

第63集

研究紀要

三好教育研究所

令和4（2022）年度

ごあいさつ

弥生3月の声を聞くと、春の訪れを感じ心躍る今日この頃です。日頃は、三好教育会の振興にご支援ご協力いただき、深く感謝申しあげます。長引くコロナ禍のトンネルもはや4年目を迎えることとなりました。感染症対策のみならず GIGA スクール構想や様々な学校業務に多忙感が増すばかりです。そのような中でも、日々教育活動にご尽力いただいていることに感謝申しあげます。

現在教育現場は、転換期を迎えていると言っても過言ではありません。コロナ禍の影響により行事の精選や業務改善が進み、GIGA スクール構想をはじめとする ICT の活用により働き方改革が進行しつつあります。反面、慢性的な人員不足により、教育の質を低下させる要因も生まれている状況です。教育の質の向上には、教育環境の整備と共に教職員の研修の在り方やスキルの向上も今後の課題であると感じています。三好教育会並びに三好教育研究所の事業が、このような課題を共に解決する場であり続けることを期待してやみません。

今年度、三好教育研究発表会は前年度のオンライン形式から一歩進め、ハイブリットでの開催となり、加茂小学校と三好教育研究所に発表していただきました。

○ポジティブな行動支援の手法を活かした授業改善の取組

～「わかった」を「できた」にする算数科の授業づくり～

加茂小学校

久原 有里 教諭

森長 拓哉 教諭

○低学年におけるひらがな、カタカナの効果的な指導

三好教育研究所

上野三千代 研究員

どちらの研究も、個々の特性に応じた指導法をじっくり研究され、授業改善に取り組んだ実践でした。まさに、子供一人一人への個別最適な学習支援をご提示いただきました。一つの教科や指導に特化したこれらの取組は、先生方の今後の教育活動の参考になることと思います。

研究発表の後、「GIGA 端末がもたらす他律から自律への転換」～子供も教師も自ら主役となって大胆な変革を～と題して、上板町高志小学校長の中川斉史校長先生よりご講演いただきました。ICT を活用した学校改革の取組は、私たちにとっては驚かされるものばかりでしたが、教師も子供も GIGA 端末を使いこなしていることに感心させられました。まるで未来の学校を見ているような感覚を覚えましたが、そう遠くない未来であることも実感しているところです。高志小学校の実践を参考に、これからの学校運営に活かし、学校現場がさらに活性化することを期待しております。

この研究紀要は、各学校に1部ずつ配布させていただくとともに、三好教育研究所のホームページに掲載しますので、ご活用ください。

終わりにになりましたが、本研究紀要の発行にあたりまして、ご指導、ご助言いただいた先生方、研究協力校並びに委嘱研究員の先生方、三好教育研究所の皆様、そして関係各位に心より感謝申しあげますとともに、会員の先生方の教育活動が今後ますます成果の上がるものとなり、ご活躍されることを祈念して、ごあいさつとさせていただきます。

令和5年3月

三好教育会長 鶴田 眞由美

目 次

あいさつ

三好教育会 会長 鶴田 眞由美

—— 研究指定校研究 ——

- ポジティブな行動支援の手法を活かした授業改善の取組 1
～「わかった」を「できた」にする算数科の授業づくり～
加茂小学校 教諭 久原 有里，教諭 森長 拓哉

- 低学年における平仮名・片仮名の効果的な指導について 12
～2年間の研究を通して～
三好教育研究所 研究員 上野 三千代

—— 教育研究所研究員研究 ——

- コミュニケーションを意識した英語力の向上に向けて 23
～「十分に慣れ親しむ」ために～
三好教育研究所 研究員 リーデル 章代

- 既刊「研究紀要」の内容一覧（平成元年～） 34

ポジティブな行動支援の手法を活かした授業改善の取組 ～「わかった」を「できた」にする算数科の授業づくり～

加茂小学校 教諭 久原 有里

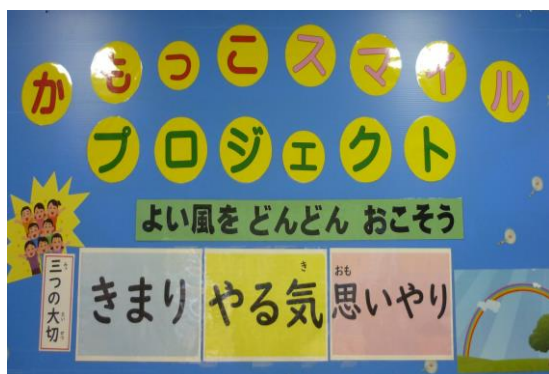
教諭 森長 拓哉

1 はじめに

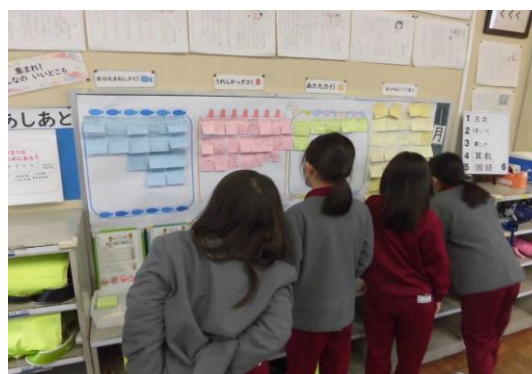
本校では、平成 28 年度より、学校全体で取り組むポジティブな行動支援「かもっこスマイルプロジェクト」に取り組んでいる。ポジティブな行動支援（以下、PBS）とは、行動の原理に基づいて、行動の前のきっかけと行動の後のフィードバックを工夫することで、ポジティブに望ましい行動を増やすという支援方法である。

昨年度からは、3つの大切「きまり」「やる気」「思いやり」を合言葉に、教育活動全体を通じて、児童の自尊感情を高めること、主体性を伸ばすことを目標に実践を進めている。これまでは、全校で統一して「そうじの終わりにそろってあいさつをしよう」「友達のよいところを見つけよう」など、主に生活場面での目標を設定し、取り組んできた。目標とする行動や行動の意味などを具体的に教え、行動を引き出し、ポジティブなフィードバックを繰り返すことで、様々な場面でよい行動が見られるようになってきた。また、教師側も指導基準が統一されることで、児童のよい部分やよい変化に目を向けられるようになり、褒めたり、認めたりする機会が増えてきた。

現在では、学校全体だけでなく、学級単位や個別指導の場においても、PBS の考え方がそれぞれの課題解決の一つの手立てになっている。そこで、これまで培ってきたポジティブな行動支援の手法を授業にも生かすため、本研究に取り組むこととした。



かもっこスマイルプロジェクト掲示



友達のよいところを見つけよう

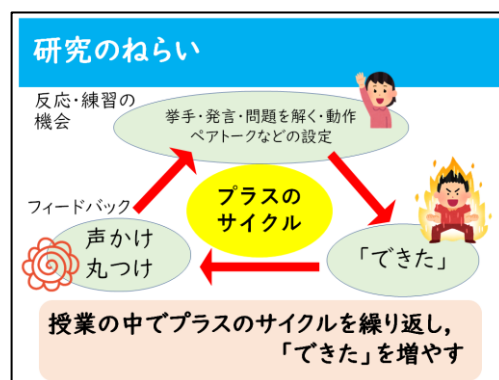
2 研究の概要

令和 3 年度当初、本校児童の学習場面での実態として、学習の取りかかりが遅い、自信を持って発表できる児童が少ない、定着に時間を要するなどの課題が見られた。教職員間の話し合いでは、主体的に学習に取り組ませたい、自信を持って発表できる児童を増やしたいなど意欲面の向上を図りたいという意見が多く集まり、PBS を活かした授業づくり研究をスタートさせた。

令和 3 年度、学校コンサルテーションを活用し、4 年 1 組と 5 年 1 組で算数科の授業づくりに取り組んだ。アドバイザーの大阪樟蔭女子大学准教授田中善大先生に授業を分析していただき、一部の児童だけが「できた」となるのではなく、全員が「できた」となる授業づくりを行うこと、授業

中に獲得して欲しい行動を全ての児童が複数回行うことで「できた」につなげることが大切だと助言いただいた。

取組前に、全校児童を対象に学習アンケート（資料1）を実施し、授業の内容がわからない、あまりわからない児童に理由を選択させたところ、「問題の意味がわからない」が1番多く、「集中することが苦手」が2番目に多いことが分かった。また、好きな学習活動は、「ペア・グループで話し合うこと」が1番多く、「問題を解くこと」が2番目に多かった。



資料2：研究のねらい

アンケートで把握できた児童の実態や教職員の思い、コンサルテーションでの実践と助言から、「挙手」「発言」「問題を解く」「動作」「ペアトーク」などの反応の機会をつくり、「声をかける」「丸をつける」などのポジティブなフィードバックをするという一連のプラスのサイクルを授業の中で何回も繰り返すことで「できた」を増やし、学ぶ意欲を向上させることを研究のねらいとした。（資料2）

学習についてのアンケート調査	
()年()組()番 名前()	
この調査は、みなさんの学習状況や意欲をチェックし、よりよい学習環境や授業づくりのための参考資料にします。日頃の学習について、ありのままに答えてください。 あてはまるものに○をつけ、「その他」の場合は、()内に言葉を書いてください。	
問1	学校の学習で、好きなものに○をつけましょう。(あてはまるもの全てに○をつけましょう。) ①国語 ②書写 ③算数 ④生活 ⑤理科 ⑥社会 ⑦体育 ⑧図工 ⑨音楽 ⑩家庭科 ⑪総合 ⑫外国語 ⑬道徳 ⑭学活 ⑮行事 ⑯クラブ活動 ⑰委員会活動 ⑱その他()
問2	国語の授業の内容は、よくわかりますか。(主なもの1つ) ①よくわかる ②わかる ③あまりわからない ④わからない ⑤その他()
※	問2で、③④を選んだ人に質問します。わからない理由は何ですか。(あてはまるもの全てに○をつけましょう。) ①話を聞くのが苦手 ②問題を読むのが苦手 ③書くのが苦手 ④問題の意味がわからない ⑤時間が足りない ⑥集中するのが苦手 ⑦練習問題の数が足りない ⑧その他()
問3	算数の授業の内容は、よくわかりますか。(主なもの1つ) ①よくわかる ②わかる ③あまりわからない ④わからない ⑤その他()
※	問3で、③④を選んだ人に質問します。わからない理由は何ですか。(あてはまるもの全てに○をつけましょう。) ①話を聞くのが苦手 ②問題を読むのが苦手 ③書くのが苦手 ④問題の意味がわからない ⑤時間が足りない ⑥集中するのが苦手 ⑦練習問題の数が足りない ⑧その他()
問4	授業中に、どのくらい発表していますか。(主なもの1つ) ①よくしている(1時間に2回以上) ②している(1時間に1回) ③全くしていない
※	問4で、③を選んだ人に質問します。発表していない理由は何ですか。(主なもの1つ) ①何を発表していいかわからない ②先生や友達の話聞いていない ③手を挙げているが、あてられない ④はずかしい ⑤発表するチャンスが少ない ⑥しなくていいと思っている ⑦同じ意見を言う子がいからやめた ⑧その他()
問5	授業中、わからない問題がある時、どうしていますか。(主なもの1つ) ①先生に聞く ②友達に聞く ③自分の力で答えてみる ④だまって待つ ⑤その他()
問6	授業の中で好きな学習や活動は、何ですか。(あてはまるもの全てに○をつけましょう。) ①文字や文章を読むこと ②話を聞くこと ③発表をすること ④友達と話し合うこと(ペア) ⑤友達と話し合うこと(グループ) ⑥文字や文章を書くこと ⑦問題を解くこと ⑧自分以外の作品を見ること ⑨答え合わせをすること ⑩その他()

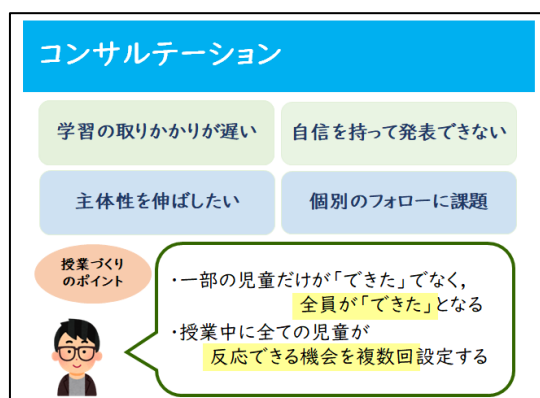
資料1：学習アンケート

3 取組の紹介

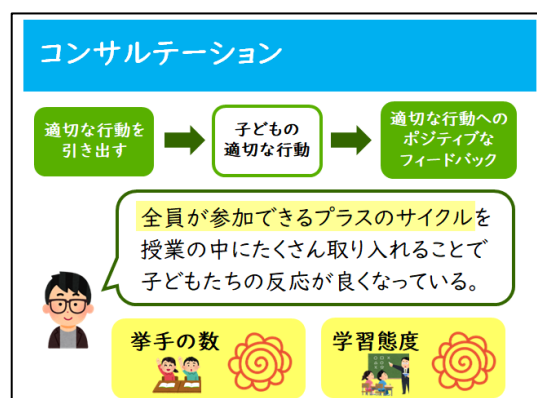
(1) 授業づくりのポイント

①学校コンサルテーション（※1）

令和3年度に学校コンサルテーションを活用し、アドバイザーの田中先生の助言のもと、4年1組と5年1組の2学級で算数科の授業改善に取り組んだ。第1回（6月）のコンサルテーションでは、5月に実施した授業の反応機会（※2）と称賛（※3）の測定結果を示され、PBSの仕組みをどう学習場面に取り入れるかについて教えていただいた。第2回（11月）第3回（2月）は、助言いただいたことをもとに実践した授業を分析し、反応機会や称賛の頻度や方法について評価していただいた。実践に取り組んだ2学級では、自信を持って発表する児童が増えたり、単元テストの平均点に伸びが見られたりするなどの効果があった。

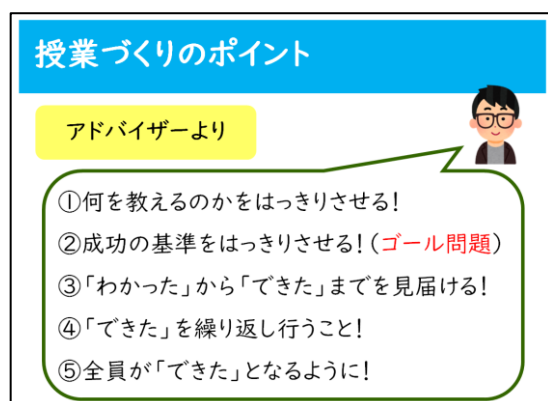


アドバイザーからの助言①



アドバイザーからの助言②

3学期より、コンサルテーションで得た授業づくりのポイントを学校全体にひろげるため、アドバイザーの先生より教えていただいたことを5つにまとめて共通理解した。（資料3）



資料3：授業づくりのポイント（共通理解事項）

（※1）

学校コンサルテーションとは、学校が抱える指導上の諸課題を解決するための方策等について、豊富な知識や経験を有する専門家が、教員へ助言を行うとともに、その実行を援助する取組。

（※2）

反応機会とは、授業中に授業に関連する反応を児童にどれくらいさせたかというもの。

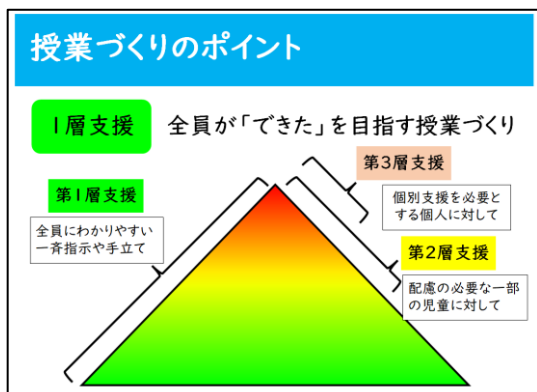
（※3）

称賛とは、児童の行動の直後に行われた褒める行動。

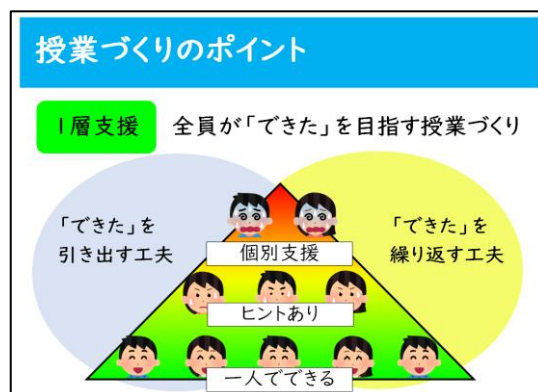
②対象はすべての児童

PBSでは、望ましい行動を効果的に教えること、その行動ができた時に称賛や承認すること、適切に行動しやすい環境を整えることで、「すべての児童」が望ましい行動を学ぶことができるようアプローチする。授業づくりにおいても、全員にわかりやすい一斉指示や手立てを行うことで、

1層支援で対応可能な児童を増やすPBSの考え方を取り入れた。2・3層への個別支援ではなく、学級全体に「できたを引き出す工夫」や「できたを繰り返す工夫」を行うことで、全員が「できた」を目指すこととした。（資料4，5）



資料4：授業づくりのポイント（1層支援①）

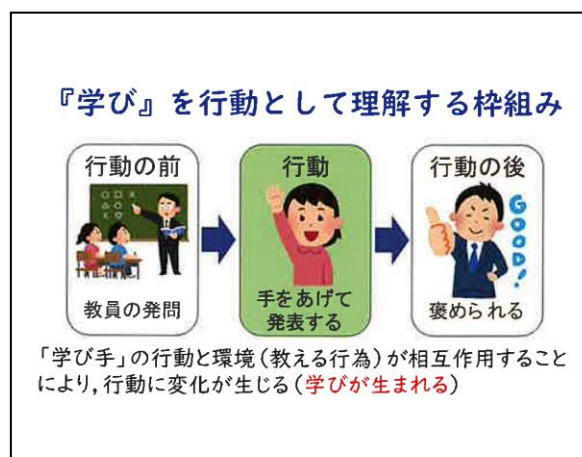


資料5：授業づくりのポイント（1層支援②）

③「学び（学習）」も行動として理解する

ポジティブな行動支援では、学習指導においても、具体的な行動と環境との相互作用という観点から考える。例えば「算数が苦手」な児童がいた場合、その児童は算数の時間のどのような時（行動の前）に困っていて、できない行動はどんな行動（行動）、その行動に対して教員はどのような対応をしているのか（行動の後）ということを具体化する。

具体的な行動として学習の問題を捉えるという考え方を本校の研究でも大切な視点にし、教員がどんな支援（行動の前の工夫、行動の後の工夫）をしていけばよいのか具体的に考えるようにした。



「学び」を行動として理解する枠組み

【ポジティブな行動支援実践事例集ⅡP17より一部抜粋】

④校内で共通して取り組んだこと

1つ目は、ゴール問題を必ず設定し、記録をとることである。ゴール問題とは、授業の中で「1人でできたを目指す問題」のことである。授業づくり記録表（資料6）を用い、ゴール問題の正答率を記録し、授業の評価・改善に役立てることとした。

2つ目は、全員が参加できる反応機会をつくることである。

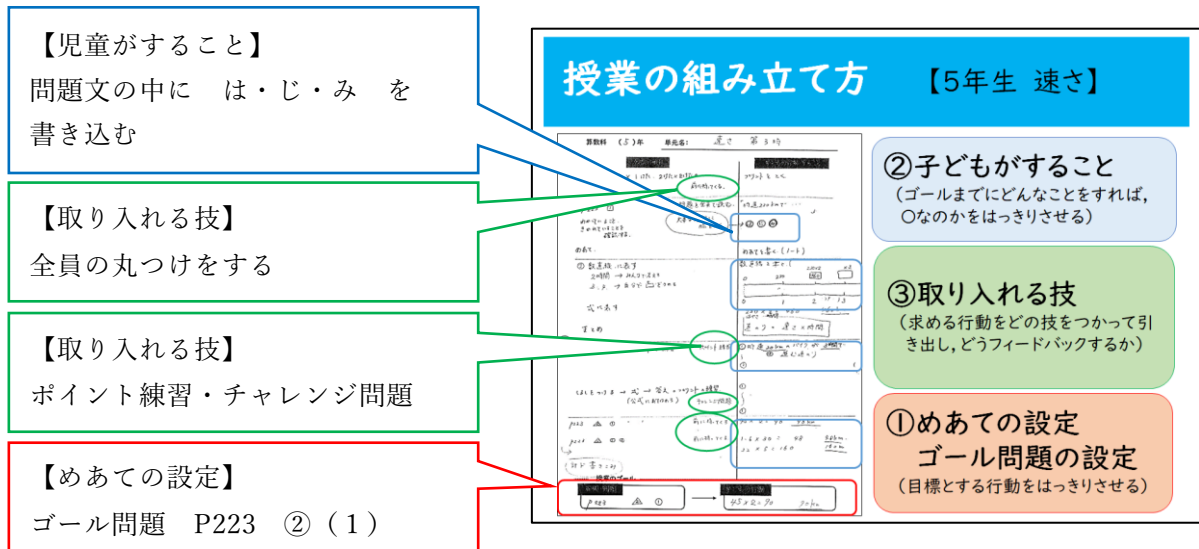
3つ目は、練習の機会を工夫することである。

ゴール問題の正答率の記録	
授業づくり記録表	
学年・学級名	1年1組
実施日	12月8日
教科	算数
ゴール問題	ものとひとつのかず 2/3時間目
ゴール問題・課題	ひとりでできる問題、みんなにうまにのりまわす。ななみさんのまて、4にん、いしす。ななみさんは、まてから、なんにんかにうまにのりまわすか。 答：5はんぶん
ゴール（課題）問題正答数	
1人でできた	22人
ヒント・サポートありでできた	5人
できなかった	2人

資料6：授業づくり記録表

⑤授業の組み立て方（次項資料7）

はじめに、ゴール問題を設定する。その時間のめあてと照らし合わせて、目標とする行動をはっきりさせることが重要である。目標とする行動は、実際に児童がノートやプリントに書く式や答え、図などとする。次に、ゴールまでに児童がすることを書き出す。ここでは、どんなことをすれば「○」なのかをはっきりさせる。最後に、行動を引き出す技とフィードバックの技を考える。



資料7：授業の組み立て方

⑥具体的なゴールを設定する

学習指導においては、学んでほしいことを具体的なゴールとして設定することがとても有効である。学習指導をする時には、どうしても「どうやって教えるか」という指導方法に意識が向きがちだが、そもそもある指導方法が適切なのかどうかというのは、学んでほしいことを学んでくれたか、つまり、ゴールが達成されたという観点から考えることがとても重要であることから、授業を組み立てる際は、必ずゴール問題を具体的に設定して、授業を考えた。

【ポジティブな行動支援実践事例集ⅡP17 より一部抜粋】

⑦あくまでポジティブな行動支援を

学習指導を行う時、「学校で勉強するのは当たり前」という意識や、「このやり方で教えるのが良い」という思い込みがあったりして、特定のやり方（課題）をすることに教員がこだわっていることがある。そうすると、児童生徒はやらないと怒られることになるため、「怒られるのを避けるために学習する」という状態になる。これは表面上は「学習する」行動が増えているように見えるが、望ましいことではない。

学習指導においても、あくまで「ポジティブな行動支援」であることが大切だということや「学習する」行動を増やすのは、児童生徒のQOL（quality of life：生活の質）を向上させるためだというPBSの基本も大切にしたい。

【ポジティブな行動支援実践事例集ⅡP17 より一部抜粋】

(2) 授業づくりの技

①児童を動かす

集中力を持続させるため、授業中に動いていい時間をつくったり、全員が反応できる発問をしたりする。「ノートを前に持って行く」「ギャラリーウォーク（友達のノートや作品を自由に見に行く活動）」「動作化・言語化」などを取り入れることで、集中を保つことが苦手な児童は、気持ちを切り替えて課題に取り組めることが増えた。これらの児童を動かす技は、授業の序盤に、全員を一気に授業に引き込むためには効果的であった。



ノートを前に持って行く



ギャラリーウォーク

「動作化・言語化」とは、「あわせて」（両手を合わせるポーズ）は「たし算」, 「のこりは」（引くポーズ）は「ひき算」のように、学習のポイントをキーワードや動きで覚える方法である。次項資料8は、5年生「小数のわり算」の単元で、小数点の移動を「お皿、お皿」と言語化したものである。単元の学習が終わって数ヶ月後、小数の割り算をしたときに、児童から「お皿、お皿」というキーワードが聞こえてきた。

子どもを動かす

言語化・動作化

学習のポイントを、キーワードや動きで覚える

【5年 小数のわり算】

~~0.07~~ / 2.17

「お皿、お皿」

資料 8-1：言語化（例）

子どもを動かす

↑

全員が参加できるOutputの機会

問題を声に出して読む

ノートを前に持って行く

言語化・動作化

ペア・グループ学習

ギャラリーウォーク

該当の意見に挙手

簡単なこと
参加しやすいこと

授業への参加度 増

特に授業の導入部がポイント
→授業にのせてしまう

資料 8-2：「児童を動かす」について

資料 8-2 内の「該当の意見に挙手」とは、「Aと思う人」「Bと思う人」「分かりません」など、問題の解答を選択制にしてどれかに挙手させることである。必ずどれかに挙手させるようにし、授業の参加率を高めるよう心がけた。理解度や進度をチェックするために、「ここまではできた人」「半分はできた人」「お上げの人」など、今の自分の状況を挙手させることもあった。

②一人で解く割合を増やしていく

資料9に示したように、例題を解く時に、①は式、図、答えの全てを一緒にする。②は立式は一人で、図と答えは一緒にする。③は式と答えは一人で、図は一緒にする。④は全て一人でする。以上のように、一人で解く割合を増やしていく方法である。

スモールステップで繰り返し練習させることで、自信をつけてゴール問題に取り組めるようにした。

一人て解く割合を増やしていく【5年生 分数】

一緒にする ①

一人で ②

ゴール問題 ③

早くできた人 ④

① 7/8を3人ずつに分けると、

② 7/8を3人で分けるとき、

③ 7/8を3人で分けるとき、

④ 7/8を3人で分けるとき、

⑤ 7/8を3人で分けるとき、

⑥ 7/8を3人で分けるとき、

⑦ 7/8を3人で分けるとき、

⑧ 7/8を3人で分けるとき、

⑨ 7/8を3人で分けるとき、

⑩ 7/8を3人で分けるとき、

⑪ 7/8を3人で分けるとき、

⑫ 7/8を3人で分けるとき、

⑬ 7/8を3人で分けるとき、

⑭ 7/8を3人で分けるとき、

⑮ 7/8を3人で分けるとき、

⑯ 7/8を3人で分けるとき、

⑰ 7/8を3人で分けるとき、

⑱ 7/8を3人で分けるとき、

⑲ 7/8を3人で分けるとき、

⑳ 7/8を3人で分けるとき、

㉑ 7/8を3人で分けるとき、

㉒ 7/8を3人で分けるとき、

㉓ 7/8を3人で分けるとき、

㉔ 7/8を3人で分けるとき、

㉕ 7/8を3人で分けるとき、

㉖ 7/8を3人で分けるとき、

㉗ 7/8を3人で分けるとき、

㉘ 7/8を3人で分けるとき、

㉙ 7/8を3人で分けるとき、

㉚ 7/8を3人で分けるとき、

㉛ 7/8を3人で分けるとき、

㉜ 7/8を3人で分けるとき、

㉝ 7/8を3人で分けるとき、

㉞ 7/8を3人で分けるとき、

㉟ 7/8を3人で分けるとき、

㊱ 7/8を3人で分けるとき、

㊲ 7/8を3人で分けるとき、

㊳ 7/8を3人で分けるとき、

㊴ 7/8を3人で分けるとき、

㊵ 7/8を3人で分けるとき、

㊶ 7/8を3人で分けるとき、

㊷ 7/8を3人で分けるとき、

㊸ 7/8を3人で分けるとき、

㊹ 7/8を3人で分けるとき、

㊺ 7/8を3人で分けるとき、

㊻ 7/8を3人で分けるとき、

㊼ 7/8を3人で分けるとき、

㊽ 7/8を3人で分けるとき、

㊾ 7/8を3人で分けるとき、

㊿ 7/8を3人で分けるとき、

資料9：一人で解く割合を増やしていく（例）

③ポジティブフィードバック

行動させたり、練習させたりする場面では、児童の行動を観察し、できていればそのことをすぐに伝えることを意識した。「ノートを前に持って行く」の場面で、「すごい」「はやい」「きれい」などのポジティブフィードバックを全員に行うことができる。



全員にポジティブフィードバック

机間巡視では全員ができるような既習事項の確認や式だけを書かせ、歩きながら「まる」「できてる」などを伝えながら、丸つけをしていった。



机間巡視でポジティブフィードバック

④ポイント練習・チャレンジ問題

ポイント練習とは、つまづきが予想される箇所を取り出して部分的に練習する方法である。次項資料10は、5年生「速さ」の単元で使用したプリントである。問題文を読んで、道のり、速さ、時間を見つけて、印を入れるところだけを部分的に練習させるポイント練習を取り入れた。公式はわかっているが、問題文が読み取れないという児童が多かったため、集中的に練習させた。次項資料11は、4年生「面積」の単元で、複合図形の面積を分割して求める時に、分割する補助線を書き込むポイント練習を取り入れた。

チャレンジ問題とは、「一人でできた」を目指す問題（ゴール問題）の類似問題である。数字を簡単なものにして計算しやすくしたり，児童自身がコース選択できるように複数のコースを用意したりして練習させた。ゴール問題が「一人でできた」となるように，ゴール問題までに複数の類似問題を解かせ，自信をつけてゴール問題に挑戦できるようにした。

ポイント練習・チャレンジ問題 【5年生 速さ】

速さプリント 名前 _____

（ポイント練習） ☆み・は・じを書き込もう。

例 時速 50 km の自動車 が 2 時間で進むみちのりは？

①時速 60 km の自動車 が 3 時間で進むみちのりは？

②時速 150 m のリニアモーターカーが 60 秒間に進むみちのりは？

③時速 10 m のカメラが 30 秒間に泳ぐきよりは？

ここまできたら先生が

（チャレンジ問題） ☆しるし・式・答えまで書こう

ヒント：道のり＝速さ×時間

①時速 50 km の自動車 が 3 時間で進むみちのりは何kmでしょう。

式 _____

答え _____

②時速 150 m のリニアモーターカーが 60 秒間に進むみちのりは何mでしょう。

式 _____

答え _____

資料 10：ポイント練習・チャレンジ問題（例）

ポイント練習・チャレンジ問題 【4年生 面積】

ポイント練習

わけわけ練習

チャレンジ問題

① 図 1 のように、長方形の紙を 2 つに分けて、それぞれをさらに 2 つに分けて、合計 4 つの小さな長方形を作ります。この 4 つの小さな長方形を、元の長方形の周りに並べて、大きな長方形を作ります。この大きな長方形の面積を求めなさい。

② 図 2 のように、長方形の紙を 3 つに分けて、それぞれをさらに 3 つに分けて、合計 9 つの小さな長方形を作ります。この 9 つの小さな長方形を、元の長方形の周りに並べて、大きな長方形を作ります。この大きな長方形の面積を求めなさい。

③ 図 3 のように、長方形の紙を 4 つに分けて、それぞれをさらに 4 つに分けて、合計 16 つの小さな長方形を作ります。この 16 つの小さな長方形を、元の長方形の周りに並べて、大きな長方形を作ります。この大きな長方形の面積を求めなさい。

資料 11：ポイント練習・チャレンジ問題（例）

（3）授業づくり研修

①校内研修Ⅰ（令和3年11月）

総合教育センター特別支援・相談課指導主事樋口直樹先生を招き、「ポジティブな行動支援の新たな方向性」と題して、これまでの PBS を授業にどう取り入れるか、コンサルテーションでの good 事例などの研修を行った。「あいさつ」の行動を身に付けるために実際に練習し体験するのと同じように，授業場面でもやり方を学んだ後，必ず練習すること，一人でやってみる時間をつくること，そして，すぐにフィードバックすることがポイントであることを学んだ。

よくある授業の光景・・・

「わかる」ということに重点が置かれている。

「やることわかる」「計算の仕方がわかる」「定義や公式がわかる」

「わかる」ための演出

「わかりましたか？ わかった人手を挙げましょう。」

「はい。わかりました！」

しかし、「なるほど～」と思ったところで授業が終了...

ほんとうにできるのか？ 自分一人で再現できるのか？

わかるから，さらに一歩進めて，45分内で「できた」にまで，子どもたちを導く必要があるのではないか？

【樋口先生講義スライドより引用①】

例えと・・・

「あいさつ」の行動を身に付ける

①あいさつの重要性や意義を説明

②よいあいさつのやり方を学ぶ

③あいさつを実践（練習・体験）

④すぐにフィードバック

授業でも同じことをやる

①学習内容や解くべき問題を説明

②問題のやり方を学ぶ

③問題を実践（練習・体験）一人でやってみる

④すぐに評価（フィードバック）

練習が苦手な子... ここがポイント!!

ひとりできない子もいる

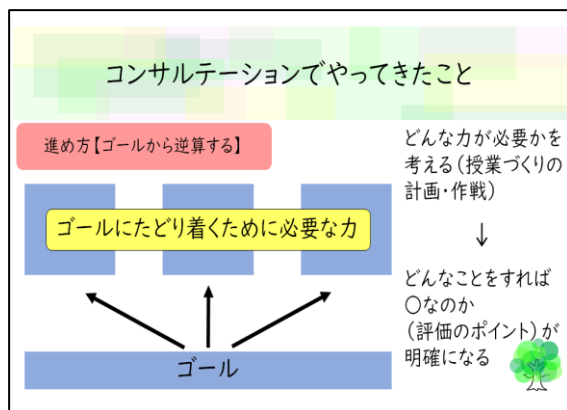
【樋口先生講義スライドより引用②】

②校内研修Ⅱ（令和3年12月）

池田支援学校特別支援教育巡回相談員の安宅咲貴先生を招き、「PBS の考え方を活かした授業づくり」と題して，コンサルテーションで学んだことやゴールまでの道のりの考え方について，研

修を行い、授業づくりワークを実施した。

授業づくりワークでは、算数科の授業を組み立てる中で、ゴールの行動を明確にし、ゴールにたどり着くまでに必要な力を考えた。必要な力が明確になることで、行動を引き出すための問題や発問を精選することができ、行動を引き出すための仕掛けや活動が考えやすくなった。また、「○」となる行動をはっきりさせることで、声かけや丸つけなどのポジティブフィードバックが確実にできる授業を考える練習ができた。



【安宅先生講義スライドより引用】



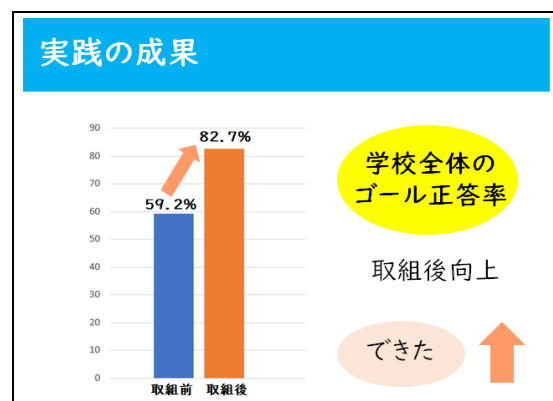
授業づくりワーク①

4 実践の成果

(1) 学校全体のゴール問題正答率

取組前後のゴール問題正答率を比較すると、学校全体で約24%アップしていた。(資料12)授業の中で、「1人でできた」と実感した児童が増えたことがわかった。

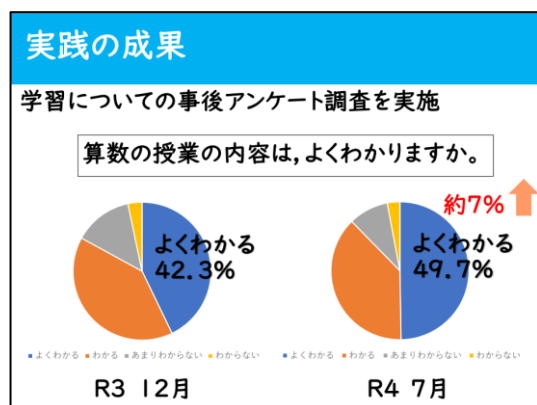
ゴール問題をヒントやサポートありで解いていた児童の中には、自信のなさがうかがえる児童がいた。ゴール問題までに、練習の機会を増やし、「できた」を繰り返すことで、自信を持って取り組めるようになった。



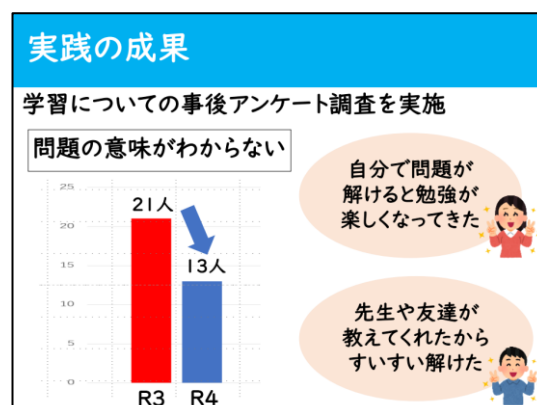
資料12：学校全体のゴール問題正答率

(2) 事後の学習アンケート

「算数の授業の内容は、よくわかりますか。」という質問に対して、「よくわかる」と答えた児童の割合が全校で約7%増えた。最も増えた学年では、約26%も「よくわかる」と答えた児童が増えた。(資料13)「わからない」「あまりわからない」と答えた児童の理由で、「問題の意味がわからない」を選んだ児童が減っていた。(資料14)



資料13：事後アンケートの結果



資料14：事後アンケートの結果

自由記述の欄には、「自分で問題が解けると、勉強が楽しくなってきた」「練習問題をもっとたくさん解きたい」「先生や友達が教えてくれたからすいすい解けた」「先生が作ってくれるチャレンジ問題が毎回楽しみ」など、学習に対する前向きな言葉が多く見られた。

(3) 児童の変容

令和3年度当初、学習意欲や定着の難しさなどに課題があったが、PBSの手法を取り入れた授業実践を進めていく中で、次のような変容が見られた。

- ・授業中の課題に対して意欲的に取り組む児童が増え、学習への取りかかりが早くなった。
- ・発表にチャレンジする児童が増えた。
- ・取組以前はほとんど発表しなかった児童が毎日のように発表できるようになった。
- ・課題に取り組む時、よくしかめっ面をしていた児童が「あっわかった」「簡単!」と嬉しそうな表情を見せるようになった。

このように、学習意欲の向上が感じられる児童の姿がたくさん見られた。中には、単元テストの得点が大きく上がった児童がいた。



挙手の様子



発表の様子

(4) 教師の変容

取組後に実施した教職員アンケートでは、

- ・授業を考える時にどこでつまづくのかを考えるようになった。
- ・ヒントをたくさん出せるようになった。
- ・短いスパンで丸つけをするようになってつまずきに早く気づけるようになった。
- ・スモールステップで授業を進める意識がついた。
- ・練習問題が作りやすくなった。
- ・褒め言葉の引き出しが増えた。
- ・授業時間の準備が短くなった。
- ・授業づくりについて先生同士でコミュニケーションをとる機会が増えた。

など授業づくり研究を通して、前向きな変容を感じた教職員が多かった。

5 今後の課題

授業づくりに関する課題として、

- ・有効なポイント練習の引き出しを増やすこと。
- ・全員が反応できる技をたくさん持つこと。
- ・児童の活動時間を十分確保すること。
- ・多用な考え方を引き出す授業の工夫。
- ・算数以外の教科での活用。
- ・話し合い活動での活用。
- ・どんな学習どんな場面でPBSの手法を活用するかを見極めること。

などを考えていく必要がある。

本研究を通して、PBSの手法や考え方が授業中に児童が「できた」と感じることを増やすのに効果があることが実証された。さらに、児童の学習意欲向上にもつながった。しかし、今後は新学習指導要領が掲げている「主体的で対話的な深い学び」を実現するために、多様な考えや意見を引き出したり、考えを深めたりする手立てを探ることが課題である。



授業づくりワーク②

6 終わりに

学校生活の多くの時間を過ごす授業の中で、児童たちの「できた」に着目し、がんばった、うまくいったという成功体験を積み重ねることが、児童たちの笑顔、そして学びに対する自信ややる気につながっていくと信じている。今後も、授業を通して「わかった」という喜びや「できた」という手応えを感じさせることができる授業づくりを学校全体で目指していきたい。また、PBSの手法を活かした授業改善により得られた成果や課題を「児童も教職員も幸せと感じる学校づくり」に生かしていきたい。

低学年における平仮名・片仮名の効果的な指導について ～ 2 年間の研究を通して～

三好教育研究所 研究員 上野 三千代

1 はじめに

令和 4 年文部科学省の調査によると、通常の学級に在籍する小中学校の児童生徒の中で学習面で著しい困難を示す推定値は 6.5%，その中でも、3.5%が「読む」又は「書く」に著しい困難を示している。10 年前の調査と比較すると学習面については 2%，「読む」又は「書く」については約 1%の割合で増えている。

文字を「読む」という行為は、学習の場面はもちろん、普段の生活の中でも、外食をする時にメニューを選ぶ、病気の時に薬局で薬を選択する、公共機関を使って出かける時に表示を見て行き先にあったバスや列車に乗るなど、いろいろな場面で必要である。そのため、文字を読めない、あるいは読むのに時間がかかると様々な困難が生じると考えられる。

そこで昨年度から、学習の基盤となる読みの力をつけるため、小学校低学年での平仮名・片仮名の読みの流暢性を高めることを目指して効果的な教材や指導方法の研究に取り組んできた。

2 研究の概要

(1) 読みのつまずきの具体例（海津，2002）

ア 一文字一文字を読む際のつまずき

- ・平仮名・片仮名などの文字を読むことが難しい
- ・習った漢字が読めない
- ・形態的に似た文字を間違える（例）「き」と「さ」，「人」と「入」など

イ 単語を読む際のつまずき

- ・促音や拗音などの特殊音節のある語を読み間違える
（例）「がっこう」を「がっこ」，「せんしゅう」を「せんしょう」など
- ・文字を抜かししたり，順を読み間違える（例）「かわいい」を「わかい」など

ウ 文章を読む（音読）の際のつまずき

- ・逐字読み（例）「きょ・・・う・・・は・・・がっ・・・こ・・・うへ・・・」
- ・文中の語句や行を抜かししたり，繰り返したりして読む
- ・音読が遅い
- ・語尾を勝手に変えて読む（例）「行きました」を「行った」と読み間違える

エ 読解の際のつまずき

- ・音読はできても内容を理解していない
- ・文章の要点を正しく読み取ることが難しい

(2) 読みのつまずきの背景にある要因（海津，2010）

ア 視覚的弁別・統合

「め」と「ぬ」，「ハ」と「ル」など似た形の文字の違いに気づき，別のものとして捉

えることができないと、正しく読むことができない。また、文字のまとまりを適切に区切る力も必要である。読むことが苦手な場合、どこまでがひとまとまりでどこで一つの区切りとなるかが理解できなかつたり、判断に時間を要したりするため、文章を正確に把握することができにくくなる。読むことに対する疲労感も感じやすくなる。

イ 聴覚的弁別・統合

私たちは、黙読している時も、頭の中で視覚的に示された文字を音に変換している。仮に視覚的な文字に音を付与しなければ、文字は単なる「絵」でしかない。「読む」という行為は、視覚的に示された文字を処理する時に、「聴覚的な処理」が密接に関わっている。文字から音への変換がスムーズにいかないと、読みのつまずきにつながる。

ウ 記憶と理解

文字をどのように読み、それが何を意味しているかが分かっていないと、声に出して読むことも、読んだ内容を理解することもできない。記憶の中に文字の読みや意味などの知識が蓄積されていることが必要である。また、文章を読んでいる時は少し前に読んだことを頭に置きつつ次の新しい内容を読み進めていく作業を行っている。知識としての記憶(長期的な記憶)と、読む行為に関わる記憶(作業に伴う記憶)が影響している。

(3) 研究の視点

新しい言葉は、イラストや絵・写真などの視覚的な情報を用いるとイメージしやすくなり、記憶に結びつくと考えられる。

「たのしい」「オーストラリア」などの言葉は、知識として記憶されているので文字をまとまりとして捉え、一目見ただけで何と読み、何を意味しているか認識している。しかし、「はなはずかしい(ういういしくて美しいこと)」「スリ・ジャヤワルダナプラ・コッテ(スリランカの首都)」など普段目にすることが少ない言葉は、即座に認識することが難しい。このことから、文字をまとまりとして捉えることができれば、文字から音へスムーズに変換できると考えられる。

そこで、文字から音への変換をスムーズにすることを目的に、次の2つの視点をもとに研究に取り組むことにした。

視点①：イラストと文字を組み合わせた教材を使用することで「理解できる言葉」「まとまりとして読める言葉」を増やすことができるのではないかと

視点②：1人1台のパソコンを活用して、Googleフォームで作成した教材を自分の理解度に合った進捗で進めると定着に結びつくのではないかと

3 1年目の取組

※研究紀要第62集に掲載している内容 昨年度に取り組んだ2年生の取り組み

M I M - P Mについて

○対象：1年生

○期間：9月～3月

○内容：9月～ イラストと文字のスライド

11月～ 三択問題「ひらがな・カタカナ①～③」(Googleフォーム)

○データ：読みの実態を把握し、変化をみるためM I M - P Mを使用

(1) イラストと文字のスライドについて

パワーポイントで「イラストと文字」と「文字のみ」のファイルを作成した。「ひらがな」「つまる音」「のぼす音」「ねじれる音」「ねじれてのぼす音」「カタカナ」についてそれぞれ2種類ずつ作成した。

「イラストと文字」のスライド



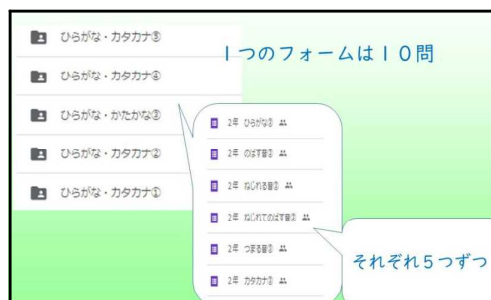
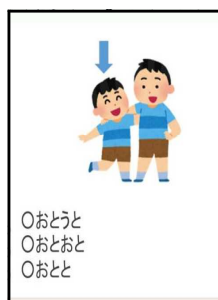
「文字のみ」のスライド



ひらがな1-1 9月2日(朝活) 9月3日(朝活) 9月13日(ドリル)	ひらがな1-2 10月1日(ドリル) 10月8日(朝活)	つまる音1-1 9月14日(ドリル) 9月17日(朝活) 9月22日(朝活)	のぼす音1-1 9月14日(ドリル) 9月17日(朝活) 9月22日(朝活)	ねじれる音1-1 9月24日(朝活) 9月28日(ドリル) 9月29日(国語)	ねじれてのぼす音1-1 9月24日(朝活) 9月28日(ドリル) 9月29日(国語)	カタカナ1-1
ひらがな2-1 9月2日(朝活) 9月3日(朝活) 9月13日(ドリル)	ひらがな2-2 10月1日(ドリル) 10月8日(朝活)	つまる音1-2 10月1日(ドリル) 10月8日(朝活)	のぼす音1-2 10月5日(ドリル) 10月11日(ドリル)	ねじれる音1-2 10月5日(ドリル) 10月11日(ドリル)	ねじれてのぼす音1-2 10月5日(ドリル) 10月11日(ドリル)	カタカナ1-2
ひらがな3-1 9月2日(朝活) 9月3日(朝活) 9月13日(ドリル)	ひらがな3-2 10月1日(ドリル) 10月8日(朝活)	つまる音2-1 9月14日(ドリル) 9月17日(朝活) 9月22日(朝活)	のぼす音2-1 9月14日(ドリル) 9月17日(朝活) 9月22日(朝活)	ねじれる音2-1 9月24日(朝活) 9月28日(ドリル) 9月29日(国語)	ねじれてのぼす音2-1 9月24日(朝活) 9月28日(ドリル) 9月29日(国語)	カタカナ2-1
ひらがな4-1 9月2日(朝活) 9月3日(朝活) 9月13日(ドリル)	ひらがな4-2 10月1日(ドリル) 10月8日(朝活)	つまる音2-2 10月1日(ドリル) 10月8日(朝活)	のぼす音2-2 10月5日(ドリル) 10月11日(ドリル)	ねじれる音2-2 10月5日(ドリル) 10月11日(ドリル)	ねじれてのぼす音2-2 10月5日(ドリル) 10月11日(ドリル)	カタカナ2-2

「イラストと文字」のスライドで理解できる言葉を増やし、「文字のみ」のスライドでまとめとして読める言葉を増やすことができると考え、朝の活動や放課後のドリルタイムを利用し、スライドの学習を行った。

(2) 三択問題「ひらがな・カタカナ」について



絵を見て3つの言葉から正しい言葉を選択する三択問題をGoogleフォームで作成した。

1つのフォームは10問。「ひらがな」「のぼす音」「ねじれる音」「ねじれてのぼす音」「つまる音」「カタカナ」のフォームをそれぞれ5つずつ、

全部で30個のフォームを作成した。

10問の答えをそれぞれ選択した後、送信するとすぐに採点され、合計点や不正解の時は正しい答えがフィードバックされるようにした。

また、テストの回答を、個別の結果・学級の平均点などがわかるようにしたシートを作成し担任と共有した。

三択問題 (Googleフォーム) 結果を共有

①各シートの結果

- 個別の結果 (スコアと選択した言葉)
- 学級の平均点
- 間違いの多い言葉

(3) 三択問題「ひらがな・カタカナ①～③」の結果

		平均	6点以下	7～9点	10点
ひらがな	①	9.71	0%	18%	82%
	②	9.88	0%	13%	88%
	③	9.63	3%	13%	84%
つまる音	①	9.39	3%	15%	82%
	②	9.80	0%	20%	80%
	③	9.84	3%	3%	94%
のぼす音	①	9.23	3%	48%	48%
	②	9.03	10%	32%	58%
	③	9.33	6%	24%	70%
ねじれる音	①	8.81	16%	22%	63%
	②	9.38	6%	25%	69%
	③	9.64	3%	9%	88%
ねじれてのぼす音	①	9.03	6%	44%	50%
	②	9.63	0%	28%	72%
	③	9.41	0%	34%	66%
カタカナ	①	9.23	6%	35%	58%
	②	9.68	0%	18%	82%
	③	9.69	0%	22%	78%

11月から三択問題に取り組んだ。同じ日に繰り返ししてもよいことにし、複数回した場合は一番最後の点数で計算した。

・ひらがな、つまる音は、常に8割以上の児童が10点をとった。

・ねじれる音・カタカナも徐々に平均点が上がった。

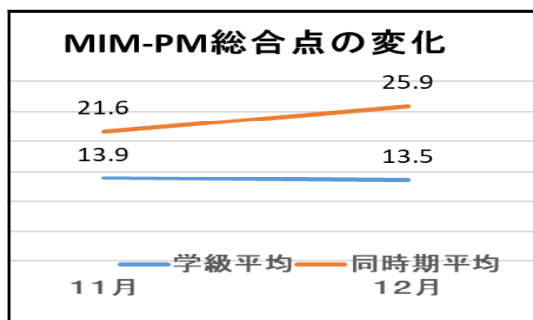
・のぼす音③では、約3割の児童が「お」と「う」の誤答を選択していた。

(例 たいそう→たいそお, こおり→こうり)

・ねじれてのぼす音③では、約2割の児童が、「う」がない誤答を選択していた。

(例 しょうじょう→しょじょう, きようだい→きよだい)

(4) MIM-PMの結果



11月と比較すると点数は上がらなかった。

三択問題ではじっくりと考えて取り組めたが、MIM-PMは1分という時間制限がある。また、形式も違うため、三択問題で力をつけてもMIM-PMではすぐに成果がでないと考えられた。

(5) 成果と課題

<成果>

視点①「イラストと文字を組み合わせた教材の使用」について

イラストと文字のスライドで理解できる言葉、まとまりとして読める言葉を増やし、三択問題では正しい表記を選択できるようになった。

視点②「1人1台のパソコンの活用」について

三択問題は自分の理解度にあった進度で取り組み、すぐにフィードバックされるので正しい表記の理解につながった。隙間時間を利用して三択問題を繰り返し取り組み定着につなげた。

<課題>

○変化を把握するためのデータについて

MIM-PMは、普段の学習とは方法が異なっているので、形式に慣れていないと正しい読みの力を測ることが困難だった。

○定着に結びついていない児童がいる

・スライドと三択問題の提示時期

・誤答と正答の違いを理解する方法

などについて改善していく必要がある。

4 2年目の取組

(1) 研究の視点

1年目の取組を通して、次のことが課題になった。

- ・誤答を詳しく分析すると、同じような間違いの傾向が見られた。
- ・スライドと三択問題をした時期が離れていたため、三択問題をする時期には、スライドで学習したことを忘れていた児童がいたと考えられた。

このことから2年目は、次の2つの視点で取り組んだ。

視点①：三択問題の誤答を分析し、特化した学習をすれば、正しい表記の理解につながるのではないか

視点②：「イラストと文字」のスライドで読む練習と三択問題を一連の流れで取り組むと、定着に結びつくのではないか

(2) 視点①の取組について

○視点：三択問題の誤答を分析し、特化した学習をすれば、正しい表記の理解につながるのではないか

○対象：昨年1年の時から取り組んでいる2年生

○期間：5月～7月

○内容：ひらがな・カタカナ④⑤

○進め方：昨年の誤答の傾向を分析→スライド学習→プリントで練習→三択問題

○データ：三択問題「ひらがな・カタカナ④⑤の結果」

ア 昨年度の誤答の傾向を分析

1年での三択問題「ひらがな・カタカナ①～③」で選択していた誤答

	間違い計	濁音・半濁音	似た音	同じ読み方の文字	文字の並び	似た形	「やゆよ」の間違い	「やゆよ」大小の間違い	「う」がない	小さい「つ」がない	小さい「つ」が大きい
ひらがな	23	3	11	2	2	5	0	0	0	0	0
ねじれてのばす音	60	0	4	0	0	1	18	13	21	0	0
つまる音	20	3	0	0	10	1	0	0	0	6	0
ねじれる音	70	1	23	0	0	0	19	15	0	4	1
カタカナ	43	2	2	0	6	9	3	2	0	3	1
のばす音	76	1	7	0	0	0	0	0	11	0	0
計	292	10	47	2	18	16	40	30	32	13	2

イ ひらがな・カタカナ④の取組

(ア) ひらがな・カタカナ④の計画

ひらがな・カタカナ①～③の誤答を分析した結果から右記の計画で、全体指導を進めた。

朝の活動の時間に、パワーポイントで作成したスライドを利用して全体に指導をし、その後プリントで理解できているか確認をして、後日、三択問題をした。

全体指導 プリント		
のばす音	月日	4/12
	内容など	「お」と「う」
ねじれる音	月日	5/12
	内容など	「やゆよ」の間違い
ねじれてのばす音	月日	5/19
	内容など	「やゆよ」の間違い
カタカナ	月日	5/26
	内容など	似た形
ひらがな	月日	6/3
	内容など	似た音
つまる音	月日	6/16
	内容など	「つ」がある・ない 文字の順番

(イ) 指導の実際



○スライドを使った全体指導（例：拗音の指導）

拗音の誤答の中に、「おもちや」を「おもちゆ」, 「あくしゆ」を「あくしよ」と選択する児童がおり、拗音の表記と発音が一致していないことが考えられた。そこで、全体指導では、スライドを使い「しやしゆしよ」の読みを確認してから正しい表記を選択する形で進めた。

選択する時は、個人が何を選択したかを把握できるように、指で表現するようにさせた。

○プリント

イラストを見て正しい表記を選択する三択問題のプリントで、学習したことが理解できているか確認した。



(ウ) 三択問題「ひらがな・カタカナ④」の結果

(表1)	間違い計	濁音・半濁音	似た音	同じ読み方の文字	文字の並び	似た形	「やゆよ」の違い	「やゆよ」大小の違い	「う」がない	一字ない	小さい「つ」がない	小さい「つ」が大きい	「お」と「う」	長音似た音	カタカナの長音
ひらがな	10	4	2		2	2									
ねじれてのばす音	34							7	1				26		
つまる音	8		3								5				
ねじれる音	15		1				5	5			4				
カタカナ	14	1	2		7								3		1
のばす音	23								4				14	2	3
計	104	5	8	0	9	2	5	12	5	0	9	0	43	2	4

(2年目はスライドやプリントでの学習の後三択問題をしたので1回目の結果で計算)

(ねじれてのばす音の誤答について)

表2	ねじれてのばす音の誤答の数			
	①	②	③	④
小さく書く字	8	7	10	10
やゆよの違い	4	3	2	
おとう	1			8
うがない	4	9	8	2
似た音	3	1		
計	20	20	20	20

表3	誤答を選択した人数			
	①	②	③	④
小さく書く字	7	2	0	7
やゆよの違い	12	5	3	
おとう	9			26
うがない	5	15	14	1
似た音	4	10		
計	37	32	17	34

音の「やゆよ」の違いは減少したが、「お」と「う」の違いが多かった。特にねじれてのばす音での「お」と「う」の違いが多かった(表1)。これは、ねじれてのばす音の①～③までは「お」と「う」の誤答をほとんど入れていなかったが、④で8つの誤答を入れた(表2)ことが関係している。ねじれてのばす音①で「ひょう」という言葉に対して「ひよお」の誤答を9人選択していた(表3)。ねじれてのばす音②③では、「お」と「う」の誤答を入れず、ねじれてのばす音④で「しよおゆ」「そつぎよお」「しよお

てんがい」などの8つの誤答を入れたため、理解できていない児童が選択したと考えられる。1人の児童は「そつぎょう」以外の7問で「お」の表記を選択していた。「そつぎょう」という言葉は1年生で文字を読む機会が何度かあるが、文字を読む機会が少ない言葉は、音で考えて選択したと思われる。

(ア) ひらがな・カタカナ⑤の計画

1 回目は「お」と「う」の二択で、2 回目は他の誤答を加えた三択で問題を作成した。

6月23日	木	プリント	・ねじれてのばす音 2たく ・ひらがな・かたかなの文字の順番、濁音
6月24日	金	三択問題	ひらがな⑤ カタカナ⑤
6月30日	木	プリント	・ねじれる音 大小 ・のばす音「お」と「う」 きまり 2たく
7月1日	金	三択問題	ねじれる音⑤ つまる音⑤
7月7日	木	プリント	・ねじれてのばす音 3たく ・のばす音 3択
7月8日	金	三択問題	のばす音⑤ ねじれてのばす音⑤

プリントをする前に、左記の掲示物を使って、のばす音のきまりと「お」と書く言葉を学習した。

ねじれてのばす音については、「う」で表記することを確認し、プリントをされていてあやふやな時は、「ねじれてのばす音は『お』は使わないから『ひょうたん』



ひょうたん
ひよたん
ひょうたん

すちがいごかし

お(り)がみにん音
あくひ だん点
キャ(ン)プ タス(ン)ロー(リ)
ロボット ストウ
らだく字のしんせん
タクシ(ン) ケ(ン) カラカネの
のぼす音
チ(ン)ク 小さき字

選択問題は、よく考えずに選んでいることもあるので、誤答を提示して、どこが間違っているかを考えることで、見るポイントを指導した。

三択問題「ひらがな・カタカナ④と⑤」誤答の比較

		間違 い計	濁音・半 濁音	似た音	同じ読み 方の文字	文字の並 び	似た形	「やゆ よ」の間 違い	「やゆ よ」大小 の違い	「う」が ない	一字ない	小さい 「つ」が ない	小さい 「つ」が 大きい	「お」と 「う」	長音似た 音	カタカナ の長音	ひらがな に「ー」
ひらがな	④	10	4	2		2	2										
	⑤	21	2	3	4	10					1			1			
ねじれてのばす 音	④	34							7	1				26			
	⑤	17						3	7	3				4			
つまる音	④	8		3								5					
	⑤	5										5					
ねじれる音	④	15		1				5	5			4					
	⑤	11						9	2								
カタカナ	④	14	1	2		7								3		1	
	⑤	15		1			2		3	1		1	5			2	
のばす音	④	23								4				14		3	
	⑤	22									1			8	2	11	2

○ねじれてのばす音の「お」と「う」の間違いが減少した。ねじれてのばす音④で8問中7問「お」で表記している言葉を選択していた児童は、ねじれてのばす音⑤はすべて正しく選択できた。

○のばす音は、「お」と「う」の間違いは少し減少したが、長音の似た音の間違いが増えた。具体的には「おうだいこ」「こんぺいとお」「おねいさん」を選択している児童がいた。「おおだいこ」は、『お』とかくことば」に書かれていない言葉であるが、「おおきいたいこ」だから「おおだいこ」と表記することを確認した。

「こんぺいとう」という言葉は、聞いたり文字を読んだりする機会が少ない言葉のため、「おねえさん」はよく使う言葉であるが、正確に覚えていない児童がいるため間違って選択したと考えられた。

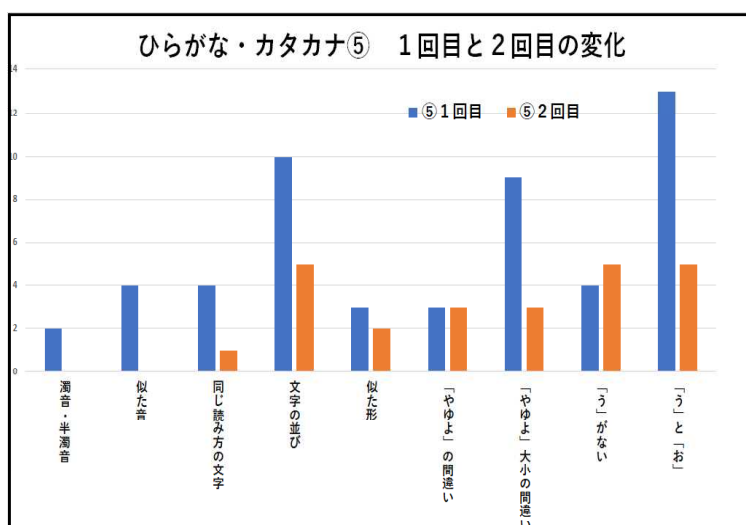
○ひらがなは、「文字の並び」「似た音や同じ読み方の文字」の誤答を選択する児童がいた。
うわばき→うばわき かつおぶし→かつおしぶ

うわばき→うはばき かつおぶち ざりがに→ざりがみ

○カタカナは、小さい「ツァユヨ」を大きい文字で選択する間違いが多く見られた。
(誤答を選択した理由として考えられること)

- ・普段の生活であまり使わない、あるいは読む機会が少ない言葉だった。
- ・小さい「ツァユヨ」は、じっくり見ないと間違えやすい。

エ 三択問題「ひらがな・カタカナ⑤」の2回目



間違いが多かった言葉は普段の生活で読み慣れていないと思われるので、スライドとプリントで読む練習をしてひらがな・カタカナ⑤の2回目を行った。

1回目と比較すると2回目は誤答の選択が減少した。スライドやプリントで繰り返し学習したことで読み慣れていない言葉も正しい表記を理解できたと考えられる。

(3) 視点②の取組

○視点：「イラストと文字」のスライドで読む練習と三択問題を一連の流れで取り組むと、定着に結びつくのではないか

○対象：1年生

○期間：6月下旬～7月中旬

○内容：つまる音・のばす音

○進め方：毎日10問ずつ学習

イラストと文字のスライドで学習→三択問題を一度に行う

○データ：つまる音（のばす音）のテストを2回（取り組む前と①～⑤をした後）

つまる音（のばす音）①～⑤全50問の中から10問を選択した三択問題

ア 実践の内容（つまる音の取組について）

（ア）つまる音 ①～⑤の指導

10の言葉をスライドで読む練習をした後、三択問題をした。

スライドは、「イラストと文字」のスライドの後、「文字のみ」のスライドの順番で学習した。



児童の語彙を増やすことを意識して、スライドの学習をする中で児童が発表する機会を作った。例えば「がっき」のスライドではイラストを見ながら「リコーダー」「ウッドブロック」などの新しい言葉を共有した。



（イ）誤答から間違いを見つける活動

1回目のテストの結果から、選択した誤答を分類していくと右の表のような結果になった。

	間違いの数	小さい「つ」がない	小さい「つ」が大きい	「つ」の位置	似た音「り」→「い」	似た形「ば」→「は」
テスト1回目	27	10	7	5	3	2

まちがいさがし	
かけこ おにごこ	ちいさい「つ」がない
のつそり はらつぱ	ちいさい「つ」がおおきい
えつにき かつけこ	ちいさい「つ」の いちが まちがって いる

三択問題をする前に、誤答から間違いを見つける活動をするすることで、見るポイントを学習した。

担任は、毎回、前の問題から1つ例を出して間違いのポイントを確認する時間をとった。

（ウ）つまる音①～⑤の結果

平均すると約7割の児童が10点を取った。

10の言葉をスライドで読む学習をした後、三択問題をする流れで取り組むと、約3割の児童は毎回10点をとることができた。

つまるおと①～⑤の結果							
	①	②	③	④	⑤	①～⑤の平均	①～⑤の平均点の人数
10点	73%	55%	91%	55%	91%	73%	27%
9点以上	9%	36%	0%	18%	0%	13%	64%
7・8点	18%	0%	0%	18%	0%	7%	0%
6点以下	0%	9%	9%	9%	9%	7%	9%

10点をとった人数の割合

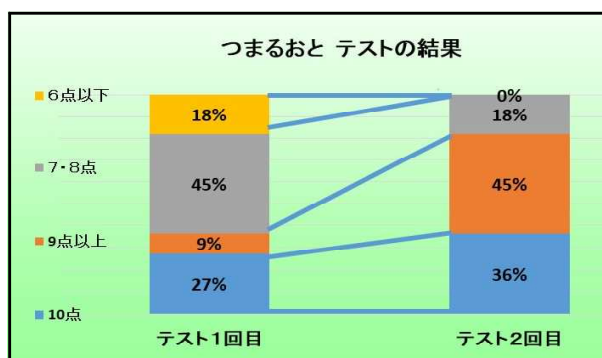
5回とも10点をとった人数の割合

・平均して7割の児童は、10点をとった
・約3割の児童は、スライドで学習した後の三択問題で毎回10点をとった

（エ）2回のテストの比較

平均点は7.5点→9.2点と1.7点上昇した。6点以下は2回目は0人になり、10点の割合も27%から36%に増加した。

今回の指導法で、2回とも10点をとった児童を含め、8割の児童の点数が上昇した。



5 アンケートの結果

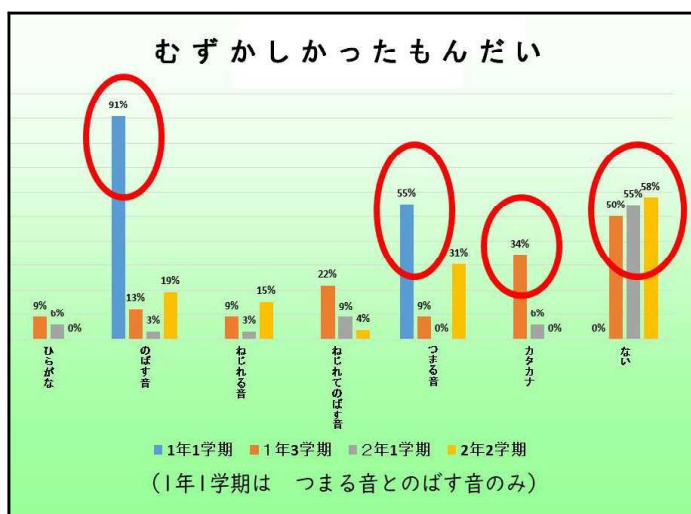
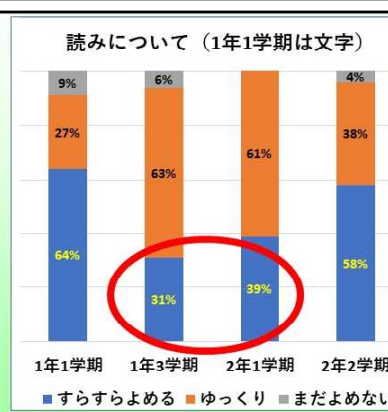
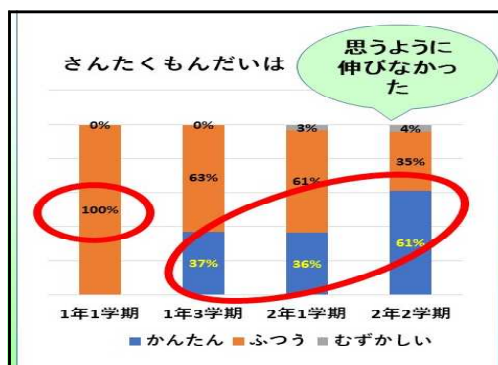
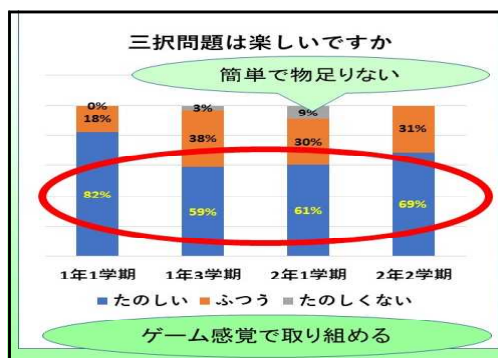
(1年3学期と2年1学期は同じ学級)

「三択問題は楽しいですか」については、ゲーム感覚で取り組めるので、6割から8割の児童が「楽しい」を選択した。しかし、1年3学期から取り組んできた2年生の中には、物足りなさを感じ、「楽しくない」を選択している児童もいた。

三択問題の難易度についての質問では、1年1学期は、全員「ふつう」だった。ひらがな・カタカナを学んでいる時期の児童にとって三択問題は、難しすぎず、簡単すぎないので取り組みやすい課題と思われる。

1年3学期から2年2学期にかけて「簡単」と感じる児童は徐々に増えているが、2年生の中に、思うように点数が伸びず「むずかしい」を選択する児童が数名いた。

語彙や音読についての質問では、1年3学期から2年1学期にかけて続けて取り組んできた学級では、「わかる言葉がたくさん増えた」や「すらすら音読できる」が増えた。語彙や音読に自信をつけた児童が増えたと思われる。



むずかしかった問題については、1年1学期は9割の児童が「のぼす音」を、5割の児童が「つまる音」を、1年3学期は、3割の児童が「カタカナ」を選択している。学習して時間があまりたっていない時期は「むずかしい」と感じる児童がいると考えられる。

「ない」を選択する割合は徐々に上がっており、時間とともに自信をもって取り組めるようになったと思われる。

6 成果と課題

<成果>

視点①「三択問題の誤答を分析し、特化した学習を取り入れた方法」について

1年で行った三択問題「ひらがな・カタカナ①～③」の結果から間違いの傾向を分析し、それに特化したスライドやプリントをしたことで、特殊音節のきまりを理解し正しい表記を選択できる児童が増えた。

視点②「スライドで読む練習と三択問題を一連の流れで行う」について

ひらがなを学習している時期に、「イラストと文字」のスライドでの学習と三択問題を一連の流れで行うことで、語彙を増やし、正しい表記を知ることができた。

<課題>

○個人差への対応

- ・生活経験や文字に触れる機会は個人によって大きな差があり、語彙量が違う。
- ・定着に要する時間や学ぶ回数が異なる。
- ・回数を重ねると物足りなさを感じる児童が出てくる一方、同じ間違いを繰り返す児童もいた。

○問題の内容・数

- ・今回作成した三択問題では、1つのフォームにいろいろな種類の誤答を混ぜた。そのため、見るべきポイントを絞れず、定着に結びついていない児童もいた。
- ・1年1学期の時点では、一度に10の言葉を正確に覚えるのは難しい児童もいた。

7 おわりに

研究に取り組む前は、三択問題は記述に比べるとハードルが低く、10問ずつなら数はそれほど多くないので、失敗経験をせずに正しい表記を学ぶことができると考えていた。しかし、研究を進める中で、児童によっては10問でも多い、三択でも難しいことがわかった。

児童の感想から、「ねじれてのぼす音がわかるようになった」「スライドの学習をして、小さい『やゅょ』が正しく書けるようになった」など特殊音節のきまりが理解できた児童、「三択問題をして読むのが得意になり、国語の授業が楽しくなった」「文字のマスターになれた気がする」など成功体験を積んで自信をつけた児童もいた。「できた」「わかった」という喜びが得られるよう、今後も児童の実態に合った活用を考えていきたいと思う。

8 参考文献・URL

- ・海津亜希子編著「多層指導モデル MIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』ガイドブック」, 学研教育みらい 2010
- ・海津亜希子「LD 児の学力におけるつまずきの特徴―健常児群との学年群ごとの比較を通して―」2002 <http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/kiyo29/kaizu.pdf>
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「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調査結果について」2022
https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf

コミュニケーションを意識した英語力の向上にむけて ～「十分に慣れ親しむ」ために～

三好教育研究所 研究員 リーデル 章代

1. はじめに

外国語科は、「話すこと」「聞くこと」に加えて「読むこと」「書くこと」の4技能で構成されている。技能という言葉からも読み取れる通り、体育や音楽のように技能教科であると考えられる。技能向上のためには、体育のマット運動や水泳、音楽のリコーダーのように十分な練習が必要である。文部科学省の小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブックにも、「音声や基本的な表現に十分に慣れ親しんでいることを前提に、音声や文字、語彙、文構造、言語の働きなどを、気づきで終わらせることなく知識として理解し、技能として使えることを目標としている」とある。ただし、それらの知識や技能は限定的であるとしながらも、例えば「読むこと」に関しては何度も目にし、口頭でも言えるようになっている語彙や表現を視覚情報を伴いながら推測して読めることを目標としている。つまり十分なインプットとアウトプットが必要である。

また、「言語活動」を通して児童が簡単な語彙や基本的な表現を使って自分の気持ちや考えを表現できるようになることが求められている。言語活動とは、実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合う活動を意味し、言語材料について理解したり練習したりするための指導と区別されている。毎時間の授業では、言語活動を柱として設計されなければならない。しかし、実際に授業を行ってみると自分の思いを英語にするための言語材料の練習時間が十分にとれていないと感じた。

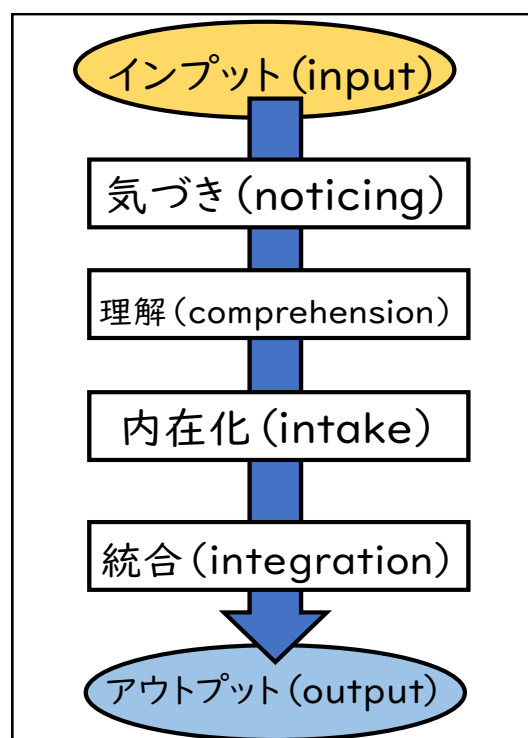
そこで言語材料の定着を図るため、毎日短時間でも英語に触れる機会の頻度を増やすことでの児童の変容を研究することとした。

2. 第二言語習得のプロセス

第二言語習得 (second-language acquisition : SLA) の観点から見ると、現在有力な説に Susan M. Gass (1997, 2013) による、第二言語の学習者がインプットをアウトプットに転換できるようになるまでには4つのプロセスがあるという説である (右図)。

(1) 気づき

学習者が自分の耳や目を通して入ってくる言語項目に気づくこと、つまり注意を向けることが第二言語習得の最初のプロセスである。無意識のインプットの状態から、学習対象にしっかりと注意を向けて意識的にインプットを行うことで人をはじめ「気づき (Noticed Input)」が生まれる。気づきにより知覚された情報は短期記憶化される。



(2) 理解

理解には、インプットとして入ってきた発話の意味が理解される意味理解のインプットと、構造的な分析ができるさらに深い理解のレベルがある。言語形式と意味のつながりを把握するばかりでなく、どのような機能を果たすのかというところまで理解することを意味する。

(3) 内在化

気づかれ、そして理解されたインプットを「学習者内部に取り入れること」である。Gass は、内在化を「言語項目を同化・吸収するプロセス」および「インプットを文法に変える心的活動」と定義しており、村野井は「理解されたインプット」が学習者の中間言語システムに取り込まれるプロセスを「内在化」としている。

※ 「中間言語」とは、学習者の言語のことで、母語と目標言語の中間にある言語という意味で使われている。(Selinker, 1972)

(4) 統合

学習者内部に育った言語知識が、さらにしっかりと学習者の中に統合される変化である。言語知識が長期記憶として貯蔵されること、言語知識が自動的に、瞬間的に運用されるようになる「自動化」と呼ばれる変化が統合を進める重要なプロセスである。インテイクとして取り込まれても、2, 3日たてば記憶から消えてしまうような言語知識では統合されたとは言えない。また、記憶の中に入っているけれど、実際に使用する際にゆっくり時間をかけて頭の中でリハーサルをしてからでないと使えないというのでは、これも、言語知識がしっかりと統合されたとは言えない。忘れることなく、言語知識が自由に瞬間的に使える長期記憶として学習者の中間言語システムに組み込まれていくプロセスが統合である。

上記のことを考慮すると、第二言語習得を促すためには、形式・意味・機能マッピングが促されるインプットを大量に取り入れることが大切であることが分かる。また統合を促進するためには、実際に目標言語を使用すること、特にアウトプット活動を行うことが大変重要になる。アウトプットをすることで、自分が表現したいことがうまく表すことができないことに気づくことができる。インプット→アウトプット→インプットといった順で活動を行うことが必要である。

3. 研究仮説

(1) 言語材料の定着

言語の習得には時間がかかる。Foreign Service Institute(FSI, 外交官養成局)は、言語習得時間に関して、世界の言語を4つのカテゴリーに分類し英語ネイティブのアメリカ人外交官が外国語を使って仕事ができるレベルに達するまでに必要な時間を公表している。そこでは、日本語は英語からは最も遠い言語に分類され、習得時間は2200時間とされている。もちろんこのリストの対象者は、アメリカ人外交官であり、日本の公教育で千差万別ある子どもたちに単純に置き換えることは望ましくないかもしれない。しかしこれを1つの指標として考えると、小学校では外国語活動から含めて220時間、中学校420時間、高校595時間合計でも1235時間で2200時間にはほど遠いと考えられる。

しかし時間に制約のある学校教育での外国語にかける時間数を増やすことは難しい。そこで、英語を使う頻度を増やすことつまりインプット・アウトプットの回数を増やすことで言語材料の定着を図ることを目指す。

(2) 情意フィルターの低下

情意フィルター仮説とは、Stephen Krashen が提唱した第二言語習得に関する 5 つの仮説の内の 1 つである。自身の感情が、どのように第二言語習得に影響するかを説明したもので、「自信のなさ」「不安」「苦手」等の感情（情意フィルター）が強ければ強いほど第二言語の習得を妨げてしまうという仮説である。したがって興味を喚起し、不安の少ない環境を提供し、学習者の自尊心を高めることで、情意フィルターを下げるができる。

毎朝、英語を使う機会を設けることにより英語でやりとりすることへ慣れ、結果情意フィルターを下げるができるのではないかと考えた。

4. 研究の実際

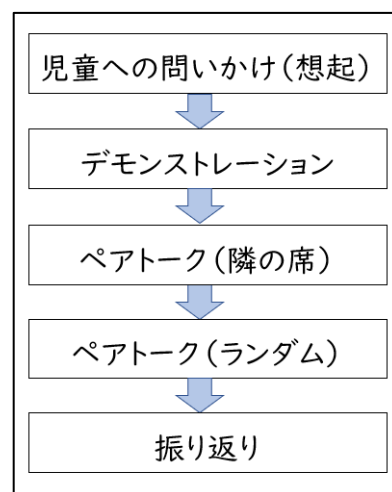
(1) 実践内容（活動時間 3 ～ 5 分）

本研究は小学校 5 年生 3 2 名、6 年生 2 9 名の協力を得て実践した。毎朝、特別な行事が予定されていない日には 3 ～ 5 分程度の時間で英語に触れる時間を設定する。活動内容は、チャンツや児童同士のペアによるスモールトークである。つまり第二言語習得のプロセスである内在化・統合にいたる前段階である練習を主として行った。

2 学期は、練習の中でも特にペアトークに絞って活動を行った。1 学期に行った歌やチャンツは、楽しんで歌っているがやりとりを行う際に、いつ・どの場面で使えばいいのかを実感できていないように感じたからである。しかしペアトークは回数を重ねるごとに、授業中での言語活動時に自分の思いをのせて話せることが増えてきた。ペアトークは、パターンプラクティス（練習）中心に行った。目的・場面・状況を設定し自分の思いをのせる「言語活動」を行う日もあったが、自分のことを振り返り考えるために時間を要し、その上どの言語材料を使うのか思考するには時間が足りないと感じた。また一日の始まりに、「話せなかった」という失敗を感じさせずに、自分は英語が話せると思えるにはパターンプラクティスが最適であると考えた。型にはめた文型の言語材料を繰り返し練習しながら、少しずつ自分のことを話すことで、授業の言語活動に積極的に取り組めるのではないかと考えた。

(2) スモールステップでの活動

ペアトークの手順は右図のように行った。特に意識したことは、児童に自分は英語が話せないと思わせないことである。時間を設定した際、朝行うことにしたので、もし朝から失敗経験を味わってしまうと、その日一日の児童の意欲に悪影響を及ぼしかねない。まずは簡単そう、やってみようと思える活動から取組み、児童の様子を見とりながら慣れるまで全く同じ活動をしたり、慣れてきたところに一文を付け足したりしながらペアトークを進めた。授業ですでに学習している言語材料にしばらく、新出単語や新しい言語材料の指導はしないようにした。前日に行った内容であっても、「この場面でどう言ったらいいかな。」と毎回児童に考えさせ、その後必ず教師でデモンストレーションを行いインプットを心がけた。また活動後に、「～（言語材料）を使って、2 人と話できた人？」など再度言語材料を使いながら活動を振り返るようにした。



< 5年生実践内容(言語材料)>

歌 チャンツ	What do you want? (Let's try 2)
	What do you have on Mondays? (NEW HORIZON Elementary 5 Unit 3)
ペ ア ト ー ク	Do you like ~ ? - Yes, I do. / No, I don't.
	What do you want for your birthday? - I want ~.
	What subject do you like? - I like ~.
	What do you want to be? - I want to be a ~.
	What do you want to study? - I want to study ~.
	Do you like ~? / Do you have ~? Yes, I do. を多く集める
	Do you like ~? / Do you have ~? No, I don't. を多く集める
	I can ~. I can't ~. を伝える。
	I can ~. Can you ~ ?
	(※1) This is ~. She can ~. I can ~. カードを使って
	You can ~ well. 友達をほめる
	(※2) Where is ~ ? Turn right/left/ go straight を使って教室を案内
	talk about themselves I like ~. / I can ~. / I have ~. (自己紹介)

< 6年生 実践内容>

歌 チャンツ	I want to go to Italy. (NEW HORIZON Elementary 6 Unit 3)
	Adverb chants (NEW HORIZON Elementary 6 option)
	Always usually sometimes never
ペ ア ト ー ク	Do you like ~ ? - Yes, I do. / No, I don't.
	When is your birthday? - My birthday is ~.
	What do you want for your birthday? - I want ~.
	Where do you want to go summer vacation? - I want to go to ~.
	What can you do in ~ ? - You can see / eat / enjoy ~.
	What subject do you like? - I like ~.
	Do you like ~? / Do you have ~? - Yes, I do. を多く集める
	Do you like ~? / Do you have ~? - No, I don't. を多く集める
	How was your weekend? - I went to / enjoyed/ eat ~.
	What did you eat this morning? - I ate ~.
	Where did you go? - I went to ~.
	Where did you go? I went to the zoo. What did you see? I saw ~.
	Where do you live? I live in ~. 動物カードを使って
	How was your weekend? - It was ~. I enjoyed/went/ate ~.
	(※3) Where did you go? I went to the zoo. What did you see? I saw ~.
	(※4) Where do you live? I live in ~. 動物カードを使って
	Where do you live? - I live in ~. カードを使わず自分の調べた動物で
	How was your weekend? - It was ~. I enjoyed/went/ate ~.



デモンストレーション時での言語材料の視覚化
(音声重視のコミュニケーションのためには視覚化しない方がいいという意見もあるが、音と文字との接続のためにあえて毎回視覚化するようにした)



デモンストレーション



ペアトーク(隣の席)
板書を意識しながら、活動を行っている児童

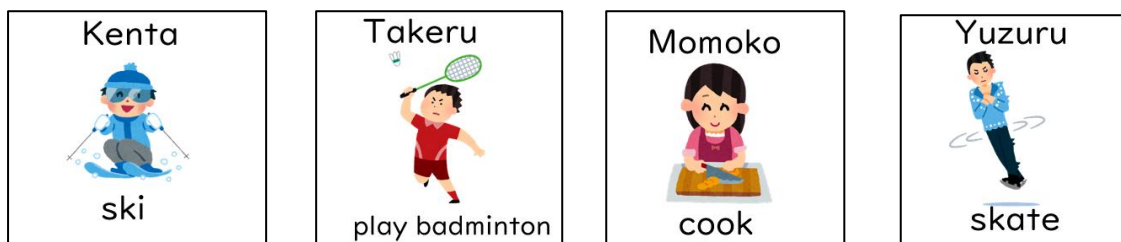
ペアトーク(ランダム)

◆ 活動内容具体例

- i. Do you like/have ～? とパートナーに聞き、相手からより多くの Yes/No を集める活動時に、多くの語彙に触れるようにするため、ピクチャーディクショナリーを使用

- ii. 5年生 Unit4: This is ～. He / She can ～. (※1)

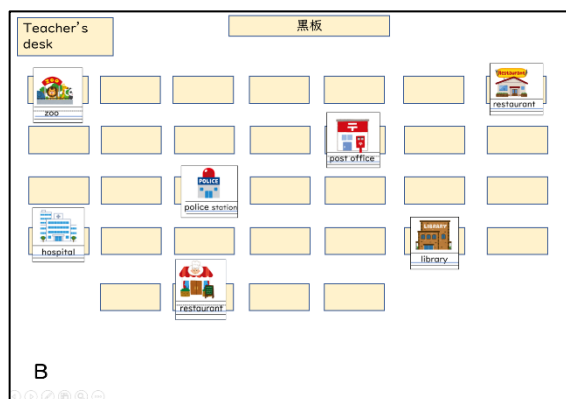
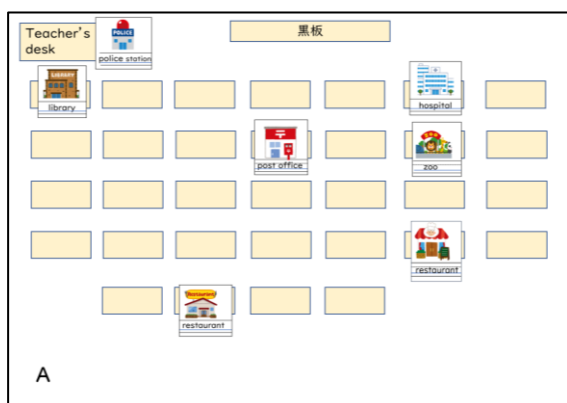
一人一人児童が以下のようなカードを一枚持ち、カードの自分物を自分の友達としてペアトークのパートナーへ紹介する



- iii. 5年生 Unit5: Where is ～? (※2)

一人一人児童が下のような教室マップを持ち、パートナーが行きたいところへ案内する。(実際は4種類カードを用意)

(パートナーへ自分の地図は見せないようにする)



- iv. 6年生 Unit4: Where did you go? (※3)

(※3)

全員が動物園に行つたと仮定して、

S1: Where did you go?

S2: I went to the zoo.

S1: What did you see?

S2: I saw (動物名).

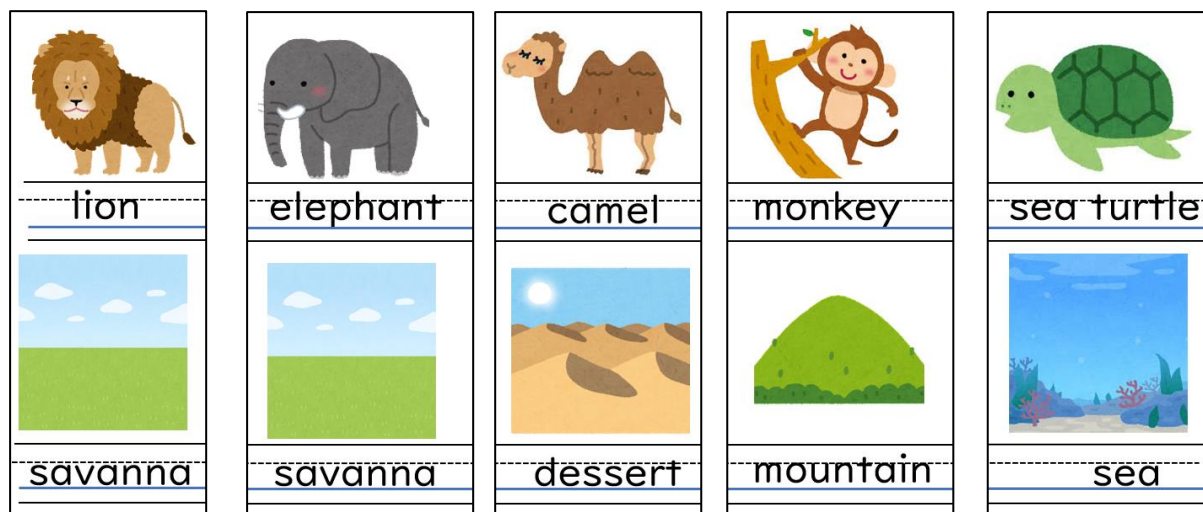
のパターンプラクティスを行う。あくまで言語材料の定着を重視し、もし英語で言えない動物であったとしても英語動物名を言うことを強制せずに動物の部分日本語でもよしとした。



活動時黒板に掲示したもの

v. 6年生 Unit4: Where do you live? (※4)

一人一人が以下のようなカードを持ち、その動物になりきり、やりとりを行う



Ex) S1: I am a lion.

S2: Where do you live?

S1: I live in savanna. How about you?

S2: I am an elephant.

S1: Where do you live?

S2: I live in savanna too.

5. 結果

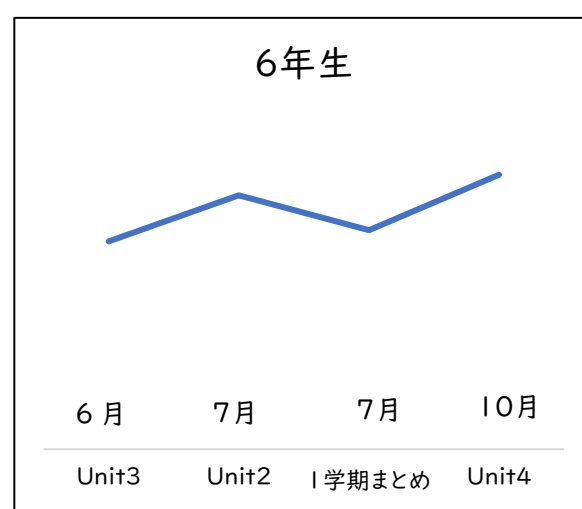
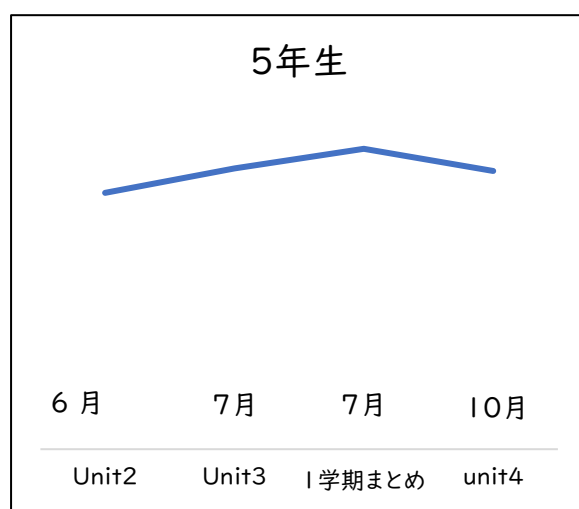
(1) 言語材料の定着

① 児童の筆記テスト（思考・判断・表現）を検証（青葉）

6月→10月

5年生：クラス平均 4.7点の上昇

6年生：クラス平均 14.5点の上昇



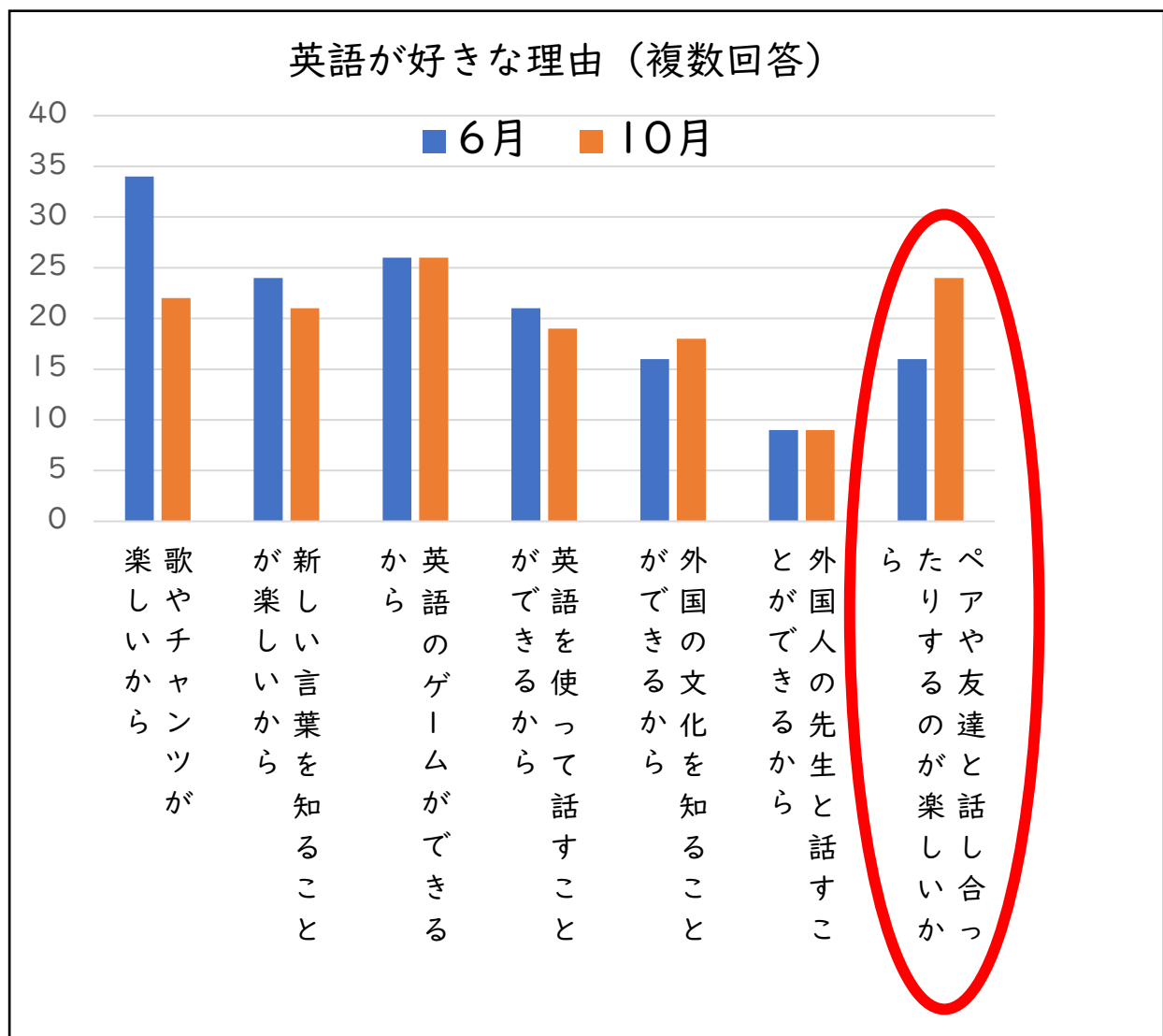
しかし、全員の点数が伸びているわけではない。その間3回の単元テストと学期のまとめテストを行っており、下がったり上がったりしている。

② ペアトークで当初1分間会話を続けることができなかったが、10月には2分程度の会話を続けることができるようになった。

(2) 情意フィルターの低下

- ① 授業中の態度： デモンストレーションのボランティアは1学期当初5・6年生ともほぼ挙手がない状態であったが、10月の授業では各学年とも5名以上ずつの挙手が見られるようになった。また授業中の発表も、全体ではなくペアやグループの少人数のみで行い、できるだけ朝の活動時に近い状態で活動する事で、積極的に全員が話している様子が見られた。
- ② アンケート： コミュニケーションに対する児童の意識の変容を見取るために、6月と11月にアンケートを実施した。「英語の学習が好きですか」や「英語でやりとりをすることが好きですか」という意欲に関する問いに関して顕著な伸びは見られなかったものの、朝の時間に英語活動をする事について、ほぼ全員から意欲的な回答が得られた。

また英語学習が好きな理由に対しての回答のひとつ「ペアや友達と話し合うことが楽しいから」を選んだ児童が6月では18人であったが、10月には24人に増加している。



(3) 児童のアンケートから (ロイロノートのアンケート機能を使用)

※自由記述による朝の活動時の英語活動について、原文のまま

5年生

いつも朝の短い間だけど自分はその時間を英語のミニゲームという感じでとらえているので楽しいです。
朝の活動だけでもいろいろなことを知れて復習もできて知識を知れるから学習になる。
朝の英語活動では、友達の出来ることなどがたくさん知れたので、良かった。
朝の英語活動をするのをちょっとの時間を練習しているから少し英語が上達していると思います！！
朝活動をして、前まで出来なかった事ができるようになった。英語で話すときに前よりは上手に話せたり、友達の意見を読み取れたりすることが前よりできるようになった。友達の好きなものとかを知れたりしたからうれしかった。
お金のやり取りを話してみたい。
朝の英語の時間で英語がまえより言えるようになった。
わからないところはあるけどちょっとだけ言えるようにはなっている 内容もちょうとは分かっている
朝の英語活動をするのをちょっとの時間を練習しているから少し英語が上達していると思います！！
英語の読み取りや聞き取りがうまくなり単語も覚えました。わたしは職業のところが苦手なのでまたやりたいです。
最初は自分ができることをどうやって英語で伝えたらいいか分からなかったの、一人でも出来るようになったので、嬉しかったです。

6年生

毎日英語ができて嬉しいし、楽しい。 新しい英語を知ることができるから嬉しい。
朝の英語活動で授業で英語を聞き取ることが前より聞き取れるようになったので、これからも頑張りたいという気持ちになりました。これからも頑張ります。
朝の活動で、色んな言葉が話せるようになっていってとても楽しい。
朝活で英語の聞き取りや話したりできるようになったのでとてもうれしいです。
朝にリーデル先生やクリス先生が毎日教室に来てくれていてリーデル先生、クリス先生たちが英語を教えてくれて英語をちょっとはしゃべることができるようになった。
毎朝友達と伝えあったりするのでとても楽しいです。 いつも同じ短文を使ってるので、また違う短文を使ってみたいです。
自分の生年月日や住んでいる場所、好きなものなど全部まとめて自己紹介をしてみたい。 朝の英語活動をすることで、5年生の時より英語に興味を持てた気がする 朝に予習と復習みたいなことをすることで外国語の授業で自信をもって発表できるようになった 毎朝、同じ言葉を英語で話していると自然に覚えられるようになった 「どこ」「何」「どうして」のところがちょっとややこしいから重点的に練習したいとおもった 英語の授業を聞いていても「朝やったところだ」と思ってわからないところも朝の英語活動がヒントになって答えを導きやすくなった。
英語は、話したり友達に伝え合ったりするのは出来るけど紙に書いたりするのはそんなに出来ない。 あと簡単な英語は言えるけど難しいのはそんなに出来ない。 でも覚えたら簡単に出来る。
今日、朝にやった英語活動でもっと詳しく動物のことを話せるようになった。これからも英語を頑張りたい。

6. 考察

6月と11月での授業中の児童の様子を比べると、11月での授業ではデモンストレーションを促したときに挙手できる児童が増えていることや、ペアやグループでの会話に積極的に臨むようになった。このことから、やはり少ない時間でも語学に触れる頻度を多くすることでの効果を感じた。

まだ読み・書きが十分でない小学生段階での筆記テストは、英語力を判断するには適切でないかもしれないが、5・6年生とも平均点が上昇していることは、子どもたちが英語を使うことで慣れ親しむ機会が増えた効果だと考える。また筆記テストの「読むこと」・「書くこと」の思考・判断・表現を問う問題では正答率は63%と業者が出している80%の標準には届いていないものの、誤答を詳しくみると、現在形・過去形で誤ったものを選んでいますが、絵の内容とは一致しているものを選んで（下参照）。これは、過去形で書かれている文章を選ぶべきところを見落としているが、当てずっぽうで答えたわけではなく実際に英語文を読んで内容を理解していると思われる。

誤答

I **go** to China. → **went**

I **eat** Chinese food there. → **ate**

I **see** pandas. → **saw**

6年 Unit4単元テストより

まはさんが夏休みにしたことをポスターにまとめて話しています。

①



②



③



⑦ I see pandas.
 ① I ate Chinese food there.
 ㉞ I saw pandas.
 ㊦ I went to China by plane.
 ㊧ I eat Chinese food there.
 ㊨ I go to China by plane.

◆ 上の①～③に当てはまる文を、⑦～㊨の中から選んで、□に記号を書きましょう。

① ㊦ → ② ㊧ → ③ ㉞

また児童からのALTへ接する態度の変化も見られた。授業中のランダムなペア活動時はもちろん、授業中以外にもALTに積極的に挨拶をしたり、話しかけて会話したりする姿が多く見られるようになった。やはり毎朝複数名と英語で会話することは、ALTに対しても英語で会話をする際の自信にもつながっていると実感した。

7. おわりに

日本の伝統的な英語教育は、「最初に正しい知識を身に付け、それから練習する」という自動化理論に基づいた自動化モデルが主流であった。私もかつてそうやって中学・高校・大学と学習してきた一人である。しかし自動化モデルでは、限界があることはすでに日本の英語教育において証明されてきた。幾度かの指導要領改訂を経て、現在は「コミュニケーション・アプローチ」の理論に基づいた指導法が主流である。

『泳げるようになりたいと思ったら、手の動かし方とか、足の使い方とか息のつぎ方の勉強ばかりしていても、泳げるようにはなりません。英語の学習も同じです。実際に聞いたり、話したり、読んだり、書いたりする経験が必要です。もちろん、正しさは大事なのですが、「正しさ (accuracy)」と「流暢さ (fluency)」のバランスがなければ、英語を使った効果的な意思伝達は不可能です。』(2012. 白井)。まず何よりも、やってみることが大事なのである。私は特に小学校段階では、「流暢さ」に着目して活動していくことが大切であると思う。小学校での英語に対しての動機付けは、児童のその後の英語学習に関して大きく関わってくる。英語を使ってやりとりすることが楽しいと思える経験を増やすため、短い時間でもできるだけ毎日英語を使うことを実践した。3分と設定したものの日によれば5分かかってしまうこともあったが、毎日することは時間以上の効果があるのではないだろうか。

また第二言語習得のためには、情意フィルターを下げることが不可欠である。不安や緊張した状態では習得は進まない。つまり、まず何よりも児童が間違いをおそれず積極的に取り組める『学級づくり』が大切である。母語でない言語を十分に「音」としていれることは簡単ではない。間違えることのない言語習得はあり得ない。だからこそ普段からの学級づくりを大事にしていかななくてはならない。今回実践させていただいた学級は、担任の先生方を中心として普段の学級経営からしっかりと仲間づくりを行っていたので、児童の大きな成長が見られた。

英語活動を毎日行うということは、かなりの負担が担任にかかってくるのではないかと考えられるかもしれない。しかし、実際に行った活動は外国語の授業の中で言語活動をする前の一度は行ったであろうパターンプラクティスである。前日や前の週に行った会話を何度も練習すると思えば、担任の負担感も減るのではないだろうか。

「英語は言語であり、世界の人々とつながる重要なコミュニケーションの道具」(2012, 白井)ということのを忘れず、英語をツール(道具)として児童自身からクラスメイトや先生に伝えたいと思う意欲の育成をまず心掛けていきたい。

参考・引用

- 文部科学省, 「小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック」
- 岡田啓子他, 「基礎から学ぶ英語科教育法」, 松柏社, 2015
- 白井恭弘, 「英語教師のための第二言語習得論入門」, 大修館書店, 2012
- 村野井仁, 「第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法」 大修館書店, 2006
- Susan M. Gass・Larry Selinker,
Second Language Acquisition: An Introductory Course
- アメリカ国務省 Foreign Service Institute(FSI)
<https://www.state.gov/foreign-language-training/>

既刊「研究紀要」の内容一覧（平成元年～）

集	年度	内 容
30	平成 元	園外の地域環境を生かし、幼児の主体性を育てるための活動は、どのようにすればよいか 幼稚園第2ブロック共同研究 小規模校の特性を生かし、児童一人一人に応じた指導をめざして －学校・家庭・地域が一体となって－ 池田町 下野呂内小学校 「子どもが生き生きと取り組む、豊かな教育活動」 －ふるさと意識を高めるために－ 山城町 山城小学校 明日を担う心豊かで自主性のある生徒の育成 －ボランティア活動を通して－ 井川町 井川中学校 へき地の特性を生かし、一人一人がたくましく伸びる魅力ある学校の創造 －同单元類似内容の指導の試み－ 池田町 出合小学校 郡内家出少女についての考察 三好郡青少年育成センター 久原 啓治 樹木画に見られる心の世界Ⅱ －児童・生徒の理解と援助のために－ 三好郡教育研究所員 入江 宏明
31	平成 2	ふるさとの活性化をになう子どもたちの自発性をほりおこすために 西祖谷山村 善徳小学校 教諭 徳善 之浩 体験を通して豊かな心を育て、実践まで高める道徳教育 三加茂町 三庄小学校 教諭 吉田美千代 一人一人が主体的に取り組む、活力ある生徒の育成をめざして 池田町 池田第一中学校 教諭 小島 治子 西字小学校における生活科年間計画 －平成4年度教育課程完全実施へ向けての新しい試み－ 山城町 西字小学校 教諭 内田三千代 英語指導助手（AET）とのチーム・ティーチングを通して －コミュニケーション能力の育成のために－ 池田町 池田中学校 教諭 木藤 康子
32	平成 3	主体的な生活を促す幼稚園教育 －人とのかわりをとおして－ 第3ブロック幼稚園 池田町 川崎幼稚園 教諭 林 節子 馬場幼稚園 教諭 丸岡 明美 西山幼稚園 教諭 東川たつ子 子どもが主体的に取り組む特別活動 －たて割り班の活動を通して－ 井川町 井内小学校 教諭 立川 義輝 自らが心身ともに健康な体づくりに取り組む児童の育成 －進んでむし歯予防に取り組む白地っ子を目指して－ 池田町 白地小学校 養護教諭 平田志津子 生徒が生き生きと活動するための手立てはどのようなであればよいのか －学校行事などの活動を通して－ 山城町 山城中学校 教諭 佐藤英一郎 一人ひとりを生かす評価活動 －学習意欲を高める理科の指導－ 三好郡教育研究所員 藤本 智恵
33	平成 4	主体性を伸ばし、実践力を育てる特別活動 －個性を重視した、たて割りグループによる児童集会活動を通して－ 山城町 大野小学校 教諭 上田 優 へき地小学校における性教育についての研究 －性教育の実践を通して－ 東祖谷山村性教育研究会 和田小学校 教諭 松村 直也 ふるさとを愛する心の育成を目指して －体験的活動を通して－ 西祖谷山村 西祖谷中学校 教諭 篠原 一仁 中学校国語科書写における行書指導 －行書を活用した筆写活動の日常化をめざして－ 三好郡教育研究所 研究員 岸 敬子
34	平成 5	健康でたくましい子どもの育成をめざして －主体的に取り組む活動－ 第3ブロック幼稚園 教諭 上林加津子 永田 協子 自然に感動し、主体的に学び続ける児童の育成 －一人一人の表現活動を高め、科学的な見方や考え方を育てる理科学習－ 三野町 王地小学校 教諭 安西 政和 自ら学び、自らきたえる心豊かな子どもの育成 －ボランティア活動をとおして－ 三好町 昼間小学校 教諭 武岡 澄代

		奉仕等体験学習を通して、思いやりのある心豊かな生徒の育成 池田町 池田中学校 教諭 古林 久代 英語指導を通して平和教育をすすめる一私案ーピース・メッセージの実践を通してー 三好郡教育研究所 研究員 長谷 郁代
35	平成6	地域に開かれた学校づくりーすこやかな児童の育成をめざした、地域ぐるみで取り組む学校行事ー 山城町 大和小学校 教諭 久保 満男 小規模校における環境教育の取り組みー教科、特別活動の実践を通してー 池田町 馬路小学校 教諭 細川 敬雄 地域とともにあゆむ生徒の育成をめざして 三好町 三好中学校 教諭 玉木 利典 選択履修の幅の拡大ー家庭科ー 三好郡教育研究所 研究員 佐々木待子
36	平成7	主体的な生活を促す幼稚園教育ー幼児が自分らしさを発揮して生活する環境と援助を考えるー 第4ブロック幼稚園 山城幼稚園 蔵下美千子 思いやりのある心豊かな児童の育成をめざしてー「いじめ」を許さない学校づくりへの取り組みー 三加茂町 加茂小学校 教諭 小笠 健二 「郷土を愛し、心豊かな児童の育成を目指して」ー体験学習・ボランティア活動を通してー 西祖谷山村 吾橋小学校 教諭 濱口 久弥 生徒会活動の活性化をめざしてー自ら考え、行動する生徒会活動への教師の支援ー 三加茂町 三加茂中学校 教諭 山西 敏広 生活に生きる書写力の育成を目指してー中学1年生への意識調査と実践例ー 三好郡教育研究所 研究員 栗田 典子
37	平成8	地域に根ざした福祉・ボランティア教育ー施設訪問を通してー 井川町 辻小学校 細川 文男 『ふるさとを愛し、人間として主体的に生きる生徒の育成』 山城町 大野中学校 小学校国語の文法的事項の指導ー「何について」「どのように」「どこまで」指導するかー 三好郡教育研究所 研究員 吉田美千代
38	平成9	幼稚園において、幼児の興味や欲求に応じ、幼児とともに充実した生活をつくりだすためには、環境をどのように構成すればよいか 第1ブロック幼稚園 教諭 宮成 典子 物やお金を大切に、思いやりのある豊かな心を持つ児童の育成 池田町 三縄小学校 教諭 森本 明子 環境教育 Think Globally, Act Locally を目指して ー積極的に環境と関わり、責任ある行動がとれる生徒の育成ー 三野町 三野中学校 教諭 丸岡 美枝 学校不適応問題の諸相と教師の援助について 三好郡教育研究所 研究員 山田恵美子 学級担任の教師が行う教育相談ーある不登校児とのかかわりを通してー 三好郡教育研究所 研究員 吉田美千代
39	平成10	身近な環境に意欲的にかかわり、よりよい環境づくりや環境保全に配慮した望ましい行動がとれる児童の育成 山城町 政友小学校 教諭 大西公美子 一人一人の個性を尊重し、豊かな心と、『生きる力』を育むために ー地域に育てられ、地域と共に伸びる生徒の育成ー 東祖谷山村 東祖谷中学校 教諭 梶原真里子 今、子どもたちの心は？ー三好郡内小中学生意識調査からー 三好郡教育研究所 研究員 吉岡 弘恵 三好郡教育研究所 研究員 山田恵美子
40	平成11	魅力ある幼稚園教育の創造（三好町三園の取り組み） ー生活体験や自然体験を通しての生きる力の育成ー 三好町内幼稚園 ふるさとに立ち、たくましく生きる力をもつ、心豊かな子どもの育成 ー名頃を見つめ、名頃を愛する学習を通してー 東祖谷山村 名頃小学校 教諭 橋本 隆 「人権感覚豊かな心」と「共に生きる力」を育む教育の創造 ー「選択の時間」を生かした取り組みの中でー 井川町 井川中学校 教諭 内田 典善 授業の効果を高めるためのコンピュータ利用のあり方 三好郡教育研究所研究員 西井川小学校 吉岡 弘恵 英語科においてコミュニケーション能力を育成するために 三好郡教育研究所研究員 三好中学校 新居 信子

41	平成 12	「ひと・もの・こと」とのかかわりを通して、生きる力を育む王地学習 王地小学校 教諭 北川ひとみ 自ら学び、自ら考え、主体的に行動する生徒の育成 ―地域の特性を生かした取り組みの中で― 池田第一中学校 教諭 立花 久 三好郡における情報教育の現状とその考察 ―郡内小中学生・教職員の意識調査から― 三好郡教育研究所 研究員 池田中学校 木藤 和恵 三好郡教育研究所 研究員 三好中学校 新居 信子
42	平成 13	「生きる力」を育む幼稚園教育のあり方 ―幼児が自ら生活していくための教師の役割― 白地幼稚園 教諭 木徳 友子 「ふるさとを愛し、共に学びあう心豊かな児童の育成」 ―へき地の特性を生かした様々な体験活動をととして― 東山小学校 教諭 高篠 佳子 生きる力を養う生徒の育成 山城中学校 教諭 白井 正道 ＴＴ授業や少人数授業を実施した徳島県の連絡協議会資料(平成１２年度・１３年度)から中学校数学におけるＴＴ授業について考察する 三好郡教育研究所 研究員 池田中学校 上田 美恵 自ら学び、豊かな心を育てる学校図書館についての研究 三好郡教育研究所 研究員 池田中学校 木藤 和恵
43	平成 14	豊かな感性をはぐくむ教育の創造 ―金子みすゞの心を活かした詩の指導をととして― 三好郡教育研究所 研究員 西井川小学校 小角 昌美 数学で基礎基本の力をつける方法をさがして 三好郡教育研究所 研究員 池田中学校 上田 美恵 地域における教育ネットワークの活用とコーディネータの役割 ―学校インターネット指定から始まった三好郡の教育ネットワーク― 三好郡ネットワークセンターＩＣＴコーディネータ 中川 斉史 生藤 元
44	平成 15	生きる力をはぐくむ幼稚園教育のあり方 ―身近なものに興味を持ち、活動を豊かにするためには、教師はどのようにかかわればよい― 吾橋幼稚園 教諭 山口 里子 「生きる力」を育む総合的な学習 ―ふるさとを愛し、人や自然と積極的にかかわろうとする児童の育成をめざして― 出合小学校 教諭 岡 佳子 「ふるさとを愛し、豊かな感性を持ち、自らの力で未来を創造しようとする子どもの育成」 西祖谷中学校 教諭 富永 浩史 「生きる力」をはぐくむ美術教育美術の基礎基本の力を身につけ、個性を生かす指導について ―人として心豊かに生きていくことのできる力を育てるために― 三好郡教育研究所 研究員 田口美千代 生きる力をはぐくむ教育の探求 ―「本との出会い」をととして― 三好郡教育研究所 研究員 小角 昌美
45	平成 16	ふるさとの歴史や自然、文化にふれる活動を通して、自ら学び心豊かに生きる子どもの育成 下名小学校 教諭 高岡 和恵 池田中学校 『地域から学ぶ「生きる力」の育成』 「みる力」を育てる美術教育 ―美術の基礎・基本をみつめて― 三好郡教育研究所 研究員 田口美千代 学校の情報化をどのように進めるか 三好郡教育研究所 研究員 生藤 元
46	平成 17	幼稚園において、幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、幼児の主体的な活動を確保するための物的・空間的環境をどのように構成していくか 第１ブロック 三野町・三加茂町幼稚園研究グループ 地域や学校の特性を生かし、一人ひとりの『生きる力』を伸ばす生活科・総合的な学習の時間 絵堂小学校 教諭 鶴田 美枝 地域や人に関わる体験的な活動を通して、自ら考える生徒の育成 三好中学校 教諭 野田 圭祐 三好郡小学校における情報教育の現状について 三好郡教育研究所 研究員 生藤 元 文字式の指導に関する研究 ―１年文字式における生徒の理解の仕方について― 三好郡教育研究所 研究員 上田 美恵

47	平成 18	子どもの豊かな言語感覚を養う指導　－主体的により良く伝え合う力の育成をめざして－ 西井川小学校 教諭 丸本 豊美 地域に学ぶ総合的な学習の時間　－共に生きる町づくりについて考えよう－ 三加茂中学校 教諭 玉木 利典 三好郡・市の小学校における情報教育の現状 三好教育研究所 研究員 生藤 元
48	平成 19	「健全な心身の成長をめざして」　－高齢者や保護者とのふれあいや連携を図りながら－ 第2ブロック 三野町・井川町幼稚園研究グループ 「栄養教諭を中核とした学校・家庭・地域の連携による食育推進事業」自らの食生活に関心を持ち、すすんで健康づくりに取り組む子どもの育成　－学校・家庭・地域の連携した取り組み－ 池田小学校 栄養教諭 大西 欣美 「確かな学力」を身につけさせるために　－プレゼンテーション能力の育成とＩＣＴ機器の利用－ 三野中学校 教諭 中川 悌二 「グラフを書くのは何のため？」　－何でもかんでも「％」からの脱却で、知的な分析を－ 三好教育研究所 研究員 中川 斉史 「学校現場の生活を便利に工夫し能率化を図ろう」 －子どもたちに「創意工夫」の精神が大切なことを伝えよう－ 三好教育研究所 研究員 西井 昌彦 「中学校理科におけるＩＣＴ機器の活用」　－評価活動におけるマークシートの利用－ 三好教育研究所 研究員 山田 泰弘
49	平成 20	ふるさとを愛し、ふるさとを元気にする心豊かな子どもを育てる　　櫛生小学校 教諭 谷川 智彦 小規模校の良さを生かした修学旅行の実践 －『バスガイドさん・運転手さん・添乗員さんとのふれあい』を中心として－ 東祖谷中学校 教諭 高崎 英和 授業カイゼンとＩＣＴ活用 三好教育研究所 研究員 中川 斉史 体育科における効果的なＩＣＴ機器の活用について 三好教育研究所 研究員 西井 昌彦 「小学校情報テキスト」の利用状況について 三好教育研究所 研究員 中川 斉史 学級づくりにおける分析と対応の一考察　－構成的グループエンカウンターの考え方を生かして－ 三好教育研究所 研究員 石丸 秀樹
50	平成 21	幼稚園での確かな学び・小学校での確かな学力をめざして －人やものとのかかわりを深め、豊かな感性や思考力の芽生えを育てる－ 山城幼稚園 教諭 山中あけみ 池田幼稚園 教諭 大久保珠美 新しい学力観をふまえた学びの創造　－習得型学力から活用型学力へのステップ－ 足代小学校 教諭 熊井 美樹 ボランティア活動を通じて生徒の自主性を育てる 井川中学校 教諭 村上 郁代 小学校外国語活動の現状と今後の在り方　－小・中における英語教育の連携を目指して－ 三好教育研究所 研究員 藤本 恒幸 授業におけるＩＣＴ活用の促進についての課題 三好教育研究所 研究員 福田 ミカ
51	平成 22	「人間力」を育てる総合的な学習の時間・生活科の創造 －人・地域との関わりの中で育つ豊かな学びの追求－ 芝生小学校 教諭 小原 敏二 「ふるさとを愛する心」を育てる 山城中学校 教諭 内田 清文 実物投影機の活用目的の明確化　－実物投影機利用意図の可視化を通して－ 加茂小学校 教諭 福田 ミカ 三好市・三好郡の中学生の都道府県認知の実態 三好教育研究所 研究員 山西 敏広 三好郡市小・中学校における情報モラル教育の現状と課題 －三好郡市小・中学校学級担任アンケート調査と研究授業より－ 三好教育研究所 研究員 山口 恭史
52	平成 23	豊かな感性や思考力の芽生えを培う保育内容の創造　－小学校との連携の中で育つ「学びの芽生え」－ 大野幼稚園 教諭 谷本 紀子 地域から学び、ふるさとを愛する心豊かでたくましい子どもの育成 －学びを生かし、自らを表現できる佐野っ子をめざして－ 佐野小学校 教諭 山田 知弘 人や地域とつながり、協働できる生徒の育成 －「コミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験事業」をとおして－ 西祖谷中学校 教諭 西岡ひとみ

		三好市・三好郡の中学生の都道府県認知のイメージ 平成23年度三好郡市小・中学校学級担任の情報モラル教育 ーグループウェアによるアンケート調査と低・中・高学年研究授業よりー 三好教育研究所 研究員 山西 敏広 三好教育研究所 研究員 山口 恭史
53	平成 24	家庭や地域、中学校との連携を密にした特色ある学校づくり ー小学校の統合と小中連携教育の中で育つ学びー 東祖谷小学校 教諭 森永 直美 人・社会・自然とのつながりの中で人間性を育む教育活動 ーE S D（持続発展教育）の視点を取り入れてー 池田中学校 教諭 丸岡 美枝 三好郡・市小中学校における情報モラル教育 ー学級担任アンケート調査と研究授業よりー 昼間小学校 教諭 山口 恭史 「小学校外国語活動についてのアンケート」から見えてくること 三好教育研究所 研究員 山下 達也 三好市・三好郡の小・中学校におけるI C T活用状況について 三好教育研究所 研究員 岡本 博一
54	平成 25	豊かな心をはぐくむ幼稚園教育 ー様々な体験活動を通じて、地域の人々や同年齢、異年齢の子どもたちとふれあう交流活動の実践研究ー 昼間幼稚園 教諭 佐藤 重美 地域とともにある学校をめざして ー地域の教育力を生かして育てる三庄っ子ー 三庄小学校 教諭 三好美智代 生徒一人ひとりの思いが尊重され、つながりを大切にする活動を通して 三好中学校 教諭 近藤 剛 複式学級における指導の充実を目指して 三好教育研究所 研究員 赤堀 誠司 I C T活用の推進と情報モラル教育 三好教育研究所 研究員 岡本 博一
55	平成 26	家庭や地域と手を取り合って心豊かな子どもをはぐくむ教育活動の実践 ー多くの人々とふれ合う体験的な活動や学校行事を通して家庭や地域と手を取り合って心豊かな子どもをはぐくむ教育活動の実践ー 井内小学校 教頭 住田 克弘 豊かな心と、自ら学ぶ力を育てる中学校教育の創造 ー学校図書館を中心としてー 三加茂中学校 教諭 山下ちづる 小中連携教育～東祖谷小中学校の取り組み 三好教育研究所 研究員 岡本 博一 複式学級におけるパソコンを活用した算数科の授業 三好教育研究所 研究員 赤堀 誠司 社会科における思考力・判断力・表現力を育てる授業の工夫 ー討論活動を取り入れた授業づくりー 三好教育研究所 研究員 井川 秀樹
56	平成 27	自分で気づき、考え、実行し、仲間とともに未来を生きぬく心豊かな子どもの育成 ー地域との交流を通してふるさとの魅力再発見ー 箆蔵小学校 教諭 藤原 隆司 出会いをつなぎ、自己を見つめ、自他の人権を尊重する生き方を求めて 三野中学校 教諭 尾形 君代 ー識字学級との交流を通してー 「読む知る感じる」読書環境をめざして ー学校図書館教育の実践と課題ー 三好教育研究所 研究員 加藤 公夫 児童・生徒の生活環境の改善を目指して ーネット端末（スマホ等）の使用時間を見直してー 三好教育研究所 研究員 井川 秀樹
57	平成 28	地域から学び、郷土を愛し、主体的にたくましく生きる児童の育成 ー様々な人とのかかわりや体験活動を通してー 山城小学校 教諭 井上 清隆 「生きる力」を育む土曜授業実践の成果と課題 三好教育研究所 研究員 加藤 公夫 関わりの中で主体的に学び豊かな感性を育む鑑賞教育 ー見て、考えて、表して、意見を交わすー 三好教育研究所 研究員 宮成万寿美
58	平成 29	変化する社会の中で、心豊かにたくましく生き抜く日本人の育成 ー身近な自然や人とのかかわりとおして しなやかな心と体をはぐくむ保育の工夫ー 西井川幼稚園 教諭 元木 真砂代 豊かな心を持ち、未来に向かって主体的に行動する子どもの育成 ー一人一人のちがいを認め、助け合う仲間づくりを通してー 王地小学校 教諭 濱口 ミエ 社会科デジタル教材の開発と活用 ーI C Tの有効な活用をめざしてー 三好教育研究所 研究員 常村 淳 生徒の意欲関心を高め、豊かな感性や思考力を育成する主体的な学びについて ー美術科における提示型デジタル教材の作成と活用を通してー 三好教育研究所 研究員 宮成万寿美

59	平成 30	自らの命を守り抜くために主体的に行動する態度の育成 ～実践的な安全教育の取り組みを通して～ 昼間小学校 教諭 久原 有里 生徒の意欲関心を高め、豊かな感性を育成する主体的な学びについて ～美術科におけるデジタル教材の作成と活用を通して～ 三好教育研究所教育研究所 研究員 宮成 万寿美（現三野中学校） 興味関心を高め、基礎学力向上に役立つデジタル教材の開発と活用 三好教育研究所 研究員 常村 淳 誰もが分かる、楽しい授業を目指して ～ICTの活用とUDを取り入れた授業の工夫～ 三好教育研究所 研究員 立花 志津
60	令和 元	小規模校における児童の資質・能力の育成 ～「何ができるようになるか」に焦点をあてて～ 白地小学校 教諭 小越 彩佳 豊かななかわり合いの中で、たくましく自立できる子どもの育成 ～15歳の旅立ちに向けて～ 東祖谷中学校 教諭 西野 猛 オリンピック・パラリンピックを活用した教育 三好教育研究所 研究員 中瀧 由紀 安全で楽しい理科の観察・実験 三好教育研究所 研究員 立花 志津
61	令和 2	豊かな体験活動から学びを拓き、深める吾橋教育 ～へき地・複式・小規模校の特性を生かして～ 吾橋小学校 教頭 井上 清隆 表現リズム遊び・表現運動の指導の現状 ―調査から分かったこと、研修会で学んだこと― 三好教育研究所 研究員 中瀧 由紀 小学校の授業で活用できるプログラミング教育教材 三好教育研究所 研究員 橋本早弥香
62	令和 3	子どもの姿から考える幼小の接続について ～遊びから学びへ向かう子どもたち～ 三縄幼稚園 主任教諭 真鍋 友子（現白地幼稚園） 持続可能な食環境(食育ベース)の構築と「食の力」を身に付けた児童の育成 ～「マスク・手洗い・消毒・3密を避ける」だけじゃない！！『体の中からコロナ感染予防対策』～ 辻小学校 教諭 大岩 彩菜 低学年における「平仮名・片仮名」の読みの流暢性を目指して 三好教育研究所 研究員 上野三千代 プログラミング教育の普及と指導方法の探究 ～2年間の実践研究を終えて～ 三好教育研究所 研究員 橋本早弥香
63	令和 4	ポジティブな行動支援の手法を活かした授業改善の取組 ～「わかった」を「できた」にする算数科の授業づくり～ 加茂小学校 教諭 久原 有里, 教諭 森長 拓哉 低学年における平仮名・片仮名の効果的な指導について ～2年間の研究を通して～ 三好教育研究所 研究員 上野三千代 コミュニケーションを意識した英語力の向上にむけて ～「十分に慣れ親しむ」ために～ 三好教育研究所 研究員 リーデル章代