない
	知ってる有名人
全員知らない	
	全員知らないのじゃあ
	うーん、有名人って難しいな
テレビ出てる人	
	おー、テレビ出てる人
	ハイ
	テレビ出てるね
えー	
	テレビで見たことある人
えー	
	Tでいい
	はいじゃあTにしよう
	じゃあMがTにしよう
	はい
アイムT	
	MをTから
Sは	
	誰でもいいよ。
	T
	T
アイムT	

5

H君 2回目

H君	他の生徒
え、どこですか辞書	
	前の
これ	うん
ロング85だって	
いいでしょ	
	えーずるい
ふー	
うーん	
	ねえH君なに人の話、ねえもうやだ、ねえなにやってんの、人のこと見すぎだから
やめて	
	もうやだ
	もうやだ
	ははは
	絶対いないもん
	もうやだやだやだ
	え、H君もパソコンあんの
んーん	
	H君違うよ
	そこ簡単だよ
俺には難しいんだよ	
え、ラーメン屋に出ちゃったの	
	そうそう
	そうそういってたね
えー絶対嘘だよ	
	いや、K先生が言ってたんだよ
	はははは
	ねえH君、手に何つけてんの
んー、わかんない	
ねえスマホどこにあんのスマホ	
	スマホはないって

6

i P a dないの	
	i P a d
i P a dないの	
	そりゃないでしょうね
ち	
	今使ってるからないんじゃないの
先生 i P a d ないんですか	
i P a d で調べたいんですけど	
いー	
え、載ってますよね	
ちよっと調べたいんですけど、ネットつながらないんですか	
	ちよっと待ってて
じゃあその間なんか見えます	
	カメラじゃたぶん無理だよ
	なにこれ
ねえ良いでしょ	
	いいでしょ
	はははは
	なんでお前は
いいでしょ	
	ぶー
	ぶーふふふ
	はははは
	ふふふ
	ん？
んー？	
ふふふ	
	なにになになに
	H君がなにか見てるよ
	写真みてた
	写真
	写真見てた
	ねえH君さっきのを見せて
え、いやダメでしょ	

7

勉強しろって	
あ、できました	
お、繋がった	
これでいいんですか	
で、どうするんですか	
	いいよ
	繋がってるでしょ
	あ、すげー宇宙だ宇宙
じゃあちよっと	
	夏目漱石
ちよ、しつこいぞ	
	おま何にも言ってるねーだろ今
	あー大変だ
	私ここ読むの大変だ
なんで、や、やーなんでやんないんですか	
早くやれよ	
英語	
英語	
んー	
えっ	
ばらー	
	H君もつけてるよ
ん？	
	おーすげー
	何つけてんの
わかんない	
	めっちゃカッコいい
たぶんなんか、カメラ、あ、カメラじゃないマイクの	
	あれだ、録音
	写真載ってる
あれこれ繋がってるの？	
本当に？	
何で繋がらんねーんだよ	

8

えー	
なんでだよ	
いやいやいや	
ん	
	なにやっつんの
ん	
これ	
英語	
	どこどこどこ
	シアトル
	アイム フロムシアトル
んーシアトル	
シアト	
んー、ちよこちよこ	
んでこれ	
	フロム シアトル
あー	
	私の出身地はシアトルです
シアトル	
シア	
ふーん	
んー	
	何が分かんないの
なんか、ぜ、全体的に	
	アイム フロム シアトル
んー	
	日君
ん	
ここは？	
	フロムって故郷って意味
	出身地
	出身地とか
んー	
	今日君どこわかんない
	全部？

9

うん	
	イエス
	違う
	アイム フロム シアトル
	シアトルって場所なんだよ
	アメリカのね
	で、このMさんは
	僕の出身地は
	そそ、Mさんの故郷みたいなのは
	生まれたとこ
	シアトルですって言ってるん
ふーん	
	アイムは自分。私は
	自分は
	で、フロムは生まれたとことか出身地とか
	OK
うん	
	で、次にアー ユー アー ベースボール
	ファンっていうのはあなたはベースボ
	ールファン
	ふふ
	アー ユーっていうのはあなたっていう
	意味
	ユーかな
	ユーがあなた
うん	
	で、あなたはベースボールファンですかっ
	て聞いているじゃん
	で、このベースボールファンっていうのを
	相手に聞いているときはトゥーをつけるの
	もう一回聞きたいとき
	いつもの翻訳やっつんの
うん	
ここに書いてあんじゃん	
	いつものあのなんかノートみたいなのあ

10

	る
いや	
	紙みたいなの
ない	
ここに書く	
	ちょっと女子からもらって来よう
シアトル	
	アー ユー アー
うーん	
	これ全部のアー ユー
	これアーユーこれあなたはって意味だから
アー ユー アー ベースボール	
	これがアー
	ノートみたいなの
	このアーはあなたはこの人、だけに質問
	してんじゃん
	一人じゃん
	だからこれアーなん
	アー ユー アー ベースボールファン
	難しいね
ベースボールファン	
イエス	
	イエスアイム
ユー アー ベースボールファン	
	アー ユー アー ベースボール ファ
	ン トゥー？
	じゃああなたもベースボールファンです
	かって意味だからねこれ
うーん	
	で、ノー アイム ノット
	アイム ア、サッカーファン
	いいえ違います
	ここに書くよりあっちだよ
	ノートに書いたほうがいいよ

11

	ノートあんの
	あ、ルーズリーフ
ふーん	
	???
え、これ全部	
	ここに書けばいいよ
えーいいよ	
	何やんの
	ここに翻訳したほうがいいよ
	ここに書いて単語を
うん	
	それで翻訳して、この
なに	
	私はシアトル出身で
うん	
	そいで、あなたはバスケットのファンです
	か
	ハイそうです
	あなたはどうですか
	あ、ああなたもバスケットのファンですか
	いいえ、私は違います
	私はサッカーファンです
	あの翻訳欲しいな
	あの肩掛けの
うーん	
???	
	頭いい人に聞こう
	単語書いて
うーん	
	横にさ、ここにさ
翻訳	
じゃあ書くか	
	ここ書けよ
えーいやいいよ	
	マス目あったほうがいいからこっち書こ

12

	うよ
いいよ	
	こっち書いたほうがいい
ありがとう	
	単語書けるよね
えーっと私は	
	はい
アイム	
アイム	
	アイム フロム
フロム	フロム, ア, ロ
	アイムホムじゃなくてアイム フロム
アイム フロム	
	フロム
	フロム シアトル
フーン	
	で、次が、アー ユー アー ベースボールファン
	アー ユー アー
	アーじゃなくて普通の
アー	
	アーで伸ばして
	ノート貸して
うーん	
	アー ユー
	ユー
	アー
ベースボール	
	アユー アー
	ここって伸ばすよねY君
	アー ユー アー
	アー ユー アー
	アー ユー アー
	ベス

13

	ベースボール ファン
	ボルファン
うん	
	ファン?で、イエス アイ アム
	イエス アイ アム
	イエス
できてない?	
	あ、アム、アンじゃなくてアムじゃなくて
	で、アー ユー アー ベースボール ファン
	アー ユー アー
	こいつが言ってるように、ベースボールファン
ベースボール ファン	
	ファン
ファン	
	トゥ
	で、?ついてる場合はあの一なににみたいな疑問形だから
	ファン?っていったら疑問形だからつけたほうがいい
	分かる
うーん	
	何か聞きたいときはこの?がつくのクエスチョンマーク
	疑問形の時は?がつく
	疑問文って言って誰かに聞くその聞く場合はその?がつく
うん	
	ノー アイ
ノー	
	ノー アイム、アイム ノット
	アイム
	ノー
	ノット

14

	ノー アイム ノット
ノット	
	ノットそう
	ノット
	アイム ア サッカーファン
アー	
	そう
	アイム サッカーファン
	で、ここにアを入れてアイム ア、アイムア
アイム ア	
	OK
	で、これを音読
	そう
	頑張れ
	最初ら辺はわかんなくなったらこっちを見て、言えるならこっち見て言って
あー、ありがとう	
	よっしゃ
ふー	
	よし、音読
よっしゃー	
	これ日本語訳書かないのH君
	うん
いや	
	もしわかんなくなったらこっちを見て、わかったらこっちを見て
	H君ここ???
いや	
	え、H君何やんの課題
フロム シアトル	
	私はシアトル出身です
アイム フロム シアトル	
アイ アム、アイム ベースボール ファン	

15

ベースボール ファン	
イエス、イエス アイ アム	
ユー アー ベースボール ファン	
	日本語訳書いた?
イエス アイ アム	
アー ユー アー ベースボール ファン	
ントゥ	
	トゥ
	あなたも
ノー アイム ノット	
アイム ア サッカー ファン	
	何をやんの
これ、これやんの	
	え、意味書くの
いや、意味はいい	
	じゃあ、なに書くの
もう書かない	
覚えるの	
ん?	
アイム	
アイム フロム シアトル	
あー	
アー ユー アー ベースボール ファン	
アー ユー アー ベースファン	
ノー	
ノー アイム、アイム	
ノー アイム サッカー、アイム	
	私はサッカーのファン
ノー アイム ノット	
えー	
	ちょっと読んでみてみないで
サッカーファン	
	サッカーファン

16

OK分かった大丈夫 だめだ	
	貸して、貸さない じゃあハイ勉強しなさい
ははは、わかった タイムアップだって だ、ダメだって ふふ ダメでしょ	
	消される
俺のiPad もう終わりだって ダメだって いー	

17

## T君 1回目 プロトコル

課題のため、伏字が難しい場面では、仮名を入れた。

T君	他の生徒
	あ、あれ使うんだ
うん つかうよ！	
	ねえ、ここ来ていいよ 教える教える！
	厳しいぞ
	あの、机、こうやって
	何やるの
ちょっとこっちで	
	式の間違った、T君だ
	なにこれ
	なんかG君の名前あるよ
	なんかG君の名前あるよ
	何それ、何するの
いやあ、名前書いて、本人に	
	英語にするの
	あ、英語にするんだ名前を
で、本人に確かめてもらって、でー、やる って感じ	
	あー だからあれでしょ こういうのあるじゃんこういうの全部ローマ字にすんでしょ
たぶんローマ字	
	打つ
	違うよ そこに書くんだよね
うん	
	英語を わかる

18

うん	
	ABC
うーん。ちょっと分かる	
	ほら これある。見ちゃいけない感じ
いやああれ練習してからやる感じ	
	ああ じゃあ練習に
	練習プリントないの
んまあ 書くものに書くとかっていうほうでやる っていう	
	これ何 A君
うん	
	じゃあそこに書けば
うん	
	&ユー
アイム アイム	
	お腹空いたらハングリーだよ 元気だったらファインだよ
アイム えー	
	疲れたらタイヤー
アイム	
	アングリーだったら怒るだよ
	アングリー
	ちょハングリーちょっとやべえハングリー
アイム ハングリー	
	ワットフォー ランチ トゥデイ
	今日
	ライス
	ライス？

19

	笹かまのお好み焼
	ははは
	OKONOMIYAKI
	うん
	大根の味噌汁
	あ、そうだよ
	それで、で、え、最初ABCとか書いていたほうがいい
うーん	
	え、もう練習した
いや、練習	
	教科書の最初のページ見てたら
	そうだよ教科書開いてさ 一番最初のページあるからさ
	19 19 そこそこ それ見て覚えるんだ
	そそそ それみてここに書いて練習しなよ
これはもうまあ	
	練習した？
一学期には	
	あ、もうやったんだ じゃあもう書ける じゃあ書いてみれば
	だったらさ、名前プリントよこにおいて書いていけば
練習は練習	
	うん だからその紙をそっちに書けばいいんだよ よ うん そうしていきなよ あれない

20

	教科書とか 気にしない気にしない
うん	
はい	
君君	
はい	
	やっていいよ 机やっていいよ あの、教えられるからやっというたほうがいいよ うちもやってるし あたし歳だしそうやっというていいよ
	そうここに1って書いてまって
	1って数字じゃないの
うん	え、良いんだよ。数字でいいんだよ
	だからここに
	カタカナのエの長いバージョン
	だからこうやってあるじゃん123って
うん	
	で、名前書き始めていいんだよ
まあ練習としてはね	
	うんだから だからうん 順番にもう書いていきなよ人の名前を
	イだから教科書見なくていいの教科書見 たほうがいいよ
	あ、だから自分のあれで
教科書の	
	そ わかんなかったら教科書見てだからSさ んは教科書のアルファベットのところだ け開いて テストあるの？
まあこれともテストだから	

21

	やるんだ 全員分だよ
	え
	名前これ書くんだよ みんなの名前書くの
	え
	見して
	12月ってさ先週あ、先週じゃなかった
	先週じゃなくて今月だよ
	待って12月って今日じゃん！ 今日やんなくちゃいけないんだよ
	目標ほら12月ほらほらやんなきゃ
	がんばれ
うん	
	ちょっとしかないんだね
	ねねねね 名前って最初大文字だよ
	そそそそ
	苗字と名前の最初
	そう ここ ことなんて言え方がいいの Iさんの
	あいだよ
	そう あいは人の名字あんじゃん 苗字とまって
	まあ例えばあんじゃん Iさんじゃん で、人間の間違えた人の名字あんじゃん
うん	
	T君、君だったらWってあんじゃん
うん	
	だから、一番最初は大文字書くんさ
うん	

22

	で、なんだっけ、人間の名前の
	名前の
	もーY
	SさんのしてSHI
	で、ここここあるじゃん
うん	
	だからT君のたつて次あるじゃんT、Tも 大文字
あーはい	
	だからTとちっちゃい小文字のa
	まあとりあえず名前、名前のところを大文 字
	まずI・Mって書いてみて
	で、次が小文字
	あそうそうそう「け」だから「けえ」だ から「え」だよ「え」
	Eだよ ちっちゃいE
	「いけえ」だから「え」だよ
E	
	このくるリンパのやつ
	ABCDEのE
	その小文字 それD
	そのした
	その横
	それがE
	もーだから
	もーだから
	もーだから
	MMM
	も、もだからそれ
ん	
	そそそそれぞれそれ
え、これ	

23

	そ、それ
	もーだから
	それと、O
	おーだからOでしょ O まる りーだからR
	りー
えっと、これ	
	うん
	あちがうそれQ その横 あ、そっじゃない まずアルファベット書こう アルファベットなんて書こう
	りだからI
	まって
Iでしょ	
	そう それ大文字だからIさん、りだから
	アーとかあるじゃん イーとかあーとかなるじゃん 例えばじもー、あやりずらいだとすんじ ゃん ふつうにりって言うじゃん 伸ばすとりーいー いーってじゃんイーってなってくじゃん
うん	
	りーいーってなってくじゃん
うん	
	だから「り」はIじゃん Aだよ
	だからRにいーを足せばりになる
	分かんなかったらおぼして言え方がいいん だよ

24

うん	
	いけもーつてもーつて
Iー	
	あそうそうそう いいいいいいいい
	そう で、つぎゆーじゃん だから「ゆー」だから、「やゆ」だからゆーゆーYだよ
	そう ゆー、Y
え	
	うん、あの ゼットの隣
ぜ、あ、これか	
	それぞれそれ 説明が難しい ゆーだから ゆーうーじゃん ゆーうーつてなるから「うー」だから そうそうそう いいよ いーだから そうそうそう で、最後点付けばいい 「りーいー」だからりRR で「いー」でしょだからI で、でかく書くだよ名前の最初だからM ま、あーだからああA ゆーだから そしたらつぎI～ 書きなよI、I、I・K あ、I君はあれだよ大文字だよ最初から ちってT、CHほら あ

25

	CにHに
	え、まって。ちってさ
えっと	
	あつてたよさっきので EちやうちやうちやうDだからしたに、 あ、消さんでいいよ 下にも、ちよん打つて
G	
	それもういいね Iだけでいって読むから 次はCに これだよ
	CHI そうCHI
うーん	
	いち
うん	
	え いいよ 自分の名前くらい英語で書け 自分の名前英語で書ける その前に
え、うん	
	じゃあ書いといて 下に書いて 下 自分のW・T君って 間違えてもいいから 間違えてもいいよ あとで教えるから うん あのできるだけ待って、ちよんそれ開かないで、できるだけ、それしめて、しめて うんいいよ それで書いて

26

	いいんだよいいんだよそれで
	あ、言わないで
あーん	
	良いよ気にするな、かいてー
???	
な、な、な、確か	
	終わったかい
うーん、ちよつと	
	終わった？
あとちよつと	
	あ、ラスト 頑張れ 終わった？あ、までだった
ふう、やっと終わった	
	終わった、あ、Tがあれば、わのところを になっている 待って待って消さないほうがいい 下に正しいやつを書いたほうがいい 隣に正しいやつ 隣か 赤ペンとか持ってる？ あ、赤ペンやめたほうがいい シャーペンなら鉛筆 はい、書いて、青ペンで書いたほうが絶対 いい 青ペン持っていない 青か赤 赤でもいいよ じゃあ赤 はい正しいやつ書いて あ、ちよつと待って間隔開けて、間隔開けて、そう そう、大文字の で、ちゃんと家で練習してこなきゃテスト だから

27

	うん 覚えなきゃいけないから 成績に入るんだよ
うーん	
	あ、違う、違う
うん？ いや	
	それ小文字 もう消して消して TだけTだけ そうそれだけ
うっ	
	違う全部、全部消していいの そう、それ自分の字ね
うん	
	あ、これもうちよつとでつかく書いたほうが がいい 大文字だから で、で、でこれとこれは大文字ね
うん	
	苗字のはじめと ○つけときなよ Wと 一番最初のそれと T T Tそのそれは大文字って書いときな 大きい 大 うん文字 文ぶんぶん あれ
うん	
	文、あの文っていう字、文章の文 そうそれ、で、今書いた字、それ

28

課題のため、伏字が難しい場面では、仮名を入れた。

T君	他の生徒
あれ あれあれ、先生これ	
うーん	ん
	え、パソコン使ってる
	いいな え、いいな
え	なんだと
	え、これパソコン？
	パソコンでしょ お前何に見えてる？
先生1マス開けるとき場合違ってどうやればいいですか？	
	え、開いてみ
なんで、これ1マス開けるときはどうすればいいですか	
	これ 友達のほうがいいんじゃないか
え、K先生そうやってやってるんですか	
	これでいいよね
えー、これは	大文字にしたいの
こっち ひらがなで打つ	
	あ、ひらがなで打つの？
こっちで、こっちやるでしょ で、ここやるでしょ 漢字なるでしょ	
	あ、漢字も入れなきゃならないの？

えー、だから漢字でこれ持ってるって	
	あ、これ
うん	
あれ	
	スマホどこにあんの？
スマホじゃないって	
	i P a d ないの
i P a d ね	
	i P a d ないの
そりゃないでしょうね	
	ち
先生これ見せに行くんですか	
	あとでまとめてでいいよ
え、じゃあここにずら一つと書いてそれで一人ひとりに確認するっていうのですか？	
	先生このまま続行していいんですか 開きに行きな
で	
	紙とペン
これ持っていくんですか	
	笑いすぎておなか痛い
うん そうだね	
どちらにいるかな	
重い 片手で持つっていうのが無茶だ ここにいるか	
っていうことだ ということだ	
	うん ねえ、自分の名前と人の名前を打つこと
先生Nさんどこにいるのかさっぱり	
	じゃあ次、飛ばしていきな

しっし	
	あ
あとで呼びに行きますから	
	なに 何が起るの？
どうせこれNさんも入ってるんだから	
	うん 打つ練習？
Nさん	
	速く打ちなさい
はいはいNさん	
	ねえ、みてこの人たちの名前打つんだってパソコンで
あれ	
	見てみればちょっと ほらY君の名前も入ってるんだよ
	Y Y
	ははははははははは
あれー 先生下にやるってどうゆうふうにやれば？	
	持ってるってあってるかチェックしてもらって
いやいやいやいや 下に 下にやるときってどうやればいいの？	
	聞いてみ
ねえ、Nさん これってしたやるときってどうやるの	
	知らん
あ、知らないのか	
	なんつった？なんつったなんつったなんつった？
	下いくときにどうやんのだったって

	下はねエンター
あ、ありがとう	
	お、充電 頑張れよー
えー	
	すごい 早く打ちなさい
うるさいねー	
	わかったわかったわかったごめんなさい すいませんすいません あーもうおなか痛い
はは。笑いすぎなんだよ	
	笑いすぎじゃないよ もうやだ
あれ	
	なに Nちゃん撮ったの まだとってない 撮る人いないし
	ああ むこういっても意味ないし
意味なくてもやるんだ	
	分かってるよ どこまで打った今 Yさん（名前の読み方間違える）じゃないよ Yさんだよ
うーん 「よ」でしょ	
	し
し	
	こ
あん	
	あ、それ違う
ほらあ	

	え、違う あのねこうなるの
まって、えーつとね	
	あ、上言っちゃって あーらま、なーにやっつんの ありゃまもうやだこの人わけわかんない 何やっつんの！先生助けて
み、み、まみむめも み なんなんなんむ	
	なう
な、つ あ、たちつ	
	だから、むじやないから なーむじやないから
	たちつと なにぬねの ふふふ
	ははやだ もうやだ
たち、たち Nさん	
	Nさん
	あ、むじやない の、のり こ、まり？
	り！
まり Nさん	
	あ、それあつて
	あれ
	それOK あ、1番のほうでいい
で、こっちにして	
	はー

33

	ごめん だまで消しちゃった なにやっつんの？
あれ	
	T・Yって打つたんだね
よ、し、とだ ななな、うん	
よ	
	打てた？Yさん
よ、し	
	こ
こ	
	I
こ び	
	何やっつんの
押してる？ちゃんと	
	あつた！ 8番のもつとした もうちょい下
これ	
	うん どっちに行くの
うね	
	ハイおっけい
あれ	
	え、これでいいんじよ
うん Y君、Yさんつってあつちにいる？	
	うん Y君呼んでようか
ああ、Yさんだ	
	うん あ、わかんない、どこにいるかは あつてるか聞くの？

34

	あつてるんじやない、ふたりとも
あとで開いて○もらつて終わり	
	はいはい
	私つて意味ないよね
	え
	いや、Tちゃんのさ
ちゃんつて呼ぶな！	
	ごめん
	Nちゃん
	Tくん、Tくん ごめんね
うるせーよ、Nさん	
	わかつた うえつつ、じゃあHさんつてNさんつて 言うのやめて ねえ早くしてよー
うるさいねー あー	
	8みつけたよ
8 で、あれだよ あれ	
	ん、なにやっつんの
あれ	
	うん つぎT・Y それで最後検索したほうが早いよ
ゆ う	
	き
き あれ	
	あ、ちょいちょい1回
あ、ちょいと あーもう邪魔しないでくれるかい	

35

	分かつた分かつた教えてあげるんだから 文句言わないでよ
分かつてるよもう M・N君	
	こら 君つけはやめんか
あれ	
は？なんと	
間違えた	
	また最初からやっつるし
た、ち、つ Nさんと、下に、あれ、下に行かない。 で17番でしよ	
	うん
で、17、うーんと、えーつとこれか あれ	
	それでいいじやないの はい、T・Yつて打つ ねえ何してんの
待つてね は、こつちだろ えーつとね	
	たぶんこつだよ
いやいやいや、横行く場合つてどうやる の	
	だーか
ふん	
	T・Yつて打つんでしよ
待つて と、だ	
	うちも宿題やっつてこよ
え	
よ、し、こ よ、い、こ あれ	

36



よいこ よ、い、こ はいー	
	何やってんの 今どこ
ここー	
	よいこじゃないってばよ 最初っからもっかい打つ?
大丈夫だ これで、これして、よ、いだよね	
	し
よ、し	
	こ
なですよね	
	OKOKそれで
えーっと18	
	新しく買ったの
買ってません 1学期から使っております あまりつかってないけど えーっと	
	ようやくそこまで行ったかい
あれ	
	あー間違えてる
うん?	
	T・Y
と、だ、Yだよな?よ、い	
	き
き あ、違った これ?	
	違う あそれ、あ違、このね7番のやつじゃないかな いかな あ、違うわ

37

でしょ	
	うん なーい?
これ違うよね 最初のやつはあってるけど	
	あ、これだ これだよな Y
これでいいのね あいだあけて	
	19
19えーっと	
	N・Y
で、間、あれ で	
	N
に、だから	
	n i
に	
	し
し もとだよな	
	うん
もと	
	と 検索しちゃえよ
ゆ	
	たか
たか あれ	
	違う、Yっていう字が違う Nって字はいいけどYって字が違う
こっちになっちゃうんだよ	
	Yってもう一回打って
Y	

38

	違う 出てこない じゃあ一回併だけで探そう あ、それだ 「か」を探そう か
か、か	
	あつたー それだよ はい20番 あ、まだ打ってなかったね
ねえ、これで字あってる	
	あつてる
〇ね 自分のサインだけど それで、えーっと	
	H
馬場、は?	
	ばば
がぎ	
	馬場で1回探そう
がぎ、ぎだからこれか	
	ぐ、は ふふ
	ははは
これ	
	うん、1回探そうか
これ	
	それ はら はら
は、ら、はら、ら、ら、はら	
	それ れん れん

39

れ、ららられたから	
	れい
	れい
	あ、違う 難しんだよこれが
れいでしょ 最初の名前がこれであってるでしょ ほら	
	か、か、か
か	
	難しんだよこの名前 あつたら教えて あ、あつた
あ、Yさん	
	Y
	なんだー これ
これであってるでしょ	
	あ、あつてるあつてる
〇ね	
	20、19だよ
あ、違う	
	ここだよ
えーっと19ね	
	徐々に終わってきたね。まだけど
えーと次ね	
	21
21とえーとHさんね	
	うん F・H
ふふ、る、るだから、い	
	ずっとこれで探していくの、あ、何やってんの
これ、あ、あつた	
	あれれ

40

	H
ふるた、は	
	ひ
ろ、き	
	き
き	
H	
H	
	ないよ
	H
あきらめるな	
	ないじゃん
じゃあ、はで1回調べよう	
まってね	
は、がになった	
は	
	る
る	
	ない
ないねー	
	どうやって探すの
はで	
	Yでさすが?
Y	
	なんていう字?
あれ	
	誰呼んでくるの
I先生じゃなくて、えー、一応I先生よ	
んできて。I先生	
	この字
これって何て読むんですか	
	H君
	うん
Hさんなんだけど	
	字探してもないん

41

ないんです	
	H
	でない?Hで変換してみ
ひ、ろ、変換	
	いやちょっとまで、今なんか変だった
は	
	あれ、何やってんの
	まってね、こっちになってないや
	で
	出てこない
	うん
	単語
単語	
	あ、人名でもいいよ
	7
人名	
	でない?
	うん
	出そうで出でない
	出てこない
	でないね
	何が
	ってことは俺の名前出てこない
	うん
まだ	
	Hさんの名前が出てこないの
うん、Hさんのが	
	単語で出る
	どこまで行ったか分かる
	あ、違う違う戻って、6
	6、単語
	それですと見ていって
	Hだって
	ほら出てきた
	4番に出てきてる

42

	あった?
	あったべ
え、3番?	
	4番
4番	
き、き、き	
	き、あ、あった1番
Hさん	
	それ
で	
	次22番
	TちゃんY読んできたよ
これでいい?	
	何が
漢字	
	あ、そうそういいの
うん	
	あとね、T・Yもこれでいいから〇つけ
	て
	で、ほう
ん	
	は
	HHH
	U
	で、DD
D、D?	
	え、これさあ、もう打ってんだ
	H終わってるから、つぎKちゃんだ
そうでしょ	
	HU、RU
えー	
	あーしたした
	そういう時はエンターでいいんだよ
	なににな

43

	で、K君のほうはたぶん出てくるの面倒
	くさいからちょっといいですか
	うん
	耕す
	耕すって打てば、これ耕すって字なんさ
	で、変換でしょ
	で、これが出てこれ押せば消えるじゃん
	一文字
うん	
	で、すぐ消す
	こういう感じで出てきそうにないなって
	思ったら違う読み方、あ、それでいいん
	だよ
エンター	
	あ、あってるあってる
あってる	
うーんと。えーっと	
	それじゃない。もう1回変換
あ	
	変換押せばいいんだよ
	あ、ち、もう一回Mって打つんだよ
	あ、最初にここ空白にしないと
うーん	
	そう
	あ、もうこの時点で変換すればさっきみ
	たいにはならない
こうでしょ	
	えーすご
	うーん
	これはやっぱりまさっていうより政治っ
	て打って、えーっとね
	き
き	
	で、変換やれば出るよ思うよ
	あ、それ

44

き	
	たぶん変換じゃなくても、ここ押せばたぶんできる
	エンターこれ押す
	新って打てば
	あ、確定押してエンターそして
	分かるT君、君わかる
	S I N A
S	
	NNで変換
	で、もう一回変換
	で、どんどん変換してって
	変換してってあったら
	あ、あった
	で、次にこれ美って打てばいいから
	美、美っていう字
	美術
美?	
	美美
	美でいいじゃない
	あれ、進う実だ
	これが間違ってるんだ
	これね、真実の実
	実っていう字
	リンゴの実
	実、実って書いてみてMI
	MI
み	
	変換
変換	
	それ
	8番
	で、もう一回エンター

45

	OK
	で24
24で	
	で、MだからMってうって
Mだからマ行だからM	
U	
つ	ちだからそれ
UTU	
	うんそれ
	これこれこれ
	MMM
うん?	
	TO
	ゼロゼロ
	ゼロジャネーよ
	ゼロポイント
	とだからT
O	T
	でそれで変換
	そうそうそう、エンターそう
	で、すみかはずだからさ行だからS、で、Uで、またM
	MMM
	マ行だからした下
	で、A
うーん	
	KけだからK
	で、変換
変換	
	Sははは
	S違いだ
	はははははははは
	Sちゃん
	あー、「昌」で一回変換してまたかで変換

46

	したほうが早いかも
	いや「昌(しょう)」のほうがやりやすい
	まさだって
	しょう
	しょうで
	しょうで打って
	一回バックスペースで戻してバックで戻してうん2つ消して
	で、しょう
しょう	
	しょう
	S I
	あ、SHO
SHO	
	SHO
	打ったら練習なんないじゃん
	まあいいや
うーん	
	で、変換
	そうそうそう
	それでエンター押してあ、まあいいや押して
	で、呼
よ	
	YYY
よよ	
	それBだ
よ	
	さっきのY
	でO
O	
	O
	O
	で、またB
	B

47

B?	
	なんか十字路みたいな
	それT字路じゃね
	あ、T字路
	「よぶ」だからよぶの「ぶ」だからU
	Aの隣
	もう一回Uいまじだから
うーん	
	変換
	変換
	変換
	OK
MさんOK	
	MさんはOKです
	あ、あってる
	もう一回
	ぼちっと
えーっとなってる?	
	なんか数字が途中から全角だけどいいのかな
うん	
いいんじゃない	
	よく俺のやつ変換できたよね
25	
	できた?
たぶんもうちょつと	
	もうちょつと
うー	
???	
	だれだれ誰今
え、Nさん	
	うん、「せ」だから「せ」
	そうそうそう
ん	
	N

48

	へはは ななで出るよ、ななでまず打ってみ、 ななで で、変換してみ
変換	
	違うもう一回変換してみ もう一回変換押せばいいんだよ
??	
	で、星
星?	
	うん。出る?
えーつと	
	あ、ちょ、間違えた
あれ	
	終わったのそれで
うん	
	それで全部
Nさんで一応終わり Nさんで	
	え、次いかなダメなの え、それで終わり
うーん	
	やっちゃえば やっちゃえばいいのに25番まで 下行かない下 エンター押して
えーつと25番	
	エンター、それ
うーん	
	さっきと一緒だよN・K それ、えーよく俺の名前打ってたね
こうでしょ	
	そうそうそう
ま、ま、ま、ま、ま	
	そそそ

49

	でエンター押してエンター
エンター	
	で、「よ」だけで打ってみ、よだよ、よ
よ	
	違う、もう一回「よ」押してみもう一回 「よ」
よ	
	よ で変換変換 それぞれそれ で、こ、こ
こ	
	そうそうそう 変換
	次何 M・M?
うん み、み	
	次27
27	
	27み、M・E
え、M	
	み、いだよ そう や みや、や
み、や	
	「ざ」だよ「ざ」
ざ、ざ	
	え、Mで出てくるよ 出てくる?
	当たり前ジャン馬鹿 出てこないから一回消して でもう一回最初からM
み、や	

50

	み
み	
	や
や	
	ざ
ざ	
	ざざざき 変換 出てこないのか あ、それぞれそれ で、M美って打ったほうがいい美
えー	
	美って打ってみ み
み	
	変換 うんOK
ん	
	で、久、変換 あ、違う、それじゃない、まだ下下、あ、 その9番 それ はい下 とった
28	
	で、28
	そうそうそう だれ、M・M?かんたんだ み、や、ぐち、ぐぐぐ、「ぐ」だからそう そうそう
た	
	で、Nさんは出てくるよ 「ななこ」で出てくる
な	
	な

51

	な あ、違うないかな ないね じゃあ、なだけで打ったほうがいいな
うん	
	な、な、変換 あ、変なとこ押した な、もう一回な、あ、違う違う消して
うーん	
	で、こ、こつと
うーん	
	あ、違う それもこ、おーだからそうそうそう そうそうそれぞれ 3番
3番	
	OK 30番までやっちゃえやっちゃえ 2929Y・A
にじゅう	
	にじゅう、それ1
21 で ゆ	
	つぎやや、じゃあMさん、またMおんな じ
うん	
	うん
ぐ、ち	
	ぐち み
み	
	みって打ってみ、最初に、最初にみだけ
み	
	できた?

52

	で, 結, 結って打ってみ, ゆい
???	
	変換変換変換 OK そうそう
	30 30Y の
の	
	さ, I I I うん
ん	
	りり, りだより OKそれでいい
ねえH君 うんとこれだから	
	あってるよ
あってる	
	俺の字難しいのによくやったね



平成 27 年度「総合的な教師力向上のための調査研究事業」報告書  
特別支援が必要な子どもに対する指導力を育成する，教職大学院の実習と連携した  
長期インターンシップ（学校ボランティア）計画の作成

---

平成 28 年 3 月

発 行 上越教育大学  
新潟県上越市山屋敷町 1 番地  
印 刷 株式会社第一印刷所上越支店  
上越市大豆 1 丁目 12 番 7 号

---