

実践ノート

小規模校複式学級での看図アプローチ実践方法を探る —看図アプローチ促進ツール「きゅうちゃん」を活用した国語の授業—

鹿内信善¹⁾・石田ゆき²⁾

SHIKANAI Nobuyoshi ISHIDA Yuki

キーワード：看図アプローチ・小規模校複式学級・きゅうちゃん・カルタ

1. 研究の経緯

足寄町立螺湾小学校では「主体的に深く学ぶ児童の育成～『協働（協同）と創造』を生み出す授業の追求～」をテーマに掲げて全校研修を進めている。その方針と内容は第1回研修会（2025年5月7日開催）において提案・確認されている。螺湾小学校「研究の概要」には次の目標が特記されている。

（2）看図アプローチを取り入れた学習方法の開発

教科書や資料集に掲載されている図や絵画、写真などのビジュアルテキストの可能性を最大限に引き出すための指導方法論を開発する。子どもたちがビジュアルテキストを注意深く観察し、そこから得られた情報を解釈し、自分の言葉で表現する活動を促す。また、ビジュアルテキストを手がかりとして、疑問を生成したり、新たな探究テーマを設定したりする活動につなげることができるようにする。

（4）対話的な学びの設計と実践

言語が思考の基盤およびコミュニケーションの不可欠なツールであることを認識し、子ども同士の実りのある対話を促進するための効果的な指導方法を追求する。グループワーク、ディスカッション、意見交換、プレゼンテーションなどの多様な対話形式を活用し、子

もたちが多様な視点に触れ、社会構成主義の思想をもとにした協同的な学びを深める機会を創出する。

螺湾小学校では、これらの目標を達成するための実践・研究活動を積み重ねてきた。さらに12月23日には2025年の実践・研究活動の中間まとめとも言える全校研修会が開催された。そのプログラムは次のようなものであった。なお、螺湾小学校は小規模複式校であるため、各公開授業は2学年合同の「異学年同内容」で実施された。

3・4校時

「言語活動を活性化する看図アプローチ授業」（中学年）

* 授業者：鹿内信善・石田ゆき
（チームティーチング）

5校時

「ユニバーサルデザインの理解を深める看図アプローチ授業」（高学年）

* 授業者：森岡達昭（螺湾小学校教員・全国看図アプローチ研究会会員）

放課後

「螺湾小学校全教員を対象とした看図アプローチワークショップ」

* ファシリテーター：鹿内信善

1) 北海道教育大学名誉教授・全国看図アプローチ研究会

2) 日本医療大学

プログラムにあるように、筆者らは3・4校時目を使った研究授業をさせてもらえることになった。本稿では、その授業実践を報告する。

II. 授業の概要

II-1 授業者および学習者

鹿内が主担当、石田が補助者となるチームティーチングを行った。学習者は、3年生1名・4年生1名、計2名である。

II-2 授業設計以前の状況

授業設計する前の状況についても整理しておく。

- ①複式学級で看図アプローチ授業を行った実践報告はこれまでなされていない。つまり、直接参照できる授業モデルはない状況である。
- ②学習者と授業者に、これまで接点がない。このため学習者たちのレディネス状態を授業者が把握できていない。
- ③3学年1名と4学年1名が学習者になるという情報提供は受けていたが、この2人の発達段階の違いも授業者は把握できていない。

こういう状況での授業実施であったので次のことに配慮した授業設計を行った。まず大前提となるのは模範授業としてではなく研究授業として実施するという点である。そのため、プロセス評価や形成的評価を行う時間を適宜入れていく。またその評価結果をもとに授業を変更できるよう複数の展開プランを用意する。それに伴って使用するビジュアルテキストも変わってくるので、多様なビジュアルテキストを準備する。授業設計時や授業実施中に行ったその他の配慮については以下において適宜説明していく。

II-3 授業教科の選定

上掲した、螺湾小学校「研究の概要」中の目標(4)に次の記述がある。

「言語が思考の基盤およびコミュニケーション

の不可欠なツールであることを認識し、子ども同士の実りのある対話を促進するための効果的な指導方法を追求する。」

これは「言語活動の充実」や「対話的学びの促進」という言葉で要約することができる。「言語活動の充実」も「対話的学びの促進」もすべての教科を通して達成されるべきものである。しかし学習指導要領では国語科の目標を次のように明記している。

「言葉による見方・考え方を働かせ言語活動を通して国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」

あえてこの文を引用するまでもなく、言語活動に関連する資質・能力を育成する主要な教科は「国語」である。このことから筆者らが螺湾小学校で行う第1回目の授業として「国語」が最適であると考えた。

II-4 ビジュアルテキストの選定

学習者2名と授業者2名は、授業当日が初対面である。このため、学びの場や空気感（アトモスフィア）をととのえる役割を果たす「きゅうちゃん」をビジュアルテキストにすることを前提にして授業デザインを構想した。「きゅうちゃん」は、看図アプローチ3大発明のひとつ（鹿内2023, p.31）とよばれている看図アプローチ促進ツールである。第2筆者石田が考案・開発したものである。

これまでに「きゅうちゃん」を活用した小学校の授業例が数多く蓄積されている。たとえば、田中（2022, 2023a, 2023b, 2023c）、田中・石田（2022）、田中・大澤・石田（2024）などである。「きゅうちゃん」については参考にできる先行研究が多い。また、江草（2024）による田中（2022）の追実践もなされている。江草実践における学習者は高校生であり、活用できる学習者の年齢幅が広いことも確かめられている。さらに、石田（2024, 2025）により「きゅうちゃん」の活用法・活用術が詳細に解説されている。これら

のことも、今回「きゅうちゃん」をビジュアルテキストとして活用することの理由になっている。

II-5 学習内容および学習指導要領との対応

学習指導要領では〔第3学年及び第4学年〕「国語」の目標の第1に次のことが掲げられている。

日常生活に必要な国語の知識や技能を身につけるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。(小学校学習指導要領 p.31)

今回の公開授業の実施日は、お正月がもうすぐの12月23日である。そのため「カルタ」という言語文化を取り上げることにした。これにより季節教材を取り入れた授業づくりも可能になる。今回ビジュアルテキストとする「きゅうちゃん」は、現在約700種類制作されている。これらの「きゅうちゃん」は、さまざまな「様子」や「行動」をしている。また「気持ち」や「性格」の推測を可能にする手がかりを含んだ描写がなされている。ビジュアルテキスト「きゅうちゃん」のこの特徴は学習指導要領の次の部分に関連してくる。

〔第3学年及び第4学年〕「国語」の2内容—〔知識及び技能〕(1)のオ「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使うとともに、(中略)語彙を豊かにすること。(小学校学習指導要領 p.32)

この「内容」を今回の授業にも取り入れていく。

II-6 授業モデルと授業のステップ

以上に整理してきたことと最も関連が深い先行研究は田中(2022, 2023c)である。そのためこの2つの論文を今回の実践の参考にした。そして表1のような授業ステップを考えた。

表1 公開授業2時限配当の授業ステップ

1	「きゅうちゃんがいっぱい」&「きゅうちゃんをさがせ」
2	「様子を読む」&「様子からセリフを考える」
3	カルタの「読み札」作りの練習
4	「読み札」から「様子」を考える
5	すでにステップ2で考えてあるセリフシートをもとに「読み札」を考える
6	行動を読む
7	行動描写絵札から「読み札」を考える
8	カルタ大会
9	「お守りきゅうちゃん」または「きゅうちゃんリフレクション」

III. 授業の実際

表1の授業ステップごとに授業の実際を紹介していく。

III-1 3校時目

【ステップ1】「きゅうちゃんがいっぱい」&「きゅうちゃんをさがせ」

このステップは、看図アプローチが提唱している「多段階動機づけ」の1段階目の手続きにあたる。

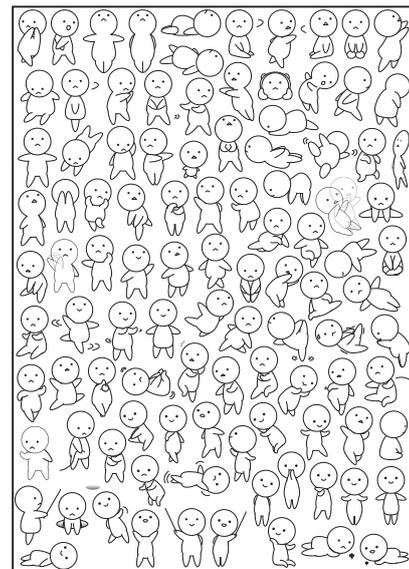
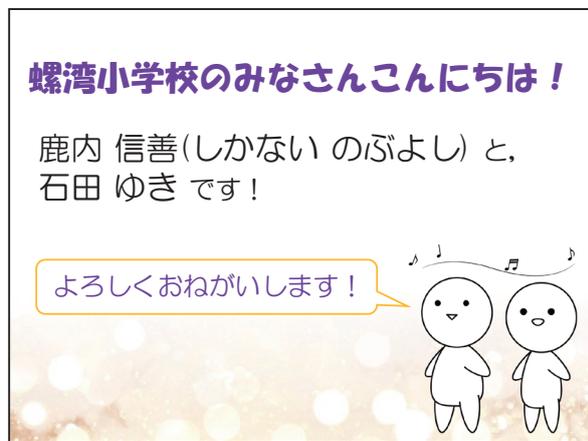


図1 「きゅうちゃんがいっぱい」シート (石田他 2019, p.6より)

図1の「きゅうちゃんがいっぱい」シートを配付し、児童たちから「えっ、何これ?!」反応を引き出すことを目的としている。また、今回の授業でフル活用する「きゅうちゃん」になじんでもらうことも意図していた。

しかし今回の授業では、私たちが想定していたほど大きな「えっ、何これ?!」反応を引き出すことはできなかった。その原因は、私たちが用いたチェックインスライドにある。私たちはスライド1をチェックインスライドとして呈示してから授業を始めていった。



スライド1

このスライドに既に「きゅうちゃん」が貼り付けられていた。スライド1上の「きゅうちゃん」に児童たちが即座に反応してしまい「歌っている」「歌っているマークがついてるもん」等々と発言しながら「きゅうちゃん」の「読み解き活動」を始めてしまった。児童たちのこの行動は、「きゅうちゃん」はなじみやすく、かつ主体的な読み解き活動を引き出しやすいビジュアルテキストであるということの証明事例にはなる。しかし「きゅうちゃんがいっぱい」シート呈示によるサプライズ効果を低めることになってしまった。これは今回の授業の反省点である。チェックインスライドの構成にも十分な配慮が必要である。

「きゅうちゃんがいっぱい」シートを配付してすぐに、図2の「きゅうちゃんをさがせ1」シー

トを配付し、このきゅうちゃんを「きゅうちゃんがいっぱい」シートの中から探してもらった。図2の後、図3を配付し「きゅうちゃんをさがせ2」を実施した。

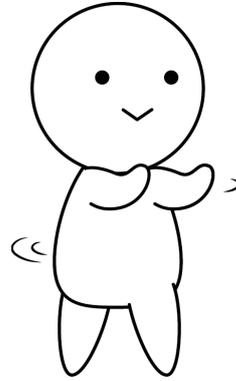


図2

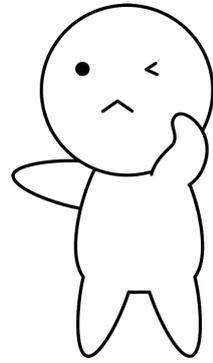


図3

2つとも4年生児童の方が3年生児童より早く見つけ出した。しかし、過度な競争意識を生じさせることもなくいろいろな様子をしたきゅうちゃんに目を通してもらうことはできた。この課題はきゅうちゃんになじんでもらうとともに次のステップの課題につなげることを目的として導入した。

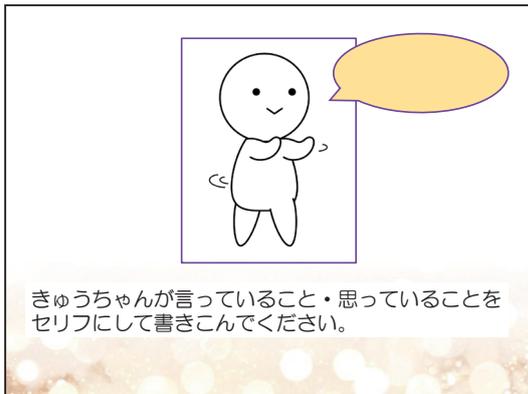
【ステップ2】「様子を読む」&「様子からセリフを考える」

このステップは、上掲した学習指導要領〔第3学年及び第4学年〕「国語」の2内容―〔知識及び技能〕(1)のオ「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使う」に対応できるように設定した。とくに「様子」と「気持ち」に焦点をあてている。児童たちには、まずスライド2と3（次頁掲載）を順番に呈示して活動してもらった。スライド2と3の「きゅうちゃん」は「きゅうちゃんをさがせ」で最初に登場した「きゅうちゃん」と同じものである。

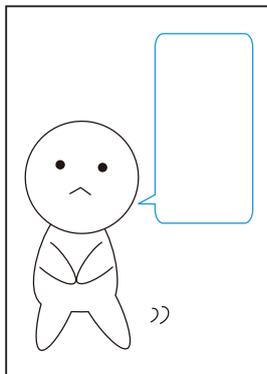
この後、セリフシート1～4（次頁掲載）を1枚ずつ配付し、「きゅうちゃん」の「様子」から「セリフ」を考える課題に取り組んでもらった。



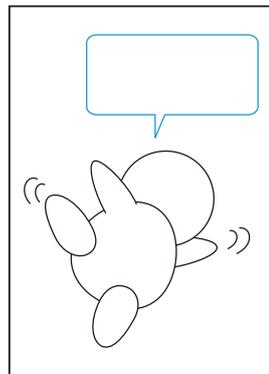
スライド 2



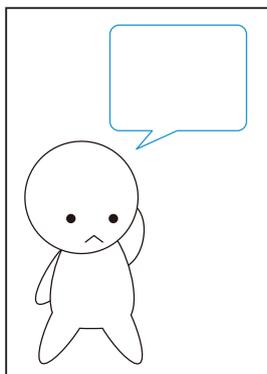
スライド 3



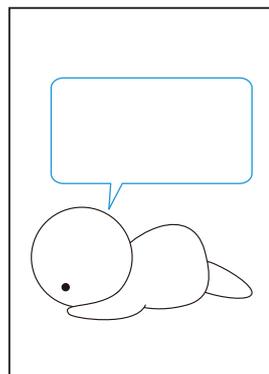
セリフシート 1



セリフシート 2



セリフシート 3



セリフシート 4

◎ここまでの授業のプロセス評価と対応策の検討

ここまでの授業ステップでは、セリフを書き込む活動等は2人の児童ともにできていた。しかし、対話的な学びがほとんどできていないことが授業者として気になった。この問題の克服方法を探るために、本来の授業プログラムとは別に用意してきた「ご当地教材」を投入してみた。

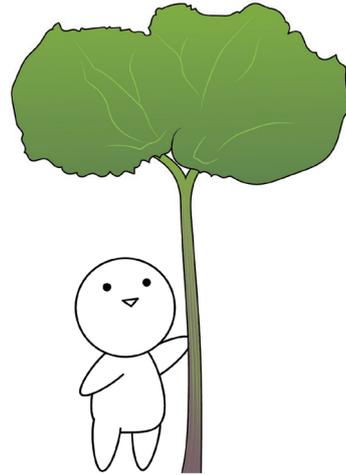


図 4 ラワンブキきゅうちゃん

螺湾小学校は「ラワンブキ」が有名な地域の学校である。ラワンブキは大人の背丈をも超える程の巨大なフキである。ラワンブキをモチーフにした「きゅうちゃん」(図4)をプロジェクターで呈示し、次の教示をした。「きゅうちゃんが何と言っているか、でもいいし、(この絵を)描いてくれた石田先生が上手だとかでもいいし、何でもいいますから紙に書いてください」と教示した。その結果、3年生は「ラワンブキをもっている」、4年生は「茎の茶色とみどりのところのグラデーションがうまい」と書いてくれた。

3年生と4年生ではつかっている語彙に違いが見られた。このことによって対話的学びが成立していない可能性が考えられる。児童間の対話的学びが成立しにくいので、児童発言があったときは、その都度サブTである石田が各児童に個別に言葉かけをすることにした。各児童たちは、それぞれの発達段階に応じた「良いところ」をたくさんもっている。それを賞賛する言葉かけをサブTが個別に行っていくようにした。

また「ラウンブキきゅうちゃん」を呈示後、児童たちはスライドを模写する活動を主体的に始めた。さらにそれにクーピーやフェルトペンで彩色する活動も自発的に始めた。「きゅうちゃん」絵図を渡すと、それに塗り絵をすることを小学生は好む。このことは田中（2022, 2023c）でも報告されている。このため「きゅうちゃん」絵図に塗り絵や描き込みをしたい時にはそうするように推奨した。これ以降の授業ステップでは「きゅうちゃん」絵図に自発的に塗り絵をする活動が多くなった。

対話的学びが生まれてこないことについては、学習者2人の間に意見の対立が生まれてこないことも一因として考えられる。これ以降のステップ4では学習者間の意見対立を引き出し易い看図アプローチ教材を用意してある。これを予定通り活用し児童たちの反応を見ることにした。

【ステップ3】カルタの「読み札」作りの練習



スライド4

このステップは次の手順で行った。まずスライド4を呈示する。カルタには「読み札」と「絵札」があることを確認する。「ふ」の絵札と、文が未記入の読み札を配付する。「この絵札で、『ふ』から始まるとしたらどんな読み札になると思いますか?」という教示をする。児童たちは、次のような「ふ」の読み札を作った。

- C1 「ふじさんはきれいだな。」
- C2 「ふじさんは日本一の山ふじさん」

「ふ」の読み札完成後「もうひとつ練習をしましょう」と伝え、ステップ4に移った。

【ステップ4】「読み札」から「様子」を考える

このステップでは、学習者間の「意見対立」が生まれやすい教材構成をしてある。児童たちにはまず絵札の候補となりうる「きゅうちゃんリスト」（図5）を配付する。それから練習用読み札として図6を渡す。

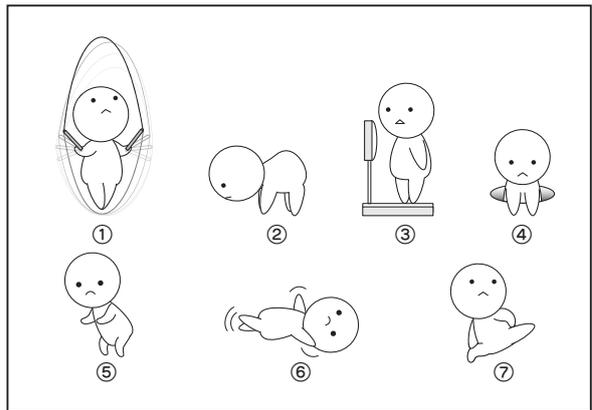


図5 きゅうちゃんリスト

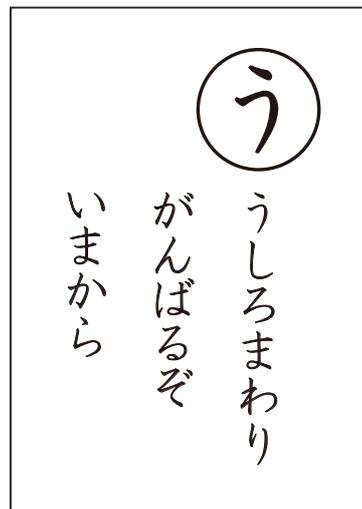


図6 「う」の読み札
（田中 2023c, p.26 より）

この手順で、筆者らが予想していた通りの「意見対立」が生まれた。その部分の授業記録を載せておく。T1は鹿内、T2は石田である。以下は「きゅうちゃんリスト」と『「う」の読み札』を配付した後の授業記録である。

- T1 先生はもう、読み札を決めてきました。
 (「う」の読み札を配付)
- T1 その読み札に合う絵札はどれだと思いま
 すか。さあこれは、相談しないと無理かもし
 れません。
- C1 わかった。
- T1 もうわかった？
- C1 もうわかった。
- T1 ちゃんと理由も付けないとだめですよ。
- C1 これです。1番(のきゅうちゃん)。
- T1 (C2の反応を見て)ほうほう、意見が違っ
 ていますよ。(C1を見て)1番だと思う。
- C2 1番は縄跳びじゃないか。
- C1 (無言)
- T2 (C1に)「何で違うと思ったのー」って。
- C1 縄跳びは、前でもいいしうしろでもいいか
 ら。
- C2 「うしろまわり」だから、これ(5番)じゃ
 ないの? 「うしろとび」じゃないの、それ?
- C1 (うなづきながら) うん。
- T1 言われてよく気が付きました。
- C1 ○○君は?
- C2 え、5番。「後転」の姿勢じゃないの?
- C1 (再び「きゅうちゃんリスト」の1番に○
 をつける)
- T1 1番でいいの?(C2さんは)それは「う
 しろとび」だって言っていましたよ。
- C1 うん。
- T1 いいの?
- C1 うん。
- T2 「うしろまわりとび」かな?
- T1 ああ、それはそれでいいですね。

この後、児童たちは、各自の絵札に彩色し始め
 た。彩色した絵札を載せておく。(写真1・2)



写真1 C1(3年生)の彩色絵札

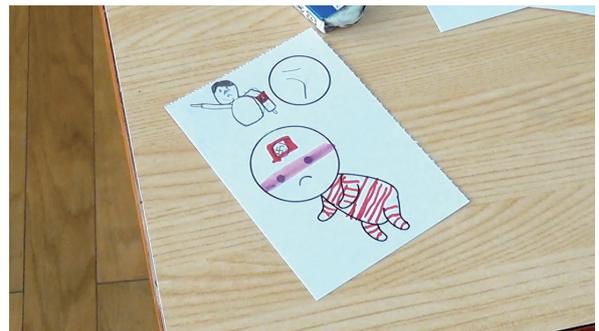


写真2 C2(4年生)の彩色絵札

ここで3校時目終了のチャイムが鳴った。「お
 わります」の礼をして休み時間に入ってからも、
 児童たちは絵札への彩色や描き込みを自発的に続
 けていた。

◎ここまでの授業のプロセス評価と対応策の検討

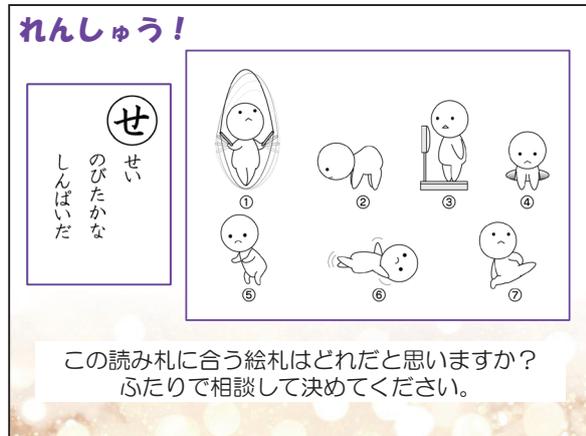
①今回用意した課題は「意見対立」を生み出し
 得るものである。しかし発達段階の差が大きいと
 「意見対立」が対話的学びに発展していかない。

②発達段階の差が大きな場合はサブTのアシス
 トが必要である。例えば、上掲授業記録中の「T2
 『うしろまわりとび』かな?」のような発言。こ
 のためこれ以降のステップでもサブTによる言葉
 かけは継続していく。

③休み時間中の様子からも、児童2名ともきゅ
 うちゃんには親しみをもっていることがわかる。
 また「カルタ作り」という課題にも興味をもっ
 ている。このため「カルタ作り」という課題は4
 校時目も継続することにした。

III-2 4校時目

4校時目は、前時でやり残した課題から始めた。スライド5を呈示して作業を進めた。



スライド5

ここでも児童間の対話的学びは生まれなかった。ただし、T1を介して次のようなコミュニケーションがあったので参考までに載せておく。

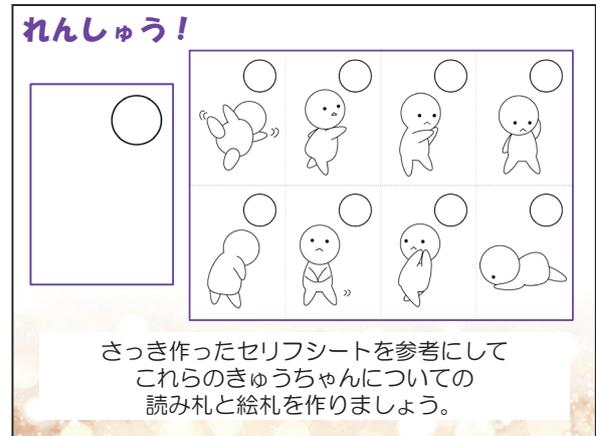
- C2 1番。ジャンプしたら背のびるから。
 T1 (C1に向かって)ジャンプしたら背のびるから1番だって。
 C1 わからん。
 T1 違う?じゃ、何にしました?
 C1 2番。
 T1 どうしてですか?
 C1 (しばらく無言)背のびるから。
 T1 2番やると身長のびるんですか?そうなんですね。

この後、各自が選んだ「せ」の絵札を配付する。児童たちはそれに「せ」と書き込み、彩色を始めた。C1が「(彩色)おわり!」と言ったところでステップ5に移った。

【ステップ5】すでにステップ2で考えてあるセリフシートをもとに「読み札」を考える

このステップ5はスライド6を呈示して実施した。またこのステップも、上掲学習指導要領の

「内容」に書かれている「様子や気持ちを表す語句を話や文章の中で使う」機会にすることを目的にして設計している。



スライド6

このステップの教示内容がわかるように、授業記録を載せておく。

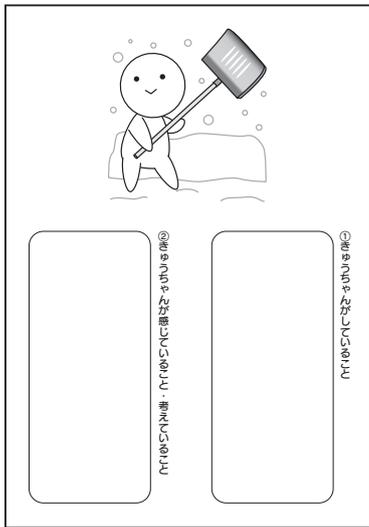
- T1 さっきみなさん、セリフを書いてくれましたよね。今、手元に持っています。順番どれからでもいいですので、
 C1 はい!(挙手)
 T1 はい、じゃ聞きましょう。でも絶対困りますよ。さっきC1さん「うんち」って、いっぱい書いていましたよね。それで読み札を作ると、全部「う」になってしまいますから、全部「う」にならないように、
 C1 (「う」になりそうなものを数え始める)
 T1 ね、「う」が3枚にならないように、そのセリフをいろいろ工夫して、書き換えて、読み札を作ってください。

この教示の後スライド6にある「きゅうちゃんリスト」と「読み札記入カード」を配付する。きゅうちゃんリストにはミシン目が入っているので、児童が切り取りひとり4枚ずつ担当することにした。きゅうちゃんリストの中の4つはステップ2でセリフを既に考えてある。このステップの作業には、児童2人とも積極的に取り組ん

でいた。

【ステップ6】 行動を読む

このステップも、上掲した学習指導要領「内容」の「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし」に対応させて設定した。とくに「行動を表す語句」の使用機会を増やすことを目的としている。この目的を達成するために、何らかの「行動」をしているという読み解きが出やすいきゅうちゃん絵図を用いる。具体的にはワークシート1を用いた。また、ワークシート1の課題をステップ7に接続させていく。



ワークシート 1

【ステップ7】 行動描写絵札から「読み札」を考える



スライド 7

このステップではスライド7を用いた。きゅうちゃんの「行動」を手がかりにして読み札を作る課題である。スライド7のきゅうちゃんは、前ステップのワークシートで活用したのと同じである。この練習の後、スライド8の手順で読み札作りをしてもらう。



スライド 8

児童たちには、さまざまな行動をしているきゅうちゃん絵札をシートにして配る。各シートにはミシン目が入っており、児童たちが自由に切り離せるようになっている。この読み札作りを時間の許す範囲でやってもらった。

【ステップ8】 カルタ大会



写真3 カルタ大会の様子

児童は2人であるが、学習活動の締めくくりとしてカルタ大会を行った。時間内に児童が作ったカルタだけでは数が少ない。そのため授業者側があらかじめ用意しておいた札もいくつか加えて実施した(写真3)。児童2人とも熱中してカルタ大会に参加していた。取った枚数はC1が10枚・

C2が14枚であった。学年差に見合った枚数差であり、全員が笑顔のカルタ大会となった。

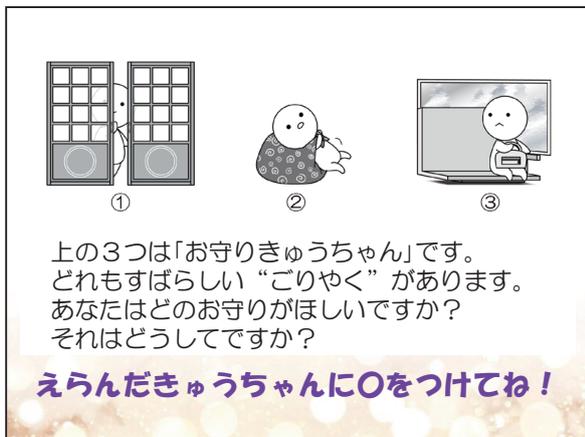
【ステップ9】「お守りきゅうちゃん」

児童たちが今回の授業をどのように評価しているか。その情報を得るためのツールをあらかじめ2種類用意していた。いずれもきゅうちゃんを活用した投影法による評価ツールである。ひとつはスライド9である。



スライド9

今回の授業の残り時間でこれを実施することは難しそうだったので短縮版である「お守りきゅうちゃん」を実施した。「今日はきゅうちゃんとお友達になってくれたので、これからきゅうちゃんが皆さんを守ってくれます。」という教示の後スライド10を呈示した。



スライド10

チャイムの時間が迫っていたのでスライド10にある発問は割愛した。代わりに①～③きゅうちゃんのどれがほしいかを聞いた。児童たちには、各自が選んだきゅうちゃんをラミネート加工したものをお守りとしてプレゼントした。その後次の教示をした。「きゅうちゃんと今日一緒に勉強してきました。その『お守りきゅうちゃん』に一言お礼を言ってください。」

この教示を受けて、次のような反応があった。

- C1（即座に）ありがとう！
- C2（挙手をして）色ありになったよ。（「きゅうちゃんは真っ白だから彩色してあげたよ」という意味だと推測される。）

C2が「お守りきゅうちゃん」をペンケースにしまったところで4校時目終了のチャイムが鳴った。「おわります」の礼の後、C1が「給食は（鹿内・石田と）一緒に食べるぞ！一緒に食べるぞ！」とジャンプしながら笑顔で伝えてくれた。

IV. 今後の課題

今回の授業でも「きゅうちゃん」は学びの場（石田(2025)の表現では「学びのアトモスフィア」）を「ととのえる」ツールとしておおいに役立った。初対面の学習者と授業者がきゅうちゃんを媒介として2コマの授業時間を和気あいあいと過ごすことができた。

一方で重要な課題も明らかになった。今回の授業は対話的学びを促進することも目的としてデザインされていた。しかし3年生1名・4年生1名からなる極少単位の複式クラスでは、対話的学びをほとんど引き出すことができなかった。その理由については本稿中の「ここまでの授業のプロセス評価と対応策の検討」のところでも考察してある。小規模校複式学級での看図アプローチ実践が絶対的に不足している。実践例を増やしていく必要がある。これまでの看図アプローチ研究成果の何がそのまま適用できるのか、また新たにどんな配慮や工夫が必要なのかを整理していくことが

必要である。

引用・参考文献

- 江草千春 2024 「看図アプローチを活用した定時制高校「英語表現Ⅰ」の授業実践－協同学習促進ツール『きゅうちゃん』の有効性－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』22号 pp.4-18
- 石田ゆき 2024 「看図アプローチにおける『きゅうちゃん』活用術」『看護教育』Vol.65 No.4 pp.438-443
- 石田ゆき 2025 『看図アプローチのための教材デザイン－「見ること」でとどのう学びのATOMスフィア－』 TRIADE|トリアーデ
- 石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善 2019 「創造性を育むツールとしての看図アプローチ－絵本づくり授業実践の報告－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1号 pp.2-15
- 鹿内信善 2023 「看図アプローチの可能性を拓く」『協同と教育』第18号 pp.31-34
- 田中岬 2022 「1年生がスムーズに説明文が書けることを目指して－みぶりが伝える内容を文章化するための看図アプローチ－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』14号 pp.3-21
- 田中岬 2023a 「特別支援学級における看図アプローチの活用－自立活動と国語科でのお話づくり－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』17号 pp.3-21
- 田中岬 2023b 「特別支援学級における行事作文指導－看図アプローチで思い出す－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』18号 pp.3-34
- 田中岬 2023c 「きゅうちゃんてかるたづくり－看図アプローチによる特別支援学級での教科等横断的学習－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』19号 pp.11-34
- 田中岬・石田ゆき 2022 「『看図アプローチ語りカフェ』を活用した1年生の自分作文－過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんて思いを綴る－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』16

号 pp.3-28

田中岬・大澤晴江・石田ゆき 2024 「看図アプローチで文法のオンライン交流学习－きゅうちゃんて特別支援学級と通常学級をつなぐ－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』20号 pp.19-38

研究上の倫理的配慮

今回の研究会では授業ビデオ等を撮影した。撮影にあたっては学校長及び全教員から許諾を得てある。しかし学習者が2人だけであったため、映像を掲載することによって個人が特定されやすい。個人情報保護の観点から本稿中では児童の姿が映る形での授業映像掲載は行わなかった。

謝辞

小規模校複式学級で看図アプローチ研究授業を行うという貴重な機会を提供いただきました足寄町立螺湾小学校校長喜多徹先生に心より御礼申し上げます。また校長先生からは全校研修の中で「目標と評価の一体化」について大切なお質問をいただきました。その質問への答にもなるように本稿内容を構成してみました。少しでもお役に立てれば幸いです。

年末のお忙しい時期に全校研究会を開催していただきました螺湾小学校の教職員の皆様にも御礼申し上げます。とりわけ森岡達昭先生には、研究会の企画・実施等で多大なご尽力をいただきました。ありがとうございました。

2026年1月15日 受付

2026年1月20日 受理