令和６年度

課題研究成果発表会
発表要旨集

2025年３月

東京学芸大学　教職大学院

令和６年度
課題研究成果発表会
発表要旨集

2025年３月

東京学芸大学　教職大学院

東京学芸大学教職大学院　令和６年度　課題研究成果発表会　発表要旨集　目次

学校組織マネジメントプログラム

＜現職院生＞

髙津　直人　特別支援学校における校長のマネジメントに関する研究　1
－分散型リーダーシップによる学部主事の活用に着目して－

木内　悠斗　中学校の学年教員集団におけるチームワークの向上に関する研究　3
－チーム・ビルディングによる態度的要素の信頼構築に着目して－

鈴木　健吾　ワーク・エンゲイジメントが高まる学校組織に関する研究　5
－主任教諭を中心とした「ミニ研修」の実施を通して－

鈴木　太郎　高等学校におけるカリキュラムマネジメントの機能的な運用に関する研究　7
－総合的な探究の時間を推進する組織文化に着目して－

中村　里津也　高等学校におけるミドルリーダー集団を核とした組織運営の促進に関する研究　9
－組織変容のプロセスにおける「当事者性」の獲得に着目して－

日野原　彰人　ミドルリーダーのマネジメントに関する研究　11
－若手教員の意識・行動に着目して－

宮﨑　大樹　学校におけるリーダーシップと人材育成　13
－さいたま市教務主任のリーダーシップ行動の分析を通したミドルリーダーの力量形成に関する研究－

総合教育実践プログラム

＜学卒院生＞

栁田　ふさ　教育法学の視点を用いたスクールロイヤーの位置づけの検討　15

濱埜　紘志　生徒の数学学習に対する動機づけをねらった知識構成型ジグソー法の教材開発　17
－高等学校「式と証明」の実践を通して－

荒川　咲彩花　教え合いによって教訓の質を高める授業　19
－高校数学科の学力向上を目指して－

井口　雄太　中学校における自己内対話を促す道徳授業　21
－安心できる話し合いを通して－

今城　琴美　中学校における「考え，議論する道徳」の実現　23
－知識構成型ジグソー法を活用した授業開発－

東京学芸大学教職大学院　令和６年度　課題研究成果発表会　発表要旨集　目次

大塚　直央	高等学校数学科における生徒の学習意欲を高める授業づくり －ARCS 動機づけモデルを活用して－	25
加藤　諭	資質・能力を育成するパフォーマンス評価の開発・実践 －表と棒グラフとこん虫の体のつくりの実践を通して－	27
金子　覚仁	教師の「におい」意識に関する考察 －安心・安全に向けた学級づくりを通して－	29
粉川　稜雪	シェアド・リーダーシップの考え方に基づいた学級における「クラスクラウン」の言動に関する研究	31
小林　嵩斗	中学校数学科における学びを充実させるための指導の手立ての一考察 －公立中学校における複線型の授業観察を通して－	33
佐藤　しずく	授業での子どもの困難とその要因を見取る授業観察シートを用いた授業分析に関する検討 －小学校第１学年を対象にして－	35
佐藤　大暉	国語科におけるアートベース・リサーチに基づいた表現形態の検討 －『伊勢物語』「芥川」の実践をてがかりとして－	37
塩野　哲	高等学校外国人生徒における放課後支援での商業科実践の一提案 －日本語の力と商業科の力の向上を目指して－	39
杉浦　由太郎	日本人学校における算数・数学教育の課題の考察 －日本人学校に勤務する教員へのアンケート調査から－	41
高橋　良輔	人間形成としての数学的活動設計に関する研究 －礒田正美の「表現世界の再構成過程」の実例検討を通して－	43
竹田　菜々	小学校における距離感に着目した性教育の考察	45
永澤　真衣	いわゆる「いい子」に対する教師の捉えと関わり方	47
橋本　詩織	国語科の授業における児童が自ら論理的思考力を発揮するための手立て －関係性に比べて自律性と有能感が低い児童への指導を通して－	49
廣瀬　雄二郎	生徒が事実を生み出すとき －SSH 指定校をめぐる探究のエスノグラフィー－	51

福本　莉佳子　学習環境を児童と共につくる教師の働きかけ　53
－オルタナティブスクールにおける実践を通して－

藤沢　陽人　高等学校物理科におけるテンセグリティ構造教材の開発とその実践　55
－力のつり合いを３次元的に捉えるために－

堀切　彩愛　教師の役割の多面性　57
－中学校音楽科教師の授業内の振る舞いに着目して－

三浦　裕太　デジタル学習基盤における高次な資質・能力の育成を意図した複線型授業での教師の発話の特徴　59

＜現職院生＞

青木　翔平　国際バカロレア教育における概念理解の難易を把握する評価手続きの提案　61

荒井　一聴　総合的な学習の時間において児童が意欲的に課題を追究し続けるための教師の支援の考察　63

岩見　一樹　漢字学習における AI ドリル活用に関する意識調査　65

鷺山　昭則　児童の主体性の涵養を目指す授業提案　67
－学習方法や環境を自己選択・決定できる手だてに着目して－

新田　敦彦　見通し活動は学習にどのような影響を与えるのか　69
－一人一台端末を活用した中学校社会科の複線型授業を通して－

橋本　洸　知識のつながりを促す高等学校数学の授業　71
－数学的な見方・考え方に着目して－

平野　大樹　概念型学習へのレディネスを高める新入生オリエンテーションの開発　73
－概念的思考の３つのレベルに着目して－

宮戸　和哉　児童会活動における児童の意識と主体性の関係　75
－児童質問紙調査を通して－

森田　拓磨　当事者意識をもって道徳的な課題と向き合う児童の育成　77
－当事者性を高める児童の内省に着目して－

教科領域指導プログラム

国語教育サブプログラム

＜学卒院生＞

伊藤　正一郎　西洋絵画を見る視点を活用した文学国語「読むこと」の学習　79
－「檸檬」とセザンヌ・レンブラントー

大河内　雪乃　高等学校国語科における探究的な読みを促す授業研究　81
－IBDP「言語と文学」の理論に着目してー

小熊　航汰　高等学校国語科における話し合い学習指導の開発　83
－「共創的な聞き手」の働きを見取るメタ認知の活用ー

堤　理恩　高等学校国語科説明文教材における論理構造を基軸とした教材開発及び指導法の構想と実践　85
－接続表現および文章構成に着目してー

仲佐　美郷　古典文学の内面化を目指した授業構想　87
－高等学校国語科における同化・異化を意識した振り返りを用いてー

別府　ほの美　郷土教材を活用した古典教育　89
－『四ツ谷新宿太宗寺』を中心にー

前田　歩南　学習者の表現力を高める指導法の研究　91
－比喩表現を用いた語彙指導ー

村上　温仁　中学国語科におけるストーリーマンガを教材として扱う可能性　93
－空白とセリフについての読みの交流に焦点を当ててー

吉田　吏玖　中学生の意見文における表現形式とその学習指導の開発　95

＜現職院生＞

岡安　友梨　高等学校段階における書く力の育成　97
－国語科教育における外国人生徒の要約活動の観察を通してー

松田　美咲　国語教育と英語教育の連携における小学校の「書くこと」の研究　99
－プランニングの手法を取り入れた学習指導からー

星野　寛　高等学校国語科におけるメディア・リテラシー教育　101
－ICT を活用した映像制作授業を通してー

社会科教育サブプログラム

＜学卒院生＞

伊神　裕一朗　正義を考えさせる中学校社会科公民的分野の授業研究　103

石井　拓樹　主権者教育における政策課題の教材化
－自分の地域を住みやすくするための政策案選択－　105

老沼　幸一　教室における陰謀論への対抗
－ワインバーグとコールフィールドの思想に着目して－　107

太田　夏奈　パーソナル・ナラティブを活用した歴史学習　109

太田　実玖　多様性の理解・尊重に向けた資質・能力を育成するための社会科授業開発
－中学校地理的分野「世界の諸地域/オセアニア州」の単元学習を通して－　111

荻　隼也　高等学校公共における平和の「定義と認識」へのアプローチ
－倫理分野 積極的平和主義と対話の重要性を題材として－　113

菊地　宏亮　貧困問題における多文化教育の単元開発研究
－中学校社会科公民科分野の日本国憲法の学習を事例に－　115

國土　俊二　地理教育における批判的思考力の育成を目指す単元開発
－気候変動学習を事例に－　117

後藤　丞　進路多様校における大雨災害の情報リテラシー育成
－意識調査に基づく地理総合の年間カリキュラム開発－　119

近藤　優樹　「諸地域」の多元性の獲得を目指した「世界史探究」の授業開発・実践
－「東アジアと中央ユーラシアの歴史的特質」の実践事例から－　121

齋藤　俊　小学校社会科教育における学習問題への興味・関心を高める資料の作成と提示
－小学校５年　米づくりのさかんな地域についての授業考察を通して－　123

酒井　崇宏　「歴史的な見方・考え方」を働かせることを目指した中学校歴史的分野の単元開発
－太平洋戦争にいたる歴史的事象に着目して－　125

田村　健太郎　メディアリテラシーの育成を目指す歴史教育の授業開発　127

林　駿太郎　叙述と対話を用いた歴史の授業実践　129
－知識の習得のみを目的とする歴史の学習からの脱却を目指して－

松村　紀奈　生徒が自分の歴史の見方を自覚し、変容させられる日本史の授業実践　131
－中世初期を題材に－

鷲野　未宙　思考力を伸ばし、認識を拡げる社会科の授業づくり　133

＜現職院生＞

江森　大貴　主権者の育成を目指す中学校社会科歴史授業の実践　135
－「歴史的類推」を用いてウクライナ戦争を考え議論する授業の開発を通して－

倉林　宏樹　児童主体の学びを実現する多様性に着目した「個別最適な学び」の追究　137
－社会科教育における地域学習の実践を通して－

白澤　保典　１単元で２地域を扱う日本の諸地域学習の効果　139
－中核とする項目が同じ地方の比較を通して－

数学教育サブプログラム

＜学卒院生＞

丸山　諒太　四角形の等分点問題を一般化・拡張する探究過程に関する一考察　141
－構造を捉えるための事象の見方に着目して－

加賀谷　優斗　「NOW-NEXT の再帰関係」を用いた関数の値の変化を捉える教材に関する研究　143

川上　寛太　Confrey らによる共変に基づく指数関数の指導への接続を意図した２次関数の指導の考察　145

熊谷　桂輔　『数学 第二類』の「図形の観察」における教材の系列に関する研究　147

佐野　紫音　教材「Growing triangle」を用いた授業実践における変数の理解の研究　149
－構造を捉えなおす活動に焦点を当てて－

花村　脩平　性質を見出す活動を促す図形の証明の教材開発に関する研究　151
－証明をよむことに着目して－

丸橋　敬太　空間図形において平面を捉える思考の様相に関する研究　153
－同一平面上にない４点に関する調査問題を通して－

理科教育サブプログラム

＜学卒院生＞

後藤　智哉　高等学校生物基礎の観察・実験においてルーブリックがもたらす効果の検証 155
－自己評価と教員の評価の乖離の減少に向けて－

阪本　悠真　小学校第５学年「種子の発芽と成長」の単元における子どもたちの探究意欲を 157
引き出す授業デザイン

長岡　賢　「自分ごと」にするための授業の提案 159
－理科と社会科の連携を生かした授業－

中村　文哉　高等学校化学基礎「物質量」の学習における実験教材の開発と実践 161

矢尻　達也　理科の見方・考え方を促す授業設計とその評価 163
－中学校生物「動物の体のつくりとはたらき」－

山口　拓希　高等学校「化学基礎」における知的謙虚さの育成 165

吉田　雪絵　高等学校化学基礎における「分子の形」の学習に向けた授業提案と教材の検討 167

＜現職院生＞

中村　英代　小学校理科４年「ものの体積と温度」について児童の記した考察の分析とそれに 169
基づく授業改善

音楽教育サブプログラム

＜学卒院生＞

上山　結子　小学校低学年における創造性を育む音楽科の授業構想 171
－音色に着目して－

大湊　竜馬　高等学校芸術科・音楽におけるアイドルの教材性の検討 173
－道徳教育の視点から－

君山　吏李圭　小学校低学年における読譜指導の実践 175
－コダーイ・メソッドを手がかりとした常時活動－

小林　梨花　音楽系部活動におけるライフキャリア教育 177
－生涯における音楽との関わり方に焦点をあてて－

佐野　支帆子　中学校音楽科における表現活動の基礎を育む常時活動の提案　179
－オルフ・シュールヴェルクに焦点をあてて－

田中　弦大　中学校音楽科教育における ICT 機器を取り入れた効果的な創作指導　181

＜現職院生＞

五十嵐　悠葵　軽度知的障害特別支援学校における音楽科担当教員の専門性向上方策　183
－歌唱指導を中心に－

美術・工芸教育サブプログラム

＜学卒院生＞

川口　明莉　中学校美術科における絵画題材に関する一考察　185

平野　夢花　児童の造形活動における発想の多様性を促す題材に関する一考察　187
－造形遊びと、主題語を与えた類似する行為に始まる連続する造形活動の設定を通して－

大内　窓子　「造形遊び」における課題改善を主眼とした周辺調査および実践研究　189
－「造形遊び」の３つの要素を手がかりとして－

勝山　風希　高等学校における主題意識を高めるための授業題材及び指導の工夫　191
－高校２年生「感情を線と色で伝えよう～抽象表現に挑戦～」の授業実践を通して－

加藤　佑奈　美術教育におけるメディアとしての「音」のありように関する一考察　193
－教科の独自性を捉えなおす試みとして－

澤口　絢音　現代日本におけるワークショップの捉え直し　195
－アートを介した自己省察を経る生涯教育－

菅原　奈々子　工芸科教育におけるコーチング的指導法の優位性に関する一考察　197

鈴木　あゆ　美術教育におけるプログラミング教材の実践研究　199
－小学校図画工作科におけるプログラミング的思考の解釈と教育的展望－

中村　衣吹　図画工作科においての低学年の絵画表現における題材研究　201
－子どもが自信をもつ活動を教師が支援する－

廣瀬　由佳　絵画表現におけるこどもの創造性が発揮される授業における一考察　203

福田　真子　図画工作科教師がもつ専門性の再検討　205
－「語り合い」法と Arts-based Research を併用した調査を通して－

水島　菜穂　我が国の鑑賞教育における文脈の学びと他者という観点に関する一考察　207
－近年の対話型鑑賞をめぐる議論を踏まえて－

森田　胡桃　中学校美術科における自画像を用いた鑑賞教育に関する考察　209
－他者への視点を広げることを目指した指導の提案を通して－

山井　千彰　学校と美術館の継続的な連携における一考察　211
－学校連携事業の調査と美術館学芸員への聞き取りを通して－

書道教育サブプログラム

＜学卒院生＞

阿部　ゆう　高等学校芸術科書道における明清時代の長条幅行草書の鑑賞に関する実践的研究　213

寺松　錦　高等学校芸術科書道における「漢字仮名交じりの書」の特質を踏まえた授業実践　215
－意図に基づいた構想と表現の工夫に着目して－

保健体育教育サブプログラム

＜学卒院生＞

荒井　大雄　スポーツオノマトペを使った運動学習の効果と他種目との関連性　217
－日本語指導が必要な生徒を対象として－

菅野　宙斗　ネット型攻守一体プレイタイプの授業における学習者の認識に関する研究　219
－既有知識と学習感想の検討を通して－

鮫田　瑠香　さいたま市における救命教育に関する一考察　221
－ASUKA モデルの現状と課題について－

條川　さくら　バレエ経験者の痩身願望を引き起こす外的要因と痩身との付き合い方に関する研究　223

棚原　未鈴　小学校におけるインクルーシブ体育の内実に関する研究　225
－運動の面白さを大切にした授業に着目して－

谷垣　悠矢　運動部活動で「自治」を重視してきた教師の指導観形成過程に関する研究　227

芳賀　智江梨　中学１年生の性に関する知識と意識の実態　229

東　ゆりこ　体育教師のイメージ形成要因に関する一考察　231
－学生及び体育教師への意識調査を通して－

山本　真　水泳授業における水中カメラ活用の効果　233
－課題発見・解決活動への影響－

＜現職院生＞

河野　和顕　体つくり運動における理論的枠組みの再考　235
－脱目的性及び身体知形成の視点を通して－

佐竹　泰斗　体育授業における教師の記述的フィードバック「朱書き」に関する研究　237
－学習者の捉え方に焦点をあてて－

野﨑　善継　自律的学習計画の作成が子どもに及ぼす効果について　239
－自己調整的なAARサイクルの学びに着目して－

山田　豊　小学校教科担任制の機能及びその影響に関する一考察　241
－小学校体育専科と学級担任との関係から－

技術教育サブプログラム

＜学卒院生＞

白駒　尚寛　工業高校における材料の先端的な技術に触れる指導計画の実践と評価　243

松島　毅　情報通信技術によるデータを活用した技術科コンテンツ制作学習の実践と評価　245

守谷　季葉　情報通信技術によるデータを活用した技術科栽培学習の実践と評価　247

百合草　瑞季　技術科における表面処理加工の内容に関する指導計画の実践と評価　249

東京学芸大学教職大学院　令和６年度　課題研究成果発表会　発表要旨集　目次

家庭科教育サブプログラム

＜学卒院生＞

金塚　あい　システムズ・アプローチを援用した家族に関する授業の検討 －高校生の自尊感情への影響に着目して－ 251

小泉　勇樹　高等学校家庭科における妊娠期・胎児期の学習に関する研究 －保育学習を軸として－ 253

小林　可怜　災害発生後の状況や生活課題を理解し自助・共助の力を育むゲーム教材の開発 255

英語教育サブプログラム

＜学卒院生＞

福田　早希　授業の終わりに，学習した単語や表現の言い方をふりかえる時間を設けることによる，単元末での単語や表現の定着への効果 257

井上　小百合　The Effects of Self-paced Learning in Junior High School English Classes on Learners' Attitudes of Proactive Learning 259

鬼沢　史弥　Exploring High School English Teachers' Resistance Toward Machine Translation and Generative AI 261

五本木　晴生　Effects of English Video Materials on English Learning　: Focusing on Vocabulary Learning through Viewing English Video Materials and Factors Affecting Learning 263

小松　彩菜　Investigating Middle School Students' Engagement in a Short-Term Intensive English Program : Case Studies 265

前田　廉太朗　Native Language Use in English Writing Activities in Junior High School 267

水野　あゆみ　Relationship Between Knowledge of the Five Sentence Patterns and English-Japanese Translation Accuracy 269

望月　恵理　Investigating Factors that Affect High School Students' Self-Esteem in English Education 271

茂木　裕璃奈　Characteristics of Japanese Junior High School Students' Findings in Data-Driven Learning　: Perspectives from Individual and Collaborative Learning 273

＜現職院生＞

西川　里沙　外国語を用いて主体的に思考・判断・表現できる児童を育成するための「個別最適な学び」と「協働的な学び」の研究
－小学校外国語科における英語劇の指導を通して－　275

藤川　光義　英語教育における効果的な「個別最適な学び」
－一人一人の理解や学習進度に応じたICT等を活用した自己調整型の授業デザイン－　277

情報教育サブプログラム

＜学卒院生＞

池之上　勇斗　プログラミングとドローンを活用した実社会と情報技術のかかわりを考えさせる課題解決型学習の実践と評価　279

幼児教育サブプログラム

＜学卒院生＞

鈴木　かおる　幼稚園教諭の早期離職防止に向けて
－公立幼稚園新規採用教諭のストレスとコーピングに着目して－　281

吉野　満里恵　４歳児及び５歳児の鬼ごっこにおける保育者の指導について　283

＜現職院生＞

野村　優子　私立幼稚園における個別の指導計画の作成と実践
－子ども理解と支援方法に関する若手保育者の意識変容－　285

養護教育サブプログラム

＜学卒院生＞

千葉　雅子　性に関する指導による教育的効果の検討
－中学校での授業実践を通して－　287

＜現職院生＞

木村　三喜子　小児慢性特定疾患の子どもの養育体験を通じた母親の成長プロセス　289

山本　志津子　不登校の子どもを受容する母親の心理過程　291

特別支援教育高度化プログラム

＜学卒院生＞

栗林　希帆　場面緘黙のある小学生の言語能力の特徴 293
－質問紙調査と事例研究による検討－

阿部　由佳　発達障害児における投動作の評価と指導法についての検討 295

大竹　くるみ　小学校の体育的行事（運動会）における特別な支援を必要とする児童への支援 297

冨賀見　日奈子　重度重複障害のある成人のウェルビーイングに関する研究 299

宮下　真海　ワーキングメモリにおける運動系の役割 301
－近赤外線分光法（NIRS）による評価－

山室　凱世　聴覚障害と発達障害を併せ有する者の就労支援について 303
－本人と保護者及び就労先、三者それぞれのニーズ－

＜現職院生＞

小柳　達朗　学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児に対する教師の専門性の向上及び継承に関する研究 305

江口　あゆみ　通常の学級における特別な支援を必要とする児童への周囲の理解について 307
－発達障害に関する障害理解授業の実践を通して－

今　正太　小学校の知的障害特別支援学級における国語科の指導と特別な教育課程 309

中井　智也　肢体不自由特別支援学校における進行性疾患を有する児童生徒の教育支援に関する研究 311

横山　宗平　特別支援学校知的障害教育部門高等部におけるデュアルシステムの有効性に関する研究 313
－自己理解、自己選択、自己決定を育むための支援方法と体制の検討－

教育プロジェクトプログラム

学校教育課題サブプログラム

＜学卒院生＞

塩澤　優夏　小学校高学年における「本離れ」に対する検討 315
－第６学年を対象とした読書推進のための実践を通して－

石森　春陽　生徒の学校生活における安心感の検討　317
－教師との関わりに焦点をあてて－

井上　慧志　生徒たちの対話力を高める教育実践とは　319
－悩みを吐露し相談できる環境をつくるために－

掛川　結衣羽　小学校に求められる小中連携教育の在り方　321

金子　純礼　自然体験を一人ひとりのウェルビーイングにつなぐ小学校　323
－対人関係を広げる別室登校支援－

北村　杏理　小学校における構成的グループ・エンカウンターの実践と考察　325
－学校適応感の向上を目指して－

工藤　大　教育活動を「改善」する中で何が起こっていたのか？　327
－公立Ａ中学校における教員インタビュー調査をもとに－

高橋　龍聖　エンカレッジスクールにおける学校適応感・生活意欲の向上　329
－生徒の語りと解釈に着目して－

玉木　譲　中学生による悪口の動機　331
－否定的側面への言及場面に着目した分析－

根岸　雄吾　中学１年生の夏休み明けにおける学校不適応の未然防止に向けたプログラムの開発　333
－ショートプログラムを活用したストレスマネジメント教育を通して－

溝井　杏実　公立中学校の通常学級における要支援児の社会参加に向けた日本のインクルーシブ教育の現状と課題　335
－関係機関連携の必要性に着目して－

吉澤　日向子　教師はなぜ部活動を続けられるのか？　337
－中学校における教師と生徒に対する調査をもとに－

＜現職院生＞

遠藤　葵　秋田県の「ふるさと教育」の現状と課題　339
－充実と推進に向けた方策の提案－

鈴木　千尋　子どもの育ちと学びをつなぐ幼小連携の取り組み　341
－架け橋期の充実に向けて－

東京学芸大学教職大学院　令和６年度　課題研究成果発表会　発表要旨集　目次

国際理解・多文化共生教育サブプログラム

＜学卒院生＞

髙橋　美咲　　中学生を対象とした歴史的問題解決シミュレーション教材の開発　343
－異なる文化的背景を持つ人々と協働する力を育む授業の検討－

髙橋　奈々　　開かれた日本人学校に向けた現地採用教員の位置に関する研究　345
－役割認識と教育活動にみる強みの分析を通して－

＜現職院生＞

大熊　英敬　　ローカルシティズンシップの育成を支える教師のポジショナリティ　347
－小学校における実践事例を通して－

国際理解・外国人児童生徒教育サブプログラム

＜現職院生＞

倉本　龍一　　「JSL カリキュラム」における学び合い　349

特別支援学校における校長のマネジメントに関する研究

-分散型リーダーシップによる学部主事の活用に着目して-

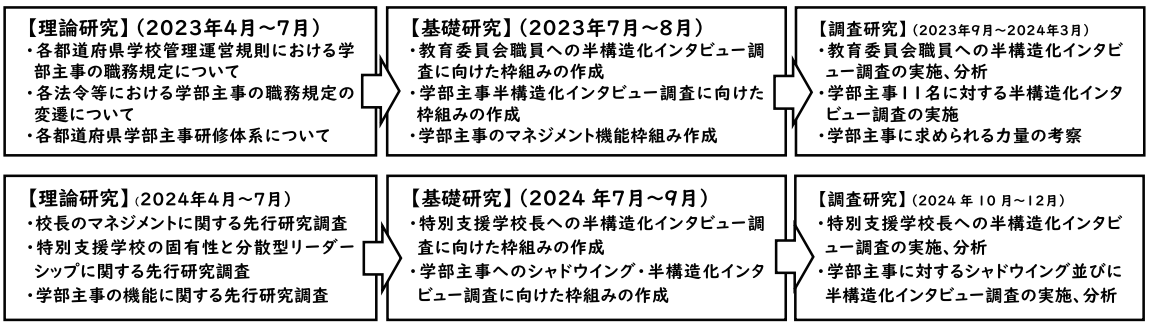
M23-1061　髙津　直人

１.研究の目的

本研究は、特別支援学校長が分散型リーダーシップの視点から学部主事[1]を効果的に活用することが特別支援学校マネジメント固有の課題克服につながると仮定し、校長が学部主事をどのように活用しているかの実態把握を通して、特別支援学校長の分散型リーダーシップの実態を明らかにし、特別支援学校マネジメントのあり方について考察することを目的とする。なお、本研究における分散型リーダーシップとは「ある１ 人のリーダーに焦点化した集中型モデルに替わって、組織の多様な状況において多様なリーダーがリーダーシップを行使すること」（小島他,2010）とする。

２．研究の方法（2023 年度～2024 年度）

2023 年度は「学部主事の職務に関する研究」を進めた。そこで明らかになったことを基に、本研究テーマである「特別支援学校校長のマネジメントに関する研究」へと発展させた。２年間の研究方法は下記のとおりである。



３．研究の成果

理論研究、基礎研究を踏まえ、協力が得られた２校の特別支援学校で調査研究を行った。

【A 特別支援学校の概要】

小中高等部が設置されている。知的障害・肢体不自由特別支援学校である。職員数は 87 名、児童生徒数は 53 名である。半構造化インタビュー調査対象の A 校長は特別支援学校長歴２年（通算校長歴２年）であり、A 学部主事は A 校での学部主事歴が３年である。

【B 特別支援学校の概要】

小中高等部が設置されている。知的障害特別支援学校である。職員数は 162 名、児童生徒数は 356 名である。半構造化インタビュー調査対象の B 校長は特別支援学校長歴３年（通算校長歴 12 年）であり、B 学部主事は B 校での学部主事歴が４年である。

【調査研究結果】

調査研究を通して、両校の校長と学部主事を中心とした分散型リーダーシップの実態を下記のように示すことができる。

---

[1] 学校教育法施行規則第 125 条第１項において、「特別支援学校には各部に主事を置くことができる」と定められ、第２項において「主事は、その部に属する教諭等をもつて、これに充てる。校長の監督を受け、部に関する校務をつかさどる」と示されている。「校務をつかさどる」という言葉は学校教育法で定められている校長や副校長の職務規定と重なる部分があり、部のまとめ役として重要な職務を担うことが読み取れる。

A 校においては各学部主事や教務主任等が集まる会議を中心とした情報共有を核に、教職員が自律的かつ協働的に働くことができる環境づくりに力点が置かれていることがわかる。「見届け」という言葉を大切にし、校長自身が影響の輪を広げ積極的に教職員とのコミュニケーションをはかり多くの情報を得ようとしている。また、学部主事が学部の環境づくりの中核となるという思いから、学部経営に関して多くの事柄を学部主事に任せている。学部主事から学部職員への関わりの中で、労いの言葉をかけ、常に一緒に考える姿勢を示すことが職員間の風通しの良さやさらなるリーダーシップの分散や収束を生み出している。

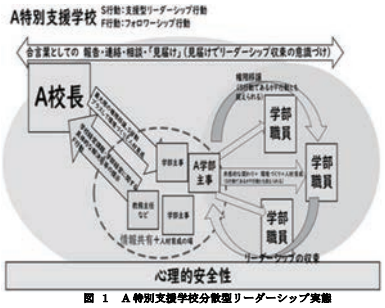


図 1　A 特別支援学校分散型リーダーシップ実態

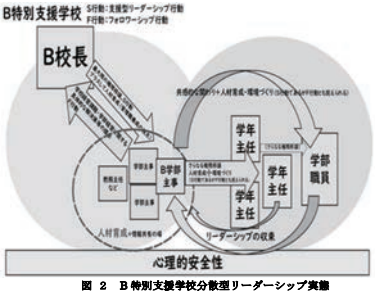


図 2　B 特別支援学校分散型リーダーシップ実態

出典：図 1 図 2 ともに著者作成

B 校においては A 校同様学部主事等が集まる会議が設けられているが、そこでは学校経営に関する事柄について、学部主事が学部の状況を踏まえ、具体的な改善策等を自ら示し学部主事間で協議していくという、学部主事の人材育成につながる点に力点が置かれている。また、学部主事に権限を委譲する中で、学部主事を核として階層的にリーダーシップが分散され、学部主事に収束してくるようなシステムが敷かれている。その土台には、A 校同様学部主事による学部職員への共感的な関わりがあることも示された。

４．総合考察

本研究を通して、特別支援学校マネジメントにおいては、校長による効果的な学部主事活用が不可欠であることが明確になった。部という小さな学校が複数存在しているといっても過言ではない特別支援学校では、その固有性を踏まえ、校長が分散型リーダーシップの視点から学部主事に権限を委譲し、各部で課題解決を図っていくことが肝要である。

総括として、特別支援学校マネジメントのあり方を考える上で特に重要な点を２点示す。

１点目は校長が学部主事をトップリーダーと捉えた上で働きかけていくことである。

２点目はリーダーシップを分散し、そこで生じた課題や成果を校長まで収束させていく構造が不可欠になるという点である。以下、２点目について補足する。

部という名の小さな学校が一つの敷地に複数存在しているだけでは、「特別支援学校」として機能しているとは言えない。校長から部のトップリーダーたる学部主事への権限委譲を進める中でも、学部主事から校長へのフォロワーシップと課題や成果の統合がなければ「特別支援学校」として成り立たない。部の存在や教職員の多さ、多職種連携の必要性といった特別支援学校の固有性を考えた際には、通常の学校に比べ特に重要になる点である。分散型リーダーシップの視点から学部主事を活用していき、そこからさらに分散されたリーダーシップが学部主事を通して確実に校長まで収束させる構造が特別支援学校においては不可欠であると言える。また、円滑なコミュニケーションの基盤として、部内の心理的安全性の担保は重要になる。校長が学校全体の心理的安全性を担保する行いを示していくことが重要であるとともに、それを維持するための中心となるのは、学部主事の大きな役割であることを特別支援学校長が意識しておく必要がある。

５．主要参考文献

・小島弘道・渕上克義・露口健司（2010）『スクールリーダーシップ』学文社
・髙津直人・福本みちよ（2025 刊行予定）「特別支援学校学部主事に求められる専門的力量の検討」『東京学芸大学紀要教職大学院』第 76 集

中学校の学年教員集団におけるチームワークの向上に関する研究
―チーム・ビルディングによる態度的要素の信頼構築に着目して―

M24-1071　木内　悠斗

１．研究の目的

平成 27 年中央教育審議会は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を公表し、複雑化・多様化する課題を解決していくためには教員と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとして連携・協働していく重要性を指摘した。しかし、当然ながら学校の組織力や教師集団の協働の成立が、チーム学校として外部連携以前の大前提となってくる。学校は分掌や学年等の組織から構成されており、チーム学校としての機能を高めていくためにはまず、学校内の組織のチームワークを高めていくことが求められる。

そこで本研究は中学校内のチームの一つである学年教員集団を対象にチームワークの向上を図ることとする。本研究で取り上げるチーム・ビルディングは組織開発やチームづくりとして広く普及し、業種を問わず、適用範囲が広いという特色をもっている。本研究はチーム・ビルディングを通してチームワークの態度的要素の基盤となる信頼関係がどのように構築されるのかを明らかにすることを研究目的とする。

２．研究の方法

理論研究	調査研究	実践研究	まとめ
・チームワーク ・チーム・ビルディング ・組織の成功循環モデル ・心理的安全性	・先行研究調査 ・チームワーク測定 ・分析の視点	・チーム・ビルディング実施（2回） ・半構造化インタビューの実施	・分析と考察 ・研究の成果と課題

３．研究の成果

３－１　理論研究

チームワークを構成する要素については三沢（2019）が①行動的要素②態度的要素③認知的要素の３点に整理した。チームワークの基盤には態度的要素の一つであるの心理的安全性が位置し、チーム・コミュニケーションを通してチームワークが向上していく。

また、ブルース・W・タックマンは５段階のチーム発展段階モデルとチーム・ビルディングについてまとめた。特に、形成期にメンバーの関係性が築かれていないと混乱期を乗り越えることが難しく、関係性を構築することによって成果を上げるチームに成長していくことを指摘した。

３－２　調査研究

まず、学年教員集団のチームワーク測定（行動的要素と態度的要素）を行った。三沢他（2020）によって、教師のチームワーク（行動的要素）に関する因子分析は「相互調整」、「職務の分析と明確化」、「知識と情報の共有」の３つの構成要素が抽出されている。また、態度的要素についてはエドモンドソン（2021）の心理的安全性の質問項目を援用した。図１より学年教員集団のチームワークの行動的要素は職務の分析と明確化が他と比較すると高くなって

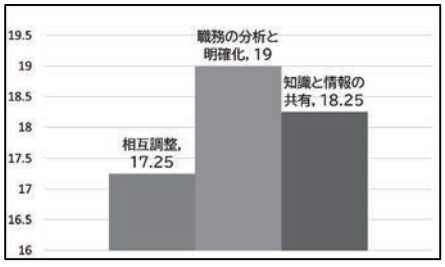


図１　チームワークの行動的要素の結果

【質問紙調査を基に筆者作成/各項目 25 点満点】

いる一方で相互調整が低くなっていることが読み取れる。図２に着目するとチームワークの態度的要素（心理的安全性）は比較的高いことが読み取れる。メンバー間の関係の質を向上させることで更なるチームワークの向上が図られることが予想される。

ところで、態度的要素（心理的安全性）を向上させるためには、メンバーが互いに信頼し合うことが大切であると言われている。信頼関係を築くためには言行一致、配慮、平等、自己開示、一体化といった行動を取ることが必要とされている。

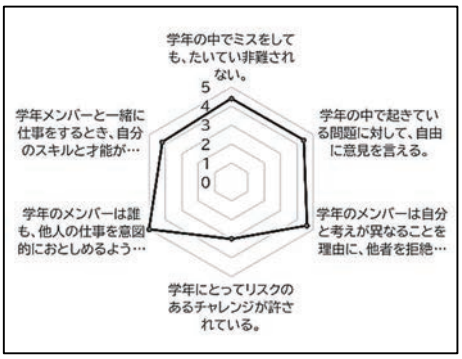


図２　チームワークの態度的要素の結果

【質問紙調査を基に筆者作成/各項目５点満点】

３－３　実践研究

中学校の学年教員集団を対象にチーム・ビルディングを２回実施した。その後、半構造化インタビューを行い、チームワークの態度的要素の基盤となる信頼関係がどのように構築されているのか分析を行った。その結果、それぞれの教員の考えや価値観、得意なことや不得意なことなどを自己開示することが信頼関係構築の基盤となっていることが明らかになった。自己開示により、お互いを気遣う配慮や相手の問題に対して感情を移入して共に解決しようとする一体化へと信頼関係構築の行動がさらに広がっていくことが読み取れた。メンバー間の自己開示を日常の会話の中で無意識的に行っている場合もあれば、意識的にチーム・ビルディングを取り入れている場合もあるだろう。いずれにせよ、チームワークを向上させていくためには自己開示が信頼関係のスタートであると言える。お互いの信頼関係が構築されることで関係の質が高まり、結果的にチームワークの行動的要素も向上していくと考えられる。

４．まとめと課題

本研究において、チーム・ビルディングは学校現場で学年教員集団のチームワークの態度的要素を向上させる手法として機能すること、また信頼関係の構築のための自己開示の重要性が明らかになった。そして、自己開示をスタートとして信頼関係の構築は配慮、一体化へと進んでいくことが示唆された。

本研究の課題は、チーム・ビルディングを継続して実施することができず、チームワークの変容を見取ることができなかった点である。さらに長い期間継続して実施することにより、本研究では対象とすることができなかったチーム・ビルディングの対話や議論、省察の段階まで実施することができる。今後の課題としたい。

５．成果の活用法

本研究で取り組んだチーム・ビルディングの手法を勤務校の学年教員集団や分掌組織において、チームワークを高めるために活用していく。また、所属自治体内の研修会・研究会で研究成果を報告し、校外へも取組を広げていく。

６．主な参考文献

エイミー C.エドモンドソン(2021)『恐れのない組織　心理的安全性が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版。

堀公俊(2007)『チーム・ビルディング　人と人をつなぐ技法』日本経済新聞出版。

三沢良(2019)「チームワークとその向上方策の概念整理」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録　第 171 号』23-38 頁。

三沢良・森安史彦・樋口宏治(2020)「教師のチームワークと学校組織風土の関連性―チームとしての学校を実現するための前提の吟味ー」『岡山大学教師教育開発センター紀要 第 10 号 別冊』。

ワーク・エンゲイジメントが高まる学校組織に関する研究
―主任教諭を中心とした「ミニ研修」の実施を通して―

M24-1072　鈴木　健吾

１．研究の目的

各学校では働き方改革が進められており、在校等時間は減少傾向にあるものの、一方で業務負担の増加やライフ・ワークバランスに問題が生じ、教職員同士のコミュニケーションの円滑化や相談しやすい職場環境の整備に関する新たな課題も指摘されている。

東京都では「主任教諭」が都独自の職層として設置されているが、組織運営の核となる職層であり、学校における働き方改革を推進するうえでも重要な役割を担っている。こうした役割を担う主任教諭が中心となって組織的に学習する機会を企画・運営することにより、組織全体のワーク・エンゲイジメント（以下 W・E）が高まるのではないかと考えた。そのプロセスにおいて、仕事の課題そのものや人間関係について改善が図られ、組織全体の W・E が高まることを明らかにする。

２．研究の方法

⑴ 基礎研究
W・E
チーミング
チーム学習

⑵ 調査研究
研究協力校の概略
W・E 調査①

⑶ 実践研究
主任教諭座談会
「ミニ研修」実施
W・E 調査②
インタビュー調査

⑷ まとめ
「チーミング」論から
研究の成果と課題
成果の活用方法

３．研究の成果

3-1　先行研究

本研究では W・E を「個人の内的要因にとどまらず、ビジョンを共有することや組織化をすることを通して、仕事や職業の資源に対する持続的かつ安定的な状態を捉える概念」と定義づける。また、エドモンドソン（2014）のチーミングを援用した効果的なリーダーシップの視点から W・E が高まるプロセスを分析する。さらに、センゲ（2011）の「チーム学習」を基に、ファシリテーターである主任教諭が「ダイアログ」と「ディスカッション」の２種類の話合いを意識して補完的に使い分けることでチーム学習の実現ができると考えた。

3-2　基礎研究

主任教諭が中心となって意図的・計画的・継続的に対話型組織開発を目指す「ミニ研修」を開発した。「ミニ研修」の前に、どのようなコミュニケーションが必要かを検討する「主任教諭座談会」を設定した。（図１参照）また、「主任教諭座談会」から「ミニ研修」を実施するサイクルを２回実施し、意図的・計画的・継続的に学習する場を設定することで、組織改善のプロセスを「チーミング」論の観点から記述・説明することができるようにした。（表１参照）

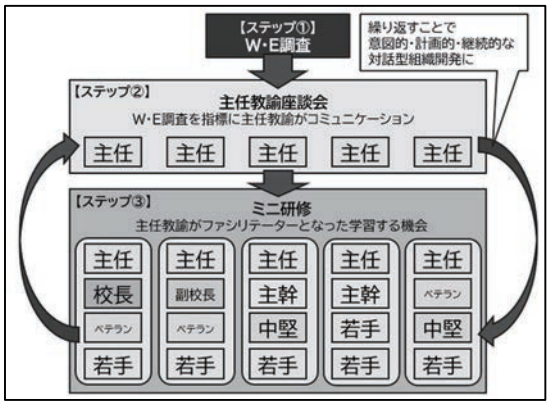


図１ 主任教諭による「ミニ研修」のイメージ図 出典：筆者作成

表１ 調査研究・実践研究の構造化　出典：筆者作成

	視点	研究内容	方法	対象
サイクル①	チーミング／学習するための組織づくり	W・E調査①	アンケート調査	全教職員
		主任教諭座談会①	ダイアログ＋ディスカッション	主任教諭
		ミニ研修①	主任教諭をファシリテーターとしたダイアログ	全教職員
改善		ミニ研修調査①	アンケート調査及びインタビュー調査	管理職・主幹教諭 主任教諭・教諭
サイクル②		主任教諭座談会②	ディスカッション	主任教諭
		ミニ研修②	主任教諭をファシリテーターとしたダイアログ	全教職員
		W・E調査②	アンケート調査	全教職員
まとめ		ミニ研修調査②	アンケート調査及びインタビュー調査	管理職・主幹教諭 主任教諭・教諭

3-3　調査研究

研究協力校において、日本語版 UWES の 17 項目尺度を用いて W・E 調査①を実施した。W・E スコア（n=27,回収率 100%）の平均値は 57.92(最大値 102）であり、活力をもって生き生きと働いている教職員が多い一方で、仕事に対して誇りややりがいを十分には感じられていない教職員も少なからずいるのではないかという示唆を得ることができた。

3-4　実践研究（アクション・リサーチ）

⑴ サイクル①

主任教諭座談会①では、W・E 調査①を基に活発な対話が行われ、「どのような環境であれば、もっと働きやすくなるか」というミニ研修①のテーマが決まった。ミニ研修①では、主任教諭がファシリテーターとして、全教職員の考えや思いを引き出すことができた。アンケート調査及びインタビュー調査から、コミュニケーションの促進という成果が見られ、ミニ研修②では、より具体的な学校組織の改善を目指すという方向性が明らかになった。

⑵ サイクル②

主任教諭座談会②では、ディスカッションを通して、ミニ研修②のテーマを「行事を振り返り、『やりやすかったこと』と『やりにくかったこと』を共有する」とし、業務に直結できる学習アプローチを選択した。ミニ研修②では、教職員が意見を表明できる心理的安全性の高い環境を醸成することで組織改善につながる意見が多く出され、集団的学習が見られた。W・E 調査②では、研究協力校における W・E スコアの平均値は大幅に向上した。

⑶ チーミング論からの全体分析・考察

組織改善のプロセスについて、学習するための骨組み、心理的に安全な場、学習アプローチ、職業的・文化的な境界といったチーミングの視点から全体分析・考察を行った。

４．研究のまとめと課題

本研究の成果は以下の３点である。第一に、組織参画意識の向上である。主任教諭を中心として「ミニ研修」プロセスを構築し、教職員同士が、共通のテーマの下に意見交換できる場を提供することにより、全教職員の組織参画意識が高まった。第二に、組織学習の基盤となるチーミングの促進である。教職員が組織の一員として、今後のビジョンをもって目標達成に貢献するという意識を高めることができた。第三に、W・E の向上である。教職員が共同で課題解決に取り組むことができたことや、知見やスキルを業務に生かそうとすることで、自己効力感を高まった。このような複合的な要因から、組織全体の W・E が高まったということが考えられる。

本研究の課題は以下の２点である。第一に、テーマ設定、チーム構成など、様々な要素を組み合わせることで、より効果的な組織改善が可能となるため、「ミニ研修」のプロセスの最適化について検討が必要である。第二に、教職員間の負担を増大させることなく、組織的に学んだことを業務に生かす、具体的なアクションプランを考えることが必要になる。

５．成果の活用方法

⑴ 初任者研修や中堅教諭等資質向上研修において、W・E を指標とした学習する場の開発。
⑵ 校内研修における主任教諭を中心とした意図的・計画的・継続的な学習プロセスの活用。

６．主要参考文献

エイミー・C・エドモンドソン/野津智子訳（2014)『チームが機能するとはどういうことか　－「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ』英治出版。
ピーター・M・センゲ/枝廣淳子,小田理一郎,中小路佳代子訳（2011)『学習する組織』英治出版。

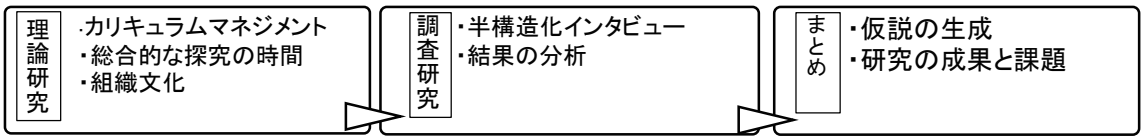
高等学校におけるカリキュラムマネジメントの機能的な運用に関する研究
－総合的な探究の時間を推進する組織文化に着目して－

M24-1073　鈴木　太郎

１．研究の目的

高校においてカリキュラムマネジメント（以下、「CM」）の中核と位置づけられるのが「総合的な探究の時間」（以下、総探）である。本研究は、総探の取組み状況を事例として取り上げ、高校においてCMを機能的に運用するための要素を明らかにすることを目的とする。具体的には、組織的な取組みを推進するために、組織としてどのような要素や文化が必要か、またどのような体制づくりを行うことが有効であるかを理論研究、調査研究を通して明らかにする。

２．研究の方法



３．研究の成果

3-1 理論研究

3-1-1 カリキュラムマネジメント

CMについて、文部科学省の学習指導要領や中教審答申を通じた発展過程を整理した。また、田村（2014）のCMモデルを基に、教育活動（教育目標の具現化、カリキュラムのPDCAサイクル）と、それを支える経営活動（組織構造、組織文化、外部要因）の相互作用を確認した。

3-1-2　組織文化

シャイン（2012）は、組織文化を「人工物(第1レベル)」「価値・規範（第2レベル)」「基本的前提（第3レベル)」の3つのレベルに分類した。シャインによれば、組織文化の本質は成員間で無意識に共有される「基本的前提」にあり、この前提が「価値・規範」や「人工物」を規定するとされる。

3-2　調査研究

埼玉県内の高等学校4校を対象に半構造化インタビュー調査を実施した。各校の総探の実施状況、組織体制について田村のCMモデルを参考に、特に「組織構造と協働的な組織文化の相補性」に注目して、各学校がどのような組織構造と組織文化を持っているか等を中心に聞き取りを行った。なお、インタビュー調査に際しては、田村（2014）のCMモデルなどを参考に、質問項目を作成した。

４．研究のまとめと課題

4-1　調査研究の分析

インタビュー調査とその分析からは、総探（およびCM）の推進のためには、組織的な条件整備が不可欠であり、その条件整備の土台には、協働的な組織文化があることがわかった。その中でも、組織に協働性が醸成される重要な要素として次の3点が示唆された。

(1)教科専門性の尊重

高校教員は、自らの教科専門性に強いアイデンティティを持つ。これを生かしたゼミ形式で総探を行うなど、教員が教科専門性を発揮できる仕組みを導入することで、総探への積極的な関与が促され、組織の協働性が向上することが明らかになった。

(2)「育てたい生徒像」の共有

教員間で「育てたい生徒像」が無意識のレベル（組織文化の第3レベル）で共有されている場合、教員間の同僚性を高め、総探の組織的な推進に寄与することが確認された。

(3)CMのエンジン（原動力）としてのリーダー

調査結果から、総探の組織的な推進には、管理職の強力なリーダーシップや日常的な細やかなマネジメントが必ずしも必要ではないことが示唆された。一方で、総探のカリキュラム立ち上げ時などCMの初期段階では、管理職やカリキュラムリーダーの主導が、協働的な組織文化の形成を促すことが明らかになった。シャイン（2012）は、組織文化は「創業者（リーダー）が作り出し、外的適応の結果として形成される」と述べる。この観点から、リーダーはCMを始動させるエンジンとしての役割を担うことが確認された。

4-2　まとめと仮説の生成

インタビュー調査の分析、特に組織文化とその他の要素との相補性を踏まえ、協働的な組織文化がCMの推進につながるプロセスを仮説的に示したものが、以下の図1である。

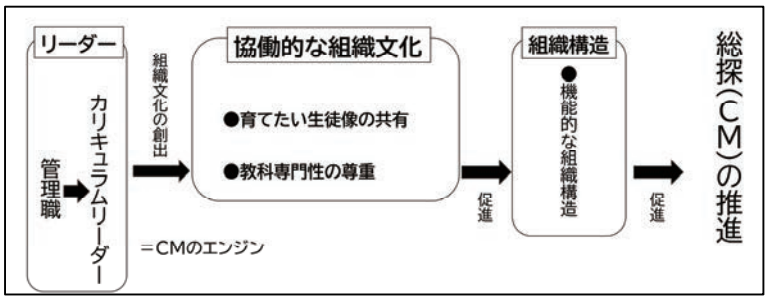


図1　ＣＭ推進に至るプロセスの概略　筆者作成

総探の取組み（CMの推進）が停滞する状況下では、「教科横断的な内容の総探カリキュラムを試行する」「総探委員会を立ち上げる」といった短絡的な対応に陥ることが多い。しかし、そのような一足飛びのプロセスでは十分な成果を得ることは難しい。図1が示す段階的なプロセスを着実に踏むことが、CMを推進するために不可欠であるということが、本研究の結果から示唆される。

５．成果の活用方法

本研究は、「高校でCMがなぜ進まないのか」という問題意識を起点としている。CMの定着が進まない高校に対し、「協働的な組織文化」を切り口に、CMを機能的に運用・推進するための第一歩を示すことを目指したものである。具体的には、校内研修などを通じて、作成したプロセス図を学校分析に活用することを想定している。これにより、各学校が自校の状況に応じた具体的なアクションを見出し、CM推進の第一歩を踏み出す際の参考資料として広く活用されることが期待される。

６．主な参考文献

エドガー・H・シャイン（2012）梅津祐良・横山哲夫訳『組織文化とリーダーシップ』白桃書房
田村知子（2014）『カリキュラムマネジメント―学力向上へのアクションプラン―』日本標準ブックレット

高等学校におけるミドルリーダー集団を核とした組織運営の促進に関する研究
―組織変容のプロセスにおける「当事者性」の獲得に着目して―

M24-1074 中村 里津也

1　研究の目的

高等学校では、学習観や評価観の転換、不登校の生徒や特別な支援を必要とする生徒への対応など、多様な課題に直面しており、組織的な対応が求められている。しかし、これまでの学校現場での実践の中でミドルリーダーとして学年・分掌単位で協働を促す取組を行い、課題の共有や具体策の実践を通じて協働の促進につなげたが、学校全体への波及には限界があった。このことを踏まえ、佐古（2000）の指摘する「当事者性」の獲得が鍵であり、学年や分掌を超えた目標の共有や具体策の検討に参画を促すことが必要だと考えた。

本研究は、「ミドルリーダーの『当事者性』を高めることが校内の協働を活性化し、組織運営の促進につながる」という仮説のもと、その具体的な方法を探ることを目的とする。

2　研究の方法

理論研究	基礎研究	調査研究	実践研究	まとめ
・当事者性 ・ミドルリーダーの役割 ・組織開発	・ジョン・P・コッターの組織変革8段階プロセス基づいた組織開発プロセスの作成 ・当事者性の構成要素の設定 ・インタビュー項目の作成	・協力校SWOT分析 ・教員組織所属意識調査（事前）	・組織開発プロセスの実践 ・事後調査① 教員組織所属意識調査 ・事後調査② インタビュー調査	・分析・考察 ・研究の成果と課題 ・成果の活用方法

3　研究の成果

本研究の概要を図１に示す。

理論研究では「当事者性」の構成要素を特定することと、ミドルリーダーの役割を踏まえて「当事者性」の獲得に資する学校運営に参画を促す具体的な方法について先行研究調査を実施した。

基礎研究では「当事者性」獲得のプロセスとミドルリーダーの役割を踏まえて経営学者コッター（2012）の「組織変革８段階プロセス」をもとに組織開発プロセスを作成した（図２）。また、「当事者性」の構成要素を河村ら（2014）の「教員組織所属意識尺度」と、東京都教育委員会の「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を援用して独自に設定し（図３）、「当事者性」の獲得及び高まりをみとるためのインタビュー項目も作成した。

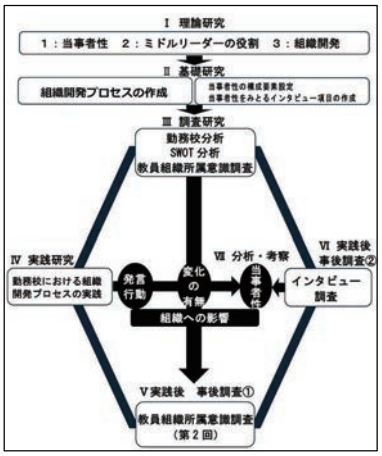


図１ 研究の概要（筆者作成）

調査研究では、協力校での実践を行うにあたり、管理職とのSWOT分析及び教員組織所属意識調査を実施し、協力校への理解を深め、戦略を立てるとともに、実践において、対象のミドルリーダーを中心とした教員に提示する学校の現状を示す資料を作成した。

実践研究では、基礎研究で作成した組織開発プロセスをもとに、協力校のミドルリーダー集団のコミュニケーションに働きかけてプロセスマネジメントを実践した。具体的には「ミドルの会」を中心に、教職員の意見や管理職の助言を反映させながら学校分析に取り組み、「特色づくり」「課題解決」について協議おこなった。その効果を事前・事後の教員組織所属意識調査における変化の有無、実践中の発言・行動、インタビュー調査を通して、ミドルリーダーの「当事者性」獲得の有無や高まり、組織への影響について検証した。

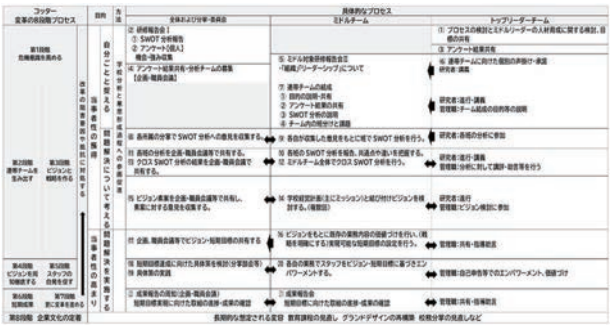


図２　「組織開発プロセス」（筆者作成）

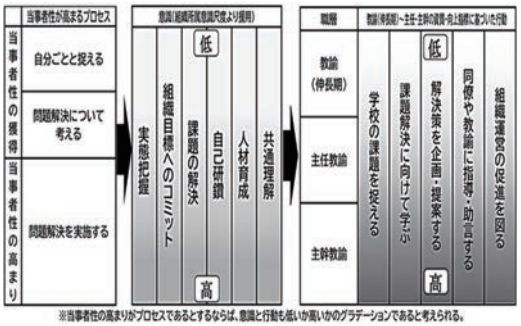


図３「当事者性」を構成する意識と行動（筆者作成）

４　まとめと課題

アンケート結果から、ミドルリーダーを中心とした取組が教員の組織への見方を変え、特に若手教員に影響を与えていることが確認された。一方インタビューからは、主に「実態把握」「課題の解決」「自己研鑽」についての「当事者性」の獲得がみられたが、行動面の高まりには個人差があり、長期的な検証が必要である。また、「解決策の企画・提案」に取り組む教員は「人材育成」や「共通理解」に関心をもち、組織運営への挑戦と苦悩がみられた。

ミドルの会では、チーム結成時におこなった学校の現状や課題の共有が、参加者の動機付けや参画意欲の向上に寄与し、組織開発プロセスの「危機意識を高める」段階に有効であった。その後の学校分析を通じて、ミドルリーダーが学校改善の主体となる意識が醸成され、研究後も自発的な取組が継続された。これらの実践は、ミドルリーダーの「当事者性」の向上と、学校運営・改善への積極的な参画を促す点で有効であったと考えられる。

ミドルリーダーによる学校分析を行う過程で、他の教員への影響が示唆されたが、「当事者性」の獲得との関連性は未検証であり、組織運営の促進に繋がったとはまだ言えない。また、インタビュー前までの実践ではコッターの８段階プロセスの第３段階「ビジョンと戦略をつくる」には達しておらず、「当事者性」の意識「組織目標へのコミット」の獲得や、行動の「組織運営の促進を図る」の高まりを継続的に分析する必要がある。一方で、自走し始めたミドルの会では、「特色づくり」や「課題解決」を短期・中期・長期の視点で整理し、分掌間の連携や学校全体の対応について検討した。その結果、現在教育課程や校務分掌の見直しについて管理職との協議が始まり、「ビジョンと戦略をつくる」段階に入ったと考えられる。今後、「当事者性」の意識「共通理解」「人材育成」「組織目標へのコミット」の獲得が促され、行動の「組織運営の促進」の高まりに向かう可能性があるため、長期的な視点で組織開発プロセスを修正しながら、筆者がアドバイザーとして関与する必要がある。

５　成果の活用法

本研究の組織開発プロセスを活用し、主幹教諭として学校改善を提案し、組織運営を促進する。また、指導主事として学校分析手法を活用し、ミドルリーダーの自覚と参画意識を高める研修を企画・運営する。さらに、学校管理職として組織開発を実践し、ミドルリーダーの経営参画を促すとともに、教員の意識・行動を分析し、個別の人材育成計画を策定する。

６　主な参考文献

・ジョン・P・コッター（2012）「リーダーシップ論」ダイヤモンド社　DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部＋黒田由貴子＋有賀裕子＝訳
・河村茂雄　武蔵由佳　藤原和政（2014）「教員組織への所属意識を測定する尺度の開発」『学級経営心理学研究』３巻 52 - 65 頁
・佐古秀一（2000）「教育経営における文化志向型リーダーシップ論の位置と課題」日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営５教育経営

ミドルリーダーのマネジメントに関する研究
ー若手教員の意識・行動に着目してー

M24-1075　日野原　彰人

1　研究の目的

現在、学校が抱える問題は複雑化・多様化しており、教員が一人で対応し解決することは困難である。文部科学省は、全ての職員が学校の目標や運営方針を理解・共有し、その実現のために適切に役割分担することが重要であり、校長を中心とするマネジメント体制の強化が極めて重要であるとしている。さらに、東京都教員人材育成基本方針では、主任教諭層に学校マネジメント能力の育成が求められている。つまり、学校組織においては、管理職だけでなくミドルリーダーにもマネジメント能力が求められているのである。

主任教諭に求められる役割について、東京都教員人材育成基本方針では、主任教諭は若手教員の指導育成を主幹教諭や副校長と連絡・相談しながら組織的に行うと示されている。黒田（2020）は、ミドルリーダーが工夫し意識した組織づくりを進め、若手育成や生徒指導等の問題解決にあたるプロセスを遂行することが求められるとしている。

以上の点から、現在の学校組織では、校長のマネジメントだけでなく、ミドルリーダーが日常的な校務分掌の中で意図的・計画的なマネジメント力を発揮し、学校目標の達成のために組織内のコミュニケーションの醸成や若手の人材育成の中心を担う役割を果たすことが求められているのである。

そこで、本研究の仮説として、若手教員の意識・行動に影響を与え、組織内のコミュニケーションを促進するためには、ミドルリーダーが意図的・計画的なマネジメントを行うことが有効であると設定した。本研究では、まず若手の人材育成と組織内のコミュニケーションの促進に焦点を当てたミドルリーダーのマネジメントがどのようなものであるかを先行研究から明らかにし、そのマネジメントが実際にどのように行われているかを若手教員の意識・行動に注目して分析・検証する。

2　研究の方法

（1）基礎研究	（2）理論研究	（3）実践研究	（4）まとめ
○現在の教育課題 ○学校組織におけるマネジメントの必要性 ○学校組織におけるミドルリーダーの役割	○ミドルリーダーの定義 ○学校組織におけるミドルリーダーのマネジメント ○リーダーシップ行動とフォロワーシップ行動	○ミドルリーダーへのマネジメント研修 ○分掌会議への参与観察よるミドルリーダーの行動観察 ○ミドルリーダー・若手教員へのインタビューの実施と分析	○仮説の検証 ○研究の成果と課題 ○成果の活用方法

3　研究の成果

3-1　理論研究

現在の学校組織において、ミドルリーダーには、数多くの役割があるとされており、その中でも、若手教員の人材育成及び、組織内のコミュニケーションの促進に焦点化したマネジメントを５つに分類することができた。

また、マネジメントを分析するうえで、マネジメントとリーダーシップ行動が両輪であるため、日常的なミドルリーダーの行動には、マネジメントと合わせて、リーダーシップ行動もなされていることがわかる。特に、リーダーシップ行動は影響を与えるもの出るということから、また、リーダーシップ行動には、必ずフォロワーシップ行動がなされていると言える。しかし、

マネジメントに対する具体的な行動を分析する指標がないことから、マネジメントと共に行われている、リーダーシップ行動に対するフォロワーシップ行動を若手教員の意識・行動の分析に用いるものとする。

表１「ミドルリーダーの５つのマネジメント」

マネジメント	具体的な行動
担当分掌内の仕事内容に対して責任をもち、意思決定を行う。	担当の分掌組織が、共通の目標を達成するための意思決定を行う。学校経営方針の下、方向性を決め、チームに提示する。
担当分掌内の教員の役割を考える。分掌にいる教員を理解し、権限を与える。	分掌内にいる教員の性格や能力に応じて、必要な役割をあたえ、権限の委譲を行う。必要に応じて、役割を変えたり、新たな役割を与えたりする。
担当分掌内の教員の指導・育成。	分掌内にいる教員にこまめに声をかけ、状況を把握する。必要に応じて、指導・助言を行い、目標達成へ向かうよう支援する。
状況把握と軌道修正。	分掌内の仕事の状況を確認する。また、必要に応じて仕事の内容について指示をしたり、一緒に取り組んだりする。
コミュニケーションの醸成。職場内の連携の促進と活性化を図る。	管理職及び他分掌のミドルリーダーと連携を図り、各仕事内容の共有を図る。分掌内の各担当の仕事内容及び相互の関連を把握し、相互の連携が図られるように、支援をする。

3-2　実践研究

研修は、学年主任のチームと四部会および委員会の長のチームに分けて行った。初めに、現在の校務において工夫していることについて話し合いが行われ、仕事を効率的に進めるための工夫やチームメンバーへのアプローチ方法が共有された。マネジメントに対する意識をもって今後行っていくことや意識することについて考え、よりコミュニケーションを促進していくことが重要だと考える教員が多くいることが分かった。

分掌会議では、主担当が中心となって会議を進行し、全体に意見を求めることで組織内の教員同士がコミュニケーションをとれるように促していた。学年会議では、教科ごとの時数の管理や内容の進度管理を行い、学年全体の未履修や時数不足がないように管理していました。各クラスの状況を把握し、良い事例を基に学年全体が同じように進められるように提案していた。

４　研究のまとめと課題

ミドルリーダーの５つの行動が組織内のコミュニケーションの促進と若手教員の意識・行動に影響を与えていることが示された。「責任・意思決定」では、ミドルリーダーが組織の目標を設定し、若手教員が業務を進める見通しを持つことができた。「権限委譲」と「指導・育成」では、役割分担が責任感とコミュニケーションの向上に繋がった。「実態把握・軌道修正」では、ミドルリーダーの助言が若手教員の挑戦的な姿勢を促した。「コミュニケーションの醸成」では、4 つのマネジメントがコミュニケーションの向上に寄与した。ミドルリーダー同士の悩み共有も重要性を再認識させた。今後の課題として、ミドルリーダーの経験や立場によるマネジメントの違いや、コーチング手法の有効性についてのさらなる研究が必要である。

５　成果の活用方法

ミドルリーダーが意図的・計画的にマネジメントを行うことで、若手教員の責任感や業務遂行能力を高め、組織全体の目標達成に寄与することが期待される。その為に、ミドルリーダーの５つのマネジメントの視点で自己申告や研修会を行うことで、実際の現場で活用することができると考えられる。

６　参考文献

松山一紀(2023)「フォロワーシップ行動論『こ・とば』と言葉」中央経済社
福岡県教育センター(2016)『学校変革の決め手学校のチーム化を目指すミドルリーダー20 の行動様式』ぎょうせい出版
八尾坂修(2008)『学校改革の課題とリーダーの挑戦』ぎょうせい出版

学校におけるリーダーシップと人材育成

―さいたま市教務主任のリーダーシップ行動の分析を通したミドルリーダーの力量形成に関する研究―

M24-1076　宮﨑　大樹

1．研究の目的

現在の学校組織はウェブ型に近く、最終決定は校長が行うものの、学校現場では教務主任を始めとしたミドルリーダーのもと、日々実務に関する意思決定がなされている。このことから、学校においてミドルリーダーの力量形成は重要である。

筆者が勤務するさいたま市の小学校では、教務主任が配置されているが、教務部を設置していない学校が多い。つまり、教務主任は教務部の主任ではなく、校長の監督を受け、教育計画の立案、その他の教務に関する事項について連絡調整に当たり、必要に応じて分掌主任や学年主任等、多くの教職員に指示や指導・助言を行っている（図１）。

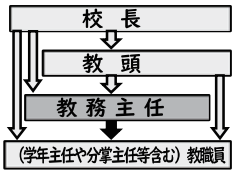


図1　さいたま市立小学校における教務主任の位置付けとML行動の方向（出典：筆者作成）

このように、さいたま市の教務主任の配置状況（以下、教務主任システムという）は、他の自治体とは異なる性質を有する。さいたま市の教務主任システムから、教務主任によるミドルマネジメントが多岐にわたることが想像できるが、教務主任にどのようなマネジメント/リーダーシップ行動（以下、ML 行動という）が期待されているか、教務主任としての力量形成やミドルリーダー予備軍である教員（以下、M 予備軍という）の力量形成に、教務主任の ML 行動がどのように寄与しているかは、明らかにされていない。

そこで本研究では、さいたま市の教務主任の ML 行動の分析を通して、第一に「ミドルリーダーが M 予備軍を育てる」というリーダーシップの在り方を検証し、第二に M 予備軍がもつフォロワーシップに着目して「ミドルリーダーが M 予備軍をエンパワメントすることで、M 予備軍が潜在的にもっている力や影響力が引き出される」という仮説を検証する。第三に、これらを通してその力量を高めるための学びを提案する。本研究では「ミドルリーダー」を教務主任、「M 予備軍」を 16 年目未満の分掌主任と設定する。

2．研究の方法

理論研究	基礎研究	応用研究
・学校組織 ・ミドルマネジメント ・リーダーシップ行動とフォロワーシップ行動 ・サーバント・リーダーシップ	・さいたま市の教務主任に求められる ML 行動分析のための調査項目の作成 ・さいたま市の教務主任に求められる ML 行動分析のためのアンケート調査の実施 ・さいたま市教務主任・校務分掌主任へのインタビュー調査の実施	・さいたま市の教務主任に求められる ML 行動の分析・行動様式の作成 ・M 予備軍をエンパワメントするミドルリーダーの ML 行動の整理・行動様式の作成

3．研究の成果

3-1 理論研究

現在の学校組織は構成要素が複雑な関係をもつウェブ型組織であり、その組織内では各所で、ミドルリーダーによるミドルマネジメントやリーダーシップが必要となる（深野 2020)。リーダーシップとは、他者への影響力であり（コッター2012)、中でもサーバント・リーダーシップは、フォロワーを力づけ、成長させることを優先課題とするもので、フォロワーの力量形成に資する（八尾坂 2024)。よって、ミドルリーダーである教務主任のリーダーシップの分析には、サーバント・リーダーシップを用いる。

3-2 基礎研究

さいたま市教務主任の ML 行動を明らかにするため、福岡県研究センター（2016）のミドルリーダーに求められる 20 の行動様式と、八尾坂（2008）のミドル・スクールリーダーに期待される基本姿勢（例）を参考に調査項目を作成し、さいたま市立小学校教務主任 47 名

を対象にアンケート調査を実施した。調査を通して、①さいたま市教務主任の ML 行動は、リーダー的機能、マネージャー的機能、メンター的機能と多岐に渡ること、②それによって、日々の業務の中でミドルリーダーとしての力量形成が図られている実態、③力量を備えた教員が必ずしも配置されていないという教務主任システムの脆弱性が明らかになった。

追加調査として、教務主任と分掌主任に対して半構造化インタビュー調査を実施した。スピアーズのサーバント・リーダーの属性とケリーのフォロワータイプを援用し、分析した。調査を通して、①学校全体への視野の拡大、教職員への積極的関与、ハブ機能の発揮等の要素が、教務主任の力量形成に寄与すること、②教務主任と分掌主任の間に構築された関係性の中で､分掌主任が模範型フォロワーとしてフォロワーシップを発揮することで、力量形成が図られている実態、③M 予備軍の力量形成には関係性構築、コミュニティづくり、権限委譲、ポジティブフィードバック等が重要であることが明らかになった。

3-3 応用研究

さいたま市の教務主任システムの脆弱性の解消と学校現場におけるミドルリーダーの力量形成に向けて、さいたま市の教務主任に求められる ML 行動様式（表１）と、M 予備軍の力量形成に資するミドルリーダーの行動様式（表２）を作成した。

表１　さいたま市の教務主任に求められる ML 行動様式　※一部抜粋　　（出典：筆者作成）

	機能	視点		項目
1	リーダー的機能	方向づけ	重点目標や経営の重点を具体化する	校長が示した重点目標や経営の重点（以下経営ビジョン）の内容を解釈して、数値や行動レベルで共有化している。
2			シナリオを描く	自分の仕事に関して、「何を」「どんな方法で」「どの程度まで」するのかを具体化して示している。

表２　M 予備軍の力量形成に資するミドルリーダーの行動様式　※一部抜粋　　（出典：筆者作成）

	機能	行動特性	
1	関係性構築	傾聴	相手が望んでいることを聞き出すために、まずは話をしっかり聞き、どうすれば役に立てるかを考える。
2		共感	相手の立場に立ち、相手が「何をして欲しいか」について、共感的に理解する。
7	力量形成	コミュニティづくり	人々が大きく成長できる協働の場を作り出す。
8		権限委譲	他者への ML 行動を取るような役割や機会をフォロワーに与える、認める。

4. 研究のまとめと課題

以上の研究を踏まえて、第一に、さいたま市の教務主任システムはミドルリーダーとしての教務主任の力量形成に資すること、第二に、教務主任が分掌主任をエンパワメントすることで、潜在的にもっている力や影響力が引き出されことが明らかになった。つまり、日常の業務の中で M 予備軍は潜在的にもっている力や影響力を引き出すことができる。

一方、今回作成した行動様式について、実際の活用と妥当性の検証まで至らなかった。これは今後の研修等で検証しながら、ブラッシュアップしていく必要がある。

5. 成果の活用

成果の活用法について、第一に、作成した２つの行動様式を活用した研修会の開催が挙げられる。マネジメントの視点での具体的な行動例や、人材育成の視点での具体的な支援方法の提供として活用できる。 第二に、学校現場における活用である。ミドルリーダーが自己評価シートを作成する際や、校長とミドルリーダーとの当初面談等における具体的な指標や、管理職の人材育成を行う上での視点に置き換えて活用することも可能である。

6. 主要参考文献

深野康久（2020）「学校組織の捉え方とミドルリーダーの役割 －先行研究の整理と「ミドルアップ・ダウン、プラス横」のマネジメント－」

ジョン・P・コッター（2012）『人と組織を動かす能力　リーダーシップ論』ダイヤモンド社

ロバート・K・グリーンリーフ（2008）『サーバントリーダーシップ』英治出版株式会社

八尾坂修（2024）「アメリカの校長におけるサーバント・リーダーシップの行動特性と役割効果」

福岡県研究センター（2016）『学校変革の決め手 学校のチーム化を目指すミドルリーダー』ぎょうせい

八尾坂修（2008）『学校改革の課題とリーダーの挑戦』ぎょうせい

教育法学の視点を用いたスクールロイヤーの位置づけの検討

M22-2028　柳田 ふさ

１．研究の目的

近年では学校における教師と教師以外の専門職との連携が重要視されている。この取り組みの一環として、文部科学省は 2020（令和 2）年度から学校に対して法的な助言を行う弁護士であるスクールロイヤーの全国配置を開始したが、スクールロイヤーの定義は未だ定まっておらず、中央教育審議会、文部科学省、日本弁護士連合会、スクールロイヤー、研究者等によって見解が分かれている。管見の限りでは、学問的な立場からスクールロイヤーを詳細に検討したものは未だ存在しない。しかし、今後も活動の規模が拡大していくことが考えられるスクールロイヤーについて学問的な蓄積に基づいた検討がなされておらず、立場の違いによってスクールロイヤーに対する理解が異なる状況は望ましくない。

よって、本研究においては、法と教育の関係について検討を重ねてきた教育法学の視点を取り入れ、スクールロイヤーを学問的な蓄積に基づいて検討することによって、スクールロイヤーを学問的に位置づけることを目的とする。

２．研究の方法

本研究では、文献研究によって教育法学の確立から現在までの議論を整理することで、教育法学におけるスクールロイヤーの位置づけを探る。文献研究から得られる、教育法学におけるスクールロイヤーの位置づけを検討する際の論点を以下に挙げる。

1 点目は、教育法学研究においてこれまで欠けてきた視点を補う研究主体としてスクールロイヤーを位置づけることができないか、ということである。教育法学の確立には、法学の研究者だけでなく、教育学の研究者や現場の教師など多様な人々が寄与してきたが、現場を知る弁護士の視点が広く取り入れられることはなかった。現場を知る弁護士であるスクールロイヤーが制度に基づいて存在できるようになったことの意義について考察する。

2 点目は、教育法の存在次元の別からスクールロイヤーの存在をどのように捉えることができるか、ということである。兼子（1978）によると、教育にかかわる立法・判例や「教育権」などの教育概念は、思想・教育原理・政策論・運動論・権利意識などの諸次元にわたる存在として捉えられている。各次元によってそこでの教育法や教育的概念が異なることから、議論のすれ違いを防ぐため教育法の存在次元の区別に注意する必要があり、その存在次元は「法論理としての教育法」（教育法に特有な法論理の体系を見出そうとするもの）「法現象としての教育法」（行政や裁判所などによる現実の教育法の解釈や運用を検討するもの）「教育運動の中の教育法」（教育運動の中で主張されてきた、子どもの学習権や親の教育権、あるいは国家の教育権といった教育法的概念を扱うもの）に区別される。これらの存在次元の区別から見た際のスクールロイヤーの位置づけを検討する。

3 点目は、教育法の機能別の分類からスクールロイヤーの存在をどのように捉えることができるか、ということである。中川（2023）によると、機能から見ると教育法は条件整備的教育法（国家に積極的に教育の外的条件を整備させる機能を果たすもの）、自主性擁護的教育法（国家による過度な教育統制を禁止する機能を果たすもの）、教育是正的教育法（親や教師の教育実践や懲戒権などのあり様を是正する機能を果たすもの）の三種に分類することができる。これら機能別の分類から見たスクールロイヤーの位置づけを検討する。

３．研究の成果

3.1 教育法学の研究主体としてのスクールロイヤーの位置づけ

上述のように、教育法学の確立には法学の研究者だけでなく、現場の教師も寄与してきた。しかし、教師は法学の専門家ではないため、その主張は法学的有用性を欠くものになってしまう。スクールロイヤーは、現場を知る法律家として、法律家でない現場の人々から生まれた主張を、法学的有用性が担保されたものに再編する存在として位置づけることができる。また、スクールロイヤーの制度化により、いじめや不登校等の問題の背景にある法制度の不備や解釈の誤りをスクールロイヤーが集団として検討することが可能になり、教育法学に現場を知る弁護士の新たな知見をもたらすことが期待できる。

3.2 教育法の存在次元の別から考えるスクールロイヤーの位置づけ

教育法の存在次元の別からスクールロイヤーの位置づけを考える際、現場を知る法律家として教育法に特有な法論理の体系の探求や現行法の運用の検討を行う存在という位置づけを与えることができるが、スクールロイヤーが特に力を発揮するのは、教育運動の中の教育法を法論理としての教育法に接合していく場面であると考えられる。スクールロイヤーは教育運動の中で生まれた重要な概念を、裁判で主張できるような法学的有用性が担保されたものに再編する存在という位置づけを与えることが可能である。

3.3 教育法の機能別の分類から考えるスクールロイヤーの位置づけ

自主性擁護的教育法においてスクールロイヤーは、学校現場を実際に見る中で教師の権限がいずれかの主体によって不当に侵害されている場面を発見した場合、それを是正する働きかけを行う存在という位置づけを与えることができる。

教育是正的教育法においてスクールロイヤーは、体罰のような、子どもや親の法的に保護される利益を侵害する違法な教育実践を発見した場合や、教師から相談を受けた場合に、教育法学において検討されてきた教師の権利と子ども・親の権利という観点から助言し、早期解決・未然防止する存在として位置づけることができる。

条件整備的教育法においてスクールロイヤーは、アメリカにおいて行われているような教育財政訴訟を日本の学校現場の現状に即した形で行う等の方法で教育条件整備立法に関与し、子どもの権利を守る活動をしている子どもオンブズパーソンと連携して子どもの権利が守られるように制度改善を行う存在という位置づけを与えることができる。

４．課題、成果の活用法

上記位置づけに基づくスクールロイヤーの運用が現実に可能かという検討が十分に行えなかったという課題がある。しかし、上記のような運用が行われた場合には、教師の教育実践が妨げられるような公権力の不当な介入を是正し、現場における教師の不適切な権限の使用を監視・是正することで教師の権利や子ども・親の権利を守ることが可能になる。さらに、必要な教育条件整備を教育行政に求める働きかけをすることで、現場の教師の負担が軽減され、教育環境に起因したいじめ・不登校などの問題を予防・解決することも可能になる。

５．参考文献

石坂浩・鬼澤秀昌（2023）『実践事例からみるスクールロイヤーの実務』日本法令出版。
兼子仁（1978）『教育法（新版）』有斐閣。
高橋哲（2019）「『防御の教育法学』から『攻めの教育法学』へ」『教育研究の新章』pp. 199-221。
中川律（2023）『教育法』三省堂。

生徒の数学学習に対する動機づけをねらった知識構成型ジグソー法の教材開発
―高等学校「式と証明」の実践を通して―

M22-2051　濱埜紘志

１．研究の背景・目的

実習校をはじめ、いくつかの高校の数学授業において、特に文章問題の演習の際に手が止まっている生徒を見かけた。その理由を探るため実習校でアンケートを実施したところ、やる気が起きづらく眠くなりがちという意見が出てきた。生徒が数学学習に意欲的に取り組むことへの課題が見られた。このような課題の改善には、生徒の学習意欲を喚起していくことが重要となる。学習意欲に関する研究には、動機づけ観点を含むものがある。西村ら(2011)は、自律的な学習に有益な示唆を与える、動機づけ概念の理論として自己決定理論を挙げており、「自律性の程度を示す動機(理由)によって表現される調整スタイルという下位概念」(p.77)を用いて動機づけを細分化している。鷲見(2013)は「同一化的調整、統合的調整、そして内発的調整は比較的自律性の高い調整スタイル」(p.140)であるとしている。この比較的自律性の高い調整スタイルを引き出す授業実践を行うことは、前述の課題の改善につながるのではないかと考えた。

自ら学習する意欲を引き出す授業方法の一つとして知識構成型ジグソー法がある。この学習法を開発した教育環境デザイン研究所(2022)はこの学習を通して主体的・対話的で深い学びを支える「協調学習」を実現しようとしている。協調学習を引き起こすことで、自ら考えをよりよくしていこうという自律的な動機づけに繋がっていくことが期待される。しかし、小久保(2020)は知識構成型ジグソー法を用いれば必ず協調学習が引き起こされるとは限らないと指摘しており、さらなる実践と教材開発が求められている。現在、高校数学における知識構成型ジグソー法と学習動機づけと結び付けた研究は、吉田・南(2016)による数学Ⅱ「解と係数の関係」に関するものはあるものの、管見の限り他にはない。教材開発に関して小久保(2020)は、数学の教科の特性上メイン課題に対する答えをいくつかの「部品」に分けることが難しく、ジグソー法で扱う上でのテーマ設定が難しいことを指摘している。しかし、吉田・南(2016)で扱われていない単元でも教材開発ができれば、高等学校数学科での学習動機づけをより高めることができるかもしれないと考えた。そこで本研究では、上記背景をもとに、数学学習に対する動機づけをねらい、知識構成型ジグソー法を取り入れた新規の単元での教材開発を目的にした。

２．研究の方法

実習校(東京都の私立高校)の授業進捗にあわせるため、数学Ⅱ単元「式と証明」に関する知識構成型ジグソー法の教材を、実習校数学科の A 教諭にご助言をいただきながら作成した。その後、高校1年生24名を対象に、2024年9月13日に45分連続2コマの授業を実施した。授業は筆者が担当した。授業前後で数学学習の動機づけに変化があったかを検証するため、鷲見(2013)の「自己決定理論に基づいた学習動機づけの測定尺度」をもとに事前調査と事後調査をそれぞれ実施した。また、授業中のグループ活動の様子を捉えるため ICレコーダーで録音を行うとともに、筆者自身が見取った授業の様子を記録した。さらに、授業後A教諭とともに振り返りを行い、その内容を記録した。事前調査・事後調査の結果から生徒の数学学習の動機づけの変化を確認するため、Mann-Whitney の U 検定を用いて分析を行った。録音データはCLOVA Noteを用いて文字起こしをし、さらに授業中、および授業後

の振り返りの記録と合わせて、本研究に関わる記述を筆者自身が抜き出して分析した。

３．研究の成果

当初、「式と証明」のうち、恒等式の証明において「多思考型」で行う予定で進めていたが、エキスパートをつくる意義が見出しにくいこと、解法の簡潔さを追求する意義があるのかという問題に直面した。結果として、割り算と恒等式の内容で、「組み合わせ型」にて行うこととした。

事前調査において「同一化的調整」、「内発的調整」の肯定率が 60%を超えていた。これは、研究対象者は以前から、数学学習に対する自律的動機づけが低くなかったことを示していると考えられる。事後調査においても同様の傾向が見られた。また、Mann-Whitney の U 検定を用いて分析を行ったところ、全ての質問項目において、事前調査と事後調査の有意差は見られなかった。有意差が見られなかった理由として、一回の授業で生徒の意識が変化することは難しかった可能性があること、メイン課題の難易度が高かったこと、そもそも研究対象者の多くは、数学学習の動機づけにおける自律的動機づけ（同一化的調整、内発的調整）の肯定率が高かったことが考えられる。開発した教材についても、エキスパート活動の難易度設定の妥当性、ジグソー活動の意図が十分に伝わりきらないといった課題が見られた。

４．まとめと課題

教材開発においては、エキスパート活動における「部品」の選定が難しい単元があることが示唆された。また、授業準備にかかる時間的負担が課題として残った。本研究のスタートとして筆者は、演習の際に手が止まっているという現象、その理由として「やる気が起きづらく眠くなりがち」といった動機づけの部分に課題を見出していたが、事前調査の結果、自律的動機づけが必ずしも低いとは言えないという結果を得ることができた。さらに、本研究の授業では居眠りする生徒がいなかったが、事前調査・事後調査で動機づけに変化は見られなかったことから、生徒の実態は必ずしも見た目や生徒の提出物だけでは把握しきれないことが分かった。短絡的に「学習意欲が低い」とみなしてしまわないよう、筆者自身が行っている授業や用いている教材、授業中の生徒の言動、さらには他の授業からの影響といった生徒を取り巻く環境等、多角的に分析することが必要だと考えるに至った。

今後はより多くの生徒を対象にし、筆者が授業実践を重ねていくことで、生徒の数学学習に対する動機づけの変化について、より正確な分析を進めていきたい。

５．参考文献

教育研究デザイン研究所（2022）「CoREF ウェブサイト　―知識構成型ジグソー法―」https://ni-coref.or.jp/archives/5515（最終閲覧日：2025 年 1 月 30 日）

小久保練 (2020)「ジグソー学習を取り入れた数学の授業の一考察」『群馬大学教育実践研究』第 37 号、pp. 53-60。

鷲見克典（2013）「学習者における学習動機づけと適応：自己決定理論に基づく検討」『教育医学』第 59 巻第 2 号、pp. 139-150。

西村多久磨、河村茂雄、櫻井茂男（2011）「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス　―内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？―」『教育心理学研究』第 59 巻第 1 号、pp. 77-87。

吉田卓司、南学（2016）「ジグソー法を用いた高校数学の授業実践およびその効果」『三重大学教育学部研究紀要』第 67 巻、pp. 237-244。

教え合いによって教訓の質を高める授業
―高校数学科の学力向上を目指して―

M23-2001　荒川 咲彩花

１．研究の背景と目的

数学の授業には、例題で学んだ考え方を練習問題で反復し、さらに工夫が必要な問題を解く場面が多い。筆者が非常勤講師を務めている高校では、基本的な問題は解けるが、習った考え方を活用して解く問題ができない生徒が多くみられ、生徒とのやりとりから、生徒がもっている知識と新しく学習した内容が繋がらず、応用できていない様子が窺えた。これは認知科学における学力（以下、学力とする）が高められていないと考えられる。ここでいう学力とは、情報を読み取り、自分の知識体系に組み入れ、再構築し、複雑な問題を解決する力である（今井ら、2022)。Weinstein & Mayer（1986）によると、特定の学習方略は学習者が新しい知識を選択、取得、整理、統合する方法に影響を与える可能性がある。そのため、学習方略に着目をすることで学力向上を目指せると考え、本研究では教訓帰納方略に着目した。教訓帰納とは、問題解決後に問題を解いて分かったことを知識として引き出すことである（市川ら、1993)。中学３年生を対象とした柴（2023）の研究では、教員のフィードバックや理想的な教訓の例の提示を教訓の質に対する支援方法として挙げている。しかし、これらの支援方法は教訓の目標を提示するにとどまり、質の高い教訓を生徒から引き出す支援方法は明らかになっていない（柴、2023)。柴（2023）は教訓を引き出す支援方法として、ペアでの説明活動が考えられると挙げていることから、教え合いが有効であると考えた。そして、市川ら（1993）は、問題の正誤に関係なく教訓帰納を行うことを推奨しており、毎授業で実施することで、問題の正誤に関係なく生徒が教訓帰納を行うことができると考えた。以上のことから、本研究では、学力向上を目指して、高校数学科において、教え合いを取り入れ、教訓帰納を促すことで教訓の質を向上させる授業を検討することを目的とする。

２．研究の方法

私立女子高校の１年生２クラス、計 84 人を対象に、教え合いの活動を取り入れた授業を実施し、教訓帰納は授業の最後に取り入れた。研究対象とした計５回の授業で生徒が記述した教訓の分析とアンケート結果の分析から、教え合いとの関連性について考察を行った。教訓の分析は、教訓の質の基準を定め、生徒が記述した教訓を筆者が評価し、変容を分析した。アンケートは、教訓が思い浮かんだきっかけとなる活動は何であったか（質問 1）と、教訓帰納を記述したことに生徒がどのような効果を感じたか(質問 2)の２点を調査した。また、教訓の質と教訓が思い浮かんだきっかけとなる活動に関係性があるのかを調べるため、相関を分析した。以上の分析に用いた有効回答数は 72 であった。さらに、２クラスから２人ずつ、計４人を教訓の質や教え合いの有無、学力の特徴が被らないように選び、事例的調査を行った。その際、学力との関係を見るために小テストや定期試験の記述や点数を使用した。

３．研究の成果

教訓の質の基準は、授業で扱った内容から同型問題に活用できる知識を述べられているかという観点で作成した。高いレベルから、同型問題に活用できる、同じ問題に活用できる、知識の一部のみ、抽象的な感想・今後の目標のみ、の４段階となった。生徒が記述した教訓の質を分析すると、一番高いレベルが１回目は 73.6%だったのに対し、５回目は 52.8%に減少した。これは学習内容の難易度の差が影響していると考えられる。アンケートの質問１

の項目は、授業の活動に合わせて作成し、予習、解説、1 人で解く、教え合う（授業中)、教え合う（授業外)、解答確認、ミニテスト、ミニテスト結果、教科書の 9 つである。結果は、授業中での教え合いに対して肯定的な回答をしている生徒は 94.5%であったため、教え合いが教訓を思い浮かべるきっかけの 1 つになっていたと示唆された。また、質問 2 の項目は、理解が深まった、思い出しやすくなった、見ながら復習した、躓いたときに見返す、自分で書くことが増えた、ポイントやコツを意識、他教科でも意識の 7 つである。結果は、教訓を記述したことにより生徒が感じた効果として、「理解が深まった」と「ポイントやコツを意識」の 2 つの項目で、肯定的な回答が 85%を越えており、この 2 つの項目は教訓を記述したことにより生徒が感じた効果だと考えられる。一方で、「見ながら復習した、「躓いたときに見返す」の2 つの項目では肯定的な回答が半数以下であったことから、記述したことを後の学習で見る機会が少なかったと考えられる。そして、教訓の質と教訓が思い浮かんだきっかけとなる活動の相関を調べると、強い相関を示す項目はないことが分かった。よって、教訓を思い浮かんだきっかけとなる活動と教訓の質に大きな関係はなく、ある特定の活動をきっかけに教訓が思い浮かんだとしても、その教訓の質が高いとは限らないことが示唆された。抽出した 4 人の教訓の質、教え合いの有無、アンケートの回答、テストの点数と途中過程の記述を調べた事例的調査から、教え合いを積極的に行なっていた生徒は教訓の質が高く、成績も高い傾向があるということが分かった。また、質の高い教訓が引き出せても、それを活用して問題が解けるとは限らないことが示された。さらに、量的調査と事例的調査から、複数の活動が教訓を思い浮かぶきっかけとなっており、その項目を見ると、自分の考えと何かを比較する活動が教訓を引き出すきっかけとなりうることが明らかとなった。

４．まとめと課題

本研究では、高校生が毎授業で記述した教訓の質と、教訓が思い浮かんだ活動との関連及び教訓を書いたことによって生徒が学習効果を感じているのか、成績にどのように影響しているのかを調査した。その結果、教え合いを積極的に行なっていた生徒は教訓の質が高く、成績も高い傾向があるということが明らかになり、教え合いが教訓の質を向上させる可能性があると考えられる。また、生徒自身の考えと何かを比較する活動が生徒から教訓を引き出す支援方法であることが分かった。しかし、教訓を記述できても、活用できない生徒がおり、教訓を様々な状況下で活用できるようにするための支援方法を明らかにすることは今後の課題である。また、本研究は、短い期間での実施だったため、教訓を書くことの重要性が伝わりきらず、定着に至らなかった生徒がいた。よって、授業実施期間を増やし、教訓の記述の定着を図った上で再度教訓の質を分析することが必要である。

５．参考文献

今井むつみ、楠見孝、杉村伸一郎、中石ゆうこ、永田良太、西川一二、渡部倫子(2022)『算数章題が解けない子どもたち―ことば・思考の力と学力不振』岩波書店。

市川伸一、堀野緑、向後礼子、重松清文、松下佳代、高橋和弘、奈須正裕(1993)『学習を支える認知カウンセリング―心理学と教育の新たな接点―』ブレーン出版株式会社。

柴里実(2023)「問題解決の失敗場面における学びの質とその後の問題解決との関連の検討」『教育心理学研究』第 71 巻 4 号、pp.319―334。

Weinstein, C. E., and Mayer, R. E.(1986) The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.) , *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* , New York: Macmillan, pp.315-327.

中学校における自己内対話を促す道徳授業
―安心できる話し合いを通して―

M23-2002　井口　雄太

１．研究の目的

生徒が様々な価値観に触れることを通して成長し、自信を持って人生を歩めるよう支援をしたいという想いが本研究の始まりである。しかし、実習校（中学校）の生徒の話から道徳授業では本当の思いを表出することができない、様々な価値観に触れている実感がないという現状が窺えた。この現状を打開するためにどんな支援ができるだろうか。物事を多面的・多角的に考える学習について、荒木（2019）は、「他者の道徳的価値の捉え方を認めるという意味だけではなく、自分自身の価値の捉え方を改めて問い直すという批判的思考や、他の解釈は成立しないのかという創造的な思考も含まれる」（p.36）と述べている。道徳授業において、物事を多面的・多角的に考える際には他者との対話に加え、自身が抱いている道徳的諸価値の捉え方に対する自己内対話が必要であるといえる。以上のことから、本研究では現状の課題解決の一つとして、自己内対話を促す道徳授業を提案する。自己内対話は、各論者の定義を踏まえ、「自分の考えを発展させるために、価値解釈を再考することや自分に問いかけることを通して、思考の深まりを引き出す活動」と定義した。また、他者との対話の必然性について永里・假屋園（2010）によれば、他者の発言を通すことで、自己の考えを異なる角度から多面的に眺めることを容易にし、新しい視点で自己の考えを問い直す営みがされ、自己の考えの輪郭が浮き彫りになるという。さらに、松永（2017）は、「考え、議論する」といった時に「自己内対話」と「他者との対話」が絡み合いながら形成される学びが望まれると示している。このことから、自己内対話と他者との対話が密接に繋がることで自己の考えが浮き彫りになり、生徒の思考の深まりが引き出されると考えられる。そのためには、生徒が自身の考えを伝え、相手の考えを傾聴するといった安心して参加できる話し合いの場を設定することを欠かすことができない。そこで、本研究の目的を、自己内対話を促す道徳授業を提案し、教師の支援の成果と課題を見出すこととした。

２．研究の方法

本研究では、目的を踏まえ、筆者の教職専門実習の実習校である公立中学校（以下、A 中学校）の実態を把握するため、道徳授業に関する意識調査である事前質問紙調査を行った。事前質問紙調査は、2024 年 9 月 24 日に A 中学校第３学年を対象に行った。その結果を基に同校の教員 4 名と指導案を協働設計し、安心できる話し合い環境の中で自己内対話を促すことを目指した指導上の工夫を用いて授業を実践した。実践は、生徒の実態に詳しい第３学年の担当である 4 名の教員が行った。実践終了後、授業を受けた生徒に事後質問紙調査を、実践した教員 4 名に一人 30 分程度の半構造化インタビュー調査を行った。最後に、事前・事後質問紙調査、生徒が記述したワークシート、教員を対象としたインタビューの回答を基に、自己内対話を促す道徳授業における、教師の支援の成果と課題を考察した。

３．研究の成果

研究の成果として、指導案作成の際に用いた事前調査、自己内対話を促すために行った指導上の工夫、授業展開、事後調査、授業者インタビューの結果と自己内対話を促す道徳授業についての教師の支援に関する考察を行った。事前調査では、黙ったまま道徳の授業を終えるのではなく、他者との対話を通して自分の考えを深め、自己内対話を促していくために、

安心して話し合いに参加し、自身の考えを伝えることのできる環境を設定する必要があることが明らかになった。この結果を踏まえ、実践者の教員と共に、発問や授業の流れ、指導案を策定した。さらに、安心できる話し合い環境を目指すために意思表示を行う色カード、話し合いのルール、机の形、テーマ発問やまとめの発問を始めとする発問、個人で考えること、初発の感想、といった指導上の工夫を行った。

事後調査においては、事前調査では話し合いを通して自身の考えを深めることについて課題が見られたが、他者との話し合いと自身の考えを深めることとの相関が見られた。安心できる話し合い及び発問を通して、本研究における工夫が生徒に影響を与え、他者の考えを基に自己内対話を促すことができたといえる。また、事前調査では「命は一度きりのものであり、二度目はないから」といった表層的な記述が多くあったが、まとめの発問では、より具体的で、自身の本心に向き合う思考の深まりが引き出された記述が多く見られた。その際、生徒は、「小学生のころの自分が目の前にいるところを想像しながら」考えていたという記述を事後調査の中で残しており、自己内対話を行った軌跡が表れていた。このように、事後調査の結果やまとめの発問において、生徒自身に対して自然と「小学生の自分」との自己内対話が促され、思考の深まりが引き出されたことが示唆された。さらに、授業者を対象としたインタビュー調査では、2時間の授業内で生徒が自己内対話を行う姿が教師の見取りの中で垣間見られ、生徒自身の内に迫る授業が展開されたという結果が得られた。

４．まとめと課題

本研究は、生徒自身が様々な価値観に触れ、自信を持って人生を歩める支援の一助になるのではないかと考え実践した。その成果として、中学校道徳授業における自己内対話を促す授業実践を通して、安心できる話し合い環境、発問の工夫をはじめとする教師の支援を提案することで、生徒自身が自己内対話を行い、思考の深まりが引き出されたといった一定の効果が得られた。初発の感想からの自身の考えの変化や、まとめの発問をはじめ発問を吟味したことから、「自己を真摯に問いかける力」が育まれ、生徒の思考の深まりを引き出すことができたと考える。また、安心できる話し合い環境を設定することで「対話を遂行する力」を引き出し、自身の思いを伝え相手の意見から刺激を受け、自身の考えに向き合う契機となった。しかし、本研究は、内容項目を「生命の尊重」に限定したこと、実践の時間が2時間であったことに限界がある。さらに、道徳議論班等の編成や準備にあたっては、筆者とA中学校教員の方々との協働設計を行い、教員からの助言や互いの道徳に対する教育観を踏襲することも重要であった。継続した実践に加え、生徒の実態に応じた教具の活用と、自身の考えに向き合うことができる環境を今後も検討する必要がある。

５．主要参考文献

荒木寿友（2019）「第 4 章　道徳教育方法論」荒木寿友・藤木文（編）『道徳教育はこうすれば＜もっと＞おもしろい　未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション』北大路書房、pp.34-46。

永里智弘・假屋園昭彦（2010）「道徳授業の対話学習における自己内対話の推移分析 ：対話プロセスの実相と完全応答型対話形式」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 20 号、pp.121-140。

松永康史（2017）「『考え、議論する道徳』と対話的な学び―対話による授業づくりへの視座―」『桜花学園大学研究紀要』第 16 号、pp.125-138。

中学校における「考え，議論する道徳」の実現
―知識構成型ジグソー法を活用した授業開発―

M23-2003　今城　琴美

１．研究の目的

「令和３年度道徳教育実施状況調査」において，半数以上の中学校が「話し合いや議論などを通じ，考えを深めるための指導」「物事を多面的・多角的に考えるための指導」を道徳科の指導上の課題として挙げている（文部科学省，2022:16)。その要因として，自分の考えや思いを表出するという道徳科の特性上，発言がしにくいことや，分かりきったことを言わせたり，書かせたりする授業に終始することなどが考えられる。そこで，これらの課題を改善するために知識構成型ジグソー法を取り上げる。知識構成型ジグソー法は，「違った考えを出し合う対話を通じて，一人ひとりが自分の考えをよくしていく」ことを目的としており（東京大学 CoREF，2019:37)，５つのステップからなる。すべての生徒に話す，聞く，考える機会が与えられることや，一つの課題に対して異なる視点から考えられることから，道徳科における指導上の課題を解決できる可能性がある。

そこで，本研究では，教科書教材を用いた１時間扱いの授業を複数の学級で実践・省察・改善することを通して，道徳科における知識構成型ジグソー法に対する生徒の受け止め及び授業の実現可能性について明らかにすることを目的とする。

２．研究の方法

知識構成型ジグソー法を用いた１時間扱いの授業を構想し，ローテーション道徳を行っている公立Ａ中学校第３学年４クラスを対象に授業実践を行った。教材は「３年目の『ごめんね』」（光村図書）を選定した。４回の授業実践の概要は**表１**の通りである。

表１　４回の授業実践の概要

	第１回	第２回	第３回	第４回
実施日時	令和６年９月４日	令和６年９月 18 日	令和６年 11 月 25 日	令和６年 12 月 11 日
対象生徒	３年２組 35 名	３年１組 32 名	３年３組 35 名	３年４組 30 名
主題名	みんなが安心して生活できるクラスとは？	みんなが居心地よく生活できる集団とは？	他者とともに生きる	他者とともに生きる
内容項目	Ｃ(11)公正・公平・社会正義	Ｃ(11)公正・公平・社会正義	Ｂ(９)相互理解・寛容	Ｃ(11)公正・公平・社会正義

ねらいに迫ることができたかを明らかにするために，クロストークでの意見交流の場に着目し，発話プロトコル分析を行った。また，知識構成型ジグソー法を用いたことへの生徒の受け止めを明らかにするために，アンケートの記述に基づき，KJ 法での分析を行った。

３．研究の成果

授業のプロトコルに基づく分析：分析の結果，ねらいに迫るためには，クロストークでの生徒同士のやり取りの中で，現実的な思考を働かせながら，意見を深掘りすることや，自己の納得解をみつけることが重要な点が示唆された。しかし，１時間扱いの授業で知識構成型ジグソー法のすべてのステップを踏まえようとすると，クロストークの時間を十分に確保できず，一定程度の生徒がねらいに迫ることは難しいことが明らかとなった。

KJ 法を用いたアンケートに基づく分析：110 名から回答が得られ，計 129 のラベルを作成した後，グループ編成を行った。見取図を示したのが**図１**である。分析結果から，以下の点が示唆された。まず，エキスパート活動での【考える視点の分担】により，【一つの視点の深掘り】が可能となった。相俟って【交流の拡大】につながり，【新しい視点の獲得】

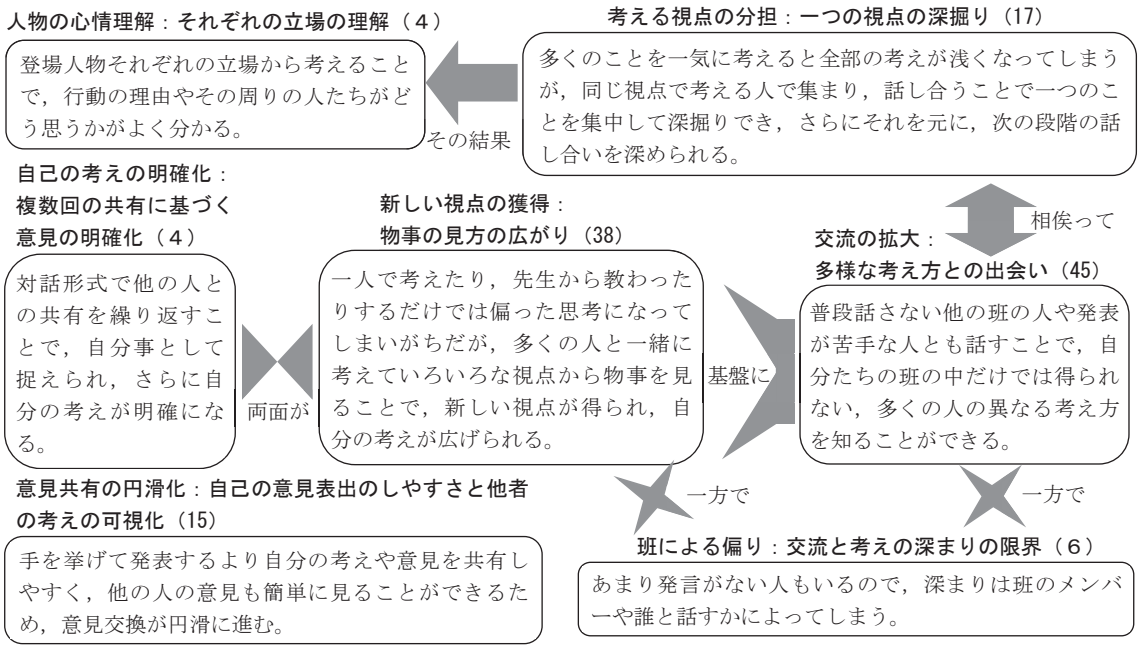


図１　KJ 法によって生成した見取図　※（数字）はラベル数

と【自己の考えの明確化】の両面が促された。一方で，【班による偏り】からは，十分な話し合いや議論に至ったかどうかは班によってばらつきがみられた。

総合考察：道徳科においては，班での話し合いにとどまらず，学級全体での意見交流をし，さらなる深掘りを行う過程が必要である。 しかし，１時間扱いの授業では，知識構成型ジグソー法のそれぞれの活動にじっくりと時間をかけることができないことから，すべてのステップを踏襲することに固執せず，活動や発問を精選する必要がある。

４．まとめと課題

成果：第一に，知識構成型ジグソー法での授業でねらいに迫るには，クロストークで，現実的な思考を働かせて，意見を深掘りし，自己の納得解をみつけることが重要であると示唆された。第二に，知識構成型ジグソー法を用いることで，多様な他者との交流の機会が得られ，多面的・多角的な見方に発展すると生徒が実感していることが明らかになった。

課題：第一に，本研究では，複数時間での授業実践は行っていない。２時間扱いなどでの授業実践を行い，生徒の受け止めや授業の実現可能性を明らかにする必要がある。第二に，課題であった班の偏りを軽減する方策を示せていない。すべての生徒が発言しやすい環境の設定や，異なる価値観をもつ他者と交流できる班編成についても検討する必要がある。

５．成果の活用法

この研究で明らかにした，知識構成型ジグソー法を用いた実践によってみえてきた道徳科における指導上の課題を解決する視点等は，道徳教育の研究に寄与できる可能性がある。

６．参考文献

・東京大学 CoREF（2019）「協調学習　授業デザインハンドブック第３版―『知識構成型ジグソー法』の授業づくり―」https://ni-coref.or.jp/main/wp-content/uploads/2019/03/handbook3_all.pdf（最終閲覧日:2025 年１月 21 日）
・文部科学省（2022）「令和３年度 道徳教育実施調査」https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyoiku01-000022136_02.pdf（最終閲覧日:2025 年１月 21 日）

高等学校数学科における生徒の学習意欲を高める授業づくり
－ARCS 動機づけモデルを活用して－

M23-2004　大塚 直央

１.研究の目的

近年、日本の生徒の数学に対する学習意欲の低下が課題となっている。TIMSS2019(2020)と TIMSS2023(2024)の調査によると、「数学の勉強が楽しい」と答えた生徒の割合は国際平均を下回っている。また、高等学校学習指導要領解説数学編・理数編 (2019) では、平成 20・21 年度改訂の学習指導要領の課題に触れる中で「小学校と中学校の間で算数・数学の勉強に対する意識に差があり、小学校から中学校に移行すると、数学の学習に対し肯定的な回答をする生徒の割合が低下する傾向にある」とされ、高等学校では「数学の学習に対する意欲が高くないこと」が課題として指摘されている (p.6)。これらのことから、高等学校では特に低い傾向が見られる。学習意欲は学習の質や成果を高めるために不可欠であり、効果的な授業設計が求められている。

本研究では、ケラー (2010) の ARCS 動機づけモデルを活用し、高等学校数学科の授業設計を行うことを目的とする。ARCS モデルは、理論を現場で使いやすい形にした実践者向けのモデルであり、学級の状況や環境に合わせて様々な応用が可能である。そのため、ARCS モデルを活用した授業実践例が数多く存在する。筆者が専門とする算数・数学科においても多くの実践が存在するが、そのほとんどは小学校算数科や中学校数学科におけるものであり、高等学校数学科において ARCS モデルを活用した授業設計の実践例はまだ少ない。そこで本研究では特に数学Ⅰの「三角比」を対象に、ARCS モデルを用いて授業を設計し、ARCS モデルを用いることの良さと難しさをまとめる。

２.研究の方法

まず、学習意欲と ARCS モデルに関する文献を整理し、先行研究を分析する基礎研究を行う。その上で、数学Ⅰの「三角比」の授業を ARCS モデルに基づいて設計し、動機づけ方略を考案する実践研究を行う。

３.研究の成果

3－1 基礎研究

(1)学習意欲

鹿毛(2013)は、学習意欲を「学習に関連する目標志向的な行動を引き起こす活性化された心理状態であり、動機づけの個人内要因と個人外要因に規定されつつ、その場、その時に顕れる、学習へと向かう積極的な心理現象」(p.24)と定義している。

(2)ARCSモデル

ARCS モデルとは、学習者の興味・関心を引く「注意 (Attention)」、学習が生徒にとって意義深いと感じさせる「関連性 (Relevance)」、学習者が成功体験を積めるよう支援する「自信 (Confidence)」、学習成果に満足し、継続的な学習意欲を生む「満足感 (Satisfaction)」の四つの要素で学習要素を構成し、各要素を高めたり維持したりするための動機づけ方略を考えるモデルである。ARCS モデルを用いた授業設計には 10 個のステップがある。



図１　ARCSモデルの10のステップ

3−2 実践研究

表１　高等学校数学における簡略版学習意欲デザインの分析シート

	ARCSカテゴリー			
	注意（A）	関連性(R)	自信(C)	満足感(S)
生徒の特徴				
単元の内容とそれに対する生徒の態度				
用いる教材・教具の特徴				
特に方策が必要な要素に○をする				
具体的な動機づけ方策				

シートの使い方
1）１行目に生徒たちの特徴や学び方の得意不得意などを書く。
2）２行目に単元の特徴や生徒たちがこの単元に触れた時の反応として考えられるものを書く。
3）３行目に教材や教具の持つ特徴を書く。
4）①~③の内容をもとに注意(A)・関連性(R)・自信(C)・満足感(S)のどれを重点的に高めるか決定すし、その項目に○をつける。
5）①~③の内容をもとにどんな動機づけ方策があるかを書く。

本研究では、ケラーの作成した学習意欲の簡略版デザインを基に、授業の流れや生徒の特徴を分析するための分析シートを作成し、それを用いて動機づけ方略を考え、「三角比」の授業８時間の中にそれぞれ取り入れた。まず、注意を引くために実験を取り入れ、生徒が試行錯誤できる活動を設定した。例えば、第１時では、階段１段の高さと奥行きを測ることで階段の傾斜を求める活動を考えた。次に、関連性を高めるために、公式が成り立つ理由や問題の解決過程を他者に説明する活動を取り入れた。その際、教室内の誰とでも自由に相談できるようにした。また、学習に対する自信を高めるために、既習事項を振り返ったり、新たに学んだことと関連づけたりする活動を取り入れた。そうすることで、生徒が既習事項を基に新たな内容を理解できると考えた。さらに、スモールステップの問題設定を行い、ヒントカードの活用を促すことを取り入れた。応用問題にスモールステップを設けるだけでなく、ヒントカードを用意することで、ヒントが欲しい生徒と自分の力で解きたい生徒の両方の自信につながると考えた。最後に、学習の満足感を高めるためにGoogle Classroomを活用し、教員と生徒の双方向的なフィードバックを促進したり、生徒同士で意見交換したりする場面を取り入れた。教員によるフィードバックだけでなく、生徒同士で意見交換する時間を取ることで、生徒がより高い満足感を得ることができると考えた。

４.まとめと課題

この分析シートを用いることで、注意(A)・関連性(R)・自信(C)・満足感(S)の各要素における課題だけでなく、それぞれの良い点についても確認することができるので、各要素における生徒の状況や教材の特徴に沿った具体的な動機づけ方略を考えることができた。また、動機づけ方略を用いた結果、生徒の学習意欲が高まったり、単元ごとに教材の特徴が変化したりすることで、注意(A)・関連性(R)・自信(C)・満足感(S)の各要素のうち高める要素も変化することから、定期的にシートを用いて分析し直す必要があることがわかった。

一番の課題は、考え出した動機付け方略を実際に授業で行うことができなかった点である。あくまでも単元や授業の構想と予想される生徒の反応例による研究にとどまり、どの程度生徒の学習意欲が高まったのかを確認することはできなかった。そのため、今後その効果を確認しながら研究を続けていきたい。また、生徒それぞれの特徴に注目した分析ができていない。個別最適な学びを実現するためにも、分析シートをより使いやすい形に修正して個々の生徒の状況把握・分析に活かすことが重要であると考える。

５.参考文献

鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論―動機づけの教育心理学―』.金子書房
ケラー(John.M.Keller)著、鈴木克明監訳（2010)『学習意欲をデザインするARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』.北大路書房
国立教育政策研究所（2020)『国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2019）のポイント』point.pdf （nier.go.jp） （最終閲覧日2024年10月17日）
国立教育政策研究所（2024)『国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2023）のポイント』point.pdf （nier.go.jp） （最終閲覧日2024年1月10日）
高城啓香(2018)「小学校の授業づくりにおけるARCSモデル活用の可能性―算数科４年生「およその数」の授業実践を通して―」.東京学芸大学教職大学院『平成29年度 課題研究成果報告書』.pp.373-384
文部科学省（2019)『高等学校学習指導要領解説数学編・理数編』.学校図書

資質・能力を育成するパフォーマンス評価の開発・実践
―「表と棒グラフ」と「こん虫の体のつくり」の実践を通して―

M23-2005　加藤　諭

1. 研究の目的

パフォーマンス評価は，知識やスキルを状況に応じて使いこなすような評価方法の総称であり（西岡・石井，2019：14），ルーブリック（評価指標）を用いることで，ペーパーテストで測ることのできない能力，とりわけ「思考力・判断力・表現力等」の発揮を質的に評価できる。パフォーマンス評価は，パフォーマンス課題を基に行われる。パフォーマンス課題では数時間にわたって思考を深め，練習を重ねながら解決に向けたプロセスを歩む。したがって，粘り強さや学習の調整を行う側面も重要になるため，「思考力・判断力・表現力」に加え「主体的に学習に取り組む態度」についても把握する必要がある。

パフォーマンス評価に関する多くの先行研究は，児童の成果物を基にルーブリックを作成し，考察している。しかし，このような考察では，「目標としているパフォーマンスを発揮したか否か」をパフォーマンス課題の質のみによって成否を判断してしまう恐れがある。そのため，教師の支援も併せて検証する必要があるが，教師の支援は1回の実践では手立てが有効かを判断するのが難しいため，複数回の実践を踏まえて検討する必要がある。

そこで本研究では，小学校第3学年の「表と棒グラフ」と「こん虫の体のつくり」において，パフォーマンス課題及びルーブリックの開発・実践を行い，開発した課題に対して児童が思考力・判断力・表現力を発揮できたかを検証する。さらにパフォーマンス課題を用いる学習において，主体的に学習に取り組む態度を促す教師の支援のあり方を明らかにする。

2. 研究の方法

1 年次は，算数科「表と棒グラフ」において，パフォーマンス課題を作成し実践した。

2 年次は，「表と棒グラフ」の課題点を修正し，新たに理科「こん虫の体のつくり」においてパフォーマンス課題を作成し実践した。その後，2つの実践において，ルーブリックを作成し，思考力・判断力・表現力が発揮されたかを検証した。

主体的に学習に取り組む態度については，観察評価によって把握した後，主体的に学習に取り組む態度を促すための具体的な教師の支援の手立てについて検討した。

3. 研究の成果

3-1. 研究Ⅰ（表と棒グラフ）

給食を題材としたパフォーマンス課題を開発し（**表 1**），実践した。

思考力・判断力・表現力については，ルーブリック（**表 2**）を開発し，「複数のグラフを基に1つの根拠を見出し考察する力」「段落や接続詞に注目し順序だてて論をまとめる力」など，ペーパーテストで測ることができない力を捉えることができた。そのうえでルーブリックの内訳人数から，半数以上の児童が思考力・判断力・表現力を発揮できたと判断した。

表 1　開発したパフォーマンス課題（表と棒グラフ）

（栄養士さんから）
いつも給食を食べていただき，ありがとうございます。しかし，全学年を通してお残しが多く，私が食べてほしい量より，皆さんの食べる量がすこし少ないです。私は，いろんな料理，中でもしゅん（旬）の野菜をたくさん食べてほしいと思っています。これから，春になります。春がしゅん（旬）の野菜は例えば，（たけのこ・にんじん・たまねぎ・アスパラガス・キャベツ・グリーンピース・スナップエンドウ・菜の花）があります。そこで，みなさんにお願いがあります。「春の野菜」と「3年生の中で人気のあるメニュー」を組み合わせて，メニューを1つ提案してください。来年のこん立を考える参考にします。皆さんの発表を楽しみにしております。

表 2　作成したルーブリック（表と棒グラフ）

	(1) 身の周りの事象について，表や棒グラフを用いて考察している。	(2) 見出したことを分かりやすく表す方法について考え，説明している。
4	選んだ棒グラフが何を表しているのかを正確に捉えたうえで提案するメニューを考えていることに加え，2つ以上のグラフから 1 つの根拠を見出し，提案するメニューを考えている。	グラフから読みとったことを基に，自分の主張を段落や接続詞を意識しながら順序立ててまとめ，読み手に伝わりやすいように書いている。
3	選んだ棒グラフが何を表しているのかを正確に捉えたうえで，提案するメニューを考えている。	グラフから読みとったことを基に，自分の主張をまとめ，読み手に伝わるように書いている。
2	選んだ棒グラフの特徴を捉えることはできているが考察がなされていない，あるいは重要性の低いデータのみを根拠とし提案するメニューを考えている。	グラフから読み取ったことを基に，主張をまとめるが，一部の説明が曖昧で読み手が理解しにくいところがある。
1	選んだ棒グラフが何を表しているのかを捉えることができていない。	グラフから読み取った内容が不明確で，主張がほぼ伝わらない。

一方，主体的に学習に取り組む態度は，粘り強さや学習を調整する様子が見られず課題が残った。原因は，パフォーマンス課題の内容や解決の見通しについて，児童が深く検討できなかったことにあると省察した。そこで，「こん虫の体のつくり」では，思考力・判断力・表現力を発揮できる課題を開発するとともに，単元の初めに「児童に委ねる場面の設定」と「パフォーマンス課題と向き合い検討を促す工夫」を講じることで改善を試みた。

3-2. 研究Ⅱ（こん虫の体のつくり）

「昆虫番組」を作ることをゴールとしたパフォーマンス課題を開発し（**表 3**），実践した。思考力・判断力・表現力については，児童が作成した昆虫番組を基にルーブリックを開発した。しかし，作成したルーブリックが知識の有無を問うものとなり，思考力・判断力・表現力を測定できなかった。その要因として，作成したパフォーマンス課題が，1 種類の昆虫を調べることを求めたため，他の昆虫との比較ができなかった点が挙げられた。

主体的に学習に取り組む態度については，休み時間に昆虫番組の作成に励む様子や新たに昆虫の写真を集め自分の作品をよりよくしようとする様子が見られ，改善が伺えた。

表 3　開発したパフォーマンス課題（こん虫の体のつくり）

あなたは，おんたテレビきょくのしゃいんです。おんたテレビきょくでは，「ダーウィンが来た―こん虫スペシャル」という番組をほうそうすることになりました。その番組は虫についてしょうかいする番組です。そこで，あなたは一つしごとをすることになりました。そのしごとは，こん虫のえいぞうやしゃしんをさつえいし，1 分以内で，そのこん虫についてせつ明するナレーションをつけることです。しょうかいするこん虫は，1 匹（いっぴき）です。ただし，会しゃのしゃ長から，「こん虫の体のつくり」と「こん虫の育ち方」，「こん虫がどこにいるのかや何を食べるのか，なぜそこにいるのか」，3 つについて，くわしくせつ明するようにしじがありました。

4.　まとめと課題

「表と棒グラフ」で開発したパフォーマンス課題では，半数以上の児童が思考力・判断力・表現力を発揮できた。また，単元の初めに，児童がパフォーマンス課題の内容や解決の見通しについて深く検討できる手立てを講じることが，主体的に学習に取り組む態度を促すために重要であることが明らかとなった。しかし，「こん虫の体のつくり」で思考力・判断力・表現力を発揮できるパフォーマンス課題が作成できなかったこと，2 つの実践において同条件での実施ができなかったことなどの点で課題が残った。

5.　成果の活用法

開発した 2 つのパフォーマンス課題及びルーブリックは小学校第 3 学年の指導と評価に生かせる可能性がある。

6.　参考文献

西岡加名恵・石井英真（2019）『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価―「見方・考え方」をどう育てるか―』日本標準

教師の「におい」意識に関する考察
―安心・安全に向けた学級づくりを通して―

M23-2006　金子　覚仁

1　本研究の背景及び目的

筆者は気分を上げたい時に、学校に香水をつけていくことがあるが、子供たちからは、筆者の付けた香水に、「いいにおい」「このにおいは好きじゃない」と賛否両論の指摘があった。また、筆者の友人は、小学校のとき、「におい」の強い香水をつけた苦手な学級担任がいたという。その学級は崩壊しかけており、学校は楽しくなかったと言っていた。

以上より、「におい」は子供たちにとって敏感であり、何らかの影響を及ぼすことができると考えられる。

多くの教師が感覚過敏の子供たちへの配慮として、ユニバーサルデザインの視点で教室環境を意識していると考えられる。しかし、嗅覚に関してユニバーサルデザイン実践をそれほど見られないのではないだろうか。このことについて、筆者は、「におい」の感じ方に個人差が発生するため、「におい」を意識している教師は少ないのではないかと考える。

「におい」は「香害」と言われてしまうこともある。学校現場でも「香害」への認識の必要性について述べられている。永吉ら(2023)は、小学5年生と中学2年生を対象に、化学物質過敏症に関してのアンケートをまとめた結果、体調不良の出る子供が少なくとも一人以上いることから、「香害」に対する呼びかけが必要であると示唆している。一方で、肥田(2008)によると、「『嗅覚』はUDに重要な役割を果たすであろう」と指摘している。

このように、「におい」の効果は正負双方あると考えられる。文部科学省(2022)の学校整備指針によると、「学習活動に伴い騒音、振動、臭気等を発生する教室は、他の空間に悪影響を与えないよう留意して配置することが重要である」としている。本研究では、教師が学級づくりにおいてどの程度「におい」意識があるのかを調査した上で、その教師の「におい」意識が安心・安全に向けた学級づくりにどのような影響を与えているのかを考察する。

2　研究方法

校種問わず、学校現場に従事している教師を対象に、Google フォームを用いて予備調査としてアンケート調査を行う。アンケート調査から得られた回答を、インタビュー調査で、安心・安全に向けた学級づくりを行うための教師の「におい」意識についてコード化する。教師の「におい」意識を①自分自身、②他者、③教室及び④香害の4つの視点から考察する。

3　研究成果及び分析

① 教師は、自分自身の「におい」を意識することは、相手に配慮することだと考えられる。

自分自身の「におい」を意識する教師は〔自己臭気意識〕をもっている。〔自己臭気意識〕とは、自分自身の「におい」を意識することである。この〔自己臭気意識〕をもつ背景には、教師自身が、自分自身の「におい」を抑えるために〔自己管理意識〕が働かせたり、相手を不快にさせないために〔他者配慮〕を行ったりしている。

② 教師は、〔TPO 意識〕によって、自分自身の「におい」が他者に不快感を与えないように意識していると考えられる。

自分自身の「におい」が相手に不快感を与えないように意識するということは、相手から発せられる「におい」が自分自身にとって不快であるからだと考えていた。しかし、教師は、〔社会的規範の遵守〕のもと、〔TPO 意識〕を意識的に行っているからであった。

③ 教師は、教室において、子供の「におい」による〔ネグレクトの可能性〕や〔いじめのリスク〕といった、危険に対して意識していると考えられる。

教師が教室の「におい」を意識するとき、〔衛生管理意識〕を働かせている。これによって教師は、子供の「におい」から〔家庭生活〕を見取る心掛けをしていると考えられる。教師は、子供の「におい」から〔家庭生活〕における〔ネグレクトの可能性〕を推察する必要がある。さらに、子供から発せられる「におい」によって、他の子供たちがその子供に対して排他的になる可能性があるため、教師は〔いじめのリスク〕を回避しなければならない。

④学校現場では、「香害」に対する注意喚起や研修等の〔制度・施策の未実施〕である。

ほとんどの学校現場で「香害」を意識されず、その機会は少ないと言える。その理由については、インタビュー調査から 2 つの視点が得られた。

1 つ目は、教師が「香害」を意識されにくい理由として、〔TPO 意識〕や〔社会的規範の遵守〕があるからだと考えられる。「におい」の感じ方には個人差があるため、「香害」への〔制度・施策の未実施〕につながる課題であると筆者は考える。

2 つ目は、学校で「香害」を取り扱うには、〔状況依存の意識〕に左右されるということだ。学校で「香害」を問題視する状況がなければ、それを取り上げる必要はないと考えられる。「におい」に対して敏感な子供は、実際に学校現場に限りなく少ない可能性を踏まえると、永吉ら(2023)の調査結果と相反する。

4　まとめと課題

本研究では、教師の「におい」意識は、〔自己臭気意識〕や〔TPO 意識〕を働かせることで、相手を不快にさせないようにしたり、〔衛生管理意識〕によって子供からいじめやネグレクトから守ったりしていると考えられる。これらの「におい」意識は安心・安全に向けた学級づくりの 1 つの要素として影響していると考えられる。

ただし、「香害」に関して、実際に化学物質過敏症の子供たちが各学校一定数存在している可能性を踏まえて、4 つ要因が考えられる。1 点目は、化学物質過敏症の子供を学校で把握できていない、または、子供自身がそのことに自覚していないか、申し出ることができない状況にある。2 点目は、実際には、化学物質過敏症の子供は少ない。3 点目は、学校組織自体、「におい」に関して無意識に対処している。4 点目は、学校では「香害」に関して対処することができない要因がある。これらを考察するために再度調査する必要がある。

5　成果の活用法

筆者自身の「におい」を意識するだけでなく、子供からの「におい」を注意深く意識していきたい。気がかりな「におい」があるとしたら、その子供の背景に何かあるかもしれない。また、その子供の「におい」で、周りの子供がどう反応するのか注意して観察する必要がある。「におい」を意識することで、安心・安全な学級づくりに繋げることができるだろう。

6　参考文献

永吉雅人(2023)「化学物質過敏症の児童生徒に対する支援の実態および 香害についての児童生徒とその保護者の認識」上越教育大学研究紀要 第 43 巻, pp231-238.

肥田不二夫(2008)「『香りプロダクト』形態研究と今後の可能性について」https://www.jstage.jst.go.jp/article/jssd/55/0/55_0_23/_pdf/-char/en(最終閲覧日：2024 年 10 月 10 日)

文部科学省(2022)「学校整備指針」https://www.mext.go.jp/a_menu/shisetu/seibi/main7_a12.htm(最終閲覧日：2024 年 10 月 10 日)

シェアド・リーダーシップの考え方に基づいた学級における「クラスクラウン」の言動に関する研究

M23-2007　粉川稜雪

１．研究の目的

学級にはユーモアを発揮し、笑いを周囲にもたらす「クラスクラウン」という児童が存在する場合がある。これについて、海外ではパーキー（William. Watson. Purkey）が紹介しているが、日本では青砥弘幸が研究している。

アメリカの教育学者であるパーキー（2006）は、クラスクラウンとは「一貫して常に上手に（consistently and successfully）笑いを誘う生徒」（パーキー、2006、p.15）のことであると述べている。パーキーは、クラスクラウンには「友好的なクラウン（friendly clowns）」と「敵対的なクラウン（hostile clowns）」の２タイプがいると説明する（パーキー、2006、pp.24-29）。また、クラスクラウンは35人学級に1人いる程度の割合だとされている（パーキー、2006、p.22）。パーキーを参照し、クラスクラウンを理論的に検討した国語科教育学者の青砥（2022）は、クラスクラウンが学級風土に大きく影響を与えており、学級経営におけるキーパーソンであるにもかかわらず、学術的な議論の対象になることはほとんどなかったと指摘する。青砥は、授業場面において過剰なふざけや教師や級友に対して攻撃的なユーモアをふりかざす「反抗的クラウン」と、学級集団や教育活動に対して肯定的な影響を与える「遊戯的クラウン」のうち、後者は学級風土の形成に関わる特徴的な存在であり、文化人類学におけるトリックスターの概念と通ずるものがあるとし、その特徴を論じている（青砥、2022、pp.6-7）。青砥は森下伸也や中西晶の言説を引用しつつ、トリックスターの逸脱行為によって生じる、既存の秩序や規範の相対化と破壊が、新たな知の創造のきっかけになると論じている（青砥、2022、pp.8-9）。

このように、クラスクラウンは学級におけるトリックスター的存在であり、周囲に緊張からの解放感を与えることもあれば、学級秩序を乱すこともあるように、何らかの影響を与えつつ、笑いという現象を生み出すきっかけになる存在である。しかし、クラスクラウンの役割と可能性を提示するものはあるが、状況が常に変化し続ける学級において、実際に彼がどのように自己の存在を表現するのかについて明確な研究が十分でないのが実態である。

そこで、本研究の目的は、公立小学校の学級におけるクラスクラウンの行動や発言を観察することによって、クラスクラウンの具体的な言動を明らかにすることである。なお、対象とした第6学年の学級では、担任教諭の思いとしてシェアド・リーダーシップの考え方を取り入れた学級経営が行われていた。

２．研究の方法

筆者の実習校である公立の小学校において学級・授業観察を行った。発言の回数などを数えて見取るような量的な計測ではなく、質的にエピソードを記述していくエスノグラフィーの方法を採る。八木真奈美ら（2021）が質的な研究方法の一つであるケーススタディーについて説明しているように（八木ら、2021、p.159）、進行中の出来事や事象を扱い、ケースの固有性・複雑性を明らかにする必要があり、クラスクラウンを観察することで、その固有性を明らかにする。筆者は教職専門実習生であるため、観察する授業において児童との関わり合いや指導・支援に入りつつ、同時に観察者でもあるため、「第三者的な立場」の意識をもち、日々の学級の様子や授業風景を観察した。

３．研究の成果

観察の対象とした学級では、担任教諭がシェアド・リーダーシップの考え方を取り入れた学級づくりの中で、自分たちがどのようなリーダーシップをもっているかを児童に考えさせ、児童たちは自分がどれかのリーダーシップのタイプに基づいていることを自己認識していた。クラスクラウンとしたAは、関係づくりやメンバーの意見を聞き、つなぐことに長けた「真ん中M」（註：リーダーシップのタイプの一つ）と自己認識していた。

（ケース１）から（ケース５）までエピソードとして記述した。笑いに繋がるような何か

を言って注目を集め、自らにスポットライトを浴びせることをしていた場面や、ほうき入れの中に隠れて誰かを驚かせようとした場面、人間関係的なトラブルがあった男子児童に寄り添い、落ち込んでいた男子からの声を聞き入れ、それを教師に伝達する役割を果たしていた場面、周囲の困っている男子児童の助けに次々と入り、学習のサポートスタッフ的な行動を示していた場面などが確認された。これらのケースからクラスクラウンであるAの肯定的な姿を捉えることができた。今回対象としたクラスクラウンの特徴は、注目性、共感性、意外性、媒介性、学習支援性とまとめられる。また、トリックスターの文脈を踏まえると、クラスクラウンのAは教師に反抗しうる英雄的な存在を示すのではなく、対立することなく教師と共存しているといえる。（ケース５）に見られるように、田熊（2021）の指摘するような「混沌と衝動」におけるAの縦横無尽に移動する性質も見られた。

４．まとめと課題

学習のサポートをする役割や他者のケアをする役割が確認された。人と人をつなぐ媒介者となることもあり、教師に対しても協力的な印象である。これはトリックスターの仲介者としての役割と類似している。「お調子者」であり「反抗的」であると、どこか否定的に言われてきたクラスクラウンのイメージが更新される結果となった。

今回対象とした学級では、児童がそれぞれのリーダーシップのタイプを自己認識していた。実際のクラスクラウンは「反抗的」であったり、「攻撃的」であったりしなかった。８つのタイプに当てはめたことによって児童は必ずどれかのタイプに該当し、そのリーダーシップを発揮しないといけないという学級担任の恣意性の懸念点もある。また、クラスクラウンを反抗的とみなすかどうかは、その教師が目指す学級経営観によるところが大きいと考えられる。このことについて検討することは課題として残る。

（ケース１）では、教師がクラスクラウンのにやついた表情について指摘することでクラス全体の児童をクラスクラウンに注目させた、教師による介入の仕方も大きい。所謂ツッコミであり、（ケース３）の教師のやや演技めいた反応の仕方もあるように、こうした教師の対応の仕方がクラスクラウンの行動に与える影響についても検討する必要がある。（ケース４）で見られたクラウンの支援的なケアとしての役割は、病院や被災地などで心のケアをすることに特化したケアリングクラウンの存在と類似している。

５．成果の活用法

一般的に学級には個性豊かな様々なタイプの児童たちがいる。彼らのもつキャラクター性の一つであるトリックスターを理解するとともに、そのような児童理解に加えてシェアド・リーダーシップの考え方のような、誰もがリーダーシップを発揮できる学級経営の方法に役立てていく。今後は、クラスクラウンとリーダーシップの考え方が取り入れられた学級という、相互の関係性や影響も検討していく必要がある。

６．主な参考文献

・青砥弘幸（2022）「学級集団においてクラスクラウンがもつ役割に関する基礎的研究」『笑い学研究』第 29 巻、pp. 3-16。
・赤坂真二・水流卓哉（2024）『シェアド・リーダーシップで学級経営改革』明治図書
・河合隼雄（1987）『影の現象学』講談社
・木下寛子（2020）『出会いと雰囲気の解釈学 小学校のフィールドから』九州大学出版会
・田熊友紀子（2021）『現代のトリックスターと心理療法』創元社
・堂本真実子（2002）『学級集団の笑いに関する民族誌的研究』風間書房
・八木真奈美・中山亜紀子・中井好男（2021）『質的言語教育研究を考えよう リフレクシブに他者と自己を理解するために』ひつじ書房
・山口昌男（2007）『道化の民俗学』岩波書店
・Purkey, William Watson. (2006) Teaching Class Clowns (And What They Can Teach Us) Thousand Oaks: Corwin Press

中学校数学科における学びを充実させるための指導の手立ての一考察
―公立中学校における複線型の授業観察を通して―

M23-2008　小林 嵩斗

１．研究の目的

文部科学省(2021a)は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」という観点から学習活動の充実の方向性を改めて捉え直し、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげていくことが重要と述べている。また、筆者が教職専門実習を行う埼玉県の公立の A 中学校では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る複線型の授業に着目し、校内で研修を行い、授業実践を行っている。A 中学校は、学習目標や学習内容、学習方法が複線化できる項目として考えている。

高橋(2022)は、GIGA スクール構想で１人１台端末が整備されたことにより、複線型の授業でクラウドを活用することで、生徒はクラウド上で他者の成果物を参照(他者参照)したり、他者の取り組みの途中段階を参照(途中参照)したりすることができると述べている。任意のタイミングで参照したり、必要な相手と協働したりということを自己決定する。その結果、生徒一人一人のペースで学習することができるようになるということだ。A 中学校でもクラウドを活用する複線型の授業に注目しており、複線型の授業を行う際には、クラウドを活用する場面も多く見られた。

そこで、本研究では「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る複線型の授業の観察を通して、中学校数学科における学びを充実させるための指導の手立てを考察することを目的とする。

２．研究の方法

２－１　授業観察

筆者が教職専門実習を行う埼玉県の公立の A 中学校を対象に、通常学級の複線型の授業観察を行う。学年や教科は問わず、実習期間中に複線型の授業が行われる場合には、担当教員にお願いをして授業観察を行う。

２－２　指導の手立ての考察

２－１での授業観察を踏まえて、生徒の学びが充実している場面を整理する。そして、生徒の学びを充実させるための指導の手立てを考察する。

３．研究の成果

始めに、学びを充実させるということについて定義した。文部科学省(2021b)によると、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させるということを、「『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元する」ことと結び付けて述べている。つまり、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が往還している状態であることだと考えられる。また、生徒指導提要では、自己指導能力を身に付けるための実践上の視点の１つとして、自己決定の場の拡大を述べている。そのため、本研究において学びを充実させるとは、生徒の自己決定によって「個別最適な学び」と「協働的な学び」が往還している状態で学びが行われていることであるとした。

３－１　授業観察

教職専門実習期間中で、合計 23 回の複線型の授業観察を行った。その中にはクラウドを活用した複線型の授業が 11 回行われた。観察を行うことができた授業の教科は国語、社会、

数学、理科、外国語の５種類であった。本研究では、それぞれの教科で「個別最適な学び」と「協働的な学び」の場面を整理した。その結果、学びを充実させるためには、個人作業の時間をしっかりととり、生徒が参照や協働を自己決定することで「協働的な学び」が行われ、もう一度自分の考えを見つめ直すことで学びを深めることができる状態であることだと考えた。

３－２　指導の手立ての考察

学びを充実させるための指導の手立てとして、授業の最初の 10 分間を活用した演習が考えられた。知識及び技能の定着を目的とした活動で、習熟度レベルに合わせた問題を用意することで、生徒が自身の習熟度レベルに合わせて内容を自己決定して行うことができる。菅原(2024)の調査によると、学力差がある場合に、知識の定着や技能の習熟の場面で、一斉授業を行うことが困難であると感じる中学校数学科教員の割合が大きい。そのため、習熟度レベルに合わせた問題を用意することで、困難を解消した効果的な演習になると期待される。

また、活動をクラウド上で行うことで、生徒は他者の成果物を参照することができるようになる。解き方に悩んだときは、自身より上のレベルの問題を解いている生徒や、既にその問題を解いている生徒など必要な相手との協働を自己決定することで演習を進めていくことができる。その結果、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が往還し、充実した学びを行うことができると考えられる。

４．まとめと課題

４－１　まとめ

本研究では、数学科以外の教科も授業観察したことで、各教科の教員の指導の手立てを観察することができた。その結果、複線型の授業について多角的に考えることができ、数学科における指導の手立てについて、他教科の取り組みを踏まえた上で考察することができた。

４－２　課題

本研究では、全ての教科の観察を行うことはできなかった。そのため、本研究で行うことができなかった教科を観察することで、さらに多角的に考察することができた可能性があっただろう。また、本研究では、考察した指導の手立てを実際に行うことができなかった。教育現場で実践し、成果を見とることも今後の課題となる。

５．成果の活用方法

筆者は来年度から教育現場に携わることになる。本研究で考察した指導の手立てを実際に行うことで、生徒の学びを充実させられるかどうかについて明らかにしていきたい。

６．参考文献

菅原大(2024)「中学校数学科教師の一斉授業における『学力差』の捉え方に関する調査研究」北海道教育大学紀要(教育臨床研究編)第 76 巻

高橋純(2022)「1 人 1 台端末を活用した高次な資質・能力の育成のための授業に関する検討」日本教育工学会研究報告書 2022 巻(2022) 4 号

文部科学省(2021a)「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」

文部科学省(2021b)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」

文部科学省(2022)「生徒指導提要（改訂版）」

授業での子どもの困難とその要因を見取る授業観察シートを用いた授業分析に関する検討　―小学校第１学年を対象にして―

M23-2009　佐藤 しずく

１．研究の目的

中央教育審議会（2015）によると、「子供たち一人一人は、多様な可能性を持った存在であり、多様な教育ニーズを持っている。」と述べられている。また、文部科学省初等中等教育局教育課程課（2021）によれば、「指導の個別化」や「学習の個性化」が示されている。このことから、子ども一人ひとりに合わせた授業を行うことが求められている。しかし、一斉授業が現代においても主流である（横山愛、2023、p.46)。教職専門実習では小学校第１学年の学級に入ったが、授業形態は一斉授業が中心であり、子どもたちの学習の態度は多種多様であった。自由進度学習や習熟度別学習など、一斉授業ではない学習形態もあるが、第１学年という発達段階や、教員不足の観点からも導入が難しい現場の状況があった。

本研究では、同じ学級のなかで同じ内容の学習を行う際に、多様なニーズをもつ子どもたち全員が学習に向かう力を発揮するにはどうしたらいいかを考察することを目的とする。実際に通常学級の授業を見学し、授業に潜む困難とその解決方法を分析する。授業分析の方法としてCAST(2011)「学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文　Version2.0」を参考にした。UDLは、「教育者がさまざまなニーズに対応できるような柔軟な学習の目標、方法、教材・教具、評価の方法を提供し、学習者の個人差に対処するのに役立」つ（CAST、2011、pp.5-6)。この特徴が、本研究の目的と親和性があると考えられる。

２．研究の方法

（１）授業観察シートの開発

「UDL カリキュラムの構成要素」(CAST、2011、p.9）として「目標」「方法」「教材教具」「評価」の４つが挙げられている。この４視点を取り入れた授業観察シートを開発した。

（２）授業観察での記録

授業観察シートを用いて授業観察を行なう。対象はA小学校の第１学年である。

（３）分析と考察

授業観察シートをもとに、子どもの困難や退屈感などの難しさを感じていると見取れた部分を取り出し、その要因は何かを探る。その要因を取り除くためにはどうしたらいいか、その代替案を考察する。

３．研究の成果

実際に観察し分析した授業の一部では、授業でとられた「方法」や使われた「教材教具」によって、「目標」に到達することが困難になった子どもの様子を確認することができた。このような場合、困難を取り除くための案として、「方法」や「教材教具」を一つに限定するのではなく、子どもの実態やそれぞれのニーズに合わせて柔軟にできるよう、選択肢を設けることが考えられる。

一方で、筆者自身が授業者になった際も、授業観察シートを記入した。授業の内容について思い出すという「目標」達成のために、挙手で発言するという「方法」を取ったが、「評価」として、指名して発言した児童にしかフィードバックを与えられなかったという反省点が浮き彫りになった。自分が取った「方法」によって、「評価」と「目標」がずれてしまった点であった。

このように、授業観察シートを用いて「目標」「方法」「教材教具」「評価」の４要素を照らし合わせながら分析することで、子どもにとっての困難とその要因が見え、かつ整理されることが本研究によって示唆された。さらに観察者のみならず、授業者自身が使用することで授業の振り返りになり、具体的に何を改善するべきかを明らかにするツールにもなった。

４．まとめと課題

（１）まとめ

授業観察シートの有効性は５点ある。１点目は、使用の容易性である。４要素同士を関連させることや、実際の児童の反応との照合が容易かった。２点目は客観性である。４つの視点があるからこそ、主観的になってしまいがちな授業分析を客観的に行うことができた。３点目は子どもが感じている困難への気づきやすさである。４つの要素と学習者の実態を関連づけながら授業のあり方を考えていくことで、授業中に起きていた矛盾や学習者の困難さを見つけることが可能になった。４点目は「目標」と「評価」の整合性への気づきやすさである。実際に授業で行ったことと「目標」との乖離、自分が行った「評価」の矛盾などに気づくことができた。５点目は授業者視点での授業改善につながるという点である。授業者自身が授業観察シートを用いることによって、自分自身の授業を振り返る手段になる。

（２）課題

授業観察シートの使用に関して、課題は３点ある。１点目は、偏りが出てしまう可能性である。全ての学習者が感じている困難や退屈感などを観察だけで把握することは難しい。２点目は、観察者が授業を見取る際の「評価」欄の扱いである。授業者が「評価」として行っていることがあったとしても、観察者は見取ることが難しい。３点目は、本研究で対象とした小学校第１学年以外の、他学年への有用性の検討を行う必要性があることである。

５．成果の活用方法

研究授業の検討会の際など、学習者の困難さや４要素の中で矛盾していた点などを挙げることで、検討する話題のきっかけを作れるのではないかと提案したい。また、この授業観察シートを用いた授業分析によって、授業づくりへの意識を変えていくきっかけになったらと考えている。

６．参考文献

CAST（2011）「学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文　Version2.0」日本語訳：金子晴恵、バーンズ亀山静子
https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-　fulltext-v2-0-japanese.pdf（最終閲覧日：2025 年 1 月 19 日）

中央教育審議会（2015）「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf（最終閲覧日：2025 年 1 月 19 日）

文部科学省初等中等教育局教育課程課（2021）「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」
https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf（最終閲覧日：2025 年 1 月 19 日）

横山愛（2023）「指名されていない児童から広がる一斉授業の対話 ―対話構造と内容の変化に関する分析」『質的心理学研究』、第 22 号、p.46。

国語科におけるアートベース・リサーチに基づいた表現形態の検討
――『伊勢物語』「芥川」の実践をてがかりとして――

M23-2010　佐藤大暉

１．研究の目的

1980 年代にアメリカの教育学者アイスナーが考案したアートベース・リサーチ（以下“ABR”）は、客観的で数量的なデータを根拠としてテーマに対する考察を論証するような研究に対して、人間が持つ思考や感覚の曖昧さや言語化が困難な部分を表現することを目的とした質的研究の文脈を持つ。アイスナー（2024）は前者が「一貫性を達成するために必要な推論あるいは演繹に際して理性を行使する」論理的な行為であり、後者が「諸要素を創造したり知覚したりする際に、それらが関与している全体に関連するよう知性を行使する」合理的なものであるとしている。そして、「論理は、合理性の部分集合の一つ」と続けることで、個々の知覚を根拠とする合理的な研究の可能性とその必要性を説いた。こうした理念に根ざしたABRについて小松（2023）は「通常の研究では、主観的な見方や個人的なことは退けられ、客観化や一般化が求められるが、アートはそうしたことになじまない。だからこそ、客観化・一般化することで捉え損ねてしまう一人ひとりの経験の質にまで迫ることができる」と述べる。文学作品や視覚芸術などの作品評価においては誰もが主観を交えた制作や評価を行っている側面が存在し、それは客観性を重視する論証的な研究では完全には成立せず、ABRによって迫ることができるとする。

国語科においては、文学教育の意義について扇田・山田（2024）や丹藤（2018）が述べており、文学作品の内容理解以上に生徒が文学作品をどのように体験するか、その上で生徒に何が還元されるかに重点が置かれている。特に創作活動などは生徒に目を向けるようとするが時間数や教授難易度などの課題が存在している。

本研究では、国語科の文学教育という場にABRを接続させる。すなわち、文学作品と生徒だけの関係にアートを組み込み、生徒それぞれの合理性をもった主観を引き出す表現形態を検討し、作品・生徒・アートが関連し合うことでどのように生徒の主観が形成され、表出されるのかを明らかにすることを目的とした。

２．研究の方法

日本において ABR は主に社会学や芸術、美術教育を始め様々な分野で取り入れられている。その中で、本研究では学習者の体験を表現する実践として、川上ちひろら（2023）が医学生を対象として行った地域体験実習の活動を参考とした。文学教育において生徒が作品を読み進めるなかで浮かび上がった主観的な考えや見方を、一度視覚的なアートへと変換させ、そしてまた言語へと立ち返ることで表出させる方法をとった。また、視覚的なアートへと変換させる方法については、アート制作ではなくアートカードの選択を用いる。複数のアートと生徒とを出会わせることにより、生徒の内面にある主観を喚起し、アートを吟味することで生徒がアートへと思いを託し、川上らの実践における視覚的なアートへの転化を試みた。

具体的には高校一年生を対象に『伊勢物語』「芥川」の実践を行った。単元の最後の時間で、作品を読み進めていく自分自身の体験に一番合っているアートカードの選択と選んだ理由について 3、４人に分かれたグループ内で共有する活動を設定した。形式的な文章にすることで生徒の発想が語彙に制限されてしまい、より率直で主観的な生徒の気持ちを

表現することが難しいと考えたため、口頭で共有する形式をとった。

３．研究の成果

実践の音声記録を基に、生徒がアート、作品の内容・印象、自分自身の感情のそれぞれをどのように関係づけ、表出するのかに着目し、それぞれが関係づけられたうえで、アートを関連させることによって可能となった事例を取り上げて分析した。

生徒の主観がアートによって引き出されるような事例や、確固たる主観性がアートに新たな価値を与えるような事例も見られた。アートを選択する活動の中で、生徒それぞれがアート・作品内容・自己の感情を関連付けていくことで、テクストの読解では伺うことができない生徒の学習体験が表出されていた。

アートが持つ解釈の多様性が生徒に発想の広がりを与えていると考えられ、把握することが困難な自己の内面をアートの形へ転化させることで、アートを鑑賞していく中で自己の学習体験や感情に迫ることができていた。

４．まとめと課題

学習者は自身の内面をアートへ仮託し、内面が映し出されたアートを細かく鑑賞していくことで自身でも把握することができていなかった感情の機微に気づくことができ、言語化することが難しい自己の内面を言語以外の形態で表現することができる。またアートの形態で表出することで、他者との感情の共有も容易となる。

また、今回は『伊勢物語』を教材として実践を行ったが、作品の性質として生徒が印象に残っていた部分が類似していた。近代文学などで実践を行うことで表出される主観の違いが明確になると思われる。また、物語作品だけでなく論理性が求められる評論文においても、ABR 的展開を広げることで国語科のさらなる発展に寄与したい。

５．成果の活用法

基本的には芸術科目で推進される ABR を国語科で実践することで、芸術科と国語科の接近や学校教育における ABR の推進につながる。また、国語科における表現形態の多様性にも活用可能である。

６．主要な参考文献

エリオット・W・アイスナー（2024）池田吏志・小松佳代子訳『啓発された眼　教育的鑑識眼と教育批評』新曜社。

川上ちひろ・道信良子・早川佳穂・今福輪太郎・藤崎和彦・牛越博昭・西城卓也（2023）「アートベース・リサーチを応用した医学科初年次の地域体験実習の実践」、『医学教育』54 巻 3 号、pp. 273-280。

独立行政法人国立美術館（2024）『国立美術館アートカード・セット』求龍堂。

小松佳代子（2023）『アートベース・リサーチの可能性　制作・研究・教育をつなぐ』勁草書房。

丹藤博文（2018）『ナラティブ・リテラシー　―読書行為としての語り―』溪水社。

パトリシア・リーヴィー編（2024）『アートベース・リサーチ・ハンドブック』福村出版。

武藤清吾「総合単元学習、年間指導計画と文学創作」、浜本純逸監修・武藤清吾編『ことばの授業づくりハンドブック　中学校・高等学校　文学創作の学習指導　―実践史を踏まえて―』溪水社、pp. 21-34。

Barone,T.,&Eisner,E.W.（2012）　*Arts-based research*　Thousand Oaks,CA:SAG。

高等学校外国人生徒における放課後支援での商業科実践の一提案
――日本語の力と商業科の力の向上を目指して――

M23-2011　塩野　哲

1．研究の目的

文部科学省の調査によると公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数は年々増加している。高等学校においても 10 年間で 2.7 倍に増加しており、グローバル化や多文化共生社会の加速によりこれからも増加する見込みである。高等学校においては令和 5 年より、「特別の教育課程」として日本語指導が必要な生徒に対して、日本語能力に応じた特別な指導が正規の教育課程に位置づけることができる制度が実施された。しかし、令和 5 年度の東京都教育委員会の調査によると、高等学校では約 6%しか実施がされていない。また、必履修教科・科目等については、日本語の能力に応じた特別な指導を「替えることはできない」とされており、専門学科においても、すべての生徒に履修させる専門教科・科目を替えることができないことになっている。普通教科と並行して専門的な知識を育む専門高等学校では「特別の教育課程」での日本語指導が困難であり、新たな手法を探らなくてはならない。

幅崎・庄司（2020）の調査・研究においては、先行研究の大半が、日本語指導が必要な「児童」がキーワードになっており、中学校と高等学校の先行研究の蓄積は薄く、指導体制や教育内容については未だ十分に議論されているとは言い難い状況である。と述べられている。また、令和 3 年度文部科学省委託、東京学芸大学「高等学校における日本語指導体制整備事業」では、高等学校における日本語指導について、課程、学科、単位制かどうか等の制度面の相違、学校設定教科・科目としての日本語関連の科目の有無等、学校それぞれに制度運用上の特色がある。また、単位取得と修了認定との関係には複雑さがあり、日本語関連科目の設定には十分な検討が求められる。そのため、学校の特色や地域特性に応じて、また生徒の言語文化的背景の多様性に合わせ、先進事例を参考にしつつ、各々の学校が独自のより適した体制を構築し、指導方法等を探ることが必要となっている。と言及されている。

本研究では、高等学校商業科における日本語指導の一提案として、実習校で行われている放課後での日本語指導教室で、対象生徒の困り感に対応する教材を活用した日本語支援を行い、その結果についてインタビューを用いて質的に測定する。実習校にて日本語及び商業科の科目で困難を抱えている生徒を抽出し、実際に放課後の日本語教室で支援を行う。その後、インタビュー及び考察にて支援を行った内容の課題を洗い出し、整理を行い、今後の商業科における日本語指導の方向性を明らかにすることを目的とする。

2．研究の方法

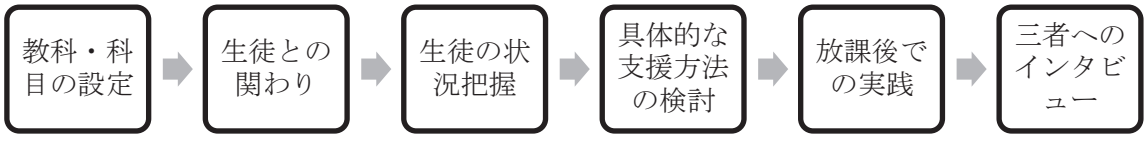


図 1　研究の流れ

対象生徒については、商業科の授業参観及び放課後の日本語指導教室に参加し、教員、生徒の困り感を汲み取り、抽出を行った。その結果、数名対象となる生徒がいたがその中でも、商業科、日本語の困り感が多かった高校 2 年生の男子を研究対象生徒とした。また、教科・科目については、対象生徒が履修している商業科目「グローバル経済」において支援を行う。

３．研究の成果

対象生徒へのインタビューより支援を経て、グローバル経済の理解度及び日本語の力が支援前より向上したと感じられる。グローバル経済では、放課後支援において内容の大まかな理解ができたため、授業へ参加できるようになった。日本語については、話す力、書く力の向上を聞くことができた。日本語教員からは、対象生徒との信頼関係が良い結果につながったと聞くことができた。対象生徒とは放課後の日本語支援以外にも授業参観や休み時間、学校行事など多くの時間で関わることができたため、自然と日本語を話すようになり、日本語能力の向上につながったと考えられる。商業科教員へのインタビューからは、今回の支援において、商業科のねらいとしていた、理解度を高めることができ、通常の授業へ参加する土台を醸成することができたと聞くことができた。しかし、内容を発展させ自分の意見や考えを述べるようにはならなかったと聞くことができた。

まとめと課題

今回の放課後における外国人生徒に対する商業科実践では、日本語の 4 技能の中で、話す力、書く力、聞く力の向上、商業科、グローバル経済における授業の理解度及び興味関心、学びに向かう力を伸ばすことができた。

課題としては、対象生徒が一人であるため、他の外国人生徒に対しては効果があるのかは定かではない。日本語の 4 技能において総合的に向上させることはできなく、部分的であった。授業において内容の大まかな理解はできたが、意見を述べたり、ワークシートに自分の考えを書いたりするということは困難であった。という 3 点が挙げられる。

４．成果の活用法

今回の外国人生徒に対する商業科実践で、日本語の力と商業科の力を同時に向上させることができた。専門教科である商業科と日本語を両立して伸ばすことができる支援は普通科目だけでなく、専門科目での外国人生徒への支援方法の方向性を示すことができたと考える。また、本研究において自分の立ち位置が日本語教員と教科を教える教員とをつなげる役割となり、支援をスムーズに行うために必要であるとことが分かった。そのため、今後は、放課後支援の枠を超えて通常授業内での支援方法の確立が求められ、高等学校の学校現場においても放課後に支援を行う日本語教員と教科を教える教員をつなげる存在が必要になる。通常授業においても両教員の連携を強化し、多様な外国人生徒に対応した教材を作成する必要があることが分かった。

５．主要参考文献

東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育推進ユニット（2022）「高等学校における外国人生徒等の受入の手引」東京学芸大学
徳永智子他（2023）「外国につながる若者とつくる多文化共生の未来」明石書店
幅崎麻紀子・庄司一子（2020）『高等学校における「日本語指導が必要な生徒」の教育の課題』共生教育学研究、第 7 号、p. 23-34
文部科学省（2013）「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」
文部科学省（2019）「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 商業編」実教出版
文部科学省（2021）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」
東京都教育委員会（2023）「日本語指導に関する資料（日本語指導が必要な児童・生徒への指導）」

日本人学校における算数・数学教育の課題の考察
―日本人学校に勤務する教員へのアンケート調査から―

M23-2012　杉浦 由太郎

１．研究の目的

渡辺（2007）は、「日本のカリキュラムが“A”の評価を受けるなど、ここ10年間に日本の算数・数学教育は大変高い評価をアメリカでは受けている」（渡辺、2007、p.30）と述べている。また、Stigler & Hiebert（2002）は、日本・ドイツ・アメリカの数学の授業ビデオ分析による国際比較研究から、書籍『The Teaching Gap』の中で、他国と比較し「日本の授業は、数学的に価値のある内容を多く含み、子どもたちに考える機会を与え、子どもたち自身が数学的な内容を理解できるように注意深く計画されている」（Stigler & Hiebert 、2002、 p11)と述べている。これらの先行研究から、日本の数学教育は世界的に見てとても高い評価を受けていることが報告されている。また、このことは海外で日本と同じカリキュラムで算数・数学教育を行う日本人学校においても同様のことがいえると考える。そのため、海外に赴任した保護者が子どもを現地校やインターナショナルスクールではなく、日本人学校に入学させる理由の一つとして、「レベルの高い日本の算数・数学教育を受けさせたい」「日本に帰国した際に困らないような学力をつけさせたい」といった思いがあるのではないかと考える。一方で、日本とは文化や学習環境の異なる海外で、日本と同じカリキュラムで算数・数学教育を実施することは可能か、海外で実施する上での問題点や課題点はないのかについては疑問である。また、「日本の算数・数学教育が世界で高い評価を受けている」ということについて、海外の日本人学校で働く教員はどう認識し、授業を行っているのかに関する報告は確認されなかった。

そこで、本研究では、日本の義務教育にあたる日本人学校を調査対象とし、日本の算数・数学教育が海外から高い評価を受けていることについて、日本人学校で働く教員はどう認識しているのか、また、実際に海外で日本の算数・数学教育を行う上での問題点や課題点はないのか、あるとすればどのような点かを明らかにすることを目的とする。

２．研究の方法

海外の日本人学校に勤務する教員を対象にアンケート調査を行う。アンケート調査にはGoogleが提供するオンラインフォーム作成ツール「Google Form」を使用する。アンケート調査の内容は、海外で日本の算数・数学教育を行う上で、問題点や課題点はないのか、あるとすればどのような点かを調査するものとする。また、現地校やインターナショナルスクールではなく日本人学校に子供を通わせる保護者の期待について、日本人学校の教員はどう認識しているのかをアンケートを通して調査する。

３．研究の成果

アンケート調査では、結果として計7の国と地域、全36件(現在、日本人学校に勤務する教員35名と元日本人学校教員1名の計36名)の回答を得ることができた。

3.1 アンケート調査における各質問の回答結果

Q1「日本人学校で算数・数学教育を行う上で、子どもの学習に必要な日本語の能力（学習言語能力）に課題があると思いますか。」については、「思う」「少し思う」の合計が全体の約 28%であった。Q2「日本人学校で算数・数学教育を行う上で、ICT 環境整備（一人一台端末の整備，通信環境等）に課題があると思いますか。」、Q3・Q4「少人数で 算数・数学の授業を行うことの難しさや課題はあると思いますか。」については、どちらの質問も「思う」「少し思う」の合計が全体の 25%であった。Q5・Q6「日本人学校において，学期途中で編入学（9 月入学等）してきた子どもの学習内容や学習到達度にずれを感じた、またそれにより学習支援の必要性を感じたことはありますか。」については、「ある」「ややある」の合計が全体の約 35%であった。Q8「現地校やインターナショナルスクールを選ばず，日本人学校に子どもを通わせる保護者が，日本の算数・数学教育に期待していると感じたことはありますか。」については、「ある」「ややある」の合計が全体の約 53%であった。

４．まとめと課題

アンケート調査の回答から、Q1 から Q6 において「課題に感じる」と回答した教員の割合は全体の半数を下回る結果となったため、想定した問題点・課題点が調査対象の日本人学校において現時点では大きな課題であるとはいえないことがわかった。一方、各質問において「課題に感じる」と回答した教員からは様々な視点から算数・数学の授業を行う上での困り感や難しさがわかる結果となった。例えば、日本語能力に課題がある子どもは算数・数学の文章題を理解することが難しいことや、海外で生活しているために算数・数学で扱われる通貨の単位や日本固有のもの(季節感など)が問題文になっているものは子どもにとって身近なものではないことなどが問題点・課題点として明らかになった。また、日本の算数・数学教育が世界で高い評価を受けていることから、日本人学校に子どもを通わせる保護者の期待については、「期待を感じる」と回答する教員の割合が全体の過半数となり、保護者が日本の算数・数学教育に期待していること、日本人学校に勤務する教員もそれを認識し算数・数学教育を行っていることが調査からわかった。本研究の課題としては、アンケート調査の回答数が 36 件と多いとはいえないため、今後はより多くの日本人学校教員に協力を得ながら、より広く、より多角的な視点から日本人学校が抱える算数・数学教育の問題点や課題点を見ていく必要があると考える。

５．成果の活用法

生活環境や学習環境が日本とは大きく異なる在外教育施設において、今後、算数・数学教育を行う教員にとって、本研究で明らかになった課題を教材研究や授業実践等の中で参考にしていただけたら幸いである。また、「学習に必要な日本語能力」、「編入学による学習到達度のずれ」等の課題点は算数・数学に限らず抱えうる課題であると考えるため、校種・教科を問わず、今後日本人学校に勤務する多くの教員の一助なれば幸いである。

６．主要参考文献

・渡辺忠信．アメリカの数学カリキュラムの近況: 課題と展望．*日本数学教育学会誌*, 2007, 89.11: 26.

・J. W. Stigler & J. Hiebert 著; 湊三郎訳, 『The Teaching Gap』, 教育出版,2002.11

人間形成としての数学的活動設計に関する研究
―礒田正美の「表現世界の再構成過程」の実例検討を通して―

M23-2013　高橋 良輔

１．研究の目的

本研究の目的は、筆者の総合的課題である「人間形成としての数学的活動を設計するための授業設計原理を構築し、それを活用して児童生徒の資質・能力を育成すること」の小さな第一歩として設定した。まず、この総合的課題は、以下の背景から設定された。

第一に、礒田(2015)の「数学教育の目標を考える三層」などを通して、数学の授業設計とは、テストのための知識・技能だけでなく、学校や数学以外の場でも発揮されるような学び方・考え方・生み出し方や価値観・態度を獲得できる学習活動を設計することであると、強く自覚した。第二に、文部科学省で示す数学的活動という学習過程こそが、上述の数学の授業設計の具体化であると認識した。第三に、教師が多忙な現場の中で数学的活動を十分に設計しきれていないと思われるような現状や、児童生徒にとって数学的活動が、学び方・考え方・生み出し方や価値観・態度を獲得する場になり得ていないと思われる現状が推察された。

次に、総合的課題を達成するための手続きは五点考えられ、本研究の目的はそのうちの「前述の数学の授業設計に関連する理論的枠組みを読み解き、実例を用いてそれらを検討すること」とした。ここでは、その理論的枠組みとして、礒田(2015)の「表現世界の再構成過程」に着目した。「表現世界の再構成過程」とは、既習の表現(既習の学び)と新しい表現(新しい学びの材料)とを対照して、新しい学びを再構成していく過程を記述する枠組みとして理解できる。またこの過程は、図１のように図式化され、アの前の段階として「[前提] 既存の表現世界の深化」(図１左上の部分)、その次にア～カの過程、そして、カの後の段階として「[再帰] 代替表現世界の深化と再構成」という過程を辿る(礒田、2015、pp.135-138)。

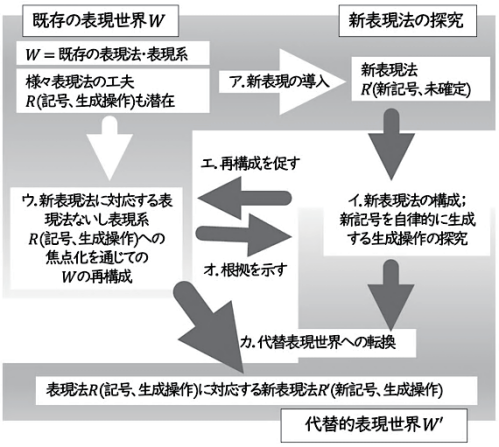


図１　表現世界の再構成過程
(礒田、2015、p.307 を基に筆者作成)

本研究では、このような礒田(2015)の論に着目するが、それは、氏が当該研究の意義を「数学教育学を、体系としての数学から目標を埋め込んだ人間形成学へ自立させる方途を示す点にある」(p.*viii*)と述べており、筆者の総合的課題に接近するものと考えたからである。

以上を踏まえ、本研究では、礒田(2015)が構築した数学的活動を実現する学習過程構成理論の中核である「表現世界の再構成過程」の実例の拡大を通して、「表現世界の再構成過程」を授業設計に活用するための課題を捉えることを目的とした。

２．研究の方法

まず、礒田(2015)が「表現世界の再構成過程」を範例を用いて説明している記述を基に、「表現世界の再構成過程」を読み解き、総合的課題の実現に対して「表現世界の再構成過程」がもつ示唆を記すとともに、次で行う実例の拡大のための留意点を付した。次に、平行四辺形を求積する問題(小 5)、三角形の合同を証明する問題(中 2)を「表現世界の再構成過程」で捉え、そこで現れた「表現世界の再構成過程」を授業設計に活用するための課題を挙げた。

３．研究の成果

本研究では第一に、礒田(2015)の記述を基に、「表現世界の再構成過程」を読み解いた。それにより、例えば図１中のイは、新表現の生成方法が、既存の表現と生成方法と対照されながら、規則として構成されていく段階、オは、新表現の生成方法の妥当性を、既存の表現世界で説明する段階であると捉えられた。またウは、既存の表現のうち、新表現に対応する表現が注目される段階、エは、注目される既存の表現を中心に、既存の表現世界が再構成される段階であると捉えられた。筆者の総合的課題の実現に向けては、まず、表現には生成方法があるという示唆を得た。次に、「自らの知識を再構成すること」(文部科学省、2018、p.32)という数学の本性を学習活動として具体化するものとして、イ～オの過程の重要性を確認した。実例の拡大に向けては、既存の表現と新表現とでは、新表現の方に本質的な解決や指導の目標にあたる表現やその生成方法が位置付くこと、新表現の生成方法は既存の表現とその生成方法に依存し、あえて未確定であるという留意点を得た。

第二に、平行四辺形の求積における表現世界の再構成過程と、仮定から導いた条件でも三角形の合同を証明できる表現世界の再構成過程を提示した。前者については図２が得られ、平行四辺形の面積を長方形に変形して求積する段階から、長方形に変形せずとも求積する段階への移行を「表現世界の再構成過程」として捉えた。そして、「表現世界の再構成過程」を授業設計に活用するための課題として、①表現内容とその生成方法の区別の仕方を明確にすること、②新表現が備える性質を明確にすること、③既存の表現と新表現の質的な違いの程度を明確にすることを挙げた。また、④既存の表現を児童生徒の実態に合わせて選択すること、⑤新表現は、生成方法だけでなく新表現自体も再構成されるかどうかを明確にすることを挙げた。

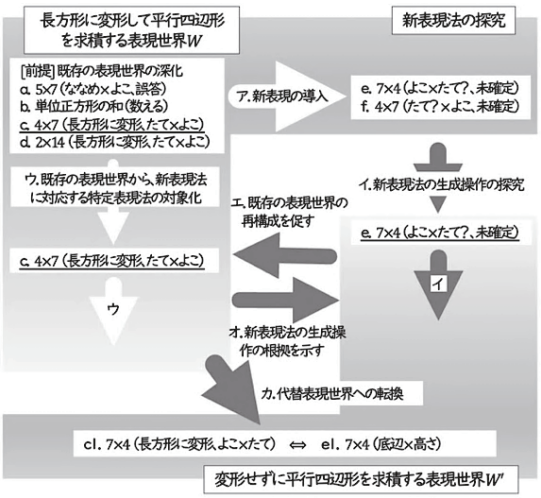


図２ 平行四辺形の求積における表現世界の再構成過程

４．まとめと課題

今後の課題は、次の四点である。第一に、提示した実例二点の理論的、実証的な検討が必要である。第二に、「表現世界の再構成過程」をより多くの実例を用いて検討し、その機能と限界を捉え、拡張していくことである。そして第三に、「表現世界の再構成過程」を活用して授業実践を行い、実践で得られたデータを基に「表現世界の再構成過程」を実証的に考察し拡張していくこと、さらに第四として、「表現世界の再構成過程」と他の数学的活動を設計するための理論的枠組みとの接続を図っていくことである。

四月から学校に勤務するにあたって、生徒のそのときしかない大切な時間に働きかけることを第一としながら、今後の課題の解決と総合的課題の実現に向けて前進する。

５．参考文献

礒田正美(2015)『算数・数学教育における数学的活動による学習過程の構成：数学化原理と表現世界、微分積分への数量関係・関数領域の指導』共立出版。

文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 数学編』日本文教出版。

小学校における距離感に着目した性教育の考察

M23-2014 竹田菜々

１．研究の背景・目的

近年、性教育に対する社会の関心は高まりつつある。その背景として、ジェンダーの考え方に加え、児童生徒の身体と心の性に関する違和感の問題や、LGBTQ についての国際的な動き、さらには、性犯罪や性暴力についての問題があげられる。そうした中で、文部科学省は誰もが性犯罪・性暴力の被害者、加害者、傍観者にならないための教育として「生命（いのち）の安全教育」（2020 年 6 月）を推し進める方針を発表した。「生命の安全教育」では、文部科学省が指導資料を作成し、具体的な指導を示している。その中で特に注目されるのは、他者との間で心と体を互いに尊重できているかを「距離感」という言葉で示していることである。性教育指導の中で、「距離感」についての指導の必要性が指摘されている。

生命の安全教育スライド教材（小学校高学年）では、この「距離感」について、体の距離感として「自分の体は自分のものだから、自分とほかの人とのきょりは自分で決めていい」（文部科学省、2020、p.7）とし、心の距離感として「自分の気持ちや考え方は自分のものだから、どんな気持ちをもって、どんな考え方をするのかは自分で決めていい」（文部科学省、2020、p.7）としている。しかし、人との適切な距離感の具体的な取り方や、距離感が守られていない場合の対応の指導などに関する研究はまだ十分とはいえない。性教育の基盤となるよりよい人間関係を作るためには、従来の性教育に加え、小学校における他者との「距離感」をめぐる現状と課題を明らかにするとともに、よりよい指導につながる研究を行う必要があると考え、本研究で取り組むこととした。

２．研究の方法

本研究では、他者との適切な距離感の取り方に関する指導方法について、文部科学省の「生命（いのち）の安全教育」、性暴力の治療教育などの場面で用いられる「境界線（バウンダリー)」の考え方、ユネスコ（2020）の『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』のそれぞれについて内容を整理し、本研究での「距離感」という言葉を定義する。先行研究を踏まえ、小学校現職教員を対象に、「距離感」を選択及び記述式で調査する。調査から得られたことをもとに、半構造化インタビューを用いて「距離感」に関するエピソードの詳細や教員自身の考え方、児童との関わり方について調査を行う。また、学校現場で「距離感」に関連する指導を行う際の、指導資料を作成する場合に留意すべき点について、調査で得られたことをもとにまとめる。

３．研究の成果

「生命の安全教育」では、小学校高学年から、中学校、高校に至るまで、「距離感」というキーワードがねらいに記載されている。指導の手引きにはこの「距離感」について、「距離感とは：自分の心と体は自分だけのものであり、他の人も同様である。互いに心と体を尊重できているかを確認するための言葉を『距離感』としている。」（文部科学省、2020、p. 12）と示している。「距離感」に関連して、ヘンリー・クラウド、ジョン・タウンゼント（2004）は「境界線（バウンダリー)」という概念を示す。これは自他の間を分けるフェンスのようなものであり、児童養護施設などの場面でも用いられる「アームルール」はこの考えをもとにしている。また、ユネスコ（2020）の『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』でも「境

界線」の重要性が示されており、人との距離感や境界線を学ぶことの必要性がわかる。これらのことを考え合わせ、本研究では、「距離感」を「対人関係における、身体的、心理的および社会的な距離の感覚」と定義した。

アンケート調査およびインタビュー調査からは、特に低学年の担任は距離感が近い傾向にある児童の事例を取り上げる場合が多く、中・高学年の担任は距離感の近さに対して「幼い」という表現を用いることが多いことがわかった。また、教員は児童の距離感の近さに対して不安感を持っている場合があり、児童との関わり方に戸惑いを感じる場面もあるという。一方で、「身体的な接触（距離感の近さ）って、信頼している証拠なのかなとも思う」と距離感の近さを肯定的に捉える教員も見られた。調査結果から、距離感の指導については、児童の状況に合わせた指導が必要であり、そのための具体的な資料の必要性が分かった。

これらの調査をもとに、具体的な指導資料を作成する場合の留意点をまとめた。一つ目は、性犯罪・性暴力、性的虐待に関わる知識の掲載である。教員のもつ知識に個人差があり、児童の背景への理解を遠ざける可能性があることから、知識を獲得する手段として必要と判断した。二つ目は、個別指導を想定した資料である。具体的な場面を想定して、教員が対応に困ったときに活用することを想定している。三つ目は、全体指導で活用する説話集のような資料である。指導資料については、上記のようなものをまとめていく必要がある。

４．　まとめと課題

本研究では、「小学校における距離感に着目した性教育の考察」について、現職の教員にアンケート調査やインタビュー調査を行い、具体的な距離感についての事例を取り上げ、研究を進めてきた。調査を通して、教員の多くが距離感の近い、または遠いと感じた出来事を経験し、児童との距離感を適切に保つための指導を行なっていることがわかった。一方、距離感の近い児童に対する、状況に応じた適切な指導が必要であり、その指導方法に悩みを抱えている教員がいることがわかった。また、インタビュー調査の中で、「離れて」という一定の距離感を保つ指導に対し、疑問視する教員の存在が明らかになった。これは、日本の学校教育が「触れ合い」つまり身体接触を重視して行ってきたということに繋がると言える。性犯罪・性暴力や性的虐待などの課題が明らかになってきている現代、価値観や文化が多様化している小学校において、児童の安全を守り、適切な人間関係を構築していく上で、「距離感」という考え方は重要になる。課題としては、本研究は 11 名の現職教員へのアンケートや 7 名のインタビュー調査にとどまっていることが挙げられる。多くの教員の声を取り上げながら分析する必要がある。また、本研究では指導資料作成時の留意点をまとめたが、実際の資料作成には至っていない。今回挙げた留意点をもとに、事例を取り上げて児童の状況にあった指導ができるような資料を作成する必要がある。

５．　主要参考文献

ヘンリー・クラウド、ジョン・タウンゼント (2004)『境界線–実を結ぶ人生のための「はい」と「いいえ」の使い方–』地引網出版、pp. 36–55

文部科学省（2020）「性犯罪・性暴力対策の強化について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/danjo/anzen/index.html（2025 年 1 月 30 日最終閲覧）

ユネスコ（2020）『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】–科学的根拠に基づいたアプローチ』明石書店

いわゆる「いい子」に対する教師の捉えと関わり方

M23-2015　永澤　真衣

１．研究の目的

これまで、「勉強のできる子」や「大人の言うことをよく聞く子」などのいわゆる「いい子」は、「問題のない都合のよい子」としてみなされてきた。しかし今日、「いい子」とされてきた子どもが不登校や非行などを起こす問題が数多く報告され、いわゆる「いい子」の特徴や、その子らが無理してまで「いい子」でいようとする行動を緩和するための取り組みについて研究されてきた。例えば山川（2001）は、「親や教師からよい子と評価されてきた子」に共通して挙げられる特徴が「素直に大人の言うことを聞き、実行する」であることを明らかにした。いわゆる「いい子」への問題関心が高まる中、問題が現れる以前の学校での教師といわゆる「いい子」の関わりについて着目した先行研究は管見の限り見受けられない。

そこで本研究では、教師はいわゆる「いい子」をどのように捉え、どのような場面でどのような関わり方をしているのか明らかにすることを目的とする。具体的には、教師にインタビュー調査を行い、教師の生の声をリアルに反映させた「いわゆる『いい子』に対する教師の捉えと関わり方」についての理論を作成することを目指す。本研究における「いい子」は、山川（2001）の先行研究をもとに「教師の言うことをよく聞いて実行する子」とする。

２．研究の方法

調査は 2024 年 8 月下旬に、１対１の半構造化インタビューの形式で 1 人当たり 30 分～1 時間程度行った。調査対象者は、筆者とラポール関係が十分にあることを基準に選定し、筆者の教職専門実習校に勤める都内公立小学校教諭 4 名とした。また、本研究で作成する理論について多様な場合の説明力をもたせるために、調査対象者の性別・教員歴・学級担任を経験した学年が分散されるようにした。インタビュー対象者の概要は**表１**の通りである。インタビュー開始前に、本研究の概要および倫理的配慮について説明を行い、IC レコーダーにて録音を行うことについての了承を得た。調査をする際は、調査対象者が自身の経験や思いをありのままに話せることを心がけ、「いい子」だからこその関わりをしたエピソードや「いい子」への接し方で気を付けている点などについて聞き取りを行った。

表１　インタビュー対象者の概要

	性別	教員歴	学級担任を経験した学年
A 先生	男性	５～10 年	第１学年以外
B 先生	男性	11～15 年	高学年のみ
C 先生	女性	11～15 年	低学年のみ
D 先生	女性	16～20 年	全学年

分析方法として、質的研究方法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いた。まず逐語録を分析し、次に概念とその定義を作成し、類似した概念をカテゴリーとしてまとめ、最後にカテゴリー間の関係を結果図として示した。

３．研究の成果

分析の結果、「いわゆる『いい子』に対する教師の捉えと関わり方」の理論として、53 の【概念】が生成され、その概念を包括する７つの＜カテゴリー＞が見出された。カテゴリー内の概念のまとまりについては［　　］と表記した。以下に、カテゴリーごとに抜粋したストーリーラインを示す。

＜１：頼る場面とその葛藤＞　「いい子」は教師が何か作業を頼んでも快く引き受けてくれることから、頼む側の教師にとって【1 気持ちが楽】であると同時に、【2 仕事ができる】という一面もあるため、教師にとって【3 頼みやすい】存在であるとしている。

＜２：教師の意識的な関わり＞　教師の言うことをよく聞いて実行する「いい子」は【13 手がかからない】からこそ【14 目につかない】ため、教師は［話す時間を作る］ために、【15 なんでもない会話】や、作業を【16 話すきっかけで頼む】ことをしている。
＜３：褒める関わりとその線引き＞　教師は「いい子」に対してカテゴリー１で【8 お返し】として、カテゴリー２では［話す時間を作る］ために【9 感謝】やよく【10 褒める】関わりをしているが、その【22 線引き】を大事にし、【23 他の子にとってどうか】という視点で、「いい子」が【24 クラスの都合のいい子】になってしまわないように配慮している。
＜４：キャラを貫き通す「いい子」に対する支援の葛藤＞　「いい子」は【26 指導が入りすぎる】一面もあり、環境が変わっても【27 キャラを貫き通す】「いい子」に対しては、教師として【30 教えた後のフォロー】となる関わりをどのようにすべきか悩み葛藤している。
＜５：「いい子」の失敗に対する関わり＞　教師の【26 指導が入りすぎる】ことで「いい子」が【35 やりすぎる】行動をした際にも、教師は【37 まずありがとう】を伝え、「いい子」が【33 良かれと思って】頑張ろうとした思いを踏みにじらないような支援をしている。
＜６：自ら手伝いをする「いい子」への関わり＞　「いい子」の中の【38 手伝うのが好きな子】があまりにも自分を後回しにしてまで教師の手伝いをしている場合には、教師が【42 手伝いを止める声掛け】をすることで、「いい子」が自分を大切にできるよう支援している。
＜７：「いい子」のネガティブな側面に対する関わり＞　「いい子」は自信がなく【47 被害妄想が激しい】こともあるため、そのような「いい子」に対しては教師自身が直接「いい子」を【10 褒める】ことに加えて、【50 他者の褒め言葉を伝える】ことが重要としている。

４．まとめと課題

まとめ：いわゆる「いい子」の教師の言うことをよく聞いて実行するという特性は、教師にとって都合のいいように作用する場合だけでなく、指導が入りすぎてしまうことにより教師を悩ませる要因にもなっていた。教師はいわゆる「いい子」に対して手がかからないかつ頼みやすい存在であると捉え、「いい子」に対して話す時間を作る関わりや頼ることによる関わりを中心に、線引きしつつも褒めることや感謝することを大切にしていた。
課題：本研究では、調査対象者が同じ公立小学校に勤務する教師 4 名であり、その全員が児童生徒の頃にいわゆる「いい子」であったと回答していた。そのため今後は、中学校教諭や、児童生徒の頃にいわゆる「いい子」ではなかったと自覚する教師にも調査することによって、いわゆる「いい子」に対する教師の捉えと関わり方について、より詳細に明らかにすることが必要だろう。また、本研究で生成された理論は複数名から収集したデータを包括して多様な場合をモデル化したものであるが、いわゆる「いい子」への実践的な支援につなげていく理論を作成する場合には、調査対象者の特性ごとに理論を作成する必要があるだろう。

５．成果の活用法

本研究で生成された理論は、いわゆる「いい子」が抱えている問題を可視化し、その子らに対する教師の必要な支援について検討することに活用できる。

６．主な参考文献

西條剛央（2007）『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編 研究の着想からデータ収集、分析、モデル構築まで』新曜社。
山川法子（2001）「いわゆる『よい子』の特徴および『よい子』を作り出す規定因に関する考察」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第 48 巻、pp. 47–55。

国語科の授業における児童が自ら論理的思考力を発揮するための手立て
――関係性に比べて自律性と有能感が低い児童への指導を通して――

M23-2016　橋本　詩織

１．研究の目的

国語科教育において、論理的思考力の育成は重要な役割を果たしている（文部科学省、2018）が、実習校において国語科の授業を行ったときに、論理的思考力を発揮できない児童がいることに課題意識を持った。特に、児童自らが思考しようとする意欲が低いことに課題があると捉えた。この意欲に関連する理論として、Deci と Ryan が提唱した自己決定理論が挙げられる。この理論では、人間の動機づけは、自律性を軸に連続的なものとして捉えられている（**図 1**）。また、人間の基本的心理欲求である「自律性の欲求」「有能感の欲求」「関係性の欲求」を充足させることで価値の内面化が進み、行動の動機づけをより自律性の高いものに促すとされている（Ryan & Deci、2000）。さらに、これまでの実践研究は、自律性・有能感・関係性の充足を促す手立ての効果を量的調査で分析するものが多いが、本研究では、児童の欲求充足の実態に応じた手立てを講じ、その効果を質的調査で分析することで、より児童に適した有効な手立てを明らかにすることを目指す。

本研究の目的は、小学校の国語科授業において、自己決定理論の枠組みを活用し、児童の自律性・有能感・関係性の基本的心理欲求の充足状況を踏まえた指導方法を検討することである。具体的には、児童が論理的思考力を自発的に発揮するための学習環境を整え、その動機づけと学習行動への影響を分析する。

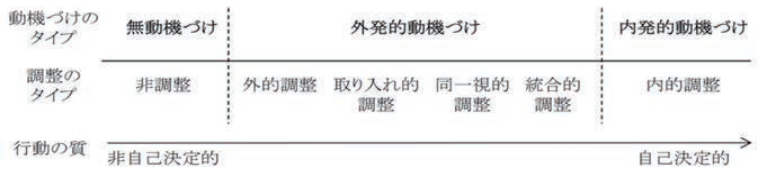


図1 自律性の連続体における動機づけのタイプと調整のタイプの位置（田中、2018）

２．研究の方法

まず、児童の行動や反応を観察し、論理的思考力の発揮に関する動機づけや学習行動の課題を持つ第 3 学年の児童 5 名を対象に、西村・櫻井（2015）の基本的心理欲求充足尺度を用いて自律性・有能感・関係性の充足度を評価した。その内、充足度の低い欲求の充足を重点的に促進する手立ての有効性を明らかにできるように、欲求の種類によって充足度が異なり課題のある児童 1 名を検討対象に選んだ。この児童は、関係性に比べて自律性と有能感が低いという課題が見出された。動機づけについては、西村・河村・櫻井（2011）の自律的学習動機尺度で評価し、学習行動については、「適切な論理を考える力」という論理的思考力の定義に基づき、児童が論理的思考力を発揮する時間や方法、論理の適切さを評価した。

次に、国語科の授業において児童の論理的思考力を促進するための自律性と有能感を高める指導方法を検討し、授業を実践した。全ての授業実践終了後、実習日誌などを基に、児童の欲求充足の状態の変化、論理的思考力を発揮するための動機づけと学習行動の変化を分析した。欲求充足と動機づけについては、出来事を文字に起こしたものを、尺度の項目で分類して評価した。また、欲求充足尺度を用いて児童にインタビューを行い、分析に加えた。

授業実践では、説明的な文章「すがたをかえる大豆」を教材文として使用し、全 12 回の実践を行った。実践中には、担任教員からのフィードバックを基に指導方法を軌道修正した。

それらのデータに基づき、欲求充足を促す手立てによる論理的思考力を発揮する動機づけと学習行動への影響を明らかにした。

３．研究の成果

本研究では、自律性と有能感が低い児童の実態を踏まえ、それらの欲求の充足を促す手立てを模索した。その結果、自律性と有能感を高める手立てが、児童の論理的思考力を発揮する動機づけを内的調整に促すと共に、論理的思考力を発揮する時間を延ばし、児童がより適切な論理を考えることを促進した。

また、全 12 回の実践の中で、児童が自ら論理的思考力を発揮するための手立ての混迷期、発見期、洗練期を経て、児童が自ら論理的思考力を発揮できるようになるための欲求充足の促し方について 3 つのことが明らかとなった。1 つ目は、有能感を高める上で、児童自身が適切な論理について考えられるような手立てを講じることである。特に、文章の読み取りの活動については、読み取った内容の書き表し方を、文章の情報と情報との関係が分かりやすく視覚化されるものにすることで児童自身が適切な論理を考えることが促され、有能感を高めると考えられた。2 つ目は、自律性を高める上で、児童が自分の論理を改善するためのチェックシートを配布し、児童のタイミングで使えるようにすることである。そして、3 つ目は、自律性を高める上で、児童に個別に発問や助言を行うときに、それらの発問や助言に取り組むかどうかと、その取り組み方を児童自身が決定できるようにすることである。

４．まとめと課題

本研究を通して、児童が自ら論理的思考力を発揮することを促進するために、基本的心理欲求の中で児童の充足度の低い欲求を見出し、その欲求の充足を重点的に促すことが有効であることが考察された。また、特に自律性と有能感が低い児童が自ら論理的思考力を発揮できるようになるための欲求充足の促し方について、3 つの留意点を明らかにできた。

本研究の課題は、同じ種類の論理的思考力を比較しながら手立ての効果を検証するには至らなかった点である。今後の研究では、特定の論理的思考力の種類に焦点を当て、その発達プロセスと効果的な指導法をより詳細に分析する必要がある。

５．成果の活用法

今回、明らかとなった手立ては、この児童と同じ自律性と有能感が低い児童に適用できると考える。また、異なる欲求に課題がある児童についても、充足度が低い欲求の充足を促す手立てを講じることで児童が自ら論理的思考力を発揮することを促進できると考える。

６．主な参考文献

田中希穂（2018）「学習動機と自己効力感が学習行動におよぼす影響」『同志社大学教職課程年報』第 7 号、pp. 3-18。

西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男（2011）「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス―内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？―」『教育心理学研究』第 59 巻 1 号、pp. 77-87。

西村多久磨・櫻井茂男（2015）「中学生における基本的心理欲求とスクール・モラールとの関連―学校場面における基本的心理欲求充足尺度の作成」『パーソナリティ研究』第 24 巻 2 号、pp. 124-136。

文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』東洋館。

Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55 (1)*, 68-78.

生徒が事実を生み出すとき
―SSH 指定校をめぐる探究のエスノグラフィー―

M23-2017　廣瀬 雄二郎

１．研究の目的

「めんどくさい、すべてが。さっさと終わらせて、解放されたいです」と、ある生徒が語る（インタビュー 2024/7/17）。東京都立日比谷高等学校（以下、日比谷高校）の１年生にとって、必修科目である「理数探究基礎」は悩みの種になっている。それでも、年度末の成果報告会では堂々たるポスターセッションが行われる。生徒たちは自ら設定したテーマを探究し、テーマに対する科学的な事実を生み出していく。一体、そこでは何が行われているのだろうか。

この論文で取り上げるのは、スーパーサイエンスハイスクール（以下、SSH）指定校における探究学習である。科学技術人材の育成を目的に平成 14 年度に始まった SSH では、生徒が自ら課題を設定し解決していく探究学習が行われ、その効果を検証する研究が蓄積され始めている。一方で、その探究の過程を記述した研究は管見の限り見当たらない。

そこで本研究では、SSH の探究の過程において生徒はどのように科学的な事実を構築するのか、という問いをエスノグラフィックなアプローチによって明らかにすることを目的とする。具体的には、非人間である「モノ」を含めたアクターの関係に着目し、「探究」という営みが、探究する個人だけではなく多種多様なアクターに分散されているさまを描き出す。そして、この記述が科学教育における「探究」論に示唆するものを考察したい。

２．研究の方法

本研究では、仮説や理論の枠組みを持たずにフィールドに入り、内側からフィールドの文脈を理解し記述するエスノグラフィーを研究手法として採用した。日比谷高校の SSH 活動の中でも１年生の必修科目である「理数探究基礎」は、教員１名と生徒６名程からなる「分科会」という少人数ゼミを中心に探究学習が行われる。筆者は、そのとある分科会の一員としてフィールドに参加した。さらに２年生以上の「理数探究（選択科目）」や通常授業の参観も行い、１年間で計 18 回現場に通った。そこでは、参与観察によってフィールドノートを作成し、筆者が所属する分科会の生徒と、前年度に「理数探究基礎」を履修した２年生の生徒を対象に 40 分間の半構造化インタビューを行った。

本研究は人間だけではなく、非人間である「モノ」も含めた記述を行うため、アクターネットワーク理論（以下、ANT）を援用した。ANT はカロン、ロー、ラトゥールらによって提唱された、科学社会学から生まれた経験的な研究のあり方である。ANT では、人間と非人間を「アクター」として同列に並置し、そのアクターの連関をたどることで事実の構築過程にアプローチしていく（ラトゥール、2005=2019）。その際、アクターの行為や作用を促す力を「エージェンシー」と呼び、人間以外の「モノ」にも積極的にエージェンシーを見出すことが ANT の特徴だといえる。ANT に依拠したエスノグラフィーでは、実験道具などの「モノ」を人間と同列のアクターとして記述に含めることで、科学的な事実を構築しているアクターの諸関係をたどっていく。そうすることで、既存の「探究」論の枠組みを組み直していく。

３．　研究の成果

生徒はいかにして科学的な事実を構築するのか。この問いに答えるなら次のようになる。生徒たちは、多様なアクターとの連関の中で信頼できる測定を行い、それをグラフとして提示し、自らの主張を周囲に認めさせることによって、科学的な事実を構築していた。本研究では、このような一連の実践を３つの過程に分けて明らかにした。

一つ目は、信頼できる測定の実践である。生徒は動的なアクターである「測定されるモノ」との交渉の中で、静的な数量として変換する。そして、その数量を測定する道具である「測定するモノ」を自作するなど、「測定するモノ」を自らの理解の範疇にとどめて手懐けることによって、測定の信頼性を高めていた。

二つ目は、測定によって得られたデータをグラフ化して、事実として物象化する実践である。生徒は研究の発表に向けて、自らの主張を通すためにグラフを作成する「数量的処理」を行う。そのグラフには主張したいデータだけでなく外れ値になるような値も加える。外れ値は、一見自らの主張を邪魔するものに見えるが、反対に、外れ値を誠実に示すことで周囲からの信頼を高めていた。

三つ目は、科学的な事実を周囲に納得させていく実践である。生徒は探究の成果をポスターや資料などを用いて、自らの作り上げた事実を主張するための発表を行う。発表を聞いた生徒や教員は、提示されたグラフなどに隙があればそれを指摘する。指摘されると、物象化されたグラフの裏側の「幕」がめくられ、測定の議論が顔を出す。そこで事実の信頼性がゆらぐ。しかし、測定が周囲を納得させるに足る信頼性をもっていれば、発表者の主張は認められ、事実は周囲に納得されることによって、はじめに提示したものよりも確かなものとして構築されていた。

４．　まとめと課題

本研究が示した、生徒が科学的な事実を構築する実践は、これまでの科学教育における「探究」論とは異なる事例を示していた。これまでの科学教育における「探究」論では、「科学者のように学ぶ」ことがとりわけ強調されてきた。しかし、日比谷高校の「理数探究基礎」の事例では、実験室や実験器具などが使用できないという環境の制約があることによって、測定の信頼性を向上させたり、事実をめぐる論争が行われたりするなど、実際の科学者が行なっているような実践があらわれることが明らかになった。つまり、「科学者のように学ぶ」ことができない環境にあることによって、逆説的に、生徒は科学者のように事実を構築する実践を行なっていた。

本研究では、探究をめぐる教職員の実践は記述できなかった。今後の課題としたい。

５．　主要参考文献

ラトゥール，B. & ウールガー，S.（2021）（訳）立石・森下翔ほか『ラボラトリー・ライフ–科学的事実の構築–』、ナカニシヤ出版、（Latour, B. & Woolgar, S.［1979］（1986）Laboratory Life : The Construction of Scientific Facts（2nd Edition）, Oxford University Press.）。

ラトゥール，B.（2019）（訳）伊藤嘉高『社会的なものを組み直す–アクターネットワーク理論入門–』、法政大学出版局、（Latour, B（2005）Reassemble the Social : An Introduction to Actor-network-theory, Oxford University Press.）。

学習環境を児童と共につくる教師の働きかけ
―オルタナティブスクールの実践を通して―

M23-2018　福本莉佳子

１．研究の目的

筆者には、教師として、他者や環境と関わりながらよりよく生きる児童を育てたいという思いがある。こうした児童を育てるために、どのようなことができるのだろうか。

本研究では、児童を取り巻く身近な社会の一つである学校、その中でも学習環境に焦点を当てる。インターンシップ先のオルタナティブスクール（以下、X 校)では、児童が学習環境に対して様々な思いを持っている姿を目にした。もちろん、学習環境の在り方に唯一の解はないだろう。しかしその中で、教師は学び手である児童の望む環境をいかに判断し実現するのかといった、学習環境に対するアプローチについて考える必要感を抱いたことが本研究の出発点である。先行研究では、Hancock,et al.(2023)は、学習者がデザインに関する意思決定に参加することが重要であると示した。また野中・豊田(2022)は、児童が自ら学習環境を考え、行動し、実現できるようになることが重要な学びであり、児童が教室レイアウト等の学習環境の在り方を検討する段階から関与するというアプローチを提案した。このことから、教師には、学習環境を児童と共につくりあげていく意識をもつことが肝要であると考えられる。子どもが参画する実践については、新谷(2002)が、その過程での大人の在り様が重要であると示した。このことから、学習活動を行う中でも大人である教師の働きかけが肝要であることが推察される。以上のことから、学習環境の在り方を検討する段階から児童と共につくりあげていく経験は、冒頭で述べた児童を育てるための教育活動につながることが考えられる。そして、そうした活動における教師の働きかけが重要であるが、この点について言及された研究は管見の限り見当たらない。そこで、本研究では、実践に見られた児童の行動と発話から、学習環境を児童と共につくる教師の働きかけを探ることを目的とする。

２．研究の方法

「環境設定」をテーマとした単元の開発及び実践を行い、フィールドノーツによりデータを収集し、分析した。実践は、X 校で、2024 年 4 月から 10 月に週に 2 日の頻度で、計 35 日間にわたり、4・5・6 年生の異年齢合同クラスの児童 5 名を対象に“Project”という授業として実施した。分析データは、2024 年 4 月から 11 月にかけて収集したフィールドノーツの記述と、児童のノートやワークシート等の記述である。フィールドノーツの内容は、①当該授業の中で生起した、児童間、授業者・児童間の対話を含む出来事及び児童の行動と発話、②当該授業以外の場面で生起した授業に関わる出来事及び児童の行動と発話、③授業者と他の教師とのやり取りの内容、④上記についての授業者の解釈や課題感等(その場で生起した感情を含む)の 4 種類である。本研究は、該当授業の検証ではなく、事例分析を通して仮説を生成していく仮説生成型の研究として考察を進め、その研究結果を将来的に活用することを前提とした。まず、児童の行動と発話について、KJ 法(発想法)を参考に分析した。次に、教師の働きかけについて、上記で得られた児童の姿を踏まえて取り出した具体的事例を分析した。その際、フィールドノーツ等のデータを参照しながら各事例について解釈した。

３．研究の成果

児童の発話と行動の分析結果を図 1 に示す。この結果から、「生起の順」の過程で、教師の働きかけにより、児童の行動と発話に変容がみられた。

以上を踏まえ、事例①、②、③に該当する具体的場面に焦点を当てて教師の働きかけを分析した。その結果、事例①では、「トライアンドエラー」を合言葉とした、試行錯誤して探究する学習機会の提供という働きかけが、児童に対して思考の揺さぶりをかけ、体験を伴う探究の機会となり既存の物の良さの気付きをもたらす学びを促した。事例②では、目的をもって話し合うための共通の題材を提示したという教師の働きかけが、話し合いの活性化を促し、児童に対して、協働する大切さの実感をもたらす機会になった。一方で、そもそも何のためにこの活動や話し合いをするのかといった、目的を共有し授業の中でその目的に立ち返るなどの継続的な働きかけが希薄であったことが考えられる。事例③では、児童が自分の学び方に気付くための教師の声かけという働きかけが、児童の学習への意欲を支え、他者や環境に意識を向けながら自分の学びをどのようにつくるかを考える機会となった。こうした事例から、児童が学び方の探究を進めていくこと、さらに、自分一人ではなく、助言をもらう、話し合うといった様々な他者との関わり合いを通して、課題を解決していくことを意識した教師の働きかけが見出された。

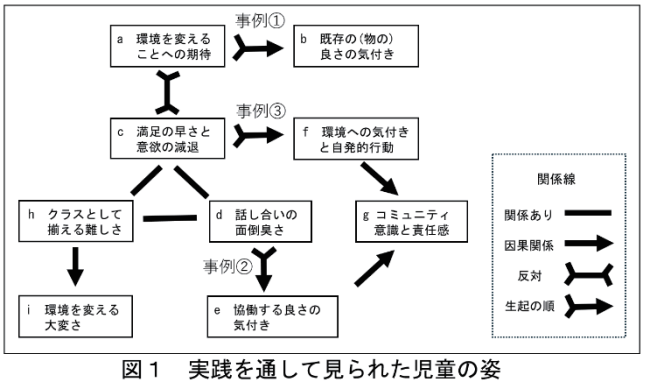


図１　実践を通して見られた児童の姿

以上の教師の働きかけは、他者や環境と関わりながらよりよく生きる児童を育てることにつながると推察される。さらに、実践終了後も継続して改善案が出るなど、学習環境に意識を向けて行動する児童の姿も一定数見られた。このことから、本実践は、単なる「環境づくり」の機会ではなく、児童が自分自身の学びのあり方を捉え直しながら、学ぶことそのものをつくっていく姿勢を育む一つの契機となった可能性が示唆された。

４．まとめと課題

本研究は、実践に見られた児童の行動と発話から、学習環境を児童と共につくる教師の働きかけを探ることを目的とした。その結果、3 つの事例から、試行錯誤して探究する学習機会の提供、目的をもって話し合うための題材の提示、自分の学び方に気付くための教師の声かけといった教師の働きかけが見出された。このことは、児童が自分自身の学びのあり方を捉え直し、学ぶことそのものをつくっていく姿勢を育む契機となることが推察される。

また、本研究の限界として教育効果の実証性の課題が挙げられる。実践中に見られた児童の姿から、学習環境に対する意識が高まったという点ではなんらかの教育効果があった可能性がある。しかし、児童にどのような力が身についたのかといった児童が学習環境をつくることによる最終的な教育効果の検証や考察には至らなかった。今後、量的な研究手法も組み合わせながら、より広範な事例の蓄積と検討が求められる。

５．主要参考文献

新谷周平(2002)「行政における子ども・若者の参画プロセス：大人－子ども関係の葛藤と実質化の局面」『生涯学習・社会教育学研究』pp.41-50。

野中陽一・豊田充崇(2023)『個別最適化をつくる教室環境』明治図書出版。

Hancock,J.*et al.*(2023).Ownership and agency through learner-led design of shared learning space. *Cambridge Journal of Education*,53:761-778.

高等学校物理科におけるテンセグリティ構造教材の開発とその実践
―力のつり合いを 3 次元的に捉えるために―

M23-2019　藤沢陽人

１．研究の目的

背景と目的

本研究の目的は、高等学校物理基礎力学分野の「力のつり合い」について、3 次元的な視点から学べる教材を開発し、その実践を通して教育的価値を検討することである。物理学の学習においては、特に力学の基礎を学ぶ際に、2 次元的な視点に依存することが一般的である。しかし、日常生活における物理現象は多くが 3 次元的であり、2 次元の視点のみでは現実世界とのつながりが薄くなってしまう恐れがある。そこで、物理の基本概念である「力のつり合い」を、より現実に即した形で学べるようにするため、3 次元的な教材として「テンセグリティ構造」を提案する。これを物理教育に活用することで、より深い理解が得られると考えられる。

テンセグリティ構造とは

テンセグリティ構造（図１）は、R. Buckminster Fuller によって提唱された概念であり、張力（tension）と統合（integrity）を組み合わせた言葉である。構造自体は、複数の骨組みとそれをつなぐ張力を持つ糸で構成されており、骨組みは糸で繋がっているだけで、互いに接触することはない。これにより、非常に不安定に見えるが、実際には静止しているという特異な性質を持っている。



図 1　テンセグリティ構造

２．研究の方法

本研究の概要

本研究では、物理基礎「力のつり合い」の単元で、テンセグリティ構造を使用した教材を開発した。具体的には、生徒が実際にテンセグリティ構造を製作しながら、力のつり合いの概念を学ぶ授業実践を行った。授業では、生徒の製作物やワークシートを用いて、力のつり合いを 3 次元的に考えられるようになったかを質的に分析する。

研究対象

本研究の対象は、東京都内の私立 A 高等学校の 1 年生で、物理基礎を受講している約 160 名の生徒である。授業実践は、2024 年 9 月 17 日から 10 月 2 日の期間に行われ、各クラス 50 分×4 回の実施が行われた。

３．研究の成果

開発したテンセグリティ構造教材について

教材の材料は、安価で手に入れやすいものを選び、製作の難易度も低く設定した。具体的な材料としては、木製マドラー、たこ糸、ゼムクリップ、ホットメルト接着剤（グルーガン）を使用した。これらは、簡単に手に入る素材であり、生徒が製作しやすいように配慮している。

テンセグリティ構造の製作過程では、生徒が実際に手で触れることで、張力の向きや大きさを実感的に理解できるようにした。また、力の向きを視覚的に認識するために、「ベクト

ルシール」を導入した。これにより、立体物であるテンセグリティ構造においても、力の向きを簡単に認識することができるようになる。

授業実践内容

授業は、以下のように進行した。

表 1　授業計画

時数	学習内容
1	テンセグリティ構造を不思議に感じられるようにしよう
2	テンセグリティ構造を制作してみよう
3	糸を結び直し、テンセグリティ構造の力のつり合いを考えてみよう
4	テンセグリティ構造の理解をまとめてみよう

生徒の成果物

生徒が製作したテンセグリティ構造は、ほとんどが完成した。いくつかは形状が異なっていたが、力のつり合いが成立していればテンセグリティ構造として成立することを理解していたと考えられる。ワークシートの記述にも、力のつり合いや張力の向きについて深い理解が見られた。特に、周囲の糸が力のモーメントをつり合わせる役割を果たすことを理解した生徒が多く、その理解を深めることができた。

４．まとめと課題

本研究では、テンセグリティ構造を用いた教材を開発し、物理の「力のつり合い」の学習を 3 次元的に理解できるような授業実践を行った。生徒たちは、実際に手を使って構造物を作りながら、力のつり合いを視覚的・実感的に学び、2 次元的な理解を 3 次元的な視点に発展させることができた。

一方で、教材の製作において、力のベクトルの大きさや作用点にも注意を払う必要があることが課題として残った。また、ベクトルシールを使うことで力の向きを認識する助けにはなったが、力の大きさや作用点をより正確に理解させるためには、さらなる工夫が必要である。

５．成果の活用方法

本研究で得られた成果は、物理教育における「力のつり合い」の授業だけでなく、他の分野においても応用可能である。例えば、力学を学ぶ他の学年や学科においても、テンセグリティ構造を用いることで、3 次元的な視点での理解を促進することができる。また、他の科学分野でも、抽象的な概念を具現化し、実感的に学習できる教材として活用できるだろう。

６．参考文献

文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説』

小川(2012)「オーセンティック・ラーニングに依拠した理科授業が科学的知識の理解に与える効果 -小学校第 6 学年理科「ものの燃え方」を事例として-」、『理科教育学研究』、VoL52 、No. 3

教師の役割の多面性
――中学校音楽科教師の授業内の振る舞いに着目して――

M23-2020　堀切彩愛

１．研究の目的

学校の教師は授業において様々な役割を求められる。特に、実技を伴う教科であり、表現や鑑賞といった様々な領域を扱う音楽科の教師は、より多くの役割を担う必要があると言え、音楽科教師に求められている役割について、現在多くの研究や提言がなされている。しかし、実際に多様な役割を教師がどのように担っていくのか、また現在音楽科教師が授業内でどのように多様な役割を担っているのかに関して、具体的な教師の姿を描いた研究は少ない。音楽科教師に必要な様々な役割を提示する前に、そもそも多様な役割はいかに教師によって実現され、教師の役割が多面性を帯びていくのか、描き出す必要がある。

教師の役割の多面性について明らかにする際、ゴフマンの提唱した自己呈示に関する枠組みがその手掛かりとなり得る。なお本研究では、ゴフマンの定義した「パフォーマンス」と同じ意味として、「振る舞い」という語を用い、ゴフマンの定義した「役柄」と同じ意味として、「役割」という語を用いる。ゴフマンの枠組みを用いた教師の役割や自己呈示に関する研究には、清水（1998）や荒谷(2022)がある。これらの先行研究は、教師のある一つの役割に着目し、振る舞いや「〈ふり〉」によっていかにその役割が浮かび上がってくるのかを描いている点に特徴がある。ゴフマンはある社会的役割には複数の「役柄」が含まれることがあると指摘している他、それが一人の「パフォーマー」によって呈示されることがあると述べているが、先行研究ではそうした教師の「役柄」、つまり本研究における役割の多面性には着目していない。そこで本研究では、音楽科の授業における教師の役割の多面性について、具体的な教師の姿を描き出し明らかにすることを目的とする。

２．研究の方法

本研究では、研究手法としてフィールドワークを用いた上で、エスノグラフィーを行う。箕浦（1999）によると、エスノグラフィーとは「他者の生活世界がどのようなものか、他者がどのような意味世界に生きているかを描くこと」である。観察や面接といった手法を取り入れたフィールドワークによって、フィールドに満たされている文化的意味を理解し、それをどう解釈したかをエスノグラフィーによって示すことがこの研究方法の概要である。本研究では、研究対象である学校に実習生として関わりながら観察を行うという、「観察者と参与者の二重の役割を遂行する」参与観察を行った。

本研究では、筆者の教育実習校である公立中学校（以下、A 中学校）に研究協力を得て、指導教員（以下、B 教諭）の音楽科の授業を参与観察した。筆者が参与観察を行った期間は、2024 年 9 月 6 日から 9 月 24 日までの 10 日間と、11 月 1 日、5 日、8 日、12 日の計 14 日間である。参与観察した期間のうち、9 月 6 日から 9 月 24 日までは、合唱コンクールに向けて合唱曲を扱う授業だった。11 月 1 日、5 日、8 日、12 日は、3 年生では鑑賞の授業、2 年生では鑑賞の授業と、リコーダーを演奏する器楽の授業が行われた。授業の様子は、筆者自身のフィールドノーツとビデオ撮影によって記録した。

３．研究の成果

24 日間の参与観察において、表現や鑑賞といった題材を扱う授業で、教師の役割の切り替えや重なりが起こり、役割の多面性が現れている場面が見られた。教師の役割の多面性

が現れている場面は、大きく 3 つの種類に分けることができる。1 つ目は、教師がある役割から一時的に離れる種類の場面である（以下、タイプ A とする）。それまで担っていた役割から一時的に遠ざかる振る舞いをし、その結果ゴフマンの言う「パフォーマー」としての教師の一面が見られたり、別の役割を自然に担ったりすることがある。2 つ目は、教師がある役割から別の役割へと自分の役割を切り替える種類の場面である（以下、タイプ B とする）。タイプ B の場面はタイプ A の場面とは違い、ゴフマンの言う「パフォーマー」としての教師を経由することなく役割の切り替えが行われる。役割の切り替えの前後には役割の重なりが見られ、ある役割を担いながら別の役割を実現する準備がされていると捉えられる。3 つ目は、複数の役割が同時に重なっている種類の場面である（以下、タイプ C とする）。タイプ C の場面は、教師が複数の役割を重ね合わせて振る舞うことで、その場面に複数の意味がもたらされているともいえる。教師の担う複数の役割は、生徒に明示されることもあれば、あえて生徒には示されないこともある。これら 3 種類の場面のうち、表現を題材とする授業ではタイプ B とタイプ C の場面が多く見られ、鑑賞を題材とする授業ではタイプ A の場面が多く見られた。

また、教師によって役割の多面性が現れるとき、教師が複数の役割を意識的に使い分けている場合と、感覚によって自然と振る舞いが引き出された結果、役割を使い分けているように捉えられる場合とがあると考察できる。これを踏まえると、音楽科教師に必要な様々な役割を教師に提示し、その役割を実現するように求めることは、教師が授業内で感覚的に振る舞いを調整した結果、多面的な役割を実現しているという実態には必ずしも即していないと言える。さらに、このことは音楽科教師に限ったものではなく、他の様々な教科を担当する教師にも言えることだと考えられる。

４．まとめと課題

音楽科教師の授業内の振る舞いに着目した結果、教師の役割がどのように多面性を帯びていくか、具体的な教師の姿が明らかになった。本研究の今後の課題は、教師と生徒の相互行為を双方の役割という視点から捉え直し、生徒の役割の変化も明らかにすることである。また、教師の役割への環境による影響を明らかにすることも、今後の課題としたい。

５．成果の活用法

本研究の成果は、教師の振る舞いをある一つの役割の実現という視点だけでなく、多面的な役割の実現という視点から捉え直すことに活用できる。また、教師に求められる役割を提示する際、教師の役割がどのように多面性を帯びていくのかを前提とした上で、複数の役割をいかに実現していくのか、提案する一助になる。

６．参考文献

アーヴィング・ゴフマン著 : 中河伸俊・小島奈名子訳 (2023)『日常生活における自己呈示』筑摩書房

清水睦美（1998）「教室における教師の「振る舞い方」の諸相―教師の教育実践のエスノグラフィー―」教育社会学研究第 63 集,pp137-156

荒谷航平（2023）「理科教師の演技―若手中学校理科教師のオートエスノグラフィー」科学教育研究 47 巻 4 号,pp117-122

箕浦康子（1999）『フィールドワークの技法と実際―マイクロ・エスノグラフィー入門―』ミネルヴァ書房

デジタル学習基盤における高次な資質・能力の育成を意図した複線型授業での教師の発話の特徴

M23-2021　三浦裕太

１．研究の目的

これからの予測困難な時代を生き抜いていくためには，今まで必要とされてきた資質・能力よりも，より上位の資質・能力を１人１人の子供に育成する必要がある．子供１人１人の資質・能力の育成という面から１人１台端末の果たす役割は大きなものとなる．高橋（2022）は，１人１台端末を活用し，高次な資質・能力の育成を目指すのであれば，子供１人１人が学習目標をもち，それぞれのペースで学習を進める「複線型」の授業を志向すると述べている．複線型授業では，子供１人１人の学習過程，学習内容，学習方法などが異なってくるため，教師の把握や指導・助言の重要度は増すと考えられる．１人１台端末を活用した個別最適な学びの実践における教授行動の調査として，若月ほか（2023）では，教師が個々の学習状況をクラウド上や直接的に確認し，評価・指導・支援すること，確認・指示・促しなどの学習に関する教授行動が行われていることが示されている．また，教師が一斉に対して発話をしている場面では，児童が学習方法や内容を自ら選択している場面とは異なる教授行動が確認されている．一方で，評価・指導・支援に関する具体的な内容までは明らかになっていない．そのため，本研究では，教授行動として示された確認・指示・促し・問いかけなどを含む，教師の発話に着目する．１人１台端末整備以降の教師の発話に関する調査として，佐藤ほか（2022）では，情報端末を活用した子供主体の学習において，時期の経過に伴い「指示・確認」に関する発話が減少していることが明らかになっている．授業や授業環境の変化，日常的な指導により教師の発話が変化しており，複線型授業においても，特徴的な発話が見られると考える．そこで本研究では，高次な資質・能力の育成を意図した複線型授業における教師の発話の特徴を明らかにすることを目的とする．

２．研究の方法

T 市立 S 小学校の A 教諭の授業（6 年生・社会科），1 時間を対象とした．S 小学校では，デジタル学習基盤のもと，自律的な学習者の育成に向けて，複線型授業が行われている．また，A 教諭は「子ども 1 人 1 人の学ぶ力，生きる力を伸ばしていきたい」という意識のもと，学習の基盤となる資質・能力の日常的な育成とともに，高次な資質・能力の育成を目指していることから，発話分析の対象としてふさわしいと判断した．

授業を 360 度カメラで記録するとともに，A 教諭にピンマイクをつけて音声データを記録した．分析では，得られたデータから帰納的にカテゴリを作り出す方法を採用した．

３．研究の成果

259 件のデータより，15 種類のサブカテゴリが生成され，そこから 6 種類のカテゴリが生成された（表 1）．「子供の言動の把握」「学習内容の把握」「教師からの質問」「学習方法の把握」は，教師が子供の学習内容や方法，言動，それらに含まれる思考状況などの学習状況を把握するための発話だと考えられ，『子供の現状把握』というカテゴリでまとまった．「学習事実の収集や把握を促す助言」「学習事実の理解を問う発問」「直接的な学習事実の助言」は，教師が子供に内容的な知識や他者の学習内容など学習に関わる事実について収集を促すための発話，内容的な知識の理解を促すための発話だと考えられ，『学習事実の理解の促進』というカテゴリでまとまった．「直接的な学び方の提案」「基盤となる学び方の提案」

は，教師が子供に学び方を提案している発話だと考えられ『学び方の提案』というカテゴリでまとまった．「見方・考え方の助言」「考えや意識を問う発問」は，教師が子供たちの深い学びのために思考を促している発話だと考えられ『思考の促進』というカテゴリでまとまった．「学習方法への価値づけ」「復唱」「学習内容への価値づけ」は，教師が子供たちの学習を価値づけていると考えられ，『価値づけ』というカテゴリでまとまった．

『思考の促進』が最も多いカテゴリであったことから，高次な資質・能力の育成を意図した複線型授業では，教師は「見方・考え方の助言」などを意識的に行い，子供の思考を促していていると考えられる．

4．まとめと課題

本研究では，高次な資質・能力の育成を意図した複線型授業での教師の発話の特徴を明らかにすることを目的とした．結果，表 1 の発話カテゴリが生成された．一方で，本研究は 1 人の小学校教員を対象とした調査の結果に過ぎず，他の教員を対象とすれば異なった発話カテゴリが生成される可能性はあるため，対象を増やし調査を行っていく必要がある．

5．成果の活用法

本研究で得られた知見は，高次な資質・能力の育成を意図した複線型授業における 1 つの指標となると考えられる．自身の授業時の発話を分析するための活用，チェックリスト的な活用など，様々な活用法があると考えられるため，今後検討していきたい．

表 1　生成された発話カテゴリと具体的な発話

カテゴリ(件数)	サブカテゴリ(件数)	具体的な発話例（簡略化済み）
子供の現状把握(62)	子供の言動の把握(22)	○○さんが言っているそれは、歴史っていう視点で比べたってことだよね
	学習内容の把握(17)	今日は違うテーマ（課題）？
	教師からの質問(15)	ちなみに、この先の計画はどうなっているんですか?
	学習方法の把握(8)	それぞれの観点で整理（分析）しているんだ
学習事実の理解の促進(45)	学習事実の収集や把握を促す助言(29)	スプレッドシートに載っている、jicaの人のイスラム教のスライドぜひ○○さんに見てほしい
	学習事実の理解を問う発問(10)	辛いもの食べたら体はどうなる？
	直接的な学習事実の助言(6)	日本でも、k-popとかも流行ってるよね
学び方の提案(17)	直接的な学び方の提案(9)	今みんなにもチャットで聞いてみたらいいんじゃない？
	基盤となる学び方の提案(8)	集めた情報をチャットやどこかにストックしとくといいかもね
思考の促進(74)	見方・考え方の助言(40)	宗教を信じるなんて！と思ってる私と、信じてる人が出会った時にどうすればいいか考えるのがスマイルアップ
	考えや意識を問う発問(34)	日本はさ、なんで全部食べきることがいいことなんだろうね
価値づけ(53)	学習方法への価値づけ(23)	自分に合った方法を選ぶってことが大事だから、色々使って1番自分に合ったもの、効果的なものを選べばいいよ
	復唱(17)	そうだよね、「ありがとう」を表したいのに、知らないうちに全部食べちゃって、礼儀悪くなっちゃうんだよね
	学習内容への価値づけ(13)	その気温の違いとかさ、きっとそういうのは産業にも影響しているから、その繋がりを意識しているところがいいね
その他(8)	その他(8)	あー、世界史の資料集持ってきてあげればよかった。

6．参考文献

佐藤和紀，南條優，遠藤みなみ，三井一希，堀田龍也（2022）」「1 人 1 台の情報端末を活用して子供主体の学習を目指す授業における教師歴の影響による児童の学習活動と教師の発話の分析」『日本教育工学会論文誌』第 46 巻 Suppl 号，pp.69-72.

高橋純（2022）「１人１台端末を活用した高次な資質・能力の育成のための授業に関する検討」『日本教育工学会研究報告集』2022 年 4 号，pp.82-89.

八木澤史子，遠藤みなみ，佐藤和紀，堀田龍也（2024）「自律性の支援に取り組む教師の情報端末を活用する授業での机間指導中の意思決定の特徴」『日本教育工学会論文誌』(早期公開)

若月陸央，南條優，八木澤史子，佐藤和紀（2023）「情報端末を活用した個別最適な学びの実践における教授行動の試行的な分析」『日本教育工学会研究報告集』2023 年 2 号，pp.202-207.

国際バカロレア教育における概念理解の難易を把握する評価手続きの提案

M24-2071　青木翔平

１．研究の目的

国際バカレロレア（International Baccalaureate、以下、IB）教育が日本で広がりを見せる一方で、乗り越えなければならない障壁もある。特に、IB 教育の指導方法の１つである「概念理解に重点を置いた指導」は、教師にとっても、生徒にとっても難しいとされている。国際バカロレア機構（International Baccalaureate Organization、以下、IBO）（2024a）や田中（2023）は、概念理解が困難であることを示唆しているが、その原因については言及していない。本研究は、概念理解の難しさの原因を明らかにし、その原因から生ずる難しさに対して、生徒の理解をサポートする教員の手立てにつながる対処法を提案する。

２．研究の方法

本研究では、概念と転移に関する文献調査によって、概念理解の難しさの原因を探り、その難しさに対処する方法を提案する。論点は次の５つである。第一に、IB 教育の概念理解を概念的思考と関連づけながら考察するために、概念理解と概念的思考を同一に考えることができるかを検討する。第二に、概念理解で起こる遠い転移が、難しさの要因となり得るかを検討する。IB 教育における転移は、「概念」それ自体や一般化を他の文脈に適用させるスキルを指す。また、転移には、起こりやすい近い転移とほとんど起こらない遠い転移がある。第三に、この遠い転移と近い転移を区別する指標を検討する。第四に、IB 教育や概念型カリキュラム、概念型探究とは異なる概念変化研究のカテゴリー移動を用いて、遠い転移と近い転移を区別する妥当性と、この新たな指標で転移の遠近を区別できるかを検討する。最後に、カテゴリー移動と転移を組み合わせた新たな評価手続きによって、概念理解の難易を把握することができるかを検討する。

３．研究の成果

IBO が概念理解のための学習内容の設計において提案しているストラテジーの中には、分類、一般化、近い転移と遠い転移がある。また、マーシャル&フレンチによれば、概念的思考とは、概念形成、一般化、転移の３つの段階を持つ思考の一形態であり、分類は概念形成と同じであると考えられる。結果、概念理解は概念的思考と同一に考えることができる。

次に、概念理解の特徴である転移が、概念理解の難しさの原因になるかを検討する。概念理解では、複数の「概念」を含む一般化を転移させる。その一般化に含まれる「概念」も同時に転移するため、ある一般化が含む遠い転移を要する「概念」が多いほど、その一般化を用いる概念理解は難しいと言える。したがって、遠い転移が概念理解の難しさの原因になると言える。

そして、Perkins & Salomonによれば、遠い転移と近い転移の存在は明らかだが、それらを区別することはできない。そこで、IBO が近い転移と遠い転移について参照している Bernett & Cec i の枠組みで、近い転移と遠い転移を区別できるかを検討する。Barnett & Ceci は、転移の遠近を教科ないし科目によって評価しようとしているが、この指標による評価は難しく、転移の遠近を区別することはできない。

そこで、IB 教育や「概念」の研究とは異なる分野での Chi のカテゴリー移動を応用することで、これが転移の遠近を区別する指標として機能するかを検討する。カテゴリー移動は、

IB 教育や「概念」に関する理論とは独立しており、概念変化の難易差の原因及びその対処方法を論じるに留まっている。Chi によれば、概念のカテゴリー分類の違いが概念変化の難易差を生む。概念変化では、カテゴリー内移動とカテゴリー間移動が起きており、カテゴリー内移動に比べて、カテゴリー間移動は起こりづらい。転移における「概念」も、カテゴリーに属すること、また、転移とカテゴリー移動の過程が同様であることから、カテゴリー移動は、遠い転移と近い転移を区別する指標として用いることができると考える。

この指標によって、ある一般化に含まれる「概念」の遠い転移の数が判る。この数の多さから、一般化、ひいてはその一般化を転移させる概念理解の難易を評価することできると結論付ける。

４．まとめと課題

本研究では、「概念」に関わる教育の実践において障壁があることに問題意識を持ち、その原因を探り、カテゴリー移動と転移を組み合わせた新たな評価手続きを提案した。この手続きを用いることで、ある一般化に含まれる「概念」の遠い転移の数から、その一般化を転移させる概念理解の難易を把握できると結論づけた。本研究の課題として、カテゴリー移動と遠い転移の組み合わせが妥当でない可能性について考察するには至らなかった。また、概念に関わるカテゴリーについて、さらに調査研究を進める必要がある。最後に、本研究では、「概念」自体の転移の距離に関する考察に至っていない。これらは、今後の研究課題となる。

５．成果の活用方法

本研究では、概念理解の難しさの原因を明らかにし、その原因から生ずる難しさに対する対処法を提案した。そして、その目的は IB 教員のサポートである。本研究の成果を活用することで、概念理解の難易を把握し、授業を設計することができる。また、本研究では、「概念」とカテゴリーの間には何らかの関係性があることが示唆された。この研究が進み、「概念」のカテゴリー分類が明らかになれば、「概念」同士のつながりが判明する可能性がある。

６．主な参考文献

H・リン・エリクソン他（2024）『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房。

カーラ・マーシャル、レイチェル・フレンチ（2024）『思考する教室をつくる概念型探究の実践―理解の転移を促すストラテジー』北大路書房。

国際バカロレア機構（2024）「Enhancing the MYP」https:// pds.ibo.org/Prototype1OMYP Beta-EN/#/page/6716088c3cda1e4028a38425（最終閲覧日：2025 年１月９日）

田中圭太（2023）「概念理解の指導実態　国際バカロレア（IB）DP 言語 A「７つの概念」に着目して」『国際バカロレア研究』第3 巻、pp.69-79。

Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin of the American Psychological Association*, 128(4), 612-637.

Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. *International handbook of research on conceptual change*, 61-82.

Perkins, D. N. & Salomon, G.(1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education*, 2, 6452-6457.

総合的な学習の時間において児童が意欲的に課題を追究し続けるための教師の支援の考察

M24-2072　荒井一聴

１．研究の目的

教師が計画通り総合的な学習の時間の授業を実践したときに、児童が探究活動に長期間意欲をもって取り組むことが難しい様子が、筆者の勤務していた学校だけでなく、様々な学校で散見された。また、児童の学習意欲の維持について、多くの教師が悩んでいた。

教育心理学を研究している櫻井(2023)によると、学習意欲を維持できない理由を４つの理論に整理している。本研究では「学習活動の制御・調整を重視する理論（自己調整理論）」に着目した。筆者や所属校の学級担任がペーパーテストでは点数を取れるのに自律的な学習ができない児童への支援策に困難さを抱えていた。そこで、本研究の対象を上記による学習意欲の停滞が多い児童とした。総合的な学習の時間において、特定の学習意欲が停滞する児童に焦点化された学習意欲を高める先行研究は管見の限り見当たらない。

本研究では、総合的な学習の時間において、学習活動の制御・調整を苦手とすることによる学習意欲が停滞してしまう児童が「自ら学びたい、探究したい」という意欲を持続して学習に取り組むようにするためには、どのような教師の支援をしていけばよいかを考案し、実践と検証をしてその効果を考察していくことを目的とする。なお、本研究では、「児童が意欲的に課題を追究し続ける」姿を、櫻井（2024）の教育心理学での「学習意欲」を参照しながら、「(1)教師の指示を待つのではなく、能動的に取り組んでいる(2)難しいことにも諦めず、粘り強く取り組んでいる(3)より良いものへ改善していこうとしている」姿とした。

２．研究の方法

学習指導要領や日本生活科・総合的学習教育学会の学会誌掲載論文をはじめ、多様な研究論文や書籍をもとに児童が意欲をもって取り組めるような支援を考案する。

基礎研究をもとに、単元計画と支援策を考案し、勤務校で担任が授業実践をする。本研究は、児童２人の学習意欲の持続を単元の開始から終わりまで経過観察する。児童の授業中の様子、音声記録、ポートフォリオ記録、授業後のインタビュー等複数の観点から複合分析を行う。

３．研究の成果

(1)教師の支援の考案

A　動機づけ支援

学習対象との出会わせ方を工夫し、動機づけを図る。本研究実践では単元の始めに外部講師を招き、地域の魅力や課題について講演をしてもらったり、交流を行ったりした。そこで児童自身に問題の自分ごと化を図ったり、学習への必要感、目的意識、相手意識を高めたりした。

B　メタ認知を促す支援

教育心理学の研究者である櫻井(2024)は、「自分あるいは他者が行う認知活動を一段高いところから認知する（捉える）」メタ認知の重要性を述べている。本研究でもメタ認知について同様の定義とし、このメタ認知を働かせることで、学習意欲を促していく支援を考案した。 本研究でメタ認知を促すように以下２つの支援を組み入れた提案をした。

B－１　思考ツールの活用

木村（2023）は、ZIMMERMAN の研究をもとに、自己調整学習（Self-regulated learning）における「見通すフェーズ」を提案した。「見通すフェーズ」では思考ツールを活用し、思考を可視化し、メタ認知を働かせ課題の設定をした。 筆者は、課題の設定において自己調整学習スキルの考えを用いて思考ツールを活用することでメタ認知を促し、思考を整理することは前述の児童に対して有効であると考えた。具体的な手順として、まず問いを広げ、次に問いを順序立てし、最後に問いを絞ることで課題を設定する。

B－２　他者との協働

三宮(1996)は、対話・討論によるメタ認知の促進が図れることを述べている。他者との対話を通し、指摘や助言を受けることで、自身の取組みを多面的・多角的に捉えることができると考えられる。今回の研究では小集団のグループを形成し、協働できる環境づくりを行った。また、教師をはじめ、多様な大人からフィードバックをもらえる機会を設けることで、より広いメタ認知を促すようにした。

(2)授業実践の結果

動機づけを図るために、外部人材を単元の最初に招く支援を行った。しかし、児童にとって効果は十分ではなかった。当事者意識や課題意識は突然現れるものではないことが分かった。次に、メタ認知を促すための思考ツールの活用では、「イメージマップ」「順序立て」「ピラミッドチャート」を用いて児童が課題を設定することで、自身の取り組みたい課題を設定していた。メタ認知を促し学習意欲の向上に役立っていたと考える。もう１つのメタ認知支援策の他者との協働の実践では、児童同士がお互いに助言をし合うことで新たな視点に気付く支援となり、メタ認知が促された。以上より、メタ認知を促すことで学習の方略が明確になり、学習意欲の高まりにつながっていたと考えられる。

４．まとめと課題

地域人材等の活用では、児童との出会わせ方に再考の余地がある。考案した支援策以外では、教師の何気ない助言や励まし、振り返りシートのコメント等の支援が児童にとって有効だった。これらで児童の学習が価値付けされ、学習意欲の持続や高まりに良い効果を与えていたのではないかと推察した。課題として、今回は「学習活動の制御・調整を重視する理論（自己調整理論）」に着目して実践をしたが、他の３つの理論についても今後研究していく必要がある。

５．成果の活用法

本研究では支援策以外のファクターが多く、確かな検証成果とは言い難い部分もあるが、総合的な学習の時間の授業づくりにおいて重要な要素を再認識できたことに価値がある。

６．参考文献

木村明憲(2023)『自己調整学習』明治図書、pp. 41-49

櫻井茂男(2024)『ウェルビーイングをデザインする 小中学生の非認知能力』図書文化社、pp. 72、pp. 82

櫻井茂男(2023)『改訂版　たのしく学べる最新発達心理学 乳幼児から中学生までの心と体の育ち』、図書文化社 pp. 118

三宮真智子(1996)「思考におけるメタ認知と注意」『認知心理学４』東京大学出版、pp. 157-180

漢字学習における AI ドリル活用に関する意識調査

M24-2073　岩見一樹

１．　研究の目的

1.1. 研究の背景

本研究では，デジタル学習基盤における個別化学習に向けた「特定の学習活動」と「学習過程における学習活動」のうち「特定の学習活動」に焦点を当てる．「特定の学習活動」とは，個別の知識の習得を目的とした学習活動である．デジタル学習基盤における個別の知識の習得には，AI ドリルや動画教材等の独学・独習型の教材の活用が考えられる（高橋 2021）．AI ドリルの活用に関しては，「つまずき」の質の違いに対応できないことや，それによる遡行範囲の設定の不十分さから，改訂版タキソノミーにおける「理解する」カテゴリへの対応の限界が指摘されている（西岡ほか 2022）．これを踏まえ本研究では，より低次の認知過程次元である「記憶する」カテゴリに着目し，AI ドリルの可能性を探る．

本研究では，記憶定着に特化した学習アプリ「Monoxer」を用いる．また，本研究では漢字学習における AI ドリルの活用に焦点を当てる．小学校における漢字ドリルの使用率は 82%であり，多くの学校で活用されている（棚橋 1999）．さらに，令和４年８月の時点で，約７割の自治体がデジタルドリルを使用している（文部科学省 2024）．このことから，紙のドリルを活用した従来の漢字学習からデジタルドリルを活用した漢字学習への移行は，今後多くの学校で課題となると考えられる．

そこで本研究では，漢字学習において AI ドリルを活用している学校を対象とし，「AI ドリル」「紙のドリル」及び「先生の説明」に対する教師及び児童の意識を明らかにすることを目的とし調査する．

1.2. 研究の目的

本研究は，小学校での漢字学習において，記憶定着に特化した AI ドリルを活用する教師及び児童の意識を明らかにすることを目的とする．

２．　研究の方法

2.1. 調査対象および調査時期

調査対象校として東京都 A 区の公立 B 小学校を選定した．B 小学校は，日常的に AI ドリルを活用した漢字学習に取り組んでいる学校である．教師 12 名，児童 330 名を対象とした．調査時期は，2024 年 12 月であった．

2.2. 質問項目

Google フォームを用いて質問紙調査を行った．漢字指導法に関する質問項目，髙橋（2015）の 89 項目の質問から漢字ドリル指導に関連する項目及び，AI ドリルの活用によって影響を受ける可能性のある項目を選定し，全部で 22 項目の質問を作成した．また，可能な限り新出漢字の指導順となるよう考慮した上で，22 項目を配列した．さらに，AI ドリル及び紙のドリルの活用において「良い点や困難を感じている点」について自由記述で回答を求めた．

３．　研究の成果

教師 12 名中 7 名（58%），児童 330 名中 179 名（54%）から回答を得た．全体の傾向として「その他」＜「先生の説明」＜「紙のドリル」＜「モノグサ」という結果が得られた．漢字学習において AI ドリルを活用することの有効性が示唆された（**図 1**）．

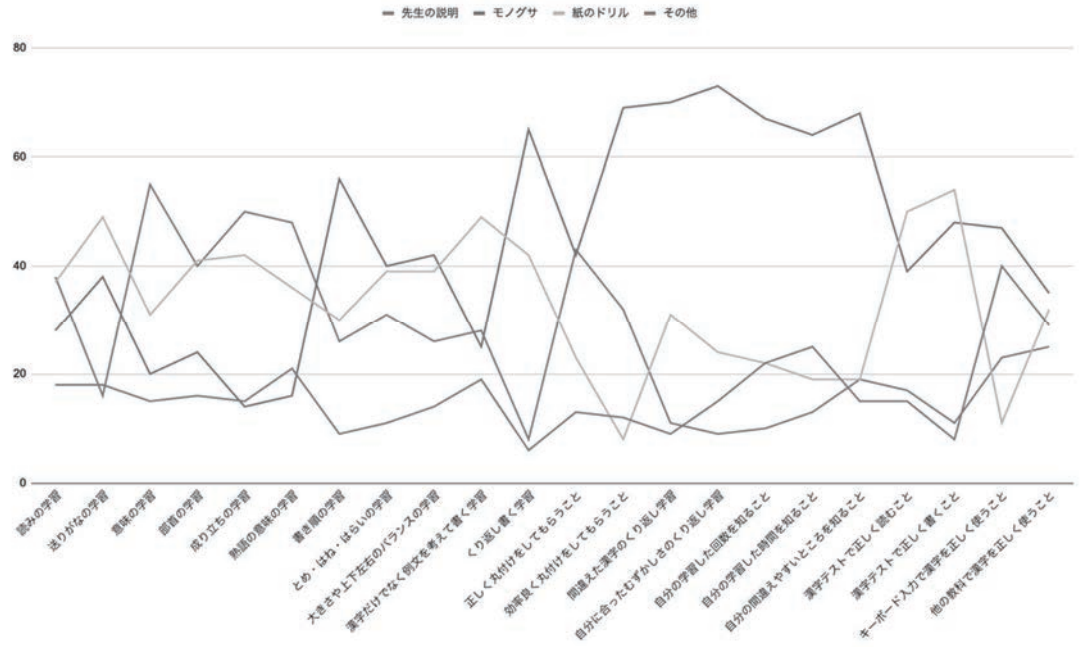


図１　漢字指導法の人数変化（児童・全体）

４．　まとめと課題

記憶定着に特化した AI ドリルは，新出漢字を繰り返し練習する段階及び新出漢字の学習状況を把握する段階において，有効である可能性が示された．また，「9.大きさや上下左右のバランスの学習」に関してフィッシャーの正確確率検定を行った結果，教師と児童の意識に有意な差が認められた(p=0.0416).

本研究ではあくまで記憶定着に特化した AI ドリルを対象としており，異なる AI ドリルを用いた場合には，異なる結果が得られる可能性がある．

５．　成果の活用法

本研究で得られた知見は，従来の紙のドリルを活用した漢字学習から，AI ドリルを活用した漢字学習への移行における学習活動の設計に寄与することが期待される．特に「AI ドリル」と「紙のドリル」及び「先生の説明」との適切な併用を前提とした漢字学習の設計を行う上で，有益な示唆を与えるものと考えられる．

６．　参考文献

西岡加名恵，石井英真，久富望，肖瑶（2022）デジタル化されたドリルの現状と今後の課題―算数・数学に焦点を合わせて―．京都大学大学院教育学研究科紀要，68：261-285

文部科学省（2024）デジタル学習基盤に係る現状と課題の整理.

https://www.mext.go.jp/content/20241204-mxt_jogai01-000038845_001.pdf（参照日 2024.12.27）

高橋純，長勢美里，中沢美仁，山口直人，堀田龍也（2015）教員の経験年数や漢字指導法が児童の漢字読み書きの正答率に及ぼす影響．（Doctoral dissertation, University of Toyama）

高橋純，高山裕之，山西潤一（2021）黎明期における小学校での児童１人１台クラウド活用の特徴―2010 年代初頭における事例から―．教育情報研究，36（3）：3-14

棚橋尚子（1999）主体的なことばの学び手の育成に向けて　－語彙としての漢字教育を考える－．月間国語教育研究，：28–33

児童の主体性の涵養を目指す授業提案
―学習方法や環境を自己選択・決定できる手だてに着目して―

M24-2074　鷲山昭則

１．研究の背景と目的

1987 年の教育課程審議会答申で「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」が提唱されて以来、「主体的」や「主体性」という言葉は学習指導要領で使用頻度が増加してきた(藤掛、2022)。現在においても、現場で働く教師は、児童が生涯にわたって主体的に学び続けられる資質・能力を育成するために、常に授業改善や工夫に取り組んでいる。その反面、児童の学びをより充実させようとするあまり、教師が学びの目的地や、そこまでの道筋、手段や方法までも決めてしまうことも少なくない。夏坂(2019)によれば、大人は子どもが自分の力で動き出すのを待つことができず、先に与えてしまったり、障害を取り除いてしまったりする。故に子どもが自分で決める機会や育つ機会を奪ってしまっている。これらのことから、本研究の目的は授業の中で児童が自己選択・決定できる場面を設けることで児童の主体性の涵養を試みる授業提案を行うことにした。

２．研究の方法

浅海(1999)、岩瀬(2023)などに基づき、本研究では、学習における主体性を児童が自らの意思で考え、動き、感じ、経験することと捉えた。その上で、筆者の勤務校における第５学年(96 名)並びに第６学年(98 名)を対象として各１単元ずつに対し、以下の手だてを取り入れた授業を行い、児童の主体性に関する意識変容を調査することで上記の研究目的の達成を目指した。第５学年国語科の授業では筆者自身が３学級、全時間を担当した。第６学年算数科では３学級を習熟度別に４学級に再編した後、他の授業者と本研究の趣旨や内容等を綿密に共有し、筆者が作成した指導案を基に児童の実態に応じた授業を行った。授業案を作成するにあたり、中林・栗原(2022)、下條ら(2023)の先行研究で示されていた、「道具」、「相手」、「場所」、「時間」の４つの視点に着目し、児童がそれらを自己選択・決定ができる手だてとして取り入れた。調査は単元前後におけるアンケート調査を基に、主体性への意識の変化が見られた児童へのインタビュー調査で内容を補った。また、本研究では筆者が捉えている主体性と浅海(1999)が捉えている主体性が近似していたため、アンケートには浅海が作成した『子どもの「主体性尺度」作成の試み』を用いた。アンケート結果にてポジティブな変容が見られた児童４名、ネガティブな変容が見られた児童４名、主体的に取り組んでいた児童８名を対象とし、半構造化インタビューを行い、KJ 法で分析した。

３．研究の成果

アンケート調査において第５学年では 86 件を有効回答数として分析した。第６学年では 82 件を有効回答数として分析した。第５学年の主体性(全体値)は 0.47 ポイント肯定的に数値が微増した。同様に第６学年では 2.88 ポイント増加した。内訳では、ほぼ全てのカテゴリーで微増し肯定的に変化した。特に第５学年「自己表現」のカテゴリーでは肯定的な方へ 4.39 ポイント変化が見られ、第６学年「好奇心」のカテゴリーでも肯定的な方へ 4.42 ポイントの変化が見られた。その後のインタビュー調査において、全 16 名分の音声データより全 80 個の内容として抽出し、KJ 法を用いて分析した結果を図１(分析図)に示す。

図１に示すように「G 教師の関わりが学びやすさや学習意欲に影響する」と「E 学習環境を選択できることに学びやすさや楽しさを感じる」が深い関係にあり、「C 選択できること

で学習意欲と心理的安全性が高まる」（以下 C）ことの土俵づくりにつながっていることが明らかになった。つまり、自己選択・決定を重ねていくことで自身の安心感や集中力を最大限に引き出す環境調整が可能になると考えられる。さらに、「A 選択することが理解の促進と興味関心につながる」（以下 A）と「B 最適な学習環境の選択が集中力の向上につながる」（以下 B）へと作用していた。つまり、自己選択・決定できる環境があれば自己選択・決定できる能力が育ち、自らの学習に適した環境を調整しながら学びの内容をより深めていくことができると考えられる。筆者の捉える主体性を A・B・C で往還しながら自ずと涵養しているように考えられる。

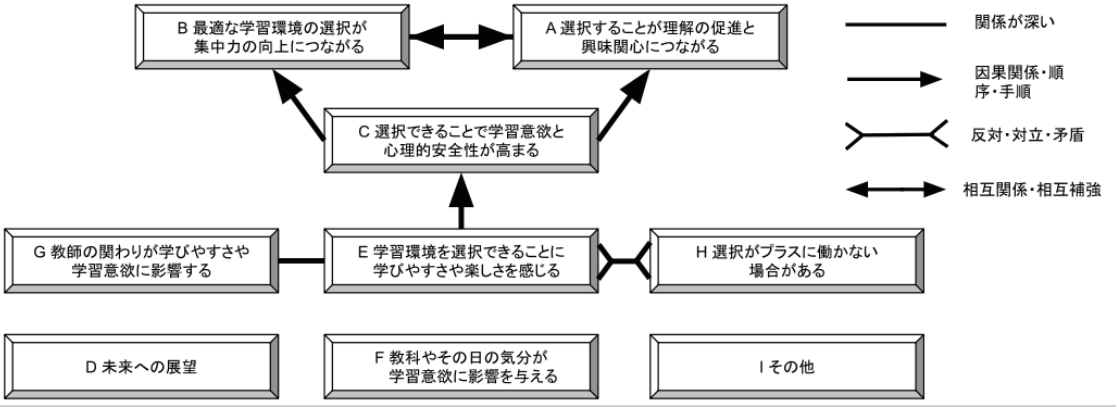


図１　インタビューの分析図

４．まとめと課題

アンケートおよびインタビュー分析より、児童が自己選択・決定という経験を経ることは、児童の主体性に望ましい影響を及ぼしていたと示された。しかし、他の要因を全て排除することができなかったため、自己選択・決定の手だてのみが主体性に影響を及ぼしていたかまでは調査することができなかったことが課題である。児童が自己選択・決定できる場面を授業内に設ける際には、発達年齢や児童の実態に応じて自己選択・決定という手だての内容や選択肢の数などが変わってくる。教師による児童へのアセスメントがより重要になる。

５．参考文献

浅海健一郎(1999)「子どもの『主体性尺度』作成の試み」『人間性心理学研究』第 17 巻 2 号、pp. 154-163。

岩瀬直樹(2023)「学びのコントローラを持つ子どもの姿とは」軽井沢風越ラーニングセンター(編)『プロジェクトの学びでわたしをつくる』バリューブックス、p. 55。

下條満代、權偕珍、平良穂乃花、上原佳太「学びのユニバーサルデザイン(UDL)に基づいた授業実践による学習の個別最適化と教師の自己効力感への影響について」『琉球大学教育学部紀要』第 103 号、pp. 35-45。

中林浩子、栗原慎二「UDL を基軸にした授業改善による児童の変容に関する一考察:学習的適応感に着目して」『学習開発学研究』第 14 号、pp. 75-83。

夏坂哲志(2019)「『きめる』学びとは何か」筑波大学附属小学校(著)『「きめる」学び「知的にたくましい子ども」を育てる授業づくり』図書文化、pp. 10-11。

藤掛みゆき(2022)「教育政策における「主体性」概念について:KH Coder を用いた政府会議議事録の分析を通して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62 巻、pp. 45-56。

見通し活動は学習にどのような影響を与えるのか。
―一人一台端末を活用した中学校社会科の複線型授業を通して―

M24-2075　新田敦彦

１．研究の背景と目的

中央教育審議会（2021）は「令和の日本型学校教育」の構築を目指して全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現を掲げている。しかし、従来の教員主導の授業形態から脱却できない教員は多い。高橋（2022）は、１人１台端末を活用し、高次な資質・能力の育成のための授業づくりに対して、複線型の授業を提案している。このような教育方法において想定されているのは、他者による指示や働きかけによって学ぶのではなく、自ら学習のプロセスを進めていく自律的な学習者像である。すなわち、学習の在り方として、自己調整学習を１つの目標として設定しているといえる（岡田，2022）。

自己調整学習とは、学習者が見通しを立て、学習したことを振り返り、調整しながら学ぶ学習である。自己調整学習のプロセスは、予見、遂行、自己内省の段階であり、これを自己調整サイクルとした（B.Ｊ.ジマーマン、D.H.シャンク，2006）。

本研究では、学習活動の中心となる遂行段階に近接する予見段階に着目する。伊藤・大島（2024）は学級全体に共有された本時の目標から自らの課題を見つけ、その課題を解決するために最適な学習方法や時間配分を考え選択し、学習計画を立てる活動を見通し活動と定義した。木村（2023）は、学習者が課題・目標を基に、どのような方法・方略で学習活動を進めるのか明らかにし、それらの学習にどのくらいの時間取り組むかの時間配分を行うことによって、自己調整力が向上すると述べている。同時に、学習者が１時間の計画を立案できるようになるには、複数回の経験が必要であり、段階的な指導が必要としている。

一方で、見通しに関する先行研究では、学習者が自ら立てた目標や学習計画が遂行段階にどのように影響したのか、段階的な指導の具体的な方法までは明らかにされていない。

本研究では、学習目標達成に向けた学習活動において、自己に最適な学習内容、学習方法、学習時間などを事前に予測し、その予測が実際の学習成果とどの程度一致するかを見通し精度と定義する。見通し精度は、自己調整スキルの重要な構成要素の一つであり、高い見通し精度は、効果的な自己調整学習を可能にすると考える。

本研究では、複線型授業という文脈において、見通し精度が自己調整スキルの向上につながることを明らかにする。その上で、見通し精度が向上した生徒の学習特性を記述分析により明らかにし、見通し活動への教員の指導方法を検討することを目的とする。

２．研究の方法

2.1.　対象

本研究の対象は、公立中学校に通う２学年５学級全 172 名である。社会科地理的分野「日本の地域的特色」の単元（９時間）を取り扱う。第２時から第７時にかけては、複線型の自由進度学習を設定した。対象となる単元では、木村・黒上（2022）が開発したレギュレイトフォームを参考に、見通し活動に力点をおいて修正した学習計画表を用いた。

2.2.　調査方法

（１）学習計画表の記述分析により、見通し活動の繰り返しによって立案する学習計画の精度が向上したのかを明らかにする。

（２）Toering et al.（2012）が作成した学習自己申告尺度(SRL-SRS)に基づいた質問紙調

査により生徒の自己調整スキルが向上したのかを明らかにする。
（3）見通し精度と自己調整スキルの関係性を、相関分析によって明らかにする。
（4）見通し精度が向上した生徒の記述分析により、見通し精度が向上した生徒がどのような見通し活動を行っているのかを明らかにする。

3．研究の成果

（1）見通し精度は授業回数を重ねるにつれ向上した。特に見通し精度は単元序盤に向上が顕著に見られたことから、序盤における課題内容の把握が大きく作用すると考えられる。
（2）自己調整スキルは計画、自己モニタリング、評価、省察、努力、自己効力感のすべてのサブスケールで有意に向上した。この結果から、見通し活動に重点を置いた指導により、自己調整サイクルが機能したと考えられる。
（3）生徒の見通し精度（向上群、変化なし群、減少群）と自己調整スキルの事前・事後の変化量は**図1**のようになった。スピアマンの順位相関係数を用いて分析した結果、生徒の見通し精度と自己調整スキルの変化量間には有意な正の相関（$r = .308, p < .001$）が認められた。結果から、見通し精度が高い生徒ほど、自己調整スキルも高い傾向が明らかになった。

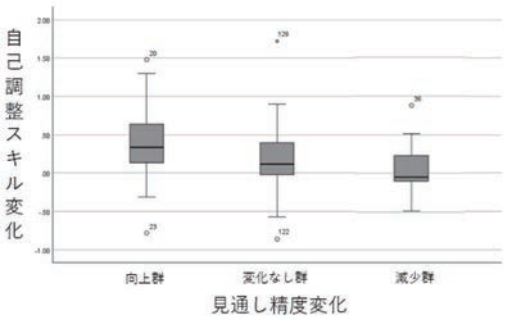


図1　見通し精度と自己調整スキル変化量の関係

（4）見通し精度向上群の生徒は個別学習を指向する傾向が強く、具体的な学習内容を決定する傾向がやや弱いことがわかった。また、学習序盤に課題内容の全体像をつかむ傾向があることがわかった。

4．まとめと課題

複線型授業の文脈において、生徒の見通し活動の精度を向上させることを通して、自己調整スキルの向上につなげる指導の有効性を示した。授業においては、あらかじめ学習の全体内容が把握しやすい設計や、単元序盤における学習内容の全体把握を促す指導・助言が効果的と考えられる。

一方で、本研究の結果、見通し精度と自己調整スキルの相関関係は決して強くなかった。見通し精度の向上を通した指導に限界がある可能性を示唆している。見通し活動に他の要因（学習内容、個人の特性など）がどのように影響するのか、さらなる検討が必要である。見通し活動のみでなく、実行・振り返りフェーズにおける指導の在り方も同時に模索していくべきである。見通し精度のより客観性の高い分析を行うことも必要である。

5．主な参考文献　※記載スペースの関係で一部のみ搭載

高橋純（2022）『1人1台端末を活用した高次な資質・能力の育成のための授業に関する検討』日本教育工学会研究報告集 2022 年 2022 巻 4 号 p.82-89
B. J .ジマーマン、D.H.シャンク編著塚野州一訳（2006）『自己調整学習の理論』北大路書房
木村明憲（2023）『自己調整学習 主体的な学習者を育む方法と実践』明治図書
伊藤美貴、大島崇行（2024）『見通し活動を授業に取り入れることで学習者はどう学ぶか―TPM シートを用いた学びの事例的研究―』臨床教科教育学会誌 2024 第 23 巻第 2 号
木村明憲、黒上晴夫(2022)『自己調整スキルの育成を促すレギュレイトフォームの効果』日本教育工学会論文誌 2022 年 46 巻 Suppl.号 p.25-28

知識のつながりを促す高等学校数学の授業
―数学的な見方・考え方に着目して―

M24-2076　橋本 洸

１．研究の目的

著者は高等学校で数学の教員をしている。生徒の様子を見ると、定期考査でよい点を取るために、計算の仕方や問題の解法を覚えることに注力していることが多いように感じる。指導をする上では、問題が解けるようになってほしいという思いから計算の反復や理解を伴わない解法の暗記を促すことも少なからずあった。

平成 24 年に国立教育政策研究所が高校２年生を対象に実施した「特定の課題に関する調査（論理的な思考)」では、数学を担当する教師に対しても質問紙調査が行われた。それによると、「あなたは、日頃の授業などにおいて、どのような指導をしていますか」という質問に対して「例題を丁寧に説明する」と「できるだけ多くの問題を解かせる」に肯定的な回答をした数学教師の割合はそれぞれ 93.7%と 87.5%であった。それに対して、生徒が自ら考える必要のある「生徒に自分の考えや意見を発表させ、話し合わせる」に肯定的な回答をした数学教師の割合は 31.3%に留まった。この調査からも一般的に高等学校数学科の授業では、知識を伝達する活動が中心であることがわかる。

計算の仕方や問題の解法を覚えることでその問題を解くことはできるようになるが、その知識を活用するのは難しい。石井（2015）は、めざす学力・学習の質には３つのレベルがあると述べている。また、「それぞれのレベルに応じて、主に求められる知識やスキルなどのタイプは異なります」（p.25）とも述べている。高橋（2022）は、知識の質の向上について「調べたり、まとめたり、伝えたり、体験したり、実験したり、複合的で総合的な多様な学習活動を通して育まれる」（p.60）と述べている。つまり、数学の授業において、計算の反復や問題の解法を覚え繰り返し練習するだけでは知識の質の向上は望めず、活用ができるようになるには多様な学習活動も取り入れる必要があるということである。

また、奈須・岡村（2023）は、「多岐にわたる膨大な領域固有知識も、見方・考え方を踏まえることで、意味ある構造化を果たすことができるはずです」（p.15）と述べている。これは、見方・考え方を踏まえることで、バラバラだった多くの知識を構造化することができる、つまり知識のつながりを生み出すことができることを示している。

本研究では、知識の質とは何かを明らかにしたうえで、数学的な見方・考え方との関係について考察する。そして数学的な見方・考え方を働かせて知識のつながりを促す高等学校数学の単元設計・授業を提案する。

２．研究の方法

知識の質や数学的な見方・考え方などについて文献や先行研究にあたり整理する。それをもとに数学的な見方・考え方を働かせ知識のつながりを促す高等学校数学の単元設計・授業を提案する。

３．研究の成果

基礎研究では、知識の質と数学的な見方・考え方について整理し、それらが生徒の学びにどのように寄与するかを検討した。知識の質については、計算の仕方や問題の解法を覚えることで解けるようになるが、その知識を活用することは難しいという課題がある。知識を活用するためには、異なる分野の知識を結びつけることが有効であると考えられる。また、日

常生活と関連した学習を取り入れることで、生徒の実感を伴った理解を促すことが示唆された。数学的な見方・考え方に関しては、片桐（2004）が数学的な考え方を「数学の方法に関係した数学的な考え方」と「数学の内容に関係した数学的な考え方」に分類しており、これらが知識のつながりを促す上で重要であると考えられる。

実践研究では、高等学校数学の二次関数を対象とし、知識のつながりを促す単元設計を行った。単元の第１次ではグラフで絵を描くという活動を通して二次関数の式とグラフの平行移動を結びつけることを目的とした。通常の学習ではあまり経験しないグラフから式を求める活動を取り入れることで、知識のつながりを促すことが期待された。第２次では日常生活と数学を結びつける活動として、インスタントスープの適量を考える問題を通じて関数の最大・最小を求める課題を設定した。これにより、生徒が数学的な知識を実生活に応用できる機会を増やし、知識のつながりを促す可能性が示唆された。

４．まとめと課題

本研究では、生徒が数学的な見方・考え方を働かせ知識のつながりを教師が促す授業について考えてきた。知識のつながりを促すためには数学同士の知識を関連づけることだけでなく日常生活と数学の知識を関連づけることも有効な手段になると考えられた。片桐の数学的な考え方を単元設計の視点の一つとして、知識のつながりを促す授業の具体例を示した。

実際に授業を行うことができなかったため、生徒の知識のつながりを促すことになるかを確認できなかった。そのため、単元設計の有効性を検証する必要がある。また、生徒が実感を持って理解できるようにするためには、日常生活と関連した数学教材の作成も課題となる。生徒が日常生活の中で数学を実感できる問題を作成するには、教科書や問題集に掲載されている問題を日常生活の文脈で再解釈することが求められる。

５．成果の活用法

本研究で行った単元設計の過程を通して得た知見として、日常生活とのつながりを意識した学習や、生徒が数学的な見方・考え方を働かせる活動が、これからの高等学校の授業においても重要であると考えられる。また、単元設計の経験を周囲の教員と共有することで、知識の伝達にとどまらず、知識の結びつきを促す視点を取り入れた授業づくりの考え方が広まり、より実践的な単元設計へと発展させることができるのではないかと考える。

６．参考文献

石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは - コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準.

片桐重男（2004）『新版数学的な考え方とその指導第１巻数学的な考え方の具体化と指導 - 算数・数学科の真の学力向上を目指して』明治図書.

国立教育政策研究所（2013）『特定の課題に関する調査（論理的な思考）調査結果 - 21 世紀グローバル社会における論理的に思考する力の育成を目指して』.
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ronri/pdf/10_tyousakekka.pdf, （最終観覧日 2025 年２月 12 日）.

高橋純（2022）『学び続ける力と問題解決 - シンキング・レンズ，シンキング・サイクル，そして探究へ』東洋館出版社.

奈須正裕・岡村吉永編（2023）『転移する学力』東洋館出版社.

概念型学習へのレディネスを高める新入生オリエンテーションの開発
――概念的思考の 3 つのレベルに着目して――

M24-2077　平野大樹

1．研究の目的

VUCA と呼ばれる不確実性の高い現代において、新たな情報や問題に柔軟かつ創造的に対応し、学び続ける力を身につける必要性が高まっている。そうした要請から、世界的に、概念に基づいたカリキュラム設計が注目を集めているが、その改革の一端を担っているのが、エリクソンの提唱した概念型カリキュラム理論である。深い学びという視点から知識相互の関連や概念形成といったことが言及され、授業改善が図られているように、日本の学校教育も、概念型カリキュラムに基づく学習（以下、概念型学習）に少しずつ近づいている。

田中（2023）の研究では、概念型学習を行うにあたって、学習者の認知的・心理的な準備状態、すなわちレディネスが重要だということが明らかにされた。このことは、エリクソンやマーシャルらをはじめとする研究者たちが、概念型学習への移行は、授業（指導者・学校）の変化と学習者の変化の両面から行われるべきだと主張していることと合致する。

そこで本研究では、学習の方向づけや動機づけを行う機会として活用されている新入生オリエンテーションに着目し、学習者の概念型学習へのレディネスを高めるプログラムの開発を行うことを目的とする。

2．研究の方法

はじめに、文献調査を通して、概念型学習、概念的思考について整理し、日本の従来の学習観との違いを確認する。次に、国際バカロレア（以下、IB）校で概念型学習を経験している高校生 7 名と概念型学習を行ったことがない高校生 4 名にインタビューを行い、概念的思考の獲得実態とそのための手立てを検討する。そして、国内の 4 つの IB 校で、概念型学習への導入として行われた新入生オリエンテーションの事例を、概念的思考の 3 つのレベルと概念形成の効果的な 6 つの方法という観点を中心に分析することで、概念型学習へのレディネスを高める工夫を探る。最後に、調査から得られた知見をもとに方針を定めたうえで、概念型学習へのレディネスを高めるための新入生オリエンテーションを開発する。

3．研究の成果

3.1.1.　概念型学習の特徴

概念型学習は、概念の獲得を学習のゴールとするのではなく、概念を軸に設計された単元の学習を通して、複数の概念の関係を明文化した一般化を獲得し、その転移を促進するところが大きな特徴である。また、具体（低次の思考）と抽象（高次の思考）を往還する相乗的思考が重視されており、学習の中で、基礎知識の獲得と概念的思考への架橋が図られる。

3.1.2.　概念的思考とは何か

マーシャルら（2024）は、概念的思考を、個々の概念についての理解を築く「形成」、複数の概念間の関係性を見出す「一般化」、自身の理解を調整したり修正したりしながら、一般化を新たな状況や文脈へと「転移」させる段階の 3 つのレベルに整理した。

日本の従来型の学校教育は正解主義に偏っており、これまでの授業の多くは、概念的思考の 3 つのレベルのうち、形成の段階にしか焦点を当てていなかった、もしくは形成の段階にも焦点を当てていなかった可能性がある。そのため、概念型学習への移行に際しては、概念的思考の 3 つのレベルをどう理解していくかということに注意する必要がある。

3.2.　概念的思考の獲得実態に関する調査

高校生へのインタビュー調査から、概念型学習の初期段階において、概念の定義や具体例、学習における位置づけの提示といった概念型学習における学び方に関する明示的な指導と、学習者が具体と抽象を意識的に往還しながら、形成、一般化、転移の 3 つのレベルを体験する活動の 2 つを組み合わせることが、概念的思考の獲得を促進するための支援として望ましいことが推察された。

3.3.　概念型学習への導入として行われた新入生オリエンテーションの事例調査

今回調査したオリエンテーションの事例では、どれも学習者が具体から抽象へと視座を高める活動を取り入れることによって、概念的思考の「形成」の段階を体験できるようにしていた。しかし、「一般化」と「転移」については十分に行われておらず、その 2 つのレベルも活動に組み込み、学習者に体験させるべきだと考えられる。

3.4.　概念型学習へのレディネスを高める新入生オリエンテーションの開発

ここまでの調査から、①明示的な指導で概念型学習の意義とプロセスを理解させること、②学習者の既有知識を活用して、概念的思考を行う機会を創出すること、③概念的思考の 3 つのレベルをすべて含む活動を取り入れることの 3 つを開発の方針に定めた。

これらの方針を踏まえて、本研究では、概念型学習における学習メカニズムの教授と体験、フレイヤーモデルを用いた学校探検、概念形成による学級目標づくりの 3 つのプログラムを、新入生オリエンテーション用に開発した。

４．まとめと課題

本研究では、概念型カリキュラムへの移行には学習者の変化が重要な要素であるという先行研究からの示唆を受けて、学習者の概念型学習へのレディネスをどのように高めるかという視点から、調査、および新入生オリエンテーションの開発を行った。

しかし、開発したプログラムの実施や効果検証は今後の課題として残った。概念的思考の 3 つのレベルをオリエンテーションに組み込むことが、学習者のレディネスに与える影響を今後明らかにしていく必要がある。また、研究の精度を高めるために、調査の対象とする学習者と学校の数を増やしていくことも求められる。

５．成果の活用法

今回開発したプログラムは汎用性が高く、様々な学校や校種において活用できる。また、新たに概念型学習の指導に取り組む教員が、学習者の視点を体験するための教材としても有用である。さらに、他の学校行事や学習プログラムにも今回の成果を用いることで、概念的思考が学校の風土として広がっていく可能性がある。

６．参考文献

・H・リン・エリクソン、ロイス・A・ラニング、レイチェル・フレンチ著、遠藤みゆき、ベアード真理子訳（2020）『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房。

・カーラ・マーシャル、レイチェル・フレンチ著、遠藤みゆき、ベアード真理子訳（2024）『思考する教室をつくる概念型探究の実践―理解の転移を促すストラテジー―』北大路書房。

・田中圭太（2023）「概念理解の指導実態　国際バカロレア DP 言語 A「7 つの概念」に着目して」『国際バカロレア教育研究』第 7 巻, pp. 69-79。

・H. Lynn・Erickson (1995). Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction. Thousand Oaks, CA: Corwin.

児童会活動における児童の意識と主体性の関係
－児童質問紙調査を通して－

M24-2078　宮戸 和哉

１．研究の目的と背景

本研究の目的は、児童の主体性を高めるために児童会活動の仕組みの変更を行なった学校において、児童の委員会選択や活動への意識と主体性の関係を児童への質問紙調査によって明らかにすることである。

この課題設定は以下のような問題意識に基づいている。

平成 29 年度告示の小学校学習指導要領では、資質・能力の育成や主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が示された。それに伴い、主体性に関する校内研究等も盛んに行われているが、教員間での理解の差や成果を数値化することの難しさ等の課題も多い。平野（1994）では、「主体性というのは、子供に新たにつけていくものではない。子どもはすでにそれなりに主体的に行動しているのであって、その主体性が発揮できる場（環境）に置かれ、主体的に行動していく過程で、その主体性が洗練され、強化され、向上していくのである。(p55」」と述べている。この視点で現代の学校という環境を見直すと学校は主体性が発揮できる場を整えられているかという課題意識をもった。今までの学校が慣例的に行なっていた活動の仕組みを変えた学校を事例として、そこでの児童の意識と主体性の関係を調査することを通して、主体性についての理解や主体性を高めるための要素を考察していく。

この研究の理論的な背景として、主体性という言葉の捉えについて、哲学や教育心理、教育学等の解釈を調べた。また、本事例で扱う学校が行なった児童会活動の仕組みの変更点と学習指導要領の目指す児童会活動の目的との関係を調べた。

２．研究の方法

対象の学校の５・６年生に質問紙調査を行い、その分析と考察を行う。

対象となる学校は、前年度に児童会活動が受け身で常時活動に終始してしまうという課題を解決するために、以下の２点の仕組みを変更した学校である。

① 委員会選択の際の人数制限を撤廃し、児童の希望の委員会に所属できるようにする。
② 委員会活動の活動内容について全校アンケートを基に代表委員会で活動を振り分け、各委員会で必要な活動を設定し活動できるようにする。

質問紙の内容は、浅海（1999）の主体性尺度の３つの因子を参考に、一部を変更して４件法による設問を作成した。また、仕組みの変更点について、選択理由とやりがいや楽しさを感じる活動についての記述式の設問を作成した。

質問紙調査の実施の時期は、児童会活動が十分に行われた 2024 年 11 月に実施した。その結果 169 名の回答を得た。(回収率 82.8%)

３．研究の成果

３．１　因子の抽出

回答の因子分析を行なった結果、本研究で扱う主体性の因子は２つとして考えることが妥当であると分かった。そこで本研究で扱う主体性の因子は「積極的言動因子」と「自己決定因子」の２つとした。

３．２　選択理由とやりがいや楽しさを感じた活動についての分類

質問紙の記述の２つの項目についての分類を行なった。その結果は以下の通りである。

表１　選択理由の分類

分類	記述例	人数	割合
貢献	集会で学校のみんなの関わりを増やせたらいいなと思ったから	69	34.1
内容	本が好きだったから。	39	19.3
活動	動物の世話をしてみたいから。	26	12.9
成長	学校の生徒に本の魅力を伝えるだけでなく、自分も本を好きになろう。と思ったからです	23	11.4
同じ	去年も同じ委員会に入っていて、楽しかったからこの委員会に入ろうと思いました。	21	10.4
感情	放送が楽しそうだから	17	8.4
その他	なんとなく	7	3.5

表２　やりがいや楽しさを感じる活動の分類

分類	記述例	人数	割合
成果	自分たちが企画した遊びでみんなが盛り上がっているとき	59	31.1
話し合い	みんなで一つのことを決めてみんなの意志が一つになったとき。	26	14
作業過程	計画を立てたり友達といっしょ考えたりしているとき	25	13.5
常時活動	花の水やりや花の植え替えをするのが楽しいです。	25	13.5
達成	しおりが完成したとき。	22	11.8
その他	感じた	18	9.6
ない	あるときは、あるがあまりない	11	5.9

３．３　各分類と主体性因子の関係

選択理由とやりがいや楽しさを感じる活動のそれぞれの分類と積極的言動因子、自己決定因子との関係を調べるために、一元配置の分散分析による多重比較を行なった。その結果、各分類と自己決定因子の間にはどれも優意な差は見られなかった。積極的言動因子と選択理由では、「成長」や「貢献」と「その他」の間で優意な差が見られた。また、積極的言動因子とやりがいや楽しさを感じる活動では「ない」以外のすべての項目と「ない」との間、「話し合い」と「常時活動」の間に優位な差が見られた。

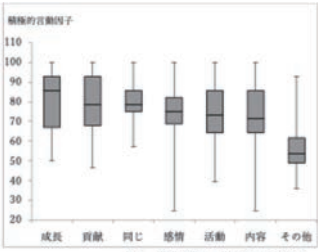


図１　選択理由と積極的言動因子

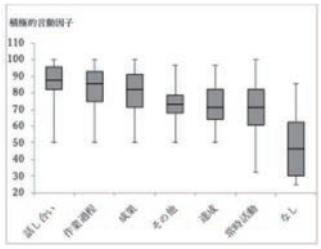


図２　やりがいや楽しさを感じる活動と積極的言動因子

このことから、選択理由が曖昧な児童よりも成長や貢献などの理由を感じている児童の方が、積極的言動因子が高いことや、常時活動よりも話し合い活動にやりがいや楽しさを感じている児童の方が、積極的言動因子が高いことが分かった。

４．まとめと課題

本研究の成果の１点目は、人数制限のない委員会選択や活動内容を作り上げていくことのできる環境での児童の委員会選択ややりがいや楽しさを感じる活動の分類が分かったことである。２点目は、積極的言動因子と選択理由や、やりがいや楽しさを感じる活動の分類において、優位な差が出る分類が分かったことである。

課題としては、学校における主体性を再考し、その要素を明らかにすることや、その尺度や本研究で得た分類の要素を設問にした質問紙調査を再度行い、相関関係を明らかにすることである。

５．成果の活用法

本研究の成果を今後、求める主体性を正確に捉えて効果的な手立てを考えていくことや、慣例的に行われている教育活動の仕組みを見直すことに活用していく。

６．参考文献

・浅海健一郎（1999），「子どもの『主体性尺度」作成の試み」『人間性心理学研究』第 17 巻, 2 号, pp, 154-163。
・小林敏明（2010）『〈主体〉のゆくえ-日本近代思想史への一視角-』講談社。
・平野朝久（1994）．『はじめに子どもありき-教育実践の基本』-. 学芸図書株式会社. p
・山田雅彦（2004），「授業を「鵜呑み」にする主体性-ゴーウィンの studenting 概念を手がかりとして-」『東京学芸大学紀要　第一部門　教育科学』第 55 集　p9-17

当事者意識をもって道徳的な課題と向き合う児童の育成
―当事者性を高める児童の内省に着目して―

M24-2079　森田 拓磨

１．研究の背景と目的

教育再生実行会議（2021）「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について（第十二次提言）」では、OECD Learning Compass 2030 を踏まえ、一人一人の多様な幸せであるとともに社会全体の幸せでもあるウェルビーイングの理念の実現を目指すことの重要性が述べられている。このような幸せが実現される社会は、多様性と包摂性のある持続可能な社会である。こうした社会を実現していくためには、社会を構成する当事者として、自ら主体的に考え、責任ある行動をとることができるようになることが求められる。また、「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会 論点整理」（2024）においても、当事者意識をもった社会の創り手を育てる必要性が示されている。

学校教育において、これらの力を育成するためには道徳教育の果たす役割が非常に大きい。学校における道徳教育は、特別の教科である道徳を要として学校の教育活動全体を通じて行われる。永田(2022)は子供が「自分事」として「納得解」を追求する道徳科の授業のイメージとして「ア 問題意識をもって主題に臨むこと」「イ 当事者意識をもって追求すること」「ウ 自己意識（～道徳的価値の自覚）を深めること」の３点をあげている。しかし、このように当事者意識の必要性は示されているものの、当事者意識をもつための手だては明示されておらず、他の先行研究においても管見の限りでは見当たらなかった。

本研究では、当事者意識をもつための手だてを明らかにし、児童が当事者意識をもって道徳的な課題と向き合うための、カリキュラム・マネジメントの方策の提案を目的とする。

２．研究の方法

第一に、当事者意識を先行研究に基づいて定義し、当事者意識をもつための手だてを検討する。第二に、基礎研究に基づいて道徳科のユニット設計及び授業構想を行い、実践研究に取り組む。第三に、自由記述をテキストデータ化し、テキストマイニングを行う。これら３つの方法を用いて、内省の時間を含む複数時間の道徳の授業について総合的に考察し、有効性を検証する。

３．研究の成果

3.1. 当事者意識をもつプロセス

基礎研究に基づき、道徳科における当事者意識を「道徳的な課題と向き合い、その課題を解決しようと道徳的実践に向けて思考するさま」と定義した。そして、当事者意識をもつためのプロセスを図１のように整理した。当事者意識をもって道徳的な課題と向き合うためには、道徳的な課題との距離を縮め、当事者性を高めることが必要である。そのためには内省が重要だと考える。内省を通して深く自己を顧みることで、道徳的思考として内在化していく。当事者性の高まりによって、道徳的な課題と深く関わり、自分事として捉えることができる。道徳的な課題を自分事として捉えることで、その課題を解決しようと道徳的実践に向けて思考する。この一連のプロセスを通じて当事者意識をもつことができると考える。

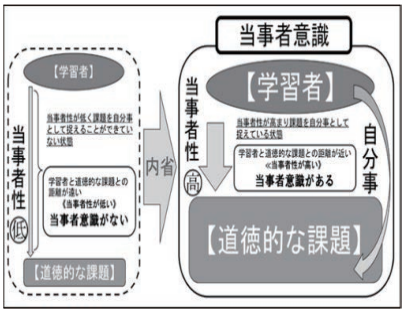


図１　当事者意識をもつプロセス（筆者作成）

3.2. 複数時間の関連を図った道徳科のユニット

道徳的思考として内在化するために、第１時では教材を使わず、内省に特化した授業を設定した。また、第２時、第３時では、教材を用いてテーマについての考えを広げたり、深めたりするために、テーマに即した同一内容項目で組む複数時間のユニットを設計した。

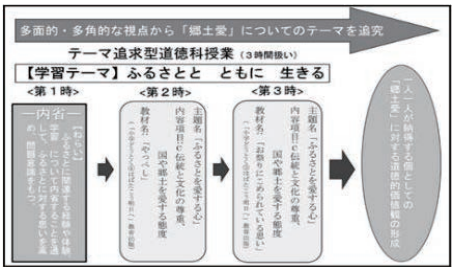


図２複数時間の関連を図った道徳科のユニット設計（筆者作成）

3.3. 授業実践と分析

都内公立Ａ小学校の第４学年１クラス25名を対象に2024年９月25日、10月４日、10月９日の３回授業実践を行った。児童はふるさとについての学習や経験を積み重ねている。しかし、実践Ⅰでは、想起に留まり、気持ちや行動を振り返って考える内省には至らなかった。このことから実践Ⅰでは当事者性の高まりはみられず、当事者意識をもつことはできなかったと考える。しかし、児童との会話から実践Ⅱまでの「学習空白時間」に、地域巡りをしたり、家族にインタビューしたりと実践Ⅰをきっかけに当事者性を高めたことが分かった。実践Ⅱでは、大切にしたいものを「場所」や「もの」から「思い」や「思い出」など内面へと広げる児童が増えた。表１は実践Ⅲの自由記述の上位頻出語である。「知る」「参加」「考える」「受け継ぐ」などふるさととの関わりを示す言葉が頻出した。実践Ⅲにおいて当事者意識をもつ子供が増加した要因として、次の２点が考えられる。１点目は、内省とテーマ追求型授業を組み合わせたユニット設計の効果である。他者と協働しながら学びを積み重ねることで、当事者意識をもつことができたと考える。２点目は、教材の質の効果である。実践Ⅱでは「ふるさとの復興に尽力する人たち」、実践Ⅲでは「ふるさとの伝統文化の継承に努力する人たち」を題材にした当事者性の高い人たちの実話を用いた。このこともまた、当事者意識をもつ子供が増えた要因と考える。

表１実践Ⅲ「学習テーマについて考えたこと③」に関する回答の上位頻出

順位	抽出語	回数	順位	抽出語	回数	順位	抽出語	回数
1	ふるさと	28	6	お祭り	9	8	教える	5
2	思い	23	7	参加	8	8	守る	5
3	大切	19	7	昔	8	9	公園	4
4	知る	13	7	生きる	8	10	受け継ぐ	3
5	地域	12	7	考える	5	11	文化	2

４．　まとめと課題

本研究の結果、内省を取り入れることは当事者性を高めるきっかけとなり、当事者意識をもつことに繋がると考える。ユニットを設計することで、問題意識をもった「学習空白時間」が生じる。この時間が児童にとって当事者意識をもつことに有意な効果をもたらすことも分かった。一方で当事者意識をもつために要する時間は、内省の質や個々の資質によって大きな差が生じることが明らかになった。この結果から児童が自己の学びの足跡を振り返ることができるｅポートフォリオの推進が内省の質を高めるうえで必要であると考える。また、道徳科の年間授業時数は35時間である。内省を取り入れたユニットを効果的に行うためには、PDCAサイクルによる有効性の検証が必要である。そして、エビデンスに基づいた道徳科のカリキュラム・デザインを行うために、「当事者意識尺度」の開発が課題である。

５．　参考文献

永田繁雄(2022)「『主体的・対話的で深い学び』のある道徳科の授業づくり」広島県教育委員会　令和４年度　第１回広島県道徳教育研究協議会講話用補助資料、p.6

教育再生実行会議「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について　（第十二次提言）」

文部科学省(2024)「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会　論点整理　」(令和６年９月18日)

西洋絵画を見る視点を活用した文学国語「読むこと」の学習
−「檸檬」とセザンヌ・レンブラント−

M23-3101　伊藤　正一郎

１．問題の所在と研究の目的

昨今「読むこと」の学習においても文章以外の視覚資料を用いることの重要性が言われている。しかしながら、その視覚視聴が文章の補助的な役割を担うに過ぎないケースも多々ある。青砥（2024）でも国語教育の中で絵やイラストの解釈についても指導の必要性を検討するべきであるとされている。その中でも今回は文学国語へと焦点をあてるが、谷川は「日本近代文学は西洋美術をいかに切りとったか」であるとしている。実際、様々な作家で西洋絵画などの美術、芸術作品との関連性が謳われている。そのため、文章のみで作品内容を理解するのではなく、その背景にある絵画などの資料についても理解を深める必要があると考えた。

本研究では、梶井と西洋絵画についての関連性を考察することと、授業実践を行い、文学と絵画を関連させることの有効性について明らかにすることを目的とした。

２．研究の方法

本研究では、文献研究と実践研究の２つを用いる。まず、文献研究では、梶井基次郎について改めて人物像や作品について整理していく。その後梶井が興味を持っていた芸術作品のうち、西洋絵画（セザンヌ、レンブラント）へ限定して作品中にどのように表れているのか考察する。そして文献研究での知見を活かし、実践研究としては、実際に絵画の視点をもとに「檸檬」を読解することで、今後の学校教育における文学と絵画の方向性を検討する。

３．研究の内容

梶井が以前使っていたペンネームが瀬山極であることから、西洋絵画、特にポール・セザンヌに傾倒していたことは以前から言われてきた。友人で作家の中谷も梶井が西洋絵画、特にセザンヌに傾倒しており、丸善においても画集を読みあさっていたと述べている。また、セザンヌの他にも梶井の作品の中にはレンブラントの名も書かれている。そのため、西洋絵画の中でも特にセザンヌ、レンブラントの二人の画家と梶井について考察していった。



図１　桜桃と桃のある静物



図２　夜警

まずは、セザンヌ、レンブラントの絵画からどのような技法が見られるのか考察した。図１はセザンヌの「桜桃と桃のある静物」であるが、セザンヌの主な特徴としては、以下３つとした。同じ画面の中に垂直方向、水平方向の２つの視点を描く「多視点の導入」。実際

の大きさ通りではなく、自らが描きたいものを大きく描く「脱遠近法」。絵具を 1 つずつキャンバスに落としていく「色へのこだわり」。図 2 はレンブラントの「夜警」であるが、レンブラントの主な特徴としては、画面の一点に光が差すことによって、周囲の影の部分が強調されるという「光と影」。これらの 4 つの視点をもとに、「檸檬」との関連性について考察した。

4 つの視点で読むことができると考えられる文章や場面について様々考察したが、実践では、画集の城を作り上げた場面から丸善を爆破する最終場面について取り上げた。

画集の城の上にのせた檸檬の色彩が画集の色彩を吸収してしまうように感じられる場面には「脱遠近法」の視点を関連付けた。私にとって今好きである檸檬が過去好きであった画集を包み込むような表現がされているという部分から檸檬への私の意識が見て取れる。

また、丸善を爆破する場面には「光と影」の視点を関連付けた。私にとっての希望の光としては檸檬、暗い影としては得体の知れない不吉な塊などを挙げた上で、爆破によって光に包まれるが、現実の影の部分が消えることはなく影を一層強調してしまっていると考えられる。

実践では、2 学年の文学国語を 5 時間行った。まずは今回絵画を見るために使う 4 つの視点を示し、その上で図 1、2 の絵画を見ながらどの部分にそれが表れているのか考えた。先に視点を示すことで絵画を見ることになれていない場合でもスムーズに活動に入っていくことができた。その後「檸檬」のあらすじを確認し、先に示した 2 つの場面を絵画の視点と関連付けながら考察した。最後の丸善を爆破する場面では「光と影」の視点をもとに、この作品の意味について考察することができていた。

４．本研究の成果と課題

本研究の成果としては、まず梶井が西洋絵画を含む芸術についてどのように感じていたのか、セザンヌとレンブラントそれぞれの特徴を明らかにし、「檸檬」との関連性について示すことが挙げられる。また、国語科の授業内で絵画について深く考える時間を取れたことが挙げられる。目的でも示した絵画などの資料が補助的な役割となってしまう部分については多少の改善が図れたと考えている。

一方、課題としては、関連性の根拠についてである。梶井とセザンヌについては以前から様々論じられてきたが、レンブラントについてはほとんどない。さらには「檸檬」の文章や場面と絵画の関連に関しても、ほとんど先行研究はなく、自らの考察が主なものとなった。また、絵画との関連について重点的に考察していったため、国語科という視点については不十分だったことも挙げられる。

５．主な引用・参考文献

・青砥弘幸（2024）「フィンランド国語科教科書の特徴」佛教大学総合研究所共同研究成果報告論文集第 12 号
・梶井基次郎（1966）筑摩書房『梶井基次郎全集』第一巻
・梶井基次郎（1966）筑摩書房『梶井基次郎全集』第三巻
・熊澤弘（2011）角川『レンブラント　光と影のリアリティ』
・谷川渥（2020）河出書房『文豪たちの西洋美術−夏目漱石から松本清張まで』
・フェアバンクス香織(2020)「梶井基次郎「檸檬」における西洋モダニズムへの眼差し ―憂鬱、セザンヌ、そして「私」の描き方」文京学院大学外国語学部紀要第 19 号

高等学校国語科における探究的な読みを促す授業研究
—IBDP「言語と文学」に着目して—

M23-3102　大河内　雪乃

１．問題の所在と研究の目的

高等学校国語科における、特に説明的文章教材を扱った授業では、授業者による教材の内容解説が主となり、生徒が受動的に内容を理解する授業から抜け出せずにいるといえる。授業改善の方向性として、探究を取り入れた授業が示されているが、実際の学校現場ではその曖昧性や学習者を中心とした授業設計の難しさといった理由から、十分な実践が行われていない点が指摘できる。

こうした背景をふまえ、本研究では下記の３つの目的を設定し、研究に取り組んだ。

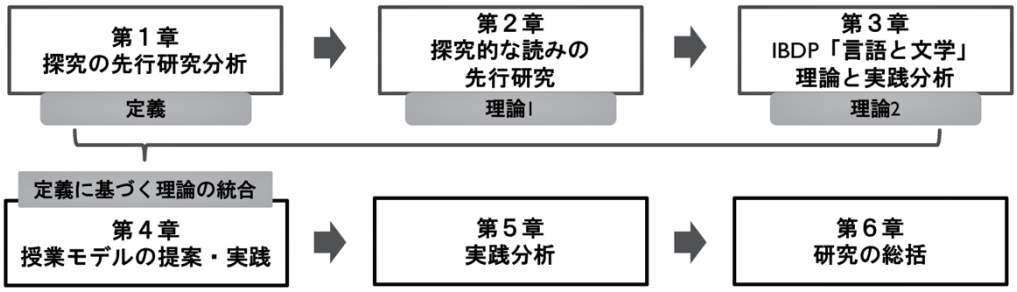
1.探究に関する文献調査を行い、本研究における探究の定義を措定する。

2.探究的な学習活動を取り入れた説明的文章教材を読むことの先行研究、およびIBDP「言語と文学」の理論と実践分析から、探究的な読みを促す授業モデルを提案する。

3.2で提案した授業モデルを用いた授業実践の効果と課題について明らかにする。

２．研究の構成

本研究は下記の図に示した構成で行なっている。



探究に関する文献調査に基づく探究の定義について示した上で、探究的な読みの先行研究と、IBDP「言語と文学」に着目し、分析を行った。これらの定義と理論の分析に基づき、探究的な読みを促す授業モデルの構想と、授業モデルを用いた実践を行い、検証授業の分析から本研究の成果と課題、今後の展望を示した。

３．研究の成果

まず、研究の目的１をふまえ、探究の定義について措定するために探究に関する文献調査を行った。探究の枠組みと探究のレベル、探究の近接概念や日本の学校教育における探究の位置付けという観点による分析より、探究とは、概要把握や問いの設定、考えの構成や発表といった 6 つのプロセスと、協働的な活動を伴うことなどを示した 4 つの条件によって構成された学習活動方略であると定義した。

次に、研究の目的２の遂行に向けて、探究的に読む授業に関する理論に立脚した授業モデルの構想を行うための先行研究の調査を行った。説明的文章を扱った探究的な読みの授業提案・実践として酒井の「探究読み」、澤口の「国語科 CR」、手塚の「探究モデル」の 3 つの研究を取り上げ、分析を行った。分析より、授業の構成は【本文の理解】【問いの設定と探究】【総括・振り返り】の 3 つに大別することができる点を示した。また、先行研究分析から推察される課題として、「課題Ⅰ：探究を行うための文章理解段階での指導」と「課題Ⅱ：探究活動と単元の目標との乖離」という 2 点について提起した。

上述した課題のうち、課題Ⅱに対する手立てとして、IBDP「言語と文学」が採用する理論に着目して分析を行った。探究的な学習活動を基盤に概念的理解を目指すIBプログラムの授業では、Ericson の概念型学習が目指す概念的理解や、思考を促す問いの設計、Wigginsらの「逆向き設計」論の考えが骨子となっている。IBDP「言語と文学」の授業でも、これらの理論が探究テーマや問いの設計などにおいて反映されており、それによって学習者を中心とした探究活動であっても、単元の目標と一貫した授業の実践が可能となる点を示した。

探究の定義、探究的な読みの枠組みと２つの課題、そしてそれに対する手立てとして着目したIBDP「言語と文学」の分析に基づき、探究的な読みを促す授業モデルの提案を行った。授業モデルの提案にあたっては、学習活動と 2 点の課題に対する方略の 2 柱より、構想を行った。本研究で措定した探究の定義と、説明的文章を扱った探究的な読みの先行研究分析で明らかにした枠組みを基盤として、【1.単元の概要把握】【2.本文の理解】【3.問いに基づく班での探究活動と発表】【4.総括・振り返り】の４つの大枠と、具体的な学習活動にあたる①単元目標や評価、進行の把握、②内容理解、③構造把握、④〈班での問い〉の設定・探究、⑤〈探究の問い〉の考察、⑥発表による探究成果の共有、⑦〈探究の問い〉課題レポート作成、⑧「学びのワンフレーズ」作成の８つの活動から成る授業モデルを提案した。課題Ⅰに対しては、読み取った文章を絵や図にする読解方略の有効性を示し、授業モデルに取り入れた。単元の目標と学習活動の一貫性に関する課題Ⅱでは、IBDP「言語と文学」で採用される概念型学習および「逆向き設計」論の考えを援用し、問いの設定と概念的理解を明文化させる「学びのワンフレーズ」の作成を組み込むことで、課題に対する手立てを示した。

最後に、研究の目的３に向けて、授業モデルをもとに神奈川県内の高等学校２年生を対象とした「論理国語」での検証授業を行った。検証授業では、今井むつみ「スキーマと記憶」を教材とした具体的な授業実践と生徒の取り組みについて示すことができた。また、単元を通して作成された生徒の成果物と単元の評価課題の分析を通して、探究的に読む学習活動のうち特に、絵や図にする読みや、自ら問いを立てて協働的に班で考察する活動は、生徒の主体的な授業参与や教材の理解を促すものであったことが示唆された。

４．研究の課題

本研究は、探究や読むこと、IBDP「言語と文学」の理論など、多くの要素を内包する研究である。それらの要素を総合した本研究では、研究の焦点化が不十分であったことから、やや網羅的な取り組みとなってしまった。そのため、授業構想を支える理論や分析の妥当性が不十分であった点が課題であると考える。

今後は、一つひとつの要素について焦点を絞った研究を行い、十分な理論と検証結果に立脚したより精密な授業研究につなげていく必要がある。

５．主な参考文献

・澤口哲弥（2019）『国語科クリティカル・リーディングの研究』渓水社
・G.Wiggins, and J.McTighe（著）,西岡加奈恵（訳）(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計−「逆向き設計」の理論と方法』
・H.Lynn Ericson Lois A. Lanning, Rachel French 著　遠藤みゆき,ベアード真理子訳(2020)『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』
・MargusPedaste, MarioMäeotsLeoA.Siimana, Ton deJong, Siswa A.N.van Riesen, EllenT. Kamp, Constantinos C. Manolic, ZachariasC.Zachariac,EleftheriaTsourlidaki (2015) Phases inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle *Educational Research Review14 47-61*

高等学校国語科における話し合い学習指導の開発
―「共創的な聞き手」の働きを見取るメタ認知の活用―

M23-3103　小熊　航汰

１　問題の所在と研究の目的

高等学校国語科教育では、旧態依然とした講義形式の「読むこと」領域の学習が、その学びの多くを占めており、学習者の主体的な学びを生み出す「話すこと・聞くこと」領域の指導が行われていない。特に、話し合い学習指導に関する研究は、管見の限り、ほとんど行われていない現状がある。むろん、近年の話し合い学習指導では、理論的な進展が全くないわけではない。メタ認知の理論に基づいた研究や、話し合いを対象化する活動を取り入れた実践の多様化が進んでいる。だが、これらのほとんどが、小中学校段階の学習者を対象としたものであり、高等学校段階の学習者を対象とした研究や実践の蓄積が十分になされていないのである。この影響は、学習者の実態にも表れている。先行研究の蓄積の薄さを踏まえて、高等学校段階の話し合い学習に関する実態把握を目指した予備実践①では、学習者の話し合いが内容の深まりを生み出しづらい「累積的会話」に留まっており、話し合う内容それ自体を深める「探索的会話」が行われていないという課題が明らかになった。

以上の課題を踏まえて、本研究では「探索的会話」の実現につながる、高等学校国語科での話し合い学習指導の開発と実践を目指した。

２　「エージェンシー」を基盤とする話し合い学習指導開発

「探索的会話」の実現につながる話し合い学習を開発するにあたって、本研究では、「探索的会話」の特徴を「累積的会話」との比較から検討している上山（2013）の指摘を参照した。その上で、話し合いにおいて意見を吟味したり、検討したりするための、他者への「働きかけ」の自覚化を促す話し合い学習が、「探索的会話」の実現につながるのではないかと考えた。そして、その基盤となる概念として、OECD の Education2030 プロジェクトにおいて中核概念とされている「エージェンシー」を取り入れた。なぜなら、この概念は、多様な価値観を持つ他者と協働して課題解決に取り組んでいくうえで不可欠な概念であるだけでなく、「累積的会話」が「探索的会話」に至るために重要である、他者への「働きかけ」と重なる要素を持つ概念だからである。ここに、「エージェンシー」を基盤とした話し合い学習指導が、「探索的会話」の実現につながる可能性があると考えたのである。

これまで、高等学校の話し合い学習指導において、「エージェンシー」を取り入れた先行研究はないものの、少人数かつ、話し合うという行為自体に主体性が求められる場は、学習者が「エージェンシー」を発揮しやすい環境であるといえる。ただ、「エージェンシー」という概念自体は非常に幅広いものであり、文脈によって異なる意味範囲を示すものである。したがって、本研究では、学習者が話し合いの場で発揮する「エージェンシー」を「話し合いエージェンシー」と名付けて、「学習者が話し合いに対して働きかけるための原動力」と定義した。

この概念を基盤とする話し合い学習指導の開発を進めていくために、予備実践②では、「探索的会話」に至っていた学習者の話し合いを抽出し、分析した。この結果からは、話し手と聞き手とが常に流動的に入れ替わりながら、言葉を介して「働きかけ」合うことで、共に「探索的会話」を創り出していく「共創的な話し合い」のプロセスが見出された。そして、先行研究で指摘されている話し合いにおける原動力としての聞き手の働きに着目し、「共創

的な話し合い」の原動力となる「共創的な聞き手」の存在を特定した。先行研究において、しばしば、話し手と区別されて、固定的なものとして扱われる聞き手を、「共創的な話し合い」のプロセスの中で「話し合いエージェンシー」を発揮し、話し手と流動的に立場を入れ替わりながら、話し合う内容の深まりを生み出していく存在であると捉えたのである。

以上の文献調査と予備実践の結果を踏まえて、本研究では、「共創的な聞き手」の「働きかけ」の自覚化を促す対象化活動の視点を、学習者の実態に合わせて検討した。その結果、「①相手の発言の奥にある思考を捉えようとする姿勢」「②沈黙の中でも話し合う内容について考え続ける姿勢」「③全体をつないでいく、発言と発言をつなぐ姿勢」という「共創的な聞き手」の3つの姿勢を特定し、本実践ではこれらを対象化活動の視点として学習者に提示した。

３ 学習者のメタ認知の深まり

本実践では、これらの視点に基づいた話し合いの振り返りによって、学習者が自分たちの話し合いを、聞き手の「働きかけ」という視点からメタ認知することができていた。ここでみられた学習者の対象化活動には、方法知的な学びに主眼を置いたこれまでの話し合い学習指導にはない、メタ認知の深まりが見られた。本研究では、その深まりを、何を自覚化しているかというところに着目して、以下の4つに段階的に示した。

①聞き手の「働きかけ」を自覚化している段階
②聞き手の「働きかけ」の機能まで自覚化している段階
③「働きかけ」る聞き手の存在自体を自覚化している段階
④聞き手の「働きかけ」によって生み出される話し合い自体を自覚化している段階

なかでも、③、④の段階にまで、メタ認知が深まっているグループの話し合いには、「共創的な聞き手」や「共創的な話し合い」に直結するようなメタ認知をしている姿が見られた。このことから、学習者のメタ認知が、上記の4つの段階に沿って深まっていくことが、「探索的会話」の実現につながる可能性が指摘できる。

４ 本研究の結果と課題

「話し合いエージェンシー」を基盤とした話し合い学習は、学習者のメタ認知を「共創的な話し合い」の原動力である、聞き手の「働きかけ」へと促すことで、その深化を生み出していた。既述の通り、こうしたメタ認知の深化は、方法知的な学びに主眼を置いたこれまでの対象化活動にはないものである。方法知を自覚化する段階に、学習の目的が設定されているためである。この点において、本研究は話し合い学習指導におけるメタ認知の新たな可能性を示したと言えよう。今後の課題としては、メタ認知が深化していく段階の整理や、学習者のメタ認知をこれらの段階に沿って深めていく教師の手立ての検討が挙げられる。これらを通して、本研究で開発した話し合い学習指導の方法を、さらに精緻化していきたい。

【主な参考文献】

・秋田喜代美 他16名、文部科学省初等中等教育局教育課程課（2020）「Student Agency for 2030 仮訳」（https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf）
・上山伸幸（2013）「国語科における小集団での話し合いモデルの検討―Neil Mercerの「探索的会話」に関する論を中心に―」『論叢　国語教育学』広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座

高等学校国語科説明文教材における論理構造を基軸とした教材開発及び指導法の構想と実践

－接続表現および文章構成に着目して－

M23-3104 堤 理恩

１．問題の所在と研究の目的

高等学校国語科は科目の分科がなされたこともあり、現代文の中でも小説と説明文教材を科目の中で分けて指導するようになった。文部科学省(2016)「教育課程部会　国語ワーキンググループ 資料６ 高等学校国語科の科目構成について」では現代の高等学校国語科教育の課題が８つ指摘されている。その中に、「話し合いや論述など「話すこと・聞くこと」「書くこと」における学習が低調」というものがある。例えば「現代の国語」や「論理国語」の中で、説明文教材を扱う際、説明文教材を読解するだけで、意見文のような「書くこと」があまり実施されていないことなどが挙げられる。このようなことを問題の所在として、本研究は、説明文教材に着目し、接続表現と文章構成の２軸から、「読むこと」で「書ける」、「書くこと」で「読める」ための授業を実現するための仮説生成を目的としたものである。

２．接続表現および文章構成について

柏木(2006)は接続表現を「同一化」と「異化」の機能に分類した。「そして」のような順接は「同一化」にあたり、「しかし」のような逆接は「異化」にあたる。これは、説明文の展開や論理の流れを把握するための方略として有効な機能である。もう１つ有効な方略として、Meyer(2011)の「談話標識」という機能である。接続表現は、文章における文脈や話題の展開の方向性を定める機能である。文章構成について、石黒(2023)は、文章構成には「頭括型」「尾括型」「両括型」があると指摘する。文章の中で主張や言いたいことが文章の冒頭部にあるのか結尾部にあるのか、はたまたそのどちらにもあるのか、といった違いである。接続表現と文章構成には、密接な関係があり、特に段落冒頭にある接続表現は文章構成に影響を与えることが多いことが、石黒(2008)などで言及されている。

３．国語科授業実践の構想

接続表現と文章構成を意識した国語科授業実践を構成した。甲田(2020)が指摘する、「テクストの統語的・意味的な理解」や「命題間の関連性や要素同士の結びつき」を指す「命題的テクストベース」の形成を目指した。命題的テクストベースは、いわゆる「教材文（テクスト）の確実な理解」を指すものである。授業実践では、単元を２つ構想（単元①・単元②）し、命題的テクストベースの形成のために、教材文の読解時に、図示化活動を行った。単元①は文章構成ベースで授業を行い、熊手チャートのような内容整理のための思考ツールを活用し、単元②は接続表現ベースで授業を行い、接続表現の機能などを学習事項として構想した、どちらの単元も、最終的に論作文課題を課し、文章読解において学んだことを文章産出に活かすような授業を構想した。

４．国語科授業実践の成果と課題・仮説生成

文章読解において学習者の図示化には「一種記号型」「複数種記号型」「図表・図示化型」「イラスト・漫画型」「要約・要点型」「複合型」といった６つの図示化の型に分類することができた（分類名は筆者による）。命題的テクストベースの形成は、「複数種記号型」と「複合型」を用いた学習者に多いことがわかった。成果として、学習者に行った意識調査で、図示化活動によって、教材文の全体の論理構造の理解につながったと回答する学習者が多かった。また、図示化による文章読解で役に立ったのは接続表現だと回答する学習者も多く、教材文の接続表現を用いたり、教材文の文章の型を用いたりして、論作文課題を行った学習者も多いことから、文章読解を文章産出に活かすという点でも成果としてあげられる。課題として論作文課題について、頭括型を用いた学習者が圧倒的に少なく、学習者に、頭括型に対して肯定的な印象を抱かせることができなかったことが挙げられる。文章の３つの型には、優劣はなく、文種や用途に応じて使い分けることが大切だが、実際に論作文課題で多く用いられていた文章の型は尾括型であった。国語科授業実践の構想の時点で、より頭括型の文章のよさや、他の型のデメリット等を学習者に気づかせる必要があったといえる。

授業実践の成果と課題から、「命題的テクストベースを形成できた学習者の増加から、文章読解において図示化活動は有効である」という仮説や、「「複数種記号型」「複合型」は命題的テクストベースが形成されやすい」という仮説、「文章の図示化活動によって接続表現や文章構成についての役割を実感できれば、効果的な文章産出は可能である」という仮説などを導くことができた。

５．主な引用文献・参考文献

文部科学省(2016)「教育課程部会 国語ワーキンググループ 資料６ 高等学校国語科の科目構成について」

柏木成章(2006)「文章における接続詞」『大東文化大学紀要　人文科学』(44)pp.A139-A149

Meyer B.J.F., Wijekumar, K., & Lin, Yu-Chu. (2011). Individualizing a web-based structure strategy intervention for fifth graders' comprehension of nonfiction. Journal of Educational Psychology,103 (1), 140-168.

石黒圭(2023)『ていねいな「文章大全」』ダイヤモンド社

石黒圭(2008)『文章は接続詞で決まる』光文社

甲田直美(2020)『文章を理解するとは 認知の仕組みから読解教育の応用まで』スリーエーネットワーク

古典文学の内面化を目指した授業構想

–高等学校国語科における同化・異化を意識した振り返りを用いて–

M23-3105　仲佐　美郷

1. 研究の目的

高等学校の古典教育においては、学習者の抱く苦手意識が高いことや、指導者の固定化した授業などに複雑な課題が見られる。平成 30 年に告示された学習指導要領では、予測困難な時代の中でも自ら社会を切り拓いていく「生きる力」を養っていくことが重視されている。古典教育においても、学習者自身が自ら古典と向き合い、価値づけていくような過程が重要だといえる。そこで、本研究の目的としては古典教育が抱える課題を解決する一方策として、同化・異化を意識した「内面化」を目指すことと、そのために振り返りを活用することの意義と効果を文献調査と実践調査を踏まえ明らかにしていく。

2. 研究の方法

まず理論面として、「内面化」が心理学や教育学においてどのように示されてきたのかを文献調査をもとに整理し、本研究で扱う「内面化」の定義とその視点について定めていく。また、そのような「内面化」を促す手立てとして振り返りを活用していくが、振り返りを行う意義や振り返りの深さについて文献調査からまとめ、本研究で扱う振り返りの方法と見取っていく振り返りの特徴による深さを整理する。

実践面からは、高等学校においての異なる振り返り法を用いた二つの実践から、「内面化」に向けた振り返りの成果と課題を述べていく。実践した教材は『源氏物語』「若紫」と『徒然草』「ある人、弓射ることを習ふに」である。それぞれ振り返り法として、「若紫」実践では一枚ポートフォリオシート（OPP シート）を活用し、ある人、弓射ることを習ふに」の実践では Microsoft forms を活用して振り返りを行った。これらの作品はそれぞれ成立した時代やジャンルも異なるため、個々で意識した「内面化」の視点を各実践で示した。また、「振り返り」という活動自身についてメタ的に振り返るための教材として『論語』を扱い、１時間の実践を行った。この実践ではワークシートを用い、そこで記された記述をもとに分析を行う。千葉県内の公立高等学校で行ったこれらの実践を通して仮説の妥当性を吟味するとともに、「内面化」を目指した振り返り活用の可能性と課題について明らかにする。

そして最後には、実践による成果と課題を整理し、今後の展望を述べていく。

3. 研究の成果

（1）理論研究

はじめに、「内面化」という語は心理学や社会学で主に用いられ、「「外在的なもの」（社会規範や価値）が個人の内部に取り入れられ、「内在的なもの」として変化し自己の精神や心理の一部として定着していく過程」を指す。発達心理学の観点から教育の場においても重視され、国語教育においては、言語を受けとり、言語で表現することによって行われる「内面化」を目指すことが重要であろう。中でも、書き言葉を用いることでより上位の「内面化」を見とることができる可能性が見えた。さらに、日本学術会議の提言では「国語の主体的な使用を可能にするには、一方で言葉を内面化し、他方で言葉を相対化するような視点が不可欠」だとされるように、「内面化」や「相対化」の視点が重視されている。そこで本稿においては、提言が示しているような自身の価値観や感性と重ねてみることを「同化」、他の立場から捉えて批判的に思考する視点や状態を「異化」とし、学習者自身がもつ感性と触れ、

学習者それぞれの内面で解釈され、価値づけられた状態を「内面化」とした。

次に、振り返りという活動がOECDのDeSeCoプロジェクトをはじめとし、中央教育審議会答申や新学習指導要領においても注目されていることが明らかになった。その意義として、それぞれの記述から見出せることとしては、「主体的・対話的で深い学びを促す」ことや「思考力・判断力・表現力を高める過程となる」こと、「学びや自己変容の自覚を促す」こと、「自信へとつなげる」ことなどが挙げられた。

(2) 実践研究

千葉県内の公立高等学校で授業実践を行った際の成果は、次の二点に挙げられる。

一つは、「内面化」を意識した授業設計において古典作品と向き合い、価値づけていく姿を見とることができた点である。『源氏物語』「若紫」実践においては、言葉や表現と向き合い、その面白さに気づきを得た記述、情景や表現に着目し、古典の描写や表現の精妙さに気づきを得た記述、現代との共通点や相違点を意識しそこから面白みを見出した記述などが見られた。『徒然草』「ある人、弓射ることを習ふに」実践においても、作品内容と自身の経験や体験とを重ねて読むことで身近なものとして捉える記述が見られた。

もう一つには、「振り返り」という活動自身に意識的になる教材を示すことができた点である。今回は『論語』「曽子曰、吾日三省吾身」を用いて振り返りという活動自身について考え、その意義について自覚的になる記述が多く見られた。

4. 研究の課題と展望

本研究の課題として一つ目は、「内面化」を目指した振り返りの問いと設計が不明確だったことである。「若紫」実践においては、本授業で重要だったことと感想・質問を記述する欄を固定で設けていた。しかし、古典という特質上、文法事項の事実や内容を列挙するに留まり、深いレベルになる過程を見とることが困難となった。予め「内面化」の視点を意識した設計を立て、それに伴った振り返りの問いを位置付けていくことが重要であるといえる。

二つ目には、「振り返り」という活動自身に意識的になった後の変化を見とることができていないことである。実習最後の授業において振り返りに自覚的になる活動を行ったため、その後の生徒の振り返る姿の変容まで見とることができていない。そのため、今後は系統性を意識した振り返り活動も行っていく必要があるといえる。

今後に向けて今回使用した形式や教材だけではなく、「内面化」を意識した振り返り活動や振り返り法の設計、「振り返り」に意識的になる新たな活動の開発が大きな課題であろう。

5. 主要参考文献

- 小林和雄,梶浦真（2024）『すべての子どもを深い学びに導く『振り返り指導』―自律的に深く学び続ける力を育てる振り返り指導―』、教育報道
- 白井俊（2023）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』、ミネルヴァ書房
- 世羅博昭（2023）『高等学校における古典教育の創造的展開―単元の教材編成と指導法の開拓―』、溪水社
- 日本学術会議（2020）「【提言】高等国語教育の改善に向けて」
- 坂東智子（2010）「自己との関わりを意識化する古典学習指導の考察」『教育実践学論集』11、pp.83-95
- 渡辺春美（2018）『「関係概念」に基づく古典教育の研究―古典教育活性化のための基礎論として―』、溪水社

郷土教材を活用した古典教育
―『四ツ谷新宿太宗寺』を中心に―

M23-3106　別府　ほの美

１ 問題の所在と研究の目的

現行の古典教育においてその目標は「古典に親しむ態度」を育成することに置かれる。しかし、生徒の古典嫌いや古典離れは現代においても問題視されており、必ずしもその目標が達成されているとはいえない。実際に、熊谷（2012）や渡辺（2016）、世羅（2023）らのアンケートからは生徒の古典嫌いや古典教育への疑問視が明らかになっている。特に、世羅（2023）は長崎大学教育学部三年生への「高等学校の古典教育はこのようにあってほしいと思うことを書いてください」というアンケートからは、学習者自身も学校教育で扱われる古典作品の年代の狭さや配列順への疑問を持っていることが明らかになっている。

さらに、「古典に親しむ態度」と一口に述べられていても、その具体的な学習者の姿は学習指導要領には述べられていない。そこで本研究においてははじめに中学校段階における生徒の「古典に親しむ態度」とは何か考察を行う。

その上で「古典に親しむ態度」を養うための古典教育についてその具体的な教材開発と実践を行う。実践は、教職専門実習校である新宿区立四谷中学校で行った。

現行の古典教育の問題点について米田（2006）は「「親しむ」とは、古典に現代との共通点を見つけることのみであると指導者も学習者も誤認している。」「中学校の指導と高等学校の指導との間の連携や連続性が希薄である。」の二点を問題点として述べる。米田（2006）はこの問題点について、「自分との共通点を見つけることで「親しむ」ことは抵抗なく行われる」と述べた上で、「安易に現代との共通点を指摘させることは、古典独特の「異質な世界」に触れることによる「親しみ」の感覚を麻痺させる危険性がある」と補足している。米田（2006）は特に内容面においてこの問題を指摘する。実際、教科書の定番教材である「徒然草」においては、学習指導要領の「長く親しまれている言葉や古典の一節を引用するなどして使うこと。【第三学年 伝統的な言語文化イ】」を受け、自身との共通点を見つけ、自分たちの生活に反映させるような活動が各種教科書の学びの扉にも記載されている。しかし、米田（2006）の述べるように、現代を生きる私たちとその時代の人々の生活には大きな乖離がある。特に、家族の在り方や時間的距離の在り方は大きく異なる。そこで、内容面においては、その時代背景や、それを踏まえた考察を生徒が行っていくことによって、「共通点を見つけること」のみに留まらない古典指導を行い、「異質な世界」を受け入れる姿勢も育成する授業実践として、郷土教材を活用した古典教材の開発を行う。

２ 研究の方法及び過程

「古典に親しむ態度」を育成する古典教材の開発のために、次のような方法、過程で研究を行った。

はじめに「古典に親しむ態度」について具体的な姿について先行研究を基に考察を行う。次に、「古典に親しむ態度」を達成するための教材化の観点を整理する。また、その際、郷土教材の選定基準についても整理し、古典教育における郷土教材の選定基準として整理する。本研究では、実習校である新宿区立四谷中学校での実践を行った。そのため、郷土教材として浮世絵『四ツ谷新宿太宗寺』を取り扱った。そこで、まず、『四ツ谷新宿太宗

寺』の資料分析を行い、教材化の観点に照らし、単元開発を行う。実践は 11 月「平家物語　扇の的」の授業後、1 時間で行った。

３ 研究の成果と課題

「古典に親しむ態度」を「古典学習によって、今後の読書生活において自ら過去に書かれた文学や過去の文化に触れ、その中に人生における示唆と助言を見出し、自己の生活を振り返り、生かそうとする態度」「古典学習によって、日本語の移り変わりに触れ、自身の言葉を見返すとともに、現代の言葉や言葉遣いについて見つめ直す態度」の二点に整理した。また、その上で教材開発の視点を飛田（1974）、世羅（1996）を基に 11 点に整理した。このうち、「内容が極端や、低俗に陥らず、多様な見方や考え方、生き方に触れることができる教材であること」「地域全体に対する認識を深め、客観的、相対的に見る態度を養うるような教材であること」については、現代とのつながりを感じつつも、生徒自身が古典を通して「異質な世界」に触れるために必要な項目である。これらの項目を整理できたことは、他の地域での教材選定を行う上でも重要な視点となると考える。

しかし、実際の授業としては、どのような言葉を選んで現代語に直すか、他者はどんな言葉を用いて現代語に直すこと自己の言葉を見つめ直すことはできていたものの、生徒が実際にその場や歴史、古典作品に興味を持ち、授業後も触れるような実践とはならなかった。また、生徒自身も、名前は知っていても行ったことが無い等、作品が生活の中に根ざしていないことが実践の途中で明らかになった。

今回の実践を通して、中学校三年間を通して同じ題材を取り扱うこと、授業の中で、原文に触れる時間と現代との比較を行い、その相違点と共通点とを考え、当時の文化や風習について考察する時間を用意すること、学校図書館や、地域の図書館との連携を通して、単元前、中、後問わず、生徒が古典作品に触れる機会を作ること、生徒の生活の場に即した場所、文化財であることを授業前にアンケート等で確認すること、また、生活の場に根ざした文化財を生徒が日々の中で意識できるように年間を通した活動を行うこと等、授業での取り組みに加え、生徒の日常の中に郷土や古典を根付かせていくことが重要であることが予想された。以上のことから、引き続き、学習指導の改善、教材研究と教材の開発を行い、学校教育を終えた後も、自ら古典に触れるような学習者の育成の実現を目指していきたい。

〈参考資料〉

加藤光男『原典で楽しむ江戸の世界 ： 江戸の文学から浮世絵・錦絵まで』、2005 年
米田猛「生徒をとらえる古典指導のあり方 - 「古典に親しませる」ための方策」、『月刊国語教育』、東京法令出版、2006 年
世羅博昭『高等学校における古典教育の創造的展開』渓水社、2023 年
世羅博昭「地域に根ざす学習材の視点と方法」『月刊国語教育研究　1996 年 6 月号』、日本教育学会、1996 年
飛田多喜雄編『中学校国語科指導細案』第五巻　古典指導法編、明治図書、1974 年
『藤岡屋日記』
新宿歴史博物館データベース
https://www.regasu-shinjuku.or.jp/rekihaku/collection/materials/museum/history-and-folklore/nishikie/401/

学習者の表現力を高める指導法の研究
－比喩表現を用いた語彙指導－

M23-3107　前田　歩南

１．問題の所在と研究の目的

学習指導要領において、「語彙指導の改善・充実」が求められている。「自分の語彙を量と質の両面から充実させること」が語彙を豊かにするために重要とされる。量の充実とは、聞いたり読んだりしたときに理解できる理解語彙を増やすことである。質の充実とは、話したり書いたりするときに使用する表現語彙を増やすことである。自分の考えを的確に伝えたり、相手や場に応じて言葉を使い分けたりするためには、適切に語を選んで使う能力が必要となる。また、語彙の体系的な理解について、辞書上の意味のみを覚えるのではなく、同一の概念領域の中で語句同士がどのように関わり合っているかを理解することで、使用語彙として獲得できるとされる。さらに、辞書上の意味を知るのみでは語句に対する具体的なイメージを持つことが出来ず、自分事として捉えることができないため習得されにくい。

これらのことから、語彙体系を認識しつつ、一つひとつの語句を自身の生活経験と結び付けて捉えることで、表現語彙として獲得できる指導法の開発を試みた。

２．研究の方法

本研究では、文献調査と実践研究の 2 つを用いる。文献調査では、語彙指導と比喩を学習法として扱う指導について論じる。学習指導要領や教科書を踏まえ、比喩を学習法として語彙学習に用いることの有効性を述べる。実践研究では、比喩を語彙学習法として用いた授業実践とその分析について論じる。

３．比喩を用いた語彙指導

比喩を学習法として用いた指導は、国語科だけでなく、音楽科や社会科など多様な教科で実践されており、他者との意味共有や概念理解に有効であることが明らかにされている。

国語科の授業では、比喩は表現技法の一種として扱われる。比喩は類似性をもととして、説明的な役割を果たす。類似性が明確であり伝わりやすい、比喩「として」分かりやすい表現は、言葉にしきれない感覚や考えを共有するきっかけとなる。未知語を比喩「として」分かりやすい表現に言い換えることで、自身の生活経験に沿った、自分の言葉での理解が可能だと考えた。加えて、言い換える言葉を探す際に、同一概念の語彙が呼び起こされ、関連付けながら意味を捉えることができる。

４．実践の構想

比喩を通して、未知語を自身に身近な言葉として習得するために、以下の構想で本実践を行った。構想にあたり、語彙指導は授業のみで完結するものではなく、生涯にわたり、日常生活で行われることが望ましく、語彙を学習し続ける力である語彙学習力の育成が重視されることを踏まえた。授業を通して語彙の習得法を学び、それが簡単にでき、かつ楽しいものであることで、語句を習得する方法として学習者が日常的にできる語彙習得になると考えた。

①画像の特徴を捉えさせる。
②書き出した特徴を踏まえて比喩を用いた短文を書かせる。
③比喩を参考に語句を調べ、最も自身のイメージとあてはまる語句を選ぶ。

本実践では、この活動を短歌の創作活動の中で行った。なお、授業後にはアンケートを実施している。

５．研究の成果と課題

成果としては、主に次の 2 つが挙げられる。

(1) 語句一つひとつの意味範囲に着目し、意味の違いや使い方を意識する生徒の様子を確認できた。また、実践を通し、自身の日常生活の文脈に即した語句の捉えをしている生徒もいた。
(2) 筆者が実践にあたり重視した「楽しさ」について、学習者が学びを楽しいと感じられる実践にすることができた。

明らかになった課題は、主に次の 3 つである。

(3) 語句指導的側面が強くなってしまい、十分に語彙の体系を認識させるに至らなかった。
(4) 実践の対象となった生徒にとって、難易度が高く、うまく書く活動や語句の理解につなげられない生徒や、比喩を用いた短文を作ることができない生徒がいた。
(5) 語彙学習力の育成につなげるために、学習者に、比喩を学ぶのではなく、比喩で学ぶという意識を持たせる必要がある。

比喩を語彙学習の方法として用いることで、自身の生活に即した捉えが出来た生徒がいた一方で、比喩を使うことそのものに抵抗があり、うまく活動に参加できない生徒もいた。そのため、より生徒の比喩使用の実態に合わせた活動の改善が求められる。また、本実践では短歌の創作活動にて検証授業を行ったが、短歌の特性が活動と合わず、比喩を使うことが目的となってしまった生徒も見られた。語彙学習という意識を持たせたり、表現活動で語彙を学習する意義を実感させることも重要である。

６．主な引用・参考文献

・今井むつみ（2014）「ことばの意味を「知っている」ということはどういうことか」『ニューサポート高校 国語 vol. 21 特集：採録筆者エッセイ』東京書籍
・萩中奈穂美（2020）「「語彙学習力」育成のための実践的研究―表現学習における語彙指導の意義と方法―」
・文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』

中学校国語科におけるストーリーマンガを教材として扱う可能性
－空白とセリフについての読みの交流に焦点を当てて－

M23-3108　村上　温仁

１．問題の所在と研究の目的

20 年以上前に教育学者である佐藤学（2000）が多くの子どもたちが学習社会から排除されている現状を「『学び』からの逃走」とし、教育業界に警鐘を鳴らした。これを受けて町田（2014）は「『学びからの逃走』は今もなお解決していないとし、「『逃走』した子どもたちを強制的に『学び』の場に連れ戻すのではなく、彼らが生活している『いま、ここ』という地平に新たな『学び』を立ち上げることはできないだろうか。」と考え、学習者の学習への積極的な姿勢を形成するためには、漫画・アニメ・ゲーム・映画・ドラマ・音楽・SNS などのサブカルチャーの教材開発の必要性を主張している。また、OECD（経済協力開発機構）の PISA 調査によると日本の学習者たちは、文章にイラストや図表なども含めた複数の形象を横断的に読み取る力に課題があると示され、国語科の授業では文章を読むだけの指導から、図、表、絵、写真を読むなどの指導を行い、読むことの対象を広げていく必要があるということがわかった。これらのことを受けて、本研究では、国語科で漫画を扱った授業実践を通して、漫画を用いた授業の構想を行う。

漫画は、文字情報だけではなく、コマに描かれている登場人物の表情や動き、オノマトペや効果線、ふきだしや文字のデザイン等の情報から解釈する必要があることから多様な解釈を生み出す可能性がある。また、結果的には同じ解釈をしてもその解釈に至った過程が同じということは極めて考えにくい。そのため、読みを交流する活動に大きな意味をもたらす可能性をもっている。これらのことから、本研究では、漫画は多様な解釈を生み出し、読みの交流を活性化させることができるのではないかという仮説のもと、検証授業対象者の実態に即した授業を構想、実施し、学習者の反応から実際にどのような力を養う機会があったのかを検討して漫画を教材として扱う意義を明らかにすることを目的とする。

２．研究の方法

本研究では、漫画に触れた教科書教材および先行実践報告の調査、分析によって整理した理論と検証授業対象学習者の実態を踏まえ、ストーリーマンガを用いた授業を構想、実践し、学習者の反応からどのようなリテラシーを身につける機会となったかを検討した上で、漫画を教材として扱う意義を考察することを主な研究方法とする。

３．ストーリーマンガを教材として用いた中学国語科授業の実践の仮説

国語科に求められているリテラシーの潮流や中学国語科教科書の教材調査、大久保ら（2022）をはじめとする漫画の読解に関する先行研究、ストーリーマンガを用いた先行授業実践の分析、検証授業対象の学習者の実態を踏まえてストーリーマンガを教材として用いた中学国語科授業を行うにあたっての仮説を次のように示した。

1　漫画を教材として用いることで非連続型テキスト読解の能力を養える。
2　漫画は多様な解釈を生み出すことができるということから、解釈をすることの楽しさを実感し、進んで活動に取り組むことができる。
3　親しみのある漫画を教材として扱うことで読みの交流が活性化し、読みの交流の効果を実感することができる。

４．検証授業の概要と分析

前述したストーリーマンガを教材として用いた中学校国語科授業においての仮説を検証するために検証授業を行なった。検証授業では、ワークシートを用いて個人活動を行い、個人活動で考えたことを交流しながら協働的な学びとしてグループワークを行う。

仮説１の「漫画を教材として用いることで非連続型テキスト読解の能力を養える。」では、個人活動およびグループワークのワークシートの記述から、非連続型テキストの読解に関わる記述があるかを分析し、漫画を教材として用いた読解活動で非連続型テキスト読解に関する能力を養えるかを検討する。

仮説２の「漫画は多様な解釈を生み出すことができるということから、解釈をすることの楽しさを実感し、進んで活動に取り組むことができる。」では、実践を通して解釈することに対して楽しいと感じることができたかを授業後のアンケート調査から分析する。

仮説３の「親しみのある漫画を教材として扱うことで読みの交流が活性化し、読みの交流の効果を実感することができる。」では、検証授業対象学習者の漫画嗜好に合わせて教材を選定し、読みの交流の活性化をねらい、実際に読みの交流の効果を実感することができたかを授業後のアンケート調査から分析する。教材として選んだ漫画は『鬼滅の刃』『ONE PIECE』『呪術廻戦』『ブルーロック』『僕のヒーローアカデミ』『SPY×FAMILY』『ハイキュー!!』の７作品である。

検証授業を通して、普段、国語の授業に対して消極的な姿勢を見せる学習者も身近な素材を教材として扱うことで積極的に学習に向かう姿勢を形成させることができたということ、非言語表現に触れて解釈することの必然性を持った問いや非言語表現に富んだ漫画を用いることで、非連続型テキストの読解能力を養えるということが示唆されたということ、多様な解釈ができる漫画であるからこそ、他者とは違う解釈を話すことで他者から認められる喜びを感じるなどといった読みの交流の効果を実感できる機会を提供できることなどの成果が挙げられた。

５．研究の成果と課題

本研究の成果として、学習者たちの日常から教材を見出すことに有用性があるということ、漫画の性質と問いの性質が、非言語表現と言語表現とを往還するように促すこととの関係があるということ、漫画という素材が意見を他者に伝えることのハードルをさげ、さまざまな要因から読みの交流の効果を実感する機会を提供できるということが検証授業によって明らかになった。一方で、学習者が非連続型テキストの読解ができているという自覚をさせる機会が提供できなかったこと、読みの交流がどのように行われていたかを明らかにできていないこと、短期間の調査であり、分析の対象とした人数が少ないということで成果を一般化するには根拠が少ないということが課題として挙げられる。また、漫画読解は漫画の読書経験によって高まっていくため、他学年でも検証することで、漫画を教材として用いることの有用性を明らかにすることが今後の展望として挙げられる。

６．主な引用・参考文献

・佐藤学「『学び』から逃走する子供たち」（岩波書店，2000，12）
・町田守弘（2014）「国語科におけるマンガ教材の可能性―その扱い方をめぐって―」
・大久保紀一郎・和田裕一・窪俊一・堀田龍也（2022）「マンガの読解力と文章の読解力の関係性―小学校第６学年を対象とした調査―」『教育メディア研究』Vol.25，No.1．19-35

中学生の意見文における表現形式とその学習指導の開発

M23-3110　吉田　吏玖

1　問題の所在と研究の目的

中学生の「書くこと」、とりわけ意見文については全国学力・学習状況調査の「書くこと」の課題として、「伝えたい事実や事柄が相手に分かりやすく伝わるように書くことに課題がある。」「自分が伝えたいことの根拠として読み手に分かりやすいように書くことに課題がある。」と指摘されている状況である。その背景として意見文を書く際に「ト思ウ」という表現形式が多用されているという現状が考えられ、酒井・関（2020）や金沢（2022）等の先行研究が「ト思ウ」の多用について警鐘を鳴らしている。また、中学校における「書くこと」では、社会の中の読み手に向けて文章を書く力が身につくよう指導をすることが求められている。主張する相手や説得する相手を意識して学習を行う中学校段階において、主張や説得力に大きく関わる意見文において表現形式の指導を行うことが求められている。

このような背景のもと本研究では、中学生が意見文を書く際に「ト思ウ」という表現形式を多用しているという現状を鑑み、「自分の伝えたい考えを明確に表現できる」文章を書けるようにするということを目的として、表現形式の指導の開発を行う。

2　中学生意見文における思考に関わる文末の表現形式の出現状況の調査

中学生が意見文で使用する思考に関わる文末の表現形式の実態を明らかにするため、本調査を実施する。調査対象の意見文（意見文Ａ）は、「学校の図書館に漫画を置くこと」について公立中学校 1 校の 1 年生と 2 年生が国語の授業にて原稿用紙（字数 400 字～600 字程度）を用いて書いた 194 作品である。実施日は 2023 年 9 月であり、時間は 25 分とした。

意見文Ａ（総文数 1684）の思考に関わる文末の表現形式の出現状況を表 1 にまとめた。「出現数」に出現した思考に関わる文末の表現形式の実数を示す。括弧内の数字は、総文数における思考に関わる文末の表現形式の出現率である。参考として、光村図書、三省堂、教育出版、東京書籍の中 1～中 3 の教科書に掲載されている意見文の作例の思考に関わる文末の表現形式の出現数を示す。

表 1　意見文Ａにおける
思考に関わる文末の表現形式の出現数

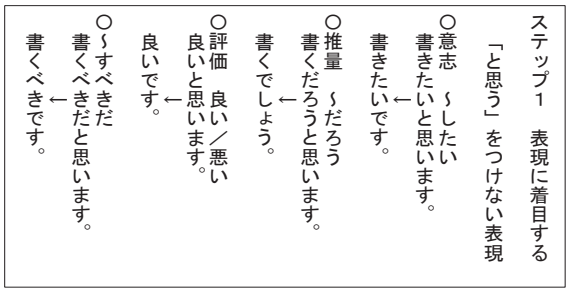
思考に関わる文末の表現形式	出現数（%）	教科書の出現数（%）
ト思ウ	368（21.9）	4（2.0）
ト思ッタ	140（8.3）	0（0.0）
思ウ系その他	20（1.2）	0（0.0）
ト考エル	20（2.5）	11（5.6）
ト考エタ	27（1.6）	0（0.0）
考エル系その他	8（0.5）	0（0.0）
ダロウ	32（1.9）	8（4.1）
カモシレナイ	41（2.4）	3（1.5）

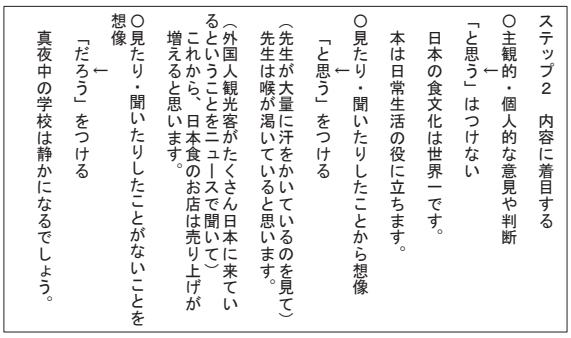
「ト思ウ」と「ト思ウ」以外の思考に関わる文末の表現形式の出現数を比較すると、「ト思ウ」の出現数が突出して多いことが分かる。また、中学生が書いた意見文では「ト思ウ」の出現率が 21.9%であるのに対して、教科書の意見文の作例では 4 社合わせても、2.0%の出現率である。これらのことから、中学生は意見を述べる文章を書く際に「ト思ウ」を多用していると指摘できる。

3　表現形式の指導方法の開発

中学生が使用する「ト思ウ」の用法を明らかにし、その分析から「ト思ウ」の多用を改善するための指標を見出すこととする。具体的には、「ト思ウ」の引用節内部に着目する。森山（1992）は、「ト思ウ」文の引用節内部の情報に着目し、「ト思ウ」の用法を「不確実

表示用法」と「主観明示用法」の2つに分類している。中学生が書く「ト思ウ」文について、「ト思ウ」文の引用節内部の表現を「不確実表示用法」「主観明示用法」の観点から分析し、使用しなくても良い「ト思ウ」を見つける指標を指導の方向性として示す。以下が、分析をもとに開発を行った指導方法である。





4　指導後の表現形式の使用の変化

以上の「ト思ウ」の使い方の指導を公立中学校2年生に国語の授業にて行い、その後「学校の図書館に漫画を置くこと」について意見文（意見文B）を原稿用紙（字数400字～600字程度）に書いてもらった。実施日は2024年7月であり、時間は25分とした。意見文B（総文数794）の思考に関わる文末の表現形式の出現状況を表2にまとめた。表の見方は表1と同様である。

表2と表1の思考に関わる文末の表現形式の出現数を比較すると、「ト思ウ」の出現率が激減し、「ト思ウ」の使用が教科書の意見文での使用と同程度の出現率になったことが分かる。また、「ダロウ」の出現率が増えたことから、「ト思ウ」と「ダロウ」の使い方を吟味したことで「ダロウ」の使用が多くなったと考えられる。これらの結果から、今回の指導は「ト思ウ」の多用を改善することに効果があったと指摘できる。

表2　意見文Bにおける
思考に関わる文末の表現形式の出現状況

思考に関わる文末の表現形式	意見文Bでの出現数（%）
ト思ウ	29（3.7）
ト思ッタ	3（0.4）
思ウ系その他	0（0.0）
ト考エル	20（2.5）
ト考エタ	31（3.9）
考エル系その他	3（0.4）
ダロウ	79（9.9）
カモシレナイ	8（1.0）

5　本研究の成果と課題

中学生の意見文について、思考に関わる文末の表現形式に着眼し、「ト思ウ」が多用されている現状を鑑み、「自分の意見を明確に伝えることができる」文章を書くための指導の方法の開発を行った。指導の結果、「ト思ウ」の多用が改善された。今後の課題としては、他の思考に関わる文末の表現形式についての分類・分析が挙げられる。派生形や別の思考に関わる文末の表現形式へと分析の対象を広げていきたい。

【主要参考文献】

酒井晴香・関玲（2020）「文末モダリティ表現に焦点を当てた大学生レポートの問題－コーパスを用いた実態調査より－」『国語科教育』88，pp. 21-29，全国大学国語教育学会

金沢じゅん（2022）「新聞投書における「と思う」の機能」『日本語文法』22（1），pp. 121-137，日本語文法学会

森山卓郎（1992）「文末思考動詞「思う」をめぐって－文の意味としての主観性・客観性－」『日本語学』11-09，pp. 105-116，明治書院

高等学校段階における書く力の育成
－国語科教育における外国人生徒の要約活動の観察を通して－

M21-3162　岡安　友梨

１．研究の背景

（１）義務教育における日本語指導の現状

令和 3 年度に文部科学省が実施した就学状況調査では、不就学や就学状況を把握できない生徒や、就学事体困難な外国人児童生徒がいると明らかになっている。外国人の子供の公立義務諸学校の受け入れは、就学義務が課されていないものの児童生徒が希望する場合には受け入れるとしており、受け入れ後は日本人児童生徒と同様に教育を受ける機会を設けている。

（２）高等学校における日本語指導の現状

同省庁は、令和 5 年度から高等学校においても日本語指導が必要な外国人生徒等に対して「特別の教育課程」日本語指導を編成、実施した。これにより、「在籍学級の教育課程と異なる特別の指導及び学習計画」が正規の教育課程として認められた。今後は、外国人児童生徒数の増加や、多様化する生徒に対する個別最適な学びを実現する必要があり、多言語・多文化社会となっていく中で、多数の日本語母語話者の中に、多様な日本語力を持つ日本語非母語話者が混在する教室を想定する必要がある。

（３）高等学校国語科における課題

国語科教育の中では、日本語母語話者を前提として理論化や実践が行われている面が大きく、日本語非母語話者たちの研究が十分になされているとは言い難い。「書くこと」の課題としては、ノン・カリキュラム的な性格やそこに起因する指導過程編成の困難さ、指導方法に結び付く教材把握の複雑さ、評価方法の未確立等が挙げられ、その指導には特に計画性をもって取り組む必要がある。

２．研究の目的

外国人生徒が在籍する学級での国語科教育のあり方を考えていくために、外国人生徒に対して「書く力」を伸ばす国語科授業を行い考察することで、その力の変容や、文章の中で課題となる表現や構造に着目し、高等学校国語科の授業の中での外国人生徒への「書くこと」の指導について示唆が得られるのではないかと考え、都内私立Ｉ高等学校において、外国人生徒を対象に 3 年間を通した実践調査を行った。

３．研究の方法

文献調査と実践調査を行った。実践では、高等学校国語科の授業で行うことを考慮して、「書くこと」を重視した活動として要約文を取りあげた。本研究では、Flower & Hayes(1981)の文章産出モデルをもとに活動構成上の工夫を設定し、これに沿って実践を行った。言語事項は対象生徒の課題とする主述関係や、結束性を意識した。また、「見直し(REVIEWING)」の段階で、言語産出に対する否定的フィードバックの機会としてピア・フィードバックを取り入れた。内容が関連した 2 つの評論文を取りあげることで、文章への理解が深まりやすくなることを期待した。これらの方法が適切であったかどうかは、得られた要約文とピア・フィードバックの分析をもとに判断した。

４．研究の結果

書くプロセスの「計画(PLANNING)」段階でキーワードと文章化に求められる言語事項を明示的に学ぶことが、要約文の結束性と主述関係の適切性を高めるかを判断するため、言語事項を示さなかった要約文と、言語事項を示してから記述した要約文を比較した。言語事項を示した後の要約文で結束性や主述関係を意識した記述が見られ、明示的に学ぶ有効性がわかった。また、ピア・フィードバックでは言語事項に対応した発話が見られ、その後の要約文は、長い文でも主述関係を意識し、接続詞等も効果的に使用しており、主述関係や結束性を意識した文章に変化していることが確認できた。

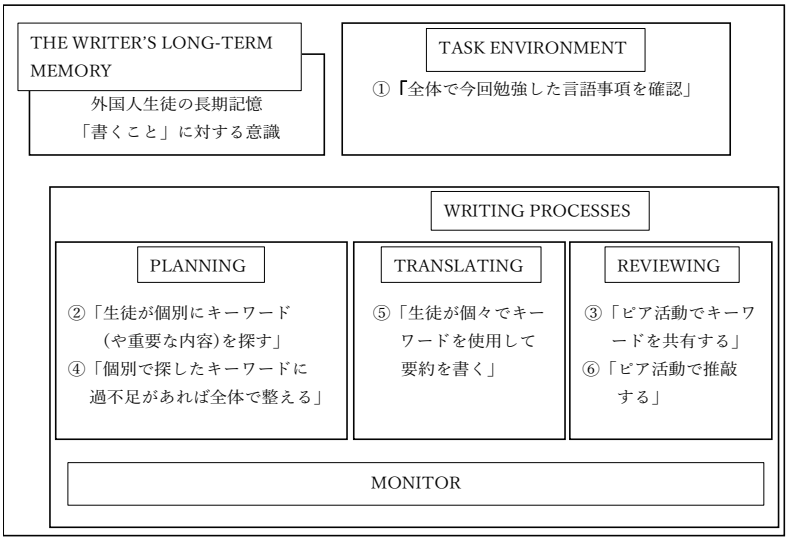


図１　Flower & Hayes(1981)の文章産出モデルに基づいた授業の構成

５．結論

書くプロセスをふまえて構成した実践調査結果からは、目標とする言語事項を明示的に示すことが要約文の主述関係と、結束性を高めるために有効だと考えられた。要約文のキーワードと、記述した要約文を推敲する際に取り入れたピア・フィードバックは、個別化された指導を受ける機会として機能し、読み手や聞き手、書き手の視点から、鋭い指摘や改善に向けての建設的な方法が含まれていた。以上のことから、国語の授業における要約活動が主張を端的に表す文章力を高める上で有効だと考える。その一方で今後の課題として、得られたデータが少なく限定的な分析結果となったことが挙げられる。また、実践調査から得られる結果に影響を与える他の要因として、日本語の学習歴や来日年数、日本語学習や学習自体に対する意欲の差異が想定されるため、今後はさらに研究協力者の人数を増やして実践調査を行い、その結果を検討することが望ましい。

６．主な参考文献

・文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和３年度(確定値)）」
・文部科学省高等学校学習指導要領(平成 20 年、平成 30 年告示)、(平成 30 年告示)解説
・A Cognitive Process Theory of Writing Author(s): Linda Flower and John R.Hayes(1981)

国語教育と英語教育の連携における小学校の「書くこと」の研究
－プランニングの手法を取り入れた学習指導から－

M21-3163 松田　美咲

第１章では、文章を「書くこと」に関する実態と課題を把握するために、『学習指導要領』といった文献やテスト結果から全国レベルと筆者の勤務校（以下、本校）レベルの実態と課題を整理した。その結果、全国レベル・本校レベルどちらも「書くこと」の課題が多く、検討の余地があるのが明らかになった。そこで、国語教育と英語教育の連携とプランニングの手法を取り入れた学習活動の可能性に着目し、検証することを考えた。

第２章では、国語教育と英語教育の連携に関する先行研究を整理し、本研究で着目する国語教育と英語教育の連携の具体的な方向性について検討した。国語教育と英語教育の連携を行うためには英語を理解していることが前提となるため、小学生を対象にしているものは皆無に等しい。そこで、バイリンガル教育で学ぶ児童や教師集団であれば比較的容易である可能性が示唆された。

第３章では、プランニングに関する先行研究を整理し、本研究におけるプランニングの定義をした。プランニング能力は、小学校段階において草創期、発展期、成熟期と発達しているにも関わらず、先行研究の対象者は小学校高学年～大学生と、やや偏りがある。以上のことから、小学校４年生を対象とした予備調査、小学校１年生を対象とした学習指導を行うことで、プランニングの成果や特徴について検証していくこととした。

第４章では、予備調査として国語教育と英語教育を連携させ、プランニングの手法を取り入れた「書くこと」の学習指導が、児童の作文のパフォーマンスの向上に寄与しているかについて検討した。その結果、クラス全体を通して「課題把握」、「段落」、「一貫性」と「構成」の観点で一定の成果が、また児童一人ひとりの作文からは、形式的・内容的な表現において一定の成果が見られた。総括すると、今までの先行研究の対象者であった５・６年生以上と、今回の対象者である小学４年生の予備調査で同様の結果が得られた。その一方で課題が残ったため、本実践への改善の材料とした。

第５章では、前章までの結果と課題を踏まえた上で、国語教育と英語教育を連携させ、プランニングの手法を取り入れた「書くこと」の学習指導が、小学１年生の児童の作文にどのような変容が見られるかを分析した。その結果、クラス全体を通して「題材」と「構成」、「考えの形成、記述」の３つの観点で一定の成果が見られた。一方、「推敲」については成果が伸び悩む結果となった。また、児童一人ひとりの作文を細かく分析した結果、形式的・内容的な表現において成果が見られた。そして、補足的な検証として実験群と統制群の比較分析をした結果、実験群の作文や意識に一定の成果が見られた。以上のことから、国語教育と英語教育の連携とプランニングの学習指導が、児童の作文のパフォーマンスや意識の向上に寄与していることが分かった。

本研究を通して得られた成果として、３点を挙げる。

第１に、国語教育と英語教育の連携とプランニングを、小学校１・４年生を対象にできたことである。これら２つの学習指導と検証を通して、国語教育と英語教育の連携とプランニングの学習指導における成果と課題に具体的に迫ることができたと考えている。

第２に、国語教育と英語教育の連携とプランニングによって、児童の作文に変容が認められたことである。本研究の対象となった小学校１年生と４年生の作文学習の実態から、評価

項目をそれぞれ設定し、それぞれの変容について検証を行ったが、異なる学年でも同様の効果が得られることが示された。具体的には以下の項目である。

表１　本研究で一定の成果が見られた評価項目

小学校１年生の評価項目	小学校４年生の評価項目
①題材：必要な事柄を集めたり確かめたりしながら、伝えたいことを明確にしているか。	①課題把握：テーマを理解し、相手意識をもって、紹介する内容として相応しい事柄を選んで述べたり読み手への呼びかけ・働きかけをしたりしているか。
②構成：自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えているか。	④段落：形式段落が、内容のまとまりを備えて作られているか。（形式段落に着目）

第３に、国語教育と英語教育の連携とプランニングによって、児童の意識に変容が認められたことである。プレテストとポストテスト時に行ったアンケート調査の結果から、実験群ではプレテスト時に比べポストテスト時の方が作文を「とても得意」と「得意」と感じる児童が倍増した。統制群では、「初め」「中」「終わり」の文章構成、詳しく書くといった学習内容の複雑さが、児童の「とても得意」から「得意」への意識変化に繋がった可能性が示唆される中、実験群でこの結果が出たことは成果と言える。

次に、本研究を通して、今後の研究につながる新たな課題４点を挙げる。

第１に、英語の口頭発表で得た経験が作文の方略に寄与したことについて、より具体的な相関関係が確認できていない。本研究においては、プレテストとポストテストを考察の対象とし、実践中の作文については考察の対象外とした。今後、それぞれの実践に対してアンケート調査・インタビューを行い、より具体的な関連性について明らかにしていく必要がある。

第２に、作文の評価・分析方法についての検討である。本研究における結果や考察は、現職の教員である筆者が担当している学級を中心に行われた。客観性を担保するために、指導者である筆者に加え、教師経験 15 年以上かつ小学校の国語を指導した経歴をもった教師２人が評価を行ったが、一部の作文・アンケート分析において筆者自身が分析・結果をまとめる形をとった。今後は、筆者以外の協力者とより多角的に作文やアンケートを分析したり、考察を行ったりすることが重要であると考える。

第３に、本研究における学習指導の一般化である。今回の予備調査と本実践は小学１・４年生の EP クラスと小学校１年生 JP クラスを対象としたものであったため、一般化して論じるには根拠に乏しい。今後はさらに検証する対象を広げ、国語教育と英語教育の連携とプランニングが作文や意識に与える変容について研究を進める必要がある。

第４に、「読むこと」と「書くこと」の関連である。「読むこと」の領域で学んだことを「書くこと」の領域で生かすという実践は多く行われているが、本研究ではそこまで分析が及ばなかった。他領域において、効果の波及の可能性を示唆することができれば、国語教育と英語教育の連携とプランニングを取り入れた実践は広まっていくと考えられる。

参考文献

柾木貴之（2023）『国語教育と英語教育をつなぐ「連携」の歴史、方法、実践』東京大学出版会

高等学校国語科におけるメディア・リテラシー教育
－ＩＣＴを活用した映像制作授業を通して－

M23-3161　星野　寛

第１章　研究の目的と方法

子どもたちを取り巻くメディア環境は大きく変化しているが、メディアやＩＣＴを活用した国語科の教育実践が多くない現状に問題を提起した。教育現場におけるＩＣＴ環境が整備されてきた中で、本研究では高等学校国語科においてＩＣＴを活用し映像制作を行うことで、多様化するメディアを批判的に読み解く資質・能力の育成につながることを明らかにしていく。

第２章　メディア・リテラシー教育と映像教育

「メディア・リテラシー」「批判的思考力」「映像教育」「ＩＣＴ教育」の先行研究にあたり、本研究におけるメディア・リテラシーを「現代社会におけるメディアの機能を理解する能力」「文字・音声・映像などマルチモーダルな情報を批判的に分析・評価する能力」「受け手の受容を考慮し、適切な情報を創造する能力」「ＩＣＴ等を活用し情報を収集・創造・発信する能力」の４つの能力と、定義することとした。

第３章　学校教育におけるメディア・リテラシー

これまで日本の小学校・中学校・高等学校で行われたメディア・リテラシー教育の先行実践をまとめている。小学校や中学校ではメディア・リテラシーを育む実践は増えてきたが評価の確立や学習内容の体系的に課題があることが見えてきた。高等学校ではそもそも実践そのものが少ない。しかしメディア・リテラシーは評論教材として広く扱われており、情報を批判的に分析する必要性が高まっていることは明らかである。

第４章　国語科教育における映像教育

先行研究から平成３０年告示の高等学校学習指導要領及び解説における「メディアに関連する言葉の登場数をまとめた表」と「『映像』関連の記述一覧」を示し、「文学国語」や「国語表現」は「メディア・リテラシー」との親和性が高いことを明らかにした。先行実践が行われた当時は特別な機器やソフトウェアを必要とした。現在では一人１台端末やスマートフォンでそれらを代替し、より高度な実践を行うことができるようになっている。

第５章　映画制作ワークショップ

映画作家で映画教育を実践されている小田氏浩之氏による映画制作ワークショップ映画制作ワークショップに参加し、指導方略を分析した。生徒主体で役割や撮影場所・方法など話し合いながら撮影が進められた。試行錯誤し議論を深めながら撮影していく姿が見られた。撮影中はカメラアングルや演技・演出についての議論が絶えず、構想→撮影→確認→修正の PDCA サイクルはあらゆる場面で見られた。毎日の終わりには３０分程度のリフレクションが行われた。リフレクションを通してその日の活動を振り返り、自分の役割の確認や他者の活動の理解を深めていた。議論やリフレクションは、この活動による学びを確かなものにしていく重要であることが明らかになった。

第６章　メディア・リテラシーの育成を目指した映像制作授業の実践

ＩＣＴを活用し情報を批判的に分析するメディア・リテラシーを育む上で、情報制作の体験こそが、情報の構成要素の理解につながると考えた。そこで、学習者にとって身近で親しみやすい映像制作を課題とすることとした。映像制作は必然的にＩＣＴ活用能力の育成に繋がるだけでなく、対象に対して効果的な情報伝達のためにマルチモーダルテクストを使

用することから２章で示した能力を効率的に育成することができると考えた。短歌の解釈を動画で表現することで伝統的な文学形式への理解を深めることも目指した。

映像制作の振り返りや他グループの作品鑑賞後の相互評価２６名分を分析すると、少数ではあるが「オーディエンス」を意識したものやメディアの機能への理解を感じさせるものがあった。「編集されていて（字幕があって）わかりやすかった」「音楽があって心情が伝わってきた」といった「気づき」はほとんど生徒から読み取ることができた。しかし、編集や演出などの表現効果について具体的に言及していたのは５名に留まった。動画の分析をすると、映像メディアの特徴であるカメラワークや音声、カット割りなどを考えながら撮影・編集を行っているグループは少なかったが、意図的な撮影・編集を感じ取ることができるものもあった。限られた短い実践期間だったが、メディア・リテラシー育成の可能性が感じられる実践ができた。

第７章　成果と課題

成果としては、体系的にメディアを教えることをしていないにも関わらず、マルチモーダルな表現においてその表現効果を高めようとする姿勢やオーディエンスを意識した表現を目指す姿勢が少なからず見られたことが挙げられる。制作と振り返りを通じて、生徒たちはメディアを意識的に捉える機会も多く得られた。課題としては２つのことが考えられる。１つは高等学校における体系的な学びの確立である。どのようなメディアに対しても機能の理解に努め、情報を批判的に分析するとともに、メディアを用いて受け手に適切な情報を創造する姿勢を養うことが肝要である。そのためには体系的な学びを築いていくべきだと考える。高等学校は学校間の差異が大きいため、段階的なメディア・リテラシー育成プログラムを作り、さまざまな学校で実践できるようにしていくことも必要であろう。もう１つは教科横断的な学びの実現である。国語科の授業内でメディア・リテラシーを取り上げることができる時間は限られている。教科横断的なカリキュラム・マネジメントを行い、メディア・リテラシー育成を目指していくことが今後の課題である。

主要参考文献

奥泉香(2018)『国語科教育に求められる　ヴィジュアル・リテラシーの探究』ひつじ書房

坂本旬編著(2022)『吟味思考を育むメディアリテラシー』時事通信社

中橋雄編著(2021)『メディア・リテラシーの教育論』北大路書房

中村純子編著（2019)『「探究」と「概念」で学びが変わる！中学校国語科国際バカロレアの授業づくり』明治図書

羽田潤(2020)『国語科教育におけるメディア・リテラシー教育の研究』溪水社

中村純子(2022)「高等学校メディア・リテラシー教育カリキュラム・マネジメントの可能性－令和４年度「現代の国語」「公共」「情報Ⅰ」教科書教材の分析から－」『東京学芸大学紀要　人文社会科学系Ⅰ』東京学芸大学

和田正人(2020)「メディア・リテラシー教育―日本及び海外における定義―」『東京学芸大学紀要　総合教育科学系』東京学芸大学

平成 30 年告示 高等学校学習指導要領（文部科学省）

平成 30 年告示 高等学校学習指導要領解説 国語編（文部科学省）

正義を考えさせる中学校社会科公民的分野の授業研究

M23-3201　伊神 裕一朗

１．問題の所在

選挙権年齢と成人年齢の 18 歳への引き下げに伴い、小中高生は市民として社会とのかかわりをより意識する必要性に迫られていると考えられる。しかしながら、日本公民教育学会(2022)によれば、小学校、中学校、高等学校と学校種が上がるにしたがって、社会的な関心や学校生活に対する意欲は低下しているという(p. 9-p. 15)。なかでも、中学校における社会科は普段の生活や自分の生き方を考えることに役に立っていない傾向がみられるという(日本公民教育学会，2022，p. 15)。また、同調査では日本国憲法に関する知識の習得は中高生ともに十分であるが、学校種が上がるにつれ、自分の権利や自由などの個人の利益よりも全体の利益や秩序を優先する傾向にあるという （日本公民教育学会， 2022， p. 18-p. 20)。また、中学生よりも高校生のほうが集団の利益ために個人の利益を犠牲することを容認する傾向にあるという(日本公民教育学会，2022，p. 27)。以上から、基本的人権や諸権利の価値への理解を深め、個人の生き方や社会の在り方を考える必要があると考えられる。

２．研究の概要

中学校社会科公民的分野での一般的な憲法学習のなかで、社会的な正しさとして正義の価値を考えさせることを想定し実践研究を行った。中学校社会科公民的分野では、小学校社会科における基本的人権の学習との接続を考慮し、諸権利がもつ意味や意義を深めることも必要となる。また、高等学校公民科公共との接続を視野に入れ、個人と社会の視点から現代社会を捉えることが必要になると考えられる。以上のことから、基本的人権や諸権利の価値への理解を深め、個人の生き方や社会の在り方を考えるために、社会的な正しさとして正義を考えさせる授業を構想し実践した。

３．研究の方法

先行実践として、小貫(2015)では、配分的正義の学習について、「正義」を法的な価値として定義したうえで、高等学校公民科倫理においては価値そのものを扱う学習が十分に行われてこなかったことが指摘されている(p. 31)。さらに、公民科を倫理と政治・経済の関連が薄いとしたうえで、倫理での配分的正義の価値を踏まえ政治・経済で社会保障を学ぶことで、生徒が自分の考えを整理し、学習により深みが出る可能性が示唆されている(小貫，2015，p. 31)。ここでは、アリストテレスの配分的正義と、功利主義、ロールズ、ノージック、共同体主義フェミニズムといった現代正義論における配分的正義に基づき、生徒が身近な問題について「必要」「能力」「適格性」という視点から考察する教材開発がなされている(小貫，2015，p. 35)。実践研究から、先哲の思想を理解し、理解した考えを使うことで現実の問題に対する自分の考えが明確になること、先哲の思想を使って問題解決を図ろうとしていることが明らかになったとしている(小貫，2015，p. 42)。

本研究では、中学校社会科公民的分野において価値そのものを扱う実践を行った。ただし特定の思想を直接提示するのではなく、それに関連する具体的な事例と視点を提示する実

践を行った。また、一般的な憲法学習における啓蒙思想や人権宣言を踏まえた人権の成り立ちの学習を念頭に置き、現代社会における社会的な正しさとして正義を考えるために、現代正義論に基づいて考察する実践を行った。実践では平等権と自由権を扱った。平等権ではフェミニズムを中心に扱い、諸外国との比較や女性の正規雇用就業率から自分自身の生き方・働き方を考えさせた。このとき、働きやすさという視点を盛り込み非正規雇用を女性差別とみなすことに疑義を投げかけ、社会にとっての正しさと個人にとっての正しさを考えさせた。

４．研究の成果

事前・事後に実施したアンケートの分析から、以下のことが考えられる。

まず、生徒にとっての社会的な正しさとは「法やルール」、「人々の権利」、「多数派」に大きく類型化できると考えられる。

次に、事前・事後のアンケートでの変容から、事前アンケートにて具体的な事例を記述した生徒は、事後アンケートでは「権利」や「法」といった「法やルール」などを意識した回答が目立った。

設問：「自分にとっての正義として、何を思い浮かべますか」

回答例（事前）効率よくものを消費すること　思いやりの心　公平・平等であること

（事後）法律、人権

一方で、事前アンケートで上記の類型化した回答を行っていた生徒は、事後アンケートの回答に個人的な感情に基づく回答や空欄が目立つ傾向がみられた。

設問：「社会のなかで自分の行動が正しい行動なるためには何に気をつける必要がありますか」

回答例（事前）法律をやぶらない

（事後）人が嫌な思いになるような行動・発言をしない

５．研究の課題

本研究では、基本的人権や諸権利の価値への理解を深め、個人の生き方や社会の在り方を考えるために、社会的な正しさとして正義を考えさせる授業研究を試みた。しかし、今後の課題として以下のものがあげられる。まず、扱った事例が生徒にとってより身近に感じることのでき、かつ現代正義論の思想家や思想内容を具体的な視点が明示される事例であったか疑問が残る。また、中学校社会科公民的分野の他の単元との関連性やそこでの適用などを十分に検討する余地が大いにあると考えられる。以上から、生徒の経験知や感覚を踏まえた事例をもとに授業を構想し実践における工夫を検討する必要があると考えられる。

６．主要参考文献

小貫篤(2015)「配分的正義の考え方を使って生徒の身近な問題を考える倫理の教材開発－公民科倫理での法教育」,法と教育学会『法と教育』Vol.5, pp.31-43

日本公民教育学会(2022)『小中高生を対象とした１８歳市民力に関する意識調査　報告書』

主権者教育における政策課題の教材化

－自分の地域を住みやすくするための政策案選択－

M23-3202　石井　拓樹

１.研究の目的

まず、本研究の問題意識について論じる。2015 年に選挙権年齢が 18 歳以上に、2022 年に成年年齢が 18 歳に引き下げられた。18 歳・19 歳の政治参加・社会参画を巡る法や社会の変化は 18 歳・19 歳の若者に政治参加の機会の増加をもたらした一方で、政治参加による個々の生活や社会全体に及ぼす影響についての理解と主体的な意思決定者としての社会に対する責任の自覚を求めるようになった。ゆえに高校在学中に選挙権を得ることになる子どもたちに向けて、特に高校での主権者教育の重要性が強調された。現在に至るまで、主権者教育は模擬投票や模擬裁判といった体験型の学習を含み、各学校現場で様々なレベル、方法で実施されてきた。しかし、法教育を推進するNPOに身を置き、模擬投票などの実践を行ってきた筆者は10代、20代の若年層の国政選挙や自治体の選挙の投票率の低迷を踏まえ、従来の主権者教育の実践を繰り返すだけでは、実際の選挙における投票率向上になかなか繋がらないという現実に直面した。

そこで主権者教育において重視していくべきは社会参画の実感を伴う学習と考える。子どもたちに身近な地域を教材の対象に置くことで、自分たちの手で社会をより良くできるという実感を持たせたい。その第一歩として政治分野の主権者教育における政策課題の教材化を行う。身近な地域を題材に1つの目標に向け地道に対話を重ね、限られた選択肢の中で何をどう選択するかを悩む政策課題を考える行為そのものに価値がある。複数の政策課題の中から選択・判断する過程に生じる葛藤を乗り越え、答えを出すことが社会を変える主体としての主権者意識を向上させていくと予測される。

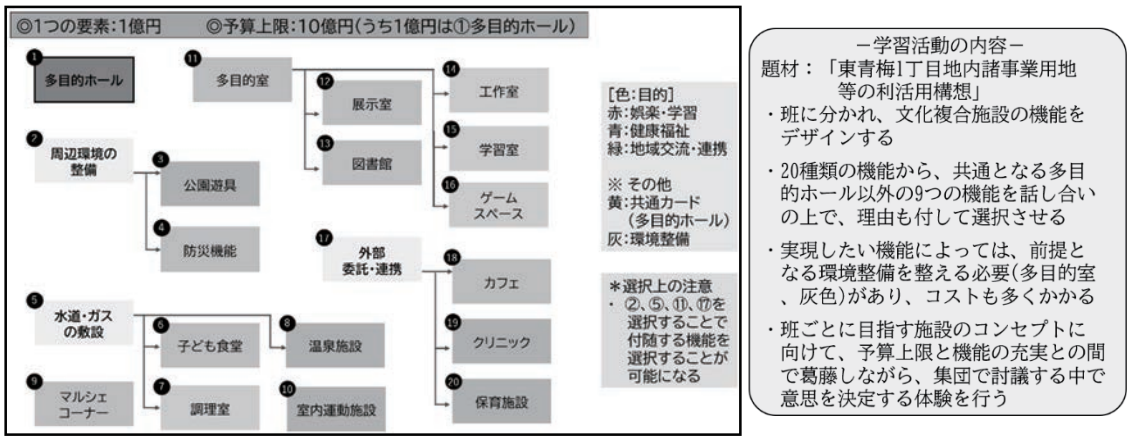
次に、研究方法を説明する。公民的分野の地方自治の単元(中学3年)にて限られた予算と政策目標の間で葛藤しながら、小集団で討議し意思決定を図る学習活動を展開する。地方自治体における政策の意思決定過程の体験を通じ、生徒に主権者意識の向上は見られたのか、発表資料や評価課題から効果を検証する。

最後に研究仮説を示す。子どもたちに身近な地域を対象とし、議会の話し合いを通じて、物事の優先順位が決定されるという民主主義の原則を体感的に学ぶことが、自分たちの手で社会をより良くできるという実感を持つことに繋がり、主権者意識を高め、社会参画の芽を育成する有効な手立てとなり得るのではないか。

２.実証型授業研究

１年目の教職専門実習での授業実践の際に生徒が教師の意図を上手く理解し授業をこなしていても、心の内は学習内容にあまり身近さを覚えていない様子を見取った。こうした生徒の実態から生徒には制度や事例の理解に留まらず、地方自治の仕組みに関する知識と住民として地域の現状や地域の潜在的な課題を把握し改善を図るための発想を起こす知識を同時に活用させたい。その為に地域の課題に目を向ける協働学習を設計して、生徒に地域社会に参画している主体であるという実感を持たせたいと構想し、以下の教材(※図１)を作成した。

単元の学習を通じて身に付けさせたいことや本教材の意義は２つある。１つ目は地方自治体における政策の意思決定過程を体験する中で議会の話し合いにより物事の優先順位が決定していくという民主主義の原則(多数決の原理)について実感を持ちながら学ばせることである。地域住民・市民の利益をどう政策に反映していくか、制度に関する知識に加え、地域においてまだ顕在化していない課題を捉える住民の眼を活用し深い学びに繋げるねらいがある。２つ目は生徒に地域の課題の本質を見抜き捉えなおす視座を獲得させることである。この視座は市の現状と今後を見据え、地域の課題を議論し獲得する事が期待され、生涯を通じ有用といえる。



≪ 図1/教材「文化複合施設の機能デザインシート」≫

3.研究の成果と課題

本研究の成果は以下の３つである。１つ目に従来の実践と差別化を図った、政策の目的とそれを達成する優先順位の決定、合意に至る過程での対話活動を重視した政策課題の教材化が挙げられる。２つ目に本教材における中心課題の決定に際し、事前アンケート調査の回答を青梅市企画政策課の政策課題を指標とし、教師が分類して、その上位を「課題」とする、という手法を取ることで、課題の選定は教師主導ながらも、間接的に生徒の地域に対する課題意識を学習活動の主題に反映することができた。３つ目に学習活動の成果物から生徒は政策決定において優先順位を意識する中で、地域全体の利益について俯瞰し、地域の主体として現状での最適解は何かを導こうとする意識があらわれることが見取れた。

本研究の課題は２つある。まず教師による施設の機能の選出において、青梅市の地域性をさらに取り込んだ機能を入れるべきであった点が挙げられる。その工夫があれば、生徒からより地域に想いを寄せた具体的な提案が出た可能性が高まると考える。次に地域の課題を生徒に出させ、話し合わせたり、背景について考察させたりする時間も取る必要があった。単元が６時間構成で全てを学習活動にあてることは難しくても、前半の３時間の中で地方自治の仕組み、地方公共団体の課題について扱う際に実際の地域の課題に根差した問いをより多く設定すれば後半の生徒の学習活動における対話の内容にも深まりが出たと予測される。また、政策立案後に学習活動から表出した課題を探求する時間の設定も検討したい。

4.研究の成果の活用法

本研究の成果の活用法について、政策課題を考える行為自体に着目した点において取り上げる政策課題によらない本研究は汎用性が高いといえる。他の実践との差別化として、身近な地域を題材に協働し、１つの目標に向かって地道な対話の中で限られた選択肢の中で何をどう選択するのかを悩む体験を重視した。他地域で同様の形式で本実践を行っても評価課題の記述に現れていたように生徒が葛藤を乗り越えて答えを出すことで、地域の課題に対して自分で何か手立てはないだろうかと生徒自身の主権者意識を高めるきっかけになると考える。

5.主要な参考文献

・青梅市 文化複合施設等整備担当(2018)『青梅市東青梅１丁目地内諸事業用地等の利活用構想』.
・華井裕隆(2012)「原発問題を通じて社会的課題解決意欲と政策的思考の育成をはかる授業ー政策えらび授業（エネルギー政策編）の実践ー」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』31巻 pp.35-48.
・文部科学省(2023)「令和４年度　主権者教育（政治的教養の教育）実施状況調査　調査報告書」URL：https://www.mext.go.jp/content/20230519-mxt_kyoiku02-000029662_01.pdf
最終閲覧日：2025年2月8日.

教室における陰謀論への対抗
-ワインバーグとコールフィールドの思想に着目して-

M23-3203　老沼　幸一

１．研究の目的と方法

本研究の目的は、教室において陰謀論的な言説や陰謀論に対抗するため、コールフィールド（Caulfield, Mike）とワインバーグ（Wineburg, Sam）の著書 *Verified: How to Think Straight, Get Duped Less, and Make Better Decisions about What to Believe Online*（以下、Verified）に着目し、そのアプローチを理論的に検討することである。陰謀論は一般にある事件や出来事について、事実や一般に認められている説とは異なり、策謀や謀略に基づくと解釈する考え方とされる。本稿では、以下の 2 点に着目して陰謀論を定義する。

- その説明は、秘密裏に行動する少数の人々からなる集団が、重要な形でその出来事の原因となっている（陰謀の説明）。
- その説明は、当該時点・場所における公式な説明に対立する（社会に対する批判的視座）。

現実社会では陰謀論が実害をもたらしている。例えば、南アフリカ政府が HIV に関して科学的根拠のない疑問を投げかけた結果、抗レトロウイルス治療が遅延し、エイズによる回避可能な死者が何十万人も発生したことが挙げられる。また、若年層はデジタルデバイスの操作は得意であるものの、必ずしもメディアリテラシーが高いわけではなく（Breakstone et al. 2019）、18〜24 歳の 34%が、ユダヤ人が世界の銀行システムを不健全に考えていると回答するのに対し、75 歳以上では 12%であった（Carter & Lowles, 2022:38-39）。日本においても、陰謀論的信念は特殊な一部の人々に限らず、3〜5 人に 1 人が何らかの陰謀論的信念を有しているとされる（秦, 2022）。さらに、普通を自認する人々ほど、韓国やリベラルな政党に否定的であり、ネット右翼や排外主義的な陰謀論を受容する傾向があるほか、政治的関心や知識が高いほど政治的陰謀論に陥りやすいとの指摘もある。ただし、陰謀論そのものを一概に否定的に捉えるのではなく、社会の開放性を維持する役割や、陰謀論者に対する「証言的不正義」の問題提起という側面も存在する。また、陰謀論の良し悪しの線引きや有効な対処法はまだ見出されていない。先行研究からは、若年層が陰謀論の影響を受けやすく、実際に社会に実害があることが示唆されており、学校が陰謀論に関連する問題に取り組む必要があると考えられる（Cassam, 2019）。しかし、単に政治的関心や知識を高めるだけでは、過度な知識や関心がかえって陰謀論への陥りやすさを助長する可能性もあるため、陰謀論に対してはその存在を認めた上で吟味する必要がある。そこで、本研究では教室での陰謀論対策として、批判的思考の養成に着目し、*Verified* のアプローチに焦点を当てる。

２．研究内容

Verified は、短時間で実践可能な情報評価手法を提案している。本書の中心概念は SIFT 法（Stop, Investigate, Find, Trace）であり、オンライン情報の信頼性を迅速に判断する具体的な手順を提供する。SIFT 法の最大の特徴は、詳細な分析に時間をかけるのではなく、疑わしい情報に対して迅速に距離を置く点にある。特に、SNS、ニュース記事、広告などの

日常的な情報を効率的に評価する方法として設計され、「フェイクニュースに騙されないための直感的な方法」として実践しやすい。SIFT 法の利点は以下のとおりである。

- 短時間で実践可能である：一般的なファクトチェックのような詳細なリサーチを省略し、30 秒〜90 秒程度で大まかな信頼性を判断できる。
- 専門知識が不要である：医療や環境問題など、特定分野の専門家でなくとも信頼性を評価できる。
- 直感的に学習可能：まず発信者を調べることで、情報を深く掘り下げる前に誤情報に騙されにくくなる。

一方で、SIFT 法には以下の限界がある。情報の精査が浅くなり、短時間で判断するために誤った結論に至るリスクがある。偏向した検索結果（Google 検索や Wikipedia など）に依存する可能性がある。批判的思考の深い学習には不向きで、情報の背景や歴史的文脈を理解するためのトレーニングには適さない。では、SIFT 法は陰謀論に対抗できるのだろうか。SIFT 法は、情報源の評価や陰謀論の発信者を短時間で判断し、他の信頼できる情報との比較や、データ・画像の検証において有効である。しかし、初めて情報に接する際の防御には効果的であっても、既に強く陰謀論を信じている人々を説得するには限界があり、また、恐怖や怒りといった感情的要素への対応が弱い点も課題である。今後の研究では、陰謀論の「個別主義」に基づいた教育手法の開発や、陰謀論を信じる人々の心理的側面に焦点を当てたアプローチが求められる。また、SIFT 法をより深い批判的思考へ発展させるための補完的な教育戦略を検討することも重要である。

３．本研究の成果

本研究の主要な成果としては、第一に「教育」という分野と陰謀論研究を接続できた点が挙げられる。陰謀論は哲学や歴史学など社会諸科学で研究されているが、その対抗策としての教育的アプローチについては十分に議論されてこなかった。第二に、歴史的思考のような読み方がメディア・リテラシーとして有用であるという従来の説に対して、ファクトチェックの方法を学ぶことの有効性を示す事例を明らかにできた点である。

４．主要参考文献

Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational researcher*, *50*(8), 505-515.

Carter, R., & Lowles, N. (2022). *Fear and hope 2022: A realignment of identity politics*. Hope not Hate.

Cassam, Q. (2019).*Conspiracy Theories.* John Wiley & Sons.

Caulfield, M., & Wineburg, S. (2023). *Verified: How to think straight, get duped less, and make better decisions about what to believe online*. University of Chicago Press.

秦正樹（2022）『陰謀論-民主主義を揺るがすメカニズム』中央公論新社.

パーソナル・ナラティヴを活用した歴史学習

M23-3204 太田夏奈

１．問題の所在

パーソナル・ナラティヴを活用した歴史学習に関する研究を行った動機としては、個人の体験という主観的な記録に「共感」することで歴史と自分のつながりを意識させるとともに、歴史を俯瞰的・複合的に見る力を養い教科書に載っているアカデミックな歴史像の書き換えや多様な歴史認識の可能性への気付きを目指したところにある。

パーソナル・ナラティヴとは、長谷川(2018)の定義を用いると「個人の語り」を指し、具体的なパーソナル・ナラティヴの形態としてはオーラル・ヒストリーとしての個人史の聞き語りやエゴ・ドキュメント(日記、書簡、自叙伝、回想録、証書などの「一人称」で書かれた資料)があげられる。パーソナル・ナラティヴは、個人の語りや「女性、貧民、奴隷といった民衆の中でも周縁的な存在」「これまでに無視されてきた民衆」の語りに注目することで、別な近現代史が見えてくるだけでなく、個人を起点とすることによって「大きな物語」の書き換えを迫りながら、歴史の変化を捉えることができるという特性をもつ。柴田(2023)は、歴史の「個人化」により、学習者が歴史事象について自分たちの生きる社会とのつながりを認識し「共感」し自らが生きる社会の問題として内省的に考察することが可能だとしている。

また、オーラル・ヒストリーを活用した先行する授業実践では、生徒にできごとを身近に感じさせたり主体性を持たせたりしてより興味関心を抱かせる目的で活用されるケースや、ゲストスピーカーを招くなどの方法で単一の「個人の語り」で完結してしまうケースが多いが、本研究は①複数の個人の語りに触れることで、歴史は「多くの物語がある」ことや主体ごとのズレを認識させ、複合的で多角的な歴史像を獲得させること②教師の教えたいことへの誘導に「個人の語り」を利用しないために前提の知識を与えず「個人の語り」から歴史的事象への認識を構築させることの 2 点に特質をもつ。

２．調査方法

府中市にある公立 F 中学校の第 2 学年が対象である。教育実習の最終授業で特別単元として、パーソナル・ナラティヴを活用した授業を行った。題材は前時とのつながりで「部落差別」について行うことにした。事前準備として、部落差別について教材研究するとともに、部落差別について書かれた「個人の語り」の資料を集めた。資料選択の基準は、同じ時代、同じテーマ、同じ基準で編集が行われていること(編集者や発行元が同じ)とした。今回は「明日を拓く」という雑誌から現代における部落運動に関する語りを 13 例集めた。授業展開は、人によって歴史的事象の捉え方および意味や体験したことが異なることを理解させ、また同じ資料を見ていても生徒によって捉え方が異なることを体感させるように次のような段階を踏んだ。①「個人の語り」の資料 13 例のうち、生徒に中身がわからない状態で自由に選択させ、個人で読みこむ。(20 分程度)/②4 人班で自身が読んだ資料に書いてあったことの内容とそれを読んでどう思ったかの 2 点を共有する。(10 分程度)/③資料を右隣に回すことで班内で資料を交換し読み合う。このとき②で聞いた説明や印象と比べながら読む。(10 分程度)/④班内で意見交換を行う。(5 分程度)/⑤クラス全体で意見交換を行う。このとき自由に立ち歩いても良い。(5 分程度)

３．結果分析　省略

４．まとめと課題

アンケート分析により、多くの生徒が、主人公との一体感や当事者意識を感じていたこと、歴史的事象の捉え方は主体によって異なりその解釈も人によることを多くの生徒が感じており「歴史のフィルター」の存在に気付いたことで教科書の記述からの脱却や認識の書き換えがはかれたことが見取れた。そのため、ある程度は本研究の目標をできたといえる。

しかし、文章による資料のみで提示したため、読解力が授業理解に影響を及ぼしたといえる結果が得られた。個人作業により読むことが難しかった生徒も交流の中で理解できることもあったことがアンケートからわかり、グループワークや意見交流の意義を再確認したが、一方で交流に難しさを感じる生徒もいた。パーソナル・ナラティヴの伝達方法として、動画やゲストスピーカーなどの講演などを用いる方法もあるが授業時間などの制約の中で目的に沿った方法の選択は難しい。全員を置いていかない方法を模索する必要がある。

そして、アンケートであがった「資料の内容が簡潔でないため重要な部分がわからない」「考えをまとめづらい」などの“もやもや感”はネガティブ・ケイパビリティにつながるとも考えられ、社会問題や人の思いを簡潔にまとめて割り切ることの難しさへの理解やさらなる学習意欲につながったのではないかと推測した。実際に授業後に学習を発展させた生徒もいた。また、「受験とかで関わる可能性は低く難しすぎるため、今読む必要はない」という意見があった。一方で「学ぶべき歴史を学べている」という意見もあり教科書の事実ベースの説明より「本当のことが知れた」と感じている生徒も多数いた。このことから、学校教育の中で生徒が「学ぶべき歴史」とは何なのかを、生徒の実態やニーズ、教員の願い、社会や教育の動向とのバランスのなかで続けなければならないと改めて実感した。

最後に、本研究の致命的な欠点は資料選択の恣意性排除の限界である。多様な立場の意見を集めたいと思っても難しいことに本研究を実施することで気づかされ、パーソナル・ナラティヴによって社会に生きる様々な立場の意見から社会問題や事象を浮かび上がらせることは可能なのか、今後も考えていく必要がある。また題材との関連も難しく、「差別」というテーマの生々しさに「精神的に厳しい」「つらい」などの声もあがった。しかし「差別はこんなにも凄惨なことだとわかった」「現代の日本にも差別があることを初めて知った」という声もあり心に響く題材であったといえる。どのような題材で効果が発揮されるのか精査していく必要がある。

５．主な参考文献

・長谷川貴彦「エゴ・ドキュメントと歴史学：オーラル・ヒストリーとの対話に向けて」2018
・柴田政子「ホロコースト教育から見えてくる「個人」の記憶の教育的活用 -歴史学習教材としてのオーラル・ヒストリー」国際日本研究第 15 号、2023
・リンダ・S・レヴィスティック、キース・C・バートン「歴史をする」新評論、2021
・東日本部落解放研究所「明日を拓く」No. 39/52・53/44・45/99/105/120
など

多様性の理解・尊重に向けた資質・能力を育成するための社会科授業開発
―中学校地理的分野「世界の諸地域／オセアニア州」の単元学習を通して―

M23－3205　太田　実玖

1. 研究背景と目的

現代社会では様々な場面において多様性という言葉が飛び交い，多様性の理解や尊重が求められるが，多様性を尊重しましょうと言うことは表面的かつ抽象的なもので多文化社会や共生社会と呼ばれる社会の在り方の理想を述べているだけのように感じられる。現代の教育において，多様性を尊重しましょうと教えるよりも，児童生徒が多様性とは何かという多様性そのものへの理解を深めたり，多様性に関わる諸問題について論理的に考えられるようになることが必要なのではないか。このような社会や教育に対する問題意識をきっかけとして，児童生徒が多様性を理解・尊重できるようになるためにはどのような学習が効果的であるかについて明らかにしたいと考えた。また実習校のＳ中学校には，様々な国にルーツを持つ生徒が多く在籍していることから，多様性を理解し尊重できるようになる社会科の学習を開発することは，学習者である生徒たちにとっても必要であると感じた。このような現代社会や実習校の様子に基づき，多様性の理解・尊重に向けた資質・能力を育成するための社会科の授業開発を研究の目的とした。

2. 研究方法

中澤(2023)が提案する「多様性の尊重」にむけた３つの資質・能力と４つのレベルという視点に対して，小澤(2001)が主張する異文化間トレランスの〈耐性〉と〈寛容さ〉から捉えると，資質・能力とレベルには各々不十分な部分があると考えた。それらを補うために小澤を参考にして，レベル 1，2 の前段階として「①不快感や葛藤に耐えられる力(資質・能力)」の育成段階である“レベル 0”を，またレベル 1，2 においては「②相互理解の力」の育成を位置付け，本文内では「多様性の尊重」にむけた資質・能力とレベルの相互関係をまとめた表の改善版(表 2)を提示した。

本研究における対象者である Ｓ 中学校の生徒に目を向けると，生徒は日常的に多様性に触れており，学校生活において差異から生じる不快感を感じていても，それを理由に相手を排除するような姿はみられない。しかし，生徒全員がそのような差異について理解したり尊重したりできているわけではないといえる。つまり，我慢はできていても受容するまでには至っていない生徒がいるということから，特にレベル 1，2/②相互理解の力の育成を目指すことが重要だと考えた。

そこから多様性の尊重には，まず対象となるものの多様性について理解を深める必要があると考え，前田・水野(2024) による「論理的かつ共感的な理解を育む中学地理の授業実践」を先行実践として分析した。②相互理解の力が身についている状態とは，レベル１~2(多様性に寛容であり，受容する段階)であり，そこでは他者の多様性について論理的に捉えることと併せて，他者の立場に立ち感情を汲み取ろうと共感的に理解することが必要であることから，②相互理解の力の育成においても論理的かつ共感的な理解という視点が重要になるのではないかと考えた。

このような生徒の実態や先行研究等の分析を踏まえて，本研究の目的を達成するために，「社会科の地理学習において，多文化社会が抱える課題を自分にも関わりのあるものごととして捉え直し，そのうえで課題を客観的に捉え考えることができるような学習の場面を

設定することで，多様性の理解・尊重に向けた資質・能力を育成することができるのではないか」という仮説を立てた。

授業実践では，地理的分野「オセアニア州」の単元学習(全 3 時間)を行った。仮説を検証するための学習場面として，第 3 時に日本における多文化社会について，資料から課題を読み取り認識し，その解決策について考えるためのケーススタディを設定した。

3. 研究の成果

本研究の成果は次の 2 点である。1 点目は授業実践を行ったことで「多様性の尊重」のレベルの次段階にむけた学習の手がかりを得られたことである。今回設定した学習活動とそのワークシート分析から，目標としていたレベル１，2 に到達するだけでなくレベル 3 の段階にむかうための手がかりを得られたことは次への成果であるといえるだろう。2 点目は中学校の地理的分野において多様性をテーマとした授業実践を行えたことである。森茂(2019)は「社会科においては，学習指導要領の内容や使用教科書の単元を参考にしながら，社会科カリキュラム全体の中で多文化教育を展開できる単元の可能性を探るとよい」と主張しているが，本研究は地理的分野における多文化教育に関わるものであり，その実践例の一つとして示せたことは成果であるといえるだろう。

4. 今後の課題

課題の 1 つ目は，筆者は S 中学校の生徒は既に不快感や葛藤に対する耐性を持っていると判断して，レベル 1，2/資質・能力②の育成を目指した実践を進行してしまったことである。実践後の分析において，自分と他者との間にある差異の存在自体は認識できていても，その差異から生じる不快感や葛藤には耐えられていないのではないかと判断できる生徒がいたことから，必ずしもレベル 0/資質・能力①の段階を授業のなかで省いてしまうことは良いとは言えない。S 中学校の生徒においても葛藤や不快感について掘り下げるようなレベル 0/資質・能力①の育成を目指す学習過程が必要であったと考える。2 点目は本研究の授業実践を一般化し，その有効性について再度実践を通して検討する必要性があることだ。本研究では，日常的に多様性に触れている生徒を対象として授業を行ったため，多様性が薄い学校において同じ授業を実践しても同様の効果が得られるとは言い難いだろう。指導計画の改善として，第 4 時を設定し，多様性への認識や差異から生じる不快感や葛藤を認識する活動，葛藤に対する普段の対応を振り返る活動などを実施することが考えられる。これは今回の授業実践の効果を一般化させるために筆者が参考文献等を踏まえて考えた改善案であるが，ここでは提案するに留まっているため，今後授業実践を通して再度検討・分析することが必要であると考える。

5. 主要参考文献

・中澤純一(2023)，「多文化教育の授業開発と実践―多様性の尊重と社会正義の実現を目指して―」，明石書店
・小澤理恵子(2001)，「異文化間トレランスの〈耐性〉と〈寛容さ〉について」異文化間教育学会『異文化間教育』第 15 号，p. 31~52
・前田弥生，水野有紀（2024)，「論理的・共感的な理解を育む 中学地理の授業実践の成果と課題－単元「オセアニア州」を通して－」『ジオグラフィッカ千里』，巻 3，p137-153
・森茂岳雄，川﨑誠司，桐谷正信，青木香代子(2019)，「社会科における多文化教育―多様性・社会正義・公正を学ぶ」，明石書店

高等学校公共における平和の「定義と認識」へのアプローチ
－倫理的分野　積極的平和主義と対話の重要性を題材として－

M23-3206　荻　隼也

１．問題の所在と研究の目的

従来の平和教育として多くの学校で行われている学習方法には、過去の広島・長崎の原発や戦争を取り上げ、それを題材とした修学旅行の実施や、戦争の惨禍を伝えるといった「直接的暴力の伝達」がなされている。こうしたものを取り上げ、後世に伝えることはもちろん必要なことではあるが、生徒の平和に対する認識に影響を与えるのはわずかではないかと考える。そして平和という概念の意味は多岐にわたり、複雑なものであるため、国際社会の単元だけに限らず、様々な分野で取り扱うことができる。これは平和を主に取り扱った実践研究や事例の少ない倫理的分野においてもいえることであり、広範な意味を持つ平和の概念や認識、実現しようとする方法論等について、理性的な倫理的主体として、先人たちの知恵や知識、社会情勢を踏まえて自身の既存の平和に対する価値観を改めて思考し、再構築する機会を提供することが本研究の目的である。

２．研究の方法

本研究においては「積極的平和概念」と「対話の重要性」を、平和を実現する１つの手段であると位置づけているため、指導計画についてそれらの重要性が生徒に実感できるようなアプローチを構想した。授業の前後に平和の定義等に関連するアンケート調査を行い、生徒の平和に対する認識や価値観に変化を与えるようなアプローチができていたか、そのアプローチが有効な手立てであったかについて分析をする。分析の結果を踏まえて、より有効な手立てを考察し、指導計画の改善案を提示する。

３．指導計画

本項においては、ページ数の都合上、指導計画表が載せられないため、各時の概要を明記することとする。

第一時では、単元の導入として「哲学対話」を用いた活動をメインに行う。哲学対話とは、一つの答えがすぐに出るようなものではないテーマを他者との対話の中でその内容をじっくりと深めていく活動である。今回は「平和」というテーマを設定し、教室内で対話的活動を行う。生徒の平和に対する思いや価値観、認識を生徒間で深め、単元に沿った意識を醸成することを目的とする。

第二時では、第二次世界大戦期に誕生したフランクフルト学派思想および、人々の対話やコミュニケーション、公共性を説いたハーバーマスの思想を取り上げる。そして、教科書の内容を踏まえて上で、対話による解決の重要性に気付かせるために、「コンセンサスゲーム」を用いて、対話による合意形成の意義を考えさせる。テーマは「とある国で平和に必要なことの順番をきめる」ことである。お互いの主義・主張を対話により、価値観をすり合わせ、最終的にグループとして一つの意見を選出する。クラス全体で内容を共有したのちに、様々な平和への価値観があることを知るとともに、対話によって生み出された意見を尊重することとその重要性に気付かせる。

第三時では、平和に対する主体的な意識を養成するために、積極的平和概念を提唱したガルトゥングを取り扱う。日本は戦争がなく、他の国と比べると治安もいいから平和であると多くの生徒が考える中、それら以外にも平和の要素が考えられることを知り、生徒の平和に対する認識が変化できるような取り組みを行う。

第四時では、こうした今までの先人たちの知恵や知識を踏まえて、ゲーム理論「核軍縮・安全保障のジレンマ」を取り扱い、現実問題として武力の放棄自体が難しい問題であることを理解する。そしてもう一度「哲学対話」を行い、生徒の価値観の変容を読み取る。また、「平和を実現するために自分たちができることは何か」という問いを立てることで、主体的に関わろうとする意識を養成する。平和とは何かを改めて考え、他者と共有することで、平和に対してより透徹とした理解を得ることを目的とする。

４．研究の成果と課題

まず、成果に関してだが、アンケート調査の結果から、平和とは戦争や直接的暴力がないことだけではなく、様々な要因が複雑に絡み合っている概念であるとの認識を得ることができたのではないかと感じる。また、直前に取り扱ったハーバーマスの思想を踏まえうえで、平和を見据え、解決しようとする対話的な問題解決の重要性を回答してくれた生徒が多い。課題としては３つほど考えられる。①生徒の生活や平和への認識と、世界の戦争や紛争、飢餓や貧困の事実には大きな乖離があり、世界平和を考えさせるには適した授業構成とは言えなかった。②ハーバーマスもガルトゥングも理想主義的な傾向が強く、ゲーム理論を取り上げるのみで現実可能性をあまり考慮できていない。③平和を構築するための対話的な活動を行う授業構想を立てたが、結局のところ、平和教育たる本来的な価値に重きが置かれず、竹内（2011）が指摘する「平和教育が教育全般に回収される恐れがある。」というものを覆すことができていなかったと感じる。本研究において提示した単元指導計画については、実習校の都合上十分に実践することができなかった授業を改善したものであり、その有用性の実証及び、他の公民的分野との接続も踏まえて今後実践を行っていきたい。

５．参考文献

・ヨハン・ガルトゥング、藤田明史『ガルトゥング平和学入門』法律文化社（2003） p 6-14、 p 18-22
・竹内久顕『平和教育を問い正す　―次世代への批判的継承―』法律文化社（2011） p 7-13、 p 84-92
・胤森裕暢『「価値観形成学習」による「倫理」カリキュラム改革』風間書房（2017） p 1-4、 p 11-17、 p 131-138
・高部優子、奥本京子、笠井綾　編『平和創造のための新たな平和教育　―平和学アプローチによる理論と実践―』法律文化社（2022） p 8-18
・東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編著『新科目「公共」 「公共の扉」をひらく授業事例集』清水書院（2018） p 22-29、 p 152-165

貧困問題における多文化教育の単元開発研究

－中学校社会科公民的分野の日本国憲法の学習を事例に－

M23－3207　菊地　宏亮

１．研究の背景

昨今の日本では貧困問題が深刻化している。最新の「国民生活基礎調査」（厚生労働省，2022）によると、相対的貧困率は15.4％となっている。また、子どもの貧困率は11.5％となっており、約７人に１人が貧困状態にある。学校の1学級に換算すると、35人学級のうち５人は貧困状態の子どもであり、由々しき事態である。

多文化教育の定義は「人種や民族、社会階層、ジェンダー、性的指向性、障がいの有無等、あらゆる文化集団に属する人々に構造的な平等の達成、および集団間の共存・平等をめざす教育理念であり、教育実践であり、教育改革運動でもある。その基底には、自由、平等、正義、公正、人間の尊重といった哲学的理念が存在する。具体的には、多様な文化集団の視点からの教材やカリキュラムの開発、学習者の言語的多様性の尊重、すべての学習者の学習保障や多文化コンピテンシーの育成など、多様な取り組みを含む。」（森茂岳雄,2022:238）である。本研究では、「社会正義」をグッドマン（2017:５）にしたがい「権力や資源をより公平に分配し、あらゆる人が尊厳や自己決定を持って、心身ともに安全に暮らせる方法を模索するものである」と定義する。また、不公正な制度的な構造などを批判的に問い直して社会正義の実現を目指す多文化教育は、貧困という構造的な不正義の是正に向けて行動する生徒を育成する教育と親和性が高いといえる。そこで、本研究の目的は、貧困問題を題材に、多文化教育の知見を活用して、自らの特権の自覚を促して「社会正義」の実現を目指す生徒を育成する単元を開発し、その有効性を検証することである。

２．研究の目的と方法

本研究では、日本の教育制度上の制限との関係を考慮しつつも、バンクスのカリキュラム開発論(Banks,2019:103-105)を参考にして「キー概念」を設定し、その概念を中心に授業実践を具体化する形で単元開発を行う。まず、キー概念として「特権性の可視化・自覚化」を設定する。次に、特権に関する学習論を構築し、その学習論を基に単元開発と授業実践を行い、有効性を検証する。

３．研究の成果

本研究の成果は以下の３点である。

第一に、特権の可視化・自覚化を図る学習論を構築したことである。先行研究の整理を通じて、特権の自覚に関する学習を規範的に４段階に序列化できることを明らかにした。第１は特権の存在を認識する段階、第２は自分自身の特権を自覚する段階、第３は特権を放棄するなどの社会正義の実現に向けた行動を志向する段階、第４段階は実際的な社会行動に至る段階である。加えて、第４段階に至るためには、特権集団が相対的な損害を受け入れるか否かの葛藤を克服することが必要条件であることを指摘し、そのために、第３段階においては少なくとも異なる扱いによって実質的な「等しさ」を目指す「公正らしさ」への理解を深

めることが重要であることを示した。さらに、第４段階の見取りについては、先行研究が特権の自覚と実際的な行動を過度に結び付けて論じていたことを批判し、第４段階を１つの単元実践において見取ることの限界性を明らかにした。

第二に、特権の可視化・自覚化を図る学習論を転用し、貧困問題の実態に応じて再構成したことである。また、第３段階において重要な「公正らしさ」への認識は、貧困問題に関連させる場合は、社会保障の維持・発展に関わる応益負担と応能負担の考え方を手掛かりに深化できる可能性を示した。

第三は、本研究で構築した貧困問題における特権に関する学習論をもとに単元を開発して、その単元の有効性を実証したことである。本研究では、中学校社会科公民的分野における単元開発を行い、実践にかけ、生徒の学びの軌跡を分析・考察した。その結果、本単元実践は貧困を自己責任と考えることを軽減させたり、社会的支援の必要性を認識し一定の負担を受け入れるようにさせたりなどの教育的効果が一定程度あることがわかった。

４．今後の課題

本研究に残された課題は以下の２つである。

第一は、特権を自覚化・可視化を図る単元の中で、生徒に形式的判断と実質的判断をさせて「公正らしさ」への理解を深める活動を明確に位置づけて実践することによって、有効性を実証することである。本研究では、特権を可視化・自覚化を図る学習における「公正らしさ」の理解の有効性を理論的には示せたが、実証的に示すことはできなかった。これは学習論において「公正らしさ」との相性が悪いのではなく、そもそも本単元において「公正らしさ」への理解を深める機会を保障できなかったことに原因がある。

第二は、学習者の「抵抗」に対応した学習指導を行っていくことである。本研究においては、抵抗」する学習者の存在が確認された。抵抗への対応は、生徒との信頼関係の構築など１単元内の関わりにとどまらず長期的な視座をもって行っていく必要がある。

５．主な参考文献

Banks,J.A.(2019)An introduction to multicultural education (6th ed.).NEW York: Pearson Eduction,63-65.

川﨑誠司(2011)『多文化教育とハワイの異文化理解学習--「公正さ」はどう認識されるか』ナカニシヤ出版

ダイアン、Ｊ、グッドマン著、出口真紀子監訳(2017)『真のダイバーシティをめざして――特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』上智大学出版、

中澤純一(2023)『多文化教育の授業開発と実践――多様性の尊重と社会正義の実現をめざして』明石書店

森茂岳雄(2022)「多文化教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典(改訂新版)』明石書店、238 頁

地理教育における批判的思考力を育成する単元開発
―気候変動学習を事例に―

M23-3209　國土俊二

１．問題の所在

2023 年度の教職専門実習においてパフォーマンス課題を設定した際、生徒には調べる段階において、インターネットに掲載された情報を鵜呑みにしたり、その情報の真偽性を吟味したりする姿勢が見られなかった。このような生徒の様子から、課題を論理的に分析したり、自己の考えを省察する力がないと推測することができる。その際、生徒には批判的思考力の育成が必要だと考えた。そこで、本課題研究では、地理教育における批判的思考力を育成する単元を開発することを目的とした。

２．先行研究

楠見（2005）は批判的思考力には認知的側面と情意的側面の２つの面があり、その全体を支えるメタ認知があると述べる。研究者によってはどこに力点を置くかが異なるが、本課題研究における批判的思考力の定義として、「事象を明確化させながら、その命題を多面的・多角的な思考で分析していき、意思決定に至るまでの自己を内省的に見つめること。」とした。また、蓮尾他（2014）はさまざまな情報が煩雑化する現代社会において、その情報を鵜呑みにするのではなく、自分の頭で注意深く論理的に思考することが、より良い社会認識の形成につながると捉えている。社会の問題を地理的な見方・考え方を活かしながら注意深く吟味することでより良い社会認識に繋がり、より良い市民の育成が可能になる。批判的思考力の育成と社会科における「市民性の育成」には非常に高い親和性があると考えることができる。そこで、筆者は定義した批判的思考力のプロセスを当てはめ体験することで、社会科でも批判的思考力が育成できると考えた。その際に社会科特有の見方・考え方を活かすことで社会的事象を多面的・多角的な視点で捉えることが論理的思考につながると仮説を立てた。また、教材に切実性を持たせたりジレンマを抱えるような問題であるほど批判的思考力は育成され、意思決定に至るまでの過程で自身の考えを振り返る機会を設けたり、他者との交流によって、内省的な思考をもたらすことができると考えた。以上の観念を持ちながら単元を作成していくこととする。

３．開発した単元「気候変動対策」について

本単元は東京都内私立 K 中学高等学校で実施した。対象生徒は中学 1 年生計 165 名である。気候変動を取り上げたのは、それが答えのない問題であり、持続可能なより良い社会を考えていく上では社会を注意深く論理的に思考することが求められると考えたからである。事前調査から、近年中国など温室効果ガスの排排出が多い国々が対策をとる必要があるといった具体的な知識があるものの、国際的に協力ができない具体的な理由にまでは言及しているとは言い難い。本単元では気候変動に対する個別事象を結びつけながら、気候変動問題を構造化していく。そのために単元を貫く問いに「公平な気候変動対策のあり方は何か」を挙げ、新興国としてブラジル、途上国として太平洋島嶼国を具体的な事例地域として取り上げながら、先進国と新興国と途上国の対立や思惑について考える授業設計にした。単元は以下の通りである。

単元目標：気候変動学習を通じて、解決に様々な解釈がある問題を批判的に思考し自身の考えを述べることができる。

	授業目標
1	気候変動の要因について理解し、パリ協定の公平性について各国の視点から考えることができる。
2	ブラジルにおける森林伐採を事例として、新興国における経済成長と、気候変動対策のジレンマを先進国の成長と比較しながら考えることができる。
3	太平洋島嶼国を事例として、後発開発途上国の発展の困難さに気づき、温室効果ガスをあまり排出していない国が気候変動に脆弱であることを知る。
4	気候変動会議のロールプレイを通して、公平な気候変動対策を考えることができる。

４．事後調査及び聞き取り調査の分析

授業実践の事後調査の記述や聞き取り調査から、気候変動対策について批判的に思考できたかを分析した。その結果、多面的・多角的な視点で論理的に思考できた生徒は全体の55%であった。また、サミット形式やブラジルの森林伐採を扱った時間のように二項対立によるジレンマを抱える問題や相手の立場に立って考えさせる授業は批判的思考力の育成に効果があることがわかった。また、新しい知識や視点が入ったことで自身の考えを省察するようになることもわかった。一方で、毎回の授業で内省的に考える時間の確保ができなかったため、メタ的なコントロールを常に行うには至らなかった。また、論理的思考を行うためには多面的・多角的に事象を捉えることが必要であるが、多面的・多角的に事象を捉えても必ずしも論理的思考ができるとは限らず、その要因まで明らかにすることはできなかった。

５．成果と課題

研究の成果としては、「批判的思考育成のプロセス」を組み込むことと、ジレンマを抱える問題を扱ったり、他者との対話を行う場面を設定したりすることが批判的思考力の育成に効果的であったこと、また、多面的・多角的な視点で問題を捉えることが論理的思考を促す上で効果的であったことをそれぞれ明らかにできた。

研究の課題としては、実践における自己の考えを省察する時間の短さや意見を検討するための問いの不十分さが挙げられる。また、多面的・多角的な視点で捉えたにも関わらず、論理的思考ができなかった要因やそういった生徒へのアプローチ方法を明確にできなかった。今後の展望として、成果を活用しながら、批判的思考育成の有効性や限界性を確認していく。また、年間通しての批判的思考育成の方法を追究していきたい。

６．参考文献

楠見孝　2005.　「批判的思考の能力と態度測定」　カリキュラム開発講座研究会第 6 回報告書　103―120

蓮尾陽平、小原友行、池野範男、棚橋健治、草原和博、鵜木毅、大江和彦、下前弘司、土肥大次郎、見島泰司、森才三、山名敏弘　2014.　「高等学校社会系教科における批判的思考力を育成する授業開発研究」　広島大学学部・附属学校共同機構研究紀要 42:243-248

進路多様校における大雨災害の情報リテラシー育成
—意識調査に基づく地理総合の年間カリキュラム開発—

M23-3210　後藤 丞

1 はじめに

大雨やそれに伴う大雨災害は，他の自然現象や災害に比べ時空間的変動性が大きく，気候変動による変化可能性も指摘されている。この特性を踏まえ，居住地域の大雨災害リスクの的確な把握が大雨災害対応に不可欠となる。したがって，大雨災害に関して，様々な情報源の活用から理解を深める情報リテラシーを，生涯教育的観点から育成することが必要である。そのためには，情報獲得の契機となりうる，大雨災害の時間推移や空間的な広がりに対する関心（以下，大雨災害の地理的関心）を高める必要がある。既往研究では，自然現象・災害に対する関心程度や情報活用程度がとらえられているが，大雨とは異なる時空間スケールの極端な気候現象（澤田 2009;2018 など）や関心（及川・片田 2018）を中心に論じられており，情報活用と時間的・空間的関心の両者の連関性は明確ではない。

他方，高等学校では地理総合が必修化され，自然災害や防災に関する学習内容が拡充された。ただし，高等学校卒業後の進学・就業の時期は生徒によって異なり，高等学校においては生徒の希望進路に応じた大雨災害の情報リテラシー育成が求められよう。とりわけ，様々な進路の可能性を有する生徒が在籍する進路多様校においては，多様な進路を包括した大雨災害の情報リテラシー育成のあり方の検討が必要と考えられる。

以上を踏まえ，本研究では，進路多様校に在籍する高校生の大雨災害の地理的関心と情報活用程度の関係をアンケートにより明らかにする。その上で，地理総合における大雨災害の情報リテラシー育成に関する年間カリキュラムを検討する。

2 調査と分析方法

アンケート調査を，実習校の都立五日市高等学校全日制生徒 221 名（1〜3 年生）を対象に実施した（2024 年 5 月下旬〜6 月上旬）。主な質問内容は，卒業後の希望進路（質問 1），大雨災害の地理的関心の内容・程度（質問 2・3），現在・高校卒業後の情報活用程度（質問 4・5）である。質問 3〜5 は 5 段階評価で回答するリッカート尺度を用いた。そして，現在の情報活用程度得点（質問 4）に対してクラスター分析した（Ward 法，平方ユークリッド距離）。分析対象は，総回答者 221 名のうち，質問 4 が無回答の 3 名を除く 218 名である。

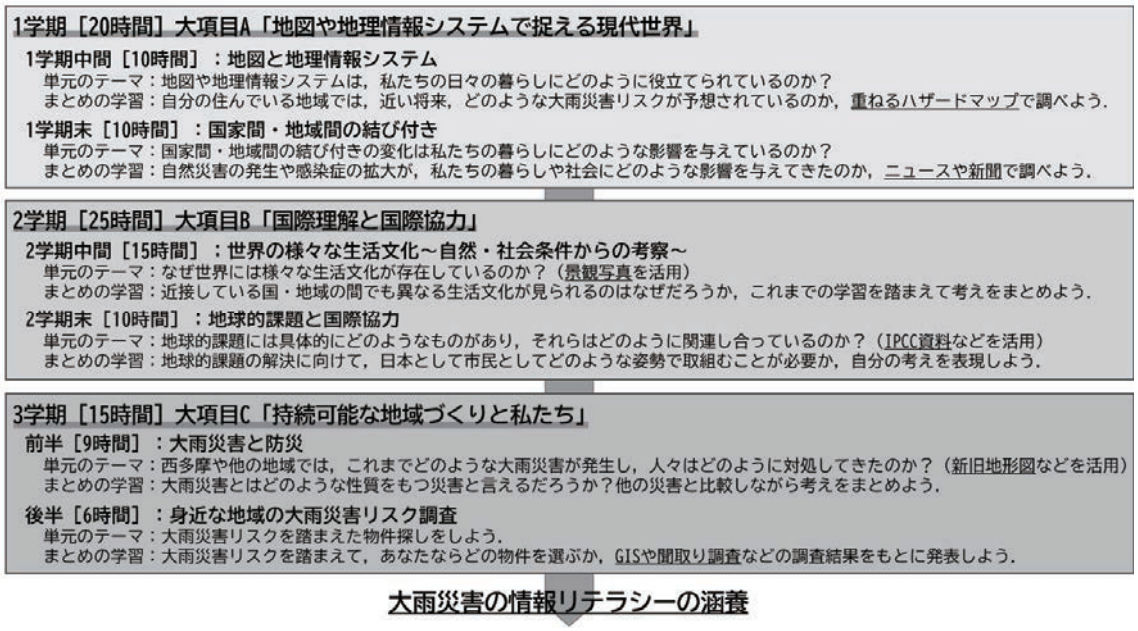
3 結果およびカリキュラムの検討

クラスター分析に基づき，情報源の活用程度を I 群（33 名），II 群（64 名），III 群（18 名），IV 群（54 名），V 群（49 名）の 5 つに類型化した。I・II 群は多くの情報源の活用程度が高く，特に I 群で活用程度の高い情報源が多い（以下，I 群は高位多活用群，II 群は低位多活用群とする）。III 群はすべての情報源で活用程度が極めて低い（以下，不活用群とする）。IV・V 群はパーソナル情報源の活用程度が高く，V 群はその傾向が顕著である（以下，IV 群は低位パーソナル情報活用群，V 群は高位パーソナル情報活用群とする）。

各群における希望進路に関して，高等教育機関への進学希望者割合は高位・低位多活用群（I・II 群）や高位パーソナル情報活用群（V 群）で高く，就職希望者割合は不活用群（III 群）や低位パーソナル情報活用群（IV 群）で高い。すなわち，現在の情報活用程度は，進学希望者では高く，就職希望者では低い傾向を示す。さらに，高校卒業後の情報活用程度は，現在の情報活用程度と同様の傾向を示し，将来の情報源の活用志向性は現在の活用状況に大きく依拠していると考えられる。情報源のうち，学校の授業は他の情報源より活用の志向性の低下が明瞭であり，情報源としての意義の気付きを促進する授業構築が必要と考えられる。

大雨災害に関連する内容の関心は，大雨災害に対処するための人々の工夫や，大雨災害の被害状況といった社会事象について全群で高い。さらに，情報活用程度が比較的高い群では，大雨や大雨災害の仕組み，大雨災害の被害原因といった自然事象も関心が高い。全群で自地域や，過去よりも未来の関心が高く，特に数年後は高い。関心の高い大雨災害地域は，情報活用程度が最も高い高位多活用群（I 群）では他地域の沖縄本島，他群は自地域の東京・関東に最も強い関心を示し，情報活用程度が高い群ほど関心理由に地理的視点を伴う傾向が認められた。

分析結果に基づき，年間カリキュラムを検討した（第 1 図）。考慮した点は，各単元で活用する情報源を具体的に示したこと，および年間を通して大雨災害の情報リテラシー育成に向けた学習内容を配置したことである。学習内容には，様々な時空間スケールの大雨災害を取り扱う必要があり，内容の配置は，生徒の大雨災害の地理的関心の傾向を踏まえた。



第 1 図　地理総合において大雨災害の情報リテラシー育成を目指す年間カリキュラム

＜引用文献＞

及川 康・片田敏孝・Keerati Sripramai (2018)「災害履歴に対する時間感覚」『災害情報』16, pp.223-234.

澤田康徳(2009)「社会科教育系科目の受講大学生における環境問題に対する興味・関心と行動 ―地球温暖化を中心として―」『新地理』57-2, pp.19-28.

澤田康徳(2018)「養護教諭の暑熱に対する関心の契機と認識」『地理学評論』91, pp.487-503.

「諸地域」の多元性の獲得を目指した「世界史探究」の授業開発・実践
ー「東アジアと中央ユーラシアの歴史的特質」の実践事例からー

M23-3211　近藤優樹

１、問題の所在と研究の目的

従来の歴史教育では、周辺世界とのつながりを無視した日本史という歴史認識を克服すべく、日本列島周辺との交流に着目した「東アジア文化圏」という概念が着目されてきた。しかし、課題の克服のために「東アジア文化圏」を無批判に強調することは、「中国」という地域世界の多元性が捨象され、画一的・固定的な「中国(史)」像が形成されるという、課題を克服しようとしたことにより、別の課題が生じることが心配される。

本研究では、生徒の「諸地域」(今回の場合「中国」)に対する認識を豊かなものにすべく、(主権国家とか「一つの中国」と同義でない)多元的な性格の「中国」という地域の特質に着目する。多元的な性格を持つ「中国」の「歴史的特質」を析出するために、歴史研究で、中国を無批判に東アジアの「中心」と見る歴史観を相対化するために用いられる「東部ユーラシア」概念を参照する。先行実践でも「東部ユーラシア」は、広域の地域世界間の関連性を生徒に把握させるために用いられてきたが、本研究ではこの概念を「中国」自体の多元的性格を明らかにするうえでも有効であることを、研究授業で検証する。

２、研究方法

本研究は、「諸地域」の多元性を獲得させることを目標とした授業を開発・実践する。実践後、収集した生徒の記述を分析し、成果と課題を明らかにする。最後に、実践の成果と課題から、社会科歴史教育としての本研究の有効性を論じる。

研究授業では分析概念としての「東部ユーラシア」概念を参照し、「中国(史)」の多元性を捉えさせるために、北魏史を扱った。北魏における「中国」の多元化について、生徒が歴史事象から検討できるよう、本実践では、「漢化政策」という事象の意義を考察させた。「漢化政策」という事象を取り上げ、対立や同化といった単純な図式で説明できない「中国」の多元性や、そこでの遊牧民の「中国」の主体性や影響力、漢民族との共存の様相に着目させることを、後述する発問から生徒に考察させることで試みた。

３、研究の成果

開発した授業を実践し、そこで課した以下の設問に対する生徒の記述を分析した。

> Q:「漢化政策」というくくりで、孝文帝の政策を表現することは適切なのだろうか。「鮮卑の制度や習俗を中国的なものに改めた」と記述される孝文帝の政策を、あなたであれば、どのように説明しますか。授業で扱った具体的な事例を根拠に記述しなさい。

研究授業では、対立と同化の図式に当てはめるのではなく、異質な他者同士(遊牧民と漢民族)が共存する「諸地域」としての遊牧民(鮮卑)と、漢民族が、華夷秩序という世界観のなかで共存するという「中国」の多元性を北魏史の事例から生徒に考察させることができたことを、生徒の記述から確認することができた。この点から、生徒が地域世界の在り様を所与のものとするのではなく、資料や「華夷秩序」概念を活用して遊牧民と漢民族が共

存する多元的な「中国(史)」像を生徒自身に構築させることができただろう。「北魏における遊牧民族と漢民族の接触や交流による、中国の変容の意義や実態について考察する」という研究授業の目標を、生徒の何人かは達成することができたと考えられる(反面、「漢化政策」の具体例を羅列するにとどまる記述も多く見られた)。

４、まとめと課題

成果を「３、研究の成果」で述べたことに加え二点あげたい。一つ目に、従来の歴史教育で用いられてきた「東アジア文化圏」など、「国家」より広域の地域概念で歴史を解釈する方法が、「中国」それ自体の多元性が捨象されるという課題(限界)を明らかにした。

また、上記で指摘した課題を克服すべく、認識対象の地域世界を「分割する」歴史認識の方法によっても地域世界の多元性を発見することに結びつくことを、「中国(史)」を事例に提案することができた。提案をふまえ開発した実践の成果は、３で述べた通りである。

本研究の課題は二つある。一点目に「東部ユーラシア」概念の強みを活かしきれなかった点にある。東部ユーラシア概念は、空間を示す概念用語であることに加え、中国を無批判に東アジアの「中心」とする歴史観を相対化することを目的として、南アジアや東南アジアなどの隣接世界との関連性に着目することを意識した分析概念である。この分析概念にもとづき、より広域の地域世界に分析対象を「広げる」というアプローチをとれば、北魏と同時代に江南に並立した南朝政権や、東南アジアや南アジアなどを射程に入れた発問を設定し、よりダイナミックな「中国」の多元化の動きを考察させることもできただろう。

二点目に、生徒の学びの実際を研究授業前に十分に把握できず、前時までの学習を研究授業に活かしきれなかった、筆者(授業者)の力量不足も課題としてあげられる。生徒のなかには前時までに学んだ華夷秩序という概念にある、世界を「文明」と「野蛮」を区分するという世界観を、設問を考察するうえでの分析概念として活用していた。この「文明」や「野蛮」といった観点を「中国」の変容を考察する補助線として、より明示的に提示すれば、より多くの生徒が深い考察を行えたと考えられる。

５、成果の活用法

多元的な「中国」へ向かう動きと、それを「一つの中国」に括ろうとする力学のせめぎ合いは、現代の中国が直面する課題である。地域の多元性を認識する視座を世界史で鍛えることは、現代の中国を理解するうえでも必要だろう。今回は、北魏史に焦点をあて、「中国」の多元性を認識しようとする実践事例を、生徒の学びや実践上の課題とあわせて蓄積することができた。実践で浮上した課題もふくめ、今回の「中国(史)」の多元性を見出す際に参照した概念や成果を、他の事象や事例での授業開発に活かしたい。

６、主要参考文献

・佐川英治・杉山清彦編『中国と東部ユーラシアの歴史』放送大学教育振興会、2020 年。

・鈴木亮『日本からの世界史』大月書店、1994 年。

・日髙智彦「世界史論・世界史教育論の成果と課題から高校歴史新科目を考える―「世界史探究」の構想に向けて」『日本歴史学協会年報』第 33 号、2018 年、53-65 頁。

小学校社会科教育における学習問題への興味・関心を高める資料の作成と提示
―小学校５年　米づくりのさかんな地域についての授業考察を通して－

M23-3212　齋藤　俊

１．研究の方法

まずは先行実践や研究から、学習問題への興味・関心を高めることができそうな資料の作成と提示の方法について、指導上のポイントや留意点を明らかにした上で、研究仮説を示した。その研究仮説を踏まえて、米づくりのさかんな地域の学習についての単元開発をし、今年度の教職専門実習で実践をした。その実践をもとに、児童の学習における記述やアンケートへの回答を参考にしながら自身の実践の成果と課題を明らかにして、今回開発した指導案を改善するという流れで進めた。自分が実践した授業の成果と課題を明らかにする上でのポイントとしては資料の作成と提示によって、学習問題への興味・関心が高まったかどうかに着目した。その着目点から、児童が書いた生産者に向けての手紙を分析し、学習問題への興味・関心の高まりを判断した。

２．研究の目的

どのようにしたら児童を前のめりにできるかすなわち主体的にできるか、学部時代から自分の授業の課題として感じていた。Ｍ１の研究授業に関しても、児童がのりきらず、児童との信頼関係だけで、研究授業を乗り越えた感覚があった。その反省も踏まえ、どうしたら児童を前のめりにできるのかについて、教職大学院の在学中に課題意識をもっていた。前のめりになるということに関して、教師の資料作成や発問、学級経営、授業デザインなど、それを作り出す構成要素は多岐にわたるとは思うが、今回の課題研究では特に社会科授業における資料の作成と提示に着目した。具体的には興味・関心を高める資料の作成と提示に着目し、興味・関心を高めるために、どんな資料を作成し、どのようなタイミングと方法で提示をしたら、興味・関心を高めることができるのかについて課題研究を進めた。その中でも特に学習問題への興味・関心に着目した。本研究では、米づくりのさかんな地域の学習において、学習問題への興味・関心を高めるための資料の作成と提示の方法について、１つの有効な事例を示すことを目指したいと考えている。

３．研究の内容

本研究では興味・関心が高まるにつれて、学習問題の意識化につながるものと考え、学習問題への興味・関心を高めることによって問題解決的な学習の学習過程をより効果的なものにするものと考えた。それではその学習問題への興味・関心を高めるためにはどうしたらいいのか。向山行雄（1985）、佐島群巳（1983）、社会認識教育学会（2000）、秋田喜代美・坂本篤史（2015）ら社会科教育の理論と実践また教育心理的な立場の方々が共通して、学習問題への興味・関心を持たせるためには、矛盾や意外性、認知的ずれを含み込んだ資料が大切であると述べていた。矛盾や意外性のある事実が児童の認知的葛藤を生み、児童にとって心理的な不均衡が生じる。その不均衡を解消しようとするため、新たな情報を集めようとし、児童が興味・関心をいだく。この考えを踏まえ、「学習問題に興味・関心を持たせるためには、矛盾や意外性のある事実を含み込んだ資料を提示し、その矛盾や意外性のある事実について児童に気づかせることが大切である」ということを研究仮説としたく考えた。

まずは研究仮説の土台になる矛盾や意外性のある事実について、実習校の児童における矛盾や意外性のある事実とは何かについて検討した上で、下記の通り、矛盾や意外性のある

事実を含むような学習問題を設定した。

学習問題①庄内平野で、たくさんのお米をつくることができることができるのはなぜか。
～山形県の５％の面積で、「山形県で作られるお米の生産量の」約４０％をつくるヒミツ～※わかりやすくするため「」の間のみ追記
学習問題②米づくりに関わる人が機械化など工夫してきたにも関わらず、米の生産量が減っているのはなぜだろうか。

それでは矛盾や意外性のある事実を児童に気づかせる資料を提示する際にどのように提示したらいいのかだろうか。佐島群巳（1983）や松尾知尾（2018）らの指摘を踏まえ、ICTを活用しながら、統計・図表資料を順次に教師が提示するという方法をとった。

その方法で提示した資料によって、学習問題への興味・関心は高まるのか。研究授業後の記述から、興味・関心の現れを見取ることができると考え、児童の記述とアンケートを分析した。北（1993）の『「○○したい等」についての記述は学習したいという関心の高まりと学習意欲が表されたものである』という指摘を踏まえた上で、児童が書いた記述の語尾に書かれる「○○したい」という意思が興味・関心の高まりをあらわすものと考えた。本研究では、単元終盤で児童に書かせた生産者への手紙の中から児童の意思が現れる表現に着目することとする。

４．成果と課題と課題の要因について

２７名中、６名の児童が「○○したい」という意思に関する記述をしていたことから学習問題への興味・関心を高める手立てとして一定の成果として判断した。一方で裏を返すと６名しか興味・関心をもてていないという結果であり、それは課題だと捉えている。その課題の要因を研究仮説に基づいて分析すると、そもそも該当児童にとって矛盾や意外性のある事実ではなかったことや、統計資料の提示方法に改善の余地があったこと、児童の発言を想定した資料の準備が不足していたことが要因であるということがわかった。また授業分析をする中で同じ事実であっても生活経験や既有知識によって事実の捉え方が異なるということに気付き、研究仮説以外でも系統性という観点から３年の市の移り変わりの単元で米づくりの単元を見越した授業づくりをする必要性を実感した。実践した授業の課題に関する改善点として、以下の３点を変更した。①矛盾や意外性のある事実の提示者を教師から米農家にする　②矛盾や意外性のある事実と学習問題を再考する　③問い返し、揺さぶりをかけるような資料を複数、用意し子どもの状況に応じて対応する。これらの改善点を踏まえて、修正指導案を作成した。

５．主要引用文献

・向山行雄「授業課程の構成技術」pp. 107-108（1985 明治図書）
・佐島群巳「社会科授業づくりの基礎・基本［社会科教育全集２４］p. 144（1983 明治図書）
・社会認識教育学会「改訂新版　初等社会科教育学」p. 45（2000 学術図書出版）
・秋田喜代美・坂本篤史「学校教育と学習の心理学」p. 33（2015 岩波書店）
・松尾知尾「新版　教育課程・方法論　－コンピテンシーを育てる学びのデザイン－」pp. 153-154（2018 学文社）
・北俊夫『新学力の評価研究　２　社会科「関心・意欲・態度の評価技法』pp. 84-85（1993 明治図書出版）

「歴史的な見方・考え方」を働かせることを目指した中学校歴史的分野の単元開発
－太平洋戦争にいたる歴史的事象に着目して－

M23-3213　酒井崇宏

１．研究の背景と目的

学習指導要領では、「歴史的な見方・考え方」を働かせて問題解決的な学習を行うことで、従来の歴史学習を「公民としての資質・能力の基礎」を育成する歴史学習へと変革することが期待されている。しかし、筆者が実習を行った学校の生徒は歴史を暗記科目ととらえている生徒が多くみられるという実態があった。そこで、生徒が「歴史的な見方・考え方」を働かせる中学校歴史的分野の単元開発を本研究の目的とした。

２．研究の方法

今年度の実習では、日中戦争から第二次世界大戦終結までを扱った。そこで角田（2023）が述べている社会科で「戦争と平和」を学ぶ意義を基に、國分（2019）が整理した歴史学習のプロセスを踏まえた単元開発を行った。これらを基に仮説を「中学校社会科歴史的分野における第二次世界大戦と人類への惨禍の単元において、歴史学の学び方を意識した学習プロセスを踏まえることで、生徒が『歴史的な見方・考え方』を働かせて解決困難な課題に対して自らの考えを粘り強く構成していく力を育むことつながるのではないか」と設定した。この仮説を基に単元の学習課題は「日本が太平洋戦争を避けられなくなったのはどの時点か」という問いに対して、選んだ時点の歴史的事象について①概要の説明②なぜ他の段階ではなくこの時点を選んだのか③その時点でどういう選択肢が考えられたか④その結果どうなると考えるかの４つの観点を踏まえて記述するというものを設定した。また、時点の選択肢については A 満州事変　B 国際連盟脱退　C 近衛声明　D 日独伊三国同盟　E フランス領インドシナ南部への進軍の 5 つの時点を筆者が設けた。この課題に対する生徒の記述から、歴史学習のプロセスを踏まえて課題に取り組むことがどの程度有効だったのか、またどういった課題が見られたのかについて考察する。

３．研究の成果

今回の研究の成果については以下の３つが挙げられる。1 つ目は、一部ではあるが根拠を踏まえて第三者視点で当時の選択肢の可能性を記述できていた生徒がいたことである。2 つ目は、「太平洋戦争を避けられなくなったのはどの時点か」という学習課題について①概要の説明②なぜ他の段階ではなくこの時点を選んだのか③その時点でどういう選択肢が考えられたか④その結果どうなると考えるかの４つの観点を踏まえて記述し、生徒同士で相互に確認するという手順を踏んだことで、1930 年代～1940 年代ごろの歴史的事象や国際関係についての理解につながったことである。3 つ目は、生徒の視野を広げるような史資料を提示することで、生徒が多面的・多角的に歴史的事象をとらえることができたことである。

４．まとめと課題

本研究では、生徒が「歴史的な見方・考え方」を働かせる中学校歴史的分野の単元開発を目的とした。今回の研究の課題としては大きく分けて次の３つが挙げられる。

１つ目は授業で用いた史資料についてである。今回の実践は第三者視点で当時の選択の可能

性を考察するということを目的としていたこともあり、授業で使用した史資料は「何人の犠牲者がでたか」のようなデータを示したものや当時の状況がわかるような大観的なものが多く、当時の個人に目を向けた資料が少なかった。そのため、生徒は理屈として戦争を二度と引き起こしてはいけないということは理解したとしても、感覚的に戦争を起こしてはいけないという気持ちにさせることができなかったのではないかという反省が残った。

２つ目は単元を通した課題やその評価基準の設定についてである。本実践では、単元を貫く問いとして「太平洋戦争が避けられなくなったのはどの時点だろうか」という問いを設定した。複数の立場の視点に立つための史資料として、泰緬鉄道の建設のために日本によって強制労働させられている写真、福岡県の豊州炭鉱で働かされた朝鮮人がハングルで書いた「お母さんに会いたい」という文字などを授業で扱った。しかし、どうすれば太平洋戦争を回避できたかについて考える過程で国策規模の政治的視点に意識が向いてしまい、被害の当事者たちの視点が薄くなってしまった。そのため、A 評価と判断した生徒の中にも、被害者の視点に立って記述している生徒はほとんどいなかった。また、今回課題に対して A 評価の基準を「B 評価の基準を満たしたうえで、全体において多面的・多角的に考察することができている。」と生徒に示した。生徒に示した評価基準の中に「加害者の視点を踏まえて」のように具体的に視点を提示しておくことで、改善が見られるのではないかと考える。

３つ目は、日本の中でも様々な立場の人がいたということを生徒が認識することが困難であったことである。生徒の記述の多くは「日本は」という主語を用いており、日本の中でも戦争に反対だった人もいたという認識を持たせることができていなかった。この原因としては、当時考えられた選択肢について考える際に「政党政府」「軍部」「国民」などの主語を明示していなかったことが主な原因であり、上記の主語を示しながら太平洋戦争に至る過程を学習する必要があったと考える。

５．成果の活用方法

本研究では、先述したように「歴史的な見方・考え方」を働かせる歴史的分野の単元開発を目的とした。そのうえで、課題解決のために 4 つの観点を示したことや生徒同士の意見交流の場を設けるという、歴史学習のプロセスを学習活動にどのように取り入れるのかについて一つの事例を示すことができた。しかし、今回は歴史学習のプロセスの中でも特に因果関係とともに当時の歴史的な状況下でほかの選択肢の可能性がなかったかを考えることを重視したが、扱う内容によって歴史学習のプロセスの取り入れ方や重視する点も変わってくるため、今後は他の時代においてどのように取り入れていくのかを検討したい。

６．主な参考文献

角田将士『学校で戦争を教えるということ』学事出版、2023 年

國分麻里「第 1 節　学習指導要領における歴史的な見方・考え方」江口勇治・井田仁康・唐木清志・國分麻里・村井大介編『21 世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院、2019 年、pp136-143

小山拓真「地理的な見方・考え方を働かせた選択・判断する力を育む中学校社会科単元開発―見方・考え方と公民としての資質・能力の関係性に着目して―」『教育実践学研究』、2022 年、pp433-444

メディアリテラシーの育成を目指す歴史教育の授業開発

M23-3214 田村健太郎

１．研究の背景と目的

生徒たちの日常生活においてや、学校での学習の際にもマスメディアは重要な役割を果たし、日々の生活から切り離すことが難しく、必要不可欠なものとなっている。またその中でも、新たなマスメディアとして成長し続けている web メディアやソーシャルメディアは特に Z 世代と呼ばれる年代の生徒たちには特に身近なものの１つである。身近であり、便利なものではあるが、フェイクニュースの蔓延、大規模な SNS の出現により個人発信のものでも高速に拡散し、多くの人に影響をもたらされる、低信頼で没個性のニュースが多く生み出される、過度に個人の好みや行動を追跡するメディアや広告が常態化といった課題も多く存在する。

また、学校現場においても児童・生徒 1 人に１台パソコンやタブレットを配布する GIGA スクール構想によって子どもたちにとっても、教師にとっても、デジタルの世界はますます身近となり、デジタル社会におけるメディアリテラシーを身に付けるニーズが高まっている。しかし、現状は ICT 機器の利活用に偏っているところも多く、オンライン上の偽情報やメディアリテラシーそのものについては場末に置かれたままである。そうした状況を鑑み、メディアリテラシーそのものに目を向け、能力獲得の一助となるような授業を目指す必要があると考え、研究を行った。

２．研究の方法

(1)調査研究①

先行研究の整理を行い、メディアリテラシーの定義やその変遷について調査。

(2)調査研究②

科目種を問わず、現場における授業実践の調査。

(3)授業案の作成

歴史総合においてメディアリテラシーの育成を目指す授業案の提案

３．研究の成果

メディアリテラシーの定義については研究者や様々な機関によって異なり、多義的であるが、山脇岳志(2022)によると、「メディアリテラシーとは、民主主義社会におけるメディアの機能を理解するとともに、あらゆる形態のメディアメッセージへアクセスし、批判的に分析評価し、創造的に自己表現し、それによって市民社会に参加し、異文化を越えて対話し、行動する能力である。」と述べている。また、菅谷明子(2000)によるとメディアの特性や社会的な意味を理解し、メディアが送り出す情報を「構成されたもの」として建設的に批判する能力、メディアが形づくる「現実」を批判的に読み取るとともに、メディアを使って効果的に表現していく総合的な能力だと定義されている。メディア情報は主観的に切り取られ

ており、受け取り手も多様な価値観を有している。実際に社会で生じたこととメディアを通じて認識する社会との差異、それをもたらす様々な要因について自覚的になることが必要とされている。

４．まとめと課題

多くの情報で溢れるこの時代においては。熟慮し吟味することができる能力を身に付けることが重要である。今後の大きな課題としては、今回の研究で作成した授業を実践できておらず、その際の効果について検証することができていないことがあげられる。

５．参考文献

坂本旬・山脇岳志『メディアリテラシー吟味思考を育む』時事通信社(2022)

山田圭一『フェイクニュースを哲学する －何を信じるべきか』岩波書店(2024)

菅谷明子『メディアリテラシー －世界の現場から』岩波書店(2000)

佐々木輝美『メディアと暴力』勁草書房(1996)

石井寛治『情報・通信の社会史 －近代日本の情報化と市場化(生活と技術の日本近代史)』有斐閣(1994)

稲増一憲『マスメディアとは何か』中央公論新社 (2022)

小林哲郎『マスメディアが世論形成に果たす役割とその揺らぎ』(2016)
2016_21.pdf (nhk.or.jp)

小平さち子『メディアリテラシー教育をめぐるヨーロッパの最新動向～リテラシーの向上に向けた政策と放送局にみる取り組み～』(2012)

渡部竜也『Doing History：歴史で私たちは何ができるか？』清水書院(2019)

吉田裕『アジア・太平洋戦争　シリーズ日本近現代史⑥』岩波書店(2007)

櫻本富雄『戦争はラジオにのって』社会評論社 (1985)

岡本厚『岩波講座 日本歴史 第17巻 近現代３』岩波書店 (2014)

岡本厚『岩波講座 日本歴史 第18巻 近現代４』岩波書店 (2015)

スマートニュースメディア研究所「授業実践例」
https://smartnews-smri.com/literacy_category/practice/ (2021) (2025年２月１日閲覧)

叙述と対話を用いた歴史の授業実践

―知識の習得のみを目的とする歴史の学習からの脱却を目指して―

M23-3215　林　駿太郎

1. 研究の目的

現在の日本の歴史教育は大きな転換点に立っているが、課題があると考える。筆者が考える課題は、生徒が歴史の学習を「知識の習得」のみを目的とする傾向があることである。小川（2011）は「歴史を理解する際には、教科書に書いてあることはとにかく覚えなければならないという実に奇妙な倒錯現象を誰も疑わない事態が何十年も続いている」としている。また、日高(2019)は「教科書に書かれていることの中からであれば入試に出題してもよい、という受験の実態に合わせて、教科書をまんべんなく教え、学力として定着させる授業が広く行われている」としている。こうした授業は生徒が歴史の学習を学習した内容を覚えることに目を向け、内容を覚えることが歴史の学習の目的になってしまうと考える。しかし、社会科教育の目標は「民主主義社会の形成者を育成する」ことであり、歴史の学習もこの目標を達成するための学習でなければならない。また、実習校で実施した事前アンケート（2024年7・9月実施）から実習校の生徒は「歴史」が嫌い・興味がないと「歴史の授業」も関心が向かないということや歴史の授業が苦手な生徒ほど歴史の学習を知識を覚える教科だと認識して、歴史の学習には暗記が必要であるという認識を強く持っているという結果を得られた。このような問題意識や実習校の実態を踏まえて本研究では、生徒の歴史の学習を知識の習得と捉えている認識からの脱却を目指して「叙述」と「対話」に着目した授業実践をした。

2. 研究の方法

今年度の教職専門実習では中学校 2 年生の江戸時代初期の単元を担当した。本実践では小川（2023）の「歴史実践」の六層構造を参考に授業開発・実践を行った。単元開発をする際に生徒に「江戸時代」についてのアンケートを実施し、「**長い時代**」や「**平和**」という回答を得られた。江戸時代についてそれまでの時代と比べて長く、平和な時代が続いたというイメージを持っている生徒が一定数いるといえる。ここで重要なことは、徳川氏がなぜ安定した時代を続けることができたのか考察することであると考えた。そのため、本単元の中心発問を「なぜ徳川氏は平和な（安定した）世の中を作ることができたのか？」単元を貫く問いを「長期的に安定した世の中を作るためには何が必要だろうか？」に設定した。本実践では単元の最後の授業でこれら 2 つの問いについて生徒に叙述させ、対話活動を行った。本単元実施後には対話活動を踏まえたうえレポートを作成させ、提出をさせた。また、教職専門実習終了後に「対話活動」への評価や歴史の授業に対する意識の変化などについて調査するためアンケート調査を実施した（2024 年 11 月実施）。これらのレポートの記述やアンケートの分析から、本実践の成果と課題を明らかにする。

3. 研究の成果

本研究の成果は対話活動を通じて自らの考えをさらに深めることができた生徒が見られたことである。筆者は、対話活動を通じて自分にはない視点や考えで事象を見たり、自らの意見を深めることが求められると考える。アンケートの結果から対話活動で他の人の意見を聞けることや自分の考えをより深められることを肯定的に捉えている生徒が多く見られたので、本実践における成果といえる。

また、9回の授業を通して一部の生徒の「歴史の授業」に対するイメージを変化させることができたことも評価できると考える。本研究は歴史の学習の目的を知識の習得からの脱却を目的としたが、アンケートの記述から歴史の学習を暗記から脱却することができている生徒が一部見られた。歴史の授業に対するイメージが変わった人は約 3 割と決して多くないが、こうした回答が見られたのは成果だと考える。しかし、約7割の生徒は「歴史の授業」のイメージを変化させることができなかったので、それは課題だと考える。

4. まとめと課題

本研究では先に述べた成果が見られた一方で、課題も多く残った。以下、今回の実践での課題を3点挙げる。

1 点目は単元構成である。本実践では武家諸法度や鎖国に着目して単元を構成したため、村や百姓など単元の中心発問を考える際に扱った方が良いと考える内容を学習できなかった。また、設定した問いが過去の探究にとどまるものが多くなってしまった。これらに対する対応として、まず、単元開発の際に教材研究を踏まえて学習するべき内容を取り入れたうえで、どの内容を重点的に扱うか決める必要があると考える。また、単元の中で現代に繋がる問いをもう少し取り入れるべきであると考える。本実践においては「単元を貫く問い」が現代に繋がる問いであったので、この問いに時間をかけるべきであったと考える。

2点目は単元のまとめである。本実践のレポート課題は生徒にとって難しく、負担であったといえる。また、今回の単元の中心発問で教師が選択肢を作ったことも課題だと考える。これらに対する対応として、まず、課題を生徒の負担が少ないものにする必要があると考える。本実践では、生徒に選んだ政策の内容を詳しく記述させたが、そのような知識についての記述は簡単なものにして、今回のレポート課題で特に大切な、生徒自身の考えを中心に記述させる必要があったと考える。また、レポートを書かせる際には選択肢を作らず、生徒に自由に考えさせることが必要だと考える。選択肢を作ることで生徒の考えを狭くさせてしまい、授業で学習した内容だけに縛られてしまうと考える。

3点目は対話活動である。アンケートの数値的測定や記述から多くの生徒が対話に対して好意的な印象を持てた一方で、自分の意見を深めることができていない生徒も見られた。また、対話をする時間が短かったという回答が見られた。これらに対する対応として、対話はグループだけではなく、クラス全体などの規模で行うことも必要だと考える。大きな規模で対話活動をすることで、より多くの人の意見を聞くことができ、自分の考えを深めることに繋がると考える。しかし、学級単位での対話活動は時間がかかるので、授業者がその単元で特に重要だと考える問いについてクラス単位での対話活動を行うことが良いと考える。また、単元開発の際に重要な問いを決めておくことが必要であると考える。従業者として特に重要だと考える問いを決めておくことで時間をかけたほうが良い問いを決めることができると考える。本実践においては、単元の中心発問と単元を貫く問いを学級全体で意見を交換する必要があったと考える。

5. 主要参考文献

・小川幸司 2011『世界史との対話　70 時間の歴史批評（上)』地歴社
・小川幸司 2023『シリーズ　歴史総合を学ぶ③ 世界史とは何か―「歴史実践」のために』岩波新書
・南塚信吾・小谷汪之 2019 『歴史的に考えるとはどういうことか』 ミネルヴァ書房

生徒が自分の歴史の見方を自覚し、変容させられる日本史探究の授業実践
－中世初期を題材に－

M23－3216　松村紀奈

１．研究の目的

筆者の実習校や非常勤として勤務している学校の様子を踏まえると、高等学校の日本史探究の現場において、教員側・生徒側共に重要視されることは「大学入試で点数を取れること」であり、日本史探究の授業は「大学入試で点数を取るために、生徒に分かりやすく歴史を伝え、暗記させること」を目的に行われているように感じる。しかし、この意識を踏まえると、大学入試を無事通過できたら今まで学んできたものは用無しに感じられてしまう可能性があり、生徒たちの「歴史を学ぶ意味を見いだせない」ことに繋がっていると加藤公明も指摘している（加藤 2023)。

また、「歴史を学ぶ意味」を今年度の実習開始時に生徒にアンケートを取ったところ、「過去の過ちを繰り返さないため」と考えている生徒や「教養のため」と考えている生徒が多いことが分かった。このアンケート結果から、生徒たちにとって大学入試は重要な学習文脈として存在するものの、それだけではない意味を見出していることが分かる。

しかし、この意識には２点問題がある。１点目は、歴史には様々な解釈があって成り立っているものであり、私たちが構築する、変化する可能性のあるものであるのに、生徒が歴史を固定されたものだと考えているということである。しかし、生徒たちの回答からはその意識が見られなかった。このような、１つの歴史のみを正解とする歴史の見方では、社会科の目標である、「民主主義をつくる市民の育成」の達成は難しい。２点目は、この考えに基づくと、日本史探究で長い時間をかけて行われる古代から近世にかけては、歴史を学ぶ意味を見出しにくいという点である。近代以降の日本史には、我々が反省し、過去の出来事を繰り返さないために考えられる出来事は多くある。現在と歴史の繋がりも見出しやすい。しかし、古代から近世までの日本史を「過去の過ちを繰り返さない」という視点で見ている生徒にとっては日本史探究の授業の意味を見出しにくくなってしまう可能性がある。

本研究は、このような問題意識を踏まえ、生徒たちが自分の歴史認識が正しいのか、史料や生徒同士の交流の中で考え、深めていく中で、生徒が今までの自分の歴史認識は一面的であったことに気付き、新たに歴史認識を構築させることで、生徒たちが現在考えている「過去の過ちを繰り返さない」という歴史を学ぶ意味を否定するのではなく、新たに意味を見出してもらえるような授業開発を目指し、実践、分析を行うものである。

２．研究の方法

本研究における研究の手順は以下の通りである。まず、研究の目的に示したように、今年度の実習の初めに生徒にアンケートを行い、その分析を行った。アンケートの分析結果に基づき上記のような筆者の課題意識や、先行研究を踏まえ、生徒が自身の歴史認識を自覚し、意外性を媒介として、変容させられるような授業を開発し、実践を行った。授業後、筆者が作成したプリントを回収し、記述部分の内容の分析を行う。この分析結果をもとに、研究仮説や開発した授業の課題点を明らかにし、どのように改善できるか、考察していく。

ここで、分析対象とした授業案の概要について述べる。今回分析対象としたのは、高校２年生の日本史探究、単元は中世の国家・社会の展開の「鎌倉幕府の成立」の部分である。単元を貫く問いは「鎌倉幕府の存在は中世社会にどのような影響をもたらしたのだろうか」と

設定し、本時の問いは「鎌倉幕府は東国武士の独立政権なのか？朝廷の仕組みの一部なのか？」と設定した。筆者が実習を行った高校は２時間続けて日本史探究の授業を行うため、１時間目はまず前の授業の最後に聞いた鎌倉幕府についての生徒のイメージを共有してから、平氏政権への不満の高まり、治承・寿永の乱の展開・鎌倉幕府の成立や仕組みについて知識を確認する時間とした。２時間目は１時間目の知識や資史料を通して本時の問いを検討する時間とした。生徒の当初の鎌倉幕府のイメージは武士の時代であり、朝廷との関係性は重視されていないという見方が多かったので、その点を変容させる、もしくは資史料を踏まえて、自身の考えを論理的に説明できるようにすることを第一の目標に、祖その後グループやクラスで共有していく中で、自身になかった視点に気付き、意見を再構築することを第二の目標とした。

３．研究の成果

授業の中で生徒に本時の問いに対する３つの記述に答えてもらい、その内容を分析した。３つの問いのうち、１つ目は研究方法の項目で示した「鎌倉幕府に対する授業前のイメージ」であるので、２つ目、３つ目の分析結果の概要をこの項目では述べさせていただく。

本時の問いについて、当初生徒たちは「東国武士の独立政権である」と考えた生徒が 80 パーセントを超えていた。この意見に関しては、生徒たちが鎌倉時代＝武士の時代になったことというように今までの歴史の学習から結び付けていることが分かる。その後、資史料を提示し、再度同じ問いを提示したところ、「東国武士の独立政権である」と考えた生徒は約 41%、「朝廷の仕組みの一部である」と考えた生徒は約 54%であった。提示している資史料はもちろん同じであるため、資史料の何を生徒たちが重要視するかによって、意見が割れる結果となった。また、この記述を生徒同士で共有しあい、生徒たちが互いの考えを話し、もう一度考える中で、「そういう見方もあったか」という声も聞こえた。

４．まとめと課題

以上の分析を踏まえると、資史料を丁寧に読むことで、生徒の今までの歴史認識を変容させること、そして話合いを通じて歴史認識を相対化させることはできるということができ、筆者の研究仮説にある程度妥当性があったということができるが、「生徒が日本史の古代から近世までの歴史を学ぶ意義を見出す点が難しい」という点を克服できるような「歴史を学ぶ意味」を生徒に意識させることができたということはできない。また、社会科の目標である、「民主主義をつくる市民の育成」という点を達成できたとも言いにくい結果となってしまった。

この点においては、短期間で「歴史を学ぶ意味」を問い直す、ということは難しいということを改めて認識したため、今後、私学教員になるという筆者の進路を生かして、６年間をかけて実践・研究を続けていきたい。

５．主な参考文献　※紙面の関係上一部抜粋

・キース・Ｃ・バートン，リンダ・Ｓ・レヴステック：渡部竜也，草原和博，田口紘子，田中伸訳『コモン・グットのための歴史教育』、春風社、2015
・加藤公明『考える日本史授業５』、地歴社、2023
・南塚信吾、小谷汪之編『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房、2019

思考力を育て、認識を拡げる社会科の授業づくり

M23-3217　鷲野　未宙

１．研究の目的

本研究の目的は、生徒たちは既に各々の社会認識を持っており、それを更に拡げ、思考力を伸ばすことを目的としている。筆者は「社会」を「人間が生きていく上で必要不可欠な共同体」と考えている。一人で生きていくことはできない一方でこの共同体は当然ながら生きにくさがある。筆者は一つの側面から物事を捉えがちなことから生きづらさを感じているが、多様な考え方を見たり聞いたり知ったりすることで少しずつ物事を解釈し、生きづらさを少しでも和らげている。このことから、一つの考え方・価値観に固執するのではなく、様々な考えを知り活用することでその子自身の人生において少しでも生きやすいことに繋がるのではないかと考えた。そして社会科は社会認識を形成して公民的資質能力の育成を図ることが求められている。社会認識とは社会の仕組みや社会的事象間の因果関係を理解することだ。生徒たちはこれまで生きてきた中で既にそれぞれのものの見方があり、それが個々の社会認識となっている。しかしそれ以外にも様々なものの見方があるということ、それを元に思考力を伸ばすことでより社会認識を拡げることができるのではないか。様々な考え方を知り、その中で自分はどのようにして今後生きていきたいのか、どのようにして「社会」へ参画したいのかという子ども自身の行動に繋がるのではないか。こういったことから私は社会認識を拡げ、思考力を伸ばす授業を作りたい。

２．研究の方法

今回は筆者と実習校の都合により、実習ではなくボランティアという形で行かせていただいた。そのため、本論に書かれている指導案は実際には実践してはおらず、あくまで構想であることを留意していただきたい。

研究方法は、ボランティア先の中学校の生徒の実態をつかみ、それを基に社会認識を拡げる授業を作っていく。今回社会認識を高めるための方法として言語活動を基にした。言語活動に着目した理由は、言語活動を用いた実践から、生徒が考えたことを頭の中だけに留めるのではなく、それを外にアウトプットをすること非常に大切な活動だと考えるからだ。アウトプットをすることで、他方からの様々な意見を得ること、そして得た意見からもう一度考えることでより深い思考力へと繋げることが可能になると考えた。

これらを基に今回は言語活動を用いた授業構成を行っていく。今回設定した単元は欧米の近代化を扱う。この単元の MQ(単元を貫く問い)を「欧米はどのように近代化を進めたのか。」、EQ(MQ に対する問い)を「個人の自由は本当に確立したのか。」と設定し、指導案を作成していく。

３．研究の成果と課題

今回は指導案を現職の先生方、大学の先生方数名に見てもらい、それを基に成果と課題を挙げていく。研究の成果として、歴史を現代の観点から見るように資料を設定したことで、現在の私たちとの関わりを考えるための材料になったことが挙げられる。歴史的な出来事を一つの事象・知識として捉えて終えるのではなく、そこから現代の問題に繋げるこ

とで、生徒たちには問題の背景やそれによる影響を理解する手立てになった。今までぼんやりとしか知らなかったことが、体系的な知識として繋げることができるようになったのではないかと考えられる。

次に課題については主に３点挙げられる。第１に単元構成についてだ。欧米の近代化は幕末の日本史を世界の大きな流れの中で捉えていくことを想定して構成されているため、問題意識である「社会認識」や「社会参画」に繋げるのであれば単元を西欧諸国の近代化で区切らず、せめてアヘン戦争くらいまでは入れた方が良いのではないか。確かに欧米諸国だけだと、「その地域だけの近代化の特色」になってしまう可能性がある。「近代化」という概念を獲得するなら欧米だけでなく、アジア諸国まで取り扱う方がより「近代化」の認識が拡がるのではないかと考える。

第２は本時の課題についてだ。特に第 4 時について、「発展にはどのような犠牲が伴うか」という問いを最初から設定するデメリットも考慮する必要がある。「発展にはいつも犠牲が伴う」という認識に一般化してしまわないか、留意した方がよい、というご指摘を頂いた。こちらは筆者自身が発展に犠牲は付き物だという考えがあるからこそ上記の課題を提示した。しかしこのような課題を設定することで、ご指摘にもある通り、「発展にはいつも犠牲が伴う」という認識に一般化してしまう可能性がある。壮大な問いを設定することは当たり前だが、それに対する概念等も教師側は理解していないといけない。今回筆者はそこがまだ足りていなかったからこそ、発展には犠牲が付き物という考え方になっていしまったことが考えられる。

第３は EQ の設定についてだ。「マジョリティ」の立場に寄りすぎた表現になっていることが気になる、というご指摘を頂いた、このような表現になってしまった理由は大きく２つある。１つは、筆者がこの近代という時代がマイノリティに対する抑圧的な風潮があると認識しているが故に、「マジョリティ」の立場に寄りすぎた表現になってしまったこと。もう１つは、現在都立 K 高校の非常勤(介助員)という立場から、日々障害がある生徒に接しているが故に自然と上記のような表現になってしまったこと。EQ の設定をどちらかの立場に寄りすぎた内容にするのではなく、現在の社会を教師側がどう捉え、その社会を生徒は今後どのように生きてほしいのか、といった内容にした方が良いと考える。

４．成果の活用方法

今回作成した指導案は実践できていないため、今後教壇に立つ際にまずは実践することから始めたい。社会認識を高めるには今回作成したものだけでなく、その他の単元の検討も必要である。授業に筆者自身の構想をどう落とし込むかを今後も精進し、現場で活用していきたい。

５．参考文献

・前田賢治 荒井眞一『学力と教育課程の創造 社会認識を育てる教育実践とその歩み』同時代社 2013 年
・山梨大学教育学部附属中学校『社会認識を高める授業の創造 ～「説明する力」を身に付ける学習活動を通して～ （３年次)』2013 年

主権者の育成を目指す中学校社会科歴史授業の実践

—「歴史的類推」を用いてウクライナ戦争を考え議論する授業の開発を通して—

M24-3271　江森　大貴

1　研究の目的

本研究は、中学校社会科における「主権者教育」としての歴史学習、すなわち歴史的事象とのつながりから現実社会の諸課題を考察・議論する学習としてどのような授業を実践することができるのかを探究し、その在り方を提案することを目的とする。

2　研究の方法

まず、歴史学習に関する先行研究について、「主権者教育」としての意義と課題を整理する。次に、民主主義社会における歴史教育の目的を確認するとともに、現実社会の諸課題を歴史的に考えるために有効な内容構成、主題設定、議論の方法について検討する。上記を踏まえて開発した授業を所属校において実践し、その効果を検証する。

3　研究の成果

⑴　歴史学習に関する先行研究の整理

歴史学習の代表的な先行研究を概観すると、「資料解釈型」と「主題探究型」に大別することができる。前者は、現在を生きる私たちがその事象を学ぶ必要性や、解釈の科学的な妥当性において課題がある。後者は、現在の社会的な問題を主題とし、それらを探究するために歴史を紐解く学習となっている点や、歴史が社会的な選択・判断の結果であることに気付かせようとしている点において、より直接的に「主権者教育」としての意義を有している。

⑵　民主主義社会における歴史教育の目的

バートン＆レヴスティク（2015）は、歴史教育の実践を４つの「スタンス」に分け、さらにそれぞれに３つの異なる「目的」があることを示した上で、各実践が民主主義社会の形成に寄与する正と負の可能性を論じている。本研究では、社会問題や政策に関する考察・判断を促すという視点から、特に表１のⅡ－Ｂ「一般化の構築」に焦点を当てて研究を進めた。

表１　歴史教育実践の「スタンス」と「目的」（バートン＆レヴスティク 2015 を基に筆者作成）

スタンス	目的		
Ⅰ　自己認識	Ａ　個人または家族の起源を理解する	Ｂ　国家との同一視を促す	Ｃ　国家の過去と現在の同一視を促す
Ⅱ　分析的探究	Ａ　原因と結果の理解	Ｂ　一般化の構築（過去から教訓を学ぶ）	Ｃ　歴史的説明の作られ方を学ぶ
Ⅲ　道徳的反応	Ａ　追憶	Ｂ　非難	Ｃ　賞賛
Ⅳ　陳列展示	Ａ　個人的充足	Ｂ　説明責任	Ｃ　他者への貢献

⑶　「歴史的類推」の有用性と留意点

類推（アナロジー的思考）とは、これから理解しようとする領域（ターゲット）と類似性のあるすでに理解している領域（ベース）とを対応づけることによって、ターゲットに関する推論を行う思考のことである（ホリオーク＆サガード 1998）。池尻（2014）は、「歴史上の類似した社会的な経験を現代の場面に適用すること」で学習効果が発生するとして、これを「歴史的類推」と定義した（p.5）。この思考法は、その妥当性に対する評価を開かれたものとするならば、主権者の育成を目標とする歴史学習として有用性が高く、通史学習の中でも現実社会の課題として学習すべき内容に基づいた授業の展開を可能にすると考えられる。

⑷　ウクライナ戦争を取り扱う理由

現在進行形の事象であることや、解決策をめぐって論争や価値対立が見られること、生徒がこれまでに学習した内容と関連付けて学習できること、などがその理由である。

⑸　課題設定と「当事者性」の問題

本研究では、生徒が問題の「当事者」であることにこだわるのではなく、「関係者」の立場から意見を表明できることを重視する。そこで、単元の最後の学習課題を「日本をふくむ国際社会は、ウクライナ戦争に対してどのように関わるべきだろうか」とし、「ウクライナへの支援を強化すべきか、即時停戦を促すべきか」を対立軸として設定する議論学習を行うこととした。また、前段階として、「ウクライナ戦争はなぜ起こったのだろうか」、「ウクライナ戦争はなぜまだ終わっていないのだろうか」を考察する科学的探求学習を設定した。

⑹　議論の方法としての「法理学アプローチ」

「法理学アプローチ」とは、まず論争問題の論拠を「価値」「事実」「定義」の３つの要素に分けて整理した上で、同様の対立構造を持つ他の事例を見出し、「互いの価値観を揺さぶる」という方法である（渡部 2024）。本研究においては、主張の背景にある価値を明確にすること、類似事例を持ち出して双方の主張を揺さぶることに主眼を置いて活用した。

⑺　単元の開発と実践

以上を踏まえ、単元「歴史と私たちとのつながり―ウクライナ戦争を考える―」を開発し、所属校の第３学年を対象に実践した。授業の中で生徒は、現在起こっている事象の因果関係を捉えるために過去の類似する事象と対応づけること、政治的な判断材料としてアナロジーが使われている可能性があることを学習した。

⑻　授業の効果の検証　〔省略〕

4　まとめと課題

①多くの生徒が「過去の教訓を生かす」ことなどに歴史を学ぶ意義を見出し、②「歴史的類推」を自ら用いて議論したり今後の展開を構想したりする生徒も一定数見られた。そして、③時事的な問題について歴史学習の成果を生かしながら中学生の立場で多面的・多角的に考察したり議論したりすることができた。これらが本研究の成果であると考える。

課題としては、①「歴史的類推」の妥当性をより慎重に吟味する学習の展開について検討すること、②現実社会の課題との接続を意識した歴史授業や、価値対立を可視化したり合意形成を図ったりする議論学習を継続的に行っていくこと、③為政者の論理を理解すること（エンパシー）がそれを受け入れることにならないよう一層留意することが挙げられる。

5　成果の活用法

本研究の事例以外でも、学習内容を現実社会の諸課題と接続させる社会科授業の実践は可能である。本研究を活用し、主権者の育成に資する授業の開発を積み重ねていきたい。

6　主要参考文献

池尻良平「歴史の応用を学習する方法の開発―歴史的類推を現代の問題解決へ―」東京大学大学院博士論文、2014 年

キース・J・ホリオーク＆ポール・サガード（鈴木宏昭／河原哲雄監訳）『アナロジーの力　認知科学の新しい探求』新曜社、1998 年

キース・バートン＆リンダ・レヴスティク（渡部竜也／草原和博／田口紘子／田中伸訳）『コモン・グッドのための歴史教育』春風社、2015 年

水山光春「論争問題学習における社会との関わり方としての当事者性―ウクライナ問題の授業化を視野に入れて―」『社会系教科教育学論叢』第 3 号、2023 年

渡部竜也『大学の先生と学ぶ　はじめての公共』KADOKAWA、2024 年

児童主体の学びを実現する多様性に着目した「個別最適な学び」の追究
－社会科教育における地域学習の実践を通して－

M24-3272 倉林　宏樹

１　研究の背景

全ての児童が自分の良さを自覚し、学ぶことの意義や目的を見出し、個人として成長することが教師にとっての大きな願いである。しかしながら児童が自分の良さや、認知特性を理解し、主体的に学ぶことはできていない現状がある。現場の実態では、不登校問題やいじめ問題、学習についていけない児童の増加など様々な教育課題が見られ、より一層「個人」を大切にする教育が求められている。また、学校現場では、「個別最適な学び」についての理解を深める研修や講演が行われているが、どのように授業実践を行っていけばよいのか現場の教員からは疑問の声が挙がる。

２　研究の目的

以上の背景を考えると教師の授業に対する固定観念や考え方を見直し、児童の多様性を理解しながら具体的な授業の構成案を考えることが必要である。本研究の目的は、どのように授業を実践すれば、「個別最適な学び」の実践を公立学校で行うことができるのかを明らかにすることである。

３　研究の方法

（１） 単元構成について

児童一人一人に適した授業を行うためには、従来の一斉授業を脱却する授業構成が必要であり、児童の実態、多様性に応じた授業を構成することが必要である。個別学習の研究については多くの先行研究がある。竹林康司（1994）は個別学習の授業実践を考察する上で学習指導要領に示されている単元の中で身に付けるべき基本的な内容と個別学習方法の類型について示している。その中での個別学習方法については、①一律的指導型における個別学習 ②発展的指導型における個別学習 ③個別的指導型における個別学習 の大きく３つを示している。① の一律的指導型には２つの指導方法があり、(ア)一斉指導型（イ）個別指導型がある。多くの教育現場で行われているのは ①の（ア）「一律的一斉指導型」である。この指導方法は教師主導の学習スタイルである。その中でも、個々の興味・関心をもとに学習課題を設定して教師は助言者として支援する授業が ①の（イ）「一律的個別指導型」である。竹林の示す類型から考えると、「一律的一斉指導型」を脱却し、「一律的個別指導型」を発展させ、日々の授業を組み替える必要がある。

（２） 児童の多様性について

「個別最適な学び」は学習者を主体として示された概念であり、学習者によって多様性があることに着目することも必要になる。加藤幸次（2022）は５つの個人差を確認する必要があると述べる。①学力（到達度） ②学習時間差 ③学習スタイル（適正） ④興味・関心差 ⑤生活経験差のうち、① ② ③は「指導の個別化」に関わる内容であり、④ ⑤は「学習の個性化」に関する内容であるとする。加藤が示す「個人差」については確かに児童に存在すると考えられるが、それだけにとどまるかどうかは疑問がある。奈須正裕（1993）によると教育心理学における ATI 研究では，ある事柄を教える際に，手順や教授法，課題内容による学習効果に加えて，学習者の能力や経験，性格などといった特性の違いによっても学習効果に違いが生じると考えている。これは教育心理学において学習者の適性に応

じた学習法の理論的基礎となるものであると述べている。本研究では、児童の違いを個人差として分類するのではなく、特性の大まかな違いとして多様性を考える。以上のことから、事前のアンケートや担任の聞き取りなどを通して児童の多様性を把握すること、その実態をもとに単元構成を工夫すること、教師が児童の多様性に対する適切な働きかけをすることを手立てとし、そのことが有効であるか検証する。

（３） 授業実践

本研究では、地域教材を活用し、第４学年と第５学年で社会科の実証授業を行った。小学生という発達段階において、直接体験による学びは児童の学習意欲の向上に良い影響がある。地域教材を扱うことで、「個別最適な学び」で目指す児童主体の学習がさらに活性化される。なお、本研究では児童の多様性の把握のために「授業前のアンケート調査」「担任への個別の聞き取り」「授業中の実態把握」「授業後の個別質問調査」を行った。

資料１　第５学年で行った実証授業の単元指導計画概要
「自動車をつくる工業」

時	本時の目標	主な学習活動
1	自動車とわたしたちの生活との結びつきに関心をもち、消費者によって様々な需要があることを理解する。	・世界では多くの日本車が走っていることを調べ、日本の自動車産業が世界でも人気が高いことや、日本の工業生産を支えていることをつかむ。
2	日本の自動車生産の様子や変化に着目し、学習問題を考える。	・日本の自動車が人気な理由と自動車工場での効率的な作業の様子を調べ、学習問題を考える。
3	学習問題の解決に向けて予想を話し合い、学習計画を立てる。	・学習問題に対する予想を考え、学習計画を立てる。児童自ら問いを作成し、調べ学習の計画を立てる。※児童自らが学習計画を作成できるようにする。
4・5・6	自動車の作り方、自動車工場同士の関係、自動車の届けられ方について調べることができる。	・学習問題・学習計画をもとに各自の興味・関心を中心に自動車工業について調べる。 ※児童が自由に調べ方を選択できる単元設定にする。
7	自動車を開発する様子について調べ、消費者の需要や社会の変化に合わせて自動車を開発していることを理解する。	・自動車生産が様々な分野の開発をしていることを調べ、社会の変化に応じて工業製品が作られていることをつかむ。
8	自動車工場（部品工場）の見学を通して、関連工場についての学習を深めることができる。	・社会科見学を通して体にハンディキャップのある方向けの部品作りについての理解を深める。※児童が主体的に学べる地域教材を活用する。
9	社会科見学で学んだことをもとに、自動車工場で働く人の思いについて考える。	・社会科見学での学びを振り返り、見学先の社長からの言葉を聞き、作り手の思いや考えに触れる。※児童一人一人が思いを表現できるようにする。
10	学習したことを整理し、学習問題についての自分の考えをまとめる。	・学習を通して、日本の自動車工業の未来や現在の日本の自動車工業の課題などについて自分なりの考えを記入する。

４　研究の成果と課題

本研究の成果として、児童が自らの興味・関心に応じて「学習方法、学ぶ資料、問いの言葉、学習順序」を選択できる単元構成にすることで一定の児童の主体性を高めることができた。決められたことを押し付けるような授業展開ではなく、「個別最適な学び」を実現させるために、児童自身が選択できるゆとりを単元の中で設定することは有効であった。課題としては、全ての児童の多様性に対応することができたわけではないということである。個別質問調査からもわかるように、従来の教師主導の一斉授業の方が学ぶ意欲が高まると答えた児童も一定数おり、児童の多様性に応えることは難しかった。教師が児童の多様性に応じて、調べ学習の時間に一斉指導をすることも必要であるし、実態に応じて学習環境、学習方法、資料の提示方法を変更しながら授業を進めていくことが必要であった。

５　成果の活用方法

児童の多様性を考える上で、学年による発達段階、各学級による学習環境、児童の家庭環境、児童同士の人間関係など多くの要素が影響していることが分かった。また、教師の指導する教科や学習内容も様々な分野があり、児童の多様性に着目すればするほど「個別最適な学び」を実現することは難しい。そのようなことを踏まえ、今後は自らが中心となり、学校全体として一貫した共通理解のもと「個別最適な学び」を実現させるために学年間の実態に応じたカリキュラムを編成し、多様性に応じた指導をしていく。

６　主な参考文献

・奈須正裕, 2021,『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版
・加藤幸次, 1985,『個別化教育入門』教育開発研究所
・横田富信, 2024,『子どもの自己調整スキルを磨く』東洋館出版社
・宗實直樹, 2023,『社会科　個別最適な学び「授業デザイン」理論編』明治図書出版

1単元で2地域を扱う日本の諸地域学習の効果
－中核とする項目が同じ地方の比較を通して－

M24-3273　白澤 保典

１　研究の目的

これまで地理的分野で実践に基づいた提案をしてきたが、残念ながら、それを学校現場に広く普及することはできなかった。現場の教員の負担感（時間的な負担・精神的な負担）を増すことのないように、カリキュラムや評価方法を工夫する必要があると考える。

多くの教師は負担が軽減されるからといって質の低い授業を行うことは許容できないし、質が高い実践でも現場の実情（授業時数が足りない、評価の負担、地理専門でない教員が多いなど）を踏まえていなければ教師が「受け入れたい」と思うものにはならない。そこで、本研究は現場の実情に合わせながら地理教育として質の高い実践となるような単元・授業のデザインを行っていくことにした。

２　研究の方法

まず、地理教育としての質の向上を図るために動態地誌的学習と地理的な見方・考え方（地理的概念）についての先行研究を調査した。それをもとに中学校社会科地理的分野「C 日本の様々な地域(3)日本の諸地域」の「九州地方」と「北海道地方」を合わせて単元を構想し、全 11 時間の検証授業を実施した。分析対象は単元を通じて記入させた１枚ポートフォリオ（以下、「PF」）と単元末の論述課題で、この２つの全体の傾向を整理した後、想定どおりになった生徒２名とそうではなかった生徒２名の記述内容を分析した。

３　先行研究

山根(2021)は動態地誌的学習に関する識者の見解を整理した。その中で課題として挙げられた「『地方的特殊性』と『一般的共通性』が難しい」という課題の解決手段を本研究では講じていくことにした。

次に地理的な見方・考え方や地理的概念とは何か、また、それを「働かせる」とはどのようなことか先行研究を調査した。特に吉田(2017)を参考に昭和 26 年版学習指導要領から現在の学習指導要領まで受け継がれてきた３つの地理的概念（「地方的特殊性と一般的共通性」、「人間と自然環境の相互依存関係」、「空間的相互依存作用」）を「中学校２年間を通じて獲得し、高次化、転移を図る地理的概念」として設定した。

池下(2020)はESDの視点を取り入れた学習のためには社会的な見方・考え方を通して社会をとらえていくことが必要不可欠だと論じ、「社会的な見方・考え方」の学習構造を具体的な単元指導計画に位置付けた。単元を通じて知識が獲得されるプロセスの整理や概念化した知識を働かせて現在の日本が抱える社会問題について考察・構想する学習を行うことは本研究の趣旨に合致している。本研究では池下の論を日本の諸地域学習に位置付け、具体的にどのように地理的な見方・考え方や概念の深まりがみられるのかを検証した。

４　研究仮説と実証授業

ここまで述べてきたことを踏まえて次の研究仮説を設け、単元指導計画（資料１）を作成した。

研究仮説　「日本の諸地域」で中核とする項目が同じ2地域を１単元で扱い、地理的概念の獲得・高次化・転移を計画的に位置付けた単元構成は広く今日の教育現場に受け入れられるものになるのではないか。

５　まとめと課題

資料１　検証授業単元指導計画「九州地方」「北海道地方」

	○学習内容	概念の獲得・高次化・転移	
1	○九州地方と北海道地方の共通点を資料から読み取り、単元の学習課題を設定する。	地理的概念の獲得状況の把握	
2	○九州地方の特徴的な自然環境と防災について	記述的知識獲得（九州の特徴的な自然環境）	見方・考え方を深める
	○九州の自然環境の特徴と農業の関わり ○九州の自然環境を活かした観光業について調査	分析的知識→説明的知識へ （人間は特徴的な自然環境を活かした農業を行う）	
	○工業と自然環境の関係を見出し、九州の工業の特色を捉える。	分析的知識→説明的知識へ （人間は特徴的な自然環境を活かして工業を行う）	
3	○北海道地方の概要（位置・スケールなど） ○北海道地方の特徴的な気候	記述的知識獲得 （北海道の特徴的な自然環境）	
	○北海道の自然環境の特徴と農業の関わり ○北海道の自然環境を活かした観光業について調査	分析的知識→説明的知識→概念的知識へ （人間は寒い地域でも特徴的な自然環境を活かして農業を行う）	
	○北海道の自然環境と稲作が定着しなかった理由について ○明治時代以降の北海道開拓や稲の品種改良について	獲得した概念の高次化 （人間は自然環境に合わない産業も工夫や努力によって行うことができる）	
4	○九州地方と北海道地方の「位置」、「地形」、「気候」、「農業（畜産含む）」、「観光」などを比較する。 ○九州地方と北海道地方の「三大特色」を考える。	九州地方と北海道地方の比較を通して、この単元で位置付けた2つの地理的概念（「人間と自然環境の相互依存関係」と「地方の特殊性と一般的共通性」の2つの獲得をメタ的に把握する。	広げる
5	○4人班で1人1つずつ九州か北海道の観光地（宮古島、湯布院、ニセコ、美瑛町）について調べ、自然環境を活かした観光業のメリットとデメリットを報告する。 ○宮古島の観光業とオーバーツーリズムについて確認	「人間と自然環境の相互依存関係」を働かせて持続可能な社会の在り方について考える。	働かせる
	○3～4人班で班ごとに立場を設定し、パネルディスカッションを行う。資料やその他の情報をもとにその立場になりきって主張を行う。		
	○個人でパフォーマンス課題の回答		

(１)地方的特殊性と一般的共通性について

「地方的特殊性の理解の深まり」と「一般的共通性の発見」が達成できている生徒が全体の約８割に達し、想定どおりの知識の構造化が出来ている生徒の PF を細かく分析しても２地域の学習後に比較する授業を行う本実践は一定の成果があったと言える。課題は単元末のパフォーマンス課題で獲得した概念的知識（地域的特色）が転移した生徒が約半数に留まったことだ。地誌的な学習の流れに沿うような事例を取り上げることでこの課題は解決できると考える。

(２)人間と自然環境の相互依存関係について

「人間の生活は自然環境に大きな影響を受けることもあれば、逆に人間の行動が自然環境に影響を与えることもある」という概念的知識は約８割の生徒が獲得したものと考えられる。また、「人間の行動により自然条件を克服できることがある」という概念的知識を得た生徒も 50%に達しており、単元構成の工夫がこのことに繋がったと考える。これらのことは抽出生徒の分析を通しても検証できており、大きな成果と言える。

課題は「人間の行動で自然環境を守ることができる」という概念的知識を獲得し、単元末の論述課題でそれを転移させたと見られる生徒が全体の 18%に留まったことである。この課題に対処するために両地域の学習段階で「人間が自然環境に与える様々な影響」についてさらに生徒の印象に残るような取り上げ方をする必要がある。

６　成果の活用方法

本研究を通して中核とする項目が同じ２地域を１単元として扱うことの効果については一定の成果を挙げることができた。しかし、「現場の教師が受け入れたい」と思うものになったかどうかは実証できていない。これについては来年度以降、地域の研究会などで現場の先生方に構想を伝えた上でアンケート調査を実施し、評価を得ることとしたい。また、大きな負担となっている評価についても評価機会を減らすことには言及したが、論述課題の採点など負担が大きいものを残したままである。これについても AI の活用なども含め自身の課題とし、実践の中で研究を続けていきたい。

７　主な参考文献

・池下誠(2020)「ESD の視点を入れた社会科の授業開発に関する研究―「社会的な見方・考え方」の考察を通して―」広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」第１号　pp. 391－400
・山根拓(2021)「動態地誌の導入による中学校社会科地理的分野の教科内容の変化」富山大学人間発達科学部紀要 15 巻 2 号 pp. 73-84
・吉田剛(2017)「地理的概念の機能に着目した日米地理カリキュラムの比較研究」社会科教育論叢 50 巻 pp. 61-70

四角形の等分点問題を一般化・拡張する探究過程に関する一考察
－構造を捉えるための事象の見方に着目して－

M22-3308　丸山　諒太

0. 本研究の背景と目的・方法

算数・数学教育においては，数学的な考え方の育成が目指される．中島（1982/2015）は，「統合的・発展的な考察」を「数学的な考え方」を具現化する活動を表すものとし，「発展的」の方向を示す観点として，「統合」を挙げる．その「統合」の中の主要な場合として，一般化・拡張による統合を挙げた．また，中原（1995）も，数学教育の重要な目的の１つとして，「その適応範囲が広い方が簡潔性・能率性につながるので，常により一般的な概念，より一般的な命題を探求するという思考様式を育成すること」としている．このように，一般化・拡張が数学教育において重要であることは明らかである．

筆者は，非常勤講師をしている中で，生徒がある問題を一般化・拡張を行う際，一般化・拡張をするだけに留まり，その問題の「構造」にあたるものが何かを考察することができていない実態があると感じた．そこに，筆者の問題意識はあり，ある問題を一般化・拡張する時は，常にその問題の「構造」を意識する生徒を育成したいと考えている．

以上より，本研究の目的は，１つの事例を一般化・拡張し，その探究過程を「構造」という観点のもと考察することによって，一般化・拡張する際に用いられる重要な思考を明らかにすることである．

この目的を達成するための方法として，次の三つを設定した．第一に，先行研究を踏まえ，一般化・拡張の考察を行い，一般化・拡張の概念規定や，一般化・拡張の数学教育的価値を述べる（第１章）．第二に，一般化・拡張の手法と形式の保存があらわれる中島（1982/2015）で挙げられる「池の問題」について考察を行い，そこから，探究過程の考察の視点を設定する（第２章）．第三に，１章，２章を踏まえて，島田（1990）における「四角形の等分点問題」について，探究を行い，第２章での探究過程の考察の視点をもとに考察を行う．（第３章）．

1. 一般化・拡張の基礎的考察

第１章では，中島（1982）では，一般化は，「概念または形式のもつ意味についての抽象がそれほど行われないで，その適用範囲を広げているような場合」，拡張は，「意味を捨ててでもある特定の形式を保持する場合」とし，一般化の典型的な例として，距離の概念をあげ，拡張の典型的な例として，数の概念を挙げる．一方，Dörfler（1991）では，「変数を構成すること」が一般化であるとし，理想的な学習者の理想的な一般化をモデル化した，一般化モデルを提案していることを踏まえ，両者を比較し，学習者の視点に立っており，学習者の考えを顕在化する上で極めて有用である中島（1982）を援用した．　また，早田（2014）が述べる一般化の機能や，島田（1990）で述べられる一般化・拡張の価値について整理し，一般化・拡張の数学教育的価値とした．

2. 探究過程の考察の視点

第２章では，中島（1982/2015）において，一般化・拡張の手法と形式の保存があらわれる事例として，挙げられる「池の問題」について考察を行った．その際，①問題の構造を捉えること②変数を設定すること③構造を保存した拡張の３つの観点を設定し，考察を行っ

た．その考察を踏まえ，特に，一般化・拡張の問題の「構造」を捉えるために，どのような事象の見方をすれば良いかを重点を置き，探究過程の考察の視点とした．

3. 四角形の等分点問題の一般化・拡張とその探究過程に関する考察

第 3 章では，第 2 章での探究過程の考察の視点をもとにして，島田（1990）における「四角形の等分点問題」について探究を行い，問題の構造を捉えるための事象の見方に着目し，考察を行った．まず，四角形を小さい四角形の貼り合わせや積み重ねとみることによって，n 等分までの証明を行うことができ，その証明で用いた「四角形の２等分の場合の証明」を構造とすることで，図形を変数化し，凹四角形や三角形でも命題が成り立つことを確認した．さらに，「構造」を拡張的修正し，新たな命題を得ることができた．

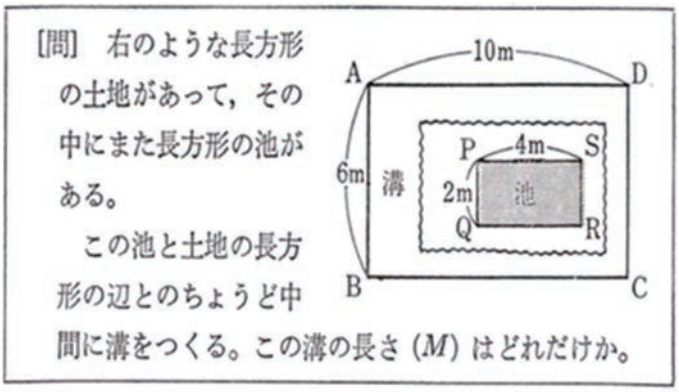


図 1　池の問題

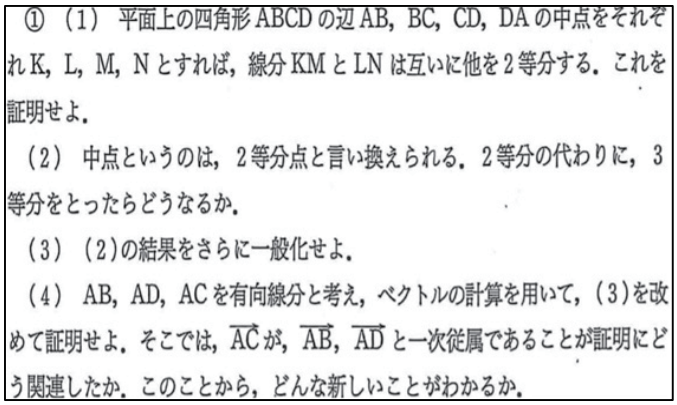


図 2　四角形の等分点問題

4. 今後の課題

今後の課題は，第一に，探究した「四角形の等分点問題」の更なる一般化・拡張を進めること，第二に，一般化・拡張の様々な先行研究にあたること，第三に，様々な問題を一般化・拡張を行い，その問題の「構造」がどのようなものになるかを考察した上で，一般化・拡張の教材開発を行い，そこからさらに授業実践を行うこととした．

5. 主要引用・参考文献

中島健三（2015）．算数・数学教育と数学的な考え方：その進展のための考察（復刻版）．東洋館出版社．（原著出版 1982 年）

Dörfler, W. （1991）． Forms and Means of Mathematical Generalization, Bishop, A.J. (ed.), Mathematical knowledge ：Its Growth Through Teaching, Kluwer Academic Publisher, 63-85.

島田茂（1990）．教師のための問題集．共立出版

早田透（2014）．数学学習における一般化の機能に関する研究，全国数学教育学会誌，数学教育学研究，20(2)，31～38

「NOW-NEXT の再帰関係」を用いた関数の値の変化を捉える教材に関する研究

M23-3302　加賀谷　優斗

０．研究の背景，目的と方法

筆者は学校数学において，生徒自らが問題や事象において伴って変わる 2 つの数量の変化の特徴を捉え，その特徴を用いて問題をよりよく解決したり事象を深く理解したりして欲しいと考える．我が国の関数の学習指導においても，事象における関数関係にある 2 つの数量の変化の特徴を捉えることは従前から重視されている．ここで関数関係にある 2 つの数量の変化の特徴を捉える方法の一つに，差分で捉える方法がある．差分とは，x を区間 I を動く実変数，y を区間 I における x の関数とし，Δx は有限な一定の値とする．x および $x+\Delta x$ が，区間 I 内にあるとき，$\Delta y(x)=y(x+\Delta x)-y(x)$を x における y の差分という（日本数学会，1954）．この$\Delta y(x)$ によって変化を捉えることが，差分で変化を捉える方法であり，児童生徒が自然と行う方法でもある．小寺（2003）は中学校段階において差分方程式（漸化式）をつくり，それを基に関数式や数値解を求める関数の学習指導を提案した．しかし，漸化式は，現行の学習指導要領上において高等学校数学科の数学 B における単元「数列」の中で扱われ（文部科学省，2018），関数の学習指導において差分方程式（漸化式）によって表すことは行われない．一方，米国では早期から NOW-NEXT 等式というわかりやすい形での漸化式型の表現の指導がなされている（小寺，2003）．米国のモデル化を重視した教科書『Contemporary Mathematics in Context』（以下 CMIC）では，「NOW-NEXT の再帰関係」として扱われている（西村他，2005）．しかし，関数の学習指導において，事象における関数の値の変化の特徴を捉えることにどのような価値があるかは明らかではない．

そのため本研究の目的を，米国の教科書 CMIC に着目し，関数の値の変化を捉える教材を「NOW-NEXT の再帰関係」によって捉えることに焦点を当て，その価値を明らかにすることとした．

目的達成のために，第一に学校数学における差分を用いて関数の値の変化を捉える意義と課題を明らかにし，本研究において米国の CMIC に着目する理由を明らかにした．第二に，CMIC の特に関数教材に着目して分析を行い，その特徴と課題を明らかにした．第三に，CMIC の関数教材である「The Whale Tale」「Starting from Cube One」「The Shape of $y=ax^2$ and $y=ax^3$」に対し，「NOW-NEXT の再帰関係」を用いた探究過程を記述し，考察を行った．

１．学校数学における差分を用いて関数の値の変化を捉える意義と課題

第一に，関数関係にある 2 量がどのような関数関係にあるかを捉える際に，変化の特徴と対応の規則の二面の捉えが考えられる上で，児童・生徒の素朴な捉え方として，変化の特徴として差分に着目してまずは捉えようとする実態が先行研究により明らかにされていることを述べた（武井・藤井，2003；小寺，2003，2009）．また，小寺（2009）は，変化を分析する方法を獲得していくことが重要であるとし，その視点を〈局所⇒大域〉とした．この視点は「局所的な変化の様子を分析しながら全体の傾向を探っていくこと」であり，「離散的な関数では差分方程式から大域的な関数式を求めること」（p.41）によって理解させられる方法であると述べている．差分によって関数の値の変化を捉えることは，子ども自らが差分

によって捉えた変化の特徴から関数式を求めることができる点で意義があると考える．

他方，現行の関数カリキュラムに目を向けたとき，例えば中学校数学科において扱われる関数「比例・反比例」，「一次関数」，「$y = ax^2$ 」では関数の値の変化を捉える視点が統一されておらず，変化を差分によって捉える力を育成していくようなカリキュラムになっていないという課題があると考える．

２．米国の教科書 CMIC における関数教材の特徴と課題

第二に，米国の教科書 CMIC(Arthur F．Coxford et al，1998)において，関数教材の分析を行った．その結果，関数関係にある数量を表で表現し，関数関係を捉えていく際に，「NOW-NEXT の再帰関係」を用いて表現し捉えていく．また，そのように捉えた変化の規則から，関数式を作る活動が単元「変化のパターン」「線形モデル」「指数モデル」にあるという特徴が明らかとなった．一方で，課題として，単元「ベキ乗モデル」ではそもそも扱われている関数の値の変化が「NOW-NEXT の再帰関係」によって捉えられているのではなく，「x が何倍されたら y が何倍になるのか」という見方，すなわち，実数mを実数として，$f(x) = x^{\alpha}$ $\left(\alpha\text{は有理数}\right)$としたときに，$f(mx) = m^{\alpha}f(x)$という共通の見方によって関数が配置されていることが明らかとなった．

３．「NOW-NEXT の再帰関係」を用いた教材の探究過程とその価値の考察

第三に，CMIC の関数教材である「The Whale Tale」「Starting from Cube One」「The Shape of $y = ax^2$ and $y = ax^3$」に対し，「NOW-NEXT の再帰関係」を用いた探究過程を記述した．探究過程から，「NOW-NEXT の再帰関係」を用いる価値として，容易に式化できない数列の探究が可能になること，複数の関数を比較した際に見られる「NOW-NEXT の再帰関係」の表現に基づく個々の関数の識別が可能になること，ある関数の値の変化を他の関数の値で捉えようとすることが考察された．

４．今後の課題

今後の課題として，本研究で見出された価値を視点とした，教材開発および，開発した教材を基にした授業実践を行うことが挙げられる．

５．主要引用・参考文献

Arthur F．Coxford et al(1998)．Contemporary Mathematics in Context．Course1A．McGraw-Hill.

小寺隆幸（2003）．事象の変化を差分でとらえる力を育てる中学校の関数指導―生物の個体数の変化を素材として―．日本数学教育学会誌，85(11)，3-14.

小寺隆幸（2009）．離散的変化の探究を中学関数指導に組み込む意義．学芸大数学教育研究，第 21 号，39-48.

文部科学省（2018）．学習指導要領解説　数学編 理数編.

日本数学会（1954）．岩波数学辞典．岩波書店

武井裕子・藤井斉亮（2003）．関数関係を「式」に表すことの困難性について．日本数学教育学会第 36 回数学教育論文発表会論文集，235-240.

Confrey らによる共変に基づく指数関数の指導への接続を意図した 2 次関数の指導の考察

M23-3303　川上　寛太

１．研究の目的

米国の数学教育研究者である Confrey らは，指数関数の指導に関する研究を行っている（Confrey& Smith，1995）．Confrey らの研究では，関数を考察する 2 つの観点である共変と対応を中心とした興味深い指導が展開されている．筆者は，この指導から我が国の関数指導を改善するための示唆が得られると考える．上記の背景を踏まえ，本研究では Confrey らによる指数関数の指導の特徴を明らかにし，我が国の関数指導に取り入れることを目的とした．

目的達成のために，以下の方法をとる．第一に，本研究における共変と対応の意味を規定し，それらの観点から検定教科書を分析することで我が国の指数関数の指導上の課題を明らかにする．第二に，Confrey らによる指数関数の指導の基礎的考察を行い，特徴と我が国に取り入れる上での課題を明らかにする．第三に，第 2 章の課題を受け，指数関数の指導へ接続するために 2 次関数の指導過程を考察する．

２．研究の成果

（1）共変と対応の 2 つの観点からみた我が国の指数関数の指導の課題の考察

Confrey& Smith（1991）が関数の歴史的な発展の伝統に関数関係を記述する 2 つの方法があると述べた（p.67）ことから，共変は独立変数の変化と従属変数の変化の規則を記述する方法であり，対応は独立変数の値から従属変数の値を求める規則を記述する方法であることが明らかとなった．この観点をもとに我が国の検定教科書における指数関数の指導を分析し，共変を観点として指数と累乗の関係を捉えることで指数の拡張を行った上で指数関数を導入し，指数関数の性質を調べる際には対応を観点とした考察が行われ，指数関数を導入した後には共変を観点とした考察が行われていないという課題を明らかにした．

（2）Confrey らの共変に基づく指数関数の指導の基礎的考察

まず Confrey らの関数指導に関する研究を概観した．Confrey らは，2 つの数量の関数関係をデータ列の調整（Coordinate）として構築することと，代数式による関数の定義とを関連付けることを課題として，関数の指導について研究を行った．2 つのデータ列を調整することは，高校生・大学生の活動の実態にみられるものである．この実態を踏まえて，始めに 2 つのデータ列の調整として関数関係を構築し，それを対応と関連付けることを意図して，共変に基づく関数指導を展開し，特に指数関数に焦点を当てて発展させた．

共変に基づく指数関数の指導を，以下の 4 つの過程から特徴づけた：(i) 独立変数の変化の仕方と従属変数の変化の仕方の規則を捉える（ii）調整を通して新たな変化の単位を構築する（iii）共変によって記述される関数関係から対応の式を導く（iv）平行移動した関数を共変を観点として同じとみる．また，Confrey らによる共変に基づく指数関数の指導では，共変がもつ以下の 2 つの側面を活用して指導を行っている：①関数関係が不明な 2 つの数量について，共変を観点として関数関係を明らかにできる．②対応関係が明らかな関数を，共変を観点として調べることでその関数の性質を明らかにできる．一方で，共変に基づいて指数関数の指導を行う上では，上述した 4 つの過程を事前に指導することが必要であるという課題が残る．

（3）共変に基づく指数関数の指導への接続を意図した 2 次関数の指導の考察

指数関数の事前の関数指導として，2 次関数に焦点を当てた．その理由は，独立変数が一定の差で変化するとき，従属変数の差が一定の差で変化するという規則から関数関係を記述することができるためである．我が国における 2 次関数の指導では，中学校 $y = ax^2$ の性質を変化の割合を通して調べることを行っている．高等学校において，平行移動によって関数を同じとみることが行われている．このことから，2 次関数の指導に対して①y=ax^2 の変化の割合をもとに共変を観点とした記述へと移行する　②標準形の 2 次関数を共変を観点として調べることで$y = ax^2$と同一視する　という 2 つの指導方針を立案した．

方針①に基づき，2 次関数の変化の割合を既習として，『制動距離の未知の値を予測する問題』を設定した．問題の解決においては，速さと制動距離が 1 次関数の関係にあるか，2 次関数の関係にあるかを変化の割合から決定する．この過程で，共変を観点とした 2 次関数の記述を導入することができる（i）．同じく制動距離の問題状況において，すでに求められている 2 次関数の式を独立変数が一定の差で変化することをもとにして導く（iii）．

方針②に基づき，$y = ax^2$の共変を観点とした関数関係の記述を既習として，『2 次関数の標準形のグラフの形状を調べる問題』を設定した．この解決の段階では，共変を観点として関数を考察することができることを想定している．これにより，2 次関数 $y = ax^2 + bx + c$ が$y = ax^2$と同じく，xが一定の差で変化したときyの差が一定の差で変化するという性質をもつ関数であることを見出すことができる．これにより y=ax^2 を平行移動した標準形の 2 次関数を，共変を観点として同じとみることができる（iv）．

以上の解決過程の分析から，それぞれの過程の指導学年として，（i）は中学 3 年生の単元 $y = ax^2$，（iii）は高等学校数学 I の単元 2 次関数，（iv）は数学 B の単元「数列」の指導後に指導するという学年配当を考えた．

３．研究のまとめと今後の課題

方針①②に基づく指導により，共変の 2 つの側面の指導を，（i）（iii）（iv）の過程を踏むことを通して指数関数の指導の事前に展開することができる。今後の課題は（ii）調整を通して新たな変化の単位を構築することを関数指導の中でどのように扱うかを考察することである．

４．主要引用・参考文献

Confrey,J.,&Smith,E.(1991). A framework for functions: Prototypes, multiple representations, and transformations. In R. Underhill & C. Brown (Eds.), Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp.57-63). PME

Confrey& Smith (1994) Exponential functions , Rate of change , and the multiplicative unit. *Educational Studies in Mathematics*, 26, 135-164. https://doi.org/10.1007/BF01273661

Confrey,J.,&Smith,E.(1995).Splitting , covariation and their role in the development of exponential function . Journal for Research in Mathematics Education , 26 , 66-86.

『数学 第二類』の「図形の観察」における教材の系列に関する研究

M23-3304　熊谷　桂輔

１．研究の目的

私たちの生活において，身の回りにあるものについてよく知り，ものの特徴を捉えることは，用途や役割を把握し，活用する上で重要である．ものの観察を的確に行っていくためには，ものを空間上の立体と捉えて，立体の主たる部分を平面上の図形とみなし，部分の構造や部分同士の関係を考察するとともに，平面上の考察に基づいて空間上のものを解釈するという，空間と平面の往来が重要となる．こうした力を育成していくためには，図形をじっくり観察する学習や，空間と平面を関連付けた学習が必要かつ重要になってくると考える．しかし，現行の中学校の学習では，平面図形と空間図形の単元が分けられ，それぞれの学習内容が独立してしまっており，平面図形と空間図形を関連付けた学習は，十分には行われてはいないと考える．

一方で，昭和 17 年告示の中学校教授要目に基づいて編纂された中学校教科書である『数学 第二類』[1]（中等学校教科書株式会社，1943a）は，図形を静的，動的に観察することや，平面と空間の関連付けを重視して作られている（文部省，1942）．この教科書において，図形の観察や平面と空間の関連付けが重視されている単元として，第 1 学年第 3 章「図形の観察」が挙げられる．「図形の観察」を対象とした先行研究では，この単元において平面図形と空間図形の問題がともに扱われていることを指摘するに留まっており，具体的な教材に即した分析はなされていない（例えば，土屋陽子，1998；田中義久，2003）．

以上を踏まえ本研究では，『数学 第二類』の「図形の観察」において，どのような教材の系列によって，図形の観察の視点をどのように学んでいるのか，平面と空間の関連付けを意図しているのかを明らかにするとともに，その系列の特徴と価値を明らかにすることを目的として設定する．

２．研究の方法

本研究の目的を達成するために，以下の 3 つの方法を設定した．

(1)『数学 第二類』の編纂の経緯や理念について，先行研究や編纂に関わった人物の書籍，論文をもとに明らかにし，『数学 第二類』において意図されていたことを整理する．

(2)『尋常小学算術』での学習事項を明らかにした上で，筆者自身が『数学 第二類』の問題の解決に取り組み，(1) において整理した，『数学 第二類』において意図されていたことを観点として分析を行うことで，どのような教材の系列によって図形の観察の視点をどのように学んでいるのか，平面と空間の関連付けを意図しているのかを明らかにする．

(3) (2) において明らかになった教材の系列の考察を行い，その特徴と価値を明らかにするとともに，学習指導への示唆を得る．

３．研究の成果

[1]本稿では旧字体を新字体に改め，片仮名を平仮名に，直して表記する．また，歴史的仮名遣いは現代仮名遣いに改め表記する．

第 1 章では,『数学 第二類』に関する先行研究や編纂に関わった人物の書籍，論文をもとにして『数学 第二類』では，①生徒自らが数理を発見するように導くこと，②図形の静的，動的な観察を重視すること，③平面と空間を同一視して捉えることが意図されていることを明らかにした.

第 2 章では，第 1 章において明らかになった 3 つの観点に基づいて，「図形の観察」の教材の系列を明らかにした．①に関しては,『数学 第二類』が問題中心主義に基づいて作られていることから，定義や公式を与えることはほとんどせず，問題を解決することによって数学をつくっていく構成になっていることが明らかになった．②に関しては，図形の観察の視点として，対称，平行，回転，合同の視点を，順に関連付けながら学習していく系列になっていることが明らかになった．その中でも，特に回転を重視しており，平面における回転や空間における回転（回転面や回転体），機械の回転運動を考察することなど，豊富な教材が配列されていることが明らかになった．③に関しては，図形の観察の視点を学習していく問題解決の過程で，平面の性質から空間の性質を類推することや空間図形における考察を平面図形での考察に次元を落として行うこと，実際の機械(模型) を観察させて構造を作図し，平面において考察したことを実際の機械（模型) を解釈することなどが意図された系列になっていることを明らかにした．また，①，②，③の関係として，「図形の観察」のどの教材も基本的に①数理を発見することが意図されており，②図形の観察の視点である対称，平行，回転，合同に関する問題解決過程で，③平面と空間を関連付けることを意図した教材が扱われていることを明らかにした.

第 3 章では，第 2 章において明らかになった系列の考察を行い，その価値を示した．例えば，②図形の観察の視点としての回転を学習する際 回転する対象の次元を上げていく系列がみられた．この系列は，2 次元のものの回転を考える際に，構成要素に分解して，1 次元や 0 次元の線や点の回転によって構成されていると考えることで解決することができた．このように，高次のものの考察を行う際，考察しやすい低次のものの組合せとして捉えることによって，考察が容易になるという点において価値があると考える.

４．研究のまとめ

本研究では『数学 第二類』の「図形の観察」において，生徒自らが数理を発見することを意図した教材が多く，図形の観察の視点として対称，平行，回転，合同を順に関連付ける系列に基づいて学習すること，観察の視点を学習する過程で平面と空間の関連付けがなされるような教材の系列になっていることを明らかにした．また，その系列には，図形を構成要素に分解し，容易に解決を図ることができるという価値があることを明らかにした.

５．主要引用・参考文献

中等学校教科書株式会社（1943a）．数学 中学校用 1 第二類．中等学校教科書株式会社.

中等学校教科書株式会社（1943b）．数学編纂趣意書 1 第二類 中学校用．中等学校教科書株式会社.

文部省（1942）．中学校高等女学校数学及理科教授要目解説要項（草案 第二章 数学．日本放送協会編，文部省中学校高等女学校数学及理科教授要目解説要項とその趣旨（pp. 117-146）．日本放送出版協会.

教材「Growing triangle」を用いた実践授業における変数の理解の研究
－構造を捉えなおす活動に焦点を当てて－

M23-3305　佐野　紫音

1. 本研究の目的と方法

文字を用いて事象を表し，それを変形して読むというサイクルを通して事象の新たな洞察が得られることが文字式の価値である．一方，生徒が文字に与える解釈は多様であることが報告されており（Küchemann，1981），中学生の文字の理解の困難性が指摘されている．故に，生徒の文字の理解を適切に捉えた文字・文字式の指導が必要であると考える．しかし，文字の理解に関する生徒の実態は十分に明らかにされておらず，特に変数に関する理解の研究は少ない．Küchemann（1981）は変数の理解を特定する調査問題「2n と n+2 はどちらが大きいか.」に関する生徒の解答を分析しており，我が国においても 2 つの文字式の大小を比較する問題における生徒の変数の理解が質的に研究されてきた（鳴海, 2012;小岩, 2016）．しかし，大小比較問題に限った変数の理解の特定にとどまっているという課題がある．そこで筆者は ICCAMS プロジェクトによる，教材「Growing triangle」に注目した（図 1）．本問の作成には Küchemann 氏が関わっており，指導書（Jeremy et al.，2012）には変数の理解をさらに深めることを意図した教材であると述べられている．さらに，三角形という事象を探究する教材であることが大小比較問題との違いであり，生徒の変数の理解に関して示唆に富む教材であると考えた．

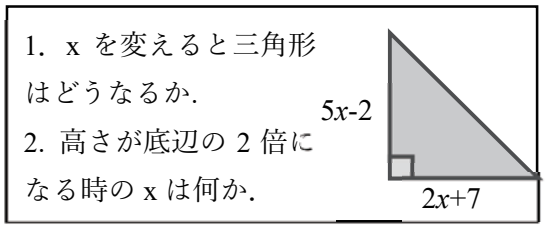


図 1　教材「Growing triangle」

以上より研究の目的を，教材「Growing triangle」を用いた授業実践における，生徒の変数の理解の様相を明らかにすることとし，以下の方法をとる．第一に変数の理解に関する基礎的考察を行い，先行研究の課題と成果を整理する（第 1 章）．第二に，ICCAMS プロジェクトによって作成された教材の意図を考察することで，教材「Growing triangle」が用いられた意図を考察する（第 2 章）．第三に教材「Growing triangle」の教材研究と授業の設計を行う（第 3 章）．第四に実際に授業を実践し，そこで見られた生徒の変数の理解の分析を行う（第 4 章）．

2. 研究の成果

第 1 章ではまず，変数を「いろいろな値を取りうる文字」として規定した．次に，変数の理解に関する先行研究の整理を行なった．Küchemann（1981）は，第一次関係・第二次関係という視点から，「2n と n+2 はどちらが大きいですか」という大小比較問題における生徒の文字の理解を特徴付けている．第一次関係とは要素間の関係（例えば，2n は 2 ずつ増える）であり，第二次関係は関係間の関係（例えば，2n と n+2 の差は 1 ずつ変わる）である．氏は第二次関係の捉えがあるとき，「変数としての文字」として文字を解釈していると特徴付けた．我が国においては，鳴海（2012）が Küchemann の枠組みを整理し，第二次関係が数種類あることを主張しており，小岩（2016）では第二次関係の表出の仕方から変数の理解の

水準を特定している．しかし，いずれも大小比較問題固有の理解の様相にとどまっていることが研究上の課題である．

第 2 章では，ICCAMS プロジェクトによって設計された授業（Lesson1~Lesson6）の意図について考察した．「変数としての文字」と「式をひらいて構造を捉える」ことが学習されており，Lesson6 に収録されている教材「Growing triangle」を扱う授業ではその 2 つが共に意図されていることが考察された．それにより，増加量に関する第二次関係のみならず，差の第二次関係が図 2 のように，図を介して理解されることが教材「Growing triangle」の価値であると特徴付けた．

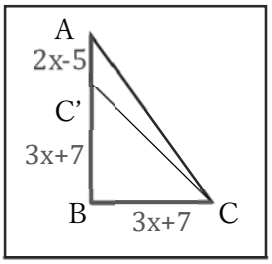


図 2　捉え直した構造

第 3 章では，増加の構造から差の構造（図 2）へ捉え直すことを意図してた授業を設計した．また，底辺（辺 AB）を「3x+7」，高さ（辺 BC）を「5x+2」に変更することによって，AB が BC の 2 倍になる x の値が負の数になるように数値設定を変更した．

第 4 章では，実践した授業の実際を述べ，生徒の反応を分析した．結論として次のような変数の理解の様相が見られた．

○第 1 時で「変数としての文字」と解釈できても，第 2 時で AB が BC の 2 倍になる x の値を求める場面では多くの生徒が「特定の未知数としての文字」として文字を用いた．一方で構造を捉えなおすことができた生徒は，「特定の未知数としての文字」から「変数としての文字」に解釈しなおして事象を考察することができるという実態が見られた．

○第 2 時で AB が BC の 2 倍になる x の値を求める場面において，図 2 の AC'と BC'を足し合わせることによって増加の構造に戻ろうとする生徒の実態が見られた．該当生徒は，議論の中で辺 AB を AC'と BC'に分けたり，足し合わせたりしながら，次第に図 2 の構造を捉えていく実態が見られた．

3. 今後の課題

今後の課題は，本実践の分析をさらに進めることである．大小比較問題では，「式の値」「文字」「文字式」の理解から変数の理解水準が整理されている（小岩, 2016）．教材「Growing triangle」における生徒の実態も，「文字式」との関連を視点とした分析を進めていく必要があると考える．

4. 主要引用参考文献

Jeremy，H.，Küchemann，D.，Brown，M.，& Coe，R.(2012)．The ICCAMS Teaching Materials : A Pack for teachers．King's College London & Durham University.

Küchemann ， D.E.(1981). Algebra. In Hart ， K.M.(Ed.) ， Children's Understanding of Mathematics:11-16(pp. 102-119). John Murray

小岩大(2016)．学校数学における変数の理解に関する研究－文字式の大小比較問題の解決に焦点を当ててー．東京学芸大学博士論文.

鳴海文彦(2012)．変数としての文字の理解の様相についての研究－文字式の大小比較問題を通して―．東京学芸大学修士論文.

性質を見出す活動を促す図形の証明の教材開発に関する研究
−証明をよむことに着目して−

M23-3306　花村　脩平

１．研究の目的

数学，数学教育学において，証明の重要性は古くから指摘されている（Hanna & Jahnke, 1996 ; Fawcett, 1938）．しかし，生徒が証明の必要性を理解していない実態が長年指摘されている（国宗，1987 ; 文部科学省・国立教育政策研究所，2009）．この課題を改善するために，証明にはさまざまな機能があること（A. W. Bell, 1976; De Villiers, 1990, 2012）を踏まえて，推測と証明（例えば，清水，1994），証明と論駁（例えば，Komatsu & Jones, 2018），証明に基づく発展（例えば，杉山，1986）などといった，一連の活動に証明を位置づけることを意図した研究及び実践が行われている．これらでは，一連の活動を深めることに証明が大きな役割を果たすことを体験させ，証明の必要性を生徒が理解することが期待されている．一方で，これらの研究及び実践では，証明の構成が前提とされているのに対して，生徒が証明の構成を困難としている実態も長年指摘されている（文部科学省・国立教育政策研究所, 2007, 2023）．そのため，指導者が体験させることを意図している活動を生徒が体験することができず，証明の必要性を味わうことができていないことが考えられる．

以上のことを踏まえて，本研究では，証明の構成を前提としない，一連の活動に証明を位置づけることを意図した教材を開発する必要があることを考察した．そこで，本研究の目的を「証明をよむことに着目して，性質を見出す活動を促す図形の証明の教材を開発すること」と設定した．なお，本研究では証明の構成の学習を避けることを意図しているわけではない．証明の構成の学習とともに，証明をよむことに焦点を当てた学習も行い，証明の構成を前提とした一連の活動において意図されていた証明の必要性の理解などの実現を目指していることを確認しておく．

２．研究の方法

本研究の目的を達成するために，以下の三つの方法を設定した．第一に，一連の活動に証明を位置づけた先行研究を考察し，先行研究における成果と課題を整理する．それを踏まえて，本研究の課題を明確にする（第 1 章）．第二に，証明をよむことに関する先行研究の課題を指摘し，証明をよむことに関する先行研究を参考にしながら，杉山（1990）の式をよむことに関する枠組みを視点として，証明をよむ内容を整理する（第 2 章）．第三に，第二で整理した，証明をよむことのうち，性質を見出す活動と関連すると考えられるよみに着目し，教材開発を行う．その際に，小松（2023）の課題設計原理の開発に関する研究の枠組みを拠り所とし，学習目標の設定，教材開発の視点を設定し，教材開発を行う（第 3 章）．

３．研究の成果

第 1 章では，先行研究を考察し，本研究における証明の意味を「既に正しいと認められた事柄を根拠として，数学的な記号や言語を用いて，事柄が成り立つことを演繹的に示すこと」（小松，2014，p. 112）とした．そして，一連の活動に証明を位置づけることを意図した研究及び実践を考察し，本研究の課題を，証明をよむことに着目して，性質を見出す活動を促す教材を開発することと定めた．

第 2 章では，Yang & Lin (2008) や茅野（2013）などの証明をよむことに関する研究を考察し，証明をよむ内容と，その内容に基づく活動の関係が十分に整理されていないことを指

摘した．そして，式においても，答えが正しいことを証明しているとみることの重要性が指摘されていること（杉山，2008）を踏まえて，杉山（1990）の式をよむことに関する枠組みを視点として，証明をよむことに関する研究を参考にしながら，証明をよむことを以下の 7 つに整理した．①証明から表していることをよむこと，②証明から特殊をよむこと，③証明から一般をよむこと，④証明からかき手の意図をよむこと，⑤証明から結論が真であることを保証する要素をよむこと，⑥証明から構成要素間の関係をよむこと，⑦証明から証明方法をよむこと．

第 3 章では，第 2 章で整理した証明をよむことのうち，性質を見出す活動と関連すると考えられる，③証明から一般をよむこと，⑤証明から結論が真であることを保証する要素をよむことに焦点を当てた．そして，小松（2023）に依拠し，先行研究に基づいて学習目標，教材開発の視点を設定する．その視点に基づいて，証明をよむことに着目した性質を見出す活動を促す図形の証明の教材を開発した．例えば，証明から一般をよむことを意図して，三角形の合同の証明に着目した教材では，先行研究をもとに学習目標を，『図とともに与えられた証明から一般をよみ，性質を見出すことができる』と設定した．そして，教材開発の視点を『証明と証明で用いた図をもとに，証明で用いた図とは異なる図をかくことを問い，証明から一般をよむことを促す』，『さまざまな図が同じ証明で示すことができるかどうかを判断させ，同じ証明で示すことのできる図の集合を検討することを促す』と設定した．この 2 つの視点に基づいて教材を開発した．また，開発した教材のそれぞれを用いて想定される授業展開と生徒の反応を考察し，これらの教材は証明をよむことによって性質を見出す活動を促すことができる教材であると考察した．最後に，開発した教材の関係について考察し，よむ内容の多様さから，次の 2 つの図形の証明の学習指導への示唆を得た．①証明をよむことは一回の授業で育むことのできる資質・能力ではなく，長期的な学習活動の中で育まれるものであること，②長期的な学習活動の実現に向けて，知識・技能的側面のみに着目して単元を構成するのではなく，知識・技能的側面を含め，証明の構想や構成なども考慮しながら，系統的に証明をよむことを位置づけることが必要であること．

４．今後の課題

今後の課題は主に 2 つある．第一に，開発した教材に基づいた実践を行い，その実践の分析を行い，小松（2023）の課題設計原理の開発に関する研究枠組みのサイクルを回し，教材及び，教材開発の視点の評価・改善することである．第二に，他の学習内容や，証明をよむことに焦点を当てて，教材を開発することである．

５．主要引用・参考文献

小松孝太郎（2023）．学校数学における課題設計原理の開発に関する研究枠組み．日本数学教育学会誌数学教育，105（1），2-13．https://doi.org/10.32296/jjsme.105.1_2

Komatsu, K & Jones, K (2018). Task Design Principles for Heuristic Refutation in Dynamic Geometry Environments. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 17, 801-824. https://doi.org/10.1007/s10763-018-9892-0

杉山吉茂（1986）．公理的方法に基づく算数・数学の学習指導．東洋館出版社．

杉山吉茂（1990）．式をよむことについて．学芸大数学教育研究，2，17-25．

杉山吉茂（2012）．杉山吉茂算数・数学教育論選集　確かな算数・数学教育をもとめて．東洋館出版社．

空間図形において平面を捉える思考の様相に関する研究
-同一平面上にない４点に関する調査問題を通して-

M23-3309　丸橋　敬太

１．研究の背景及び目的と方法

空間図形の指導では，具体物や図を直観的基盤としつつ，図形の性質や図形間の関係を用いて論理的に考察する力を育成することが重要である．しかし，上記のような力は様々な調査研究により，十分に育成されていないことが明らかにされている（例えば，風間，1993）．空間図形の問題解決において図形の性質や図形間の関係を用いて論理的に考察するためには，ある平面に着目して考えることが重要であるが，その困難性が指摘されている（近藤他，2010）．このように，ある平面に着目して考えることの重要性や困難性が報告されている一方で，先行研究では困難性が見られる実態の報告にとどまっており，平面を捉える思考の様相に焦点を当てた研究は管見の限り見られない．

以上の背景から本研究では，空間図形において平面を捉える思考の様相を明らかにすることを目的とし，以下の方法をとる．第一に，学校数学において空間図形を学習する価値を考察し，先行研究の成果と課題を整理し，本研究の課題を明確にする（第１章）．第二に，空間図形における思考の様相を捉える枠組みを定める（第２章）．第三に，調査問題の開発と実践を行い，得られたデータを分析することで空間図形において平面を捉える思考の様相について考察を行う（第３章）．

2．研究の成果

第１章では，まず，空間図形を学習する価値として，視覚的に捉えにくい対象に対して，図形の性質や図形間の関係を用いて論理的に考察し，対象を捉えることを通して，数学的に推論することの必要性や有用性を感得することができることを示した．その後，調査研究の成果と課題を整理し，本研究の課題を，空間図形において平面を捉える思考の様相を明らかにすることと定めた．

第２章では，空間図形における思考の様相を捉える枠組みとして，Duval（1998）の研究を整理した．Duval（1998）は，幾何学的活動の根底には，視覚化，作図，推論という３つの認知過程があり，これらは密接に関わっているとしている．Duval（1998）はこの３つの認知過程における視覚化と推論に対して，次のような区別を行っている．視覚化は，視覚的に捉える知覚的把握，視覚的から推論的に捉える（Ⅱa），推論的から視覚的に捉える（Ⅱb）推論的把握，図的変化を起こす操作的把握という区別を行っている．推論は，純粋な図形構成過程（操作的理解），自然推論過程，理論的推論過程があると区別している．そして，本研究では，平面を捉える思考の様相を明らかにすることを目的しており，視覚化に焦点が当たっているため，Duval（1998）における視覚化の枠組みに限定することを述べた．また，他の先行研究における分析枠組みとの比較を行い，Duval（1998）の枠組みの妥当性について検討した．

第３章では，同一平面上にない４点を全て結ぶことによって作られる図形について考察する調査問題を開発し，大学生を対象に質問紙調査とインタビュー調査を実施し，得られたデータの分析を行った．大学生を対象とした理由は，風間（1993）の調査において校種間で正答率の差が見られなかったことから，中・高校生と同程度の結果が得られると考えたためである．調査の結果，次の２つの実態を明らかにした．

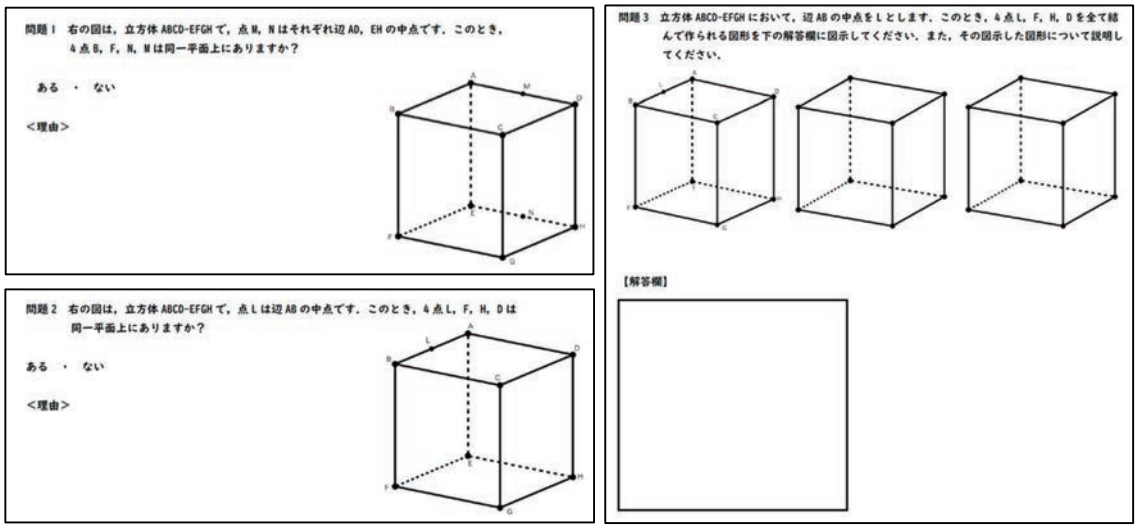


図1　調査問題

第一に，推論的把握Ⅱbによって平面を捉えていた学生は，問題解決において目的に応じた平面を捉えていたのに対し，知覚的把握によって平面を捉えていた学生は，問題解決において自分が平面とみえるものを探して捉えていたという実態である．具体的には，問題2において面 BFHD を捉える際に，推論的把握Ⅱbによって平面を捉えていた学生は3点 F，H，D を選択し，その3点によって定まる平面として面 BFHD を捉えたのに対し，知覚的把握によって平面を捉えていた学生は，平面とみえるものとして面 BFHD を捉えていた．

第二に，知覚的把握をしていた学生が，平面と見えていたものに対し，平行な異なる2直線によって平面が定まると推論したところ，視覚的には見出せなかった平面に対して，2つの平行な線分を見出すことによって，平面と捉えることができたという実態である．具体的には，問題2において，知覚的把握によって面 BFHD を捉えていた学生が，BF//DH によって同一平面上にあると推論したところ，点 L から辺 EF に垂線 LH を下ろし，4点 L，F，H，D について，はじめは平面と見ることができなかったのに対し，LN//DH から平面として捉えることができた．

最後に，学習指導への示唆として，直感的に捉えている平面に対して，数学的な推論を行い，対象の認識を数学的なものへと洗練していく指導を行うことの必要性について述べた．

3. 今後の課題

今後の課題は，得られた学習指導への示唆をもとに，教材を開発し，学習指導を提案することである．

4. 主要引用・参考文献

Duval (1998). Geometry from a Cognitive Point of View, Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21th Century: An ICMI study, C. Mamana and V. Villani (eds.), Kluwer Academic Publisers, pp.37-51.

風間喜美江（1993）．空間概念の育成について．兵庫教育大学大学院学校教育学研究科修士論文．

近藤裕・國宗進・八田弘恵・原・熊倉啓之（2010）．空間図形の理解に関する研究－一つの平面に着目して考えることを中心に－．日本数学教育学会第43回数学教育論文発表会論文集，163-168．

高等学校生物基礎の観察・実験においてルーブリックがもたらす効果の検証
－自己評価と教員の評価の乖離の減少に向けて－

M23-3401　後藤　智哉

１．研究の背景および目的

2019 年に中学 2 年生約 4400 人を対象に行われた TIMSS の調査では，「理科の勉強は楽しい」と回答した人は全体の 70%であるのに対し，「理科は得意だ」と回答した人は全体の 47%にとどまっている。令和４年 10 月に千葉県内の公立高校の生物基礎履修者に対して実施した「生物基礎に対しての意識調査」でも同程度の結果となった。「実験の考察における自己評価及び教員による評価」から，実験の考察において，自身の手応えよりも教員による評価が低いことが，生物基礎という科目自体は好きであっても，苦手意識を持っている生徒の割合が大きくなっている原因の１つであると考えた。

本研究は，ルーブリックを示す実験，示さない実験をそれぞれ行い，自己評価および教員による評価について分析することで，ルーブリックが学習評価にもたらす効果を検証することを目的とする。

２．方法

２．１ ルーブリックの有無による評価結果の差の検証

高校１年生の生物基礎履修者（40 名）に対し，５回の実験を行い，自身の考察について３段階で自己評価をしてもらい，同様に教員による評価も行った。なお，１，３，５回目の実験では，ルーブリックを示し，２，４回目の実験では，ルーブリックを示さなかった。また，５回目の実験が終了した後に「生物基礎に対しての意識調査」を行った。

２．２ 長期的なルーブリックの提示がもたらす効果の検証

５回目の実験が終了した後，ルーブリックを示した実験をさらに２回行った。

３．結果

合計５回の実験における自己評価及び教員の評価についての結果を表１に示す。

また，この結果の妥当性を確かめるために，実験間で自己評価及び教員の評価を数値化し，各実験間で t 検定を行ったところ，教員の評価について，全ての実験間において，$p<0.05$ で有意差が見られた。一方，自己評価については，実験４－５間を除き有意差が見られなかった。５回目の実験終了後に行った

表１　各実験における自己評価と教員の評価の割合

	ルーブリックの提示	自己評価			教員の評価		
		A[%]	B[%]	C[%]	A[%]	B[%]	C[%]
実験１	あり	46.2 (18人)	53.8 (21人)	0 (0人)	61.5 (24人)	38.5 (15人)	0 (0人)
実験２	なし	60.5 (23人)	39.5 (15人)	0 (0人)	42.1 (16人)	57.9 (22人)	0 (0人)
実験３	あり	48.5 (16人)	45.5 (15人)	6.0 (2人)	87.9 (29人)	12.1 (4人)	0 (0人)
実験４	なし	54.1 (20人)	45.9 (17人)	0 (0人)	32.4 (12人)	67.6 (25人)	0 (0人)
実験５	あり	35.1 (13人)	62.2 (23人)	2.7 (1人)	67.6 (25人)	32.4 (12人)	0 (0人)

意識調査では，令和４年に実施した際と比べると，生物基礎の授業が好きだと回答した生徒の割合はほとんど変わらなかったものの，生物基礎が得意だと回答した生徒の割合は20%以上増加した。

ルーブリックを提示した実験１，３，５，６，７において，自己評価と教員の評価の間に差があるかどうかを調べるために行った t 検定の結果を図１に示す。実験５～７では，ルーブリックを継続的に示したところ，以前の実験と比較して自己評価と教員の評価の間の差が小さくなった。

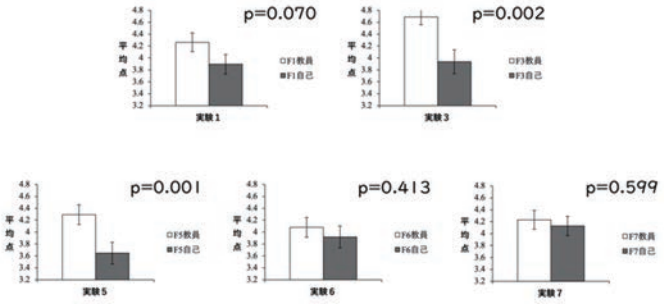


図１　自己評価と教員の評価の差に関するｔ検定

４．考察

村山（2006）が定義した「インフォームドアセスメント」（評価者と受け手との間に合意がなされている評価の在り方）の実現に向けて，鈴木（2011）は，中学２年生の数学を対象として，ルーブリックを示す群と示さない群に分けてテストを行い，その群間差を明らかにした。

それを受けて，本研究では，高等学校生物基礎の観察・実験において，実験ごとにルーブリックの有無を定め，ルーブリックの効果を検証した。全ての実験間でルーブリックの有無による有意差が見られたことから，ルーブリックの提示は教員の評価を向上させる要因となっており，結果として，生物基礎が得意であると感じる生徒の割合が増加したことが示唆された。また，長期的にルーブリックを提示し続けることは，自己評価と教員の評価の間の乖離を減少させる可能性があることが示唆された。

５．まとめ

本研究では，ルーブリックは生徒の評価を向上させ，自己効力感を高めることにつながりうることが示唆された。今後，さらに理解しやすいルーブリックを作成し，更なる効果を得られるような方策を立てていく。

引用文献

教育課程研究センター．“国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2019)のポイント ”．国立教育政策研究所．2019．https://www.nier.go.jp/timss/,（参照 2024-11-27）

村山航（2006）「テストへの適応」『教育心理学研究』第 54 巻，265-279.

鈴木雅之（2011）「ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響」『教育心理学研究』第 59 巻，131-143.

小学校第5学年「種子の発芽と成長」の単元における子どもたちの探究意欲を引き出す授業デザイン

M23-3402　阪本　悠真

1. 研究の背景と目的

経済産業省が発表した「未来人材ビジョン」では、数学や理科を使う職業につきたいと思う子どもが少ないことが示されている。そして、その理由は子どもたちが科学の楽しさを感じる機会に乏しいことであると述べ、理科学習での「答えのない『本物』の社会課題」に対する探究活動の必要性を主張している[1]。一方、これに対して小林は疑義を示しており、「自らの動機づけを出発点とし、目的も方法も自分で考え」たものが探究活動であるとしている。また同時に、理科を「自分事」としてとらえることができない限り、社会課題に対する理科の有用性を示されても探究活動にはなり得ないとしている[2]。実際、必要性や有用性の理解と「実際にそれをやるか」には大きなギャップがある。たとえば大学生に向けて行ったゴミのリサイクルへの関心・知識と日常生活での実践に関する調査では、ほとんどの学生が知っていたにもかかわらず、行動に移していた学生はごく少数であった[3]。このことからも、自分から遠く離れていると認識されている限り、授業においても児童の探究的な姿を見取ることは難しいと考えられる。一方で、自分から表出した問題意識をもっているとき、児童は好奇心をもって自ら探究的に実験すると考えられる[4]。

これに関連した私自身の経験として、今年度 5 月の教職専門実習で行った「植物の発芽と成長」がある。この実践の中で、発芽や成長に必要な条件を確かめる実験を児童に考えさせる活動を行ったところ、多数の児童がとても意欲的に取り組み、そして妥当な実験方法を考え出すことができていた。このときの児童は自分たちの予想の正否を確かめることに対して探究的だったように見られ、私はこれが児童が楽しみながら活動を行った理由であると考えた。そして同時に、より多くの児童が、このときのように探究的に活動できるような授業をつくりたいと考えた。

以上より本研究では、上記の視点を出発点とし、私が教職専門実習で行った第 5 学年理科「植物の発芽と成長」を改善する形で、より多くの児童が自分事として探究的に活動をするような授業の作成を目指した。

2. 研究方法

5 月 7 日(火)から 6 月 7 日(金)の 24 日間にわたって、東京都町田市立M小学校の 5 年 1 組を対象に「植物の発芽と成長」の授業を行った。そしてその際の児童の活動への様子から授業の反省を行い、児童の探究意欲を引き出せるような授業改善を行った。

3. 研究の成果

教職専門実習で行った授業実践は表 1 のとおりである。これについて、児童の探究意欲を引き出せるような活動になるような改善を考えた。

実践ではまずはじめに、アンケートで児童に知っている植物を挙げてもらうことや、植物を育てた経験などから発芽になくてはならないものの予想をしてもらった。その結果、学習前の児童が予想する「発芽になくてはならない条件」について、水は児童全員が必要だと考え、土、光、空気、適温に関しては児童によって意見が分かれていることがわかった。実践ではこれを踏まえて、児童に条件制御を意識しながら実験方法を考えさせる目的のもと、本当に植物の発芽に水が必要なのかについて、実験で確かめる活動を行った。し

表 1. 教職専門実習で行った授業実践の単元指導計画(略案)

次	時間	実践内容
1	1，2	アンケートを取り、発芽に必要な条件について予想する。
	3	水が発芽になくてはならない条件であることを実験から考察する。
	4，5，6，7	土、光、空気、適温について、発芽になくてはならない条件かどうかを確かめるための実験を考えて実践し、結論づける。
2	8，9，10	成長したインゲンマメの子葉がしぼんでいることから、子葉の役割について実験を行い、考察する。
3	11，12，13，14	インゲンマメをより成長させるために必要な条件を予想し、条件制御を意識しながら実験を考えて行い、結果から考察する。

かし上述したような理由から、水のように全員の予想が一致している場合、実験への強い動機づけにはなり得ないことが予想される。そこで児童が誰一人確信をもって回答できないような根本的な問題に視点を向けることで、児童の「自分の予想を確かめたい」という意欲を引き出すことができると考えた。具体的には、ある児童が「水が必要」と考えた理由として挙げた「人ものどがかわくから、植物も水が必要だと思った」という考えから、「ジュースやスポーツドリンクなど、液体であればなんでもいいのか」といった発問が考えられる。児童はこの発問から、ただ「植物に水が必要か」についてだけではなく「水より発芽しやすい液体はあるのか」や「液体によって異なる発芽の仕方をするのか」など、児童が新たな疑問をもつことができると考えられる。そしてそれを確かめる実験において、児童の探究意欲を引き出せることが期待される。

第 2 次の「子葉の役割」では、子葉がしぼむ理由について「単純に成長に邪魔だからしぼむ」という予想でクラス全体が一致し、またその実験方法を考え出せている児童も見られた。子葉は中に蓄えた養分で植物の発芽直後の成長に大きく寄与する役割をもっているため、この予想は正しくはない。ただ、クラス全体で一致した予想とは異なる結果が出ることは、自分たちが「子葉の役割についてわかっていなかった」という認識につながり、これは学習内容に対する児童の自分事化に大きく作用することがわかっている[5]。よってこれも、より多くの児童が探究的に活動を行う上で効果的であると考えられる。

4. 今後の課題

本研究で作成した授業はまだ実践しておらず、児童がどの程度探究的に活動できるかは不明である。そのため実際に授業を行うことで作成した授業の効果を確かめ、より児童の探究意欲を引き出せるような授業に改善していくことが今後の課題である。

5. 参考文献

[1] 経済産業省，2022，『未来人材ビジョン』，https://www.meti.go.jp/press/2022/05/20220531001/20220531001-1.pdf

[2] 金子真理子編，2024，『未来のカリキュラムをどう創るか』，創風社

[3] 髙森壽，松山容子，1995，『環境問題に対する関心と日常の生活行動との関連 －熊本大教育学部学生の場合－』，日本教科教育学会誌 18(2)，57-65

[4] 板倉聖宣，2008，『科学と教育 －教育学を科学にするための理論・組織－』，仮説社

[5] 西川純，1999，『なぜ、理科は難しいと言われるのか？』，東洋館出版社

「自分ごと」にするための授業の提案
－理科と社会科の連携を生かした授業－

M23-3403　長岡　賢

1.　研究の目的

「全国学力・学習状況調査の結果を用いた理科に対する意欲・関心等が 中学校段階で低下する要因に関する調査研究」では中学段階で理解に対する意欲関心が低下すると指摘されている。また同資料の中では、理科の実験・体験が少ないことなどが中学校における理科の関心意欲の低下の主な要因であると述べられている。そこで小学校の段階において理科の内容を生活と関連付け、「自分ごと」としてとらえられるような授業案を開発した。開発した授業案の単元は、理科は「雨水のゆくえ」、社会科は「水はどこから」である。

2.　研究方法

2023 年度 9 月 11 日(月)から 10 月 13 日(金)の 24 日間にわたって、「雨水のゆくえ」の単元について、東京都武蔵野市公立小学校の 4 年 2 組を対象に行った。授業実践を行った後、児童の反応や指導教員等からの指摘・助言、自分自身の反省等もふまえ、タイトルのような授業を提案するための授業案を考察した。

3.　研究の成果

「自分ごと」としてとらえるとは、学習内容を自分自身の生活と関連付けることで、より深い理解や共感を生み出すことを指す。例えば、理科で学ぶ「雨水のゆくえ」と社会科で学ぶ「水はどこから」を関連付けることで、水の流れを単なる知識としてではなく、自分たちの生活と結びついたものとして実感することができる。

理科では、水が空から降り、地面にしみこみ、川の水となって海へ流れ、再び雨となるという自然環境の中での水の循環を学ぶ。しかし、その学習の中で自分自身の存在を意識することは少ない。一方、社会科では、川の水がどのようにして生活用水となり、再び川へ戻るのかを学ぶため、水の流れの中に自分自身がいるという意識を強く持つことができる。ただし、社会科では水がどこから来てどこへ流れていくのかという自然環境における循環については扱わない。

このように、理科と社会科を関連付けて学ぶことで、それぞれの学習内容のメリットとデメリットを補い合い、より総合的な理解につなげることができる。本研究は、単なる教科横断的な学習ではなく、理科と社会科を学際的に融合させ、新たな知を生み出すことを目的としている。具体的には、水の循環の中に自分自身が存在していることを自覚し、そこから主体的な行動へとつなげられる児童を育てることを目指している。

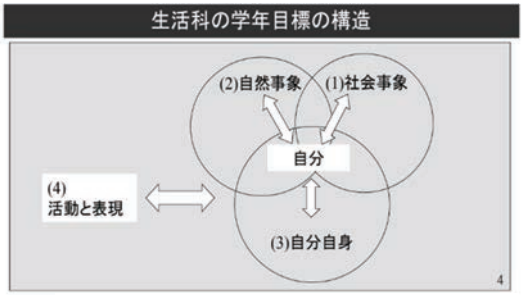


図１．生活科の学年目標の構造

この「自分ごと」としてとらえる授業案の開発にあたり、生活科の教科目標を参考にした。平成 3 年の学習指導要領改訂により、小学校１・２年生の理科・社会科が廃止され、代わりに生活科が新設された。その

生活科の中では図 1. のように自然現象、社会現象がある中でそこに自分自身を関連付けることを目標に置いている。一方、理科や社会科の学習指導要領には、同様の関連付けを目標とした文言は存在しない。

こうした背景を踏まえ、本研究では理科と社会科の学習を通じて水の循環を「自分ごと」としてとらえられる授業を開発し、児童が自らの生活と結びつけながら主体的に学ぶことを促すことを目指す。

3.1. 授業案

授業は以下のような９時間で構成されている。

次	時間	内容
1	1	生きるのに必要な「水」がどこでどれくらい使われているのだろうか？ 校庭の雨水はどこへいくのだろう？
2	2	校庭に降った雨水はどうなっているだろうか？
	3・4	校庭の雨水が溜まるところ、溜まらないところはどういうところだろう？
	5・6	砂場の砂と花壇の土ではどのような違いがあるのだろう？ 実験「粒の粒度による水のしみこみ方の違い」
	7	たまった雨水はどこへ行くのだろう？ 実験「雨水の蒸発」
3	8・9	雨水はどこへいくのだろう？地球の水の循環 4-2村を作ろう！ 生きるのに必要な「水」がどこでどれくらい使われているのだろうか？ 校庭の雨水はどこへいくのだろう？

図 2. 授業案

改善した場所は１次と３次の灰色であみがけされた部分である。

１次では、自分ごととしてとらえるための第一歩として、水の量と実感をつなげていくことを目的とした。普段自分たちが生活している中で例えば一日どの程度の水を使っているかを取り上げ、自分が使う量を基準として考えていく基礎を作る。

２次では一般的な雨水のゆくえの単元構成と同じである。ここでは学習しなければならない事項（水のしみこみ方は土の粒の大きさによって違いがあること等）を学習する。

３次では理科で学習したことや社会科「水はどこから」の単元と融合させながら学習を進める。ここではより水や雨水を自分ごととしてとらえるために、授業を行った４年２組で共同生活を行ったとしたとき、どれだけの水が必要になるのかを考える。

3.2. 評価方法

この授業で児童を評価するためにアンケートを使用する。アンケートは授業１時間目の最初と授業９時間目の最後に行う。内容は例えば、１０L の水があったとき、これはどれくらいの水かについて問う。学習前では具体的にこたえることは難しいと考えられるが、学習を通じてどれだけ具体的な回答になっているかの差をみる。望ましい回答としては、例えばトイレ１回分であったり、人が４日生きるに必要な水の量などの回答が考えられる。

4. 参考文献

１．文部科学省，小学校学習指導要領解説　理科編，2018
２．文部科学省，小学校学習指導要領解説　生活科編，2018
３．金子真理子ほか，未来のカリキュラムをどう創るか，2024

高等学校化学基礎「物質量」の学習における実験教材の開発と実践

M23-3404　中村　文哉

1. 研究の背景と目的

高等学校学習指導要領化学基礎 (3) 物質の変化 ア (ｱ)物質量では、物質量とその単位であるモルに関して、原子量・分子量・式量との関係やモル質量との関係、気体の体積と物質量の関係を扱うと示されており、物質量の単位であるモルを個数・質量・体積と関連付けて理解することが目的とされている[1)]。

しかし、この単元は化学基礎の内容の中でも生徒が理解することが困難である単元の１つとされている。その理由として、何の単位なのかが不明瞭な点、アボガドロ数の大きさの感覚的理解の困難さや単位となる物質が明確でない点等の課題が挙げられている[2)]。

昨年度の教職専門実習において、同学習実施後に行った授業アンケートにおいても、モルと個数・質量・気体の体積といった他の単位との関連付けが困難に感じている生徒が多くみられた。また、単位量の印象の薄さからモルの単位としてのイメージがつきにくいといった課題も挙げられた。

本研究では、このような現状を改善するために、物質量の学習における単位変換の有用性や単位量の実感を伴う実験教材を開発し、その実践と教材としての評価・分析を行うことを目的とした。

2. 方法

先行研究[3)]の試行に基づき、課題点の克服や有用性理解のための工夫を加えた実験教材を考案し、試行した。開発した実験教材を教職専門実習にて実践し、質問紙調査等によって教材の評価を行った。

3. 成果

3-1. 先行研究の試行

先行研究では、1 mol の炭酸水素ナトリウムと 1 mol の塩酸を反応で 1 mol の二酸化炭素を発生させ、22.4 L サイズの直方体と比較する実験教材が提案されている。この教材では、質量測定の際に直径30 cmの水槽を使用していたが、これは電子天秤の計量皿の積載面を大きく超えているため偏荷重の恐れがある点や、電子天秤の最大測定値を超える場合も考えられるため、測定に困難を伴う。また、1 mol の気体の確認についても 22.4 L サイズの直方体との比較で行うため、有用性や単位量の実感が伴いにくいことが懸念される。

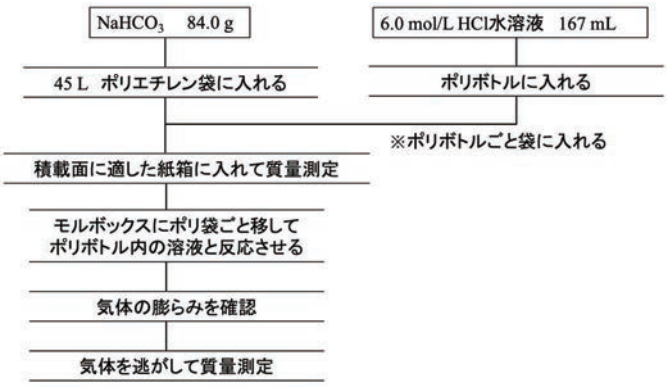


図 1. 開発した実験教材の流れ

3-2 実験方法の改良・検討

実験のフローチャートを図 1 に示す。前項で述べた質量測定の課題に関しては、電子天秤

の計量皿に収まるサイズの紙箱を作成し使用した。また、物質量の有用性を視覚的に実感できるように 22.4 L サイズの段ボール(モルボックス)を作成し、側面に個数・質量・体積を書き込めるようにし、モルが各単位の関係性が理解しやすいような工夫を行った。また、反応時間の短さや標準状態との違いに関する理論値との誤差に関しては、生徒の考察事項に加え、結果に対する思考力を養えるようにした。

3-3 実験教材の評価

本教材を実践した後に質問紙調査を行い、評価を行った。表 1 に示す質問項目に関して 5 件法で回答を求めた。その結果を図 2 に示す。回答結果を点数化し、平均点と中央値 3 を閾値とする母平均の検定(*t* 検定)によって分析した。全ての質問項目において有意差が認められ、平均値から肯定的な回答が見られた($p < .001$)。このことから本実験教材によって物質量の単位変換における有用性及び単位量の実感ができることが示唆された。また、生徒のワークシート記述から実験の誤差要因について未反応の物質の存在や二酸化炭素の水への溶解、標準状態との違いによる体積のズレに関する考察を述べられている生徒が見られた。このことから、本教材では結果に対する思考力が育成できる可能性が示唆された。

表 1. 実験教材の評価のための質問項目

Q1 この実験に興味・関心を持つことができた。
Q2 この実験に意欲的に取り組むことができた。
Q3 実験の方法や操作は簡単であった。
Q4 この実験を通して単位量(1 mol)あたりの実感ができた。
Q5 この実験を通して mol が質量と結びつけられることが実感できた。
Q6 この実験を通して mol が体積と結びつけられることが実感できた。
Q7 この実験を通して mol が個数と結びつけられることが実感できた。
Q8 この実験を通して mol が別の単位を結ぶ量であることが実感できた。

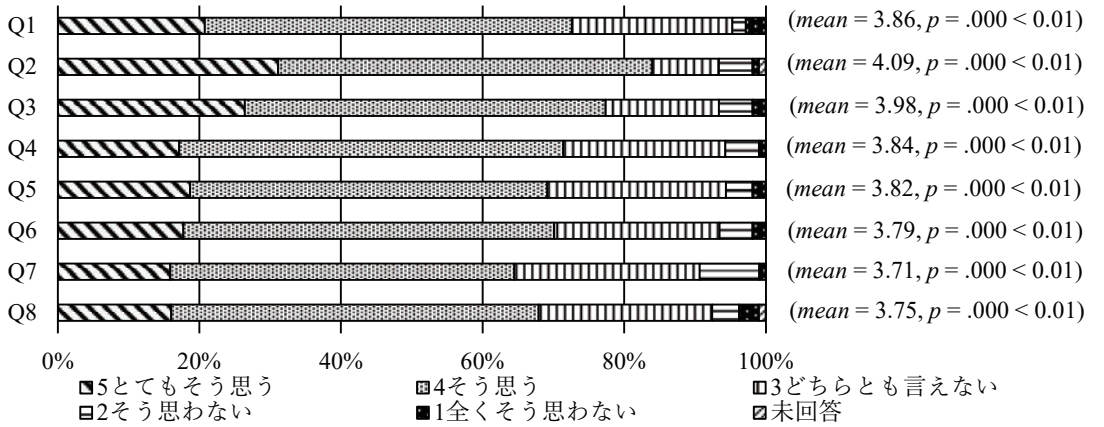


図 2 質問紙調査の回答の割合(N = 109)

mean は「とてもそう思う」を 5 点、「そう思う」を 4 点、「どちらとも言えない」を 3 点、「そう思わない」を 2 点、「全くそう思わない」を 1 点として算出した平均点で、p は中央値 3 を閾値とする母平均の検定(*t* 検定)の p 値。

4. 参考文献

1) 文部科学省, “高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)”, 実教出版株式会社 (2018), 56
2) 蓑手重國, 化学と教育, **43**, 14-17(1994)
3) 西牧岳哉, 化学と教育, **62**, 44-45(2014)

理科の見方・考え方を促す授業設計とその評価

－中学校生物「動物の体のつくりとはたらき－

M23-3405　矢尻　達也

１．はじめに

学習指導要領では、理科を学ぶ生徒の学習の中心となる見方は、4 つの領域に分類され、エネルギー領域は量的・関係的な視点、粒子領域は質的・実体的な視点、生命領域は共通性・多様性の視点、地球領域は時間的・空間的な視点とそれぞれ整理されている。考え方は、探究の過程を通して学習活動の中で、比較したり、関係付けたりするなどして、科学的に探究する方法を用いて考えるとされている。学習者は各領域あるいは単元において、様々な見方・考え方を用いて知識を構築していくわけだが、筆者は、授業及び単元をつくる上で、生徒自身が理科の見方・考え方に気づいていくような授業づくりに課題を感じており、課題研究では、中学校 2 学年の生命領域において、生徒が理科の見方・考え方に気づいていける授業設計を行い、その内容を評価する。

そこで、中学校第 2 学年の生命領域の１つである「動物の体のつくりとはたらき」の単元に着目した。本単元は、ヒトが生きていくためにもつ機能を各器官の構造とともに学んでいく単元であるものの、その他動物についてはコラムでの記載や一部分類のみの扱いとなっており、共通性・多様性の見方を働かせにくいと感じている。そこで、本研究では、「動物の体のつくりとはたらき」の単元を、生徒に共通性・多様性の視点をもたらすようなものに再設計し、その評価を試みることとした。

２．単元設計

調査時期は 2025 年 9 月から 11 月、調査対象は国立大学附属学校の中学校第 2 学年（有効回答者 90 名）である。単元開始前に動物に関する意識調査として、①「動物はどのような生物か」についての記述式アンケート、②「動物の体のつくりとはたらき」で学びたいことマップの作成を行った。

①では、動く生き物・外部から栄養を取る必要がある・臓器がある・呼吸をする・種類が豊富・形態がさまざまであるなど共通点を見いだしてはいるものの、抽象度が高い記述が多く、機能面や構造などへの言及をしている回答は少なかった。②において、生徒は自身が飼っているペットなど、特定の動物がもつ能力やそれを支える構造についての関心が高いことが明らかになった。そこで、多種多様な動物に関する知を追い求める生徒の実態も考慮し、単元を表１のように設計した。

表１　単元設計

調査前	調査後
消化と吸収 呼吸 血液とその循環 動物の行動のしくみ 生物の体のつくりとはたらき	消化・吸収・排出を支える器官とその構造 体の中の循環を支える器官とその構造 外部からの刺激への反応を支える器官とその構造 バイオミメティクスの提案/鑑賞

単元の前半では、ヒトがもつ機能とそれを支える構造を中心に進め、後半では、任意の動物の機能や構造に着目し、自身でバイオミメティクスの提案と、他者が考えたバイオミメティクスの鑑賞を取り入れ単元を設計し、実践を行った。

３．授業実践

バイオミメティクスの提案は全３時間で行った。第１時は、メディアセンターで各自が気になる動物の機能や構造を書籍等から調査する時間、第２・３時は、調査兼実施とし、各々のペースでバイオミメティクスの提案資料作成を行った。

バイオミメティクスの鑑賞は全１時間で行った。生徒は①他者の提案するバイオミメティクスを見て、「動物名」・「構造」・「製品」をメモする②鑑賞した中で、自身の関心を寄せたバイオミメティクスを取り上げ、その理由を説明する③鑑賞から学んだこと・気づいたことを記述する④鑑賞から学んだことを他者と共有しその内容及び新たに学んだことを・気づいたことを記述する４つの活動に取り組んだ。

４．結果及び考察

単元終了後に生徒は「動物はどのような生物か」、「この単元を通して、あなたの『動物』に対する見方・考え方はどのようになりましたか」の記述アンケート及び、「アンケートに答えるときに参考にした活動」を複数回答可の選択式アンケートに取り組んだ。

動物の見方・考え方に関するアンケートの記述では、「動物の中でも、個々の種類によって特殊な仕組みがあるけど、すべて生きるために必要な要素になっている。」、「最初は機能だけで見ていたが、支える仕組みも見ることで、同じ機能でもそれを支える仕組みは様々であることが分かった。」など、動物のもつ機能や構造に言及しながら、共通点・多様性について言及する生徒が見られるようになった。

『動物』の見方・考え方についてのアンケートを、「共通性・多様性についての言及があったかどうか」、また選択式アンケートを、「バイオミメティクス（BM）を選択があったかどうか」の観点で整理したものを表２に示す。

表２　アンケートの結果

		共通性・多様性		計
		有	無	
BM	有	26	22	48
	無	15	27	42
計		41	49	90

表２から、生徒は『動物』の見方・考え方について述べる際に、バイオミメティクスの活動を参考にしている生徒が半数いることが分かった。

生徒の記述の内容との関係を詳細に見てみると、バイオミメティクスの活動を選択した上で、共通性・多様性に言及している生徒 26 名は、動物がもつ機能や構造と関連付けながら述べていることが分かった。また、バイオミメティクスを選択したが、共通性・多様性には言及していなかった 22 名には、「動物の機能や構造が生活をよりよくすることができる」といった科学技術の発展に言及していた。

以上の結果から、今回の単元設計の見直しで取り入れたバイオミメティクスの活動は、動物がもつ機能や構造を言及する際に、共通性・多様性の視点で捉えることを促す可能性があると考える。

５．今後の展望

今回取り入れた活動は、生徒が理科の見方・考え方を働かせうるものであることが分かった一方で、抽象度の高い記述や、言及できていない生徒も多くいた。各個人が取り組んだバイオミメティクスの提案では、生徒は数ある動物の中から１種を選択し取り組み、バイオミメティクスの鑑賞では、他の生徒がどのような着眼点で動物を選んだのか、それによってどのような製品が考えられるのかを見ることのできる時間であった。共通性・多様性について、言及しやすい活動としては後者であったと考える。授業者としては、動物がもつ構造の多様性や、その中で生きていくために共通してもつ機能があることを言及することを考えていたが、ワークシートや鑑賞の時間は、製品に注目しやすいものとなっていたために、製品などの科学技術に関する言及が増えたと考える。共通性や多様性などの多くの意味で捉えられるものを授業者と生徒で共通認識しておくことで、改善することができると考える。一方で、生徒が物事を見る視野を狭める可能性もあるため、場面に応じた活動を展開できるよう活動内容と意図の精選を今後の課題及び展望とし、実践につなげていきたい。

６．主要参考文献

文部科学省（2017）「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編」

高等学校「化学基礎」における知的謙虚さの育成

M23-3406　山口 拓希

1. 研究の背景および目的

SNS を通して以前より多くの情報にアクセスできるようなった現代では、それらの情報の信頼性を適切に評価する力が不可欠になる。これらの能力を育むために重要な資質として「知的謙虚さ」が注目されており、その育成については理科教育が重要な役割を果たすと考えられている。

知的謙虚さとは、自身の知識の限界を認識し、誤った考えを修正しようとする態度である。知的に謙虚な人は、知的な意見の相違を恐れず、自分の知識に過大な自信をもたず、他者の意見を尊重し、正当な理由があれば自分の視点を修正することに前向きである特徴をもつとされている（Krumrei-Mancuso & Rouse,2016)。

理科教育における知的謙虚さは、「一般化への慎重さ」、「開放性」、「知性と自我の独立」という 3 つの構成因子に整理できる（表 1)。これまでの研究では、小学校や中学校における知的謙虚さの育成が試みられてきた（川崎ら，2017,2022,2023；橋本・川崎，2024)。しかし、高等学校における研究は十分に行われていない。そこで、本研究では高等学校「化学基礎」において、知的謙虚さを育成することを目的とする。

表 1　理科における知的謙虚さ（雲財・川崎，2023）

因子名	定義
一般化への慎重さ	実験結果から一般化を行うときに慎重であろうとする傾向
開放性	正当な理由があれば、他の意見を受け入れ、自分の意見を変更しようとする傾向
知性と自我の独立	自分の意見と感情を分けて考えることができる傾向

2. 方法

調査時期は 2024 年 6 月、調査対象は教職専門実習の実習校である昼夜間定時制課程を設置している都立学校の化学基礎履修者（有効回答計 42 名）である。実践単元は、実習校において調査協力の得られた化学基礎「混合物の分離」である。

実習校には外国籍の生徒や小中学校時代に不登校を経験している生徒など、多様な生徒が在籍している。このような実態を踏まえ、本研究では中学校時代の復習、「探究の過程」を取り入れた授業を取り入れる。また、先行研究で知的謙虚さの育成が示唆された「自分の考えに誤りがないか常に疑い続ける学習」を授業内容ごとに取り入れて単元を設計した。

具体的には、単元前半で蒸留と再結晶の実験を行い、中学校で学習した内容の復習とこれらの分離方法の原理に関する理解を深める。その際、「探究の過程」の考察・推論の過程に重点を置き、生徒が自身の考えを共有し、より良い考えへと修正する活動を取り入れる。後半では、醤油から食塩を分離する探究活動を行い、生徒が自ら仮説を立て、実験計画を立案し、実験結果に基づいて結論を導き出す授業とする。その際、「探究の過程」の仮説の設定、検証計画の立案の過程に重点を置き、生徒が様々な方法を他者と試行錯誤しながら、最適な分離方法を見つける活動を取り入れる。

表２　単元計画

時	授業内容	学習活動
1,2	赤ワインの蒸留	班で蒸留の実験を行い、結果をもとにまずは 1 人で蒸留の原理を考察し、それを班で共有した後、再度自身の考察を振り返り、修正する。
3,4	KNO_3 と $CuSO_4$ 混合物の再結晶	班で再結晶の実験を行い、結果をもとにまずは 1 人で再結晶の原理を考察し、それを班で共有した後、再度自身の考察を振り返り、修正する。
5,6	抽出・PC の説明、 醤油の分離①	醤油から食塩を分離する方法を 1 人で考え、それを班で共有し、班ごとに考えた実験方法で実験を行う。
7,8	醤油の分離②	前時の結果を踏まえ、再度醤油から食塩を分離する方法を 1 人で考え、それを班で共有し、班ごとに考えた実験方法で実験を行う。

3.　結果および考察

効果の検証は雲財・川崎（2023）の知的謙虚さ尺度を用いて、授業実践前後に行った。基本統計量を表 2 に示す。そして、実践前後において知的謙虚さの各因子の平均値が向上しているか否かを調べるために、対応のある t 検定を行った(表 3)。その結果、「一般化への慎重さ」と「開放性」の 2 つの因子において実践前後で有意な差がみられた。

表３　基本統計量

因子	時点	*t* 値	*p* 値
一般化への慎重さ	事前	4.52	1.00
	事後	4.95	1.23
開放性	事前	5.32	1.31
	事後	5.78	0.83
知性と自我の独立	事前	5.29	1.61
	事後	5.12	2.27

表４　平均値の差

因子	平均値の差	*t* 値	*p* 値
一般化への慎重さ	0.436*	-2.69	0.01
開放性	0.452*	-2.28	0.02
知性と自我の独立	-0.161	0.95	0.34

*：$p < 0.05$

以上の結果から、「探究の過程」と「自分の考えに誤りがないか常に疑い続ける学習」を取り入れた学習指導は知的謙虚さの中でも「一般化への慎重さ」と「開放性」の育成に有効であることが明らかになった。しかし、本研究は「知性と自我の独立」の育成や長期的な効果の検証といった点が課題として挙げられる。そのため、生徒が安心して発言・行動できる環境の整備、年度単位での長期的な実践といった様々な視点で研究を蓄積していくことが重要である。

主要参考文献

- 川崎弘作・中山貴司・雲財寛（2017）「「理論」の構築過程に基づく小学校理科学習指導に関する研究―粒子領域固有の認識方法の獲得と人間性の育成に着目して―」『日本教科教育学会誌』第 40 巻, 第 3 号, 47-58.
- 雲財寛・川崎弘作（2023）「小学校理科における知的謙虚さの尺度の開発」『科学教育研究』第 47 巻, 第 4 号, 411-422.

高等学校化学基礎における「分子の形」の学習に向けた授業提案と教材の検討

M23-3407　吉田　雪絵

1. 背景と目的

高等学校化学基礎「物質と化学結合」では「分子の極性」について学習する[1]。分子全体の極性は、分子内の各結合間の極性と分子の形によって決定される。これに対して分子の極性を学習する前に、結合間の極性については扱われるが、分子の形が何によって決定するかについての記述は教科書本文では少なく、その扱いが教員の裁量に任せられている。また、Raymond. F. Peterson[2]、板橋ら[3]によると、国内外において「結合の極性は分子の形を決定する。」という誤概念の形成が報告されている。

これらのことから、本研究では分子の極性の学習前に、分子の形がどのようにして推定できるかについて扱い、そこで用いる活動教材を開発することとした。また、分子の形について、開発した活動教材を用いることで、実感を伴った理解につなげ、誤概念の形成を抑制することを目的とした。

2. 方法

「分子の形」についての学習を単元内に組み込み、そこで使用する教材を検討した。また、単元内で一貫して用いることのできるワークシートを作成した。これらを用いて、令和 6 年度教職専門実習にて都内公立高等学校第 1 学年の生徒を対象に授業を行い、質問紙調査等によって教材の評価を行った。

3. 成果

3-1. 単元の流れ

「分子の形」ついて、教科書本文の記述では「分子の極性」を学習する際に知識として与えられることが多く、その決定要因について触れている教科書は少ない。本提案では「分子の形」について、電子対同士の反発に基づいて自ら明らかにしていく学習を、単元内に 1 時間組み込み授業を構成した。活動にあたっては電子式と構造式の学習から体系的に学びを移行していく必要があり、その後の分子の極性の学習への円滑な接続が求められる。そこで、電子式の学習から分子の極性の学習に至るまで、一貫したワークシートを用いることで学習の体系化を図った。

3-2. 使用教材の検討

本提案では、前時までに学習した電子式や構造式の知識を活用し、中心原子の周りの電子対は、それらの反発が最も小さくなるように配置されるという VSEPR 理論(valence shell electron pair repulsion rule)[4]に基づいた指導を検討していくこととした。

活動にあたっては、分子の形について模索するために、発泡スチロール球と両端が尖った爪楊枝を用いた分子模型を使用することとした。このとき、発泡スチロール球は各原子の原子核 1 つを表し、爪楊枝は各原子の価電子 1 つを表すものとした。発泡スチロール球と爪楊枝を組み合わせて原子を作成したのち(図 1)、共有結合の生成過程を意識させながら分子模型を組み立てさせた(図 2)。最後に、電子対同士がなるべく離れ合うように結合の位置を

自由に差し替えさせることで(図 3)、生徒自ら分子の安定な形を模索できるような活動とした。

さらに、電子対同士の反発を実感するための補助教材として電子対 1 つを風船に見立て、結び目を連結させたものを用いた(図 4)。これによって、電子対が 4 つある時は正四面体形が最も安定な形であることを視覚的に理解できるようにした。


図 1. 炭素･水素原子


図 2. メタン分子(平面)

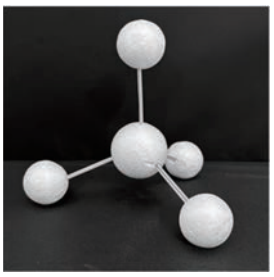

図 3. メタン分子(立体)


図 4. 補助教材

3-3. 教材の評価

「結合の極性は分子の形を決定する。」という誤概念の形成について確認するため、「水分子 H-O-H は、実際は折れ曲がった形をしている。その理由を説明せよ。」という質問項目を設定し、自由記述にて回答を求めた。調査は令和 5 年度に教科書本文に沿って授業を行った場合と、令和 6 年度に本研究での提案を行った場合についてそれぞれ単元終了時に行った。その結果、図 5 に示すように本研究の提案を行うことで、正答を答える傾向が強くなった。このことから、本提案を実践することで、「結合の極性は分子の形を決定する。」という誤概念の形成が抑制されることが示唆された。

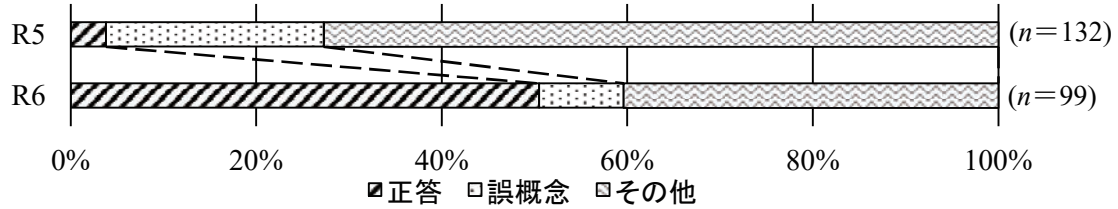


図 5. 誤概念形成に関する調査の回答結果

4. 参考文献

1) 文部科学省, “高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)”, 実教出版(2018), 112-113.
(2018)301-314.
2) Raymond. F. Peterson, David. F. Treagust, and P. Garnett, Journal of Research in Science Teaching, **26**(4), 301-314(1989).
3) 板橋克美, 寺田昴世, 崇城大学紀要, **45**, 21-27(2020).
4) Peter Atkins, “物理化学要論”, 第 7 版, 東京化学同人(2020), 381.

小学校理科第４学年「ものの体積と温度」について児童の記した考察の分析とそれに基づく授業改善

M22-3491　中村　英代

1. 研究の背景および目的

本校児童の課題は、自分の考えを適切な用語を使って文章を書くことを苦手としている児童が多いことである。このことは、理科における考察の記述にも影響している。また、身近な自然事象に関心をもって、学習と関連付けて考えることのできる児童も少ない。そこで、小学校理科第４学年「ものの体積と温度」の授業に、授業支援者として関わり、児童の考察の分析、授業改善に向けての指導・助言をすることとした。授業改善をすることで、児童が考察への苦手意識を減らすこと、身近な自然事象に関心をもって、学習と関連付けて考えようとする姿勢をねらいとしている。

2. 方法

2－1 対象

区内 A 小学校第 4 学年 27 名

2－2 方法

Ｓ区学力定着度調査において、本研究の対象児童（令和 4 年度に第 4 学年）が、理科の記述式問題と A 物質・エネルギー領域における結果を校内と区の平均正答率の比較、同一集団の経年変化を調べた。

授業支援としては、小学校理科第４学年「ものの体積と温度」の授業記録を取ること、児童の考察を集積・分析し授業の課題を明確にすること等を通して、授業者に授業改善の指導・助言を行った。授業は、A 小学校 Y 主任教諭が行った。Y 主任教諭は、教員経験 13 年、これまで理科について専門的に研究してきた経験はない。しかし、理科を研究したいという意欲があったことから、本研究の資料提供者として協力を得た。

2－3 授業者への指導・助言

・教材の工夫　限られた時間の中で、物質の体積変化が分かりやすい教材を使用すること
・考察の段階的指導　考察は苦手としている児童が多くいるため、段階的な指導を行うこと
　第Ⅰ段階　文型の提示
　第Ⅱ段階　用語の提示
　第Ⅲ段階　考察の場面の話し合いの充実（ICT の活用）
・考察の分析結果による授業改善　考察の記述から、児童の躓きを明確にし次時の授業改善に繋げること
・安全面の配慮　空気、水や金属の体積変化を調べるために、お湯やガスコンロを使うため、事前に安全面の指導を繰り返し行うこと

2-4 授業者への指導・助言の具体的方法

授業者への指導・助言は、授業後の放課後に、授業記録を基に対面で行った。授業者の発問に対する児童の発言について、課題と考えられる点について、授業者と解決のための手立てについて話し合った。また、児童の考察は、学習支援ソフトのロイロノートに提出されるため、いつでも考察を確認することができた。授業支援者が校内にいない場合も、ロイロノートの機能を活用すれば、区内の理科を専門とする教員の指導・助言を得ることができる。

2－5 抽出児童の考察を基にした授業改善

児童１名を抽出し、児童の考察分析、授業者への具体的指導・助言について以下に述べる。

１・２時　導入場面　ペットボトルを使って空気の温度による体積変化を調べる。

考察例　ペットボトルが熱せられて中の空気が温められて、空気の体積が大きくなってぎゅうぎゅうになって場所を広げるために押すからへこみが直る。

指導・助言　体積の変化に気付いており、そのことを賞賛し３時の実験に繋げること

３時　空気の体積変化　試験管を使って空気の温度による体積変化を調べる。

考察例　温めると体積は大きくなり、冷やすと体積は小さくなる。

指導・助言　結果のみの記述であったため、自分の考えも記述すること

４・５時　水の体積変化　試験管を使って空気の温度による体積変化を調べる。

考察例　空気と比べて石けんまくが割れなかったから、変化がすごくわかりにくかった。空気と同じで水の体積は、温めたり冷やしたりすると大きくなったり小さくなったりする。

指導・助言　この実験では、石けん膜は使用していないことを再確認すること、タイムラプス機能（録画再生を早送りで見ることができる）で体積変化の様子を再確認すること

６・７時　空気の体積変化　試験管を使って空気の温度による体積変化を調べる。

考察例　金属も空気や水と同じように温めると体積は大きくなる。冷やすと体積は小さくなる。けれど空気や水と違って変化する速さは遅かった。

指導・助言　空気と水の実験結果と比べて考察を記述できたこと、物質による体積変化の速さに気付いていることを賞賛すること

3. まとめ

授業改善の効果検証の手段として、表２－７に学力定着度調査記述式問題、表２－８に学力定着度調査 A 物質・エネルギー領域問題の区内 A 小学校、S 区、全国平均正答率の経年比較をした。

表２－７　学力定着度調査記述式問題の区内 A 小学校、Ｓ区、全国平均正答率の経年比較（%）

	区内 A 小学校	Ｓ区	全国
令和４年度	46.3	42.4	36.1
令和５年度	47.6	47.2	46.1

表２－８　学力定着度調査 A 物質・エネルギー領域問題の区内 A 小学校、Ｓ区、全国平均正答率の経年比較（%）

	区内 A 小学校	Ｓ区	全国
令和４年度	59.3	65.0	61.6
令和５年度	67.3	64.8	61.7

表２－７に示す通り、記述式問題の正答率は、期待したほどの上昇は見られなかった。このことから、記述に関する指導は更なる手立てが必要であると考えた。学力定着度調査における結果は期待通りではなかったが、理科における考察を記述させる際には、用語を正しく理解し使うこと、既習の内容を振り返ること、生活経験と繋げて考えることなどを繰り返し指導し取り組ませてきたことで、単元後半には、用語を正しく使い、論理的に考察の記述ができる児童が増えた。表２－８に示す通り、A 領域の正答率は、8 ポイント上昇しており、授業改善による一定の成果はあったと考えられる。A 領域における他の単元については、今回、調べることはできていない。

4. 今後の課題

児童の考察の記述内容について、児童がどのように思考し、考察として記述していくかを丁寧に見取ることができなかったことが課題である。今後、考察の分析方法も含め検討していきたい。また、A 領域以外の領域に於いても、児童がどのように学びを深めていくのか研究をしていきたい。

5. 参考文献および調査

１）文部科学省，「小学校学習指導要領（平成２９年告示）解説　理科編」東洋館出版社 p.45（2018）

２）品川区教育委員会「令和４年　品川区学力定着度調査結果」東京書籍ｐ．５（2022）

３）品川区教育委員会「令和５年　品川区学力定着度調査結果」，東京書籍ｐ．３（2023）

４）第 4 学年「たのしい理科」単元名「ものの体積と温度」大日本図書 pp.136-151（2020）

小学校低学年における創造性を育む音楽科の授業構想
—音色に着目して—

M23-3501　上山結子

1．研究の動機と背景、目的

教職専門実習における音楽科の表現活動において、音楽を奏でることや、自分の思いや意図をもって表現したりすることに受動的であったり、そもそも表現活動をすることに意欲をもって取り組むことの難しい児童の様子がみられた。また、打楽器などの楽器を単なる"音を出す道具"であると認識している児童も多く、音にこだわる様子はほとんど見られなかった。この背景には、教師が児童に音色の違いやその効果について深く考える機会を与えていないことが考えられる。次に、創造性については、1914 年の第一次世界大戦勃発以後に従来の画一主義教育の批判として自由教育が主張され、その典型的な教育の主張として創造教育論が重視された。そして、1950 年のアメリカのギルフォードを中心として、創造性の実証的研究が始められたことに影響を受け、1960 年代の高度経済成長期に、我が国でも創造性教育における研究活動が盛んになったとされている。このような背景を受け、2023 年に閣議決定された教育振興基本計画においても、Society5.0 社会で求められる資質・能力として「創造力」が示されており、その育成の重要性が唱えられている。しかしながら、平成 29 年告示の学習指導要領改訂により、社会課題の解決に向けた創造的学びの実践が進んでいる一方で、教師が学びのゴールを設定する活動に留まっているという小川ら（2022）の指摘があるように、創造性教育の方策について改めて見直す必要があると考える。

以上のことから、本研究では、小学校低学年を対象とし、音色の探求を通して創造性を養う音楽科授業を開発することをめざし、以下の 3 点を目的とした。①音楽科における創造性育成の手立てを整理し、まとめる。②音色に焦点を当てた音楽表現活動の意義を検討し、創造性育成へ寄与する可能性について示す。③音色を活用した創造性育成の授業を構築する。

2．研究の方法

① 文献調査：創造性教育の方策とその実践例を整理する。

② 創造性育成モデルの検討：フロントランナー型創造性モデルを基盤とし、音楽科における音色の学習を中心に据えた授業の具体的な方法について検討する。また、その際の配慮事項と効果についてまとめる。

③ 実践提案：①②を踏まえ、創造性育成のための授業を構築する。

3．研究の成果

（1）基礎研究と音楽科における創造性育成

創造性の定義やその教育的意義について先行研究を基に整理し、「キャッチアップ型創造性」と「フロントランナー型創造性」の二つの概念を示した。そして、社会で求められている創造性は「フロントランナー型創造性」であることを明らかにした。そのうえで、特に音楽科教育における創造性育成の方策についてまとめ、自己の音楽的蓄えを増やし，音楽的判

断力を養うことで，創造性の能力を広げること，また自覚して創造行為を行うことで，創造的人格の涵養を目指すことができると示した。また、音色の学習において、音色の多様性を知ること，様々な表現を試し，経験や知識，音楽的感受性などの音楽的蓄えを豊かにすることで，音楽づくりの発想を得るだけではなく，自己を広げることになり、創造性の育成にも寄与すると考察した。このことから，音楽科において創造性の育成は可能であること、また、音色の学習が創造性の育成に寄与することが示唆された。

（2）音楽科における「フロントランナー型創造性モデル」と音楽的蓄えの充実

妹尾（2021）が構築した育成モデルである、「フロントランナー型創造性モデル」の音楽科への適応を検討し、具体的な配慮事項について検討した。また、教職専門実習で行った音楽科の授業での、音楽づくりの活動を検討することで，指導内容・方法について考察した。その結果、イメージを音にするには音楽的な蓄えが必要であり，低学年においては，音とイメージを結び付ける活動を主な活動として，音楽的蓄えの充実を図り，音をより高次に捉えられるようにすることが，その後の音楽づくりの活動の深まりに寄与することを示した。また、表現方法を言語のみに頼るのではなく，発達段階に合わせて工夫することが必要であることを示唆した。さらに、ラカン（Jacques Lacan, 1901-1981）が提唱した鏡像段階論を参考に、清水（2016）が示した音とイメージの関係についての考察を概観した。それを踏まえて、音楽的な蓄えが少ない低学年においては，イメージから「音」を探索するよりも，ひとつひとつの「音」に真剣に耳を傾けイメージを生成する活動を行った方が音楽的な蓄えは豊かになるのではないかと考察した。

（3）活動の検討・実践提案

音色を中心とした創造性を養う音楽科の授業の具体的な実践案を提案した。音楽を形づくる最小単位の要素である音色の学習を通して，多彩な音色と出会い，音とイメージを結び付けることで、音楽的蓄えを豊富にし、より高度に音を捉えられるような指導の工夫を示した。また、ペアワーク活動では、自分と他者とのイメージの比較（省察）を可能にする手立てを示し、新たな気づき（発見）を得たり、音の捉え方が広がったりするように活動を組み立てた。また、低学年における配慮事項も示した。

4．今後の課題

①提案した授業案の実践による、効果検証と客観的な評価方法の確立

②言語以外の表現についての教授方法の検討。

〈引用・参考文献〉

- 小川容子、妹尾佑介、三村悠美子、武田聡一郎、清田哲男（2022）「芸術教育における創造の場― 創造的な学びの触発と教師の支援 ―」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』巻179, pp.75-84
- 清水稔（2016）「学校教育で音楽をつくることの再確認―音楽は自己のイメージから生成しない―」,『音楽教育学』４６巻，２号，pp.25-36
- 妹尾佑介（2021）「美術教育におけるフロントランナー型創造性モデルの 構築に関する一考察 ―川喜田二郎の創造性理論を軸として―」『美術教育学研究』巻 53，1 号，pp.129-136

高等学校芸術科・音楽におけるアイドルの教材性の検討
―道徳教育の視点から―

M23-3503 大湊　竜馬

1.　研究の背景・目的

平成 29 年及び 30 年の学習指導要領の告示において、中学校音楽科と高等学校芸術科音楽の目標に「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力」の育成が明文化された。それを受けて日本のポピュラー音楽の取り扱いが注目されるようになった。しかし、日本のポピュラー音楽に包含されているアイドルの教材性が議論の対象となることは、管見の限り見当たらなかった。

そこで本研究は、高等学校芸術科・音楽においてアイドルを教材として取り入れた授業実践を行い、生徒たちがアイドルをどう捉えたかを明らかにし、アイドルの教材性を道徳教育の視点から明らかにすることを目的とする。

2.　日本のポピュラー音楽の教材性

日本のポピュラー音楽が高等学校の音楽教科書に掲載されるようになったのは、1975 年度からである。しかし、その掲載のされ方は歌唱分野を想定しており、合唱曲の代替品に過ぎず、日本のポピュラー音楽の学習意義を発揮できていないという指摘があった（安部・伊東, 2008）。また同研究において、日本のポピュラー音楽の教材性について深く言及されていなかった。そこで筆者は、安原（2002）松宮（2019）をもとに「身近にある音楽を批判的な視点をもって鑑賞すること」「より広い枠組みのなかで音楽や音楽をめぐる諸問題について考えること」の 2 点に日本のポピュラー音楽の教材性があると仮定した。そして、それらを発揮するには教員のレディネスを問わない鑑賞領域での授業実践が適していると考察した。

3.　アイドルと道徳教育

日本のアイドルに関して概観すると、2000 年以降のアイドルの特徴として「あえて不完全なアイドルという存在が、高みを目指して切磋琢磨すること」「アイドル当人たちのパーソナリティの開示及び吐露」の 2 点があげられた（境, 2014）（香月, 2014）。また、それらの要素が「鑑賞者その人の自己形成にまで関わりうる」、つまりアイドル鑑賞が自己啓発の媒体になりうるということが示唆された（青田, 2022）。そこで筆者は、それらの要素を活かす視点として「道徳教育」があると仮説を立て、本研究での実践の方向性とした。

4.　実践とその成果

全 4 時間構成での実践を行った。第 1 次を「アイドルの歌唱」に関する学習、第 2 次「アイドルの在り方生き方と関連した道徳教育」の学習を行った。本研究では第 2 次に焦点をあて、考察とその成果について述べる。

まず、教材として使用したのは≪＝LOVE Today is your Trigger THE MOVIE≫というドキュメンタリー映画で、アイドルグループ「＝LOVE」の結成から 2 度目の武道館公演に向けて、練習の様子やメンバー及びファンへのインタビューを収めたものである。そこでの発言を中学校道徳科の内容項目をもとに分析したところ、【希望と勇気、克己と強い意志】【向上心、個性の伸長】【礼儀】【勤労】【思いやり、感謝】【よりよく生きる喜び】という複数の要素を見とることのできる教材だと考察した。

次に、授業の方向性として柴田（2014）の提唱する「カウンセリング的道徳」を取り入れた。「カウンセリング的道徳」では、従来型の道徳と比較して「生徒の気づきを重視」「日常に道徳的視点」「オープンエンド」「シェアリング」という特徴がある。そのため、本実践においては道徳的価値を1つに絞らず、様々な視点を持つことを意識した授業を心がけた。

最後に授業の成果について述べる。アイドルの道徳的価値を明らかにするために、ワークシートの自由記述をKJ法によってカテゴリー分析を行った後、生成されたカテゴリーと中学校道徳科の内容項目の関連について考察した。その結果、生徒の自由記述は【向上心、個性の伸長】【希望と勇気、克己と強い意志】【思いやり、感謝】【よりよい学校生活、集団生活の充実】【感動、畏敬の念】【よりよく生きる喜び】との関連を考察できた。まず、【向上心、個性の伸長】【希望と勇気、克己と強い意志】と関連した自由記述がみられたことは、境や香月があげたアイドルの特徴と一致しており、アイドルの特徴を理解することに繋がったといえる。更に、複数の内容項目との関連が見られたことは「カウンセリング的道徳」の教材として本教材が適していたといえる。また、「カウンセリング的道徳」を行ったことによって生徒たちに「日常に道徳的視点」が芽生えた可能性が考えられる。これは、日本のポピュラー音楽の学習意義である、「身近にある音楽を批判的な視点をもって鑑賞すること」「より広い枠組みのなかで音楽や音楽をめぐる諸問題について考えること」に繋がった可能性が推察できる。

5.　今後の課題

本研究では、≪＝LOVE Today is your Trigger THE MOVIE≫に焦点をあて実践を行ったため、他のアイドルや映像の道徳的価値について言及することができなかった。他の教材を用意することで、生徒の興味関心に合わせた授業を行うことや、音楽II IIIでのより発展的な学習も見込めるだろう。

また、生徒のアイドルの捉え方をもとにアイドルの道徳的価値を明らかにすることができた。しかし、それが生徒の道徳的な思考や行動に影響を及ぼしたかどうかについて明らかにすることはできなかった。そのため、今後それらを見とる尺度などを用いたアンケート調査を行い、アイドルが生徒たちに及ぼす影響について明らかにしていきたい。

6.　主要引用参考文献

青田麻未（2022）「アイドル楽曲の鑑賞と日常美学：自己啓発という視点から」『アイドル・スタディーズ』明石書店, pp.91-101

安部有希・伊東英（2008）「音楽教科書におけるポピュラー音楽：教材としての意義と可能性」『岐阜大学カリキュラム開発研究』Vol.25, pp.56-64

香月孝史（2014）『アイドルの読み方：混乱する語りを問う』青弓社

境真良（2014）『アイドル国富論：聖子・明菜の時代からAKB・ももクロ時代までを解く』東洋経済新報社

柴田克（2014）『J-POPで創る中学道徳授業』明治出版図書

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領　解説　特別の教科道徳編』

文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領開設　芸術編』

小学校低学年における読譜指導の実践
－コダーイ・メソッドを手がかりとした常時活動－

M23-3504　君山吏李圭

１　研究の背景・目的

筆者は、高校時代、コーラス部に所属しコンクール入賞のための練習に取り組んでいた。その中で、メンバーのほとんどがハンガリー国ニーレジハーザ市のコダーイ小学校出身の中学生から高校生で構成されているカンテムス少女合唱団の日本公演のコンサートに出演する機会があり、合同練習等で、当該合唱団の美しいサウンド、揺るがない響きに衝撃を受け、また大変感動をした。その影響から、大学時代には音楽教育でコダーイの教育法について探究した際，ハンガリーで行われているコダーイによる教育改革が、カンテムス少女合唱団のような高い音楽性に溢れた子どもの育成につながることを知った。コダーイ教育の中で、幼小のつながりを意識した音楽教育、具体的には「うたうこと」に主軸を置き、子どもたちへなじみのある「わらべうた」を教材として取り入れることで、習得した歌から、リズムや音符などの音楽を形作る要素について学ぶ授業であることを理解した。日本には、コダーイ・メソッドの研究が多くされているが、実際の現場では、固定ドと移動ドによる教育のギャップなどの課題があり、教員の指導者としての音楽レベルによって効果が出づらいものであり、実践的研究を進めることが現在も課題としてある。この事から、コダーイの音楽教育法は日本の小学校音楽教育に活かす、実践的かつ具体的な方法について研究し検証したいという思いが、このテーマを選択した理由である。

本研究の目的は，音楽科における読譜指導の意義を明確にした上で、コダーイ・メソッドを手がかりとした読譜指導の有効的な活動内容を文献調査により検討し、既習のわらべうたあそびと接続した読譜学習の導入活動の実践を小学校低学年や行い、成果と課題を明らかにすることである。

２　研究の方法

（１）日本における読譜教育の変遷やコダーイ・メソッドについての関連研究を文献調査やハンガリーの授業映像分析を行い，本実践の活動内容を検討する。

（２）小学校１年生及び３年生を対象に、わらべうたあそびと接続した楽譜の読み書きの導入活動を行い、実践における課題と成果を明らかにする。

３　研究の成果

まず，第１章で小学校音楽科教育における読譜指導の変遷を概観し，本研究の核となるコダーイ・メソッドの概要と日本での受容から，コダーイ・メソッドの有効性と課題について考察した。コダーイ・メソッドは，作曲家・民族音楽家・音楽教育家であるコダーイ・ゾルターン(1882－1967)が提唱した音楽理念に基づいている。人格陶冶と音楽の愛好心・民族意識の形成という目的の達成のために、コダーイはさまざまなヨーロッパの効率的な学習方法を自国の民謡の中で取り入れていった。メソッドとして広まった方法らは、弟子たちによって体系化されたものである。その結果，コダーイ・メソッドは，音と音との関係を意識しながら旋律線や音の響きの連なりを捉えるための手段として有効であることが示唆され、課題として，日本での教材の転用の困難さや教師の指導の工夫の必要性が明らかとなった。

第 2 章では，第 1 章での課題を基に，実際の教科書を基に読譜導入期における教材について整理し，ハンガリーの音楽小学校の音楽教師がどのように指導しているのか映像資料を基に分析することで，具体的な指導方法の工夫について検討した。その結果，言葉や図解による音楽の知識の定着，音程感覚の視覚化，身体活動による拍・リズム・音高の意識化の重視されていることが分かった。また，指導においては，教科書に使用しない即興的なアプローチ，「清潔な歌声」が重要視され，常に個人指名による緊張感と集中力を保持する環境，サイレント・シンギングの活用、簡略譜から５線譜の学習の関連させることが、どの教師の指導にも共通でみられた。さらに教材のゲームによる発展方法や学習形態の工夫は、教師によって様々な工夫がみられた。また，理論的にかみ砕いて指導することにより，子どもたちは文字のように「覚える」のではなく，考えながら楽譜を「理解する」ことに繋がる指導が重要であることが示唆された。

第 3 章では，小学校 1 年生と小学校 3 年生を対象に、筆者自身で日本の子ども達の実情を考慮した授業実践及び省察を行った。1 年生の授業実践では，既習のわらべうたあそびと接続した読譜の導入活動の成果と課題を明らかにすることを目的として，既習のわらべうたを教材とした４回の常時活動でリズムや音高などの読譜の導入活動を行った。その結果，以下の３点の成果を得ることができた。①動きを伴う活動により拍・リズムが理解されたこと、②キャラクター性のある音符の教具と身体活動から活動への興味が高まり、楽しみながら楽譜について学習できたこと、③既習曲を利用した段階的な指導により、音高に対する視覚的認識(一線譜)を高める学習ができたこと。

３年生の授業実践では，楽譜の書きの導入活動として，既習のわらべうたあそびのリズムパターンを活用して音楽づくりの活動を行った。その結果，子どもたちにとって音楽づくりの活動は新規性が高く，歌唱・器楽のように上手・下手が可視化されることなく、また自己からも他者からも肯定的に評価されたため，苦手な児童も積極的に活動に取り組むことができた。これらの活動を通して，音符への興味・関心を高めることに繋がり，わらべうたの歌詞のシラブルを使用することで複雑なリズムパターンも素早く習得することが可能であることが明らかとなった。

４　今後の課題

（１）　音符の学習段階や表現と記譜・読譜の強く結びつける指導工夫

（２）　個別に理解度・達成度を測る ICT の活用

音楽系部活動におけるライフキャリア教育
－生涯における音楽との関わり方に焦点を当てて－

M23－3505　小林　梨花

本論文では，これまで行われてきたキャリア教育を再考し，音楽系部活動におけるライフキャリア教育を提案していく。近年，急速な社会変化の中，学校教育では一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育が行われている。自らの力で生き方を選択していくことができるよう必要な，基礎的・汎用的能力（人間関係形成・ 社会形成能力 ，自己理解・ 自己管理能力，課題対応能力・キャリアプランニングの能力）を育むことで，生涯における生きる力を身に着けることを目的としている。

そのような社会変化の中，働き方や雇用体系の多様化により自由時間が増加したり「人生100 年時代」と呼ばれたりし，生涯学習や余暇活動が注目されている。また学校教育では，2017・2018 年改訂学習指導要領にて部活動に期待される効果として，生涯にわたる豊かな芸術やスポーツとのかかわり方が記載された。そこで，これまで学校教育で行われてきた職業に焦点を当てたキャリア教育を再考し，部活動におけるライフキャリア教育を検討した。

近年，学校教育で行われているキャリア教育は，一人一人の社会的・職業的自立に向けて，必要となる能力や態度として基礎的・汎用的能力（人間関係形成・ 社会形成能力，自己理解・自己管理能力，課題対応能力・キャリアプランニングの能力）を育てることが求められている。また，各教科においても基礎的・汎用的能力を育む教科横断的な授業を行うことが求められている。しかし，実際に音楽科の指導内容がそのままキャリア教育と結び付くというものではなく，生徒が音楽を表現したり鑑賞したりする活動や体験が，人間関係形成・社会形成能力，自己理解・自己管理能力，課題対応能力，キャリアプランニング能力等の育成につながると考えられている。

そこで，職業・家庭・余暇などのキャリアを含むライフキャリア教育を音楽系部活動で行うことで，生涯にわたる豊かな音楽とのかかわり方をより考えることができるのではないかと考え，河崎（2011）や丸山（2016）などのライフキャリア教育の先行研究 や，文部科学省の推進事業で行われた実際のライフキャリア教育実践などを参考に，音楽系部活動に所属する中学生を対象としたライフキャリア教育を作成した。

一章では，教育基本法や文部科学省における生涯学習の取り扱いについて述べ，また先行研究等をもとに生涯音楽学習の重要性を明らかにした。 2006 年教育基本法第三条にて，国民一人一人が豊かな人生を送ることができるよう，生涯学習の必要性とその成果を適切に生かすこと等の記載がされた。また，生涯学習については 1950 年代以降 から注目され 1970 年頃から学校教育に取り入れられるようになった。また，近年では社会変化に伴い人生 100 年時代を見据えた生涯学習に注目され，生涯学習社会が求められるようになった。沢山の学び続ける機会の確保と共に，その成果を評価されるためには，人々が生涯学習の必要性を実感し，豊かな余暇とのかかわり方に気付く機会を，社会に出て働き始めるよりも前に触れることが必要と考えられる。

二章にて，キャリア教育やライフキャリア教育について，先行研究等を概観することで中学校におけるライフキャリア教育の在り方について述べた。ライフキャリアとは生き方」「人生」「経験」などを意味し，ライフキャリア教育を行うことで働くこと・暮らすこと・楽しむことなど，豊かに人生をおくるための力を育む。ライフキャリア教育の先行研究から，基礎として「自己理解・意思決定・人間関係」の能力を育むことが求められていると考えられる。ライフキャリア教育を学校教育で行うことで，自己理解をする力や意思決定をする力

を育み，働くことだけでなく生涯の余暇活動や家庭生活をより見通しをもってキャリアデザインする力を身に着けることができる。これからのことから，学校でもとめられるキャリア教育では，職業に焦点を当てたキャリア教育に加えて，家庭生活や余暇活動を充実させるために必要な力を育むライフキャリア教育が求められると考えられる。

三章では部活動の現状や課題について触れ，自己理解や意思決定の能力育成を中心とした部活動におけるライフキャリア教育を提案した。音楽系部活動における課題や現状として，中学校や高等学校卒業後に音楽活動をやめてしまう燃え尽き症候群があげられる。コンクールにて成果を出すための練習や活動を多く行われていることが，音楽そのものの楽しさや豊かさに気付く機会の減少につながる と考えられる。

また，活動を通して期待される効果として，演奏技術・人間関係構築能 力に加えて，生涯にわたる豊かな音楽との関わりかた等がある。部活動で音楽活動をするなかで，音楽そのものの楽しさや音楽活動の喜びを実感することで，今後の音楽活動につなげるための内発的動機付けとなる。さらに生涯における音楽活動は余暇活動であるため，音楽系部活動にてライフキャリア教育を行うことは，今後の音楽との関わり方を考えたり，見通しをもったりする活動につながる。

本研究で提案した活動案では，年間二回に分けて行うワークショップである。第１回のワークショップでは，今後のライフキャリアを考えていくために必要な知識や情報を集めたり自己理解を深めたりすることを目標とする。また，個別学習ではなくグループ活動を行うことで，様々な価値観やライフキャリアを理解し尊重し合う。第２回のワークショップでは活動を通して，「人間関係」「意思決定」の２つの能力に触れ，第１回で触れた「自己理解」と合わせると，これらは人格形成の土台となるものであり「基盤レベル」とみなされる（河崎 2011)。これまで行われてきたキャリア教育に加えて，部活動にてライフキャリア教育を行うことで，職業に関するキャリアビジョン（ワークキャリア）と生涯にわたる豊かな音楽との関わり方を含めたライフキャリアビジョンを立てることができると考えた。

終章にて，今後の課題として，音楽系部活動だけでなくすべての部活動におけるライフキャリア教育の実践について述べた。般的に，ライフキャリア教育は主に特別支援教育などで行われ，特別支援教育とは離れた教育現場では高校や大学にて行われてきた。本提案では，音楽系部活動に所属する中学生を対象としたが，研究をする中で，音楽系部活動に限らずすべての部活動におけるライフキャリア教育の必要性を見出した。すべての部活動における生涯学習としてのスポーツや芸術を，ライフキャリア教育の実践によって充実させることができるのではないかと考える。今後は，音楽系部活動にて経験した音楽活動の持続可能性だけでなく，すべての部活動における生涯におけるゆたかなスポーツや芸術とのかかわり方について課題を見つけていきたい。

参考文献

・河崎 智恵(2011)「ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成」『キャリア教育研究 』29 巻, 第 2 号, pp. 57-69.
・日本生産性本部(2011) 『キャリア健診マニュアル』.
・丸林実千代(1999) 『生涯音楽学習入門』音楽之友社.
・丸山実子(2016)「高等学校・大学におけるライフキャリア教育の実践」『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第 8 号, pp. 67-75.
・丸山実子・河崎智恵(2016)「ライフキャリア教育における授業プログラムの枠組構築－日米家庭科教科書分析を手がかりとして」 『奈良教育大学教職大学院研究紀要』 8 号, pp. 59-66.

中学校音楽科における表現活動の基礎を育む常時活動の提案

―オルフ・シュールヴェルクに焦点をあてて―

M23-3506　佐野　支帆子

1．　研究の背景と目的

平成 29 年告示の学習指導要領において，音楽科で身に付けられる資質・能力の一つとして〔共通事項〕にある「音楽を形づくっている要素」が示されており，音楽活動を通して，それらの働きを実感しながら理解し，表現や鑑賞の学習に生かすことが大切であり，生徒が授業に合わせて適宜増減して扱うことができるとされている。また，小学校，中学校 9 年間の系統性と一貫性を重視した学習が必要であり，小学校で学んだ基礎的な内容が生徒たちの土台となり，「音楽を形づくっている要素」と題材の関わりについてより深く学習したり，応用・発展させたりする必要がある。しかし，実状では，生徒たちの表現活動の土台となる基礎部分の強化が足りないと考えた。そこで，「音楽を形づくっている要素」を重視しながら，生徒の実態に合わせて「模倣」「問答」「即興」「アンサンブル」と段階的に活動の幅を広げられるオルフ・シュールヴェルクに焦点をあて，生徒が抵抗なく取り組めるような活動に着目した。

本研究の目的は，オルフ・シュールヴェルクの実践とその日本の音楽科教育への適用などについて，文献調査をもとに明らかにし，オルフの教育理念にもとづいた合唱活動の基礎的活動となる常時活動を提案することにある。具体的には，オルフの教育理念の根幹にある「リズム教育」と中学校音楽科における「音楽を形づくっている要素」を関連付け，中学校段階での基礎的能力の育成について，指導法を構想した。

2．　研究の概要

第 1 章では，オルフの教育理念に関する先行研究を通して，音楽における「音・動き・ことば」が一体となった Elementare Musik の定義を再考し，この語が多義的解釈を生み出す要因について検討した。また，ドイツにおけるシュールヴェルクの変遷や日本におけるオルフ・アプローチの受容について中地の分析的解釈をもとに概観し，日本の音楽科教育において，オルフ・アプロ―チの受容が新しい指導法開発の一助となり，即興や基礎に着目したオルフの教育理念と日本における音楽づくり・創作領域との関連性を明らかにした。日本におけるオルフの実践の成果は多く見られたが，一方でオルフ・シュールヴェルク自体がメソードではないという点が実践者の抱える課題の大きな要因となっていることが示唆された。実践者一人ひとりの解釈が生まれやすく，オルフの教育理念を咀嚼しきれない部分が多くあり，オルフの教育理念を取り入れた具体的な指導方法などが十分に理解されていないため，実践を行う上での具体性が不足している点が要因として挙げられる。

第 2 章では，中学校音楽科教育へのシュールヴェルクの適用の可能性について検討した。日本におけるシュールヴェルクにもとづいた実践は幼児期や小学校段階の児童を対象としたものが多い。しかし，第 1 章で明らかになった通り，シュールヴェルクそのものがメソードではなく，多くの可能な方法の一つである（小山 1963）ため，中学校の音楽科授業でも指導の工夫によってはシュールヴェルクの理念を有効に取り入れられると考え，実践の可能性を検討した。

中学校音楽科における学習の意識調査の現状や文部科学省の表現活動のための基礎の必要性に関するアンケート調査をもとに，中学校音楽科における課題を検討した。特に表現活動の土台となる「音楽を形づくっている要素」に着目し，教科書の内容や学習指導要領の〔共通事項〕と関連付けながら小学校段階からの系統的な学びを確認し，オルフの教育理念との共通点を明らかにした。これらを踏まえ，教科書の内容につなげられるような具体的な手立てや，教師も生徒も創作活動に抵抗なく取り組めるような活動内容を示した。

第 3 章では，教職専門実習での経験を生かし，校内の合唱コンクールに向けた音楽科での合唱活動における実践を想定して常時活動を構想した。実習での生徒の実態から，合唱活動の導入となることを念頭に，アンサンブルの基本からデュナーミクやアーティキュレーションを工夫して，声で表現をするなど，オルフの教育理念と関連性の高い要素と合唱活動を結び付けた常時活動を考案した。活動内容としては，音程をつけない声の表現を生かしたリズム活動を行うことで，「音楽を形づくっている要素」の一つ一つを生徒が実感を伴いながら，知覚し表現できる実践を提案した。また，合唱の学習過程で扱うリズム練習について 2 つの例を挙げ，合唱曲に含まれる複雑なリズムを知覚しやすいよう具体的な練習方法を提案した。

3．　今後の課題

本研究の課題は以下の 3 つを挙げる。

1 つ目は，日本におけるオルフ・シュールヴェルクの適用について，本研究で構想した音楽科授業の実践や，フィールドワークが行えなかったことである。音楽科の授業でどのように取り入れられているのか，具体的な授業の展開や手立て，児童生徒の様子など今回の研究だけでは把握できていない具体的な方策を学び，実践につなげていく。

2 つ目は，中学校音楽科でのオルフ・シュールヴェルクのさらなる可能性の検討である。シュールヴェルクの考え方にもとづいた実践として多く挙げられている音楽づくり・創作領域だけではなく，歌唱や鑑賞，器楽への活動方法を引き続き検討し，4 分野を関連付けた授業展開を検討していきたい。

3 つ目は，中学校音楽科でも ICT を活用した授業が推進されている中で，身体を使ってリズムを感じることができたり，声で表現をしていく身体的なエレメンタールな音楽をどのように効果的に取り入れていくか検討していきたい。

4．　主要参考文献

- 井口太（2015）『オルフ・シュールヴェルクの研究と実践』，朝日出版社.
- 教育芸術社（2024）「令和 7 年度 中学校の音楽・中学校の器楽 内容解説資料」，インターネット.
- 小山郁之進（1963）「オルフの音楽教育における基礎・目的及び方途について」『新潟大学教育学部紀要』，pp.155-161.
- 中地雅之（2000）「オルフ・アプローチの受容と実践的展開における問題と可能性―日・独音楽教育の縦断・横断的比較研究―」『音楽教育学研究 1．音楽教育の理論研究』日本音楽教育学会編，pp.310-311.

中学校音楽科教育における ICT 機器を取り入れた効果的な創作指導

M23-3507　田中　弦大

1.　研究の背景と目的

中学校音楽科において表現Ａに位置づけられる「創作」は、他の表現領域である「歌唱」や「器楽」に比べ実施傾向が低迷している[1]一方で、近年は ICT 機器を取り入れた授業が散見される等、令和の日本型教育との親和性を見出すことができる。「音楽をつくる」という創造的な行為は、「曲をつくる＝作曲」と認識されるのが自明的な言説である。にもかかわらず、その領域の名を小学校音楽科では「音楽づくり」、中学校・高等学校の音楽科では「創作」と呼ぶのは、一体何故か。またそこにはどのような意図があるのか。そこで、本研究では「創作」について、その実態や変遷を概観した上で ICT 機器を取り入れることの効果について追究するため、その目的を「①中学校音楽科教育における『表現Ａ　創作』について、ICT 機器を取り入れた効果的な指導やその有用性について、実践を通して明らかにしていくこと」「②創作活動を効果的・継続的に実践していくために必要な事項や活性化に寄与するべく具体的な方法の提案する」の 2 つに設定した。

2.　研究の方法

教職実践演習における創作の授業実践より「ICT 機器を取り入れる効果」について検証した。1 年目の実践を予備調査、2 年目の実践を本調査とし、指導内容の精選を図った。効果の測定方法については、質的（筆者による生徒作品の分析）・量的（質問紙調査の統計解析）の双方から分析を行った。

3.　研究の成果

（1）文献調査

戦後すぐの試案では「作曲」が用いられたが、学校教育に馴染まなかったとして「創作」へ変更された経緯が明らかとなった。その意図について、園部（1975）は「子どもに本来の意味での作曲をさせるというのではなくて『創造性を養う』というような意味なのだとその内容を説明して、この領域を設定した」（p. 35.）とまとめている。また、この「創造性を養う」視座については、諸外国から援用されたメソッド・アプローチを土台として発展し、先行研究や文献によって様々な定義が試みられてきた。現代のその創作領域の様相について、島崎（2009）は「①西洋音楽の約束事だけに拘束されない②マリー・シェーファーの音風景（soundscape：環境への創造的な働きかけ）の要素③多岐に渡るジャンルが文化としての音楽教育に位置づけられる④多様な様式や活動を含む即興表現⑤手づくり楽器や身体反応も取り込んだ広がりのある活動」（p. 94. 筆者要約）の 5 点でまとめている。

また創作における課題について、松永・三村（2015）による小原光一氏[2]へのインタビューの中で、小原は「読譜や記譜ができない。それがネックになって創作がうまく進まない」

[1] 国立教育政策研究所（2018）「平成 25 年度中学校学習指導要領実施状況調査」において、設問項目上の「まだ習っていない」という回答が最も高い水準で出たのが「創作」であった。

[2] 元横浜国立大学教授。平成元年学習指導要領の改訂に視学官として携わった。

と結論づけている。筆者はこの点――即ち、音楽創作とその表現に必要な知識・技能――を、ICT 機器のアウトソーシングによって補完し得るのではないかと考察した。

近年の音楽創作ソフトウェアの隆盛は著しく、多岐に渡る「創作」領域のニーズ・内容を包含している。その中で、本研究ではインストールの必要がない Web アプリケーションに着目し、特に直感的な操作が可能である「Chrome Music Lab」の『Song Maker』を選択した。また ICT 機器を取り入れることで生徒同士のコミュニケーションが活性化することを踏まえ、ICT 機器による協働的な学びの深化についても考察し実践に組み込んだ。

(2) 教職実践演習における実践

本調査は、2024 年 9 月に練馬区立豊渓中学校にて行われた。対象は第 1 学年Ａ、Ｂクラスの計 44 名である。授業内容は「音楽における声部や役割に着目し『Song Maker』にて音楽をつくる」とした。授業者（筆者）が用意した 3 つの循環コード（王道・小室・丸サ進行）について、生徒は設定した創作テーマに合致すると考えるものを 1 つ選び、これに付け加える形でメロディ・リズムを創作していく。活動中には「ルール・コツ」として創作の手助けとなる知識・技能を提示する等、指導言にも工夫を施した結果、生徒全員が作品を完成させることができた。中には、音楽の諸要素を巧みに用いて思いや意図を表現する生徒も散見され、ICT 機器を取り入れることで授業外音楽経験の有無を取り払う効果が確認できた。

また質問紙調査では、生徒の「創作の授業の捉え方」について、授業前と授業後に変化があるかを検証するため、事前・事後アンケートを実施した。統計解析では SPSS を使用し、対応する設問項目については「対応のある t 検定」を、設問同士の関連性については「Spearman の順位相関係数」を用いた。結果として、「知識」「協働学習」においては授業前後で有意差があったほか、「自分なりの表現」と「知識」の設問においては中程度の相関が認められた。即ち、ICT 機器の正確な再生機能と、知識・技能等の学習を相乗させることは、生徒の内なる創造性の促進という点で効果的であったと言える。また記述式の設問については、KH Coder を用いて計量的な解析と頻出語句の抽出を行い、共起ネットワーク図を作成した。授業後の感想においては、抽出語の傾向から「作曲」と「楽しい」、「作曲」と「自由」「色々」が相関関係にあり、音楽の諸要素を実験的に試せる ICT 機器の使用が、自分なりの表現の探究に繋がり、成果と同時に楽しいという感情を想起させたことがデータから明らかとなった。

4. 今後の展望

年間指導計画や 3 年間の学び等、よりマクロな視点で ICT の有用性について思考すると共に、対軸のアコースティックな（生楽器を使った）創作についてもその可能性を探究し、「創作」をさらに深堀っていきたい。また日進月歩である ICT 機器を活用していくために、教壇に立ち続けてからも常にアンテナを張り巡らせ、より質の高い学びを追究したい。

5. 引用文献

・島崎篤子（2009）「戦後の教育改革期における音楽科の創作活動」『文教大学　教育学部紀要』第 43 集. pp. 85-97.

・園部三郎（1975）『下手でもいい　音楽が好きな子どもを』音楽之友社.

・松永洋介・三村真弓（2015）「〈インタビュー〉小原光一先生に聞く　教育者としての視点・行政側からの視点から観た音楽科の意義と課題―平凡がよい平凡な話」『音楽教育実践ジャーナル』vol. 13 no. 1. pp. 18-29.

軽度知的障害特別支援学校における音楽科担当教員の専門性向上方策
―歌唱指導を中心に―

M23-3561　五十嵐　悠葵

１　研究の背景・目的

近年，特別支援学校高等部で知的障害が軽度の生徒数が増加しており，各自治体では，軽度知的障害の生徒に対応する特別支援学校高等部（以下，軽度知的障害特別支援学校）を設置する動きが進んでいる。一方で，比較的新しい領域であるため，軽度知的障害特別支援学校音楽科を対象とした先行研究は他校種や他障害種の特別支援学校と比較して少ない。また，教員免許制度上，担当する教員の音楽や特別支援教育の専門性は必ずしも担保されていない現状にある。これらの現状を踏まえ，①軽度知的障害特別支援学校における音楽科授業，特に歌唱指導における現状と課題を明らかにすること，②音楽科担当教員の専門性向上に向けた方策を検討すること，以上の２点を研究の目的とした。

２　研究の方法

①本研究の前提となる制度や先行研究等を整理することで，軽度知的障害特別支援学校音楽科担当教員の専門性に関する基礎理論を概観した。

②軽度知的障害特別支援学校音楽科授業の内，歌唱・合唱の活動を中心に，現状と課題を明らかにするため，音楽科担当教員を対象に質問紙調査を実施し，量的・質的双方の分析手法を用いる混合研究法により，分析を行った。

③これまでの研究結果を踏まえ，軽度知的障害特別支援学校音楽科担当教員の専門性モデルを定義した上で，専門性を向上するための方策について提案を行った。

３　研究の成果

（１）基礎研究

特別支援学校音楽科について，歴史的変遷の検討を行い，知的障害者としての社会的自立を目指す，生活のための生活による教育である「生活主義教育」（堤 2019）や，障害のある子どもへの療法的な視点の影響により「音楽を手段として学ぶ」傾向が強いことを指摘した。その上で，中学校から進学する生徒が多くを占める軽度知的障害特別支援学校においては，現行学習指導要領（文部科学省 2020）で示された「学びの連続性」の重視などを踏まえ，音楽科としての学びの保障と，文化的な生活と余暇の保障の観点から，「音楽科の教科としての学び」へと，教科観の転換が必要であることを示した。また，特別支援学校音楽科担当教員の現状として，①教員養成段階において，障害のある生徒への教科指導について十分に学ぶ機会がないこと，②特別支援学校教諭免許状の保有が必須ではないこと，③音楽科の免許を有していなくても音楽科の教科指導が可能であることの３点の要因により，音楽科・特別支援教育双方の専門性が担保されていない問題を指摘した。

（２）調査１　音楽科担当教員が歌唱・合唱指導において感じる困難さ

音楽科担当教員(*N*=76)を対象に質問紙調査を行い，音楽科担当教員が歌唱・合唱指導において感じる困難さについて，傾向を分析した。その結果，音楽科と特別支援学校の教員免許状の保有の有無によって示す困難さは異なること，教員経験年数を重ねるに従って授業の成立や生徒への指導だけではなく，マネジメントに関する困難さが示される等の傾向が明らかになった。また，担当教員の感じる困難さは，生徒の実態や歌唱の指導など「生徒に起因する困難さ」と，サブティーチャーとの関係や時間的制約，施設・教材の不足など「生徒

に起因しない困難さ」に大別されることを明らかにした。

（３）調査２　音楽科担当教員が歌唱・合唱指導において実施している配慮・支援

音楽科担当教員(*N*=78)を対象に質問紙調査を行い，音楽科担当教員が歌唱・合唱指導において実施している配慮・支援について，傾向を分析した。その結果，特別支援学校の教員免許を保有している教員や，教員経験の長い教員ほど，構造化支援や生徒への情報提示などの配慮・支援を行っていることが明らかになった。また，全体的には，音楽科担当教員の実施している配慮・支援は「音楽科の教科としての学び」を達成するために，音楽科教育と特別支援教育の両側面を一体として，配慮・支援が行われていることが示唆された。

（４）音楽科担当教員の専門性向上方策の検討

これまでの研究成果を踏まえ，最初に「指導・支援の力量」「音楽的な力量」「障害のある生徒の理解」「マネジメント」の４領域から構成される「軽度知的障害特別支援学校音楽科担当教員の専門性モデル」（図１）を定義した。次に「専門性モデル」を踏まえ，担当教員の専門性を向上させるための方策を検討した。教育委員会で行い得る方策として，音楽科担当教員の専門性向上のみならず，授業づくりの知見について自治体内における共有に寄与することが可能な，グループワークを中心とした音楽科担当教員対象の研修例を提案した。更に，特別支援学校で行い得る方策として，個々の専門性の可視化と，それに基づく日常の授業準備や授業実践を通して，チーム内の教員同士で学び合いと支え合いに取り組む「チーム・ティーチングを通した協働による専門性の確立」と「チーム・ティーチングを活用した授業内 OJT」を提案した。その結果として，個々の教員の不足している専門性を補い合いつつ，実践の中から専門性を向上させることで，教員集団の総体として専門性が確保されることが考えられる。

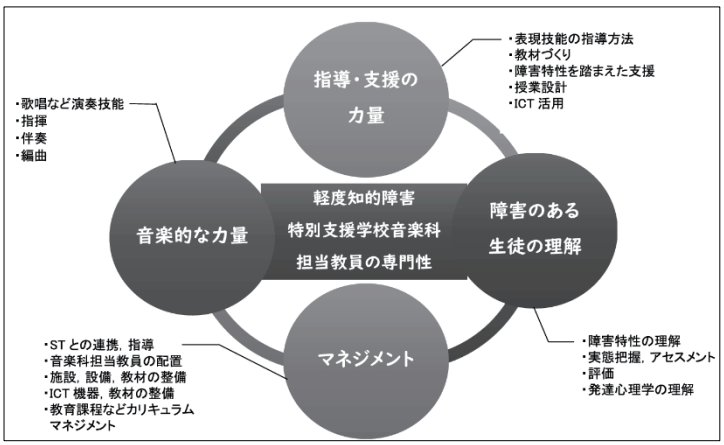


図１　軽度知的障害特別支援学校音楽科担当教員の専門性モデル

４　今後の課題

①歌唱以外の領域（器楽・創作・身体表現・鑑賞）における本研究の適用可能性の検討。

②本研究で導出した「専門性モデル」が，特別支援学校全体や他校種の音楽科教員においても適用できるのか，汎化の可能性の検討。

③学校現場や教育行政における職務を通した専門性向上方策の実践及び改善。

＜引用文献＞

・堤英俊(2019)『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち』，東京大学出版会.

・文部科学省(2020)『特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（高等部)』，ジアース教育新社.

中学校美術科における絵画題材に関する一考察

M22-3602　川口 明莉

１．はじめに

本研究は、２０２１年に実践した、東山魁夷による作品『道』を取り扱った鑑賞題材に対し、作品の背景や歴史及び表現の鑑賞に加え、素材について学び、実際に素材に触れる経験をすることで、学びを深めることのできる題材として示すことを目的とし、中学校美術科における絵画題材に対する考察を述べるものである。

日本画材や伝統技法の概要を学び、自国の文化や精神性に触れることで日本の伝統文化に対する親しみや面白みを見出し、数時間のみの作品の鑑賞に留まらず、その後の人生において一つの教養となるよう働きかける可能性を考察する。

本研究の背景として、日本画の制作過程において受ける「絵の具を指で混ぜる」「和紙を割く」「画面に触れる」などの画材を通して得る身体感覚から、作品のみでなく、作品の制作過程に着目してきたことが挙げられる。

義務教育である中学校美術科において、実物を鑑賞する機会に恵まれない子どもに対して、素材に触れる経験から鑑賞活動に対するアプローチを行い、表現の活動にもつなげていくことのできる可能性を検討する。

２．４年次実習の指導案

本題材は、学部４年次教育実習にて、中学校第２学年の題材として指導案を作成し、全１時間の授業として実施されたものであり、１９５０年に制作された東山魁夷による作品『道』を、アートカードを使用し、個人とグループでそれぞれ鑑賞する題材である。東山魁夷の人生や自然に対する考えを知り、生き方や自然とのかかわりを考えるきっかけとなることを目的とする。見たものやあるものをそのまま描かずに重要な部分や表現したい部分に焦点を当て、他を単純化・省略して表現する手法について学び、生徒の表現の幅が広がることを期待する。個人での鑑賞とグループでの鑑賞を行うことで意見交換をし、さまざまな見方や発想に触れることで、作品を多面的に見る視点を養うことを目的とする。東山魁夷は季節や時間帯を思い浮かべながら描いていることを表現からくみ取り、心象風景として描かれた風景画にどのような印象を加えているのかを考えることから作品の解釈を深めていく。

本授業前時には日本画とはどのようなものかを知り、西洋画と比較して考える授業を実施している。

３．成果と課題

成果として、日本画に対する興味を持つきっかけとなったことに加え、日本画の鑑賞を行ったことで、西洋画にも興味を持ったという声が見られた。また、制作過程を知ることで色材の製造工程や着彩方法について、美術の中に科学の要素があることに気付いたという声もあった。絵画作品への興味をあまり持っていなかった生徒が興味を持つきっかけとなったという点で、各教科の授業において教科横断的で多角的なアプローチが求められる今日、本題材の副産物的成果と考えられる。

課題として、音や文字で理解することを得意としない生徒にとっては興味を持ちにくい

説明方法となってしまっている点が挙げられる。また、大型テレビへの作品の表示とアートカードを使用し鑑賞を行ったが、作品の実際の大きさや質感を感じることは難しく、体感的に理解することは難しくなっており、目的の１つである「実物に触れる経験」をなっていない点が課題である。

４．改善案

２０２１年の指導案に加え、鑑賞の段階において実物大の資料の用意や、使用されている支持体、色材の用意を行うことで体感的な学習機会を設け、課題の解決を検討する。教員側が用意する素材を多くし、ただ作品の鑑賞をするだけでなく、作品の大きさ素材、絵肌を想像することができるようアプローチを変更した。

鑑賞として、作品の内容についての印象を想像する際、「五感」と「５W１H」で考えることでの説明を想定する。作品を鑑賞するにあたり、絵肌や作品サイズの印象によって作品の印象が変化することも少なくない。実物と同じ大きさの作品画像を用意することや、実際の絵肌を想像する時の手掛かりとして、鑑賞作品に実際に使用されていると想定される素材に、文字通り、触れてみる経験を持てるよう改善を加えた。

５．おわりに

本題材は、実践の機会を持つことができなかったため、実際の反応を得てさらなる改善を加えることができなかった。機会があれば中学生を対象にして実践を行いたい。また、本課題研究では専門分野である日本画を中心に絵画題材の鑑賞について検討したが、日本画以外の絵画や、彫刻、デザイン、工芸の題材についても、実物を鑑賞しに行くことが難しい環境の生徒に対して、使用されている素材やレプリカを使うなど似通った方法で鑑賞活動を行うことができるか今後検討していきたい。

中学校第２学年の年間授業時数は３５時間と少なく、制作と鑑賞のバランスをとることが難しい現状がある。作品の鑑賞活動に素材や表現方法ついて学ぶ時間を作ることで、制作活動にもつながりがあり、生徒にとってもつながりがあることがわかる授業の検討を続けていきたい。

引用・参考文献

・文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　美術編』, 日本文教出版, 平成 30 年 3 月 30 日
・フェノロサ 述, 大森惟中 記『美術真説』, 竜池会, 明治 15 年 11 月
・道―東山魁夷記念一般財団法人, https://www.higashiyama-kaii.or.jp/%e9%81%93/ (最終閲覧 2025.01.20)
・道―東京国立近代美術館, https://www.momat.go.jp/collection/j00453 (最終閲覧 2025.01.20)
・宗像 衣子,『東山魁夷の芸術―色と形の表現性』, 2012

児童の造形活動における発想の多様性を促す題材に関する一考察
－造形遊びと、主題語を与えた類似する行為に始まる連続する造形活動の設定を通して－

M22-3608　平野　夢花

１．研究の目的

本研究は筆者の教員としての指導力に関する課題意識に端を発している。筆者は大学院１年生のとき、小学校第四学年の図画工作科の時間講師としての勤務に取り組んだ。初回の題材では、参考作品や資料を充実させ、複数の作品形態を紹介する事で、児童の中に造形に関する様々な発想が生まれることを図り、「何も思いつかない」という声が上がることの対策としようとした。また、発想が生まれにくい児童や図工を苦手とする児童のために制作のガイドラインを用意し、簡単に制作できる手順を伝えることでも、児童の手が止まる事への対策としようとした。このとき上がった「何も思いつかない」という声は少なかった一方、完成した児童の作品の多くは、参考作品やガイドラインに引っ張られ、均一化してしまった。

これを受けて、２回目の題材では、真逆のアプローチを取ることでブレイクスルーを図った。当時の筆者は、造形遊び活動に対して、構想から始まる順序立てた作品制作に相対するものとしてのイメージを持っていたため、造形遊びに倣い、構想から始めて活動を開始するのではなく、手を動かすところから活動を始めることを取り入れようと考えたのである。そして、画用紙から簡易な箱を作成する事を導入に、それを複数組み合わせてオリジナルの小物入れを作る題材（2020 年度開隆堂３・４年下から「かみわざ！　小物入れ」）を行ってみた。すると、想像以上に児童の作品形態には多様さが見られた。手を動かし、素材と触れる中で、行為は連鎖していき、それぞれの児童の中に気づきが生まれた。気づきを基に作品に使われた手法は、班の中で積極的に共有されつつも、ただ模倣されることはなく、結果として同一の形態になる児童はほぼいなかった。このことに感銘を受けた筆者は、造形遊び以外のあらゆる題材においても、造形遊びに倣った要素を導入とすることが、児童の作品に多様さをもたらすために効果的であると強く信じるに至った。本研究の目的は、造形遊びの要素をその他の造形活動題材においても導入とすることで、作品に現れる児童の発想を多様にすることである。

２．研究方法

第一章では、研究の目的と方法を確認する。第二章では、創造的な活動における発想のプロセスに関する先行研究から、発想に多様さをもたらす能力を確認する。第三章では、発想に多様さをもたらす能力と造形遊びとの関連を確認するとともに、先行研究から造形遊びの要素をまとめながら、これを〈遊び〉と定義して他の表現題材においても導入の核とする方法について検討する。第四章では、特に表現題材に注目し、〈遊び〉による導入の実現上の課題点について論じる。第五章では、授業実践に向け主題語を検討している。検討にあたっては、立原慶一の「題材論的方法」を参考にした。第六章では、実践に向け、具体的な授業の展開方法について検討している。第七章では、自身の実践を振り返り考察する。第八章では、本研究を振り返り、成果と課題を述べている。

３．実践の成果

授業実践は、２週に渡って行った。１週目はビニール袋を用いた造形遊びを行った。2週目は、主題語「おしゃべりなビニールのまち」を与え、１週目に類似する行為に始まる表現活動を行った。学習目標は、「手や体全体を働かせながら、ビニール袋などの材料や空間と向き合い、自分の中に生まれてくる感覚や発想を楽しむとともに、それを友人と共有しながら発展させる。また、自分の表したいことを活動の中で探りだし、発想と統合させていく。」である。

１週目と２週目の児童の活動を授業中の見取りや写真記録、コメントシートを踏まえて考察した結果、次の３点が得られた。１つめは、〈遊び〉による導入が、児童の「まず手を動かしはじめること」への躊躇いを低減し、主題語を伴う造形活動においても積極的に手を動かしながら拡散的に発想を広げることを促すことである。２つめは、〈遊び〉と主題語をもとにした“大喜利”とも呼ぶべき営み：行為と素材から来る発想の連続と、主題語から連想されるものへの見立てとを児童が行き来することによって、自分の造形物に対する意味づけや再解釈を行う様子を多数見受けることである。３つめは、造形がおおむね完成した後に“大喜利”をした場合にも、「自分の作品の中にあらたなよさを見つける」という価値が期待できることである。

４．まとめと課題

本研究を通して、造形遊びの中核要素である「身体性」「材料性」「場所性」「行為性」「偶然性／即興性」「主体性」＝〈遊び〉を造形活動の導入にすることが拡散的思考を促し、形態に関する発想を多様にすることが確かめられた。また、主題語を伴う表現題材においても、１週目の造形遊びとこれに類似する行為に始まる２週目の造形活動の展開によって、児童の中の「まず手を動かし始めること」への躊躇いを低減し、活発な造形活動と結果としての形態の多様さを導くことができるという成果が得られた。

一方で、「題材論的方法」を生かした主題語による「意図等の多様さ」への貢献については、検討するべき点が多く残ることとなった。「題材論的方法」によって設定した主題語を「複数の解釈ができる語の集まり」から「アンビバレンスを生む熟語」として機能させ、児童の思い・願いを「在ってほしい身の回りの環境」から「在りたい自己と社会の関係」にまで導くためには、改善が求められる。今後は、〈遊び〉の優位性を生かしながらも主題語を児童の中に印象付け、それを基にした発想を児童の中に確立させるための塩梅や、主題語に用いるのに適切な語の検討を続けていきたいと考えている。

５．主な参考文献

文部科学省「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　図画工作科編」、2017 年
恩田彰『創造性開発の研究』恒星社厚生閣、1980 年
向坂一弥「連想イメージと造形教育」『美術教育：日本美術教育学会』、1993 巻 266 号、1993 年、p. 11-20.
倉原弘子「造形遊びの教育的意義に関する一考察－西野範夫の観点を基に－」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部　研究紀要』、第 48 号、2016 年、p. 23-29.
山田一美「題材・主題論の検討：立原慶一・蛯名敦子論文をもとに」『東京学芸大学紀要芸術・スポーツ科学系』、第 68 巻、2016 年、p. 53-68.

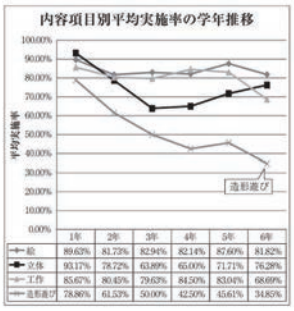
「造形遊び」における課題改善を主眼とした周辺調査および実践研究
―「造形遊び」の三つの要素を手がかりとして―

M23-3601　大内　窓子

1. 序論

1-1 研究の背景

小学校図画工作科「A 表現」の内容項目は、ア「造形的な遊びをする活動」とイ「絵や立体、工作に表す活動」が設定されている。「造形遊び」は、その実施率が「絵や立体、工作」と比較し低く、また学年が上がるにつれさらに低下することが明らかとなっている。このような課題の要因として、⑴「造形遊び」に対する教員の認識不足と、⑵授業準備の困難さなど教員への負担が大きいこと、が挙げられる。



	1年	2年	3年	4年	5年	6年
絵	89.63%	81.73%	82.94%	82.14%	87.60%	81.82%
立体	93.17%	78.72%	63.89%	65.00%	71.71%	76.28%
工作	85.67%	80.45%	79.63%	84.50%	83.04%	68.69%
造形遊び	78.86%	61.53%	50.00%	42.50%	45.61%	34.85%

図 1 ：年間に指導した教科書題材の実施調査　阿部（2016）

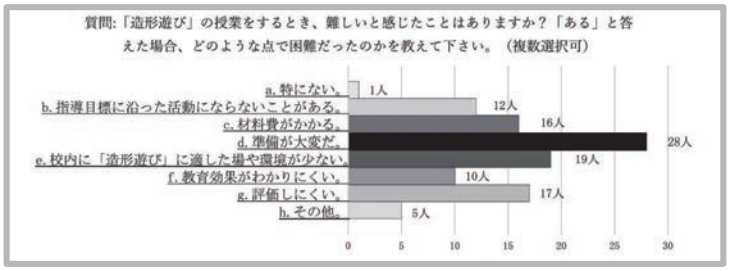


図 2 :「造形遊び」の実施状況調査　伍（2023）

1-2 研究の目的と方法

上記⑴、⑵の各課題に対応した研究の目的を、1.「『造形遊び』が導入された背景と教育的変遷をたどるとともに、板良敷（2019）の理論を参照し本論文における『造形遊び』の要素を三つに整理する」、2.「授業準備の困難さを軽減しつつ、発想や構想の能力の育成に有効な環境設定の調査を主眼とした授業実践の提案」、の二つに設定した。第 4 学年 3 学級を対象に材料準備の負担軽減を主眼とした授業実践を通して分析・考察する。

2. 「造形遊び」の教育的背景

2-1 現行学習指導要領における「造形遊び」

学習指導要領では、「造形遊び」は周囲の材料や環境を手がかりとして発想を広げていく活動であることと、再試行、再構成を繰り返す活動の過程を重視する活動であることが示されている。板良敷（2019）は、子どもの意識が発達に伴い身近なものから周囲の環境に移行していくことを示した。以上のことから、本論文における「造形遊び」の要素を以下の三つに整理した。

（ⅰ）　自身をとりまく環境（材料、場所、空間）と出会う中で生まれる造形活動
（ⅱ）　再試行、再構成をくりかえす過程により生まれる造形活動
（ⅲ）　興味、関心や意識の先に自ら向かう造形活動

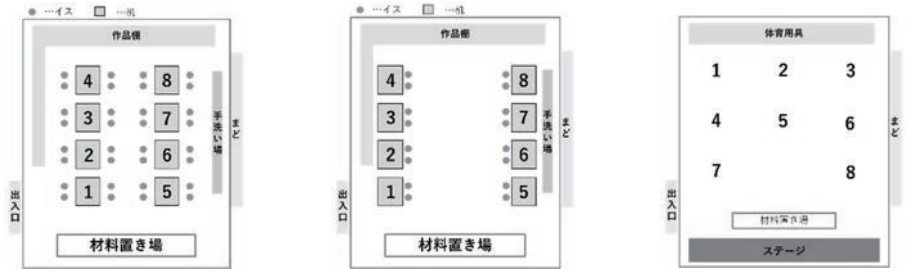
2-2 「造形遊び」が導入された背景と教育的変遷

昭和 52 年「造形遊び」が導入された背景として、詰め込み教育を脱却することを主眼とした教科内容の見直し・精選を目的に導入されたとする見方や幼児教育との関連を図るねらいにより導入されたとする見方があることを確認した。導入当時は教育情勢に対応した形でその位置づけが示されていたが、数回の改訂を経て「造形遊び」の教育理念が図画工作科全体の基調として確立されていったという教育的変遷も明らかにした。

3. 授業実践の概要と結果の考察

3-1 環境設定について

材料を新聞紙に統一し、各学級異なる環境設定で授業を実施した。環境設定を1組は図工室（机とイスあり）、2組は図工室（机とイスなし）、3組は体育館とした。



1組　　2組　　3組

図3：各学級の環境設定　筆者作成

3-2 結果の考察

2，3組は床で活動を行ったため、構造を立ち上げる意識が生まれ、特に2組ではグループ間の距離が近かったことや、自立を支える補助物を利用していたことなどから活動が発展的に広がっていた。また、質問紙調査により2，3組は1組と比較し「表したいことが変化した」に対する肯定的な回答が多く、また、2組の方が「とてもそう思う」と回答した児童が多かった。以上から、環境設定によって発揮される発想・構想の能力に違いが生まれることが明らかとなった。

4. 研究のまとめ

4-1 得られた成果と課題点

本研究では、「A表現」に位置づけられている「造形遊び」について多角的にその教育的意義を調査し「造形遊び」の定義を三つの要素に整理した。本授業実践による子どもの活動を通して三つの要素の妥当性を確認できたことは本研究の成果である。特に（ｉ）について、授業実践の比較分析から場づくり等の環境設定が子どもの発想や構想に大きく関わることを示すことができた。

4-2 課題点と今後の展望

問題の所在2.について、児童の実態や題材の内容に適した材料および環境の設定を行う必要があり、教員にとって題材研究、授業準備の負担が軽減されにくい点は引き続き課題とするところである。「造形遊び」についての周知を図るための基礎的研究として今後もより一層実践研究を積み重ねていく。また、「遊び」による総合的な学びを主軸とする幼児教育において「造形遊び」への接続を想定した保育実践がほとんど行われていないことも本研究を通して浮き上がった課題点である。美術教育の在り方が不断に議論される中、本研究で設定した「造形遊び」の三つの要素について幼小中の接続も視野に入れ批判的に考察していく必要がある。

5. 主な参考文献

伍翔南「東京都における『造形遊び』の実施状況に関する一考察―図画工作科教員に対するアンケート調査の結果から―」『早稲田大学大学院：教育学研究紀要』31号-1，2023年

宇田秀士「小学校図画工作科における初期『造形遊び』の内容－学習指導要領図画工作編昭和43年版と昭和53年版をめぐって―」2004年

M.J.エリス著，森憲，大塚忠剛，田中亮胤訳「人間はなぜ遊ぶのか」黎明書房，2000年

高等学校における主題意識を高めるための授業題材及び指導の工夫

－高校２年生「感情を線と色で伝えよう～抽象表現に挑戦～」の授業実践を通して－

M23-3602　勝山風希

１．研究の目的

本研究は生徒が主題意識を高め、考えを深め広げながら制作に取り組むためには、授業においてどのような指導・工夫が効果的か明らかにすることを目的としている。主題とは、制作の過程で、考えやイメージを広げ深めながら生成していくものである。制作過程においてどのような要素が生徒に影響をもたらすのか、仮説を立て検証する。主題意識を高める要素として、テーマへの理解度、発想・構想の手立て、他者とのやりとりに着目する。

２．研究の背景

主題の生成は美術の表現活動において極めて重要なものである。高等学校学習指導要領では、主題を生成するとは、「『自分は何を表したいのか、何をつくりたいのか、どういう思いで表現しようとしているのか』など、強く表したいことを心の中に思い描くこと」と記している。つまり主題とは、「強く表したいことを心の中で思い描くこと」である。本稿ではこの定義に沿って主題という語を使用する。

2023 年 10 月～12 月の 20 日間、教職専門実習を都立高校にて行った。授業を実践し生徒と関わっていく中で、生徒の主題意識が低いことが分かった。授業の中で、制作意図を生徒に尋ねた際、「理由はないけどなんとなく」と答える生徒が多くいた。自分が何を表したいのか、どんな思いで表現しようとしているのか意識が低いのである。理由としてうまく言語化できない場合もあったが、そもそも主題意識が薄いのではないかと推測した。生徒の主題意識が低くなってしまう要因とは何か、それを高めるためにはどのような指導及び工夫が効果的なのか、授業実践の中で明らかにしたいと考えた。

３．研究仮説

研究仮説を次のように設定した。

①テーマへの理解度が高いと主題意識が高まる。

②発想・構想の手立てがあると、自分が何を表したいのか思い描きやすくなり、主題の生成に効果的である。

③他者（クラスメイト及び教員）とのやりとりがあると発想や構想の手立てとなり主題意識が生まれやすい。

４．検証方法

検証授業を行い、研究仮説の妥当性について生徒作品やワークシートの記述、アンケート調査の結果を用いて分析し、考察した。

５．実践した授業について

「感情を線と色で伝えよう～抽象表現に挑戦～」という全 8 時間の題材を行った。高校２年生、２クラス計 57 名を対象に行った、「喜怒哀楽」４つの感情をテーマに線や図形を用いた抽象表現絵画の授業である。

６．結果の分析と考察

（１）仮説①テーマへの理解度を高めるための題材の展開の工夫の効果について

アンケート結果より、95%の生徒が、抽象表現の絵画を鑑賞することで、抽象表現についての理解を深められた。授業全体を通して、抽象表現とはどんなものか理解することが出来たかという項目に関しても 97%の生徒が理解できたと回答した。また、テーマへの理解度が低いと見受けられる生徒と高い生徒の作品及びワークシートを比較し、テーマへの理解度が作品や主題生成とどのように関連しているのか分析を行った。

（２）研究仮説②発想・構想ワークシートの効果について

アンケートにて、95%の生徒が発想・構想ワークシートが主題を深めイメージを膨らませるのに役立ったと回答した。構図を考えるときのヒントのワークシートも 90%の生徒が主題を深めイメージを膨らませるのに役立ったと回答した。

（３）研究仮説③他者（クラスメイト及び教員）とのやりとりと主題意識の関連性

アンケートにて、81%の生徒が、クラスメイトと話すことで自分の作品のイメージや考えが広がったり深まったりした回答した。また、85%の生徒が教員と話すことで作品イメージや考えを広げ深まったと回答した。

７．研究の成果

３つの仮説を立て検証授業を行い、研究仮説の妥当性について分析した結果、研究仮説はおおよそ有効であったという成果を得られた。

８．研究の課題

今回実践した題材にはまだまだ改善点が必要である。授業題材の展開、第１時・第２時の有効性や一つの題材の中での繋がりと年間を見た時の題材と題材の繋がりと効果をもっと考える必要がある。また、その学校の生徒の学習状況等の実態と題材の特性への考慮しなければならない。抽象絵画表現におけるテーマが「喜怒哀楽」で妥当なのか、それ以外のテーマについても検討したい。

９．主な参考文献

文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　芸術編」
新井哲夫「絵画表現における「主題」についての一考察」（『美術教育学』第 9 号, 1987 年）
有田洋子「表現主題の言語化をさせる美術指導」（『美術教育学』第 31 号, 2010 年）

美術教育におけるメディアとしての「音」のありように関する一考察
―教科の独自性を捉えなおす試みとして―

M23-3603　加藤　佑奈

研究の目的

本研究はこれまで「形や色」で語られることの多かった美術教育と「音」との関わりに着目して、①先行研究・教科書・雑誌から「音」がどのように扱われてきたかの調査、②音楽教育との比較、真正性の観点からの考察を通して、現代における図画工作・美術科の独自性を捉えなおすことで美術教育におけるメディアとしての「音」の可能性を明らかにすることを目的とする。

第１章　「音」を表現してきた美術の歴史

美術の世界のなかで「音」がどう表現され、そのありようがどのように変容してきたかを概観し、歴史の流れに沿って記述する。この検討を通して、美術の世界のなかで「音」に向けてきた視点として３つの傾向があるように考えられる。

①演奏する人や楽器が主題となる作品　宗教や神話などのアトリビュートとして描かれ、人物表現として演奏家、静物表現として楽器が描かれた。**②「音」や音楽を形や色で表現する作品**　1920 年代のバウハウス期ではクレーやカンディンスキーが行ってきた「見えないものを見えるようにする」という視点、またカンディンスキーを中心に始まった「抽象絵画」で行ってきたような「音」や音楽を形や色でする作品があった。**③「音そのもの」を表現の要素としている、「音」を発する作品**　1960-70 年代以降、現代美術が興り、その中でうまれたフルクサスやサウンド・アートでは「音そのもの」を表現の要素としている、「音」を発する作品があった。

第２章　美術教育の題材における「音」

美術教育の題材で「音」がどのように扱われてきたかを調査するために小学校、中学校、高等学校の教科書と『教育美術』の記事を分析し、第一章で見られた視点「①演奏する人や楽器や主題となる作品」、「②『音』や音楽を形や色で表現する作品」、「③『音そのもの』を表現の要素としている、『音』を発する作品」で分類した。

表１　教科書題材の再分類

	①	②「音」や音楽を形や色で表現する作品	③「音そのもの」を表現の要素としている、「音」を発する作品
小		・いろんな音がいろやかたちに（開／H13／２） ・わたしが聞いた心のメロディー（開／H13／６） ・音をカタチにしてみると（文／H13／５） ・リズムにのって（開／H22／４） ・小さな美術館　音を感じて（開／H26／4） ・絵から聞こえる音（開／H31／4） ・音のする絵（文／H31／６） ・アート・カードをたのしもう　どんな音がきこえるかな（文／R5／2） ・音の絵（文／R5／6）	・どんな音・こんな音（東／H13／2） ・紙の笛（東／H13／5） ・うぐいす笛（東／H13／6） ・かみぶえ（東／H16／１） ・かみでっぽう（東／H16.22／１.1.2） ・かんぶえ（東／H16／2） ・シャカシャカチャカチャカピンピンドン（東／H16／2） ・ぴゅーぴゅーゼミ（東／H16／3） ・土笛（東／H16／5） ・うぐいす笛（東／H16／6） ・かみでおとをだそう！（かみぶえ、かみでっぽう、カズー、ばっちん、マラカス、でんでんだいこ）（開／H16／1） ・音のある風景（開／H16／5） ・パレードパレード（東／H22／1・2） ・ワクワクがっき（文／H22／2） ・みんなでオン・ステージ（開／H26.H31.R５／３）

			・みんなでたのしく　ようじでギロ、マドラーカリンバ、カチカチモンスター、ミニパックマラカス、セロハンだいこ（開／H26／4） ・ときめきコンサート（文／H26／2） ・音づくりフレンズ（文／H31.R5／２）
中		・イメージを形に（開／H13／３） ・感じたままに（日文／H13／１） ・形と色の挑戦（光／H23／３）（光／H27／２・３） ・心でとらえたイメージ（文／H27／2） ・見えないものをあらわす（光／R2／1）	
高		・言葉と音の造形（文／H19／Ⅱ） ・感覚と表現（文／R３／Ⅰ） ・感覚の冒険（文／H29.R3／Ⅱ）	・パフォーマンスを組み立てる（光／H18／Ⅰ） ・新しいメディアによる表現（文／H19／Ⅱ） ・ミュージックビデオをつくる（光／H25.R４／Ⅱ） ・身の回りのものが歌い出す（文／H29／Ⅱ）

第３章　美術教育におけるメディアとしての「音」のありよう

学習指導要領を確認すると、造形的な見方・考え方を教科ならではのものとしてされていること、〔共通事項〕に形や色という言葉が多用されているところからこれまで美術教育、図画工作・美術科は「形や色」を教科の独自性として展開されてきた。

そこで芸術教科であり、「音」を表現の主軸としている音楽教育と美術教育の比較することで、また「真正性」の観点から美術教育をみることで、美術教育の独自性には「子ども自身がつくり出す表現」、「個人による表現」があることが確認された。

美術教育のメディアを「形や色」に限定せずに拡張しようとすることで、メディアとしての「音」を価値づけることができ、子どもの表現をより広い視点で捉えられるということが明らかになった。

第４章　結論

本研究を通して美術教育はこれまで形や色を教科の独自性として「音」や音楽に関係する主題、演奏者や楽器などを表現する活動や「音」や音楽を発想の源として絵画や彫刻など形や色のメディアで表現する活動を小学校、中学校、高等学校を通して行ってきたが、教科の独自性を音楽教育との比較、真正性の観点から捉えなおすと、美術教育には「子ども自身がつくり出す表現」であるという独自性があること、「個人による表現」であるという独自性があることが確認された。その独自性を尊重しながら「音そのもの」を表現の要素としている活動を実践し、その中で生まれる「音」にも価値づけることでメディアや表現が拡張されることが明らかになった。

主な参考文献

神野真吾（著）、2018、「17 美術教育と美術／アート」、神林恒道・ふじえみつる（編）、『美術教育ハンドブック』、三元社

井上朋子、2010、「図画工作科と音楽科の合科的な指導に関する研究」、『美術教育学：美術科教育学会誌』、美術科教育学会

松田真治（著）、1997、「美術と音楽の融合的・総合的な学習」、矢田佳三（編）『教育美術　第58巻８号』、教育美術振興会

上昭二（著）、矢田佳三（編）、1968「特集 他教科からみた美術教育 対談：美術教育と音楽教育」『教育美術６月号 Vol.29 No.6』、教育美術振興会

坂元彦太郎（著）、矢田佳三（編）、1995「教育における感性と芸術」、教育美術振興会

田村幸雄（著）、2001、「音をつくり、音と遊ぶ　子どもたちにつくる喜びを」、穴澤秀隆（編）、『美育文化９月号　特集「音を遊ぶ」』、美育文化協会

現代日本におけるワークショップの捉え直し
－アートを介した自己省察を経る生涯教育－

M23-3604　澤口 絢音

序章　研究の目的と方法

本研究の目的は、日本において今日語られるワークショップの輪郭を捉え直すことである。ワークショップは日本に1970年ころ、輸入され、2001年中野民夫が「ワークショップ　新しい学びと創造の場」でワークショップを「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義つけた。しかし、2024年現在において単なる体験教室や講師の一方的な教授型のレクチャーでさえもワークショップを名乗っている。この状況はワークショップという言葉の汎用性の高さと、便利さが原因であり、今一度ワークショップと再定義する必要がある。

第１章　ワークショップの起源と歴史

1940年代からアメリカで実践されたワークショップを演劇、音楽、社会問題、など様々な視点から整理する。また、1990年以降日本で実践されたワークショップについて、1990年代から今日に至るまでの日本の社会問題や社会情勢、なぜ、どうやって、ワークショップが日本に定着したのかを突き止めるために、紐解く。

アメリカのワークショップの歴史と日本のワークショップの歴史の流れの違いから、日本におけるワークショップの有用性や求められる目的を洗い出す。日本におけるワークショップの定義、また社会的要請や必然性について論じる。

第２章　アート・ラポチュニティーとは

アート・ラポチュニティーとは「アートを介して、自己を深める力を育てる参加者主体の学び」である。ワークショップの実践を通して自己を深める力を育てる大切さに気づき、造語としてアート・ラポチュニティーを提唱する。

第３章　実践記録

１．ワークショップ：ピカピカにひかる泥団子を作ろう！（実施日：2023年6月11日（日））

問題発見に向けて「思考」と「手技」の往還を通して思考力を高める方法の開発研究の記録と考察。小学生を主に対象に行なった活動であり、ワークショップと銘打って開催したものだったが、協働という要素以外を軸に置く本活動にワークショップという呼び方が適していないのではないかと疑問を持つ。

２．ワークショップ：世界にひとつだけの泥だんごを作ろう！（実施日：2023年7月23日（日））

中学生を主に対象に行なった活動であり、他者との関わりの要素を鑑賞の時間で入れることを試した実践である。

３．イラストワークショップ：あなたの気持ちをあの人に描いてもらおう！（実施日：2024年1月18日（木））

大学一年生20名を対象とした活動。個人の時間と他者との関わりにとる、自己の「風景」に気づくかを検証した実験である。

４．イラストワークショップ：表現はこう広がる！（実施日：2024年2月18日（日））

小学１年生から50代までの幅広い年齢の参加者をランダムに募集した活動。自分が描いた偶然性の高い絵画を、他人に手渡す。他者からの再解釈をいかにして受け止めるかを考える。

第４章　考察

ワークショップの定義を「他者と共同するコミュニケーションを中心とした学びのスタイル」と結論づけた。我々はワークショップのファシリテーターを務めるとき、参加する時、つねに他者と共同することが中心となるべきである。そして「自己を深める力」を育てることを主軸にしたアート・ラポチュニティーという学びのスタイルを提案する。今後の日本において、協働的な学びのスタイルのみならず、自分自身と向き合う力を育てる重要性を主張する。

終章　今後の展望

終章では、研究全体を通しての成果をまとめ、今後の展望について述べる。リサーチによりワークショップは時代が必要とした活動であったことがわかった。共同的で参加者主体の学びのスタイルは、今までの教授型の教育では補えなかったコミュニケーション能力を会得させることができるようになり、参加者の想像力を広げるために大変効果的だったということだ。その後、私たちは「自分が何者であるか」を知る必要がある時代に移り変わった。誰かと共になにかを作り、学ぶことが当たり前になったからこそ、今後は自分と向き合うことが必要になっている。リサーチと実践を経て、現代において必要な力は「自己を深める力」であると主張したい。協働的な学びから、角度を変えた「アート・ラポチュニティー」は「自己を深める」ことを中心にした学びである。今後は生涯教育として他分野と連携しながら、自己同一性を他者の「フィルターを通す」方法を増やすために、実践を重ねていきたい。

参考文献

井島勉（1980）芸術とは何か
高橋陽一（2011）造形ワークショップの広がり
EWアイスナー（1986）美術教育と子どもの知的発達
中野民夫（2001）ワークショップ ： 新しい学びと創造の場
佐々木健一（2004）『美学への招待』

工芸科教育におけるコーチング的指導法の優位性に関する一考察

M23-3605　菅原　奈々子

［研究目的］

本論文の目的は、工芸科教育において主にスポーツ指導に用いられるコーチング的指導法活用の優位性について、工芸・芸道・禅の思想に関する文献調査、芸道や禅における指導形態とコーチングの共通点等を検討し、工芸科教育への応用の可能性について考察する。本研究においては文献調査及び実態調査、そして実習校における実践を踏まえて、コーチング的指導法を活用した工芸科教育の授業提案及び、指導法の提案を行う。

工芸は伝統工芸として、その技術や精神性が現代まで伝え継がれてきた特性がある。しかし、制作プロセスは確立されているが、その指導法は指導者本人の経験や感覚による。スポーツと工芸の指導方法が類似していると仮定するなら、指導法が体系化されたスポーツのコーチングを工芸に応用し、若手教員の指標に出来るのではないか。

表１　禅、芸道、工芸、コーチングの指導関係について

禅の思想		
芸道の教育		
工芸科教育	威光模倣	コーチング
伝統工芸の継承	師弟関係	武道の継承
道具の扱い、姿勢等	型の習得	道具・身体の扱い等
プロセスを有機的に結びつける	「無」の境地	インナーワーク

［アンケート調査（対象：都内高等学校２校）］

工芸の授業では正しい道具の使い方や、表現技法を教えるために生徒の作品を使用して、示した離正しく行えていない場合は力がつくまで、教員が生徒作品に手を加える場合がある。これらの行為について以下のアンケートを行った。

問:自分の作品に教員が手を加える場合、どのようにして欲しいか。

選択肢［先生が、自分が形を想像できるまで進めてほしい・自分で制作し、手順だけ一緒に教えてほしい・最初の段階だけ先生がやり、その後しばらく見ていてほしい・先生にほとんど触って欲しくない・その他 ］

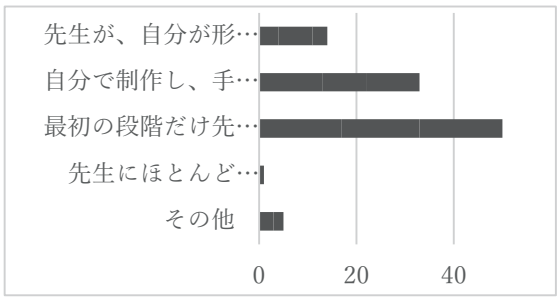


図１　A 校調査結果

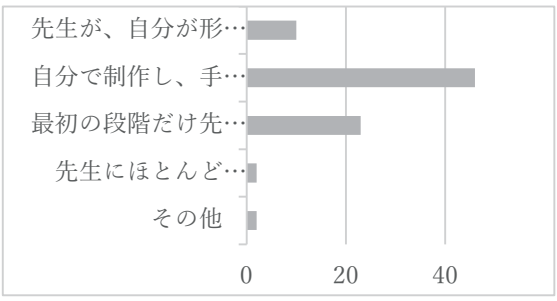


図２　B 校調査結果

［柔道のコーチングの役割を、工芸科教育へ応用］

表２　工芸におけるコーチングの役割（柔道のコーチングを参考）

Manager（調整役） 単元指導計画・指導案	生徒が想像する作品のデザインが実現できるよう、制作に必要な技術の**学習段階**や 授業時数に合わせた**制作計画**等を把握し、**手はずを整えることを重要視**する。
Consultant（相談役） 導入・机間指導・ 板書や配布資料	生徒との対話の中で、**素材理解度、身体的、技法的課題**を生徒に気付かせ、 適切な助言（選択肢）を与えて解決を促すこと。 どの段階名で作業を進めれば次の作業へと進めるのか、**中長期的な作業過程をイメージ**させること。
Analyst（分析屋） 進捗把握・声掛け	教師はこれまでの生徒との関係性や、自分の感覚で分析したデータを総合的に考え、 生徒にとって**最高なタイミングに最適**な言葉と技術指導で制作を支援する。
Training partner（相方） 教材研究 生徒の目標が明確に なるような支援	生徒は様々なパターンに合わせた技法を最も熟知している教師に、自身の制作を教師に預け、 目安の位置までの制作を依頼することがある。教員は様々な形状や要望に対応できるように、 **自身の素材理解度、身体性、技法レベルを維持、又は向上させ続けなければいけない**。
Teacher（先生） 課題研究・卒業研究・ 信頼関係・進捗状況の可視化	教えることがその役目であると考える。工芸学習者に対してティーチング活動は、**技術的な助言**を与えることと、**工芸を通じて教育的な指導**を行うことの 2 つであるということ考える。 技術的な指導に関して、技能レベルが上がれば上がるほど、技術を教える機会は少なくなると一般的に考えられている。工芸における熟達者、および職人となれば、卓越した技と判断力を持ち、さらに個人特有の技能を持つ。**伝統的師弟関係「守破離」における独自に境地「離」**である。そのため、教員が技術を教える機会は極めて少なくなり、生徒自ら目標に沿って進めることができる。

［結論］

工芸科教育におけるコーチング的指導法の優位性は高いと考える。工芸の制作過程と精神性は芸道、禅の思想を含んでいる。スポーツ指導として体系化されたコーチングの語源との共通点、そして実践から工芸科授業への活用は十分に可能だと考える。

［主な参考文献］

原口佳典(2018). コーチングの始まりにおける日本的なものの思想的影響についての考察
安部崇慶(1997). 芸道の教育. 株式会社ナカニシ出版
金丸雄介（2017）. 私の考えるコーチング：柔道一流選手のコーチングについて

美術教育におけるプログラミング教材の実践研究
－小学校図画工作科におけるプログラミング的思考の解釈と教育的展望－

M23-3606　鈴木 あゆ

本研究の目的

①プログラミング的思考が示す内容を捉え、プログラミング教材と図画工作科の有効性について検討する。

②実践研究を通じてプログラミング的思考の学習が可能であるかの検討と美術教育との融合の可能性を検討する。

第１章　プログラミング的思考

プログラミング的思考とは、IT 人材育成のための複合的能力として始まり、社会問題などを解決するための思考力として現在は位置付けている。この能力は CT(Computational Thinking)と非常に近しい。CT とは、現実の問題を抽象化する力であり、コンピューター全般を活用しながら日常生活の問題解決能力といった普遍的スキルの育成を目的とした概念である。プログラミング的思考はプログラミング教材を活用しながら育成することに特化している。プログラミング的思考に比べて、CT はより広い学習手段、概念を含んでいる。今後、プログラミング的思考も CT に近しい概念へ解釈が変容していくと考察する。

第２章　プログラミングと図画工作科

本論文では、CT の概念を図画工作科に当てはめるとどのような行為が該当するのか考察を行った。以下の表のように示す。

［表１］　CT 概念に当てはめた際の図画工作科の学習概要表

CT の概念	英国の教科コンピューティングでのコンピュテーショナルシンキングの概念[1]	図画工作科での該当要素
抽象化	問題を単純化するため,重要な部分は残し,不要な詳細は削除する。	製作する作品の見通しをもつ。作品の重要な部分を選択。
デコンポジション	問題や事象をいくつかの部分に理解や解決するように分解する。	全体を俯瞰し製作を分析。
アルゴリズム的思考	問題を解決するための明確な手段で同様の問題に共通して利用できるものである。	製作過程を具体的に考え規則性を見出し製作活動に活かす。
評価	アルゴリズム、システムや手順などの解決方法が正しいか、確認する過程である。	自己の活動を振り返り自己評価を行い次回の学習へ反映させる。
一般化	類似のパターンを見つけて、それを予測、規則の作成、問題解決に使用する。	学んだことを他の学習に活用

図画工作科では「アルゴリズム的思考」「評価」「一般化」をプログラミングで補うことができるのではないかと推察した。また、先行研究としてプログラミングを用いた図画工作科の実践を調査し、実践事例の課題を基に本実践の課題を設定した。

第３章　ワークショップでの実践

物体操作型のプログラミング教材である mbot を活用したワークショップを実施した。本ワークショップの目的は以下の通りである。

①製作活動の中にプログラミング教材を取り入れることで、児童達の活動の様子や作品などからプログラミングを用いることの課題と効果を明らかにすること。

②プログラミング教材に興味関心がある児童傾向や活用が適切な学年の検討を行う。

作りたいものが明確になっている児童の方がプログラミング的思考をもちやすい。本プログラミング教材は課題が明瞭化する側面があり、生じた課題などから新たな発想が生まれるなど、オープンエンド的な学びがある。一方で、指導する教員の知識や経験が必要となってくる。プログラミング教材の活用学年については、低学年児童ではプログラミング教材の活用を構想することが難しいため、絵や立体・工作の学習経験がある 3 年生以上が適切である。

第 4 章　小学校図画工作科の実践

画面完結型のプログラミング教材である Viscuit を活用した授業実践である。公立小学校第 4 学年で実践を行った。本授業実践の目的は以下の通りである。

①画面プログラミング教材と演劇を融合させた授業を実施し、身体性の欠如を補い、本教材の課題を明確化する。

今回の題材に身体性を加える事で協同製作の意識をもたせ製作することが可能となった。また、特性のある児童はプログラミング教材の課題が明確化する点において有効に作用し、意欲的に取り組むことができていた。課題は発想が収束してしまう点である。本教材の収束的思考は身体表現によっても拡散的思考に変化させることはできなかった。

終章

プログラミング的思考は問題解決のための思考力であり、今後は CT（Computational Thinking）に近い多様な学習手法を取り入れた複合的な問題解決能力の育成に発展する可能性がある。またプログラミング教材を物体操作型と画面完結型に分類し、それぞれの特性を分析した。物体操作型は構築主義に基づく学習に適している。構築主義に基づくプログラミングと図画工作科の学習は創造性や問題解決能力を育む。一方で、教材コストや教師の技術力が課題である。画面完結型は「アルゴリズム的思考」や「評価」の育成に有効だが、発想の収束や身体性の欠如といった課題がある。また実践事例の少なさから具体的なカリキュラム検討が難しい点もあげられる。

どちらの教材も統合的に活用することで、単に論理的思考力だけではなく感性や感情、創造性といった要素を含めた総合的能力として育成していくことが可能になると考察する。

実践研究を通じてプログラミング教材がプログラミング的思考に一定の効果を示す一方、CT の「一般化」は確認できなかった。「一般化」獲得のために、統一カリキュラムの整備や美術教育とプログラミングの接続を強化する必要がある。

日本の図画工作科と海外の CT 概念を比較し、創造性や感性など人間的要素を統合することの重要性を示した。これらの融合は論理的思考だけではなく、創造的思考力や実践的過程を含めた学習領域としての確立が可能になる。プログラミング教材を用いた図画工作科の授業はこうした領域の獲得や新たな学習概要の形成に大きく貢献すると推察する。

本研究は、図画工作科におけるプログラミング教材が単なる技術習得を超え、CT の拡張や新たな学びを促進する教育的可能性を示唆した。今後は、カリキュラムの統一化や教師向けガイドラインの整備、創造性の拡張と他者理解をテーマに、実践的な研究を進める。

註 1　太田 剛,森本容介,加藤 浩,(日本教育工学会論文誌,40 巻 3 号,p.197-208,2016 年),「諸外国のプログラミング教育を含む情報教育カリキュラムに関する調査－英国，オーストラリア，米国を中心として－」，(最終閲覧 2024 年 12 月 1 日)
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/40/3/40_40028/_pdf/-char/ja

図画工作科においての低学年の絵画表現における題材研究
－子どもが自信を持つ活動を教師が支援する－

M23-3607　中村　衣吹

１　研究概要

小学校図画工作科の教科書、平成６年度現在、は日本文教出版と開隆堂出版から発行されている。資料などの中を開いてみると、いろいろな題材がある。大きくは、絵に表す活動、立体に表す活動、工作に表す活動、造形遊びの活動、鑑賞による活動に分けられる。学年ごとによって題材の難易度も変わり、子どもの成長によって題材も深く考えられている。題材は子ども達がどのような学びを得ることができるか知ることができ、または教員の指導の道標でもある。図画工作科での指導では、授業で行う際に教科書をみて考える場面が多い。さらに教科書だけではなく指導書をみて参考にすることが多い。そこから自分で子どもをみてどのように指導していくか考えていく。そのため題材研究を行うことで、子ども達にどの様な力が身につくのか研究していきたい。まずは図画工作科の題材を分析し、今の子どもたちが図画工作科においてどの様な力を身につけることができるのか、さらに絵画表現における題材についてもまた分析し、子ども達は題材ごとにどの様な力が身につくのか指導書含め、考察をしていく。その中でも、筆者が絵画表現について学んでいるため、小学校図画工作科における絵に表す活動をもとに研究や実践を行う。

２　研究動機背景

また筆者が絵画の制作を行っているため、絵画表現における研究を行うことで、自身の作品の表現の幅を広げることはもちろん、子どもたちの視点から考えて、授業が面白い、楽しいと心から思えるような研究をしていきたい。それをもとに図画工作においての絵画表現における題材研究を行う。

３　研究の方針

教科書だけではなく教師用指導書といった解説から分析を行い、題材ごとによる育てたい子どもの姿、ねらいを考察し、実習先で実践を行う。また、児童が図画工作科の授業において自信をもつこと、自己肯定感を保つにはどう教師が授業を行うべきか研究していく。子どもが自信を身につけるにはどうするべきか実践を踏まえて、適切な教師の支援や声かけなどの考察を行う。

題材の研究、開隆堂出版の小学校「図画工作」1・2 上、下について、「図画工作科」絵画表現の視点から、低学年の指導法や考察を行う。

この本では、子どもがなぜ自信を失うのか心理から考察し、低学年の図画工作科における絵画表現から、実際に授業を行い、考察をする。

４　授業実践を踏まえた上で、各指導法や教師の支援の観点からの考察

１年生授業　お花紙と洗濯糊を使った絵画表現の活動「はってかさねて…」
　　長い紙から何を描くか「なが～いかみから」
２年生授業　クレヨンと絵の具を使った絵画表現の活動「ふしぎないきものあらわれた」
３年生授業　用具を使った絵画表現の活動「絵の具のぼうけん、たのしさ発見」
　　切って日常品にする活動「しおりをつくろう」

１年生では、お花紙を使った題材、クレヨンを使った題材、2 年生ではクレヨンと絵の具を使った題材、3 年生では、絵の具を使った題材、さらにはさみを使って切る活動を考えた。他にも授業実践を行ってきたが、今回はこれらの授業から考察を行う。初めに指導案から本時の学習に入り、授業全体の反省点・改善点、子どもの作品や発表、子どもが自信を持つための声掛けを題材ごとに考察をした。

５　全ての授業を通して、子どもが自信を持つために教師が行うこと

全体の考察、まとめ

実際に図画工作科の授業を行なって、児童が自信を持つためには教師が適切な声かけを行うことが必要であることを学んだ。例えば、1 年生で発想することや考えることが難しい子に対して、まずは何が好きか聞くこと、そして答えられなければ本を見せること、本から好きなものを見つける活動や、取り組みを目の前で見せること、途中まで教師がその子がどこまでできるか見極めながら、活動を進めることが良いと考えた。また、子どもとたくさん対話することで子どもの好きや面白いと思ったことを教師が見つけ、教えることが大切だと感じた。子どもの活動の多くは、製作である。机間指導で一人一人にどうアシストをするべきか大事である。

授業の導入での説明をする際に少しでも伝える事がずれると、活動がずれてしまうことが多々あった。授業の導入での教師が伝えたいことを教師自身がきちんと理解して、伝えることが授業を通して大切だと考察した。教師自身が理解していなかったり、今日行う活動がずれてしまうことで子どもの活動もずれてしまったり、できない子が出てしまう。できない子が出てしまうと、その子は自信のなさにつながってしまうと考えた。授業の活動よりよくするために、導入での説明の工夫は必要不可欠だと思った。

また授業では、最後に友達の作品を鑑賞する活動を取り組んだ。発表する子どもは作品をみんなに見せ、どんな作品なのか、作品の工夫したところや気に入ったところなどみんなに説明し、他のみんなは発表を聞く。低学年の特徴として文章化し、言葉で伝えることが難しく、発表慣れをしていないとみんなではなく先生に向けて話すことが多かった。また声が小さい子は聞こえづらく、聞く側も聞くことが難しくなる。発表の仕方といったボードをつくって、伝えたいことを整理できるようにする取り組みを発表する際に活用したいと感じた。発表で自分の言葉で伝えることができたら、大きな自信になると感じた。

絵画表現におけるこどもの創造性が発揮される授業に関する一考察

M23-3609　廣瀬　由佳

１．研究の背景

平成 24 年度学習指導要領実施状況調査教科等別分析と改善点（小学校 図画工作）[1] によると、図画工作が好きな児童は、58%いる。

その一方で、絵で表現することに苦手意識をもっている児童も一定数いる。

実習校で、図画工作の授業をした際、全く進まない日がある児童や、いつも遊んでいるようにみえる児童、何を描いたらいいか、何色でぬったらいいかといった質問をする児童、作っている途中で何度も初めからやり直したくなる児童がいた。

題材が早く終わった児童がしていることはいくつかあるが、多くの児童が粘土を選んでいる。早く終わった児童の多くは、あまり集中して題材に取り組めていない児童たちだった。そのような児童たちからは、しばしば「早く粘土をやりたい。」という声を耳にする。

粘土は表現する方法の一部だ。ここから表現すること自体は児童たちにとって楽しいことなのではないか、立体の中でもなぜ粘土なのか、平面にもそのような魅力はないのか気になった。それとともに、それぞれの児童と接していく中で、児童に「たのしい」、「表現したい」と思わせるような工夫ができないかと考えるようになった。

そこで、本論文では、図画工作科の中ではよくされている絵画表現における児童が楽しい表現したいと思う授業について明らかにすることにした。

２．研究の目的

実習生、講師として、小学校に通い、児童と関わる中で、「表現すること」それ自体は、児童にとって楽しいことなのではないかと感じた。

図工に限らず、「表現すること」がある場面を比較し、図画工作における表現することの楽しさを考えていく。

そのうえで、平面作品における発想や構想のきっかけ、手がかりとなる題材設定及び指導方法について考察する。絵で表現することが「好き」、「楽しみだ」という児童には、より発想や構想が活発になる題材設定及び指導方法、「苦手だ」という児童には、発想や構想のきっかけ、手がかりとなる題材設定及び指導方法が必要である。本論文では、実践を基に分析していく。

３．研究の方法

児童の発言、取り組む様子、作品制作の過程、から児童の創造性が発揮されているか判断する。

---

[1] 平成 24 年度学習指導要領実施状況調査教科等別分析と改善点（小学校 図画工作）

導入や鑑賞の時間、制作過程での児童の発言を記録する他、一枚目と二枚目の作品の変化、近くの児童との交流による制作への影響、変化に着目し、記録していく。

４．考察

用具、材料については、今回使用したもの以外でも実践することができる。使わなくなったアクリル板があるということでアクリル板を再利用することにしたが、その代わりとして画用紙または厚紙を用いることもできた。アクリル板にしてよかった点が２つある。

一つは、厚紙とは違いアクリル板ならば洗って何度でも使いまわすことができる点である。もう一つは、アクリル板ならば透明なため、画用紙の上にアクリル板を重ねて置くことで画面の面積がはっきりと分かり、出来上がりのイメージがしやすい点にある。必要に応じてアクリル板を動かし、画用紙の位置を変えながら写し取る位置を考えることもできる。子どもが画用紙の上にアクリル板を重ねて制作している姿を見るまでこのよさに気づくことができなかった。

その一方でアクリル板のよくない点は、扱いにくさである。硬く、大きく、重いため、子どもには運びにくい他、アクリル板の形を変えて作品にすることができないことが挙げられる。

なかなか取り組めない児童の中にも、アクリル板の上に絵の具を出して、混ぜていく過程で何らかの模様、形に見立てたり、この感じがいいといった色や形、模様を見つけたりと表現したいものが見えてくる児童もいた。

今回の題材の特徴は、手を使って混ぜることや、画用紙に写し取るまでは、思った模様、色になるまで比較的修正がしやすいため、何度も試せることだ。これらの要素が、子どもたちにとって、「試してみたい」、「とりあえずやってみる」につながったのではないかと考える。

５．参考文献

・「現代美術のプラクシスから考察する図画工作・美術科における＜創造＞性」
―こどもの生きる社会で発揮される創造性を育成するカリキュラム開発のために―
新井馨　広島大学，博士（教育学），甲第 8821 号，2022 年 3 月 23 日
・平成 24 年度学習指導要領実施状況調査教科等別分析と改善点（小学校 図画工作）
・平成 29 年度学習指導要領図画工作編

「図画工作科教師がもつ専門性の再検討
—「語り合い」法と Arts-based Research を併用した調査を通して—

M23-3610 福田真子

研究目的

本研究は、日本の図画工作科教師の専門性について明らかにすることを目的とした、当事者研究としての教師研究である。教師の専門性は、1990 年代以降国内で議論が盛んになり、現在はショーン（D. Schön, A., 1983）の省察的実践家（反省的実践家）を基盤に展開されている。「生の全体性」を重んじる美術科教育は、時に資本主義的社会と教育枠組みを回避する態度によってその性格を保ってきたと考えられる。また、美術教育における教師の専門性は、知識や技術にとどまらず、教師自身の教育実践における思考の枠組みや価値観と密接に関連していると考えられている（宇田, 2001）。しかし、美術科教育における図画工作科・美術科担当の教師（以下、美術教師）の専門性がどのように形成されているのか、教育現場においてどのように具体化されているのかについての明確な理解は不足しており、美術教師が日々の実践の中で自己の教育活動を反省し、どのように改善していくか過程に着目した具体的な研究は限られている。「反省的実践家」としての美術教師の実践が、どのように専門性に影響を与え、実際の教育現場でどのように展開されるのかを明確にする必要がある。さらに美術教師の専門性を形成する過程や、その実践における課題を把握することは、教育現場での支援方法や改善策を見出すために不可欠である。

本研究では、美術科教育において、文化的・社会的存在としての人間と自然的存在としての人間の両方を育てること具体をどう規定するのか、美術や図工の教師に「なっていく」というのはどういうことなのか、どのように教師たちは美術を「教える」ことになっていくのかその人間存在を問う態度に立ちつつ、アクチュアルな視点から図画工作科教師の専門性を探究することを目的とする。

研究方法

本研究では、質的研究法の「語り合い」法と ABR（Arts-based Research）のアプローチを併用したインタビュー調査を行った。「語り合い」法（大倉, 2011）とは、協力者がどのような心的世界、心的現実を生きているのかということを明らかにする上で、逐語録的な分析にとどまらず、調査者が間身体的・間主観的に捉えたものを積極的に提示しながら、語りを一つの雰囲気、一つの〈身振り〉として了解して、協力者の体験世界に迫ろうとする手法である。ABR（Arts-based Research） とは、従来の人文社会科学の研究にアートを入れることで、言語的な記述や客観的な分析だけでは捉えきれない、人間の感情や身体的感覚に迫っていく手法である。芸術的な表現を研究プロセスの中心に据える方法論であり、従来の言語や客観的な分析だけでは捉えきれない人間の感情や感覚、直感にアプローチするとともに、研究者とその研究対象との関係性を重視し、当事者の視点を活かすことで、より深い理解を促す特徴がある。この二つの手法を使い、ともに表したり芸術作品を作ったりしながら専門性について語り合うのが、本研究における調査活動である。つまりは研究者である「私」と協力者が「美術教師の専門性について」をテーマに語り合い、同時に即興的な表現や制作活動を行い体験を共有するものである。本研究では図画工作科教師に条件を限定し、勤務校の図工室やアトリエ、思い入れのある場所等に筆者が訪れ実施した。

調査の概要

図画工作科の授業を担当したことのある（正規・非正規問わず）５名に実施した（図１～図３）。協力者に指定された場所（学校、自宅、アトリエ等）で、１～２時間を目安に行った。記録はICレコーダーやカメラ、タブレットで録音・録画し、制作した作品も分析対象とした。調査期間は2024 年10 月～12月で、５名の協力者に１回ずつ実施した。うち４名が現役の東京都図工専科教員、１名はかつて非常勤講師の勤務経験をもつ教員である。



図１　山根 るい先生（仮名）
教員 10 年目。担任経験をもち、子どもも先生も「繋げる」こと、「応援される図工」を目指している。一緒に木材を組み合わせ巨大な立体作品を作る過程で、言葉も様々に言い換えながらやりとりを重ねた。



図２　森野 正俊先生（仮名）
美術系大学のデザイン科出身。勤務校の図工室で、森野先生が予備校生時代に使っていたアクリル絵具でポスターを描いた。「意外と人が作ってるの見るの好きなんだ」と気づき「ハマる子」に出会う魅力を語り合った。



図３　小田 菜美先生（仮名）
中学校美術と小学校図工の非常勤講師経験をもつ。現在は短期大学で保育士養成に携わる研究者の視点から、「制作か教師か」という対立にはまらない美術教育のあり方を語り合いながら、自然材の石膏取りをした。

結論

従来の美術科教育における美術教師に求められる能力（新井ら，2013）に照らし合わせ、それぞれの具体的なエピソードが明らかになったことに加え、さらに図工教師は、教職特有の多様かつ予想外な環境変化への適応や、自分の強みや立場の検討、授業実践における工夫やオリジナリティの模索と獲得をしていると考えられた。そしてこれらの能力には、図工教師が経験してきた芸術的な思考の特質（日本画、デザイン、アートマネジメント、彫刻など）が反映されている可能性がある。図工教師に求められる能力は、従来の教科や指導に関する視点のみではなく、教職や図工教師特有の状況や行為に着目した視点からも検討されるべきである。また、図工教師であり続けられる理由は、自身が図工を好きになったきっかけや教師を志した思い、忘れられない子どもとの出会いといった個人的なエピソードで語られたものが多かった。このような図工教師に固有のアクチュアルな教育の事象（図工教師である「生き様」「味わい」）に着目し、適切な支援や知見の創出を生み出すことが必要であろう。

主要参考文献

ドナルド・ショーン著，佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵　反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版（Schön, Donald, A.(1983). ”The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action”, Basic Books.）

大倉得史（2011）『「語り合い」のアイデンティティ心理学』京都大学学術出版会.

笠原広一・小松佳代子・生井亮司編（2022）『アートベース・リサーチがひらく教育の実践と理論（ABRから始まる探究（1）高等教育編）』学術研究出版.

佐藤学(1993)「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」日本教師教育学会年報,2,pp.20-35.

我が国の鑑賞教育における文脈の学びと他者という観点に関する一考察
―近年の対話型鑑賞をめぐる議論を踏まえて―

M23-3611　水島　菜穂

１.研究の目的

本論考の目的は、1990 年代以降に我が国の美術教育界に導入・普及されるようになった「対話型鑑賞」の展開と変容状況、関連づけられる近年の議論を踏まえて、図画工作科・美術科においても重視されてきた「美術文化の学び」の位置づけを「他者」という観点、そして作品等の背景にある文脈に分け入る感性・想像力までを含めて再考することである。また、子どもたちにとって「他者」である美術文化と子どもたちとの距離が近づく過程に着目し、美術文化に対する深い理解とその文脈について学ぶことが、生徒の鑑賞活動にどう貢献できるかを明らかにすることを目指す。

２．研究の方法

本論考は、主に文献研究に基づいて行った。国内外の学術データベース(CiNii、J-STAGE など)を用いて、美術教育、鑑賞教育、「対話型鑑賞」に関する論文や書籍を収集した。検索キーワードは、「美術教育」、「鑑賞教育」、「対話型鑑賞」、文脈、「言語能力」、「知識」、「美的発達段階」、「Visual Thinking Strategies (VTS)」、「Visual Thinking Curriculum (VTC)」、「日本の伝統美術」などとした。

３.研究の成果

序章では、我が国の鑑賞教育における「美術文化の学び」と「他者」という観点に基づいて、現在展開されている「対話型鑑賞」の手法の課題点を挙げ、「対話型鑑賞」の新たなありかたを模索していきながら、美術文化教育の充実を図ることを目的としていることを示し、研究の方向性を定めた。

第二章では、我が国の鑑賞教育の歴史的な変遷と、直面する主要な課題について詳細に考察を行った。戦前の日本においては、美術教育は主に絵図の利用に限定されており、美術作品を鑑賞することの教育的意義は十分には認識されていなかった。しかし、時代の変化とともに鑑賞教育はさまざまな影響を受けながら発展してきた。特に 1947 年の学習指導要領以降、表現活動と鑑賞活動が明確に区別され、鑑賞教育が重要な教育課題として位置づけられるようになった。また、1990 年代に導入された「対話型鑑賞」が、鑑賞教育の新たな転換点となり、教育現場でどのように受け入れられてきたのかについても考察を行った。「対話型鑑賞」という手法は、鑑賞者が主体的に作品と向き合うことを促進し、それに伴って思考力や表現力を向上させていくことを期待するものである一方で、作品の歴史的背景や文脈を軽視してしまう危険性があるという課題を有していることもこれまでの様々な研究の中で浮き彫りとなってきている。対話型鑑賞が持っている、自由でオープンな環境がある一方で過度な主観性に偏った授業が実施され作品理解を阻害する要因となる可能性があるという

課題を指摘し、現況についてまとめた章となった。この考察は、次章において、文脈の視点がどのように鑑賞教育に関連し、作品との関係性を築く手助けとなるかをさらに掘り下げていくための基盤となっている。

第三章では、鑑賞教育における「文脈の学び」の重要性に焦点を当て、その意義と役割について考察を行った。この章では、「文脈」という視点が、鑑賞者が美術作品を理解する上でどのような影響を与えるかを探求した。特に、作品の歴史的背景や制作技法、文化的コンテキストが、鑑賞者の解釈や感受性に寄与することが明らかとなり、この理解は、美術作品に対する深い洞察へとつながり、単なる表面的な観賞から、より内面的な理解へと進化することを促すものであると考えられる。また、「文脈」の学びは、鑑賞者自身の経験や先入観を含めた多様な視点から作品を捉えられるようにすることで、批評的思考力や自己表現の深化に対しても大きな影響を及ぼすことが示された。このアプローチがあることで、単に美術作品を観る行為が、鑑賞者の内面に深く関与するプロセスへと変容し、他者の視点を尊重しながら自己の価値観を再構築する場となり得る。さらに、第三章では、「文脈」の学びと「対話型鑑賞」との結びつきについても考察を行い、「対話型鑑賞」が生徒同士や教員との間での意見交換を促進する中で、「文脈」という視点という要素を加えることで鑑賞の質を高める一因として機能するという仮説を立てるに至った。

第四章では、文脈という視点を盛り込むことにより、「他者」であるともとらえることのできる歴史的背景や知識と呼ばれるようなものと鑑賞者の主観的な視点、価値観が無理なく出会い、折り合いをつけることができるのではないかというこれまで行ってきた推察を基盤とした授業実践を行い、その内容をまとめた。実践では、生徒から「米俵」「烏帽子」「着物」「江戸時代」「平安時代」「瓦」など、日本になじみ深い諸文化に関する単語が多く出ることとなり、日本ではぐくまれた作品と生徒たちの身近さを感じ取ることができた。しかし、時代を考察する生徒がいる一方で見たことのないものを西洋的な例えで表現する生徒も複数見られ、鑑賞する対象に対し、日本という土地で育ってきたゆえの身近さとともに、理解の及ばない遠さを持っていることが明らかとなった。この距離を埋める要素として、文脈という視点が生徒と作品の距離を近づける一助と位置付けられることをうかがうことができた。

４．主な参考文献

上野行一，林寿美，都筑正敏，2001,『まなざしの共有：アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』，淡交社

北野諒，2013,「半開きの対話 ―「対話型鑑賞」における美学的背景についての一考察―」，大学美術教育学会「美術教育学研究」第 34 号，pp. 133-134

佐藤哲夫，2022,「〈他者〉との対話としての超越論的鑑賞教育の可能性」，大学美術教育学会「美術教育学研究」第 54 号，pp. 137-144

中学校美術科における自画像を用いた鑑賞教育に関する考察
ー他者への視点を広げることを目指した指導の提案を通してー

M23-3612　森田　胡桃

【序章 はじめに】

本研究の背景と目的について述べる。本研究の目的は、より深い他者理解のありようについて言及し、他者への見方の広がりを、美術教育における自画像鑑賞の観点から探究することである。 近年、「多様性尊重」「共生」などの言葉を目にする機会が増え、「他者理解」も重視されている。その一方で、言葉、概念や知識が先行し、文脈により変わりゆくはずの他者が、 固定された概念で捉えられてしまうことを問題とする先行研究も見られる。そこで、自画像鑑賞教育に、森村康昌を参照とした「なる」活動班を取り入れることで、不確実性のなかにある自分や他者に気づき、生徒の他者の見方が広がる題材開発を目指す。

【第一章 社会と教育の関係における「多様性」の整理】

「多様性」についての文献調査を行った。まず、「多様性」の言葉としての意味をさぐり、経済的な文脈、いわゆる「ダイバーシティ (Diversity)」と関係があり、社会的弱者の権利を守るためにつくられた概念であることが確かめられた。また、社会や学校教育の「多様性」を尊重していこうという流れの中で、障害教育や女性差別などの文献では、多様性や他者に対する前提が用意されているとして「多様性」「他者理解」という言葉の誤謬に着目していることが確認できた。さらに、インターネットの普及から、他者との違いを受け入れる一方で、必要以上に他者に関与しようとしない孤独化の影響も危惧されることが分かった。

【第二章 美術教育における「他者理解」について】

昨今の美術教育の流れを確認した。そこで自画像題材に着目すると、近年では、自己表現題材として広がっており、社会の多様性尊重の流れに即して、自己表現の違いを大事にするよう変化していることが見取れた。そして、自己表現の充実は他者理解の充実であるとし、「自画像」、「自己像」を扱う先行研究を調べた。先行研究では、他者が自分に対して抱く肯定的意見を自己の一部として取り入れるなど、現代の若者の自己肯定感の低さを考慮した題材が見られた。

【第三章 授業実践】

題材に、木村信二郎の「なる」活動を取り入れた授業において、生徒が自分と他の生徒の考えが交流できるように、タブレット上で意見を書き込む活動、「マッピング」を行った。「なる」活動、「マッピング」を通して、他者の意見の多様性に気づく結果が見られた。しかし、「なる」活動に対する生徒なりの解釈の記述が少なかった。

【第四章 総合考察】

本研究を通して、より深い他者理解とは、自分と他者との差異を知ることであり、文脈により異なるということが言える。美術教育の実践によって、自分と他者との間の違いを知り他者への見方を広げられることが明らかになった。

【研究を通して・今後の課題】

「なる」活動は、森村が言うように、「自己の不確実性」が浮かび上がる。自画像をまねぶことで自画像と自分との間にギャップが生まれる。自画像に「なる」ことを試みても、「なる」ことはできないからである。「なる」ことで新しい自分への気づきが生まれ、自分の一部となる。木村はこの「なる」活動を取り入れ、その結果として、「なる」活動は生徒が作品の内側に立ち、「自分なりの解釈」で物語を見いだすことができたとしている。この自画像と「なる」私の隙間、「自分なりの解釈」こそが、自分らしい「個性」をつくるものなりえるということである。そのことは、ともに「なる」活動をしている、他の生徒にも表れることである。その個性の違いが他者との違いである。「マッピング活動」は情報の整理とともに、他者との交流として、他者である生徒が「なる」ことによって気づきを得るための役割がある。マッピングによって他の生徒の「なる」ことの気づき が見えれば、他者の広がりが持てると考えたのである。 しかし、「なる」活動で生徒が描いたマッピングの中身は、「目を大きく広げることは難しい」「眉間にしわを寄せるのが難しかった」など自画像の顔の造形をまねることへの感 想が大半であった。顔のつくりを再現する中で、作者の表現したいことや感情の読み取りをする意見は数名だった。これは、授業者の設問の仕方による結果として考えられる。設問は「ピカソになりきってみて気づいたこと(例：思っていたよりも口に力が入った)はどんなことであるか」として提示した。ただ、生徒は、のちのアンケートで「なる」活動から、感情や気持ちなどの考察をしている。顔のつくりに関する例を取り上げるのではなく、 再現によって得た感情や物語はどんなことであるかという設問設定があれば、マッピング の中で他の生徒が得た自分なりの解釈に気づくことができたであろう。また、「なる」活動で木村は、「面白さが先行しすぎて、作品への思いがあまり深まらないのでは」といった懸念を残していた。本研究での「マッピング」活動は調べたことやみて考えたことが視覚的にわかることで、生徒がその自画像がもつ背景を大切にしている様子が見られた。また、他の生徒の意見を「なる」活動をしながら確認できることは、自分の考えが他者の意見との交流からより発展していくということに気づかせることにつながった。よい改善 が必要と考える。

主な参考文献

池谷壽夫（2022）「日本型『多様性』概念と『多様性』教育の問題点」、了徳寺大学研究紀要第17号
永浜明子（2018）「『多様性』を『理解する』『認める』の誤謬」
河邑厚徳（2007）『藝大生の自画像』、NHK出版
森村康昌（2010）『まねぶ美術史』、赤々舎

学校と美術館の継続的な連携における一考察

―学校連携事業の調査と美術館学芸員への聞き取りを通して―

M23-3613　山井 千彰

１．研究の背景と目的

私たちが生きる社会は、技術革新や国境を越えた経済活動の躍進により労働環境の変化や多様な雇用形態を生み、人々の流れは常にあらゆる方向へと動き続けている。こうした変化の激しい時代を前にして社会が学校教育に期待していることは、子どもたちが社会に出てからも生かせるような力を育むことである。充実した学びを実現していくには、学校という枠を超えて教育の目標を社会と共有し、地域と連携・協働して教育活動を展開していく必要があると考える。子どもたちのコミュニティを学校で完結させず、地域連携による授業実践から社会との結び付きを体験させる機会を与えることは、子どもの「生きる力」を育む学校教育の意義を果たすだろう。新学習指導要領に示される「社会に開かれた教育課程」の地域学校連携活動として、美術教育の分野では美術館の協力を仰いだ鑑賞授業の連携が積極的に進められており、鑑賞授業を主とした学校と美術館の連携活動は数多く実践されている。しかし、依然として困難な課題は多く、連携活動が継続的に行われている事例は少ないのが現状である。美術科教員を志す者として、双方が連携した活動を継続的に進めていくためにはどうするべきか、課題を見つけ解決の方向を探ることは、現場に立った際に美術教育と地域を繋ぐきっかけとなる重要な意義をもつと考える。

本研究では、社会に開かれた教育課程において学校と美術館が連携した教育実践をめぐる課題と展望を提示し、連携を持続させるために双方がどのように繋がりをつくる必要があるのかを考察することを目的とする。

２．研究の方法

本研究は、美術館で取り組まれている地域連携の実践記録を辿りながら連携活動の実態が孕む課題を解決すべく、どのような手立てや工夫がされているかを整理しながら進めていく。筆者自身が美術館の教育普及活動にボランティアとして関わり、実践経験を積むことで学校教育と地域連携を実践する上での重要な視点が得られると考える。また、実際に美術館学芸員と現場に立たれている教員に聞き取り調査を行い、美術館と連携した授業実践の現状を見ていく。実践に関わる美術館学芸員と教員に聞き取りをすることで当事者の視点で捉えた、連携に対する課題や解決に向けた具体的な方法について理解を深めることができるだろう。今後、地域連携の実践を試みる教員がいた場合に、本研究での考察が連携に対する抵抗感を減らし、具体的な実践の手立てを得るものとして役立てられれば幸いである。

３．研究の成果

今回の研究で一番大きく感じていることは、筆者がこれまで教育普及活動のボランティアとして美術館と関わってきたことが、学校連携という視点に立った時に大きな力となったことである。最初から大きなことを成し遂げようとしなくても、何か目的や考えをもって行動に移す

だけで、身を置く環境を変化させながら同じ考え方をもつ人と繋がることができる。そこで得た人との繋がりは、いつしか地域の力として形を変え、無謀だと思えるような理想も実現することが出来るかもしれない。地域を歩くようにして自身のフィールドを広げることは、大学生という立場であっても容易にできると考える。今回の研究では、初めに「行って見てみよう」「話を聞いてみよう」という気持ちを行動に移していくことで、人と人との共同で物事が形になっていく様を実際に目にすることができた。「地域」、「連携」と言葉だけで聞くと全体像が計り知れないように感じるが、目の前の人や環境に目を向けてみると相手側は受け入れ口を大きくして待っているかもしれない。私と同じ大学生という立場でも、臆することなく自らの足で世界を広げるようにして、ものや人との関りを広げていって欲しい。また、教員としてでなくとも、まずは１人の来館者として施設に足を運んでみることが、何かを繋げる一歩になるかもしれない。船橋市立宮本中学校で見た実践は教員が学芸員に声をかけ、ファシリテーターとして授業に参加してもらうという授業の在り方だった。連携した授業をつくり上げることも重要であるが、まずは学校と地域を繋ぐきっかけをつくることも必要である。そして、互いに負担のない範囲で実現可能な実践を、話し合いを通してすり合わせることが活動を継続的なものにすると考える。そのためにも、教員個人としてではなく学校としての共通理解のもと、子どもの実態に合わせた学習活動の在り方を模索していくことが求められる。地域との繋がりが生む教育的な効果と、生涯教育としての学校教育の在り方を、学校という枠組みに固定せず考えていきたい。

４．まとめと課題

今回３つの美術館学芸員にお話を伺い教育普及活動の実際を捉えたことで、学校との連携に対して柔軟に対応できる活動内容も様々に展開されていることが分かった。美術館による教育普及活動が積極的に進められているなか、学校としても地域にある社会教育施設と積極的に結びついていく意識をもたなければいけない。川崎市岡本太郎美術館のように、学校の研修会と校長会に美術館学芸員を加え、美術館連携の「協力校」をつくると途切れることなく継続的な連携が実現しやすくなる。船橋市の学芸員である益子氏が仰っていたように、学校と美術館の継続的な連携という視点で見ると「制度」として道筋がつくられていることで、相互の関係性も安定し実践までスムーズに進めることができると分かった。地域や人とのつながりづくりに関して課題を感じている場合には、教育委員会が設置する社会教育人材を活用する選択も、連携のきっかけづくりには有効な手立てとなるだろう。しかし、連携に空白の時間が出来ると再び繋がることは難しくなるため、学校としても地域との関係性をより身近なものとして捉え、教育活動の枠を広げる意識で連携の取りやすい仕組みづくりを進めていく必要があるだろう。

５．主要参考文献

文部科学省 地域コミュニティの基盤を支える今後の社会教育の在り方と推進方策について（諮問）令和６年６月 25 日 中央審議会 参考資料

石川誠「学校と美術館の連携に関する考察Ⅰ−美術館教育普及担当者への調査から−」『美術科教育学学会誌』(2001 年)第 22 号, 他

高等学校芸術科書道における
明清時代の長条幅行草書の鑑賞に関する実践的研究

M23-3701　阿部ゆう

１．はじめに（問題の所在と研究の目的）

現行の高等学校芸術科書道の教科用図書において、明清時代の長条幅行草書についての掲載は散見されるものの、明清時代の長条幅行草書が掲載されている教科用図書は決して多いとはいえない。[1]行書・草書の学習では王羲之（東晋）「神龍半印本蘭亭序」、顔真卿（唐）「祭姪文稿」、米芾（宋）「蜀素帖」等、というように生徒が学ぶ古典が固定化されすぎているのではないか。この点は他の書体の教材についても同様に考えられる。また、書道Ⅰ・Ⅱで宋代の作品までを学習していても、それ以降の時代の作品を学ぶことはほとんどの学校現場において行なわれていないように感じる。明清時代の長条幅行草書は書道Ⅱ・Ⅲで取り上げた方が良いと稿者は考えるが、実際の授業においては取り上げられていない状況にある。それは、明清時代の長条幅行草書を学ぶのは難しいと捉えられているからではないだろうか。さらに、明清時代の長条幅行草書は連綿が多用され、文字が読めないことも課題としてあげられるのではないか。書の鑑賞において書かれている文字が読めるということは欠くことのできない重要な要素ではあるが、それ以上に「書を構成する要素」の鑑賞、書風の鑑賞など、文字を読むこと以外にも重要な鑑賞する際の視点がある。その視点を学習するために明清時代の長条幅行草書を鑑賞する教材として取り上げるのが良いと考える。以上が本研究における稿者の問題意識であり、それを解決すべく授業の実践に取り組んだ。

２．研究の方法

文献調査と授業の実践及び授業の結果の分析による研究を行なった。文献調査では『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　芸術（音楽　美術　工芸　書道）編　音楽編　美術編』や教科用図書、教師用指導書を材料とした。授業の実践は、東京学芸大学附属高等学校第２学年を対象に実施したものである。これは、教職大学院１年次と２年次の教職専門実習Ⅰ・Ⅱでの授業であり、明清時代の長条幅行草書の鑑賞をテーマにした授業を行なった。1 年次の授業の録画データ及び生徒のワークシートをもとに分析し、さらに再考を重ね、2 年次の授業を行なった。そして、１年次と２年次の授業の録画データ及び生徒のワークシートを分析した。これらの実践研究をもとに、明清時代の長条幅行草書の鑑賞において効果的な授業を提案したい。

３．研究の成果

３－１．授業実践の概要

本授業実践は、明清時代の長条幅行草書の鑑賞がテーマである。対象は、東京学芸大学附属高等学校第 2 学年書道Ⅱ選択者である。書道Ⅰにおいては、行書の学習で「神龍半印本蘭亭序」「蜀素帖」の古典を学び、臨書をしている。それをうけて、導入では行書の学習で学んだ古典を生徒に提示し、これまでの学習を振り返った。展開では、まず王鐸「行書五言律詩軸」の鑑賞を行なった。生徒に作品のサイズを予想させ、作品の複製を見せた。実際の長条幅のサイズを知り、そこから鑑賞を行なった。グループワークを取り入れ、他者と対話的学習をし、さらに考えを深め合うよう工夫した。続いて、１年次の授業では連綿による表現効果をテーマにし、２年次の授業では作品形式と表現効果の関わりをテーマにし、２年間で異なるテーマの鑑賞を行なった。今回明清時代の長条幅行草書の中で王鐸の作品を選択した理由は、王鐸の臨帖作[2]において、もとにした帖と臨帖作は異なる点が多く、作品形式と表現効果について考えることに適した鑑賞の教材であると考えたからである。

３－２．教職専門実習Ⅰの授業分析

令和 5 年 10 月 20 日（金）、10 月 23 日（月）の 2 日間、東京学芸大学附属高等学校第 2 学年書道Ⅱ選択生の 4 クラスを対象に授業を行なった。単元名は、「王鐸の書の鑑賞―連綿による表現効果を考える―」である。導入では、「神龍半印本蘭亭序」「蜀素帖」の図版を提示し、これまでの学習の振り返りを行なった。展開の冒頭では、王鐸「行書五言律詩軸」の鑑賞を行なった。この作品のサイズを予想させたのち、複製の掛軸を掛け実際の長条幅のサイズを体感してもらった。その後、作品の一部分「萬年青龍」を取り上げ、その 4 文字から読み取れる表現上の工夫を考え、各グループでホワイトボードに意見をまとめ

た。生徒からは、「文字が繋がっている。」「字が傾いている。」「軸が少し左に傾いている。」「連綿があるところとないところがある。」「全体的に右肩上がり。」「「龍」が潰れている。」「勢いがある。」「スピード感を感じる。」などという意見があがった。このように字形だけではなく、運筆にも注目している様子が見られた。続いて、連綿による表現効果について考えた。王鐸の作品の中でも比較的連綿が少ない「香山寺作」と連綿が多用されている「臨王羲之・王獻之帖」の２つの作品を鑑賞し、「連綿から受ける印象の違い」、「そのように感じたのはなぜか」と、２つの問いを考えた。この問いを考える過程を通して、連綿の有無で受ける印象の違いについて考えることはできていたが、そこから連綿による表現効果を考えるに至るまでの学習を促すことはできなかった。連綿が多用されていることで、文字が読みにくくなり、「文字が読めない＝分からない」というという印象を受けていることが分かり、課題として文字の可読性の他に「書を構成する要素」の観点をさらに示すことがあげられた。

３－３．教職専門実習Ⅱの授業分析

令和６年12月６日（金）、12月９日（月）の２日間、東京学芸大学附属高等学校第２学年書道Ⅱ選択生の４クラスを対象に授業を行なった。単元名は、「明末清初・王鐸の書を鑑賞しよう―表現効果と作品形式との関わりを考える―」である。１年次の授業から改善したことは、展開の冒頭部分の王鐸「行書五言律詩軸」の鑑賞でグループワークの共有の際に「Padlet」を活用し、オンライン上で意見の集約を行なったことである。１年次ではホワイトボードを使用したが、ホワイトボードに書き始めるまで時間がかかってしまったからである。新たな試みとして王鐸の臨帖作を取り上げ、臨帖作ともとにした帖とを比較し、横形式と縦形式との表現効果の違いを考えた。本授業のテーマは、表現効果と作品形式との関わりについて考えることと設定した。導入、展開の冒頭部分での王鐸「行書五言律詩軸」の鑑賞は１年次の授業と同じで、授業の後半部分を改善し、「臨王羲之秋月帖」と「王羲之七月帖（秋月帖)」を鑑賞した。この２つの作品は作品形式が異なることから、「横形式から縦形式に展開されていくとどのような変化があるだろうか。」、「線質、字形等が変化することでどのような印象が変わるだろうか。」と、2 つの問いを考えた。作品形式の違いにより、同じものが書かれていても異なった印象を受けるだろう。その点に気付き、深い鑑賞が行なえるように、字形、線質、墨量、字間・行間を考える視点として生徒に提示した。生徒の振り返りより、「今までの臨書は、もとの作品を模倣することで歴史的な作品から学びとる、という意識が強かったが、「臨王羲之秋月帖」と「王羲之七月帖（秋月帖)」は、それぞれの個性と紙面構成や字形を生かして表現されていた。」「同じ文字を書いていても、線質や墨の量、などが変わると、見る人に与える印象が大きく変化したり、縦に書くことで気持ちを表現しやすいということをはじめて知った。」など、「臨書はただ書き写すだけではない」という振り返りが多かった。今回王鐸の臨帖作を取り上げたことによって、生徒が考えている「臨書」の概念の再構築ができたことが成果である。また、考える視点を明確に示すことで１年次の課題であった、文字の可読性は今回影響されることはなく、生徒が表現効果について意見をあげ、積極的に分析的鑑賞に取り組めていたことも成果である。

４．まとめ

本研究は、高等学校芸術科書道における明清時代の長条幅行草書の鑑賞に関する授業の実践やその検討を行なった。授業の実践を通して、明清時代の長条幅行草書の作品の中で、鑑賞する作品を選別し、どれが鑑賞する作品として適しているか、どれが学習効果として高まるかということ考えなければならないことを実感した。現行の教科用図書に掲載してある作品に加え、今回教材とした王鐸「臨王羲之秋月帖」は鑑賞に適した作品であると現時点では考える。また、鑑賞の際に「書を構成する要素」等の鑑賞する視点を生徒に与えることも場合によっては必要である。最初に提示してしまうとそれに囚われてしまうため、生徒の様子を観察し、後に視点を提示する方法も考えられる。本授業実践は鑑賞に重きを置いたものであり、今後次時へと繋げるには、生徒の疑問を出発点としてそこから鑑賞の活動をさらに広げていくことや、創作の活動へと展開していくことが考えられる。

[1]現行の教科用図書書道Ⅱでは、『教育図書　書Ⅱ』『東京書籍　書道Ⅱ』の２社、書道Ⅲでは、『教育図書　書Ⅲ』『東京書籍　書道Ⅲ』『光村図書　書Ⅱ』の３社に明清時代の長条幅行草書が掲載されている。

[2] 臨帖作とは『淳化閣帖』を中心とした法帖を臨書したものを指し、長条幅、巻子、扇面、冊頁といった形式に書かれたものとした。

高等学校芸術科書道における「漢字仮名交じりの書」の特質を踏まえた授業実践

－意図に基づいた構想と表現の工夫に着目して－

M23-3702　寺松 錦

1.　問題の所在と研究の目的

本研究は、高等学校芸術科書道における「漢字仮名交じりの書」の指導に焦点を当て、特に「意図に基づいた構想と表現の工夫」を促す授業実践の在り方を探究するものである。「漢字仮名交じりの書」は、平成元年（1989 年）告示の学習指導要領において「漢字の書」「仮名の書」と並ぶ表現領域として位置付けられたが、その指導方法については表現の深化や、範囲の曖昧さといった課題が指摘されている。

本研究の目的は以下の 3 点にまとめられる。

・「漢字仮名交じりの書」の特質を明確化する
・「意図に基づいた構想と表現の工夫」を促す指導方法を開発する
・実践研究を通じて授業設計の改善を図る

2.　研究の方法

2.1 文献調査

「漢字仮名交じりの書」の歴史的変遷、学習指導要領の改訂の背景と流れ、教科書の記述内容を整理し、「漢字仮名交じりの書」の書の特質を明確化して、先行研究及び先行実践から従来の指導の課題を明らかにする。

2.2 授業実践と結果の検証

実際の授業を通じて、「意図に基づいた構想と表現の工夫」を促す指導方法を検証する。特に、鑑賞活動を活用した学習活動を導入し、書の構成要素と生徒の意図（表現のイメージ）を結びつける指導を試みる。授業後の生徒のポートフォリオ、自己評価、鑑賞活動での発言を分析し、指導の効果を検証する。

3.　「漢字仮名交じりの書」の特質

本研究では、まず「漢字仮名交じりの書」の特質を明確にするため、戦後における表現の変遷（図１）や、学習指導要領の改訂の流れ、教科書の記述を整理した（図２）。

以上を踏まえ、「漢字仮名交じりの書」の特質として以下の４点が明らかになった。

① 国語科書写と書道との連関。

② 漢字と仮名の調和した諸要素の重要性。

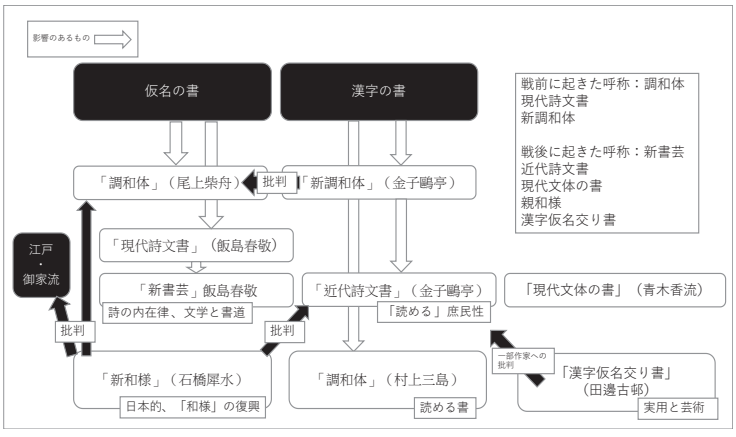


図１　戦後の「漢字仮名交じりの書」の相関図

③ 言葉の選定に大きな意味を持つこと。

④ 感興や言葉の内容、意味等から発生する表現の意図と構想・工夫の関連。

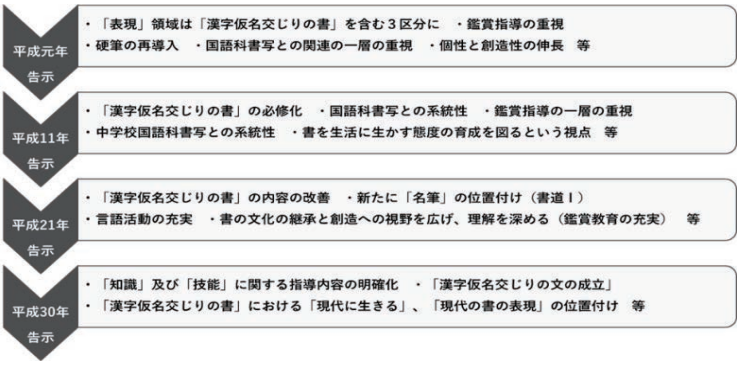


図２　教育課程における「漢字仮名交じりの書」の変遷

これらの特質を踏まえ、実践研究では作品鑑賞を通じた印象と書の構成要素の考察や、「漢字仮名交じり文の成立」に関する学習活動等を取り入れ、生徒が意図に基づいて作品を構想し、表現を工夫できるよう指導を行った。

4.　授業実践

４.1 教職専門実習Ⅰの概要（鑑賞）

生徒が「漢字仮名交じりの書」の特質を理解し、表現の幅を広げることを目的とした指導を行った。作品鑑賞を通じた印象と書の構成要素の考察や、「漢字仮名交じり文の成立」に関する学習活動を行った。

教職専門実習Ⅰでは、生徒の「漢字仮名交じりの書」に対する認識の変化を観察し、その結果をもとに指導方法を改善した。

４.2 教職専門実習Ⅱの概要（鑑賞及び表現）

生徒が言葉の選定、構想、表現の工夫をより主体的に行えるよう、表現の深化を促す指導を実施した。具体的には、作家による言葉の選定をはじめとする制作過程を取り上げ、生徒が選んだ言葉を基にした作品制作活動を展開した。

5.　実践の結果の検証

授業の結果、生徒の作品制作において以下の変化が確認された。

・作品の自己評価において、表現の工夫に関する言及が増加。

・「線質」や「構成」の工夫の増加から、細部の表現に対する意識が高まった。

・鑑賞活動を通じた意見交換が、表現の多様性を意識する契機となった。

「意図に基づいた構想と表現の工夫」を重視した指導は、生徒の創造的な表現活動を促進する上で有効であることが示唆された。

6.　成果と課題

本研究を通じて、「漢字仮名交じりの書」の指導においては、単なる技法の習得にとどまらず、生徒自身が選んだ言葉を解釈し、意図に基づいた構想、表現の工夫を行うプロセスを重視することが重要であることが示唆された。今後は、より多様な作品を提示し、生徒が表現の可能性を主体的に探究できるような指導方法の開発が求められる。

○主な参考文献

塩野勇記、遠藤友麗、久米公(1990)『芸術の内容と指導のポイント』(学事出版)
田宮文平(2010)『漢字かな交じり書の名品』(天来書院)
三浦拓眞（2022)「「漢字仮名交じりの書」の制作過程における音読・劇化を用いた学習方略の効果」『書写書道教育研究』第 36 号,pp. 21-30

スポーツオノマトペを使った運動学習の効果と他種目との関連性

―日本語指導が必要な児童生徒を対象として―

M23-3801　荒井　大雄

１，問題の所在

文部科学省が令和５年に実施した「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」では、公立学校に 69,123 名いるとされており、平成 20 年に比べて約２倍増加している。

そのよう中で、CUMMINS（1986）は、「言語能力」を場面や文脈に依存度が高く生活場面での会話に必要な「生活言語能力」と、場面や文脈への依存度が低い「言語学習能力」分けられるとし、SCARCELLA（2003）は、「学習言語」は日常生活と使用する言語とは異なっていると報告している。実際に研究を行った学校でも、日常会話ではほとんど問題ないものの、授業になると参加できていない生徒、内容の理解が難しいと感じている生徒がみられた。これは、野嶋（2006）が授業内の発話の３分の２以上は教師の発話であり、学習言語が存分に発揮されているためだと考えられる。

上記した、生活言語が理解しやすく、学習言語が理解しにくく、学習活動に支障が出ているこの状況を捉え、学習言語を工夫することで、日本語指導が必要な生徒を対象とした学習に及ぼす効果について明らかにする。

２，先行研究の検討

日本語の表現は非常に豊かであり、その中のオノマトペは、擬音語・擬態語という意味を持ち、実際の音を真似た言葉、視覚・触覚等聴覚以外の感覚の印象を表現する際によく用いられる。しかしながら、谷口ら（2024）は音韻的な類似した意味の異なるオノマトペが存在することや、オノマトペには多義性があるとしており、Ivanona（2006）は、オノマトペはその種類が豊富であり、日本語学習者にとっては意味の推測が難しいとしている。

一方で、運動・スポーツ領域で活用されている言葉の１つにスポーツオノマトペというものが存在している。吉川（2013）は、通常の言葉では表現しにくい微妙な感覚や印象、イメージを端的に言い表す点にスポーツオノマトペの特徴があるとし、三島（2014）は「動きの言語化」を図るのに有効であるとしている。そのことから、外山ら（2002）は、運動・スポーツの教示法として頻繁に活用され、効果を得ている。

多義性があり、意味の推測が難しく、日本語学習者に難しいとされているオノマトペだが、一方で、運動・スポーツ場面では有効であるスポーツオノマトペを学習言語として使用することで、日本語指導が必要な生徒の運動学習にどのような効果があるのかについて検討する。

３，研究の概要

本研究は２つの工程に分けて行った。目的①はバレーボール授業のアンダーハンドパス・オーバーハンドパスで、「グッ」「サッ」「ポーン」「ピン」「フワッ」のスポーツオノマトペを使うことで運動学習に効果があるのかを明らかにする。目的②はバレーボール授業のスポーツオノマトペで扱った動きの要素に類似した他種目の動きを、「グッ」「サッ」

「ポーン」「ピン」「フワッ」のスポーツオノマトペの感覚で読み取れるのかを分析し、運動学習の効果と他種目との関連性を明らかにする。

４，スポーツオノマトペを使った学習の効果と他種目との関連性の結果考察

Ｉさんはグッ、フワッ、サッに学習効果があったと考えられる。元塚（2018）は１回のボールタッチによるボール操作であることに類似性がみられる。また、相手のコートや、ゴールとボールを同時に見ることができるパスを送ることができるところも類似しているとし、須佐はパフォーマンスの向上のためには「キレのある動き・身のこなし」が要求されるとしているためだと考えられる。他種目の類似した動きの読み取りでもほとんどの動きを読み取ることができていた。読み取ることができなかった動きの中でバスケットボールのチェストシュートの引き付ける場面の「グッ」とテニスのサーブのトスを「フワッ」と上げる動きを「サッ」と読み取っていた。このことから特に素早い動きに関して、敏感に「サッ」という感覚をもっていることがわかった。以上のことからＩさんは「グッ」「フワッ」「サッ」の要素の動きは運動学習で意識を向けやすく、他種目で素早く移動する、鋭く身体を動かすことを指導したい場合は「サッ」というスポーツオノマトペで学習することができると考えた。

Ｙさんは、オーバーハンドパスに特に大きな効果が表れた。小瀬（1929）は、ボールは投げるのではなくプッシュすること。かくすればボールは環状を描いてバスケットは入るとのべており、堀（1988）は、バレーボールのオーバーハンドパスについて身体全体（特に手首と膝）を使ってボールを送り出すとのべていることから、２つの動きが大きく類似していることがわかる。他種目の類似した動きの読み取りでは、グッに関して読み取りが難しい結果となった。他種目の「グッ」の問いの中にバスケットボールのチェストシュートの際のボールの引き付ける動作を「グッ」ではなく「サッ」と読み取っていた。これは村田ら（2006）が、「コツ」というものは、非常に主観的なものであり、誰にでもあてはまるものではないと述べているため、Ｙさんのチェストシュート動きの感覚は「グッ」ではなく「サッ」であると考えられる。このことから、Ｙさんは、バスケットボールに類似している「グッ」「フワッ」の動作は運動学習で意識が向けることができる学習効果が得られたが、得意なバスケットボールでは独自の感覚を持っていることが示唆された。

５，結論

金子（2005）はコツを探り当てるために、多くの類似した動感意識の中から、コツの成立のために価値ある作用を取捨選択し、そこで有効な動感形態を判断し、コツの意味核に向けて連合化し、動感素材を意味づけして志向的形態を構成していく作用として、「形態統覚化」があるとしていることから、運動経験から類視した動きに関しては、スポーツオノマトペであらわした動きの感覚に意識を向けることができることができると考えられた。しかしながら、経験してきた運動により、運動学習の効果に差が表れた。このことから、運動経験、背景にあったスポーツオノマトペを使い分ける必要があると示唆された。

主な参考引用文献

・谷口ジョイ，桑原大輔：日本語学習者によるオノマトペ習得についての探索的研究，静岡大学言語学研究会，174，(2024)．

・吉川政夫：運動のコツを伝えるスポーツオノマトペ，バイオメカニズム学会誌，Vol.37，No.4，215-220，27-29，(2013)．

ネット型攻守一体プレイタイプの授業における学習者の認識に関する研究
―既有知識と学習感想の検討を通して―

M23-3802 菅野 宙斗

1. 研究の目的

2017 年に告示された小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説体育編から，新たに攻守一体プレイタイプが例示された．攻守一体プレイタイプは，小学校では授業実践や学術研究が十分に蓄積されておらず，とりわけ，学習成果を検討していく研究の必要性が指摘されてきた．しかし，先行研究を概観すると，技能の発達という観点から学習者の学びを把握してきた傾向にあり，学習者の認識については未だ検討が不十分と言える．そこで本研究では，小学校高学年の児童を対象に，攻守一体プレイタイプの授業に臨む学習者がどのような既存の知識を有し，授業の中でどのような事柄を思考していくのかといった，学習者の認識を調査・分析することを通して，本タイプの教材やカリキュラムを検討するための示唆を得ることを目的とした．

2. 研究の方法

本研究の課題を明らかにするために，２つの調査を実施した．調査①では，小学校高学年の児童は攻守一体プレイタイプに対してどのような既有知識を有しているのか，その傾向や特徴について質問紙調査を行い，分析・検討した．続く調査②では，小学校６年生の児童を対象とした，「テニピン」授業の中で，学習者がどのようなことを認識したのかについて毎授業後の学習感想文の分析によって検討した．

3. 結果と考察

調査①では，小学校高学年の児童を対象とし，攻守一体プレイタイプに分類される素材であるテニスのゲームパフォーマンスに関する重要度を問うアンケート調査を行った．その結果，小学校高学年の児童は，自らの生活経験や運動経験からテニスのゲームパフォーマンスに関して多くの既有知識を身に付けていることが示唆された．また，経験による既有知識の特徴や傾向を明らかにするために，重要度問題における各項目の平均値を「習い事の運動経験」として「テニスを習っている群」「テニス以外の運動・スポーツを習っている群」「運動・スポーツを習っていない群」の３群と，「テニスを基にした教材による体育授業経験」として「授業経験あり群」と「授業経験なし群」の２群に分けて，２つの経験軸から検討した．その結果，習い事におけるテニス経験と体育授業におけるテニスを基にした教材による学習経験では，獲得される知識の特徴が異なることが示唆された．さらに，体育授業におけるテニスを基にした教材による学習経験では，主に，ネット型に共通する「意思決定の契機」が学ばれ，方法知が積極的に獲得されている可能性が示唆された．しかしながら，これらの結果はあくまで，小学校高学年の児童たちが有する攻守一体プレイタイプに対する既有知識を，テニスのゲームパフォーマンスに関する重要度問題によって定量的に把握し，考察したものである．したがって，実際の攻守一体プレイタイプの授業において，学習者が何を思考し，どのような事柄を認識したのかといった学びの内実については説明しきれていない．

そこで，続く調査②では，小学校６年生を対象とした，「テニピン」授業における学習

者の認識について，学習感想文の分析を通して検討した．その結果，児童は【ラリーを続けるための方法】【戦術的課題】【意思決定の契機】【パフォーマンスの構成要素】【プレー開始前の意思決定】【仲間と協同して課題解決していくこと】【自分／自分たち（ペア）の実態】について認識しており，それらは「課題認識→実態認識→方法認識」という大まかな順序性に従って，螺旋的に深まっていくことが示唆された．また，自己やペアの実態は，単元の中で常に移り変わっていくことから，「実態認識」から「方法認識」までの過程は必ずしも一方向的なものではなく，「実態認識→方法認識→＜実行（action）＞→省察（reflection）→実態認識…」という一連のプロセスを循環的に行っていたと考えられた．

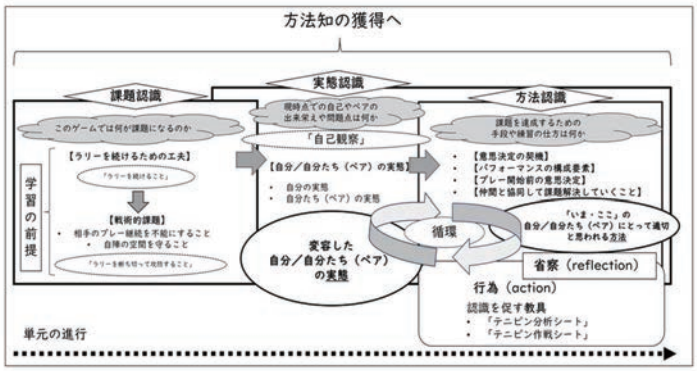


図1「テニピン」授業における児童の認識の形成過程に関する概念図

さらに，「テニピン」授業において児童が認識した【戦術的課題】に着目したところ，「テニピン」のゲームにおいて対峙する二者（ペア）間は，オープンコート（空間・心理・時間）を「奪う／奪われない」という拮抗関係にあり，児童は，この拮抗関係を如何に優位に展開していくのかといった事柄を主要な課題として捉えていたことが示唆された．このことを踏まえ，本研究では，体育授業における攻守一体プレイタイプのテーマとして，「『オープンコート（空間・心理・時間）を巡る攻防』を実現したゲームが展開できるようにする」というように設定していく１つの方向性を提示し，当該の視点から本タイプの教材づくりやカリキュラムに関する新しい見方を示した．

4. 本研究の成果と課題

本研究では，攻守一体プレイタイプの授業における学習成果を，授業中における学習者の行動（技能）を外的指標に照らして観察・評価する手続きからではなく，学習者の認識を視点として検討してきた．そして，「テニピン」授業における学習者の認識の形成過程を構造化するとともに，学習者の認識を視点として体育授業における攻守一体プレイタイプの学習内容を検討し，本タイプの教材やカリキュラムに関する新たな見方を提示した．以上が本研究の成果であり，攻守一体プレイタイプ，ひいては，ネット型の授業研究における新たな知見であると言えよう．

さらに学習者の認識を包括的に検討するために，参与観察などの，他のアプローチからの検討，そして，学習者の認識とパフォーマンスとの関連について検討していくことの２つを今後の課題として挙げられた．

5. 主な引用参考文献

- 今井茂樹（2015）攻守一体プレイゲームの系統性を探る．体育科教育，63（10）：22-25.
- 岩田靖（2024）体育の学習内容の探究―よい教材づくりのための知識・技術を掘り起こす―．大修館書店：東京.

さいたま市における救命教育に関する一考察

～ASUKA モデルの現状と課題について～

M23-3803　鮫田瑠香

背景

日本スポーツ振興センター（2024）によると，心臓系突然死は学校管理課で発生した中学生の死亡事故のうち最も多い原因である．現在文部科学省（2017）が告示している『中学校学習指導要領解説保健体育編』では，心肺蘇生法を中学校第 2 学年で取り扱うことと規定されている．心肺蘇生法について中学校学習指導要領で規定がなされたのは前回改訂時の 2008 年であり，今回の改訂で知識の獲得のみならず，正しい技能を身につけさせることが必要となった．救命教育は知識の獲得や技能の習得にとどまらず，命について考える機会を与える教育方法の一つとなっている．

学校での重大事故に対する対応テキストの一つに『体育活動時等事故対応テキスト～ASUKA モデル～』（以下，ASUKA モデル）がある．ASUKA モデルは，教職員を対象とした研修テキストであるが，重大事故未然防止の方策の一つとして，児童生徒を対象とした AED の使用を含む心肺蘇生法の実習の実施が挙げられている．これまでに行われてきた ASUKA モデルについての研究は関・桐淵（2021）などの教職員研修の効果を明らかにしたものであり，さいたま市における児童生徒の救命教育についての研究は行われてきていない．

目的

ASUKA モデルを作成したさいたま市を対象に，これまで明らかにされてこなかった救命教育の現状と課題を明らかにすることを目的とする．

方法

アンケート調査とインタビュー調査の 2 段階調査を実施した．研究対象は，2024 年にさいたま市立中学校および中等教育学校に勤務する保健体育科教員を対象とした．なお，中等教育学校については前期課程担当教員に限定し調査を行った．

結果と考察

さいたま市では救命教育を保健体育科授業内で取り扱い，複数学年で実施をすることにより継続的な救命教育が行われていることが明らかとなった．実施時期は重大事故発生リスクの高い水泳や持久走前にあたる 6・7・10 月に多く行われており，体育分野との関連を図って実施されていることが明らかとなった．また，さいたま市は心肺蘇生法の指導の手引きを教育委員会が発行する体育資料内に掲載しており，保健体育科教員は手引きを指導の

軸として，動画視聴や ASUKA モデル作成の背景等，指導内容を適宜加えるなどして救命教育を実施していることが明らかとなった．

一方，各学校複数の訓練用資機材を配置しているにも関わらず，その数は受講する生徒の人数にあっていない現状がある．さいたま市（2024）によると訓練用人形 1 体に対して 5 名の受講者が適切としているが，複数学級並行で実施し訓練用資機材の借用をしていない場合は，訓練用人形 1 体に対する受講数は必然的に 5 名よりも多くなる．しかし，受講する生徒数に合わせた訓練用資機材を確保する際には，連絡の負担や借用可能期間等の壁があることが明らかとなった．また，3 年間で 48 時間と限られた保健授業時数の中から救命教育に複数時間充てることは困難であることから，これらの課題を解決するための方策を今後見出す必要があるだろう．また，継続的な救命教育の課題として救命教育に対する「慣れ」がインタビュー調査から見えてきた．

結論と今後の課題

さいたま市では継続的な救命教育が実施され，継続的な救命教育の効果を保健体育科教員は実感していた．これまで課題とされてきた授業時数や教材の確保といった課題は引き続きあるものの，指導の手引きや各学校への訓練用資機材の配置により救命教育を実施する際の困難は少ないことが明らかとなった．今後は授業時数や教材の確保といった既存の課題のみならず，新たな課題として挙げられた救命教育への「慣れ」を軽減するための方策について検討しその有効性について検証していく必要がある．

引用参考文献

文部科学省（2017）平成 29 年告示中学校学習指導要領解説保健体育編．東山書房．

日本スポーツ振興センター（2024）学校等事故事例検索データベース，
https://www.jpnsport.go.jp/anzen/Portals/0/anzen/shien/sibou(2024.01.25).xlsx，
（2025 年 1 月 23 日最終閲覧）．

さいたま市（2024）応急手当指導員・普及員 情報共有ページ，
https://www.city.saitama.lg.jp/001/011/014/009/p093088.html ，（2025 年 1 月 23 日最終閲覧）．

関由起子・桐淵博（2021）一般教員の一次救命処置実践力向上を目指して―児童死亡事故の教訓を踏まえたさいたま市の取り組みの評価-．日本健康教育学会誌，29（1）：pp.28-39．

本研究は北関東体育学会2024年度若手研究助成事業の助成を得て行った．

バレエ経験者の痩身願望を引き起こす外的要因と痩身との付き合い方に関する研究

M23-3804　條川 さくら

第一章

近年の日本のバレエは、性別や世代に合わせて親しまれている。しかし特に女性のバレエダンサーにおける過度な痩身願望は、1980 年代から研究されても今なお指摘され続けている。過度な痩身願望は、バレエの学習者から職業とする立場に移行しても切り離すことができず、プロのバレエダンサーが食事を制限したり、喫煙でしのいだりする後、摂食障害に陥ることが懸念される。さらに、日本のバレエ人口は 10 年間で約 15 万人減少している現状を鑑みると、過度な痩身願望がバレエ人口減少の一因ではないかと予測し、本研究の着手に至った。

先行研究の検討から、バレエダンサーの痩身願望を引き起こす要因を 3 つの視点から明らかにすることができた。1 つ目は、バレエダンサーよりも権威のある芸術監督や振付家、コンクールの審査員からの評価である。20 世紀から 21 世紀にかけて、バレエダンサーに要求される身体の美しさや、コンクールで許容される BMI 値の下限を巡り、評価する立場の者の意図を汲み取れなければ結果を得られず、踊れる環境を脅かされることが示唆された。2 つ目は、バレエダンサーにかかるストレスである。出場者同士の比較により順位が決まるコンクールでは他者からの承認・賞賛が得られるかを不安視するストレス、スランプや怪我では復帰までの過程で自らの不甲斐なさと葛藤するストレス、外部との認識では社会が抱くバレエのイメージを押しつけられるストレスによって痩身願望が生まれていると考えられた。3 つ目は、バレエダンサーの自己認知である。自身の体型を過大視するボディイメージの歪みに加えて、理想の体型に近づこうと過度に自戒する完全性の認知がはたらき、摂食食害の危険性が高められていた。

これまでの研究では、多数の対象者データを統計したものである。そこで本研究では痩身願望を抱いたことのあるバレエ経験者 1 人を検討することで痩身願望を引き起こす外的要因と痩身との上手な付き合い方を提唱することを目的にした。本研究における“バレエ経験者”の定義に基づき 2024 年 9 月時点でバレエ歴 18 年、コンクールには過去 2 回出場し、入賞経験のある 20 代女性を対象者に選定した。方法として、半構造化インタビューでデータを採取した後、小規模のデータでも明示的に分析できる SCAT を用いて、妥当で了解性の高い分析を試みた。インタビューデータを SCAT の 4 段階のコーディングにかけてテーマ・構成概念を導き出した後、ストーリー・ラインの作成と理論記述から考察した。

第二章

分析の結果から編み出された『バレエ経験者における痩身願望の外的要因と痩身との付き合い方に関する過程図』（図 1）を以下に掲載した。

はじめにバレエ経験者は、バレエ以外のストレスや二次性徴の出現により、10 代後半の〈身体の変化〉を起点に痩身願望を抱いたことが明らかになった。また対象者が自覚のある

〈身体の変化〉を他者に指摘されることで、頻繁に身体を鏡に写すようになり、その行為から痩身願望が高められることも分かった。

次に〈身体の変化〉に気付くとほぼ同時にはじめられた〈他者との比較〉では、自己不全の様子が伺えた。これは特に意識していた比較対象者と、比較する観点に齟齬が生じていたためである。さらに比較対象者から身体面の羨望を受けると、自らの痩身をアイデンティティと感じるようになり、ボディイメージに歪みを来たした結果、痩身に拍車をかけたのではないかと推察された。

バレエ経験者は、その後〈他者との比較〉の時期に発達していた批判的思考態度によって、過度な痩身が踊りの質に影響することを内省し、自身の踊りに最適な身体と食事の関係を見直せたことが分かった。また家族の支えによってできる限り手作りで素材にこだわった食事を摂ることで食べて健康でいられる自分を大事にするようになった。この様な〈内省・家族の支え〉により、バレエ経験者は過度な痩身願望から抜け出し、自己肯定感の向上から自分に合ったスタイルの確立に至ったと考えられた。

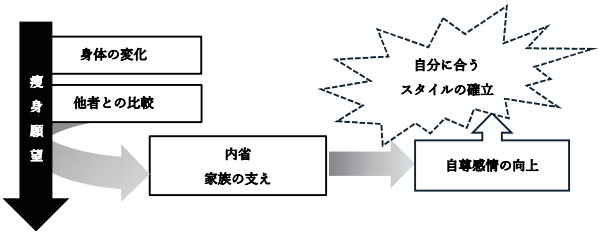


図１　痩身願望の外的要因と痩身との付き合い方に関する過程図

第三章

本研究の成果として、バレエ経験者における痩身願望の外的要因と痩身との付き合い方は、〈身体の変化〉〈他者との比較〉という後ろ向きの経過をたどるも、〈内省・家族の支え〉によって自尊感情が芽生え、高められたことによって、自分に合うスタイルを形成し、完成に至ることが明らかになった。

一方で、今後の課題も見つけられた。その１つであるバレエ経験者への周囲の言葉がけについて、増量の指摘が痩身願望を高めるのであれば、減量の指摘は痩身願望にどの様な影響を与えるのだろうか。研究者のインタビュー技量に委ねられる点も考慮し、検討の余地があると考えられた。

主要参考文献

馬場安希・菅原健介（2000）女子青年における痩身願望についての研究．教育心理学研究，48(3)，267-274.

和泉杏（2023）バレエダンサーの身体的・心理的ストレスと対処のプロセス．追手門学院大学心理学部紀要，17，39-50.

大谷尚（2011）SCAT: Steps for Coding and Theorization―明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法―．感性工学，10(3)，155-160.

小学校におけるインクルーシブ体育の内実に関する研究
－運動の面白さを大切にした授業に着目して－

M23-3805　棚原 未鈴

1. 研究の背景と目的

共生社会の実現に向けて障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶインクルーシブ教育の推進が目指されている（文部科学省，2012）．その中でも，共生の視点を重視した体育授業はインクルーシブ体育と称され，より良い授業づくりが模索されている．これまでのインクルーシブ体育の研究に一定の成果はあるものの，障害のない子どもが障害のある子どもを励まし，支えることの価値が強調されたり，相互理解の促進が注目されたりする等，共生社会の実現の手段として捉えられることが多かったようである．しかし，本来は体育の授業を受けている児童が運動やスポーツの楽しさを味わうために，インクルーシブという視点で体育授業の在り方を考えていく必要があるのではないか．以上のことから，本研究は運動の面白さを大切にしたインクルーシブ体育に着目し，授業における子どもの学びの過程を詳細に検討することによって，インクルーシブ体育の質の向上や広がりに向けた視座を得ることを目的とした．

2. 研究の方法と対象

2024 年 5 月～6 月にかけて都内公立小学校の運動の面白さを大切にしている Y 教諭による走り高跳びの授業の参与観察を行った．特に特別支援学級在籍児童 R の言動や他の児童との関わりを中心にフィールドノーツに記録した。授業日の放課後には、 観察で得られた記録をもとに対象児 R や関わりのあった児童、担任の先生、特別支援学級の先生にインフォーマルインタビューを行い，観察ではわからなかったことを聞くことによって先生方の意図や児童の想いも聞きとるようにした．走り高跳びの単元は，6 時間で構成され，表 1 ように展開された．単元を通して，児童全員が走り高跳びの面白さ「跳び越して，向こう側に行けるかな」に挑戦することを目指し，授業が進められた．また，グループ単位での活動を基本としており，授業の準備運動から場の準備片付け，走り高跳びの活動もグループで行われた．

表 1　単元の展開

<table>
<tr><th>1時間目</th><th>2時間目</th><th>3時間目</th><th>4時間目</th><th>5時間目</th><th>6時間目</th></tr>
<tr><td colspan="2">跳び越して向こう側までいけるかな</td><td colspan="4">どれくらいの高さで跳び越して向こう側までいけるかな（高さ）</td></tr>
<tr><td>オリエンテーション
準備運動
運動遊び

高跳びの紹介
面白さの共有

ゴム跳び遊び
（多様な跳び方で楽しむ）

楽しみ方の共有

振り返り</td><td>準備運動

運動遊び

面白さの確認

ゴム跳び遊び
（多様な跳び方で楽しむ）

高跳び
(支柱とゴム)
紙を落とさずに，
跳び越して向こう側まで行けるかな

振り返り</td><td>場の準備
準備運動

運動遊び

はさみ跳びの紹介
目標記録の確認
(ノモグラム)

待ってるときの
楽しみ方</td><td>場の準備
準備運動

運動遊び

練習方法の紹介
けんステップ
足の裏を見せる</td><td>場の準備
準備運動

運動遊び

練習方法の紹介
けんステップ
足の裏を見せる
踏切版</td><td>場の準備
準備運動

練習方法の確認
けんステップ
足の裏を見せる
踏切版</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="4">練習タイム
グループごとに自分の課題に合わせた練習</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="4">記録タイム
3回跳んで，紙が落ちなかったら記録とする</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="4">振り返り</td></tr>
</table>

3. 研究のまとめと課題

第 1 時において，ゴムを跳び越すことにためらいがあった R さんは，第 6 時では，自分から積極的に跳び越すようになった．始めは不安や失敗の恐れから跳び越すこともできなかったが，記録の更新に向けて積極的に挑戦するようになっていったのである． 第 1

時の初めての跳び越しで躊躇してしまった R さんが，その後もチャレンジできるようになったのは，第 1 時において跳び方や高さに制限がなく，多様な跳び越し方が認められていたためだと示唆される．また，第 3 時において，ノモグラムによる目標記録の設定，はさみ跳びの紹介があったことは，R さんが記録の更新を意識することにつながった．第 3 時にはさみ跳びで初めての記録ができたことによって，目標記録の更新に向けて「もっと高く跳びたい」という思いが生まれたのである．第 4 時以降も，けんステップや踏切板などの練習で試行錯誤しながら取り組む姿が見られた．第 6 時においては，目標記録達成のモチベーションが高くなり，「もっと高く跳びたい」という思いが大きくなった．そして，意欲的に走り高跳びに挑戦する姿が見られた．R さんが走り高跳びを楽しむことができたのは，Y 先生の単元の展開や授業の工夫が要因だと考えられる．Y 先生は，授業を受けているみんなが走り高跳びの面白さに触れ，「跳び越して向こう側まで行けるかな」に挑戦することを目指していた．学習の入り口を易しくしたことや児童の挑戦欲求に合わせて目標記録や練習方法を紹介したことは，R さんが走り高跳びの面白さに触れ，走り高跳びを楽しむことにつながったと解釈できる．

R さんとグループの関わりに着目すると，グループメンバーの S さんを中心として役割交代から応援・励まし，そして技術ポイントのアドバイスへと，関わりが変化していった．始めは不安や戸惑いから，なかなか関わりが生まれなかったが，教師の支援やもっと高く跳びたいと記録の更新を目指すことによって，役割交代や応援といった表面的な関わりから記録の向上に迫る本質的な関わりへと変容していった．そしてその変容を経て，R さんはグループの一員となっていったと考えられる．R さんの走り高跳びに関わる変容は，以下のような図で表すことができ，走り高跳びの面白さに触れることを通して，グループの関わりも変化し，周辺的な参加から十全的な参加（レイヴ，1993）へと変容していったと解釈できる．よって，走り高跳びの面白さに触れる過程は，授業や単元の工夫だけでなく，グループとの関わりやグループメンバーとの相互作用に影響すると考えられる．これらのことから，インクルーシブ体育において，障害のある児童もない児童も運動の面白さに触れられるように場や環境を整え，単元をデザインしていくことはもちろんだが，互いの関わりや関係を育むことも大切になってくると考えられる．

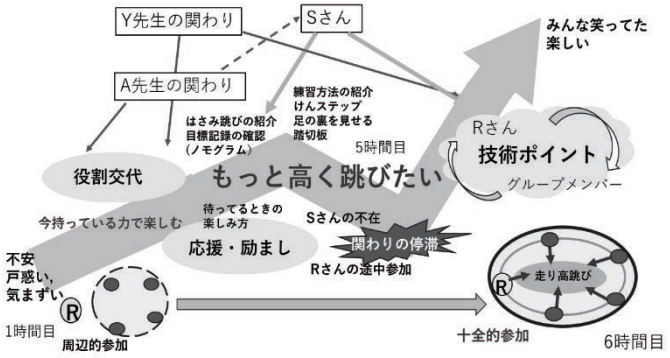


図 1　R の走り高跳びに関わる変容

しかし，本研究は一事例であり，児童の実態や他の領域に合わせた検討が，今後求められていく．また，教師の支援の意図や子どもの想いについて，より詳細に検討していくことが課題として残された．

主な引用・参考文献

‣文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）

‣ジーンレイヴ・エティヌウェンガー,佐伯胖(訳)(1993)状況に埋め込まれた学習,産業図書

運動部活動で「自治」を重視してきた教師の指導観形成過程に関する研究

M23-3806　谷垣 悠矢

１．本研究の目的

2022 年に「学校部活動及び新たな地域クラブ活動の在り方等に関する総合的なガイドライン」が策定されるなど，現在運動部活動は大きな改革の渦中にある．運動部活動は様々な問題を抱えていることが指摘されているが，外部指導者や部活動指導員の活用が進められている現在の運動部活動において，指導者の問題は改めて向き合わなければならない問題の一つであると考えられる．このような問題に対して，一部ではあるが「自治」によって対処していく可能性が見出された（神谷，2016；平野，2023）．先行研究を概観すると，運動部活動における自治の必要性は様々な論者によって主張され，その際の教師の関わりの重要性も併せて主張されてきた．これまで，運動部活動では様々な教師によって「自治」を重視した実践が行われてきたが，彼らがなぜ自治を重視するようになったのか，その指導観の形成過程は明らかにされていない．そこで本研究では，「自治」を重視してきた教師に焦点を絞り，その指導観の形成過程を明らかにすることを通して，これからの運動部活動に携わる指導者の在り方について検討することを目的とした．

２．研究の方法

調査対象となる教師３名を抽出し，半構造化インタビューを行った．インタビューはＩＣレコーダーに録音し，可能な限り忠実にプロトコルに起こすことで，トランスクリプトを作成した．分析は中澤（2011）を参考に解釈的アプローチを用い，各教師が「自治」を重視するようになるまでの「時間軸」および「空間軸」，「出来事」に着目するために，岩崎（2005）を参考にライフ・ヒストリー分析法を用いた．

３．結果と考察

入職前に運動部活動の指導や「自治」について学ぶことがなかったＡ教諭は，先輩からのプレッシャーを受けて競技成績を追い求めたことなどから，管理指導を行う．しかしＡ教諭は，自分には管理的な指導が合わないと感じ，自身の指導方法に迷いを抱いた．その後Ａ教諭は，学級経営などの経験から生徒に委ねていく指導の手応えを実感することで，「自治」に出会った．２校目に異動したＡ教諭は，あまり活発に活動していない陸上競技部を，一から立て直していかなければならないという指導の壁に当たる．そこでＡ教諭は，生徒たちとの対話を重視しながら，共に陸上競技部を立て直していく中で「自治」を発展させていった．

Ｂ教諭は，入職前に自身の運動部活動経験として「自治」を経験することはあったが，その指導について学ぶことはなかった．そして，現場に出たＢ教諭は水泳部の顧問を担当することになったが，指導のために長い時間を割かなければならない自身の指導方法に迷いを抱くようになった．その後Ｂ教諭は，生徒指導や特別活動について文献で学んでいく中で「自治」に出会った．しかしＢ教諭は，生徒に決定権を預けていく中で，練習内容が経験主義的な内容になってしまうという指導の壁に当たった．この壁を乗り越えるためにＢ教諭は，専門性を学ぶための勉強会，卒業生によるコーチ制度，同一種目によるチーム練習によって専門性を高め，広げていくことで「自治」を発展させた．

Ｃ教諭は，入職前に「自治」の経験や特別活動での「自治」についての学びがあったが，

1 年目はソフトボール部が抱える問題を自身の一方的な主張で改革しようとしてしまう．しかし，子どもたちとの対話が不十分だったと，失敗の原因を振り返っており，この頃から一方的な指導に迷いを抱いていた．その後Ｃ教諭は，生徒たちが主体となって練習をしているという話を聞いたことや特別活動に関する文献を読むことから「自治」に出会った．しかしＣ教諭は，「自治」を進めていく中で，監督として部を先導していきたいという強い思いの二面性に葛藤を抱くという指導の壁に当たる．Ｃ教諭は 6 年目に新設校に異動すると，ゼロからソフトボール部を創り上げていく中で，指導の壁を乗り越え，「自治」を発展させていった．

調査の結果，３名の教師のライフ・ヒストリーから，①入職前の経験として「自治」に関する学びや経験は必須ではないこと．②実際に指導を始めてからは，自身の指導に対する迷いを抱くこと．③運動部活動の指導だけでなく，他の教師の職務に関する学びや手応えから「自治」に出会うこと．④指導の壁に当たり，その壁を乗り越えていくことで「自治」を発展させること．以上のようにして，「自治」を重視するという指導観を形成させたことが明らかになった．また，３名の教師が指導観を変容させていく過程に着目すると，移り変わる状況の中でも実践を積み重ね，自身の実践を振り返ることで新たな価値観を獲得し，さらなる実践を積み重ねる中で新たな指導観を形成していたことが確認できた．このような姿は，自身の実践を積み重ねていく中で「状況との対話」を通して「行為の中の省察」を行い，新たな「行為の中の知」を獲得していく「反省的実践家」（ショーン，2001）であることが示唆された．

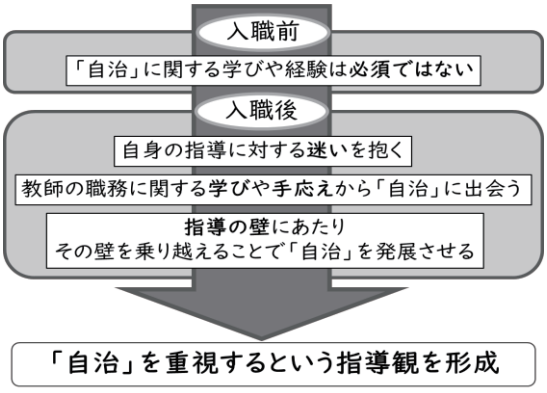


図1 「自治」を重視してきた教師の指導観形成過程に関する構造モデル

これからの運動部活動は，どのような活動形態になっていくのか予想することは難しいが，そこに携わる指導者は「自治」という視点を持ち，「反省的実践家」として思考していくことが重要なのではないだろうか．この点においては，本研究で対象とした３名の教師の部活動指導の在り方や，「自治」を重視するという指導観を形成していく際の自身の実践に対する思考の在り方は，教師だけでなく外部指導者や部活動指導員も含めた全ての指導者にとって示唆の富むものだったと言えるだろう．

４．本研究の成果と課題

以上のように，運動部活動において「自治」を重視してきた教師の指導観形成過程を構造化するとともに，これからの運動部活動に携わる指導者に求められる専門家像について新たな見方を提供したことが本研究の成果であり，新たな知見と言える．

最後に，本調査は「自治」という一つの視点から事例的に検討したものになるため，一般化するには慎重になる必要がある．また今回の対象者は３名の教師であり，外部指導者や部活動指導員は含まれていない．今後は，これからの運動部活動に携わる教師以外の外部人材も含めて，研究を進めていく必要がある．

５．主な引用・参考文献

○ドナルド・ショーン：佐藤学，秋田喜代美　訳（2001）専門家の知恵　反省的実践家は行為しながら考える．ゆみる出版：東京，pp. 19-121.

中学１年生の性に関する知識と意識の実態

M23-3807 芳賀智江梨

１．はじめに

近年、我が国の青少年の性行動は複雑な様相を呈している。2017 年の『青少年の性行動全国調査』によれば、性行動が活発な層と不活発な層への分極化が進行しており、活発な層では性行動の低年齢化が進む一方で、全体的には性的関心の遅れが見られている。特に、2022 年の 19 歳以下の人工妊娠中絶選択率は約 67.7％と高率であり、10 代の性の知識や意識の実態把握は社会的に重要な課題となっている。

２．研究目的と意義

本研究は、中学 1 年生の性の知識と性行動に関連する意識の実態を把握することを目的とする。中学生期は思春期の真っ只中にあり、身体的・心理的変化が激しい時期である。特に中学 1 年生は、小学校 4 年生での基礎的な性教育を終えた段階であり、本格的な性に関する指導の開始前の実態把握は、今後の指導内容の検討において重要な意味を持つ。

３．研究方法

調査対象：A 中学校の中学 1 年生 128 名
調査方法：オンラインアンケート（Google フォーム使用）
調査時期：2024 年 12 月 9 日
調査内容：性別
　　性に関する知識
　　性に関する意識・態度
　　SNS の活用状況
　　性に対するイメージ

４．調査結果

(1) 回答者の基本属性

性別構成は男性 50.8%、女性 46.1%、回答しない 3.1%であった。

(2) 性に関する基礎知識の状況

「排卵はいつも月経中におきる」という問いに対し、正しい理解を示したのは 13.3%にとどまり、59.4%が「わからない」と回答した。「精液がたまりすぎると体に悪い影響がある」という問いでも、64.0%が「わからない」と回答し、基礎的な知識の不足が顕著であった。

(3) 性に関する情報源と相談環境

性に関する情報源として、友人や先輩（37.5%）、学校（34.4%）が主要なものとして挙げ

られた。性に関する悩みの相談先については、親・きょうだい（41.4%）が最も多かったが、「相談する相手がいない」という回答も 42.2%と高い割合を示した。

(4) 性に対する意識とイメージ

「性」という言葉に対して、楽しいと感じる生徒は 26%にとどまり、47.2%が楽しくないと回答した。また、27.4%が恥ずかしいと感じており、性に対してネガティブなイメージを持つ傾向が明らかになった。

５．考察

本調査結果から、以下の三点が主要な課題として浮かび上がった。第一に、性に関する基礎的知識の不足である。特に月経や射精など、すでに多くの生徒が経験し始めている身体的変化についての理解が不十分であることが明らかになった。第二に、性に関する相談環境の不備である。約 4 割の生徒が相談相手を持たないと回答しており、安心して相談できる環境の整備が急務である。第三に、性に対するネガティブなイメージの偏りである。性をタブー視する傾向が依然として強く、健全な性意識の育成を妨げている可能性がある。

６．結論と今後の課題

これらの課題に対応するため、以下の取り組みが求められる。

1. 基礎的な性知識を確実に習得させるための指導内容の充実
2. 生徒が安心して相談できる体制の整備
3. 性に関する健全な価値観を育む教育プログラムの開発

今後は、調査対象者の拡大や質的調査の実施により、より詳細な実態把握を進める必要がある。

主な参考文献

1）林雄亮（2019）「変化する性行動の発達プロセスと青少年層の分極化」日本性教育協会編『「若者の性」白書』小学館
2）厚生労働省（2022）『令和 4 年人口動態調査』
3）中澤智恵（2019）「知識・態度・行動の観点からみた性教育の現状と今後の課題」日本性教育協会編『「若者の性」白書』小学館
4）川畑徹朗他（2007）「中・高校生の性行動の実態とその関連要因」学校保健研究，49, 335-347

体育教師のイメージ形成要因に関する一考察
－学生及び体育教師への意識調査を通して－

M23-3808　東　ゆりこ

１．研究の目的

これまで体育教師には，他教科とは違う特殊なイメージが付与されてきた．このようなイメージは，多様な体育教師の存在を画一化させてしまったり，学習者の授業に対する意欲にも影響を及ぼしたりといった問題を抱えている．加えて，体育教師のイメージは体育教師の意識に裏付けられているという指摘を踏まえると体育教師にも調査をすることでより詳細な検討ができる可能性がある．これまでの研究は，イメージそのものに焦点を当てており，そのイメージが何に基づいて形成されたのかという要因については，十分検討されてきたとはいえない．体育教師のイメージに関する問題に正対していくためには，イメージが何故出来上がったのかという要因を探ることで解決の糸口が得られると考えられる．

よって本研究では，学習者が持つ体育教師のイメージに対する形成要因と体育教師自身が抱く体育教師のイメージについて検討することで，今後の体育教師の在り方や教員養成段階における新たな知見を提示することを目的とする．

２．調査の内容

本研究では，学生及び体育教師それぞれに質問紙調査を行った．学生に対する調査では，説明的文章完成法を用い，体育教師のイメージと形成要因について検討した．体育教師に対する調査では，体育教師が捉える体育教師イメージの検討を行った．加えて，調査②の結果に対する解釈を問うために追加調査を実施した．詳しい研究方法は表１に示す．

表１　研究の方法

	調査①	調査②	調査③
対象者	大学生・大学院生448名	中学・高校保健体育教師92名	中学・高校保健体育教師２名
調査内容	体育教師のイメージと形成要因	体育教師が捉える体育教師のイメージと体育教師の意識	調査②の結果について
調査方法	説明的文章完成法を援用した質問紙調査	Googleフォームでのアンケート調査	半構造化インタビュー
分析方法	①イメージと形成要因のカテゴリー化 ②形成要因の出現頻度の算出	①因子分析（IBM SPSS Statistics29を用いた検定） ②記述分析	インタビューで得られた口述に対する解釈

３．結果及び考察

調査①より，体育教師のイメージの形成要因は，①体育教師の振る舞い，②体育教師の性格・身体・運動能力，③体育教師との関わり，④学びの経験，⑤授業以外での役割，⑥メディア・文化的影響といった形成要因が示唆された．形成要因の出現頻度を算出したところ，「体育教師の振る舞い」項目の出現頻度が高く，「学びの経験」要因が著しく低かった．

３つの調査から，体育教師のイメージ形成には，「体育教師の振る舞い」が強く影響していることや，実際に求められるイメージを振る舞ったり，演じたり，あえてイメージから遠ざかろうとする体育教師の姿が示唆された．このような「振る舞う・演じる」といった行為が起こる理由として，「人は，他者との関係の中で，その場にふさわしい役割を認知し，その役割を演じることで社会の秩序を保っている」という「ドラマトゥルギー」（ゴッフマン：石黒訳，1974）に由来するものだと考えられた．　つまり，体育教師は，学校という秩序を保つために，体育教師という役割を演じたり，振る舞ったり，相手の期待通りに見えるよう「印象操作」をしているということである．「ドラマトゥルギー」では，役割を演じる人を「パフォーマー」，その行為を目撃する他者を「オーディエンス」

として捉える．本研究では，体育教師をパフォーマー，生徒や同僚をオーディエンスとして置くことができる．この相互行為の関係の中で，オーディエンスから求められる役割を体育教師が演じたり，無自覚的に振る舞ったりしていることで体育教師の姿からイメージが形成されていくものだと考えられた（図１）．

体育教師のイメージ形成要因は，これまで考察した「体育教師の姿」のみならず，学習者の「個人的要因」，漫画やアニメといった「社会的要因」が主な要因として挙げられ，これらの要因が体育教師のイメージを形成していることが明らかとなった（図２）．従って体育教師のイメージの問題は，体育教師自身だけの問題ではなく，体育教師を取り巻く人や社会の問題であるといえる．

また，本研究で示唆された，これまでの体育教師のイメージからあえて離れようとする体育教師の存在は，体育教師のイメージに変化をもたらす可能性がある．このような意識や行動は「役割距離」（ゴッフマン：佐藤訳，1985）と呼ばれ，体育教師が自己呈示するために自身の中にある離れたいイメージから距離をとることを指す．このような行動をする体育教師は，すべての役割やイメージを否定しているのではなく，自身の職業に誇りや愛着を持っているからこそ，マイナスなイメージを持たれないようにするために，従来のイメージとは違う「体育教師らしくない」行動をしていると考えられた（図３）．

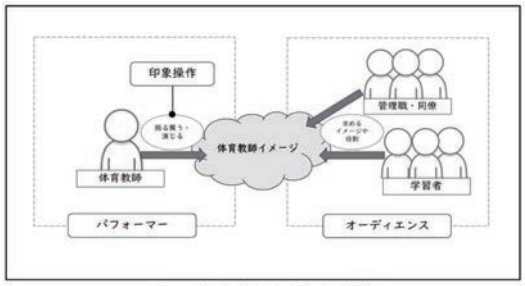


図１　体育教師と周囲の関係

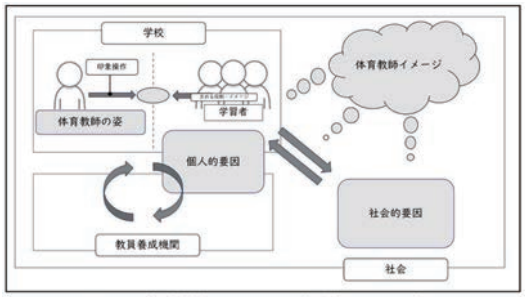


図２　体育教師のイメージ形成メカニズム

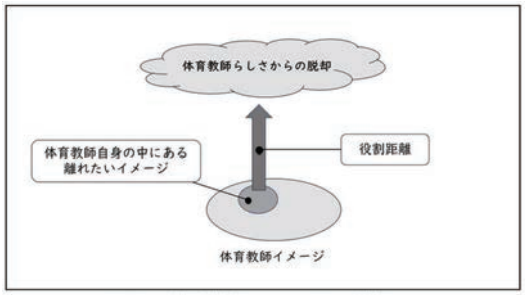


図３　体育教師らしさからの脱却

４．本研究の成果と残された課題

本研究より，体育教師のイメージは，主に「体育教師の姿」，「個人的要因」，「社会的要因」から形成されていることが明らかとなった．体育教師の姿からイメージが形成される理由については，生徒や同僚といった関係性の中で求められるイメージや役割を振る舞ったり，演じたりしていることから形成されていることが示唆された．また，従来のイメージから脱却しようとする体育教師の存在や，形成要因に「学びの経験」要因がイメージ形成に反映されていないことも成果として挙げられた．

今後の課題として，体育教師自身のイメージ形成要因の検討，体育教師への詳細なインタビュー調査，教員養成機関への具体的なプログラムを検討していく必要がある．

５．主な引用・参考文献

1）E・ゴッフマン：石黒毅訳（1974）行為と演技　日常生活における自己呈示．誠信書房：東京．

2）E・ゴッフマン：佐藤毅ほか訳（1985）出会い　相互行為の社会学．誠信書房：東京．

3）木下秀明（1984）わが国における体育教師像の変遷．体育の化学，１（34）：52-55．

水泳授業における水中カメラ活用の効果：課題発見・解決活動への影響

M23-3809　山本　真

1. 緒言

水泳授業について，牧野（2011）は，泳速度や距離に着目された指導や教員主体の授業の問題を報告しているが，平成 29・30 年度に告示された学習指導要領（文部科学省，2017；文部科学省，2018）においては，体育授業においても自身で課題を発見し解決する活動が重視されるべきとされており，水泳においても同様だろう．水泳において ICT 機器活用は動きを捉える方法として有効（水越，2021）と報告されているが水場では使用をためらう傾向があり，授業での活用は進んでいないと考えられる．

さらに水越（2021）の研究では課題発見・解決への影響は明らかにされていない．しかし，ここを明らかにすることができればこれから水泳授業において活用を検討する一助となる可能性がある．

また，水泳においては水中映像を利用して学習を進める有用性が指摘されており（高橋ほか，1985），水中撮影によって課題を見つける材料が増えると推察できる．

そこで，本研究では水中カメラの活用が課題発見・解決活動にどのような影響を与えるのかついて明らかにすることを目的とする．

2. 方法

本研究では学習者がどのような経験をもとに課題発見・解決を行ったのかというプロセスをたどることが有効である．サトウ（2009）は，非可逆的な時間軸の中で，個々人の経験の流れ及び個人の中に存在する可能性としての経験を分析することを可能にするのが複数径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model：以下 TEM と表記）と述べている．そのため学習者がどのような経験をもとに課題発見・解決を行ったのかというプロセスをたどる方法として TEM が適していると考えられるため，TEMを用いて分析を行った．

M 高等学校の生徒 9 人（男子 6 名：女子：3 名）を対象に質問紙調査を行い，その結果から「課題を解決することができた」と回答した生徒にインタビュー調査を行なった．その内容を TEM を用いて分析を行い，その結果を TEM 図（図 1）に示した．

3. 結果と考察

質問紙調査を行った 9 名のうち 6 名が「課題を解決することができた」と回答した．

生徒の 1 人は水中カメラ活用にネガティブな感情を持っており，「初めて使う機器への不安」が見られたことから，不安を取り除く要因や補助が必要となる可能性が残った．

また，自身の泳ぎを「もっと知りたい」と興味を持つようになっていたことから水中カメラの使用によって，自己の動きに興味を引き出す可能性が示唆されたとともに，生徒が自身の動きに興味を持つきっかけとなる可能性が示唆された．

さらに進んでいないと考える要因として，自己の動作の問題から判断していた．これは，水中にある動作の情報が可視化されたことによって，可視化された自身の動作から判断することができたのだと考えられる．

生徒は水中カメラを活用し自らの課題に沿った学習を行っており水中カメラを活用することによって，水泳授業の課題である教員が示した課題に従って行われている活動ではなく，「自身で課題を発見し解決する活動」を行うための方法として期待できると考えられ

る．また，生徒は水中カメラを課題認識場面や課題解決の方法を模索する場面で活用しており，映像から解決必要な事を思考・実践を行い，課題解決していた．このことから，課題の解決活動を行う際にどのように課題を解決すればよいかを思考し，その後の行動を選択していくための情報を得ることができるという効果が示唆されたと言えるだろう．

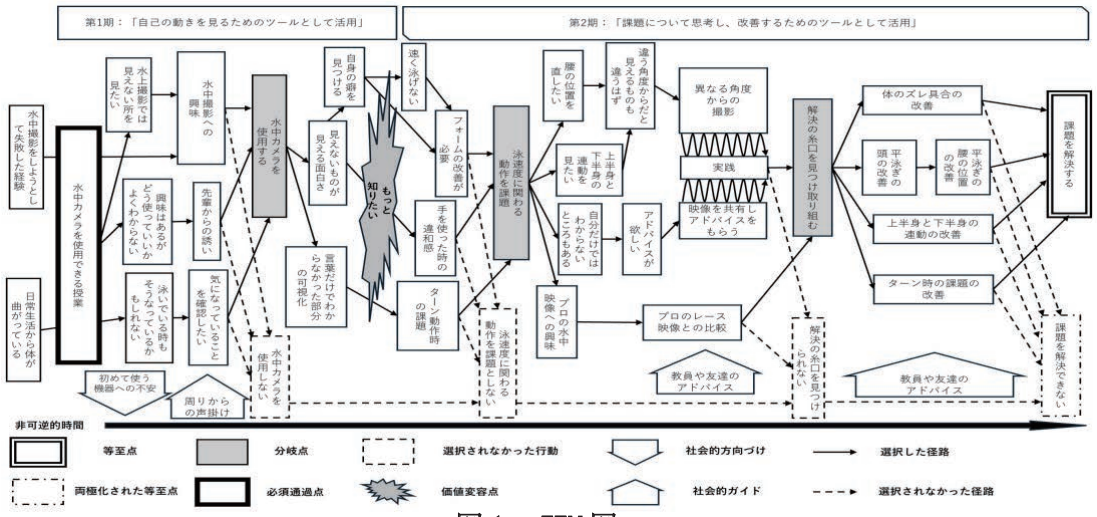


図１　TEM 図

4. まとめ

水中カメラの活用によって課題が認識しやすくなり，自己の動きを「もっと知りたい」という意欲を高める効果が示唆されたことから自己の動作への興味を引き出すことによって課題を認識しやすくすると考えられる．また，タイムやスピードのような対外的な指標ではなく自身の動きから課題点を判断しており，課題発見の方法として効果的に活用できると考えられる．さらに自身の課題を認識する際や，課題を解決するための方法を模索する際に使用しており，どのように課題解決すればよいかを思考し，その後の行動を選択していくための情報を得ることができることが示唆されたと言えるだろう．

5. 参考文献

1） サトウ　タツヤ（2009）TEM ではじめる質的研究―時間とプロセスを扱う研究をめざして，誠信書房

2） 高橋　伍郎・椿本　昇三・阿江　道良・松下　雅雄・坂田　勇夫・寄金　義紀（1985）大学正課体育における光学機器の効果的利用に関する研究:水泳授業へのVTR 導入の実態，大学体育研究，第 7 巻，pp1-9

3） 牧野　満（2011）これじゃダメだよ！水泳の授業―4 つの落とし穴，大修館書店，体育科教育 7 月号，pp22-25

4） 水越　勇人（2021）水泳授業において有用なフィードバック方法に関する研究 -相互評価・タブレット端末・水中鏡を用いた生徒の感想に基づく分析-，東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践専門職高度化専攻教科領域指導プログラム（保健体育 SP）専門学術論文（未公刊）

5） 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総則編

6） 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総則編

7） 文部科学省（2018）高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　総則編

体つくり運動における理論的枠組みの再考

—脱目的性及び身体知形成の視点を通して—

M24-3871　河野　和顕

１．研究の目的

本研究の目的は、運動学における脱目的性と身体知形成の視点を用いて、体つくり運動の理論的枠組みを再考することにある。本研究で提示する理論的枠組みは、体力向上を目的としたトレーニング中心の授業や運動を体力向上のための手段として用いる授業からの転換を図るための基礎的資料となる。本研究で提示する理論的枠組みによって、新たな体つくり運動の授業実践に寄与することが期待される。

２．研究の方法

第一に、脱目的性の概念について整理するとともに、運動の目的・内容論において運動の手段的価値がどのように扱われてきたかを検討する。その後、脱目的性の概念を用いることの意義を現象学及び動機づけの理論を用いて考察し、脱目的性の概念が体つくり運動に適用される可能性とその意義について検討する。第二に、文献を用いて身体知形成の意義を整理するとともに、先行研究の検討を通して身体知形成のプロセスを明らかにし、体つくり運動に適用される可能性を検証する。第三に、体つくり運動の研究動向を整理し、これまでの研究の成果と課題を明らかにしたうえで、脱目的性と身体知形成の概念を適用し、体つくり運動の新たな理論的枠組みを提示する。

３．研究の成果

(1) 脱目的性の概念整理と意義の検討

脱目的性に関する検討により、運動のもつ手段的な側面をあえて強調する必要はなく、結果として習得されるべきであることが確認された。また、現象学及び動機づけの理論からも、学習者が自らの身体感覚を通じて「今はできないけれど、できるようになるかもしれない」という予期をもち、その予期が成功体験へと結びつくことで内発的動機づけが高まることが把握された。

(2) 身体知形成のプロセスの分析

身体知に関する検討により、身体知の形成が生涯にわたる運動への積極的な関与を支える基盤になるという意義が確認された。また、身体知形成のプロセスにおいては、自己の身体との対話を通じた運動発生のプロセスが重要であることが示された。そのため指導者には、学習者の運動の外形だけではなく、内面を正確に把握し、学習者の身体感覚に応じた段階的かつ個別的な指導が求められることが示唆された。

(3) 体つくり運動の研究動向の整理

体つくり運動に関する検討により、従来の体つくり運動には内容の曖昧さや理論的枠組みに関する研究の不足といった課題があることを明らかにした。また、運動学の理論を体つくり運動に適用した先行研究において、体つくり運動で行われる運動は身体知と深く関わっており、運動学の理論を適用した指導によって、学習者の学びを充実させることが可能であることが示唆された。

(4) 体つくり運動における理論的枠組みの再考

これまでの検討を踏まえ、新たな体つくり運動の在り方として三つの理論的枠組みを提示する。

第一に、脱目的性を基底に据えることである。脱目的性を基底に据えた体つくり運動の学習において、「今はできないけれど、できるようになるかもしれない」という予期が「できるようになる」という成功体験へと結びつくことで、学習者の内発的動機づけが高まり、運動に主体的に取り組む姿勢が育まれる。

第二に、体つくり運動の手段的価値として身体知の形成を位置付けることである。体つくり運動で形成された身体知は、さまざまな運動に親しむための基盤となり、新たな運動学習への原動力となる。

第三に、運動学の理論を適用した指導を行うことである。運動学習場面では外形的な指摘にとどまらず、学習者の内的な気づきを引き出すことが指導者に求められる。それにより、学習者が自身の動きを修正し、動きの質を高める学習を実現することができるようになる。

体つくり運動の新たな理論的枠組みと既存の枠組みとを比較すると、下の図のように整理することができる（図）。新たな理論的枠組みにおいては、運動そのものの楽しさや喜びを味わうことを目的とし、〈したい―できない〉という学習者と運動との関係の中で、できない動きをできるようにすることが目指される。その結果として形成された身体知は、「できるかもしれない」という動きの予期をもち、さまざまな運動に取り組むための基盤となる。

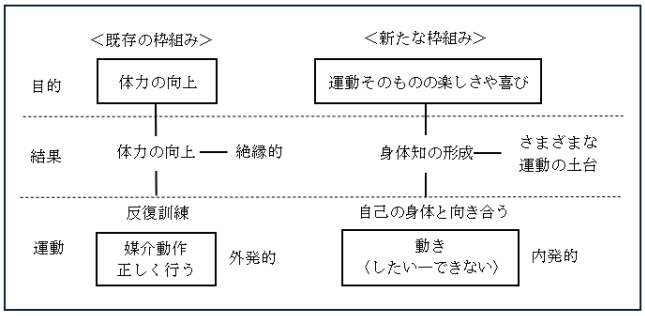


図　再考された体つくり運動の理論的枠組み

4．まとめと課題

本研究の意義として、体つくり運動の授業が従来の体力向上を目的とする授業から脱却し、学習者が主体的に運動に取り組み、他の運動にも適用可能な身体知を形成する授業へと転換する可能性を提供した点が挙げられる。

一方で、本研究では文献及び先行研究を検討し、理論的枠組みを示すことに留まった。今後の課題として、具体的な学習過程や評価規準、一単位時間の授業の構成などを作成し、授業実践を通して理論の実用性と効果を検証することが挙げられる。

以上のように、本研究は体つくり運動に関する新たな理論的枠組みを提供するとともに、運動そのものに動機づけられながら身体知を形成するという視点の重要性を明らかにした。今後は実践的な応用を通じて、その有効性をさらに検証することが求められる。

主要参考文献

金子明友（2002）わざの伝承、明和出版
金子明友（2005）身体知の形成（上）（下）、明和出版
金子明友（2007）身体知の構造、明和出版
金子一秀（2015）スポーツ運動学入門、明和出版
村田泰伸・海野勇三（2006）運動感覚能力を高める体育指導についての基礎的研究、山口大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要、21、pp.63-78
山田美恵子、村山大輔（2019）体つくり運動における用具を使った動きづくりに関する運動学的研究、スポーツ運動学研究、32、pp.17-28

体育授業における教師の記述的フィードバック「朱書き」に関する研究
－学習者の捉え方に焦点をあてて－

M24-3872　佐竹　泰斗

１．研究の目的

教師が体育の学習中に行う教師行動は、①直接指導、②マネジメント、③観察、④相互作用の４つに分類される。中でも、学習者の授業評価に優位に関係するのは相互作用のみであることが、先行研究から明らかにされている。相互作用とは、教師と学習者の間で情報交換がなされる行動であり、具体的には、発問、受理、フィードバック、励ましなどがあり、とりわけフィードバックが学習者に与える影響は大きく、その重要性が明らかにされてきている。

一方で、授業中に行うフィードバックには、「学習者一人一人に行き届いていない」「フィードバックとして受け取られていない」といった指摘もあり、教師が学習者の振り返り記述に対して行う記述的フィードバックである「朱書き」が、その欠点を補う可能性があるとされている。そこで本研究では、朱書きの意味やそこに含まれる教師の意図、そしてそれを受け取る学習者の捉え方を明らかにすることで、朱書きの機能を提示することを目的とし、以下の研究論点（リサーチクエスチョン；ＲＱ）を設定した。

ＲＱⅠ：教師の朱書きにはどのような意味があり、どのような意図が含まれているのか。
ＲＱⅡ：教師の意図に沿った朱書きにはどのようなものがあるのか。
ＲＱⅢ：学習者は教師の朱書きをどのように捉えているのか。

２．研究の方法

本研究は、体育の授業において、日常的に学習者に対して記述的フィードバックを行っている小学校教師１名と、その学級に在籍する児童６名を対象とし、研究対象者の語りから得られるテクストデータと学習カードに記述された教師の朱書きを収集し、分析するものである。なお、児童のデータについては、正確なデータが得られた４名のものを使用した。

研究方法は、修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（M-ＧＴＡ）を採用し、ＲＱⅠでは、教師へのインタビュー調査で得られたテクストデータをもとにセマティック分析を行い、コード化、カテゴリー化、整合化の手順で分析を行い、教師の記述的フィードバックの意図に関しての考察を行った。ＲＱⅡでは、ＲＱⅠで得られた朱書きの意味をもとに実際の朱書きを分析し、検討した。ＲＱⅢでは、朱書きを受け取った学習者がどのように感じているのかについて、インタビュー内容を分析することによって検討した。

３．結果と考察

●ＲＱⅠ：「教師の朱書きにはどのような意味があり、どのような意図が含まれているのか。」について

分析の結果、表１に示す通り６カテゴリー12 テーマが生成され、「教師の思考」２カテゴリー４テーマ、「朱書きの意味と教師の意図」４カテゴリー８テーマの２つに区分された。

表１　各カテゴリーとテーマの関係

教師の思考

	カテゴリー	テーマ（ラベル）	定義（説明）
①	記述の解釈	学習状況の把握	学習者の記述から学んだことや理解度、考えたことや思いを読み取ること。
		変容の把握	学習者の記述から、学びに対する変化を見取ること。
		自身のフィードバックの省察	学習者の記述から自身のフィードバックの内容について振り返ること。
②	その他	授業の取り組みや実態を踏まえた解釈	児童の実態や授業の取り組みの様子について考えること。

朱書き意味と教師の意図

	カテゴリー	意味のあるまとまり区分	テーマ（ラベル）	定義（説明）
①	思考を促す	新たな課題提示		次の学習につながる課題を提示すること。
		理解を深める		学習したことの理解が深まるようにすること。
②	動機付け	活動への意欲付け		次の活動を行う意欲を高められるようにすること。
		自信の獲得	記述内容に対する賞賛・価値付け	学習カードに記述された内容に対して賞賛したり価値付けたりすること。
			授業の取り組みに対する賞賛・価値付け	授業中の気付きや取り組みの様子に対して賞賛したり価値付けたりすること。
③	修正・矯正	活動の軌道修正		学習に取り組む時の視点を与え、活動の方向付けをすること。
		学習カードの書き方の修正		学習カードを書く時のヒントになる視点を与えること。
④	その他	共感・寄り添い		学習者の気持ち受け止め、認めようとすること。

さらに、図１をもとに各カテゴリーとテーマの関連性を見ていくと、学習者の振り返り記述を受け取った教師は、「記述の解釈」や「授業の取り組みや実態を踏まえた解釈」といった思考する段階を経て、学習者それぞれに対して、意図をもって朱書きを行っていることが考えられる。

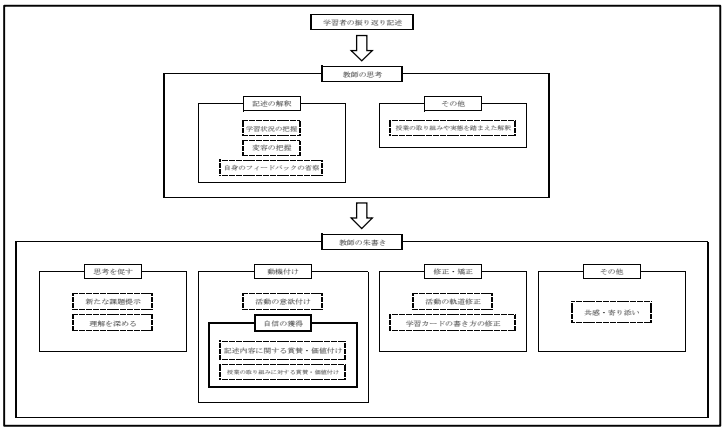


図１　全カテゴリーとテーマの相関図

●ＲＱⅡ：「教師の意図に沿った朱書きにはどのようなものがあるのか。」について

教師はほとんど全ての時間において、複数の意味が含まれる朱書きを行っていた。「動機付け」や「その他（共感・寄り添い)」の朱書きは単元前半、「思考を促す」意味をもつ朱書きは単元後半に多く見られたことから、単元前半は学習者の意欲を高めることに重きを置き、単元が進むにつれて学習させたい内容について、深く考えさせたいという意図をもってフィードバックを行っていたことが示唆された。

●ＲＱⅢ：「学習者は教師の朱書きをどのように捉えているのか。」について

学習者は、どの意味の朱書きも肯定的に捉えてはいるものの、「思考を促す」意味をもった朱書きが学習内容に直接関係するものとして認識しており、非常に重要だと捉えていた。

一方で、教師の意図から４つの意味に分類されたこれらの朱書きは、学習者の視点で見ると、教師が「思考を促す」つもりで与えた朱書きが「動機付け」になっていたり、「動機付け」の意味をもった朱書きが結果として「思考を促す」ことにつながったりしていたことから、明確に区別して捉えられていないと考えられる。以上のことから、教師の朱書きは必ずしもその意図通り受け取られているとは限らず、それを受け取った学習者がどのように捉えているかによって、朱書きのもつ意味は変わってくることが示唆された。

４．本研究における成果と課題

本研究が行ってきた、実際の学習者の振り返り記述とそれに対する教師の朱書きの関係を分析することは、教師の朱書きの機能について直接的に迫るもので非常に興味深い結果を得ることができたと考えられる。しかし、本研究は１名の教師と学習者４名を対象とした調査を行っており、量的な側面から検討した研究ではなく、事例研究的な面が強い。今後は、今回の対象者とは異なる経験年数を有する教師や異なる学年の学習者を対象にするなど、より多角的に検討を行ったり、量的な側面から検討を加えたりする必要があると考えられる。

５．主な参考文献

①高橋健夫（2003）　体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント　明和出版、pp. 49-56

②高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989）　教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について　体育学研究、34(3)：pp. 191-200

③鈴木智香子（2005）体育授業におけるフィードバックの機能について～教師の記述的フィードバック「朱書き」に着目して～　愛知教育大学大学院教育学科研究修士論文

自律的学習計画の作成が子どもに及ぼす効果について
－自己調整的な AAR サイクルの学びに着目して－

M24-3873　野﨑 善継

1　研究の目的

近年，変化の激しい社会の中で，次世代を担う子どもたちに求められる力は多様化しており，予測困難な状況でも柔軟に対応できる能力の育成が重要視されている．教育振興基本計画(答申)では，子どもたちが持続可能な社会を創り出すための力を育むために，「何を学ぶか」だけでなく，「どのように学ぶか」に重点を置いた学習方法への転換が必要だとしている．この転換は，問題解決の過程を重視し，主体的・対話的で深い学びを促進するために不可欠であるとされている．しかし，体育学習は問題解決型の学びを進める上で大きな課題を抱えている．体育科は他の教科と比べて，コンピテンシーを育成しづらい教科であると教師に認識されていることが明らかになっており，現状では教師主導の指導が多く，子どもたちが自らの課題を発見し解決するプロセスに十分に関与できていないと指摘されている．この問題を解決するためには，子どもたちが自律的に学びを進めることができる学習環境を整備する必要があり，AAR サイクルやそれに類似した自己調整学習を促進することによって，問題解決の過程で必要とされる「予見」「遂行」「自己省察」を効果的に活用する力を育成できることが，先行研究により明らかになった．しかし，どの研究も「自己省察」から次の「予見」への繋がりに焦点を当てた検討が十分に行われておらず，「いつ，誰と，どこの練習の場で，何を意識して行うのか」といった一連の流れを含む具体的な見通しにはなり難いことが課題として残された．

本研究は，予見段階における自律的な学習計画の立案に焦点を当てて進める．具体的には，自律的な学習計画の作成において「学習ツールによる支援」と「自己省察から予見への繋がりを助ける教師の支援」が，自己調整学習方略の使用傾向にどのような変化をもたらし,その結果，どのような知見が得られるのかを明らかにすることを目的とした．

2 研究概要と研究方法

本研究は，2024 年 9 月から 11 月に R 小学校の 6 年 1 組(34 名)，2 組(33 名)，3 組(34 名)を対象に，陸上運動領域「走り高跳び」で実施した．指導は，筆者(男性，教職歴 16 年)と体育科の教師 A(男性，教職歴 17 年)がティームティーチングで行い，1・2 組は教師 A が，3 組は筆者が担当した．学習を開始するにあたり，教師 A との間で 6 回の事前打ち合わせを行い，学習の方向性を決定した．

分析するためのデータは，自己調整学習方略尺度を用いた質問紙調査，学習ツールの記述内容，単元後に行ったアンケートの記述内容の 3 つから収集した．質問紙調査の内容を統計分析するために SPSS を使用し，自己調整学習に関する段階毎，因子毎，質問項目毎に事前と事後で平均値の差を t 検定し，有意水準は 95%とした．このデータ処理に関しては，体育科教育学を専門とする大学教授と共に行った．また，学習ツールの記述内容の分析については，体育科教育学を専門とする大学院生 3 名と共に行った．

3 結果と考察

自己調整学習方略尺度を用いた質問紙調査の結果，「予見」「遂行」「自己省察」の全ての段階において有意差が見られた．また，目標設定，努力，イメージ，クラスメイトへの援助要請，モニタリング，自己評価，適応の 7 つの因子においても有意差が見られた．ただ

し，自己教示や先生への援助要請の因子には有意差は見られなかった．学習ツールの分析結果において，学習計画と振り返りの内容が一致した子どもの割合は，最初の 42%から最終的に 87%に増加し，ほとんどの子どもが振り返りを次の学習計画に活用できるようになったことが確認された．また，具体的な解決策を学習計画に記述した子どもの数が 27 人から 54 人に増加したことから，学習に見通しをもって臨むことができる子どもが増えたことも明らかとなった．さらにアンケートの結果では，自分で学習計画を立て，選んだ方法で練習したいと回答した子どもの割合が約 65%(53 人)に達し，先生が決めた順番で進めていくことを選んだ子どもの割合は約 14%(12 人)にとどまった．この結果は，多くの子どもたちが自律的に学習計画を立てることに積極的であり，自己調整学習が効果的に行われていることを示している．

上記の結果に加え、子どもの意見や学習時の様子をもとに、自律的な学習計画の作成とその支援が各因子に与えた影響を整理した。その結果、学習計画作成は「予見」「遂行」「自己省察」という一連の流れの中で、各因子が相互に作用しながら学習効果を高めたことが分かった。具体的には、学習ツールと教師の支援を通じて、子どもたちは自分の進捗を詳細に把握し、その情報をもとに次回の学習にどう活かすかを考えることができるようになった。そして、根拠に基づいて学習計画を立てることで、見通しをもって学習に臨み、自分の跳躍動作を客観的に把握する力が育まれた。言い換えれば、自己省察を通じて得た情報が学習計画作成の根拠となり、それが次回の学習の方向性を決める指針となり、学習計画をより具体的で現実的なものにした。これにより、「次に何をするべきか」という具体的なイメージを描きながら懸命に学習を進め、自分の跳躍や進捗に対して注意深く観察する力が育まれたのである。

以上のことから，自律的に学習計画を作成することは「予見」「遂行」「自己省察」の各段階を繋げる架け橋となり，学習効果を高める重要な手立てであることが明らかになった．

4 成果と課題

本研究の成果として，自律的な学習計画の作成とそのための支援が「予見」「遂行」「自己省察」の各段階で有意に効果を発揮し，学びの連続性を高めたことが明らかになった．特に，学習計画を立てることが次の学習への見通しをもたせ，学びを一貫して進めるために有効であることが示された．

一方で，課題として，自己教示や教師への援助要請において有意差が見られなかった点が挙げられる．学習計画作成には負担感が伴うため，その軽減方法の検討が求められる．AI を活用した学習ツールの導入が負担軽減に寄与する可能性があるため，今後の課題となる．さらに，今回の研究は陸上運動に焦点を当てていたが，チームスポーツや器械運動などでは，学習計画作成がよりスムーズに行える可能性があるため，他の領域における適用についても検討が求められる．また，サンプル数を増やし，より多様な属性の子どもたちに対して同様の結果が得られるかを確認することが今後の課題である．

5 主な引用・参考文献

① 白井俊(2020)『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房：p168
② 梅澤秋久(2023)「保健体育科の自己調整学習における AAR サイクルの特徴」『横浜国立大学教育学部紀要（教育科学Ⅰ）6』：13-21
③ 須﨑康臣・杉山佳生 (2015)「自己調整学習と体育授業に対する適応との関係」『九州体育・スポーツ学研究,29 (2)』：1-11
④ 須﨑康臣・田中輝海・杉山佳生(2024)「体育授業における学習ノートが自己調整学習形成に及ぼす影響：認知的方略の類型化との関連」『健康科学.46』：21-28

小学校教科担任制の機能及びその影響に関する一考察
―小学校体育専科と学級担任との関係から―

M24-3874　山田 豊

1　研究の目的

現在、小学校における教科担任制の導入が進められており、学校現場からは様々な声が挙がっている。文部科学省は『小学校高学年における教科担任制に関する事例集』(2023)で、「授業の質の向上」「小・中学校間の円滑な接続」「多面的な児童理解」「教師の負担軽減」という視点から、教科担任制導入のメリットを挙げている。一方で、教育現場に目を向けると、「講師が見つからない」「児童が落ち着かず授業が成立しない」といった悩みを耳にする。教科担任制の導入に伴い、学校現場は小さくない影響を受けている。

教科担任制導入にあたり、優先される教科が示された。その一つが体育である。小学校の体育は、実技教科である特性を考慮し専門性の高い専科教員が行うべきであるという指摘と、学級の特性をよく知る学級担任が行うべきであるという指摘の対立がよく話題となる。優先教科となったことで、さらに、様々な視点で調査や研究が行われている。

本研究では、小学校教科担任制の機能やもたらす影響について明らかにすることを目的とする。

2　研究の方法

文部科学省（2021）は、教科担任制の先進的な取組事例を挙げ、その成果をまとめている。しかし、これに対し、助川(2022)は、信頼性や客観性が欠けており、証拠能力のあるデータをもとに実証的に分析・検証する必要性があると述べている。

そこで、本研究では、体育を他の教師に委ねている学級担任と体育の授業を行う専科教員が、教科担任制の導入に対してそれぞれどのような意識をもっているのかについて、インタビュー調査を行った。対象者は、専科教員と学級担任の双方とした。インタビューを行う前に、3 か月間、調査対象の学級の体育授業や学級担任の授業、他の専科の授業に入った。現場の日常を見た上で、半構造化インタビューを行った。解釈や考察において留意すべき点として、論理的な飛躍を生じさせないために、体育科教育学を専門とし、質的調査に精通する大学教授 1 名をスーパーバイザーとし、研究協力を仰いだ。

3　結果と考察

インタビューを通して、小学校体育の教科担任制導入を、学級担任と体育専科教員がそれぞれどのように捉えているのかという内面に迫った。そこから、小学校教科担任制が教員にもたらす影響について明らかにしていくことを試みた。インタビューから以下の 2 点が明らかになった。①教科担任制の機能や効果を十分に発揮させるには教員間の連携が重要である。しかし、教員同士の関係だけでは難しく、組織としての取組や対応を教師は求めている。②小学校体育の教科担任制の導入が、学級担任の内省を促し、専科教員による体育授業の難しさを再認識する契機となる。

①については、学級担任と専科教員、ともに、それぞれ連携の難しさは感じているものの、苦労しているという認識は強くなかった。その都度、できる範囲のことを行っており、悩みはそれほど大きくなかった。一方で、学級担任から、組織としての取組の必要性

が語られた。他の教員も含めた連携、学校組織としての取組が重要だと考える教員の存在が明らかになった。教員間の信頼関係を保つためにも、第三者が関わることの必要性についても今後検討していく必要がある。

②については、学級担任が、自身が行ってきた体育授業や他教科の専科教員としての経験を振り返ることで「専科教員が体育授業を行うことの難しさ」を再認識したことを確認できた。認識するためには、一定の経験があり、内省できることが必要である。

インタビューを行った学級担任は、もめごとや怪我の対応、ルールの周知等、体育授業における特有の難しさや苦労に対して、それらを学級担任の仕事の一部として認識し、対応していたことが明らかとなった。教科担任制導入により、体育だからこその課題、難しさが浮き彫りにされたと言える。これまでは、小学校体育の一部が学級担任の業務の一部という大きな枠組みの中に存在しており、「体育授業の一部」であることが無意識化されていた可能性が示唆された。教科担任制の導入は、体育授業を担任の業務から一度切り離すことになる。学級担任は専科教員に全てを委ねるのではなく、また、専科教員は全てを背負うのではなく、両者が連携を図りながら体育授業を行うことが求められる。小学校体育の教科担任制導入は、体育授業の新たな形が創り上げられる契機と言える。

4　本研究における成果と課題

本研究では、小学校体育の専科制導入が教員に与える影響について検討した。その中で、学級担任の体育授業に対する意識の変化を見ることができた。教科担任制の導入は、小学校体育のよりよい在り方を考え、生み出すきっかけとなる可能性が示唆された。

これまで、体育授業内の怪我や児童間のもめごとの対応は、当然、学級担任が行ってきた。それらの対応は、体育授業時間とは異なる時間で行うことが多々あり、「体育授業の一部」としてではなく、担任業務の一部という認識で行われてきた可能性がある。しかし、教科担任制の導入により、これまでは、体育授業の一部として意識されにくい学級担任が行ってきた行為が、一度切り離されることにより「体育授業の一部」であることが明確になる。そして、明確になって、初めて、学級担任と体育専科教員の連携が取れた体育授業の在り方を考えることができる。

最後に、量的な傾向や体育専科教員の成長、他の専科教員との関係、組織としての教科担任制との向き合い方等、明らかにできていない点は本研究の限界である。今後も様々な視点から小学校教科担任制の機能やもたらす影響について検証していく必要があると考える。

5　主な引用・参考文献

①助川晃洋（2022）小学校教科担任制度導入の経緯と課題、国士館大学教育学会教育学論叢、39、p43-52

②細越淳二（2024）小学校体育専科教員の役割と教員養成の在り方、体育科教育学研究 、40（1）、p57-61

③文部科学省（2023）小学校高学年における教科担任制に関する事例集　-小学校教育の活性化に繋げるために-

④世取山拓平（2024）小学校教科担任制の機能及びその影響に関する一考察　-小学校体育専科を担う中学校教師のライフストーリーから-

工業高校における材料の先端的な技術に触れる指導計画の実践と評価

M23-3901　白駒　尚寛

１．はじめに

平成 30 年度に改訂された高等学校学習指導要領では，子供たちに求められる資質・能力がより具体化され，各教科等の目標や内容についても，資質・能力に関する三つの柱に基づく再整理を図るよう提言された。このような中で，教科及び科目の目標については，産業界で必要とされる資質・能力を見据えて，育成を目指す資質・能力のうち，(1) には「知識及び技術」を，(2) には「思考力，判断力，表現力等」を，(3) には「学びに向かう力，人間性等」が示されている。このような改訂に基づいて，高等学校工業科，実習の授業においては，工業に属する各科目で学んだ知識・技術などを体系的，系統的に学ぶことができるように，(1)要素実習(2)総合実習(3)先端技術に対応した実習の指導項目によって構成されている。一方，工業の先端技術に関する機器分析実習においては，従来から分析機器の使用方法を理解することについて取り上げられており，機器分析に必要な知識や技術の習得が中心の授業になりやすい。そのため，学習指導要領の目標における「科学的な根拠に基づき工業技術の進展に対応し解決する力を養う」ことについて，単に知識の習得に終始してしまう場合がよくある。また，工業科における指導内容は，技術革新や産業の多様化に伴い多岐にわたるものが多く，工業の教科書は技術的な専門用語や高度な理論が広範囲に含まれており，資質・能力の育成に向けた系統的な学びが構成しにくい現状がある。

そこで本研究では，学習指導要領の目標に沿って，実習の授業において工業科の目標における資質・能力の三層構造を達成することができる指導計画を作成することを目的とした。さらに，作成した指導計画に基づいて授業実践を行い，その実践について評価した。

２．研究の方法

２．１材料の選定

材料に関する指導内容について検討するために，中学校学習指導要領(平成 29 年告示)に準拠した 2021 年発行の中学校技術・家庭技術分野教科書と，高等学校学習指導要領において，材料に関わる指導内容を抽出した。対象とする指導内容は，材料に関わる指導内容，化学機器分析実習における指導内容を抽出した。

２．２指導計画の作成と授業の実践・評価の方法

本研究で作成した指導計画は，4 時間の指導計画を作成した。授業実践では，計 4 時間の指導内容について授業実践を行った。実践は東京都の工科高等学校（食品科）第 3 学年（8 名）を対象に実施し，授業後における知識の習得レベルや態度の変容について調査した。

３.結果および考察

３．１ 作成した材料に関する指導計画の内容

抽出した材料に関わる指導内容に基づいて，表 1 のような指導計画を作成した。作成した指導計画では，第 1，2 時において，中学校技術科における木材・プラスチック・金属といった材料の内容を振り返り学習した後，機器分析の実習を行い，その性質と構造について実践的・体験的に知識を習得できる指導内容を取り入れた。また，第 3 時にはヨーグルトの蓋

に使用する材料とその順番についての内容を取り扱い，食品の品質を保つ工夫や材料の性質における課題を見いだしその解決策を考えることができる指導内容を取り入れた。

表１ 本実践における材料の先端的な技術に触れる指導計画

時	ねらい	○学習内容・学習活動	評価規準
第1時	中学で取り扱った金属の性質を振り返り、理解する。材料の特性を理解する。	○中学で学習した金属、木材、プラスチックの内容を振り返る。 ○身近なものの材質を調べ、その性質を予想する。 ○それぞれの材料について、①吸水性②遮光性③酸化の実験を行い新たな性質を確認する。	主体的に学習に取り組む態度
第2時	工業の材料に関する技術に関連する SEM 観察の技術を身に付ける。	○走査型電子顕微鏡における材料の観察方法を理解する。 ○走査型電子顕微鏡で金属（アルミニウム），木材（紙），プラスチック（フィルム）の表面を観察する。	知識・技術
第3時	工業の材料の分野に関する技術に着目して，材料の技術に関する課題を見いだすとともに解決策を考え，科学的な根拠に基づき結果を検証し改善する。	○食品の品質を保つための条件や工夫を理解する。 ○ヨーグルト工場ではどのように製造が行われているか、動画で確認する。 ○材料の性質や、食品の品質を保つ工夫や法律を踏まえ、普段食べるヨーグルトの蓋の層の材料を考える。 ○ヨーグルトの蓋に使用する材料と順番について、考えた内容を発表する。	思考・判断・表現
第4時	材質の特性と利活用について理解を深める。	○走査型電子顕微鏡で撥水加工された蓋を観察し、加工に気づく。 ○材質の特性を確認し、それらを利活用することで、より良い製品がつくれる可能性があることを理解する。	思考・判断・表現

３．２ 調査結果と考察

作成した指導計画の授業を実践し，その事前と事後で材料に関する知識及び意識の変容について調査を実施した。事前・事後において知識に関する問題の正答率を算出した結果，事後の知識に関する正答率の得点が高くなった。このことから，本実践を通して材料と機器分析に関する知識が定着していることが確認できた。また，事前及び事後における意識の変化を６件法で評価した結果，いずれの項目においても事後の点数が高く，中央値を超えていた。また，図１に示すように，問８（材料の性質や特徴について学ぶことの興味）と問 13（先端技術の課題を自ら解決しようとしているか）の得点に関しては，ウィルコクソンの符号付順位検定の結果において，事前及び事後で5%の有意水準の有意な差が認められた。

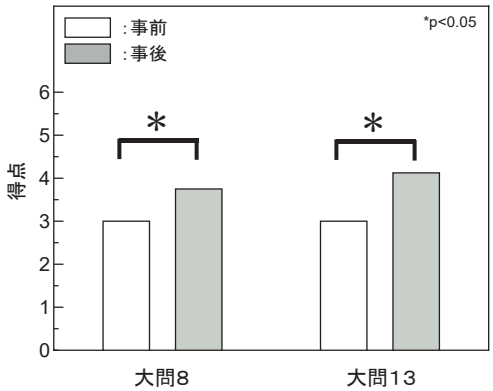


図１ 事前・事後における学習意欲の変化

以上の結果から，先端技術に対応した機器分析の実習を行い，科学的な根拠に基づいて材料を理解し，工業技術の進展に対応し解決する力を養うための材料への関心が高まる指導計画を提案することができた。

【参考文献】
竹野英敏 他 115 名(2021)『技術・家庭科技術分野』，開隆堂出版
西川 浩之：ヨーグルトが付着しない包装材料のはっ水表面の開発，表面技術，67 巻 9 号，2016
文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説技術・家庭編』開隆堂出版
文部科学省(2019)『高等学校校学習指導要領(平成 30 年告示)解説工業編』実況出版

情報通信技術によるデータを活用した技術科コンテンツ制作学習の実践と評価

M23-3902　松島　毅

１．はじめに

近年，情報通信技術の発達により多様な分野において，データ×AI を活用して新たな価値を創造する社会基盤づくりが進もうとしている [1)]。このような社会の実現に向けて，普通教育に位置付いている技術教育においてもサイバー空間の積極的な利活用を中心としたデータ駆動型社会における情報通信技術の内容について検討することが重要になる。

新たな社会に対応した問題解決では，センサ等によって収集したデータをクラウド上に蓄積し，AI や API を用いて整理・分析するといった，情報通信技術によるデータを活用した意思決定を行い，新たな仕組みをデザイン(設計)していく力が求められる。そのため，既存の技術科で扱われている情報の技術による問題解決学習において，データ×AI を中心とした情報通信技術の内容を取り入れることで，今後のデータ駆動型社会に対応した新たな情報技術に関する学習へと発展できる可能性がある。

そこで，本研究では新たな技術教育の内容として，データを活用した情報通信技術に着目し，既存の技術科で行われているコンテンツ制作学習における新たな実践と評価を試みた。

２．研究の方法

２．１ 本研究において対象とする教材

本研究では，既存の教育課程において情報通信技術を取り上げた問題解決について取り扱う項目(2)「双方向性のあるコンテンツのプログラミングによる問題の解決」に着目した。教科書で取り上げられている実習例の中から，API 等を活用した教材として，App Inventor を用いた英単語発音学習アプリの制作を対象とした。本教材を用いて，データの活用に対応するように改良を加えた。

２．２ 指導計画の作成方法

本研究では，産業構造審議会 [2)]が示すデータ分析の捉え方を参考にし，データ駆動型による情報通信技術の内容として，データの①収集，②蓄積，③整理・分析，④活用の視点から捉えることとした。①～④の情報通信技術の内容を取り入れた，D(2)の指導計画を作成することとした。

２．３ 授業実践の評価方法

授業実践は，2024 年 9 月から 12 月の期間で，東京都内の中学校第 2 学年を対象とし，作成した指導計画に沿った授業実践を行った。

授業実践の評価として，実践前後に生徒に対して，1)英単語発音学習への好意，3)興味，5)データを活用した新たな技術を用いた問題解決に対する興味について 6 件法で尋ねた。

また，回答を 1～6 点に得点化し，ウィルコクソンの符号付き順位検定により実践前と実践後における変化を評価した。

３．結果及び考察

３．１ 実践した指導計画の概要

表 1 は，実践した指導計画の概要を示す。1〜3 時では，項目(1)の内容として，英単語発音学習アプリに用いられているネットワークを利用した双方向性のあるコンテンツに関する既存の技術と，情報通信技術の仕組みを理解させた。4〜11 時では，項目(2)の内容として，上記①〜④の内容を取り入れ，問題解決に取り組ませた。①〜③の内容として，マイクやクラウド等を用いて英単語の回答データを収集，蓄積させ，各英単語の正答率等を分析させた。さらに，④活用については，分析したデータを用いて問題を発見し課題を設定させるとともに，使用するメディアを複合する方法とその効果的な利用方法を構想し，コンテンツを制作させた。

表１　本課題研究において実践した指導計画の概要

学習項目	時	指導内容	情報通信技術の内容
D(1) アイ	1	情報の技術の見方・考え方，英単語発音学習アプリにおける技術の仕組み，科学的な原理・法則，問題解決の工夫	
	2	データ駆動型社会における情報通信技術における技術の仕組み，科学的な原理・法則，問題解決の工夫	①②③④
	3	英単語発音の回答データの収集，蓄積，表やグラフへの可視化	①②③
D(2) アイ	4	データの整理・分析，データに基づく問題の発見と課題の設定	③④
	5〜9	メディアを複合する方法とその効果的な利用方法の構想，プログラム制作	④
	10〜11	制作した英単語発音学習アプリをデータに基づいて評価，改善及び修正	②③④

３．２ 事前・事後における学習意欲の変化

指導計画に基づいた授業実践を行い，学習の取り組みを評価した。図 1 は，事前と事後における学習意欲の変化を示す。事前については，質問項目 1)，3)，5)の平均が 3.48〜3.82 であるのに対し，事後では 3.85〜4.02 であり，いずれの項目においても事後の得点が高い。なお，ウィルコクソンの符号付き順位検定の結果においては，1)が 1%水準で，3)が 5%水準で有意差が認められた。

以上の結果から，英単語発音学習への好感や興味が高まるデータの活用を取り入れた新たな技術科コンテンツ制作学習について検討・提案することができた。

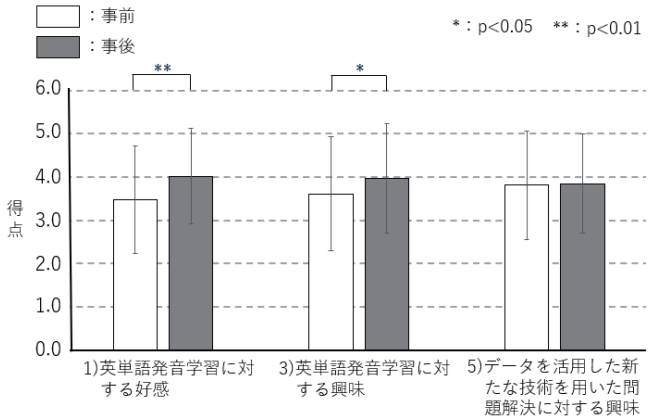


図１　事前・事後における学習意欲の変化

【参考文献】

1) 安宅和人：シン・ニホン AI×データ時代における日本の再生と人材育成，ニューズピックス(2020)
2) 産業構造審議会商務流通情報分科会情報経済小委員会：中間取りまとめ〜CPS によるデータ駆動型社会の到来を見据えた変革〜（2015)
3) 文部科学省：中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説技術・家庭編，開隆堂，p.23（2018)

情報通信技術によるデータを活用した技術科栽培学習の実践と評価

M23-3903　守谷　季葉

１．はじめに

平成 29 年に改訂された中学校学習指導要領解説技術・家庭編において，中学校技術・家庭科技術分野(以下，技術科とする)の学習過程は「生活や社会を支える技術」,「技術による問題の解決」,「社会の発展と技術」という三つの要素で構成されている[1)]。この改訂により，技術科の授業において，生活や社会における問題を見出し，設定した課題を解決するための最適な方法を模索し，新たな考えを導き出すような意思決定を行う活動が重視されるようになった。特に，生物育成の技術における作物栽培では，育成環境を調節することで問題解決を行う学習が位置付けられているが，実際の学習では作物を栽培する活動に重点が置かれ，最適な育成環境を調節する方法（技術）を学ぶという側面では感覚的になりやすいという課題がある。一方，近年の産業分野では，スマート農業のように，センサや外部等から，環境要因や育成状況等の作物栽培に関するデータを収集，蓄積，解析することによって，育成環境の調節等に関する問題を解決するという情報通信技術を活用した新たな技術が開発・普及している。このような社会の状況に対応した技術科の内容を取り扱うことは重要であり，既存の生物育成の技術においても，情報通信技術によるデータを活用した問題解決の学習を組み込むことで，根拠に基づいて意思決定する力を育成できる可能性がある。

そこで本研究では，新たな技術科の学習内容として，情報通信技術によるデータを活用した栽培学習の指導計画を検討することを目的とした。さらに，作成した指導計画に基づく授業実践を行い，その実践について評価した。

２．研究の方法

２．１指導計画の作成方法

本研究では，産業構造審議会[2)]が示すデータ分析の捉え方を参考にし，情報通信技術によるデータの内容として，データの❶収集，❷蓄積，❸整理・分析，❹活用の視点から捉えた。指導計画の作成にあたっては，データを活用して育成環境を調節する活動を取り入れ，それに必要な項目(1)の既存の技術の理解の内容と，項目(2)「生物育成の技術による問題の解決」の指導計画を作成した。

２．２本研究で用いた教材

本研究では，栽培期間が短く，年間を通して栽培することが可能な作物として，ベビーコマツナを対象とした。土壌の影響がない養液栽培を採用し，Yamazaki の養液栽培セットを用いた。また，学校の栽培地点の育成環境を把握する計測器には，micro:bit を用いた。

２．３活用するデータの種類と収取方法

学校の栽培地点の育成環境を把握するために，①学校の栽培地点において計測された気象データ(学校気象データ)として，学校の栽培地点における温度と光量に関するデータを micro:bit を用いて収集，蓄積できるようにした。また，②web 上で公開されている気象データ(公開気象データ)から，学校の栽培地点近くの 1 週間の天気予報データと温度に関する観測データを収集できるようにした。さらに，③生徒が栽培期間中に計測したコマツナの葉の長さや枚数等の記録データに基づいて成長状況を確認できるようにした。

２．４実践の評価方法

東京都の公立中学校第 1 学年 189 名を対象とし，36 班における育成環境に関するワークシートの記述から，各データの活用数と活用方法の特徴を調査した。また，個別の意識を調査するため，育成場所を考える際に各データを活用できたかやデータが役に立ったかについて意識調査を行い，授業実践前と実践後における意欲の変容について調査を行った。

３．結果及び考察

３．１作成した指導計画の内容

生物育成の技術における栽培学習に，データの活用に関する内容を取り入れた，12 時間の指導計画を作成した。その結果，1〜3 時の項目(1)における学習では，コマツナの栽培に関する既存の技術と，スマート農業を例にあげた情報通信技術のしくみを理解させる活動を行った。4〜12 時の項目(2)における学習では，上記❶〜❸の内容として，学校の栽培地点において収集，蓄積したデータを整理・分析させることで，学校の栽培地点の特徴を理解させる活動を行った。上記❹の内容では，整理・分析したデータ等を用いて計画を立てさせたり，見直しをさせたりする活動を行った。

３．２本実践におけるデータの活用状況

育成段階の計画を見直す活動に焦点を当て，その活動が終了した段階においてワークシートの記述から，提供した上記①〜③のデータの活用状況を分析した。その結果，図 1 のように，各班の記述から読み取ったデータの活用数については，育成場所を検討する際に，①のデータは，すべての班が活用できており，②と③のデータは，6 割以上の班が活用できていた。さらに，各データを活用した理由について，記述から抽出した結果，①のデータは栽培地点の育成環境の特徴や特徴同士の比較を理由にした記述，②のデータは公開された天気予報データと学校の栽培地点近くの公開された観測データの比較を理由にした記述，③のデータは自分の班のコマツナの生育状況を理由にした記述が抽出された。これらのことから，各データから読み取ったことを活用して育成場所を検討できていることがわかった。

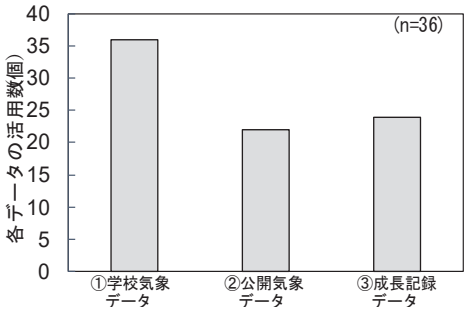


図１　記述内容における各データの活用数に関する調査結果

３．３データの活用に対する生徒の意識

授業実践前と実践後におけるデータを活用した問題解決に関する意欲について変容は認められなかったが，各データの活用の可否や利便さに対する生徒の意識調査の結果においては，いずれの項目も平均値を上回っており，データを活用した栽培学習の利便性や有用性を実感させることができたと考えられる。一方で，限られた時間の中で授業実践を行ったこともあり，生徒自身にデータを一から収集させる取り組みができなかったことや慣れていないデータ活用への取り組みから，実践後における意欲の向上には至らなかった。このようなデータを活用した新たな情報活用能力に関しても今後の課題が見出された。

【参考文献】
1) 文部科学省：中学校学習指導要領解説技術・家庭編，p. 23，(2018)
2) 産業構造審議会商務流通情報分科会情報経済小委員会：中間取りまとめ〜CPS によるデータ駆動型社会の到来を見据えた変革〜（2015）

技術科における表面処理加工の内容に関する指導計画の実践と評価

M23-3904　百合草　瑞季

１．はじめに

技術科では，既存の技術の理解を基に問題解決を行う学習過程が示されており，その過程では身の周りの中から問題を発見して課題を設定し，解決に向けた計画を立て，実行し，成果を評価する流れで授業が行われている。このような学習の進め方によって，自ら考え，試行錯誤しながら学ぶ力を養うことができる。しかし，「材料と加工の技術」における設計・製作を通した実際の学習では，製作の際に，加工法や工具の使い方について十分な理解に至っていない場合が多く，生徒が自ら適切な加工法を選ぶのが難しい場面が多く見られる。

以上のような材料の特性や加工の仕組みについての理解不足は，既存の技術の理解に関する学習場面で十分に理解がなされていれば，問題解決の学習の場面で適切に加工法を選択し，ものづくりができるはずである。しかし，現状では製作活動が単なる作業の繰り返しになってしまい，既存の技術の理解で学んだ内容が問題解決において十分に活用されていない可能性がある。特に，表面処理加工に関する学習では，学習指導要領でも既存技術の理解の一環として取り上げられているものの，実際の教材には十分に反映されていない。中学校技術科の学習において使用されている教科書を見ても，表面処理は材料の特性を踏まえた加工の仕組みとして体系的に学習されておらず，問題解決の場面で製作のための技能として簡単に紹介される程度にとどまっている。

ところが，表面処理加工の内容に関しては，材料を加工した最終の仕上げ場面で使用される重要な加工法であり，製品の出来栄えを決める重要な加工法として位置付けられる。そこで，本研究では既存の技術の理解に関する学習において，表面処理の仕組みを深く理解できる授業を検討することを目的とした。さらに，問題解決の学習において，既存の技術の理解で得た知識を適切に活用できる授業を検討した。また，これらの指導計画の実践を通して，授業の前後で知識の理解にどのような変化が生じるのかを分析するとともに，問題解決の場面において学習した知識を活用し，実際に適切な加工法を選択できているかについて調査・分析した。

２．研究の方法

２．１表面処理の内容に関わる指導内容の抽出

表面処理に関する指導内容について検討するために，中学校学習指導要領(平成 29 年告示)に準拠した 2021 年発行の中学校技術・家庭技術分野教科書と，木材加工に関わる専門書である「木材塗装」,「木材の性質と加工」から表面処理に関わる指導内容を抽出した。対象とする指導内容は，木材の劣化する要因や撥水性，木材表面の粗さに関する材料の特性を踏まえた加工法や加工の仕組み，表面処理の役割に関する内容を抽出した。

２．２指導計画の作成と授業の実践・評価の方法

本研究で作成した指導計画は，第 1 次～第 3 次で構成される 25 時間の指導計画を作成した。指導計画では，木製品の製作の仕上げとして表面処理の実習内容を第 2 次に導入することによって，それに対応する表面処理の指導内容を第 1 次で取り上げる指導計画を作成した。授業実践では，この指導計画における第 1 次及び第 2 次の表面処理加工の内容に関する授業実践を行った。実践は東京都の中学校第 1 学年（74 名）を対象に実施し，授業後に

おける知識の習得レベルや態度の変容について調査・分析した。

３.結果及び考察

３．１ 作成した合板及び規格材に関する指導計画の内容

抽出した表面処理に関わる指導内容に基づいて，表 1 のような指導計画を作成した。作成した指導計画は，第 6・7 時において，表面処理に関する内容を研磨加工と塗装の二つに分け，木材に関する材料の特性を踏まえた加工の仕組みを実践や観察の活動を多く取り入れることで，実践的・体験的に知識や技能を習得できる指導内容を取り入れた。

表 1 本実践における題材指導計画

	時	ねらい
1 次	1・2	・材料の特性，加工方法について理解する
	3〜5	・材料の製造方法や成形方法などの基本的な技術の仕組みについて理解する
	6・7	・表面処理のしくみについて理解する
2 次	8〜10	・身近な生活空間から収納が必要な場所を見いだして，課題として設定する
	11〜15	・設計した課題に基づき，製作する作品を構想・試作する
	16〜21	・安全・適切に製作や検査・点検ができる（けがき，切断，組み立て）
	22	・安全・適切に製作や検査・点検ができる（表面処理ができる）
	23	・完成した製作品について発表し，相互評価に基づいて製作品や解決過程の修正・改善ができる
3 次	24〜25	・持続可能な社会の実現に向けて，材料と加工の技術の在り方に考える

３．２ 調査結果と考察

作成した指導計画を実践し，既存の技術の理解に関する学習（第 1 次）において理解した内容が，問題解決の場面（第 2 次）の終了後にも身に付いているかについて調査した。第 1 次（7 時間目終了時）と第 2 次（22 時間目終了時）の授業実践後に評価を行い，各テストは 1 問 1 点の 8 点満点とし，ウィルコクソンの符号付き順位検定を用いて統計的な有意差を分析した。その結果，第 1 次の平均点は 6.37 点，第 2 次の平均点は 6.38 点であり，P 値は 0.86 と有意差は認められなかった。このことから，表面処理加工の内容に関する既存の技術の理解が，問題解決の授業後においても一定程度維持されていることがわかった。さらに，「木材の表面処理に関する学習を通して，木材の特性や表面の様子に着目し，表面処理加工のしくみを考えることができたか」という質問においては，約 90%の生徒が肯定的な回答を示した。

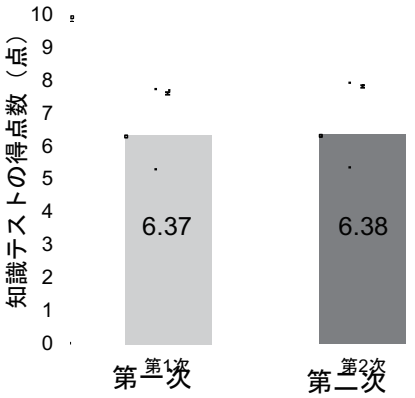


図１ 第 1 次及び第 2 次終了時における表面処理に関する内容の理解度

以上の結果より，表面処理加工の内容に着目した総合的な指導計画を作成することで，既存の技術の理解の内容を実際の問題解決の場面に繋げ，表面処理に関わる適切な加工法を選択できるように促す実践が提案できた。

【参考文献】
・田口浩継 他 79 名(2021)『新しい技術・家庭技術分野未来を創る Technology』東京書籍
・文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説技術・家庭編』開隆堂出版
・山下晃功 他(1993)『技術研究選書　木材の性質と加工』開隆堂出版
　宮内久(2005)『木材の塗装』海青社

システムズ・アプローチを援用した家族に関する授業の検討
―高校生の自尊感情への影響に着目して―

M22-4001 金塚 あい

1. 研究の背景と目的

家族に関する授業で、家庭科教師は様々な家庭環境の生徒に配慮し、傷つく者を出す恐怖心を抱えて教えている(片田江, 2010)。一方で、生徒が家族を相対化するなかで自分を肯定できる姿がみられ、つくる家族への前向きな意識への転換が可能であると指摘されている(綿引, 2022)。しかし、生徒が自分に肯定的でいるための具体的な方法は提案されていない。そこで、個人の精神的健康に影響を与える環境に介入する「システムズ・アプローチ」(遊佐, 1984)の方法論に着目した。本研究では、家族に関する授業でシステムズ・アプローチを援用した授業を検討することを目的とする。これに応える具体的な課題として、高校生の自尊感情への影響要因を明らかにし、授業の効果を検証する。

2. 研究の枠組み

家族に関する授業で、生徒は社会・家族・学級というシステムの中の個人と捉えることができる。これらのシステムに関する先行研究では、規範的な「家族観(FV)」(van Geel & Vedder, 2011)、家族から子どもが成長して離れられる「自己分化(DSI)」の能力(Chung & Gale, 2006)、ネットワーク内の人々からの「ソーシャルサポート認知(CASSS)」(Rueger et al., 2010) が、青年の自尊感情の影響要因となっている。本研究では、これらの説明変数が本研究の高校生の自尊感情(RSE)に影響を与えると仮定し検証する。

また、授業実践の先行研究から、これらの変数を授業内アプローチによって変容させることが可能であると考えられる。例えば、ジェンダーの社会的構造の理解等による自分のバイアスへの気づき等がみられた報告(荒井ほか, 2002)や、自他尊重のアサーション・トレーニング(加藤ほか, 2009)や、クラスメイトとの話し合いの積極的取り入れ(小西, 2006)による、自尊感情向上の報告等がある。本研究では、このように社会・家族・学級と個人の関係へアプローチする授業を実践し、その効果を検証する。

3. 研究方法

2024 年 4～5 月、東京都の定時制公立高校（A 校）と全日制国立大学附属学校（B 校）で、家庭科履修学年の高校生男女計 251 名を対象に、自尊感情、家族観、自己分化、ソーシャルサポート認知の Web 質問紙調査を行った。尺度は、先行研究の因子構造を仮定して因子分析と尺度検定を行い、分析に使用した。また、定時制高校や不登校傾向の生徒は自尊感情等が低いという報告(粕谷・河村, 2004 など)があり、影響要因の違いをみるために学校種別の分析を行う。そして、この質問紙調査の結果をもとに、家庭基礎 A 領域「人の一生と家族・家庭及び福祉」の単元で、システムズ・アプローチを援用した授業実践を行った。なお、東京都では、定時制高校に、生活困難層・ひとり親世帯・ヤングケアラー等の生徒が比較的多いという報告（阿部, 2022)があるため、教師が指導不安を抱えやすい A 校で実践を行った。単元開始時（2024 年 4 月）と終了時（同年 6 月）に、質問紙調査とワークシートへの記述（「自分の生活をより良いものにするうえで、身近な人とどんな関係を築いていくことが大切だと考えますか？」という問いへの回答）を行い、量的・質的変化を分析した。

4. 結果

まず、学校種によって各変数に差があるかを見るために t 検定を行った結果、A 校では、自尊感情、家族関係の集団的な意識、他者に流されない自己感覚を持つ能力、クラスメイトからの情報やアドバイスの頻度が、B 校よりも有意に低いことが明らかになった。重回帰分析を行った結果、自尊感情の高さへの有意な影響要因は、両校ともに、他者に流されない自己感覚を持つ能力が高いことであった。その他に、A 校では、クラスメイトからの情報やアドバイスの頻度が多いことであった。B 校では、性別役割分業の規範的意識が低いこと、家族関係の集団的意識が高いこと、情緒的反応を防ぐ能力が高いことであった。つまり、授業内の有効なアプローチは、自他尊重のアサーション・トレーニング等の活用（両校)、クラスメイトとの意見交換等の促進（定時制)、性別役割分業の見直し・家族の一員としての協力・様々な人の背景等の理解の促進（全日制）であると考えられる。

また、単元開始・終了時の生徒の変化を検討するため、質問紙調査の各変数の t 検定を行った結果、クラスメイトと教師からの情報やアドバイスの頻度が有意に上昇していた。ワークシートの問いへの回答からは 17 カテゴリが生成され、文字数とカテゴリ件数の t 検定を行った結果、どちらも有意に増えており、視点の深まりや広がりがみられた。カテゴリ別の χ^2 検定を行った結果、終了時に【自他理解】【人との関わり】の記述生徒数が有意に多くなっていた。具体的には、コミュニケーションを通じて自他を理解し、それをもとに個人を尊重すること、および、積極的に様々な人と関わることが大切だと考える回答が主に増えていた。

5. まとめと考察

高校生の自尊感情に、家族観、自己分化、ソーシャルサポート認知が影響を与えていることが明らかになった。授業でそれらの変容を促すことで、生徒の精神的健康を高めることが可能であると考察できる。また、授業実践を通して、学級内の情報的サポートの量的な上昇と、身近な人との関係性をより広く具体的に考えられる質的変化がみられることが明らかになった。質的には、自他尊重の自己表現や様々な人とのネットワークに対する気づきや能動的姿勢がみられ、自尊感情の影響要因である自己分化やソーシャルサポート認知を変容させることができたと考察できる。以上より、家族に関する授業でのシテムズ・アプローチの援用は、生徒が自分に肯定的でいられるために有効であることが確認できたといえる。

6. 主な参考文献

阿部彩. (2022). 定時制・通信制の高校生の貧困：「東京都子供の生活実態調査」から. 東京都立大学子ども・若者貧困研究センター Working Paper Series, 27, 1-15.

荒井紀子, 大嶋佳子, 吉川智子. (2002). 高校家庭科におけるジェンダーを視点とした授業の構造化とその実践に関する研究(第 2 報)：授業の分析と評価. 日本家庭科教育学会誌, 45(2), 130-140.

Chung, H., & Gale, J. (2006). Comparing self-differentiation and psychological well-being between Korean and European American students. Contemporary Family Therapy, 28.

片田江綾子. (2010). 家族について教えるということ：家庭科教員の家族教育体験に関する現象学的研究. 日本家庭科教育学会誌, 53(1), 22-31.

加藤佳子, 前田健一, 西敦子, 江村理奈, 目久田純一, 森敏明. (2009). 家族成員の相互関係と児童の自尊感情との関係：家庭科「家庭生活と家族」の領域におけるアサーション・トレーニングの効果. 学習開発学研究, 2, 39-49.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. Journal of Youth and Adolescence, 39(1), 47-61.

van Geel, M., & Vedder, P. (2011). The Role of Family Obligations and School Adjustment in Explaining the Immigrant Paradox. Journal of Youth and Adolescence, 40(2), 187-196.

綿引伴子. (2022). 家庭科で家族を学ぶ意味を考える. 家族関係学, 41, 15-22.

遊佐安一郎. (1984). 家族療法入門：システムズ・アプローチの理論と実際. 星和書店.

高等学校家庭科における妊娠期・胎児期の学習に関する研究
—保育学習を軸として—

M23-4001　小泉　勇樹

研究の背景と目的

現在、保育を取り巻く環境には少子化や児童虐待相談件数増加など課題が山積している。その課題解決に向け、さまざまな取り組みがなされている。例えば、社会環境整備の進展である。近年、施行されたこども基本法や成育基本法には「妊娠期からの切れ目ない支援」について述べられている。妊娠期・胎児期については、公衆衛生や母子保健などの様々な分野が生涯発達的観点で重要であることと支援の必要性を示してきた。一方で、高等学校学習指導要領解説家庭編には、妊娠期・胎児期そのものの記載が見られない。高等学校家庭科の目的に即し、より豊かな学習を実現するためには、妊娠期・胎児期についてどのように扱えばよいかの検討が必要と考えられる。

本研究では、高等学校家庭科における妊娠期・胎児期に関する学習について、高等学校家庭科の目的に沿うようなアプローチの仕方を検討するために、３つの目的を立てて研究を進めた。その結果、次のことが示唆された。

目的Ⅰ　保育学習を軸とした家庭科における妊娠期・胎児期の取り扱いの特徴について明らかにする。

まず、高等学校家庭科の学習指導要領解説と教科書の経年変化を調査した。結果として、現在の家庭科における妊娠期の取り扱いの特徴は、①解剖学的・生理学的な内容の取り扱いではないこと、②多様性への配慮がなされていること、③生涯発達の視点で捉えていることの３点であることが明らかになった。次に、家庭科と妊娠期・胎児期の学習において中心的役割を担っている保健体育科の教科書の記述内容を比較した。結果として、保健体育科と比較した際の家庭科における妊娠期の取り扱いの特徴は、①「胎児」の視点に着目すること、②その後の発達へのつながりをもつことの２点であることが明らかになった。

以上の２つの調査結果を総合し、家庭科における妊娠期の取り扱いの特徴を①多様な視点から捉えること、②生涯発達の視点を基礎にすることの２つに整理した。

目的Ⅱ　保育学習を軸とした家庭科における妊娠期の学習の現在の効果について明らかにする。

高等学校段階までの学習を終えている者として、大学生に質問紙調査を行った。結果として、まず、大学生の妊娠・妊婦のイメージはややポジティブであることが分かった。また、妊娠・妊婦のイメージと学習経験の関連について、量的調査では関連が見られなかったが、自由記述の分析では関連の可能性が示唆された。大学生が受けてきた家庭科の学習では、①保健科と比較すると妊婦体験や当事者への話を聞くなどの活動が多い、②妊婦体験をはじめとする体験活動を実際にすることによる大変さの理解がイメージに影響を与えている可能性がある、③大変さの理解が、家庭科ではポジティブなイメージに影響を与えている可能性があることの３点が明らかになった。

目的Ⅲ　目的Ⅰ・目的Ⅱで明らかになったことを踏まえた授業を作成し、現代の社会的課題に即した家庭科における妊娠期・胎児期の学習を実践し、その成果と課題を明らかにする。

上記の目的Ⅰ・目的Ⅱで明らかになった特徴を踏まえた授業実践を行った。本実践では、対象学級を2グループに分け、異なるアプローチや内容を実践し、その効果を検証した。その結果、学習前後には授業の効果が見られたものの、グループ間には効果が見られなかった。自由記述の分析では、グループに共通して、妊娠期・胎児期の学習は出産後の保育に対する興味関心を高めることに効果があることが明らかになった。また、対照群と比較した際のグループの効果として、相手を理解し、思いやるという「協力・協働」の視点を獲得していることが成果として挙げられる。また、課題としては、①授業の働きかけによって、調査の点数が上昇するなどの有意差が見られなかった。そのため、授業内容をもう一度検討する必要があること、②時間の都合上、出産後の保育との流れがほとんどできていないため、今後は、一連の流れで取り扱うことでの成果を検討することの2点を挙げた。

結論

家庭科は妊娠期・胎児期をめぐる社会的要請に応え得る学習を実現させていくために、従来の解剖学的・生理学的な取り扱いではなく、家庭科保育学習を軸として生涯発達の視点を加え、胎児や妊婦とそのパートナーの発達とその周りの支援の重要性を学習できるような姿が望まれる。また、多様な視点を大切にし、自分だけでなく周囲の人々や社会のことを視野に入れて検討しやすい題材である可能性が示唆された。そのため、妊娠や胎児に関する内容と社会的課題に関連性を持たせながら、自分や周囲の人々、社会などのかかわりについて学習することが求められる。以上のことを踏まえ、妊娠期・胎児期の学習はその後の出産以降の保育の学習、ひいては家庭科の学習をより豊かにするものであることが示唆でき、実践を進めていく必要がある。

今後の課題

本研究は保育学習を軸として行っているが、妊娠期・胎児期に関する内容は保育分野以外にも記述がある。今後は保育分野にとどまらず、領域横断等の学習を検討し、家庭科全体において学習するための内容を検討していく必要がある。また、生徒の妊娠や妊婦へのイメージに関して性差があることが先行研究では明らかになっており、その点を検証できていない。授業としてどのように性差を捉え、実践につなげていくのかは検討する必要がある。加えて、妊娠や胎児に関する内容は、従来、性に関する指導の一部として行われてきた。今後はどのような視点から扱うことが適しているのかについて、特に包括的性（セクシュアリティ）教育との親和性を検討しながら、実践を検討していきたい。また、同様に権利的な内容とも関連がある内容である。今後、それぞれの権利を考えることがどう学習の効果につながるのかについても検討していく必要がある。

主な参考文献

・厚生労働省(2023).令和5年(2023)人口動態統計月報年計（概数）の概況, https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai23/dl/kekka.pdf
・子ども家庭庁(2024).幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン（はじめの100か月の育ちビジョン）,https://www.cfa.go.jp/policies/kodomo_sodachi
・梶原公子(2003).高等学校家庭科の「性教育」―学習指導要領からの全面削除をめぐって―. 社会学研究科年報,10,41-51.

災害発生後の状況や生活課題を理解し自助・共助の力を育むゲーム教材の開発

M23-4002　小林　可怜

1. 研究の背景と目的

近年、地域の人々との関わり合いを密にするという意識が低下してきている。一方で、阪神淡路大震災や東日本大震災では行政機能が麻痺し、被災者への行政による支援が十分にできなかったこと、地域住民と共に避難活動や救助活動を行ったことから(内閣府、2014)、大規模災害時における自助や近隣・地域の人々との助け合いによる共助の重要性が注目されている(内閣府、2022)。

防災意識が高まる中、家庭科の各領域においても防災教育の実践が報告されてきた。また、末川・天野(2017)は、家庭科における防災の学習について、災害発生前の対策に関する内容に比べて避難所生活や復興過程に関する記述が少ないこと、住生活領域で多く扱われ、消費生活に関わる内容にはあまり触れられていないことを報告している。

自然災害が頻発・激甚化する中で、自分や家族の身の安全を守るためには、日頃から災害に備え、災害発生時に自ら考え行動できるようになることが求められている。そのためには、災害を自分ごととして捉え、災害後の生活課題は多様であることを理解し、各領域で学んだことを繋げて多面的に考えられるようになることが必要である。また、いざという時に助け合えるような地域の防災力向上も求められている。そこで本研究では、家庭科における防災教育の現状と過去の災害事例から災害後の生活課題を明らかにし、これらを踏まえ、災害を自分事として捉え災害後の生活課題を理解することで、自助・共助の力を高めるための教材開発を目指すことを目的とする。

2. 研究方法

(1)教科書分析　現在、家庭科ではどのように自助・共助・公助の防災対策を取り上げているのかを明らかにするため、小学校 2 社、中学校 3 社、高等学校家庭総合 6 社の教科書を分析した。

(2)災害事例分析　「能登半島地震」を取り上げ、災害後の情報を継続的に報道し、データベース化している朝日新聞クロスサーチを用いて、朝日新聞に掲載された能登半島地震の新聞記事(2024 年 1 月1日～9 月 1 日)を検索し、災害後に生じる生活課題と対応を時系列で整理した。

(3)教材開発　災害時の生活を時系列的に学べるようすごろく教材を開発した。また、その教材の学習効果と意義を確認する目的で、家庭科教員養成課程の大学生を対象に教材体験を行ってもらい、体験前後にアンケート調査を実施した。アンケート調査結果を参考に、教材の改良を行った。

3. 研究の成果

(1)教科書分析の結果と考察　小学校は【自助】に関する内容がほとんどであった。中学校は、小学校に比べ【自助】に関する内容が充実し、【共助】に関する内容、家族・家庭生活、衣生活領域など住生活領域以外で扱われる量が増加し、新たに【公助】に関する内容の記載があった。高等学校は、【自助】【共助】【公助】に関する内容がいずれも充実し、新たに[自然災害の発生]に関する記載があった。本文は災害への備えを中心に扱いつつ、中学校・高等学校を中心に図表資料や特集ページにおいて[災害後の生活]として、震災後の生活の体験談や、避難所や仮設住宅での課題・暮らしをよりよくする工夫、関連する問いが示されていた。また、【共助】の視点で地域の人のために小・中学生や高校生自身ができることの例を紹介したり問いが設定されたりしていた。

(2)災害事例分析の結果と考察　地震発生直後には、混乱や道路等の被害のため【公助】による支援物資の受け取りに時間がかかった。断水は長期間続き、深刻な水不足とトイレ等の衛生面での問題も大きく、【自助】による備えの必要性を感じた。近隣の人と食料を持ち寄り、ビニルハウスでの自主避難など、【共助】の様子もみられた。避難所での生活は 3 か月程度続き、子どもの遊び場や

勉強スペースの問題などの様々な人が利用する空間の課題や、ストレス、生活不活発病などの健康上の課題が生じやすいことが分かった。仮設住宅では孤独死が問題となり、避難所・仮設住宅ともに地域コミュニティを維持した入居も計画されていた。高校生が物資配布等を手伝う例もあり、それぞれの立場でできることを考え、協力し合うことが必要である。

(3)教材開発の結果と考察　ここまでの結果より、「災害発生後や避難生活以降の状況を想像できるようにし、日頃の備えがどう役に立つかの関係がわかるようにする」、「災害時の助け合いや災害後の生活をよりよくするために、自分たちにもできることがあることを知る」防災教育が必要と考えた。そこで、主な対象を中学生とした災害時の生活を時系列的に学べるすごろく教材を開発した。

教材体験に参加した大学生は、過去の災害経験がほとんどなかったが、教材を使用後、「自助の役割と必要性」、「共助の役割と必要性」、「公助の役割と必要性」の理解や、「避難所での生活」、「仮設住宅での生活」についての理解が深まっていた。災害発生後から避難場所、避難所、仮設住宅の生活にかかわる内容を時系列でマスに入れたこと、そのマスで被災者の困りごとや大変なことなどの具体例を示したり考えたりしたこと、自助(◇)・共助(♡)・公助(○)のマークごとにポイントを得られるように工夫したことによる効果と考えられる。

教材の改良案に関しては、マスの中の自助のマイナスポイントが大きかった、持ち出しリストに関係するマスが少なく自助ポイントが得られにくいのではないかなどの意見があった。すごろく終了後の獲得ポイントの結果からも自助ポイントを獲得しにくかったことが分かった。これにより、自助の必要性を感じにくくなってしまうことが懸念されたため、自助のマイナスポイントを小さくする、持ち出しリストに選択肢を設けるなどの変更をした。

家庭科の授業での活用案については、防災学習の導入または最後に使用するという回答がほぼ同数で挙げられた。災害後の生活について理解を深めるためには複数の領域から多面的にとらえることが必要と考える。本教材は、実際の災害後の生活を参考に住生活領域や家族・家庭生活領域を中心に、食生活、衣生活、消費生活にかかわる事例も入れた領域横断的な内容となっており、中学校家庭科の全ての領域を学習した後、後半または最後での活用を提案する。

4. まとめ

現行の家庭科教科書の分析より、中学校・高等学校を中心に、災害に対する備えとともに災害後の避難生活以降に関する内容が扱われるようになってきたことが分かった。災害事例の分析から、災害直後には公助による支援が行き届かないことも多く、自助・共助の必要性がうかがえた。また、避難所や仮設住宅では様々な人が共同生活を送るうえでの課題や助け合いの事例があった。これらの内容を参考に、災害時の生活を時系列的に学べるすごろく教材を開発し、家庭科教員養成課程の大学生を対象に教材体験を行ってもらった。すごろく教材の使用により、自助・共助・公助の役割や必要性、避難所や仮設住宅での生活についても理解を深め、何を備えると良いか改めて考えることができたという変化がみられた。今後は、開発したすごろく教材を中学校の家庭科の授業等で実施し、その学習効果や意義を検証していくことが課題である。

5. 主な参考文献

内閣府. (2014). 防災白書. https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/h26/ （2024 年 5 月閲覧）
内閣府政府広報室. (2022).「防災に関する世論調査」の概要. https://survey.gov-online.go.jp/r04/r04-bousai/gairyaku.pdf （2024 年 5 月閲覧）
末川和代, 天野晴子. (2017). 中学校家庭科の教科書記述内容の変遷からみる家庭科防災教育に関する分析的一研究. 日本家庭科教育学会誌, 60(1), 3-12.

授業の終わりに，学習した単語や表現の言い方をふりかえる時間を設けることによる，単元末での単語や表現の定着への効果

M20-4103 福田　早希

1．はじめに

小学 6 年生の外国語の授業において，課題を感じる場面があった。それは，単元末にスピーキングテストをした際に，表現や単語が出てこない児童や，発表の原稿を見ないと言えない児童が見られたことである。これらの児童は，スピーキングテストまでに 4 時間ほど授業を受けたにも関わらず，単元末に，話せる段階まで単語や表現が定着していなかった。

本校の外国語と外国語活動の授業は，あいさつ，表現や単語の復習，新しい表現の導入，表現を使った活動，感想記入という流れである。私は，この活動終わりの状況が，単語や表現を話せる段階まで定着できない原因と考えた。そこで，活動後に，授業で学習した単語や表現をもう一度，ふりかえる時間を設けることで，この問題を解決できないだろうかと考えた。以上から，本研究では，授業の終わりに，その授業で学習した単語や表現の言い方をふりかえる時間を設けることは、単元末での単語や表現の定着に効果があるかを明らかにしたい。

2．先行研究

授業の終わりに，ふりかえる時間を設けるにあたって，どのようなふりかえり活動をしたら望ましいのかを明らかにするために，次の先行研究を参考にした。Jeffrey D. Karpicke and Henry L. Roediger III(2008)は，大学生を対象とした，スワヒリ語を 40 問を覚える記憶の実験から，情報を何度も想起しアウトプットすることが，長期間安定して情報を保存することを明らかにした。以上から，ふりかえり活動の中で，ねらいとする単語や表現を繰り返し想起させ，言わせる機会を作ることにした。

3．実践

3.1　実践目的

授業の終わりに，その授業で学習した単語や表現の言い方をふりかえる時間を設けることは、単元末での単語や表現の定着に効果があるかを明らかにする。

3.2　実践課題

授業終わりに，学習した単語や表現の言い方をふりかえる時間を設けたクラスと設けないクラスでは，単元末でのスピーキングテストにおいて，単語や表現を話すことの正確性や流暢性に違いがあるかを明らかにする。

3.3　実践内容

山梨県の公立小学校の 3 年生，2 クラスにおいて，実験を行った。授業終わりに，学習した単語や表現の言い方をふりかえる時間を設けるクラス（有群）と設けないクラス（無群）に分け，授業を行った。以下の表 1 は，有群と無群の授業の流れを示している。有群は，★の位置に，ふりかえる時間を 5 分設けた。

【表 1 ：有群と無群の授業の流れ】

有群	無群
①あいさつ ②単語や表現の確認 ③新しい表現の導入 ④表限を使った活動 ★学習した単語や表現の言い方を ふりかえる時間 ⑤感想記入（時間が余り次第）	①あいさつ ②単語や表現の確認 ③新しい表現の導入 ④表限を使った活動 ⑤感想記入

有群では，毎授業の終わりに，担任が，児童に対して，スライドを見せながら，スライド上の単語や表現を一斉に言わせることでふりかえりをした。

単元末に，スピーキングテストを行い，スピーキングテストの結果から，学習した単語や表現の正確性と流暢性を測定した。

教材は，文部科学省 *Let'sTry 1* の Unit 5 と Unit 7 を用いて行った。Unit 5 と Unit 7 で有群と無群を入れ替えて実験をした。

4　結果・考察

有群は，無群に比べて，単元末スピーキングテストにおいて，単語や表現を正確に言えた人の割合と流暢に言えた人の割合が高いことがわかった。また，Unit5 と Unit 7 で有群と無群のクラスを入れ替えて実験をしても，同様の結果から，クラス内の児童の能力に関係なく，振り返り活動有無が，結果が起因することがわかった。したがって，授業終わりに，学習した単語や表現の言い方をふりかえる時間を設けることは，単元末スピーキングテストにおいて，単語や表現を話すことの正確性や流暢性を向上させ，単元末での単語や表現の定着に効果があることが明らかになった。

5　参考文献

Jeffrey D. Karpicke and Henry L. Roediger III. The critical importance of retrieval for learning. Science, 319:966-968, 2008.）

The Effects of Self-Paced Learning in Junior High School English Classes on Learners' Attitudes of Proactive Learning

M23-4101 井上小百合

１．研究背景

学習指導要領においては「生きる力」が３つの資質・能力に具体化・構造化され、知識及び技能、思考力、判断力、表現力等、学びに向かう力、人間性等の育成が求められている。その中で多様な生徒のニーズに合わせて個別最適な学びを充実させ、主体性を高める手法の一つとして、学習者が自ら計画を立て、学習方法を選択する自由進度学習は注目を集めている。しかしながら小学校や数学科・理科等での実践が多く、中学校英語科における実践が少ないという課題がある。そのため中学校外国語科において自由進度学習を取り入れた実践をした際の生徒の変容を明らかにする必要性があると考えた。

２．目的

本研究は、中学校外国語科の授業において自由進度学習を取り入れた授業の有用性について、学習者の主体的に学習に取り組む態度の観点から明らかにすることを目的としている。

RQ1 単元の復習時および教科書本文の内容理解時に自由進度学習を取り入れることで、学習者の「粘り強い取り組みを行おうとする側面」と「自ら学習を調整しようとする側面」に変化はみられるのか。

RQ2　自由進度学習を経験した学習者は一斉授業と比較した際に、自由進度学習に対してどのような点で肯定的な考えを持つか。

RQ3　自由進度学習を経験した学習者は一斉授業と比較した際に、自由進度学習に対してどのような点で否定的な考えを持つか。

３．研究方法

参加者

本研究の参加者は公立中学校の 1 年生 4 クラス計 110 名である。この学校では英語の授業は 2 クラス 3 展開の少人数指導が行われている。少人数指導での 1 クラスあたりの人数は 20 名程度である。本研究においては筆者以外の 3 人の英語科教員が授業を担当した。

マテリアル

・ワークシート

英語教育協議会(2024)を基に教科書の本文内容理解時用と単元の復習時用の 2 種類のものが作られた。どちらも目標、To Do、振り返りの 3 つの項目から構成されている。To Do については、生徒が取り組むべき項目、それらに取り組みやすいようにスモールステップ化した活動、早く終わった生徒が取り組む発展的課題が表にまとめられている。実施後に生徒はチェック欄にチェックをつけ、自分が取り組んだ項目が分かるようになっていた。

・アンケート

北濱・小林(2023)を基に、プレアンケートとポストアンケートを作成した。プレアンケートは粘り強さに関するものと自己調整に関するもので構成された。ポストアンケートは

これに加えて、自由進度学習に関する項目を追加した。質問はすべて5件法で、ポストアンケートに関しては自由記述で理由を回答させたものもあった。

実践

Program 7と8の2単元の授業のうち、教科書の本文内容理解時と単元の復習時に上記のワークシートを用いた自由進度学習を行った。毎時間、帯活動のあとに約30分各自で学習に取り組む時間をとり、残りの時間を片付けおよび振り返りの時間とした。また、実践の前後にアンケート調査を行った。

分析

RQ1　プレアンケートとポストアンケートの共通項目を質問ごとにt検定を行った。

RQ2&3　ポストアンケートの自由進度学習に関する項目の結果をグラフ化した。さらに自由記述を内容ごとにグループ化した。

４．結果・考察

t検定の結果、全ての項目において有意な差は見られなかった。このことから今回の限られた学習期間においては自由進度学習の効果が限定的である可能性がある。

自由進度学習に対する肯定的な意見としては、自分のペースでわかるまで時間をかけられる、苦手なところに取り組める、自分で選んだからモチベーションを高められるといったものがあり、自己主導的で積極的な学びを促進する可能性が見られた。

一方で否定的な意見としては、学習方法が分からないため学びにくい、集中できない、学習計画の立案・管理が難しい、モチベーションが高まらない、集団の方がよいといった意見があり、教師のサポートや集団学習の要素も求められていることが明らかになった。

５．課題・教育的示唆

本研究の課題としては、実践の期間が短い、生徒の主観によるアンケート調査の結果のみで分析している、授業者が3人いた、分析を一人で行ったことが挙げられる。また自由進度学習は生徒の主体的な学びを促進する可能性が一方で、困難を感じる生徒もいるため、サポート体制の強化や個別対応が重要になることが明らかとなった。

６．主な参考文献

英語教育協議会. (2024).「学校取組紹介　［ELEC英語教育賞］2023年度ELEC理事長賞授業校取組　南種子町立南種子中学校」.

北濱康裕, 小林祐紀. (2023).「中学校理科において自由進度学習を取り入れた授業設計が主体的に学習に取り組む態度と学習内容の理解に及ぼす影響―スライド作成アプリを活用したデジタルワークシートを用いてー」. 茨城大学教育実践研究. 42, 221-234

竹内淑子. (2022).『新装版　教科の一人学び「自由進度学習」の考え方・進め方』. 黎明書房

難波駿. (2023).『超具体！自由進度学習はじめの1歩』. 東洋館出版社

Exploring High School English Teachers' Resistance Toward Machine Translation and Generative AI

M23-4102　鬼澤　史弥

1. はじめに

現在、一人一台端末の実現が急速に進み、学習者が英語学習において機械翻訳や生成 AI を用いた機能・アプリ等（Chat GPT や Grammarly など）を使用することが容易な状況となった。しかし、これらのツールを生徒が英語学習等で使用することに対して否定的な意見を持つ英語教員が一定数いることも先行研究などから分かっており、またそれらの使用も教員の裁量に委ねられている。生徒が容易に機械翻訳や生成 AI を用いた機能・アプリ等を使用することができる環境が整っている今日、生徒と機械翻訳・生成 AI 等との向き合い方、使い方を考えていくためには、まず普段から生徒に接する英語教員のそれらのツールに対する抵抗感とその理由、また指示だし等を調査し、英語教員のそれらのツールに対する意識を把握することが必要だと考えた。これが本研究の目的である。

2. 研究課題

RQ1: 生徒が機械翻訳による翻訳機能を使用することに対して英語教員はどれほど抵抗感を持っており、それはなぜか。

RQ2: 生徒が生成 AI（Chat GPT や Grammarly など）による添削機能を使用することに対して英語教員はどれほど抵抗感を持っており、それはなぜか。

RQ3: 生徒が機械翻訳や生成 AI（Chat GPT や Grammarly など）を使用することに対する英語教員の抵抗感はどれほど生徒への指示だしに影響しているのか。

3. 方法

高校英語教員計 48 名に Google Forms を通じてアンケートに回答頂いた。中学校や中等教育学校に勤務されている英語教員にも回答頂いたが、中学校や中等教育学校に勤務されている教員からの回答数が高校英語教員と比較すると大幅に少なく、中高英語教員による意識の差などを把握することが困難と判断し、高校英語教員 48 名に焦点を当てた分析を行った。

RQ1、2 においては指導場面別（ライティング[英作文/和文英訳/スクリプト作成]、リーディング[本文の内容理解/本文和訳]、文法学習の計 6 場面）での高校英語教員の抵抗感の程度に関して質問を行った。本研究では使用方法を明確にするため、機械翻訳による翻訳機能と生成 AI による添削機能という機能別に分けて質問をした。また、抵抗感のアンケートでは 5 件法で質問を行い、「かなり抵抗感がある」もしくは「やや抵抗感がある」を選択された方には、抵抗感を抱く理由についても質問し、キーワード分析を行った。

RQ3 については、それらのツールの使用に関する高校英語教員の指示出しについて選択肢の中から選択をして頂き、全体の傾向を把握した上で指導に関する考察を行った。

4. 結果と考察

RQ1 に関して、生徒が機械翻訳による翻訳機能を使用することに対しては高校英語教員 48 名のうち半数以上がほぼ全ての指導場面において抵抗感を抱いていることが分かった。唯一「スピーチやプレゼンテーションのスクリプト作成をさせる時」では、多くの高校英語教員が

生徒による機械翻訳の使用に対して抵抗感を抱いていなかった。

RQ2 に関して、全ての指導場面（ライティング 3 項目及び文法学習）において、半数以上の高校英語教員が「使用に関して何も伝えていない」もしくは「あまり抵抗感はない」を選択されていた。生徒が生成 AI による添削機能を使用することに対しては機械翻訳による翻訳機能を生徒が使用することに対する抵抗感と比較して、抵抗感を抱く高校英語教員は少なかった。

RQ1、2 において質問した英語教員が抵抗感を抱く理由について、機械翻訳による翻訳機能と生成 AI による添削機能どちらの機能に関する抵抗感の自由記述においても、「自分自身で考えること」を抵抗感の理由として記述される方が最も多かった。全ての指導場面において「自分自身で考えること」の重要性ということが抵抗感の理由として挙げられているのは特筆すべき点である。つまり、機械翻訳や生成 AI を用いた機能・アプリなどを使用してしまうことが、生徒の思考を奪ってしまうと多くの高校英語教員が考えているということである。

RQ3 に関して、機械翻訳による翻訳機能の使用に関しては、抵抗感があると回答されている方の多くが「使用を禁止している」という項目を選択していた。また、「使用を推奨している」を選ばれた方は極めて少数ではあるが、その方々は全員「あまり抵抗感はない」もしくは「全く抵抗感はない」を選択されていた。そのため、抵抗感は少なからず英語教員の生徒に対する指導に影響を与えている可能性があると考える。

5. 教育的示唆

研究を通じて、普段から高校生と接している高校英語教員の多くが、機械翻訳や生成 AI を生徒が使用する上で「自分自身で考えること」の重要性を意識していることから抵抗感を抱いていることが分かった。それ故、これから機械翻訳や生成 AI を生徒に使用させる場合には「自分自身で考える」機会を必ず設けて生徒に思考させることが重要である。しかし、文部科学省によって行われた平成 29 年度英語力調査結果を見ると自分自身で英文を作り上げることさえ難しい高校 3 年生が多くいることも明らかになった。そのような状況で生徒に「自分自身で考える」ように指示を出しても、そのような生徒にとっては難しい作業である。常に生徒観察を行い、生徒の英語力を見極めるとともに、生徒が容易に機械翻訳や生成 AI を用いたツール等を使用できる環境があるからこそ、高校英語教員がまずはそれらのツールの利点・欠点を把握し、使用の仕方や注意点、意識すべき点等を伝えていくことで、どのようにこれらのツールが生徒の英語学習を促進するか、という議論に繋がっていくのではないかと考える。

6. 主な参考文献

佐藤眞理子. (2023). 「機械翻訳と共存する英語教育―抵抗感と学習意義の変容についての分析―」. 『リメディアル教育研究』, 18, 81-90.

文部科学省. (2018). 『平成 29 年度英語力調査結果（高校 3 年生）の概要』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf, 最終閲覧日：2025/2/10)

Onizawa, F. (2024). The Teachers' Resistance of Students' Use of Machine Translation and Generative AI -Referring to the Reasons for Their Resistance-. [Unpublished thesis]. Tokyo Gakugei University.

Effects of English Video Materials on Language Learning: Focusing on Vocabulary Learning and Factors Affecting Learning

M23-4103 五本木晴生

1. 研究背景

今日、言語学習において海外圏で作成されたアニメやドラマ、映画の視聴を通して語彙等を学んだり、リスニング等のトレーニングのためにそれらを使用したりといった学習方法が盛んとなってきている。日本の教室環境においても、生徒が映像教材の視聴を通して英語を学習するといった方法も広まっていくと考えられる。堤(2014)は映像教材のメリットとして、文字や音声に特化した教材と比較すると、提供することのできる情報量が多いという点を挙げている。その主な要因としてセリフや字幕等の言語情報、画面上に映し出される視覚情報、そして起承転結等を表すストーリー性を含む文脈情報がある。加えて、語彙を学ぶ際に繰り返しその対象語彙に触れること重要である(Nation, 2001)。本研究では英語映像教材が英語の語彙学習にもたらす効果、そしてその語彙学習と映像教材の持つ要因との関係性について調査する。

2. 研究背景

RQ1: 英語映像教材を視聴することはどの程度日本人英語学習者の語彙学習に影響を与えるのか。

RQ2: 英語映像教材視聴による語彙学習と次の 3 つの変数の関係はどのようなものか(語彙の出現頻度, 文脈情報, 視覚情報)。

RQ3: 英語映像教材視聴による語彙学習と特に関係性が強い変数はどれか(語彙の出現頻度, 文脈情報, 視覚情報)。

3. 調査方法

日本人英語学習者である公立中学校の生徒 183 人を対象に、英語アニメの視聴の時間を授業内に設けた。アニメの中に複数対象語彙を設定し、事前テストとして対象語彙に関する意味記述テストを行い、事後テストとして自由記述テスト、多肢選択式の形式・意味認識テストを行った。また、6 人の英語教育を専門としている大学生・大学院生にアニメの対象語彙ごとの文脈情報と視覚情報を点数化してもらった。語彙の出現頻度に関しては、アニメに出てくる対象語彙それぞれの出現回数を研究者が数えた。統計分析を用いて事後テストの正答率とこれら 3 つの変数の関係について調査した。

4. 結果と考察

RQ1:に関して、事前に行われた意味記述テストの結果から、アニメ視聴前段階で対象語彙についての語彙知識を有していた学習者と、比較的正答率の高かった対象語彙を研究対象から排除した。映像視聴を通した語彙学習については、事後に行われた自由記述テストの回答と形式・意味認識テストの正答率を基に分析された。結果を見ると、アニメ視聴以前に知らなかった語彙に関して事後テストでは回答できる参加者が多く見られた。映像視聴を通してそれに伴う情報から対象語彙の意味を推測するためのヒントを得られたと考えられる。また RQ2,3 に関して、映像視聴による語彙学習と3つの変数との関係を調べるために、対象語彙における意味記述テストの正答

率を基に正答率が高い/低いグループに分け、それぞれの変数同士で対応なしの t 検定を行った。また、関係性の大小に関してはピアソンの相関係数によって比較された。以上の分析を行った結果、語彙学習と3つの変数に関して統計的に有意な関係は見られなかった。今回設定した3つの変数以外の要素が映像視聴を通した語彙学習に影響を与えたと考えられる。

事後テストにおける正答率が高かった語彙の共通点としてあげられるのが、①名詞であったこと、②動画の内容を理解するのに必要度が高かったことである。先行研究から名詞は視覚情報と符号化し、学習を促進しやすいことが分かった。また、本研究で用いた映像教材は参加者にとって馴染み深いものだったことが影響していると考えられる。

5. 教育的示唆

本研究を通して、個人差や対象語彙ごとの差はあるものの、英語映像教材視聴による語彙学習が確認された。よって、それをどのように日本の学校教育や教室環境に取り入れていくかということを考える必要がある。取り組み例としては、授業の中における語彙学習の場面で対象語彙が使われている映像教材を用いる、また多視多聴用の教材として英語映像教材を多数用意するなどが考えられる。

文部科学省(2018)にて“個別最適な学び”の重要性が強調されているということや、先行研究や本研究にて、学習者の動画内容に関する背景知識や事前に有している語彙知識が語彙学習に影響を与えるという示唆が出ているということを加味すると、学習者にとって相性の良い映像教材は人によって様々であるということが言える。よって学習者自身が自分に合った教材を自分で選択していくという環境が重要だと言えるのではないだろうか。

6. 主な参考文献

Ahrabi Fakhr, M., Borzabadi Farahani, D., & Khomeijani Farahani, A. A. (2021). Incidental vocabulary learning and retention from audiovisual input and factors affecting them. English Teaching & Learning, 45(2), 167-188.

Mayer, R. E. (Ed.). (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge university press.

Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language (Vol. 10, pp. 126-132). Cambridge: Cambridge university press.

Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. Studies in second language acquisition, 40(3), 551-577.

Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. Language Learning, 61(1), 219-258.

Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. Applied linguistics, 28(1), 46-65.

堤龍一郎. (2014). 英語教育における映像メディア教材と映像リテラシーの有用性についての一考察. 目白大学人文学研究, 10, 265-277.

文部科学省. (2018).『中学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説外国語編・英語編』(最終閲覧日 2024 年 1 月 22 日)

Investigating Middle School Students' Engagement in a Short-Term Intensive English Program: Case Studies

M23-4104　小松　彩菜

1.　研究背景

エンゲージメントとは、何かに没頭している状態（廣森・和田, 2024）を指し、その状態こそが学習者の興味関心を最大限に引き出し、学習に主体的に取り組むことを可能にする。近年、英語教育の分野では「エンゲージメント」への関心が高まっており、学習者の積極的な関与を促す手法や工夫について、多くの教師が試行錯誤を重ねている。筆者は東京学芸大学の英語集中プログラム Intensive Training Course of English（以下、ITC）に、参加者およびティーチング・アシスタント（TA）として関わる中で、ITC にはエンゲージメントを促進する要素が備わっていると実感した。この経験を基に、本研究では中学生のエンゲージメントを高める授業設計の手がかりを提供することを目指す。

2.　研究課題

RQ 1：中学生は ITC の活動にてどのようにエンゲージメントを示したか？
RQ 2：RQ 1 で観察されたエンゲージメントに影響を与えた要因は何か？
RQ 3：中学校の英語授業においてエンゲージメントを促進するために ITC からどのような示唆が得られるか？

3.　方法

東京都内の私立中高一貫校にて ITC を実施し、参加した中学 2 年生 3 名（S さん、I さん、Y さん）を対象にインタビューやビデオ録画を用いた質的調査を行った。エンゲージメントは、行動的・感情的・認知的・社会的の 4 つの側面から評価し、その要因を学習者のマインドセット、TA との関係性、仲間との関係性 、その他という観点から分析した。

表 1　エンゲージメントの 4 側面とその定義

側面	定義
行動的エンゲージメント	自分の意思で ITC に積極的に参加している状態
感情的エンゲージメント	ITC 内の活動に「楽しい」などの肯定的な感情を抱いている状態
認知的エンゲージメント	ITC の活動において、達成のために方法や英語の使用を工夫しようしている状態
社会的エンゲージメント	ITC 内の活動において他の参加者と協力している状態

4.　3 名のエンゲージメントの結果（RQ 1）

S さんは個人活動において、他の参加者の英語を聞いて自信を喪失し、行動的・感情的エンゲージメントが低下する場面が見られた。しかし、協働的な活動ではメンバーに好意的な姿勢を示し、社会的エンゲージメントの高さが目立った。

Ｉさんは他のメンバーへの意見共有には消極的で、社会的エンゲージメントが見られない場面があったが、個人活動では自己のパフォーマンスに集中し、認知的エンゲージメントが非常に高かった。

Y さんは英語で意思を伝えられずにもどかしさを感じ、感情的エンゲージメントが低下する場面があったが、後半のグループ活動では他のメンバーと楽しそうに取り組み、行動的・社会的エンゲージメントが高い様子が見られた。

5. エンゲージメントの要因（RQ 2）

学習者のマインドセットの観点では、英語習得に対する具体的な目標の有無や英語そのものに対する肯定的な印象、ITC への自主的な参加意思、さらに ITC が成績評価の対象外であるという認識が、エンゲージメントを高める要因となっていた。

TA との関係性においては、TA が英語力やアイデアの補助や即時的かつ個別的なフィードバックを提供すること、英語話者としてのロールモデルとなること、さらには学習者の自己肯定感を向上させる存在として機能することがエンゲージメントを促した。

また、仲間との関係性の観点では、他の参加者が英語やアイデアの面で補助を与える存在であること、活動における協力仲間として安心感を与える存在であること、さらには比較対象として英語能力の自己投影を促す存在であることが明らかになった。また、グループ内で自分らしく振る舞えるかどうかもエンゲージメントに大きな影響を及ぼしていた。

その他の要因として、題材の内容やレベルの適切性、ITC の活動設計、All in English の環境設定、過去の活動経験の有無などもエンゲージメントに影響していた。

6. エンゲージメントを促す授業への示唆（RQ 3）

学習者のマインドセットの観点からは、生徒に英語学習の重要性を認識させ、具体的な目標を設定することが求められる。また、「楽しさ」を重視した活動を導入し、英語に対する肯定的な印象を醸成することや、テーマ別に選択できるプロジェクト型学習を取り入れ、自主的な参加意欲を促進することも有効である。

教師との関係性においては、生徒が英語コミュニケーションで成功体験を積めるような足場架けや生徒一人ひとりが自身の英語力と向き合うことのできる個別的なフィードバックを行うこと、教師自身が積極的に英語を使用してロールモデルとなることが重要だ。

仲間との関係性においては、協働学習を円滑に進めるために、生徒の人間関係や英語レベルを考慮したメンバー編成を行い、全員が安心できる環境を整えることが求められる。

その他の工夫として、生徒の興味を引く題材の選定や適切なレベル設定、非言語的コミュニケーション活動（例：ジェスチャーゲーム）の導入、母語での事前練習を通じた活動形式への慣れの促進などもエンゲージメントに向けて効果的である。

7. 参考文献

廣森友人，和田玲(2024)．『エンゲージメントを促す英語授業-やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念』．大修館書店.

Komatsu, S. (2024). Engagement in intensive training course of English: Insights from reflective interviews with participants. *LEO*, 53, 116-140.

Native Language Use in English Writing Activities in Junior High School

M23-4106　前田　廉太朗

1. 研究背景

第二言語(L2)で行うライティング活動では、学習者は様々なことに気を配る必要があり、認知負荷がかかる活動である。そのような認知負荷を軽減するための代表的なストラテジーの一つとして第一言語(L1)の使用がある。しかしながら、英語ライティング中の日本語使用を認める指導は少ない。また、日本の英語教育における英語ライティング活動は和文英訳や制限作文といった正確さの向上を重視した指導が主流である一方で、流暢さの向上を重視した指導はあまり行われていない。流暢さの向上には目標言語をできるだけ多く使う活動を繰り返すことが必要である。英語ライティング活動中の日本語使用がライティングの難易度を下げ、記述量の増加につながることが分かれば、流暢さを伸ばすためのライティング指導として日々のライティング指導に取り入れ、学習者のライティング力を総合的に伸ばすことにつながるのではないか。

2. 研究目的

本研究の目的は、中学生を対象にリライト活動と自由英作文活動の２つのライティング活動について、英語のみのライティング活動（WiE）と日本語の使用を認めたライティング活動（WiEJ）を比較し、日本語使用による効果を確認することであった。特に、英語の記述量の差異や、ライティング活動のタイプの違いによる差異、英作文中の日本語使用の傾向を調査することを目的とした。研究課題として、以下の３つを設定した。

RQ.1 英語のみを使用したライティングと比較して、英語の語数は増加するか
RQ.2 中学生が使用する日本語にはどのような傾向があるか
RQ.3 自由英作文活動と記述式のリテリング活動では、日本語の使用傾向に違いがあるか

3. 調査方法

英語学習者である日本人中学２年生 175 名を対象に、記述式リテリング活動と自由英作文活動の２つのライティング活動について、WiE と WiEJ の活動を行った。自由英作文活動では、My Summer Vacation Memories と My Field Trip Memories の２つのトピックについて記述し、記述式リテリング活動では、教科書の２つの単元の内容について記述した。各活動で書かれた英作文の英語の語数は比較され、日本語は記述形態、品詞、使用方法の３つの観点からカテゴリー分けされた。

4. 結果と考察

RQ.1 に関して、WiEJ では WiE と比べて、平均して 1.5 語程度語数が減少していた。独立したサンプルを通して各ライティング活動の英語の平均語数を比較したところ、My Summer Vacation Memories の WiE と WiEJ 間において、有意な差が見られたが、その他

の群間に差は見られなかった。一方で、個人内での平均語数を比較したところ、自由英作文活動に参加した生徒の約半数は語数を増加させていたことから、日本語使用によって英語ライティング活動に取り組みやすくなるかには個人差があることが明らかになった。

RQ.2,3 について、使用された日本語のカテゴリー分けの結果、生徒は目的に応じて日本語の表記方法を使い分けていることや、特定の品詞について日本語を使用する傾向にあることが明らかになった。記述形態についての分析の結果、自由英作文活動ではひらがな/漢字による記述が多く(63.7%)、記述式リテリング活動ではカタカナによる記述が多かった(73.7%)。これは、記述形態の選択がアイデアと音、文字の結びつきに影響されることを示している。また、品詞についての分析の結果、どちらのライティング活動においても名詞が最も多く(約 65%)、次いで形容詞が多いことが明らかになった。英作文で記述される品詞の割合は、名詞と動詞が同程度であることを考えると(阿久津, 2014)、今回対象とした中学生は動詞について日本語を使用する傾向が弱く、形容詞についての記述の際に日本語を使用する傾向が強かったと考えられる。

5. 教育的示唆と課題

本研究の結果から、英語ライティング活動における日本語使用の効果と学習者の日本語使用の傾向の一部が明らかになった。日本語使用によってライティング活動に取り組みやすくなるかには個人差があり、特に正確さを重視した指導を行っているクラスや正確さを重視している学習者に対してより有効である可能性が高い。また、日本語の使い方は、学習者がどの語をどの程度難しく感じているのか表しており、単語の習得に応じて、ひらがな/漢字、ローマ字、カタカナ、アルファベットと使用する記述形態が変化すると考えられる。これらの結果から、「個別最適な学び」の実現(文部科学省, 2021)が求められる現代の教育において、英語ライティング中の日本語使用は「指導の個別化」の一助となる可能性が示唆された。今回の研究は短期的な効果にのみ焦点を当てて行われた。効果的な日本語使用の指導や繰り返し行うことによる長期的な効果などについての追調査が望まれる。また、日本語使用後の書き直し活動についての調査も必要である。

6. 主な参考文献

Casanova, C. P. （2004）. Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction. MI: University of Michigan Press

Maeda, R. (2024). The effect of the use of Japanese on English writing activity. LEO, 53, 163-183.

阿久津純恵, 青木敦子, & 谷みゆき.日本語を母語とする大学生英語学習者の英語ライティングにみられる傾向の分析 : -学習者コーパスと記述式アンケートを用いた一考察-. 桜美林論考. 言語文化研究 5 (2014): 37-49.

文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領解説外国語編. 文部科学省. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm

文部科学省.(2021).学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料.文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf

Relationship Between Knowledge of the Five Sentence Patterns and English-Japanese Translation Accuracy

M23-4107　水野　あゆみ

１．研究背景

５文型とは、英語の文を５つのパターンに分類するものであり、日本語の英語教育において、広く浸透してきた。その利点は、限定的な時間と空間で学ぶ EFL 学習者にとって、テクストを処理しやすく区切る目安になる点、明示的知識のよりどころになる点がある。しかし、学習指導要領の改訂後、「文型」は「文構造」という用語に代わり、近年の英語教育では、コミュニケーション指導がより重視され始めた。これは、英語を文型に分類するという機械的な作業をなくし、５文型では取り切れない細かい文の性質を把握する必要があるとされたからである。一方で、現在も、授業で５文型や SVOC という文の要素を指導しているという英語教師は多い。また、高校生向けの検定教科書には、現在も文型に関する記述が掲載されている。このことから、５文型は現在も、コミュニケーションを支える「文構造」の中核として存在していると言うことができるのではないかという声がある。

２．研究目的

５文型の知識を測るテストと和訳の正確さを測るテストを実施し、その結果をもとに、５文型指導の意義や、教師が文型をどの程度指導する必要があるのかを示唆することを目的とする。

本研究における５文型知識の定義は以下とする。

（１）　英語の文を５文型の構造別に分類できること （ただし、その文が第何文型であるかという名称を答えられなくともよい）

（２）　英文の４つの要素（SVOC）を特定できること

３．研究課題

RQ１：５文型の知識と和訳の力に、どの程度の関係があるか

RQ２：SVOC 分析の仕方と和訳の正確さに、どのような傾向がみられるか

４．調査方法

参加者は日本の 164 人の学生である（中学３年生 68 人、高校１年生 74 人、高校３年生 22 人）。中３は、日頃から５文型の指導を頻繁に受けている生徒だが、高１は５文型に関する内容にあまり触れていない生徒である。高３は、様々な学習の中の一環という位置づけで５文型指導を受けている生徒である。

先行研究（柳川, 2018; Take, 2023）を参考に、３つのテスト（和訳、文型分類テスト、SVOC 分析テスト）を作成し、実施した。３つのテストには共通する 10 個の英文が使用された。テストは正解１点、不正解０点で採点し、その点数をいくつかの組み合わせで比較した。

５．結果と考察

RQ１について、テストの合計点の平均を３つのテストごとに比較した。続いて、テストの正答率を文型ごとに比較した。その結果、どちらの場合も、全学年において、和訳テストが最も

高かった（高３の第２文型の正答率を除く）。また、高１の分類テストとSVOC分析テストの平均点と正答率は、他の学年に比べて低かった。これは、高１が授業の中で５文型にあまり触れていないことが原因であると考えられる。しかし、高１の和訳の正答率は、他の学年とあまり差はなかった。

続いて、Ⅰ和訳テストと分類テスト、Ⅱ和訳テストとSVOC分析テストの組み合わせで、相関係数を求めた。その結果、どちらの組み合わせにおいても、高１と高３は統計的に有意であり、弱い相関がみられた。一方で、５文型指導を頻繁に受けている中３に有意な結果が得られなかった。

以上のことから、５文型の知識を和訳の力の間には、強い関係はないことが示唆された。これは、大学生を対象に行った先行研究（Take, 2023）と同様の結果であったことから、英語学習歴によって、５文型知識と和訳の力の関係に差はないことが明らかになった。

RQ２について、「和訳が正解だった」が「SVOC 分析でその要素すべてを正解できなかった」人の中で、多くの人がS（主語）とV(動詞)の位置は正確に把握することができた。この結果から、すべてのSVOCの要素が正しく捉えられなくても、SとVを把握できれば、構造的に正しい和訳ができることが明らかとなった。

続いて、参加者間で様々な和訳の仕方が生じた“The dog running in the park jumped high.”という英文を質的に分析した結果、和訳が正確な人はSを大きいまとまりで捉えることができることが明らかになった。一方で、Sを小さなまとまりで捉える人ほど、Vの把握を誤ってしまう傾向があった。また、文の構造を正しく把握できない人は、単語の並び順によって和訳の意味を推測している可能性があることも示唆された。

６．教育的示唆

授業において、教師が５文型指導を強調する必要性は必ずしも高くないと考えられる。また、英語の短文理解においては、文型指導の中でも、主語と動詞の位置関係の把握を優先的に行うことが重要であると考えられる。

７．主な参考文献

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context. New York: Routledge.

Take, S (2023). The Importance of the Knowledge of the Five Sentence Patterns in EFL Learning. The Graduate School of Education Tokyo Gakugei University.

西嶌俊彦. (2016).「文型論と英語教育」.『四国大学紀要』, 第46巻, pp.97-108

宮脇正孝. (2012).「５文型の源流を辿る：C. T. Onions, An Advanced English Syntax (1904) を越えて」.『専修人文論集』, 専修大学 学会, 第90巻, pp.437-465.

文部科学省. (2008).『中学校学習指導要領解説 外国語編』, pp.39-40.

柳川 (2016).「大学生は「五文型」を理解しているのか-共通項目によるラッシュモデル分析-」.『関東甲信越英語教育学会誌』, 第 30巻, pp. 15-28.

柳川 (2018).「文構造のとらえ方と熟達度―五文型に沿って―」.『関東甲信越英語教育学会誌』, 第32 巻, pp. 1-14

Investigating Factors that Affect High School Students' Self-Esteem in English Education

M23-4108 望月恵理

1. はじめに

厚生労働省(2024)の調査によると、2024 年の小中高校生の自殺者数は 513 人と言われており、そのうち 347 人が高校生だと報告されている。また、低い自己肯定感とストレスが自殺念慮に強く影響していることがわかっている（Wilburn と Smith,2005)。以上のことから高校生の自己肯定感の低さは国際的な課題の１つである。特に英語教育においては、自己肯定感が低いことによって、生徒が必要な思い切った努力を避けるなどという問題が挙げられており、(Rubio, 2021)クラスへの所属感や（Arnold, 2007)、子どもの自己肯定感に勉強が大きな影響を与えていることが東京大学社会科学研究所、ベネッセ教育総合研究所の共同研究（2017）にて分かっている。しかしながら、クラスによって高校生の自己肯定感に差があるか、英語教育において高校生の自己肯定感がどのように影響しているか、教員は英語の授業においてどのようにしたら高校生の自己肯定感を高められるのかという議論は少ない。

2. リサーチデザイン

本研究では、日本の高校生の英語の授業における自己肯定感に影響を与える要因を見つけることを通して、自己肯定感を高めるために英語教育で何をすべきかを提案することを目的とした。

RQ1. クラスによって高校生の自己肯定感に違いはあるか。

RQ2. 英語の授業において自己肯定感に影響を与えている要因は何か。

RQ3. 自己肯定感を構成する因子にはどのような関係があるのか。

研究対象者は、私立中高一貫校の高校 1 年生 213 名である。選抜コース 1 クラス、特別進学コース 7 クラスの合計 8 クラスに参加していただいた。213 名に平石(1993)の自己肯定意識尺度を基にしたアンケートに google form にて答えていただき、その中から４クラス、それぞれ４～5 人の生徒とのグループインタビューを行った。尺度は A1 自己受容、A2 自己実現的態度、A3 充実感、B1 自己閉鎖性・人間不信、B2 自己表明・対人的積極性、B3 被評価意識・対人緊張の６つの因子から構成されている。また、クラスの雰囲気や教授法を知るために 2 名の教員との個人インタビューと、4 クラスの授業観察を行った。

3. 結果と考察

RQ１に答えるため、アンケートの多変量分散分析をした結果、クラス間の差は見られなかった。(F (42,1230) = .987, p = .496, η_p^2 = .033)雰囲気や成績が一番良かったクラスでも他クラスと自己肯定感に差はなく、調査したのが 9 月ということもあり、入学して半年間でクラスの雰囲気が個々人の自己肯定感に影響を与えることは難しいのだろう。また、習熟度別はモチベーションの向上など良い面もあるが、特に選抜コースの生徒は、大きなプレッシャーやストレスを感じている可能性が高い。生徒の自己肯定感を高めるという点では、レベルでクラスを分けずに様々な生徒が一緒になって協働学習をする方が効果的

ではないかと考える。

また、RQ２に答えるため、アンケートの記述項目を質的に分析した結果、自己肯定感に影響を与えているであろう 9 つの要因が得られた。その中でも、「他者から高評価を受ける」ことが高校生の自己肯定感に最も大きな影響を与えていたことがわかった。特に、生徒が発音やスピーキングを褒められると自己肯定感は向上するが、発音の指摘がモチベーションを低下させることもあるため、教師はフィードバックを与える際注意しなければならない。

最後に RQ3 に答えるため、アンケートの相関分析を行い、A3 充実感と B1 自己閉鎖性・人間不信の間で一番相関が高いことがわかった。(r=-.647) 土曜の午前授業含めて週 6 日登校する高校生にとって、他者と仲良くできる人ほど充実しやすい。一方で、心を閉ざし、他人を信じることが苦手の人は、学校という場で充実感を得ることは難しいのだろう。そのため、教師が生徒の心を開くような接し方をすれば、生徒も自然と充実感を感じやすくなるかもしれない。生徒同士が関係を深められる活動や、スピーキング活動を通してお互いをよく知る機会、成功体験ができるような定期的な授業の振り返りなどを行うことで、生徒は日々の学校生活に充実感を感じられるようになるかもしれない。

4. 教育的示唆・今後の課題

英語の授業において教員ができることとしては、生徒一人ひとりの努力や成長を認めてあげることだ。授業中に生徒が英語を話す機会を多く設け、教師だけでなく生徒同士の関係をも深める機会を設けることは、生徒の自己肯定感に良い影響を与えるだろう。

今後の課題としては、クラスによる自己肯定感の影響をより正確に見るため学年末に調査することや、より多くのデータを集めるためにインタビューの時間や授業見学数を増やす必要がある。また、それぞれの因子に影響している要因を探るために、因子ごとの質問項目と、今まで英語の授業の中で自己肯定感が低くなった経験も聞くべきであろう。本研究でわかったことを元に、実際に教育現場での実践を通じて英語教育における自己肯定感を高める効果的な方法を検証していきたい。

5. 主な参考文献

社会・援護局総務課自殺対策推進室. (2024). 「令和 6 年版自殺対策白書」. 厚生労働省. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/jisatsu/jisatsuhakusyo2024.html. (参照 2025-02-05).

東京大学社会科学研究所・ ベネッセ教育総合研究所共同研究. (2017). 「子どもの生活と学びに関する親子調査 2017」. https://benesse.jp/berd/up_images/research/All_oyako_tyosa_2015_2017_web.pdf. (参照 2025-02-05).

平石賢二. (1993). 青年期における自己意識の発達に関する研究 (II): 重要な他者からの評価との関連. 名古屋大學教育學部紀要. 教育心理学科, 40, 99-125.

Arnold, J. (2007). *Self-concept and the affective domain in language learning*.

Wilburn, V. R., & Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence*, *40*(157).

Rubio, F. (Ed.). (2021). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge Scholars Publishing.

Characteristics of Japanese Junior High School Students' Findings in Data-Driven Learning: Perspectives from Individual and Collaborative Learning

M23-4109 茂木裕璃奈

1．研究の背景

これまでデータ駆動型学習（DDL）に関して、日本の教室環境における実践を含む研究は数多く行われてきた。DDL とは、「コーパスと呼ばれる言語データベースと、コーパス検索用のアプリケーションを組み合わせて行う学習方法」（横田, 2018）であり、生徒が例文観察を通して自ら文法規則にたどり着く帰納的文法指導の一つである。先行研究の多くは協働学習を取り入れた DDL 実践であり、量的研究によって DDL の高い学習効果が示されている。そこで本研究は、DDL の効果的導入に向けて、個別学習と協働学習における生徒の「気づき」の深さの違いを明らかにすることを目的としている。

2．研究課題

RQ1: DDL を個別学習と協働学習で行った場合を比較して、生徒の気づきの深さに違いはあるか。

RQ2: DDL は前置詞の指導に効果的か。

RQ3: DDL は生徒たちに好意的に受け入れられるか。

以下、個別学習で行う DDL を個別 DDL、協働学習で行う DDL を協働的 DDL とする。

3．方法

参加者

公立中学校 2 年生 122 名

材料

DDL ワークシート、前置詞文法テスト、アンケート

手順

分析対象となる前置詞の授業は 2 度行われ、1 回目は場所を表す前置詞に関する指導、2 回目は時を表す前置詞に関する指導であった。生徒は個別 DDL と協働的 DDL に 1 回ずつ取り組んだ。生徒は指導前、指導一週間後、指導三週間後に前置詞の知識に関するテストを受け、指導後にアンケートに回答した。個別 DDL は全て一人で活動に取り組み、最後に教員による解説があった。協働的 DDL では、教員による解説の前に自分たちの気づきを共有するグループディスカッションの時間が与えられた。

分析は RQ1 に関しては生徒のワークシートの記述を、その深さに応じて 1 回目の指導は 4 段階、2 回目の指導は 3 段階に分類した。その後、全体における割合を算出した。RQ2 については、3 回のテストの結果を SPSS を用いて一元配置分散分析を行い、平均点に変化があったか検証した。RQ3 については、5 件法の項目は平均点の算出と SPSS の因子分析を行い、記述については KH コーダーを用いてテキストマイニングを行った。

4．結果と考察

RQ1 に関して、それぞれの分類に当てはまる生徒の割合を算出したところ、生徒の気づきの深さへの学習形態の影響は見られなかった。最も浅い気づきの分類である「無回答・誤認」の生徒が協働的 DDL では若干減少傾向にあるようだが、クラスによる差も見られた。今回は協働的 DDL における生徒の記述の分析対象をグループディスカッションの後の使用欄に限定したため、話し合いながら書き込むという作業が生徒にとって負担になっていたことも考えられ、「無回答」が必ずしも何にも気づけなかったことを意味しない可能性があることに注意したい。また、個別 DDL と協働的 DDL で気づきの深さに大きな違いがなかったことは、西垣ほか(2012)が主張した DDL は「多様な学習形態に活用できる」という旨に一致するといえる。

RQ2 に関しては、繰り返しありの一元配置分散分析を行った結果、事前テストと事後テストの間に有意差があり、事後テストと遅延テストの間にも有意差が見られた。このことは、DDL は前置詞の指導に効果があったものの、記憶の定着には至らなかったことを示している。しかし、先行研究では記憶の定着にも効果があるとされていた。今回記憶の定着に至らなかった理由として、本研究で扱った文法項目が前置詞であったことが挙げられる。先行研究では動詞を中心とした文法項目が多く、神谷ほか(2016)では動詞の文法系統表が作られそれを DDL で活かす指導の提案もされている。つまり、動詞を中心とした文法項目は他の既存知識を関連させて規則発見活動がしやすいと言える。前置詞は他の既存知識との関連が薄く、知識を関連させにくかったと考えられる。

RQ3 については、アンケートの結果から、DDL は生徒に概ね好意的に受け入れられていることがわかった。しかし、５件法の項目の平均値や協働的 DDL を好む生徒が８割以上と多かったこと、および因子分析の結果から「自分でルールを発見できた」という感覚が生徒にはあまりないことが示唆された。グループディスカッションは生徒自身の回答に対する不安を軽減していると考えられ、特に DDL 導入初期や初学者に対しては協働的 DDL が好ましいといえる。

5．教育的示唆

本研究の教育的示唆として、DDL を導入した授業の提案を行う。中学生に対しては一人で考えたあとにグループディスカッションを行う協働的 DDL が好ましく、時間は 15-20 分を想定する。また、文法項目に関しては他の既習知識を活用できる文法項目が望ましい。

6．主な参考文献

横田梓.(2018).中学校英語科における教育用例文コーパス SCoRE を活用するデータ駆動型学習の実践：１人１台タブレット端末によるデジタル版 DDL の効果と課題. 千葉大学教育学部附属中学校研究紀要. 48. 35-41

西垣知佳子, 峰岸識子&中條清美(2012). 中学・高校の英語教育におけるデータ駆動型学習に基づく帰納的学習の実践的研究. 千葉大学教育学部研究紀要. 60. 419-426

外国語を用いて主体的に思考・判断・表現できる児童を育成するための「個別最適な学び」と「協働的な学び」の研究
―小学校外国語科における英語劇の指導を通して―

M23－4161　西川　里沙

1　はじめに

中教審（2020）は，今後の教育課程の在り方について，学習指導要領において示された資質・能力の育成を着実に進めることが重要であり，そのためにはICTも最大限活用しながら，多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と，子供たちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実が図られることの重要性を指摘する。また2020年より小学校において外国語活動及び外国語科が必修となり，児童の発達の段階に応じて，５つの領域ごとに「知識及び技能」と「思考力，判断力，表現力等」を一体的に育成するための目標が設定されている。さらに「理解していること・できることをどう使うか」という「思考力,判断力､表現力等」の育成に関わる目標として,「コミュニケーションを行う目的や場面，状況などに応じて，身近で簡単な事柄について，聞いたり話したりするとともに，音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり，語順を意識しながら書いたりして，自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。」と示す。

さいたま市では，国に先駆けて2016年度より，すべての市立小・中学校で，独自の英語教育「グローバル・スタディ」を小学１年生から中学３年生までの９年間一貫したカリキュラムの下で実施している。授業時数は，各学年で学習指導要領に示された基準より小学校の総時数で34～35時間多く，３年生以上は単元によって「探究の時間」を設定している。５年生の英語劇においては，台詞の言い回しや身振りの付け方について自分に合ったレベルで練習内容を選択するなど「個別最適な学び」の場面と，伝えたいテーマやそれに合わせた展開の工夫などを話し合ったり，よりよい劇にするためにピア・フィードバックしたりする「協働的な学び」の場面があるカリキュラムが位置づけられている。そこで本研究では，さいたま市グローバル・スタディにおける英語劇の全11時間の単元のうち，特に4単位時間配当されている「探究の時間」において，指導者が「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的にファシリテートする指導の在り方を考察し，そうした指導が児童の思考力，判断力，表現力等にどのような影響を与えるのかについての示唆を得たいと考えた。

2　研究の方法

参加者は，勤務校のグローバル・スタディを担当する非常勤講師１名と市内の外国語専科教員３名及び勤務校の第５学年児童120名である。授業改善のポイントを整理するために，英語劇のメリットなどについて外国語専科教員４名にメールによるインタビューと10項目のリッカート尺度による事前アンケートを児童に行い，授業改善の視点を明らかにした。また，先行研究をもとに児童が既習の外国語を用いて主体的に思考・判断・表現できるようにするための学習指導案やデジタル教材を作成し授業実践を行った。ビデオカメラの録画（1単位時間45分間を４時間分）とフィールドノーツ（４単位時間分）による授業記録,「探究の時間」毎授業後の５分程度の省察（計４回）と全授業終了後に行った30分程度の省察を質的に分析した。また，児童への事後アンケートを実施し，対応ありの t 検定で事前及び事後で有意差が認められるかを量的に分析した。事後アンケートの結果から顕著な変化があり，かつインタビューの協力に了承した抽出児童へのフォローアップインタビュー（２名，10分程度）を実施した。

３　結果と考察

「個別最適な学び」の視点では，インタビューのコーディング分析から指導者は児童が自分のめあてに向かって方略を選び思考，判断，表現しながら，主体的に英語劇を作り上げようとしていた姿を捉えていた。また，教師と児童の「言語活動のゴールイメージの共有」として作成したルーブリックを，指導者がよく理解するとともに、毎時間の振り返りの際には児童に繰り返し提示し，英語劇という言語活動を通して何ができるようになればよいのかについて意識させることの重要性が示された。さらに，「デジタル教材の活用」について，今回のような「個別最適な学び」におけるインプットの場面で高い効果を指導者は感じていたが，「アウトプットのチェック」など教師と児童のやりとりや振り返りの場面での効果的な ICT の活用を工夫する必要がある。協働的な学びの視点では，授業改善のポイントを踏まえて「教師主導でない」授業を行うことで，教師は児童が英語劇の完成を目指して「ピア・フィードバック」や「テーマを多様化・深化」させる話合いの仕方などの学びを生かして，主体的に思考，判断，表現する姿を見取っていた。さらに児童が英語劇のような探究型プロジェクト学習において，協働的に思考，判断，表現するためには「グルーピング」や「相互参照」なども重要な視点であることが示唆された。

以上のことから，さまざまなデジタル教材や ICT を活用しながら「個別最適な学び」や「協働的な学び」に取り組めるように教師が授業をファシリテートすると，児童が，英語劇の完成を目指し、主体的に思考・判断・表現するとともに，児童が課題に対して前向きに捉えていることも分かった。一方、教師が協働学習の支援をしながらルーブリックに基づいて思考・判断・表現を評価することは困難であることも分かった。

４　成果と課題

英語劇という探究的な言語活動を通して，教師も児童も伝えたいテーマを考えたり，そのテーマに合わせた英語のセリフを考えたりする活動を通して，児童は外国語を用いて主体的に思考，判断，表現することができたと考えることが分かった。その際に重要なことは，教師が児童とルーブリックを共有し，それをもとにした振り返りから自己の学びを自律的に調整できるよう，さまざまなマテリアルを用意する「個別最適な学び」と，グルーピングを工夫し，主体的な話合いや効果的なピア・フィードバックができるような「協働的な学び」のための支援を行うことである。英語劇のような探究的な言語活動は，児童の外国語の知識・技能だけでなく，外国語を用いて主体的に思考・判断・表現する力もさらに伸ばすことができるのではないか。今後は小学校外国語科における英語劇以外の探究的な言語活動でも身に付けるべき力や目指すゴールを教師と児童が共有するためのルーブリックや，外国語を用いて児童が主体的に思考・判断・表現することのできる授業の在り方をさらに深めていく必要がある。

５　参考文献

Anderson, L.W. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.

石井英真（2004）.「改訂版タキソノミー」における教育目標・評価論に関する一考察 :パフォーマンス評価の位置づけを中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要第 50 巻, 172-185.

近藤　暁子（2022）.「小学校外国語指導における個人差の理解と個別最適化した学びのための ICT の活用の可能性」『兵庫教育大学　研究紀要』第 60 巻, 99-98.

英語教育における効果的な「個別最適な学び」
ーー人一人の理解や学習進度に応じた ICT 等を活用した自己調整型の授業デザインー

M24-4171　藤川 光義

１．研究背景と目的

現在の教育現場では、生徒の多様化等の背景から、個々の生徒の学習進度や到達度に応じた個別最適な学びが求められている。文部科学省によって令和４年に行われた「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」では、「学習面で著しい困難を示す」生徒の割合は小中学校で 6.5%、また東京都の「令和４年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」では、東京都の中学生のうち 6.85%の生徒が不登校傾向であることが報告されている。さらに文部科学省による「令和５年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」では、日本語指導が必要な児童生徒が 69,123 人おり、年々増加傾向にあることが明らかになっている。

そういった背景から、生徒たち一人一人の理解や学習進度に応じた学びや学習環境を提供するとともに、自分に合った教材や学習方法を自主選択することができる授業、また、自分の興味のある内容について主体的に学習を進めることのできる授業が必要とされている。

本研究の目的は、中学校英語科教員に対し、「個別最適な学びと協働的な学びの一体化」に関する理論的な基盤を提供するとともに、その実現に向けたモデルプランを提示することである。

２．研究の方法

1.実態調査・理論研究	2.実践研究	3.まとめ
・英語科教員と生徒に対しての事前調査・実態調査 ・先行研究・文献調査 ・課題把握	・課題解決に向けたプログラムの実践（7 週間） ・プレ・ポストアンケート ・分析	・研究の成果と課題 ・授業デザインの提案 ・成果の活用方法

３．研究の成果

3-1 実態調査・理論研究

実態調査では、教員は生徒間の学力差を強く感じているものの、指導の個別化や学習の個性化が十分に行われていないことが明らかとなった。特に、学習進度や到達度に応じた指導方法がわからないことに困難を強く感じながら一斉授業を行っているため、授業のペースついて約 3 分の 1 の生徒が、学習ペースが合わないと感じていることが確認された。
また、興味関心に合った学びができていると感じている生徒が少なく、教員に指定された課題や宿題のみを学習している生徒が多いことも調査の結果からわかった。

次に文献調査を通して、個別最適な学びの必要性や課題点を調査した。この調査から見えてきた課題として、多くの教員が効果的な ICT の活用方法がわからず一人一人にあった課題の指示ができていない事や、個別に学習させることにフォーカスしすぎると、知識を深めることや協働的な学習につながらず、孤立した学びになってしまう可能性があることがわかった。また、生徒が自分の最適な学びについて知り、自己調整をしながら学べるような工夫を授業に取り入れなければならないことも課題として挙げられた。

3-2 実践研究

調査結果から、学校の課題解決に向け、ICT を活用した授業デザインを作成した。作成にあたり、以下の５点を意識したデザインを目指した。

① ICT を活用し、いつでもどこでも取り組むことのできる多様な教材の提供
② 学習者が学習進度や到達度、特性に応じた効果的な学習方法を選択できる環境の提供
③ 学習者が自らの課題を把握し、課題解決に向けた学習ができる環境の整備
④ 学習の個性化を意識した、興味関心に応じた探究的な学習の促進
⑤ 協働的な学びにつながる教材の活用

以上の５点を意識した仮授業デザインを作成し、修正を行いながら７週間の実践研究を行った。その後、最終アンケートを集計・分析後、最終デザインを作成した。

４．研究のまとめと課題

生徒が自分自身で学習方法やレベルを選択し、個別で取り組む時間を授業内に設定する。さらに学習記録を残すことで、それぞれの進度や学習到達度に応じた授業を行えるだけでなく、自分自身の学びを自己調整できるシステムであることや、自宅学習に関してもそれぞれが選択した宿題に取り組み、学んだ事を協働学習で深めることができる点が今回のデザインの特徴である。アンケート結果では、「以前より主体的に授業に取り組めるようになった。」と答えた生徒や、「授業のペースが自分にあっている。」「自らの学びを振り返り、何が苦手で、何をすればよいのかがわかるようになった。」と答えた生徒の割合が増えており、本デザインによる「個別最適な学び」の有効性が明らかとなった。自宅学習についても「自主選択できる自宅学習を通して、自分の英語力は伸びたように感じる。」という問いでは90%を超える生徒が「当てはまる。」「とても当てはまる。」と回答している。自由記述では「苦手なところを把握し、そこを重点的に学習できた。」「何回でも取り組めるため、くり返し行っていくことで自分の弱いところがどんどんわかるようになり、その後の学習に繋げやすいと思った。」などの回答があり、自宅学習への有効性も明らかとなった。また、教員側が抱えていた、「ICT の活用方法がわからず一人一人にあった課題を提供できない。」という課題に対し、ICT 教材の使い方や、実際に授業で活用できるリンクを貼り付けモデルプランを提示することで、課題解決につながるデザインを作成した。

５．成果の活用方法

今回作成した授業デザインによって、多様な学習ニーズへの対応が可能となり、学習者中心の教育の実現性が増すと考察する。また生徒が自らのペースや学習到達度に応じて学習方法を選択できる環境を整備することにより、目標に向かって自ら課題を見つけ、課題解決に向けた方法を探し、実行する自己調整力の向上を促進する。中学校英語科に関する個別最適な学びの具体的な実践例や授業プランが少ないため、モデルプラン、先行実践として提示することが教育的示唆として挙げられる。

６．参考文献

東京都「令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
文部科学省（2023）「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」
文部科学省（2024）「令和５年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」
文部科学省（2024）「令和 6 年度全国学力・学習状況調査の質問調査の結果について」

プログラミングとドローンを活用した
実社会と情報技術のかかわりを考えさせる課題解決型学習の実践と評価

M23-4201　池之上　勇斗

1.　はじめに

文部科学省[1]や内閣府[2]の構想を踏まえ，本研究では，プログラミングと先進技術に類するドローンを活用して，実社会と情報技術のかかわりを考えさせる課題解決型学習の実践を行う．そして，教科書[3]に取り上げられているドローンについて実際に操作させて生じた生徒の気づき，情報技術を用いた課題の解決へのプロセス，学習活動，本実践の特徴について評価し，明らかにすることを目的とする．

2.　実践概要

都立高校の第１学年の生徒（277 名）を対象に，2023 年９月 27 日～2023 年 11 月 22 日まで行った．本実践の全体構想として，前半は基礎的なプログラミングのアルゴリズムについて，扱い方を習得しつつドローン[4]を飛ばした．また，どのようにすれば思い描く機能を実装できるのか，コンピュータの処理方式やライブラリを実践的に活用する体験を積み重ねた．加えて，AI モデルや技術を利用する際の倫理的問題を含めた周辺知識について，生徒は理解を深めた．後半は，各班で教員が提示した複数の題材から１つ選択し，社会課題を調べ，ドローンを用いた課題解決を図るサービス案と機能実装を課題解決型学習で行った．

3.　調査概要

Web で問うた質問紙調査の項目には，大森ら(2020)を参考に実習内容に関する質問[5]，情報社会の問題解決技法４における自己評価表[3]を参考に実習中での問題解決に関する質問を採用した（表１）．独自項目として，Ｑ２，Ｑ３，Ｑ７を追加した．これらの項目は，本研究用に修正し，全て５件法で問うた．各項目は質問項目の尺度の中央値３を閾値とする母平均の検定（t 検定）を行い，肯定と否定の傾向を分析した．加えて，Q10．本実習で体験し，学んだこと，Q11．本実習の改善点，Q12．問題解決のプロセスを意識することで，１)取り組むことのできた活動，２)改善することができた点を自由記述式で問うた．

4.　結果と考察

事後調査の質問紙回答（選択式）の傾向を分析した結果，９項目に有意差が認められ，全て中央値よりも平均値が高く肯定的だった（表１）．Ｑ１，Ｑ２，Ｑ３はともに，大きい効果量が認められ，平均値に着目すると，生徒からの評価として尺度の中央値３より大きいことが示唆された．加えて，Ｑ１，Ｑ３は平均値４を超えた．Ｑ１は，ドローンという実機を活用したプログラミングは，スクリプトの実行結果が機械的に画面に表示されるのに対して，実際に動作し現実に作用する衝撃さが，学習に向かう意欲を与えたのだと考える．Ｑ３は，実機飛行の場面にて生徒から「想像していた情報らしい情報の授業だ」という反応や，総合課題の取組場面では，粘り強く考える生徒の姿，班で熱心に議論して取り組む姿が見られた．

実機を用いて，実社会課題に対して，解決に向かう一連の流れを自主的に行ったことから，生徒はプログラミングに対して楽しかった，満足したと認識したと考える．

表１　質問紙調査の結果（尺度の中央値（３）を閾値とする母平均の検定（t 検定），n = 245）

分類	質問項目	*Mean*	*SD*	t 値	p 値	95%*CI* 下限	95%*CI* 上限	r
実習内容に関する質問	Q1. ドローンを活用したプログラミングは楽しかった.	4.07	0.99	15.94	.000 ***	3.94	4.21	.74
	Q2. ドローンを活用したプログラミングの内容を理解できた.	3.61	0.97	9.16	.000 ***	3.48	3.74	.53
	Q3. 総じて，ドローンを活用したプログラミング実習に満足した.	4.02	0.98	15.33	.000 ***	3.89	4.15	.72
実習中での問題解決に関する質問	Q4. 問題を明らかにするとき，状況に対する見方や考え方に変化があったか.	3.79	0.90	12.87	.000 ***	3.67	3.91	.66
	Q5. 問題に関して情報を集め，整理し，問題の分析に役立てることができたか.	4.02	0.91	16.36	.000 ***	3.90	4.14	.74
	Q6. 仮説を立て，複数の解決策を立案できたか.	3.84	0.91	13.56	.000 ***	3.72	3.96	.68
	Q7. 作成した Python のスクリプトは，考えたサービス内容と一致しているか常に確認，改善をしながら実行できたか.	3.94	0.94	14.61	.000 ***	3.81	4.07	.71
	Q8. 作成した Python のスクリプトを実行したことで，自身の問題を解決することができたか.	3.61	0.99	9.06	.000 ***	3.48	3.74	.53
	Q9. 問題解決のプロセス・内容を，ほかの人が理解できるように伝えることができたか.	3.90	0.94	14.08	.000 ***	3.78	4.03	.69

※95%CI は信頼区間を意味し，r は効果量を意味する.　　* p <.05; ** p <.01; *** p <.001

5.　総合考察

本実践では，生徒らが主体となってサービス案の立案や機能開発を行った．その際，一部の生徒から，現実で飛行するドローンやコンピュータで駆動する AI に対し，実用上で様々な制約があることに気づき，以下の新たな２つの視点を得させていた可能性が示唆された.

まず,「活用上の諸問題への気づきと技術活用への倫理的視点」という点である.3 節の Q10 や Q11 に対して「充電や，耐熱温度，重量，風の影響，誤作動など」といったハードウェアに関する諸問題について記述を 42 件得た．これらのように，一部の生徒に対して気づきを与えるような側面が，本実践には存在したと考える．次に，「活用に向けて機材の特性や様々な情報をもとに工夫し，機能実装を行う視点」という点である．3 節の Q12 に対する生徒の記述には，「１インターネットを使ったり，先生から配布された資料を活用したりして自分の必要な情報を調べることができた．２ドローンでの認識は画像上であるため，球体を認識させるために円を認識させるプログラムを使うことで難しい課題を解決できた」という意見を 58 件得た．これらは，表１に示した問題解決に関する全項目において有意差が認められ，大きい効果量も同時に確認され，肯定的な傾向が得られたことを裏付ける回答と考える.

6.　まとめ

本実践では，「活用上の諸問題への気づきと技術活用への倫理的視点」「活用に向けて機材の特性や様々な情報をもとに工夫し，機能実装を行う視点」と学びを，一部の生徒に与える可能性が期待できるという知見を得た.今後の課題は，個々のプログラミングへの理解を深めるよう改善し，実践と評価を行うことである.

参考文献

[1] 文部科学省:“AI 戦略等を踏まえた AI 人材の育成について”, <https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg7/20191101/shiryou2_1.pdf>, (2024.7.24 閲覧）.

[2] 内閣府地方創生推進事務局:“スーパーシティ・デジタル田園健康特区について（国家戦略特区制度を活用したデジタル田園都市国家構想の推進)”, <https://www.chisou.go.jp/tiiki/kokusentoc/supercity/supercity.pdf>, (2024.7.24 閲覧）.

[3] 黒上晴夫，堀田龍也，村井純ほか:“情報Ⅰ”, pp.45-46, 日本文教出版（2022）.

[4] Ryze Tech:“Tello”, <https://www.ryzerobotics.com/jp/tello>, (2024.7.24 閲覧).

[5] 大森康正ほか:“ミニドローンを用いた小・中学校連携プログラミング教育の環境と教材の開発”, 研究報告コンピュータと教育，12 巻，1 号，pp.1-8（2020）.

幼稚園教諭の早期離職防止に向けて
－公立幼稚園新規採用教諭のストレスとコーピングに着目して－

M23-4301　鈴木 かおる

１．研究の目的

学校教員統計調査(文部科学省,2024)によると、公立幼稚園・こども園の離職者数は平成 27 年から令和 3 年にかけて増加しており、東京都でも近年若手教諭の早期離職や年度途中の休職者が見られている。また、近畿圏の幼稚園・保育所でも、3 年未満の退職者のいる施設は 6 割以上あり(森本ら,2013)、離職理由はストレスからくる「身体的・精神的体調不良」が多い。保育者のストレスは、仕事量の負担や幼児理解の難しさ等様々あるが、特に人間関係の問題は重要かつ深刻な要因である(西坂,2010、治部・小山,2020 等)。そしてこのようなストレスを軽減させるためのコーピングでは、肯定的解釈型と回避型思考・気晴らし型の情動焦点型対処は精神健康度を高めることや(松村,2021)、バーンアウト健全群は傾向群より「挑戦」や「気晴らし」といったコーピングを用いる傾向が強いことが明らかにされている(齋藤ら,2009)。

そこで本研究は、国公立幼稚園新規採用教諭を対象に具体的にどのようなストレスを抱え、どのようなコーピングにより解決を図ろうとしているのかを明らかにすることを目的とした。これにより、幼稚園教諭の早期離職を防止するための管理職としての対処や職場環境の在り方を検討したい。

２．研究の方法

１）対　象　国公立幼稚園令和 5 年度新規採用教諭（以下、新採教員とする）女性 6 名。

２）インタビュー調査　本研究者による 1 対 1 の半構造化面接。内容は 1 年間を振り返っての感想、大変だったこと、その際の対応等で 1 名につき 50 分程度であった。目的及び倫理的配慮等について説明し、同意を得た上で実施した。調査は令和 6 年 4 月～5 月であった。

３）分　析　逐語録をストレッサー（大変だったこと）、ストレス反応（その時の状況）、コーピング（大変なときはどうしたか）に関わるものに分け、KH　Coder3(樋口,2004)を用いて計量テキスト分析を行い、それぞれについて共起ネットワークにより内容を検討した。

３．結果及び考察

抽出語リストでは、ストレッサー及びコーピングは対人に関する語の頻度が高く、ストレス反応では心身の状態に関わる語の頻度が高かった。以下のカッコ書きは、「　」は抽出語、『　』は KWIC コンコーダンス、【　】は共起ネットワークにおける Subgraph 名とした。

１）ストレッサー

ストレッサーに関する共起ネットワークでは、**【①上司との関係】【②指導の難しさ】【③園務分掌の負担】【④会議の負担感】【⑤保育・準備の大変さ】【⑥保護者対応】【⑦想定外の状況】**の 7 つの Subgraph が抽出された。【⑦想定外の状況】は先行研究では見られておらず、職場内で分からないことが多く、保育が予想とは違う展開になる、上司の言動が日によって変わる等からの新採教員特有のストレッサーであることが示唆された。

２）ストレス反応

ストレス反応に関する共起ネットワークでは、**【⑴疲労・身体的反応】【⑵ネガティブな思考】【⑶泣く】【⑷文句や雑な言動】【⑸身体の不調】【⑹悲観的思考】**の 6 つの Subgraph が抽出された。これらは、松浦ら(2020)が示したストレス反応と同様であった。藤後ら(2019)が示しためまいや動悸等の自律神経症状は見られなかったが、【⑶泣く】や【⑷文句や雑な言動】は見られた。このことから周囲の職員は新採教員の普段とは異なる些細な行動の変化を見逃さず、状況を把握し、早

期に対処する必要があると思われた。

3）コーピング

コーピングに関する共起ネットワークでは、**【❶肯定的解釈をする】【❷担任を誇りに思う】【❸連携する】【❹保育の援助を受ける】【❺友達や親に話す】【❻話して問題解決に向かう】【❼遊ぶ】**の 7 つの Subgraph が抽出された。【❶肯定的解釈をする】【❷担任を誇りに思う】は松村(2021)の肯定的解釈型、【❼遊ぶ】は回避型思考・気晴らし型に相当し、対象者はいずれも精神健康度を高める効果的なコーピングで対処していると考えられた。

4）個別に見たストレッサーとコーピングとの関係

ストレッサー及びコーピングに関し、対象者 6 名を外部変数とした共起ネットワークにより内容を検討した。ストレッサーは【①上司との関係】【⑤保育・準備の大変さ】【⑥保護者対応】【⑦想定外の状況】が全員に共通していた他、これらに加え個々によって異なるストレッサーが見られた。主なコーピングも個々によってそれぞれであったが、【❶肯定的解釈をする】【❺友達や親に話す】は全員に共通であった（表 1）。

表 1. 対象者別に見たストレッサーおよびコーピング

ストレッサー	対象	コーピング
④会議の負担感	1	❶肯定的解釈をする＊
③園務分掌の負担	2	❻話して問題解決に向かう
＊①上司との関係		
＊⑦想定外の状況	3	❼遊ぶ
＊⑤保育・準備の大変さ	4	❸連携する
	6	❷担任を誇りに思う
②指導の難しさ	5	❹保育の援助を受ける

（＊：全員に共通するストレッサーまたはコーピング）
⑥保護者対応、❺友達や親に話す、も全体に共通するが小さい

対象者個々のストレッサーとコーピングとの関係をみると、a)保育に関するストレスに対し直接的に解決を図る、b)職場のストレスをプライベートで気晴らしをする、c)肯定的な内省により対処していた。これらに対し周囲の関わりとして、a)共感的対話や傾聴によりフォローする、b)プライベートの充実が図れるような配慮をする、c)承認や受容的態度で関わることが必要と思われた。

5）総合考察

新採教員のストレッサーは職場内の人間関係の他、保育に関する指導の難しさや・準備の負担、園務分掌や会議の負担、保護者対応でこれらは全員に見られた。また、「想定外の状況」も共通していたが、これは新採教員特有のものと考えられ、特に配慮することが重要と考えられた。このようなストレスに対してはネガティブな発言やいら立つ様子等が見られたことから、これらの些細な変化に周囲が気付き、早期に対応できるようにすることが必要であると思われた。ストレスに対するコーピングは個々により異なる方略を用いられており、これらができる時間的配慮や受容的な関わりと共に、計画立案コーピング（白石,2019）を取り入れることも必要であると考えられた。さらに同僚との人間関係はストレッサーにもコーピングにもなりうる可能性があり、職場内の人間関係の重要性が改めて指摘された。管理職のコミュニケーションは、より対話的かつ部下や同僚の期待に応える形での配慮を伴う方向へと質的に変化している(坂爪,2020)ことから、管理職には、対話重視でよりサポーティブなリーダーシップを発揮することが求められるといえる。

ストレッサーやコーピングは対象や状況によって様々であることから、今後はこれらを明らかにすることで、より現状に即した園での人間関係や職場環境の改善を図ることができると思われた。

4．主な引用文献

・松村朋子(2021) 保育者の特性および職場環境と保育者のストレス反応との関連について．大阪総合保育大学紀要,16:49-68.
・西坂小百合(2010) 若手幼稚園教師の精神的健康に及ぼすストレスと職場環境の影響．立教女学院短期大学紀要,42:101-110.

4 歳児及び 5 歳児の鬼ごっこにおける保育者の指導について

M23-4302　吉野満里恵

1）研究の目的

鬼ごっことは、勝敗や役割交代が生じるルールのある遊びである(河崎,1984)。幼児は 4 歳児クラスから鬼ごっこの役割を理解して遊べるようになり(田丸,1991)、より複雑な鬼ごっこが可能になる(田中,2007)。園での鬼ごっこ指導では、遊びの中の特定の行為を強要するのではなく、遊びの楽しさを引き出す指導(河崎,1984:渡邊,2017)や、幼児が複雑なルールを理解し、仲間を意識させたりルールを調整したりしながら鬼ごっこを楽しめるような指導が求められている(河崎ほか,1979:田中,2007)。一方で、実際には安全に配慮する指導が多く、特に学級活動場面において楽しさを感じられるよう配慮する指導が少ない傾向にある(渡邊・野中,2015)。このため、学級活動場面における鬼ごっこの楽しさに注目した具体的な指導を明らかにすることが必要だと考えられる。田中(2010)は年長クラスの鬼ごっこにおける保育者の集団への指導について、保育者へのインタビューを基に M-GTA を用いてその枠組みを明らかにしたが、具体的な手立ては明らかではない。

そこで本研究では、4 歳児及び 5 歳児の鬼ごっこ場面における保育者の指導について、田中(2010)の鬼ごっこ指導の枠組みを基に、実践を通して「鬼ごっこを楽しむための集団に対する指導」を検証するとともに、指導の具体的な方略を明らかにすることを目的とした。

2）研究の方法

・対　象: 東京都公立 A 幼稚園令和 5 年度 4 歳児および令和 6 年度 5 歳児担任保育者

・時　期: 令和 5 年 2 月(4 歳児学年)から令和 6 年 7 月(5 歳児学年)までの計 20 日

・観　察: 担任保育者による一斉活動での鬼ごっこ指導場面を本研究者が観察、記録した。

・インタビュー:担任保育者を対象に、鬼ごっこ指導日の保育終了後、指導上の配慮点や意図を確認した(10 分程度)。また、鬼ごっこのねらいや指導上の留意点に関し質問した(令和 6 年 7 月実施、1 時間程度)。記録に際し、IC レコーダーを使用した。

・分析方法: 観察したデータを基に田中(2010)の分類表を参考に具体的な事例の分類と概念の再検討を行った。分析の妥当性を高めるためにインタビューを使用した。

3）研究の成果（結果及び考察）

観察日のうち、鬼ごっこ指導は約 30 分の指導を計 6 回、しっぽとり鬼と助け鬼が行われた。保育者は鬼ごっこ指導を行う際、幼児の仲間となり遊びに参加する場合と参加しない場合があった。

(1) 観察データの分類と概念の再検討

観察された指導を田中(2010)の分類（Figure1 番号 1～14)に倣い分類した。概念に質的な違いが見られた場合は再定義（番号 3）又はより詳細な概念を生成し(番号①,②)、いずれにも当てはまらない場合は新たな概念を生成した(番号 15,16)。これを基に田中(2010)の鬼ごっこ指導の枠組みを再構築し、指導の流れを示した(Figure1)。Figure1 の白抜き矢印は田中(2010)が示した関係性、黒色太矢印は本研究で明らかにした指導の流れを示したものである。事例は計 146 観察され、コア・カテゴリーである《遊びの流れ作りカテゴリー》は 77 事例で最も多く、中心的な指導であった。次いで《主体的参加の誘導カテゴリー》が 53 事例、《自己メンテナンス化カテゴリー》が 6 事例、《経験の積み上げカテゴリー》が 10 事例観察された。新設及び詳細化した概念は主に幼児の主体性を尊重する指導(番号①,15,16)であり、状況を変えて「15.動きを引き出す」指導や個々の「16.挑戦を支えたり認めたりする」指導が最も多かった。これらは田中(2010)のインタビュー調査からは示されておらず、本研究の観察により明らかにされたものである。このことは、保育者が無自覚で行っているものなのか、本研究の対象者に特徴的なものなのかは今後の検討の余地はあるが、個々を認める指導によって幼児同士で挑戦を認め合う雰囲気につながる中心的な指導となっていた。また保育者はチームへの働きかけも行い(番号②,3)、田中(2010)の示す対抗心に加え、仲間意識ももてるよう指導していた（番号 3)。「5.一時休止する」事例はなかったが、保育者がインタビューで「一時停止させる場面もある」と述べており、概念を残した。実際には一時停止が必要な状況になる前に保育者が課題を見つけ、遊びを区切り学級全員で話し合っており、保育者の「遊

びをなるべく止めたくない」という思いが指導に反映されていると考え、保育者特有の指導として点線矢印で示した。「11. 子どもたちに解決させる」指導は、田中(2010)の示す幼児だけの力で解決させる指導ではなく、学級の課題として幼児に気付かせ解決の道筋を示す指導であり、幼児の様子を把握しやすい学級活動場面での指導の特徴と考えた。

(2) 指導の流れと具体的な方略

保育者は活動前に先行経験と繋がるよう《経験の積み上げカテゴリー》の指導を行い、幼児の提案したイメージを遊びに取り入れたりルールを確認したりした。遊びの進行中には《遊びの流れ作りカテゴリー》を軸にイメージを伴う役割やルール、陣地作りを行ってルール理解を図ったり、意欲の低下しているチームに仲間入りし励ましたりして遊びへの期待感や意欲をもたせた。幼児の表情や動きから気持ちのノリを確認し、遊びの盛り上がり方によって遊びへの参加度合いや動きの量を変えて、なるべく幼児だけで遊びが進むよう配慮した。保育者が楽しそうに全力で動く姿を見せる、状況を知らせたり変えたりすることで、対抗心や仲間意識、動きを引き出し、遊びを盛り上げた。参加に消極的な幼児には、《主体的参加への誘導カテゴリー》の指導を行い、安心させる声掛けや身体接触を通して恐怖感を和らげ、陣地の中から遊びに参加する方法を個別で知らせて遊びとの接点をもたせた。離れた場所から見守り気持ちの傾きを待つこともあったが、動き方やタイミングを具体的に知らせたり、一緒に動いたりし、挑戦したときには認める声掛けをして、幼児が成功体験を重ねられるよう指導し、自信をもたせた。遊びの中で認識の違いが生まれた場合には個別に話し合わせて都度解決し、全体に関わる課題がある場合には遊びを区切るか遊びを終了させ、幼児を集めて「12.活動を振り返らせる」指導の後に《自己メンテナンス化カテゴリー》の指導を行い、具体的な場面を想起できるよう配慮しながら幼児に投げかけ解決させたり、幼児と一緒にルールを調整したりした。

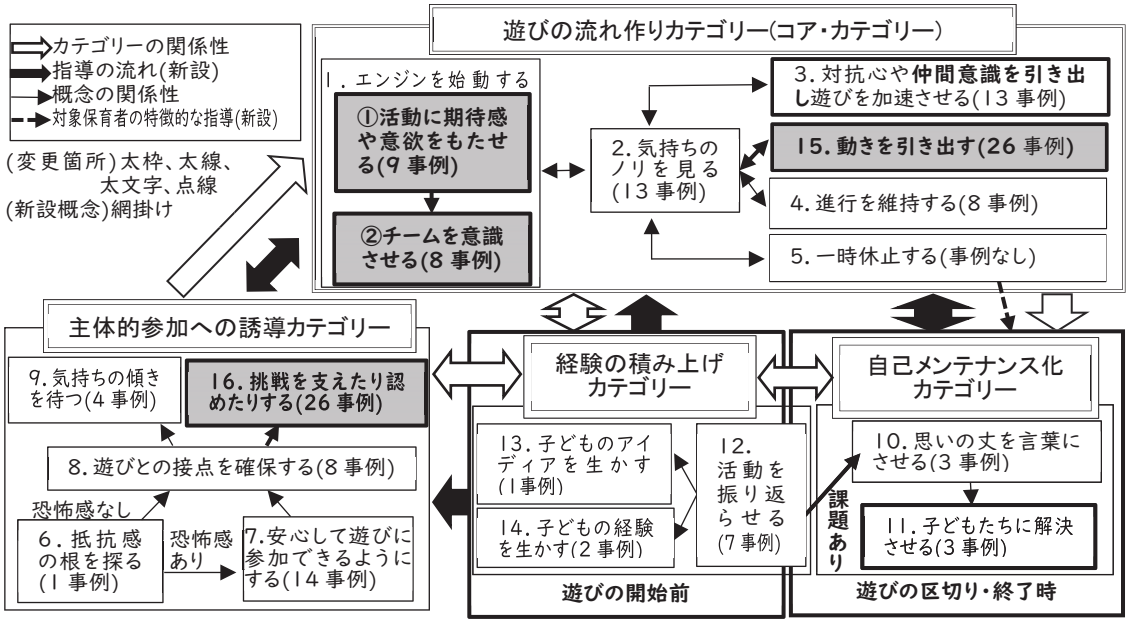


Figure1. 鬼ごっこ指導の枠組み(結果図)

4) まとめと課題

鬼ごっこ場面における具体的な指導法や、指導の流れが明らかになった。一方で、事例数に偏りがあるため、複数保育者を長期的に観察することで、多様な指導法が明らかになると考える。

5) 成果の活用方法

幼児への指導法として役立てたり、自らの指導と比較し改善を図ったりすることが考えられる。

6) 主な引用文献

・河崎道夫(1984) 子どものあそびと発達 ひとなる書房
・田中浩司(2010) 年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス―M-GTA を用いた保育者へのインタビューデータの分析― 教育心理学研究 58(2),212-223

私立幼稚園における個別の指導計画の作成と実践
―子ども理解と支援方法に関する若手保育者の意識の変容―

M23-4361　野村　優子

1. 研究の目的

2019 年度の特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査によると、個別の指導計画を作成している幼稚園は 56.1%にとどまり、2023 年度の特別支援教育体制整備状況調査では私立幼稚園の作成率が 70.2%と、90%以上の国公立幼稚園に比べて相対的に低い傾向にあることが明らかにされている。また、幼稚園において個別の指導計画を効果的に作成・活用するためには、他機関との連携と経験豊富な教師によるリーダーシップが不可欠であり(菊田ら,2014)、通常保育と矛盾しない計画書式の整備が課題であることが示されている(梅津ら,2005)。個別の指導計画の役割に関する保育者の意識については、個別の指導計画が子どもの理解を促進させ、情報共有の重要なツールと捉えられている(吉川,2019)。しかしながら、若手保育者は経験を重ねることでその場を俯瞰的に捉える視点を養っていく可能性がある(守ら,2016)ものの、個別の指導計画作成・活用を通じて若手保育者にどのような意識の変容が生じるのか、または生じないのかは示されていない。

そこで本研究では、私立幼稚園における個別の指導計画作成の導入期に焦点を当て、子ども理解と支援方法に着目し、若手保育者の意識の変容を明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

(1) 調査対象者　私立幼稚園に勤務し、3 年未満の保育者 2 名。(以下、若手保育者とする)

(2) 調査方法　個別の半構造化インタビューを 3 回(2023 年 12 月、2024 年 3 月、2024 年 8 月)に実施した。インタビューの所要時間は約 60 分間、以下の 6 つのインタビュー主題に基づいて進行した。倫理的配慮として、本研究の目的及びインタビュー調査の実施に対する同意を確認した上で実施した。

(3) 分析方法　逐語録を事前に設定した主題毎に分類した。主題に直接該当しない語りが含まれていた場合には、それらの内容を主題ごとに分類し直した。さらに、主題に沿ったキーワードとなる語句を全て抜き出し、語り手の文脈に即して個別の主題に関する意識変容のストーリーラインを作成した。

3. 研究の成果

個別の指導計画作成と実践にあたり、若手保育者には主に 3 つの意識の変容がみられた。(表 1.)第一に子ども理解に対する意識の変容である。作成当初は集団行動への参加を重視していたが、個別の指導計画の作成を通じて子どもの実態を把握し、個々の特性や興味、発達に応じた理解を深めた。第二に支援方法における意識の変容である。個に応じて柔軟な対応を工夫するようになり、活動への参加には選択肢を設けたり、個のペースを尊重するなど、子どもの自主性と意欲を尊重する支援方法が重視されるようになった。第三に、保育環境整備への意識の向上である。A 保育者は、子どもが好きな遊びを満足にできる環境を整えることで自然な集団参加を促した。B 保育者も、無理なく集団に戻れるよう安心できる環境を重視し環境整備の重要性を認識するようになった。個別の指導計画の作成と作成に伴う保育実践について、個別の指導計画は子ども理解を促進する（吉川,2019）ことから、子どもの内面的な成長過程や個々の発達課題に対する洞察を深め、より適切かつ効果的な支援へ意識が変容したといえる。このような子ども理解の深まりは、若手保育者自身の成長にも寄与

し今後の保育実践において重要な基礎になると考える。

意識の変容を促した環境要因としては、特別支援教育の専門家による研修や助言、先輩の先生や同僚との対話が挙げられた。個別の指導計画作成を通じて子どもの実態把握に努めたことや、内省し振り返る機会が子ども理解と、若手保育者自身の自己理解を深め、意識変容を促したと考えられる。

表1. 主題別にみるA保育者とB保育者の意識変容(2023年12月、2024年3月、2024年8月)

主題	保育者	2023年 12月	2024年 3月	2024年 8月
主題① 支援を必要とする子どもと関わる上で大切にしている実践について	A	個別対応で感情を受け止めつつも、**集団活動への参加を重視**	**子ども理解を深め**、選択肢を設け自主性を尊重	**個別の柔軟な対応を重視し**、環境整備で自然に集団に溶け込む支援
	B	幼稚園を楽しめるよう優しく働きかけ、必要な場面では毅然と対応	**集団の一員**として、意欲を引き出す声かけと個に合わせた柔軟な対応	無理なく集団に戻れる環境と活動の選択肢を設け、**個のペースを尊重**
主題② 個別の指導計画を作成する際に感じたこと	A	**書きにくい**部分もあったが指導計画作成で**現状整理と指導法が見えた**	**計画の振り返りで子ども理解が深まり**、目標設定に対する意識が向上	見通しが持てる保育設定と、**保護者と連携した計画立案の必要性**を認識
	B	業務に追われ初めは**3行しか書けなかった**が、**子どもの発達特性を整理**できた	個別の指導計画作成を通じて**発達特性を再認識し、個を尊重した支援へ**意識が変化	**保護者との連携**や**個々に異なる子ども理解を文章化する難しさ**を認識
主題③ 個別の指導計画作成後実践を行う中で意識したところ	A	**計画を意識**して実践しようとするが業務多忙で**その場限りの対応が多い**	**成長の変化を観察し目標を調整した**	**自主性を尊重し興味を引き出す**工夫、友達との関わりを増やす環境作り
	B	診断を受けていない幼児でも支援の必要性を認識し、**柔軟に対応すること**を意識した	計画の重要性理解も**活用時間不足で具体的実践に繋がらなかった**	**行事の際に計画を振り返る**も日常業務に追われ**十分活用できなかった**
主題④ 個別の指導計画共有方法について	A	**アシスタントに**指導計画を**配布し説明**をしたが、全職員との共有は不十分であった	**学年内では共有できた**が、変化に応じた共有の継続が課題	**関わる先生方には書面で共有できた**が、全職員への共有は課題
	B	**発達特性を文章でまとめ配布**したが、指導計画のような形式なら伝えやすいと感じた	口頭で幼児の姿を共有したが、**個別の指導計画の共有はできなかった**	**個別の指導計画をデジタルツールで閲覧できるが**、詳細を共有する時間が不足
主題⑤ 指導を行う上での意識の変化と支えとなったもの	A	**先輩の助言や特別支援研修が支え**となり、対応に対する気づきを得た	**学年内で指導方法を話し合う**ことで協力体制が強化	**同期や相談しやすい先生が近くにいることで、思考を転換できる**ことが支えとなった
	B	**先輩や特別支援研修による専門家の助言が支え**となり、明るく接することができた	**研修で学んだ集団を見据えた支援方法により、**対象児への過剰配慮を見直しができた	**子どもたちの成長が支え**となり、さらに努力する意欲に繋がる
主題⑥ 個別の指導計画活用と今後の課題	A	初めての担任業務で計画活用が難しく、**目標設定や共有の仕組みを模索**	**個別の指導計画を振り返る習慣をつけ**、活かせる場面を増やしたい	**行事前に計画を振り返り、必要な指導を見極める**ことで活用しやすくなる
	B	専門的知識の重要性を認識しつつ、**実践の難しさと新たな学びの必要性**を感じている	**日々の保育で改善点を記入する機会を増やし**、個別の指導計画を活用したい	共有でなく、日々の支援に活かすことが理想、**業務負担が多く後回しになることが課題**

4. まとめと課題

今後は、縦断的な調査を通じ、意識変容が長期的な成長や専門性の深化への結びつきを明らかにすることで、園に即した若手保育者の指導や育成に尽力できると考える。

5. 成果の活用方法

園内に対話を通じた振り返りの時間を取り入れることで、子ども理解を深め、個別指導計画の質向上や支援の一貫性確保が期待されるため、保育現場での実践指導に役立てられると考える。

6. 主要参考文献

文部科学省（2018）平成30年度特別支援教育体制整備状況調査結果

吉川和幸・川田学・及川智博（2019）障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー．子ども発達臨床研究．13．23－33

性に関する指導による教育的効果の検討
ー中学校での授業実践を通してー

M23-4401　千葉　雅子

１．研究背景と目的

子どもや若者が成人期へと移行する準備をすることは人類にとって重要な課題であり、その中心には人間のセクシュアリティや人間関係に関する問題がある。また、多くの若者は学校に在籍している間に思春期を経験し、様々な人間関係を通してコミュニケーション能力を培うため、学校教育を通じた段階的な性教育が重要である。しかし、浅井ら(2018)は日本における性教育が十分に保障されていない現状を指摘し、特に教育現場で性教育が進まない原因として歴史的背景があることを示唆している[1)]。こうした背景がある中、現在学校では、学習指導要領に基づいた性教育を、発達段階を考慮し保護者の理解を得ながら教科横断的に実施されている。そこで、実習生としての立場から中学１年生を対象として保健の授業を行い、その効果と課題を明らかにすることでより効果的な性に関する指導について考察することを本研究の目的とした。

２．方法

授業はA市の公立中学校の１年生、147名を対象に「保健② 心身の発達と心の健康」について行い、その前後に計４回アンケート調査を実施した。2023年11月7日の調査を事前調査、11月14日の調査を授業直後調査、11月28日の調査を２週間後調査、12月12日の調査を４週間後調査とした。調査項目は、性に関する学習への関心・意欲を問う５問と知識を問う５問で、調査用紙に倫理的要項を記載し匿名で配布・回収した。全４回の調査での有効回答は男子53名、女子44名、その他３名の合計100名であった。回答は評価基準に基づいて点数化し、ｔ検定を行った。さらに、各回で自由記述の質問を設け、その結果はAIテキストマイニング（Local社）を用いて分析を行った。

３．結果

性別による比較分析の結果、事前調査では有意差が見られず、性に関する学習への関心や意欲の得点の平均には差がみられなかったものの、妊娠に関する知識の得点は男子生徒の方が、平均が高く、有意差もみられた。事前調査と他の調査との比較では、授業直後調査ではほぼ全項目に有意差が示され、全体的に知識が向上したことが明らかになったが、どの項目も授業直後調査の平均点が最も高く、２週間後調査・４週間後調査で緩やかに低下を示していた。さらに、自由記述の回答結果からは、授業内容に関する理解が深まったことや、全体を通じて、性に関する教育の必要性や影響についての意見が多様に表れ、中学生の身体や性についての教育の重要性が示唆された。

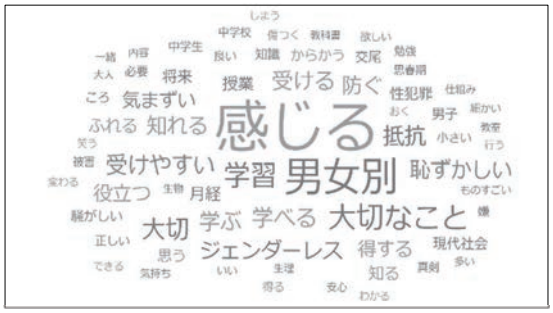


図１．事前調査の自由記述・回答をテキストマイニング分析した結果

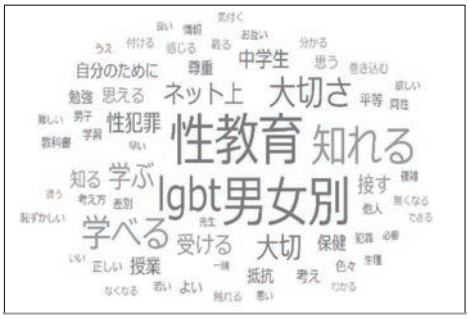


図３．２週間後調査の自由記述・回答をテキストマイニング分析した

４．考察

事前調査と授業直後調査との比較では、ほぼすべての項目で平均点の上昇および有意差がみられたことから、意識・知識の高まりがみられたことが示唆された。また性差による比較から、妊娠に関する項目について男子生徒の方が得点の平均が高く、有意差もみられた。片瀬（2019）の調査によると、性に関するイメージについて、特に女子生徒における「楽しくない」との意識が増大しており、このことは、男女間のコミュニケーションの障害となり得ると指摘されている[2)]。学校で実施される性に関する指導では、青少年の性非行や性被害・性加害を予防すること、性感染症を予防することなど生徒指導上の問題対策的視点が強くなりがちな側面があり、指導的な要素を強調した学習はネガティブな印象を招きかねない。そのため、今後の性に関する指導においては、ポジティブな要素である「生命の連続性・神秘性」や「豊かな人間関係」、「コミュニケーションの大切さ」なども関連付けて伝えるといった工夫が必要である。また、性に関する学習への関心・意欲、知識について授業直後調査から、２週間後調査・４週間後調査で緩やかに低下していた。中津山（2009）は、“人間が実行する推論や行動は合理性に欠けているため経験と照らし合わせて、類似した経験を選び、そのときに成功した方式に照らし合わせて次なる行動を決定する”と述べている[3)]ことから、性に関する指導についてもより教育的効果を持続させるために単なる情報提供とならないよう、実生活や将来をより自分事に認識させるなど、授業をより自分と密接に結びつける働きかけが必要である。深澤ら（2020）は、印象に残る保健授業の要素の中で「学習内容と自己」というカテゴリーを挙げており、『授業により自分が行っていた行動の理由が理解できること』や『感情が揺さぶられる内容であること』、『将来の自分を想像する機会となっていること』等が当てはまること等を挙げている[4)]。このことから効果的な性に関する指導にするためには、性に関する指導について、自己理解を促すツールとしての役割と、実生活での経験と将来を結び付ける架け橋としての役割の２つの機能を踏まえることが重要である。

５．結論

本研究は中学１年生を対象にした保健授業を通じて、性に関する指導の効果とその課題を明らかにすることを目的とした。調査結果では、授業後に知識が全体的に向上したことが明らかとなり、特に妊娠に関する理解には性差が見られた。また、自由記述の分析結果からは、性教育の重要性を認識していることが明らかとなり、授業内容や実施方法に関しては改善の必要性も示唆された。今後の性に関する指導は、単なる情報提供ではなく、生徒の実生活や将来を結びつけることで、持続的な教育効果をもたらすことが必要であり、より効果的な指導を行うためには、自己理解を促進するツールとしての役割と、実生活での経験と将来を結びつける架け橋としての機能をもっていること、の２点の機能を踏まえることが重要である。

６．文献

1）浅井春夫・艮香織・鶴田敦子：性教育はどうして必要なんだろう？包括的性教育をすすめるための 50 の Q&A，大月書店，東京，2018.

2）片瀬一男：(財) 日本性教育協会編『「若者の性」白書―第８回青少年の性行動全国調査報告』，第８回「青少年の性行動全国調査」の概要，小学館，P20-24，2019.

3）中津山 幹男：記憶モデルと教育効果，日本知能情報ファジィ学会ファジィシステムシンポジウム講演論文集，25(0)，P218，2009.

4）深澤多恵・鎌塚優子：学びの継続性を意識した小学校・中学校における保健教育に関する研究―学習内容の印象に関する実態調査を手がかりとして―，静岡大学教育実践総合センター紀要，30，P272-279，2020.

小児慢性特定疾患の子どもの養育体験を通じた母親の成長プロセス

M23-4491　木村　三喜子

Ⅰ.背景と目的

近年の医療技術の発展に伴い、慢性疾患のある子どもたちの約９割は家庭で生活し、外来やクリニックで治療を受けながら地域の学校に通学している。また、保護者の約６割が学校生活に関する困りごとを抱えている[1)]。

子どもが慢性疾患である場合の母親の子育ては、慢性的な病気からくる苦労や困難が加わる。しかし、従来の研究では、慢性疾患の子どもを養育する母親の体験が、母親の生き方にどのような影響を及ぼし、母親がどのようにして成長するのか、そのプロセスには光が当てられていない。一般的に子育ては親を成長させる。親としての責任を果たすことが母親である大きな意味を持ち、母親は生涯にわたって成長し続ける。したがって，子どもが慢性疾患である母親においても、特徴的な成長を遂げていくのではないかと考える。そこで本研究の目的は、小児慢性特定疾患の子どもを養育する母親の体験が、母親の生き方にどのような影響を及ぼし、母親がどのようにして成長するのか、そのプロセスを明らかにすることである。その解明を通し、養護教諭が行う健康管理や健康相談活動等において、どのような働きかけが母親に有効なのか、学校のサポートへの示唆を得ることである。

Ⅱ.方法

対象：東京都内の公立 A 小学校通常学級の在校生と卒業生の子どもの母親であり、かつ、その子どもが小児慢性特定疾患と診断されている母親 6 名。

半構造化面接：2023 年 12 月～2024 年 3 月に実施。疾病の診断から現在に至るまでの母親の養育体験について尋ねた。

分析方法：Modified Grounded Theory Approach（M-GTA）

倫理的配慮：東京学芸大学倫理審査委員会の承認を得た。さらに対象者には文書と口頭により研究の目的、方法、研究の参加ならびに中断における個人の自由意思の尊重、プライバシーの保持、データの使用範囲について説明し、文書で同意を得た。

Ⅲ.結果

母親の年齢は、40～50 歳代。子どもの疾患は内分泌疾患や慢性心疾患、慢性消化器疾患、悪性新生物であり、子どもの年齢は 10～17 歳（平均 13.2 歳）であった。

M-GTA による分析から、26 の概念、7 つのサブカテゴリー、5 つのカテゴリーを生成した。概念同士やカテゴリー同士の関係性を検討しながら、「小児慢性特定疾患の子どもの養育体験を通じた母親の成長プロセス」（図１）を結果図として表し、ストーリーラインを記述した。また影響要因として、8 つの概念、5 つのカテゴリーを生成した。

小児慢性特定疾患の子どもの養育体験を通じた母親の成長プロセスのストーリーラインは、母親が子どもの【病気の診断告知と治療の受容】することから始まる。突然の病気の発症時には混乱し、無力感を体験する。しかし、子どもの命を守るため治療を受け入れ、【治療しながらの学校生活】の中で、嫌がる子どもに何度も説明して治療を受けさせ、見守り、励まし続ける。副作用で容姿が変わっても、学校へ行くことを選んだ。子どもの治療行動は日常生活に

組み込まれ「注射は歯みがきと同じ」と自信を持ち、【子どもが違いと向き合い自分らしさに出会う】に至る。母親はその姿に安堵し、【子どもの将来への思い】を育む。そして、母親自身が【母親の成長】〔成長・発達感〕＜忍耐強く、全力を尽くす、冷静でいる、決断する勇気、諦めない＞を感じ、〔生きる上で真に重要な物事の明確化〕＜家族で楽しく過ごす、健康が大事、周囲の人々との繋がりに感謝、仕事をする、ボランティアをする＞に気付く。また、このプロセスは、【夫の姿勢】【病院の支援】【学校の支援】【相談機関の支援】【ピアサポート】等周囲の人の関わり方、特に配慮のある支援と信頼関係による影響を受けていることが示された。

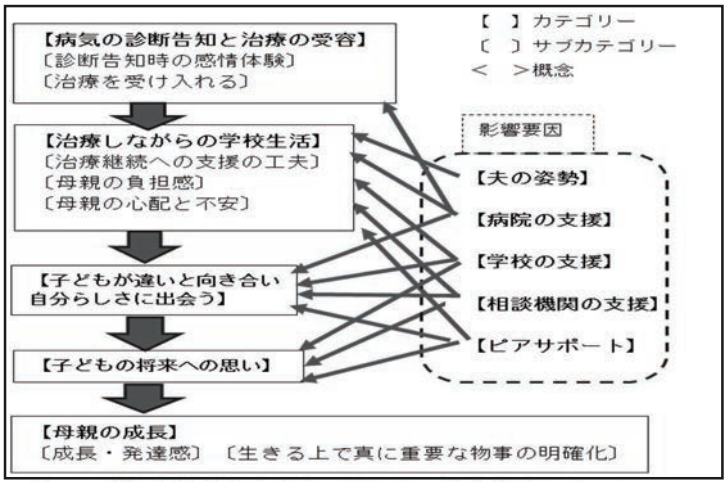


図１　小児慢性特定疾患の子どもの養育体験を通じた母親の成長プロセス

Ⅳ. 考察

小児慢性特定疾患の子どもの母親は、病気発症時には混乱と無力感を体験（PTSS：心的外傷後ストレス症状）するが夫婦間で話し合い治療選択をした。治療しながらの学校生活の中で、病院・学校・相談機関等の支援とピアサポートにより、カタルシスを得て負担感が軽減されていた。母親はその子なりに成長した子どもの姿を誇らしく思い、母親自身の成長を感じ、生きる上で真に重要な物事の明確化（PTG：心的外傷後成長）に気付き、子育てを肯定的に捉える。そこで、関わる人々の配慮のある共感的な対応の重要性が明らかとなった。

母親に寄り添った支援を継続するためには、親の会やきょうだい支援の会等の社会資源の活用を図り、病気の子どもと家族全員が社会全体との温かい繋がりで循環することを望む。

Ⅴ. 結論

小児慢性特定疾患の子どもを養育する母親の成長プロセスが明らかとなった。母親への支援は、子どもがその子らしく学校生活が送れるように母親の思いを大切にし、共感しながら支援を工夫していく必要がある。養護教諭は子どもを支援するのみならず、周囲の子どもや教員や学校組織に働きかけ、インクルージブな学校づくりに努めていかなければならない。

Ⅵ. 参考文献

１）東京都福祉局：慢性疾患を抱える児童等の実態調査報告書.
https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/kosodate/josei/syoman/houkokusyo.html
２）別所史子：10 代の慢性疾患児をもつ母親における子どもの発病に関連した体験―発病から現在までの母親の認識の変化に焦点を当ててー．小児保健研究、71(1)：24－30（2012）

不登校の子どもを受容する母親の心理過程

M23-4492　山本　志津子

Ⅰ．背景と目的

現在、不登校児童生徒は増加の一途をたどるなか、彼らと共に過ごす保護者とりわけ母親の心理社会的負担は大きい。子どもが登校しなくなると母親は子どもの将来に不安を感じ、精神的なゆとりを失うため子どもを追いつめてしまう。さらに、不登校の子どもを育てる母親に向ける世間の目はいまだに厳しいといえる[1)]。つまり、母親は子どもへの対応だけでなく周囲との軋轢にも苦慮し、子育てへの自信を喪失することになる。一方で母親は子どもの気持ちを汲み取ろうと試行錯誤し、その過程で子どもへの関わり方を変化させ、最終的には子どもの不登校を受容できるようになる[2)]。母親の変化は子どもにもポジティブな影響をもたらし、子どもの新たな歩みや挑戦にもつながっている[3)]。したがって、母親が不登校の意味や捉えかたを再構築するプロセスを明らかにすることは、不登校の子どもや母親への理解を深め、支援に役立てることができる。すなわち、不登校の子どもへの社会的自立に向けた関わりを考えるうえで、母親の気持ちの変化や影響する要因が一般化され明らかにされることは重要な意味があるといえる。

本研究の目的は不登校の子どもを育てる母親が人との関りを通して、どのように子どもの不登校を受容していくのか、母親の語りを通してプロセスを明らかにすることである。

Ⅱ．研究方法

不登校の経験がある子どもの母親７名（40 代１名、50 代４名、60 代２名）へ半構造化面接によるインタビューを 2023 年 10 月～2024 年 3 月に実施した。倫理的配慮をしたうえで子どもが不登校になったときの気持ち、学校や社会からの支援、子育てに関する価値観の変化について尋ねた。調査は東京学芸大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 740）。データの分析には M-GTA を用いた[4)]。分析テーマは「不登校の子どもを受容する母親の心理過程」、分析焦点者は「不登校の経験がある子どもの母親」とした。

Ⅲ．　研究結果

22 の概念と８つのサブカテゴリー、４つのカテゴリーを生成した。概念同士やカテゴリー同士の関係を検討しながら結果図として表し、ストーリーラインを記述した。また影響要因として 17 の概念、６つのサブカテゴリー、3 つのカテゴリーを生成した。生成された概念は〈〉、サブカテゴリーは［］、カテゴリーは【】で示した。

１）「不登校の子どもを受容する母親の心理過程」のストーリーライン（図１）

母親は【子どもが学校へ行かないことへの焦燥感】から始まり、【社会からの孤立不安】を感じていたが、やがて【子どもの現状を受容できる気持ちの余裕】がうまれ、最終的には【子どもの不登校経験が親の成長につながったという思い】に達していた。このプロセスには【子どもが不登校になる要因】【人間関係の重圧】【信頼できる人との関わり】が各時期に影響していた。

２）「不登校の子どもを受容する母親の心理過程」のカテゴリー、サブカテゴリー、概念

とりわけ母親の気持ちに変化が伺えるカテゴリーは【子どもの現状を受容できる気持ちの余裕】であった。このカテゴリーは〔不登校の子をもつ親たちのコミュニティーから得た安心感〕〔子どもの気持ちを振り返ることができる余裕〕という２つのサブカテゴリー

から構成された。〔不登校の子どもをもつ親たちのコミュニティーから得た安心感〕では＜親たちとのかかわりによる気持ちの安定＞＜自分を受け入れてもらえる安心感＞＜不登校体験者の自立した姿から得られる安堵感＞の概念からなり、親たちから得られる共感と情報が前向きな気持ちにつながったことが語られた。〔子どもの気持ちを振り返ることができる落ち着き〕は＜子どもの特性への理解＞＜子どもの成長の実感＞＜子どもの気持ちを尊重＞の概念からなり、子どもの状況を客観的に見られるようになり、親子の絆が深まったことなどが語られた。また、この変化の影響要因は【信頼できる人との関わり】であり、〔支援者からの働きかけ〕と〔安心できる場所〕の存在が母親の気持ちに好影響を及ぼしていた。

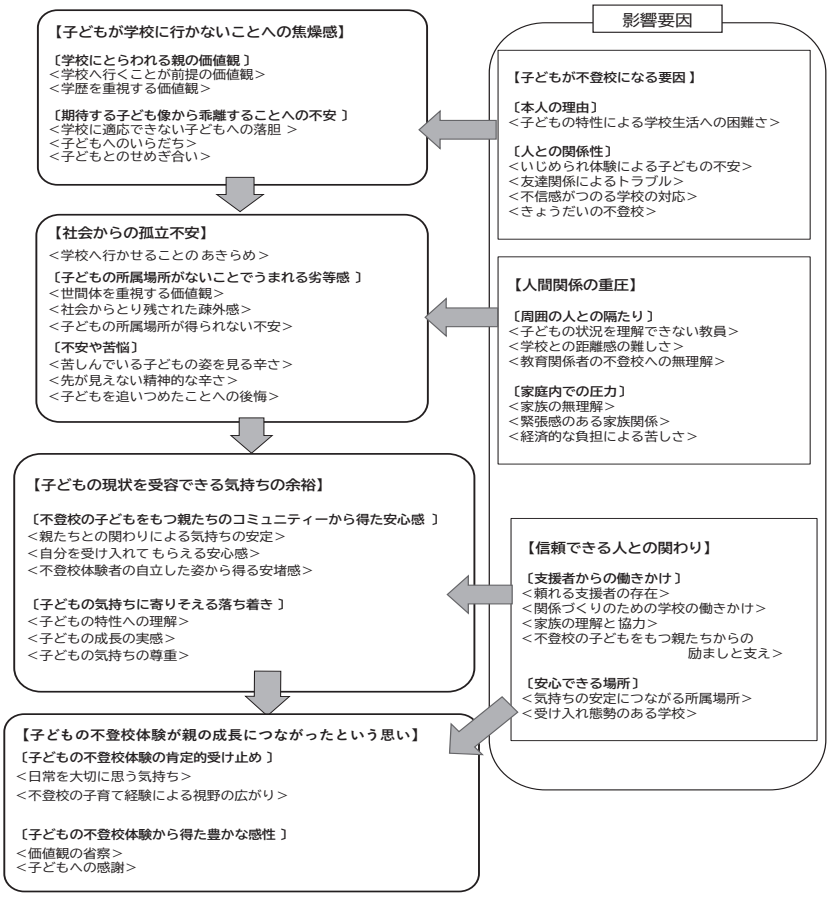


図１　不登校の子どもを受容する母親の心理過程

Ⅴ．結論

不登校の子どもを育てる母親は子どもとの関りや人間関係の重圧等に苦悩するが、信頼できる人との関りを経て、不登校の捉え方や子育ての価値観を問いなおしていた。母親が子どもの気持ちを尊重し、不登校に肯定的な意味を見出すことは、それまでの価値観を手放し新しい価値観を創る作業と一致していた。さらに、不登校についての正しい理解が広まり、それぞれの子どもに合った柔軟な対応ができる仕組みの構築が望まれていることが示唆された。

Ⅵ．引用文献

1）工藤浩二：子どもの不登校に伴う母親の変化のプロセスの検討. 東京学芸大学紀要 74. 87-99. 2023
2）伊藤隆：不登校の子どもを持つ母親へのグループ・アプローチー参加者へのインタビュー分析と参与観察から心理的成長過程のモデルを考える―. 樟蔭教職研究 1. 7-25. 2016
3）郭小蘭：不登校生徒を抱える母親への援助－第三者の視点に立ち、わが子の心を理解することへのアプローチ―. 会津大学短期大学部研究年報. 67. 2010
4）木下康仁：ライブ講義 M-GTA―実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂. 東京, 2007

場面緘黙のある小学生の言語能力の特徴
－質問紙調査と事例研究による検討－

M22-5051　栗林　希帆

DSM-5 において、場面緘黙 は他の状況で話しているにもかかわらず、話すことが期待されている特定の社会的状況（例：学校）において、話すことが一貫してできないと定義されている（アメリカ精神医学会, 2013）。何が場面緘黙を引き起こすのか、その原因は研究者にもまだわかっていないが、関与が疑われ、少なくとも場面緘黙と同時に現れると考えられている要因の一つに「話し方や言語能力の障害」がある（McHolm & Cunningham, Vanier, 2005）。国内では、保護者以外から言語能力の難しさを聞き取ったり、構音及び流暢性の問題の観点以外から実際に場面緘黙児の発話や書記言語を分析したりしたものはなく、海外でも場面緘黙の症状や不安症状によって言語発達に差があるのか明らかになっていない。そこで本研究は研究 1、研究 2 から場面緘黙児の言語能力の特徴について明らかにした。

研究 1

東京都の小学校の特別支援教室、言語障害通級指導学級の教員を対象として質問紙調査を実施し、場面緘黙の児童の緘黙の状態と緘黙に関係すると考えられている不安症状および言語発達の実態について調べ、緘黙や不安が言語発達にどのように関係しているかについて検討することを目的とした。郵送で依頼書と研究の概要に関する書類を送付し、URL または QR コードから Google form を用いた質問紙への回答を依頼し、今までに担当した場面緘黙児 1 名を想起し、場面緘黙の症状、教員の前で見せる不安症状、言語発達の問題について回答するよう求めた。

質問項目は、「場面緘黙の症状に関すること」、「不安症状に関すること」、「診断の有無や学習の遅れに関すること」、「言語発達に関すること」の 4 つのカテゴリーで構成されていた。173 校中 69 校から回答が得られ、このうち小学生の場面緘黙児を受け持った経験がないと回答した 14 名は除き 55 名を対象とした。

「場面緘黙の症状に関すること」の総合得点から低得点群（26 名）と（29 名）に分け、分析を行った。また、「場面緘黙の症状に関すること」では 2 つの因子（「同級生との会話での緘黙」「教員との会話での緘黙」）、「不安症状関すること」では 3 つの因子（「人に見られる場面での不安」「自分から働きかける場面での不安」「よく知らない人と会話する場面での不安」）、「言語発達に関すること」では 3 つの因子（「聴覚的情報、文脈、状況の理解」「学習言語の習得」「話の乏しさと流暢性」）が抽出された。

場面緘黙の症状や不安の特徴と言語の問題との関係について、低得点群すなわち緘黙の重い群では「よく知らない人と会話する場面での不安」と「話の乏しさと流暢性」との間に有意な正の相関がみられた。一方、高得点群すなわち軽い群では「同級生との会話での緘黙」と「話の乏しさと流暢性」との間に有意な正の相関、「人に見られる場面での不安」および「よく知らない人と会話する場面での不安」と「話の乏しさと流暢性」との間に負の相関がみられた。場面緘黙の症状が重い児童は軽い児童よりも、よく知らない人との会話で不安が高まりやすく、それによって話すことがさらに難しくなると考えられた。加えて、「診断の有無や学習の遅れに関すること」において高得点群すなわち緘黙の軽い群の方が、低得点群すなわち緘黙の重い群に比べて有意に ASD の診断を持っている児童

が多かった。このことから、ASD の症状や二次的問題として、原発性の場面緘黙とは異なる疑似的な緘黙様状態がみられることがあることが考えられる。

研究 2

場面緘黙児を対象として、文の理解と産生について調査するための課題を実施し、対象児の緘黙の特徴と言語能力の関係について事例研究によって明らかにすることを目的とした。参加児は知的障害の診断を持たない小学生の場面緘黙 6 名（男 3, 女 3）で、平均年齢は 10 才 2.6 か月であった。

まず対象児にメールを通じて課題内容を説明する動画を視聴してもらい、その後文の理解課題とお話作成課題に取り組んでもらった。参加した 6 名中 2 名はお話作成課題に取り組むことが難しいとの回答があったため、この 2 名に対しては文の理解課題のみ実施した。加えて保護者に知的障害、ASD、LD の診断の有無、学習の遅れの有無、幼少期の言語発達の様子（3 歳前に 2 語使った表現の使用、2 歳頃の言葉の種類の多さ、保護者から見て大人の言葉が伝わらないと感じ取った頻度）、場面緘黙の症状、お話作成課題の際の様子について回答を求めた。F 児のみ F 児が話すことのできる所属校の担任教諭が回答したため、SMQ-R の学校での様子から回答できない 10 項目、場面緘黙の症状が始まった時期、発達歴は 5 名のみ聞き取った。

結果、参加児全員が文理解課題で良好な成績を示した。しかし、幼少期の言語発達では、3 歳児検診で言語発達の指摘を受けたのは ASD の診断を併せ持つ児童のみであったが、3 歳前に 2 語を使った表現の使用が無かったという回答は回答が得られた 4 名中 2 名、2 歳頃のことばの種類が少なかったという回答は 5 名中 4 名、大人のことばが伝わらないと感じた頻度が多かったという回答は 5 名中 1 名にみられ、5 名中 4 名が幼少期において言語発達の遅れが認められたと判断した。また、言語発達の遅れがなかった児童はお話作成課題を行うことができなかった。そして、ASD を伴う児童においては、お話作成課題で産出された文章は文章同士の関係性が明示されておらず低い成績であり、言語表出の困難度が高まる傾向がみられた。また、お話作成課題において促音の挿入が適切に行われていなかった児童がおり、お話作成課題のみでは判断できないが、音韻意識の難しさを抱えている可能性が考えられた。以上より場面緘黙児には言語発達に遅れがある者が多いこと、書字での文章表現でも困難が生じること、ASD が併存すると言語表出の困難が高まることなどが明らかになり、対面での発話にのみ困難を生じるのではないことが示唆された。

文献

アメリカ精神医学会.（2013）. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. American Psychiatric Pub, Washington, DC. 髙橋三郎・大野裕監訳. （2014）. 選択性緘黙. DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院. 193-195.

McHolm, A. E., Cunningham, C. E., Vanier, M. K., (2005) HELPING YOUR CHILD WITH SELECTIVE MUTISM. New Harbinger publications, Shattuck Ave. 河井英子・吉原桂子共訳. (2007). 第 2 章　場面緘黙はなぜ起こるのか. 場面緘黙児への支援―学校で話せない子を助けるために. 田研出版株式会社. 16,35.

発達障害児における投動作の評価と指導法についての検討

M23-5001　阿部　由佳

１　問題と目的

発達障害のある児童において、運動の不器用さは、様々な活動への不参加や忌避を招く場合があることが指摘されており、二次障害を予防するためにも発達障害児における不器用の評価と指導法の検討が喫緊の課題となっている。本研究では、ボールスキルを取り上げ、発達障害児に対する評価と指導法について検討することを目的とする。

２　発達障害児における投動作課題の評価　（阿部・平田（2024）日本アダプテッドスポーツ学会第 29 回大会ポスター発表）

１）目的・方法

これまでの投動作課題を実施した研究を見ると、いずれも定型発達の幼児～児童生徒らを対象としたものが多く、発達障害児を対象とした研究は少ない。そこで、発達障害児に対して投動作課題を実施させ、彼らの投動作パターンを質的に評価することを目的とする。

発達障害児に対する余暇活動参加者の小学１～６年生の発達障害児４名に対して実施し、中村ら（1987）による幼児期の投動作パターンについての質的な評価法による評価を行った（表１）。

表１　投動作の評価

投動作様式	特徴
パターン１	上体は投射方向へ正対したままで、支持面の変化や体重の移動はみられない。屈曲したひじの前下方への伸展による放出、あるいは手の頭の上方への引き上げに続く、肩を中心としたオーバーヘッドスローによる投射.このような腕の動作は、身体の前後面でのみなされる
パターン２	両足は動かず、支持面の変化はないが、準備局面で投射する側の腕と肩を後方へ引き上げ、反対側へひねる動作によって投げる。腕の動作に回転の動きが加わり、それにともなって肩が回転する
パターン３	投射する腕と同じ側の足に、前方へのステッピングが加わり、支持面が変化する。腕の動作はパターン２と同様か、やや大きな動作となる
パターン４	投射する腕と逆側の足のステップがともなう。準備局面での腕、上体、腰のひねりに続いて、肩、上体、腕を逆側に回転させることによって投射する
パターン５	パターン 4 の動作様式に加えて、準備局面での野球の投手のようなワインドアップ動作および投射する腕と逆側の脚の引き上げがみられる

２）課題

2023 年 10 月から 2024 年６月にかけて投動作を伴う活動を行った。児童の投動作課題実施時の様子をビデオカメラで撮影し、その様子を表１の基準で評価した。

３）結果・考察

測定の結果、対象児の投動作は全ての課題において、パターン１～３に分類された。中村

ら（1987）による先行研究で、このパターンは３～４歳の小児がよく示すものであり、対象児の投動作の未熟さが明らかになった。

投動作課題に参加した対象児は、小学１～６年生であったにも関わらず、投動作パターンでは小児期のパターンに分類されたことから、対象児全員に共通した投動作の未熟さがあるといえる。しかし、課題の条件を変化させることで対象児の投動作の変化も見受けられたことから、投動作の変化を促すために、更なる活動の検討が必要であるといえるだろう。

３　発達障害児における投動作課題の指導法の検討

１）目的・方法

先の研究において、発達障害児は投動作の獲得に遅れがあることがわかった。そこで本章では、彼らの投動作がより高い段階へと移行するための援助方法を検討する。

対象児は先の研究に参加した児童４名である。

成熟した投動作を橋本ら（2009）の「ロケット遊び」によって擬似体験させ、その後に投動作課題を行い、その後の投動作の様子に変化が起こるかどうかを観察した。2024 年７～12 月にかけて「ロケット遊び」及び投動作課題を行った。投動作課題では、自分がねらう物体を決める課題を設定し、フォームを崩さないように投球できるかどうかを観察した。

２）結果・考察

対象児の投動作は「ロケット遊び」後の課題ではパターン２～４に分類された。

「ロケット遊び」を行った後の投動作の評価を行ったところ、特に腕の動きと足の動きで大きな変化が見られた。「ロケット遊び」を行う前は、足が両足揃い静止した状態で投げていたり、前腕だけを伸ばすような形で投げていたりする動作が多々見受けられた。しかし、「ロケット遊び」後では、利き手と逆側の足が前に出て投げる動作や、利き手側から利き手と逆側の足に体重移動をしている様子、また、肩が大きく捩れながら腕を回し投げる様子が見受けられた。

投動作の介入を投動作課題の前に行うことで、正しい投動作の形を確保することが明らかとなった。特に、投動作で必要な足の動きや重心のかけ方、肩の捩れとともに行われる腕の動かし方が改善した。補足的に 2025 年２月に、事前に介入課題を行わずに課題６を実施した。期間は空いていたものの、全児童の投動作フォームが安定していたことがわかり、繰り返し介入課題を実施することで、投動作のフォーム改善の指導効果があったことも明らかとなった。今後は、さらなる継続でフォームが定着するのか、どのような投動作課題でも正しいフォームで投げることができるかを検討していく必要がある。

４　参考文献

中村和彦・宮丸凱史・久野譜也（1987）幼児の投動作様式の発達とその評価に関する研究，筑波大学体育科系紀要，10，157-166.

橋本創一・渡邉貴裕・尾高邦生（2009）知的障害児の投動作の発達過程とその援助に関する実践研究，特殊教育学研究，47，61-68.

綿引清勝・澤江幸則・島田博祐・中井昭夫（2020）身体的不器用さを有する自閉スペクトラム症児の投動作課題における臨床的な特徴と介入効果について　―投動作の質的な変化の違いに着目して―，自閉症スペクトラム研究，17-2，59-67.

小学校の体育的行事（運動会）における特別な支援を必要とする児童への支援

M23-5002　大竹　くるみ

１．問題と目的

小学校における体育的行事とは、特別活動の学校行事、健康安全・体育的行事に位置付けられる。体育的行事においては、特別な支援を必要とする児童（以下、対象児童）と周囲の児童が、互いのよさや可能性を発揮し認め合いながら成長することができるような指導・支援が求められ、特別活動でのよりよい学びは、全ての児童にとって、その他様々な学びの質を高めうるといえる。しかし、特別活動や学校行事に関して、特別支援教育の側面に焦点を当てた研究はほとんどみられない。そのため、本研究では小学校の体育的行事（運動会）の現状や対象児童への支援と成果について明らかにすることを目的とする。

２．検討１　感染症等の影響による運動会の変容

検討１では、感染症や働き方改革の影響による運動会の取り組み方の変容と学校全体としての対象児童への支援体制について明らかにすることを目的とし、A 県 B 市の公立小学校 32 校を対象に質問紙調査を実施した。23 校から回答が得られ、回収率は 71.8%であった。表１は、感染症流行や働き方改革前と令和６年度の運動会の相違点についてまとめたものである。運動会の取り組み方の変容については、開催時間の短縮に加え、他学級・学年、学校外の方との交流がある活動が減少傾向であり、運動会で児童が関わる集団が縮小されているといえる。対象児童への運動会における支援については、支援は当日の状況や児童の状態に合わせておこなわれているとわかった。

表１　感染症流行や働き方改革前と令和６年度の運動会の相違点

質問項目	以前よりも増 N（%）	以前とほぼ同 N（%）	以前よりも減 N（%）	全てなくした N（%）	もともと行っていない N（%）
集団での競技等	2（9.1）	5（22.7）	15（68.2）	0（0）	0（0）
応援団等の応援活動	0（0）	8（36.4）	9（40.9）	3（13.6）	2（9.1）
参加児童全体で行う活動	0（0）	5（22.7）	12（54.5）	2（9.1）	3（13.6）
開会式や閉会式等	0（0）	12（54.5）	10（45.5）	0（0）	0（0）
児童が行事運営に携わる	2（9.1）	15（68.2）	5（22.7）	0（0）	0（0）
保護者等の競技参加	0（0）	6（27.3）	6（27.3）	6（27.3）	4（18.2）
保護者等の校庭での参観	1（4.5）	16（72.7）	4（18.2）	1（4.5）	0（0）
運動会の事前学習	0（0）	9（40.9）	13（59.1）	0（0）	0（0）

３．検討２　運動会における特別な支援を必要とする児童への支援

検討２では、運動会の事前学習と当日における対象児童への支援と成果を、学級・学年規模の視点も踏まえて明らかにすることを目的とし、A 県 B 市の公立小学校７校 42 教員を対象に質問紙調査を実施した。６校 32 教員から回答が得られ、回収率 76.2%であった。表２は、運動会における対象児童や周囲の児童への支援についてまとめたものである。支援については、種目参加において、対象児童に合わせて全体を変更することより

も、対象児童が全体に合った方法をとるか参加しない場合が多いということがわかった。成果については、全ての項目で一定の成果がみられていることがわかった。学級・学年規模による支援と成果の比較では、カイ二乗検定、Fisher の正確確率検定において、一部項目で、規模の小さい方が大きい方に比べて有意に支援の数が少なく、成果がみえやすいということが明らかになった。これは、学級規模等の縮小は教師がより多くの児童生徒と関われるといったメリットに繋がる（山森、2013）との指摘のとおり、規模が小さい場合、学級や学年全体にシステム的な支援をしなくても、対象児童個人の細かいニーズへの支援が可能となっていることで、成果がみられやすかったのではないかと考える。

表２　運動会における対象児童や周囲の児童への支援について

選択肢	N（%）
補助教員やサポートスタッフをつける	22（71）
対象児童が見通しをもてる工夫	20（65）
対象児童に合わせた方法での種目参加を認める	19（61）
対象児童の場所の移動や休憩を認める	18（58）
対象児童の種目への不参加を認める	14（45）
周囲の児童に対象児童との関り方の支援	14（45）
対象児童の活動場所や位置の工夫	13（42）
対象児童に他の児童との関り方の支援	9（29）
周囲の児童に対象児童のサポート役割の任命	9（29）
対象児童に合わせ種目全体の変更・中止	5（16）
対象児童に特別な役割を与える	5（16）
対象児童に勝ち負けにこだわらない言葉かけ	5（16）

４．総合考察

２つの検討より、感染症流行等による体育的行事の縮小は、体育的行事の教育的意義に影響を及ぼしている可能性があるが、その中でも対象児童や周囲の児童には一定の成果がみられているといえる。体育的行事における対象児童へ支援については、各学級・学年・学校の特性により、それぞれ課題があるといえる。その特性を踏まえ、そこから生じる児童や教員への影響等を考慮した支援方法を考えていくことが重要であると考える。

今後の課題としては、「体育的行事の縮小前と後の成果の比較について」、「対象児童と対象児童以外の児童との比較について」、「体育的行事とその他教育活動との比較について」の３点をさらに調査、検討していく必要があると考える。

５．主要な引用文献

久保田(河本)愛子（2023）コロナ渦における小学校の運動会の中止・縮小と社会参画意識との関連－学校・家庭要因、運動会での役割発揮を考慮に入れた検討－，日本特別活動学会紀要，31，49-58.

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　特別活動編」.

山森光陽（2013）学級規模、学習集団規模、児童生徒－教師比に関する教育心理学的研究の展望，教育心理学研究，61，206-219.

重度重複障害のある成人のウェルビーイングに関する研究

M23-5003　冨賀見　日奈子

1. 問題と目的

次期教育振興基本計画 (文部科学省, 2023)において次期計画の総括的な基本方針に「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が掲げられているように，現在日本の教育においてウェルビーイングの考え方が注目されている。ウェルビーイングの先行研究として，心理学者の Martin Seligman(2014)が提唱した PERMA モデルが有名である。重度重複障害児教育においては, Andrew ら(2021)の研究のように海外では重度重複障害のある人のウェルビーイングに関する研究が進んでいる一方, 日本ではその研究はほとんど見られない。そこで本研究では，重度重複障害のある人のウェルビーイングの検討を目的とする。対象は，その人らしい「生き方」について考えることができる発達段階にある(脇田ら，2015)成人とする。

2. 検討１

検討１では重度重複障害のある成人のウェルビーイングの検討を目的とした。重度重複障害のある成人の方が利用する福祉施設にて，その職員３名に対しウェルビーイングの実現のためにどのような支援を行っているかのインタビューを行った。その結果，重度重複障害のある成人のウェルビーイングは【個人の尊重】を中核とした自己実現の保証であり，【医療・医療的ケアの充実】【包括的･継続的な支援環境】【社会とのつながり】【自己決定】【自己有用感】はその構成要素であると Fig.１の通り明らかになった。



Fig.1 重度重複障害のある成人のウェルビーイングについて考案したモデル

3. 検討２

検討２では，明らかとなった重度重複障害のある成人のウェルビーイングについて，その妥当性を検討することを目的とした。重度重複障害のある成人の方が利用する福祉施設にて, その職員 3 名に対し，考案した重度重複障害のある成人のウェルビーイングについてインタビューを行った。３名の参加者のうち，１名が検討１の参加者と同一である。その結果, 考案した重度重複障害のある成人のウェルビーイングは大部分については妥当である一方, 重度重複障害のあ

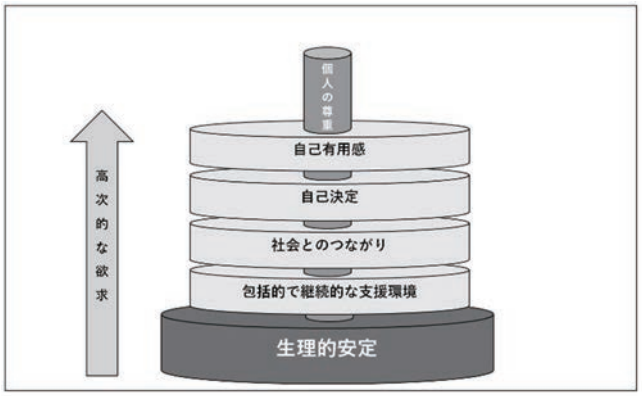


Fig.2 重度重複障害のある成人のウェルビーイングモデル ver. 2

る成人のウェルビーイングを図で表現した，モデルの形状や，【医療・医療的ケアの充実】という構成要素の表現については妥当でないという意見が得られた。このことから重度重複障害のある成人のウェルビーイングは【個人の尊重】を中核とした自己実現の保証であり，【生理的な安定】【包括的・継続的な支援環境】【社会とのつながり】【自己決定】【自己有用感】がその構成要素であると明らかになった。
(Fig.2 参照)

4. 総合考察

以上の２つ検討を通して考案した重度重複障害のある成人のウェルビーイングには既存のウェルビーイングと異なる項目があり， その特徴は重度重複障害のある成人のウェルビーイングの特徴であると示唆された。Fig.3 に表で示す。

また， 重度重複障害のある成人のウェルビーイングについて検討していくことは， 本人の「より良く生きる」という意味のウェルビーイングを意識した支援を行うことに繋がるという意味で有意義であること，そして本人の夢や希望を本人や保護者，教育機関，医療・福祉，地域と共に協力しながら実現していくことで，「幸福な人生」を生涯に渡って保障できることが示唆された。

今後の課題として,「重度重複障害のある成人のウェルビーイング評価と主観性について」,「重度重複障害のある成人のウェルビーイングの構成要素の重要度の差」についての検討が挙げられる。

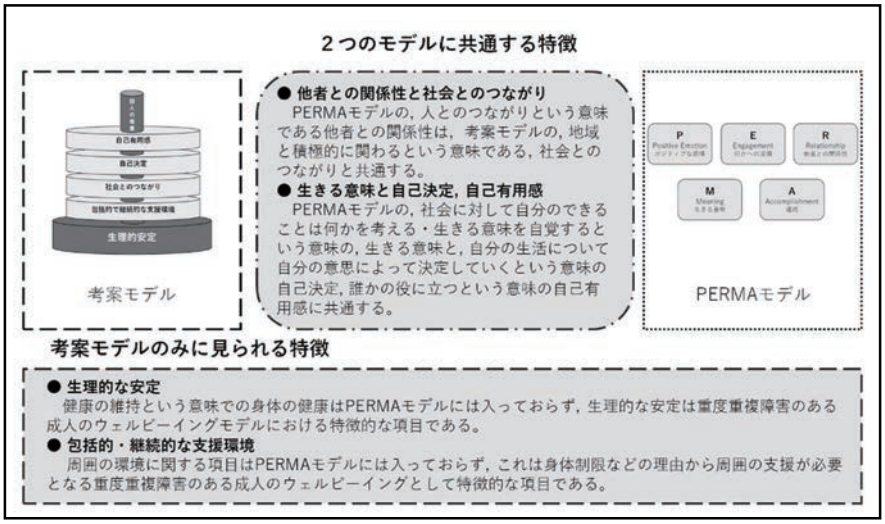


Fig.3 考案モデルと既存モデルについての考察の整理

5. 使用引用文献

中央教育審議会(2021),「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）.

中央教育審議会(2023)，次期教育振興基本計画.

Maslow A H 著，小口 忠彦訳(1987)，人間性の心理学　モチベーションとパーソナリティー，産業能率大学出版部.

Seligman M (2014)，ポジティブ心理学の挑戦，ディスカヴァー.

脇田 耕平・藤井 梓・河合 俊典・池永 真義・富永 光昭(2015)，肢体不自由特別支援学校における「新しい」キャリア教育の実態と課題，大阪教育大紀要，vol64，pp.177-186.

WHO 世界保健機関(1948)，世界保健機関憲章.

ワーキングメモリにおける運動系の役割
—近赤外線分光法（NIRS）における評価—

M23-5005　宮下　真海

1.問題と目的

私たちの心的活動の土台を成しているワーキングメモリであるが、これまでワーキングメモリにおいては、前頭前野が重要な役割を果たしているとされてきた。しかし近年、従来は運動計画やその実行に関与するとされてきた様々な運動関連領域が、ワーキングメモリの実現に重要な役割を果たしている可能性が指摘されている。Marvel *et al.* (2019)は、そのレヴューにおいて、fMRI を用いた多くの脳賦活化研究で、補足運動野、運動前野などの運動関連領域が、ワーキングメモリ課題の維持期において、対象者が明らかな運動反応を示していないにも関わらず、運動前野がしばしば同時に活動していることを指摘している。こうした知見は、ワーキングメモリの問題が指摘されることが多い様々な障害児における記憶課題遂行時の脳活動の特徴を評価する上でも、重要な視点になると思われる。

本研究の評価に用いた近赤外線分光法（NIRS）であるが、これは、近赤外光を利用し、脳や筋肉の血流を計測し定量化できる装置である。さらに今回、この NIRS 計測の空間的位置の蓋然性を高める、空間レジストレーション呼ばれる技術も取り入れた。これは、設置した電極やプローブの位置をデジタイザーで計測し、その３次元情報をもとに、計測部位を標準脳座標へと変換することで、より高い精度で計測部位の解剖学的位置を推定できる技術のことだ。近年では、スマートフォン上でも空間レジストレーションが可能となっている。

こうした背景をふまえ、本研究では、言語刺激や視覚刺激を用いたワーキングメモリ課題を実施し、特に情報の維持期における運動関連領域の活動の実態を、空間レジストレーションを伴う NIRS 計測を行うことにより明らかにすることを目的とする。

2.方法

対象者は、定型発達の成人 16 名（男性 4 名、女性 12 名、平均年齢 24.0 歳）であり、いずれも日本語を母国語とし、利き手は右手である。NIRS 装置は、Spectratech OEG-17APD を使用した。NIRS を対象者に装着して、スマートフォンで撮影し空間レジストレーションを行い、運動課題とスタンバーグ課題を行った。まず、スタンバーグ課題とは、スタンバーグパラダイムによるワーキングメモリ課題である。言語性と非言語性の記憶課題を用い、記憶材料を呈示して、符号化を行う期間、記憶を行う維持期、回答を行う検索期を設ける。維持期では明らかな運動反応は禁止とする。今回は 3 つの条件を設けた。まず、貯蔵条件は 2 つの数字を記憶し、ターゲットと一致するか回答するもので、単純な記憶課題となり、これは本課題の統制条件にあたる。操作条件は、2 を足すという加算の操作が加わり、WMへの要求が高まった条件となる。呼称不可条件はアラビア文字を記憶するもので、刺激の呼称が困難であるため、成績が低下した場合、これによる効果だと解釈できる。モニターにこれら３条件の問題を提示し、テンキー上のボタンを右手で押して回答してもらう。各条件につき 14 試行行い、これを 1 ブロックとして、各条件計 2 ブロック実施した。そして、各条件における正反応率と反応時間について調べることとする。次に運動課題とは、画面に呈示される 1～5 の数字に合わせてテンキー上のボタンを押すもので、運動を実施することで、運動前野にどのような活動が生じるのかを検討するために行った。最後、NIRS 信号の分析について

であるが、NIRS 波形を正規化し、刺激が呈示されている区間の波形の積分値（AUC）を算出することで分析を行った。

3　結果

先行研究において、主に左側の運動前野が記憶課題の成績に関与しているとされていること、また対象者全員が右利きであることを踏まえ、左側の運動前野を関心領域とすることにした。空間レジストレーションの結果、左センサーパレッド前方の４チャンネル（ch12、14、15、17）が、運動前野である蓋然性が高いとされているため、この４チャンネルの AUC を平均して、関心領域の活動量とした。表１より、スタンバーグ課題については、いずれの条件の正反応率も高く、条件間で明らかな違いは認められない。反応時間を見ると、呼称不可条件における反応時間が他の２条件よりも長くなっている。次に、表２より、NIRS 計測の結果、呼称不可条件の活動量が他の２条件よりも小さいことが分かる。

表１　スタンバーグ課題各条件の成績

	正反応率	反応時間（ミリ秒）
貯蔵	99.3±1.49	738±148
操作	100	746±150
呼称不可	96.2±3.46	843±152

表２　スタンバーグ課題各条件における NIRS 活動量

	AUC
貯蔵	132±495
操作	330±492
呼称不可	-165±517

4　考察

測定の結果、呼称不可条件における運動前野の活動量は、他の２条件よりも小さくなっていた。この結果は、アラビア文字を刺激としたことにより、対象児がスタンバーグ課題の維持期に内的な構音によるリハーサルが実施できなかったことを反映していると考えられる。内的な構音については、運動前野の前方の下部に位置するブローカ野が主に関与するとされてきたが、運動前野の関与を指摘するものも少なからずあり、そうした結果と本研究の結果も矛盾しない。本研究で観察された呼称不可条件における活動量の低下が、内的な構音ができなかったためであるのか更に検証するためには、アラビア語話者に対しても測定を行い、その際に運動前野の活動が認められるか調べる必要がある。

本研究では、貯蔵条件と操作条件の活動量に明らかな差を認めることができなかった。この結果に関しては、まず操作課題で求めた記憶材料に加算するという処理が、そこまで負荷となっていなかった可能性が、まず考えられる。また、加算するという処理が生じているのは、記憶材料が呈示された直後であると思われるが、本研究で用いた NIRS 装置の時間分解能では、そうした変化を検出できなかった可能性もある。今後は、ワーキングメモリとの関連が特に指摘される前頭前野の活動の計測を行い、操作条件や呼称不可条件の遂行に関わる脳部位を検索したい。

各条件における活動量の差は、統計的に有意なものであったが、個別に波形を見ると、刺激呈示前から活動量が減衰する対象者も、条件によらず認められた。こうした反応の差異は、ワーキングメモリ課題遂行中の方略やワーキングメモリ容量の違いと関連している可能性もある。この点についても今後、検討していきたい。

文献　Marvel, C. L., Morgan, O. P., & Kronemer, S. I. (2019) *How the motor system integrates with working memory.* Neuroscience and biobehavioral reviews, 102, 184-194.

聴覚障害と発達障害を併せ有する者の就労支援について
－本人と保護者及び就労先、三者それぞれのニーズ－

M23-5006 山室 凱世

［はじめに］

昨今、発達障害という言葉が広がり、発達障害への認知が増えてきた。その結果、今まで問題のある行動や態度を取る子どもや青年に対して、コミュニケーションや対人関係の苦手さが故に取られる行動や態度から「自分勝手な人」、「変わった人」、「困った人」などと思われていたことが、実は発達障害により 起因するものであることがわかってきた。しかし、いくら発達障害への認知が広がった現在であっても、十分に発達障害に対する適切な支援情報や指導方法、発達障害についての知識が多くの人に知られるまでには至っていない。したがって、学校や 家庭、関係機関で自身の特性を理解し、特性に対する対処法を本人が習得し、本人もしくは教員等が特性について表出できることが特に就労においては重要であると考える。 法定雇用率が年々引き上げられ、障害がある者の就職率は増えている。だが、離職率は障害がない者と比べると約 38.5%と高い。そのため、障害を持った者と保護者、就労先の事業主の 3 者それぞれが感じるニーズが明らかになることで今よりも働きやすくなり、就労継続に繋がると考える。しかし、昨今増え続けている発達障害と聴覚障害を併せ有する者に対しての就労に関する先行研究は出されていない。そのため、どんな困難さを抱えているのか、どんな支援などのニーズがあるのかも明らかにされていない。また、発達障害と聴覚障害を併せ有する者が抱える困難さは単一障害を有する者とは異なることが推測できる。

［目的］

本研究では聴覚障害と発達障害を併せ有する者とその保護者及び就労先、それぞれが感じている困難さや不安、どんなサポートを必要としているかなど３者ごとに感じるそれぞれのニーズを明らかにし、有する者が早期離職することなく、高い満足度で就労し続けることができるような方策を提言する。

［方法］

学童期に発達障害を併せ有する聴覚障害児を対象に行っている学習支援活動に参加していた聴覚障害と発達障害を併せ有する社会人、保護者、可能な場合は就労先を対象とし、事前調査で基本情報を把握した後インタビュー調査を行った。

［結果］

1.事前調査

聴力については本人と保護者の回答に差異があるかどうかは対象者によって異なっていた。そのように本人と保護者との確認ができている方と確認をできていないことで相違が生まれたと考える。

2.インタビュー調査

手厚いサポートを必要とする者よりも自身で行える者の方が職場の満足度は高くなかった。「就労前に希望の職種、職業内容を伝えたことがあるか」の質問に対しては、4 人の内

３人が話していたことがわかった。また、改めて担当教員が普段から児童生徒に相談されやすい対応 を心掛け、相談を持ち掛けられた際には、真摯に意味を傾けることが大切であると考えた。「お金の管理について」の質問に関しては、４人ともお金の管理を自分で行っていることがわかった。更に４人の内、４人とも貯金も行っていたことがわかった。「仕事や私生活のことについて相談できる相手が４人とも全員いることがわかった。「職場での支援や配慮について」の質問では、「支援についてまあまあと感じている」、「職場での支援・配慮への満足度は 60%と感じている」、「今の支援や配慮ではまだわからないことがいくつかある」としている。それに伴い「仕事の満足度」は「ほとんど 100%。楽しく仕事をすることができている」、「50%と感じている」、「70～75%くらいです。」「十分に満足している」などの回答が得られた。

［考察］

発達障害を併せ有する者の保護者は就労先に聴こえだけではなく、発達障害による困難さへの支援・配慮を望んでいた。そのため、教員は就労先へ発達障害による困難さの詳細及びどんな支援・配慮が必要なのかを職場実習前から就労先に伝えるべきであると考える。また、実習から就職後の定期訪問が終わるまで一貫した効果的な進言・相談ができるように進路担当教員と担当教員の両者が一貫して訪問することが望ましいと考える。しかし、教員の業務スケジュール上や人事の都合などから両者が一貫して訪問することは難しいと考える。そのため、必ず訪問した教員が本人の働いている様子や就労先もしくは本人が困っていること、並びにどんな指導、進言、相談をしたのかを丁寧に共有することが大切であり、そうすることで教員による職場訪問の効果をより高められるのではないかと考える。

支援・配慮をする者は、聴覚障害と発達障害に対する理解を深めるとともに、困難さ等に対する対応策を習得することが必要であると考える。ただし、支援・配慮をする者と困難さを有する者は互いに作用しあう関係である以上、支援する者だけが困難さに対する理解と支援・配慮の熟達することを期待だけではいけない。つまり、困難さを有する者は支援・配慮を行ってもらうだけではなく、困難さを有する者も社会人として仕事をする自覚を持ち、支援・配慮への感謝の気持ちを忘れないことと同時にしっかりと自己発信をするなど一緒に働く仲間として、お互いに歩み寄ることが大切であると考える。そのためにも、教員はこの支援・配慮は何のために行っているのかの説明し、本人にその支援・配慮を評価してもらうことが有効であるのではないかと考える。どんな意図を持って支援・配慮しているかを伝えることで本人の自分への支援・配慮の選択肢を増やすことや教員の支援・配慮の質の向上にも繋がる。また、教員からの支援・配慮に対してフィードバックをすることで教員の支援・配慮の質の向上だけではなく、より適した支援・配慮への手助けになるのと同時に本人が自己発信をする機会へと繋がると考えるからである。

［参考文献］

・厚生労働省(2023) 障害者雇用率制度の概要 (2024年5月15日取得,000859466.pdf (mhlw.go.jp))
・日本精神神経学会 高橋三郎、大野裕(2024) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル
・笠原桂子、廣田栄子(2016) 若年聴覚障害者における就労の満足度と関連する要因の検討

学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児に対する教員の専門性の向上及び継承に関する研究

M23-5061 小柳　達朗

１．はじめに　大鹿(2024)は、主に聴覚障害児を対象とした聾学校を対象にした発達障害様の著しい困難がある聴覚障害児に関する全国調査を実施した。その結果、幼稚部において重複障害幼児を除いた、発達障害様の困難があると感じられる幼児が 35.8%であった。学習障害については聴児であっても幼児段階での診断がされにくいが、聴覚障害幼児では学習障害様のつまずきに気付き適切に指導・支援していくことはさらに難しいと考える。従来の聴覚障害教育においては、各聾学校に経験の豊かな教師などが数多く在職していたものの、定年退職をしたり、近年特別支援学校教師免許の一本化による複数の障害種を経験させるという人事異動が行われたりするようになったため、専門性の継承が十分に行われていない現状であると言える。このことから、聾学校幼稚部の経験の浅い教師や若手の教師に対して学習障害様のつまずきに関する専門性を継承すること、それを通して教師の専門性を向上させていくことが喫緊の課題と考えた。

2. 研究Ⅰ　指導・支援の専門性に関するシートの作成

目的　経験の豊かな教師が持つ、学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児に対する指導・支援に関する専門性を経験の浅い教師などに継承することとする。

対象　①気付きシート及び②支援準備シートは、A～G 聾学校に在職し聴覚障害教育に 10 年以上携わり且つ幼稚部での指導経験のある教師 12 名を対象とし、③ストラテジーシートは、①②と同条件の教師 3 名を対象とした。

手続き　①②③シートは、対象教師に聞き取り調査を実施し作成した。また、大学教師などと検討し試案を作成した。その後、対象教師に試用した印象を聞き取り、完成させた。

結果　①気付きシートは、「生活」(4 項目)、「運動」(3 項目)、「言葉」(11 項目)、「読み・書き」(9 項目)、「算数」(6 項目）を設定しチェックできるようにした。②支援準備シートは、つまずきの要因を検討するため「聴覚認知」「視覚認知」「注意」「記憶」「協調運動」「感覚過敏」「その他」の領域を設定した。また、各領域についての理解を促すため「補助シート」も作成した。③ストラテジーシートは、「目標」「学校でのつまずき」「家庭の様子や情報」「要因」「手立て」「子どもの様子や反応」「振り返り」を記入できるように設定した。

考察　①気付きシートは、対象教師に試用を依頼し、印象を聞き取ったことで、各項目・分類に多少の妥当性をもたせることができたと考えている。②支援準備シートは、難しいとの指摘があったため、補助シートを作成し配付したたことで記入する際の参考資料となり、各領域のわかりやすさや記入の容易さなどが向上したと考えている。③ストラテジーシートは、1 枚の中に実態把握から手立て、振り返りまでを検討するうえで必要な項目を設定したことで教師の思考を整理することにつながることを期待する。

３．研究Ⅱ　シートを活用した教師の専門性に関する検討

目的　経験の浅い又は若手の教師に対して、研究Ⅰで作成したシートを活用させ、教師の指導・支援に関する専門性の向上や継承の効果を検証することを目的とする。シートの効果の検証のため、初回と最終回とでアンケート・聞き取り調査を実施する。

対象　A～C 聾学校に在職する幼稚部経験の浅い又は若手である年長児学級の担当教師 H～K の 4 名。

手続き　【シートの活用と介入】週に 1 回から 2 週に 1 回程度の頻度で筆者が各聾学校に赴き、幼児への指導の様子の観察と筆者との話し合いを行った。【シートの活用効果の検証について】: アンケート調査は、聴覚障害に関することと学習障害様のつまずきに関することについて 5 段階での自己評価を依頼した。聞き取り調査は、つまずきのある子どもの担任として身に付けたい専門性などについてと各シートを使用してみての印象などについて聞き取った。

結果　4 名の教師が L～S の 8 名の幼児への指導を行う際にシートの活用があった。C 聾学校の Q 児と J･K 教師について取り上げ以下に述べる。【シートの活用と介入】鏡文字が頻発する Q 児に対して指導と話し合い通して、J･K 教師の様子に変容が見られた。介入当初は、苦手な文字などの分析を依頼した通りに取り組み、検討する姿が見られたり、話し合いではうなずいて聞いたりするのみで全体的に自信がない様子であった。話し合いを繰り返す中で、子どもの興味に応じた教材を用意しようとするようになっていった。指導の成果が見られると、シートを活用することの効果に気付き、実態に応じた課題を与えたり手立てを変えたりするなど、自分たちで考えながら行うようになった。【シートの活用効果の検証について】は、初回と最終回とのアンケート及び聞き取り調査結果を表 1、表 2 に示す。

表 1　アンケート調査の結果（初回・最終回）

項目	評価点（5 点満点）	
	初回	最終回
①聴覚障害に関する知識がある	3	3
②学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児に関する知識がある	2	2
③学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児の実態を把握することができる	2	3
④学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児の要因を把握することができる	2	2
⑤学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児の子どもの指導・支援の手立てがわかる	1	1
⑥学習障害様のつまずきがある聴覚障害幼児の指導・支援後の振り返りができる	1	2

表 2　聞き取りの結果（初回・最終回）

質問項目		回答内容
1	1-1	【初　回】・学習障害については、読んだり書いたりするのが少し苦手、数えたり数字を読んだりするのが苦手というのが思い浮かんだ。
		【最終回】・学習障害様のつまずきがある子が自分のクラスにもいて、初めて学習障害についてじっくり考えるようになった。
	1-2	【初　回】・子どもの鏡文字に対して、正しい文字を言ってあげた方がいいか、鏡文字だったとしても「上手だね」と言ってあげた方がいいか悩んでいる。
		【最終回】・最初のイメージが、読んだり書いたりする、数えたり数字を読んだりするのが難しい子だった。自分のクラスの子に置き換えた時に、○○はいろいろな言葉を使えるけれど、その言葉と文字が一致しないということがあった。また、聴覚障害があるからなのか、そうではないのか、つまずきの違いなど、いろいろなことを考えていかなければならないと感じるようになった。
2	2-1	【初　回】・シートを使って他の教師と話し合ったり、アドバイスをもらったりした。相談しながら私自身が学んでいたことが多かった。
		【最終回】・ストラテジーシートは、担任間で話し合う時もよく見返していた。シートが新しくなったらその都度担任間で書かれている内容の話をしながら確認するようになった。

考察　①気付きシートついては、「最初に子どもの姿を当てはめて検討した後も、子どもの様子によっては、再度気付きシートに戻って検討できる教材になる」との発言があった。チェックして終わりではなく、その都度振り返られるものとして、長期的な活用にも期待できることが考えられた。②支援準備シートついては、聞き取り調査の中で、子どもの指導にあたり、表面的に見られる子どものつまずきから手立てを検討していくのではなく、そのつまずきの背景要因を検討することの重要性について述べていた教師もいたことから、実際の指導に入る前段階としてつまずきに対する要因を多角的な視点で検討できるようになることが考えられた。③ストラテジーシートについては子どものつまずきからその要因、手立てなどまでを書けることで指導・支援の流れが一目でわかったり、それを基に教師間で話し合ったりすることで、自身の振り返りや専門性の向上の機会となったと考えられる。

４．総合考察　シートの改善点について以下に述べる。経験の浅い教師や若手の教師の場合、1 人で書いていくことの難しさが生じると考えられた。そのため、経験の豊かな教師と共に作成していくことが専門性の継承と向上に有効だと考えた。作成段階からシートの項目や領域などの意味やイメージを共有するために、補助シートも使いながら話し合いの場を設けることが重要である。また、シートに書いたことで囚われる教師もいたことから、臨機応変に対応できる力が身に付けられるような専門性を継承することも必要である。シートを継続して活用していく使用方法について以下に述べる。シートを活用した指導を積み重ねていくことで、子どもの変容の経過を読み取れるものになる。その指導の経過は、進級・就学時の引き継ぎ資料としての活用にも期待できる。なぜなら、引き継ぎ資料については従来、個別の指導計画など学期末や幼稚部修了時の子どもの状態が記載されていることが多く、変容を取り上げた資料は少ないと考えられるからである。今後の課題について以下に述べる。聾学校によっては、経験の豊かな教師が在職していない可能性もあるため、本研究の成果について認知と普及を図りたい。また、シートのデジタル化の開発を行うことで全国各地からのアクセスが可能となり、クラウド上で情報共有や勉強会などを通して専門性の継承と向上とに貢献していけると考えている。

主要参考文献

大鹿綾（2024）聾学校における第 4 回発達障害を併せ有する聴覚障害児に関する全国調査結果報告. 第 58 回全本聾教育研究大会（東京大会）研究集録, 138.

大島光代（2012）聴覚障害と発達障害を併せ有する幼児・児童への音韻意識の獲得を目指した支援からの考察. 保育士養成研究 30, 21-30.

通常の学級における特別な支援を必要とする児童への周囲の理解について
－発達障害に関する障害理解授業の実践を通して－

M24-5071　江口　あゆみ

1．研究の目的

通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童は増加傾向にある。周囲の児童が特別な支援の必要性について理解を深め、多様性を認め合える関係をつくることで、特別な支援を必要とする児童の通常学級での過ごしやすさが向上すると仮定した。本研究では、周囲児童の理解促進のために発達障害に関する障害理解授業を実施し、障害理解授業の有効性を検証する。

２．研究の方法

東京都の特別支援教室拠点校 500 校を対象として、発達障害に関する障害理解授業の実施状況や実施理由、阻害要因について調査する。さらにＡ市Ｂ小学校の特別支援教室の児童 11 名、通常学級の担任（全学級８学級）、通常学級の児童（２～６学年の計 142 名）への調査から、Ｂ小学校の実態を把握する。それらの調査結果を踏まえて、Ｂ小学校１年～６年の全学級において障害理解授業を実施する。授業の児童の振り返りカードと、特別支援教室の児童、通常学級の担任への事後調査をもとに、実践の効果を検証する。

３．結果と考察

（１）東京都の特別支援教室の拠点校の調査

211 校から回答が得られた（回収率 42.2%）。発達障害に関する障害理解授業を実施している学校は 96 校（45.5%）であり、過半数が実施していない現状が明らかになった。実施理由としては、「特別支援教室担任が必要性を感じたため」、「もともと教育計画に予定されていた」、「通常学級の担任から要望があったため」が上位を占め、その詳しい理由は、「通常学級児童の特別支援教室に対する疑問」、「特別支援教育の理解推進」、「拠点校としての特別支援教室の理解啓発」、「在籍学級の状況からの担任の要望」、「通常学級児童からの差別や偏見の解消」、「周囲の理解の重要性」が挙げられた。そのため、実施内容としても特別支援教室の理解を深めるものが多かった。学年が上がるにつれ、様々な発達障害、多様性の尊重、合理的配慮等について取り扱う学校が増えていた。実施している効果は９割の学校が感じており、児童だけではなく、在籍学級担任や保護者への効果も感じていた。

一方で障害理解授業を実施していない 115 校において、実施しない理由として上位を占めていたのは、「もともと教育計画にないため」、「どのような授業内容を設定すればよいのか難しいため」、「実態に応じた取組が難しいため」であり、障害として取り上げることの難しさについて言及されていた。しかし、実施していない学校の７割以上が障害理解授業の必要性を感じていた。

（２）Ａ市Ｂ小学校の実態調査

特別支援教室の児童の半数以上が周囲児童に特別支援教室の疑問を投げかけられたり、差別的な発言をされたりしていることが明らかになった。通常学級の担任は、特別な支援を必要とする児童の対応よりも、その対応を周囲児童が理解し、納得することの難しさを感じていた。さらに、通常学級の２～６年生の児童への調査では、特別支援教室自体は知っている割合が高いものの、どのような教室なのかはほとんどの児童が理解していなかった。低学年では、「遊んでいるところ」、高学年では「勉強が遅れている人が行くところ」という補習のような意味合いで捉えている児童が多いことが明らかとなった。

（3）A市B小学校での授業実践

東京都の特別支援教室拠点校の調査結果やB小学校の現状から、単元を2時間扱いとし、1時間目は特別支援教室の理解を深める授業、2時間目は発達障害の理解を深める授業を設定した。各学年のねらいは、水野・徳田(2014)の提案した「発達障害の理解教育の段階モデル」をもとに設定した。1時間目の授業内容としては、特別支援教室についての説明をスライドで行った後に授業体験をした。授業体験は、学級担任と相談して、その学級に必要なスキルを取り入れた内容にした。2時間目の発達障害の理解を深める授業では、東京都の特別支援教室拠点校の調査での「障害として取り上げることの難しさ」を考慮し、徳田・水野（2014）の発達障害に関する理解教育の最初の段階として、苦手なことは人それぞれであり、苦手とすることや行動の理由が様々あることを発達障害の特性を例に挙げて伝えていくことで結果として発達障害の特性に関する理解を促進できるという提案を参考にした。周囲の児童には目で見て分からない特徴やその行動の理由を伝え、発達障害のある児童に対する疑問や違和感を軽減するために「架空の子ども」を設定した。さらに擬似体験を取り入れ、特性による困りごとについて体験することで、その困難さや気持ちについて理解できるようにした。

児童の振り返りカードの記述を分析して、障害理解授業の効果を検証した。特別支援教室についてほぼ全ての児童が理解したと評価した。発達障害の理解を促す2時間目の授業においても、各学年のねらいを達成できたと評価することができた。

（4）A市B小学校の事後調査

特別支援教室の児童への調査では、自分のクラスについて否定的な回答が減少した。担任との関係について肯定的な評価が増加し、友達との関係についても否定的な回答が減少した。さらに、特別支援教室に通っていることを知られたくないと感じている児童が減少した。このことから、通常学級児童の特別支援教室についての理解が向上したこと、特別支援教室の児童の在籍学級での居心地が良くなったことが評価できた。

通常学級の担任への調査では、授業実践の効果について、全ての学級担任が肯定的に評価した。また、通常学級担任の半数が実践後に特別な支援を必要とする児童に対しての関わり方が「少し変化した」と回答し、「友達を思いやる言動が少し増えた」ことや「できないことを指摘し合うことが減ってきた」、「ノートが書けていないことで責める姿がなくなった」等の変容を見取っていた。そのため、特別な支援を必要とする児童と周囲児童の関係が肯定的に変化したと評価することができた。

4．まとめと課題

特別支援教室の児童の在籍学級での居心地が向上し、周囲児童の肯定的な変容が見られたことから、障害理解授業の有効性が示された。また、全学年で行うことが難しい場合でもねらいが達成できるような内容を設定することで、効果が期待できることが分かった。今回作成した障害理解授業プログラムの使用により、東京都の特別支援教室拠点校の調査で明らかになった制約要因を解消できるのではないかと考えられる。

一方で、発達障害に関する障害理解授業は教育課程に明確な位置付けがないため、管理職やその学校の教員の理解を得たうえで教育計画に組み込むことが必要となってくる。学校の風土や特別支援教室の構成メンバーなど様々な条件が関係する中で、発達障害に関する障害理解授業の実施を広めていくことが今後の課題である。

5．主な参考文献

水野智美・徳田克己(2014)身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案, 障害理解研究, 15, 1-8.

小学校の知的障害特別支援学級における国語科の指導と特別な教育課程

M24-5072　今　正太

文部科学省では、小中学校における多様な学びの場の一層の充実・整備や、必要な指導体制等について検討する必要があると述べられていることから、全ての教員に特別支援教育の専門性の向上が求められている。知的障害特別支援学級における教科指導には、教材・指導形態などが通常学級での指導と異なり、大きな困難を生じている。河村(2018)は、知的障害特別支援学級において、授業で使用する教材や、指導形態について調査した。教材について最も多かったのは、ドリル・ワークであり、指導形態として最も多かったのは一斉指導であったが、この点にはやや疑問が残る。知的障害特別支援学級における教科指導の実態は個別指導と個に配慮しない一斉指導のどちらかに偏っているというのが現場における体感である。知的障害特別支援学級担任は教科指導における困難と直面しており、具体的な授業改善が求められているが、教科指導における困難の実態について具体的に検討された研究は少ない。本研究では、知的障害特別支援学級担任における教科指導における困難さの実態について調査を行い明らかにする。また、国語科の実践授業を通して授業のモデル化を行い、授業改善の具体的な方法について提案し、その効果を検証する。

調査１では、東京都区内小学校を対象とし、国語科の特別な教育課程、使用教材や指導形態、教科指導における困難さに関するアンケート調査を行った。68 校の特別支援学級から94 件の回答を得た。特別な教育課程についての結果を表１に示した。3 割以上が特別支援学校学習指導要領を中心に編成しており、これは児童の実態差が大きく指導に困難が生じていることを示唆していた。

表１　教育課程の編成方法

	回答数	割合
小学校学習指導要領を中心に、特別支援学校学習指導要領を参照	50	64.1%
特別支援学校学習指導要領を中心に、小学校学習指導要領を参照	26	33.3%
特別支援学校学習指導要領のみを参照	1	1.3%
不明（基本的に昨年度作成のものを中心に編成している）	1	1.3%

表２に、特別支援学級担任の教科指導における困難さの理由について示した。児童の実態差が大きいという状況と関連し、教材や指導形態等において困難が生じていることが明らかとなった。

表２　各教科指導困難さにおける理由

授業の流れ	
児童の実態差	7
一斉指導の困難さ	5
指導内容の策定	3
通常学級との差異	3

教材作り・教材選び	
教材の選定	21
個別対応の教材作成	15
教材準備にかかる時間	12

個に対応した支援	
児童の実態差	42
一斉指導における個への対応	7
個別指導時間が不足	5
人員が不足	4

指導形態	
習熟度別指導グループ内の実態差	8
一斉指導の困難さ	7
習熟度別の指導の困難さ	5
個別指導の困難さ	3
一斉指導と個別指導のバランス	2

目標設定	
個別の目標設定	4
目標に応じた指導	3
目標の妥当性	3

調査 2 では、東京都区立小学校知的障害特別支援学級 10 名を対象に国語科の授業における実践を行った。効果検証については、「①授業のモデル化」「②一斉指導の中の個別最適な学び」「③協働的な学び」の 3 つの手立てについて、それぞれ「1 効果的ではない」から「4 効果的である」までの 4 件法による評価と、記述によるアンケート調査を行った。4 件法による評価を図 1 に示した。

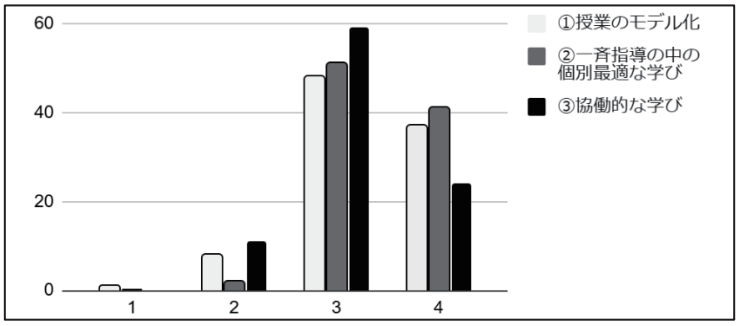


図 1　実践における手立てに対する評価

それぞれの手立てについて、記述から評価の理由を KJ 法で分類した。「①授業のモデル化」については、誰でも利用しやすいアクセシビリティが評価されたが、汎用性については疑問視する声があった。「②一斉指導の中の個別最適な学び」については、個別化された教材の学習効果について一定の評価があったが、教員の負担感や、支援方法の余地について指摘があった。「③協働的な学び」については、児童同士で学ぶ場の意図的な設定の必要性が明らかになったが、一部の児童のみの学びにならないための工夫が課題となった。

以上の結果より、特別支援学級の教科指導の困難さは児童の実態差に起因しているものが多かった。指導実践の研究も少ないために各教員の自助努力によって指導が行われていることからも負担の大きさがうかがえた。多様な実態の児童集団への指導研究が深まり、教員が教材や指導形態を選択・活用しやすい環境を作っていくことが重要である。

参考・引用文献

河村優詞(2018)小学校知的障害特別支援学級の指導と授業準備の実態調査,日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 No.19, 077-084

文部科学省(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す,個別最適な学びと,協働的な学びの実現～（答申）

文部科学省(2022)特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議(報告)

文部科学省初等中等教育局教育課程課(2021)学習指導要領の趣旨の実現に向けた 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する 参考資料 （令和３年３月版）

文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説　各教科編

文部科学省(2018) 特別支援学校学習指導要領解説　自立活動編

髙阪英徳・村上理絵(2022) 知的障害特別支援学級における「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」での学びをつなげる実践の在り方の検討, 特別支援教育実践センター研究紀要 第 20 号 33-41

東京都教育委員会(2021)特別支援学級・通級による指導　教育課程編成の手引

肢体不自由特別支援学校における進行性疾患を有する児童生徒の教育支援に関する研究

M24-5073　中井　智也

１．問題と目的

進行性疾患を有する児童生徒の教育支援に関する検討は、肢体不自由教育の中で重要なテーマの１つであるが、大きな割合を占める筋ジストロフィーであっても、研究や教育実践の少なさが指摘されており、その他の進行性疾患は発症率の低さから、さらに情報が限られている。また、ICT 活用の有効性が認められている一方で疾患の進行に応じた操作方法の検討はほとんどない。そこで本研究では、進行性疾患を有する児童生徒に対する教員の指導・支援の状況を明らかにすること、および ICT 活用に関する実践指導の検討を目的とした。

２．検討１　進行性疾患を有する児童生徒の教育支援に関する実態調査

S 県内の公立肢体不自由特別支援学校５校の全教員(教諭)を対象に無記名式の質問紙調査を実施した。調査内容は①回答者プロフィール、②進行性疾患を有する児童生徒の実態と教育支援(日常生活面、学習面、将来を見据えて考慮すべきこと)、③ICT の活用状況である。有効回答数は 81 件(有効回答率 15.2%)で、指導・支援経験がある教員は 72 人(88.9%)であった。児童生徒の疾患は筋ジストロフィーが全体の８割以上を占め、他は 10 種類もの様々な疾患が指摘された。学習面での配慮は疲労や怪我防止が最も重視され、体育や自立活動の指導において不適切な姿勢による疲労の蓄積を防ぐ工夫が見受けられた。また、筋力低下の予防的支援に関する指摘もあり、単に疲労を避けるだけでなく、適度な活動量の確保の重要性も挙げられていた。教員の経験年数に着目した分析では、経験年数による顕著な結果の違いは見られなかった。ICT 活用では、意思伝達、書字の代替、調べ学習での使用が特徴的で、文字入力やシンボル選択のための操作方法の確立が求められるといえる。また、約６割の児童生徒が複数の操作方法を採用しているものの、操作に困難を感じている回答も約４割あった。そのため、効果的な操作の支援方法を検討する必要がある。

３．検討２　疾患の進行を考慮した段階的な ICT 操作方法に関する実践指導①

中学部の生徒Ａは、音声によらない表出手段の獲得が個別の教育支援計画の目標の１つである。そこで、疾患の進行に伴い従来の ICT 操作方法（自動走査法による操作で確定に右手親指の屈曲によるスイッチ入力を使用：従来システム）が困難になる場合を想定して、新たな操作方法を２種類提案し、指導を行った。提案システム１は自動走査法による操作で口の開閉をカメラで認識しスイッチ入力とする顔スイッチ（atacLab）を用いる方法、提案システム２は視線入力装置（Tobii PCEye5）を用いて操作と確定いずれも視線で行う方法である。従来システムを含む３種類のシステムについて、ひらがな 10 文字の入力に要した時間と誤入力回数を計測し比較した。１セッション中、システムの実施順序はランダムとした。約３ヶ月の期間中に全 41 セッション実施した。後半の 13 セッションでは、スマートウォッチ（Garmin vivosmart５）による生理的指標（心拍数、ストレスレベル、呼吸数）の測定を行った。３種類のシステムに慣れるための期間（１～20 セッション）を「導入・展開期」、それ以降（21～41 セッション）を「定着期」とし、定着期に着目して分析した。その結果、提案システム１が他の２種類のシステムより操作時間が長く、誤入力回数が多い結果であり、統計的分析でも有意差が認められた。生理的指標では統計的有意差がなかった。操作上最も効率的だったのは提案システム２であったが、機材準備に時間を要した。一方、

提案システム１は操作時間が長く、誤入力回数も多かったものの、機材準備が容易で、生徒Ａからも操作が「大変ではなかった」と回答が得られた。生理的指標の分析結果も踏まえると、負担は少なかったと推察される。この結果から、国語の授業で作文を書く際には効率性を重視して視線入力を用い、手汗を握って不快感がある場合には顔スイッチを活用するなど、状況に応じた入力方法の選択が、身体的負担の軽減とより良い学習環境の提供につながると考えられる。また、個別の教育支援計画の目標達成にも寄与したと考える。

４．検討３　疾患の進行を考慮した段階的な ICT 操作方法に関する実践指導②

高等部の生徒Ｂは場面緘黙があり、視線入力装置によりひらがなやシンボルの学習を行っている。従来は、視線で操作し、選択肢を一定時間見つめることで確定となる視線停留による操作を行っていたが、誤入力が多いことが課題であった。また、卒業後に視線入力装置を活用することが家庭から希望されており、個別の教育支援計画にその方針が記載されている。そのため、誤入力を減らす確定方法の確立と、疾患の進行を考慮した操作方法の習得を目指して指導を行った。視線で操作し、確定方法が異なる３種類の方法を提案した。決定領域を用いる方法を提案システム１、スイッチ（右手親指の屈曲で押すタイプ）を用いる方法を提案システム２、瞬きを用いる方法を提案システム３とし、従来の視線停留を含めた４種類のシステムを比較した。画面内の 10 個のシンボル呈示から発問に応じたものを確定するまでの時間と誤入力回数を計測した。１セッション中、４種類のシステムを実施する順序はランダムとし、約２ヶ月の期間中に全 15 セッションを実施した。その結果、誤入力を抑えるのに最も適していたのは提案システム２であった。また、疾患の進行を考慮し、目の動きのみで操作可能な方法としては提案システム３が有用であった。視線停留に代わる方法の確立と、将来を見据えた操作方法の選択肢を広げることができた点が有意義といえる。

５．総合考察

検討１～３の結果に関して ICT 活用を中心に考察する。検討１では、ICT 活用の目的として、意思の伝達、書字の代替、調べ学習での使用が特徴的で、疾患の進行に備えた意思表示手段の早期習得の必要性が指摘された。また、約6 割の児童生徒が複数の操作方法を試みる一方、操作困難の改善や、適切な操作方法の情報提供が課題として示された。検討２・３では、疾患の進行に応じた ICT 操作方法について実践指導を行い検討した。視線入力や顔スイッチなどの複数の手法を用いた結果、生徒の身体的・心理的特性に合わせた柔軟な選択肢の提供が重要であることが示唆された。さらに、疾患の進行を見越した準備と多様な手段の確立が、操作の安定性や意思疎通の確保に貢献する可能性が示された。今後の課題として、調査では回答率が少なかったことから、より多くのデータ収集を行い、教育現場での実態把握に努めたい。また、実践指導に関してはより多くの児童生徒に対する取り組みを進めるとともに、複数の操作方法の習得が自己有能感や学習意欲の向上にも寄与するかどうかについて検討する必要がある。さらに、実際に生徒Ａ・Ｂが将来操作方法の見直しを行う状況に至った際に、今回の検討がどのように活かされるか等についても確認していきたい。

６．主な参考文献

八島猛・平野幹雄・野口和人・菊池紀彦（2010）Duchenne 型筋ジストロフィーの主観的 QOL とパソコンの利用との関係. 三重大学教育学部研究紀要, 61, 369-377

稲垣日花里・石田祥代（2020）学校生活での気持ちに着目した筋ジストロフィー児の支援方法について. 千葉大学教育学部研究紀要, 68, 45-51

特別支援学校知的障害教育部門高等部におけるデュアルシステムの有効性に関する研究

―自己理解、自己選択、自己決定を育むための支援方法と体制の検討―

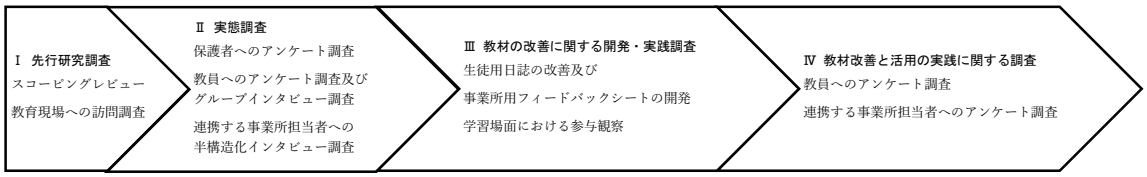
M24-5074 横山　宗平

1　研究の背景と目的

文部科学省（2019）は特別支援学校高等部学習指導要領において、「キャリア教育及び職業教育を推進するために、（中略）地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなどの就業体験活動の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界や労働等の業務を行う関係機関の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする。」と示し、地域と連携した取組を重要視している。これらの動向を背景に、近年、特に職業科を設置する特別支援学校高等部において、デュアルシステムを取り入れた学習方法が注目されている。これは、「デュアル＝2 つの＝職業と学業」を同時に行うシステムのことで、「働きながら学ぶ」あるいは「学びながら働く」という形態を指すドイツの職業教育システムである（塩川ら,2020）。「日本版デュアルシステム」は文部科学省所管と厚生労働省所管にわけられるが、本研究では前者についてとりあげる。

本研究では、「デュアルシステムにおいて、教員による効果的な学習指導が生徒の実践的で主体的な学びを促すことにより、生徒の自己肯定感を高め、自己理解、自己選択、自己決定する力を育成できる」という仮説に基づき、A 特別支援学校でのデュアルシステムの効果的な指導方法や評価基準を、学習日誌の改善の観点から検討・作成し、実践研究を通じてその教育的効果を明らかにすることを目的とする。

2　研究の方法（概要）



3　研究の内容と結果・考察

3.1.1　研究Ⅰ　デュアルシステムの取組に関する実態調査

産業現場等における実習とのかけ合わせによりその教育的効果を高めつつ、教員や仲間とともに現場で働く体験を繰り返し行うといったデュアルシステム特有の発想を活かした取組みにより、生徒のキャリア形成に有効な手立てであることの一定の示唆が得られた。

3.1.2　研究Ⅰ　教育現場への訪問調査

家庭との連携、事業所との多角的な評価、教員間の共通理解方法、生徒同士のフィードバック、校内での学習の充実など、課題解決に向けた有益な示唆を得た。

3.2.1　研究Ⅱ　保護者へのアンケート調査

デュアルアシステムの学習に対しての認識や理解が得られている一方、家庭内での本学習に関する話題の多少が、保護者から見る生徒の成長への見取りと関連していることが読み取れたことから、学校と家庭との連携の仕組み構築の必要性が見出された。

3.2.2　研究Ⅱ　教員へのアンケート調査及びグループインタビュー調査

既存の評価項目のすみわけや評価基準の設定、生徒へのフィードバック方法等、より視覚的な評価指標の作成と評価基準の見直しに関する改善案の検討と生徒の自己肯定感・自己効力感の醸成に結びつくような発展的なフィードバックあり方についての議論が展開された。

3.2.3　研究Ⅱ　連携する事業所担当者へのインタビュー調査

生徒に対する事業所と学校の多角的な評価がデュアルシステムの成立に不可欠であるとされ、学習を展開してく上での評価面での連携にも重要性が示唆されるとともに、その評価システムの構築が生徒の成長を促し、モチベーションを高めるとの認識が得られた。

3.3.1　研究Ⅲ　生徒用日誌の改善及び事業所用フィードバックシートの開発

研究Ⅰ、Ⅱを基に、日誌（図1）及びフィードバックシート(図2)を改善、作成し、実践における参与観察及び事後調査を実施した。



図1 生徒用日誌（改善後）



図2 フィードバックシート

3.3.2　研究Ⅲ　学習場面における参与観察

事業所での学習場面では、学年や習得段階に応じた段階的な指導のしやすさへの有効性や、生徒一人ではなく教師も含めたチームで学習に取り組むという学習環境がもたらす心理的な安心感が、生徒の学習意欲を維持・向上させる一要因となり得ることが確認できた。フィードバックの場面では評価項目がチャート化されたことによる教員と生徒双方の評価の捉えやすさが見受けられた。

3.4.1 研究Ⅳ　教員へのアンケート調査

生徒の行動変容や有効だと感じる自由記述の中で、「チャートがあることで課題となる部分が見えやすく」なったことや、「次に頑張る観点を視覚的に理解しやすい」ことなどより視覚的に捉えやすい日誌の設計が有効であったことが読み取れた。

3.4.2 研究Ⅳ　連携する事業所担当者へのアンケート調査

シート活用における項目の適切さについて、全項目で「適当」との回答が得られた。

4　研究のまとめと今後の課題・展望

日誌の視覚的な改善と評価項目の見直しにより、教師のフィードバックの内容やそのプロセスに透明性が生まれ、生徒の主体的な課題発見や目標設定に繋がったことがわかった。さらに、事業所スタッフとの連携やフィードバックシートの更なる改善により、生徒のモチベーション向上にも寄与する可能性が示唆された。このことから、本研究の目的において、特に日誌の改善とその活用から、生徒の主体的な学びに関して一定の効果が得られたと考えられる。今後は、「自己理解、自己選択、自己決定の育成」に関してさらなる実践の積み重ねと分析が必要である。

＜主な参考文献＞

千葉県立特別支援学校市川大野高等学園(2015)デュアルシステムの理論と実践、ジアース教育新社（東京）
加藤哲(2018)知的障害特別支援学校におけるキャリア教育、デュアルシステムと深い学び、
　淑徳大学社会福祉研究所総合 福祉研究 22、pp. 157-168
森脇勤(2011)学校のカタチ デュアルシステムとキャリア教育、ジアース教育新社（東京）
塩川悠・五石敬路(2020)子ども支援と SDGs－現場からの実証分析と提言、明石書店（東京）

小学校高学年における「本離れ」に対する検討

－第６学年を対象とした読書推進のための実践を通して－

M22-6151　塩澤 優夏

1.　研究の目的と背景

本研究は，公立小学校高学年の児童の読書習慣や学校図書館利用について調査し，その実態を明らかにし，読書推進のための実践を通して、実践前後の児童の変容の見取りを行うことによって、児童の状況に合わせた読書支援のあり方について示唆を得ることを目的とする。また、その際の課題を明らかにし、学校における読書推進のための取り組みについて検討する。

昨今、「読書離れ」が指摘され、「令和 5 年度国語に関する世論調査」(2024，文化庁)によれば、成人の読書状況は 1 ヶ月に一冊も本を読まない「不読者」の割合が最も高く 62.6%に上った。一方、子どもの読書量に関しては、第 69 回学校読書調査（2023，全国 SLA）によれば、小学生の 8.5%（4 年生～6 年生）,中学生の 23.4%,特に高校生の 48.3%が不読との結果が出ている。読書習慣の基盤を作る小学校において不読者が増える高学年の読書推進の在り方を探るため、本研究の目的とした。

2.　研究の方法

本研究では、小学校高学年の読書習慣を明らかにすべく、都内公立の X 小学校の第 4 学年、第 5 学年、第 6 学年の読書状況を把握するための質問紙調査を行った。その結果をもとに児童が自然に本に手を伸ばす環境作りをすべく、国語科担当教諭と協働をし、授業展開に合わせた展示を第 6 学年の廊下にて展開し、授業内で筆者自身がブックトークを行った。そして、実践後に今回の実践についての質問紙調査をすることで、その効果や課題点を探る。その中で見えてきた問題点についても明らかにした。

3.　X 小学校の児童の読書状況の実態（質問紙調査①）

今回調査と実践を行ったのは、都内の公立小学校である。全校児童は 650 人程度で学級数は 20 学級程度の小学校である。調査の対象は第 4 学年から第 6 学年の児童 311 名で、270 件の回答が得られた。Q1-1「読書は良いことだと思うか。」には約 95%の児童が「よいことだと思う群」を選択し、読書が何かの役に立つことであるという認識を持っていることが明らかになった。しかし、Q1-3 では、第６学年の 1 ヶ月に読んだ本

表 4：X 小学校の児童の 1 か月の平均読書冊数と不読率
全国平均との比較

	平均読書冊数		不読率（人数）	
	X 小学校	全国	X 小学校	全国
第 4 学年	7.4 冊	17．5 冊	4.1%	5.7%
第 5 学年	5.7 冊	13．9 冊	6．9%	9.1%
第 6 学年	**4.4 冊**	**10．2 冊**	**17.9%**	**10.6%**
平均	5.9 冊	13．8 冊	6.9%	8.5%

の平均冊数が 4.4 冊、不読率 17.9%という結果がでており、不読傾向が強い。よって、この不読層の 6 年生にどのように働きかけるかが鍵となる。

4. 実践の内容

① 小学校第 6 学年国語「やまなし」の単元に合わせた本の展示紹介

6 年生の児童が必ず通る廊下に、同じ時期に国語科の授業で扱う物語の同一作者の本や作者の紹介の展示を行った。ブックトラックには図書館の蔵書だけでなく、公共図書館から団体貸し出しを利用して集めた本をおき、本の紹介文をつけた本を表紙が見えるように展示して、児童が気になったときにいつでも手に取れるようにした。

② 授業内でのブックトーク

国語の授業内において、筆者による同一作者の本の「オノマトペ」に注目したブックトークを行った。「オノマトペ」をクイズにし、児童の興味を引くよう工夫を行い。その後の学習活動では紹介された本を手に取る児童が多くいた。

5. 実践後の児童の様子と質問紙調査の結果

本の展示について、多くの児童が「興味がわいた」と回答した。しかし「少し興味がわいた、読んでみようとは思わなかった」にも半数程度の回答があり、展示による本の紹介が読書行為に結びついたのは半分程度であることが判明した。

ブックトークの感想として一番多かったのは「面白かった。たくさん読んでみたいと思った」47%で児童の半数程度がこの回答であった。ブックトークに好印象を持ち「読みたい」という読書感情に結び付いている。また、本がすぐそばにあることによって、興味がわいたときにふと手に取ることができ、読書を広げる一助となった。

6. 実践を終えて見えた課題と考察

研究で行った実践は、筆者が学校司書と相談し、国語科担当教諭に企画を持ちかけ、連携・協働の末実現した。本実践の取り組みに対し、実際に現場で実現する可能性について、学校司書と教科担当教諭のそれぞれの状況や感覚の違いから、連携の課題点が見えてくる。

国語科担当教諭からは、図書館の利用は積極的に行いたいと思っているが、学校司書と直接話すタイミングがほとんどなく、細かに依頼することは難しい。学校図書館側からの提案があれば可能かもしれないとのことであった。

一方、学校司書はその雇用形態などの理由により、支援をやりきれないという実情がある。また学校司書の机が職員室にないこと、タブレットが支給されていないことなども連携の難しさと結びつく。

学校図書館が主体となって本が身近にある空間を作っていくことで、子どもの読書活動は広がっていく。そのためにも、労働環境や協働のためのシステム作りが重要なのではないか。

生徒の学校生活における安心感の検討
―教師との関わりに焦点をあてて―

M23-6101　石森 春陽

１．本研究の目的

「令和５年度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」（文部科学省，2024)において，いじめの認知件数や不登校生徒数は，小・中学校，高等学校ともに過去最多と報告されている。文部科学省（2024）は，いじめや不登校,自殺等の喫緊の課題の要因として，不安や悩みを相談できない児童生徒がいる可能性を提示している。『生徒指導提要』(文部科学省，2022)では，学校教育課題の課題予防・早期対応が示されている。「安心」という言葉が多用されており，児童生徒が「安心」した環境や関係性のなかで,学校生活を送ることが望ましいとされ,「安心感」は学校教育課題の未然防止・早期対応にも役立つとされている。しかし,具体的に，どのように生徒は「安心」を獲得・育成し,「安心感」を醸成するかについての先行研究は少なく，また,『生徒指導提要(文部科学省，2022)』にも記述は見られない。そこで，本研究では，生徒の教師との関わりの経験に対する認識と教師に対する安心感，学校への適応感との関係（研究１）と，生徒が安心感を抱いた教師との具体的な経験（研究２）を明らかにし，生徒の学校における安心感が生じる要因とそのための教師の行動について検討することを目的とする。安心感を醸成できる教師の行動や生徒との関わりを明らかにすることは，生徒の援助要請につながり，学校におけるいじめや不登校などの問題の予防及び把握，対策に寄与すると考えられる。

２．研究の方法

研究１

A 県の公立中学校の在籍生徒を対象に,2024 年 11 月下旬に質問紙調査を実施した。「教師との関わり経験尺度（中井・庄司，2005)」,「生徒の教師に対する信頼感尺度（中井・庄司，2006)」,「学校への適応感尺度（大久保，2005)」の３つの尺度を用いて調査を行った。生徒の教師との関わりの経験に対する認識と教師に対する安心感，学校への適応感との関係を明らかにすることが目的である。

研究２

A 県の公立中学校の在籍生徒を対象に,2024 年 11 月下旬に質問紙調査を実施した。「安心できる先生と信頼できる先生は同じ先生である」に対し,「はい」,「いいえ」,「わからない」の三者択一で回答を求めた。「安心できる先生と信頼できる先生は同じ先生である。」の項目に「はい」と答えた生徒に対して,「安心できる先生」との経験を問うた。また,「安心できる先生と信頼できる先生は同じ先生である。」の項目に「いいえ」と答えた生徒に対して,「信頼できる先生」と「安心できる先生」のそれぞれの経験を自由記述で問うた。「生徒の安心できる教師と信頼できる教師の認識の違いと生徒が安心感を抱いた教師との具体的な経験を明らかにすることが目的である。

３．結果と考察

研究１

3.1　生徒の教師との関わりの経験・教師に対する安心感・学校への適応感の関係

教師との関わり経験「教師からの受容経験」,「教師との親密な関わり経験」,「教師からの承認経験」と教師に対する信頼感「安心感」との間にはそれぞれ強い正の相関があった。教師との関わり経験「教師からの受容経験」,「教師との親密な関わり経験」,「教師からの承認経験」と「居心地の良さの感覚」,「課題・目的の存在」,「被信頼感・受容感」,「劣等感のなさ」は,「教師との親密な関わり経験」と「劣等感のなさ」を除き，正の相関があった。このことから，安心感や学校適応感は,先生との関わり経験に関係があることが示唆された。

研究２

3.2　「安心できる先生」と「信頼できる先生」に対する生徒の認識

「安心できる先生と信頼できる先生は同じ先生である」という項目について,「はい」と回答した生徒は 101 名(47.4%),「いいえ」と回答した生徒は 62 名(29.1%),「わからない」と回答した生徒は 50 名(23.5%)だった。「安心できる先生」と「信頼できる先生」に対する生徒の認識は異なることが考えられる。

3.3　「安心できる先生」の要素

「安心できる先生」の抽出語は,「聞く」や「先生」,「話す」,「話」などがあり，生徒は「安心できる先生」と自分のことについて話したり,聞いたりした経験を得ている可能性が示唆された。

3.4　「安心できる先生」と「信頼できる先生」の違い

「安心できる先生」の抽出語は,「先生」,「話」,「話す」,「楽しい」,「聞く」,「優しい」などであった。「信頼できる先生」の抽出語は,「先生」,「自分」,「相談」,「怒る」などであった。「信頼できる先生」は,「安心できる先生」とは異なり,話したり,聞いたりするだけでなく，相談したり，叱られたり,教えられたりするなど,さらに深く関わった経験のある先生を「信頼できる先生」としていることが示唆された。

４．まとめ

生徒の教師との関わりの経験に対する認識と教師に対する安心感，学校への適応感には，相関関係があることが明らかになった。また，生徒が安心感を抱いた教師との具体的な経験として，話をよく聞いてもらったり,よく話したりしたことが生徒に安心感を抱かせていたことが示唆された。

５．主な参考文献

中井大介・庄司一子 (2009)中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連. 教育心理学研究, 57(1)：49-61

生徒たちの対話力を高める教育実践とは
―悩みを吐露し相談できる環境をつくるために―

M23-6102　井上 慧志

１．研究テーマ

児童・生徒の自殺者数が減少していかないことから分かる通り、昨今の子供たちは様々な苦痛に晒されている。自殺のリスクは誰しも潜在的に存在しており、それがいつ牙をむいてくるか正確に予測することなど不可能である。悩みを抱え込まず他者に頼ることのできるしなやかさと、自身の本音や弱さを受け入れる寛容さ、即ち「弱さを標榜する強さ」こそが自死を回避する重要な資質であり、一人一人がこうした資質を備えることが肝要である。

「SOS の出し方に関する教育」というアプローチに加えて、「SOS を受け取る側」、すなわち相談を受ける者が適切な対応をとることが出来る力の涵養もまた目指すべきである。いかにして子供たちがたとえ悩みがあったとしても自死を選択しないよう、彼らをつなぎとめることのできる環境の整備を追求するべきではないだろうか。

また、私の実習校では、生徒たちが話し合いによって問題解決していく力の養成にかなり力を入れていた。しかし、生徒達の中には自分の意見を無理やり押し通そうとし、思い通りにならなかったら大きな声で叫ぶといった様子がいまだに散見される。

本研究では、「弱さを標榜する強さ」・「相談しやすい環境の醸成」・「実習校における教育的ニーズ」の３つが交わる点として、「対話」という座標を設定し、追求していくこととする。「対話」とは、お互いの考えや意見を知り、それらの背景や動機を探る中で新しい意味づけや価値づけを行う営みなのである。対話が成立するためには、話し手が自分の価値観をはっきりと伝えること、聞き手がそれらを適切に受け止め、質問等によって深堀していくこと、あるいは両者が安心して発言するための心理的安全性が肝要である。

本研究は、「対話」を通じて困難を乗り越えていくことのできる関係性を構築するための資質・能力を生徒達が身に付け、問題を解決していくことが出来る一連の教育実践を探求するものである。

２.研究手法

本研究のテーマである「対話」と科目の特性の類似性などを考慮し、主として道徳科の授業を中心に実践を行った。話し合いの中で自分の考えを深めていく道徳科の授業は、まさに自分自身の価値観や意見を他者に向けて表明する場であり、自分とは違う価値観に出会い、それらを受け入れていく場でもある。ただし、全ての授業の内容項目が研究テーマと類似しているわけではないため、すべての授業で共通している話し合い活動の場を用いて対話力の伸長を目指した。本研究では、中学生が理解しやすくなるよう、生徒たちが「対話」をしていくために必要となる資質・能力を、①主張力…「自分の気持ちや考えを言葉にしよう」、②傾聴力…「相手の話を最後まで聞こう」、③質問力…「問いで考えを深めてみよう」、④称賛力…「話しやすい環境をつくろう」以下の４つにまとめ、生徒たちには各授業の冒頭で、その日特に意識したい資質・能力を選択し、授業終わりに振り返ってもらった。

そして、合計４回にわたって生徒たちにアンケートを取り、ここから彼らの対話力や対話に対する意識を分析した。実習校の第２学年は２クラスである。１組は１学期にあたる５月から７月に、２組は２学期にあたる９月から 11 月までの期間に、それぞれ８回ずつ道徳科で授業を行った。①調査開始時、②1 組での全授業実践終了時、③夏季休業終了時、④2 組

での全授業実践終了時の合計4回アンケート調査を行った。

３．研究結果・考察

自分の意見をはっきりと主張できるという自信は、話し合いを経るごとに低下する傾向にあった。これは、授業中の議論では、自分の意見を発表した後は他の話題に移行してしまったり、話し合いから離脱してしまったりと、聞き手が有効に機能できていない結果であろう。生徒たちは発表をする際に多様な工夫を凝らしているため、それらが結実しさらに制度を置挙げていくことが出来るように、さらなる話し合いの場を提供していくべきであろう。

相手の話を最後まで聞き、受け入れるために、生徒たちは実に様々な工夫を凝らしていることが分かった。しかし、先述した通り話し手にとって必ずしも快い環境を整えることが出来ているわけではない。話し手が自信を持てるようにするためにどうすべきかという課題は、対話の場にいるからこそ考えることが出来るものであろう。彼らが考えた方策を実行に移せるよう、アスピレーションを加熱していく必要がある。

相手の意見を、問いを通じて深めていくという力は、ディスカッションを仕切る役割を担う生徒が伸長していくことが出来、反対に話し合いにあまり参加できていない生徒は現状維持という結果に落ち着いた。この課題に対しては、各個人の経験の差が如実に反映されるため、対話における役割が固定的にならないような工夫が求められる。また、「対話」によって得られた効果が永続する可能性は低いため、継続的に取り組むことによって、内面化を目指さなければならないという点は、留意すべきであろう。

また、本研究の目的としている自死の予防と言う観点から見ると、生徒たちが身に付けた「対話力」は、あくまで道徳科のグループディスカッションと言う場を想定したものであるため、いまだ実生活において活用できるレベルには到達していないだろう。本研究から得られた知見を種として、本当に誰かの命をつなぎとめることが出来る学級づくりや実践的な取り組みが目を出すことを期待したい。

４．参考文献

・ 厚生労働省自殺対策推進室(令和7年1月29日)「警察庁の自殺統計に基づく自殺者数の推移等」https://www.mhlw.go.jp/content/001386269.pdf（最終閲覧日2025/02/10）

・ 文部科学省(令和４年12月)「生徒指導提要」(最終閲覧日2025/02/10) https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf

・ こどもの自殺対策に関する関係省庁連絡会議(令和５年６月２日)「こどもの自殺対策緊急強化プラン」(最終閲覧日2025/02/10) https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/a03ae738-afb8-4e24-ad51-a0eea785c93d/bd8fcaae/20230401_councils_kodomonojisatsutaisaku-kaigi_a03ae738_12.pdf

・ 認定特定非営利活動法人カタリバ／経済産業省 「未来の教室」 STEAM ライブラリー発行,古田雄一編集協力(2020)「ルールメイキング実践サポート ルールメイキング教員ガイド」

・ NHK for School (2022年4月15日)「Q～こどものための哲学」(最終閲覧日2025/2/10) https://www.nhk.or.jp/school/sougou/q/

小学校に求められる小中連携教育の在り方

M23-6103 掛川結衣羽

１．研究の目的

小学校から中学校への進学において、生活指導上の諸問題に繋がっていく事態等（いわゆる中１ギャップ）が問題視され、全国で小中連携教育の実践が数多く行われるようになって久しい。しかし国立教育政策研究所生徒指導・進路指導センター（2015）は、中１ギャップという言葉は小中連携教育において「便利に」用いられすぎていると指摘している。さらに中学校で顕在化する問題は小学校段階から始まっている場合も少なくないため、小学校側の「積み残し」・「先送り」についても問題視されている小中連携教育に取り組み始めた契機が中１ギャップに直面したことであったとしても、学校においては児童の実態に合わせて学校全体で目的を明確化・共有し、取り組むことが必要である。

そこで本研究は、小学校の校長および教員へのインタビュー調査と、児童へのアンケート調査を行い、「小学校に求められる小中連携教育の在り方」を検討することが目的である。

２.研究の方法

東京都内の公立 A 小学校と奈良県内の私立 B 小学校を対象に調査を行った。

（ｉ）校長に対して「現在の小中連携教育の実践と目的」についてインタビュー調査を実施

（ii）校長と６年担任に対して「実践の効果」「中学進学を意識した授業づくり」「中学進学を意識した自主学習の設定」についてインタビュー調査を実施

（iii）６年児童に対して「６年生になってからの学習意欲の変化」「中学進学に対する気持ち」「夢や目標を相談する人」「小中間のギャップ理解」についてアンケート調査を実施

３.研究の成果

[校長と教員へのインタビュー調査の結果]

令和６年９月に A 小学校と B 小学校の校長と６年担任にインタビュー調査を行った。調査結果（一部抜粋）は以下の通りである。

Q1：現在の小中連携教育の実践と目的

校長へのインタビュー調査で明らかになった各小学校の小中連携教育の実践と目的を表１と２に示す。

［表１：A 小学校の実践と目的］

実践内容	目的
中学校との相互授業参観・協議会	・中学校で求められる学習レベル・資質能力を小学校教員が理解し、小学校での授業に反映する。
児童に関する情報交換会（小中管理職・小６担任・中１担任）	・小学校での手厚い支援が中学校ではなくなるのではという保護者の不安の解消 ・中学校教員の生徒理解
中学生による学習支援ボランティア	・中学生の自己肯定感の向上 ・小学校を生徒にとって安心できる居場所の１つにする
中２の職場体験	・勤労観の育成
合同部活動（合唱・吹奏楽）	・児童生徒の交流
中学校オリエンテーション（授業参観・部活動紹介・教科担任制の説明など）	・小学校生活と中学校生活の違いを事前に説明しておくことで、進学前の不安・進学後の戸惑いの解消

［表２　B 小学校の実践と目的］

活動内容	目的
各教科小中連絡会	・小学校の学習内容に沿った入学者選抜試験の作成依頼
内部進学者の情報申し送り	・児童生徒理解の共有
中学１年生に関する情報交換会	・中学校第１回定期考査の成績を共有し、今年度内部進学希望者の受験指導に生かす。
放課後学習クラス（６年生）	成績別コースで手厚い受験指導を行う
小学校内実力テスト（年に数回）	・入学選抜試験資格の取得,受験コースの決定 ・児童が勉強スタイルを確保する
高学年教科担任制	・各教科専門的な指導を目指す

Q２:小中連携教育の課題

A 小学校と B 小学校の共通の課題は「教員の充実度が低い」「児童の実感が分からない」「中学校教員の負担の大きさ」であった。A 小学校のみで挙げられた課題は「小学校内での共通認識不足」「小学校におけるキャリア教育や進路指導の機会の不足」であった。特に進路指導の機会不足については児童も不安を感じていることが明らかになり、今後小学校におけるキャリア教育や進路指導の在り方を検討していく必要があると考える。

［児童のアンケート調査結果］

令和６年１１月に A 小学校と B 小学校の６年児童へのアンケート調査を行った。調査結果（一部抜粋）は以下の通りである。

Q１:中学進学に対する気持ち

A 小学校では約５割、B 小学校では約８割の児童が中学校生活を楽しみと回答した。一方不安と答えた理由として、A 小学校の児童は「勉強」と「教員との関係づくり」、B 小学校では「受験の合否」の回答が多かった。また「教員との関係づくり」の面では、A 小学校の児童は中学校の進路指導に不安感を抱いており、教員も進路指導の機会不足を問題視していた。B 小学校では、充実した進路指導によって児童に具体的な目標を設定させている。B 小学校のアンケート調査では児童が中学進学において目標を達成する楽しみを感じていることが明らかになり、小中連携教育において進路指導はある一定の効果があると考える。

Q２:小中間のギャップ理解

小中間のギャップについて理解している児童の数は A 小学校の方が多かった。一方で中学校生活に対して不安感を抱いている児童の数も A 小学校の方が多い。また A 小学校において、中学進学に不安感を抱く児童の約８割が小中間のギャップを理解していることが明らかになった。よって小中間のギャップを理解する事により、進学に対して不安感を抱いてしまう児童が一定数存在すると考える。また A 小学校児童アンケート調査によると、進学に不安感を抱いている児童は「中学校の勉強についていく為」という理由で学習意欲が高くなっていることが明らかになった。よって小中連携教育において「児童に小中間のギャップを理解させる」ことを意識していくことで、児童に中学進学を意識させることが出来ると考えられる。

4.考察

両校の小中連携教育で最も顕著に表れた違いは「小学校における進路指導の有無」であり、この結果児童の進学意識に差異が出ていると考える。B 小学校は中学受験を意識させる実践を中心とし、進路指導などを通して児童は将来の目標を持つようになる。多くの公立小学校の場合、キャリア教育や進路指導を中心とした小中連携教育のシステム化は難しいと考える。しかし、小中連携教育の課題として挙げられている小学校側の「積み残し」・「先送り」を解消するために、小学校における進路指導やキャリア教育の在り方は検討していく必要がある。

５.参考文献

●国立教育政策研究所生徒指導・進路指導センター,2015,「中１ギャップの真実」
●文部科学省,2023,「令和５年度児童生徒問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果
●金馬国晴,2022,「小中一貫教育の定義を探る　－施設一体型か小中連携教育か－」
●木村明弘,上田順子,2011,「児童生徒の連続的な学びにつなげる小中連携教育の在り方　－中１ギャップの解消に向けて－」

自然体験を一人ひとりのウェルビーイングにつなぐ小学校

―対人関係を広げる別室登校支援―

M23-6104　金子　純礼

1. 研究の目的

本稿では,コロナ禍や社会構造の変化を背景として,子どもたちの抱える困難が多様化・複雑化すると共に,教職員の働き方改革が急務となる中で,「自然体験が小学校における一人ひとりのウェルビーイングにつながるか」について調査した.不登校の児童生徒数が増加の一途を辿り,学びや支援につながれない子どもたちが 4 割近くいるという深刻な状況(文科省,2024)から,多様な学び方が尊重されてきている.学校にもそれに対応する環境整備が求められている(文科省,2023a)が,校内教育支援センター(以下,別室)の設置率は全国平均で 46.1%と半数を下回っていることに加え,2025 年度から整備を強化する方針であるものの,その対象校は限られている(教員養成セミナー,2024).また,設置されている学校においても,未だ発展過程であるため手探りの状況である.別室登校支援体制の課題として,本稿では以下の 3 点に着目している.

①教師の多忙化や教師不足により,別室に支援員を配置することができない・学校教育の構造に収まりにくい(中川ら,2021；長谷ら,2024；西村,2000)→孤独感	②周囲から送られる不信感やネガティブな感情(西村,2000;吉井,2004;高木ら,2002;山下)→引け目や疎外感	③子どもによる持続的な援助体制が構築されない(辻ら,2009)

このような状況にある児童の精神状態は不安定で,ウェルビーイングの低い傾向にあると考えられる.その一方,著者が横浜市立 A 小学校の別室で見た光景は印象深いものだった.そこには,生き物を通して,自分らしさが大切にされている姿や他の児童との関わり合いがありながら学校に通い続けられている状況があった.自然体験がもつ効果として,本稿では以下の 2 点に着目している.

①精神的健康：うつ症状や不安症状が低下したり,生き甲斐や人生満足感が増えたりするなど,ネガティブな感情が減り,ポジティブな感情が増える.(曽我,2023)	②社会的健康：緑がある場所が人と人が交流する場になって,その結果,社会的な健全度が高まる.(曽我,2023)

これらは,自然体験が,児童の活力源,癒し・安全,日常の支え等となったり,対人関係の広がりに影響を与えたりする効果があることを示しており,著者は,上記に記した別室登校支援体制の課題解決につなげられると考察した.ところが,そのような自然体験の場の維持管理等を巡っては,教職員の負担となることも示唆されている(平本ら,2010).子どものウェルビーイングを高めるためには教師をはじめとする学校全体のウェルビーイングが重要であり(文科省,2023b),その状況を無視することはできない.

2. 研究方法

横浜市立小学校のうち,児童の自然体験の場が保障されている 4 校を研究フィールドとした.本稿では大きく分けて 4 つの研究を実施し,それらをもって「自然体験を一人ひとりのウェルビーイングにつなぐ小学校」について明らかにすることを目指した.

	研究①	研究②	研究③	研究④
対象,方法	4 校の全校児童へのアンケート調査	・A 小学校の全校児童へのアンケート調査 ・A 小学校での参与観察	・来室表の記入の分析 ・A 小学校での参与観察 ・予定表の記入の分析	4 校の全教職員へのアンケート調査
	上記の結果に対する 4 校の校長先生の見解を半構造化インタビューにより調査			

3. 研究①自然体験が，多様な特性をもつ子どもの幸福感に影響を与えるか

児童が自然体験に対して「安心」や「落ち着く」などの情緒的安定を感じることから，それが多様な児童の特性に対応し，幸福感に影響を与える可能性があることが分かった．個々の児童が何に対して情緒的安定を感じるかを見取り，快適な環境を整えることが求められる．別室環境の整備においても，丁寧なカウンセリングや保護者との面談をもって特性の把握に努めることが重要となる．

4. 研究②自然体験の保障が，ウェルビーイングのどの要素に影響を与えるか

自然体験には「失敗」という感じがなく，自分が納得するまで関われるという要素があることから，児童は日々成功体験を積み重ねることができ，自己肯定感を高める可能性がある．自然に獲得されたかのように見える成功体験にも，その影には，飼育のしやすさや成長の分かりやすさがある生き物の用意，沢山の野菜が収穫できるような働きかけなど，教師サポートがある．さらに，子どもの願いに傾聴してそれが実現されたり，言葉掛けで価値付けをしたりするなど，ただ自然体験をするだけでなく，何かフィルターを通すことにより，児童が自分のよさに気付く場面がより効果的になり，自己肯定感を高める可能性がある．以上のことから，自然体験が，日々の成功体験の積み重ねや教師の支援を通した成功体験につながり，自己肯定感の高まりや主体的な役割意識，登校意欲といった効果をもたらすという好循環が期待できる．別室環境においても，児童が生き物のエサやりなどに主体的な役割意識をもつことが，登校意欲の一因となり得る．

5. 研究③自然体験が，別室登校児の対人関係の広がりに影響を与えるか

生き物が充実したA小学校の別室には，恒常的に他の児童の出入りがあった．これは，自然体験が多様な子どもに対応すること（研究①），「失敗」という感じやハードル，できる・できないがないという要素があることから，生き物や植物が子ども同士の共通の興味関心となったことが考えられる．また，クラスの児童が自主的に別室を訪れる理由となり，持続的な援助体制が構築されるため，別室登校児の教室復帰につながる可能性がある．また，A 小学校では個別支援学級と別室登校児の包摂的な自然体験活動を実施することがかなっていた．これも，自然体験が多様な子どもの特性に対応することが大きいと考えた．自然体験を仲立ちとした対人関係の広がりが，別室登校児の心を開く要因や癒やしとなったり，主観的幸福感の向上が望めたりする．

→以上の研究①～③から，別室登校支援体制における，児童の孤独感・疎外感・子どもによる持続的な援助体制が構築されない，不安定な精神状態といった課題が自然体験によって解決されていたと考察する．この場が持続的となることが求められるが，どの場面においても教師サポートが不可欠であり，教職員のウェルビーイングも考えることが欠かせない．

6. 研究④自然体験が保障された学校環境を，教職員のウェルビーイングにつなぐ方策

自然体験が保障された学校環境が教職員のウェルビーイングにつながる側面もある一方，地域や保護者との信頼関係にマイナスに働いてしまうことや，働き方改革にそぐわない負担の大きさがあり，ウェルビーイングが危ぶまれる側面もある．そのような学校でウェルビーイングをマイナスからゼロにするためには，校長先生が，自然体験を肯定的に捉える教職員・負担に感じる教職員の双方に目を向け，持続可能な計画を立てたり，地域と関係を深めて積極的に外部連携を取り入れたりすることが求められる．プラスをもっと高めるためには，子どもの願いを大切にした意識の共有や，子どもの成長・保護者や地域の人との信頼関係を感じられることが求められる．各校にとってより適切な形で，自然体験の学校づくりをしていくこととなる．

○主な参考文献

文部科学省．(2023a)“誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）”．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1397802_00005.htm，(2024.12.28 参照)
曽我昌史，人と自然とのふれあいから挑む社会課題解決，人植関係市，22(2)，pp.45-53.2023.

小学校における構成的グループ・エンカウンターの実践と課題
ー学校適応感向上を目指してー

M23-6105　北村 杏理

１．本研究の目的と背景

本研究では，小学校における「構成的グループ・エンカウンター」を活用した実践活動を通して，児童の学校適応感の変化を見取り，その実践の成果と課題を明らかにすることを目的としている。

近年のわが国では，子どもを取り巻く環境の著しい変化と新型コロナウイルス感染症の流行に伴って，子どもの社会性や学校に対する適応感の低下と子どもたちの交流関係の希薄化が言われている。さらに不登校児童の増加により，学校内外において児童が安心できる多様な居場所の構築の必要性が求められてきていることから，学級における望ましい人間関係づくりに有効といわれている構成的グループ・エンカウンター（以下，SGE）を活用し，児童の適応感の変化とその成果，また課題について検討していく。

２．研究の方法

本研究では，アンケートを用いた質問紙調査と実践活動の実施による質的研究を行った。「学校楽しぃーと」とよばれる質問紙を活用し，児童の学校適応感を分析した上で，SGE を実施した。筆者と研究クラスの担任による振り返りと児童の振り返りシートを用いて活動の様子を捉え，本研究の成果と課題を検討する。活動の流れは，下の表に示す通りである。

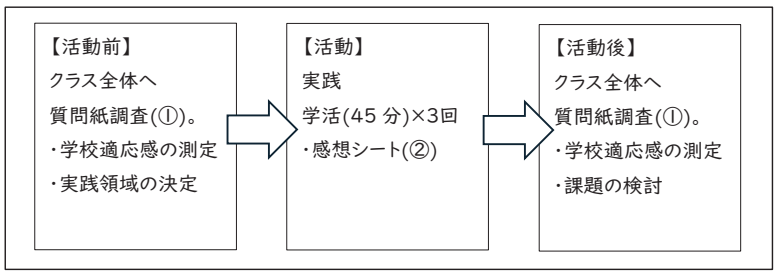


図１　活動の流れ

この研究調査は,2024 年 9 月～10 月上旬の間に実施した。活動内容や質問紙については,研究協力者に同意を得た上で，臨理的配慮に十分考慮した。

３．結果と考察

先行研究や研究校・クラスの実態を踏まえた上で，明里康弘著の『どんな学級にも使えるエンカウンター20 選』等の資料を参考に実践内容を決定した。活動は全 3 回，1 回目「自己理解ＢＯＯＫ（自己理解)」，2 回目「新聞紙タワー（協力・リレーションの促進)」，3 回目「共通点探し（他者理解・コミュニケーション)」の順に行った。

全 3 回の活動における児童の様子としては，はじめは「友達」という言葉に対して，捉え方に個人差があり，活動に対しても，「○○くん，テープ持っている？」「手分けしようよ。」というような前向きに取り組む児童の姿と「やりたくない，そういう気分じゃない」「勝っても何もないし…」というように活動自体に全く参加しない児童がいた。活動を通して，グ

ループで話し合ったり，新聞紙を触ったりする中で，人と物と触れ合うことで，徐々に積極的に参加するようになった児童や後ろ向き発言をしていた児童も活動終了後には，友達同士でハイタッチや握手を行っているなどの変化が見られた。SGE を通して，児童同士がふれあうことで，交流が活発的になったのではないだろうか。

また児童の振り返りシートからは，「自分（わたし）」「気づいた」といった自己理解にかかわるワードや「友達」「協力」「共通」「みんな」といったワードが多く書かれていた一方で，「大変だった」「つまらない」といったワードも見られた。活動内容が実態に即していたか，また個別対応についても反省する必要がある。

質問紙調査の結果からは，今回の SGE を活用した実践から「友達との関係」，「教師との関係」，「自己肯定感」，「学級集団における適応感」の 4 つの項目において，児童の適応感の変化を見取ることは難しいという結論に至った。実践前後において，全体の結果を項目ごとに比較したところ，「学級集団における適応感」の項目のみに有意差が現れたこと（$t(23)=2.35$, $p<.05$））や短期間の実践であったこと，実践以外でのさまざまな教育活動（運動会等の学校行事）も児童の心理面において影響していた可能性があるためである。活動の「楽しさ」においては，男女間であまり差は見受けられなかったが，活動①のワークシートと振り返りシートから，記述回答の欄において，男児児童の記入率が非常に低いことが分かった。水野（2010）は，SGE の活動調査の結果から，女子は男子よりもグループ過程により良好な反応を示す傾向がみられていることや活動に対してリラックスし，前向きな態度で参加していたのではないかと推測されたこと，それが女子により顕著な変化をもたらしたという。今回の実践においても言えるのではないだろうか。

また今回，振り返りシートを紙媒体で実施したところ，記述回答欄に「なし」と回答する児童が多くなってしまい，分析が困難になってしまった。そのため，Google form 等の電子媒体を使うことや解答を選択式に変更することを検討していく必要があると考えた。さらに，長期的に実践を行うことで学校適応感や児童の言動等の変化は変わるということも予想される。個と集団を育てる SGE は，ホームルームや各教科の時間を含めた日常生活，学級活動や学校行事を含めた特別活動の時間，長期休業前後などの学期の区切りなどにおいて，短期的そして長期的に実践していきたいと考えている。

４．主な参考文献

・水野邦夫，2010「構成的グループ・エンカウンターが自己概念の変容および 個人・グループ過程に及ぼす影響に関する追試的検討」，聖泉論叢 2010　18 号 p 149-161
・國分康夫（1992）『構成的グループ・エンカウンター』，誠信書房
・八巻寛治(2009)『小学校学級づくり構成的グループエンカウンターエクササイズ 50 選』，明治図書
・鹿児島県総合教育センター「学校楽しぃーと」(2025/02/10 参照)
（http://www.edu.pref.kagoshima.jp/curriculum/seisi/newhikakuyou/top.bak）

教育活動を「改善」する中で何が起こっていたのか？
―公立 A 中学校における教員インタビュー調査をもとに―

M23-6106　工藤　大

１．研究の目的と背景

本稿の目的は、公立 A 中学校における「学校改善」プロセスを事例として、その過程で何が起こったのかを分析することで、その背景と帰結を検討することである。昨今、教員の業務負担が問題とされ、業務を精選化する流れが出てきている。加えて、コロナ禍により、さらにその流れが加速してきている。しかしこの過程において、どのような学校でも円滑に精選化が進むとは限らない。また進んだとしても、そこにすべての構成員の納得があるかどうかは定かではない。学級担任制廃止や定期テスト廃止などで一躍有名となった千代田区立麹町中学校では、校長が変わったのちそれらの指導方針が転換され、保護者などから疑問の声が挙がっている。

本稿では、首都圏の公立 A 中学校で実施された 2 つの改革―合唱祭におけるコンクール制廃止と、定期テストの実施方法見直し―について取り扱う。これらの提案はどこから出てきたのか。導入までの過程で何が話し合われ、どう実行に移されたのか。また教員や生徒にどのような影響を与えたのか、筆者が実施した教員インタビュー調査を分析し検討する。

２．研究の方法

本稿では、以下 3 点のリサーチクエスチョン（以下、「R.Q.」と記す）を設定した。

R.Q.1：なぜ A 中学校では合唱祭のコンクール制を廃止する判断を行ったのか

R.Q.2：A 中学校における学校改善の、最上位の目的は何だったのか

R.Q.3：教員や生徒が学校改善をどのように受け止めたのか

これらを明らかにすべく、筆者は 2024 年 7 月から 9 月にかけて、A 中学校で勤務する管理職及び、赴任 2 年目以上の教諭、計 11 名に対し、個別にインタビュー調査を実施した。半構造インタビューで実施し、1 人 20～40 分程度、学校内の教室等をお借りし、筆者と一対一で行った。実施にあたっては、事前に概要について示した文書を配付するとともに、IC レコーダーでの録音を承諾いただいた上で行った。

３．結果と考察

本稿で明らかになったことは、次の 3 点である。第一に、合唱祭におけるコンクール制廃止の背景には、人事異動、コロナ禍における教員の行事に対する捉え方の変容、現校長のリーダーシップといった複数の要因が重なっていた（図 1）。生徒は、合唱祭へ向かうモチベーションをなくすことになりかねないとして不満を抱き、反発した。教員は、賞がない合唱祭に対する価値づけを図りながら生徒を説得し、生徒たちが少しでもプラスな気持ちで合唱祭へ向かうことができるよう努力していた。

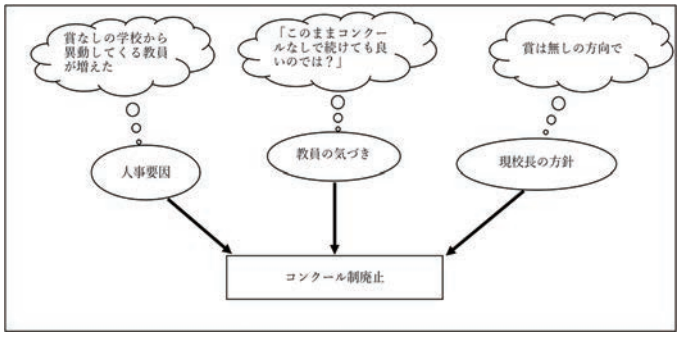


図 1　合唱祭のコンクール制廃止に至った要因

第二に、定期テストの実施方法を見直し、単元テストでより細かく学習状況を把握するシステムへ転換した。同時に課題のある生徒の補充学習をすべく、放課後学習会を設定し、全

教員で生徒の学力保障を行っていく手立てを講じた。生徒のテストに対する受け止めは様々であるが、テストが日常的に行われるようになったため、テストに向けた計画立案の指導がしづらくなり、また生徒も計画の立てづらさを感じている。学習会については、「行動の現実化（鹿毛 2013)」によって学習の習慣化がなされていること、生徒同士の人間関係形成に寄与していることが示唆された。

第三に、一連の見直しに対する教員の認識について整理し、A中学校における学校改善について、「学校が、学校教育目標を達成すべく、教育環境の充実と業務負担の削減という側面を両立させながら、組織として不断の努力を重ねていく」ことであると定義した。一連の見直しは、学校教育目標を達成するために、学力保障に関する手立て（＝教育環境の充実）を最も重点化したかった。しかしただ増やすだけでは、業務負担が増大し、教員や生徒のゆとりがなくなってしまう。何かを増やすのであれば、何かを減らす。業務負担という観点とせめぎ合いながら、教育効果を最大化するための最大公約数を導き出す。これがA中学校において、教育活動を「改善」する中で起こっていたということが、教員インタビューで得られた語りから明らかとなった（図 2)。しかし、変化の中で葛藤したり疑問を抱いたりする教員の声もあった。にもかかわらず、その葛藤や疑問を表に出して言ったという教員は少ない。以前の状態に戻るような発言をすることが、知らぬ間に「悪」であるという考えが形成され、意見を表に出すことをためらってしまっている可能性がある。

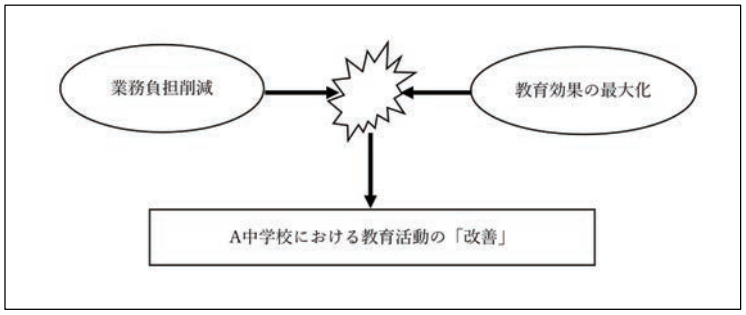


図 2　教育活動を「改善」する中で起こっていたこと

あるいは、教員の中で、一連の見直しに対する「消極的受容（Keats 訳書 1977)」が起こっている可能性がある。しかし、それ自体は問題ではなく、受容した後に生じた状況に対して批判的に検証することを怠ってしまうことが問題なのである。見直しをして一旦は受容したとしても、一定期間が経過したのちに、当初志向されていた目的が果たされているのか、その効果を批判的に検証し、次の改善策を講じる、というプロセスが絶え間なく踏まれなければならない。すべての教職員が一旦は受容したことを継続的に検証し、さらなる改善のための意見を見出すという意識を持つこと、そしてその意見を、若手・中堅を含めたすべての教職員が臆せず述べることのできる環境が、常に学校内に保障されていることが必要である。

４．参考文献

朝日新聞「改革で知られた東京・麹町中学校が方針転換　「規制強化」の声も」https://www.asahi.com/articles/ASS6910FLS69ULLI002M.html?msockid=2297b6ddd6426ca33a77a782d7a86d64（2024 年 12 月 2 日最終閲覧）.

鹿毛雅治,2013『学習意欲の理論』金子書房.

Keats, J., The letter to George and Thomas Keats, December 21st, 1817（＝1977, 田村英之助訳『詩人の手紙』冨山房).

他 57 件

エンカレッジスクールにおける学校適応感・生活意欲の向上
―生徒の語りと解釈に着目して―

M23-6107　高橋 龍聖

1.　研究の背景と目的

現在、高等学校への進学率は約 99%に達しており、高等学校には多様な入学動機や学習経験を持つ生徒が在籍するようになった。この実情の中、普通科の高等学校においても生徒の実情に照らした特色化が求められており、中央教育審議会初等中等教育分科会（2020）では「多様なニーズに対応した教育機会の提供による一人一人の能力・可能性の伸長」が例示されている。

このような低学力や発達障害などの多様な困難層に対応する形での特色化は、公立学校においても 2000 年代以降に生まれ進められてきた。チャレンジスクール、エンカレッジスクール（東京）、クリエイティブスクール（神奈川・大阪）、パレットスクール（埼玉）などは、選抜にあたって学力検査を実施せず、また学級規模・教員配置などの条件についても一般的な全日制高等学校よりも手厚くしている学校が多いことから、困難層を安定して受け入れる学校として機能していると考えられる（乾 2013）。

本研究の目的は、「学び直し」に特色化したエンカレッジスクールＸ高校において、在籍生徒が学校生活を送る中で、どのような学校経験が学校適応感や生活意欲を喚起しているのかを生徒の語りから分析することにある。また、その学校経験において教員との関係性がどのように位置づけられているのか、教員の役割についても考察することも本研究の目的である。

2.　研究の方法

Ｘ高校の教師に対する予備調査を基に、Ｘ高校に在籍する中で学校適応感や生活意欲が向上したと考えられる生徒８名を選定し、半構造化インタビューを実施した。

このインタビュー中の語りから、生徒の学校適応感や生活意欲に影響した要素について抽出し、生徒との人間関係、教師との人間関係、学習活動への取り組み方の３点を中心に分析した。

3.　結果と考察

3.1.　エンカレッジスクールでの学校適応感・生活意欲に影響する要因について

半構造化インタビューの語りを分析した結果、本調査対象は①親密な同級生との友人関係を支えに学校生活を充実したものとして認識しており、②「学び直し」のカリキュラムと学習を焦らず安心して取り組める環境からは学習全般に対する意欲を向上させているということが示唆された。

親密な同級生との関係形成においては、Ｘ高校において「気の合う生徒」が多いという認識が寄与している姿が見出される。エンカレッジスクールは生徒の「学び直し」を支えるという目的から、学力検査を課さずに「エンカレッジスクールで学ぶ意欲と熱意をみる」面接や小論文・作文を実施する入試方法を採用しており、このような制度から物事への価値観や興味関心が似ている「気の合う生徒」が集まっていると考察された。

またX高校での「学び直し」経験においては、「学び直し」の内容が小学校の学習事項から始まることで基礎学力の定着が促されているだけでなく、その過程で小中学校までで躓いた内容が理解できる成功体験を獲得することで、学習への意欲に繋がっていることが示された。またX高校では、学級の生徒が自身と似た学習での躓きを経験していることや、教師が理解のしやすい授業の展開進度・指導方法を意識していることから、授業で周囲から置いていかれる焦りを感じず、落ち着いて学習に取り組む環境が醸成されていると示唆された。

しかしこれらX高校の優れた環境が、生徒の学校適応感に負の影響を与えているとの示唆も得られた。本研究では、多く入学する「やんちゃな子」の行為に対して葛藤を抱える生徒が学校適応感を低減してしまう問題や、「学び直し」のカリキュラムに対して大学進学を志望する生徒がミスマッチを感じ単位を取得できる範疇で授業を逸脱してしまう問題について指摘した。

3.2. 充実した学校経験における教師の位置づけについて

インタビュー中の語りでは、学習活動・学級活動・部活動・生徒会活動等、学校生活全般が充実していた要因として、集団全体に対する気配りを通じて居心地の良い空間を支えている教師の存在が認識されていた。授業進度等に配慮した教師の集団への学習指導が、学習で置いていかれるという焦燥感・不安感を深刻化させず、生徒が学習意欲を高めることができたという生徒の経験がその例である。さらにこの工夫が教師への信頼度や好感に繋がっていることも示唆された。したがって本調査からは、X高校の生徒が学校適応感を高める上で、集団全体に対する教師の配慮が良い影響をもたらしていると分析された。

加えて本調査対象では、教師との個別的関係性を言及した生徒は少なかったものの，X高校の一部の層が教師との個別的な関係性を通じて学校適応感を高めている可能性が示唆された。X高校においては、重点的な個別指導・支援が必要な生徒に対して教師のリソースが多く割かれており、このような生徒が学校適応感を高める要因として生徒と教師間の個別的な関係性が強く影響すると考えられる。

4. 本研究の貢献

本研究で示した、生徒の語りを通じたエンカレッジスクールの学習内容に対する好意的な認識は、従来の研究者・教師視点の分析に対して異なる視点からエンカレッジスクールの成果を示した点で意義がある。この中で、学びのユニバーサルデザインを基にした授業実践について、効果的な「学び直し」につながることが示唆された。

また、調査対象が周囲から取り残される焦りを感じにくい学習環境において苦手を克服する経験を積むことで、学習意欲を向上させる姿を描き出せた。これはX高校の生徒が「学び直し」を実現する端的なプロセスであり、小中学校や一般の普通科高等学校に対しても、学習が不得手な生徒への支援策を講じる際のポイントとして活用することが期待できる。

5. 主要参考文献

伊藤秀樹，2015,「非主流の後期中等教育機関における学校適応・進路形成のメカニズム：高等専修学校の事例研究を軸とした検討」［博士論文，東京大学］204p.

中学生による悪口の動機
―否定的側面への言及場面に着目した分析―

M23-6108　玉木 譲

問題と背景

いじめは学校教育が抱える課題の一つである。2024 年度のいじめの認知件数は全体として 73 万件以上にのぼり、過去 10 年で最多となった（文部科学省,2024,p.24)。いじめの中で最も多い様態が、「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」であり、認知件数全体の 6 割弱を占める（文部科学省,2024,p.33)。人を傷つける可能性がある言語的な行為について、その動機や背景を明らかにすることは、いじめの動機の一部を明らかにすることであり、いじめの予防や事後指導のために求められているといえる。

また、いじめの定義や概念は拡大してきた。いじめか否かの判断は、被害者の認識に委ねられるようになったのである（文部省,1995a,;1995b,p.20)。この背景には加害意図のないいじめがあると考えられる。

以上より、本研究は加害意図の有無を問わず、心理的苦痛を覚える者が発生し得る発言を「悪口」と定義し、その動機を明らかにすることを本研究の目的とした。

方法

東京都内にある市立の A 中学校に在籍する 2 年生のなかで、本調査の参加協力と研究利用に同意が得られた 123 名（男性 69 名、女性 50 名、非解答 4 名）を対象として質問紙調査を実施した。質問は、(1)「友人 A との会話の中で、その場にいない B（友人やクラスメート）の良いところについて話す場合、どのような理由があると思いますか」、(2)「友人 A との会話の中で、その場にいない B（友人やクラスメート）の悪いところについて話す場合、どのような理由があると思いますか」、(3)「友人 A との会話の中で、A に対して直接、A の良いところについて伝える場合、どのような理由があると思いますか」、(4)「友人 A との会話の中で、A に対して直接、A の悪いところについて伝える場合、どのような理由があると思いますか」の 4 つである。得られた回答について、KH Coder（樋口,2020）による形態素解析と、KJ 法（川喜田,1988）を用いた分析を行った。

結果と考察

その場にいない者の良いところと悪いところについて言及する理由については、回答の非対称性が確認された。質問（1）の回答を形態素解析すると、「良い（「よい」・「いい」を含める)」という語の出現回数は 63 回であったが、質問（2）の回答の中で「悪い」は 18 回であり、両者の出現回数には大きな開きがあった。質問（2）では「悪い」があまり見られなかった一方で、「嫌」が 38 回、「嫌い」が 18 回出現していた。つまり、本人がいない場で良い部分について話題にあげる場合は、客観的に見て「良い」性格や行動などの事実を賞賛することが多いが、悪い部分については主観的に「嫌」な行動であることや、言及対象のこ

とが「嫌い」であることなど、感情に基づいて発言する場合が多いことが示唆された。また、「本人には直接言えないから」という旨の回答も見られた。

その場にいる相手に対して、悪いところを指摘する理由については、「ほしい」や「直す」などの語が多く見られ、KJ 法の結果を見ても「悪いところを直してほしいから」という趣旨の回答が多かった。また、「今後も友人関係を続けるうえで指摘した方が良いと思ったから」という旨の回答や、「改善して更に良くなってほしいから」という旨の回答も見られ、相手のことを想っての指摘が多いことが確認された。

しかし、「もし嫌いでも、直接悪いところを伝えることはできないと思う」などの回答もみられ、直接悪い所について言及できるのは、関係性が良好な限定的な状況であることが予想される。更に、直接良いところを伝える場合の理由については、「褒めて機嫌をよくするため」や「嫌われないようにするため」という旨の回答が少数ながら確認された。このことから、中学生は嫌でも嫌だと表明できない状況や、相手の機嫌を取るためにお世辞を言って関係性が良好であるように演じざるを得ない状況にある者が一定数いることが予想される。

このような対人関係におけるストレスへのコーピングについて、加藤（2000）が尺度を作成している。そのうち「ネガティブ関係コーピング」因子の質問項目と、本調査における質問（2）の本人がいないところで悪いところについて話す理由についての回答には一致するものが複数確認された。以上から、中学生の悪口には、対人ストレスへの対処としての側面もあることが示唆された。

本研究により、一見すると関係性が良好に見える生徒同士も、実はその関係性に悩みを抱えていることや、不快な経験をしてもそれを表明できずに抱え込んでしまっている場合があることが示された。そして、そのような場合に悪口によって発散がなされることもあり、これはいじめへと帰趨する可能性がある。教員は、生徒の内的な部分にも気を配る必要があると考えられる。

参考文献

加藤 司（2000）. 大学生用対人ストレスコーピング尺度の作成. 教育心理学研究, 48, 225-234.

川喜田二郎（1988）KJ 法―渾沌をして語らしめる. 中央公論新社.

樋口 耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第 2 版　ナカニシヤ出版.

文部省（1995a）「いじめ対策」緊急会議報告―いじめ問題の解決のために当面取るべき方策について―. 現代教育科学, 38（9）. 5－15.

文部省初等中等教育局中学校課（1995b）平成 6 年度　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結果について.

文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2024） 令和五年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.

中学１年生の夏休み明けにおける
学校不適応の未然防止に向けたプログラムの開発
～ショートプログラムを活用したストレスマネジメント教育を通して～

M23-6109　根岸 雄吾

（１）問題の所在と研究目的

本研究の目的は、ストレスマネジメント教育プログラムの開発・実践を通して、中学1年生の夏休み明けにおける学校不適応の未然防止のためにどのようなストレスマネジメント教育の授業のあり方が適切か、その示唆を得ることである。

文部科学省（2024）の調査では、いじめ、不登校、暴力行為といったいわゆる学校不適応の認知件数がいずれも過去最高となったことが報告された。学年・時期別にみると、中学 1 年生の夏休み明けが、最も学校不適応が増えやすいと予想される（文部科学省2014)。

学校不適応を未然に防ぐ手段としてストレスマネジメント教育が挙げられる。これまで多くの実践がなされてきたが、中学 1 年生の夏休み明けという学年・時期に着目したものは管見の限り見当たらない。その背景として教員の業務負担が挙げられ、時間を割きづらいことが挙げられる。

そこで、本研究ではストレスマネジメント教育に 10 分間程度のショートプログラムを活用し、プログラムを開発・実践する。そして、実践の前後において生徒の感じているストレスがどのように変容したか分析し、中学 1 年生の夏休み明けの学校不適応を未然に防止するための授業のあり方を考察する。

（２）研究の方法

本研究では、アンケート調査とストレスマネジメント教育プログラムの開発・実践を行った。以下に、その概要を示す。

＜アンケート調査＞

2024 年 9 月～10 月、都内公立中学校 1 年生 115 名を対象に、生徒がストレスをどのようにとらえているか測定するアンケート調査 A、B と授業の評価を 4 件法と自由記述で求めるアンケート調査 C を行った。

＜授業開発・実践＞

2024 年 9 月、総合的な学習の時間で行った 1 時間のプログラム（1 回）と 10 分間のショートプログラム（2 回）を開発・実践した。

1 時間のプログラムでは、ストレスの概念について教え、自分なりの対処法について考えるとともに、対処法の一つとしてリラクセーション法を実演し、体験してもらった。

ショートプログラムでは、1 時間のプログラムで得た知識の定着と般化をねらいとした。まず 1 回目は 1 時間のプログラムの感想を共有した。2 回目は一週間後に行ない、その間にどのようなストレス対処を行ったか共有する時間とした。

（３）結果分析と考察

調査の結果、生徒はプログラムの前後でストレスに関する正しい理解や自分なりの対処法を身につけ、今後に生かそうとする態度を身につけたことが分かった。しかし、ストレスのレベルは有意に低下しなかったことが示された。

この結果から、プログラムの実践によって生徒のストレスに対する考え方と対処法は定着し、般化したことが分かる。また、普段から生徒の自己効力感を高める教育活動がストレスに対する理解を深め積極的に対処しようとする態度に寄与している可能性も示された。

一方、ストレスレベルが低下しなかったことについては、その要因として「スキルを獲得してからストレスに影響するまでのタイムラグ」、「生徒ごとのストレス対処を実践する機会の多寡」を考察した。

プログラム中に具体的なストレスを感じる場面にどのような対処をすればよいか示すことがなかったため、身につけた対処法を実際に使うフェーズに至らなかったのではないか。また、せっかく身につけた対処法を実践したくなるストレッサーが身の回りになければ、ストレスレベルを下げようとする働きが生まれないだろう。

また、プログラムの評価について、肯定的な評価を得ることができた。学年教員と綿密に打合せを重ね、教授法を検討したためと考えられる。

（４）結論

本研究を通して、中学 1 年生の夏休み明けにおける学校不適応を未然に防止するストレスマネジメント教育のあり方として「夏休み前からの実践が必要」、「授業者は問わない」ことが示唆された。開発したプログラムによる介入効果をさらに高めていくために、今後の課題と展望として具体的な体験を想起させる授業を開発することや、中学 1 年生特有のストレスに注目すること、そして学校外におけるストレス要因を考慮する必要性について述べた。

（５）主な参考文献

・黒水温（2016）『対人スキルアップ学習の実施とその効果の検証－核のプログラムとショートプログラムを組み合わせたスキル定着のための手立てを通して－』『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第 6 号、pp. 132-142

・森田典子・野中俊介・尾棹万純・嶋田洋徳（2016）『ストレスマネジメント教育における児童生徒の認知行動的特徴に応じたアセスメント方法と介入方法の検討』『早稲田大学臨床心理学研究』第 16 巻第 1 号、pp. 175-189

・宮下敏恵・田中圭介（2020）『スクールカウンセラーによる中学生を対象にしたストレスマネジメント教育の効果』『上越教育大学研究紀要』第 39 巻第 2 号、pp. 457－467

・三浦正江（2002）『中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究』風間書房

公立中学校の通常学級における
要支援児の社会参加に向けた日本のインクルーシブ教育の現状と課題
-関係機関連携の必要性に着目して-

M23-6110　溝井 杏実

1.　研究の目的

インクルーシブ教育の1つの指標として、ユネスコやユニセフでは、インクルーシブ教育とは、所属する地域で誰もが平等に学びの機会が与えられる事が到達点であると示している。そこから私は、インクルーシブ教育によって個々人の学びの場が近く設置される事が、社会的に障害理解が進められ、障害者の人権が守られ社会的に自立していける可能性が高いと考えた。

本研究は、日本の公立中学校における発達障害などの特別な教育的支援を必要とする児童生徒(以下、要支援児)の社会参加を促進するためのインクルーシブ教育の現状と課題を明らかにし、改善策を提案することを目的としている。特に、関係機関連携の必要性に着目し、障害のある子どもが通常学級で適切な支援を受けながら学び、社会的に自立するための環境整備について考察する。

近年、インクルーシブ教育の推進が求められる中、日本の特別支援教育は依然として分離教育の形態を維持している。国際的な基準と比較すると、日本は特別支援学級や特別支援学校を中心とするシステムを採用しており、合理的配慮の提供や通常学級での支援体制の整備が不十分である。本研究では、これらの課題を整理し、障害者権利条約第24条に基づくインクルーシブ教育のあり方を検討する。

2.　研究の方法

（1）　政策分析･文献調査

日本における特別支援教育の変遷について、文部科学省の通級指導実施調査等を参照し要支援児の増加傾向や支援体制の現状を確認した。また、2022年に発表された国連障害者権利委員会の総括所見(以下、国連勧告)を分析し、日本の特別支援教育が国際的な基準とどのように乖離しているかを検討し、日本政府のインクルーシブ教育に関する政策課題を明らかにした。

（2）　海外事例の調査

イタリア、スウェーデン、アメリカのインクルーシブ教育の事例を比較し、日本の教育制度との相違点を明らかにした。特に、通常学校での支援体制や関係機関連携の仕組みに注目し、日本の教育現場に適用可能な要素を検討した。

（3）　教育現場の実態調査

日本の公立中学校における教員の特別支援教育の知識・経験不足、合理的配慮の提供状況、要支援児の支援状況の実態を調査した。観察調査、生徒へのアンケート調査、教員へのインタビュー調査を行い、学校や教師が抱える困難や、医療・福祉などの関係機関との連携の実態についても分析を行った。

3.　研究の結果

（1）　日本の公立学校における要支援児の現状

文部科学省の調査(2022年)によると、通常学級に在籍する要支援児の割合は8.8%に達し、10年前と比較して増加傾向にある。しかし、教育現場には特別支援教育等の専門的知識を持ち合わせている教員が少なく、特別支援教育の免許を持つ教員の割合は小学校33.0%、中学校27.4%と低い。要支援児の増加に対応するための支援体制の整備が求められる。

日本のインクルーシブ教育は国連勧告にて、日本の特別支援教育は分離教育が未だ残っている事が指摘された。しかし、文科省は特別支援学級を取りやめることはしないとしており、現場では早急に新たな改善策を提示する事が求められている。

（2）　海外事例との比較

- イタリア:通常学級に知的障害児を統合し、支援教師や教育士を配置することで包括的な教育を実施。

・　スウェーデン:通常学校にて専門家による支援体制を整え、障害の有無に関わらず全ての児童生徒に対して支援を提供。フルインクルーシブを確立している。
・　アメリカ:障害者支援に関する法制度を整え、通常学校内で一貫して支援体制を整えている。しかし、今後の政治動向により体制が崩壊する可能性が否めない。

（3）　教育現場の課題

学校内での障害理解、合理的配慮の提供が十分に行われておらず、通常学級での支援体制が整っていない事が最大の課題であった。特に、専門的知識を要する人材が大きく欠けており、支援が手付かず状態になっている状況もあった。しかし、教員の多忙化の問題もあり、確実に支援をしていく為には学校現場の負担が大きく、特別支援が必要な児童生徒への個別対応が困難な状況にあった。

4.　研究の考察

日本の特別支援教育は、国際的な基準に基づいたインクルーシブ教育とは異なった分離教育の形態が維持されている側面もあるが、日本型のインクルージョン政策に取り掛かっている最中である。海外の事例を参考にしながら、日本の教育制度に適した形でインクルーシブ教育の実現を目指すべきであり、その1つの方策として、学校外に支援の専門家チームを作り、その制度を確立していく必要があると考えられる。

また、日本の公立学校の現状は、通常学級での支援体制が不十分であり、要支援児が適切な教育を受ける機会が制限されていた。その背景として、教員の専門的知識の不足や学校内の人材不足が挙げられており、今後教員の負担感を軽減する為にも、教員の研修や制度の改善が求められると共に、学校だけでなく医療・福祉などの関係機関との連携を強化することが不可欠である。

今後の課題としては、以下の4つが挙げられる。：

① 教員研修の充実: 特別支援教育に関する知識・技能を教員が習得し、通常学級での支援を強化する。
② 合理的配慮の徹底: 障害のある児童生徒が適切な教育を受けられるよう、教育現場での合理的配慮を推進する。
③ 関係機関との連携強化: 医療・福祉などの関係機関と協力し、包括的な支援体制を構築する。
④ インクルーシブ教育の理念の普及: 学校だけでなく社会全体で障害理解及びインクルーシブ教育の重要性を認識し、支援の在り方を見直す。

これらの課題に取り組むことで、要支援児が自立し、社会参加しできる環境の実現を目指していく必要がある。

5.　まとめと今後の課題

本研究では、公立中学校における要支援児の現状を分析し、インクルーシブ教育の課題を明らかにした。特に、通常学級での支援体制の未整備、教員の知識不足、合理的配慮の欠如が大きな課題として浮かび上がった。国際的な基準と比較すると、日本の特別支援教育は分離教育と評価される部分もあり、インクルーシブ教育の実現には日本に適した制度改革が必要であることが分かった。その為、今後は、障害者視点からインクルーシブ教育を見直す研究を進めていくべきである。

6.　主な参考文献

・　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」2012 年、2022 年。
・　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム推進センター『諸外国における『諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向 −平成30 年度国別調査から−』2020 年
・　越野和之「国連障碍者権利委員会総括所見・教育関連の勧告事項について（談話）」2022 年。

教師はなぜ部活動を続けられるのか？
―中学校における教師と生徒に対する調査をもとに―

M23-6111　吉澤　日向子

1．本研究の目的と問題の背景

本研究では、学校で部活動をすることの意義を明らかにするために、教師がなぜ部活動を続けられるのかを研究の目的とした。内田ら（2021）は、部活動に関する働き方について、部活動をせざるを得ない状況による強制的多忙化と、自らが部活動に積極的に部活動指導を行う主体的多忙化の２つの状況があり、それらは相互に関連しつつも、 ある程度独立した問題として指摘できると明らかにした（内田ら 2021、p.69）。しかし、本研究の調査では、この２つに大別できないような働き方があると推測し、部活動に対する教師の意識に着目した。さらに、教師の部活動運営に、生徒の部活動の関わり方が影響を与えていると考えられる。本研究では、教師と生徒の部活動への関わり方を調査し、働き方改革が求められる現代において、教師がなぜ部活動を続けられるのかについて検討する。そうすることで学校教育における部活動の意義や課題を検討したい。

2．研究の方法

本研究では、以下の２点をリサーチクエスチョンとした。

①現場の教員がどのような意識を持って部活動の業務を行っているのか。

②生徒は部活動とどのように関わり、何を学んでいるのか。

以上の課題を明らかにするために、首都圏の公立 A 中学校において、教師対象インタビュー調査と生徒対象質問紙調査を実施した。教師対象インタビュー調査では、2024 年 3～10 月に、各部活動の主顧問、12 名を対象に半構造化インタビューを実施した。生徒対象質問紙調査では、2024 年 9 月に生徒 377 名を対象に部活動に関するアンケートを実施した。

3．研究の成果

①教師の部活動に対する意識―主体的多忙化と強制的多忙化―

教師対象インタビュー調査をもとに、部活動を続けられる理由に着目し、主体的多忙化と強制的多忙化の意識を分析した結果、内田ら（2021）で示された主体的多忙化や強制的多忙化のような教師の意識と、その２つには分けられないような教師の意識が明らかとなった。

主体的多忙化の意識を持つ教師は部活動に対し、楽しさや教育的な指導などのやりがいを見いだし、部活動の顧問を続けていることが分かった。強制的多忙化の意識を持つ教師は、自身の生活との両立や、授業づくりや学級経営などの職務との両立を考えた際に、顧問を続けていることは難しいと考えていることが分かった。

しかし、教師の発言から、主体的多忙化の意識を持つ教師は、自身の生活との両立も考慮した上で部活動に関わっている現状がある。強制的多忙化の意識を持つ教師も、本来であればもっと子どもに部活動をやらせてあげたいといった発言もあったことから、今、目の前にいる生徒のことを考えた際に、自分が教師として何をすべきかを考え、部活動の顧問に従事していると考えられる。

これまでを踏まえ、教師は部活動を負担と捉えているだけではないと考えられる。そのため、部活動を多忙化の側面だけで見ていくのは一面的だと考える。ここからは、主体的多忙化、強制的多忙化ではなく、主体的参加、強制的参加としたい。

②もう一つの教員の働き方―消極的参加―

教師対象インタビュー調査より、部活動に熱中しているわけではなく、かといって部活動強制的にやらされているわけでもない、消極的参加の意識を持つ教師がいることが明らかとなった。そのような教師は部活動に対して教育的な効果があるという実感を持っているため、部活動に対して消極的な意識を持ちながらも、教師として顧問を続けていることが分かった。

③生徒は部活動に何を求めているか

生徒は部活動に楽しさや達成感といった肯定的なイメージを持つ反面、忙しさや学業との両立が難しいというイメージを持っていることが明らかとなった。実際に参加する中で、休みが少ないと感じるよりも、趣味や学業との両立に難しさを感じていることが分かった。そのような状況の中でも部活動に参加している生徒の中には、部活動に楽しさを見出している生徒や、競技が好きといった感情を持ちながら部活動に参加している生徒がいる。一方で学習との両立を踏まえると継続は難しいと考える生徒もいる。さらに、部活動を続けたいという生徒の中にも、前向きではないが、継続するということを大切としている生徒もいる。これにより、生徒は、自身の置かれた状況を考えながら部活動に関わっているのではないかと考えられる。

4. 考察

消極的参加の意識を持つ教師は、部活動に対して消極的に考えているわけではなく今、目の前にいる生徒に対し、何が必要なのかを考え、自身の部活動との関わり方を選択しながら部活動を続けている。主体的参加や強制的参加の意識を持つ教師にも部活動への同じような関わり方が見られた。主体的参加の意識を持つ教師は、自身の生活との両立も考慮しつつ、部活動に携わっていることが明らかになった。また、強制的参加の意識を持つ教師も、今、目の前の子どもに対し、教師において何をすべきかを考え、部活動へ関わっていることが明らかになった。そのため、主体的参加の意識を持つ教師も、強制的参加の意識を持つ教師も、部活動の関わり方を選択して、日々部活動に関わっていると考えられる。

部活動の関わり方を選択するのは生徒も同様である。生徒も教師と同じように部活動に対して積極的に関わる生徒もいれば、消極的に関わる生徒も存在し、1 人 1 人が部活動における関わり方を選択しているといえる。

部活動への関わり方を選択するということが教師や生徒の部活動の関わりにおいて共通する部分であり、これからの部活動において、大切だと考えられる。そのため、社会においては、「選択する」ということを意識して、部活動の取組みを教師や生徒が考え、議論できるような環境を守り、部活動改革の進展を見守っていくべきと考える。

5. 主要参考文献

内田良，加藤一晃，野村駿，太田知彩，上地香杜，2021，『部活動の社会学―学校の文化・教師の働き方』株式会社岩波書店。

西島央，藤田武志，矢野博之，荒川英央，中澤篤史，2002，「部活動を通してみる高校生活に関する社会学的研究―3 都県調査の分析をもとに―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 42 巻，pp. 99-129。

深見英一郎，岡澤祥訓，2016，「運動部活動における目標設定，勝利志向性，意見の反映度の実態並びにそれらが生徒の満足度に及ぼす影響」『体育学研究』61 巻 2 号，pp. 781－796。

秋田県の「ふるさと教育」の現状と課題
―充実と推進に向けた方策の提案―

M24-6171　遠藤　葵

１　研究の背景と目的

社会の変化は加速度を増し、将来予測が困難な「VUCA（変動性、不確実性、複雑性、あいまい性)」の時代における新たな教育観が必要とされた。2019 年、OECD（経済開発協力機構）は、2030 年を生きる子どもたちの学習の枠組み「ラーニング・コンパス 2030」を提唱し、「教育の目的は、個人のウェルビーイングと社会のウェルビーイングの２つを実現することである」と示した。日本でも少子高齢化に伴う人口減少が著しく、2014 年日本政府は「地方創生戦略」を策定し、地域の活性化や自立を目指した。特に、秋田県では少子高齢化が全国に先駆け加速しており、ふるさと教育を学校教育共通実践課題として推進している。現在のふるさと教育は、郷土で生き抜くことにこだわらず、秋田の将来を支えるといった「ふるさと観」に変容し、人間としてのよりよい生き方を求めて取り組んできた「心の教育」の充実・発展を目指したもので、ふるさとを愛し、社会を支える自覚と高い志にあふれる人づくりを目指している。そこで、ふるさと教育のより一層の充実を図ることは、これからの時代において必要とされる力の育成につながるのではないかと考えた。しかし、少子高齢化による地域の衰退や人材不足、教員の多忙化など、これまで行ってきたふるさと教育の学習が継続されにくい状況が見られる。そこで本研究は、秋田県のふるさと教育の現状と課題を調査、分析し、より一層の充実を図るための方策の提案を目的とした。更に、充実に向けた方策の一つとして、国際バカロレア（以下 IB）教育校の取組の有用性も検証する。

２　研究方法

2.1. ふるさと教育の現状と課題の調査

秋田県内のふるさと教育の現状と課題を把握するため、県内全学校種の公立学校を調査対象とし、質問紙調査として各学校にアンケートを実施した。課題の回答はカテゴリー化して、その関連性を分析し、充実と推進のための要因を考察した。

2.2. IB 校の高校生と秋田県内の高校生の意識調査

IB 校の高校生と秋田県内の高校生との意識に違いがあるか調査した。日本財団が報告した「18 歳意識調査『第 62 回-国や社会に対する意識（6 カ国調査）-』(2024 年 4 月 3 日)」を参照し作成した質問紙法を用いた。データ収集後、先述の調査で得られている日本のデータと IB 校、秋田県のデータを比較整理し、データから読み取れる関連性から分析、考察を行った。

３　結果と考察

3.1. ふるさと教育の現状と課題の結果と考察

ふるさとのよさを知る学習を中心に、子どもの発達の段階に応じてねらいを焦点化した取組が見られた。探究型授業を行っている学校は４割程度で、更に探究型授業と活動等を組み合わせて行っている学校は少ない。課題の記述に、地域資源の情報収集の困難さや地域と連携することでの多忙感、授業内容の形骸化、マンネリ化、ふるさと教育への懸念等が上がっていた。ふるさと教育の理念を再確認し、子どもと教員も楽しいと思う授業づくりをしていく必要があるのではないかと考える。それには、地域との協働性が重要であると考える。

3.2. 高校生の意識調査の結果と考察

秋田県の高校生は、自身を責任ある社会の一員であり、国や社会に役立つことをしたいとの思いが高い一方、それらを満たすだけの活動が十分に行われておらず、政治や選挙に対して消極的になり、社会問題を自分事として捉えられていないように考えられる。一方、IB 校の実践は、高い国際意識は勿論のこと、政治や社会問題への関心も非常に高く、自己効力感の高い生徒を育んだ結果を表していた。

3.3. 方策の提案

以上のことから、授業を充実させていく必要性と、更にそれらを推進していくために教師の多忙感等を解決する方策も必要と考え、充実と推進の両面から方策を提案する。

・IB 教育の要素を取り入れた授業の展開

探究学習で培った理解を机上の空論に終わらせずに、行動へと移し、更に試行錯誤を重ね実践していくプロセスをスパイラル的に学ぶ機会が必要である。

・新しい教育観の共有と教育課程の改革

上記の教育活動を十分に確保できる教育課程の抜本的改革が必要である。

・地域学校協働活動推進員の活用の促進

コミュニティ・スクールが立ち上がり、地域学校協働推進員等が活動しているが、その有用性を教員が十分に感じられていない様子が伺える。有用性を教員が理解し、その活用の促進が必要である。

・ふるさと教育に関する情報の一元化（データベース化）

ふるさと教育の理念は勿論のこと、地域資源情報や活動内容の紹介、手続等を一元化した情報ツールがあることで、教員の多忙感を解消していけるのではないかと考える。

４　研究のまとめと課題

本研究はあくまでも提案の段階で、方策の有用性を検証できていない。今後は、ふるさと教育の中で育まれる子どもの力等に焦点化し、その有用性に迫っていきたい。今回は秋田県に焦点化し、ふるさと教育の現状や課題について掘り下げたが、少子高齢化に伴う地域課題は我が国の課題でもある。また、世界的な潮流の中で、新たな教育観、そして子どもの学力観が見出されてきた。知識量が肝心なのではなく、知識を活用し自身のウェルビーイングを目指すこと、そして、その先に誰かの幸せや社会のウェルビーイングにつながることが、これからの時代に求められていると私は考える。官民一体となり、地域や地方行政が本気になって、子どものウェルビーイングを支えていくことで、持続可能な社会の創り手が育まれるのではないかと考える。

５　主な参考文献

・日本イノベーション教育ネットワーク「グローバルな人材育成に資する国際協働型プロジェクト学習の効果に関する調査研究」（令和２年）
・秋田県学校教育の指針（令和６年度版）
・日本財団「18 歳意識調査『第 62 回-国や社会に対する意識（6 カ国調査）-』報告書」（2024 年 4 月 3 日）

子どもの育ちと学びをつなぐ幼小連携の取り組み
－架け橋期の充実に向けて－

M24-6172　鈴木　千尋

1　研究の目的

本研究の目的は、子どもの育ちと学びをつなぐ「幼小連携」の在り方が異なる実践について比較し、幼小の段差を減らすことに寄与している取り組みを明らかにすることである。

５歳児から小学校１年生までの２年間を「架け橋期」と称し、架け橋期の教育の重要性について訴える『学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～』（中央教育審議会，2023）が取りまとめられた。ここでは、『幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、全ての子供に等しく機会を与えて育成していくことが必要である。幼児期は遊びを通して小学校以降の学習の基盤となる芽生えを培う時期であり、小学校においてはその芽生えを更に伸ばしていくことが必要である。そのためには、幼児教育と小学校教育を円滑に接続することが重要である。一方、幼児教育と小学校教育は、他の学校段階等間の接続に比して様々な違いを有しており、円滑な接続を図ることは容易でないため、「架け橋期」に焦点を当て、０歳から 18 歳までの学びの連続性に配慮しつつ、「架け橋期」の教育の充実を図り、生涯にわたる学びや生活の基盤をつくることが重要である。』と指摘されている。しかし、その要でもある幼小の連携が十分にとれていないという現状も少なくない。

2　研究の背景

新保(2010）は、「現場においても、お互いを異文化だと割り切っているように感じることがある。結果として、公立・私立・幼稚園・保育所・家庭保育と、就学前の状況はばらばらで、子どもたちが小学校入学後に、『文化の衝突』が起きることもある。『段差』は、縦にあるだけではなく、横にもあることを意識して、取り組む必要がある。」と述べている。

河邊(2014)は、「遊びの定義は、『①自発性（自分からすること）』『②自己完結性（満足するまですること）』『③自己報酬性（「楽しい」という感覚など自分に報酬を与えること）』の３つに集約できる。遊びの中で子どもはわくわくした緊張感や達成感、あるいは開放感や充実感を味わいながら、ある種の能力や見通しを獲得していく。(中略)遊べば遊ぶほど能動的な学び手として成長し、その後の成長を支える土台がつくられていくのである。」と述べている。

山口（2024）は、「子どもの育ちの土台には、まず一番根底に、その子どものもっている生物化学的な特徴、子どもを取り巻く家庭や地域や社会の状況がある。この層では、安定した社会経済状況、日常の衣食住、家族のメンタルヘルスや社会的なサポートなどが満たされていることが大切である。その中で、子どもは特に乳幼児期の最初の数年で、主たる養育者とアタッチメントを形成すると言われている。安定したアタッチメントを礎として、子どもは自己感を確かなものとし、自分の心身や行動をちょうどよく調整し、他者や社会との関係性を築いていく。」と述べている。

以上ことから、「異なるタイプの幼小連携の成果と課題を分析することで、幼児教育からの学びの連続性を意識した小学校教育について捉え直すことができるのではないだろうか。」、「主体性を重んじる『遊び』の大切さをふまえることで、子どもの育ちに迫れるのではないだろうか。」の２点を RQ とし、研究を進めることにした。

3　研究方法

本研究は、半構造化面接によるインタビューデータを用いた質的記述的研究である。

東京都内の幼稚園および小学校から研究協力の承諾が得られた５つの学校園において、５名の教員にインタビューを行った。協力依頼にあたっては、幼小連携の在り方が異なる学校園を選択し、インタビューの協力者については、職層や性別などに偏りがないよう配慮した。全員の許可を得て、IC レコーダーに録音し、逐語録に起こし、データとした。その後、カテゴリー分析を行った。

4　結果と考察

本研究の結果より、幼小の段差を減らすことに寄与している取り組みとして、３点が明らかになった。①小学校教員は、学びの連続性を支える視点を持ち、生活科を中心に合科的・関連的な指導や弾力的な時間の設定をすること。②幼稚園時代に夢中になって遊ぶことは、主体性を育む時期の大事な経験であり、自然と見通しを持って行動する力がついていく。幼児期から、やらされるのではなく、自分で考えて行動をするという自己決定を重ねていくことが、小学校での安心感や自信を持つことに繋がる。③互恵性のある連携を生かした日常的な交流を通して、小学校教員が子どもの発達段階を理解し、見取る力に繋がる。

小学校教員は、「ゼロからのスタートではない」子どものこれまでの経験を聴き、能動的学習者として学習を積み重ねていけるようにする必要がある。そうすることで、子どもは内なる興味関心をエネルギーとして、「～したい」という情熱で遊び、学ぶことができるだろう。子どもの声を聴きながら、子どもの遊びを大事にしながら、架け橋期を子ども主体の教育で繋いでいくことが可能になると考えられる。

幼小の段差を減らすためには、幼小の双方から歩み寄り、子どもが安心して育ち・学べることを目指す必要がある。子どもたちが幼児期に豊かな生活体験を積み、知的好奇心・意欲が育まれた面を伸ばしていく。そして、幼稚園教育、小学校教育のどちらの本質もゆがめることなく「連携」を推し進めることが、学びの連続性に繋がると考える。

5　研究のまとめと課題

小学校教員が幼児教育に対して、意識を向けることに繋がるとよいと考える。なぜなら、この研究を通して、１．児童の適応から創造への発想の転換、２．幼小の協働関係の構築のために歩み寄る姿勢が必要なこと、2 点が明確になったからである。児童が安心して自己を発揮できるように、子どもの声を聴き、意見を生かすこと、就学前の経験として積み重ねてきた「主体の感覚」をつぶさずに伸ばしていくことが求められる。

この研究で明らかになったことを、今後、実践へと繋げていきたいと考える。

6　主な参考文献

・高橋浩司・加納誠司(2023)「幼児期までの学びと育ちを生かした互恵性のある幼保小の連携の研究」　愛知教育大学教職キャリアセンター紀要　第８号, pp. 31～38

・渡邊恵子ら（2017)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究〈報告書〉』国立教育政策研究所

・河邉貴子（2014)「これからの幼児教育」2014 夏　ベネッセ教育総合研究所　pp. 2～3

・山口有紗（2024)『子どものウェルビーイングとひびきあう』明石書籍ｐ. 22、ｐ. 67

中学生を対象とした歴史的問題解決シミュレーション教材の開発
－異なる文化的背景を持つ人々と協働する力を育む授業の検討－

M22-6251 髙橋美咲

1. 課題設定

グローバル化が進む社会背景から、子どもたちは日本で生活していくとしても異なる文化的背景を持つ人々と協働しながら問題を解決する機会が増加することが予想される。しかし一部の集住地域を除き、子どもたちが生活の中でそのような経験を得ることは難しい。そのため、相違が起きると協働が難しくなる傾向のある「価値観」という文化の形成要素に着目し、異なる価値観を持つ人々と合意形成をする難しさを感じるシミュレーション教材の開発に着目した。対象は自他の価値観の違いを意識し始める発達段階の中学生とした。授業の領域は本研究の目指すところと教科の目標に関連がある点や過去の異なる文化的背景や価値観を持つ人々同士の接触を扱う分野であり、生徒にとって違和感のない授業が可能等の理由から社会科の歴史的分野での実践を目指し教材を開発することとした。

代表的なシミュレーション教材には、藤原（2021）の「ひょうたん島問題」の「ひょうたん教育の危機」や開発教育協会（2002）の「パーム油のはなし」の「アブラヤシ農園開発についての関係者会議」がある。さらに杉野（2017）の「ひょうたん島問題」（旧版）を使用した授業実践や松下（2021）の「アブラヤシ農園開発についての関係者会議」を含む授業実践が確認できた。それらの内容や留意点等を適宜参考にしてシミュレーション教材を開発すること、開発したシミュレーション教材の効果と課題を考察することを本研究の目的とした。

2. シミュレーション教材「『16 世紀日本、キリスト教を認める？』仮想会議！」の開発

教材の開発にあたり、教育出版（2020）より「近世の日本と世界：１節 結びつく世界との出会い」という単元の「戦国の世に現れた南蛮人」という小単元に注目し、該当小単元の目標を踏まえて教材の目標を設定した。社会科としては「キリスト教が戦国大名を中心に広まった理由や、社会に及ぼした影響についての理解とシミュレーションゲームの内容を関連づけながら、異なる文化的背景を持つ人々同士の共生について議論をし、表現することができる。」という主体的に学習に取り組む態度をみとる目標を設定した。さらに、日本国際理解教育学会の学習評価の知見を参考に、社会科とは別に、異なる価値観を持つ人々と合意形成をする難しさを感じるための「葛藤場面を含むシミュレーションゲームの体験を通して、異なる価値観や立場、考え方などを持つ人々と問題解決場面を経験する。また、その経験を通して、合意形成をすることの難しさに気付いたり、それを実感したりする。」という体験目標も定めた。

これらの目標のもと「『16 世紀日本、キリスト教を認める？』仮想会議！」というシミュレーション教材を開発した。教材は、登場人物になりきって話し合いをすることなどを通して、もし自分が 16 世紀の日本を治めていたとして、新たな文化（異文化）であるキリスト教とどのように向き合うのかについて考えるものである。生徒が宣教師、キリシタン大名、中央政権の大名①、中央政権の大名②の 4 つの役割に各 1 名ずつ分かれ、その役割になりきって「16 世紀の日本でキリスト教を認めるか/認めないか」について議論を行うロールプレイと、その後に役割を離れ、班で政策ランキングを作成したりする教材である。教材の開発にあたっては、上記の先行研究を参考にした。また、教材に対立構造などを生

み出すにあたり、16-19 世紀の日本におけるキリシタンの受容・禁制・潜伏について論じている大橋（2016）の論文を参考に教科書に記載されていない学習内容も反映した。

3. シミュレーション教材を使用した授業

開発した教材の効果と課題を検討するために、都内の公立 A 中学校にて開発したシミュレーション教材を用いた授業を実施した。対象となる生徒は、異なる文化的背景や価値観を持つ人々と合意形成をする難しさを感じるような授業の経験は豊富なわけではないと考えられるため、教材の効果と課題の検討に適していると考えられる。また学習評価に向けて上記の合意形成をすることの難しさに関する体験目標をみとるための予備的ルーブリックを作成した。合意形成の難しさについてワークシートに表現したり議論で発言できたりすることを B 評価として、それを超えて難しさの克服の方法について表現できている生徒をA評価、B評価に達していない生徒をC評価とすることにした。授業後にはアンケートも実施した。なお、社会科の態度目標は授業中の活動の観察とワークシートでみとった。

4. シミュレーション教材の効果と課題

生徒の作成した政策ランキングシートと政策の内容、ワークシートの記述と授業後アンケートへの回答内容をKJ法のグループ分けの手法を参考にしたりしながら分析し、適宜ビデオによる授業記録を用いて教材の効果と課題を考察した。予備的ルーブリックを基に評価した結果、全体の約 2/3 の生徒が B 評価以上を達成しており、生徒が異なる価値観を持つ人々と合意形成をする難しさを感じることができたと考えられる。

予備的ルーブリックに関連した効果には、本教材によって①生徒が異なる価値観を持つ人々と合意形成をする難しさを感じられたこと、②生徒があらゆる立場の人々の視点に立つことで物事の見え方が変わることに気付けていたこと、③生徒が異なる価値観を持つ人々と合意形成をする難しさをどのように解決するかを考察できていたことが挙げられた。政策ランキングシートの活動結果から、元々生徒は異なる文化的背景を持つ人々と共生することが望ましいと理解しているとみとることができたが、上記の 3 つ効果がみとれたようにそのような生徒にとっても学びがある教材となったことが窺える。課題は、①政策ランキングの作成の活動内容が複雑であったことで、生徒が指示を把握しきれずに学習活動に戸惑ったことや、②恥ずかしさなどから役割になりきる難しさを感じる生徒がいたと考えられ、それらが一部の生徒の学習目標の達成を阻んだ可能性があると考察できる。

目標にとらわれない効果としては、生徒の歴史への関心の高まりがみられた。一方で、一部の生徒が歴史での学習内容と仮想会議の仮想の設定を混同して誤解をする可能性があったことが課題として挙げられた。

5. 主な参考文献

- 藤原孝章『シミュレーション教材「ひょうたん島問題」：多文化共生社会ニッポンの学習課題 新版』2021 年，明石書店.
- 教育出版『中学社会 歴史 未来をひらく』 2022 年，pp. 104-105.
- 松下直樹「システム思考を育み活用する地理の授業： パーム油を題材に地球的諸課題を考察する」『学芸地理』77，2021 年，pp. 96-106.
- 大橋幸泰「16-19 世紀日本におけるキリシタンの受容・禁制・潜伏」『国文学研究資料館紀要 アーカイブズ研究篇』12(47) ，2016 年，pp. 123-134.
- 杉野知恵「学生のグループディスカッションへの参加を促すシミュレーション:『シミュレーション教材「ひょうたん島問題」に基づく授業実践から』」『シミュレーションゲーミング』27(2)，2018 年，pp. 101-110.

開かれた日本人学校に向けた現地採用教員の位置に関する研究

―役割認識と教育活動にみる強みの分析を通して―

M23-6201　髙橋 奈々

１．研究目的

海外で暮らす日本人の子どもの学びを保障する場として設置されてきたのが在外教育施設である。近年、そのような子どもの数は増加しているが、在外教育施設で学ぶ子どもは減少傾向にある。しかし、今後も子どもの日本語で教育を受ける権利を保障していくために、保護者や子どもに「選ばれる在外教育施設」の実現、その実現に寄与する特色ある教育活動とグローバルな資質・能力を育成する教育活動の推進が要請される。このような教育活動の担い手が、文部科学省が派遣する「在外教育施設派遣教員」(以下、派遣教員と記す)と現地採用教員である。本研究では、在外教育施設の中でも全日制の日本人学校に焦点を当て、これまで先行研究で着目されてこなかった、現地採用教員、特に海外で長く暮らし、言語や文化に精通する長期滞在現地採用日本人教員を研究対象とした。

長期滞在現地採用日本人教員へのインタビューから彼らの役割認識や強みを明らかにし、特色ある教育活動やグローバルな資質・能力を育む教育活動を実践する上で不可欠な現地社会に開かれた日本人学校に向けて彼らの担う新たな位置について示唆を得ることが本研究の目的である。

２．研究課題と研究方法

１)長期滞在現地採用日本人教員の歴史的、社会的位置づけはどのような変遷を辿ってきたのか(→教員派遣制度と現地採用教員に関する法整備や答申の整理)

２)長期滞在現地採用日本人教員自身はどのような役割認識を持ち、日本人学校において自身をどのように位置づけているのか、また、その認識はどのように形成されているのか(→長期滞在現地採用日本人教員１１名への半構造化インタビューの分析)

３)長期滞在現地採用日本人教員の持つ役割認識が教育活動にどのように影響しているのか、また、現在担っている教育活動とその教育活動にみる彼らの強みとは何か
(→長期滞在現地採用日本人教員１１名への半構造化インタビューの分析)

３．研究成果

研究課題１)について：日本人学校の開校当初、教員派遣制度が整わず、現地国に暮らす長期滞在現地採用日本人教員が教育活動全般を担っていた。その後、教員派遣制度が整い派遣教員が充足するに従って、長期滞在現地採用日本人教員の役割が派遣教員の不足を補う周縁的な役割へと移行していった。また、海外子女教育振興財団が日本国内から教員を招聘し斡旋する制度が確立して以降、現地採用教員の実相も多様化していった。現在、現地採用教員の大半を占めるのが、学校での勤務経験が少なく、現地国での生活経験もない短期滞在現地採用日本人教員であるため、長期滞在現地採用日本人教員の雇用や研修に関する議論も下火になっている。しかし、近年、長期滞在現地採用日本人教員が特色ある教育活動を実施する上で重要な役割を果たしていることが政府より報告され、彼らの存在に期待が寄せられている。

研究課題２)について：11 名の長期滞在現地採用日本人教員のインタビューデータを、質的研究法の１つである M-GTA を用いて、彼らの役割認識とその役割認識に影響を与える一因である派遣教員に対する認識の双方に着目し分析を行った。

長期滞在現地採用日本人教員は〈毎年入れ替わる個性をもった派遣教員〉に比べ長期間日本人学校で勤務していることから【日本人学校を持続させる】役割を担っていると認識している。また、日本人学校の組織の一員として【日本人学校を安定させる】ために〈現地について勉強中の派遣教員〉、〈学校環境の変化に対応を求められている派遣教員〉と協働し、支える役割を［主体的に担う］。その一方で〈毎年入れ替わる個性をもった派遣教員〉、〈日本の学校ベースの派遣教員〉といった【長期滞在現地採用日本人教員の葛藤につながる派遣教員】との協働も【日本人学校を安定させる】ためには［葛藤を抱きながら担う］必要があると認識している。また、〈現地について勉強中の派遣教員〉とは異なり、現地に長く暮らし、現地の言語や文化に精通していることから【日本人学校とことばをつなぐ】役割を担い、自身の特性や現地でのネットワークを活かして【日本人学校の教育を豊かにする】特色ある教育活動を担うことを役割として認識している。長期滞在現地採用日本人教員とは異なる存在として派遣教員を差異化する一方で、【長期滞在現地採用日本人教員と同様の役割を担う派遣教員】としても捉えており、〈日本人学校を新しくする派遣教員〉の存在が【日本人学校の教育を豊かにする】上で不可欠だと認識している。

研究課題３)について：長期滞在現地採用日本人教員の〈子どもと世界をつなぐ〉役割認識が反映した教育活動は、相互関係の可変性を含む現地校との日常的な交流や子どもの主体性が発揮される現地社会との関わり、カテゴリーの境界がぼやかされる個人としてのつながりを生む交流、多様な子どもの実態に合わせた現地語の授業と進路実現という事例であった。これらの教育活動はイベント的な交流や負の国際性を生む現地理解教育というこれまでの日本人学校の課題を乗り越えるものであり、子どもにグローバルな資質・能力を育む実践でもあった。このような教育活動を彼らが実現する背景には、現地国の地域素材を発掘し、教材化する上で欠かせない現地の言語や文化に精通していることや日本人学校の可能性や課題を把握していること、これまでの経験で培ったグローバルな感覚といった強みがあった。また、彼らの強みを発揮するためには、学校組織における関係性をより対等なものにしていくことと、従来十分に認識されてこなかった彼らの強みへの肯定と尊重が要請される。

４．研究のまとめと課題

長期滞在現地採用日本人教員が担い得る位置を「ハブ」という言葉を用いて「時間」と「空間」、即ち現地社会の２つの軸で示した。彼らが時間軸をつなぐこと、文化やことばをつなぐことで、安定した現地社会とのつながりが維持され、それが基盤となり双方にとって有意味な教育活動や関わりを現地の人々と共に築くことが可能となり、開かれた日本人学校へ向かっていく。

今後の課題は、役割認識に影響を与える派遣教員や子ども達との相互作用を捉えたデータを分析に加えることである。個人は他者との相互作用の中で役割取得を果たしていることから、長期滞在現地採用日本人教員のインタビューだけでなく、派遣教員へのインタビューや参与観察からデータを収集することでより多層性のある分析となる。

５．参考文献

佐藤弘毅・中西晃，1991b，『海外子女教育振興財団創立 20 周年記念出版－海外子女教育史』海外子女教育振興財団.
佐藤郡衛ほか，2020，『海外で学ぶ子どもの教育－日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』明石書店.

ローカルシティズンシップを支える教師のポジショナリティ
―小学校における実践事例を通して―

M23-6261　大熊　英敬

1. 研究目的

教育基本法第１条あるように、教育の目的は、人格の完成と平和で民主的な国家及び社会の形成者を育成することである。筆者は、子ども達が自分を課題解決の主体者として意識し、日常生活で起きる事象の中から問題を認識し、それを解決しようと考えたり、行動しようとしたりする力を身に付けるための教育の必要性は、特に小学校において重要なのではないかと考えている。

だが、日本財団による社会や国に対する意識調査の結果や、筆者の実践校の児童の実態から、そうした力が身に付いていない現状がある。これらの現状に応える可能性をもち、社会科や総合的な学習の時間を中心として行われてきた教育がシティズンシップ教育である。これまでのシティズンシップ教育では、学校単位での計画や大きな単元設計が必要である為に、教員の現状を踏まえると、そうしたシティズンシップ教育実践を行うことに困難な状況がある

そこで、本研究の目的として、小学校における実現可能な、児童のシティズンシップを育むために有効だと考えられる教育実践の在り方や方法について明らかにすることを目的とする。また、児童のシティズンシップを支えるために、どのような教師のポジショナリティが必要なのかを明らかにする。

2. 研究課題と研究方法

本研究において、第 1 章では、先行研究から、これまでのシティズンシップに関する概要と、本研究におけるシティズンシップの概念規定を行う。第 2 章では、これまでに行われてきたシティズンシップ教育実践の整理、分析を行い、本研究におけるシティズンシップ教育実践の検討を行う。第 3 章では、第 2 章で検討し、実践したシティズンシップ教育実践について検討を行う。第 4 章では、実践したシティズンシップ教育実践に影響を及ぼした概念について検討を行う。第 5 章では、本研究における考察を行い、小学校におけるシティズンシップ教育の在り方を検討する。

3. 研究成果

第 1 章では、先行研究を通じてシティズンシップの概念を概観し、本研究におけるシティズンシップを「自分が社会の一員であることを認識し、自分の責任に基づき、社会に能動的に関わろうとする力」と定義した。

第 2 章では、シティズンシップ教育実践として行われてきた社会科や総合的な学習の時間を中心とした実践を検討し、その中での有効だと考えられる教育実践と課題を明らかにした。課題としては、現場での教材開発や単元構成の時間的・労力的コストの不足や、シティズンシップ教育が日本の文脈に合致していない点が挙げられた。これに対し、教師のポジショナリティに焦点を当てることで、こうした課題を解決できると考えた。

第 3 章では、シティズンシップを①社会の一員としての認識、②社会的責任、③能動的

参加の三つの視点から分析し、筆者が行った授業実践を通じて児童のシティズンシップの変容を分析した。その結果、児童は関わり合う学習活動を通じて、社会の一員としての認識や社会的責任の自覚を持ち、能動的参加を行うなどの変容が見られた。

第 4 章では、オートエスノグラフィーの分析を通して、著者がこれまでの経験から〈公立小学校教員としての私〉、所属する〈一宮小学校の教科担任としての私〉、〈シティズンシップ教育実践者としての私〉などポジショナリティの揺らぎの中で、児童の実態との試行錯誤を通して、〈シティズンシップ教育実践者としての私〉へと変容したことが明らかとなった。

第 5 章では、本研究で行った、教師のポジショナリティに注目したシティズンシップ教育実践が、児童のシティズンシップの変容を捉える新たな視点や、児童のシティズンシップを育成するための実践的な手法として有効であることを示した。

４．研究のまとめと課題

本研究のまとめとして、本研究におけるシティズンシップを定義し、シティズンシップの三視点から変容を捉えることで、学級の児童のシティズンシップとして、①社会の一員としての認識、②社会的責任の変容が見られた。また、シティズンシップの視点は、①社会の一員としての認識を基にして、②社会的責任へと変容することが明らかになった。

そうした児童のポジショナリティの変容を支える概念として、教師のポジショナリティが見られた。教師のポジショナリティは、著者のもつ〈公立小学校教員としての私〉から〈一宮小学校の教科担任としての私〉、〈シティズンシップ教育実践者としての私〉との揺らぎの中で、児童の実態との試行錯誤を通して、〈シティズンシップ教育実践者としての私〉へと変容したことが明らかになった。

ローカルシティズンシップを支える教師のポジショナリティとして、筆者は授業実践から、自分の実践の内省と、子どもの見取りを行い、自分の願いと絶えず比較、往還をすることが必要だと考えられた。

今後の課題として、シティズンシップの三観点における「③能動的参加」についての変容を捉えること、「③能動的参加」の育成を支える教師の手立ての検討、個別の事例において、教師のポジショナリティがどのように影響したのかの分析、教師のポジショナリティが自覚されていく過程を明らかにすることが必要だと考えられた。

参考文献

・千田有紀（2005）「アイデンティティとポジショナリティ」上野千鶴子編『脱アイデンティティ』勁草書

・嶺井明子（編著）（2007）『世界のシティズンシップ教育-グローバル時代の国民/市民形成-』東信堂

・望月一枝(2009)「家庭科におけるシティズンシップ教育と教師のポジショナリティ -高校「家族・家庭」の　授業のディスコース分析を中心に-　」

「JSL カリキュラム」における学び合い

M24-6271　倉本　龍一

１．研究関心と目的

日本語を学ぶ児童生徒にとって、教科学習に必要な日本語力を習得することは大きな課題となっている。この課題を解決するために、文部科学省が開発・提案したのが「JSL カリキュラム」である。このカリキュラムは、教科と日本語の統合学習の考え方に基づき、探究活動を重視するものである。児童は具体物や視覚情報、経験的な支援を受けながら探究学習に取り組み、「内容」と「日本語」の両方の力を高めることを目的としている。そのため、複数の児童生徒がグループで学習することが重視されている。

しかし、日本語指導は多くの場合、在籍学級とは別の部屋で、教師と児童が「一対一」で行う個別指導として実施される傾向がある（齋藤 2009）。これは、日本語の力が異なる児童が共に学ぶことが難しいと判断されているためであると考えられる。一方、在籍学級では一斉指導やグループ学習が行われ、探究活動では児童同士が学び合うことが重視されている。そのため、個別指導のみでは、学級での学習活動に参加する力を十分に育むことは難しい。

そこで本研究では、文部科学省が開発した「JSL カリキュラム」に基づき、日本語を学ぶ外国人児童を対象に、社会科の授業をグループ学習の形で実施し、その分析を通して、学び合いを促す支援や活動に求められる要素を明らかにすることを目的とする。

２．研究方法

本研究では、日本語学習中の小学校 3 年生 6 名（2 名×3 グループ）を対象に、「JSL カリキュラム」に基づく授業を実施した。単元は社会科「くらしを守る」とし、全 14 時間のうち、レディネス確認を含む 6 時間の授業を、在籍学級に先行する学習として行った。活動として児童が自身の考え・意見を伝え合う活動を配置し、児童の日本語の力に配慮した支援を行った。

授業の音声記録や録画映像を文字起こししたデータから、児童同士の反応が見られた「相互作用」の場面を抽出し、相互作用の頻度、教師の支援の種類、および相互作用のタイプを量的に分析した。さらに、各授業における学びの質的な変容も分析した。

教師の支援については、フォーカス・オン・フォームの手法（和泉 2011）やティーチャートーク（和泉 2011）、齋藤（2009、2011）に見られる教師の働きかけの分類を参考に分析した。また、児童同士の相互作用については、齋藤（2009、2011）、齋藤他（2015）を参考に分析を行った。

３．研究成果

本発表では、3 つのグループの中で、児童の相互作用が最も多く見られたグループ C について報告する。

3-1　相互作用の頻度と教師の支援、学び合いのタイプ（量的分析）

第 1・2・3・6 時の授業におけるグループ C の相互作用の頻度は、それぞれ 56 回、86 回、43 回、8 回であり、計 193 回であった。そのうち、教師の直接的な支援（働きかけ）があったものは 191 回であった。

教師の支援が介入する児童の学び合いの特徴として、「視覚教材の提示」を受けた「補足」、「繰り返し」による「想起」、「発話拡張」による「補足」が多く見られた。また、1〜6時間目の活動内容によって、教師の支援と児童の相互作用の関係に違いが見られた。

3-2　相互作用による学び合い（質的分析の結果）

第１時：「動画を視聴して、消防と警察のはたらきを知る活動」（相互作用 56 回）

児童は友達の発言をきっかけに想起しながら活動に参加し、相互の発言を補足し合うことで学習を深めていた。

第２時：「火事が起きた際の関係諸機関の活動の様子をイラストを読み取り理解する活動」（相互作用 86 回）

友達の発言を補足したり想起のきっかけとして活用したりする様子が見られた。また、友達の発言を取り込みながら、自身の発話を発展させる姿も確認された。

第３時：「資料から消防署や消防士などのはたらきについて調べたいことを考える活動」（相互作用 43 回）

友達とのやりとりから、特徴や疑問点に気付いていた。

第６時：「クイズをして、友達が調べた消防署や消防士のはたらきを知る活動」（相互作用 8 回）

友達の発言から気付きを得、自身の発話に取り込む様子が見られた。

４．研究のまとめと課題

以上の結果から、教師の支援が相互作用を促しており（191/193 回）、児童の学び合いには教師の介入が大きな影響を与えることが示唆された。特に、「視覚教材の提示」「繰り返し」「発話拡張」といった支援が効果的であり、教師が児童の相互作用を促進するには、適切なタイミングと方法があることが明らかになった。また、学習材の種類や活動の自由度と相互作用の頻度との関係が浮かび上がった。視覚教材を用いた活動では、それを巡る相互作用が多く見られた。例えば、第２時のイラストを活用した授業では相互作用が最も多く（86 回）、視覚的な気付きから友達の発話を補足したり、自らの発話を発展させたりする様子が見られた。一方、第６時のクイズ活動では相互作用が最も少なかった（8 回）。クイズ形式では、定型表現を用いた発話（質問と応答）が多く、内容・形式のいずれにも自由な選択の余地が少なかったため、結果として相互作用が生じにくくなったと考えられる。

第１時から第６時までの児童の相互作用の分析からは、教科目標に関わる教科語彙や表現の産出が確認された。さらに、事象間のつながりに気付き、それを言語化して表現する姿も見られた。このことから、認知的にも高度化があったと考えられる。日本語を学ぶ児童同士の相互作用が認知プロセスにどのように作用するかについては、今後の研究課題としたい。

【参考文献】

佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎（2005）「JSL カリキュラム『解説』」スリーエーネットワーク

齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子（2015）「外国人児童生徒の学びを創る授業実践」くろしお出版

川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広（2009）「『移動する子どもたち』のことばの教育を創造する」ココ出版

渡部良典・池田真・和泉伸一（2011）「CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たなる挑戦」ぎょうせい

令和６年度　課題研究成果発表会　発表要旨集

2025（令和７）年３月１日

編集・発行　　東京学芸大学　教職大学院
（大学院教育学研究科　教育実践専門職高度化専攻）

〒184-8501　東京都小金井市貫井北町４－１－１